المجلد (١)، العدد (٤)، يوليو ٢٠١٤، ص ص ١٢٩ - ١٨٤

فاعلية برنامج إرشادي لتنمية مهارات التوكيدية وأثره على مهارات الوعي بالمعرفة لدى الطلاب ذوي صعوبات تعلم الرياضيات بالجامعة

إعداد

د/ عبد الرحمن علي بديوي محمد
أستاذ مساعد بقسم التربية الخاصة
كلية التربية جامعة الدمام

د/ أحمد صابر أحمد الشركسي
أستاذ مساعد بقسم التربية الخاصة
كلية التربية جامعة الدمام

فاعلية برنامج إرشادي لتنمية مهارات التوكيدية وأثره على مهارات الوعي بالمعرفة لدى الطلاب ذوي صعوبات تعلم الرياضيات بالجامعة

إعداد
د/ عبد الرحمن علي بديوي (*) د/ أحمد صابر الشركسي(**)

الملخص

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على فاعلية برنامج إرشادي لتنمية مهارات التوكيدية وأثره على مهارات الوعي بالمعرفة لدى عينة من طلاب الجامعة ذوي صعوبات التعلم، وتكونت عينة الدراسة من (٢٤) طالبًا جامعيًا من ذوي صعوبات تعلم الرياضيات (الإحصاء)، تراوحت أعمارهم بين (١٨ – ٢١) عامًا، قسموا إلى مجموعتين (تجريبية وضابطة)، طُبق عليهم قائمة الوعي بالمعرفة، ومقياس التوكيدية قبل وبعد البرنامج التدريبي، وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي على الوعي بالمعرفة وأبعاده الثمانية (المعرفة التقريرية، المعرفة الإجرائية، والمعرفة الإشراطية, التخطيط، استراتيجية إدارة المعلومات، المراقبة، تنقيح المعلومات، والتقويم) ومقياس التوكيدية وأبعاده الخمسة (عدم الإحجام والتردد, التعبير عن الرأي, المبادرة, عدم السلبية والتجنب) في اتجاه القياس البعدي, كما أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعتين الضابطة والتجريبية على مقياسي الوعي بالمعرفة والتوكيدية في اتجاه المجموعة التجريبية.

الكلمات المفتاحية: مهارات التوكيدية، صعوبات التعلم.

(*) أستاذ مساعد بقسم التربية الخاصة كلية التربية جامعة الدمام .
(**) أستاذ مساعد بقسم التربية الخاصة كلية التربية جامعة الدمام .

مقـــدمـــة

إن المتأمل في حال ذوي صعوبات التعلم يجد أنهم متعلمين من فئة العاديين فهم لا يعانون من أي إعاقات جسدية أو سمعية أو بصرية أو حسية أو انفعالية فضلاً عن أنهم يتمتعون بقدرة عقلية عادية أو عالية لكنهم قد يعانون في اكتساب بعض مهارات التعلم المرتبطة ببعض الموضوعات الدراسية (القريوتي، السرطاوي، الصمادي، ١٩٩٥) .

وهذه الصعوبات لا تنعكس على مستوى أدائهم التحصيلي في بعض المواد الدراسية فحسب ولكن تتعداه إلى الممارسات اللغوية والمعرفية التي يتفاعلون من خلالها مع أقرانهم ومعلميهم، ومن الملاحظ على هذه الفئة من المتعلمين أنهم يعانون نتيجة انخفاض مستوى التحصيل الدراسي لديهم (الديب، ٢٠٠٠) ونقص مهارات الوعي بالمعرفة من مشكلات في الصحة النفسية، (Devine, Taggrt, & Mclornian, 2009) ومنها ضعف الثقة بالنفس، وسوء التوافق الشخصي والاجتماعي، وتدني مفهوم الذات، وتوكيدها (عبادة، حسين، ١٩٩١؛ Feurer & Andrews,2009).

ويرى الباحثون أن الوعي بالمعرفة من أهم الاستراتيجيات التي تساعد المتعلم على القيام بدور فعال في جمع المعلومات وتنظيمها وتقييمها أثناء عملية التعلم، كما تساعده على أن يكون أكثر مثابرة عند مواجهة الصعوبات في حل المشكلات (كوستا, ١٩٩٨؛ Yacobss, 2004)، و أكد فتحي جروان (١٩٩٩) على أهمية مهارات الوعي بالمعرفة في معالجة المعلومات، وأشار Everson (1997) إلى أن تعلم الطلاب يتحسن عندما يكونوا واعين بتفكيرهم أثناء القراءة والكتابة وحل المشكلات، كما أن التوكيدية وفقًا لما أشار إليه إبراهيم(٢٠٠٨) تعين المتعلم على تحقيق قدر كبير من الفاعلية والنجاح نتيجة لحريته وتلقائيته في التعبير عن مشاعره الإيجابية والسلبية معًا أثناء تفاعلاته مع الآخرين، كما تُعزز حل المشكلة بصورة فعالة وتُساعد على تحقيق الذات وحل الصراع Rich & Shroeder (1976).

وبالنظر إلى مفهوم الوعي بالمعرفة في ضوء مفاهيم كفاءة الذات باعتباره يتضمن مظهرين أساسيين الأول، هو تقويم أو تقدير الذات (تأمل الأفراد لأحوالهم وقدراتهم المعرفية، وما يساعد في تعلمهم)، والثاني هو إدارة الذات: (يشير إلى الوعي بالمعرفة أثناء الفعل، أي توجيه العمليات العقلية لتساعد في إحداث التناغم بين المظاهر المعرفية لحل المشكلة)، كما

أشارت دراسة الشركسي (٢٠١٢) إلى وجود فروق دالة إحصائياً بين الطلاب العاديين وذوي صعوبات تعلم الإحصاء في مهارات الوعي بالمعرفة، والتوكيدية باتجاه الطلاب العاديين، وهذا يدلل على أن ذوي صعوبات التعلم لديهم صعوبات في مهارات الوعي بالمعرفة، كما أن لديهم ضعف في مهارات التوكيدية .

وأشار Callejas (2001) إلى أن ضعف مهارات التوكيدية لدى ذوي صعوبات التعلم يتمثل في عجزهم عن التعبير عن مشاعرهم، وينتج عن ذلك وفقًا لما أشار إليه (Bouvier 2003) بعض الآثار السلبيّة كأن يزداد إحساسهم بالوحدة والشعور بالقلق، وهم غالبًا يتخذون إجراءات متطرّفة ليتجنّبوا قلقهم على شكل سلوك غير مؤكد للذات، ومن شأن القدر المنخفض من توكيد الذات لديهم أن يزيد من احتمال توّرطهم في أداء أنواع من السلوك المشكل نتيجة الخضوع لمحاولات الآخرين فرض وجهات نظرهم عليهم وعجزهم عن قول لا (Powell 1997) .

ويعدّ التدريب على مهارات التوكيدية من أفضل برامج حماية الذات التي تساعد المتعلمين بشكل عام وذوي صعوبات التعلم بشكل خاص من خطر التعرّض للإساءة، وهناك الكثير من الأفراد يدركون التدريب التوكيدي كمعرفة نظريّة ولكنَّهم يفتقدون إلى المهارات الضروريّة التي يستطيعون من خلالها حماية حقوقهم Henderson (1993) .

ويتضمن التدريب على هذه المهارات مجموعة متنوّعة من الأساليب، والإجراءات المعرفيّة، والسلوكيّة الهادفة إلى تعديل معارف، وسلوك المتعلمين، وتدريبهم على التعبير عن مشاعرهم، وأفكارهم، وآرائهم، والدفاع عن حقوقهم، ومواجهة مَن يستغلّونهم بطريقة ملائمة دونما انتهاك لحقوقهم، وهذا من شأنه تقوية مهارات التوكيدية لديهم ومن ثم انعكاس ذلك إيجابيًا على مهارات الوعي بالمعرفة لديهم بما يحسن من صعوبات التعلم لديهم ومشكلاتهم التحصيلية شوقي (١٩٩٨) .

ومن خلال فحص التراث السيكولوجي لاحظ الباحثان أن معظم الدراسات والأبحاث حول ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الجامعية كانت في أغلبها دراسات تشخيصية وصفية (الزيات، ٢٠٠٠ ؛ عايش، ٢٠٠٣)، أما الدراسات والأبحاث التجريبية ركزت على جوانب بعينها (زيدان وعبد الرازق، ٢٠٠٩ ؛ الحارثي ٢٠٠٩) وأغفلت مجموعة من الجوانب ذات الأهمية في صقل الشخصية وإثراء جوانبها المختلفة، وهذا ما دفعنا في الدراسة الحالية إلى الاهتمام ببناء برنامج إرشادي لتنمية مهارات التوكيدية لدى فئة ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الجامعية بما ينعكس إيجابيًا على تحسن مهارات الوعي بالمعرفة لديهم للوصول بهم إلى مستوى من التحسن النسبي في المهارات الأكاديمية والتحصيلية وتقليص معاناتهم من صعوبات التعلم .

مشكلة الـــدراســـــة

إن قدرة المتعلم على الاستيعاب والتحصيل الدراسي تنقص بنقص مهارات الوعي بالمعرفة لديه، ومن أهم الفئات التي تعاني من نقص في هذه المهارات ذوي صعوبات التعلم تلك الفئة التي تتنامى بشكل واضح في الأوساط التعليمية المختلفة وفقًا لما يشير إليه تقرير البنك القومي الأمريكي للمعلومات بالولايات المتحدة الأمريكية أن انتشار صعوبات التعلم لدى طلاب المرحلة الجامعية يتراوح ما بين نصف في المائة بالجامعات التي تقبل طلابها وفقًا لمستويات شديدة الانتقاء، كما تصل النسبة إلى (١٠٪) في الجامعات الأقل تمسكًا بهذه المستويات، وتصل إلى (٥.٦٪) من المجتمع الطلابي الجامعي بصفة عامة (الزيات، ٢٠٠٢) .

وقد لاحظ Flavell (1976) أن الطلاب ذوي صعوبات التعلم لا يكونون غالبًا على وعي تام بما ينبغي عليهم تعلمه، وقد اهتمت الدراسات السابقة بالتركيز على العمليات المعرفية لذوي صعوبات التعلم، خاصة ما وراء المعرفة قطامي (١٩٩٠) وكشفت النتائج عن وجود فروق بين الطلاب العاديين وذوي صعوبات التعلم في الوعي بالمعرفة في اتجاه العاديين، كما سجل الطلاب ذوي صعوبات التعلم معدلات أقل بكثير من الطلاب العاديين في قراءة الكلمات، وسرعة القراءة، وعملية الفهم، والذاكرة قصيرة المدى .

(Bunker & Rankin, 1997; Trainin & Swanson ,2005)، وأشارت دراسة (Rosenzweig, Krawec, Montague, 2011) إلى وجود فروق بين ذوي صعوبات التعلم والعاديين في الوعي بالمعرفة في اتجاه العاديين، إلا أنه إذا تم تنميتها لدى هذه الفئة فسوف تُحسن من أدائها، مثلما انتهت دراسة دالة (٢٠٠٢) بأن تنمية استراتيجيات الوعي بالمعرفة ساهم في تحسين أداء الطلاب ذوى صعوبات التعلم .

ومما لا شك فيه أن نقص مهارات الوعي بالمعرفة لدى ذوي صعوبات التعلم قد يترك آثارًا سلبية خطيرة، على اكتساب المعارف والتحصيل الدراسي، فقد سجل الطلاب ذوي صعوبات التعلم معدلات أقل بكثير من الطلاب العاديين في قراءة الكلمات، وسرعة القراءة، وعملية الفهم، والذاكرة قصيرة المدى.

(Bunker & Rankin, 1997; Trainin & Swanson ,2005)

وقد أظهرت الدراسات السابقة أن الطلاب ذوي صعوبات التعلم يعانون من انخفاض التوكيدية، ولديهم مفهومًا ضعيفًا عن ذواتهم كما يقل تقديرهم لذاتهم مقارنة بالعاديين، كما يُظهرون ضعفًا في الكفاءة الذاتية، ومن ثم فهم بحاجة غلى تقوية وتدعيم لها (سالم وعواد، ١٩٩٤ ؛ الجمل، ٢٠٠٤ ؛ Fetzer,2000 ; Dole,2001 ؛ بديوي ٢٠١٢).

كما إن الإهمال في انخفاض مستوى التوكيدية لدى هذه الفئة قد يؤدي إلى مشكلات نفسية، فالمتعلم العادي عمومًا وذي الصعوبة في التعلم على وجه الخصوص الذي يفتقر إلى السلوك التوكيدي، يفشل في التعبير عن أفكاره ومشاعره أو يُعبر عنها بطريقة فيها نوع من المبالغة في الخضوع، ويفشل في المطالبة بحقوقه الشخصية مما يشكل ضغوطًا نفسية، ويُعاني من الشعور بالعجز والوحدة النفسية ويمتلك مفهومًا متدنيًا للذات (1996) Kandell

ويشير (1976) Rich & Shroeder إلى أن السلوك التوكيدي يعزز حل المشكلة بصورة فعالة وتحقيق الذات وحل الصراع ومفاهيم الذات الإيجابية (Rich & Shroeder, 1976) .

وفي السياق نفسه يشير (Bear & Fensterhein, 1975) إلى أن الشخص المؤكد لذاته يشعر بالحرية في إظهار نفسه من خلال الكلمات والأفعال ويستطيع التواصل مع الآخرين بحرية وبصورة مباشرة، وله توجه فعّال نحو الحياة ومحاولاته لتكون الأشياء مفرحة ويسعى لتكوين المحاولات الجيدة وحل مشكلاته، لذلك فهو يحتفظ باحترامه لذاته (Averett & Mcmanis, 1977) .

ويؤكد الشركسي (٢٠١٢) العلاقة بين مهارات الوعي بالمعرفة والتوكيدية لدى عينة من ذوي صعوبات التعلم من طلاب الجامعة حيث لاحظ وجود ارتباط دال بين مهارات الوعي بالمعرفة، والتوكيدية، ووجود فروق دالة إحصائيًا بين الطلاب العاديين وذوي صعوبات التعلم في مهارات الوعي بالمعرفة، والتوكيدية باتجاه الطلاب العاديين .

واستطاع الحاروني، وعلي(٢٠٠٤) التحقق من فاعلية برنامج تدريبي لاستراتيجيات الوعي بالمعرفة واستراتيجيات التذكر في التحصيل الأكاديمي ومفهوم الذات لدى طلاب الثانوية العامة العاديين ونظرائهم من ذوي صعوبات التعلم . وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة للطلاب العاديين في متغيرات ما وراء المعرفة واستراتيجيات التذكر، ومفهوم الذات، والتحصيل الأكاديمي في اتجاه المجموعة التجريبية .

وأشار العدل (٢٠٠٢) إلى وجود علاقة بين مهارات الوعي بالمعرفة والدافعية واستراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم لدى الطلاب العاديين وذوي صعوبات التعلم، تكمن في تأثير صعوبات التعلم على درجات التلاميذ في مقياس ما وراء المعرفة والدافعية واستراتيجيات التنظيم الذاتي، بالإضافة إلى وجود تأثير لنوع التلاميذ (عادي أو ذو صعوبة تعلم) على الدرجات في مقياس مهارات ما وراء المعرفة والدافعية في حين لا يوجد هذا التأثير على درجات استراتيجيات التنظيم الذاتي .

وإذا كان ذوي صعوبات التعلم يعانون من نقص في مهارات الوعي بالمعرفة، وكذلك انخفاض في التوكيدية، كما يقل تقديرهم لذواتهم مقارنة بالعاديين طبقًا لما أشارت إليه بعض الدراسات السابقة، وإذا كانت هناك علاقة بين مهارات التوكيدية والوعي بالمعرفة لدى ذوي صعوبات التعلم بالجامعة، إذن تدريب طلاب الجامعة من ذوي صعوبات التعلم على مهارات

التوكيدية وتفعيلها لديهم قد يؤثر بشكل إيجابي على مهارات الوعي بالمعرفة لديهم ومن ثم تقل صعوبات التعلم لديهم ويصبحوا أفضل مما كانوا عليه في الأداء التحصيلي واكتساب مهارات التعلم، وفي ظل ندرة الدراسات والأبحاث التي قامت على فكرة بناء برامج لتنمية مهارات التوكيدية لدى ذوي صعوبات التعلم في المرحلة الجامعية، جاءت الدراسة الحالية لتحاول من خلال برنامجها الإرشادي تنمية هذه المهارات والاستفادة من آثارها الإيجابية على تنمية مهارات الوعي بالمعرفة والأداء التحصيلي لذوي صعوبات التعلم؛ مثيرة للتساؤلات التالية :

١- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين الضابطة والتجريبية في التوكيدية، والوعي بالمعرفة في التطبيق البعدي ؟.

٢- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين التطبيقين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية في التوكيدية، والوعي بالمعرفة ؟.

٣- هل توجد فروق دالة إحصائيًا بين التطبيقين القبلي والبعدي للمجموعة الضابطة في التوكيدية، والوعي بالمعرفة ؟.

أهداف الدراسة

١- التعرف على أثر برنامج الدراسة التدريبي على ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الجامعية ودوره في تنمية مهارات التوكيدية وتقوية الجانب الانفعالي لديهم .

٢- التعرف على طبيعة الفروق بين المجموعتين الضابطة والتجريبية في القياس البعدي لمهارات التوكيدية والوعي بالمعرفة .

٣- التعرف على فعالية التدريب على مهارات التوكيدية وأثرها الإيجابي على مهارات الوعي بالمعرفة والتحصيل الدراسي لدى ذوي صعوبات التعلم من طلاب الجامعة .

أهمية الدراسة

تكمن أهمية هذه الدراسة في أنها:

١- تتناول شريحة عمرية مهمة لدى فئة مهمة من ذوي الاحتياجات الخاصة وهم ذوي صعوبات التعلم ؛ والتي تزايدت نسبتهم في الآونة الأخيرة، وإذا أهملوا فقد تتزايد مشكلاتهم .

٢- قد يوفر برنامج تنمية مهارات التوكيدية لطلاب الجامعة من ذوي صعوبات التعلم فهماً أفضل لشخصياتهم، وإدراكًا جيدًا لذواتهم .

٣- تُلقي الضوء على فعالية التدريب على مهارات التوكيدية وأثرها الإيجابي على مهارات الوعي بالمعرفة لدى ذوي صعوبات التعلم من طلاب الجامعة .

٤- تقع في إطار الدراسات التي تهتم بتقوية وتدعيم الجانب الوجداني العاطفي لدى طلاب الجامعة من ذوي صعوبات التعلم وأثرها الفعّال في تنمية التوكيدية وإثراء مهارات الوعي بالمعرفة .

مصطلحات الدراسة

الوعي بالمعرفة **Metacognitive Awareness**

عرفها (Schraw & Dennison, 1994) بأنها وعي الفرد وإدراكه لما يقوم بتعلمه وقدرته على وضع خطط محددة للوصول إلى أهدافه، واختيار الاستراتيجية المناسبة وتعديلها أو التخلي عنها واختيار استراتيجيات جديدة ؛ وتمتعه بدرجة كبيرة من القدرة على مراجعة ذاته وتقييمها باستمرار .

ويعرفها الباحثان إجرائيًا بأنها تقديرات الأفراد الذاتية حول ما يمتلكوه من مهارات المعرفة التقريرية، المعرفة الإجرائية، والمعرفة الإشراطية، والتخطيط، واستراتيجية إدارة المعلومات، والمراقبة، وتنقيح المعلومات، والتقويم .

صعوبات التعلم **Learning Disabilities**

عبارة عن مجموعة غير متجانسة من الاضطرابات التي تعبر عن نفسها من خلال صعوبات دالة في اكتساب، واستخدام مجالات الاستماع، أو الكلام، أو القراءة، أو الكتابة، أو الاستدلال، أو قدرات الحساب، وهذه الاضطرابات ذاتية المنشأ عند المتعلم، وقد ترجع إلى خلل في الجهاز العصبي المركزي، كما أنها قد تكون ملازمة لبعض الإعاقات الحسية، والتأخر العقلي، والاضطرابات الانفعالية الشديدة ولكنها غير ناتجة عنها Ariel)، (1992.

صعوبات تعلم الحساب (الرياضيات) Dyscalculia

وهم الفئة التي تقع ضمن حدود الدراسة الحالية من بين ذوي صعوبات التعلم حيث عرفهم (Frank & Barbara ,1992) بأنهم أفراد لديهم انخفاض في مهارات الحساب : مثل

اكتساب الحقائق المتعلقة بالأعداد أو تكوين وكتابة الأعداد أو التفكير المتعلق بمجال الحساب أو أن تكون قدرتهم العامة على الحساب منخفضة بشكل دال عن المستوى المتوقع وفقًا لمستوى الذكاء .

ويمكن تعريفهم إجرائيًا في عينة هذه الدراسة وفقًا لحدودها بأنهم طلاب الجامعة الذي تراوحت أعمارهم ما بين (١٨-٢١عامًا) ويعانون من صعوبة تعلم الرياضيات (الإحصاء)، وقد تم تشخيصهم وفق محكات واختبارات متعددة استخدمتها الدراسة الحالية للتعرف على صعوبة التعلم .

التوكيدية **Assertiveness**

عرفتها عطي (٢٠٠٤) بأنها قدرة الفرد على السلوك الإيجابي بصوره المختلفة سواء في المشاعر أو الأفكار أو التصرفات، والذي يستطيع الفرد من خلاله الحصول على حقوقه وتحقيق أهدافه .

ويعرفها الباحثان إجرائيًا بأنها قدرة الفرد على إصدار استجابات تسمح له بالتواصل مع الآخرين للحصول على حقوقه والتفاعل الإيجابي معهم .

البرنامج الإرشادي

يعرفه الباحثان إجرائيًا بأنه سلسلة من الجلسات الإرشادية الهادفة، التي تسعى إلى تنمية مهارات التوكيدية لدى المجموعة التجريبية من فئة ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الجامعية .

دراسات سابقة

يعرض الباحثان لأهم وأحدث الدراسات السابقة المرتبطة بموضوع الدراسة من خلال محاور أربعة كالتالي :

أولاً : دراسات تناولت صعوبات التعلم والتوكيدية

هدفت دراسة **عبادة، و حسين (١٩٩١)** إلى التعرف على علاقة صعوبات التعلم بالتوافق الشخصي والاجتماعي، وتكونت عينة الدراسة من (٢٠٠) طالبًا وطالبة بالمرحلة الابتدائية، بواقع (٧٦ طالب، ٢٤ طالبة) ممن يعانون من صعوبات التعلم، (٧٦ طالب، ٢٤

طالبة) من العاديين . وباستخدام اختبار الشخصية للأطفال ترجمة عطية هنا، تبين أن الأطفال العاديين أعلى من الأطفال ذوى صعوبات التعلم على التوافق العام، والتوافق الشخصي، والتوافق الاجتماعي .

واهتم **سالم وعواد (١٩٩٤)** بدراسة مفهوم الذات ومركز التحكم لدى عينة تكونت من (١٤٠) طالبًا وطالبة بالصف الرابع الابتدائي نصفهم من العاديين والنصف الآخر من ذوى صعوبات التعلم. وباستخدام مقياس تقدير الخصائص السلوكية لذوى صعوبات التعلم، ومقياس مفهوم الذات للأطفال أعدهما الباحثان، ومقياس مركز التحكم، أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في أبعاد مفهوم الذات ومتغيري التحكم الداخلي والخارجي . بينما وُجدت فروق ذات دلالة إحصائية بين العاديين وذوى صعوبات التعلم في التحكم من مفهوم الذات المعرفية، الذات الجسمية، الذات الشخصية، الذات الاجتماعية، مفهوم الذات العام، ومتغير التحكم الداخلي، وذلك في اتجاه العاديين .

في حين اهتمت دراسة **كامل (١٩٩٧)** بالتعرف على بروفيلات التحكم الذاتي والتوافق النفسي لدى عينة من ذوى صعوبات التعلم والعاديين وتكونت من (٢٩٢) طالبًا وطالبة بالمدارس الابتدائية منهم (١٦٣ ذكور، ١٢٩ إناث)، وباستخدام مقياس وكسلر – بلفيو لذكاء الأطفال للويس ملكيه، وقائمة الملاحظات السلوكية للأطفال لتحديد ذوى صعوبات التعلم لعبد الوهاب كامل، وقائمة تقدير التوافق للأطفال لعبد الوهاب كامل، وقائمة التحكم الذاتي لطلاب المدارس، أظهرت النتائج أن مجموعة الطلاب ذوو صعوبات التعلم أعلى من مجموعة التلاميذ العاديين في كل من الاندفاعية واضطراب الكلام، بينما كان التلاميذ العاديين أعلى من التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في كل من رؤية الذات، تقييم الذات، تدعيم الذات، التحكم الذاتي، التوافق الذاتي، التوافق المنزلي، والتوافق الاجتماعي و المدرسي و الجسمي .

وهدفت دراسة **الديب (٢٠٠٠)** إلى التعرف على الفروق بين ذوى صعوبات التعلم والعاديين في بعض السمات الشخصية من طلاب الجامعة، شملت الدراسة (٥٠٠) طالبًا، وباستخدام مقياس الاستدلال على الأشكال إعداد فتحي عبد الرحيم، والاستبيان الشامل للشخصية إعداد عادل الأشول وماهر الهوارى، ومقياس صعوبات التعلم إعداد الباحث، أظهرت

النتائج أن ذوي صعوبات التعلم أعلى من العاديين في كل من قصور الانتباه، والعجز في العمليات الإدراكية، والإحساس بالعجز وضعف الثقة بالنفس، وصعوبة المهام التعليمية، وسوء علاقة المعلم مع الطالب .

كما هدفت دراسة (2001) **Crosse** إلى التعرف على العلاقة بين مفهوم الذات في مجال القراءة والدافع للتحصيل بين الطلاب العاديين وذوي صعوبات التعلم، وتكونت عينة الدراسة من ثلاث مجموعات بالصفين الثالث والرابع وهم: الطلاب ذوي صعوبات التعلم في الفصول الأصلية، والطلاب ذوي صعوبات التعلم في الفصول الشاملة، والطلاب ذوي التحصيل الطبيعي، وباستخدام مقياس لصعوبات تعلم القراءة، ومقياس لدافعية التحصيل، أظهرت النتائج أن عامل التنبؤ الدال الوحيد بالدافعية هو إدراك صعوبة القراءة بالنسبة للمجموعة ذات صعوبات التعلم في الفصول الأصلية .

كما هدفت دراسة (2003) **Pirojnikoff** إلى التعرف على الفروق في إدراك الذات لدى طلاب المدارس الأمريكيين- المكسيكيين من ذوي صعوبات التعلم والعاديين، وتكونت العينة من (٦٠) طفلاً مُقسمة إلى مجموعتين، وباستخدام استبيان وصف الذات، أظهرت النتائج أن الأطفال الأمريكيين المكسيكيين الذين يعانون من صعوبات تعلم يدركون أن لذاتهم نقاط قوى وضعف، فهم يدركون أن لذاتهم إحساس عام مرتفع متعلق بالصحة العامة وفي نفس الوقت يدركون ذاتهم على أنها ناقصة في الكفاءة الأكاديمية .

وتحققت دراسة **رجب (٢٠٠٣)** من فعالية التدريب التوكيدي لتنمية السلوك التوكيدي والمهارات الاجتماعية وآثاره الإيجابية على بعض سمات الشخصية لدى طلاب الجامعة على عينة قوامها (٤٨) طالبًا وطالبة باستخدام أدوات منها مقياس السلوك التوكيدي، وقائمة العوامل الخمس الكبرى للشخصية وبرنامج التدريب التوكيدي، وأسفرت النتائج عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين الضابطة والتجريبية في القياس البعدي في اتجاه المجموعة التجريبية .

وهدفت دراسة **عواد وشريت(٢٠٠٤)** إلى التعرف على طبيعة الفروق في مكونات الكفاءة الاجتماعية (السلوك المفضل لدى المعلم، السلوك المفضل لدى الأقران، سلوك التوافق

المدرسي) فيما بين الطلاب المتفوقين والعاديين وذوي صعوبات التعلم، ومدى اختلاف الكفاءة الاجتماعية بين الطلاب باختلاف جنس التلميذ، و تكونت عينة الدراسة من (١٦٠) طالبًا وطالبة بالصف الرابع الابتدائي، قُسموا لثلاث مجموعات : متفوقين، عاديين، وذوي صعوبات تعلم، وباستخدام قائمة المؤشرات السلوكية المميزة للتلاميذ المتفوقين، وقائمة المؤشرات السلوكية المميزة لذوي صعوبات التعلم (من إعداد الباحثين)، واختبار المصفوفات المتتابعة الملونة لرافن (إعداد: عبدالفتاح القرشي) ومقياس والكر ومكونيل للكفاءة الاجتماعية والتوافق المدرسي : تعريب أحمد عواد, أسفرت النتائج عن وجود فروق دالة إحصائيًا بين المتفوقين والعاديين في أبعاد مقياس الكفاءة الاجتماعية والتوافق المدرسي في اتجاه المتفوقين, ووجود فروق دالة إحصائيًا بين المتفوقين وذوي صعوبات التعلم على نفس المتغيرات في اتجاه المتفوقين، ووجود فروق دالة إحصائيًا بين العاديين وذوي صعوبات التعلم على نفس المتغيرات في اتجاه العاديين .

في حين هدفت دراسة **يونس** (٢٠٠٥) إلى بحث العلاقة بين مستويات الاتزان الانفعالي وتأكيد الذات لدى طلاب الجامعة وذلك على عينة قوامها (١٣٤) طالبًا وطالبة مستخدمة أدوات منها مقياس الاتزان الانفعالي ومقياس السلوك التوكيدي، وأسفرت النتائج عن وجود علاقة طردية بين مستوى الاتزان ومستوى تأكيد الذات .

وهدفت دراسة **بخش (٢٠٠٦)** إلى تحديد نسب انتشار مؤشرات صعوبات التعلم لدى الأطفال بمرحلة الروضة بمكة المكرمة، وبحث العلاقة بين وجود مؤشرات صعوبات التعلم لدى الطفل وبين مفهومه لذاته، وتكونت عينة الدراسة من (٥١٤) طفلًا وطفلة بالسنة الثانية بالروضة، وأظهرت النتائج انتشار مؤشرات صعوبات التعلم لدى الأطفال بالروضة، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الأطفال ممن لديهم مؤشرات صعوبات التعلم وبين الأطفال العاديين في مفهوم الذات في اتجاه الأطفال العاديين .

أما دراسة (2006) **Julia** فقد اهتمت بتقييم مستويات القلق لدى عينة من (٦٠) طالبًا جامعيًا من ذوي صعوبة تعلم القراءة والعاديين، وباستخدام اختبار مستويات سمة القلق, أظهرت النتائج أن الطلاب ذوى صعوبات تعلم القراءة لديهم مستويات أقل في سرعة القراءة مقارنة بالعاديين، كما كانت لديهم درجة مرتفعة من قلق السمة، وأظهروا مستويات أكاديمية واجتماعية أقل .

وهدفت دراسة **حسن** (٢٠٠٩) إلى التعرف على الفروق في مستويات المهارات الاجتماعية بين الأطفال ذوي صعوبات التعلم والعاديين، وتكونت عينة الدراسة من (٦٠) طالبًا من ذوي صعوبات التعلم، و(٦٠) طالبًا من العاديين، بالصف الرابع من ثلاثة مدارس حكومية بمدينة مسقط، وباستخدام نظام تقدير المهارات الاجتماعية الذي طوره (Gresham & Elliott,1990)، أظهرت النتائج وجود فروق بين متوسطات درجات ذوي صعوبات التعلم والعاديين على أبعاد المهارات الاجتماعية (التعاون، توكيد الذات، ضبط الذات) في اتجاه العاديين، وفي اتجاه ذوي صعوبات التعلم على بعد السلوك المشكل .

كما هدفت دراسة (2009) **Devine, Taggrt & Mclornian** إلى رصد مشكلات الصحة النفسية لدى عينة قوامها (٩٦) راشدًا من ذوي صعوبات التعلم البسيطة والمتوسطة بالمملكة المتحدة، وأظهرت النتائج أن (٣٣٪) من أفراد العينة لديهم مشكلات في الصحة النفسية، وسجل جميع أفراد العينة درجات عالية في المقاييس الفرعية التي تقيس الاكتئاب والذهان .

وهدفت دراسة (2009) **Feurer & Andrews** إلى التعرف على الضغوط المرتبطة بالمدرسة والاكتئاب لدى عينة من (٨٧) طالبًا (٣٨) ذوي صعوبات تعلم و(٤٩) من العاديين بالمدارس الثانوية بالهند، وباستخدام استبيانات عن أعراض الاكتئاب والضغوط المدرسية، أظهرت النتائج أن ذوو صعوبات التعلم حققوا مستويات أعلى على ضغوط مفهوم الذات الأكاديمي، في حين لم توجد فروق ذات دلالة بين المجموعتين على متغير الاكتئاب .

في حين هدفت دراسة **زكي** (٢٠١٠) إلى تقديم برنامج قائم على بعض استراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم، ودراسة أثر التدريب على البرنامج في كل من مستوى الدافعية الداخلية والأداء الأكاديمي، وتكونت عينة الدراسة من (٥٦) طالبًا وطالبة بالصف الخامس الابتدائي من ذوي صعوبات التعلم، تم تقسيمهم إلى مجموعتين (تجريبية وضابطة)، وباستخدام أدوات تشخيص التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في ضوء محكي التباعد والاستبعاد: اختبار الذكاء المصور، اختبار الفهم القرائي، اختبار البندر جشتالط البصري – الحركي، اختبار وكسلر لذكاء الأطفال المعدل، إضافة إلى مقياس التنظيم الذاتي للتعلم للطلاب ذوى صعوبات التعلم, واختبار

مهارات القراءة الصامتة، وبرنامج تدريبي مقترح قائم على استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا، أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في صعوبات الفهم القرائي (كلمة – جملة – فقرة) بين متوسط درجات القياس البعدي للمجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في اتجاه متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية. ووجود فروق ذات دلالة إحصائية في استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا (التقويم الذاتي – مكافأة الذات – البحث عن العون الاجتماعي) بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في اتجاه متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية .

ثانيًا : دراسات تناولت الوعي بالمعرفة لدى ذوي صعوبات التعلم

دراسة (1997) **Bunke** التي هدفت إلى التعرف على الفروق بين الطلاب العاديين وذوي صعوبات التعلم على الوعي بالمعرفة، وتكونت عينة الدراسة من (٨٨) طالبًا بالصف الرابع الابتدائي بمنطقة فلوريدا، منهم(٣٨) طالبًا من ذوي صعوبات التعلم، و(٥٠) طالبًا من العاديين، وطُبق استبيانًا للوعي بالمعرفة، وطُلب منهم القراءة الصامتة، وكشفت النتائج عن وجود فروق بين الطلاب العاديين وذوي صعوبات التعلم على الوعي بالمعرفة والقراءة الصامتة في اتجاه الطلاب العاديين .

دراسة (2001) **Erez & peled** التي حاولت الكشف عن نسبة الطلاب الذين يستخدمون مهارات الوعي بالمعرفة في حل المشكلات الحسابية المصاغة لفظيًا، وتكونت عينة الدراسة من (١٥) مراهقًا منخفضي القدرة العقلية، وأظهرت النتائج أن أكثر من (٥٠٪) يستخدمون مهارات الوعي بالمعرفة في حل المشكلات رغم انخفاض مستوى قدراتهم العقلية .

أما دراسة **دالة** (٢٠٠٢) فقد هدفت إلى بيان أثر استخدام الاستراتيجية المعرفية و الوعي بالمعرفة في تحسين أداء عينة من الطلاب ذوى صعوبات التعلم في حل المسائل الرياضية اللفظية وأشارت النتائج إلى فاعلية الاستراتيجية المعرفية و الوعي بالمعرفة في تحسين أداء الطلاب ذوى صعوبات التعلم في حل المسائل الرياضية اللفظية مقارنة بالطريقة التقليدية .

كما هدفت دراسة **العدل (٢٠٠٢)** التعرف على العلاقة بين مهارات الوعي بالمعرفة والدافعية واستراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم لدى عينة من الطلاب العاديين وذوي صعوبات التعلم، وباستخدام مقياس الوعي بالمعرفة، ومقياسين للدافعية والتنظيم الذاتي، أظهرت النتائج

إلى وجود فروق بين العاديين وذوي صعوبات التعلم على مهارات الوعي بالمعرفة والدافعية في اتجاه العاديين، في حين لا توجد فروق بينهما على درجات استراتيجيات التنظيم الذاتي .

وسعت دراسة (2003) **Rozier, Riatorrisi** إلى تنمية استراتيجية التعليم الخاصة بالتلخيص واستنباط الأسئلة والتوضيح والتنبؤ لدى عينة قوامها(٥٨٧) طالبًا وطالبة جدد من ذوى صعوبات التعلم الاجتماعي ؛ وذلك لتشجيعهم على التعلم وتنمية مهاراتهم الاجتماعية من خلال برنامج للتعلم النشط في جماعات صغيرة، وباستخدام استبيان للاستراتيجيات الدراسية، و جمع البيانات من خلال المقابلات الشخصية واستخدام أساليب القياس القبلي والبعدي للمهارات والتفاعلات الاجتماعية، كشفت النتائج عن وجود تأثيرات إيجابية للبرنامج المستخدم في تنمية استراتيجيات التعليم لدى أفراد العينة التجريبية .

وهدفت دراسة **المجاهد** (٢٠٠٥) إلى تحديد علاقة الاضطرابات الإدراكية (البصرية، والسمعية) بصعوبات تعلم القراءة والكتابة والحساب، وتكونت عينة الدراسة من (١٤٠) طالبًا وطالبة بالصف الثالث الابتدائي بمنطقة طرابلس بليبيا، منهم (٧٥) طالبًا وطالبة لديهم صعوبات تعلم في (القراءة والكتابة والحساب)، (٦٥) طالبًا و طالبة من العاديين, وباستخدام الاختبارات التشخيصية لصعوبات تعلم القراءة والكتابة والحساب، واختبار "رافن " للذكاء, واختبار الإدراك البصري, أظهرت النتائج وجود علاقة بين بعض أنواع الاضطراب الإدراكي (البصري، والسمعي) و صعوبات التعلم النوعية في القراءة و الكتابة والحساب لدي عينة من طلاب الصف الثالث .

كما هدفت دراسة (2005) **Trainin, Guy; Swanson, H. Lee** إلى التعرف على الفروق بين طلاب الجامعة العاديين وذوي صعوبات التعلم على الأداء المعرفي وما وراء المعرفي، وتكونت عينة الدراسة من (٤٠) طالبًا جامعيًا، وعلى الرغم من أن مستويات الإنجاز للمجموعتين كانت متقاربة، إلا أن الطلاب ذوي صعوبات التعلم سجلوا معدلات أقل بكثير من الطلاب العاديين في قراءة الكلمات، وسرعة القراءة, وعملية الفهم، والذاكرة قصيرة المدى، كما كشفت النتائج عن وجود فروق بين المجموعتين في التنظيم الذاتي، وعدد ساعات الاستذكار، كما كشفت النتائج عن سعي ذوي صعوبات التعلم على معالجة القصور من خلال الاعتماد على القدرات اللفظية، واستراتيجيات التعلم، وطلب المساعدة .

واهتمت دراسة **السليمان** (٢٠٠٦) ببحث أثر برنامج قائم على استخدام استراتيجيات الوعي بالمعرفة في تنمية مهارة الفهم القرائي، وتكونت عينة الدراسة من (٢٣) طالبة من ذوات صعوبات الفهم القرائي بالصف السادس الابتدائي، وباستخدام اختبار المصفوفات المتتابعة لرافن، واختبار تحصيلي في القراءة المتتابعة، واختبارات المهارات المسبقة للفهم القرائي، واختبار مهارات الفهم القرائي باستخدام استراتيجيات الوعي بالمعرفة, ومقياس الوعي القرائي باستخدام استراتيجيات الوعي بالمعرفة (من إعداد الباحثة)، وبرنامج تدريس علاجي باستخدام استراتيجيات الوعي بالمعرفة في تنمية الفهم القرائي لدي الطالبات ذوات صعوبات القراءة، كشفت النتائج عن وجود فروق دالة إحصائيًا بين التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار الفهم القرائي لدى طالبات المجموعة التجريبية في اتجاه القياس البعدي، ووجود فروق دالة إحصائيًا في متوسط نمو مقياس الوعي القرائي لدى طالبات المجموعة التجريبية والضابطة بين القياس القبلي والبعدي في اتجاه المجموعة التجريبية .

كما هدف بحث Rosenzweig, Krawec, Montagu,(2011) إلى التحقق من قدرات الوعي بالمعرفة لدى ذوي صعوبات التعلم والعاديين وارتباطها بحل مشكلات الحساب وتحديد الفروق بين ذوي صعوبات التعلم والعاديين من ذوي التحصيل المنخفض والمتوسط، وتكونت عينة الدراسة من (٧٣) طالبًا، وباستخدام قائمة للوعي بالمعرفة، أظهرت النتائج اختلاف أنماط الوعي بالمعرفة في ارتباطها بحل مشكلات الحساب باختلاف قدرات المجموعات خاصة اللفظية وصعوبة المشكلة في اتجاه العاديين من ذوي التحصيل المتوسط.

ثالثًا : دراسات تناولت صعوبات التعلم في التعليم الجامعي

دراسة **الزيات** (٢٠٠٠) التي هدفت إلى التعرف على صعوبات التعلم لدى طلاب المرحلة الجامعية، شملت العينة (٣٧٨) من طلبة وطالبات الدبلوم العام، يمثلون كليات الآداب، التجارة، العلوم، الخدمة الاجتماعية، و دار العلوم . وباستخدام مقياس التقدير الذاتي لطلاب المرحلتين الثانوية والجامعية إعداد الباحث، تبين أن التكرار بدرجة متوسطة الشدة، و بدرجة شديدة علي التوالي لكل من صعوبات الانتباه والذاكرة كان (٤٣.٨٪،١٦.٥٪)، القراءة والفهم

القرائي (٣٤.٨٪، ١٧.١٪)، والكتابة والتعبير الكتابي (٣١.٩٪، ٢٠.٢٪)، الرياضيات (٣٧.٥٪، ١٤.٦٪)، والتعبير الشفهي (٣٥.١٪، ١٩.٩٪)، كما أظهرت النتائج أن هناك عامل عام لصعوبات التعلم يمثل النمط العام لذوى الصعوبات، ويشمل خمسة عوامل نوعية هي على التوالي : التعبير الكتابي، الرياضيات، التعبير الشفهي، الانتباه، المهارات .

كما هدفت دراسة (**عايش** ،٢٠٠٣) إلى تحديد صعوبات تعلم البلاغة وبرنامج مقترح لعلاجها لدى عينة تكونت من (٥٠) طالبًا وطالبة بقسم اللغة العربية بالجامعة الإسلامية بغزة, وطبقت الباحثة استبانة استطلاعية تضمنت المباحث التي سبق دراستها في البلاغة العربية "معاني، بيان، بديع" وذلك لتحديد أكثر المباحث صعوبة، وكان المعيار الذي تم الحكم من خلاله على صعوبة المبحث (٦٠٪) فما فوق، باعتبار أن هذه النسبة تمثل الحد الأدنى المقبول للنجاح في المادة بالجامعة الإسلامية . كما طبقت الباحثة اختبار تشخيصي، كشفت نتائجه عن ثلاثة مباحث كانت هي الأكثر صعوبة : اللف والنشر (٥٤.٢٪) التجريد (٥٠٪) التورية (٤٨٪)، وتم بناء برنامج علاجي مقترح يضم المباحث الثلاثة .

في حين هدفت دراسة **زيدان وعبد الرازق** (٢٠٠٩) إلى التحقق من مدى فاعلية برنامج قائم على فنيات تنظيم الذات في تنمية التحصيل ودافعية الإنجاز لدى عينة تكونت من (٦٠) طالبًا جامعيًا من المتفوقين ذوي صعوبات التعلم قُسموا إلى مجموعتين (تجريبية، وضابطة)، و باستخدام اختبار دافعية الإنجاز، اختبار تنظيم الذات، اختبار المصفوفات المتتابعة، والبرنامج التدريبي، أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين التطبيق القبلي والبعدي للبرنامج في اتجاه التطبيق البعدي، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في اتجاه المجموعة التجريبية .

وهدفت دراسة **الذويبي** (٢٠٠٩) إلى التعرف على مدى وعي أعضاء هيئة التدريس بظاهرة صعوبات التعلم لدى طلاب جامعة الملك سعود، وحاجة الطلاب ذوي صعوبات التعلم برامج جامعية مساندة، وطبيعة البيئة المناسبة لهم باختلاف التخصص العلمي، والرتبة العلمية، والخبرة، وتكونت عينة الدراسة من (٢٨٠) عضو هيئة تدريس ذكور (أستاذ، أستاذ مشارك، أستاذ مساعد)، وباستخدام استبانة تقدير خاصة لاستقصاء آراء العينة، أظهرت النتائج وجود

وعي لدى أعضاء هيئة التدريس بظاهرة صعوبات التعلم من وجهة نظرهم، كما أظهرت النتائج وجود حاجة كبيرة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس للبرامج المساندة لذوي صعوبات التعلم في المرحلة الجامعية، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مدى وعي أعضاء هيئة التدريس بظاهرة صعوبات التعلم باختلاف المتغيرات (التخصص، والرتبة العلمية، والخبرة) .

كما هدفت دراسة **الحارثي** (٢٠٠٩) إلى التعرف على فاعلية برنامج إرشادي نفسي لتحسين دافعية الإنجاز الأكاديمي لدى عينة تكونت من (٦٠) طالبًا من ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية بكلية المعلمين بجامعة الطائف، تم تقسيمها إلى مجموعتين (تجريبية و ضابطة)، وباستخدام مقياس لصعوبات التعلم الأكاديمية، ومقياس للدافعية للإنجاز، أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات درجات القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية على مقياس الدافعية للإنجاز، في اتجاه القياس البعدي .

وهدفت دراسة **بحيري** (٢٠١١) إلى التعرف على فعالية التدريب على برنامج كورت (الإدراك – الفعل) في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى الطالبات المتفوقات عقليًا ذوات صعوبات التعلم، وتكونت عينة البحث من (٤٠) طالبة جامعية، تم تقسيمهم إلى مجموعتين (تجريبية، وضابطة)، وباستخدام اختبار التفكير الناقد لجابر عبد الحميد وأحلام الباز، ومقياس وكسلر لذكاء الراشدين والمراهقين للويس مليكة، ومحمد عماد الدين، ومقياس للخصائص السلوكية للطالبات ذوات صعوبات التعلم، من إعداد الباحثة، وبرنامج الكورت، أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في القياسين القبلي والبعدي على جميع أبعاد التفكير الناقد، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي على جميع أبعاد التفكير الناقد في اتجاه أفراد المجموعة التجريبية .

رابعًا : دراسات تناولت التوكيدية والوعي بالمعرفة لدى ذوي صعوبات التعلم :

دراسة **الزيات** (٢٠٠٢) التي هدفت إلي التعرف على العلاقة بين صعوبات التعلم الأكاديمية وكل من: صعوبات التعلم النمائية بأبعادها (الانتباه- الإدراك- الذاكرة) والسلوك الاجتماعي والانفعالي (الاندفاعية – إنجاز المهارات – السلوك الانسحابي- السلوك العدواني). تكونت عينة الدراسة من: ٥١٢ تلميذًا وتلميذة يمثلون الصفوف الدراسية من الثالث الابتدائي إلى الثاني الإعدادي. استخدمت بطارية مقاييس التقدير التشخيصية إعداد/ الباحث. كشفت

نتائج الدراسة عن: وجود علاقة ارتباطيه دالة بين صعوبات التعلم الأكاديمية وكل من: صعوبات التعلم النمائية وأبعادها المتمثلة في صعوبات كل من: الإدراك والانتباه والذاكرة واضطرابات السلوك الاجتماعي والانفعالي المتمثلة في: الإفراط وضعف الإنجاز وقصور المهارات الاندفاعية والسلوك العدواني والسلوك الانسحابي والاعتمادية كما ارتبطت صعوبات التعلم النمائية بكل أبعاد اضطرابات السلوك الاجتماعي والانفعالي: الإفراط وضعف الإنجاز وقصور المهارات والاندفاعية والسلوك العدواني والسلوك الانسحابي والاعتمادية وأسهمت صعوبات التعلم النمائية بـ (٥٠.٥١٪) من التباين الكلى لاضطرابات السلوك الاجتماعي والانفعالي، مقابل (٧.٤٧٪) لصعوبات التعلم الأكاديمية .

ودراسة (2003 ,**Riatorrisi,Rozier**) التي سعت إلى تنمية استراتيجية التعليم الخاصة بالتلخيص واستنباط الأسئلة والتوضيح والتنبؤ لدى عينة قوامها ٥٨٧ من طلاب الجدد من الجنسين من ذوى صعوبات التعليم الاجتماعي؛ وذلك لتشجيعهم على التعلم وتنمية مهاراتهم الاجتماعية من خلال برنامج للتعلم النشط في جماعات صغيرة. استخدمت الدراسة استبيانًا للاستراتيجيات الدراسية، وتم جمع البيانات من خلال المقابلات الشخصية واستخدام أساليب القياس القبلي والبعدي للمهارات والتفاعلات الاجتماعية، وكشفت نتائج الدراسة عن وجود تأثيرات إيجابية للبرنامج المستخدم في تنمية استراتيجيات التعليم لدى أفراد العينة التجريبية.

ودراسة **الحاروني وعلي** (٢٠٠٤) اهتمت بالتعرف على فاعلية برنامج تدريبي لاستراتيجيات الوعي بالمعرفة واستراتيجيات التذكر في التحصيل الأكاديمي ومفهوم الذات لدى عينة من طلبة الثانوية العامة العاديين ونظرائهم من ذوي صعوبات التعلم . وأظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة على متغيرات الوعي بالمعرفة واستراتيجيات التذكر، ومفهوم الذات، والتحصيل الأكاديمي في اتجاه المجموعة التجريبية .

ودراسة **النجار** (٢٠١٠) التي هدفت إلى الكشف عن بروفيل أساليب التفكير المفضل لدى كل من التلاميذ الموهوبين وذوي صعوبات التعلم والعاديين بالحلقة الثانية من التعليم الأساسي في ضوء نظرية التحكم العقلي الذاتي لستيرنبرج ودراسة العلاقة بين أساليب التفكير

والتوافق الدراسي والتحصيلي الأكاديمي لدى كل فئة من الفئات الثلاث على عينة قوامها (٥٨ من الموهوبين، ٥٢ من ذوي صعوبات تعلم القراءة، ٩٦ من العاديين) باستخدام أدوات منها اختبار القدرة العقلية العامة للفئة العمرية (١٢ : ١٤) سنة لفاروق عبد الفتاح موسى، قائمة تقدير السمات السلوكية للموهوبين لمحمود عبد الحليم منسي، مقياس تقدير الخصائص السلوكية لذوي صعوبات التعلم لفتحي الزيات، اختبار إبراهام للتفكير الابتكاري لمجدي حبيب، قائمة أساليب التفكير لستيرنبرج وواجنر ترجمة وتقنين عبد المنعم الدردير وعصام الطيب، ومقياس التوافق الدراسي إعداد حسني النجار، ودرجات التحصيل الدراسي لعينة الدراسة، وأسفرت النتائج عن اختلاف بروفيلات التفكير المنبثقة من نظرية التحكم العقلي الذاتي باختلاف عينات الدراسة الثلاث، توجد فروق ذات دلالة إحصائية في أساليب التفكر المنبثقة من نظرية التحكم العقلي الذاتي باختلاف عينات الدراسة الثلاث، توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أساليب التفكر المنبثقة من نظرية التحكم العقلي الذاتي والتوافق الدراسي والتحصيل الأكاديمي لدى عينة الموهوبين، فروق ذات دلالة إحصائية بين أساليب التفكر المنبثقة من نظرية التحكم العقلي الذاتي والتوافق الدراسي والتحصيل الأكاديمي لدى ذوي صعوبات التعلم، فروق ذات دلالة إحصائية بين أساليب التفكر المنبثقة من نظرية التحكم العقلي الذاتي والتوافق الدراسي والتحصيل الأكاديمي لدى عينة العاديين .

ودراسة **الشركسي** (٢٠١٢) التي هدفت إلى معرفة العلاقة بين مهارات الوعي بالمعرفة والتوكيدية لدى عينة من طلاب الجامعة، وفحص الفروق بين طلاب الجامعة العاديين وذوي صعوبات التعلم، في مهارات الوعي بالمعرفة، والتوكيدية، وتكونت عينة الدراسة من(٢٩) طالبًا جامعيًا من ذوي صعوبات تعلم الرياضيات (الإحصاء)، و(٥٧) طالبًا جامعيًا من العاديين، تراوحت أعمارهم بين (١٩-٢١)عام، طُبق عليهم جميعاً قائمة مهارات الوعي بالمعرفة، ومقياس التوكيدية من إعداد (عبدالرحمن بديوي، أحمد الشركسي)، وقد أسفرت نتائج الدراسة عن وجود ارتباط دال بين مهارات الوعي بالمعرفة، والتوكيدية، كما أشارت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائيًا بين الطلاب العاديين وذوي صعوبات تعلم الإحصاء في مهارات الوعي بالمعرفة، والتوكيدية باتجاه الطلاب العاديين .

تعقيب على الدراسات السابقة

يتضح من خلال استقراء نتائج الدراسات السابقة الآتي:

١- ندرة الدراسات التي تناولت تنمية مهارات التوكيدية لدى ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الجامعية خاصة في البيئة العربية .

٢- محدودية الدراسات التي تناولت الوعي بالمعرفة في علاقتها بالتوكيدية لدى ذوي صعوبات التعلم بصفة عامة في البحوث والدراسات الأجنبية والعربية.

٣- التباين بين نتائج الدراسات السابقة فيما يتعلق بالفروق بين ذوي صعوبات التعلم والعاديين على الوعي بالمعرفة، ففي حين أشارت بعض الدراسات لوجود فروق، أشارت دراسات أخرى إلى عدم وجود فروق (العدل، ٢٠٠٢ ؛Erez & peled, 2001 ؛2005 Trainin, Swanson) .

٤- التباين بين نتائج الدراسات السابقة فيما يتعلق بالفروق بين ذوي صعوبات التعلم والعاديين في مهارات التوكيدية (كامل، ١٩٩٧ ؛ رجب٢٠٠٣م) ؛ Pirojnikoff, (2003)؛ يونس (٢٠٠٥) ؛ حسن (٢٠٠٩) .

٥- التباين بين نتائج الدراسات السابقة التي تناولت ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الجامعية فبعضها ركز على التشخيص وفحص العلاقة بين بعض المتغيرات كدراسات : (الزيات، ٢٠٠٠ ؛ عايش، ٢٠٠٣ ؛ الذويبي، ٢٠٠٩) وبعضها ركز على تنمية بعض المهارات لديهم كدراسات: (زيدان وعبدالرازق، ٢٠٠٩؛ الحارثي، ٢٠٠٩ ؛ بحيري، ٢٠١١).

٦- التباين بين نتائج الدراسات السابقة التي تناولت العلاقة بين مهارات الوعي بالمعرفة ومهارات التوكيدية كدراسات: (الزيات، ٢٠٠٢ ؛ Rozier, 2003, Riatorrisi) ؛ الحاروني وعلي، ٢٠٠٤ ؛ النجار، ٢٠١٠ ؛ الشركسي، ٢٠١٢).

فروض الدراسة

في ضوء الإطار النظري ونتائج الدراسات السابقة صاغ الباحثان فروضهما على النحو التالي:

١- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) بين المجموعتين الضابطة والتجريبية في (التوكيدية، والوعي بالمعرفة) في التطبيق البعدي في اتجاه المجموعة التجريبية .

٢- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) بين التطبيقين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية في (التوكيدية، والوعي بالمعرفة) في اتجاه التطبيق البعدي .

٣- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين التطبيقين القبلي والبعدي للمجموعة الضابطة في (التوكيدية، والوعي بالمعرفة) .

منهج الدراسة وإجراءاتها

أولا: منهـــــج الـــــدراســـــة

اعتمدت الدراسة الحالية على المنهج التجريبي، حيث تم استخدام التصميم التجريبي (القياسين القبلي البعدي لمجموعتين تجريبية، وضابطة)، بهدف اختبار مدى تأثير تدريبات البرنامج الإرشادي في تنمية مهارات التوكيدية من جهة، وأثره على تنمية مهارات الوعي بالمعرفة لدى المجموعة التجريبية دون الضابطة من أفراد عينة الدراسة (ذوي صعوبات تعلم الإحصاء) من جهة أخرى .

ثانيًا : إجـــــراءات الـــدراســـــة

١ - أدوات الـــــدراســـــة

أ) قائمة الوعي بالمعرفة

أعدها (Schraw & Dennison,1994) لقياس مهارات الوعي بالمعرفة بعد أداء الاختبار التحصيلي، وترجمها الشركسي (٢٠٠٨) بدراسة سابقة, وتتكون القائمة من (٥٢) بندًا يُجاب عنها من خلال مقياس متدرج من خمسة تقديرات (دائمًا، غالبًا، أحيانًا، نادرًا، أبداً) وتتراوح درجة القائمة الكلية بين (٥٢) إلى (٢٦٠) درجة وتُنبئ الدرجة المرتفعة في الأداء على القائمة على قدر مرتفع من الوعي بالمعرفة بعد أداء المهمة .

وتتكون القائمة من عاملين رئيسيين : معرفة المعرفة، وتنظيم المعرفة، تتضمن معرفة المعرفة ثلاثة أبعاد فرعية : (المعرفة التقريرية، المعرفة الإجرائية، والمعرفة الإشراطية) ويتضمن

تنظيم المعرفة خمسة أبعاد فرعية تتمثل في: (التخطيط، استراتيجية إدارة المعلومات، المراقبة، تنقيح المعلومات، والتقويم) :

قام الشركسي بحساب صدق القائمة باستخدام التحليل العاملي التوكيدي للتأكد من مطابقة الصورة العربية للصورة الأجنبية على عينات مصرية سعودية من طلاب الجامعة، واتضح ذلك من مؤشرات المطابقة بالنسبة للعينة السعودية أن قيمة كا٢ = ٢٦.٧٦ بدرجات حرية تساوي (١٩) ومستوى دلالة قدرة (٠.١١). أي أن كا٢ غير دالة إحصائيًا وتشير إلى مطابقة النموذج الجيدة للبيانات، كما أن بقية مُؤشرات المطابقة وقعت في المدى المثالي لكل مؤشر، كما تبين أن المقياس يتوافر فيه الصدق العاملي التوكيدي، الذي انتهي إلى وجود عاملين كامنين، يندرج تحت العامل الأول ثلاثة عوامل فرعية، أما العامل الثاني فيندرج تحته خمسة عوامل فرعية (السابق ذكرها)، وهذا يتطابق تمامًا مع الصورة الأجنبية .

كما حُسب في الدراسة الحالية ثبات القائمة باستخدام معامل ألفا كرونباخ على عينة تقنين أدوات الدراسة التي بلغت(٢٥) طالبًا جامعيًا حيث بلغ (٠.٧٨)، كما حُسب الاتساق الداخلي بين أبعاد القائمة والدرجة الكلية، وتراوحت معاملات الارتباط بين (٠,٦٤٣, ٠,٥٣٢، ٠.٧٩٥، ٠.٦٨٥، ٠.٧٥٤، ٠.٤٦٥، ٠.٤٧٦، ٠.٤٧٠) وجميعها دالة عند مستوى (٠.٠١) ما عدا الثلاثة أبعاد الأخيرة دالة عند مستوى (٠.٠٥) .

ب) مقياس التوكيدية من إعداد (عبدالرحمن بديوي، أحمد الشركسي، ٢٠١٣) :

تم إعداده بعد الاطلاع على المقاييس السابقة (مقياس أبعاد السلوك التوكيدي لطريف شوقى ١٩٨٨م ؛ ومقياس التوكيدية لراتوس ترجمة: على بداري ومحمد الشناوي، ١٤٠٧هـ)، وتكون المقياس في صورته الأولية من أربعة أبعاد (عدم الإحجام والتردد، التعبير عن الرأي، المبادرة، عدم السلبية والتجنب) تحتوي على (٢٥) بند، واعتمد الباحثان على البديل الثلاثي (نعم، لا، أحيانًا)، ويتم تصحيح المقياس بإعطاء الاستجابة على البدائل التالية (نعم = ٣، أحيانًا=٢، لا = ١) حسب اتجاه العبارة .

صدق المقياس

عُرض المقياس على مجموعة من المحكمين المتخصصين في علم النفس بلغ عددهم (٥) محكمين، لتحديد صلاحية كل بند من عدمه، وتحديد ما إذا كان البند ينتمي للبعد أم لا, وتم استبعاد ستة بنود اتفق (٦٠٪) منهم بأنها غير صالحة وأرقامها (٢، ٩، ١٠، ١٣، ١٦، ١٨)، واتفق (١٠٠٪) منهم على صلاحية بقية البنود وانتمائها إلى أبعادها، وأصبح المقياس يتكون من (١٩) بند، في صورته النهائية، (١٠) بنود إيجابية أرقام (٣، ٤، ٨، ١١ ,١٢، ١٤، ١٥، ١٧، ٢٤، ٢٥)، و(٩) بنود سلبية أرقام (١، ٥، ٦، ٧، ١٩، ٢٠، ٢١، ٢٢، ٢٣)، وأصبحت الأبعاد تتكون في صورتها النهائية من (عدم الإحجام والتردد = ٨ بنود أرقام (١، ٣، ٥، ٧، ٨، ١٩، ٢٢، ٢٣)، التعبير عن الرأي = ٤ بنود أرقام (٤، ١١، ١٥، ١٧)، المبادرة = ٤ بنود أرقام (١٢، ١٤، ٢٤، ٢٥)، عدم السلبية والتجنب = ٣ بنود أرقام (٦، ٢٠، ٢١)، علمًا بأن الحد الأعلى لدرجات مقياس التوكيدية (٥٧) درجة، والحد الأدنى (١٩) درجة .

وقام الباحثان بحساب صدق المحك بتطبيق مقياس التوكيدية لراتوس، مع المقياس الحالي على عينة تقنين أدوات الدراسة, وباستخدام معامل ارتباط بيرسون بلغ معامل الارتباط بين المقياسين (٠.٧٧) بمستوى دلالة (٠.٠١) .

ثبات المقياس

حُسب ثبات المقياس باستخدام معامل ألفا كرونباخ حيث بلغ (٠.٧٤)، كما حُسب الاتساق الداخلي بين أبعاد المقياس والدرجة الكلية، وبلغت معاملات الارتباط بترتيب الأبعاد (٠,٦٨٠, ٠,٥٩٤، ٠.٥٨٤، ٠.٧٧١) وجميعها دالة عند مستوى (٠.٠١) .

ج) اختبار المصفوفات المتتابعة : إعداد " جون رافن " **(Raven)**

يهدف الاختبار إلى قياس الذكاء العام، وتم تقنينه على البيئة السعودية، ويتألف من خمس مجموعات (أ، ب، جـ، د، هـ) كل منها يتكون من (١٢) مفردة، أي أن المجموع الكلي لمفردات الاختبار (٦٠) مفردة، وتتتابع المجموعات الخمس حسب الصعوبة, وتتألف كل مفردة من رسم أو تصميم هندسي أو نمط شكلي حذف منه جزء، وعلى المفحوص أن يختار الجزء الناقص من بين ستة أو ثمانية بدائل معطاه .

وتتطلب كل مجموعة من المجموعات الخمس نمطًا مختلفًا من الاستجابة : فالمجموعة (أ) تتطلب تكملة نمط أو مساحة ناقصة، والمجموعة (ب) تتطلب تكملة نوع من قياس التماثل بين الأشكال، والمجموعة (ج) تتطلب التغيير المنتظم في أنماط الأشكال, والمجموعة (د) تتطلب إعادة ترتيب الشكل أو تبديله أو تغييره بطريقة منتظمة, والمجموعة (هـ) تتطلب تحليل الأشكال إلى أجزاء على نحو منتظم وإدراك العلاقات بينها.

- **ثبات الاختبار**: حُسب ثبات الاختبار في الدراسة الحالية بتطبيق الاختبار على عينة تقنين أدوات الدراسة وبلغ معامل ثبات ألفا كرونباخ (٠.٧٩) .
- **صدق الاختبار**: من نتائج تقنين هذا الاختبار تبين قدرًا مقبولاً من الصدق التكويني مما يعزز استخدامه كأداة لقياس الذكاء العام لطلاب الجامعة، كما قام الباحثان بتطبيق الاختبار على(٢٥) طالبًا جامعيًا، وحُسب معامل الارتباط بين درجة الاختبار والمعدل التراكمي لكل طالب، وبلغ معامل الارتباط (٠.٥٤٦) بمستوى دلالة (٠.٠١).

د) قائمة تقدير الخصائص السلوكية لذوي صعوبات تعلم الرياضيات(الإحصاء) إعداد أحمد الشركسي ٢٠١٢ :

هدفت القائمة إلى تشخيص صعوبات التعلم الإحصاء لدى عينة طلاب الجامعة (١٩-٢١) عامًا من خلال تقدير عضو هيئة التدريس – بعد الاطلاع على الإطار النظري والدراسات السابقة – التي اهتمت بالتركيز على الخصائص السلوكية لذوي صعوبات التعلم الرياضيات (سالم وعواد ١٩٩٤ ؛ زيادة، ٢٠٠٦).

وتكونت من (٣٠) بند تقيس الخصائص السلوكية لطلاب الجامعة من ذوي صعوبات تعلم الرياضيات (الإحصاء)، وتتحدد الصعوبات بدرجة تقدير عضو هيئة التدريس لمدى تواتر الخصائص المتعلقة بكل من : (اضطراب الذاكرة، اضطرابات الإدراك، اضطراب اللغة، نقص المعرفة، العوامل الاجتماعية)، واعتمد الباحث على البديل الخماسي (تنطبق بدرجة كبيرة، تنطبق، غير متأكد، لا تنطبق، لا تنطبق أبدًا) حيث يستجيب عضو هيئة التدريس لعبارات المقياس بوضع علامة (√) أسفل البديل الذي يراه مناسبًا، وتتراوح الدرجة على البند الواحد من (١ – ٥) والدرجة الكلية على المقياس من (٣٠ – ١٥٠).

وقام الباحثان بحساب الثبات باستخدام معامل ألفا كرونباخ على عينة تقنين أدوات الدراسة، وبلغ معامل الثبات (٠.٨٧)، كما حُسب الصدق بعرض المقياس في صورته الأولية على (٥) محكمين من أساتذة التربية الخاصة، وقد أبقى الباحثان على جميع عبارات المقياس حيث تراوحت نسب اتفاق المحكمين على عبارات المقياس بين (٨٠-١٠٠٪).

هـ) الاختبار التحصيلي في الإحصاء التربوي إعداد الشركسي (٢٠١٢):

هدف الاختبار إلى قياس تحصيل الطلاب لمقرر الإحصاء التربوي، طبقًا للمستويات المعرفية الثلاث (فهم – معرفة – تطبيق)، بلغت مفرداته (٢٠) مفردة يجاب عليها في زمن قدره (٦٠) دقيقة، وقام الباحثان بحساب ثبات الاختبار على عينة تقنين أدوات الدراسة باستخدام معامل ألفا كرونباخ، وقد بلغ معامل الثبات (٠.٧٩)، كما حُسب صدق المحتوى وذلك بعرض الاختبار على (٥) محكمين من أعضاء هيئة تدريس بقسمي الرياضيات وعلم النفس، وقد تراوحت نسب اتفاقهم على مفردات الاختبار ما بين (٨٠- ١٠٠٪) .

و) برنامج تنمية مهارات التوكيدية (إعداد ، الباحثان) :

جاء البرنامج لتنمية مجموعة من مهارات التوكيدية منها : (الثقة بالنفس والقوة في التعبير عنها بلا تردد، الموضوعية في التعامل مع الآخرين وتقبل نقدهم، الوعي الاجتماعي والتفاعل مع الآخرين، الإفصاح عن المشاعر للآخرين مع صيانة الحقوق الشخصية وعدم التفريط فيها) وذلك في عشر جلسات إرشادية لتحقيق مجموعة من الأهداف العامة والخاصة لدى ذوي صعوبات التعلم من أفراد المجموعة التجريبية وفقًا لما يلي :

الأهداف العامة للبرنامج

- التعرف على مهارات توكيد الذات .
- التعرف على الثقة بالنفس واستراتيجيات تفعيلها .
- التعرف على أساليب تفعيل الدور الاجتماعي المنوط بالفرد بالمجتمع .
- التعرف على مهارات الوعي الذاتي وسبل تعديل الطرق الشخصية في التفكير .
- الموضوعية في نقد الآخرين وتقبل نقدهم .
- التعرف على كيفية الإفصاح عن المشاعر للآخرين .
- التعرف على كيفية صيانة الحقوق الشخصية وحمايتها .

- التعرف على مهارات التواصل الاجتماعي الفعالة مع الآخرين .
- حصر الدروس المستفادة من البرنامج وتقديم التغذية الراجعة وتنفيذ الاختبارات البعدية

الأهداف الخاصة للبرنامج

١- أن يتعرف الطلاب على معنى ودلالة توكيد الذات .
٢- أن يدرك الطلاب واقع الشخصية في حالات تغير مهارات توكيد الذات بين الارتفاع والانخفاض .
٣- أن يفرق الطلاب بين أنماط توكيد الذات اللفظي وغير اللفظي .
٤- أن يميز الطلاب بين المفاهيم والمواقف التي تعد من التو كيدية والتي لا تعد منها .
٥- أن يستنبط الطلاب الشواهد المؤكدة لتوكيد الذات من القرآن الكريم والسنة النبوية الشريفة .
٦- أن يتعرف الطلاب على معنى الثقة بالنفس .
٧- أن يكتسب الطلاب مهارة التقدم بالطلب الممكن والمشروع دون خوف أو تردد .
٨- أن لا يتوقع الطلاب الرفض في قبول الطلب حتى لا ينتابهم الشعور بالندم أو الحرج.
٩- أن يعبر الطلاب عن وجهة نظرهم بجرأة حيال ما يعرض عليهم قضايا .
١٠- أن يكتسب الطلاب القدرة على معالجة جوانب التوتر في العلاقات الاجتماعية .
١١- أن يكتسب الطلاب السلوك الاجتماعي الفعال الذي يحقق لهم المرغوبية الاجتماعية .
١٢- أن يمتلك الطلاب القدرة مواجهة الجمهور والتحدث أمامهم دون خوف أو خجل .
١٣- أن يعي الطلاب أدوارهم في المجتمع ويؤدونها كما ينبغي .
١٤- أن يكتسب الطلاب القوة في التعبير عما يريدون بحرية .
١٥- أن يعتاد الطلاب المرونة في التفكير تجاه معطيات الحياة والبعد عن الجمود والتصلب .
١٦- أن يرفض الطلاب الضغوط غير المنطقية التي تمارس ضدهم من الآخرين .
١٧- أن يتدرب الطلاب على مهارة التعبير عن مشاعرهم الإيجابية والسلبية للآخرين .
١٨- أن يتعود الطلاب على تطبيق مشاعرهم والتعبير عنها بسلوكيات لفظية أو غير لفظية.
١٩- أن يكتسب الطلاب الجرأة في التعبير عن مشاعرهم تجاه الآخرين بغض النظر عن الآثار المترتبة عليها.

٢٠- أن يتدرب الطلاب على مهارة الدفاع عن حقوقهم الشخصية .
٢١- أن يعتاد الطلاب عدم التعدي على حقوق الآخرين .
٢٢- أن يتعرف الطلاب على ما لهم وما عليهم من حقوق .
٢٣- أن يتعرف الطلاب على الأسلوب المناسب للتعبير عن المشاعر وتأكيد الذات .
٢٤- أن يعي الطلاب الحدود الفارقة بين توكيد الذات والعدوانية والخضوع .
٢٥- أن يعبر الطلاب عن ذواتهم بأسلوب مناسب أمام الآخرين .

جلسات البرنامج الإرشادية

جاء البرنامج في مجموعة من الجلسات الإرشادية عددها (عشر جلسات) مدة كل جلسة (٤٥) دقيقة بواقع جلستين أسبوعيًا، واستمر تطبيق البرنامج خمسة أسابيع متضمنة في طياتها مجموعة من الفنيات الإرشادية منها : (التعزيز، لعب الأدوار، الحوار والمناقشة، والحث والتشجيع – المحاضرة – الاستماع) إضافة إلى المهارات التطبيقية والأنشطة التدريبية، وقد قاما الباحثان بتطبيقه خلال الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي ٢٠١٢/٢٠١٣ بمقر وحدة التوجيه والإرشاد بمبنى كلية التربية جامعة الدمام وفقًا للتسلسل التالي:

- الجلسة الأولى: تمهيدية للبرنامج .
- الجلسة الثانية: ما المقصود بمهارات توكيد الذات ؟؟؟
- الجلسة الثالثة: كن واثقًا من نفسك ولا تتردد في طلبك .
- الجلسة الرابعة: كن اجتماعيًا واعيًا بدورك في المجتمع .
- الجلسة الخامسة: اكتشف ذاتك وكن قويًا في التعبير عما تريد وعدل أساليب تفكيرك تعتدل حياتك .
- الجلسة السادسة: كن موضوعيًا في نقدك وتقبل نقد الآخرين لك
- الجلسة السابعة: كيف تفصح عن مشاعرك للآخرين ؟
- الجلسة الثامنة: كيف تصون حقوقك الشخصية وتحميها ؟
- الجلسة التاسعة: كيف تتواصل مع الآخر (تعرف على أسلوبك في التواصل) ؟
- الجلسة العاشرة ختامية للبرنامج .

٢- عينة الدراسة

اختيرت عينة الدراسة الأساسية بطريقة قصدية من ذوي صعوبات تعلم الرياضيات(الإحصاء) تكونت بعد عدة خطوات من (٢٤) طالبًا قسمت لمجموعتين ضابطة (١٢) طالبًا، وتجريبية (١٢) طالبًا وفقًا للآتي :

١- تكونت عينة الدراسة من طلاب جامعة الدمام بكلية التربية بالمستويات الدراسية (الثاني والثالث) عددهم (١١٨) طالبًا، تراوحت أعمارهم من (١٨-٢١)عامًا .

٢- طُبق على عينة مكونة من (٥) من أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية، والذين يُدرسون لطلاب المستويات الدراسية (الثاني والثالث) – من بينهم أعضاء هيئة تدريس بقسم الرياضيات، لاحتواء منهج الإحصاء على مسائل رياضية إحصائية – استمارة مبدئية احتوت على تعريف لصعوبات تعلم الرياضيات لتحديد الطلاب من ذوي صعوبات تعلم (الإحصاء)- واختيرت المستويات الدراسية (الثاني والثالث) لأن كثيرًا من طلابها يدرسون مقررات تتعلق بالإحصاء التربوي وقد تم الوصول إلى(٥٢) طالبًا اتفق عليهم ثلاثة من أعضاء هيئة التدريس فأكثر.

٣- اعتمادًا على محك الاستبعاد في تشخيص ذوي صعوبات التعلم(فتحي عبد الرحيم و حليم بشاي، ١٩٨٠: ٣٩٨) تم الاطلاع على معدلات الطلاب (٢٠١٣/٢٠١٢) لتحديد منخفضي التحصيل عن المتوسط كمؤشر تشخيصي لصعوبات التعلم، وتم استبعاد(٤) طلاب لم تكن درجاتهم منخفضة عن المتوسط، ومن خلال الاطلاع على بيانات الطلاب بالكلية، وتقاريرهم الذاتية، تم استبعاد طالبين يعانون من ضعف بصر، و(٣) لانفصال الوالدين، ووفاة أحد الوالدين .

٤- تم تطبيق مقياس الخصائص السلوكية للطلاب ذوي صعوبات تعلم الرياضيات (الإحصاء) إعداد : الشركسي (٢٠١٢) على أعضاء هيئة تدريس بالكلية ممن يُدرسون للطلاب عينة الدراسة، وتم الإبقاء على الذين حصلوا على درجة كلية أكبر من (٩٠)لأنها تشير إلى أن الطالب لديه صعوبة تعلم في الرياضيات (الإحصاء)، وبالتالي تم استبعاد(٤) طلاب كانت درجاتهم أقل من(٩٠) .

٥- وبتطبيق اختبار تشخيص صعوبات تعلم الرياضيات (الإحصاء) على المتبقين لتحديد الطلاب الذين لديهم صعوبات تعلم في الرياضيات (الإحصاء) الحاصلون على أقل من(٥٠٪) من درجات الاختبار، وبناء على ذلك تم استبعاد طالبين .

٦- واعتمادًا على محك التباعد بين القدرة العقلية للطالب وتحصيله المنخفض في الرياضيات (الإحصاء)، تم تطبيق اختبار المصفوفات المتتابعة لجون رافن على أفراد العينة المتبقين واستبعد(٥) طلاب حصلوا على نسبة ذكاء أقل من(٩٠) وطالبين حصلا على نسبة ذكاء أعلى من (١٢٠) .

٧- تم تطبيق مقياسي التوكيدية والوعي بالمعرفة على عدد الطلاب المذكور في الخطوة السابقة (٣٠ طالب)، وبعد التطبيق تم ترتيب الطلاب تصاعديًا، وتم اختيار الطلاب الذين حصلوا على درجات منخفضة في مقياسي التوكيدية والوعي بالمعرفة حيث تم استبعاد (٦) طلاب ليصل العدد إلى (٢٤) طالبًا .

٨- تم اختيار المجموعتين الضابطة والتجريبية من بين الـ (٢٤) طالبًا الذين حصلوا على درجات منخفضة في مقياسي التوكيدية والوعي بالمعرفة وقُسموا لمجموعتين بالتساوي ضابطة (١٢) طالبًا، وتجريبية (١٢) طالبًا، وتم التحقق من أنه لا يوجد بين أفراد المجموعتين الضابطة والتجريبية مشكلات اجتماعية أو أسرية، و أن جميع أسر طلاب المجموعتين الضابطة والتجريبية من مستوى اجتماعي واقتصادي متقارب، كما تم التحقق من تجانس طلاب المجموعتين الضابطة والتجريبية في متغيرات العمر الزمني، ومتغيرات التطبيق الأخرى قبل تطبيق برنامج الدراسة التدريبي، وذلك وفقًا للجداول التالية :

جدول رقم (١) يوضح قيمة **z** بين متوسطات رتب المجموعتين الضابطة والتجريبية على أبعاد مقياس التوكيدية والدرجة الكلية

المتغيرات	المجموعة	ن	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة **z**
عدم الإحجام والتردد	ضابطة	١٢	١١.٢١	١٤٦.٥٠	٠.٢٠٧
	تجريبية	١٢	١٢.٧٩	١٥٣.٥٠	
التعبير عن الرأي	ضابطة	١٢	١٢.٨٨	١٥٤.٥٠	٠.٢٧٩

	تجريبية	١٢	١٢.١٣	١٤٥.٥٠	
المبادرة	ضابطة	١٢	١١.٢١	١٣٤.٥٠	٠.٩٥٤
	تجريبية	١٢	١٣.٧٩	١٦٥.٥٠	
عدم السلبية والتجنب	ضابطة	١٢	١١.٥٠	١٣٨.٠٠	٠.٨١١
	تجريبية	١٢	١٣.٥٠	١٦٢.٠٠	
الدرجة الكلية	ضابطة	١٢	١١.٢٩	١٣٥.٥٠	٠.٨٥١
	تجريبية	١٢	١٣.٧١	١٦٤.٥٠	

يشير تحليل نتائج جدول رقم (١) إلى عدم وجود فروق بين المجموعتين الضابطة والتجريبية على أبعاد مقياس التوكيدية (عدم الإحجام والتردد، التعبير عن الرأي، المبادرة، عدم السلبية والتجنب) والدرجة الكلية للتوكيدية حيث إن قيم (Z) على الترتيب بين المجموعتين وفقًا لأبعاد المقياس ودرجته الكلية كالتالي : (٠.٢٠٧، ٠.٢٧٩، ٠.٩٥٤، ٠.٨١١، ٠.٨٥١) وجميعها قيم غير دالة إحصائيًا، وهذا يؤكد التجانس بين المجموعتين الضابطة والتجريبية على مقياس التوكيدية وأبعاده الفرعية .

جدول رقم (٢) يوضح قيمة **z** بين متوسطات رتب المجموعتين الضابطة والتجريبية على أبعاد مقياس الوعي بالمعرفة والدرجة الكلية

المتغيرات	المجموعة	ن	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة **z**
المعرفة التقريرية	ضابطة	١٢	١١.٣٨	١٣٦.٥٠	٠.٧٩١
	تجريبية	١٢	١٣.٦٣	١٦٣.٥٠	
المعرفة الإجرائية	ضابطة	١٢	١٢.٩٦	١٥٥.٥٠	٠.٣٢٤
	تجريبية	١٢	١٢.٠٤	١٤٤.٥٠	
المعرفة الإشراطية	ضابطة	١٢	١٢.١٣	١٤٥.٥٠	٠.٢٦٥
	تجريبية	١٢	١٢.٨٨	١٥٤.٥٠	
التخطيط	ضابطة	١٢	١٣.٧١	١٦٤.٥٠	٠.٨٤٦
	تجريبية	١٢	١١.٢٩	١٣٥.٥٠	
استراتيجية إدارة المعلومات	ضابطة	١٢	١٣.٥٨	١٦٣	٠.٧٥٨

	تجريبية	١٢	١١.٤٢	١٣٧	
المراقبة	ضابطة	١٢	١٤	١٦٨	١.٠٤٧
	تجريبية	١٢	١١	١٣٢	
تنقيح المعلومات	ضابطة	١٢	١٤.٠٨	١٦٩	١.١٢٦
	تجريبية	١٢	١٠.٩٢	١٣١	
التقويم	ضابطة	١٢	١٠.٥٨	١٢٧	١.٣٥٠
	تجريبية	١٢	١٤.٤٢	١٧٣	
الدرجة الكلية	ضابطة	١٢	١٣.٥٠	١٦٢	٠.٦٩٤
	تجريبية	١٢	١١.٣٠	١٣٨	

يشير تحليل نتائج جدول رقم (٢) إلى عدم وجود فروق بين المجموعتين الضابطة والتجريبية على أبعاد مقياس الوعي بالمعرفة (المعرفة التقريرية، المعرفة الإجرائية، المعرفة الإشراطية، التخطيط، استراتيجية إدارة المعلومات، المراقبة، تنقيح المعلومات، التقويم) حيث إن قيم (Z) على الترتيب بين المجموعتين وفقًا لأبعاد المقياس ودرجته الكلية كالتالي : (٠.٧٩١، ٠.٣٢٤، ٠.٢٦٥، ٠.٨٤٦، ٠.٧٥٨، ١.٠٤٧، ١.١٢٦، ١.٣٥٠، ٠.٦٩٤) وجميعها قيم غير دالة إحصائيًا، وهذا يؤكد التجانس بين المجموعتين الضابطة والتجريبية على مقياس الوعي بالمعرفة وأبعاده الفرعية .

جدول رقم (٣) يوضح قيمة **z** بين متوسطات رتب المجموعتين الضابطة والتجريبية على اختبار المصفوفات المتتابعة وقائمة تقدير الخصائص السلوكية لذوي صعوبات التعلم والاختبار التحصيلي في الإحصاء التربوي ومقياس المستوى الثقافي الاقتصادي الاجتماعي والعمر الزمني

المتغيرات	المجموعة	ن	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة **z**
اختبار المصفوفات المتتابعة	ضابطة	١٢	١٢.٧١	١٥٢.٥٠	٠.١٤٦
	تجريبية	١٢	١٢.٢٩	١٤٧.٥٠	
قائمة تقدير الخصائص السلوكية لذوي صعوبات التعلم	ضابطة	١٢	١٢.٧٥	١٥٣.٠٠	٠.١٧٤
	تجريبية	١٢	١٢.٢٥	١٤٧.٠٠	
الاختبار التحصيلي في الإحصاء التربوي	ضابطة	١٢	١١.٦٧	١٤٠.٠٠	٠.٥٩٨
	تجريبية	١٢	١٣.٣٣	١٦٠.٠٠	

	تجريبية	١٢	١٢.٠٠	١٤٤.٠٠	
العمر الزمني	ضابطة	١٢	١٣.٧٥	١٦٥	٠.٩٢٨
	تجريبية	١٢	١١.٢٥	١٣٥	

يشير تحليل نتائج جدول رقم (٢) إلى عدم وجود فروق بين المجموعتين الضابطة والتجريبية على اختبار المصفوفات المتتابعة وقائمة تقدير الخصائص السلوكية لذوي صعوبات التعلم والاختبار التحصيلي في الإحصاء التربوي، حيث إن قيم (Z) على الترتيب بين المجموعتين غير دالة إحصائيًا، وهذا يؤكد التجانس بين المجموعتين الضابطة والتجريبية .

٣ - تطبيق أدوات الدراسة: تم تطبيق أدوات الدراسة على عدة مراحل كالتالي

أ) مرحلة الدراسة التشخيصية

قام الباحثان بتطبيق مقياس تقدير الخصائص السلوكية لذوي صعوبات تعلم الإحصاء بشكل فردي على عدد (٥) من أعضاء هيئة تدريس بالكلية ويدرسون للطلاب، ثم طبق الباحثان اختبار تشخيص صعوبات تعلم الإحصاء بشكل جماعي، واستغرق التطبيق ساعة تقريبًا، ثم قام الباحثان بتطبيق اختبار المصفوفات المتتابعة على الطلاب ذوي صعوبات التعلم بشكل جماعي، واستغرق التطبيق (٩٠) دقيقة تقريبًا، واستغرق تطبيق الأدوات التشخيصية قرابة شهر ونصف .

ب) مرحلة الدراسة الأساسية

أجريت الدراسة في الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي ٢٠١٢/٢٠١٣، وقد تم التأكد من التجانس بين أفراد المجموعتين (الضابطة والتجريبية)، كما تم تطبيق أدوات الدراسة الأساسية على العينة الأساسية كالتالي:

- التطبيق القبلي : طُبق فيه قائمة الوعي بالمعرفة، بشكل جماعي مستغرقًا(٢٥) دقيقة، ثم مقياس التوكيدية بشكل جماعي أيضًا مستغرقًا(١٥) دقيقة على المجموعتين الضابطة والتجريبية من ذوي صعوبات تعلم الإحصاء بقاعة (٢٣٥) بكلية التربية جامعة الدمام .

- تطبيق جلسات البرنامج الإرشادي : حيث طبق الباحثان جلسات البرنامج الإرشادي العشر لتنمية مهارات التوكيدية على طلاب المجموعة التجريبية بالتوالي في قاعة مركز التوجيه والإرشاد بكلية التربية جامعة الدمام .
- التطبيق البعدي : طُبق فيه قائمة الوعي بالمعرفة، بشكل جماعي مستغرقًا(٢٥) دقيقة، ثم مقياس التوكيدية بشكل جماعي أيضًا مستغرقًا(١٥) دقيقة على المجموعتين الضابطة والتجريبية من ذوي صعوبات تعلم الإحصاء بقاعة (٢٣٥) بكلية التربية جامعة الدمام .

٤ - الأساليب الإحصائية المستخدمة:

استعانت الدراسة الحالية بالإحصاء اللابارامتري المتمثل في : اختبار مان وتني، واختبار ويلككسون، بالإضافة إلى معامل ارتباط بيرسون، والمتوسطات والانحرافات المعيارية، ومعامل ألفا كرونباخ .

نتائج الدراسة: مناقشتها وتفسيرها:

الفرض الأول : و ينص على أنه " توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين المجموعتين الضابطة والتجريبية في (التوكيدية، والوعي بالمعرفة) في التطبيق البعدي في اتجاه المجموعة التجريبية ." ولاختبار صدق هذا الفرض تم استخدام اختبار مان وتني لحساب دلالة الفروق بين متوسطات رتب المجموعتين الضابطة والتجريبية على ما يلي:

أ) أبعاد مقياس التوكيدية والدرجة الكلية, وذلك كما يتضح من الجدول رقم (٤) :

جدول رقم (٤) يوضح قيمة **Z** بين متوسطات رتب المجموعتين الضابطة والتجريبية في القياس البعدي على أبعاد مقياس التوكيدية والدرجة الكلية (ن=١٢)

المتغيرات	المجموعة	ن	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة **Z**
عدم الإحجام والتردد	ضابطة	١٢	١٠.٠٠	١٢٠.٠٠	١.٧٥٧
	تجريبية	١٢	١٥.٠٠	١٨٠.٠٠	
التعبير عن الرأي	ضابطة	١٢	٩.٣٨	١١٢.٥٠	*٢.٣٠٤
	تجريبية	١٢	١٥.٦٣	١٨٧.٥٠	

المبادرة	ضابطة	١٢	٨.٤٦	١٠١.٥٠	**٢.٨٩٦
	تجريبية	١٢	١٦.٥٤	١٩٨.٥٠	
عدم السلبية والتجنب	ضابطة	١٢	٧.٥٠	٩٠.٠٠	**٣.٥٦٧
	تجريبية	١٢	١٧.٥٠	٢١٠.٠٠	
الدرجة الكلية	ضابطة	١٢	٦.٨٨	٨٢.٥٠	**٣.٩٢٩
	تجريبية	١٢	١٨.١٣	٢١٧.٥٠	

(*) دالة عند مستوى ٠.٠٥ (**) دالة عند مستوى ٠.٠١

يشير تحليل نتائج جدول رقم (٤) إلى وجود فروق دالة إحصائيًا بين المجموعتين الضابطة والتجريبية على أبعاد مقياس التوكيدية (التعبير عن الرأي، المبادرة، عدم السلبية والتجنب) والدرجة الكلية للتوكيدية حيث كانت قيم (Z) على التوالي(٢.٣٠٤، ٢.٨٩٦، ٣.٥٦٧، ٣.٩٢٩) وهي قيم دالة عند مستويي دلالة (٠.٠٥، ٠.٠١) وهذه الفروق في اتجاه المجموعة التجريبية، بينما بعد (عدم الإحجام والتردد) لا توجد به فروق دالة إحصائيًا بين المجموعتين الضابطة والتجريبية حيث كانت قيمة (Z) (١.٧٥٧) وهي قيمة غير دالة إحصائيًا .

(ب) أبعاد قائمة الوعي بالمعرفة والدرجة الكلية, كما يتضح من الجدول رقم (٥)

جدول رقم (٥) يوضح قيمة **Z** بين متوسطات رتب المجموعتين الضابطة والتجريبية في القياس البعدي على أبعاد قائمة الوعي بالمعرفة والدرجة الكلية (ن=١٢)

المتغيرات	المجموعة	ن	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة **Z**
المعرفة التقريرية	ضابطة	١٢	٨.٤٢	١٠١.٠٠	**٢.٨٦٥
	تجريبية	١٢	١٦.٥٨	١٩٩.٠٠	
المعرفة الإجرائية	ضابطة	١٢	٩.٥٨	١١٥.٠٠	*٢.٠٦٤
	تجريبية	١٢	١٥.٤٢	١٨٥.٠٠	
المعرفة الإشراطية	ضابطة	١٢	٩.٥٨	١١٥.٠٠	*٢.٠٣٩
	تجريبية	١٢	١٥.٤٢	١٨٥.٠٠	
التخطيط	ضابطة	١٢	٩.٦٣	١١٥.٥٠	*٢.٠٢١
	تجريبية	١٢	١٥.٣٨	١٨٤.٥٠	
استراتيجية إدارة المعلومات	ضابطة	١٢	٨.٧٩	١٠٥.٥٠	**٢.٥٨٩
	تجريبية	١٢	١٦.٢١	١٩٤.٥٠	
المراقبة	ضابطة	١٢	٩.٦٧	١١٦.٠٠	٢.٠٠٣
	تجريبية	١٢	١٥.٣٣	١٨٤.٠٠	

تنقيح المعلومات	ضابطة	١٢	٩.٣٨	١١٢.٥٠	*٢.٢١٠
	تجريبية	١٢	١٥.٦٣	١٨٧.٥٠	
التقويم	ضابطة	١٢	٩.٠٨	١٠٩.٠٠	*٢.٤٠٢
	تجريبية	١٢	١٥.٩٢	١٩١.٠٠	
الدرجة الكلية	ضابطة	١٢	٨.١٧	٩٨.٠٠	**٣.٠٠٧
	تجريبية	١٢	١٦.٨٣	٢٠٢.٠٠	

(*) دالة عند مستوى ٠.٠٥ (**) دالة عند مستوى ٠.٠١

يشير تحليل نتائج جدول رقم (٥) إلى وجود فروق دالة إحصائيًا بين المجموعتين الضابطة والتجريبية على أبعاد قائمة الوعي بالمعرفة (المعرفة التقريرية، المعرفة الإجرائية, المعرفة الإشراطية، التخطيط، استراتيجية إدارة المعلومات، تنقيح المعلومات، التقويم) والدرجة الكلية لقائمة الوعي بالمعرفة حيث كانت قيم (Z) على التوالي(٢.٨٦٥، ٢.٠٦٤، ٢.٠٣٩، ٢.٠٢١، ٢.٥٨٩، ٢.٢١٠، ٢.٤٠٢، ٣.٠٠٧)، وهي قيم دالة عند مستويي دلالة (٠.٠٥، ٠.٠١)، وهذه الفروق لصالح المجموعة التجريبية، بينما بعد (المراقبة) لا توجد فيه فروق دالة إحصائيًا بين المجموعتين الضابطة والتجريبية فيه حيث كانت قيمة (Z) (٢.٠٠٣) وهي قيمة غير دالة إحصائيًا .

ولتفسير ما ورد في الجدول رقم (٤) يمكن القول بأن مهارات التوكيدية (التعبير عن الرأي، المبادرة، عدم السلبية والتجنب) قد تحسنت بشكل ملحوظ لدى ذوي صعوبات تعلم الإحصاء من طلاب المجموعة التجريبية فذوي صعوبات التعلم كما أشارت دراسة (عبادة ؛ وحسين ،١٩٩١) يعانون من مشكلات في التوافق العام، والتوافق الشخصي، والتوافق الاجتماعي، كما أنهم يعانون من التحكم في مفهوم الذات المعرفية، والذات الجسمية، والذات الشخصية، والذات الاجتماعية (سالم وعواد، ١٩٩٤؛ كامل، ١٩٩٧)، ويعانون أيضًا من الاندفاعية واضطراب الكلام كامل (١٩٩٧)، ولديهم إحساس بالعجز وضعف الثقة بالنفس الديب (٢٠٠٠)، فضلاً عن معاناتهم الدراسية وعدم توافقهم الدراسي مع المعلمين الذين يقومون بالتدريس لهم والمقررات التي يدرسونها (عواد وشريت، ٢٠٠٤)، ولديهم درجة مرتفعة من قلق السمة، وأظهروا مستويات أكاديمية واجتماعية أقل Julia (2006) ، وهذه المشكلات التي في أغلبها ترتبط بالذات وتوكيدها وخصائصها الانفعالية والعاطفية والاجتماعية تقلصت إلى حدٍ كبير وفقًا لما لاحظه الباحثان من خلال نتائج تطبيق برنامج الدراسة الإرشادي، فذوي صعوبات تعلم الإحصاء من طلاب المجموعة التجريبية أصبحوا بعد تطبيق جلسات برنامج الدراسة

الإرشادي أكثر ثقة بأنفسهم وأكثر فهمًا لذواتهم ووعيًا بها وتحكمًا فيها وأكثر تجنبًا للأساليب السلوكية السلبية في التعامل مع الآخرين، وأكثر شعورًا بالرضا، وتكَون لديهم شعورًا إيجابيًا بذواتهم، وقدرة كبيرة على التعبير عن آرائهم ووجهات نظرهم، وهذا يتفق مع ما أشار إليه (إبراهيم، ٢٠٠٨ ؛ بديوي ٢٠١٢) بأن تطور مهارات التوكيدية لدى المتعلم تعينه على تحقيق قدر كبير من الفاعلية والنجاح نتيجة لحريته وتلقائيته في التعبير عن مشاعره الإيجابية والسلبية معًا أثناء تفاعلاته مع الآخرين، لذا فطلاب المجموعة التجريبية من ذوي صعوبات تعلم الإحصاء أصبحوا أكثر مبادرة في تصحيح أخطائهم والتعلم منها، وتقديم النصح والمساعدة للآخرين دونما تعدي على حقوقهم، واتسم تعاملهم مع الآخرين بالتوافق والإيجابية، وهذا يتفق مع ما أسفرت عنه بعض الدراسات التي أكدت أهمية التدريب على مهارات التوكيدية وآثاره الإيجابية في تنمية وتطوير المهارات الذاتية والشخصية والاجتماعية لدى ذوي صعوبات التعلم مثل دراسة الحارثي (٢٠٠٩) .

أما ما ورد في الجدول رقم (٥) فيمكن تفسيره بأن مهارات الوعي بالمعرفة (المعرفة التقريرية، المعرفة الإجرائية، المعرفة الإشراطية، التخطيط، استراتيجية إدارة المعلومات، تنقيح المعلومات، التقويم) التي يعاني من قصور فيها ذوي صعوبات التعلم وفقًا لما أشارت إليه دراسات (Trainin, Guy ; Swanson, 2005 ; Bunker,1997) قد تحسنت بشكل ملحوظ أيضًا لدى طلاب المجموعة التجريبية، وذلك يعزيه الباحثان وفقًا لنتائج الدراسة الحالية إلى تحسن مهارات التوكيدية (التعبير عن الرأي، المبادرة، عدم السلبية والتجنب) لديهم فالعلاقة بين مهارات التوكيدية ومهارات الوعي بالمعرفة علاقة طردية فتحسن إحداها يترتب عليه تحسن الأخرى وهذا ما أشارت إليه دراسات كلٍ من : (كوستا ١٩٩٨ ؛ الزيات ٢٠٠٢ ؛ Yacobs, 2004؛ الشركسي ٢٠١٣) .

ويرى الباحثان أن الارتباط الإيجابي بين مهارات التوكيدية ومهارات الوعي بالمعرفة له دور فعّال في مساعدة المتعلم على القيام بدور فعال في جمع المعلومات، وتنظيمها، وتنقيحها، وتقييمها أثناء عملية التعلم، فالمثابرة والإصرار والمبادرة وعدم التردد والثقة بالنفس تجاه مشكلات التعلم المتنوعة وصعوباته لها دورها الإيجابي في تنمية المعرفة التقريرية والاجرائية والاشراطية وإدارة المعلومات وتنقيحها وتقويمها،

وهذا يتفق مع ما أسفرت عنه بعض الدراسات التي أكدت وجود علاقة بين مهارات التوكيدية ومهارات الوعي بالمعرفة مثل دراسات : (Riatorrisi, Rozier, 2003 ؛ النجار ٢٠١٠)، كما أن تنامي مهارات التوكيدية لدى المتعلم له أثره الإيجابي في تعزيز حل المشكلة بصورة فعّالة وتُساعده على تحقيق الذات وحل الصراع وهذا يتفق مع ما أشارت إليه دراسة (Rich & Shroeder, 1976)، وفي ضوء ما تم عرضه من نتائج وتحليل يمكن القول بأن الفرض الأول قد تحقق .

الفرض الثاني : و ينص على أنه " توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين التطبيقين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية في (التوكيدية، والوعي بالمعرفة) في اتجاه التطبيق البعدي ." ولاختبار صدق هذا الفرض تم استخدام اختبار مان ويتني للعينات صغيرة العدد لحساب دلالة الفروق بين متوسطات رتب التطبيقين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية في (التوكيدية، والوعي بالمعرفة) فكانت وفقًا لما يلي :

(أ) أبعاد مقياس التوكيدية والدرجة الكلية, وذلك كما يتضح من الجدول رقم (٦)

جدول رقم (٦) يوضح قيمة **Z** بين متوسطات رتب القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية على أبعاد مقياس التوكيدية والدرجة الكلية (ن=١٢)

المتغيرات	المجموعة	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة **Z**
عدم الإحجام والتردد	الرتب السلبية	٢.٥٠	٢.٥٠	**٢.٥٩٩
	الرتب الإيجابية	٥.٨٣	٥٢.٠٠	
التعبير عن الرأي	الرتب السلبية	٣.٥٠	٣.٥٠	*٢.١٢٦
	الرتب الإيجابية	٤.٦٤	٣٢.٥٠	
المبادرة	الرتب السلبية	٤.٥٠	٤.٥٠	**٢.٦٥٢
	الرتب الإيجابية	٦.١٥	٦١.٥٠	
عدم السلبية والتجنب	الرتب السلبية	٢.٥٠	٢.٥٠	**٢.٩٣٩
	الرتب الإيجابية	٦.٨٦	٧٥.٥٠	
الدرجة الكلية	الرتب السلبية	٠.٠٠	٠.٠٠	**٢.٩٥٥
	الرتب الإيجابية	٦.٠٠	٦٦.٠٠	

(*) دالة عند مستوى ٠.٠٥ (**) دالة عند مستوى ٠.٠١

يشير تحليل نتائج جدول رقم (٦) إلى وجود فروق دالة إحصائيًا بين التطبيقين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية على أبعاد مقياس التوكيدية (عدم الإحجام والتردد، التعبير عن الرأي، المبادرة، عدم السلبية والتجنب) والدرجة الكلية للتوكيدية حيث كانت قيم (Z) على التوالي(٢.٥٩٩، ٢.١٢٦، ٢.٦٥٢، ٢.٩٣٩، ٢.٩٥٥) وهي قيم دالة عند مستويي دلالة (٠.٠٥، ٠.٠١)، وهذه الفروق في اتجاه التطبيق البعدي .

(ب) أبعاد قائمة الوعي بالمعرفة والدرجة الكلية, كما يتضح من الجدول رقم (٧)

جدول رقم (٧) يوضح قيمة **Z** بين متوسطات رتب القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية على أبعاد مقياس الوعي بالمعرفة والدرجة الكلية (ن=١٢)

المتغيرات	المجموعة	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة **Z**
المعرفة التقريرية	**الرتب السلبية**	**٢.٥٠**	**٢.٥٠**	****٢.٩٠١**
	الرتب الإيجابية	**٦.٨٦**	**٧٥.٥٠**	
المعرفة الإجرائية	**الرتب السلبية**	**١.٥٠**	**١.٥٠**	****٢.٩٢٦**
	الرتب الإيجابية	**٦.٤٥**	**٦٤.٥٠**	
المعرفة الإشراطية	**الرتب السلبية**	**٢.٥٠**	**٢.٥٠**	****٢.٧٧٤**
	الرتب الإيجابية	**٦.٣٥**	**٦٣.٥٠**	
التخطيط	**الرتب السلبية**	**٣.٥٠**	**٣.٥٠**	****٢.٨٤٦**
	الرتب الإيجابية	**٦.٧٧**	**٧٤.٥٠**	
استراتيجية إدارة المعلومات	**الرتب السلبية**	**٢.٥٠**	**٥.٠٠**	****٢.٦٨٠**
	الرتب الإيجابية	**٧.٣٠**	**٧٣.٠٠**	
المراقبة	**الرتب السلبية**	**١.٠٠**	**١.٠٠**	****٣.٠٠٥**
	الرتب الإيجابية	**٧.٠٠**	**٧٧.٠٠**	
تنقيح المعلومات	**الرتب السلبية**	**٢.٥٠**	**٢.٥٠**	****٢.٨٨٧**
	الرتب الإيجابية	**٦.٨٦**	**٧٥.٥٠**	
التقويم	**الرتب السلبية**	**٢.٠٠**	**٦.٤٠**	****٢.٧٩١**
	الرتب الإيجابية	**٢.٠٠**	**٦٤.٠٠**	
الدرجة الكلية	**الرتب السلبية**	**٠.٠٠**	**٦.٠٠**	****٢.٩٤٧**
	الرتب الإيجابية	٠.٠٠	٦٦.٠٠	

(*) دالة عند مستوى ٠.٠٥ (**) دالة عند مستوى ٠.٠١

يشير تحليل نتائج جدول رقم (٧) إلى وجود فروق دالة إحصائيًا بين التطبيقين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية على أبعاد قائمة الوعي بالمعرفة (المعرفة التقريرية، المعرفة الإجرائية، المعرفة الإشراطية، التخطيط، استراتيجية إدارة المعلومات، المراقبة، تنقيح المعلومات، التقويم) والدرجة الكلية لقائمة الوعي بالمعرفة حيث كانت قيم (Z) على التوالي(٢.٩٠١، ٢.٩٢٦، ٢.٧٧٤، ٢.٨٤٦، ٢.٦٨٠، ٣.٠٠٥، ٢.٨٨٧، ٢.٧٩١، ٢.٩٤٧)، وهي قيم دالة عند مستوى دلالة (٠.٠١)، وهذه الفروق في اتجاه القياس البعدي .

ولتفسير نتائج هذا الفرض يتضح من خلال الجدول رقم (٦) أن طلاب المجموعة التجريبية من ذوي صعوبات تعلم الإحصاء استفادت من الجلسات الإرشادية التي قدمت لهم من خلال برنامج الدراسة فبعدما كان لديها معاناة في المهارات الاجتماعية (التعاون، توكيد الذات، ضبط الذات) كما أشار لذلك حسن (٢٠٠٩)، ويعانون من مشكلات في استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا (التقويم الذاتي – مكافأة الذات – البحث عن العون الاجتماعي) كما أشارت لذلك زكي (٢٠١٠)، صار لديهم تحسنًا واضحًا في مهارات التوكيدية فأصبحوا غير مترددين ولديهم الجرأة في علاقتهم بالآخرين ولديهم القدرة على نقاش الآخرين وإبداء رأيهم ولديهم قدرة على الدفاع عن وجهة نظرهم والدخول في معترك الحياة دون تردد كما أصبح بمقدورهم القيام بأي نشاط اجتماعي دون احجام، إضافة إلى أن ثقتهم بأنفسهم زادت وتكون لديهم مفهومًا إيجابيًا مرتفعًا عن الذات، وأصبحوا قادرين على الاندماج مع الآخرين في محيط المجتمع متفاعلين معهم متوافقين في تعاملهم مبادرين في خدمة الآخرين من المحيطين بهم، ولديهم تلقائية في العلاقات العامة مع الآخرين من خلال الأقوال، والحركات التعبيرية والإيماءات والأفعال والتصرفات دون تعارض مع القيم والمعايير والاتجاهات السائدة بالمجتمع وبدون إضرار غير مشروع بالذات و بالآخرين فضلاً عن أن مفاهيمهم السلبية عن ذواتهم قد تحولت للإيجابية، وتأكيدهم لذواتهم تحسن بشكلٍ ملحوظ، وأصبحوا أكثر انفتاحًا عل الآخرين وتفاعلاً معهم، وأصبحوا أكثر إيجابية في علاقاتهم الاجتماعية، وهذا يتفق إلى حد كبير مع دراسات كلٍ من : (يونس ٢٠٠٥ ؛ Feurer & Andrews, 2009 ؛ زيدان و عبد الرازق ٢٠٠٩) .

كما أنه من خلال الجدول رقم (٧) لوحظ تحسن واضح في مهارات الوعي بالمعرفة لدى ذوي صعوبات تعلم الإحصاء من طلاب المجموعة التجريبية رغم معاناتهم من قصور في استخدامها وتوظيفها وفقًا لما أشارت إليه دراسة (Rosenzweig, Krawec, Montague,

2011)، وهذا يعزيه الباحثان إلى التحسن لديهم في مهارات التوكيدية (عدم الإحجام والتردد، التعبير عن الرأي، المبادرة، عدم السلبية والتجنب) مما أدى إلى أنهم أصبحوا يستخدمون استراتيجيات تعلم صحيحة، نظرًا لتطور مهارات التنظيم الذاتي لديهم، كما أنهم أصبحوا أكثر اهتمامًا بالمواد الدراسية، وأكثر استقبالاً للمعارف والمعلومات والمهارات التي يحصلون عليها من المناهج، وأكثر تنظيمًا وتقويمًا لها (توفيق، ٢٠٠٥ ؛ الخوالدة والربابعة والسليم، ٢٠١٢ ؛ جلجل، ٢٠٠٨) فالتحسن في مفهوم الذات والتوكيدية كثمرة لبرنامج الدراسة الإرشادي أدى إلى نموًا إيجابيًا في مهارات الوعي بالمعرفة (المعرفة التقريرية، المعرفة الإجرائية، المعرفة الإشراطية، التخطيط، استراتيجية إدارة المعلومات، المراقبة، تنقيح المعلومات، التقويم) مما ساهم في زيادة التحصيل الدراسي فتنمية استراتيجيات الوعي بالمعرفة يساهم بشكل فعّال في تحسين أداء الطلاب ذوى صعوبات التعلم، وهذا ما انتهت إليه الدراسات السابقة بأن استراتيجيات الوعي بالمعرفة تساهم في زيادة التحصيل الأكاديمي كنتيجة طبيعية لتنامي مفهوم الذات والكفاءة الذاتية والدافعية (العدل، ٢٠٠٢ ؛ دالة ٢٠٠٢ ؛ الحاروني وعلي ٢٠٠٤ ؛ Alci & Yuksel, 2012)، وفي ضوء ما تم عرضه من نتائج وتحليل يمكن القول بأن الفرض الثاني قد تحقق .

الفرض الثالث : و ينص على أنه " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين التطبيقين القبلي والبعدي للمجموعة الضابطة في (التوكيدية، والوعي بالمعرفة) ."

ولاختبار صدق هذا الفرض تم استخدام اختبار مان ويتني لحساب دلالة الفروق بين متوسطات رتب التطبيقين القبلي والبعدي للمجموعة الضابطة في (التوكيدية، والوعي بالمعرفة) فكانت وفقًا لما يلي :

(أ) أبعاد مقياس التوكيدية والدرجة الكلية, وذلك كما يتضح من الجدول رقم (٨)

جدول رقم (٨) يوضح قيمة **Z** بين متوسطات رتب القياسين القبلي والبعدي للمجموعة الضابطة على مقياس التوكيدية والدرجة الكلية (ن=١٢)

المتغيرات	المجموعة	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة **Z**
عدم الإحجام والتردد	الرتب السلبية	٥.٠٠	٢٠.٠٠	٠.٣٠٢
	الرتب الإيجابية	٤.٠٠	١٦.٠٠	
التعبير عن الرأي	الرتب السلبية	٤.٥٠	٢٢.٥٠	٠.٧٠٧
	الرتب الإيجابية	٤.٥٠	١٣.٥٠	

المبادرة	الرتب السلبية	٤.٠٠	١٢.٠٠	٠.٣٧٨
	الرتب الإيجابية	٤.٠٠	١٦.٠٠	
عدم السلبية والتجنب	الرتب السلبية	٤.٠٠	١٢.٠٠	٠.٣٧٨
	الرتب الإيجابية	٤.٠٠	١٦.٠٠	
الدرجة الكلية	الرتب السلبية	٤.٧٥	٢٨.٥٠	٠.٤٠٩
	الرتب الإيجابية	٧.٥٠	٣٧.٥٠	

يشير تحليل نتائج جدول رقم (٨) إلى وجود فروق دالة إحصائيًا بين التطبيقين القبلي والبعدي للمجموعة الضابطة على أبعاد مقياس التوكيدية (عدم الإحجام والتردد، التعبير عن الرأي، المبادرة، عدم السلبية والتجنب) والدرجة الكلية للتوكيدية حيث كانت قيم (Z) على التوالي(٠.٣٠٢، ٠.٧٠٧، ٠.٣٧٨، ٠.٣٧٨، ٠.٤٠٩) وهي قيم غير دالة إحصائيًا .

(ب) أبعاد قائمة الوعي بالمعرفة والدرجة الكلية, كما يتضح من الجدول رقم (٩)

جدول رقم (٩) يوضح قيمة **z** بين متوسطات رتب القياسين القبلي والبعدي للمجموعة الضابطة على أبعاد قائمة الوعي بالمعرفة والدرجة الكلية (ن=١٢)

المتغيرات	المجموعة	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة **z**
المعرفة التقريرية	الرتب السلبية	٥.٧٥	٢٣.٠٠	٠.٤٨٦
	الرتب الإيجابية	٥.٣٣	٣٢.٠٠	
المعرفة الإجرائية	الرتب السلبية	٥.٥٠	٢٢.٠٠	٠.٦٣٢
	الرتب الإيجابية	٥.٥٠	٣٣.٠٠	
المعرفة الإشراطية	الرتب السلبية	٥.٠٠	٣٥.٠٠	١.٦٦٧
	الرتب الإيجابية	٥.٠٠	١٠.٠٠	
التخطيط	الرتب السلبية	٥.٢٩	٣٧.٠٠	١.٨٠٩
	الرتب الإيجابية	٤.٠٠	٨.٠٠	
استراتيجية إدارة المعلومات	الرتب السلبية	٤.٧٥	٣٨.٠٠	١.٨٨٧
	الرتب الإيجابية	٧.٠٠	٧.٠٠	
المراقبة	الرتب السلبية	٤.٢٠	٢١.٠٠	١.٢٦٥
	الرتب الإيجابية	٣.٥٠	٧.٠٠	
تنقيح المعلومات	الرتب السلبية	٥.٨٣	٣٥.٠٠	٠.٨٣٢

	الرتب الإيجابية	٥.٠٠	٢٠.٠٠	
التقويم	الرتب السلبية	٣.٥٠	٧.٠٠	١.٦١٣
	الرتب الإيجابية	٤.٨٣	٢٩.٠٠	
الدرجة الكلية	الرتب السلبية	٧.٥٠	٥٢.٥٠	١.٧٤٠
	الرتب الإيجابية	٣.٣٨	١٣.٥٠	

يشير تحليل نتائج جدول رقم (٩) إلى وجود فروق دالة إحصائيًا بين التطبيقين القبلي والبعدي للمجموعة الضابطة على أبعاد قائمة الوعي بالمعرفة (المعرفة التقريرية، المعرفة الإجرائية، المعرفة الإشراطية، التخطيط، استراتيجية إدارة المعلومات، المراقبة، تنقيح المعلومات، التقويم) والدرجة الكلية لقائمة الوعي بالمعرفة حيث كانت قيم (Z) على التوالي(٠.٤٨٦، ٠.٦٣٢، ١.٦٦٧، ١.٨٠٩، ١.٨٨٧، ١.٢٦٥، ٠.٨٣٢، ١.٦١٣، ١.٧٤٠)، وهي قيم غير دالة إحصائيًا .

ويفسر الباحثان ذلك بأن المجموعة الضابطة لم تتغير كثيرًا لديها مهارات التوكيدية (عدم الإحجام والتردد، التعبير عن الرأي، المبادرة، عدم السلبية والتجنب) نظرًا لعد تعرضها لجلسات البرنامج الإرشادي لذا فالفروق بين التطبيقين القبلي والبعدي غير دالة إحصائيًا كما هو واضحًا في الجدول رقم (٨)، وبالتبعية لم تتغير كثيرًا مهارات الوعي بالمعرفة أيضًا (المعرفة التقريرية، المعرفة الإجرائية، المعرفة الإشراطية، التخطيط، استراتيجية إدارة المعلومات، المراقبة، تنقيح المعلومات، التقويم) في التطبيقين القبلي والبعدي للمجموعة الضابطة كما هو الحال في الجدول رقم (٩)، وهذا يؤكد فاعلية برنامج الدراسة الإرشادي بجلساته المتنوعة في تنمية مهارات التوكيدية لدى ذوي صعوبات تعلم الإحصاء بالمرحلة الجامعية وانعكاسه الإيجابي على مهارات الوعي بالمعرفة لديهم لوجود ارتباط بينهما كما سبق وعرضنا في تفسير نتائج الفرضين السابقين، وفي ضوء ما تم عرضه من نتائج وتحليل يمكن القول بأن الفرض الثالث قد تحقق .

توصيات الدراسة

وتتضمن ما يأتي :

أولاً: بحـــــوث مقـــــترحـــــــة

يمكن من خلال النتائج التي توصلت إليها هذه الدراسة اقترح الباحثان بعض البحوث والدراسات المستقبلية كما يلي :

١- تنمية مهارات الوعي بالمعرفة وأثره على التحصيل الدراسي لدى عينة من ذوي صعوبات التعلم.

٢- الوعي بالمعرفة وعلاقتها بالتوكيدية لدى عينة من ذوات صعوبات التعلم .

٣- الوعي بالمعرفة وعلاقته بمفهوم الذات والثقة بالنفس لدى عينة من ذوي صعوبات تعلم الرياضيات .

٤- الإسهام النسبي لبعض المتغيرات النفسية الإيجابية في التنبؤ بالتوكيدية لدى ذوي صعوبات التعلم .

ثانيًا: تـوصيـــات تطبيقيـــة

توصي هذه الدراسة في ضوء نتائجها بضرورة ما يأتي :

١- تشجيع التربويين والمهتمين بذوي صعوبات تعلم الرياضيات لإعداد المناهج الدراسية وتضمين مهارات التوكيدية بها .

٢- تقديم برامج توعية في وسائل الإعلام للتعريف بأهمية تنمية مهارات التوكيدية وأثرها الإيجابي في تطور مهارات الوعي بالمعرفة و ودورهما في زيادة مستوى التحصيل الدراسي لدى ذوي صعوبات التعلم .

٣- تفعيل دور الدورات التدريبية والتثقيفية بالمدارس للمعلمين وأولياء الأمور عن كيفية تنمية التوكيدية لذوي صعوبات التعلم .

٤- إعداد ندوات وقائية لتوعية الآباء بخطورة انخفاض مستوى التوكيدية على أبنائهم وآثارها السلبية على مهارات الوعي بالمعرفة والتحصيل الدراسي .

٥- تدريب المعلمين على كيفية إكساب الطلاب ذوي صعوبات التعلم مهارات السلوك التوكيدي، ومهارات الوعي بالمعرفة .

٦- الاهتمام بالأنشطة الجامعية بحيث تكون مرنة وتفسح المجال لتنمية التوكيدية وزيادة الثقة بالنفس لدى الطلاب .

٧- تدعيم ذوي صعوبات التعلم وتشجيعهم على اكتساب خبرات ومعارف من خلال الحاقهم ببرامج إرشادية وتدريبية تنمي لديهم الوعي بالمعرفة .

المراجع

١. إبراهيم، عبدالستار (٢٠٠٨) . إنه من حقك يا أخي! دليل في العلاج السلوكي المعرفي لتنمية التوكيدية ومهارات الحياة الاجتماعية . القاهرة : دار الكاتب .

٢. أبو حطب، فؤاد، وزهران، حامد، وصادق، آمال، ويوسف، محمد، وموسى، عبد الله، ومحمود، يوسف، وزمزمي، عواطف، ووقاد، إلهام، وبدر، فائقة (١٩٧٩) . تقنين اختبار المصفوفات المتتابعة على البيئة السعودية . كلية التربية، جامعة أم القرى .

٣. بحيري، صفاء (٢٠١١) . فعالية التدريب على برنامج كورت (الإدراك – الفعل) في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى الطالبات المتفوقات عقليًا ذوات صعوبات التعلم . مجلة كلية التربية، جامعة الإسكندرية، مج (٢٠)، ع (١)، ص ص ١ – ٤٦ .

٤. بحيري، صفاء ، وعاشور، أحمد ، والدوغان، عبدالله ، والنجار، خالد ، والعمري، أحمد (٢٠٠٨). صعوبات التعلم لدى تلميذات المرحلة الابتدائية في المملكة العربية السعودية – محافظة الإحساء – دراسة مسحية نفسية . مجلة كلية التربية، جامعة بنى سويف، العدد الثالث عشر, الجزء الثاني، يوليو، ص ص ١-٦٦ .

٥. بخش، أميرة (٢٠٠٦) . بعض مؤشرات صعوبات التعلم وعلاقتها بمفهوم الذات لدى عينة من أطفال الروضة بالمملكة العربية السعودية، مجلة دراسات الطفولة، معهد الدراسات العليا للطفولة، عدد أبريل .

٦. بديوي، عبد الرحمن (٢٠١٢) . فاعلية برنامج إثرائي في تنمية بعض مهارات الكفاية الشخصية ومفهوم الذات لدى الفائقين عقليًا ذوي صعوبات التعلم . حوليات مركز الدراسات النفسية، كلية الآداب، جامعة القاهرة، الحولية الثامنة، الرسالة الثانية والعشرون : ١ – ٦٨.

٧. توفيق، نجاة (٢٠٠٥) . ما وراء المعرفة وعلاقته بالتحصيل الأكاديمي لدى طلاب كلية التربية . المجلة المصرية للدراسات النفسية، المجلد ١٥، العدد ٤٦، ص ص ٣٥٥ – ٣٩٢ .

٨. جاي، جري (ب ت) . طبيعة ما وراء المعرفة . (ترجمة وتعليق : محمد حلاوة)، أطفال الخليج، مركز دراسات وبحوث المعوقين .***www.gulfkids.com***

٩. جروان، فتحي (١٩٩٩) . تعليم التفكير: مفاهيم وتطبيقات . العين : دار الكتاب الجامعي .

١٠. جلال، سعد (١٩٨٥) . في الصحة العقلية . القاهرة: دار الفكر العربي .

١١. جلجل، نصرة (٢٠٠٨) . أثر التفاعل بين مستويات ما وراء المعرفة وأساليب التعلم على التحصيل الأكاديمي لدى طلاب كلية التربية . المجلة المصرية للدراسات النفسية, المجلد ١٨، العدد ٥٨، ص ص ٣٢٩ – ٣٨٤ .

١٢. الجمل، مديحة (٢٠٠٤) . فعالية برنامج إرشادي في تخفيض الضغوط النفسية لدي عينة من تلاميذ المرحلة الابتدائية ذوي صعوبات التعلم . رسالة دكتوراه غير منشورة، معهد الدراسات العليا للطفولة، جامعة عين شمس .

١٣. الحارثي، صبحي (٢٠٠٩) . فاعلية برنامج إرشادي نفسي لتحسين دافعية الإنجاز الأكاديمي لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية بالمرحلة الجامعية . رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى .

١٤. الحاروني، مصطفى وعلي، عماد (٢٠٠٤) . فاعلية برنامج تدريبي لاستراتيجيات ما وراء المعرفة واستراتيجيات التذكر في التحصيل الأكاديمي ومفهوم الذات لدى طلاب الثانوية العام العاديين ونظائرهم من ذوي صعوبات التعلم . مجلة التربية، كلية التربية، جامعة الأزهر، العدد ١٢٤، الجزء الأول، إبريل .

١٥. حسن، عبد الحميد (٢٠٠٩) . دراسة مقارنة بالمهارات الاجتماعية بين الأطفال ذوي صعوبات التعلم والعاديين في سلطنة عُمان . مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والنفسية، المجلد الأول، العدد الأول، ص ص ٧٠ – ١١٢ .

١٦. خليل، جواد (٢٠٠٦) . السلوك العدواني وعلاقته بتقدير الذات وتوكيد الذات لدى طلبة المرحلة الثانوية بمحافظات غزة . رسالة دكتوراه غير منشورة، الجامعة الإسلامية.

١٧. الخوالدة، خالد ، والربابعة، جعفر ، والسليم، بشار (٢٠١٢) . درجة اكتساب طلبة المرحلة الثانوية في محافظة جرش لمهارات التفكير ما وراء المعرفي وعلاقتها بمتغير الجنس والتخصص الأكاديمي والتحصيل . المجلة الدولية التربوية المتخصصة، المجلد (١)، العدد (٣) : ص ص ٧٣-٨٧ .

١٨. دالة، فرحان (٢٠٠٢) . أثر استخدام الاستراتيجية المعرفية و ما وراء المعرفة في تحسين أداء عينة من الطلاب ذوي صعوبات تعلم في حل المسائل الرياضية اللفظية . رسالة ماجستير، غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن .

١٩. الديب، محمد (٢٠٠٠) . الفروق بين ذوى صعوبات التعلم والعاديين في بعض السمات الشخصية من طلاب الجامعة . مجلة كلية التربية، جامعة الزقازيق، (٣٤)، ص ص ١٧٣-٢٢٨ .

٢٠. الذويبي، منير (١٤٣٠هـ) . الحاجة إلى برامج مساندة للطلاب ذوي صعوبات التعلم في المرحلة الجامعية : دراسة مسحية لآراء أعضاء هيئة التدريس في جامعة الملك سعود بالرياض . رسالة ماجستير غير منشورة، عمادة الدراسات العليا، جامعة الملك سعود .

٢١. رحيمة، جليلة (٢٠١٠) . أثر التفاعل بين مستويات ما وراء المعرفة وأساليب التفكير على التحصيل الأكاديمي لدى طلاب كلية التربية . المجلة المصرية للدراسات النفسية, المجلد العشرون، العدد ٦٦ : ص ص ١٦٣ – ٢٢٤ .

٢٢. زقوت، ماجدة (٢٠١١) . هوية الذات وعلاقتها بالتوكيدية والوحدة النفسية لدى مجهولي النسب . رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، الجامعة الإسلامية .

٢٣. زكي، أمل (٢٠١٠) . أثر برنامج تدريبي قائم على بعض استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا في الدافعية والتحصيل الدراسي لدى عينة من التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، رسالة دكتوراه، كلية التربية، جامعة بنها.

٢٤. الزيات، فتحي . (٢٠٠٠) . صعوبات التعلم لدى طلاب المرحلة الجامعية (دراسة مسحية تحليلية) . المؤتمر الدولي السابع لمركز الارشاد النفسي، ص ص ٤٤٧-٤٩٦.

٢٥. الزيات، فتحي (٢٠٠٢) . المتفوقون عقليًا ذوو صعوبات التعلم – قضايا التعريف والتشخيص والعلاج – القاهرة : دار النشر للجامعات .

٢٦. زيدان، حنان ، وعبدالرازق، محمد (٢٠٠٩) . برنامج مقترح باستخدام فنيات تنظيم الذات لتنمية دافعية الإنجاز والتحصيل لدى المتفوقين ذوي صعوبات التعلم (منخفضي

التحصيل) من طلاب الجامعة . دراسات عربية في علم النفس، مج ٨، ع٣، ص ص ٥٨٣ – ٦٣٥ .

٢٧. السليمان، مها (٢٠٠٦) . أثر برنامج قائم على استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية مهارة الفهم القرائي لدي تلميذات صعوبات القراءة في الصف السادس الابتدائي . المؤتمر الدولي لصعوبات التعلم، الرياض .

٢٨. الشركسي، أحمد (٢٠٠٨) . المكونات العاملية للوعي بالمعرفة – دراسة مقارنة عبر ثقافية . تحت الطبع.

٢٩. الشركسي، أحمد (٢٠١٢) . الوعي بالمعرفة وعلاقته بالتوكيدية لدى عينة من طلاب الجامعة العاديين وذوي صعوبات تعلم الرياضيات . حوليات مركز الدراسات النفسية، كلية الآداب، جامعة القاهرة، الحولية الثامنة، الرسالة التاسعة عشرة : ١ – ٥٢.

٣٠. شوقي، طريف (١٩٩٨) . توكيد الذات، مدخل لتنميّة الكفاءة الشخصيّة، دار غريب، القاهرة .

٣١. عايش، آمنة (٢٠٠٣) . صعوبات تعلم البلاغة لدى طلبة قسم اللغة العربية في الجامعة الإسلامية بغزة وبرنامج مقترح لعلاجها . رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، الجامعة الإسلامية .

٣٢. عبادة، أحمد ، وحسين، محمد (١٩٩١) . صعوبات التعلم وعلاقتها بالتوافق الشخصي والاجتماعي لدى عينة من تلاميذ مرحلة التعليم الابتدائي بدولة البحرين . مجلة البحث في التربية وعلم النفس، ٥ (٢)، ص ص ١٠٥–١٣٨.

٣٣. عبد الرحيم، فتحي ، وبشاي، حليم (١٩٨٠) . سيكولوجية الأطفال غير العاديين واستراتيجيات التربية الخاصة. الكويت : دار القلم للطبع والنشر .

٣٤. عبد الله، عادل (٢٠٠٨) . قصور المهارات قبل الأكاديمية لأطفال الروضة وصعوبات التعلم . ط٢، القاهرة : زهراء الشرق للطباعة .

٣٥. العدل، عادل (٢٠٠٢) . ما وراء المعرفة والدافعية واستراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم لدى العاديين وذوي صعوبات التعلم . مجلة كلية التربية (التربية وعلم النفس)، كلية التربية، جامعة عين شمس العدد (٢٦)، الجزء الأول .

٣٦. عطي، ثريا (٢٠٠٤) . عقوق الوالدين وعلاقته بالقيم الخلقية وتأكيد الذات لدى الأبناء. مجلة كلية التربية وعلم النفس، العدد الثامن والعشرون، الجزء الأول.

٣٧. عواد، أحمد ، وشريت، أشرف (٢٠٠٤) . الكفاءة الاجتماعية والتوافق المدرسي لدى التلاميذ المتفوقين والعاديين وذوي صعوبات التعلم . مجلة دراسات الطفولة، معهد الدراسات العليا للطفولة، عدد أبريل .

٣٨. عوض الله، محمود ، والشحات، مجدى ، وعاشور، أحمد (٢٠٠٦) . صعوبات التعلم (التشخيص والعلاج) . عمان : دار الفكر.

٣٩. عوض الله، محمود ، وعواد، أحمد (١٩٩٤) . مفهوم الذات ومركز التحكم لدى التلاميذ ذوى صعوبات التعلم . مجلة الإرشاد النفسي، ٢(٢)، ص ص ٢٣٩-٢٨٩ .

٤٠. القريوتي، يوسف ، والصمادي، جميل ، والسرطاوي، عبد العزيز (١٩٩٥) . المدخل إلى التربية الخاصة . دبي : دار القلم للنشر والتوزيع .

٤١. قطامي، يوسف (١٩٩٠) . تفكير الأطفال – تطوره وطرق تعليمه . عمان : الأهلية للنشر والتوزيع .

٤٢. قناوي، هدى (١٩٨١) . ثلاث نظريات في نمو الشخصية . القاهرة : مكتبة الأنجلو المصرية .

٤٣. كامل، محمد (١٩٩٧). بروفيلات التحكم الذاتي والتوافق النفسي لدى عينة من ذوى صعوبات التعلم والعاديين في تلاميذ بعض المدارس الابتدائية : دراسة مقارنة من منظور سيكوفسيولوجى . مجلة كلية التربية، جامعة طنطا (٢٤)، ص ص ٢٨٣-٣١٢.

٤٤. كامل، محمد (٢٠٠٣) . صعوبات التعلم الأكاديمية بين الفهم والمواجهة . الإسكندرية: مركز الإسكندرية للكتاب .

٤٥. كوستا، آرثر (١٩٩٨) . تعليم من أجل التفكير . (ترجمة : صفاء الأعسر)، القاهرة : دار قباء للطباعة والنشر والتوزيع .

٤٦. المجاهد، سالم (٢٠٠٥) . الاضطرابات الادراكية وعلاقتها بنوعية صعوبات التعلم لدى عينة من تلاميذ الصف الثالث من مرحلة التعليم الاساسي بليبيا . رسالة دكتوراه غير منشورة، معهد الدراسات العليا للطفولة، جامعة عين شمس .

٤٧. محمد، رجب (٢٠٠٣) . التدريب التوكيدي وعلاقته ببعض سمات الشخصية لطلاب الجامعة، مجلة الإرشاد النفسي، العدد السابع عشر .

٤٨. النجار، حسني (٢٠١٠) . بروفيلات أساليب التفكير المفضلة لدى التلاميذ الموهوبين وذوي صعوبات التعلم والعاديين وعلاقتها بالتوافق الدراسي والتحصيل الأكاديمي . مجلة كلية التربية، كلية التربية، جامعة الإسكندرية المجلد (٢٠)، العدد الثالث، ص ص ١٦٠ – ٢٨٤ .

٤٩. يونس، محمد (٢٠٠٥) . علاقة الاتزان الانفعالي بمستويات تأكيد الذات لدى عينة من طلاب طلبة الجامعة الأردنية، مجلة جامعة النجاح للأبحاث والعلوم الإنسانية، المجلد ١٩، العدد ٣ .

50. Ariel, A. (1992): Education of Children and Adolescents with Learning Disabilities. New York: Macmillan Publishing Company.

51. Alci & Yuksel (2012) . An Examination Into Self-Efficacy,Metacognition and Academic Performance of Pre-Service ELT Students: Prediction and Difference. Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi, 2 (1), pp 143-165.

52. Averett ،M. & Mccmanis, D. L. (1977) : Relationship between extraversion and assertiveness and related personality characteristics. Psychological Reports ،41 ،pp 1187-1193

53. Bayat &Tarmizi (2010) . Assessing Cognitive and Metacognitive Strategies during Algebra Problem Solving among University Students. Procedia Social and Behavioral Sciences, Volume 8, pp 403-410.

54. Brown(1978). Knowing when, where, and how to remember: A problem of Metacognition. In R. Glaser (Ed.) Advances in instructional psychology. New York: Halsted Press.

55. Bunker(1997). A comparison of the Metacognitive knowledge about Reading of Fourth-grade Students with and without Learning Disabilities Taught by two Methods of Reading Instruction in Inclusion Classrooms . Thesis (Ed.D.)-Florida Atlantic University, Dissertation Abstracts International, Volume: 58-05, Section: A, P. 1657.

56. Bouvier, P. (2003): Child Sexual Abuse: Vicious Circles of Fate or Paths to Resilience?, Vol.361, issue 9356, p.446, Order at http//search Epnet.com.

57. Cathy & Rayamond (2008) . Metacognitive and Affective Factors of College Students With and Without Learning Disabilities. Journal of Postsecondary Education and Disability, Vol. 21, No. 1; pp 32-41.

58. Crossen (2001). The Relationship between Reading Self-Concept and Achievement Motivation among Students with Learning Disabilities, Dissertation Abstracts section A, Vol. 61 (12-A) pp 4731.

59. Callejas, C. (2001): Social Workers Knowledge, Use and Opinions of Group Therapy with Abused Children and Adolescents. Degree. MSW. Dissertation Abstracts International, California State University Long Beach, Dec., MAI39/06, pp 1508.

60. Devine & Mclornian (2009) . Screening for Mental Health Problems in Adults with Learning Disabilities using the Mini PAS-ADD Interview. British Learning Disabilities, 38, pp 252-258.

61. Erez & Peled (2001) . Cognition and Metacognition Evidence of Higher Thinking in problem – Solving of adolescents with Mental Retardation . Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities ،No (30) Vol (1) ،p 83.

62. Everson (1997) . Do Metacognition Skills and Learning Strategies Transfer Across Domains. Paper Presented ant the Annual Meeting of the American Educational Research Association . Chicago. IL. March 24-28. ERIC Document Reproduction Service ED 410262.

63. Feurer & Andrews (2009) . School – Related Stress and Depression in Adolescents with and without Learning Disabilities : An Exploratory Study . Alberta Journal of Educational Research . Vol (55) N(1), pp 92-108.

64. Flavell (1976) . Metacognitive Aspects of Problem Solving. In L. Resnick (Ed), In the Nature of Intelligence (on line). Avalable: http://www.library.www.edu/cbl/ray…/flavell%20metacognition-htm.

65. Frank & Barbara (1992). Disabilities and Management of Learning Disabilities on Interties -Ciplinary Lifestyle Approach, 2 nd.ed. London ;Hap man &Hall.

66. Jacobs & Paris (1987). Cildren Metacognition about reading: Issues in definition, measurement and instruction. Educational Psychologist, 22, pp 255-278.

67. Julia (2006) . An Assessment of Anxiety Levels in Dyslexic Students in Higher Education . British Journal of Educational Psychology . Vol (76) N(3), pp 651-662.

68. Henderson, Z. (1993): Self-Protection Programs for Children – What Works! Human Econlogy, Vol.21, Issue. 3.
69. Kozey & Siegel (2008) . Definitions of Learning Disabilities in Canadian Provinces and Territories. Canadian Psychology, 49(2), pp 162-171.
70. Lindstrom, C. (1995). Empower the Child with Learning Difficulties to Think Meatcognitively. Australian Journal of Remedial Education, 27 (2), pp 28-31.
71. Pirojnikoff (2003) . Differences in Global and Academic Self-Perception in Mexican-American School - Aged Children with and without Learning Disabilities, Dissertation Abstracts International Vol 63 (8-A).
72. Powell, T. (1997): Free Yourself From Harmfully Stress, Dorling, Kindersley.
73. Rich & Schroeder (1976) . Research in Assertiveness Training. Psychological Bulletin ،83 ،pp 1084-1096.
74. Schraw & Dennison (1994) . Assessing Metacognitive Awareness . Contemporary Educational Psychology. 19(4), pp 460 – 475.
75. Tishman (2000) . Why Teach Habits of Mind ? N Costa ،A. & Kallick ،B (Eds.) Discovering & Exploring Habits Mind. Association for Supervision and Curriculum Development. Alexandria ،Victoria USA.

76. Trainin & Swanson (2005) . Cognition, Metacognition, and Achievement of College Students with Learning Disabilities. Learning Disability Quarterly; Fall, Vol. 28 Issue 4, pp 261- 272.

77. Rozier & Riatorrisi. (2003) . Promoting use of Effective Learning Strategies in a College Chemistry Course through Structured Course Assignments. USA Montana State University Press, 0137.

78. Rich, A. R. & Schroeder, H. E. (1976) : Research in assertiveness training. Psychological Bulletin, 83, PP. 1084-1096 .

79. Rozier, Riatorrisi. (2003): Promoting use of effective learning strategies in a college chemistry course through Structured course assignments. USA Montana State University Press, 0137.

80. Yacobs, Gerelyn M, (2004) . A Classroom Investigation of the Growth of Metacognitive Awareness in Kindergarten Children through the Writing Process. Early children Education Journal, Vol. (32), No. (1).

The Effectiveness of a Counseling Program to Develop the Skills of Assertiveness and its impact on the Skills of Metacognitive Awareness in a Sample of Students with Learning Disabilities in University

Dr. Abdelrahman A. Bediwi **Assistant Professor – Special Education Dep.**
Faculty of Education – Dammam University
Dr. Ahmed S. Elsharkasy **Assistant Professor – Special Education Dep.**
Faculty of Education – Dammam University

This study aimed to identify the effectiveness of a Counseling program to develop the skills of Assertiveness and its impact on the skills of Metacognitive Awareness in a sample of University Students with Learning Disabilities, the study sample consisted of 24 university students with Learning Disabilities Mathematics, aged (18 - 21) years, were divided into two groups (experimental and control), Metacognitive Awareness Inventory, and the scale of Assertiveness was administrated for all subjects before and after the training program, and the results showed a statistically significant difference between the mean scores of the experimental group in the two measurements pre and post - Metacognitive Awareness and its eight dimensions (Declarative knowledge, procedural knowledge, Conditional knowledge, Planning, Organizing, Monitoring, Debugging, and Evaluation) and the scale of Assertiveness and five dimensions (no reluctance and hesitation, Opinion of expression, initiative, not negative and avoidance) in the direction of dimensional measurement, as results showed a statistically significant difference mean scores between the control and experimental groups on the standard of Metacognitive Awareness and Assertiveness in the direction of the experimental group.