مهارات تنظيم الذات وعلاقتها بالمشكلات السلوكية الصفية لدى تلاميذ غرف مصادر صعوبات التعلم

د. مصطفى نوري القمش
أستاذ التربية الخاصة المشارك. قسم العلوم التربوية
كلية الأميرة عالية الجامعية. جامعة البلقاء التطبيقية

الملخص:

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة مدى فاعلية برنامج سلوكي معرفي في تطوير مهارات تنظيم الذات، وأثر ذلك على المشكلات السلوكية الصفية لدى تلاميذ غرف مصادر صعوبات التعلم من الصف الخامس الموجودين في المدارس والمراكز الحكومية والخاصة في مدينة عمان. وشملت العينة (40) تلميذاً وتلميذة، قسموا عشوائياً إلى مجموعتين: تجريبية و ضابطة، تضم كل مجموعة (20) تلميذاً وتلميذة. وقد تلقت المجموعة التجريبية تدريباً على البرنامج السلوكي المعرفي في حين لم تتلق المجموعة الضابطة أي تدريب. واشتمل البرنامج السلوكي المعرفي على (10) جلسات، مدة كل منها (90) دقيقة حيث تلقى أفراد المجموعة التجريبية خلال البرنامج تدريبات سلوكية معرفية لتطوير مهارات تنظيم الذات لديهم. ولغايات الدراسة تم استخدم مقياس تنظيم الذات الذي أعده تركي (2004) وقائمة تقدير المشكلات السلوكية الصفية من إعداد الباحث وذلك لغايات جمع المعلومات ومقارنة أداء أفراد الدراسة على الاختبارات القبلية والبعدية للمجموعتين التجريبية والضابطة. وقد أشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في كل من مهارات تنظيم الذات والمشكلات السلوكية الصفية بين التلاميذ في المجموعة التجريبية الذين طبق عليهم البرنامج وبين تلاميذ المجموعة الضابطة الذين لم يُطبَّق عليهم البرنامج لصالح المجموعة التجريبية. كذلك أشارت نتائج الدراسة إلى وجود ارتباط عكسي ذي دلالة إحصائية بين اكتساب مهارات تنظيم الذات والمشكلات السلوكية الصفية.

Self-Regulation Skills of Children with Learning Disabilities and its Relationship with their Classroom Behavior

Mustafa N. AL-Qamash
Dept. of Educational Sciences – Princess Alia University College
Al–Balqa'a Applied University

Abstract

The purpose of this study was to evaluate the effectiveness of a cognitive-behavioral teaching program in developing self-regulation skills of students with learning disabilities and the consequent effect on their classroom behavior. The sample of the study consisted of (40) 5th grade children with learning disabilities from the government and private schools. The children were randomly distributed into two groups: The (experimental) numbered 20 children with L.D, the (control) numbered 20 children with L.D. A pretest- posttest control group design was used. The results were analyzed by using (ANCOVA) to determine the effect of the independent variable on the dependent variables. The findings showed that there were significant differences in self- regulation skills between the experimental group, which got the program, and the control group, which didn't get the program. Also, there was significant differences in classroom behavior between both groups. The results also showed a significant negative correlation between self- regulation skills and level of classroom behavioral problems which indicated clearly that improving self- regulation, decreased the classroom behavior problems.

□□□□□ □□□□□□ □□□□□□□□□ .indd 53 12/13/10 12:26:27 PM

مقدمة:

كان للتقدم الذي أحرزه مجال صعوبات التعلم في العقود الثلاثة الأخيرة من القرن الماضي بالغ الأهمية، فقد تحدد مفهوم صعوبات التعلم وتم إقراره، كما انتشرت وتوسعت وتنوعت برامج التربية الخاصة في المدارس العامة، وتكاتفت الجهود لبناء وإعداد الأدوات والاختبارات وأساليب التشخيص والتقويم في هذا المجال. ومما يجدر ذكره أن هنالك كثيراً من التخصصات التي اعتنت بهذا المجال وأولته الكثير من الرعاية والاهتمام، وذهبت تمعن النظر في أساسه ونتائجه على الطفل على المدى البعيد، ومن هذه الميادين هنالك علماء من تخصصات مختلفة من علم النفس والتربية، علم الأعصاب والطب النفسي، وطب الأطفال لتقديم تفسير مقنع لتوضيح أسباب هذه المشكلة، وإيجاد أفضل الأساليب من أجل خدمة تلك الفئة من الأطفال.

ما صعوبات التعلم؟

في الواقع أن هناك العديد من التعاريف لصعوبات التعلم، إلا أن أشهرها التعريف الذي أقرته الجمعية الأمريكية لصعوبات التعلم (The Association for Children and Adults With Learning Disabilities)، حيث يعد تعريفاً شاملاً من حيث إنه لا يقتصر صعوبات التعلم على الأطفال في سن المدرسة على تعلم المهارات الأكاديمية الأساسية، بل يشمل الآثار المترتبة على الشخصية وفرص التفاعل الاجتماعي ونشاطات الحياة بشكل عام. كما أنه يتضمن إشارة واضحة لاختلاف درجة شدة الصعوبة. وينص التعريف على أن (صعوبات التعلم الخاصة حالة مزمنة ذات منشأ عصبي تؤثر في نمو أو تكامل أو استخدام المهارات اللفظية أو غير اللفظية. وتظهر صعوبات التعلم الخاصة كصعوبة واضحة لدى أفراد يتمتعون بدرجات عالية أو متوسطة من الذكاء، وأجهزة حسية وحركية طبيعية، وتتوافر لديهم فرص التعلم المناسبة. وتختلف آثار هذه الصعوبات على تقدير الفرد لذاته، وعلى نشاطاته التربوية والمهنية والاجتماعية، ونشاطات الحياة الطبيعية باختلاف درجة شدة تلك الصعوبات (Hallahan &Kauffman, 1998).

فصعوبات التعلم تعني وجود مشكلة في التحصيل الأكاديمي (الدراسي) في مواد القراءة / الكتابة / أو الحساب، وغالباً يسبق ذلك مؤشرات، مثل صعوبات في تعلم اللغة الشفهية (المحكية)، فيظهر الطفل تأخراً في اكتساب اللغة، وغالباً يكون ذلك مُصاحَباً بمشاكل نطقية، وينتج ذلك عن صعوبات في التعامل مع الرموز، حيث إن اللغة هي مجموعة من الرموز (من أصوات كلامية وبعد ذلك الحروف الهجائية) المتفق عليها بين متحدثي هذه اللغة، والتي يستخدمها المتحدث أو الكاتب لنقل رسالة (معلومة أو شعور أو حاجة) إلى المستقبل، فيحلل هذا المستقبل هذه الرموز، ويفهم المراد مما سمعه أو قرأه. فإذا حدث خلل أو صعوبة في فهم الرسالة بدون وجود سبب لذلك (مثل مشاكل سمعية أو انخفاض في القدرات الذهنية)، فإن ذلك يتم إرجاعه إلى وجود صعوبة في تعلم هذه الرموز، وهو ما نطلق عليه صعوبات التعلم. إذن الشرط الأساسي لتشخيص صعوبة التعلم هو وجود تأخر ملاحظ، مثل الحصول على معدل أقل عن المعدل الطبيعي المتوقع مقارنة بمن هم في سن الطفل، وعدم وجود سبب عضوي أو ذهني لهذا التأخر (فذوو صعوبات التعلم تكون

□□□□□ □□□□□□ □□□□□□□□□ .indd 54 12/13/10 12:26:27 PM

قدراتهـم الذهنية طبيعية)، وطالما أن الأطفال لا يوجد لديهم مشـكلات في القراءة والكتابة، فقد يكون السبب أنهم بحاجة لتدريب أكثر حتى تصبح قدرتهم أفضل، وربما يعود ذلك إلى مشكلة مدرسية، وربما يكون هذا جزءاً من الفروق الفردية في القدرات الشخصية (Mercer, 1997; Lerner, 2000).

التنظيم الذاتي:

يعتبـر برنامج التنظيم الذاتي أحد أشـكال تعديل السـلوك، حيث يقـوم هذا العلاج على أسـاس الافتراض بأن الإنسـان يسـتطيع ممارسة السـيطرة على سـلوكه ودوافعه، وهذا الافتراض يتعارض مع المبادئ السـيكولوجية الأساسـية، والتي تـرى أن المحيط هو الذي يفرض السيطرة، وليس الفرد نفسه (عبد الستار، 1994).

وفي برامج تنظيم الذات يتخذ الأفراد قرارات متعلقة بسـلوكات محددة يريدون ضبطها أو تغييرها، بحيث يتمكن الأفراد من اكتشاف أن السبب الرئيسي في عدم قدرتهم على تحقيق أهدافهـم هو قلة مهارات معينة لديهم. ويسـتخدم الباحثون عدداً من المصطلحات للإشـارة لنفـس المفهوم مثـل: التنظيم الذاتـي Self–Control، الإدارة الذاتيـة Self–Management (Cormier & Cormier 1991). ويشـير جرانفولـد (Grandvold, 1994) إلـى صعوبة التفريـق ما بين مصطلحات إدارة الـذات والتنظيم الذاتي والضبـط الذاتي، فعلى الرغم من وجود عدد من الاختلافات فإن هذه المصطلحات تستخدم بكثرة للإشارة إلى نفس الشيء.

وخلاصـة القول تشـير عمليـة التدريب على التنظيـم الذاتي إلى التـدرب على مجموعة من الأسـاليب المعرفية والسـلوكية التي توظف بهدف مسـاعدة الأفراد علـى التحكم الذاتي بالسلوك الشـخصي في العديد من الأماكن والمواقف المختلفة، وهذا ما يسمى بإستراتيجية التعميم (Generalization Strategy)، والتي تمتد إلى إيجاد أنماط سلوكية جديدة، بحيث يحكم الفرد نفسه، ومن ثَمَّ ينصب الاهتمام بالتنظيم الذاتي على سوابق السلوك والعمليات المعرفيـة الوسـيطية ونـواتج السـلوك بسـبب كونهـا جميعـاً عمليـات تتحكم بالسـلوك (Grandvold, 1994).

ويتميَـز برنامـج تنظيم الـذات الفعال كما أشـارت مـاري (Mary 1994) بالخصائص الآتية:

1 ـ تكـون إسـتراتيجيات تنظيـم الذات فعالة أكثر إذا اسـتخدمت كمجموعـة، لذلك يفضل استخدامها بشكل مجموعة وليس بشكل فردي.

2 ـ الثبات في اسـتخدام الإسـتراتيجيات أمر أساسـي وضروري. وإذا لم تسـتخدم بشكل نظامي في فترات محددة، فإن فاعليتها ستكون محدودة في إحداث تغييرات مهمة.

3 ـ من المهم وضع أهداف واقعية، وتقويم الدرجة التي يمكن أن تتحقق بها هذه الأهداف.

4 ـ الدعم البيئي مهم للمحافظة على التغييرات الناتجة من برنامج التنظيم الذاتي.

5 ـ استخدام التعزيز الذاتي، وهو عنصر مهم في برامج تنظيم الذات (تركي، 2004).

□□□□□ □□□□□□ □□□□□□□□□ .indd 55 12/13/10 12:26:28 PM

صعوبات التعلم والتنظيم الذاتي:

لعل من أهم ما يميّز التلاميذ من ذوي صعوبات التعلم عدم قدرتهم على تنظيم ذواتهم بالشكل المطلوب، ففي دراسة ميريل (Merrell, 1990) التي هدفت للمقارنة بين طلاب عاديين وطلاب ذوي صعوبات تعلم على قائمة تقدير المعلمين للنشاط الزائد والتنظيم الذاتي، بينت النتائج وجود فروق ذات دلالة بين المجموعتين في مهارات تنظيم الذات لصالح الطلاب العاديين. وقد أشارت ميثوج (Mithaug, 1998) إلى أن التخيل الزائد، والتأخير في العمل، وتشتت الانتباه من مظاهر قلة تنظيم الذات، حيث قدمت إستراتيجيات يمكن أن يستخدمها المعلمون لتشجيع تنظيم الذات عند طلابهم الذين يعانون من تشتت الانتباه أو الحركة الزائدة، أو التأخر في إنجاز المهمات. ويصف شور (Shore, 1998) هؤلاء الطلاب بأنهم غير منظمين، حيث يمكن ملاحظة المظاهر التالية عليهم في غرفة الصف: قد ينسى إحضار الأدوات المطلوبة من المنزل، مهمل وغير منتبه، يرتبك عندما يقوم بعمل ما، يعاني من صعوبة في تذكر المعلومات، مثل صعوبة تذكر الجدول المدرسي، يتذكر عمل الواجبات في وقت متأخر، وقد لا يتذكرها نهائياً، يجد صعوبة في البدء بمشروع أو كتابة تقرير، لا يكتب الواجب البيتي بدقة، أو قد لا يكتبه أبداً، وإذا قام بالواجب بشكل صحيح فإنه ينسى إحضاره إلى المدرسة، يجد صعوبة في التعبير عن نفسه بشكل منظم ومتتابع، نادراً ما يشعر بأهمية الوقت، يفقد أوراقه وأدواته باستمرار (تركي، 2004). وقد أشارت عدة دراسات إلى أن السبب في هذه السلوكات غير المرغوبة هو قلة تنظيم الذات لديهم، ولمساعدة الأطفال على إدارة مشكلاتهم بأنفسهم يستخدم النموذج السلوكي المعرفي على نطاق واسع، وفي هذا النموذج ينصب الاهتمام على الأحداث السابقة والعمليات المعرفية والوسيطية والأحداث اللاحقة باعتبارها عمليات تتحكم بالسلوك، وهو يسهم في نقل مركز الضبط عند الفرد من المجال الخارجي إلى المجال الداخلي، ويزيد من إدراك الفرد لقدرته، ويزيد من دافعيته للتحسن (Mithaug, 1998).

صعوبات التعلم والمشكلات السلوكية الصفية:

هناك العديد من الاضطرابات السلوكية والانفعالية التي يظهرها الأطفال ذوو الصعوبات التعلمية مثل عدم قدرتهم على تكوين علاقات اجتماعية سليمة. فهم يتوقعون الفشل، ويقللون من شأن أنفسهم، ويعتقدون أن أي عمل يقومون به ليس بكاف لتحقيق النجاح. ومن أكثر الاضطرابات السلوكية ارتباطاً بصعوبات التعلم هي: النشاط الزائد، والتشتت، والاندفاعية، وانخفاض مفهوم الذات، والانسحاب، والعدوانية، ومشكلات في التفاعل الاجتماعي ومشكلات في التنظيم الذاتي (NJCLD, 1994). هذا وتشير الصعوبات التعلمية إلى مجموعة واسعة من أنواع السلوك التي استخدم في وصفها كثير من المصطلحات، ووضع للكشف عنها قوائم طويلة من الخصائص والصفات التي يظهر بعضها على هذا الطفل أو ذاك، ولكنها لا تظهر جميعها على طفل بعينه؛ إذ يجب النظر إلى صعوبة التعلم كمجموعة من أنماط السلوك تؤثر بمجملها تأثيراً سلبياً على الوظائف الأكاديمية أو الاجتماعية للطفل. حيث يتميز الطلبة ذوو صعوبات التعلم بالعدوانية، وعدم الاتزان الانفعالي، والقلق، عدم تحمل المسؤولية وعدم الثقة وضعف ضبط النفس (تركي، 2004).

□□□□□ □□□□□□ □□□□□□□□□ .indd 56 12/13/10 12:26:28 PM

المظاهر الشائعة للمشكلات السلوكية الصفية:

لقد أشـار الأدب النظري والدراسات المختلفة إلى العديد من المشكلات السلوكية الصفية التي يظهرها التلاميذ من ذوي صعوبات التعلم، والتي من أهمها:

1. مشكلات الغرف الصفية وتشمل العديد من السلوكيات غير التكيفية مثل: عدم الطاعة، والتهريج في الصف، وإزعاج الآخرين والخروج من المقعد، وتخريب الأثاث المدرسـي، والصراخ والشغب، وضرب الأقران.
2. السلوكيات الخطرة، وتتمثل في: القلق، والتوتر، وضعف تقدير الذات، والاكتئاب.
3. السـلوك غير الناضج ويتمثل في: التهور والاندفاع، النشـاط الزائد وتشتت الانتباه، وعدم التركيز وأحلام اليقظة.
4. العادات المضطربة، وتتمثل في: ضعف الأداء الأكاديمي، وقضم الأظافر، واضطرا بات النطق.
5. المشاكل مع الزملاء , وتتمثل في: العدوان، والانسحاب، والخجل، والانطواء.
6. المشـاكل مـع المعلمـين، وتتمثل في: عـدم التقيـد بالتعليمـات، وعدم إطاعـة الأوامر، واستفزاز المعلم (يحيى، 2000 : 163).

مشكلة الدراسة:

نتيجـةً لما يشـهده مجال التربية الخاصة بشـكل عـام، ومجال صعوبات التعلم بشـكل خـاص من تطور، وخاصة فيما يتعلق بالمشـكلات (السـلوكية والأكاديميـة) التي يظهرها التلاميـذ، ومـن ضمنهم ذوو صعوبات التعلم في غرف مصـادر التعلم، مما يؤثر في أدائهم وتقديرهـم لذواتهم؛ ولعل افتقار هؤلاء التلاميذ إلى مهارات تنظيم الذات يعد من الأسـباب الرئيسية التي تؤدي إلى ظهور مشكلات في التعلم والسلوك الصفي.

فصعوبـات التعلـم تخلف وراءها آثاراً ونتائج سـلبية تؤدي إلى قلق وتوتر شـديدين، يعانـي من آثارها الطفل ذو الصعوبة التعلمية والمحيطـون به، وتؤدي أيضاً إلى انخفاض مفهوم الـذات ونقص الثقة بالنفس، وفقـدان الدافعية والاهتمـام الضروريين لإنجاز المهام الدراسـية ومسـايرة الزمـلاء سـواء علـى المسـتوى الدراسـي، أو على المسـتوى النفسـي والاجتماعي (الرفاعي، 1993). كذلك يعاني الطلبة ذوو صعوبات التعلم من مشـكلات في تنظيـم الذات والفهـم والتفاعل الاجتماعـي (Hardman, 1996)، وصعوبـات في الذاكرة طويلة المدى (Boudah & Weiss, 2002). لذلك يرى الباحث أن هناك حاجة ماسة إلى إعداد وتطوير العديد من البرامج لتنمية مهارات تنظيم الذات للتلاميذ من ذوي صعوبات التعلم، وخصوصـاً أولئـك الموجودون في غرف المصادر، لما يشـكله تجمعهم من فرصة كبيرة لحل مشـكلاتهم السلوكية والأكاديمية من خلال برامج إرشـادية جمعية ممثلةً في هذه الدراسة بالبرنامج السـلوكي المعرفي لتحسـين مهـارات تنظيم الـذات لديهم، والحد من المشـكلات السـلوكية الصفية التي يعانون منها. ومن هنا جاءت فكرة هذه الدراسـة للتعرف على أثر برنامج سـلوكي معرفي في تطوير مهـارات تنظيم الذات لدى التلاميـذ من ذوي صعوبات التعلم في غرف المصادر، وعلاقة ذلك بالمشـكلات السـلوكية الصفيـة التي يظهرونها. فإنه يمكن صياغة مشكلة الدراسة على النحو الآتي:

□□□□□ □□□□□□ □□□□□□□□□ .indd 57 12/13/10 12:26:28 PM

ما مدى فعالية البرنامج السلوكي المعرفي الذي سيطبق في هذه الدراسة في تطوير مهارات تنظيم الذات، لدى تلاميذ غرف مصادر صعوبات التعلم، وعلاقة ذلك بالمشكلات السلوكية الصفية؟

هدف الدراسة:

إن الهدف الرئيسي من الدراسة الحالية هو التعرف على مدى فاعلية برنامج سلوكي معرفي في تطوير مهارات تنظيم الذات، وعلاقة ذلك بالمشكلات السلوكية الصفية التي يظهرها تلاميذ غرف مصادر صعوبات.

فرضيات الدراسة:

تقوم الدراسة الحالية على الفرضيات الآتية:

1 ـ لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) في مهارات تنظيم الذات بين المجموعتين التجريبية والضابطة في الاختبار البعدي على الدرجة الكلية لمقياس تنظيم الذات.

2 ـ لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) في مستوى المشكلات السلوكية الصفية للمجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في الاختبار البعدي على الدرجة الكلية لمقياس المشكلات السلوكية الصفيَة.

3 ـ لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين اكتساب مهارات تنظيم الذات، وتحسن المشكلات السلوكية الصفية لتلاميذ غرف مصادر صعوبات التعلم.

أهمية الدراسة:

تكمن أهمية الدراسة الحالية فيما يلي:

1 ـ تزويد المهتمين بتلاميذ غرف مصادر صعوبات التعلم بأنسب البرامج التي تسهم في تدريبهم على تنظيم ذواتهم، والحد من المشكلات السلوكية الصفية التي يظهرونها.

2 ـ استفادة القائمين على تدريب معلمي غرف مصادر صعوبات التعلم من نتائج هذه الدراسة في استخدام برنامج سلوكي معرفي في تطوير مهارات تنظيم الذات، وبالتالي الحد من السلوكيات الصفية غير الملائمة.

3 ـ مسايرة الاتجاهات العالمية الحديثة في مجال تعليم وتعلم تلاميذ غرف مصادر صعوبات التعلم.

4 ـ تنمية الاتجاهات الإيجابية نحو تلاميذ غرف مصادر صعوبات التعلم.

مصطلحات الدراسة:

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

□□□□□ □□□□□□ □□□□□□□□□ .indd 58 12/13/10 12:26:29 PM

صعوبات التعلم: يمكن تعريف صعوبات التعلم بأنها تعود إلى اضطراب في واحدة أو أكثر من العمليات الأساسية المرتبطة باللغة أو الكتابة أو القراءة أو الحديث أو الحساب أو التهجئة، وأن هذه الصعوبات تنشأ لاحتمال وجود اضطرابات وظيفية في المخ، أو اضطرابات سلوكية أو انفعالية، وليست نتيجة أي من التأخر العقلي أو الحرمان الحسي أو العوامل البيئية والثقافية (الزيات، 1998).

مهارات تنظيم الذات: التنظيم الذاتي هو أسلوب يعمل به الفرد على التحكم بسلوكه من خلال إحداث تغيرات بالمثيرات والعوامل التي يرتبط بها، سواء أكانت هذه العوامل داخلية أو خارجية (حمدي، 1995). أما التعريف الإجرائي لمفهوم تنظيم الذات فيقاس بالدرجة التي يحصل عليها الفرد على مقياس تنظيم الذات والمعتمد في البحث الحالي.

المشكلة السلوكية الصفية: هي عبارة عن شكل من أشكال السلوك غير السوي الذي يصدر عن الفرد نتيجة وجود خلل ما في عملية التعلم. وغالباً ما يكون ذلك على شكل تعزيز السلوك غير التكيفي وعدم تعزيز السلوك التكيفي (يحيى، 162:2000) أما التعريف الإجرائي لمفهوم تنظيم الذات فيقاس بالدرجة التي يحصل عليها الفرد على مقياس المشكلات السلوكية الصفية والمعتمد في البحث الحالي.

حدود الدراسة:

- مدى دقة تشخيص معلمي غرف المصادر للتلاميذ الذين تم اختيارهم ضمن عينة الدراسة على أن لديهم صعوبات تعلم.
- محتوى البرنامج التدريبي السلوكي المعرفي المعد من قبل الباحث لغايات الدراسة الحالية.

الدراسات السابقة:

اهتمت العديد من الدراسات السابقة بالمنهج التجريبي في دراسة فاعلية برامج سلوكية معرفية لتحسين مهارات ضبط وتنظيم وإدارة الذات لمعالجة العديد من الاضطرابات السلوكية لدى التلاميذ العاديين، بينما هناك ندرة في الدراسات العربية والأجنبية -بحسب علم الباحث- والمتعلقة بإعداد برامج سلوكية معرفية ذات علاقة بتطوير مهارات تنظيم الذات لدى تلاميذ غرف مصادر صعوبات التعلم، وعلاقة ذلك بالمشكلات السلوكية الصفية؛ لذلك سوف يتم عرض الدراسات التي تمكن الباحث من الحصول عليها.

فقد أجرى ديميرز (Demers, 1981) دراسة سعت إلى تصميم برنامج سلوكي معرفي يساعد على تغيير سلوك الأطفال ذوي صعوبات التعلم كما يساعد على تحقيق فاعلية في الأداء الأكاديمي لدى هؤلاء التلاميذ، ويحفزهم على تنظيم ذواتهم وعلى تكملة الأعمال التي يكلفون بها نتيجةً للبرنامج. وقد أظهرت نتائج الدراسة أن التلاميذ أصبحوا تدريجياً أكثر اعتماداً على أنفسهم وأقل اعتماداً على النظام المتبع مما ساعدهم على ممارسة نواحي النشاط المدرسي دون التشدد في معاملتهم.

كما أجرى كل من ديبورا وسميث (Depora & Smith, 1988) دراسة هدفت إلى تطوير

□□□□□ □□□□□□ □□□□□□□□□ .indd 59 12/13/10 12:26:29 PM

برنامج تدريبي خاص بمهارات تنظيم الذات لخفض السلوك الفوضوي لدى عيّنة من تلاميذ من ذوي صعوبات التعلم والاضطرابات السلوكية، وقد تكونت عينة الدراسة من مجموعة تجريبية تضم (4) تلاميذ. (3) من المضطربين سلوكياً وطالب واحد (1) من ذوي صعوبات التعلم ومجموعة ضابطة تضم تلاميذ عاديين. وقد تلقت المجموعة التجريبية البرنامج التدريبي بينما لم تتلق المجموعة الضابطة أي تدريب. وقد أشارت نتائج الدراسة إلى انخفاض مستوى السلوك الفوضوي لدى أفراد المجموعة التجريبية بفعل البرنامج التدريبي الخاص بتنظيم الذات.

وفي دراسة أخرى أجراها ساندر (Sander, 1991)، والتي هدفت للتحقق من العلاقة ما بين كل من استخدام أسلوب التنظيم الذاتي واستقلالية السلوك. وقد تكونت عينة الدراسة من (4) تلاميذ من ذوي صعوبات التعلم تلقوا تدريباً على برنامج تدريبي خاص باستخدام أسلوب تنظيم الذات مكون من (9) جلسات تدريبية. وقد أشارت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة ما بين استخدام أسلوب تنظيم الذات واستقلالية السلوك، حيث كانت السلوكات المستهدفة بمستوى المعيار المطلوب من البرنامج أو أعلى منه في المواقف التدريبية، وكذلك في المواقف الأخرى المشابهة.

كما أجرى روبينز (Robins, 1991) دراسة هدفت إلى مقارنة الوظائف السلوكية والانتباه في مجموعتين من التلاميذ، المجموعة الأولى: تعاني من تشتت في الانتباه، أما المجموعة الثانية: فتعاني من صعوبات تعلميَة. وتم مقارنة أداء التلاميذ في المجموعتين باستخدام مقاييس تقدير مقننة واختبارات نفسية عصبية. وقد أشارت نتائج الدراسة إلى أن هناك اختلافات جوهرية بين المجموعتين في تنظيم الذات، ودقة العمل والعدوان، وسرعة التخطيط لصالح المجموعة الثانية التي فتعاني من صعوبات تعلميَة، بينما لم توجد فروق بين المجموعتين فيما يتعلق بتشتت الانتباه.

كما قام كل من مالون وماستروبيري (Malone & Masteropieri, 1992) بدراسة كان الغاية منها التعرف إلى اثر تدريب عينة من طلاب ذوي صعوبات التعلم على أسلوبي التلخيص، ومراقبة الذات في تحسين الاستيعاب القرائي، تكونت العينة من (45) طالباً من الصف (السادس والسابع) تم توزيعهم على ثلاث مجموعات: مجموعتين تجريبيتين، ومجموعة ضابطة. المجموعة التجريبية الأولى تلقت تدريباً على إستراتيجية التلخيص، أما المجموعة الثانية فقد تم تدريبها على إستراتيجية التلخيص مع مراقبة الذات، والمجموعة الضابطة لم تتلق أي تدريب، وإنما درست بالطريقة العادية، وأشارت النتائج إلى أن أداء المجموعتين التجريبيتين كان أفضل من أداء المجموعة الضابطة. وكذلك بينت نتائج الدراسة أن إستراتيجية التلخيص تكون ملائمة عندما يكون النص بسيطاً، وتزداد الحاجة إلى أسلوب المراقبة الذاتية عندما يكون النص صعباً.

وكذلك أجرت ماري (Mary, 1994) دراسة هدفت إلى تطوير المهارات السلوكية والأكاديمية لمجموعة من التلاميذ من ذوي صعوبات التعلم والاضطرابات السلوكية. وقد تكونت عينة الدراسة من (2) تلميذين: أحدهما ذو صعوبات تعلم، ويعاني من تشتت في الانتباه، والآخر تلميذ ذو اضطرابات سلوكية، ويعاني من عصبية زائدة ومن تقلبات في المزاج، وقد خضع التلميذان إلى برنامجٍ تدريبي في إدارة وتنظيم الذات، حيث شمل

□□□□□ □□□□□□ □□□□□□□□□ .indd 60 12/13/10 12:26:30 PM

البرنامج على: مراقبة ذاتية، تقويم ذاتي، وتعليمات ذاتية. وقد أظهرت نتائج الدراسة أن تطوير مهارة تنظيم وإدارة الذات يسهّل عملية الدمج بين فئات التربية الخاصة المختلفة ويساند التدخل المبكر، كما أنها تسهم في تحسين المهارات الأكاديمية والسلوكية للتلاميذ.

كما أجرى فرحان (2002) دراسة هدفت إلى معرفة أثر استخدام الإستراتيجية المعرفية وما وراء المعرفية في تحسين أداء عينة من طلبة الصفين الثالث والرابع من ذوي صعوبات التعلم في حل المسائل الرياضية اللفظية، كما هدفت الدراسة إلى معرفة أثر عدد الخطوات اللازمة لحل المسألة ونوع العملية الحسابية اللازمة لحل المسألة والجنس على أداء الطلبة في حل المسائل الرياضية اللفظية. وقد تكونت عينة الدراسة من (100) طالب وطالبة من ذوي صعوبات التعلم والملتحقين بغرف المصادر. 50 من الصف الثالث و50 من الصف الرابع موزعين على 13 مدرسة (8 مدارس حكومية، 5 مدارس خاصة) التابعة لمديريات تربية العاصمة. وقد تم توزيعهم عشوائياً إلى مجموعتين تجريبية وضابطة، بحيث درب أفراد المجموعة التجريبية على حل المسائل اللفظية وفق الإستراتيجية المعرفية وما وراء المعرفية، بينما درب أفراد المجموعة الضابطة على حل المسألة الرياضية اللفظية وفق الطريقة التقليدية. وأشارت النتائج إلى فاعلية الإستراتيجية المعرفية وما وراء المعرفية في تحسين أداء الطلبة ذوي صعوبات التعلم في حل المسائل الرياضية اللفظية مقارنة مع الطريقة التقليدية.

وقد هدفت دراسة باول (Paul, 2002) إلى تقويم فاعلية برنامج سلوكي معرفي لتقليل الغضب عند الأطفال ذوي صعوبات التعلم. تكونت العينة من مجموعتين تم اختيار أفرادهما من قوائم الانتظار، مجموعة تجريبية تكونت من (14) فرداً، ومجموعة ضابطة. لقد اشتملت طرق المعالجة على عدة إستراتيجيات مثل العصف الذهني، واجبات بيتية ومواضيع معينة تشمل مواقف تستدعي الغضب. المكونات الفسيولوجية والسلوكية للغضب، الإستراتيجيات السلوكية والمعرفية لتجنب تصعيد الغضب، وتحمل الحالات المثيرة للغضب وطرق قبول الغضب. وبينت نتائج الدراسة تحسن نتائج المجموعة التجريبية وفعالية المعالجة في التقليل من الغضب.

كما أجرى (تركي، 2004) دراسة هدفت إلى التحقق من فاعلية برنامج تعليمي سلوكي / معرفي في تطوير مهارات تنظيم الذات وأثر ذلك على السلوك الصفي لدى أطفال من ذوي صعوبات التعلم في الصف السادس في مدارس حكومية تابعة لمديرية تربية السلط. وقد تكونت عينة الدراسة من (40) تلميذاً وتلميذة قسموا بالتساوي إلى مجموعتين: تجريبية وضابطة بواقع (20) تلميذاً وتلميذة لكل مجموعة، حيث تلقت المجموعة التجريبية تدريباً على البرنامج السلوكي المعرفي لتطوير مهارات تنظيم الذات بينما لم تتلقى المجموعة الضابطة أي تدريب. وقد أشارت نتائج الدراسة إلى 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.

□□□□□ □□□□□□ □□□□□□□□□ .indd 61 12/13/10 12:26:30 PM

ما يمكن التوصل إليه من استنتاجات عامة في هذه الدراسات:

- يعاني التلاميذ من ذوي صعوبات التعلم في غرف المصادر من قصور شديد في مهارات تنظيم الذات.
- هناك ارتباط وثيق ما بين مهارات تنظيم الذات وما بين المشكلات السلوكية الصفية.
- ندرة الدراسات العربية التي تصدَّت لبناء برامج سلوكية معرفية لتحسين مهارات تنظيم الذات والحد من المشكلات السلوكية الصفية، وإن وجدت دراسات مشابهة فإن هناك اختلافاً بأدوات الدراسة، وبالذات في محتوى البرنامج التدريبي السلوكي المعرفي الخاص بتنمية مهارات تنظيم الذات وأبعاد قائمة التقدير الخاصة بالمشكلات السلوكية الصفية المستخدمة لغايات الدراسة الحالية وخصائص عيَنة الدراسة.

الطريقة والإجراءات:

عينة الدراسة:

تكونت عينة الدراسة الحالية من (40) تلميذاً وتلميذة ملتحقين بغرف مصادر صعوبات التعلم من الصف الخامس الأساسي في مدينة عمان، وقد تم تقسيم أفراد الدراسة إلى مجموعتين متساويتين: مجموعة تجريبية، ومجموعة ضابطة بمعدل (20) تلميذاً وتلميذة لكل مجموعة، والمجموعتان متكافئتان في العمر والجنس والصف. وقد تم اختيار العينة بطريقة قصدية من أربعة مدارس ومراكز يوجد بها غرف مصادر خاصة بالتلاميذ من ذوي صعوبات التعلم للعام الدراسي 2005/2006، ويبين الجدول رقم (1) توزيع أفراد عينة الدراسة.

جدول (1) توزيع أفراد عينة الدراسة

المدرسة	الصف الخامس						مجموع الضابطة والتجريبية
	المجموعة الضابطة			المجموعة التجريبية			
	الذكور	الإناث	المجموع	الذكور	الإناث	المجموع	
عكا الأساسية المختلطة	5	–	5	–	5	5	10
مركز الموهبة والتفوق	5	–	5	5	–	5	10
مدارس أكسفورد	–	5	5	5	–	5	10
الشميساني الغربي	–	5	5	–	5	5	10
المجموع	10	10	20	10	10	20	40

□□□□□ □□□□□□ □□□□□□□□□ .indd 62 12/13/10 12:26:31 PM

أدوات الدراسة:

1. مقياس مهارات تنظيم الذات:

لغايات الدراسة الحالية فقد تم استخدام مقياس مهارات تنظيم الذات، والذي أعده تركي (2004) معتمداً على مقياس كاندل (Kendall, 1979)، وهو يقيس مهارات تنظيم الذات للأطفال، ويتكون من (30) فقرة تنضوي تحت بعدين التنظيم الذاتي والاندفاعية، ويقوم المعلمون بتعبئة فقرات الاختبار.

صدق المقياس: قام معد المقياس بالتحقق من صدق المقياس عن طريق عرض فقرات المقياس على عشر محكمين من مدرسي قسم الإرشاد والتربية الخاصة وعلم النفس، وطلب منهم إبداء رأيهم حول مدى ملاءمة الفقرة للبعد ومدى صحة الصياغة اللغوية، وتم أخذ جميع ملاحظات المحكمين بعين الاعتبار.

ثبات المقياس: قام معد المقياس بالتحقق من ثبات المقياس من خلال تطبيقه وإعادة تطبيقه بفاصل سبعة أيام على (30) تلميذاً، وبلغ معامل الارتباط بطريقة الإعادة (0.74).

2 ـ قائمة تقدير المشكلات السلوكية الصفية (من إعداد الباحث): لقد قام الباحث بإعداد قائمة تقدير المشكلات السلوكية الصفية في ضوء عدد من الدراسات السابقة مثل: أداة فرز صعوبات التعلم (Coon, Waguespack, Polk, 1994) واختبار تشخيص صعوبات التعلم سالم (1988) ودراسة القمش (1995) ودراسة تركي (2004) ودراسة عبد الخالق واليحفوفي (2004)، وهي قائمة لتحديد أبرز المشكلات السلوكية الصفية الشائعة بين تلاميذ غرف مصادر صعوبات التعلم، وتتكون من (32) فقرة تغطي الأبعاد الخمسة الآتية:

1 ـ السلوك العدواني.

2 ـ الحركة الزائدة وتشتت الانتباه.

3 ـ الانسحاب الاجتماعي.

4 ـ القلق.

5 ـ ضعف الأداء الأكاديمي.

صدق الأداة: تم عرض الأداة على عدد من التربويين والمختصين، وتم أخذ آرائهم في مدى ملائمة الأبعاد لأغراض الدراسة، ومدى ملاءمة العبارات من حيث الصياغة وتعبيرها عن البعد الذي تمثله، وتم تعديل بعض العبارات في ضوء آرائهم، وتم حذف العبارات التي نالت أقل من 85 % من نسبة الاتفاق.

ثبات الأداة: تم احتساب ثبات الأداة باحتساب معامل كرونباخ ألفا للاتساق الداخلي، وكان مقداره بالنسبة للأداة ككل (0.89)، وبحساب الاختبار وإعادة الاختبار بعد أسبوعين من التطبيق الأول والثاني كان معامل الارتباط (0.91)، وهذا يشير إلى تمتع الأداة بنسب ثبات مقبولة.

3 ـ البرنامج التدريبي (من إعداد الباحث): فيما يلي وصف للإجراءات والخطوات التي

□□□□□ □□□□□□ □□□□□□□□□ .indd 63 12/13/10 12:26:31 PM

اتبعها الباحث للوصول إلى الهدف الرئيسي للبحث، وهو بناء برنامج تدريبي معرفي سلوكي لتطوير مهارات تنظيم الذات لدى تلاميذ غرف مصادر صعوبات التعلم، ومعرفة أثره على الحد من المشكلات السلوكية الصفية التي يظهرونها.

أ-خطوات بناء البرنامج: قام الباحث بإعداد البرنامج التدريبي على إستراتيجية التنظيم الذاتي استناداً لأدب الموضوع، والدراسات المتعلقة بالأساليب السلوكية المعرفية المستخدمة في التنظيم الذاتي بناءً على نموذج كانفر (Kanfer 1973)، حيث قام الباحث بصياغة أولية للبرنامج، وعرضه على لجنة من (الخبراء والمختصين)، والاستئناس بآرائهم ومقترحاتهم حول مدى صلاحية البرنامج المقترح وملاءمته ومعالجته لمهارات تنظيم الذات لدى تلاميذ غرف مصادر صعوبات التعلم، وقد تكونت لجنة الخبراء والمختصين من عدد من أعضاء هيئة التدريس في جامعة البلقاء التطبيقية.

ب-محتويات البرنامج: تكون البرنامج التدريبي من (10) جلسات تدريبية، مدة كل جلسة (90) دقيقة، وتحتوي كل جلسة أسلوباً سلوكياً معرفياً، وتحديداً يتم في كل جلسة ما يأتي:

- تعريف للمهارات والمفاهيم والمصطلحات المتضمنة في كل إستراتيجية ذات علاقة بتنظيم الذات.
- توضيح الإستراتيجية الخاصة بكل جلسة مع إعطاء المتدرب أمثلة عملية من الحياة اليومية.
- واجبات بيتية يتم مناقشتها مع بداية كل جلسة لتقديم التغذية الراجعة، ومنح المتدربين فرصة للحوار والمناقشة.

وفيما يلي توضيح لموضوع كل جلسة من جلسات البرنامج التدريبي الثمانية:

الجلسة الأولى:	جلسة بنائية لبناء علاقة إيجابية بين التلاميذ والمدرب والتلاميذ بعضهم ببعض وكذلك تعريفهم ببرنامج تنظيم الذات وأهدافه.
الجلسة الثانية:	توضيح مهارة التنظيم الذاتي ومراحلها المختلفة بشكلٍ عام.
الجلسة الثالثة:	تقديم مهارة المراقبة الذاتية للسلوك وتدريب التلاميذ عليها.
الجلسة الرابعة:	تقديم مهارة تقييم الذات للتلاميذ وتدريبهم عليها.
الجلسة الخامسة:	تقديم مهارة تعزيز الذات للتلاميذ وتدريبهم عليها.
الجلسة السادسة:	تقديم مهارة التوقف والتفكير قبل القيام بالسلوك وتدريب التلاميذ عليها.
الجلسة السابعة:	تقديم مهارة حديث الذات الإيجابي قبل القيام بالسلوك وتدريب التلاميذ عليها.
الجلسة الثامنة:	تقديم مهارة تحديد المشكلة والتعرف على البدائل الممكنة لحلها وتدريب التلاميذ عليها.
الجلسة التاسعة:	تقديم مهارة توكيد الذات الإيجابي للتلاميذ وتدريبهم عليها.

□□□□□ □□□□□□ □□□□□□□□□ .indd 64 12/13/10 12:26:31 PM

الجلسة العاشرة: الجلسة الختامية للبرنامج التدريبي.

ج- الإستراتيجيات المستخدمة في البرنامج:

1 - إعطاء التعليمات للمتدرب: وفيها يتم تزويد المتدرب بمعلومات عن آليات تنفيذ كل مهارة ومن ثم إعطاؤه معلومات حول مدى إتقانه لتأدية المهارة.

2 - تقديم التغذية الراجعة: بحيث يتم تزويد المتدرب بمعلومات حول مدى إتقانه لتأدية المهارة.

3 - الممارسة السلوكية المستمرة: بمعنى ممارسة ما تم تعلمه في جلسات البرنامج التدريبي في المواقف الحياتية العملية اليومية بطريقة مستمرة.

4 - إعطاء المتدرب واجبات بيتية: وفيها يتم تنفيذ واجبات منزلية يطبق فيها المتدرب ما تم تعلمه في الجلسات التدريبية، ومن ثم يتم مناقشة الواجبات البيتية في بداية كل جلسة لتحديد مدى الاستفادة وتذليل الصعوبات التي واجهها المتدرب عند تطبيق ما تم تعلمه.

إجراءات تطبيق الدراسة:

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

1 - حصر المدارس والمراكز التي يلتحق بها تلاميذ من ذوي صعوبات التعلم من الصف الخامس الملتحقين بغرف مصادر التعلَم.

2 - حصر التلاميذ من ذوي صعوبات التعلم والمشخصين رسمياً وبطرق علمية صحيحة من خلال استخدام اختبارات خاصة بتشخيص صعوبات التعلم.

3 - تم اختيار العينة بطريقة قصدية.

4 - توزيع التلاميذ إلى مجموعتين (تجريبية وضابطة) باستخدام الطريقة العشوائية.

5 - قبل البدء بتنفيذ البرنامج تم إجراء قياس قبلي على أفراد عينة الدراسة للمجموعتين التجريبية والضابطة، وذلك من خلال تطبيق أداتي الدراسة (مقياس تنظيم الذات، قائمة تقدير المشكلات السلوكية الصفية).

6 - تكوين مجموعات إرشاد جمعي من التلاميذ الذين تم اختيارهم عشوائياً من كل مدرسة ومركز على حدة.

7 - قام الباحث بتنفيذ البرنامج، وكان عدد جلسات البرنامج (10) جلسات تراوح زمن كل جلسة (90) دقيقة وبمعدل مرتين أسبوعياً.

8 - بعد الانتهاء من تنفيذ البرنامج التدريبي مباشرة تم إجراء قياس بعدي

□□□□□ □□□□□□ □□□□□□□□□ .indd 65 12/13/10 12:26:32 PM

على أفراد عينة الدراسة للمجموعتين التجريبية والضابطة من خلال إعادة تطبيق أداتي الدراسة (مقياس تنظيم الذات، قائمة تقدير المشكلات السلوكية الصفية).

9 - إجراء المعالجة الإحصائية المناسبة للتحقق من فرضيات الدراسة.

منهج الدراسة:

التصميم:

تعد الدراسة الحالية دراسة تجريبية تشتمل على ثلاثة متغيرات: متغير واحد مستقل، ومتغيرين تابعين، وقد تم استخدام تصميم المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية باختبار قبلي واختبار بعدي كما يلي: انظر الجدول رقم (2).

مجموعة تجريبية:

تعيين عشوائي - قياس قبلي - معالجة - قياس بعدي.

مجموعة ضابطة:

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

جدول (2) جدول تصميم الدراسة

المجموعة	قياس قبلي	معالجة	قياس بعدي
تجريبية	مهارات تنظيم الذات المشكلات السلوكية الصفية	تطبيق البرنامج التدريبي الخاص بمهارات التنظيم الذاتي	مهارات تنظيم الذات المشكلات السلوكية الصفية
ضابطة	مهارات تنظيم الذات المشكلات السلوكية الصفية	بدون معالجة	مهارات تنظيم الذات المشكلات السلوكية الصفية

متغيرات الدراسة:

تكونت الدراسة الحالية من المتغيرات الآتية:

1- المتغير المستقل: البرنامج التعليمي السلوكي المعرفي الخاص بمهارات تنظيم الذات.

2 - المتغيرات التابعة هي: (مهارات تنظيم الذات، المشكلات السلوكية الصفية).

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

□□□□□ □□□□□□ □□□□□□□□□ .indd 66 12/13/10 12:26:32 PM

نتائج الدراسة:

النتائج المتعلقة بالفرضية الأولى: للتحقق من صحة الفرضية الأولى، والتي نصت على ما يلي: «لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) في مهارات تنظيم الذات بين المجموعتين التجريبية والضابطة في الاختبار البعدي على الدرجة الكلية لمقياس تنظيم الذات».

تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للدرجة الكلية على مقياس تنظيم الذات للمجموعتين: التجريبية والضابطة على الاختبارات القبلية والبعدية، والجدول رقم (3) يبين ذلك.

جدول (3) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة على الدرجة الكلية لمقياس تنظيم الذات على الاختبارين القبلي والبعدي

المجموعة	المجموعة التجريبية		المجموعة الضابطة	
الاختبار	قبلي	بعدي	قبلي	بعدي
المتوسط الحسابي	54.63	84.33	60.73	55.00
الانحراف المعياري	10.28	7.88	13.16	11.29

وللتعرف على الدلالة الإحصائية لهذه الفروق تم استخدام تحليل التباين المشترك ويمثل الجدول رقم (4) نتائج تحليل التباين للدرجة الكلية على مقياس تنظيم الذات.

جدول (4) نتائج تحليل التباين المشترك (ANCOVA) لاختبارات أفراد العينة على الدرجة الكلية لمقياس تنظيم الذات على الاختبار البعدي

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط مجموع المربعات	قيمة «ف»	مستوى الدلالة
التباين	83.431	1	83.431	6.966	0.914
المجموعة	45546.487	1	45546.487	*3803.089	0.000
الخطأ	443.119	37	11.976		
الكلي	4579.60	39			

يتضح من الجدول رقم (4) وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى تنظيم الذات لدى تلاميذ غرف مصادر صعوبات التعلم حيث كانت قيمة «ف» تساوي (3803.089) وأن هذه القيمة ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05)، وبالرجوع إلى المتوسطات الحسابية نلاحظ أن مستوى تنظيم الذات لدى تلاميذ غرف مصادر صعوبات التعلم في المجموعة التجريبية ارتفع بشكل ملحوظ من (54.63) إلى (33.84) مقارنة مع أفراد المجموعة

□□□□□ □□□□□□ □□□□□□□□□ .indd 67 12/13/10 12:26:33 PM

الضابطة، وهذا يشير إلى أثر البرنامج التدريبي.

النتائج المتعلقة بالفرضية الثانية: وللتحقق من صحة الفرضية الثانية، والتي نصت على ما يلي: «لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) في مستوى المشكلات السلوكية الصفية للمجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في الاختبار البعدي على الدرجة الكلية لمقياس المشكلات السلوكية الصفيَة».

وللتحقق من صحة هذه الفرضية تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للدرجة الكلية على قائمة تقدير المشكلات السلوكية الصفية للمجموعتين التجريبية والضابطة على الاختبارات القبلية والبعدية، والجدول رقم (5) يبين ذلك.

جدول (5) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة على الدرجة الكلية لقائمة تقدير المشكلات السلوكية الصفية على الاختبارين القبلي والبعدي

المجموعة	المجموعة التجريبية		المجموعة المقارنة	
الاختبار	قبلي	بعدي	قبلي	بعدي
المتوسط الحسابي	157.39	131.87	146.93	145.42
الانحراف المعياري	19.70	23.18	21.40	22.96

وللتعرف على الدلالة الإحصائية لهذه الفروق تم استخدام تحليل التباين المشترك، ويمثل الجدول رقم (6) نتائج تحليل التباين للدرجة الكلية على قائمة تقدير المشكلات السلوكية الصفية.

جدول (6) نتائج تحليل التباين المشترك (ANCOVA) لاختبارات أفراد العينة على الدرجة الكلية لقائمة المشكلات السلوكية الصفية على الاختبار البعدي

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط مجموع المربعات	قيمة «ف»	مستوى الدلالة
التباين	47.678	1	47.678	4.440	0.42
المجموعة	47563.630	1	47563.630	* 4429.287	0.000
الخطأ	397.322	37	10.738		
الكلي	36643.77	39			

يتضح من الجدول رقم (6) وجود فروق ذات دلالة إحصائية في نوعية المشكلات السلوكية الصفية التي يظهرها تلاميذ غرف مصادر صعوبات التعلم حيث كانت قيمة «ف» تساوي (4429.287) وأن هذه القيمة ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) وبالرجوع إلى المتوسطات الحسابية نلاحظ أن نوعية المشكلات السلوكية الصفية لدى تلاميذ غرف

□□□□□ □□□□□□ □□□□□□□□□ .indd 68 12/13/10 12:26:33 PM

مصادر صعوبات التعلم في المجموعة التجريبية تحسّـن بشـكل ملحـوظ مقارنة مع أفراد المجموعـة الضابطـة، وذلك بعد ضبط الفـروق القبلية بين المجموعتين، وهذا يشـير إلى أن استخدام البرنامج كان له أثر على تحسَن المشكلات السلوكية الصفية لدى التلاميذ.

النتائج المتعلقـة بالفرضية الثالثة: وللتحقق من صحـة الفرضية الثالثة، والتي نصت علـى أنه: «لا توجـد علاقة ذات دلالة إحصائية عند مسـتوى (0.05) بين اكتسـاب مهارات تنظيم الذات وتحسن المشكلات السلوكية الصفية لتلاميذ غرف مصادر صعوبات التعلم».

فقد تم حسـاب تحليل الانحدار المتدرج للعلاقة بين تنظيم الذات والمشـكلات السـلوكية الصفية، والجدول رقم (7) يوضح هذه النتائج.

جدول (7) ملخص نتائج تحليل الانحدار المتدرج للعلاقة بين تنظيم الذات والمشكلات السلوكية الصفية لتلاميذ غرف مصادر صعوبات التعلم

معامل الانحدار B	معيار الانحدار المعياري Beta	المعياري الخطأ SE	معنوية T	نسبة التفسير R^2
1.786 –	0.487 –	0.205	*	0.266

ومن ملاحظة الجدول رقم (7) يتضح من نتائج الانحدار المتدرج أن متغير مهارات تنظيم الذات يؤثر على المتغير التابع سـلباً، ويفسـر 26.6 % من التغيرات في المشكلات السلوكية الصفيـة، أي: إن التحسـن في مهارات تنظيم الذات يؤدي إلى انخفاض مسـتوى المشـكلات السـلوكية الصفية، لدى تلاميذ غرف مصـادر صعوبات التعلم يعني أن العلاقة بينهما هي علاقة عكسية.

مناقشة النتائج:

إن انخفاض مسـتوى المشكلات السلوكية الصفية لدى تلاميذ غرف مصادر التعلم يشير إلى فاعلية البرنامج السلوكي المعرفي الذي كان له الأثر الواضح في ارتفاع مستوى تنظيم الذات، وبشـكلٍ ملحوظ لدى أفراد المجموعة التجريبيـة مقارنة بإفراد المجموعة الضابطة، مما أدى إلى الحد من المشـكلات السـلوكية الصفية لدى التلاميذ، وفيما يلي مناقشة مفصلةً للنتائج ذات العلاقة بفرضيات الدراسة.

أولاً - مناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية الأولى:

أشارت النتائج المتعلقة بالفرضية الأولى، والتي نصت على ما يلي: «لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مسـتوى (0.05) في مهارات تنظيم الـذات بين المجموعتين: التجريبية والضابطـة في الاختبار البعدي على الدرجة الكلية لمقياس تنظيم الذات». إلى أن المجموعة التجريبية التي تلقت التدريب على البرنامج السـلوكي المعرفي قد أظهرت أثر البرنامج في اكتسـاب مهارات تنظيم الذات. وقد اتضح ذلك من خلال وجود فروق دالة بين المجموعتين:

□□□□□ □□□□□□ □□□□□□□□□ .indd 69 12/13/10 12:26:34 PM

التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لأداة الدراسة الخاصة بتنظيم الذات. وتتفق نتائج هذه الدراسة مع نتائج مع دراسة ديميرز (Demers, 1981)، التي أشارت إلى أن التلاميذ الذين تلقوا البرنامج السلوكي المعرفي لتحسين مهارات تنظيم الذات قد أصبحوا تدريجياً أكثر اعتماداً على أنفسهم، وأقل اعتماداً على النظام المتبع مما ساعدهم على ممارسة نواحي النشاط المدرسي. وكذلك اتفقت مع دراسة كل من ديبورا وسميث (Depora & Smith, 1988) والتي أشارت نتائجها إلى انخفاض مستوى السلوك الفوضوي لدى أفراد المجموعة التجريبية بفعل البرنامج التدريبي الخاص بتنظيم الذات. كما اتفقت مع دراسة ساندر (Sander, 1991)، والتي أشارت نتائجها إلى وجود علاقة ما بين استخدام أسلوب تنظيم الذات واستقلالية السلوك، حيث كانت السلوكات المستهدفة بمستوى المعيار المطلوب من البرنامج أو أعلى منه في المواقف التدريبية، وكذلك في المواقف الأخرى المشابهة، وكذلك تتفق نتائج الدراسة الحالية مع نتائج الدراسة التي أجرتها ماري (Mary, 1994)، والتي أظهرت نتائجها إلى أن تطوير مهارة تنظيم وإدارة الذات يسهل عملية الدمج بين فئات التربية الخاصة المختلفة ويساند التدخل المبكر، كما أنها تُسْهم في تحسين المهارات الأكاديمية والسلوكية للتلاميذ. كما تتفق مع نتائج دراسة باول (Paul, 2002) والتي بينت نتائجها تحسن نتائج المجموعة التجريبية وفعالية المعالجة ببرنامج تنظيم الذات في التقليل من الغضب. وأخيراً اتفقت نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة (تركي، 2004)، والتي أشارت نتائجها إلى 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 السلوكي المعرفي الذي يهدف إلى تطوير مهارات تنظيم الذات لدى عيّنة من أطفال من ذوي صعوبات التعلم، وقد يعزو الباحث ذلك إلى أن من خصائص تلاميذ غرف مصادر صعوبات التعلم تمتعهم بدرجة ذكاء مرتفعة، مما ساعدهم على استيعاب محتويات البرنامج التدريبي الخاص بتنظيم الذات.

ثانياً ـ مناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية الثانية:

أشارت النتائج المتعلقة بالفرضية الثانية، والتي نصت على ما يلي: «لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) في مستوى المشكلات السلوكية الصفية للمجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في الاختبار البعدي على الدرجة الكلية لمقياس المشكلات السلوكية الصفيَة». إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى المشكلات السلوكية الصفية بين المجموعة التجريبية والتلاميذ في المجموعة الضابطة لصالح المجموعة التجريبية، بمعنى أن مستوى المشكلات السلوكية الصفية قد انخفض لدى أفراد المجموعة التجريبية بعد تعرضها للبرنامج التدريبي الخاص بمهارات تنظيم الذات، وهذا يتفق بشكل عام مع العديد من الدراسات السابقة التي أشارت إلى أن البرامج السلوكية المعرفية، وتنظيم الذات أظهرت فاعلية في انخفاض مستوى المشكلات السلوكية الصفية نتيجة اكتساب مهارات تنظيم الذات الناتج عن أثر البرنامج السلوكي المعرفي. وقد اتفقت نتائج هذه الدراسة مع دراسة كل من دراسة ديميرز (Demers, 1981)، ودراسة كل من ديبورا وسميث (Depora & Smith, 1988) ودراسة ساندر (Sander, 1991)، ودراسة

□□□□□ □□□□□□ □□□□□□□□□ .indd 70 12/13/10 12:26:34 PM

ماري (Mary, 1994)، ودراسة باول (Paul, 2002)، ودراسة (تركي، 2004)، حيث أشارت نتائج هذه الدراسات أن تحسن مهارات تنظيم الذات لدى التلاميذ تسهم بطريقة فاعلة في تطوير مهاراتهم في التحكم بالأفكار السلبية حول قدراتهم واستبدالها بايجابية والتغلب على مشكلاتهم، كما أنها تثري التلاميذ بأدوات ومهارات تعد أساسية للتغلب على العوامل المسببة للمشكلات السلوكية الصفية، مثل تحديد المشكلة وإتباع الخطوات العلمية لحل المشكلة، بالإضافة إلى كونها تعمل على تحفيز الوعي الذاتي لدى الأطفال حول أسباب المشكلة وتحديدها والتعرف عليها ومراقبتها وتقييمها وضبط المثيرات التي تسببها. وقد جاء استخدام إستراتيجيات سلوكية معرفية تركز على هذه المهارات ليلبي حاجة هؤلاء التلاميذ، ويدعم النقص الموجود لديهم ومن ثم تحسّن مستوى سلوكهم الصفي.

ثالثاً ـ مناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية الثالثة:

أشارت النتائج المتعلقة بالفرضية الثالثة، والتي نصت على ما يلي: «لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين اكتساب مهارات تنظيم الذات وتحسن المشكلات السلوكية الصفية لتلاميذ غرف مصادر صعوبات التعلم» إلى وجود ارتباط سلبي دال إحصائياً بين مهارات تنظيم الذات لدى تلاميذ غرف مصادر التعلم والمشكلات السلوكية الصفية عند مستوى (0.05)، وهذا يعني أنه كلما زاد اكتساب تلاميذ غرف مصادر التعلم لمهارات تنظيم الذات فإن ذلك سيؤدي إلى انخفاض مستوى المشكلات السلوكية الصفية لديهم. ويرى الباحث أن هذه نتيجة منطقية تعود إلى ما قدمه البرنامج التدريبي المعرفي السلوكي من مهارات ذات علاقة بتنظيم الذات مما انعكس إيجابياً على قدرة تلاميذ غرف مصادر صعوبات التعلم في التعامل بشكلٍ فعال مع مشكلاتهم السلوكية الصفية ومن ثَمَّ انخفاض معدل حدوثها.

التوصيات:

من خلال ما تم التوصل إليه من نتائج في هذه الدراسة، فإن الباحث يوصي بما يلي:

1 ـ الاستفادة من البرنامج الذي تم استخدامه في هذه الدراسة في الحد من المشكلات السلوكية الصفية لدى فئة تلاميذ غرف مصادر صعوبات التعلم.
2 ـ تجريب البرنامج التعليمي المستخدم في هذه الدراسة للحد من المشكلات السلوكية الصفية لدى فئات أخرى من التلاميذ كالمضطربين سلوكياً وغيرهم من الفئات.
3 ـ التأكيد على أهمية توظيف فنيات وإستراتيجيات الإرشاد المعرفي السلوكي في التوجيه والإرشاد للأفراد من ذوي صعوبات التعلم بشكلٍ خاص والأفراد من ذوي الاحتياجات الخاصة عموماً.

□□□□□ □□□□□□ □□□□□□□□□ .indd 71 12/13/10 12:26:34 PM

المراجع

المراجع العربية:

تركي، جهاد عبد ربه (2004). فاعلية برنامج تعليمي سلوكي معرفي في تطوير مهارات تنظيم الذات لدى الأطفال من ذوي صعوبات التعلم وعلاقة ذلك بسلوكهم الصفي. رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، عمان، الأردن.

حمدي، نزيه (1995). توجيه الذات: برنامج تدريب المرشدين التربويين للعام 1995/1996. مديرية تدريب الإداريين، مركز التدريب التربوي - وزارة التربية والتعليم، عمان، الأردن.

الرفاعي، ناريمان (1993). دراسة لبعض خصائص الشخصية المميزة للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم. مجلة معوقات الطفولة، القاهرة، 3، 181–228.

الزيات، فتحي مصطفى (1998). صعوبات التعلم: الأسس النظرية والتشخيصية والعلاجية. سلسلة علم النفس المعرفي4، جمهورية مصر العربية: دار النشر للجامعات.

سالم، ياسر (1988). دراسة تطوير اختبار لتشخيص صعوبات التعلم لدى التلاميذ الأردنيين في المرحلة الابتدائية، مجلة دراسات، الجامعة الأردنية، 15(8)، 1– 113.

عبد الخالق، أحمد واليحفوفي، نجوى (2004) معدلات انتشار القلق وارتباطاته ومنبئاته لدى عينات من الطلاب اللبنانيين. المجلة التربوية، جامعة الكويت، 71 (18)، 11-54.

عبد الستار، إبراهيم (1994). العلاج النفسي السلوكي المعرفي الحديث: أساليبه وميادين تطبيقه. القاهرة: دار الفكر العربي.

فرحان، دالة (2002). أثر استخدام الإستراتيجية المعرفية وما وراء المعرفية في تحسين أداء عينة من الطلبة ذوي صعوبات التعلم في حل المسائل الرياضية اللفظية. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

القمش، مصطفى (1995). مشكلات الأطفال المعوقين عقلياً داخل المنزل كما يراها الأهالي وإستراتيجيات تعاملهم مع هذه المشكلات. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

يحيى، خولة (2000). الاضطرابات السلوكية والانفعالية. عمان: دار الفكر للنشر والتوزيع.

المراجع الأجنبية:

Boudah, D. & Weiss, J. (2002). Learning disabilities overview (ERIC EC), The Council for Exceptional Children.

Cormier, W. & Cormier, L. (1991). Interviewing Strategies for helpers.(2nd ed.) Brooks–Cole Publishing Company, California.

Coon, K., Waguespack, M. & Polk, J. (1994). Dyslexia Screening Instrument. U.S.A.: The Psychological Corporation.

Demers, A. (1981). The effective mainstreaming of the learning disable students with behavioral problems. *Journal of Learning disabilities*, **14 (4), 225.**

Depora, J. & Smith, (1981). Reducing the disruptive behavior of junior high school students: A classroom self–management procedure. *Journal behavioral disorders*, **13 (4) 231–239.**

Grandvold, K. (1994). Cognitive and behavioral treatment: clinical issues, transfer of

□□□□□ □□□□□□ □□□□□□□□□ .indd 72 12/13/10 12:26:35 PM

treatment, and relapse prevention. In: Granvold K (EDT) Cognitive and Behavioral Treatment method and Applications. Brooks/Cole Publishing Company.

Hallahan, D. & Kauffman, J. (1998). Exceptional Children: Introduction To Special Education, U.S.A., New Jersey: Prentice–Hall, Inc.

Hardman, L. (1996). Human exceptionality: Society, school and family. E.d. Ray short, Boston: Allyn and Bacon .

Lerner, J. (2000). Learning Disabilities, Theories, diagnosis, and teaching strategies. (8th ed.) Boston, USA: Houghton Mifflin Company .

Malone, L. & Mastropieri, M. (1992). Reading comprehension Instruction: summarization and self - monitoring training for student with Learning Disabilities . *Journal of exceptional children*, **58(3)11–23.**

Mary, P. (1994). Improving academic and behavior skills through self management procedures. *Journal Preventing School Failure*. **38 (4) 5–9 .**

Mercer, D. (1997). Students with learning Disabilities, (5th ed.) USA: Prentice hall, Inc.

Merrell, W. (1990). Teacher ratings of hyperactivity & self–control in learning disabled boys, comparison with low–achieving and average peers. *Journal Psychology in the schools*, **27 (4) 29– 289.**

Mithaug, D. (1998). Teaching Children With Multiple Disabilities to self–Regulate During Independent Work. Teaching exceptional children, 35(1).

(NJCLD) National Joint Commission on Learning Disabilities (2002). Definition of LD Explained.

Paul, W. (2002). A randomized controlled trail of efficacy of a cognitive –behavioral anger management group for client with learning disabilities. *Journal of applied research in Intellectual disabilities*. **15 (3) 12–242.**

Robins, P. (1991). Acomparise of behavioral and antinational functioning in children diagnosed as a hyper active or learning disabilities. *Journal of abnormal psychology*. **Feb.**

Sander, N. (1991). Effect of a self–Management Strategy on Task–Independent Behaviors of Adolescents with Learning Disabilities. *Journal of Special Education*, **15(1) 64 –75 .**

□□□□□ □□□□□□ □□□□□□□□□ .indd 73 12/13/10 12:26:37 PM

ملحق رقم (1)

مقياس تنظيم الذات

أخي المعلم / أختي المعلمة.

تحية طيبة وبعد،،،

القائمة التي بين يديك هي شكل من أنماط السلوك التي يمكن أن يظهرها التلاميذ في صفك أو مدرستك. وحتى تستطيع تعبئة هذه القائمة، يجب أن تكون على معرفة جيدة للطالب الذي تريد تقديره وأن يكون تقديرك عن سلوكه خلال الأشهر الثلاثة السابقة.

يرجى قراءة كل عبارة من العبارات الواردة في هذه القائمة والإجابة باهتمام ودقة؛ لأن الصدق والدقة في الإجابة سيكون لهما الأثر الكبير في الوصول إلى نتائج دقيقة.

التعليمات:

- ضع إشارة (X) تحت رمز المستوى الذي ينطبق على الطالب.

- يكون تقدير كل فقرة في خمسة مستويات وهي كالآتي:

كبير جداً	5
كبير	4
متوسط	3
ضعيف	2
ضعيف جداً	1

اسم الطالب: .....

الصف: .....

المدرسة: .....

□□□□□ □□□□□□ □□□□□□□□□ .indd 74 12/13/10 12:26:37 PM

ملحق رقم (1)
مقياس تنظيم الذات

الرقم	الفقرة	كبير جدا	كبير	متوسط	ضعيف	ضعيف جداً
1	يخفق الطفل في تقدير الأمور وتنظيمها (يسيء تقدير النتائج)					
2	يشارك الطفل في الألعاب أو النشاطات دون أن يطلب منه ذلك.					
3	يعمل الطفل على إنهاء الأعمال في أوقاتها المحددة.					
4	نوعية عمل الطفل متجانسة وتتسم بالثبات وبالقابلية للتنبؤ.					
5	يعمل الطفل على تحقيق أهدافه طويلة المدى.					
6	عندما يسأل الطفل سؤالاً، ينتظر الإجابة عن السؤال دون أن ينشغل بشيء آخر.					
7	يقاطع الطفل زملاءه في أثناء حديثهم بطريقة غير ملائمة، دون أن ينتظر دوره في الحديث.					
8	يلتزم الطفل بإكمال ما يقوم به من عمل.					
9	يتقيد الطفل بتعليمات الراشدين.					
10	يتصرف الطفل باندفاع وتهور.					
11	يعاني الطفل من قلة إنتاجاته المفيدة.					
12	يتجنب الطفل تنفيذ الواجبات التي تطلب منه (أو يكلف بها).					
13	يتقبل الطفل آراء واقتراحات الآخرين في المشاريع الجماعية دون أن يصر على فرض أفكاره على غيره.					
14	يلزم تذكير الطفل عدة مرات لكي ينجز شيئاً ما.					
15	يكمل الطفل العمل الفردي المطلوب منه في غرفة الصف.					
16	يجيب الطفل دون استئذان.					
17	ينسى الطفل الواجبات المدرسية باستمرار.					
18	يقوم الطفل بإزعاج الآخرين وهم يحاولون القيام ببعض الأعمال.					
19	يخالف الطفل القوانين والتعليمات.					
20	يتوخى الطفل الحرص عندما يقدم على عمل ما.					
21	عندما يجيب الطفل عن الأسئلة، فأنه يفكر ملياً قبل الإجابة.					
22	من السهل تشتت انتباه الطفل عندما يقوم بعمل ما.					
23	يوصف هذا الطفل بأنه مهمل وغير ملتزم.					
24	عندما يلعب الطفل مع الأطفال، يقوم باتباع قواعد اللعبة.					
25	يتنقل الطفل من نشاط لآخر بدلاً من التركيز على نشاط واحد.					
26	إذا صادف الطفل صعوبة في نشاط ما، فأنه يحبط ولا يحاول مرة أخرى.					
27	عندما لا يشرك الآخرين الطفل بلعبهم، فأنه يتلف ألعابهم.					
28	يفكر الطفل قبل أن يقدم على عمل شيء ما.					
29	لو ركز الطفل انتباهه على عمله بشكل أفضل، فإنه ينجز بشكل أفضل.					
30	يقدم الطفل على عمل أشياء كثيرة في نفس الوقت، وهذا يؤدي لتشتته.					

□□□□□ □□□□□□ □□□□□□□□□ .indd 75 12/13/10 12:26:38 PM

ملحق رقم (2)

قائمة تقدير المشكلات السلوكية الصفية لدى تلاميذ غرف مصادر صعوبات التعلم

حضرات المعلمين المحترمين:

تحية طيبة وبعد،،،

يقوم الباحث بدراسة مهارات تنظيم الذات وعلاقتها بالمشكلات السلوكية الصفية لدى تلاميذ غرف مصادر صعوبات التعلم. يرجى التكرم بقراءة الفقرات الآتية بدقة والإجابة بوضع إشارة (✓) في المكان الذي تعتقد أنه ينطبق على سلوك تلميذك / تلميذتك. وحتى تستطيع تعبئة هذه القائمة، يجب أن تكون على معرفة جيدة بالتلميذ / التلميذة الذي تريد تقديره، وأن يكون تقديرك عن سلوكه خلال الأشهر الثلاثة السابقة.

علماً بأن المعلومات التي سيدلي بها سوف تكون سريّة، ولن تستخدم إلا لأغراض الدراسة العلمية فقط.

شاكراً لكم تعاونكم

الباحث

الاسم:

المدرسة / المركز:

الصف:

الجنس:

رقم الفقرة	الفقرة	تحدث بدرجة كبيرة جداً	تحدث بدرجة كبيرة	تحدث بدرجة متوسطة	تحدث بدرجة قليلة	لا تحدث أبداً
	البعد الأول: السلوك العدواني					
1	يشتم زملاءه ويستخدم ألفاظاً نابية.					
2	يبصق على زملائه في الصف.					
3	يضرب زملاءه بيديه أو يركلهم برجليه.					
4	يضرب زملاءه بأشياء أو يلقي عليهم أشياء مما يؤدي إلى إيذائهم.					
5	يمزق ملابس أو كتب أو أي ممتلكات أخرى لزملائه في الصف.					
6	يكسر الأشياء (الألعاب، الأدوات، النوافذ، ...الخ) الخاصة بالغرفة الصفية					
	البعد الثاني: الحركة الزائدة وتشتت الانتباه					
7	قدرته على التركيز داخل الصف محدودة «أي يتشتت انتباهه بسرعة».					
8	لا يستقر على حال في أثناء جلوسه «كثير التململ».					
9	يجري ويقفز بشكل متواصل داخل الغرفة الصفية.					
10	لا يجلس بهدوء مما يؤثر على قدرته على التركيز.					
11	لا ينهي الأعمال التي يبدأ بها نتيجة انشغاله بأمور أخرى.					
12	يغيّر مكان جلوسه داخل الغرفة الصفية باستمرار.					

□□□□□ □□□□□□ □□□□□□□□□ .indd 76 12/13/10 12:26:39 PM

	البعد الثالث: الانسحاب الاجتماعي					
13	ينعزل عن زملائه في الصف، ولا يقترب منهم.					
14	لا يشارك في النشاطات الاجتماعية الخاصة بزملائه (كالحفلات والزيارات ... الخ).					
15	يشعر بالحرج في التعامل مع زملائه في الصف.					
16	تظهر عليه علامات الخجل والخوف في المواقف الاجتماعية.					
17	لا يدافع عن نفسه عندما يضايقه أي من زملائه في الصف.					
18	لا يشارك زملاءه في الصف في أماكن اللعب.					
	البعد الرابع: القلق					
19	يشعر بأنه متقلب (غير ثابت).					
20	يشعر بالتوتر والانزعاج في أثناء وجوده بالغرفة الصفية.					
21	يعاني من ضيق في التنفس ويدق قلبه بسرعة في أثناء تأديته للامتحانات					
22	يتوقع حدوث أشياء سيئة في أثناء وجوده في الغرفة الصفية.					
23	يشعر بخوف من المستقبل .					
24	يفكر بأمور مزعجة باستمرار.					
	البعد الخامس: ضعف الأداء الأكاديمي					
25	يعاني من ضعف القدرة على النقاش داخل الغرفة الصفية.					
26	لديه صعوبة في صياغة وترتيب الأفكار بصورة منطقية ومتسلسلة.					
27	يحتاج وقتاً أكثر من زملائه لإنجاز المهام المطلوبة منه.					
28	لديه ضعف في إتباع التعليمات المعطاة له من قبل المعلمين .					
29	قدرته على الفهم متدنية مقارنةً بأقرانه .					
30	لا يستغل وقت الحصة بفاعلية فهو دائماً متأخر ومشوش .					
31	غير قادر على إكمال الواجبات المطلوبة منه.					
32	لديه ضعف في القدرة على متابعة شرح المعلم واستيعابه.					

□□□□□ □□□□□□ □□□□□□□□□ .indd 77 12/13/10 12:26:40 PM