

أثر برنامج تدريبي في تنمية المهارات الدراسية والتحصيل ومفهوم الذات الأكاديمي لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم

د. جمال أبو زيتون *

د.ميادة محمد الناطور**

المخلص

تهدف هذه الدراسة إلى تصميم برنامج تدريبي في المهارات الدراسية للطلبة ذوي صعوبات التعلم، وقياس اثر هذا البرنامج في تحسين مهاراتهم الدراسية و تحصيلهم الأكاديمي ومفهوم الذات الأكاديمي لديهم. وتألف مجتمع الدراسة من الطلبة ذوي صعوبات التعلم الملتحقين بغرف المصادر في المدارس الحكومية التابعة لوزارة التربية والتعليم في مديرية التربية والتعليم في لواء عين الباشا في الأردن، في الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي 2003/2004. والذين لديهم صعوبات تعلم في الرياضيات أو في القراءة أو في كليهما معاً، من مستوى الصفين الثالث والرابع الأساسيين والبالغ عددهم (103) طلاب. وتألفت عينة الدراسة من 68 طالبا وطالبة من الطلبة الملتحقين بغرف المصادر وزعوا عشوائياً إلى المجموعتين التجريبية والضابطة تألفت كل مجموعة من 34 طالبا وطالبة. ولأغراض هذه الدراسة أعد الباحثان مقياس المهارات الدراسية لقياس المهارات الدراسية المستهدفة في البرنامج، كذلك أعد الباحثان مقياس مفهوم الذات الأكاديمي لقياس مفهوم الذات الأكاديمي، ولقد تمتعت هذه المقاييس بالصدق ومعاملات الثبات المقبولة. أما قياس التحصيل فقد استخدمت الاختبارات التحصيلية التي طورتها وزارة التربية والتعليم إذ استخدمت هذه المقاييس كإجراءات قياس قبلي و بعدي. وقد استغرق تطبيق البرنامج ثلاثة شهور تقريبا بواقع خمسين حصة. وبعد الانتهاء من تطبيق البرنامج، أجري القياس البعدي لجميع متغيرات الدراسة

للمجموعتين الضابطة والتجريبية. ومن اجل تحليل نتائج الدراسة استخدم تحليل التباين المشترك (ANCOVA). وقد توصلت الدراسة إلى فروق دالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية بمقياس المهارات الدراسية و مقياس مفهوم الذات الأكاديمي و الاختبارات التحصيلية في اللغة العربية والرياضيات.

*كلية العلوم التربوية، عمان، الأردن.

**كلية العلوم التربوية، عمان، الأردن.

1- المقدمة

تشكل المتطلبات الأكاديمية المتزايدة الملقاة على عاتق الطلبة في المدارس في الوقت الحاضر عبئا إضافيا على الطلبة ذوي صعوبات التعلم، إذ أصبح من الضروري بمكان تزويد هؤلاء الطلبة بالمهارات والاستراتيجيات والمعرفة اللازمة للتكيف مع متطلبات الحياة الأكاديمية. ولكن لسوء الحظ، فإن القليل من هؤلاء الطلبة من تجاوز المرحلة الثانوية. وهذا يعني تسرب أعداد كبيرة منهم من المدرسة. وهذا مؤشر على أنهم بحاجة ماسة إلى التزود بالأدوات والمهارات التي تساعدهم على تحقيق النجاح الأكاديمي والاجتماعي، (Hoc & Deshler 1993). ويعود السبب في إخفاق الطلبة ذوي صعوبات التعلم إلى الضعف الواضح الذي يظهرهونه في واحدة أو أكثر من المهارات الأساسية، التي تتضمن اكتساب مهارات القراءة والكتابة، والحساب واستخدامها والمهارات الحركية، واللغة الاستقبالية والتعبيرية، التي ترتبط بالمشكلات في الاستماع والفهم والذاكرة والانتباه والتركيز، واختيار المثيرات المناسبة والإدراك ومعالجة المعلومات، فضلاً عن ضعف المهارات الاجتماعية (Tova & Greenback, 2000). ويتفق معظم الباحثين على تحديد جوانب الضعف التالية للطلبة ذوي صعوبات التعلم:

- أ - الضعف الشديد في المهارات الأساسية مثل القراءة والكتابة والتهجئة والحساب.
 - ب - تعميم الفشل ومعدل الأداء المنخفض في جوانب أخرى من المنهاج الأكاديمي مثل العلوم والدراسات الاجتماعية.
 - ج- الأداء الأكاديمي المنخفض والذي يتضمن ضعف الدافعية.
 - د - الضعف في مهارات التواصل والعلاقات الشخصية.
 - هـ- الأداء الضعيف المرتبط بالمهارات الدراسية مثل مهارات الإصغاء في الصف، وكتابة الملاحظات، والمراجعة ومهارات تقديم الامتحانات (Herbert & Lewis, 1994).
- أما الاتفاق من قبل الباحثين على جوانب الضعف السابقة، يفتح الباب على مصراعيه للتساؤل عن أسباب استمرار هذا الضعف لدى هؤلاء الطلبة، على الرغم من التطور الكبير في الخدمات المقدمة للطلبة ذوي صعوبات التعلم في العقدين الأخيرين، فهل الخلل في نوعية التعليم أم في المنهاج أم في المعلم؟، أم أن إخفاقات هؤلاء الطلبة تعود إلى سيادة التركيز على الجانب الأكاديمي وعدم التركيز على المهارات الأخرى؟، أم أنها تعود إلى ضعف النشاط

المعرفي الذاتي للمتعلم وارتفاع كثافة الصفوف المدرسية، وتراجع دور المعلم والمدرسة؟. إن التساؤلات السابقة جعلت من ميدان صعوبات التعلم واحداً من أكثر المجالات التربوية والنفسية استقطاباً لاهتمام الباحثين، وجعلته واحداً من الموضوعات البحثية الساخنة. ويؤكد بعض الباحثين أهمية العلاقة الوثيقة بين الصعوبات الأكاديمية والصعوبات النمائية، إذ يرى هؤلاء بأن أي تقصير أو تأخير في تحديد صعوبات التعلم النمائية أو تشخيصها خلال سنوات ما قبل المدرسة، والتأخر في وضع خطط وقائية وعلاجية، سيفرز أو يقود بالضرورة إلى صعوبات تعلم أكاديمية عندما يصل هؤلاء الأطفال إلى المرحلة الابتدائية. وفي هذا السياق وجد العديد من الباحثين علاقات ارتباطية دالة بين مستوى كفاية العمليات المعرفية المتعلقة بالانتباه والإدراك والذاكرة والتفكير واللغة ومستوى التحصيل الأكاديمي على اختلاف مستوياته ومكوناته ومراحله (الزيات، 1998)، وهذا يبرر حاجتهم الماسة إلى تطوير مجموعة كبيرة من المهارات التي يفتقرون لها من أجل النجاح في إنجاز المهمات الأكاديمية وذلك من خلال برامج منظمة تساعدهم على تنظيم المعلومات وتفسيرها واستيعابها (Carolyn & Fabian, 199). وقد تبنى لازاروس (Lazarus, 1991) هذا التوجه من خلال تأكيده أهمية حاجة هؤلاء الطلبة إلى تعلم استراتيجيات فعالة لتعويض ضعفهم في المهارات السابقة، وتحقيق التحصيل الأكاديمي المناسب. كما أن التوجهات الحالية التي تنادي بدمج الطلبة ذوي صعوبات التعلم في الصفوف العادية، تقتضي توفير برامج تدريبية لهؤلاء الأفراد في عدد من المهارات التي يفتقرون إليها مثل المهارات الاجتماعية، والمهارات الدراسية واستراتيجيات التعلم ومهارات التفكير وحل المشكلات، وذلك لتحسين تفاعلهم الاجتماعي، ومفهوم الذات لديهم وتحسين فرص تقبلهم في المدرسة العادية (Vaughn, Elbaum, Schumm, and Hughes, 1998).

2- المهارات الدراسية لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم

بدأ الاهتمام بالمهارات الدراسية لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم بشكل غير مسبوق في السنوات القليلة الماضية، علماً بأن أدب التربية الخاصة السابق قد أكد أهمية تدريس المهارات الدراسية للطلبة ذوي الحاجات الخاصة عموماً، والطلبة ذوي صعوبات التعلم بشكل خاص منذ سنوات (Hoover, 1989). وليس هذا فحسب، بل أن حظي موضوع المهارات الدراسية

بالدعم القانوني، إذ قدم القانون العام (Public Law 94/142) دعماً إضافياً للاتجاه الذي ينادي بجعل تدريس المهارات الدراسية جزءاً من البرامج التعليمية للطلبة ذوي صعوبات التعلم (Maxine, 1982) و لا شك في أن الاهتمام السابق، يعود للضعف الواضح الذي يظهره الطلبة ذوي صعوبات التعلم في تلك المهارات. إذ يظهر الأدب السابق بأنهم يعانون ضعفاً واضحاً في المهارات الدراسية التي تتضمن إدارة الوقت (Sedita, 1996) والتركيز على معالجة المعلومات (Ebrahimian & Carlene, 1994) وتحديد الأهداف وتحديد مدى أهميتها (Keith & Lynn, 1993)، وكتابة الملاحظات وتدوينها (Boyle, 2001) واستخدام استراتيجيات الذاكرة والاستعداد للامتحانات ومهارات تقديمها (Herbert & Lewis, 1994)، وتحديد الأفكار الرئيسية والتعامل مع قلق الامتحان، والملاحظة الذاتية (Abbott, 1990) وحل الواجبات (Mallmquist, 1999)، ومهارات التلخيص (Kerr, 2000)، والتنظيم الذاتي (Ruban, 2000). ويعود سبب الضعف في المهارات الدراسية لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم إلى عدم تلقي هؤلاء الطلبة تدريباً رسمياً على مثل هذه المهارات في المرحلة الابتدائية وخاصة أنهم لا يستطيعون تطوير تلك المهارات بسهولة وتلقائية كما يحدث لدى الطلبة العاديين (Hoover, 1989). كما ان ضعف المهارات الدراسية لدى هؤلاء الطلبة يسبب لهم مشكلات مضاعفة في ظل إجراءات دمجهم في المدرسة العادية (Carolyn & Fabian, 1996). ويمكن تلخيص العوامل الرئيسية الأخرى التي تؤثر في قدرة الطلبة ذوي صعوبات التعلم على تطبيق استراتيجيات الدراسة ومهاراتها بما يلي:

- ضعف القدرة على الانتباه.
- ضعف القدرة على التذكر (الذاكرة قصيرة المدى وطويلة المدى).
- صعوبة الفهم المزمّن (المشكلات في عمليات معالجة المعلومات).
- ضعف المخرجات مثل (الأداء اللغوي والأداء الحركي والقدرة على التنظيم والقدرة على حل المشكلات والقدرة على استخدام الاستراتيجيات).
- التأخر في اكتساب المهارات الأساسية مثل (القراءة والتهجئة والحساب).
- ضعف القدرة على التكيف (المشكلات الاجتماعية، والمشكلات في الدافعية، (Levine, 1994).

كما أن هناك تأكيد استمرار ضعف المهارات الدراسية لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم حتى مرحلة المراهقة، إذ يظهر هذا الضعف واضحاً في مهارات كتابة الملاحظات وتدوينها، والإصغاء وتقديم الامتحانات، إذ يعاني الطلبة ذوي صعوبات التعلم في هذه المرحلة مشكلات واضحة في الاستعداد للامتحانات، وبالتالي تبرز الحاجة للتدريب على بعض الاستراتيجيات التي تساعد على تحسين المهارات الدراسية لديهم وتطويرها (Hoover, 1989). ويستطيع هؤلاء الطلبة تعلم المهارات الدراسية، ولكنهم بحاجة إلى التدريب على تطبيقها، كما أن هناك حاجة لأعداد المعلمين المؤهلين القادرين على فهم أنماط التعلم ومظاهر القوة والضعف لدى طلبتهم. ومساعدتهم على استخدام استراتيجيات المهارات الدراسية، وعلى أي حال، يستطيع جميع الطلبة الاستفادة من تعلم المهارات الدراسية إذا ما توافر لهم التدريب المباشر على تلك المهارات (Levine, 1994). وكذلك يرى بعض الباحثين أن تدريس المهارات الدراسية يطور العمليات ما وراء المعرفية (Metacognition) لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم، وبالتالي فإن هذه الاستراتيجيات تساعد في تطوير قدرة الطلبة على ان يتعلموا المهارات والأساليب التي تمكنهم من التعلم، وخاصة أن الطلبة ذوي صعوبات التعلم بحاجة ماسة إلى هذه الأساليب لأنها تساعدهم على إكمال الواجبات، أو التفكير بالكيفية التي يستطيعون فيها إكمالها، كما أنهم بحاجة إلى الوعي بالخطوات التي تساعدهم على الاستعداد لقراءة النصوص وكتابة الملاحظات من الحصة والمحاضرات وتدوينها، وكتابة أسئلة الامتحانات. ولهذا يعتقد أن المهارات الدراسية مكونات أصيلة وضرورية للتعلم (Sedita, 1996). ويمكن اعتبار تعليم الطلبة ذوي صعوبات التعلم لاستخدام استراتيجيات التعلم ومهارات الدراسة خطوة ضرورية وفعالة لزيادة قدرة هؤلاء الطلبة على التعلم باستقلالية، ويدعم هذه الأفكار ستيفن وتشارلز (Stephen & Charles) في كتابهما (Teaching Study Skills and Strategies to Students with Learning Disabilities, Attention Deficit Disorders or Special Needs) الذي يشير إلى وجود أكثر من 169 مهارة تسهم بالتعلم الفعال وتطوير استراتيجيات التعلم والمهارات الدراسية للطلبة ذوي صعوبات التعلم (Stephen & Charles, 2001).

2-1- برامج المهارات الدراسية

اقترحت برامج ونماذج واستراتيجيات كثيرة في مجال تدريب الطلبة ذوي صعوبات التعلم وتعليمهم المهارات الدراسية. وقد قدمت هذه النماذج من خلال الدراسات البحثية أو بعض الجامعات ممثلة بمراكز أبحاث التعلم فيها أو من خلال المدارس المهتمة بتطوير تلك المهارات. وفيما يلي عرض لهذه البرامج من حيث أهدافها وأساليب تنفيذها، والأعمار أو الصفوف التي يبدأ التدريب فيها على المهارات الدراسية:

2-2- أهداف برامج المهارات الدراسية

يمكن تلخيص أهداف برامج تدريب الطلبة ذوي صعوبات التعلم على المهارات الدراسية على النحو الآتي:

تحسين مهارة تنظيم الوقت وإدارته (Flores & Schloss, 1995).
زيادة ثقة الطلبة وقدرتهم على التركيز والتنظيم وتحسين قدرة الطلبة على الاستعداد لامتحانات وزيادة مهارتهم في تقديمها (Keith & Lynn, 1993).
زيادة وعي الطلبة ذوي صعوبات التعلم بالعمليات التي يستخدمونها في اتباع التعليمات والتحضير وكتابة الملاحظات وتدوينها والإجابة عن أسئلة الامتحانات (Carns & Carns, 1991).

تخفيف قلق الامتحان وتحسين أداء الطلبة في الامتحانات المدرسية وزيادة تحصيلهم الأكاديمي (Giordano, 2000).

زيادة قدرتهم على التكيف والتعلم باستقلالية (Foster, 1997).
التغلب على المشكلات التعليمية، إذ يقوم المعلم بتدريسها للطلبة تدريجياً مباشراً أو غير مباشر مما يعمل على تحسين أداء الطلبة ذوي صعوبات التعلم (Shaheen, 2000).

2-3- أساليب تنفيذ برامج المهارات الدراسية

يمكن للمعلم أو المعلمة تنفيذ برامج المهارات الدراسية باستخدام أساليب كثيرة، وهذا يجعل من الصعب اقتراح أسلوب واحد بعينه لتنفيذ تلك البرامج. ويرى الباحثان أن القائم على تنفيذ برامج المهارات الدراسية يستطيع استخدام الأسلوب المناسب في ضوء خصائص طلبته وإمكانيات مدرسته، ومن حق القائمين على تنفيذ تلك البرامج ابتكار الأسلوب المناسب لهم، ولكن في جميع الأحوال يجب أن يستند الأسلوب المقترح إلى أساس نظري واضح من خلال

الاعتماد على إحدى نظريات التعلم وباستخدام خطوات إجرائية واضحة ومحددة. ومن الأساليب التي استخدمت لتنفيذ برامج المهارات الدراسية الإرشاد الجمعي (مسمار، 1992) والعرض باستخدام الفيديو (Boyle, 2001)، والتدريس باستخدام الكمبيوتر (Hoover, 1989; Berndette, 1982; Shaheen, 2000)، والتدريس المباشر (Hoover, 1989) والتدريب المباشر (Malmquist, 1999) وإجراءات تعديل السلوك (Dirk, 1983)، وعقد المؤتمرات الإرشادية (Carns & Carns, 1991).

2-4- الصفوف المناسبة للبدء بالتدريب

يمكن أن يبدأ تعليم المهارات الدراسية للطلبة ذوي صعوبات التعلم في أي مرحلة عمرية. فعلى سبيل المثال، رأى هوفر (Hoover, 1989) إمكانية تدريب هؤلاء الطلبة على المهارات الدراسية في مختلف الأعمار، وعلى حسب قدراتهم وحاجاتهم الفردية، كما اقترح البدء بتعليم تلك المهارات في عمر مبكر أيضاً. وهذا ينسجم تماماً مع ما أشار إليه سديتا (Sedita, 1996) والذي مفاده " يستطيع المعلمون تدريب الطلبة ذوي صعوبات التعلم على المهارات الدراسية من الصفوف الابتدائية حتى مستوى الكلية ". وأشارت مراجعة الدراسات السابقة في الموضوع الى أن الصفوف التي استهدفت في التدريب على المهارات الدراسية كانت على النحو الآتي:

في دراسة كيث ولين (Keith & Lynn, 1993) شملت تدريب الصفوف من الثاني الى الثامن أما دراسة كارنز وكارنز فشملت طلبة الصف الرابع (Carns & Carns, 1991)، والصف السابع في دراسة مالمكويس (Malmquist, 1999)، والمدارس العليا في دراسة بيريرا (Perreira, 1989)، والمرحلة الثانوية في دراسة كارولين وفايان (Carolyn & Fabian, 1996).

أما مدة تطبيق برامج التدريب على المهارات الدراسية ونماذجه فتتراوح من سبعة أسابيع إلى فصل دراسي كامل، وهناك ميل في الدراسات السابقة إلى دمج برامج التدريب على المهارات الدراسية مع المنهاج، ليتم تعليم تلك المهارات من خلال المحتوى الدراسي.

2-5- تأثير التدريب على المهارات الدراسية في التحصيل

تعد المهارات الدراسية التي يستخدمها الطلبة في المواقف التعليمية المختلفة من العناصر

الأساسية المهمة والمؤثرة في التحصيل الدراسي، إذ يرى بعض الباحثين أن هناك علاقة إيجابية بين التدريب على المهارات الدراسية والتحصيل الأكاديمي، إذ تبين أن التدريب الفعال على تلك المهارات يعمل على تخفيض القلق وتحسين الأداء في الامتحانات ومن ثم زيادة التحصيل الأكاديمي (Onwuegbuzie, et al., 2001).

ولقد دعمت نتائج الدراسات السابقة وجود اثر إيجابي للتدريب على المهارات الدراسية في تحصيل الطلبة في مجالات المحتوى المختلفة، ومن هذه الدراسات دراسة فاتاتا (Fatata, 1997) ودراسة ابوت (Abbott, 1990) ودراسة كير (Kerr, 2000) ودراسة روبان (Ruban, 2000) ودراسة ميلسون وويليم (Milsson & William, 1993) ودراسة ريدا (Reda, 1995) ودراسة كارنز وكارنز (Carns & Carns, 1991). وأشار الزيات (1998) إلى علاقة ارتباطية و سببية بين مستوى كفاية العمليات المعرفية النمائية المتعلقة بالانتباه والإدراك والذاكرة والتفكير من ناحية ومستوى التحصيل الأكاديمي على اختلاف مستوياته ومكوناته ومراحلته من ناحية أخرى.

لذا فان الكفاية الأكاديمية ترتبط بمدى معرفة المهارات الدراسية الفعالة وتطبيقها إذ يعتقد بأن الطلبة في جميع المراحل التعليمية قد يعانون خبرات فشل في المدرسة، ليس لضعف قدرتهم ولكن لأنهم قد يفتقرون إلى المهارات الدراسية الجيدة (Gettinger & Seidert 2002). ومن ناحية أخرى، يظهر الطلبة ذوي صعوبات التعلم الذين لديهم ضعف واضح في المهارات الدراسية صعوبات في الانتباه، والاستمرار في أداء المهمة، وتنظيم أعمالهم وإتقانها إتقاناً دقيقاً، يؤثر تأثيراً كبيراً في أدائهم الأكاديمي وفي جهد المعلم في التدريس وفضلاً عن ذلك، لديهم ضعف واضح في القدرة على التخطيط، ويظهر ذلك من خلال (Lewis & Doorlag, 1987). وأخيراً يمكن الافتراض بأن الطلبة الذين لديهم ضعف واضح في المهارات الدراسية لديهم ضعف واضح في الانتباه والتركيز مما ينعكس سلبياً على تحصيلهم الأكاديمي (Gettinger & Seidert, 2002).

2-6- تأثير التدريب على المهارات الدراسية في مفهوم الذات الأكاديمي للطلبة ذوي صعوبات التعلم

تكمن المشكلة الرئيسة لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في استمرار خبرات الفشل

لديهم. فالمحاولات غير الناجحة التي يقوم بها الطالب تجعله يبدو أقل قبولاً لدى مدرسيه وأقرانه. ويؤدي الفشل المتكرر إلى تطوير الطالب الاتجاهات السلبية نحو ذاته مما يؤدي إلى ازدياد الشعور بالإحباط لديه (الزيات، 1998). كما أشار أدب الموضوع السابق إلى اختلاف بين مفهوم الذات لدى الطلبة العاديين والطلبة ذوي الحاجات الخاصة وضعاف التحصيل في الصف العادي، إذ وصف ضعاف التحصيل والطلبة ذوي الحاجات الخاصة بأن لديهم إدراكاً ذاتياً أكاديمياً سلبياً أكثر من زملائهم العاديين (Allodi, 2002). أظهرت نتائج إحدى الدراسات حول مفهوم الذات لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم الذين يتلقون الدعم في الصفوف العادية أن لديهم مفهوماً ذاتياً أكاديمياً منخفضاً أكثر من زملائهم العاديين في الصف، لكن المجموعتين لا تختلفان في مفهوم الذات العام أو في الأبعاد الأخرى لمفهوم الذات الاجتماعي والكفاية والعاطفة والجسم والأسرة (Allodi, 2002).

ويعرف مفهوم الذات الأكاديمي بأنه وصف لتقييم الفرد لقدراته الأكاديمية وإدراكاته لها، ويشمل ذلك المعتقدات العامة حول احترام الذات التي ترتبط بإدراكات الفرد حول كفاءته وقدراته الأكاديمية، وبهذا المعنى فإن مفهوم الذات الأكاديمي بناء متعدد الأبعاد يتضمن إجراء مقارنات خارجية وداخلية، ويقصد بالمقارنة الخارجية مقارنة الطلبة أداءهم الأكاديمي بأداء زملائهم في الصف، ويقصد بالمقارنة الداخلية مقارنة الطلبة لأدائهم الأكاديمي الخاص في مجال ما، مقارنة بالمجالات الأكاديمية الأخرى (McCoach & Siegle, 2002). كما أن نمو مفهوم الذات الأكاديمي وتطوره مهمان جداً لأنهما قد يؤديان دور الوسيط في مساعدة الأفراد على التكيف مع متطلبات البيئة المدرسية، وتطوير المهارات الأكاديمية المناسبة، لأن المفهوم الإيجابي يمكن أن يدعم النمو ويساعد على إتقان المهارات المتنوعة في حين يسبب مفهوم الذات السلبي انفعالات سلبية تمنع الأفراد من تحقيق أهدافهم (Russel & Ouvier, 2002). وتسهم المدرسة إسهاماً مهماً في تكوين صورة الطفل عن ذاته، فالخبرات المدرسية والجو المدرسي ونظام المعاملة، وما فيه من عقاب وثواب وشدة ولين، وما يحققه من عدل وما يوفر من تقدير واحترام، يعتبر من العناصر الأساسية التي تسهم في تشكيل مفهوم الذات (يجي، 1999).

2-7- دور المعلم في تدريس المهارات الدراسية

يتفق معظم المعلمين على أهمية المهارات الدراسية، إلا أن بعضهم ربما لا يدرك معنى المهارات الدراسية أو على من تقع مسؤولية التدريب عليها، لأن برامج الإعداد قبل الخدمة للمعلمين لا تتضمن مساقات أو برامج في مجال المهارات الدراسية، كما أن المناهج تهتم بالمحتوى الدراسي أكثر من اهتمامها بتلك المهارات، كذلك فإن مدارس كثيرة لا تقوم بتدريس المهارات الدراسية بوصفها جزءاً من المنهاج المعتمد فيها (Sedita, 1996).

ويرى أخصائيو علم النفس المدرسي أهمية التدريب على المهارات الدراسية وبشكل مستقل للمساعدة في تطوير برامج تعليمية فعالة للطلبة الذين يعانون مشكلات أو ضعفاً أكاديمياً (Gettinger & Seibert, 2002)، بينما يرى بعض الأخصائيين ضرورة دمج المهارات الدراسية في المنهاج العادي لتحسين أداء الطلبة الأكاديمي (Decker & Spector, 1992).

3- مشكلة الدراسة وأسئلتها

تعد تنمية المهارات الدراسية من الأمور المهمة جداً لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم. و لكن الواقع الحالي لتدريب هذه الفئة على المهارات الدراسية غير مرض. وقد أظهرت الدراسات السابقة علاقة واضحة بين الضعف في التحصيل وضعف المهارات الدراسية. وهذا الواقع يجعل من المهم جداً تصميم برامج تدريبية في المهارات الدراسية للطلبة الذين يعانون مشكلات في الأداء المدرسي بما فيهم الطلبة ذوي صعوبات التعلم. ولقد دعمت دراسات أجنبية كثيرة فعالية هذه البرامج في تنمية أداء الطلبة ذوي صعوبات التعلم، ولكن من المؤسف جداً عدم وجود مثل هذه البرامج على مستوى الأردن، بينما هناك العديد من برامج المهارات الدراسية للطلبة ذوي صعوبات التعلم في البلدان الأجنبية والتي تبرز أهمية تلك المهارات لهذه الفئة من الطلبة. وعلى ضوء ذلك فقد هدفت هذه الدراسة إلى تعرف فاعلية برنامج تدريبي للمهارات الدراسية في تحسين المهارات الدراسية لدى عينة من الطلبة ذوي صعوبات التعلم، ومدى تأثير ذلك البرنامج في تحصيلهم الأكاديمي، و مفهوم الذات الأكاديمي لديهم. وبالتحديد فقد حاولت هذه الدراسة الإجابة عن الأسئلة التالية:

السؤال الأول: ما أثر البرنامج التدريبي في تنمية المهارات الدراسية لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم الملتحقين في غرف المصادر في مدارس وزارة التربية والتعليم؟

السؤال الثاني: ما أثر البرنامج التدريبي في تنمية المهارات الدراسية في تحصيل الطلبة ذوي

صعوبات التعلم ؟

السؤال الثالث: ما أثر البرنامج التدريبي في تنمية المهارات الدراسية في مفهوم الذات

الأكاديمي لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم ؟

4- أهمية الدراسة

تعد المهارات الدراسية من المهارات الضرورية في حياة الطلبة العاديين وذوي صعوبات التعلم على حد سواء، لأنها تساعد الطالب على تطوير فعاليته الذاتية وتحسين أدائه المدرسي، ولكن الطلبة ذوي صعوبات التعلم يظهر لديهم ضعف واضح في المهارات الدراسية اللازمة للنجاح وتحقيق التحصيل الأكاديمي المناسب، ولذلك فهم بحاجة إلى برامج متخصصة تعمل على تطوير مهاراتهم الدراسية وزيادة تحصيلهم وتحسين مفهوم الذات لديهم. وبالتحديد تظهر أهمية هذه الدراسة من خلال ما يلي:

أولاً: على مستوى الدراسات والأبحاث العربية والأردنية، لم يرصد الباحثان أي دراسة في مجال التدريب على مهارات الدراسة للطلبة ذوي صعوبات التعلم، ومدى تأثيرها في التحصيل الأكاديمي ومفهوم الذات الأكاديمي، لأن الدراسات التي أجريت ضمن هذا المجال كانت دراسات مسحية ركزت على التعرف إلى عادات الدراسة الجيدة لدى الطلبة العاديين، ولم تركز على كيفية تطوير المهارات الدراسية لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم.

ثانياً: حاولت الدراسة الحالية تطوير برنامج تدريبي في المهارات الدراسية، علماً بأنه - على حد علم الباحثين، ليس هناك برامج تدريبية في المهارات الدراسية على مستوى الطلبة ذوي صعوبات التعلم في الأردن. فضلاً عن الانتقادات الموجهة إلى البرامج التربوية الحالية والتي لا توفر لذوي صعوبات التعلم معرفة بالأساليب والاستراتيجيات، والطرائق التي تكون فعالة في تحديد ما الذي يجب أن يتعلموه.

ثالثاً: حاولت الدراسة الحالية تطوير أداة لقياس المهارات الدراسية لدى الطلبة ذوي

صعوبات التعلم، لعدم توافر أدوات قياس للمهارات الدراسية خاصة بهذه الفئة في الأردن، لأن معظم أدوات القياس في هذا الجانب كانت تستهدف معرفة عادات الطلبة العاديين واتجاهاتهم

نحو الدراسة أكثر من استهدافها قياس مدى معرفة الطلبة ذوي صعوبات التعلم بالمهارات الدراسية ومدى امتلاكهم لهذه المهارات.

5- تعريف مصطلحات الدراسة

- **الطلبة ذوي صعوبات التعلم في الدراسة الحالية:** الطلبة ذوي صعوبات التعلم هم الطلبة الذين صنفوا على أنهم يعانون صعوبات التعلم في مدارس مديرية التربية والتعليم في لواء عين الباشا بناءً على أسس التشخيص المعتمدة في تلك المدارس .

- **المهارات الدراسية:** هي مجموعة من المهارات التي تؤدي إلى تطوير الفاعلية الذاتية، وفاعلية التعلم وهي استراتيجيات قابلة للتعلم مثل مهارات كتابة الملاحظات وتدوينها وأساليب التذكر وإجراءات تقديم الامتحانات، ومهارات التنظيم، وإدارة الوقت وتنظيمه ومهارات الوعي الذاتي، وفي الدراسة الحالية تتمثل هذه المهارات بثلاث مهارات هي: إدارة الوقت وتنظيمه وكتابة الملاحظات وتدوينها ومهارات الاستعداد للامتحانات وتقديمها. وتقاس المهارات الدراسية الثلاث السابقة إجرائياً في هذه الدراسة بالدرجة الكلية التي يحصل عليها الطالب في الأبعاد الثلاثة لقياس المهارات الدراسية.

مفهوم الذات الأكاديمي: هو نظرة الفرد لقدراته الأكاديمية، واحترامه لذاته وكفاءته وقدراته الأكاديمية، ويقاس إجرائياً في هذه الدراسة بالدرجة التي يحصل عليها الطالب بمقياس مفهوم الذات الأكاديمي .

- **التحصيل:** هو مدى اكتساب الطلبة للمفاهيم والمبادئ والمهارات في المادة التعليمية، وقد قيس لأغراض هذه الدراسة بمجموع علامات الطلبة في اختبارات التحصيل في اللغة العربية والرياضيات، والمستخدم من قبل وزارة التربية والتعليم.

6- الدراسات السابقة

أجريت دراسات وبحوث كثيرة حاولت تقصي أثر البرامج التدريبية في المهارات الدراسية للطلبة ذوي صعوبات التعلم في تطوير مهاراتهم الدراسية، وتحسين تحصيلهم الأكاديمي، ومفهوم الذات الأكاديمي لديهم، ومن هذه الدراسات ما يلي:

دراسة بويل (Boyle, 2001) التي هدفت لبحث أثر التدريب في مهارات كتابة الملاحظات وتدوينها في تذكّر طلبة المدارس العليا ذوي صعوبات التعلم واستيعابهم وكذلك الطلبة المعوقين عقلياً القابلين للتعلم. ولقد تكونت عينة الدراسة من (26) طالباً من ذوي صعوبات التعلم والطلبة المعوقين عقلياً القابلين للتعلم، وقد وزعوا عشوائياً إلى المجموعتين التجريبية والضابطة. وقد خضع أفراد المجموعة التجريبية إلى تدريب منظم على كتابة الملاحظات وتدوينها باستقلالية من محاضرة تعرض باستخدام الفيديو. أما المجموعة الضابطة فاستخدمت الأسلوب التقليدي في كتابة الملاحظات وتدوينها. وأشارت نتائج هذه الدراسة إلى أن الطلبة ذوي صعوبات التعلم والطلبة المعوقين عقلياً القابلين للتعلم في المجموعة التجريبية والذين تدربوا على كتابة الملاحظات من المحاضرة التي تعرض باستخدام الفيديو حققوا درجات أعلى من طلبة المجموعة الضابطة بمقياس التذكر قصير المدى والتذكر طويل المدى والاستيعاب.

أما جيوردانو (Giordano, 2000) فقد قام بدراسة تهدف إلى فحص أثر برنامج تدريبي للسيطرة على قلق الامتحان في تخفيض القلق لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم من مستوى الكلية المتوسطة. وتكونت العينة من (6) مفحوصين من ذوي صعوبات التعلم في مجال القراءة، واستخدم تصميم الخط القاعدي بأسلوب المعالجات المتعددة لتقييم أثر البرنامج، وجرى توزيع المفحوصين عشوائياً إلى مجموعتين، وقد تلقت المجموعة الأولى العلاج ولم تتلق المجموعة الثانية أي معالجة. وأشارت النتائج إلى أن التدريب على المهارات الدراسية أدى إلى تحسن المهارات الأكاديمية، وكان له أثر مشترك في سلوك القلق والأداء الأكاديمي.

واجرت شاهين (Shaheen, 2000) دراسة تهدف إلى بحث أثر التدريس باستخدام الكمبيوتر في تطوير المهارات الدراسية لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم. وتكونت عينة الدراسة من (42) طالباً من الطلبة ذوي صعوبات التعلم والذين وزعوا على المجموعتين التجريبية والضابطة، ومن ثم اختبرت المجموعتان اختباراً قليلاً واختباراً بعيداً باستخدام مقياس استراتيجيات التعلم و الدراسة (The Learning and Study Strategies Inventory (LASSI-HS) والذي اعتمد على أسلوب اختبار المحتوى -المجال المعتمد على المنهاج. وتعرضت المجموعتان التجريبية والضابطة لبرنامج تدريبي في المهارات الدراسية باستخدام الكمبيوتر مدته سبعة أسابيع ولمدة (45) دقيقة يومياً وبمعدل خمسة أيام بالأسبوع. وقيست

المتغيرات التابعة من خلال قياس مدى إتقان استراتيجيات الدراسة بواسطة مقياس التعلم واستراتيجيات الدراسة، والذي احتوى على (10) مقاييس فرعية. وأظهرت النتائج فروقاً دالة إحصائياً للاختبارات الفرعية التي قاست اتجاه الطلبة ودافعيتهم نحو المدرسة بشكل عام، فضلاً عن فروق ذات دلالة تطبيقية لاستخدام الكمبيوتر إذ زادت دافعية الطلبة للدراسة وحفظ المعلومات.

كما أجرى فاتاتا (Fatata,1997) دراسة حول إمكانية تدريب مجموعة من طلبة الصف الثامن ذوي صعوبات التعلم على المهارات الدراسية وتدريبهم على استراتيجيات الإجابة عن الاختبارات وذلك بسبب رسوب هؤلاء الطلبة في مساق الدراسات الاجتماعية. ولتحقيق ذلك قام الباحثان بتطوير برنامج للمهارات الدراسية بعد قيام المعلمين بإجراء مسح لتلك المهارات بالاعتماد على حاجة طلبة الصف ورغبتهم. وتضمن المنهاج أو البرنامج المهارات التالية: تدريب الطلبة على استراتيجيات الإجابة عن أسئلة الاختيار من متعدد، وأسئلة الاختبارات من نوع صح أو خطأ، و تطوير المهارات التنظيمية. و أظهرت نتائج التحليل بعد تطبيق البرنامج لمدة (12) أسبوعاً على طلبة الصف الثامن أن معدل الطلبة في الدراسات الاجتماعية زاد (30) درجة، و أشار الطلبة إلى أنهم شعروا بثقة أكبر في قدرتهم على الإجابة عن الاختبارات، وأنهم أظهروا مهارات تنظيمية أفضل باستخدام جدول المحتويات لكتابة ملاحظاتهم، و أشار المعلمون إلى تزايد مشاركة الطلبة في التفاعلات الصفية.

كذلك أجرى كل من كاروليان و فاييان (Carolyn & Fabian, 1996) دراسة تهدف إلى تقييم المهارات الدراسية لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم و لتحديد مدى فائدة استخدام مقياس استراتيجيات الدراسة والتعلم (Learning and Study Strategies Inventory (LASSI)) مع الطلبة ذوي صعوبات التعلم بوصفه أداة تشخيصية، واشترك في العينة (25) طالباً من الطلبة ذوي صعوبات التعلم في المرحلة الثانوية الذين تعرضوا لبرنامج حول استراتيجيات الدراسة والتعلم، واستخدم مقياس استراتيجيات الدراسة والتعلم (LASSI) بوصفه أداة تشخيصية لقياس أداء المشاركين في المهارات الدراسية، الذين تلقوا التدريب على المهارات الدراسية وإستراتيجيات التعلم، إذ ركز البرنامج على استراتيجيات التنظيم والعادات الدراسية ومهارات التنظيم وإدارة الوقت وتدوين الملاحظات وكتابتها، واستخلاص

النتائج، ومهارات تقديم الامتحان، كما أن البرنامج عمل على تعزيز القيام بهذه المهارات لدى الطلبة. و أشارت النتائج إلى تحسن أداء الطلبة تحسناً دالاً إحصائياً في خمسة أبعاد فرعية هي الاتجاهات نحو الدراسة، وإدارة الوقت، وتحديد الفكرة الرئيسية واستراتيجيات تقديم الاختبار. وكانت الدرجات في جميع أبعاد المقياس أعلى في الاختبار البعدي من الاختبار القبلي ودعمت نتائج هذه الدراسة تطبيق مقياس استراتيجيات التعلم والمهارات الدراسية على طلبة المرحلة الثانوية ذوي صعوبات التعلم بحيث يمكن استخدامه أداة تشخيصية للمساعدة في تفريد التعلم وتطوير برامج المهارات الدراسية على مستوى المرحلة الثانوية.

أما فلوروز وسكلوس (Flores & Schloss, 1995) فقد أجريا دراسة تهدف إلى بحث أثر استخدام الأجنحة (المفكرة) اليومية في إنجاز المسؤوليات لدى طلبة المرحلة الثانوية ذوي صعوبات التعلم، وتألقت العينة من (8) مفحوصين من الطلبة ذوي صعوبات التعلم، الذين تتراوح أعمارهم من (17-18 سنة)، إذ تعرض الطلبة لبرنامج مهني في المدرسة، وأمضوا جزءاً من اليوم الدراسي في موقع العمل واستخدم تصميم الخطوط القاعدية المتعددة عبر المهارات لقياس فعالية استخدام الأجنحة اليومية في زيادة القدرة على تنفيذ المسؤوليات، ودرّب الطلاب على استخدام الأجنحة لمدة (5) أيام قبل اخذ بيانات الخط القاعدي للمرة الأولى، وبعد أن أصبح معدل حمل الطلبة للأجنحة اليومية 100% في المرحلة الأولى، بدأت المرحلة الثانية التي تم فيها تسجيل نسبة إنجاز المفحوصين للمسؤوليات المطلوبة منهم يومياً، وأشارت النتائج إلى أن نسبة إنجاز النشاطات اليومية المسجلة على الأجنحة تزايدت من (37%) خلال مرحلة قياس الخط القاعدي إلى (88%) بعد برنامج التدخل، وهكذا فإن برنامج التدخل كان فعالاً في زيادة مهارات تنظيم الوقت والتخطيط اليومي لإنجاز المسؤوليات.

وأجرى كل من ابراهيميان و كيرلين (Ebrahimian & Carlene, 1994) دراسة تهدف إلى تحديد أثر المشاركة في برنامج للمهارات الدراسية على الطلبة ذوي صعوبات التعلم المدججين في الصف العادي والمعزولين في الصف الخاص. وتكونت العينة من (42) طالباً من ذوي صعوبات التعلم قسموا إلى مجموعتين هما الطلبة المدججين في الصف العادي والطلبة المعزولين في صف خاص، وتم تعريف المجموعتين لبرنامج المهارات الدراسية. وطبق مقياس استراتيجيات الدراسة والتعلم على جميع المفحوصين قبل تطبيق برنامج المهارات الدراسية وبعده، أظهر

المفحوصون في مجموعة الطلبة المعزولون في الصف الخاص تحسناً ذا دلالة بستة مقاييس فرعية من اصل المقاييس العشرة التي يتكون منها مقياس استراتيجيات الدراسة والتعلم والتي تضمنت إدارة الوقت والتركيز ومعالجة المعلومات وتحديد الفكرة الرئيسية ومساعدات الدراسة والاختبار الذاتي. وأظهر الطلبة المدججون في الصف العادي تحسناً ذا دلالة بخمسة مقاييس فرعية هي القلق وتحديد الفكرة الرئيسية واستراتيجيات الاختبار، ولم يظهر المفحوصون في المجموعة الضابطة أي دلالة على التحسن في أي من المقاييس الفرعية. وبينت نتائج هذه الدراسة أن الطلبة ذوي صعوبات التعلم أظهروا تحسناً في استراتيجيات الدراسة بسبب مشاركتهم في برنامج المهارات الدراسية.

كما أجرى مالمكوست (Malmquist, 1999) دراسة تهدف إلى معرفة أثر تدريس المهارات الدراسية في التحصيل في مادة تاريخ الولايات المتحدة الأمريكية لدى طلبة المرحلة الثانوية من ذوي صعوبات التعلم البسيطة، وبالتحديد بحثت هذه الدراسة في أثر تدريس المهارات الدراسية في السلوكات المدرسية المناسبة والمهارات التنظيمية والتحصيل في مادة تاريخ الولايات المتحدة. وتكونت عينة الدراسة من (42) مفحوصاً من طلبة الصف السابع ذوي صعوبات التعلم و(8) معلمين من معلمي التربية الخاصة و(13) معلماً عادياً يدرسون مادة التاريخ. وزع معلمو التربية الخاصة المشاركين في هذه الدراسة عشوائياً إلى مجموعتين هما: مجموعة قامت بالتدريب على المهارات الدراسية التي تتضمن حل الواجبات المنزلية أو كتابة الملاحظات من الكتاب المدرسي لتحسين القراءة الاستيعابية في مادة التاريخ والمجموعة الثانية لم تتدرب على المهارات الدراسية في مادة التاريخ. وقد قيس أثر التدريب من خلال المقاييس التالية: مقياس اكتساب المهارات الدراسية ومقياس استخدام المهارات الدراسية، واختبار التحصيل في مادة تاريخ الولايات المتحدة ومقياس استخدام المهارات الدراسية للتحصيل في مادة تاريخ الولايات المتحدة بعد أربعة أسابيع من التدريب. وأشارت النتائج إلى تحسن المهارات الدراسية لدى هؤلاء الطلبة.

كذلك أجرى هيت وآخرون (Hattie et. al, 1996) دراسة تحليلية تهدف إلى تحديد خصائص التدخلات التي استخدمت المهارات الدراسية والتي من المرجح أنها تساعد الطلبة على النجاح إذ قامت هذه الدراسة بمراجعة وتحليل لـ(51) دراسة تهدف إلى زيادة تحصيل

الطلبة من خلال زيادة استخدام الطلبة للمهارات الدراسية مثل التدخلات التي تركز على إنجاز المهمات والإدارة الذاتية للتعلم والعناصر الفعالة في التعليم مثل الدافعية ومفهوم الذات، ودعمت نتائج الدراسة الاهتمام بالنمط المعرفي، والتدريب على المهارات الدراسية من خلال محتوى المنهاج باستخدام المهمات المطلوبة في ذلك المحتوى، والعمل على تطوير درجة عالية من النشاط لدى المتعلم، والوعي بمهارات ما وراء المعرفية.

أما موضوع مفهوم الذات لدى الطلبة ذوي الحاجات الخاصة بشكل عام والطلبة ذوي صعوبات التعلم بشكل خاص فقد أصبح من القضايا المهمة في الدراسات النفسية. ولكن، وعلى الرغم من كثرة الدراسات التي تناولت مفهوم الذات لدى ذوي صعوبات التعلم، فإن الدراسات في مجال تأثير التدريب على المهارات الدراسية في تنمية مفهوم الذات الأكاديمي وتطويره لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم كانت محدودة. وتوصل الباحثان إلى بعض الدراسات التي عالجت الموضوع معالجة مباشرة مثل دراسة فيرفاكس (Fairfax, 1993) التي تهدف إلى تحسين التحصيل الأكاديمي لـ 35 مفحوصاً من الطلبة في الصفين الثالث والرابع من ذوي التحصيل المنخفض من خلال تحسين تقدير الذات لديهم. وركز الهدف الرئيسي للدراسة على تعزيز مفهوم الذات ومهارات التعلم والمهارات الدراسية لزيادة التحصيل الأكاديمي والدافعية، وتعرضت العينة لمجموعة كبيرة من الجلسات التي ركزت على استراتيجيات تعزيز مفهوم الذات والمهارات الدراسية وتنظيم الوقت وإدارته، وركزت مجموعة صغيرة من الجلسات على تطوير مفاهيم الرياضيات والقراءة، وتركز التفاعل الفردي على ملاحظة العلاقة بين المفحوصين والمعلمين. وأشارت النتائج إلى أن الطلبة تكيفوا وحققوا أفضل ما تسمح به قدراتهم، وتم تحقيق جميع أهداف الدراسة إذ أظهر الطلبة تحسناً دالاً إحصائياً في تقدير الذات والقراءة والرياضيات والمعدل الكلي، وأشار المعلمون إلى تحسن تقدير الذات والأداء الأكاديمي للطلبة.

ودراسة كينجهام (Cunningham, 1997) تهدف إلى بحث أثر منهاج إرشادي نمائي على استراتيجيات ومهارات الدراسة وتنمية مفهوم الذات، وإكمال الواجبات المدرسية لدى طلبة الصف الرابع، وتكونت العينة من 50 طالباً من الصف الرابع وزعوا إلى ثلاث مجموعات هي المجموعة الضابطة (أ) و المجموعة الضابطة (ب)، والمجموعة التجريبية، تلقى أعضاء المجموعة

الضابطة (أ) حصصاً إرشادية عادية. ولم يتلق أعضاء المجموعة الضابطة (ب) أي خدمات إرشادية، وتلقى أعضاء المجموعة التجريبية منهاجاً إرشادياً نمائياً. أما أدوات الدراسة فتكونت من مقياس المهارات الدراسية ومقياس بيرس وهارس لمفهوم الذات. وجرى اختبار أربع فرضيات في هذه الدراسة باستخدام متغيرات الوضع الاقتصادي والاجتماعي والجنس والعرق، كذلك تم مسح آراء الآباء والمعلمين فيما يتعلق بأثر المنهاج الإرشادي النمائي في مهارات الدراسة وتنمية مفهوم الذات و إتمام الواجبات الدراسية. وأشارت نتائج المسح المتعلقة بالآباء والمعلمين إلى وجود بيانات إيجابية دعمت صدق المنهاج الإرشادي النمائي، ولم تشر نتائج الدراسة إلى وجود تأثير للمنهاج الإرشادي النمائي في استراتيجيات الدراسة ومفهوم الذات و إكمال الواجبات الدراسية.

وفي دراسة أخرى لستون وماي (Stone & May, 2002) تهدف إلى تحديد درجة المبالغة في تقدير المهارات الأكاديمية والدراية لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم. تكونت العينة من 52 طالباً من ذوي صعوبات التعلم و 49 طالباً من الطلبة العاديين في الصفوف العليا، وتراوحت الصفوف من الصف التاسع حتى الصف الثاني عشر. وطبق على العينة مقياس مفهوم الذات لتقدير المهارات الأكاديمية لديهم في 17 مهارة أكاديمية ودراسة محددة، وطلب إلى الطلبة التنبؤ بأدائهم على مهمتين أكاديميتين قبل القيام بأدائهما. كما طلب إلى آباء الطلبة وأمهم ومعلمي اللغة الإنجليزية ومعلمي التربية الخاصة أن يجيبوا عن مقياس لتقدير مهارات الطلبة و أدائهم و التنبؤ بأداء الطلبة بالمقياسين، وعلى الرغم من أن النتائج أشارت إلى ان الطلبة ذوي صعوبات التعلم اظهروا مفهوم ذات أكاديمي منخفضاً إلا أنهم بالغوا في تقدير مهاراتهم الدراسية و الأكاديمية، التي ترتبط بتقديرات الآخرين و أدائهم الواقعي.

ومن خلال تحليل نتائج الدراسات السابقة واستعراضها، وأدب الموضوع المرتبط بالمهارات الدراسية يتبين أن نتائج الدراسات السابقة أشارت إلى أثر للتدريب على المهارات الدراسية في تطوير هذه المهارات لدى الطلبة بشكل عام والطلبة ذوي صعوبات التعلم بشكل خاص. كذلك دعمت نتائج الدراسات السابقة وجود أثر إيجابي للتدريب على المهارات الدراسية على تحصيل الطلبة في مجالات المحتوى المختلفة، ومن هذه الدراسات دراسة فاتاتا (Fatata, 1997) ، ودراسة ابوت (Abbott, 1990) ودراسة كير (Kerr, 2000) ودراسة روبان (Ruban,

(2000) ودراسة ميلسون وويليم (Milsson & William, 1993). ودراسة ريدا (Reda, 1995) ودراسة كارنز وكارنز (Carns & Carns, 1991) ودراسة نيست وآخرين (Nist, et al. 1986). بينما أشارت دراسة مالكويسست (Malmquist, 1999) إلى أن الطلبة تعلموا المهارات الدراسية لكن تحصيلهم الأكاديمي لم يتأثر بها.

7- الطريقة والإجراءات

7-1- مجتمع الدراسة

تألف مجتمع الدراسة من الطلبة ذوي صعوبات التعلم الملتحقين بغرف المصادر في المدارس الحكومية التابعة لوزارة التربية والتعليم في مديرية التربية والتعليم في لواء عين الباشا في الأردن، في الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي 2004/2003. والبالغ عددها ست مدارس تضم (103) طلاب.

7-2- عينة الدراسة

تألفت عينة الدراسة من ثلاث مدارس اختيرت عشوائياً من مجتمع الدراسة، تحتوي هذه المدارس على 173 طالباً وطالبة من الطلبة الملتحقين بغرف المصادر، اختير 68 طالباً منها اختياراً عشوائياً. وقسموا عشوائياً إلى المجموعتين التجريبية والضابطة على حسب المدرسة والصف والمادة الدراسية وتألفت كل مجموعة من 34 طالباً وطالبة و يبين الجدول رقم (1) توزيع أفراد الدراسة على حسب المجموعتين التجريبية والضابطة على حسب المدرسة والصف والمادة الدراسية.

الجدول رقم (1)

توزيع عينة الدراسة على حسب المجموعة الضابطة والتجريبية والصف والمادة الدراسية

اسم المدرسة	عدد الطلبة	المجموعة		الصف		المادة الدراسية	
		ضابطة	تجريبية	ثالث	رابع	لغة عربية	رياضيات
الأولى	18	9	9	8	10	18	-
الثانية	34	17	17	17	17	-	34
الثالثة	16	8	8	8	8	8	-

34	34	34	34	34	34	68	المجموع
----	----	----	----	----	----	----	---------

7-3- أدوات الدراسة

استخدم الباحثان لأغراض هذه الدراسة الأدوات والمقاييس التالية:

7-3-1- مقياس المهارات الدراسية

أعد الباحثان لإغراض الدراسة الحالية مقياس المهارات الدراسية وفق الخطوات التالية:

7-3-1-1- تعريف المهارات الدراسية تعريفاً إجرائياً وتحديد المهارات الدراسية الأكثر

استخداماً مع الطلبة ذوي صعوبات التعلم وهي تنظيم الوقت وإدارته، وتدوين الملاحظات وكتابتها ومهارات الاستعداد للامتحان وتقديمه.

7-3-1-2- لصوغ فقرات المقياس وتحديد ما قام الباحثان بمسح الأدب السابق وتحليله

وتوصلاً إلى مجموعة من المقاييس هي مقياس المهارات الدراسية (Thomas, 2000) ومقياس المهارات الدراسية: التقييم الذاتي Study Skills Inventory-Self Assessment ومقياس التعلم والمهارات الدراسية (Abetya, 2000) ومقياس المهارات الدراسية لمركز كوك الإرشادي التابع لجامعة فيرجينيا (Thomas, 2000) ومقياس مهارة تنظيم الوقت (مسمار، 1992) ومقياس استراتيجيات التعلم والدراسة (Carolyn & Fabian, 1996). وقد قاما بتحليل فقرات هذه المقاييس للاستفادة منها في صياغة فقرات المقياس الحالي وركزا على الفقرات التي استخدمت لمقياس مهارات تنظيم الوقت وإدارته وتدوين الملاحظات وكتابتها ومهارات الاستعداد للامتحان وتقديمه.

7-3-1-3- صيغت فقرات المقياس ليتكون في صورته الأولية من (55) فقرة عرضت

على مجموعة من معلمي المرحلة الأساسية لتحديد مدى وضوح اللغة ومدى مناسبتها للطلبة في مستوى الصفين الثالث والرابع الأساسي. وبناء على ملاحظاتهم أعيد صوغ الفقرات وتبسيطها، واستبدلت الكلمات غير الواضحة بكلمات أخرى واضحة.

7-3-1-4- أجريت دراسة استطلاعية أولية (Pilot Study) للمقياس في صورته

الأولية، وطبق على عينة مكونة من 15 طالباً من الفئة المستهدفة التي تمثل الطلبة ذوي الصعوبات من مستوى الصفين الثالث والرابع الأساسيين من خارج عينة الدراسة، كذلك

نوقشت فقرات المقياس مع ثلاثة من معلمي غرف المصادر للتعرف إلى مدى ملاءمة الفقرات من حيث الصياغة اللغوية ومدى ملاءمتها للفئة العمرية، ونتيجة لذلك أعيد صوغ بعض الفقرات وأجريت التعديلات المناسبة عليها، وقسم المقياس إلى جزأين، يستخدم الجزء الأول التدريج الشئني (نعم/لا)، وتستخدم في الجزء الثاني بدائل ليكرت أخرى ممثلة بصور عدد معين من النجوم هي: كثيرة ويمثلها سبعة نجوم ومجرات ويمثلها أربعة نجوم، وقليل ومثلت بنجمة واحدة.

7-3-1-5 أجريت دراسة استطلاعية (Pilot Study) مرة أخرى للمقياس على العينة المذكورة سابقاً نفسها، فكان أداء الطلبة المستهدفين بالمقياس أفضل من المرة السابقة، وعدلت صياغة بعض الفقرات ليظهر المقياس في صورته الأولية.

7-3-1-6 عرض الاختبار على لجنة تحكيم تضمنت ستة مختصين من أساتذة الجامعة الأردنية من قسم المناهج والتدريس وقسم الإرشاد والتربية الخاصة في كلية العلوم التربوية ومشرفاً في المرحلة الأساسية الدنيا. وثلاثة من معلمي الطلبة ذوي صعوبات التعلم، للتعرف إلى ملاحظاتهم ومقترحاتهم حول فقرات المقياس من حيث مدى ملاءمة صياغتها اللغوية، ومدى ملاءمة الفقرات للطلبة المستهدفين، ومدى انتمائها وتمثيلها للبعد الذي تقيسه.

7-3-1-7 تكون المقياس في صورته النهائية، من اثنتين وأربعين فقرة تضمنت جزأين هما:

الجزء الأول - ويتكون هذا الجزء من ثماني عشرة فقرة تمثل أبعاد المقياس الرئيسية الثلاثة وهي:

البعد الأول: تنظيم الوقت وإدارته، **والبعد الثاني:** تدوين الملاحظات وكتابتها، **والبعد الثالث:** مهارات الاستعداد للامتحان وتقديمه:

الجزء الثاني: ويتكون من أربع وعشرين فقرة تتوزع على أبعاد المقياس الرئيسية الثلاثة السابقة، واستخدم في هذا الجزء مقياس ليكرت من ثلاثة بدائل هي كثيراً ومرات وقليلاً.

7-3-1-1- صدق المقياس

استخرجت دلالات الصدق بطريقتين هما:

7-3-1-1-1- صدق المحتوى

بني هذا الاختبار اعتماداً على خطوات إجرائية محددة، واستناداً إلى تحليل الأدب السابق ومحتوى المقاييس المتوفرة، وقد اعتبر الباحثان هذه الإجراءات دليلاً على صدق المحتوى.

7-3-1-1-2- صدق المحكمين

عرض الاختبار على لجنة من المحكمين، وذلك للحكم على مدى ملاءمة فقراته لمستوى الصنفين الثالث والرابع من التعليم الأساسي ومدى وضوح لغته، وفاعلية بدائل فقراته، ومناسبة عددها ومدى تمثيلها لمهارات الدراسة التي وضعت لقياسها، وقد أخذ بملاحظات المحكمين وأجريت التعديلات المطلوبة.

7-3-1-2- ثبات المقياس

استخرج ثبات المقياس بطريقتين هما:

7-3-1-2-1- طريقة الإعادة:

حسب معامل الثبات بطريقة الإعادة إذ طبق الاختبار على خمسة عشر طالباً من غير عينة الدراسة، وبعد مرور أسبوعين أعيد تطبيقه على العينة نفسها. وقد بلغ معامل الثبات بطريقة الإعادة (0,733).

7-3-2-1- الاتساق الداخلي (الفا لكرونباخ):

أما الطريقة الثانية التي استخدمت لحساب الثبات فكانت عن طريق الاتساق الداخلي إذ حسب الاتساق الداخلي للمقياس (الفا لكرونباخ) فكان (95ر). وبذلك تكون أداة الدراسة صادقة وثابتة وقابلة للتطبيق لغايات الدراسة الحالية.

تعليمات تطبيق المقياس: يطبق الاختبار فردياً إذ يقوم الفاحص بقراءة الفقرات للطالب ويقوم الطالب بالإجابة عنها.

7-3-2- مقياس مفهوم الذات الأكاديمي

أعد الباحثان لإغراض الدراسة الحالية أيضاً مقياس مفهوم الذات الأكاديمي وفق الخطوات التالية:

- تعريف مفهوم الذات الأكاديمي تعريفاً إجرائياً.

- لصياغة فقرات المقياس وتحديددها قام الباحثان بمسح الأدب السابق وتحليله وتوصلاً إلى مجموعة من المقاييس حللت فقراتها للاستفادة منها في صياغة فقرات المقياس الحالي.

وتضمنت هذه المقاييس:

مقياس مفهوم الذات للمقدرة الأكاديمية (قطامي، 1993) ومقياس مفهوم الذات للمقدرة الأكاديمية (نوفل، 1998) ومقياس مفهوم الذات لبيرس-هاريس (الداوود، 1982).

- صيغت فقرات المقياس ليتكون في صورته الأولية من (20) فقرة، استخدم معها التدريج الثنائي (نعم/لا)، أجريت دراسة استطلاعية (Pilot Study) للمقياس على عينة مكونة من 15 طالباً من الفئة المستهدفة التي تمثل الطلبة ذوي الصعوبات من مستوى الصفين الثالث والرابع الأساسيين، لمعرفة مدى ملاءمة الفقرات من حيث الصياغة اللغوية، ومدى ملاءمتها للفئة العمرية، ونتيجة لذلك أعيد صوغ بعض الفقرات وأجريت التعديلات المناسبة عليها.

- عرض الاختبار على لجنة تحكيم تضمنت 10 مختصين من أساتذة الجامعة الأردنية من قسم المناهج والتدريس وقسم الإرشاد والتربية الخاصة وعلم النفس التربوي في كلية العلوم التربوية، لمعرفة ملاحظاتهم ومقترحاتهم حول فقرات المقياس من حيث مدى ملاءمة الصياغة اللغوية، ومدى ملاءمة الفقرات للطلبة المستهدفين، ومدى انتمائها وتمثيلها لمفهوم الذات الأكاديمي. وعليه عدلت صياغة الفقرات التي اقترح المحكمون تعديلها. وبذلك تكون المقياس في صورته النهائية من 20 فقرة، وتحسب درجات مفهوم الذات الأكاديمي بإعطاء درجتين للإجابة بنعم، ودرجة واحدة للإجابة بلا. بحيث تكون الدرجة القصوى للمقياس (40) درجة، والدرجة الدنيا بهذا المقياس (20) درجة.

7-3-2-1- صدق المقياس

استخرجت دلالات الصدق بطريقتين هما:

7-3-2-1- صدق المحتوى

بني هذا الاختبار اعتماداً على خطوات محددة بالاستناد إلى تحليل الأدب السابق والمقاييس المتوافرة، وقد عدت هذه الإجراءات دليلاً على صدق المحتوى.

7-3-2-1- صدق المحكمين

بعد بناء الاختبار عرضت فقراته على لجنة من المحكمين، وذلك للحكم على مدى ملاءمة فقراته لمستوى الصفين الثالث والرابع من التعليم الأساسي ومدى وضوح لغة الاختبار، وفاعلية

بدائل فقراته، ومناسبة عددها ومدى تمثيلها لمفهوم الذات الأكاديمي التي وضعت لقياسها وقد أخذ بملاحظات المحكمين وأجريت التعديلات المطلوبة.

7-3-2- ثبات المقياس

استخرج ثبات المقياس بطريقتين هما:

7-3-2-1 - طريقة الإعادة

للتحقق من ثبات الاختبار استخرج معامل الثبات بطريقة الإعادة إذ طبق الاختبار على عينة مكونة من 15 طالباً من غير عينة الدراسة، وبعد مرور أسبوعين أعيد تطبيقه على المجموعة نفسها، وقد بلغ معامل الثبات بطريقة الإعادة (0.86 ر.).

7-3-2-2 - الاتساق الداخلي (الفا لكرونباخ)

أما الطريقة الثانية التي استخدمت لحساب الثبات فكانت عن طريق الاتساق الداخلي إذ حسب الاتساق الداخلي لمقياس (الفا لكرونباخ) فكان (0.72 ر.) وبذلك تكون أداة الدراسة صادقة وثابتة وقابلة للتطبيق لغايات الدراسة الحالية.

7-3-3- تعليمات تطبيق المقياس

يطبق الاختبار فردياً إذ يقوم الفاحص بقراءة الفقرات للطالب ويقوم الطالب بالإجابة عنها.

7-4- الاختبارات التحصيلية في مجالات القراءة والرياضيات

استخدمت في هذه الدراسة الاختبارات التحصيلية الصادرة عن وزارة التربية والتعليم (2001)، وهي مجموعة من الاختبارات محكية المرجع التي بنيت اعتماداً على المنهاج. واستخدمت في هذه الدراسة الاختبارات التحصيلية في الرياضيات واللغة العربية من مستوى الصفين الثالث والرابع في مرحلة التعليم الأساسي (وزارة التربية والتعليم، 2001).

7-5- البرنامج التدريبي

يتضمن برنامج المهارات الدراسية المستخدم في الدراسة الحالية التدريب على بعض المهارات الدراسية، وقد عرض على خمسة من أعضاء هيئة التدريس في الجامعة الأردنية ممن يحملون درجة الدكتوراه في التربية الخاصة والمنهاج، وبناء على ملاحظاتهم وتوصياتهم خرج البرنامج بصورته الحالية. والآتي هو توضيح موجز لما احتوى عليه برنامج المهارات الدراسية الذي أعده

الباحثان إذ يتكون برنامج المهارات الدراسية من جزأين رئيسيين هما: دليل المعلم وكراسة أعمال الطالب. ويتكون دليل المعلم من جزأين رئيسيين هما الجزء الأول وهو مقدمة مختصرة تتضمن معلومات أساسية تتضمن أهمية المهارات الدراسية، وعلاقتها بالتحصيل و أهداف البرنامج المتوقعة، ومحتويات برنامج التدريب والفئة المستهدفة، والمسؤول عن تنفيذ البرنامج، وطريقة العرض والتدريس والمدة الزمنية المتوقعة للبرنامج وبرنامج التعزيز المقترح. أما الجزء الثاني فيتضمن المادة التدريسية و تتألف من ثلاثة وحدات كالاتي:

1- الوحدة الأولى: تنظيم الوقت وإدارته.

2- الوحدة الثانية: كتابة الملاحظات وتدوينها.

3- الوحدة الثالثة: مهارات الاستعداد للامتحان وتقديمه.

6-7- الإجراءات

- قام الباحثان بأخذ موافقة وزارة التربية والتعليم لتطبيق الدراسة الحالية ضمن المدارس التابعة لها، وقاما بزيارة إلى مديرية التربية والتعليم في لواء عين الباشا وحصلا على قائمة بأسماء المدارس التي يتوافر فيها غرف مصادر للطلبة ذوي صعوبات التعلم.

- ثم قاما بزيارة المدارس ومقابلة مديريها ومعلمي غرف المصادر فيها لمعرفة مدى ملاءمتها لإجراء الدراسة من حيث أعداد الطلبة ومعرفة مدى التعاون الذي يمكن الحصول عليه من قبل هذه المدارس.

- ونتيجة لذلك اختير ثلاث مدارس عشوائياً للمشاركة في الدراسة، واعتماداً على الأعداد المتوافرة حددت العينة بـ 68 طالباً.

- وحددت قائمة بأعداد الطلبة ذوي صعوبات التعلم على حسب الصعوبة (لغة عربية ورياضيات او مشتركة) والصف (ثالث ورابع) ووزع الطلبة إلى مجموعتين: تجريبية وضابطة توزيعاً عشوائياً.

- اشتملت الزيارة التالية على تعريف المعلمين بالهدف من إجراء الدراسة واطلعوا على برنامج المهارات الدراسية، والمقاييس المستخدمة في الدراسة وإجراءات الدراسة.

- ثم قام الباحثان بالتطبيق القبلي للمقاييس الثلاثة: مقياس المهارات الدراسية ومقياس مفهوم الذات الأكاديمي، والاختبارات التحصيلية على المجموعتين التجريبية والضابطة بالتنسيق

والتعاون مع معلمي غرف المصادر.

7-7- إجراءات تطبيق البرنامج

- قام الباحثان بتطبيق برنامج المهارات الدراسية على المجموعة التجريبية، وذلك خلال الفترة الواقعة في (2004/ 3/7 - 2004/5/ 19) وبواقع (50) حصة. ووفقاً للتعليمات الواردة في دليل المعلم في برنامج المهارات الدراسية، وكانت الحصص متسلسلة وتراكمية، وقسمت الحصة الواحدة إلى ثلاثة أجزاء هي:

أ - الجزء الأول: خصص لعرض المهارات الأساسية المستهدفة باستخدام أسلوب التدريس المباشر وفقاً لتعليمات دليل المعلم في البرنامج، وباستخدام كراسة أعمال الطالب.
ب- الجزء الثاني: خصص للأنشطة، قام فيه الطلبة بتطبيق الأنشطة بإشراف الباحث.
ج- الجزء الثالث: خصص للمادة الدراسية التي تمثل التحصيل وهي اللغة العربية والرياضيات وذلك لتوظيف المهارات الدراسية التي يتضمنها البرنامج.

- بعد الانتهاء من تطبيق البرنامج قام الباحثان بالتطبيق البعدي للمقاييس الثلاثة: مقياس المهارات الدراسية، ومقياس مفهوم الذات الأكاديمي، والاختبارات التحصيلية على المجموعتين التجريبية والضابطة. وتصدر الإشارة هنا إلى تسرب خمسة طلاب من عينة الدراسة، ثلاثة من المجموعة التجريبية وطلاب من الضابطة، وذلك بسبب انتقالهم إلى مدارس أخرى أو بسبب غيابهم المتكرر.

- وأخيراً أجريت التحليلات الإحصائية المناسبة.

8- النتائج ومناقشتها

تهدف هذه الدراسة إلى تصميم برنامج تدريبي في المهارات الدراسية للطلبة ذوي صعوبات التعلم، وقياس أثر هذا البرنامج في تحسين مهاراتهم الدراسية و تحصيلهم الأكاديمي ومفهوم الذات الأكاديمي لديهم. وبالتحديد فقد حاولت هذه الدراسة الإجابة عن الأسئلة التالية:

1- ما أثر البرنامج التدريبي في تنمية المهارات الدراسية للطلبة ذوي صعوبات التعلم الملتحقين في غرف المصادر في مدارس وزارة التربية والتعليم ؟

2- ما أثر البرنامج التدريبي في تنمية المهارات الدراسية في تحصيل الطلبة ذوي صعوبات

التعلم ؟

3- ما أثر البرنامج التدريبي في تنمية المهارات الدراسية في مفهوم الذات الأكاديمي لدى

الطلبة ذوي صعوبات التعلم ؟

8-1- للإجابة عن سؤال الدراسة الأول فقد استخرجت المتوسطات المعدلة للأداء في

الاختبار البعدي (مقياس المهارات الدراسية) بعد اخذ الفروق في الأداء في الاختبار القبلي بعين الاعتبار والجدول رقم (2) يبين ذلك.

الجدول رقم (2)

المتوسطات البعدية المعدلة لاداء أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة بمقياس المهارات الدراسية

المتوسطات المعدلة	المجموعة
101,1935	التجريبية
57,3750	الضابطة

ويتضح من الجدول رقم (2) ان المتوسط المعدل للمجموعة التجريبية (101,1935). بينما بلغ هذا المتوسط لدى المجموعة الضابطة (57,3750). وهذا يشير إلى أن هناك فرقاً ظاهراً بين أداء المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة. ولمعرفة هل كان هذا الفرق ذا دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha = 0.05$). فقد استخدم تحليل التباين (ANCOVA) للأداء في الاختبار البعدي (مقياس المهارات الدراسية) بعد اخذ الفروق في الأداء بالاختبار القبلي بالحسبان والجدول رقم (3) يبين ذلك.

الجدول رقم (3)

نتائج تحليل التباين (ANCOVA) للفروق بين متوسطات المجموعتين في الاختبار البعدي بمقياس المهارات الدراسية

مصدر التباين	درجات الحرية	مجموع المربعات	متوسط مجموع المربعات	ف	مستوى الدلالة
الاختبار القبلي	1	18,488	18,448	0,372	0,544
المجموعات	1	23789,955	23789,955	*480,299	0,000
الخطأ	60	2971,891	49,532		

		33223,746	62	الكلي
--	--	-----------	----	-------

* دالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$).

يتضح من الجدول (3) السابق أن أسلوب المعالجة (برنامج المهارات الدراسية) كان له أثر ذو دلالة إحصائية في مقدار التحسن الناتج لدى المجموعة التجريبية، فقد كانت قيمة الإحصائي ف (480,299) وهي ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha = 0.05$). وهذا يعني أن برنامج المهارات الدراسية كان له أثر في تنمية المهارات الدراسية لدى أفراد المجموعة التجريبية بشكل ملحوظ. وهذا ما تؤكدته الفروقات الواضحة بين متوسطات أداء الطلبة في المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة، التي هي لصالح المجموعة التجريبية، كان المتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية (101,1935)، بينما كان متوسط أداء المجموعة الضابطة (57,3750) كما هو واضح من المتوسطات المشار إليها في الجدول (2).

وهذا يؤكد قابلية الطلبة ذوي صعوبات التعلم المشتركين في هذه الدراسة على التحسن وتطوير مجموعة من المهارات الضرورية واكتسابها لهم أسوة بزملائهم من الطلبة العاديين، إذ إن من المحتمل أن يكون الطلبة المشاركون في هذه الدراسة قد تعلموا مهارة تنظيم الوقت وإدارته وهي من المهارات التي أشار الأدب السابق إلى أن الطلبة ذوي صعوبات التعلم يعانون ضعفاً واضحاً فيها، على الرغم من حاجتهم إليها بشكل أساسي في حياتهم اليومية لتنظيم الأعمال والواجبات المطلوبة منهم ولاسيما الواجبات الدراسية. كذلك من المحتمل أن يكون الطلبة المشاركون في هذه الدراسة قد تعلموا مهارة تدوين الملاحظات وكتابتها، التي تعتبر من افضل المهارات التي تساعد الطلبة ذوي صعوبات التعلم على التحصيل الأكاديمي الجيد. إذ شمل التدريب على هذه المهارة مجموعة من الأنشطة التي تتضمن التدريب على الانتباه والاستماع الفعال، وضرورة متابعة شرح المعلم و تحديد الأفكار الرئيسية في الدرس. وبالتالي فان برنامج المهارات الدراسية قدم لهم مجموعة من المهارات المهمة والتي يحتاجون إليها في معالجة المعلومات وبشكل خاص الانتباه والاستماع الفعال، مما قد يكون أسهم في تحسين قدرتهم على معالجة المعلومات، ومن ثم زيادة قدرتهم على تسجيل المعلومات من الحصة واسترجاعها وفهمها. كذلك من المحتمل أن يكون هؤلاء الطلبة قد أدركوا أهمية مهارات الاستعداد للامتحان وتقديمه والتعامل مع قلق الامتحان وهي مهارات أساسية وضرورية لتحسين الأداء

المدرسي مما قد يكون جعلهم يتعلمون هذه المهارات. ويمكن تفسير فعالية البرنامج بطبيعته الشمولية والتي تضمنت مادة تدريبية متكاملة ومجموعة من الأنشطة المتنوعة التي قد يكون من الممكن قد استثارت دافعية الطلبة ذوي صعوبات التعلم وجعلتهم يقبلون على تعلمها. وهكذا قد يكون البرنامج المطبق قد أسهم في رفع معنويات الطلبة و شجعهم على المبادرة والعمل باستقلالية.

ويمكن أن تعود فعالية البرنامج أيضا للأسلوب المستخدم في العرض والذي كان يركز على جذب الانتباه وتوضيح التعليمات اللفظية والتكرار والتأكد من مدى فهم الطلبة للمادة التدريبية وتزويدهم بالتغذية الراجعة المناسبة مما قد يكون أدى إلى زيادة قدرتهم على معالجة المعلومات. كما أن التعاون الذي اتصف به الجو الصفي من خلال عملية التدريب التي تضمنت تعزيز الطلبة وتفهم مشاعرهم و إشعارهم بقدرتهم على القيام بالنشاطات وبأهمية الخبرات التي يتدربون عليها قد يكون أدى إلى تحسن المهارات الدراسية لدى هؤلاء الطلبة.

كذلك من المحتمل أن يكون البرنامج المطبق قد ساعد الطلبة على التغلب على مشاعر الخوف التي يعانها الطلبة ذوي صعوبات التعلم بسبب خبرات الفشل والإحباط المتكرر. إذ يعتقد أنه ربما كان لإسهام الطلبة و تجاوبهم مع البرنامج من خلال تطبيق المواقف التي دربوا عليها ونقلها إلى مواقف الدراسة المختلفة، الأثر الواضح في إنجاح البرنامج.

وقد لاحظ الباحثان أن لدى الطلبة الرغبة في الاستفادة من البرنامج، وذلك من خلال ما أشار إليه معظمهم بأنهم يتذكرون باستمرار ما يجري خلال حصص التدريب ويوظفونه خلال دراستهم. ولا سيما أن الباحثين عملوا على حث الطلبة على الالتزام بتنفيذ المهارات الدراسية وتوظيفها في الدراسة حتى نهاية البرنامج.

وفي الواقع انسحمت نتائج الدراسة الحالية مع ما أكده الأدب السابق للموضوع حول أهمية تدريس المهارات الدراسية للطلبة ذوي صعوبات التعلم (Hoover, 1989). فضلاً عن تركيز الأبحاث على تعليم المهارات الدراسية (Gettinger & Seibert, 2002). وهذا ما دعا إليه سديتا (Sedita, 1996) من خلال برنامج المهارات الدراسية الذي طوره للطلبة ذوي صعوبات التعلم (A Study Skills Model). واتفقت نتائج الدراسة الحالية مع دراسة (Fatata, 1997) التي أظهرت نتائجها أن الطلبة الذين تلقوا التدريب على المهارات الدراسية

شعروا بثقة أكبر في قدرتهم على الإجابة عن أسئلة الاختبارات. وكذلك دعمت نتائج هذه الدراسة نتائج دراسة كاروليان وفايان (Carolyn & Fabian, 1996) التي أشارت إلى تحسن مهارات إدارة الوقت وتحديد الفكرة الرئيسية واستراتيجيات تقديم الاختبار لدى الطلبة الذين تعرضوا للبرنامج التدريبي. وكذلك دعمت نتائج دراسة كيث ولين (Keith & Lynn, 1993) التي أشارت إلى وجود أثر رئيسي للتدريب على إستراتيجية الإجابة عن أسئلة الاختبار. كذلك دعمت نتائج الدراسة الحالية نتائج دراسة شاهين (Shaheen, 2000) ، التي أشارت نتائجها إلى أن التدريب على المهارات الدراسية أدى إلى زيادة دافعية الطلبة. ومن الدراسات التي اتفقت مع نتيجة الدراسة الحالية دراسة كل من ابراهيمان و كيرلين (Ebrahimian & Carlene, 1994) التي أظهرت نتائجها أن الطلبة ذوي صعوبات التعلم اظهروا تحسناً في استراتيجيات الدراسة بسبب مشاركتهم في برنامج المهارات الدراسية.

كذلك اتفقت نتيجة الدراسة الحالية مع دراسة جيوردانو (Giordano, 2000) التي أشارت نتائجها إلى أن التدريب على المهارات الدراسية أدى إلى تحسن المهارات الأكاديمية، وكان له اثر واضح في سلوك القلق والأداء الأكاديمي. وكذلك اتفقت الدراسة الحالية مع نتائج دراسة بويل (Boyle, 2001) التي أشارت نتائجها إلى أن الطلبة ذوي صعوبات التعلم الذين تدربوا على كتابة الملاحظات وتدوينها حققوا درجات أعلى من طلبة المجموعة الضابطة في التذكر قصير المدى والتذكر طويل المدى والاستيعاب. ومع دراسة فلورز وسكولز (Flores & Schloss, 1995) التي أشارت نتائجها إلى أن برنامج التدخل كان فعالاً في زيادة مهارات تنظيم الوقت والتخطيط اليومي لإنجاز المسؤوليات لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم. وهكذا يمكن اعتبار المهارات الدراسية من استراتيجيات التعلم مهمة جداً في تطوير أداء الطلبة ذوي صعوبات التعلم، لتوظف من خلال محتوى المواد الدراسية مما قد يعزز الطلبة ويساعدهم على التكيف مع متطلبات الدراسة.

8-2- للإجابة عن سؤال الدراسة الثاني فقد استخرج متوسط المتوسطات المعدلة للأداء في الاختبار البعدي (اختبارات التحصيل) بعد اخذ الفروق في الأداء في الاختبار القبلي بالحسبان والجدول رقم (4) يبين ذلك.

الجدول رقم (4)

متوسط المتوسطات البعدية المعدلة لاداء أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة في اختبارات التحصيل

المجموعة	المتوسطات المعدلة
التجريبية	37,4194
الضابطة	29,5312

ويتضح من الجدول رقم (4) أن المتوسط المعدل للمجموعة التجريبية بلغ (37,4194) بينما بلغ هذا المتوسط لدى المجموعة الضابطة (29,5312). وهذا يشير إلى أن هناك فرقاً ظاهرياً بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة. ومعرفة هل كان هذا الفرق ذا دلالة عند مستوى $(\alpha = 0.05)$ ؟ فقد استخدم تحليل التباين (ANCOVA) للأداء في الاختبار البعدي (اختبارات التحصيل) بعد الأخذ بعين الاعتبار الأداء في الاختبار القبلي والجدول رقم (5) يبين ذلك.

الجدول رقم (5)

نتائج تحليل التباين (ANCOVA) للفرق بين متوسطات المجموعتين في الاختبار البعدي باختبارات التحصيل

مصدر التباين	درجات الحرية	مجموع المربعات	متوسط مجموع المربعات	ف	مستوى الدلالة
الاختبار القبلي	1	2041,027	2041,027	56,630	0,000
المجموعات	1	842,119	842,119	*23,365	0,000
الخطأ	60	2162,490	36,042		
الكلية	62	5183,270			

* دالة إحصائية عند مستوى الدلالة $(\alpha = 0.05)$.

يتضح من الجدول (5) أعلاه بان أسلوب المعالجة (برنامج المهارات الدراسية) كان له أثر ذو دلالة إحصائية في مقدار التحسن الناتج لدى المجموعة التجريبية. فقد كانت قيمة الاحصائي ف (23,365) وهي ذات دلالة إحصائية عند مستوى $(\alpha = 0.05)$ وهذا يعني ان برنامج المهارات الدراسية كان له أثر في تنمية التحصيل لدى أفراد المجموعة التجريبية بشكل ملحوظ. وهذا ما تؤكدته الفروقات الواضحة بين متوسطات أداء الطلبة في المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة، التي هي لصالح المجموعة التجريبية، إذ كان المتوسط الحسابي

للمجموعة التجريبية (374194)، بينما كان متوسط أداء المجموعة الضابطة (295312) كما هو واضح من المتوسطات المشار إليها في الجدول (4).

وهذا يعني أن برنامج المهارات الدراسية المطبق في هذه الدراسة قد أسهم في تحسين التحصيل الأكاديمي لدى المجموعة التجريبية من الطلبة ذوي صعوبات التعلم مقارنة برفاقهم من الطلبة ذوي صعوبات التعلم في المجموعة الضابطة.

وربما ترد نتيجة الدراسة الحالية للعلاقة الإيجابية بين التدريب على المهارات الدراسية والتحصيل الأكاديمي، لأن المجموعة التجريبية التي تلقت التدريب على المهارات الدراسية تعرضت لمجموعة من المهارات الدراسية الأساسية التي تساعد الطلبة على معالجة المعلومات بشكل فعال، وهكذا قد تعود فاعلية البرنامج إلى أن المهارات الدراسية التي تدرب عليها الطلبة أدت إلى زيادة ثقة الطلبة وقدرتهم على التركيز والتنظيم، واكتساب المعلومات وتسجيلها وتنظيمها وتذكرها وتوظيفها واستخدامها، وهذا بدوره من المحتمل أن يعمل على تخفيض القلق وتحسين الأداء في الامتحانات وبالتالي التغلب على المشكلات الدراسية والتعلم باستقلالية وزيادة التحصيل الأكاديمي. وهذا ينسجم مع الأدب السابق الذي أكد أن الكفاءة الأكاديمية لدى الطلبة ترتبط بمدى معرفة المهارات الدراسية وتطبيقها (Gettinger & Seidert, 2002). ولقد اتفقت نتيجة هذه الدراسة مع نتائج العديد من الدراسات التي بحثت في أثر البرامج التدريبية في المهارات الدراسية في تحسين التحصيل الأكاديمي لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم. ومن هذه الدراسات دراسة كارنز وكارنز (Carns & Carns, 1991) التي أظهرت نتائجها تحسناً في تحصيل الطلبة الذين شاركوا في المؤتمر الإرشادي حول المهارات الدراسية. كذلك اتفقت هذه الدراسة مع دراسة روبان (Ruban, 2000) التي بينت أن الطلبة ذوي صعوبات التعلم تطورت لديهم فاعلية التنظيم الذاتي للتحصيل بأعلى المستويات. وهذا ينسجم أيضاً مع دراسة ديرك (Dirk, 1983) التي أظهرت نتائجها أن متوسط تحصيل المجموعة التجريبية التي تلقت التدريب على المهارات الدراسية قد تزايد مقارنة بالمجموعة الضابطة التي لم تتلق التدريب. وأخيراً اختلفت نتائج الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة مالكويس (Malmquist, 1999) التي أظهرت نتائجها أن الطلبة تعلموا المهارات الدراسية ولم يتأثر تحصيلهم بها. وعلى الرغم من نتيجة الدراسة الأخيرة يتضح مما سبق ان التدريب

على المهارات الدراسية وتوظيفها من خلال محتوى المنهاج يعمل على تحسين التحصيل الأكاديمي. مما يجعل من الممكن التنبؤ بان المهارات الدراسية تؤدي دوراً واضحاً في التحصيل الأكاديمي. ومن ثم يمكن تأكيد أهمية المهارات الدراسية في تحقيق مستوى عال من التحصيل الأكاديمي.

3-8- للإجابة عن سؤال الدراسة الثالث فقد استخرجت المتوسطات المعدلة للأداء في الاختبار البعدي (مقياس مفهوم الذات الأكاديمي) بعد الأخذ بالحسبان الأداء في الاختبار القبلي والجدول رقم (6) يبين ذلك.

الجدول رقم (6)

المتوسطات المعدلة البعدية لاداء أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة بمقياس مفهوم الذات الأكاديمي

المتوسطات المعدلة	المجموعة
35,6774	التجريبية
33,4062	الضابطة

ويتضح من الجدول رقم (6) أن متوسط المعدل للمجموعة التجريبية يبلغ (35,6774) بينما يبلغ متوسط المجموعة الضابطة (33,4062). وهذا يشير إلى أن هنالك فرقاً ظاهرياً بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة. ولمعرفة هل كان هذا الفرق ذا دلالة عند مستوى $(\alpha = 0.05)$ ؟ فقد استخدم تحليل التباين (ANCOVA) للأداء في الاختبار البعدي (مقياس مفهوم الذات الأكاديمي) بعد اخذ الفروق في الأداء في الاختبار القبلي بالحسبان والجدول رقم (7) يبين ذلك.

الجدول رقم (7)

نتائج تحليل التباين (ANCOVA) للفرق بين متوسطات المجموعتين في الاختبار البعدي

بمقياس مفهوم الذات الأكاديمي

مصدر التباين	درجات الحرية	مجموع المربعات	متوسط مجموع المربعات	ف	مستوى الدلالة
الاختبار القبلي	1	13,186	13,186	1,207	0,276

0,005	*8,498	92,818	92,818	1	المجموعات
		10,922	655,307	60	الخطأ
			749,714	62	الكلي

* دالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$).

يتضح من الجدول رقم (7) السابق أن أسلوب المعالجة (برنامج المهارات الدراسية) كان له أثر ذو دلالة إحصائية في مقدار التحسن الناتج لدى المجموعة التجريبية، فقد كانت قيمة الاحصائي ف (8498) وهي ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha = 0.05$). وهذا يعني أن برنامج المهارات الدراسية كان له أثر في تنمية مفهوم الذات الأكاديمي لدى أفراد المجموعة التجريبية بشكل ملحوظ. وهذا ما تؤكدته الفروقات الواضحة بين متوسطات أداء الطلبة في المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة، التي هي لصالح المجموعة التجريبية، إذ كان المتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية (356774)، بينما كان متوسط أداء المجموعة الضابطة (334062) كما هو واضح من المتوسطات المشار إليها في الجدول رقم (7).

وهذا يعني أن برنامج المهارات الدراسية المطبق في هذه الدراسة قد أسهم في تحسين مفهوم الذات الأكاديمي لدى المجموعة التجريبية من الطلبة ذوي صعوبات التعلم مقارنة بأقرانهم من الطلبة ذوي صعوبات التعلم في المجموعة الضابطة. ويمكن أن تعود فعالية البرنامج للأسلوب المستخدم في العرض الذي أسهم في بناء جو من الألفة تضمن تعزيز الطلبة وتفهم مشاعرهم وإشعارهم بقدرتهم على التعلم مما يؤكد مساعده على تطوير عناصر مفهوم الذات لديهم. ومن العوامل التي من المحتمل أن تكون أسهمت في تحسين مفهوم الذات الأكاديمي لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم العلاقة الجيدة بين المدرب والطلبة. وقد يعود ذلك أيضاً للتفاعل الإيجابي الذي أبداه الطلبة مع أنشطة البرنامج، مما يؤكد إسهامه في زيادة ثقتهم بأنفسهم، وأدى إلى زيادة شعورهم بالكفاءة. وقد يعود تفسير ذلك إلى أن مفهوم الذات الأكاديمي يرتبط إيجابياً بالتحصيل الأكاديمي. وبالتالي فإن تحسن المهارات الدراسية لدى الطلبة من المحتمل أن يعمل على زيادة التحصيل الأكاديمي، وهذا بدوره من المحتمل أن يكون قد عمل على تحسين مفهوم الذات الأكاديمي لدى الطلبة الذين تلقوا التدريب على المهارات الدراسية. ومن المحتمل أن التحسن في مفهوم الذات نتج عن أنه من الحاجات الهامة للطلبة ذوي صعوبات التعلم، وبشكل خاص مع الأخذ بالحسبان أن مفهوم الذات الأكاديمي لدى

الطلبة ذوي صعوبات التعلم الذين يتلقون الدعم في الصفوف العادية منخفض لديهم أكثر من زملائهم العاديين في الصف. وربما أعطاهم البرنامج الفرصة لمقارنة أنفسهم بمجموعة متشابهة معهم بالحاجات والضعف قي التحصيل مما قد يكون أسهم في تحسين صورتهم عن أنفسهم وساعدهم على التحرر من مشاعر الخوف والفشل والإحباط. كما يمكن أن يكون البرنامج قد ساعد بشكل إجرائي ومهم في تقوية قدرات هؤلاء الأطفال ذوي صعوبات التعلم على تنظيم سلوكهم، وزيادة قدرتهم على مواجهة التحديات في البيئة المدرسية وبالتالي تحسن مفهوم الذات الأكاديمي وتطوره. وهذا ينسجم مع ما أشار اليه بعض الباحثين من أمثال ; (Russel & Ouvier, 2002 ; McCoach & Siegle, 2002 Carlisle & Chang, 1996,) والذي مفاده يمكن للتطور في مفهوم الذات أن يساعد الطلبة ذوي صعوبات التعلم على زيادة قدرتهم في مواجهة التحديات في البيئة المدرسية. وان مفهوم الذات الأكاديمي يعتبر مؤشراً دالاً على التحصيل الأكاديمي. وهنا يحق لنا الافتراض بان التدريب على المهارات الدراسية قد أدى إلى تحسن التحصيل الأكاديمي مما انعكس إيجابياً على مفهوم الذات الأكاديمي وأدى إلى تحسنه لدى المجموعة التجريبية في هذه الدراسة. ولقد اتفقت نتائج الدراسة الحالية مع دراسة فيرفاكس (Fairfax, 1993) التي أشارت نتائجها إلى ان الطلبة الذين تعرضوا إلى جلسات المهارات الدراسية وتعزيز مفهوم الذات تكيفوا وحققوا أفضل ما تسمح به قدراتهم. كذلك اتفقت مع دراسة ريديا (Reda,1995) التي أشارت إلى أن لتقدير الذات ودافعية التحصيل تأثيراً أساسياً في أساليب الدراسة ومستويات المعالجة لدى الطلبة. وهذا ينسجم أيضاً مع نتائج دراسة فوستر (Foster, 1997) التي أشارت إلى وجود ارتباط عال بين اختبارات التحصيل والعادات الدراسية ومفهوم الذات والقدرة على التكيف. ومن الدراسات التي اختلفت مع الدراسة الحالية دراسة مايو وستون (Stone & May,2002) التي أشارت إلى أن الطلبة ذوي صعوبات التعلم اظهروا مفهوم ذات أكاديمي منخفض وبالغوا في تقدير مهاراتهم الدراسية و الأكاديمية. كذلك اختلفت نتائج هذه الدراسة مع دراسة كتنجهام (Cunningham,1997) التي لم تشر نتائجها إلى تأثير للمنهج الإرشادي في استراتيجيات الدراسة ومفهوم الذات و إكمال الواجبات الدراسية. ويمكن تلخيص ما سبق، بان نتيجة الدراسة الحالية قد دعمت فاعلية التدريب على المهارات الدراسية في تحسين مفهوم الذات

الأكاديمي لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم، ومن ثم فإن التحسن في المهارات الدراسية، ينعكس إيجابياً على التحصيل الأكاديمي. وعلى الرغم من ذلك يجب الأخذ بعين الاعتبار نتائج الدراسات التي اختلفت مع الدراسة الحالية.

9- المقترحات

يمكن تقديم المقترحات الخاصة في هذه الدراسة كما يلي:

9-1 - التشجيع على إجراء المزيد من الدراسات المستقبلية في مجال تدريب الطلبة ذوي صعوبات التعلم على المهارات الدراسية تتناول متغيرات ومهارات جديدة لم يتم تناولها في الدراسة الحالية.

9-2 - التشجيع على إجراء المزيد من الدراسات المستقبلية في مجال تدريب الطلبة ذوي الحاجات الخاصة الأخرى على المهارات الدراسية مثل الطلبة المضطربين انفعالياً والمعوقين بصريا والمعوقين سمعياً والمعوقين إعاقة عقلية بسيطة وغيرها من هذه الفئات.

9-3 - تأهيل المعلمين وتدريبهم على تعليم المهارات الدراسية للطلبة ذوي صعوبات التعلم من خلال إعداد برامج ودورات أو ورش عمل متخصصة تتضمن التدريب على المهارات الدراسية وكيفية تعليمها للطلبة ذوي صعوبات التعلم.

9-4 - تصميم برامج تدريبية للطلبة ذوي صعوبات التعلم في المهارات الدراسية في مرحلة مبكرة من التعليم الأساسي، والتدريب عليها وتدريبها من خلال المنهاج، وبشكل خاص في المهارات الدراسية الضرورية لمعالجة المعلومات مثل الانتباه والاستماع والتركيز.

المراجع

المراجع العربية

- الخصاونة، إيثار محمد عبد الوالي، (1994). اثر برنامج تدريبي لحنكة الاختبار على توزيع علامات الاختبار لأداء الطلبة والخصائص الإحصائية لل فقرات في مادتي اللغة العربية و الرياضيات للصف السادس والصف التاسع. رسالة ماجستير غير منشورة. الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

- الداوود، اسعد، (1982). اشتقاق معايير أردنية لمقياس بريس هاريس لتقدير الذات. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، اربد، الأردن.
- الزيات، فتحي مصطفى، (1998). "صعوبات التعلم: الأسس النظرية والتشخيصية والعلاجية". سلسلة علم النفس 4، القاهرة، مصر.
- أبو عليا، محمد، والوهر، محمود، (2001). "درجة وعي طلبة الجامعة الهاشمية بمعرفة ما وراء المعرفية المتعلقة بمهارات الإعداد للامتحانات وتقديمها وعلاقة ذلك بمستواهم الدراسي ومعدلهم التراكمي والكلية التي ينتمون إليها". الجامعة الأردنية، مجلة دراسات، العلوم التربوية، 28(1)، 1-14.
- قطامي، يوسف وقطامي، نايفة، (1993). استراتيجيات التدريس، الطبعة الأولى، عمان، الأردن: دار عمار للنشر والتوزيع.
- مسمار، إيناس بشير، (1992). اثر برنامج إرشاد جمعي تدريبي في تنظيم الوقت والتحصيل لدى طالبات الصف الأول الثانوي في مديرية عمان الكبرى الثانية. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.
- نوفل، مفيد حسن، (1998). مفهوم الذات الأكاديمي وتأثره ببعض المتغيرات الديموغرافية لدى الصف السابع الأساسي في المدارس الحكومية في محافظة نابلس. جامعة النجاح الوطنية، رسالة ماجستير غير منشورة، نابلس، فلسطين المحتلة.
- وزارة التربية والتعليم، (2001). الاختبارات التشخيصية في الرياضيات واللغة العربية، عمان، الأردن.
- يحيى، خولة، (1999). "الفروق في مفهوم الذات بين مجموعات الطلبة المضطربين انفعالياً وذوي صعوبات التعلم والمعوقين عقليا إعاقة بسيطة والعاديين". مجلة دراسات، العلوم التربوية، الجامعة الأردنية، 26(2)، 369-396.

المراجع الأجنبية

- Abbott, S. R.(1990). Effects of self Monitoring on the Academic Performance and on-Task Behavior of Students with Learning Disabilities. Unpublished Doctoral Dissertation, The Ohio State University, USA.

- Abetya, Z. F. (2000, Feb). Learning & Study Skills Inventory. Center For Learning Assistance, New Mexico State University, Article Retrieved Jun29, 2003, From:

<http://www.nmsu.edu/~cla/inventories/learningskills.htm>

- Allodi M. W. (2002). Short Report: Self –Concept In Children Receiving Special Support At School. **European Journal of Special Education**, 1(15), 69-78.

- Boyle, J. R. (2001). The Effects of Strategic Notetaking on The Recall And Comprehension of Lecture Information For School Students With Learning **Disabilities Learning. Disabilities Research & Practice** 16(3), 133-148.

- Carlisle, J. F. and Chang, V. (1996). Evaluation of Academic Capabilities in Science by Students with and without learning disabilities. **Journal of Special Education**, 30(1), 18-49.

- Carns, A. W. and Carns, M. R. (1991). Teaching Study Skills, Cognitive Strategies, And Metacognitive Skills Through Self-Diagnosed Learning Styles. **School Counselor**, 38(5), 341-347.

- Carolyn, B. R. and Fabian, M. P. (1996). Assessing Study Skills of Students with Learning Disabilities, clearinghouse, 69(6), 1-7.

- Cunningham J. E.. (1997). The Effects of `A Developmental Guidance on Study Skill, Self –concept Enhancement, And Schoolwork Completion of Fifth –Grade Students. Unpublished Doctoral Dissertation, Northern Illinois University, USA.

- Decker, K, and Spector, S. (1992). Teaching Study Skills To Students With Mild Handicaps: The Role Of The Classroom Teacher. Clearing House, 65 (5), 280-285.

- Dirk, C. P. (1983). A Behaviorally Oriented Study Skills Program. *Journal of Experimental Education*, 51(3), p131.

- Ebrahimian, K. And Carlene, J. (1993). The Effect of Study Skills Instruction on the Study Strategies and Attitudes of College Students with Learning Disabilities. Unpublished Doctoral Dissertation. Florida International University, USA.

- Fairfax, C. B. (1993). Improving The Academic Achievement of Third And Fourth Grade Underachievers as a Result of Improving Self – Esteem Article Retrieved April 18, 2004, From.

[Http://web12ennet.com/deliverysave.asn2th=1&ug=dbs+eric+sid=4a748a4f](http://web12ennet.com/deliverysave.asn2th=1&ug=dbs+eric+sid=4a748a4f).

- Fatata, K., (1997). Acquisition and Application of Study Skills and Test Taking Strategies with Eighth Grade Learning Disabled Students Failing Social Studies. Unpublished Doctoral Dissertation, Nova Southern University.

- Flores, D. M. Schloss P. J. (1995). The Use of a daily Calendar To Increase Responsibilities Fulfilled By Secondary Students With Learning Disabilities. **Remedial & Special Education**, 16(1) 38-49.

- Foster, T. R., (1997). A Comparative of Study Skills, Self-concept Academic Achievement & Adjustment to College of Freshmen Intercollegiate Athletes & Non –athletes. Unpublished Doctoral Dissertation, Purdue University, USA.
- Gettinger, M & Seibert, J. K. (2002). Contributions of Study Skills to Academic Competence. **School Psychology Review**, 31(3) 350-366.
- Giordano, L. A. (2000). Effects of test anxiety control training on the anxious behaviors and academic performance in college students with learning disabilities. Unpublished Doctoral Dissertation, Southern Illinois University, USA.
- Hattie, J. Biggs J. & Purdie, N. (1996). Effects of Learning Skills Interventions on Student Learning: A Meta-Analysis. **Review of Education Summer**, 66(2), 99-136.
- Herbert, J. R. & Lewis P.(1994).Curriculum and Instructional Issues in Teaching Secondary Students With Learning Disabilities. *Learning Disabilities Research & Practice*, 9(2),118-126.
- Hock, M. F. & Deshler, D. D. (1993). Learning strategy instruction for at-risk and learning –disabled. **Preventing School Failure**; 38(1), 43-54.
- Hoover, J. J. (1989). Study Skills and the Education of Students with Learning Disabilities. **Journal of Learning Disabilities**, 22(7), 452-461.
- Keith, W. W. & Lynn S. F.(1993). Effects of Goal and Test Taking Strategies on the Computation Performance of Students With Learning Disabilities. **Learning Disabilities Research & Practice**, 8(4), 204-214.
- Kerr, L. (2000). College Reading and Study Skills Instruction: Class – Based Assessment Practices. Unpublished Doctoral Dissertation, Harvard University.
- Lazarus, B. D. (1991). Guided Notes, Review, And Achievement of Secondary Students With Learning Disabilities in Mainstreaming Content Courses, **Education & Treatment of Children**.14(2) 112-245.
- Levine, M. (1994). **Education Care: A System for Understanding and Helping Children with Learning Problems**, Educators Publishing Service, Cambridge.
- Lewis, R. B. And Doorlag, D. H.(1987).**Teaching Special Students in The Mainstream**, Second Edition, Merrill Publishing Company A Bell & Howell Information Company Columbus, Ohio USA.
- Malmquist, S. K.(1999). The effect of study skills instruction on the United states history achievement of secondary –age student with mild disabilities. Unpublished Doctoral Dissertation, University of Oregon USA.
- Maxine, T. (1982). Learning How To be a student when you have learning Disability. **Journal of Learning Disabilities**. 15(2) 90-93.
- McMoach, B. and Siegle, D.(2002).The Structure and Function of Academic Self Concept In Gifted and General Education Students Giftedness and Self –Concept Symposium. **American Educational Research Association**. 1-15

- Nist, S. L., Simpon, M. L., & Hogbere, M. C.(1986).The Relationship between the Use of Study Strategies and Test Performance, **Psychological Abstracts**, 73(4).
- Notling, P.D.(1994). Mathematic Study Skills: A Must For Students With Ld. **Intervention In School And Clinic**, 30(1), 1-12.
- Onwuegbuzie, A. J., Slate, J. R. & Schwartz, R. A. (2001). The Role of Study Skills in Graduate-Level Educational Research. **Journal of Education Research**, 94(4), 238-251.
- Perreira, D. C., (1988). Development of a test to assess study skills knowledge among high school seniors and college freshmen described as learning disabled. Unpublished Doctoral Dissertation, Columbia University, USA.
- Reda, A.,(1995).Self –Esteem And Achievement Motivation As Determinants Of Students, Approaches to Studying, **Studies In Higher Education**, 20(1),19-31.
- Ruban, L. M., (2000). Patterns Of Self-Regulated Learning And Achievement Among University Students with Learning Disabilities. Unpublished Doctoral Dissertation, The University of Connecticut, USA.
- Russel, B. L. & Ouviaer R.(2002). Brief Cognitive Screening and Self Concepts for Children with Low Intellectual Functioning. **British Journal of Clinical Psychology**, (41), 93-104.
- Schweitzer (December, 2004). Adult Attention Deficit Hyperactivity Disorder Program. Maryland Center for Attention and Developmental Disorders. University of Maryland Medicine, article Retrieved from: <http://www.umm.edu/mcadd/adult.html>
- Sedita, J. (1999) ,September).Helping Your Children With Organization And Study Skills. Article Retrieved October 20, 2003,From: <http://www.ldonline.org/subscribe.shtml>.
- Sedita, J. M.(1996). A Call for More Study Skills Instruction. Article Retrieved Jun29 ,2004,
- From:http://www.ldonline.org/ld_indepth/teaching_techniques/study_skill_instruction.html.
- Shaheen,N.(2000). Hypermedia, Students with Learning Disabilities And Study Skills. Unpublished Doctoral Dissertation, The American University, USA.
- Stephen S. S. & Charles T. M., (2002), Teaching Study Skills and Strategies to Students with learning Disabilities, Attention Deficit Disorders or Special Needs, Allyn & Bacon, Boston, USA.
- Stone, C. A. And May, A. L. (2002). The Accuracy of Academic Self Evaluations In Adolescents with Learning Disabilities. **Journal of Special Education**, 35(4), 370-391.
- Thomas, E. C. (2000). Study Skills Checklist, Virginia Polytechnic Institute and State university. Article Retrieved Jun29, 2003,From: <http://www.ucc.rt.edu/studysk/studyhlp.html>.

- Thomas, E. C., (2000). CCC Study Skills inventory, Cook Counseling Center. Article Retrieved Mars 29, 2003, From : <http://www.ucc.vt.edu/stdysk/checklis.html>
- Tova, M. & Greenbank, A.(2000). Title: Auditory, Visual, and Auditory-Visual Perception of Emotions by Adolescents With and Without Learning Disabilities, and Their Relationship to Social Skills. **Learning Disabilities Research & Practice**,15(4) 171-184.
- Vaidya, S. R.(1999). Metacognitive Learning Strategies for Students with Learning Disabilities. **Education**; **120** (1), 186- 191.

«وصل هذا البحث إلى المجلة بتاريخ 2006/6/7 وصدرت الموافقة على نشره بتاريخ 2006/12/4»