التفكير الإيجابي كما يدركه التلاميذ ذوي العسر القرائي

وعلاقته بمفهوم الذات الأكاديمي

Positive thinking as perceived by students with dyslexia and its relationship to academic self-concept

غادة صابر السيد أبو العطا

أستاذ مساعد الصحة النفسية – كلية التربية للطفولة المبكرة– جامعة مطروح

Ghada Saber Al-Sayed Abu Al-Atta
Assistant Professor of Mental Health - Faculty of Education for Childhood Matrouh University

الاستشهاد المرجعي:

أبو العطا، غادة صابر السيد.(٢٠٢١). التفكير الإيجابي كما يدركه التلاميذ ذوي العسر القرائي وعلاقته بمفهوم الذات الأكاديمي. *مجلة بحوث ودراسات الطفولة*. كلية التربية للطفولة المبكرة، جامعة بني سويف، ٣(٦)، ج(١)، ديسمبر، ٥٧٦-٦٣٥

ملخص البحث:

هدف البحث إلى الكشف عن العلاقة بين التفكير الإيجابي ومفهوم الذات الأكاديمي لدى التلاميذ ذوي العسر القرائي، هذا بالإضافة إلى التحقق من الفروق في التفكير الإيجابي ومفهوم الذات الأكاديمي تبعـًا لمتغير النوع (ذكور – إناث). وبلغ عدد المشاركين في البحث (٢٠٠) تلميذا، ممن تراوحت أعمارهم ما بين (٩- ١٢) عاما منهم (١٠٠) من الذكور و (١٠٠) من الإناث، ولجمع البيانات، تم إعداد مقياسي التفكير الإيجابي ومفهوم الذات الأكاديمي، وأسفرت النتائج عن وجود علاقة طردية دالة احصائيا عند مستوى دلالة (٠.٠١) بين التفكير الإيجابي ومفهوم الذات الأكاديمي لدى التلاميذ ذوي العسر القرائي، كما أسفر البحث عن وجود فروق دالة احصائيا عند مستوى دلالة (٠.٠١) في التفكير الإيجابي ومفهوم الذات الأكاديمي في ضوء متغير النوع لصالح عينة الإناث، وأنه ينبئ مستوى التفكير الإيجابي بمستوى مفهوم الذات الأكاديمي لدي التلاميذ ذوي العسر القرائي.

كلمات مفتاحية: التفكير الإيجابي – مفهوم الذات الأكاديمي – العسر القرائي.

Abstract:

The study aimed to uncover the relationship between positive thinking and academic self-concept among students with dyslexia, in addition to investigating the differences in positive thinking and academic self-concept according to the gender variable (male - female). The number of participants in the study was (200) pupils, whose ages ranged between (9-12) years, of whom (100) were males and (100) were females. A statistically significant positive relationship at a level of significance (0.01) between positive thinking and academic self-concept among students with dyslexia, and the study also resulted in the presence of statistically significant differences at a significant level (0.01) in positive thinking and the academic self-concept in light of the gender variable in favor of the female sample, And that the level of positive thinking predicts the level of academic self-concept among students with dyslexia.

Key words: Positive thinking - academic self-concept - dyslexia.

مقدمة

يعد مجال العسر القرائي من أحدث ميادين التربية الخاصة وأسرعها تطورا بسبب الاهتمام الزائد من قبل الوالدين والمعلمين المهتمين بمشاكل الأطفال التعليمية حيث يسعون إلى تقديم خدمات تربوية واجتماعية ونفسية لهم كغيرهم من فئات المجتمع.

ويشمل عُسر القراءة مظاهر متعددة من الاضطراب في أداء المهام الأساسية في القراءة، كالقراءة و التهجئة الشفوية، والفهم القرائي وعُسر القراءة النمائي وصعوبة التعبير اللفظي، كما يرتبط بها أيضاً صعوبة التعبير الكتابي Agraphia ويستخدم مصطلح عُسر القراءة للإشارة إلى كل الصعوبات التي تتعلق بالتعرف على الرموز المكتوبة، وبفهمها واستيعابها واسترجاعها وتعطل المقدرة على القراءة أو على الفهم القرائي الصامت والجهري وذلك في استقلال تام عن عيوب الكلام كما أن عُسر القراءة لا يتضمن فحسب الفشل في مهارات الهجاء والتعرف على الحروف والكلمات والجمل وفهمها وإنما عدم القدرة على الكتابة عدم القدرة على حل المسائل الحسابية (Kuo et al., 2021).

وذوي عُسر القراءة يختلفون بشكل واضح عن أقرانهم العاديين في فهم المادة المقروءة شفهياً، إلى جانب أن طرائق التدريس التقليدية لا تؤدي إلى تقدم هؤلاء الأطفال في الانخفاض الملحوظ في الفهم والتعرف على الرموز الأبجدية (Alsulami, 2019).

ويشيع عُسر القراءة لدى نسبة كبيرة من الأطفال، ونظراً لما للقراءة من أهمية شديدة في عمليات التعلم المدرسي فإنه يغلب أن يترتب على صعوباتها عدم تقدم الطفل في بقية المقررات الدراسية بمعدل طبيعي أو عادي، إضافة إلى الآثار السلبية الأخرى بالغة السوء على نمو الطفل الذي يعاني من تلك الصعوبات وشخصيته، و يراعى عند تشخيص هذه الصعوبات أن يكون مستوى أداء الطفل في مهارة قرائية أو أكثر دون متوسط أقرانه ممن هم في مثل عمره الزمني والعقلي وصفه الدراسي، وأن إخفاقه في المهام القرائية يحدث رغم تمتعه بقدرات حاسية بصرية وسمعية عادية، ومستوى ذكاء

عادى وكذلك رغم توافر فرص وخبرات اجتماعية وثقافية وتعليمية كافية للنمو في بيئته المنزلية ومدرسته (Ashburn et al., 2020).

ويعد التفكير عاملا من العوامل الأساسية في حياة الإنسان فهو الذي يساعد على توجه الفرد في حياته كما يساعد على حل كثير من المشكلات وتجنب الكثير من الأخطاء وبه يستطيع الإنسان السيطرة والتحكم على أمور كثيرة وتسييرها لصالحه.

لقد استقر مفهوم التفكير الإيجابي من خلال عدد من المفاهيم المختلفة منها التفكير البناء Constructive Thinking الذي قدمته النظرية البنائية وهو يركز على اكتساب مهارات نفسية لمواجهة المشكلات، ومنها التفكير الفرصة Opportunity Thinking والذي قدمه سوليفان (1953) والذي يركز على زيادة انتباه الفرد وتفكيره في أبعاد النجاح في أي مشكلة والجوانب التي تؤدي إلى تحدي المشكلة وحلها، وليس التركيز على جوانب الفشل فيها، ويفترض بذلك أن أصحاب هذا النوع من التفكير يؤمنون باعتقادات وقناعات راسخة يوجهون بها تفكيرهم إلى المحاولة من أجل النجاح وليس المحاولة والخطأ (Gorges et al., 2018).

فالتفكير هو العملية التي عن طريقها يتشكل التمثيل العقلي الجديد من خلال تحويل المعلومات عن طريق التفاعل المعقد بين الخصائص العقلية لكل من الحكم Judging، والتجريد Abstracting، والاستدلال Reasoning، والتخيل Imaging، وحل المشكلات Problems Solving، فالتفكير هو أكثر ثلاثة عناصر تتضمنها العملية الفكرية شمولا، ويتصف باتساعه أكثر من اتصافه بالضيق والاستبعاد فعندما نقرأ كتابا ما فمن المفترض أن المعلومات تمر عبر سلسلة من المعالجات التي تبدأ من المخزن الحسي وتنتهي في مخزن الذاكرة (روبرت سولسو، ٢٠٠٠، ٦٥٦).

وتتميز عملية التفكير بأنها إنسانية وتتضمن عملية تنميتها وتعلمها جهودا متميزة من أطراف عديدة في مراحل العمر المختلفة وهي ذات صلة بالنواحي الوراثية والبيئية من حيث المجالات المختلفة الجسمية والاجتماعية والانفعالية والثقافية والحضارية.

وقد اصبح مفهوم الذات فى الوقت الحاضر لدى العديد من العلماء القوة الثالثة الموثرة فى نمو الشخصية إلى جانب قوتى الوراثة والبيئة، وذلك أن الإنسان أثناء عملية التنشئة الاجتماعية التى يمر بها لا يكون موضوعا سلبيا متلقيا فقط يصاغ ويشكل بالأسلوب الذى يرتئيه من هو أكبر منه سنا، ولا شك أن ذلك يعود إلى طبيعة التركيب النفسى للأنسان نتيجة وعيه بذاته والعالم من حوله، هذا الوعى الذى متى مانضج فإنه يعمل من أجل المحافظة على الخصائص الأساسية للشخصية، وبهذا المفهوم لايصبح الإنسان متلقيا سلبيا للمنبهات البيئية والاجتماعية، بل إنه فعال وفى الوقت نفسه وهو بذلك يعتبر كائنا متفردا قد وعى ذاته وأطلق تفسيراته الفريدة التى تختلف من إنسان لآخر، لذلك إذا أردنا أن نفهمه فإنناعلينا أن ندرسه كإنسان.

ومفهوم الذات الأكاديمي أحد أبعاد مفهوم الذات العام، ومفهوم الذات العام عادة ما يشير إلى إدراك وتصور الأفراد لأنفسهم، وهو ليس فطريا، 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).

وتدنى مفهوم الذات الأكاديمى قد يعود إلى أسباب منها: الممارسة الخاطئة للوالدين والتى تتلخص فى التسلط والعقاب والضغوط والنقد السلبى وعدم الاستحسان وكذلك الحماية الزائدة أو الإهمال.

مشكلة البحث

تعد مشكلة العسر القرائي من المشاكل الهامة التى تواجه القائمين على العملية التعليمية من معلمين وموجهين وإداريين وقيادات تعليمية بالأضافة إلى أولياء أمور التلاميذ ولهذا أدركت الأمم المتحضرة أهمية وخطورة تلك المشكلة وبذلت كل الجهود لمواجهتها، بوضع الأستراتيجيات الكفيلة إلى تلك المشكلة لما لهذه المشكلة من إنعكاسات سلبية على شخصية التلميذ حاضرا ومستقبلا. والعسر القرائي مشكلة تربوية أجتماعية

يعانى منها التلاميذ، ويشقى بها الآباء فى المنازل، والمعلمون فى المدارس، وهى من أهم المشكلات التى تشغل المهتمين بالتربية والتعليم فى العالم؛ لأنها تحدد إمكانيات الدول المادية والبشرية، فذوو العسر القرائي لديهم مشكلات كثيرة والتى منها قصور التفكير الإيجابى ومفهوم الذات الأكاديمي، وهذا ما أكدته كثير من الدراسات والتى منها دراسة (Brooks, 1999)، دراسة (Goodhart, 1999)، دراسة(Ykema, 2000)، دراسة (LaVenia et al., 2010)، دراسة (Atoum & Hadad, 2015)، دراسة (Wang & Tseng, 2015)، دراسة (Karagöl & Bekmezci, 2015)، دراسة (Woodford, 2015)، دراسة (Sheikhzadeh & Khatami, 2017)، دراسة (Abed, 2017)، ومن هنا يمكن بلورة مشكلة البحث الحالي في الأسئلة الآتية:

١- هل توجد علاقة ارتباطية بين التفكير الإيجابي ومفهوم الذات الأكاديمي لدى التلاميذ ذوي العسر القرائي؟
٢- هل توجد فروق بين الذكور والإناث فى درجة التفكير الإيجابي؟
٣- هل توجد فروق بين الذكور والإناث فى درجة مفهوم الذات الأكاديمي؟
٤- هل يمكن التنبؤ بمستوى التفكير الإيجابي لدى التلاميذ ذوى العسر القرائي من خلال مستوى مفهوم الذات الأكاديمي؟

أهداف البحث

يهدف البحث إلى ما يلى:

١- التعرف على طبيعة العلاقة بين بين التفكير الإيجابي ومفهوم الذات الأكاديمي لدى التلاميذ ذوي العسر القرائي.
٢- التعرف على الفروق بين الذكور والإناث فى درجة التفكير الإيجابي.
٣- التعرف على الفروق بين الذكور والإناث فى درجة مفهوم الذات الأكاديمي.
٤- التعرف على إمكانية التنبُؤ بمُستوى التفكير الإيجابي لدى التلاميذ ذوى العسر القرائي من خلال درجاتهم فى مفهوم الذات الأكاديمي.

أهمية البحث

في حدود اطلاع الباحثة وجت قصور في بعض الدراسات العربية التي تناولت العلاقة الارتباطية المباشرة بين التفكير الإيجابي ومفهوم الذات الأكاديمي مما يؤكد أهمية البحث، وتنقسم أهمية البحث إلى:

أولا: من الناحية النظرية

١) التعريف بمفهوم التفكير الإيجابي.
٢) التعريف بمفهوم مفهوم الذات الأكاديمي.
٣) معرفة العلاقة بين متغيرات مهمة، من أهم المصطلحات فى علم النفس الإيجابي هما: التفكير الإيجابي ومفهوم الذات الأكاديمي.
٤) التعريف بأهمية دراسة التفكير الإيجابي التي له تأثير كبير على سلوك الأفراد، إذ أنه بمثابة الحاجز الذي يحمي الإنسان من الوقوع فى شرك مغريات الحياة.

ثانيا من الناحية التطبيقية

١) أهمية المرحلة التى يتناولها البحث، وهى مرحلة الطفولة المتأخرة.
٢) قد تؤدي نتائج البحث إلى توجيه الأنظار إلى الاهتمام التفكير الإيجابي ومفهوم الذات الأكاديمي لدى ذوي العسر القرائي.
٣) الإفادة من نتائج البحث فى معرفة مدى تأثير التفكير الإيجابي على إدراك التلاميذ ذوي العسر القرائي لمفهوم الذات الأكاديمي.

مصطلحات البحث

أولا: العسر القرائي dyslexia:

هو أحد صعوبات التعلم المميَّزة، وهو اضطراب نوعي مبني على أساس اللغة من أصل تكويني وتتميز بصعوبات في فك رموز الكلمة المفردة، مثل هذه الصعوبات غالباً تكون غير متوقعة في علاقتها بالسن والقدرات الأكاديمية والمعرفية الأخرى فهم ليسوا نتيجة لصعوبات نمائية عامة أو عيوب حسية، ويكون واضحا بوجود صعوبة متغيرة مع

أشكال مختلفة للغة، غالباً تشمل بالإضافة لمشكلات القراءة، مشكلة واضحة مع اكتساب الكفاءة في الكتابة والهجاء (نصرة محمد عبدالمجيد جلجل، خيري عجاج، ٢٠١١)

ثانيا: التفكير الإيجابي Positive Thinking:

هو التفكير الذي يؤدي بالفرد إلى المقدرة على إدارة الأزمات، ومشاعر إيجابية متفائلة، ورؤية مشرقة، وانتقاء استراتيجيات المواجهة الإيجابية، والضبط الشخصي للمشاعر والأفكار السلبية عند مواجهة مختلف التوترات وضغوط الحياة، ويتميز كذلك بالقوى والموارد النوعية الإيجابية التي تدعم السعادة والرضا عن الحياة، ويعرف اجرائيا بالدرجة التى يحصل عليها التلاميذ ذوي العسر القرائي على مقياس التفكير الإيجابي (إعداد: الباحثة).

ثالثا: مفهوم الذات الأكاديمي Academic self-concept:

الفكرة التي يكونها الفرد عن نفسه بما تتضمنه من (الثقة بالنفس, التقبل الاجتماعي, القدرات العقلية, الذات الشخصية, الحالة الدراسية, الرضا والسعادة, السلوك) والتي تتكون لديه من خلال الأساليب التربوية التي يتعرض لها خلال التنشئة الاجتماعية سواء في الأسرة أو المدرسة أو أي مؤسسة تربوية تؤثر في تنشئة الفرد ويقاس هذا البحث بالدرجة التي يحصل عليها المفحوص في مقياس الذات الأكاديمي المستخدم في البحث، ويعرف اجرائيا بالدرجة التى يحصل عليها التلاميذ ذوي العسر القرائي على مقياس مفهوم الذات الأكاديمي (إعداد: الباحثة).

التأصيل النظري للبحث

العسر القرائي dyslexia

يعرف Perera et al. (2018) عُسر القراءة بأنه عجز جزئي في القدرة على قراءة أو فهم ما يقوم الفرد بقراءته قراءة صامتة أو جهرية.

ويعرف Janaarthanan & Nithyanandam (2020) عُسر القراءة على أنه تحصيل في القراءة يقاس باختبارات مقننة لدقة القراءة و الفهم ويقاس بصورة فردية، أقل من المتوقع بالنسبة للعمر الزمني للفرد، الذكاء المقاس، والتعليم الملائم للمرحلة العمرية، وجود أعمار قرائية.

ويعرفه Alegria et al. (2020) بأنه واحد من صعوبات التعلم العديدة المميزة، وإنه اضطراب نوعي مبني على أساس اللغة من أصل تكويني وتتميز بصعوبات في فك رموز الكلمة المفردة، مثل هذه الصعوبات غالباً تكون غير متوقعة في علاقتها بالسن والقدرات الأكاديمية والمعرفية الأخرى فهم ليسوا نتيجة لصعوبات نمائية عامة أو عيوب حسية، إن الديسلكسيا تكون واضحة بوجود صعوبة متغيرة مع أشكال مختلفة للغة، غالباً تشمل بالإضافة لمشكلات القراءة، مشكلة واضحة مع اكتساب الكفاءة في الكتابة والهجاء.

ومن خلال التعريفات السابقة لمفهوم العُسر القرائي يتضح ما يلي:

أ- أن عُسر القراءة يمكن أن يكون ناتجاً عن خلل بالمخ أو الجهاز العصبي للطفل.

ب- أن عُسر القراءة ليس بالضرورة أن يكون ناتجاً عن ضعف بالقدرات العقلية، فكثيراً ممن يعانون من العُسر القرائي أذكياء ومتفوقون في فروع أخرى.

جـ- يمكن أن يكون عُسر القراءة ناتجًا عن عوامل وراثية.

د- أن الأطفال ذوي العُسر القرائي ليس بالضرورة أن يكون لديهم صفات مشتركة، فقد يكون لدى كل منهم خصائص ومظاهر تختلف عن الآخر.

مظاهر عسر القراءة

لقد بينت نتائج الدراسات والاختبارات التي تم تطبيقها على الأطفال ذوي عُسر القراءة أن أخطاء القراءة لديهم يمكن حصرها فيما يلي:

أ. العادات القرائية والتي تتضمن:

١- الحركة الاضطرابية عند القراءة.

٢- الشعور بعدم الأمان.

٣– فقدان مكان القراءة باستمرار فهو غير قادر على المحافظة على المكان الذي وصل إليه بل يفقد مكان الكلمة التي وصل إليها أثناء التنقل بين اسطر الكتاب مما يسبب له الإرباك وفقدان المعنى المراد من النص وترابطه.

٤– القيام بحركات رأس نمطية أثناء القراءة تعوق عملية القراءة.

٥– جعل الأدوات القرائية قريبة منه أثناء القراءة مما يتعب العينين أثناء القراءة مما يسبب له الوقوع بأخطاء القراءة (أسامة البطاينة، ٢٠٠٩، ١٤٥).

ب. أخطاء تمييز الكلمة أثناء القراءة وتضم:

١– الحذف (Omission): حيث يميل الأطفال في مثل ذلك إلى حذف بعض الحروف أو المقاطع من الكلمة أو حذف كلمة من الجملة.

٢– الإضافة (Insertion): حيث يضيف الطالب بعض الحروف أو الكلمات إلى النص مما هو ليس موجودا فيه.

٣– الإبدال (Substitution): حيث يبدل الطفل عند القراءة كلمة بكلمة أخرى أو حرفاً بحرف آخر في الجملة الواحدة.

٤– التكرار (Repetitution): ويعمل الطالب هنا على إعادة كلمة معينة في النص إذا توقف عندها في القراءة.

٥– الأخطاء العكسية (Reversal cnors): حيث يقرأ الكلمة معكوسة من نهايتها بدلا من بدايتها (عبد الصبور محمد، ٢٠٠٣، ١٦٩).

٦– تغير مواقع الأحرف ضمن الكلمة الواحدة.

٧– التردد في القراءة لعدة ثواني عند الوصول إلى كلمات غير معروفة لديه.

٨– الاندفاعية والقراءة السريعة غير الواضحة (Fast and inaccurate Reading).

٩– القراءة كلمة كلمة، دون ربط الكلمات في الجملة الواحدة مما يفقد الجملة معناها.

١٠- القراءة بصوت مرتفع.

١١- استخدام تعابير قرائية غير ملائمة أثناء القراءة مثل التوقف في مكان لا يستدعي التوقف (أسامة البطاينة، ٢٠٠٩، ١٤٥).

١٢. الميل إلى الخلط بين الحروف والمتشابهة صوتياً مثل (ط – ت) والمتشابهة من حيث الشكل مثل (ط ، ظ) أو (ح ، ج) أو (p ، q) وكذلك الأعداد المتشابهة (٢ ، ٦) (ناجي السعايدة، ٢٠٠٩، ٣١).

جـ. أخطاء في الاستيعاب القرائي وتضم:

١- عدم القدرة على استدعاء حقائق أساسية (بسيطة) من نص ثم قراءته.

٢- عدم القدرة على إتباع التسلسل الصحيح في إعادة سرد قصة ما.

٣- عدم القدرة على استدعاء العنوان الرئيسي للقصة المقروءة. (Kuo et al., 2021).

التفكير الإيجابي Positive Thinking

ذكر سيد صميدة (٢٠١٠، ٢١) إن معتقدات الأفراد المعرفية تلعب دور الموجة لسلوكياتهم في حياتهم اليومية, كما أنها تؤثر عليهم في اختيار طرق بعينها, للأداء والاستجابة للأحداث المختلفة; فتصورات المتعلمين عن قدراتهم الخاصة, ومشاعرهم المدركة ومعتقداتهم تجاه الآخرين: (كالمعلم والآباء والأصدقاء); ومعتقداتهم عن مهام التعلم تؤثر تأثيرا على سلوكياتهم وأدائهم اللاحق من جانب, وعلى مخرجات التعلم المختلفة من جانب أخر ولعل أهمها طريقة التفكير.

كما يرى نبيل زياد (٢٠٠٦، ١٩٥) إن المعتقدات المعرفية للطلاب من العوامل الدافعية التي تمثل واحدة من أهم مدخلات النظام التعليمي والتي تؤثر بشكل ايجابي في قدرة الطلاب على التفكير ويظهر صدى ذلك في الأداء الأكاديمي المرتفع.

ويحظى التفكير الإيجابي بأهمية بالغة في حياة الفرد فهو يدفعه إلى استخدام استراتيجيات إيجابية تدفعه إلى التغلب على المشاكل وحلها، فالتفكير الإيجابي يساعد الفرد

على النجاح وحمايته من العديد من الأمراض النفسية كالعزلة والكآبة والسلبية والشعور بالنقص واللاهدف، وكذلك يساعد أيضاً على إكساب الفرد صفات تجعله فرداً ناجحاً يمتلك مهارات عديدة تجعله مؤثراً بمن حوله مما ينعكس بالإيجاب نحو المجتمع الذي يزدهر وينمو من خلال أفراده الذين يعيشون فيه.

وقد أشار زياد غانم (٢٠٠٥، ٣٤) على أهمية التفكير الإيجابي عندما بين ما يحدثه هذا النوع من التفكير في شخصية الفرد، فالفرد الذي يمتلك تفكيراً إيجابياً يكون لديه لغة ومفردات تتمتع بالمرونة، قابلة للأخذ والعطاء، قادر على الحوار والمناقشة العلمية، قادر على الدخول في مناقشات وحوارات مثمرة ومفيدة بالنسبة له وللآخرين كما يمتاز هذا الفرد بسمو ورقي أطروحاته حيث إنه يمتلك مفاهيم ومقولات منطقية قابلة للتعديل والتغير إذا اقتضت الحاجة.

كما بين رولاند كاندي (٢٠١٠، ٤٦) أهمية التفكير الإيجابي تكمن في كونه مهارة يمكن تعلمها وإتقانها بحيث تكون الطريق إلى النجاح والسعادة في حياة كل إنسان مهما كان مركزه أو حصيلته العلمية، فالعقل يخضع للتدريب الجيد ويمكن اكتساب التفكير النظم العميق والخلاق، والتفكير له استراتيجيات وقواعد يجب أن ننتبه إليها.

كما يشير بريان تراس (٢٠٠٧، ٢٥) إلى أن الأفكار الإيجابية الحياة وتدعمها – كما تزود الفرد بالطاقة وتجعله يشعر بأنه أقوى وأكثر ثقة. وليس التفكير الإيجابي مجرد فكرة تحفيزية. بل إن له آثاراً ملموسة وبناءة على شخصية الفرد، وكذلك صحته البدنية، ومستويات طاقته، وإبداعه، فكلما كان الشخص إيجابياً ومتفائلاً تتزايد سعادته في كل جانب من جوانب حياته.

كما يؤكد "بريان" على أن التفكير الإيجابي يؤدي إلى الصحة العقلية وقمة الأداء.

أما عظيمة السلطاني (٢٠١٠، ٣٣) فقد بينت أهمية التفكير الإيجابي حيث أوضح أن هذا النوع من التفكير يقوم ببناء شخصية إيجابية طموحة تنظر إلى المستقبل بتفاؤل وتتميز بعدد من الصفات منها:

١- القيم العليا.

٢- القيم الواضحة.

٣- الاعتقاد والتوقع الإيجابي.

٤- التركيز على الحل عند مواجهة المشكلات.

٥- الاستفادة من التحديات والصعوبات.

مفهوم الذات الأكاديمي Academic self-concept

يرى إبراهيم أحمد أبو زيد (١٩٨٧) إن مفهوم الذات ليس إلا متغيراً هاماً من متغيرات الشخصية ككل وكذلك سلوك الشخص الظاهرى سوياً كان أم منحرفاً إلا فى ضوء الصورة الكلية التى يكونها الشخص عن ذاته.

ويؤكد حامد زهران (١٩٧٤) على أن التوجيه والإرشاد النفسى يتضمن دراسة الذات ومفهوم الذات.

والذات هى جوهر الشخصية، ومفهوم الذات هو حجر الزاوية فيها وهو الذى ينظم السلوك (كلثوم عباس، ٢٠٠١، ٧١-٧٢).

ومفهوم الذات الأكاديمي هو 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).

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).

ويعد مفهوم الذات الذى يكونه الفرد نتيجة محصلة لعوامل متعددة ، تنطلق من قاعدة هرم مفهوم الذات، وتتدرج عبر الخبرات والزمن، فى المدرسة والمنزل، والمجتمع، بحيث تتشكل لدى الفرد مفاهيم فرعية للذات: جسمية، وعاطفية، واجتماعية، واكاديمية، تتجمع معاً لتتضافر فتشكل المفهوم العام للذات (فاتن خطاب، ٢٠٠٠، ٣).

دراسات سابقة

أولا: دراسات تناولت مفهوم الذات الأكاديمي لدى الطلاب ذوي العسر القرائي

استهدفت دراسة (Carneiro et al., 2003) الكشف عن الفروق بين المستويات المختلفة لذوي العسر القرائي ومفهوم الذات العامة والأكاديمية والاجتماعية والأسرية والشخصية. وتشكلت عينة الدراسة من ٢٢٧ من التلاميذ ذوي العسر القرائي، 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 مشكلات الكتابية ومفهوم الذات العامة والأكاديمية، بما يشير إلي وجود ارتباط بين المستويات المرتفعة من العسر القرائي والمنخفضة من مفهوم الذات العامة والأكاديمية.

واستهدف دراسة (Tabone, 2011) الكشف عن طبيعة العلاقة بين مفهوم الذات الأكاديمية، وفعالية الذات، والإنجاز الأكاديمي لدى الطلاب ذوي العسر القرائي 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 العسر القرائي والعاديين. ولم توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين المدركات الذاتية الأكاديمة لذوي العسر القرائي والإنجاز الفعلي لهم، بينما وجد هذا الارتباط في مجموعة العاديين. وأمكن عزو نمو مفهوم الذات الأكاديمية وفعالية الذات إلى مجموعة من الخصائص المعرفية والوجدانية.

واستهدفت دراسة (Nelson, 2012) أجراء تحليل بعدي هدفه التحقق من الفروق في مفهوم الذات العام والخاص بين الأفراد ذوي العسر القرائي 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 العسر القرائي مقارنة بالعاديين، وكان حجم الفروق في هذا الصدد بسيطا، وانخفاض مفهوم الذات الأكاديمية لدى ذوي العسر القرائي (عند المستوى المتوسط)، وكان حجم الفروق في هذا الصدد متوسطا، وانخفاض مفهوم الذات الاجتماعية لدى ذوي العسر القرائي (عند المستوى المتوسط)، وكان حجم الفروق في هذا الصدد بسيطا، وانخفاض مفهوم الذات البدنية لدى ذوي العسر القرائي (عند المستوى المتوسط)، وكان حجم الفروق في هذا الصدد ضئيلاً.

واستهدفت دراسة (Tam & Hawkins, 2012) تقصي العلاقة بين مفهوم الذات الأكاديمية والاكتئاب 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.

وهدفت دراسة أمجد هياجنة (٢٠١٣) 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.

واستهدفت دراسة (Alrehaili, 2015) الكشف عن طبيعة العلاقة بين الإنجاز الأكاديمي ومفهوم الذات لدى التلاميذ ذوي العسر القرائي في المدرسة الابتدائية. وطبقت الدراسة على عينة قوامها (٦) من الطالبات ذوات العسر القرائي، 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 للعسر القرائي في مفهوم الذات الأكاديميةن وليس مفهوم الذات العامة.

واستهدفت دراسة (Baum, 2016) الكشف عن العوامل المؤثرة في مفهوم الذات الأكاديمي، والاجتماعي والانفعالي لدى الطلاب ذوي العسر القرائي. وأجريت الدراسة على (٨) من طلاب الجامعة والخريجين الذين تراوحت أعمارهم ما بين (١٨) إلى (٢٥) عاما، وهم ممن تشخيهم بالعسر القرائي 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 بالعسر القرائي، وأن تعلم القراءة بالنسبة لهم كان مزعجا من المنحى الانفعالي، ولم يكن التشخيص بالعسر القرائي لهم صادما، ولكن كان هناك ارتباكا دائما يتعلق بما يعنيه العسر القرائي بالنسبة لهم وما أثرها في حياتهم، وكان تواجدهم في صفوف العاديين مصدرًا للشعور بالخزي والدونية، ولكن مع حضورهم لصفوف خاصة بذوي العسر القرائي كان له أثر إيجابي في حياتهم ومدركاتهم الذاتية وتقديرهم لذواتهم. وبصفة عامة، توصلت الدراسة إلى القول بوجود أثر سالب لذوي العسر القرائي في مفهوم الذات وتقدير الذات خلال فترتي الطفولة والمراهقة.

واستهدفت دراسة (Terzian, 2016) التحقق من افتراضية انخفاض مفهوم الذات الأكاديمية لدى الطلاب ذوي العسر القرائي 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 العسر القرائي (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 العسر القرائي. ولم تدعم نتائج الدراسة افتراضية وجود فروق في مفهوم الذات الأكاديمية طبقا لمتغير الوضع التعليمي (الدمج – العزل).

واستهدفت دراسة (Zhang, 2016) الكشف عن طبيعة العلاقة بين مفهوم الذات الأكاديمي والإنجاز الرياضي لدى الطلاب ذوي العسر القرائي 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 العسر القرائي، 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 العسر القرائي 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 العسر القرائي فقط دون غيرهم.

واستهدفت دراسة جمال أبو زيتون (٢٠١٧) التعرف على فاعلية برنامج تدريبي في المهارات الاجتماعية في تنمية 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.

واستهدفت دراسة (Girli & Oztürk, 2017) تقصي مستوى توظيف استراتيجيات ما وراء المعرفة الخاصة بالقراءة وعلاقة ذلك بفعالية الذات الأكاديمية ومفهوم الذات لدى الطلاب ذوي العسر القرائي. وتكونت عينة الدراسة من (٥٩) من الطلاب ذوي العسر القرائي ، 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 العسر القرائي في توظيف استراتيجيات ما وراء المعرفة للقراءة، هذا بالإضافة إلى انخفاض مستويات فعالية الذات الأكاديمية ومفهوم الذات المدرسي لدى مجموعة ذوي العسر القرائي مقارنة بالعاديين.

واستهدفت دراسة (Gorges et al., 2018) الكشف عن الأثر التفاعلي بين مفهوم الذات الأكاديمي والأداء الأكاديمي (الأداء القرائي)، وذلك في عينة من التلاميذ ذوي العسر القرائي 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.

ثانيا: دراسات تناولت العلاقة بين التفكير الإيجابي ومفهوم الذات الأكاديمي

هدفت دراسة (Brooks, 1999) إلى الكشف عن الفروق بين التلاميذ ذوي العسر القرائي وأقرانهم من العاديين في أداء العقل والكفاءة الأكاديمية. وشارك في الدراسة مجموعتين من الطلاب ذوي صعوبات التعلم (ن= ٣٦) والعاديين (ن= ١٥١). وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق بين مجموعتي الدراسة في الكثير من عادات العقل مثل الثقة، الطموح، الاستقلالية، المحافظة على النجاح لصالح أفراد المجموعة الثانية، كما أسفرت النتائج عن انخفاض الكفاءة الأكاديمية لدى التلاميذ ذوي العسر القرائي عن أقرانهم من العاديين.

واستهدفت دراسة (Goodhart, 1999) التحقق من تأثير التفكير الإيجابي والسلبي في التحصيل والأداء الإنجازي في مواقف معينة. وتشكلت عينة الدراسة من (١٥١) من طلاب وطالبات الجامعة. وانتهت الدراسة إلى القول بوجود علاقة موجبة ذات دلالة

إحصائية بين نمط التفكير الإيجابي والقدرة على الإنجاز التحصيلي لدى طلاب الجامعة، وعلاقة سالبة دالة إحصائياً بين نمط التفكير السلبي وقدرة الطلاب على الأداء التحصيلي.

وهدفت دراسة (Ykema, 2000) إلى تنمية قدرات التلاميذ على التحكم بالنفس والسلوك واحترام الذات من خلال تطبيق مفهوم التفكير الإيجابي. وشارك في الدراسة عدداً من الطلاب الذين تراوحت أعمارهم ما بين (١٠ – ١٥) عاماً. وركز برنامج الدراسة القائم على منهج التفكير الإيجابي على تنمية الثقة بالنفس، احترام الذات والوعي الذاتي، بالإضافة إلى تحسين قدرات أفراد العينة في التعامل مع السلطة وتطوير معايير وقيم أخلاقية لديهم. وتوصلت الدراسة إلى القول بفعالية البرنامج المقترح في تشكيل اتجاهات ومستويات إدراك الطلاب من خلال التفكير الإيجابي.

واستهدفت دراسة (LaVenia et al., 2010) تقصي القدرة التنبؤية لمستوى التفكير الناقد والإنجاز الأكاديمي في مادة الرياضيات. وتكونت عينة الدراسة من (٨١٢) من طلاب المرحلة الإعدادية. واستخدمت الدراسة مقياس كاليفورنيا للدافعية الذهنية (Giancarlo et al., 2004) لقياس التفكير الناقد، والذي يتكون من أربعة أبعاد فرعية هي التوجه في التعلم، الحل الابتكاري للمشكلات، التركيز الذهني والتكامل المعرفي، ومقياس الإنجاز الرياضي الفرعي من مقياس فلوريدا للتقويم الشامل. وأشارت النتائج إلى وجود علاقة ذات دلالة إحصائية من بسيطة إلى متوسطة بين الإنجاز في مادة الرياضيات ومهارات التفكير الناقد في ثلاثة من أبعاد مقياس كاليفورنيا للتفكير الناقد المستخدم في الدراسة.

واستهدفت دراسة (حنان عبد العزيز، ٢٠١٢) التعرف على العلاقة بين أنماط التفكير وتقدير الذات في ضوء بعض المتغيرات المتمثلة في النوع، التخصص الدراسي، التحصيل الأكاديمي لدى عينة من طلاب الجامعة بلغ قوامها (٢٠٠). وأسفرت النتائج عما يلي: وجدت علاقة ذات دلالة إحصائية بين نمط التفكير الإيجابي وتقدير الذات المرتفع، ووجدت علاقة ذات دلالة إحصائية بين نمط التفكير السلبي وتقدير الذات المنخفض،

وعدم وجود فروق ذات دلالة في نمطي التفكير الإيجابي والسلبي تعزي لمتغير النوع، وعدم وجود فروق ذات دلالة في نمطي التفكير الإيجابي والسلبي تعزي لمتغير التخصص الدراسي، وعدم وجود فروق ذات دلالة في نمطي التفكير الإيجابي والسلبي تعزي لمتغير التحصيل الأكاديمي.

وهدفت دراسة (إمام سيد، ومنتصر عمر، ٢٠١١) إلى التعرف على بعض عادات العقل لدى التلاميذ الموهوبين، العاديين وذوي العسر القرائي، والكشف عن العلاقة بين بعض عادات العقل والكفاءة الأكاديمية الذاتية لدى هؤلاء الطلاب، بالإضافة إلى التعرف على الفروق بين التلاميذ الموهوبين، العاديين وذوي العسر القرائي في عادات العقل والكفاءة الأكاديمية الذاتية. وتكونت عينة الدراسة من (٤٥) تلميذاً بالصف الخامس الابتدائي بمدرسة حامد محمود الابتدائية بمتوسط أعمار (١٢٥.٦) وانحراف معياري (١.٧٩). وتم تقسيم هؤلاء التلاميذ طبقاً لمقاييس التشخيص إلي موهوبين (ن= ١٥)، عاديين (ن= ١٥)، ذوي عسر قرائي (ن= ١٥). واستخدمت الدراسة عدداً من الأدوات البحثية منها مقياس المصفوفات المتتابعة لرافت، استبيات عادات العقل، مقياس تقدير الخصائص السلوكية لذوي العسر القرائي، اختبار الأداء القرائي، مقياس الذكاءات المتعددة، أنشطة الذكاءات المتعددة وبطاقة ملاحظة المعلم لأداء التلاميذ. وأسفرت نتائج الدراسة عن وجود علاقة موجبة دالة إحصائياً بين درجات تلاميذ المجموعات لثلاث على استبيان عادات العقل ودرجاتهم على اختبار معتقدات الكفاءة الذاتية الأكاديمية، ووجدت فروق دالة إحصائياً بين درجات تلاميذ المجموعات الثلاث في كل من عادات العقل المحددة، معتقدات الكفاءة الذاتية لصالح التلاميذ الموهوبين. كما أظهرت النتائج إمكانية التنبؤ بالأداء القرائي للتلاميذ الموهوبين والعاديين وذوي العسر القرائي من خلال معرفة عادات العقل المحددة ومعتقدات الكفاءة الذاتية الأكاديمية. وأخيراً، أوصت الدراسة بأهمية التدريب على عادات العقل الإيجابية وأن يكون التدريس قائماً على استثمارها وتوظيفها لدى التلاميذ بصورة جيدة.

واستهدفت دراسة (Atoum & Hadad, 2015) تقصي فعالية برنامج تدريبي لتحسين مهارات التفكير الإيجابي في خفض قلق الاختبار لدى طلاب الفرقة العاشرة بالأردن. وتمثلت أدوات الدراسة في البرنامج القائم على التفكير الإيجابي (إعداد الباحثين) ومقياس قلق الاختبار (إعداد الباحثين). وتكونت عينة الدراسة من (٦٠) من طالبات الفرقة العاشرة واللاتي تم تقسيمهن عشوائياً إلى مجموعتين تجريبية وضابطة. وأسفرت النتائج عن فعالية التدخل القائم على تنمية مهارات التفكير الإيجابي في خفض قلق الاختبار، حيث كانت هناك فروقاً في القياس البعدي لقلق الاختبار لصالح المجموعة التجريبية. كذلك لم توجد فروق بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي لقلق الاختبار.

وهدفت دراسة (Wang & Tseng, 2015) إلى تقصي العلاقة بين أساليب التفكير والإنجاز في مادة العلوم والاتجاهات نحو مادة العلوم، بالإضافة إلى تقصي الفروق بين الجنسين في أساليب التفكير لدى طلاب المرحلة الابتدائية في تايوان، وبلغ عدد المشاركون في الدراسة (٧٥٦) من الطلاب والطالبات في أربع مدارس ابتدائية بتايوان. وتم جمع البيانات باستخدام الأدوات التالية: ١- مقياس أساليب التعلم والتفكير، ٢- اختبار الإنجاز في مادة العلوم، ٣- مقياس اتجاهات الطالب الأسيوي نحو صف العلوم. وأسفرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الثلاثة أنماط من التفكير في ضوء الاتجاهات نحو مادة العلوم في ضوء متغير النوع، بينما لم توجد فروق ذات دلالة في الثلاث أساليب من التفكير في ضوء الإنجاز في مادة العلوم تعزى لمتغير النوع. وبالرغم مما سبق، كان الطلاب من كلا الجنسين أكثر ميلاً إلى الشمولية في تفكيرهم. وأظهر الطلاب ذوو نمطي التفكير التحليلي والتكاملي اتجاهات أكثر إيجابية نحو صف العلوم مقارنة بالطلاب ذوو نمط التفكير الأكثر شمولية. وكان الذكور أكثر شمولية في تفكيرهم مقارنة بالإناث اللاتي تمتعن بأنماط تفكير أكثر تحليلية.

وحاولت دراسة (Karagöl & Bekmezci, 2015) تقصي العلاقة بين الإنجاز الأكاديمي والتفكير الناقد لدى طلاب كلية التربية، بالإضافة إلى التحقق من وجود فروق في درجات التفكير الناقد والإنجاز الدراسي لدى هؤلاء الطلاب يمكن عزوها لبعض المتغيرات. وتكونت العينة من مجموعة من طلاب كلية التربية بأقسام التعليم الابتدائي، العلوم الاجتماعية، اللغة التركية وقسم العلوم بجامعتي Ege University، Celar Bayer University. وتم الحصول علي البيانات من خلال مقياس التفكير الناقد (Akbiyik, 2002)، بينما تم الحصول على الدرجات الخاصة بالإنجاز الأكاديمي من خلال متوسطات درجات الطلاب في جميع المواد الدراسية. وأشارت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد العينة يمكن عزوها لمتغير النوع، بينما وجدت فروق في الإنجاز الأكاديمي طبقاً لهذا المتغير. ولم توجد فروق في مهارات التفكير الناقد والإنجاز الأكاديمي طبقاً لنوع المدرسة، بينما وجدت فروق في مهارات التفكير طبقاً لمجال الدراسة. وأخيراً، وجدت علاقة موجبة ذات دلالة إحصائية ضعيفة بين مهارات التفكير الناقد والإنجاز الأكاديمي.

وحاولت دراسة (Woodford, 2015) تقصي أثر التدريب على استراتيجية خرائط التفكير Thinking Maps في الإنجاز الأكاديمي في مادة القراءة لدى طلاب المدرسة الإعدادية. وتكونت عينة الدراسة من طلاب الفرق الدراسية السادسة والسابعة والثامنة الإعدادية، في الفترة من ٢٠١١ وحتي ٢٠١٣، وذلك بعد تضمين المدرسة لاستراتيجية خرائط التفكير مع مقارنة ذلك ببعض المدارس التي لم تطبق تلك الاستراتيجية. وتم تفسير الدرجات التي حصل عليها الطلاب في المدارس التي تطبق استراتيجية خرائط التفكير في ضوء متغيري النوع والمكانة الاجتماعية – الاقتصادية.

وحاولت دراسة (Sheikhzadeh & Khatami, 2017) تقصي العلاقة بين التفكير الناقد، اليقظة العقلية (التعقل) والإنجاز الاكاديمي لدى متعلمي اللغة الإنجليزية كلغة ثانية في إيران. وتكونت عينة الدراسة من (٢٢٠) من طلاب الجامعة المتخصصين في مجال الترجمة وتدريس اللغة الإنجليزية كلغة ثانية والذين تم اختيارهم طبقاً لدرجاتهم على اختبار

اكسفورد المقنن لتحديد المستوى. وبعد الانتهاء من اختبار الكفاءة، تمت الاستجابة على اختبار كاليفورنيا للتفكير الناقد، مقياس اليقظة العقلية، واختبار الفهم القرائي على التوالي. وأشارت النتائج إلى عدم وجود علاقة بين التفكير الناقد والفهم القرائي، وهو نفس الأمر بالنسبة للعلاقة بين اليقظة العقلية والتفكير الناقد. وعلى النقيض، وجدت علاقة موجبة دالة إحصائياً بين اليقظة العقلية والفهم القرائي.

واستهدفت دراسة (Abed, 2017) الكشف عن أثر برنامج لتنمية التفكير الإيجابي وأثر ذلك في مفهوم الذات لدى التلاميذ ذوي العسر القرائي. وتمثلت عينة الدراسة في (٤٠) من الطلاب ذوي العسر القرائي الذين تراوحت أعمارهم مابين (١٢) إلى (١٤) عاما، والذين تم توزيعهم عشوائيا إلى مجموعتين إحداهما تجريبية والاخرى ضابطة قوام كلا منهما (٢٠) طالب. وقد استغرق التدخل العلاجي (٥) أسابيع. واستخدمت الدراسة مقياس القوى والصعوبات في القياسين القبلي والبعدي. وأسفرت النتائج عن تحسن مفهوم الذات لدى أفراد المجموعة التجريبية مقارنة بالضابطة، وهذا إنما يعزى فعالية التدخل القائم على التفكير الإيجابي.

ثالثا: دراسات تناولت الفروق في مفهوم الذات الأكاديمية لدى الطلاب ذوي العسر القرائي في ضوء متغير النوع (ذكور – إناث)

استهدفت دراسة (Queirolo, 2000) تقصي الفروق في مفهوم الذات الأكاديمي لدى الطلاب ذوي العسر القرائي في ضوء متغير النوع (ذكور – إناث). وكانت عينة الدراسة مكونة من (٤٢) من طلاب الفرق الدراسية من الثالثة وحتى السادسة الابتدائية. وتم قياس مفهوم الذات باستخدام المقياس متعدد الأبعاد لمفهوم الذات (Bracken, 1992). وأشارت النتائج إلى وجود فروق في مفهوم الذات تعزيى لمتغير النوع (ذكور – إناث). ووجدت أيضا فروق في مفهوم بين الطلاب ذوي العسر القرائي المصاحبة لبعض المشكلات المصاحبة (اضطراب قصور الانتباه وفرط الحركة – القصور اللغوي – القصور الحركي) وغيرهم من ذوي العسر القرائي فقط. وأخيرًا، انخفض مفهوم الذات

الأكاديمي لدى الطلاب ذوي المستوى المتوسط وفوق المتوسط من الذكاء مقارنة بغيرهم من ذوي المستوى الأقل من المتوسط من الذكاء.

واستهدفت دراسة (Gans et al., 2003) المقارنة بين الطلاب ذوي العسر القرائي والعاديين في مفهوم الذات، وتقصي أثر بعض المتغيرات الديمجرافية في هذا الصدد. واشتملت العينة على (٥٠) من ذوي العسر القرائي، و(٧٠) من أقرانهم من العاديين، وجميعهم من طلاب المدرسة الإعدادية. وقام المشاركون باستكمال مقياس بيرز-هاريس لمفهوم الذات للأطفال. ومن أبرز نتائج الدراسة وجود فروق دالة إحصائيا بين مجموعتي الدراسة على بعدي الحالة الذهنية والمدرسية، والأفعال السلوكية على مقياس مفهوم الذات، لصالح الطلاب العاديين، ولم توجد فروق بين مجموعتي الدراسة في مفهوم الذات العام. كما لم تسفر النتائج عن وجود فروق في مفهوم تعزى لمتغير النوع (ذكور - إناث) في مجموعة الطلاب ذوي العسر القرائي.

واستهدفت دراسة (Ball, 2012) الكشف عن طبيعة العلاقة بين مفهوم الذات الأكاديمي والكفاءة الاجتماعية لدى التلاميذ ذوي العسر القرائي، وذلك في ضوء خمس متغيرات ديمجرافية (السن – العرق – اللغة – النوع – والفرقة الدراسية). وانطوت عينة الدراسة على (٦٧) من الطلاب ذوي العسر القرائي في مرحلة المراهقة المبكرة، من طلاب الفرقتين الدراسيتين السابعة والثامنة. وتم جمع البيانات باستخدام مقياس مفهوم الذات الأكاديمي، مقياس الكفاءة الاجتماعية، واستمارة البيانات الديمحرافية المذكورة سلفا. وأسفرت النتائج عن عدم وجود علاقة دالة إحصائيا بين مفهوم الذات الأكاديمي والكفاءة الاجتماعية، وكان هناك ارتباط دال إحصائيا بين متغير النوع (ذكور - إناث) بفهوم الذات الأكاديمي والكفاءة الاجتماعية، ووجدت علاقة بين متغير اللغة الإنجليزية ومفهوم الذات الأكاديمي.

واستهدفت دراسة (Shany et al., 2012) الحالية الكشف عن نوعية العلاقة بين الصداقة وقيمة الذات العامة ومفهوم الذات الأكاديمية لدي ١٠٢ من طلاب الجامعة ذوي العسر القرائي والعاديين. وأشارت النتائج إلي انخفاض مستوي قيمة الذات العامة ومفهوم

الذات الأكاديمية لدي الطلاب ذوي العسر القرائي مقارنة بغيرهم وخصوصاً لدي الإناث. كما أظهر الطلاب ذوي العسر القرائي مستويات أكثر استقراراً من الصداقات مقارنة بالعاديين. أيضاً، أمكن التنبؤ بالمستويات المرتفعة من قيمة الذات العامة والمدركات الذاتية الخاصة بالتقبل الاجتماعي من خلال الصداقات الأكثر استقراراً ومن خلال العلاقات الاجتماعية القائمة علي التلقائية والصراحة لدي الطلاب ذوي العسر القرائي. وأخيراً، لم يمكن التنبؤ بمفهوم الذات الأكاديمية من خلال أي من المتغيرات الخاصة بالصداقة. وبصفة عامة، تشير النتائج إلي أن الصداقات الأكثر استقراراً وألفة تمثل عوامل وقائية فيما يتعلق بقيمة الذات العامة ومفهوم الذات الاجتماعية لدي طلاب الجامعة ذوي العسر القرائي.

واستهدفت دراسة (Zheng et al., 2014) تقصي العلاقة بين تحديد الذات ومفهوم الذات والإنجاز الأكاديمي لدي المراهقين ذوي العسر القرائي في ضوء متغيرات النوع والدخل والإقامة. تكونت عينة الدراسة من ٥٦٠ من المراهقين ذوي العسر القرائي. أشارت النتائج إلي وجود علاقة بين متغيرات الدراسة، وإلي إمكانية التنبؤ بالإنجاز الأكاديمي من خلال متغير تحديد الذات لدي الطلاب ذوي العسر القرائي.

واستهدفت دراسة (Haruna, 2015) التحقق من الفروق بين الجنسين في معدلات انتشار العسر القرائي لدى طلاب المرحلة الثانوية. واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي المسحي، واستخدمت مقياس تشخيص العسر القرائي، والذي طبق على (٣٨٤) من الطلاب (٦٣% – ٣٧% ذكور)، والذين تم الحصول عليهم من (٢٤) مدرسة ثانوية بواقع (١٢) مدرسة خاصة، و(١٢) مدرسة عامة. وأشارت النتائج إلى وجود فروق في معدلات انتشار العسر القرائي بين الذكور في المدارس العامة وأقرانهم في المدارس الخاصة، وهو نفس الشأن بالنسبة للإناث. ولم توجد فروق في معدلات انتشار العسر القرائي بين الذكور والإناث. وانتهت الدراسة إلى القول بالنتشار سوء التوافق الانفعالي لدى الطلاب ذوي العسر القرائي وهذا إنما يؤدي إلى انخفاض مفهوم الذات وفقدان الثقة في النظام المدرسي.

رابعا: دراسات تناولت الفروق في مفهوم الذات الأكاديمية لدى الطلاب ذوي العسر القرائي في ضوء متغير الوضع التربوي (الدمج – العزل)

استهدفت دراسة (Berman, 2001) الكشف عن الفروق في مفهوم الذات الأكاديمي ومفهوم الذات الاجتماعي لدى الطلاب ذوي العسر القرائي طبقا لمتغير الوضع التربوي (الدمج – العزل). وشارك في الدراسة (٥١) من الطلاب ذوي العسر القرائي في الفرقتين الدراسيتين السابعة والثامنة الإعدادية (حضر). وتم الحصول على العينة من مدرستين إحداهما تمثل برنامج العزل التربوي لذوي العسر القرائي والأخرى تقوم على استراتيجيات الدمج. واستخدمت الدراسة مقياس مفهوم الذات متعدد الأبعاد. كما تم قياس الفروق في الإنجاز الرياضي باستخدام مقياس ستانفورد للتحصيل (Sat-9). وانتهت الدراسة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين مجموعتي الدراسة في مفهوم الذات الأكاديمي والاجتماعي وكذلك التحصيل الأكاديمي في مادتي القراءة والرياضيات تعزى لمتغير الوضع التربوي (الدمج – العزل).

واستهدفت دراسة (Crossen, 2000) الكشف عن العلاقة بين مفهوم الذات القرائية والدافعية للإنجاز، وكذلك الكشف عن الفروق في مفهوم الذات القرائية والمدركات المتعلقة بالقدرة العقلية العامة (الذكاء) وقيمة الذات لدي طلاب الفرقتين الدراسيتين الثالثة والرابعة الابتدائية ذوي العسر القرائي في غرفة المصادر والطلاب ذوي العسر القرائي في صفوف الدمج والطلاب العاديين. استخدمت الدراسة مقياس مفهوم الذات القرائية (Chapman &Tunmer, 1993). أشارت النتائج إلي عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين مجموعتي الطلاب ذوي العسر القرائي علي مقياس مفهوم الذات القرائية وقيمة الذات. كما حصل الطلاب في هاتين المجموعتين علي درجات منخفضة علي مقياس القدرة العقلية المدركة مقارنة بالعاديين. وأخيراً أشارت النتائج إلي أن الدافعية للإنجاز كانت المنبئ الوحيد بالمدركات الخاصة بالعسر القرائي لدي مجموعة الطلاب ذوي صعوبات التعلم ذوي Entity Intelligence.

واستهدفت دراسة (Whitley, 2006) الكشف عن نوعية العلاقة بين بعض المتغيرات الشخصية والاجتماعية ومفهوم الذات العامة لدي الطلاب ذوي العسر القرائي والعاديين. وبالنسبة للطلاب ذوي العسر القرائي، اشتمل القياس علي متغيرات وضع الدراسة والمهارات الاجتماعية ومفهوم الذات الاجتماعية والعلاقة بين المدرس – الطالب والتوقعات الأكاديمية للطفل من قبل الآباء والمكانة الاقتصادية– الاجتماعية والنوع. أما بالنسبة للعاديين فقد تم استبعاد متغير وضع الدراسة. أشارت النتائج إلي وجود أثر سالب وغير مباشر ومتوسط الشدة للوضع الدراسي علي مفهوم الذات العامة لدي الطلاب ذوي العسر القرائي، وهذه العلاقة يتوسطها متغيرات مفهوم الذات الاجتماعية والعلاقة بين المدرس – الطالب والتوقعات الأكاديمية للطفل من قبل الآباء. وأخيراً، وجدت فروق دالة إحصائياً بين مجموعتي الدراسة فيما يتعلق بالعلاقة بين الطالب – المدرس والمهارات الاجتماعية والنوع والمكانة الاقتصادية – الاجتماعية.

تعقيب على الدراسات السابقة

يتضح مما سبق عرضه من دراسات سابقة أنها ركزت علي جوانب مختلفة، دون جوانب أخري هامة، وما البحث الحالي إلا محاولة لسد هذه الثغرات، وإكمال لمسيرة البناء المتتالية علي مدي السنوات السابقة حتى وقتنا الراهن، كما تمت الملاحظة من عرض الدراسات السابقة قلة الدراسات العربية التي اهتمت بدراسة التفكير الإيجابى ومفهوم الذات الأكاديمي لدى التلاميذ ذوي العسر القرائي، وذلك فى حدود إطلاع الباحثة، كما أن غالبية الدراسات التي اهتمت بدراسة التفكير الإيجابى ومفهوم الذات الأكاديمي دراسات أجنبية، ولكن هناك دراسات تناولت التفكير الإيجابى ومفهوم الذات الأكاديمي لدى ذوى العسر القرائي بشكل عام ولم تتناول أنماطه بشكل خاص، ومن هذه الدراسات دراسة (Brooks, 1999)، دراسة (Goodhart, 1999)، دراسة (Ykema, 2000)، دراسة (LaVenia et al., 2010)، دراسة (Atoum & Hadad, 2015)، دراسة (Wang & Tseng,

2015)، دراسة (Karagöl & Bekmezci, 2015)، دراسة (Woodford, 2015)، دراسة ((Sheikhzadeh & Khatami, 2017)، دراسة (Abed, 2017).

ومن خلال النظرة الكلية لنتائج الدراسات السابقة، وجدت الباحثة أن التلاميذ ذوى العسر القرائي يعانون من قصور واضح فى مفهوم الذات الأكاديمي عن غيرهم من العاديين وذوى الإعاقات الأخري ومن هذه الدراسات دراسة (Carneiro et al., 2003)، دراسة (Tabone, 2011)، دراسة (Nelson, 2012)، دراسة (Tam & Hawkins, 2012)، دراسة (Alrehaili, 2015)، دراسة (Baum, 2016)، دراسة (Terzian, 2016)، دراسة (Zhang, 2016)، دراسة (Girli & Oztürk, 2017)، دراسة (Gorges et al., 2018)، والتى أسفرت نتائجها عن وجود قصور واضح فى مفهوم الذات الأكاديمي لدى التلاميذ ذوي العسر القرائي.

وهناك مجموعة من الدراسات الأجنبية أثبتت بالفعل أنه توجد فروق دالة احصائيا بين الذكور والإناث فى مفهوم الذات الأكاديمي ومن هذه الدراسات دراسة (Queirolo, 2000)، دراسة (Gans et al., 2003)، دراسة (Ball, 2012)، دراسة (Shany et al., 2012)، دراسة (Zheng et al., 2014)، دراسة (Haruna, 2015)، دراسة (Berman, 2001)، دراسة (Crossen, 2000)، دراسة (Whitley, 2006).

أوجه الاستفادة من الدراسات السابقة

من خلال استعراض الدراسات السابقة يمكن القول بأنها لا تعكس واقع المشكلات الناتجة عن التفكير الإيجابي ومفهوم الذات الأكاديمي، ونظرا لندرة هذه الدراسات لهذا الموضوع – علي حد اطلاع الباحثة–، رغم ما للموضوع من أهمية نظرية وتطبيقية، بالإضافة إلي أن ندرة الدراسات العربية التي تناولت التفكير الإيجابي ومفهوم الذات الأكاديمي لدى التلاميذ ذوي العسر القرائي، يمثل مؤشرا لضرورة الاهتمام بدراستها، مع تجنب أوجه النقد التي وصفت في التعقيب علي الدراسات بهدف الوصول إلي نتائج أكثر قابلية للتعميم، بالإضافة إلي اختلاف البحث الحالي عن الدراسات السابقة في حداثة

موضوعها، واختيار عيناتها التى هى فى حاجة ماسة إلى المساندة من قبل الآخرين، وقد استفادت الباحثة من الدراسات السابقة وما توصلت إليه من نتائج في صياغة فروض البحث، وإعداد أدوات البحث، وتحديد العينة ومواصفاتها، واختيار الأساليب الإحصائية المناسبة لتحليل البيانات، هذا بالإضافة إلي سعي الباحثة فى الحرص علي التواصل والتكامل بين عرض الإطار النظري وتطبيق الأساليب والأدوات الخاصة بالبحث، والسعي نحو تقديم عرض متكامل ومتفاعل وصولا إلي المستوي المنشود وفقا للتوجيهات التربوية والإرشادية السليمة التي تتلاءم مع طبيعة المجتمع المصرى.

وقد استفادت الباحثة من تلك الدراسات والبحوث في الآتي:

تحديد حجم العينة المختارة

حيث اختارت الباحثة في ضوء النتائج التي توصلت إليها الدراسات والبحوث السابقة عينة مناسبة من التلاميذ ذوى العسر القرائي وهى مرحلة الطفولة المتأخرة من (٩ –١٠) سنوات.

تحديد الأساليب الإحصائية

نظرا لأن حجم العينة كبير قد تناولت الباحثة الإحصاء البارامتري وهو ما يتلاءم مع البحث الحالي.

تحديد متغيرات البحث

في تناول الباحثة وتحليلها للدراسات السابقة استطاعت حصر متغيرات البحث في متغيرين وهما: المتغير المستقل (التفكير الإيجابي)، المتغير التابع (مفهوم الذات الأكاديمي).

فروض البحث

١. توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين التفكير الإيجابي ومفهوم الذات الأكاديمي لدى التلاميذ ذوي العسر القرائي.
٢. توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث فى التفكير الإيجابي لصالح الإناث.
٣. توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث فى مفهوم الذات الأكاديمي لصالح الإناث.
٤. ينبئ مستوى التفكير الإيجابي بمستوى مفهوم الذات الأكاديمي لدي التلاميذ ذوى العسر القرائي.

إجراءات البحث

أ- منهج البحث

اعتمدت الدراسة الحالية على المنهج الوصفي المقارن.

ب- عينة الدراسة

أُجريت الدراسة على عينة من تلاميذ المرحلة الابتدائية، وقد تم تقسيمهم إلى مجموعتين:

١- عينة التحقق من الكفاءة السيكومترية

تكونت عينة التحقق من الكفاءة السيكومترية من (١٠٠) من التلاميذ ذوي العسر القرائي، تراوحت أعمارهم ما بين (٩ - ١٢) عاما.

٢- العينة الأساسية

تتكون العينة الأساسية من (٢٠٠) تلميذا من ذوي العسر القرائي بالمدرسة الابتدائية بدمياط، وقد تم تقسيمهم إلي ذكور وإناث قوام كل منهما (١٠٠) تلميذا وتلميذة.

جـ– أدوات البحث

استخدمت الباحثة الأدوات التالية:

(١) اختبار العُسر القرائي (تقنين: نصرة جلجل، خيري عجاج، ٢٠١١)

الهدف من الاختبار

يهدف إلى تشخيص بعض الصعوبات التي يعاني منها التلاميذ، بالنسبة للقراءة الصامتة والجهرية من خلال التعرف على جوانب القصور، والقوة لدى التلاميذ، ومن ثم فإن الاختبار ليس اختباراُ تحصيلياً هدفه الوقوف على أداء التلاميذ في مادة قد تعلموها، ولكنه اختبار تشخيصي ولذا كان على الباحثة انتقاء مادة الاختبار من خارج مقررات الصف الرابع الابتدائي مع ضرورة أن تتلاءم مادة الاختبار بالنسبة للقراءة الصامتة مع المرحلة العمرية، والفكرية وكذلك المحصول اللغوي لتلاميذ الصف الرابع.

طريقة تطبيق الاختبار

يمكن تطبيق الاختبار فردياً أو جماعياً.

وصف الاختبار

يتكون الاختبار من ٨٠ عبارة موزعة على أربعة أبعاد أساسية هي:

البعد الأول: التعرف على المفردات ويحتوي على ٤٠ عبارة.

البعد الثاني: فهم المفردات: ويحتوي على ١٠ عبارات.

البعد الثالث: فهم الجملة: ويحتوي على ١٠ عبارات.

البعد الرابع: قطع القراءة: ويحتوي على ٢٠ عبارة مقسمة على ٥ قطع للقراءة الصامتة كل فقرة تحتوي على ٤ عبارات خاصة بها.

تقييم الاختبار

يتكون الاختبار من ٨٠ عبارة وتعطى كل إجابة صحيحة عن كل عبارة درجة واحدة ، والإجابة الخاطئة تعطى صفر وبذلك تبلغ الدرجة الكلية على الاختبار ٨٠ درجة ، ويتم تفسير الدرجة على الاختبار في ضوء جدول معايير الأداء الخاص بكل صف دراسي من الصفوف الدراسية التي يطبق عليها الاختبار.

الكفاءة السيكومترية للاختبار

الصدق: قامت واضعة الاختبار بعمل صدق المحكمين على الاختبار وصدق المحك الخارجي من خلال مقارنة درجات الاختبار بمقارنة درجات الفهم القرائي، فكان معامل الارتباط قيمته، ٠.٨٦ ، ٠.٨١ على الترتيب، وهي قيم مرتفعة جداً وموجبة مما يدل على صدق الاختبار.

الثبات: قامت واضعة الاختبار بحساب ثبات الاختبار عن طريق إعادة الاختبار – الثبات بمعامل ألفا كرونباخ ، وكان الثبات بهذه المعادلة هو ٠.٧٢ ويعتبر دالاً بما يكفي للثقة في ثبات الاختبار.

الاتساق الداخلي: قامت الباحثة بحساب معاملات الارتباط الداخلية للأجزاء الفرعية للاختبار للتأكد من الصدق الداخلي للاختبار، وثبت أن قيم معاملات الارتباط ذات دلالة إحصائية تراوحت بين ٠.٧٤٢٣ ، و ٠.٢٩٣٣، وبعضها دال عند مستوى ٠.١ وبعضها دال عند مستوى ٠.٥

حساب معايير الزمن التجريبي للاختبار

قامت واضعة الاختبار باختيار عشوائي من ٤٠ تلميذاً وتلميذة وذلك من كل صف من الصفوف (الثالث – الرابع– الخامس) وتم تقسيم عينة كل صف إلى أربع مجموعات حيث تضم كل مجموعة (١٠) من التلاميذ على أن يجلس كل تلميذ في مقعده بمفرده لضمان جدية الاختبار، وباستخدام ساعة إيقاف تم حساب متوسط الزمن لكل مجموعة من المجموعات الأربع ومن خلالها تم حساب متوسط الزمن التجريبي للاختبار ككل.

اتضح أن الزمن اللازم لتطبيق اختبار تشخيص العسر القرائي لدى تلاميذ الصف الثالث الابتدائي ٤٣.٥ دقيقة تقريباً، والصف الرابع ٢٨.٥ دقيقة، والصف الخامس ٢٣ دقيقة تقريباً وذلك يشير إلى قلة الزمن مع التقدم في الصف الدراسي.

حساب معايير الأداء

اتضح أن معيار الأداء اللازم لتشخيص العسر القرائي لدى تلاميذ الصف الثالث الابتدائي ٤٩.٥ درجة تقريباً، والصف الرابع الابتدائي ٥٦.٥ درجة تقريباً، والصف الخامس ٦٦.٥ تقريباً و تشير إلى زيادة متوسط الأداء مع التقدم في الصف الدراسي.

وقامت الباحثة بحساب ثبات اختبار العُسر القرائي للدراسة الحالية باستخدام طريقة إعادة التطبيق، كما هو موضح بالجدول (١).

جدول (١) ثبات اختبار العُسر القرائي للدراسة الحالية بطريقة إعادة التطبيق

م	الأبعاد	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
١	التعرف على المفردات	٠.٨٣١	٠.٠١
٢	فهم المفردات	٠.٨٢٩	٠.٠١
٣	فهم الجملة	٠.٨٠٨	٠.٠١
٤	قطع القراءة	٠.٨٢٣	٠.٠١
الدرجة الكلية		٠.٨١٦	٠.٠١

يتضح من الجدول (١) ثبات الأبعاد الفرعية والدرجة الكلية لاختبار العُسر القرائي، حيث بلغ الثبات بطريقة إعادة التطبيق على عينة بلغت (١٠٠) من ذوي العسر القرائي، حيث كانت جميع معاملات الثبات دالة عند ٠.٠١ .

(٢) مقياس التفكير الإيجابي (إعداد: الباحثة)

بعد مراجعة الباحثة لأبرز المقاييس في مجال التفكير الإيجابي (Berman, 2001)، (Crossen, 2000)، (Whitley, 2006) وفى ضوء الأطر النظرية والدراسات السابقة التي تناولت التفكير الإيجابي عامة ولدى ذوي العسر القرائي خاصة تم إعداد مقياس التفكير الإيجابي الحالي، وهو يشتمل على (٤) أربعة أبعاد فرعية هي:

البعد الأول: تعزيز الذات – البعد الثاني: معنى الحياة – البعد الثالث: إدارة الذات – البعد الرابع: التفاؤل.

هدف المقياس

يهدف المقياس إلى قياس أبعاد التفكير الإيجابي لدى التلاميذ ذوي العسر القرائي.

الخصائص السيكومترية لمقياس التفكير الإيجابي

أ- صدق المقياس:

١ – **صدق المحكمين:** قامت الباحثة بحساب التكرارات والنسب المئوية لاتفاق السادة المحكمين للمقياس حيث تمَّ عرضه فى صورته الأولية على عدد من أساتذة التربية الخاصة والصحة النفسية وعلم النفس بكليات التربية، وتم إجراء التعديلات المقترحة بحذف بعض المفردات والتى قل الاتفاق عليها عن (٨٠%) بين المحكمين وإعادة صياغة مفردات أخرى وفق ما اتفق عليه المحكمون، والجدول (٢) يوضح نسب اتفاق السادة المحكمين على مفردات مقياس التفكير الإيجابي.

جدول (٢) نتائج التحكيم على مقياس التفكير الإيجابي

رقم المفردة	عدد الموافقين	عدد غير الموافقين	نسبة الاتفاق	رقم المفردة	عدد الموافقين	عدد غير الموافقين	نسبة الاتفاق
١	٩	١	%٩٠	١٨	٨	٢	%٨٠
٢	١٠	–	%١٠٠	١٩	١٠	–	%١٠٠
٣	٩	١	%٩٠	٢٠	٨	٢	%٨٠
٤	١٠	–	%١٠٠	٢١	١٠	–	%١٠٠
٥	١٠	–	%١٠٠	٢٢	٩	١	%٩٠
٦	١٠	–	%١٠٠	٢٣	١٠	–	%١٠٠
٧	١٠	–	%١٠٠	٢٤	١٠	–	%١٠٠
٨	١٠	–	%١٠٠	٢٥	١٠	–	%١٠٠
٩	٨	٢	%٨٠	٢٦	١٠	–	%١٠٠
١٠	١٠	–	%١٠٠	٢٧	٩	١	%٩٠
١١	٩	١	%٩٠	٢٨	٨	٢	%٨٠
١٢	١٠	–	%١٠٠	٢٩	١٠	–	%١٠٠
١٣	١٠	–	%١٠٠	٣٠	٨	٢	%٨٠
١٤	١٠	–	%١٠٠	٣١	١٠	–	%١٠٠
١٥	٩	١	%٩٠	٣٢	٨	٢	%٨٠
١٦	١٠	–	%١٠٠	٣٣	١٠	–	%١٠٠
١٧	٩	١	%٩٠				

وبناء على الخطوة السابقة لم يتم حذف أي عبارة من المقياس لأن نسبة الاتفاق لم تقل عن (٨٠%) في أي عبارة.

٢ – صدق البناء باستخدام معادلة التحليل العاملي

تم حساب صدق البناء لمقياس التفكير الإيجابي باستخدام طريقة المكونات الأساسية من إعداد هوتلنج Hottelin، ويبدأ التحليل العاملي عادة بحساب المصفوفة الارتباطية، ثم تخضع هذه المصفوفة للتدوير المائل. ويوضح جدول (٣) العوامل المستخرجة للمصفوفة الارتباطية (لعبارات مقياس التفكير الإيجابي):

جدول (٣) العامل المستخرج من المصفوفة الارتباطية لمقياس التفكير الإيجابي

الأبعاد	قيم التشبع بالعامل	نسب الشيوع
تعزيز الذات	٠.٨٩٧	٠.٨٠٤
معنى الحياة	٠.٧٤٠	٠.٥٤٧
إدارة الذات	٠.٨٥٩	٠.٧٣٧
التفاؤل	٠.٧٢٨	٠.٥٣١
الجذر الكامن	٢.٦١٩	
نسبة التباين	٦٥.٤٨٣	

يتضح من جدول (٣) تشبع أبعاد مقياس التفكير الإيجابي على عامل واحد، وبلغت نسبة التباين (٦٥.٤٨٣)، والجذر الكامن (٢.٦١٩) مما يعنى أنَّ هذه الأبعاد الأربعة التى تكون هذا العامل تعبر تعبيراً جيدا عن عامل واحد هو التفكير الإيجابي التى وضع المقياس لقياسها بالفعل، مما يؤكد تمتع المقياس بدرجة صدق مرتفعة.

ثانيا: الثبات

تم حساب ثبات مقياس التفكير الإيجابي بالطرق التالية:

١- طريقة إعادة التطبيق

تم حساب ثبات مقياس التفكير الإيجابي بطريقة إعادة التطبيق بفاصل زمني قدره أسبوعان بين التطبيقين. ويوضح جدول (٤) معاملات الارتباط بين التطبيقين لمقياس التفكير الإيجابي:

جدول (٤) معاملات الارتباط لمقياس التفكير الإيجابي بين التطبيقين

الأبعاد	معامل الارتباط بين التطبيقين الأول والثانى	مستوى الدلالة
تعزيز الذات	٠.٧١٥	٠.٠١
معنى الحياة	٠.٨٠٦	٠.٠١
إدارة الذات	٠.٧٧٩	٠.٠١
التفاؤل	٠.٧٢٦	٠.٠١
الدرجة الكلية	٠.٧٧٣	٠.٠١

يتضح من خلال جدول (٤) وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائيًا بين التطبيق الأول والتطبيق الثانى لأبعاد مقياس التفكير الإيجابي، والدرجة الكلية، مما يدل على ثبات المقياس، ويؤكد ذلك صلاحية مقياس التفكير الإيجابي لقياس السمة التى وُضع من أجلها.

٢– التجزئة النصفية

تم حساب ثبات مقياس التفكير الإيجابي باستخدام أسلوب التجزئة النصفية لكل من سبيرمان– براون وجتمان. ويبين جدول (٥) معاملات الثبات لمقياس التفكير الإيجابي:

جدول (٥) معاملات الثبات بطريقة التجزئة النصفية لمقياس التفكير الإيجابي

الأبعاد	سبيرمان . براون	جتمان
تعزيز الذات	٠.٨٦٤	٠.٧٠٥
معنى الحياة	٠.٧٩٣	٠.٦٢٨
إدارة الذات	٠.٨٤١	٠.٧٣١
التفاؤل	٠.٨٣٥	٠.٧١٥
الدرجة الكلية	٠.٨٧٣	٠.٧٢٢

يتضح من جدول (٥) 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 للتفكير الإيجابي.

٣- طريقة معامل الفا لكرونباخ

تم حساب ثبات مقياس التفكير الإيجابي باستخدام معادلة الفا لكرونباخ لقياس التفكير الإيجابي كما في جدول (٦):

جدول (٦) معاملات الثبات لمقياس التفكير الإيجابي باستخدام معادلة الفا لكرونباخ

الأبعاد	ألفا لكرونباخ
تعزيز الذات	٠.٧٧١
معنى الحياة	٠.٧٥٨
إدارة الذات	٠.٧٦٣
التفاؤل	٠.٧٤٤
الدرجة الكلية	٠.٧٨٢

يتضح من خلال جدول (٦) 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 (٩٩)، وأدنى درجة هى (٣٣)، وتمثل الدرجات المرتفعة أعلى مستوى للتفكير الإيجابي فى حين تمثل الدرجات المنخفضة مستوى منخفض للتفكير الإيجابي.

ويوضح جدول (٧) أبعاد وأرقام المفردات التى تقيسها الصورة النهائية.

جدول (٧) أبعاد مقياس التفكير الإيجابي والمفردات التى تقيس كل بعد

م	البعد	أرقام المفردات	المجموع
١	تعزيز الذات	١، ٥، ٩، ١٣، ١٧، ٢١، ٢٥، ٢٩، ٣٢، ٣٣	١٠
٢	معنى الحياة	٢، ٦، ١٠، ١٤، ١٨، ٢٢، ٢٦، ٣٠	٨
٣	إدارة الذات	٣، ٧، ١١، ١٥، ١٩، ٢٣، ٢٧، ٣١	٨
٤	التفاؤل	٤، ٨، ١٢، ١٦، ٢٠، ٢٤، ٢٨	٧

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 (٩٩)، كما تكون أقل درجة (٣٣)، وتدل الدرجة المرتفعة على ارتفاع التفكير الإيجابي، وتدل الدرجة المنخفضة على انخفاض التفكير الإيجابي.

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

بعد مراجعة الباحثة لأبرز المقاييس في مجال مفهوم الذات الأكاديمي لأمجد هياجنة (٢٠١٣)، (Carneiro et al., 2003)، (Tabone, 2011)، (Nelson, 2012)، (Alrehaili, 2015) وفى ضوء الأطر النظرية والدراسات السابقة التي تناولت مفهوم الذات الأكاديمي عامة ولدى ذوي العسر القرائي 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 ذوي العسر القرائي.

الخصائص السيكومترية لمقياس مفهوم الذات الأكاديمي

أ- صدق المقياس

١ - **صدق المحكمين:** قامت الباحثة بحساب التكرارات والنسب المئوية لاتفاق السادة المحكمين للمقياس حيث تمَّ عرضه فى صورته الأولية على عدد من أساتذة التربية الخاصة والصحة النفسية وعلم النفس بكليات التربية، وتم إجراء التعديلات المقترحة بحذف بعض المفردات والتى قل الاتفاق عليها عن (٨٠%) بين المحكمين وإعادة صياغة مفردات أخرى وفق ما اتفق عليه المحكمون، والجدول (٨) يوضح نسب اتفاق السادة المحكمين على مفردات مقياس مفهوم الذات الأكاديمي.

جدول (٨) نتائج التحكيم على مقياس مفهوم الذات الأكاديمي

رقم المفردة	عدد الموافقين	عدد غير الموافقين	نسبة الاتفاق	رقم المفردة	عدد الموافقين	عدد غير الموافقين	نسبة الاتفاق
١	١٠	–	%١٠٠	٢٥	٨	٢	%٨٠
٢	٩	١	%٩٠	٢٦	٩	١	%٩٠
٣	١٠	–	%١٠٠	٢٧	١٠	–	%١٠٠
٤	٩	١	%٩٠	٢٨	١٠	–	%١٠٠
٥	١٠	–	%١٠٠	٢٩	٨	٢	%٨٠
٦	١٠	–	%١٠٠	٣٠	١٠	–	%١٠٠
٧	٨	٢	%٨٠	٣١	٩	١	%٩٠
٨	٩	١	%٩٠	٣٢	١٠	–	%١٠٠
٩	١٠	–	%١٠٠	٣٣	١٠	–	%١٠٠
١٠	٩	١	%٩٠	٣٤	١٠	–	%١٠٠
١١	٩	١	%٩٠	٣٥	٩	١	%٩٠
١٢	١٠	–	%١٠٠	٣٦	٩	١	%٩٠
١٣	٩	١	%٩٠	٣٧	١٠	–	%١٠٠
١٤	١٠	–	%١٠٠	٣٨	٨	٢	%٨٠
١٥	٨	٢	%٨٠	٣٩	٩	١	%٩٠
١٦	١٠	–	%١٠٠	٤٠	٩	١	%٩٠
١٧	١٠	–	%١٠٠	٤١	١٠	–	%١٠٠
	١٠	–	%١٠٠	٤٢	١٠	–	%١٠٠
١٩	٩	١	%٩٠	٤٣	٨	٢	%٨٠
٢٠	١٠	–	%١٠٠	٤٤	٩	١	%٩٠
٢١	٩	١	%٩٠	٤٥	٩	١	%٩٠
٢٢	١٠	–	%١٠٠	٤٦	٨	٢	%٨٠
٢٣	١٠	–	%١٠٠	٤٧	١٠	–	%١٠٠
٢٤	١٠	–	%١٠٠				

وبناء على الخطوة السابقة لم يتم حذف أي عبارة من المقياس لأن نسبة الاتفاق لم تقل عن (٨٠%) في أي عبارة.

٢– صدق البناء باستخدام معادلة التحليل العاملي

تم حساب صدق البناء لمقياس مفهوم الذات الأكاديمي باستخدام طريقة المكونات الأساسية من إعداد هوتلنج Hottelin، ويبدأ التحليل العاملي عادة بحساب المصفوفة الارتباطية ثم تخضع هذه المصفوفة للتدوير المائل. ويوضح جدول (٩) العوامل المستخرجة للمصفوفة الارتباطية (لعبارات مقياس مفهوم الذات الأكاديمي):

جدول (٩) العامل المستخرج من المصفوفة الارتباطية لمقياس مفهوم الذات الأكاديمي

الأبعاد	قيم التشبع بالعامل	نسب الشيوع
تنظيم الذات الأكاديمي	٠.٨١١	٠.٦٥٨
الدافعية الأكاديمية	٠.٨٥٥	٠.٧٣٠
المهارات الأكاديمية	٠.٨٢٢	٠.٦٧٥
العلاقات الاجتماعية	٠.٨٣٨	٠.٧٠٢
الجذر الكامن	٢.٧٦٦	
نسبة التباين	٦٩.١٥٩	

يتضح من جدول (٩) تشبع أبعاد مقياس مفهوم الذات الأكاديمي على عامل واحد، وبلغت نسبة التباين (٦٩.١٥٩)، والجذر الكامن (٢.٧٦٦) مما يعنى أنَّ هذه الأبعاد الأربعة التى تكون هذا العامل تعبر تعبيراً جيدا عن عامل واحد هو مفهوم الذات الأكاديمي الذي وضع المقياس لقياسه بالفعل، مما يؤكد تمتع المقياس بدرجة صدق مرتفعة.

ثانيا: 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 (١٠) معاملات الارتباط بين التطبيقين لمقياس مفهوم الذات الأكاديمي:

جدول (١٠) معاملات الارتباط لمقياس مفهوم الذات الأكاديمي بين التطبيقين

الأبعاد	معامل الارتباط بين التطبيقين الأول والثانى	مستوى الدلالة
تنظيم الذات الأكاديمي	٠.٧٥٨	٠.٠١
الدافعية الأكاديمية	٠.٧٩٣	٠.٠١
المهارات الأكاديمية	٠.٨١٤	٠.٠١
العلاقات الاجتماعية	٠.٧٧٥	٠.٠١
الدرجة الكلية	٠.٧٨٣	٠.٠١

يتضح من خلال جدول (١٠) 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 (١١) معاملات الثبات لمقياس مفهوم الذات الأكاديمي:

جدول (١١) معاملات الثبات بطريقة التجزئة النصفية لمقياس مفهوم الذات الأكاديمي

الأبعاد	سبيرمان . براون	جتمان
تنظيم الذات الأكاديمي	٠.٨٣٩	٠.٦٨٩
الدافعية الأكاديمية	٠.٨٤٧	٠.٧٢٤
المهارات الأكاديمية	٠.٧٩٣	٠.٦٥٨
العلاقات الاجتماعية	٠.٧٥٨	٠.٧٧٣
الدرجة الكلية	٠.٨٤٧	٠.٧٥١

يتضح من جدول (١١) 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 (١٢):

جدول (١٢) معاملات الثبات لمقياس مفهوم الذات الأكاديمي باستخدام معادلة الفا لكرونباخ

الأبعاد	ألفا لكرونباخ
تنظيم الذات الأكاديمي	٠.٧٣٠
الدافعية الأكاديمية	٠.٧١٩
المهارات الأكاديمية	٠.٧٤٣
العلاقات الاجتماعية	٠.٧٥٤
الدرجة الكلية	٠.٧٦٢

يتضح من خلال جدول (١٢) 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 هى (٤٧)، وتمثل الدرجات المرتفعة أعلى مستوى لمفهوم الذات الأكاديمي فى حين تمثل الدرجات المنخفضة مستوى منخفض لمفهوم الذات الأكاديمي.

ويوضح جدول (١٣) أبعاد وأرقام المفردات التى تقيسها الصورة النهائية.

جدول (١٣) 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.

الخطوات الإجرائية

تضمنت الخطوات الإجرائية التى قامت بها الباحثة فى البحث على ما يلى:

تمت خطوات البحث وفقاً لما يلي:

١) تم تصميم مقياسي التفكير الإيجابي ومفهوم الذات الأكاديمي، وحساب خصائصهما السيكومترية على عينة التحقق من الكفاءة السيكومترية قوامها (١٠٠) تلميذ وتلميذة من ذوي العسر القرائي من إدارة دمياط.

٢) بعد التأكد من صدق وثبات المقياسين، ثم تطبيقهما مرة أخرى على عينة قوامها مائتي تلميذ وتلميذة (١٠٠ تلميذ، ١٠٠ تلميذة)، ممن بلغت أعمارهم من (٩) إلى (١٢) عاماً.

٣) ثم تصحيح الاستجابات على بنود المقياسين وفقا لمفاتيح التصحيح الخاصة لكل مقياس.

٤) ثم تفريغ البيانات لتحليلها إحصائياً.

الأساليب الإحصائية

تم استخدام الأساليب الإحصائية من خلال استخدام الحزمة الإحصائية (SPSS) التالية: معامل ارتباط بيرسون، معادلة الفا كرونباخ، اختبار "ت"، طريقة المكونات الأساسية من إعداد هوتلنج، ومعادلة تحليل الانحدار المتعدد.

نتائج البحث

عرض نتائج الفرض الأول ومناقشتها: ينص الفرض على أنه: "**توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين التفكير الإيجابي ومفهوم الذات الأكاديمي لدى التلاميذ ذوى العسر القرائي**".

وللتحقق من صحة هذا الفرض تم حساب قيم معاملات ارتباط بيرسون (Pearson) بين أبعاد كل من التفكير الإيجابي ومفهوم الذات الأكاديمي، والجدول (١٤) يوضح ذلك.

جدول (١٤) معاملات الارتباط بين التفكير الإيجابي ومفهوم الذات الأكاديمي والدلالة الإحصائية (ن = ٢٠٠)

التفكير الإيجابي	مفهوم الذات الأكاديمي				
	تنظيم الذات الأكاديمي	الدافعية الأكاديمية	المهارات الأكاديمية	العلاقات الاجتماعية	الدرجة الكلية
تعزيز الذات	**٠.٦٢٥	**٠.٦٧١	**٠.٥١٧	**٠.٦٠٨	**٠.٦٧٣
معنى الحياة	**٠.٥٧٣	**٠.٦٣٩	**٠.٦٢٥	**٠.٦٤٥	**٠.٥٢٩
إدارة الذات	**٠.٥٥٩	**٠.٦٠٧	**٠.٥٣٥	**٠.٥٢٥	**٠.٦٢٤
التفاؤل	**٠.٤٨٧	**٠.٦٩١	**٠.٤٥١	**٠.٥٧٩	**٠.٥٠٩
الدرجة الكلية	**٠.٥٩٣	**٠.٦٥٤	**٠.٦٣٩	**٠.٦٣٨	**٠.٦٤٧

** دالة عند مستوى دلالة ٠.٠١

أوضحت النتائج المبينة في الجدول (١٤) وجود ارتباطات دالة موجبة عند مستوي دلالة (٠.٠١) بين أبعاد التفكير الإيجابي (تعزيز الذات – معنى الحياة – إدارة الذات – التفاؤل) والدرجة الكلية للمقياس ومفهوم الذات الأكاديمي (تنظيم الذات الأكاديمي– الدافعية الأكاديمية – المهارات الأكاديمية – العلاقات الاجتماعية) والدرجة الكلية للمقياس بالنسبة للعينة الكلية للبحث؛ مما أدى إلى التحقق من نتائج هذا الفرض نتيجة لوجود علاقة ارتباطية دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠.٠١) وموجبة بين درجات التفكير الإيجابي ومفهوم الذات الأكاديمي.

عرض نتائج الفرض الثاني ومناقشتها: ينص الفرض على: "**توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث فى التفكير الإيجابي**".

وللتحقق من صحة هذا الفرض، تم استخدام اختبار (ت) T–test لمعرفة الفرروق بين الذكور والإناث في التفكير الغيجابي، والجدول (١٥) يوضح ذلك.

جدول (١٥) المتوسط الحسابي والانحراف المعياري وقيم "ت"، والدلالة الإحصائية في أبعاد التفكير الإيجابي

الأبعاد	نوع العينة	ن	المتوسط الحسابى	الانحراف المعيارى	قيمة t	مستوى الدلالة
تعزيز الذات	الذكور	١٠٠	٢٠.٥٠	٢.٣٨	٢٠.٢٩٨	٠.٠١
	الإناث	١٠٠	٢٥.٨٠	١.١١		
معنى الحياة	الذكور	١٠٠	١٤.٦٥	٠.٧٢	٣٣.٧١٥	٠.٠١
	الإناث	١٠٠	١٩.٨٥	١.٣٥		
إدارة الذات	الذكور	١٠٠	١٥.٤٥	٠.٧٤	٤٣.٧١٧	٠.٠١
	الإناث	١٠٠	٢٠.٤٥	٠.٨٦		
التفاؤل	الذكور	١٠٠	١٣.٧٠	١.١٠	١٥.٤٦١	٠.٠١
	الإناث	١٠٠	١٧.٠٠	١.٨٢		
الدرجة الكلية	الذكور	١٠٠	٦٤.٣٠	٣.٠٠	٥٦.٧١١	٠.٠١
	الإناث	١٠٠	٨٣.١٥	١.٤٣		

أوضحت النتائج في جدول (١٥) وجود فروق ذات دلالة إحصائية في أبعاد التفكير الإيجابي التالية بين الذكور والإناث: تعزيز الذات (ت= ٢٠.٢٩٨)، معنى الحياة (ت= ٣٣.٧١٥)، إدارة الذات (ت= ٤٣.٧١٧)، التفاؤل (ت= ١٥.٤٦١)، والدرجة الكلية لقياس التفكير الإيجابي (ت= ٥٦.٧١١). وقد أشارت المتوسطات الحسابية لكل من الذكور والإناث الى أبعاد التفكير الإيجابي تفوق الإناث عن الذكور في أبعاد التفكير الإيجابي، مما أدى إلى تحقيق صحة الفرض الثاني، بسبب وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح الإناث في التفكير الإيجابي.

عرض نتائج الفرض الثالث ومناقشتها: ينص الفرض على: "**توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث فى مفهوم الذات الأكاديمي** ".

وللتحقق من صحة هذا الفرض، تم استخدام اختبار (ت) T-test لمعرفة الفرروق بين الذكور والإناث في مفهوم الذات الأكاديمي، والجدول (١٦) يوضح ذلك.

جدول (١٦) المتوسط الحسابي والانحراف المعياري وقيم "ت"، والدلالة الإحصائية في أبعاد مفهوم الذات الأكاديمي

الأبعاد	نوع العينة	ن	المتوسط الحسابى	الانحراف المعيارى	قيمة t	مستوى الدلالة
تنظيم الذات الأكاديمي	الذكور	١٠٠	٢٣.٨٥	١.٨٨	١٩.٧٣١	٠.٠١
	الإناث	١٠٠	٢٩.٢٥	١.٩٨		
الدافعية الأكاديمية	الذكور	١٠٠	٢١.٥٠	٢.١٩	٢٢.٢٣٤	٠.٠١
	الإناث	١٠٠	٢٨.٣٠	٢.١٣		
المهارات الأكاديمية	الذكور	١٠٠	٢١.٨٥	١.٩١	٢٣.٨٧٩	٠.٠١
	الإناث	١٠٠	٣٠.١٠	٢.٨٧		
العلاقات الاجتماعية	الذكور	١٠٠	١٧.٩٠	١.١٤	٤٦.٥٣٢	٠.٠١
	الإناث	١٠٠	٢٥.٠٥	١.٠٢		
الدرجة الكلية	الذكور	١٠٠	٨٥.١٠	٤.١٥	٣٧.٩٠١	٠.٠١
	الإناث	١٠٠	١١٢.٧٠	٥.٩٨		

أوضحت النتائج في جدول (١٦) وجود فروق ذات دلالة إحصائية في أبعاد مفهوم الذات الأكاديمي التالية بين الذكور والإناث: تنظيم الذات الأكاديمي (ت= ١٩.٧٣١)، الدافعية الأكاديمية (ت= ٢٢.٢٣٤)، المهارات الأكاديمية (ت= ٢٣.٨٧٩)، العلاقات الاجتماعية (ت= ٤٦.٥٣٢)، والدرجة الكلية لقياس مفهوم الذات الأكاديمي (ت= ٣٧.٩٠١). وقد أشارت المتوسطات الحسابية لكل من الذكور والإناث الى أبعاد

مفهوم الذات الأكاديمي تفوق الإناث عن الذكور في أبعاد مفهوم الذات الأكاديمي، مما أدى إلى التحقق من صحة الفرض ووجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح الإناث في مفهوم الذات الأكاديمي.

نتائج الفرض الرابع ومناقشتها: ينص الفرض الرابع على: "**ينبئ مستوى التفكير الإيجابي بمستوى مفهوم الذات الأكاديمي لدي التلاميذ ذوي العسر القرائي**".

وللتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدم أسلوب تحليل الانحدار المتعدد المتدرج (Stepwise Regression)، وذلك بهدف تحديد مدى اسهام التفكير الإيجابي في التنبؤ بمفهوم الذات الأكاديمي لدى التلاميذ ذوي العسر القرائي، والجدول (١٧) يوضح ذلك:

جدول (١٧) تحليل الانحدار المتعدد لمفهوم الذات الأكاديمي (المتغير التابع) في ضوء التفكير الإيجابى (المتغير المستقل)

المتغير التابع	المتغير المستقل	الارتباط المتعدد R	نسبة المساهمة R2	قيمة B	قيمة بيتا Beta	قيمة F	قيمة (T) ودلالتها	مستوى الدلالة	الثابت
مفهوم الذات الأكاديمي	الدرجة الكلية للتفكير الإيجابي	٠.٩١٣	٠.٨٣٣	١.٠٦٤	٠.٧٠٢	٩٨٨.٢٤٦	**١٠.١٢٧	٠.٠١	٣.١٠٦
	معنى الحياة	٠.٩١٨	٠.٨٤٢	١.٢٠٩	٠.٢٣١	٥٢٥.٠٤١	**٣.٣٤٠	٠.٠١	

أوضحت النتائج في جدول (١٧) ما يلي:

- **يمكن التنبؤ بمفهوم الذات الأكاديمي في ضوء الدرجة الكلية للتفكير الإيجابي.**
- **يمكن التنبؤ بمفهوم الذات الأكاديمي في ضوء معنى الحياة أحد أبعاد التفكير الإيجابي.**

ومن هنا تم التحقق من صحة هذا الفرض نتيجة لأنه ينبئ مستوى التفكير الإيجابي بمستوى مفهوم الذات الأكاديمي لدي التلاميذ ذوي العسر القرائي.

مناقشة نتائج البحث

أسفرت النتائج عن وجود علاقة ارتباطية دالة وموجبة بين التفكير الإيجابي ومفهوم الذات الأكاديمي لدى عينة من التلاميذ ذوي العسر القرائي عند مستوى (٠.٠١)، وأنه كلما زاد التفكير الإيجابي زاد مفهوم الذات الأكاديمي والعكس صحيح (كما تحقق بالفرض الأول)، كما أسفرت النتائج عن وجود فروق ذات دلاله إحصائية عند مستوى (٠.٠١) بين متوسطات درجات الذكور وومتوسطات درجات الإناث من التلاميذ ذوي العسر القرائي في متغيري البحث، وذلك فى اتجاه الإناث (كما تحقق بالفرض الثاني والثالث).

ولقد أشارت نتائج فى الفرض الرابع إلى أن التفكير الإيجابي من خلال الدرجة الكلية ومعنى الحياة تسهم فى مستوى التنبؤ بمفهوم الذات الأكاديمي لدى التلاميذ ذوي العسر القرائي، ويمكن تفسير ذلك بأن شعور التلاميذ ذوي العسر القرائي بالتفكير الإيجابي يؤدى إلى شعوره بمفهوم الذات الأكاديمي ومعنى الحياة التى يتمكن خلالهما من الحصول على السند والدعم والتشجيع على سلوكياته فى ظل إحباطات مرحلة الطفولة المتأخرة التى تمهد لضغوط مرحلة المراهقة، وضغوط الإعاقة أيضًا، مما يساعده على تنمية مفهوم الذات الأكاديمي لدية، والتمكن من وضع استراتيجيات مناسبة لمواجهة مشكلاته والتحكم فيها وتحديها مما يؤدى إلى تقوية ثقته بنفسه ضد أية إحباطات تواجهه فى حياته المستقبلية.

وهذا ما أشارت إليه كثير من الدراسات والتى منها دراسة (Queirolo, 2000)، دراسة (Gans et al., 2003)، دراسة (Ball, 2012)، دراسة (Shany et al., 2012)، دراسة (Zheng et al., 2014)، دراسة (Haruna, 2015).

وتشير النتائج السابقة إلى الأهمية القصوى للتفكير الايجابي في شعور التلاميذ ذوي العسر القرائي بمفهوم الذات الأكاديمي، فالتفكير الايجابي باعتباره أساسا للحكم على السلوك الآخرين ووسيلة فاعلة للتمييز بين الصواب والخطأ وأداة تمكن التلاميذ ذوي العسر

القرائي من معرفة ما يتوقعه الآخرين منهم، تسهم في تهذيب سلوكياتهم وتصويب اتجاهاتهم سواء تجاه أنفسهم أم غيرهم. والقيم بحد ذاتها تعطي لحياة التلاميذ معنى وهدفاً وتعمل على توجيههم نحو ممارسة العديد من الأنشطة المفيدة والمشبعة لاحتياجاتهم.

فالتفكير الإيجابي يعمل على حماية التلاميذ من شتى المغريات التي باتت أقرب إلى الفرد من أي شئ، وتلك المغريات تتبدى في وسائل التكنولوجيا وما تنطوي عليه من مواقع تعمل على تعطيل المسار الأخلاقي السليم للشباب سواء على المستوى الفكري.

وللتفكير الإيجابي أهمية عظمى في تعزيز مستوى الثقة الاجتماعية بين التلاميذ والمحيطين بهم وذلك من خلالهم تحسين مستوى فهمهم لمختلف الحالات الوجدانية الخاصة بهم، وتوجيههم نحو العفة والصفح، والإقرار بالخطأ، والإيثار، ومراعاة مشاعر الآخرين ومساعدتهم في أوقات الشدة والتعاطف معهم.

ملخص النتائج

يمكن تلخيص نتائج البحث الحالي فى النقاط المحددة الآتية:

١) توجد علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠.٠١) بين التفكير الإيجابي ومفهوم الذات الأكاديمي لدى التلاميذ ذوي العسر القرائي.

٢) توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠.٠١) بين الذكور والإناث فى التفكير الإيجابي لصالح الإناث.

٣) توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠.٠١) بين الذكور والإناث فى مفهوم الذات الأكاديمي لصالح الإناث.

٤) ينبئ مستوى التفكير الإيجابي بمستوى مفهوم الذات الأكاديمي لدي التلاميذ ذوي العسر القرائي.

توصيات البحث

توصى الباحثة استنادًا إلى ما كشفت عنه نتائج البحث الحالي بما يلى:

- يجب أن يتوفر لذوي العسر القرائي مناخًا تعليميًا مشجعًا، لا يشعرون فيه بالإحراج أو التهديد، وتترك لهم الحرية في ممارسة التفكير الإيجابي ومفهوم الذات الأكاديمي.
- بث ثقافة النقد البناء في المجتمع عبر مؤسساته المختلفة للارتقاء بمستوى التفكير الإيجابي ومفهوم الذات الأكاديمي، فمستوى شيوع التفكير الإيجابي ومفهوم الذات الأكاديمي في مجتمع من المجتمعات مؤشر على مدى رقيه الحضاري، فهنالك علاقة طردية بين التفكير الإيجابي ومفهوم الذات الأكاديمي والرقي الحضاري، من منطلق أن المجتمع الذي تشيع فيه العقليات ذات التفكير الإيجابي تقل فيه أنماط التفكير اللاعقلاني، مما ينعكس إيجابيًا على رقي وتطور هذا المجتمع.
- التنمية المعرفية لإعداد وتأهيل المفكرين إيجابيا بتنويع الدورات التدريبية؛ لترسيخ العقلية الناقدة لديهم؛ ولتهيئة بيئة فصلية تدعو إلى التفكير، وتكوين اتجاهات إيجابية نحو أساليب التقويم القائمة على التفسير، والتحليل، والاستقراء، والاستنباط، والاستنتاج، وإدراك العلاقات، وتقويم الافتراضات، عوضًا عن الأساليب التقويمية التي تعتمد على قياس مدى ذاكرة المتعلم.
- تصميم المناهج التعليمية لذوي العسر القرائي بالشكل الذي يؤدي إلى خفض مستوى العبء المعرفي.
- عقد دورات تدريبية للمعلمين بمختلف مراحل التعليم العام وأعضاء هيئة التدريس بالجامعات لتدريبهم على التدريس بطرق تراعي التفكير الإيجابي ومفهوم الذات الأكاديمي.

المراجع

إبراهيم أحمد أبو زيد (١٩٨٧). *سيكولوجية الذات والتوافق*. الإسكندرية: دار المعرفة.

أسامة محمد البطاينة (٢٠٠٩). *صعوبات التعلم النظرية والممارسة*. (ط ٣) عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

إمام مصطفى سيد، ومنتصر صلاح عمر (٢٠١١). عادات العقل دراسوعلاقتها بمعتقدات الكفاءة الذاتية الأكاديمية: دراسة مقارنة للتلاميذ الموهوبين والعاديين وذوي صعوبات التعلم. *مجلة كلية التربية بالفيوم*، ١١، ٣٩٥ – ٤٧٢.

أمجد محمد 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

بريان تراس (٢٠٠٧). *غير تفكيرك غير حياتك*. القاهرة: مكتبة جرير.

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.

حامد عبد السلام زهران (١٩٧٤). *الصحة النفسية والعلاج النفسى*. القاهرة: عالم الكتب.

حنان عبد العزيز (٢٠١٢). نمط التفكير وعلاقته بتقدير الذات: دراسة ميدانية على عينة من طلبة جامعة بشار. *رسالة ماجستير*، جامعة أبي بكر بلقايد تلمسان، الجزائر.

ر. نيكولسون، أ. فاوست (٢٠١١). *بطارية المسح المبكر للعسر القرائي "الدسلكسيا"*. ترجمة، نصرة محمد جلجل، خيري المغازي عجاج. (ط٢)، القاهرة: الأنجلو المصرية.

روبرت سولسو، ترجمة محمد نجيب الصبوة، مصطفي محمد كامل، محمد الحسانين (٢٠٠٠). *علم النفس المعرفي*. القاهرة: مكتبة الانجلوالمصرية.

رولاند كاندي، ترجمة إيهاب كمال (٢٠١٠). *قوة التفكير الإيجابي- إكسر حواجز دماغك*. القاهرة: مكتبة الهلال.

زياد بركات غانم (٢٠٠٥). التفكير الإيجابي لدي طلبة الجامعة- دراسة مقارنة في ضوء بعض المتغيرات الديموجرافية والتربوية. *مجلة دراسات عربية في علم النفس، جامعة القدس المفتوحة، (٣)*، ٤-١٣٨.

سيد مهدي صميدة (٢٠١٠). نمذجة العلاقات بين المعتقدات المعرفية وتوجهات الأهداف وأساليب التعلم واستراتيجيات المواجهة لدى مرتفعي ومنخفضي التحصيل الدراسي. *رسالة دكتوراه*، كلية التربية، جامعة بنها.

عبدالصبور منصور محمد (٢٠٠٣). *مقدمة في التربية الخاصة" سيكولوجية غير العاديين وتربيتهم*". القاهرة: مكتبة زهراء الشرق.

عظيمة عباس السلطاني (٢٠١٠). تأثير منهج إرشادي لتنمية التفكير الإيجابي علي التصور الذهني للاعبين الشباب بكرة السلة. *مجلة علوم التربية الرياضية*، ٣، ٩٣-١٣٧.

فاتن محمود خطاب (٢٠٠٠). تقدير الذات لدى المطلقات وعلاقته بتقدير الذات لدى الأطفال. *رسالة ماجستير*، كلية التربية، جامعة بنها.

كلثوم توفيق عباس (٢٠٠١). إدراك المراهق لصور السلطة الوالدية وعلاقتها بالتحصيل الدراسى وبعض المتغيرات النفسية بالمدارس الثانوية العامة. *رسالة دكتوراه*، كلية التربية، جامعة بنى سويف.

ناجي منور السعايدة (٢٠٠٩). *تنمية المهارات الاجتماعية للطلبة ذوي صعوبات التعلم*. عمان: دار صفاء للنشر والتوزيع.

نبيل محمد زياد (٢٠٠٦). المعتقدات المعرفية وعلاقتها بالتحصيل الدراسي لتلاميذ أولي وثالثة إعدادي. *مجلة دراسات تربوية واجتماعية, كلية التربية-جامعة حلوان*, ١٢, (٣), ١٩٣ - ٢٣٤.

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.

Abed, M. (2017). Inculcating Positive Thinking in the Self-Concept of Children with Learning Difficulties. *i-Manager's Journal on Educational Psychology*, *10*(3), 1.

Alegria, J., Maria-Soledad, C., Rueda, M. & Domínguez Gutiérrez, A. (2020). Reading sentences in spanish: some similarities and differences between children with dyslexia and those with deafness. *Anales de Psicología; Murcia, 36* (2), 295-303.

Alrehaili, N. (2015). *The relationship between self-concept and academic achievement* (Maser dissertation). State University of New York.

Alsulami, S. (2019). The Role of Memory in Dyslexia. *International Journal of Education & Literacy Studies; Footscray, 7* (4), 1-7.

Ashburn, S., Flowers, D., Napoliello, E. & Eden, G. (2020). Cerebellar function in children with and without dyslexia during single word processing. *Human Brain Mapping; San Antonio, 41* (1), 120-138.

Atoum, A. & Hadad, A. (2015). The effect of a training program based on positive thinking in reducing test anxiety among tenth grade Jordanian students. *Indian Journal of Positive Psychology; Hisar, 6*(3), 276-278

Ball, R. (2012). The relationship of academic self-concept and social competence in learning-disabled early adolescents. *Ph.D.*, The Faculty of Fielding Graduate University

Baum, N. (2016). *Learning Disabilities and Self-Concept: A Phenomenological Study* (Doctoral Dissertation). William James College.

Berman, M. (2001). *Self-concept and academic differences between students with learning disabilities in inclusive and non-*

inclusive classrooms (Doctoral Dissertation). Temple University.

Brooks, M. (1999). *Achievers and underachievers in regular and special education: An examination of their mindset for achievement and foundations for learning*, (Master thesis). California State University, United States.

Carneiro, G., Martinelli, S. & Sisto, F. (2003). Self-concept and learning disabilities of writing. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, *16* (3), 427-434.

Crossen, S. (2000).*The relationship between reading self -concept and achievement motivation among students with learning disabilities.* (Unpublished Dissertation). University of Delaware, United States.

Gans, A., Kenny, M. & Ghany, D. (2003). Comparing the self-concept of students with and without learning disabilities. *Journal of learning disabilities*, *36*(3), 287-295.

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.

Goodhart, D. (1999). The effects of positive and negative thinking on performance in an achievement situation. *Journal of personality and social psychology*, *51*(1), 117-124.

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.

Haruna, A. (2015). Gender Difference in the Prevalence of Learning Disabilities among Secondary School Students in Kano state: Counseling Implications. *National Journal of Inclusive Education, 3*(1), 250-260.

Janaarthanan, P. & Nithyanandam, K. (2020). *Mapping of Research*

Output on Dyslexia: A Scientometric Study during 2015-2019. Library Philosophy and Practice; Lincoln (Apr 2020): 1-9.

Karagöl, I. & Bekmezci, S. (2015). Investigating Academic Achievements and Critical Thinking Dispositions of Teacher Candidates. *Journal of Education and Training Studies 3*(4), 86-92.

Kuo, N., Jones, J., Jones, B., Wright, P., Blizzard, C. & et al. (2021). Review of Overcoming Dyslexia. *School Community Journal; Lincoln, 30* (2), 255-258.

LaVenia, M., Pineau, K. & Lang, L. (2010). *The Predictive Validity of Critical Thinking Disposition on Middle-Grades Math Achievement. Society for Research on Educational Effectiveness*. http://eric.ed.gov/?id=ED514403

Liu, H. (2009). Exploring Changes in Academic Self-Concept in Ability-Grouped English Classes. *Journal of Humanities and Social Sciences, 2* (2), 411-432.

Nelson, J. (2012). General and Domain-Specific Self-Concepts of Adults with Learning Disabilities: A Meta-Analysis. *Learning Disabilities: A Multidisciplinary Journal*, *18*(2), 61-70.

Perera, H., Shiratuddin, M. & Wong, K. (2018). Review of EEG-based pattern classification frameworks for dyslexia. *Brain Informatics; Heidelberg, 5* (2), 1-14.

Queirolo, S. (2000). *The impact of gender differences on academic self-concept in a population of children with learning disabilities* (Doctoral Dissertation).Seattle Pacific University.

Shany, M., Wiener, J. & Assido, M. (2012). Friendship predictors of global self-worth and domain-specific self-concepts in university students with and without learning disability. *Journal of learning disabilities*, *46*(5), 444-452.

Sheikhzadeh, E. & Khatami, M. (2017). Critical thinking, mindfulness and academic achievement among Iranian EFL learners.

Modern Journal of Language Teaching Methods, *7*(3), 281-294.

Tabone, F. (2011). Academic self-concept, self-efficacy, and achievement among students with and without learning disabilities (Doctoral Dissertation). Fordham University

Tam, H. & 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.

Wang, T. & Tseng, Y. (2015). Do Thinking Styles Matter for Science Achievement and Attitudes toward Science Class in Male and Female Elementary School Students in Taiwan? *International Journal of Science and Mathematics Education 13*(3), 515-533.

Whitley, J. (2006). *A model of general self -concept for students receiving services for a learning disability: Does class placement play a role?* (Unpublished Dissertation). University of Alberta, Canada.

Woodford, K. (2015).*The effect of Thinking Maps on the reading achievement of middle school students: An ex post facto causal comparative study*, (Doctoral Dissertation). University of Liberty, United States.

Ykema, F. (2000). *Teaching boys self-control, self-respect and self-control*. New Castle University, Australia.

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.

Zheng, C., Erickson, A. G., Kingston, N. M., & Noonan, P. M. (2014). The relationship among self-determination, self-concept, and academic achievement for students with learning disabilities. *Journal of learning disabilities*, *47*(5), 462- 474.