بطء النشاط المعرفي وعلاقته بمفهوم الذات لدىٰ تلاميذ الحلقة الثانية من التعليم الأساسي ذوي صعوبات التعلُّم

Slow Cognitive Activity and its Relationship to Self-Concept among Second-year basic Education Students with Learning Difficulties

أ. عزة عبد الستار عبد اللطيف علي(*)

ملخَّص:

هدفت الدراسة إلىٰ التعرف إلىٰ العلاقة الا رتباطية بين بطء النشاط المعرفي ومفهوم الذات لدىٰ تلاميذ الحلقة الثانية من التعليم الأساسي ذوي صعوبات التعلُّم، وكذلك الكشف عن الفروق بين التلاميذ ذوي صعوبات التعلُّم (ذكور/ وإناث) في متغيرات الدراسة (بطء النشاط المعرفي، ومفهوم الذات)، وتم استخدام مقياسي بطء النشاط المعرفي، ومفهوم الذات (إعداد الباحثة)، وتم تطبيق الدراسة علىٰ عينة قوامها (42) تلميذًا وتلميذة من تلاميذ الحلقة الثانية من التعليم الأساسي ذوي صعوبات التعلُّم، بواقع (25 ذكورًا، 17 إناثًا)، تراوحت أعمارهم بين (13-15) عامًا، وأسفرت النتائج عن وجود علاقة ارتباطية سالبة ودالة إحصائيًّا عند مستوىٰ (01.) بين الدرجة الكلية علىٰ مقياس بطء النشاط المعرفي، والدرجة الكلية علىٰ مقياس مفهوم الذات، وكذلك وجود فروق دالة إحصائيًّا بين متوسطات درجات عينة الدراسة من التلاميذ ذوي صعوبات التعلُّم (الذكور والإناث) علىٰ مقياس بطء النشاط المعرفي لصالح الذكور، ووجود فروق دالة إحصائيًّا بين متوسطات درجات التلاميذ ذوي صعوبات التعلُّم (الذكور والإناث) علىٰ مقياس مفهوم الذات لصالح الإناث، وقدمت الدراسة مجموعة من التوصيات والمقترحات لدراسات وبحوث لاحقة.

Abstract:

The Research aimed to identify the correlation between slow cognitive activity and self-concept among students in the second cycle of basic education with learning difficulties, as well as to reveal differences between students with learning difficulties (males/females) in the research variables (slow cognitive activity and self-concept). Two scales of slow cognitive activity and self-concept were used (prepared by the researcher), and the

(*) ماجستير في التربية (تخصص الصحة النفسية)، قسم بحوث ودراسات التربية، معهد البحوث والدراسات العربية، جمهورية مصر العربية.

research was applied to a sample of (42) male and female students from the second cycle of basic education with learning difficulties,by (25 males, 17 females), whose ages ranged from (13 -15) years, The results resulted in a negative and statistically significant correlation at the level of (.01) between the total score on the slowness of cognitive activity scale and the total score on the self-concept scale, as well as the presence of statistically significant differences between the average scores of the study sample of students with learning difficulties (males and females). On the scale of slow cognitive activity in favor of males, and the presence of statistically significant differences between the average scores of students with learning difficulties (males and females) on the self-concept scale in favor of females, The research presented a set of recommendations and proposals for subsequent studies and research.

الكلمات الدالَّة:
[ذوي صعوبات التعلُّم- بطء النشاط المعرفي- مفهوم الذات].

❋

مقدمة:

يعد مجال صعوبات التعلُّم (Learning Disabilities) سواء كانت نمائية أو أكاديمية من المجالات المهمة التي تهتم بها المجتمعات المعاصرة وتوليها أهمية بالغة، ويعنىٰ بدراسة العديد من الباحثين والمتخصصين في التربية وعلم النفس؛ وذلك بهدف التعرف إلىٰ مظاهرها، وتقديم البرامج والخطط التي تستهدف معالجتها والتخفيف من آثارها إلىٰ أقصىٰ حد ممكن.

ويواجه التلاميذ ذوو صعوبات التعلُّم مشكلات متنوعة في المجال الأكاديمي، تشمل صعوبات القراءة، وصعوبات الكتابة، وصعوبات الحساب، بالإضافة إلىٰ صعوبات في المجال الاجتماعي، تؤثر في تعلمهم وتحصيلهم الأكاديمي، مما يؤثر سلبيًا في مفهوم الذات لديهم، ويعاني ذوي صعوبات التعلُّم من مشكلات عديدة مثل انخفاض مفهوم الذات وفاعلية الذات، فهم أقل كفاءة في حل مشكلاتهم الاجتماعية والأكاديمية، كما أنهم أكثر قلقًا مقارنة بالعاديين، وربما ينشأ القلق لديهم نتيجة تكرار الفشل ومرات الرسوب، مما يعمق لديهم توقع الفشل، ليس فقط في مجال التحصيل الأكاديمي، بل أيضًا في باقي المجالات الأخرىٰ، كما أن تكرار الفشل والرسوب لدىٰ هؤلاء التلاميذ، والنبذ

من جانب المدرسين والرفاق، ونقص الدعم، كل ذلك من شانه أن يؤدى إلى انخفاض الدافعية لديهم، وبالتالي يرى التلميذ نفسه بصورة سلبية.

ويعد مفهوم الذات هو الصورة التي يرى فيها الفرد نفسه وعلى أساسها ينمي قدراته ويستغل إمكانياته وهو مطلب أساسي في عملية التعليم، لأنه كلما كان التلميذ يتمتع بمفهوم ذات مرتفع كلما كان له القدرة على التحصيل الدراسي بصورة أكبر وتجاوز الصعوبات في العملية التعليمية، فمفهوم الذات هو صورة مركبة ومؤلفة من تفكير التلميذ عن نفسه، وعن تحصيله، وعن خصائصه، وصفاته الجسمية والعقلية والشخصية واتجاهاته نحو نفسه وعالمه المحيط به، وقد نزع التلاميذ ذوو صعوبات التعلُّم إلى امتلاك مفاهيم ضعيفة عن ذواتهم وقدراتهم ولا يجد التلاميذ ذوو صعوبات التعلُّم ملاذًا يصفهم بحكم قدراتهم التي تتراوح دون مستوى التلاميذ العاديين بقليل بعد أن اعتبرتهم المدرسة ضمن مجموعة يجب أن تتلقي تعليمًا خاصًا، وكذلك المعلم الذي يعتبرهم أقل فهمًا لبرنامجه المدرسي وإضافة لعدم وجود مؤسسات ذوي الاحتياجات الخاصة لهذه الفئة باعتبارهم ليسوا معاقين ويجب أن يلتحقوا ببرنامج التعليم النظامي مع أقرانهم العاديين.

كما يعاني التلاميذ ذوو صعوبات التعلُّم من أعراض فقدان التركيز بسهولة، والسرحان والتحديق في الفضاء، والشعور بالارتباك بسرعة، ويفتقدون الدافع إلى لإنجاز المهام والواجبات، وتشير تلك الأعراض لوجود اضطراب بطء سرعة النشاط المعرفي Sluggish Cognitive Tempo لدى التلاميذ، وتُعد أبرز أعراض بطء النشاط المعرفي: أحلام اليقظة، ووجود مشكلة في البقاء مستيقظًا أو منتبهًا، وضبابية التفكير، والسرحان، وتشتت الانتباه، والثبات العميق، والخمول، وعدم القدرة على معالجة المسائل، ومظاهر النوم والنعاس، والانسحاب، واللامبالاة، وصعوبة وبطء إكمال المهام، والافتقار إلى المبادرة، والإجهاد، والارتباك العقلي أو الضبابية، والتحديق

ونقص النشاط والحركة البطيئة، والانسحاب الاجتماعي والقلق، وقد ربطت العديد من التعريفات الخاصة والدراسات العلمية خصائص هذا الاضطراب بمظاهر صعوبات التعلُّم، ومن هنا جاءت فكرة الدراسة الحالية في التعرف إلى بطء النشاط المعرفي وعلاقته بمفهوم الذات لدى تلاميذ الحلقة الثانية من التعليم الأساسي ذوي صعوبات التعلُّم.

إشكالية الدراسة:

تُعد فئة صعوبات التعلُّم من الفئات الحديثة نسبيًا في مجال التربية الخاصة حيث أنها تمثل شريحة كبيرة تفوق كل الفئات الأخرى وذلك لتعدد أسبابها ومظاهرها، فقد يكون لدى الطفل صعوبة تعلم لسبب ما، وقد تكون الصعوبة لسبب آخر، وقد تكون لدى طفل آخر أي أن الصعوبة نفسها مع طفلين ولكن لأسباب مختلفة، وقد يكون متأخرًا في مظهر من مظاهر النمو أو أكثر لكن مبدعًا في جوانب أخرى (بدور هارون، 2022، 28).

ويُعد المفهوم الذي يحمله التلميذ عن نفسه من أهم الأمور التي تؤثر في تحصيله الأكاديمي بشكل خاص، ووضعه الدراسي بشكل عام، ويعد التلاميذ ذوو صعوبات التعلُّم من أكثر فئات التلاميذ تأثرًا بهذا الوضع، مما يترك أثرًا سلبيًا على شخصياتهم ويؤثر على توافقهم وتكيفهم داخل المدرسة، وقد أشار الأدب التربوي المتعلق بالمظاهر العام لذوي صعوبات التعلُّم إلى ذلك، فالتلاميذ ذوو صعوبات التعلُّم يواجهون صعوبات في جوانب محددة من أدائهم بالإضافة إلى الصعوبات الأكاديمية. كما يظهر العديد منهم مشكلات سلوكية أو نقصًا في المهارات الاجتماعية، ويتعرضون للرفض وعدم التقبل من نظرائهم العاديين. ومثل هذه الأمور قد تؤثر سلبًا في تشكيل مفهوم الذات لديهم (سميه طه جميل، 2005، 388).

ويعتبر مفهوم الذات المتدني من أبرز مظاهر المشكلات الاجتماعية السلوكية لذوي صعوبات التعلُّم، فهم يظهرون اعتمادًا متزايدًا على أبائهم ومعلميهم بشكل مستمر خلال مراحل الدراسة الأساسية، بسبب فشلهم الأكاديمي، حيث ترتبط مشاعر تقدير الذات على نحو ثابت ومستمر مع التحصيل الأكاديمي العام، وهذا ما أكدته نتائج العديد من الدراسات والبحوث السابقة مثل دراسة (محمود سعيد البدوي، 2018)، ودراسة (شهد الطيار، 2019)، ودراسة (سامية جمعي بشير، 2021)، ودراسة (نغم سعيد مهدي، 2023)، ودراسة (Zeleke, S. 2004)، ودراسة (Moller, et al., 2009).

وقد أشارت نتائج العديد من الدراسات أن ذوي اضطراب بطء النشاط المعرفي لديهم الكثير من المشاكل في التحصيل الرياضي والمزيد من المشاكل في الاستيعاب، ومشاكل كبيرة في سرعة معالجة المعلومات مثل دراسة (Willcutt, et al., (2001، ودراسة Khadka, Burns and Becker (2015)، ودراسة ميرفت زناتي (2022).

ومن خلال ما سبق يمكن بلورة إشكالية هذه الدراسة في الأسئلة التالية:

1- ما شكل ودلالة العلاقة بين بطء النشاط المعرفي ومفهوم الذات لدى تلاميذ الحلقة الثانية من التعليم الأساسي ذوي صعوبات التعلُّم؟

2- ما مقدار ودلالة الفروق بين متوسطات درجات عينة الدراسة من التلاميذ ذوي صعوبات التعلُّم الذكور والإناث على مقياس بطء النشاط المعرفي المُدركة وأبعاده الفرعية؟

3- ما مقدار ودلالة الفروق بين متوسطات درجات عينة الدراسة من التلاميذ ذوي صعوبات التعلُّم الذكور والإناث على مقياس مفهوم الذات وأبعاده الفرعية؟

أهداف الدراسة:

تهدف هذه الدراسة إلى:

1- التعرف إلى العلاقة الارتباطية بين درجات مقياس بطء النشاط المعرفي ودرجات مقياس مفهوم الذات وأبعادهما الفرعية لدى تلاميذ الحلقة الثانية من التعليم الأساسي ذوي صعوبات التعلُّم.

2- الكشف عن الفروق بين متوسطات درجات التلاميذ ذوي صعوبات التعلُّم الذكور والإناث على مقياس بطء النشاط المعرفي وأبعاده الفرعية.

3- الكشف عن الفروق بين متوسطات درجات التلاميذ ذوي صعوبات التعلُّم الذكور والإناث على مقياس مفهوم الذات وأبعاده الفرعية.

أهمية الدراسة:

تستمد هذه الدراسة أهميته سواء النظرية أو التطبيقية من أهمية الموضوع الذي تتصدى له، ألا وهو بطء النشاط المعرفي وعلاقته مفهوم الذات لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلُّم.

أولًا- الأهمية النظرية:

(أ) تتمثل الأهمية النظرية في المرحلة العمرية التي تتعرض لها الدراسة، وهي مرحلة الطفولة المتأخرة، حيث إن هذه المرحلة - تمثل في حد ذاتها - أكثر المراحل النمائية التي تتميز بتغيرات فسيولوجية ونفسية من شأنها أن تولد لدى التلميذ العديد من الضغوط والصراعات والاضطرابات.

(ب) الاهتمام بالتلاميذ ذوي صعوبات التعلُّم من خلال فهم العلاقة بين بطء النشاط المعرفي ومفهوم الذات لديهم.

(ج) التأصيل النظري لمتغيرات الدراسة (بطء النشاط المعرفي، ومفهوم الذات لدىٰ التلاميذ ذوي صعوبات التعلُّم).

ثانيًا- الأهمية التطبيقية:

1- نتائج الدراسة قد تفيد الباحثين والمختصين والمهتمين في هذا المجال سواء في المراكز العلمية والجامعية والمؤسسات ذات العلاقة والعاملين فيها من أجل تقديم الخدمات والإستراتيجيات والبرامج الإرشادية والنفسية للتلاميذ ذوي صعوبات التعلُّم لتحسين مستوىٰ النشاط المعرفي لديهم.

2- قد تسهم نتائج هذه الدراسة في تسليط الضوء علىٰ أهمية التوجه نحو إعداد البرامج التدريبية والإرشادية في المدارس لتحسين مفهوم الذات لدىٰ التلاميذ ذوي صعوبات التعلُّم فيها.

3- إثراء المكتبة العربية من خلال تصميم مقاييس الدراسة، وهي (مقياس بطء النشاط المعرفي، ومقياس مفهوم الذات).

التعريفات الإجرائية لمتغيرات الدراسة:

1- ذوو صعوبات التعلُّم: عرف مصطفىٰ كامل (2006، 81) صعوبات التعلُّم بأنه: مصطلح عام يتعلق بمجموعة غير متجانسة من الاضطرابات تُعبر عن نفسها من خلال صعوبات ملموسة في اكتساب واستخدام السمع، والنطق، والقراءة والكتابة والاستدلال والقدرات الرياضية، وهذه الاضطرابات يفترض أنها ترجع إلىٰ اضطراب وظيفي في الجهاز العصبي المركزي، ويمكن أن تحدث عبر حياه الفرد، كما يمكن أن تكون مصحوبة باضطراب في السلوك، والإدراك الاجتماعي، والتفاعل الاجتماعي، لكنها بذاتها لا تشكل صعوبات للتعلُّم، كما أن صعوبات التعلُّم يمكن أن تحدث مصحوبة بحالات من الإعاقة مثل القصور الحسي، والتأخر العقلي،

والاضطراب الانفعالي والاجتماعي. ويقاس بالدرجة الـتي حـصل عليهـا التلميـذ على مقياس تشخيص صعوبات التعلُّم المُستخدم في الدراسة الحالية.

2- بطء النشاط المعرفي: تعرفه الباحثة في الدراسة الحالية بأنه: أحـد مـشكلات الانتباه التي تتميز بمجموعة من الأعراض السلوكية التي تتمثـل في انخفـاض الـسلوك والنشاط، وأحلام اليقظة، والميل للنوم، واللامبالاة، وشرود الذهن، والارتبـاك العقـلي، والانسحاب الاجتماعي والقلق، وضعف التركيز، ويقاس بالدرجة الـتي حـصل عليهـا التلميذ على مقياس بطء النشاط المعرفي المُعد في الدراسة الحالية.

3- مفهوم الذات: تعرف الباحثة مفهـوم الذات في الدراسـة الحاليـة بأنـه: فكـرة التلميذ عن نفسه، وتقييمه لها سواء كان تقييمًا إيجابيًـا أو سـلبيًا، أي إنـه يعـبر عـن كيفيـة إدراكـه وتقييمـه لنفـسه، في النـواحي الجـسمية، والعاطفيـة والاجتماعيـة، والأخلاقية، والأكاديمية، ويقاس بالدرجـة الـتي حـصل عليهـا التلميـذ على مقيـاس مفهوم الذات المُعد في الدراسة الحالية.

إطار نظري ودراسات سابقة:

• **مفهـوم صـعوبات التعلُّـم**: عـرف Hussain, et al., (2021) التلاميـذ ذوي صعوبات التعلُّم بـأنهم: يتـصفون بقـدرة عقليـة متوسـطة أو فـوق المتوسـطة، إلا أن تحصيلهم الدراسي الفعلي يختلف عن المتوقع بناء على تلك القـدرة الفعليـة، ويعـانون من مشاكل في واحدة أو أكثر من العمليات العقليـة النمائيـة أو صـعوبات أكاديميـة، هذا مع استبعاد حالات الإعاقة الجسمية كافة أو التخلف العقلي أو الحرمان البيـئي أو الاضطراب النفسي.

وأشارت منى البحراني (2016) إلى أنه مهما اختلفت تعريفات صعوبات التعلُّم فإنها تتفق في عدة نقاط، وهي:

- وجود تباين بين مستوىٰ تحصيل الطفل والمستوىٰ المتوقع منه علىٰ أساس قدراته العقلية أو مستوىٰ أقرانه.
- تندرج تحت هذا المصطلح مجموعة مختلفة من الاضطرابات.
- وجود أساس بيولوجي للمشكلة يتمثل في خلل وظائف الجهاز العصبي المركزي.
- لا ترجع هذه الصعوبة إلىٰ إعاقات حسية أو تخلف عقلي أو حرمان ثقافي أو تعليمي.
- السبب كامن في الفرد وليس في البيئة.

• **تصنيف صعوبات التعلُّم**: تصنف صعوبات التعلُّم حسب معظم الأدبيات والدراسات السابقة إلىٰ نوعين وهما: **صعوبات التعلُّم النمائية**، وهي الصعوبات التي تتعلق بالوظائف الدماغية، والنوع الآخر هو **صعوبات التعلُّم الأكاديمية**، ويقصد بها صعوبات الأداء المعرفي الأكاديمي، وفيما يلي شرح وتفصيل لهما، ومن الضروري الانتباه إلىٰ أن هناك بعض الفروق البسيطة بين صعوبات التعلُّم الأكاديمية وصعوبات التعلُّم النمائية، فالنسبة لصعوبات التعلُّم الأكاديمية، فهي صعوبات مرتبطة مباشرة بالأنشطة الدراسية (مثال: القراءة أو الكتابة، والحساب)، أما صعوبات التعلُّم النمائية فهي صعوبات مرتبطة بجوانب أخرىٰ ضرورية للقيام بمهام التعلُّم المختلفة، وتتضمن هذه الجوانب الانتباه والذاكرة والإدراك (عادل العدل، 2013، 64).

خصائص صعوبات التعلُّم:

أشار Thakran, (2015) أن الخصائص الأكثر شيوعًا لدىٰ الأطفال ذوي صعوبات التعلُّم تتمثل في:

- فرط النشاط: ينخرط ذوو صعوبات التعلُّم باستمرار في شكل من أشكال

النشاط الحركي غير الضروري، فذوو فرط النشاط يفشلون عادة في الاستجابة للتغيرات البيئية أو قد يتفاعلون معها بصورة بطيئة جدًا.

- الانتباه: انتباه قصير جدًا، بحيث يتشتت الانتباه بسهولة.

- التآزر: تعاني هذه الفئة من مشاكل في تناسق الحركة، وفي التمييز البصري والحركي واللمسي.

- ضعف التمييز البصري: عدم القدرة على التمييز بين المحفزات البصرية من خلال رؤيتها، كذلك صعوبة في «الإغلاق البصري» لا يمكن ملء الأجزاء المفقودة عند رؤية جزء من الكلمة أو الشيء.

- ضعف الذاكرة البصرية، والتعرف البصري، والخلل في استدعاء الذاكرة المتسلسلة.

- المشكلات الإدراكية السمعية: ضعف التمييز السمعي، وعدم القدرة على تمييز صوت عن الآخر، والضعف في الاستقبال والاستيعاب السمعي، وعدم القدرة على اكتساب معنى من الأصوات والكلمات والجُمل.

- مشكلات اللغة: تأخر أو بطء في تطور الكلام، وصعوبة في صياغة وبناء الجملة، وضعف القدرة على تنظيم الكلمات لتشكيل العبارات والفقرات أو الجُمل بالطريقة المناسبة.

- عادات العمل: ينظم ذوو صعوبات التعلُّم عملهم بطريقة سيئة، ويعملون ببطء، وكثيرا ما يخلطون بين الاتجاهات ويتسرعون في العمل بلا مبالاة.

- مشكلات في السلوكات الاجتماعية والعاطفية: يتصف عادة ذوو صعوبات التعلُّم بالتهور، والاندفاع، وعدم كفاية الكفاءة الاجتماعية، وصعوبة في التكيف مع التغيرات، وتغير في المزاج.

- صعوبات أكاديمية: مشاكل في القراءة والكتابة الإملاء والحساب.

مفهوم بطء النشاط المعرفي:

يُعد بطء النشاط المعرفي أحد مظاهر اضطرابات النمو التي يتأخر فيها نمو سمات الشخصية مثل التحكم في الدوافع، ويتراوح هذا التأخر في النمو بين 3-5 سنوات، وقد تؤدي حالات بطء النشاط إلى إعاقة في النمو. وعلى الرغم من ذلك فإن تشخيص اضطراب بطء النشاط المعرفي لا ينطوي على الإصابة بمرض عصبي (Wiener, 2003, 1). وعرفه (Becker, et al., 2016) بأنه: مجموعة من الأعراض السلوكية التي تتميز بجانبين، جانب معرفي متمثل في أحلام اليقظة وسهولة التشويش، وجانب سلوكي يتميز بالكسل أو الخمول وبطء النشاط.

أعراض بطء النشاط المعرفي:

حدد الباحثون في الدراسات الخاصة بهذا الاضطراب أبرز أعراض بطء النشاط المعرفي في: أحلام اليقظة، ووجود مشكلة في البقاء مستيقظًا أو منتبهًا، وضبابية التفكير، والسرحان، وتشتت الانتباه، والثبات العميق، والخمول، وعدم القدرة على معالجة المسائل، ومظاهر النوم والنعاس، والانسحاب، واللامبالاة، وصعوبة وبطء إكمال المهام، والافتقار إلى المبادرة، والإجهاد، والارتباك العقلي أو الضبابية، والتحديق ونقص النشاط والحركة البطيئة، والانسحاب الاجتماعي والقلق، وكل هذه الأعراض المذكورة تشير إلى وجود بعدين جوهريين يميزان اضطراب بطء النشاط المعرفي وهما: أحلام اليقظة المصحوبة بالقلق، والتباطؤ والخمول / الخمول المصحوب بالنعاس (Meisinge, 2015, 333).

وأظهرت نتائج Jiménez, et al., (2015) وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين اضطراب بطء النشاط المعرفي وعجز الوظائف التنفيذية، وهذه العلاقة استمرت حتى

بعد إضافة أعراض فرط الحركة ونقص الانتباه، كما كشفت نتائج دراسة Thompson, et al., (2019) أن اضطراب بطء النشاط المعرفي يتنبأ بشكل كبير بالمشاكل الاجتماعية للطفل.

مفهوم الذات:

يمكن أن يتحدد مفهوم الذات بدرجة كبيرة من خلال معرفة الفرد بوجهات نظر الآخرين عنه، وأيًا كانت الطريقة التي يلجأ إليها الفرد في تحديد ذاته، فإن محور العملية يكون في إيجاد جواب مناسب للسؤال مَن أنا؟ ولا يخفىٰ أن الإجابة علىٰ هذا السؤال تختلف من فرد لآخر، كما أنها تختلف من موقف لآخر بالنسبة للفرد الواحد نفسه، وذلك بحسب اختلاف متطلبات الحياة وظروفها لمن حوله، فالفرد قد يرىٰ نفسه بصورة إيجابية أحيانًا وبصورة سلبية أحيانًا أخرىٰ (كاميليا عبد الفتاح، 2014، 135).

وعرفت بديعة حبيب (2010) مفهوم الذات بأنه: «فكرة الطفل عن ذاته والتي يكونها بطريقة متدرجة من خلال التعلُّم في مختلف الجوانب الحياتية التي يمر بها، فالطفل الذي لديه مفهوم موجب عن ذاته يشعر بالرضا عن نفسه والتقدير لذاته، أما الطفل الذي لديه مفهوم سالب عن ذاته، فإنه لا يشعر بالرضا عن نفسه».

أبعاد مفهوم الذات:

أشارت سعاد البشر (2009) إلىٰ أن مفهوم الذات يظهر من خلال تقييم الفرد الشامل لشخصيته وذاته من ناحية:

- الذات الجسمية: تدل علىٰ فكرة الفرد عن جسمه، وحالته الصحية، ومظهره الخارجي، ومهاراته وحالته الجسمية.

- الذات الأخلاقية: تدل على فكرة الفرد عن ذاته في إطار مرجعي مثالي وأخلاقي كالقيمة الأخلاقية، وعلاقة الفرد بالله تعالى، وأيضا إحساسه، وشعوره بكونه شخصا طيبا، أو عكس ذلك.

- الذات الشخصية: تعكس إحساس الفرد بالقيمة الشخصية، وإحساسه بأنه شخص مناسب وتقديره لشخصيته، دون النظر إلى هيئته الجسمية، أو علاقاته بالآخرين.

- الذات الأسرية: تعكس مشاعر الفرد بالملاءمة والكفاية، وإدارته وقيمته بوصفه عضوا في الأسرة، وتدل على إدراك الفرد لذاته في تعلقها بأقرب دائرة من حوله.

- الذات الاجتماعية: تعكس إدراك الفرد لذاته في علاقاتها بالآخرين، وتعكس قيمة الفرد في تفاعلاته بالآخرين بوجه عام. وهو مستمد من التقييم الموضوعي للسمات السلوكية الذاتية الظاهرة على الفرد، وإما أن يكون هذا المفهوم إيجابيًا أو أن يكون سلبيًّا. كما يفسر على أنه الإدراكات التي يكونها الفرد عن نفسه من خلال خبراته وتفسيراته لبيئته، والتي تتأثر بما يقدمه الأشخاص المقربون له من تقييم أو تعزيز لسلوكه، وما يطلقون عليه من صفات.

- الذات المثالية: تسمى بذات الطموح، وهي الحالة التي يتمنى الفرد أن يكون عليها سواء كان ما يتعلق منها بالجانب النفسي أو الجسمي أو كليهما معًا، معتمدًا على سيطرة الذات المدركة لدى الفرد، والتي تكون المدركات والتطورات التي تحدد الصورة المثالية التي يود الفرد أن يكون عليها.

- الذات المؤقتة: مفهوم عن الذات غير ثابت يمتلكه الفرد لفترة وجيزة ثم يتلاشى بعدها، وذلك حسب المواقف التي يجد الفرد فيها نفسه.

مفهوم الذات لذوي صعوبات التعلُّم:

يواجه التلاميذ ذوو صعوبات التعلُّم مشكلات متنوعة في المجال الأكاديمي، تشمل صعوبات القراءة، وصعوبات الكتابة، وصعوبات الرياضيات، بالإضافة إلى صعوبات في المجال الاجتماعي، تؤثر في تعلمهم وتحصيلهم الأكاديمي، مما يؤثر سلبيًا في مفهوم الذات لديهم. لذلك دأب المختصون في ميدان صعوبات التعلُّم إلى تفسير هذه الظاهرة من خلال نظريات علمية متعددة، للتمكن من مساعدتهم في جميع المناحي، للوصول بهم إلى أقصى درجة من الاستقلالية والتعلُّم بقدر ما تسمح به قدراتهم الفعلية (عونية صوالحة، 2013: 226).

هذا وقد أشارت نتائج دراسات عديدة إلى أن هناك فروقًا في مفهوم الذات بين التلاميذ العاديين ذوي التحصيل المتوسط والتلاميذ ذوي صعوبات التعلُّم ذوي التحصيل المنخفض مثل دراسة جانز وآخرون (Gans et al, 2003)، ودراسة سامية بشير (2021) والتي قارنت بين مفهوم الذات عند الطلاب العاديين وذوي صعوبات التعلُّم، وأوضحت الدراسة ارتفاع مستوى مفهوم الذات لدى الأطفال العاديين وارتفاع التحصيل لديهم مقارنة بالطلاب ذوي صعوبات التعلُّم.

وأكدت أيضًا دراسات كل من إيمان محمود (2016)، ودراسة طلال العازمي (2018) إلى أن التلاميذ ذوي صعوبات التعلُّم يواجهون انخفاضًا في مفهوم الذات وفي تصورهم لقدراتهم، وكثير منهم يرون أنفسهم غير أكفاء، أو يعزون فشلهم أو نجاحهم في أنشطتهم إلى عوامل خارجية ليست لديهم القدرة على التحكم فيها، كما أن تدني مفهوم الذات يبرز في مواقف دون الأخرى، فربما يمتلك التلميذ مفهومًا إيجابيًا نحو ذاته عمومًا، ومع ذلك فإن هذا المفهوم يتراجع في المواقف التي يفشل فيها فشلًا متكررًا.

فرضيات الدراسة:

من خلال ما أسفرت عنه نتائج الدراسات السابقة، وفي ضوء الإطار النظري، يمكن صياغة فرضيات الدراسة على النحو التالي:

1- توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين درجات عينة الدراسة من التلاميذ ذوي صعوبات التعلُّم على مقياسي بطء النشاط المعرفي ومفهوم الذات.

2- توجد فروق دالة إحصائيًّا بين متوسطات درجات عينة الدراسة من التلاميذ ذوي صعوبات التعلُّم الذكور والإناث على مقياس بطء النشاط المعرفي وأبعاده الفرعية.

3- توجد فروق دالة إحصائيًّا بين متوسطات درجات عينة الدراسة من التلاميذ ذوي صعوبات التعلُّم الذكور والإناث على مقياس مفهوم الذات وأبعاده الفرعية.

الإجراءات المنهجية للدراسة:

أولًا- منهج الدراسة:

استخدمت الباحثة المنهج الوصفي الارتباطي، وذلك لوصف العلاقة الارتباطية بين بطء النشاط المعرفي ومفهوم الذات وأبعادهما الفرعية لتلاميذ الحلقة الثانية من التعليم الأساسي ذوي صعوبات التعلُّم، وكذلك الكشف عن الفروق بين الذكور والإناث من التلاميذ ذوي صعوبات التعلُّم في كل من بطء النشاط المعرفي ومفهوم الذات وأبعادهما الفرعية.

ثانيًا- مجتمع الدراسة وعينتها:

1- مجتمع الدراسة: تكون مجتمع الدراسة من تلاميذ الحلقة الثانية من التعليم الأساسي ذوي صعوبات التعلُّم، بعدة مدارس ومراكز بمحافظة القاهرة، وهي (مدرسة

الطبري الإعدادية، ومدرسة طلائع المستقبل الإعدادية، ومركز تراست لتنمية المهارات، ومركز جيل المستقبل للتخاطب وتنمية المهارات، ومركز إشراقة للتخاطب وتنمية المهارات).

2- عينة الدراسة، وتتضمن:

(أ) **عينة التحقق من الكفاءة السيكومترية**: بلغت عينة هذه الدراسة (110) تلاميذ من ذوي صعوبات التعلُّم بالحلقة الثانية من التعليم الأساسي تراوحت أعمارهم بين (13-15) عامًا، بمتوسط (14,3)، وانحراف معياري (0.92).

(ب) العينة الأساسية للدراسة: تضمنت عينة الدراسة الحالية (42) تلميذًا وتلميذة (منهم 25 ذكورًا، 17 إناثًا)، تراوحت أعمارهم بين(13- 15) عامًا بمتوسط (14) وانحراف معياري (1,01).

ثالثًا- أدوات الدراسة:

تمثلت أدوات هذه الدراسة في:

1- مقياس ستانفورد بينيه الصورة الخامسة (محمود أبو النيل، 2011).
2- مقياس تشخيص صعوبات التعلُّم (مصطفى كامل، 2006).
3- مقياس بطء النشاط المعرفي (إعداد الباحثة).
4- مقياس مفهوم الذات (إعداد الباحثة).

1- مقياس ستانفورد بينيه الصورة الخامسة (محمود أبو النيل، 2011):

استخدمت الباحثة مقياس ستانفورد بينيه الصورة الخامسة (محمود أبو النيل، 2011) للتأكيد على أن عينة الدراسة تتمتع بنسبة ذكاء متوسطة أو أعلى من المتوسطة، وللتحقق من استبعاد أية حالات تعاني من أية نسبة من الإعاقة العقلية.

2- مقياس تشخيص صعوبات التعلُّم (مصطفى كامل، 2006):

يستخدم «مقياس تقدير سلوك التلميذ»، في وضع تقديرات للأطفال في خمس خصائص سلوكية هي: الفهم السماعي واللغة المنطوقة، والتآزر الحركي، والسلوك الشخصي/ الاجتماعي، وبوجه عام فقد أشارت نتائج البحوث إلى أن «مقياس تقدير سلوك التلميذ، أداة غير مكلفة وفاعلة في التعرف إلى الأطفال الذين يعانون من اضطرابات تعلم في المدرسة، رغم أنهم يمتلكون القدرة على التعلُّم.

- **وصف وتقدير الدرجات على المقياس**: يتكون القياس من (25) فقرة، ويتم تقدير الطفل كل منها على مقياس خماسي، وبالتالي فإن الدرجة المتوسطة هي (2)، والتقديران (1)، (2) أقل من المتوسط. والتقديران (4)، (5) فوق المتوسط، وفقًا لما هو وارد في كراسة تسجيل نتائج الملاحظة.

وتوضع دائرة حول الدرجة التي تمثل تقدير المعلم للتلميذ في كل فقرة، ويتم جمع هذه الدرجات الأربع والعشرين للحصول على الدرجة الكلية.

جدول (1) الاتساق الداخلي لمقياس صعوبات التعلُّم

الفهم السماعي والذاكرة		اللغة المنطوقة		التوجه الزماني والمكاني		التآزر والتناسق الحركي		السلوك الشخصي	
رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط
أ	**0.464**	أ	**0.469**	أ	**0.493**	أ	**0.481**	أ	**0.439**
ب	**0.481**	ب	**0.473**	ب	**0.481**	ب	**0.463**	ب	**0.417**
ج	**0.473**	ج	**0.479**	ج	**0.474**	ج	**0.463**	ج	**0.418**
د	**0.471**	د	**0.481**	د	**0.451**	د	**0.419**	د	**0.411**
		هـ	**0.492**					هـ	**0.492**
								و	**0.471**
								ز	**0.463**
								ح	**0.415**

جدول (2) الاتساق الداخلي لمقياس صعوبات التعلُّم

البعد	معامل الارتباط
الفهم السماعي	0.643**
اللغة المنطوقة	0.621**
التوجه الزماني والمكاني	0.591**
التآزر والتناسق الحركي	0.581**
السلوك الشخصي	0.594**

3- مقياس بطء النشاط المعرفي للتلاميذ ذوي صعوبات التعلُّم (إعداد الباحثة):

(أ) **الهدف من المقياس**: قياس مستوى بطء النشاط المعرفي لدى تلاميذ الحلقة الثانية من التعليم الأساسي ذوي صعوبات التعلُّم.

(ب) خطوات إعداد المقياس: مرت عملية إعداد مقياس بطء النشاط المعرفي بمجموعة من المراحل حتى توصلت الباحثة للصورة النهائية له، ومن أهم الخطوات المنهجية التي قامت بها الباحثة:

- اطلعت الباحثة - في ضوء ما توافر لديها - على التراث النفسي لمتغير بطء النشاط المعرفي، وكذلك الدراسات التي اهتمت بقياس هذا المتغير، والعديد من المقاييس المتوفرة والمتعلقة ببطء النشاط المعرفي بصفة عامة، والمقاييس المتعلقة بطء النشاط المعرفي لذوي صعوبات التعلُّم بصفة خاصة، ومن أهم المقاييس التي تم الاطلاع هي مقياس (مجدي محمد الدسوقي، 2015)، (إيمان الدسوقي علي، 2019)، (مصطفى أبو المجد سليمان، 2022).

- تحديد أبعاد المقياس من خلال الأطر النظرية التي تناولت بطء النشاط المعرفي، ويتكون مقياس بطء النشاط المعرفي من (3) أبعاد يندرج تحت كل

بعد مجموعة من العبارات، بحيث وصل المجموع الكلي لهذه العبارات إلى (35) عبارة.

- تم صياغة عبارات المقياس وتحديد بدائل الاستجابة، وقد رُوعي عند صياغة عبارات المقياس أن تكون مطابقة للاضطرابات الرئيسة التي تهدف إلى قياسها ومن هنا كان يجب أن (تكون العبارات محددة، ويمكن ملاحظتها وقياسها وكذلك صياغة العبارات في صياغة صحيحة وسليمة)، واشتمل المقياس على عبارات سلبية وأخري إيجابية داخل أبعاد المقياس، وتم توزيعها بشكل عشوائي، بالنسبة للعبارات الموجبة: نعم (3)، إلى حد ما (2)، لا (1)، والعبارات السلبية تأخذ الاتجاه العكسي: نعم (1)، إلى حد ما (2)، لا (3).

(ج) التحقق من الكفاءة السيكومترية المقياس: قامت الباحثة بالتحقق من الخصائص السيكومترية للمقياس على عينة قوامها (110) تلاميذ من تلاميذ الحلقة الثانية من التعليم الأساسي ذوي صعوبات التعلُّم كما يلي:

أولًا- الصدق: استخدمت الباحثة التحليل العاملي الاستكشافي Exploratory factor analysis بطريقه المكونات الأساسية Principal Components Method مع تدوير المحاور بطريقه ألفا ريماكس Varimax لدرجات أفراد العينة باستخدام برنامج SPSS v27، مع استخدام مخطط الانتشار Scree plot. ونتج عن التحليل العاملي تشبع جميع مفردات المقياس بعد تدويرها على عامل واحد يفسر 73,447٪ من التباين الكلي في بطء النشاط المعرفي لدى أفراد العينة، وجدول رقم (3) يوضح قيم تشبع مفردات المقياس وقيم الجذر الكامن لكل عامل ونسبة التباين المفسرة للعوامل بعد التدوير وكانت النتيجة التحليل العاملي كالتالي:

جدول (3) تشعبات مفردات مقياس بطء النشاط المعرفي على العوامل المستخرجة بعد التدوير

المفردات	العوامل		
	الأول	الثاني	الثالث
VAR00006	0.986		
VAR00009	0.954		
VAR00016	0.953		
VAR00002	0.951		
VAR00024	0.948		
VAR00012	0.942		
VAR00018	0.939		
VAR00027	0.930		
VAR00029	0.929		
VAR00030	0.925		
VAR00031	0.920		
VAR00033	0.919		
VAR00034	0.918		
VAR00035	0.910		
VAR00017	0.907		
VAR00014		0.886	
VAR00015		0.865	
VAR00032		0.854	
VAR00003		0.788	
VAR00026		0.786	
VAR00021		0.615	
VAR00028		0.535	
VAR00008		0.529	

المفردات	العوامل		
	الأول	الثاني	الثالث
VAR00025		0.528	
VAR00005		0.467	
VAR00013			0.459
VAR00001			0.428
VAR00019			0.411
VAR00004			0.392
VAR00007			0.410
VAR00010			0.400
VAR00030			0.385
VAR00020			0.356
VAR00011			0.348
VAR00013			0.338
الجذر الكامن	17.456	2.715	1.129
نسبة التباين المفسرة بواسطة العامل	49.120	13.507	10.821
نسبة التباين المفسرة بالاستبيان ككل	٪73.447		

من خلال الجدول (3) لحساب التحليل العاملي يتضح وجود ثلاثة عوامل مكونه لمقياس بطء النشاط المعرفي.

ثانيًا- الثبات: تم حساب ثبات المقياس بطريقة معامل ألفا كرونباخ Cronbach's Alpha لكل بعد على حدة، وذلك بعدد مفردات كل بعد، وفي كل مرة يتم حذف درجة إحدى المفردات من الدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه المفردة، وذلك في حالة أن تكون ثبات المفردة أكبر من درجة البعد الذي تنتمي له وكانت نتيجة تحليل الثبات كالتالي:

جدول (4) معاملات ألفا ومعاملات الارتباط لمفردات مقياس بطء النشاط المعرفي

البطء والكسل		ضعف الانتباه		اللامبالاة	
م	معامل ألفا	م	معامل ألفا	م	معامل ألفا
1	0.871	1	0.873	1	0.874
2	0.872	2	0.867	2	0.872
3	0.865	3	0.874	3	0.864
4	0.870	4	0.872	4	0.869
5	0.868	5	0.871	5	0.873
6	0.871	6	0.872	6	0.866
7	0.866	7	0.871	7	0.870
8	0.864	8	0.869	8	0.868
9	0.873	9	0.869	9	0.870
10	0.867	10	0.867	10	0.871
11	0.844				
12	0.824				
13	0.867				
14	0.800				
15	0.851				
الدرجة الكلية للثبات بطريقة ألفا كرونباخ				0.874	

يتضح من الجدول السابق رقم (4) أن معامل ألفا للمقياس في حالة حذف كل مفردة أقل من أو يساوي معامل ألفا العام للبعد الذي تنتمي إليه المفردة، أي إن جميع العبارات ثابتة، حيث أن تدخل المفردة لا يؤدى إلى خفض معامل الثبات الكلى للبعد الذي تنتمي إليه المفردة، وكان الثبات الكلى للمقياس ككل عند 0.874 وهو قريب من الواحد الصحيح، مما يدل على درجة ثبات مرتفعة للمقياس.

ثالثًا- الاتساق الداخلي: تم حساب معاملات الارتباط بين المفردات والأبعاد التي تنتمي إليها، وكانت النتيجة كالتالي:

جدول (5) معاملات الارتباط لمفردات مقياس بطء النشاط المعرفي بأبعادها

البطء والكسل		ضعف الانتباه		اللامبالاة	
م	معامل الارتباط1	م	معامل الارتباط1	م	معامل الارتباط1
1	**0.54	1	**0.65	1	**0.47
2	**0.69	2	**0.50	2	**0.63
3	**0.62	3	**0.62	3	**0.56
4	**0.50	4	**0.50	4	**0.59
5	**0.65	5	**0.47	5	**0.69
6	**0.50	6	**0.63	6	**0.65
7	**0.62	7	**0.56	7	**0.50
8	**0.50	8	**0.59	8	**0.62
9	**0.47	9	**0.54	9	**0.50
10	**0.63	10	**0.69	10	**0.69
11	**0.47				
12	**0.63				
13	**0.56				
14	**0.59				
15	**0.65				

يتضح من الجدول (5) أن معاملات الارتباط بين كل مفردة من المفردات والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه المفردة دالة إحصائيًّا عند مستوىٰ (0.01) مما يدل علىٰ الاتساق الداخلي لجميع مفردات مقياس بطء النشاط المعرفي.

- **معامل الارتباط بين الأبعاد والدرجة الكلية**: تم حساب معاملات الارتباط بين الأبعاد والدرجة الكلية التي تنتمي إليها وكانت النتيجة كالتالي:

جدول (6) معاملات الارتباط بين أبعاد مقياس بطء النشاط المعرفي والدرجة الكلية

م	أبعاد المقياس	معامل الارتباط
1	البطء والكسل	**0.74**
2	ضعف الانتباه	**0.60**
3	اللامبالاة	**0.72**

يتضح من الجدول رقم (6) أن معاملات الارتباط لبيرسون بين أبعاد والدرجة الكلية لمقياس بطء النشاط المعرفي جمعها دالة إحصائيًّا عند مستوىٰ دلالة 0.001.

4- مقياس مفهوم الذات (إعداد الباحثة):

(أ) **الهدف من المقياس**: قياس مستوىٰ مفهوم الذات لدىٰ تلاميذ الحلقة الثانية من التعليم الأساسي ذوي صعوبات التعلُّم.

(ب) خطوات إعداد المقياس: مرت عملية إعداد مقياس مفهوم الذات بمجموعة من المراحل حتىٰ توصلت الباحثة للصورة النهائية له، ومن أهم الخطوات المنهجية التي قامت بها الباحثة:

- اطلعت الباحثة - في ضوء ما توافر لديها - علىٰ التراث النفسي والسيكومتري لمتغير مفهوم الذات، وكذلك الدراسات التي اهتمت بقياس هذا المتغير، والعديد من المقاييس المتوفرة والمتعلقة بمفهوم الذات بصفة عامة، والمقاييس المتعلقة بمفهوم الذات لدىٰ ذوي صعوبات التعلُّم بصفة خاصة، وهي مقياس مفهوم الذات لكل من (إيمان محمود، 2016)، (سهير إبراهيم، 2020)، (بدور التجاني هارون، 2022).

- تحديد أبعاد المقياس من خلال الأطر النظرية التي تناولت مفهوم الذات، ويتكون مقياس مفهوم الذات من (5) أبعاد يندرج تحت كل بُعد مجموعة من العبارات، بحيث وصل المجموع الكلي لهذه العبارات إلىٰ (56) عبارة.

- تم صياغة عبارات المقياس وتحديد بدائل الاستجابة، وقد رُوعي عند صياغة عبارات المقياس أن تكون مطابقة للاضطرابات الرئيسة التي تهدف إلى قياسها ومن هنا كان يجب أن (تكون العبارات محددة، ويمكن ملاحظتها وقياسها وكذلك صياغة العبارات في صيغة صحيحة وسليمة)، واشتمل المقياس على عبارات سلبية وأخري إيجابية داخل أبعاد المقياس، وتم توزيعها بشكل عشوائي، بالنسبة للعبارات الموجبة: نعم (3)، إلى حد ما (2)، لا (1)، والعبارات السلبية تأخذ الاتجاه العكسي: نعم (1)، إلى حد ما (2)، لا (3).

(ج) التحقق من الكفاءة السيكومترية المقياس: قامت الباحثة بالتحقق من الخصائص السيكومترية للمقياس على عينة قوامها (110) تلاميذ من تلاميذ الحلقة الثانية من التعليم الأساسي ذوي صعوبات التعلُّم كما يلي:

أولًا- الصدق العاملي Factorial Validity: تم إجراء التحليل العاملي بطريقة المكونات الأساسية Principal Component التي وضعها هوتيلينج Hotelling باستخدام حزمة البرامج الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) والاعتماد على محك كايزر Kaiser Normalization الذي وضعه جوتمان Guttman، وفي ضوء هذا المحك يقبل العامل الذي يساوي أو يزيد جذره عن الواحد الصحيح، كذلك تم قبول العوامل التي تشبع بها ثلاثة بنود على الأقل بحيث لا يقل تشبع البند بالعامل عن (0.3)، وقد تم اختيار طريقة المكونات الأساسية باعتبارها من أكثر طرق التحليل العاملي دقة ومميزات، ومن أهمها إمكان استخلاص أقصى تباين لكل عامل، وبذلك تتلخص المصفوفة الارتباطية للمتغيرات في أقل عدد من العوامل، وقد تم إجراء التحليل العاملي لعدد (56) عبارة يمثلون عبارات المقياس، وأسفرت نتائج التحليل العاملي لعبارات المقياس عن وجود (5) عوامل جذرها الكامن أكبر من الواحد الصحيح فسرت (68.665٪) من التباين الكلي.

والجدول رقم (7) يوضح مصفوفة العوامل الدالة إحصائيًّا وتشعباتها بعد تـدوير المحاور تدويرا متعامدا، وكذلك الجـذر الكامـن ونـسبة التبـاين لـكل عامـل والنـسبة التراكمية للتباين.

جدول (7) مصفوفة العوامل الدالة إحصائيًّا وتشبعاتها بعد تدوير المحاور

العبارات / العوامل	الأول	الثاني	الثالث	الرابع	الخامس
1	0.643				
2	0.629		0.311		
3					0.549
4				0.639	
5		0.549			
6	0.456				
7			0.534		
8					0.513
9				0.535	
10					0.471
11		0.631			
12				0.585	
13	0.685				
14					0.496
15					0.583
16			0.590		
17					0.602
18				0.603	
19		0.502			
20					0.412
21			0.607		
22	0.603				
23				0.620	0.322
24			0.489		
25					0.621
26		0.501			
27	0.541				
28				0.666	

العبارات / العوامل	الأول	الثاني	الثالث	الرابع	الخامس
29					0.496
30	0.579				
31			0.512		
32				0.571	
33		0.622			
34			0.609		
35		0.482			
36				0.546	
37	0.521				
38					0.498
39		0.614			
40					0.518
41			0.546		
42					0.433
43		0.526			
44	0.671				
45			0.464		
46				0.578	
47			0.562		
48					0.592
49	0.591				
50				0.624	
51	0.411				
52			0.647		
53	0.457				
54		0.674			
55	0.574				
56					0.501
الجذر الكامن	8.534	5.936	4.338	1.771	1.554
نسبة التباين	٪24.383	٪16.960	٪12.394	٪5.060	٪2.626
نسبة التباين التراكمية	٪68.665				

حذفت جميع التشبعات التي تقل عن 0.3.

يتضح من الجدول (7) أن التباين الكلي تشبع على 68.665٪ حيث تم التشبع على خمسة عوامل أساسية، وهي العوامل المكونة للمقياس.

ثانيًا- الثبات: تم حساب ثبات المقياس باستخدام طريقة ألفا كرونباخ، وكانت نتيجة الثبات الكلي للمقياس 0.836.

جدول (8) معاملات الثبات لمقياس مفهوم الذات بطريقة ألفا - كرونباخ

الأبعـــاد	ألفا كرونباخ
الذات الجسمية	**0.814**
الذات الاجتماعية	**0.822**
الذات العاطفية	**0.811**
الذات الأخلاقية	**0.829**
الذات الأكاديمية	**0.810**
المقياس ككل	**0.836**

يتضح من الجدول (8) أن قيم معاملات الثبات مرتفعة، مما يجعلنا نثق في ثبات مقياس لمفهوم الذات.

ثالثًا- معامل الاتساق الداخلي: تم حساب معامل الارتباط بين أبعاد مقياس مفهوم الذات والدرجة الكلية للمقياس وكانت النتيجة كالتالي:

جدول (9) معاملات الارتباط أبعاد مقياس مفهوم الذات

م	أبعاد مقياس	معمل الارتباط
1	الذات الجسمية	**0.744**
2	الذات الاجتماعية	**0.736**
3	الذات العاطفية	**0.587**
4	الذات الأخلاقية	**0.688**
5	الذات الأكاديمية	**0.609**

يتضح من الجدول رقم (9) أن معاملات الارتباط بين الأبعاد والدرجة الكلية للمقياس مرتفعة مما يدل على الاتساق الداخلي بين الأبعاد والدرجة الكلية.

رابعًا- الأساليب الإحصائية المستخدمة: تم استخدام الأساليب الإحصائية الآتية لمعالجة البيانات، وهي:

- معامل ارتباط بيرسون Correlation Person.
- معامل ثبات ألفا كرونباخ .
- اختبار T. test.

عرض نتائج الدراسة ومناقشتها:

أولًا- نتائج الفرضية الأولى ومناقشتها وتفسيرها: تنص الفرضية الأولى على أنه: «**توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين درجات عينة الدراسة من التلاميذ ذوي صعوبات التعلُّم على مقياسي بطء النشاط المعرفي ومفهوم الذات**».

للتحقق من صحة الفرضية استخدمت الباحثة أسلوب الارتباط لبيرسون للتحقق من صحة الفرضية، وكانت النتيجة كالتالي:

جدول (10) معامل الارتباط بين مقياسي بطء النشاط المعرفي ومفهوم الذات

المتغيرات		بطء النشاط المعرفي	مفهوم الذات
بطء النشاط المعرفي	معامل الارتباط	1	0.854**
	الدلالة		0,001
	العدد	42	42
مفهوم الذات	معامل الارتباط	0.854**	1
	الدلالة	0.001	
	العدد	42	42

من خلال الجدول (10) يتضح أنه توجد علاقة ارتباطية سالبة ودالة إحصائيًّا بين مقياسي بطء النشاط المعرفي ومفهوم الذات، حيث كان معامل الارتباط بين المتغيرين 0.854، وهو دال إحصائيًّا عند مستوى دلالة 0,001، وهو قريب من الواحد الصحيح.

- **مناقشة الفرضية الأولى**: أظهرت نتائج الفرضية الأولى وجود علاقة ارتباطية سالبة ودالة إحصائيًّا عند مستوى (01.) بين الدرجة الكلية على مقياس بطء النشاط المعرفي وأبعاده الفرعية المتمثلة في (البطء والكسل، ضعف الانتباه، واللامبالاة) وبين الدرجة الكلية على مقياس مفهوم الذات وأبعاده الفرعية المتمثلة في (الذات الجسمية، الذات الاجتماعية، والذات العاطفية، والذات الأخلاقية، والذات الأكاديمية)، حيث كان معامل الارتباط بين المتغيرين (0,854) الأمر الذي يعني أنه زاد مستوى بطء النشاط المعرفي قل مستوى مفهوم الذات لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلُّم، واتفقت نتائج الفرضية الأولى مع نتائج دراسة كل من إيمان محمود (2016) ودراسة طلال العازمي (2018) التي أشارت إلى أن التلاميذ ذوي صعوبات التعلُّم يواجهون انخفاضًا في مفهوم الذات وفي تصورهم لقدراتهم، وكثير منهم يرون أنفسهم غير أكفاء، أو يعزون فشلهم أو نجاحهم في أنشطتهم إلى عوامل خارجية ليست لهم القدرة على التحكم فيها.

وتفسر الباحثة تلك النتيجة أن التلاميذ ذوي اضطراب بطء النشاط المعرفي يعانون من أحلام اليقظة ونقص النشاط، وكذلك مجموعة من الأعراض الأخرى وهي: النعاس، والتحديق، والتباعد، والتشوش الذهني، والارتباك، إلى جانب الحركة البطيئة، والخمول والسلبية، وكل ذلك يؤثر سلبًا على تحصيلهم الدراسي وتوافقهم النفسي والاجتماعي الأمر الذي يجعل للتلميذ يكون صورة سلبية عن ذاته، وبالتالي ينخفض مستوى مفهوم الذات لديه بشكل ملحوظ.

ثانيًا- نتائج الفرضية الثانية ومناقشتها وتفسيرها: تنص الفرضية الثانية على أنه: «**توجد فروق دالة إحصائيًّا بين متوسطات درجات عينة الدراسة من التلاميذ ذوي صعوبات التعلُّم الذكور والإناث على مقياس بطء النشاط المعرفي وأبعاده الفرعية**».

للتحقق من صحة الفرضية الثانية استخدمت الباحثة أسلوب اختبار «ت» للمجموعات المستقلة، وكانت النتيجة كالتالي:

جدول (11) اختبار «ت» بين الذكور والإناث في مقياس بطء النشاط المعرفي وأبعاده الفرعية

الأبعاد	المجموعات	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة «ت»	الدلالة
البطء والكسل	ذكور	25	34.221	2.262	8.659	0.01
	إناث	17	28.541	1.955		
ضعف الانتباه	ذكور	25	27.339	1.622	7.816	0.01
	إناث	17	21.654	1.085		
اللامبالاة	ذكور	25	28.180	2.014	5.623	0.05
	إناث	17	22.901	1.082		
الدرجة الكلية	ذكور	25	91.556	7.326	12.691	0.001
	إناث	17	73.695	4.428		

من خلال الجدول (11) لحساب اختبار «ت» للمجموعات المستقلة بين الذكور والإناث في متغير بطء النشاط المعرفي وأبعاده الفرعية جاءت النتائج كالتالي:

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في بعد البطء والكسل وذلك لصالح الذكور، حيث كان متوسطهم الحسابي عند 34.221، بينما كانت الإناث متوسطهم الحسابي عند 28.541 وكانت قيمة اختبار «ت» 8.659، وهي دالة عند 0.001.

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في بعد ضعف الانتباه وذلك لصالح الذكور، حيث كان متوسطهم الحسابي عند 27.339، بينما كانت الإناث متوسطهم الحسابي عند 21.654 وكانت قيمة اختبار «ت» 7.816، وهي دالة عند 0.01.

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في بعد اللامبالاة، وذلك لصالح الذكور، حيث كان متوسطهم الحسابي عند 28.180، بينما كان المتوسط الحسابي للإناث 22.901، وكانت قيمة اختبار «ت» 5.623، وهي دالة عند 0.05.

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في الدرجة الكلية وذلك لصالح الذكور، حيث كان متوسطهم الحسابي عند 91.556، بينما كان المتوسط الحسابي للإناث 73.695، وكانت قيمة اختبار «ت» 12.691، وهي دالة عند 0.001.

- **مناقشة الفرضية الثانية**: أشارت نتائج الفرضية الثانية على أنه توجد فروق دالة إحصائيًّا بين متوسطات درجات عينة الدراسة من التلاميذ ذوي صعوبات التعلُّم الذكور والإناث على مقياس بطء النشاط المعرفي وأبعاده الفرعية، وكانت النتائج لصالح الذكور، وذلك يعني أن مستوى بطء النشاط المعرفي أعلى لدى (الذكور) أعلى من (الإناث)، واتفقت نتائج الفرضية الثانية مع نتائج دراسة Jiménez, et al., (2015)، في حين اختلفت نتائج الفرضية الثانية مع نتائج دراسة ميرفت زناتي (2022) التي أظهرت عدم وجود فروق بين الذكور والإناث في مستوى بطء النشاط المعرفي، وتفسر الباحثة نتيجة الفرضية الثانية والتي جاءت بظهور أعراض بطء النشاط المعرفي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلُّم من (الذكور) بشكل أكبر من ظهورها لدى الإناث، أن بطء النشاط المعرفي يرتبط في أعراضه بشكل كبير باضطراب تشتت الانتباه والذي ينتشر بين الذكور بشكل أكبر، كما أن التلاميذ الذكور في تلك المرحلة العمرية ومع

ابتداء مرحلة المراهقة يكونون أكثر عرضة للكسل واللامبالاة وأحلام اليقظة، والإهمال في أداء المهام التعليمية، كما يمكن تفسير تلك النتيجة من خلال انتشار صعوبات التعلُّم لذي التلاميذ الذكور بشكل أكبر من الإناث في تلك المرحلة العمرية وارتباط أعراض اضطراب بطء النشاط المعرفي بصعوبات التعلُّم، والتي يظهر التلميذ فيها بقدر كبير من اللامبالاة، وعدم القدرة على إنجاز المهام والواجبات، وفقدان التركيز وصعوبة في ترتيب أفكاره، ضعف مستوى التحصيل الدراسي، وتلك الأعراض تكون لدى الذكور بشكل أكبر من الإناث.

ثالثًا- نتائج الفرضية الثالثة ومناقشتها وتفسيرها: تنص الفرضية الثالثة على أنه: «**توجد فروق دالة إحصائيًّا بين متوسطات درجات عينة الدراسة من التلاميذ ذوي صعوبات التعلُّم الذكور والإناث على مقياس مفهوم الذات وأبعاده الفرعية**».

للتحقق من صحة الفرضية الثالثة استخدمت الباحثة أسلوب اختبار «ت» للمجموعات المستقلة وكانت النتيجة كالتالي:

جدول (12) اختبار «ت» بين الذكور والإناث في مقياس مفهوم الذات وأبعاده الفرعية

الأبعاد	المجموعات	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة «ت»	الدلالة
الذات الجسمية	ذكور	25	24,557	2,556	12,695	0,001
	إناث	17	32,995	3,456		
الذات الاجتماعية	ذكور	25	19,772	2,391	11,524	0,001
	إناث	17	31,952	3,626		
الذات العاطفية	ذكور	25	19,845	2,066	10,663	0,001
	إناث	17	30,541	3,542		
الذات الأخلاقية	ذكور	25	22,632	2,114	10,875	0.001
	إناث	17	31,844	3,855		

الأبعاد	المجموعات	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة «ت»	الدلالة
الذات الأكاديمية	ذكور	25	24.685	2.985	5.662	0.05
	إناث	17	29.556	3.052		
الدرجة الكلية	ذكور	25	90.652	12.637	21.988	0.001
	إناث	17	160.55	14.326		

من خلال الجدول (12) لحساب اختبار «ت» للمجموعات المستقلة بين الذكور والإناث في متغير مقياس مفهوم الذات وأبعاده الفرعية كانت النتائج كالتالي:

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في بعد الذات الجسمية وذلك لصالح الإناث، حيث كان متوسطهن الحسابي عند 32.995، بينما كان الذكور متوسطهم الحسابي عند 24.557، وكانت قيمة اختبار «ت» 12.695، وهي دالة عند 0.001.

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في بعد الذات الاجتماعية وذلك لصالح الإناث، حيث كان متوسطهن الحسابي عند 31.952، بينما كان الذكور متوسطهم الحسابي عند 19.772، وكانت قيمة اختبار «ت» 11.524، وهي دالة عند 0.001.

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في بعد الذات العاطفية وذلك لصالح الإناث، حيث كان متوسطهن الحسابي عند 30.541، بينما كان الذكور متوسطهم الحسابي عند 19.845، وكانت قيمة اختبار «ت» 10.663، وهي دالة عند 0.001.

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في بعد الذات الأخلاقية وذلك لصالح الإناث، حيث كان متوسطهن الحسابي عند 31.844، بينما كان الذكور متوسطهم الحسابي عند 22.632، وكانت قيمة اختبار «ت» 10.875، وهي دالة عند 0.001.

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في بعد الذات الأكاديمية وذلك لصالح الإناث، حيث كان متوسطهن الحسابي عند 29.556، بينما كان الذكور متوسطهم الحسابي عند 24.685، وكانت قيمة اختبار «ت» 5.662، وهي دالة عند 0.05.

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في الدرجة الكلية وذلك لصالح الإناث، حيث كان متوسطهن الحسابي عند 160,55، بينما كان الذكور متوسطهم الحسابي عند 90,652، وكانت قيمة اختبار «ت» 21.988، وهي دالة عند 0.001.

- **مناقشة الفرضية الثالثة**: أشارت نتائج الفرضية الثالثة على أنه توجد فروق دالة إحصائيًّا بين متوسطات درجات عينة الدراسة من التلاميذ ذوي صعوبات التعلُّم الذكور والإناث على مقياس بطء مفهوم الذات وأبعاده الفرعية، وكانت النتائج لصالح الإناث، وتتفق نتيجة الفرضية الثالثة مع نتيجة دراسة زينب ناجي (2015)، والتي أشارت نتائجها إلى وجود فروق دالة إحصائيًّا في مفهوم الذات لصالح الإناث، وتفسر الباحثة تلك النتيجة بأن الإناث في تلك المرحلة العمرية ومع بداية مرحلة المراهقة يكون لديهن مفهوم ذات مرتفعة، فيشعرون بثبات انفعالي وثقة في النفس مع ارتفاع مستوى التقدير الذاتي لديهن، كما أن مفهوم الذات هو الصورة التي يكونها الفرد عن نفسه والتي تبدأ من الطفولة وتتمثل في تقبل الفرد لذاته ورضاه عنها، كما تزداد بزيادة المهارات الاجتماعية للفرد وثقته بنفسه وتوكيده لذاته، ونجد أن الإناث منذ الطفولة يتمتعن بذات عاطفية وشكلية واجتماعية مرتفعة، وبالتالي فإن مفهوم الذات لديهن إيجابي بشكل أكبر من الذكور، وذلك يرجع لزيادة قدرتهن على التفاعل الإيجابي مع الآخرين والثقة في النفس وتوكيد الذات.

توصيات الدراسة:

استنادًا إلى نتائج الدراسة الحالية، يمكن للباحثة تقديم مجموعة من التوصيات التي يمكن في ضوئها الاهتمام بالتلاميذ ذوي صعوبات التعلُّم، ومن أهم تلك التوصيات ما يلي:

- التأكيد على ضرورة الكشف المبكر عن مشكلات الأطفال، والسعي لمعرفة الأسباب وطرق التدخل المناسبة.

- ضرورة الاهتمام بالبرامج الإرشادية التي تقدم بواسطة مراكز الإرشاد والعلاج النفسي ووسائل الإعلام، لتقديم مجموعة من الخبرات والمعارف والنصائح التربوية والإرشادية، التي تستهدف الأسر وأولياء الأمور، وذلك لتقديم النصح والإرشاد النفسي والتوعية للتعامل مع التلاميذ ذوي صعوبات التعلُّم، وسُبل العناية بهم.

- ضرورة توفير الكوادر التربوية المتخصصة والمدربة على التعامل مع التلاميذ ذوي صعوبات التعلُّم، بما يؤهلهم للاندماج الأكاديمي ويُحسن مستواهم التحصيلي.

- تفعيل دور الأخصائي النفسي أو المعالج النفسي داخل المدارس، وذلك لتقديم كافة وسائل التوعية والدعم والإرشاد النفسي للتلاميذ ذوي صعوبات التعلُّم لتحسين مفهوم الذات لديهم.

- الاهتمام بضرورة التنوع في طرق التدريس من خلال خلق إستراتيجيات وفنيات جديدة تسهم في جذب انتباه التلاميذ للتعلم.

مقترحات الدراسة:

استكمالًا لما أسفر عنه الدراسة الحالية من نتائج، وفي ضوء أدبيات البحوث النفسية السابقة في مجال صعوبات التعلُّم، يمكن للباحثة اقتراح الموضوعات التالية لدراسات مستقبلية على النحو التالي:

- فاعلية برنامج إرشادي لتحسين مفهوم الذات لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلُّم.

- فاعلية برنامج قائم على أنشطة الانتباه الانتقائي لتحسين النشاط المعرفي للتلاميذ ذوي صعوبات التعلُّم.

- بطء النشاط المعرفي وعلاقته بالنهوض الأكاديمي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية ذوي صعوبات التعلُّم

- بطء النشاط المعرفي وعلاقته بالمهارات اللغوية والمعرفية لدى عينة الأطفال ذوي صعوبات التعلُّم.

*

المصادر والمراجع

أولًا- العربية:

- إيمان الدسوقي علي، الخصائص السيكومترية لمقياس اضطراب نقص الانتباه والنشاط الزائد لدى أطفال المرحلة الابتدائية، مجلة القراءة والمعرفة، كلية التربية، جامعة عين شمس، (216)، 2019.
- إيمان محمود، فاعلية برنامج إرشادي لخفض صعوبات التعلُّم النمائية وتحسين مفهوم الذات لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، مجلة الإرشاد النفسي، جامعة عين شمس، 47(1)، 2016.
- بدور التجاني هارون، مفهوم الذات لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلُّم: دراسة حالة مركز جود - محلية الخرطوم، رسالة دكتوراه، كلية الدراسات العليا جامعة النيلين، الخرطوم، السودان، 2022.
- بديعة حبيب بنهان، فعالية برنامج تدريبي قائم على الذكاءات المتعددة لتنمية مفهوم الذات لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلُّم، مجلة الإرشاد النفسي، جامعة عين شمس، (27)، 2010.
- زينب ناجي علي، مفهوم الذات لدى التلامذة بطيئي التعلُّم، مجلة البحوث التربوية والنفسية، جامعة بغداد - مركز البحوث التربوية والنفسية، (44)، 2015.
- سامية جمعي بشير، مفهوم الذات لدى ذوي اضطرابات التعلُّم والعاديين، مجلة الاضطرابات النمائية العصبية والتعلُّم، جامعة أبو بكر بلقايد تلمسان - كلية العلوم الإنسانية والعلوم الاجتماعية، 1(2)، 2021.
- سعاد بنت عبد الله البشر، مفهوم الذات وعلاقته بسوء التوافق النفسي الاجتماعي، مجلة العلوم التربوية والنفسية، جامعة البحرين مركز النشر العلمي، 10(2)، 2009.
- سمية طه جميل، فاعلية برنامج للأنشطة المدرسية لتحسين مفهوم الذات لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلُّم. مجلة كلية التربية، جامعة طنطا، 1(34)، 2005.
- شهد بنت فهد الطيار، مستوى مفهوم الذات لدى الطالبات ذوات صعوبات التعلُّم بالمرحلة الابتدائية، مجلة البحث العلمي في التربية، جامعة عين شمس - كلية البنات للآداب والعلوم والتربية، 20(10)، 2019.
- طلال العازمي، أثر برنامج تدريبي للمهارات الاجتماعية في تطوير مفهوم الذات والكفاءة

الاجتماعية لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلُّم في دولة الكويت، رسالة ماجستير، الجامعة الأردنية، كلية الدراسات العليا، الأردن، 2018.

- عادل العدل، صعوبات التعلُّم وأثر التدخل المبكر والدمج التربوي لذوي الاحتياجات الخاصة، دار الكتاب الحديث، القاهرة، 2013.
- عونية عطا الشيخ صوالحة، مفهوم الذات لدى تلاميذ صعوبات التعلُّم والعاديين: دراسة مقارنة، مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، الجامعة الإسلامية بغزة – شئون البحث العلمي والدراسات العليا، 21(2)، 2013.
- كاميليا عبد الفتاح إبراهيم، مفهوم الذات لدى الأطفال المطعون في نسبهم، مجلة دراسات الطفولة، جامعة عين شمس – كلية الدراسات العليا للطفولة، 17(62)، 2014.
- مجدي محمد الدسوقي، الخصائص السيكومترية لمقياس اللامبالاة الانفعالية لدى الأطفال والمراهقين من الجنسين، مجلة الإرشاد النفسي، جامعة عين شمس، (42)، 2015.
- محمود سعيد البدوي، أثر برنامج تعليمي قائم على مواقف التواصل الاجتماعي في الإنتاج اللغوي ومفهوم الذات لدى ذوي صعوبات التعلُّم، دراسات عربية في التربية وعلم النفس، رابطة التربويين العرب، (70)، 2018.
- مصطفى أبو المجد سليمان، الخصائص السيكومترية لمقياس تقدير نقص الانتباه لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، مجلة العلوم التربوية، جامعة جنوب الوادي، (51)، 2022.
- مصطفى محمد كامل، مقياس تقدير سلوك التلميذ لفرز حالات صعوبات التعلُّم، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، 2006.
- منى عبد الله البحراني، برنامج صعوبات التَّعلُّم في سلطنة عمان: دراسة تقويمية، مجلة التَّربية الخاصَّة والتأهيل، 3 (10)، 2016.
- ميرفت حسن زناتي، بطء النشاط المعرفي وعلاقته باضطراب نقص الانتباه مفرط الحركة لدى تلاميذ الصف الثاني الابتدائي، مجلة دراسات في الإرشاد النفسي والتربوي، جامعة أسيوط، كلية التربية، 5(1)، 2022.
- نغم سعيد مهدي، مفهوم الذات وعلاقته بالاندماج الدراسي لدى طالبات المرحلة المتوسطة، مجلة الدراسات المستدامة، الجمعية العلمية للدراسات التربوية المستدامة، 5(4)، 2023.

ثانيًا- الأجنبية:

- American Psychiatric Association, (2000). Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, (4th Ed, Revised), Washington, Dc: American Psychiatric Association
- Becker, S. P. Garner, A. A., & Byars, K. C. (2016). Sluggish cognitive Tempo in Children Referred to a Pediatric sleep Disorders center: Examining Possible Overlap with sleep Problems and Associations with Impairment, journal of Psychiatric Research, 77.
- Gans, A. , Kenny ,M. & Ghany , D. (2003) . Comparing the self - Concept of Students with and without Learning Disabilities. Journal of Learning Disabilities, 36 (3).
- Hussain, D., Azad, M., Shakir, M., Ahmad, M., Sahay, D., & Fatima, D. (2021). Mapping of Research Output on Learning Disabilities: A Bibliometric Study. European Journal of Molecular & Clinical Medicine, 8(3).
- Jiménez, E. A., Ballabriga, M. C. Bonillo, A. Arrufat, F. J., & Serra, R. (2015). Executive Functioning in children and Adolescents with Symptoms of sluggish cognitive Tempo and ADHD, journal of Attention Disorders, 19(6).
- Khadka, G., Burns, G. L., & Becker, S. P.(2015). Internal and external Validity of Sluggish Cognitive Tempo and ADHDInattention Dimension with Teacher Ratings of Nepali Children . Journal Psychopathology Behavioral Assessment. Retrieved from https://www.researchgate.net/publication/287147538
- Meisinger, R. E. (2015). Identification of sluggish Cognitive Tempo by preservice teachers, Master of Arts University of Northern Iowa Retrieved from http://scholarworks.uni.edu/etd/177.
- Moller, L., Streblow, L., & Pohlmann, B. (2009). Achievement and self-concept of students with learning disabilities. Social Psychology of Education, 12(1), 113-122.
- Thakran, S. (2015). Learning Disabilities - Types and Symptoms, International Journal of Applied Research 2015, 1(5).
- Thompson, L., Vu, A., Willcutt, E., & Petrill, S. (2019). Sluggish cognitive Tempo: longitudinal stability and validity ADHD Attention Deficit and Hyperactivity Disorders, 11(4).
- Wiener, J. (2003). Textbook of child & adolescent psychiatry print sec front cover Washington DC, American Psychiatric Association.
- Willcutt, E. Chhabildas, N. & Pennington, B. (2001). Validity of the DSM-IV Subtypes of ADHD, ADHD report, 9(1).
- Zeleke, S. (2004). Differences in Self-Concept among Children with Mathematics Disabilities and their Average and High Achieving Peers. International Journal of Disability, Development & Education, (3).

● ○ ●