# فاعلية برنامج فنيات النمذجة في تحسين مهارات تنظيم الذات لدى التلميذات ذوات صعوبات التعلم


| أ. رحاب إبراهيم المقحم | د. هبة جابر عبد الحميد |
| --- | --- |
| ماجستير تربية خاصة – صعوبات تعلم المملكة العربية السعودية | مدرس الصحة النفسية والتربية الخاصة كلية التربية – جامعة سوهاج |

مستخلص الدراسة:
هدفت الدراسة إلى التعرف على فاعلية برنامج فنيات النمذجة في تحسين مهارات تنظيم الذات لدى التلميذات ذوات صعوبات التعلم، وتكونت العينة من (١٣) تلميذة من ذوات صعوبات التعلم ببرامج صعوبات التعلم بمدينة شقراء، بالمملكة العربية السعودية، وفي المدى العمري من (٩ – ١١) سنة. وتم تقسيمهن إلى مجموعة تجريبية عددها(٧)تلميذات، بمتوسط عمر ٩.٨٥٩، وانحراف معياري ٠.٨٩٩، ومجموعة ضابطة عددها (٦) تلميذات، بمتوسط عمر (١٠)، وانحراف معياري ٠.٨٩٤، وتم التحقق من التكافؤ بين المجموعتين في العمر، ومهارات التنظيم الذاتي (الوجدان، الإدراك، التمكين، والدرجة الكلية)، ونوع الصعوبة، وتم استخدام مقياس التنظيم الذاتي للأطفال، ترجمة وتقنين / أبوزيد (٢٠١٨)، وبرنامج فنيات النمذجة، إعداد/ الباحثة، وتكون البرنامج من ٢٢ جلسة، وتم الاعتماد فيه على فنيات النمذجة، وتم في هذه الدراسة الاعتماد النمذجة الحية، والنمذجة المتزامنة، والنمذجة بالقصة، والنمذجة التخيلية، والنمذجة المصورة، وتم التوصل إلى فاعلية فنيات النمذجة في تحسين مهارات التنظيم الذاتي لدى التلميذات ذوات صعوبات التعلم. وتمت التوصية بتطوير المناهج الدراسية والمقررات والأنشطة لتتضمن فرص كافية لتدريب التلاميذ والطلاب على مهارات تنظيم الذات في المراحل الأولى من التعليم، لما لها من علاقة وتأثير إيجابي على الأداء الأكاديمي. وتوعية المعلمين والمشرفين والأخصائيين على إتاحة الفرص المناسبة لتطوير مهارات التنظيم الذاتي لدى التلاميذ من خلال الأنشطة المختلفة الأخرى. وتوعية الأسر لتوفير الفرص المناسب لتدريب أطفالهم على مهارات تنظيم الذات.
**الكلمات المفتاحية:** صعوبات التعلم، مهارات تنظيم الذات، النمذجة.

## The Effectiveness of Modeling Techniques Program in Improving Self-Regulation Skills of Pupils with Learning Disabilities

| Miss. Rehab Ibrahim Al – Moqhim | Dr. Heba Gaber Abdel Hamid |
| --- | --- |
| Master of Special Education | Lecture - Mental hygiene department Faculty of Education - Sohag University |

Abstract: The study aimed to identify the effectiveness of modeling techniques in improving the self-regulation skills of female pupils with learning disabilities, The sample consisted of (13) female pupils with learning disabilities in learning disabilities programs in Shaqra City, Saudi Arabia, and in the age range of (9-11) years. They were divided into an experimental group of (7) pupils, with an average age of 9,859 and a standard deviation of 0.899; a control group of (6) pupils with an average age of (10) and a standard deviation of 0.894, The equivalence between two groups, were made in age, self-regulation skills (conscience, cognition, empowerment, and total score), type of disability, the researcher used the self-regulation scale, translated and standardized by/ Abouzaid (2018), modeling program, preparated by/ the researcher. The program consisted of 22 sessions and was based on modeling techniques. In this study the researcher used Live modeling, concurrent modeling, story modeling, imaginative modeling, and picture modeling. The study results showed the

effectiveness of modeling techniques to improve self-regulation skills of female pupils with learning disabilities. It was recommended that curricula, courses and activities be developed to include adequate opportunities to train students on self-regulation skills in the early stages of education, because of their relationship and positive impact on academic performance, In addition, educating teachers, supervisors and specialists should be aware to provide appropriate opportunities to develop students' self-regulation skills through various other activities. In addition, families should to provide appropriate opportunities to train their children on self-regulation skills.

**Keywords**: learning disabilities, self-regulation skills, modeling.

**مقدمة:**

تعتبر مهارات تنظيم الذات من المهارات المهمة واللازمة للإنسان، حيث تمكنه هذه المهارات من السيطرة على ذاته بما يحقق له النجاح والكفاءة في التعامل مع تحديات المجتمع في عصر يموج بالتغيرات السريعة والمتعاقبة، والتي قد تفرض ضغوطاً متعددة على الإنسان.

فيتسم العصر الراهن بالتغيرات السريعة، والتحولات المتعاقبة، والمشكلات المعقدة التي تتداخل جوانبها، وتتشابك عواملها، وتتعدد عواقبها، الأمر الذي فرض تحديات عديدة على المجتمعات، والأفراد على حد السواء، فقد زادت سرعة الإنتاج المعرفي، وتوسعت حجم التأثيرات التكنولوجية على الإنسان، فغيرت من طبيعته الداخلية، وأثرت في حجم معرفته، واختياراته الحياتية، ومنظوره إلى الواقع حوله ، وإدراكه لجملة المشكلات والقضايا المرتبطة بجوانب حياته المختلفة، تلك المشكلات والقضايا التي تتطلب الاستباق إلى دراستها، وبحث عواملها، والتنبؤ بعواقبها دون انتظار وقوعها ، فضلًا عن القدرة على ضبط الذات وإدارتها للتعامل الجيد مع وقائع الحياة وأحداثها، ومن ثم بات الاهتمام بتدريب الأفراد على التفكير المستقبلي، وتنظيم الذات متطلبات ضرورية للعيش في العصر الراهن (عبدالرحيم، ٢٠١٥).

ويعتبر أول طريق النجاح في الحياة هو نجاح الفرد في تنظيم ذاته، والتعامل مع نفسه بفعالية، وأن الفشل مع النفس يؤدي غالباً إلى الفشل في الحياة عموماً (كردي، ٢٠١٤). وتعني تنظيم الذات القدرة على اشباع حاجات النفس الأساسية لدى الإنسان، لخلق التوازن في الحياة بين الواجبات والرغبات والأهداف (إبراهيم،٢٠١٠).

وتعرَّف تنظيم الذات بأنها: قدرة الفرد على توجيه مشاعره وأفكاره وإمكانياته نحو الأهداف التي يصبو إلى تحقيقها، فالذات إذن هي ما يملكه الفرد من مشاعر وأفكار وإمكانات وقدرات، وتنظيمها يعني الاستغلال الأمثل في تحقيق الأهداف والآمال، وهذه القدرات فيها ما هو موجود في الفرد بالفعل، ومنها ما تحتاج أن تكتسبه بالممارسة والمران لفنون الكفاءة والفاعلية (كردي، ٢٠١٤). ونجاح الفرد في تنظيم الذات يفتح له آفاقًا جديدة عن نفسه، وقدراته، ويكون أقدر على قيادة زمام نفسه نحو ما يريد من غير أن يحزن على ماضيه، ومن غير أن يقلق على مستقبله، ويكون حينها قادرًا على إدارة مسؤولياته في الحياة بكل جدارة فلا يتأخر (سيف ،٢٠١٧).

وتُمكن مهارات تنظيم الذات الفرد من القدرة على السيطرة والتحكم في مشاعره وأفكاره وتوجيهها نحو ما تصبو إليه، لأن الفرد الذي لا يستطيع التحكم بمشاعره لن يستطيع التحكم بمسار أفكاره، ونتيجة لهذا التفاعل النفسي والعقلي ستكون أفكاره مشتتة وقراراته غير مناسبة (كردي،٢٠١٤). ويستمر نمو مهارات تنظيم الذات خلال جميع مراحل العمر، والاستخدام

الصحيح لها يساعد الفرد على تحقيق معظم طموحاته بأقل جهد ووقت ممكن، والفرد الذي يمكن أن يحسن إدارة نفسه هو ذلك الفرد الذي استفاد من مواهبه وطاقاته ووقته، ليحقق أهدافه العالية مع استمراره على حياة متوازنة (سيف ،٢٠١٧).

وتنبع أهمية مهارات تنظيم الذات من إمكانية استخدامها وتطويرها مع أنماط مختلفة من التلاميذ ومع أعمار مختلفة ومستويات متباينة من الإعاقة، ويمكن استخدام أسلوب تنظيم الذات كوسيلة لتنمية السلوكيات الاستقلالية لدى التلاميذ وتقييم السلوكيات المستهدفة عبر مواقف أو سياقات مختلفة، ورغم أن أسلوب تنظيم الذات يمكن أن يمكّن التلاميذ من ضبط سلوكهم إلا أن الأمر يقتضي أحياناً تدخلاً من جانب الكبار في عملية التدريس والتدريب على ضبط ومراقبة السلوك حتى يمكن التحقق من حدوث الفائدة المرجوة (King-Sears, 2006).

ويساعد التدريب على مهارات تنظيم الذات في زيادة وتنمية بعض المهارات الشخصية والأكاديمية للتلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة بصفة عامة وذوي صعوبات التعلم بصفة خاصة، حيث يساعدهم هذا التدريب في الاعتماد على أنفسهم في اتخاذ القرارات كما أنهم يستطيعوا أن يتخذوا القرارات بأنفسهم، كما أنهم يتمكنوا من تحديد الجوانب التي يرغبون في تحسينها أو تطويرها كما أن حاجتهم في الاعتماد على الراشدين أو الأقران لمساعدتهم في ضبط سلوكهم تقل أو تتلاشى (King-Sears,2006, Mcdougal & Brady,1998). ويتأثر سلوك الفرد بملاحظة سلوك الأفراد الآخرين، فالإنسان يتعلم العديد من الأنماط السلوكية، مرغوبة كانت أو غير مرغوبة من خلال ملاحظة الآخرين وتقليدهم، ويسمى التغيير في سلوك الفرد الذي ينتج عن سلوك الآخرين بالنمذجة (الخطيب، ٢٠١٢).

وتعتبر محاكاة الأنموذج من الأسس التي تقوم عليها النظرية السلوكية، فالمتعلم يلاحظ ما يقوم به المعلم ويقلده، وتتعدى النمذجة الإطار الأكاديمي إلى جميع نواحي السلوك الأخرى، وتذكر " ميسي " أن النمذجة قد تساعد التلاميذ في تعميم المهارة من غرفة المصادر مثلًا إلى الفصل العادي، فعندما يدرب التلميذ من خلال النمذجة على كيفية طرح الأسئلة أو الإجابة على أسئلة المعلم ويعطي فرصًا للتدريب عليها ويتلقى التغذية الراجعة اللازمة من المعلم فيمكنه استخدام تلك المهارات في الفصل العادي (أبو نيان، ٢٠١٥).

**مشكلة الدراسة:**

تنتشر صعوبات التعلم بمعدلات مرتفعة بين تلاميذ المدراس، والتي يترتب عليها تدني مستوى التحصيل الأكاديمي، والفشل في النجاح في المدرسة، ويحتاج هؤلاء التلاميذ إلى استراتيجيات معينة للتغلب على تلك الصعوبات، وقد يتطلب ذلك أيضاً تدريبهم على المهارات التي تنظم أدائهم وأنشطتهم المدرسية. فتشير نتائج العديد من البحوث والدراسات إلى أن ذوي صعوبات التعلم يعانون من قصور في مهارات تنظيم الذات، والذي يترتب عليه قصور في المهارات السلوكية والأكاديمية، ومن هذه الدراسات دراسة الغامدي (٢٠١٨) التي توصلت نتائجها إلى أن التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بمدينة الرياض يعانون من قصور في مهارات التنظيم الذات. وتوصلت نتائج دراسة Hill (2014) إلى أن ذوي صعوبات التعلم لديهم قصور في مهارات تقرير المصير ومنها التنظيم الذاتي. وتوصلت نتائج دراسة Silfen (2009) إلى أن تلاميذ فصول التربية الخاصة ذوي صعوبات التعلم لديهم انخفاض في التحصيل وانخفاض في التنظيم الذاتي وتقرير المصير والتوافق الدراسي. ويرى Montague (2008) أن التلاميذ ذوي صعوبات التعلم لديهم مشكلات وضعف في مهارات التنظيم الذاتي، والقدرة على حل المشكلة، ورصد وتنفيذ المهام المسندة إليهم.

وتعمل مهارات تنظيم الذات على تحسين المستوى الأكاديمي وتحسين المهارات السلوكية، وتم إجراء العديد من البحوث والدراسات للتعرف على أثر مهارات تنظيم الذات على أداء ذوي

صعوبات التعلم سواء في المجال الأكاديمي أو السلوكي، فتوصلت نتائج دراسة Leila, Mahmoud, Seyed, Eskandar and Seddiq (2016) إلى فاعلية استراتيجيات تنظيم الذات في تحسين أداء المهام لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، وتوصلت نتائج دراسة حسانين (٢٠١٥) إلى فاعلية التدريب على مهارات تنظيم الذات في علاج صعوبات تعلم القراءة لدى عينة من الأطفال، وتوصلت نتائج دراسة Briesch (2016) إلى أن التدخل بالتدريب على مهارات تنظيم الذات كان فعال من ذوي صعوبات التعلم، ومع ذوي اضطراب الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد، كما أنه فعال سواء في خفض المشكلات السلوكية أو تحسين المهارات الأكاديمية. وتوصلت نتائج دراسة Green (2014) إلى أن التدخل باستخدام التنظيم الذاتي كان فعالاً مع ذوي صعوبات التعلم، واضطراب الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد في تحسين المهارات التنظيمية لدى عينة الدراسة، كما أن مهارات تنظيم الذات تساعد التلاميذ على التحكم في التعلم والسلوك، وتوصلت نتائج دراسة(2008) Montague إلى فاعلية التدريب على مهارات تنظيم الذات في تحسين القدرة على حل المشكلة الحسابية لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم ، وتوصلت نتائج دراسة الفنيخ (٢٠١٦) التي تم تطبيقها على التلميذات المتفوقات عقليًا منخفضات التحصيل الدراسي عن تحسن مستوى التحصيل الدراسي بعد برنامج قائم على تنظيم الذات، وتوصلت نتائج دراسة Minzner (2003) فاعلية التدريب على تنظيم الذات في تحسين القدرة على إكمال الواجب المدرسي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم. وتوصلت نتائج دراسة Stoll (2003) فاعلية التدريب على مهارات تنظيم الذات في تحسين مهارات تنظيم الذات لدى ذوي صعوبات التعلم.

ويتضح من نتائج تلك الدراسات إلى أهمية التدريب على مهارات تنظيم الذات في تحسين أداء التلاميذ ذوي صعوبات التعلم سواء الأداء الأكاديمي أو السلوكي، ومن هنا رأت الباحثة أنه من المهم تدريب التلاميذ ذوي صعوبات التعلم على مهارات تنظيم الذات لتكون جزءًا من الأداء العام للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم. وفي حدود علم الباحثة لا توجد دراسة في المملكة العربية السعودية استخدمت فنيات النمذجة في تحسين مهارات تنظيم الذات لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم. ومن هنا تبرز مشكلة الدراسة الحالية في الإجابة على السؤال التالي: ما فاعلية برنامج فنيات النمذجة في تحسين مهارات تنظيم الذات لدى التلميذات ذوات صعوبات التعلم؟

**هدف الدراسة:** تسعى الدراسة إلى التعرف على فاعلية برنامج فنيات النمذجة في تحسين مهارات تنظيم الذات لدى التلميذات ذوات صعوبات التعلم.

**فروض الدراسة: تقتصر الدراسة الحالية على الفروض التالية: (١)** توجد فروق ذات دلاله إحصائية بين متوسط رتب درجات المجموعة التجريبية على مقياس مهارات تنظيم الذات قبل وبعد تطبيق برنامج فنيات النمذجة لصالح القياس البعدي. (٢) توجد فروق ذات دلاله إحصائية بين متوسط رتب درجات المجموعة التجريبية ومتوسط رتب درجات المجموعة الضابطة على مقياس مهارات تنظيم الذات بعد تطبيق برنامج فنيات النمذجة لصالح المجموعة التجريبية.

**أهمية الدراسة: تنبع أهمية الدراسة من خلال أهميتها النظرية والتطبيقية، التالية:**

**الأهمية النظرية (علمية): (١)** قد تسهم الدراسة الحالية في تحسين مهارات التنظيم الذاتي، ومهارات التنظيم الذاتي عملية متعددة الأبعاد تتضمن العديد من العمليات الفرعية التي تعمل على وضع الأهداف وتنظيمها ومراقبتها، كما أنها تؤدي إلى النجاح الأكاديمي والاجتماعي والشخصي، وبالتالي تعتبر مهارات تنظيم الذات متطلب ضروري ومهم للتوافق والتكيف البشري بصفة عامة. (٢) قد ترجع أهمية الدراسة الحالية إلى كونها تهتم بالتلاميذ ذوي صعوبات التعلم، وهذه الفئة تحتاج إلى جهد كبير في تطوير وتحسين مهارات التنظيم الذاتي لما لها من دور في تسهيل تعلمهم، ونجاحهم الأكاديمي، وهذا اتفاقاً مع ما أشار إليه Milligan, Badali and Spiroiu (2015)، وما أوصى به Mantague (2008). (٣) وتبرز أهمية الدراسة الحالية في كونها تعتمد على

فنيات النمذجة، والنمذجة من الفنيات البسيطة والمتاحة بعدة صور وأشكال، وبالتالي يمكن الاستفادة منها بشكل كبير في الحقل التربوي، وكذلك في البيئة الأسرية. (٤) تقديم معلومات وبيانات عن مهارات تنظيم الذات وطرق الاستفادة منها مع صعوبات التعلم في تحسين المهارات السلوكية والأكاديمية.

**الأهمية التطبيقية (عملية): (١)** قد تفيد نتائج الدراسة الحالية في إعادة تخطيط برامج صعوبات التعلم بحيث تضمن المناهج تدريبات على تنظيم الذات. (٢) قد توفر الدراسة الحالية برنامجاً لتحسين مهارات تنظيم الذات يمكن الاستفادة سواء في تحسين الأداء الأكاديمي أو السلوكي.

**مصطلحات الدراسة: اقتصرت الدراسة الحالية على المصطلحات التالية:**

**فعالية Effectiveness:** تعرف الفاعلية بأنها مدى الأثر الذي يمكن أن تحدثه المعالجة التجريبية باعتبارها متغيراً مستقلاً في أحد المتغيرات التابعة، كما تعرف بأنها أثر عامل أو بعض العوامل المستقلة على عامل أو بعض العوامل التابعة (شحاته والنجار،٢٠٠٣). **وتعرف الفاعلية إجرائيا** بأنها أثر برنامج فنيات النمذجة المقترح كمتغير مستقل في تنمية مهارات التنظيم الذاتي كمتغير تابع لدى التلميذات ذوات صعوبات التعلم، وتم تحديد هذا الأثر إحصائيا من خلال المعدلات الإحصائية المستخدمة في الدراسة الحالية.

**مهارات تنظيم الذات Self-Regulation Skills:** تعرف مهارات تنظيم الذات بأنها: الطرق والوسائل التي تعين المرء على الاستفادة القصوى من وقته في تحقيق أهدافه، وخلق التوازن في حياته ما بين الواجبات والرغبات والأهداف (كردي، ٢٠١٤). **وتعرف إجرائياً** في الدراسة الحالية بالدرجة التي يحصل عليها الفرد على المقياس المستخدم في الدراسة الحالية. **واقتصرت الدراسة على مهارات تنظيم الذات التالية: (١) الوجدان:** ويعني القدرة على تحديد المستوى العام للتنظيم الذاتي، وهو لقياس التنظيم الذاتي للمشاعر والانفعالات، والتي تشمل دافع لإدارة سلوك الفرد، فالتنظيم الانفعالي جزءًا مهماً من التنظيم الذاتي، فلو كان الفرد لا يستطيع التحكم في انفعالاته فسوف يجد صعوبة في إدارة أو السيطرة على أو مواجهة العوامل الأخرى التي تأتي من البيئة الخارجية (فلا يبدي آليات تحكم أو استراتيجيات تنظيم)، والتي يكون لها تأثير سلبي على حل مشكلات الحياة. (٢) **الإدراك:** ويعني معرفة الذات واستراتيجيات التنظيم السلوكية والمعرفية، وهذه المعرفة أو الإدراك شرط مسبق لتنظم سلوك الفرد، وإذا كان الفرد مدركا لذاته والاستراتيجيات التي يستخدمها (تحديد الأهداف goal-setting) فهذا لا يعني أنه يكون قادر على التنظيم الكامل لسلوكه، وهذه المعرفة السلوكية والمعرفية والانتباهية عملية ضرورية في تنظيم سلوك الفرد. (٣) **التمكين**: ويعني التعامل مباشرة مع تنظيم المظاهر السلوكية، فإذا كان الفرد مدركاً لذاته واحتياجاته ودوافعه وانفعالاته الإيجابية والسلبية فهذا غير كافي لتنظيم سلوك الفرد، على الرغم من أنها تعرف على الاستراتيجيات التي تؤدي إلى الهدف المتوقع (الفائدة الشخصية)، والأهم من ذلك أنه يسطر على سلوكه بجهوده الخاصة (أبوزيد، ٢٠١٨).

**النمذجة Modeling:** تعتبر النمذجة أسلوب تعليمي يقوم من خلاله المعلم بأداء سلوك مرغوب فيه ثم تشجيع التلميذ على محاولة أداء السلوك نفسه متخذاً من السلوك الذي وضعه المعلم مثالاً يحتذيه، ولتحقيق ذلك يحتاج التلميذ إلى التشجيع والانتباه والتعزيز وعلى ذلك فلكي يتم تعليم التلميذ سلوك جديد مرغوب فيه يجب أن يتم إعطائه الفرصة لكي يلاحظ ويشاهد شخص آخر يقوم بممارسة هذا السلوك المرغوب فيه، ويؤدي ذلك إلى اكتساب التلميذ لهذا السلوك، ويعد ذلك تطبيقاً لأسلوب النمذجة (الشخص، ٢٠١٠).

**برنامج فنيات النمذجة Program of modeling techniques:** يعرف بأنه برنامج مصمم من قبل الباحثة يتضمن مجموعة من الأنشطة التي تهدف إلى تحسين مهارات تنظيم الذات لدى

التلميذات ذوات صعوبات التعلم باستخدام فنيات النمذجة (النمذجة الحية، النمذجة الحية المتزامنة، النمذجة بالقصة، النمذجة التخيلية، النمذجة المصورة).

**صعوبات التعلم Learning Disabilities:** اضطرابات في واحدة أو أكثر من العمليات النفسية الأساسية التي تتضمن فهم واستخدام اللغة المكتوبة أو اللغة المنطوقة والتي تبدو في اضطرابات الاستماع والتفكير والكلام، والقراءة، والكتابة (الإملاء، والتعبير، والخط) والرياضيات والتي لا تعود لأسباب تتعلق بالعوق العقلي أو السمعي أو البصري أو غيرها من أنواع العوق أو ظروف التعلم أو الرعاية الأسرية (الدليل التنظيمي للتربية الخاصة، 1436-1437ه).

**التلميذات ذوات صعوبات التعلمStudents with Learning Disabilities** : تعرفهن الباحثة إجرائيا بأنهن التلميذات اللائي يعانين من صعوبات التعلم والمدرجات في غرف المصادر الملحقة بالمدارس الابتدائية الحكومية التابعة لوزارة التعليم بمحافظة شقراء للعام الدراسي ١٤٣٨/ ١٤٣٩هـ.

**حدود الدراسة: اقتصرت الدراسة الحالية على الحدود التالية: (١) لحد الموضوعي**: اقتصرت الدراسة الحالية على دراسة المتغيرات التالية: برنامج فنيات النمذجة (كمتغير مستقل) ومهارات تنظيم الذات (الوجدان، الإدراك، التمكين) (كمتغير تابع). (٢) **الحد المكاني**: تم تطبيق هذه الدراسة بمحافظة شقراء بالمملكة العربية السعودية. (٣) **الحد الزماني:** اقتصر الحد الزمني على الفترة التي يتم فيها جمع البيانات وتطبيق البرنامج خلال الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي (١٤٣٨هـ - ١٤٣٩هـ).

**الإطار النظري والدراسات السابقة**

**صعوبات التعلم:** يعتبر المختصين والعاملين في مجال التعليم والتربية الخاصة أن موضوع صعوبات التعلم من المواضيع الحديثة، ويبدو واضحًا للجميع مدى الاهتمام الحالي بصعوبات التعلم، خاصة أن هذه الفئة من التلاميذ الذين يعانون من صعوبات التعلم هم تلاميذ أسوياء في نموهم العقلي والسمعي والبصري والحركي، ولكن يعانون من مشكلات تعليمية، تظهر في شكل تأخر في الكلام واستخدام اللغة وضعف في الادراك البصري والسمعي عندهم (بني هاني، ٢٠١٢).

**تعريف صعوبات التعلم:** أشار صمويل كيرك (Samuel Kirk) عام ١٩٦٣م لأول مرة إلى مصطلح صعوبات التعلم Learning Disability حيث بيّن أن هناك فئة من الأطفال يصعب عليهم اكتساب مهارات اللغة والعلم بأساليب التدريس العادية مع أن هؤلاء الأطفال غير متخلفين عقليا كما لا توجد لهم إعاقات بصرية أو سمعية تحول بينهم وبين اكتسابهم للغة والتعلم وتظهر عادة في عدم مقدرة الشخص الاستماع، التفكير، الكلام، القراءة، الكتابة، التهجئة، أو حل المسائل الرياضية (أبو نيان، ٢٠١٥). وفى عام ١٩٦٨ عرفت اللجنة القومية الاستشارية للأطفال ذوى الاعاقة(National Advisory Committee For Handicapped Children) الأطفال ذوي صعوبات التعلم على أنهم أولئك الأطفال الذين تظهر لديهم اضطرابات في واحدة أو أكثر من العمليات النفسية الأساسية التي تتضمن فهم واستعمال اللغة المكتوبة أو المنطوقة، والتي تعبر عن نفسها في صعوبة الاستماع، أو التفكير، أو الحديث، أو القراءة، أو الكتابة، أو التهجي، أو الحساب، ويتضمن هذا المفهوم الحالات الناتجة عن الاضطرابات الإدراكية، والإصابة المخية، والخلل المخي الوظيفي، وعسر القراءة، والأفازيا النمائية، ولكنه لا يشمل مشكلات التعلم الناتجة عن كلٍ من الإعاقة البصرية، أو السمعية، أو الحركية، أو التخلف العقلي، أو الاضطرابات الانفعالية أو الإعاقة الناتجة عن العيوب البيئية (الشخص والطنطاوي، ٢٠١١).

ويبدو من مراجعة المؤلفات والبحوث أن هناك أكثر من تعريف لصعوبات التعلم، وكل تعريف يرجح أسباب صعوبات التعلم من وجهة نظره الخاصة حسب العلم الذي ينتمي إليه سواء

في المجال الاكلينيكي أو الأكاديمي أو غيره من المجالات. ومختصر هذه التعريفات: أن التلاميذ ذوي صعوبات التعلم هم أولئك التلاميذ الذين يعانون من اضطرابات في واحدة أو أكثر من العمليات السيكولوجية الأساسية، المتضمنة فهم واستخدام اللغة المكتوبة أو المنطوقة وهذه الاضطرابات قد تتضح في ضعف القدرة على الاستماع أو التفكير أو التكلم أو القراءة أو الكتابة أو التهجئة أو الحساب، وهذا الاضطراب يشتمل حالة مثل الاعاقات الادراكية، التلف الدماغي البسيط، والخلل الدماغي البسيط، وعسر الكلام والحبسة الكلامية النمائية، وهذا المصطلح لا يشمل الأطفال الذين يواجهون مشكلات تعليمية ترجع أساسًا إلى العلاقات البصرية أو السمعية أو الحركية أو التخلف العقلي أو الاضطراب الانفعالي أو الحرمان البيئي أو الاقتصادي أو الثقافي (القبالي، ٢٠١٧).

**أنواع صعوبات التعلم: تم تقسيم صعوبات التعلم إلى (١)** صعوبات تعلم نمائية: وهي تتعلق بنمو القدرات العقلية والعمليات المسؤولة عن التوافق الدراسي للتلميذ وتوافقه الشخصي والاجتماعي والمهني وتشمل صعوبات (الانتباه، الادراك، التفكير، التذكر، حل المشكلة) ومن الملاحظ أن الانتباه أول خطوات التعلم وبدونه لا يحدث الادراك وما يتبعه من عمليات عقلية مؤداها في النهاية التعلم وما يترتب على الاضطراب في احدى تلك العمليات من انخفاض مستوى التلميذ في المواد الدراسية المرتبطة بالقراءة والكتابة وغيرها. (٢) صعوبات تعلم أكاديمية: وهي تشمل صعوبات القراءة والكتابة والحساب وهي نتيجة ومحصلة لصعوبات التعلم النمائية، أو أن عدم قدرة التلميذ على تعلم تلك المواد يؤثر على اكتسابه التعلم في المراحل التالية (نبهان، ٢٠٠٨)

**نسبة انتشار صعوبات التعلم:** يعتبر حقل صعوبات التعلم في أمريكا أكبر حقول التربية الخاصة من حيث عدد التلاميذ الذين يتلقون خدمات التربية الخاصة، فقد أشار تقرير مكتب التعليم USBE 1997 إلى أن نسبة صعوبات التعلم إلى حقل التربية الخاصة ككل تساوي ٥١.١%، أي أن أكثر من نصف المتلقين لخدمات التربية الخاصة هم من الأطفال والشباب الذين لديهم صعوبات تعلم. والوضع في المملكة العربية السعودية لا يوجد إحصائية عن نسبة انتشار صعوبات التعلم بين تلاميذ المدارس في المملكة العربية السعودية، ولكن يمكن تقديرها من خلال معرفة نسبة التلاميذ الذين تقدم لهم خدمات إلى مجموع تلاميذ المدارس التي تقدم تلك الخدمات خاصة وأن الخدمات أصبحت واسعة الانتشار وعليه يمكن القول، مع درجة من التحفظ، بأن حوالي ٧% من تلاميذ المدارس في حاجة إلى خدمات صعوبات التعلم، إن ما يمكن الخلوص إليه هو أن صعوبات التعلم تنتشر بين تلاميذ المدارس بنسبة تدعو إلى الاهتمام بهؤلاء التلاميذ، علماً بأن نسبة انتشار أي إعاقة يجب ألا تكون هي الدافع وراء الاهتمام بل يجب أن ينطلق الاهتمام بأي إعاقة من الإحساس بالواجب نحو الأفراد الذين تؤثر تلك الإعاقة على حياتهم وأحقيتهم في التعليم وغيره من الخدمات التي تتوفر عادة لبقية أفراد المجتمع وكذلك التي تعتبر ضرورية لتمكينهم من الحياة الطبية (أبو نيان،٢٠١٥).

**تنظيم الذات:** يعد مفهوم تنظيم الذات من المفاهيم العصرية التي تلعب دورًا ايجابيًا وفعّالًا في تنظيم حياة الفرد بشكل سليم، وتعينه على التعامل مع المجتمع الذي يعيش فيه، وهذا المفهوم أكثر انتاجية في قدرة الفرد على تقوية وتعزيز ذاته، وهذا يعني أن تنظيم الذات تعد عاملًا مهمًا يساعد على النجاح الأكاديمي والسلوكي (Minzer, 2003)، ويعرف التنظيم بأنه: نشاط يسعى إلى تحقيق الهدف عن طريق تجميع الموارد والإمكانات، وحسن التوجه والاستغلال، وعناصر عملية التنظيم كما عرفها علماؤها هي: التخطيط، التنظيم، القيادة، الرقابة. وأن الذات هي معرفتنا لقدراتنا، واستخدامنا الأمثل لهذه القدرات، والطريق الأمثل للنجاح هو تنظيم الذات، وتنظيم الذات ليس الوقوف عند حدود القدرات، ولكن الاستغلال الأمثل والتوظيف المفجر للطاقات لهذه القدرات (مرسي، ٢٠٠٨).

**تعريف تنظيم الذات:** قدم التراث العديد من المفاهيم والتعريفات التي تناولت مصطلح تنظيم الذات، فيعرف تنظيم الذات بأنه تمثل الأفكار والمشاعر والسلوكيات التي تم التخطيط لها، وتكييفها دورياً مع الذات أو ردود فعل الأداء لتحقيق الأهداف الشخصية (Cleary & Chen, 2009). ويعرف مرسي (٢٠٠٨) تنظيم الذات بأنه: قدرة الفرد على توجيه مشاعره، وأفكاره، وامكانياته نحو الأهداف التي يصبو إلى تحقيقها. ويعرف تنظيم الذات بانه القدرة على كبح الاستجابات الآلية والقدرة على التحكم في الانفعالات والانتباه والعمليات المعرفية الأخرى والتخطيط والتحكم في السلوك، وتنظيم الذات له تأثير فعال في النجاح الأكاديمي والاجتماعي (Willingham, 2011). ويعرف تنظيم الذات بأنه قدرة الفرد على التحكم في أفعاله واستجاباته ويعد الأساس للنمو السليم في مختلف الجوانب (Jahromi & Stifter, 2008).

ويعرف تنظيم الذات بأنه المهارة التي لها آثار شاملة على قدرة الفرد لتحمل الاحتياجات التي لم يتم تلبيتها ومعالجة خيبة الأمل والاخفاقات والعمل على تحقيق النجاح، ويعد تنظيم الذات هو الأساس للامتثال لمعايير السلوك المقبول في المنزل والمدرسة وفيما بعد في مكان العمل وتشمل عملية التنظيم المعرفي الجانب المعرفي والاجتماعي والانفعالي (Blair & Razza, 2007). وأشارت موسوعة التربية الخاصة إلى أن مصطلح تنظيم الذات يطلق عليها أيضا مصطلح التحكم الذاتي Self-Control، وإدارة الذاتSelf-Management، والتوجيه الذاتي Self-Direction (Reynolds & Fletcher-Janzen, 2007)[١].

**مهارات تنظيم الذات وتعريفها:** يعد مفهوم تنظيم الذات من المفاهيم المتشعبة والمتعددة، وكما يرى كل من Trentacosta and Shaw (2009) أن تنظيم الذات بناء متعدد الأبعاد والأوجه، لذلك قدم التراث السيكولوجي أنواع ومكونات متعددة لتنظيم الذات.

فقد رأى كل من Pintrich and De Groot (1990) أن تنظيم الذات يتضمن ثلاثة مهارات فرعية هي: ملاحظة الذات Self –Observation، وهو أن يلاحظ الفرد سلوكه، ويراقب مدى تقبل ورفض هذه السلوكيات، وتقويم الذات Self-Evaluation والتي تعنى مقارنة الذات بالمعايير السلوكية، وتعزيز الذات Self –Reinforcement وهو شعور الفرد بالارتياح نظراً لما يحققه من تكيف سلوكي . وقد حدد كل من Baumeister and Vohs (2007) أربعة عناصر لتنظيم الذات هي: المعايير Standards، ومراقبة الذات Self–Monitoring، وقوة تنظيم الذات Self-regulatory Strength، الدافعية Motivation. وقسمت شراب (٢٠٠٨) تنظيم الذات إلى بعدين؛ هما: التنظيم الذاتي قصير الأمد، ويعرف بأنه: قدرة الفرد على تنظيم انفعالاته، وأفعاله في الحال لكي ينتبه للأهداف بعيدة الأمد، والتنظيم الذاتي طويل الأمد؛ ويعرف بأنه: قدرة الفرد على توجيه المجهود لفترة طويلة من الوقت سعياً لتحقيق الأهداف. ويتفق بعض الباحثين على أن تنظيم الذات والتحكم فيه يتضمن العناصر التالية: (١) مراقبة الذات: إذ يتعلم الفرد كيف يلاحظ ذاته ويراقب أفعاله ويعطيها الأهمية الكافية للتعامل معها وتحليلها. (٢) تعزيز الذات: والقصد منه تعزيز وإثابة الذات على المجاهدة والمقاومة وفق السلوك الصحيح بالتركيز على التعزيز الداخلي، وتعد مرحلة التعزيز بالمرحلة الأكثر تأثيرًا في استراتيجية التحكم الذاتي باختلاف أنماط التعزيز المادي والمعنوي، الداخلي والخارجي. (٣) تقييم الذات: تعد بمثابة المراجعة المنتظمة لما تم إنجازه وتثبيته من سلوكيات صحيحة (حسين، والحجازي، ٢٠١٥). (٤) تعليمات الذات: المثيرات التي تهيئ الفرصة لحدوث الاستجابات ومن ثم حصول التعزيز (قورة، أبولبن،٢٠١٣).

---

[١]- بناء على رأي موسوعة التربية الخاصة فقد تم هذه الدراسة الاستفادة من البحوث والأطر النظرية التي تحمل في عنوانها إدارة الذات.

**ويمكن تعريف وتوضيح مكونات أو مهارات التنظيم الذاتي فيما يلي:**

**مراقبة الذات Self-Monitoring:** تتطلب مراقبة الذات أن يقوم التلاميذ بملاحظة حدوث سلوكيات معينة يمارسونها وذلك بوضع علامة شطب، أو بطاقة ملاحظة، أو قائمة حصر، وتحتل مراقبة الذات أهمية خاصة بالنسبة للمعوقين لأنها تجعلهم على وعي بسلوكياتهم، وتدفعهم إلى تركيز انتباههم على جوانب معينة في السلوك (السرطاوي وآخرون،٢٠١١). ومراقبة الذات هي أن يراقب الفرد سلوكياته، ويسجل البيانات التي تتعلق بأفكاره ومشاعره المتعلقة بالسلوك موضع التعديل (كماش وحسان ،٢٠١٨).

**تقييم الذات Self-Evaluation:** عرف كل من كماش وحسان (٢٠١٨) تقييم الذات بمعنى ترتيب سوابق السلوك من أجل زيادة أو خفض احتمالية حدوث السلوك موضع الضبط. أي تقييم المستوى الحالي للسلوك المراد تعديله في ضوء المعيار المستهدف وتعرف مهارات تقييم الذات بأنها: 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 الغير مرغوب) وما يجب أن يقوم به (السلوك المرغوب)، ويتم في هذه الاستراتيجية مقارنة بين معايير السلوك ومستويات الأداء والمعلومات التي جمعها من سلوك الفرد (حسين، والحجازي، ٢٠١٥).

**تعزيز الذات Self-Reinforcement:** يعرف تعزيز الذات بأنه: تغذية راجعة للسلوك الإيجابي (المرغوب فيه) يقوم به المسترشد بتقديم معززات ذاتية بعد قيامه بتحقيق الأهداف المطلوبة منه حسب المعايير المعدة مسبقًا لتعزيز السلوك وتقويته، حيث ينعكس ذلك على قدرته على ضبط ذاته. أي أن الطفل يعطي المعزز لنفسه، وأن استخدام هذا الأسلوب في المراحل المبكرة سيكون له آثار إيجابية مستقبلية على التفكير بشكل مستمر لكل سلوك يقوم به الفرد (حسين، والحجازي، ٢٠١٥).

**تعليمات الذات Self-Instruction:** عندما يواجه الفرد مشكلة ما فإنه غالبًا ما يتساءل بينه وبين نفسه ويحدث نفسه، ويتساءل ماذا يفعل أمام تلك المشكلة، فيوجه نفسه للقيام بسلوك يخلصه من ذلك الموقف. وطور هذه الاستراتيجية "دونالد مايكنبوم" ويقوم على أساس الحديث الداخلي أو المحادثة الداخلية وقام بوصف خطوات الأسلوب وهي: تأدية السلوك المرغوب وربطة بالتحدث للذات بصوت عال مسموح قبل النموذج، تأدية السلوك المرغوب للملاحظة وربطه بالتحدث للذات بصوت مسموع، توجيه المعالج للفرد وهو يؤدي السلوك المرغوب بصوت مسموع، تأدية السلوك المرغوب به لدى الملاحظ بصوت منخفض، تأدية السلوك المرغوب به معلمًا نفسه بصمت لما يريده دون إظهار أي صوت (أبو أسعد، ٢٠١٥).

**تطبيقات التنظيم الذاتي:** كشفت نتائج البحوث والدراسات عن أهمية التنظيم الذاتي ومهارته في العديد من جوانب الشخصية، سواء لدى الكبار أو الصغار، واهتم الباحثون بالتنظيم الذاتي سواء حيث كونه مهارة لازمة للإنسان، أو من حيث تأثير على مختلف جوانب الشخصية، سواء في المجال الأكاديمي، أو في مجال تعديل السلوك وخفض المشكلات السلوكية، أو في مجال التوافق والتكيف، وتحسين الجانب النفسي للإنسان، أو مجال تنظيم وإدارة شؤن الحياة، وفيما يلي عرضاً لنتائج البحوث والدراسات التي تؤيد تلك الافتراضات:

**تنظيم الذات كمدخل لخفض المشكلات السلوكية:** توصلت نتائج دراسة عبد الحميد (٢٠١٦) إلى فعالية برنامج تدريبي قائم على مهارات تنظيم الذات في الحد من سلوك إيذاء الذات وتحسين السلوك الاجتماعي لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد بمدينة الطائف، تراوحت أعمارهم ما بين (٨-١٨) سنة، لديهم سلوك إيذاء ذات عالي وسلوك اجتماعي غير سوى، واستمر الأثر الايجابي للبرنامج على المجموعة التجريبية خلال فترة المتابعة. وتوصلت نتائج دراسة عبده (٢٠١٦) إلى فاعلية تنمية تنظيم الذات في تحسين السلوك الإيجابي والأداء الأكاديمي لدى

المراهقات ضعيفات السمع في المدى العمري من (١٦) إلى (١٨) عاماً. وتوصلت نتائج دراسة عبد العال (٢٠١٦) إلى فاعلية التدريب الأسري على التنظيم الذاتي في تفعيل الدور الوالدي وتحسين مهارات تنظيم الذات لدى ذوي الإعاقات الفكرية البسيطة.

وتوصلت نتائج دراسة مطر (٢٠١٤) إلى فاعلية برنامج للتدريب على مهارات تنظيم الذات في الحد من السلوك الصفي المشكل (السلوكيات الحركية، السلوكيات العدوانية، السلوكيات الصوتية، سلوكيات عدم الامتثال للتعليمات) لدى عينة من الأطفال والمراهقين. وتوصلت نتائج دراسة أحمد (٢٠٠٩) إلى فاعلية التنظيم الذاتي في تعديل بعض السلوكيات غير التوافقية لدي عينة من الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية القابلين للتعليم في المدى العمري من ١٠-١٢ سنة. وتوصلت نتائج دراسة Avcioglu (2012) إلى فعالية التدريب على التنظيم الذاتي في اكساب التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية السلوك الصفي الملائم؛ والمتمثل في مهارات التعبير عن الغضب دون العدوان على زملائهم، وحل الخلافات بينهم بالكلام، وحل النزاعات دون شجار مع الزملاء. وتوصلت نتائج دراسة محمد (٢٠١٠) إلى فاعلية التدريب على تنظيم الذات في تحسين السلوك التكيفي والحد من المشكلات السلوكية لدى الأطفال ذوي اضطراب التوحد مرتفعي الأداء في المدى العمري من ٨-١٢ سنة.

**تنظيم الذات كمدخل في تحسين المجال الأكاديمي:** توصلت نتائج دراسة الفنيخ (٢٠١٦) إلى فاعلية التدريب على التنظيم الذاتي في تحسين مستوى التحصيل الدراسي لدى التلميذات المتفوقات عقلياً منخفضات التحصيل الدراسي بالمرحلة الثانوية. وتوصلت نتائج دراسة Slye (2015) إلى فاعلية التدريب على التنظيم الذاتي في تحسين التحصيل الأكاديمي وخفض السلوكيات الصفية السلبي لدى ذوي اضطراب التوحد، بالمرحلة الإبتدائية. وتوصلت نتائج دراسة OLorunfemi- (2013) Olkomolafe and Akomolafe إلى فاعلية التدريب على التنظيم الذاتي في تحسين مفهوم الذات الأكاديمي لدى التلاميذ منخفضي التحصيل بالمرحلة الثانوية. وبناء على نتائج البحوث العلمية يعد التدريب على التنظيم الذاتي فنية علاجية فعالة في تحسين الأداء الأكاديمي والتحصيل، وما يتعلق بالأداء الأكاديمي داخل المدرسة والمنزل، كما أنه مدخل مفيد مع الأطفال والمراهقين العاديين وذوي الاحتياجات الخاصة.

**النمذجة Modeling:** يتعلم الأطفال سواء بطريقة مقصودة أو غير مقصودة معظم السلوكيات، وذلك من خلال مراقبة سلوكيات الاخرين الذين يمثلون أهمية لهم، مثل المعلم المفضل، والآباء، والأصدقاء، أو نجوم السينما أو المشهورين. وبمعني آخر تعني النمذجة أن يقوم شخص بملاحظة شخص آخر يقوم بالسلوك المستهدف. ووجدت البحوث والدراسات أن الأطفال يتعلمون بسهولة باستخدام النمذجة (أبوزيد، ٢٠١٦). ويتأثر غالبًا سلوك الفرد بملاحظة سلوك الأفراد الآخرين، فالإنسان يتعلم العديد من الأنماط السلوكية مرغوبة كانت أو غير مرغوبة من خلال ملاحظة الآخرين وتقليدهم، ويسمى التغيير في سلوك الفرد الذي ينتج عن ملاحظته لسلوك الآخرين بالنمذجة (الخطيب، ٢٠١٢).

**تعريف النمذجة:** عرف الصيفي (٢٠٠٩) النمذجة بأنها إجراء يتضمن تعلم استجابات جديدة عن طريق ملاحظة الأنموذج أو تقليده، وقد يحدث التعلم دون أن يظهر على الفرد استجابات متعلمة فورية بل قد تحدث لاحقًا. وذكر الجزازي (٢٠١١) بأن النمذجة تعني اتاحة نموذج سلوكي مباشر (شخص) للمتدرب، حيث يكون الهدف توصيل معلومات حول النموذج السلوكي المعروض للمتدرب بقصد إحداث تغيير في سلوكه واكسابه سلوكًا جديدًا.

**أنواع النمذجة** اهتم الباحثون بفنية النمذجة، فتم استخدام النمذجة في عدة صور، منها ما يلي:

**النمذجة الحية Vivo Modeling:** وتعني وجود النموذج بالفعل في بيئة القائم بالملاحظة، حيث تتم الملاحظة المباشرة للنموذج من قبل الملاحظ في مواقف الحياة الطبيعية، وذلك أثناء قيام

النموذج بالسلوك، وينبغي أن يكون النموذج الحي أكثر فعالية، لأنه ينبض بالحياة الواقعية، ومن ثم يكون من المرجح أن ينتبه الملاحظ بكل حواسه إلى ما يفعله النموذج (حسانين، ٢٠١٢). ويتعلم الإنسان من خلال مراحل حياته الكثير من المهارات والمعارف والسلوكيات عن طريق هذه الطريقة، فيكتسب الطفل في مراحل نموه المبكر الكثير من المهارات عند ملاحظة الآباء أو الأخوة أو المقربين له قبل الدخول في النظام التعليمي فيأتي إلى المدرسة ولديه الكثير من مهارات التحدث والكلام، والمهارات الاجتماعية وبعض العادات والتقاليد، والتي تكون بالدرجة الأولى ترجمة لما اكتسبه من الأسرة من خلال عملية النمذجة. (أبوزيد،٢٠١٦).

**النمذجة باستخدام الفيديو Video Modeling:** هي عبارة عن فيديو مسجل لقرين أو لأحد الراشدين يقوم بالسلوك المستهدف أمام طفل مستهدف (مُلاحِظ) ثم يطلب من الطفل أن يؤدي مثل السلوك المستهدف بعد ذلك. وهي طريقة علاجية وتدريبية تستخدم في مواقف العلاج والتدريب والتدريس ورش العمل. وتستخدم مع الأطفال والراشدين سواء العاديين أو ذوي الصعوبات. وتعتبر النمذجة باستخدام الفيديو أحد إجراءات التدريس التي يتم من خلالها عرض السلوكيات المطلوبة من خلال الفيديو، وهذا الإجراء فعَّال في مجال التدريس فهناك أكثر من ٢٠٠ دراسة استخدام النمذجة باستخدام الفيديو في مجال التدريس (أبوزيد،٢٠١٦). ويرى "باندورا" أن النمذجة المتلفزة فعالة جدًا في الاحتفاظ في انتباه الملاحظة للنموذج لفترة أطول، وتجعل التعلم بالملاحظة يحدث بشكل أكبر. وبصفة عامة تعتبر مشاهدة التلفزيون نشاطًا معززًا في داخل ذاته. (في: أبوزيد، ٢٠١٦). وتشير بعض البحوث والدراسات أن النمذجة الحية والنمذجة باستخدام الفيديو ليست مفيدة فقط في تعليم السلوكيات الجديدة بل مفيدة أيضًا في تعميم السلوك والاحتفاظ به (أبوزيد،٢٠١٦)

**النمذجة الرمزية أو المصورة Symbolic or Filmed Modeling:** يقوم المسترشد بمشاهدة سلوك النموذج فقط من خلال الأفلام أو القصص أو الكتب أو وسائل أخرى، وهذا النموذج يمكن استخدامه أكثر من مره في الجلسات الإرشادية أو العلاجية (كماش وحسان،٢٠١٨).

**النمذجة بالمشاركة Participant Modeling:** يقوم المسترشد من خلال هذا النموذج بمراقبة نموذج حي أولًا ثم يقوم بتأدية الاستجابة بمساعدة وتشجيع المرشد وأخيرًا فإنه يؤدي الاستجابة بنفسه. (كماش وحسان، ٢٠١٨).

**النمذجة التخيلية (الضمنية): قد** يصعب -في بعض الأحيان-توفر نموذج حي أو رمزي لعرضه على التلميذ الذي يعاني من مشكلة ما، وفي هذه الحالة يمكن اللجوء إلى استخدام النمذجة المتخيلة، والتي يقوم خلالها الأخصائي بحث التلميذ على تخيل لنموذج يقوم بالسلوك المراد تعلمه، ولأن النمذجة تركز على عرض معلومات يود الأخصائي أن يوصلها للتلميذ، فإن حثه للتلميذ على تصور تتابع سلسله من الأحداث يمكن أن يؤدي إلى نفس النتيجة التي تؤديها النمذجة الحية أو الرمزية (أبو أسعد، ٢٠١٥).

**النمذجة المباشرة أو الصريحة:** توجد قدرة فعلية أو شخص يؤدي النموذج السلوكي المطلوب اتقانه أو قدوة رمزية من خلال فيلم أو مجموعة من الصور المسلسلة بطريقة تكتشف عن خطوات أداء السلوك أو يقوم النموذج بهذا السلوك في مواقف فعلية أو رمزية (آل سالم، ٢٠١٤).

**النمذجة الحسية:** يتعرض المتعلم لخبرات حسية متتابعة تكون مترابطة حيث تتكامل في سلوك معين ويمثل هذا النوع في صور (حسانين، ٢٠١٢).

**النمذجة اللفظية أو المجردة:** يحدث التعلم في هذه الفنية من خلال الوصف اللفظي، حيث تستخدم الكلمات في وصف الاستجابات بدلًا من الخبرات الحسية، ويمثل هذا النوع عن طريق الأفكار (حسانين، ٢٠١٢).

**النمذجة الذاتية باستخدام الفيديو:** Video Self Modeling: تعني أن الطفل يقوم بالسلوك المستهدف من خلال التلقينات المتتابعة والتعليمات، وفي نفس الوقت يتم تسجيل سلوك الطفل، ثم

يعدل هذا الفيديو بأن تحذف منه الأخطاء والتعليمات وبعد ذلك يشاهد الطفل نفسه وهو يؤدي السلوك المستهدف بدون أخطاء ودون تلقينات. فهو يرى نفسه قادرًا على أداء السلوك المستهدف (أبوزيد، ٢٠١٦).

**تطبيقات النمذجة:** تستخدم النمذجة مع قطاعات عريضة من الأفراد، فيستفيد من النمذجة الصغار والكبار، والذكور والإناث، وكذلك الأفراد العاديين وذوي الاحتياجات الخاصة، مثل ذوي صعوبات التعلم والموهوبين، وذوي الإعاقة الفكرية، وذوي اضطراب التوحد، وذوي الاضطرابات السلوكية والانفعالية، وذوي الشلل الدماغي والمعاقين حركياً، وذوي الأمراض المزمنة والإعاقات الأخرى. فهي طريقة التعلم الطبيعية التي اكتسب منها الناس معظم المهارات والسلوكيات منذ نعومة أظافرهم، والناس مستمرون في التعلم من خلال النمذجة سواء المقصودة التي تصمم لتحقيق هدف محدد أو العفوية التي تحدث في مواقف الحياة (أبوزيد، ٢٠١٦). وقد أيدت نتائج البحوث نجاح فنية النمذجة في كثير من الحالات؛ كالقلق، والمخاوف المرضية، وعيوب النطق والكلام، والسلوك القهري، فضلًا عن اكتساب المهارات الاجتماعية والحياتية، والسلوك التوكيدي، وسلوكيات الاستذكار الجيد، والمهارات اللغوية (القريطي، ٢٠١٤).

**الدراسات السابقة:** تم الرجوع إلى العديد من البحوث والدراسات، وتم الاقتصار فقط على البحوث والدراسات ذات الصلة المباشرة بمتغيرات الدراسة الحالية، وتم تقسيم الدراسات إلى ثلاثة محاور، هي: (١) **دراسات تناولت مهارات تنظيم الذات وعلاقتها بصعوبات التعلم. (٢) دراسات تناولت تحسين مهارات تنظيم الذات لدى ذوي صعوبات التعلم. (٣) دراسات تناولت فنيات النمذجة في تحسين وتطوير التنظيم الذاتي.** وفيما يلي توضيح لتلك الدراسات:

**دراسات تناولت مهارات تنظيم الذات وعلاقتها بصعوبات التعلم:**

**دراسة الغامدي (٢٠١٨)** هدفت إلى التعرف على الفروق بين التلاميذ ذوى صعوبات التعلم والتلاميذ العاديين في التنظيم الذاتي (البعد الوجداني، بعد الإدراك، وبعد التمكين، والدرجة الكلية)، وتكونت عينة الدراسة من (١٠٠) تلميذاً من تلاميذ المرحلة المتوسطة (٥٠) تلميذاً من ذوي صعوبات التعلم ، (٥٠) تلميذاً من العاديين بمدارس مدينة الرياض، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن هناك فروقا ذات دلالة احصائية بين التلاميذ العاديين والتلاميذ ذوى صعوبات التعلم وذلك بشكل عام. وعند المقارنة بين التلاميذ في هذه الأبعاد نجد أنه يوجد فرق ذو دلالة احصائية عند مستوى٠.٠٥ بين التلاميذ العاديين وذوي الصعوبات في البعد الوجداني. ويوجد فرق ذو دلالة احصائية عند مستوى٠.٠٥ بين التلاميذ العاديين وذوي الصعوبات في بعد الادراك. ويوجد فرق ذو دلالة احصائية عند مستوى٠.٠٥ بين التلاميذ العاديين وذوي الصعوبات في بعد التمكين. ويوجد فرق ذو دلالة احصائية عند مستوى٠.٠٥ بين التلاميذ العاديين وذوي الصعوبات. **ودراسة عبد الخالق (٢٠١٨)** هدفت إلى الكشف عن العلاقة بين اليقظة العقلية ومهارات تنظيم الذات وضعف الانتباه لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم، كما تهدف أيضاً إلى التعرف على فاعلية التدريب على يقظة العقل في تحسين مهارات تنظيم الذات والانتباه لدى عينة الدراسة من ذوي صعوبات التعلم، وبلغت قوام عينة الدراسة الأساسية من (٧٦) طفل من ذوي صعوبات التعلم، بمتوسط عمر (١١.٣) عام، والعينة الإرشادية من (١٤) طفل، تم تقسيم العينة الارشادية إلى مجموعتين متجانستين: تجريبية وضابطة تتكون كل منهما من (٧) أطفال من ذوي صعوبات التعلم، وتكونت أدوات الدراسة من مقياس اليقظة العقلية للأطفال والمراهقين ومقياس التنظيم الذاتي إعداد الباحث، ومقياس صعوبات الانتباه، والبرنامج التدريب على اليقظة العقلية إعداد الباحث، وقد أشارت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية ايجابية بين اليقظة العقلية والتنظيم الذاتي، كما وجدت علاقة ارتباطية سلبية بين اليقظة العقلية وصعوبات الانتباه، كما أظهرت النتائج تحسناً دالاً إحصائياً في اليقظة العقلية، وتنظيم الذات، ومستوى الانتباه لدى عينة الدراسة التجريبية بعد تطبيق البرنامج

وبعد فترة المتابعة. وهدفت **دراسة جيندي (٢٠١٥)** هدفت إلى دراسة التنبؤ بالأداء الاكاديمي في ضوء استراتيجيات التنظيم الذاتي ومفهوم الذات لدي تلاميذ المرحلة الإعدادية ذوي صعوبات التعلم، وإذ تحدد البحث بتلاميذ وتلميذات المرحلة الإعدادية بمحافظة البحيرة، وبلغت عينة البحث (١٠٠) من تلاميذ المرحلة الإعدادية ذوي صعوبات التعلم بمحافظة البحيرة، وكانت أعمارهم بين (١٣ إلى ١٥ سنوات)، واستخدمت الدراسة الأدوات التالية "اختبار ستانفورد بينيه للذكاء الصورة الخامسة، واختبار المسح النيورولوجي للتعرف على ذوي صعوبات التعلم، ومقياس استراتيجيات التنظيم الذاتي (إعداد/ الباحث)، ومقياس مفهوم الذات واختبار الأداء الأكاديمي وبعد التأكد من خصائصهم السيكو مترية تم تطبيقهم على عينة البحث، وتم معالجة البيانات بالطرق الإحصائية المناسبة، وتوصل الباحث إلى النتائج التالية: توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين الأداء الاكاديمي واستراتيجيات التنظيم الذاتي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم. توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين الأداء الأكاديمي ومفهوم الذات لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم. يمكن التنبؤ بالأداء الأكاديمي للأطفال ذوي صعوبات التعلم من خلال معرفة استراتيجيات التنظيم الذاتي لديهم. يمكن التنبؤ بالأداء الأكاديمي للأطفال ذوي صعوبات التعلم من خلال معرفة مفهوم الذات لديهم. **وهدفت دراسة Baird, Scott, Dearing, Hamill (2009)** إلى التعرف على العلاقة بين مهارات التنظيم الذاتي المعرفي والكفاءة الذاتية الأكاديمية لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم مقارنة والعاديين، وتكونت العينة من ١٥١٨ تلميذاً من ذوي صعوبات التعلم والعاديين، بمتوسط عمري قدره ١٤.٤ سنة، وتم استخدام مقياس التنظيم الذاتي واستفتاء الكفاءة الذاتية الأكاديمية، ومقياس ذكاء الأطفال، وتم التوصل إلى وجود فروق في كل من التنظيم الذاتي والكفاءة الذاتية الأكاديمية بين التلاميذ ذوي صعوبات التعلم والتلاميذ العاديين، حيث كان أداء التلاميذ العاديين مرتفع في كل من التنظيم الذاتي والكفاءة الذاتية الأكاديمية مقارنة بالعاديين.

**دراسات تناولت تحسين مهارات تنظيم الذات لدى ذوي صعوبات التعلم:**

**دراسة عطية (٢٠١٧)** هدفت هذه الدراسة إلى التحقق من فاعلية برنامج معرفي سلوكي في تحسين مهارات تنظيم الذات، لدى التلاميذ المتفوقين ذوي صعوبات التعلم من الصفين الخامس والسادس بالمرحلة الابتدائية، بمدينة رفحاء، وقد تكون عينة الدراسة من (٤٠) تلميذا، قسموا عشوائيا إلى مجموعتين: مجموعة تجريبية تضم(٢٠) تلميذا ومجموعة ضابطة تضم (٢٠) تلميذا وقد تلقت المجموعة التجريبية تدريبا على برنامج الدراسة في حين لم تتلق المجموعة الضابطة أي تدريب، حيث تكونت البرنامج من (١١) جلسة مدة كل منها ٩٠ دقيقة ولمدة خمسة أسابيع. وقد استخدم الباحث مقياس تنظيم الذات لجمع المعلومات ومقارنة أداء أفراد الدراسة على الاختبارات القبلية والبعدية للمجموعتين التجريبية والضابطة، وقد أشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوي (٠.٠٠٠) في مهارات تنظيم الذات لصالح المجموعة التجريبية. و**دراسة Leila, et al. (2016)** هدفت الدراسة إلى التعرف على تأثير استراتيجيات تنظيم الذات على تحسين أداء المهام لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، وتكونت العينة من ٥ تلاميذ من ذوي صعوبات التعلم، وتم إجراء الدراسة بمدينة طهران، وتم استخدم منهج دراسة الحالة الواحدة، وتكون البرنامج من ٦ جلسات تدريبية، وتم التوصل إلى فاعلية استراتيجيات تنظيم الذات في تحسين أداء المهام لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، وأوصت الدراسة بأهمية تدريب ذوي صعوبات التعلم وأسرهم على استراتيجيات تنظيم الذات. و**دراسة Briesch (2016)** هدفت الدراسة إلى مراجعة وتحليل ٤٧ دراسة استخدمت تنظيم الذات كمدخل علاجي، وتضمنت هذه الدراسات استخدام التدريب على مهارات تنظيم الذات، في الفترة من ١٩٧١ – ٢٠١١، من خلال البحث في محركات البحث العلمي، وتوصلت هذه الدراسة إلى أن التدخل بالتدريب على مهارات تنظيم الذات كان فعالاً من ذوي صعوبات التعلم، ومع ذوي اضطراب الانتباه المصحوب بالنشاط

الزائد، كما أنه فعال سواء في خفض المشكلات السلوكية أو تحسين المهارات الأكاديمية، وكان حجم التأثير مرتفع في معظم الدراسات. **ودراسة حسانين (٢٠١٥)** هدفت الدراسة إلى التعرف على فاعلية فنيات تنظيم الذات في علاج صعوبات تعلم القراءة لدى الأطفال، وتكونت العينة من (٢٠) طفلًا من الذكور والإناث من ذوي صعوبات تعلم القراءة في الصف الرابع ابتدائي، وتراوحت أعمارهم الزمنية من(١٠٩-٩.٨) سنة، وتم تقسيمهم إلى مجموعتين متجانستين، وتكونت أدوات الدراسة من اختبار الذكاء المصور، مقياس المستوى الاجتماعي- الاقتصاد للأسرة، مقياس تشخيص صعوبات تعلم القراءة (التعرف والفهم) ، ومقياس تقدير مهارات تنظيم الذات للأطفال ذوي صعوبات التعلم، والبرنامج التدريبي، وأسفرت النتائج عن فاعلية البرنامج التدريبي القائم على فنيات تنظيم الذات في علاج صعوبات تعلم القراءة لدى عينة الدراسة. و**دراسة Green (2014)** هدفت الدراسة إلى التعرف على فاعلية التعليمات المباشرة وتنظيم الذات في تحسين المهارات التنظيمية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، وتكونت العينة من أربعة تلاميذ (٢ من ذوي صعوبات التعلم ، ٢ من ذوي اضطراب الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد )، في المرحلة العمرية من ٧ – ١٢ سنة، وتم استخدام مقياس المهارات التنظيمية، وبرنامج تدريبي قائمة على التعليمات المباشرة وتنظيم الذات، وتضمن الدروس التي سبق وأن تعلمها التلاميذ خلال ٣ أسابيع مضت، وتم التوصل إلى أن التدخل كان فعالاً في تحسين المهارات التنظيمية لدى عينة الدراسة، كما أن مهارات تنظيم الذات ساعدت التلاميذ على التحكم في التعلم والسلوك. و**دراسة كل من ( Terenzi, Erin and Hoof (2010** هدفت الدراسة إلى التحقق من فاعلية برنامج تدخلي قائم على أسلوب تنظيم الذات في تقليل بعض السلوكيات التخريبية وتحسين بعض السلوكيات المرتبطة بأداء المهمة (السلوكيات المنضبطة) لدى عينة مكونة من ثلاث تلاميذ ذكور من تلاميذ الصف السادس من ذوي صعوبات التعلم ونقص الانتباه والنشاط الزائد. وقد تم تعليم التلاميذ داخل الفصل الدراسي على أن يراقبوا سلوكياتهم مركزين على قاعدتين أساسيتين هما (كن آمنا وكن محترمًا) والتي كانت جزء من استراتيجية المدرسة الشاملة لدعم السلوك الإيجابي. وقد قدر التلاميذ سلوكياتهم وسلوكيات باقي الفصل، ثم قاموا بمقارنة تقديراتهم مع تقديرات المعلم، وقد أوضحت نتائج الدراسة أن تطبيق أسلوب تنظيم الذات أسهم بشكل فعال في تقليل السلوكيات التخريبية، كما أسهم في زيادة السلوكيات المرتبطة بأداء المهمة. و**دراسة القمش (٢٠١٠)** هدفت هذه الدراسة إلى معرفة مدى فاعلية برنامج سلوكي معرفي تطوير مهارات تنظيم الذات، وأثر ذلك على المشكلات السلوكية الصفية لدي تلاميذ غرف مصادر صعوبات التعلم من الصف الخامس الموجودين في المدارس والمراكز الحكومية والخاصة في مدينة عمان. وشملت العينة (٤٠) تلميذاً وتلميذة، قسموا عشوائياً إلى مجموعتين: تجريبية وضابطة، تضم كل مجموعة (٢٠) تلميذاً وتلميذة. وقد تلقت المجموعة التجريبية تدريباً على البرنامج السلوكي المعرفي في حين لم تتلق المجموعة الضابطة أي تدريب. واشتمل البرنامج السلوكي المعرفي على (١٠) جلسات، مدة كل منها (٩٠) دقيقة حيث تلقي أفراد المجموعة التجريبية خلال البرنامج تدريبات سلوكية معرفية لتطوير مهارات تنظيم الذات لديهم. ولغايات الدراسة تم استخدام مقياس تنظيم الذات الذي أعده تركي (٢٠٠٤) وقائمة تقدير المشكلات السلوكية الصفية من إعداد الباحث وذلك لغايات جمع المعلومات ومقارنة أداء أفراد الدراسة على الاختبارات القبلية والبعدية للمجموعتين التجريبية والضابطة. وقد أشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في كل من مهارات تنظيم الذات والمشكلات السلوكية الصفية بين التلاميذ في المجموعة التجريبية الذين طبق عليهم البرنامج وبين تلاميذ المجموعة الضابطة الذين لم يطبق عليهم البرنامج لصالح المجموعة التجريبية. كذلك أشارت نتائج الدراسة إلى وجود ارتباط عكسي ذي دلالة إحصائية بين اكتساب مهارات تنظيم الذات والمشكلات السلوكية الصفية. و**دراسة Montague (2008)** هدفت الدراسة إلى التعرف على فاعلية مهارات تنظيم الذات في

تحسين القدرة على حل المشكلة الحسابية لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، وتكونت العينة من ٤ تلاميذ من ذوي صعوبات التعلم في الصف الخامس والسادس، وتم تدريب الطلاب على تطبيق الاستراتيجيات اعتمادا على النموذج الذي قدمهCassel and Reid في حل المشكلة الحسابية، والتي تكونت من ٥ خطوات، وسبقها قيام المعلم بنموذج لتطبيق الاستراتيجية مستخدماً التحدث الذاتي والحوار الذاتي أمام التلاميذ، وتم التوصل إلى فاعلية التدريب على مهارات تنظيم الذات في تحسين القدرة على حل المشكلة الحسابية لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، وأوصت الدراسة بأهمية تعليم مهارات تنظيم الذات لدى التلاميذ ذوي صعوبات.

**دراسات تناولت فنيات النمذجة في تحسين وتطوير التنظيم الذاتي**

**دراسة توفيق (2015)** هدفت الدراسة إلى التعرف على فاعلية برنامج تدريبي قائم على نمذجة الأقران لتنمية تنظيم الذات لدى ذوي الإعاقة الفكرية القابلين للتعليم في بمدارس الدمج، تكونت عينة الدراسة من ١٢ تلميذًا (ذكورًا وإناثًا)، وتتراوح أعمارهم الزمنية بين (٩-١٢) سنة، وبلغت نسب ذكائهم ما بين (٧٠-٥٠) تم تقسيمهم إلى مجموعتين تجريبية وضابطة، وتم استخدام مقياس مهارات تنظيم الذات، واختبار المصفوفات المتتابعة الملونة لرافن، وقائمة ملاحظة السلوك المشكل، وقائمة المعززات، والبرنامج التدريبي القائم على نمذجة الأقران لتنمية مهارات تنظيم الذات، وتم التوصل إلى فاعلية البرنامج التدريبي في تحسين مهارات التنظيم الذاتي لدى عينة الدراسة. و**دراسة Tseng (2005)** هدفت الدراسة إلى التعرف على أثر التدريب على التنظيم الذاتي مع نمذجة الذات بالفيديو لأطفال ما قبل المدرسة في خفض السلوك العدواني، وزيادة السلوكيات الاجتماعية والتفاعل مع الأقران، والانتباه للمهمة واتباع التعليمات، وتكونت العينة من ستة أطفال بمرحلة رياض الأطفال، وتم استخدام مقياس التنظيم الذاتي، ومقياس السلوك العدواني، وبرنامج التدريب على التنظيم الذاتي، والذي تكون من مجموعة من الأنشطة والتدريبات على مهارات مراقبة الذات، وتقييم الذات، ونمذجة الذات، وأسفرت النتائج عن خفض السلوك العدواني لدى الأطفال. و**دراسة Embregts (2003)** هدفت الدراسة إلى الكشف عن فاعلية التدريب على التنظيم الذاتي من خلال النمذجة الذاتية باستخدام الفيديو على السلوك الملائم اجتماعياً والسلوك غير الملائم لدى الأطفال ذوى الإعاقة الفكرية البسيطة، وتضمن الإجراءات الاستعانة بشرائط فيديو في تسجيل سلوك ذوي الإعاقة الفكرية بالصوت والصورة من خلال كاميرات خاصة، ثم عرضها عليهم والتعليق على ما صدر منهم من سلوك وتوضيح الأخطاء وتصحيحها كتغذية راجعة، وقد أظهرت النتائج أن هناك ارتفاعا في مستوي السلوك الاجتماعي الملائم فيما يخص نمط المشكلات السلوكية الموجهة نحو الداخل، وأن هناك تناقصا في مستوي السلوك غير الملائم الموجه نحو الخارج، وخاصة مع الأفراد المقيمين مع ذوي الإعاقة الفكرية.

**تعقيب على الدراسات السابقة**

**فيما يتعلق بالأهداف:** هدفت دراسات المحور الأول إلى التعرف على العلاقة بين مهارات تنظيم الذات وصعوبات التعلم (الغامدي ،٢٠١٨؛ عبد الخالق ،٢٠١٨؛ جنيدي ،٢٠١٥؛ Baird, et al.,2009). تنوعت دراسات المحور الثاني؛ فهدفت بعض الدراسات إلى تحسين وتنمية تطوير مهارات تنظيم الذات، مثل دراسة عطية (٢٠١٧) التي هدفت إلى التحقق من فاعلية برنامج معرفي سلوكي في تحسين مهارات تنظيم الذات، ودراسة Stoll (2003) التي هدفت الدراسة إلى التحقق من فاعلية برنامج تدريبي في تنمية مهارات تنظيم الذات لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم. وتتفق الدراسة الحالية من حيث الهدف في تحسين مهارات تنظيم الذات لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، وتختلف في الأسلوب المتبع في تحسين مهارات تنظيم الذات، حيث تعتمد الدراسة الحالية على استخدام فنيات النمذجة.

وهدفت البعض الآخر إلى استخدام التنظيم الذاتي كمتغير مستقل، أي معرفة تأثير تنظيم الذات على بعض المتغيرات الأخرى، مثل: دراسة Leila, et al. (2016) التي هدفت إلى التعرف على تأثير استراتيجيات تنظيم الذات على تحسين أداء المهام لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، ودراسة حسانين (٢٠١٥) التي هدفت إلى التعرف على فاعلية فنيات تنظيم الذات في علاج صعوبات تعلم القراءة لدى الأطفال، ودراسة Green (2014) التي هدفت إلى التعرف على فاعلية التعليمات المباشرة وتنظيم الذات في تحسين المهارات التنظيمية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، ودراسة كل من Terenzi, et al. (2010) التي هدفت إلى التحقق من فاعلية برنامج تدخلي قائم على أسلوب تنظيم الذات في تقليل بعض السلوكيات التخريبية وتحسين بعض السلوكيات المرتبطة بأداء المهمة، ودراسة القمش (٢٠١٠) التي هدفت إلى معرفة مدى فاعلية برنامج سلوكي معرفي تطوير مهارات تنظيم الذات، وأثر ذلك على المشكلات السلوكية الصفية لدى تلاميذ غرف مصادر صعوبات التعلم، ودراسة Briesch (2016) التي هدفت إلى مراجعة وتحليل ٤٧ دراسة استخدمت تنظيم الذات كمدخل علاجي، وتضمنت هذه الدراسات استخدام التدريب على مهارات تنظيم الذات. وكانت أهداف ونتائج دراسات هذه الدراسات دافعاً لتحديد مشكلة البحث، حيث لاحظت الباحثة أن تنظيم الذات عاملاً مهماً في أداء التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، سواء من حيث الأداء الأكاديمي أو الأداء العام بصفة عامة، لذلك تم الاعتماد في الدراسة الحالية على تحسين وتطوير مهارات تنظيم الذات لدى التلميذ ذوي صعوبات التعلم، لتكون تلك المهارات جزءاً من سلوكهم.

وهدفت دراسات المحور الثالث إلى استخدام النمذجة بفنياتها المتعددة في تحسين وتطوير التنظيم الذاتي، مثل دراسة توفيق (2015)، ودراسة Tseng (2005)، ودراسة Embregts (2003). وتتفق الدراسة الحالية مع دراسات هذا المحور في الاعتماد على النمذجة في تحسين مهارات تنظيم الذات، وتختلف من حيث العينة، حيث تم في الدراسة الحالية الاعتماد على عينة من ذوي صعوبات التعلم.

وفيما يتعلق بالعينات: نظراً لطبيعة الدراسة الحالية فقد تم عرض البحوث والدراسات المرتبطة بصعوبات التعلم، وتتفق الدراسة الحالية مع تلك الدراسات في عينة الدراسة، حيث تم الاعتماد على عينة من التلميذات ذوات صعوبات التعلم المدرجات في غرف المصادر بالمملكة العربية السعودية.

**وفيما يتعلق بالنتائج:** وتشير نتائج الدراسات في المحور الثاني إلى إمكانية تحسين مهارات تنظيم الذات، وفاعلية استخدام التدريب على التنظيم الذاتي في تحسين الأداء الأكاديمي، وكذلك في تحسين الأداء العام لدى التلاميذ. وتوصلت نتائج دراسات المحور الثالث إلى فاعلية النمذجة في تحسين مهارات التنظيم الذاتي.

**منهجية الدراسة وإجراءاتها**

**منهج الدراسة:** اتبعت الدراسة الحالية المنهج شبه التجريبي من خلال التصميم التجريبي المكون من مجموعة تجريبية ومجموعة ضابطة، حيث تهدف على تأثير المتغير المستقل (برنامج فنيات النمذجة) على المتغير التابع (تنظيم الذات" البعد الوجداني، وبعد الإدراك، وبعد التمكين").

**مجتمع الدراسة:** تكون مجتمع الدراسة من التلميذات ذوات صعوبات التعلم، والملتحقات بغرفة المصادر بمحافظة شقراء، والبالغ عددهن (٨٥) تلميذة في المدى العمري من(٩-١١) سنة، في الفصل الدراسي الثاني، للعام الدراسي ١٤٣٨-١٤٣٩هـ.

**عينة الدراسة الاستطلاعية:** تكونت عينة الدراسة الاستطلاعية من (٣٠) تلميذة من مجتمع الدراسة، لحساب صدق وثبات مقياس تنظيم الذات المستخدم في الدراسة الحالية. **عينة الدراسة الأساسية:** تكونت عينة الدراسة من (١٣) تلميذة من ذوات صعوبات التعلم ببرامج صعوبات التعلم بمحافظة شقراء، بالمملكة العربية السعودية، في الفصل الدراسي الثاني ١٤٣٨هـ-١٤٣٩هـ، وفي

المدى العمري من (٩ – ١١) سنة. وتم اختيار العينة عشوائياً من عينة أكبر عددها (٥٥) تلميذة، ممن حصلن على درجات منخفضة على مقياس تنظيم الذات، وتم تقسيمهن إلى مجموعة تجريبية عددها (٧) تلميذات، بمتوسط عمر ٩.٨٥٩، وانحراف معياري ٠.٨٩٩، ومجموعة ضابطة عددها (٦) تلميذات، بمتوسط عمر (١٠)، وانحراف معياري ٠.٨٩٤، وتم التحقق من التكافؤ بين المجموعتين في العمر، ومهارات التنظيم الذاتي (الوجدان، الإدراك، التمكين، والدرجة الكلية)، ويوضح الجدول رقم (١) التكافؤ بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في العمر والتنظيم الذاتي (الوجدان، الإدراك، التمكين، والدرجة الكلية):

جدول رقم (١)

التكافؤ بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في مهارات تنظيم الذات (الوجدان، الإدراك، التمكين، والدرجة الكلية)، والعمر.

| المتغير | المجموعة | ن | متوسط الرتب | مجموع الرتب | u | z | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| الوجدان | المجموعة التجريبية | ٧ | ٧.٥٧ | ٥٣.٠٠ | ١٧.٠٠ | ٠.٦٠٣ | غير دال |
| | المجموعة الضابطة | ٦ | ٦.٣٣ | ٣٨.٠٠ | | | |
| الإدراك | المجموعة التجريبية | ٧ | ٨.٠٠ | ٥٦.٠٠ | ١٤.٠٠ | ١.٠٥ | غير دال |
| | المجموعة الضابطة | ٦ | ٥.٨٣ | ٣٥.٠٠ | | | |
| التمكين | المجموعة التجريبية | ٧ | ٦.٣٦ | ٤٤.٥٠ | ١٦.٥٠٠ | ٠.٨٧٢ | غير دال |
| | المجموعة الضابطة | ٦ | ٧.٧٥ | ٤٦.٥٠ | | | |
| الدرجة الكلية | المجموعة التجريبية | ٧ | ٦.٥٧ | ٤٦.٠٠ | ١٨.٠٠ | ٤٦.٥ | غير دال |
| | المجموعة الضابطة | ٦ | ٧.٧٥ | ٤٥.٠٠ | | | |
| العمر | المجموعة التجريبية | ٧ | ٦.٧١ | ٤٧.٠٠ | ١٩.٠٠ | ٠.٣٠٣ | غير دال |
| | المجموعة الضابطة | ٦ | ٧.٠٠ | ٤٤.٠٠ | | | |

ويتضح من نتائج الجدول رقم (١) عدم وجود فروق بين رتب درجات المجموعة التجريبية ورتب درجات المجموعة الضابطة في مهارات تنظيم الذات (الوجدان، الإدراك، التمكين، والدرجة الكلية)، والعمر، وهذا يعني التكافؤ (التجانس) بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في مهارات تنظيم الذات (الوجدان، الإدراك، التمكين، والدرجة الكلية)، والعمر، وتم تثبيت متغير الصعوبة فتضمنت كل مجموعة ٣ تلميذات صعوبات قراءة، وباقي المجموعة صعوبات حساب.

**أدوات الدراسة: اقتصرت** الدراسة على الأدوات التالية**: مقياس التنظيم الذاتي للأطفال والمراهقين**[٢] **ترجمة وتقنين / أبوزيد (٢٠١٨)** وضع هذا المقياس كل من Hrbácková and Vavrova (2014)، وترجمه أبوزيد (٢٠١٨) لقياس التنظيم الذاتي لدى الأطفال والمراهقين، وتكون المقياس من ١٢ عبارة، موزعة على ثلاثة أبعاد هي: (١) البعد الوجداني، ويكون هذا البعد من ٤ عبارات معكوسة (من ١ – ٤)، ويهتم بتحديد المستوى العام للتنظيم الذاتي وهي لقياس التنظيم الذاتي للمشاعر والانفعالات. (٢) الإدراك: ويتكون البعد الثاني من ٤ عبارات (من ٥ – ٨) لقياس معرفة الذات واستراتيجيات التنظيم السلوكية والمعرفية. (٣) التمكين: ويتكون البعد الثالث من ٤ عبارات (من ٩ – ١٢)، وهذه العبارات لقايس التعامل المباشر مع تنظيم المظاهر السلوكية.

**الخواص السيكومترية لمقياس تنظيم الذات في الدراسة الحالية:** تم تطبيق المقياس على عينة الدراسة الاستطلاعية، والتي بلغت (٣٠) تلميذة من ذوات صعوبات التعلم، من مجتمع الدراسة، وذلك لحساب صدق وثبات المقياس. وتم حساب صدق وثبات المقياس في الدراسة الحالية بالطرق

[٢] - ملحق (١) مقياس التنظيم الذاتي

التالية: **الصدق التكويني:** تم حساب الصدق عن طريق الصدق التكويني عن طريق حساب معاملات ارتباط العبارات بالدرجة الكلية للأبعاد الفرعية التي تنتمي إليها، وبالدرجة الكلية للمقياس التنظيم الذاتي، والجدول رقم (٢) يوضح قيم الارتباط ودلالتها الإحصائية:

جدول رقم (٢)

معاملات ارتباط العبارات بالدرجة الكلية للأبعاد الفرعية التي تنتمي إليها، وبالدرجة الكلية للمقياس التنظيم الذاتي

| رقم العبارة | معامل الارتباط بالبعد | الدلالة الإحصائية | معامل الارتباط بالدرجة الكلية | الدلالة الإحصائية | رقم العبارة | معامل الارتباط بالبعد | الدلالة الإحصائية | معامل الارتباط بالدرجة الكلية | الدلالة الإحصائية |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| ١ | ٠.٥٢٥** | ٠.٠١ | ٠.٨٣٤** | ٠.٠١ | ٧ | ٠.٧٥٧** | ٠.٠١ | ٠.٩٢٢ | ٠.٠١ |
| ٢ | ٠.٧٢٥** | ٠.٠١ | ٠.٧٧٠** | ٠.٠١ | ٨ | ٠.٤٤٣** | ٠.٠١ | ٠.٨١٥ | ٠.٠١ |
| ٣ | ٠.٧٦٢** | ٠.٠١ | ٠.٨٢٨** | ٠.٠١ | ٩ | ٠.٨٤٤** | ٠.٠١ | ٠.٧٨٥ | ٠.٠١ |
| ٤ | ٠.٨٢٤** | ٠.٠١ | ٠.٧٢٤** | ٠.٠١ | ١٠ | ٠.٧٣٢** | ٠.٠١ | ٠.٧٨٥ | ٠.٠١ |
| ٥ | ٠.٦٩٤** | ٠.٠١ | ٠.٧٧٥** | ٠.٠١ | ١١ | ٠.٧٨٣** | ٠.٠١ | ٠.٩٢٢ | ٠.٠١ |
| ٦ | ٠.٦٦٧** | ٠.٠١ | ٠.٦٨٥** | ٠.٠١ | ١٢ | ٠.٨٠٨** | ٠.٠١ | ٠.٨١٥ | ٠.٠١ |

ويتضح من الجدول رقم (٢) أن جميع العبارات دالة عند مستوى (٠.٠١)، وتم حساب معاملات ارتباط الأبعاد الفرعية بالدرجة الكلية لمقياس تنظيم الذات، والجدول رقم (٣) يوضح ذلك:

جدول رقم (٣)

معاملات ارتباط الأبعاد بالدرجة الكلية لمقياس التنظيم الذاتي

| المقياس | معامل الارتباط | الدلالة |
|---|---|---|
| الوجداني | ٠.٨٣٤** | ٠.٠١ |
| الإدراك | ٠.٧٧٠** | ٠.٠١ |
| التمكين | ٠.٨٢٨** | ٠.٠١ |

ويتضح من الجدول رقم (٣) أن معاملات ارتباط الأبعاد بالدرجة الكلية لمقياس التنظيم الذاتي دالة عند مستوى (٠.٠١) بالنسبة للدرجة الكلية لمقياس التنظيم الذاتي، وتم حساب معاملات ارتباط الأبعاد مع بعضها البعض والجدول رقم (٤) يوضح ذلك:

جدول رقم (٤)

معاملات ارتباط أبعاد مقياس تنظيم مع بعضها البعض

| المقياس | الوجداني | الإدراك | التمكين |
|---|---|---|---|
| الوجداني | ١ | ٠.٧٢٩** | ٠.٧٠٦** |
| الإدراك | | ١ | ٠.٨٣٦** |

ويتضح من الجدول (٤) أن جميع القيم دالة عند مستوى (٠.٠١)، ويتضح من الجدول (٢)، والجدول (٣)، والجدول (٤) أن جميع قيم معاملات الارتباط دالة، وهذا يعني صدق المقياس مما يجعل استخدامه في الدراسة الحالية مناسبة.

**الثبات:** تم حساب معاملات ثبات مقياس التنظيم الذاتي بطريقة " الفا-كرونباخ "، وطريقة " التجزئة "، كما هو موضح في الجدول رقم (٥) التالي:

جدول رقم (٥)
معاملات ثبات مقياس التنظيم الذاتي باستخدام طريقتي: الفا-كرونباخ، والتجزئة النصفية

| القياس | الفا-كرونباخ | التجزئة النصفية (سبيرمان – بروان) | التجزئة النصفية (جتمان) |
|---|---|---|---|
| الوجدان | ٠.٩٤٤ | ٠.٩٢٦ | ٠.٩٢٢ |
| الادراك | ٠.٨٦٣ | ٠.٨٢٥ | ٠.٨١٥ |
| التمكين | ٠.٩٠٧ | ٠.٧٨٧ | ٠.٧٨٥ |
| الدرجة الكلية | ٠.٩٣١ | ٠.٧٨٩ | ٠.٧٨٥ |

يتضح من الجدول رقم(٥) أن معاملات مقياس التنظيم الذاتي مرتفعة سواء بطريقة " الفا-كرونباخ "، أو بطريقة " التجزئة النصفية "، وهذا يؤكد على أن مقياس التنظيم الذاتي يتصف بثبات مرتفع مما يجعله مناسب للاستخدام في الدراسة الحالية.

**برنامج فنيات النمذجة[٣] إعداد / الباحثة**

**الهدف العام للبرنامج:** يهدف البرنامج الحالي إلى تحسين مهارة تنظيم الذات لدى التلميذات ذوات صعوبات التعلم. **الأهداف الإجرائية للبرنامج**: تم وضعها ضمن المخطط التفصيلي للبرنامج في جدول (٦). **أسس بناء البرنامج**: اعتمد البرنامج الحالي على الأسس التالية: (١) الاعتماد على فنية النمذجة في كل البرنامج بأنواعها المختلفة. (٢) مدة الجلسة الواحدة تتراوح من ٣٠ -٣٥ دقيقة. (٣) تتكون كل جلسة من الهدف الإجرائي، والأدوات المستخدمة في الجلسة، وإجراءات الجلسة، والواجب المنزلي. (٤) تضمن الجلسة الواحدة نشاط أو أكثر، حسب طبيعة الجلسة، والزمن الذي يستغرقه النشاط، ونظراً لظروف نظام المدرسة، حيث التزمت الباحثة بنظام المدرسة، من حيث الوقت، والفترة الزمنية التي يتم فيها التطبيق. (٥) يخدم النشاط الواحد هدف أو أكثر من هدف من الأهداف الإجرائية للبرنامج. (٦) النشاط قد يطبق بطريقة فردية أو جماعية؛ حسب طبيعة النشاط، والهدف منه، وطريقة تنفيذه. (٧) تم الاعتماد في تطبيق البرنامج على الإرشاد الجماعي كأسلوب إرشادي. (٨) تم الاعتماد على فينة الواجب المنزلي؛ كفنية لازمة لتعميم ما يتعلمه التلميذات في الجلسة. **مصادر بناء البرنامج:** تمت الاستفادة في بناء البرنامج من المصادر التالية: (١) البحوث والدراسات الإرشادية ذات العلاقة (العتيق، ٢٠١٨؛ الشمري، ٢٠١٦؛ أبوزيد، ٢٠١٤؛ أبوزيد وحفني، ٢٠٠٩). (٢) المؤلفات والبحوث ذات العلاقة بفنيات النمذجة (أبوزيد، ٢٠١٦؛ والخطيب، ٢٠١٢). (٣) المؤلفات والبحوث ذات العلاقة بتنظيم الذات (الغامدي، ٢٠١٨؛ لاشين، ٢٠٠٩؛ سالم وذكي، ٢٠٠٩؛ سيار، ٢٠٠٧). (٤) برامج تطوير وتحسين تنظيم الذاتي (عطية، ٢٠١٧؛ Stoll,2003). **وصف البرنامج: يتكون** البرنامج من ٢٢ جلسة، الجلسة الأولى للتعارف، والجلسة الأخيرة لختام البرنامج، والجدول (٦) التالي يمثل المخطط التفصيلي لبرنامج فينات النمذجة:

**جدول رقم (٦)**
**المخطط التفصيلي لبرنامج فينات النمذجة**

| م | أهداف الجلسة | الأنشطة |
|---|---|---|
| ١ | أن تتعرف الباحثة على التلميذات، ويتعرف عليها، أن تتعرف التلميذات على بعضهن البعض، أن تتعرف التلميذات على البرنامج، وأهدافه، وأهميته، ومحتواه، وأنشطته، ومواعيد الجلسات. | تقديم الذات، تعارف، لعبة الكراسي الموسيقي، تعريف البرنامج |
| ٢ | أن تفكر التلميذة قبل البدء في النشاط، أن تتبع التعليمات. | نظم الخرز |

[٣] - ملحق (٢) برنامج فينات النمذجة

| | | |
|---|---|---|
| ٣ | أن تمارس التلميذة بعض الأنشطة الإيجابية أثناء وقت الفراغ. | صندوق مكتب |
| ٤ | أن تمارس التلميذة بعض الأنشطة الإيجابية أثناء وقت الفراغ. | فازة |
| ٥ | أن تعتذر التلميذة بطريقة مناسبة، أن تقبل أعذار الآخرين، أن تنتظر دورها. | اعتذار |
| ٦ | أن تتحمل التلميذة المواقف الصعبة، أن توجه الإهانة بإيجابية، أن تتحكم في غضبها، أن تتقبل وجهة نظر الآخرين، أن تخفض مشاعرها السلبية في بعض المواقف التي تتطلب ذلك. | المواقف الصعبة |
| ٧ | أن تتحكم التلميذة في غضبها، أن تتبع التعليمات. | الاسترخاء بالتنفس |
| ٨ | أن تتحكم التلميذة في غضبها، أن تتبع التعليمات. | الاسترخاء العضلي |
| ٩ | أن تفكر التلميذة قبل أن تتصرف، أن تتبع التعليمات، أن تبتكر حل لموجهة المواقف الصعبة، أن تنهي عملها في الوقت المحدد. | بناء الاشكال ثلاثية الأبعاد. |
| ١٠ | أن تتحمل التلميذة المواقف الصعبة، أن تنتظر الدور، أن تعترف بالخطأ، أن تتحكم في ذاتها، أن تتبع التعليمات. | صندوق لعبة مطابقة الصور "وجدتها" |
| ١١ | أن تنهي التلميذة العمل في الوقت المحدد، أن تفكر قبل التصرف، أن تتقبل النقد، أن تعترف بالخطأ. | الطعام ومكوناته |
| ١٢ | أن تفكر التلميذة قبل التصرف، أن تبتكر حل لمواجهة الموقف الصعب، أن تنهي علمها في الوقت المحدد. | المتاهات |
| ١٣ | أن تضع التلميذة جدول لنشاطها اليومي. | جدول نشاط يومي |
| ١٤ | أن تتبع التلميذة التعليمات. | نشاط رياضي |
| ١٥ | أن تتقبل التلميذة وجهات نظر الآخرين، أن تتقبل النقد، أن تواجه المواقف الصعبة، أن تعترف بأخطائها. أن تضبط نفسها. | نشاط فني |
| ١٦ | أن تنظم التلميذة وقت المذاكرة. | قصة "سعاد والوقت" |
| ١٧ | أن تضبط التلميذة ذاتها عند التعرض لموقف ضاغط. | عبد الله بن الزبير ومعاوية بن أبي سفيان " قدوة وعظة" |
| ١٨ | أن تفكر التلميذة قبل أن تتصرف. أن تبتكر حل لمواجهة الموقف الصعب. أن تصبر إذا لم يلبى طلبها. | قصة الفيل الجوعان |
| ١٩ | أن تضبط التلميذة مشاعرها وانفعالاتها. | مواقف |
| ٢٠ | أن تواجه التلميذة غضبها بطريقة مناسبة. | مواجهة الغضب |
| ٢١ | أن تخطط التلميذة لمستقبلها | التخطيط للنجاح في الدراسة. |
| ٢٢ | أن تلخص التلميذات ما استفدن من جلسات البرنامج. أن تقييم الباحثة البرنامج. أن تُعد الباحثة بالاشتراك مع التلميذات حفل نهاية البرنامج. | تلخيص، تقييم، حفل |

**تطبيق البرنامج:** تم تطبيق البرنامج بمحافظة شقراء على عينة من التلميذات ذوات صعوبات التعليم في الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي ١٤٣٨ / ١٤٣٩ ه. واستغرق تطبيق البرنامج مدة شهر ونصف بواقع أربعة جلسات في الأسبوع. **تقويم البرنامج:** تم تقويم البرنامج بالطرق الآتية: (١) تم عرض البرنامج على مجموعة من المختصين[٤] في علم النفس والتربية الخاصة، وتم تعديل

[٤]- ملحق (٣) قائمة محكمي برنامج فنيات النمذجة

مـا اقترحـه المختصـون. (٢) التقـويم القبلـي والبعـدي: حيـث تـم اسـتخدام التقـويم القبلـي والبعـدي للمجموعـة التجريبيـة بعـد تطبيـق البرنـامج. (٣) المقارنـة بـين المجموعـة التجريبيـة والمجموعـة الضـابطة بعد تطبيـق البرنـامج.**الأسـاليب الإحصـائية:** تـم اسـتخدام اختبـار مـان – وتنـي (Mann-Whitney-Test) واختبار ويلكوكسون (Wilcoxon-Test).

**نتائج الدراسة ومناقشتها: نتائج الفرض الأول**: ينص الفرض الأول على ما يلي: **" توجد فروق ذات دلاله إحصائية بين متوسط رتب درجات المجموعة التجريبية على مقياس مهارات تنظيم الذات قبل وبعد تطبيق برنامج فنيات النمذجة لصالح القياس البعدي".** وللتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام اختبار " ويلكوكسون "، للتحقق من الفروق بين رتب درجات تلميذات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي بعد تطبيق برنامج فنيات النمذجة على مقياس التنظيم الذاتي (الأبعاد والدرجة الكلية) لصالح القياس البعدي، والجدول رقم (٧) يوضح ذلك:

**جدول رقم(٧)**

الفروق بين رتب درجات تلميذات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي بعد تطبيق برنامج فنيات النمذجة على مقياس التنظيم الذاتي (الأبعاد والدرجة الكلية).

| الرتب | نوع القياس | ن | متوسط الرتب | مجموع الرتب | Z | الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|
| الرتب السالبة | الوجدان | ٠ | ٠.٠٠ | ٠.٠٠ | ٢.٥٣٠ | ٠.٠١ |
| الرتب الموجبة | | ٧ | ٤.٠٠ | ٢٨.٠٠ | | |
| الرتب المتساوية | | ٠ | | | | |
| الرتب السالبة | الإدراك | ٠ | ٠.٠٠ | ٠.٠٠ | ٢.٤١٤ | ٠.٠١ |
| الرتب الموجبة | | ٧ | ٤.٠٠ | ٢٨.٠٠ | | |
| الرتب المتساوية | | ٠ | | | | |
| الرتب السالبة | التمكين | ٠ | ٠.٠٠ | ٠.٠٠ | ٢.٣٨٨ | ٠.٠١ |
| الرتب الموجبة | | ٧ | ٤.٠٠ | ٢٨.٠٠ | | |
| الرتب المتساوية | | ٠ | | | | |
| الرتب السالبة | الدرجة الكلية | ٠ | ٠.٠٠ | ٠.٠٠ | ٢.٣٩٢ | ٠.٠١ |
| الرتب الموجبة | | ٧ | ٤.٠٠ | ٢٨.٠٠ | | |
| الرتب المتساوية | | ٠ | | | | |

ويتضح من الجدول رقم (٧) وجود فروق بين رتب درجات تلميذات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي بعد تطبيق برنامج فنيات النمذجة على مقياس التنظيم الذاتي (الأبعاد والدرجة الكلية) لصالح القياس البعدي.

**نتائج الفرض الثاني**: ينص الفرض الثاني على ما يلي: **" توجد فروق ذات دلاله إحصائية بين متوسط رتب درجات المجموعة التجريبية ومتوسط رتب درجات المجموعة الضابطة على مقياس مهارات تنظيم الذات بعد تطبيق برنامج فنيات النمذجة لصالح المجموعة التجريبية.** وللتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام اختبار (مان وتني) للتحقق من الفروق بين رتب درجات المجموعة التجريبية ورتب درجات المجموعة الضابطة في القياس البعدي على مقياس تنظيم الذات (الوجدان، الإدراك، التمكين، الدرجة الكلية)، والجدول رقم (٨) يوضح النتائج:

جدول رقم (٨)
الفروق بين رتب درجات المجموعة التجريبية ورتب درجات المجموعة الضابطة في القياس البعدي على مقياس تنظيم الذات (الوجدان، الإدراك، التمكين، الدرجة الكلية).

| المتغير | المجموعة | ن | متوسط الرتب | مجموع الرتب | U | z | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| الوجدان | المجموعة التجريبية | ٧ | ١٠.٠٠ | ٧٠.٠٠ | ٠.٠٠ | ٣.٠٥ | ٠.٠١ |
| | المجموعة الضابطة | ٦ | ٣.٥٠ | ٢١.٠٠ | | | |
| الإدراك | المجموعة التجريبية | ٧ | ١٠.٠٠ | ٧٠.٠٠ | ٠.٠٠ | ٣.٠٥ | ٠.٠١ |
| | المجموعة الضابطة | ٦ | ٣.٥٠ | ٢١.٠٠ | | | |
| التمكين | المجموعة التجريبية | ٧ | ١٠.٠٠ | ٧٠.٠٠ | ٠.٠٠ | ٣.٠٩ | ٠.٠١ |
| | المجموعة الضابطة | ٦ | ٣.٥٠ | ٢١.٠٠ | | | |
| الدرجة الكلية | المجموعة التجريبية | ٧ | ١٠.٠٠ | ٧٠.٠٠ | ٠.٠٠ | ٣.٠٢ | ٠.٠١ |
| | المجموعة الضابطة | ٦ | ٣.٥٠ | ٢١.٠٠ | | | |

ويتضح من الجدول رقم (٨) وجود فروق بين رتب درجات المجموعة التجريبية ورتب درجات المجموعة الضابطة في القياس البعدي على مقياس تنظيم الذات (الوجدان، الإدراك، التمكين، الدرجة الكلية) لصالح المجموعة التجريبية.

**مناقشة نتائج الدراسة:**

يتضح من نتائج الجدول رقم (٧)، والجدول رقم (٨) فاعلية برنامج فنيات النمذجة في تحسين مهارات تنظيم الذات لدى التلميذات ذوات صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية. وتتفق نتائج الدراسة الحالية مع نتائج البحوث والدراسات التي توصلت إلى إمكانية تنمية وتحسين مهارات التنظيم الذاتي، مثل دراسة عطية (٢٠١٧) التي توصلت إلى فاعلية برنامج معرفي سلوكي في تحسين مهارات تنظيم الذات، ودراسة Stoll (2003) التي توصلت إلى فاعلية برنامج تدريبي في تنمية مهارات تنظيم الذات لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم. وتتفق مع نتائج البحوث والدراسات التي استخدمت النمذجة في تحسين مهارات تنظيم الذات، مثل دراسة توفيق (2015) التي توصلت إلى فاعلية برنامج تدريبي قائم على نمذجة الأقران لتنمية تنظيم الذات. وترجع فاعلية البرنامج إلى أنه تم في هذه الدراسة استخدام فنية النمذجة في تنمية مهارات تنظيم الذات، وأن النمذجة من الفنيات الطبيعية في اكتساب السلوك وتحسينه، كما أنه طريقة ملائم لمختلف الفئات البشرية، سواء العاديين أو ذوي صعوبات التعلم، وهذا يتفق مع ما ذكره أبوزيد (٢٠١٦) عن النمذجة، حيث أشار إلى أن النمذجة تستخدم النمذجة مع قطاعات عريضة من الأفراد، فيستفيد من النمذجة الصغار والكبار، والذكو والإناث، وكذلك الأفراد العاديون وذوو الاحتياجات الخاصة، فهي طريقة التعلم الطبيعية التي اكتسب منها الناس معظم المهارات والسلوكيات، والناس مستمرون في التعلم من خلال النمذجة سواء المقصودة التي تصمم لتحقيق هدف محدد أو العفوية التي تحدث في مواقف الحياة. فالنمذجة عملية حتمية فالأبناء يقلدون الآباء، والتلاميذ يقلدون المعلمين، والمتعالجون يقلدون المعالجين. (الخطيب، ٢٠١٢). وترجع فاعلية البرنامج إلى أنه تم في هذه الدراسة توظيف النمذجة بشكل أقرب إلى المواقف الحقيقية في الحياة، من خلال الربط بين الموقف المنمذج والهدف المراد تحقيقه، مما جعل هناك تضافر وتشابك وتعاون بين كل من النمذجة والهدف الإجرائي في الجلسة. وترجع فاعلية البرنامج أيضاً إلى أنه تم في هذه الدراسة التنوع في فنيات النمذجة بما يخدم النشاط، والهدف المراد تحقيقه، وطبيعة عينة الدراسة، حيث تم استخدام فنية النمذجة الحية، والنمذجة بالقصة، والنمذجة التخليلية، والمتزامنة. فحرصت الباحثة في فنية النمذجة الحية على الواقعية والبساطة، والبعد عن التكلف أو التصنع، مما جعل التلميذات يتابعن الموقف بكل حواسهن. وهذا بناء على ما ذكره حسانين (٢٠١٢) عن النمذجة الحية، حيث ذكر أن

النموذج الحي ينبغي أن يكون أكثر فعالية، لأنه ينبض بالحياة الواقعية، ومن ثم يكون من المرجح أن ينتبه الملاحظ بكل حواسه إلى ما يفعله النموذج. (حسانين، ٢٠١٢). وتطبيق النمذجة من خلال التزامن، والذي حرصت الباحثة أن تكون هي النموذج الذي يتم التزامن معه، بما بينها وبين التلميذات من ألفة حرصت الباحثة إيجادها مع التلميذات في الجلسة الأولى من البرنامج، والتي تعتبر من أسس النجاح لأي برنامج إرشادي أو تدريبي أو علاجي. كما حرصت الباحثة على أن تكون النمذجة المتزامنة حية في نفس الوقت، مما جعلها أكثر فاعلية في تحقيق الهدف، بدلاً من الاعتماد على الفيديو، حيث اعتمد الكثير من البحوث على الفيديو عند استخدام التزامن في النمذجة، كما عملت الباحثة أيضاً في مثل هذه الأوضاع على المشاركة (النمذجة بالمشاركة)، والذي ترتب عليه قوة الملاحظة لتعدد نماذج النمذجة في النشاط الواحد وفي تحقيق الهدف الواحد (كماش وآخرون، ٢٠١٨؛ أبوزيد، ٢٠١٦؛ الخطيب، ٢٠١٢). فقد توفرت في الأنشطة المنمذجة عدة عناصر جعلها ممتعة وقوية، وأكثر تأثيراً على عينة الدراسة بما تضمنته من تنوع في أنواع النمذجة المستخدمة في البرنامج، وبل في النشاط الواحد، فقد أضافت النمذجة المتزامنة عنصر الحركة على النموذج، مما جعلها أكثر فاعلية وحيوية. وهذا ما تمت تضمينه في جلسات البرنامج، بناء على توجيهات الشاروني (١٩٧٧)، حيث ذكر أن الأطفال يتأثرون بالحركة والنموذج المجسد أكثر كثيراً من تأثرهم بمواقف الحوار الجامدة مهما تضمنت الكلمات من نصائح وتوجيهات. وتضمين النمذجة التخليلية في بعض جلسات البرنامج قد عملت على التنوع في أساليب النمذجة المستخدمة في البرنامج، كما أنها ساعدت التلميذة على وضع نفسها في موقف اجتماعي لم تتعرض له من قبل، ولكن إذا تعرضت له فلابد أن تكون قادرة على حسن التدبير والتصرف، وهذا ما وفرته النمذجة التخليلية في الدراسة الحالية (أبوزيد، ٢٠١٦).

**توصيات الدراسة: (١)** تطوير المناهج الدراسية والمقررات والأنشطة لتتضمن فرص كافية لتدريب التلاميذ والطلاب على مهارات تنظيم الذات في المراحل الأولى من التعليم، لما لها من علاقة وتأثير إيجابي على الأداء الأكاديمي. (٢) توعية المعلمين والمشرفين والأخصائيين على إتاحة الفرص المناسبة لتطوير مهارات التنظيم الذاتي لدى التلاميذ من خلال الأنشطة المختلفة الأخرى. (٣) توعية الأسر لتوفير الفرص المناسب لتدريب أطفالهم على مهارات تنظيم الذات.

**مقترحات الدراسة: (١)** فاعلية تدريب المعلمين في تحسين مهارات تنظيم الذات لدى تلاميذهم ذوي صعوبات التعلم. (٢) فاعلية التدريب الأسرى في تحسين مهارات تنظيم الذات لدى أطفالهم ذوي صعوبات التعلم. (٣) دراسة معوقات التدريب على مهارات التنظيم الذاتي في المدرسة والأسرة. (٤) دراسة مدى ملائمة المناهج والمقررات الدراسية لتحسين مهارات التنظيم الذاتي لدى تلاميذ المقرر.

**مراجع الدراسة:**

إبراهيم، مجدي (٢٠١٠). *اعرف ذاتك واستثمر أوقاتك*. الاسكندرية: اتراك للنشر والتوزيع.

أبو أسعد، أحمد عبد اللطيف (٢٠١٥). *حقيبة البرامج العلاجية للطلبة ذوي صعوبات التعلم*. (ج٣). عمّان-دبي: مركز ديبونو لتعليم التفكير.

أبو نيان، إبراهيم سعد (٢٠١٥). *صعوبات التعلم طرق التدريس والاستراتيجيات المعرفية*. ط (٣). الرياض: الناشر الدولي للنشر والتوزيع.

أبوزيد، أحمد جاد الرب (٢٠١٦). *تحليل وتعديل السلوك*. الرياض: مكتبة دار النشر الدولي.

أبوزيد، أحمد محمد (٢٠١٨). *مقياس تنظيم الذات للأطفال والمراهقين*. في: الغامدي، عبد الرحمن بن عبد الله (٢٠١٨). التنظيم الذاتي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم مقارنة بالعاديين. *مشروع تخرج*، كلية الشرق العربي.

أبوزيد، أحمد محمد جاد الرب أبوزيد، وحفني، ياسر عبد الله (٢٠٠٩). مدى فاعلية التدريب على المهارات الاجتماعية في خفض بعض الاضطرابات السلوكية والوجدانية لدى الأطفال الصم. *مجلة دراسات تربوية واجتماعية، كلية التربية*، جامعة حلوان، ١٥، ٤، ٨٧ – ١٤١.
أحمد، أحمد محمد جادالمولي (٢٠٠٩). فاعلية برنامج تدريبي في تنمية مهارات الحياة وإدارة الذات لدى الأطفال المعاقين عقليا. *رسالة ماجستير غير منشورة*، جامعة عين شمس.
آل سالم، حسن سعد عامر (٢٠١٤). *التخلف العقلي حقائق علمية وبرامج علاجية*. لبنان: مؤسسة الرحاب الحديثة.
بطرس، بطرس حافظ (٢٠٠٩). *تدريس الأطفال ذوي صعوبات التعلم*. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.
بني هاني، وليد عبد (٢٠١٢) *أنشطة وتطبيقات في صعوبات التعلم*. دار عالم الثقافة للنشر والتوزيع.
توفيق، مروة عبد الحميد أحمد (٢٠١٤). برنامج تدريبي قائم على نمذجة الأقران لتنمية إدارة الذات لدى المعاقين عقلياً القابلين للتعلم بمدارس الدمج. *مجلة البحث العلمي في التربية*، ١٥ (٤)، ٥٧-٧٦.
جاد المولى، أحمد محمد (٢٠٠٩). استخدام إجراءات إدارة الذات مع بعض فئات ذوي الاحتياجات الخاصة. *مجلة التربية وعلم النفس بجامعة عين شمس*، ٣٣(١)، ٧١٣-٧٥٠.
الجزازي، جلال علي (٢٠١٠). *ارشاد ذوي الحاجات الخاصة وأسرهم*. الأردن: دار الحامد للنشر والتوزيع.
حسانين، عواطف محمد. (٢٠١٢). *سيكولوجية التعلم نظريات-عمليات معرفية-قدرات عقلية*. القاهرة: المكتبة الأكاديمية.
حسانين، محمد الشبراوي أحمد (٢٠١٥). استخدام فنيات إدارة الذات في علاج صعوبات تعلم القراءة لدى الأطفال. *رسالة دكتوراه غير منشورة*، جامعة عين شمس.
حسين، علياء محمد فكري، والحجازي، خالد محمد (٢٠١٥). *القائد الصغير ومهارات تخطيط الوقت وإدارة الذات*. القاهرة: المجموعة العربية للتدريب والنشر.
الخطيب، جمال (٢٠١٢). *تعديل السلوك الإنساني*. (ط٥). عمان: دار الفكر.
الدليل التنظيمي للتربية الخاصة للعام الدراسي (١٤٣٦-١٤٣٧ه). الإصدار الأول. *https://drive.google.com/file/d/0B6bhgcfQ0ig- WTI1aGpzUVdqYWs/view*
السرطاوي، زيدان، والشخص، عبد العزيز السيد، والعبد الجبار، عبد العزيز (٢٠١١). *الدمج الشامل تربية غير العاديين في المدارس العادية*. الرياض: دار النشر الدولي.
سيف، عبد الرحمن أحمد (٢٠١٧). *تطوير الذات*. الأردن، عمان: دار المعتز.
الشارونى، يعقوب (١٩٧٧). *الدور التربوي لمسرح الأطفال والممثل في مسرح الطفل الحلقة الدراسية حول مسرح الطفل*. القاهرة: الهيئة المصرية العامة للكتاب.
شحاتة، حسن، والنجار، زينب (٢٠٠٣). *معجم المصطلحات التربوية والنفسية*. ط١. القاهرة: الدار المصرية اللبنانية.
شحاته، إيهاب سيد محمود (٢٠١٢). فعالية برنامج إرشادي في إدارة الذات لدى عينة من طلاب المرحلة الثانوية. *رسالة دكتوراه غير منشورة*، جامعة عين شمس.
الشخص، عبد العزيز السيد (٢٠١٠). *تعديل سلوك الأطفال العاديين وذوي الحاجات الخاصة*. القاهرة: مركز الطبري للطباعة.
الشخص، عبد العزيز السيد، والطنطاوي، محمود محمد (٢٠١١). *مدخل إلى صعوبات التعلم*. القاهرة: مكتبة الطبري للطباعة.
شراب، نبيلة عبد الرؤوف (٢٠٠٨). التنظيم الذاتي وعلاقته بنمط الشخصية ذات النشاط الصباحي-المسائي لدى طلاب كلية التربية. *مجلة التربية المعاصرة*، ٢٥(٧٨)، ٩١-١٣٢.
الشمري، أسماء مرضى (٢٠١٦). فاعلية القصة الاجتماعية في خفض اضطراب الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد. *رسالة ماجستير غير منشورة*، كلية الشرق العربي للدراسات العليا.
الصيفي، عاطف (٢٠٠٩). *المعلم واستراتيجيات التعليم الحديث*. عمان: دار أسامة للنشر والتوزيع.
عبد الحميد، سعيد كمال (٢٠١٦). فعالية التدريب على مهارات إدارة الذات في الحد من سلوك إيذاء الذات وأثره في تحسين السلوك الاجتماعي لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد. *المجلة التربوية بجامعة سوهاج*، ٤٥، ١٩١ – ٢٦٢.
عبد الخالق، محمد أحمد حماد (٢٠١٨). فعالية برنامج تدريبي لتنمية اليقظة العقلية في تحسين مهارات تنظيم الذات وخفض صعوبات الانتباه لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم، *مجلة كلية التربية جامعة أسيوط*، ٣٤، ٦، ٤٣ – ١١٥.

عبد العال، أسماء أحمد محمد (٢٠١٦). برنامج ارشادي أسري وأثره في تفعيل الدور الوالدي لتنمية مهارات إدارة الذات لدى أبنائهم ذوي الإعاقات العقلية البسيطة. *رسالة دكتوراه غير منشورة*، جامعة عين شمس.

عبد العال، محمد صفوت مصطفى (٢٠١٦). فعالية برنامج قائم على التفكير المنظومي في تنمية إدارة الذات لدى التلاميذ المتفوقين دراسيا. *رسالة دكتوراه غير منشورة*، جامعة بني سويف.

عبد العالي، عادل محمد (٢٠٠١). *إدارة الذات في حياتك الشخصية*. عمان: دار صفاء للنشر التوزيع.

العتيق، سارة بنت صالح (٢٠١٨). فاعلية التدريب المعرفي في تحسين الوظائف التنفيذية لدى ذوات الإعاقة الفكرية المتوسطة. *رسالة ماجستير غير منشورة*، كلية الشرق العربي للدراسات العليا.

عطية، خالد أحمد محمود (٢٠١٧). فاعلية برنامج معرفي سلوكي في تحسين مهارات تنظيم الذات لدى التلاميذ المتفوقين ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية بمنطقة الحدود الشمالية بالمملكة العربية السعودية. *مجلة الإرشاد النفسي*، ٥٠، ٤٠٧ – ٤٣٤.

الغامدي، عبد الرحمن بن عبد الله (٢٠١٨). التنظيم الذاتي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم مقارنة بالعاديين. *مشروع تخرج*، كلية الشرق العربي.

الفنيخ، لمياء سليمان (٢٠١٦). فاعلية برنامج قائم على إدارة الذات في تحسين مستوي التحصيل الدراسي لدى التلميذات المتفوقات عقلياً منخفضات التحصيل. *مجلة جامعة الأزهر*، ١٦٧ (٢)، ٢٤٣ – ٢٧٧.

القبالي، يحيى أحمد (٢٠١٧). *الدليل الشامل في معاملة ذوي صعوبات التعلم*. عمان: دار الخليج للصحافة والنشر.

القريطي، عبد المطلب أمين (٢٠١٤). *ارشاد ذوي الاحتياجات الخاصة وأسرهم*. القاهرة: عالم الكتب.

القمش، مصطفى نوري مصطفى (٢٠١٠). مهارات تنظيم الذات وعلاقتها بالمشكلات السلوكية الصفية لدى تلاميذ غرف مصادر صعوبات التعلم. *مجلة الطفولة العربية*، ١١، ٤٤، ٥٣ – ٧٧.

كردي، أحمد السيد (٢٠١٤). القواعد العامة لإدارة الذات. *http://kenanaonline.com/users/ahmedkordy/posts/665184*

كماش، يوسف لازم، وحسان، عبد الكاظم جايل (٢٠١٨). *سيكولوجية التعلم والتعليم*. عمان: دار الخليج للصحافة والنشر.

لاشين، سمر عبد الفتاح (٢٠٠٩). فاعلية التعلم القائم على المشروعات في تنمية مهارات التنظيم الذاتي والأداء الأكاديمي في الرياضيات. *مجلة الدراسات في المناهج وطرق التدريس* بجامعة عين شمس، ١٥١- ١٩٢

مرسي، أكرم رضا (٢٠٠٨). *إدارة الذات دليل الشباب إلى النجاح. (ط٤)*. القاهرة: دار النشر الجديدة للنشر والتوزيع.

مطر، عبد الفتاح رجب علي محمد (٢٠١٤). فعالية التدريب على مهارات إدارة الذات في الحد من السلوك الصفي المشكل وأثره في تحسين مفهوم الذات الأكاديمي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية .*مجلة التربية الخاصة :مركز المعلومات التربوية والنفسية والبيئية بجامعة الزقازيق*، ١،٧-٨٧.

نبهان، محمد يحيى (٢٠٠٨). *الفروق الفردية وصعوبات التعلم*. عمان، الأردن: دار اليازوري للنشر والتوزيع.

Avcioglu, H. (2012). The Effectiveness of the Instructional Programs Based on Self-Management Strategies in Acquisition of Social Skills by the Children with Intellectual Disabilities. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 12(1), 345-351.

Baird, G. Scott, W., Dearing, E., Hamill, S. (2009). Cognitive self-regulation in youth with and without learning disabilities: academic self-efficacy, theories of intelligence, learning vs. performance goal preferences, and effort attributions. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 28 (7), 881-908.

Barry, L. M., & Messer, J. J. (2003). A practical Application of Self-Management for Students Diagnosed with Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder. *Journal of positive Behavior Interventions*, 5(4), 238-248.

Baumeister, R. F. & Vohs, K. D. ( 2007 ). Self-Regulation, Ego Depletion, and Motivation . *Social and Personality Psychology Compass* 1: 10.1111/j.1751-9004.2007.00001.x

Blair, C., & Razza, R. P. (2007). Relating effortful control, executive function, and false belief understanding to emerging math and literacy ability in kindergarten. *Child Development*, 78 ( 2 ), 647–63.

Briesch, A. (2016). Meta-Analysis of Behavioral Self-Management Interventions in Single-Case Research. *School Psychology Review; Bethesda*, 45, (1), 3-18.

Cleary, T. J. & Chen, P. P. (2009). Self-regulation, motivation, and math achievement in middle school: Variations across grade level and math context. *Journal of School Psychology*, 47, 291–314.

Dryden, K. M. (2007). An Evaluation of Behavioral Self-Management Implementation and home-to-School generalization effects. *Ph.D.*, University of South Carolina.

Embregts, P. J. (2003). Using self-management, video feedback, and graphic feedback to improve social behavior of youth with mild mental retardation. *Education and Training in Developmental Disabilities*, 283-295.

Green, M. (2014). The effects of direct instruction and self-management (DS) on the organizational skills of elementary students with organizational impairments. *Ph.D.,* The Johns Hopkins University.

Hill, A. L. (2014). Perceptions of teachers regarding the promoting of self-determination skills in students with specific learning disabilities. *D.Ed*. Indiana University of Pennsylvania.

Hrbácková, K. & Vavrova, S. (2014). Development and Validation of Self-Regulation Questionnaire in Children and Minors. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 112 (2014) 730 – 737.

Jahromi, L. B. & Stifter, C. A. (2008). Individual differences in preschoolers' self-regulation and theory of mind. *Merrill-Palmer Quarterly*: *Journal of Developmental Psychology*, 54 (1), 125-150.

King-Sears, M. (2006). Self-Management for students with disabilities: The importance of teacher follow up. *International Journal of Special Education*, 121(2), 94-108.

Leila, B., Mahmoud, M., Seyed, N., Eskandar, F., & Seddiq A. (2016). The effect of self-management strategies on improving task performance in students with learning disabilities. *JARCM*, 4, (1), 53-64.

Milligan, K., Badali, P., & Spiroiu, F. (2015). Using Integra Mindfulness Martial Arts to address self-regulation challenges in youth with learning disabilities: *A qualitative exploration. Journal of Child and Family Studies*, 24(3), 562-575.

Minzner, K., E. (2003). Using self -management to improve homework completion and grades of students with learning disabilities. *Ph.D.*, University of Cincinnati.

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

Olorunfem-Olabisi, F. A. & Akomolafe, M. J. (2013). Effects of Self-Management Technique on Academic self-concept of Under-Achievers in Secondary schools. *Journal of Education and Practice*, 4(6), 138-141

Pintrich, P. R. & De Groot, E. V. (1990). Motivational and Self-Regulated Learning Components of Classroom Academic Performance. *Journal of Educational Psychology*, 82 (1), 33-40.

Reynolds, C. R., & Fletcher-Janzen, E. (Eds.). (2007). *Encyclopedia of special education: a reference for the education of children*, *adolescents*, *and adults with disabilities and other exceptional individuals* (Vol. 3). John Wiley & Sons.

Silfen, M. (2009). The relationship between underachievement and learning disabilities in special education. *Ed.D.*, Teachers College, Columbia University.

Slye, R. (2015). The effects of a visual self-management strategy on the academic and behavioral performance of elementary students with autism spectrum disorders. *AM* University-Commerce.

Stoll, P. C. (2003). A program evaluation of an academic self -management training as an intervention for post -secondary students with learning disabilities. *Ph.D.*, University of Massachusetts Amherst.

Terenzi, C., Ervin, R. & Hoff, K. (2010). Class-wide selfmanagement of rule following: Effect on the on- task disruptive behavior of three students with specific learning disabilities and attention deficit/hyperactivity disorder. *Journal of Evidence-based practices for Schools*, 11(2)87-116.

Trentacosta, C. J. & Shaw, D. S. (2009). Emotional self-regulation, peer rejection, and antisocial behavior: Developmental associations from early childhood to early adolescence. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 30, 356-365.

Tseng, H. Y. (2005). Effects of Self-Management procedure in preschool setting. *Ph.D.*, The Pennsylvania State University.

Willingham, D. T. (2011). Can teacher increase students' self- control? *American Educators*, 22-27.