المجلة الأردنية في العلوم التربوية، مجلد 1، عدد 2، 2005، 123-134

دراسة مقارنه بين مفهوم الذات لدى طلبة ذوي صعوبات التعلم والطلبة العاديين في محافظة إربد بالأردن

أسامة البطاينه و مأمون غوانمة *

تاريخ تسلم البحث 2004/6/30 تاريخ قبوله 2005/1/6

ملخص: هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على مستوى مفهوم الذات لدى طلبة ذوي صعوبات التعلم والعاديين في المرحلة الأساسية في محافظة إربد بالأردن، ولتحقيق ذلك طورت أداة لقياس مفهوم الذات لدى الطلبة، تتوافر فيها شروط الصدق والثبات المناسبة، ومن ثم توزيعها على عينة مكونة من (202) من الطلبة والطالبات (119 من الذكور، و83 من الإناث)، منهم (111) طالبا عاديا، و(91) طالبا من طلبة ذوي صعوبات التعلم خلال الفصل الثاني للعام الدراسي 2004/2003م في محافظة إربد بالأردن. كشفت نتائج الدراسة أن مستوى مفهوم الذات لدى طلبة ذوي صعوبات التعلم كان منخفضا، وبينت أيضا النتائج أن طلبة ذوي صعوبات التعلم حصلوا على متوسطات أدنى على مقياس مفهوم الذات وبشكل دال مقارنة مع الطلبة العاديين. كذلك أظهرت الدراسة إلى عدم وجود فروق دالة في مستوى مفهوم الذات لدى الطلبة تعزى لاختلاف الجنس.
(الكلمات المفتاحية: مفهوم الذات، صعوبات التعلم).

A Comparative Study of Self-concept among Normal Students and Learning Disability Students in Irbid Governorate, Jordan

Osamah Bataineh and Mamoun Gawanmeh, *Faculty of Education, Yarmouk University, Irbid, Jordan.*

***Abstract**: The purpose of this study was to investigate the level of self-concept of normal students and learning disability students in the early elementary stage in Irbid governorate, Jordan. To achieve this purpose, a questionnaire was developed which demonstrated adequate reliability and validity. A sample of (202) student, (119) male and (83) female of normal students and learning disability completed the questionnaire in Irbid governorate during the second semester of 2003-2004. The Results revealed that the level of self-concept among students with learning disability was low; it was lower than that of normal students. The results also revealed that there were no significant differences due to student gender.(**Keywords**: Self-councept, Learning disability).*

الخلفية النظرية: تعد صعوبات التعلم Learning disabilities من الموضوعات الحديثة التي شهدت نموا متسارعا، واهتماما متزايدا في مجال التربية الخاصة والإرشاد النفسي، وهي من أكثر المشكلات التي تؤرق التربويين والمرشدين وعلماء النفس والتربية الخاصة والآباء في العصر الحالي. وتشير التقديرات والإحصائيات إلى أن ما نسبته (2-10%) من أفراد أي مجتمع يعانون من صعوبات التعلم (American Psychiatric Association, 1994; Silver, 1991).

وتشير الدراسات الحديثة إلى أن الأثر السلبي لصعوبات التعلم لا يقتصر على الأداء الأكاديمي داخل المدرسة، و إنما يؤثر في شتى مناحي حياة الفرد، إذ يؤثر في علاقاته مع الآخرين، وعلاقاته داخل أسرته، وفي تفاعلاته الاجتماعية (Silver, 1986) .

وتعرف اللجنة المشتركة لصعوبات التعلم في الولايات المتحدة صعوبة التعلم بأنها " مصطلح وراثي يشير إلى مجموعة غير متجانسة من الاضطرابات في النطق، والقراءة، والكتابة، والمنطق أو القدرات الحسابية. وهي اضطرابات داخلية بالنسبة للشخص، ويفترض أنها تنتج عن مرض أو خلل وظيفي في الجهاز العصبي المركزي، مع أن صعوبة التعلم ترافق حالات أخرى (مثل الاضطرابات الحسية، والتخلف العقلي ،والاضطرابات الاجتماعية والعاطفية، والتدريس غير الكافي/ غير الملائم، والعوامل الوراثية، والعوامل النفسية)، (National Information Center for Children and Youth with Disabilities [NICHCY], 2003).

ويواجه هؤلاء الأطفال صعوبات في جوانب محدّدة من أدائهم الأكاديمي (Kavale & Forness, 2000) ، بالإضافة إلى الصعوبات الأكاديمية. وكما يظهر العديد منهم مشكلات سلوكية أو نقصاً في المهارات الاجتماعية (Gettinger & Koscik, 2001; Kavale & Forness, 1996)، ويتعرضون للرفض وعدم التقبل من نظرائهم العاديين (Kuhne & Wiener, 2000; Ochoa & Olivarez, 1995). ومثل هذه الأمور قد تؤثر سلبا في تشكيل مفهوم الذات لدى هؤلاء الطلبة الذين يعانون من صعوبات في التعلم (Johnson, 1995).

ومفهوم الذات عند روجرزRogers هو تصور كلي يتكون من إدراكات الفرد عن ذاته في مفردها، أو في علاقاتها بالأشخاص الآخرين والأشياء الموجودة في البيئة أي علاقتها بالحياة، إضافة إلى القيم والأحكام المتصلة بهذه الإدراكات (الشناوي، 1994).

© حقوق الطبع محفوظة لجامعة اليرموك، اربد، الأردن.
* كلية التربية، جامعة اليرموك، إربد، الأردن.

ويرى براكن (Bracken, 1992) أن مفهوم الذات يجسّد خبرات الشخص وتقييماته لتفاعلاته مع الناس والبيئة من حوله، ويشمل أنماط التعزيز التي يحملها الشخص عن نفسه، وتاريخه من النّجاح والفشل. أما " الودي " (Allodi, 2000) فيرى أن مفهوم الذات يشير إلى إدراكات الفرد ومشاعره المتعلقة بهويته الخاصة التي تميزه عن غيره.

ويعرف تام وزملاؤه (Tam et al., 2003) مفهوم الذات بأنه إطار مرجعي لفكرة الفرد عن نفسه يتكون خلال تفاعل الفرد مع العالم المحيط به. وعرفه كيم وكاسير ولي (Kim, Kasser, & Lee, 2003) بأنه مجموعة الاعتقادات التي يحملها الأفراد حول أنفسهم.

وهنالك ثلاثة مظاهر معروفة لمفهوم الذات يحملها أي فرد عن نفسه، وهي كما يرى لورنس (Lawrence, 1996) :

1. صورة الذات *Self-image*: وتشير إلى ما عليه الشّخص فعليا، وهي أهم عناصر مفهوم الذات، ويطلق عليها الذات الحقيقية *Real Self*.
2. مفهوم الذات المثالي *Ideal self*: وتشير إلى الصورة التي يود الشّخص أن يكون عليها.
3. تقدير الذات *Self-esteem*: وتشير إلى مشاعر الشّخص حول الفرق بين ما هو عليه (صورة الذات)، وما يودّ أن يكون (الذات المثالية).

ويعد مفهوم الذّات بالإضافة إلى تقدير الذات من أكثر الأمور التي تؤثّر في إنجاز الطّلاب وتحصيلهم الأكاديمي في المدرسة (Grantham, & Ford, 2003). ومن المعروف أن مفهوم الذات الموجب الذي يحمله الفرد عن نفسه لا يؤثر في إنجازه الأكاديمي فحسب، و إنما يؤثر كذلك وبشكل واضح في تطوّر شخصيته على المدى البعيد (Harter, 1993). وتؤكد معظم الدراسات الحديثة أن الأفراد ذوي صعوبات التعلم يعانون من مستوى منخفض في مفهوم الذات. وقد بين الباحثون الذين يهتمون بدراسة مفهوم الذّات لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم أن فشل هؤلاء الأطفال الأكاديمي يؤثّر سلبا في مفهوم الذّات لديهم (Gans, Kenny & Ghany, 2003; Montgomery, 1994) ، فقد بين إلبوم و فاوجن (Elbaum & Vaughn, 2003) أن الخبرات السلبية التي يمر بها الأفراد ذوي صعوبات التعلم في المدرسة، والمتعلقة بالأداء الأكاديمي المنخفض، والقبول السلبي عند أقرانهم نتيجة هذا الأداء، يؤثر سلبا في مفهوم الذّات لديهم.

إن وسم الطفل بأنه من ذوي صعوبات التعلم، سوف يؤثر في تقديرات الآباء والمعلمين لمفهوم الذات عند هؤلاء الطلبة مما يجعلهم يقدرون أنفسهم بشكل منخفض مقارنة بأقرانهم العاديين (Montgomery, 1994). فقد أدرك " بندورا" مبكراً أن الحكم على الذات الذي يصدره الأشخاص المقربون من الفرد يؤثر بشكل مباشر في أفعاله وتصرفاته، وبالتالي على مفهوم الذات لديه (Pisecco et al., 2001). ولا شك أن ذلك يؤثر سلبا في طريقة تعامل الكبار مع هذه الفئة من الطلبة، التي تتأثر هي سلبيا بذلك، مما يؤثر في توافقها النفسي والاجتماعي والأكاديمي.

وقد أكد شابمان (Chapman, 1988) أن الأطفال ذوي صعوبات التعلم يدركون قدراتهم ومهاراتهم بشكل سلبي، وذلك بسبب المستوى المتدني لأدائهم على هذه المهارات والقدرات واعتقادهم أن النجاح والإنجاز في المجال الأكاديمي في المستقبل شيئان مستحيلان بالنسبة لهم، بالإضافة إلى الاستسلام السريع عندما يتعرضون للمهمّات الصّعبة.

وبالإضافة إلى ذلك يربط المربون والتربويون بين مفهوم الذات لدى الطالب وبين حالته التربوية والأكاديمية، فهم يفترضون أن الأطفال ذوي صعوبات التعلم عادة ما يمتلكون مفهوماً منخفضا للذات، بينما يمتلك الأطفال الموهوبون مفهوماً مرتفعا للذات (Prout, Marcal, & Marcal, 1992)، ويرى هيويس و بيكر (Hughes & Baker, 1990) أن مشاعر مفهوم الذات لدى ذوي صعوبات التعلم تكون منخفضة وضعيفة بشكل عام نتيجة لخبرة الإذلال ، والرفض، والفشل التي يمرون بها عموما.

ومن الأسباب التي تؤدي إلى مفهوم الذات المنخفض عند ذوي صعوبات التعلم يتمثل في حاجة هؤلاء الأفراد للدعم الأسري أكثر من الطّفل الطّبيعي، حتى يتحسن مستوى مفهوم الذات عندهم. لكن هذا الدعم لا يتوفر غالباً (Rowley, 1981). ومن أسباب ذلك أيضاً أن الطالب إذا بدأ بشكل فاشل داخل قاعة الدروس، فإن المعلّم يدركه على أنّه فاشل في كل شئ ويعامله على أنه فاشل، وهذا يعزّز مفهوم الذات السلبي لديه (Rowley, 1981)، فغالبا ما ينظر المعلمون إلى الأطفال ذوي صعوبات التعلم ويقدرون مفهوم الذات لديهم على أنه أقل مما هو لدى الطلبة العاديين، مما يؤدي إلى سيادة مشاعر التعاسة والسلبية لديهم مقارنة بأقرانهم العاديين (Bear, Minke & Manning, 2002).

وفي السياق نفسه يرى كافالي و فورنيس (Kavale & Forness, 2000) أن ذوي صعوبات التعلم عادة ما يحملون مشاعر مسكوت عنها تتضمن تقديرا كليا منخفضا للذات، ويعد تقدير الذات الكلي أهم مكونات مفهوم الذات، وهو اكثر من مجرد إفصاح موجز عن إدراك الفرد لذاته من خلال ميادين مختلفة من الكفاءة الاجتماعية والسلوكية والأكاديمية والجسمية (Bear, Minke & Manning, 2002).

ويرى كليفير وبير وجوفونين (Clever, Bear & Juvonen, 1992) أن من المتوقّع انتشار تقدير الذات الكلي المنخفض بين الطّلاب ذوي صعوبات التعلم، لأنه يستند أصلا على إدراكهم لأنفسهم بشكل غير مناسب في المجالات الأكاديمية ، والسلوكية، والاجتماعية؛ لأن لهذه المجالات قيمة عالية عند الأطفال كافة، بما في ذلك ذوي صعوبات التعلم. ويؤكد كلوموك و كوسدين (Kloomok & Cosden, 1994) أن تقدير الذات الكلي يمكن أن يساند ويُقوى بالدعم الاجتماعي الملائم والمتواصل الذي يقوم به الوالدان، والمعلمون، والأصدقاء، وزُمَلاء الدِّرَاسَة.

يتبين مما سبق أن مفهوم الذات السلبي الذي يحمله الطلبة ذوي صعوبات التعلم عن أنفسهم يؤثر كثيرا في سلوكهم وتصرفاتهم، فقد بين ليونج ولو (Leung & Lau, 1989) أنّ الأطفال الذين يملكون مفهوماً سلبياً تجاه مهاراتهم الأكاديمية يظهرون مستويات أعلى من السّلوك الجانح. ويرى " ليونج و لو" أن الأطفال الذين لديهم مفهوم ذات سلبي يلجأون إلى السلوكات الجانحة على أنها وسائل لتحسيّن صورة الذّات لديهم، وبشكل أكثر تحديدا، فانهما يريان أن انشغال الطلبة بمثل هذه السّلوكات يساعدهم على تحقيق التقبل لدى أقرانهم، وهذا يحسّن من صورة الذّات لديهم. وقد بين جونسون (Johnson, 1995) أن صعوبات التعلم تؤثّر في الصّحة العقلية، وفي النشاطات الاجتماعية للأطفال إضافة إلى أثرها في تقديرهم لذاتهم.

الدراسات السابقة: أجرى ساراكوجلو ومينـدين وويلتشيسكاي (Saracoglu, Minden & Wilchesky, 1989) دراسة على (34) طالبا من طلبة صعوبات التعلم و(31) طالبا عاديا، أشارت نتائجها إلى أن لدى طلبة صعوبات التعلم مستويات أقل وبشكل دال في مفهوم الذات والتوافق الأكاديمي مقارنة بالطلبة العاديين، وبالإضافة إلى ذلك أشارت النتائج إلى وجود علاقة دالة إيجابية بين مفهوم الذات والكفاءة الذاتية Self-efficacy.

وأجرى بريل وليشيم (Priel & Leshem, 1990) دراسة هدفت إلى التعرف على الفروق في إدراك مفهوم الذات بين طلبة صعوبات التعلم والطلبة العاديين، وقد تكونت عينة الدراسة من (44) طالبا من ذوي صعوبات التعلم و(36) طالبا عاديا. وأشارت النتائج إلى أن لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم مستوى أدنى في مجال القدرة المعرفية من الطلبة العاديين . وإضافة إلى ذلك أشارت النتائج إلى أن الإدراك الذاتي لتقبل الزملاء peer acceptance كان متشابها بين المجموعتين.

وأجرى جرولنيك وريان (Grolnick & Ryan, 1990) دراسة في نيويورك New York بهدف مقارنة مفهوم الذات بين مجموعتين من الطلبة (صعوبات التعلم، وطلبة عاديين) بواقع (37) طالبا لكل مجموعة. وأشارت النتائج إلى أن الطلبة ذوي صعوبات التعلم حصلوا على متوسطات أدنى وبشكل دال في القدرة المعرفية المدركة ذاتيا وفي مفهوم الذات الأكاديمي مقارنة مع بقية المجموعات.وبالإضافة إلى هذا أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق دالة بين المجموعات في مفهوم الذات العام.

وأجرى رافيف وستون (Raviv & Stone, 1991) دراسة على عينة مكونة من (49) طالبا من ذوي صعوبات التعلم و(49) طالبا عاديا بهدف مقارنة صورة الذاتself-image لديهما. وأشارت النتائج أن الطلبة ذوي صعوبات التعلم أحرزوا متوسطات أدنى على أربعة أبعاد من أصل عشرة أبعاد على مقياس صورة الذات مقارنة بالطلبة العاديين. وأشارت النتائج كذلك إلى أن الطلبة الذين تم تشخيصهم مؤخرا على أنهم من ذوي صعوبات التعلم، أحرزوا متوسطات أعلى وبشكل دال على مقياس صورة الذات من الطلبة الذين شخصوا سابقا على أن لديهم صعوبات تعلم. وكشفت النتائج إلى أن آباء الطلبة ذوي صعوبات التعلم أدركوا أن لدى أطفالهم صورة أدنى للذات من أقرانهم العاديين.

وأجرى كاسي و ليفي وبراون، وبروكس-جين (Casey, Levy, Brown, Brooks-Gunn, 1992) دراسة على عينة مكونة من (39) طفلاً من ذوي صعوبات القراءة وآبائهم، وعينة مكونة من (28) طفلا لا يعانون من صعوبات القراءة، بهدف اختبار مفهوم الذات لدى العينتين.وقد كشفت النتائج عن أن الأطفال ذوي صعوبات التعلم قدروا أن مفهوم الذات لديهم أقل من تقديرهم لمفهوم الذات لدى الأطفال العاديين. وبالإضافة إلى ذلك قدر آباء الأطفال ذوي صعوبات القراءة مفهوم الذات لدى أبنائهم بشكل أقل وبشكل دال من تقديرهم لمفهوم الذات لدى الأطفال الآخرين.

كما أجرى جارفيس وجيستس (Jarvis & Justice, 1992) دراسة هدفت إلى مقارنة الحساسية الاجتماعية Social Sensitivity ومفهوم الذات بين طلبة صعوبات التعلم (15 طالبا)، والطلبة العاديين (15 طالبا). وتم تقييم أربعة أبعاد لمفهوم الذات (الدافعية Motivation، والتوجه نحو المهمة Task Orientation، والقدرة على حلّ المشكلات problem-solving ability، والعضوية في الصف Class membership). وقد أشارت النتائج إلى أن مستويات مفهوم الذات على الأبعاد الأربعة كانت أقل عند طلبة صعوبات التعلم مما هي عليه عند الطلبة العاديين.

وفي دراسة شابمان وبويرسما (Chapman & Boersma, 1992) التي أجريت في نيوزيلندا على (78) طالبا من ذوي صعوبات التعلم، و(71) طالبا من ذوي التحصيل المتوسط، تمت مقارنة مفهوم الذات بين المجموعتين. وقد بينت النتائج أن طلبة صعوبات التعلم حصلوا على متوسطات أدنى على مقياس مفهوم الذات من ذوي التحصيل المتوسط.

وأجرى كوليمان ومتشام ومينيت (Coleman, McHam & Minnett, 1992) دراسة هدفت إلى التعرف على الفروق في مفهوم الذات والشعور بالوحدة النفسية بين الطلبة منخفضي التحصيل وطلبة صعوبات التعلم، وتكونت عينة الدراسة من (85) طفلا يعانون من صعوبات التعلم (54 من الذكور، و من 31 الإناث)، وأشارت النتائج إلى عدم وجود فروق دالة بين المجموعتين على مقياس مفهوم الذات، وأن أطفال صعوبات التعلم كانوا أكثر شعوراً بالوحدة مقارنة بالأطفال منخفضي التحصيل.

وفي الدراسة التي أجراها موفات (Moffatt, 1993) على (50) طالبا نصفهم من طلبة صعوبات التعلم والنصف الآخر من الطلبة العاديين، تم اختبار مفهوم الذات لدى المجموعتين. وأشارت النّتائج إلى أن طلبة صعوبات التعلم حصلوا على نتائج أدنى في مفهوم الذات من الطلبة العاديين. وبالإضافة إلى ذلك بينت النتائج وجود فروق دالة في مستوى مفهوم الذات بين الذكور والإناث ولصالح الذكور. لكن النتائج لم تظهر وجود علاقة بين العمر والحالة الاقتصادية والاجتماعية وبين مفهوم الذات.

وقد أجرى كوليمان ومينيت (Coleman & Minnett, 1993) دراسة في الولايات المتحدة كان من ضمن أهدافها التعرف على الفروق في مفهوم الذات بين الطلبة العاديين والطلبة ذوي صعوبات التعلم. وقد أشارت النّتائج إلى أن الطلبة العاديين أحرزوا متوسطات أعلى من الطلبة ذوي صعوبات التعلم على مقياس مفهوم الذات الأكاديمي. وأن الطلبة ذوي صعوبات التعلم أحرزوا متوسطات أعلى وبشكل دال على مقياس مفهوم الذات الاجتماعي مقارنة بالطلبة العاديين. وأن المعلمين قدروا أن إدراك الذات لدى الأطفال العاديين أعلى مما هو عليه عند الأطفال ذوي صعوبات التعلم.

وقد أجرى سميث وناجل (Smith & Nagle, 1995) دراسة في الولايات المتحدة الأمريكية على عينة مكونة من (59) طالبا من ذوي صعوبات التعلم و(57) طالبا عاديا، بهدف التحقق من الفرضية التي ترى أنّ الأطفال ذوي صعوبات التعلم يدركون أنفسهم على أنهم أقل كفاءة من الأطفال الآخرين من حيث مستوى الذّكاء، والمهارات الأكاديمية، والسلوك، والتقبل الاجتماعي. وأشارت النتائج إلى عدم صحة الفرضية السابقة إذ لم يكن هنالك فروق بين المجموعتين في إدراكهم لمفهوم ذواتهم.

وهناك دراسة قام بها فاوجن وإلبوم وشوم (Vaughn, Elbaum & Schumm, 1996) وأجريت في ولاية ميامي الأمريكية على (16) طالبا من ذوي صعوبات تعلم، و(27) طالبا ذوي التحصيل المنخفض، و(21) طالبا من متوسطي ومرتفعي التحصيل. وقد أظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة في تقدير الذات الكلي بين المجموعات الثلاث، لكنها أشارت إلى أن طلبة صعوبات التعلم أحرزوا نتائج أقل وبشكل دال في مفهوم الذات الأكاديمي مقارنة مع باقي المجموعات.

وقد أجرى هيلمس (Helms, 1996) دراسة في جزيرة رود Rhode Island على (249) طالبا من طلبة الصفوف الرابع وحتى الثاني عشر، منهم (135) طالبا من ذوي الصعوبات العاطفية Emotional disabilities و (114) طالبا من ذوي صعوبات التعلم. وقد بينت النتائج أن الطلبة العاديين أحرزوا متوسطات أعلى وبشكل دال في الإجهاد الأكاديمي ومفهوم الذات الأكاديمي، مقارنة بالطلبة ذوي صعوبات التعلم وذوي الصعوبات العاطفية.

وأجرى سيمور (Seymour, 1998) دراسة حول مفهوم الذات الحالي والمستقبلي لدى ثلاث مجموعات من المراهقين: مجموعة ذوي صعوبات التعلم يدرسون في مدارس خاصة بهم، وطلبة ذوي صعوبات التعلم يدرسون في مدارس حكومية، وطلبة عاديين يدرسون في مدارس عامة، وقد أشارت النتائج إلى أن مفهوم الذات الأكاديمي لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم الذين يدرسون في مدارس حكومية كان أكثر سلبية من المجموعتين الأخريين، وكشفت عن وجود علاقة دالة بين مفهوم الذات الحالي وبين مفهوم الذات المستقبلي لدى الطلبة العاديين. وبالإضافة إلى ذلك أظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة بين المجموعات في تقدير الذات العام، وفي مفهوم الذات في الميادين غير الأكاديمية.

أما الدراسة التي أجراها ميلزير وروديتي وهوسير وبيرلمان (Meltzer, Roditi, Houser & Perlman, 1998) في ولاية ماساشوسيتس Massachusetts الأمريكية على (663) طالبا من ذوي صعوبات التعلم و(57) معلماً، فقد هدفت إلى التعرف على مفهوم الذّات العامّ، ومفهوم الذّات الأكاديمي لدى هؤلاء الطلبة. وقد أشارت النتائج إلى أن مفهوم الذات عند الطلبة ذوي صعوبات التعلم كان أقل وبشكل دال من مفهوم الذّات عند الطلبة متوسطي التحصيل وفي كل المجالات. وعلاوة على ذلك أظهرت النتائج وجود فروق دالة بين تَقييم الطّلاب ذوي صعوبات التعلم لمفهوم ذواتهم وبين تقييم معلميهم لهم. لكنها أشارت في الوقت نفسه إلى عدم وجود فروق دالة بين الجنسين في مفهوم الذات الأكاديمي ومفهوم الذات العام.

وقام هوسلي وهوبير وجروبير (Hosley, Hopper & Gruber, 1998) بدراسة حول مفهوم الذات في الولايات المتحدة على (28) طالبا من ذوي صعوبات التعلم، منهم (11) ذكورا و(16) إناثا تراوحت أعمارهم بين (11-14) عاماً. وقد أشارت النتائج إلى أن العينة أحرزت متوسطات عالية نسبياً في مجال تقدير الذات الكلية Global Self-worth. لكنها أحرزت متوسطات أدنى من المجموعة الضابطة وبشكل دال على المقياس الثانوي للكفاءة الدّراسية والتّصرفات السلوكية. وبالإضافة إلى ذلك بينت النتائج أن الذكور أحرزوا متوسطات أعلى من الإناث وبشكل دال في مجال المهارة الآلية، ومجال القدرة الحركية في اختبار مفهوم الذات.

وأجرى كرابتري (Crabtree, 2000) دراسة في المملكة المتحدة هدفت إلى مقارنة مفهوم الذات لدى ثلاث عينات من الطلبة: طلبة صعوبات التعلم يدرسون في مدارس خاصة بهم **(ن= 111)**، وطلبة صعوبات تعلم يدرسون في مدارس عامة ويتلقون دعما تربويا خاصا **(ن= 69)**، وطلبة عاديين **(ن= 334)**. وأظهرت النتائج أن طلبة صعوبات التعلم الذين يدرسون في المدارس العامة أظهروا مستويات أدنى في مفهوم الذات فيما يتعلق بالقدرة الثّقافية العامّة والقدرة الرياضية مقارنة مع المجموعتين الأخريين.

كما أجرى إلبوم (Elbaum, 2002) تحليلا لنتائج (40) دراسة تناولت مفهوم الذات لدى ذوي صعوبات التعلم ، وأشارت نتائج التحليلات إلى أن ذوي صعوبات التعلم الذين يدرسون في المدارس العادية أظهروا نتائج أدنى في مفهوم الذات من الطلبة ذوي صعوبات التعلم، الذين يدرسون في مدارس خاصة بهم.

وأجرى بير ومينك ومانينج (Bear, Minke, & Manning, 2002) تحليلا لنتائج (61) دراسة أجريت على ذوي صعوبات التعلم، إذ أشارت نتائج التحليل إلى أن طلبة صعوبات التعلم يدركون مفهوم الذات الأكاديمي لديهم بشكل أكثر سلبية من الطلبة العاديين.

وأجريت دراسة في كندا قام بها بيريس (Pires, 2003) بهدف اختبار العلاقة بين مفهوم الذات الاجتماعية، والشعور بالوحدة، وتقدير الذات لدى عينة مكونة من (232) طالبا منهم (117) طالبا من ذوي صعوبات التعلم. وقد أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق

دالة في مستوى تقدير الذات ومفهوم الذات الاجتماعي بين المجموعتين، وبالإضافة إلى ذلك فإنها كشفت عن وجود علاقة دالة سلبية بين الشعور بالوحدة، وتقدير الذات، ومفهوم الذات.

وأجرى مانسيل (Mansell, 2004) دراسة كان من ضمن أهدافها مقارنة مفهوم الذات لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم اللفظية والطلبة العاديين. وقد أشارت النتائج إلى أن الطلبة الذين لديهم صعوبات التعلم اللفظية حصلوا على متوسطات أعلى وبشكل دال على مقياس مفهوم الذات في مجالي السعادة والرضا عن الذات مقارنة بالطلبة العاديين.

يلاحظ من الدراسات السابقة أنها تناولت متغيرات مختلفة في علاقتها بمفهوم الذات مثل: المستوى الدراسي للطالب والجنس، وركز بعضها على مقارنة مفهوم الذات بين الطلبة ذوي صعوبات التعلم والطلبة العاديين، وقد جاءت هذه الدراسات متغايرة في نتائجها. وعلاوة على ذلك يظهر أن معظم هذه الدراسات أجريت في بيئات أجنبية، مما يعطي دافعا لإجراء دراسة مماثلة على طلبة صعوبات التعلم في البيئة الأردنية تتناول هذه المتغيرات ومتغيرات أخرى، وهو ما حاولت هذه الدراسة القيام به.

مشكلة الدراسة وأهدافها: يعد المفهوم الذي يحمله الطالب عن نفسه من أهم الأمور التي تؤثر في تحصيله الأكاديمي بشكل خاص، ووضعه الدراسي بشكل عام، ويعد طلبة صعوبات التعلم من اكثر فئات الطلبة تأثرا بهذا الوضع، مما يترك أثرا سلبيا على شخصياتهم وعلى توافقهم وتكيفهم داخل المدرسة. لذا جاءت هذه الدراسة لتحقيق الهدفين التاليين:

- التعرف على مستوى مفهوم الذات لدى ذوي صعوبات التعلم ومقارنته مع مفهوم الذات لدى الطلبة العاديين.
- الكشف عما إذا كان مفهوم الذات لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم يختلف باختلاف جنس الطالب أو مستواه الدراسي.

أسئلة الدراسة

1. ما مستوى مفهوم الذات لدى طلبة صعوبات التعلم في محافظة إربد؟
2. هل هنالك فروق ذات دلالة إحصائية في مفهوم الذات بين طلبة المرحلة الأساسية تعزى لاختلاف فئة الطلبة (عاديين، ذوي صعوبات تعلم)، أو الجنس ،أو المستوى الدراسي والتفاعل بينهما؟

أهمية الدراسة: تكمن أهمية الدراسة الحالية في سعيها إلى التعرف على مستوى مفهوم الذات لدى فئة هامة من الطلبة، وهم طلبة صعوبات التعلم بهدف تدعيم الجوانب الإيجابية في مفهوم الذات لديهم، والتعرف على الجوانب السلبية في مفهوم الذات، وذلك بهدف وضع البرامج التربوية والوقائية والإرشادية في محاولة لتحسينه، مما يكون له أثر أكبر في التوافق الأكاديمي والشخصي لهؤلاء الطلبة.

التعريفات الإجرائية

مفهوم الذات: مجموعة الاعتقادات التي يحملها الطلبة حول أنفسهم والمقاسة من خلال أداء الطالب على أداة الدراسة.

صعوبات التعلم: مصطلح عام يشير إلى مجموعة متباينة من الاضطرابات التي تظهر من خلال صعوبات واضحة في اكتساب قدرات الاستماع واستخدامها، والكلام، والقراءة، والكتابة، والاستدلال، أو القدرات الرياضية.

محددات الدراسة: تتحدد نتائج هذه الدراسة بعينة الدراسة ومدى تمثيلها لمجتمع الطلبة ذوي صعوبات التعلم، و بمدى صدق الأداة المستخدمة فيها وثباتها.

مجتمع الدراسة وعينتها: تكون مجتمع الدراسة من طلبة المرحلة الأساسية الدنيا جميعهم (الصف الأول حتى الصف السادس) في محافظة إربد في الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي (2004/2003). في حين تكونت عينة الدراسة من (202) من الطالبة والطالبات، منهم (119) من الذكور، و(83) من الإناث، وتم اختيار مدارسهم بالطريقة القصدية المتيسرة. والجدول رقم (1) يبين توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغيراتها.

جدول (1): توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغيرات الفئة والجنس و المستوى الدراسي

المتغير	الفئة	العدد	النسبة
الجنس	ذكر	119	58.91
	أنثى	83	41.09
فئة الطلبة	عاديون	111	54.95
	ذوو صعوبات تعلم	91	45.05
المستوى	أول-ثالث	104	51.49
	رابع-سادس	98	48.51
	المجموع	202	100.0

أداة الدراسة: قام الباحثان ببناء مقياس لمفهوم الذات يتناسب وعينة الدراسة بعد الاطلاع على الأدب النظري المتعلق بموضوع الدراسة، والاطلاع على عدد من مقاييس مفهوم الذات وهي: استبيان مفهوم الذات لتام وزملائه (Tam et al., 2003)، واستبيان مفهوم الذات لروسيل (Russell, 1999)، ومقياس بيرس- هاريس لمفهوم الذات عند الأطفال (Piers-Harris Children's Self-Concept Scale) (Piers, 1994)، ومقياس مفهوم الذات عند الطلبة (Gresham, Elliott & Evans-Fernandez, 1993)، ومقياس مفهوم الذات متعدد الأبعاد لبراكين (MSCS) (Bracken, 1992)، ومقياس مفهوم الذات للمعوقين حركيا للمومني والصمادي (1995). وقد تكون المقياس بصورته النهائية من جزئين رئيسيين هما:

الجزء الأول: ويتضمن معلومات عامة عن المستجيب.

الجزء الثاني: يتضمن فقرات المقياس التي بلغ عددها (51) فقرة موزعة إلى خمسة أبعاد هي:

أولا: مفهوم الذات العائلي وبلغ عدد فقراته (11) فقرة، وهي الفقرات من (1-11).

ثانيا: مفهوم الذات الاجتماعي وبلغ عدد فقراته (11) فقرة، وهي الفقرات من (12-22).

ثالثا: مفهوم الذات الجسمي وبلغ عدد فقراته (6) فقرات وهي الفقرات من (23-28).

رابعا: مفهوم الذات الشخصي وبلغ عدد فقراته (11) فقرة، وهي الفقرات من (29- 39).

خامسا: مفهوم الذات الأكاديمي وبلغ عدد فقراته (12) فقرة، وهي الفقرات من(40-51).

صدق المقياس: قام الباحثان بحساب إجراءات الصدق لمقياس الدراسة، بأن تم عرضها على (15) محكما في التربية الخاصة، والقياس والتقويم، وعدد من معلمي صعوبات التعلم، إذ طلب إليهم إبداء الرأي في فقرات المقياس من حيث مدى وضوح اللغة، ومدى ارتباط الفقرة بالمقياس وبالمجال، إضافة إلى أية تعديلات يرونها مناسبة. وقد تم تعديل ما أجمع عليه أكثر من (20%) من المحكمين.

ثبات المقياس: بالنسبة لثبات المقياس فقد تم التأكد منه بتوزيعه على عينة استطلاعية من طلبة المرحلة الأساسية، بلغ عددهم (35) طالباً وطالبةً من خارج عينة الدراسة (23 ذكور، 12 إناث)، وطلب إليهم الاستجابة على فقرات الأداة. وبعد ذلك حسب معامل الاتساق الداخلي لاستجاباتهم باستخدام معادلة كرونباخ ألفا الذي بلغت قيمته (0.84)، وهو معامل ثبات مقبول لأغراض الدراسة الحالية.

تصحيح المقياس: أعطيت الاستجابة **نعم** على المقياس الدرجة (2) والاستجابة **لا** الدرجة (1)، وبناء على ذلك تم تقسيم الاستجابات إلى ثلاث فئات هي:

1. مفهوم ذاتٍ منخفض، وهي الفئة التي انحصرت متوسطاتها الحسابية بين (1–1.33).
2. مفهوم ذاتٍ متوسطٍ، و تضم الفئة التي انحصرت متوسطاتها الحسابية بين (1.34-1.66).
3. مفهوم ذاتٍ عالٍ، وشملت الفئة التي انحصرت متوسطاتها الحسابية بين (1.67-2).

إجراءات الدراسة

قام الباحثان ببناء استبانة الدراسة والتأكد من صدقها وثباتها، ومن ثم تم توزيعها على أفراد العينة ، بعد أن تم تحديد الأماكن التي يتواجد فيها ذوو صعوبات التعلم والأفراد العاديين في مديرية تربية إربد الثانية، وكان الباحثان يوضحان لأفراد الدراسة الهدف من الدراسة وكيفية الإجابة على فقرات المقياس، ويقومان بتوضيح بعض الفقرات التي كان يسأل عنها المستجيب، وخاصة الطلبة الصغار، ثم جمعت الاستبانات وفرغت البيانات وحللت باستخدام برنامج *SPSS*.

متغيرات الدراسة

المتغيرات المستقلة: اشتملت الدراسة على ثلاثة متغيرات مستقلة وهي:

1- الجنس: وله مستويان (ذكور، إناث).

2- المستوى الدراسي: وله مستويان: (الصفوف من أول-ثالث، والصفوف من رابع –سادس).

3- فئة الطلبة: وله مستويان (مستوى الطلبة العاديين، ومستوى الطلبة ذوي صعوبات التعلم).

المتغير التابع: مفهوم الذات

نتائج الدراسة ومناقشتها

للإجابة عن السؤال الأول من أسئلة الدراسة وهو "ما مستوى مفهوم الذات لدى طلبة صعوبات التعلم في محافظة إربد؟"، استخرج الباحثان المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية الموضحة في الجدول رقم (2).

جدول (2): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة على فقرات مقياس مفهوم الذات لدى طلبة صعوبات التعلم مرتبة تنازلياً

الرتبة	الرقم	الفقـــرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
.1	10	أنا شخص مهم بالنسبة لعائلتي	1.6524	0..4954
.2	1	أنا أحبّ عائلتي.	1.6226	0.4258
.3	24	أنا شخص قوي.	1.6078	0.5217
.4	29	أنا راض عن مظهري الخارجي	1.5849	0.3658
.5	6	أنا محبوب من عائلتي	1.549	0.3257
.6	12	أعتقد أن الناس الآخرين يحبون أن يكونوا معي	1.5472	0.4527
.7	36	أنا راض عن سلوكي الأخلاقي	1.5472	0.3257
.8	4	أنا عضو مهم في عائلتي	1.5283	0.5127
.9	2	أنا فخور بعائلتي	1.4875	0.4235
.10	8	لا تفرق عائلتي في المعاملة بيني وبين أخوتي	1.4578	0.4157
.11	20	نادراً ما أتعرض للنقد من الآخرين	1.4325	0.4875
.12	21	أحب الجلوس مع الناس	1.4021	0.5672
.13	27	أمتلك وزنا مناسبا	1.3801	0.3657
.14	25	أمتلك جسما سليما من الناحية الصحية.	1.3798	0.4587
.15	28	أعتني بجسمي جيدا.	1.3784	0.4512
.16	35	أنا شخص هادئ ومتمهل	1.3641	0.3214
.17	32	أنا أحترم نفسي	1.3594	0.3587
.18	30	أنا شخص جذاب	1.3454	0.3681
.19	44	أنا مهم بالنسبة لزملائي داخل الصف	1.3354	0.4125
.20	45	أنا يمكن أن أتغلّب على كل التحديات في دراستي.	1.3298	0.2354
.21	38	أنا احب نفسي كما هي عليه	1.3254	0.345
.22	31	أنا واثق من نفسي.	1.3254	0.4781
.23	26	أمتلك طولا مناسبا	1.3199	0.5147
.24	33	أنا فصيح اللسان	1.3178	0.3475
.25	34	أنا شخص مهذب وصادق	1.3145	0.1247
.26	37	أنا إنسان سعيد	1.3012	0.5217
.27	14	أنسجم بشكل جيّد مع الناس الآخرين	1.2984	0.4817
.28	16	أنا راض عن الطّريقة التي أعامل بها الأفراد الآخرين	1.2847	0.3571
.29	39	أنا شخص مرح وبشوش	1.2689	0.4571

الرتبة	الرقم	الفقـــرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
.30	17	أعتقد أن الناس الآخرين يفكّرون بي إيجابيا	1.2678	0.3681
.31	11	أتصرف بطريقة مقبولة في البيت	1.2578	0.4681
.32	41	أنا راض عن مستواي الدراسي	1.2354	0.5471
.33	22	أتمتع بشهرة بين الناس	1.2345	0.3917
.34	18	يجد الناس سهولة في التعامل معي	1.2339	0.3417
.35	23	أنا أمتلك مواهب جيدة	1.2234	0.5471
.36	9	أشعر بالانسجام والتوافق مع أعضاء عائلتي	1.2187	0.4812
.37	15	لا يفرق أقراني بالمعاملة بيني وبين الآخرين.	1.2143	0.4111
.38	7	تساعدني عائلتي دائماً في أية مشكلة تواجهني	1.2025	0.3147
.39	3	أنا عضو في عائلة سعيدة	1.1985	0.5127
.40	13	أجد سهولة في التحدث مع الأشخاص الغرباء	1.1957	0.4147
.41	5	أنا رَاض عن علاقتي بعائلتي	1.1954	0.4581
.42	48	أشارك كثيرا داخل غرفة الصف	1.1875	0.3258
.43	40	أشعر أنني إنسان ذكي	1.1867	0.2147
.44	50	أنا قادر على الحصول على علامات جيدة	1.1758	0.6211
.45	46	لدي زملاء كثيرون داخل المدرسة	1.1674	0.4758
.46	43	يمكن أن أساعد زملائي في دراستهم.	1.1587	0.2147
.47	49	أواظب على دروسي حتى أنجز دراستي بنجاح	1.1547	0.3687
.48	19	أجيب بسهولة عندما يسألني شخص لا أعرفه	1.1475	0.3147
.49	42	أستطيع أن أحل كل واجباتي المدرسية	1.1243	0.4114
.50	47	استوعب جيدا ما يشرحه المعلم	1.1128	0.3514
.51	51	أحب الذهاب إلى المدرسة	1.1124	0.2451
		الكلي	1.3187	0.1748

يتبين من الجدول السابق أن المتوسط الكلي لمفهوم الذات لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم بلغ (1.32)، بانحراف معياري (0.1748)، وبالرجوع إلى المعايير التي اتبعها الباحثان لتصنيف مفهوم الذات، نجد أن مفهوم الذات لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم كان منخفضا، وقد اتفقت هذه الدراسة في نتيجتها مع نتائج دراسة كاسي وآخرون (Casey et. Al., 1992) ودراسة ميلزير وروديتي وهوسير وبيرلمان (Meltzer, Roditi, Houser & Perlman, 1998).

ويمكن تفسير هذه النتيجة انطلاقا من التحصيل المنخفض لهذه الفئة في المجال الأكاديمي، المتمثل في أن الفشل في الجانب الأكاديمي يؤثر سلبيا في مفهوم الذات الكلي عند طلبة صعوبات التعلم، ويؤثر أيضا في توافقهم وتكيفهم داخل المدرسة. وهذا كله ينعكس سلبيا على مفهوم الذات لديهم. كما يتأثر مفهوم الذات بالخبرات السلبية الأخرى التي يمر بها طلبة صعوبات التعلم في المدرسة مثل عدم تقبل زملائهم لهم داخل غرفة الصف، إذ عادة ما ينظر إليهم زملاؤهم نظرة سلبية ويحاولون تجنب التعامل معهم نتيجة أدائهم الأكاديمي المنخفض. وبالإضافة إلى ذلك فأن هذه الفئة كثيرا ما تتعرض للنقد اللاذع من الأسرة والمجتمع، اللذين عادة ما يحكمان عليهم من خلال التحصيل الأكاديمي، إذ كثيرا ما يوسمون بألقاب سيئة، وهذا كله يؤثر سلبا في مفهوم الذات لديهم، ويساهم في جعله منخفضا.

يبين الجدول رقم (2) أداء طلبة صعوبات التعلم على فقرات مقياس مفهوم الذات مرتبة تنازليا حسب المتوسطات الحسابية، ويلاحظ أن الفقرة التي حصلت على أعلى المتوسطات هي "أنا شخص مهم بالنسبة لعائلتي" إذ بلغ متوسطها الحسابي (1.6524) وانحرافها المعياري (0..4954)، تلتها الفقرة "أنا أحبّ عائلتي" إذ بلغ متوسطها الحسابي (1.6226) بانحراف معياري (0.4258)، ثم الفقرة "أنا شخص قوي" وحصلت على متوسط حسابي مقداره (1.6078) وانحراف معياري (0.5217). وجاءت الفقرة "أنا راض عن مظهري الخارجي" في المرتبة الرابعة بمتوسط حسابي بلغ (1.5849) وانحراف معياري (0.3658)، تلتها الفقرة "أنا محبوب من عائلتي" وكان متوسطها الحسابي (1.549) وانحرافها المعياري (0.3257).

يلاحظ من الفقرات الخمس السابقة أنها تتعلق بعائلة الفرد ذوي صعوبات التعلم أو بشخصيته. فمن الطبيعي أن يجد الطالب ذو صعوبات التعلم نوعا من الحنان من أفراد أسرته، وخاصة أن مثل هذا الحنان والعطف يفتقده داخل أسوار المدرسة، مما يجعله يشعر أنه مهم بالنسبة لعائلته مقارنة مع وضعه في المدرسة. بالإضافة إلى ذلك فأن هذا الفرد قد يحاول أن يعوض عن أدائه الأكاديمي المنخفض بمحاولة إعطاء فكرة عن نفسه بأنه جذاب وأنيق، وأنه شخص قوي البنية من الناحية الجسمية.

وللإجابة عن سؤال الدراسة الثاني وهو "هل هنالك فروق ذات دلالة إحصائية في مفهوم الذات بين طلبة المرحلة الأساسية تعزى لاختلاف فئات الطلبة (عاديين، صعوبات تعلم)، أو جنسهم، أو مستواهم الدراسي"، تم أولا حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية فكانت كما في الجدول رقم (3).

جدول (3): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمفهوم الذات لدى الطلبة موزعة حسب متغيرات الدراسة

	الجنس		فئة الطالب		المستوى الدراسي	
	ذكور	إناث	عادي	صعوبات	3-1	6-4
العدد	119	83	111	91	104	98
المتوسط الحسابي	1.3758	1.3730	1.4253	1.3187	1.4182	1.3326
الانحراف المعياري	0.1791	0.1854	0.1712	0.1748	0.1560	0.1957

يوضح الجدول رقم (3) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية موزعة حسب متغيرات الدراسة الثلاث (الجنس، فئة الطلبة، والمستوى الدراسي)، ويلاحظ من الجدول وجود فروق ظاهرية في متوسطات مفهوم الذات لدى طلبة المرحلة الأساسية، ولمعرفة فيما إذا كانت هذه الفروق ذات دلالة إحصائية عند (α = 0.05)، فقد تم إجراء تحليل التباين الثلاثي لأثر متغيرات الجنس، وفئة الطلبة، والمستوى الدراسي على مفهوم الذات لديهم، والجدول رقم (4) يوضح نتائج التحليل:

جدول (4): تحليل التباين الثلاثي لأثر متغيرات فئات الطلبة والجنس والمستوى الدراسي على المقياس الكلي للأداة

مصدر التباين	درجات الحرية	مجموع المربعات	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
فئة الطلبة	1	0.536293	0.536293	18.4819	0.001
الجنس	1	0.073354	0.073354	2.5280	0.113
المستوى الدراسي	1	0.190220	0.190220	4.1453	0.043
الخطأ	197	5.716396	0.029017		
الكلي	201	6.607481			

يتبين من بيانات الجدول رقم (4) أن هنالك أثرا له دلالة إحصائية على مستوى مفهوم الذات لدى طلبة المرحلة الأساسية تعزى لاختلاف فئة الطلبة (عاديين، طلبة ذوي صعوبات تعلم)، حيث بلغت قيمة ف (18.4819) وهي دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (α = 0.001). ويتبين من المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية الواردة في الجدول رقم (3) أن هذه النتيجة كانت لصالح الطلبة العاديين، إذ بلغ متوسط مفهوم الذات لديهم (1.4253) بانحراف معياري مقداره (0.1712)، بينما بلغ المتوسط الحسابي لمفهوم الذات لدى طلبة صعوبات التعلم (1.3187) بانحراف معياري مقداره (0.1712). وقد اتفقت الدراسة الحالية في هذه النتيجة مع نتائج دراسات (Saracoglu, Minden & Wilchesky, 1989; Raviv & Stone, 1991; Casey et. Al., 1992; Jarvis & Justice, 1992; Chapman & Boersma, 1992; Moffatt, 1993; Coleman & Minnett, 1993; Smith & Nagle, 1995; Crabtree, 2000) ، إذ أشارت نتائجها جميعا إلى أن الطلبة العاديين حصلوا على متوسطات أعلى وبشكل دال في مفهوم الذات، مقارنة بالطلبة ذوي صعوبات التعلم، لكن نتائج الدراسة الحالية اختلفت عن نتائج دراسات أخرى مثل دراسات (Crabtree, 2000; Coleman, McHam & Minnett, 1992; Coleman, McHam & Minnett, 1992; Vaughn, Elbaum & Schumm, 1996) ، التي أشارت نتائجها إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيا في مفهوم الذات بين الطلبة العاديين والطلبة ذوي صعوبات التعلم.

ويفسر الباحثان هذه النتيجة بكون طلبة صعوبات التعلم يتأثرون سلبيا أكثر من الطلبة العاديين نتيجة أدائهم الأكاديمي المنخفض، لأن هذا الأثر السلبي يعتمد أصلا على إدراكهم غير المناسب لأنفسهم في المجالات الأكاديمية، مما يؤثر سلبا على مفهوم الذات لديهم،على النقيض من الطلبة ذوي التحصيل العادي أو المرتفع الذين قد يؤثر تحصيلهم المرتفع إيجابياً في مفهوم الذات لديهم. يضاف إلى ذلك أن المعلّم عادة ما يدرك أن الطالب الذي يمتلك صعوبات تعلم أنه فاشل في الوضع الدراسي بشكل خاص، وفي الحياة اليومية بشكل عام؛ فقد بينت الدراسات أن المعلمين يعتقدون أن إدراك الذات لدى الأطفال العاديين يكون أعلى مما هو عليه عند الأطفال ذوي صعوبات التعلم (Rowley, 1981; Coleman & Minnett, 1993; Bear, Minke & Manning, 2002). وإن نظرة المعلم السلبية هذه إلى الطلبة ذوي صعوبات التعلم تؤثر سلبا في مفهوم الذات لديهم، لاسيما أن المعلم يكون قدوة مهمة عند الطالب في المرحلة الأساسية وأن القبول السلبي لطلبة صعوبات التعلم عند أقرانهم يؤثر هو الآخر سلباً في مفهوم الذات لديهم.

وبالنسبة لأثر متغير جنس الطالب في مفهوم الذات الكلي لديه فيلاحظ من الجدول رقم (4) عدم وجود أثر ذي دلالة إحصائية لمتغير الجنس في مفهوم الذات لدى طلبة المرحلة الأساسية. وقد اتفقت نتيجة الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة (Meltzer, et. al., 1998)، واختلفت مع نتيجة دراسة (Moffatt, 1993) ، ودراسة (Hosley, et al.,1998) التي أشارت نتائجهما إلى وجود فروق دالة في مستوى مفهوم الذات بين الذكور والإناث ولصالح الذكور، وقد يعود ذلك إلى أن مفهوم الذات لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم واحد لا يتأثر بجنس الطالب.

أما المستوى الدراسي فيلاحظ من نتائج تحليل التباين الثلاثي الواردة في الجدول رقم (4) وجود أثر دال إحصائيا للمستوى الدراسي للطالب على مفهوم الذات لديه، إذ بلغت قيمة **ف**= 4.1453 ، وهي دالة إحصائيا عند مستوى (α=0.043). ويلاحظ من المتوسطات الحسابية الواردة في الجدول رقم (3) أن هذه النتيجة كانت لصالح الطلبة الصغار، إذ بلغ المتوسط الحسابي لمفهوم الذات لديهم (1.4182)، والانحراف المعياري (0.1560)، بينما بلغ متوسط مفهوم الذات لدى الطلبة الأكبر سنا (1.3326) والانحراف المعياري (0.1957).

ويرى الباحثان في تفسيرهما لهذه النتيجة أن مفهوم الذات لدى الفرد يزداد وضوحا مع تقدمه في العمر. فمفهوم الذات في بداية المدرسة عادة ما يكون غير واضح لدى الطلبة. وبالإضافة إلى ذلك فأن التأخر الدراسي يبرز بشكل أوضح لدى الطلبة مع تقدمهم في العمر، وبالتالي يكون قد تم وسمهم بأنهم طلبة ذوو صعوبات التعلم، مما يؤثر سلبا في مفهوم الذات لديهم، وجعل متوسط مفهوم الذات الكلي لدى طلبة المرحلة الأساسية من (4-6) يبدو منخفضا مقارنة مع أقرانهم الأقل سنا (1-3).

وللتعرف على الفروق المحتملة في مفهوم الذات بين طلبة المرحلة الأساسية تبعا لاختلاف فئات الطلبة، أو جنسهم، أو مستواهم الدراسي على مجالات المقياس ، فقد تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمتغيرات الدراسة على مجالات المقياس الخمسة، إذ يوضح الجدول رقم (5) ذلك:

جدول (5): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمتغيرات فئات الطلبة والجنس والمستوى التعليمي على مجالات المقياس الخمسة

المتغيرات	المجال	المجال الأول		المجال الثاني		المجال الثالث		المجال الرابع		المجال الخامس	
		م	ع	م	ع	م	ع	م	ع	م	ع
الجنس	ذكر	1.375	0.108	1.388	0.118	1.367	0.115	1.395	0.090	1.364	0.136
	أنثى	1.374	0.110	1.356	0.115	1.384	0.094	1.346	0.146	1.389	0.128
فئة الطلبة	عادي	1.400	0.102	1.408	0.115	1.392	0.111	1.386	0.119	1.422	0.096
	صعوبات	1.354	0.110	1.334	0.108	1.360	0.102	1.360	0.117	1.315	0.148
المستوى الدراسي	3-1	1.378	0.123	1.381	0.130	1.367	0.113	1.389	0.087	1.402	0.106
	6-4	1.371	0.092	1.367	0.102	1.382	0.101	1.359	0.144	1.344	0.151

بالنظر إلى نتائج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمتغيرات الدراسة الثلاثة على مجالات مقياس مفهوم الذات الخمسة الواردة في الجدول رقم (5)، يتبين وجود فروق ظاهرية في هذه المتوسطات. وللكشف عما إذا كانت هذه الفروق الظاهرية ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α=0.05)، فقد أجرى الباحثان تحليل التباين الثلاثي لكل مجال من مجالات المقياس الخمسة، فكانت النتائج كما هي موضحة بالجداول ذوات الأرقام (6، 7، 8، 9، 10).

جدول (6): تحليل التباين الثلاثي لأثر متغيرات فئات الطلبة والجنس والمستوى الدراسي والتفاعل بينها على مجال الأداة الأول (مفهوم الذات العائلي)

مصدر التباين	درجات الحرية	مجموع المربعات	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
المستوى الدراسي	1	0.003295	0.003295	0.287	0.592
فئة الطلبة	1	0.106639	0.106639	9.310	0.002
الجنس	1	0.000654	0.000654	0.057	0.811
الخطأ	198	2.267839	0.011454		
الكلي	201	2.376398			

يتبين من الجدول رقم (6) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مفهوم الذات العائلي بين طلبة المرحلة الأساسية الدنيا، تعزى إلى اختلاف مستوى الطلبة الدراسي أو جنسهم. لكن الجدول يظهر وجود فروق دالة إحصائيا (**ف**= 9.310، α=0.002) في مستوى مفهوم الذات العائلي لدى الطلبة، تعزى لاختلاف فئتهم (عاديون، صعوبات تعلم)، وقد كانت هذه الفروق لصالح الطلبة العاديين، إذ بلغ متوسطهم الحسابي على هذا المجال (1.400)، بانحراف معياري بلغ (0.102)، بينما بلغ متوسط ذوي صعوبات التعلم (1.354)، والانحراف المعياري (0.110).

ويمكن تفسير هذه النتيجة أن الأسر في المجتمع الأردني عادة ما تقدم الدعم على اختلاف أنواعه من مادي وعاطفي لأبنائها تبعا لتحصيلهم الأكاديمي في المقام الأول، إذ أن للتحصيل الأكاديمي قيمة اجتماعية كبيرة داخل الأسرة.

وبالنسبة لأثر متغيرات الجنس وفئة الطلبة والمستوى الدراسي على مجال المقياس الثاني (مفهوم الذات الاجتماعي) فيوضحها الجدول رقم (7).

جدول (7): تحليل التباين الثلاثي لأثر متغيرات فئات الطلبة والجنس والمستوى الدراسي والتفاعل بينها على مجال الأداة الثاني (مفهوم الذات الاجتماعي)

مصدر التباين	درجات الحرية	مجموع المربعات	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
المستوى الدراسي	1	0.006749	0.006749	0.552	0.458
فئة الطلبة	1	0.292129	0.292129	23.912	0.001
الجنس	1	0.062059	0.062059	1.4231	0.0871
الخطأ	198	2.418865	0.012216		
الكلي	201	2.766098			

يتضح من الجدول رقم (7) عدم وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى (= 0.05) في مستوى مفهوم الذات لدى طلبة المرحلة الأساسية الدنيا، تعزى لاختلاف جنس الطلبة أو مستواهم الدراسي، بينما تشير نتائج هذا الجدول إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى مفهوم الذات لدى طلبة المرحلة الأساسية الدنيا، تعزى لاختلاف فئة الطلبة (عاديون، ذوي صعوبات تعلم)،إذ بلغت قيمة ف (23.912) وهي دالة إحصائيا عند مستوى (α=0.001). وبالنظر إلى المتوسطات الحسابية الواردة في الجدول رقم (5) يتبين أن هذه الفروق كانت لصالح الطلبة العاديين ، إذ بلغ متوسطهم الحسابي على هذا البعد (1.408) بانحراف معياري بلغ (0.115)، بينما بلغ المتوسط الحسابي لطلبة صعوبات التعلم على هذا البعد (1.334) والانحراف المعياري (0.108). وقد اختلفت الدراسة الحالية في هذه النتيجة مع نتائج دراسة (Pires, 2003)، التي أشارت إلى عدم وجود فروق دالة بين طلبة صعوبات التعلم والطلبة العاديين في مفهوم الذات الاجتماعي.

إن للبيئة الاجتماعية التي يعيش فيها الفرد أثراً في الصورة التي يكونها عن نفسه، فعادة ما يكون مفهوم الذات الاجتماعي عند الأفراد انعكاساً للطريقة التي يدركهم بها الآخرون ، وأن الطلبة العاديين يتمتعون بشهرة بين أفراد مجتمعهم أكثر من الطلبة ذوي صعوبات التعلم، فعلى النقيض من طلبة صعوبات التعلم، فإن الطلبة العاديين يجدون معاملة أكثر إيجابية من الناس الذين يتعاملون معهم، مما يكون لديهم اعتقاداً أن الناس الآخرين يحبون التعامل معهم، أما طلبة صعوبات التعلم فإن شعورهم يكون مغايرا لشعور الطلبة العاديين نتيجة تعرضهم للنقد من الآخرين.

وللتعرف على الفروق الممكنة في مفهوم الذات لدى الطلبة تبعاً لاختلاف الجنس والفئة والمستوى الدراسي على المجال الثالث

(مفهوم الذات الجسمي)، فقد تم استخدام تحليل التباين الثلاثي فكانت النتائج كما في الجدول رقم (8).

جدول (8): تحليل التباين الثلاثي لأثر متغيرات فئات الطلبة والجنس والمستوى الدراسي والتفاعل بينها على مجال الأداة الثالث (مفهوم الذات الجسمي)

مصدر التباين	درجات الحرية	مجموع المربعات	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
المستوى الدراسي	1	0.009727	0.009727	0.862	0.354
فئة الطلبة	1	0.057068	0.057068	2.380	0.124
الجنس	1	0.016072	0.016072	1.425	0.233
الخطأ	198	2.232104	0.011273		
الكلي	201	2.313032			

يتضح من نتائج الجدول رقم (8) عدم وجود فروق دالة إحصائيا عند ($\alpha = 0.05$) في مفهوم الذات الاجتماعي لدى طلبة المرحلة الأساسية الدنيا، تعزى لاختلاف فئة الطلبة، أو مستواهم الدراسي، أو جنسهم.

وللكشف عن إمكانية وجود فروق دالة إحصائيا في مفهوم الذات الشخصي تعزى لمتغيرات الدراسة، فقد أجرى تحليل التباين الثلاثي على هذا المجال، فكانت النتائج كما في الجدول (9).

جدول (9): تحليل التباين الثلاثي لأثر متغيرات فئات الطلبة والجنس والمستوى الدراسي والتفاعل بينها على مجال الأداة الرابع (مفهوم الذات الشخصي)

مصدر التباين	درجات الحرية	مجموع المربعات	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
المستوى الدراسي	1	0.022002	0.022002	1.651	0.200
فئة الطلبة	1	0.041471	0.041471	3.112	0.079
الجنس	1	0.106808	0.106808	8.016	0.005
الخطأ	198	2.638049	0.013323		
مجموع التباين	201	2.820261			

يتبين من نتائج تحليل التباين الثلاثي في الجدول رقم (9) المتعلقة بمجال الأداة الرابع (مفهوم الذات الشخصي)، عدم وجود فروق دالة في مفهوم الذات الشخصي لدى الطلبة، تعزى لاختلاف مستواهم الدراسي (**ف**= 1.651، $\alpha = 0.200$)، بينما تبين وجود فرق دالة على المجال نفسه تعزى لاختلاف الجنس (**ف**= 8.016، $\alpha = 0.005$)، وبالعودة إلى المتوسطات الحسابية الواردة في الجدول رقم (5) يلاحظ أن هذه النتيجة كانت لصالح الذكور إذ جاء المتوسط الحسابي(=1.395)، والانحراف المعياري (=0.090)، بينما كان المتوسط الحسابي للإناث (1.360) والانحراف المعياري (0.146).

ولتحديد الفروق الممكنة في مفهوم الذات الأكاديمي فقد أجري تحليل التباين الثلاثي فكانت النتائج كما في الجدول (10).

جدول (10): تحليل التباين الثلاثي لأثر متغيرات فئات الطلبة والجنس والمستوى الدراسي والتفاعل بينها على مجال الأداة الخامس (مفهوم الذات الأكاديمي)

مصدر التباين	درجات الحرية	مجموع المربعات	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
المستوى الدراسي	1	0.085752	0.085752	5.879	0.016
فئة الطلبة	1	0.435332	0.435332	29.847	0.0001
الجنس	1	0.017783	0.017783	1.219	0.270
الخطأ	198	2.887831	0.014585		
الكلي	201	3.556884			

يتضح من الجدول رقم (10) عدم وجود فروق دالة إحصائيا في مفهوم الذات الأكاديمي لدى الطلبة تعزى لاختلاف جنس الطالب، بينما تبين وجود فروق ذات دلالة في مستوى مفهوم الذات الأكاديمي لدى الطلبة تعزى لاختلاف فئة الطلبة (**ف**= 29.847، $\alpha = 0.0001$)، ولصالح الطلبة العاديين ، إذ بلغ متوسطهم الحسابي على هذا المجال (1.422) والانحراف المعياري (0.096)، بينما بلغ متوسط طلبة صعوبات التعلم على المجال نفسه (1.315) والانحراف المعياري(0.148). وقد اتفقت نتيجة الدراسة الحالية مع نتائج دراسات (Priel & Leshem, 1990; Grolnick & Ryan, 1990; Coleman & Minnett, 1993; Vaughn, et (al., 1996; Bear et al., 2002). أما بالنسبة لمتغير المستوى الدراسي فقد أشارت النتائج إلى وجود فروق دالة في مستوى مفهوم الذات الأكاديمي للطلبة، تعزى لاختلاف مستواهم الدراسي (**ف**= 5.879، $\alpha = 0.016$) ولصالح الطلبة الأصغر سنا.

ويمكن تفسير هذه النتيجة على أساس أن الطلبة العاديين يكونون أكثر رضا عن مستواهم الدراسي، وأكثر استيعابا لما يشرحه المعلم، وأكثر قدرة على حل الواجبات المدرسية والحصول على علامات جيدة في المواد المختلفة. لكن طلبة صعوبات التعلم عادة ما يعاملون من معلميهم أقرانهم معاملة أكثر سلبية مما يعامل به الطلبة العاديين، ولا شك أن هذه النشاطات تشكل مفهوم الذات الأكاديمي لدى الطلبة ، إذ إنها تجعله يبدو أكثر إيجابية لدى الطلبة العاديين، وأكثر سلبية لدى طلبة صعوبات التعلم.

أما بالنسبة لحصول الطلبة الأصغر سنا على متوسطات أعلى من الطلبة الأكبر سنا على مجال مفهوم الذات الأكاديمي، فربما يتمثل في أن التأخر الدراسي لدى طلبة صعوبات التعلم يكون قد أصبح أكثر وضوحا مع تقدمهم في المستوى الدراسي، إذ يصل معظمهم إلى هذه المرحلة وقد وسم بأنه متأخر دراسيا، وأن مفهوم الذات في بداية المدرسة لا يكون قد اتضحت معالمه بعد، ولا يزال في طور التشكيل.

المصادر والمراجع

الشناوي، محمد محروس. (1994). **نظريات الإرشاد والعلاج النفسي**. القاهرة: دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع.

Allodi M. W. (2000), Self-concept in children receiving special support at school. Eur. *Journal of Special Needs Education*, 15 (1): 69–78

American Psychiatric Association. (1994). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (4th ed.) Washington, DC: Author.

Bear, G. G., Minke, K. M., Manning, M. A. (2002). Self-Concept of Students with Learning Disabilities: A Meta-Analysis. *School Psychology Review*, 31 (3), 405-27 (ERIC Document Reproduction Service, No. EJ667619).

Bracken, B. A. (1992). *Multidimensional self-concept* scale. Austin, TX: PRO-ED.

Casey R, Levy SE, Brown K, Brooks-Gunn J. (1992). Impaired emotional health in children with mild reading disability. *Journal of Dev Behav Pediatr*, 13(4): 256-60.

Chapman JW, Boersma FJ. (1992). Performance of students with learning disabilities on validity indexes of the Perception of Ability Scale for Students. *Percept Mot Skills*, 75 (1): 27-34.

Chapman, J. W. (1988). Learning disabled children's self-concepts. Review of Educational Research, 58: 347–371.

Clements, S.D. (1966). Minimal Brain Dysfunction in Children: Terminology and Identification. Washington D.C.: U.S. Government Printing Office.

Coleman J.M., McHam L.A., & Minnett A.M. (1992). Similarities in the social competencies of learning disabled and low achieving elementary school children. *Journal of Learning Disability*, 25 (10): 671-677.

Coleman, J.M., Minnett, A.M. (1993). Learning disabilities and social competence: a social ecological perspective. *Except Child*, 59 (3): 234-246.

Crabtree, J. W. (2000). *Inclusive Education: Its Impact on the Self-Concept of Children with Moderate Learning Difficulties*. Buckinghamshire Chilterns University College: UK.

Elbaum, B. (2002). The Self-Concept of Students with Learning Disabilities: A Meta-Analysis of Comparisons across Different Placements. Learning Disabilities: *Research & Practice*, 17 (4): 216-26. (ERIC Document Reproduction Service, No. EJ655541).

Elbaum, B., & Vaughn, Sh. (2003). For Which Students with Learning Disabilities Are Self-Concept Interventions Effective?. *Journal of Learning Disabilities*, 36 (2): 101-109.

Gans, A. M., Kenny, M. C., & Ghany, D. L. (2003). Comparing the Self-Concept of Students With and Without Learning Disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 36 (3): 287-296.

Gettinger, M., & Koscik, R. (2001). Psychological services for children with learning disabilities. In J. N. Hughes, A. M. LaGreca, & J. C. Conoley (Eds.), *Handbook of psychological services for children and adolescents* (pp. 421–435). New York: Oxford University.

Grantham, T. G., & Ford, D. Y. (2003). Beyond Self-Concept and Self-Esteem: Racial Identity andGifted African American Students. *High School Journal*, 87 (1): 18-30.

Gresham, F. M., Elliott, S. N., & Evans-Fernandez, S. E. (1993). *Student Self-Concept Scale manual*. Circle Pines, MN: American Guidance Service.

Grolnick WS, Ryan RM. (1990). Self-perceptions, motivation, and adjustment in children with learning disabilities: a multiple group comparison study. *Journal of Learning Disability*, 23(3): 177-84.

Harter, S. (1993). Causes and consequences of low self-esteem in children and adolescents. In R. F. Baumeister (Ed.), *Self-esteem: The puzzle of low self-regard* (pp. 87-116). New York: Plenum.

Helms, B. J. (1996). School-Related Stress: Children with and without Disabilities. (*ERIC Document Reproduction Service*, No. ED395409).

Hosley MG, Hopper C, Gruber MB. (1998).Self-concept and motor performance of children with learning disabilities. *Percept Mot Skills*, 87(3 Pt 1): 859-62.

Hughes, J. N., & Baker, D. B. (1990). Psychological development: Children's self-esteem and coping. In S. N. Elliot & J. C. Witt (Eds.), *The clinical child interview* (pp. 53-61). New York: Guilford Press.

Jarvis PA, Justice EM. (1992). Social sensitivity in adolescents and adults with learning disabilities. *Adolescence*,27(108): 977-88.

Johnson, D. (1995). An overview of learning disabilities: Psychoeducational perspectives. Journal of Child Neurology, 10 (Suppl. 1): S2-S8.

Kavale, K. A., & Forness, S. (1996). Social skill deficits and learning disabilities: A meta-analysis. *Journal of Learning Disabilities*, 29: 226–237.

Kavale, K. A., & Forness, S. (2000). What definitions of learning disability say and don't say: A critical analysis. *Journal of Learning Disabilities*, 33: 239–256.

Kim, Y., Kasser, T., Lee, H. (2003). Self-Concept, Aspirations, and Well-Being in South Korea and the United States. *Journal of Social Psychology*, 143 (3): 277-291

Kloomok, S., & Cosden, M. (1994). Self-concept in children with learning disabilities: The relationship between global self-concept, academic "discounting," nonacademic self-concept, and perceived social support. *Learning Disability Quarterly*, 17: 140–53.

Kuhne, M., & Wiener, J. (2000). Stability of social status of children with and without learning disabilities. *Learning Disability Quarterly*, 23: 64–75.

Lawrence, D. (1996). *Enhancing Self-esteem in the Classroom*. London: Paul Chapman.

Leung, K., & Lau, S. (1989). Effects of self-concept and perceived disapproval of delinquent behavior in school children. *Journal of Youth and Adolescence*, 18: 345–359

Mansell, S. D. (2004). Social skills, social problem-solving, and self-perceptions [microform]: a comparison of students with verbal and nonverbal learning. Doctoral Dissertation, Mount Saint Vincent University, 2002. (National Library of Canada: Ottawa , AMICUS No. 29062386).

Meltzer L, Roditi B, Houser RF Jr, Perlman M. (1998). Perceptions of academic strategies and competence in students with learning disabilities. 4: *Journal of Learning Disability*,31(5): 437-51.

Moffatt, Ch. Sh. E. (1993). *Domain-specific self-perceptions of university students with and without learning disabilities*. Doctoral Dissertation, University of Toronto, 1992. (National Library of Canada: Ottawa , AMICUS No. 13218040).

Montgomery, M. S. (1994). Self-concept and children with learning disabilities: Observer-child concordance across six. *Journal of Learning Disabilities*, 27 (4): 254, 263.

Montgomery, M. S. (1997). Self-Concept And Children With Learning Disabilities: Observer-Child Concordance Across Six Context-Dependent Domains. *Journal of Learning Disabilities*, 27 (4): 254-263.

Ochoa, S. H., & Olivarez, A. (1995). A meta-analysis of peer rating sociometric studies of pupils with learning disabilities. *Journal of Special Education*, 29: 1–19.

Piers, E. V. (1994). *Revised manual for the Piers-Harris Children's Self-Concept Scale*. Los Angeles: Western Psychological Services.

Pires, P. R. (2003). *The friendship quality of children with learning disabilities: association with loneliness and self-perceptions*. Doctoral Dissertation, Mount Saint Vincent University, 2002. (National Library of Canada: Ottawa ,

Pisecco, S., Wristers, K., Swank, P., Silva, Ph. A., & Baker, D. B. (2001). The Effect Of Academic Self-Concept On Adhd And Antisocial Behaviors In Early Adolescence. *Journal of Learning Disabilities*, 34 (5): 450-462.

Priel B, Leshem T. (1990).Self-perceptions of first- and second-grade children with learning disabilities. *Journal of Learning Disability*, 23(10):637-42.

Prout, H.T., Marcal, S.D., & Marcal, D.C. (1992). A meta-analysis of self-reported personality characteristics of children and adolescents with learning disabilities. Journal of Psychoeducational Assessment, 10: 59-64.

Raviv D, Stone CA. (1991).Individual differences in the self-image of adolescents with learning disabilities: the roles of severity, time of diagnosis, and parental perceptions. *Journal of Learning Disability*, 24(10): 602-11.

Rowley, J. E. (1981). The Relationship of Self-Esteem and Learning Disabilities. (ERIC: Document Reproduction Service: No. ED219915)

Russell F. W. (1999). A Test of a Multi-Faceted, Hierarchical Model of Self-Concept. Paper *presented at the Australian Association for Research in Education Conference held in Melbourne*, Australia, from 29 November to 2 December, 1999

Saracoglu B, Minden H, Wilchesky M. (1989).The adjustment of students with learning disabilities to university and its relationship to self-esteem and self-efficacy. *Journal of Learning Disability*, 22(9): 590-592.

Seymour, C. (1998). *Possible selves, self-perception, and current self-concept in adolescents with learning disabilities*. Doctoral Dissertation, Acadia University, Canada, 1997. (National Library of Canada: Ottawa , AMICUS No. 18489715),

Silver L.B. (1986). Learning disabilities. The primary care role in multidisciplinary management. *Postgrad Med*, 79 (8): 285-296.

Silver, L. (1991). Developmental learning disabilities. In M. Lewis (Ed), *Child and adolescent psychiatry: A comprehensive textbook* (pp. 522-528). Baltimore: Williams & Wilkins.

Smith DS, Nagle RJ. (1995).Self-perceptions and social comparisons among children with LD. *Journal of Learning Disability*, 28(6): 364-71.

Tam, Sing-Fai , Chan, M. H., Lam, H. W., Lam, L. H. (2003). Comparing the Self-Concepts of Hong Kong Chinese Adults With Visible and Not Visible Physical Disability. *Journal of Psychology*, 137 (4): 363-373.

National Information Center for Children and Youth with Disabilities [NICHCY]. (2003). *Learning Disabilities*. Washington, DC.

Title: For Which Students with Learning Disabilities Are Self-Concept Interventions Effective? , By: Elbaum, Batya; Vaughn, Sharon, Journal of Learning Disabilities, 36 (2): 8-10.

Vaughn S, Elbaum BE, Schumm JS. (1996).The effects of inclusion on the social functioning of students with learning disabilities. *Journal of Learning Disability*, 29(6): 598-608.