فاعلية برنامج مقترح لتنمية الإرادة الذاتية[١] ومهارات حل المشكلات لذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية

إعداد

د. حسيب محمد حسيب

أستاذ التربية الخاصة المشارك - جامعة الملك سعود

ملخص:

هدفت الدراسة الحالية إلى التحقق من فاعلية برنامج لتنمية الإرادة الذاتية ومهارات حل المشكلات لدى المتعلمين ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية،حيث تكونت عينة الدراسة من (٢٠) متعلماً تتراوح أعمارهم ما بين (١٠-١١) عاماً بمتوسط عمري (١٠،٢٢) عاماً، وانحراف معياري (١،١) تم تقسيمهم بطريقة عشوائية أيضاً إلى مجموعتين إحداهما ضابطة والأخرى تجريبية قوام كل منهما (١٠) متعلمين، وتم تطبيق بطارية تشخيص صعوبات التعلم، ومقياس الإرادة الذاتية، مقياس مهارات حل المشكلات، والبرنامج المقترح (إعداد: الباحث)، وأسفرت النتائج عن فاعلية البرنامج المقترح في تنمية الإرادة الذاتية ومهارات حل المشكلات لدى المتعلمين ذوي صعوبات التعلم.

أولا: مقدمة الدراسة:

بالرغم من مرور نحو نصف قرن على ظهور مفهوم صعوبات التعلم Learning Disabilities وإجراء العديد من الدراسات في هذا المجال إلا أنه مازال خصباً للدراسة، وقد يرجع ذلك إلى عدم حسم بعض القضايا المتعلقة به مثل: مفهوم

(١) بالرجوع إلى القواميس اللغوية وجد أن كلمة Determination تعنى باللغة العربية: التقرير، أو العزم، أو الحكم، أو الحزم، أو الحسم، أو التحتيم وهى ترادف باللغة الانجليزية Willpower بمعنى قوة الإرادة، كما ترادف كلمة Resolve بمعنى الحل أو التصميم، كما ترادف كلمة Purpose بمعنى العزم أو الهدف أو التصميم أو الإصرار، ومن ثم فإن كلمة Self Determination تعنى العزيمة الذاتية أو الإصرار أو حق تقرير المصير، ويستخدمها الباحث فى الدراسة الحالية للتعبير عن " الإرادة الذاتية".

صعوبات التعلم وعلاقته ببعض المفاهيم الأخرى، والأسباب التى قد تؤدي إلى صعوبات التعلم، وأساليب التعرف على ذوي صعوبات التعلم وتشخيصهم، ناهيك عن الجدل الدائر بين النظريات المفسرة لصعوبات التعلم، ومدى فاعلية البرامج المستخدمة في علاجها أو الوقاية منها.

ومن حيث تصنيف صعوبات التعلم، فيكاد يوجد اتفاق بين المتخصصين على تصنيفها إلى فئتين،أولهما: صعوبات التعلم النمائية Developmental Learning Disabilitiesالتي تتعلق بالعمليات العقلية- المعرفية ما قبل الأكاديمية التي يحتاجها المتعلم في تحصيله الدراسي وتتمثل في: صعوبات الانتباه، والإدراك، والذاكرة، والتفكير، والكلام، والفهم، واللغة، وتؤثر هذه الصعوبات في مظاهر النمو العقلى- المعرفي، والنمو اللغوى، والمهارات البصرية الحركية، أما الفئة الثانية هى: صعوبات التعلم الأكاديمية Academic Learning Disabilities وتتعلق بالأداء المدرسي للمتعلم، وترتبط إلى حد كبير بصعوبات التعلم النمائية، وتظهر بشكل واضح في القراءة والكتابة والحساب، وهناك عدة أنواع من صعوبات التعلم الأكاديمية هى: العسر القرائي (ديسلكسيا) Dyslexia، والعسر الكتابي (دسجرافيا) Dysgraphia، وعسر الكلام (ديسفيزيا) Dysphas، وعسر الحساب (دسكالكوليا) Dyscalculia، والخلل في التناسق (دسبراكسيا) Dyspraxia، وعسر التهجئة (ديسوروجرافي) Dysorhography، وغيرها.

وقد اتفق يوسف القريوتي وعبد العزيز السرطاوى وجميل الصمادى (١٩٩٨)، وفتحى مصطفي الزيات (٢٠٠٢)، وهاميل وليت وماك نوت ولارسو Hammill، Leigh، McNutt، &Larsew (٢٠٠٧: ١١١)، وبيك وبيتشر وهاى Piek، Pitcher، & Hay (٢٠٠٩) على أن صعوبات التعلم بشكل عام لا تقتصر على مرحلة تعليمية بعينها، إلا أن صعوبات التعلم الأكاديمية تنتشر في المرحلة الابتدائية بشكل أكثر من المراحل التعليمية الأخرى، علما بأنها محصلة لصعوبات التعلم النمائية والأكاديمية معاً، فلا توجد صعوبات التعلم الأكاديمية منفردة دون صعوبات التعلم النمائية.

وتشير صعوبات التعلم لدى المتعلمين بالمرحلة الابتدائية، كما يذكر إبراهيم أبو نيان (٢٠٠١) وبلاك Black (٢٠٠٤: ١١٣٩) إلى ضعف قدرتهم على الاستفادة من البيئة التعليمية التي يعيشون فيها، فيصعب عليهم تحقيق التوافق الدراسي المطلوب، وقد يرجع ذلك إلى مشكلات في الأسرة أوالمدرسة أوالمجتمع، وقد يكون بسبب وجود اضطراب التعلم لديهم الناشيء من اختلال الجهاز العصبي، أوانخفاض مستوى التواصل، أو ضعف مستوى مهارات حل المشكلات والقدرة على اتخاذ القرار لديهم.

وقد أشارت نتائج بعض الدراسات التى أجريت حول خصائص المتعلمين ذوي صعوبات التعلم إلى ضعف القدرة على حل المشكلات وصنع القرار لديهم (دراسة ميريل و كينيث Merrell, & Kenneth، 1995: 301)، ودراسة ريان Ryan، ٢٠٠٩)، وكذلك ضعف القدرة على الاختيار والإرادة الذاتية (دراسة هوفمان Hoffman، ٢٠٠٣، ودراسة ماير Mayer، ٢٠٠٢، ودراسة فيلد وهوفمان Fild, & Hoffman، 2004: 164)، كما أنهم يصنفون من ذوي الاعتماد على الآخرين (دراسة نيميك وريان Niemiec, & Ryan، 2009: 135- 138)

وإذا 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 تعتمد بالضرورة على مدى تملك المتعلم القدرة على الاختيار الحر، فيما يتعلق بقابليته للتعلم واندماجه مع القواعد المدرسية، وانتظامه في الدراسة، وأدائه ما يطلب منه لتقدمه الدراسى، وكذلك اختيار جماعة الرفاق، وتحديد أوقات اللعب والاستذكار وغيرها من القرارات التى تؤثر بالضرورة على مستوى التحصيل لديه.

وباستقراء الفعاليات البحثية حول الإرادة الذاتية Self Determinatiom يلاحظ أنه خلال العقود الثلاثة الماضية عكف بعض الباحثين بجامعة روشيستر University of Rochester مثل: إدوارد ديسى Edward Deci،

وريتشارد ريان Richard Ryan، وجيفرى ويللماس Geoffrey Williams، ومارتن لينش Martin Lynch، وغيرهم على دراسة القضايا المحفزة للتنظيم الذاتي للسلوك، باستخدام حق الاختيار وتقرير المصير، وقد أجرى ريان وديسي Ryan & Deci منذ (١٩٨٥- حتى الآن) كثيراً من التجارب المعملية والدراسات الميدانية حول أهمية الإرادة الذاتية في مجالات متعددة مثل: التعليم والعمل والطفولة، والرعاية الصحية، والرياضة، وحماية البيئة، وغيرها.

كما اشترك مجموعة من الباحثين بالولايات المتحدة، وكندا، وألمانيا من ذوي الإيمان المشترك بأهمية حق الاختيار في فهم العمليات الأساسية لدى الأفراد، في ندوة بجامعة روتشستر خلال إبريل (نيسان) ٢٠٠٩ م. بهدف عرض أعمالهم البحثية، وتبادل الأفكار، ومناقشة الاتجاهات المستقبلية للأبحاث حول الإرادة الذاتية، وأصدروا كتاباً عن هذه الندوة يلخص البرامج البحثية حول الإرادة الذاتية من وجهات النظر الاجتماعية والسكيلوجية والكلينيكية والتنموية، وتطبيقاتها في مختلف مجالات الحياة، وكان من أهم توصيات هذه الندوة في الجوانب التربوية ضرورة عقد برامج تدريبية لتنمية الإرادة الذاتية لدى المتعلمين ذوي صعوبات التعلم. (Ryan، & Deci، ٢٠٠٩). لأن صعوبات التعلم لا يقتصر تأثيرها على التحصيل الدراسي لدى المتعلم فحسب، بل يمتد تأثيرها إلى معظم سلوكياته لتشمل اللعب، وتكوين الصداقات، وكثير من أنشطة الحياة اليومية. (Berkeley, Bender,Peaster, & Kavale, & Forness, 1995) (Saunders, 2009).

ومن ثم فإن مساعدة المتعلمين ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية لا تقتصر على مجرد تنظيم حزمة من البرامج الدراسية التى تعالج بعض المشكلات النمائية أو الأكاديمية لديهم، بل إن المساعدة الحقيقية يجب أن تنطلق من الفهم العميق لديناميات الشخصية لديهم وتمتد لتشمل كافة الجوانب النفسية، والاجتماعية والتعليمية، وهذا ما تؤكده النظرة الكلية، وضرورة التكامل بين جوانب الحياة المختلفة، وبناء على ما سبق ذكره من افتقار المتعلمين ذوي صعوبات التعلم لمهارات حل المشكلات، وضعف القدرة على الاختيار الحر،

وإيماناً بضرورة تقديم كافة الخدمات لهذه الفئة غير القليلة في المجتمع المدرسى، فإن ذلك كان دافعاً لإعداد برنامج مقترح لتنمية الإرادة الذاتية ومهارات حل المشكلات لدى المتعلمين ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية.

ثانياً: مشكلة الدراسة:

أسفرت نتائج بعض الدراسات عن العلاقة الإيجابية بين الإرادة الذاتية وبعض المتغيرات مثل: التأثيرات الاجتماعية والثقافية (دراسة رييف وديسى وريان Reeve، Deci، & Ryan: ٢٠٠٤: ٤٤- ٤٩)، والتحفيز للتعلم وتحسين الأداء والمثابرة (دراسة ليفيسكو و زولكى وستانك وريان Levesque، Zuehlke، Stanek، & Ryan: ٢٠٠٤: ٧٦- ٨٠)، وتحسين مستوى الكفاءة الشخصية (دراسة ديسى ومولر Deci & Moller ، ٢٠٠٥: ٥٨٦)، وتحسين مستوى الاصلاح التعليمى للمؤسسة التعليمية (دراسة ريان وبرون Ryan & Brown ، ٢٠٠٥: ٣٥٤- ٣٦٤)، وأساليب التنشئة الاجتماعية (دراسة نيميك ولينش وفانستينكيستى وبيرنستين Niemiec، Lynch، Vansteenkiste، & Bernstein، ٢٠٠٦: ٧٦١- ٧٦٢) وفهم الذات (دراسة رييف وريان وديسى وجانج Reeve، Ryan، Deci، Jang & ٢٠٠٧: ٢٢٦- ٢٣٤)، والممارسات الوالدية (دراسة روث وآسور ونيميك وريان وديسى Roth، Assor، Niemiec، Ryan، & Deci، ٢٠٠٩: ١١٢٣)، والاستقلالية والكفاءة والعلاقات في الفصول الدراسية (دراسة نيميك وريان Niemiec & Ryan، 2009).

من خلال عمله بالمركز القومى للامتحانات والتقويم التربوى بالقاهرة، وأثناء زيارته لبعض مدارس التعليم الابتدائي، عقد الباحث بعض اللقاءات مع مجموعات المتعلمين ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية- بحسب نتائجهم في الاختبارات الشهرية وتقارير معلميهم- ومعلميهم لمناقشة الأسباب التى تكون قد أدت بهم إلى ذلك، والتعرف على بعض الخصائص المميزة لهم، وقد أسفر ذلك عن مجموعة من الأسباب التى تؤدى بالمتعلمين ليكونوا من ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية أهمها: أنهم أقل مستوى من نظرائهم في القدرة على الاختيار

الحر ، وتقرير المصـير، ومهارات حل المشـكلات، كما أنهم أكـثر اعتمادية على غيرهم، ويتميزون بمستوى منخفض في مهارات التواصل مع الآخرين.

وبمراجعـة بعض التطبيقات التربوية والدراسـات التى تناولت برامج الإرادة الذاتية لدى ذوي صـعوبات التعلم يلاحظ أنها كانت فعالة مع كثير من المتغيرات أهمها: تعديل التصـورات الذاتية لدى ذوي صـعوبات التعلم (دراسـة جرولنيك وريان Ryan Grolnick، & ، ١٩٩٠: ١٨١- ١٨٣)، وتنمية الاستقلالية والكفاءة لدى ذوي صـعوبات التعلم (دراسة ديسى وهودجس و بيرسون وتوماسونى Deci، Hodges، Pierson، & Tomassone، ١٩٩٢: ٤٥٧- ٤٦٦)، وتنميـة التنبؤ بجودة العلاقات بـين المتعلمين والمعلمين والآباء والأصـدقاء لدى ذوي صـعوبات التعلم (دراسـة ريان وسـتيلر ولينش Ryan، Stiller، & Lynch، ١٩٩٤: ٢٢٨- ٢٣٦)، وتحسـين مستوى الدافع للتعلم لدى ذوي صـعوبات التعلم (دراسة بلاك وديسى Black & Deci ، ٢٠٠٠: ٧٤١- ٧٤٥)، ورفع مستوى التحصيل الدراسي لدى ذوي صعوبات التعلم (ديسى وريان Deci & Ryan ، ٢٠٠٣: ٥٩- ٨٥)، ومن ثم فإنه من المفيـد تقديم برنامج مقترح لتنمية الإرادة الذاتية ومهارات حل المشـكلات لدى المتعلمين صـعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية. واسـتجلاء فاعليته، والتحقق من بقاء أثره، وبالتالي فإن الدراسة الحالية تحاول الإجابة عن التساؤلات التالية:

- ما مدى فاعلية البرنامج المقترح لتنمية الإرادة الذاتية ومهارات حل المشكلات لدى المتعلمين ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية ؟
- هل يمتد تأثير البرنامج المقترح – إن وجد- في تنمية الإرادة الذاتية ومهارات حل المشـكلات لدى المتعلمين ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية إلى ما بعد انتهاء فترة المتابعة ؟

ثالثاً: هدف الدراسة:

تسعى الدراسة الحالية إلى تقديم برنامج إرشادي تدريبى لتنمية مستوى الإرادة الذاتية وتحسين مستوى مهارات حل المشكلات لدى المتعلمين ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية، والتحقق من فاعلية هذا البرنامج وبقاء أثره. حيث إن المساعدة

في التغلب صعوبات التعلم إنما هو التصدى الحقيقى لظواهر: التسرب والرسوب وضعف المستوى المعرفي والمهاري للمتعلمين، وهو ما يساهم في تقليل الفاقد في التعلم والإقلال من الضياع المادي والنفسي في العملية التعليمية، وتعد تنمية الإرادة الذاتية ومهارات حل المشكلات أحد المداخل الأساسية للتعامل مع ذوي صعوبات التعلم.

رابعاً: أهمية الدراسة:

تستمد الدراسة الحالية أهميتها من خلال اهتمامها بمجال صعوبات التعلم الذى أصبح حقلاً متخصصاً في علم النفس التربوي يتسع للعديد من الدراسات، وكذلك وجود عدد كبير من المتعلمين ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية بحاجة إلى إجراء العديد من الدراسات ذات العلاقة، وتلبية لتكرار شكاوى أولياء الأمور والمعلمين والمجتمع من ضعف مستوى المدارس بصفة عامة، فضلاً عن تناول الدراسة لمتغيرين أساسيين بالنسبة لذوي صعوبات التعلم هم: الإرادة الذاتية، ومهارات حل المشكلات.

ولاشك أن الأهمية النظرية للدراسة تكمن في كونها تُلقي الضوء على نظرية الإرادة الذاتية ومنطلقاتها الأساسية، ومكوناتها، وتطبيقاتها في المجال التربوي، ومدى الاستفادة منها لدى المتعلمين ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية، علاوة على تقديم إطار نظرى متكامل حول مهارات حل المشكلات من حيث المفهوم والأساليب والتطبيقات لدى المتعلمين ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية، وكذلك بحث العلاقة بين الإرادة الذاتية ومهارات حل المشكلات لديهم.

أما الأهمية التطبيقية فتأتي من خلال استجلاء فاعلية البرنامج المقترح لتنمية الإرادة الذاتية ومهارات حل المشكلات لذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية، ومدى بقاء أثره.

خامساً: مصطلحات الدراسة:

البرنامج المقترح: هو برنامج إرشادي تدريبي: Counseling- Training Program يتضمن مجموعة من اللقاءات المصممة وما تحتويه من مادة علمية وبنية تنظيمية وفنيات وأنشطة تدريبية، وأساليب إرشادية، وطرق تقويمية، ويعرف إجرائياً في الدراسة الحالية ببرنامج تنمية الإرادة الذاتية ومهارات حل المشكلات لدى المتعلمين ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية (إعداد: الباحث).

الإرادة الذاتية: Self – Determination : هي قدرة الأفراد على الاختيار بين البدائل، بحيث تكون اختياراتهم في إطار من الحرية المطلقة وألا تكون ناتجة عن قوى أو ضغوط معينة، وترتبط الإرادة الذاتية بمجموعة من المفاهيم الأساسية مثل: الإرادة الحرة، وحق الاختيار، وإدارة الشخصية، والتوجيه الذاتي، والمسؤولية الفردية، وتبنى على مجموعة من الاحتياجات الأساسية للأفراد هى: الكفاءة الشخصية والاستقلالية، والعلاقات مع الآخرين. (National Research & Training Center، ٢٠٠٢) وتعرف إجرائياً في الدراسة الحالية بأنها: الدرجة التي يحصل عليها المتعلم في مقياس الإرادة الذاتية لدى الأطفال. (إعداد: الباحث).

مهارات حل المشكلات: Skills Problem Solving : ذكر فوش وموك ومورجان ويونج Young، Morgan، Mock، Fuche، ٢٠٠٣: ١٥٩) أن حل المشكلات كعملية تنطوى على جوانب تطبيقية استقرائية ونماذج سلوكية، وتتضمن حل المشكلات مجموعة من المهارات الفرعية أهمها: تحديد المشكلة، وتحليلها، وجمع البيانات والمعلومات المتعلقة بها، والاختيار بين البدائل، وإعداد خطة قابلة للتطبيق، ثم تقييم النتائج. وتعرف إجرائياً في الدراسة الحالية بأنها: الدرجة التي يحصل عليها المتعلم في مقياس مهارات حل المشكلات لدى الأطفال. (إعداد: الباحث).

صعوبات التعلم Learning Disabilities : هى اضطراب أو عجز في واحدة أو أكثر من العمليات النفسية الأساسية والتي تدخل في فهم أو استخدام اللغة المكتوبة أو المنطوقة غير الناتجة عن إعاقة سمعية أو بصرية، أوحركية، أو تخلف

عقلي، أو اضطراب انفعالي أو حرمان ثقافي، أو اقتصادي أو بيئي، وتظهر فى حالات اضطرابات الانتباه وقصور التفكير واللغة، (زيدان السرطاوي وعبد العزيز السرطاوي، ٢٠٠١) كما تشير إلى صعوبات التعلم الأكاديمية التى تتعلق بالأداء المدرسي وتعبر عن الصعوبة في القراءة والكتابة والتهجئة والتعبير الكتابي وإجراء العمليات الحسابية، (إبراهيم أبو نيان، ٢٠٠١) وتعرف صعوبات التعلم إجرائياً في الدراسة الحالية بأنه: الدرجة التي يحصل عليها المتعلم في بطارية تشخيص صعوبات التعلم الأكاديمية بالمرحلة الابتدائية. (إعداد: الباحث).

سادساً: الإطار النظرى:

المحور الأول: صعوبات التعلم

مفهوم صعوبات التعلم والمصطلحات المرتبطة به:

تعرف صعوبات التعلم بأنها اضطرابات في واحدة أو أكثر من العمليات النفسية الأساسية التي تتضمن فهم واستخدام اللغة المكتوبة أوالمنطوقة والتي تبدو في اضطرابات الانتباه والتفكير واللغة أو القراءة والكتابة (الإملاء، التعبير، الخط) والرياضيات، وهذه الاضطرابات لاتعود إلى أسباب تتعلق بالإعاقة العقلية أوالسمعية أوالبصرية أو ظروف التعلم أو ضعف الرعاية الأسرية. (إبراهيم أبو نيان، ٢٠٠١).

وقد قدمت اللجنة القومية المشتركة لصعوبات التعلم The Joint National Committee on Learning Disabilities (JNCLD) عام ١٩٩٤م تعريفاً لصعوبات التعلم يدل على مجموعة غير متجانسة من الاضطرابات، والتي تعبر عن نفسها من خلال صعوبات نمائية قد تؤدي إلى صعوبات في اكتساب واستخدام قدرات الاستماع أوالتحدث أوالقراءة أوالكتابة أوالاستدلال أوالقدرات الرياضية، وهذه الاضطرابات قد تكون داخلية المنشأ Intrinsic ، تعود إلى خلل في الجهاز العصبي المركزي، ويمكن أن تحدث للفرد خلال مراحل نموه المختلفة فلا تقتصر على مرحلة بعينها، كما يمكن أن تكون متلازمة مع مشكلات الضبط الذاتي ومشكلات الإدراك والتفاعل

الاجتماعي، أو تتزامن مع بعض ظروف الإعاقة الأخرى مثل: القصور الحاسي أو التأخر العقلي أو الاضطراب الانفعالي، أو بعض المؤثرات الخارجية Extrinsic مثل الفروق الثقافية أوعدم كفاية وملاءمة التدريس.

وباستقراء هذا التعريف يلاحظ أنه استوعب: الصعوبات النمائية والصعوبات الأكاديمية، وصعوبات الضبط الذاتي للسلوك، والإدراك الاجتماعي، والتفاعل الاجتماعي، وأشار إلى أن صعوبات التعلم تحدث عبر مدى حياة الفرد Life Span،كما أشار إلى الاضطراب الانفعالي والمؤثرات الخارجية.

ولاشك أنه ثمة علاقة بين مفهوم صعوبات التعلم، ومفهومي بطء التعلم والتأخر الدراسي، فتذكر كارولينا Carolina (٢٠٠٦: ٣٠) أن بطء التعلم يشير إلى انخفاض التحصيل في جميع المواد الدراسية مع عدم القدرة على الاستيعاب، وتدنى مستوى الذكاء فبطيئو التعلم يكون مستوى الذكاء لديهم (٧٠- ٨٤ نقطة) وقد يصاحب بطء التعلم مشكلات في السلوك التكيفي ومهارات الحياة، والتواصل مع الآخرين والتفاعل في المواقف اليومية، ويمكن تدريس بطيئي التعلم في الفصول الدراسية العادية مع إجراء بعض التعديلات في المناهج الدراسية.

أما التأخر الدراسى فيعرفه مريل و كينث Merrell، & Kenneth (١٩٩٥: ٢٩٨) بأنه انخفاض التحصيل في جميع المواد الدراسية، وقد يرجع التأخر الدراسى إلى عدم وجود دافعية للتعلم ويكون مستوى الذكاء (٩٠ نقطة فأكثر)، ويرتبط التأخر الدراسي غالباً بسلوكيات غير مرغوبة أو إحباط دائم من تكرار تجارب فاشلة، ويجب أن يمر المتأخر دراسياً ببرامج خاصة تتضمن الجوانب التعليمية والاجتماعية والنفسية.

أما صعوبات التعلم فتظهر في انخفاض التحصيل في المواد الدراسية التي تحتوي على مهارات التعلم الأساسية مثل الرياضيات، والقراءة، والكتابة، ويكون ذلك سبباً للاضطراب في العمليات الذهنية (الانتباه، والذاكرة، والتركيز، والإدراك) بالرغم من تمتع ذوي صعوبات التعلم بمستوى عادي أو مرتفع من الذكاء (٩٠ نقطة)، ومن حيث المظاهر السلوكية فهى عادية، وقد يصاحبها

أحياناً نشاط زائد، ويمكن التعامل مع ذوي صعوبات التعلم بالاستفادة من برامج التدريس الفردي. (أحمد عباس عبد الله،١٩٩٢).

أسباب صعوبات التعلم

لقد أوضح كيرت ليفين أن العملية العلمية تعتمد بالضرورة على مفهوم الحالة النقية، ويرى الباحث أنه لا يمكن حصر كافة الأسباب المؤدية لصعوبات التعلم، ذلك أن كل حالة من حالات صعوبات التعلم ربما تكون لها الأسباب الخاصة بها والتى قد تختلف عن الحالات الأخرى.

وقد أظهرت نتائج دراسة بلاك Black (٢٠٠٤) أن ثمة أسباباً متعددة ومتداخلة تؤدى إلى صعوبات التعلم، وأن بعض الإعاقات التعليمية تحدث بسبب وجود خلل في المخ، وقد ترجع إلى وجود صعوبات في تجميع وتربيط المعلومات، وقد تكون صعوبات التعلم بسبب خلل في التركيب البنائي والوظيفي للمخ، وقد ترجع صعوبات التعلم لواحد أو أكثر من الأسباب التالية:

- العيوب الوراثية: تكثر اضطرابات التعلم بصفة عامة بين أفراد الأسرة الواحدة، والأقارب من الدرجة الأولى مقارنة مع بقية الأفراد، ومن ثم فتذكر نتائج دراسة بريان Bryan (٢٠٠١: ٢٩٦) أن صعوبات التعلم لها أصل جينى وراثي، حيث إن المتعلمين الذين يفتقدون بعض المهارات المطلوبة للقراءة مثل سماع الأصوات المميزة للكلمات، يكونون في الغالب لآباء أو أمهات يعانون من مشكلات مماثلة.

- إسراف الأم الحامل في التدخين وتناول الكحوليات والعقاقير: تشير نتائج دراسة جونسون ومايكلبوست MyKlbust، Johnson & (٢٠٠٠) أن الأدوية والعقاقير التي تتناولها الأم أثناء فترة الحمل تصل إلى الجنين مباشرة، ومن ثم فإن إسرافها في استخدام الأدوية والعقاقير يكون له تأثير مدمر على صحة الجنين، كما أن أطفال الأمهات المسرفات في التدخين أثناء الحمل يولدون ودماءهم بها نسبة كبيرة من النيكوتين، كما أنهم يكونوا أقل وزناً من

الطبيعي، وأكثر عرضة للمخاطر الصحية، كما أن تناول الكحوليات أثناء الحمل يؤثر سلباً على نمو الجنين ويؤدي إلى مشكلات في الانتباه والذاكرة ومهارات حل المشكلات.

- وجود مشكلات في النمو أثناء الحمل: يتطور مخ الجنين فترة الحمل من خلايا دقيقة غير متخصصة إلى خلايا متخصصة تكوّن مجموعات منها فيما بعد الخلايا العصبية، التى تكوّن مع مثيلاتها الشبكات العصبية التى تهيمن على كافة عمليات المخ، وحينما يحدث خلل في نمو المخ أو بعض العيوب والأخطاء في تكوين الشبكات العصبية فيكون لذلك تأثيرات كبيرة، قد تؤدى إلى الوفاة في بعض الحالات، وقد تؤدى إلى التخلف العقلى في بعض الحالات الآخرى، وقد تؤدى إلى صعوبات التعلم في أقل حالاتها ضرراً. (MyKlbust، Johnson & 2000) .

- وجود مشكلات أثناء الولادة: قد يحدث التواء للحبل السري حول نفسه أثناء الولادة مما يؤدي إلى نقص مفاجيء في كمية الأكسجين الواصلة للجنين، فيسبب الإعاقة العقلية، أوصعوبات في التعلم فيما بعد.

- مشاكل التلوث والبيئة: يستمر المخ في إنتاج خلايا وشبكات عصبية لمدة عام أو أكثر بعد الولادة، وهذه الخلايا تكون معرضة لبعض التفكك والتمزق أيضا، وقد وجد أن التلوث البيئي قد يؤدي إلى صعوبات التعلم بسبب تأثيره الضار على نمو الخلايا العصبية، كما أن مادتى الكانديوم والرصاص الملوثتين تؤثران على الجهاز العصبي، وأن الرصاص الناتج عن احتراق البنزين والموجود في مواسير مياه الشرب قد يؤدي إلى صعوبات التعلم. (محمد عبد الستار سالم، ٢٠٠٣)

- الاختلاف في تركيب المخ: يذكر فاروق فارع الروسان (١٩٩٨) أنه بعد مقارنة المتعلمين ذوي صعوبات التعلم مع أقرانهم العاديين وجدت بعض الاختلافات في تركيب المنطقة الصدغية Plenum Temporal المسئولة عن اللغة، كما وجد أن هذه التركيبات المخية تكون متساوية على كل من فصي

المخ لدى المتعلمين ذوي العسر القرائى ولكنها تكون أكبر في الناحية اليسرى عنها في الناحية اليمنى لدى العاديين.

وعود على بدء فإنه لا تعد هذه الأسباب وحدها المسئولة عن صعوبات التعلم، فلاشك أن ثمة بعض الأسباب التى لم يتوصل لها العلم حتى الآن، كما تجدر الإشارة إلى أن القضاء على بعض أو كل هذه الأسباب لا يعني بالضرورة عدم ظهور صعوبات التعلم، ويؤكد الباحث على أنه ثمة أسباب تتعلق ببيئة التعلم قد تكون سبباً فى صعوبات التعلم أهمها ما يتعلق بالمادة الدراسية ذاتها، وطرق تدريسها، وأساليب إدارة الصف التى تعكس العلاقة بين المعلم والمتعلم، فضلاً عما يتاح للمتعلمين من أنشطة تستثمر طاقاتهم وتحفز دوافعهم نحو التحصيل الدراسي، وهو ما يعكس المناخ العام للمدرسة والبرامج التى تقدمها للحد من صعوبات التعلم.

تصنيف وأنواع صعوبات التعلم

بالرغم من وجود اتفاق ملحوظ بين المتخصصين في مجال صعوبات التعلم على تصنيفها إلى صعوبات التعلم النمائية وصعوبات التعلم الأكاديمية إلا أن الباحث يرى أن صعوبات التعلم كظاهرة إنسانيةلا يمكن دراستها والنظر إليها في ضوء النهج الأرسطاطالى في التفكير الذى يتعامل مع الظواهر بلغة الأنماط والفئات وما تعنيه الثنائيات المنطقية من وجود الظاهرة ونقيضها، وما يستند إليه من النظر إلى الظواهر على أنها إما متباينة تماماً أو متطابقة تماماً، في إغفال للنهج الجاليلى في التفكير الذى يتعامل مع الظواهر بلغة السياقات وما يستند إليه من النظر إلى الظواهر على أنها متماثلة فلا هى متباينة تماماً ولا هى متطابقة تماماً، وبالتالى فإنه يمكن النظر إلى إحدى صعوبات التعلم في ضوء مفهوم السلسلية والمتصل الواحد الذى يبدأ من انعدام وجود الظاهرة أو وجودها بشكل ضئيل إلى وجود الظاهرة على نحو مسرف الشدة، كما يجب النظر إلى صعوبات التعلم بأنها متداخلة من حيث الأسباب والنتائج، فصعوبات التعلم الأكاديمية ما هى إلا المظاهر التى تتبدى فيها صعوبات التعلم النمائية، فالعسر القرائي باعتباره صعوبة أكاديمية ما هو إلا تعبير عن اضطرابات الانتباه أو اللغة أو التفكير يتبدى فى عدم القدرة على القراءة السليمة.

خصائص ذوي صعوبات التعلم:

توجد مجموعة من الخصائص يتميز بها المتعلمون ذوو صعوبات التعلم عن أقرانهم يمكن عرضها كمايلي:

الخصائص المعرفية: اتفق أنور رياض عبد الرحيم وحصة عبد الرحمن فخرو (١٩٩٢: ١٠٩) ومحمود عوض الله وأحمد عواد (١٩٩٤: ٢٨٤) على أن المتعلمين ذوي صعوبات التعلم لديهم صعوبة في اكتساب وإتقان واستخدام المعلومات والمهارات الأساسية لحل المشكلات، كما أنهم يتميزون بانخفاض مستوى الدافعية، واستخدام أساليب معرفية غير ملائمة في معالجة مهام التعلم، ولديهم اضطراب في متابعة التعليم، كما أن هؤلاء المتعلمين لديهم عجز في مهارات القراءة والكتابة وصعوبة فهم واستيعاب المادة المسموعة، وضعف القدرة على استرجاع الكلمات المحفوظة سابقاً، وصعوبة العمليات الحسابية، كما توصلت فوزية محمد أخضر (١٩٩٧ :٣٩) إلى أن لديهم عادات دراسية خاطئة ولا يستطيعون الدخول في المناقشات، ولا يؤدون واجباتهم المدرسية، ولا يستطيعون الاستفادة من أنشطة التعلم المتاحة لهم لعدم قدرتهم على تحديد اختياراتهم بشكل واضح.

الخصائص اللغوية: يتميز كلام المتعلمين ذوي صعوبات التعلم بكونه مطولاً ويدور حول فكرة واحدة أو يكون قاصراً على وصف خبرات حسية، بالإضافة إلى عدم وضوح بعض الكلمات نتيجة حذف أوإبدال أوتشويه أوإضافة أوتكرار لبعض أصوات الحروف، بالإضافة إلى مشكلة فقدان القدرة المكتسبة على الكلام بسبب إصابة الدماغ، كما أنهم يعانون من مشكلات في اللغة الاستقبالية والتعبيرية، وأن تسلسل الجمل لديهم غير دقيق. (يوسف القريوتى وعبد العزيز السرطاوى وجميل الصمادى، ١٩٩٨ :٢٤٨) (فاروق فارع الروسان، ١٩٩٨: ١٧٨- ١٨٠)

الخصائص العقلية: يتسم المتعلمون ذوو صعوبات التعلم باضطرابات في الذاكرة، وانخفاض في درجة الانتباه الانتقائي (فتحى مصطفي الزيات، ٢٠٠٢) ولديهم شرود ذهني، وقصور في التمييز السمعي أو البصري أو كليهما، كما أن

قدرتهم العقلية متوسطة أو مرتفعة (فوزية محمد أخضر، ١٩٩٧: ٣٨)، كما أنهم يعانون من صعوبة تكوين المفاهيم المجردة، والإدراك المكاني، ولديهم اضطراب في التفكير، والتشتت في الانتباه، وضعف في المتابعة، ويتميزون بسرعة النسيان، وعدم القدرة على ربط الخبرة السابقة بالخبرة الحالية، وضعف القدرة علي التوقع.

الخصائص الحركية: يتمتع المتعلمون ذوو صعوبات التعلم بالحركة المفرطة والنشاط الزائد، وعدم التآزر الحركى، كما أن لديهم نقصاً في المهارات الحركية كالاعتماد على اليد الواحدة، وينتابهم ارتعاد بسيط عند القيام بمجهود حركي، ولديهم ردود فعل زائدة عن الحد المطلوب، (MyKlbust،. Johnson & 2000) (فتحى مصطفى الزيات، ٢٠٠٢).

الخصائص الانفعالية: يتصف المتعلمون ذوو صعوبات التعلم بارتفاع مستوى العدوانية والشعور بالاغتراب، وارتفاع مستوى القلق أو انخفاضه (محمد عبد المؤمن حسين، ١٩٩٢: ٧٤-٩٥)، ولديهم مفهوم ذات سالب، وإحساس بالعجز، وشعور بالدونية مقارنة بزملائهم، وتقلب في المزاج، وعدم القدرة على الاختيار، وضعف مستوى مهارات حل المشكلات، كما أن لديهم عجزاً في تشغيل المعلومات، وضعفاً في القدرة على ضبط الذات، والسيطرة على الانفعالات، (محمد عبد الظاهر الطيب، ١٩٩٦)

الخصائص الاجتماعية: المتعلمون ذوو صعوبات التعلم لديهم انخفاض في مستوى التفاعل والاندماج مع الآخرين يتضح في أنهم غير متعاونين مع زملائهم، ولا يستطيعون تحمل المسؤولية الاجتماعية، ولديهم قصور في التعامل مع المواقف الجديدة، كما أنهم لا يلتزمون بالنظام المدرسى (فتحى مصطفي الزيات، ٢٠٠٢) كما أنهم لا يهتمون بآراء الآخرين ويتميزون بمستوى ضعيف من التقبل الاجتماعي مع زملائهم، ولديهم ضعف في القدرة على تكوين صدقات، فضلاً عن ميولهم إلى العمل الفردي وانخفاض مستوى التوافق الاجتماعي لديهم.

ومما تجدر الإشارة إليه أن هذه الخصائص ليست متعلقة بذوي صعوبات التعلم دون غيرهم، فقد تشترك فئات أخرى في هذه الخصائص مع ذوي صعوبات التعلم، وقد توجد بعض حالات ذوي صعوبات التعلم التى لا تنطبق عليها هذه الخصائص، ولكن ما تم عرضه هو ما أثبتته نتائج بعض الدراسات، ولابد من الأخذ في الاعتبار مفهوم الحالة النقية التى تؤكد على أن كل فرد حالة فريدة لا يمكن تكرارها بكافة تفاصيلها.

تشخيص صعوبات التعلم:

تعتبر عملية تشخيص ذوي صعوبات التعلم غاية في الدقة والحساسية، لأنها أهم المراحل التي تحدد أساليب التدخل ويبنى عليها تصميم البرامج التربوية والعلاجية، وقد تطور تشخيص ذوي صعوبات التعلم من حيث اعتماده على محك التباعد بين القدرة الكامنة والتحصيل الأكاديمي، إلى التشخيص عن طريق الاستجابة للتدخل (خالد عبد العزيز الحمد،٢٠١٠) كما تطورت إجراءات التشخيص تبعاً لذلك فأصبح يعتمد على فريق التشخيص الذى يقوم بمجموعة من الخطوات الإجرائية أهمها: إعداد تقارير عن الخبرات التعليمية السابقة للطفل ومدى مناسبتها لعمره الزمني ومستوى الأداء الدراسي له في السنوات السابقة بالإضافة إلى حالة المتعلم الصحية والتأكد من عدم وجود إعاقات مصاحبة، وتحديد مدى التباعد بين التحصيل والقدرة العقلية المقاسة في واحد أو أكثر من مجالات الدراسة، كما تتطلب الاتجاهات الحديثة في التشخيص إلى تطبيق اختبارات مرجعية المحك وأخرى جماعية المحك لمعرفة مستوى التحصيل الأكاديمي للمتعلم ومقارنة أدائه مع أقرانه، وتطبيق اختبارات القراءة، والاهتمام بالقياس اليومي المباشر، والملاحظة، وتسجيل مستويات أداء المهارة المحددة لديه. (Carney، & Stiefel، ٢٠٠٨)،

كما يجب الإشارة إلى ضرورة تنوع أساليب تشخيص صعوبات التعلم بين بطاريات الاختبارات Battery Of Tests ، والأدوات الفردية Single Instruments بما تتضمنه من الاختبارات التشخيصية والاعتماد على تقويم المعلمين Teachers Evaluation وتقاريرهم حيال ذوي صعوبات التعلم. (Berkeley, Bender, Peaster,& Saunders .2009 ,)

وجديـر بالذكـر أن الدراسـة الحالية اعتمدت فى التشـخيص علـى بطارية تشـخيص صـعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية (إعداد: الباحث) والتى تتضمن: استمارة جمع البيانات الأولية، واختبار القدرة العقلية العامة، ومقياس صعوبات التعلم النمائية، واختبار المهارات الأكاديمية الأساسية، وتقارير المعلمين.

علاج صعوبات التعلم:

يؤكـد كافـالى وفورنسـ Kavale، & Forness (١٩٩٥) علـى أن كل طفل له الحـق في التعليم الذى يتناسـب مع عمره الزمنى وقدراته واسـتعداده الطبيعى، ولذلك فإن البرامج المدرسية يجب أن تأخذ في اعتبارها ما يتلاءم مع كل طفل، وأن تهدف إلى مسـاعدة المتعلمين ذوي الإعاقة علـى التغلب عليها قدر الإمكان، ويعتمد علاج صعوبات التعلم على:

- التشـخيص والتدخـل المبكـر: حيـث يجـب توخـى الحـذر بين التسـرع والتأخر في تشـخيص صعوبات التعلم، فالمتعلم الذى يرى أقرانه يتعلمون القـراءة والكتابة بسـهولة في حـين يعجز هو عن ذلـك يتقهقر مركزه في الفصـل إذا تمـت مضـايقته، كما يشـعر بقدر كبير مـن الارتياح عندما يفهم هو والأشـخاص المقربون منه أن هناك سـبباً مرضـياً للصـعوبات التـى يواجهها. ومـن ناحية أخرى فـإن المتعلم الذي يتغلـب بمفرده على صـعوبات التعلـم البسـيطة يفقـد الحافز على التحسـن وتهتز صـورته أمام نفسـه إذا تم إظهاره على أنه مصـاب بعسـر القراءة أمام أقرانه، (محمد عبد المؤمن حسين، ١٩٩٢).
- تفهـم الوالدين للمشـكلة: يجب علـى الآبـاء أن يتفهموا طبيعة مشـاكل أبنائهـم ذوي صـعوبات التعلـم وأن يسـاعدوا المدرسـة في بنـاء برنامج علاجـي لهم بعيداً عن التوترات النفسـية، فمـن الممكن لطفل يعاني من صـعوبات التعلم أن يجد صـعوبة في التقاط أو إلقاء الكرة، بينما لا يجد أي صـعوبة في السـباحة ولذلك يجب على الآبـاء أن يفهموا هذه النقاط حتى يستطيعوا أن يقللوا من معاناة أبنائهم وأن يزيدوا من فرص النجاح لديهم وتنمية عمل الصـداقات واحترام الذات، والتشجيع على التواصل مع الآخرين. (Kavale, & Forness, 1995).

- التعـاون بين الأسـرة والمدرسـة: إن العلاج الذي يهتم بزيادة التحصـيل الدراسي في المدرسـة فقط لن يكتب له النجاح، لأن صعوبات التعلم تؤثر على الحياة ككل، ولذلك يجب أن يكون البرنامج شاملاً لكل نواحي التعلم وأن تشترك الأسرة في إعداد وتنفيذ وتقويم هذه البرامج.

- إعـداد البرنامج التعليمي الخاص: إن إعداد هـذا البرنامج هو الاختيار العلاجي المفيد للمتعلمين ذوي صعوبات التعلم، ويجب إعداد هذا البرنامج لكل متعلم حسـب إعاقته التعليمية، ويكون ذلك بالمشاركة بين الأخصائي النفسـي والاجتماعـي والمعلـم والأسـرة،حيث تهدف هـذه البرامج إلى مساعدة المتعلم كى يواصل مسيرة التعليم الذى يتلقاه أقرانه، وتنمية أية مواهب خاصة به حتى تكون هناك جوانب في حياته اليومية يمكن أن يسعد لنبوغه فيها فتكون دافعاً له نحو بذل الجهد فى مجال التحصيل الدراسي. (MyKlbust، Johnson & 2000).

تؤكد الحقائق السابقة عن صـعوبات التعلم أنها إحدى المشكلات التى تواجه الأنظمة التعليمية، وتكمن خطورتها في أنها تتعلق بالمهارات الأساسية للمتعلمين، الأمر الذى يجعلها حجراً عثرة في طريق التحصـيل الدراسـى بأكمله، وبالرغم من وجود بعض الأسـباب التى قد تؤدى إلى صعوبات التعلم إلا أن الباحث يعتقد أن كل حالة لها ظروفها التى أدت بها إلى ذلك وأنه لابد وأن تختلف هذه الظروف مـن حالة إلى أخرى، كما تجدر الإشـارة إلى أن تصـنيف صـعوبات التعلم إنما هو تصـنيف نظرى ولا يمكن بأى حال مـن الأحوال اعتماد وجهة النظر النمطية حيال أنواع وتصـنيفات صـعوبات التعلم إذ لا يمكن الفصل بين ماهو نمائى وما هو أكاديمى بل قد لا يمكن الفصل داخل الفئة الواحدة، ولاشك أن ثمة مجموعة من الخصـائص يتميز بها ذوو صـعوبات التعلم عن غيرهم تجعلهم بحاجة إلى المساعدة والرعاية بدءًا من التشخيص والإجراءات المقننة اللازمة له وصولاً إلى تصميم وتنفيذ ومتابعة وتقويم الأنشطة المختلفة لعلاج صعوبات التعلم.

المحور الثانى: الإرادة الذاتية

نشأة نظرية الإرادة الذاتية وتطورها:

تنتمى نظرية الإرادة الذاتية إلى التيار الإنساني فى علم النفس، التي تعلي من شأن الفرد، وتجعله محور اهتمامها، ومن ثم فإنها تعنى بكل ما من شأنه تحقيق الرفاهية للفرد، وترجع جذور هذه النظرية إلى افترض وايت White (١٩٥٩: ٢٢٤) بأن جميع الأفراد يكمن بداخلهم مصدراً للطاقة التى تحفزهم وتدفعهم نحو القيام بمجموعة متنوعة من السلوكيات، وأن هذه الطاقة الجسمية والنفسية الكامنة لدى الأفراد هي التى تشكل استعدادهم نحو القيام بسلوك معين لتحقيق أهداف بعينها، وبالتالي فإن الإرادة بهذا المعنى تتلامس مع معنى الدافع الذي يعبر عن القوة التي تدفع الفرد للقيام بسلوك ما لإشباع حاجة معينة، ومن ثم فإن الإرادة تُعدّ أهم محركات النمو والتطور والتقدم في حياة الأفراد والمجتمعات.

وقد طور ديسى وريان Deci & Ryan (١٩٨٥) هذا الافتراض، واقترحا نظرية الإرادة الذاتية Determination Self التي تؤكد على الدور المركزي لحق الاختيار المطلق والحرية في تقرير المصير، وتتضمن إرادتا النجاح والفشل على حد سواء، وقد يكون من المدهش وجود ما يعرف بإرادة الفشل، فلا شك أن الفرد الذي ينوي الانتحار، أو يدمن المخدرات، والمهمل لدراسته، والمضيّع لوقته، جميعهم يتبنون إرادة للفشل، أما ذلك الفرد المهتم بوقته المحدد لأهدافه الذى يسعى دائماً لتحقيقها وإن فشل في ذلك فإنه يمتلك العزيمة والقوة الذاتية ويتبنى إرادة النجاح.

كما تجدر الإشارة إلى أن نظرية الإرادة الذاتية هى إحدى نظريات علم النفس العضوية Organismic Psychology (Ryan, 1995) التى تدعم افتراض أن الأفراد كائنات نشطة تحاول تطوير اتجاهاتها نحو النمو النفسي، وأن هذه الطبيعة النشطة هي التى تتولد من خلالها الدوافع الذاتية التى تعبر عن ميول واضحة منذ الولادة نحو البحث عن التحديات وفرص التعلم ومحاولة دمج الممارسات التي يقوم بها الفرد في الأطر القيمية الاجتماعية التي تحيط به،

فقد أكد ديسى وريان Deci & Ryan (٢٠٠٠: ٢٣٤) وريان وديسى Ryan & Deci (٢٠٠٠: ٧٤) على أن الإرادة الذاتية نظرية تقوم على افتراض أن جميع الأفراد لديهم ميول فطرية تنمو وتتطور من الناحية النفسية، بهدف إتقان التحديات البيئية، ودمج الخبرات الحياتية لتكون جزءً أصيلاً من البناء النفسي للفرد فيما بعد.

وفي هذا السياق يؤكد ريان وديسي Ryan & Deci (٢٠٠١: ١٥٥) على أن تحقيق الرفاهية للفرد ليس أفضل التصورات التي تحقق المتعة والسعادة للجنس البشرى، ولكن المتعة والسعادة الحقيقية تكمن في تحقيق التشغيل الكامل لطاقات الفرد وفق منهج متكامل، يأخذ في اعتباره البنية العقلية للفرد والتنظيم الانفعالي، كما يؤكد أبيرى وستانسلفي Abery & Stancliffe(١٩٩٦: ١١٣) على أن هذه النظرية تفترض أن اتجاهات الفرد لا تكتمل إلا ضمن سياقات اجتماعية داعمة، وأطر ثقافية تسمح لها بالنمو والتطور،

ويرى الباحث أن القدرة على الاختيار وتنمية حق تقرير المصير لا تتحقق ببساطة، وأن الفرد ليس هو المسئول الوحيد عنها، فالمعارف والمهارات التى يحصل عليها للفرد ربما تكون نتيجة تفاعلاته مع بعض الأفراد ذوي الأهمية في حياته، وكذلك بعض المؤسسات التى تساهم في توفير بيئة مواتية لتنمية الإرادة الذاتية لديه مثل وكالات التنشئة الاجتماعية متمثلة فى الأسرة والمدرسة والمجتمع.

وقد عبر ديسى Deci (١٩٩٢: ٥٦) عن نظرية الارادة الذاتية بأنها تميز بين الديناميات المحفزة للأنشطة الأساسية التى يقوم بها الأفراد باختيارهم الكامل وإرادتهم الحرة، وتلك التي يشعرون معها بالإكراه أوالضغط للقيام بها،

ومن ثم فإن الإرادة الذاتية ترسى مبدأ الحق الكامل للأفراد أن ينخرطوا في الأنشطة المختلفة مع الإحساس بالرغبة الكاملة والاختيار المطلق لقيامهم بهذه السلوكيات،

وجملة القول إن الإرادة الذاتية نظرية شاملة في الدوافع الإنسانية، تهتم بتنمية الشخصية في سياقاتها الاجتماعية وتحقيق الرفاهية للأفراد والمجتمعات، من خلال الاستثمار الأمثل للطاقات، وتركز على السلوك الإنساني من حيث كونه إرادياً أم لا، وإلى أى مدى يقوم الأفراد بالأنشطة المختلفة من خلال التركيز على معنى الاختيار المطلق في حياتهم، كما تبحث في السلوكيات والظروف الاجتماعية والثقافية التي تعزز قدرة الفرد على الإرادة والاختيار وحق تقرير المصير.

الأسس النظرية للإرادة الذاتية

يذكر ريان Ryan (٢٠٠٩) أن نظرية الإرادة الذاتية تم اشتقاقها من مجموعة الأسس النظرية المنبثقة من وجهة نظر التيار الإنساني، حيث تم تفسير الظواهر المتعلقة بهذه النظرية عن طريق البحوث التجريبية والميدانية وإظهار العوامل التى تؤثر في تحفيز الموارد البشرية لتحقيق الأداء الأمثل، وهذه الأسس كما اتفق كل من: ريان وديسي Ryan، & Deci (٢٠٠٠: ٧٦) و كاسر وريان Kasser، Ryan & (٢٠٠٦: ٢٨٤) ونيميك وريان وديسي Niemiec، Ryan، & Deci (٢٠٠٩: ٣٠٠) هى:

» نظرية التقييم المعرفي: والتى تهتم بالدور الذى تلعبه السياقات الاجتماعية والتفاعلات بين الأفراد لتيسير أو تقويض الدوافع الذاتية، حيث تؤكد هذه النظرية على أهمية الاستقلالية والكفاءة في تطوير الحركة الذاتية، وأن الأحداث التي ينظر إليها على أنها تنتقص من هذه الأمور تقلل الدوافع الذاتية.

» نظرية التكامل العضوى: التى تتناول عملية استيعاب الدوافع الخارجية المختلفة، حيث يتم التركيز على استمرارية الدوافع الداخلية التى تمتد من التنظيم الداخلي إلى التنظيم الخارجي فعلى سبيل المثال: يقوم بعض الأفراد بالانخراط في السلوكيات لتجنب الشعور بالذنب بهدف تحديد الهوية وتحقيق التكامل.

» نظرية التوجهات السببية: التى توضح دور الفروق الفردية في توجيه الأفراد نحو الجوانب البيئية المختلفة وتنظيم السلوك، فالفروق الفردية هى التى تنظم سلوك الفرد عن طريق توجيه الضوابط الاجتماعية والتعزيز، والرقابة، وأنها جميعاً ذات علاقة بالكفاءة الشخصية.

» نظرية الحاجات النفسية: التى تفسر مفهوم الحاجات الأساسية عن طريق ربطها مباشرة مع الصحة والرفاهية، وأن أثر أي سلوك على الرفاهية هو إلى حد كبير ذو علاقة بوظيفتها.

» نظرية الأهداف: التى تناولت الأهداف الزائفة التى لا تميل إلى تعزيز رضا الحاجة مثل الشهرة وبالتالي لا تعزز الرفاهية حتى لو تحقق النجاح عندها وكذلك الأهداف الأصيلة مثل العلاقات الحميمة ونمو الشخصية أو المساهمة في البناء الاجتماعي التى تؤدي بالضرورة إلى الارتياح وتحقيق الرفاهية.

وإلى جانب مصادر الاشتقاق السابقة فإن نظرية الإرادة الذاتية تقدم مقترحات محددة في مجالات متعددة، ولقد أثمرت الأبحاث والمناقشات حول مفاهيم الإرادة الذاتية وتطبيقاتها في مجالات عديدة عن أثرها الكبير على التحكم في السلوك الإنساني بصفة عامة، سواء أكان جمعياً أم فردياً، لدى الذكور أم الإناث، ومهما اختلفت المجتمعات وتعددت الثقافات، لأنها تعتمد على الكفاءة الشخصية، والاستقلالية، والعلاقات مع الآخرين.

ومما تجدر الإشارة إليه أن المساهمات النظرية والبحوث التطبيقية والتجارب الكلينيكية والآثار العملية للإرادة الذاتية تكاد لا تحصى في كثير من المجالات مثل: التعليم والرعاية الصحية والعمل وتربية الأطفال، والديانات والعلاج النفسي، والرياضة وغيرها. (Ryan, & Deci, 2000) (Ryan, Deci, Grolinck, & LaGuardia, 2006).

ويمكن الحصول على المزيد من المعلومات حول النظرية من خلال زيارة الموقع الإلكترونى التالى: www.selfdeterminationtheory.org

مفهوم الإرادة الذاتية

يستخدم مصطلح Determination – Self في العلوم السياسية بمعنى حق الدول أو المجموعات في تقرير المصير أوالحكم الذاتى أوالاستقلال، ويستخدمه الباحث فى الدراسة الحالية بمعنى قوة الإرادة الذاتية في إطار نظريات الشخصية المهتمة بالتحفيز والدوافع، وتنطلق هذه النظرية من مسلمة مفادها: أن جميع الظواهر بما في ذلك السلوك، هى آثار ونتائج لمجموعة من الأسباب السابقة عليها،

ويرى ريان وديسي وجرولينك ولاجورديا Ryan، Deci، Grolinck، & LaGuardia (٢٠٠٦: ٣١٥) أنه عندما تكون هذه الاحتياجات الأساسية موجودة لدى الأفراد فإنهم يكونون أكثر حيوية، ويتحقق لديهم الدافع الذاتي والرفاهية، وعلى العكس فإن انخفاض مستوى هذه الاحتياجات يؤدى إلى تناقص الدافع الذاتي وارتفاع مشاعر الإحباط والدونية وهو ما قد يتسبب في كثير من أشكال الأمراض النفسية أو الاضطرابات السلوكية.

ويرى ويميير Wehmeyer (٢٠٠٢) أن الإرادة الذاتية تعبر عن القدرات المطلوبة للأفراد لتكون بمثابة العوامل الأساسية في حياتهم و تجعل اختياراتهم نابعة من داخلهم متحررة من النفوذ الخارجي أو التدخلات التى لا مبرر لها.

كما يؤكد ويميير و شاورتز Wehmeyer & Schwartz (١٩٩٧: ٢٥١) على أن الإرادة الذاتية كمفهوم يعكس الاعتقاد بأن جميع الأفراد لديهم الحق في توجيه حياتهم وفقاً لاختياراتهم وتفضيلاتهم، فالأفراد ذوو المستوى المرتفع في مهارات الإرادة الذاتية تكون لديهم فرصة أكبر من غيرهم على النجاح في تحقيق الأهداف، والانتقال من مرحلة نمائية إلى أخرى دون حدوث مشكلات كبيرة.

ومن ثم تعرف الإرادة الذاتية بأنها قدرة الأفراد على الاختيار بين البدائل، بحيث تكون اختياراتهم في إطار من الحرية المطلقة وألا تكون هذه الاختيارات ناتجة عن قوى أو ضغوط معينة. (Deci, & Ryan, 2000).

وبالتالى فإن الإرادة الذاتية تدل على مزيج من المعارف والمهارات التي تمكن الفـرد من الانخـراط نحو تحقيق الهدف الموجه للتنظيم الذاتي وسـلوك الحكم الذاتي، والفهم الصـحيح لمواطن القوة والضعف معا، كما أن الاعتقاد في الذات كما هي قادرة وفعالة أسـاس حق الاختيار، وعندما يتصرف الأفراد على أساس هـذه المهارات فـى المواقف المختلفـة يكون لديهم قـدرة أكبر في السـيطرة على حياتهم.(Field, Martin, Miller, Ward, & Wehmeyer, 1998).

ومـن ثـم فـإن الإرادة الذاتيـة لا تعنـى القـدرة علـى الاختيـار الحـر الذى يـؤدى إلى قيـام الفرد بسـلوكيات معينة فحسـب، بل تمتد لتشـمل الحاجة إلى وجـود هـذا الاختيار في حياة الفرد بصـفة عامـة، وقد أكدت نتائج الدراسـات التـى أجريـت بجامعة شـيكاغو عـن طريق المركـز القومى للأبحـاث والتدريب National Research & Training Center (٢٠٠٢) أن الإرادة الذاتيـة ترتبـط بمجموعة من المفاهيم الأساسية مثل: الإرادة الحرة، والحرية المدنية، وحقوق الإنسان، والاختيار، والاستقلال، وإدارة الشخصية، والتوجيه الذاتي، والمسؤولية الفردية وغيرها من المفاهيم التى تعطى الفرد الحق في الاختيار والتفضيل بين البدائل.

فـالإرادة الذاتية لدى الفرد هي التي تجعله قـادراً على تحديد الأهداف، ورؤية الاختيارات وحل المشكلات، واتخاذ القرارات وكذلك تجعله يتفهم ما يلزم لتحقيق النجاح، ويعرف كيفية تقييم النتائج. (Martin & Marshall، ١٩٩٩) وهى حق ينطوي على تقييم قوة الشخصية، وتحديد نقاط الضعف والاحتياجات، والأفضليات،

وقد حدد فيلد وهوفمان Field،& Hoffman (٢٠٠٤: ١٦٢) مراحل أساسـية لتنميـة الإرادة الذاتيـة هـى: معرفـة الـذات Know yourself ، وتقييـم الذات Value yourself ، وبنـاء الخطـة Plan، والقانون Act، ونتائـج التجربة والتعلم Experience outcomes and learn .

ويلاحـظ من خلال اسـتقراء هذه المراحل أنها تقوم علـى جانب التكامل بين جوانـب الشخصـية فمعرفة الذات أو الوعـى بها تمثل الجانـب المعرفي، وتقييم الذات يعبر عن الجانب الانفعالي، أما بناء الخطة فإنه يمثل الجانب السـلوكي، ويأتي القانون ونتائج التجربة ليكون الإطار المرجعي لهذه المراحل.

ويرى الباحث ضرورة أن يتمثل الهدف الرئيسي للتعليم بأكمله في أن يتمكن المتعلمون من القيام بالاختيارات المناسبة وحل المشكلات واتخاذ قرارات مبنية على أساس من معرفة أنفسهم وتقييمها، فإذا أريد دعم المتعلمين في أن يتميزوا بالكفاءة الشخصية وأن يكونوا أكثر اعتماداً على أنفسهم ولديهم علاقات إيجابية مع الآخرين فلا بد من العمل نحو تنمية مستوى مهارات الإرادة الذاتية لديهم.

أهمية الارادة الذاتية لذوي صعوبات التعلم

خلال عام ١٩٩٠ م ألحق بالمادة رقم (ر. ر ١٠١- ٤٧٦) من قانون التعليم الأمريكى فكرة ضرورة تفويض المتعلمين ذوي الإعاقة وصعوبات التعلم في اختيار بعض الأنشطة التعليمية التى يقومون بها، ويجب أن تكون الخدمات المقدمة لهم متوافقة مع احتياجاتهم وأن تأخذ في الاعتبار مصالحهم وما يفضلونه لتحقيق غاياتهم في الحياة، كما يجب أن يكون المتعلمون على استعداد للمشاركة في التخطيط لمستقبلهم، ومن ثم فقد وضعت المناهج لتلبية متطلبات تقرير المصير وتنمية القدرة على الاختيار، (Bransford, & Barry, 2003)

الأمر الذى جعل مكتب برامج التربية الخاصة Office Spical Education (OSEP) Program الأمريكى يقرر تخصيص وتمويل ٢٥٪ من مشروعاته البحثية والميدانية يكون هدفها العام تنمية وتعزيز الإرادة الذاتية لذوي المتعلمين ذوي صعوبات التعلم بالمدارس الإبتدائية.

وقد أكد هوفمان (٢٠٠٣) على أن الحاجة إلى النجاح في الحياة، بصفة عامة، وتعزيز الإرادة الذاتية لدى المتعلمين إنما يوفر إطاراً ممتازاً يمكن من خلاله تعليمهم كيفية تحديد اختياراتهم الفعالة التي يمكنهم الاستفادة منها، كما أن نماذج الارادة الذاتية يمكن أن تستخدم لتعليم المتعلمين كيفية الاختيار وتنمية مهارات حل المشكلات واتخاذ القرارات التي تتفق مع ما هو أكثر أهمية بالنسبة لهم، وتمكنهم من تحقيق نتائج أكثر إيجابية على كافة المستويات وخاصة المستوى الدراسى والتحصيلى وذلك من خلال تقديم أفضل الممارسات

في تشجيع وتعزيز حق الإرادة الذاتية التى يمكن أن يستخدم لمساعدة المتعلمين ذوي صعوبات التعلم في اتخاذ قرارات فعالة.

تنمية الإرادة الذاتية لذوي صعوبات التعلم

حدد فيلد وهوفمانField & Hoffman (٢٠٠٢: ١١٧) مجموعة من المؤشرات النوعية لتحقيق الإرادة الذاتية لدى المتعلمين ذوي صعوبات التعلم هى: توفير القدر المناسب من المعارف والتدريب على المهارات وتصميم المواقف التى تعمل على تعزيز الذات، بحيث تكون متضمنة في المناهج الدراسية، وبرامج دعم الأسرة، وتطوير مهارات المعلمين، وأن يكون المتعلمون وأولياء الأمور والمعلمون شركاء على قدم المساواة في اتخاذ القرارات التربوية والتخطيط لها، وهذا ما يؤدي إلى توفير الفرص لبحث الاختيارات وتشجيع المتعلمين على التصدى لبعض المخاطر وإقامة العلاقات، وإتاحة الفرصة للمتعلمين وأفراد الأسرة والمعلمين للتعبير عن أنفسهم، والتنبؤ بعواقب القيام بإجراءات معينة، وتعميم فكرة حق الاختيار في جميع أنحاء البيئة المدرسية.

ويرى الباحث أنه يمكن تنمية الإرادة الذاتية لدى المتعلمين ذوي صعوبات التعلم من خلال غرس الدافع للنجاح من خلال صياغة أهداف في الحياة يُراد إنجازها، ومن ثم وضع الآلية والخطوات التى يمكن أن تحقق هذه الأهداف، وهناك عدد من أساليب التدريس والمواد والاستراتيجيات التي تم إعدادها لمساعدة المعلمين في تدريس مجموعة من المعارف والمهارات التي تؤدي إلى تنمية الإرادة الذاتية لدى المتعلمين ذوي صعوبات التعلم، بحسب بيرون وباركر Byron & Barkar (٢٠٠٢: ١٤٧) منها:

- تدريس المتعلمين باستخدام جهاز ذاكري، ليتذكروا الخطوات الأساسية في مهارات حل المشكلات والاختيار بين البدائل وصنع القرار.
- استخدام استراتيجية توفير المعلومات في قوائم تسمى قوائم حصر المعلومات، ثم التدريب على الاستماع الجيد لها والاستجابة عن طريق طرح الأسئلة وتحديد الأهداف لمساعدة المتعلمين.

- تنظيم برامج إرشادية لمساعدة ذوي صعوبات التعلم على تطوير مهارات الوعي الذاتي واستكشاف النفس وفهم أهمية الحاجة للدعم، والتعرف على أنواع الدعم الأكثر فعالية.
- استخدام برامج تعليمية متخصصة في مهارات تدريس عنصر الاختيار وصنع القرار من خلال تقرير المصير، ومعرفة نقاط القوة الفردية والضعف والاحتياجات والتفضيلات وتقييم النتائج من الخيارات.
- تطبيق استراتيجيات التدريب لتوفير فرص دعم فردية لذوي صعوبات التعلم لمساعدتهم على اتخاذ القرارات وتحقيق النتائج التي يريدونها.

وللحصول على المزيد من المعلومات عن الاستراتيجيات والمواد اللازمة لتنمية الإرادة الذاتية والتعامل مع الاختيارات المختلفة وحل المشكلات واتخاذ القرار، يمكن زيارة الموقع الالكترونى لجامعة كارولينا الشمالية التالي: www.sdsp-edu.uncc

وحتى يتعلم ذوو صعوبات التعلم كيفية حل المشكلات واتخاذ القرارات الفعالة فإنهم يكونون بحاجة إلى التدريب على مجموعة من المهارات منها: تحديد الخيارات، وتوقع النتائج المحتملة، وطرق الوصول إلى الموارد والمعلومات، وإدارتها وطرق التعامل معها، والتعلم من تجاربهم.

وهذا التدريب ليس بالأمر اليسير، فثمة مجموعة من العقبات التى تواجه المتعلمين ذوى صعوبات التعلم فى تنمية مهارات الإرادة الذاتية وتحسين مهارات حل المشكلات لديهم، حددها ويميير Wehmeyer (٢٠٠٢) فى: النظر إلى صعوبات التعلم باعتبارها وصمة في كثير من الأحوال، وإدراجها تحت لافتة الإعاقة، مما يجعل العديد من ذوي صعوبات التعلم لا يعترفون بها، وهذا ما يحول دون تنمية الوعي الذاتي لديهم وينتقص من الموارد المتاحة للتعامل مع ذوي صعوبات التعلم لأنها تتطلب الكشف عنها،

فالفهم الواضح لمواطن القوة والضعف وقبول الذات يشكل الأساس لاتخاذ خيارات وقرارات فعالة، كما أن كثيراً من ذوي صعوبات التعلم يواجهون صعوبة

في تعلم مهارات الأداء التنفيذي، مثل القدرة على التخطيط، ومهارة بدء المهمة، والمرونة العقلية التى تعتبر أمراً بالغ الأهمية حتى يكون الفرد قادراً على دراسة مجموعة من الاختيارات قبل اتخاذ قرار بشأن واحدة منها، ومن ثم فإن المتعلمين بحاجة إلى أن يكونوا على علم بالاختيارات المتعددة حتى قبل أن يتمكنوا من اتخاذ قرار مستنير.

ومن خلال الحقائق السابقة حول الإرادة الذاتية فيمكن الإشارة إلى أنها أهم ما قد يمتلكه الأفراد مهما اختلفت مراحل النمو، وتعددت اللغات والثقافات والأجناس،لأنها تحقق لهم الاختيار الحر المبنى على رغبتهم الحقيقية النابعة من أهدافهم الخاصة دون ضغوط خارجية من بعض الأفراد أو المواقف، كما أن الإرادة الذاتية تتيح للفرد أن يشعر بإنسانيته أمام نفسه، وأمام الآخرين، مما يولد لديه دافعاً نحو البحث عن مواطن القوة لديه وتنميتها،

المحور الثالث: مهارات حل المشكلات

مفهوم المشكلة :

يعرف برانسفورد وبارى Barry & ،Bransford. (٢٠٠٣) المشكلة بأنها حالة من التباين بين الواقع الحالي أو المستقبلي والهدف الذى يسعى الفرد إلى تحقيقه. وهذا ما يدل على أن هناك عقبات بين الواقع والمستهدف، وقد تكون هذه العقبات معلومة أو مجهولة .

ويمكن تعريف المشكلة بأنها حالة من عدم الرضا أو التوتر التى تنشأ لدى الفرد عند إدراكه وجود عوائق تعترض الوصول إلي الهدف. أو توقعه إمكانية الحصول علي نتائج أفضل بالاستفادة من العمليات والأنشطة المألوفة علي وجه حسن وأكثر كفاية (Flood،& Robert، ٢٠٠٥) .

وينظر لامب Lamb (٢٠٠١) للمشكلة باعتبارها نتيجة غير مرضية أو غير مرغوب فيها، تنشأ من وجود سبب أو عدة أسباب معروفة أو غير معروفة وتحتاج لإجراء دراسة للتعرف عليها حتى يمكن التعامل معها.

ويرى برجتمان Brightman (١٩٩٩) أن المشكلة ما هى إلا تعبير عن الاختلاف بين الواقع الحالي والحالة المرغوبة، وهى عقبة أمام تحقيق الأهداف، ومن ثم فهي الصعوبة التي تواجه الفرد عند الانتقال من حالة إلى أخرى يعتقد بأنها الأفضل، والمشكلة إمّا تمنع الوصول إلى الأهداف أو تؤجلها أو تؤثر في نوعيتها.

ويذكر هاريسون Harrison (٢٠٠٢) أن المواقف التى تعبر عن المشكلات سواء أكانت واقعية أم افتراضية فإنه يمكن اعتبارها فرصة قيمة للتعلم، فالموقف المشكل الذى يواجهه الفرد يحكم سلوكه دافع تحقيق هدف محدد ولا يستطيع بلوغه بما يتوافر لديه من إمكانات.

وجملة القول إن المشكلة هي كل قضية غامضة تتطلب الحل، وقد تكون صغيرة أو كبيرة تتكرر في أمر من الأمور التي تواجه الفرد في حياته اليومية، و قد لا تتكرر في حياة الفرد إلا مرة واحدة، وعند تطبيق هذه المفاهيم على المتعلمين في الفصول الدراسية فإن المشكلة تعبر عن الحالة التى تثير الحيرة والتوتر لدى المتعلم ويشعر فيها بعدم التأكد أو الجهل حول موضوع معين، وقد تتضمن المشكلة سؤالاً أو موقفاً يتطلب إجابة أو تفسيراً أو معلومات أو حلاً، ومن ثم فإنها مواقف تثير حالة اختلال التوازن المعرفي لدى المتعلم، حيث يحاول بما لديه من معرفة الوصول إلى حالة التوازن، ويتحقق ذلك بحصول المتعلم على المعرفة أو المهارة اللازمة وهو ما يتطلب حل الموقف بطريقة بناءة .

أنواع المشكلات :

بناء على درجة وضوح المعطيات والأهداف حدد روث وجامس وفرانك Roth، James، & Frank (٢٠٠٦) المشكلات في خمسة أنواع هى: المشكلات التى تحدد فيها المعطيات والأهداف بوضوح تام، والمشكلات التى توضح فيها المعطيات بينما تكون الأهداف غير محددة، والمشكلات ذات الأهداف المحددة والمعطيات غير الواضحة، والمشكلات التى تفتقر إلى وضوح الأهداف والمعطيات، وأخيراً المشكلات ذات الإجابة الصحيحة ولكن الإجراءات اللازمة للانتقال من الوضع القائم إلى الوضع النهائي تكون غير واضحة.

ويمكن تصنيف المشكلات إلى ثلاثة أنواع هى: مشكلات النظم التى تعبر عن ضعف نظم المعلومات، ووجود فجوات في إجراءات العمل وظروفه وضعف الرقابة على الجودة، والمشكلات الإنسانية مثل ضعف الشعور بالانتماء وقلة التحفيز، وضعف التعاون والتنسيق والانضباط، والمشكلات الاقتصادية مثل: زيادة مستوى المصروفات والتكاليف، وضعف معدلات السيولة، وضعف استثمار الموارد. (Flood، & Robert، ٢٠٠٥).

والحقيقة أنه مهما اختلفت أنواع المشكلات تظل في النهاية حالة من التوتر يحتاج خفضها إلى الحدود المناسبة من خلال الوصول إلى حل هذه المشكلة، وقد يساعد تصنيف المشكلات على حلها دون إهدار للوقت والجهد والمال، فيسمح لإحالتها إلى ذوي الخبرة أو الاختصاص، وقد تكون هناك سيناريوهات معدة سلفاً للتعامل مع بعض المشكلات المتشابهة فيكون ذلك مفيداً.

مفهوم حل المشكلة:

يقصد برانسفورد وبارى Barry & ،Bransford. (٢٠٠٣) بمفهوم حل المشكلات مجموعة العمليات التي يقوم بها الفرد مستخدماً المعلومات والمهارات التي اكتسبها في السيطرة على الموقف المشكل بشكل جديد، وغير مألوف مما يؤدى إلى حله.

وينظر روث روث وجامس وفرانك Roth، James، & Frank (٢٠٠٦) إلى حل المشكلات باعتباره سلوكاً ينظم المفاهيم والقواعد التي سبق وتعلمها الفرد بطريقة تساعده على تطبيقها في الموقف المشكل الذي يواجهه، وبذلك يكون قد تعلم شيئاً جديداً هو سلوك حل المشكلة،

ويرى سترنبج Sternberg (٢٠٠٤) أن عملية حل المشكلات تعتمد علي الملاحظة الواعية والتجريب وجمع المعلومات وتقويمها وهي نفسها خطوات التفكير العلمي، ويذكر مالونى Maloney (٢٠٠٣) أن حل المشكلات يتم فيه الانتقال من الكل إلي الجزء ومن الجزء إلي الكل بمعني أن حل المشكلات مزيج من الاستقراء والاستنباط. بينما يقرر هاريسون Harrison (٢٠٠٢) أن حل المشكلات إحدى طرق التدريس والتفكير معاً حيث يستخدم المتعلم

القواعـد والقوانين للوصـول إلى الحل وهذا يعنى تضـافر عمليتي الاستقصـاء والاكتشـاف، حيـث يمارس المتعلـم عمليـة الاستقصـاء في جميـع الحلـول الممكنـة ويكتشـف العلاقات بين عناصـر الحـل، وينظـر روث وجامس وفرانك Roth، James، & Frank (٢٠٠٦) إلى أن حـل المشـكلات يعتمد على هدف يتم على أساسـه تخطيط أنشـطة التعليم التى يتوافر فيها عنصر الاستبصار الذي يتضمن إعادة تنظيم الخبرات السابقة،

كمـا يعـرف لامـب Lamb (٢٠٠١) أسـلوب حـل المشـكلات باعتبـاره أحـد إسـتراتيجيات التدريس التـي يقوم فيه المتعلم بدور إيجابي للتغلب علي صـعوبة ما تحول بينه و بين تحقيق هدفه، ولكي يكون الموقف مشـكلة لابد من توافر ثلاثة عناصـر هى: هدف يسـعى إليه، وصـعوبة تحول دون تحقيق الهـدف، ورغبة في التغلب علي الصعوبة عن طريق نشاط معين يقوم به المتعلم .

ومعنـى ذلك أن سـلوك حل المشـكلة يتطلـب من المتعلم قيامـه بمجموعة من الأنشـطة والإجـراءات لأنه يربط بين خبراتـه التي سـبق وأن تعلمها في مواقف متنوعـة وبين ما يواجهه من مشـكلة حاليـة، فيجمع المعلومـات، ويفهم الحقائق والقواعد ،وصولا إلى التعميمات المختلفة.

ويتضـمن مفهوم حل المشـكلة مجموعة الأنشـطة والإجـراءات التي يقوم بها المتعلم عند مواجهته لموقف مشكل وهو يساعد في التغلب على الصعوبات التي تم التوصل إلى الحل بشأنها. (Flood، & Robert، ٢٠٠٥).

ويسـتخلص الباحث أن أسلوب حل المشكلات إنما يعني خفض مستوى التوتر وعدم الاسـتقرار لدى المتعلم وإحداث التوافق مع البيئة، ومعنى ذلك أن سـلوك حـل المشـكلات يقع بـين الإدراك التـام لمعلومات سـابقة، وعـدم الإدراك التام للموقـف الجديد الـذى يمكن أن يسـتخدم فيه ما لديه من معلومـات ومهارات، وأن ينظـم خبراتـه ومعلوماته السـابقة، ليختار منهـا ما يطبقه حيال المشـكلة التى يواجهها.

أساليب حل المشكلات:

يذكر لامب Lamb (٢٠٠١) أن حل المشكلة هو نظام يضع الفرد في موقف حقيقي يُعْمِل فيه ذهنه بهدف الوصول إلى حالة اتزان معرفي، تؤدى إلى حالة من الدافعية يسعى الفرد إلى تحقيقها، وتتم هذه الحالة عند وصوله إلى حل أو إجابة أو اكتشاف .

ويتفق برجتمان Brightman (١٩٩٩) وهاريسون Harrison(٢٠٠٢) على أنه ثمة طريقتين لحل المشكلات قد تتفقان في بعض العناصر ولكن تختلفان في كثير منها: الطريقة الأولى هى حل المشكلات بالأسلوب النمطي وهي الأقرب إلى أسلوب الفرد في التفكير بطريقة علمية عندما تواجهه مشكلة ما، وتعرف بأنها: كل نشاط عقلي هادف مرن يتصرف فيه الفرد بشكل منتظم في محاولة لحل المشكلة وتتضمن هذه الطريقة مجموعة خطوات هى: الشعور بالمشكلة، وتحديدها، وجمع المعلومات والبيانات المتصلة بها، وفرض الفروض المحتملة، واختبار صحة الفروض واختيار الأكثر احتمالاً ليكون حلاً للمشكلة. أما الطريقة الثانية هى حل المشكلات بالأسلوب الابتكاري وتحتاج إلى درجة عالية من الحساسية لدى الفرد الذى يتعامل مع المشكلة في تحديدها وتحديد أبعادها ولا يستطيع أن يدركها العاديون من الأفراد، وذلك ما أطلق عليه الباحثون في مجال التفكير الابتكارى الحساسية للمشكلات، كما تحتاج هذه الطريقة إلى درجة عالية من استنباط العلاقات، سواء في صياغة الفروض أو التوصل إلى الناتج الابتكاري.

ويرى برانسفورد وبارى Bransford، & Barry (٢٠٠٣) أن أسلوب حل المشكلة عبارة عن إزالة أو تقليل حالة عدم الرضا والتوتر التي حدثت، وهنا توجد مجموعة من الاحتمالات لحل المشكلات هى: الأسلوب السلبي من خلال الهروب من الموقف كله، أو أسلوب التجربة والخطأ باستدعاء بعض الخبرات السابقة، أو أسلوب التجزئة أي إيجاد احتمالات تدخل في أجزاء متتالية بحيث يؤدي الانتهاء من جزء إلي الانتقال للجزء التالي حتى اتخاذ القرارات .

ولاشك أن طرق حل المشكلات إنما تتناسب مع طبيعة المشكلة ذاتها، وخصائص من يقوم بحلها، فقد ينظر إلى الحلول الابتكارية مثلاً على أنها عادية في ضوء الموقف المشكل والمتغيرات المرتبطة به من حيث المناخ الداعم والثقافة السائدة ومعينات التفكير وغيرها.

خطوات حل المشكلات:

يعتبر حل المشكلات نشاطاً ذهنياً معرفياً يسير في خطوات مرتبة ومنظمة يمكن تحديد خطواتها على النحو التالى:

إدراك المشكلة: يذكر فلود وروبرت Flood، &Robert (٢٠٠٥) أن إدراك المشكلة يبدأ من إحساس الفرد ببعض مظاهر الخلل التى تستوجب الانتباه، وأن ثمة انحرافاً عما هو مخطط. هنا يدرك الفرد أن بوادر مشكلة معينة ستلوح في الأفق فيبدأ بتحليلها والتعامل معها، وتكمن أهمية هذه الخطوة في أن عدم إدراك المشكلة قد يؤدي إلى تداعيات خطيرة تتمثل في عدم القدرة على التعامل معها بسبب عدم الاستعداد الجيد لمواجهتها. ويرى برجتمان Brightman (١٩٩٩) أن الشعور بالمشكلة يتمثل في إدراك العقبة التى تحول دون الوصول إلى هدف محدد .

تعريف المشكلة: يذكر برانسفورد وبارى Bransford، & Barry (٢٠٠٣) أن تعريف المشكلة هو اتباع الأسلوب العلمى في تشخيصها بتتبع أسبابها و ظروف حدوثها و معدل تكرارها وصولا إلي الأسباب الحقيقية التي أدت لظهورها. ومن هذا المنطلق يمكن تحديد المشكلة تحديداً دقيقاً، ويجب في هذه المرحلة تحديد إطار زمني لحل المشكلة و البدء في تنفيذ الحلول، كما يعنى تحديد المشكلة وصفها بدقة مما يتيح رسم حدودها والتعرف على ما يميزها عن سواها . (Maloney،٢٠٠٣) ، كما يذكر لامب Lamb (٢٠٠١) أن تحديد المشكلة يتمثل في تعرف المتعلم على العناصر الأساسية لها، واستبعاد العناصر التي لا تتضمنها هذه المشكلة.

جمع المعلومات : يرى برجتمان Brightman (١٩٩٩) ضرورة جمع البيانات والمعلومات التي قد تساهم في تفهم جوانب المشكلة وأبعادها وفي نفس الوقت تساهم في حلها، ولا تقتصر عملية جمع البيانات والمعلومات على مرحلة من المراحل بل تتم في جميع مراحل تحليل وحل المشكلة. وتتضمن هذه المعلومات العناصر الأساسية التي تتكون منها المشكلة، ومكان وزمان وكيفية حدوثها، كما يتمثل جمع البيانات المرتبطة بالمشكلة في مدى تحديد المتعلم لأفضل المصادر المتاحة لجمع المعلومات والبيانات في الميدان المتعلق بالمشكلة . (Sternberg،٢٠٠٤).

تحليل المعلومات: يتم في هذه المرحلة تكامل المعلومات التي تم جمعها لوضعها في إطار متكامل يوضح الموقف بصورة شاملة، وهنا يبدأ التفكير في العناصر التي يمكن أن يكون فيها حل المشكلة، ومن يمكنه المساعدة في حلها،وما هي الآراء والمقترحات لحل تلك المشكلة، وما مدى تأثير وتداعيات تلك المشكلة في السياق العام لها. (Mayer، ٢٠٠٢).

وضع البدائل الممكنة: يطلق فلود وروبرت Flood، & Robert (٢٠٠٥) على هذه المرحلة المخزون الابتكاري لعملية حل المشكلات، حيث إنها تختص بإفراز أكبر عدد من الأفكار، مما يؤدي إلى تعظيم احتمالات الوصول إلى الحل الأمثل، وفيها يتم: حصر جميع البدائل التي يمكن أن تحقق الهدف، والابتكار و الإبداع في طرح البدائل، والتحليل المبدئي لإمكانية التنفيذ، واستبعاد البدائل التي يتم التأكد من عدم قابليتها للتنفيذ، والتوصل إلي البدائل القابلة للتنفيذ. ويرى برانسفورد وبارى Barry & ،Bransford. (٢٠٠٣) أن اقتراح الحلول إنما يرتبط بقدرة الفرد على التمييز والتحديد لعدد من الفروض المقترحة لحل المشكلة.

تقييم البدائل: يذكر هاريسون Harrison، (٢٠٠٢) أن هذه المرحلة تهدف إلي اختيار البديل الأمثل من خلال مراجعة الهدف من حل المشكلة، ووضع معايير للتقييم، وتحديد أولويات وأوزان نسبية للمعايير، ودراسة كل بديل وفقا للمعايير الموضوعة، والتوصل إلي البديل الذي يحقق أفضل النتائج. ويقرر روث وجامس

وفرانك Roth، James، & Frank (٢٠٠٦) أنه يجب دراسة الحلول المقترحة دراسة ناقدة، وهنا يكون الحل واضحاً ومألوفاً فيتم اعتماده، وقد يكون هناك احتمال لعدة بدائل ممكنة، فيتم المفاضلة بينها واختيار الأنسب منها.

تطبيق البديل الأنسب: يتفق ماير Mayer (٢٠٠٢) وسترنبرج Sternberg، (٢٠٠٤) على أن المحك الوحيد لمعرفة درجة فعالية البديل هو وضعه موضع التنفيذ الفعلي، ويشمل التطبيق كل التعديلات الضرورية من حيث إعادة التخطيط والتنظيم وكل الإجراءات والمتغيرات التنفيذية، والتطبيق الفعال يستوجب وجود خطة تفصيلية لتنفيذ دقائق العمل بفاعلية، على أن تتضمن هذه الخطة تحديد مراحل التنفيذ وخطوات كل مرحلة بالتوالي، وتحديد توقيتات التنفيذ، والقائمين به، والمراقبين، ومؤشرات النجاح.

تقييم النتائج: يرى مالونى Maloney (٢٠٠٣) أن هذه المرحلة تعتمد على المعلومات المرتدة عن التنفيذ في بعض الجوانب مثل: إنتاج البديل للمخرجات المطلوبة في التوقيتات المتوقعة وبالكيفية المطلوبة، وتمتد عملية التقييم لتشمل درجة تحقيق الأهداف. والتقييم الذاتي للأداء، والتداعيات غير المتوقعة لتنفيذ البدائل، و في حالة وجود تقييم سلبي ، يتم الرجوع إلى الخطوة الأولى.

ويمكن ملاحظة أن خطوات حل المشكلات عبارة عن منظومة من الإجراءات المترتبة على بعضها بشكل دائرى، وأنها تعتمد إلى حد كبير على المستوى المعرفي والمهارى والوجداني للفرد أو المجموعة التى تواجه المشكلة، ومن ثم فإنه يجب التدريب على كيفية القيام بهذه الإجراءات على نحو متتابع، وتشكيل فرق العمل لمواجهة المشكلات من ذوي الخبرة والدربة بهذه الخطوات، ومما يجب الالتفات إليه أن المواقف التعليمية التى تعبر عن المشكلات يمكن مواجهتها عن طريق العمل الجماعى والتدريب على خطوات حل المشكلات التى تستدعي توزيع المهام وتحديد الأدوار ومن ثم يكون التعلم أبقى أثراً.

حل المشكلات لدى ذوي صعوبات التعلم:

إن مواجهة المشكلات تجعل الفرد يفكر ولا يكتفي بمجرد القلق، وهذا التفكير يجعله يتعلم، والتعلم يؤدي إلى حل المشكلات المماثلة وربما غير المماثلة بسهولة، أي يمكن من التوافق مع مواقف الحياة المفعمة بالمشكلات وخاصة أن التوافق هو أساس بقاء الانسان على كوكب الأرض.

ويذكر برانسفورد وبارى Bransford، & Barry (٢٠٠٣) مميزات أسلوب حل المشكلات بالنسبة للمتعلمين بصفة عامة في أنه يثير اهتمامهم لأنه يعمل ابتعاث القلق الذى يزيد من دافعيتهم، كما يساعدهم على اكتساب المهارات العقلية مثل الملاحظة ووضع الفروض وتصميم وإجراء التجارب والوصول إلى الاستنتاجات والتعميمات، ويساهم في تنمية مستويات المرونة لديهم لأن الخطوات المستخدمة قابلة للتكيف، كما يمكن استخدام هذا الأسلوب في الكثير من المواقف خارج المدرسة وبذلك يمكن أن يستفيد المتعلم مما سبق تعلمه في المدرسة وتطبيقه في مجالات الحياة المختلفة، كما يساعد المتعلمون في الاعتماد على النفس وتحمل المسئولية واستخدام مصادر مختلفة للتعلم وعدم الاعتماد على الكتاب المدرسي على أنه وسيلة وحيدة للتعلم،

أما من حيث فوائد تنمية مهارات حل المشكلات لدى ذوي صعوبات التعلم فإنها تساعدهم على تنمية القدرة على فهم المعلومات وتذكرها لفترة طويلة، ومهارات التفكير العليا 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، وإتقان مهارات البحث. (Harrison، ٢٠٠٢).

ولا شك أن إستراتيجية حل المشكلات تستند إلى بعض الأسس التربوية، حيث يرى برجتمان Brightman (١٩٩٩) أنها تتوافق مع طبيعة عملية التعليم التي تقضي أن يوجد لدى المتعلم هدف يسعى إلى تحقيقه، وتتفق مع مواقف البحث العلمي لأنها تنمي روح الاستقصاء والبحث العلمي لدى المتعلمين وتجمع في إطار واحد بين محتوى التعلم وطريقته، فالمعرفة العلمية في هذه الاستراتيجية وسيلة التفكير العلمي ونتيجة له في آن واحد.

ويشترط لامب Lamb (٢٠٠١) لتوظيف استراتيجة حل المشكلات أن يكون المعلم ملماً بالمبادئ والأسس اللازمة لتوظيفها، وأن يكون قادراً على تحديد الأهداف التعليمية لكل خطوة من خطوات هذه الاستراتيجية وأن تكون المشكلة من النوع الذي تثير المتعلمين وتتحداهم، لذا ينبغي أن تكون من النوع الذي يستثني التلقين أسلوبا لحلها. واستخدام المعلم طريقة مناسبة لتقويم أداء المتعلمين، لأن كثيراً من العمليات التي يجريها المتعلمون أثناء تعلم حل المشكلات تكون غير قابلة للملاحظة والتقويم، لذا ينبغى تأكد المعلم من وضوح المتطلبات الأساسية لحل المشكلات قبل الشروع في تعلمها. كأن يتأكد من إتقان المتعلمين للمفاهيم والمبادئ الأساسية التي يحتاجونها في التصدي للمشكلة المطروحة وتنظيم الوقت التعليمي لتوفير فرص التدريب المناسبة.

ويرى بعض الباحثين مثل هاريسونHarrison (٢٠٠٢)، و فلود وروبرت Flood، & Robert (٢٠٠٥) أن حل المشكلات ليس إلا عملية يمكن تعلمها وإجادتها بالممارسة والتدريب، وقد ذكروا عدداً من الخصائص العامة للفرد ذي القدرة على حل المشكلات أهمها: الاتجاهات الإيجابية نحو المواقف الصعبة أو المشكلات، والثقة الكبيرة بإمكانية التغلب عليها، والحرص على الدقة، والعمل على فهم الحقائق والعلاقات التي تنطوي عليها المشكلة. والعمل على تحليل المشكلات والأفكار المعقدة إلى مكونات أكثر بساطة. والتأمل في حل المشكلة، وتجنب التخمين والتسرع في إعطاء الاستنتاجات قبل استكمال الخطوات اللازمة للوصول إلى إجابات دقيقة، كما يظهر المتميزون في حل المشكلات نشاطاً، وفاعلية بأشكال متعددة.

والخلاصة أن المشكلة ما هى إلا حالة من التوتر تنشأ حينما يتعرض الفرد لموقف يحتاج إلى حل، وبالتالى تتنوع المشكلات تبعاً للمنظومة التى تظهر فيها، وهى في جميع الحالات تحتاج إلى حل، هذا الحل قد يكون نمطياً مألوفاً أو ابتكارياً وسواء أكان هذا أم ذاك فإن خطوات حل المشكلات تعبر عن المهارات الأساسية التى ينبغى توافرها لدى الأفراد، والتى تتلخص في تحديد المشكلة وتحليلها، وجمع البيانات والمعلومات المتعلقة بها، وطرح البدائل، واختيار البديل الأكثر مناسبة لتنفيذه وتقييمه.

المحور الرابع: العلاقة بين الإرادة الذاتية ومهارات حل المشكلات لدى ذوي صعوبات التعلم

يعانى ذوو صعوبات التعلم من ضعف مستوى الإرادة الذاتية ومهارات حل المشكلات، ومن ثم فإن تنمية هذه المتغيرات إنما تجعل المتعلم يمارس دوراً جديداً، ويكون فاعلاً ومنظماً لخبراته وموضوعات تعلمه، لذلك يمكن ذكر عدد من المسوغات التي تبرر أهمية تنمية الإرادة الذاتية ومهارات حل المشكلة كأساليب للتعلم، أهمها تنوع المعرفة الذى يستدعي تدريب المتعلمين على أساليب مختلفة لمعالجة مجالات وأنواع المعرفة المختلفة،

كما أن مهارة التفكير إحدى المهارات التي ينبغي أن يتسلح بها الأفراد لمعالجة مشكلات مجتمعهم وتحسين ظروف حياتهم، كما أن مهارة حل المشكلات من المهارات الضرورية لمجالات مختلفة سواء أكانت مجالات حياتية أم مجالات أكاديمية فضلاً عن أنها تساعد المتعلم على تحصيل المعرفة بنفسه، وتزوده بآليات الاستقلال واتخاذ قرارات هامة في حياته. (Brightman, 1999) (lamb, 2001).

وهنا تجدر الإشارة إلى تلك العلاقة بين الإرادة الذاتية ومهارات حل المشكلات، فقد أثبتت نتائج بعض الدراسات مثل: وريان وديسى Ryan & Deci (٢٠٠٠)، وهاريسون Harrison (٢٠٠٢)، وسترنبرج Sternberg، (٢٠٠٤)، و فلود وروبرت Flood، & Robert (٢٠٠٥)، وغيرها أن ذوي القدرة على الاختيار يمتلكون مهارات حل المشكلات إذ إن مجرد التصدى لحل إحدى المشكلات إنما يعكس قدرة الفرد على الاختيار، كما أثبتت نتائج هذه الدراسات ضرورة توافر هذه المهارات لدى جميع المتعلمين باختلاف مراحلهم التعليمية، وفئاتهم النوعية، ومهما اختلف الجنس والمستوى الثقافي الاجتماعى،

وقد أجرى هوفمان Hoffman (٢٠٠٣) دراسته حول تنمية مهارات حل المشكلات لدى المتعلمين ذوي صعوبات التعلم عن طريق تعزيز الإرادة الذاتية، وتوصل من خلال نتائجها إلى أن القدرة على الاختيار وحل المشكلات واتخاذ

قـرارات فعالة هي واحدة من أهم الخصـائص التى ينبغـى أن تتوافر لدى ذوي صعوبات التعلم حتى يتمكنوا من علاج هذه الصعوبات أو خفض مستواها.

ولاشـك أن كثيراً من المتعلمين خاصـة بالمرحلة الابتدائية ينقصهم التوجيه، ولا يجدون من يرشـدهم أو يأخذ بأيديهم حول اتخاذ قرارات وخيارات أساسية في تقريـر مصـيرهم التعليمـى مثل: المفاضـلة بين اللعـب والواجبـات المنزلية، وكيفية إدارة الوقت بصـفة عامة، واختيار الأصـدقاء، و أحقيـة بعض المقررات بالاسـتذكار، وقرار الرجوع إلى المعلم بشـأن بعض الأمور التى تحتاج إلى شـرح وتفسير، وغيرها من الأمور والتفصيلات الدقيقة التى إذا أخفق المتعلم فيها وقع فريسة لصعوبات التعلم.

ومن ثم فإن المعلمين يلعبون دوراً هاماً في مسـاعدة ذوي صعوبات التعلم من حيث التعرف على العناصـر المشـتركة بـين الخبرة التي تم اسـتيعابها والخبرة الجديـدة، وعناصـر المهارة التـي تم إتقانهـا، وإدراك التشـابه و الاختلاف بين المهـارة التـي تم اسـتيعابها أدائيـاً والمهارة الجديـدة بهدف الإعـداد والتجهيز لهـا وتنظيـم عدد مـن المواقف التـى يمكن مـن خلالها نقـل المهـارات التي تم اسـتيعابها لمعالجتهـا وحلهـا، وتنظيـم مواقـف حياتيـة جديـدة مسـتقاة مـن حيـاة المتعلمـين تمكنهم مـن ممارسـة أدائهـم ومهاراتهـم التي اسـتوعبوها. (Flood، & Robert، ٢٠٠٥) .

كما يلعب المتعلمون أنفسـهم دوراً بارزاً في تنمية الإرادة الذاتية ومهارات حل المشـكلات يتلخص في اسـتيعاب عناصـر الخبرة الجديدة ومتطلبـات المهارة، والتأكد من توافر الاسـتعدادات اللازمة لها، واكتشـاف العناصـر المشتركة بين المهارة السابقة والمهارة الجديدة، وتعداد أوجه الشبه وأوجه الاختلاف بين المهارة التـي تم اسـتيعابها والمهـارة الجديدة لحل المشـكلة، وتنظيم الخـبرات لتحديد المتطلبـات اللازمـة لتحقيق الحد الذى يسـمح لهـم بإنجاز المهـارة، وأن يتبنى المتعلمـون مواقف جديدة تتطلب اسـتخدام المهارة التي تم تخزينها واسـتيعابها على صورة أداءات . (Harrison، ٢٠٠٢).

والخلاصة أن الفرد الناجح في الحياة لابد وأنه قد بذل جهدًا حتى وصل إلى درجة النجاح، وقد يتبدى النجاح في مجالات كثيرة منها: المجال الدراسي، والمجال الأسري، ومجال العمل، و المجال الاجتماعي وغيرها، وهذا الجهد هو الذى يشعر الفرد بالسعادة والرفاهية لأنه كان سبباً في بلوغ الأهداف، وتحقيق الغايات، والخبرة الحياتية تؤكد على أن الفرد الناجح يستمتع بالنجاح غض النظر عما بذله من جهد، ولا يكون النجاح ذا معنى إلا إذا كان مرتبطاً بتحقيق الأهداف التى اختارها الفرد بنفسه ليحققها، أو كان مرتبطاً بحل لمشكلة قرر الفرد باختياره الحر أن يتصدى بحلها.

وإذا كان المتعلمون ذوو صعوبات التعلم الأكاديمية يشعرون بأن لديهم مشكلة تعليمية، وأنهم يقررون بمحض إرادتهم مواجهة هذه المشكلة وحلها فإن ذلك يعد دافعاً قوياً لديهم يتيح لهم التمتع بحرية الاختيار والإرادة الذاتية كإحدى خصائص الشخصية، ويسمح لهم بأن يكون النمط العلمي في حل المشكلات أسلوباً لحياتهم.

سابعاً: دراسات سابقة:

تناولت بعض الدراسات الإرادة الذاتية من حيث أبعادها وعلاقتها بالدافعية لدى الطلاب وتأثيرها الفعال على البيئة المدرسية واستخدمها كإحدى الاستراتيجيات الأساسية للحد من صعوبات التفكير، وعلاج صعوبات التعلم وتحسين مفهوم الذات، فقد تناولت دراسة شوجرين وآخرون Shogren، et.al (٢٠٠٨) التعرف على الأبعاد الأساسية التى بنى عليها كل من مقياس الإرادة الذاتية الصادر عن المعهد الأمريكى ومقياس الإرادة الذاتية الصادر عن مركز البحوث وعقد مقارنة بينهما للتعرف على الأكثر تعبيراً منهما عن مفهوم الإرادة الذاتية، حيث استخدمت هذه الدراسة أسلوب تحليل المضمون لكل من المقياسين فى ضوء نظرية الإرادة الذاتية ومتطلباتها، ومفاهيم الحاجات النفسية الأساسية، كما تم تطبيق المقياسين المشار إليهما على مجموعتين متجانستين من المتعلمين بالمدارس المتوسطة ، كما تم تطبيق تقارير المعلمين وتقارير الأقران

ومقياس الشخصية، وأوضحت نتائج الدراسة عن أن كلا المقياسين يكمل الآخر، وأوصت الدراسة بالجمع بين المقياسين أثناء تشخيص مستوى الإرادة الذاتية لدى المتعلمين.

أما دراسة بروكلمان Brockelman (٢٠٠٨) فقد تناولت هذه الدراسة العلاقة بين الإرادة الذاتية والدافعية باختلاف العمر والجنس، حيث تم تطبيق مقياس الحاجات الأساسية (إعداد: بارد وديسي وريان Baard، Deci، & Ryan، ٢٠٠٤) واستبانة التنظيم الذاتي (إعداد: بلاك وديسي Black، & Dice، ٢٠٠٠) على عينة من المتعلمين يمثلون الذكور والإناث لبعض الفئات العمرية المختلفة (٦-٩ سنوات) و(٩-١٢ سنة) و(١٢- ١٥سنة)، وخلصت النتائج إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة وذات دلالة إحصائية بين الإرادة الذاتية والدافعية لدى عينة الدراسة، وأن الإرادة الذاتية تختلف باختلاف العمر لصالح العينة ذات العمر الأكبر، كما أنها تختلف باختلاف الجنس لصالح الذكور فى جميع الأعمار الواردة فى عينة الدراسة.

وقد أجرى ديسي Deci (٢٠٠٩) دراسة استخدام مبادئ الإرادة الذاتية للمدرسة ككل فى عملية الإصلاح المدرسى، حيث إن نجاح تطوير المدرسة يعتمد بالضرورة على نشر مفاهيم الإرادة الذاتية والاختيار الحر بين كل من المعلمين، والمتعلمين والإدارة المدرسية، وهذا ما يجعل التطوير ذا قيمة، فالنظر إلى مفاهيم الإرادة الذاتية باعتبارها أحد المحاور الأساسية لرؤية المدرسة ورسالتها، لأن الإرادة الذاتية تساهم فى تعديل السلوك ودعم السلوكيات الإيجابية،

كما تناولت دراسة ونج وونج Wong & Wong (٢٠٠٨) دور الاستعدادات والمعارف والمهارات في دعم الإرادة الذاتية لدى المتعلمين ذوي صعوبات التفكير، حيث تم تطبيق مقياس الاستعدادات والميول والاختبارات المعرفية والمهارية لدى المتعلمين، وأسفرت النتائج عن العلاقة الإيجابية ذات الدلالة الإحصائية بين مستوى الاستعدادات والمعارف والمهارات لدى المتعلمين فى دعم الإرادة الذاتية وتنميتها، وفى هذا إشارة إلى أن الإرادة الذاتية لها مكون معرفى وآخر انفعالي وثالث سلوكي.

وقدمت دراسة كامبل وجلوريا Campbell & Gloria (٢٠٠٨) برنامجاً تدريسياً للمتعلمين ذوى صعوبات التعلم لتنمية مهارات الإرادة الذاتية وتحسين مفهوم الذات لديهم، حيث تكون البرنامج من وحدات: الوعى بالذات، واكتشاف النفس، والقدرة على حل المشكلات، ومفهوم الذات، ومهارات التكيف، وأوضحت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعة التجريبية ومتوسط درجات المجموعة الضابطة فى مقياسى مهارت الإرادة الذاتية، ومفهوم الذات، وذلك لصالح المجموعة التجريبية، وفى ذلك دلالة على فاعلية البرنامج مع المتعلمين ذوي صعوبات التعلم.

أما بالنسبة للدراسات التى تناولت مفهوم مهارات حل المشكلات لدى المتعلمين ذوي صعوبات التعلم فقد تناولت دراسة شيف وبومنجر وتوليدو ،Schiff Bauminger، ;& Toledo ; (٢٠٠٩) حل المشكلات مع المتعلمين ذوي صعوبات التعلم اللفظية وغير اللفظية ، حيث تمت المقارنة بين مجموعتين من ذوي صعوبات التعلم فى القراءة والكتابة فى مهارات حل المشكلات، وأسفرت النتائج عن عدم وجود اختلاف ذي دلالة بين المجموعتين فى المعاناة من ضعف مهارات حل المشكلات، غير أن المتعلمين ذوي صعوبات التعلم غير اللفظية يظهرون تفوقاً عن المتعلمين ذوي صعوبات التعلم اللفظية فى مدى استعدادهم لتعلم مهارات حل المشكلات.

تناولت دراسة مونتاكيو Montaque (٢٠٠٨) فاعلية استخدام استراتيجيات التنظيم الذاتي فى تحسين مهارات حل المشكلات للمتعلمين ذوي صعوبات التعلم، حيث تم تطبيق برنامج التنظيم الذاتي على عينة الدراسة التى بلغت ٢٦ طالباً بالمرحلة الابتدائية من ذوي صعوبات التعلم والمستوى المنخفض في مهارات حل المشكلات، حيث تم تحليل مجموعة من الدراسات التي تناولت التنظيم الذاتي واستخراج العناصر الأساسية له والتي تشتمل مفاهيم الوعي بالذات، واستكشاف النفس، والتواصل اللفظى وغير اللفظي مع الآخرين، ومهارات الانتباه، والدقة والتنظيم، وإدارة الوقت، وشغل أوقات الفراغ، ثم إعداد برنامج تم تطبيقه على المتعلمين ذوي صعوبات التعلم ذوي المستوى المتدني في مهارات

حل المشـكلات، وأسفرت نتائج الدراسة عن علاج نسبي لصعوبات التعلم وتنمية مهارات التنظيم الذاتى لدى عينة الدراسة.

كما استعرضت دراسة أوين وفوش Owen، & Fuchs; (٢٠٠٢) استراتيجيات تنمية مهارات حل المشـاكل لدى المتعلمين ذوي صـعوبات التعلم بالصـف الثالث الابتدائـي، حيـث تقيم مع تقديم اسـتراتيجية مكونة من سـت خطـوات لتنمية مهـارات حل المشـاكل وممارسـة التعلم التعـاوني تم تطبيقها علـى عينة قوامها ٢٤ متعلماً في الصـف الثالث من ذوي صـعوبات التعلم، وأسفرت نتائج الدراسة عن فاعلية اسـتراتيجية تنمية مهارات حل المشـكلات التـي تتكون من : التعرف على المشـكلة، وجمع البيانات، وتحديد المشكلة، ووضـع البدائل، واختيار البديل المناسـب، وأكدت الدراسـة على أهمية تنمية سـلوكيات العمـل الجماعي ودعم السلوك الإيجابي كفنيتين أساسيتين لتحقيق الفاعلية من البرنامج.

دراسـة جيتندرا وديبيـو وبـيرون Jitendra، ; DiPipi;& Perron (٢٠٠٢) لتنمية مهارات حل المشـاكلات لدى المتعلمين ذوي صـعوبات التعلم، وقد أجريت هذه الدراسة على عينة قوامها ٤ طلاب من المدارس المتوسطة يعانون من صعوبات التعلم وانخفاض في الأداء، تم تدريبهم على مخطط استراتيجيات حل المشكلات بشـكل نظري لتنمية المستوى المعرفي لديهم، كما تم التطبيق العملي لهذا التصور على مجموعة كبيرة من المشـكلات وأشارت النتائج إلى أن الاستراتيجية القائمة على المخطط كانت فعالة في زيادة عدد المشـكلات التي تحل بشـكل صحيح لدى جميع المشاركين.

أما عن الدراسـات التى تناولت متغيري الإرادة الذاتية ومهارات حل المشكلات لذوي صـعوبات التعلم فقد أجرى هوفمان Hoffman (٢٠٠٣) دراسـته حول تنمية مهارات حل المشكلات لدى المتعلمين ذوي صعوبات التعلم عن طريق تعزيز الإرادة الذاتيـة وتوصـل من خـلال نتائجها إلى أن القـدرة على الاختيار وحل المشـكلات واتخـاذ قرارات فعالة هي واحدة من أهم الخصـائص التي ينبغي أن تتوافر لدى ذوي صعوبات التعلم حتى يتمكنوا من علاج هذه الصعوبات أو خفض مستواها.

ثامناً: فروض الدراسة:

من خلال الإطار النظري، ونتائج الدراسات السابقة، يمكن صياغة الفروض على النحو التالى:

» توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعة التجريبية، ومتوسط درجات المجموعة الضابطة في مقياس الإرادة الذاتية بعد تطبيق البرنامج المقترح مباشرة، وذلك لصالح المجموعة التجريبية.

» توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعة التجريبية، ومتوسط درجات المجموعة الضابطة في مقياس الإرادة الذاتية بعد انتهاء فترة المتابعة، وذلك لصالح المجموعة التجريبية.

» توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعة التجريبية، ومتوسط درجات المجموعة الضابطة في مقياس مهارات حل المشكلات بعد تطبيق البرنامج المقترح مباشرةً، وذلك لصالح المجموعة التجريبية.

» توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعة التجريبية، ومتوسط درجات المجموعة الضابطة في مقياس مهارات حل المشكلات بعد انتهاء فترة المتابعة، وذلك لصالح المجموعة التجريبية.

تاسعاً: أدوات الدراسة:

اعتمدت الدراسة الحالية على مجموعة أدوات من إعداد الباحث هى: بطارية تشخيص صعوبات التعلم الأكاديمية، ومقياس الإرادة الذاتية، ومقياس مهارات حل المشكلات، والبرنامج المقترح، وفيما يلي إلقاء الضوء على هذه الأدوات:

١- بطارية تشخيص صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية (إعداد: الباحث)

تم إعداد هذه البطارية بهدف تشخيص صعوبات التعلم لدى المتعلمين بالصف الرابع الابتدائى بالمرحلة الابتدائية، وتكمن أهمية البطارية أنها تعتمد على مجموعة متعددة من المحكات في تشخيص ذوي صعوبات التعلم، فهي لا تعتمد على محك التباعد بين القدرة العقلية العامة والتحصيل الدراسي فقط،

بـل تعتمـد على دراسـة متكاملة عن المتعلم مـن حيث البيانات العامة والمسـتوى الصـحى والقدرة العقلية العامة، وصـعوبات التعلم النمائية، وصـعوبات التعلم الأكاديمية، إضافة إلى تقارير المعلمين، وفي سبيل إعداد هذه البطارية تم القيام بالإجراءات التالية:

أ- بناء الصورة الأولية للبطارية

- الدراسة النظرية وتشمل: مفهوم صعوبات التعلم والمصطلحات المرتبطة به، وأسـباب صـعوبات التعلم وتصنيف وتشخيص صـعوبات التعلم وخصائص ذوي صعوبات التعلم، واسـتعراض الدراسات السابقة التي تناولت صعوبات التعلم، وبعض الاختبارات والمقاييس التي تضـمنت بنوداً أو عبارات لها صلة بشكل أو بآخر بمظاهر صعوبات التعلم.
- تحديـد مكونـات البطارية مـن: البيانات الأوليـة، وتقرير الحالة الصـحية العامـة، و اختبار القدرة العقلية العامة، ومقياس صـعوبات التعلم النمائية، واختبار المهارات الأكاديمية الأساسية، و تقارير المعلمين.
- صـياغة الصـورة الأوليـة للبطارية، روعي فيها حسـن الصـياغة وسـهولة الأسـلوب ووضـوح المعانى، والخصـائص المميزة لعمر العينة والفئة النوعية التى تنتمي إليها، والجدول التالي يوضح المعالم الأساسية للبطارية.

جدول (١)

مكونات بطارية تشخيص صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية (إعداد: الباحث)

الجزء	البيان	الأبعاد	الجزء	البيان	الأبعاد
الأول	البيانات الأولية	بيانات: شخصية،-أسرية مدرسية المستوى الاجتماعى- الاقتصادي المستوى الثقافى.	الرابع	مقياس صعوبات التعلم النمائية	قصور الانتباه. - العجز فى العمليات الإدراكية، صعوبة ستخدام اللغة، صعوبة المهام التعليمية.
الثاني	تقرير الحالة الصحية	المظهر العام، الإعاقات: السمعية، البصرية، الفكرية.	الخامس	اختبار المهارات الأكاديمية الأساسية	القراءة. - الكتابة. العمليات الحسابية.
الثالث	اختبار القدرة العقلية العامة.	التناول العكسى للموضوعات، مبدأ الثبات. التفكير المنطقي الاستدلالي، التفكير المجرد.	السادس	تقارير المعلمين	التقدم في التحصيل الدراسى، المقارنة بالأقران فى المستوى التحصيلى، مستويات: الدافعية للتعلم، الثقة بالنفس، العلاقات.

ب - الخصائص الإحصائية للبطارية:

- حساب صدق المحكمين: تم عرض الصورة الأولية للبطارية على (١٠) من أساتذة الصحة النفسية وعلم النفس التربوي والمناهج وطرق تدريس اللغة العربية والرياضيات، للتحكيم عليها من حيث: مناسبة الأبعاد لكل جزء من أجزاء البطارية، وكذلك مناسبة المفردات للأبعاد، وسلامة الصياغة اللغوية، وإجراء التعديلات إذا لزم الأمر، وقد أسفر التحكيم عما يلي:

الجزء الأول: البيانات العامة: اتفق المحكمون بنسبة لا تقل عن (٨٠٪) على جميع المفردات وعددها (٦) مفردات.

الجزء الثانى: تقرير الحالة الصحية: اتفق المحكمون بنسبة لا تقل عن (٨٠٪) على جميع المفردات، وعددها (٨) مفردات.

الجزء الثالث: اختبار القدرة العقلية العامة: اتفق المحكمون بنسبة لا تقل عن (٨٠٪) على (١٦) مفردة، وحذف (٤) مفردات، وتعديل الصياغة لمفردتين فأصبح الاختبار مكوناً من (١٦) مفردة.

الجزء الرابع: مقياس صعوبات التعلم النمائية: اتفق المحكمون بنسبة لا تقل عن (٨٠٪) على (١٨) مفردة، وحذف (٤) مفردات، فأصبح المقياس مكوناً من (١٨) مفردة.

الجزء الخامس: اختبار المهارات الأكاديمية الأساسية: اتفق المحكمون بنسبة لا تقل عن (٩٠٪) على جميع مفردات الاختبار، المكون من (٦) مفردات.

الجزء السادس: تقرير المعلم، اتفق المحكمون بنسبة لا تقل عن (٨٠٪) على جميع مفردات التقرير، والمكون من (٦) مفردات.

- حساب الثبات بطريقة إعادة الإجراء: تطبيق البطارية مرتين على عينة التقنين (وقوامها: ٣٠ من المتعلمين الذكور الذين تتراوح أعمارهم ما بين ١٠- ١١ سنة بالمرحلة الابتدائية) بفاصل زمني قدره (١٥) يوماً، وحساب معامل الارتباط بين درجات الأفراد في التطبيقين لكل من: اختبار القدرة

العقلية العامة، ومقياس صعوبات التعلم النمائية، واختبار المهارات الأكاديمية الأساسية فكانت (٠,٨٣، و ٠,٨٤، و ٠,٧٩) على الترتيب وجميعها قيم مرتفعة مما يؤكد ثبات البطارية.

- حساب الثبات باستخدام معادلة ألفا كرونباخ: تم حساب معامل ألفا لكل من: اختبار القدرة العقلية العامة، ومقياس صعوبات التعلم النمائية، واختبار المهارات الأكاديمية الأساسية فكانت (٠,٧٧، و ٠,٧٦، و ٠,٧٤) على الترتيب وجميعها قيم مرتفعة مما يؤكد ثبات البطارية.
- حساب الثبات بطريقة التجانس الداخلي: تطبيق كل من: اختبار القدرة العقلية العامة، ومقياس صعوبات التعلم النمائية، واختبار المهارات الأكاديمية الأساسية على عينة التقنين، وتسجيل الدرجات لكل فرد من أفراد العينة في كل بعد من أبعاد كل جزء على حدة، وحساب معامل الارتباط بطريقة بيرسون، بين درجات الأفراد في كل بعد والدرجة الكلية للجزء فكانت فى اختبار القدرة العقلية العامة (٠,٩٠، و ٠,٨٥، و ٠,٨٣ و٠,٧٧)، وكانت فى مقياس صعوبات التعلم النمائية (٠,٩٢، و ٠,٧٩، و ٠,٨٠ و٠,٨٤) وكانت فى اختبار المهارات الأكاديمية الأساسية (٠,٧٨ و ٠,٨٩ و٠,٧٦ و٠,٨٨) على الترتيب وهى قيم مرتفعة ودالة عند مستوى (٠,٠١) مما يؤكد على أن البطارية تتمتع بدرجة كبيرة من الثبات.

ج- الصورة النهائية للبطارية:

تم التوصل إلى الصورة النهائية الصالحة للتطبيق لبطارية تشخيص صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية (إعداد: الباحث) (ملحق- ١) والتى تتكون من ستة أجزاء تشمل: البيانات الأولية، و تقرير الحالة الصحية، واختبار القدرة العقلية العامة، و مقياس صعوبات التعلم النمائية، واختبار المهارات الأكاديمية الأساسية، وتقرير المعلم،حيث يتم تشخيص المتعلم وفقاً للمعايير التالية:

- الأسرة والمستويين الثقافى، والاقتصادى- الاجتماعى يمثل ٢٠٪ من الوزن النسبى لدرجة المتعلم على البطارية بحيث إن المستويين الثقافى، والاقتصادى- الاجتماعى إذا كانا فى طور الانخفاض فإن ذلك لا يدل على صعوبات التعلم.

- القـدرة العقليـة العامـة، تمثـل ٢٠٪ من الوزن النسـبي لدرجـة المتعلم على البطاريـة بحيث أن القدرة العقلية العامـة إذا كانت فى طور الانخفاض فإن ذلك لا يدل على صعوبات التعلم.
- صـعوبات التعلـم النمائية تمثل ٢٠٪ من الوزن النسـبى لدرجـة المتعلم على البطارية بحيث أنها تدل بشكل قاطع على صعوبات التعلم.
- المهارات الأكاديمية الأساسـية تمثـل ٢٠٪ من الوزن النسـبى لدرجة المتعلم على البطارية بحيث إنها تدل بشكل قاطع على صعوبات التعلم.
- تقرير المعلم يمثل ٢٠٪ من الوزن النسبي لدرجة المتعلم على البطارية بحيث أن تقرير المعلم يدل بشكل قاطع على صعوبات التعلم.

ومـن ثم يمكن تشـخيص صـعوبات التعلم اعتمـاداً على فحص اسـتجابات المتعلمـين حـول جميع أجـزاء وبنـود البطارية، حيث تعمـل البطاريـة على فرز وتشخيص ذوي صعوبات التعلم،

٢- مقياس الإرادة الذاتية لدى الأطفال (إعداد: الباحث)

تم إعداد هذه المقياس بهدف تحديد مستوى الإرادة الذاتية لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية، حيث تم اتخاذ الخطوات الإجرائية التالية:

أ- إعداد الصورة الأولية للمقياس وذلك من خلال:

- الدراسـة النظرية وتشـمل: مراجعة نشـأة نظرية الإرادة الذاتية وتطورها، والأسس النظرية للإرادة الذاتية. ومفهوم الإرادة الذاتية، وأهميتها، وكذلك صعوبات التعلم من حيث المفهوم والأسباب والتصنيف، وخصائص المتعلمين ذوي صـعوبات التعلم، واسـتعراض الدراسات السـابقة التي تناولت الإرادة الذاتية لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم، وبعض الاختبارات والمقاييس التي تضمنت بنوداً أو عبارات لها صلة بشكل أو بآخر بمظاهر الإرادة الذاتية لدى هؤلاء الأطفال،
- الدراسـة الاستطلاعية وتشـمل: إعداد وتطبيق اسـتبانة مفتوحة على عينة عشـوائية من الأطفال للتعرف على مفاهيمهم الخاصـة عن الإرادة الذاتية،

والمجالات الأساسية للإرادة الذاتية لديهم، وكيفية إدراكهم لها.

- تحديد الأبعاد الأساسية للمقياس وهى: الكفاءة الشخصية، والاستقلالية، والعلاقات مع الآخرين.
- صياغة الصورة الأولية للمقياس وتتكون من (٣٦) مفردة بواقع (١٢) مفردة لكل بعد من أبعاد المقياس، روعي فيها حسن الصياغة وسهولة الأسلوب ووضوح المعاني، والخصائص المميزة لعمر العينة والفئة النوعية التى تنتمي إليها.

ب- الخصائص الإحصائية للمقياس:

- حساب صدق المحكمين: تم عرض الصورة الأولية للمقياس على (١٠) من أساتذة الصحة النفسية وعلم النفس التربوى، للتحكيم عليها من حيث: مناسبة المفردات للأبعاد، وسلامة الصياغة اللغوية، وإجراء التعديلات إذا لزم الأمر، وقد أسفر التحكيم عن اتفاق المحكمين بنسبة لا تقل عن (٨٠٪) على (٣٤) مفردة، وحذف (٣) مفردات فأصبح المقياس مكوناً من (٣٣) مفردة.
- حساب الصدق العاملى: تم إجراء التحليل العاملى للمقياس بطريقة المكونات الأساسية هوتلنخ لاستخلاص العوامل الأساسية التى يتألف منها المقياس، وإجراء التدوير المتعامد بطريقة الفاريماكس كايزر، وقد أسفرت النتائج عن استخلاص ثلاثة عوامل فسرت في مجموعها (٥٤،٢) من التباين الكلى، واتضح أن العامل الأول "الكفاءة الشخصية" استوعب (٦, ١٩) وقد استوعب العامل الثانى "الاستقلالية" (٢, ٢١)، والعامل الثالث "العلاقات" استوعب (٤, ١٣)، أما بالنسبة للمفردات فقد تم حذف مفردة واحدة، فأصبح المقياس مكوناً من (٣٢) مفردة.
- حساب الثبات بطريقة إعادة الإجراء: تطبيق المقياس مرتين على عينة التقنين السابق ذكرها بفاصل زمني قدره (١٣) يوماً، وحساب معامل الارتباط بين درجات الأفراد في التطبيقين لكل من الأبعاد الثلاثة للمقياس فكانت (٠,٨١، و ٠,٨٧، و ٠،٧٧) على الترتيب وجميعها قيم مرتفعة مما يؤكد ثبات المقياس.

- حساب الثبات باستخدام معادلة ألفا كرونباخ: تم حساب معامل ألفا فبلغت قيمته (٠,٧٦) وهى قيمة تدل على ثبات المقياس.
- حساب الثبات بطريقة التجانس الداخلي: تطبيق المقياس على عينة التقنين، وتسجيل الدرجات لكل فرد من أفراد العينة في كل بعد من أبعاد المقياس كل على حدة، وحساب معامل الارتباط بطريقة بيرسون، بين درجات الأفراد في كل بعد والدرجة الكلية للمقياس، فكانت (٠,٩١، و ٠,٧٥، و ٠,٨٣) على الترتيب وهى قيم مرتفعة ودالة عند مستوى (٠,٠١) مما يؤكد على أن المقياس يتمتع بدرجة كبيرة من الثبات.
- حساب الثبات بطريقة التجزئة النصفية: تم حساب معامل الارتباط بين استجابات الأطفال على المفردات الفردية والزوجية، وحساب الثبات باستخدام معادلة سبرمان- براون فكان معامل الثبات (٠,٨٨) وهى قيمة مرتفعة تدل على ثبات المقياس.
- حساب الثبات بطريقة الاحتمال المنوالى: تم حساب التكرار والتكرار النسبي لاستجابات الأفراد عن كل احتمال من الاحتمالات الاختيارية: كثيراً، أحياناً، نادراً، لكل مفردة على حده، وحساب معامل الثبات لكل منها، وأوضحت النتائج دلالة كافة المفردات عند مستوى (٠,٠١) باستثناء مفردتين تم حذفهما، ليصبح المقياس مكوناً من (٣٠) مفردة.

ج-الصورة النهائية للمقياس:

تم التوصل إلى الصورة النهائية الصالحة للتطبيق لمقياس الإرادة الذاتية لدى الأطفال (إعداد: الباحث) (ملحق- ٢) والذى يتكون من ثلاثة أبعاد أساسية هي: الكفاءة الشخصية، والاستقلالية، والعلاقات، حيث يتكون المقياس من (٣٠) مفردة، لكل منها (٣) استجابات: كثيراً، أحياناً، نادراً، حيث إن الاستجابة كثيراً تحصل على (٣) درجات والاستجابة أحياناً تحصل على درجتين، والاستجابة نادراً تحصل على درجة واحدة، وبالتالي تتراوح درجات المقياس بين (٣٠: ٩٠)، ويمكن تصنيف الطفل بناء على درجته تحت أحد

مستويات الإرادة الذاتية التالية: المستوى الضعيف من (٣٠-٥٠)، والمستوى المتوسط من (٥١ -٧٠)، والمستوى المرتفع من (٧١ – ٩٠).

٣- مقياس مهارات حل المشكلات لدى الأطفال (إعداد: الباحث)

تم إعداد هذه المقياس بهدف تحديد مستوى مهارات الحياة لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية، حيث تم اتخاذ الخطوات الإجرائية التالية:

أ- إعداد الصورة الأولية للمقياس وذلك من خلال:

- الدراسة النظرية وتشمل: مراجعة مفهوم المشكلة وأساليب حل المشكلات، خطوات حل المشكلات وأهميتها وكذلك صعوبات التعلم من حيث المفهوم والأسباب والتصنيف، وخصائص المتعلمين ذوي صعوبات التعلم، واستعراض الدراسات السابقة التي تناولت مهارات حل المشكلات لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم ، وبعض الاختبارات والمقاييس التي تضمنت بنوداً أو عبارات لها صلة بشكل أو بآخر بمظاهر حل المشكلات لدى هؤلاء الأطفال،
- الدراسة الاستطلاعية وتشمل: إعداد وتطبيق استبانة مفتوحة على عينة عشوائية من الأطفال للتعرف على مفاهيمهم الخاصة عن المشكلات، وأساليب حل المشكلات وخطواتها، وكيفية إدراكهم لها.
- صياغة الصورة الأولية للمقياس وتتكون من (٣٠) مفردة للتعبير عن مهارات حل المشكلات، روعي فيها حسن الصياغة وسهولة الأسلوب ووضوح المعاني، والخصائص المميزة لعمر العينة والفئة النوعية التى تنتمي إليها.

ب- الخصائص الإحصائية للمقياس:

- حساب صدق المحكمين: تم عرض الصورة الأولية للمقياس على (١٠) من أساتذة الصحة النفسية وعلم النفس التربوى، للتحكيم عليها من حيث: مناسبة المفردات، وسلامة الصياغة اللغوية، وإجراء التعديلات إذا لزم الأمر، وقد أسفر التحكيم عن اتفاق المحكمين بنسبة لا تقل عن (٨٠٪) على (٢٨) مفردة، وحذف (٤) مفردات، فأصبح المقياس مكوناً من (٢٦) مفردة.

- حساب الثبات بطريقة إعادة الإجراء: تطبيق المقياس مرتين على عينة التقنين السابق ذكرها بفاصل زمني قدره (١٢) يوماً، وحساب معامل الارتباط بين درجات الأفراد في التطبيقين فكانت (٠،٨٨) وهى قيمة مرتفعة تؤكد ثبات المقياس.

- حساب الثبات باستخدام معادلة ألفا كرونباخ: تم حساب معامل ألفا فبلغت قيمته (٠,٧٦) وهى قيمة تدل على ثبات المقياس.

- حساب الثبات بطريقة التجزئة النصفية: تم حساب معامل الارتباط بين استجابات الأفراد على المفردات الفردية والزوجية، وحساب الثبات باستخدام معادلة سبرمان- براون فكان معامل الثبات (٠،٩٢) وهي قيمة مرتفعة تدل على ثبات المقياس.

- حساب الثبات بطريقة الاحتمال المنوالى: تم حساب التكرار والتكرار النسبي لاستجابات الأفراد عن كل احتمال من الاحتمالات الاختيارية: كثيراً، أحياناً، نادراً، لكل مفردة على حده، وحساب معامل الثبات لكل منها، وأوضحت النتائج دلالة كافة المفردات عند مستوى (٠،٠١) باستثناء مفردتين تم حذفهما، ليصبح المقياس مكوناً من (٢٤) مفردة.

ج- الصورة النهائية للمقياس:

تم التوصل إلى الصورة النهائية الصالحة للتطبيق لمقياس مهارات حل المشكلات لدى الأطفال (إعداد: الباحث) (ملحق- ٣) والذى يتكون من (٢٤) مفردة، لكل منها (٣) استجابات: كثيراً، أحياناً، نادراً، حيث إن الاستجابة كثيراً تحصل على (٣) درجات والاستجابة أحياناً تحصل على درجتين، والاستجابة نادراً تحصل على درجة واحدة، وبالتالي تتراوح درجات المقياس بين (٢٤: ٧٢)، ويمكن تصنيف الطفل بناء على درجته تحت أحد مستويات مهارات حل المشكلات التالية: المستوى الضعيف من (٢٤-٤٠)، والمستوى المتوسط من (٤١-٥٦)، والمستوى المرتفع من (٥٧ – ٧٢).

٤- البرنامج المقترح لتنمية الإرادة الذاتية ومهارات حل المشكلات (إعداد: الباحث)

تستند الأسس النظرية والتطبيقية لهذا البرنامج على نظرية الإرادة الذاتية وأساليب حل المشكلات، وفيما يلي عرض هذا البرنامج من حيث: أسسه، وأهدافه، وفنياته، وجلساته.

أ- المنطلقات الأساسية للبرنامج المقترح: يقوم هذا البرنامج على مجموعة من الأسس هي:

- مراعاة حق الأطفال ذوي صعوبات التعلم في التعليم والتدريب والإرشاد النفسي والتوجيه.
- استناد البرنامج المقترح إلى الأصول الفلسفية لنظرية الإرادة الذاتية وأساليب حل المشكلات.
- فاعلية البرامج الجمعية في تنمية كثير من المهارات وخفض كثير من الاضطرابات السلوكية لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم، ذلك أن العمل الجماعي يعزز كثيراً من السلوكيات والقيم المرغوبة مثل: التعاون والمشاركة والانتماء وغيرها.
- تبني وجهات نظر التيار الإنسانى الذى يعنى في المقام الأول بالفرد كإنسان واستراتيجيات حل المشكلات كإحدى الاستراتيجيات التعليمية، فقد أخذ في الاعتبار المظاهر المختلفة للنمو في مرحلة الطفولة، وكذلك خصائص ذوي صعوبات التعلم.
- الاعتماد على النهج الانتقائي بين تيارات علم النفس المختلفة: السلوكية، والإنسانية، والمعرفية.

ب- أهداف البرنامج المقترح وأهميته:

يستهدف البرنامج المقترح تقديم بعض اللقاءات التى تساعد الأطفال ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية لتنمية مستوى الإرادة الذاتية وتحسين مستوى مهارات حل المشكلات لديهم، وذلك اعتماداً على فنيات النظرية السلوكية والنظرية الإنسانية، والنظرية المعرفية التى تساعدهم على إحداث نوع من التوافق في حياتهم على المستويات الشخصي والاجتماعي والتعليمية، وذلك من خلال:

- تنمية بعض المهارات المتعلقة بالإرادة الذاتية مثل: القدرة على الإختيار، وحق تقرير المصير، والاستقلالية في اتخاذ القرارات، والاعتماد على النفس.
- تنمية بعض مهارات حل المشكلات مثل: التعرف على المشكلة، وجمع البيانات والمعلومات المتعلقة بها، وفرض الفروض، والاختيار بين البدائل، وتنفيذ وتقييم البديل المناسب.

ج- فنيات البرنامج المقترح:

يعتمد البرنامج المقترح على مجموعة من الفنيات التي تساعد في تنمية مستوى الإرادة الذاتية ومهارات حل المشكلات لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم، وتناسب خصائص عينة الدراسة وهى: النمذجة، والتعزيز، والواجبات المنزلية، والأنشطة :

» **النمذجة:** يميل الأطفال إلى تقليد ومحاكاة الآخرين ونمذجة أنفسهم في الأفكار والسلوكيات، وذلك طبقا لمدى إدراكهم لتلك النماذج وأسلوب تقليدها، ويعتبر التقليد بالأنموذج من العمليات المعرفية الوسيطة القوية، ومن ثم فإن البرنامج المقترح الحالي الذي يهتم بتنمية الإرادة الذاتية ومهارات حل المشكلات لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم يستخدم هذه الفنية في تعليم أفراد المجموعة التجريبية بعض السلوكيات مثل الطريقة الإجرائية للتصدى لإحدى المشكلات والخطوات العملية لتشكيل فرق العمل وتوزيع الأدوار وتحليل المهمة وبدء المهمة وإعداد خطة تنفيذية إجرائية، حيث يقدم البرنامج هذه الأنشطة باستخدام النماذج وتقديم البيانات العملية حتى يتسنى للأطفال محاكاة هذه النماذج، وتعتبر النمذجة إحدى الفنيات السلوكية لأنها تدرب الفرد على تقديم النماذج من خلال بعض العمليات من قبيل: الإدراك، والانتباه والتتابع، والعرض.

» **التعزيز:** لا يخلو برنامج سلوكي من فنية التعزيز، التي يعتبرها السلوكيون أهم الفنيات التى تؤثر في تعديل السلوك لدى الأفراد، فإذا كان البرنامج موجهاً للأطفال ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية الذين هم بحاجة دائمة إلى التقبل والتعزيز والتشجيع، فإن هذه الفنية تلعب دوراً محورياً في هذا البرنامج

إذا لا تكاد يخلو لقاء واحد من استخدام فنية التعزيز، لأن التعزيز الموجب له دور أساسي في التجريب، والمحاولة والخطأ، وإنتاج الأفكار، والتعبير بحرية كبيرة عما يجول داخل الفرد، فضلاً عن أن التعزيز الموجب يخلق جواً من المنافسة بين الأطفال داخل اللقاء وخارجه، فتكون وسيلة من وسائل تنمية المهارات وتحقيق أهداف اللقاء ومن ثم أهداف البرنامج بشكل عام.

» **الواجبات المنزلية** : لا شك أن الواجبات المنزلية لها دور إيجابي في التغلب على بعض صعوبات التعلم لدى الأطفال وتنمية الإرادة الذاتية ومهارات حل المشكلات لديهم، ذلك لأنها تتضمن مجموعة من المهارات التي يقوم بها الطفل بنفسه وبشيء من الحرية من حيث مكان وزمان إعداد الواجب المنزلي، فضلا عن أن تذكر الطفل للواجب المنزلي والقيام به ثم مراجعته من قبل الباحث مع أفراد المجموعة التجريبية في اللقاء التالي ليؤكد على اكتساب الطفل لمجموعة من المهارات التي ينبغي أن يكون قد تعلمها، كما تعد الواجبات المنزلية بمثابة التمهيد للقاء وتعتبر (مادة شبك) بين الباحث والأطفال لتقديم الموضوعات المختلفة للقاءات، أما عن قيام الأطفال بالواجب المنزلي من عدمه فهذا يتفاوت من طفل لآخر حسب استجابته وقدرته على التركيز والانتباه ومستوى الصعوبة لديه، ومن المتوقع أن قيام الأطفال بالواجبات المنزلية يتفاوت بين اللقاءات الأولى للبرنامج واللقاءات الأخيرة، وتكون الواجبات المنزلية مؤشراً دالاً على تنمية بعض المهارات لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية، وقد أخذ الباحث في اعتباره عند تصميم لقاءات البرنامج أن يتضمن كل لقاء واجباً منزلياً، وقد روعي فيه البساطة والدقة والمناسبة للعينة، والتطابق مع موضوع اللقاء، وأهدافه، ومحتواه.

» **الأنشطة** : تعد الأنشطة إحدى الفنيات السلوكية الهامة عند تقديم البرامج التدريبية والإرشادية لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم، لأنها وسيلة هامة لتوجيه الطاقة وخفض التوترات، والتركيز بصورة مناسبة، كما أنها تمكن الأفراد من العمل التعاوني، والانخراط في الأطر المجتمعية، فضلا عن أنها وسيلة متميزة للكشف عن الهوايات، في جميع المجالات وفي إطار البرنامج المقترح الحالي لتنمية الارادة الذاتية ومهارات حل المشكلات تم

تقديم مجموعة من الأنشطة تتمثل في: النشاط الفنى (رسم حر) والنشاط الترفيهي (زيارة بعض المتنزهات العامة)، والنشاط العلمي (زيارة جامعة الزقازيق) والنشاط الثقافي (زيارة مكتبة قصر الثقافة). والنشاط الرياضي (كرة قدم).

د- خطوات إعداد محتوى وحدات البرنامج المستخدم

تم اتباع الخطوات التالية في إعداد جلسات البرنامج:

- مراجعة الإطار النظرى والدراسات السابقة الخاصة بمفاهيم: الإرادة الذاتية، ومهارات حل المشكلات، وصعوبات التعلم.
- الاطلاع على بعض التراث السيكولوجي للتيار الإنسانى من حيث أهدافه وفنياته.
- الاطلاع على بعض البحوث والدراسات السابقة والبرامج الإرشادية والعلاجية والتدريبية والمشروعات التى توفرت في مجال صعوبات التعلم مثل: التربية المختصة إعداد: كرستين مايلز (١٩٩٤)، وورشة الموارد العربية للرعاية وتربية المجتمع (بيروت ١٩٩٤)، ودليل جمعية الرجاء للمعاقين على مهارات الاستقلالية ومهارات الخدمة الذاتية (دمشق، ١٩٩٩)، وبرنامج قيم الحياة والأنشطة التربوية للأطفال(منظمة الأمم المتحدة،٢٠٠٢) دليل صعوبات التعلم (جمعية صعوبات التعلم،٢٠٠٤).
- الزيارات الميدانية لبعض المدارس الابتدائية، ومراكز تأهيل ذوي صعوبات التعلم (العباسية، مصر الجديدة، مدينة نصر- القاهرة)، وجمعية آباء وأبناء لرعاية ذوي الفئات الخاصة، وجمعية ليلى حارون ببنها، وإجراء المقابلات المفتوحة مع بعض العاملين في مجال صعوبات التعلم.

هـ - لقاءات البرنامج المقترح: تم تقسيم البرنامج إلى خمس وحدات أساسية على النحو التالي:

» **الوحدة الأولى:** التعارف والتمهيد وتتكون من خمسة لقاءات، وتتناول التعريف بالباحث والتعارف بين أعضاء المجموعة التجريبية، وحثهم على

ضـرورة الانتظام في حضـور اللقاءات التدريبية، وعرض كافة الأنشطة التي سـتقدم على مدار اللقاءات بهدف جذب الأطفـال للبرنامج، كما يتم عرض مهارات حل المشـكلات ومكونات الإرادة الذاتية لدى الأطفال ذوي صـعوبات التعلم، ويتمثل اللقاء الأخير من هذه الوحدة في نشاط فني (رسم حر).

» **الوحـدة الثانيـة:** الكفـاءة: وتتكون من خمسـة لقاءات تسـتهدف التعريف بالكفـاءة بشـكل عـام، ومكوناتها: الاسـتخدام الأمثـل للحواسـ، والتفكير، والانفعالات، والسـلوكيات، ويتمثل اللقاء الأخير من هذه الوحدة في النشـاط العلمي (زيارة جامعة الزقازيق).

» **الوحدة الثالثة:** الاسـتقلالية وتتكون من خمسة لقاءات حول الاستقلال في التفكير، وفي الحياة الاجتماعية، ووضـع الأهـداف وتحقيقها، وطرح البدائل والاختيار بينها. ويتمثل اللقاء الأخير في هذه الوحدة: النشاط الثقافي (زيارة مكتبة قصر الثقافة).

» **الوحدة الرابعة:** العلاقات وتتكون من أربعة لقاءات تدريبية حول العلاقات مع الذات، والأقران، والأسـرة، والمدرسـة، ويتمثل اللقاء الأخير لهذه الوحدة النشاط الترفيهي (زيارة بعض المتنزهات العامة)،

» **الوحـدة الخامسـة:** الختاميـة وتتكـون من خمسـة لقـاءات هـي: تدريبات عملية على مهارات حل المشـكلات، وتطبيق مقياس الإرادة الذاتية، ومهارات حـل المشـكلات، ونشـاط رياضـي (كرة قـدم) إضـافة إلى الختـام وتوزيع الهدايا التذكارية.

جدول (٢)

وحدات وجلسات البرنامج المقترح لتنمية الإرادة الذاتية ومهارات حل المشكلات لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم

الوحدة	عنوان الوحدة	اللقاء	موضوع اللقاء	الزمن (ق)
الأولى	المفاهيم الأساسية	١	تمهيد وتعارف.	٣٠
		٢	التعريف بالبرنامج واستعراض أنشطته.	٣٠
		٣	صعوبات التعلم ومهارات حل المشكلات.	٤٥

		٤	صعوبات التعلم والإرادة الذاتية.	٤٥
		٥	نشاط فنى (رسم حر)	٦٠
الثانية	الكفاءة الشخصية	٦	الاستخدام الامثل للحواس.	٤٥
		٧	الاستخدام الأمثل للتفكير.	٤٥
		٨	الكفاءة الانفعالية.	٤٥
		٩	استراتيجيات تنفيذ المهام.	٤٥
		١٠	النشاط العلمي (زيارة جامعة الزقازيق)	٦٠
الثالثة	الاستقلالية	١١	الاستقلالية في التفكير.	٤٥
		١٢	الاستقلالية في الحياة الاجتماعية.	٤٥
		١٣	الاستقلالية في وضع الأهداف وتحقيقها.	٤٥
		١٤	الاستقلالية في طرح البدائل والاختيار بينها.	٤٥
		١٥	النشاط الثقافي (زيارة مكتبة قصر الثقافة).	٦٠
الرابعة	العلاقات	١٦	العلاقة مع الذات.	٤٥
		١٧	العلاقات مع الأقران.	٤٥
		١٨	العلاقات مع الأسرة.	٤٥
		١٩	العلاقات مع المعلمين.	٤٥
		٢٠	النشاط الترفيهي (زيارة بعض المتنزهات العامة)،	٦٠
الخامسة	الختامية	٢١	تدريبات عملية على مهارات حل المشكلات.	٤٥
		٢٢	تطبيق مقياس الإرادة الذاتية.	٤٥
		٢٣	تطبيق مقياس مهارات حل المشكلات.	٤٥
		٢٤	النشاط الرياضي (كرة قدم)،	٦٠
		٢٥	ختام البرنامج وتوزيع الهدايا التذكارية.	٤٥

و- التحكيم على البرنامج المقترح

بعد تصميم البرنامج المقترح لتنمية الإرادة الذاتية ومهارات حل المشكلات لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية، تم عرضه على مجموعة من أساتذة علم النفس التربوى والصحة النفسية والتربية الخاصة للاستفادة من آرائهم حول: أهداف البرنامج وأهميته، وخطوات بنائه، ومدى مناسبة اللقاءات لعينة الدراسة من حيث المحتوى والزمن والفنيات المستخدمة والإجراءات والأنشطة والوسائل المساعدة، حيث التزم الباحث بإجراء كافة التعديلات التى اتفق عليها

(٥٠٪) من المحكمين سواء بالحذف أو بالإضافة أو بتعديل الصياغة.

ز- تطبيق البرنامج المقترح: لتطبيق البرنامج المقترح تم القيام بالخطوات الآتية:

- إجراء التعديلات المطلوبة على البرنامج المقترح من قبل السادة المحكمين.
- إعداد CD البرنامج المقترح وتشمل: محتوى لقاءات البرنامج، والأدوات الخاصة بكل لقاء ومستلزمات الأنشطة، ونماذج الواجبات المنزلية.
- تجهيز التدابير اللازمة للقاءات التي تتم خارج المدرسة من: وسائل مواصلات، مواد ترفيهية،..
- تطبيق البرنامج على عينة الدراسة الحالية وبطريقة جمعية، وذلك على مدى (٢٥) لقاء يتراوح زمن اللقاء الواحد ما بين (٣٠- ٦٠) دقيقة، وذلك لمدة (١٣) أسابيع، بواقع لقاءين كل أسبوع.

ح- تقويم البرنامج: بعد الانتهاء من تطبيق البرنامج تم تقويمه بطريقتين هما:

» **التقويم البعدي:** بعد تطبيق البرنامج على المجموعة التجريبية، تم تطبيق مقياس الإرادة الذاتية لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم (إعداد: الباحث)، ومقياس مهارات حل المشكلات لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم (إعداد: الباحث)، على مجموعتي الدراسة.

» **التقويم التتابعي:** بعد مرور شهر ونصف من التقويم البعدي، تم تطبيق مقياس الإرادة الذاتية لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم (إعداد: الباحث)، ومقياس مهارات حل المشكلات لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم (إعداد: الباحث)، على مجموعتي الدراسة.

عاشراً: عينة الدراسة:

تم انتقاء عينة الدراسة الحالية طبقاً للخطوات الآتية:

١. الحصـول على موافقة الجهات الإدارية المختصة بإجراء الجانب التطبيقي للدراسـة بمدارس المرحلة الابتدائية بمدرسـة على بن أبى طالب الابتدائية بإدارة منيا القمح التعليمية -بمحافظة الشرقية.

٢. الاطـلاع على ملفـات المتعلمـين بالصـف الرابـع الابتدائي الذيـن تتراوح أعمارهم ما بين (١٠ – ١١) عاماً من الذكور، والذين بلغوا (١٥٣) متعلماً.

٣. تطبيق بعض الشروط الأولية على العينة المبدئية لتحقيق بعض التجانس بين الأفراد أهمها:

- أن يكون مقيماً مع أفراد أسرته الأب والأم والأخوة والأخوات.
- أن يكون والدي الطفل على قيد الحياة دون وفاة أحدهما أو سفره للخارج.
- أن يكون لديه أخوة، لاستبعاد الابن الوحيد وما يعانيه من مشكلات نفسية.
- أن يكون ملتحقا بالمدرسـة منذ الصـف الأول بها، ومنتظما بالدراسة ولا يتغيب لفترات طويلة.
- ألا يكون من ذوي الإعاقات: السمعية أو البصرية أو الحركية، أو العقلية أو غيرها
- ألا يقع تحت تأثير أي عقار طبي.
- ألا يكون من المترددين على أحد مراكز الإرشاد والعلاج النفسي.

وبنـاء على هذه الشـروط فقد تم اسـتبعاد (٧) متعلمـين، منهم (٢) يمثلون الإعاقة السـمعية والبصـرية، و(٣) يعانون من مشـكلات غيـاب أحد الوالدين أو انفصـالهما، و(١) هو الابن الوحيد ان في أسـرته، و(١) لا يقيم مع أسـرته، وبالتالي فإن العينة المتبقية تكون (١٤٦) متعلماً.

٤. تطبيق بطارية تشخيص صـعوبات التعلم الأكاديمية (إعداد: الباحث) على أفراد العينة، وقد أسفرت نتائج التطبيق عن استبعاد (٩٣) متعلماً منهم (١) غائب، و(١) رفض التطبيق، و(٩١) لايعانون من صـعوبات التعلم، وبالتالي فقد أصبحت العينة المتبقية (٥٣) متعلماً يعانون من صعوبات التعلم.

٥. تطبيـق مقياس الإرادة الذاتية لدى الأطفال (إعـداد: الباحث)، على أفراد

العينة المتبقية وعددهم (٥٣) متعلماً، وقد أسفرت نتائج التطبيق عن استبعاد (١٦) متعلماً منهم (١) غائب،و(١٥) يتمتعون بمستوى مقبول من الإرادة الذاتية (مستوى متوسط فأكثر) وبالتالي فقد أصبحت العينة المتبقية (٣٧) متعلماً يعانون من صعوبات التعلم وانخفاض مستوى الإرادة الذاتية.

٦. تطبيق مقياس مهارات حل المشكلات لدى الأطفال (إعداد: الباحث) على أفراد العينة المتبقية وعددهم (٣٧) متعلماً، وقد أسفرت نتائج التطبيق عن استبعاد (٨) متعلمين منهم (١) غائب، و(٧) يتمتعون بمستوى مقبول من مهارات حل المشكلات (مستوى متوسط فأكثر)، وبالتالي فقد أصبحت العينة المتبقية (٢٩) متعلماً. يعانون من صعوبات التعلم وانخفاض مستوى الإرادة الذاتية، وضعف مهارات حل المشكلات.

٧. بطريقة عشوائية تم اختيار (٢٠) متعلماً وتقسيمهم بطريقة عشوائية أيضاً إلى مجموعتين : إحداهما المجموعة الضابطة والأخرى المجموعة التجريبية تتكون كل منهما من (١٠) متعلمين تتراوح أعمارهم ما بين (١٠-١١) عاماً بمتوسط عمري (١٠،٢٢) عاماً، وانحراف معياري (١،١).

٨. التحقق من التجانس بين أفراد مجموعتي الدراسة في متغيرات: صعوبات التعلم الأكاديمية، والإرادة الذاتية، ومهارات حل المشكلات، باستخدام اختبار مان ويتنى لفروق المتوسطات بين الرتب، على النحو الموضح بالجدول (٣) التالي:

جدول (٣)

نتائج اختبار مان ويتنى ومستويات الدلالة للفروق بين متوسطات رتب درجات مجموعات الدراسة في متغيرات المجانسة

المتغير	المجموعة	ن	متوسط الرتب	مجموع الرتب	U	الدلالة
صعوبات التعلم	ضابطة	١٠	٥,١	٣٠,٦	٤١,٧	غير دالة
	تجريبية	١٠	٦,١	٣٦,٦		
الإرادة الذاتية	ضابطة	١٠	٧,٠	٤٢,٠	٣٢,٨	غير دالة
	تجريبية	١٠	٥,٥	٣٣,٠		

مهارات حل المشكلات	ضابطة	١٠	٥,٩	٣٥,٤	٣٧,٦	غير دالة
	تجريبية	١٠	٧,١	٤٢,٦		

ويتضح من الجدول السابق أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين: الضابطة والتجريبية في كل من: صعوبات التعلم الأكاديمية، والإرادة الذاتية، ومهارات حل المشكلات، مما يعنى التجانس التام بين المجموعتين في هذه المتغيرات.

حادي عشر: أساليب المعالجة الإحصائية:

استخدمت الدراسة الحالية بعض أساليب المعالجة الإحصائية للتحقق من صحة الفروض وذلك من خلال برنامج SPSS وهي: معامل الارتباط، واختبار مان ويتنى.

ثاني عشر: نتائج الدراسة ومناقشتها.

١- المقارنة بين المجوعتين التجريبية والضابطة في التقييم البعدي لمستوى الإرادة الذاتية:

تناول الفرض الأول المقارنة بين المجموعتين (التجريبية، والضابطة) في متوسطي درجات الإرادة الذاتية بعد انتهاء البرنامج المقترح مباشرة (التقويم البعدي)، ولاختبار صحة هذا الفرض تم استخدام اختبار مان ويتنى Man-Whitney (U) وقيمة (Z) والجدول (٤) يوضح ما تم التوصل إليه من نتائج:

جدول (٤)

دلالة الفروق بين متوسطي الرتب لمجموعتى الدراسة في مقياس الإرادة الذاتية (التقويم البعدي)

نوع التقويم	مجموعة تجريبية		مجموعة ضابطة		U	w	Z	مستوى الدالة
	م رتب	مج الرتب	م رتب	مج رتب				
تقويم بعدي	٨,٣	٤٩,٨	٥,٩	٣٥,٤	صفر	٢١	٢,٩٨-	٠,٠١

ويتضح من الجدول السابق أنه: توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط رتب المجموعة التجريبية، ومتوسط رتب المجموعة الضابطة في مقياس الإرادة الذاتية لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية بعد تطبيق البرنامج التدريبى مباشرةً، وذلك لصالح المجموعة التجريبية.

٢- المقارنة بين المجوعتين التجريبية والضابطة في التقييم البعدي لمستوى الإرادة الذاتية:

تناول الفرض الثاني المقارنة بين المجموعتين (التجريبية، والضابطة) في متوسطي درجات الإرادة الذاتية بعد انتهاء فترة المتابعة (التقويم التتبعي)، ولاختبار صحة هذا الفرض تم استخدام اختبار مان ويتنى(Man-Whitney (U وقيمة (Z) والجدول (٥) يوضح ما تم التوصل إليه من نتائج:

جدول (٥)

دلالة الفروق بين متوسطي الرتب لمجموعتي الدراسة في مقياس الإرادة الذاتية (التقويم التتبعي)

نوع التقويم	مجموعة تجريبية		مجموعة ضابطة		U	W	Z	مستوى الدلالة
	م رتب	مج الرتب	م رتب	مج رتب				
تقويم تتابعي	٨,٦	٥١،٦	٥،٩	٣٤،٨	صفر	٢١	٢،٩٨ –	٠,٠١

ويتضح من الجدول السابق أنه : توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط رتب المجموعة التجريبية، ومتوسط رتب المجموعة الضابطة في مقياس الإرادة الذاتية لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية بعد انتهاء فترة المتابعة، وذلك لصالح المجموعة التجريبية.

وهاتان النتيجتان تؤكدان فاعلية البرنامج المقترح في تنمية مهارات الإرادة الذاتية لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية، وهو ما يتفق مع نتائج دراسات هوفمان Hoffman (٢٠٠٣) حول تنمية الإرادة الذاتية لدى المتعلمين ذوي صعوبات التعلم حيث توصل من خلال نتائجها إلى أن القدرة على الاختيار

وحل المشكلات واتخاذ قرارات فعالة هي واحدة من أهم الخصائص التى ينبغي أن تتوافر لدى ذوي صعوبات التعلم حتى يتمكنوا من علاج هذه الصعوبات أو خفض مستواها، ولاشك أن كثيراً من المتعلمين بالمرحلة الابتدائية ينقصهم التوجيه، ولا يجدون من يرشدهم أو يأخذ بأيديهم حول اتخاذ قرارات وخيارات أساسية في تقرير مصيرهم التعليمى مثل: المفاضلة بين اللعب والواجبات المنزلية، وكيفية إدارة الوقت بصفة عامة، واختيار الأصدقاء، و أحقية بعض المقررات بالاستذكار، وقرار الرجوع إلى المعلم بشأن بعض الأمور التى تحتاج إلى شرح وتفسير، وغيرها من الأمور والتفصيلات الدقيقة التى إذا أخفق المتعلم فيها وقع فريسة لصعوبات التعلم.

فالإرادة الذاتية لدى الفرد هى التي تجعله قادراً على تحديد الأهداف، ورؤية الاختيارات وحل المشكلات، واتخاذ القرارات وكذلك تجعله يتفهم ما يلزم لتحقيق النجاح، ويعرف كيفية تقييم النتائج. (Martin & Marshall، ١٩٩٩) وهى حق ينطوي على تقييم قوة الشخصية، وتحديد نقاط الضعف والأفضليات،

وقد حدد فيلد وهوفمان Field، & Hoffman (٢٠٠٤) خمس مراحل أساسية لتنمية الإرادة الذاتية هى: معرفة الذات Know yourself ، وتقييم الذات Value yourself ، وبناء الخطة Plan ، والقانون Act، ونتائج التجربة والتعلم Experience outcomes and learn

ويرى الباحث ضرورة أن يتمثل الهدف الرئيسي للتعليم في تعزيز حق الإرادة الذاتية الذى يمكن المتعلمين من القيام بالاختيارات المناسبة وحل المشكلات واتخاذ قرارات مبنية على أساس من معرفة أنفسهم وتقييمها، فإذا أردنا دعم المتعلمين في أن يكونوا أكثر اعتماداً على أنفسهم فلابد من تدريبهم على مهارات الإرادة الذاتية، حيث تناول البرنامج المقترح للدراسة الحالية مجموعة من الوحدات والجلسات تتضمن المفاهيم الأساسية للإرادة الذاتية وحل المشكلات ، والكفاءة الشخصية التى تتناول الجوانب المعرفية والانفعالية والسلوكية، كما تركز وحدات البرنامج على الاستقلالية والعلاقات وهى مفاهيم ومهارات

أساسية تقوم عليها نظرية الإرادة الذاتية.

٣- المقارنة بين المجوعتين التجريبية والضابطة في التقييم البعدي لمستوى مهارات حل المشكلات.

تناول الفرض الثالث المقارنة بين المجموعتين (التجريبية، والضابطة) في متوسطي درجات مهارات حل المشكلات بعد انتهاء البرنامج المقترح مباشرة (التقويم البعدي)، ولاختبار صحة هذا الفرض تم استخدام اختبار مان ويتنى Man-Whitney (U) وقيمة (Z) والجدول (٦) يوضح ما تم التوصل إليه من نتائج:

جدول (٦)

دلالة الفروق بين متوسطي الرتب لمجموعتي الدراسة في

مقياس مهارات حل المشكلات في التقويم البعدي

نوع التقويم	المجموعة التجريبية		المجموعة الضابطة		U	W	Z	الدلالة
	م رتب	مج الرتب	م الرتب	مج الرتب				
تقويم بعدى	٨,٣	٤٩,٨	٥,٩	٣٥,٤	صفر	٢١	٢,٩٨-	٠,٠١

و يتضح من الجدول السابق أنه: توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط رتب المجموعة التجريبية، ومتوسط رتب المجموعة الضابطة في مقياس مهارات حل المشكلات لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم بعد تطبيق البرنامج المقترح مباشرةً، وذلك لصالح المجموعة التجريبية .

٤- المقارنة بين المجوعتين التجريبية والضابطة في التقييم التتبعي لمستوى مهارات حل المشكلات.

تناول الفرض الرابع المقارنة بين المجموعتين (التجريبية، والضابطة) في متوسطي درجات مهارات حل المشكلات بعد انتهاء فترة المتابعة (التقويم التتبعي) ، ولاختبار صحة هذا الفرض تم استخدام اختبار مان ويتنى Man-Whitney (U) وقيمة (Z) والجدول (٧) يوضح ما تم التوصل إليه من نتائج:

جدول (٧)

دلالة الفروق بين متوسطي الرتب لمجموعتي الدراسة في

مقياس مهارات حل المشكلات في التقويم التتبعي

نوع التقويم	المجموعة التجريبية		المجموعة الضابطة		U	W	Z	الدلالة
	م رتب	مج الرتب	م الرتب	مج الرتب				
تقويم تتابعي	٨,٣	٤٩,٨	٥,٩	٣٥,٤	صفر	٢١	-٢,٩٨	٠,٠١

و يتضح من الجدول السابق أنه: توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط رتب المجموعة التجريبية، ومتوسط رتب المجموعة الضابطة في مقياس مهارات حل المشكلات لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية بعد انتهاء فترة المتابعة، وذلك لصالح المجموعة التجريبية .

ومن النتيجتين السابقتين يمكن التأكيد على فاعلية البرنامج المقترح في تنمية مهارات حل المشكلات لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية، وهذه النتيجة تتفق مع نتائج دراسة هوفمان Hoffman (٢٠٠٣) حول تنمية مهارات حل المشكلات لدى المتعلمين ذوي صعوبات التعلم عن طريق تعزيز الإرادة الذاتية، وإذا كان المعلمون يلعبون دوراً هاماً في مساعدة ذوي صعوبات التعلم من حيث التعرف على العناصر المشتركة بين الخبرة التي تم استيعابها والخبرة الجديدة، (Flood، & Robert، ٢٠٠٥) فإن البرنامج المقترح قد أكد على تحليل المهام وإدراك التشابه و الاختلاف بين المهارة التي تم استيعابها أدائياً والمهارة الجديدة بهدف الإعداد والتجهيز لها وتنظيم عدد من المواقف التى يمكن من خلالها نقل المهارات التي تم استيعابها لمعالجتها وحلها، وتنظيم مواقف حياتية جديدة مستقاة من حياة المتعلمين تمكنهم من ممارسة أدائهم ومهاراتهم التي استوعبوها.

كما كان لفنية الأنشطة الدور البارز في تنمية مهارات حل المشكلات والعلاقات كأحد أبعاد الإرادة الذاتية، وهنا يلاحظ العلاقة الطردية الموجبة بين مقياس الإرادة الذاتية ومقياس مهارات حل المشكلات وهو ما يتفق مع نتائج بعض الدراسات مثل: وريان وديسى Ryan & Deci (٢٠٠٠)، وهاريسون Harrison (٢٠٠٢)، وسترنبرج Sternberg، (٢٠٠٤)، و فلود وروبرت Flood، &Robert (٢٠٠٥) والتى أثبتت أن ذوي القدرة على الاختيار يمتلكون

مستوى مرتفعاً من مهارات حل المشكلات إذ إن مجرد التصدى لحل إحدى المشكلات إنما يعكس قدرة الفرد على الاختيار، ولاشك أن الإرادة الذاتية التي تنطوي على القدرة على الاختيار الحر دون الوقوع تحت ضغوط خارجية إنما تعبر بالأساس عن منظومة حل المشكلات بدء من الإحساس بالمشكلة والتعرف عليها، وجمع البيانات اللازمة للتعامل معها وهذه الخطوات تحتاج بلاشك إلى درجة مناسبة من الكفاءة الشخصية، كما تعبر في مجملها عن مستوى الاستقلالية، وحينما يأتي دور طرح البدائل وفحصها والاختيار بينها كجزء أساسى من خطوات حل المشكلات يتجلى معه القدرة على الاختيار الحر أمثل تجسيد للإرادة الذاتية،

وما من شك أن الإرادة الذاتية بمكوناتها الثلاث (الكفاءة الشخصية، والاستقلالية، والعلاقات مع الآخرين) إنما تتقاطع مع مهارات حل المشكلات، ومن ثم فإنه يجب التأكيد على تلك العلاقة الإيجابية ذات الدلالة بين الإرادة الذاتية، ومهارات حل المشكلات.

وإذا كان المركز القومى للأبحاث والتدريب National Research & Training Center (٢٠٠٢) أوضح أن الإرادة الذاتية ترتبط بمجموعة من المفاهيم الأساسية مثل: الإرادة الحرة، والحرية المدنية، وحقوق الإنسان، والاختيار، والاستقلال، وإدارة الشخصية، والتوجيه الذاتي، والمسؤولية الفردية وغيرها من المفاهيم التى تعطى الفرد الحق في الاختيار والتفضيل بين البدائل، فإن هذه المفاهيم تتلاقى مع مهارات حل المشكلات المتمثلة في تحديد المشكلة وجمع البيانات والمعلومات حولها، ووضع البدائل والاختيار بينها، وتنفيذ الحل المقترح ثم التغذية الراجعة.

ثالث عشر: التوصيات والمقترحات

من خلال نتائج الدراسة الحالية يتقدم الباحث ببعض التوصيات الإجرائية والمقترحات للمسئولين ومتخذي القرار بشأن ذوي صعوبات التعلم في مصر على النحو التالي:

١. أن تقوم وزارة التربية والتعليم (مركز التطوير التكنولوجي بالتعاون مع إدارة التربية الخاصة) بإعداد البرامج الخاصة بتشخيص ذوي صعوبات التعلم النمائية، والأكاديمية.

٢. أن تقوم وزارة التربية والتعليم (الإدارة المركزية للتدريب) بعقد برامج تدريبية للمعلمين على تشخيص ورعاية ذوي صعوبات التعلم وتقديم البرامج الإرشادية والعلاجية والتدريبية لذوي صعوبات التعلم.

٣. أن يقوم المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية بإنشاء وحدة لإجراء البحوث الخاصة بالأطفال ذوي صعوبات التعلم بهدف تجريب الاختبارات والمقاييس والبطاريات والبرامج والمناهج المقترح لتقديمها للأطفال ذوي صعوبات التعلم.

٤. أن يقوم مركز تطوير المناهج والمواد التعليمية بمراجعة المقررات الدراسية والأنشطة المقررة على الأطفال بالمرحلة الابتدائية، وتحويلها إلى برامج محوسبة يستطيع كل من المعلم والمتعلم التعامل معها في إطار منظومة التعلم الإلكتروني، على أن تتضمن برامج التعلم الفردى لذوي صعوبات التعلم.

٥. أن يقوم المركز القومي للامتحانات والتقويم التربوي بإنشاء وحدة لتشخيص ذوي صعوبات التعلم، ويقدم للمجتمع التعليمي المقاييس والاختبارات والأدوات اللازمة لتقويم المتعلمين، ويمكن الاستفادة من استخدام التكنولوجيا لتكون هذه الأدوات محوسبة.

٦. أن تقوم وزارة التضامن الاجتماعي ممثلة في الجمعيات الأهلية المهتمة بالتربية الخاصة وذوي صعوبات التعلم بنشر ثقافة التعلم الإلكتروني.

٧. أن تتبنى كليات التربية ومديريات التربية والتعليم في نطاقها الجغرافي تقديم الخبرة التربوية، والدعم الفنى للمعلمين والمتعلمين وأولياء الأمور ذوي الصلة بصعوبات التعلم.

٨. أن تتبنى وزارة التربية والتعليم تقديم برامج لتنمية الإرادة الذاتية، ومهارات حل المشكلات لذوي صعوبات التعلم.

المراجع:

- إبراهيم أبونيان (٢٠٠١): صعوبات التعلم طرق التدريس والاستراتيجيات المعرفية، المملكة العربية السعودية، الرياض: أكاديمية التربية الخاصة.
- أحمد عباس عبد الله (١٩٩٢): دراسة مقارنة لأداء مجموعة من المتعلمين المتخلفين عقلياً وذوي الذكاء فوق المتوسط والمتأخرين دراسياً وبطيئي التعلم في التصنيف الثلاثي لاختبار وكسلر لذكاء الأطفال، مجلة البحوث التربوية بجامعة قطر السنة الأولى، العدد الثانى.
- أنور رياض عبد الرحيم ، حصة عبد الرحمن فخرو (١٩٩٢): صعوبات التعلم والمتغيرات المتصلة بها كما يدركها المعلمون في المرحلة الابتدائية بدولة قطر، جامعة قطر، كلية التربية، مركز البحوث التربوية، ندوة عن نحو تربية أفضل لتلميذ المرحلة الابتدائية في دول الخليج، المجلد الثاني ص ص ٧٣-١٤٥.
- خالد عبد العزيز الحمد (٢٠١٠): الاستجابة للتدخل: مفهومه، مكوناته، أساليبه، مجلة أكاديمية التربية الخاصة ، الرياض.
- زيدان السرطاوى، وعبد العزيز السرطاوى (٢٠٠١): مدخل إلى صعوبات التعلم، المملكة العربية السعودية ، الرياض: أكاديمية التربية الخاصة.
- فاروق فارع الروسان (١٩٩٨): سيكولوجية المتعلمين غير العاديين، الأردن:عمان، دار الفكر للنشر، الطبعة الثالثة.
- فتحي مصطفي الزيات (٢٠٠٢): المتفوقون عقلياً ذوو صعوبات التعلم: قضايا التعريف والتشخيص والعلاج، سلسلة علم النفس المعرفي، العدد٧، القاهرة: دار النشر للجامعات.
- فوزية محمد أخضر (١٩٩٧): الفئات الحائرة، الرياض: دار عالم الكتب للنشر والتوزيع.
- محمد عبد الستار سالم (٢٠٠٣): فعالية برنامج علاجى لاضطراب بعض العمليات المعرفية لدى ذوي صعوبات التعلم من تلاميذ المرحلة الابتدائية، رسالة دكتوراه، كلية التربية – جامعة المنصورة .
- محمد عبد الظاهر الطيب (١٩٩٦): مشكلات الأبناء وعلاجها من الجنين إلى المراهق، الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية.
- محمد عبد المؤمن حسين (١٩٩٢): الخوف المرضي وعلاقته بصعوبات التعلم والتخلف العقلي، القاهرة : الهيئة المصرية العامة للكتاب : مجلة علم النفس، العدد ٢٢، ص ص ٧٤-٩٥ .
- محمود عوض الله سالم ، أحمد أحمد عواد (١٩٩٤): مفهوم الذات ومركز التحكم لدى المتعلمين ذوي صعوبات التعلم، جامعة عين شمس، مجلة الإرشاد النفسي، العدد ٢، ص ص ٢٣٩-٢٩٤ .
- يوسف القريوتي، عبد العزيز السرطاوي، جميل الصمادي (١٩٩٨): المدخل إلى التربية الخاصة، دبي : دار للنشر والتوزيع.

المراجع الإنجليزية

- Abery, B., & Stanc, R.,(1996): The ecology of self-determination. In : J. Sands & L. Wehmeyer ,Eds, Self-determination across the life span: Independence and choice for people with disabilities Pp:111146-, Baltimore: Paul H. Brookes.
- Berkeley, S., Bender, W., Peaster, L., Saunders, L.,(2009): Implementation of Response to Intervention A Snapshot of Progress .Journal of Learning Disabilities. V 42, N 1 Pp: 8595-
- Between the Arc's Self Determination Scale and American Institutes for Research Self Determination Scale, Assessment for Effective Intervention, V33, N2, pp:94107-
- Black, A. & Deci, E ., (2000): The effects of instructors' autonomy support and students' autonomous motivation on learning organic chemistry: A self-determination theory perspective. Science Education, V 84,N 7, Pp: 40756-.
- Black, F., (2004): Self-concept as related to achievement and age in learning disabled children. Child Development, V 45, N 1, Pp:11371140-.
- Bransford, J., & Barry, S.,)2003): The Ideal Problem Solver: A Guide for Improving Thinking, Learning and Creativity. 2nd Ed. New York, Ny: W.H. Freeman & Co.
- Brightman, H., (1999): Problem Solving: A Logical and Creative Approach. Atlanta, Ga: Business Publishing Division, College Of Business Administration, Georgia State University.
- Brockelman, K., (2009): The Interrelationship of Self Determination, Student Motivation , Gender, Age Differences, Journal of College Student Development, V 50, N3, Pp: 271286-
- Bryan, T.,(2001); Assessment of social cognition: Review of research in learning disabilities. In H. Swanson, Ed, Handbook on the assessment of learning disabilities Pp:. 285312-. Austin, TX: Pro-Ed.
- Byron, J., & Parker, D., (2002) : College students with ADHD: New challenges and directions. In L. Brinckerhoff, J., McGuire, & S.F. Shaw, Eds, Postsecondary education and transition for students with learning disabilities Pp: 131155-). Austin, TX: PRO-ED
- Campbell, w., & Gloria, D., (2008): Teaching Students about Disabilities: Increasing Self Determination Skills and Self Concept, International Journal of Special Education, V 23, N2, Pp:137144-
- Carney, K., Stiefel, G.,. (2008): Long-term Results of problem-Solving Approach to Response to Intervention: discussion and Implication". Learning Disabilities: A Contemporary Journal .V 6, N2 Pp: 6175-.
- Corolina, D. (2006): slow Learner, www. Resale. org/ forum/ archive/ index. Php & 46. html.
- Deci, E., & Moller, A., (2005). The concept of competence: A starting place for understanding intrinsic motivation and self-determined extrinsic motivation. In J. Elliot &. J. Dweck, Eds, Handbook of competence and motivation , Pp. 579597-. New York: Guilford Press

- Deci, E., & Ryan, R.,(1985): Intrinsic motivation and self-determination in human behavior.New York: Plenum.
- Deci, E., & Ryan, R.,)2003): The paradox of achievement: The harder you push, the worse it gets. In J. Aronson ,Ed, Improving academic achievement: Contributions of social psychology (Pp. 5985-. New York: Academic Press
- Deci, E., & Ryan, R., (2000(The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. Psychological Inquiry, V 11, Pp: 227268-.
- Deci, E., Hodges, R., Pierson, L., & Tomassone, J., (1992 (Autonomy and competence as motivational factors in students with learning disabilities and emotional handicaps. Journal of Learning Disabilities, V 25, Pp: 457471-.
- Deci, E.,(2009): Large-scale school reform as viewed from the self-determination theory perspective. Theory and Research in Education, V 7, Pp: 244252-.
- Deci. E., (1992): The relation of interest to the motivation of behavior: A self-determination theory perspective. In K. A.Renninger, S. Hidi, & A. Krapp , Eds, The role of interest in learning and development, Pp:. 4370-,. Hillside, NJ: Erlbaum.
- Field, S., & Hoffman, A., (2002): Preparing youth to exercise self-determination: Quality indicators of school environments that promote the acquisition of knowledge, skills and beliefs related to self-determination. Journal of Disability Policy Studies, V 13, Pp: 113118-.
- Field, S., & Hoffman, A., (2004): Development of a model for self-determination. Career Development for Exceptional Individuals, V17, Pp:159169-.
- Field, S., Martin, J., Miller, R., Ward, M., & Wehmeyer, M., (1998): A practical guide to promoting self-determination. Reston, VA: Council for Exceptional Children.
- Flood, S., &Robert, L.,(2005): Solving Problem Solving: A Potent Force for Effective Management.New York, Ny: Wiley
- Fuchs, D., Mock, D., Morgan, P. L., & Young, L., (2003) Responsiveness-to-intervention: Definitions, evidence, and implications for the learning disabilities construct. Learning Disabilities Research & Practice, V18, Pp:157171-.
- Grolnick, W., & Ryan, R., (1990): Self-perceptions, motivation, and adjustment in children with learning disabilities: A multiple group comparison study. Journal of Learning Disabilities, V 23, Pp:177184-.
- Hammill, D.; Leigh, J.; McNutt, x.; larsew, s., (2007): Anew definition of Learning Disabilities. Journal of Learning Disabilities..V 20,N.2 Pp.109113-.
- Harrison, F.,(2002): Styles of Thinking: Strategies For Asking Questions, Making Decisions, And Solving Problems. Garden City, Ny: Anchor Press/Doubleday
- Jitendra, A; DiPipi, M.; Perron-J.,(2002): An Exploratory Study of Schema-Based Word-Problem-Solving Instruction for Middle School Students with Learning Disabilities: An Emphasis on Conceptual and Procedural Understanding., Journal of Special Education, V36, N1, Pp:2338-

- Johnson, D.& My Klbust, H., (2000): Learning disabilities: Educational principles and practices New York: Grune & Stratton.
- Kasser, T., & Ryan, R., (2006): Further examining the American dream: Differential correlates of intrinsic and extrinsic goals. Personality and Social Psychology Bulletin, V 22, Pp: 280□287.
- Kavale, K.A.; Forness, S.R.,)1995): The mature of Learning Disabilities. Lawrence Erlbaun Associates Publishers Mahwah, New Jersey.
- Lamb, D., (2001): Discovery, Creativity and Problem-Solving. Brookfield, vt: Avebury.
- Levesque, C., Zuehlke, N., Stanek, L., & Ryan, R.,). 2004): Autonomy and competence in german and u.s. university students: A comparative study based on self-determination theory. Journal of Educational Psychology,V 96,Pp: 6884-.
- Maloney, D.,(2003): Research on Problem solving: Physics, in handbook of Research on Science Teaching and Learning edited: Toronto.
- Martin, J., & Marshall, L (1999): Infusing self-determination instruction into the IEP and transition process. In D. J. Sands & M. L. Wehmeyer, Eds, Self-determination across the lifespan: Independence and choice for people with disabilities Pp: 215236- Baltimore: Paul H. Brookes
- Mayer, R.,(2002): Thinking, Problem Solving, Cognition. 2nd Ed. New York, Ny: W.H. Freeman
- Merrell; C., & Kenneth, E., (1995): Differentiating low Achieving students and student with learning disabilities, an examination of performances on the woodcock – Johnson, psycho – Educational Battery. The Journal of special Education, V. 24, N.3, Pp. 296 – 305.
- Montague, M., (2008): : Self-Regulation Strategies to Improve Mathematical Problem Solving for Students with Learning Disabilities, Learning Disability Quarterly, V31, N1, Pp:3744-
- National Research & Training Center- University of Illinois at Chicago, (2002): Self-determination framework for people with psychiatric disabilities. Chicago, IL: Author. Retrieved July 18, from :http://www.psych.uic.edu/UICNRTC/sdframework.pdf
- Niemiec, C., Lynch, M., Vansteenkiste, M.,& Bernstein, J., (2006): The antecedents and consequences of autonomous self-regulation for college: A self-determination theory perspective on socialization. Journal of Adolescence,V 29, Pp:761775-.
- Niemiec, C., & Ryan, R.,(2009): Autonomy, competence, and relatedness in the classroom: Applying self-determination theory to educational practice. Theory and Research in Education, V 7, Pp:133144-.
- Niemiec, C., & Ryan, R., (2009): The path taken: Consequences of attaining intrinsic and extrinsic aspirations in post□college life. Journal of Research in Personality, Pp: 291□306

- Owen, R; & Fuchs, L.., (2002): Mathematical Problem-Solving Strategy Instruction for Third-Grade Students with Learning Disabilities., Remedial and Special Education, V 23, N5, Pp: 26878-
- Piek, J.; Pitcher, T. & Hay, D., (2009): motor coordination and Kinesthesis in boys with attention deficit hyperactivity disorder. Development medical child Neurology , V 41,N.3Pp: 123- 129.
- Reeve, J., Deci, E., & Ryan, R., (2004): Self-determination theory: A dialectical framework for understanding socio-cultural influences on student motivation. In D. M. McInerney & S. Van Etten, Eds, Big theories revisited, Pp:. 3160-). Greenwich, CT: Information Age Press.
- Reeve, J., Ryan, R. M., Deci, E. L., & Jang, H., (2007): Understanding and promoting autonomous self-regulation: A self-determination theory perspective. In D. Schunk & B. Zimmerman ,Eds, Motivation and self-regulated learning: Theory, research, and application Pp: 223244-. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Roth, G., Assor, A., Niemiec, C. P., Ryan, R. M., & Deci, E., (2009): The emotional and academic consequences of parental conditional regard: Comparing conditional positive regard, conditional negative regard, and autonomy support as parenting practices. Developmental Psychology, V 45, Pp:1119–1142.
- Roth, W., James R., & Frank V.., (2006): Problem Solving For Results. Delray Beach, FL: St. Lucie Press.
- Ryan, R., (1995): Psychological needs and the facilitation of integrative processes. Journal of Personality, V: 63,Pp: 397□427
- Ryan, R., & Brown, K.,(2005):Legislating competence: The motivational impact of high stakes testing as an educational reform. In C. Dweck & A. E. Elliot Eds, Handbook of competence. Pp: 354374-. New York: Guilford Press.
- Ryan, R., & Deci, E., (2001): To be happy or to be self□fulfilled: A review of research on hedonic and eudaimonic well□being. In S. Fiske, Ed, Annual Review of Psychology V 52;Pp: 141□166.
- Ryan, R., Deci, E.., Grolnick, W., & LaGuardia, J. (2006): The significance of autonomy and autonomy support in psychological development and psychopathology. In D. Cicchetti & D. Cohen, Eds, Developmental Psychopathology: New York, V1, N2, Pp: 295□ 849
- Ryan, R., Stiller, J., & Lynch, J. (1944.. (Representations of relationships to teachers, parents, and friends as predictors of academic motivation and self-esteem. Journal of Early Adolescence, V 14,Pp: 226249-.
- Ryan, R.., & Deci, E., (2000):: Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. American Psychologist, V 55, Pp: 6878-.
- Schiff, R; Bauminger, N; &Toledo, I., (2009): Analogical Problem Solving in Children with Verbal and Nonverbal Learning Disabilities , Journal of Learning Disabilities, V42 N1, P p: 313-

- Shogren, K., Wehmeyer, M., Palmer., S., Soukup, J., Little, T., & Nancy, L., (2008): Understanding the Construct of Self Determination : Examining the Relationship Between the ARC s Self Determination Scale and the AIR Self Determination Scale, Assesment for Effective Intervention , V 33, N2: Pp: 94-107
- Sternberg, R.,(2004): Thinking and Problem Solving. 2nd Ed. San Diego, Ca: Academic Press
- Wehmeyer, M.,(2007) :Self-determination and the education of students with disabilities. ERIC EC Digest #E632. Arlington, VA: ERIC Clearinghouse on Disabilities and Gifted Education
- Wehmeyer, M., & Schwartz, M. (1997): Self-determination and positive adult outcomes: A follow-up study of youth with mental retardation or learning disabilities. Exceptional Children, V 63, N 2,Pp: 245255-.
- White, R. ., (1959): Motivation reconsidered: The concept of competence. Psychological Review,V 66, Pp: 297333-.
- Wong, P., & Wong, D.,(2008): Enhancing Staff Attitudes, Knowledge and Skills in Supporting the Self Determination of Adults with Intellectual Disability in Settings, Journal of Intellectual Disability Research, V 52,N 3,Pp: 230243-.