

فاعلية برنامج تعليمي في تحسين مهارات تنظيم الذات لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم
من المرحلة الابتدائية في لواء عين الباشا في الأردن

The Effectiveness of a Teaching Program in Developing Self-Regulation Skills for the Primary Stage Students with Learning Disabilities

مصطفى القمش، وعدنان العضايلة، وجهاد التركي

Mustafa Alqemish. Adnan Aladialeh. & Jehad Alturkey

جامعة البلقاء التطبيقية. الأردن

البريد الإلكتروني: must_km1969@yahoo.com

تاريخ التسليم: (٢٦/١٢/٢٠٠٦). تاريخ القبول: (٢٥/١١/٢٠٠٧)

ملخص

هدفت هذه الدراسة إلى التحقق من فاعلية برنامج تعليمي في تحسين مهارات تنظيم الذات، لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم من المرحلة الابتدائية (مستوى الصف السادس). وقد تكونت عينة الدراسة من (٤٠) تلميذاً وتلميذة من ذوي صعوبات التعلم، قسّموا عشوائياً إلى مجموعتين: مجموعة تجريبية تضم (٢٠) تلميذاً وتلميذة ومجموعة ضابطة تضم (٢٠) تلميذاً وتلميذة. وقد تلقت المجموعة التجريبية تدريباً على البرنامج في حين لم تتلق المجموعة الضابطة أي تدريب، حيث تكون البرنامج من ثماني عشرة جلسة مدة كل منها (٤٥-٥٠) دقيقة ولمدة تسعة أسابيع. وقد استخدم مقياس تنظيم الذات لجمع المعلومات ومقارنة أداء أفراد الدراسة على الاختبارات القبليّة والبعديّة للمجموعتين التجريبية والضابطة. وقد اشارت نتائج الدراسة الى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى $(\alpha = 0.05)$ في مهارات تنظيم الذات بين التلاميذ في المجموعة التجريبية وبين تلاميذ المجموعة الضابطة لصالح المجموعة التجريبية. واستناداً الى نتائج الدراسة اوصت بضرورة تفعيل البرامج التربوية داخل غرف المصادر مع اجراء مزيد من الدراسات التي قد تنسحب نتائجها على السلوك الصفي لدى تلاميذ هذه الفئة.

Abstract

The Effectiveness of a Teaching Program in Developing Self-Regulation Skills for the Primary Stage Students with Learning Disabilities. This study aims to evaluate the efficiency of a teaching

program in developing self-regulation skills of students with Learning Disabilities. The sample of the study consisted of (40) 6th grade students with learning disabilities. (20 males & 20 females). The students were randomly distributed into two groups: - The 1st (Experimental) includes 20 L.D students of both males & females. - The 2nd (Control) consists of 20 L.D students of both males & females. The Experimental Group got training on a program at 18 session, for 9 weeks, the duration of each session takes 45-50 minutes. But the Control Group didn't have any training. A pretest – posttest control group design was used. Self-regulation scale was used to collect information and compare the student' performance of pretest & posttest for both experimental and control group. The results were analyzed by using (ANCOVA) to determine the effect of the independent variable on the dependent variables. The findings of this study were as follows: -There were significant differences in self- regulation skills at ($\alpha = 0.05$), between research group and control group. According to achieved results, the activation of the educational programs is important inside resources rooms with opening more studies which can apply of the students of this stage.

المقدمة

يظهر التلاميذ ذوي صعوبات التعلم خصائص كثيرة ومتنوعة وتتميز بأنها متفاوتة ومتغايرة لا يجمع بينها شيء منظم، ذلك أن كل تلميذ ذو صعوبة تعلم هو شخصية فريدة، تظهر عليه الصعوبة في مجال دون غيره. ولذا لا توجد مجموعة من الخصائص تتوافر في جميع التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، فبعضهم تظهر الصعوبات لديهم في المجال الأكاديمي (قراءة، كتابة، حساب)، والبعض الآخر تظهر لديهم في المجال الاجتماعي (العلاقات مع الآخرين، مفهوم الذات)، وبعضهم في المجال اللغوي (ضعف التعبير، مشاكل في اللغة واستيعابها)، وآخرين في مجال الحركة (الوقفي، ٢٠٠٠). وكذلك تظهر لديهم العديد من الاضطرابات السلوكية والانفعالية، وعدم القدرة على تكوين علاقات اجتماعية سليمة. فهم يتوقعون الفشل ويقللون من شأن أنفسهم، ويعتقدون أن أي عمل يقومون به ليس بكافٍ لتحقيق النجاح. وقد اشارت الأدبيات والدراسات أن أكثر الاضطرابات السلوكية ارتباطاً بصعوبات التعلم هي: النشاط الزائد، والتشتت، والاندفاعية، وانخفاض مفهوم الذات، والانسحاب، والعدوانية، ومشاكل في التفاعل الاجتماعي ومشاكل في التنظيم الذاتي (NJCLD, 2002)

يعتبر العجز في مهارات التلاميذ ذوي صعوبات التعلم من الخصائص المميزة لهم (Merrell, 1990)، حيث يؤدي النقص فيها الى ظهور عدد من المشاكل مثل: التخيل الزائد،

والتأخير في العمل، وتشنت الانتباه (Mithaug, 1998)، ويصف شور (Shore, 1998) هؤلاء التلاميذ بأنهم غير منظمين، حيث يمكن ملاحظة العديد من المظاهر عليهم في غرفة الصف ومن أمثلة ذلك: قد ينسى إحضار الأدوات المطلوبة من المنزل، مهمل وغير منته، يرتبك عندما يقوم بعمل ما، يعاني من صعوبة في تذكر المعلومات مثل صعوبة تذكر الجدول المدرسي، يتذكر عمل الواجبات في وقت متأخر وقد لا يتذكرها نهائياً، يتصرف بإندفاع أو بتهور في حل المشكلات أو المسائل (الامام، ٢٠٠٤).

وأشارت روبرت (Robert, 1991) إلى حاجة التلاميذ ذوي صعوبات التعلم إلى تعلم أساليب مناسبة تساعدهم على التعلم والتحكم بسلوكهم، ومن هذه الأساليب أسلوب التنظيم الذاتي، كما تجدر الإشارة إلى أن عدة دراسات (Parter 1994, Dailey 1981, Sander 1991) و(Lloyd 1982)

بيّنت فاعلية برامج التنظيم الذاتي مع التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، فقد كان فعّالاً في زيادة مدة انتباه التلاميذ للمهمة، وكذلك زيادة مدة الانتباه وتحسين التحصيل الدراسي، وزيادة الاستقلالية عند أداء المهمة، وتطوير مهارات السلوك وتحسين التحصيل الدراسي.

ويلاحظ من مراجعة الأدب المتصل بصعوبات التعلم إن المظاهر والمشاكل الأكاديمية والنمائية تتداخل مع بعضها، وتتأثر ببعضها بعضاً. فضعف الانتباه مثلاً يؤثر على التلميذ ويحد من قدرته على التعلم، وكذلك يؤدي الافتقار إلى مهارات تنظيم الذات إلى مشاكل في التعلم والسلوك الصفي.

وعلى الرغم من وجود العديد من الدراسات الأجنبية أو العربية التي تناولت خصائص التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، إلا أنه ما زالت هناك ندرة في اعداد وتطوير برامج تعليمية وعلاجية لتنمية مهارات تنظيم الذات للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم في البيئة العربية بصفة عامة، والبيئة الأردنية بصفة خاصة.

وإزاء هذا الموقف فإن هناك حاجة ماسة إلى اعداد وتطوير العديد من البرامج لتنمية وتحسين مهارات تنظيم الذات للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم، وذلك لسد جزء من هذا القصور في هذا الجانب، مما يساعد على تنمية مهارات تنظيم الذات وتحسين مستوى التحصيل الدراسي والسلوك الصفي لديهم.

مشكلة الدراسة

من المعروف أن هنالك آثاراً ونتائج سلبية تؤدي إلى قلق وتوتر شديدين، يعاني من آثارها التلميذ ذو الصعوبة التعليمية والمحيطون به، مما تؤدي أيضاً إلى انخفاض مفهوم الذات ونقص الثقة بالنفس، وفقدان الدافعية والاهتمام الضروريين لإنجاز المهام الدراسية ومسايرة زملاء سواء على المستوى الدراسي، أو على المستوى النفسي والاجتماعي (الرفاعي، ١٩٩٣). كذلك يعاني التلاميذ ذوو صعوبات التعلم من مشاكل في تنظيم الذات والفهم والتفاعل الاجتماعي

(Hardman 1996)، وصعوبات في الذاكرة طويلة المدى (Boudah, 2002)، وعطفاً على ما سبق فإنه يمكن صياغة مشكلة الدراسة على النحو التالي:

ما مدى فعالية البرنامج التعليمي الذي سيطبق في هذه الدراسة في تحسين مهارات تنظيم الذات لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في المرحلة الأساسية؟ ويمكن صياغة هذا التساؤل بفرضيتي الدراسة التاليتين:

١. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha = 0.05$) في مهارات تنظيم الذات بين المجموعتين التجريبية (التي تتلقى البرنامج التعليمي) والضابطة (التي لم تتلق أي برنامج تعليمي) على الاختبار البعدي.

٢. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha = 0.05$) في مهارات تنظيم الذات بين المجموعتين التجريبية (التي تتلقى البرنامج التعليمي) والضابطة (التي لم تتلق أي برنامج تعليمي) على اختبار المتابعة".

أهمية الدراسة

سعت هذه الدراسة إلى تطوير برنامج تعليمي والتحقق من فاعليته في تطوير مهارات تنظيم الذات لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم فيغرف مصادر التعلم، وقد انبثقت أهميتها من خلال ما أكدته نتائج العديد من الدراسات حول أثر التنظيم الذاتي على تحسين السلوك ومدى حاجة التلاميذ ذوي الصعوبات التعلمية إلى تعلم أساليب منظمة تساعدهم على تطوير مهارات تنظيم الذات، لاسيما أن العديد منهم يعاني من ضعف الانتباه والتركيز كما أنهم يفتقرون لمهارات التنظيم الذاتي والتخطيط اللازمين لتحسين سلوكهم الصفي. (Iler, 1997، باكير، ٢٠٠١)، ومن هنا يرى الباحثان ان أهمية الدراسة تكمن فيما يلي:

- تطوير برنامج تعليمي والتحقق من فاعليته في تطوير مهارات تنظيم الذات.
- توفير أداة لقياس مهارات تنظيم الذات للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم للمرحلة الأساسية في الأردن.
- توفير برنامج تعليمي يمكن أن يعد نموذجاً يستخدمه بعض المتخصصين في مجال التربية الخاصة، ومعلمي غرف مصادر صعوبات التعلم لتطوير مهارات تنظيم الذات للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم في الأردن، مما ينعكس ايجابياً على اكسابهم مهارات تساعدهم على التعلم والتحكم بسلوكهم.

مصطلحات الدراسة

البرنامج التعليمي (Teaching Program)

مجموعة من الإجراءات تهدف إلى إيصال الفرد لحالة الاستبصار بأسباب الاضطراب لديه، وتعليمه الاستراتيجيات اللازمة للتعامل مع أسباب هذا الاضطراب بحيث تصبح جزءاً من ذخيرته السلوكية (على شكل أبنية معرفية). وتوظف لهذا الغرض العديد من الأساليب التي وصفتها النظرية السلوكية المعرفية.

صعوبات التعلم (Learning Disability)

هي اضطرابات في واحدة أو أكثر من العمليات النفسية التي تتضمن فهم واستعمال اللغة المكتوبة، أو المنطوقة والتي تبدو في اضطرابات السمع والتفكير والكلام والتهجئة والحساب، والتي تعود إلى أسباب تتعلق بإصابة الدماغ الوظيفية البسيطة، ولكنها لا تعود إلى أسباب تتعلق بالإعاقة العقلية أو السمعية أو البصرية أو غيرها من الإعاقات، أو حرمان بيئي ثقافي أو اقتصادي" (الروسان، ٩٩، ص ٢٧١).

مهارات تنظيم الذات (Self-Regulation Skills)

هي أسلوب يعمل به الفرد على التحكم بسلوكه من خلال إحداث تغييرات بالمثيرات والعوامل التي يرتبط بها، سواء أكانت هذه العوامل داخلية أم خارجية (حمدي، ١٩٩٢).

الاطار النظري للدراسة

يعد افتقار التلاميذ ذوي صعوبات التعلم إلى مهارات تنظيم الذات من الخصائص المميزة لهم. وقد أشارت ميثوج (Mithaug, 1998) إلى أن التخيل الزائد، والتأخير في العمل، وتشتت الانتباه من مظاهر قلة تنظيم الذات، حيث قدمت استراتيجيات يمكن أن يستخدمها المعلمون لتشجيع تنظيم الذات عند طلابهم الذين يعانون من تشتت الانتباه أو الحركة الزائدة، أو التأخر في إنجاز المهمات. ويصف شور (Shore, 1998) هؤلاء الطلاب بأنهم غير منظمين، حيث يتسمون ببعض المظاهر التي يمكن ملاحظتها في غرفة الصف منها: قد ينسى إحضار الأدوات المطلوبة من المنزل. مهمل وغير منتبه يرتبك عندما يقوم بعمل ما يعاني من صعوبة في تذكر المعلومات، مثل صعوبة تذكر الجدول المدرسي، يتذكر عمل الواجبات في وقت متأخر وقد لا يتذكرها نهائياً، يجد صعوبة في البدء بمشروع أو كتابة تقرير، لا يكتب الواجب البيتي بدقة، أو قد لا يكتبه أبداً، وإذا قام بالواجب بشكل صحيح ينسى إحضاره إلى المدرسة، يجد صعوبة في التعبير عن نفسه بشكل منظم ومتتابع، نادراً ما يشعر بأهمية الوقت، يفقد أوقاه وأدواته باستمرار.

وكذلك أكد كولنان (Cullinan) أن التلاميذ ذوي صعوبات التعلم يتصرفون بانديفاع أو بتهور في حل المشكلات أو المسائل، وهو السلوك الذي تشير الابحاث اليه انه مضر بالاداء المدرسي، هؤلاء الطلبة يتكلمون دون تنظيم لافكارهم، ويتسابقون في المهمات الكتابية دون مراقبة الاجابات الخاطئة والصحيحة ويبدو ان الطلبة الاندفاعيين يتوصلون الى قرارات نهائية بسرعة دون اعطاء وقت كاف بين المثير والاستجابة (Lerner, 1985).

وقد اشارت عدة دراسات إلى حاجة التلاميذ ذوي صعوبات التعلم إلى تعلم أساليب مناسبة تساعدهم على التعلم والتحكم بسلوكهم، ومن هذه الأساليب أسلوب التنظيم الذاتي. فقد أكد روبرت (Robert, 1991) إلى أهمية تعليم التلاميذ كيفية تغيير سلوكهم نحو الأفضل، وذلك من خلال برامج تنظيم الذات، وفي هذا إشارة إلى أن السبب في هذه السلوكيات غير المرغوبة هو قلة تنظيم الذات لديهم، وتشير عملية التدريب على التنظيم الذاتي إلى مجموعة من الأساليب المعرفية والسلوكية التي توظف بهدف مساعدة الأفراد على التحكم الذاتي بالسلوك الشخصي في العديد من الأماكن والمواقف المختلفة. ويعني ذلك إيجاد أنماط سلوكية جديدة تمكن الفرد من التحكم بنفسه وبالتالي ينصب الاهتمام بالتنظيم الذاتي على سوابق السلوك والعمليات المعرفية الوسيطة ونواتج السلوك بسبب كونها جميعاً عمليات تتحكم بالسلوك (Grandvold, 1994). هذا ويعتبر برنامج التنظيم الذاتي أحد أشكال تعديل السلوك حيث يقوم هذا العلاج على أساس الافتراض بأن الإنسان يستطيع ممارسة السيطرة على سلوكه ودوافعه، وهذا الافتراض يتعارض مع المبادئ السلوكية الأساسية، والتي ترى بأن المحيط هو الذي يفرض السيطرة وليس الفرد نفسه (عبد الستار، ١٩٩٤).

وفي برامج تنظيم الذات يتخذ الأفراد قرارات متعلقة بسلوكيات محددة يريدون ضبطها أو تغييرها، بحيث يتمكن الأفراد من اكتشاف أن السبب الرئيسي في عدم قدرتهم على تحقيق أهدافهم هو قلة مهارات معينة لديهم. ويذكر كلاً من كانفر وجولدشتاين (Kanfer & Goldstein, 1986) أن مصطلح التنظيم الذاتي يتضمن قدرة الأفراد على تعلم طرق فعالة لتنظيم حياتهم وأنماط سلوكهم الأمر الذي يؤدي إلى نتائج إيجابية على المدى البعيد.

والأساس النظري للتنظيم الذاتي هو أن كثيراً من أنماط السلوك المشكل لا يمكن تغييرها إلا من خلال الشخص نفسه وذلك لصعوبة العمل على مراقبتها بشكل مستمر. كما أن المواقف الخاصة بالمشكلات ترتبط بشكل وثيق مع ردود الفعل الذاتية وبعض الاستجابات المعرفية مثل الأفكار والتخيلات وهذه الأنماط السلوكية لا يمكن العمل على مراقبتها مباشرة وإذا كان افتراضنا الأساسي يستند إلى أن سلوك الفرد ينبع من المحتويات المعرفية لديه فالأولى العمل على نقل مسؤولية العلاج إلى المسترشد (الشناوي، ١٩٩٨)، (Granvold, 1994).

وعلى العموم تشير عملية التدريب على التنظيم الذاتي إلى التدريب على مجموعة من الأساليب المعرفية والسلوكية التي توظف بهدف مساعدة الأفراد على التحكم الذاتي بالسلوك الشخصي في العديد من الأماكن والمواقف المختلفة وهذا ما يسمى باستراتيجية التعميم (Generalization Strategy) والتي تمتد إلى إيجاد أنماط سلوكية جديدة بحيث يحكم الفرد

نفسه وبالتالي ينصب الاهتمام بالتنظيم الذاتي على سوابق السلوك والعمليات المعرفية الوسيطة ونواتج السلوك بسبب كونها جميعاً عمليات تتحكم بالسلوك (Grandvold, 1994).

ويمكن الاعتماد على الفرد نفسه لتحقيق التعميم، إذ قد يجد المعالج أنه من الصعب لسبب أو لآخر، تنفيذ استراتيجيات التعميم. وتستند أهمية التنظيم الذاتي – بوصفها وسيلة لتعميم السلوك – إلى حقيقة أن هناك سلوكيات عدة لا يستطيع أحد مراقبتها، أو التحقق منها إلا الفرد نفسه. وبالرغم من أن التنظيم الذاتي قد يبدو غير واقعي ومن الصعب تحقيقه، إلا أن نتائج البحوث العلمية أوضحت إمكانية تطبيق هذا الإجراء بفعالية في كثير من الأحيان مع فئات عمرية مختلفة ويمكن استخدامه بنجاح مع الأطفال العاديين والأطفال الموهوبين والأطفال ذوي الاضطرابات السلوكية الانفعالية (FLavell, 1977)، (الخطيب، ٢٠٠٢، ص ٣٧٢)، وأثبتت الدراسات (حمدي، ١٩٩٢. طنوس، ١٩٩٤. باكير، ٢٠٠١. هارون، ١٩٩٤. Iler 1997) أيضاً فعالية التنظيم الذاتي في معالجة بعض انماط السلوك غير المرغوب فيها مثل: النشاطات الزائدة، والانطواء الاجتماعي، والعدوان والتهور، التدخين، قضم الأظافر، الاكتئاب، الأرق، الغضب. وقد أكد ديلي (Dailey, 1981) على فاعلية التنظيم الذاتي مع الأطفال ذوي صعوبات التعلم، حيث أثبتت نتائج الدراسات (Lloyd, 1982. Sander, 1991. De lapaz, 1999.) (Miranda, 1997. Parter, 1994.) بعض المشاكل السلوكية وفي تحسين وتطوير مهارات السلوك وتحسين التحصيل الدراسي، وكذلك في تحسين القراءة، وتطوير اللغة المكتوبة.

هذا وتتضمن مهارات التنظيم الذاتي ما يلي

- مراقبة الذات: (Self Monitoring) أو ملاحظة الذات (Self observation)

وهي الخطوة الأولى في برنامج التنظيم الذاتي، والتي تبدأ بالشعور بالمشكلة وتنتهي بالحصول على معلومات عن السلوك المستهدف، وتتضمن كل المحاولات التي تهدف إلى جمع المعلومات حول السلوك المشكل من مثل (أين، متى، كيف، مع من، كم مرة، كم المدة ...) بهدف الوصول إلى معلومات دقيقة تساعدنا على تقييم هذا السلوك بدقة (Kanfer & Goldstein, 1984).

- تقييم الذات: (Self-Evaluation)

وهو أحد الاستراتيجيات المعرفية التي تهدف إلى تهذيب وتنقية السلوك الإنساني من خلال تقييمه مع المعايير السلوكية المعروفة، أو التي تم تحديدها، ويتم في هذه الاستراتيجية التمييز بين ما يقوم به الفرد (السلوك غير المرغوب) وما يجب أن يقوم به (السلوك المرغوب)، ويتم في هذه الاستراتيجية أيضاً مقارنة بين معايير السلوك ومستويات الأداء والمعلومات التي جمعها من سلوك الفرد (حمدي، ١٩٩٢).

- تعزيز الذات: (Self-Reinforcements)

يعرف التعزيز الذاتي بأنه تغذية راجعة للسلوك الايجابي (المرغوب فيه) يقوم بها المسترشد بتقديم معززات ذاتية بعد قيامه بتحقيق الأهداف المطلوبة منه حسب المعايير المعدة مسبقاً، لتعزيز السلوك وتقويته، بحيث ينعكس ذلك على قدرته على ضبط ذاته. أي ان الطفل يعطي المعزز لنفسه (الخطيب، ٢٠٠٣)، وإن استخدام هذا الأسلوب في المراحل المبكرة سيكون له آثار ايجابية مستقبلية على التفكير بشكل مستمر لكل سلوك يقوم به الفرد ويمكن أن يدمج هذا الأسلوب مع الأسلوب السابق "التقييم الذاتي" (الظاهر، ٢٠٠٤).

- ضبط المثيرات (Stimulus Control):

في هذه الاستراتيجية يحاول الفرد إحداث تغييرات وتلاعب بالمثيرات التي تسبق وتستجر السلوك المستهدف من أجل زيادة أو خفض أو إنهاء السلوك حيث يتم إزالة أو تقليل الإشارات التي تسبق السلوك الأمر الذي يؤثر على فرص ظهور السلوك والتحكم به (Cranvold, 1994).

الدراسات السابقة

لقد حظي موضوع تحسين مهارات تنظيم الذات لدى التلاميذ بشكل عام باهتمام لا بأس به إذ تعددت البحوث والدراسات التي تناولت هذا الموضوع والتي سعت إلى زيادة الوعي حول مفهوم تنظيم الذات وتوضيح خصائص التلاميذ المحتاجين له. ولم يحظ موضوع دراستنا الحالية المتعلق باختبار فاعلية برنامج تعليمي في تحسين مهارات تنظيم الذات لدى فئة محددة من التلاميذ الا وهي فئة التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بالاهتمام الكبير وذلك - في حدود علم الباحثان - وفيما يلي عرض للدراسات التي تمكن الباحثان من الحصول عليها.

وقد أجرى كل من مالون و ماسترپيري (Malone & Masteropieri, 1992) دراسة كان الغاية منها التعرف إلى اثر تدريب عينة من التلاميذ من ذوي صعوبات التعلم على أسلوب التلخيص ومراقبة الذات في تحسين الاستيعاب القرائي، تكونت العينة من (٤٥) تلميذاً من الصف (السادس والسابع) تم توزيعهم لثلاث مجموعات: مجموعتين تجريبيتين ومجموعة ضابطة. المجموعة التجريبية الأولى تلقت تدريباً على استراتيجية التلخيص، أما المجموعة الثانية فقد تم تدريبها على استراتيجية التلخيص مع مراقبة الذات، والمجموعة الضابطة لم تتلق أي تدريب وإنما درست بالطريقة العادية، وأشارت النتائج إلى أن أداء المجموعتين التجريبيتين كان أفضل من أداء المجموعة الضابطة، وكذلك بينت نتائج الدراسة أن استراتيجية التلخيص تكون ملائمة عندما يكون النص بسيطاً، وتزداد الحاجة إلى أسلوب المراقبة الذاتية عندما يكون النص صعباً.

كما درس ميثوج (Mithaug, 1998) التأثيرات العامة لغرض الاختيار وتنظيم الذات من خلال تجربتين أجريتا على تلاميذ من ذوي صعوبات التعلم كانوا موجودين في مدرسة خاصة حيث كانت الدراسة على ستة طلاب من ذوي صعوبات التعلم حيث تم جمع المعلومات بشكل

يومي من غرفة الصف تراوحت أعمار التلاميذ من (٥-٧) سنوات شخّصت حالاتهم أنهم كانوا يعانون من ضعف اللغة وعجز في الانتباه والتخيّل الزائد والتأخير في العمل. وقد بيّنت الدراسة أسلوب المعلم الذي يتبعه مع التلاميذ الذين يعانون من انخفاض تنظيم الذات والتي تتلخص بما يلي:

- خلال عملية الاختيار في التجربة الأولى يستخدم المعلم بطاقة الاختيار لاختيار ورقة عمل ونشاط للطلاب للعمل بها ومن ثم إعطاء التلاميذ مكافآت لإتمام أعمالهم.
- من خلال اختيار التلميذ سوف يستخدم التلميذ بطاقة الاختيار لاختيار ورقة عمل ونشاطات وسوف يأخذون مكافآت لإتمام ما عينوه لأنفسهم من أعمال، ثم يتبع ذلك جلسات عمل مستقلة حيث سترك التلاميذ بمفردهم لإعداد الأهداف وإنجاز العمل ولن يتم إعطاء تعليمات أو حوافز أو جوائز خلال هذه الجلسات العامة، وأشارت النتائج إلى أن التلاميذ قد استخدموا بطاقات الاختيار بشكل صحيح لإعداد الأهداف ولتحديد أوراق عمل وإتمام العمل ولتقييم النتائج، وبيّنت النتائج لجلسات العمل المستقبل استجابات ذات معنى لعملية تنظيم الذات من خلال (أعداد الأهداف وأوراق العمل وتقييم الذات). كذلك فإن التلاميذ قد أنجزوا أوراق العمل التي جاءت بعد الجلسات التي كانت من اختيار التلاميذ أكثر من أوراق العمل التي جاءت من الجلسات التي كانت من اختيار المعلم. كما بيّنت النتائج أن التلاميذ الستة قد تعلموا مهارات تنظيم الذات ومن ثم استخدموها في العمل بشكل مستقل خلال الأعمال التي قاموا بها بدون إشراف. كما قام هؤلاء التلاميذ بالتخطيط لأعمالهم ثم أنموا ما خططوا له، ثم جمعوا ما أنجزوه. حيث شمل سلوك تنظيم الذات فتح ملف لكل موضوع أكاديمي ومراجعة جميع أوراق العمل، ومن ثم اتخاذ قرار حول ما الذي ينبغي عمله وكيف يتم ذلك. كما بيّنت الباحثة آراء المعلمين والآباء الذين راقبوا التلاميذ خلال هذه الدراسة حيث قالوا أن هؤلاء التلاميذ قد بدوا مثل البالغين وكانوا منشغلين في إتمام أعمالهم، وبفحص الوقت وتسجيل النتائج كما أشارت النتائج إلى أن تدريب تنظيم الذات لديه آثار إيجابية على مواقف التلاميذ تجاه العمل حيث أصبحوا يتوجهون إلى مقاعدهم ويخرجون بطاقات الاختبار ويبدأون العمل حالاً.

وحاولت اشا (Asha، 2000) في دراستها التعرف على اثر كل من أسلوب تلخيص أفكار النص الرئيسية وأسلوب مراقبة الذات على الاستيعاب. القرائي لأطفال من ذوي صعوبات التعلم، حيث تكونت عينة الدراسة من أربعة تلاميذ من ذوي صعوبات تعلم من تلاميذ الصف السادس، وتم استخدام أحد التلاميذ كعينة ضابطة. في هذه الدراسة تم عمل برنامج تدريبي لمدة ثلاثة شهور مكون من جلسات تدريبية مرتبة حسب صعوبتها، يتم فيها تدريب التلاميذ على استراتيجية تلخيص الأفكار ويتدرّب التلاميذ في كل جلسة على (تحديد هدف الدرس، توجيه انتباه الطالب على النص، ربط التعلم الحالي بالسابق، تعلم المفردات الجديدة، تحديد الأفكار الرئيسية في النص وتلخيصها) وفي نهاية كل جلسة يتم قياس مدى استيعابهم للأفكار الرئيسية في النص. أما أسلوب مراقبة الذات فقد تم تدريب التلاميذ عليه من خلال مراقبة استخدامهم

لأسلوب التلخيص من خلال تزويدهم ببطاقات تحتوي على الخطوات التي يجب عليهم اتباعها والقيام بها للوصول إلى الأفكار الرئيسية في النص. وقد أشارت نتائج الدراسة إلى أن البرنامج التدريبي (تلخيص الأفكار) كان فعالاً في تحسين استيعاب التلاميذ من ذوي صعوبات التعلم، وأن استخدام أسلوب مراقبة الذات قد زاد من فاعلية أسلوب التلخيص في تحسين أداء التلاميذ.

وقد قام كل من روني وهالهان وويلس (Rooney, Hallahan & Wills, 2001) بدراسة لمعرفة أثر التسجيل الذاتي للانتباه عند طلبة صعوبات التعلم في الصفوف العادية، شارك في هذه الدراسة أربعة أطفال رشحهم معلمهم بسبب اضطرابات في الانتباه، تم إجراء تسع جلسات ملاحظة خلال (١٦) يوماً أثناء الدوام المدرسي، أعطى المعلم الأطفال أوراق التسجيل الذاتي ووضع مسجلاً على جانب الغرفة، وعلم الأطفال أن يسألوا أنفسهم هل أنا منتهية في أي وقت تظهر فيه نغمة المسجل؟ ثم طلب منهم أن يضعوا علامة (نعم) إذا كانوا منتهين، وعلامة (لا) إذا كانوا غير منتهين، أثناء ذلك قام المعلم بنمذجة السلوك (اتناء المهمة) والسلوك (خارج المهمة) بالصف أمام الطلاب، أشارت النتائج إلى زيادة الانتباه أثناء المهمة في كل مراحل المعالجة بالنسبة للمجموعة التجريبية، أما بالنسبة للتسجيل الذاتي مع التعزيز فإنه زاد أثناء المهمة.

ففي الدراسة التي أجراها عثمان (٢٠٠١) التي هدفت إلى التحقق من فاعلية برنامج إرشادي يهدف إلى تحسين بعض السلوكيات المعرفية والسلوكية لفئة صعوبات التعلم من تلاميذ المرحلة الابتدائية وقد تكونت عينة الدراسة من (٢٤) تلميذاً وتلميذة من الصف الثالث والرابع الأساسي، وقد قسموا إلى مجموعتين تجريبيتين ومجموعة ضابطة. وقد توصلت الدراسة إلى فاعلية البرنامج المستخدم في رفع مستوى بعض العمليات المعرفية والسلوكية لدى التلاميذ من ذوي صعوبات التعلم.

وفي دراسة أخرى أجراها الزغلوان (٢٠٠١) والتي هدفت إلى معرفة مدى فاعلية برنامج سلوكي في معالجة ضعف الانتباه لدى التلاميذ من ذوي الصعوبات التعليمية. وبلغ عدد أفراد الدراسة (٦٠) تلميذاً وتلميذة، حيث تم توزيع أفراد العينة عشوائياً إلى مجموعتين، مجموعة تجريبية عددها (٣٠) تلميذاً وتلميذة ومجموعة ضابطة عددها (٣٠) تلميذاً وتلميذة. وتضمن البرنامج السلوكي الذي تم تطبيقه على أفراد المجموعة التجريبية استخدام استراتيجيتين من استراتيجيات تعديل السلوك، هما تكلفة الاستجابة التي تمثلت في خصم المعلم نقاطاً محددة من التلميذ لدى قيامه بسلوك يدل على ضعف الانتباه، والتعزيز التفاضلي للسلوك النقيض، والذي بموجبه قام المعلم بتعزيز التلميذ في نهاية كل فترة زمنية جزئية محددة خلال الجلسة التدريبية بنقاط إضافية لإظهاره سلوكاً نقيضاً لضعف الانتباه. وفي نهاية الجلسة كان المعلم يقوم باستبدال النقاط بناء على قائمة توضح قيمة كل معزز. وتم الاستمرار في تطبيق البرنامج السلوكي مدة شهر ونصف، ثم أجريت المتابعة بعد أسبوعين من توقف تنفيذ البرنامج السلوكي. ولاختبار فرضيات الدراسة تم استخدام تحليل التباين ANCOVA. وقد أظهرت النتائج بعد المعالجة وأثناء فترة المتابعة أن هناك فرقاً ذا دلالة بين المجموعة التجريبية التي تعرضت للبرنامج

السلوكي والمجموعة الضابطة ولصالح المجموعة التجريبية، وهذا يدل على أن البرنامج السلوكي قد عمل على خفض ضعف الانتباه لدى أفراد المجموعة التجريبية.

وفي دراسة فرحان (٢٠٠٢) والتي هدفت الى معرفة أثر استخدام الاستراتيجية المعرفية وما وراء المعرفية في تحسين أداء عينة من تلاميذ الصفين الثالث والرابع من ذوي صعوبات التعلم في حل المسائل الرياضية اللفظية، كما هدفت الدراسة إلى معرفة أثر عدد الخطوات اللازمة لحل المسألة ونوع العملية الحسابية اللازمة لحل المسألة والجنس على أداء التلاميذ في حل المسائل الرياضية اللفظية. وقد تكونت عينة الدراسة من (١٠٠) تلميذاً وتلميذة من ذوي صعوبات التعلم والملتحقين بغرف المصادر. ٥٠ من الصف الثالث (٢٥ ذكور، ٢٥ إناث) و ٥٠ من الصف الرابع (٢٥ ذكور، ٢٥ إناث) موزعين على ١٣ مدرسة (٨ مدارس حكومية، ٥ مدارس خاصة) التابعة لمديريات تربية العاصمة. وقد تم توزيعهم عشوائياً إلى مجموعتين تجريبية وضابطة، بحيث درّب أفراد المجموعة التجريبية على حل المسائل اللفظية وفق الاستراتيجية المعرفية وما وراء المعرفية، بينما درّب أفراد المجموعة الضابطة على حل المسألة الرياضية اللفظية وفق الطريقة التقليدية. وأشارت النتائج إلى فاعلية الاستراتيجية المعرفية وما وراء المعرفية في تحسين أداء التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في حل المسائل الرياضية اللفظية مقارنة مع الطريقة التقليدية، كما أشارت إلى وجود أثر لعدد الخطوات اللازمة لحل المسألة ونوع العملية/العمليات الحسابية اللازمة لحل المسألة، وأخيراً أشارت إلى عدم وجود أثر للجنس على أداء التلاميذ في حل المسائل الرياضية اللفظية.

وقد هدفت دراسة باول (Paul، 2002) إلى تقييم فاعلية برنامج سلوكي/معرفي لتقليل الغضب عند الأطفال ذوي صعوبات التعلم. تكونت العينة من مجموعتين تم اختيار أفرادهما من قوائم الانتظار، مجموعة تجريبية تكونت من (١٤) فرداً، ومجموعة ضابطة. لقد اشتملت طرق المعالجة على عدة استراتيجيات مثل العصف الذهني، واجبات بيئية ومواضيع معينة تشمل مواقف تستدعي الغضب. المكونات الفسيولوجية والسلوكية للغضب، الاستراتيجيات السلوكية والمعرفية لتجنب تصعيد الغضب، وتحمل الحالات المثيرة للغضب وطرق قبول الغضب. وبينت نتائج الدراسة تحسن نتائج المجموعة التجريبية وفعالية المعالجة في التقليل من الغضب.

كما أجرى عمرو (٢٠٠٢) دراسة هدفت الى معرفة أثر تنشيط المعرفة السابقة على الاستيعاب القرائي لدى عينة من التلاميذ ذوي صعوبات التعلم من مستوى الصف الرابع الأساسي. وقد حاولت هذه الدراسة التعرف على اثر تنشيط المعرفة السابقة على كل من الاستيعاب القرائي في مستواه الحرفي والاستيعاب القرائي في مستواه الاستنتاجي وما إذا كان هناك فرق في الاستيعاب القرائي تعزى إلى جنس التلميذ. تكونت عينة الدراسة من ستين تلميذاً (٣٠ ذكور و ٣٠ إناث) من التلاميذ ذوي صعوبات التعلم الذين يقرأون بمستوى الصف الرابع الأساسي والملتحقين بغرف المصادر في أربع عشر مدرسة حكومية وخاصة تم اختيارهم عشوائياً من مدارس مديريات تربية عمان. وقد تم توزيع أفراد العينة إلى مجموعتين تجريبية (٣٠) تلميذاً تم تدريسهم نصوص قرائية بواسطة أسلوب تنشيط المعرفة السابقة ومجموعة ضابطة (٣٠) تلميذاً لم يتلقوا أي إستراتيجية تدريسية، وأكدت نتائج الدراسة فاعلية استراتيجية

المعرفة السابقة في تحسين اداء التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، وأن هذا قد تفسره أهمية المعرفة السابقة التي تركزت عليها هذه الاستراتيجيات ودورها الأساسي في عملية الاستيعاب القرائي من جهة، وكون هذه الاستراتيجيات هي إحدى الاستراتيجيات المعرفية التي تركز على العمليات المعرفية التي يتطلبها الاستيعاب القرائي ويفتقر إليها التلاميذ ذوو صعوبات التعلم من جهة أخرى.

وفي دراسة قزاقزة (٢٠٠٥) التي هدفت الى التعرف على اثر التدريب في المراقبة الذاتية على مستوى الانتباه لدى الاطفال الذين لديهم قصور فيه، تكونت عينة الدراسة من (٧٨) تلميذاً وتلميذة من المرحلة الاساسية ويعانون من قصور في الانتباه بناء على درجاتهم في مقياس السلوك الانتباهي، وقد تم توزيع العينة عشوائياً الى مجموعتين: مجموعة تجريبية تلقت تدريباً على اسلوب المراقبة الذاتية، ومجموعة ضابطة لم يتلق أفرادها اي نوع من انواع المعالجة، اظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة في مستوى الانتباه بين المجموعتين لصالح المجموعة التجريبية وايضاً اشارت النتائج الى فاعلية البرنامج واستمرارية اثره بعد توقف التدريب، في حين لم يثبت وجود فروق ذات دلالة احصائية ترجع لمتغير الجنس.

واخيراً قامت مارشيا (Marcia, 2005) بدراسة بحثت فيها تأثير التدريب على المراقبة الذاتية في الاداء الاكاديمي لدى اطفال صعوبات التعلم واخرى في جوانب سلوكية لاطفال صعوبات تعلم واعاقات اخرى، تألفت العينة من سبعة اطفال ذكور وطفلتين من الاناث مدموجين في الصفوف العادية من المرحلة الاساسية، تلقت الاطفال تدريباً في المراقبة الذاتية للانتباه مع مهمات القراءة والرياضيات لمساعدة الاطفال على التعلم. اشارت نتائج الدراسة الى تأثير التدريب على المراقبة الذاتية على الاداء الاكاديمي للاطفال المدموجين، كما اظهرت نتائج الدراسة ان الاطفال ذوي الاعاقات لا يستفيدون من استراتيجيات المراقبة الذاتية الا في غرفهم الصفية.

تعليق على الدراسات السابقة

استخلص الباحثان من الدراسات السابقة ان التنظيم الذاتي أسلوباً يمكن استخدامه بنجاح مع التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، وكذلك مع التلاميذ ذوي الاضطرابات السلوكية، بالإضافة إلى التلاميذ العاديين وهذا ما أكدته كل من (حمدي، ١٩٩٢. طنوس، ١٩٩٤. باكير، ٢٠٠١. هارون ١٩٩٤. Iler 1997).

- كان لتطوير مهارات تنظيم الذات أثر فعال في خفض بعض المشاكل السلوكية (قزاقزة ٢٠٠٥)، (Paul, 2002. Rooney. Hallahan & Wills, 2001).
- وكذلك كان لتطوير مهارات تنظيم الذات أثر فعال في تحسين وتطوير المهارات الأكاديمية والتحصيل (Asha, 2000. Marcia, 2005. Montti & Michael, 2001) و(عثمان، ٢٠٠١).

الطريقة والإجراءات

مجتمع الدراسة

يتألف مجتمع الدراسة من التلاميذ (ذكور وإناث) ذوي الصعوبات التعلمية في المرحلة الأساسية الذين يراجعون غرف مصادر التعلم في المدارس الحكومية التابعة لمديرية التربية والتعليم للواء عين الباشا، والذين قُدر عددهم الإجمالي بـ (١٢٣) تلميذاً وتلميذة موزعين على (٧) غرف مصادر تعلم.

عينة الدراسة

تألفت عينة الدراسة من (٤٠) تلميذاً وتلميذة من ذوي صعوبات التعلم من الصف السادس الأساسي، موزعين على مدرستين للذكور ومدرستين للإناث تم اختيارهم بالطريقة العشوائية التطبيقية من (٧) مدارس يتواجد بها غرف مصادر تعلم، وتم توزيعهم عشوائياً، ثم تم تقسيم أفراد الدراسة إلى مجموعتين متساويتين تبعاً لمتغيري الجنس والصف، ويبين الجدول رقم (١) توزيع أفراد المجموعة التجريبية والضابطة حسب المدرسة والجنس والصف.

جدول (١): توزيع أفراد المجموعة التجريبية والضابطة حسب المدرسة والجنس والصف.

مجموع الضابطة والتجريبية	المجموعة التجريبية			المجموعة الضابطة			المدرسة
	المجموع	الإناث	الذكور	المجموع	الإناث	الذكور	
٨	٤	-	٤	٤	-	٤	صافوط الأساسية / بنين
١٢	٦	-	٦	٦	-	٦	عين الباشا الأساسية بنين
١٠	٥	٥	-	٥	٥	-	ام كثير الثانوية للبنات
١٠	٥	٥	-	٥	٥	-	عين الباشا الأولى للبنات
٤٠	٢٠	١٠	١٠	٢٠	١٠	١٠	المجموع

أدوات الدراسة

استخدمت هذه الدراسة ثلاث أدوات

- مقياس مهارات تنظيم الذات

وهو يقيس مهارات تنظيم الذات للأطفال، ويتكون من (٣٠) فقرة تنضوي تحت خمسة أبعاد هي: مراقبة الذات، تقييم الذات، تعزيز الذات، ضبط المثيرات، والاندفاعية، ويقوم المعلمون بتعبئة فقرات الاختبار. وقام الباحثان ببناء هذا الاختبار اعتماداً على مقياس كاندل (Self-Control Rating Scale)(Kendall & Wilcox, 1979).

واستخدم الباحثان هذا الاختبار في القياس القبلي والقياس البعدي للمجموعة التجريبية، والضابطة لتحديد أثر البرنامج.

إعداد الاختبار

تم إعداد الاختبار وفق الخطوات التالية:

١. الإطلاع على مقياس كاندل (Self-Control Rating Scale).
٢. وضع فقرات جديدة تم اختيارها من أدب الموضوع والدراسات السابقة.
٣. عرض الاختبار على متخصصين لتحكيمه من حيث مدى ملاءمة البعد ومدى ملاءمة الصياغة اللغوية حيث تم حذف بعض الفقرات لعدم مناسبتها وتعديل بعضها لتوضيحها، وإعادة صياغة البعض الآخر.
٤. اتفاق المحكمين على ان الفقرات صحيحة.

صدق المقياس

إستخدم الباحثان صدق المحتوى في فحص صدق مقياس مهارات تنظيم الذات لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، حيث قام الباحثان بعرض فقرات المقياس على عشرة محكمين من أعضاء الهيئة التدريسية في أقسام الإرشاد والتربية الخاصة وعلم النفس في عدد من الجامعات الأردنية، حيث طلب منهم إبداء رأيهم حول مدى ملاءمة الفقرة للبعد ومدى صحة الصياغة اللغوية وقد تم اخذ جميع الملاحظات بعين الاعتبار، وقد تم إنتقاء العبارات التي قرر ٩٠% من المحكمين على الأقل صلاحيتها، وقد أجمع أغليبيتهم على صلاحية المقياس وصدقه في قياس مهارات تنظيم الذات لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.

ثبات المقياس

تحقق الباحثان من ثبات المقياس بطريقة إعادة المقياس على مجموعة عشوائية من تلاميذ الصف السادس الإبتدائي من مختلف المدارس التابعة لمديرية التربية والتعليم للواء عين الباشا حيث تكونت العينة من (٣٠) تلميذاً وتلميذة، وكان الزمن الفاصل بين التطبيق الأول والثاني

ثلاثة أسابيع، وتوصل الباحثان إلى معامل ثبات للمقياس قدره (٨٤,٠) مما يؤكد أن المقياس يتمتع بدرجة ثبات موثوق بها.

- اختبار تشخيص صعوبات التعلم

تم استخدام اختبار تشخيص صعوبات التعلم للتعرف المبدئي على الاطفال ذوي صعوبات التعلم (لمايكل بست) والذي طوّره للبيئة الاردنية ياسر سالم (١٩٨٨)، وتألقت الصورة الاردنية من المقياس من كراسة فقرات الاختبار، وكراسة الاجابة على فقرات الاختبار، وتعليمات تطبيق الاختبار وتصحيحه وتفسير درجاته، فقد تالف المقياس من (٢٤) فقرة موزعة على (٥) اختبارات فرعية بشكل يماثل الصورة الاصلية من المقياس، وهي: اختبار الإستيعاب، اختبار اللغة، اختبار المعرفة العامة، اختبار التناسق الحركي، اختبار السلوك الشخصي والاجتماعي.

دلالات صدق الصورة الاردنية من المقياس

توفرت دلالات عن صدق المقياس في صورته الأردنية حيث توفر دلالات صدق المحتوى، والصدق التجريبي.

دلالات ثبات الصورة الاردنية من المقياس

توفرت معاملات ثبات ذات دلالة احصائية للمقياس من خلال تطبيقه على مجموعة عشوائية من تلاميذ الصف السادس الابتدائي من مختلف المدارس التابعة لمديرية التربية والتعليم للواء عين الباشا حيث تكونت العينة من (٣٠) تلميذاً وتلميذة، وكان الزمن الفاصل بين التطبيق الأول والثاني ثلاثة أسابيع، حيث تراوحت معاملات ثبات المقياس لمجموعة التلاميذ ذوي صعوبات التعلم والتلاميذ العاديين ما بين ٠.٧٤ - ٠.٩٩.

البرنامج التعليمي

ينصب الاهتمام في البرنامج التعليمي على السلوك السابق والعمليات المعرفية الوسيطة والسلوك اللاحق باعتبارها عمليات تتحكم بالسلوك (الشناوي، ١٩٩٨). حيث ينطلق البرنامج من الأساس النظري الذي مفاده: إن كثيراً من أنماط السلوك المشكل لا يمكن تغييرها إلا من خلال الشخص نفسه، وذلك لصعوبة مراقبة بعض انماط بشكل خاص. على افتراض أن سلوك الفرد ينبع من المكونات المعرفية، فمن الأولى العمل على نقل مسؤولية العلاج إلى المسترشد (Granvold 1994)

ويهدف البرنامج التعليمي الى تحقيق مجموعة من الأهداف هي:

- العمل على زيادة وعي الفرد بالسلوك الذي يقوم به.

- إكسابه مجموعة من المهارات التوافقية والتي تكون قابلة للتعميم في مواقف أخرى في المستقبل.
- يسهم التدريب على تنظيم الذات في نقل مركز الضبط من المجال الخارجي إلى الداخلي ويزيد من إدراك الفرد لقدرته ويزيد من دافعيته للتحسن.
- تزيد أساليب التنظيم الذاتي من فرص التعلم في مواقف الحياة الواقعية.
- يستمر لفترة أطول بعد العلاج ليصبح عادة ثابتة تشبع حاجات الفرد.
- تؤكد على دور المسترشد وأن الإنسان هو المسؤول عن التغيير في سلوكه.
- أما في هذه الدراسة فقد كان الهدف من البرنامج التعليمي: تطوير مهارات تنظيم الذات للتلاميذ من ذوي صعوبات التعلم والمتواجدين في غرف مصادر التعلم.
- **الفئة المستهدفة:** التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.
- **الفئة العمرية:** المرحلة الأساسية (الصف السادس).
- **عدد الجلسات:** ثماني عشرة جلسة تدريبية مدة كل منها (٤٥) دقيقة (بمعدل جلستان أسبوعياً).
- حيث يتم في كل جلسة ما يلي:**
- تعريف للمفاهيم والمصطلحات المتضمنة في كل استراتيجية.
- توضيح الاستراتيجية الخاصة بالجلسة مع إعطاء أمثلة عليها وتطبيقاتها في الحياة اليومية، ونقل أثر التعليم إلى ما بعد انتهاء البرنامج.
- واجبات بيتية يتم نقاشها مع بداية كل جلسة لتقديم التغذية الراجعة، وإعطاء الفرصة للتلاميذ للمناقشة والحوار.

بناء البرنامج

تم بناء البرنامج وفق الخطوات التالية:

- قام الباحثان بمراجعة الأدب التربوي السابق في الموضوع والدراسات السابقة، وقد تم إجراء مراجعة لرسائل الدكتوراة والماجستير والبرامج التي تناولت موضوع الدراسة منها: (الخطيب، ٢٠٠٣. حمدي، ١٩٩٢. حمدي، ١٩٩٥. باكير، ٢٠٠٠. الشطرات، ٢٠٠١. طنوس، ١٩٩٤. عمرو، ٢٠٠٢. فرحان، ٢٠٠٢. هارون، ١٩٩٤. Dailey, 1981، (Deborah, 1988. Kareu, 1986. Ross, 2000. Sander, 1991).

- تم وضع البرنامج بصورته الاولى بناء على الادب السابق في الموضوع.
 - تم عرض البرنامج على لجنة مكونة من عشرة من اساتذة كلية العلوم التربوية في جامعة عمان العربية والجامعة الاردنية، ورئيس قسم الارشاد في وزارة التربية والتعليم وكذلك رئيس قسم الارشاد التربوي في مديرية التربية والتعليم للواء عين الباشا. وذلك لمعرفة مدى توافق البرنامج ومدى ملاءمته للجلسة والأسلوب، والأهداف، والصياغة اللغوية.
 - بناء على آراء المحكمين تم حذف واطافة وتعديل بعض فقرات البرنامج الى ان وصل الى صيغته النهائية التي تتناسب والاهداف الموضوعية.
 - بعد اجراء التعديلات المناسبة بناء على آراء المحكمين تم وضع البرنامج بصورته النهائية.
- وقد استخدم في البرنامج الاستراتيجيات التالية:**
- اعطاء التعليمات (instruction) ويشمل تزويد التلميذ بمعلومات عن كيفية تنفيذ المهارة في مواقف محددة بطريقة مناسبة، ثم اعطاء معلومات حول الاهداف التي تهدف الجلسة الى تحقيقها.
 - التغذية الراجعة (Feed back): تهدف الى تزويد التلاميذ بمعلومات عن تأديتهم للمهارة.
 - الممارسة السلوكية (Behavior Rehearsal): حيث يتم ممارسة السلوك بطريقة مستمرة في مواقف الحياة اليومية من خلال ما تم تدريبه عليه في جلسات البرنامج، الى ان تتم ممارسة المهارة في حياته اليومية.
 - الواجبات البيتية (Home Work Assignments): تتمثل في تنفيذ واجبات منزلية من خلال تطبيق التلاميذ لما تم تعلمه في الجلسات التدريسية، حيث يتم مناقشة الواجبات البيتية في بداية كل جلسة من حيث مدى الاستفادة وما يواجههم من صعوبات عند تطبيقها.

تقييم البرنامج

تم تقييم اثر البرنامج بمقارنة النتائج القبليّة والبعدية والمتابعة للمجموعة التجريبية ومقارنة نتائج المجموعة التجريبية بالضابطة.

اجراءات تطبيق البرنامج التعليمي

بعد اعداد وتطوير البرنامج بصورته النهائية، واختيار المدارس التي يتوافر فيها غرف مصادر تعلم تعنى بالتلاميذ ذوي صعوبات التعلم، فقد اتبعت الخطوات التالية في اجراءات تطبيق البرنامج التعليمي:

- الالتقاء بمديري ومديرات المدارس ومعلمي وملمات غرف المصادر ومربي الصفوف في المدارس المعنية التي تم اختيارها بالطريقة العشوائية التطبيقية، وقد تم توضيح غايات الدراسة واهدافها لهم.
- قام الباحثان بالإشراف وتدريب التلاميذ في المجموعة التجريبية على خطوات البرنامج التعليمي وتم تطبيق البرنامج على أفراد المجموعة التجريبية على شكل مجموعات تدريبية (ارشاد جمعي) في اربع مدارس باستخدام اسلوبين متكاملين، احدهما يقوم على تدريب التلاميذ مهارات تنظيم الذات داخل الجلسات التدريبية (الارشاد الجمعي) والاخر من خلال تدريبات يقوم بها التلاميذ في البيت او الحياة العملية او الصفية على شكل واجب بيتي ويتابعها الباحثان واستمر تنفيذ البرنامج مدة ثلاثة أشهر، بواقع جلستين تدريبيتين أسبوعياً، مدة كل جلسة في المتوسط خمسون دقيقة.
- اشتملت كل جلسة على تقديم المبررات والأساس المنطقي لمحتوى الجلسة وأهدافها، ثم تقديم عرض تعليمي لما سيتم في الجلسة. ويقدم الباحثان بعد ذلك بعض التمارين التوضيحية المساعدة، والأمثلة ويناقشها مع التلاميذ المشاركين، ثم يقدم الواجب البيتي والذي هو بمثابة تطبيق واقعي وعملي لما تم تعلمه في الجلسة؛ ومن ثم مناقشة هذه الواجبات مع التلاميذ المشاركين لتقديم التغذية الراجعة لهم وتعزيز التقدم.
- لم تتلق المجموعة الضابطة أي تدريب.

إجراءات تطبيق الدراسة

- بعد الانتهاء من بناء أدوات الدراسة بصورها النهائية تم تطبيق الدراسة باتتباع الخطوات التالية:
- تحديد المدارس (ذكور وإناث) الملحقة بغرف مصادر التعلم.
 - حصر التلاميذ (ذكور وإناث) ذوي صعوبات التعلم الذين يراجعون غرف المصادر من الصف السادس.
 - اختيار مدرستين للذكور ومدرستين للإناث بالطريقة العشوائية التطبيقية من مجموع (٧) مدارس من مديرية عين الباشا.
 - تطبيق اختبار تشخيص صعوبات التعلم وتعبئته من قبل المعلمين للتأكد مما إذا كان التلاميذ من ذوي صعوبات التعلم أم بطيئي التعلم.
 - اختيار التلاميذ والتلميذات بطريقة عشوائية بسيطة (٢٠ تلميذاً / ٢٠ تلميذة).
 - توزيع التلاميذ إلى مجموعتين باستخدام الطريقة العشوائية على النحو التالي:

- أ. المجموعة التجريبية: تكوّنت من (٢٠) تلميذاً وتلميذة (١٠ تلاميذ و ١٠ تلميذات) من الصف السادس الأساسي، وتلقت تدريباً على البرنامج التعليمي. (جدول ١).
- ب. المجموعة الضابطة: تكوّنت من (٢٠) تلميذاً وتلميذة (١٠ تلاميذ و ١٠ تلميذات) لم يتلق فيها الأفراد أي نوع من أنواع التدريب. (جدول ١).
- قبل البدء بتنفيذ البرنامج تم تطبيق (قياس قبلي) المقياس الخاص (اختبار التنظيم الذاتي) على أفراد عينة الدراسة (المجموعتين التجريبية والضابطة).
 - تكوين مجموعات إرشاد جمعي من التلاميذ الذين تم اختيارهم عشوائياً من كل مدرسة على حدة.
 - قام الباحث بتنفيذ البرنامج وكان عدد جلسات البرنامج (١٨) جلسة تراوح زمن كل جلسة (٥٠) دقيقة وبمعدل مرتين أسبوعياً وبالتنسيق المسبق مع إدارة كل مدرسة من المدارس المستهدفة.
 - بعد الانتهاء من تنفيذ البرنامج التدريبي مباشرة تم إعادة تطبيق (قياس بعدي) المقياس الخاص (اختبار التنظيم الذاتي) بأفراد عينة الدراسة، والذين استمروا بنفس العدد (٤٠) تلميذاً وتلميذة.
 - بعد شهر من تطبيق القياس البعدي تم إعادة تطبيق (قياس المتابعة) المقياس الخاص (اختبار التنظيم الذاتي) بأفراد العينة، والذين استمروا بنفس العدد وهو (٤٠) تلميذاً وتلميذة.
 - إجراء المعالجة الإحصائية للتحقق من أهداف الدراسة.

منهج الدراسة

تصميم الدراسة والمعالجة الإحصائية

هذه الدراسة تجريبية تشتمل على متغيرين (٢)، متغير واحد مستقل ومتغير واحد تابع، وقد تم استخدام تصميم المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية باختبار قبلي واختبار بعدي (Pretest-Posttest Control Group Design) وقياس متابعة بعد الانتهاء من البرنامج بشهر. كما يلي: (انظر الجدول ٢).

مجموعة تجريبية

تعيين عشوائي - قياس قبلي - معالجة - قياس بعدي - قياس متابعة.

مجموعة مقارنة

تعيين عشوائي – قياس قبلي – بدون معالجة – قياس بعدي – قياس متابعة.

جدول (٢): تصميم الدراسة بالرموز:

R	O 1	x	O 2	O3	المجموعة التجريبية
	O 1	-	O 2	O3	المجموعة الضابطة

متغيرات الدراسة

اعتمدت في هذه الدراسة المتغيرات الدراسية الآتية:

المتغير المستقل: البرنامج التعليمي.

المتغير التابع: مهارات تنظيم الذات.

وتم تحليل النتائج باستخدام تحليل التباين المشترك (ANCOVA) لتحديد أثر المتغير المستقل على المتغير التابع.

النتائج

النتائج المتعلقة بالفرضية الأولى

للتحقق من صحة الفرضية الأولى والتي نصت على ما يلي: "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى $(\alpha = 0.05)$ في مهارات تنظيم الذات عند التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في المجموعة التجريبية (التي تتلقى البرنامج التعليمي) والتلاميذ في المجموعة الضابطة (التي لم تتلق أي برنامج تعليمي) بعد تطبيق البرنامج التعليمي على الاختبار البعدي.

تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للدرجة الكلية على مقياس تنظيم الذات للمجموعتين التجريبية والضابطة على الاختبارات القبالية والبعديّة، والجدول رقم (٣) يبين ذلك.

جدول (٣): المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لاستجابات الأفراد على الدرجة الكلية لمقياس التنظيم الذاتي.

المجموعة الضابطة		المجموعة التجريبية		الاختبار
بعدي	قبلي	بعدي	قبلي	
٦٧.٧	٦٩.٦٠	٨٠.٤٥	٦٥.٩٠	المتوسط الحسابي
٧.٤٢	١١.٢٠	١٠.٠٥	١١.٠٠	الانحراف المعياري

وللتعرف على الدلالة الإحصائية لهذه الفروق تم استخدام تحليل التباين المشترك ويمثل الجدول رقم (٤) نتائج تحليل التباين للدرجة الكلية على مقياس تنظيم الذات.

جدول (٤): نتائج تحليل التباين المشترك لاختبارات أفراد العينة على الدرجة الكلية لمقياس تنظيم الذات / بعدي.

مستوى الدلالة	قيمة ف	متوسط مجموع مربعات التباين	درجات الحرية	مجموع مربعات التباين	
٠.٨٣٧	٠.٠٤٣	٣.٤	١	٣.٤	التباين
٠.٠٠٠	٢٠.٥٥	١٦٣٤.٤٦	١	١٦٣٤.٤٦	المجموعة
	١٠.٣	٧٩.٥	٣٧	٢٩٤١.٧٣	الخطأ
		١١٧.٤٢٦	٣٩	٤٥٧٩.٦٠	الكلية

وقد أظهرت نتائج تحليل التباين المشترك وجود فرق ذي دلالة إحصائية في مستوى مهارات تنظيم الذات بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة، وكان الفرق لصالح المجموعة التجريبية.

النتائج المتعلقة بالفرضية الثانية

نصت الفرضية الثانية على مايلي: "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى $(\alpha = 0.05)$ في مهارات تنظيم الذات بين المجموعتين التجريبية (التي تتلقى البرنامج التعليمي) والضابطة (التي لم تتلق أي برنامج تعليمي) على اختبار المتابعة".

للتحقق من صحة الفرضية ولمعرفة فيما إذا كان أثر البرنامج التعليمي المطور مؤقتاً أم يمتد أثره لفترة أطول، فقد تم عمل قياس متابعة بعد الانتهاء من تطبيق البرنامج، وللتحقق من امتداد أثر البرنامج تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للدرجة الكلية على مقياس تنظيم الذات للمجموعتين التجريبية والضابطة على الاختبارات القبليّة والمتابعة، والجدولين التاليين رقم (٥، ٦) يبينان هذه النتائج.

جدول (٥): المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لاستجابات الأفراد على الدرجة الكلية لمقياس التنظيم الذاتي / متابعة.

المجموعة	المجموعة التجريبية		المجموعة الضابطة	
	قبلي	متابعة	قبلي	متابعة
المتوسط الحسابي	٦٥.٩٠	٧٦.١٥	٦٩.٦٠	٦٩.٦٥
الانحراف المعياري	١١.٠٠	٨.٦٠	١١.٢٠	٦.٨٣

جدول (٦): نتائج تحليل التباين المشترك لاختبارات أفراد العينة على الدرجة الكلية لمقياس تنظيم الذات/ متابعة.

مجموع مربعات التباين	درجات الحرية	متوسط مجموع مربعات التباين	قيمة ف	مستوى الدلالة
٥.٣١	١	٥.٣١	٠.٠٠١	٠.٩٧٧
٤٣٦.٤٩	١	٤٣٦.٤٩	٧.٠٩	٠.٠١
٢٢٧٧.٠٥	٣٧	٦١.٤٥		
٢٧١٣.٦٠	٣٩	٦٩.٥٧		

وقد اظهرت نتائج تحليل التباين المشترك (لقياس المتابعة) وجود فرق ذي دلالة احصائية في مهارات تنظيم الذات بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة ويعني ذلك أن أثر البرنامج استمر بعد الانتهاء من تطبيق البرنامج بشهر، ولصالح المجموعة التجريبية التي تعرّضت للبرنامج التعليمي.

وهذا يشير إلى مدى فاعلية أثر البرنامج حيث بقي مستمراً حتى بعد توقف التدريب على البرنامج بشهر.

مناقشة النتائج

مناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية الاولى

يتضح من النتائج الواردة في الجدول رقم (٣) أن المتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية على مقياس تنظيم الذات في الاختبار البعدي كان (٨٠.٤٥) أما المتوسط الحسابي للمجموعة الضابطة في التطبيق البعدي فكان (٦٧.٧) حيث يلاحظ وجود فروق بين المتوسطين للمجموعتين التجريبية والضابطة، وللتعرف على الدلالة الإحصائية لهذه الفروق فقد تم استخدام

تحليل التباين المشترك (ANCOVA) ويمثل الجدول رقم (٤) نتائج تحليل التباين للدرجة الكلية على مقياس تنظيم الذات، وقد أظهرت نتائج تحليل التباين المشترك وجود فرق ذي دلالة إحصائية في مستوى مهارات تنظيم الذات بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة، وكان الفرق لصالح المجموعة التجريبية. كما يتضح من الجدول رقم (٤) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين التجريبية والضابطة في الأداء على الدرجة الكلية لمقياس تنظيم الذات حيث بلغت فيه قيمة (ف = ٢٠.٥٠) عند مستوى ($\alpha = ٠.٠٠٠$).

مناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية الثانية

ولمعرفة ما إذا كان أثر البرنامج التعليمي المطور مؤقتاً أم يمتد أثره لفترة أطول، فقد تم عمل قياس متابعة بعد الانتهاء من تطبيق البرنامج، وللتحقق من امتداد أثر البرنامج تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للدرجة الكلية على مقياس تنظيم الذات للمجموعتين التجريبية والضابطة على الاختبارات القبلية والمتابعة، والجدولين رقم (٥)، (٦) يبينان هذه النتائج. حيث يتضح من النتائج الواردة في الجدول رقم (٥) أن المتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية على مقياس تنظيم الذات في اختبار المتابعة كان (٧٦.١٥) أما المتوسط الحسابي للمجموعة الضابطة في اختبار المتابعة فكان (٦٩.٦٥) حيث يلاحظ وجود فروق بين المتوسطين للمجموعتين التجريبية والضابطة، ولتعرف على الدلالة الإحصائية لهذه الفروق تم استخدام تحليل التباين المشترك (ANCOVA) ويمثل الجدول رقم (٦) نتائج تحليل التباين للدرجة الكلية على مقياس تنظيم الذات. ويتضح أيضاً من الجدول رقم (٦) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين التجريبية والضابطة في الأداء على الدرجة الكلية لمقياس تنظيم الذات حيث بلغت فيه قيمة (ف = ٧.٠٩) عند مستوى ($\alpha = ٠.٠١$)، وتشير هذه النتيجة إلى أن المجموعة التجريبية التي تلقت التدريب على البرنامج التعليمي قد أظهرت امتداد أثر البرنامج التعليمي في اكتساب مهارات تنظيم الذات. وتتفق نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة أشا (Asha، 2000) التي هدفت إلى استكشاف فاعلية استراتيجية تعليمات المراقبة الذاتية لتحسين الإدراك النصي لطلاب ذوي صعوبات التعلم، حيث بيّنت أن هناك تأثيراً للبرنامج على الأداء وإدراك النص للمجموعة التجريبية. وكذلك اتفقت مع دراسة راسل (Russel، 1980) التي كان هدفها تقييم فاعلية التنظيم الذاتي في علاج النشاط الزائد في الصف. وأشارت نتائج هذه الدراسة إلى فاعلية البرنامج في تحسين السلوك المضطرب والانتباه للمهمة خلال جلوسه في الصف ولكن ليس من خلال تعليمات المجموعة.

كما اتفقت مع دراسة باول وآخرين (Paul & et al، 2002) والتي هدفت إلى تقييم فاعلية برنامج سلوكي معرفي لتقليل الغضب عند الأطفال ذوي صعوبات التعلم والتي اشتملت طرق المعالجة فيها على عدة استراتيجيات مثل العصف الذهني، والواجبات البيتية، ومواضيع معينة تشمل مواقف تستدعي التحكم بالغضب، والمكونات الفسيولوجية والسلوكية للغضب، والاستراتيجيات السلوكية والمعرفية لتجنب تصعيد الغضب، وتحمل الحالات المثيرة للغضب وطرق قبول الغضب. وبيّنت نتائج الدراسة تحسّن نتائج المجموعة التجريبية وفعالية المعالجة في التقليل من الغضب، وقد اتفقت نتائج هذه الدراسة مع دراسة ماري (Mary، 1994) التي هدفت

إلى تطوير المهارات الأكاديمية والسلوكية من خلال إجراءات إدارة الذات للطلاب ذوي صعوبات التعلم أو ذوي الاضطرابات السلوكية. وقد تكونت العينة من طالبين، الأول في الصف الرابع ذو صعوبات تعلمية (يجد صعوبة في الانتباه للمعلم وإنهاء واجباته الدراسية في الوقت المحدد، وعدم الاندماج في الحديث مع زملائه). أما الثاني فهو طالب في الصف العاشر ذو اضطرابات سلوكية ويعاني من تقلب المزاج، يثور بعنف مزعج، ويأخذ الأشياء من دون إذن. تلقى الطالبان برنامجاً تدريبياً في إدارة الذات يشمل المراقبة الذاتية وتقييم ذاتي وتعليمات ذاتية. وقد أشارت النتائج إلى أن تطوير مهارات الإدارة الذاتية يسهل عملية الدمج ويساند التدخل المبكر، حيث أنها تحسن المهارات الأكاديمية وتخفف السلوكيات المضطربة مثل ثورة الغضب.

وكذلك اتفقت نتائج الدراسة الحالية مع دراسة ديورا (Deborah, 1987) التي هدفت لتقييم فاعلية التسجيل الذاتي (المراقبة الذاتية) في تطوير الانتباه والبقاء في المهمة للطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة في المرحلة الدراسية العليا. تكونت العينة من (٩) طلاب ذوي صعوبات تعلمية متوسطة و (٢) من الطلاب القابلين للتعلم، وطالب واحد ذي اضطرابات انفعالية. وقد تم تدريبهم على استراتيجيات المراقبة الذاتية والتسجيل الذاتي لتسجيل الأداء (الانتباه والبقاء في المهمة) مع تلميحات سمعية. وتبين أن مدة الانتباه ازدادت وكذلك البقاء في المهمة، وقد استمرت هذه التغيرات رغم انخفاض وتضاؤل التلميحات السمعية، واتفقت مع دراسة ديورا وسميث (Deborah & Smith, 1988) التي حاولت خفض السلوك الفوضوي بواسطة إجراءات إدارة الذات. تكونت العينة من (٤) طلاب (٣) طلاب ذوي اضطرابات السلوكية وطالب واحد ذي صعوبة تعلمية) كمجموعة تجريبية، ومجموعة ضابطة من طلاب عاديين. تلقت المجموعة التجريبية برنامجاً تدريبياً في الإدارة الذاتية، أما الضابطة فلم تتلق أي برنامج. وقد بينت النتائج أن السلوك الفوضوي انخفض عند طلاب غرفة المصادر بشكل ملحوظ بفعل استراتيجية التنظيم الذاتي.

واتفقت مع الدراسة التي قام بها ساندر (Sander, 1991) وكانت تسعى للتحقق من فاعلية استراتيجية التنظيم الذاتي على استقلالية السلوك. تكونت العينة من أربعة مراقبين ذوي صعوبات تعلم، حيث تلقوا تدريباً على استراتيجية تنظيم الذات في (٧-٩) جلسات تدريبية، ومن ثم تطبيق هذه الاستراتيجية على السلوك المستهدف، وأشارت النتائج إلى فاعلية استراتيجية تنظيم الذات، وكانت السلوكيات بمستوى المعيار أو فوقه في مواقف التدريب والمواقف المعممة، وقد أشار روبرت (Robert, 1991) إلى أهمية تعليم الطلاب ذوي صعوبات التعلم كيفية تغيير سلوكهم نحو الأفضل، وذلك من خلال برامج تنظيم الذات، وفي هذا إشارة إلى أن السبب في هذه السلوكيات غير المرغوبة هو قلة تنظيم الذات لديهم، وقد أكدت نتائج الدراسات السابقة فاعلية البرنامج التعليمي في تطوير مهارات تنظيم الذات، ويتضح أيضاً مما سبق أن مهارات تنظيم الذات كأي مهارة أخرى من مهارات الحياة يمكن للطفل أن يتعلمها ويتقنها إذا ما توفرت له الأساليب والطرق الجيدة في تعلم المهارة، ويمكن أن يعزى التحسن المستمر في مستوى تنظيم الذات لدى أفراد المجموعة التجريبية إلى تأثيرهم بالبرنامج الذي كان يهدف إلى تعليم التلاميذ بعض المهارات المناسبة التي تساعدهم في التعرف على المشكلة وتغيير

أفكارهم السلبية إلى ايجابية والمراقبة الذاتية وال ضبط والتعزيز الذاتي واستخدام استراتيجيات للحيلولة دون حدوث المشكلات الصفية، وقد جاءت المهارات التي قدّمت لهم في جلسات البرنامج لتلبي حاجات التلاميذ في حياتهم وفي غرفة الصف، ونظراً لحاجتهم إلى إتقان هذه المهارات وممارستها في حياتهم اليومية مما زاد في مستوى الإتقان وتحسن تعلم مهارات تنظيم الذات وفقاً للطريقة التي تم تدريب الطلاب عليها في تعليم هذه المهارات، حيث يلقي جزء كبير من مسؤولية التدريب على عاتق التلميذ نفسه سواء داخل الجلسات التدريبية أم من خلال الاستمرار في تطبيق ما تعلمه في الجلسات التدريبية في البيت وغرفة الصف عن طريق الواجبات البيتية، واستخدامها في مواقف حياتية تتطلب مثل هذه المهارات التي تم تدريبه عليها.

ومما عزز إتقان افراد المجموعة التجريبية تعلم مهارات تنظيم الذات استخدام اساليب واستراتيجيات مناسبة مثل: (إعطاء التعليمات، والمناقشة والحوار، والتعزيز الذاتي، والواجبات البيتية) في كل جلسة من جلسات التدريب الأمر الذي أتاح لأفراد المجموعة التجريبية إتقان مهارات البرنامج التعليمي باستخدام أكثر من استراتيجية تعليمية، كما أنه لصغر حجم المجموعة التجريبية (٤-٦) تلاميذ فإن ذلك يعطي فرصة أكبر للتلاميذ للمناقشة ولتطبيق المهارة ومتابعتهم في الواجبات وضبط الامور بطريقة أفضل الأمر الذي انعكس على مستوى اداء التلاميذ للمهارات التي تم تدريبهم عليها وبالتالي تحسن مستوى مهارات تنظيم الذات لديهم.

وايضاً قد يعود سبب فاعلية البرنامج التعليمي الى إيجاد مناخ صفي مريح ومتعاون شعرت فيه التلاميذ ذوو صعوبات التعلم بالأمان والحرية في التعبير عن افكارهم دون خوف وبالقبول والاحترام ومعاملته على انه تلميذ داخل الصف بغض النظر عن مستواه التعليمي، مما ساعد التلميذ على اتباع التعليمات والالتزام بالحضور لجميع الجلسات بانتظام حسب الجدول الموضوع له، وأداء الواجبات البيتية بطريقة جيدة، وانعكس ذلك على اداء المجموعة التجريبية مما ادى الى تحسن مهارات تنظيم الذات لديهم.

ويمكن تلخيص ما سبق بان نتيجة الدراسة الحالية قد اكدت فاعلية البرنامج التعليمي في تحسين مهارات تنظيم الذات للطلبة ذوي صعوبات التعلم، وقد اظهرت نتائج تحليل التباين المشترك (لقياس المتابعة) وجود فرق ذي دلالة إحصائية في مهارات تنظيم الذات بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة ويعني ذلك أن أثر البرنامج استمر بعد الانتهاء من تطبيق البرنامج بشهر، ولصالح المجموعة التجريبية التي تعرضت للبرنامج التعليمي. وهذا يشير الى مدى فاعلية اثر البرنامج حيث بقي مستمراً حتى بعد توقف التدريب على البرنامج بشهر، ويمكن ان تعزى هذه النتيجة الى إلقاء جزء كبير من مسؤولية التدريب على مهارات تنظيم الذات على عاتق التلميذ نفسه من خلال الاستمرار في تطبيق ما تعلمه في الجلسات ونقل اثره للحياة اليومية وغرفة الصف، وكذلك استخدامها وتعميمها في مواقف تتطلب مثل هذه المهارات الأمر الذي ادى الى الاحتفاظ بهذه المهارات لأنها اصبحت مكوناً أساسياً في ابنيته المعرفية حتى بعد الانتهاء من فترة التدريب على البرنامج بشهر. وهذا أيضاً من الاهداف التي يرغب البرنامج باستمرارها، وعلى اية حال فإن مدى فاعلية التدريب واستمراريته والاحتفاظ به يعتمد على مدى دافعية التلاميذ في الاستمرار بتطبيق هذه المهارات، ومدى التشجيع والدعم الذي يجدونه

من أقرانهم ومعلميهم، واخيراً يمكن القول بان البرنامج التدريبي الذي تم اعداده، كان فعّالاً في تحسين مهارات تنظيم الذات لدى افراد المجموعة التجريبية.

ومن الملاحظات التي اشار اليها المعلمون ومربو الصفوف في الجلسة الختامية للبرنامج اجماعهم على ان الطلبة قد استمتعوا بجلسات البرنامج وأبدوا إعجابهم بالمهارات التي تضمنها البرنامج، ومدى فائدتها في حياتهم العملية، وتحدثوا عن مدى استفادة التلاميذ من تطبيق البرنامج من حيث تعلمهم مهارات فعّالة أدت الى تحسّن مستوى السلوك الصفي لديهم وكذلك الحد من حجم مشكلات السلوك الصفي التي كانوا يواجهونها في السابق، وكذلك أشار المعلمون الى ان الطلبة قد استفادوا من المهارات التي تعلموها في البرنامج حتى بعد فترة التوقف عن تنفيذ البرنامج، كما أبدى التلاميذ ذوو صعوبات التعلم الذين تم إخضاعهم للبرنامج التعليمي إعجابهم بطريقة تنظيم البرنامج وطريقة عرضه عليهم، حيث اشاروا الى اهمية المهارات التي تضمنها البرنامج ومدى استفادتهم منها في حياتهم داخل المدرسة او خارجها. كما أشادوا بالشرح المفصّل الذي كان قد وفر المعلومات نظرياً وعملياً لكل جلسة من جلسات البرنامج، وكذلك بالاستراتيجيات التي تم استخدامها في تنفيذ جلسات البرنامج كالمناقشة والحوار، والواجبات البيتية. الخ، والتي كان لها الأثر الاكبر في نجاح البرنامج وكذلك استمرارية اثر البرنامج على المدى الطويل حتى بعد توقف تنفيذه.

التوصيات

- وفي ضوء النتائج التي خلصت إليها هذه الدراسة والتي اظهرت فاعلية البرنامج التعليمي في تطوير مهارات تنظيم الذات، فان الدراسة توصي باستخدام هذا البرنامج من قبل المرشدين التربويين ومعلمي التربية الخاصة ومعلمي غرف المصادر وتعميمه على المدارس التي تعنى بالأطفال ذوي صعوبات التعلم.
- إجراء دراسة حول اثر البرنامج التعليمي في مهارات تنظيم الذات في تحسين مستوى التحصيل الدراسي.
- إجراء دراسة حول اثر البرنامج التعليمي في مهارات تنظيم الذات في تحسين مستوى السلوك الصفي.

المراجع العربية والأجنبية

- الامام، محمد صالح. (مارس ٢٠٠٤). "فاعلية التدعيم في علاج قصور الانتباه مع فرط النشاط لمدارس التعليم الاساسي لدى اطفال غرف المصادر بمدينة عمان". مجلة الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة. (٣٢).
- كلية التربية، جامعة عين شمس.

- باكير، نيرمين. (٢٠٠١). "فاعلية برنامج للتنظيم الذاتي في التحكم بالغضب ومركز الضبط لدى عينة من طالبات الصف الأول الثانوي". رسالة ماجستير غير منشورة. الجامعة الأردنية. عمان. الأردن.
- حافظ، نبيل. (٢٠٠٠). صعوبات التعلم والتعليم العلاجي. القاهرة، مكتبة زهراء الشرق.
- حمدي، نزيه. (١٩٩٢). "فاعلية التنظيم الذاتي في خفض سلوك التدخين". مجلة دراسات ١٩(٢). الجامعة الأردنية. ص(٧-٢٤).
- الخطيب، جمال. (٢٠٠٢). تعديل السلوك الانساني. دار الفلاح. الأردن.
- الخطيب، جمال. (٢٠٠٣). "مهارات تنظيم الذات". مجلة التربية الخاصة (٣). السعودية. ٨٣-٧٤.
- سالم، ياسر. (١٩٨٨). "دراسة تطوير اختبار لتشخيص صعوبات التعلم لدى التلاميذ الأردنيين في المرحلة الابتدائية". مجلة دراسات ١٥(٨). الجامعة الاردنية. ١١٣-١٦٢.
- الشناوي، محمد. (١٩٩٨). العلاج السلوكي الحديث، أسسه وتطبيقاته. دار قباء للطباعة. القاهرة.
- طنوس، عادل. (١٩٩٤). "فاعلية أسلوب الاستجابة المنافسة والتنظيم الذاتي في معالجة قضم الأظافر". رسالة ماجستير غير منشورة. الجامعة الأردنية. عمان. الأردن.
- الظاهر، قحطان احمد. (٢٠٠٤). طرق التدريس العامة. المكتبة الجامعية. ليبيا.
- عبد الستار، ابراهيم. (١٩٩٤). العلاج النفسي السلوكي المعرفي الحديث، أساليبه وميادين تطبيقه. دار الفكر العربي. القاهرة.
- عثمان، كريمة. (٢٠٠١). "مدى فاعلية برنامج إرشادي لأطفال ذوي صعوبات تعلمية". رسالة دكتوراه غير منشورة. جامعة عين شمس. القاهرة.
- عمرو، منى. (٢٠٠٢). "اثر تنشيط المعرفة السابقة على الاستيعاب القرائي لدى عينة من الطلبة ذوي صعوبات التعلم في مدينة عمان". رسالة ماجستير غير منشورة. الجامعة الاردنية. عمان. الأردن.
- قزاقرة، احمد. (٢٠٠٥). "فاعلية التدريب على المراقبة الذاتية في مستوى الانتباه لدى الاطفال الذين لديهم قصور فيه". رسالة دكتوراه غير منشورة. جامعة عمان العربية للدراسات العليا. عمان. الأردن.

- فرحان، داله. (٢٠٠٢). "أثر استخدام الاستراتيجية المعرفية وما وراء المعرفية في تحسين أداء عينة من الطلبة ذوي صعوبات التعلم في حل المسائل الرياضية اللفظية". رسالة ماجستير غير منشورة. الجامعة الأردنية. عمان. الأردن.
- هارون، رمزي. (١٩٩٤). "فاعلية ثلاثة برامج في التدريب على تنظيم الذات في خفض الاكتئاب لدى عينة جامعية". رسالة ماجستير غير منشورة. الجامعة الأردنية. عمان. الأردن.
- الوقفي، راضي. (٢٠٠٠). أساسيات التربية الخاصة. عمان. منشورات كلية الأميرة ثروت.
- راضي الوقفي. كايد عبد الحق، اوقان عبيدات (١٩٩٨). مقدمة في صعوبات التعلم / مترجم، ط٢. منشورات كلية الأميرة ثروت. عمان.
- الرفاعي، ناريمان. (١٩٩٣). "دراسة لبعض خصائص الشخصية المميزة للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم". مجلة معوقات الطفولة. القاهرة. ١٨١-٢٢٨.
- الروسان، فاروق. (١٩٩٩). أساليب القياس والتشخيص في التربية الخاصة. ط١. دار الفكر. عمان.
- الزغلوان، حسن. (٢٠٠١). "فاعلية برنامج سلوكي لمعالجة ضعف الانتباه لدى الأطفال ذوي الصعوبات التعليمية". رسالة ماجستير غير منشورة. الجامعة الأردنية. عمان. الأردن.
- عبد الستار، ابراهيم. (١٩٩٤). العلاج النفسي السلوكي المعرفي الحديث: أساليبه ومبادئ تطبيقه. دار الفكر العربي. القاهرة.
- Asha K., J. (2000). "Enhancing main idea comprehension for students with LD problems: The role of a summarization strategy and self-monitoring Instruction". Journal of Special Education. 34(3). P.127
- Barklay, R., A. (1997). Taking charge of ADHD: The complete authoritative guide for parents. Guilford press. Newyourk.
- Boudah, D. J. & Weiss. (2002). Learning disabilities over view (ERIC EC). The council for Exceptional Children.
- Cory, G. (1991), Therapy and practice of counseling and psychotherapy. Brooks / Cole publishing.

- Cormier, W. & Cormier L. (1991). Interviewing strategies for helpers. (2nd ed.). Brooks/cole Publishing's Company. California.
- Critchley Mac Donald. (1964). The dyslexia child. Charles Company. London.
- Cruickshank, W. (1977). Learning disabilities at home, school, and community. Newyork. Syracuse University press.
- Dailey, K. (1981). "Self-monitoring of on – task behavior with learning disabled children". Exceptional Education Quarterly. 2(3). 73-82
- Deborah, B. & David W. (1987). "Effects of self recording on high school student on task behavior". Learning Disability Quarterly. 10(3). 203-213
- Deborah, J. & Smith. (1988). "Reducing the disruptive behavior of junior high school students: A classroom self- management procedure". Journal Behavioral disorders. 13(4). 231-239.
- De la Paz, Susan. (1999). "Teaching writing strategies and self-regulation procedures to middle school students with learning disabilities". Focus on Exceptional Children. (5) 31.
- Fisher, B.L Allen, R. & Kose C. (1994). "The relationship between anxiety and Problem solving skills in children with and without learning disabilities". Journal exceptional child psychol. 29(4)
- Flavell, J.H. M. Kay (Mary Kay), (Eds.). (1977). Prespectives on development of memory and cognition. Hillsdate, N.J.: Erlbaum Associates.
- Granvold, K. (1994). Cognitive and behavioral treatment: clinical issues, transfer of treatment, and relapse prevention. In: Granvold K (EDT) Cognitive and Behavioral Treatment method and Applications. Brooks/Cole Publishing Company.
- Hardman, M.L. (1996). Human exceptionality: Society, school and family. Ed.Ray short, Boston ALLYN and Bacon.

- Karoly, P. & Kanfer, F.H. (1982), Self management and behavior change. Elmsford, New Yourk, Pergamon press Inc
- Kavale K.A. & Forness S.R. (1986). School learning, time and learning disabilities: the disassociated learner. J. learning disabilities, (19)3.
- Kanfer & Coldstein (1984), Helping people change a textbook of methods, pergamon press Inc
- Kanfer, F.H. & Goldstein, A.P. (1986), Helping people change. (3rd Ed.) Pergamon press Inc.
- Kirk Samuel, A. & Gallagher James J. (19٨3), Educating exceptional children, Houghton Mifflin Company, Boston, USA.
- Lerner. j (1985)Learning disabilities Theories, Diagnsis& Teacing SStrategies. (4th). Houghton Mifflin company. Boston.USA
- Lerner. j. (1997).Learningdisabilities.Houghton Mifflin company. Boston.USA
- Iler, J.A. (1997). Efficacy of a non pharmacological intervention for insomnia. Dissertation Abstracts International 58 (5).
- Lioyd, J. (1982). Reactive effects of self-Assessment and self-Recording on attention to Task and Academic productivity. Learning Disabilities Quarterly. 5(3) PP:216-727
- Malone, L. & Mastropieri, M. (1992), Reading comprehension instruction: Summarization and self- monitoring training for student with learning disabilities. Journal of exceptional children, 58(3)
- Marcia, Rock. (2005). Use of Strategic Self- monitoring to enhance academic engagement productivity, and accuracy of student's with interventions. Journal of exceptional children Vol.7, p3-17.
- Mary, P. (1994). Improving Academic and Behavior Skills through Self-Management Procedures. Journal Preventing School Failure. 38(4). PP:5-9.

- Merrell, Kenneth.W (1990), Teacher ratings of hyperactivity & self-control in learning disabled boys, acmparison with low-achieving and average peers.J. Psyycology in the schools, 27(4) pp:289-296.
- Miranda, Ana; Villaescusa, (1997). Is attribution retraining necessary? Use of self- regulation procedures for enhancing the reading. Journal of learning disabilities. (5)30.
- Mithaug K. Deirdre (1998), Teaching Children With Multiple Disabilities to self –Regulate During Independent Work. Teaching exceptional children, 35(1).
- (NJCLD) National Joint Commission on Learning Disabilities (2002). Definition of LD Explained.
- Paul W. (2002). A randomized controlled Trail of Efficacy of a cognitive – Behavioral anger management group for clients with Learning Disabilities. Journal of applied research in intellectual disabilities 15(3) P. 12-224.
- Prater, M. Anne. (1994). Academic achievement; behavior modification; Self- management (psychology), Preventing school failure, (4)38.
- Rooney, Karen J. Hallahan, Daniel, & Wills, John. (1984). “Self-recording of Attention by Learning Disabled Students in the Regular Classroom”. Journal of Learning Disabilities. 18(6). 360 – 364.
- Robert, L. Koeqel (1991). Using Self-Monitoring to increase independence.
- Russell, A. (1980). “Self-Control Classroom for hyperactive children”. Journal of Autism and Developmental Disorder. 10(1).75-89
- Sander, N. (1991). “Effect of a self-Management Strategy on Task-Independent Behaviors of Adolescents with Learning Disabilities”. Journal of Special Education. 15(1). 64-75

- Share, David L. (1988). Factors associated with arithmetic & reading disability and specific arithmetic disability. [www. yahoo .com](http://www.yahoo.com)
- Shore, K. (1998). The disordered students. [www. Ldonline. com](http://www.Ldonline.com)
- Suinn, R. M. & Richardson, F. (1971). "Anxiety management training: a non specific behavior therapy program for anxiety control". Behavior therapy. (2).
- Wallace, G. & Kauffman, J.M. (1978). Teaching children with learning problems (2nd ed.). Columbus, Ohio: Charles E. Merrill publishing company, USA.