مجلة كلية الآداب بقنا (دورية أكاديمية علمية محكمة)

الإسهام النسبي للحيوية الذاتية وإستراتيجيات التنظيم الذاتي في تباين مهارات حل المشكلات لدى الأطفال ذوي اضطراب الديسكلكوليا

د. إيمان عزت عباده عبدالحافظ

أستاذ مساعد بقسم علم النفس

كلية الآداب– جامعة الفيوم

DOI: 10.21608/qarts.2024.255677.1835

مجلة كلية الآداب بقنا – جامعة جنوب الوادي – المجلد (٣٣) العدد (٦٣) أبريل ٢٠٢٤

الترقيم الدولي الموحد للنسخة المطبوعة ISSN: 1110-614X

الترقيم الدولي الموحد للنسخة الإلكترونية ISSN: 1110-709X

موقع المجلة الإلكتروني: https://qarts.journals.ekb.eg

الإسهام النسبي للحيوية الذاتية وإستراتيجيات التنظيم الذاتي في تباين مهارات حل المشكلات لدى الأطفال ذوي اضطراب الديسكلكوليا

الملخص:

هدفت الدراسة الراهنة تقصي العلاقة بين كل من الحيوية الذاتية وإستراتيجيات التنظيم الذاتي ومهارات حل المشكلات لدى الأطفال ذوي اضطراب ديسكلكوليا، كما ترنو الدراسة التحقق من مدى الإسهام النسبي للحيوية الذاتية وإستراتيجيات التنظيم الذاتي في تباين مهارات حل المشكلات لدى الأطفال ذوي اضطراب ديسكلكوليا، وذلك على **عينة** مكونة من{٤٦ طفل (**٢٨ ذكور**–**١٨ إناث**} ممن تراوحت أعمارهم بين(٩–١٢) بمتوسط (١٠,٩٥) وانحراف معياري(١,١٠). تم الاستعانة بمجموعة من المقاييس ممثلة في الصورة المختصرة مقياس ستانفورد بينيه الصورة الخامسة وبطارية مقاييس التقدير التشخيصي لصعوبات التعلم النمائية والأكاديمية ومقياس الحيوية الذاتية ومقياس إستراتيجيات التنظيم الذاتي ومقياس مهارات حل المشكلات.

وأسفرت **نتائج** البحث عن دلالة العلاقة بين الحيوية الذاتية وإستراتيجيات التنظيم الذاتي ومهارات حل المشكلات لدى الأطفال ذوي اضطراب ديسكلكوليا، كما أظهرت النتائج وجود فروقًا ذات دلالة إحصائية في الحيوية الذاتية وإستراتيجيات التنظيم الذاتي ومهارات حل المشكلات تبعًا للعمر وكانت الفروق لصالح الأطفال ذوي اضطراب ديسكلكوليا الأكبر سنا(١١– ١٢سنة) ولم توجد دلالة لهذه الفروق تبعًا للنوع، كما أسفرت نتائج نموذج الانحدار عن دلالة تنبؤ الحيوية الذاتية وإستراتيجيات التنظيم الذاتي بمهارات حل المشكلات وقد بلغت نسبة الإسهام الكلي للمتغيرات المستقلة في تفسير مدى تباين مهارات حل المشكلات لدى الأطفال ذوي اضطراب ديسكلكوليا

(٨١٪). وخلصت الدراسة إلى **التوصية** بضرورة تخصيص مزيد من الدراسات لاضطرابات التعلم المحدد (ديسكلكوليا) وتسليط الضوء على أهمية التشخيص المبكر والتدخل المبكر وتصميم البرامج العلاجية المتخصصة.

الكلمات المفتاحية: الحيوية الذاتية، إستراتيجيات التنظيم الذاتي، مهارات حل المشكلات ، اضطراب ديسكلكوليا

مدخل إلى مشكلة البحث:

هدفت هذه الدراسة تحديد العلاقة بين الحيوية الذاتية واستراتيجيات التنظيم الذاتي ومهارات حل المشكلات لدى الأطفال ذوي اضطراب الديسكلكوليا، والتحقق من مدى الإسهام النسبي للحيوية الذاتية وإستراتيجيات التنظيم الذاتي في تباين مهارات حل المشكلات.

تشهد مرحلة الطفولة طفرة في النمو والارتقاء العقلي والثقافي والاجتماعي والنفسي، وتمثل البنية الأساسية لتعلم الطفل وتشكيل سماته النفسية واكتساب مهاراته النمائية والأكاديمية وتنمية أسس التفكير، وقد يواجه الأطفال العديد من الاضطرابات النمائية والأكاديمية وتدني مستوى التوافق الأكاديمي رغم أن قدراتهم الذهنية والجسمية ومهاراتهم الحسية تقع ضمن المستوى الطبيعي أو أعلى، إذ يظهر لديهم فجوة بين أدائهم الفعلي والأداء المتوقع، برغم تكافؤ فرص تدريبهم وتعلمهم مع الفرص المتاحة لأقرانهم.

وتمثل **الرياضيات** وأساليب تدريسها أهم المجالات التي تؤثر على الأداء الأكاديمي والأداء العقلي والمعرفي للطلاب خلال مراحل النمو المتتابعة، حيث يتعين عليهم أن يعكسوا قدرًا مناسبًا من الكفاءة الأكاديمية والمعرفية على المفاهيم والمهارات التي تمكنهم من التعامل مع المشكلات والمهام الرياضية، ولا سيما تطبيق مبادئ الاستقراء والاستنباط والاستدلال واستخدام الأسس والقواعد الرياضية وتعميمها في مواقف الحياة الواقعية (الزيات،٢٠٠٨). إذ تنبع أهمية الرياضيات من كونها أحد أهم الأنشطة الذهنية والأكاديمية النى تقدم للتلاميذ وتمكنهم من الاستدلال وحل المشكلات،

مستعينين في ذلك، بالمعرفة والقوانين وأساليب التفكير وتعميمها على مختلف أنشطة الحياة.

وقد يصادف بعض الأطفال مشكلات جوهرية في التعامل مع الحقائق الحسابية واستراتيجيات التفكير الرياضي، مما يشير إلى اتسامهم بصعوبات تعلم الرياضيات أو الديسكلكوليا Dyscalculia وهي أحد اضطرابات التعلم المحدد Specific learning Disability. عرفها الزيات (١٩٩٨) بأنها اضطراب في تعلم المفاهيم الرياضية والرموز الحسابية والإخفاق في إجراء العمليات الحسابية، وترتبط باضطراب وظيفي في الجهاز العصبي المركزى.

ويتسق ذلك مع ما أوضحته الجمعية الأمريكية للطب النفسي American Psychiatric Association (2013) بأن **الديسكلكوليا** اضطراب تعلم تتضح أعراضه من خلال قصور في معالجة المعلومات الرقمية أو تعلم المفاهيم الحسابية واجراءتها الدقيقة، ووجود صعوبة في الاستدلال الرياضي أو التفكير المنطقي بشرط أن تكون مهارة الرياضة منخفضة بشكل ملحوظ عما هو متوقع من الأفراد ممن هم في نفس العمر الزمني وتسبب قصور في الأداء الأكاديمي وأنشطة الحياة اليومية.

وتتسم **الديسكلكوليا** بمجموعة من الشواهد، ولاسيما عدم فهم الأرقام وضعف المنطق الرياضي وقصور الذاكرة قصيرة وطويلة المدى وصعوبة العد العكسي للأرقام وضعف الذاكرة الحسية البصرية والإخفاق في إكمال التسلسل وصعوبة إدراك الأنظمة الرقمية (Bird,2009). ومن الأعراض الرئيسية للديسكلكوليا أيضًا؛ صعوبة التعامل مع الأرقام بقيمتها، مما يفقد الطفل الإحساس بالقيمة العددية، ويصاحب ذلك ظهور مجموعة أخرى من المظاهر مثل صعوبة إجراء عمليات الجمع والطرح والضرب

والقسمة والعد واستنتاج الأعداد وعدم القدرة على التمييز بين الأرقام المتشابهة وعدم ادراك المسافات بين الأرقام وصعوبة قراءة الرقم في الاتجاه الصحيح، مما ينعكس بالسلب على اتجاه الطلاب نحو الحساب(شعيب ورسلان،٢٠١٥).

وتعد **الحيوية الذاتية** Subjective vitality أحد مرتكزات علم النفس الإيجابي والذي يرتكز على مكامن القوة والفضائل والقيم الإنسانية المُعينة على فهم الفرد لذاته وتحقيق أهدافه، وتمثل الحيوية الذاتية أحد مؤشرات الصحة النفسية لما تتضمنه من الشعور بالحيوية والنشاط والقوة والحماس والإقبال على الحياة (Decl & Ryan, 1985). وتكمن أهميتها في كونها من العوامل المنبئة بالسعادة والرفاهية النفسية، والمرتبطة أيضًا بارتفاع مستوى فاعلية الذات وتقدير الذات والشعور بالأمل والرضا عن الحياة والطموح والتوجه نحو المستقبل، وحديثًا وجه العلماء دراساتهم واهتمامهم نحو الكشف عن العلاقة بين الحيوية الذاتية واضطرابات التعلم، ولا سيما دراسة كل باتريك Patric وهيسليHisley وكيمبلير Kempler (2000) و موهاتشام Mohatasham (2023)؛ إذ كشفت نتائجهم عن انخفاض مستوى الحيوية الذاتية لدى الطلاب ذوي اضطراب التعلم، حيث أظهر الطلاب مستويات ضعيفة من الحيوية، وأوضحت هذه الدراسات الدور الفعال لإثارة حيوية الطلاب في إثارة دافعيتهم للتعلم. ويتسق ذلك مع نتائج دراسة موستافاتيMostafavi وتافلي Tafli ومتشوسونبور Mchsonpour (2023) إذ هدف الباحثون تنمية الحيوية الذاتية والتنظيم الانفعالي للتلاميذ ذوي اضطراب التعلم. فالحيوية تعد تمثيل للحالة الجسمية والعقلية المُثلىOptimal psycho-Physical ومؤشر لليقظة العقلية، وتشير إلى مدى تمتع الفرد بالمبادرة والفاعلية الذاتية.

ويتسم الأطفال ذوي اضطراب التعلم المحدد بقصور **استراتيجيات التنظيم الذاتي** Self-Regulation مثلما أشارت نتائج دراسة (أحمد، ٢٠٢٢) ودراسة (أحمد، ٢٠٢٢) ودراسة هجرس وكوادسة والأهواني(٢٠٢٣) ودراسة غنيم (٢٠٢٢) ودراسة العدل (٢٠١١). بأن الأطفال ذوي اضطراب التعلم المحدد ينخفض لديهم مستوى التنظيم الذاتي، و بصدد ذلك أشار راملي Ramli (2018) إلى أهمية مهارات التنظيم الذاتي في زيادة مستوى الانتباه والتركيز، وأن الطلاب ذوي المستوى المرتفع من مهارات التنظيم الذاتي، لديهم القدرة على أداء المهارات المطلوبة منهم بمستوى عال، ويتفق ذلك مع ما أوصت به نتائج دراسة بيشارا Bishara (2016) من أهمية الاعتماد على منهج التنظيم الذاتي في التدريس، لأنه يسهم في تحسين التفكير المنظم وما ينجم عن ذلك من خفض كثير من المشكلات ولاسيما التسرب من المدارس وارتفاع مستوى الذكاء الاجتماعي للطلاب وتعزيز استجاباتهم وانجازاتهم، كما كشفت نتائج دراسة تاتشي Tachi (2019) عن دلالة العلاقة بين التنظيم الذاتي وحل المشكلات الرياضية، وبصدد ذلك يشير مونتجيجيو Montgague (2008) إلى أن الأطفال ذوي اضطرابات التعلم يعانون من ضعف التنظيم الذاتي، مما ينعكس سلبًا على عملية التعلم ويعقيهم عن اكتساب المعلومات و توظيف مهارات التفكير العليا(ما وراء المعرفة)، فالتنظيم الذاتي من مؤشرات التوافق المدرسي.

وتمثل مهارة **حل المشكلات** Problem Solving أحد أهم مهارات التفكير العُليا، وتشير إلى جهد عقلي منظم يقوم من خلاله الفرد بالبحث عن حل لموقف ما أو مهمة ما تشغل الذهن، مما يؤدي إلى اكتساب مفاهيم ومعارف وخبرات جديدة. وقد أظهرت نتائج بعض الدراسات والبحوث ولاسيما دراسة رضوان وحسني (٢٠٢١) ودراسة شوندريك Shondrick ودراسة العدل (٢٠١١) انخفاض مستوى مهارة حل

المشكلات ومستوى مهارات التفكير واستراتيجيات التنظيم الذاتي لدى الأطفال ذوي اضطراب الديسكلكوليا.

واتسق ذلك مع ما أسفرت عنه نتائج دراسة ماكيني Maccini وهوجبز Hugbes (2000) إذ تقصت أثر استخدام إستراتيجية تعليمية مبنية على مهارات حل المشكلات للطلاب ذوي اضطراب التعلم المحدد، وأشارت إلى دلالة العلاقة بين **التنظيم الذاتي ومهارات حل المشكلات،** وأوضحت فعالية تدريب الطلاب على مهارات حل المشكلات في تحسن قدرتهم على حل المشكلات الرياضية، وهذا ما دعمته أيضًا نتائج دراسة تورمان Torman (2020) إذ أسفرت عن وجود علاقة بين حل المشكلات والقدرة على الإنجاز وتأثيرهما في مستوى الطلاب في مقرر الرياضيات، وفي نفس السياق، أظهرت نتائج دراسة فيشر fisher وألين Allen وكاسي kase (1990) اتسام الأطفال ذوي اضطراب الديسكلكوليا بالقلق أثناء إجراء مهام حل المشكلات.

والجدير بالذكر، أن التراث النظري ذاخر بالعديد من الدراسات المعنية باضطرابات التعلم النمائية والأكاديمية، فإن معظم الدراسات أجريت على صعوبات القراءة أو الديسلكسيا، ولم تشغل الديسكلكوليا نفس القدر من الاهتمام، كذلك لم يحظ متغير الحيوية الذاتية لدى الأطفال ذوي اضطراب الديسكلكوليا بعدد وافٍ من الدراسات، برغم أهميته وأثره كقوى محركة تدفع بالطفل لاستثمار طاقته الجسمية والذهنية والانفعالية في تحقيق أهدافه وإنجاز مهامه، مما يستدعي البحث والدراسة في هذا المجال، وفي ضوء ذلك وبالاتساق مع الاهتمام الدولي بقضايا الفئات الخاصة، ولا سيما ذوي اضطرابات التعلم، تم إجراء هذه الدراسة وتخصيصها للأطفال ذوي الديسكلكوليا، فعلى الرغم من أنهم يمتلكون قدرات عقلية متوسطة وفوق متوسطة؛ فإن أدائهم العقلي والأكاديمي

ينخفض عن أداء أقرانهم من الأطفال العاديين، لذا ألقت هذه الدراسة الضوء على اضطراب الديسكلكوليا لدى الأطفال، بغرض التحقق من المتغيرات ذات الصلة، والكشف عن مستوى الحيوية الذاتية واستراتيجيات التنظيم الذاتي ومهارات حل المشكلات.

وتتحدد مشكلة الدراسة في **التساؤلات الآتية:**

١- هل توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين كل من الحيوية الذاتية واستراتيجيات التنظيم الذاتي ومهارات حل المشكلات لدى الأطفال ذوي اضطراب الديسكلكوليا ؟

٢- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الحيوية الذاتية واستراتيجيات التنظيم الذاتي ومهارات حل المشكلات لدى لأطفال ذوي اضطراب الديسكلكوليا طبقًا للنوع والعمر.

٣- هل تُسهم كل من الحيوية الذاتية واستراتيجيات التنظيم الذاتي في التنبؤ بمهارات حل المشكلات لدى الأطفال ذوي الديسكلكوليا؟

أهمية الدراسة، تتمثل الأهمية فيما يلي:

أولًا: أهمية المجال البحثي: تكمن أهمية هذه الدراسة في انتمائها لأكثر من مجال من مجالات علم النفس، إذ تنتمي لمجال علم النفس الفئات الخاصة وعلم النفس الإيجابي وعلم النفس الارتقائي. وتسلط الضوء على الديسكلكوليا وما وصلت إليه من نسب انتشار وازدياد مستمر، وما ينجم عنها من آثار سلبية تنعكس بالسلب على الناحية النفسية والاجتماعية والأكاديمية

ثانيًا: أهمية المتغيرات: تستمد الدراسة أهميتها من خلال اختيار المتغيرات؛ الحيوية الذاتية بوصفها الطاقة النفسية والجسدية والقوى المحركة للفرد والتي تدفعه للقيام بالأنشطة الحياتية، وكذلك استراتيجيات التنظيم الذاتي ومهارات حل المشكلات، هي متغيرات إيجابية، تشير إلى النشاط العقلي الذي يبذله الفرد من أجل تحقيق أهدافه.

ثالثًا: أهمية العينة: تتمثل أهمية الدراسة في تحديد عينة البحث في الأطفال ذوي اضطراب الديسكلكوليا، والملتحقين بالصفوف الدراسية الرابع والخامس والسادس الابتدائي ممن تتراوح أعمارهم بين (٩-١٢) وهي مرحلة ارتقائية بالغة الأهمية، يحدث فيها كثيرًا من التغيرات النفسية والبيولوجية، فضلًا عما أشارت إليه دراسة المجيد وعبدالله (٢٠٠٩) بأن ٤٠٪ من الأطفال ذوي اضطراب التعلم تتراوح أعمارهم بين (٦-١١).

رابعًا: الأهمية التطبيقية:

تتمثل الأهمية التطبيقية في بناء ثلاثة مقاييس، ممثلة في مقياس الحيوية الذاتية ومقياس استراتيجيات التنظيم الذاتي ومقياس مهارات حل المشكلات للأطفال ذوي اضطراب الديسكلكوليا، قد تفيد نتائج هذه الدراسة العاملين في مجال رعاية وتأهيل الأطفال ذوي اضطراب الديسكلكوليا، في تحديد سماتهم وخصائصهم، مما ينعكس بالإيجاب على مستواهم المعرفي والأكاديمي

خامسًا: الأهمية الأكاديمية، قد تفيد نتائج هذه الدراسة العاملين في مجال التربية والتعليم وتوجه عناية المعلمين والمعلمات بضرورة تشجيع وتحفيز الطلاب على إنماء مهارات التفكير والتخطيط والتنظيم والسعي نحو تحقيق الهدف.

أهداف الدراسة:

١. تهدف هذه الدراسة تقصي العلاقة بين كل من الحيوية الذاتية واستراتيجيات التنظيم الذاتي وبين مهارات حل المشكلات لدى الأطفال ذوي اضطراب الديسكلكوليا.

٢. كما تسعى إلى الكشف عن الفروق في الحيوية الذاتية واستراتيجيات التنظيم الذاتي ومهارات حل المشكلات بين الأطفال ذوي الديسكلكوليا، طبقًا للنوع والعمر.

٣.وترنو الدراسة التحقق من مدى إسهام كل من الحيوية الذاتية والتنظيم الذاتي في التنبؤ بمهارات حل المشكلات لدى الأطفال ذوي اضطراب الديسكلكوليا.

مفاهيم الدراسة والأطر النظرية المفسرة

١.الحيوية الذاتية: اتفق معظم الباحثين على تعريف الحيوية الذاتية بأنها، طاقة نفسية داخلية تمكن الفرد من ضبط وتنظيم أفكاره ومشاعره وسلوكياته والتصرف بطرق هادفة قائمة على روح المبادرة والفاعلية الذاتية واليقظة والالتزام الذاتي وكذلك القدرة على المواجهة الإيجابية للضغوط والأحداث الحياتية بثبات واقتدار؛ إذ عرفها كل من سليم (٢٠١٦) وكوبزانسكيkubzansky وثورستون thorston (2007) . أنها حالة من شعور الفرد بالإيجابية والطاقة والحماس والهمة الذاتية وقدرته على ضبط وتنظيم انفعالاته وسلوكياته والحماس والإقبال على الحياة والشعور بالقوة والطاقة.

ويتسق هذا مع تعريف جرينgreen (2006) بأن **الحيوية** الذاتية هي، الطاقة المدركة والنابعة من الفرد نفسه، وشعوره الإيجابي بامتلاك هذه الطاقة وقدرته على استخدامها.

كما اتفق تعريف كل من (يونس، ٢٠١٢) وركسنRxun وفريدريكFrederiek (1997). للحيوية الذاتية بأنها إقبال الفرد على الحياة وهو مُفعم بالطاقة والإثارة،

فالحيويـة تصـنف ضـمن نقـاط القوى فـي الشخصـية وتـرتبط بـبعض المـؤثرات ولاسـيما الرفاهية النفسية والدافعية، **فالحيوية** الذاتية هي شعور الفرد بالصحة العقلية أو الذهنية، فضلاً عن اتسامه ببعض الخصائص الإيجابية مثل الرضا عن الحياة والطموح والتوجه نحو المستقبل.

ويمكن فهم **الحيوية الذاتية** في ضوء تناول مفهوم الوهن النفسي المزمن Chronic Psychological fatigue syndrome الذي أشار إليه ويليامز Williams (2005) بأنه مصطلح يشير إلى انهيار قدرة الفرد على المقاومة، والشكوى– الدائمة من الأحداث والأشخاص، مما ينعكس على وظائفه الجسمية والنفسية. وتكرار الشكوى من الخمول والشعور بالضعف، ويتضح ذلك أيضًا من خلال أفعاله التي تتسم بالانسحاب الاجتماعي وعدم المبادرة ورفض تحمل المسئولية، وعدم الرغبة في الاستمرار بمعظم الأعمال.

وتعرف الحيوية الذاتية إجرائيًا بأنها الدرجة التي يحصل عليها الطفل على مقياس الحيوية الذاتية.

الحيوية الذاتية والمفاهيم المتشابهة:

١.اليقظة العقلية، هي أحد متغيرات علم النفس الايجابي التي ترتكز على مدى انتباه الفرد وتركيزه واهتمامه، وقد اتفق كل من كاباتKabat (2004) وريانRyan وبراون Brown (2003) على تعريف اليقظة العقلية بأنها تركيز الفرد ووعيه باللحظة الراهنة بما في ذلك الحالات الانفعالية، وتشير إلى قدرة الفرد على الانتباه الكامل والاهتمام لكل الخبرات التي تحدث في الوقت الراهن وتقبلها مع عدم إصدار أي حكم تجاهها سواء بالسلب أو الإيجاب.

٢.**الرفاهية النفسية: Psychological well- being** عرفها سلجمان Sligman (2005) بأنها مرادف للسعادة وأنها تتألف من مكونات ثلاثة ممثلة في: المشاعر الايجابية والاندماج الايجابي ووجود معنى وهدف للحياة.

النظريات المفسرة للحيوية الذاتية:

نظرية تعزيز الذات Self-determination theory وروادها ديسي Decl وريان Ryan (1998) حيث أوضحا أن الفرد يمتلك القدرة على التخطيط لحياته لتحقيق نموه وارتقائه النفسي وترتكز هذه النظرية على مفهوم الدافعية وقسمها الباحثان إلى نوعين: دافعية داخلية، ودافعية خارجية. وتتضح الدافعية الداخلية من خلال الإرادة الذاتية والمتعلقة بالتعزيز الذاتي، وليس الخارجي، أما الدافعية الخارجية فإنها ترتبط بالمؤسسات الخارجية التي تدفع الفرد لأداء سلوكيات معينة. وهذا يشير إلى مدى ارتباط هذا النوع من الدافعية بالتعزيز الخارجي الذي يتلقاه الفرد ممن حوله.

نظرية التحليل النفسي، يعد سيجموند فرويد أول من طرح وصف نظري لتفسير العلاقة بين الصحة النفسية ومتغير الحيوية أو حسب ما وصفه الليبيدو Libidp، إذ يفيد بأن كل فرد يمتلك قدرًا معينًا من الطاقة النفسية المنبثقة عن غريزة الحياة وتدفعه من أجل تحقيق وإشباع رغباته والمحافظة على حياته كنسق عضوي، فضلاً عن الحفاظ على البقاء واستمرارية الحياة، وبصدد ذلك أوضح فرويد أن ارتفاع مستوى الطاقة التي يمتلكها الفرد يحرره من الصراع النفسي ومن ثم يصبح أكثر حيوية (عرفة، ٢٠٢١).

٢. **استراتيجيات التنظيم الذاتي**، ثاني مفاهيم الدراسة وتكمن أهميته في تأثيره على الأداءالعقلي والتوافق الأكاديمي، تعرف بأنها قدرة الفرد على التحكم في سلوكه وإدارة حالته الفسيولوجية والنفسية والسلوكية وإدارة انفعالاته (عبد الهادي، ٢٠١٨). ويعرفها كل من وندير wandier وإمبريك imbraike (2017) وجونسون Johnson وديفيز Davies (2014) بأنها مجموعة من السلوكيات التي تساعد الفرد على توجيهه وتعلمه ومراقبته وتنظيمه وتقييم نجاحه من خلال ما يتضمنه من دوافع ومعتقدات معرفية واستراتيجيات تعلمه.

ويتسق ذلك مع تعريف كاري carey (2014) لمهارات التنظيم الذاتي بوصفها أحد سلوكيات المواجهة الهادفة، والذي يعين الفرد على تأجيل إشباع احتياجاته الملحة في المدى القريب وتحقيق الأهداف في المستقبل. ويتفق مع تعريف فاندين vandenbos(2015) والذي أوضح أن استراتيجيات التنظيم الذاتي تشير إلى قدرة الطفل على السيطرة على سلوكه وتتألف من تحديد الهدف ومراقبة تحقيقه، والتقييم الذاتي وتعديل الأفكار.

يتشكل تنظيم الذات من مجموعة من العمليات المعرفية والدافعية مما يوصل الفرد للتعرف بمرونة وتجاهل المشتتات والتغلب على العقبات وإدارة الصراعات (Fitzsimons& Bargh, 2004) وهذا

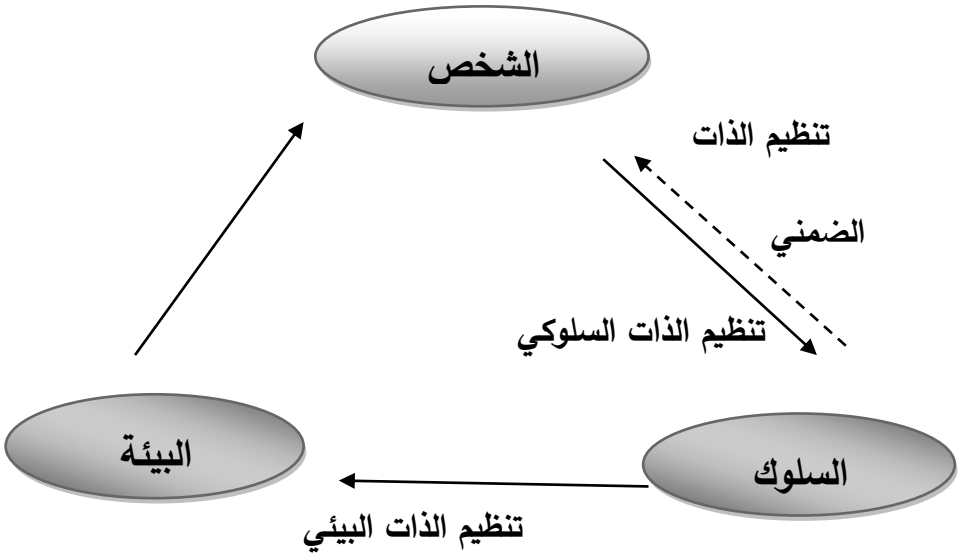
يفسر مدى معاناة الأطفال ذوي اضطراب التعلم النمائي من ضعف مستوى التنظيم الذاتي، حيث يعزى ذلك إلى صعوبة معالجة المعلومات، إذ يتجنبون أداء أو ممارسة الصعبة(Mekki, 2022).

وفي ضوء ما سبق يمكن تعريف **استراتيجيات التنظيم الذاتي إجرائيًا** بأنها الدرجة التي يحصل عليها الطفل على المقياس المعد لذلك.

النموذج الثلاثي المفسر لتنظيم الذات، أعده زيمرمان Zimmerman (1984) وتتمثل أركانه الثلاثة في الشخص والسلوك والبيئة، يصف النموذج الكيفية التي تتم بها عملية تغيير السلوك، حيث يسلك الفرد في مواقف معينة ويستدل على بعض النتائج الخاصة بسلوكه داخل البيئة المحطة به، ويقوم بتغييره في ضوء عواقب هذه السلوك.

وقد ميز زيمرمان بين نوعي من تنظيم الذات، الفعال وغير الفعال وأشار إلى ثلاث مراحل لتنظيم الذات، متمثلة في التروي والأداء والتأمل الذاتي، ويتضح **التروي** من خلال إستراتيجية تحليل المهمة والمقصود بها تحديد الأهداف والتخطيط للمهمة والأفكار المحفزة للذات والتي تثير الدافع وتحافظ على الأداء ولاسيما الاعتقاد بقيمة المهمة وتوقع النتائج وتوجيه السلوك. ويأتي **الأداء** في المرحلة الثانية وتتشكل من خلال مكونين أولهما ملاحظة الذات، حيث القدرة على ملاحظة عمليات التفكير والاستجابات، وثانيهما، ضبط الذات وتتمثل في العمليات الخاصة بتركيز الانتباه وتطوير الأداء قبل توجيه وإدراك الذات والبحث عن الدعم، أما عن **التأمل** الذي يمثل المرحلة الثالثة، فيتشكل من خلال الحكم الذاتي وتقييم الأداء وتحديد عوامل النجاح والفشل والاستجابة الذاتية (الاستجابة المعرفية والانفعالية للحكم الذاتي).

ويمكن تمثيل النموذج في الشكل التالي:



شكل (١) النموذج الثلاثي للتنظيم الذاتي

٣.مهارة حل المشكلات، ثالث مفاهيم الدراسة وتتمثل أهميتها فيما تؤديه من دور فعال في إثارة الدافعية للتعلم، عرفها حمدي (٢٠٠٨) بأنها تشير إلى استخدام الفرد عمليات التفكير وإعادة صياغة المشكلة للوصول إلى حلول متعددة تمهيدًا لتحديد الحل الملائم.

تعرف المشكلة بأنها موقف ينطوي على خلل، يحتاج إلى المعالجة للوصول إلى تحقيق الهدف، وتتألف من ثلاثة أركان، المعلومات والحقائق (المعطيات) ممثلة في الأهداف والعقبات أو الصعوبات التي تعترض الوصول إلى الأهداف. (Grawn, 2003). وقد عرف كريمر Comrier وهوريزم Horiusm (2004). حل المشكلات بأنها عملية معرفية سلوكية، يحاول الفرد من خلالها تحديد سبل التعامل مع المشكلات التي يواجهها في حياته اليومية ويتفق هذا مع تعريف العباصرة (٢٠١٥) وتعريف محمد (٢٠١٢) حيث أشارا إلى حل المشكلات بأنها مجموعة من العمليات التي يقوم

بها الفرد مستوفيًا المعلومات والمعارف التي سبق له تعلمها والمهارات التي اكتسبها في التغلب على الموقف والوصول إلى الحل، كما عرفها أوزجينOzgene (2018) وهورثوس Horthouse (2015) بأنها جهد عقلي منظم يقوم الأفراد من خلاله بالبحث عن حل لموقف ما أو مهمة ما تشغل الذهن، مما يؤدي إلى اكتساب مفاهيم ومعارف جديدة. كما وصفها سترنبرج Sternberg(2013) بأنها الأجراء الذي يتبعه الفرد لتخطي العوائق التي تواجهها وتحول بينه وبين الوصول إلى الهدف الذي يسعى إليه.

تصنيف مهارات حل المشكلات:

التحويل Transformation تتضمن عملية التحويل معطيات واضحة وهدف محدد ويتطلب حلها إيجاد سلسلة من الخطوات عن طريق البحث والاختيار من إحدى الحلول المقترحة.

التنظيم Arrangement، حيث توافر جميع عناصر المشكلة ووصف الهدف وما هو مطلوب، ويتطلب حلها تنظيم للعناصر والإقلال من الاحتمالات الواردة للإجابة.

الاستقراء Inductive، من حيث توفر مجموعة من المقدمات والمطلوب اكتشاف قاعدة عامة أو نمط معين يفسر هذه المقدمات Deductive ويعتمد حلها على التوصل للمبدأ العام.

الاستنباط، وتشير عملية الاستنباط إلى أن المعطيات تتضمن مقدمات وفروض والمطلوب معرفة مدى اتساق النتيجة منطقيًا مع المقدمات**(Greeno, 2003).**

وقد قدم جيلفورد نموذج مبسط في حل المشكلات، ووفقًا لهذا النموذج يرى جيلفورد أن مخزون ذاكرة الفرد وحصيلة معلوماته القابلة للتذكر تؤدي دورًا حيويًا في مختلف مراحل عملية حل المشكلة، أوضح جيلفورد أن الإخفاق في حل المشكلات يكون في ضوء إدراكها بصورة خاصة من بداية الأمر (محمد، ٢٠١٢).

٤.**الديسكلكوليا**، أحد اضطرابات التعلم المحدد الشائع انتشارها بين الأطفال والتي تتضح بدايتها من مرحلة التعليم الأساسي وقد تمتد لمرحلة التعليم الثانوي، وقد ميز العلماء بين **نوعين من اضطرابات التعلم** اضطراب التعلم النمائي واضطراب التعلم الأكاديمي أو المحدد، يعرف **اضطراب التعلم النمائي** Development Learning Disabilities بأنه قصور في العمليات ما قبل الأكاديمية Pre academic processes والتي تتمثل في عمليات الانتباه والإدراك والذاكرة والتفكير واللغة، وتشكل أهم الأسس التي يبني عليها النشاط العقلي للطفل(الزيات، ٢٠٠٧). ويتضح من خلال القصور في واحدة أو أكثر من العمليات الأساسية مثل الفهم واستخدام اللغة المكتوبة أو المنطوقة والتي قد تتضح من خلال خلل الاستماع أو التحدث أو التفكير Roth (2015,). وقد اتفق كل من القريطي (٢٠١١) وعبد الله (٢٠٢٠) والريان (٢٠١٢) على تعريف اضطراب التعلم النمائي بأنه اضطراب في العمليات النفسية الأساسية والتي تتضمن الانتباه، والإدراك، والذاكرة، واللغة. ويشير **اضطراب التعلم الأكاديمي أو المحدد** Specific learning Disability إلى قصور في المهارات الأكاديمية مثل، قراءة الكلمات بشكل غير دقيق أوبطيء أو صعوبة في التهجي أو إضافة حرف أو استبدال حرف بحرف آخر، أو صعوبة في التعبير الكتابي أو ارتكاب أخطاء نحوية أو علامات الترقيم وأخطاء في التعبير الكتابي وصياغة الجمل، أو صعوبات الحساب مثل القصور في فهم الأرقام والعلاقات بينها وصعوبة التفكير الرياضي.

اضطراب الديسكلكوليا، هي أحد اضطرابات التعلم المحدد وتتمثل في عدم القدرة على فهم وتذكر المفاهيم الرياضية مثل القوانين والمعادلات والفرز والجمع والطرح والضرب والقسمة، مصحوبة بضعف في الذاكرة طويلة المدى وصعوبة تصور موقع الأرقام(مشالي،٢٠٠٨) ويتسق ذلك مع تعريف أبو الحديد (٢٠١٧) وعبيد(٢٠٠٩) وعمر وعامر (٢٠٠٨) بأن الديسكلكوليا هي الإخفاق في فهم الرموز الحسابية أو صعوبة في اجراء العمليات الحسابية كالجمع والطرح والضرب والقسمة وصعوبة استدعاء الأرقام أو كتابتها.

كما أشار إليها كل من الشخص والجارحي (٢٠١١) بأنها صعوبة شديدة في تعلم المفاهيم الرياضية، والتي قد تعزى لخلل في الجهاز العصبي المركزي.

التشخيص، ورد تشخيص ديسكلكوليا في الدليل التشخيصي الاحصائي الخامس للأمراض النفسية ضمن محكات تشخيص صعوبات التعلم، وتتضح فيما يلي:

أولًا: وجود واحد على الأقل من الأعراض التالية ويستمر مدة ٦ أشهر على الأقل

١. قراءة الكلمات ببطء (مثل قراءة الكلمات المفردة بشكل غير صحيح وصعوبة انتاج الكلمات)

٢. صعوبة في فهم ما يقرأه الطفل (قراءة النص بشكل صحيح، ولكن بدون فهم المعنى).

٣. صعوبة التهجئة (إضافة، أو حذف، أو ابدال أو تغيير حروف عن النص).

٤. صعوبة الكتابة (تتضح من خلال الأخطاء النحوية).

٥. صعوبة العد والحساب (خلل في فهم الأرقام أو تبديل العمليات الحسابية أوصعوبة تحديد الفئات العددية).

ثانيًا: انخفاض المهارات الأكاديمية عن ما هو متوقع من الأقران، مما يؤدي إلى الإخفاق في الأداء الأكاديمي، وأنشطة الحياة اليومية.

ثالثًا: تبدأ المظاهر السابق ذكرها خلال سنوات المدرسة.

رابعًا: صعوبات التعلم لا تكون مصحوبة بالتأخر العقلي أو المشكلات الحسية السمعية أو البصريةأو الاضطرابات النفسية أوالعصبية أو مشكلات في اللغة وفهم التعليمات الأكاديمية.

(APA,2013)

مظاهر اضطراب الديسكلكوليا، تتضح من خلال الإخفاق في المهارات التالية:

١. قصور في التنظيم المكاني يتضح من خلال تبديل الأعداد التي يحتويها العمود الواحد مثل تبديل عددين محل بعضهما وعدم معرفة الاتجاه الصحيح للعملية مثلما يحدث في الطرح.

٢. أخطاء إجرائية في تنفيذ العمليات الحسابية من جمع وقسمة وطرح وضرب.

٣. قصور الادراك البصري ويظهر في عدم القدرة على قراءة المشكلات الرياضية التي تحتوي على علامات عشرية (ترك العلامة وعدم معرفة مكانها)

٤. قصور الحكم والاستدلال يظهر في عدم القدرة على الحكم على مدى صحة أو خطأ العمليات الحسابية وعدم الفدرة على الاستدلال.

٥. قصور الذاكرة والفشل في استدعاء الحقائق العددية(إبراهيم،٢٠١٣).

شكل (٢) مظاهر اضطراب الديسكلكوليا

تفسير اضطراب التعلم في ضوء التوجه النفسي عصبي، والذي أوضح أنصاره أن الجهاز العصبي المركزي للأطفال يختلف تمامًا عنه لدى البالغين، من حيث الخصائص الفسيولوجية والإمكانات الوظيفية Functional abilities موضحين أن نمو الجهاز العصبي لدى الأطفال يسير بحالة نضج منتظم Constant maturation، بينما يتصف بالثبات والاستقرار Relatively static النسبي لدى البالغين ولذلك فإن حدوث أي خلل في الجهاز العصبي المركزي لدى الطفل ينعكس تمامًا في قصور أو خلل أو اضطراب نمو الوظائف المعرفية الإدراكية واللغوية والأكاديمية والمهارات الحركية والسلوكية، بينما ما يصيب مخ البالغين ينصرف إلى فقد المهارات أو المعارف السابق اكتسابها. وقد أوضح اختصاصيو علم النفس العصبي والفسيولوجية العصبية أن هناك فروق دالة بين الأداء المخي للأطفال ذوي اضطرابات التعلم– وأقرانهم من العاديين.

دراسات سابقة:

١.دراسات تناولت الحيوية الذاتية لدى الأطفال ذوي اضطراب التعلم

هدفت دراسة عيسى (٢٠١٣) الكشف عن مدى تنبؤ الحيوية الذاتية بالوصمة الاجتماعية لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم البالغ عددهم (١٠٠- ٥٠ ذكور- ٥٠ إناث). أظهرت النتائج العلاقة بين الحيوية الذاتية والوصمة الاجتماعية وأوضحت أن الحيوية الذاتية تسهم في التنبؤ بالوصمة الاجتماعية، كذلك أوضحت النتائج أن كل من الحيوية الذاتية والوصمة الاجتماعية تتباين طبقًا لتباين النوع.

وللمقارنة بين الأطفال ذوي اضطراب التعلم المحدد والأطفال العاديين فيما يتعلق بالتنظيم الذاتي والحيوية العقلية أجرى (Mohtasham ,2023) دراسة على (١٢٠ طفل: ٦٠ لديهم اضطراب التعلم المحدد و ٦٠ ليس لديهم أي اضطرابات)، واعتمد الباحثون على مقياس ريان وفريديريك Rayan & Frederic 1997 للحيوية الذاتية وأظهرت نتائج الدراسة انخفاض مستوى الحيوية الذاتية وضبط الذات الأكاديمي لدى الأطفال ذوي اضطراب التعلم المحدد وذلك مقارنة بالأطفال الذين لا يعانون من أي اضطراب، وأوصت الدراسة بضرورة الكشف المبكر وتوجيه الآباء والأمهات والمعلمين بطرق الفحص وإعادة التأهيل. وهذا يتسق مع ما أشارت إليه دراسة (Abd alah & Mostafa, 2022) والتي أجريت على عينة من الطلاب بواقع ٢٩٥ طالب دراسة، إذ كشفت نتائجها عن العلاقة بين الحيوية الأكاديمية والتنظيم الذاتي والمراقبة الذاتية أثرهم على التعلم والذكاء الثقافي. ولتنمية الحيوية الذاتية والتنظيم الانفعالي للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم، أجرى كل من (Mostafa , Tafli Hehsonpour ,2022) دراسة شبه تجريبية على التلاميذ من الصف الثالث إلى الصف السادس بواقع (٣٠) مقسمين إلى مجموعتين تجريبية وضابطة،

وقد أظهرت النتائج أن البرنامج العلاجي المعتمد على اللعب بين الوالدين والطفل قد أثر بالإيجاب على الحيوية الذاتية والتنظيم الانفعالي. وعن تحديد العلاقة بين الحيوية الذاتية والازدهار النفسي عبر التنظيم الانفعالي للطالبات، أجرت الكريدايس (٢٠٢٢) دراسة بغرض الكشف عن الدور الوسيط للتنظيم الانفعالي في العلاقة بين الحيوية الذاتية والازدهار النفسي ولذلك لدى عينة مكونة من (٢٤٠) طالبة وتمثلت المقاييس في مقياس الحيوية الذاتية ومقياس الازدهار النفسي ومقياس التنظيم الانفعالي، وأشارت النتائج إلى دلالة التأثير الموجب بين الحيوية الذاتية والتنظيم الانفعالي. كما هدفت دراسة حماد (٢٠١٨) الكشف عن العلاقة بين اليقظة العقلية ومهارات تنظيم الذات وضعف الانتباه لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم وتحديد مدى فعالية برنامج تدريبي لتنمية اليقظة العقلية في تحسين مهارات تنظيم الذات والانتباه، بلغت العينة (٧٦) طفل من ذوي صعوبات التعلم بمتوسط عمر ١١.٣ وتختلف المقاييس في مقياس اليقظة العقلية للأطفال والمراهقين ومقياس التنظيم الذاتي. كشفت النتائج عن العلاقة بين اليقظة العقلية والتنظيم الذاتي وتحسن مستوى تنظيم الذات واليقظة العقلية والانتباه نتيجة البرنامج العلاجي.

كذلك أجرى (Patric, Hisley & Kempler ,2000) بحثًا تحليليًا أشاروا فيه إلى نتائج للتعلم بعض الدراسات المعنية بتحديد الحيوية الذاتية لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم وقد أسفر تحليل النتائج عن البعد الفعال لحماس المعلمين وأثره الإيجابي على إثارة دافعية التلاميذ وحيويتهم وأن تلقي التلاميذ لمحاضرة تحفيز، ترك أثرًا إيجابيًا على ارتفاع مستوى حيويتهم.

٢.دراسات تناولت التنظيم الذاتي لدى الأطفال ذوي اضطراب التعلم .

أجرى كل من هجرس وكواسة والأهواني(٢٠٢٣) دراسة لإيضاح الفروق بين الذكور والإناث ن (٢١٨) ممن تراوحت أعمارهم بين ١٣-١٤، في مهارات تنظيم الذات والتحول العقلي وذلك لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم. تمثلت أدوات الدراسة في مقياس رافن والمسح النيورولوجي السريع، وصعوبات التعلم في مادة العلوم. وأشارت النتائج إلى تنبؤ مهارات التنظيم الذاتي بالتحول العقلي، ولم يظهر النتائج الفروق بين الذكور والإناث في مهارات تنظيم الذات والتجول العقلي. كذلك أوضحت دراسة أحمد (٢٠٢٢) التي هدفت تنمية مهارات التنظيم الذاتي وتحسين مهارات القراءة لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم في مرحلة المدرسة من خلال برنامج تدريبي قائم على نموذج الفصل الدراسي المقلوب، تكونت العينة من (٢٠) طفل وطفلة من ذوي صعوبات التعلم، تراوحت أعمارهم بين (٩.٦-١٠.٥) واستعان الباحث بمقياس ستانفورد بينيه- الصورة الخامسة ومقياس التقدير التشخيص لصعوبات القراءة ومقياس مهارات التنظيم الذاتي لدى الأطفال وكشفت النتائج عن فعالية البرنامج المستخدم في تنمية مهارات التنظيم الذاتي، كما هدفت دراسة (غنيم، ٢٠٢٢) تحديد العلاقة بين مهارات التنظيم الذاتي وصعوبات تعلم القراءة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، تكونت العينة من (٣٠) تلميذ وتلميذة بالصف السادس ممن تراوحت أعمارهم بين (١١- ١٢) واشتملت الأدوات على مقياس التنظيم الذاتي ونظرية صعوبات تعلم القراءة، وأظهرت النتائج أن هناك علاقة عكسية بين صعوبات التعلم ومهارات التنظيم الذاتي، وكذلك أوضحت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين الذكور والإناث على مهارات التنظيم الذاتي.

وعلى مستوى التدخل العلاجي، أجرى (Jdaitawi, M., Alturki, S., Ramzy, S., Saleh et. al, 2022) دراسة شبه تجريبية على عينة من الطلاب ذوي صعوبات

التعلم للغرض كتعزيز مهارات التنظيم الذاتي من خلال بعض التطبيقات التكنولوجية الهدف من الدراسة الكشف عن فعالية إستراتيجية التعلم بالواقع المعزز وتحققت النتائج من هذه الفعالية في تعزيز التنظيم الذاتي لدى الطلاب.

وفي سياق تحديد العلاقة بين التنظيم الذاتي والدافعية للإنجاز لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم، أجرى (Butler, C. M., & De La Paz, S. 2021). دراسة لقياس بعض المتغيرات مثل تحديد الأهداف والمراقبة الذاتية لإنجاز المهمة والمراقبة الذاتية الأقل، كشفت النتائج عن التأثير الإيجابي للتنظيم الذاتي للتعلم على الانفعالات والكفاءة الذاتية وتقدير الذات.كان الغرض وصف المكونات والأبعاد التعليمية وتأثيرها في التنظيم الذاتي الأكاديمي مثل (المراقبة الذاتية لإنجاز المهمة وتحديد الهدف) لتحسين نتائج التعلم وتحفيز الطلاب. وفي نفس السياق وحول تعزيز مهارات التنظيم الذاتي لدى الأطفال ذوي اضطراب التعلم المحدد، أجرى Babazadeh, Z., Mojaver, S., & Fati, K (2021) دراسة تجريبية على (١٥) طفل مقسمين على مجموعتين تجريبية وضابطة وبلغ عدد المجموعة المشاركة في البرنامج (٨) كشفت النتائج عن فعالية التدريب على حل المشكلات مؤثرة على مهارات التنظيم الذاتي لدى الأطفال والثقة بالنفس ومفهوم الذات. كذلك هدفت دراسة (Taghidiri, Narlwanni & Zadcli ,2021) قياس مدى فعالية تقنيات التنظيم الذاتي والتنظيم الانفعالي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم حيث استعان الباحث بالمنهج التجريبي للتحقق من تأثير البرنامج على عينة لدراسة والتي تمثلت في المجموع تجريبية (١٥) ومجموعة ضابطة (ن= ١٥) وأشارت النتائج إلى وجود فروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة في التنظيم الذاتي والتعلم الذاتي وأوصت الدراسة باستخدام التعريفات المعتمدة على التنظيم الانفعالي لتحسين التنظيم الذاتي للتعلم. كما هدفت دراسة صلاح (٢٠٢٠) إلى دراسة أثر الخبرة ومستوى صعوبة المهمة واستراتيجيات

التنظيم الذاتي على أداء الطلاب في حل المشكلات، وتألفت العينة من (٣٠ طالب) ممن شاركوا في تطبيق أدوات الدراسة الممثلة في الصورة المختصرة لمقياس التنظيم الذاتي ومقياس حل المشكلات المكون من ٩ مشكلات، وأوضحت النتائج أن هناك علاقة بين استراتيجيات التنظيم الذاتي وأداء الطلاب على سلوك حل المشكلات. ويمكن التنبؤ بأسلوب حل المشكلات من خلال استراتيجيات التنظيم الذاتي. كما هدفت دراسة (2019 ,Lucangeli) قياس تأثير برنامج تدريب ما وراء المعرفة لتعزيز المهارات الحسابية للطلاب ذوي صعوبات التعلم (الحساب العقلي والكتابة وبناء الجملة) والتنظيم الذاتي (٣٦ فتى، ٣٢ فتاة) خضع منهم ٣٤ طفلاً للبرنامج العلاجي لمدة ١٦ جلسة. وأظهرت النتائج تحسن مستوى الرياضيات لدى الأطفال من المجموعة التجريبية حيث الدقة في نسخ الأرقام والحساب وأشارت الدراسة إلى أن التدخلات النفسية والتربوية لها أثر فعال في إنماء مهارات الحساب وتعزيز مهارات التعليم الذاتي. وعن تأثير انخفاض مهارات التنظيم الذاتي لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم على مهارات انتباههم، أجرى (Berkeley & Larsen, 2018) دراسة تحليلية، حيث الاطلاع على بيانات (١٨ دراسة) وتحليل نتائجها والتي كشفت عن تأثير مكونات التنظيم الذاتي (التأثير طويل المدى) على فهم التعليمات وفهم النصوص اللفظية وأشار الباحثون إلى معاناة الطلاب ذوي صعوبات التعلم من مشكلات الانتباه وصعوبات في التحفيز مما يعيق عملية التعلم وبرغم أن الأطفال لديهم القدرة على التعلم فإن أدائهم ينخفض عن أقرانهم من العاديين. كذلك أجرى كل من (Willoughby, D., & Evans, M. A. ,2019) دراسة على الطلاب ذوي صعوبات التعلم بين (٧٨ من لديهم صعوبات تعلم أو نقص انتباه وفرط الحركة)، تناولت العلاقة بين التنظيم الذاتي للتعلم وتقبل الذات وصعوبات التعلم، تم تطبيق الاستبيانات الكترونيًا، كشفت النتائج عن الارتباط بين تقبل الذات وتنظيم الذات والتعاطف لدى الطلاب ذوي

صعوبات التعلم، وثم الإشارة إلى صعوبات التعلم بوصفه أحد عوامل الخطورة والتحديات الاجتماعية والانفعالية والأكاديمية.

٣.دراسات تناولت مهارات حل المشكلات لدى الأطفال ذوي اضطراب التعلم المحدد.

أجرى كل من رضوان وحسني (٢٠٢١) دراسة للكشف عن الفروق بين الأطفال ذوي صعوبات تعلم الرياضيات والأطفال العاديين، في الوعي بالانتباه وكفاءة حل المشكلات الرياضية، وذلك لدى عينة مكونة من ١٢٠ تلميذ(٦٠من العاديين – ٦٠ من ذوي صعوبات تعلم الرياضيات) وتضمنت أدوات الدراسة مقياس صعوبات تعلم الرياضيات ومقياس الوعي بالانتباه وحل المشكلات وأظهرت النتائج وجود دلالة للفروق بين التلاميذ العاديين وذوي صعوبات تعلم الرياضيات في الوعي بالانتباه وكفاءة حل المشكلات وذلك لصالح العاديين، كما كشفت النتائج عن وجود علاقة بين كفاءة حل المشكلات وتنظيم الانتباه. وللتحقق من فعالية التدريب على أسلوب حل المشكلات في تحسين مستوى الرياضيات للطلاب ذوي صعوبات التعلم، أجرى Hawang& (Riccomin ,2016 دراسة تجريبية على مجموعة من التلاميذ ذوي اضطراب التعلم، بلغ عددهم (١٧) وأسفرت النتائج عن فعالية التدريب في حل المشكلات الرياضية لدى الطلاب.

وعن تحديد تأثير التدريب على اكتساب مهارات حل المشكلات الرياضية والتنظيم الذاتي، أجرى (Peter Gurtler & Schmitz ,2005) دراسة على عينة من طلاب الصف الثامن بواقع (٢٤٩) ممن خضعوا لدورات تدريبية مختلفة كل تدريب يتضمن ٦ جلسات والجلسة مدتها ٩٠ دقيقة أسبوعيًا وأكدت النتائج على فعالية الدورات التدريبية في تحسين كفاءة الطلاب ذوي صعوبات التعلم في حل المشكلات الرياضية والتنظيم الذاتي

وأوضحت الدراسة أن الاعتماد على كل من التنظيم الذاتي واستراتيجيات حل المشكلات تؤدي إلى تأثيرات أقوى. ويتفق ذلك مع ما أشارت إليه دراسة (Sale ,2005) إذ قارن الباحث بين المستوى البسيط والمنخفض من التنظيم الذاتي وتحديد علاقة التنظيم الذاتي بالتحفيز، وأن إخضاع التلاميذ ذوي صعوبات التعلم للتدخلات، من شأنه أن يعزز مستويات إنجازهم وينمي لديهم مهارات التنظيم الذاتي وأن تطوير التنظيم الذاتي و حل المشكلات يسهما في تنمية التنظيم الذاتي والقدرة على الإنجاز. كما هدفت دراسة (Maccini & Hugbes, 2000) تحديد أثر استخدام إستراتيجية تعليمية متدرجة على مهارات حل المشكلات للطلاب ذوي صعوبات التعلم، وتم تقديم التدريب وفقًا لثلاث مراحل تبدأ بالتطبيق العملي مع الأشياء المادية لتمثيل (مشاكل الرياضيات) والمرحلة الثانية يتم من خلالها التطبيق بشكل شبه مادي حيث رسم تمثيلات تشبيهية لمشكلات الرياضيات وفي المرحلة الثالثة والأخيرة يتم التطبيق المجرد وكتابة الرموز الرياضية وحلها، وأسفرت نتائج تدريب الطلاب على مهارات حل المشكلات، عن تحسن مستوى الطلاب في حل المشكلات الرياضية. كما ذكر (Montague ,1997) في مقالته التحليلية لمجموعة من الدراسات التي اهتمت بتحديد مهارات حل المشكلات لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم؛ أن هناك فروق بين ذوي اضطراب التعلم وبين الطلاب متوسطي التحصيل الدراسي وذلك في اتجاه المتوسطين والمتفوقين وأشارت النتائج الوصفية إلى تدني مستوى مفهوم الذات الأكاديمية وانخفاض مستوى تقدير الذات لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم أوضحت أنهم يفتقدون لمهارات التنظيم الذاتي وأن هذه المهارات تسهم في التعلم الذاتي والمراقبة الذاتية والتقييم الذاتي والتعزيز الذاتي وتعد مكونات ميسرة للتعلم. كما أجرى كل من (Fisher, Allen & Kase 1990) دراسة على عينة مكونة من ٩٠ طالب (٤٥ لديهم اضطراب التعلم و٤٥ ليس لديهم أي اضطراب) وذلك بهدف التحقق من تأثير اضطرابات التعلم على حل المشكلات. ممن تراوحت أعمارهم بين ٩-١١ وكشفت النتائج عن اتسام الأطفال

ذوي اضطراب التعلم بالقلق، حيث ارتفع مستوى القلق لديهم أثناء إجراء حل المشكلات، كما ظهر انخفاض أداء الأطفال على مهام حل المشكلات، ولكن بشكل بسيط مقارنة بالأطفال العاديين من غير ذوي الاضطراب.

تعقيب على الدراسات السابقة.

من حيث الهدف، هدفت بعض الدراسات السابقة مثل دراسة كل من عيسى (٢٠١٣) ودراسة موهومتوشام Mohomtocham (2023). ودراسة عبدالله Abd alah ومصطفى Mostafa (2022) فحص الحيوية الذاتية لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم ، وقد أوضحت نتائج هذه الدراسات انخفاض مستوى الحيوية الذاتية لدى ذوي صعوبات التعلم مقارنة بالأطفال العاديين.

كما **هدفت** بعض الدراسات الآخرى تقصي العلاقة بين التنظيم الذاتي وحل المشكلات مثل دراسة بتيار Butier ولاباز Lapaz (2022) ودراسة بيتر peter وسميتز Schmitz (2005)ودراسة مونتاجو(1997) ,Montague واتفقت نتائجها على دلالة العلاقة بين التنظيم الذاتي وحل المشكلات.

من حيث **اجراء دراسات تدخلية واتباع المنهج التجريبي** أجرى تافلي Tafli Hehsonpour (2022) دراسة شبه تجريبية لتنمية الحيوية لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، كذلك أجرى جيديتوي Jdaitawi (2022) دراسة تجريبية لتعزيز مهارات التنظيم الذاتي للطلاب وكذلك دراسة تاجيديري Taghidiri وزادكلي zadcli (2021)والتي هدفت قياس مدى فعالية استراتيجيات التنظيم الذاتي والتنظيم الانفعالي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.

أوجه الإستفادة من الدراسات السابقة

من حيث العينة: تم الاستفادة من الدراسات السابقة في اختيار العمر الزمنى للعينة إذ ركز الباحثون على الأطفال البالغين من العمر(٨-١٢) الملتحقين بالصفوف الدراسية من الرابع إلى السادس الابتدائي ممن توكل لهم مهام سلوكية ومعرفية وأكاديمية وتتضح لديهم مظاهر الإخفاق والصعوبة في أداء هذه المهام، هذا في نطاق الثقافة العربية وما هو ملائم للنظام التعليمي السائد والمخصص لمرحلة التعليم الأساسي.

من حيث الأدوات، اعتمدت الدراسات الأجنبية في قياسها للحيوية الذاتية على المقياس الذي أعده كل من رايان Rayan وفريديريكFrederic (1997).

وفي الدراسات العربية اعتمد كثير من الدارسين في قياس صعوبات التعلم النمائية والأكاديمية؛ على بطارية مقاييس التقدير التشخيصية لصعوبات التعلم النمائية والأكاديمية اعداد الزيات(٢٠١٩).

منهج وإجراءات الدراسة:

المنهج، اعتمدت هذه الدراسة على المنهج الوصفي، حيث وصف وقياس العلاقة بين الحيوية الذاتية واستراتيجيات التنظيم الذاتي ومهارات حل المشكلات لدى الأطفال ذوي اضطراب الديسكلكوليا، وتحديد مدى إسهام الحيوية الذاتية واستراتيجيات التنظيم الذاتي في التنبؤ بمهارات حل المشكلات، كذلك تم الاعتماد على المنهج الوصفي المقارن حيث المقارنة بين الأطفال تبعًا للعمر والنوع وذلك في الحيوية الذاتية واستراتيجيات التنظيم الذاتي ومهارات حل المشكلات.

العينة، تضمنت الدراسة عينتين:

أ. **عينة استطلاعية: تم الاعتماد عليها في حساب الكفاءة القياسية لأدوات الدراسة** وقد بلغ عددها ٦٠ طفل (٣٠من الأطفال ذوي الديسكلكوليا و٣٠ من الأطفال العاديين).

ب. **عينة أساسية** بواقع (٤٦) طفل ممن تنطبق عليهم محكات التضمين والمشار إليها كالتالي:

محكات التضمين للعينة الأساسية للدراسة:

١/اختيار مجموعة الأطفال الملتحقين بالصف الرابع والخامس والسادس الابتدائي وعدم تضمين الصفوف الأولى نظرًا لتركيز مناهجهم على الأنشطة والمهام البسيطة.

٢/أن يتراوح عمرهم الزمني بين (٩- ١٢) سنة.

٣/أن تكون نسبة ذكائهم ٩٠ فأعلى، على مقياس ستانفورد بينيه- الصورة الخامسة.

٤/الاحتكام لشكوى الأم (والتي نقلتها عن مدرس الرياضيات في الصف الدراسي) وكذلك الاحتكام للاخصائي المعالج والقائم على تأهيل الطفل.

٥/أن تنطبق عليهم محكات تشخيص اضطراب التعلم المحدد (ديسكلكوليا) الواردة في الدليل التشخيص الاحصائي الخامس.

٦/أن يحصل الطفل على الدرجة٤٠ فأكثر على بطارية مقاييس التقدير التشخيصي لصعوبات التعلم (الزيات،٢٠١٩).وتشير إلى اتسامه بمستوى من متوسط إلى شديد من الديسكلكوليا .

٧/ تطبيق مقياسي الحيوية الذاتية وإستراتيجيات التنظيم الذاتي مع الاخصائي المعالج للطفل داخل مركز التأهيل، وتطبيق مقياس مهارات حل المشكلات مع الطفل نفسه.

محك استبعاد، تم استبعاد الأطفال الذين يعانون من أى مشكلات أو اضطربات أخرى أو ذوي الصعوبات المزدوجة، ويمكن وصف العينة في الجدول التالي:

جدول (١) خصائص عينة الأطفال ذوي الديسكلكوليا(النوع والعمر والصف الدراسي)

الخصائص	المجموعة	ن	نسبة مئوية
النـــــوع	ذكور	٢٨	٦٠,١٪
	إناث	١٨	٣٩,١٪
المجموع= ٤٦			
الصف الدراسي	الرابـــع	١٨	٣٩٪
	الخامس	١٢	٢٦٪
	السادس	١٦	٣٤,١٪
المجموع= ٤٦			
العمـــــر	٩ – ١٠	٢١	٦٠,٨٪
	١١–١٢	٢٥	٣٩,١٪
ن=٤٦ متوسط العمر ١٠,٥٦ وانحراف معياري ١,١٠			

أدوات الدراسة:

اعتمدت الدراسة على مجموعة من المقاييس، يمكن الإشارة إليها فيما يلي:

١. مقياس ستانفورد بينيه– الصورة الخامسة ترجمة وتقنين عبد السميع وطه وإشراف أبو النيل.

٢. بطارية مقاييس التقدير التشخيصية لصعوبات التعلم النمائية والأكاديمية الزيات (٢٠١٩)

٣. مقياس الحيوية الذاتية إعداد الباحثة.

٤. مقياس إستراتيجيات التنظيم الذاتي إعداد الباحثة.

٥. مقياس مهارات حل المشكلات إعداد الباحثة.

وفيما يلي وصف لكل مقياس.

١. مقياس الحيوية الذاتية، تم إعداده في ضوء الخطوات التالية:

أولاً: الإطلاع على التراث النظري للحيوية الذاتية، من حيث المفهوم والأبعاد والنظريات المفسرة ولاسيما تعريف (Deci& Ryan 2001) بأن الحيوية تشير إلى امتلاء الفرد بالطاقة والحماس رغبات الشعور بالإجهاد والتعب. ونظريات تقرير الذات والتي ترتكز على أن الحيوية ممثلة فيما يملكه الفرد من قدرة على التخطيط والارتقاء النفسي (Dec & Ryan, 1985).

ثانيًا: تحليل مكونات المقاييس السابقة: مثل مقياس الحيوية الذاتية الموافقية **Ryan & fredcriok sunjection (1997)** situation vitality والذي يضم سبعة مفردات وتندرج بدائل استجاباتهم ما بين أوافق جدًا ولا أوافق على الإطلاق ويعد هذا المقياس، أداة تقرير ذاتي لمقياس المشاعر الايجابية بالشعور بالحيوية والطاقة ، و**مقياس** الحيوية الانفعالية Emotional vitality. إعداد بينيكسPenninx (1978) وتقيس عباراته مدى الإتقان والشعور بالسعادة واكتئاب الشيخوخة وأعراض القلق، ومقياس عرفة (٢٠٢١) المكونة من ثلاثة أبعاد، الجانب الجسمي والجانب العقلي والجانب النفسي الانفعالية و(٣٢) مفردة الحيوية الذاتية. ومقياس الحيوية الذاتية إعداد محمد (٢٠٢٢) لقياس الحيوية لدى طلاب المرحلة الثانوية والمكون من ٥٠ مفردة موزعة على خمسة مكونات، الحيوية البدنية والحيوية الذهنية والانفعالية والاجتماعية والروحية. ومقياس الحيوية الذاتية إعداد نمر ومحمد (٢٠٢١) والمكون

من ٤٠ مفردة تم توزيعها وفقًا لأربعة أبعاد: الطاقة البدنية واليقظة المعرفية واللياقة الانفعالية والفاعلية الاجتماعية. ومقياس الحيوية الذاتية إعداد محمد (٢٠٢٠) والمتضمن خمسة أبعاد: الحيوية البدنية والذهنية والانفعالية والاجتماعية والروحية وفقًا لثلاث بدائل للاستجابة (المقياس للطلاب ذوي الإعاقة بجامعة حلوان). ومقياس الكريديس (٢٠٢٢) للحيوية الذاتية لدى المقبلات على التخريج والمكون من الضبط الانفعالي والثقة بالنفس والرضا عن الحياة والسعادة.

ثالثًا: تحديد مكونات المقياس وبدائل الاستجابة، في ضوء ما تم الإشارة إليه سابقًا من تحليل وتفنيد التعريفات الحيوية الذاتية أصبح من الممكن صياغة التعريف الإجرائي وتحديد مكونات الحيوية الذاتية والتي تتمثل في الحيوية العقلية والحيوية الانفعالية والحيوية الجسمية، **وفيما يتعلق ببدائل الاستجابة، فقد تم تحديدها وفقًا لثلاث،** لا يحدث مطلقًا=١ يحدث أحيانًا=٢ يحدث كثيرًا=٣

رابعًا: حساب الكفاءة السيكومترية، من خلال التحقق من سلامة بناء المقياس والثبات والصدق.

أ. **بناء المقياس،** تم حساب الاتساق الداخلي للمقياس من خلال قياس الارتباط بين الدرجة الكلية لكل مكون والدرجة الكلية للمقياس. ويمكن الإشارة إلى قيم الارتباط في الجدول ٢

جدول (٢) قيم ارتباط الدرجة الكلية للمقاييس الفرعية لمقياس الحيوية الذاتية بالدرجة الكلية (ن= ٣٠)

مكونات مقياس الحيوية الذاتية	ارتباطها بالدرجة الكلية للمقياس
١.الحيوية العقلية	٠,٩٢
٢.الحيوية الانفعالية	٠,٨٦
٣.الحيوية الجسمية	٠,٨٢

وبمراجعة القيم الواردة في جدول ٢ يتضح أن معامل ارتباط مكون الحيوية العقلية بالدرجة الكلية للمقياس قد بلغ**٠,٩٢** وبلغ ارتباط مكون الحيوية الانفعالية بالدرجة الكلية **٠,٨٦** كذلك كان معامل ارتباط مكون الحيوية الجسمية بالدرجة الكلية٠,٨٢ وهذا يشير إلى **سلامة بناء المقياس واتساقه الداخلي.**

٢- **ثبات مقياس الحيوية الذاتية:** تم التحقق من الثبات من خلال حساب معامل ألفا لكرونباخ والتجزئة النصفية، وفيما يلي قيم معاملات الثبات في جدول (٣)

جدول(٣) ثبات مقياس الحيوية الذاتية للأطفال ذوي الديسكلكوليا بطريقتي ألفا لكرونباخ والتجزئة النصفية ن=٣٠

معامل ألفا لكرونباخ	التجزئة النصفية بعد تصحيح الطول
٠,٧٤	**٠,٨٩**

وتشير القيم الواردة في جدول ٣ إلى أن معامل ثبات مقياس الحيوية الذاتية بطريقة ألفا قد بلغ **٠,٧٤** والثبات بطريقة التجزئة النصفية مع تصحيح الطول باستخدام معادلة سبيرمان براون قد بلغت قيمته**٠,٨٩، مما يشير إلى ثبات المقياس.**

٣- **الصدق،** تم حساب الصدق **من خلال ثلاث طرق:**

أ- **صدق المحكمين،** حيث عُرض المقياس على ثلاث من أساتذة علم النفس بالجامعات المصرية[١] واثنين من الاختصاصيين النفسيين الخبراء في مجال

[١] **أ.د/ حمدي ياسين أستاذ علم النفس بكلية البنات للآداب والعلوم والتربية جامعة عين شمس.**

أ.د/ هناء شويخ أستاذ علم النفس الإكلينيكي بكلية الآداب جامعة الفيوم.

أ.د/ هبة حسين أستاذ علم النفس بكلية البنات للآداب والعلوم والتربية جامعة عين شمس.

الاضطرابات النمائية[٢]، وتم تعديل المقياس في ضوء ما أشار إليه الأساتذة وخبراء المجال.

ب- **صدق المضمون،** تم إعداد مقياس الحيوية الذاتية في ضوء ما أسفر عنه التراث النظري من مفاهيم ونظريات ومكونات، ومن ثم فإن مضمون المقياس مشتق من هذه المعلومات ويتسق مع ما أشار إليه العلماء وما تم التوصل إليه من نتائج تتعلق بالحيوية الذاتية.

ج- **الصدق المجموعات المحكية،** تم تطبيق المقياس على عينة مكونة من (٦٠) مقسمين إلى (٣٠) من الأطفال ذوي اضطراب الديسكلكوليا و(٣٠) من الأطفال العاديين، وتم حساب اختبار ت للتحقق من الفروق بينهم، وتم الإشارة إلى قيم اختبار (ت) في الجدول التالي (٤)

جدول(٤) صدق المجموعات المحكية لمقياس الحيوية الذاتية بحساب اختبار ت لحساب الفروق بين الأطفال ذوي الديسكلكوليا (ن=٣٠) و الأطفال العاديين(ن= ٣٠)

المجموعة	متوسط	انحراف معياري	ت	الدلالة
الأطفال ذوي الديسكلكوليا	٣٣	٥,٢٦	٦,٦٩	دال عند مستوى ٠,٠٥
الأطفال العاديين	٤١,٧٠	٣,٥٦		

في ضوء القيم الواردة في الجدول السابق، يتضح أن قيمة المتوسط لدى الأطفال ذوي الديسكلكوليا بلغت (٣٣) وقيمة المتوسط للأطفال العاديين (٤١,٧٠)

[٢]. د. ميرفت العدروس مدرس علم النفس بجامعة مصر للعلوم والتكنولوجيا .

أ.أحمد فرج مدير أكاديمية ذكائي لرعاية وتأهيل الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة.

وتتقدم الباحثة بوافر الشكروالتقدير للأساتذة الأجلاء، لما بذلوه من جهد وما أبدوه من ملاحظات لإثراء مقاييس الدراسة.

وقيمة ت تمثلت في(٦,٦٩) مما يشير إلى دلالة الفروق بين متوسط المجموعتين عند مستوى دلالة ٠,٠٥ وهذا يدل على قدرة المقياس على التمييز بين المجموعات المتناقضة **مما يدعم صدق المقياس مكونات مقياس الحيوية الذاتية في صورته النهائية.**

المكونات	أرقام المفردات
الحيوية العقلية	١-٢-٣-٤-٥-٦-٧
الحيوية الانفعالية	٨-٩-١٠-١١-١٢-١٣
الحيوية الجسمية	١٤-١٥-١٦-١٧-١٨

الدرجة الكلية لمقياس الحيوية الذاتية، تألف المقياس من ١٨ مفردة وتتراوح درجة الطفل على المقياس بين (١٨-٥٤) وتشير الدرجة ٣٧ فأكثر إلى ارتفاع مستوى الحيوية الذاتية.

٢.مقياس التنظيم الذاتي، وقد مر إعداد هذا المقياس ببعض الخطوات يمكن إجمالها فيما يلي:

أولاً: الاطلاع على الإطار النظري وما أسفرت عنه نتائج الدراسات السابقة المعنية بدراسة التنظيم الذاتي مثل دراسة رفاعي (٢٠٢٠)، دراسة (عبد الهادي ٢٠١٨). ونظرية باندورا في التعلم الاجتماعي، والتي ارتكزت على أن الأفراد يمكنهم ضبط ذاتهم من خلال تصوراتهم واعتقاداتهم عن ذاتهم والنتائج المترتبة على سلوكياتهم، وما أشار إليه Zimmerman & River maylan (2009) أن التنظيم الذاتي يمر بمراحل ثلاثة، التفكير المسبق والتخطيط. Fore thought phase والأداء performance ، والمراجعة self-reflection phase.

ثانيًا: الإطلاع على المقاييس السابقة لتنظيم الذات وتحليل مكوناتها، ومنها مقياس الفشل في التنظيم الذاتي، إعداد Alharthy, Alkalban (2021) المكون من ستة أبعاد، التسويف والتكلفة النفسية وسوء التنظيم والكسل الذاتي وتأخير الإشباع وفشل التجاوز. مقياس تنظيم الذات إعداد أحمد (٢٠٢٢) وتمثلت مكوناته في: مهارات التوجيه الذاتي وتحديد الهدف وإدارة الوقت والتقييم الذاتي، مقياس هجرس (٢٠٢٣): وتضمن المقياس مهارات التخطيط ومراقبة الذات وضبط المثيرات وتقييم الذات وتعزيز الذات. ومقياس رفاعي (٢٠٢٠): تضمن التنظيم المعرفي والتنظيم الانفعالي والتنظيم السلوكي كما تتمثل أبعاد التنظيم الذاتي في تحديد الأهداف المراقبة الذاتية لانجاز المهمة– المراقبة الذاتية الانفعالات الحديث الذاتي (Butler, C. M., & De La Paz ,2021

ثالثًا: تحديد مكونات المقياس وبدائل الاستجابة، في ضوء ما تم الإشارة إليه سابقًا من تحليل وتفنيد التعريفات الخاصة بإستراتيجيات التنظيم الذاتي أصبح من الممكن صياغة التعريف الإجرائي وتحديد المكونات والتي تتمثل في التخطيط ومراقبة الذات وتعزيز وتقييم الذات، وفيما يلي التعريف الإجرائي لكل مكون، **وفيما يتعلق ببدائل الاستجابة، فقد تم تحديدها وفقًا لثلاث:**

لا يحدث مطلقًا=١ يحدث أحيانًا=٢ يحدث كثيرًا=٣

رابعًا: حساب الكفاءة السيكومترية، من خلال التحقق من سلامة بناء المقياس وحساب الثبات والصدق.

أ. بناء المقياس، تم حساب الاتساق الداخلي للمقياس من خلال قياس الارتباط بين الدرجة الكلية لكل مكون والدرجة الكلية للمقياس. ويمكن الإشارة إلى قيم الارتباط في الجدول ٥

جدول(٥) قيم ارتباط الدرجة الكلية لمكونات مقياس استراتيجيات التنظيم الذاتي بالدرجة الكلية للمقياس ن=٣٠

مكونات مقياس استراتيجيات التنظيم الذاتي	ارتباطها الدرجة الكلية للمقياس
١.التخطيط	**٠,٩٢**
٢.مراقبة الذات	**٠,٩٣**
٣.تقييم وتعزيز الذات	**٠,٨٧**

يتضح من خلال جدول (٥) أن معاملات ارتباط مكونات مقياس استراتيجيات التنظيم الذاتي بالدرجة الكلية للمقياس قد تراوحت بين (**٠,٨٧- ٠,٩٣)** مما يدعم سلامة بناء المقياس واتساقه الداخلي.

٢.ثبات المقياس، تم التحقق من الثبات من خلال حساب معامل ألفا لكرونباخ والتجزئة النصفية، وفيما يلي قيم معاملات الثبات في جدول٦

جدول (٦) حساب ثبات مقياس استراتيجيات التنظيم الذاتي بطريقتي ألفا لكرونباخ والتجزئة النصفية(ن=٣٠)

معامل ألفا لكرونباخ	التجزئة النصفية بعد تصحيح الطول
٠,٧٥	**٠,٨٩**

بلغت قيمة الثبات بطريقة ألفا لكرونباخ لمقياس استراتيجيات التنظيم الذاتي**٠,٧٥** ومعامل الثبات بطريقة التجزئة النصفية مع تصحيح الطول باستخدام معادلة سبيرمان براون كان قيمته**٠,٨٩**، **مما يشير إلى ثبات المقياس.**

٣.**صدق المقياس،** تم حساب الصدق **من خلال ثلاث طرق:**

أ- **صدق المحكمين،** حيث عُرض المقياس على ثلاث من أساتذة علم النفس بالجامعات المصرية واثنين من الخبراء في مجال الاضطرابات النمائية (سبق الإشارة لأسماء الأساتذة المحكمين) وتم تعديل المقياس في ضوء ما أشار إليه الأساتذة وخبرة المجال.

ب- **صدق المضمون،** تم إعداد مقياس إستراتيجيات التنظيم الذاتي في ضوء ما أسفر عنه التراث النظري من مفاهيم ونظريات ومكونات، ومن ثم فإن مضمون المقياس مشتق من هذه المعلومات ويتسق مع ما أشار إليه العلماء وما تم التوصل إليه من نتائج تتعلق بتنظيم الذات.

ج- **الصدق المجموعات المحكية،** تم تطبيق المقياس على عينة مكونة من (٦٠) مقسمين إلى (٣٠) الأطفال ذوي اضطراب الديسكلكوليا و(٣٠) من الأطفال العاديين، وتم حساب اختبار ت للتحقق من الفروق بينهم، وتم الإشارة إلى قيم اختبار (ت) في الجدول التالي (٧)

جدول(٧) صدق المجموعات المحكية لمقياس استراتيجيات التنظيم الذاتي بحساب اختبار ت لحساب الفروق بين الأطفال ذوي الديسكلكوليا (ن=٣٠) و الأطفال العاديين(ن= ٣٠)

المجموعة	متوسط	انحراف معياري	ت	الدلالة
الأطفال ذوي الديسكلكوليا	٢٠,٧٠	٦,٠٩	٩,٧	دال عند مستوى ٠,٠٥
الأطفال العاديين	٣١,٢٠	٣.٤٤		

في ضوء القيم الواردة في الجدول السابق، يتضح أن متوسط الأطفال ذوي الديسكلكوليا بلغت (٢٠,٧٠) وقيمة المتوسط للأطفال العاديين (٣١,٢٠) وقيمة ت تمثلت في(٩,٧) مما يشير إلى دلالة الفروق بين المجموعتين عند مستوى دلالة ٠,٠٥ وهذا يدل على قدرة المقياس على التمييز بين المجموعات المتناقضة **مما يدعم صدق المقياس.**

وفيما يلي مقياس التنظيم الذاتي في صورته النهائية

المكونات	أرقام البنود
التخطيط	١-٢-٣-٤-٥-٦-٧
مراقبة الذات	٨-٩-١٠-١١-١٢-١٣
تقييم وتعزيز الذات	١٤-١٥-١٦-١٧-١٨-١٩

الدرجة الكلية لمقياس إستراتيجيات التنظيم الذاتي، تألف المقياس من ١٩ مفردة وتتراوح درجة الطفل على المقياس بين (١٩-٥٧) وتشير الدرجة ٤٠ فأكثر إلى ارتفاع مستوى التنظيم الذاتي.

٣.مقياس حل المشكلات، وفيما يلي خطوات إعداده.

أولًا: الإطلاع على الإطار النظري من مفاهيم ونماذج مفسرة، حيث تعريف مهارات حل المشكلات بأنها تمثل نوع من أنواع النشاط العقلي، الناجم عن تفاعل التمثيل المعرفي للخبرات السابقة مع مكونات الموقف المشكل لإنتاج الحل، تحليل نموذج سترنبرج لحل المشكلات The problem solving cycle الذي يبدأ بالتعرف على وجود المشكلة (تحديد المشكلة) وضع الإستراتيجية الملائمة لحلها وتنظيم المعلومات.

ثانيًا: الإطلاع على المقياس السابقة، مثل مقياس القدرة على حل المشكلات إعداد النافى ودسوقي (٢٠١١) وتمثلت مكوناته في تفنيد مهام السلاسل ومهام لغوية ومهام مطابقة المفاهيم ومهام استدلال حياة واقعية ومهام استبصار. ومقياس حل المشكلات المعدل لديورا Dzurilla problem solving (2004) ومقياس حل المشكلات المصور للأطفال ذوي اضطراب التوحد، إعداد على (٢٠٢٢) وتضمن ثلاث مكونات ممثلة في المشكلة والحل وتقييم الحل. ومقياس حل المشكلات إعداد المنصوري وسالم (٢٠١٨) والذي تضمن بعدين أساسيين: التوجه نحو المشكلة (التوجه الايجابي نحو المشكلة- التوجه السلبي نحو المشكلة) وأسلوب حل المشكلة (أسلوب حل المشكل العقلاني وأسلوب حل المشكلة الاندفاعي). ومقياس مهارة حل المشكلات (حمدي ١٩٩٨) المكون من التوجه العام وأهمية المشكلة، وتوليد البدائل واتخاذ القرار والتقييم.

ثالثًا: تحديد مكونات المقياس، في ضوء ما تم الإشارة إليه سابقًا من تحليل وتفنيد تعريفات مهارات حل المشكلات، والإطلاع على مكوناتها من خلال المقاييس السابقة، أصبح من الممكن تحديد مكونات مقياس مهارات حل المشكلات، والتي تتمثل في تحديد المشكلة واقتراح الحلول واختيار الحل المناسب.

رابعًا:حساب الكفاءة السيكومترية، من خلال التحقق من سلامة بناء المقياس وحساب الثبات والصدق.

أ. بناء المقياس، تم حساب الاتساق الداخلي للمقياس من خلال قياس الارتباط بين الدرجة الكلية لكل مكون والدرجة الكلية للمقياس. ويمكن الإشارة إلى قيم الارتباط في الجدول ٨

جدول (٨) قيم ارتباط الدرجة الكلية للمقاييس الفرعية لمقياس مهارات حل المشكلات بالدرجة الكلية ن=٣٠

مكونات مقياس مهارات حل المشكلات	ارتباطها بالدرجة الكلية للمقياس
١.التعرف على المشكلة	**٠,٧٥**
٢.اقتراح الحلول	**٠,٨٠**
٣.اختيار الحل المناسب	**٠,٦٦**

تراوحت قيم ارتباط مكونات مهارات حل المشكلات بالدرجة الكلية للمقياس بين**٠,٦٦** و**٠,٨٠** مما يدل على **سلامة تكوين المقياس واتساقه الداخلي.**

٢.**ثبات مقياس مهارات حل المشكلات،** تم حساب الثبات بطريقتي ألفا لكرونباخ والتجزئة النصفية، يمكن الإشارة إلى قيم الثبات في جدول (٩)

جدول (٩) حساب ثبات مقياس مهارات حل المشكلات للأطفال بطريقتي ألفا لكرونباخ والتجزئة النصفية ن=٣٠

معامل ألفا لكرونباخ	التجزئة النصفية بعد تصحيح الطول
٠,٧٢	٠,٨٢

بمراجعة القيم الإحصائية في جدول (٩) يتضح أن قيمة الثبات بطريقة ألفا كرونباخ قد بلغت**٠,٧٢** وبطريقة التجزئة النصفية مع تصحيح الطول باستخدام معادلة سبيرمان براون بلغت**٠,٨٢**، وتشير هذه القيم إلى **ثبات المقياس.**

٣. **صدق مقياس مهارات حل المشكلات،** تم حساب الصدق من خلال ثلاث طرق:

أ- **صدق المحكمين،** حيث عُرض المقياس على ثلاث من أساتذة علم النفس بالجامعات المصرية واثنين من الخبراء في مجال الاضطرابات النمائية (سبق الإشارة

لأسماء الأساتذة المحكمين) وتم تعديل المقياس في ضوء ما أشار إليه الأساتذة وخبراء المجال.

ب- **صدق المضمون،** تم إعداد مقياس مهارات حل المشكلات في ضوء ما أسفر عنه التراث النظري من مفاهيم ونظريات ومكونات، ومن ثم فإن مضمون المقياس مشتق من هذه المعلومات ويتسق مع ما أشار إليه العلماء وما تم التوصل إليه.

ج- **صدق المجموعات المحكية،** تم تطبيق المقياس على عينة مكونة من (٦٠) مقسمين إلى مجموعتين (٣٠) من الأطفال ذوي اضطراب الديسكلكوليا و(٣٠) من الأطفال العاديين، وتم حساب اختبار ت للتحقق من الفروق بينهم، وتم الإشارة إلى قيم اختبار (ت) في الجدول التالي (١٠)

جدول(١٠) صدق المجموعات المحكية لمقياس مهارات حل المشكلات بحساب اختبار ت لحساب الفروق بين الأطفال ذوي الديسكلكوليا (ن=٣٠) و الأطفال العاديين(ن= ٣٠)

المجموعة	متوسط	انحراف معياري	ت	الدلالة
الأطفال ذوي الديسكلكوليا	١٦,٨٣	٣,٨٦	٢٥,٣	دال عند
الأطفال العاديين	٢٢,٣٣	١,٦١		مستوى ٠,٠٥

في ضوء القيم الواردة في الجدول السابق، يتضح أن متوسط الأطفال ذوي الديسكلكوليا بلغت (١٦,٨٣) وقيمة المتوسط للأطفال العاديين (٢٢,٣٣) وقيمة ت تمثلت في(٢٥,٣) مما يشير إلى دلالة الفروق بين متوسط المجموعتين عند مستوى دلالة ٠,٠٥ وهذا يدل على قدرة المقياس على التمييز بين المجموعات المتناقضة **مما يدعم صدق المقياس.**

وفيما يلي الصورة النهائية لمقياس مهارات حل المشكلات

المكونات	أرقام المواقف
التعرف على المشكلة وتحديدها	١-٢-٣-٤-٥
اقتراح الحلول	٦-٧-٨-٩-١٠
اختيار الحل	١١-١٢-١٣-١٤-١٥-١٦

الدرجة الكلية لمقياس مهارات حل المشكلات، تألف المقياس من عشرة مواقف وستة أنماط بصرية خمسة مواقف يطلب فيها من الطفل تحديد المشكلة فإذا تمكن من معرفة المشكلة حصل على درجة وفي حالة الإخفاق يحصل على صفر ، والخمسة مواقف الأخرى يطلب فيها من الطفل أن يقترح ثلاث حلول على الأقل (ويتم رصد الدرجة وفقًا لعدد الحلول المقترحة من١إلى ٣) وتتراوح درجة الطفل على المقياس بين (صفر- ٢٦) وتشير الدرجة ١٨ فأكثر إلى ارتفاع مستوى قدرة الطفل على حل المشكلات.

فروض الدراسة ونتائجها

الفرض الأول: توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين كل من الحيوية الذاتية واستراتيجيات التنظيم الذاتي وبين مهارات حل المشكلات لدى الأطفال ذوي اضطراب الديسكلكوليا.

وللتحقق من صحة هذا الفرض، تم استخدام معامل الارتباط بيرسون لحساب العلاقة بين متغيرات الدراسة الثلاثة، ويوضح جدول(١١) دلالة قيم معامل الارتباط.

جدول (١١) دلالة معامل الارتباط بيرسون لحساب العلاقة بين الحيوية الذاتية واستراتيجيات التنظيم الذاتي وبين مهارات حل المشكلات لدى الأطفال ذوي اضطراب الديسكلكوليا.

المتغيرات	الحيوية الذاتية	استراتيجيات التنظيم الذاتي	مهارات حل
الحيوية الذاتية		**٠,٨٢	**٠,٥٨
استراتيجيات التنظيم الذاتي	** ٠,٨٢		**٠,٦٢
مهارات حل المشكلات	** ٠,٥٨	**٠,٦٢	

تفسير النتائج ومناقشتها، بملاحظة البيانات الواردة في جدول (١١) يتضح وجود علاقة بين الحيوية الذاتية ومهارات حل المشكلات حيث بلغت قيمة ارتباط (٠,٥٨) ووجود علاقة بين إستراتيجيات التنظيم الذاتي ومهارات حل المشكلات وبلغت قيمة الارتباط (٠,٦٢)، كذلك يوجد ارتباط قوي بين الحيوية الذاتية وإستراتيجيات التنظيم الذاتي وتمثلت قيمته في (٠,٨٢) وجميع القيم دالة عند مستوى (٠,٠٥) مما يشير إلى صحة الفرض.

بعد التحقق من فروض البحث وقراءة البيانات التي أسفرت عنها المعالجات الإحصائية، يأتـــي دور مناقشة النتائج ويتم ذلك في ضوء ما أسفر عنه التراث النظري وما قد أفاد به المختصين من نظريات ونماذج مفسرة وكذلك في إطار المناخ البيئي للأطفال ذوي الديسكلكوليا، وفيما يتعلق بدلالة العلاقة بين الحيوية والتنظيم الذاتي والتي كشف عنها معامل الارتباط بيرسون؛ فإنها تتفق مع النتائج التي أشارت إليها دراسة حماد (٢٠١٨) حيث هدفت الكشف عن العلاقة بين اليقظة العقلية ومهارات تنظيم الذات وضعف الانتباه لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم وتحديد مدى فعالية برنامج تدريبي لتنمية اليقظة العقلية في تحسين مهارات تنظيم الذات والانتباه ،

بلغت العينة (٧٦) طفل من ذوي صعوبات التعلم بمتوسط عمر ١١.٣. كشفت النتائج عن العلاقة بين اليقظة العقلية والتنظيم الذاتي وتحسن مستوى تنظيم الذات واليقظة العقلية والانتباه نتيجة البرنامج العلاجي.

وهذا يتسق مع ما أشارت إليه دراسة عبدالله Abd alah ومصطفىMostafa (2022) والتي أجريت على عينة من الطلاب بواقع ٢٩٥ طالب دراسة، إذ كشفت نتائجها عن العلاقة بين الحيوية الأكاديمية والتنظيم الذاتي والمراقبة الذاتية أثرهم على التعلم والذكاء الثقافي. كذلك أكدت نتائج دراسة هجرس وكواسة والأهواني(٢٠٢٣) التي أجريت على الطلاب ذوي صعوبات التعلم(ن= ٢١٨) ممن تراوحت أعمارهم بين ١٣-١٤،. على إسهام مهارات التنظيم الذاتي في التنبؤ بالتحول العقلي، ولم يظهر النتائج الفروق بين الذكور والإناث في مهارات تنظيم الذات والتجول العقلي.

كما دعمت نتائج دراسة De Butler, C. M., & De La Paz (2022) هذه النتائج، حيث أجريت لقياس بعض المتغيرات: مثل تحديد الأهداف والمراقبة الذاتية لإنجاز المهمة والمراقبة، كشفت النتائج عن التأثير الإيجابي للتنظيم الذاتي للتعلم على الانفعالات والكفاءة الذاتية وتقدير الذات.

ويتسق ذلك أيضًا مع نتائج دراسة بيترPeter وسميتزSchmitz (2005) التي تم اجرائهاعلى طلاب الصف الثامن بواقع (٢٤٩) ممن خضعوا لدورات تدريبية مختلفة كل تدريب يتضمن ٦ جلسات والجلسة مدتها ٩٠ دقيقة أسبوعيًا وأكدت النتائج على فعالية الدورات التدريبية في تحسين كفاءة الطلاب ذوي صعوبات التعلم في حل المشكلات الرياضية والتنظيم الذاتي وأوضحت الدراسة أن الاعتماد على كل من والتنظيم الذاتي وحل المشكلات تؤدي إلى تأثيرات أقوى.

وفي ضوء العلاقة بين الحيوية الذاتية ومكونات التنظيم الذاتي من تخطيط ومراقبة وتعزيز للذات، أشار كل من ديسي Deci وريانRayan (2000) إلى **نظرية الإصرار الذاتي Self-determination theory** ومؤداها أن الفرد لديه القدرة على التخطيط لحياته ووتطوير ذاته وأن بنيته تتشكل من الرغبات والميول نحو النمو والإرتقاء، ارتكزت هذه النظرية على الدافعية وأشار الباحثان إلى نوعين منها، الدافعية الداخلية والدافعية الخارجيةإ فتشير الدافعية الداخلية إلى إرادة الذات وتعتمد على قدرة الفرد على الاستقلال وتحول وجهة ضبطه من التوجيه الخارجي إلى التوجيه والتنظيم الذاني أو الشخصي، فالطالب من الممكن أن يؤدي ما يطلب منه بكفاءة ونشاط وقتما يشعر بأهمية العمل المطلوب منه ، وفيما يتعلق **بالدافعية الخارجية** فإنها ترتبط بالمؤثرات الخارجية التي تثير نشاط الفرد لأداء سلوك معين وبذل قصارى جهده لمواجهة التحديات والعقبات وهذا يتطلب حصول الفرد على دعم وتعزيز من بيئته الاجتماعية.

ويوضح أنصار **التوجه المعرفي الاجتماعي** أن التنظيم الذاتي يتضمن ثلاث أنظمة رئيسية ممثلة في، الخطط السلوكية أو العادات المكتسبة، والميول الوجدانية Emotional Favorites والاختيارات المعرفية Cognitive Choices ووفقًا لذلك فإن السلوك الإنساني يتم في ضوء تفاعل العوامل الداخلية والعوامل الخارجية، ويضيف رواد التوجه المعرفي الاجتماعي مؤكدين أن السلوك الإنساني يمكن فهمه من خلال نموذج التبادل الثلاثي للسلوك والبيئة والعوامل بين الشخصية، وأن تنظيم الذات محصلة لثلاث مكونات: الأول يختص بتنظيم الانتباه حيث قدرة الطفل على الانتباه والتيقظ والتركيز لمثيرات محددة(الانتباه الانتقائي) ومقاومة التشتت، والمكون الثاني يتمثل في تنظيم الانفعال، ويشير إلى تعديل وتوجيه الحالة الانفعالية للطفل، أما المكون

الثالث فيتصل بتنظيم العقل: حيث تنظيم أساليب السلوك والأساليب المعرفية المسئولة عن تحقيق الطفل لأهدافه(صالح، ٢٠١٠).

كما أوضح أنصار **النموذج التشخيصي العلاجي لصعوبات التعلم**، أن بعض العمليات السيكولوجية ولا سيما الذاكرة السمعية والبصرية وبعض مهارات التعلم كالقراءة والرياضيات، قد تتعرض لبعض المشكلات والأخطاء والتي بها ينحرف قدرات الطفل عن المسار الطبيعي، ومن ثم يصنف تحت مسمى صعوبات التعلم، ويمكن الكشف عن مستوى المهارات اللغوية والاستدلالية والأدائية من خلال الاختبارات والمقاييس النفسية كاختبارات الذكاء ، ومن ثم يمكن تشخيص جوانب القصور أو العجز التي نالت من القدرات السيكولوجية أو المهارات الأكاديمية، وبالتالي يتم تقديم البرامج العلاجية المناسبة(ديفيدل ووديش،٢٠٠٥).

الفرض الثاني: توجد فروق ذات دلالة إحصائية في كل من الحيوية الذاتية واستراتيجيات التنظيم الذاتي ومهارات حل المشكلات للأطفال ذوي اضطراب الديسكلكوليا تبعًا للنوع والعمر.

أولًا: الفروق في الحيوية الذاتية واستراتيجيات التنظيم الذاتي ومهارات حل المشكلات تبعًا للعمر

ولحساب هذه الفروق، تم استخدام اختبار "ت" لدلالة الفروق بين مجموعتين. ويمكن الإشارة للقيم التي أسفر عنها الاختبار في جدول(١٢).

جدول (١٢) اختبار "ت" لدلالة الفروق بين الأطفال ديسكلكوليا في متغيرات الدراسة تبعًا للعمر (ن=٤٦)

المتغيرات	العمر	المتوسط	انحراف معياري	ت	الدلالة
الحيوية الذاتية	٩-١٠	٢٩,٤٧	٤,٠٦	٨,٠٠٣	دال عند مستوى ٠,٠٥
	١١-١٢	٣٤,٤٧	٦,٩٤		
استراتيجيات التنظيم الذاتي	٩-١٠	٣٠,٨٧	٣,٣٥	١٦,٠٠١	دال عند مستوى ٠,٠٥
	١١-١٢	٣٧,١٨	٨,١٨		
مهارات حل المشكلات	٩-١٠	١٤,٩٣	٣,٤١	٣,١٤٠	دال عند مستوى ٠,٠٥
	١١-١٢	١٦,٥٣	٤,٨٨		

بتحليل القيم التي أسفر عنها اختبار "ت" يتضح وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الدرجة الكلية للحيوية الذاتية وإستراتيجيات التنظيم الذاتي ومهارات حل المشكلات طبقًا للعمر وذلك عند مستوى دلالة (٠,٠٥) ، حيث بلغت قيمة "ت" للفروق في متغير الحيوية الذاتية (٨,٠٠٣) وقيمة "ت" للفروق في متغير استراتيجيات التنظيم الذاتي(١٦,٠٠١) وقيمة"ت" للفروق في متغير مهارات حل المشكلات (٣,١٤٠).وجميعها في اتجاه الفئة العمرية الأكبر والتي تبلغ من العمر ١١-١٢ سنة، وهذا يدعم صحة الشق الأول من الفرض والمتعلق بالفروق في متغيرات الدراسة تبعًا للعمر.

ثانيًا: الفروق في الحيوية الذاتية واستراتيجيات التنظيم الذاتي ومهارات حل المشكلات تبعًا للنوع

ولحساب هذه الفروق، تم استخدام اختبار "ت" لدلالة الفروق بين مجموعتين مستقلتين. ويمكن الإشارة للقيم التي أسفر عنها الاختبار في جدول (١٣)

جدول(١٣) اختبار "ت" لدلالة الفروق بين الأطفال ذوي ديسكلكوليا في متغيرات الدراسة تبعًا للنوع(ن= ٤٦)

المتغيرات	النوع	المتوسط	انحراف معياري	ت	الدلالة
الحيوية الذاتية	ذكر	٣١,٢٦	٧,٠٠٧	٢,٣٣	غير دال
	أنثى	٣٣,٣٨	٤,٨٧		
استراتيجيات التنظيم الذاتي	ذكر	٣٣,٣	٧,٧١	١,٤٣	غير دال
	أنثى	٣٥,٥٤	٦,٠٣		
مهارات حل المشكلات	ذكر	١٣,٩٥	٣,٧١	٠,٢٣	غير دال
	أنثى	١٨,٤٦	٣,٦٤		

يلاحظ من خلال الجدول السابق (١٣) عدم دلالة الفروق بين الذكور والإناث في الحيوية الذاتية وإستراتيجيات التنظيم الذاتي ومهارات حل المشكلات، حيث بلغت قيمة "ت" للفروق في متغير الحيوية الذاتية (٢,٣٣) وقيمة "ت" للفروق في متغير استراتيجيات التنظيم الذاتي(١,٤٣) وقيمة "ت" للفروق في متغير مهارات حل المشكلات (٠,٢٣). وهذا يشير إلى عدم قبول الشق الثاني من الفرض وأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متغيرات الدراسة تبعًا للنوع.

وفيما يتعلق بتفسير الشق الأول من الفرض ودلالة الفروق في متغيرات الدراسة، الحيوية الذاتية واستراتيجيات التنظيم الذاتي ومهارات حل المشكلات طبقًا **لمتغير العمر**، وكانت هذه الفروق في اتجاه الأطفال الأكبر سنًا والذين تراوحت أعمارهم بين(١١-١٣) سنة فقد تعزى هذه الفروق لخصائص هذه المرحلة العمرية ومرورهم بطفرة في النمو واكتساب خبرات تعليمية وحياتية مقارنة بالأطفال الأصغر سنًا ممن يبلغون من العمر (٩-١٠) سنوات، فقد حظى هؤلاء الأطفال بفرص تعليمية متطورة منذ بداية التحاقهم

بالتعليم الأكاديمي، فهم أول من درسوا المنهج الحديث وطبقت معهم استراتيجيات التعلم المحدثة والمواكبة للعصر الحالي، لذا ظهرت الفروق بينهم وبين التلاميذ الأصغر سنًا، وتتسق هذه النتيجة مع ما أسفرت عنه نتائج دراسة حساوني والخوالدي(٢٠٢٠) والتي أشارت إلى وجود فروق طبقًا للمرحلة العمرية وذلك في مهارات التفكير لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم(عن رضوان وحسني،٢٠٢١). أما عن الشق الثاني من الفرض وعدم دلالة الفروق في الحيوية الذاتية واستراتيجيات التنظيم الذاتي ومهارات حل المشكلات طبقًا **لمتغير النوع**، فيمكن تفسيرها على النحو التالي، أولًا فيما يخص دلالة الفروق في **الحيوية الذاتية** فهذا يتفق مع نتائج دراسة أمين وعلي(٢٠١٩) حيث أشارت النتائج إلى عدم دلالة الفروق بين الذكور والإناث في متغير الحيوية الذاتية، ويتسق ذلك مع ما أوضحته نتائج دراسة (Uger, .Kaya Ozcelik, 2019) والتي هدفت الكشف عن دور الحيوية الذاتية كمتغير وسيط في العلاقة بين احترام الشريك والشعور بالسعادة، ولم تكشف النتائج عن دلالة الفروق في الحيوية الذاتية بين الذكور والإناث. **وتختلف** هذه النتائج مع ما أظهرته نتائج دراسة إبراهيم(٢٠٢٠) إذ أشارت إلى دلالة الفروق بين الطلاب الذكور والإناث في الحيوية الذاتية، وكانت الفروق في اتجاه الطلاب الذكور.أما عن دلالة الفروق في **استراتيجيات التنظيم الذاتي** بين الذكور والإناث فإنها تتفق مع نتائج دراسة هجرس وكواسة والأهواني (٢٠٢٣) والتي هدفت إيضاح الفروق بين الذكور والإناث في مهارات تنظيم الذات والتحول العقلي من ذوي صعوبات التعلم ن (٢١٨) ممن تراوحت أعمارهم بين ١٣-١٤، ،. وشاركوا في تطبيق أدوات الدراسة (مقياس رافن والمسح النيورولوجي السريع) وأشارت النتائج إلى تنبؤ مهارات التنظيم الذاتي بالتجول العقلي، ولم يظهر النتائج الفروق بين الذكور والإناث في مهارات تنظيم الذات والتجول العقلي. وهذا ما أشارت إليه أيضا نتائج دراسة (غنيم، ٢٠٢٢) والتي اهتمت بتحديد العلاقة بين مهارات التنظيم الذاتي

وصوبات التعلم لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، ولم تظهر النتائج وجود دلالة للفروق في مهارات التنظيم الذاتي بين الذكور والإناث.

أما عن عدم دلالة الفروق في مهارات **حل المشكلات**، فإنها تتفق مع نتائج دراسة بيشارا (2016) Bishara والتي هدفت تحديد الفروق في طرق التدريس القائمة على التنظيم الذاتي أو تلك التي تعتمد على طريقة التدريس التقليدية، وقياس أثر ذلك على قدرة التلاميذ ذوي صعوبات التعلم على حل المشكلات الرياضية وتمثلت فرضية الدراسة في أن التنظيم الذاتي الأكاديمي له التأثير الأقوى على قدرات الأطفال، حيث يقدم لهم مشكلات لفظية ومهام بحثية وفهم المصطلحات الرياضية، تمثلت العينة في (٤٠ تلميذ) ممن تراوحت أعمارهم بين (٩-١٠) وكشفت النتائج عن فعالية التدريس بطريقة التنظيم الذاتي وذلك مقارنة بطريقة التدريس التقليدية، ولم تكشف النتائج عن دلالة الفروض بين قدرات التلاميذ باختلاف النوع.

وبصدد القدرات المعرفية، أوضح أنصار **التوجه المعرفي** أنها تتلك الأنشطة العقلية التي تسمح للفرد بأن يفكر ويعرف ويستدل ويدرك ويكون المفاهيم، وتمكنه من الإستفادة من المدخلات الحسية المخزنة بالذاكرة وتحليلها واستنتاجها في المواقف الجديدة، فالقدرة على التذكر تمثل أحد أهم القدرات المعرفية مثلما تعد اللغة والمهارات الحركية، وأشار أصحاب التوجه المعرفي أن معالجة مشكلات الطفل الذي يعاني من صعوبة في التعلم تتطلب معرفة أساليب التعلم الخاصة به ، وأن يتم توجيهه لأسلوب واستراتيجيات التعلم الملائمة لقدراته المعرفية، ومن الملاحظ أن هذ التوجه قد ركز على نظرة نوعية للمتعلم تختلف كلية عن النظرة الكلاسيكية والتي كان يركز روادها على الناحية الكمية و ينظروا للمتعلم من زاوية كم يتعلم، في حين اتجه المعرفيون نحو النظر من زاوية أخرى، والتساؤل عن كيف يتعلم المتعلم(عبدالواحد،٢٠١٣).

الفرض الثالث: تسهم كل من الحيوية الذاتية واستراتيجيات التنظيم الذاتي في التنبؤ بمهارات حل المشكلات لدى الأطفال ذوي الديسكلكوليا، وللتحقق من هذا الفرض تم حساب معامل الانحدار المتعدد القياسي، ويمكن الإشارة إلى النتائج في الجدول (١٤)

المتغيرات المستقلة: الحيوية الذاتية واستراتيجيات التنظيم الذاتي والعمر والنوع.

المتغير التابع: مهارات حل المشكلات لدى الأطفال ذوي ديسكلكوليا.

جدول (١٤) نتائج معامل الانحدار المتعدد القياسي لحساب الإسهام النسبي للحيوية الذاتية واستراتيجيات التنظيم الذاتي في التنبوء بمهارات حل المشكلات لدى الأطفال ذوي ديسكلكوليا.

المتغير التابع	المتغيرات المستقلة	B	Beta	ت	مستوى الدلالة
مهارات حل المشكلات	الحيوية الذاتية	٠,٢٣	٠,٣٦	٢,٨٥	دال
	استراتيجيات التنظيم الذاتي	٠,٣٣	٠,٦٢	٤,٣٩	دال
	العمر	٠,٧٥	٠,٠٨	٠,٧٧	غير دال
	النوع	١.١١	٠,١٣	١,٣٦	غير دال
	الثابت	١,٧٠			
	قيمة ف	٢٢,٦٢			
	نسبة الإسهام الكلي	٠,٨١			

كشفت القيم الإحصائية الواردة في الجدول السابق(١٤) الناتجة عن استخدام نموذج الانحدار الخطي المتعدد، والذي أُعتُبرت فيه متغيرات الحيوية الذاتية

وإستراتيجيات المواجهة والنوع والعمر كمتغيرات تفسيرية ومتغير مهارات حل المشكلات كمتغير تابع، أظهرت النتائج أن نموذج الإنحدار معنوي، إذ بلغت قيمة ف (٢٢,٦٢) بدلالة ٠,٠٥ كما بلغت نسبة الإسهام الكلي (٠,٨١) للمتغيرات المفسرة ، وهذا معناه أن كل من الحيوية الذاتية وإستراتيجيات التنظيم الذاتي تسهم بنسبة ٨٢٪ من تباين مهارات حل المشكلات لدى الأطفال ذوي الديسكلكوليا، وقد بلغت قيمة بيتا الموضحة للعلاقة بين الحيوية الذاتية ومهارات حل المشكلات(٠,٣٦) كما بلغت قيمة بيتا الموضحة للعلاقة بين إستراتيجيات التنظيم الذاتي ومهارات حل المشكلات (٠,٦٢) في حين لم تثبت دلالة إسهام المتغيرات الديموجرافية الممثلة في العمر والنوع، ويمكن تفسير ذلك في ضوء نتائج بعض الدراسات السابقة المعنية بتحديد العلاقة بين متغيرات الدراسة ولا سيما دراسة لوكانجيل Lucangeli (2019) والتي هدفت قياس تأثير برنامج تدريب ما وراء المعرفة لتعزيز المهارات الحسابية للطلاب ذوي صعوبات التعلم (الحساب العقلي والكتابة وبناء الجملة) والتنظيم الذاتي (٣٦ فتى، ٣٢ فتاة) خضع منهم ٣٤ طفلاً للبرنامج العلاجي لمدة ١٦ جلسة. وأظهرت النتائج تحسن مستوى الرياضيات لدى الأطفال من المجموعة التجريبية حيث الدقة في نسخ الأرقام والحساب وأشارت الدراسة إلى أن التدخلات النفسية والتربوية لها أثر فعال في إنماء مهارات الحساب وتعزيز مهارات التعليم الذاتي، مما يدعم تأثير تفاعل بين متغيرات الدراسة.

كما أسفرت نتائج دراسة صلاح (٢٠٢٠) عن مدي التنبؤ بأسلوب حل المشكلات من خلال استراتيجيات التنظيم الذاتي، ودراسة أثر الخبرة ومستوى صعوبة المهمة واستراتيجيات التنظيم الذاتي على أداء الطلاب في حل المشكلات، وتألفت العينة من (٣٠ طالب) ممن شاركوا في تطبيق أدوات الدراسة الممثلة في الصورة المختصرة لمقياس التنظيم الذاتي ومقياس حل المشكلات المكون من ٩ مشكلات، وأوضحت النتائج أن هناك

علاقة بين استراتيجيات التنظيم الذاتي وأداء الطلاب على سلوك حل المشكلات. وإسهام استراتيجيات التنظيم الذاتي في التنبؤ بأسلوب حل المشكلات.

وقد أوضح (سليم، ٢٠١٦) أن مكونات الحيوية الذاتية تتمثل في:

الحيوية العقلية mental vitality ومعناها وجود طاقة فعلية كافية للتفكير، وتشير إلى القدرة على تحمل الأحداث والتعامل مع المشكلات بكفاءة ويقظة عقلية.

الحيوية الجسدية physical vitality، ويقصد بها أن يكون لدى الفرد طاقة لأداء المهام بقوة وقدرة على تحمل المصاعب في جميع أنشطة الحياة.

الحيوية الانفعالية Emotional وتمثل شعور الفرد بالسعادة كالسلام والحماس والمتعة أثناء التعامل مع أحداث الحياة اليومية (kortos, 2012) وتشير إلى مدى نضج الفرد وكفاءته الانفعالية والتي تتضح من خلال مهارات الحساسية الانفعالية.

الحيوية الروحية spiritual تشير إلى توجيه لنشاط الفرد لتأصيل قيم الحق والخير والجمال، وامتلاك مقومات التأثير الروحي في الآخرين وحثهم على الارتقاء والأخلاق والتعلق بكل ما هو جدير.

يركز أنصار **التوجه المعرفي**، على دور كل من عمليات اكتساب المفاهيم والاستراتيجيات المعرفية والعمليات المعرفية ونظم تجهيز المعلومات في التعلم المعرفي القائم على عمليات التجهيز والمعالجة من ناحية وأساليب اكتسابها والاحتفاظ بها واستخدامها من ناحية أخرى. ولذلك يختلف **الأطفال ذوي اضطرابات التعلم** كمًا وكيفًا عن أقرانهم في المتغيرات والخصائص المعرفية مثل الحصيلة اللغوية والاستراتيجيات المعرفية وفاعلية استخدامها ونظم تجهيز ومعالجة المعلومات وفاعلية الذاكرة العاملة

وكفاءة العميل المعرفي ويفترض أصحاب التوجه المعرفي أن القصور والاضطراب يكمن في الاستراتيجيات والأساليب التي يستخدمها ذوي الاضطراب، لا الاستعدادات أو الإمكانات العقلية لديهم.

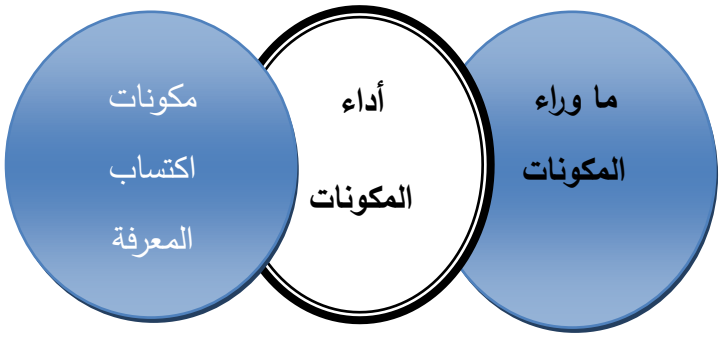
وفي هذا الصدد يذكر سترنبرج Sternberg أن البنية المعرفية بخصائصها الكمية والكيفية تؤدي دورًا هامًا في تفاعلها مع التجهيز والمعالجة في مختلف الأنشطة المعرفية وأوضح أن هناك ثلاث ميكانيزمات تحكم الذكاء الإنساني في نظريته "للذكاء الثلاثي".

١- ما وراء المكونات Meta components وتشمل عمليات اختيار وتنفيذ الإستراتيجية الملائمة.

٢- أداء المكونات performance of components وتعبر عن فاعلية المكونات ذاتها.

٣- مكونات اكتساب المعرفة knowledge acquisition components أي العمليات المستخدمة في اكتساب معلومات جديدة وتشتمل الاحتفاظ والتعلم والتجهيز والمعالجة والاستدلال والتعميم، وتختلف هذه المكونات لدى ذوي اضطرابات التعلم عن العاديين.

ويمكن تمثيل هذه الميكانيزمات في الشكل التالي:



شكل(٢) نموذج الذكاء الثلاثي

تلخصت نتائج هذه الدراسة في؛ ١/وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين الحيوية الذاتية وإستراتيجيات التنظيم الذاتي ومهارات حل المشكلات لدى الأطفال ذوي اضطراب الديسكلكوليا. ٢/وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متغيرات الدراسة الثلاثة (الحيوية الذاتية وإستراتيجيات التنظيم الذاتي ومهارات حل المشكلات) طبقًا للعمر، وعدم دلالة الفروق في هذه المتغيرات الثلاثة طبقًا للنوع. ٣/تسهم الحيوية الذاتية وإستراتيجيات التنظيم الذاتي في تباين مهارات حل المشكلات لدى الأطفال ذوي اضطراب الديسكلكوليا.

وفي ضوء النتائج المُشار إليها، **توصي** الدراسة الراهنة بتسليط الضوء على الأطفال ذوي اضطراب الديسكلكوليا واجراء مزيد من البحوث والدراسات وخاصة المعنية باعداد البرامج العلاجية لإنماء المهارات النمائية والأكاديمية والحد من الآثار الناجمة عنها. وفيما يلي بعض **البحوث المقترحة:**

١.فعالية برنامج علاجي لتنمية الحيوية الذاتية للأطفال ذوي اضطراب ديسكلكوليا.

٢.تنمية استراتيجيات التنظيم الذاتي وأثرها على مهارات حل المشكلات.

٣. تنمية مهارات الثقة بالنفس للأطفال ذوي اضطراب ديسكلكوليا.

قائمة المراجع

إبراهيم، سليمان عبدالواحد. (٢٠١٣).**الاتجاهات الحديثة في صعوبات التعلم النوعية.** عمان– دارأسامة.

إبراهيم، عفراء.(٢٠٢٠). الحيوية الذاتية لدى طلبة الجامعات في ضوء بعض المتغيرات – **المجلة العلمية للعلوم التربوية والتكنولوجية والتربية الخاصة** – جامعة بغداد – العراق المجلد الثاني – العدد الأول ٢٠–٤٤.

أبو النيل، محمود و طه، محمد و عبدالسميع، عبدالموجود (٢٠١١). **مقياس ستانفورد بينيه للذكاء "الصورة الخامسة"**.القاهرة ، المؤسسة العربية للاختبارات والمقاييس النفسية.

أحمد، ياسر (٢٠٢٢). برنامج قائم على نموذج الفصل الدراسي المقلوب في تنمية مهارات التنظيم الذاتي وتحسن مهارات القراءة لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم – **مجلة التربية الخاصة**– جامعة الزقازيق– كلية علوم الإعاقة والتأهيل، ع ٤١– ص ٣٤٩– ٢٧٨.

أمين، تحرير وعلي، جاسم.(٢٠١٩). الحيوية الذاتية لدى المعلمين في مدارس محافظة بغداد **– مجلة كلية الآداب جامعة بغداد– الملحق الأول عدد ١٣١ ص ٢٣١–٢٥٤**

بطرس، بطرس. (٢٠١٧). **تنمية المفاهيم العلمية والرياضية لطفل الروضة**، ط٥ عمان – دار المسيرة.

الحارثي، إبراهيم والبلوشى خديجة والبلوشى سليمان والجهوري شيخة بنت عبد الله وأمير سعيدي، عبد الله (٢٠٢١). الفشل في التنظيم الذاتي: أبعاده ومستواه حسب بعض المتغيرات لدى الطلبة الجامعيين في سلطنة عمان، **مجلة العلوم التربوية والنفسية مج ٢٢، ع ٣ ص ٣٠٢- ٢٧٩.**

حمدي، نزيه (١٩٩٨).- علاقة مهارة حل المشكلات بالاكتئاب لدى طلاب الجامعة- **مجلة دراسات العلوم التربوية**- الجامعة الأردنية ٢٥ (١) ٩٠- ١٠٠.

دسوقي، شيرين (٢٠١١). البناء العاملي للقدرة على حل المشكلات واستراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم وقوة السيطرة المعرفية لدى طلاب كلية التربية ببورسعيد- **دراسات تربوية ونفسية- جامعة الزقازيق- كلية التربية ع ٧٢- ٧٥- .**

ديفيدل وديش، ترجمة: كريمان بدير.(٢٠٠٥). **القياس النفسي للأطفال**" دليل غير الاخصائي النفسي" ط١ –عالم الكتب– القاهرة.

رضوان، شعبان وحسنى، نسرين (٢٠٢١). الفروق بين الأطفال ذوي صعوبات تعلم الرياضيات والعاديين في الوعي بالانتباه وكفاءة حل المشكلات العقلية- **المجلة المصرية تعلم النفس الأكلينكي والإرشادي- الجمعية المصرية للمعالجين النفسيين، مج ٩- ع ٣- ٥٣٩- ٤٧٧.**

رفاعي، عزة (٢٠٢٠). تنظيم الذات ونموها بعد الصدمة جائحة كورونا لدى عينة من أعضاء هيئة التدريس- رابطة الأخصائيين النفسيين- **مجلة دراسات نفسية- مج ٣٠ -ع ٣- ص٥١٧- ٤٧٧.**

الزيات، فتحى (١٩٩٨). **صعوبات التعلم الأسس النظرية والتشخيصية والعلاجية**، ط١، القاهرة، دار النشر للجامعات.

الزيات، فتحي (٢٠٠٧). قضايا **معاصرة في صعوبات التعلم**. القاهرة، دار النشر للجامعات.

الزيات، فتحي. (٢٠١٩). **بطارية مقاييس التقدير التشخيصية لصعوبات التعلم النمائية والأكاديمية**. القاهرة – مكتبة الأنجلو المصرية.

الشخص،عبدالعزيز والجارحي، سيد.(٢٠١١).**صعوبات التعلم الأكاديمية** –الأساليب والبرامج التربوية والعلاجية، القاهرة. مكتبة الطبري.

شعيب،علي و رسلان، هند.(٢٠١٥).دراسة تنبؤية للديسكالكوليا في علاقتها بفوبيا الحساب وتقدير الذات الحسابي لدى طلاب المرحلة المتوسطة بمدينة نجران. **مجلة التربية الخاصة والتأهيل–مؤسسة التربية الخاصة والتأهيل–مج٢ ع٨ ص ٤٠–٨٣**

صالح، أحمد زكي. (٢٠١٠). **علم النفس التربوي ط٤**–النهضة المصرية–القاهرة.

العباصرة، (٢٠١٥). **استراتيجيات تعليم التفكير ومهاراته**. عمان، دار أسامة للنشر والتوزيع.

عبد الباسط، لطفي (٢٠٠١). **مقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا**، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة.

عبد الله، عادل (٢٠٢٠). نحو تصنيف جديد لصعوبات التعلم– **مجلة الطفولة والتربية** – كلية رياض الأطفال– جامعة الإسكندرية (٤٢) ١٥– ٤٠.

عبد الله، عادل. (٢٠٠٦). **قائمة صعوبات التعلم النمائية لأطفال الروضة**، القاهرة. دار الرشاد.

عبد الهادي تامر، (٢٠١٨). التنظيم الذاتي لدى أعضاء هيئة التدريس في جامعة أبوظبي في دولة الإمارات العربية المتحدة- **مجلة جامعة القدس المفتوحة والأبحاث والدراسات التربوية والنفسية ٧، ١٥١- ١٦٤ ع ٢١.**

عبدالله، عادل.(٢٠٠٥). **بطارية اختبارات لبعض المهارات قبل الأكاديمية لأطفال الروضة**(كراسة التعليمات) القاهرة. دار الرشاد

عبيد، ماجدة.(٢٠٠٩). **صعوبات التعلم وكيفية التعامل معها** .عمان دار صفاء.

العدل، عادل محمد (٢٠١٠). **صعوبات التعلم والتدريس العلاجي**- ط١، القاهرة دار الكتاب الحديث.

عرفة، نورا محمد (٢٠٢١). الحيوية الذاتية واليقظة العقلية وعلاقتها بتقدير الجسم لدى عينة من المراهقين بالمرحلة الثانوية- **مجلة الإرشاد النفسي- جامعة عين شمس مركز الإرشاد النفسي ع ٦٨- ص ٢٤٨- ١٥٤.**

العزا، إسماعيل (٢٠٠٥) . التشخيص المبكر لصعوبات التعلم لدى طفل الروضة من وجهة نظر التربية الخاصة- **مؤتمر التربية الخاصة العربي- كلية التربية الجامعة الأردنية.**

على، زينب وحسن، أيمن، وعثمان ندا (٢٠٢). الخصائص السيكومترية لمقياس مهارات حل المشكلات المصور للأطفال ذوي اضطراب التوحد - **الجمعية العربية لتكنولوجيا التربية- ع ٥٠ ص٢٣٠- ٢١٥.**

عيسى، نور الهدى (٢٠٢٣). والحيوية الذاتية كمحدد للوصمة الاجتماعية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية ذوي صعوبات التعلم – **مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية والتربية كلية البنات– جامعة عين شمس مج ٣– عدد ٤ ١٨٧– ٢٠٩.**

غطاس، محمد وكحول، شفيقة.(٢٠٢٢). التحديد المفهومي لصعوبات التعلم والنظريات المفسرة لها **– المؤسسة العلمية للعلوم التربوية والتكنولوجية الخاصة مج٤ –ع ٤ ص١٠٨–٨٩.**

غنيم، ناريمان (٢٠٢٢). مهارات التنظيم الذاتي وعلاقتها بصعوبات التعلم لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية– **المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية، المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب، مصر، مج (٦) ع ٣٠ ، ٨٧٩– ٩٠٨.**

الفقيه، على ونافع، جمال وسليمان، عبد الرحمن (٢٠٢١). الخصائص السيكومترية لمقياس تنظيم الذات لطلاب المرحلة الابتدائية – **مجلة الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية ع ١٣٢– ١٨٢– ١٥٣.**

الكريدليس، ريم (٢٠٢٢). التنظيم الانفعالي كمتغير وسيط بين الحيوية الذاتية والازدهار النفسي لدى عينة من الطالبات المقبلات على التخرج– **مجلة التربية– جامعة الأزهر ع ١٩٦ ج ٢ (٤٦٦– ٤٥٣).**

محمد، دعاء (٢٠٢١). تأثير إستراتيجية حل المشكلات في تطوير التوافق والمرونة الحركية وتعلم مهارة الطعن بالمبارزة للطلاب– **الأكاديمية الدولية لتكنولوجيا الرياض ع ٣٣– (٢٤٤– ٢٠٧).**

محمد، فاطمة الزهراء (٢٠٢٠). الحيوية الذاتية لدى طلاب الدراسات العليا بكلية التربية – جامعة حلوان في بعض المتغيرات الديموجرافية– **المجلة المصرية للدراسات النفسية**– مج ١٠٦٨، ص ٢٣٧– ٢٨٦.

محمد، ميهان (٢٠٢٢). الإسهام النسبي لكل من الكفاءة الذاتية، والرضا عن الحياة والرفاهية النفسية في التنبؤ بالحيوية الذاتية لدى طلاب المرحلة الثانوية– **مجلة الإرشاد النفسي– جامعة عين شمس،** ع ٧١– ص٢٤٠– ١٣٣.

محمد، يوسف (٢٠١٢). أسلوب حل المشكلات مفهومه وقياسه – **مجلة بحوث الشرق الأوسط المجلد (٩) العدد (٣) ٢٠٤– ٢٠٠.**

المنصوري، أمل وسالم، ضحى (٢٠١٨). بناء مقياس مهارة حل المشكلات لدى طلبة الإرشاد النفسي– **مجلة أبحاث البصرة للعلوم الإنسانية– جامعة البصرة – كلية التربية للعلوم الإنسانية– مج ٤٣ ع (٤) ص ١٠٤– ٨٩.**

نمر، ضياء ومحمد، أزهار (٢٠٢١). الحيوية الذاتية لدى طلاب السادس الإعدادي– **مجلة الآداب ١ (١٣٨) ٢٠٣– ٢٢٨، جامعة بغداد.**

هجرس، أحمد وكواسة، عزت والأهواني، هاني (٢٠٢٣). بعض مهارات تنظيم الذات كمنبئات بالتحول العقلي لدى تلاميذ الحلقة الثانية من التعليم الأساس ذوي صعوبات تعلم العلوم–**مجلة التربية– جامعة الأزهر ع ١٩٩– ج٥– ٥١٢– ٤٦٩.**

American Psychiatric Association, D. S. M. T. F., & American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders: DSM-5* (Vol. 5, No. 5). Washington, DC: **American psychiatric association**.

Babazadeh, Z., Mojaver, S., & Fati, K. (2021). Investigating the effect of problem-solving training on students' self-concept, self-esteem and self-regulation with learning disabilities**.** ***Journal of Learning Disabilities***, *11*(1), 6-19.

Bishara, S. (2016). Self-regulated math instructions for pupils with learning disabilities. *Cogent Education*, *3*(1), 1262306.

Brown, K. W., & Ryan, R. M. (2003). The benefits of being present: mindfulness and its role in psychological well-being. ***Journal of personality and social psychology, 84*(4), 822.**

Butler, C. M., & De La Paz, S. (2021). A Synthesis on the Impact of Self-Regulated Instruction on Motivation Outcomes for Students with or at Risk for Learning Disabilities. ***Learning Disabilities Research & Practice***, *36*(4), 353-366.

Carey, K. B., Neal, D. J., & Collins, S. E. (2004). A psychometric analysis of the self-regulation *questionnaire.* ***Addictive behaviors****, 29(2), 253-260.*

Cormier, S., Nurius, P. S., & Osborn, C. J. (2016). ***Interviewing and change strategies for helpers*. Cengage Learning.**

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2008). Self-determination theory: A macrotheory of human motivation, development, and health. ***Canadian psychology/Psychologie canadienne, 49*(3), 182.**

Deci, E. L., Ryan, R. M., Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985**). Conceptualizations of intrinsic motivation and self-determination.** ***Intrinsic motivation and self-determination in human behavior***, 11-40.

Fisher, B. L., Allen, R., & Kose, G. (1996). The relationship between anxiety and problem-solving skills in children with and without learning disabilities. *Journal of learning disabilities*, *29*(4), 439-446.

Fitzsimons & bargh (2004) Automatic self-regulation inR. F bumeister & K. D. vohs (Eds) handbook of social regulation. research, theory and application **p 151- 170 newyork the gutiford pfess.**

Gallimore, R., Bernheimer, L. P., MacMillan, D. L., Speece, D. L., & Vaughn, S. R. (Eds.). (1999). ***Developmental perspectives on children with high-incidence disabilities***. Rutledge.

Greenglass, E. R. (2006). **Vitality and vigor: Implications for healthy functioning**.

Greeno (2003).Emotional sensitivity: a new measure of emotional lability and its moderating role in the stress illness relationship (on bullied ph D thesis) **university of York 70-77.**

Hj Ramli, N. H., Alavi, M., Mehrinezhad, S. A., & Ahmadi, A. (2018). Academic stress and self-regulation among university students in Malaysia: Mediator role of mindfulness. ***Behavioral Sciences***, *8*(1), 12.

Hwang, J., & Riccomini, P. J. (2016). Enhancing mathematical problem solving for secondary students with or at risk of

learning disabilities: A literature review**.** ***Learning Disabilities Research & Practice***, *31*(3), 169-181.

Jdaitawi, M., Alturki, S., Ramzy, S., Saleh, W., Mabrouk, S., Abdulgawad, R., & Hasan, H. (2022). The effect of modern technology app on the self-regulation skills of students with disabilities. ***Journal of Education and Health Promotion***, *11*.

Johnson & davies (2014) Self-regulated leavening in digital environments theory research praxis British -**Journal of research (2) 1- 14**.

Kabat-Zinn, J. (2013). ***Full catastrophe living, revised edition: how to cope with stress, pain and illness using mindfulness meditation***. Hachette uK.

Khasawneh, M. A. S. (2021). Cognitive Flexibility of Students with Learning Disabilities in English Language and Its Relationship to Some Variables. *Shanlax* ***International Journal of Education***, *9*(3), 49-56.

Kubzansky, L. D., & Thurston, R. C. (2007). Emotional vitality and incident coronary heart disease: benefits of healthy psychological functioning. ***Archives of general psychiatry, 64*(12), 1393-1401.**

Lucangeli, D., Fastame, M. C., Pedron, M., Porru, A., Duca, V., Hitchcott, P. K., & Penna, M. P. (2019**). Metacognition and errors: The impact of self-regulatory trainings in children with specific learning disabilities**. *ZDM*, *51*, 577-585.

Maccini, P., & Hughes, C. A. (2000). Effects of a problem-solving strategy on the introductory algebra performance of

secondary students with learning disabilities. ***Learning disabilities research & practice***, *15*(1), 10-21.

Mekki, S. A., ELsafy, E. H., Ghannam, W. H., & Gad, N. H. (2022). Assessment of Central Auditory Processing Impairment and Cognitive Profiles in Children with Specific Learning Disabilities. ***The Egyptian Journal of Hospital Medicine***, *88*(1), 2280-2287.

Mohtasham, S. S., Pooragha Roodbardeh, F., & Kafi, S. M. (2023). Comparison of academic self-regulation, subjective vitality, and academic vitality in students with and without learning disorder. ***Quarterly Journal of Child Mental Health***, *9*(4), 15-30.

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

Montague, M., & Bos, C. S. (1990). Cognitive and metacognitive characteristics of eighth grade students' mathematical problem solving. *Learning and individual differences**, 2***(3), 371-388**.

ozaena (2018) modeling the relationships between school administrators creative and critical thinking dispostion which decision making styles and problem solving skills . **Journal of educational al sciences, 200- 205.**

Patrick, B. C., Hisley, J., & Kempler, T. (2000). " What's everybody so excited about?": The effects of teacher enthusiasm on student intrinsic motivation and vitality. *The **Journal of Experimental Educational*, 217-236**.

Perels, F., Gürtler, T., & Schmitz, B. (2005). Training of self-regulatory and problem-solving competence. *Learning and instruction*, ***15*(2), 123-139**.

Peter, N ,.(2015) . introduction to leadership, concepts and practice, **third Edition, SAGE publications. Skills. 303- 315.**

Roth, K (2015) **Identifying knowledge and understanding of learning disability in high school student classified with learning disabilities**- order no .28705414.

Ryan, R. M., & Frederick, C. (1997). On energy, personality, and health: Subjective vitality as a dynamic reflection of well-being**. *Journal of personality***, *65*(3), 529-565.

Seligman, M. E., Steen, T. A., Park, N., & Peterson, C. (2005). Positive psychology progress: empirical validation of interventions. ***American psychologist***, *60*(5), 410.

Swanson, H. L. (1999). Instructional components that predict treatment outcomes for students with learning disabilities: Support for a combined strategy and direct instruction model. ***Learning Disabilities Research & Practice***, *14*(3), 129-140.

Uger,E .Kaya, C& Ozcelik, B. (2019). Subjective Vitality mediates the relationship between respect toward partner and subjective Happiness On Teacher **Universal Journal Of Educational Research7(1),126-132.California University.**

VandenBos, G. R. (2007). *APA dictionary of psychology*. American Psychological Association.

Villanueva, M. G., Taylor, J., Therrien, W., & Hand, B. (2012). Science education for students with special needs. ***Studies in Science Education***, *48*(2), 187-215. https://doi.org/10.1080/14703297.2012.737117

Wandler ,(2017) the role of self-regulation in health and illness **psychologhy heaith & Medicne 21, 2, 135- 137.**

Williams, J. M. E. (1993). ***Applied sport psychology: Personal growth to peak performance***. Mayfield Publishing Co.

Willoughby, D., & Evans, M. A. (2019). Self-processes of acceptance, compassion, and regulation of learning in university students with learning disabilities and/or ADH

The relative contribution of Subjective vitality and self-regulation strategies in problem-solving among children with Dyscalculia

Abstract

The study **aimed** to investigate the relationship between Subjective vitality, self-regulation strategies, and problem-solving skills among children with Dyscalculia. Also verify the relative contribution of Subjective vitality and self-regulation strategies to the variation in problem-solving skills among children with Dyscalculia, **sample** 46 children (28 males – 18 females) whose ages ranged between (9-12) with an average (10.95) and a standard deviation (1.10). **Tools**: the short form, the Stanford-Binet scale, the fifth editition, the battery of diagnostic rating scales for developmental and academic learning difficulties, the subjective vitality scale, the self-regulation strategies scale, and the problem-solving skills scale. **Results** revealed the significance of the relationship between subjective vitality, self-regulation strategies, and problem-solving skills in children with Dyscalculia, the **results** showed that there were statistically significant differences in subjective –vitality, self-regulation strategies and problem-solving skills according to age, The results of the regression model also showed significance in predicting subjective –vitality and self-regulation strategies with problem-solving skills. The total contribution rate of the independent variables in explaining the extent of variation in problem-solving skills among children with Dyscalculia was (81%). The study concluded: To **recommend** the necessity of devoting more studies to specific learning disorders (Dyscalculia).

Keywords: Subjective Vitality - Self-regulation Strategies - Problem-Solving , Skills- Dyscalculia.