التنبؤ بمفهوم الذات الأكاديمي من خلال مستوي مهارات حل المشكلات لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم

أ.د/عادل عبد الله محمد

أ.محمد عطية زكي

مستخلص الدراسة

هدفت الدراسة الحالية إلى التعرف على العلاقة بين مفهوم الذات الأكاديمي ومهارات حل المشكلات لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم ، وتكونت عينة الدراسة من ٢٠ تلميذاً من ذوي صعوبات التعلم بالصف الأول الإعدادي من مدارس التعليم العام بمدينة الزقازيق ، وكان العمر الزمني لعينة الدراسة من ١٢ إلى ١٣ سنة ، واستخدم الباحثان مقياس ستانفورد بينيه للذكاء الصورة الخامسة ، ومقياس المسح النير ولوجي السريع لفرز حالات صعوبات التعلم ، ومقياس مهارات حل المشكلات للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم من إعداد الباحثان ،ومقياس مفهوم الذات الأكاديمي للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم من إعداد الباحثان ، وأشارت نتائج الدراسة إلى أنه توجد علاقة ارتباطيه موجبة دالة إحصائيا بين مهارات حل المشكلات ومفهوم الذات الأكاديمي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم ، وأنه يمكن التنبؤ بمفهوم الذات الأكاديمي من خلال مستوى مهارات حل المشكلات لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم ، وكانت مهارة اتخاذ القرار أهم أبعاد مهارات حل المشكلات تأثيراً في مفهوم الذات الأكاديمي ويستخلص الباحثان أن تنمية مهارات حل المشكلات للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم يساهم في ارتفاع مفهوم الذات الأكاديمي لديهم

الكلمات المفتاحية: مهارات حل المشكلات – مفهوم الذات الأكاديمي – صعوبات التعلم

Predicting academic self-concept through problem solving skills to pupils with learning disabilities

Abstract

This study aims to determine the relationship between academic self-concept and problem solving skills to pupils with learning disabilities, participants were (20) pupils from the first year at preparatory stage from public school in Zagazig , they were ranging in chronological age from (12-13) .the researchers used Stanford Benet fifth edition, Neurological scan test prepared by (Kamel,A,2007), the researchers prepared Problem solving skills measure ,Academic self-concept measure to pupils with learning disabilities. The results found a positive statistically significant correlation between academic self-concept and problem-solving skills to pupils with learning disabilities, in addition to academic self-concept can be predicted by problem solving skills level. the making decision skill was the most important dimension of problem-solving skills influencing the academic self-concept. The researchers extract that developing problem-solving skills contribute to higher academic self-concept of pupils with learning disabilities.

Key words: learning disabilities, problem-solving skills, academic self-concept

مقدمة

تشمل صعوبات التعلم جميع مجالات الحياة، وتؤثر في الطريقة التي يتعلم بها التلميذ أشياء جديدة، والكيفية التي يتعامل بها مع المعلومات، وفي طريقة اكتساب مهارات عالية المستوى ؛ مثل: التنظيم وتخطيط الوقت، والتفكير المجرد، وحل المشكلات، وتنمية الذاكرة

وقد أشارت نتائج بعض الدراسات التي أجريت حول خصائص التلاميذ ذوي صعوبات التعلم إلى ضعف قدرتهم على حل المشكلات؛ حيث تنخفض المهارات الأساسية لحل المشكلات؛ كالتعرف على المشكلة وتحديدها، وجمع البيانات والمعلومات الأساسية حولها، ثم اقتراح الحلول الممكنة، واختيار المناسب منها لتطبيقه، وتقويمه للتحقق من مدى مناسبة الحل المقترح للمشكلة الموجودة (حسيب حسيب، ٢٠١١، ٢١٠).

وهناك عدد من المعايير يجب مراعاتها في المشكلات التي يتم تدريب التلاميذ ذوي صعوبات التعلم على حلها والتعامل معها؛ فالمشكلة الجيدة هي التي تضع التلميذ في موقف يتحدى مهاراته، وتتطلب تفكيرا لا حلا سريعا، وأن يكون مستوى صعوبتها مناسبا له، وذات الفاظ مألوفة بالنسبة له، وألا تتضمن معلومات أو بيانات زائدة عن الحاجة أو أقل من المطلوب، كما ان العمليات التي تتضمنها يجب أن تناسب المستوى المعرفي للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم، وأن تثير المشكلة دافعية التلميذ، وأن تكون ذات معنى له بحيث تنمي مفاهيمه ومعلوماته ومهاراته، وألا تكون لغزا تفقده الثقة في نفسه او تحبطه، وتؤثر على مفهومه الذاتي (Spellman, N., 2009, 254).

فالخبرات السالبة التي يمر بها التلاميذ ذوي صعوبات التعلم ومواقف الفشل في النواحي الأكاديمية، تجعلهم يعانون من انخفاض في مفهوم الذات بصفة عامة، ومفهوم الذات الأكاديمي بصفة خاصة، وهذا ما أشارت إليه نتائج دراسة (هيثم أبوزيد، ٢٠١٠؛ أمجد سليمان، وفتحية الشكيري، ٢٠١٣) التي أكدتا على انخفاض مفهوم الذات الأكاديمي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.

فمفهوم الذات الأكاديمي لدى التلميذ ذوو صعوبات التعلم يعتمد بشكل كبير على خبرات النجاح والفشل التي واجهها في السنوات الأولي من المدرسة، وعلى تقييم الآخرين له، بغض النظر عن ما إذا كان ذلك التقييم صحيحا أم مبالغا فيه،

كما يعتمد على مدي إدراك التلميذ لمكانته الأكاديمية بين زملائه، وبمعتقداته بمدي قدراته علي انجاز المهام الأكاديمية المتنوعة مقارنتًا مع أقرانه في الصف (Binti, H., Majid, H. & Dhindsa, H., 2006, 368).

واتساقا مع ما سبق جاءت هذه الدراسة لمعرفة العلاقة بين مهارات حل المشكلات ومفهوم الذات الأكاديمي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم

مشكلة الدراسة

نبع الشعور بالمشكلة من خلال العمل لسنوات طويلة مع التلاميذ ذوي صعوبات التعلم حيث لاحظ الباحثان انخفاض مهارات حل المشكلات لديهم والحاجة لتدريبهم على مهارات حل المشكلات لعلاج صعوبات حل المشكلة، وتطوير قدرتهم على اتخاذ القرار المناسب في المواقف المختلفة، كما لوحظ انخفاض مفهوم الذات بصفة عامة ومفهوم الذات الأكاديمي بصفة خاصة، حيث إن التلاميذ ذوي صعوبات التعلم يعانون من الإحباط، وعدم القدرة على التكيف، والخجل، والقلق، وانعدام الثقة بالنفس، وانخفاض الدافعية ، مما دفع الباحثان إلى التفكير للتصدي لهذه المشكلة من خلال دراسة العلاقة بين مهارات حل المشكلات ومفهوم الذات الأكاديمي ومعرفة هل التدريب على مهارات حل المشكلات يساهم في ارتفاع مفهوم الذات الأكاديمي لدي التلاميذ ذوي صعوبات التعلم ويساعد في ارتفاع مستواهم الأكاديمي والاجتماعي في المهارات المختلفة

لذا تتحدد مشكلة الدراسة في السؤالين التاليين

١. ما هي العلاقة بين مهارات حل المشكلات ومفهوم الذات الأكاديمي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الإعدادية؟
٢. هل يمكن التنبؤ بمفهوم الذات الأكاديمي من خلال مستوى مهارات حل المشكلات لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الإعدادية؟

أهداف الدراسة

١. وصف وتحليل العلاقة بين مهارات حل المشكلات ومفهوم الذات الأكاديمي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم
٢. معرفة هل يمكن التنبؤ بمفهوم الذات الأكاديمي من خلال مستوى مهارات حل المشكلات لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم

أهمية الدراسة

١- المساهمة في إعداد جانب نظري عن متغيرات الدراسة لإثراء المكتبة العربية؛ نظراً لقلة الدراسات التي تناولت العلاقة بين مهارات حل المشكلات ومفهوم الذات الأكاديمي لفئة ذوي صعوبات التعلم في حدود اطلاع الباحث.

٢- الكشف عن نواحي الخلل والضعف في المناهج المقدمة للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم والتي تخلو كثيرا من مهارات حل المشكلات.

٣- تُسهم هذه الدراسة في وضع قائمة بمهارات حل المشكلات والتي قد تتناسب مع التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.

٤- تُساعد هذه الدراسة في تقديم بعض المقترحات والتوصيات لمصممي المناهج التعليمية في المرحلة الإعدادية لتنمية مهارات حل المشكلات للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم.

٥- تقديم أدوات جديدة قد تفيد الباحثين مثل مقياس حل المشكلات لذوي صعوبات التعلم ومقياس مفهوم الذات الأكاديمي لذوي صعوبات التعلم.

المصطلحات الإجرائية للدراسة

أولاً: صعوبات التعلم Learning Disabilities:

يتبنى الباحثان تعريف اللجنة الوطنية الأمريكية المشتركة لصعوبات التعلم والذي ينص على أن صعوبات التعلم مصطلح يشير إلى مجموعة غير متجانسة من الاضطرابات التي تظهر على هيئة صعوبات ذات دلالة في اكتساب واستخدام القدرة على الاستماع، أو التحدث، أو القراءة، أو الكتابة، أو التفكير، أو القدرة الرياضية وإجراء العمليات الحسابية المختلفة، وهى اضطرابات جوهرية بالنسبة للفرد تحدث له بسبب حدوث اختلال في الأداء الوظيفي للجهاز العصبي المركزي، وقد تحدث في أي وقت خلال فترة حياته، وقد تسبب مشكلات في السلوكيات الدالة على التنظيم الذاتي، والإدراك الاجتماعي، والتفاعل الاجتماعي إلى جانب صعوبات التعلم. ولكن مثل هذه المشكلات لا تمثل في حد ذاتها ولا تعتبر صعوبة من صعوبات التعلم (عادل عبد الله، ٢٠٠٧، ٩٨- ٩٩)

ثانيًا: مهارات حل المشكلات Problem Solving Skills:

يُعرف الباحثان مهارات حل المشكلات إجرائيًا بأنها قدرة التلاميذ ذوي صعوبات التعلم على اكتساب مهارات تحديد المشكلة ومعرفة أسبابها ومتطلبات حلها مع وضع خطة لحل المشكلة وتنفيذها وتقييمها وتقاس إجرائيا بالدرجة التي يحصل عليها التلميذ في مقياس مهارات حل المشكلات لذوي صعوبات التعلم.

ثالثًا: مفهوم الذات الأكاديمي Academic Self concept:

يُعرف الباحثان مفهوم الذات الأكاديمي إجرائيًا بأنه معتقدات التلاميذ ذوي صعوبات التعلم حول قدراتهم على تحقيق نواتج مرغوبة من خلال سلوكياتهم، لإدارة المجال الأكاديمي والتحكم فيه ويقاس إجرائيا بالدرجة التي يحصل عليها التلميذ في مقياس مفهوم الذات الأكاديمي لذوي صعوبات التعلم.

الإطار النظري

أولًا: صعوبات التعلم Learning Disabilities

مفهوم صعوبات التعلم

يشير مفهوم صعوبات التعلم إلى التلاميذ الذين يظهرون تباعداً واضحاً بين أدائهم على الاختبارات التحصيلية وبين أدائهم المتوقع على اختبارات الذكاء، ويظهر هذا التباعد في صورة صعوبات في (القراءة، أو الكتابة، أو الاستدلال، أو إجراء العمليات الحسابية، أو الحديث والتعبير الشفهي)، وذلك كنتيجة لاضطراب في العمليات المعرفية الأساسية مثل (الانتباه، والإدراك، والتذكر، والتفكير)، مع استبعاد ذوى الإعاقات الحسية (سمعية أو بصرية أو حركية)، وكذلك المضطربين انفعالياً، والمتأخرين عقلياً، والمحرومين ثقافياً وبيئياً (فتحي الزيات، ٢٠٠٧، ٣٤).

الخصائص الاجتماعية والانفعالية للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم

يميل التلاميذ ذوي صعوبات التعلم إلى عدم الاستقرار والحساسية من الناحية العاطفية، ويعتبر التغير في المزاج والتكيف السيء مع التغيرات البيئية سمة شخصية لهم، بالإضافة إلى عدم تكيفهم الاجتماعي والذي يظهر بوضوح في صورة انطواء، وعدم الإحساس بالسعادة النفسية، وينخفض لديهم مفهوم الذات والثقة بالنفس، بالإضافة إلى أنهم كثيراً ما يكونون معزولين اجتماعيا ويواجهوا

سلوك الرفض من زملائهم ويعانون من مشاعر الإحباط والتوتر واضطرابات في التوافق الاجتماعي والانفعالي والسلوك الإنسحابي وتجنب المواقف الاجتماعية ، والسلوكيات الفوضوية أحياناً (ميعاد حملي، وعبد الله حسين، ٢٠١٨، ٤٦)

الخصائص المعرفية للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم

يلخص أحمد عثمان، وجابر عيسى (٢٠١٤، ٢٣) الخصائص العقلية والمعرفية لذوي صعوبات التعلم كما يلي:

الذكاء متوسط أو أعلى من المتوسط، وربما يصل إلى التفوق العقلي.
انخفاض التحصيل الدراسي سواء في مادة واحدة أو في كل المواد.
اضطرابات واضحة في عمليات الذاكرة، والتفكير والإدراك والانتباه.
صعوبة التآزر العام والذي تبدو آثاره من خلال قصور الكتابة اليدوية.
البطء في اكتساب المهارات أو المعلومات أو حل المشكلات عن زملائه بالفصل
عجز واضح في القدرة على تحويل وتشفير وتخزين المعلومات.
عدم القدرة على الحكم، والمقارنة والاستدلال، والتقويم، وحل المشكلات
يعانون من قصور في الذاكرة قصيرة المدى وطويلة المدى والذاكرة العاملة.
صعوبة الاستدلال، واستنتاج العلاقات السببية أو حل المشكلات.

ثانيًا: مهارات حل المشكلات Problem Solving Skills:

مفهوم حل المشكلات

تحتل مهارات حل المشكلات مكاناً هامًا في استقبال واستخدام المعلومات، بل إن علم النفس المعرفي قد اعتبر القدرة على حل المشكلات تشمل معظم العمليات المعرفية الأخرى كالانتباه، والتذكر، والتخيل، واتخاذ القرار، وغيرها، وأن ممارسة الشخص لحل المشكلة يتيح إمكانية تنمية هذه العمليات وغيرها (Passolunghi, M. & Mammarella, I., 2012, 342- 343).

وعرّفها ستيرنبرغ (Sternberg, 2013, 97) بأنها عملية يسعى الشخص من خلالها إلى تخطي العوائق التي تواجهه أثناء محاولته الحل أو سعيه لتحقيق الهدف. فهي إحدى طرق التعلم التي يأخذ فيها الشخص دوراً نشطاً وفعالاً، حيث يواجه بموقف محير، أو أسئلة جديدة تتحدى تفكيره، ويستخدم أساليب الملاحظة، وفرض الفروض والتجريب.

كما أوضح فتحي جروان (٢٠٠٧، ٩٦) أنّ تعبير حل المشكلات يعنى السلوكيات، والعمليات الفكرية الموجهة إلى أداء مهمة ذات متطلبات عقلية معرفية، وقد تكون المهمة حل مسالة حسابية، أو كتابة قصة شعرية، أو البحث عن وظيفة، أو تصميم تجربة علمية.

مما سبق يُعرف الباحثان حل المشكلة بوجه عام على أنه مجموعة من السلوكيات التي يقوم بها التلميذ للتغلب على الموقف المُشكل من خلال مجموعة من الخطوات التي تتضمن مجموعة من المهارات الفرعية أهمها: تحديد المشكلة، وتحليلها، وجمع البيانات والمعلومات المتعلقة بها، والاختيار من البدائل، وإعداد خطة قابلة للتطبيق، ثم تقييم النتائج.

الخصائص النفسية للأشخاص القادرين على حل المشكلة:

تجسد الخصائص النفسية للأشخاص القادرين على حل المشكلة العلاقة بين مفهوم الذات ومهارات حل المشكلة وهي:

مدركاً لأفكاره ولديه ثقة في مهاراته التي يستهدفها في حل المشكلة.
قادر على استخدام نشاطه العقلي في مواقف حل المشكلة بكفاءة.
منظما خلال قيامه بحل المشكلة فيعرف ماذا يعمل.
لديه القدرة على الإبداع لاستكشاف العديد من الخيارات المختلفة.
لديه القدرة على التميز بين المعايير أثناء اتخاذ القرارات.
يصل بصورة مبسطة وذكية لحل المشكلة (Schoenfeld, A., 2014, 243).

العوامل المؤثرة في حل المشكلة:

هناك عدة عوامل تؤثر في حل المشكلة منها:

الاستعداد أو الوضع العقلي: يقصد بالوضع العقلي بأنه حالة من الاستعداد أو التهيؤ التي تجعل الشخص يستجيب بطريقة معينة فكرياً وظاهرياً. فالوضع العقلي يساعد في إمكانية حل المشكلات بسرعة
الدافعية: للدافعية أثر كبير في حل المشكلات التعليمية فهي تحدد نوع التفكير المناسب للحل، كما أن لها أثراً كبيراً في التعلم
الخبرة السابقة: تعطي قدرة عالية على حل المشكلات، إذ تساعده على كشف العوامل الداخلية المؤثرة في المشكلة ويتعلم كيف يواجهها (Chiang, C. & Lee, H., 2016, 709).

مما سبق يستنتج الباحثان أن أسلوب حل المشكلات يقوم على خفض مستوى التوتر وعدم الاستقرار لدى التلميذ، ولكي يتعلم التلاميذ كيفية حل المشكلات واتخاذ القرارات الفعالة فإنهم بحاجة إلى التدريب على مجموعة من المهارات منها: تحديد الخيارات، وتوقع النتائج، وطرق الوصول إلى الموارد والمعلومات، وإدارتها وطرق التعامل معها، والتعلم من تجاربهم.

مهارات حل المشكلات لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم:

يواجه ذوي صعوبات التعلم العديد من المشكلات ذات الأساس المعرفي مثل حل المشكلات لذا فإن إكسابهم مهارات حل المشكلات يساهم في الحد من المشكلات الاجتماعية والانفعالية والسلوكية التي يحتمل أن يتعرضوا لها، ويحد من خطورة الكثير من السلوكيات الاجتماعية غير المناسبة التي يمكن أن تصدر عنهم، والتي تؤدي إلى عدم توافقهم وعزلتهم اجتماعياً (عادل عبد الله، ٢٠٠٧، ٦٥).

وقد أشارت الدراسات التي أجريت حول خصائص التلاميذ ذوي صعوبات التعلم إلى ضعف قدرتهم على حل المشكلات وصنع القرار، كما أنهم يصنفون من ذوي الاعتماد على الآخرين وضعف قدرتهم على الاختيار، مما يُزيد من المشكلات التعليمية لديهم، والتي تنعكس على تدني مستوي تحصيلهم الأكاديمي مقارنة بزملائهم، وهم بحاجة لتحسين قدراتهم المعرفية، وقدرتهم على التفكير، مما قد يساعدهم على مواجهة مشكلاتهم (Zheng, X., Flynn, L. & Swanson, H., 2013, 97).

فالقدرة على حل المشكلات نشاط معرفي تؤثر فيه مجموعة من العوامل كالتركيز، والإدراك، والذاكرة، والانتباه، ومن المؤكد أن هذه العوامل لها دور كبير في تحديد مستوي الأداء الأكاديمي لدى التلميذ، والضعف فيها يؤدي حتما إلى ظهور صعوبات التعلم وهي نفس النتيجة التي تنتج عن القصور في القدرة على حل المشكلات (Chiang, C. & Lee, H., 2016, 710).

لذا يُمكن النظر لصعوبات التعلم على أنها عدم قدرة التلميذ ذو صعوبات التعلم على استخدام الطرق العلمية في معالجة وتحديد وتنفيذ حلول المشكلات والتي تكوّن في مجموعها مهارات حل المشكلات (Driver, M. & Powell, S., 2017, 41).

كما أن هناك بعض السلوكيات الخاطئة التي ترتبط بصعوبة التعلم لدى التلاميذ قد تكون هي التي تسبب الفشل في حل المشكلات، مثل إحساس التلميذ بعدم الثقة في نفسه، وأنه غير قادر على حل المشكلة التي أمامه، وبعدم قدرته على مسايرة زملائه في الصف، وأنه غير قادر على تحقيق النجاح، وهذا بلا شك يؤدي إلى العجز أمام المشكلات التي يواجهها (Driver, M. & Powell, S., 2017, 42).

ويغلب على التلاميذ ذوي صعوبات التعلم الاندفاع والسرعة في حل المشكلات أو الإجابة عن الأسئلة المطروحة عليهم. كما يصعب عليهم تحديد المشكلات التي تواجههم بدقة، ووضع وصف ذهني للحلول المقترحة لها، وتقييم الحل واختياره وتطبيقه، كما أنهم يصابون بالإحباط ويشعرون بالغضب بسبب رفض الأقران لهم، مما يسبب لهم الإخفاق وخيبة الأمل، لذا يحتاج التلاميذ ذوي صعوبات التعلم إلى التدرب على الضبط الانفعالي في حال الشعور بالإخفاق في المواقف الأكاديمية أو الاجتماعية وإعادة التفكير في حل المشكلات (عبد الرحمن العجمي، وحنان نورالدين، ومني السيد، ٢٠١٦، ٢٨).

مما سبق يري الباحثان أنه إذا كانت المهارات الأساسية لحل المشكلات تتمثل في التعرف على المشكلة وتحديدها، وجمع البيانات والمعلومات الأساسية حولها، ثم اقتراح الحلول الممكنة، واختيار المناسب منها لتطبيقه ومراجعة ذلك للتحقق من مناسبة الحل المقترح للمشكلة الموجودة، فإن هذه المجموعة من المهارات تتأثر بصعوبات التعلم التي يعاني منها التلاميذ وبالتالي تشكل ضعف في مهارات حل المشكلات لديهم.

ويساعد امتلاك مهارات حل المشكلات التلاميذ ذوي صعوبات العلم على تحقيق العديد من المزايا منها: .

يتعلم التلميذ ذو صعوبات التعلم أن حل المشكلات عملية مستمرة يتحرك فيها من حالة مبدئية إلى حالة نهائية أكثر تحديدا.

كما أن تفكير التلميذ ذو صعوبات التعلم في حل المشكلات كعملية متغيرة من حالة إلى أخرى يساعده في فهم أن أي مشكلة يواجهها يمكن حلها باستخدام نفس الاستراتيجية العامة التي تدرب عليها بغض النظر عن الاختلافات السطحية الظاهرة (Harrison, P., 2012, 64).

كما تتضح أهمية أسلوب حل المشكلات من حيث أنه يركز على العمليات التعليمية، فامتلاك التلاميذ ذوي صعوبات التعلم لمهارات حل المشكلات يجعلهم قادرون على التوافق مع المشكلات الأكاديمية، فهذه المهارات تجعلهم يلجئون إلى التفكير بدلًا من القلق وهذا التفكير يجعلهم يتعلمون ويعممون الخبرات على المشكلات المماثلة وغير المماثلة (Swanson, H., Lussier, C. & Orosco, M., 2015, 339).

وتساعد مهارات حل المشكلات التلاميذ ذوي صعوبات التعلم على تنمية القدرة على فهم المعلومات وتذكرها لفترة طويلة، ومهارات التفكير، واتخاذ القرار، والتفكير الناقد، والقدرة على تطبيق المعلومات وتوظيفها في المواقف الحياتية المختلفة، كما تساعد في إثارة الدافعية للتعلم والاستمتاع به، وتنمية حب الاستطلاع والمواظبة على العمل، والقدرة على تحمل المسئولية (Harrison, P., 2012, 65)

وتشير نتائج الدراسات السابقة إلى أن التلاميذ ذوي صعوبات التعلم الذين تعلموا موضوعات معينة باستخدام استراتيجيات حل المشكلات كانوا أكثر قدرة على تذكر المادة المتضمنة من زملائهم الذين درسوا نفس الموضوعات بالطرق المعتادة (Krawec, J., 2014, 113). كما ساهمت استراتيجيات حل المشكلات في خفض الصعوبة وارتفاع مستوى تحصيل الطلبة ذوي صعوبات التعلم مثل نتائج دراسة مونتاجيو وآخرون (Montague, M. et al., 2011)ودراسة دانيال (Danielle, 2012) و دراسة جيتندرا وآخرون (Jitendra, A. et al., 2013) أجريت هذه الدراسات على عينات من الطلاب ذوي صعوبات التعلم الرياضيات بالمرحلة الأساسية والإعدادية وأشارت جميع النتائج إلى فعالية استخدام أسلوب واستراتيجية حل المشكلات في تحسين تحصيل الطلبة ذوي صعوبات تعلم الرياضيات وتحسن اتجاه الطلاب نحو المادة وتنمية التفكير الناقد ومهارات حل المشكلات لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم .

لذلك أدرك الباحثون أهمية البحث في أسلوب حل المشكلات بالنسبة للتلميذ الذي يعاني صعوبات التعلم لما لذلك من أثار إيجابية على حياته ومستقبله التعليمي، مما يحتم على معلمي التلاميذ ذوي صعوبات التعلم الاهتمام بتحسين قدرات تلاميذهم على حل المشكلات حتى تمكنهم من الاستجابة بصورة أكثر ملائمة لمشكلات الحياة. (Montague, M. et al., 2011, 263).

ولذلك اهتم الباحثون بإجراء العديد من الدراسات بغرض تنمية مهارات حل المشكلات لدى ذوي صعوبات التعلم مثل دراسة أوين وفوش (Owen, R. & Fuchs, L., 2002) التي أجريت على عينة مكونة من (٢٤) تلميذا من ذوي صعوبات التعلم، وأشارت نتائجها إلى فاعلية الاستراتيجية المستخدمة في تنمية مهارات حل المشكلات لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، وأكدت الدراسة على أهمية تنمية سلوكيات العمل الجماعي ودعم السلوك الإيجابي كفنيتين أساسيتين لتحقيق الفاعلية من برنامج تنمية مهارات حل المشكلات.

وأكدت دراسة مونتاجيو (Montague, M., 2008) فاعلية استخدام استراتيجيات التنظيم الذاتي في تحسين مهارات حل المشكلات للمتعلمين ذوي صعوبات التعلم، كما أدى التحسن في مهارات حل المشكلات عن علاج نسبي لصعوبات التعلم وتنمية مهارات التنظيم الذاتي لدى عينة الدراسة.

وتوصلت نتائج دراسة فاي وجونسون (Phye, G. & Johnson, S., 2009) التي أجريت على عينة من (١٠) طلاب من ذوي صعوبات التعلم لتنمية مهارة حل المشكلات لديهم إلى وجود نسبة نجاح (١٠٠٪) في استخدام استراتيجية حل المشكلات لصالح المجموعة التجريبية. وتوصلت نتائج دراسة هوفمان (Hoffman, B., 2010) عن فعالية برنامج لتعزيز الإرادة الذاتية في تنمية مهارات حل المشكلات لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم، وأن حل المشكلات هي واحدة من أهم الخصائص التي ينبغي أن تتوفر لعلاج هذه الصعوبات أو خفض مستواها.

وأجرى حسيب حسيب (٢٠١١) دراسة على ٢٠ تلميذاً من ذوي صعوبات التعلم تتراوح أعمارهم بين (١٠-١١) سنة بالمرحلة الابتدائية، وأسفرت النتائج عن فاعلية البرنامج المقترح في تنمية الإرادة الذاتية ومهارات حل المشكلات لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم. كما توصلت دراسة أحمد عثمان، وجابر عيسى (٢٠١٤) التي أجريت على (١٨) تلميذا من ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية امتدت أعمارهم بين ٩-١٣ سنة إلى فعالية التدريب القائم على حل المشكلات في تحسين الذاكرة العاملة لدي ذوي صعوبات التعلم.

وتوصلت دراسة هند الناعبي، ومحمود إمام، وإبراهيم الحارثي (٢٠١٨) إلى فاعلية برنامج تدريبي لتنمية الذاكرة العاملة في تحسين مهارات حل المشكلات

الرياضية اللفظية كأحد أبعاد مهارات حل المشكلات لدى التلاميذ ذوي صعوبات تعلم الرياضيات بالحلقة الأولى.

ثالثًا: مفهوم الذات الأكاديمي: Academic Self concept:

هو الرؤية التي ينظر فيها التلميذ إلى نفسه من حيث قدرته على التحصيل، وأداء الواجبات الأكاديمية، والرؤية المستقبلية له، وإدراكه لأبعاد القوة لديه، وقدرته على تحمل مسؤولياته الصفية بالمقارنة مع الآخرين، وهو مزيج من معتقدات الطلاب وأفكارهم نحو مهاراتهم التعليمية وأدائهم الأكاديمي (هيثم الريموني ،٢٠٠٨، ٢٢).

كما عرفه لي ووانج (liu, W. & wang, C., 2005, 21) بأنه إدراك التلاميذ لكفاءتهم الأكاديمية والالتزام والاهتمام والمشاركة بالأنشطة المدرسية، ويعبر عنه التلاميذ من خلال استجاباتهم على مقاييس الثقة والجهد الأكاديمي كأبعاد هذا المفهوم.

مما سبق يري الباحثان أن مفهوم الذات الأكاديمي هو أحد أبعاد مفهوم الذات وينشأ ويتطور عن تقدير التلاميذ لقدراتهم الأكاديمية ومهارتهم في أداء المهام والتكليفات الدراسية وذلك في ضوء تصورهم لكفاءتهم الأكاديمية.

مفهوم الذات الأكاديمي الإيجابي

يتمثل هذا النوع من مفهوم الذات في تقبل التلميذ لذاته أكاديميًا ورضاه عنها، يلمسها كل من يتعامل معه، ويكشف عنها بأسلوب تعامله وإنجازه في المواد الدراسية، والذي يظهر فيه دائماً الرغبة في احترام ذاته وتقديرها والمحافظة على مكانتها الأكاديمية، فضلاً عن الثقة الواضحة والمشاركة الفعالة في الأنشطة الأكاديمية (Trautwein, U., Lüdtke, O., Köller, O., & Baumert, J., 2006, 330).

العوامل التي تسهم في تكوين مفهوم ذات أكاديمي إيجابي:

المناخ التعليمي المناسب: ثراء بيئة التعلم، مع التأكيد على إيجابياته، وإتاحة فرص نجاحه، وعدم الإسراف في نقد أفكاره، وتجنيبه مواقف الفشل، وتقبل أفكاره، يساعد في تكوين مفهوم ذات أكاديمي إيجابي (فهيم مصطفى، ٢٠٠٢، ٣٠).

البيئة المدرسية: إشباع احتياجات التلميذ وإحساسه بذاته وحرية التعبير إتاحة أنشطة تربوية تكشف قدراته يؤدي لمفهوم ذات أكاديمي إيجابي (Traut-wein, U., Lüdtke, O., Köller, O., & Baumert, J., 2006, 334).

الأنشطة المدرسية: تُعد وسيلة فعالة للتغلب على المشكلات التي يتعرض لها التلاميذ، فالقيام بأنشطة مع التشجيع والتحفيز، يؤدي إلى تكوين مفهوم ذات أكاديمي إيجابي وتحسين توافقهم الشخصي والاجتماعي (سمية جميل، ٢٠٠٥، ٣٨).

العلاقات الاجتماعية الجيدة والمناخ الأسري الجيد: المتغيرات الأسرية؛ مثل: حجم الأسرة، والترتيب الميلادي في الأسرة، والطبقة الاجتماعية والاقتصادية، والضبط الأسرى والتي تُعد من أقوى المؤثرات على مفهوم الذات الأكاديمي (صلاح الدين العمرية، ٢٠٠٥، ١٢٠).

تعقيب عام: مما سبق يستخلص الباحثان ما يلي:

العوامل التي تؤثر على مفهوم الذات الأكاديمي لدي التلاميذ هي: فكرة التلميذ عن نفسه، مستوي ذكائه، خبرات النجاح والفشل التي مر بها، ورغبات وطموح التلميذ.

يلعب المعلم والمدرسة والأسرة دوراً مهما في مفهوم الذات الأكاديمي لدى التلميذ.

مفهوم الذات الأكاديمي سمة مكتسبة، تنمو من تفاعل التلميذ مع البيئة المحيطة به.

يعتمد تطور مفهوم التلميذ الأكاديمي عن ذاته على ما يُجريه من مقارنات بين ما لديه من قدرات وإمكانات واستعدادات وبين قدرات رفاقه وإمكاناتهم واستعداداتهم

يؤثر مفهوم الذات الأكاديمي على سلوك التلميذ ويحدد أدائه العقلي

مفهوم الذات الأكاديمي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم:

تزداد تأثيرات صعوبات التعلم على الجوانب الانفعالية والدافعية من شخصية التلميذ؛ حيث يتزايد مع اشتداد وطأتها شعور التلميذ بالإحباط والتوتر والقلق، وعدم الثقة بالنفس، وربما ينمي مفهومًا أكاديميًا سالبًا عن الذات، وبمرور الوقت تفتر همته، وتتزايد اعتماديته على غيره. (السيد سليمان، ٢٠٠٣، ٧).

وتؤثر صعوبات التعلم تأثيرًا سلبياً في احترام التلميذ لذاته، فالتلميذ ذو صعوبة التعلم يظهر لديه نموذجاً سلوكياً يتسم بتوقع منخفض لتحقيق النجاح، والحاجة إلى مزيد من الوقت لاكتساب المهارات، والاعتقاد بان الفشل ناتج عن العجز في الجوانب الشخصية، واتجاهات سلبية تجاه الذات (Trautner, M., & Schwinger, M., 2018, 20- 21).

وأشار لارنر وجونس (Lerner, J. & Johns, B., 2011, 25) إلى أن التلاميذ ذوي صعوبات التعلم لديهم انطباع سلبي عن الذات، فهم يشعرون بعدم الأمان، ويتبنون نظرية سلبية عن أنفسهم لعدم تعاملهم مع الأمور الحياتية بكفاءة ولتدني مستوى التحصيل لديهم، وفشلهم الأكاديمي، وإخفاقهم في تكوين علاقات اجتماعية، وشعورهم بالفشل والإحباط يؤدي إلى انخفاض مستوى تقدير الذات لديهم.

ويعاني التلاميذ ذوي صعوبات التعلم من المقارنة السلبية بينهم وبين اقرأنهم، من ثم ينمو لديهم مفهوم ذات منخفض وكذلك تضعف قيمتهم الذاتية، وهذا الحكم على الذات طبيعي لدى ذوي صعوبات تعلم، وهذا يرجع للإدراك السلبي للذات في كل جوانب النمو (Aoife, L., 2012, 15).

وحيث أن مفهوم الذات الأكاديمي قوة تنبأ بالنجاح فإن الصراع اليومي لدى ذوي صعوبات التعلم من أجل إقامة علاقات ناجحة مع الأسرة والأصدقاء يسهم في خفض النظرة الإيجابية لأنفسهم ويسهم في استمرار الإحباط والفشل وبالتالي مواجهة الكثير من المشكلات الأكاديمية والاجتماعية والانفعالية (سلطان المياح ،٢٠٠٦، ٤٥)

لذلك اهتمت كثير من الدراسات بمفهوم الذات الأكاديمي لدى ذوي صعوبات التعلم مثل دراسة سيليشي (Seleshi, Z., 2004) والتي أشارت نتائجها أن مفهوم الذات لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم أكثر سلبية من أقرانهم العاديين، وكذلك دراسة سلطان المياح (٢٠٠٦) على عينة من التلاميذ ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية والعاديين بالصف الخامس والسادس، وأشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق بين المجموعتين في مفهوم الذات العام وأبعاده ومفهوم الذات الأكاديمي، ومفهوم الذات نحو الأقران، ومفهوم الذات الأسرى لصالح التلاميذ العاديين .

وأجرى كاسي (Casey, P., 2006) دراسة على (٤٦) تلميذًا من ذوي صعوبات التعلم، وأشارت النتائج إلى أن التلاميذ ذوي صعوبات التعلم أقل قدره على المرونة في التفكير مقارنة بالعاديين كما أنهم يظهرون بغضا لبيئة التعلم التقليدية كمؤشر لنقص ثقتهم بذواتهم وضعف مفهوم الذات لديهم. كما أجرت أميرة بخش (٢٠٠٩) دراسة على عينة قوامها (٥١٤) تلميذا من ذوي صعوبات التعلم، وقد أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق بين التلاميذ العاديين والتلاميذ ممن لديهم مؤشرات صعوبات التعلم في مفهوم الذات الإيجابي لصالح العاديين.

وأجرى هيثم أبوزيد (٢٠١٠) دراسة على عينة من التلاميذ العاديين والتلاميذ ذوي صعوبات التعلم داخل غرف المصادر، وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود فروق على مقياس مفهوم الذات الأكاديمي في كل ابعاد المقياس لصالح العاديين. وتوصلت نتائج دراسة جيمي (Jamie, C., 2016) إلى تأثير صعوبات التعلم لدى التلاميذ على مفهوم الذات وكان العلاقة ارتباطية بينهما، كلما ذات الصعوبات الأكاديمية كلما كان مفهوم الذات الأكاديمي سلبي.

مما سبق يري الباحثان أن صعوبات التعلم غالباً ما يلازمها مفهوم ذات أكاديمي سلبي، وإحساس بالدونية، وخوف من الفشل، وتدنى مستوى التحصيل الدراسي مما يكون له آثاره السلبية على مظاهر الصحة النفسية للتلميذ، فضلاً عن عدم تحقيق التوافق الشخصي والاجتماعي ومنه المدرسي والأسرى، لذلك اهتمت الكثير من الأبحاث والدراسات بتنمية مفهوم الذات الأكاديمي لدى ذوي صعوبات التعلم.

كما أن برامج تنمية مفهوم الذات الأكاديمي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم يجب أن تشتمل على أنشطته متنوعة؛ ومنها اللعب الجماعي ومشاركة الآخرين مما يؤدي إلى زيادة التفاعل الاجتماعي بينهم ومنحهم الجراءة للحديث والتعبير عن أفكارهم ومشاعرهم وبث الثقة بأنفسهم وإحساسهم بذواتهم. وللأنشطة المدرسية دور مهم في تنمية وتحسين مفهوم الذات الأكاديمي لدى ذوي صعوبات التعلم، فهي تسهم في إكسابهم الثقة في أنفسهم وكذلك حصولهم على التدعيم والمكافأة مما يؤدي إلى إحساسهم بالرضا النفسي وإعادة ثقتهم في أنفسهم ومن ثم يتحسن مفهوم الذات الأكاديمي لديهم (سمية جميل، ٢٠٠٥، ٣٧٩). وهذا

ما أكدته دراسة سمية جميل (٢٠٠٥) على عينة من ٢٠ تلميذ من ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية، وتوصلت نتائجها إلى فعالية برنامج للأنشطة المدرسية في تحسين مفهوم الذات لدى عينة الدراسة.

ونظراً لأهمية مفهوم الذات الأكاديمي اهتمت العديد من الدراسات السابقة بتنمية مفهوم الذات الأكاديمي لدى ذوي صعوبات التعلم مثل دراسة جمال أبوزيتون، وميادة الناطور (٢٠٠٩) على عينة من (٦٨) من ذوي صعوبات تعلم اللغة العربية والرياضيات الملتحقين بغرف المصادر والتي أشارت نتائجها إلى فعالية برنامج تدريبي في المهارات الدراسية في تحسن المهارات الدراسية والتحصيل الأكاديمي في اللغة العربية والرياضيات وارتفاع مفهوم الذات الأكاديمي لدي ذوي صعوبات التعلم.

بينما أجرى أمجد سليمان، وفتحية الشكيري (٢٠١٣) دراسة على عينة مكونة من (٢٠) طالبة يعانون من صعوبات التعلم في الصفين الخامس والسادس الأساسي بسلطنة عمان، وأشارت نتائجها إلى فعالية برنامج الإرشاد الجمعي المستخدم في تنمية مفهوم الذات الأكاديمي.

كما أشارت نتائج دراسة عبير عواد (٢٠١٤) إلى فاعلية استراتيجيات المدخل البنائي في تحسين أبعاد مفهوم الذات الأكاديمي (الكفاءة المعرفية – الكفاءة العامة – تحمل المهام الأكاديمية – كفاءة المقارنة) وفعاليته في ارتفاع التحصيل الدراسي لدى عينة من ذوي الصعوبات النمائية. وكذلك دراسة بسمة البحراوي (٢٠١٦) على عينة قوامها (٣٠) تلميذ وتلميذة من ذوي صعوبات تعلم القراءة، وأشارت نتائجها إلى فاعلية البرنامج المستخدم للتدريب على بعض استراتيجيات ما وراء المعرفة في تحسين مفهوم الذات والدافعية للتعلم وحل المشكلات لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بمرحلة التعليم الأساسي.

كما أجري جمال أبوزيتون (٢٠١٧) دراسة على عينة من (٣٥) طالبة من ذوات صعوبات التعلم الملتحقات بغرفة المصادر في مدينة الزرقاء بالأردن، وأشارت نتائجها إلى فاعلية برنامج تدريبي في المهارات الاجتماعية في تنمية مفهوم الذات الأكاديمي لدى الطالبات ذوات صعوبات التعلم.

مهارات حل المشكلات ومفهوم الذات الأكاديمي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم:

التلاميذ ذوي مفهوم وفعالية الذات المنخفضين يميلون إلى التفكير في أن الأشياء تكون أكثر صعوبة عما هي عليه في الواقع، وربما يميل الشخص ذو فعالية الذات المنخفضة إلى القلق من كيفية حل المشكلات، فمفهوم الذات يؤثر على الكيفية التي يفكر ويتصرف بها التلاميذ ذوي صعوبات التعلم فهم يفتقرون إلى مهارات حل المشكلات، وانخفاض مفهوم وتقدير الذات، مما يجعلهم عرضه للمشكلات الحياتية والاجتماعية والأكاديمية، فالغرض الأساسي من امتلاك التلاميذ ذوي صعوبات التعلم لمهارات حل المشكلات هو مساعدتهم في معالجة القضايا والمشكلات التعليمية والاجتماعية التي تصادفهم في حياتهم اليومية من خلال مفهوم ذات مرتفع. (عبد الرحمن العجمي وآخرون، ٢٠١٦، ٣- ٥)

ويري ايرزكان (Erozkan, A., 2013, 742) أن مفهوم الذات الأكاديمي لدي التلاميذ ذوي صعوبات التعلم يتحسن بسبب ارتباط خبرات حل المشكلات بصورة التلميذ عن نفسه، فعدم القدرة على حل المشكلات يرتبط بتدني تقدير ومفهوم التلميذ لذاته، وهو ما يعاني منه ذوي صعوبات التعلم لتكرار شعورهم بالفشل في التعامل مع المواقف الأكاديمية ومقارنة مستواهم بأقرانهم.

وقد تُسهم مهارات حل المشكلات في زيادة اعتماد التلاميذ ذوي صعوبات التعلم على نشاطهم الذاتي لتقديم حلول للمشكلات الأكاديمية التي تواجههم، وتمكنهم من اكتشاف الطريقة التي تمكنهم من حل المشكلات، وتطبيقها في مواقف مختلفة جديدة، مما ينمي مفهومهم الذاتي الأكاديمي (عبد الرحمن العجمي، وآخرون، ٢٠١٦، ٢٧).

يتضح مما سبق أن التدريب على حل المشكلات قد يساعد في تنمية مفهوم الذات الأكاديمي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم وهذا ما أشارت إليه دراسة شانج ورو (Chung, N. & Ro, G., 2004) حيث أوضحت النتائج تأثير التعلم بواسطة أسلوب حل المشكلات على فاعلية الذات وكيف ينعكس ذلك على أراءهم.

ودراسة اريزكان (Erozkan, A., 2013) التي أشارت نتائجها إلى العلاقة القوية بين استخدام مهارات حل المشكلات ومفهوم الذات الأكاديمي المرتفع وفعالية الذات لدى التلاميذ.

وأشارت نتائج دراسة رضا الجمال، ووليد خليفة (٢٠١٤) التي أجريت على عينة من (١٤) تلميذًا من ذوي صعوبات تنظيم الذات إلى فعالية البرنامج التدريبي القائم على حل المشكلات في تحسن تنظيم الذات، كما أجرى عبد الرحمن العجمي وآخرون (٢٠١٦) دراسة على عينة من ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية بالكويت، وأشارت نتائجها إلى فعالية البرنامج التدريبي القائم على تقدير الذات في تنمية حل المشكلات لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم. ودراسة عمر عطيات، وجميل الصمادي (٢٠١٧) على عينة من (٦٠) طالبا وطالبة ممن يعانون من صعوبات التعلم والملتحقين بغرف المصادر، والتي أشارت إلى فعالية استراتيجية التدريس من خلال حل المشكلات في تحسين تحصيل الطلبة وارتفاع مفهوم الذات الأكاديمي.

ويستخلص الباحثان مما سبق يتضح تأكيد الدراسات السابقة على أهمية تنمية مهارات حل المشكلات، وضرورة تنمية مفهوم الذات الأكاديمي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم وأن التدريب على مهارات حل المشكلات بالاستراتيجيات والبرامج المختلفة كان له فاعليته وان التحسن في مهارات حل المشكلات كان له دور إيجابي في تحسن مفهوم الذات الأكاديمي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم لأن ارتفاعه يحقق أهداف التعليم الأساسية في جميع المجالات.

فروض الدراسة

في ضوء الإطار النظري ونتائج الدراسات السابقة تمت صياغة الفرضين التاليين:

١- توجد علاقة ارتباطيه موجبة دالة إحصائيا بين مهارات حل المشكلات ومفهوم الذات الأكاديمي لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي ذوي صعوبات التعلم

٢- يمكن التنبؤ بمفهوم الذات الأكاديمي من خلال مستوى مهارات حل المشكلات لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي ذوي صعوبات التعلم

منهجية الدراسة

١- **منهج الدراسة**: استخدم الباحثان المنهج الوصفي الارتباطي بخطواته وإجراءاته لمناسبته لتحقيق أهدف الدراسة وذلك لمعرفة العلاقة بين مهارات حل المشكلات ومفهوم الذات الأكاديمي لدى عينة من التلاميذ ذوي صعوبات التعلم

٢- **متغيرات الدراسة**: مهارات حل المشكلات – مفهوم الذات الأكاديمي

٢ـ عينة الدراسة

تكونت عينة الدراسة من تلاميذ الصف الأول الإعدادي وقد بلغ العدد الكلى لمجتمع الدراسة (٥٠) تلميذاً ممن لديهم صعوبات مختلفة في التعلم وانخفاض في مستوى التحصيل بدرجات متفاوتة في مادة اللغة العربية وهم من (٥) مدارس إعدادي بنين تابعة لإدارة شرق الزقازيق التعليمية بمحافظة الشرقية. تم اختيار عدد (٢٠) تلميذاً من مجتمع الدراسة من التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بشكل عشوائي لحساب الخصائص السيكومترية لمقاييس الدراسة وتم استبعادهم من العينة النهائية، أما العدد النهائي لعينة الدراسة فبلغ (٢٠) تلميذًا بعد تطبيق اختبارات الدراسة الخاصة بعملية الفرز والتشخيص لتحديد العينة النهائية التي تم تطبيق المقاييس عليها وكان متوسط العمر الزمنى للعينة (١٢,٥) سنة بانحراف معياري (٠,٥).

خطوات اختيار العينة:

تم اختيار العينة وفقًا للمعايير التالية:

١- العمر الزمني: يتراوح العمر الزمني لعينة البحث وهم تلاميذ الصف الأول إعدادي (١٢- ١٣) سنة بمتوسط عمر زمني (١٢,٥).

٢- تم حصر التلاميذ ذوي الأداء الأكاديمي المنخفض في نتيجة العام السابق بالصف السادس وكذلك آدائهم الأكاديمي المنخفض في العام الدراسي الحالي

٣- من خلال ملاحظة معلمين صفوف أول إعدادي بالمدارس مجتمع الدراسة عن طريق متابعة المستوى الأكاديمي للتلاميذ.

٤- ساهمت ترشيحات المعلمين بالمدارس مجتمع الدراسة والسجلات المدرسية التي توضح الأداء الأكاديمي المنخفض في تحقيق أقصى استفادة من الوقت وفاقد الجهد.

٥- تم التأكد من عدم وجود قصور أو عيوب بصرية أو سمعية أو إعاقات حسية أو اضطرابات سلوكية لدي التلاميذ طبقا للسجلات المدرسية وملاحظة الباحث وكذلك آراء المعلمين والأخصائيين النفسي والاجتماعي بكل مدرسة.

٦- تم إجراء اختبارات تحصيلية في مادة اللغة العربية مبنية على المنهاج بمساعدة معلمين اللغة العربية للتأكد من تدني المستوى التحصيلي لهؤلاء التلاميذ بما لا يتناسب مع مستوى الذكاء.

٧- أكدت نتائج الاختبارات التحصيلية تراجع مستوى التلاميذ في مادة اللغة العربية بما لا يتناسب مع مستوى الصف الأول الإعدادي حيث يجب أن يكون معدل الدرجات يتناسب مع الصف الأول إعدادي إلا أن المستوى الفعلي أشار إلى مستوى الصف السادس والخامس مما يؤكد على وجود صعوبات التعلم لدى هؤلاء التلاميذ.

٨- تم تطبيق مقياس ستانفورد بينيه للذكاء على التلاميذ عينة الدراسة وذلك للتأكد من معدل الذكاء الخاص بكل تلميذ، بحيث لا يقل مستوى ذكاء التلميذ عن المتوسط ١٠٠ فما فوق

٩- ثم قام الباحثان بتطبيق اختبار صعوبات التعلم (المسح النيورولوجى السريع) على عينة الدراسة للتأكد من أنهم من ذوي صعوبات التعلم بحيث إذا حصل التلميذ على درجة من (صفر إلى ٢٥) يكون طبيعي أو حصل على درجة من (٢٦ إلى ٥٠) يكون محتمل على مقياس المسح النيورولوجي السريع (إعداد عبد الوهاب محمد كامل،٢٠٠٧).

١٠- بعد تطبيق اختبار الذكاء واختبار المسح النيورولوجى السريع تم استبعاد التلاميذ الذين يشتبه في وجود إعاقات حسية أو عصبية أو نيورولوجية لديهم بالإضافة إلى التلاميذ ذوي الدرجة المتدنية في اختبار الذكاء حيث يقل ذكائهم عن المتوسط، وكذلك تم استبعاد التلاميذ ممن يقل درجتهم على مقياس المسح النيورولجي عن ٥٠ ليصبح عدد العينة النهائية التي تم تطبيق الدراسة عليها (٢٠) تلميذاً.

١١- بعد تطبيق مقياس الذكاء تم التأكد من وجود تباين بين الذكاء والتحصيل الدراسي حيث جميع التلاميذ من ذوي التحصيل الدراسي المنخفض ونسبة ذكاء متوسط، ودرجة ٥٠ فما فوق على مقياس المسح النيورولجي كمحك أساسي في اختيار العينة من ذوي صعوبات التعلم

أدوات الدراسة

أولًا: أدوات ضبط العينة

١- مقياس ستانفورد بينيه للذكاء الصورة الخامسة.

٢- اختبار المسح النيورولوجى السريع (QNST) إعداد عبد الوهاب محمد كامل ٢٠٠٧.

ثانيًا: أدوات القياس:

١- مقياس مهارات حل المشكلات لذوي صعوبات التعلم (إعداد الباحثان).

٢- مقياس مفهوم الذات الأكاديمي لذوي صعوبات التعلم (إعداد الباحثان).

١ـ مقياس ستانفورد ـ بينيه للذكاء (الصورة الخامسة) (إعداد جاد رويل، تعريب وتقنين محمود أبو النيل، ٢٠١١)

يعتبر المقياس بطارية من الاختبارات المتكاملة والمستقلة، ويتكون من فئتين من المقاييس اللفظية وغير اللفظية لقياس خمسة عوامل أساسية وهي الاستدلال السائل والمعرفة والاستدلال الكمي والمعالجة البصرية المكانية والذاكرة العاملة، وتم توزيع هذه العوامل على مجالين هما المجال اللفظي والمجال غير اللفظي وذلك لقياس كل عامل من العوامل الخمسة من جانبيه اللفظي وغير اللفظي، ويتم تطبيق المقياس بصورة فردية لقياس الذكاء والقدرات المعرفية ويناسب المقياس المفحوصين من عمر ثلاثة أعوام إلى ثمانين عام

٢ـ اختبار المسح النيورولوجي: (إعداد وتعريب عبد الوهاب كامل ٢٠٠٧)

هو اختبار لرصد الملاحظات الموضوعية عن التكامل النيورولوجي في علاقته بالتعلم، ويتضمن الاختبار سلسلة من المهام المختصة المشتقة من الفحص النيورولوجي للأطفال وتتسم بالسرعة وسهولة التطبيق، حيث يشمل على سلسلة مكونة من (١٥) مهمة Task قابلة للملاحظة الموضوعية لتساعد في التعرف على التلاميذ الذين يعانون من صعوبات التعلم، ويمثل الاختبار أداة مسحية سريعة ويستغرق الاختبار (٢٠ دقيقة) في تطبيقه.

٣ـ مقياس مهارات حل المشكلات: إعداد عادل عبد الله محمد، ومحمد عطية زكي

يهدف هذا المقياس إلى التعرف على مستوى مهارات حل المشكلات لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم وذلك كما تعكسه درجاتهم على المقياس.

خطوات إعداد المقياس:

تم بناء مقياس مهارات حل المشكلات للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم وفقا للخطوات الآتية:

- مراجعة مفهوم المشكلة وأساليب حل المشكلات، وخطوات حل المشكلات وأهميتها، وكذلك صعوبات التعلم من حيث المفهوم والأسباب والتصنيف وخصائص التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، ومراجعة بعض الدراسات التي تناولت مهارات حل المشكلات لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، وبعض الاختبارات والمقاييس التي تضمنت بنودًا أو عبارات لها صلة بمظاهر حل المشكلات لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم. وذلك للاستفادة منها في تحديد وصياغة عبارات المقياس.

ومن هذه المقاييس:

اختبار القدرة على حل المشكلات إعداد بول هنبر ١٩٨٨، ترجمه نورة يوسف (١٩٩٩).

مقياس القدرة على حل المشكلات لطلاب المرحلة الثانوية إعداد عادل العدل وصلاح عبد الوهاب (٢٠٠٣).

مقياس أساليب حل المشكلات إعداد كاسيدي ولونج (Cassidy & Long, 1996) ترجمة فتحي عبد القادر والسيد أبو هاشم ٢٠٠٧.

مقياس مهارات حل المشكلات لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم إعداد حسيب حسيب (٢٠١١).

مقياس الحل الإبداعي للمشكلة لدى أطفال الروضة ذوي صعوبات التعلم إعداد رضا الجمال، ووليد خليفة (٢٠١٤).

- من مراجعة هذه الاختبارات والمقاييس اتضح أنها لا تلائم طبيعة العينة وعمرها الزمني، وأن الكثير منها يحتاج إلى إعادة حساب الصدق والثبات لمرور فترة زمنية طويلة عليها.
- رغبة من الباحث في إعداد آداه جديدة في مجال مهارات حل المشكلة ترتبط إلى حد كبير بالتلاميذ ذوي صعوبات التعلم وتناسب البيئة المصرية.
- ثم قام الباحثان بصياغة عبارات المقياس بحيث تضمن (٢٦) عبارة في صورتها الأولية توزعت على أربعة محاور وهي: تحديد المشكلة (٦) عبارات، توليد البدائل (٦) عبارات، اتخاذ القرار (٧) عبارات، تقويم الحل (٧) عبارات.
- قام الباحثان بعرض مقياس مهارات حل المشكلات بصورته الأولية على مجموعة من المحكمين والبالغ عددهم (١٠) خبراء وذلك للتعرف على آرائهم حول المقياس والأبعاد والعبارات الخاصة به وكانت آراء الخبراء

ونسبة موافقتهم على العبارات المكونة لمقياس مهارات حل المشكلات لذوي صعوبات التعلم والتي تبلغ (٢٦) عبارة موزعة على (٤ أبعاد) تراوحت ما بين (٨٠٪ – ١٠٠٪) وقد ارتضى الباحث نسبة الموافقة على العبارات بما لا يقل عن (٨٠٪).

الخصائص السيكومترية للمقياس:

للوصول للصورة النهائية للمقياس قام الباحثان بإجراء الخصائص السيكومترية للمقياس على عينة قوامها (٢٠) تلميذًا من ذوي صعوبات التعلم في الصف الأول الإعدادي على النحو التالي:

أولاً: **حساب الاتساق الداخلي**:

قام الباحثان بتطبيق مقياس مهارات حل المشكلات لذوي صعوبات التعلم على عينة حساب الخصائص السيكومترية البالغ عددها (٢٠) تلميذاً من ذوي صعوبات التعلم من مجتمع البحث وبخلاف العينة الأساسية، حيث تم حساب الاتساق الداخلي للمقياس بحساب معامل الارتباط بين درجة كل عبارة ودرجة البُعد الذي تنتمي إليه العبارة، ثم حساب معامل الارتباط بين درجة كل بُعد والدرجة الكلية للمقياس، وكما يتضح في الجدولين (١) ، (٢)

جدول (١)

حساب معامل الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للبُعد الذي تنتمي إليه في مقياس مهارات حل المشكلات لذوي صعوبات التعلم(ن = ٢٠)

البُعد	رقم السؤال	معامل الإرتباط	البُعد	رقم السؤال	معامل الإرتباط	البُعد	رقم السؤال	معامل الإرتباط	البُعد	رقم السؤال	معامل الإرتباط
١/ تحديد المشكلة	١	٠,٧٣٢**	٢/ توليد البدائل	١	٠,٥٦٠**	٣/ إتخاذ القرار	١	٠,٥٤٢**	٤/ تقويم الحل	١	٠,٧٠٢**
	٢	٠,١٠٦		٢	٠,٧٧٦**		٢	٠,٦٣١**		٢	٠,٢٥٣
	٣	٠,٥١١**		٣	٠,٧٤٥**		٣	٠,٢١٩		٣	٠,٦٠٧**
	٤	٠,٦٠٢**		٤	٠,٤٧٥*		٤	٠,٤٨٨*		٤	٠,٦٢٤**
	٥	٠٥٤٧*		٥	٠,٦١٣**		٥	٠,٤٨٣*		٥	٠,٥٥٤*
	٦	٠,٥٦٥**		٦	**٠,٦٥٩		٦	٠,٤٧٣*		٦	٠,٦٤٩**
							٧	٠,٦٣٢**		٧	٠,١٥٨

يتضح من جدول (١) وجود علاقة ارتباطيه دالة إحصائياً بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي له العبارة في مقياس مهارات حل المشكلات لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم باستثناء العبارات (٢) من البُعد الأول، (٣) من البُعد الثالث، (٢، ٧) من البُعد الرابع، وقد تم حذف هذه العبارات عند حساب معامل الثبات بطريقة ألفا كرونباخ، ويوضح جدول (٢) حساب معامل الارتباط بين درجة كل بُعد والدرجة الكلية لمقياس مهارات حل المشكلات لذوي صعوبات التعلم.

جدول (٢)

حساب معامل الارتباط بين درجة كل بُعد والدرجة الكلية لمقياس مهارات حل المشكلات لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم(ن = ٢٠)

م	الأبعاد	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
١	تحديد المشكلة	٠,٩١٣**	دال عند ٠,٠١
٢	توليد البدائل	٠,٩٤٢**	دال عند ٠,٠١
٣	اتخاذ القرار	٠,٩٣٨**	دال عند ٠,٠١
٤	تقويم الحل	٠,٩٥٤*	دال عند ٠,٠١

يتضح من جدول (٢) أنه توجد علاقة ارتباطيه دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١) بين درجة كل بُعد والدرجة الكلية لمقياس مهارات حل المشكلات لدى تلاميذ العينة الاستطلاعية من ذوي صعوبات التعلم، مما يدل على أن هناك اتساق ما بين العبارات والأبعاد الخاصة بالمقياس.

ثانياً: حساب معامل الثبات لمقياس مهارات حل المشكلات:

تم حساب معامل الثبات لمقياس مهارات حل المشكلات بطريقتين مختلفتين هما؛ طريقة معامل (ألفا كرونباخ)؛ وطريقة التجزئة النصفية (سبيرمان-براون، جتمان). كما يتضح في الجدولين (٣)، (٤)

جدول (٣)

حساب معامل الثبات للعبارات الخاصة بمقياس مهارات حل المشكلات بطريقة (ألفا كرونباخ)

(ن = ٢٠)

البُعد	رقم السؤال	ألفا كرونباخ	البُعد	رقم السؤال	ألفا كرونباخ	البُعد	رقم السؤال	ألفا كرونباخ	البُعد	رقم السؤال	ألفا كرونباخ
١/ تحديد المشكلة	١	٠,٦٨١	٢/ توليد البدائل	١	٠,٦١٧	٣/ إتخاذ القرار	١	٠,٦٤٨	٤/ تقويم الحل	١	٠,٦٤٧
	٢	٠,٦٩٤		٢	٠,٧٠١		٢	٠,٦٣٥		٢	٠,٧١٨
	٣	٠,٦٢٦		٣	٠,٦٦٢		٣	٠,٦٥٩		٣	٠,٦٧٣
	٤	٠,٦٨٩		٤	٠,٦٦١		٤	٠,٦٣٠		٤	٠,٦٧٦
	٥	٠,٦٨٧		٥	٠,٧٣٨		٥	٠,٦٣٧		٥	٠,٦٨٧
	٦	٠,٦٦٩		٦	٠,٧٣٩		٦	٠,٦١٠		٦	٠,٦٨١
							٧	٠,٦١١		٧	٠,٧٢٠
ألفا كرونباخ الكلية = ٠,٦٩٣			ألفا كرونباخ الكلية = ٠,٧٤٢			ألفا كرونباخ الكلية = ٠,٦٥٨			ألفا كرونباخ الكلية = ٠,٧١٢		

يتضح من جدول (٣) أن معامل الثبات للعبارات الخاصة بمقياس مهارات حل المشكلات، فيما يتعلق بعبارات البُعد الأول (تحديد المشكلة) حيث كانت قيم ألفا المحسوبة أقل من قيمة (ألفا الكلية للبُعد) باستثناء العبارة (٢)، وبالنسبة لعبارات البُعد الثاني (توليد البدائل) كانت قيمة ألفا لجميع العبارات أقل من قيمة (ألفا الكلية للبُعد)، كما كانت قيم ألفا لجميع عبارات البُعد الثالث (توليد البدائل) أقل من قيمة (ألفا الكلية للبُعد) باستثناء العبارة (٣)، وكانت جميع قيم ألفا لعبارات البُعد الرابع (تقويم الحل) أقل من قيمة (ألفا الكلية للبُعد) باستثناء العبارتين (٢، ٧)، وبالتالي يتم حذف هذه العبارات من إجمالي عبارات المقياس لتصبح عدد عباراته بعد الحذف (٢٢) عبارة.

جدول (٤)

حساب معامل الثبات لأبعاد مقياس مهارات حل المشكلات بطريقتي

(ألفا كرونباخ، التجزئة النصفية لسبيرمان،جتمان) (ن = ٢٠)

	الأبعاد	ألفا كرونباخ	التجزئة النصفية	
			سبيرمان – براون	جتمان
١	تحديد المشكلة	٠,٨٢٠	٠,٦٣٣	٠,٦٢٦
٢	توليد البدائل	٠,٨١٢	٠,٦٥٤	٠,٦٠٩
٣	إتخاذ القرار	٠,٨٠٨	٠,٧٤٠	٠,٧٣٨
٤	تقويم الحل	٠,٨٣٧	٠,٧١١	٠,٦٩٠

- قيمة ألفا كرونباخ الكلية =٠,٩٣٧

يتضح من جدول (٤) أن معامل الثبات الخاصة بأبعاد مقياس مهارات حل المشكلات بطريقة ألفا كرونباخ تتراوح ما بين (٠,٨٠٨، ٠,٨٣٧)، كما لوحظ تقارب متجه معاملات الثبات الخاصة بأبعاد المقياس في كل من طريقتي « سبيرمان – براون، جتمان « حيث تتراوح في سبيرمان – براون ما بين (٠,٦٣٣، ٠,٧٤٠) وفى جتمان ما بين (٠,٦٠٩، ٠,٧٣٨) وجميعها قيم مرتفعة، وبمقارنة قيم ألفا كرونباخ المحسوبة بالقيمة الكلية نجد أن جميع القيم المحسوبة كانت أقل من القيمة الكلية، مما يدل على تمتع أبعاد هذا المقياس بدرجة عالية من الثبات.

ثالثاً: حساب معامل الصدق لمقياس مهارات حل المشكلات:

ـ الصدق التمييزي:

لإيجاد معامل الصدق لمقياس مهارات حل المشكلات لذوي صعوبات التعلم قام الباحثان بالحصول على استجابات تلاميذ عينة حساب الخصائص السيكومترية البالغ عددهم (٢٠) تلميذاً من ذوي صعوبات التعلم من مجتمع البحث وبخلاف العينة الأساسية (مجموعة غير مميزة)، ثم قام بتطبيق نفس المقياس وبنفس الظروف على عينة قوامها (٢٠) تلميذ من تلاميذ العاديين (مجموعة مميزة)، ثم قام بحساب الصدق التمييزي عن طريق إيجاد دلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات المجموعتين (المميزة وغير المميزة)، وكما يتضح في جدول (٥).

جدول (٥)

دلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات المجموعتين (المميزة – غير المميزة)

في مقياس مهارات حل المشكلات لذوي صعوبات التعلم (ن١=ن٢=٢٠)

المتغيرات	المجموعة	المتوسط الحسابي	متوسط الرتب	مجموع الرتب	U	W	z	مستوى الدلالة
تحديد المشكلة	المميزة	١٤,٨٠٠	٢٨,٨٥	٥٧٧,٠٠	٣٣,٠٠	٢٤٣,٠٠	٤,٥٩٣**	٠,٠١
	غير المميزة	١٢,٣٠٠	١٢,١٥	٢٤٣,٠٠				
توليد البدائل	المميزة	١٥,٢٥٠	٢٩,٨٨	٥٩٧,٥٠	١٢,٥٠	٢٢٢,٥٠	٥,١٦١**	٠,٠١
	غير المميزة	١٢,٣٥٠	١١,١٣	٢٢٢,٥٠				
إتخاذ القرار	المميزة	١٧,٥٠٠	٢٩,٦٠	٥٩٢,٠٠	١٨,٠٠	٢٢٨,٠٠	٤,٩٨٥**	٠,٠١
	غير المميزة	١٤,٢٥٠	١١,٤٠	٢٢٨,٠٠				
تقويم الحل	المميزة	١٨,٠٠٠	٢٨,٤٠	٥٦٨,٠٠	٤٢,٠٠	٢٥٢,٠٠	٤,٣٢٥**	٠,٠١
	غير المميزة	١٤,٧٠٠	١٢,٦٠	٢٥٢,٠٠				
الدرجة الكلية	المميزة	٦٥,٥٥٠	٣٠,٢٨	٦٠٥,٥٠	٤,٥٠	٢١٤,٥٠	٥,٣٠٤**	٠,٠١
	غير المميزة	٥٣,٦٠٠	١٠,٧٣	٢١٤,٥٠				

يتضح من جدول (٥) أنه توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطي رتب درجات المجموعتين (المميزة، غير المميزة) في الأبعاد والدرجة الكلية لمقياس مهارات حل المشكلات لذوي صعوبات التعلم لصالح متوسط رتب درجات المجموعة المميزة، مما يدل على صدق هذا المقياس وقدرته على التمييز بين الدرجات المرتفعة والمنخفضة.

المقياس في صورته النهائية:

بعد استطلاع أراء المحكمين والتأكد من كفاءة المقياس أصبحت الصورة النهائية للمقياس مكونة من (٢٢) مُفردة موزعة على ٤ أبعاد، وتم حذف (٤) مُفردات من أصل (٢٦) مُفردة. يُجيب المفحوص على المقياس في نفس ورقة الأسئلة، حيث توجد أمام كل مُفردة ثلاثة بدائل؛ هي: (تنطبق عليَّ- تنطبق عليَّ بدرجة متوسطة- لا تنطبق عليَّ). وتتراوح درجات كل مُفردة ما بين درجة واحدة إلى ثلاث درجات، حيث تحصل الإجابة (تنطبق عليَّ) على (٣) درجات، و(تنطبق عليَّ بدرجة متوسطة) على (٢)، و(لا تنطبق عليَّ) على (١) درجة واحدة في المُفردات الموجبة،

وتُعكَس الدرجات في المُفردات السالبة، وتتراوح درجة المقياس من ٢٢ إلى٦٦ درجة، والدرجة المرتفعة للمقياس تدل على ارتفاع مهارات حل المشكلات.

أبعاد المقياس:

- **تحديد المشكلة**: يقصد به جمع المعلومات حول المشكلة من كافة المصادر المتاحة ووصفها بوضوح، ووصف عناصرها، وتحديد ما إذا كانت مشكله واحده أم أكثر من مشكله وتمثله العبارات رقم ١- ٧ -١٠ -١٤- ١٨
- **توليد البدائل**: هو وضع مجموعة من الحلول وتوليد الأفكار وفرض الفروض، بعد جمع المعلومات للوصول إلى الحلول المناسبة للمشكلة، وتمثله العبارات رقم ٢- ٥- ٨-١١-١٥- ١٩
- **اتخاذ القرار**: هي عملية تنقيه للحلول وتحديد الإيجابيات والسلبيات والمفاضلة بينها، ثم اختيار الحل الأفضل، وتمثله العبارات رقم ٣- ٦- ١٢ -١٦-٢٠
- **تقويم الحل**: هي عملية متابعة لتنفيذ الحل خطوة بخطوة، لمعرفة ما إذا كانت الحلول مناسبة لحل المشكلة أم مازالت المشكلة قائمة، وتمثله العبارات رقم ٤-٩-١٣-١٧-٢١

٤ـ مقياس مفهوم الذات الأكاديمي لذوي صعوبات التعلم: إعداد عادل عبد الله محمد، ومحمد عطية زكي

يهدف هذا المقياس إلى التعرف على مستوى مفهوم الذات الأكاديمي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم وذلك كما تعكسه درجاتهم على المقياس.

خطوات إعداد المقياس:

تم بناء مقياس مفهوم الذات الأكاديمي للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم وفقا للخطوات الآتية:

مراجعة الإطار النظري والدراسات السابقة والمقاييس المعدة مسبقا والتي تناولت مفهوم الذات الأكاديمي مع التلاميذ العاديين وذوي صعوبات التعلم، وذلك للاستفادة منها في تحديد وصياغة عبارات المقياس، ومن هذه المقاييس: مقياس مفهوم الذات الأكاديمي: تعريب السيد سكران (١٩٩٣). قام بتأليفه وتطويره (بروكوفر اريكسون ١٩٦٧) باسم مقياس مفهوم الذات عن القدرة الأكاديمية.

مقياس بيرز-هاريس Piers-Harris لمفهوم الذات للأطفال (PHSCS)الذي قامت بترجمته وتقنينه للبيئة العربية (المطوع، ١٩٩٨).

مقياس مفهوم الذات للمقدرة الأكاديمية إعداد مفيد نوفل (١٩٩٨).

مقياس مفهوم الذات الأكاديمي الذي طوره (جمال أبو زيتون، ٢٠٠٤)، والذي يهدف إلى قياس نظرة الفرد لقدراته الأكاديمية، واحترامه لذاته ولكفاءته وقدراته الأكاديمية، ويتكون المقياس في صورته النهائية من ٢٠ فقرة.

مقياس لي ووانج (Liu, W. & Wang, C, 2005) والذي قسم مفهوم الذات الأكاديمي إلى بعدين هما الثقة الأكاديمية Academic confidence والجهد الأكاديمي Academic effort.

مقياس مفهوم الذات الأكاديمي لذوي صعوبات التعلم بسلطنة عمان إعداد (أمجد سليمان، وفتحية الشكيري، ٢٠١٣)، ويتكون المقياس في صورته النهائية من (٢٨) فقرة، صيغت بصور إيجابية ما عدا أربع فقرات كانت سلبية الاتجاه.

مقياس مفهوم الذات الأكاديمي إعداد golightly 2007 ترجمة وتقنين منال الخولي ٢٠١٣.

ثم قام الباحثان بصياغة عبارات المقياس بحيث تتضمن (٢٨) عبارة في صورتها الأولية توزعت على محورين وهما: الثقة الأكاديمية (١٤) عبارة، والجهد الأكاديمي (١٤) عبارة

قام الباحثان بعرض مقياس مفهوم الذات الأكاديمي لذوي صعوبات التعلم في صورته الأولية على مجموعة من المحكمين والبالغ عددهم (١٠) خبراء، وتراوحت آراء الخبراء ونسبة موافقتهم على العبارات المكونة لمقياس مفهوم الذات الأكاديمي لذوي صعوبات التعلم ما بين (٨٠٪ – ١٠٠٪) وقد ارتضى الباحث نسبة الموافقة على العبارات بما لا يقل عن (٨٠٪)

الخصائص السيكومترية للمقياس

للوصول للصورة النهائية للمقياس قام الباحثان بإجراء الخصائص السيكومترية للمقياس على عينة قوامها (٢٠) تلميذًا من ذوي صعوبات التعلم في الصف الأول الإعدادي على النحو التالي:

أولاً: الاتساق الداخلي

قام الباحثان بتطبيق مقياس مفهوم الذات الأكاديمي لذوي صعوبات التعلم على عينة حساب الخصائص السيكومترية البالغ عددها (٢٠) تلميذاً من ذوي صعوبات التعلم من مجتمع البحث وبخلاف العينة الأساسية، حيث تم حساب الاتساق الداخلي للمقياس بحساب معامل الارتباط بين درجة كل عبارة ودرجة البُعد الذي تنتمي إليه العبارة، ثم حساب معامل الارتباط بين درجة كل بُعد والدرجة الكلية للمقياس، وكما يتضح في الجدولين (٦)، (٧).

جدول (٦)

حساب معامل الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للبُعد الذي تنتمي إليه في مقياس مفهوم الذات الأكاديمي لذوي صعوبات التعلم (ن=٢٠)

البعد الأول	رقم السؤال	معامل الإرتباط	البعد الثاني	رقم السؤال	معامل الإرتباط
الثقة الأكاديمية	١	٠,٥٤٢*	الجهد الأكاديمي	١	٠,٤٨٩*
	٢	٠,٢٠٤		٢	٠,٦٤٩**
	٣	٠,٦٥٤**		٣	٠,٧١٤**
	٤	٠,٤٧٥*		٤	٠,٦٤١**
	٥	٠,٤٦٢*		٥	٠,٦٤٨**
	٦	٠,٤٦٢*		٦	٠,٠٥٦
	٧	٠,٥٢١*		٧	٠,٦٣١**
	٨	٠,٥٦٦**		٨	٠,٧١٤**
	٩	٠,٤٩١*		٩	٠,٦٨٨**
	١٠	٠,١٠٤		١٠	٠,٤٦٤*
	١١	٠,٦٣٥**		١١	٠,١٩٥
	١٢	٠,٤٧٤*		١٢	٠,٥١٢*
	١٣	٠,٧٢٤**		١٣	٠,٤٨٤*
	١٤	٠,٦٣٢**		١٤	٠,٤٨٢*

يتضح من جدول (٦) وجود علاقة ارتباطيه دالة إحصائياً بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه كل عبارة في مقياس مفهوم الذات الأكاديمي لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم باستثناء العبارات (٢، ١٠) من البُعد الأول، (٦، ١١) من البُعد الثاني، لتصبح عدد عبارات المقياس بعد الحذف عدد (٢٤) عبارة، ويوضح جدول (١٠) حساب معامل الارتباط بين درجة كل بُعد والدرجة الكلية لمقياس مفهوم الذات الأكاديمي لذوي صعوبات التعلم

جدول (٧)

حساب معامل الارتباط بين درجة كل بُعد والدرجة الكلية لمقياس مفهوم الذات الأكاديمي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم (ن= ٢٠)

م	الأبعاد	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
١	الثقة الأكاديمية	٠,٨٧٩**	دال عند ٠,٠١
٢	الجهد الأكاديمي	٠,٨٨٤**	دال عند ٠,٠١

يتضح من جدول (٧) أنه توجد علاقة ارتباطي دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١) بين درجة كل بُعد والدرجة الكلية لمقياس مفهوم الذات الأكاديمي لدى تلاميذ العينة الاستطلاعية، مما يدل على أن هناك اتساق ما بين العبارات والأبعاد الخاصة بالمقياس.

ثانياً: حساب معامل الثبات لمقياس مفهوم الذات الأكاديمي لذوي صعوبات التعلم

تم حساب معامل الثبات لمقياس مفهوم الذات الأكاديمي بطريقتين مختلفتين هما؛ طريقة معامل (ألفا كرونباخ)، وطريقة التجزئة النصفية (سبيرمان-براون، جتمان). كما يتضح في الجدولين (٨)، (٩)

جدول (٨)

حساب معامل الثبات لمقياس مفهوم الذات الأكاديمي بطريقة (ألفاكرونباخ)(ن=٢٠)

البعد الأول	رقم السؤال	ألفا كرونباخ	البعد الثاني	رقم السؤال	ألفا كرونباخ
الثقة الأكاديمية	١	٠,١٦٨	الجهد الأكاديمي	١	٠,١٧١
	٢	٠,١٩٢		٢	٠,١٠٩
	٣	٠,١٧٧		٣	٠,١٠٣
	٤	٠,١٣٣		٤	٠,١٨٠
	٥	٠,١٤٦		٥	٠,١٢٢
	٦	٠,١٢٢		٦	٠,١٨٧
	٧	٠,١٠٧		٧	٠,١١٩
	٨	٠,١٠٥		٨	٠,١٠٣
	٩	٠,١٥٠		٩	٠,١٠٨
	١٠	٠,١٩٠		١٠	٠,١٧٢
	١١	٠,١٠٩		١١	٠,٧٣٧
	١٢	٠,١١٠		١٢	٠,١٦٧
	١٣	٠,١٧٤		١٣	٠,١٥٥
	١٤	٠,١٤١		١٤	٠,١٤٤
ألفا كرونباخ الكلية = ٠,١٨٩			ألفا كرونباخ الكلية = ٠,١٨٥		

يتضح من جدول (٨) أن معامل الثبات للعبارات الخاصة بمقياس مفهوم الذات الأكاديمي، فيما يتعلق بعبارات البُعد الأول (الثقة الأكاديمية) حيث كانت قيم ألفا المحسوبة أقل من قيمة (ألفا الكلية للبُعد) باستثناء العبارتين (٢، ١٠)، وبالنسبة لعبارات البُعد الثاني (الجهد الأكاديمي) كانت قيم ألفا لجميع العبارات أقل من قيمة (ألفا الكلية للبُعد) باستثناء العبارتين (٦، ١١)، وبالتالي يتم حذف هذه العبارات من إجمالي عبارات المقياس لتصبح عدد عباراته بعد الحذف (٢٤) عبارة.

جدول (٩)

حساب معامل الثبات لأبعاد مقياس مفهوم الذات الأكاديمي، بطريقتي (ألفاكرونباخ، التجزئة النصفية لسبيرمان، جتمان) (ن= ٢٠)

	الأبعاد	ألفا كرونباخ	التجزئة النصفية	
			سبيرمان - براون	جتمان
١	الثقة الأكاديمية	٠,٧١٤	٠,٦٦٣	٠,٦٦٣
٢	الجهد الأكاديمي	٠,٧٢٢	٠,٧٢١	٠,٧١١

قيمة ألفا كرونباخ الكلية =٠,٧٣٨

يتضح من جدول (٩) أن معامل الثبات الخاصة بأبعاد مقياس مفهوم الذات الأكاديمي بطريقة ألفا كرونباخ كانت (٠,٧١٤، ٠,٧٢٢)، كما لوحظ تقارب متجه معاملات الثبات الخاصة بأبعاد المقياس في كل من طريقتي "سبيرمان – براون، جتمان" حيث كانت في سبيرمان – براون (٠,٦٦٣، ٠,٧٢١) وكانت في جتمان (٠,٦٦٣، ٠,٧١١) وجميعها قيم مرتفعة، وبمقارنة قيم ألفا كرونباخ المحسوبة بالقيمة الكلية نجد أن جميع القيم المحسوبة كانت أقل من القيمة الكلية، مما يدل على تمتع أبعاد هذا المقياس بدرجة عالية من الثبات.

ثالثاً: حساب معامل الصدق لمقياس مفهوم الذات الأكاديمي:

ـ الصدق التمييزي:

لإيجاد معامل الصدق لمقياس مفهوم الذات الأكاديمي لذوي صعوبات التعلم قام الباحثان بالحصول على استجابات تلاميذ عينة حساب الخصائص السيكومترية البالغ عددهم (٢٠) تلميذاً من ذوي صعوبات التعلم من مجتمع البحث وبخلاف العينة الأساسية (مجموعة غير مميزة)، ثم قام بتطبيق نفس المقياس وبنفس الظروف على عينة قوامها (٢٠) تلميذاً من التلاميذ العاديين بالصف الأول إعدادي (مجموعة مميزة)، ثم قام بحساب الصدق التمييزي عن طريق إيجاد دلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات المجموعتين (المميزة و غير المميزة)، وكما يتضح في جدول (١٠).

جدول (١٠)

دلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات المجموعتين (المميزة – غير المميزة) في مقياس مفهوم الذات الأكاديمي لذوي صعوبات التعلم (ن١=ن٢=٢٠)

المتغيرات	المجموعة	المتوسط الحسابي	متوسط الرتب	مجموع الرتب	U	W	z	مستوى الدلالة
الثقة الأكاديمية	المميزة	٣٨,٦٠٠	٣٠,١٥	٦٠٣,٠٠	٧,٠٠	٢١٧,٠٠	٥,٢٦٩**	٠,٠١
	غير المميزة	٣٠,٧٥٠	١٠,٨٥	٢١٧,٠٠				
الجهد الأكاديمي	المميزة	٣٩,٠٠٠	٣٠,٢٣	٦٠٤,٥٠	٥,٥٠	٢١٥,٥٠	٥,٢٩١**	٠,٠١
	غير المميزة	٢٩,٩٥٠	١٠,٧٨	٢١٥,٥٠				
الدرجة الكلية	المميزة	٧٧,٦٠٠	٣٠,٥٠	٦١٠,٠٠	٠,٠٠	٢١٠,٠٠	٥,٤٢٧**	٠,٠١
	غير المميزة	٦٠,٧٠٠	١٠,٥٠	٢١٠,٠٠				

يتضح من جدول (١٠) أنه توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطي رتب درجات المجموعتين (المميزة، غير المميزة) في الأبعاد والدرجة الكلية لمقياس مفهوم الذات الأكاديمي لذوي صعوبات التعلم لصالح متوسط رتب درجات المجموعة المميزة، مما يدل على صدق هذا المقياس وقدرته على التمييز بين الدرجات المرتفعة والمنخفضة.

المقياس في صورته النهائية:

بعد التأكد من كفاءة المقياس أصبحت الصورة النهائية للمقياس مكونة من (٢٤) مُفردة موزعة على بُعدين، وتم حذف (٤) مُفردات من أصل (٢٨) مُفردة. يُجيب المفحوص على المقياس في نفس ورقة الأسئلة، حيث توجد أمام كل مُفردة ثلاثة بدائل؛ هي: (تنطبق عليَّ- تنطبق عليَّ بدرجة متوسطة- لا تنطبق عليَّ). وتتراوح درجات كل مُفردة ما بين درجة واحدة إلى ثلاث درجات، حيث تحصل الإجابة (تنطبق عليَّ) على (٣) درجات، و(تنطبق عليَّ بدرجة متوسطة) على (٢)، و(لا تنطبق عليَّ) على (١) درجة واحدة في المُفردات الموجبة، وتُعكَس الدرجات في المُفردات السالبة، وتتراوح درجة المقياس من ٢٤ إلى ٧٢ درجة، والدرجة المرتفعة للمقياس تدل على ارتفاع مفهوم الذات الأكاديمي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.

أبعاد المقياس

- **الثقة الأكاديمية**: تشير إلى مشاعر التلاميذ وإدراكهم لمهاراتهم وكفاءتهم وأداءهم الأكاديمي، وتقبلهم أو رفضهم لهذا الأداء، وانعكاس ذلك على تفاعلهم داخل حجرة الدراسة، وتمثلها العبارات رقم ١-٤-٦-٨-١٠-١١-١٣-١٥-١٨-١٩-٢١-٢٣
- **الجهد الأكاديمي**: ويقصد به مدي التزام التلاميذ ومشاركتهم واهتمامهم بالأعمال الدراسية، ويمثله العبارات رقم ٢-٣-٥-٧-٩-١٢-١٤-١٦-١٧-٢٠-٢٢-٢٤

نتائج الدراسة

أولاً: اختبار صحة الفرض الأول وعرض نتائجه

ينص الفرض الأول على أنه «توجد علاقة ارتباطيه موجبة دالة إحصائيا بين مهارات حل المشكلات ومفهوم الذات الأكاديمي لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي ذوي صعوبات التعلم «وللتحقق منصحة هذا الفرض قام الباحثان بحساب مصفوفة معاملات الارتباط بين مهارات حل المشكلات ومفهوم الذات الأكاديمي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم كما يوضحها جدول (١١)

جدول (١١)

مصفوفة معامل الارتباط بين مهارات حل المشكلات ومفهوم الذات الأكاديمي لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي ذوي صعوبات التعلم (ن=٢٠)

المتغيرات	تحديد المشكلة	توليد البدائل	إتخاذ القرار	تقويم الحل	الدرجة الكلية
الثقة الأكاديمية	٠,٦٦٣**	٠,٦١٧**	٠,٧٠٨**	٠,٦٤٩**	٠,٦٧٣**
الجهد الأكاديمي	٠,٦٢٦ **	٠,٦٥٠**	٠,٧١٥ **	٠,٦١٧ **	٠,٦٦٥ **
الدرجة الكلية	٠,٦٩٠**	٠,٦٧٩**	٠,٧٦٣**	٠,٦٧٧**	٠,٧١٧**

يتضح من جدول (١١) أنه توجد علاقة ارتباطيه موجبة دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١) بين درجات تلاميذ الصف الأول الإعدادي ذوي صعوبات التعلم في الأبعاد والدرجة الكلية لمهارات حل المشكلات ودرجاتهم في الأبعاد والدرجة الكلية لمفهوم الذات الأكاديمي، حيث يتراوح معامل الارتباط ما بين (٠,٦١٧، ٠,٧٦٣)، وهو ما يحقق صحة الفرض الأول.

ثانياً: اختبار صحة الفرض الثاني وعرض نتائجه:

ينص الفرض الثاني على أنه «يمكن التنبؤ بمفهوم الذات الأكاديمي من خلال مستوى مهارات حل المشكلات لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي ذوي صعوبات التعلم»، وللتحقق من صحة هذا الفرض قام الباحثان بحساب معامل انحدار مهارات حل المشكلات على مفهوم الذات الأكاديمي للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم كما يوضحها جدول (١٢)

جدول (١٢)

معامل انحدار مهارات حل المشكلات على مفهوم الذات الأكاديمي لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي ذوي صعوبات التعلم

المتغيرات المستقلة	معامل الانحدار (ب)	الخطأ المعياري	معامل الانحدار المعياري (B)	قيمة " ت " ودلالتها	قيمة (ر) R	تباين الانحدار Rr (ر٢)	قيمة (ف) ودلالتها
ثابت الانحدار	١٠,١٤٩	١٧,٠٠١	—	٠,٥٩٧			
تحديد المشكلة	٠,٠٥٨	٣,٤٣٧	٠,٠٠٩	٠,٠١٧			
توليد البدائل	٢,٠٦٥	٣,٤٩٤	٠,٣٦١	٠,٥٩١	٠,٧٨٠	٠,٦٠٨	**٥,٨٢٧
اتخاذ القرار	٧,٠٥٦	٣,٢٦٥	١,٣٢٤	*٢,١٦١			
تقويم الحل	١,٠٥٠	٢,٧٣٥	٠,٢٤٠	٠,٣٨٤			

يتضح من جدول (١٢) ما يلي: -

١- أن قيمة « ف « قد بلغت (٥,٨٢٧) وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١)، مما يدل على إن المتغيرات المستقلة والتي تتمثل في مهارات حل المشكلات (تحديد المشكلة، توليد البدائل اتخاذ القرار، تقويم الحل) مجتمعة لها تأثير معنوي على التنبؤ بمفهوم الذات الأكاديمي أو أن متغير واحد منها على الأقل له تأثير على التنبؤ بمفهوم الذات الأكاديمي.

٢- يختلف إسهامات كل من المهارات (تحديد المشكلة، توليد البدائل اتخاذ القرار، تقويم الحل) كمتغيرات مستقلة في التنبؤ بمفهوم الذات الأكاديمي كمتغير تابع، حيث كانت قيمة (ر٢) للمتغيرات المستقلة المنبئة بمفهوم الذات الأكاديمي مجتمعة (٠,٦٠٨)، أي أن نسبة التباين تبلغ (٦١٪).

٣- أن قيمة بيتا لمهارة (حل المشكلة) تبلغ (٠,٠٠٩) أي أن نسبة إسهام مهارة (حل المشكلات) تبلغ (٠١٪).

- أن قيمة بيتا لمهارة (توليد البدائل) تبلغ (٠,٣٦١) أي أن نسبة إسهام مهارة (توليد البدائل تبلغ (٣٦٪).
- أن قيمة بيتا لمهارة (اتخاذ القرار) تبلغ (١,٣٢٤) أي أن نسبة إسهام مهارة (اتخاذ القرار) تبلغ (١٣٢٪).
- أن قيمة بيتا لمهارة (تقويم الحل) تبلغ (٠,٢٤٠) أي أن نسبة إسهام مهارة (تقويم الحل) تبلغ (٢٤٪).

٤- أن مهارة (اتخاذ القرار) أكثر تأثيراً من حيث قدرتها على التنبؤ بمفهوم الذات الأكاديمي، حيث بلغ معامل الانحدار (٧,٠٥٦)، وكانت قيمة «ت» (٢,١٦١)، وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠٥)، بمعنى أن التغير في درجة (مهارة اتخاذ القرار) بالزيادة درجة واحدة يؤدى إلى زيادة مفهوم الذات الأكاديمي بمقدار (٧,١) درجة مع افتراض ثبات (باقي المتغيرات).

٥- يبلغ ثابت الانحدار (١٠,١٤٩)، حيث بلغت قيمة «ت» (٠,٥٩٧)، وهي قيمة غير دالة إحصائياً، وبالتالي يمكن صياغة معادلة الانحدار على النحو التالي:

مفهوم الذات الأكاديمي = ١٠,١٤٩ + ٧,٠٥٦ (مهارة اتخاذ القرار).

وبالتالي يتضح أن مهارة (اتخاذ القرار) ذات تأثير قوي في تنمية مفهوم الذات الأكاديمي ويوصي ببقائها في نموذج الانحدار.

٦- أما باقي المهارات فقد جاءت غير منبئة بمفهوم الذات الأكاديمي، حيث بلغ معامل الانحدار لمهارة تحديد المشكلة (٠,٠٥٨)، ولمهارة توليد البدائل (٢,٠٦٥)، ولمهارة تقويم الحل (١,٠٥٠) وجميعها قيم غير دالة إحصائياً؛ وهو ما يحقق صحة الفرض الثاني لهذه الدراسة

ملخص نتائج الدراسة

١- توجد علاقة ارتباطيه موجبة دالة إحصائيا بين مهارات حل المشكلات ومفهوم الذات الأكاديمي لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي ذوي صعوبات التعلم

٢- يمكن التنبؤ بمفهوم الذات الأكاديمي من خلال مستوى مهارات حل المشكلات لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي ذوي صعوبات التعلم

٣- مهارة اتخاذ القرار واحدة من مهارات حل المشكلات الأكثر تأثيراً على مفهوم الذات الأكاديمي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم

المناقشة

جاءت نتائج الدراسة الحالية محققة لفروض الدراسة التي تؤكد على وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيا بين مهارات حل المشكلات ومفهوم الذات الأكاديمي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، وأنه يمكن التنبؤ بمفهوم الذات الأكاديمي للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم من خلال مستوى مهارات حل

المشكلات لديهم ، وهو ما يتفق مع نتائج بعض الدراسات السابقة مثل دراسة شانج ورو ،(Chung, N. & Ro, G., 2004) ناكزيرا قساردو (Erozkan, A., 2013) ، و كذلك دراسة رضا الجمال، ووليد خليفة (٢٠١٤) ، ودراسة عبد الرحمن العجمي وآخرون (٢٠١٦)، ودراسة عمر عطيات، وجميل الصمادي (٢٠١٧)

ويستخلص الباحثان ارتباط نتائج الدراسة الحالية بنتائج معظم الدراسات السابقة التي تناولت مهارات حل المشكلات ومفهوم الذات الأكاديمي لفئة ذوي صعوبات التعلم، وكانت مهارة اتخاذ القرار كأحد أبعاد مهارات حل المشكلات هي الأكثر تأثيراً على مفهوم الذات الأكاديمي للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم في الدراسة الحالية، ويفسر الباحثان ذلك لأن عملية اتخاذ القرار تلخص في مضمونها مهارات حل المشكلات وترتبط بمدى ثقة التلميذ بنفسه وبكفاءته ومستوى تقديره لذاته

وعند مراجعة الخصائص النفسية للتلاميذ القادرين على حل المشكلة نجد أنها تجسد بوضوح العلاقة بين مفهوم الذات ومهارات حل المشكلة فنجد التلميذ مدركاً لأفكاره ولديه ثقة في مهاراته التي يستهدفها في حل المشكلة؛ وقادر على استخدام نشاطه العقلي في مواقف حل المشكلة بكفاءة؛ منظما خلال قيامه بحل المشكلة فيعرف ماذا يعمل؛ لديه القدرة على الإبداع لاستكشاف العديد من الخيارات المختلفة؛ لديه القدرة على التمييز بين المعايير أثناء اتخاذ القرارات؛ يصل بصورة مبسطة وذكية لحل المشكلة (Schoenfeld, A., 2014, 243).

لذا يمكن القول أن مفهوم الذات الأكاديمي يرتبط بمهارات حل المشكلات فمفهوم الذات الأكاديمي لدي التلاميذ ذوي صعوبات التعلم يتحسن بسبب ارتباط خبرات حل المشكلات بصورة التلميذ عن نفسه، فعدم القدرة على حل المشكلات يرتبط بتدني تقدير ومفهوم التلميذ لذاته، وهو ما يعاني منه ذوي صعوبات التعلم لتكرار شعورهم بالفشل في التعامل مع المواقف الأكاديمية ومقارنة مستواهم بأقرانهم (Erozkan, A., 2013, 742).

ويستنتج الباحثان أن ارتفاع مهارات حل المشكلات يؤدي إلى التحسن في مفهوم الذات الأكاديمي فالعلاقة بينهم طردية؛ إذ تُسهم مهارات حل المشكلات في زيادة اعتماد التلاميذ ذوي صعوبات التعلم على نشاطهم الذاتي لتقديم حلول للمشكلات الأكاديمية التي تواجههم، وتمكنهم من اكتشاف الطريقة التي تمكنهم

من حل المشكلات، وتطبيقها في مواقف مختلفة جديدة، مما ينمي مفهوم الذاتي الأكاديمي لديهم (عبد الرحمن العجمي، وآخرون، ٢٠١٦، ٢٧).

وقد أشارت الدراسات التي أجريت حول خصائص التلاميذ ذوي صعوبات التعلم إلى ضعف قدرتهم على حل المشكلات وصنع القرار، كما أنهم يصنفون من ذوي الاعتماد على الآخرين وضعف قدرتهم على الاختيار، مما يُزيد من المشكلات التعليمية لديهم، والتي تنعكس على تدني مستوي تحصيلهم الأكاديمي مقارنة بزملائهم، والذي يسهم في انخفاض مفهوم الذات الأكاديمي لديهم وهم بحاجة لتحسين قدراتهم المعرفية، وقدرتهم على التفكير، مما قد يساعدهم على مواجهة مشكلاتهم (Zheng, X., Flynn, L. & Swanson, H., 2013, 97). وهو ما يفسر العلاقة الارتباطية بين مهارات حل المشكلات ومفهوم الذات الأكاديمي لذوي صعوبات التعلم

كما أن هناك بعض السلوكيات والسمات النفسية التي ترتبط بصعوبة التعلم لدى التلاميذ والتي قد تؤدي إلى الفشل في حل المشكلات وترتبط ارتباط وثيق بمفهوم التلميذ عن ذاته؛ مثل إحساس التلميذ بعدم الثقة في نفسه، وأنه غير قادر على حل المشكلة التي أمامه، وبعدم قدرته على مسايرة زملائه في الصف، وأنه غير قادر على تحقيق النجاح، مما يؤدي إلى العجز أمام المشكلات التي يواجهها، ويساهم في تدني مفهوم الذات الأكاديمي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.

كما تتضح أهمية أسلوب حل المشكلات من حيث أنه يركز على العمليات التعليمية، فامتلاك التلاميذ ذوي صعوبات التعلم لمهارات حل المشكلات يجعلهم قادرون على التوافق مع المشكلات الأكاديمية مما يسهم في ارتفاع مفهوم الذات الأكاديمي لديهم؛ وهو ما يفسر إمكانية التنبؤ بمفهوم الذات الأكاديمي من خلال مستوى مهارات حل المشكلات لدى ذوي صعوبات التعلم

ويستخلص الباحثان مما سبق يتضح تأكيد الدراسات السابقة على أهمية تنمية مهارات حل المشكلات، وضرورة تنمية مفهوم الذات الأكاديمي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، وأن التدريب على مهارات حل المشكلات بالاستراتيجيات والبرامج المختلفة له فاعليته على مفهوم الذات الأكاديمي، وأن التحسن في مهارات حل المشكلات له دور إيجابي في تحسن مفهوم الذات الأكاديمي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم لأن ارتفاعه يحقق أهداف التعليم الأساسية في جميع المجالات.

يستخلص الباحثان مما سبق أسباب تحقق فروض الدراسة الحالية التي تؤكد على وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيا بين مهارات حل المشكلات ومفهوم الذات الأكاديمي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، وأنه يمكن التنبؤ بمفهوم الذات الأكاديمي للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم من خلال مستوى مهارات حل المشكلات لديهم

المراجع

أحمد إبراهيم عثمان، وجابر محمد عيسى (٢٠١٤). فعالية التدريب القائم على حل المشكلات في تحسين الذاكرة العاملة لدى ذوي صعوبات التعلم. **مجلة التربية الخاصة** بجامعة الزقازيق، (٦)، ١- ٥٩.

أمجد محمد سليمان، وفتحيه بنت محمد الشكيري (٢٠١٣). فاعلية برنامج إرشادي جمعي في تنمية مفهوم الذات الأكاديمي لذوي صعوبات التعلم الأكاديمية. **مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية**، ٢١(١)، ١٨٩-٢٢٥.

أميرة طه بخش (٢٠٠٩). بعض مؤشرات صعوبات التعلم وعلاقتها بمفهوم الذات لدى عينة من أطفال الروضة بالمملكة العربية السعودية. **مجلة دراسات الطفولة**، ٩(٣١)، ٨٣- ٩٣.

بسمة السعيد البحراوي(٢٠١٦). فاعلية برنامج للتدريب على بعض استراتيجيات ما وراء المعرفة في تحسين مفهوم الذات والدافعية للتعلم وحل المشكلات لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بالحلقة الاولى من التعليم الأساسي. **رسالة ماجستير غير منشورة**، معهد البحوث والدراسات التربوية. جامعة القاهرة.

جمال عبد الله أبوزيتون (٢٠١٧). فاعلية برنامج تدريبي في المهارات الاجتماعية في تنمية مفهوم الذات الأكاديمي لدى الطالبات ذوات صعوبات التعلم. **مجلة دراسات العلوم التربوية** بالجامعة الأردنية، ٤٤، ١٣٣- ١٤٨.

جمال عبد الله أبوزيتون، وميادة محمد الناطور (٢٠٠٩). أثر برنامج تدريبي في تنمية المهارات الدراسية والتحصيل ومفهوم الذات الأكاديمي لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم. **مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس**، كلية التربية بجامعة دمشق، ٧(١)، ٤٤- ٨٥.

حسيب محمد حسيب (٢٠١١). فاعلية برنامج مقترح لتنمية الإدارة الذاتية ومهارات حل المشكلات لذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية. **مجلة رسالة الخليج العربي**، مكتب التربية العربي لدول الخليج، ٣٢(١٢٢)، ٢٠٩- ٢٨٢.

دانيال هالاهان، جون لويد، جيمس كوفمان، مارجريت ويس، (٢٠٠٧). **صعوبات التعلم- مفهومها- طبيعتها- التعليم العلاجي**. (عادل عبد الله: مترجم)، عمان: دار الفكر للنشر والتوزيع.

رضا مسعد الجمال، ووليد السيد خليفة (٢٠١٤). فعالية برنامج في تحسين الحل الإبداعي للمشكلة والمفاهيم العلمية والاتجاه نحوها لدى أطفال الروضة ذوي صعوبات تنظيم الذات. **مجلة الطفولة والتربية**، كلية رياض الأطفال بجامعة الإسكندرية، ٦(٢٠)، ٢٨٩- ٣٩٩.

سلطان بن عبد الله المياح (٢٠٠٦). الفروق في مفهوم الذات والسلوك الاجتماعي والانفعالي لدى ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية والعاديين من تلاميذ المرحلة الابتدائية بالمملكة العربية السعودية. **رسالة ماجستير غير منشورة**، جامعة الخليج العربي، مملكة البحرين.

سمية طه جميل (٢٠٠٥). فعالية برنامج للأنشطة المدرسية لتحسين مفهوم الذات لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم. **مجلة كلية التربية** بجامعة طنطا، ٢(٣٤)، ٣٧٧- ٤٢٠.

السيد عبد الحميد سليمان (٢٠٠٣). **صعوبات التعلم (تاريخها، مفهومها، تشخيصها، علاجها)**، القاهرة: دار الفكر العربي.

صلاح الدين العمرية (٢٠٠٥). **مفهوم الذات**. عمان: مكتبة المجتمع العربي.

عادل عبد الله محمد (٢٠٠٧). **دراسات في سيكولوجية غير العاديين**. القاهرة: دار الرشاد.

عادل عبد الله محمد (٢٠١٠). **صعوبات التعلم والتعليم العلاجي قضايا ورؤى معاصرة**. الرياض: دار الزهراء للنشر والتوزيع.

عبد الرحمن راضي العجمي، وحنان محمد نورالدين، ومني حسن السيد (٢٠١٦). أثر برنامج تدريبي قائم على تقدير الذات في تنمية حل المشكلات لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية بدولة الكويت. **المجلة العربية للعلوم الاجتماعية**، المؤسسة العربية للاستشارات العلمية وتنمية الموارد البشرية، ٥(٩)، ٢١١- ٢٤٣.

عبير أحمد عواد (٢٠١٤). فاعلية استراتيجيات المدخل البنائي في تحسين أبعاد مفهوم الذات الأكاديمي لدى ذوي الصعوبات السيمانتية وأثره على تحصيلهم، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية جامعة المنوفية.

عمر خليل عطيات، وجميل محمود الصمادي (٢٠١٧). فاعلية استراتيجيتي التدريس المباشر وحل المشكلات في تحسين تحصيل الطلبة ذوي صعوبات التعلم. **مجلة دراسات العلوم التربوية** بالجامعة الأردنية، ٤٤(٢)، ١٩٥- ٢٠٩.

فتحي مصطفى الزيات (٢٠٠٧). **صعوبات التعلم (الاستراتيجيات التدريسية والمداخل العلاجية)**. القاهرة: دار النشر للجامعات.

فهيم مصطفى (٢٠٠٢). **مهارات التفكير في مراحل التعليم العام**. القاهرة: دار الفكر العربي.

ميعاد بنت محمد حملي، وعبد الله أحمد حسين (٢٠١٨). فاعلية برنامج الكورت (الجزء الأول- توسعة الإدراك) في تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى الطالبات ذوات صعوبات التعلم. **مجلة المعهد الدولي للدراسة والبحث**، ٤(٨)، ٣٢- ٧٢.

هند سعيد الناعبي، ومحمود محمد إمام، وإبراهيم سلطان الحارثي (٢٠١٨). أثر تدريب مكونات الذاكرة العاملة في تحسين مهارات حل المشكلات الرياضية اللفظية لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم في سلطنة عمان. **مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس**، كلية التربية، جامعة دمشق، ١٦(١)، ٢٠٧- ٢٣٧.

هيثم يوسف أبوزيد (٢٠١٠). مفهوم الذات الأكاديمي لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم داخل غرف المصادر والطلبة العاديين في محافظة عجلون بالأردن: دراسة مقارنة. **مجلة الإرشاد النفسي**، مركز الإرشاد النفسي بجامعة عين شمس، (٢٧)، ٨٨- ١١٤.

هيثم يوسف الريموني (٢٠٠٨). **أثر البرامج التدريبية لذوي صعوبات التعلم في الإنجاز الدراسي ومفهوم الذات**. عمان: دار الحامد.

Aoife, L., (2012). Self Esteem and Learning Disabilities. *Ph. D Clinical Psychologist in Chicago*., Learning Disabilities Association of Illinois.

Binti, H., Majid, H. & Dhindsa, H., (2006). Attitudes of CORT trained teachers towards teaching CORT thinking skills programme. Department of science and mathematics education, University Brunei Darussalam available at: WWW.Classnetwork.net\...\97AttitudesCORTtrained.doc.Retrieved at:1\10\2007.

Casey, P. (2006). *Identity and creativity among adolescents with learning disabilities*. Southern Illinois University at Carbondale.

Chiang, C. & Lee, H. (2016). The effect of project-based learning on learning motivation and problem-solving ability of vocational high school students. *International Journal of Information and Education Technology*, *6*(9), 709-712.

Chung, N. & Ro, G. (2004). The Effect of Problem-Solving Instruction on Children›s Creativity and Self-Efficacy in the Teaching of the Practical Arts Subject. *Journal of Technology Studies*, *30*(2), 116-122.

Danielle, N. (2012). Curriculum-based measurement and standards-bascd N›T at hematics: Monitoring the Arithmetic word problem-solving performance of third — grade students at risk for Mathematics difficulties, *Journal of Students with Learning Difficulties*. 3 (4). PP: 103-115.

Driver, M. & Powell, S. (2017). Culturally and linguistically responsive schema intervention: Improving word problem solving for English language learners with mathematics difficulty. *Learning Disability Quarterly*, *40*(1), 41-53.

Erozkan, A. (2013). The Effect of Communication Skills and Interpersonal Problem-Solving Skills on Social Self-Efficacy. *Educational Sciences: Theory and Practice*, *13*(2), 739-745.

Harrison, P. (2012). *Assessment for intervention: A problem-solving approach*. Guilford Press.

Hoffman, B. (2010). "I think I can, but I›m afraid to try": The role of self-efficacy beliefs and mathematics anxiety in mathematics problem-solving efficiency. *Learning and individual differences*, *20*(3), 276-283.

Jamie, C. (2010). Self-Concept and Self-Esteem in Adolescents with Learning Disabilities. University of Wisconsin-Stout Menomonie, WI.

Jitendra, A., Rodriguez, M., Kanive, R., Huang, J., Church, C., Corroy, K. & Zaslofsky, A. (2013). Impact of small-group tutoring interventions on the mathematical problem solving and achievement of third-grade students with mathematics difficulties. *Learning Disability Quarterly*, *36*(1), 21-35.

Krawec, J. L. (2014). Problem representation and mathematical problem solving of students of varying math ability. *Journal of Learning Disabilities*, *47*(2), 103-115.

Lerner, J. & Johns, B. (2011). *Learning disabilities and related mild disabilities*. Cengage Learning.

Liu, W. & Wang, C. (2005). Academic self-concept: A cross-sectional study of grade and gender differences in a Singapore secondary school. *Asia Pacific Education Review*, *6*(1), 20-27.

Montague, M. (2008). Self-regulation strategies to improve mathematical problem solving for students with learning disabilities. *Learning Disability Quarterly*, *31*(1), 37-44.

Montague, M., Enders, C. & Dietz, S. (2011). Effects of cognitive strategy instruction on math problem solving of middle school students with learning disabilities. *Learning Disability Quarterly*, *34*(4), 262-272.

Owen, R. & Fuchs, L. (2002). Mathematical problem-solving strategy instruction for third-grade students with learning disabilities. *Remedial and Special Education*, *23*(5), 268-278.

Passolunghi, M. & Mammarella, I. (2012). Selective spatial working memory impairment in a group of children with mathematics learning disabilities and poor problem-solving skills. *Journal of learning disabilities*, *45*(4), 341-350.

Phye, G. &Johnson, S. (2009). Cognitive training: Improving problem-solving transfer skills of learning-disabled students. *Educational and Child Psychology*, *26*(3), 59.

Schoenfeld, A. (2014). *Mathematical problem solving*. Elsevier.

Seleshi, Z. (2004). Self-concepts of students with learning disabilities and their normally achieving peers. *Journal of Special Education*, 19(2), 145-152.

Sternberg, R. (Ed.). (2013). *Thinking and problem solving* (Vol. 2). Academic Press.

Swanson, H., Lussier, C. & Orosco, M. (2015). Cognitive strategies, working memory, and growth in word problem solving in children with math difficulties. *Journal of learning disabilities*, *48*(4), 339-358.

Trautner, M., & Schwinger, M. (2018). Differentiation of academic self-concept in primary school students with mild learning difficulties: A factor mixture analysis approach. *Learning and Individual Differences*, *65*, 20-29.

Trautwein, U., Lüdtke, O., Köller, O., & Baumert, J. (2006). Self-esteem, academic self-concept, and achievement: How the learning environment moderates the dynamics of self-concept. *Journal of personality and social psychology*, *90*(2), 334.

Zheng, X., Flynn, L. & Swanson, H. (2013). Experimental intervention studies on word problem solving and math disabilities: A selective analysis of the literature. *Learning Disability Quarterly*, *36*(2), 97-111.