مجلة الطفولة والتربية – العدد الثامن والأربعون – الجزء الأول – السنة الثالثة عشرة – أكتوبر ٢٠٢١

[١١]

فعالية برنامج تدريبي باستخدام المنحى التكاملي في تحسين مفهوم الذات الأكاديمي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية ذوي صعوبات التعلم

أ.م.د/ سحر احمد حسين سليم

أستاذ الموهبة وصعوبات التعلم المساعد

كلية التربية الخاصة– جامعة مصر للعلوم والتكنولوجيا

فعالية برنامج تدريبي باستخدام المنحى التكاملي في تحسين مفهوم الذات الأكاديمي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية ذوي صعوبات التعلم

أ.م.د. سحر احمد حسين سليم*

المستخلص: هدف البحث الحالي إلى تحسين مفهوم الذات الأكاديمي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية ذوي صعوبات التعلم من خلال البرنامج التدريبي باستخدام المنحى التكاملي، وتكونت عينة البحث من (٢٠) تلميذًا من ذوي صعوبات التعلم، انحسرت أعمارهم الزمنية بين (٩– ١٢) عامًا، بمتوسط حسابي قدره (١٠.٨٥)، وانحراف معياري (٠.٩٩)، وتم تقسيمهم إلى مجموعتين متساويتين الأولى تجريبية، والثانية ضابطة؛ قوام كل منهما (١٠) تلاميذ، وتكونت أدوات البحث من اختبار المصفوفات المتتابعة لقياس الذكاء (ترجمة: عماد أحمد حسن، ٢٠١٦)، اختبار المسح النيورولوجي (تقنين: إعداد عبد الوهاب كامل، ٢٠٠٧)، مقياس مفهوم الذات الأكاديمي، البرنامج التدريبي باستخدام المنحى التكاملي (إعداد: الباحثة)، وأسفرت النتائج عن فعَّالية البرنامج التدريبي باستخدام المنحى التكاملي في تحسين مفهوم الذات الأكاديمي لدى المجموعة التجريبية مقارنة بالمجموعة الضابطة، وفي القياس البعدي لدى المجموعة التجريبية مقارنة بالقياس القبلي، كما أسفرت عن فعَّالية البرنامج التدريبي باستخدام المنحى التكاملي، وكان ذلك واضحًا في القياس التتبعي حيث أنه لم تكن هناك فروق دالة احصائيًّا بين القياسين البعدي والتتبعي.

الكلمات المفتاحية: البرنامج التكاملي – مفهوم الذات الأكاديمي – صعوبات التعلم.

* أستاذ الموهبة وصعوبات التعلم المساعد– كلية التربية الخاصة – جامعة مصر للعلوم والتكنولوجيا.

The efficacy of a training program using the integrative approach in improving the academic self-concept of students with learning disabilities

Abstract: The current research aimed to improve the academic self-concept of students with learning disabilities through a training program using the integrative approach. The research sample consisted of (20) students with learning disabilities, whose chronological ages ranged between (9-12) years, with an arithmetic average of (10.85). and a standard deviation of (0.99), and they were divided into two equal groups, the first experimental and the second control. The strength of each of them was (10) students, and the research tools consisted of the Progressive Matrices Test to measure intelligence (translated by Imad Ahmed Hassan, 2016), the Neurological Survey Test (codification: prepared by Abd-El Wahab Kamel, 2007), the Academic Self-Concept Scale, and the training program using the approach. Integrative (prepared by: the researcher). The results resulted in the effectiveness of the training program using the integrative approach in improving the academic self-concept of the experimental group compared to the control group, and in the post-measurement of the experimental group compared to the pre-measurement. It also resulted in the effectiveness of the training program using the integrative approach, and that was It was clear in the follow-up measurement, as there were no statistically significant differences between the post- and follow-up measurements.

Keywords: A Integrative Program – Academic self-concept - learning disabilities.

مجلة الطفولة والتربية – العدد الثامن والأربعون – الجزء الأول – السنة الثالثة عشرة – أكتوبر ٢٠٢١

مقدمة البحث

تعتبر صعوبات التعلم Learning Disabilities من أكثر مجالات التربية الخاصة انتشارًا وشيوعًا لدى أطفال المرحلة الأبتدائية، وعلى الرغم من أن التلاميذ ذوى صعوبات التعلم يتمتعون بمستوى طبيعي من الذكاء أو أعلى من ذلك في القدرات والإمكانات الجسمية والعقلية والحسية، إلا أن معدل تحصيلهم يكون أقل من ذلك بكثير وهو ما يطلق عليه الفرق الواضح بين إمكاناتهم وما يتوقع منهم أو التباعد فيما بين القدرة والإنجاز.

وأشار عادل عبد الله (٢٠١٦، ٢١٧) إلى إنه قد شهدت العقود القليلة الماضية تطورا كبيرا في استخدام عدد غير قليل من الاستراتيجيات الفعالة للتعليم العلاجي خاصة لأولئك التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، والتعليم العلاجي هو ذلك النمط من التدخل، أو تلك الاستراتيجيات، أو التعليم الذي يستخدم في سبيل تصويب أو تصحيح وعلاج أوجه القصور في أي مهارة من تلك المهارات المختلفة التي يكون من شأنها أن تساعد التلاميذ عند إتباعهم لها تعلم الاستقلالية وتنظيم الذات في التعلم، ومما لاشك فيه أن هناك استراتيجيات عدة يتم استخدامها في سبيل تحقيق الدقة والطلاقة في القراءة، وأن هناك من جانب آخر عدة استراتيجيات يمكن اللجوء إليها واستخدامها في سبيل تعليم الكتابة وتحسين الأداء الكتابي بشكل عام.

وذكر عادل عبدالله (٢٠١٧، ٣٦٨) أن نسبة انتشار صعوبات التعلم بين الجنسين فإن أعداد البنين الذين يعانون منها تزداد قياسا بالبنات، حيث تصل النسبة بينهما إلى (٣) للبنين في مقابل (١) للبنات. حيث أن معدل الإنتشار المرتفع لصعوبات التعلم بين البنين قد يرجع إلى وجود أخطاء في التحويلات الطبية يتمثل معظمها في التحيز، والحقيقة أن نتائج البحوث التي تم إجراؤها في هذا الإطار لم تكشف عن وجود فروق حاسمة لحساب أحد الجنسين، أي أن النتائج في هذا المجال ليست حاسمة وهو ما يؤكد على وجود بعض التحيز الذي يمكنه أن يسهم في تغيير الحقيقة، إلا أن القابلية البيولوجية من جانب البنين لصعوبات التعلم تلعب دورا هاما حيث توضح الإحصاءات المرتبطة بذلك أن هذه الصعوبات أكثر انتشارًا بين البنين قياسا بالبنات.

وهذا ما أشارت إليه عديد من الدراسات مثل دراسة كل من عبد الوهاب كامل (٢٠١٣)، عبد المنعم الميلادي (٢٠١٤)، Torgesen, (2015)، (2015) Snyder, James، (2017)، علي أن بعض التلاميذ ذوي صعوبات التعلم يتمتعون بقدرات عقلية عادية أو فوق العادية لدرجة يصل بها البعض منهم إلى مستوي الإبداع والاختراعات حيث يمكنهم القيام بالكثير من المهارات التي يعجز عنها الفرد العادي أو المتفوقون دراسيًا؛ لذا فان العناية التربوية السليمة بهم تسهم في إبراز قدراتهم الحقيقية الدفينة، وتضعهم في المراتب الطبيعية في المجتمع.

ويؤثر قصور مفهوم الذات الأكاديمي بشكل عام على عملية التعلم، ويؤدي الي حدوث صعوبات تعلم بالجوانب الأكاديمية مثل صعوبات القراءة وصعوبات التعبير الكتابي وصعوبات الرياضيات، وقد أكد كل من Swanson & Siegel (2001) أن قصور مفهوم الذات الأكاديمي هو السبب الرئيس لحدوث صعوبات التعلم، حيث توجد علاقة قوية بين عجز الذات الأكاديمي ومجالات صعوبات التعلم، ولابد أن يتم تقييم الذات الأكاديمي كلما تمت إحالة التلميذ لاحتمال وجود صعوبات تعلم لديه (Malekpour et al., 2013, 35).

ويعد الضعف في مفهوم الذات الأكاديمي أحد المؤشرات الرئيسة لصعوبات التعلم، حيث يرتبط ضعف مفهوم الذات الأكاديمي بمجموعة واسعة من الاضطرابات الوراثية وبصعوبات التعلم النمائية، فالتلاميذ الذين يعانون من ضعف مفهوم الذات الأكاديمي لديهم عجز في مجموعة من العمليات المعرفية الهامة، مثل التخطيط والانتباه المستمر وحل المشكلات ومهام الذكاء (Holmes, & Gathercole, 2014, 442).

ويمثل المجال اللغوي أبرز مجالات صعوبات التعلم سواءً في تعلم اللغة الأولى أو اللغات الأجنبية. وتتبدى أبرز مظاهر القصور اللغوي لذوي صعوبات تعلم اللغات الأجنبية في المجال القرائي ممثلة في بطء القراءة، عدم الالتزام بعلامات الوقف، تجاوز كلمات أثناء القراءة، تدني القدرة على تمييز نطق نفس الحرف في مواضع مختلفة (line – sister – car – cat – lake)، والفشل في تمييز بعض الحروف عن بعضها مثل ((b – P ،(s – c) ،(w– y – u) ،(o –a))، والتعسر في نطق الكلمات من أول مرة أو تمييز أصوات الحروف أثناء النطق، وقصور فهم

الكلمات التي وردت بالنص، وتدني مستوى القدرة على فهم النص إجمالًا، أو العجز عن تمييز كلمات الاستفهام (What – How – Where – Who) أو تمييز الضمائر سواءً المتكلم، المخاطب أو الغائب (Rainwater–Lawler & Yumori, 2010).

فالتلاميذ ذوي صعوبات التعلم يعانون من قصور واضح في الذات الأكاديمي، وتظهر تلك الصعوبات واضحة في مهام العد، ومهام التصنيف، ومهام الوعي الصوتي، وبعض المهام اللفظية (Peng et al., 2012, 462).

ومن خلال ما سبق، يمكن القول بأن مختلف الخبرات التي يعايشها التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بمثابة عامل حاسم في التوافق النفسي والاجتماعي لهم، فالتحصيل الدراسي المنخفض ممثلًا في امتلاك مفهوم ذات أكاديمي متدني وقصور دافعي يؤدي إلى العزوف عن المشاركة في مختلف الأنشطة والمهام الدراسية أو الحضور المدرسي بشكل عام فضلًا عن ارتياد عادات دراسية غير ملائمة، فيكون المخرج النهائي هو الفشل الدراسي. وبالتالي، يدخل هؤلاء التلميذ حلقة مفرغة من سوء التوافق النفسي والاجتماعي. ومن ثم يسعى البحث الحالي إلى تحسين وعي هؤلاء التلاميذ بذواتهم ونقاط قوتهم وضعفهم وحقوقهم المشروعة كالتلاميذ ذوي صعوبات التعلم، فضلًا عن تعزيز قدرتهم على تنظيم ذواتهم وحل مشكلاتهم وتفاعلهم البينشخصي.

ونظرًا للأهمية الحيوية لمفهوم الذات الأكاديمي وغيرها من المهارات لذوي صعوبات التعلم، كان الاهتمام البالغ بدراستها ومحاولة تحسينها من خلال المنحى التكاملي.

حيث يعد التدريب التكاملي منظومة ذات طابع خاص متسق الفنيات, تنتمى فيها كل فنية إلى نظرية خاصة بها, إلا أن انتقاء هذه الفنيات يتم بشكل تكاملي بحيث تسهم كل منها فى علاج جانب من جوانب اضطراب شخصية العميل, ويتم انتقاء هذه الفنيات لتشكيل منظومة تكاملية بالرجوع إلى تشخيص دقيق لحالة العميل, لتحديد أفضل الفنيات, ومدى ملائمتها للخطة العلاجية, ولطبيعة الاضطراب, أو المشكلة السلوكية (حسام الدين عزب, ٢٠٠٢، ٥).

مشكلة البحث

نبعت مشكلة هذا البحث من خلال ملاحظات الباحثة خلال قيامها بزيارة بعض المدارس الابتدائية، انخفاض مستوى بعض التلاميذ في مفهوم الذات الأكاديمي، والتي تعتبر حجر الزاوية للمشكلة التي يعانون منها لصعوبة استيعابهم للمفاهيم المجردة، وإيماء لتكرار شكوى أباء وأمهات هؤلاء التلاميذ ومعلميهم متمثلة في قصورهم ليس في المهام القرائية فقط، بل في تجهيزهم لتلك المهام، ومن ثم فإن تدني مفهوم الذات الأكاديمي لديهم قد يعوق توافقهم مع البيئة، لأن تلك المهام يستخدمها كافة التلاميذ فى مهارات الحياة اليومية التى يكلفون بها، إما من قبل الأباء والأمهات أو المعلمين بغرض التعلم، والتهيئة للإندماج فى المجتمع، مما ينعكس على توافقهم النفسي والاجتماعي.

وهذا ما أشارت إليه دراسة Tabone (2011)، ودراسة (Nelson 2012)، ودراسة Tam & Hawkins (2012)، ودراسة أمجد هياجنة (٢٠١٣)، ودراسة Alrehaili (2015)، ودراسة(2016) Baum، ودراسة Terzian (2016)، ودراسة Zhang (2016)، ودراسة جمال أبو زيتون (٢٠١٧)، ودراسة Girli & Oztürk (2017)، ودراسة Gorges et al. (2018)، ودراسة الشيماء عبدالحميد وآخرون (٢٠١٩)، ودراسة عادل شمس الدين وآخرون (٢٠٢٠)، ودراسة نصرة جلجل وآخرون (٢٠٢١) في مفهوم الذات الأكاديمي.

ومن هنا كانت فكرة البحث الحالي والتي تنصب حول التعرف على فعالية برنامج تدريبي باستخدام المنحى التكاملي في تحسين مفهوم الذات الأكاديمي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.

ومن ثم يمكن صياغة مشكلة البحث الحالي في الأسئلة التالية:

١) هل توجد فروق بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في مفهوم الذات الأكاديمي بعد تطبيق البرنامج؟

٢) هل توجد فروق بين متوسطي رتب درجات القياسين القبلي والبعدي في مفهوم الذات الأكاديمى لدى أفراد المجموعة التجريبية من التلاميذ ذوي صعوبات التعلم؟

٣) هل توجد فروق بين متوسطي رتب درجات القياسين البعدي والتتبعي في مفهوم الذات الأكاديمى لدى المجموعة التجريبية بين التلاميذ ذوي صعوبات التعلم؟

أهداف البحث

هدف هذا البحث إلى ما يلي:

١- الكشف عن فعالية برنامج تدريبي باستخدام المنحى التكاملي في تحسين مفهوم الذات الأكاديمي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.

٢- التعرف على استمرارية فعالية برنامج تدريبي باستخدام المنحى التكاملي في تحسين مفهوم الذات الأكاديمي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم من خلال القياس التتبعي بعد مضي شهر من القياس البعدي.

أهمية البحث

تكمن أهمية البحث الحالي من خلال العينة التي تجرى عليها، وثانيًا من المضمون التربوى والتجريبي لها، فالتلاميذ ذوي صعوبات التعلم يعانون من نقص مفهوم الذات الأكاديمي، ويمكن للباحثة توضيح هذه الأهمية من خلال نقطتين رئيستين:

أ) **الأهمية النظرية:**

١. تكمن أهمية البحث في أنه لم يحظَ ذوي صعوبات التعلم في البيئة العربية بدرجة الاهتمام نفسها التي حظى بها ذوو الاحتياجات الخاصة الأخرى.

٢. يكتسب البحث الحالي أهمية نظرية من حيث محاولُتها إعدادَ جانب نظري يخص فئة ذوي صعوبات التعلم ويغطي بعض الخصائص السلوكية والانفعالية والاجتماعية لهم، فهي بمنزلة وسيلة مساعدة للباحثين وأولياء الأمور في كيفية فهم هؤلاء التلاميذ ومعرفة سماتهم وخصائصهم، كما يكتسب هذا البحث أهمية نظرية أخرى من حيث تناولُها مفهوم الذات الأكاديمي وهو المعنى الحقيقي للحياة وللتعبير عن الذات.

٣. ندرت الدراسات التي أجريت على التلاميذ ذوي صعوبات التعلم على المستوى المحلي في حدود إطلاع الباحثة.

٤. تستعرض الباحثة في البحث بعض الدراسات العربية والأجنبية والتي تتناول مشكلات مفهوم الذات الأكاديمي للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم.

ب) الأهمية التطبيقية: يكتسب هذا البحث أهمية تطبيقية من حيث تضمُّنُها لبرنامج تدريبي باستخدام المنحى التكاملي يساعد في تحسين مفهوم الذات الأكاديمى لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم حتى يستطيع هؤلاء التلاميذ أن يصلوا إلى مستوى يرضي طموحهم ويتمكنوا من معرفة إمكانياتهم وقدراتهم.

المفاهيم الإجرائية للبحث

أولا: صعوبات التعلم Learning Disabilities

تعد صعوبات التعلم بمثابة مصطلح عام يشير إلى مجموعة غير متجانسة من الاضطرابات التي تظهر على هيئة صعوبات ذات دلالة في اكتساب واستخدام القدرة على الاستماع أو التحدث أو القراءة أو الكتابة أو التفكير أو القدرة الرياضية أي القدرة على إجراء العمليات الحسابية المختلفة. وتعد مثل هذه الاضطرابات جوهرية بالنسبة للفرد ويفترض أن تحدث له بسبب حدوث اختلال في الأداء الوظيفي للجهاز العصبي المركزي، وقد تحدث في أي وقت خلال فترة حياته، هذا وقد تحدث مشكلات في السلوكيات الدالة على التنظيم الذاتي والإدراك الاجتماعي والتفاعل الاجتماعي إلى جانب صعوبات، ولكن مثل هذه المشكلات لا تعتبر صعوبة من صعوبات التعلم (عادل عبد الله، ٢٠١٧، ٣٨).

ثانيًا: مفهوم الذات الأكاديمي Academic Self-concept

تعرفه الباحثة إجرائيًّا بأنه الرؤية التي ينظر فيها المتعلم إلى نفسه من حيث قدرته على التحصيل، وأداء الواجبات الأكاديمية، والرؤية المستقبلية له، وإدراكه لأبعاد القوة لديه، وقدرته على تحمل مسؤولياته الصفية بالمقارنة مع الآخرين من طلاب صفه الذين لديهم القدرة على أداء المهمات نفسها.

ويعرف اجرائيًّا بالدرجة التي يحصل عليها التلاميذ ذوي صعوبات التعلم على مقياس مفهوم الذات الأكاديمي (إعداد: الباحثة).

ثالثًا: المنحى التكاملي

يعد "لازاروس" أول من سلك مصطلح التكاملية حيث ارتأى أن العلاج السلوكي لا ينبغي أن يقتصر على نظرية التعلم فحسب بل عليه أن ينتقي أية فنية مشتقة من أي نسق علاجي لخدمة الموقف العلاجي (محمد عيد، ٢٠٠٥، ١٩).

وتعد التكاملية أسلوب تدريبي يمثل الممارسة التدريبية الواعية والتنظيم المهني المتزن الذي يقوم على المزج بين أساليب التدريب الجماعي الأخرى ليكون كل منها مكمل للآخر ولتتم الاستفادة من مميزات وفعالية كل أسلوب. ويتيح استخدام هذا الأسلوب للمدرب قائد المجموعة التدريبية فرصًا أكبر لتحديد ما يلائم الأعضاء من أساليب أو تغيير بعضًا منها أو تدعيمها خاصة وأنه قد يطرأ مستجدات أثناء الجلسات التدريبية تقتضي المعالجة التدريبية السريعة لتحقيق أهداف العملية التدريبية. كما أن استخدام هذا الأسلوب قد يتيح الفرصة لأعضاء المجموعة التربيبة للمشاركة في اختيار الأسلوب المناسب لهم وإحساسهم بأهمية آراءهم، بالإضافة إلى كون اختيارهم الأسلوب ما يضمن إقبالهم وزيادة دافعيتهم ومشاركتهم الإيجابية وهو ما يسعى قائد المجموعة إلى تحقيقه.

محددات البحث

يتحدد البحث الحالي بالمحددات التالية:

١- المحددات المكانية:

تم تطبيق أدوات البحث الحالي في المدرسة الابتدائية.

٢- المحددات الزمنية:

تم تطبيق أدوات البحث الحالي في العام الدراسي ٢٠٢٣ – ٢٠٢٤م.

٣- المحددات المنهجية وتضم:

أ – منهج البحث:

اعتمد البحث الحالي على المنهج التجريبي وذلك للتحق من الهدف الرئيسي للبحث وهو تحسين مفهوم الذات الأكاديمي لدى ذوي صعوبات التعلم من خلال البرنامج التدريبي التكاملي، واتبعت الباحثة تصميم المجموعتين التجريبية والضابطة.

ب – عينة البحث:

تكونت عينة البحث الأساسية الحالية من (٢٠) تلميذًا من التلاميذ ذوى صعوبات التعلم، حيث انحسرت أعمارهم الزمنية بين (٩ – ١٢) عامًا، بمتوسط عمري قدره (١٠.٨٥) عامًا، وانحراف معياري قدره (٠.٩٩).

جـ– أدوات البحث، تمثلت فيما يلي:

(١) اختبار المصفوفات المتتابعة لقياس الذكاء. ترجمة (عماد أحمد حسن، ٢٠١٦)

(٢) اختبار المسح النيورولوجي. (تقنين: عبد الوهاب كامل، ٢٠٠٧)

(٣) مقياس مفهوم الذات الأكاديمي. (إعداد: الباحثة)

(٤) البرنامج التدريبي باستخدام المنحى التكاملي. (إعداد: الباحثة).

د– الأساليب الإحصائية:

تم إجراء المعالجة الإحصائية للبيانات التي تم الحصول عليها بالأساليب الإحصائية التالية:

- اختبار " ويلكوكسون " لإشارات الرتب للدرجات المرتبطة Wilcoxon Signed Ranks Test، لحساب الفرق بين متوسطي رتب أزواج الدرجات المرتبطة.
- اختبار مان– ويتني Mann–Whitney Test لحساب الفرق بين متوسطي رتب الدرجات المستقلة.

وذلك من خلال حزمة البرامج الإحصائية للعلوم الاجتماعية والمعروفة اختصارًا بـ.SPSS.

أدبيات البحث

أولا: صعوبات التعلم

تعد صعوبات التعلم من المجالات الحديثة نسبيًا في ميدان التربية الخاصة، وعلى الرغم من وجودها منذ زمن بعيد تحت مسميات أخري مثل الإعاقة التعليمية والإعاقة الإدراكية والتلف الدماغى البسيط والخلل البسيط فى وظائف المخ واضطراب اللغة المحددة والإعاقة العصبية وحالات قصور الإدراك فجميعها مسميات تدل على مشكلة تشمل عدداً ليس بالقليل من التلاميذ.

تعريف صعوبات التعلم

هو حالة من الفشل التعليمي النوعي غير المتوقع الذي يحدث في حالات تمتع التلميذ بمستوى ذكاء متوسط أو فوق المتوسط ولكنه يعجز عن تحصيل المفاهيم الأكاديمية، بينما يحدث الفشل التعليمي النوعي غير المتوقع في حالات تدني التحصيل الأكاديمي في بعض القدرات التعليمية الخاصة كالقراءة والكتابة والحساب (Fuchs et al., 2003).

أنماط محددة من الاضطرابات التعليمية، والتي تسبب للفرد مشكلات في التعلم واستخدام بعض المهارات أبرزها: القراءة، والكتابة، والتحدث، والاستدلال، وإجراء العمليات الحسابية، وتختلف تلك المهارات من فرد لآخر؛ إذ قد يعاني شخص من صعوبات في القراءة والكتابة بينما يعاني آخر من صعوبات رياضية، وقد يعاني أحدهم من صعوبات في جميع المجالات سالفة الذكر (National Dissemination Center for Children and Youth with Disabilities "NICHCY", 2004).

اضطراب يؤثر في عمليات اكتساب، وتنظيم، والاحتفاظ، وفهم أو استخدام المعلومات اللفظية أو غير اللفظية لدى الأفراد الذين يظهرون المستويات العادية من الذكاء اللازمة للتفكير و/أو الاستدلال (Price & Cole, 2009).

حالة لا يظهر فيها التلميذ أية إعاقات فكرية أو صعوبات انفعالية أو معوقات أكاديمية في الوقت الذين يتمتع فيه بكفاءات حسية (سواءً بصرية أو سمعية) أو لغوية عند المستوى العادي، ولكنه يعاني من مشكلات في القدرة على القراءة، أو الكتابة أو الهجاء أو حل المشكلات الحسابية (Cortiella & Horowitz, 2014).

اضطراب نمائي نوعي في المهارات التعليمية، أبرز معاييره التشخيصية استظهار الطفل لمعوقات طويلة الأمد في الوظائف النمائية بسبب خلل بيولوجي في الجهاز العصبي المركزي International Statistical Classification of Diseases "ICD-10"; World Health Organization, 2016).

معوقات ذات أساس عصبي تعتري عمليات التعلم وتؤثر سلبا على عمليات المعالجة، والتي بدورها تعوّق اكتساب المهارات التعليمية الأساسية (كالقراءة والكتابة

والحساب) أو المهارات التعليمية العليا أو التنفيذية (كالتنظيم، والتخطيط، والاستدلال المجرد، والذاكرة والانتباه)، ولا بد من التمييز بشدة بين صعوبات التعلم سالفة الذكر وتلك التي يمكن عزوها إلى معوقات بدنية، أو ذهنية، أو انفعالية، أو بيئية، أو ثقافية أو اقتصادية(Learning Disabilities Association of America, 2017).

معدلات انتشار صعوبات التعلم

طبقا لقانون تعليم الأفراد المعاقين Individuals with Disabilities Education Act كانت نسبة النصف من التلاميذ الذين يتلقون الخدمات التربوية الخاصة من فئة ذوي صعوبات التعلم النوعية (IDEA; U.S. Department of Education, 2002). وقد ازدادت نسبة من تم تشخيصهم بصعوبات التعلم في أواخر القرن المنصرم وبدايات القرن الحالي، وهذا قد يعزى إلى عدم وجود إجماع على تعريف أو إجراءات تشخيصية موحدة لصعوبات التعلم (Stanovich, 2005). وبلغت نسبة تلاميذ المدارس العادية ذوي صعوبات التعلم حوالي (٦%) U.S. Department of Educataion, National Center for Education Statistics, 2006).

وقد تزايدت معدلات انتشار صعوبات التعلم؛ إذ مثل التلاميذ ذوو صعوبات التعلم حوالي (٣٩%) من إجمالي التلاميذ ذوي الاحتياجات التربوية الخاصة طبقا لقانون تعليم الأفراد ذوي الإعاقات (IDEA; U.S. Department of Education, 2018)، وذكر Cortiella & Horowitz (2014) أن معدل انتشار التلاميذ ذوي صعوبات التعلم قد تضاعف بنسبة (٣٠٠%) في الفترة من ١٩٧٦ إلى ٢٠٠٠، بحيث أصبحت فئة صعوبات التعلم أكثر الفئات الخاصة حجما.

كما يمكن القول بتزايد أعداد الذكور ذوي صعوبات التعلم عن الإناث، وأن معظم المشخصين بها يتم التعرف عليهم في الفرقة الدراسية الثالثة أو الرابعة (ويليام بيندر، ٢٠١١). وبالرغم من تعدد مجالات صعوبات التعلم، فإن الصعوبات القرائية تمثل النسبة الأكبر بحيث تتراوح نسبة التلاميذ الذين يعانون من تلك المشكلات من (٨٠%) إلى (٩٠%) من المجموع الكلي للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم (Fletcher et al., 2007).

مدخل تكاملي نظري لتفسير صعوبات التعلم

تباينت الآراء والمداخل النظرية حول تفسير صعوبات التعلم، الأمر الذي يعكس تعدد وجهات النظر والمدارس الفكرية والمنهجية التي حاولت تفسير صعوبات التعلم. وفيما يلي عرض لأبرز المداخل النظرية في هذا الشأن:

١. **المدخل النمائي:** من أبرز المنظرين لهذا المدخل وليام كروكشانك وماريان فروستنج. ويركز المدخل النمائي لصعوبات التعلم على الخصائص الرئيسية للنمو؛ إذ يفترض أصحاب هذا المدخل أن أي اضطراب أو تباعد في تتابع نمط النمو وتكامل الوظائف يؤدي إلى قصور في الخصائص السلوكية المرتبطة بالتعلم، وبالتالي المعاناة من صعوبات التعلم (صلاح علي، ٢٠٠٥). وينبثق من هذا المدخل النظرية الإدراكية البصرية التي تفترض أن القصور في الإدراك البصري المصحوب بضعف في مهارات التحكم الحركي ينتج عنه صعوبات التعلم بطريقة ليس لها علاقة بالذكاء (ويليام بيندر، ٢٠١١).

٢. **المدخل النفس عصبي:** يعتبر أورتون من المؤسسين لهذا المدخل الذي يربط ما بين وظائف المخ والسلوك الإنساني؛ إذ يرى أصحاب هذا المدخل أن الإصابات المخية أو الخلل المخي البسيط من الأسباب الرئيسية لصعوبات التعلم. فالعجز الوظيفي العصبي إلى بعض الصعوبات الإدراكية التي تؤدي بدورها إلى العديد من مظاهر صعوبات التعلم للفرد. ومما يؤخذ على هذا المدخل صعوبة التمييز بين حالات التأخر في النضج وحالات الحد الأدنى من خلل الجهاز العصبي المركزي، هذا بالإضافة إلى أن معظم الاختبارات التي تهدف إلى تقييم الإشارات أو الدلائل على خلل الأداء الوظيفي المخي اختبارات سيكولوجية أو سلوكية أكثر منها مقاييس نيورولوجية (صلاح علي، ٢٠٠٥).

٣. **المدخل التشخيصي – العلاجي:** يفترض النموذج التشخيصي العلاجي لصعوبات التعلم أن هناك مجموعة من العمليات السيكولوجية المحددة (كالذاكرة البصرية) أو في مجالات التعلم (كالقراءة) يمكن أن تتعرض

لبعض المشكلات أو الأخطاء التي تنأى بها عن مسارها الصحيح. وبالتالي، يمكن من خلال الاختبارات المختلفة الكشف عن هذه المشكلات الكامنة بتلك العمليات السيكولوجية أو مجالات الأداء الأكاديمي وتشخيصها ومن ثم تقديم برامج علاجية من شأنها أن تعالج تلك العمليات الخاطئة حتى يكون بمقدور الطفل أن يتعلم بشكل عادي إلى حد كبير. فمن خلال اكتشاف القصور في مجال أكاديمي معين استنادًا إلى بعض الاختبارات المعيارية، يمكن توظيف التدريس العلاجي المتمركز حول المهارة المستهدف علاجها وتحسينها (دانيال هالاهان وآخرون، ٢٠٠٥).

ويركز النموذج التشخيصي العلاجي على مجالات أكاديمية بعينها كالقراءة على سبيل المثال، فإذا واجه التلميذ صعوبات في القراءة يمكن لأخصائي التشخيص تقييم ما إن كان ذلك يعزى لمشكلات بالذاكرة السمعية (تذكر الأشياء التي يسمعها) أو ثبات الشكل (أي معرفة الصفات المميزة للشكل التي لا تتغير عندما يبدو بحجم أو اتجاه مختلف) أو الإغلاق البصري (أي إدراك شيء معين بعد رؤية جزء منه) وغير ذلك من المجالات، وبالتالي معالجة ذلك من خلال توفير بيئة تعلم مناسبة (Snell, 2003). ومن مميزات المدخل التشخيصي العلاجي أنه يعطي الأمل أنه في حالة الاختبار الدقيق والمناسب يمكن الكشف عن صعوبات التعلم النوعية للتلميذ والتعامل معها علاجيا على نحو فعال.

٤. **المدخل السلوكي:** تتمثل الفكرة الأساسية للنموذج السلوكي في أن صعوبات التعلم تعكس حالة من التدريس غير المناسب وأن السلوك الأكاديمي شأنه شأن السلوك الاجتماعي ما هو إلا استجابة للمواقف وما يترتب عليها من نواتج تعمل على تشكيله وتعزيزه واستمراره. وبناءً على ذلك، فإن الأسلوب الذي يتم بموجبه تغيير السلوك أو علاج أي قصور تعليمي إنما يتمثل في تغيير نوعية المهام التي يتم تقديمها للتلميذ بالإضافة إلى التغذية الراجعة التي يتلقاها التلميذ بخصوص استجاباته لتلك المهام (دانيال هالاهان وآخرون، ٢٠٠٥).

ويؤخذ على المدخل السلوكي أن الاقتحام المباشر للمشكلة قد يؤدي إلى ارتفاع مستوى القلق لدى الطفل وإصابته بالإحباط، وأن استخدام موضوعات أو مواد

أقل من مستوى أعمار أو الفرق الدراسية لذوي صعوبات التعلم قد يؤدي إلى تفاقم مشكلات نقص الدافعية لديهم، بالإضافة إلى عدم تركيز هذا المدخل على الأسباب البيوفيزيقية للمشكلات أو العلاج غير المباشر لها كتحسين العمليات السيكولوجية الأساسية على سبيل المثال، بل التركيز هنا على العلاج الصريح والمباشر لما يعانيه ذوو صعوبات التعلم من قصور أكاديمي.

٥. **المدخل المعرفي:** يفترض المؤيدون لهذا المدخل أن التعلم الفعال يقوم على بعض العمليات المعرفية كالذاكرة والانتباه حتى يحدث التكامل المنشود بين الخبرات السابقة والمعارف الحالية. ويعد الانتباه والذاكرة بمثابة أساليب يتم بمقتضاها تجهيز المعلومات أثناء التعلم، كذلك فإن ربط المعلومات السابقة المطلوبة مع الملاحظات التي تتعلق بمشكلة حالية يؤدي في الواقع إلى فهم المعلومات الجديدة (دانيال هالاهان وآخرون، ٢٠٠٥).

٦. **المدخل المعرفي السلوكي:** يضيف هذا الاتجاه المعرفي السلوكي خصائص المعرفة إلى النموذج السلوكي، ويركز على دور ما وراء المعرفة، وضرورة معرفة معلمي التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بالكيفية التي يفكر بها هؤلاء التلاميذ ومدى وعيهم بتفكيرهم، واهمية وتأثير الحديث الذاتي أو اللغة الداخلية Inner language كوسيلة ذاتية في توجيه السلوك العلني أو الظاهر من منطلق زيادة الوعي بالذات واستخدام اللغة الذاتية في توجيه السلوك (دانيال هالاهان وآخرون، ٢٠٠٥).

٧. **المدخل البنائي:** يقوم النموذج البنائي على فكرة أن التلاميذ لديهم القدرة على بناء معارفهم وتنظيمها، ويؤكد هذا المدخل على أهمية كل من التأثير الذاتي والسياقي في التعليم، حيث إن الأفراد سواء كانوا ذوي صعوبات التعلم أو العاديين يقومون ببناء وجهات نظرهم أو منظورهم حول العالم، وبالتالي ينبغي أن تكون الخبرات التربوية المقدمة للتلاميذ من واقع الحياة وأن يتم تعلمها من خلال الجانب الاجتماعي عبر التفاعلات الاجتماعية مع الآخرين. وبناء على ذلك، يكون مفتاح التعامل مع التلاميذ ذوي صعوبات التعلم هو تشجيعهم على بناء معارفهم خلال المواقف الاجتماعية الحقيقية (دانيال هالاهان وآخرون، ٢٠٠٥).

ويتبنى البحث الحالي المدخل التكاملي الذي يقوم على الجمع بين مختلف المداخل سالفة الذكر للأسباب التالية:

- التسليم بأن السبب الرئيس في صعوبات التعلم إنما يرجع في الأساس إلى القصور في الأداء الوظيفي الدماغي كما جاء بالمدخل الطبي.
- تناول المدخل التشخيصي العلاجي لمدخل الاختبار الدقيق والمناسب الذي يمكن من الكشف عن صعوبات التعلم النوعية للتلميذ على نحو والتعامل معها علاجيا على نحو فعال.
- تبني المدخل المعرفي والسلوكي والمعرفي السلوكي والبنائي لفكرة أن صعوبات التعلم لا ترتبط بجانب التعلم فقط فهي أيضا تشمل مشكلات الحياة الواقعية بحيث تعوق من قدرة الفرد على التعامل مع مختلف المشكلات الحياتية التي يواجهها الفرد.
- تبني المدخل المعرفي والسلوكي والمعرفي السلوكي لأنماط التعلم التي تساعد الفرد ذا صعوبات التعلم على استخدام استراتيجيات تعلم فاعلة يعد أمرًا حاسما لتحقيق النجاح كما أن تعليم هؤلاء التلاميذ مهارات الوعي بالذات والحديث الذاتي والضبط الذاتي يمثل في الواقع جانبا مميزًا من التعلم الذي يساعد هؤلاء على تعلم مهارات حل مشكلات الحياة الواقعية.
- التناغم بين المدخل المعرفي السلوكي والمفهوم الذي يتناوله البحث الحالي وهو مناصرة الذات Self-Advocacy الذي يقوم على جانبي المعرفة التي تقوم على الوعي الذاتي بالإعاقة المعرفية ونقاط القوة والضعف ومعرفة الحقوق والواجبات والسلوك. وكذلك الاهتمام بالتفاوض الاجتماعي والمسئوليات المشتركة كجزء أساسي في عملية التعلم وحل المشكلات والحصول على الحقوق كما جاء بالمدخل البنائي وهذه المهارات بدورها حاسمة في الاستدلال على تحلي الفرد بمهارات مناصرة الذات.

ثانيًا: مفهوم الذات الأكاديمي

مفهوم الذات الأكاديمي أحد أبعاد مفهوم الذات العام، ومفهوم الذات العام عادةً ما يشير إلى إدراك وتصور الأفراد لأنفسهم، وهو ليس فطرياً، بل يتشكل من خلال خبرات الفرد وتفاعله مع البيئة المحيطة به، وهو ذات طبيعة متعددة الأبعاد،

ويمثل مفهوم الذات العام قمتها، ومفهوم الذات الأكاديمي مكون فرعي لمفهوم الذات العام (Liu, 2009, 414).

تعريف مفهوم الذات الأكاديمي

ويعرف بأنه إدراك الطالب لمكانته الأكاديمية بين زملائه،ومعتقداته المتعلقة بقدرته على إنجاز المهام الأكاديمية المتنوعة مقارنة مع الطلبة الآخرين في صفه (علي الهنداوي وآخرون، ٢٠٠١، ٧٥).

ويعرف بأنه مفهوم يتحدد في ضوئه مدى تقبل الفرد أو رفضه لأدائه الأكاديمي من حيث اعتقاده بأنه يمتلك القدرات والإمكانات التي تساعده على الأداء الأكاديمي(السعيد رزق، ٢٠٠٣، ٢٧٤).

ويُعرف بأنه: فكرة الطالب عن ذاته في المواقف التي لها علاقة مباشرة بحياته الدراسية (محمد زهران، سناء زهران، ٢٠٠٦، ٧١). كما يعرف مفهوم الذات الأكاديمي بأنه:اتجاهات ومشاعر التلاميذ نحو قدراتهم وأدائهم الأكاديمي مقارنة بالآخرين من زملائهم (Cokley & Chapman, 2008, 349).

ويعرف بأنه: إدراك الطالب لمهاراته وأداءاته الأكاديمية، وتقبله أو رفضه لهذه الأداءات، وانعكاس ذلك على تفاعله مع زملائه داخل بيئة الصف الدراسي (عزت عبد الرءوف، ٢٠٠٩، ٩٩٦).

كما يعرف بأنه: نظرة الفرد لقدراته الأكاديمية واحترامه لذاته وكفاءته وقدراته الأكاديمية (جمال أبو زيتون، ميادة والناطور، ٢٠٠٩، ٤٤).

ويعرف بأنه: تكوين معرفي منظم للتقييمات المتحصلة لدى الطالب عن ذاته من خلال مقارنة نفسه بأقرانه من نفس العمر، والصف من الناحية الأكاديمية (شفيق علاونة، علي وحمد، ٢٠١٠، ٥٤).

كما يُشير مفهوم الذات الأكاديمي إلى الرؤية التي ينظر فيها المتعلم إلى نفسه من حيث قدرته على التحصيل الأكاديمي، وأداء الواجبات الأكاديمية، والرؤيا المستقبلية له، والوعي بقيمة الجسد، وإدراكه لأبعاد القوة لديه، وقدرته على تحمل مسئولياته الصفية بالمقارنة مع الآخرين من طلاب صفه الذين لديهم القدرة على أداء المهمات نفسها (هيثم أبو زيد، ٢٠١٠، ٩٩).

مما سبق يتضح أن البعض قد قصر مفهوم الذات الأكاديمي في تقدير التلميذ لدرجاته في الاختبار، في حين اتفقت معظم التعاريف على أنه يتضمن فكرة التلميذ عن ذاته فيما يتعلق بالجانب الأكاديمي، وأن ذلك يأتي من خلال مقارنة نفسه بزملائه في الصف في هذا الجانب، في حين امتد بعضهم بذلك إلى انعكاس ذلك على تفاعله مع زملائه داخل الصف الدراسي.

وبالتالي ما يميز مفهوم الذات الأكاديمي جانبان: الأول– أنه يتضمن وصف وتقييم الفرد لذاته، والثاني – أن هذا الإدراك والتقييم للذات يتركز علي الجوانب المتعلقة بالكفاءة الدراسية أكثر من الاتجاهات نحو الجوانب التعليمية الأخرى (Ball, 2012, 19).

كما أنه – مفهوم الذات الأكاديمي – يقوم على مقارنة التلميذ بين ما لديه من قدرات وإمكانات أكاديمية وما لدى الآخرين، وخاصة في الصف والمدرسة، وتتم هذه المقارنات عادة في إطار تفاعلاته الاجتماعية والتربوية كما يراها التلاميذ أنفسهم ومعلميهم (هيثم أبو زيد، ٢٠١٠، ٩٢).

وهو ما يُعرف بالمقارنة الخارجية. ومفهوم الذات الأكاديمي يتأثر بكل من المقارنات الداخلية والخارجية، والمقارنة الداخلية هي اعتقاد التلميذ أن إنجازه في أحد المواد الدراسية أفضل من الأخرى، أما الخارجية أن يُقيم التلميذ إنجازه وقدراته مقارنة بالآخرين من أقرانه(Cokley & Chapman, 2008, 350).

من خلا ما توصلت إليه التعريفات السابقة يمكن للباحثة تعريف مفهوم الذات الأكاديمى بأنه معتقدات ومشاعر التلميذ نحو قدراته الأكاديمية، ونحو أدائه الأكاديمي وما يبذله من جهد في المهام الأكاديمية مقارنة بزملائه في الفصل.

أهمية مفهوم الذات الأكاديمي

يعتبر مفهوم الذات الأكاديمى أساسًا قويًا في بناء الشخصية حيث يمثل النواة التى تقوم عليها، وله دور رئيسى فى تحديد المفاهيم التى يمكن استيعابها وتضمينها فى التنظيم الكلى للشخصية، ويشير إلى خواص الفرد من أعمال وأفكار وانفعالات واستعدادات، وكل أنماط سلوكه، وهذا ما أوضحه فيتس (١٩٨٥، ١٨٥) عندما قال "أن مفهوم الفرد عن ذاته ذو تأثير فى كثير من جوانب سلوكه كما انه متعلق بشكل مباشر بحالته العقلية وشخصيته بوجه عام فيميل أولئك الذين يرون أنفسهم على أنهم

غير مرغوبين ولا قيمة لهم إلى السلوك وفق هذه الصورة التى يرون أنفسهم إلى السلوك وفق هذه الصورة التى يرون أنفسهم عليها.(Avcioglu, 2012, 347)

النظريات المفسرة لمفهوم الذات الأكاديمي

أثناء الخمسينات (١٩٥٠) فإن اتجاها للشخصية ظهر معروفاً كعلم النفس الإنسانى الذى تطور كرد فعل لطريقة التحليل النفسى والسلوكية، ويؤكد علم النفس الإنسانى أهمية الإرادة الحرة ويهجر وجهة النظر فى أن المتغيرات البيئية والموروثة تحدد كل السلوك وتسأل عن قابلية تطبيق الطرق العلمية لعلم النفس الإنسانى، الطرق الإنسانية للشخصية تلزم أنه فى كل فرد قوة خلاقة (مبتكرة) نشطة" الذات"تسعى للتعبير والتطور والنمو (Abbass, 2009, 38).

ومفهوم الذات الأكاديمي أحد أبعاد مفهوم الذات العام، ومفهوم الذات العام عادةً ما يشير إلى إدراك وتصور الأفراد لأنفسهم، وهو ليس فطرياً، بل يتشكل من خلال خبرات الفرد وتفاعله مع البيئة المحيطة به، وهو ذات طبيعة متعددة الأبعاد، ويمثل مفهوم الذات العام قمتها، ومفهوم الذات الأكاديمي مكون فرعي لمفهوم الذات العام (Liu, 2009, 414).

لذا سوف تقوم الباحثة بعرض نمو وتطور مفهوم الذات الأكاديمى كالآتي من خلال النظريات التالية:

أولاً: النظريات النمائية ومنها:

لقد سيطر افتراضان من التنمية على النظرية وهما:

الأول: يصف أريكسون الأفراد فى كل مرحلة حياة أن لديهم القدرة على المساهمة فى نموهم، الناس ليسوا مجرد مشكلين أو محكومين بقوى بيولوجية أو بيئية إلى حد ما.

الثاني: (المجموعة الاجتماعية) وهى تصنع إسهامات (مشاركات) نشطة فى تشكيل اتجاه النمو الشخصى فى كل مرحلة من الحياة فالطموحات والتوجهات والثقافات يكون لها دفع على التنمية الفردية.

ويصف أريكسون التطور كحدوث ٨ مراحل فى كل مرحلة تظهر كضمانات متغيرة للشخص فى بيئة قرينة للتوقعات الاجتماعية،فيرى أريكسون النمو كناتج

لدرجة من الصراع والتوتر فى كل مرحلة حياة التى يكافح فيها الشخص ليتكيف مع المتطلبات الثقافية بينما المحاولة للحفاظ على إحساس بالفردية والمعنى الشخصى ويصف أريكسون الصراع فى كل مرحلة حياة كأزمة سيكولوجية.

أولاً: مرحلة الثقة فى مقابل عدم الثقة (السنة الأولى):

وشعور الفرد بالثقة ينتج عن عملية الرضاعة والإشباع فى هذه العملية بالإضافة لإشباع جوعه فإنها تعطيه قدراً من الحب كبيراً فالثقة التى تعطيها الأم إياه تؤدى لثقته فى نفسه (رانيا الصاوي، ٢٠٠٣، ٤٦).

وترى الباحثة أن أسلوب الأم فى المعاملة يلعب دورًا كبيرًا أى علاقتها بطفلها بالإضافة لغذائه ورعايته تؤدى لاكتسابه ثقته فى النفس وبالتالى فإن عدم الثقة سوف يكون له الأثر على المراحل التالية فى النمو.

ثانياً: مرحلة الطفولة المبكرة:

وعى الطفل بذاته فى هذه المرحلة يجعله يؤكد عليها وينفى ما ليس بذاته وتمثل هذه المرحلة انتقال من الأخذ والأحتواء إلى التحكيم فى المنح والعطاء ولقد أطلق فرويد المرحلة الشرجية ومن مظاهرها تاكيد الذات، وأن الثبات فى أسلوب المعاملة والاتفاق على طريقة ثابتة من قبل الأب والأم في معاملة طفلهما يعطيه ويؤكد ثقته فى ذاته فلا يكون هناك تقيد أو حرية زائدة.

ثالثا: مرحلة المبادأة فى مقابل الذنب (٤-٥ سنوات):

يلاحظ أريكسون أن الأطفال فى هذه المرحلة يتعرفون على ذواتهم ويؤكدون منهم أنهم يتحركون كثيراً ولديهم حصيلة وفيرة من اللغة ويتقلدوا أعمالاً جديدة مثل ارتداء الملابس والنظافة مثلاً (عزت عبد العظيم، ١٩٩٨، ٧).

وترى الباحثة أن هذه المرحلة يغرس فيها الوالدين العادات والسلوكيات التى يكتسبها الطفل والتى تنمى فيه المبادأة مقابل الشعور بالذنب فمن خلال تفاعل الطفل مع الوالدين والآخرين تنمو لديه المهارات المختلفة.

رابعا: مرحلة المثابرة فى مقابل الشعور بالنقص (٦-١١ سنة):

وتؤكد منى محمد قاسم (٢٠٠٠) أن هذه الفترة تعرف تعرف بأنها فترة تعلم وهيمنة على المهارات الأساسية التى يحتاجها أكثر فى المجتمع،ويؤدى نجاح الطفل

فى المهام التى يحاول القيام بها إلى أن يكون وجهة نظر عن قدراته وكفاءته المتزايدة فى الآداء.

وترى الباحثة أن أهم سمات هذه المرحلة هى التأثر بردود فعل الآخرين من أجل التعلم فالوالدين والآخرين يلعبوا دوراً كبيراً فى تعزيز السلوك الإيجابى أو إحباط السلوك السلبى لدى الأبناء وتعلم الأدوار الاجتماعية مما يؤدى لنمو الذات.

خامساً: مرحلة تطابق الهوية فى مقابل ارتباك الهوية (١٢ –١٨ سنة):

بالنسبة لأريكسون فإن مرحلة حياة المراهق تلعب دوراً محورياً فربا يخمن الفرد من تجارب أريكسون أنها وقت للبحث،التجريبى والاستبطان (فحص المرء لأفكاره ودوافعه ومشاعره) ومنه يشبع هويته الشخصية، والهوية عند أريكسون تتمثل فى ثلاث نماذج مختلفة.

وترى الباحثة أنه لنمو الذات فى المراهقة ولكى تمر هذه المرحلة بسلام ويتجنب المراهق أزمات المراهقة وتتجنب الأسرة مشاكل هذه المرحلة لابد من التهيئة والاستعداد النفسى والاجتماعى من قبل السرة والمجتمع وإعطاء الخبرة لكل التغيرات البيولوجية والنفسية والاجتماعية من أجل نمو الذات ودخول مرحلة الرشد بعد الوصول لدرجة النضج اللأزمة لهذه المرحلة.

سادساً: مرحلة الألفة فى مقابل العزلة (١٨ –٣٥ سنة):

تؤكد إيناس نجيب أنيس (١٩٩٢)، وعزت عبد العظيم (١٩٩٨) أن الألفة يقصد بها تنمية الألفة النفسية الاجتماعية المتبادلة مع الأصدقاء وقدرة الفرد على الاندماج والاحتواء فى الكائنات البشرية والقدرة على الأخذ والعطاء وتتضمن هذه المرحلة أيضاً (إيناس أنيسن، ١٩٩٢، ٦٩).

سابعاً: مرحلة إمكانية التوليد فى مقابل الركود (٣٥ – ٦٥ سنة):

يؤكد أيضًا فؤاد محمد حسن (٢٠٠٠) أن الشخص الذى يقوم بتعهداته ومسئولياته فى هذه المرحلة هو الذى يحقق الإنتاجية والرعاية وهو الذى يقوم بإعداد الجيل التالى بينما نقص الإنتاجية والرعاية وهو الذى يقوم بإعداد الجيل التالى بينما نقص الإنتاجية يؤدى إلى توقف الأفراد عن أداء وظائفهم كأعضاء منتجين فى المجتمع.

ثامنا: مرحلة وحدة الذات فى مقابل اليأس (أكثر من ٦٥):

يؤكد كل من فؤاد محمد حسن (٢٠٠٠)، عزت عبد العظيم (١٩٨٨) أن الفرد فى هذه المرحلة لا ينظر إلى المستقبل الماضى البعيد فإذا ما وجد ماضيه زاخر بالإنجازات فإن أناه استدمج الإحساس بتكامل الأناء كما أن أساس "وحدة الذات" يكمن فى حكمة الشخص حيث انه لم يعزل نفسه من النشاط (فؤاد حسن،٢٠٠٠، ٣٩؛ عزت عبد العظيم، ١٩٨٨، ١٣).

وترى الباحثة أن استدماج الإحساس بتكامل الأنا يرجع إلى عدة متغيرات منها وجود المسن وسط أبنائه أم لا، الحالة الصحية هل يعانى من أى أمراض منها ام لا، الحالة الاجتماعية الترمل أو الطلاق مثلاً، الحالة الاقتصادية عالى – متوسط أم منخفض كل هذا يتحكم فى وحدة الذات.

ثانياً: النظريات الاجتماعية في تناولها لمفهوم الذات:

جورج ميد George Mead

إن الذات تتكون بالتفاعل الاجتماعى ويرجع الفضل إلى جورج ميد فى إخراج نظريته عن تكوين الذات ويرى أن شعور الطفل بجسمه يأتى عن طريق استجابات الآخرين ونوع المعاملة التى يعامله بها غيره، ويساعد على هذا امتصاص هذه الاستجابات على ربط الإحساسات الجسمانية المختلفة وسماع الطفل لصوته،ولن يتمكن الطفل من معرفة جسمه إلا إذا بدأ فى تمثيل أدوار الآخرين.

ثالثاً: النظريات الدينامية/ النفسية:

واضعوا النظريات الدينامينفسية اختاروا أن يدرسوا ويلاحظوا حياة الأفراد ويحاولا أن يطوروا تفسيرات لما لاحظوه وهم يعتقدوا أن النشاط العقلى يلعب دوراً هاماً فى تحديد السلوكيات التى يستعملها الفرد أثناء سجل النشاط فعائلة فرويد ركزوا على التنمية (التطور) الجنسى نفسى، هارى ستاك ركزوا على السلوك البينشخصى وأريكسون على التنمية السيكولوجية (رانيا الصاوى، ٢٠٠٣، ٥٧).

أنا فرويد:

هى أصغر ابنة لسيجموند فرويد إسهامها الأساسى فى مجال التحليل النفسى كان لتعزيز الممارسة وتقنيات العلاج ودراسة الأطفال من أحد أعمالها الرئيسية الأنا وآليات الدفاع(أ.فرويد ١٩٤٦)، فى مسايرة نظرية التطور الجنسفسى ترى المراهقة

كوفت زيادة طاقة ليبدية (شهوانية) تكون مرتبطة بنضج بيولوجى (أحمد سلوطة، ٢٠٠٢، ٦٠).

أيضاً هناك نظرية (كارن هورنى) (١٨٥٥-١٩٥٢) "من التحليليون الجدد فى التحليل النفسى" يؤكد محمد السيد عبد الرحمن (٢٠٠٤، ١٩٩) أن هورنى أكدت أن طبيعتنا الفطرية هى أساس بنائية وتتأثر بالعوامل الثقافية والحضارية فنحن نجاهد للتطور والسلوك المرضى يحدث عندما تتجمد الطبيعة الفطرية ولا تسير تجاه النمو الإيجابي.

وقد تبنت الباحثة النظرة التكاملية لهذه النظريات والاسفادة منها في تفسير نتائج البحث الحالي.

وهناك بعض الدراسات السابقة التي تناولت مفهوم الذات الأكاديمي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم حيث استهدفت دراسة Carneiro et al. (2003) الكشف عن الفروق بين المستويات المختلفة لصعوبات التعلم الكتابية ومفهوم الذات العامة والأكاديمية والاجتماعية والأسرية والشخصية، وتشكلت عينة الدراسة من ٢٢٧ من التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، والذين تراوحت أعمارهم من (٩-١٠) سنوات، وهم من طلاب وطالبات الفرقة الثالثة الابتدائية (ذكور – إناث). وأشارت النتائج إلي وجود علاقة ذات دلالة إحصائية سالبة بين صعوبات التعلم الكتابية ومفهوم الذات العامة والأكاديمية، بما يشير إلي وجود ارتباط بين المستويات المرتفعة من صعوبات التعلم والمنخفضة من مفهوم الذات العامة والأكاديمية.

كما حاولت دراسة Tabone (2011) الكشف عن طبيعة العلاقة بين مفهوم الذات الأكاديمية، وفعالية الذات، والإنجاز الأكاديمي لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم مقارنة بغيرهم. واشتملت العينة على (١٢٧) من طلاب المرحلة الابتدائية. وتمثل أدوات القياس في استخدام المهام التنبؤية في مادتي القراءة والرياضيات لقياس فعالية الذات، ومقياس مفهوم الذات الأكاديمية. وأشارت النتائج إلى وجود فروق في مفهوم الذات الأكاديمية بين الطلاب ذوي صعوبات التعلم والعاديين. ولم توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين المدركات الذاتية الأكاديمة لذوي صعوبات التعلم والإنجاز

الفعلي لهم، بينما وجد هذا الارتباط في مجموعة العاديين. وأمكن عزو نمو مفهوم الذات الأكاديمية وفعالية الذات إلى مجموعة من الخصائص المعرفية والوجدانية.

ودراسة Nelson (2012) التي استهدفت الدراسة أجراء تحليل بعدي هدفه التحقق من الفروق في مفهوم الذات العام والخاص بين الأفراد ذوي صعوبات التعلم مقارنة بالعاديين. وتم وضع ثمانية شروط للتضمين التحليل البعدي، وهذا أسفر عن تضمين (٢٢) دراسة انطبقت عليها الشروط. وأشارت نتائج مراجعة الدراسات المتضمنة في التحليل عما يلي:

- انخفاض مفهوم الذات العامة لدى الأفراد ذوي صعوبات التعلم مقارنة بالعاديين، وكان حجم الفروق في هذا الصدد بسيطا.
- انخفاض مفهوم الذات الأكاديمية لدى ذوي صعوبات التعلم (عند المستوى المتوسط)، وكان حجم الفروق في هذا الصدد متوسطا.
- انخفاض مفهوم الذات الاجتماعية لدى ذوي صعوبات التعلم (عند المستوى المتوسط)، وكان حجم الفروق في هذا الصدد بسيطا.
- انخفاض مفهوم الذات البدنية لدى ذوي صعوبات التعلم (عند المستوى المتوسط)، وكان حجم الفروق في هذا الصدد ضئيلاً.

ودراسة Tam & Hawkins (2012) التي استهدفت الدراسة تقصي العلاقة بين مفهوم الذات الأكاديمية ومستوى الاكتئاب لدى الطلاب المصابين بالعسر القرائي في سنغافورا. وكان المشاركون في الدراسة (٣٠) طالبا في الفئة العمرية من (٨– ١٣) عاما، ممن تم تشخيصهم بالعسر القرائي. وانخرط هؤلاء في المقابلات الفردية شبه المقننة، كما قاموا بالاستجابة على مقياسي بروفيلات المدركات الذاتية للأطفالن ومقياس الاكتئاب للأطفال. وأشارت النتائج إلى وجود علاقة موجبة دالة إحصائيا بين مفهوم الذات الأكاديمية والدرجة الكلية على مقياس الأكاديمية.

ولم تشر النتائج إلى انخفاض مفهوم الذات الأكاديمية لدى الطلاب ذوي العسر القرائي المشاركين في الدراسة مقارنة بغيرهم من العاديين. وتم تفسير النتائج في ضوء تمتع هؤلاء الطلاب بمفهوم ذات عامة موجبة، ومفهوم ذات بدنية موجبة، وتقبل اجتماعي.

ودراسة أمجد هياجنة (٢٠١٣) التي هدفت إلى بناء برنامج إرشاد جمعي، وتقصي فاعليته في تنمية مفهوم الذات الأكاديمي لدى طالبات صعوبات التعلم في الحلقة الثانية من التعليم الأساسي بمنطقة الشرقية في سلطنة عمان. تكونت عينة الدراسة من جميع طالبات صعوبات التعلم في الصفين الخامس والسادس الأساسي والبالغ عددهم (٢٠) طالبة، من مدرسة سيح العافية للتعليم الأساسي، تم توزيعهن عشوائيا إلى مجموعتين متساويتين: تجريبية وضابطة، تلقى أفراد المجموعة التجريبية برنامج إرشاد جمعي قائم على نظرية الإرشاد المتمركز حول الفرد، بينما لم يتلق أفراد المجموعة الضابطة أية معالجة، وقد أظهرت نتائج اختبار مان وتني (Mann – Whitney) وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجات مفهوم الذات الأكاديمي بين أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة، لصالح أفراد المجموعة التجريبية على كل من القياسين البعدي والمتابعة، وهذا يدل على فاعلية برنامج الإرشاد الجمعي المستخدم في هذه الدراسة في تنمية مفهوم الذات الأكاديمي لدى أفراد المجموعة التجريبية.

ودراسة Alrehaili (2015) التي استهدفت الدراسة الكشف عن طبيعة العلاقة بين الإنجاز الأكاديمي ومفهوم الذات لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في المدرسة الابتدائية. وطبقت الدراسة على عينة قوامها (٦) من الطالبات ذوات صعوبات التعلم، ومجموعة أخرى ضابطة مكونة من (١٢) من الطالبات العاديات/ وهن في الفئة العمرية من (٨ – ١٠) سنوات. واستخدمت الدراسة الإصدار الثاني لمقياس Tennesse لمفهوم الذات والذي ينطوي على ست مجالات في هذا الصدد: مفهوم الذات البدنية، مفهوم الذات الأخلاقية، مفهوم الذات الشخصية، مفهوم الذات الأسرية، مفهوم الذات الاجتماعية ومفهوم الذات الاجتماعية. وتم الكشف عن مستوى الإنجاز الأكاديمي من خلال درجات الطلاب في اختبارات نهاية العام. وتوصلت النتائج إلى وجود أثر ذو دلالة لصعوبات التعلم في مفهوم الذات الأكاديميةن وليس مفهوم الذات العامة.

ودراسة Baum (2016) التي استهدفت الدراسة الكشف عن العوامل المؤثرة في مفهوم الذات الأكاديمي، والاجتماعي والانفعالي لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم. وأجريت الدراسة على (٨) من طلاب الجامعة والخريجين الذين تراوحت

أعمارهم ما بين (١٨) إلى (٢٥) عاما، وهم ممن تشخيهم بصعوبات التعلم قبل اتمام الشهادة الثانوية. واستخدمت الدراسة المقابلات شبه المقننة مع هؤلاء المشاركين. وأشارت النتائج إلى ما يلي: أدرك المشاركون أنهم كانوا مختلفين عن أقرانهم على المستوى الأكاديمي قبل التشخيص بصعوبات التعلم، وأن تعلم القراءة بالنسبة لهم كان مزعجا من المنحى الانفعالي، ولم يكن التشخيص بصعوبات التعلم لهم صادما، ولكن كان هناك ارتباكا دائما يتعلق بما تعنيه صعوبات التعلم بالنسبة لهم وما أثرها في حياتهم، وكان تواجدهم في صفوف العاديين مصدرًا للشعور بالخزي والدونية، ولكن مع حضورهم لصفوف خاصة بذوي صعوبات التعلم كان له أثر إيجابي في حياتهم ومدركاتهم الذاتية وتقديرهم لذواتهم. وبصفة عامة، توصلت الدراسة إلى القول بوجود أثر سالب لصعوبات التعلم في مفهوم الذات وتقدير الذات خلال فترتي الطفولة والمراهقة.

ودراسة Terzian (2016) التي استهدفت الدراسة التحقق من افتراضية انخفاض مفهوم الذات الأكاديمية لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم مقارنة بأقرانهم من العاديين، ووجود علاقة موجبة دالة إحصائيا بين مفهوم الذات الأكاديمية والدافعية الأكاديمية، ووجود فروق دالة إحصائيا في مفهوم الذات الأكاديمية طبقا لمتغير الدمج والعزل الصفي. ولاختبار الفروض المذكورة سلفان تم تطبيق مقياسي مفهوم الذات الأكاديمية والدافعية الأكاديمية على عينة قوامها (١١٢) من الطلاب موزعين على مجموعتين: إحداهما من ذوي صعوبات التعلم (ن= ٥٦)، والأخرى من العاديين (٥٦). وأشارت النتائج إلى وجود فروق في مفهوم الذات الأكاديمية بين مجموعتي الدراسة، لصالح أفراد المجموعة الثانية. ووجدت علاقة موجبة بين مفهوم الذات الأكاديمية والدافعية الأكاديمية لدى مجموعة ذوي صعوبات التعلم. ولم تدعم نتائج الدراسة افتراضية وجود فروق في مفهوم الذات الأكاديمية طبقا لمتغير الوضع التعليمي (الدمج – العزل).

ودراسة Zhang (2016) التي استهدفت الدراسة الكشف عن طبيعة العلاقة بين مفهوم الذات الأكاديمي والإنجاز الرياضي لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم مقارنة بغيرهم، كما حاولت الدراسة التعرف على الفروق في العلاقة بين المتغيرين السالف ذكرهما في ضوء المقياس المستخدم للكشف عن مستوى الإنجاز الرياضي.

وكانت العينة ممثلة في (١٦٥) من الطلاب العاديين، و(٣٠) من الطلاب ذوي صعوبات التعلم، وهم في الفرق الدراسية من الثامنة وحتى العاشرة. وتتراوح أعمار هؤلاء الطلاب ما بين مرحلتي المراهقة المبكرة والمتأخرة. واستخدمت لادراسة مقياسين للإنجاز الرياضي هما مقياس فلوريدا الشامل للإنجاز الرياضي، والإصدار الثالث لاختبار وودكوك جونسون للتحصيل في مادة الرياضيات، كما طُبق مقياس تقدير الذات متعدد الأبعاد. وتوصلت الدراسة إلى إمكانية التنبؤ بمفهوم الذات الأكاديمي في الفرقة العاشرة من خلال درجات الطلاب على اختبار وودكوك جونسون للتحصيل في مادة الرياضيات في الفرقة الثامنة، وهذا ينطبق على الطلاب ذوي صعوبات التعلم والعاديين. ومن جهة أخرى، كان الدرجات التحصيلية على اختبار فلوريدا الشامل للإنجاز الرياضي في الفرقة الثامنة منبئ بفهوم الذات الأكاديمي في الفرقة العاشرة لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم فقط دون غيرهم.

ودراسة جمال أبو زيتون (٢٠١٧) التي استهدفت التعرف على فاعلية برنامج تدريبي في المهارات الاجتماعية في خفض سلوك التنمر، وتنمية مفهوم الذات الأكاديمي، لدى الطالبات ذوات صعوبات التعلم الملتحقات في غرف مصادر صعوبات التعلم في مدينة الزرقاء في الأردن، وتكونت العينة من ٣٥ طالبة من الطالبات ذوات صعوبات التعلم واللواتي تم توزيعهن بطريقة عشوائية إلى المجموعتين التجريبية، والتي تألفت من ١٩ مفحوصة والمجموعة الضابطة، وتألفت من ١٦ مفحوصة، ولأغراض هذه الدراسة تم استخدام مقياس سلوك التنمر، ومقياس مفهوم الذات الأكاديمي، حيث تم استخدام المقياسين كإجراءات قياس قبلي وبعدي، كما استخدم برنامج تدريبي في المهارات الاجتماعية، والذي استغرق تطبيقه شهرين. وقد أشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية على مقياس سلوك التنمر، ومقياس مفهوم الذات الأكاديمي.

ودراسة Girli & Oztürk (2017) التي استهدفت الدراسة تقصي مستوى توظيف استراتيجيات ما وراء المعرفة الخاصة بالقراءة وعلاقة ذلك بفعالية الذات الأكاديمية ومفهوم الذات لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم. وتكونت عينة الدراسة

من (٥٩) من الطلاب ذوي صعوبات التعلم، بالإضافة إلى (٦٠) من الطلاب العاديين، وجميعهم من طلاب الفرق الدراسية من الخامسة وحتى الثامنة. وطبقت على المشاركين في الدراسة مقاييس الوعي باستراتيجيات ما وراء المعرفة للقراءة، ومقياس فعالية الذات الأكاديمية، ومقياس بيرز–هاريس لمفهوم الذات، هذا بالإضافة إلى استمارة البيانات الديمجرافية. وأوضحت نتائج الدراسة إلى عدم كفاءة الطلاب ذوي صعوبات التعلم في توظيف استراتيجيات ما وراء المعرفة للقراءة، هذا بالإضافة إلى انخفاض مستويات فعالية الذات الأكاديمية ومفهوم الذات المدرسي لدى مجموعة ذوي صعوبات التعلم مقارنة بالعاديين.

ودراسة Gorges et al. (2018) التي استهدفت الدراسة الكشف عن الأثر التفاعلي بين مفهوم الذات الأكاديمي والأداء الأكاديمي (الأداء القرائي)، وذلك في عينة من التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في صفوف الدمج مقارنة بصفوف العزل (ن= ٤٤٦) في الفرقتين الدراسيتين الثالثة والرابعة الابتدائية. وتم تقصي مستوى النمو في الأداء القرائي كمنبئ بفهوم الذات الأكاديمي لأفراد العينة. وأشارت النتائج إلى وجود أثر ذو دلالة إحصائية للنمو في الأداء الأكاديمي على مفهوم الذات الأكاديمي في برامج العزل التربوي على وجه الخصوص.

ودراسة الشيماء عبدالحميد وآخرون (٢٠١٩) التي هدفت إلى التحقق من فعالية استخدام استراتيجية التعلم المنظم ذاتيا في خفض صعوبات القراءة وتحسين مفهوم الذات الأكاديمي لدى ذوى صعوبات التعلم، تكونت عينة الدراسة من (٢٠) تلميذا وتلميذة من تلاميذ الصف الأول الإعدادي ذوى صعوبات التعلم والملتحقين بمدرسة دويدة للتعليم الأساسي، تم تقسيمهم إلى مجموعتين تجريبية (ن= ١٠) وضابطة (ن= ١٠)، تم تطبيق الأدوات اختبار القدرة العقلية (إعداد فاروق عبد الفتاح، ١٩٨٩)، بطارية تشخيص صعوبات التعلم (إعداد فتحي الزيات)، اختبار المسح النيرولوجى (إعداد مارجريت موتى) ترجمة عبد الوهاب كامل (٢٠٠١)، ومقياس مفهوم الذات الأكاديمي لدى ذوى صعوبات التعلم (إعداد الباحثة)، واختبار تشخيص صعوبات القراءة (إعداد الباحثة)، برنامج علاجي قائم على استراتيجية التعلم المنظم ذاتيا لخفض صعوبات القراءة (إعداد الباحثة)، ولتحليل النتائج استخدمت الباحثة الأساليب الإحصائية التالية: ١– معامل الارتباط البسيط لبيرسون

(Z): لحساب العلاقة الارتباطية بين متغيرات البحث، ٢- اختبار ويلكوكسون (W) لدلالة الفروق بين الرتب، ٣- معامل ألفا كرونباخ. توصلت النتائج إلى فعالية البرنامج العلاجي القائم على استراتيجية التعلم المنظم ذاتيا لخفض صعوبات القراءة وتحسين مفهوم الذات الأكاديمي لدى ذوي صعوبات التعلم عند مستوى دلالة (٠.٠١).

ودراسة عادل شمس الدين وآخرون (٢٠٢٠) التي هدفت إلى وقوف على مدى فعالية برنامج تدريبي لتنمية مهارات الإدراك الاجتماعي وتحسين مفهوم الذات الأكاديمي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية ذوي صعوبات التعلم، وقد تكونت عينة البحث من (٢٠) تلميذ وتلميذة، تم تقسيمهم إلى مجموعتين، (١٠) مجموعة تجريبية، و(١٠) مجموعة ضابطة، بعد ضبط متغيرات الذكاء، والعمر الزمني، والمستوى الاجتماعي الثقافي للأسرة، وتم تطبيق الأدوات التالية: مقياس ذكاء ستانفورد بينية الصورة الخامسة (ترجمة وتعريب فرج ،٢٠١١)، اختبار المسح النيورولوجى (إعداد: مارجريت موتي وآخرون)، (تعريب: كامل، ١٩٩٨)، استمارة المستوى الاجتماعي والثقافي للأسرة (إعداد شراب، ٢٠١١)، اختبار مهارات الإدراك الاجتماعي (إعداد / المهدى ٢٠١٣م)، مقياس مفهوم الذات الأكاديمي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية (إعداد: سيد، ٢٠١٥)، والبرنامج التدريبي، وقد أكدت نتائج البحث فعالية البرنامج التدريبي في تنمية مهارات الإدراك الاجتماعي ومفهوم الذات الاكاديمي عند تلاميذ المدرسة الابتدائية ذوى صعوبات التعلم، وجود اختلاف في الإدراك الاجتماعي ومفهوم الذات الأكاديمي بين أفراد المجموعة التجريبية وأفراد المجموعة الضابطة في القياس البعدي، وعدم وجود اختلاف في الإدراك الاجتماعي ومفهوم الذات الأكاديمي في القياسين البعدي والتتبعي لدى أفراد المجموعة التجريبية.

ودراسة نصرة جلجل وآخرون (٢٠٢١) التي استهدفت استكشاف علاقة استراتيجيات ما وراء الذاكرة بمفهوم الذات الأكاديمي لدى ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية، تكونت عينة الدراسة الحالية من (١٠٠) تلميذ وتلميذة من تلاميذ الصف السادس، من ثلاث مدارس من ادارة شرق كفر الشيخ التعليمية، وتراوحت أعمارهم الزمنية ما بين (١٢٣-١٤٠) شهرا بمتوسط عمري قدره (١٣٧) شهرا،

وانحراف معياري قدره (±٢.٨) شهر، اشتملت أدوات الدراسة بطارية ما وراء الذاكرة للأطفال: إعداد Balmont& Borkowski تعريب ماجد عثمان (٢٠٠٤)، تعديل وتقنين/ حسني زكريا السيد النجار (٢٠٠٧)، مقياس مفهوم الذات الأكاديمي: وتوصلت نتائج الدراسة الى: وجود علاقة موجبة ذات دلالة إحصائية بين بعض أبعاد استراتيجيات ما وراء الذاكرة والدرجة الكلية لمفهوم الذات الأكاديمي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية.

ومن هنا ترى الباحثة أن الهدف من تضمين هذه الدراسات هو عرض مجموعة من الدراسات Tabone (2011)، ودراسة Nelson (2012)، ودراسة Tam & Hawkins (2012)، ودراسة أمجد هياجنة (٢٠١٣)، ودراسة Alrehaili (2015)، ودراسة Baum (2016)، ودراسة Terzian (2016)، ودراسة Zhang (2016)، ودراسة جمال أبو زيتون (٢٠١٧)، ودراسة Girli & Oztürk (2017)، ودراسة Gorges et al. (2018)، ودراسة الشيماء عبدالحميد وآخرون (٢٠١٩)، ودراسة عادل شمس الدين وآخرون (٢٠٢٠)، ودراسة نصرة جلجل وآخرون (٢٠٢١). التي تناولت التدخل التجريبي لتنمية مفهوم الذات الأكاديمي لدى ذوي صعوبات التعلم، وذلك من أجل الكشف عن أبرز البرامج الحديثة التي يمكن من خلالها تنمية مفهوم الذات الأكاديمي لدى ذوي صعوبات التعلم. ويمكن القول باتساق الدراسات السابقة المتضمنة مع البحث الحالي من حيث كونها تستهدف التدخل التجريبي لدى ذوي صعوبات التعلم، كما يتضح اعتماد البحث الحالي على مرجعية سابقة من تلك الدراسات.

ويمكن القول باتساق الدراسات السابقة المتضمنة مع البحث الحالي من حيث كونه يستهدف التدخل التجريبي لدى ذوي صعوبات التعلم، كما يتضح اعتماد البحث الحالي على مرجعية سابقة من تلك الدراسات.

أوجه الاتفاق والاختلاف بين الدراسات السابقة

بمراجعة وتحليل الدراسات السابقة يتبين وجود حالة من الاتساق في تلك الدراسات يمكن الإشارة إليها في النقاط التالية:

- ❖ فعالية التدخل التجريبي في تحقيق العديد من المخرجات الإيجابية المنشودة لدى ذوي صعوبات التعلم المدمجين.

❖ قصور مفهوم الذات الأكاديمي لدى ذوي صعوبات التعلم عن أقرانهم العاديين.

وبالرغم مما سبق، كانت هناك اختلافات بين الدراسات السابقة يكن عرضها كما يلي:

❖ اختلفت الطرائق التي تبنتها الدراسات في برامجها ما بين الاعتماد على التدريب.

❖ اختلاف الأعمار الزمنية للمشاركين بتلك الدراسات ما بين رياض الأطفال، المرحلة الابتدائية، الإعدادية، الثانوية أو الجامعة.

أوجه الاستفادة من الدراسات السابقة

استفادت الباحثة من الدراسات السابقة السالف عرضها فيما يلي: تحديد الهدف من الدراسة ممثلًا في محاولة الكشف عن فعالية برنامج تدريبي باستخدام المنحى التكاملي في تحسين مفهوم الذات الأكاديمي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، واختيار العينة ممثلة في ذوي صعوبات التعلم وضرورة التدخل لتحسينها.

١) اختيار بعض المتغيرات الإيجابية في بناء برنامج هذا البحث لخ لما تبين من خلال الدراسات السابقة من آثار إيجابية له في تحقيق العديد من المخرجات الإيجابية لدى ذوي صعوبات التعلم.

٢) تمت الاستفادة من الدراسات السابقة في بناء أدوات القياس التي تتناسب مع العينة الخاصة بالبحث الحالي، وما تتضمنها من أبعاد وعبارات تتناسب وخصائص العينة، وتصميم البرنامج التدخلي وما يتضمنه من جلسات (عدد الجلسات – فترة الجلسات)، وكذلك الأساليب الإحصائية المناسبة لمعالجة بيانات البحث وأخيرًا، سوف يتم الاستعانة بالدراسات سالفة العرض في تفسير نتائج هذا الدراس.

وبخصوص الجديد التي تضيفه هذا البحث فيتمثل في محاولة التحقق فعالية برنامج تدريبي باستخدام المنحى التكاملي في تحسين مفهوم الذات الأكاديمي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم إذ كانت الدرسات السابقة متمركزة حول مخرجات أكاديمية ممثلة في الأداء القرائي، الإنجاز الاكاديمي، الاتجاهات نحو تعلم مقررات دراسية كالعلوم والحساب، مفهوم الذات الأكاديمي أو تقدير الذات، أو الانتباه البصري.

فروض البحث

١) توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في مفهوم الذات الأكاديمى بعد تطبيق البرنامج لصالح المجموعة التجريبية.

٢) توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات القياسين القبلي والبعدي في مفهوم الذات الأكاديمي لدى أفراد المجموعة التجريبية لصالح القياس البعدي بين التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.

٣) لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات القياسين البعدي والتتبعي في مفهوم الذات الأكاديمي لدى المجموعة التجريبية بين التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.

إجراءات البحث

منهج البحث والتصميم التجريبي: اعتمد البحث الحالي على المنهج التجريبي، وذلك للتحقق من الهدف الرئيسي للبحث، وهو تحسين مفهوم الذات الأكاديمي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم باستخدام المنحي التكاملي المعد في البحث.

عينة البحث: أُجريت عينة البحث على مجموعة من التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، وقد تم تقسيمهم إلى:

١- **عينة التحقق من الكفاءة السيكومترية للأدوات:** تكونت عينة التحقق من الكفاءة السيكومترية للأدوات من (٥٠) تلميذًا من التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، انحسرت أعمارهم الزمنية بين (٩ – ١٢) عامًا، بمتوسط حسابي قدره (١١.١٧) عامًا، وانحراف معياري (٠.٧٦).

٢- **العينة الأساسية:** تم اختيار هذه المجموعة من اجمالي عينة تكونت من (٢٠٠) تلميذًا، حيث تم تطبيق مقياس الذكاء فتم اسبعاد من هم أقل من (٩٠) وأكبر من (١١٠) درجة، وبالتالي تم استبعاد (١٢٠) تلميذا، فتكونت العينة من (٨٠) تلميذا، ومن هنا تم تطبيق اختبار المسح النيرولوجى السريع عليهم فتم استبعاد (٢٨) حالة، فتكونت العينة من (٤٨) تلميذا لديهم صعوبات تعلم، وتم تطبيق مقياس مفهوم الذات الأكاديمي عليهم فتم استبعاد (٣٢) مفحوصا، وبالتالى بقى (٢٠) حالة ينخفض لديهم مفهوم الذات الأكاديمي، وبالتالي بقي (٢٠) حالة ينخفض لديهم التحصيل

الدراسي، وقد تم تقسيمهم إلى مجموعتين، مجموعة تجريبية تتكون من (١٠) تلاميذ، ومجموعة ضابطة تتكوون من (١٠) تلاميذ.

ومن هنا تكونت عينة الأساسية للبحث الحالي من (٢٠) تلميذًا من التلاميذ ذوى صعوبات التعلم، حيث انحسرت أعمارهم الزمنية بين (٩ – ١٢) عامًا، بمتوسط عمري قدره (١٠.٨٥) عامًا، وانحراف معيارى قدره (٠.٩٩), وقد تم التكافؤ بين أفراد العينة، من حيث العمر الزمني، ومعامل الذكاء، والمسح النيورولوجي، ومفهوم الذات الأكاديمي، وذلك على النحو التالي:

✍ **وقد رُوعى في اختيار عينة البحث الشروط والمواصفات التالية:**

١- استُبعد من عينة البحث أى تلميذ لديه إعاقة أخرى مصاحبة لصعوبات التعلم.

٢- ينحسر العمر الزمني للتلاميذ ذوى صعوبات التعلم ما بين (٩-١٢) عامًا، حيث تشهد بداية مرحلة استقرار الذات كبعد من أبعاد الشخصية، كما أن تفكير التلميذ في هذه المرحلة يكون أكثر مرونة، نتيجة نقص تمركزه حول الذات.

✍ **التكافؤ بين مجموعات العينة في العمر الزمني ومعامل الذكاء والمسح النيرولوجي:**

جدول (١) نتائج اختبار مان – ويتني (U) Mann–Whitney للفروق بين متوسطي رتب درجات مجموعتي البحث ودلالاتها في العمر الزمني ومعامل الذكاء والمسح النيرولوجي (ن١ = ن٢ = ١٠)

المتغيرات	المجموعة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة u	قيمة z	مستوى الدلالة
العمر الزمني	التجريبية	١٠.٨٠	١.٠٣	١٠.٣٠	١٠٣.٠٠	٤٨.٠	٠.١٦١	غير دال
	الضابطة	١٠.٩٠	٠.٩٩	١٠.٧٠	١٠٧.٠٠			
معامل الذكاء	التجريبية	١٠٤.٤٠	٣.٢٣	٩.٨٠	٩٨.٠٠	٤٣.٠٠	٠.٩٨٠	غير دال
	الضابطة	١٠٥.٤٠	٣.٩٢	١١.٢٠	١١٢.٠٠			
المسح النيرولوجي	التجريبية	٥٥.٩٠	١.٨٥	٨.٨٠	٨٨.٠٠	٣٣.٠٠	٠.٨٨٠	غير دال
	الضابطة	٥٧.٢٠	٢.٧٨	١٢.٢٠	١٢٢.٠٠			

يتضح من الجدول (١) أن قيمة (Z) لمعرفة الفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة في العمر والذكاء والدرجة على اختبار المسح النيورولوجي غير

دالة إحصائيًا مما يشير إلى أنه لا توجد فروق بين المجموعتين، وبالنظر في الجدول السابق يتضح تقارب متوسطات المجموعتين (التجريبية والضابطة) في كل من العمر الزمني، ومعامل الذكاء والدرجة على اختبار المسح النيورولوجي.

✍ **التكافؤ بين مجموعات العينة في مفهوم الذات الأكاديمي:**

جدول (٢) نتائج اختبار مان – ويتني Mann – Whitney لدراسة الفروق بين متوسطي رتب درجات المجموعتين (التجريبية والضابطة) في مفهوم الذات الأكاديمي (ن١ = ن٢ = ١٠)

الأبعاد	المجموعة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة u	قيمة z	مستوى الدلالة
تنظيم الذات الأكاديمي	التجريبية	١٥.٩٠	١.٢٠	١٠.٠٥	١٠٠.٥٠	٤٥.٥	٠.٣٥٣	غير دالة
	الضابطة	١٦.١٠	١.١٠	١٠.٩٥	١٠٩.٥٠			
الدافعية الأكاديمية	التجريبية	١٤.٤٠	١.٢٦	١٠.٠٥	١٠٠.٥٠	٤٥.٥	٠.٣٥٣	غير دالة
	الضابطة	١٤.٦٠	١.٢٦	١٠.٩٥	١٠٩.٥٠			
المهارات الأكاديمية	التجريبية	١٣.٣٠	١.٤٢	١٠.٠٠	١٠٠.٠٠	٤٥.٠	٠.٣٩١	غير دالة
	الضابطة	١٣.٥٠	١.٣٥	١١.٠٠	١١٠.٠٠			
العلاقات الاجتماعية	التجريبية	١٢.١٠	١.٢٩	١٠.٩٠	١٠٩.٠٠	٤٦.٠	٠.٣١٩	غير دالة
	الضابطة	١١.٩٠	١.١٠	١٠.١٠	١٠١.٠٠			
الدرجة الكلية	التجريبية	٥٥.٧٠	٢.٣١	١٠.٠٥	١٠٠.٥٠	٤٥.٥	٠.٣٤٤	غير دالة
	الضابطة	٥٦.١٠	٢.٤٢	١٠.٩٥	١٠٩.٥٠			

يتضح من جدول (٢) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في مفهوم الذات الأكاديمي, وهذا يدل علي تكافؤ المجموعتين (التجريبية والضابطة) في التطبيق القبلي، الأمر الذي يمهد للتطبيق العملي بصورة منهجية صحيحة.

أدوات البحث

(١) اختبار المصفوفات المتتابعة لقياس الذكاء ل(جون رافن) ترجمة (عماد أحمد حسن، ٢٠١٦):

–وصف الاختبار:

وضعه العالم الانجليزى "جون رافن" "John Raven" ويُعد اختبار رافن للمصفوفات المتتابعة من أشهر مقاييس الذكاء غير اللفظى، واعتبرها معظم علماء

النفس البريطانيين من أفضل المقاييس المتوفرة لقياس العامل العقلى العام (Anstasi, 1982)، ويُعد الاختبار المعيار الأساس الذي انطلق منه رافن لتصميم مصفوفاته الأخرى (الملونة، والمتقدمة)؛ حيث يعتبر أداة سريعة لتقدير المستوى العام للقدرة العقلية.

وأشار الشريف وعبد الحليم (٢٠٠١) إلى نتائج دراسة مسحية كشفت عن أن الاختبار أجريت عليه (١٥٠٠) دراسة سيكومترية حتى عام ١٩٨٩، كما أنه يصنف في الثلث الأعلى من بين الاختبارات التربوية –النفسية التي تستخدم في المدارس وذلك في الولايات المتحدة الأمريكية، وقد تم تقدير معاملات الإرتباط بين مصفوفات رافن وكل من اختبار وكسلر للأطفال وكذلك اختبار ستانفورد بينيه وتراوحت قيم معاملات الارتباط بين (٠,٣٢) إلى (٠,٦٨) وجميعها دالة إحصائياً عند مستوي (٠,٠١).

–العمر الذى يطبق عليه:

يطبق هذا المقياس لسن (٤: ١١) سنة على العاديين والمتأخرين عقلياً– وكذلك كبار السن – كما يلاحظ أن هذه البطاقات قد صممت بألوان مختلفة.

تلك البطاقات تجذب انتباه الطفل المفحوص أكبر قدراً ممكناً بدلاً من تشتت انتباهه فى أشياء أخرى، ولذلك ترى الباحثة أنه يناسب عينة البحث.

وصف المصفوفات:

تحتوى بطاقات اختبار المصفوفات الملون على (٣٦) مصفوفة حيث يتكون هذا الاختبار من (٣) مجموعات، وهى:

١) المجموعة (A): والنجاح فيها يعتمد على قدرة الفرد على إكمال نمط مستمر، وعند نهاية المجموعة يتغير هذا النمط من اتجاه واحد إلى اتجاهين فى نفس الوقت.

٢) المجموعة (AB): والنجاح فيها يعتمد على قدرة الفرد على إدراك الأشكال المنفصلة فى نمط كلى على أساس الارتباط المكانى.

٣) المجموعة (B): والنجاح فيها يعتمد على فهم الفرد للقاعدة التى تحكم التغيرات فى الأشكال المرتبطة منطقياً أو مكانياً وهى تتطلب قدرة الفرد على التفكير المجرد.

وكل مجموعة من المجموعات السابقة تتكون من (١٢) مصفوفة، وكل مصفوفة تحتوى على (٦) مصفوفات صغيرة بحيث يختار المفحوص مصفوفة واحدة لتكون هى المكملة للمصفوفة التى بالأعلى، المجموعات الثلاثة السابقة وضعت فى صورة مرتبة.

تعليمات تنفيذ الاختبار المعطاة للمفحوص:

يقوم الفاحص بكتابة اسم المفحوص فى ورقة الإجابة، ومن ثم يفتح كُتيب الاختبار أمام المفحوص على (A١) ويقول له: انظر إلى هذا الشكل – ويشير إلى الشكل الأساسى فى أعلى الصفحة– قائلاً: كما ترى فإن هذا الشكل قُطع منه جزء، وهذا الجزء المقطوع موجود فى أحد الأجزاء المرسومة أسفل الشكل – ويشير إلى الأجزاء أسفل الصفحة واحداً بعد الآخر (ثم يقول) لاحظ أن واحداً فقط من هذه الأجزاء هو الذى يصلح لإكمال الشكل الأصلى، وبعد ذلك يقول: انظر إلى الأشكال الصغيرة تجد أنه يشبه الشكل الأصلى فى الألوان والشكل؛ ولكنه غير كامل إذن يوجد واحد من الأشكال يُكمل الشكل الأصلى.

- بعد ذلك يتأكد الفاحص بأن الطفل وضع إصبعه على الشكل الصحيح.
- ثم يقوم الفاحص بتسجيل الإجابة فى الورقة المُعدة لذلك.
- ينتقل الفاحص بعد ذلك إلى الأشكال التالية، ويُلقى نفس التعليمات.

وتُستخدم المصفوفات الملونة عادة كاختبار قوة دون التقيد بزمن معين وفى هذه الحالة فإن الاختبار يقيس القدرة العامة للتفكير المرتب لدى الفرد إلا أنه يمكن أيضاً تطبيق الاختبار فى حدود زمن معين، وبذلك يقيس الكفاءة العقلية للفرد والتى تعبر بوجه خاص عن قدرة الفرد على إصدار أحكام سريعة ودقيقة وهى تقيد فى تمييز الأشخاص الذين لديهم سرعة فى التفكير عن الذين لديهم بطء فى التفكير.

نظام التصحيح: بعد انتهاء المفحوص من الإجابة عن الأسئلة؛ يتم سحب كراسة الاختبار وورقة الإجابة منه.ثم يسحب لكل سؤال صحيح إجابة المفحوص (١) درجة، والسؤال الذى لم يُجب عنه يوضح له (٠)، ولمعرفة الإجابة الصحيحة يكون هناك ورقة مفتاح التصحيح الخاصة بالفاحص وهى مرفقة بهذه الكراسة. ثم تجمع الدرجات الصحيحة التى حصل عليها المفحوص لمعرفة الدرجة الكلية للمفحوص فى هذا الاختبار.

حساب معامل الذكاء: بعد معرفة الدرجة الكلية التى حصل عليها المفحوص؛ نذهب لقائمة المعايير المئينية– وهى مرفقة مع الكراسة– لمعرفة ما يقابل هذه الدرجة الخام من درجة مئينية، وذلك مع مراعاة أن ينظر لدرجته تحت السن الذى يندرج فيه المفحوص، وبعد معرفة الدرجة المئينية المناسبة لعمر المفحوص، ننتقل لمعرفة ما يقبل هذه الدرجة المئينية من توصيف للمستوى العقلى ودرجة ذكاء الطفل.

(٢) اختبار المسح النيورولوجي السريع: تقنين: عبد الوهاب كامل (٢٠٠٧)

هذا الاختبار من الأساليب الفردية المختصرة، وهو وسيلة لرصد الملاحظات الموضوعية عن التكامل النيورولوجي في علاقته بالتعلم، ويتضمن الاختبار سلسلة من المهام المختصرة المشتقة من الفحص النيورولوجي للأطفال وتتسم بالسرعة وسهولة التطبيق دون أن يقع أي نوع من التهديد أو الضرر إطلاقاً على المفحوص، ويتكون هذا الاختبار من ١٥ مهمة قابلة للملاحظة الموضوعية لتساعد على الأطفال الذين يعانون من صعوبات التعلم ويبدأ عمرهم من خمس سنوات فأكثر، والمهام المتضمنة في الاختبارات الفرعية تمد المتخصصين بعينة من السلوكيات بطريقة منظمة تشير إلي: (١) النمو الحركي للطفل (٢) مهارة التحكم في العضلات الكبيرة والصغيرة (٣) المخططات العضلية والتتابع الحركي (٤) الإحساس بالمعدل والإيقاع (٥) التنظيم الفراغي (٦) المهارات الإدراكية السمعية والبصرية (٧) اضطراب الانتباه.

أعده أ. موتى وآخرون Mutti et. al, 1978 وعربه وقننه على البيئة المصرية عبدالوهاب كامل (٢٠٠٧) وهو وسيلة لرصد الملاحظات الموضوعية عن التكامل النيورولوجي في علاقته بالتعلم. ويتألف الاختبار من ١٥ مهمة للتعرف على ذوي صعوبات التعلم.

الخصائص السيكومترية للاختبار في البحث الحالي:

صدق الاختبار:

قام معرب الاختبار بحساب معامل الارتباط بين درجات (١٦١) تلميذاً وتلميذة بالصف الرابع الابتدائي على هذا الاختبار ودرجاتهم على مقياس تقدير سلوك التلميذ الذي عربه مصطفى كامل ١٩٩٠ فكان مقداره –٠.٦٧٤: –٠.٨٧٤

بدلالة إحصائية ٠.٠١، وقد نتج عن استخدامه للصدق العاملى على أنه يقيس ثلاثة عوامل هي النظم الحسية الطرفية، والنظم المركزية، والنظم الحركية.

الثبات:

قام معرب الاختبار بحساب معامل الارتباط بين الدرجة الكلية للاختبار ودرجات الاختبارات الفرعية، وقد خلص إلى معاملات ارتباط تراوحت ما بين ٠.٦٧ – ٠.٩٢ وهي مرتفعة جداً.

وقد قامت الباحثة الحالية بحساب ثبات هذا المقياس باستخدام طريقة إعادة التطبيق بفاصل زمني قدره (٢١) يومًا، وذلك على عينة قوامها (٥٠) تلميذاً من ذوي صعوبات التعلم، وبلغ معامل ارتباط بين درجات التطبيقين قدره ٠.٨٥٧ وهو مرتفع جدًا كما استخدمت الباحثة معادلة ألفا لكرونباخ وكان معامل الثبات ٠.٨١٤ وهي قيمة مرتفعة وتطمئن على تطبيق المقياس فى البحث الحالي.

(٣) مقياس مفهوم الذات الأكاديمي (إعداد: الباحثة).

بعد مراجعة الباحثة لأبرز المقاييس في مجال مفهوم الذات الأكاديمي DiPerna & Elliott (2002)، جمال أبو زيتون (٢٠١٧)، Girli & Oztürk (2017)، Gorges et al. (2018)، الشيماء عبدالحميد وآخرون (٢٠١٩)، عادل شمس الدين وآخرون (٢٠٢٠)، نصرة جلجل وآخرون (٢٠٢١) وفى ضوء الأطر النظرية والدراسات السابقة التي تناولت مفهوم الذات الأكاديمي عامة ولدى ذوى صعوبات التعلم خاصة تم إعداد مقياس مفهوم الذات الأكاديمي الحالي، وهو يشتمل على (٤) أربعة أبعاد فرعية هي:

البعد الأول: تنظيم الذات الأكاديمي – البعد الثاني: الدافعية الأكاديمية – البعد الثالث: المهارات الأكاديمية – البعد الرابع: العلاقات الاجتماعية.

هدف المقياس: يهدف المقياس إلى قياس أبعاد مفهوم الذات الأكاديمي لدى التلاميذ ذوى صعوبات التعلم.

وتم عرض المقياس على عشرة من المحكمين والمتخصصين في علم النفس والصحة النفسية والتربية الخاصة، وتم الأخذ بالمرئيات التي اتفق عليها المحكمون.

الخصائص السيكومترية لمقياس مفهوم الذات الأكاديمي:

أولا: الاتساق الداخلي:

١- الاتساق الداخلي للعبارة مع الدرجة الكلية للبعد التابعة له: وذلك من خلال درجات عينة التحقق من الخصائص السيكومترية بإيجاد معامل ارتباط بيرسون (Pearson) بين درجات كل عبارة والدرجة الكلية للبعد التابعة له، والجدول (٣) يوضح ذلك:

جدول (٣) معاملات الارتباط بين درجات كل عبارة والدرجة الكلية للبعد على مقياس مفهوم الذات الأكاديمي

تنظيم الذات الأكاديمي		الدافعية الأكاديمية		المهارات الأكاديمية		العلاقات الاجتماعية	
م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط
١	**٠.٤٥١	١	**٠.٥٨١	١	**٠.٦٣٢	١	**٠.٦٠٤
٢	**٠.٦٥٢	٢	**٠.٦٣٢	٢	**٠.٥٤٧	٢	**٠.٥٧٣
٣	**٠.٥١٤	٣	**٠.٥٩٧	٣	**٠.٥٧٩	٣	**٠.٤٨٣
٤	**٠.٤٨٧	٤	**٠.٤٨٦	٤	**٠.٥٢٣	٤	**٠.٤٦٩
٥	**٠.٥٨٢	٥	**٠.٦٠٤	٥	**٠.٥٤٧	٥	**٠.٦٣٢
٦	**٠.٥٣٥	٦	**٠.٥٢١	٦	**٠.٤٧٢	٦	**٠.٥٣٩
٧	**٠.٦٢١	٧	**٠.٥٨٤	٧	**٠.٦٠٤	٧	**٠.٦٤٧
٨	**٠.٦١٤	٨	**٠.٦٣٢	٨	**٠.٥٧٦	٨	**٠.٥٢٩
٩	**٠.٤٩٧	٩	**٠.٤٩٧	٩	**٠.٥٠٠	٩	**٠.٦٦٣
١٠	**٠.٥٢٠	١٠	**٠.٥٧٣	١٠	**٠.٥٢٩	١٠	**٠.٥٨٣
١١	**٠.٥١٧	١١	**٠.٤٩٣	١١	**٠.٥٣٩		
١٢	**٠.٥٠٩	١٢	**٠.٥٥٥	١٢	**٠.٦٢٥		
١٣	**٠.٦٢٥						

** دالة عند مستوى دلالة ٠.٠١

يتضح من جدول (٣) أنَّ جميع مفردات مقياس مفهوم الذات الأكاديمي معاملات ارتباطها موجبة ودالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠.٠١)، أى أنَّها تتمتع بالاتساق الداخلي.

٢- **الاتساق الداخلي لأبعاد مقياس مفهوم الذات الأكاديمي:** تم حساب معاملات الاتساق الداخلي لأبعاد مقياس مفهوم الذات الأكاديمي، وذلك من خلال حساب معامل الارتباط بين درجة كل بعد والبعد الآخر وبين الأبعاد والدرجة الكلية. ويوضح جدول (٤) ذلك:

جدول (٤) معاملات الاتساق الداخلي لأبعاد مقياس مفهوم الذات الأكاديمي، والدلالة الإحصائية

الأبعاد	الأول	الثاني	الثالث	الرابع	الكلية
تنظيم الذات الأكاديمي	-				
الدافعية الأكاديمية	**٠.٤٨٧	-			
المهارات الأكاديمية	**٠.٥٣٢	**٠.٥٢٨	-		
العلاقات الاجتماعية	**٠.٦٢٥	**٠.٦٤٧	**٠.٥٠٨	-	
الدرجة الكلية	**٠.٤٩٦	**٠.٥٥٣	**٠.٦٣٢	**٠.٥٨٧	-

** دالة عند مستوى دلالة ٠.٠١

أوضحت النتائج في جدول (٤) أن معاملات الارتباط لأبعاد مقياس مفهوم الذات الأكاديمي من خلال المصفوفة الارتباطية، كلها قيم دالة احصائيًّا عند مستوى دلالة (٠.٠١).

ثانيًا: صدق المقياس:

- صدق المحك (الصدق التلازمى):

تم حساب معامل الارتباط بطريقة بيرسون (Pearson) بين درجات عينة التحقق من الكفاءة السيكومترية على المقياس الحالى (إعداد الباحثة) ومفهوم الذات الأكاديمي (إعداد: نصرة جلجل وآخرون، ٢٠٢١) كمحك خارجي وكانت قيمة معامل الارتباط (٠.٦٤٧) وهي دالة عند مستوى (٠.٠١) مما يدل على صدق المقياس الحالي.

ثالثًا: الثبات: تم حساب ثبات مقياس مفهوم الذات الأكاديمي بالطرق التالية:

١- **طريقة إعادة التطبيق:** تم حساب ثبات مقياس مفهوم الذات الأكاديمي بطريقة إعادة التطبيق بفاصل زمني قدره أسبوعان بين التطبيقين.

ويوضح جدول (٥) معاملات الارتباط بين التطبيقين لمقياس مفهوم الذات الأكاديمي:

جدول (٥) معاملات الارتباط لمقياس مفهوم الذات الأكاديمي بين التطبيقين

الأبعاد	معامل الارتباط بين التطبيقين الأول والثانى	مستوى الدلالة
تنظيم الذات الأكاديمي	٠.٧٥٤	٠.٠١
الدافعية الأكاديمية	٠.٦٩٥	٠.٠١
المهارات الأكاديمية	٠.٨١٧	٠.٠١
العلاقات الاجتماعية	٠.٧٩٩	٠.٠١
الدرجة الكلية	٠.٧٨٥	٠.٠١

يتضح من خلال جدول (٥) وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائيًا بين التطبيق الأول والتطبيق الثانى لأبعاد مقياس مفهوم الذات الأكاديمي، والدرجة الكلية، مما يدل على ثبات المقياس، ويؤكد ذلك صلاحية مقياس مفهوم الذات الأكاديمي لقياس السمة التى وُضع من أجلها.

٢- **التجزئة النصفية:** تم حساب ثبات مقياس مفهوم الذات الأكاديمي باستخدام أسلوب التجزئة النصفية لكل من سبيرمان- براون وجتمان. ويبين جدول (٦) معاملات الثبات لمقياس مفهوم الذات الأكاديمي:

جدول (٦) معاملات الثبات بطريقة التجزئة النصفية لمقياس مفهوم الذات الأكاديمي

الأبعاد	سبيرمان براون	جتمان
تنظيم الذات الأكاديمي	٠.٨٤٤	٠.٦٩٧
الدافعية الأكاديمية	٠.٨٩٧	٠.٧٦٢
المهارات الأكاديمية	٠.٧٦٩	٠.٧٤٨
العلاقات الاجتماعية	٠.٨٧٧	٠.٦٨٥
الدرجة الكلية	٠.٨٣٧	٠.٨٧٤

يتضح من جدول (٦) أنَّ معاملات ثبات المقياس الخاصة بكل بعد من أبعاده بطريقة التجزئة النصفية سبيرمان – براون متقاربة مع مثيلتها طريقة جتمان، مما يدل على أن المقياس يتمتع بدرجة عالية من الثبات فى قياسه لمفهوم الذات الأكاديمي.

٣- **طريقة معامل الفا لكرونباخ:** تم حساب ثبات مقياس مفهوم الذات الأكاديمي باستخدام معادلة الفا لكرونباخ لقياس مفهوم الذات الأكاديمي كما في جدول (٧):

جدول (٧) معاملات الثبات لمقياس مفهوم الذات الأكاديمي باستخدام معادلة الفا لكرونباخ

الأبعاد	ألفا لكرونباخ
تنظيم الذات الأكاديمي	٠.٧١١
الدافعية الأكاديمية	٠.٧٦١
المهارات الأكاديمية	٠.٦٩٨
العلاقات الاجتماعية	٠.٧١٢
الدرجة الكلية	٠.٧٧٦

يتضح من خلال جدول (٧) أنَّ معاملات الثبات مرتفعة، مما يعطى مؤشرًا جيدًا لثبات المقياس، وبناء عليه يمكن العمل به.

وقد قامت الباحثة بإعادة ترتيب مفردات الصورة النهائية للمقياس بصورة دائرية، كما تمت صياغة تعليمات المقياس، بحيث تكون أعلى درجة كلية يحصل عليها المفحوص هى (١٤١)، وأدنى درجة هي (٤٧)، وتمثل الدرجات المرتفعة أعلى مستوى لمفهوم الذات الأكاديمي فى حين تمثل الدرجات المنخفضة مستوى منخفض لمفهوم الذات الأكاديمي.

ويوضح جدول (٨) أبعاد وأرقام المفردات التى تقيسها الصورة النهائية.

جدول (٨) أبعاد مقياس مفهوم الذات الأكاديمي والمفردات التى تقيس كل بعد

م	البعد	أرقام المفردات	المجموع
١	تنظيم الذات الأكاديمي	١، ٥، ٩، ١٣، ١٧، ٢١، ٢٥، ٢٩، ٣٣، ٣٧، ٤١، ٤٤، ٤٧	١٣
٢	الدافعية الأكاديمية	٢، ٦، ١٠، ١٤، ١٨، ٢٢، ٢٦، ٣٠، ٣٤، ٣٨، ٤٢، ٤٥	١٢
٣	المهارات الأكاديمية	٣، ٧، ١١، ١٥، ١٩، ٢٣، ٢٧، ٣١، ٣٥، ٣٩، ٤٣، ٤٦	١٢
٤	العلاقات الاجتماعية	٤، ٨، ١٢، ١٦، ٢٠، ٢٤، ٢٨، ٣٢، ٣٦، ٤٠	١٠

طريقة تصحيح المقياس:

حددت الباحثة طريقة الاستجابة على المقياس بالاختيار من ثلاث استجابات على أن يكون تقدير الاستجابات (٣، ٢، ١) على الترتيب، وبذلك تكون الدرجة

القصوى (١٤١)، كما تكون أقل درجة (٤٧)، وتدل الدرجة المرتفعة على ارتفاع مفهوم الذات الأكاديمي، وتدل الدرجة المنخفضة على انخفاض مفهوم الذات الأكاديمي.

(٤) البرنامج التدريبي باستخدام المنحى التكاملي (إعداد: الباحثة):

تم إعداد البرنامج الانتقائي في ضوء الأطر النظرية لمفهوم الذات الأكاديمي والدراسات السابقة في هذا الصدد وخاصة التي تناولت إعداد برامج تكاملي في تحسين مفهوم الذات الأكاديمي لدى التلاميذ عامة ولدى ذوي صعوبات التعلم خاصة، وقد تناولتها الباحثة، إلى جانب الاطلاع على مقاييس مفهوم الذات الأكاديمي للوقوف على المتطلبات اللازمة لها، ومن ثم العمل على إعداد أنشطة للتدريب عليها، وفي ضوء ما سبق الى جانب خصائص التلاميذ ذوي صعوبات التعلم تم إعداد البرنامج بصورته الأولية، وتم عرضه على مجموعة من المتخصصين في علم النفس والصحة النفسية والتربية الخاصة، وتم الأخذ بالملاحظات التي قُدمت منهم، والوقوف على الزمن الأمثل للجلسة بما يتناسب مع التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.

أهداف البرنامج: تنقسم أهداف البرنامج الحالي إلى ما يلي:

أ- **الأهداف العامة:** تتكون الأهداف العامة للبرنامج الحالي مما يلي:

١- **أهداف المعالجة النمائية:** باعتبار البحث العلمي يسهم في توفير أفضل السبل لتحقيق النمو المتكامل والمتوازن للفرد.

٢- **أهداف المعالجة الوقائية:** الذي يقوم على إكساب أفراد المجموعة التجريبية المهارات التي تمكنهم من تحسين مفهوم الذات الأكاديمي وأبعاده.

٣- **أهداف المعالجة الإرشادية:** الذي يسهم في تحسين مفهوم الذات الأكاديمي لدى أفراد المجموعة التجريبية من ذوي صعوبات التعلم، من خلال استخدام البرنامج التكاملي المعد في البحث الحالي.

ب- الأهداف الإجرائية:

- أن يتحلى التلميذ بالوعي الذاتي الخاص بصعوبات التعلم وبعض مظاهرها، وسبل مواجهتها، وأهمية تعلم اللغة.

- أن يظهر التلميذ وعيا ذاتيا يمكن من خلاله تصحيح الأفكار السالبة نحو المواد الدراسية ومن ثم تحسين اتجاهاته نحوها.
- أن يحدد التلميذ نقاط القوة لديه ومن ثم إظهار الثقة بالنفس في استغلالها في تعلم اللغة.
- أن يتعرف التلميذ على نقاط ضعفه في مجال تعلم اللغة ويرغب في معالجتها.
- أن يعي التلميذ ما يتوافر له من حقوق مشروعة تكفل له تحسين مفهوم الذات الأكاديمي الخاص بتعلم اللغة.
- أن يتعرف التلميذ على مختلف مصادر الدعم المدرسي التي يمكن من خلالها تحقيق أفضل أداء دراسي.
- أن يظهر التلميذ وعيا مستقبليا متفائلًا قائما على كيفية بناء وتراكم الخبرات الإيجابية والشعور بالمزيد من الرضا والتفاؤل.
- أن يمارس التلميذ بعض مهارات تحمل الضغوط.
- أن يحدد التلميذ مشاعره الإيجابية والسالبة ويستطيع إدارتها والتعبير عنها بشكل مقبول.
- أن يضبط التلميذ نفسه عند التعرض للمشكلات.
- أن يتخذ التلميذ قرارات صائبة على نحو مستقل فيما يتعلق بتعلمه اللغة.
- أن يحدد التلميذ أهدافا يمكن من خلالها تعلم اللغة على نحو فعال.
- أن يزداد وعي التلميذ بمشكلاته ويتقبلها ويقوم بحلها بشكل علمي فعال ومنظم.
- أن يستخدم التلميذ سلوكيات التواصل اللفظي المقبولة والتي تكشف عن تطور مقومات اللباقة الاجتماعية واحترام الذات والآخر داخل الصفوف.
- أن يستخدم التلميذ سلوكيات التواصل غير اللفظي داخل الصف كالتحلي بالمظهر الجيد، ووضعية الجلوس، والإصغاء، والتواصل البصري، وعدم التململ...الخ.

محتويات البرنامج القائم على المنحى التكاملي:

يتكون البرنامج من ٢٧ جلسة، وتحديد زمن الجلسات بحيث يتناسب مع أنشطتها بحيث استغرقت كل جلسة (ما بين ٤٥ – ٦٠ دقيقة) بواقع ثلاث جلسات في الأسبوع على مدار (٩) أسابيع.

خطوات البحث

- إعداد مقياس مفهوم الذات الأكاديمي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.
- قياس مستوى مفهوم الذات الأكاديمي لدى التلاميذ ذوي ذوي صعوبات التعلم.
- اختيار عينة البحث من بين من يعانوا تدني واضح في مفهوم الذات الأكاديمي.
- إجراء التكافؤ بين مجموعتي البحث (التجريبية والضابطة) في العمر الزمني، ومعامل الذكاء، و والمسح النيرولوجي، ومفهوم الذات الأكاديمي.
- إعداد البرنامج القائم على المنحى التكاملي لتحسين مفهوم الذات الأكاديمي.
- التطبيق القبلي لمقياس مفهوم الذات الأكاديمي على أفراد العينة.
- تطبيق البرنامج القائم على المنحى التكاملي على أفراد المجموعة التجريبية.
- التطبيق البعدي لمقياس مفهوم الذات الأكاديمي على أفراد العينة.
- التطبيق التتبعي لمقياس مفهوم الذات الأكاديمي على أفراد المجموعة التجريبية بعد مرور شهر من انتهاء البرنامج القائم على المنحى التكاملي.
- تصحيح الاستجابات وجدولة الدرجات ومعاملتها إحصائيًا، واستخلاص النتائج ومناقشتها.

الأساليب الإحصائية المستخدمة:

تمثلت الأساليب الإحصائية المستخدمة في الأساليب اللابارامترية التالية: مان – ويتني Mann–Whitney (U) للمجموعات المستقلة، وويلكوكسون Wilcoxon (W) للمجموعات المرتبطة، وذلك من خلال حزمة البرامج الإحصائية للعلوم الاجتماعية والمعروفة اختصارا ب.Spss.

نتائج البحث

نتائج الفرض الأول: ينص الفرض على أنه "**توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة في مفهوم الذات الأكاديمى بعد تطبيق البرنامج لصالح المجموعة التجريبية**".

ولاختبار صحة هذا الفرض تم استخدام اختبار مان ويتنى ويوضح الجدول (٩) نتائج هذا الفرض:

جدول (٩) قيمة Z ودلالتها للفرق بين متوسطى رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في مقياس مفهوم الذات الأكاديمي (ن١ = ن٢ = ١٠)

الأبعاد	المجموعة	المتوسط الحسابى	الانحراف المعيارى	متوسط الرتب	مجموع الرتب	z	مستوى الدلالة
تنظيم الذات الأكاديمي	التجريبية	٢٩.٧٠	٣.١٣	١٥.٥٠	١٥٥.٠٠	٣.٨٠٥	٠.٠١
	الضابطة	١٦.٢٠	١.٠٣	٥.٥٠	٥٥.٠٠		
الدافعية الأكاديمية	التجريبية	٢٩.٥٠	٢.٤٦	١٥.٥٠	١٥٥.٠٠	٣.٨١٧	٠.٠١
	الضابطة	١٤.٨٠	١.٣٢	٥.٥٠	٥٥.٠٠		
المهارات الأكاديمية	التجريبية	٢٨.٠٠	٢.٣١	١٥.٥٠	١٥٥.٠٠	٣.٨٠٤	٠.٠١
	الضابطة	١٣.٧٠	١.١٦	٥.٥٠	٥٥.٠٠		
العلاقات الاجتماعية	التجريبية	٢٧.٢٠	١.٢٣	١٥.٥٠	١٥٥.٠٠	٣.٨٤٨	٠.٠١
	الضابطة	١٢.٠٠	١.٠٥	٥.٥٠	٥٥.٠٠		
الدرجة الكلية	التجريبية	١١٤.٤٠	٦.٥٧	١٥.٥٠	١٥٥.٠٠	٣.٧٩٨	٠.٠١
	الضابطة	٥٦.٧٠	٢.١٦	٥.٥٠	٥٥.٠٠		

يتضح من الجدول (٩) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوي دلالة (٠.٠١) بين متوسطي رتب درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة فى القياس البعدي لأبعاد مقياس مفهوم الذات الأكاديمي لصالح متوسط رتب درجات المجموعة التجريبية، أي أن متوسط رتب درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في الابعاد الفرعية والدرجة الكلية لمقياس مفهوم الذات الأكاديمي أكبر بدلالة إحصائية من نظيره بالمجموعة الضابطة، وهذا يحقق صحة الفرض الأول.

حيث تدل هذه النتيجة على التأثير الإيجابي للبرنامج التكاملي في تحسين مفهوم الذات الأكاديمي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، والذي تم تطبيقه على المجموعة التجريبية دون الضابطة، وبالتالي فإن هذه النتائج تعني تحسن أفراد المجموعة التجريبية بمقارنتها بالمجموعة الضابطة في مفهوم الذات الأكاديمي كنتيجة لخبرة التعرض للبرنامج المستخدم وفي ضوء التدريبات والممارسات والخبرات والمهارات التي تلقتها أفراد المجموعة التجريبية دون أفراد المجموعة الضابطة.

التحقق من نتائج الفرض الثاني: ينص الفرض على أنه " **توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات القياسين القبلي والبعدي في مفهوم الذات الأكاديمى لدى أفراد المجموعة التجريبية لصالح القياس البعدي**" ولاختبار صحة هذا الفرض ثم استخدام اختبار ويلكوكسون " W " ويوضح الجدول (١٠) نتائج هذا الفرض.

جدول (١٠) قيمة z ودلالتها للفرق بين متوسطي رتب درجات القياسيين القبلى والبعدي لدى المجموعة التجريبية على مقياس مفهوم الذات الأكاديمى (ن = ١٠)

الأبعاد	القياس	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	القياس القبلي/ البعدي	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة z	الدلالة
تنظيم الذات الأكاديمي	القبلي	١٥.٩٠	١.٢٠	الرتب السالبة	صفر	٠.٠٠	٠.٠٠	٢.٨١٢	٠.٠١
	البعدي	٢٩.٧٠	٣.١٣	الرتب الموجبة	١٠	٥.٥٠	٥٥.٠٠		
				التساوى	صفر				
				الإجمالي	١٠				
الدافعية الأكاديمية	القبلي	١٤.٤٠	١.٢٦	الرتب السالبة	صفر	٠.٠٠	٠.٠٠	٢.٨١٤	٠.٠١
	البعدي	٢٩.٥٠	٢.٤٦	الرتب الموجبة	١٠	٥.٥٠	٥٥.٠٠		
				التساوى	صفر				
				الإجمالي	١٠				
المهارات الأكاديمية	القبلي	١٣.٣٠	١.٤٢	الرتب السالبة	صفر	٠.٠٠	٠.٠٠	٢.٨١٠	٠.٠١
	البعدي	٢٨.٠٠	٢.٣١	الرتب الموجبة	١٠	٥.٥٠	٥٥.٠٠		
				التساوى	صفر				
				الإجمالي	١٠				
العلاقات لاجتماعية	القبلي	١٢.١٠	١.٢٩	الرتب السالبة	صفر	٠.٠٠	٠.٠٠	٢.٨٤٠	٠.٠١
	البعدي	٢٧.٢٠	١.٢٣	الرتب الموجبة	١٠	٥.٥٠	٥٥.٠٠		
				التساوى	صفر				
				الإجمالي	١٠				
الدرجة الكلية	القبلي	٥٥.٧٠	٢.٣١	الرتب السالبة	صفر	٠.٠٠	٠.٠٠	٢.٨٠٥	٠.٠١
	البعدي	١١٤.٤٠	٦.٥٧	الرتب الموجبة	١٠	٥.٥٠	٥٥.٠٠		
				التساوى	صفر				
				الإجمالي	١٠				

يتضح من الجدول (١٠) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوي دلالة (٠.٠١) بين متوسطي رتب درجات تلاميذ المجموعة التجريبية فى القياسين القبلي والبعدي لأبعاد مقياس مفهوم الذات الأكاديمى لصالح متوسط رتب درجات القياس البعدي، أي أن متوسط رتب درجات تلاميذ المجموعة التجريبية فى القياس البعدي في الأبعاد الفرعية والدرجة الكلية والأبعاد الفرعية لمقياس مفهوم الذات الأكاديمى أكبر بدلالة إحصائية من نظيره بالقياس القبلي وهذا يحقق صحة الفرض

الثاني. حيث تدل هذه النتيجة على التأثير الإيجابي للبرنامج التكاملي في تحسين مفهوم الذات الأكاديمى لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، والذي تم تطبيقه على المجموعة التجريبية دون الضابطة، وبالتالي فإن هذه النتائج تعني تحسن أفراد المجموعة التجريبية فى القياس البعدي بمقارنتها بالقياس القبلى في مفهوم الذات الأكاديمى كنتيجة لخبرة التعرض للبرنامج المستخدم وفي ضوء التدريبات والممارسات والخبرات والمهارات التى تلقتها أفراد المجموعة التجريبية.

التحقق من نتائج الفرض الثالث: ينص الفرض على أنه " **لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات القياسين البعدي والتتبعي في مفهوم الذات الأكاديمى لدى المجموعة التجريبية**" ولاختبار صحة هذا الفرض تم استخدام اختبار ويلكوكسون " W " والجدول (١١) يوضح نتائج هذا الفرض:

جدول (١١) قيمة z ودلالتها للفرق بين متوسطي رتب درجات القياسين البعدي والتتبعي لدى المجموعة التجريبية على مقياس مفهوم الذات الأكاديمي (ن = ١٠)

الأبعاد	القياس	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	القياس البعدي/ التتبعي	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة z	الدلالة
تنظيم الذات الأكاديمي	البعدي	٢٩.٧٠	٣.١٣	الرتب السالبة	٥	٤.٥٠	٢٢.٥٠	٠.٥٤٠	غير دالة
	التتبعي	٢٩.٩٠	٢.١٨	الرتب الموجبة	٥	٦.٥٠	٣٢.٥٠		
				التساوى	صفر				
				الإجمالي	١٠				
الدافعية الأكاديمية	البعدي	٢٩.٥٠	٢.٤٦	الرتب السالبة	٥	٥.٠٠	٢٥.٠٠	٠.٢٧٧	غير دالة
	التتبعي	٢٩.٦٠	١.٩٦	الرتب الموجبة	٥	٦.٠٠	٣٠.٠٠		
				التساوى	صفر				
				الإجمالي	١٠				
المهارات الأكاديمية	البعدي	٢٨.٠٠	٢.٣١	الرتب السالبة	٥	٥.٠٠	٢٥.٠٠	٠.٢٧٧	غير دالة
	التتبعي	٢٨.٣٠	١.٧٧	الرتب الموجبة	٥	٦.٠٠	٣٠.٠٠		
				التساوى	صفر				
				الإجمالي	١٠				
العلاقات لاجتماعية	البعدي	٢٧.٢٠	١.٢٣	الرتب السالبة	٥	٥.٠٠	٢٥.٠٠	٠.٢٧٧	غير دالة
	التتبعي	٢٧.٣٠	١.٨٩	الرتب الموجبة	٥	٦.٠٠	٣٠.٠٠		
				التساوى	صفر				
				الإجمالي	١٠				
الدرجة الكلية	البعدي	١١٤.٤٠	٦.٥٧	الرتب السالبة	٥	٤.٥٠	٢٢.٥٠	٠.٥٤٠	غير دالة
	التتبعي	١١٥.١٠	٣.٧٨	الرتب الموجبة	٥	٦.٥٠	٣٢.٥٠		
				التساوى	صفر				
				الإجمالي	١٠				

يتضح من الجدول (١١) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية فى القياسين البعدي والتتبعي على مقياس مفهوم الذات الأكاديمى لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم, أي أنه يوجد تقارب بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية فى القياسين البعدي والتتبعي على مقياس مفهوم الذات الأكاديمى لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم وهذا يحقق صحة الفرض الثالث. حيث تدل هذه النتيجة على استمرار التأثير الإيجابي للبرنامج في تحسين مفهوم الذات الأكاديمي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، والذي تم تطبيقه على المجموعة التجريبية دون الضابطة، وبالتالي فإن هذه النتائج تعني تحسن أفراد المجموعة التجريبية بمقارنتها بالمجموعة الضابطة في مفهوم الذات الأكاديمى كنتيجة لخبرة التعرض للبرنامج المستخدم وفى ضوء التدريبات والممارسات والخبرات والمهارات التى تلقتها أفراد المجموعة التجريبية دون أفراد المجموعة الضابطة.

مناقشة نتائج البحث

أشارت نتائج البحث الحالي على أن البرنامج التدريبي باستخدام المنحى التكاملي له أثر واضح فى تحسين مفهوم الذات الأكاديمي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في المواقف المختلفة، وكان ذلك واضحًا في نتائج الفرض الأول حيث كان هناك فروق ذات دلالة احصائية بين المجموعتين التجريبية والضابطة لصالح المجموعة التجريبية وكذلك في الفرض الثاني حيث كان هناك فرق ذات دلالة احصائية بين القياسين القبلي والبعدي لصالح القياس البعدي وكذلك وضحت فاعلية البرنامج التدريبي التكاملي من الفرض الثالث حيث أنه لم توجد فروق ذات دلالة احصائية بين القياسين البعدي والتتبعي على مقياس مفهوم الذات الأكاديمي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، وتفسر الباحثة تحسين مفهوم الذات الأكاديمي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم عند المجموعة التجريبية، أن البرنامج التدريبي التكاملي المستخدم بني على اشراك أفراد العينة من صعوبات التعلم في أنشطه فنية، يتفاعلوا مع بعضهم البعض وهذا يعني فعالية البرنامج التدريبي التكاملي في تحسين مفهوم الذات الأكاديمي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، واستمرار فاعليته إلي ما بعد انتهاء فترة المتابعة وبهذا فأنة ما توصل إلية البحث الحالي يتفق مع نتائج بعض

الدراسات السابقة والتي منها دراسة Tabone (2011)، ودراسة (Nelson 2012)، ودراسة Tam & Hawkins (2012)، ودراسة أمجد هياجنة (٢٠١٣)، ودراسة Alrehaili (2015)، ودراسة Baum (2016)، ودراسة Terzian (2016)، ودراسة Zhang (2016) ، ودراسة جمال أبو زيتون (٢٠١٧)، ودراسة Girli & Oztürk (2017)، ودراسة Gorges et al. (2018)، ودراسة الشيماء عبدالحميد وآخرون (٢٠١٩)، ودراسة عادل شمس الدين وآخرون (٢٠٢٠)، ودراسة نصرة جلجل وآخرون (٢٠٢١).

وهكذا يمكن التسليم بأن السبب الرئيس في صعوبات التعلم إنما يرجع في الأساس إلى القصور في الأداء الوظيفي الدماغي حيث تناول المدخل التشخيصي العلاجي لمدخل الاختبار الدقيق والمناسب الذي يمكن من الكشف عن صعوبات التعلم النوعية للتلميذ على نحو والتعامل معها علاجيا على نحو فعال وتبني المدخل المعرفي والسلوكي والمعرفي السلوكي والبنائي لفكرة أن صعوبات التعلم لا ترتبط بجانب التعلم فقط فهي أيضا تشمل مشكلات الحياة الواقعية بحيث تعوق من قدرة الفرد على التعامل مع مختلف المشكلات الحياتية التي يواجهها الفرد، وتبني المدخل المعرفي والسلوكي والمعرفي السلوكي لأنماط التعلم التي تساعد الفرد ذا صعوبات التعلم على استخدام استراتيجيات تعلم فاعلة يعد أمرًا حاسما لتحقيق النجاح كما أن تعليم هؤلاء التلاميذ مهارات الوعي بالذات والحديث الذاتي والضبط الذاتي يمثل في الواقع جانبا مميزًا من التعلم الذي يساعد هؤلاء على تعلم مهارات حل مشكلات الحياة الواقعية، والتناغم بين المدخل المعرفي السلوكي والمفهوم الذي يتناوله البحث الحالي، الذي يقوم على جانبي المعرفة التي تقوم على الوعي الذاتي بالإعاقة المعرفية ونقاط القوة والضعف ومعرفة الحقوق والواجبات والسلوك. وكذلك الاهتمام بالتفاوض الاجتماعي والمسئوليات المشتركة كجزء أساسي في عملية التعلم وحل المشكلات والحصول على الحقوق كما جاء بالمدخل البنائي وهذه المهارات بدورها حاسمة في الاستدلال على تحلي الفرد ببعض المهارات.

وتظهر فعالية واهمية التدريب في تحسين مفهوم الذات الأكاديمي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، وتم التركيز فى البرنامج التدريبي على الأهداف التى صاغتها الباحثة في الجلسات التدريبية، والمرتبطة بشكل مباشر بتحسين مفهوم

الذات الأكاديمي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، تشجيع التلاميذ على تحسين مفهوم الذات الأكاديمي.

كما يعود نجاح البرنامج في هذا الشأن على اعتماد أساليب ارتفاع مستوى مفهوم الذات الأكاديمي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم وذلك نظراً لاعتماد البرنامج على فنيات متعددة لارتفاع مستوى مفهوم الذات الأكاديمي كالنمذجة، والتعليمات، والحث، والتلقين، كما أن هذه الفنيات تتيح للتلميذ أن يفعل بعض السلوكيات المرغوب فيها من خلال هذه الفنيات بالإضافة إلى فنية لعب الدور.

كما يلاحظ أن التلميذ فى هذه العمر من (٩-١٢) عامًا وهو عمر العينة الحالية لديه ميل إلى التعلم والتجاوب مع من حوله من الآخرين والتعبير عن نفسه بشتى الطرق والتجاوب مع الآخرين، ويتعلم كيفية أداء بعض الجمل وتقطيعها وتقسيم الكلمات إلى أصوات مع مساعدة الباحثة له إلا أن أحيانًا يشعر بعدم الثقة تجاه معرفته للأصوات المختلفة ويحتاج إلى من يقدم له المساعدة، وأحيانا يتعمق لدية الشعور بالعجز وعدم القدرة على التعرف على الأصوات.

وبذلك فإن مفهوم الذات الأكاديمي المقدم له من خلال البرنامج التدريبي باستخدام المنحى التكاملي ومساعدة الباحثة له تتيح الفرصة له أن يعتمد على نفسه ويحاول تكرار المحاولة إذا فشل من أجل إيجاد نوع من الثقة في الذات وسط بيئة مشجعة وودودة وهي جلسة التدريب لأجل رفع مستوى مفهوم الذات الأكاديمي، ومن ثم يدرك أنه ليس أقل من أقرانه العاديين.

ولذلك يجب مساعد التلاميذ ذوي صعوبات التعلم على ملاحظة أخطائهم والتعرف عليها وسؤال القرين عنها فاللغة والقراءة تكتسب من خلال المحيط الطبيعي للتلاميذ بسهولة ويسر.

كما يمكن التأكد على صحة هذه النتائج بالنظر إلى كل من المجموعتين التجريبية والضابطة من حيث معامل الذكاء على مقياس ستانفورد بينية إلى جانب مفهوم الذات الأكاديمي موضع البحث الحالي فإنهم متساوي فى كل من الذكاء ومفهوم الذات الأكاديمي وهذا يدل على أن التقدم الذى تم من خلال جلسات البرنامج التدريبي التكاملي للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم في المجموعة التجريبية، وما تضمنه

من مهارات ومواقف توجيهية وإرشادية حيث ارتفعت متوسطات المجموعة التجريبية على مقياس مفهوم الذات الأكاديمي مقارنة بالمجموعة الضابطة، وهذا يحقق ويؤكد فاعلية البرنامج التدريبي لهؤلاء التلاميذ.

ولذا نستطيع أن نؤكد أن القدرات العقلية ترتبط إيجابيًا بمفهوم الذات ككل ومفهوم الذات الأكاديمي خاصة فكلما ارتفع مستوى ذكاء الفرد كلما ارتفع مستوى مفهوم الذات لديه ومع التقدم في العمر الزمني ينتقل التركيز إلى القدرات العقلية الطائفية كالقدرة اللغوية والميكانيكية والفنية والرياضية ... إلخ، بدلاً من القدرة العقلية العامة أما عن مستوى الطموح فهو الذى يحدد مفهوم الفرد عن ذاته وما إذا كان سينظر إلى نفسه على أنه ناجح أو فاشل، فإذا كان مستوى الطموح للفرد أعلى من إمكانياته فإنه سوف يتعرض للاحباط والفشل والشعور بالدونية وإذا كان مستوى الطموح أقل من قدرته فإنه سوف يستطيع أن يحقق المزيد من النجاح بسهولة الأمر الذى يؤدى إلى الغرور الذاتى أما إذا كان مستوى الطموح يتناسب مع الإمكانيات فإن الفرد سينجح فى الوصول إلى أهدافه مما يعطيه الإحساس بالرضا والثقة بالنفس لذلك فعلى المراهق اختيار قدراته بواقعية وتحديد مستوى طموحه الذى يتناسب معها وألا يكثر الحديث عن نفسه أمام الآخرين لأن الضرر النفسى الذى يمكن أن ينجم عن الفشل كثيراً جداً لا يبرر هذا الاشباع المؤقت للذات وهذا ما أشار إليه "حامد عبد السلام زهران "(١٩٨٠، ٣٨٨)

كما أن الطموح الأكاديمي والمهني للتلميذ يرتبط بأدائه الأكاديمي؛ فما يصبو إليه الفرد مستقبلًا من خطط وأهداف ينعكس على مستوى تقديره واهتمامه بالتعليم في الوقت الحالي لتصبح توجهاته المستقبلية بمثابة إطار ينطوي على مجموعة من المتغيرات الوجدانية والمعرفية والدافعية والتي تعمل على توجيه سلوكياته الأكاديمية التي تتسق مع نمط الحياة الذي يريد أن يحياه مستقبلًا، تفكيره المستقبلي، تفاؤله وتشاؤمه المستقبلي، مدى وضوح رؤيته المستقبلية، وقدرته على ضبط حياته المستقبلية، واستقلالية قراراته الخاصة بشأنها (Beal & Crockett, 2010). وقد أوضحت نتائج بعض الدراسات ارتباط الإنجاز الأكاديمي على نحو موجب بالتوجهات المستقبلية للمراهقين (Scholtens et al., 2013, Seginer & Mahajana, 2004).

ملخص النتائج: أسفرت نتائج البحث الحالي عن:

١) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند (٠.٠١) بين متوسطي رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس مفهوم الذات الأكاديمي في القياس البعدي لصالح المجموعة التجريبية.

٢) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند (٠.٠١) بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية على مقياس مفهوم الذات الأكاديمي في القياسين القبلي والبعدي لصالح القياس البعدي.

٣) لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية على مقياس مفهوم الذات الأكاديمي في القياسين البعدي والتتبعي.

توصيات البحث: في ضوء ما أسفرت عنه نتائج البحث الحالي تقدم الباحثة بعض التوصيات التالية:

١) الاستفادة التربوية من نتائج البحث الحالي في تحسين مفهوم الذات الأكاديمي من خلال البرنامج التدريبي باستخدام المنحى التكاملي بينهم ومن الآخرين في المواقف المختلفة.

٢) الاهتمام بسيكولوجية التلاميذ ذوى صعوبات التعلم.

٣) تدريب المعلمين والموجهين والأخصائيين النفسيين والاجتماعيين العاملين بالمدارس على إعداد البرامج التدريبية، الارشادية، والعلاجيه التي تتصدى للتغلب على المشكلات الدراسية التى تؤثر بالسلب على مفهوم الذات الأكاديمى للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم.

٤) إظهار جوانب القوة لدى التلاميذ ذوى صعوبات التعلم، وتنميتها حتى تزداد ثقتهم بأنفسهم.

٥) حث أولياء الأمور – من خلال اجتماعات مجالس الآباء في المدرسة على تنمية المهارات اللازمة لمفهوم الذات الأكاديمي الصحيح لدى أبنائهم.

بحوث مقترحة: أثار ما جاء في البحث الحالي من عرض للإطار النظري وتحليل للدراسات السابقة ذات الصلة، فضلاً عن نتائج البحث الحالي، العديد من التساؤلات التي تحتاج إلي إجراء بعض الدراسات للإجابة عنها، وفيما يلي تعرض الباحثة بعض البحوث التي يُري إمكانية إجرائها في المستقبل:

١) فعالية التدريب على مفهوم الذات الأكاديمي في خفض القلق الاختبارى وأثره على الأداء الأكاديمى لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.
٢) فعالية برنامج قائم على الذكاءات المتعددة في تحسين مفهوم الذات الأكاديمى لدى التلاميذ ذوى صعوبات التعلم.
٣) فعالية برنامج تدريبي قائم على الذاكرة العاملة في تحسين مفهوم الذات الأكاديمي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.

- المراجع:

- أحمد سلوطة (٢٠٠٢). بروفيل أدراك الذاتى للتلاميذ ذوى صعوبات التعلم. رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة الإسكندرية.
- أمجد محمد سليمان هياجنة (٢٠١٣). فاعلية برنامج إرشاد جمعي في تنمية مفهوم الذات الأكاديمي لذوي صعوبات التعلم الأكاديمية. مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، ٢١ (١)، ١٨٩ – ٢٢٥.
- جمال أبو زيتون; ميادة محمد الناطور (٢٠٠٩). أثر برنامج تدريبي في تنمية المهارات الدراسية والتحصيل ومفهوم الذات الأكاديمي لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم. مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس, ٧ (١), ٤٤ – ٨٥.
- جمال عبدالله سلامة أبو زيتون (٢٠١٧). فاعلية برنامج تدريبي في المهارات الاجتماعية في خفض سلوك التنمر وتنمية مفهوم الذات الأكاديمي لدى الطالبات ذوات صعوبات التعلم. دراسات – العلوم التربوية، ٤٤، ١٣٣ – ١٤٨.
- حسام الدين عزب (٢٠٠٢). فعالية برنامج علاجي تفاوضي تكاملي في التغلب على سلوكيات العنف لدى عينة من المراهقين. أبحاث المؤتمر السنوي التاسع, مركز الإرشاد النفسي, جامعة عين شمس, ٢, ١– ٨١.
- دانيال هالاهان، جون لويد، جيمس كوفمان، ومارجريت ويس (٢٠٠٥). صعوبات التعلم: مفهومها – طبيعتها – التعلم العلاجي (ترجمة عادل عبد الله محمد، ٢٠٠٧). دار الفكر ناشرون وموزعون.
- رانيا الصاوى عبده (٢٠٠٣). الشعور بالوحدة النفسية وعلاقتها بكل من التوافق النفسى والإجتماعى ومفهوم الذات لدى المراهقين المودعين بمؤسسات الرعاية. رسالة ماجستير، كلية الآداب، جامعة عين شمس.
- السعيد غازي رزق (٢٠٠٣). علاقة الخوف من النجاح والخوف من الفشل بمفهوم الذات الأكاديمي لدى طلاب الجامعة من الجنسين بمصر والسعودية. مجلة كلية التربية بجامعة عين, ٢٧ (٤), ٢٦٥ – ٣٠٢ .
- شفيق فلاح علاونة; علي أحمد بني حمد (٢٠١٠). أثر التدريس بالحاسوب في التحصيل ومفهوم الذات الأكاديمي لدى طلبة الصف الثالث الأساسي. مجلة العلوم التربوية والنفسية, ١١, (١), ٤٣ – ٦٤.
- الشيماء ناجي عبدالحميد، علي عبدالمنعم حسين، منى خليفة علي (٢٠١٩). فعالية برنامج علاجي قائم على استراتيجية التعلم المنظم ذاتيا لخفض صعوبات القراءة في تحسين مفهوم الذات الأكاديمي لدى ذوى صعوبات التعلم. المجلة العربية للآداب والدراسات الانسانية، ٩، ٥٧ – ٨٦.
- صلاح عميرة علي (٢٠٠٥). صعوبات تعلم القراءة والكتابة: التشخيص والعلاج. مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع.
- عادل عبدالله محمد (٢٠١٦). قصور المهارات قبل الأكاديمية لأطفال الروضة وصعوبات التعلم. القاهرة: دار الرشاد .

- عادل عبدالله محمد (٢٠١٧). صعوبات التعلم والتعليم العلاجي، قضايا ورؤى معاصرة. الرياض: دار الزهراء.
- عادل محمد شمس الدين، شادية عبد العزيز منتصر، سناء محمد سليمان (٢٠٢٠). فعالية برنامج تدريبي لتنمية مهارات الإدراك الإجتماعي لتحسين مفهوم الذات الأكاديمي لدى تلاميذ المرحلة الإبتدائية ذوي صعوبات التعلم. مجلة البحث العلمي في التربية، ٢١ (١٤)، ٢٤١ – ٢٦٧.
- عبد المنعم الميلادي (٢٠١٤). صعوبات التعلم. الإسكندرية: مؤسسة شباب الجامعة.
- عبدالوهاب محمد كامل (٢٠٠٧). اختبار المسح النيورولوجي السريع لتشخيص صعوبات التعلم عند الأطفال. كراسة التعليمات. القاهرة: مكتبة النهضة المصرية.
- عزت عبد الرءوف (٢٠٠٩). أثر تعليم بعض مهارات التفكير لبرنامج كورت بطريقتي الدمج مقابل الفصل في مادة الأحياء على التفكير الناقد وإدراك العلاقات بين المفاهيم ومفهوم الذات الأكاديمي لدى طلاب الصف الأول الثانوي. المؤتمر العلمي الحادي والعشرون (تطوير المناهج الدراسية بين الأصالة والمعاصرة)، ٣, ٩٨٤ – ١٠٢٣.
- علي فالح الهنداوي، رافع عقيل الزغول، ونائل محمود البكور (٢٠٠١). الفروق بين الطلاب العدوانيين وغير العدوانيين في أساليب التنشئة الوالدية المدركة ومفهوم الذات الأكاديمي. رسالة التربية وعلم النفس, ١٤, ٦٧ – ١٠٤.
- عماد أحمد حسن (٢٠١٦). اختبار المصفوفات المتتابعة الملونة ل "Raven" للأطفال والكبار (٥.٥–٦٨.٤ سنة). القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
- محمد إبراهيم عيد (٢٠٠٥). مقدمة في الإرشاد النفسي. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
- محمد السيد عبد الرحمن (٢٠٠٤). علم النفس الإجتماعى المعاصر. القاهرة: الأنجلو المصرية.
- محمد حامد زهران; سناء حامد زهران (٢٠٠٦). مفهوم الذات الأكاديمي ومستوى الطموح لدى طلاب وطالبات الجامعات الحكومية والجامعات الخاصة. المؤتمر السنوي الثالث عشر (الإرشاد النفسي من اجل التربية المستدامة), ١, ٧١ – ١١٠.
- نصرة محمد جلجل، هبة الله محمد غنام، حنان عبدالفتاح الملاحة (٢٠٢١). استراتيجيات ما وراء الذاكرة وعلاقتها بمفهوم الذات الأكاديمي لدى ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية. مجلة كلية التربية بجامعة كفر الشيخ، ١٠٢، ٢٤١ – ٢٦٤.
- هيثم يوسف أبو زيد (٢٠١٠). مفهوم الذات الأكاديمي لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم داخل غرف المصادر والطلبة العاديين في محافظة عجلون بالأردن:دراسة مقارنة. مجلة الإرشاد النفسي, ٢٧, ٨٨ – ١١٤.
- ويليام. ن. بيندر (٢٠١١). صعوبات التعلم: الخصائص، والتعرف، واستراتيجيات التدريس (ترجمة عبد الرحمن سليمان، السيد التهامي ومحمود الطنطاوي). عالم الكتب.

- **Abbass, B. (2009). Reality Therapy in the class room. Master Thesis. faculty of Eduction. Saint Mary's University.**
- **Alrehaili, N. (2015). The relationship between self-concept and academic achievement (Maser dissertation). State University of New York.**
- **Avcioglu,H. (2012). The effectiveness of the instructional programs based on self-management strategies in acquisition of social skills by the children with intellectual disabilities. Educational Sciences,12(1) ,345 -351.**
- **Ball, R. (2012). The relationship of academic self-concept and social competence in learning-disabled early adolescents. PhD., The Faculty of Fielding Graduate University**
- **Baum, N. (2016). Learning Disabilities and Self-Concept: A Phenomenological Study (Doctoral Dissertation). William James College.**
- **Carneiro, G. R. D. S., Martinelli, S. D. C., & Sisto, F. F. (2003). Self-concept and learning disabilities of writing. Psicologia: Reflexão e Crítica, 16(3), 427-434.**
- **Cokley, K. ,& Chapman, C.(2008). The roles of ethnic identity, anti-white attitudes, and academic self-concept in African American student achievement. Social Psychology of Education, 11(4),349-365.**
- **Cortiella, C., & Horowitz, S. (2014). The state of learning disabilities: Facts, trends and emerging issues (3rd ed.). New York, NY: National Center for Learning Disabilities.**
- **DiPerna, J. & Elliott, S. (2002). Promoting academic enablers to improve student achievement: An introduction to the mini-series. School Psychology Review, 31, 293-297.**
- **Fletcher, J., Lyon G., Fuchs, L., & Barnes, M. (2007). Learning disabilities: From identification to intervention. Guilford.**
- **Fuchs, D., Mock, D., Morgan, P., & Young, C. (2003). Responsiveness-to-intervention: definitions, evidence, and implications**

for the learning disabilities construct. Learning Disabilities Research & Practice, 18(3), 157–171.

- Girli, A., & Öztürk, H. (2017). Metacognitive reading strategies in learning disability: Relations between usage level, academic self-efficacy and self-concept. International Electronic Journal of Elementary Education, 10(1), 93-102.
- Gorges, J., Neumann, P., Wild, E., Stranghöner, D., & Lütje-Klose, B. (2018). Reciprocal effects between self-concept of ability and performance: A longitudinal study of children with learning disabilities in inclusive versus exclusive elementary education. Learning and Individual Differences, 61, 11-20.
- Holmes, J. & Gathercole, S. (2014).Taking working memory training from the laboratory into schools, Educational Psychology: An International Journal of Experimental Educational Psychology, 34, 440-450.
- James, M. (2017). Enhancing multiple intelligences in children who are blind:A guide to Improving curricular activities, Paper presented at the ICEVI World Conference (12th, Kuala Lumpur, Malaysia, JuI16-21, 2006).
- Learning Disabilities Association of America. (2017). Types o f learning disabilities. https://ldaamerica.org/types-of-leaming-disabilities/
- Liu ,H.J.(2009). Exploring Changes in Academic Self-Concept in Ability-Grouped English Classes. Journal of Humanities and Social Sciences,2(2),411-432.
- Malekpour, M. Aghababaei, S. &Abedi, A.(2013) Working memory and learning disabilities. International Journal of Developmental Disabilities,59,35-46.
- Nelson, J. M. (2012). General and Domain-Specific Self-Concepts of Adults with Learning Disabilities: A Meta-Analysis. Learning

Disabilities: A Multidisciplinary Journal, 18(2), 61-70.

- Peng ,P., Congying, S., Beilei, L.& Sha, T.(2012). Phonological storage and executive function deficits in children with mathematics difficulties.Journal of Experimental Child Psychology,112,452-466.
- Rainwater-Lawler, S., & Yumori, J. (2010). Diagnosing reading disabilities at a graduate school level. Optometric Education. 36(1), 24-28
- Snell, M. (2003). Applying research to practice: The more pervasive problem?. Research and Practice for Persons with Severe Disabilities, 28 (3), 143-147.
- Snyder, R. (2015). The relationship between learning styles multiple Intelligences and academic Achievement of high school student. High School Journal, 83 (2), 11-21.
- Stanovich, K. (2005). The future of a mistake: Will discrepancy measurement continue to make the learning disabilities field a pseudoscience? Learning Disability Quarterly, 28, 103–106.
- Swanson, H. L & Siegel, L. (2001). Learning disabilities as a working memory deficit ,Issues in Education., 7, 1 – 48.
- Tabone, F. N. (2011). Academic self-concept, self-efficacy, and achievement among students with and without learning disabilities (Doctoral Dissertation). Fordham University
- Tam, H. E., & Hawkins, R. (2012). Self-concept and depression levels of students with dyslexia in Singapore. ATINER CONFERENCE PAPER SERIES No: PSY2012-0355
- Terzian, G. (2016). The relationship between academic self-concept and the academic motivation of Lebanese learning disabled students (Master dissertation). Lebanese American University.
- Torgesen, J. (2015). Empirical and theoretical support for direct diagnosis of learning disabilities by assessment of intrinsic processing

weakness. Paper presented at the LD Summit. Washington, DC: US Department of Education.

- U.S. Department of Education, Office of Special Education and Rehabilitative Services. (2002).Twenty-fourth annual report to Congress on the implementation of the Individuals with Disabilities Education Act. http://www.ed.gov/about/reports/annual/osep/2002/section-ii.pdf.
- U.S. Department of Education. (2018). 40th Annual report to congress on the implementation of the individuals with disabilities education act, 2018.
- Zhang, Q. (2016). The relationship between academic self-concept and math achievement among students without and with learning disabilities in early and late adolescence (Doctoral dissertation). University of Miami.