كفاءة الذات الأكاديمية المدركة والشعور بقلق الاختبار بين ذوي صعوبات التعلم والعاديين

د. رانيا الصاوي عبد القوي
قسم التربية وعلم النفس
كلية التربية والآداب - جامعة تبوك
rania_elsawy@hotmail.com

د. السيد مصطفى الأقرع
وزارة التربية
دولة الكويت
elsayed2007@yahoo.com

كفاءة الذات الأكاديمية المدركة والشعور بقلق الاختبار بين ذوي صعوبات التعلم والعاديين

د. رانيا الصاوي عبد القوي
قسم التربية وعلم النفس
كلية التربية والآداب – جامعة تبوك

د. السيد مصطفى الأقرع
وزارة التربية
دولة الكويت

الملخص

هدفت الدراسة إلى التعرف على كفاءة الذات الأكاديمية المدركة وعلاقتها بقلق الاختبار لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم مقارنة بالعاديين، وذلك لدى عينة من طلبة المرحلة المتوسطة والثانوية بدولة الكويت، وطبق مقياس لكفاءة الذات المدركة، ومقياس قلق الاختبار، وخلصت النتائج لانخفاض إدراك كفاءة الذات الأكاديمية، وارتفاع الشعور بقلق الاختبار بصورة دالة إحصائيا لدى ذوي صعوبات التعلم مقارنة بالعاديين، ووجود ارتباط دال عكسي بين إدراك ذوي صعوبات التعلم للكفاءة الأكاديمية وشعورهم بقلق الاختبار، وارتفاع شعور ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة المتوسطة بقلق الاختبار عن ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الثانوية، وتم تفسير نتائج الدراسة في ضوء الإطار النظري والدراسات السابقة، ثم عرض مجموعة من التوصيات.

الكلمات المفتاحية: كفاءة الذات الأكاديمية المدركة، قلق الاختبار، صعوبات التعلم.

* تاريخ تسلم البحث: ٢٠١٣/٢/٥م
* تاريخ قبوله للنشر: ٢٠١٣/٩/٨م

The Efficiency of Self-Perceived Academic Test and Sense of Concern among Students with Learning Difficulties and Normal Students

Dr. Rania E. Abdo Elkawy
College of Education and Arts
University of Tabuk

Dr. El-Said M. El-Akraa
Ministry of Education
Kuwait

Abstract

The study aimed to identify the efficiency of self-academic perception and its relationship with the sense of concern with students tests who have learning difficulties compared to normal students. The study used a sample of students in the intermediate and secondary schools in Kuwait. It applied a measure of efficiency of self- consciousness, and the measure of test anxiety. The results showed low awareness of the efficiency of self-academic and a high sense of concern . The test is statistically significant in terms of people with learning difficulties compared to normal students. There was a significantly reverse correlation between learning difficulties for efficiency with perception of academic and sense of concern test and a higher feeling with learning difficulties in the intermediate stage related to testing than for learning disabled high school students. The results were interpreted in the light of the theoretical framework and previous studies. Recommendations were also presented thereon.

Keywords: efficiency of self-perceived academic, test anxiety, learning difficulties.

كفاءة الذات الأكاديمية المدركة والشعور بقلق الاختبار بين ذوي صعوبات التعلم والعاديين

د. رانيا الصاوي عبد القوي
قسم التربية وعلم النفس
كلية التربية والآداب - جامعة تبوك

د. السيد مصطفى الأقرع
وزارة التربية
دولة الكويت

مقدمة:

يُعد التحصيل الأكاديمي من أهم المتغيرات التي استرعت اهتمام الباحثين في مجال التربية وعلم النفس التربوي للوقوف على أهم العوامل التي تزيد أو تنقص منه؛ كونه أبرز نتائج العملية التربوية، والمقياس الأساسي للحكم على النتائج الكمية والكيفية لهذه العملية، وتحديد مستويات الطلاب الأكاديمية، وهم بذلك يهدفون إلى تحسين وزيادة مستوى التحصيل وتنميته من خلال الدراسة في المتغيرات المعرفية وغير المعرفية المؤثرة فيه؛ فقد تناول (المزوغي، ٢٠١١) دراسة الفروق في الذكاء وقلق الاختبار بين الطلبة مرتفعي ومنخفضي الذكاء في التحصيل الدراسي من طلبة جامعة السابع من إبريل الليبية، وأظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائيا في الذكاء بين الطلبة مرتفعي التحصيل الدراسي والطلبة منخفضي التحصيل الدراسي لصالح الطلبة مرتفعي التحصيل الدراسي، كما كشفت النتائج أن الفروق في قلق الامتحان بين الطلبة مرتفعي التحصيل الدراسي ومنخفضي التحصيل دال إحصائيا لصالح الطلبة منخفضي التحصيل الدراسي.

كما يُعد قلق الاختبار وهو شكل من أشكال المخاوف المريضة- عاملا هاما من بين العوامل المعيقة للتحصيل الأكاديمي بين الطلبة في مختلف مستوياتهم الدراسية، وأشار (حسين، ٢٠٠٤) إلى أن القلق يسبب ضغوطًا نفسية على الأفراد في مختلف مراحل نموهم، سواء كان ذلك في مراحلهم التعليمية أم المهنية أم الحياتية.

لذا هدفت دراسة (أبو العزب، ٢٠٠٨) إلى التعرف على أثر بعض المتغيرات النفسية الديموغرافية على مستوى قلق الامتحان لدى طلاب المرحلة الثانوية بمحافظات غزة، ومعرفة فعالية برنامج إرشادي لخفض قلق الاختبار، وخلصت النتائج لفاعلية البرنامج الإرشادي لخفض قلق الاختبار، وكذلك هناك فروق دالة إحصائيا لتأثير متغير قلق الاختبار على الجنس والمستوى التعليمي للأب، ومكان السكن، وحجم أفراد العينة.

كما تناولت دراسة (عبد الغفار، ٢٠١٠) الكشف عن العلاقة بين قلق الامتحان وكل من الذكاء والتحصيل الدراسي لتلاميذ الصف الثالث بالمرحلة الإعدادية، وتلاميذ الصف الأول في كل من المرحلة الثانوية العامة والثانوية التجارية، وأسفرت الدراسة عن وجود علاقة دالة سالبة بين متغيرات التحصيل الدراسي والذكاء وكل من الانفعالية والقلق وقلق الامتحان، ووجود فروق بين تلاميذ وتلميذات الإعدادي في الانفعالية والقلق وقلق الامتحان، ووجود فروق بين تلاميذ وتلميذات الثانوي التجاري في الانفعالية وقلق الامتحان لصالح التلميذات.

وسعت دراسة (العواوي، ٢٠٠٥) إلى معرفة أثر برنامج إرشادي في خفض قلق الاختبار لدى طالبات الصف الثالث الثانوي، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن الطالبات يعانين من ارتفاع في قلق الاختبار، وجود أثر دال إحصائيا للبرنامج الإرشادي في خفض قلق الاختبار لدى طالبات المرحلة الثانوية لصالح المجموعة التجريبية.

وبحثت دراسة (سعيد، ٢٠٠٥) عن أثر توكيد الذات في تنمية فاعلية الذات لطلبة ذوي القلق الاجتماعي في المرحلة الجامعية، وأسفرت النتائج عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد المجموعة التجريبية، ووجود ارتباط عكسي بين فاعلية الذات والقلق الاجتماعي.

وتناولت دراسة (هواش، ٢٠٠٤) العلاقة بين دافعية الإنجاز وقلق الامتحان، وأثرها في التحصيل في مادة اللغة الإنجليزية لدى طلبة المرحلة الأساسية والثانوية في محافظة المفرق، وأظهرت النتائج أنه يختلف مستوى تحصيل الطلبة باختلاف مستوى دافعيتهم، ولا يمكن عزو ذلك إلى قلق الامتحان أو المستوى الصفي أو التفاعل بينهما، ولا يختلف الطلبة في دافعيتهم للإنجاز باختلاف مستوياتهم الصفية، بينما يختلف الطلبة في قلق الاختبار باختلاف مستوياتهم الصفية لصالح الصف التاسع الأساسي.

ويهتم العديد من الباحثين (Zeinder, 2001، أديبي، ٢٠٠١، عبدالقادر، ٢٠٠٣) بدراسة المتغيرات المرتبطة بالتحصيل الأكاديمي نظرا لأهميته بالنسبة للطلاب بصفة عامة، ولفئة ذوي صعوبات التعلم على وجه الخصوص، حيث إن الطلاب ذوي صعوبات التعلم يُبدون تعارضا ملحوظا بين القدرات المقاسة والأداء المتوقع؛ فإن هذا الفرق يكون بمثابة فقدان لثروات يعول عليها لنهضة المجتمع وتقدمه، وإهدار للجهود التربوية المبذولة من قبل المؤسسات التعليمية؛ من هنا جاء اهتمام الدراسة الحالية ببحث الفروق في كفاءة الذات الأكاديمية المدركة وقلق الاختبار لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم مقارنة بالعاديين، ومعرفة الفروق فيهما بين الذكور والإناث من ذوي صعوبات التعلم، على عينة من طلبة المرحلة المتوسطة والثانوية بدولة الكويت.

مشكلة الدراسة:

نتيجة لكون القلق الاختباري يمثل حالة نفسية أو ظاهرة انفعالية يمر فيها الطالب خلال الاختبار، وتنشأ عن تخوفه من الفشل أو الرسوب فيه، أو تخوفه من عدم الحصول على نتيجة مرضية له ولتوقعات الآخرين منه، ولما يترتب على هذه الحالة من نتائج تكون جيدة أحياناً ووخيمة في معظم الأحيان بحيث تؤدي إلى تدني التحصيل، وعدم حصول الطالب على ما يحقق فيه غاياته. من هنا جاء اهتمام الباحثين بدراسة الفروق في كفاءة الذات الأكاديمية المدركة، وقلق الاختبار لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم مقارنة بالعاديين، ومعرفة الفروق فيهما بين الذكور والإناث من ذوي صعوبات التعلم، وذلك على عينة من طلبة المرحلة المتوسطة والثانوية بمدارس التعليم العام بدولة الكويت، صاغ الباحثان مشكلة الدراسة في التساؤلات الآتية:

١. هل تختلف كفاءة الذات الأكاديمية وقلق الاختبار فيما بين طلبة صعوبات التعلم في المرحلتين المتوسطة والثانوية والطلبة العاديين بدولة الكويت؟

٢. هل تختلف كفاءة الذات الأكاديمية وقلق الاختبار بين الطلبة الذكور والإناث ذوي صعوبات التعلم في المرحلتين المتوسطة والثانوية بدولة الكويت؟

٣. هل تختلف كفاءة الذات الأكاديمية وقلق الاختبار بين طلبة المرحلة المتوسطة وطلبة المرحلة الثانوية من ذوي صعوبات التعلُّم بدولة الكويت؟

٤. هل تختلف كفاءة الذات الأكاديمية وقلق الاختبار لدىالطلبة ذوي صعوبات التعلُّم بدولة الكويت؟

أهمية الدراسة

برزت أهمية الدراسة على النحو التالي:

١. لفْت اهتمام القائمين على العملية التعليمية في الكويت إلى زيادة الاهتمام بمتغير كفاءة الذات الأكاديمية للعمل على تنميته وتشجيعه لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم حتى يتمكنوا من تحقيق مستويات أعلى من التحصيل الأكاديمي.

٢. معرفة مدى إدراك الطلبة بالمرحلة المتوسطة والثانوية لكفاءتهم الذاتية الأكاديمية وتأثير قلق الاختبار عليها في المواقف الدراسية باعتبارها عاملا هاما في دفعهم بالعملية التعليمية، وتحدد تصرفاتهم في المواقف المختلفة التي تواجههم.

٣. الاستفادة من نتائج الدراسة في بناء البرامج الإرشادية التي تساعد الطلبة في مراحل

التعليم المختلفة على زيادة كفاءتهم الذاتية الأكاديمية وخفض قلق الاختبار لديهم.

٤. أهمية المقارنة بين الطلبة بالمرحلتين المتوسطة والثانوية من ذوى صعوبات التعلم للتعرف على مدى ارتباط التقديرات المعرفية الذاتية للكفاءة الأكاديمية، ومشاعر قلق الاختبار بالتطور في النضج والنمو لدى الطلبة خلال مرحلة المراهقة.

أهداف الدراسة:

هدفت الدراسة التعرف على الفروق في كفاءة الذات الأكاديمية المدركة وقلق الاختبار لدى الطلبة ذوى صعوبات التعلم مقارنة بالعاديين، ومعرفة الفروق فيهما بين الذكور والإناث من ذوى صعوبات التعلم، وذلك على عينة من طلبة المرحلة المتوسطة والثانوية بمدارس التعليم العام بدولة الكويت.

فروض الدراسة:

حددت الدراسة بالفروض الآتية:

١. توجد فروق ذات دلالة إحصائية في كل من مقياسي كفاءة الذات الأكاديمية وقلق الاختبار بين متوسطات ذوى صعوبات التعلم ومتوسطات العاديين من طلبة المرحلة المتوسطة والثانوية بدولة الكويت.

٢. توجد فروق ذات دلالة إحصائية في كل من مقياسي كفاءة الذات الأكاديمية وقلق الاختبار بين متوسطات الذكور ومتوسطات الإناث من الطلبة ذوى صعوبات التعلم بالمرحلة المتوسطة والثانوية بدولة الكويت.

٣. توجد فروق ذات دلالة إحصائية في كل من مقياسي كفاءة الذات الأكاديمية وقلق الاختبار بين متوسطات طلبة المرحلة المتوسطة ومتوسطات طلبة المرحلة الثانوية من ذوي صعوبات التعلُّم بدولة الكويت.

٤. توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين درجات مقياس كفاءة الذات الأكاديمية ودرجات مقياس قلق الاختبار لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلُّم بدولة الكويت.

محددات الدراسة:

تتحدد الدراسة الحالية بطبيعة العينة المستخدمة، وباستخدام المنهج الوصفي المقارن في الدراسة الحالية نظرا لملاءمته لطبيعة الدراسة وأهدافها، كما تتحدد الدراسة بالأدوات

المستخدمة، وهي مقياس الكفاءة الأكاديمية من إعداد قسم علم النفس التربوي بكلية التربية جامعة المنصورة، وقائمة الاتجاه نحو الاختبار من إعداد (Spielberger, 1972)، وقام بترجمته الدكتور (الزهار، ١٩٨٥)، وبالعينة المستخدمة التي تتكون من (١٥٠) طالبا وطالبة من المرحلة المتوسطة والثانوية، وبالحدود المكانية حيث تم تطبيق المقاييس المستخدمة في الدراسة على أكثر من (١٥) مدرسة على مستوى مدارس دولة الكويت والبعض منهم يتابع بمركز تقويم الطفل، ثم بالحدود الزمانية حيث تم تطبيق الدراسة في الفترة الزمنية من ١٠/١ وحتى ١٢/٣٠ للعام الدراسي ٢٠١١- ٢٠١٢.

مصطلحات الدراسة:

١- كفاءة الذات الأكاديمية: يُعد مفهوم الكفاءة الذاتية من المفاهيم المهمة في تفسير السلوك الإنساني خاصة من وجهة نظر أصحاب نظرية التعلم الاجتماعي، وقد ظهر مفهوم الكفاءة الذاتية على يد العالم الأمريكي (Bandura, 1977) عندما قدم نظرية متكاملة لهذا المفهوم، حدد فيها أبعاد ومصادر الكفاءة الذاتية، وتمثل هذه النظرية جانبًا مهمًّا من نظرية التعلم الاجتماعي، كما تشكل المحدد الرئيس لسلوك الفرد، فيرى (Bandura, 1997) أن الكفاءة الذاتية تُعد بمثابة مرايا معرفية؛ فهي مؤشر لمدى قدرة الفرد على التحكم في أفعاله الشخصية وأعماله؛ فالفرد الذي لديه إحساس عال بالكفاءة الذاتية يمكن أن يسلك بطريقة أكثر فاعلية، ويكون أكثر قدرة على مواجهة تحديات بيئته، واتخاذ القرارات، ووضع أهداف مستقبلية ذات مستوى عال، بينما الشعور بنقص الكفاءة الذاتية يرتبط بالاكتئاب، والقلق، والعجز، وانخفاض التقدير الذاتي، وامتلاك أفكار تشاؤمية عن مدى القدرة على الإنجاز، والنمو الشخصي؛ إذ يرى كل من (بدوي، ٢٠٠١، Marsh, 2003) أن الكفاءة الذاتية من أهم ميكانيزمات القوى الشخصية؛ حيث إنها تحتل مركزا مهما في دافعية الطالب للقيام بأي عمل، أو نشاط دراسي؛ فهي تساعد الطالب على مواجهة الضغوط النفسية والأكاديمية التي تعترض أداءه التحصيلي، وتمثل الكفاءة الذاتية العامل الرئيس في نجاح المتعلم في مدرسته؛ فالمتعلم إذا شعر بكفاءة ذاتية عالية، فإنه يبذل الجهد والمثابرة اللازمة لإتقان العمل.

وقد بين (Tracey, 2002) أن من أهم المواضيع التي تشغل التربويين الربط الإيجابي والتبادلي بين مفهوم الذات الأكاديمي والتحصيل الأكاديمي؛ إذ إن السؤال المحير الذي كان يواجه التربويين هو: أيهما يؤثر في الآخر: مفهوم الذات الأكاديمي العالي يؤدي إلى رفع مستوى

التحصيل الدراسي، أو أن ارتفاع مستوى التحصيل الدراسي المسبق يؤدي إلى مفهوم ذات أكاديمي عال، أم أن العلاقة بطبيعتها تبادلية بينهما؟. ولطبيعة العلاقة المشار إليها لها منطويات رئيسة في أهمية وضع مفهوم الذات الأكاديمي كوسيلة تُفضي إلى مخرجات تربوية مرغوبة، كما أشار كل من:(Ramos & Nicholas, 2007; Smith, 2007; Rogers et al., 2002; Chemers & Gracias, 2002; Zimmerman, 2000; Hanover, 2000) أن مفهوم الكفاءة الذاتية يشير إلى إدراك الشخص لقدرته على تنظيم وتفنيد الأعمال الضرورية للحصول على الأداء المحدد للمهارة من أجل تنفيذ المهمات، والأهداف الأكاديمية، مثل: الدرجات، والتقدير الاجتماعي، أو فرص العمل بعد التخرج كلها تتنوع بصورة واسعة في طبيعة ووقت إنجازها، كما أشار كل من: (Zimmerman, 2000، الزيات، ٢٠٠١؛ Park، 2003) أنها اعتقاد، أو إدراك الفرد لمستوى أو كفاءة أو فاعلية إمكاناته أو قدراته الذاتية، وما تنطوي عليه من مقومات عقلية معرفية، وانفعالية، ودافعية، وحسية، وفسيولوجية عصبية لمعالجة المواقف، أو المهام، أو المشكلات، أو الأهداف الأكاديمية، والتأثير في الأحداث لتحقيق إنجاز ما في ظل المحددات البيئية.

وأوضح كل من: (McCoach & Siegle, 2003; Dewitz, 2004) أنه بالرغم من أن اتجاه تدفق السببية لهذه العلاقة لم يُقرر بشكل نهائي؛ فإن بعض الأدلة تقترح أن التحصيل الأكاديمي يتأثر بمفهوم الذات الأكاديمي المسبق.

وعرف الباحثان كفاءة الذات الأكاديمية المدركة في الدراسة الحالية بأنها "درجة اقتناع الفرد بقدرته على تحقيق النجاح، والوصول للنتائج المرجوة؛ وذلك نتيجة إدراكه لإمكاناته العقلية، والجسمية، والاجتماعية، والانفعالية، وكذلك مستوى ردود أفعاله الخاصة بالمهمة، ومدى ثقة الفرد في هذا الإدراك، واستبصار المرء بإمكاناته، وحسن استخدامها، وفق الظروف البيئية".

٢- قلق الاختبار: تُعد ظاهرة القلق من الظواهر النفسية الشائعة التي اهتم بتعريفها علماء النفس في العصر الحديث، واعتبره كل من: (الخطيب، ٢٠٠١؛ زهران ،٢٠٠١؛ ملحم،٢٠٠١؛ رضوان،٢٠٠٢؛ عكاشة، ٢٠٠٣؛ Cooray & Bakala, 2005) حالة انفعالية نفسية شعورية غير سارة تحدث للأفراد في جميع المستويات، مستمرة لدى الفرد نتيجة شيء غير متوقع وغير موجود وغير ظاهر وغير معروف المصدر؛ فهي شعور مكدر، أو همٌّ مقيم وعدم راحة واستقرار فيها يفقد الرغبة أو الدافع للهدف، ويمكن تشخيصه من خلال بعض الأعراض الجسمية والنفسية.

كشفت كثير من الدراسات النقاب عن أن بعض الطلاب ذوي صعوبات التعلم ينجزون

أقل من مستوى قدراتهم الفعلية في بعض المواقف التي تتسم بالضغط والتقويم كمواقف الامتحانات؛ فأطلق كل من (زهران، ٢٠٠٠؛ الضامن، ٢٠٠٣؛ الداهري، ٢٠٠٥؛ أبو العزب، ٢٠٠٨) على القلق في هذه المواقف تسمية "قلق الاختبار"؛ باعتباره يشير إلى نوع من القلق العام الذي يظهر في مواقف معينة مرتبطة بمواقف الامتحانات والتقويم بصفة عامة؛ حيث نجد الطلاب في هذه المواقف يتصفون بالتالي: تسلط بعض الأفكار الوسواسية قبيل وفي أثناء ليالي الاختبار – اضطراب العمليات العقلية كالانتباه والتركيز والتفكير – كثرة التفكير في الاختبارات والانشغال قبل وفي أثناء الاختبار في النتائج المترتبة عليها – تسارع خفقان القلب، وجفاف الحلق والشفتين، وسرعة التنفس، وتصبب العرق، وألم البطن والغثيان – الشعور بالضيق النفسي الشديد قبل وفي أثناء تأدية الاختبار – الخوف والرهبة من الاختبار والتوتر قبل الاختبار، ونقص الاستقرار والأرق ونقص الثقة بالنفس – الرعب الانفعالي الذي يشعر فيه الطالب بأن عقله صفحة بيضاء، وأنه نسي ما ذاكر بمجرد الاطلاع على ورقة أسئلة الامتحان).

من هنا عرَّف الباحثان قلق الاختبار بأنه "سمة شخصية في موقف محدد، ويتكون من الانزعاج والانفعالية، ويُعرف الانزعاج بأنه اهتمام معرفي يتمثل في الخوف من الفشل، بينما الحالة الانفعالية هي ردود أفعال الجهاز العصبي، ويمثل هذان المكونان (الانزعاج والانفعالية) أبرز عناصر قلق الامتحان، وهناك أعراض وسلوكيات فسيولوجية وانفعالية وعقلية تربك الطالب وتسبب له إعاقة عن المهام الضرورية للأداء الجيد في الاختبار؛ لكونها مرتبطة بوسيلة التقويم باعتبار أن نتيجة الاختبار ستؤدي إلى مواقف مصيرية في مستقبل الطالب".

٣- صعوبات التعلم: إن الأشخاص الذين يُظهرون صعوبات في التعلم لا تبدو عليهم أعراض جسمية غير عادية؛ بل هم عاديون من حيث القدرة العقلية، ولا يعانون من أي إعاقات سمعية أو بصرية أو جسمية وصحية، أو اضطرابات انفعالية، أو ظروف أسرية غير عادية؛ فأشار كل من: (الشرقاوي،٢٠٠٢؛ Torgesen, 2003) إلى أن مصطلح "صعوبات التعلم" عبارة عن مصطلح عام يضم مجموعة من الاضطرابات التي تظهر لدى الأفراد في اكتساب واستخدام الاستماع والكلام والقراءة والكتابة والاستدلال والقدرات الرياضية، وأن هذه الاضطرابات تظهر في أداء الأفراد، وتنشأ من عوامل داخلية وليست خارجية، ومن المفترض أنها ترجع بالدرجة الأولى إلى وجود خلل وظيفي في الجهاز العصبي المركزي، ويمكن أن يصاحب هذا الخلل الوظيفي الذي يؤدي إلى ظهور صعوبات التعلم بعض المشكلات النفسية والسلوكية مثل ضبط الذات والإدراك الاجتماعي والتفاعل الاجتماعي مع الآخرين،

لكن هذه المشكلات النفسية والسلوكية لا يتسبب عنها في ذاتها صعوبات في التعلم لدى الأفراد، وحتى في حالة مصاحبة صعوبات التعلم لبعض هذه المشكلات مثل الضعف أو القصور العصبي والتأخر الدراسي والاضطرابات الانفعالية أو الاجتماعية أو المؤثرات البيئية.

منهجية الدراسة:

(أ) منهج البحث: استخدم المنهج الوصفي المقارن في الدراسة الحالية نظرا لملاءمته لطبيعة الدراسة وأهدافها.

(ب) عينة البحث: تكونت عينة الدراسة النهائية من (١٥٠) طالبا وطالبة من المرحلة المتوسطة والثانوية، تم تقسيمهم إلى مجموعتين:

- **المجموعة الأولى:** مجموعة من الطلبة ذوي صعوبات التعلم الذين شُخصوا من قبل وزارة التربية حيث طبق عليهم مقياس وكسلر للذكاء ومقاييس لصعوبات التعلم الأكاديمية النوعية من إعداد وتقنين مركز تقويم الطفل بالكويت، ولهم ملفات متابعة بمدارسهم، وتم اختيارهم من أكثر من (١٥) مدرسة على مستوى مدارس دولة الكويت والبعض منهم يتابع بمركز تقويم الطفل، وبلغ عددهم الإجمالي (٦٠) طالبا وطالبة.
- **المجموعة الثانية:** مجموعة الطلبة العاديين، وعددهم (٩٠) طالبا وطالبة.

ويقدم الجدول رقم (١) وصفا لعينة الدراسة:

الجدول رقم (١)
وصف عينة الدراسة

المرحلة	المدرسة	طلبة ذوى صعوبات التعلم		طلبة عاديين	
		ذكر	أنثى	ذكر	أنثى
المرحلة المتوسطة	محمد الوهيب	١٠		١٥	
	مهلهل المضف	١٢		١٥	
	ابن النفيس	٨		١٠	
	متوسط العمر الانحراف المعيارى	١٢,٣ ١,٠٣		١٢,٢٥ ١,١	
المرحلة الثانوية	هند المتوسطة		٣		٥
	بيان		٤		٥
	الجارية		٣		٥
	متوسط العمر الانحراف المعيارى		١٢,٤١ ١,١٣		١٢,٣٨ ١,٠٦
	فهد الدويرى	٤		٥	

تابع الجدول رقم (١)

المرحلة	المدرسة	طلبة ذوى صعوبات التعلم		طلبة عاديين	
		ذكر	أنثى	ذكر	أنثى
المرحلة الثانوية	جابر الأحمد	٦		٨	
	صلاح الدين	٥		٧	
	الجابرية		٢		٥
	متوسط العمر الانحراف المعيارى	١٥,٨ ١,٤		١٥,٧٤ ١,٥٣	
	ماريا القبطية		٣		٥
	امامة بنت بشر		١		٥
	متوسط العمر الانحراف المعيارى		١٥,٧٥ ١,٢١		١٥,٦٩ ١,٣٢

(ج) أدوات البحث وتشمل:

١- مقياس كفاءة الذات الأكاديمية:

وصف المقياس: استخدم الباحثان مقياس الكفاءة الأكاديمية من إعداد قسم علم النفس التربوي بكلية التربية جامعة المنصورة، والمقياس مكون من (٤٢) عبارة تقيس إدراك كفاءة الذات الأكاديمية لدى طلاب المرحلة المتوسطة والثانوية، ويتم الإجابة على المقياس على مدرج استجابة خماسي (دائما، غالبا، أحيانا، قليلا، قليلا جدا) تأخذ القيم من (٥ : ١)، ويوجد ١٨ عبارة مصوغة في الاتجاه العكسي للمقياس، وتشير الدرجة المرتفعة على المقياس إلى إدراك الطالب لارتفاع كفاءته الأكاديمية في المواقف والأنشطة التحصيلية والمدرسية. وللمقياس في صورته الأصلية مؤشرات صدق وثبات مرتفعة، حيث تم حساب صدق المقياس باستخدام كل من صدق المحكمين وقد حصلت جميع فقرات المقياس على نسبة اتفاق بين المحكمين فوق (٨٥٪)، والصدق التمييزي حيث كانت نتائج الفروق بين المرتفعين على المقياس والمنخفضين عليه ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠١)، لصالح المرتفعين على المقياس، وصدق التكوين الداخلي من خلال حساب العلاقات بين عبارات المقياس ودرجة المقياس الكلية، وتم الحصول على معاملات ارتباط تراوحت بين (٠,٦٣٤- ٠,٨٦٧) وكانت جميعها ذات دلالة إحصائية وهى مؤشرات صدق جيدة، كما تم حساب الثبات للمقياس باستخدام طريقة إعادة التطبيق على عينة من ٥٠ طالبا بالمرحلة الثانوية وبلغ معامل الارتباط بين التطبيقين (٠,٨٧٤)، وبلغ معامل الثبات بطريقة ألفا كرونباخ (٠٨٦٢) وهى معاملات ثبات مرتفعة ودالة على توفر مؤشر الثبات بالصورة الأصلية للمقياس.

تقنين المقياس على عينة الدراسة الحالية:

(أ) صدق المقياس: قام الباحثان بحساب الاتساق الداخلي للمقياس على عينة استطلاعية عددها (٥٠ طالبا) من طلبة المرحلة الثانوية والمتوسطة بالكويت، والجدول رقم (٢) يشير إلى معاملات الارتباط بين درجات كل بند والدرجة الكلية للمقياس، ويعرض النتائج حساب الاتساق الداخلي.

الجدول رقم (٢)
الاتساق الداخلي لبنود مقياس كفاءة الذات الأكاديمية

البند	معامل الارتباط	البند	معامل الارتباط	البند	معامل الارتباط
١	٠,٤٧٩**	١٥	٠,٥٩٧**	٢٩	٠,٤٠٤**
٢	٠,٥٧٦**	١٦	٠,٥٣٥**	٣٠	٠,٥٠٧**
٣	٠,٤٦٣**	١٧	٠,٤٧٥**	٣١	٠,٥١١**
٤	٠,٤٣٦**	١٨	٠,٥٩٥**	٣٢	٠,٤٦٣**
٥	٠,٥١٢**	١٩	٠,٤٥٩**	٣٣	٠,٥٤٣**
٦	٠,٧٤٧**	٢٠	٠,٧٠٣**	٣٤	٠,٤٨٣**
٧	٠,٤٩٤**	٢١	٠,٩٥٥**	٣٥	٠,٧٩٤**
٨	-٠,١٥٨	٢٢	٠,٥٤٨**	٣٦	٠,٧٨٤**
٩	٠,٥٦٦**	٢٣	٠,٧٠٥**	٣٧	٠,٧٦٧**
١٠	٠,٥٥٦**	٢٤	٠,٣٠٤*	٣٨	٠,٦٤٣**
١١	٠,٤٣٣**	٢٥	٠,٥٤٨**	٣٩	٠,٢٦٩*
١٢	٠,٣٤٢**	٢٦	٠,٧٩٤**	٤٠	٠,٥٧١**
١٣	٠,٥٧٣**	٢٧	٠,٥٨٦**	٤١	٠,٤٣٢**
١٤	٠,٥١٢**	٢٨	٠,٤١٠**	٤٢	٠,٧٤٣**

*دال عند مستوى دلالة ٠,٠٥ ** دال عند مستوى دلالة ٠,٠١

اتضح من الجدول السابق وجود علاقة إيجابية دالة بين جميع بنود مقياس الكفاءة الأكاديمية ودرجته الكلية؛ وهو ما يشير إلى توفر الاتساق والصدق الداخلي للمقياس.

(ب) ثبات المقياس: قام الباحثان بحساب كل من معامل ثبات ألفا كرونباخ للمقياس، وقد بلغت قيمتها (٠,٨٦٦)، كما تم حساب معامل ثبات التجزئة النصفية لسبيرمان- براون، وقد بلغت (٠,٨٧٣)، وكلتا القيمتان تشير لتوفر مؤشرات مرتفعة من الثبات لمقياس الكفاءة الأكاديمية لدى عينة الدراسة الحالية.

٢- مقياس قلق الاختبار:

استخدم الباحثان قائمة الاتجاه نحو الاختبار من إعداد (Spielberger, 1972)، وقام بترجمته الدكتور (الزهار، ١٩٨٥)، وتتكون القائمة من (٢٠) عبارة، يطلب من الطلاب فيها أن يعبّروا عن كيفية ومدى تكرار معاناتهم لأعراض القلق قبل وفي أثناء وبعد الامتحانات، والذين يحصلون على درجة عالية في قلق الامتحان يتجهون لإدراك المواقف على أنها مهددة للشخصية، وهم في مواقف الامتحانات غالبا ما يكونون متوترين، وفي حالة إثارة انفعالية، وتكونت القائمة من عاملين فرعيين هما:

١. عامل الاضطراب أو الانزعاج: يتكون من (٨ عبارات)، ويهتم بقياس العامل المعرفي للخوف من الفشل.

٢. عامل الانفعالية: يتكون من (٨ عبارات)، ويهتم بقياس ردود أفعال للجهاز العصبي الأوتونومي.

وتمت الإجابة على المقياس على مدرج استجابة رباعي (نادرا، بعض الوقت، معظم الوقت، دائما) تأخذ القيم من (١:٤)، وتتراوح الدرجة على بُعدي الاضطراب والانفعالية بين (٨: ٣٢)، وعلى الدرجة الكلية بين (٢٠: ٨٠).

وقد قام معد المقياس بالبيئة العربية بحساب صدق المقياس باستخدام صدق المحك التلازمي بحساب العلاقة الارتباطية للمقياس مع مقياس قلق الاختبار لسارسون وحصل على معامل ارتباط قدره (٠,٨٢)، وكما تم حساب الصدق التلازمي مع مقياس حالة وسمة القلق وحصل على معاملات ارتباط (٠,٧٢) و(٠,٦٥). وقام بحساب الثبات بطرقة إعادة التطبيق وحصل على معامل ثبات قدره (٠,٨٠)، وبطريقة ألفا كرونباخ وحصل على معامل ثبات قدره (٠,٩٢).

تقنين المقياس على عينة الدراسة الحالية:

(أ) حساب الصدق: قام الباحثان بحساب الاتساق الداخلي للقائمة بحساب معاملات الارتباط بين عباراته والدرجة الكلية لقائمة الاتجاه نحو الاختبار، كما يوضحها الجدول رقم (٣):

الجدول رقم (٣)
الاتساق الداخلي لبنود قائمة الاتجاه نحو الاختبار

البند	معامل الارتباط	البند	معامل الارتباط	البند	معامل الارتباط
١	*٠,٢٩٧	٨	**٠,٦٥١	١٥	**٠,٦٨٤
٢	**٠,٦٤٤	٩	**٠,٥٧١	١٦	**٠,٤٩٣
٣	**٠,٦٣٨	١٠	٠,٠٤٢	١٧	**٠,٧٩٠
٤	**٠,٧٠٧	١١	**٠,٣٦٨	١٨	**٠,٤٩٧
٥	**٠,٦٠٤	١٢	**٠,٦٢٣	١٩	*٠,٥٢٥
٦	**٠,٦٢٣	١٣	**٠,٥١٥	٢٠	**٠,٥٩٣
٧	**٠,٨٦٠	١٤	**٠,٧١٢		

*دال عند مستوى دلالة ٠,٠٥ ** دال عند مستوى دلالة ٠,٠١

اتضح من الجدول السابق وجود ارتباط موجب ودال بين بنود قائمة الاتجاه نحو الاختبار ودرجته الكلية؛ وهو ما يعد مؤشرا للاتساق الداخلي للمقياس.

كما قام الباحثان بحساب علاقة كل بُعديْ الاختبار الاضطراب والانفعالية بالدرجة الكلية للقائمة لحساب صدق التكوين، وبلغ معامل ارتباط الدرجة الكلية للقائمة ببعد الاضطراب (٠,٨٧٣**) وببعد الانفعالية (٠,٥٨٥**)، وهي معاملات ارتباط دالة وموجبة تبين صدق التكوين للمقياس.

(ب) حساب الثبات: قام الباحثان باستخدام معادلة ألفا كرونباخ، وحصلا على معامل ثبات لقائمة الاتجاه نحو الاختبار بلغت درجته الكلية (٠,٧٥٩)، ولبعد الانفعالية (٠,٥٥٩)، ولبعد الاضطراب (٠,٨٤٨)، وهي معاملات ثبات جيدة ودالة على الثبات، وتشير إلى ملاءمته لعينة الدراسة.

(د) الأساليب الإحصائية المستخدمة:

استخدم الباحثان برنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية في إدخال وتحليل البيانات (SPSS v17)، واشتملت الأساليب الإحصائية على: (المتوسطات الحسابية، الانحرافات المعيارية، اختبار (t.Test)، معامل ارتباط بيرسون).

عرض النتائج:

قام الباحثان باستعراض نتائج الدراسة ومناقشتها في ضوء فروض الدراسة والإطار النظري، ولقد تناولا عرض النتائج من خلال محورين أساسيين:

أولا: عرض نتائج الإحصاء الوصفي لعينة الدراسة

ثانيا: استعراض النتائج في ضوء فروض الدراسة

أولاً: عرض لنتائج الإحصاء الوصفي لعينة الدراسة من حيث المتوسط والانحراف المعياري على متغيري كفاءة الذات الأكاديمية وقلق الاختبار:

الجدول رقم (٤)
المتوسطات والانحرافات المعيارية للطلبة بمتغيرات الدراسة

المقياس	الطلبة ذوو صعوبات التعلم		الطلبة العاديون	
	م	ع	م	ع
كفاءة الذات الأكاديمية	١٢٨,٩٥	١٣,٨٤١	١٤٢,١٧	٢١,٤٤
قلق الاختبار	٥١,٥٣	٦,٨٢٠	٤٤,٤٥	٨,١٨٣
بعد الانفعالية	٢٠,٧٥	٢,٦٧٨	١٨,٣٠	٣,٩٤١
بعد الاضطراب	١٩,٥١	٣,٥٩٦	١٦,٢٤	٥,٢٤٩

اتضح من الجدول السابق أن متوسط كفاءة الذات الأكاديمية للطلبة ذوي صعوبات التعلم ينخفض عنه لدى الطلبة العاديين؛ حيث بلغ (١٢٨,٩) مقابل (١٤٢,١) للعاديين، بينما ارتفع متوسط قلق الاختبار لذوي صعوبات التعلم؛ حيث بلغ (٥١,٥٣) للمقياس الكلي، (٢٠,٧) لبعد الانفعالية، (١٩,٥) لبعد الاضطراب، في حين كان لدى العاديين (٤٤,٤٥) للمقياس الكلي، (١٨,٣) لبعد الانفعالية، (١٦,٢) لبعد الاضطراب، ويظهر العرض الوصفي انخفاض متوسطات كفاءة الذات الأكاديمية لدى ذوي صعوبات التعلم، وارتفاع مستوى قلق الاختبار لديهم مقارنة بالعاديين.

ثانياً: استعراض النتائج في ضوء فروض الدراسة:

أولاً: نتائج الفرض الأول

نص الفرض الأول على أنه: توجد فروق ذات دلالة إحصائية في كل من مقياسي كفاءة الذات الأكاديمية وقلق الاختبار بين متوسطات ذوى صعوبات التعلم ومتوسطات العاديين من طلبة المرحلة المتوسطة والثانوية بدولة الكويت.

استخدم الباحثان اختبار (t. Test) للفروق بين المجموعات Independent Samples t-Test للتحقق من الفرض الأول، ويظهر الجدول رقم (٥) نتائج الاختبار:

الجدول رقم (٥)
اختبار (T.Test) للفروق بين ذوي صعوبات التعلم والعاديين في كفاءة الذات الأكاديمية وقلق الاختبار

المقياس	الطلبة ذوو صعوبات التعلم (ن = ٦٠)		الطلبة العاديون (ن = ٩٠)		T.Test	الدلالة
	م	ع	م	ع		
كفاءة الذات الأكاديمية	١٢٨,٩٥	١٣,٨٤١	١٤٢,١٧	٢١,٤٤	٤,٢٢	٠,٠٠١
قلق الاختبار	٥١,٥٣	٦,٨٢٠	٤٤,٤٥	٨,١٨٣	٥,٥٣	٠,٠٠١
بعد الانفعالية	٢٠,٧٥	٢,٦٧٨	١٨,٣٠	٣,٩٤١	٤,٢٠	٠,٠٠١
بعد الاضطراب	١٩,٥١	٣,٥٩٦	١٦,٢٤	٥,٢٤٩	٤,٢١	٠,٠٠١

أشارت نتائج الجدول السابق إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين كل من الطلبة ذوي صعوبات التعلم والعاديين في مقياس كفاءة الذات الأكاديمية؛ حيث كانت قيمة (T. Test) ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠١). ويبين عرض المتوسطات الحسابية انخفاض متوسط كفاءة الذات لدى ذوي صعوبات التعلم مقاربة بالعاديين (١٢٨,٩) مقابل (١٤٢,١٧). كما تبين نتائج الجدول وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين كل من الطلبة ذوي صعوبات التعلم والعاديين في المقياس الكلي لقلق الاختبار وبُعديه الفرعيين (الاضطراب والانفعالية)؛ حيث كانت قيم (T. Test) لهم ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠١). ويبين عرض المتوسطات الحسابية ارتفاع متوسط الدرجة الكلية لقلق الاختبار، ومتوسط بعدى الانفعالية والاضطراب لدى ذوي صعوبات التعلم مقاربة بالعاديين.

تبين النتائج السابقة أن الطلبة ذوي صعوبات التعلم من عينة الدراسة يدركون أنفسهم على أنهم أقل كفاءة تحصيلية من قرنائهم العاديين، في حين يزداد شعورهم بقلق الاختبار عن أقرانهم العاديين؛ حيث يرتبط مفهوم فاعلية الذات -كما أشار (Bandura, 1997)- بطبيعة الأفراد، وما يمتلكون من قدرات في تحصيل المعارف والمهارات، معتمدين على ذواتهم باستخدام استراتيجيات خاصة بهم على أساس إدراك فاعلية الذات. كما أن الأفراد يوجهون أفعالهم من خلال التدريب على التفكير المسبق لديهم؛ لأن الأحداث المستقبلية تتحول إلى حوافز لديهم، وإن تحديد الأهداف يرفع من مستوى الدافعية لديهم.

ثانياً: نتائج الفرض الثاني

نص الفرض الثاني على أنه: توجد فروق ذات دلالة إحصائية في كل من مقياسي كفاءة الذات الأكاديمية وقلق الاختبار بين متوسطات الذكور ومتوسطات الإناث من الطلبة ذوي

صعوبات التعلم بالمرحلة المتوسطة والثانوية بدولة الكويت.

استخدم الباحثان اختبار (t. Test) للفروق بين المجموعات للتحقق من الفرض الثاني، ويظهر الجدول رقم (٦) نتائج الاختبار:

الجدول رقم (٦)
اختبار (t. Test) للفروق بين الذكور والإناث من ذوي صعوبات التعلم في كفاءة الذات الأكاديمية وقلق الاختبار

المقياس	الذكور		الإناث		T.Test	الدلالة
	م	ع	م	ع		
كفاءة الذات الأكاديمية	١٢٩,١١	١٣,٧٨	١٢٨,٤٦	١٤,٤٩	٠,١٥٥	٠,٨٧٧
قلق الاختبار	٥١,٤٨	٦,٧٢	٥١,٦٦	٧,٣٥	٠,٠٨٣	٠,٩٣١
بعد الانفعالية	٢٠,٧٥	٢,٦٨	٢٠,٧٣	٢,٧٦	٠,٠٢٨	٠,٩٧٨
بعد الاضطراب	١٩,٤٤	٣,٦٠	١٩,٧٣	٣,٦٩	٠,٢٦٧	٠,٧٩٠

أشارت نتائج الجدول السابق إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين كل من الذكور والإناث من ذوي صعوبات التعلم في كل من مقياس كفاءة الذات الأكاديمية وقلق الاختبار، وبعد الانفعالية، وبعد الاضطراب؛ حيث كانت قيم (t. Test) لهم غير ذات دلالة إحصائيا عند مستوى دلالة (٠,٠٥) . أشارت هذه النتيجة إلى أن التشابه بين إدراك كفاءة الذات الأكاديمية وفي مستوى الشعور بقلق الاختبار بين ذوي صعوبات التعلم من الذكور والإناث؛ فالفعالية الذاتية من المحددات الأساسية للشخصية، ومن وظائفها الهامة: فقد أشار (دويدار، ١٩٩٢) إلى أن ويليام جيمس (James) أوضح أن السعي والكفاح في سبيل تحقيق أهداف معينة من الوظائف الهامة للذات، ويتفق معه ألبورت (Allport) من حيث السعي والمثابرة في سبيل تحقيق أهداف معينة يمثل إحدى الوظائف الهامة للشخصية دون التفرقة بين ذكر وأنثى.

ثالثاً: نتائج الفرض الثالث

نص الفرض الثالث على أنه: توجد فروق ذات دلالة إحصائية في كل من مقياسي كفاءة الذات الأكاديمية وقلق الاختبار بين متوسطات طلبة المرحلة المتوسطة ومتوسطات طلبة المرحلة الثانوية من ذوي صعوبات التعلُّم بدولة الكويت.

هدف الباحثان من مقارنة الطلبة بالمرحلتين المتوسطة والثانوية من ذوي صعوبات التعلم إلى معرفة مدى ارتباط التقديرات المعرفية الذاتية للكفاءة الأكاديمية، ومشاعر قلق الاختبار

بالتطور في النضج والنمو لدى الطلبة خلال مرحلة المراهقة، فهل يؤثر النضج والنمو النفسي للمراهق ذي صعوبة التعلم من مرحلة المراهقة، ويظهر الجدول رقم (٧) نتائج اختبار (t. Test) للفروق بين المجموعات للإجابة على السؤال الثالث:

الجدول رقم (٧)
اختبار (t. Test) للفروق بين طلبة المرحلة المتوسطة، وطلبة المرحلة الثانوية من ذوي صعوبات التعلم في كفاءة الذات الأكاديمية وقلق الاختبار

المقياس	المرحلة الثانوية		المرحلة المتوسطة		T.Test	الدلالة
	م	ع	م	ع		
كفاءة الذات الأكاديمية	١٣٢,٦٠	٢٠,٤٣	١٢٧,١٢	٨,٧٢٧	١,٤٥	٠,١٥٠
قلق الاختبار	٤٩,٠٠	٧,٨٤٧	٥٢,٨٠	٥,٩٥٣	٢,٠٩	٠,٠٤١
بعد الانفعالية	١٨,٥٥	٣,١٨٦	٢١,٨٥	١,٤٧٧	٥,٥٠	٠,٠٠١
بعد الاضطراب	١٨,٨٠	٤,٣٣	١٩,٨٧	٣,١٦	١,٠٩	٠,٢٧٩

أشارت نتائج الجدول السابق إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين طلبة المرحلة المتوسطة والثانوية ذوي صعوبات التعلم في إدراك كفاءة الذات الأكاديمية؛ حيث كانت قيمة (t. Test) غير دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (٠,٠٥).

بينما كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية بينهما في الدرجة الكلية لقلق الاختبار؛ حيث كانت قيمة (t. Test) ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥)، ويشير عرض المتوسطات إلى ارتفاع متوسط طلبة المرحلة المتوسطة ذوي صعوبات التعلم عن طلبة المرحلة الثانوية (٥٢,٨ مقابل ٤٩)، كما وجدت فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) بينهما في بعد الانفعالية لصالح طلبة المرحلة المتوسطة (٢١,٨ مقابل ١٨,٥٥)، ولم تكن الفروق بينهما دالة إحصائيا على بعد الاضطراب؛ حيث كانت قيمة (t. Test) غير دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (٠,٠٥)، دلت نتائج السؤال الثالث على التقارب في إدراك مستوى كفاءة الذات الأكاديمية وثباتها لدى الطلبة من ذوي صعوبات التعلم بالمرحلتين المتوسطة والثانوية، في حين يرتفع شعور طلبة المرحلة المتوسطة ذوي صعوبات التعلم بقلق الاختبار مقارنة بطلبة المرحلة الثانوية.

وقد أكدت نتائج الدراسات والبحوث (Thomas & Rohwer, 1986) أن الطلاب ذوي الإحساس المنخفض بالفعالية الذاتية والكفاية الشخصية يتجنبون الأعمال الأكاديمية التي تتطلب التحدي الذهني، ويستغرقون وقتاً أطول في فهم واستذكار دروسهم، ولا يستطيعون

ممارسة الاستراتيجيات التي ترتكز على عمليات عقلية عليا، إذ إن الفعالية الذاتية تلعب دورا هاما في اكتساب المعرفة والاحتفاظ بها باعتبارها المحرك والموجه التي بدونها لا يمكن أن تتم عملية التعلم.

رابعاً: نتائج الفرض الرابع

نص الفرض الرابع على أنه: توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين درجات مقياس كفاءة الذات الأكاديمية ودرجات مقياس قلق الاختبار لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلُّم بدولة الكويت.

استخدم الباحثان معامل ارتباط بيرسون Pearson Correlation Coefficient لمعرفة علاقة إدراك ذوي صعوبات التعلم لكفاءتهم الذاتية الأكاديمية بمستوى شعورهم بقلق الاختبار كما يظهرها الجدول رقم (٨).

الجدول رقم (٨)
معاملات ارتباط بيرسون للعلاقة بين كفاءة الذات الأكاديمية وقلق الاختبار لذوي صعوبات التعلم (ن = ٦٠)

المقياس	قلق الاختبار	الانفعالية	الاضطراب
كفاءة الذات الأكاديمية	-٠,٥٤٣**	-٠,٤٥٧**	-٠,٦٥٦**
	٠,٠٠١	٠,٠٠١	٠,٠٠١

أشارت نتائج الجدول السابق إلى وجود علاقة سالبة دالة عند مستوى (٠,٠١) بين درجات ذوي صعوبات التعلم على مقياس كفاءة الذات الأكاديمية ودرجاتهم على الدرجة الكلية لمقياس قلق الاختبار وبعديه: الانفعالية والاضطراب، تؤكد هذه النتيجة على العلاقة العكسية بين إدراك كفاءة الذات الأكاديمية وقلق الاختبار لدى ذوي صعوبات التعلم؛ حيث إن انخفاض كفاءة الذات الأكاديمية يرتبط بارتفاع درجات قلق الاختبار.

وأكد كل من بيث وهاريس (Beethe, 1984; Harris, 1990) أن فاعلية الذات تؤثر في اختيار المتعلم لأنشطة ومهام التعلم، كما تؤثر في استمرار الجهد والمثابرة التي يقوم بهما المتعلم لتحقيق الأهداف التي يسعى إليها في أثناء عملية التعلم، وبالتالي فإن الأفراد الذين يمتلكون فعالية منخفضة للذات لا يفضلون المواقف الصعوبة، ويسعون إلى تجنب الفشل.

مناقشة النتائج:

بينت نتائج الدراسة انخفاض إدراك الطلبة ذوي صعوبات التعلم لكفاءتهم الذاتية في

المجال الأكاديمي عما لدى نظرائهم العاديين؛ وهو ما يبين أن الطلبة ذوي صعوبات التعلم المدموجين يتنامى لديهم إدراك بانخفاض قدراتهم على تنظيم وتفنيد الأعمال الضرورية للحصول على الأداء المحدد للمهارة من أجل تنفيذ المهمات، والأهداف الأكاديمية، مثل: الدرجات، والتقدير الاجتماعي.

ويفسر الباحثان هذه النتيجة في ضوء طبيعة اضطرابات صعوبات التعلم التي تؤدي إلى مشكلات تظهر في أداء الأفراد التحصيلي والأكاديمي، وعادة ما تصاحَب بظهور العديد من المشكلات النفسية والسلوكية مثل ضبط الذات والإدراك الاجتماعي والتفاعل الاجتماعي مع الآخرين (الشرقاوي، ٢٠٠٢، Torgesen, 2003)، كما يمكن أن يؤثر وجود طلبة ذوي صعوبات التعلم في صفوف ومدارس الطلبة العاديين على خفض تقييمهم لمستوى أدائهم ومهاراتهم في المهام التحصيلية عند مقارنة أنفسهم بالطلبة العاديين؛ وهو ما يخفض من مستوى تقييمهم لكفاءتهم الأكاديمية، ويرى (Bandura, 1997) أن الشعور بنقص الكفاءة الذاتيــة يرتبط بالاكتئاب، والقلق، والعجز، وانخفاض التقدير الذاتي، وامتلاك أفكار تشاؤمية عن مدى القدرة على الإنجاز، والنمــو الشخصي.

وقد أكدت نتائج الإجابة على السؤال الأول والرابع هذه النتائج؛ حيث تبين انخفاض مستوى الكفاءة الأكاديمية لدى ذوي صعوبات التعلم مقارنة بنظرائهم العاديين، وتبين ارتفاع مستوى قلق الاختبار لديهم، وأشارت نتائج السؤال الرابع إلى ارتباط انخفاض الكفاءة الأكاديمية بزيادة الشعور بقلق الاختبار لديهم. وتدعم هذه النتيجة ما توصل إليه الباحثون من أن صعوبات التعلم عادة ما تصاحَب بظهور العديد من المشكلات النفسية والسلوكية (الشرقاوي، ٢٠٠٢، Torgesen, 2003). كما يرى الباحثان أن إدراك ذوي صعوبات التعلم لحاجاتهم للمزيد من الوقت والجهد في فهم وتفسير المطلوب في الاختبارات وفي التعبير مع وجود وقت محدد للإجابة ربما ينعكس على زيادة التوتر والانفعال. وتكرار هذه الخبرات يؤدي إلى التقدير المرتفع لمواقف الاختبار على أنها مواقف مقلقة.

وقد بينت النتائج أن الطلبة ذوي صعوبات التعلم في المرحلة المتوسطة يرتفع مستوى قلق الاختبار لديهم مقارنة بطلبة المرحلة الثانوية، ويفسر الباحثان ذلك في إطار أن طلبة المرحلة المتوسطة يمرون بمرحلة المراهقة المبكرة، وهي المرحلة التي تتميز بزيادة الحساسية الانفعالية، وسرعة التأثر؛ وهو ما قد يساهم في زيادة تقدير المواقف الاختيارية على كونها مواقف مقلقة، مقارنة بقرنائهم في المرحلة الثانوية، ولم تتفق النتائج الخاصة على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في كل من كفاءة الذات الأكاديمية وقلق الاختبار بين الذكور

والإناث ذوي صعوبات التعلم مع النتائج المستقاة من عينات العاديين بالدراسات السابقة مثل دراسات كل من (عبد القادر، ٢٠٠٣، أبو العزب، ٢٠٠٨، عبد الغفار، ٢٠١٠).

ويرى الباحثان أن النتائج السابقة تشير إلى أثر ودور العوامل النفسية المصاحبة لصعوبات التعلم الأكاديمية والنمائية، وتظهر أن هذه المصاحبات النفسية للصعوبات ربما تكون ذات أثر ماثل في عمليتي التحصيل والأداء بالمهام الدراسية؛ بحيث يمكنها أن تخفض من التقديرات المعرفية لذوي الصعوبات لقدراتهم ومهاراتهم في الأداء والتحصيل وإنجاز المهام، وكذلك في التعامل مع موقف الاختبار؛ بحيث يمكنها أن تزيد من تقديرهم لصعوبة هذه المواقف وتزيد من التوتر والقلق خلالها.

وربما يعود هذا التأثير إلى وجود هؤلاء الطلبة في صفوف الطلبة العاديين ضمن خطط الدمج لهم، وفي غالب الأوقات والمهام الدراسية يتلقون التعليمات نفسها، ويدرسون بالطريقة نفسها، ومع تعدد المواقف الدراسية يرون أنفسهم أقل في فهم وإدراك وتعامل مع بعض المقررات الدراسية مقارنة بزملائهم من العاديين؛ فيبدؤون في خفض تقديرهم المعرفي لمستوى مهاراتهم وكفاءتهم التحصيلية والأكاديمية.

ويرى الباحثان أن النتائج السابقة يمكن أن تشير إلى أن عمليات دمج طلبة ذوي صعوبات التعلم في المدارس العادية، وفى حالة كانت غير مشمولة ببرامج نفسية وتربوية واجتماعية لهم؛ فإنها قد تكون ذات تأثير سلبي على التقييم الذاتي للكفاءة الأكاديمية لهؤلاء الطلاب، وقد ترفع من مستوى القلق المتعلق بالاختبارات لديهم.

التوصيات:

١. تقييم الجوانب النفسية لذوي صعوبات التعلم، ومراعاة الفروق الفردية في المتغيرات النفسية عند تصميم برامج التدخل.

٢. تدريب معلمي ذوي صعوبات التعلم على التدعيم الإيجابي وأساليب رفع كفاءة الذات الأكاديمية.

٣. تدريب ذوي صعوبات التعلم على التحكم وإدارة قلق الاختبار.

المراجع:

أبو العزب، نايل إبراهيم (٢٠٠٨). **فاعلية برنامج إرشادي مقترح لخفض قلق الاختبار لدى طلاب المرحلة الثانوية بمحافظات غزة**. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية غزة، فلسطين، كلية التربية قسم علم نفس.

أديبي، عباس (٢٠٠١). قدرات التفكير الابتكاري وعلاقتها بعادات الاستذكار وقلق الاختبار لدى طلاب التعليم. البحرين: **مجلة العلوم التربوية والنفسية**، ٢(٣)، ٨٢-١١١.

بدوي، منى حسن السيد (٢٠٠١). أثر برنامج تدريبي في الكفاءة الأكاديمية للطلاب على فاعلية الذات. جمهورية مصر العربية: **المجلة المصرية للدراسات النفسية**، (٢٩)، ١٥١-٢٠٠.

حسين، طه عبد العظيم (٢٠٠٤). **الإرشاد النفسي النظرية - التطبيق - التكنولوجيا**. الأردن: دار الفكر.

الخطيب، هشام إبراهيم (٢٠٠١). **مبادئ الإرشاد النفسي والتوجيه النفسي**. الأردن: الدار العلمية.

الداهري، صالح حسن (٢٠٠٥). **مبادئ الصحة النفسية**. الأردن: دار وائل.

دويدرا، عبدالفتاح (١٩٩٢). **سيكولوجية العلاقة بين مفهوم الذات والاتجاهات**. بيروت: دار النهضة للطباعة والنشر.

رضوان، سامر جميل (٢٠٠٢). **الصحة النفسية**. الأردن: دار المسيرة.

الزهار، نبيل (١٩٨٥). **قائمة الاتجاه نحو الاختبار**. جمهورية مصر العربية: مكتبة الناشر العربي.

زهران، حامد عبد السلام (٢٠٠٠). **الإرشاد النفسي المصغر**. جمهورية مصر العربية: عالم الكتب.

زهران، حامد عبد السلام (٢٠٠١). **الصحة النفسية والعلاج النفسي**. جمهورية مصر العربية: عالم الكتب.

الزيات، فتحي مصطفى (٢٠٠١). **علم النفس المعرفي**. الجزء الأول: دراسات وبحوث، سلسلة علم النفس المعرفي (٥). جمهورية مصر العربية: دار النشر للجامعات.

سعيد، ئاسوا صالح (٢٠٠٥). **أثر توكيد الذات في تنمية فاعلية الذات للطلبة ذوي القلق الاجتماعي في المرحلة الجامعية**. كلية التربية، رسالة ماجستير غير منشورة، العراق، الجامعة المستنصرية.

الضامن، منذر عبد الحميد (٢٠٠٣). **الإرشاد النفسي**. الكويت: مكتبة الفلاح.

عبد الغفار، محمد عبد القادر (٢٠١٠). قلق الامتحان وعلاقته بكل من الذكاء والتحصيل الدراسي لدى تلاميذ المرحلتين الإعدادية والثانوية. جمهورية مصر العربية: **المجلة العلمية كلية التربية جامعة المنصورة**، ١٠(٣)، ١٩- ٥٣.

عبد القادر، صابر سفينة سيد (٢٠٠٣). **فاعلية الذات وعلاقتها باتخاذ القرار لدى المراهقين من الجنسين**. جمهورية مصر العربية: جامعة عين شمس.

عكاشة، أحمد (٢٠٠٣). **الطب النفسي المعاصر**. جمهورية مصر العربية: مكتبة الأنجلو.

العواوي، إيمان ناجي قائد (٢٠٠٥). **أثر برنامج إرشادي في خفض قلق الاختبار لدى طالبات الصف الثالث الثانوي (علمي)**. رسالة ماجستير غير منشورة، الجمهورية اليمنية، صنعاء.

المزوغي، ابتسام سالم (٢٠١١). الفروق في الذكاء وقلق الاختبار بين الطلبة مرتفعي ومنخفضي الذكاء التحصيل الدراسي من طلبة جامعة السابع من أبريل الليبية، الجماهرية العربية الليبية: **المجلة العربية لتطوير التفوق**، (٢)، ٨٣-١١١.

ملحم، سامي محمد (٢٠٠١). **الإرشاد والعلاج النفسي**. الأردن: دار المسيرة.

هواش، خالد (٢٠٠٤). العلاقة بين دافعية الإنجاز وقلق الامتحان وأثرها في التحصيل في مادة اللغة الإنجليزية لدى المرحلة الأساسية والثانوية في محافظة المفرق في الأردن. البحرين: **مجلة العلوم التربوية والنفسية. ٨**(٣)، ١٨-٣٤.

Bandura, A. (1997). *Self-Efficacy: The Exercise of Control*. New York: W. H. Freeman and Co.

Bethe, E. (1984).The role of strategies planning and self-regulation in learning an Intellectual computer. *Journal of D. A.* , (45), 6-12.

Chemers, M. & Gracias, F. (2002). Academic self- efficacy and first-year college students performances and adjustment. *Journal of Education Psychology, 93(*1), 55-64.

Cooray, S. & Bakala, A. (2005). Anxiety disorders in people with learning disabilities. *Advances in psychiatric treatment,* (11), 355-361

Hannover, B. (2000). *Development of the self in gendered contexts*. In T. Eckes & H. M. Trautner (Eds.), The developmental social psychology of gender (pp. 177-206). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates

Harrise, R. (1990). Developing self-regulated learners the role of private speech and self-instruction. *Journal of Education Psychologist,* (432), 25-63.

Marsh, H. W. (2003). Casual ordering of academic self-concept and achievement. Paper presented at the 2nd biennial international conference of the Self-concept Enhancement Learning Facilitation Centre 'Self-Concept Research: Driving International Research Agendas' (6-8 August, 2002, Sydney). http://edweb.uws.edu.au/self/.

McCoach, B. & Siegle, D. (2003). The structure and function of academic self-concept in gifted and general education student. *Roper Review, 25*(2), 61-65.

McCoach, D. and Siegle, D. (2003). Factors that differentiate underachieving gifted students from high-achieving gifted student. *Gifted Child Quarterly, 47*(2), 144 - 154.

Park, J. (2003). Adolescent Self-concept and Health into Adulthood. *The Daily, 82*(3), 41-52.

Ramos, S. Nicholas, L. (2007). Self efficacy of first generation and non-first generation college students: the relationship with academic performance and college adjustment. *Journal of College Counseling, 10*(1), 6-36.

Rogers, M., Hall, R., Blancher, D., Chris, M., and Mcauley, E. (2002). Task and scheduling self –efficacy as predictors of exercise behavior. *Journal of Psychology & Health, 17*(4), 405 – 416.

Smith, G. (2007). *Parenting effects on self- efficacy and self- esteem in late adolescence and how those factors impact adjustment to college*. Paper presented at the annual meeting of the eastern psychological association, Philadelphia, P A. March 23-25 2007, (4), 23-25.

Thomas, W. and Rohwer, D. (1986). Academic studding: the role of learning strategies. *Journal of Educational Psychologist,* (21), 1- 2.

Torgesen, J. (2001). *Empirical and theoretical support for direct diagnosis of learning disabilities assessment of intrinsic processing weakness:* Paper presented at the L D summit. Washington, DC., U. S. Department of Education.

Torgesen, J. (2003). *Empirical and theoretical support for direct diagnosis of learning disabilities*. FL: Florida State University.

Tracey, K. (2002). *Self-concept of preadolescent with mild intellectual disability: multidimensionality measurement, and support for the big fish little pond effect*. Thesis submitted to the university Western Sydney in fulfillment of requirements for the degree of Doctor of philosophy.

Zeinder, M. (2001). Sex, Ethnic, and Social Differences in test anxiety among Israeli adolescents. J*ournal of Genetic Psychology, 150*(2), 175-185.

Zimmerman, J. (2000). Self-efficacy: An essential motive to learn. *Contemporary Educational Psychology,* (25), 82-91.