إسهام فاعلية الذات والذكاء الوجداني في التنبؤ بصعوبات تعلم القراءة لتلاميذ المرحلة المتوسطة بالكويت

The contribution of self-efficacy and emotional intelligence in predicting difficulties in learning to read for middle school students in Kuwait

د/ رقية سالم راشد العبهول

[1]باحثة نفسية بوزارة التربية والتعليم – بدولة الكويت

المستخلص:

هدفت الدراسة الكشف عن مدى إسهام كل من فاعلية الذات والذكاء الوجداني بصعوبات تعلم القراءة لتلاميذ المرحلة المتوسطة، وكذلك الكشف عن اختلاف كل من فاعلية الذات والذكاء الوجداني لدى عينة الدراسة باختلاف المتغيرات الديموجرافية (النوع، العمر)، ولتحقيق ذلك طبقت مقاييس (صعوبات تعلم القراءة، فاعلية الذات، الذكاء الوجداني) على (N=134)، وخلصت الدراسة إلى مجموعة من النتائج تتمثل في وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث لدى التلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة على مقياس فاعلية الذات، ومقياس الذكاء الوجداني في اتجاه الذكور، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في العمر على مقياس فاعلية الذات، ومقياس الذكاء الوجداني لديهم، وأن فاعلية الذات والذكاء الوجداني يسهمان في التنبؤ بصعوبات تعلم القراءة لتلاميذ المرحلة المتوسطة.

الكلمات المفتاحية: فاعلية الذات – الذكاء الوجداني – صعوبة تعلم القراءة.

Abstract:

The study aimed to reveal the prediction of self-efficacy and emotional intelligence for dyslexia of primary school pupils, as well as to reveal the difference in both self-efficacy and emotional intelligence in the study sample according to different demographic variables (gender, age), was applied measures of (dyslexia, self-efficacy, emotional intelligence) reparation of researchers on a sample (N=134), and the study concluded with asset of results which are the presence of statistically significant differences between males and females among students with dyclexia on the scale of self-efficacy, and the measure of emotional intelligence towards males, and the absence of statistically significant differences in age on the scale of self-efficacy, and measure of emotional intelligence they have, and that self-efficacy and emotional intelligence have the ability to predict for dyslexia of primary school pupils.

Keywords: Self efficacy – Emotional intelligence – Dyslexia.

مدخل الدراسة:

تشكل صعوبات تعلم القراءة أحد المحاور الأساسية لصعوبات التعلم الأكاديمية، وهذا ما أكده العديد من الباحثين، من أن هذه الصعوبات تمثل السبب الرئيس وراء الفشل المدرسي؛ فهي تؤثر في فاعلية الذات والذكاء الوجداني لدى التلميذ، وتقوده إلى العديد من أنماط السلوك اللاتوافقي، حيث إنها تمثل أكثر أنماط صعوبات التعلم الأكاديمية شيوعاً، وأن (80 %) من التلاميذ ذوي صعوبات التعلم لديهم صعوبات تعلم في القراءة، وفي حالة يكون الفرد مختلفاً عن الآخرين في عمليات التفكير والتعلم، وما يتطلبانه من مهارات الإدراك السمعي والبصري، وتخزين المعلومات والرموز، والتعامل معها واستدعائها في عمليات الاتصال اللغوي وغير اللغوي، إن الشخص الذي يعاني منها لديه صعوبات في ترجمة اللغة إلى أفكار، أو التعبير عن هذه الأفكار، أو في فهم معاني الكلمات المكتوبة.

إن ذوي صعوبات تعلم القراءة يعانون من ضعف فاعلية الذات، ويكون لذلك تأثير كبير في مظاهر متعددة من سلوك الفرد كاختيار الأنشطة، فالفرد يميل إلى اختيار الأنشطة التي يعتقد أنه سينجح فيها، ويتجنب الأنشطة التي يعتقد أنه سيفشل في أدائها نتيجة ضعف فاعلية الذات لديه، الأمر الذي يؤثر في العديد من المهارات الضرورية اللازمة للنجاح الدراسي بشكل عام، والقدرة على القراءة بشكل خاص. **(Snang, 2010)**

كما يؤكد (Goleman, 1996) أن الذكاء الوجداني أكثر أهمية من الذكاء العقلي ومعامل الذكاء؛ إذ إن النجاح الدراسي يتوقف بدرجة كبيرة على عوامل وجدانية واجتماعية، ويجب على المعلمين والآباء الاهتمام مبكراً بالذكاء الوجداني لدى أطفالهم؛ لأن النجاح في الحياة الأكاديمية والاجتماعية والمهنية لا يعتمد على قدرات الفرد العقلية فقط؛ ولكنه يعتمد على ما يتمتع به أيضاً من مهارات وقدرات وإمكانات وجدانية، ويُعد الذكاء الوجداني أفضل منبئ بالنجاح في الحياة مقارنةً بالذكاء المعرفي (Pellittcri, 2002)، وأن الأذكياء وجدانياً Emotionally Intelligent متوافقون ومثابرون ومتمتعون بصحة عقلية ووجدانية.**(Bernet, 1996)**

في ضوء ما تقدم تضطلع هذه الدراسة بتناول متغيري فاعلية الذات والذكاء الوجداني، في ضوء اختلافهما باختلاف المتغيرات الديموجرافية، فضلاً عن بيان مدى تنبؤ فاعلية الذات والذكاء الوجداني بصعوبات تعلم القراءة لدى الأفراد عينة الدراسة.

مشكلة الدراسة وأسئلتها: تتحدد مشكلة الدراسة من خلال الإشكاليات الفرعية التالية:

1- إشكالية اختلاف كل من فاعلية الذات والذكاء الوجداني لذوي صعوبات تعلم القراءة باختلاف المتغيرات الديموجرافية (النوع، العمر) لدى أفراد عينة الدراسة، انبثقت هذه الإشكالية نتيجة إحساس الباحثة ومعايشتها لهؤلاء التلاميذ، فضلاً عما أكدته الدراسات السابقة، ونشير لبعض منها فيما يلي:

دراسة (علا الشعراوي، 2000) والتي أشارت نتائجها إلى عدم وجود فروق دالة إحصائية بين الجنسين بصدد فاعلية الذات.

وهذا ما أكدته دراسة **(Wesley, 2002)** والتي هدفت إلى الكشف عن العلاقة بين الإنجاز الأكاديمي والاتجاهات والدافعية وفاعلية الذات وبعض المتغيرات الديموغرافية، وأشارت النتائج إلى عدم وجود فروق بين الذكور والإناث في فاعلية الذات، في حين اختلفت هذه النتائج مع نتيجة دراسة (Beghetto, 2006) التي توصلت إلى أن فاعلية الذات لدى الإناث كانت أقل منها لدى الذكور.

ودراسة (عبد المنعم الدردير، 2002) التي تناولت أثر النوع في الذكاء الوجداني، وتوصلت نتائجها إلى أن الذكاء الوجداني لا يختلف باختلاف النوع، ودراسة (سميحة عطية، 2005) التي كشفت عن عدم وجود فروق بين الذكور والإناث في الذكاء الوجداني.

ودراسة **(Wang & Hezhiwen, 2002)** عن العلاقة بين الذكاء الوجداني وفاعلية الذات العامة والأساليب التربوية الوالدية على عينة من طلبة وطالبات المدارس بالصين، وقد كشفت عن وجود فروق بين الجنسين في فاعلية الذات والذكاء الوجداني، ولكنها تختلف مع نتائج دراسة (Brown, et al., 2003) التي أظهرت عدم وجود فروق بين الذكور والإناث في الذكاء الوجداني وفاعلية الذات العامة، وكذلك دراسة **(Dinane, 2003)** والتي تناولت علاقة فاعلية الذات والإنجاز الأكاديمي، في ضوء الفروق بين الجنسين، وكذلك دراسة **(Kayva & Agaliotis, 2008)** عن عدم وجود فروق في النوع والعمر بين الأطفال ذوي صعوبات تعلم القراءة في الذكاء الوجداني.

وأيضاً دراسة **(Beghettom etal., 2012)** التي أوضحت أن فاعلية الذات تنخفض في ضوء ارتفاع الصف الدراسي، وتتفق هذه النتائج مع دراسة (Gibbs, 2009) الذي وجد أن فاعلية الذات تقل بازدياد العمر لدى الطلبة، في حين تختلف مع نتائج دراسة (Hilat, etal., 2010) التي أكدت عدم وجود فروق في فاعلية الذات تبعاً لمتغير السنة الدراسية.

وفي ضوء تباين نتائج الدراسات سالفة الذكر نطرح السؤال الأول:

1) ما مدى اختلاف كلٍ من فاعلية الذات والذكاء الوجداني باختلاف المتغيرات الديموجرافية (النوع– العمر) لدى أفراد عينة الدراسة؟

2- إشكالية تنبؤ فاعلية الذات والذكاء الوجداني بكلٍ من صعوبات تعلم القراءة لدى الأفراد عينة الدراسة:

توصلت دراسة **(Jessica, etal., 2002)** إلى أن التلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة والتلاميذ ذوي صعوبات التعلم المصحوب بنقص الانتباه وفرط النشاط حصلوا على درجات منخفضة بشكلٍ دال في فعالية الذات الأكاديمية مقارنةً بأقرانهم العاديين.

كما أشارت نتائج العديد من الدراسات أن فاعلية الذات والذكاء الوجداني من أهم المنبئات بصعوبات تعلم القراءة لتلاميذ المرحلة الابتدائية ومنها دراسة (Easton, 2004)، ودراسة (Chan, 2004)، ودراسة (Salovey Lopes & Brackett, Nezlak, Sellin, 2004)، ودراسة (Di–Fabio, 2005)، إلاَّ أن ثمة دراسات تختلف مع نتائج دراسة (Scott, 2001) التي تناولت مدى إسهام الذكاء الوجداني في النجاحات الأكاديمية لدى المراهقين، وبشكل خاص إذا كان الذكاء الوجداني أكثر أهمية من الذكاء التقليدي، وتوصلت النتائج إلى أن الذكاء الوجداني لا يسهم إسهاماً له دلالة في النجاحات الاجتماعية والأكاديمية، وتتعارض نتائج هذه الدراسة أيضاً مع آراء Goleman الذي يؤكد أهمية الذكاء الوجداني في النجاحات الاجتماعية والأكاديمية.

وفي السياق نفسه كانت دراسة (Lackaye. T., 2006) التي هدفت إلى مقارنة التلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة وأقرانهم العاديين في كلٍ من (فاعلية الذات، المزاج، المجهود، الأمل) ، وأسفرت نتائج هذه الدراسة عن أن التلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة مقارنةً بأقرانهم العاديين يعانون انخفاض فاعلية الذات الأكاديمية والاجتماعية، فضلاً عن عدم وجود فروق دالة بين المجموعتين في فاعلية الذات الانفعالية.

وبناءً على ما تقدم نطرح السؤال الثاني:

2) ما مدى تنبؤ فاعلية الذات والذكاء الوجداني بصعوبات تعلم القراءة لدى الأفراد عينة الدراسة؟

أهداف الدراسة: في ضوء أسئلة الدراسة، وبناءً عليها نصوغ أهدافها إجرائياً على النحو التالي:

1- الكشف عن اختلاف كلٍ من فاعلية الذات والذكاء الوجداني باختلاف المتغيرات الديموجرافية (النوع – العمر) لدى الأفراد عينة الدراسة.

2- دراسة إسهام فاعلية الذات والذكاء الوجداني في التنبؤ بصعوبات تعلم القراءة لدى الأفراد عينة الدراسة؟

محددات الدراسة: تتمثل في المتغيرات التالية:

1- أسئلة الدراسة: وهي من المحددات الأساسية لنتائج أي دراسة علمية، وقد سبق الإشارة إليها.

2- عينة الدراسة: اعتمدت هذه الدراسة على (N=134) ذوي صعوبات تعلم القراءة من تلاميذ المرحلة المتوسطة، تتراوح أعمارهم ما بين (10 – 14) عامًا.

3- أدوات الدراسة: اعتمدت هذه الدراسة على (مقياس صعوبات تعلم القراءة، ومقياس فاعلية الذات، ومقياس الذكاء الوجداني، وقائمة المستوى الاجتماعي الاقتصادي)، وقد تم تطبيق الدراسة خلال شهر ديسمبر من عام 2021، بمدارس المرحلة المتوسطة.

4- منهج الدراسة: تعتمد هذه الدراسة على المنهج الوصفي الارتباطي لملائمته لأهداف الدراسة وفروضها.

أهمية الدراسة: تستمد هذه الدراسة أهميتها من عدة متغيرات يأتي في صدارتها:

الأهمية النظرية: أن توصيف مفهومي فاعلية الذات والذكاء الوجداني يُعد إسهاماً في إثراء مجال علم النفس الإيجابي، وما يترتب على ذلك من اهتمام بحثي على المستوى العربي، حيث ندرة البحوث والدراسات التي اهتمت بهذه المتغيرات، في إطار عينة صعوبات تعلم القراءة من تلاميذ المرحلة المتوسطة.

الأهمية السيكومترية: تتمثل في بناء مقاييس (صعوبات تعلم القراءة، فاعلية الذات، الذكاء الوجداني) وتُعد هذه الأدوات إضافةً إلى التراث السيكومتري.

أهمية العينة: تعتمد هذه الدراسة على عينة من ذوي صعوبات تعلم القراءة من المرحلة المتوسطة، ويُلاحظ أن هذه العينة تمثل الطفولة الوسطى والمتأخرة، وهي تمثل نقطة البدء في التكوين؛ وما تحتاجه من رعاية وتهيئة تضمن للمجتمع وفرة من الشباب المعافى الذي تحرر من صعوبات تعلم القراءة، وما يصاحب ذلك من تعافٍ في أوجه النمو المختلفة.

أهمية المجال البحثي: يُلاحظ أن متغيرات هذه الدراسة تمثل عدة مجالات بحثية فهي من حيث العينة (ذوي صعوبات تعلم القراءة) تقع في إطار علم نفس الفئات الخاصة، ومن حيث (فاعلية الذات والذكاء الوجداني) فهي تمثل علم النفس الإيجابي، ولا شك أن تعدد المجال البحثي يعكس أهمية هذه الدراسة.

مصطلحات الدراسة: تتمثل فيما يلي:

1- فاعلية الذات **Self Efficacy**: التعريف الإجرائي: نستعرضه فيما يلي:

في ضوء تحليل التعريفات الإجرائية لكلٍ من (Bandura, 1997)، (Pajares, 1997)، (Schunk, 1994)، (Hallin & Danaher, 1994)، (Kirnch, 1985)، (Eysenck (Cattel, 1965), 1960)، وتحليل دراسة كلٍ من (Barnes, 2010)، (Fisherm P., 2006)، (Jessica, etal (Lackaye. T., 2006)،. 2002)، (أحمد حسانين، 2002)، (Butler, S., 1996)، (Kelly (Barnett, A., 1995), 1993)، وقد أسفرت هذه الخطوات عن عدة مفردات هي: (المثابرة، المبادرة، الثقة بالنفس، المواجهة الإيجابية)، وهي تمثل مكونات المقياس.

ومن ثم يمكن صياغة التعريف الإجرائي لفاعلية الذات: بأنها متغير نفسي مركب يتضمن المثابرة، المبادرة، الثقة بالنفس، المواجهة الإيجابية، وهو ينعكس في الدرجة التي يحصل عليها المفحوص على المقياس المُعد لذلك.

2- الذكاء الوجداني **Emotional Intelligence**: التعريف الإجرائي: نستعرضه فيما يلي:

في ضوء تحليل تعريفات كلٍ من (Solloway & Cartright, 2008)، (Zee & Chakel, 2002)، (Mayer Salovey, 1997)، (Goleman, 1995)، (Mayrr & Salovey), 1990)، وتحليل مكونات مقياس كلٍ من (هدى عبد الرحمن عبد العزيز، 2018)، (السيد

السمادوني، 2001)، (فوقية رضوان، 2001)، (Golman)، (Dulewicz & Higgs, 1996, 1995)، وتحليل نظريات كلٍ من (Salovey & Mayer, 1997)، (Bar On, 1996)، (Daniel Golman, 1995)، وقد أسفر ذلك عن عدة مفردات هي: (إدارة الانفعالات، مهارات شخصية اجتماعية، التواصل الاجتماعي)، وهي تمثل مكونات المقياس.

في ضوء ما تقدم نصوغ التعريف الإجرائي للذكاء الوجداني: بأنه مجموعة من المهارات الوجدانية التي يتمتع بها الفرد، وتتمثل في إدارة الانفعالات، ومهارات شخصية اجتماعية، والتواصل الاجتماعي، وهو ما ينعكس في الدرجة التي سيحصل عليها المفحوص على المقياس المُعد لذلك.

3- صعوبات القراءة **Dyslexia**: التعريف الإجرائي: نستعرضه فيما يلي:

في ضوء تحليل تعريفات صعوبات تعلم القراءة الإجرائية لكلٍ من (Annevan)، (Mc Milan Family, 2002)، (Norbert Sillamy, 1998)، (Hout, 1998)، (Demeur Navtlout)، (Laind Green, 1995)، (1993)، وتحليل مكونات مقياس كلٍ من (شلابي عبد الحفيظ، 2017)، (ياسمين عبد الكريم الديري، 2016)، (ميسر نصر إبراهيم القراني، 2011)، (عادل عبدالله محمد، 2009)، (فتحي مصطفى الزيات، 2008)، (سلوى محمد أحمد عزازي، 2007)، (صلاح عميرة علي، 2005)، (أحمد مهدي مصطفى، 2003)، (أحمد حجازي، 2002)، (أنور محمد الشرقاوي، 1996)، (زيدان السرطاوي، 1995)، وقد أسفر ذلك عن عدة مفردات: (صعوبات الأداء القرائي، صعوبات الأداء الكتابي، صعوبات اللغة، صعوبات الذاكرة، مشكلة الفهم والاستيعاب، مشكلات نفسية) وهي تمثل مكونات المقياس.

في ضوء ما تقدم نصوغ التعريف الإجرائي لصعوبات تعلم القراءة: اضطراب يؤدي إلى ضعف في التحصيل الأكاديمي ويتضمن صعوبات الأداء القرائي، وصعوبات الأداء الكتابي، وصعوبات اللغة، وصعوبات الذاكرة، ومشكلات الفهم والاستيعاب، ومشكلات نفسية، ويتمثل ذلك في الدرجة التي سيحصل عليها المفحوص على المقياس المُعد لذلك.

الإطار النظري ودراسات سابقة: ونستعرضها في ضوء متغيرات الدراسة، على النحو التالي:

أولاً: فاعلية الذات، والنظريات المفسرة لها: (نظرية فاعلية الذات Bandura, 1986) يُشير في كتابه "أسس التفكير والأداء" بأن نظرية فاعلية الذات اشتقت من النظرية المعرفية الاجتماعية Social Cognitive Theory أن الأداء الإنساني يمكن أن يفسر من خلال المقابلة بين السلوك، ومختلف العوامل المعرفية والشخصية والبيئية، ونصوغ فيما يلي الافتراضات النظرية والمحددات المنهجية التي تقوم عليها النظرية المعرفية الاجتماعية:

أ- يمتلك الأفراد القدرة على عمل الرموز، والتي تسمح بإنشاء نماذج داخلية، للتحقق من فاعلية التجارب قبل القيام بها.

ب- أن معظم أنواع السلوك ذات هدف معين.

ج- يمتلك الأفراد القدرة على التأمل الذاتي، والقدرة على تحليل وتقييم الأفكار والخبرات الذاتية، وهذه القدرات تتيح التحكم الذاتي في كلٍ من الأفكار والسلوك.

د- يمتلك الأفراد القدرة على التنظيم الذاتي، عن طريق التأثير في التحكم المباشر في سلوكهم.

هـ- يتعلم الأفراد عن طريق ملاحظة سلوك الآخرين ونتائجها.

و- أن كلًا من القدرات السابقة (القدرة على عمل الرموز، التفكير المستقبلي، والتأمل الذاتي، والتنظيم الذاتي، والتعلم بالملاحظة)، هي نتيجة تطور الميكانيزمات والأبنية النفسية والعصبية المعقدة.

ز- تتفاعل كلٍ من الأحداث البيئية والعوامل الذاتية الداخلية (معرفية، وانفعالية، وبيولوجية) والسلوك بطريقة متبادلة، فالأفراد يستجيبون معرفياً وانفعالياً وسلوكياً إلى الأحداث البيئية.

في حين أكدت نظرية التوقع (Expectancy Theory, 1986) التي أسسها Victor Froom أن الإنسان يستطيع إجراء عمليات عقلية، كالتفكير قبل الإقدام على سلوك محدد، وأنه سوف يختار سلوكاً واحداً بين عدد من بدائل السلوك الذي يحقق أكبر قيمة لتوقعاته من حيث النتائج ذات النفع التي سيعود عليه وعلى عمله، ويلعب عنصر التوقعات دوراً مهماً في مساعدة الإنسان في اختيار نشاط معين من البدائل العديدة المتاحة.

أما نظرية (Shell & Murphy, 1989) فقد أوضحت أن فاعلية الذات عبارة عن "ميكانيزم" ينشأ من خلال تفاعل الفرد واستخدامه إمكاناته المعرفية ومهاراته الاجتماعية والسلوكية الخاصة بالمهمة، وهي تعكس ثقة الفرد بنفسه وقدرته على النجاح في أداء هذه المهمة؛ أما توقعات المخرجات، أو الناتج النهائي للسلوك فهي تتحدد في ضوء العلاقة بين أداء المهمة بنجاح وما يتصوره الفرد عن طبيعة هذه المخرجات أو الوصول إلى أهداف السلوك.

وتؤكد نظرية (Schwarzer, 1994) أن فاعلية الذات عبارة عن بُعد ثابت من أبعاد الشخصية تتمثل في قناعات ذاتية، وفي القدرة على التغلب على المتطلبات والمشكلات الصعبة التي تواجه الفرد خلال التصرفات الذاتية، وأن توقعات الفاعلية الذاتية تنسب لها وظيفة توجيه السلوك، وتقوم على التحضير أو الإعداد للتصرف وضبطه والتخطيط الواقعي له، لأنها تؤثر في الكيفية التي يشعر ويفكر بها الناس.

ثانياً: الذكاء الوجداني، والنظريات المفسرة له: من هذه النظريات، نظرية (Salovey & Mayer, 1997)، ومفادها أن الوجدان يمنح الفرد معلومات مهمة، يتفاوت الأفراد فيما بينهم في القدرة على توليدها والوعى بها وتفسيرها والاستفادة منها والاستجابة لها من أجل التوافق بشكل أكثر ذكاء، كما أن الإدراك الوجداني يتضمن عملية التسجيل، وعملية الإصغاء، واكتشاف معنى الرسائل الوجدانية التي تظهر في نغمة الصوت، وفي تعبيرات الوجه، والرسومات، والأشياء الثقافية الأخرى التي صنعها الإنسان.

في حين حاولت نظرية (Bar On, 1996) الإجابة عن السؤال: لماذا ينجح بعض الناس في الحياة أكثر من غيرهم؟، كما قام بتوسيع معنى الذكاء الوجداني، وذلك بدمجه بالسمات التي تتعلق بالقدرة من خلال مراجعته للكتابات النفسية عن الصفات الشخصية المتصلة بالنجاح في الحياة، فحدد خمسة مجالات كبرى في الأداء لها صلة بالنجاح هي: (مكونات الشخصية الداخلية، مكونات العلاقات بين الأشخاص، المكونات التكيفية، مكونات إدارة التوتر، مكونات المزاج العام).

أما نظرية (Daniel Golman, 1995) فقد أكدت أن الذكاء الوجداني يلعب دوراً محورياً في النجاح في العمل بنسبة 80 %، وأنه متعلم وأن التعلم يبدأ من السنوات الأولى في الأسرة، ومن هنا تبدو أهمية الإطار الأسري الذي ينمو فيه الطفل، ودوره في التأثير في سلوكه، وتوجيهه فيما يتعلم، فالمناخ الأسري الجيد يساعد على نمو الذكاء الوجداني.

ويؤكد أن هذه الكفاءات ليست كفاءات فطرية يولد بها الإنسان، ولكنها قدرات مكتسبة يجب أن يأخذ الفرد العديد من الخطوات لتطويرها وتنميتها بغرض الوصول إلى أرقى مستويات الأداء سواءً المهني أو الاجتماعي أو التعليمي.

ثالثاً: صعوبات تعلم القراءة، والنظريات المفسرة لها: تعددت آراء الباحثين وعلماء النفس والتربية في تحديد النظريات التي تفسر صعوبات تعلم القراءة، ومنهم من يعزو ذلك لسبب واحد، في حين أن آخرين يرون أنها راجعة لأسباب متعددة، بينما اعتبرها فريق ثالث راجعة إلى اضطراب في تجهيز المعلومات، ونوضح ذلك فيما يلي:

(نظرية السبب الواحد) ترى هذه النظريات أن السبب في صعوبات تعلم القراءة؛ يعود إلى عامل نيورولوجي دماغي، يتمثل في قصور بالمخ؛ حيث يتم تخزين الصور الدماغية، ويؤكد أصحاب هذه النظريات وجود خلل وظيفي في الوظائف الإدراكية، والبصرية، واللغوية، والنفسلغوية، والتكامل السمعي البصري، والذاكرة والانتباه.

وقد استخلص (Lefnson, 1980) من دراسته أن سبب صعوبات تعلم القراءة؛ ترجع إلى شذوذ في المخيخ والقنوات النصف دائرية للآذان الداخلية، وقد وجد نجاحاً في خفض صعوبات تعلم القراءة عند استخدامه لعقار الدراميين.

في حين تؤكد (نظريات الأسباب المتعددة) حسب (Harris & Sebay, 1985) أن علماء النفس يفضلون وجهة النظر التي ترى أن هناك أسبابًا عديدة لصعوبات تعلم القراءة.

أما دراسة **(Robinson, 1972)** التي أُجريت على ثلاثين حالة من حالات صعوبات تعلم القراءة الحادة، وقد تم الحصول على التاريخ الاجتماعي لكل حالة، كما تم فحص كل طفل بواسطة أخصائي نفسي، وطبيب أطفال، وطبيب متخصص في الأعصاب، وطبيب عيون، وطبيب مختص في الأنف والأذن والحنجرة واختصاصي كلام واختصاصي في الغدد الصماء، حيث اعتبرها عوامل مسببة لصعوبات تعلم القراءة؛ واستخلص بعد علاجه لـ (22) حالة من العينة نفسها أن صعوبات تعلم القراءة ناتجة عن واحدة أو أربعة من الأسباب التي غالباً ما تترك مع المشكلات الاجتماعية والصعوبات البصرية، يتبعها سوء التكيف الانفعالي والصعوبات العصبية، وصعوبات الحديث، وصعوبات التمييز، والطرق المدرسية، والصعوبات السمعية واضطرابات الغدد والمشكلات الجسمية العامة.

أما (نظرية تجهيز المعلومات) ومفادها أن الأطفال ذوي صعوبات تعلم القراءة يستخدمون طرقًا غير ملائمة لتشغيل المعلومات، هذا الاستخدام الخطأ يؤدي إلى إحداث صعوبات أو مشكلات في تعلم القراءة.

في حين أن (عبد الوهاب كامل، 1991) يرى أن صعوبات تعلم القراءة ترجع إلى وجود درجة ما من إصابة المخ، والتي تعد شرطاً معوقاً يؤدي إلى ظهور مشكلات في تشغيل المعلومات.

الدراسات السابقة: نتناولها في ضوء متغيرات الدراسة، وذلك من خلال المحاور التالية:

أولاً: فاعلية الذات لذوي صعوبات تعلم القراءة، وفي هذا الإطار نشير لبعض هذه الدراسات:

دراسة **(Jessica, etal., 2002)** تناولت فعالية الذات لدى عينة من التلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة (N=22) تلميذاً يعانون من صعوبات تعلم القراءة (N=42) من التلاميذ ذوي صعوبات التعلم المصاحب باضطراب نقص الانتباه وفرط النشاط، بالإضافة إلى عينة أخرى من أقرانهم العاديين (N=86)، وأسفرت هذه الدراسة عن أن التلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة والتلاميذ ذوي صعوبات التعلم المصحوب بنقص الانتباه وفرط النشاط حصلوا على درجات منخفضة بشكلٍ دال في فعالية الذات الأكاديمية مقارنةً بأقرانهم من العاديين.

وفي ذات السياق كانت دراسة **(Lackaye, T., 2006)** التي هدفت إلى مقارنة التلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة وأقرانهم العاديين في كلٍ من: (فاعلية الذات، المزاج، المجهود، الأمل) ولتحقيق هذا الهدف؛ تم الاعتماد على عينتين إحداهما من المراهقين ذوي صعوبات تعلم القراءة (N=123) والأخرى من أقرانهم العاديين (N=123)، وهما عينتان متكافئتان من حيث (النوع والأداء الأكاديمي)، وأسفرت نتائج هذه الدراسة عن أن التلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة مقارنةً بأقرانهم العاديين يعانون انخفاض فاعلية الذات الأكاديمية والاجتماعية، فضلاً عن عدم وجود فروق دالة بين المجموعتين في فاعلية الذات الانفعالية.

وكذلك دراسة **(Butler, S., 1996)** التي تناولت تأثير حديث الذات الإيجابي في فاعلية الذات لدى عينة من التلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة بلغ عددهم (14) من الذكور، تراوحت أعمارهم بين (10 ، 13 سنة)، طُبق عليهم مقياس فاعلية الذات ومكوناته هي: (صورة الذات، فاعلية الذات الأكاديمية، فاعلية الذات الاجتماعية)، وقد حضر هؤلاء التلاميذ الجلسات التي صممت لمساعدتهم على إدراك دور الحديث الإيجابي للذات في تحسين فاعلية الذات لديهم، وتمخضت هذه الدراسة عن وجود فروق دالة بين درجات القياس القبلي والبعدي في مستوى فاعلية الذات بشكلٍ عام، وعندما قيست هذه الفروق بالنسبة لكل مكون من مكوناتها على حدة، كانت الفروق أكثر دلالة في حالة فاعلية الذات الاجتماعية مقارنةً بفاعلية الذات الأكاديمية وصورة الذات.

وعن دراسة **(Barnett, A., 1995)** التي تناولت تأثير التدريب في استراتيجيات التعلم في قلق الأداء وفاعلية الذات لدى عينة من تلاميذ المدارس العليا ذوي صعوبات تعلم القراءة، ولتحقيق الهدف تم استخدام ثلاث مجموعات تجريبية، تلقت الأولى تعليمات مباشرة في الاستراتيجيات المعرفية كطريقة للتعلم، أما الثانية فقد تدربت على الاستراتيجيات الوجدانية، في حين تلقت الثالثة مزيجاً من الاستراتيجيات المعرفية والوجدانية، بالإضافة إلى مجموعة رابعة تمثلت في المجموعة الضابطة التي لم تتلق أي تدريب، وأشارت النتائج إلى عدم فاعلية الاستراتيجيات المعرفية والوجدانية وكذلك المزج بينهما في تحسين فاعلية الذات أو خفض قلق الأداء.

ودراسة **(Fisher, P., 2006)**التي هدفت إلى تحديد ما إذا كان برنامجاً نوعياً في فاعلية الذات في القراءة مصمم للتدريب على المصادر الأربعة لفاعلية الذات التي حددها (باندورا، 1977) (الإنجازات الأدائية، الخبرات البديلة، الإقناع اللفظي، الاستثارة الانفعالية) من شأنه أن يحسن ليس فقط من نوعية وكمية التعبير القرائي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، وإنما يحسن أيضاً من فاعلية الذات في القراءة وذلك لدى عينة قوامها 60 تلميذاً بالصفين الخامس والسادس تم تقسيمهم إلى مجموعتين تجريبية وضابطة، وتوصلت هذه الدراسة إلى أن التلاميذ الذين تعرضوا لبرنامج تنمية فاعلية الذات حصلوا على درجات أفضل من أقرانهم في المجموعة الضابطة فيما يتعلق بفاعلية الذات العامة وفاعلية الذات في القراءة وعملياتها المختلفة.

أما دراسة **(Kelly, 1993)** فقد تناولت العلاقة بين كلٍ من الجنس والإنجاز الأكاديمي وبين فاعلية الذات والاهتمامات المهنية على عينة (N=286) طالباً من الصفين التاسع والحادي عشر بالمدارس العليا، وقد أشارت نتائج الدراسة إلى وجود تأثير محدود للجنس في فاعلية الذات في اتجاه الذكور، كما أشارت إلى إمكان التنبؤ بالفاعلية الذاتية من خلال الإنجاز الأكاديمي، في حين أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق بين الجنسين في الميول المهنية.

ثانياً: الذكاء الوجداني لذوي صعوبات تعلم القراءة: وفي هذا الإطار نشير لبعض هذه الدراسات:

أكدت دراسة **(Helen, 2007)** وجود ارتباط دال وقوي بين صعوبات الفهم القرائي والذكاء الوجداني لدى عينة من التلاميذ من ذوي صعوبات تعلم القراءة ممن تتراوح أعمارهم بين (12 – 15 عامًا)، وأكدت الدراسة أهمية تنمية مهارات الذكاء الوجداني من أجل التغلب على صعوبات الفهم القرائي لدى هؤلاء التلاميذ.

وأظهرت دراسة **(Kayva & Agaliotis, 2008)** في الذكاء الوجداني لذوي صعوبات تعلم القراءة على عينة تكونت من (36 طفلاً) من ذوي صعوبات تعلم القراءة و(36 طفلاً) من العاديين تمت المقارنة بينهم في العمر والجنس، عن أنه لا توجد فروق في الجنس بين الأطفال في استجابتهم، لكن هناك فروقًا دالة إحصائية بين الأطفال الصغار في الاستجابات التي تظهر لدى الأطفال ذوي صعوبات تعلم القراءة أكثر من الأطفال العاديين.

ودراسة **(Collins, 2001)** التي هدفت إلى الكشف عن مستوى الأطفال في الذكاء الوجداني وعلاقته بصعوبات تعلم القراءة والكفاءة الاجتماعية والأكاديمية، وتكونت العينة من أطفال السنوات الأولى من المرحلة الابتدائية، وأشارت النتائج إلى ضعف الذكاء الوجداني لدى الأطفال عينة الدراسة.

بينما تناولت دراسة **(Zeinder, 2003)** العلاقة التفاعلية بين الذكاء الوجداني والعوامل البيولوجية والاجتماعية والثقافية التي تؤثر في مستوى الذكاء الوجداني لذوي صعوبات تعلم القراءة لدى الأطفال من خلال عمليات تفاعلية متداخلة، وأشارت النتائج إلى أن برامج تنمية الذكاء الوجداني يمكن أن تسهم بفاعلية في خلق بيئة ثرية ومواتية لتنمية الذكاء الوجداني لدى الأطفال في مختلف أعمارهم.

وفيما يتصل بدراسة **(Vincent, 2003)** فقد هدفت تقييم أثر برنامج الذكاء الوجداني في المهارات القرائية والمشكلات السلوكية والاجتماعية، لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي في أمريكا، وقد أشارت النتائج إلى وجود أثر للبرنامج في تحسين المهارات القرائية والمهارات الاجتماعية لدى أفراد عينة الدراسة.

ثالثاً: فاعلية الذات والذكاء والوجداني لذوي صعوبات تعلم القراءة، وفي هذا الإطار نشير لبعض هذه الدراسات:

في دراسة **(Wang & He-Zhiwen, 2002)** تناولت العلاقة بين الذكاء الوجداني والفاعلية العامة للذات والأساليب التربوية الوالدية على عينة من طلاب صعوبات تعلم القراءة بالصين (161 من الذكور، و148 من الإناث)، وأظهرت النتائج وجود فروق بين الجنسين في فاعلية الذات، وأن الإناث أقل في فاعلية الذات مقارنةً بالذكور، فضلاً عن وجود علاقة إيجابية بين الذكاء الوجداني وفاعلية الذات.

ودراسة (يوسف جهاد، 2010) التي تناولت الضغوط النفسية وعلاقتها بالذكاء الوجداني لدى عينة من الأطفال في مرحلة الطفولة المتأخرة (9 – 12) ذوي صعوبات تعلم القراءة، واشتملت عينة الدراسة على (80 من الذكور والإناث) من ذوي صعوبات تعلم القراءة، ومن نتائجها وجود علاقة بين الضغوط النفسية والذكاء الوجداني، وعلاقة بين الضغوط النفسية وفاعلية الذات، وعدم وجود علاقة بين الدافعية والتواصل والتعاطف لدى عينة الدراسة من ذوي صعوبات تعلم القراءة.

ودراسة **(Petersen, 2010)** التي تناولت العلاقة بين الذكاء الوجداني والنجاح الأكاديمي لطلاب المدارس الابتدائية من ذوي صعوبات تعلم القراءة، (N=68) طالب وطالبة، وأن الذكاء الوجداني يساعد الأفراد على تنمية القدرة على التصرف وعلى فهم الشخص لمشاعره وعواطفه، وله تأثير في ذوي صعوبات تعلم القراءة وفي علاقتهم بالآخرين، وفي فاعلية الذات لديهم ومدى توجيه انفعالاتهم، وكذلك القدرة على تفهم مشاعر وعواطف الآخرين.

وكذلك دراسة **(Hen & Goroshit, 2014)** والتي تناولت العلاقة بين التأخر الأكاديمي والذكاء الوجداني والأداء الأكاديمي لدى (257 طالبًا) من العاديين ومن ذوي صعوبات تعلم القراءة، وأوضحت النتائج التأثير غير المباشر للذكاء الوجداني في التأخر الأكاديمي والمعدلات الأكاديمية، حيث التأثير الأكبر في الطلاب ذوي صعوبات تعلم القراءة منه في الطلاب العاديين، وأظهرت النتائج أيضاً أن درجات ذوي صعوبات تعلم القراءة أقل من العاديين في كلٍ من الذكاء الوجداني والفاعلية الذاتية الأكاديمية.

ودراسة **(Reiff, 2001)** التي تناولت العلاقة بين صعوبات تعلم القراءة والذكاء الوجداني في الجنس، من (128 طالباً وطالبة)، (54 طالباً) لديهم صعوبات تعلم في القراءة منهم (N=32) ذكور، و(22 إناث)، و(N=74) من الطلاب العاديين منهم (N=34) ذكور، و(N=40) إناث، وقد أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلبة العاديين وذوي صعوبات تعلم القراءة في أدائهم على مقياس الذكاء الوجداني لصالح

العاديين، كما أظهرت النتائج وجود فروق بين الذكور والإناث على بُعد فاعلية الذات لصالح الإناث.

تعقيب على الإطار النظري: ونجمل ذلك فيما يلي:

أولاً: أوجه الاستفادة: وتتمثل فيما يلي:

في ضوء تحليل الأطر النظرية والدراسات السابقة أصبح من الممكن تحديد الأسس المنهجية، والجوانب البحثية من خلال الاستفادة من نتائج هذه الدراسات، واختيار العينة، والمنهج الأمثل لتحقيق أهداف الدراسة، كذلك إعداد المقاييس الملائمة لهذه الدراسة، وصياغة الفروض، وكذلك التعريفات الإجرائية، ومناقشة وتفسير النتائج التي تم التوصل إليها.

فروض الدراسة: في ضوء أسئلة الدراسة، وأهدافها يمكن صياغة فروض الدراسة على النحو التالي:

1. تختلف كلٍ من فاعلية الذات والذكاء الوجداني باختلاف المتغيرات الديموغرافية (النوع – العمر).
2. فاعلية الذات والذكاء الوجداني منبئات لصعوبات تعلم القراءة لتلاميذ المرحلة الابتدائية.

منهج الدراسة وإجراءاتها: ونوضح ذلك فيما يلي:

أولاً: بالنسبة للمنهج تعتمد هذه الدراسة على المنهج الوصفي الارتباطي باعتباره أكثر المناهج تحقيقاً لأهداف الدراسة، وملاءمة لفروضها، وقد تم تحديد ذلك في ضوء ما أشارت إليه الدراسات السابقة.

ثانياً: عينة الدراسة تضمنت (134) من تلاميذ المرحلة المتوسطة من ذوي صعوبات تعلم القراءة بدولة الكويت، ذكور (79) وإناث (55)، ممن تتراوح أعمارهم ما بين (10 – 14)، وذلك خلال شهر ديسمبر من عام 2021، وقد اختيرت العينة بهذه الخصائص للإجابة عن أسئلة الدراسة، وتحقيق أهدافها، والتحقق من فروضها.

ثالثاً: أدوات الدراسة اعتمدت هذه الدراسة على (مقياس صعوبات تعلم القراءة، ومقياس فاعلية الذات، ومقياس الذكاء الوجداني)، وسنوضح ذلك فيما يلي:

أولاً: مقياس فاعلية الذات، من إعداد/ حمدي ياسين وآخرون، يتكون من (37) عبارة موزعة على أربعة مكونات فرعية منها (27) عبارة إيجابية ، و(10) عبارات سلبية، وتم تصحيح المقياس وفقاً لبدائل الاستجابة ذات الشكل الثلاثي، ويحصل الخيار (نعم) على ثلاث درجات، والخيار (أحياناً) على درجتين، والخيار (لا) على درجة واحدة، باستثناء المفردات السالبة، والتي تحمل الأرقام (9، 12، 15، 17، 18، 23، 28، 29، 31، 37) وهي تأخذ عكس سلم توزيع الدرجات، بحيث تكون أعلى درجة للمقياس (111)، وأقل درجة (37)، وتُشير الدرجة المرتفعة إلى ارتفاع درجة فاعلية الذات والعكس صحيح.

ثانياً: مقياس الذكاء الوجداني، وهو من إعداد/ الباحثة، ويتكون من (31) عبارة موزعة على ثلاثة مكونات فرعية منها (24) عبارة إيجابية و(7) عبارات سلبية، وتم تصحيح المقياس وفقاً لبدائل الاستجابة ذات الشكل الثلاثي، حيث يحصل الخيار (نعم) على ثلاث درجات، والخيار (أحياناً) على درجتين، والخيار (لا) على درجة واحدة، باستثناء المفردات السالبة والتي تحمل الأرقام (12، 13، 17، 18، 29، 30)، وهي تأخذ عكس سلم توزيع الدرجات، بحيث تكون أعلى درجة للمقياس (93)، وأقل درجة (31) بحيث تُشير الدرجة المرتفعة إلى ارتفاع درجة الذكاء الوجداني والعكس صحيح.

ثالثاً: مقياس صعوبات تعلم القراءة، من إعداد/ حمدي ياسين وآخرون، يتكون من (52) عبارة موزعة على ستة مكونات فرعية منها (36) عبارة إيجابية و(16) عبارة سلبية، وتم تصحيح المقياس وفقاً لبدائل الاستجابة ذات الشكل الثلاثي، ويحصل الخيار (نعم) على ثلاث درجات، والخيار (أحياناً) على درجتين، والخيار (لا) على درجة واحدة، باستثناء المفردات السالبة التي تحمل الأرقام (10، 18، 20، 22، 23، 27، 30، 37، 38، 40، 41، 45، 48، 49، 50، 52)، وهي تأخذ عكس سلم توزيع الدرجات، بحيث تكون أعلى درجة للمقياس (156) وأقل

درجة (25)، بحيث تُشير الدرجة المرتفعة إلى ارتفاع صعوبات تعلم القراءة والعكس صحيح.

حساب الكفاءة السيكومترية للمقاييس: قامت الباحثة بالتحقق من صحة الكفاءة السيكومترية لمقاييس الدراسة، ونوضح ذلك فيما يلي:

1- تم حساب ثبات المقياس على عينة (N=134) من تلاميذ المرحلة الابتدائية ذوي صعوبات تعلم القراءة بطريقة ألفالكرونباخ، فقد بلغ (0.851)، وبطريقة التجزئة النصفية بلغ (0.938)، وهي تعد مُعاملات ثبات مقبولة، مما يدل على أن المقياس يتمتع بثبات مرتفع.

2- كما تم حساب ثبات الاتساق الداخلي، من خلال حساب ارتباط كل فقرة من فقرات المقياس مع الدرجة الكلية للمكون الذي ينتمي إليه، ونوضح ذلك في جدول (1):

جدول (1) معامل (ر) الارتباط بين كل فقرة من فقرات مقياس فاعلية الذات، والدرجة الكلية للمكون الذي تنتمي له

المكون (1) المثابرة		المكون (2) المبادرة		المكون (3) الثقة بالنفس		المكون (4) المواجهة الإيجابية	
رقم المفردة	معامل الارتباط	رقم المفردة	معامل الارتباط	رقم المفردة	معامل الارتباط	رقم المفردة	معامل الارتباط
1	**0.89	2	**0.83	3	**0.72	4	**0.74
5	**0.84	6	**0.79	7	**0.69	8	**0.84
9	**0.65	10	**0.74	11	**0.76	12	*0.71
13	**0.55	14	**0.89	15	**0.83	16	**0.58
17	**0.71	18	**0.67	19	**0.61	20	**0.57
21	**0.89	22	**0.52	23	**0.92	24	**0.78
25	**0.76	26	**0.86	27	**0.63	28	**0.47
29	**0.53	30	**0.87	31	**0.59	32	**0.85
33	**0.88	34	**0.70	35	**0.76	36	**0.79
		37	**0.80				

أشارت معاملات الثبات في جدول (1) إلى التماسك الداخلي للمقياس، ومدى ارتباط كل فقرة من فقرات مقياس فاعلية الذات بالدرجة الكلية للمكون الذي تنتمي إليه، وفي ضوء ما تقدم فإن المقياس يتمتع بدرجة عالية من الثبات.

الصدق: تم التحقق من صدق المقياس بأكثر من طريقة، ونوضح ذلك فيما يلي:

1- صدق المُحكمين: تم عرض المقياس على ثلاثة من خبراء وأساتذة علم النفس، وقد أسفرت هذه الخطوة عن عدة ملاحظات سواء بالتعديل أو الحذف أو

الإضافة، وقد أخذت هذه الملاحظات بعين الاعتبار، ومن ثم فإن المقياس صادق من وجهة نظر المُحكمين.

2- صدق البناء العاملي: تم حساب الصدق العاملي للمقياس؛ بهدف التحقق من أن مقاييسه الفرعية تنتظم حول عامل عام يمكن أن نسميه فاعلية الذات، ونوضح ذلك في جدول (2):

جدول (2) العوامل المستخلصة من المصفوفة الارتباطية للمقاييس الفرعية لمقياس فاعلية الذات

التشبعات المقاييس الفرعية	ع 1
المثابرة	0.91
المبادرة	0.90
الثقة بالنفس	0.96
المواجهة الإيجابية	0.85

بتحليل مكونات جدول (2) يتبين أن المقاييس الفرعية لمقياس فاعلية الذات تنتظم حول عامل واحد، وتتميز تشبعاتها بأنها إيجابية وجوهرية، وتوصف أيضاً بأنها قوية، إذ إن جميع متغيرات هذا العامل ترابطت معاً في عامل واحد، وأن هذه المتغيرات تشكل أبعاد المقياس الذي صمم لقياس فاعلية الذات؛ ولذلك فإن المقياس يتمتع بالصدق العاملي.

3- القدرة التمييزية للمقياس: باعتبارها مؤشرًا على صدق المقياس، وتم ذلك بحساب قيمة (ت) لدلالة الفروق بين متوسط الدرجات أعلى الوسيط ومتوسط الدرجات أسفل الوسيط لمقياس فاعلية الذات، ونوضح ذلك في جدول (3):

القيمة الإحصائية المتغير	الدرجات أعلى الوسيط (ن=36)		الدرجات أسفل الوسيط (ن = 36)		قيم (ت)	مستوى الدلالة
	م	ع	م	ع		
فاعلية الذات	82.91	2.089	39.72	1.136	1.090-	0.001

بتحليل القيم الإحصائية الواردة في جدول (3) يتضح أن قيمة (ت = 1.090-) عند مستوى دلالة (0.001)، وهذا يُشير أن المقياس يتمتع بالقدرة على التمييز، وهذا مؤشر على صدقه.

ثانياً: مقياس الذكاء الوجداني: الثبات، تم التحقق من ثبات المقياس بأكثر من طريقة، على اعتبار أن للثبات عدة معانٍ وتعريفات، ونوضح ذلك فيما يلي:

1- تم حساب ثبات المقياس على عينة (N=134) من تلاميذ المرحلة الابتدائية ذوي صعوبات تعلم القراءة، بطريقة ألفا كرونباخ فقد بلغ (0.881)، وبطريقة التجزئة النصفية بلغ (0.883)، وهي تُعد معاملات ثبات مقبولة.

2- كما تم حساب ثبات الاتساق الداخلي، من خلال حساب ارتباط كل فقرة من فقرات المقياس مع الدرجة الكلية للمكون الذي تنتمي له، ونوضح ذلك في جدول (4):

جدول (4) معامل (ر) الارتباط بين كل فقرة من فقرات مقياس الذكاء الوجداني، والدرجة الكلية للمكون الذي تنتمي له

المكون (1) إدارة الانفعالات		المكون (2) مهارات شخصية اجتماعية		المكون (3) التواصل الاجتماعي	
رقم المفردة	معامل الارتباط	رقم المفردة	معامل الارتباط	رقم المفردة	معامل الارتباط
1	**0.84	2	**0.61	3	**0.64
4	**0.73	5	**0.68	6	**0.91
7	**0.90	8	**0.75	9	**0.61
10	**0.79	11	**0.92	12	**0.65
13	**0.51	14	**0.64	15	**0.57
16	**0.81	17	**0.66	18	**0.62
19	**0.84	20	**0.54	21	**0.47
22	**0.84	23	**0.60	24	**0.84
25	**0.50	26	**0.61	27	**0.90
28	**0.89	29	**0.80	30	**0.81
		31	**0.61		

أشارت معاملات الثبات في جدول (4) إلى التماسك الداخلي للمقياس، ومدى ارتباط كل فقرة من فقرات مقياس الذكاء الوجداني بالدرجة الكلية للمكون الذي تنتمي إليه، وفي ضوء ما تقدم فإن المقياس يتمتع بدرجة عالية من الثبات.

الصدق: تم التحقق من صدق المقياس بأكثر من طريقة، ونوضح ذلك فيما يلي:

1- صدق المُحكمين، حيث تم عرض المقياس على (N = 3) من أساتذة علم النفس، وقد أفادوا بعدة ملاحظات سواء بتعديل صياغة أو حذف، أو إضافة بعض العبارات، وقد تم تفعيل هذه الملاحظات، ومن ثم يصبح المقياس صادقًا من وجهة نظر المُحكمين.

2- صدق البناء العاملي، تم حساب الصدق العاملي للمقياس؛ بهدف التحقق من أن مقاييسه الفرعية تنتظم حول عامل عام، يمكن أن نسميه الذكاء الوجداني، ونوضح ذلك في جدول (5):

جدول (5) العوامل المستخلصة من المصفوفة الارتباطية للمقاييس الفرعية لمقياس الذكاء الوجداني

التشبعات المقاييس الفرعية	ع 1
إدارة الانفعالات	0.90
مهارات شخصية اجتماعية	0.95
التواصل الاجتماعي	0.94

بتحليل مكونات جدول (5) يتبين أن المقاييس الفرعية لمقياس الذكاء الوجداني تنتظم حول عامل واحد، وتتميز تشبعاتها بأنها إيجابية وجوهرية، وتوصف أيضاً بأنها قوية؛ إذ إن جميع متغيرات هذا العامل ترابطت معاً في عامل واحد؛ وأن هذه المتغيرات تشكل أبعاد المقياس الذي صمم لقياس الذكاء الوجداني، وهكذا يتضح أن المقياس يتمتع بالصدق العاملي.

3- القدرة التمييزية للمقياس: باعتبارها مؤشرًا على صدق المقياس، وتم ذلك بحساب قيمة (ت) لدلالة الفروق بين متوسط الدرجات أعلى الوسيط ومتوسط الدرجات أسفل الوسيط لمقياس الذكاء الوجداني، ونوضح ذلك في جدول (6):

جدول (6) قيمة (ت) للتحقق من القدرة التمييزية لمقياس الذكاء الوجداني

القيمة الإحصائية المتغير	الدرجات أعلى الوسيط (ن=36)		الدرجات أسفل الوسيط (ن = 36)		قيم (ت)	مستوى الدلالة
	م	ع	م	ع		
الذكاء الوجداني	66.61	2.417	33.61	1.201	73.33-	0.000

بتحليل القيم الإحصائية الواردة في جدول (6) يتضح أن قيمة (ت = 73.33-) عند مستوى دلالة (0.000)، وهذا يشير أن المقياس يتمتع بالقدرة على التمييز، وهذا مؤشر على صدقه.

ثالثاً: مقياس صعوبات تعلم القراءة (الثبات): تم التحقق من ثبات المقياس بأكثر من طريقة، ونوضح ذلك فيما يلي:

1. تم حساب ثبات المقياس على عينة (N=134) من تلاميذ المرحلة المتوسطة ذوي صعوبات تعلم القراءة، بطريقة ألفا لكرونباخ فقد بلغ (0.819)، وبطريقة التجزئة النصفية بلغ (0.896)، وهي تُعد معاملات ثبات مقبولة.
2. كما تم حساب ثبات الاتساق الداخلي، من خلال حساب ارتباط كل فقرة من فقرات المقياس مع الدرجة الكلية للمكون الذي تنتمي له، ونوضح ذلك في جدول (7):

جدول (7) معامل (ر) الارتباط بين كل فقرة من فقرات مقياس صعوبات تعلم القراءة، مع الدرجة الكلية للمكون الذي تنتمي إليه

المكون (1) الأداء القرائي		المكون (2) الأداء الكتابي		المكون (3) صعوبات اللغة		المكون (4) صعوبات الذاكرة		المكون (5) مشكلات الفهم والاستيعاب		المكون (6) مشكلات نفسية	
رقم المفردة	معامل الارتباط	رقم المفردة	معامل الارتباط	رقم المفردة	معامل الارتباط	رقم المفردة	معامل الارتباط	رقم المفردة	معامل الارتباط	رقم المفردة	معامل الارتباط
1	**0.94	2	**0.85	3	**0.92	4	**0.82	5	**0.82	6	**0.76
7	**0.95	8	**0.86	9	**0.80	10	**0.56	11	**0.73	12	**0.62
13	**0.76	14	**0.86	15	**0.88	16	**0.77	17	**0.73	18	**0.69
19	**0.97	20	**0.82	21	**0.76	22	**0.84	23	**0.75	24	**0.62
25	**0.94	26	**0.86	27	**0.74	28	**0.83	29	**0.56	30	**0.53
31	**0.95	32	**0.74	33	**0.55	34	**0.89	34	**0.83	36	**0.84
37	**0.97	38	**0.79	39	**0.84	40	**0.78	41	**0.90	42	**0.78
43	**0.91	44	**0.66	45	**0.94	46	**0.86	47	**0.81	48	**0.74
49	**0.92	50	**0.65								
51	**0.68										
52	**0.95										

أشارت معاملات الثبات في جدول (7) إلى التماسك الداخلي للمقياس، ومدى ارتباط كل فقرة من فقرات مقياس صعوبات تعلم القراءة بالدرجة الكلية للمكون الذي تنتمي إليه، وفي ضوء ما تقدم فإن المقياس ثابت.

الصدق: تم التحقق من صدق المقياس بأكثر من طريقة لأسباب سبق الإشارة لها في المقياس السابق، ونوضح ذلك فيما يلي:

1- صدق المُحكمين: تم عرض المقياس على ثلاثة خبراء وأساتذة علم النفس، وقد أسفرت هذه الخطوة عن عدة ملاحظات سواء بالتعديل أو الحذف، أو الإضافة، وقد أخذت هذه الملاحظات بعين الاعتبار، ومن ثم فإن المقياس صادق من وجهة نظر المُحكمين.

2- صدق البناء العاملي: تم حساب الصدق العاملي للمقياس؛ بهدف التحقق من أن مقاييسه الفرعية تنتظم حول عامل عام، يمكن أن نسميه صعوبات تعلم القراءة، ونوضح ذلك في جدول (8):

جدول (8) العوامل المستخلصة من المصفوفة الارتباطية للمقاييس الفرعية لمقياس صعوبات تعلم القراءة

التشبعات المقاييس الفرعية	ع 1
صعوبات الأداء القرائي	0.96
صعوبات الأداء الكتابي	0.81
صعوبات اللغة	0.91
صعوبات الذاكرة	0.89
مشكلات الفهم والاستيعاب	0.85
مشكلات نفسية	0.84

بتحليل مكونات جدول (8) يتبين أن المقاييس الفرعية لمقياس صعوبات تعلم القراءة تنتظم حول عامل واحد، وتتميز تشبعاتها بأنها إيجابية، وجوهرية، وتوصف أيضاً بأنها قوية؛ إذ إن جميع متغيرات هذا العامل ترابطت معاً في عامل واحد، وأن هذه المتغيرات تشكل أبعاد المقياس الذي صمم لقياس صعوبات تعلم القراءة، ولذلك فإن المقياس يتمتع بالصدق العاملي.

3- القدرة التمييزية للمقياس: باعتبارها مؤشرًا على صدق المقياس، وتم ذلك بحساب قيمة (ت) لدلالة الفروق بين متوسط الدرجات أعلى الوسيط ومتوسط الدرجات أسفل الوسيط لمقياس صعوبات تعلم القراءة، ونوضح ذلك في جدول (9):

جدول (9) قيمة (ت) للتحقق من القدرة التمييزية لمقياس صعوبات تعلم القراءة

القيمة الإحصائية المتغير	الدرجات أعلى الوسيط (ن=36)		الدرجات أسفل الوسيط (ن = 36)		قيم (ت)	مستوى الدلالة
	م	ع	م	ع		
صعوبات تعلم القراءة	1.537	1.396	1.062	2.943	87.48-	0.000

بتحليل القيم الإحصائية الواردة في جدول (9) يتضح أن قيمة (ت = 87.48−) عند مستوى دلالة (0.000)، وهذا يشير أن المقياس يتمتع بالقدرة على التمييز، وهذا مؤشر على صدقه.

نتائج الدراسة:

الفرض الأول: ونصه: تختلف كل من فاعلية الذات والذكاء الوجداني باختلاف المتغيرات الديموجرافية (النوع، العمر)، لاختبار صحة هذا الفرض تمت معالجة استجابات عينة الدراسة (N=134) على مقاييس الدراسة (فاعلية الذات، الذكاء الوجداني) من التلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة، بحساب قيمة (ت) لدلالة الفروق بين المجموعات المستقلة، ونوضح ذلك في جدول (10).

أولاً: الفروق في فاعلية الذات والذكاء الوجداني بصدد متغير النوع (ذكور، إناث): وللتحقق من صحة هذا الفرض عولجت استجابات عينة الدراسة (N=134) على مقياس فاعلية الذات ومقياس الذكاء الوجداني باستخدام اختبار (ت) حيث بلغت قيمتها في مقياس فاعلية الذات (4.39)، ومقياس الذكاء الوجداني (4.61)، ونوضح ذلك في جدول (10):

جدول (10) قيمة (ت) لدلالة الفروق بين الذكور والإناث بصدد متغيرات الدراسة

القيمة الإحصائية / المتغير	متغير النوع	العدد	متوسط	انحراف معياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
فاعلية الذات	ذكور	79	59.01	19.85	4.39	0.000
	إناث	55	47.12	11.30		
الذكاء الوجداني	ذكور	79	48.79	15.02	4.61	0.000
	إناث	55	39.41	8.37		

يتضح من جدول (10) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث للأطفال ذوي صعوبات تعلم القراءة من تلاميذ المرحلة الابتدائية على مقياس فاعلية الذات، ومقياس الذكاء الوجداني في اتجاه الذكور، وهذا ما أكدته دراسة كلٍ من (Beghetto, 2006)، (Smith, 2002)، (Wang & Hezhiwen, 2002)، (Kelly ,2004)، (1993)، كما تختلف مع نتائج دراسة كلٍ من (Gibbs, 2009)، (Dinane, 2003)، (Brown, etal., 2003)، (Wesley

, 2002)، (ولاء سهيل، 2016)، (سميحة عطية، 2005)، (عبد المنعم الدردير، 2002).

ثانياً: الفروق في فاعلية الذات والذكاء الوجداني بصدد متغيرالعمر: وللتحقق من صحة هذا الفرض عولجت استجابات عينة الدراسة (N=134) على مقياس فاعلية الذات، ومقياس الذكاء الوجداني، باستخدام اختبار (ت) فقد بلغت قيمتها على مقياس فاعلية الذات (0.011−)، ومقياس الذكاء الوجداني (0.069−)، ونوضح ذلك في جدول (11):

جدول (11) قيمة (ت) لدلالة الفروق في العمر بصدد متغيرات الدراسة

القيمة الإحصائية المتغير	متغير العمر	العدد	متوسط	انحراف معياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
فاعلية الذات	9 – 10	68	54.11	17.58	0.011-	0.64
	11 – 12	66	54.15	18.18		
الذكاء الوجداني	9 – 10	68	44.86	13.39	0.069-	0.74
	11 – 12	66	45.03	13.71		

يتضح من جدول (11) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في العمر للأطفال ذوي صعوبات القراءة من تلاميذ المرحلة الابتدائية على مقياس فاعلية الذات، ومقياس الذكاء الوجداني، وقد اتفقت هذه النتائج مع نتائج دراسة كلٍ من (Hilat, etal., Kayva & Agaliotis) ،(2010, 2008) ، (رامي محمود اليوسف، 2013)، (عبد المنعم عبد الله حسيب، 2001)، واختلفت مع نتائج دراسة كلٍ من (Beghetto, etal., 2012)، (Mason, 2009)، Gibbs), 2009).

الفرض الثاني: ونصه: فاعلية الذات والذكاء الوجداني يساعدان على التنبؤ بصعوبات تعلم القراءة لتلاميذ المرحلة الابتدائية، للتحقق من صحة هذا الفرض، تمت معالجة استجابات عينة الدراسة (N=134) من التلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة على مقياسي فاعلية الذات والذكاء الوجداني، باستخدام Multipla Linear Regression، ونوضح ذلك فيما يلي:

أولاً: فاعلية الذات منبئ بصعوبات تعلم القراءة لتلاميذ المرحلة الابتدائية: للتحقق من صحة هذا الفرض تمت معالجة استجابات عينة الدراسة من التلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة على مقياس فاعلية الذات، باستخدام Multipla Linear Regression، ونوضح ذلك في جدول (12):

جدول (12) معامل الارتباط الخطي ومعامل التنبؤ بصدد مقياس فاعلية الذات

القيم الإحصائية المتغير	معامل الارتباط R	معامل التحديد R – Squara	اختبار دروبن واطسون Durbin – Watson
فاعلية الذات	0.996	0.991	1.125

يوضح جدول (12) قيمة معامل الارتباط الكلي للنموذج، وقد بلغت (0.996)، كما بلغت قيمة اختبار Durbin – Watson (1.125)، وبلغت نسبة الدقة في نموذج الانحدار المستخدم هي (991%)، ويمكن بيان تحليل الانحدار في جدول (13)

جدول (13) نتائج تحليل الانحدار بصدد مقياس فاعلية الذات كمتغير مستقل، وصعوبات تعلم القراءة كمتغير تابع

القيم الإحصائية	معامل B	معامل Beta	قيمة F	قيمة T	مستوى الدلالة
الثابت	199.48		1.488	381.64	0.000
فاعلية الذات	1.119-	0.996-		1.220-	0.000

نستخلص من جدول (13) نتائج تحليل الانحدار قدرة فاعلية الذات على التنبؤ بصعوبات تعلم القراءة لتلاميذ المرحلة الابتدائية، ويمكن صياغة معادلة الانحدار التنبؤية بمتغير صعوبات تعلم القراءة كما يلي: صعوبات تعلم القراءة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية = 199.48 + فاعلية الذات (1.119)، وتتفق هذه النتيجة مع نتائج الدراسات التالية: (Shang,)، (Barnes, 2010)، (Jessica, etal., 2010)، (Lackaye, T., 2006)، (Kelly،2002) , 1993).

ثانياً: الذكاء الوجداني مُنبئ بصعوبات تعلم القراءة لتلاميذ المرحلة الابتدائية: للتحقق من صحة هذا الفرض تمت معالجة استجابات عينة الدراسة (N=134) من التلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة على مقياس الذكاء الوجداني باستخدام أسلوب Multipla Linear Regression، ونوضح ذلك في جدول (14):

جدول (14) معامل الارتباط الخطي ومعامل التنبؤ بصدد مقياس الذكاء الوجداني

القيم الإحصائية المتغير	معامل الارتباط R	معامل التحديد R – Squara	اختبار دروبن واطسون Durbin – Watson
الذكاء الوجداني	0.995	0.990	0.298

يوضح جدول (14) قيمة معامل الارتباط الكلي للنموذج، وقد بلغت (0.995)، كما بلغت قيمة اختبار Durbin – Watson (0.298)، وبلغت نسبة الدقة في نموذج الانحدار المستخدم هي (990%) ويمكن بيان نتائج تحليل الانحدار في جدول (15):

جدول (15) نتائج تحليل الانحدار بصدد مقياس الذكاء الوجداني كمتغير مستقل، وصعوبات تعلم القراءة كمتغير تابع

القيم الإحصائية	معامل B	معامل Beta	قيمة F	قيمة T	مستوى الدلالة
الثابت	205.245			339.422	0.000
الذكاء الوجداني	1.476-	0.995-	1.1311	1.145-	0.000

توضح نتائج تحليل الانحدار الواردة بجدول (15) قدرة الذكاء الوجداني على التنبؤ بصعوبات تعلم القراءة لتلاميذ المرحلة الابتدائية، ويمكن صياغة معادلة الانحدار التنبؤية بمتغير صعوبات تعلم القراءة كما يلي: صعوبات تعلم القراءة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية = (205.245) + الذكاء الوجداني (1.476)، وتتفق هذه النتيجة مع نتائج الدراسات التالية: (Petersen, 2010)،(Hen & Goroshit, 2014)، (Reiff, 2001 ,2001)، (Collins)، (يوسف جهاد، 2010).

التوصيات والبحوث المقترحة، ونوضح ذلك فيما يلي:

أولاً: التوصيات من خلال معايشة مشكلة الدراسة، وتحليل نتائج الدراسات السابقة، وتحليل الشواهد الميدانية، يمكن صياغة التوصيات التالية:

1. عقد دورات وورش عمل وندوات في المدارس، للتوعية بكيفية التعامل مع ذوي صعوبات تعلم القراءة.
2. عمل برامج تدريبية لدمج دور المُعلم مع الأسرة للحد من هذه الصعوبات.

ثانياً: البحوث المقترحة: يمكن طرح تصورات أولية لبحوث مقترحة فيما يلي:

1. فاعلية الذات وعلاقتها ببعض المتغيرات النفسية لذوي صعوبات تعلم القراءة.
2. فاعلية الذات مدخل لخفض صعوبات تعلم القراءة.
3. تنمية الذكاء الوجداني لذوي صعوبات تعلم القراءة.
4. التمكين النفسي وعلاقته بفاعلية الذات والذكاء الوجداني لذوي صعوبات تعلم القراءة.

المراجع العلمية

أولاً: المراجع العربية:

1. أحمد العلوان، ورندة المحاسنة (2011): الكفاءة الذاتية في القراءة وعلاقتها باستخدام استراتيجيات القراءة لدى عينة من طلبة الجامعة الهاشمية، المجلة الأردنية في العلوم التربوية، مجلد 7، عدد 4، ص 399 – ص 418.
2. جهاد يوسف (2010): الضغوط النفسية وعلاقتها بالذكاء الوجداني لدى عينة من الأطفال ذوي صعوبة القراءة في مرحلة الطفولة المتأخرة، رسالة ماجستير، كلية الدراسات العليا للطفولة، جامعة عين شمس.
3. رشا محمد (2017): عسر القراءة والمؤشرات السلوكية المميزة له لدى تلاميذ الصف الثالث الأساسي، رسالة ماجستير، كلية التربية، الجامعة الإسلامية، عزة.
4. ريم سويلم محمد (2018): الذكاء الوجداني وعلاقته بالمهارات الاجتماعية لدى أطفال مرحلة الرياض، رسالة ماجستير، كلية الدراسات العليا، جامعة الكويت.
5. زيدان السرطاوي (1995): مقياس صعوبات التعلم لطلاب المرحلة الابتدائية، مركز البحوث التربوية، كلية التربية، جامعة الملك سعود.
6. سماح بشقة (2008): المشكلات السلوكية لدى ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية وحاجاتهم الإرشادية، رسالة ماجستير، كلية الآداب والعلوم الإنسانية، جامعة الحاج لخضر – باتنة.
7. شرفوح البشير (2006): انعكاس عسر القراءة على السلوك العدواني لدى المعسورين، رسالة دكتوراة، كلية العلوم الاجتماعية، جامعة الجزائر.
8. شلابي عبدالحفيظ (2017): اختبار لعسر القراءة لأطفال المرحلة الابتدائية، رسالة دكتوراة، كلية العلوم الاجتماعية والعلوم الإنسانية، جامعة أبي بكر بلقايد – تلمسان.
9. شيماء محمد دللي (2011): تنمية فاعلية الذات وخفض هرمون الكورتيزول لدى طلبة الجامعة، رسالة ماجستير، كلية البنات للآداب والعلوم والتربية، جامعة عين شمس.
10. صافيناز عادل حجر (2016): فاعلية برنامج تدريبي لتنمية الذكاء الوجداني على فعالية الذات لدى بعض الإداريات بكلية الآداب والإدارة ببيشة، دراسات عربية في التربية وعلم النفس، العدد 8، ص ص 293 – 326.
11. صلاح عميرة علي (2002): برنامج مقترح لعلاج صعوبات التعلم القراءة والكتابة لدى تلاميذ غرف المصادر بالمدرسة الابتدائية التأسيسية بدولة الإمارات العربية، رسالة ماجستير، معهد الدراسات والبحوث البيئية، جامعة عين شمس.
12. عبد الحكيم المخلافي (2010): فعالية الذات الأكاديمية وعلاقتها ببعض سمات الشخصية لدى الطلبة، مجلة جامعة دمشق، المجلد 26.
13. عطاف محمود (2012): فاعلية الذات وعلاقتها بضغوط الحياة لدى الطالبات المتزوجات في جامعة الأقصى، مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، المجلد العشرين، العدد الأول، ص 619 – 654.
14. علاء محمود (2000): فاعلية الذات وعلاقتها ببعض المتغيرات الدافعية لدى طلاب المرحلة الثانوية، مجلة كلية التربية، جامعة المنصورة، العدد 44، ص 287 – 325.
15. عليا محمد صالح (2013): الفروق في الذكاء الانفعالي بين الطلبة العاديين وذوي صعوبات التعلم تبعاً لمتغيري الجنس والفئة العمرية في عينة أردنيي، مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، المجلد الحادي والعشرون، العدد 1، ص 367 – 399.

16. عماد الدين فاوي (2016): تنمية الكفاءة اللغوية لخفض العسر القرائي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، رسالة دكتوراة، كلية البنات للآداب والعلوم والتربية، جامعة عين شمس.
17. عبد المطلب أمين القريطي (1988): صعوبات التعلم، عالم الكتاب للنشر، ب ط، مصر.
18. لامية عروش، وبعزيز كلتومة (2017): أثر عسر القراءة على التحصيل اللغوي لدى الطفل الجزائري، دراسة ميدانية لبعض المدارس الابتدائية، رسالة ماجستير، كلية الآداب واللغات، جامعة عبد الرحمان ميرة بجاية.
19. لبنى بنت حسين العجمي (2006): تفعيل برنامج تقويم الأطفال ذوي صعوبات التعلم في ضوء خبرة الولايات المتحدة الأمريكية، كلية التربية للبنات، جامعة أبها.
20. مرباح أحمد (2015): عسر القراءة وعلاقته بالتوافق النفسي لدى عينة من تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة مولود معمري.
21. معتوق خولة (2014): الذكاء الوجداني وعلاقته بكلٍ من التكيف ودافعية الإنجاز لدى المعاقين سمعياً، رسالة ماجستير، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة محمد بوضياف – المسيلة.
22. نحمده محمد (2012): فاعلية التعلم النشط في خفض صعوبات تعلم القراءة لدى عينة من تلاميذ المرحلة الابتدائية، رسالة دكتوراة، كلية الدراسات العليا للطفولة، جامعة عين شمس.
23. نسرين حلوم (2011): تنمية فاعلية الذات لخفض العدوان عند الأطفال من تلاميذ المرحلة الابتدائية، رسالة ماجستير، كلية البنات للآداب والعلوم والتربية، جامعة عين شمس.
24. نصرة جلجل (1995): العسر القرائي، مكتبة النهضة المصرية، ط 2، القاهرة.
25. هدى عبد الرحمن عبد العزيز (2018): برنامج لتنمية الذكاء الوجداني وأثره في خفض بعض المشكلات السلوكية لدى عينة من الأطفال ذوي صعوبات التعلم بالمملكة العربية السعودية، مجلة البحث العلمي في التربية، العدد 19، ص 353 – 391.
26. هدى شعبان (2007): أثر الإصابة بالديسلكسيا (صعوبات القراءة) على الانتباه لدى تلاميذات المرحلة الإعدادية بمحافظة أسيوط، رسالة ماجستير، كلية الآداب، جامعة عين شمس.
27. هشام إبراهيم عبد الله، عصام عبد اللطيف عبد الهادي (2009): الذكاء الوجداني وعلاقته بفعالية الذات لدى عينة من طلاب الجامعة، مجلة علم النفس والعلوم الإنسانية، كلية الآداب، جامعة المنيا، ص 1 – 65.
28. هيام صابر (2012): فاعلية الذات مدخل لخفض أعراض القلق وتحسين التحصيل الدراسي لدى عينة من التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، مجلة جامعة دمشق، المجلد 28، العدد 4.
29. ولاء سهيل (2016): فاعلية الذات وعلاقتها بالمسئولية الاجتماعية، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة دمشق.
30. ولاء مرزوق (2015): الضغوط النفسية المدركة وعلاقتها بالذاكرة العاملة لدى عينة من الأطفال ذوي صعوبات تعلم القراءة، رسالة ماجستير، كلية الدراسات العليا للطفولة، جامعة عين شمس.
31. يسري أحمد سيد (2017): الذكاء الوجداني وعلاقته بالكفاءة الاجتماعية لدى التلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات التعلم، مجلة العلوم التربوية، العدد 8، ص 2 – 50.

ثانياً: المراجع الأجنبية:

1. Anderson, J. (2000): Self Efficacy & Social Skills as Predictors of Social Competency of Students with Learning Disabilities, Dissertation Abstracts International- A. 61/07, P. 2656.
2. Andrew, S. (1998): Self-efficacy as a predictor of academic performance in science. Journal of advanced Nuursing, 27(3), 596-603
3. Barnes, M. (2010): The Influences of self-efficacy on reading achievement of general educational development (GED) and high school graducated enrolled in developmental reading skills courses in an Urban Community college dectoral dissertation, northern Illinois University, U.S.A.
4. Bar-on, R., (2005): The impace of emotional intelligence on subjective well-bing, perpectives in education, Vol. 23 (2) 41-62.
5. Bastian, V., Burns, N., & Nettelbeck, T., (2005): Emotional intelligence predicts life skills, but not as well as personality and cognitive avilities, personality and individual differences, vol. 39 (6) 1135-1145.
6. Berry, J. M., & West, R. L., (1993): Cognitive self-efficacy in relation to personal mastery and goal setting across the life span. International Journal of Behavioral Development, 16, 351-379.
7. Chan, D. W., (2004): Perceived emotional intelligence and self-efficacy among chiness secondary school teachers in Hong Kong, Personality and individual differences, Vol. 36 (8) 1781-1795.
8. Coltheart, M. (1980): Deep dyslexia: A right hemisphere hypothesis. In M. coltheart, KE. Patterson, & J.C. Marshall (Eds.), depp dyslexia London: routledge and kegan Paul.
9. Coltheart, M., Masterson, J., Byng, S., Prior, M., & Riddoch, J. (1983): Surface dyslexia. Quarterly Journal of experimental psychology, 3SA, 469-495.
10. Cooper, R, & Swaf, A. (1997): Executive EQ: Emotional intelligence in leadership and organizations, New York: Grosser Putnam.
11. Critchley, M. & Critchley, E. R (1978): Dyslexia defined. London: William Heinemann.
12. Diane. L. w. (2003): Student self efficacy in collge science: An Investigation of Gender. Age and achievement:

writing achievement among freshmn university students. Doctoral Dissertation University of Alabama. DAI 60, 06A:p. 1932, Pub. No. AAG993551.

20. Grestman D. L. (1990): Dyslexia and hyperleia diagnosis and management of developmental reading disabilities, New York, Pitman, D.: Lawrence Erlbaum Associates Inc. Hanley.
21. Gundlach, M., Martinko, M. & Douglas, S., (2003): Emotinal intelligence, causal reasoning, and the self-efficacy development prosess, International Journal of organizational Analysis, Vol. 11 (3) 229-246.
22. Helen, B. (2004): The relationship between emotional intelligence and reading comprehension in high-scholl students with learning disabilities ph. D., Andrews University.
23. Johnston, RS. (1983): Developmental deep dyslexia, cortex, 19, 133-139.
24. Lackaye, M. & Margalit, M. (2008): Self efficacy, loneliness, efforts & hope: developmental differences in the experiences of students with learning disabilities & their nou learning disabilities peers at two age http/www.uwstout,edu/lib/thesis/2003wittrosed.pdf.
13. Di-Fabio, A., Giorgi, G., Majer, V., & Palazzeschi, L., (2005): Emotional intelligence and self-efficacy among high school teachers, Rsorsa Uomo Rivista di psicologia del lavoroe dell' organizzazion, vol. 11 (4) 447 – 457.
14. Easton, C. J., (2004): The relationship between emotional entelligence and counseling self-efficacy, ph. D., Northern Arizona University.
15. Finley, D. Pettinger, A, Timms, V. (2000): Developing emotional intelligence in multiage classroom. http://orders.edrs.com.
16. Goleman, D. (1995): Emotional intelligence, Journal of managerial psychology whyit can matter more than IQ NEW YORK: Bantam book, 15, (4), pp 341-372.
17. Goleman, d. (1998): Working with emotional intelligence New York bantam pook 11.
18. Goleman, d., Boyatzis, R. & Mackee, A. (2002): Primal leadership realizing the power of emotional intelligence, Boston: Harvard Business School Press.
19. Greene, Gary L. (1999): Writing self-efficacy, gender, aptitude, and

group. Learning disabilities: A contemporary Journal 6(2), 1-20.

25. Lackaye, T. (2006): Comparisons of self efficacy, mood, efforts & hopebetween students with learning diabilities & Their none learning matched peers. Learning disabilities research & praxtice, 21 (2), 111 – 121.
26. Matejeck, Zedene Km, (1976): Dyslexia in Czechoslovakian children in Lester tamopol and murriel, tamopol reading disabilities (An international perspective) altimore, University Park, press.
27. Mayer, J, D. & Geher, G. (1997): Emotional intelligence and the indentification of emotion, intelligence, vol. 17, pp 89-113.
28. Miles, T.R. (1983): Dyslexia: The pattern of difficulties. London: Grandada.
29. Multon, K., Brown, S., and Lent, R. (1991): Relation of self efficacy beliefs to academic outcomes. A Meta analytic investigation. Journal of counseling psychology, 2 (3), 30-38.
30. Pajares, F. (1997): Current directions in self-efficacy research. In M. Maehr & P. R. Pintrich (Eds.), Advances in motivation and achievement (vol. 10, PP. 17-49). Greenwich, CT: JAI Press. 105-129.
31. Pajares, F. (2005): Overview of social cognitive theory and self-efficacy. Educational and psychological Measurement, 68(3), 443-463.
32. Pajares, F., (2000): Self-efficacy beliefs and current directions in self-efficacy resear retrieved sept, 2009 from: http/www.emory.edu/EDUCATION/ mfp/effpage.html.(32-56).
33. Patterson, KE., Marchall, J.C., & Coltheart, M. (1985): Surface dyslexia: Neuropsychological and cognitive studies of phonological reading, Hove, UK: Lawrence Erlbaum Associates Ltd. Lawrence Erlbaum Associates Ltd.
34. Petrides, K.V., Frederickson. N. & Fumham, A. (2004): The role of trait emotional intelligence in academic performance and deviant behavior at school. Personality and individual differences, 36, 288-293.
35. Schawrzer, R. (1994): General perceived self-efficacy in 14 cultures. Washington Dc: Hemisphere.
36. Schunk, D. H. (1991): Self-efficacy and academic motivation. Educational psychologist, 26(3/4), 207-231.

37. Seymour, P. H. K (1990): Developmental dyslexia. In M. W: Eysenck (Ed.)a Cognitive psychology: An international review. Chichester: John Wiley.
38. Shang, H. (2010): Reading strategy Use, self-efficacy and EFL reading comprehension. ASIAN EFL Journal, 12(2), 18-42.
39. Shell, D., Murphy, C., and Burning, A., (1989): Self-efficacy, Outcome expectancy mechanism in reading and writing achievement. Journal of Educational Psychology, 81(1), 91-100.
40. Shere, M, & Maddus, J. E. (1982): The self-efficacy scale: construction and validation, psychological report, 51 663-671.
41. Snowling, M. (1987): Dyslexia: A cognitive developmental perspective. Oxford: Basil Blackwell.
42. Song, F., and Song, G. (2000): A study of the relationship between reading self-efficacy, reading time, and reading achievements among middle school students educational theories and practive, 1, 59-61.
43. Thomson, M.E. (1988): Preliminacy findings concerning the effects of specialized teaching on dyslexic children Applied cognitive psychology, 2, 19-31.
44. Usher, E., Pajares, F. (2008): Sources of self-efficacy in school: critical review of the literature and future directions. Review of educational research, 78, 751-796.
45. Vogel, Susan Ann. (1975): Syntactic abilities in normal and dyslexic children, Baltimore, Universoty Park, Press.
46. Wang C., & He-Zhiwen (2002): The relationship between parental rearing styles and general self-efficacy and emotional intelligence in high school students, Chinese mental health Journal, vol. 16 (11) 781 – 782.
47. Wang, C., (2002): Emotional intelligence, general self-efficacy, and coping style of juvenitle delinquents, Chinese mental Health Journal, Vol. 16 (8) 565-567.
48. Yang, L. (2004): The development of a validated perceived self-efficacy scale on English reading strategy. Journal of Education and Psychology, 27 (2), 377-398.