مجلـــة
الإرشـــاد النفسى

علمية - تخصصية - محكمة دورية

يصدرها

مركز الإرشاد النفسى
جامعة عين شمس

رئيس التحرير

د. إيمان فوزى شاهين

العدد الخمسون إبريل

فاعلية برنامج معرفي سلوكي في تحسين مهارات تنظيم الذات لدي التلاميذ المتفوقين ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية بمنطقة الحدود الشمالية بالمملكة العربية السعودية

د. خالد أحمد محمود عطية
كلية العلوم والآداب برفحاء
جامعة الحدود الشمالية
المملكة العربية السعودية

ملخص:

هدفت هذه الدراسة إلى التحقق من فاعلية برنامج معرفي سلوكي في تحسين مهارات تنظيم الذات، لدى التلاميذ المتفوقين ذوى صعوبات التعلم من الصفين الخامس والسادس بالمرحلة الابتدائية، وقد تكونت عينة الدراسة من (٤٠) تلميذا ، قسموا عشوائيا إلي مجموعتين: مجموعة تجريبية تضم (٢٠) تلميذا ومجموعة ضابطة تضم (٢٠) تلميذا وقد تلقت المجموعة التجريبية تدريبا علي برنامج الدراسة في حين لم تتلق المجموعة الضابطة أي تدريب، حيث تكون البرنامج من (١١) جلسة مدة كل منها ٩٠ دقيقة ولمدة خمسة أسابيع. وقد استخدم الباحث مقياس تنظيم الذات لجمع المعلومات ومقارنة أداء أفراد الدراسة علي الاختبارات القبلية والبعدية للمجموعتين التجريبية والضابطة، وقد أشارت نتائج الدراسة إلي وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٠٠) في مهارات تنظيم الذات لصالح المجموعة التجريبية.

فاعلية برنامج معرفي سلوكي في تحسين مهارات تنظيم الذات لدي التلاميذ المتفوقين ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية بمنطقة الحدود الشمالية بالمملكة العربية السعودية

د. خالد أحمد محمود عطية
كلية العلوم والآداب برفحاء
جامعة الحدود الشمالية
المملكة العربية السعودية

مقدمة:

يتميز التلاميذ المتفوقين ذوى صعوبات التعلم خصائص كثيرة ومتنوعة وهم فئة من المتعلمين تجمع بين متناقضين مما يؤدي بها إلي ضعف الثقة بالنفس نقص السيطرة علي الانفعالات وانخفاض الدافعية للتعلم، لذا استوجب الأمر التركيز على تصميم برامج تربوية هادفة لتحسين مهارات تنظيم الذات لديهم بدلاً من التركيز علي تشخيص مواطن العجز والضعف، فالكثير من المتفوقين ذوى صعوبات التعلم يفشلون في الوفاء بالمتطلبات الملائمة للتقويم المدرسي كما ينشده المعلمون وذلك بسبب اتجاه المعلمين إلي الميل إلي إلحاق الطلاب العاديين ببرامج دون الطلاب ذوي صعوبات التعلم (Minner , 1990).

ولا يحقق الموهوبين ذوي صعوبات التعلم مستويات تحصيلية أو أكاديمية مرتفعة، لذا فإنهم يظلون مستبعدين من المتفوقين، وخاصة إذا كان محك التحديد والحكم هو التفوق التحصيلي، ولذا فهم يظلون في حالة عدم استقرار انفعالي وضعف في الدافعية، وهذا يدعونا كتربويين وباحثين إلي الاهتمام بهؤلاء الطلاب وتقديم الدعم التربوي والأكاديمي والسلوكي لهم في ظل أنظمة تعليمية تغفل هذه الفئة، مما ترتب عليه شيوع وانتشار نسبة عالية من الطلبة المتفوقين ذوي صعوبات التعلم داخل الفصول الدراسية، دون تقديم أي رعاية واهتمام.

مشكلة الدراسة:

يري العديد من الباحثين أنه من غير المقبول أن يحصل الطلاب المتفوقون ذوي صعوبات التعلم علي نسب مرتفعة في اختبارات الذكاء الرسمية في الوقت الذي يكون

تحصيلهم متوسطًا في المدرسة، وأن يكون الطفل متفوقا ولديه اضطرابات تعليمية تجعله من ذوي صعوبات التعلم.

وقد ترتب على هذا التناقض أن بقيت هذه الفئة من المتعلمين خارج نطاق الخدمات التربوية المناسبة التي تقدمها مؤسسات التربية الخاصة، كما أن الصعوبات التي يعانون منها هؤلاء المتعلمين حجبت الرؤى عن الكثير من جوانب تفوقهم ومواهبهم.

وأشار أرمسترونج (Armstrong,1987) إلى وجود مواهب وقدرات إبداعية متعددة لدى الطلبة المتفوقين ذوي صعوبات التعلم تمثلت في الرسم والموسيقى والرياضة وفي المهارات والقدرات الميكانيكية وفي مجال برمجة الحاسبات الآلية، كذلك أظهروا قدرة إبداعية في مجالات ليست تقليدية، الأمر الذي جعله يدعو إلى ضرورة إعطاء هذه الفئة من الطلاب رعاية وعناية خاصة تناسب هذه القدرات من خلال مدى واسع من الأساليب والاستراتيجيات المتبعة في تعليمهم وتقييمهم كبرامج لتحسين مهارات تنظيم الذات(Whitmore & Marker ,1985).

لذا جاءت الدراسة الحالية ببرنامجها المعرفي السلوكي لتحسين مهارات تنظيم الذات لدى المتفوقين ذوى صعوبات التعلم، فالمتفوق الذي يعانى من صعوبة في التعلم سوف يشعر بالإحباط وضعف الدافعية وانخفاض مستوى الوعي بالذات لديه نتيجة لتركيز الانتباه على عيوبه وليس على قدراته، ومن ثم فهو بحاجة إلى برامج لدعم وعيه بذاته، ورفع ثقته بنفسه، والنهوض بمستوى الدافعية بالنسبة له، وفقًا لما أشارت إليه دراسة برايم , Brima) (2010 من أهمية توفير العديد من البرامج التي تسهم في رعاية المتفوق صاحب الصعوبة في التعلم ودراسة براون (Brown , 2007) التي أشارت إلى رعاية المتفوقين ذوي صعوبات التعلم ودعم الجانب الوجداني لديهم وعدم إنكار وجودهم وإشعارهم بالدونية في محيط المجتمع المدرسي من خلال برامج تدريبية هادفة وفق خطة زمنية لتخفيف الضغوط الأكاديمية وتقليل الإحباط ونقص الدافعية بالاستفادة من جوانب القوة التي يحققون تفوقًا فيها لتخفيف جوانب الضعف لديهم، وحثهم على الاندماج مع أقرانهم من المتفوقين ذوي التحصيل العالي، وفي ضوء ما سبق تتحدد مشكلة الدراسة الحالية في التساؤل التالي:

ما مدي فاعلية البرنامج المعرفي السلوكي الذي طبق في هذه الدراسة في تحسين مهارات تنظيم الذات لدى التلاميذ المتفوقين ذوي صعوبات التعلم ؟

أهداف الدراسة:

هدف البحث إلي:

- استخدام برنامج معرفي سلوكي في تحسين مهارات تنظيم الذات لدي التلاميذ المتفوقين ذوي صعوبات التعلم.
- التأكد من فعالية البرنامج المعرفي السلوكي في تحسين مهارات تنظيم الذات..

فرضيات الدراسة:

١) " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلاميذ الصفين الخامس والسادس الابتدائي المتفوقين ذوي صعوبات التعلم بالمجموعتين التجريبية (التي درست باستخدام أساليب واستراتيجيات البرنامج المعرفي السلوكي المقترح)، والضابطة (التي لم يقدم لها أي برنامج) على مقياس مهارات تنظيم الذات في القياس البعدي "".

٢) " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلاميذ الصفين الخامس و السادس الابتدائي المتفوقين ذوي صعوبات التعلم بالمجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي على مقياس مهارات تنظيم الذات".

٣) " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلاميذ الصفين الخامس والسادس الابتدائي المتفوقين ذوي صعوبات التعلم بالمجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي على مقياس مهارات تنظيم الذات ".

أهمية الدراسة:

تكمن أهمية الدراسة الحالية في أنها:

- تركز على شريحة من المتعلمين تحتاج إلى دعم ورعاية وهم المتفوقين ذوي صعوبات التعلم.
- تطوير برنامج معرفي سلوكي والتحقق من فاعليته في تطوير مهارات تنظيم الذات.

- توفير برنامج معرفي سلوكي يمكن أن يعد نموذجا يستخدمه بعض المتخصصين في مجال التربية الخاصة لتطوير مهارات تنظيم الذات للتلاميذ المتفوقين ذوي صعوبات التعلم .

مصطلحات الدراسة:

البرنامج المعرفي السلوكي:

هو مجموعة من الإجراءات التي تهدف إلي تعريف التلاميذ بأسباب الاضطراب لديهم، وتعليمهم الآليات والطرق اللازمة للتعامل مع أسباب هذه الاضطرابات ، بحيث تصبح هذه الآليات والطرق جزء من الجانب المعرفي والسلوكي لديهم، وذلك باستخدام بعض أساليب النظرية السلوكية المعرفية.

مهارات تنظيم الذات (Self-Regulation Skills)

عرفها بديوي عبد الرحمن(٢٠٠٩) بأنها مجموعة من المهارات تعين المتعلم أيا كان نوعه في السيطرة علي انفعالاته، والمرونة في التعامل مع الآخرين وتحمل مسئولية الأداء الشخصي.

التعريف الإجرائي لمفهوم تنظيم الذات: يقاس بالدرجة التي يحصل عليها التلاميذ علي مقياس تنظيم الذات المستخدم بالدراسة الحالية.

المتفوقين ذوى صعوبات التعلم:

عرفهم الزيات (٢٠٠٢) أنهم أولئك الطلبة الذين يملكون مواهب وإمكانات عقلية غير عادية مميزة تمكنهم من تحقيق مستويات مرتفعة من الأداء، ولكنهم يعانون من صعوبات في التعلم تجعل مظاهر التحصيل أو الإنجاز الأكاديمي فيها منخفضا، و يعزى انخفاض تحصيلهم الأكاديمي إلى ضعف مفهوم الذات والافتقار إلى الدافعية.

وإجرائيا: هم الطلاب ذوى الذكاء المرتفع الذين تم تشخيصهم على أنهم من ذوي صعوبات التعلم في مجال أو أكثر من المجالات الدراسية بموجب المعايير المعتمدة من قبل وزارة التربية والتعليم وألحقوا بغرف مصادر التعلم في مدارسهم.

حدود الدراسة:

- مدي دقة تشخيص معلمي غرف المصادر والباحث للتلاميذ الذين تم اختيارهم ضمن عينة الدراسة علي أنهم متفوقون وأن لديهم صعوبات تعلم.
- محتوي البرنامج المعرفي السلوكي الذي يعتمد علي أساليب النظرية السلوكية المعرفية والمعد من قبل الباحث لتحقيق أهداف الدراسة الحالية.

الإطار النظري:

لقد وصف (Rawson , 1992) المتعلم المتفوق الذي يعاني من صعوبات تعلم بأنه غالبًا ما يكون لديه تقدير للذات ودافعية منخفضة، وعلى الرغم من أن التفكير الإبداعي، والذي يمثل أهمية رئيسية لحل المشكلات المعقدة، يحسن مشاعر تقدير الذات لديه إلا أن الأبحاث والدراسات التي تتناول خصائص التفكير الإبداعي لدى الطلبة المتفوقين والذين يعانون من صعوبات تعلم نادرة للغاية.

وقد أشارت عدة دراسات إلى حاجة التلاميذ ذوي صعوبات التعلم إلي تعلم أساليب مناسبة تساعدهم علي التعلم والتحكم في سلوكهم، ومن هذه الأساليب أسلوب التنظيم الذاتي، فقد أكد روبرت (Ropert, 1991) إلى أهمية تعليم التلاميذ كيفية تغيير سلوكهم نحو الأفضل، وذلك من خلال برامج تنظيم الذات ، وفي هذا إشارة إلي أن السبب في هذه السلوكيات غير المرغوبة هو قلة تنظيم الذات لديهم، وأوضح (Gradvold, 1994) أن عملية التدريب علي التنظيم الذاتي تشير إلي مجموعة من الأساليب المعرفية والسلوكية التي توظف بهدف مساعدة الأفراد علي 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 علي سوابق السلوك والعمليات المعرفية الوسيطة ونواتج السلوك بسبب كونها جميعا عمليات تتحكم بالسلوك.

لذا جاءت الدراسة الحالية ببرنامجها التدريبي لتنمية مهارات تنظيم الذات كمراقبة الذات ، تعزيز الذات ، ضبط المثيرات، والاندفاعية لدى المتفوقين ذوى صعوبات التعلم، ، وفقًا لما أشارت إليه دراسة برايم (Brima ,2010) إلى أهمية توفير العديد من البرامج التي تسهم في رعاية الموهوب صاحب الصعوبة في التعلم ، ودراسة براون (Brown , 2007) التي أشارت إلى رعاية الموهوبين ذوي صعوبات التعلم ودعم الجانب الوجداني لديهم وعدم

إنكار وجودهم وإشعارهم بالدونية في محيط المجتمع المدرسي من خلال برامج تدريبية هادفة وفق خطة زمنية لتخفيف الضغوط الأكاديمية وتقليل الإحباط ونقص الدافعية بالاستفادة من جوانب القوة التي يحققون تفوقًا فيها لتخفيف جوانب الضعف لديهم، وحثهم على الاندماج مع أقرانهم من المتفوقين ذوي التحصيل العالي.

وأشار عبد الستار (١٩٩٤) أن التنظيم الذاتي يعتبر أحد أشكال تعديل السلوك حيث يقوم هذا العلاج علي أساس الافتراض بأن الإنسان يستطع ممارسة السيطرة علي سلوكه ودوافعه، وهذا الافتراض يتعارض مع المبادئ السيكولوجية الأساسية، والتي تري بأن المحيط هو الذي يفرض السيطرة وليس الفرد نفسه.

وأوضح (Granvold,1994)الأساس النظري للتنظيم الذاتي هو أن كثيراً من أنماط السلوك المشكل لا يمكن تغييرها إلا من خلال الشخص نفسه وذلك لصعوبة العمل علي 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 علي مراقبتها مباشرة وإذا كان افتراضنا الأساسي يستند إلي أن سلوك الفرد ينبع من المحتويات المعرفية لديه فالأولي العمل علي نقل مسؤولية العلاج إلي المسترشد.

وأشار(Grandvold,1994) أن عملية التدريب علي التنظيم الذاتي تشير إلي التدريب علي مجموعة من الأساليب المعرفية والسلوكية التي توظف بهدف مساعدة الأفراد علي التحكم الذاتي بالسلوك الشخصي في العديد من الأماكن والمواقف المختلفة وهذا ما يسمي باستراتيجية التعميم (Generalization strategy) والتي تمتد إلي إيجاد أنماط سلوكية جديدة بحيث يحكم الفرد نفسه وبالتالي ينصب الاهتمام بالتنظيم الذاتي علي سوابق السلوك والعمليات المعرفية الوسيطة ونواتج السلوك بسبب كونها جميعاً عمليات تتحكم بالسلوك.

- **مهارات التنظيم الذاتي: (Self-Regulation Skills):**

أشار السمادوني (٢٠٠٧) إلي أن مهارات التنظيم الذاتي تساعد المتعلم على إدارة حالته الداخلية ودوافعها، وذلك من خلال ما يلي:

- التحكم الذاتي Self Control: ويتمثل في قدرة المتعلم على السيطرة على الانفعالات والدوافع الفوضوية، والتحكم في مشاعر الضيق أو الحزن أو الاندفاع بشكل جيد وبصورة إيجابية والتفكير بوضوح والمحافظة على التركيز حتى في المواقف الضاغطة.

- النزاهة (Trust Worthiness): ويتمثل في قدرة المتعلم على التصرف بشكل أخلاقي وبمصداقية، ومواجهة التصرفات غير الأخلاقية للآخرين والاعتراف بالأخطاء دون حرج أو خجل.
- الضمير (Conscientiousness): ويتمثل في قدرة المتعلم على تحمل مسؤولية الأداء الشخصي، والوفاء بالوعود و الحرص في العمل.
- التكيفية (Adaptability): وتتمثل في قدرة المتعلم على التعامل مع التغيير، والمرونة في رؤية الأحداث.
- الابتكار (Innovation): وتتمثل في قدرة المتعلم على البحث عن الآراء والأفكار الجديدة من مصادر متعددة وتبني آفاق جديدة في التفكير.

وتتضمن مهارات التنظيم الذاتي أيضا ما يلي :

- **مهارة مراقبة الذات (Self–Monitoring):**

فقد أشار kanfer& Goldstein (1984) أنها تبدأ بالشعور بالمشكلة وتنتهي بالحصول علي معلومات عن السلوك المستهدف ، وتتضمن كل المحاولات التي تهدف إلي جمع المعلومات حول السلوك المشكل بهدف الوصول إلي معلومات دقيقة تساعدنا علي تقييم هذا السلوك بدقة، وعرفته عبد الفتاح (٢٠٠١) أنها انتباه مقصود ومتعمد من الفرد لجوانب سلوكه ، كما أنها عملية تتضمن ملاحظة الأداء الذاتي وتسجيل هذا الأداء.

- **مهارة التقويم الذاتي (Self–Evaluation):**

فقد بين حمدي (١٩٩٢) أنها أحد الاستراتيجيات المعرفية التي تهدف إلي تهذيب وتنقية السلوك الإنساني من خلال تقييمه مع المعايير السلوكية المعروفة، أو التي تم تحديدها ، ويتم في هذه الاستراتيجيات التمييز بين ما يقوم به الفرد (السلوك غير المرغوب) وما يجب أن يقوم به (السلوك المرغوب)، ويتم في هذه الاستراتيجيات أيضا مقارنة بين معايير السلوك ومستويات الأداء والمعلومات التي جمعها من سلوك الفرد، وقد أشار عبد الفتاح (٢٠٠١) أنها مراقبة الفرد لنتائج سلوكه من أجل تهيئة استراتيجياته لإحراز التقدم المطلوب.

- **مهارة التعزيز الذاتي (self – reinforcements):**

عرفها عبد الفتاح (٢٠٠١) أنها قيام الفرد بمكافأة نفسه أو عقابها علي ضوء مدي اقترابه أو ابتعاده عن معايير الأداء التي وضعها لنفسه، وعرفها الخطيب (٢٠٠٣) بأنها

تغذية راجعة للسلوك الايجابي (المرغوب فيه) يقوم بها المسترشد بتقديم معززات ذاتية بعد قيامة بتحقيق الأهداف المطلوبة منه حسب المعايير المعدة مسبقاً، لتعزيز السلوك وتقويته، بحيث ينعكس ذلك علي قدرته علي ضبط ذاته. وأشار الظاهر (٢٠٠٤) إلي استخدام هذا الأسلوب في المراحل المبكرة سيكون له أثار ايجابية مستقبلية علي التفكير بشكل مستمر لكل سلوك يقوم به الفرد ويمكن أن يدمج هذا الأسلوب مع الأسلوب السابق " التقييم الذاتي"

- ضبط المثيرات (Stimulus Control): فقد أشار(Cranvold 1994) أن 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 علي فرص ظهور السلوك والتحكم به.

المتفوقون ذوى صعوبات التعلم:

تمثل هذه الفئة من الطلاب قرابة السدس من مجتمع الموهوبين والمتفوقين عقلياً بنسبة حوالي (١٦%) وأطلق عليهم مصطلحات منها المتعلمون المتناقضون أو المحيرون Paradoxical Learners. وهذه الفئة من الطلاب لديها موهبة واضحة في مجال أو أكثر من مجالات الموهبة المتعددة، ورغم ذلك فإنهم يعانون في الوقت ذاته من إحدى صعوبات التعلم مما يؤثر سلبًا على مستوى تحصيلهم الدراسي في مجال أو أكثر من المجالات الدراسية (Beckley, 1998).

يفترض التراث السيكولوجي أن لهذه الفئة من الطلاب ثلاثة أنماط هى:

- المتفوقون ذوو صعوبات التعلم البسيطة: وهم طلاب ذوو ذكاء مرتفع وقدرة لفظية عالية لكنهم قد يعانون من صعوبات في الهجاء أو القراءة أو الكتابة، وغالبًا ما يظهر لديهم تفاوت واضح بين التحصيل الفعلي والمتوقع كلما تقدموا دراسيا (Brody &Mills , 1997).
- الموهوبون ذوو صعوبات التعلم الحادة: وهم طلاب تزداد لديهم حدة الصعوبة إلى الدرجة التي يتم عندها تحديدهم على أنهم يعانون من صعوبات التعلم، لكن لم يسبق التعرف على قدراتهم الاستثنائية أو توجيهها، لذا يتم التركيز على نواحي الضعف لديهم دون إثراء نواحي القوة (Baume &et al , 1991) .

- الموهوبون ذوو صعوبات التعلم الذين لم يتم التعرف عليهم: وهم فئة صعبة التحديد والتعرف عليها لا باعتبارهم موهوبين ولا على أنهم يعانون من صعوبات التعلم، فهؤلاء الطلاب لديهم صعوبات تخفي مواهبهم، كما أن لديهم مواهب تخفي صعوباتهم وتظهرهم بمظهر زائف، وغالباً ما ينتظم هؤلاء الطلاب في فصول عادية وربما لا يستفيدون من الخدمات التربوية التي تقدم للموهوبين أو ذوي صعوبات التعلم (فتحي الزيات، ٢٠٠٢).

ويتم تشخيص المتفوقين ذوي صعوبات التعلم من خلال عدة أساليب منها:

- التقييم العقلي للطالب من خلال اختبارات الذكاء.
- الاختبارات التشخيصية لمستويات الأداء والإنجاز في المجالات الأكاديمية ذات الصعوبة.
- ملفات الإنجاز الأكاديمي.
- تقييم الجانب الابتكار، وتقييمات المعلمين والرفاق.
- المقابلات مع الوالدين، وملاحظات الفصل الدراسي.
- اختبارات قياس الاتجاهات، واختبارات العمليات والقدرات الإدراكية.
- قياس التآزر البصري الحركي، وتقييم القدرة التعبيرية (Maker& Jo-Udall , 2002).

وقد أشار (Mills &et al.,1992) أن من أبرز السمات والخصائص التي تميز الطلاب المتفوقين ذوي صعوبات التعلم ما يلي:

- لديهم قدرات ابتكاريه وأنشطة عقلية متمايزة.
- امتلاكهم بعض جوانب التفوق العقلي والموهبة.
- تميزهم في مهارات اللغة والقدرة على التحدث، ولديهم حب استطلاع وذاكرة بصرية متوقدة، هذا عن بعض جوانب القوة لديهم، أما جوانب الضعف لديهم تتمثل في:
- ظهور بعض صعوبات التعلم الأكاديمية لديهم.
- قصور واضح في تجهيز المعلومات.
- انخفاض تقديرهم لذواتهم، وهبوط مستوى دافعية التعلم لديهم.

وأوضح (Maker & Jo-Udall , 2002) أن احتياجاتهم تتمثل في مطالب أكاديمية مثل تقديم المادة التعليمية بأساليب متنوعة تستثير حواسهم، كما أنهم بحاجة إلى صفوف

خاصة تحقق لهم الإحساس بالمسؤولية وتنمية الابتكار والإبداع وتقييم أعمالهم ذاتيًا، بالإضافة إلى حاجتهم إلى جلسات خاصة لمناقشة ميولهم واستعداداتهم.

وبين (Goleman , 2005) أن من أهم أساليب واستراتيجيات رعاية المتفوقين ذوى صعوبات التعلم استراتيجية تفريد التعلم التي تركز على تصميم برامج تربوية تستثير جوانب القوة وتنميها وتتجنب جوانب الضعف والقصور وتعالجها.

دراسات سابقة:

لقد حظي موضوع تحسين مهارات تنظيم الذات لدى التلاميذ بشكلٍ عام باهتمام لا بأس به من قبل الباحثين وفيما يلي عرض للدراسات السابقة المتعلقة به.

أجري أبو العلا (٢٠٠٠) دراسة هدفت إلى معرفة أثر برنامج لتنمية التنظيم الذاتي علي إنجاز الطلاب منخفضي التحصيل في الكتابة علي إدراكهم لفاعليتهم الذاتية نحو الكتابة في المجموعات التجريبية الثلاث، وذلك على عينة من طلاب الحلقة الثانية من التعليم الأساسي. وتوصلت النتائج إلى أن البرنامج حقق الهدف منه وهو رفع مستوي التحصيل الدراسي للطلاب من خلال تعلمهم لاستراتيجيات التنظيم الذاتي للتعليم.

أجري تركي (٢٠٠٤) دراسة هدفت إلي التحقق من فاعلية برنامج تعليمي في تطوير مهارات تنظيم الذات وأثر ذلك علي السلوك الصفي لدي أطفال من ذوي صعوبات التعلم في الصف السادس علي عينة قوامها (٤٠) تلميذا وتلميذة، وأشارت نتائج الدراسة إلي وجود فروق ذات دلالة إحصائية في كل من مهارات تنظيم الذات والسلوك الصفي بين التلاميذ في المجموعة التجريبية والتلاميذ في المجموعة الضابطة لصالح تلاميذ المجموعة التجريبية التي تلقت البرنامج التدريبي، كما أظهرت النتائج وجود ارتباط عكسي ذي دلالة إحصائية بين اكتساب مهارات تنظيم الذات والسلوك الصفي.

وفي دراسة مارشيا (Marcia , 2005) التي هدفت إلى التعرف علي تأثير التدريب علي المراقبة الذاتية في الأداء الأكاديمي لدي أطفال صعوبات التعلم وأخري في جوانب سلوكية لأطفال صعوبات تعلم وإعاقات أخري ، تألفت العينة من سبعة أطفال ذكور وطفلتين من الإناث مدموجين في الصفوف العادية من المرحلة الأساسية ، تلقي الأطفال تدريباً في المراقبة الذاتية للانتباه مع مهمات القراءة والرياضيات لمساعدة الأطفال علي التعلم . أشارت

نتائج الدراسة إلي تأثير التدريب علي المراقبة الذاتية علي الأداء الأكاديمي للأطفال المدموجين ، كما أظهرت نتائج الدراسة أن الأطفال ذوي الإعاقات لا يستفيدون من استراتيجية المراقبة الذاتية إلا في غرفهم الصفية.

وقد هدفت دراسة قزاقزة (٢٠٠٥) إلي التعرف علي أثر التدريب في المراقبة الذاتية علي مستوي الانتباه لدي الأطفال الذين لديهم قصور في الانتباه ، تكونت عينة الدراسة (٧٨) تلميذاً وتلميذة من المرحلة الأساسية ويعانون من قصور الانتباه بناء علي درجاتهم في مقياس السلوك الانتباهي، وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة في مستوي الانتباه بين المجموعتين لصالح المجموعة التجريبية وأيضا أشارت النتائج إلي فاعلية البرنامج واستمرارية أثرة بعد توقف التدريب، في حين لم يثبت وجود فروق ذات دلالة إحصائية ترجع لمتغير النوع.

كما أجري القمش وآخرون (٢٠٠٨) دراسة هدفت إلي التحقق من فاعلية برنامج تعليمي في تحسين مهارات الذات لدى للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم بالصف السادس بالمرحلة الابتدائية، وقد تكونت عينة الدراسة من (٤٠) تلميذا وتلميذة من ذوي صعوبات التعلم، وقد أشارت نتائج الدراسة إلي وجود فروق ذات دلالة في مهارات تنظيم الذات بين التلاميذ في المجموعة التجريبية وبين تلاميذ المجموعة الضابطة لصالح المجموعة التجريبية.

وهدفت دراسة إبراهيم (٢٠١١) إلى التعرف علي أثر برنامج إثرائي في تنمية بعض العمليات العقلية وتنظيم الذات لدى المتفوقين عقليا ذوى التحصيل المنخفض بالمدرسة الابتدائية، وأشارت النتائج الإحصائية إلي فاعلية البرنامج في تنمية العمليات العقلية وتحسين تنظيم الذات لدي المجموعة التجريبية .

كما أجري الجندي (٢٠١٣) دراسة هدفت الى التعرف علي أثر برنامج قائم علي استراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم وتحسين العزو في قلق الاختبار وتقدير الذات والتوافق الدراسي لدى المتفوقين عقليا منخفضي التحصيل وأظهرت نتائج الدراسة فاعلية استخدام البرنامج المقترح في رفع قدرة التلميذ علي التركيز في الفصل ، والفهم الجيد للدروس والتعاون مع الزملاء والاستجابة لمطالب المعلمين داخل حجرة الدراسة واحترام إدارة المدرسة.

وهدفت دراسة عبد الحميد وحمدي (٢٠١٤) إلي التعرف علي مدي فاعلية نموذج تدريسي مقترح قائم علي التعلم الاستراتيجي في تنمية التحصيل ومهارات تنظيم الذات

الرياضي لدى طلاب الصف الأول الثانوي وأظهرت نتائج الدراسة فاعلية استخدام النموذج التدريسي المقترح النموذج في تنمية كل من : التحصيل وبعض مهارات التنظيم الذاتي الرياضي لدى طالبات المجموعة التجريبية.

تعقيب:

نخلص مما سبق إلى ما يلي :

- يعاني التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في غرف المصادر من قصور شديد في مهارات تنظيم الذات.
- كان لتطوير مهارات تنظيم الذات أثر فعال في خفض بعض المشاكل السلوكية للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم والتلاميذ العاديين.
- كذلك كان لتطوير مهارات تنظيم الذات أثر فعال في تحسين وتطوير المهارات الأكاديمية والتحصيل للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم والتلاميذ العاديين.

الطريقة والإجراءات:

عينة الدراسة:

تكونت عينة الدراسة الأساسية من (٤٠) تلميذا من المتفوقين والموهوبين ذوي صعوبات تعلم من تلاميذ مدينة رفحاء خلال العام الدراسي (٢٠١٦) تم اختيارهم من العينة الإجمالية التي بلغ قوامها (٧٠) تلميذا من الملتحقين بغرف مصادر صعوبات التعلم من الصفين الخامس والسادس بالمرحلة الابتدائية، وتم تقسيم العينة المستخدمة في الدراسة إلي (٢٠) تلميذا للمجموعة التجريبية و(٢٠) تلميذا للمجموعة الضابطة، وتم تقسيم العينة المستخدمة في الدراسة وفق الجدول التالي:

"جدول (١)

يوضح مواصفات العينة وتقسيماتها وأماكن تواجدها"

العينة / المجموعة	أماكن تواجد العينة.	المجموع
الضابطة	هارون الرشيد الابتدائية للبنين.	٢٠
التجريبية	بن كثير الابتدائية للبنين.	٢٠
المجموع	محافظة رفحاء – المملكة العربية السعودية	٤٠

تم اختيار عينة الدراسة من بين المتفوقين والموهوبين ذوي صعوبات التعلم من فصول الصفين الخامس والسادس بالمرحلة الابتدائية بقسم البنين ، وذلك باللجوء إلي أكثر من معيار تشخيصي للمتفوقين والموهوبين ذوي صعوبات التعلم داخل المدارس على النحو التالي:

تم تشخيصهم على أنهم من ذوي صعوبات التعلم في مجال أو أكثر من المجالات الدراسية بموجب المعايير المعتمدة من قبل وزارة التربية والتعليم وألحقوا بغرف مصادر التعلم في مدارسهم، واختبار المصفوفات المتتابعة العادي لجون رافن الذي تم استخدامه كاختبار تشخيصي، وتم التحقق من تكافؤ المجموعتين الضابطة والتجريبية في متغيرات العمر الزمني، ومتغيرات التطبيق الأخرى قبل تطبيق برنامج الدراسة التجريبي وأداة القياس المستخدمة وفقا للجدول التالي:

جدول (٢)

يوضح التكافؤ بين المجموعتين الضابطة والتجريبية في متغير السن والاختبارات والمقاييس المستخدمة في الدراسة.

المجموعة / المتغيرات والاختبارات	المجموعة الضابطة				المجموعة التجريبية				قيمة (ت)	مستوي الدلالة
	العدد	المتوسط	الوسيط	الانحراف المعياري	العدد	المتوسط	الوسيط	الانحراف المعياري		
متغير السن بالشهور	20	135.6	135.0	5.490	20	136.65	138.5	5.824	0.159	0.85
اختبار المصفوفات المتتابعة العادي		40.80	40.500	1.9628		40.70	41.00	0.302	0.302	0.766
مقياس تنظيم الذات		15.60	15.50	2.393		15.700	16.00	1.94	0.972	0.847

أدوات الدراسة:

- اختبار المصفوفات المتتابعة العادي لجون رافن (Johne Raven): يتألف من (٦٠) مصفوفة يتكون كل منها من عدة أشكال حذف جزء منها وعلى المفحوص أن يجد الجزء الناقص من بين عدد من الاحتمالات الاختيارية يمتد بين (٦: ٨) احتمالات، وقد صنفت مفردات الاختبار إلى خمس مجموعات، كل مجموعة تتكون من (١٢) مفردة (مصفوفة) وتتابع المجموعات حسب الصعوبات حيث تتطلب المجموعات السهلة دقة التمييز، بينما تتطلب المجموعات الصعبة إدراك العلاقات المنطقية بين الأشكال (آمال صادق وآخرون، ١٩٩٦).

وهو اختبار جمعي وينتمي إلى اختبارات القوة وليس اختبارات السرعة، وتم تقنين هذا الاختبار على البيئة السعودية (فؤاد أبو حطب وآخرون،١٩٧٩).

وتأكد الباحث من صدق وثبات المقياس بأكثر من طريقة على عينة شبيهة بعينة الدراسة الحالية.

- مقياس مهارات تنظيم الذات: لتحقيق أهداف الدراسة الحالية تم استخدام مقياس تنظيم الذات، والذي أعده (تركي ،٢٠٠٤) معتمدا علي مقياس (kendall,1979) وهو يقيس مهارات تنظيم الذات للأطفال ، ويتكون من (٣٠) فقرة تحت بعدين هما: التنظيم الذاتي، والاندفاعية، ويقوم المعلمون بتعبئة فقرات الاختبار.

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

صدق المقياس: قام معد المقياس بعرض فقرات المقياس علي عشرة محكمين من أعضاء هيئة التدريس من قسم الإرشاد والتربية الخاصة وعلم النفس ، حيث طلب منهم إبداء رأيهم حول مدي ملائمة الفقرة للبعد ومدي صحة الصياغة اللغوية وقد تم اخذ جميع الملاحظات بعين الاعتبار .

ثبات المقياس: قام معد المقياس بالتحقق من ثبات المقياس من خلال تطبيقه وإعادة تطبيقه بفاصل سبعة أيام علي (٣٠) تلميذا، وبلغ معامل الارتباط بطريقة الإعادة (٠,٧٤).

- البرنامج المعرفي السلوكي: ينطلق البرنامج من الأساس النظري الذي مفاده: أن كثيرا من أنماط السلوك المشكل لا يمكن تغييرها إلا من الشخص نفسه، ويهدف البرنامج التعليمي

السلوكي إلى تحسين مهارات تنظيم الذات لدي التلاميذ المتفوقين ذوي صعوبات التعلم و زيادة وعي الفرد بالسلوك الذي يقوم به و إكسابه مجموعة من المهارات التوافقية و التي تكون قابلة للتعميم في مواقف أخري في المستقبل.

- خطوات بناء البرنامج: قام الباحث بإعداد برنامج تدريبي معرفي سلوكي علي استراتيجية التنظيم الذاتي استنادا إلي الدراسات المتعلقة بالأساليب السلوكية المعرفية المستخدمة في التنظيم الذاتي، وتم عرض البرنامج علي أحد عشر أستاذا في التربية الخاصة بالجامعات السعودية وذلك لمعرفة مدي توافق البرنامج ومدي ملائمته للجلسة والأسلوب والأهداف والصياغة اللغوية و تم إجراء التعديلات المناسبة بناء على آراء المحكمين وتم وضع البرنامج بصورته النهائية.
- محتويات البرنامج: يتكون البرنامج التدريبي من (١١) جلسة تدريبية ، مدة كل جلسة (٩٠) دقيقة بمعدل جلستان أسبوعيا، وتحتوي كل جلسة أسلوبا سلوكيا معرفيا، حيث يتم في كل جلسة الآتي:
  - تعريف المفاهيم والمهارات والمصطلحات المتضمنة في كل استراتيجية ذات علاقة بتنظيم الذات.
  - شرح الاستراتيجية الخاصة بالجلسة مع أمثلة عليها وتطبيقاتها في الحياة اليومية.
  - واجبات منزلية يتم مناقشتها مع بداية كل جلسة لتقديم التغذية الراجعة، مع قيام التلاميذ بالمناقشة والحوار.

وفيما يلي توضيح لموضوع كل جلسة من جلسات البرنامج التدريبي:

- الجلسة الأولي: جلسة بنائية لبناء علاقة إيجابية بين التلاميذ والمدرب والتلاميذ بعضهم ببعض وكذلك تعريفهم بالبرنامج المعرفي السلوكي لتنظيم الذات وأهدافه.
- الجلسة الثانية: توضيح مهارة التنظيم الذاتي وجوانبها المختلفة.
- الجلسة الثالثة: توضيح مهارة المراقبة الذاتية للسلوك وتدريب التلاميذ عليها.
- الجلسة الرابعة: توضيح مهارة التقييم الذاتي وتدريب التلاميذ عليها.
- الجلسة الخامسة: توضيح مهارة التعزيز الذاتي للتلاميذ وتدريبهم عليها.
- الجلسة السادسة: توضيح مهارة التحكم الذاتي وتدريب التلاميذ عليها.
- الجلسة السابعة: توضيح مهارة حديث الذات الإيجابي وتدريب التلاميذ عليها.

- الجلسة الثامنة: توضيح مهارة تحديد المشكلة وتدريب التلاميذ عليها.
- الجلسة التاسعة: توضيح مهارة توكيد الذات الإيجابي للتلاميذ وتدريبهم عليها.
- الجلسة العاشرة: توضيح مهارة ضبط المثيرات للتلاميذ وتدريبهم عليها
- الجلسة الحادية عشر: الجلسة الختامية للبرنامج التدريبي.

▪ الاستراتيجيات المستخدمة في البرنامج:

- التعليمات: يقوم الباحث بتوضيح آليات تنفيذ المهارة في مواقف محددة بطريقة مناسبة، وكذلك توضيح الأهداف التي تسعي الجلسة إلي تحقيقها.
- التغذية الراجعة: يقوم الباحث بتزويد التلاميذ بمعلومات عن نتيجة تأديتهم للمهارة.
- الممارسة السلوكية: يمارس التلاميذ السلوك باستمرار في مواقف الحياة اليومية من خلال ما تم تدريبهم عليه في جلسات البرنامج.
- الواجبات المنزلية: تتمثل في تنفيذ واجبات منزلية من خلال تطبيق التلاميذ لما تم تعلمه في الجلسات التدريبية، حيث يتم مناقشة الواجبات المنزلية في أول كل جلسة من حيث مدى الاستفادة وما يواجههم من صعوبات عند تطبيقها.

إجراءات تطبيق الدراسة:

بعد انتهاء الباحث من إعداد أدوات الدراسة بصورها النهائية وبناء البرنامج التدريبي تم تطبيق الدراسة بإتباع الخطوات الآتية:

- حصر التلاميذ الذين تم تشخيصهم على أنهم من ذوي صعوبات التعلم في مجال أو أكثر من المجالات الدراسية بموجب المعايير المعتمدة من قبل وزارة التربية والتعليم وألحقوا بغرف مصادر التعلم في بعض المدارس الحكومية من الصفين الخامس والسادس.
- تطبيق اختبار المصفوفات المتتابعة العادي لجون رافن الذي تم استخدامه كاختبار تشخيصي لتحديد التلاميذ مرتفعي الذكاء.
- توزيع التلاميذ إلي مجموعتين (تجريبية وضابطة) باستخدام الطريقة العشوائية.
- قبل البدء بتنفيذ البرنامج تم إجراء قياس قبلي علي أفراد عينة الدراسة للمجموعتين التجريبية والضابطة، وذلك من خلال أداة الدراسة (مقياس تنظيم الذات).

- تكوين مجموعات إرشاد جمعي من التلاميذ الذين تم اختيارهم عشوائيا من كل مدرسة.
- قام الباحث بتنفيذ البرنامج، وكان عدد جلسات البرنامج (١١) جلسة زمن كل جلسة (٩٠) دقيقة وبمعدل مرتين أسبوعيا.
- بعد الانتهاء من تنفيذ البرنامج مباشرة تم إجراء قياس بعدي علي أفراد عينة الدراسة للمجموعتين التجريبية والضابطة من خلال إعادة تطبيق أداة الدراسة (مقياس تنظيم الذات).
- إجراء المعالجة الإحصائية المناسبة للتحقق من فرضيات الدراسة.

منهج الدراسة:

تصميم الدراسة والمعالجة الإحصائية:

تعد الدراسة الحالية دراسة تجريبية تشتمل علي متغيرين : متغير واحد مستقل ومتغير واحد تابع، وقد تم استخدام تصميم المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية باختبار قبلي واختبار بعدي وقياس متابعة بعد الانتهاء من البرنامج بشهر كما يلي: انظر الجدول رقم (٣)

مجموعة تجريبية: تعيين عشوائي – قياس قبلي – معالجة – قياس بعدي – قياس متابعة.

مجموعة ضابطة: تعيين عشوائي – قياس قبلي – معالجة – قياس بعدي – قياس متابعة.

جدول (٣) جدول تصميم الدراسة

المجموعة	قياس قبلي	معالجة	قياس بعدى	قياس متابعة
تجريبية	مهارات تنظيم الذات	تطبيق البرنامج التدريبي	مهارات تنظيم الذات	مهارات تنظيم الذات
ضابطة	مهارات تنظيم الذات	بدون معالجة	مهارات تنظيم الذات	مهارات تنظيم الذات

متغيرات الدراسة:

تكونت الدراسة الحالية من المتغيرات الآتية:

المتغير المستقل: البرنامج المعرفي السلوكي الخاص بمهارات تنظيم الذات.

المتغير التابع: مهارات تنظيم الذات.

واستخدمت الدراسة مجموعة من الأساليب الإحصائية لمعالجة النتائج وهي:

- معاملات الارتباط Correlation.

- الوسيط Medians ، المتوسطات Means، الانحراف المعياري Standards Variance.
- اختبار(ت) T Test لدلالة الفروق بين المتوسطات للمجموعة المتساوية العدد في العينات الكبيرة.

نتائج الدراسة وتفسيرها:

يتضمن هذا الجزء عرضا للنتائج التي أسفر عنها البحث حول مدي فاعلية البرنامج المعرفي السلوكي في تنمية مهارات تنظيم الذات لدى تلاميذ الصفين الخامس والسادس الابتدائي الموهوبين ذوي صعوبات التعلم بمحافظة رفحاء بالمملكة العربية السعودية.

نتائج الفرض الأول: ينص الفرض الأول على أنه " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات التلاميذ بالمجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس مهارات تنظيم الذات في القياس البعدي.

لاختبار صحة هذا الفرض تم حساب المتوسطات والانحرافات المعيارية، وقيمة "ت" لدلالة الفروق بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعتين الضابطة والتجريبية في القياس البعدي على مقياس تنظيم مهارات الذات، ويوضح الجدول (٤) النتائج التي توصل إليها الباحث

جدول (٤)

المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيمة "ت" لدلالة الفروق بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعتين الضابطة والتجريبية في القياس البعدي على مقياس مهارات تنظيم الذات.

البعد	المجموعة	ن	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
مقياس مهارات تنظيم الذات	الضابطة	20	15.750	2.0229	19	13.692	0.000
	التجريبية	20	25.350	1.9540			

يتضح من الجدول(٤) وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس مهارات تنظيم الذات في القياس البعدي لصالح تلاميذ المجموعة التجريبية حيث كانت قيمة "ت" دالة عند مستوى (0.000)، مما يدل على فاعلية البرنامج السلوكي المعرفي المقترح.

نتائج الفرض الثاني: ينص الفرض الثاني على أنه " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات التلاميذ بالمجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي على مقياس مهارات تنظيم الذات ".

لاختبار صحة هذا الفرض تم حساب المتوسطات والانحرافات المعيارية، وقيمة "ت" لدلالة الفروق بين المجموعات المرتبطة، ويوضح الجدول (٥) النتائج التي توصل إليها الباحث على مقياس مهارات تنظيم الذات.

جدول (٥)

المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيمة "ت" لدلالة الفروق بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي على مقياس مهارات تنظيم الذات.

البعد	القياس	ن	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
مقياس مهارات تنظيم الذات	قبلي	20	15.700	1.949	19	13.923	0.000
	بعدي	20	25.350	1.954			

يتضح من الجدول السابق (٥) وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي على مقياس مهارات تنظيم الذات لصالح القياس البعدي حيث كانت قيمة "ت" دالة عند مستوى (0.000)، مما يدل على فاعلية البرنامج السلوكي المعرفي المستخدم.

نتائج الفرض الثالث: ينص الفرض الرابع على أنه " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات التلاميذ بالمجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتابعي على مقياس مهارات تنظيم الذات ".

لاختبار صحة هذا الفرض تم حساب المتوسطات والانحرافات المعيارية، وقيمة "ت" لدلالة الفروق بين المجموعات المرتبطة، ويوضح الجدول (٦) النتائج التي توصل إليها الباحث على مقياس مهارات تنظيم الذات.

جدول (٦)

المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيمة "ت" لدلالة الفروق بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي على مقياس مهارات تنظيم الذات.

البعد	القياس	ن	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
مقياس مهارات تنظيم الذات	بعدي	20	25.350	1.954	19	0.438	0.666
	تتبعي	20	25.250	1.372			

يتضح من الجدول السابق (٦) اعدم وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي على مقياس تنظيم مهارات الذات حيث كانت قيم "ت" غير دالة، وهذا يشير إلى استمرارية فعالية البرنامج التعليمي الجديد.

أشارت نتائج الدراسة إلي فاعلية البرنامج المعرفي السلوكي الذي كان لها الأثر الواضح في تحسين مهارات تنظيم الذات لدي التلاميذ المتفوقين ذوي صعوبات التعلم ، وبشكل ملحوظ لدى أفراد المجموعة التجريبية مقارنة بأفراد المجموعة الضابطة، وفيما يلي مناقشة مفصلة للنتائج ذات العلاقة بفرضيات الدراسة.

أولا. مناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية الأولي:

أشارت النتائج المتعلقة بالفرضية الأولى، والتي نصت على ما يلي: " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.00) بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدى على الدرجة الكلية لمقياس مهارات تنظيم الذات" إلي أن المجموعة التجريبية التي تعرضت للبرنامج التدريبي قد أظهرت أثر ذلك في تحسين مهارات تنظيم الذات لديهم وقد اتضح ذلك من خلال وجود فروق دالة بين المجموعتين: التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي وتتفق نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة تركي (٢٠٠٤) التي أشارت إلي وجود فروق ذات دلالة إحصائية في كل من مهارات تنظيم الذات والسلوك الصفي بين التلاميذ في المجموعة التجريبية والتلاميذ في المجموعة الضابطة لصالح تلاميذ المجموعة التجريبية التي تلقت البرنامج التدريبي، كما أظهرت النتائج وجود ارتباط عكسي ذي دلالة إحصائية بين اكتساب مهارات تنظيم الذات والسلوك الصفي، كما اتفقت مع دراسة

مارشيا (Marcia , 2005) والتي أشارت نتائجها إلى تأثير التدريب علي المراقبة الذاتية علي الأداء الأكاديمي للأطفال المدموجين ، كما أظهرت نتائج الدراسة أن الأطفال ذوي الإعاقات لا يستفيدون من إستراتيجية المراقبة الذاتية إلا في غرفهم الصفية ، وكذلك اتفقت مع دراسة قزاقزة (٢٠٠٥) والتي أشارت نتائجها إلي وجود فروق ذات دلالة في مستوي الانتباه بين المجموعتين لصالح المجموعة التجريبية وأيضا أشارت النتائج إلي فاعلية البرنامج واستمرارية أثرة بعد توقف التدريب.

كما اتفقت مع دراسة القمش وآخرون (٢٠٠٨) والتي أشارت نتائجها إلي وجود فروق ذات دلالة في مهارات تنظيم الذات بين تلاميذ المجموعة التجريبية و الضابطة لصالح المجموعة التجريبية، واتفقت مع دراسة إبراهيم (٢٠١١) والتي أشارت نتائجها إلى فاعلية البرنامج في تنمية العمليات العقلية وتحسين تنظيم الذات لدي المجموعة التجريبية .

كما اتفقت مع دراسة الجندي (٢٠١٣) والتي بينت نتائجها فاعلية استخدام البرنامج المقترح في رفع قدرة التلميذ علي التركيز في الفصل ، والفهم الجيد للدروس والتعاون مع الزملاء والاستجابة لمطالب المعلمين داخل حجرة الدراسة واحترام إدارة المدرسة.

وأخيرا اتفقت نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة عبد الحميد وحمدي (٢٠١٤) والتي أشارت نتائجها إلي فاعلية استخدام النموذج التدريسي المقترح في تنمية كل من التحصيل وبعض مهارات التنظيم الذاتي الرياضي لدى طالبات المجموعة التجريبية.

وقد يرجع تفوق المجموعة التجريبية علي المجموعة الضابطة إلي تأثرهم بالبرنامج الذي كان يهدف إلي تدريب التلاميذ على بعض المهارات المناسبة التي تساعدهم في التعرف علي المشكلة وتغيير أفكارهم السلبية إلي إيجابية والمراقبة الذاتية والضبط والتعزيز الذاتي واستخدام استراتيجيات للحيلولة دون حدوث المشكلات الصفية، وقد جاءت المهارات التي قدمت لهم في جلسات البرنامج لتلبي حاجات التلاميذ في حياتهم وفي غرفة الصف، ونظرا لحاجتهم إلي إتقان هذه المهارات وممارستها في حياتهم اليومية مما زاد في مستوي الإتقان وتحسن تعلم مهارات تنظيم الذات وفقا للطريقة التي تم تدريب الطلاب عليها في تعليم هذه المهارات، حيث يلقى جزء كبير من مسئولية التدريب علي عاتق التلميذ نفسة سواء داخل الجلسات التدريبية في غرفة الصف و المنزل عن طريق الواجبات المنزلية، واستخدامها في مواقف حياتية تتطلب مثل هذه المهارات التي تم تدريبه عليها.

ثانيا. مناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية الثانية:

أشارت النتائج المتعلقة بالفرضية الثانية، والتي نصت علي ما يلي "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مهارات تنظيم الذات بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي و البعدي على مقياس مهارات تنظيم الذات". إلي وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي على مقياس تنظيم الذات لصالح القياس البعدي حيث كانت قيمة "ت" دالة عند مستوى (0.00)، مما يدل على فاعلية البرنامج التعليمي المستخدم، وهذا يتفق بشكل عام مع العديد من الدراسات السابقة التي أشارت إلى فاعلية البرنامج المعرفي السلوكي في تحسين مهارات تنظيم الذات لدى التلاميذ المتفوقين ذوى صعوبات التعلم. وقد اتفقت نتائج هذه الدراسة مع دراسة (تركي،٢٠٠٤) ، ودراسة كل من: مارشيا (Marcia, 2005) ، و قزاقزة (٢٠٠٥)، و القمش وآخرون (٢٠٠٨)، وتأثير التدريب علي المراقبة الذاتية علي الأداء الأكاديمي للأطفال المدموجين ، و أن الأطفال ذوي الإعاقات لا يستفيدون من استراتيجية المراقبة الذاتية إلا في غرفهم الصفية، وكذلك وجود فروق ذات دلالة في مستوي الانتباه بين المجموعتين لصالح المجموعة التجريبية، و أشارت النتائج إلي فاعلية البرنامج واستمرارية أثرة بعد توقف التدريب.

ويتضح مما سبق أن مهارات تنظيم الذات كأي مهارة أخري من مهارات الحياة يمكن للطفل أن يتعلمها ويتقنها إذا ما توافرت له الأساليب والطرق الجيدة في تعلم المهارة ، ويمكن أن يعزي التحسن المستمر في مستوي تنظيم الذات لدى أفراد المجموعة التجريبية إلي تأثرهم بالبرنامج الذي كان يهدف إلي تعليم التلاميذ بعض المهارات المناسبة التي تساعدهم علي التعرف علي المشكلة وتغيير أفكارهم السلبية إلي إيجابية.

ثالثا. مناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية الثالثة:

أشارت النتائج المتعلقة بالفرضية الثالثة، والتي نصت علي ما يلي: " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي على مقياس مهارات تنظيم الذات " إلى عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي على مقياس مهارات تنظيم الذات، حيث كانت قيم "ت" غير دالة، وهذا يشير إلى استمرارية فعالية البرنامج التعليمي الجديد.

توصيات الدراسة:

وفي ضوء النتائج السابقة، فإن الباحث يوصي بما يلي:

- ضرورة استخدام هذا البرنامج من قبل المرشدين التربويين ومعلمي التربية الخاصة وتعميمه علي المدارس التي تعني بالأطفال المتفوقين والموهوبين ذوي صعوبات التعلم.
- تدريب التلاميذ والمعلمين علي استراتيجيات البرنامج المعرفي السلوكي.
- ضرورة إجراء دراسات حول أثر البرنامج المعرفي السلوكي في مهارات تنظيم الذات في تحسين مستوي التحصيل الدراسي ومستوي السلوك الصفي.

المراجع العربية:

١. أبو العلا، سوسن إبراهيم (٢٠٠٠). أثر برنامج لتنمية التنظيم الذاتي للتعلم على الأداء والفعالية الذاتية لمنخفضي التحصيل، *رسالة دكتوراه*، معهد الدراسات التربوية، جامعة القاهرة.

٢. إبراهيم ، جيهان محمد محمد (٢٠١١). أثر برنامج إثرائي في تنمية بعض العمليات العقلية وتنظيم الذات لدى المتفوقين عقليا ذوى التحصيل المنخفض بالمدرسة الابتدائية، *أطروحة دكتوراه*، جامعة القاهرة، معهد الدراسات التربوية.

٣. الجندي، إيمان عبد المقصود (٢٠١٣). "برنامج قائم علي استراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم وتحسين العزو في قلق الاختبار وتقدير الذات والتوافق الدراسي لدى المتفوقين عقليا منخفضي التحصيل"، *أطروحة دكتوراه* ، جامعة القاهرة ،معهد الدراسات التربوية، قسم الإرشاد النفسي والتربوي.

٤. الخطيب ، جمال (٢٠٠٢). *تعديل السلوك الإنساني* " . دار الفلاح . الأردن .

٥. الخطيب ، جمال (٢٠٠٣). "مهارات تنظيم الذات ". *مجلة التربية الخاصة* (٣)السعودية . ٨٣-٧٤

٦. الظاهر ، قحطان احمد . (٢٠٠٤). *"طرق التدريس العامة* ". المكتبة الجامعية . ليبيا .

٧. السمادوني، السيد إبراهيم (٢٠٠٧).*الذكاء الوجداني (أسسه ، تطبيقاته ، تنميته)*. عمان: دار الفكر.

٨. الشناوى، محمد (١٩٩٨). *العلاج السلوكي الحديث، أسسه وتطبيقاته*"، دار قباء للطباعة، القاهرة.

٩. الزيات، فتحي (٢٠٠٢). *المتفوقون عقليًا ذوو صعوبات التعلم*"، القاهرة، دار النشر للجامعات.

١٠. إبراهيم، جيهان محمد محمد (٢٠١١). "أثر برنامج إثرائي في تنمية بعض العمليات العقلية وتنظيم الذات لدي المتفوقين عقليا ذوي التحصيل المنخفض بالمدرسة الابتدائية"، *أطروحة دكتوراه* ، جامعة القاهرة، معهد الدراسات التربوية، القاهرة.

١١. باكير، نيرمين (٢٠٠١)."فاعلية البرنامج للتنظيم الذاتي في في التحكم للغضب ومركز الضبط لدى عينة من طالبات الصف الأول الثانوي "*رسالة ماجستير*.الجامعة الأردنية .عمان. الأردن .

١٢. تركي، جهاد عبد ربه (٢٠٠٤). فاعلية برنامج تعليمي سلوكي معرفي في تطوير مهارات تنظيم الذات لدي الأطفال ذوي صعوبات التعلم وعلاقة ذلك بسلوكهم الصفي، *رسالة دكتوراه*، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، عمان، الأردن.

١٣. حمدي، نزيه (١٩٩٢)."فاعلية التنظيم الذاتي في خفض سلوك للتدخين". *مجلة دراسات*.١٩-٢٠ الجامعة الأردنية.

١٤. طنوس ، عادل (١٩٩٤)."فاعلية أسلوبي الاستجابة المنافسة والتنظيم الذاتي في معالجة قضم الأظافر ". *رسالة ماجستير*. الجامعة الأردنية . عمان .الأردن .

١٥. عواد، أحمد أحمد (١٩٩٥)."*مدخل تشخيصي لصعوبات التعلم لدى الأطفال* (اختبارات ومقاييس)"، الإسكندرية: المكتب العلمي للكمبيوتر والنشر والتوزيع.

١٦. عبد الحميد، رشا وحمدى، إيمان(٢٠١٤). "نموذج تدريسي مقترح قائم علي التعلم الاستراتيجي وفاعليته في تنمية التحصيل ومهارات التنظيم الرياضي لدي طلاب الصف الأول الثانوي"، *مجلة تربويات الرياضيات*، كلية التربية – جامعة بنها، يناير.

١٧. عبد الفتاح، فوقية (٢٠٠١). "أثر برنامج لتنمية التوجه الدافعي الداخلي علي تحسين الكفاءة الأكاديمية والأدائية لدي الطالب المعلم"، *مجلة التربية*، جامعة الأزهر، عدد (١٠١).

١٨. عواد، أحمد (١٩٩٥). " *مدخل تشخيصي لصعوبات التعلم لدى الأطفال* (اختبارات ومقاييس)"، الإسكندرية ، المكتب العلمي للكمبيوتر والنشر والتوزيع.

١٩. قزاقزة ، احمد (٢٠٠٥)." فاعلية التدريب علي المراقبة الذاتية في مستوي الانتباه لدى الأطفال الذين لديهم قصور فيه ". *رسالة دكتوراه*، جامعة عمان العربية للدراسات العليا ، عمان ، الأردن.

٢٠. هارون ، رمزي (١٩٩٤). "فاعلية ثلاثة برامج في التدريب علي تنظيم الذات في خفض الاكتئاب لدى عينة جامعية ". *رسالة ماجستير*. الجامعية الأردنية . عمان .الأردن.

المراجع الأجنبية:

21. Armstrong ,T.(1987). *Describing Strengths in Children Identified as " learning Disabled " Using Howard Gardner's Theory of Multiple Intelligences as – Organizing* , Unpublished Doctoral Dissertation , California Institute of Integral Studies
22. Baum, S. , Owen, S. & Dixon, J. (1991).*To be Gifted and Learning Disabled: From Identification to Practical Intervention Strategies*. Mansfield Center, CT: Creative Learning Press.
23. Beckley , D.(1998). *Gifted and Learning Disable*: Twice Exceptional Students Neag Center (NRC/GT page) news Letter Article Fourth Article, Spring.
24. Brima , H. (2010). *Access leisure Program and U.S. Paralympics sport* , Paper presented to U.S. Paralympics.
25. Brody, L.& Mills , C.(1997).*Gifted Children with Learning Disabilities a Review of the issue* , Journal of Learning Disabilities ,Vol(30) , P P (282:297).
26. Bembenutty, H.(2006). *Self-regulation of learning* . Academic Exchange Quarterly, 10, 4, 221- 248.
27. Dailey, K. (1981). *Self-monitoring of on - task behavior with learning disabled children* . Exceptional Education Quarterly. 2(3). 73- 82
28. De LA paz, sussn . (1999). *Teaching writing strategies and self-regulation procedures to middle school students with learning disabilities* . Focus on Exceptional children . (5) 31.
29. Flavell, j.H.M. Kay (Mary Kay), (Eds.). (1977). *Perspectives on development of memory and cognition* . Hillsdate, N.J.: Erlbaum Associates.
30. 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
31. Goleman , D. (1997). *Emotional Intelligence*. New York: Washington Press.Kennedy , K. (2002): Collaborative Consultation: A promising tool for Serving Gifted Students with Learning Disabilities. Journal of Reading , Writing , and Learning Disabilities International , Vol (5) , No (3) , P P (253:264).

32. Karly, p. &Kanfer, F.H. (1982). self *management and behavior change*. Elmsford, new yourk , Pergamon press Inc
33. Kanfer &coldstein (1984). *Helping people change a. textbook of methods*. Pergamon press Inc
34. 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
35. 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
36. Maker , C.& Jo. Udall, A.(2002). *Giftedness and Learning Disabilities*. (ERIC Diges. 427), National Institute of Education Document No. N I E 400840010.
37. MC Coach , D. B , Kehle , T. J. , Bray, M.A. and Siegle , D.(2001). *Best Practices in the Identification of Gifted Students With Learning Disabilities*. Psychology in the Schools , Vol (38), No(5) , PP (403: 411).
38. Mills ,C.& Durden , W.(1992). *Cooperative Learning and Ability Grouping*. A n Issue of Choice. Gifted Child Quarterly ,Vol (36), No (1), PP (11:16).
39. Minner , S.(1990). *Teacher Evaluations and Case Description of Learning Disabled Gifted Children* . Gifted Child Quarterly ,Vol (34), No(1),PP(37-39).
40. Miranda, K. Ana; villaescusa, (1997). *Is attribution. Retraining necessary ? Use. Of self- regulation procedures for enhancing the reading*. Journal of learning disabilities. (5) 30.
41. prater, M. Anne. (1994). *Academic. achievement; behavior modification; self- management (psychology)*, preventing school Failure, (4)38
42. Rawson, M.B.(1992). *The Many Faces of Dyslexia (2nd ed).* Baltimore, MD: The Orton Dyslexia Society.
43. Robert, L. Koeqel (1991). *Using. Self-Monitoring To increase independence*.
44. sander, N. (1991). *Effect of a self-Management Strategy On Task- Independent Behaviors of Adolescents with Learning Disabilities* . Journal of Special Education. 15(1). 64-74
45. Whitmore , T.R & Marker ,C. J.(1985). *Intellectual Giftedness in Disabled Sons*. Rockville , MD: Aspen.