التنظيم الذاتي لدى معلمي الطلبة ذوي صعوبات التعلم وعلاقته بدرجة تطبيقهم للممارسات المبنية على الأدلة في تدريس هؤلاء الطلبة

ورود عبد المطلب المبارك
جامعة عمان العربية
تاريخ الاستلام: 2021/07/10

الدكتور نبيل صلاح حميدان
جامعة عمان العربية
تاريخ القبول: 2021/07/26

الملخص

هدفت هذه الدراسة إلى التعرّف على مستوى التنظيم الذاتي لدى معلمي صعوبات التعلم وعلاقته بدرجة تطبيقهم للممارسات المبنية على الأدلة في تدريس هؤلاء الطلبة. وتكونت عينة الدراسة من (82) معلماً ومعلمة ممن يعملون في غرف المصادر التابعة لمديرية التربية والتعليم في محافظة العاصمة، عمان، الأردن، في الفصل الثاني للعام الدراسي لعام (2020–2021). ولتحقيق أهداف الدراسة، تم بناء استبانة لقياس التنظيم الذاتي لدى المعلمين واستبانة لقياس درجة تطبيق الممارسات المبنية على الأدلة من قبل المعلمين، اللتين تم التأكد من دلالات صدقهما وثباتهما، وقد طبقت أداتا الدراسة على معلمي ذوي صعوبات التعلم من خلال توزيعها عبر مجموعات معلمي غرف المصادر بالتنسيق مع مديرية التربية الخاصة في وزارة التربية والتعليم لوقف التعليم الوجاهي بسبب جائحة كورونا.

وأشارت النتائج إلى أن المتوسطات الكلية لمقياس التنظيم الذاتي مرتفعة، وأن درجة تطبيق المعلمين للممارسات المبنية على الأدلة جاءت مرتفعة. وبينت الدراسة وجود فروق ذات دلالة تعزى لمتغيري الخبرة والمؤهل العلمي في درجة تطبيق المعلمين للممارسات المبنية على الأدلة بينما لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الجنس.

كما أشارت الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية بين درجة تطبيق المعلمين للممارسات المبنية على الأدلة ودرجة التنظيم الذاتي لديهم.

وأوصت الباحثة بإجراء دراسات حول ممارسات أخرى تستند إلى الأدلة غير التي تناولتها الدراسة، ووضع برنامج تدريبي من شأنه تدريب المعلمين على الممارسات الحديثة وقياس أثر هذا البرنامج على الطلبة ذوي صعوبات التعلم في الصف، وإجراء أبحاث بطرق متنوعة للتعرف على العوامل التي تساهم في زيادة استخدام المعلمين للممارسات المبنية على الأدلة وما هي الموانع التي تحول دون استخدام هذه الممارسات.

الكلمات المفتاحية: التنظيم الذاتي، الممارسات المستندة على الأدلة، الطلبة ذوو صعوبات التعلم.

Self-Regulation among Learning Disabilities Teachers and Its Relation to The Degree of Using Evidence-Based Practices in Teaching Those Students

Wurood Al-Mubarak **Phd. Nabil Salah Hemedan**

Abstract

This study aimed to identify the level of self-regulation among teachers of learning disabilities and its relationship to the degree of their application of evidence-based practices in teaching these students. The study sample consisted of (82) male and female teachers who work in the resource rooms of the directorate of Education in Amman, in the second semester of the academic year for the year (2020-2021). In order to achieve the objectives of the study, a questionnaire was constructed to measure teachers' self-regulation and a questionnaire to measure the degree of application of evidence-based practices by teachers whose validity and realiability were verified. The study tools were applied to teachers with learning Disabilities by distributing them across groups of resource rooms in coordination. With the Directorate of Special Education in the Ministry of Education to stop face education due to the Corona vairus.

The results indicated that the overall averages of the self-organization Scale were high, and that the degree of teachers 'application of evidence-based practices was high. The study showed that there are significant differences attributable to the variables of experience and educational qualification in the degree of teachers' application of evidence-based practices, while there are no statistically significant differences in attributing to the gender variable.

The study also indicated that there is a correlation between the degree of teachers' application of evidence-based practices and their degree of self-regulation.

The researcher recommended conducting studies on other practices based on evidence other than those covered by the study, setting up a training program that will train teachers on modern practices and measuring the impact of this program on students with learning Disabilities in the classroom, conducting research in a variety of ways to identify the factors that contribute to increasing the use of teachers. Evidence-based practices and what are the barriers to using these practices.

key words: Self-regulation, evidence-based practices, students with learning disabilities.

مشكلة الدراسة وأهميتها

المقدمة:

يعد التنظيم الذاتي أحد أهم أركان العملية التعليمية والذي يتم تعريفه بصورة مبسطة بأنه القدرة على التعلم من التجارب السابقة والقدرة على التحكم بالمثيرات واتخاذ رد الفعل المناسب وتقييم نتائجه وتعديله مستقبلاً بما يخدم تحقيق الأهداف (Bandura, 1991). ومن التعريف يمكن استنتاج أن التنظيم الذاتي يشتمل على كل من التخطيط وإدارة المثيرات والتحكم بردود الأفعال وتقييم النتائج المستمر وصولاً إلى أهداف معينة. فالمعلم المنظم ذاتياً هو المعلم الذي بإمكانه رسم خططه بصورة صحيحة وإدارة طلابه بصورة جيدة وكذلك فإنه يعرض دروسه بصورة مثالية، وبنفس الوقت فإنه يمتلك القدرة على التحكم بمشاعره وعواطفه بما يخدم العملية التعليمية بما يحقق أقصى استفادة من قبل الطلبة في أقصر وقت ممكن.

ومع تزايد الاهتمام في الآونة الأخيرة بالطلبة ذوي الإعاقة بصورة عامة وبالطلبة ذوي صعوبات التعلم على وجهٍ خاص، وفي ظل اتساع البحث العلمي النظري من جهة والتطبيقي من جهة أخرى في شتى المجالات العلمية، وفي مجال التربية الخاصة بشكل خاص، ظهرت الكثير من الممارسات التي تم إثبات جدواها وفاعليتها في المجالات العلمية الطبية منها والاجتماعية. وقد أطلق على هذه الممارسات اسم الممارسات المبنية على الأدلة، أو كما يطلق عليها أحياناً الممارسات المبنية على البراهين، حيث يقصد بالأدلة أو البراهين النتائج الإيجابية التي أكدت جدوى وفاعلية تلك الممارسات، وقد كان لكل من التربية والتعليم نصيب من هذه الممارسات، منها ما يستخدم في مجال التربية والتعليم العام ومنها ما يستخدم في مجال التربية الخاصة وتعليم ذوي الإعاقة. هذا وبالرغم من اختلاف آراء المعلمين حول طرق ووسائل إثبات الممارسات المبنية على الأدلة إلا أن البحوث التجريبية والمتكررة في دراسة الممارسات المستخدمة في تعليم الطلبة متعددة ومتشعبة، وقد أثبتت وجود الكثير من الممارسات التعليمية ذات الأثر الإيجابي على التحصيل الدراسي للطلبة بوجه عام والطلبة ذوي الإعاقة على وجه التحديد، خاصة وأن هذه الفئة من الطلبة لا تملك القدرة على التعلم باستخدام الطرق والممارسات التقليدية في التعليم. (Armestong, Ogg, Sundman-Wheat, & Walsh 2013)

وتؤكد الأدبيات التربوية المتخصصة والتشريعات الراهنة في بعض الدول على معلمي الأطفال ذوي صعوبات التعلم وغيرهم من معلمي التربية الخاصة إلى استخدام أساليب التدريس المدعمة بنتائج البحوث العلمية. (الحديدي، 2006).

ولقد أثبتت دراسة (الحسين، 2017) وجود تقاعس واضح من قبل معلمي التربية الخاصة في الالتزام الحقيقي بالممارسات المبنية على الأدلة في تعليم الطلبة ذوي الإعاقة في العالم العربي وذلك نتيجة لعدم وجود قوانين ملزمة لهؤلاء المعلمين تجبرهم على الالتزام بهذه الممارسات، وصعوبة تطبيق هذه الممارسات؛ وذلك لأسباب عديدة أهمها كلفتها العالية فهي تستنزف وقت المعلم من جهة وارتفاع كلفتها المادية من جهة أخرى.

ويعتبر التحدي الأكبر الذي يواجه ميدان التربية الخاصة هو كيفية تعريف المعلمين بالممارسات المستندة إلى البحث العلمي وتوفير الوقت والأدوات للمعلمين لتطبيق هذه الممارسات، بالإضافة إلى أن البحث العلمي لا يحظى بالدعم والتمويل الكافي الذي يستحقه (الحديدي، 2006).

وبما أن فئة ذوي صعوبات التعلم هي الفئة الأوسع انتشارا، حيث تبلغ نسبتهم حوالي الأربعين بالمئة من نسبة الطلبة ذوي الإعاقة، وأيضاً فهم يمثلون ما يقارب الـ 20% من المجتمع ككل، وهم الفئة الأصعب تشخيصاً بينهم، ونظراً لتميز هذه الفئة نسبة إلى حالات الطلبة ذوي الإعاقة، بنسبة الذكاء التي تقع ضمن المستوى الطبيعي والتي تم تحديدها

بما يتراوح بين (90–110) تقريباً وفقاً لمقاييس الذكاء المقننة، بل إن نسبة الذكاء قد تتجاوز لدى العديد منهم هذا الحد، كما أنهم يتميزون بتكامل الحواس لديهم، وهذا الذي يجعلهم من الطلبة الأكثر تأهيلاً وسلاسة في الدمج في صفوف التعليم العام مقارنةً بالفئات الأخرى من الطلبة ذوي الإعاقات (الخطيب، الصمادي، الروسان، الحديدي، يحيى، الزريقات، السرور، العمايرة، والناطور، 2018).

ويشير (الجوالدة والقمش، 2012) إلى أن فئة الطلبة ذوي صعوبات التعلم هي الفئة الأكثر تعقيداً بين فئات ذوي الإعاقة، فهم يتباينون من ناحية الذكاء (من الحد الأدنى للمستوى الطبيعي إلى أعلى مستوياته) كذلك فهم يتباينون أيضاً بمواهبهم وطرق تعلمهم ونقاط ضعفهم، فكل فرد منهم هو حالة خاصة بحد ذاته، مما يجبر المعلم على أن يتعامل مع كل طالب منهم وكأنه الطالب الوحيد في الصف أو أن يشرح المادة العلمية بعدة طرق بما يتناسب وحاجات الطلبة ضمن القاعة الصفية.

مشكلة الدارسة:

لاحظت الباحثة من خلال عملها في مجال صعوبات التعلم وتواصلها مع معلمي صعوبات التعلم في بعض المدارس ومراكز التربية الخاصة في محافظة العاصمة (عمان، الأردن) وجود نقص في معرفة المعلمين العاملين بالممارسات المبنية على الأدلة، هذا بالإضافة إلى ضعف جانب التنظيم الذاتي لدى البعض من هؤلاء المعلمين، ينعكس على اداء المعلم ومتابعته للطلبة ذوي صعوبات التعلم، ومن هنا جاءت فكرة هذه الدراسة التي تناقش مستوى التنظيم الذاتي لدى معلمي صعوبات التعلم من جهة ومدى معرفتهم بالممارسات المبنية على الأدلة من جهة أخرى، وتسليط الضوء على ثلاث من أهم الممارسات المبنية على الأدلة المستخدمة في تعليم الطلبة ذوي صعوبات التعلم.

أسئلة الدارسة:

1. ما مستوى التنظيم الذاتي لدى معلمي الطلبة ذوي صعوبات التعلم؟
2. ما مستوى تطبيق معلمي الطلبة ذوي صعوبات التعلم للممارسات المبنية على الأدلة في تعليم الطلبة ذوي صعوبات التعلم؟
3. هل يختلف مستوى التنظيم الذاتي لدى معلمي الطلبة ذوي صعوبات التعلم باختلاف كل من الجنس، والخبرة، والمؤهل العلمي؟

أهمية الدارسة:

يمكن تلخيص أهمية الدراسة بجانبين أساسيين هما، الأساس النظري والأساس التطبيقي.

الأهمية النظرية:

يتناول البحث اصطلاحين حديثين نسبياً، الأول هو التنظيم الذاتي والثاني هو الممارسات المبنية على الأدلة، حيث تسعى هذه الدراسة إلى إثراء هذين المصطلحين دراسة وإيضاحاً.

يعد مصطلح التنظيم الذاتي من المصطلحات الحديثة نسبياً في علم النفس التربوي بالرغم من إشارة ألبرت باندورا إليه منذ خمسينيات القرن الماضي، إلا أن البحوث النفسية والتربوية لم تغنه بحثاً، وذلك سواء أكان على مستوى الدراسات العربية أم الأجنبية، فأغلب الدراسات السابقة التي تناولت هذا المصطلح قد ركزت بشكل كبير على دراسة وتقييم التنظيم الذاتي للطلبة أثناء فترة الدراسة والنمو (للأعمار التي تتراوح بين 6–18 عاماً)، وهنا وبين صفحات هذه الدراسة التي ستقوم الباحثة بمناقشة الأدب السابق الخاص بالتنظيم الذاتي بدءاً من نشأته إلى أساليب تطويره لدى الأفراد

وطرق قياس وتقييم مستواه لديهم مما يغني المكتبة العربية بمصدر إضافي يناقش التنظيم الذاتي بأسلوب مختلف في محاولة من الباحثة لسد جميع جوانبه وإشباعها تبياناً.

أما المصطلح الثاني والمتمثل بالممارسات المبنية على الأدلة، فهو مصطلح طبي أساساً، وهو حديث عهد أيضاً في مجال التربية والتعليم، فجاءت هذه الدراسة لتثري الأدب التربوي وتسلط الضوء على أبرز الممارسات التعليمية المستخدمة في تعليم الطلبة ذوي صعوبات التعلم، ومدى تطبيق معلمي الطلبة ذوي صعوبات التعلم لها.

وفرت الدراسة ملخصات لدراسات سابقة وجدتها الباحثة وتناولت التنظيم الذاتي والممارسات المبنية على الأدلة، إذ يمكن الاستفادة من نتائجها في دراسات تتناول متغيرات مشابهة لمتغيرات الدراسة الحالية.

الأهمية التطبيقية:

- تسلط الدراسة الضوء على أهمية ودور المعلم وأثره المتميز في حياة الطلبة كما تبرز الدور الهام للمقومات الشخصية للمعلم وأثرها على كفاءته وتطوره العملي، فهي تعد مصدراً مهماً للمعلم والمهتمين من ذوي الاختصاص أو غيرهم يمكن الاستناد إليه في تطوير العملية التعليمية بشكل خاص، أو تطوير الجوانب الشخصية للعاملين في شتى القطاعات من خلال تنمية مهارات التنظيم الذاتي لديهم بشكل عام
- تسليط الضوء على مجموعة من أهم الممارسات المبنية على الأدلة التي تستخدم في تعليم الطلبة الذين يعانون من صعوبات التعلم والتي يمكن تطبيقها واستخدامها في صفوف الدمج أو في صفوف التربية الخاصة وغرف المصادر، مما يجعل هذه الدراسة مصدراً مهماً للمعلمين بصورة عامة سواء من مختصين في مجال التربية الخاصة أو غيرهم، ويمكن الاعتماد عليها والرجوع إليها في تطوير كفاءتهم التعليمية وتيسير عملية تعليم الطلبة بشكل عام والطلبة ذوي صعوبات التعلم على وجه التحديد.
- وفرت هذه الدراسة استبيانين هما استبيان التنظيم الذاتي لدى معلمي ذوي صعوبات التعلم، واستبيان تقييم درجة تطبيق معلمي ذوي صعوبات التعلم للممارسات المبنية على الأدلة، وهما استبيانان يتمتعان بصدق وثبات مناسبين، ويمكن للباحثين والمختصين في التربية الخاصة الاستفادة منها.

أهداف الدراسة:

هدفت الدراسة الحالية إلى:

1. الكشف عن مستوى التنظيم الذاتي لدى معلمي صعوبات التعلم.
2. الكشف عن مستوى تطبيق معلمي الطلبة ذوي صعوبات التعلم للممارسات المبنية على الأدلة في تعليم طلبتهم.
3. معرفة فيما إذا كان لكل من (الجنس، والخبرة، والمؤهل العلمي) أثر على مستوى التنظيم الذاتي لمعلمي صعوبات التعلم.
4. معرفة فيما إذا كان لكل من (الجنس، والخبرة، والمؤهل العلمي) أثر على مستوى تطبيق معلمي الطلبة ذوي صعوبات التعلم للممارسات المبنية على الأدلة في تعليم طلبتهم.
5. الكشف عن مستوى التنظيم الذاتي لدى معلمي صعوبات التعلم بدرجة تطبيقهم للممارسات المبنية على الأدلة في تدريس الطلبة ذوي صعوبات التعلم.

التعريفات الإجرائية:

التنظيم الذاتي: قدرة إنسانية أساسية لتنظيم وضبط الأفكار والسلوك وعملية يبذل فيها الفرد الجهد لإيجاد بديل لحالاته الداخلية واستجاباته وذلك بهدف تنظيم أفكاره وانفعالاته واندفاعاته (عبد الهادي، 2018).

ويعرف إجرائياً بأنه الدرجة التي يحصل عليها معلمو الطلبة ذوي صعوبات التعلم نتيجة إجابته على الاستبيان الخاص بمستوى التنظيم الذاتي الذي تم إعداده لأغراض الدراسة.

حدود الدراسة:

الحدود الزمانية: تم تطبيق هذه الدراسة خلال الفصل الثاني من العام الدراسي (2020–2021)

الحدود المكانية: تم تطبيق هذه الدراسة في المملكة الأردنية الهاشمية، مدارس التعليم العام التي تحتوي على غرفة مصادر في محافظة العاصمة (عمان).

الحدود البشرية: طبقت هذه الدراسة على (82) من معلمي صعوبات التعلم في مدارس التعليم العام التي تحتوي على غرفة مصادر في محافظة العاصمة (عمان).

محددات الدراسة:

إن أهم وأبرز محددات الدراسة تتلخص في عدم إمكانية تعميم نتائجها على المجتمعات ضمن بيئات مختلفة، فالدراسة محددة ضمن الزمان المذكور آنفاً، وضمن البيئة الأردنية في محافظة العاصمة (عمان). هذا بالإضافة إلى الآثار الجانبية التي سببتها جائحة كورونا على مستوى العالم مما أعاق مسيرة العملية التعليمية والتي أثّرت بشكل مباشر على مستوى الخدمات المقدم من قبل المعلمين، ولا يعود سببه المباشر إلى تقصير المعلمين بل إلى صعوبة التواصل المباشر مع الطلبة مما جعله سبباً في ظهور الكثير من الفجوات التعليمية لدى الطلبة بصورة عامة والطلبة ذوي صعوبات التعلم بصورة خاصة، خاصة وأن هذه الفئة قد اضطرت إلى التعلم عن بعد بالرغم مما تعانيه من صعوبات في التركيز والذاكرة وغيرها، هذا بالإضافة إلى معاناة الباحثة في توزيع أدوات الدراسة بسبب فقدان أدوات التواصل من أرقام الهواتف أو البريد الإلكتروني لمعلمي صعوبات التعلم.

الإطار النظري والدراسات السابقة

المقدمة

يعرض الفصل الثاني محورين رئيسين في هذه الدراسة هما: الإطار النظري والدراسات السابقة، حيث يتناول الإطار النظري كّلاً من التنظيم الذاتي تفصيلاً يليه كل من صعوبات التعلم، والممارسات المبنية على الأدلة متمثلة بثلاث ممارسات أساسية هي (التعليم من خلال الأقران، والتعليم التعاوني، والتعليم متعدد الحواس)، ومن ثم مجموعة من الدراسات السابقة التي تتناول كّلاً من التنظيم الذاتي والممارسات التعليمية المبنية على الأدلة المستخدمة في تعليم الطلبة ذوي صعوبات التعلم كمحور لها.

التنظيم الذاتي:

تعريف التنظيم الذاتي:

هو أحد المفاهيم الأساسية في نظرية التعلم الاجتماعي لباندورا والذي قام بالإشارة إليه في خمسينيات القرن الماضي كأحد عناصر نظريته في التعلم الاجتماعي، ويمكن النظر إلى التنظيم الذاتي على أنه حدث بحد ذاته، كما يمكن وصفه بأنه عملية تتضمن تنظيم الأفكار والمشاعر والأفعال الذاتية التي يتم التخطيط لها وتكييفها مع تحقيق الأهداف الشخصية، ويمكن أن يستخدم هذا المصطلح بالتبادل مع مصطلح التحكم الذاتي بالرغم من وجود فروق بينهما. حيث يشير مفهوم التنظيم الذاتي إلى استحضار الحالة المطلوبة من الدماغ بشكل منتظم ومن خلال عمليات تتم بشكل واعٍ أو غير واعٍ، بينما " ضبط النفس" يشير إلى العمليات التي تتم بشكل واعٍ لضبط الانفعالات. (Zimmerman& Schunk, 2001)

وبحسب (Baumeister & Vohs,2004) فإن التنظيم الذاتي يشير إلى ممارسة السيطرة على الذات وتحديداً فيما يتعلق بجعل الذات تتماشي مع معايير مفضلة، وهو قدرة الأشخاص على تنظيم أفكارهم، أو عواطفهم، أو دوافعهم، أو شهواتهم، وأداء المهام.

وفي دراسة لكل من (Baumeister & Stillman, 2008) هدفت إلى مناقشة مساهمة كل من معدل الذكاء (IQ) والضبط الذاتي في مجال الأداء الأكاديمي، وقد بينت ان التحكم الذاتي كان مؤشراً أفضل بكثير للأداء الأكاديمي من معدل الذكاء. وبالتالي فإن المجال الذي يُنظر له عادة على أنه يعتمد وبشكل كبير على الذكاء هو في الواقع أكثر اعتماداً على التنظيم الذاتي.

وهنا ترى الباحثة أنه من الممكن تعريف التنظيم الذاتي بصورة عامة بأنه عملية تنظيم الأفكار وإدارة السلوكات وهنا يمكن للباحثة أن تقوم بتعريف التنظيم الذاتي بأنه ليس قدرة عقلية أو مهارة أداء أكاديمي، بل هو عملية توجيه ذاتي، وإدارة المشاعر والسلوكات التي يتم انشاؤها ذاتياً وتسخيرها جميعاً لتحقيق الأهداف، مما يجعل الأفراد ذوي التنظيم الذاتي الأعلى، أكثر قدرة على النجاح الأكاديمي، بالإضافة إلى قدرتهم على رؤية مستقبلهم بتفاؤل أكبر. أما التنظيم الذاتي لمعلمي الطلبة ذوي صعوبات التعلم فيمكن تلخيصه بأنه عملية تنظيمية للأفكار وإدارة للسلوكات وتسخير للطاقات الشخصية للمعلم ومراقبة نتائج هذه العملية من خلال أداء الطلبة، ومن ثم تقييم وتقويم هذه الأفكار والسلوكات بما يحقق أقصى فائدة علمية وتربوية وصولاً إلى أهداف تعليمية محددة.

أهمية التنظيم الذاتي:

لقد تم الإشارة إلى العديد من الفوائد العائدة من التنظيم الذاتي لدى الأفراد على العلاقات الاجتماعية، إذ إنّ الاشخاص الذين يتمتعون بتنظيم ذاتي وضبط نفس جيد، فإن لديهم تماسكاً عائلياً أعلى، ونزاعات عائلية أقل، ومستويات أقل من الغضب والعدوانية وكفاءة اجتماعية أعلى (Baumeister & Stillman, 2008).

إن للتنظيم الذاتي أهمية عالية في عملية التعليم وذلك لما ينطوي عليه من تنمية للمهارات يمكن أن يستفيد منها المتعلم مدى الحياة، حيث يجب أن يتعلم الأفراد العديد من المهارات بشكل غير مباشر وكنتاج لعملية التنظيم الذاتي والتي تساعدهم على المضي بمستقبلهم نحو النجاح في عصر استخدام أجهزة الكمبيوتر، ومشغلات الأقراص، وأجهزة التلفزيون، والتطور في أجهزة الهواتف المحمولة، ونتيجة لكل ذلك فإنه ليس مستغرباً أن نجد العديد من الأفراد الذين فقدوا القدرة على التنظيم الذاتي أثناء دراستهم الأكاديمية وذلك لاعتمادهم إستراتيجيات تعليمية معينة قد تكون غير مجدية حقاً، وفقدانهم القدرة على تطوير ما يساعدهم على تخطي أزماتهم، وعدم التخطيط لوقت الدراسة، وغالباً ما ينتهي بحصر ساعات الدراسة قبل الاختبار ببضع ساعات، كذلك فقدانهم لمعايير واضحة لتقييم الذات. (Zimmerman, 2002)

يرى (Baumeister & Stillman, 2008) أن هناك أثراً واضحاً لعملية التنظيم الذاتي للطلبة على أدائهم الدراسي ونجاحهم الأكاديمي، إلا أن القلة من المعلمين والمدرسين من يقوم بإعداد الطلبة وتنمية مهاراتهم في التنظيم الذاتي، لذا فقد تمت الإشارة إلى ضرورة فهم مشكلات الطلبة والسعي إلى تقديم المساعدة في تطوير العلميات الرئيسة التي يفتقر لها الطالب لتنظيم ذاته مثل: تحديد الأهداف، إدارة الوقت، إستراتيجيات التعلم، التقييم الذاتي، الصفات الذاتية، طلب المساعدة أو طلب المعلومات التي يحتاجها، المعتقدات والأفكار الإيجابية المحفزة، الكفاءة الذاتية وغيرها.

وعليه فإنه يمكن إرجاع الفروق الفردية في التعلم إلى افتقار الطلبة إلى التنظيم الذاتي، حيث يرى من يتبنى هذا الاتجاه أن الطلبة يحتاجون إلى معرفة أنفسهم من أجل معرفة إمكاناتهم أثناء التعلم مثل معرفة الطالب الذي لديه عسر قراءة باستخدام استراتيجية معينة للقراءة، وبالرغم من ان المعلمين يحتاجون أيضاً إلى معرفة نقاط القوة والضعف الخاصة

بالطالب في مجال التعلم، إلا أن الأولوية ينبغي أن تكون تمكين الطلبة من إدراك هذه الاختلافات، فإذا فشل الطالب في بعض جوانب الدرس في الصف فيجب عليه أن يمتلك الوعي الذاتي والمراقبة لاتخاذ الإجراء التصحيحي (Koseoglo, 2015).

ولا بد من الإشارة هنا إلى أن التنظيم الذاتي يقسم إلى قسمين أساسيين هما التنظيم الذاتي العاطفي والتنظيم الذاتي السلوكي، حيث يعرف الأول بأنه قدرة الفرد على السيطرة والتحكم بمشاعره، أما التنظيم الذاتي السلوكي فهو ما يعرف بأنه قدرة الفرد على التصرف بما يخدم تحقيق أهدافه وبما يتناسب والقيم الأخلاقية العامة (Ackerman, 2020).

وفيما يتعلق بالمعلم والمتعلم فإن إستراتيجيات التنظيم الذاتي على قدرٍ عالٍ من الأهمية، وكما ذكر (Randi,2004)، فإن هناك مجموعة من الخصائص والظروف التي تساعد المعلمين على تحسين التنظيم الذاتي في السياق التعليمي والتي تتضمن تحفيز المعلمين على إنشاء الممارسات التعليمية بدلاً من نسخها، وتوفير خيارات لهم حول التعليمات والتركيز على تقييم الممارسات التعليمية وتسهيل التخطيط التربوي الذي يدور حول التخطيط والتنفيذ للدروس وعرض عدة خيارات لحل المشكلات، والأخذ باقتراحات المعلمين للتعلم في سياق التدريس، وأن يكون الطلاب محور تركيز في عملية التعلم، كذلك فإن مساعدة المعلمين على التعبير عن معارفهم ودعمهم للوصول إلى مستوى أعلى من الأداء، من خلال الاستخدام الإستراتيجي للموارد المتاحة، كل ذلك يساهم في الارتقاء بعملية التعليم معززاً التنظيم الذاتي لطرفيها المتمثلين بالمعلمين من جهة والطلبة من جهة أخرى.

مكونات التنظيم الذاتي:

لقد أشار كل من (Baumeister & Vohs,2004, Gol& Royaei, 2013) إلى أن هناك ثلاثة مكونات رئيسة للتنظيم الذاتي، وهي المعايير والأهداف التي تركز على السلوكات الفردية والتي تمثل المكون الأول، أما المكون الثاني فيتمثل بالمراقبة التي تشير إلى مدى الاتساق بين مستوى أداء الأفراد الحالي وأهدافهم، وأخيراً التقييم والتصحيح والذي يتمثل بتقييم الفرد الشخصي لما يحققه من إنجازات وصولاً إلى هدفه، وهو ما قد أورده ألبرت باندورا في نظريته المذكورة آنفاً.

أما (Zimmerman,2000)، فقد أشار إلى أن التنظيم الذاتي يتكون من خلال ثلاثة مراحل، حيث يمثل التفكير المسبق المرحلة الأولى منها ويتضمن العمليات التي تسبق التعلم أو الأداء، يلي ذلك المرحلة الثانية متمثلة بمراقبة الأداء والذي يتمثل بالعلميات التي تحدث لدى الفرد وصولاً إلى التعلم، أما المرحلة الثالثة والأخيرة فتتمثل بالتأمل الذاتي: وهي العلميات التي تحدث بعد التعلم أو الأداء، والتي يقوم أثناءها الفرد بتقييم النتائج التعليمية التي قد توصل إليها ومدى تقييمه لها ورضاه عنها، ويفترض أن تكون هذه المراحل مترابطة مع بعضها البعض، وبالتالي فإن عمليات التفكير تؤثر على كلٍ من المعتقدات والسلوكات قبل الأداء وأثنائه وحتى التعلم اللاحق الذي يقود بدوره إلى عملية تفكيرٍ جديدة.

ومن الممكن أن يحدث فشل في تنظيم الذات بسبب نقص في المعايير أو الأهداف، أو قد تكون تلك المعايير والأهداف إما مرتفعة جداً أو منخفضة جداً. وقد يحدث الفشل بسبب وجود معايير غير متوافقة أو أهداف متضاربة، كما أن الفشل قد يكون سببه أن الفرد لديه أهداف ويدرك أن الاستجابات الحالية بحاجة لتعديل أو تصحيح، ولكنه لا يمتلك القدرة للقيام بالتصحيح المطلوب (Baumeister, 2014).

وأشار (Cleary, Callan & Zimmerman, 2012) إلى أن التنظيم الذاتي يتم من خلال خمس عمليات وهي تتمثل بتحديد الأهداف والتخطيط الإستراتيجي، والرصد والتقييم الذاتي والسمات، وهو ما يعرف بالنموذج الخماسي للتقييم الذاتي.

ووفقاً لنظرية التعلم الاجتماعي فإن العوامل الثقافية تلعب دوراً مهماً في تطوير التنظيم الذاتي للمتعلم حيث يساهم التفاعل بين المعلم والمتعلم في التطبيق المناسب لإستراتيجيات التنظيم الذاتي في المواقف المطلوبة. ونظرًا لأن مهنة التدريس تتعامل مع حل المشكلات والإبداع، فمن المهم أن يتعرف المعلمون على مفهوم التنظيم الذاتي (Butler, 2002).

واقترح (Randi, 2004) أن ينظر إلى التطور المهني للمعلمين باعتبارهم متعلمين يستمدون المعلومات المتوفرة والمتاحة لهم عن خبراتهم التدريسية لإثراء وتحسين أدائهم المهني، وبالتالي فإن هذا التعلم يستدعي شعور المعلمين بالمساءلة عن تعليمهم.

استراتيجيات التنظيم الذاتي:

لقد أشار (Bandura, 1991) في النظرية السلوكية المعرفي للتنظيم الذاتي إلى أن استراتيجيات التنظيم الذاتي تلعب دوراً مهماً في العملية التعليمية، حيث إن الإنجاز الأكاديمي وجودة نتائجه تعتمدان على الاستعداد والقدرة على التنظيم الذاتي للسلوك، والعمليات المعرفية والدافعية، والبيئة وبما يتناسب مع الموقف التعليمي.

وذكر (Zimmerman& Martinz-post,2004) إستراتيجيات التنظيم الذاتي التي يستخدمها الطلبة لتنظيم تعلمهم والتي يمكن تعميمها لتشمل جميع أفراد المجتمع، ومن هذه الإستراتيجيات إستراتيجية التقويم الذاتي، والذي يتضمن بدوره عبارات وجمل يقوم الفرد نفسه بإنشائها تقييما منه لجودة أدائه أو لتقدمه الأكاديمي. أما الإستراتيجية الثانية فهي إستراتيجية التنظيم والتحويل والتي يقصد بها العبارات الواضحة التي يعمل الفرد على إنشائها لتعديل وتطوير المواد التعليمية ولتحسين عملية التعلم والتي تدل على إعادة التنظيم. ويعد وضع الأهداف والتخطيط لها أحد أهم إستراتيجيات التنظيم الذاتي والمقصود به العبارات التي يقوم فيها الفرد بتحديد أهدافه التعليمية، والتخطيط لتحقيقها بداية من إدارة الوقت إلى اتمام الأنشطة المرتبطة بهذه الأهداف، كذلك فإن البحث عن المساعدة هي جزء لا يتجزأ من إستراتيجيات التنظيم الذاتي، ومن إستراتيجيات التنظيم الذاتي أيضاً المراقبة والاحتفاظ بالسجلات كنتائج الاختبارات وتوثيق المواد والمواقف مما يتيح الرجوع إليها لتقييم التطور بصورة أفضل وبطريقة أكثر دقة. كذلك فإن العوامل البيئية وتنظيمها تشكل أحد الإستراتيجيات المتفق عليها في إستراتيجيات التنظيم الذاتي ومن ذلك أيضاً تأمل العواقب الذاتية والتي يقوم الأفراد أثناءها بتصور العواقب وتخيلها كالحصول على مكافأة نتيجة لجهد مبذول أو الدرجات المتوقعة في امتحان ما، ومما لا شك فيه فإن التذكر والتسميع والمراجعة هي من أهم الإستراتيجيات المتبعة في التنظيم الذاتي.

وبينت دراسة (Gol& Royaei,2013) نموذجًا متعدد العوامل للأداء الوظيفي يتألف من ثماني مكونات والتي تشمل كلّاً من إتقان المهام الخاصة بالوظيفة، وإتقان المهام غير الخاصة بالوظيفة، والتواصل الكتابي والشفهي، وإظهار الجهد والمحافظة على الانضباط الشخصي، وتسهيل أداء الفريق، والأقران والاشراف، والإدارة والتنظيم.

صعوبات التعلم

تعتبر فئة صعوبات التعلم من فئات ذوي الإعاقة الحديثة نسبياً بالمقارنة مع الفئات الاخرى، بالرغم من أنها الأوسع انتشاراً حيث تشكل شريحة كبيرة تفوق كل الفئات الأخرى، وقد تعددت التعريفات التي تناولت مفهوم صعوبات

التعلم استناداً إلى النظريات والأسس المتنوعة التي فسرت الصعوبات والابعاد المتنوعة التي ارتكزت إليها تلك النظريات وسنتناول أبرز تلك التعريفات:

يعتبر صامويل كيرك (S. Kirk) أول من اقترح مصطلح صعوبات التعلم وذلك في اجتماع مجلس الآباء الذي عقد في مدينة نيويورك عام 1963 وذلك بعد أن تنوعت التسميات لوصف الطفل الذي لديه صعوبات في التعلم والذي يتميز بمعدل ذكاء طبيعي، حيث كان يوصف هذا الطفل بأنه يعاني من إصابة دماغية بسيطة، أو من بطء في التعلم أو طفل ذو عسر قرائي أو إعاقة إدراكية (خصاونة، الهرش، ضمرة والخوالدة، 2016).

وقد عرف كيرك صعوبات التعلم بأنه تخلف أو اضطراب أو تأخر في تطور ونمو واحدة أو أكثر من عمليات الكلام واللغة والقراءة والكتابة والحساب التي تنشأ عن الإعاقة النفسية التي يسببها الخلل الوظيفي لنصفي المخ، أو الاضطرابات السلوكية على ألا يكون نتيجة للإعاقة العقلية أو نقص الحواس أو بعض العوامل والمؤثرات الثقافية (خصاونة وآخرون، 2016).

أما هالاهان وكوفمان (Hallahian & Kuffman, 2013) فقد أشارا إلى أن اللجنة القومية الأمريكية المشتركة لصعوبات التعلم عرفت صعوبات التعلم بأنها مصطلح عام يشير إلى مجموعة غير متجانسة من الاضطرابات التي تظهر على شكل صعوبات واضحة في اكتساب واستخدام القدرة على الاستماع، أو القراءة، أو الكتابة، أو التفكير، أو التحدث، أو القدرة الرياضية، أو القدرة على إجراء العمليات الحسابية المتنوعة، وهذه الاضطرابات تحدث بسبب اختلاف الأداء الوظيفي للجهاز العصبي المركزي، وقد تحدث بأي وقت خلال حياة الفرد، كما قد تحدث مشكلات في السلوكات التي تدل على التنظيم الذاتي، والتفاعل الاجتماعي إلى جانب صعوبات التعلم (خصاونة وآخرون، 2016).

أما مايكل بيست Mykelbust عام 1963فقد أطلق مسمى اضطرابات التعلم النفس عصبية والذي يتضمن عجزاً عن التعلم في أي عمر زمني يكون سببه انحراف في وظيفة الجهاز العصبي المركزي، ولا علاقة لهذا العجز بالنقص العقلي أو ضعف أي من الحواس وليس لسبب نفسي المنشأ (خصاونة وآخرون، 2016).

ولاحقاً تنوعت التعريفات وتعددت إلى أن عرفت اللجنة القومية المشتركة لصعوبات التعلم (The National JOINT Committee On learning Disabilities (NJCLD) صعوبات التعلم بأنها مصطلح يشير إلى مجموعة غير متجانسة من الاضطرابات التي تعبر عن نفسها من خلال صعوبات واضحة في اكتساب واستخدام قدرات الاستماع، الكلام، القراءة، الكتابة، التهجئة والإملاء أو القدرات الرياضية. ويفترض أن هذه الاضطرابات هي نتيجة لخلل بسيط في الجهاز العصبي المركزي أو مشكلات إدراكية وقد تحدث بأي مرحلة من عمر الفرد. وقد تتزامن صعوبات التعلم مع بعض حالات الإعاقة الأخرى الحسية أو العقلية إلا أنها ليست نتيجة حتمية أو مباشرة لها(غنايم، 2016)، وهنا لا بد من الإشارة إلى الخلل الواضح في هذا التعريف الذي يشير بوضوح إلى إمكانية أن تصاحب صعوبات التعلم حالات الإعاقة الحسية والعقلية، حيث إنه من الوارد جداً أن يكون لدى الفرد ذي صعوبات التعلم إعاقة حسية (كالإعاقة السمعية أو البصرية) لكن لا يمكن أن يكون فرداً من ذوي الإعاقة العقلية، وذلك لتدني مستوى ذكاء فئة الإعاقات العقلية عن الحد الطبيعي، والذي يؤدي بالتالي إلى مجموعة من الصعوبات التي يواجهها الفرد في التعلم، وهذا بالتأكيد لا ينطبق على فئة الطلبة ذوي صعوبات التعلم الذين يتميزون بمعدل ذكاء طبيعي فأعلى (الخطيب وآخرون، 2018).

وقد استخدم مصطلح اضطراب التعلم المحدد للإشارة إلى صعوبات التعلم كما ورد في الدليل التشخيصي الإحصائي الخامس DSM-5 وعرف بأنه أحد الاضطرابات النمائية العصبية التي تعيق القدرة على التعلم، أو استخدام

مهارات أكاديمية معينة (القراءة – الكتابة – الحساب) والتي تمثل حجر الأساس والقاعدة الرئيسة للتعلم في الجوانب الأكاديمية الأخرى (DSM5, 2013).

وأخيراً فإنه يمكن للباحثة ووفقا لكل ما تم مراجعته من تعاريف سابقة وقراءات أن تعرف صعوبات التعلم بأنها اضطراب نفس عصبي لا يعود سببه إلى تدني في مستوى القدرات العقلية، لكنه يؤثر بشكل مباشر في قدرات الفرد الإدراكية (سواء الحسية أو الحركية) كما يؤثر بنفس الطريقة على الذاكرة وأحياناً قد يكون عائقاً في التواصل اللفظي أو التحريري، بالإضافة إلى ظهور مشاكل واضحة لدى المصابين في التآزر الحسي الحركي، وهو ناتج عن خلل وظيفي في الجهاز العصبي المركزي للفرد، وأفراده غالباً بحاجة إلى خدمات التربية الخاصة المساندة وإتباع مناهج وممارسات تساعدهم على التكيف مع هذه الإعاقات.

أنواع صعوبات التعلم:

لقد تم تقسيم صعوبات التعلم وفقاً لمحورين أساسين، ارتبط المحور الأول بشدة أعراض صعوبات التعلم فصنفت هذه الصعوبات إلى صعوبات بسيطة ومتوسطة وشديدة، أما التصنيف الثاني فقد اعتمد المرحلة العمرية للفرد أساساً له، فتم تقسيم صعوبات التعلم إلى صعوبات التعلم المرتبطة بسن ما قبل الدراسة، وصعوبات التعلم المرتبطة بالمستوى الابتدائي وصعوبات التعلم للمستوى الثانوي وأخيراً صعوبات سن الرشد. بينما اعتمد التصنيف الثالث على علاقة الفرد بالتعليم الأكاديمي وطبيعة المشكلات، فكان التصنيف مقسماً إلى قسمين أساسيين هما صعوبات التعلم النمائية، وهي الصعوبات التي تظهر على الطفل دون سن المدرسة، وصعوبات التعلم الأكاديمية، والتي ترتبط ارتباطاً وثيقًا بالتطور الأكاديمي للفرد، وهذا التصنيف الذي ستعتمده هذه الدراسة حيث إنه يمثل التصنيف الأكثر قرباً من غاياتها (الخطيب وآخرون، 2018).

أولاً: صعوبات التعلم النمائية:

يمكن تعريف صعوبات التعلم النمائية ببساطة شديدة بأنها الصعوبات التي تظهر على الطفل في سن ما قبل الدراسة (0–6) سنوات، وتشمل هذه الصعوبات الوظائف الأساسية للدماغ والتي تمثل الأساسية للتعلم الأكاديمي، والتي حددها (الخطيب، 2015) بصعوبات الانتباه، وصعوبات الإدراك، وصعوبات الذاكرة، وصعوبات اللغة الشفوية والتعبير اللفظي، بالإضافة إلى اضطرابات التفكير.

ترتبط صعوبات التعلم النمائية بالعمليات المعرفية والعقلية، وتعد مهمة في التحصيل الأكاديمي للطفل حيث إن لها علاقة مباشرة بالصعوبات الأكاديمية مثل (صعوبات الكتابة، صعوبات القراءة، صعوبات الحساب) وتؤثر على العمليات ما قبل الأكاديمية التي يعتمد عليها التحصيل الأكاديمي فيما بعد (الظاهر، 2012).

صعوبات التعلم الأكاديمية:

وهي الصعوبات المرتبطة بالأداء الأكاديمي مثل القراءة والكتابة والحساب، وتقسم هذه الصعوبات إلى ما يلي:

عسر القراءة أو الديسليكسيا:

وهي أكثر صعوبات التعلم انتشاراً، وقد عرفها القمش والمعايطة (2007) بأنها نمط يصيب القدرة على تعرف الكلمة المكتوبة أو استيعاب الكلمة وتركيبها أو تحليلها.

قياس وتشخيص صعوبات التعلم:

وفقاً للدليل التشخيصي والإحصائي الخامس للاضطرابات العقلية (DSM5,2013) يجب تشخيص اضطراب التعلم المحددة (أو صعوبات التعلم) من خلال تقييم الأفراد ضمن ثلاث محاور هي القراءة والكتابة والرياضيات.

وقد تم توفير العديد من أدوات القياس المقننة على مستوى العالم والتي تم تكييفها وما يتناسب مع المجتمعات، فعلى المستوى العالمي يستخدم مقياس وكسلر للذكاء كأداة تقييم لمستوى الذكاء من جهة وقياس لصعوبات التعلم من جهة أخرى، وقد تم تقنين النسخة الرابعة منه بما يتناسب والبيئة الأردنية، والتقييم البنائي الذي يستند إلى متابعة الطالب بشكل مباشر ومقارنة أدائه قياساً بفئته العمرية أو اعتماد بعض المقاييس غير المقننة (الخطيب وآخرون، 2018).

الدارسات السابقة ذات الصلة:

لغرض تحقيق أهداف الدراسة والإجابة على أسئلتها، قامت الباحثة بمراجعة الأدب التربوي الخاص بكل من التنظيم الذاتي والممارسات المبنية على الأدلة وقد وجدت الباحثة أن كلا الموضوعين هو من المواضيع الحديثة نسبياً والجديدة في ميدان التربية وعلم النفس. فبالرغم من تناول ألبرت باندورا وإشارته إلى التنظيم الذاتي في أوائل خمسينيات القرن العشرين، إلا أن الدراسات التي ناقشته بصورة واضحة ومستفيضة سواء باللغة العربية أو اللغات الأخرى ما زالت محدودة على حد علم الباحثة، وهذا ينطبق على الممارسات المبنية على الأدلة الذي يمثل المتغير التابع في هذه الدراسة، وفيما يلي عرض بسيط لمجموعة من الدراسات التي تناولت المتغيرين مرتبة حسب الجدول الزمني من الأقدم إلى الأحدث.

تناولت دراسة (Martal,2009) الإستراتيجيات الفعالة لكل من معلمي التعليم العام ومعلمي التربية الخاصة، حيث اتخذت الدراسة مدارس ولاية ميشيغان في الولايات المتحدة الأمريكية مجتمعا لها، وبالرغم من أن تناول الدراسة لطريقة البحث تفصيلاً، إلا أنها غفلت عن ذكر حجم العينة المعتمدة. وقد تلخصت أهداف الدراسة بثلاث محاور أساسية الأولى تقديم وتوضيح ثلاث إستراتيجيات مبنية على الأدلة وذات أثر إيجابي على جميع الطلبة بغض النظر عن حاجاتهم، ومناقشة أنموذجاً تعليمياً في حال تطبيقه يمكن من خلاله تعزيز تعلم الطلبة داخل الغرفة الصفية، أما المحور الثاني فيتلخص بتحديد المقومات الأساسية للتبني الناجح لأي من الإستراتيجيات المطروحة ضمن الدراسة، وأخيراًالمحور الثالث الذي يناقش بعض الأمثلة التطبيقية لكل إستراتيجية من الاستراتيجيات المطروحة والتي من خلالها يمكن ربط نظريات الاستراتيجية بالعالم الواقعي، مما يتيح للمعلمين ربط الأفكار المطروحة ضمن الإستراتيجية والإستفادة منها داخل غرفة الصف. ووصولاً لتحقيق هذه الأهداف تم اعتماد مجموعة من الأساليب التربوية والإحصائية، منها قياس مستوى التلاميذ القبلي والبعدي، بالإضافة إلى متابعة أداء المعلمين داخل الغرف الصفية وتقييم وتقويم مستويات أدائهم. وقد توصلت الدراسة إلى أن فهم المعلمين للاستراتيجيات التعليمية يساعدهم على تطبيق هذه الاستراتيجيات على مستوى عال من الدقة وتوفير الدعم للطلبة وبناء بيئة إيجابية داعمة داخل غرفة الصف، وبالنتيجة قدرة المعلم على معرفة طبيعة كل طالب واكتشاف قدراته وتحديد نقاط قوته وضعفه مما يساعد على تطوير العملية التعليمية. كما توصلت الدراسة إلى أن تلقي المعلمين للتدريب المناسب على تطبيق الممارسات المبنية على الأدلة يؤثر في سلوكهم التعليمي داخل غرفة الصف، بناءً على اتجاه الاختلاف والتمايز بين الطلبة. كما يساعد هذا الفهم على تطوير مستوى الطلبة، وتقديم مستوى أعلى من البدائل وتعزيز البدائل التربوية بما يخدم جميع الطلبة على اختلاف قدراتهم.

إن ما توصلت إليه الدراسة يثبت أهمية الدراسة قيد الإنجاز وذلك لثبات أهمية تطبيق الممارسات المبنية على الأدلة في الارتقاء بمستوى التعليم، وهذا يؤيد بشكل أو بآخر أهمية قياس مستوى تطبيق معلمي صعوبات التعلم بتطبيق هذه الممارسات.

وفي دراسة (Gol& Royaei,2013) التي هدفت إلى كشف العلاقة بين التنظيم الذاتي لمعلمي اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية والأداء الوظيفي. والتي تم تطبيقها على عينة مكونة من (80) معلماً للغة الإنجليزية كلغة أجنبية (36) من

الذكور و(44) من الإناث، (42) معلماً ومعلمة يحمل درجة الماجستير (38) كانوا من حملة البكالوريوس. وقد تراوحت اعمارهم بين (28–43) سنة وخبراتهم التدريسية بين 5 سنوات و21 سنة، وقد استخدم الباحثان مقياس التنظيم الذاتي للمعلم (TSRS) والمؤلف من 40 فقرة باستخدام مقياس ليكرت السداسي.

كما استخدم مقياس الأداء الوظيفي الذي صممه باترسون (1990) والمكون من (15) فقرة باستخدام مقياس ليكرت الرباعي، واستمرت الدراسة لاثنتي عشر أسبوعاً وأظهرت النتائج ارتباطاً كبيراً بين التنظيم الذاتي للمعلمين والأداء الوظيفي، وأن هدف توجيه الإتقان هو أفضل مؤشر على الأداء الوظيفي للمعلمين.

وقد قام كل من حسين والهدباني (2016) بدراسة هدفت إلى تحديد مدى فاعلية برنامج تعليمي قائم على إستراتيجية الحواس المتعددة لعلاج بعض صعوبات الإملاء لدى الطالبات ذوات صعوبات التعلم. وقد اعتمدت الدراسة الطالبات ذوات صعوبات التعلم من الصفوف الابتدائية العليا (الصفوف الرابع والخامس الابتدائي) من مدرسة المروج الأهلية في المملكة العربية السعودية مجتمعاً لها، كما بلغ حجم عينتها عشرين طالبة تم اختيارهن بطريقة قصدية، ومن ثم تم تقسيمهن إلى مجموعتين الأولى مجموعة تجريبية مكونة من عشر طالبات، بينما العشر الأخريات مثلن المجموعة الضابطة، كما اعتمدت المنهجية شبه التجريبية. وقد قام الباحث باعتماد مجموعة من الأدوات مكونة من ثلاثة أبعاد، حيث تمثل البعد الأول بالاختبار التشخيصي لقياس صعوبات التعلم، بينما كان البعد الثاني متمثلاً ببرنامج تعليمي لعلاج بعض صعوبات التعلم. وقد توصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج أهمها فاعلية البرنامج المعتمد.

أما دراسة عبده (2016) والتي هدفت إلى الكشف عن فاعلية استخدام المدخل المتعدد الحواس لعلاج صعوبات التعلم لدي تلميذات المرحلة الابتدائية بمحافظة عقلة الصقور. وتكونت عينة البحث من جميع الطالبات ذوي صعوبات تعلم القراءة والكتابة والمشخصين من قبل وزارة التربية والتعليم بالمملكة العربية السعودية والملتحقات بغرف مصادر التعلم بالمدرسة الابتدائية الثانية بمحافظة عقلة الصقور، وبلغ عددهم (16) طالبة، واستخدم البحث المنهج التجريبي. واستخدم الباحث استبانة موجهه لمعلماًت المرحلة الابتدائية للتعرف على صعوبات تعلم القراءة والكتابة، وقائمة مهارات القراءة والكتابة المناسبة لتلاميذ الصف الرابع الابتدائي، وقائمة صعوبات القراءة لدى تلميذات الصف الرابع الابتدائي، وقائمة صعوبات الكتابة، واختبار لصعوبات القراءة والكتابة. وأشارت نتائج البحث إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلميذات المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي والبعدي لاختبار القراءة بفروق دالة إحصائياً. وأشارت كذلك النتائج إلى وجود فعالية لإستراتيجية الحواس المتعددة في علاج صعوبات الكتابة لدي تلميذات المرحلة الابتدائية.

بينما قامت دراسة (Kennedy & Manson 2016) والتي تناولت الممارسات المبنية على الأدلة في التعليم وعلم نفس الطفل والتي هدفت إلى طرح خيارات للممارسين والباحثين باستخدام المنهجية القائمة على حل المشكلات والتي تهدف إلى تحليل منهجية التعلم من خلال مساعدة الطالب على استنتاج الهدف التعليمي أو القاعدة من خلال تمريره على بعض المشكلات والاختبارات حيث أشارت الدراسة إلى مدى توافق هذه المنهجية مع أسلوب عمل الدماغ وهي بالتالي تعزز مجموعة من الخبرات المعرفية لدى الفرد مثل التفكير واتخاذ القرار والتعلم النشط، واكتشاف العلاقات السببية، وهذا ما أثبتته الدراسات النظرية والتطبيقية حول هذه المنهجية.

وقد تطرقت دراسة (Khan, Khan, Khan, & Khan 2016) إلى دراسة أثر شخصية المعلم على الأداء الأكاديمي للطلبة، وقد يبدو عنوان الدراسة بعيداً بعض الشيء للوهلة الأولى، إلا أن تعريف التنظيم الذاتي يحتوي على جميع عناصر مكونات شخصية المعلم المذكورة في الدراسة. وعليه فقد كان مجتمع الدراسة محدداً بطلبة كليات التربية الرياضية وعلومها في الجامعات الباكستانية والبالغ عددهم 1440 طالباً وطالبة، بينما تكونت عينة الدراسة من 418

وحدة معاينة. وقد قام الباحثون بتطوير أداة لجمع المعلومات من الطلبة، حيث استخدمت أساليب الإحصاء الوصفي التحليلي لتحليل نتائج الدراسة. وقد توصلت الدراسة إلى نتيجة واضحة ومحددة وهي وجود علاقة ارتباط قوية ومؤثرة بين كل من المميزات الشخصية للمدرسين والتطور الأكاديمي لدى الطلبة على جميع أبعاد الدراسة.

وقد بحثت دراسة الجهني (2017) أثر إستراتيجية التدريس متعدد الحواس في معالجة العسر القرائي لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم، وذلك من خلال التعريف بالإستراتيجية أولاً ومن ثم دراسة أثر هذه الإستراتيجية عن طريق تطبيق المنهجية شبه التجريبية للبحث. وقد تكون مجتمع الدراسة من طلبة مدرسة طارق بن زياد في مدينة ينبع البحر في المملكة العربية السعودية، بينما تكونت عينة الدراسة من (10) طلاب من ذوي صعوبات التعلم تم اختيارهم بطريقة قصدية ومن ثم تقسيمهم بالتساوي إلى مجموعتين، ضابطة وتجريبية. حيث قام الباحث باستخدام مقياس تشخيص المهارات الأساسية في اللغة العربية في التشخيصين القبلي والبعدي. وقد توصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط أداء المجموعتين الضابطة والتجريبية لصالح المجموعة التجريبية.

المنهجية والإجراءات

منهجية الدراسة

اعتمدت هذه الدراسة منهج البحث الوصفي الارتباطي كمنهجية بحثية لها وذلك لملاءمته لطبيعة الدراسة ولأهدافها وأغراضها والإجابة على أسئلتها. حيث قامت الباحثة بقياس كل من درجة التنظيم الذاتي لمعلمي صعوبات التعلم أولاً ثم قياس درجة تطبيق هؤلاء المعلمين للممارسات المبنية على الأدلة واعتمادهم عليها في تعليم الطلبة ذوي صعوبات التعلم، وتطبيق طرق الإحصاء الوصفي على كل متغير ثم دراسة العلاقة الارتباطية بين المتغيرين.

مجتمع الدراسة:

تكوّن مجتمع الدراسة من جميع معلمي غرف مصادر التعلم في المدارس الحكومية في مديريات التربية والتعليم التابعة لمحافظة العاصمة/ عمان والتي تشمل المديريات التالية:

1. مديرية قصبة عمان (19 معلماً)
2. مديرية لواء ماركا (21 معلماً)
3. مديرية لواء الجامعة (13 معلماً)
4. مديرية لواء سحاب (9 معلمين)
5. مديرية لواء القويسمة (13 معلماً)
6. مديرية ناعور (18 معلماً)
7. مديرية لواء وادي السير (9 معلمين)

ومما سبق فإن حجم المجتمع يتكون من (102) معلم صعوبات ضمن محافظة العاصمة/ عمان وذلك وفقاً لإحصائيات وزارة التربية للعام الدراسي (2019–2020)

عينة الدراسة:

تم اعتماد عينة المجتمع حيث تم أخذ المجتمع كاملاً موزعة حسب تواجد المدارس التي تحتوي على غرف مصادر لخدمة الطلبة ذوي صعوبات التعلم ومقدارها (82) معلماً ومعلمة والجدول (1) يظهر توزيع العينة تبعاً لمتغيرات الدراسة لمجتمع الدراسة.

الجدول (1): توزيع عينة الدراسة على متغيرات الدراسة

المتغير	مستويات المتغير	العدد	النسبة المئوية
الجنس	ذكر	19	23%
	أنثى	63	77%
المؤهل العلمي	بكالوريوس	42	51%
	دبلوم عالٍ	23	28%
	ماجستير ودكتوراه	17	21%
الخبرة	من 1 إلى 5 سنوات	26	32%
	من 6 إلى 10	9	11%
	من 11 إلى 15	15	18%
	أكثر من 15 سنة	32	39%
	المجموع	82	100%

ونظراً لظروف جائحة كورونا وتوقف التعليم الوجاهي فإن الباحثة تواصلت مع إدارة التربية الخاصة في وزارة التربية والتعليم للوصول إلى المعلمين في المدارس الحكومية. وقد تم تطبيق مقاييس الدراسة على أفراد الدراسة على عينة تجريبية مكونة من (19) معلماً ومعلمة من خارج العينة التي سيطبق عليها المقياس، وأعيد تطبيق المقياس بعد مرور أسبوعين.

وتم تطبيق مقاييس الدراسة على أفراد الدراسة من خلال التواصل مع المعلمين عبر مجموعات مديريات التربية والتعليم في مناطق عمان، وإرسال رابط الاستبانة لتعبئته عبر "Google Document" ثم جمعت البيانات وتم تحليلها عبر برنامج "SPSS".

أدوات الدراسة:

اعتمدت الدراسة في جمع بياناتها على الأداتين الآتيتين:

أ. استبانة التنظيم الذاتي لمعلمي ذوي صعوبات التعلم.

ب. استبانة درجة تطبيق معلمي ذوي صعوبات التعلم للممارسات المبنية على الأدلة واعتمادهم عليها في تعليم الطلبة.

وفيما يلي وصف مفصل لهاتين الأداتين، وإجراءات بنائهما والتحقق من دلالات صدقهما وثباتهما:

استبانة قياس مستوى التنظيم الذاتي لمعلمي ذوي صعوبات التعلم:

وصف الاستبانة:

وصولاً لتحقيق أهداف الدراسة قامت الباحثة بتطوير استبانة لقياس مستوى التنظيم الذاتي لدى معلمي الطلبة ذوي صعوبات التعلم، وذلك من خلال عدة خطوات يمكن تلخيصها بما يلي:

أولاً: الرجوع إلى أدب علم النفس وعلم النفس التربوي لتطوير أداة لتحديد مستوى التنظيم الذاتي لدى معلمي صعوبات التعلم: حيث تكونت الأداة من (45) فقرة موزعة بالتساوي على مجالات التنظيم الذاتي التي أقرها ألبرت باندورا في نظريته عن التنظيم الذاتي، حيث تشمل هذه المجالات كل من (الملاحظة الذاتية، الحكم، ورد الفعل) (Bandura,1991).

وقد تكوّنت الاستبانة بصورتها النهائية من قسمين:

أ- المعلومات العامة: يتناول هذا القسم معلومات عامة عن معلمي ذوي صعوبات التعلم مثل: الجنس، المؤهل العلمي، وسنوات الخبرة.

ب- الاستبانة: في هذا القسم يقدم المعلم/ المعلمة وصفاً لمستوى التنظيم الذاتي لديه من خلال وضع المستوى المناسب مقابل كل فقرة وبشكل تدريج خماسي كما يأتي: دائماً = 5، غالباً= 4، أحياناً = 3، نادراً= 2، أبداً = 1. حيث يبين (ملحق 6) الصورة الأولية لاستبانة التنظيم الذاتي لدى المعلمين، وقد تكوّنت الاستبانة بصورتها الأولية من (45) فقرة وللتأكد من صلاحية الأداة لما وضعت من أجله قامت الباحثة بالإجراءات التالية:

ثانياً: التأكد من دلالات صدق أداة قياس المتغير الأول (التنظيم الذاتي) وذلك باعتماد الطرق التالية:

1. صدق المحتوى: قامت الباحثة بتطوير أداة الدراسة وعرضها على مجموعة من المحكمين من أساتذة الجامعات الأردنية (ملحق 3)، والعاملين في مجال التربية الخاصة من أصحاب الخبرة والاختصاص في التربية الخاصة، وذلك للتأكد من صلاحيتها ومدى موافقتها لما وضعت من أجله، والتأكد من وضوح فقراتها وسلامة مفرداتها لغوياً، وقد تم الأخذ بملاحظاتهم حول أداة الدراسة، من حيث التعديل والحذف وإضافة الفقرات للاستبانة. وقد أُجريت التعديلات الآتية على الاستبانة في ضوء ملاحظات المحكمين:

ثالثاً: التأكد من ثبات أداة القياس بطريقتين، هما:

الجدول التالي يبيّن معاملات الثبات المستخرجة لمقياس التنظيم الذاتي:

الجدول (3): معاملات الثبات المستخرجة بطريقة الإعادة والاتساق الداخلي لمقياس التنظيم الذاتي

المقياس	ثبات الإعادة	ثبات كرونباخ ألفا
التنظيم الذاتي	0.897	0.923

1. طريقة الإعادة: حيث قامت الباحثة بتطبيق أداة الدراسة على 20 معلماً ومعلمة من معلمي صعوبات التعلم من خارج عينة الدراسة، ومن ثم إعادة تطبيقها مرة أخرى بعد مرور أسبوعين (Test- Re-test) وبلغ معامل الثبات المستخرج بطريقة الإعادة (0.897)، وهي قيمة مرتفعة وتدل على ثبات الإعادة.
2. طريقة كرونباخ ألفا: للتأكد من الاتساق الداخلي للفقرات ومدى تناسق إجابة أفراد العينة، وبلغ معامل الثبات المستخرج بطريقة الاتساق الداخلي باستخدام معادلة كرونباخ ألفا (0.923) وهي قيمة مرتفعة وتدل على ثبات الاتساق الداخلي للمقياس.

رابعاً: تصحيح المقياس: لقياس تقديرات أفراد العينة على فقرات مقياس مستوى التنظيم الذاتي لدى معلمي صعوبات التعلم؛ تم استخدام مقياس "ليكرت الخماسي" (دائما، غالباً، احياناً، نادراً، ابداً) وعليه تم إعطاء أوزان لإجابات عينة الدراسة لقياس المستوى، وذلك على النحو التالي:

وقد تم اعتماد المعادلة التالية لأغراض تحليل النتائج:

طول الفئة= (الحد الأعلى للأوزان المفترضة – حدها الأدنى) ÷ عدد الفئات المفترضة

طول الفئة = (5 –1) ÷ 3 = 1.33

وعليه فإن تقييم النتائج سيكون بالشكل التالي:

من 1.00–2.33 منخفض

من 2.34–3.67 متوسط

من 3.68–5.00 مرتفع

استبانة قياس درجة تطبيق الممارسات المبنية على الأدلة:

وصف الاستبانة:

وصولاً لتحقيق أهداف الدراسة قامت الباحثة بتطوير استبانة من خلال عدة خطوات يمكن تلخيصها بما يلي:

أولا: الرجوع إلى أدب علم النفس وعلم النفس التربوي لتطوير أداة لتحديد مستوى تطبيق معلمي الطلبة ذوي صعوبات التعلم للممارسات المبنية على الأدلة في تعليم طلبتهم: حيث تكونت الاستبانة من بعدين:

1. البعد الأول وهو مكون من (10) فقرات تتناول معرفة معلمي صعوبات التعلم بالممارسات المبنية على الأدلة ومفهومها.
2. البعد الثاني وهو خاص بالممارسات المبنية على الأدلة ودرجة تطبيقها حيث يتناول ثلاث ممارسات أساسية هي (التعليم متعدد الحواس، والتعليم التعاوني، والتعلم من خلال الأقران) وهو مكون من 24 فقرة موزعة بالتساوي على الممارسات موضوع الدراسة.

ثانياً: التأكد من صدق أداة الدراسة قامت الباحثة بالإجراءات التالية: حيث تم اعتماد طريقتين لإثبات صدق الأداة، هما

أ. صدق المحتوى: قامت الباحثة بتطوير أداة الدراسة وعرضها على مجموعة من المحكمين من أساتذة الجامعات الأردنية (ملحق 3)، والعاملين في مجال التربية الخاصة من أصحاب الخبرة والاختصاص في التربية الخاصة، وذلك للتأكد من صلاحيتها ومدى موافقتها لما وضعت من أجله، والتأكد من وضوح فقراتها وسلامة مفرداتها لغوياً، وقد تمّ الأخذ بملاحظاتهم حول أداة الدراسة، من حيث التعديل والحذف وإضافة الفقرات للاستبانة.

وقد أُجريت التعديلات الآتية على الاستبانة في ضوء ملاحظات المحكمين:

أ. تعديل صياغة بعض الفقرات: تم تعديل صياغة بعض الفقرات، فعلى سبيل المثال جرى تعديل صياغة الفقرة رقم (6) " أطلب من الطالب أن يرسم الطلبة الكلمات ذهنياً ويلفظوها عدة مرات " لتصبح بعد التعديل " أطلب من الطالب ان يرسم الكلمات ذهنياً ويلفظها عدة مرات"، وتعديل صياغة الفقرة رقم (11) "أحاول تطبيق الممارسات التي ثبتت فعاليتها" لتصبح بعد التعديل "أطبق الممارسات التي ثبتت فعاليتها".

ب. إضافة فقرتين من خلال فصل الفقرتين التاليتين:

الفقرة (13) "أقسم العمل على أفراد المجموعة وأتأكد من إتقان المطلوب" لتصبح فقرتين كالاتي: " أقسم العمل على أفراد المجموعة"، "أتأكد من إتقان المطلوب"

الفقرة (15) "احسب العلامات للمجموعات وأقدم المكافأة عند تدريس الأقران" لتصبح فقرتين كالآتي: أحسب العلامات للمجموعات"، "أقدم المكافأة عند تدريس الأقران ".

ب. صدق البناء: حيث اعتمدت الباحثة إيجاد معاملات الارتباط بين فقرات الأداة والدرجة الكلية للمقياس أداةً لإثبات صدق بنائها. والجدول التالي يبيّن معاملات الارتباط بين الفقرات والدرجة الكلية للمقياس:

ثالثا: التأكد من ثبات أداة القياس بطريقتين، هما:

1. طريقة الإعادة: حيث قامت الباحثة بتطبيق أداة الدراسة على 19 معلماً ومعلمة من معلمي صعوبات التعلم من خارج عينة الدراسة ومن ثم إعادة تطبيقها مرة أخرى بعد مرور أسبوعين (Test- Re-test)
2. اعتماد طريقة كرونباخ ألفا للتأكد من الاتساق الداخلي للفقرات ومدى تناسق إجابة أفراد العينة.

الجدول (5): معاملات الثبات المستخرجة بطريقة الإعادة والاتساق الداخلي لمقياس الممارسات المبنية على الأدلة

الرقم	المجالات	ثبات الإعادة	ثبات كرونباخ ألفا
1	المعرفة بالممارسات المبنية على الأدلة ومفهومها	0.987	0.865
2	أسلوب التعليم متعدد الحواس	0.966	0.864
3	التعليم التعاوني	0.904	0.909
4	التعليم من خلال الأقران	0.981	0.850
	مقياس الممارسات ككل	0.984	0.953

يبين الجدول (5) أن معاملات الثبات المستخرجة بطريقة ثبات الإعادة لمقياس الممارسات المبنية على الأدلة بلغ للمقياس ككل (0.984) في حين تراوحت معاملات الثبات للمجالات الفرعية للمقياس بطريقة الإعادة بين (0.904 و 0.987) و بلغت معاملات الثبات المستخرجة بطريقة الاتساق الداخلي باستخدام معادلة كرونباخ ألفا لمقياس الممارسات المبنية على الأدلة بلغ للمقياس ككل (0.953) في حين تراوحت معاملات الثبات للمجالات الفرعية للمقياس بطريقة الاتساق الداخلي بين (0.850 و 0.909) وهي قيم مرتفعة وتدل على ثبات مقياس الممارسات المبنية على الأدلة.

رابعاً: تصحيح المقياس: لقياس تقديرات أفراد العينة على فقرات مقياس مستوى الممارسات المبنية على الأدلة لدى معلمي صعوبات التعلم؛ تم استخدام مقياس "ليكرت الخماسي" (دائماً، غالباً، احياناً، نادراً، ابداً) وعليه تم إعطاء أوزان لإجابات عينة الدراسة لقياس المستوى وذلك على النحو التالي:

وقد تم اعتماد المعادلة التالية لأغراض تحليل النتائج:

طول الفئة= (الحد الأعلى للأوزان المفترضة – حدها الأدنى) ÷ عدد الفئات المفترضة

طول الفئة = (5 –1) ÷ 3 = 1.33

وعليه فإن تقييم النتائج سيكون بالشكل التالي:

من 1.00–2.33 منخفض

من 2.34–3.67 متوسط

من 3.68–5.00 مرتفع

نتائج الدراسة

السؤال الأول: ما درجة التنظيم الذاتي لدى معلمي الطلبة ذوي صعوبات التعلم؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ومستوى التنظيم الذاتي لدى معلمي الطلبة ذوي صعوبات التعلم، والجدول التالي يبيّن هذه النتائج:

الجدول (6) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجة التنظيم الذاتي لدى معلمي الطلبة ذوي صعوبات التعلم مرتبة ترتيباً تنازلياً

الرتبة	الرقم	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
1	11	أعمل بجد وحرص ليصل الطلبة إلى الهدف المطلوب	4.78	.567	مرتفعة
2	25	أدرك أهمية ان تكون التعليمات للطلبة واضحة ومحددة	4.74	.625	مرتفعة
3	39	أشعر بالإنجاز والثقة عند تحقيق الأهداف المطلوبة قبل موعدها	4.71	.657	مرتفعة
4	40	ان العمل المنظم سيؤدي إلى تحقيق النتائج المطلوبة	4.71	.676	مرتفعة
5	12	اظهر ردود فعل إيجابية	4.66	.707	مرتفعة
6	10	أخطط وأضع الأهداف للوصول إلى نتائج أسرع	4.65	.636	مرتفعة

7	9	أقوم باختيار الاستراتيجية التعليمية المناسبة لكل طالب	4.63	.778	مرتفعة
8	18	أفكر في كافة الوسائل لتحقيق هدفي	4.62	.660	مرتفعة
9	41	أشعر بالرضى عندما أقوم بتحضير الواجبات المطلوبة من الطلبة قبل موعد الحصة	4.60	.901	مرتفعة
10	8	أستخدم كافة الوسائل المتاحة للاطلاع على كل ما هو جديد	4.57	.802	مرتفعة
11	7	أضع الخطط والأهداف التي سأسعى لتحقيقها مع الأطفال مسبقا وبوقت كافي	4.55	.877	مرتفعة
12	36	أقوم بتطوير نفسي بشكل مستمر	4.55	.756	مرتفعة
13	43	أشجع نفسي عندما اقوم بعمل مميز	4.51	.805	مرتفعة
14	3	أدون ملاحظات حول ما يتم انجازه	4.49	.864	مرتفعة
15	15	أعدل من سلوكي عند رؤية أشياء تساعدني على ذلك	4.48	.820	مرتفعة
16	27	أنتبه معظم الوقت لما اقوم به	4.46	.740	مرتفعة
17	6	أدون ملاحظاتي حول أداء الأطفال أثناء التعليم	4.45	.958	مرتفعة
18	29	أستمر بالعمل لإنجاز المهمة بالرغم من الصعوبات	4.44	.722	مرتفعة
19	20	أنظم وقتي بشكل جيد	4.43	.770	مرتفعة
20	26	أدير الوقت بكفاءة مع الطلبة	4.43	.817	مرتفعة
21	30	اضع الحلول المناسبة للمشكلات التي تواجهني	4.40	.829	مرتفعة
22	24	أدرك تصرفاتي بشكل كافٍ	4.38	.811	مرتفعة
23	1	أبحث عن المساعدة عندما احتاج	4.37	.910	مرتفعة
24	5	أجلس في مكان منظم كي أستطيع التركيز والمتابعة	4.35	.986	مرتفعة
25	13	أضبط رد فعلي عند حدوث اي مشكلة	4.35	.948	مرتفعة
26	21	أقيم مدى تحقيقي للأهداف التي اضعها لنفسي	4.35	.760	مرتفعة
27	23	أتعلم من اخطائي ولا اكررها	4.34	.946	مرتفعة
28	2	أراجع الملاحظات التي ادونها باستمرار	4.33	1.007	مرتفعة
29	33	أسعى لاتخاذ الإجراءات اللازمة لأحقق أحلامي	4.30	.885	مرتفعة
30	37	أسعى لأكون مختلفاً عن الآخرين	4.30	.939	مرتفعة
31	28	أحكم على سلوكي حسب النتائج	4.17	.872	مرتفعة
32	14	أركز عند القيام بأي مهمة حتى مع وجود مشتتات	4.05	1.005	مرتفعة
33	4	أقوم بمكافأة نفسي بعد انجازي المهام المطلوبة	3.74	1.255	مرتفعة
34	34	أهتم كثيرا في اراء الاشخاص المحيطين بي	3.28	1.260	متوسطة
35	17	اشعر بالإحباط واليأس عندما لا تسير الامور بالاتجاه الذي اريده	3.15	1.228	متوسطة
36	16	اميل إلى الروتين في عملي	2.65	1.251	متوسطة
37	42	أتردد في اتخاذ القرار المناسب	2.34	1.326	متوسطة
38	38	أحاول ان أكون مثل الآخرين	2.28	1.317	منخفضة
39	22	أجد صعوبة في تحديد أهدافي	2.26	1.341	منخفضة
40	19	أفقد السيطرة على ضبط انفعالاتي عندما أشعر بالفشل في تحقيق ما أريد	2.23	1.289	منخفضة
41	32	أدرك متأخرا تأثير سلوكي على الآخرين	2.13	1.265	منخفضة
42	35	أقارن نفسي بغيري	2.07	1.235	منخفضة
43	31	من الصعب ان أحدد اولوياتي	1.96	1.170	منخفضة
		المتوسط الكلي للتنظيم الذاتي	3.98	.398	مرتفعة

يبيّن الجدول (6) أن المتوسط الكلي لمقياس درجة التنظيم الذاتي لدى معلمي الطلبة ذوي صعوبات التعلم قد بلغ (3.98) و بدرجة مرتفعة، في حين أن المتوسطات الحسابية لفقرات المقياس جاءت بدرجة منخفضة و متوسطة ومرتفعة، حيث تراوحت المتوسطات الحسابية بين (1.96 و4.78)، وقد جاءت الفقرة " أعمل بجد وحرص ليصل الطلبة إلى الهدف المطلوب" بالرتبة الأولى بأعلى متوسط حسابي (4.78) وانحراف معياري (0.567) و بدرجة مرتفعة، تلتها الفقرة " أدرك أهمية أن تكون التعليمات للطلبة واضحة ومحددة" بالرتبة الثانية بمتوسط حسابي (4.74) و انحراف معياري (0.625) وبدرجة مرتفعة، ثم الفقرة "أشعر بالإنجاز والثقة عند تحقيق الأهداف المطلوبة قبل موعدها" بمتوسط حسابي (4.71) وانحراف معياري (0.657) وبدرجة مرتفعة، في حين جاءت الفقرات التالية بأقل المتوسطات الحسابية، حيث جاءت الفقرة "أدرك متأخرا تأثير سلوكي على الآخرين" بمتوسط حسابي (2.18) وإنحراف معياري (1.265) بالرتبة الحادية والاربعين و بدرجة منخفضة، ثم الفقرة " أقارن نفسي بغيري " بمتوسط حسابي (2.07) وانحراف معياري (1.235) وبدرجة منخفضة، في حين جاءت الفقرة (من الصعب أن أحدد أولوياتي) بالرتبة الاخيرة بأقل متوسط حسابي (1.96) وانحراف معياري (1.170) وبدرجة منخفضة.

السؤال الثاني: ما درجة تطبيق معلمي الطلبة ذوي صعوبات التعلم للممارسات المبنية على الأدلة في تعليم الطلبة ذوي صعوبات التعلم؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجة تطبيق معلمي الطلبة ذوي صعوبات التعلم للممارسات المبنية على الأدلة في تعليم الطلبة ذوي صعوبات التعلم، والجدول التالي يبيّن هذه النتائج:

الجدول (7) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجة تطبيق معلمي الطلبة ذوي صعوبات التعلم للممارسات المبنية على الأدلة في تعليم الطلبة ذوي صعوبات التعلم مرتبة ترتيباً تنازلياً

الرتبة	الرقم	المجالات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
1	3	درجة تطبيق الممارسات بالممارسات المبنية/التعليم التعاوني	4.39	.689	مرتفعة
2	2	درجة تطبيق الممارسات بالممارسات المبنية/ أسلوب التعليم متعدد الحواس	4.25	.630	مرتفعة
3	1	المعرفة بالممارسات المبنية على الأدلة ومفهومها	4.21	.646	مرتفعة
4	4	درجة تطبيق الممارسات بالممارسات المبنية/التعليم من خلال الأقران	3.99	.680	مرتفعة
		المتوسط الكلي	4.25	.609	مرتفعة

يبيّن الجدول (7) أن المتوسط الكلي لدرجة تطبيق معلمي الطلبة ذوي صعوبات التعلم للممارسات المبنية على الأدلة في تعليم الطلبة ذوي صعوبات التعلم بلغ (4.25) وانحراف معياري (0.609) وبدرجة تطبيق مرتفعة، في حين تراوحت المتوسطات الحسابية للمجالات الفرعية للمقياس بين (3.99 و4.39)، حيث جاء مجال درجة تطبيق الممارسات المبنية على الأدلة/ التعليم التعاوني بالمرتبة الأولى بأعلى متوسط حسابي (4.39) وإنحراف معياري (0.689) وبدرجة تطبيق مرتفعة، تلاه مجال درجة تطبيق الممارسات المبنية على الأدلة/ متعدد الحواس بمتوسط حسابي (4.25) وانحراف معياري (0.630) وبدرجة تطبيق مرتفعة، ثم مجال المعرفة الممارسات المبنية على الأدلة ومفهومها بمتوسط حسابي (4.21) وانحراف معياري (0.646) وبدرجة تطبيق مرتفعة، في حين جاء مجال درجة تطبيق الممارسات المبنية على الأدلة/التعليم من خلال الأقران بالمرتبة الأخيرة بأقل متوسط حسابي (3.99) وانحراف معياري (0.680) وبدرجة تطبيق مرتفعة. وتالياً تفصيل للمجالات الفرعية:

أولاً: مجال المعرفة بالممارسات المبنية على الأدلة ومفهومها

الجدول (8) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ولمجال المعرفة بالممارسات المبنية على الأدلة ومفهومها مرتبة ترتيباً تنازلياً

الرتبة	الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
1	35	أستخدم مع الطالب كل الوسائل المتاحة بصريا وسمعيا ولمسياً	4.49	.805	مرتفعة
2	11	أطبق الاستراتيجيات التي ثبتت فعاليتها	4.43	.802	مرتفعة
3	36	أقوم بعرض المهارة بعدة اشكال على الطالب في البداية عندما أقوم بتعليم الطالب	4.43	.889	مرتفعة
4	3	أقوم بالاطلاع على أحدث البرامج والأساليب الخاصة بتدريب ذوي صعوبات التعلم	4.41	.800	مرتفعة
5	7	أوازن بين حاجات الطلبة ذوي صعوبات التعلم والأساليب التدريبية التي يحتاجها	4.41	.800	مرتفعة
6	2	يستخدم معلمو ذوي صعوبات التعلم مصادر متنوعة لدعم قدراتهم	4.40	.928	مرتفعة
7	9	أستخدم الأساليب والإستراتيجيات المفيدة بوقتها المناسب	4.38	.811	مرتفعة
8	4	يستطيع التربويون استخدام وسائل التكنولوجيا الحديثة لتعزيز الوصول إلى البرامج الافضل	4.34	.892	مرتفعة
9	5	أقوم بتصميم البرامج التدريبية استنادا إلى حاجات الطفل وأحدث الممارسات العلمية والعملية مع ذوي صعوبات التعلم	4.27	.890	مرتفعة
10	8	أعرف المعلومات المهمة المتعلقة بكافة الاستراتيجيات المستخدمة مع الطلبة ذوي صعوبات التعلم	4.21	.926	مرتفعة
11	6	لدي المعرفة والاطلاع بالممارسات المبنية على الأدلة	4.06	.907	مرتفعة
12	1	يستخدم معلمو الطلبة ذوي صعوبات التعلم الاسلوب اللامنهجي بشكل كبير في تعليمهم	3.85	1.044	مرتفعة
13	10	أبتعد عن البرامج والاستراتيجيات التي لم تدعم ببحوث ودراسات كافية	3.54	1.199	متوسطة

يبيّن الجدول (8) أنَّ المتوسطات الحسابية لفقرات مجال المعرفة بالممارسات المبنية على الأدلة ومفهومها تراوحت بين (3.54 و4.49) حيث جاءت الفقرة " أستخدم مع الطالب كل الوسائل المتاحة بصريا وسمعيا ولمسياً " بالرتبة الأولى بأعلى متوسط حسابي (4.49) وانحراف معياري (0.805) وبدرجة تطبيق مرتفعة، في حين جاءت الفقرة " أبتعد عن البرامج والاستراتيجيات التي لم تدعم ببحوث ودراسات كافية " بالرتبة الاخيرة بأقل متوسط حسابي (3.54) وانحراف معياري (1.199) وبدرجة تطبيق متوسطة.

ثانياً: مجال درجة تطبيق الممارسات المبنية على الأدلة/ أسلوب التعليم متعدد الحواس

الجدول (9) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجال درجة تطبيق الممارسات بالممارسات المبنية/ أسلوب التعليم متعدد الحواس مرتبة ترتيباً تنازلياً

الرتبة	الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
1	17	أعزز استخدام الطلبة لأكبر قدر من الحواس أثناء التعلم	4.67	.817	مرتفعة
2	12	أطبق الاستراتيجيات المتعلقة بالتعليم متعدد الحواس	4.54	.804	مرتفعة
3	13	أخبر الطلبة بأنهم سيتعلمون طريقة جديدة وأنها ستكون ناجحة	4.43	.802	مرتفعة
4	15	أطلب من الطالب استخدام بصره بالنظر إلى اللوح او الورقة	4.37	.868	مرتفعة
5	14	أكتب الكلمات الخاصة بالقصة التي يقولها الطالب على اللوح أو على ورقة وبخط واضح وكبير	4.29	.962	مرتفعة
6	16	أطلب من الطالب أن يرسم الطلبة الكلمات ذهنياً ويلفظها عدة مرات	4.17	1.052	مرتفعة

يبيّن الجدول (9) أنَّ المتوسطات الحسابية لفقرات مجال درجة تطبيق الممارسات المبنية على الأدلة/ أسلوب التعليم متعدد الحواس تراوحت بين (4.17 و4.67) حيث جاءت الفقرة" أعزز استخدام الطلبة لأكبر قدر من الحواس أثناء التعلم" بالرتبة الأولى بأعلى متوسط حسابي (4.67) وإنحراف معياري (0.817) وبدرجة تطبيق مرتفعة، في حين جاءت الفقرة " أطلب من الطالب أن يرسم الطلبة الكلمات ذهنياً ويلفظها عدة مرات" بالرتبة الاخيرة بأقل متوسط حسابي (4.17) وإنحراف معياري (1.052) وبدرجة تطبيق مرتفعة.

ثالثاً: مجال درجة تطبيق الممارسات المبنية على الأدلة/ التعليم التعاوني

الجدول (10) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجال درجة تطبيق الممارسات المبنية على الأدلة/ التعليم التعاوني مرتبة ترتيباً تنازلياً

الرتبة	الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
1	24	أتأكد من اتقان المجموعات لما هو مطلوب منها	4.66	.724	مرتفعة
2	20	أحضر أورق عمل بعد تقسيم الوحدة الدراسية إلى وحدات صغيرة	4.49	.805	مرتفعة
3	23	أقسم العمل على افراد المجموعة	4.49	.820	مرتفعة
4	26	أحسب العلامات للمجموعات	4.45	.863	مرتفعة
5	19	أختار وحدة او موضوع يستطيع الطلبة تعلمه بوقت محدود	4.43	.875	مرتفعة
6	21	أنظم فقرات التعلم و الاختبار الخاصة بتلك الوحدة	4.32	.887	مرتفعة
7	18	يكتب الطلبة الكلمة من الذاكرة	4.28	.946	مرتفعة
8	22	اقسم الطلبة إلى مجموعات تعاونية مختلفة	4.28	.972	مرتفعة
9	25	يخضع جميع الطلبة لاختبار فردي	4.13	1.120	مرتفعة

يبيّن الجدول (10) أنَّ المتوسطات الحسابية لفقرات مجال درجة تطبيق الممارسات المبنية على الأدلة/ التعليم التعاوني تراوحت بين (4.13 و4.66) حيث جاءت الفقرة " أتأكد من اتقان المجموعات لما هو مطلوب منها " بالرتبة الأولى بأعلى متوسط حسابي (4.66) وانحراف معياري (0.724) و بدرجة تطبيق مرتفعة، في حين جاءت الفقرة " يخضع جميع الطلبة لاختبار فردي" بالرتبة الاخيرة بأقل متوسط حسابي (4.13) وانحراف معياري (1.120) وبدرجة تطبيق مرتفعة.

رابعاً: مجال درجة تطبيق الممارسات بالممارسات المبنية على الادلة / التعليم من خلال الأقران

الجدول (11) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجال درجة تطبيق الممارسات المبنية على الأدلة/ التعليم من خلال الأقران مرتبة ترتيباً تنازلياً

الرتبة	الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
1	34	يساعد التدريس من خلال الأقران على تعزيز المهارات الاجتماعية	4.37	.896	مرتفعة
2	27	أقدم المكافأة عند تدريس الأقران	4.35	.921	مرتفعة
3	33	أحلل المهارات لمكوناتها السلوكية عند التدريب على تدريس الأقران	4.35	.866	مرتفعة
4	32	أذكّر بضرورة الالتزام بالوقت المحدد من قبل المعلم القرين عندما أستخدم تدريس الأقران	4.18	.944	مرتفعة
5	28	أركز عند تدريس الأقران على تهيئة البيئة التعليمية والمدرسية	4.12	.999	مرتفعة
6	30	استخدام تدريس الأقران يؤدي لضياع الوقت	4.06	1.023	مرتفعة
7	31	أسجل ملاحظاتي عند تنفيذ تدريس الأقران لتقديم تغذية راجعة للمعلم القرين	4.01	.949	مرتفعة
8	29	أحدد المدة الزمنية التي سيتم فيها تدريس الأقران للمهمة	2.49	1.279	متوسطة

يبين الجدول (11) أنَّ المتوسطات الحسابية لفقرات مجال درجة تطبيق الممارسات المبنية على الأدلة/ التعليم من خلال الأقران تراوحت بين (2.49 و4.37) حيث جاءت الفقرة (يساعد التدريس من خلال الأقران على تعزيز المهارات الاجتماعية) بالرتبة الأولى بأعلى متوسط حسابي (4.37) وانحراف معياري (0.896) وبدرجة تطبيق مرتفعة، في حين جاءت الفقرة (أحدد المدة الزمنية التي سيتم فيها تدريس الأقران للمهمة.) بالرتبة الاخيرة بأقل متوسط حسابي (2.49) وانحراف معياري (1.279) وبدرجة تطبيق متوسطة.

السؤال الثالث: هل تختلف درجة التنظيم الذاتي لدى معلمي الطلبة ذوي صعوبات التعلم باختلاف كل من الجنس، والخبرة، والمؤهل العلمي؟

متغير الجنس:

للإجابة عن السؤال المتعلق بمتغير الجنس تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار "ت" للعينات المستقلة في درجة التنظيم الذاتي لدى معلمي الطلبة ذوي صعوبات التعلم تبعاً لمتغير الجنس، والجدول التالي يبيّن هذه النتائج:

الجدول (12) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار ت للعينات المستقلة في درجة التنظيم الذاتي لدى معلمي الطلبة ذوي صعوبات التعلم تبعاً لمتغير الجنس

الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	درجات الحرية	الدلالة الإحصائية
ذكر	19	4.07	.274	1.105	80	.272
أنثى	63	3.96	.426			

يبيّن الجدول (12) أن قيمة " ت" في درجة التنظيم الذاتي لدى معلمي الطلبة ذوي صعوبات التعلم تبعاً لمتغير الجنس بلغت (1.105) بينما بلغ مستوى الدلالة الإحصائية (0.272) وهي قيمة غير دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة 0.05، أي أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة التنظيم الذاتي لدى معلمي الطلبة ذوي صعوبات التعلم تعزى لمتغير الجنس.

مناقشة النتائج

أولاً: مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الأول: ما درجة التنظيم الذاتي لدى معلمي الطلبة ذوي صعوبات التعلم؟

أشارت نتائج السؤال الأول إلى أن المتوسط الكلي لمقياس درجة التنظيم الذاتي لدى معلمي الطلبة ذوي صعوبات التعلم بلغ (3.98) و بدرجة مرتفعة. وتعزو الباحثة ذلك إلى ان التنظيم الذاتي يسهل عملية التعلم والتعليم، حيث إن معلمي ذوي صعوبات التعلم بحاجة لتنظيم عملية التعليم، وبالتالي فهو يحسّن من أدائهم ويسهم في زيادة الدافعية الذاتية والإصرار على انجاز المهمات.

كما أن عمل المعلمين مع ذوي صعوبات التعلم يتطلب وجود نوع من التنظيم والدقه مما يساهم في وصول المعرفة والمهارات بشكل أفضل، ويساهم هذا النوع من التنظيم في بعدهم عن المشتتات التي قد تضيّع جهد المعلم سدى، وبالتالي يصبح التنظيم الذاتي جزءاً من شخصية المعلم لما له من أثر ايجابي على حياته العلمية والعملية.

كما تعزى هذه النتيجة إلى حاجة المعلمين الدائمة إلى تنظيم وقتهم وإدارته والقدرة على تنظيم حاجاتهم ومتطلبات تحقيق أهدافهم بصورة صحيحة، وبالتالي فإن امتلاك معلمي الطلبة ذوي صعوبات التعلم للتنظيم الذاتي سينعكس على إنجازهم في اعمالهم مع طلبتهم بدءاً من تحديد الأهداف التعليمية وإنتهاءً بالنتائج المرضية لطرفي العملية التعليمية.

وهذا يتفق مع دراسة (Baumeister & Stillman, 2008)، التي أظهرت فاعلية وأهمية الضبط الذاتي في الأداء الأكاديمي، ودراسة (Gol& Royaei,2013) التي أظهرت نتائجها ارتباط كبير بين التنظيم الذاتي للمعلمين والأداء الوظيفي.

ثانياً: مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني: " ما درجة تطبيق معلمي الطلبة ذوي صعوبات التعلم للممارسات المبنية على الأدلة في تعليم الطلبة ذوي صعوبات التعلم؟"

أسفرت نتائج السؤال الثاني عن وجود درجة تطبيق مرتفعة لمعلمي الطلبة ذوي صعوبات التعلم للممارسات المبنية على الأدلة في تعليم الطلبة ذوي صعوبات التعلم، حيث جاء مجال درجة تطبيق الممارسات المبنية على الأدلة/ التعليم التعاوني بالرتبة الأولى وبدرجة تطبيق مرتفعة، تلاه مجال درجة تطبيق الممارسات بالممارسات المبنية على الأدلة/ أسلوب التعليم متعدد الحواس، ووجود مجال درجة تطبيق الممارسات المبنية على الأدلة/ التعليم من خلال الأقران بالرتبة الأخيرة.

وتعزو الباحثة ذلك إلى أنه بالرغم من أهمية التعليم الفردي للطلبة ذوي صعوبات التعلم، إلّا أن التعليم التعاوني يلعب دوراً مهماً في إكساب هؤلاء الطلبة بعض المهارات الاجتماعية المهمة، كما أن التعلم التعاوني يهدف إلى تنشيط الطلبة من خلال المجموعات في غرف المصادر، حيث يُعلم هؤلاء الطلبة بعضهم بعضاً ويتحاورون فيما بينهم مما يقوي روح الفريق بين الطلبة باختلاف قدراتهم ويساهم بشكل أساس في تنمية المهارات الاجتماعية لديهم، وهذا يتفق مع نتائج دراسة (إغريب، 2016) ودراسة (جريش، 2018). وتختلف هذه الدراسة مع نتائج دراسة (Veenman, 2002) والتي أشارت إلى وجود صعوبات في استخدام التعليم التعاوني لتعليم الطلبة من أهمها الازعاج أثناء انشغال الطلبة المشاركين في التعليم.

وقد جاء التركيز على استغلال كافة الحواس في عملية التعليم منسجماً مع فلسفة التربية الخاصة وتعليم ذوي الإعاقة عموماً وتعليم الطلبة ذوي صعوبات التعلم خصوصاً، من خلال استغلال كافة الحواس الموجودة لديهم، كما أن التعليم من خلال الحواس يساعد على تطوير قدرات وإمكانات الأطفال وتعزيز الخبرة المباشرة لديهم، وهي تعمل على إشراك الأطفال بشكل أفضل في فهم ما يقدم لهم من خلال الأنشطة مثل الملاحظات والمناقشات النشطة، وهو يساعد المعلم على الوصول إلى الأسلوب التعليمي الأفضل والأكثر مناسبة لميول وقدرات الطفل، وهذا يتفق مع دراسة (Arbi, et al، (2019 و دراسة (حسين والهدباني، 2016) و دراسة (عبده، 2016) التي أشارت إلى أهمية إستخدام التعليم من خلال الحواس والفوائد التي تعود على الطلبة، ودراسة (الجهني، 2017) التي بينت أثراً ذا دلالة إحصائية لاستخدام إستراتيجية التدريس متعدد الحواس في معالجة العسر القرائي لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم.

كما أن وجود مجال درجة تطبيق الممارسات المبنية على الأدلة/ التعليم من خلال الأقران بالرتبة الأخيرة قد يعود ذلك لكون غرفة المصادر والتي يعمل بها معلمو ذوي صعوبات التعلم في القطاع الحكومي في التربية والتعليم عادة تقدم خدماتها للطلبة ذوي صعوبات التعلم دون التركيز على الأقران العاديين، وهنا نجد أن الطلبة ذوي صعوبات التعلم يتم فصلهم في هذه الصفوف عن الطلبة العاديين وعن الصفوف الدراسية العادية، وبالتالي فإن فرصة تلقي هؤلاء الطلبة للمعرفة والمهارات من قبل الأقران تعتبر فرصة قليلة نسبياً. وترى الباحثة أن الظرف الحالي المتعلق بجائحة كورونا وعدم تنفيذ التعليم الوجاهي قد يؤثر على استجابة المعلمين نحو تعليم الأقران.

ثالثاً: مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث: " هل تختلف درجة التنظيم الذاتي لدى معلمي الطلبة ذوي صعوبات التعلم باختلاف كل من الجنس، والخبرة، والمؤهل العلمي؟"

أشارت نتائج السؤال الثالث إلى ما يأتي:

1. وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة التنظيم الذاتي لدى معلمي الطلبة ذوي صعوبات التعلم تبعاً لمتغير المؤهل العلمي (الدبلوم العالي والماجستير والدكتوراه) وجاءت الفروق لصالح المؤهل العلمي (الدبلوم العالي). وعدم وجود

فروق بين المؤهل العلمي البكالوريوس والدبلوم العالي وبين المؤهل العلمي البكالوريوس والماجستير والدكتوراه، وتعزى هذه النتيجة إلى أن المهارات والخبرات التي يمتلكها معلمو ذوي صعوبات التعلم تتبلور بصورة أفضل من خلال الدبلوم العالي من البكالوريوس لكون معظم المعلمين يقومون بعد حصولهم على درجة البكالوريوس بالحصول على الدبلوم العالي، أما بخصوص الماجستير والدكتوراه فترى الباحثة أن عدداً قليلاً جداً من المعلمين الحاصلين على هذه الشهادات يعملون في غرف المصادر ويكون توجههم العملي في سياقات أخرى كالأعمال الإدارية والتعليم الجامعي وما إلى ذلك. وتفسر الباحثة ذلك إلى أن المهارات التي يكتسبها المعلم من خلال الدبلوم العالي تكون أكثر إثراءً لمعارفه ومهاراته بشكل عام، ومنها مهارات التنظيم الذاتي وإدارة الوقت والاستعداد والتحضير ليصبح المعلم أكثر وعياً بذاته.

2. كما بيّنت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الأداء على مقياس التنظيم الذاتي تبعاً لمتغير الجنس، أو الخبرة، وتعزو الباحثة ذلك إلى أن مستوى التنظيم الذاتي متقارب بين الذكور والإناث ولا علاقة للجنس به، حيث إن امتلاك إستراتيجيات التنظيم الذاتي غير مرتبط بذكر أو أنثى ويرتبط بالاستراتيجيات ذاتها،
3. لقد بينت الدراسة وجود فروقا ظاهرية ذات دلالة إحصائية في مستوى التنظيم الذاتي تعزى إلى متغير المؤهل العلمي، إما بالنسبة لمتغير الخبرة، فقد أثبتت الدراسة وجود فروقا ظاهرية تعزى إلى المتغير لكنها لم تتمتع بدلالة إحصائية وهذا يتفق مع دراسة الحسين (2017) التي بينت ذلك.
4. بينت الدراسة وجود فروقا ظاهرية دالة إحصائيا لمستوى تطبيق معلمي صعوبات التعلم للممارسات المبنية على الأدلة في تعليم الطلبة الذين يعانون من صعوبات التعلم تعزى إلى متغير المؤهل العلمي، ولم يكن أثر الخبرة دالا إحصائيا بالرغم من تواجد الفروق الظاهرية.

قائمة المراجع

اولاً: المراجع باللغة العربية

ابراهيم، رانيا (2020). التعلم بالأقران كمدخل لتحسين بعض المهارات الاجتماعية لدى الأطفال المعاقين عقلياً القابلين للتعلم بروضات الدمج. مجلة البحث العلمي في التربية، العدد 21، ج3.

اغريب، سليمان. (2016). اتجاهات معلماًت غرفة المصادر نحو فاعلية إستخدام استراتيجية التعلم التعاوني في تحسين أداء طلبة صعوبات التعلم في الرياضيات في المحافظات الشمالية. رسالة ماجستير، جامعة القدس، فلسطين.

البطاينة، اسامة والرشدان، مالك والسبايلة، عبيد والخطاطبة، عبد المجيد (2005). صعوبات التعلم النظرية والممارسة. دار المسيرة: عمان، الاردن.

جريش، منى (2018). فعالية التعلم التعاوني لتحسين الوعي الفونولوجي والقراءة الجهرية لدى التلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة (الديسلكسيا). المجلة العربية لعلوم الإعاقة والموهبة. العدد (2) 11–49.

الجهني، سلمان (2017). أثر إستخدام الحواس المتعددة في معالجة العسر القرائي لدى طلبة صعوبات التعلم. المجلة الدولية التربوية المتخصصة. المجلد 6، العدد 4، ص (41–50)

الجوالدة، فؤاد. (2015). قضايا وتوجهات حديثة في التربية الخاصة، ط1، عمان دار الاعصار العلمي للنشر والتوزيع.

ثانياً: المراجع الاجنبية

Agran, M, Spooner, F., & Singer, G. H. (2017). Evidence-Based Practices: The Complexities of Implementation. Research and Practice for Persons with Severe Disabilities, 42(1), pp 3-7.

Agran, M, Spooner, F., & Singer, G. H. (2017). Evidence-Based Practices: The Complexities of Implementation. Research and Practice for Persons with Severe Disabilities, 42(1), pp 3-7.

APA Presidential Task Force on Evidence Based Practice. (2006). Evidence-based practice in psychology. American Psychologist, pp 61, 271-285.

Arbi, Riski Prasetya & Rianto, Edy & Murtadlo, Budiyanto. (2019). The Influence of VAKT Method Toward Reading Ability to Learning Difficulty Children in Galuh Handayani Elementary School. Advances in Social Science, Education and Humanities Research, volume 388.

Armestong, Kathleen, Ogg, Julia, Sandman-Wheat, Ashley & Walsh, Audra, (2013). Evidence-Based interventions for children with challenging behavior. New York, Springer.

Bandura. (1991). Social Cognitive Theory of Self- Regulation. Organizational Behavior and Human Decision Processes 50,248-287.

Barends, E., Rousseau, D. M., & Briner, R. B. (2014). Evidence-based management: The basic principles. – https://www.cebma.org/wp-content/uploads/Evidence-Based-Practice-The-Basic-Principles-vs-Dec-2015.pdf.

Baumeister, R.F & Vohs, K.D. (2004). Handbook of Self-Regulation: Research, Theory, and Applications. The Guild for Press. New York London.

Baumeister, R. F, & Stillman, T. F. (2008). Self-regulation and close relationships. In J. V. Wood, A. Tesser, & J. G. Holmes (Eds.), The self and social relationships (p. 139–158). Psychology Press.

Baumeister, R. F. (2014). Self-regulation, ego depletion, and inhibition. Neuropsychologia, 65, 313-319.

Billingsely, Bonnie. (2004). Promoting teacher quality and retention in special Education. Journal of learning Disabilities.37(5): 370-376.

Burns, M. K., & Ysseldyke, J. E. (2009). Reported prevalence of evidence-based instructional practices in special education. The Journal of Special Education, 43(1), 3-11.