مجلة جامعة طرطوس للبحوث والدراسات العلمية _ سلسلة الآداب والعلوم الإنسانية المجلد (7) العدد (2) 2023
Tartous University Journal for Research and Scientific Studies –Arts and Humanities Series Vol. (7) No. (2) 2023

التنظيم الذاتي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم من وجهة نظر معلّميهم - دراسة ميدانية في مدينة اللاذقية –

*** د. هنادي نصر شعبان**

(تاريخ الإيداع 1/29 /2023. قُبِل للنشر في 4/6 /2023)

□ ملخّص □

سعى البحث الحالي إلى تحقيق الأهداف الآتية:

1- الكشف عن العلاقة الارتباطية بين التنظيم الذاتي وصعوبات التعلم لدى تلاميذ الصف الخامس الأساسي ذوي صعوبات التعلم من وجهة نظر معلميهم.

2- الكشف عن الفروق في مستوى التنظيم الذاتي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم وفقاً لمتغير الجنس (ذكور/إناث).

تكونت عينة الدراسة من (41) تلميذاً وتلميذة من تلاميذ الصف الخامس في مدينة اللاذقية، جرى اختيارهم جميعاً من مدرستَين هما: (توفيق حمود و نبيل حلوم) في محافظة اللاذقية، حيث توزعوا بين (21) تلميذاً و (20) تلميذة. وقد استخدمت الباحثة في بحثها الحالي المنهج الوصفي، بالإعتماد على مقياس التنظيم الذاتي (إعداد الباحثة).

وكانت أهم النتائج: أن هناك علاقة ارتباطية سالبة بين التنظيم الذاتي وصعوبات التعلم، كما توصلت الدراسة إلى عدم وجود فروق بين متوسطات درجات التلاميذ الذكور والإناث على مقياس التنظيم الذاتي.

الكلمات المفتاحية: التنظيم الذاتي، صعوبات التعلم.

*مشرف على الأعمال في (قسم الإرشاد النفسي/ كلية التربية/ جامعة طرطوس)

مجلة جامعة طرطوس للبحوث والدراسات العلمية _ سلسلة الآداب والعلوم الإنسانية المجلد (7) العدد (2) 2023
Tartous University Journal for Research and Scientific Studies –Arts and Humanities Series Vol. (7) No. (2) 2023

Self-Regulation among the students with learning Disabilities from the point of view of their teachers

***Hanadi Nasr Shaban**

(Received 29/1 /2023. Accepted 6/4/2023)

□ ABSTRACT□

This study aims to investigate the relationship between self- Regulaion and learning disabilities among the stuedents who have learning disabilities, the study applied the tools of (self- Regulaion scale) on a sample of (21) male students، (20) female students، and the results of the study indicated that there was a Artbatih test scores between the self-Regulaion and learning disabilities in a sample of students، also found no differences between the averages of the scores of (male and female) students in self Regulaion.

Key words: Self- Regulation, Learning Disabilities**.**

*Business Supervisor in (Department of Psychological Counseling/ College of Education/ University of Tartous).

مقدمة:

يعد مجال صعوبات التعلم Learning Disabilities من المجالات المهمة في ميدان التربية الخاصة، لاسيما أن التلاميذ ذوي صعوبات التعلم يظهرون كأنهم عاديون تماماً في معظم المظاهر، إلا أنهم في الحقيقة يعانون من عجز واضح في مجال أو أكثر من مجالات التعلم، حيث تشير بعض التقديرات إلى أن نسبة انتشار صعوبات التعلم بين تلاميذ المدارس تتراوح بين (1%-30)، مما يزيد ضرورة الاهتمام بهذه الفئة من ذوي الاحتياجات الخاصة، سواء من ناحية التشخيص أو العلاج وذلك في المراحل التعليمية المختلفة، ولا سيما مرحلة التعليم الأساسي التي يتم فيها اكتشاف مدى سلامة الصحة النفسية والجسمية للطفل، ونموه العقلي واللغوي الاجتماعي فيعرفون تلاميذ الحلقة الأولى من التعليم الأساسي (Share, 1998) التلامذة ذوي صعوبات تعلم الكتابة بأنهم غير منظمين، بحيث يمكن ملاحظة العديد من المظاهر عليهم في غرفة الصف؛ ومن أمثلة ذلك: قد ينسى إحضار الأدوات المطلوبة من المنزل، مهمل وغير منتبه، يرتبك عند قيامه بعمل ما، يعاني من صعوبة في تذكر المعلومات مثل صعوبة تذكر الجدول المدرسي، يتذكر عمل الواجبات المدرسية في وقت متأخر وقد لا يتذكرها نهائياً، كما يتصرف باندفاع في حل المشكلات والمسائل. (الإمام، 2004)

إن التنظيم الذاتي هو من المفاهيم الإيجابية الحديثة التي تستحق البحث والتشخيص، كما تعدّ صعوبات التعلم من المجالات المهمة التي تحتاج إلى المزيد من العناية، قياساً إلى أهميتها وضرورة تشخيصها، من أجل الوصول إلى أفضل الطرق التربوية لعلاجها والتصدي لها. لذلك جاءت هذه الدراسة للتعرف إلى طبيعة العلاقة بين التنظيم الذاتي وصعوبات التعلم من وجهة نظر معلمي صعوبات التعلم.

مشكلة البحث: تمثل صعوبات التعلم منطقة تؤثر في المجال النفسي للفرد، تتراكم حولها الضغوط الانفعالية والمشاعر السلبية وتتولد منها مناطق ودوائر أخرى بحيث تشمل شخصية المتعلم كلها، خاصة وأنها تترك آثاراً سلبية على التلاميذ، كتدني مستوى التحصيل الدراسي والانسحاب الاجتماعي.

وتؤكد ميراندا وآخرون (Miranda, et, al, 1997) أن التلامذة ذوي صعوبات التعلم لديهم قصور في التنظيم الذاتي للتعلم، فهم أقل في الكفاءة المعرفية المدركة، وفي تنظيم تعلمهم ذاتياً، إذ يفشلون في معالجة المعلومات بطريقة ذات هدف موجه، وفي اتخاذ إستراتيجيات مناسبة لإنجاز هذه الأهداف، وكذلك في توجيه تقدمهم إستراتيجياً نحو تحصيل تلك الأهداف، وبالتالي فإن تنمية مهارات التنظيم الذاتي يساعد في إصلاح كل هذا القصور كما أن التنظيم الذاتي يرتبط ارتباطاً وثيقاً بالنجاح في الجانب الدراسي، حيث تبين من خلال الدراسة الاستطلاعية أن التلاميذ ذوي صعوبات التعلم يواجهون تحديات كبيرة في مهارة تنظيم الذات في التعلم، لذا هم بحاجة إلى السيطرة المعتمدة على التعلم، لبناء أشكال المعرفة.

وأكد كل من بنترتش (Pintrich, 1990) وزمرمان وآخرون (Zimmerman, et, al, 2001) أن التلامذة الذين يوظفون إستراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم يتميزون بأنهم أكثر تفوقاً في الدافعية والإنجاز الأكاديمي في المواد الدراسية المختلفة من غيرهم ممن لا يستخدمون هذه الإستراتيجيات.

نجد أن هناك تناقضاً في نتائج الدراسات السابقة حول مدى توافر تنظيم الذات لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، فهناك دراسات أكدت توافرها لديهم، في حين إن هنالك دراسات أخرى أكدت عكس ذلك؛ ولذلك تتحدد مشكلة الدراسة في الإجابة عن التساؤل الآتي:

هل توجد علاقة ارتباطية بين التنظيم الذاتي وصعوبات التعلم لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في مرحلة التعليم الأساسي من وجهة نظر معلّميهم؟

أسئلة البحث: وتتمثل أسئلة الدراسة في الآتي:

1- هل توجد علاقة ارتباطية بين التنظيم الذاتي وصعوبات التعلم لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في مرحلة التعليم الأساسي من وجهة نظر معلّميهم؟

2- هل يختلف التنظيم الذاتي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم باختلاف متغير الجنس (ذكور/إناث)؟

أهمية البحث: تتمثل أهمية هذه الدراسة في ضوء الإعتبارات التالية:

1- الأهمية السيكومترية: وتتمثل في بناء مقياس تنظيم الذات؛ نظراً لأن الظواهر السلوكية ظواهر متغيرة، ومن الصعب ضبطها بشكل كامل ودقيق.

2- الأهمية السيكولوجية: وتتمثل في دراسة سمة التنظيم الذاتي، التي لها تأثير فعال في شخصية التلميذ ذي صعوبة التعلم وفي حياته، مما يزودنا بالمزيد من الحقائق والمعلومات عن هذه السمة التي من شأنها أن تثري المكتبة السيكولوجية.

3- أهمية العينة: تأتي الأهمية الخاصة للعينة في هذه الدراسة كونها من تلاميذ الصف الخامس ذوي صعوبات التعلم في مرحلة التعليم الأساسي (حلقة ثانية) لمعرفة العلاقة بين التنظيم الذاتي وصعوبات التعلم، هذا التنظيم الذي يمكنهم من الوصول إلى أهدافهم بطرق سوية مما يؤدي بهم الى التوافق مع ذواتهم أولاً ومع محيطهم لاحقاً، وهذا يعود عليهم وعلى محيطهم بالصحة النفسية.

4- الأهمية التربوية: وتتمثل في مساعدة المتخصصين في مجال التربية الخاصة عند التخطيط لوضع المناهج الدراسية الخاصة بالتلاميذ ذوي صعوبات التعلم، بحيث تعمل هذه المناهج على مراعاة تنمية التنظيم الذاتي لدى هؤلاء التلاميذ، مما يرفع من مستوى إنجازهم الدراسي لاحقاً.

أهداف البحث: لقد سعى البحث الحالي إلى تحقيق الأهداف الآتية:

1- تعرف العلاقة بين التنظيم الذاتي وصعوبات التعلم لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم من وجهة نظر معلميهم.

2- تعرف الفروق في التنظيم الذاتي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم وفقاً لمتغير الجنس (ذكور/إناث).

حدود البحث: وتتضمن الآتي:

1- الحدود الزمانية: حيث أُنجز البحث خلال الفصل الأول من العام الدراسي 2023/2022.

2- الحدود المكانية: تمثلت باختيار مدرستي (توفيق حمود ونبيل حلوم) الدامجتين في مدينة اللاذقية، وذلك لإجراء الدراسة الاستطلاعية والدراسة الوصفية للبحث.

مصطلحات البحث: تتضمن هذه الدراسة عدة مفاهيم يمكن استعراض تعريفاتها في الآتي:

تعريف التنظيم الذاتيSelf Regulaion: هو عملية عقلية معرفية منظمة، يكون فيها المتعلم مشاركاً نشطاً لتحقيق هدفه من التعلم، حيث يتضمن التنظيم الذاتي الأفكار، والسلوكيات، والمعتقدات أو الأحاسيس التي تسهل اكتساب وفهم المعرفة والمهارات ونقلهما. (Zimmerman, B,J, 2000)

ويمكننا تعريف التنظيم الذاتي إجرائياً بأنه:

الدرجة التي يحصل عليها أفراد الدراسة على مقياس تنظيم الذات المعدّ لهذه الغاية.

ثانياً: مفهوم صعوبات التعلم:

تعريف اللجنة القومية المشتركة لصعوبات التعلم، 1994، NJCLD:

صعوبات التعلم مصطلح عام يشير إلى مجموعة غير متجانسة من الاضطرابات، والتي تعبر عن نفسها من خلال صعوبات دالة في اكتساب واستخدام قدرات الاستماع أو الحديث أو القراءة أو الكتابة أو الاستدلال أو القدرات الرياضية. وهذه الاضطرابات ذاتية المنشأ، ويفترض أن تكون راجعة إلى خلل في الجهاز العصبي المركزي، ويمكن أن تكون متلازمة مع مشكلات في الضبط الذاتي، ومشكلات الإدراك والتفاعل الاجتماعي، ولكن هذه المشكلات لا تكون أو لا تُنشئ بذاتها صعوبات تعلم، ومع أن صعوبات التعلم يمكن أن تحدث متزامنة مع ظروف الإعاقة الأخرى (مثل: قصور حسي أو تأخر عقلي أو اضطراب انفعالي جوهري)، أو مؤثرات خارجية (مثل: فروق ثقافية، تعليم غير كاف أو غير ملائم)، إلا أنها _ أي صعوبات التعلم _ ليست نتيجة لهذه الظروف أو المؤثرات". (الزيات، 1998)

الإطار النظري والدراسات سابقة:

الإطار النظري:

طبيعة التنظيم الذاتي لدى التلامذة ذوي صعوبات التعلم:

إن تكرار خبرات الفشل لدى التلامذة ذوي صعوبات التعلم يقودهم إلى الاعتقاد بأنهم غير قادرين على مواجهة المصاعب التي تواجههم، وهذا الاعتقاد عن نقص القدرة يؤثر على جهدهم الإنجازي، ونجاحهم؛ وكذلك فإن الطفل ذا الصعوبة في التعلم حينما ينمو لديه توقع الفشل فإنه يحاول أن يبذل جهداً أكبر كي يغير هذا التوقع، وبالتالي لا يعير انتباهه للعوامل التي تقف خلف إخفاقه للتوقع مما يزيد المشكلة تفاقماً.

والتلامذة ذوو صعوبات التعلم لديهم صعوبة في استخدام مهاراتهم ومعلوماتهم في حل المشكلات التي تواجههم، فهم يتوقعون الفشل، ولديهم عادات دراسية خاطئة، وانخفاض في الدافعية والتحصيل، ولا يستطيعون الدخول في مناقشات أو فهم ما يدور حولهم.

كما أن التلامذة ذوي صعوبات التعلم يفتقدون القدرة على بدء الأعمال، حيث يؤخرون الأعمال لفترات طويلة من الوقت، ويفتقرون إلى مهارات التنظيم الخاصة بالعمل المدرسي، ولديهم مفهوم ذات ضعيف، وخبرات الشعور بالنبذ الاجتماعي، ويفتقرون إلى العديد من المهارات الاجتماعية التي تؤهلهم ليكونوا مقبولين عند أنفسهم وعند مجتمعهم.

ويمكن توضيح الرؤية الخاصة بأنظمة الذات الفرعية غير المتكيفة لدى التلامذة ذوي صعوبات التعلم، التي تشكل عائقاً في سبيل نمو عمليات التنظيم الذاتي لدى هذه الفئة، من خلال ثلاثة محاور هي:

أولاً– المكونات الدافعية: إن الذات تعمل على أساس الدافع لتأكيد الذات، وهو دافع فطري داخلي لا يشمل أهمية المفهوم الذاتي الشخصي المكتسب، ولذلك فإن الذات تقدم أساساً للتعلم بداخل السياق الانفعالي الخاص بالاستمتاع والرضا الداخلي. (سالم و زكي، 2009)

وفي هذا الإطار يشير (عثمان، 1990) إلى أن جوهر أية مشكلة أو صعوبة من صعوبات التعلم إنما يكمن في الدافعية، فالشعور بالعجز مصاحب رئيس من مصاحبات صعوبات التعلم، وينشأ هذا الشعور عند بداية أي فشل في الوصول إلى مستوى عام للتمكن لا يستطيع المتعلم الوصول إليه. (عثمان، 1990)

ثانياً– المكون المعرفي وما وراء المعرفي: إن ذوي صعوبات التعلم من الأطفال والبالغين يختلفون كمياً وكيفياً عن أقرانهم العاديين، في معظم المتغيرات المعرفية لصالح العاديين، وعلى وجه الخصوص في الإستراتيجيات المعرفية وفاعليات استخدامها، وتجهيز ومعالجة المعلومات، وفاعلية الذاكرة العاملة، وكفاءة التمثيل المعرفي، والحصيلة اللغوية والمعرفية من المفاهيم أو السعة المعرفية. (الزيات، 1998)

وفي إطار المكون المعرفي وما وراء المعرفي كأنظمة فرعية لمنظومة الذات لدى ذوي صعوبات التعلم، فإن نجاح التلامذة ذوي صعوبات التعلم يكمن في الاعتماد على الإستراتيجيات ما وراء المعرفية، من أجل تخفيف الصعوبة، فقد اتضح أن هناك فروقاً بين ذوي صعوبات التعلم والعاديين لصالح العاديين في:

– العمليات المعرفية المتضمنة في الفهم القرائي مثل قراءة الكلمات، تعريف الكلمات، كفاءة الترميز؛ فذوو صعوبات التعلم أبطأ من العاديين في كل المهام المرتبطة بسرعة العملية، وكذلك في عمل الذاكرة ودلالات الألفاظ.

– ما وراء المعرفة: ثمة فروق في استخدام الإستراتيجيات الفعالة، ووضع الأهداف الجوهرية والعارضة، وقيمة المهمة، وذلك لصالح العاديين. (سالم وزكي، 2009)

ويرى بنترتش (Pintrich, 1994) أن ما وراء المعرفة تلعب دوراً أساسياً في نجاح الأفراد ذوي صعوبات التعلم، ويظهر ذلك من خلال تعريفه لمركب ما وراء المعرفة بأنه مركب من ثلاث مكونات أساسية هي:

أ– التحكم الفعال في السلوكيات التي تتعلق بالتعليم مثل متى ومع من يتعلم الطالب.

ب– ضبط الذات في الدوافع والعاطفة التي يتعلم بها الطلاب كيف يتحكمون في عواطفهم ومتى يستخدمونها.

ج– التحكم في خطط الإدراك المتعددة بالنسبة إلى التعلم، مثل التمرين على الإلقاء والتخطيط. (Pintrich, 1994)

ثالثاً– السلوك الإستراتيجي: قامت باتلر (Butler, 1998) بتحليل الأبحاث المهتمة بتحديد الأسباب التي تعوق المتعلمين ذوي صعوبات التعلم عند تطبيق الإستراتيجيات، كما حددت بعض العناصر المقوّضة للأنشطة المعرفية الرامية إلى تعزيز التنظيم الذاتي لدى المتعلمين ذوي صعوبات التعلم؛ ومنها:

1- إن معظم تلك الأنشطة تركز على دعم تحصيل المتعلمين للإستراتيجيات، وهو تركيز محدود لأنها بذلك تتجاهل إكمال الجزء المتبقي ضمن حلقة الأنشطة المعرفية، التي يتم من خلالها انتقاء الإستراتيجيات.

2- إن معظم نماذج التدريب على الإستراتيجيات يتعامل مع ذوي صعوبات التعلم كما لو أنهم يعانون من نفس الصعوبة متجاهلة تباين تلك الصعوبات من تلميذ لآخر.

3- رغم وجود العديد من الوسائل المعرفية الرامية إلى تحصيل الأهداف، تتباين لدى التلامذة ذوي صعوبات التعلم فيما يتعلق بمدى فاعلية تلك الوسائل وفقاً لاحتياجات كل طالب، واعتماداً على ضعف أو قوة قدرات المعالجة لديهم.

4- إن جميع نماذج التدريب على الإستراتيجيات تقدم إستراتيجيات محددة الخطوات؛ فلا يتمكن المعلم أو التلميذ من الابتكار أو الإبداع، وهذا بالطبع يعني إهمال الجانب التفاعلي، لا سيما من قبل

المتعلمين، وهذا بدوره يؤدي إلى عدم تفهم التلامذة للمرونة والسلاسة الضروريتان لعملية تعليم الإستراتيجيات.

5- في معظم النماذج التعليمية يقوم المعلم فقط بتحديد أساليب المعالجة المعرفية، ويقوم بتوضيح الخطوات المعرفية، وهو ما يؤثر كثيراً في دور الطلاب المهم في عملية تعلمهم. (Butler, 1998)

ثانياً: صعوبات التعلم:

فئات صعوبات التعلم: إن صعوبات التعلم ليست فئة واحدة بل فئات متنوعة تنقسم إلى:

1- صعوبات عامة في التعلم: ويتضمن هذا المفهوم الأطفال الذين يعانون من صعوبة في أكثر من مادة دراسية.

2- صعوبات خاصة في التعلم: ويتضمن الأطفال الذين يعانون من صعوبة محددة في مادة دراسية محددة، أو في جانب محدد من إحدى العمليات العقلية.

3- المتفوقون ذوو صعوبات التعلم. (سليمان، 2010).

تصنيف صعوبات التعلم: تعددت التصنيفات الخاصة لصعوبات التعلم بين الباحثين في هذا المجال، منهم من ركز في تصنيفه على الصعوبة في العمليات العقلية وحدها، بينما ركز آخرون على الصعوبة في العمليات العقلية والصعوبات الأكاديمية. ويعد تصنيف كيرك وكالفنت (1984) لصعوبات التعلم هو التصنيف الأكثر شيوعاً، وأكثرها استخداماً بين العاملين في هذا المجال والذي يقسمها إلى نوعين رئيسين هما:

1)- **صعوبات التعلم النمائية:** وهي صعوبات تتعلق بنمو العمليات العقلية والنفسية، بحيث يظهر هذا النمو مختلفاً، أو يعاني خللاً مما يجعل الطفل يقصّر في المهمات التي تتطلبها تلك القدرات، أو العمليات المرتبطة بمهام عملية، فالذي يعاني من نقص في الانتباه أو التذكر لا يستطيع أن يقوم بمهام مرتبطة بهاتين القدرتين.(أبو فخر، 2004، وتربع 163) الصعوبات إلى اضطرابات وظيفية في الجهاز العصبي المركزي، وتشتمل صعوبات التعلم النمائية على تلك المهارات السابقة التي يحتاجها الطفل بهدف التحصيل في الموضوعات الأكاديمية، حيث تظهر في سن ما قبل المدرسة، على شكل صعوبات أكاديمية.(جاد، 2003).

ويرى (كيرك وكالفنت، 2004) أن الصعوبات النمائية يمكن أن تنقسم إلى نوعين فرعيين هما:

أ_ صعوبات أولية: مثل الانتباه، الإدراك، الذاكرة. وهي وظائف عقلية أساسية متداخلة مع بعضها البعض، فإذا أصيبت باضطرابات فإنها تؤثر على التفكير واللغة الشفهية.

1- **صعوبات الانتباه:** وهو عملية عقلية معرفية تتطلب تركيز الوعي على المثيرات الخارجية، أو الداخلية (أبو فخر، 2007)، وتتمثل صعوبة الانتباه في ضعف القدرة على التركيز على موضوع واحد، والقابلية العالية للتشتت، وضعف المثابرة على أداء النشاط، وصعوبة نقل الانتباه من مثير إلى آخر أو من مهمة إلى أخرى. (الوقفي، 1998، 8)

2- **صعوبات الإدراك:** وهو عملية عقلية معرفية يتم من خلالها التعرف إلى المعلومات التي ترد إلينا عبر الحواس المختلفة وتفسيرها، ومن ثم فالإدراك عملية تقوم على إعطاء المعاني والدلالات والتفسيرات للمثيرات أو المعلومات الحسية. (القريطي، 2005).

والاضطرابات التي تصيب الوظائف الإدراكية تنتج بالضرورة صعوبات إدراكية تعبر عن نفسها من خلال صعوبات التمييز بين المثيرات، صعوبات الإغلاق الكلي، صعوبات التآزر البصري الحركي، بطء الإدراك واختلاله، صعوبات تنظيم المدركات، الصعوبات الناشئة عن التنميط الإدراكي. (الزيات، 1998)

3- **صعوبات الذاكرة:** وتعرف الذاكرة على أنها نشاط عقلي معرفي يعكس مقدرة الفرد على ترميز وتنظيم وتخزين المعلومات والخبرات، ومعالجتها ثم استرجاعها أو استدعائها بشكل صحيح في الوقت المناسب للإفادة منها.(القريطي، 2005).

وتشير نتائج الدراسات والبحوث إلى أن ذوي صعوبات التعلم يعانون من ضعف كفاءة وفاعلية الذاكرة قصيرة المدى، وذلك بسبب الافتقار الى اشتقاق وتنفيذ الإستراتيجيات الملائمة المتعلقة بالتسميع، والتنظيم والترميز وتجهيز ومعالجة المعلومات، وحفظ المعلومات، والاحتفاظ بها. (الزيات، 1998).

ب- صعوبات ثانوية: مثل اللغة الشفهية، الكلام، الفهم، التفكير، وقد سميت بالثانوية لأنها تتأثر بشكل مباشر بالصعوبات الأولية.

1- اللغة الشفهية: وهي ذلك النظام الرمزي الذي نمثل به الأفكار حول العالم الذي نعيشه من خلال نظام اصطلاحي لرموز اتفاقية يتواضعها مجموعة من الناس تقوم بينهم وشائج مشتركة، وصلات قربى في المكان والزمان، تسهيلاً لعملية التواصل، والتفاعل بين بعضهم البعض.(الوقفي، 2003).

ويواجه ذوو صعوبات التعلم مشكلات تتعلق بالنطق والكلام، تظهر في عدم قدرتهم على تكوين الجمل بشكل سليم، ولذلك غالباً ما تقتصر إجاباتهم على الأسئلة الموجهة إليهم على كلمة واحدة، ويعانون من صعوبة في بناء جملة تقوم على قواعد سليمة.(أبو فخر، 2004).

2- صعوبة التفكير: ترتبط هذه الصعوبات باضطرابات اللغة الشفهية، ويقصد بها تلك المشكلات التي يواجهها الطفل في العمليات المعرفية اللازمة لتكوين المفهوم وتعميمه، وحل المشكلات وربط الأفكار ببعضها البعض لتكوين أفكار جديدة وبخاصة الأفكار المتصلة بالأمور المعنوية لضعف في عدد المفردات، أو ضعف في تمثل المعاني الكاملة للكلمات. (عبد السلام، 2003).

2)- صعوبات التعلم الأكاديمية: وتشير إلى اضطرابات في سير عملية التعلم عند التلميذ، إذ يتعرض ذوو صعوبات التعلم إلى تذبذب شديد في التحصيل، سواء أكان في مادة واحدة أو في مواد مختلفة أحياناً، ومن أكثر صعوبات التعلم الأكاديمية شيوعاً نذكر:

1- صعوبة القراءة: تعد القراءة من أكثر المشكلات انتشاراً التي يمكن أن يواجهها الطلاب ذوو صعوبات التعلم، ويعتقد معظم المختصين أن مثل هذه المشكلات ترتبط بالقصور في المهارات اللغوية، وخاصة بما يعرف بالوعي الفونولوجي، ولذلك فإنه إذا ما واجهت الفرد صعوبة في تجزئة الكلمات إلى مكوناتها الصوتية فإنه سوف تصادفه مشكلات جمة في تعلم القراءة (هالاهان وكوفمان، 2008)، ومن مظاهر صعوبات التعلم في القراءة:

(انخفاض في معدل التحصيل الدراسي بعام أو أكثر من معدل عمره العقلي – لديه مشكلة في طلاقة القراءة الشفهية – وضعف في فهم ما يقرأ – ضعف في القدرة على تحليل صوتيات الكلمات الجديدة – يقوم بعكس الحروف والكلمات والمقاطع عند القراءة – يعكس الحروف والأرقام عند الكتابة – يعاني من صعوبة في الهجاء – ضعف في معدل سرعة القراءة). (السباعي، 2004).

4- **صعوبات التعلم في الكتابة:** وتشير إلى عدم القدرة على التعبير عن المعاني والأفكار من خلال مجموعة من الرموز المكتوبة، وتعتمد مهارة الكتابة على مجموعة من المهارات الجسدية والنفسية الأولية كالإنتباه، والتمييز السمعي والبصري، والقدرة على إدراك التتابع والتآزر بين حركة العين واليد وقوة الذاكرة السمعية والبصرية، ونوع اليد المستخدمة في الكتابة. ومن مظاهر صعوبات التعلم في الكتابة:

(يعكس كتابة الحروف والأعداد بحيث تكون كما تبدو في المرآة، أحياناً قد يكون بكتابة المقاطع والكلمات والجمل بأكملها بصورة مقلوبة – من اليسار إلى اليمين – فتكون كما تبدو بالمرآة – خلط في الاتجاهات، فهو قد يبدأ بكتابة الكلمات، والمقاطع من اليسار بدلاً من كتابتها كالمعتاد من اليمين، والفرق يكمن في أن الكلمات هنا تبدو صحيحة بعد كتابتها، وليست معكوسة – ترتيب أحرف الكلمات، والمقاطع بصورة غير صحيحة عند الكتابة، وأحياناً قد يعكس ترتيب الأحرف – خلط في الكتابة بين الأحرف المتشابهة – قد يجد هذا الطالب صعوبة في الالتزام بالكتابة على الخط نفسه – الخط عادةً ما يكون رديئاً، وتصعب قراءته). (الظفيري، 2005).

5- **صعوبات التعلم في الحساب:** وتشير إلى صعوبة دائمة في تعلم أو فهم مفاهيما العدد، أو معرفة قواعده، أو القدرة على الحساب، وتدعى هذه الصعوبات في أغلب الأحيان بالعجز الرياضي، ومن مظاهر صعوبات الإخفاق في قراءة أو كتابة الرموز الرياضية بشكل صحيح وفهم مدلولاتها، وصعوبة نطقها – الإخفاق في فهم المسائل الرياضية شفوياً – صعوبة اتباع خطوات متسلسلة في إجراء العمليات الحسابية – صعوبة فهم الأفكار والعلاقات والمفاهيم الرياضية الأساسية في الحساب – الخلط وصعوبة التمييز بين الأرقام المتشابهة – صعوبة فهم وإجراء العمليات الحسابية الأساسية والخلط بينها – الصعوبة في التمييز البصري المكاني للأرقام). (القريطي، 2005).

دراسات سابقة:

دراسات عربية:

دراسة قزاقزة (2005)، الأردن: عنوان الدراسة: فاعلية التدريب على المراقبة الذاتية في مستوى الانتباه لدى التلامذة ذوي صعوبات التعلم في مدينة عمان. هدفت الدراسة للتعرف إلى أثر التدريب في المراقبة الذاتية في تحسين مستوى الانتباه لدى التلامذة الذين لديهم قصور فيه، وتكونت عينة الدراسة من (78) تلميذاً وتلميذة من المرحلة الأساسية يعانون من قصور في الانتباه بناءً على درجاتهم في مقياس السلوك الانتباهي، وقد وُزِّعت العينة عشوائياً إلى مجموعتين؛ مجموعة تجريبية تلقت تدريباً على أسلوب المراقبة الذاتية، ومجموعة ضابطة لم يتلق أفرادها أي نوع من أنواع المعالجة. استُخدم مقياس السلوك الانتباهي، ومقياس السلوك التكيفي، ونموذج التسجيل الذاتي، وصندوق لجمع استجابات الطفل من بطاقات الانتباه، بالإضافة إلى برنامج التدريب القائم على المراقبة الذاتية. أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة في مستوى الانتباه بين المجموعتين لصالح المجموعة التجريبية، وأشارت النتائج إلى فاعلية البرنامج واستمرار أثره بعد توقف التدريب؛ في حين لم يثبت وجود فروق ذات دلالة إحصائية ترجع لمتغير الجنس.

دراسة دانيال (2018)، مصر: عنوان الدراسة: العلاقة بين تنظيم الذات والذكاء لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم. هدفت الدراسة للتعرف إلى العلاقة بين تنظيم الذات والذكاء لدى ذوي صعوبات التعلم، وكذلك معرفة الفروق بين الجنسين في تنظيم الذات والذكاء لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم، وقد بلغت عينة الدراسة (20) تلميذاً وتلميذة، تراوحت أعمارهم بين (10–11) عاماً. استخدمت الباحثة في الدراسة قائمة تقدير سلوك التلميذ لفرز حالات صعوبات التعلم، واختبار رافن الملون للذكاء، واختبار تنظيم الذات لبوردي. وتوصلت الدراسة إلى عدم وجود علاقة ارتباطية بين بعدي (وضع الأهداف والتخطيط،

الاحتفاظ بالسجلات والمراقب) والدرجة الكلية للذكاء، بينما وجدت علاقة دالة إحصائية بين بعدي (التسميع والمراقب) والدرجة الكلية للذكاء؛ بينما وجدت علاقة دالة إحصائيا بين الذكور والإناث في تنظيم الذات والذكاء لصالح الإناث.

دراسة الرمامنة (2019)، الأردن: عنوان الدراسة: مستوى تنظيم الذات لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم وعلاقته بالتحصيل الدراسي من وجهة نظر معلميهم في مدينة السلط. هدفت الدراسة إلى الكشف عن مستوى امتلاك الطلبة ذوي صعوبات التعلم مهارات تنظيم الذات في التعلم من وجهة نظر معلميهم، وعلاقته بالتحصيل الدراسي. تكونت عينة الدراسة من (30) معلماً ومعلمة، من العام الجامعي 2017-2018. طُبِّق مقياس للكشف عن مستوى تنظيم الذات لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم، من (38) فقرة، توصلت الدراسة إلى أن مستوى امتلاك الطلبة ذوي صعوبات التعلم مهارة التخطيط ووضع الأهداف جاء بالمستوى المتدني، بينما جاء بعد مراقبة الذات وبعد تقييم الذات بالمستوى المتوسط، في حين جاء مستوى تعزيز الذات وضبط المثيرات الخارجية مرتفعاً، كما تبين أن الإناث يتفوقن على الذكور في جميع الأبعاد والدرجة الكلية للمقياس. وتشير النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التحصيل الدراسي بين فئة الطلبة ذوي صعوبات التعلم الذين يمتلكون مستوى مرتفعاً من التنظيم الذاتي، وفئة الطلبة ذوي صعوبات التعلم الذين يمتلكون مستوى منخفضاً في مكونات التنظيم الذاتي، ولصالح الطلبة ذوي صعوبات التعلم بمستوى مرتفع من التنظيم الذاتي على جميع الأبعاد والدرجة الكلية للمقياس.

الدراسات الأجنبية:

دراسة مالون و ماستروبير (Malone &Masteropiere 1992)، أمريكا:

Reading comprehension instruction: Summarization and self-monitoring training for students with learning disabilities

عنوان الدراسة: تعليم الفهم القرائي ودور تدريبات التلخيص ومراقبة الذات لدى التلامذة ذوي صعوبات التعلم. هدفت الدراسة للتعرف إلى أثر تدريب عينة من التلامذة ذوي صعوبات التعلم على أسلوبي التلخيص ومراقبة الذات، في تحسين الفهم القرائي والإدراك البصري لديهم. تكونت العينة من (45) تلميذاً من الصفين السادس والسابع الأساسي، وُزِّعوا في ثلاث مجموعات؛ مجموعتين تجريبيتين، ومجموعة ضابطة، تلقت المجموعة التجريبية الأولى تدريباً على إستراتيجية التلخيص، والمجموعة التجريبية الثانية تم تدريبها على إستراتيجية التلخيص ومراقبة الذات معاً، أما المجموعة الضابطة فلم تتلق أي تدريب وإنما دُرّست بالطريقة العادية. وأشارت النتائج الى أن أداء المجموعتين التجريبيتين كان أفضل من أداء المجموعة الضابطة، وكذلك بينت النتائج أن إستراتيجية التلخيص تكون أكثر ملاءمةً عندما يكون النص بسيطاً وتزداد الحاجة الى أسلوب المراقبة الذاتية عندما يكون النص صعباً.

دراسة هوفر وآخرين (Hoover, et al,2012)، أمريكا:

Effects of Self-Regulated Strategy Development for POW+TREE on High School Students with Learning Disabilities.

عنوان الدراسة: فاعلية إستراتيجية تنظيم الذات لدى التلامذة ذوي صعوبات التعلم. هدفت هذه الدراسة إلى اختبار فاعلية برنامج تنمية تنظيم الذات لدى التلامذة ذوي صعوبات التعلم؛ وتناولت POW ويقصد به (Pانتقاء الفكرة،O تنظيم ملاحظاتي،W كتابة وقول المزيد) + TREE وتعني (T جمل موضوعية،R تحليل ثلاثي أو أكثر،E اختبار،E الخاتمة). تم تحليل كتابات سريعة ومقنعة لأربعة تلامذة في المدارس العليا من ذوي صعوبات التعلم، أظهرت النتائج أن التلامذة في المدارس العليا ممن لديهم صعوبات تعلم غالباً ما يواجهون صعوبة في اختبار أفكارهم في أثناء الكتابة، وفي المستوى الثاني تصبح الكتابة أرقى للنجاح في التحكم بالمنهاج الدراسي واختبار المعرفة، كما أن المشاركين الذين اختبروا التدخل اعتبروه

إيجابياً بشرط المصداقية الاجتماعية. ومن نتائج الدراسة أيضاً؛ زيادة في عدد استجابات الأجزاء المكتوبة، وكذلك زيادة ثابتة في عدد الكلمات المكتوبة.

تعقيب على الدراسات السابقة:

أوجه الاتفاق: هناك شبه إجماع بين الدراسات السابقة التي تناولت كلاً من التنظيم الذاتي وصعوبات التعلم على أن هناك علاقة ارتباطية بين المتغيرين، حيث تشير نتائج الدراسات السابقة إلى تأثر كلٍ منهما بالآخر، فمعظم الدراسات التي تناولت التنظيم الذاتي لدى ذوي صعوبات التعلم لم تجد مؤشرات واضحة للتنظيم الذاتي لدى ذوي الصعوبات، كما أنها أجمعت في معظمها على أهمية التنظيم الذاتي في رفع مستوى الدافعية للإنجاز لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، فضلاً عن إمكانية تنمية التنظيم الذاتي لديهم باستخدام البرامج التربوية المناسبة.

أوجه الاختلاف: نجد أن هناك تناقضاً في نتائج الدراسات السابقة حول مدى توافر التنظيم الذاتي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، فهناك دراسات أكدت توافرها لديهم، في حين إن هنالك دراسات أخرى أكدت عكس ذلك.

منهج البحث وإجراءاته:

أ- منهج البحث: تعتمد هذه الدراسة المنهج الوصفي التحليلي؛ لكونه أكثر مواءمة لتحقيق أهداف البحث، والإجابة عن تساؤلاته، من خلال الفنيات السيكومترية التي جرى تفصيلها، بما يتناسب مع العينة في ضوء المتغيرات المختارة**ب- عينة البحث:** تكونت عينة الدراسة من (41) تلميذاً وتلميذة في غرف المصادر، في مدرستَيّ (توفيق حمود ونبيل حلوم) مدينة اللاذقية، حيث جرى اختيارهم بطريقة عشوائية وذلك خلال الفصل الدراسي الأول للعام الدراسي 2022-2023. كما هو موضح في الجدول رقم (1) والذي يبين توزيع أفراد الدراسة:

العينة	ذكور	إناث	المجموع الكلي
ذوي صعوبات تعلم	21	20	41

ملخص لإجراءات البحث وخطوات تطبيقه:

طُبِّق البحث خلال الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي (2022/2023) وذلك وفق الخطوات الآتية:

1- الحصول على الموافقات الرسمية من مديرية تربية اللاذقية للتطبيق في المدارس الدامجة.

2- الاجتماع مع معلمي غرف المصادر لتوضيح الهدف من الدراسة وأهميتها.

3- توزيع أداة الدراسة على معلمي غرف المصادر، وتوضيح طريقة الإجابة على المقياس.

4- تفريغ البيانات وإجراء التحليل الإحصائي الملائم لاستخراج النتائج.

ج- أدوات البحث:

مقياس التنظيم الذاتي: أُعدَّ هذا المقياس بهدف التعرف إلى العلاقة بين التنظيم الذاتي وصعوبات التعلم لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، من وجهة نظر معلميهم؛ بالإضافة للتعرف إلى الفروق بين الذكور والإناث في مستوى التنظيم الذاتي، وفيما يأتي توضيح لمراحل بناء هذا المقياس:

أولاً – الدراسة الاستطلاعية: وتتضمن جمع مصادر المعرفة المرتبطة بالمقياس وتتمثل في:

1- دراسة النظريات والبحوث السابقة وتحليلها: وذلك من خلال دراسة النظريات والبحوث المرتبطة بتنظيم الذات وتحليلها، بهدف معرفة وجهات النظر المختلفة في تفسير هذه السمة؛ مما يساعد على استخلاص مجالات ومكونات الظاهرة، وتحديد التعريف الإجرائي، ويعد ذلك خطوة أساسية لبناء المقياس وتحديد مكوناته.

2- الاطلاع على المقاييس والاختبارات السابقة: جرى الاطلاع على المقاييس والاختبارات السابقة التي تقيس مكونات تنظيم الذات، وذلك بوصفها وسيلة مساعدة لتحديد مكونات المقياس، والاحتكام إلى النماذج السابقة كمعيار صدق، وفيما يأتي سنشير لبعض المقاييس التي جرى الاطلاع عليها والاستفادة منها، وذلك على النحو الآتي:

(مقياس التعلم المنظم ذاتياً إعداد ربيع رشوان 2006- مقياس تنظيم الذات إعداد محمد دياب (2009) - مقياس التعلم المنظم ذاتياً إعداد بوردي purdie تعديل احمد (2007)- مقياس تنظيم الذات إعداد brown & miller & lawendowski (1999)- مقياس تنظيم الذات Self-Regulation إعداد Ralf Schwarzer, Manfred Diehl, & Gerdamarie S. Schmitz, (1999)).

3- الاستفادة من معلمي غرف المصادر ومتخصصي علم النفس: تم ذلك بطرح استبانة مفتوحة تتضمن خمسة أسئلة طبقت على عينة من معلمي غرف المصادر (ن= 10)؛ إذ جرى تحليل استجاباتهم على الاستبانة المفتوحة على النحو الذي يمكننا من تحديد مكونات المقياس وصياغة العبارات، وكانت هذه الأسئلة هي:

1-اذا كان لديك تلميذ منظم ذاتياً فكيف تصف هذا التلميذ ؟

2- كيف يعبر التلميذ عن ثقته بنفسه ؟

3- ماذا يفعل التلميذ لتحكم عليه انه مدرك نقاط قوته؟

4- ماذا يفعل التلميذ لتحكم عليه بأنه مدرك نقاط ضعفه؟

5- ماالخصائص التي تشعر انها مميزة للشخص المنظم ذاتياً؟

6- كيف تعرف أن التلميذ مدرك لطبيعة المشكلات التي يمر بها؟

7- ماذا يفعل التلميذ لتحكم عليه أنه يحاول حل المشكلات التي يقع فيها ؟

4- تحديد مكونات المقياس: جرى تحديد المفهوم الإجرائي لكل مكون من مكونات الوعي بالذات على النحو الآتي:

1- الإستراتيجيات المعرفية: (التسميع – التنظيم – الإسهاب).

2- إستراتيجيات ما وراء المعرفة: (التخطيط – المراقبة – تنظيم الذات).

3- إستراتيجية إدارة المصدر: (تنظيم بيئة الدراسة – البحث عن المساعدة – التطبيقات العملية – التقويم الذاتي).

5- صياغة عبارات المقياس: تمت صياغة عبارات المقياس في ضوء مصادر المعرفة السابقة، وبناءً على التعريفات الخاصة بكل مكون، وقد بلغ المقياس في صورته الأولية **(100)** عبارة، وعبارات المقياس صيغت بلغة عربية واضحة، غير موحية أو مزدوجة المعنى.

6- تحديد بدائل الاستجابة: جرى اختيار الشكل الثلاثي (نعم، أحياناً، لا) ليمثل بدائل الاستجابة، ويعزى اختيار هذا الشكل لتجنبه الصعوبات التي تثيرها أشكال الاستجابات الأخرى .

ثانياً- مرحلة تحكيم المقياس: عُرِضت عبارات المقياس على مجموعة من المحكمين، وطلب إليهم قراءة مكونات المقياس والتعريف الإجرائي لكل مكون، والعبارات التي صيغت بصدد كل مكون، والحكم عليها من حيث مدى وضوح وملاءمة العبارات وانتمائها إلى المكون الخاص بها، واستبعاد العبارات غير المناسبة، أو إعادة صياغتها أو إضافة العبارات التي تزيد من قيمة المقياس، وجرى حذف العبارات التي لم تحظَ بنسبة اتفاق 80% وكذلك تعديل العبارات التي تحتاج إلى إعادة صياغة، بحيث وصل عدد العبارات النهائي (86) عبارة.

ثالثاً- حساب الكفاءة السيكومترية: ونقصد بهذا المعنى تحديد صدق وثبات المقياس وقدرته على التمييز، وسنوضح ذلك فيما يأتي:

أ- **صدق المقياس:** جرى حساب الصدق بعدة طرق؛ إذ جرى حساب الصدق الظاهري (المحكمين) والصدق المنطقي أيضاً بالطريقة نفسها. أما بالنسبة إلى الصدق العاملي فنوضحه بالآتي:

الصدق العاملي: تم إجراء التحليل العاملي لاستجابات العينة الاستطلاعية (ن= 20) على مقياس تنظيم الذات، لمعرفة هل يوجد عامل عام أم توجد عوامل نوعية تتفق مع ما ذكر في التراث، وذلك من خلال استخدام طريقة المكونات الأساسية Principal Components لما تتسم به هذه الطريقة من استخلاص أقصى تباين ممكن. كما استخدم محك "كايزر" في استخلاص العامل العام وهو مالا يقل جذره عن واحد صحيح، ثم تم تدوير العوامل المستخرجة تدويراً متعامداً بطريقة "الفاريمكس Varimax " واعتبر التشبع المقبول للبند هو (0.3) على الأقل، وبناءاً على المحكات السابقة تم استخلاص أربعة عوامل من الدرجة الأولى لمقياس تنظيم الذات استوعبت (43.78%) من التباين الكلي للمقياس، وتمثلت هذه العوامل بالآتي: (تنظيم بيئة الدراسة والوقت – الإسهاب – التطبيقات العملية – التقويم الذاتي).

ب- **ثبات المقياس:** جرى حساب ثبات المقياس بعدة طرق، ويمكن أن نستعرض هذه الطرق فيما يأتي:

1_ معامل الفا كرونباخ، التجزئة النصفية: طُبِّق المقياس على عينة من تلاميذ الصف الخامس ذوي صعوبات التعلم بلغ قوامها (20) تلميذاً وتلميذة، من تلاميذ الصف الخامس في مدرسة (توفيق حمود ونبيل حلوم) في مدينة اللاذقية، ويمكن أن نوضح معامل الثبات من خلال طريقتي (معامل ألفا والتجزئة النصفية بعد التصحيح).

حيث إن معاملات الثبات للمقياس ككل ومكوناته الفرعية تراوحت ما بين (0.66 ، 0.81) بالنسبة إلى معامل ألفا، كما تراوحت بين (0.50 ، 0.63) بالنسبة إلى طريقة التجزئة النصفية؛ مما يدل على أن المقياس يتمتع بثبات واستقرار مرتفع.

2_ ثبات الاتساق الداخلي للمكونات: جرى حساب ثبات الاتساق الداخلي باستخدام معاملات ارتباط بيرسون، وذلك تمهيداً لحذف أي بند لم يصل ارتباطه بالدرجة الكلية للمكون إلى حد الدلالة الإحصائية عند مستوى (05.0)، أو (0.01)، وقد جاءت نتائج التحليل بالنسبة إلى المكونات: (التسميع – التنظيم – الإسهاب – التخطيط – المراقبة – تنظيم الذات – تنظيم بيئة الدراسة – البحث عن المساعدة – التطبيقات العملية – التقويم الذاتي)، أي أن كل معاملات الارتباط بين بنودها والدرجة الكلية هي معاملات دالة إحصائياً عند مستوى دلالة 0.01، ويتضح من ذلك أن بنود هذه المكونات ترتبط مع الدرجة الكلية لها، وأن هناك اتساقاً وتجانساً بين بنودها مما يشير إلى ثبات هذه المكونات.

رابعاً- الصورة النهائية للمقياس: يتكون المقياس في صورته النهائية من (86) عبارة موزعة على عشرة مكونات فرعية تتعلق بالتنظيم الذاتي ، تضمنت (53) عبارة إيجابية و(33) عبارة سلبية، يوجد أمام كل منها ثلاثة اختيارات هي(نعم _ أحيانا _ لا)، تحصل الإجابات الإيجابية منها على الدرجات (3-2-1) على التوالي، أما العبارات السلبية فتتبع عكس هذا التدرج، وبذلك تتراوح الدرجة الكلية للمقياس بين(86 -258) درجة، تدل الدرجة المرتفعة على معدل مرتفع من التنظيم الذاتي، والعكس صحيح، ولا يوجد وقت محدد للإجابة.

علماً أن المقياس يطبق على معلمي غرف المصادر الذين أمضوا معهم وقتاً كافياً، يمكنهم من معرفة خصائص وسمات التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، وذلك لصعوبة تطبيقه على التلميذ مباشرة لإفتقاده القدرة على فهم المضمون والهدف من المقياس بسبب الصعوبة التي يعاني منها.

نتائج البحث: تمت معالجة أسئلة الدراسة إحصائياً ومناقشة نتائجها في ضوء نتائج الدراسات السابقة والملابسات الميدانية لتطبيق الأدوات على عينة الدراسة، وكذلك السياقات الاجتماعية والثقافية المصاحبة للظاهرة موضوع الدراسة.

السؤال الأول: هل توجد علاقة ارتباطية بين التنظيم الذاتي وصعوبات التعلم لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم من وجهة نظر معلّميهم؟

للتعرف إلى نتيجة هذا السؤال عولجت استجابات العينة بحساب معامل الارتباط بين التنظيم الذاتي وصعوبات التعلم لدى عينة الدراسة، ونوضح ذلك في الجدول الآتي:

جدول (2) قيم معاملات الارتباط بين التنظيم الذاتي وصعوبات التعلم لدى عينة الدراسة

القيم الإحصائية / المتغيرات	قيمة معامل الارتباط (ر)	مستوى الدلالة
تنظيم الذات وصعوبات التعلم	−0.57	دالة عند 0.01

يتضح من الجدول السابق وجود علاقة ارتباطية سالبة بين التنظيم الذاتي وصعوبات التعلم بلغت قيمتها (0.57)، وهي قيمة دالة عند مستوى دلالة (0.01).

ويمكننا أن نفسر مواجهة التلامذة ذوي صعوبات التعلم مشكلات في التنظيم الذاتي، إلى أنهم يكتفون بقراءة النصوص الدراسية قراءة سطحية، ويتجاهلون الكلمات الغريبة في النص، يبدأون الدراسة قبل الامتحانات فقط، إضافة إلى اعتمادهم على الحفظ الصم في دراسة النصوص الجديدة، ولا يهتمون بتنظيم بيئة الدراسة، ونادراً ما يقومون باختبار أدائهم الدراسي بأنفسهم أو التقويم الذاتي، بالإضافة إلى ضخامة المنهج الدراسي وتحميل التلامذة أعباءاً دراسية تفوق قدراتهم الفعلية، وعدم مراعاة الفروق الفردية بين التلاميذ في عملية التعليم.

وتتفق نتائج هذا السؤال مع نتائج دراسة (الرمامنة 2019) التي توصلت إلى أن مستوى امتلاك الطلبة ذوي صعوبات التعلم مهارة التخطيط ووضع الأهداف جاء بالمستوى المتدني، وكذلك دراسة مالون و ماستروبير (Malone &Masteropiere 1992)، التي بينت أن إستراتيجية التلخيص تكون أكثر ملاءمةً عندما يكون النص بسيطاً وتزداد الحاجة الى أسلوب المراقبة الذاتية عندما يكون النص صعباً.

كما أكدت دراسة هوفر وآخرين (Hoover, et al,2012)، أن التلامذة في المدارس العليا ممن لديهم صعوبات تعلم غالباً ما يواجهون صعوبة في اختبار أفكارهم في أثناء الكتابة، وفي المستوى الثاني تصبح الكتابة أرقى للنجاح في التحكم بالمنهاج الدراسي واختبار المعرفة.

السؤال الثاني ونصه: هل يختلف مستوى التنظيم الذاتي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم باختلاف متغير الجنس (ذكور/إناث)؟

وللتعرف إلى نتيجة هذا السؤال، جرى حساب قيمة (ت) بين متوسطي درجات الطلاب الذكور والإناث على مقياس التنظيم الذاتي، ونوضح ذلك في الجدول الآتي:

جدول (3) قيمة (ت) لدلالة الفرق بين متوسطي درجات الذكور والإناث على مقياس التنظيم الذاتي

القيم الإحصائية / العينة	المقياس	ن	م	ع	قيمة ت	مستوى الدلالة
ذكور	تنظيم الذات	21	74.48	10.82	0.896	غير دالة
إناث		20	71.93	13.82		

يتضح من الجدول السابق أن قيمة (ت) بالنسبة إلى مقياس التنظيم الذاتي كانت (0.896)، بمتوسط (74.48) وانحراف معياري (10.48) للذكور، ومتوسط (71.93) وانحراف معياري (13.82) للإناث، وهي قيم غير دالة؛ مما يشير إلى عدم وجود فروق بين متوسطات درجات الطلاب الذكور والإناث على مقياس الدراسة (التنظيم الذاتي).

ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن خصائص الذكور لا تختلف عن خصائص الإناث في استخدام الإستراتيجيات المعرفية، والوعي الذاتي، بالإضافة إلى تكافؤ فرص التعليم لكل من الذكور والإناث في المجتمع، وتعرضهم للخبرات التربوية نفسها، وذلك بسبب عدم التمييز بينهم في عملية التنشئة الاجتماعية والتربوية في المدارس عامةً.

إن نتيجة هذا السؤال لم تتفق مع نتائج دراسات أخرى ومنها دراسة (الرمامنة 2019) التي أظهرت أن الإناث يتفوقن على الذكور في جميع أبعاد مقياس تنظيم الذات والدرجة الكلية للمقياس، ودراسة (دانيال، 2018) التي وجدت فروقاً بين الذكور والإناث في تنظيم الذات والذكاء لصالح الإناث، في حين أنها اتفقت مع دراسة (قزاقزة، 2005) التي لم تثبت وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى تنظيم الذات ترجع لمتغير الجنس.

المقترحات:

في ضوء ما توصلت إليه الدراسة من نتائج، نخلص إلى مجموعة من المقترحات نبلورها فيما يلي:

1- تصميم برامج لتنمية التنظيم الذاتي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.

2- توجيه الباحثين إلى ضرورة الإهتمام بإجراء الدراسات المختلفة في مجال التنظيم الذاتي وذلك لأهميتها العلمية والعملية.

3- توجيه اهتمام الباحثين والمتخصصين في مجال التربية الخاصة نحو إعداد برامج تربوية وإرشادية لخفض صعوبات التعلم النمائية والأكاديمية لدى الأطفال بالإعتماد على رفع مستوى التنظيم الذاتي لديهم.

مراجع البحث:

أولاً- المراجع العربية:

1- أبو فخر، غسان. 2004، *التربية الخاصة بالطفل*، كلية التربية، منشورات جامعة دمشق.

2- أبو فخر، غسان. 2007، *صعوبات التعلم وعلاجها*، ط1، منشورات جامعة دمشق.

3- الإمام، محمد صالح. 2004، **ف***اعلية التدعيم في علاج قصور الانتباه مع فرط النشاط لمدارس التعليم الأساسي لدى أطفال غرف المصادر بمدينة عمان، مجلة الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة*. (32). كلية التربية، جامعة عين شمس.

4- جاد، محمد عبد المطلب. 2003، *صعوبات التعلم في اللغة العربية*، عمان، الأردن، دار الفكر.

5- دانيال، ماري فايق. 2018، *العلاقة بين تنظيم الذات والذكاء لدى الأطفال ذوي صعوبات* التعلم، قسم علم النفس، كلية الآداب، مصر.

6- رشوان، ربيع عبده أحمد. 2006، *التعلم المنظم ذاتياً وتوجهات أهداف الإنجاز*، نماذج ودراسات معاصرة. ط1، عالم الكتاب، 38 عبد الخالق ثروت، القاهرة.

7- الرمامنة، عبد اللطيف خلف سليمان. 2019، *مستوى تنظيم الذات لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم وعلاقته بالتحصيل الدراسي من وجهة نظر معلميهم في مدينة السلط، دراسات العلوم التربوية*، المجلد 46، العدد 2، الملحق 2 ، الجامعة الأردنية.

8- الزيات، فتحي مصطفى. 1998، *صعوبات التعلم "الأسس النظرية والتشخيصية والعلاجية"*، مصر، دار النشر للجامعات.

9- سالم، محمود عوض الله و زكي، أمل عبد المحسن. 2009، *صعوبات التعلم والتنظيم الذاتي*، ط1، القاهرة، إيتراك للطباعة والنشر والتوزيع.

10- السباعي، خديجة أحمد. 2004، *صعوبات التعلم أسسها نظرياتها وتطبيقاتها*، القاهرة، مكتبة النهضة المصرية.

11- سليمان السيد، عبد الحميد. 2010، *تشخيص صعوبات التعلم، الإجراءات والأدوات*، ط1، القاهرة، دار الفكر العربي.

12- الظفيري، نواف ملعب. 2005، *الحاجات النفسية لطلبة الصف الأول الثانوي من ذوي صعوبات التعلم في الرياضيات وعلاقتها بتقدير الذات*، دراسة ميدانية في مدارس دولة الكويت، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة دمشق.

13- عبد السلام، حمادة. 2003، خصائص الأطفال ذوي صعوبات التعلم، *مجلة صعوبات التعلم*، العدد (1)، عمان، الاردن، الجمعية العربية لصعوبات التعلم.

14- عثمان، سيد. 1990، *صعوبات التعلم*، ط1، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، مصر.

15- القريطي، عبد المطلب أمين. 2005، *سيكولوجيا ذوي الاحتياجات الخاصة وتربيتهم*، القاهرة، دار الفكر العربي.

16- قزاقزة، أحمد. 2005، *فعالية التدريب في المراقبة الذاتية في مستوى الانتباه لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم في مدينة عمان*، رسالة ماجستير غير منشورة. الجامعة الاردنية، عمان، الاردن.

17- كيرك وكالفنت. 1984، *صعوبات التعلم الاكاديمية والنمائية* (ترجمة زيدان احمد السرطاوي، عبد العزيز السرطاوي) الرياض، مكتبة الصفحات الذهبية.

18- هالاهان، كوفمان. 2008، *سيكولوجية الأطفال غير العاديين وتعليمهم*، ترجمة: عادل عبدالله محمد، الطبعة الأولى، عمان، الأردن، دار الفكر.

19- الوقفي، راضي. 1998، *مقدمة في صعوبات التعلم*، كلية الأميرة ثروت، عمان، الأردن،مركز صعوبات التعلم.

20- الوقفي، راضي. 2003، *صعوبات التعلم النظري والتطبيقي*، كلية الأميرة ثروت، عمان، الأردن،مركز صعوبات التعلم.

ثانياً- المراجع الاجنبية:

1- Butler, Deborah L. 1998, The strategic content learning approach to promoting self-regulated learning: A report of three studies. Journal of Educational Psychology, Vol 90(4), Dec, 682-697.

2- Hoover, Theresa M.; Kubina, Richard M.; Mason, Linda H .2012, Effects of Self-Regulated Strategy Development for POW+TREE on High School Students with Learning Disabilities. Routledge. Available from: Taylor & Francis, Ltd. 325 Chestnut Street Suite 800, Philadelphia, PA 19106, v20 n1 p20-38 2012.

3- Malone, L. D., & Mastropieri, M .1992, Reading comprehension instruction: Summarization and self-monitoring training for students with learning disabilities. Exceptional Children, 58, 270–279.

4- Miranda, Ana; Villaescusa. 1997, Is attribution retraining necessary? Use of self- regulation procedures for enhancing the reading. Journal of learning disabilities. V(5)30

5- Pintrich, P. R. 1994, The role of goal orientation in self-regulated learning. In M. Boekaerts, P.R.Pintrich, & M. Zeidner,Handbook of self-regulation. San Diego, CA: Academic Press 29, 37-148.

6- Shore, Kenneth. 1998, "The Disorganized Student": Special Kids Problem Solver. Columbus, OH: Prentice Hall.

7- Zimmerman. B. J &. Schunk .D. H. 2001, Self-regulated learning and academic achievement: Theoretical perspectives (2nd ed., pp. 1–37). Mahwah, NJ: Erlbaum

8- Zimmerman, B. J. 2000, Theories of self-regulated learning and academic achievement: An overview and analysis.

9- Www. Eric. Com.