جامعة المنصورة
كلية التربية

فعالية برنامج تدريبى فى تحسين مهارات تنظيم الذات لدى التلاميذ الصم

إعداد

نوال حامد السيد فهيم

إشراف

أ.د/محمود مندوه محمد سالم
أستاذ الصحة النفسية والتربية الخاصة
كلية التربية – جامعة المنصورة

أ.د/ دينا صلاح معوض
أستاذ الصحة النفسية المساعد
كلية التربية – جامعة المنصورة

مجلة كلية التربية – جامعة المنصورة

العدد ١٢٣ – يوليو ٢٠٢٣

فعالية برنامج تدريبى فى تحسين مهارات تنظيم الذات لدى التلاميذ الصم

نوال حامد السيد فهيم

المستخلص

هدفت الدراسة الحالية التعرف على فعالية برنامج تدريبى فى تحسين مهارات تنظيم الذات لدى التلاميذ الصم، ولتحقيق أهداف الدراسة صممت الباحثة برنامج تدريبى ذو طبيعة متناسقة لمنظومة متكاملة من الفنيات والإستراتيجيات والممارسات، وتكونت عينة الدراسة من (٢٠) تلميذاً أصم، تتراوح أعمارهم ما بين (١٠-١٣) سنة، وإستخدمت الباحثة المنهج شبه التجريبى، وقسمت عينة الدراسة إلى مجموعتين متجانستين الأولى تجريبية وعددها (١٠) تلاميذ صم، والثانية ضابطة وعددها (١٠) تلاميذ صم، وتمثلت أدوات الدراسة فى مقياس مهارات تنظيم الذات(إعداد الباحثة)، البرنامج التدريبى (إعداد الباحثة)، وأشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة فى التطبيق البعدى على مقياس مهارات تنظيم الذات، مما يدل على فعالية البرنامج التدريبى فى تحسين مهارات تنظيم الذات لدى التلاميذ الصم. كما أظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات المجموعة التجريبية فى القياسين البعدى والتتبعى على مقياس تنظيم الذات مما يدل على إستمرارية فعالية البرنامج التدريبى فى تحسين مهارات تنظيم الذات لدى التلاميذ الصم.

الكلمات المفتاحية: *البرنامج التدريبى، مهارات تنظيم الذات، الصم.*

Abstract:

The current study aimed to identify the effectiveness of a training program in improving the self-regulation skills of deaf students. To achieve the objectives of the study, the researcher designed a training program of a consistent nature for an integrated system of techniques, strategies, and practices. The study sample consisted of (20) deaf students, whose ages ranged between (10). -13) years, and the researcher used the quasi-experimental method, and the study sample was divided into two homogeneous groups, the first experimental and numbering (10) deaf students, and the second control and numbering (10) deaf students. The study tools were the self-regulation skills scale (prepared by the researcher), and the training program. (Prepared by the researcher). The results of the study indicated that there were statistically significant differences between the average scores of the experimental and control groups in the post-application on the self-regulation

skills scale, which indicates the effectiveness of the training program in improving the self-regulation skills of deaf students. The results of the study also showed that there were no statistically significant differences between the average ranks of the experimental group's scores in the post and follow-up measurements on the self-regulation skills scale, which indicates the continued effectiveness of the training program in improving the self-regulation skills of deaf students.
Keywords: A training program, self-regulation skills, The Deaf.

مقدمة:

لقد أنعم الله سبحانه وتعالى على الإنسان بمجموعة من الحواس كى يستطيع الحصول على كل ما يحتاجه من معلومات عن عالمه الخارجى، وتعد حاسة السمع من أهم الحواس التى يستند إليها الفرد فى تعاملاته خلال المواقف الحياتية المختلفة، فهى تؤدى دوراً هاماً فى النمو الإجتماعى والإنفعالى والفكرى والتحصيل الأكاديمى والقدرات المعرفية للأطفال، وفقدانها جزئياً أو كلياً يؤثر فى إكتساب اللغة والكلام وتعلم المهارات الحياتية، الأمر الذى يترتب عليه ظهور العديد من الصعوبات فى تعاملات الفرد خلال المواقف الحياتية المختلفة ويؤثر فى توافقه (عواطف حسانين،٢٠١٣: ٢٣).

ويظهر تأثير الصمم عند الطفل على نموه اللغوى والمعرفى وتحصيله الدراسى وقدرته على الكلام، كما يؤدى إلى شعوره بالقلق وقلة إحترام الذات والشعور بالعزلة والإكتئاب والدونية ونقص الكفاءة، مما ينتج عنه مشكلات فى التعليم والسلوك فى وقت مبكر من عمر الطفل، وقد يحرم الطفل الأصم من وسيلة الإدراك لما يجرى من حوله كأى طفل عادى. فأغلب الصم لا يتواصلون مع غيرهم وأنهم لا يفضلون الإقامة مع الأسرة والخروج إلى العالم الخارجى وذلك لصعوبة التواصل معهم خاصة وأن أغلب أفراد أسرهم لا يجيدون لغة الإشارة، لذلك فهم يفضلون العزلة عن المجتمع والتقرب فقط إلى من هم مثلهم من ذوى الإعاقة السمعية، كما أن الأطفال الصم لا يستطيعون تنظيم ذاتهم بطريقة جيدة فيتسموا بضعف القدرة على إدارة الوقت وعدم الثقة بالنفس (جمال الخطيب، ٢٠١٣: ٢٢٢).

وقد ينتج عن صعوبة التواصل لدى الأصم قصور فى المهارات المعرفية والوجدانية، ويظهر ذلك فى عدم قدرته على مراقبة ذاته وتحديد أهدافه، والتحكم فى إنفعالاته، ولا يستطيع تركيز إنتباهه على ما حدده مسبقاً من أهدافه. لذلك فإن الطفل الأصم فى أمس الحاجة للفهم والمساعدة على التكيف مع المحيطين به والتعايش معهم (Cawthon & Garberoglio, 2021: 349).

وقد حظى موضوع تنظيم الذات بإهتمام كبير فى علم النفس بشكل عام وعلم النفس التربوى بشكل خاص، إذ يلعب تنظيم الذات دوراً حاسماً فى حياة الأفراد، حيث يعد مظلة شاملة تضم العديد من الكفاءات والقدرات كالقدرة على التوافق مع المواقف الضاغطة والمسببة للإجهاد، إذ يلجأ الفرد فى سعيه للحصول على أهدافه المرجوة وتنظيم ذاته لإستخدامه إستراتيجيات توافقية موجهة نحو العاطفة وإستراتيجيات موجهة نحو المشكلة (Malanchini, Engelhardt, Grotzinger, Harden& Tucker-Drob, 2019: 8).

وتعتبر مهارات تنظيم الذات بناء نفسى يشمل مجموعة من الكفاءات المهمة بما فى ذلك القدرة على التحكم فى عواطف الفرد، والقدرة على التفاعل الإيجابى مع الآخرين، والقدرة على تجنب التصرفات غير الملائمة أو العدوانية والقدرة على العمليات التى تساهم فى التقييم الذاتى، وتشمل القدرة على توجيه الإنتباه وتركيزه (Skibo, 2016: 77).

وأشارت دراسة (Marschark, Machmer, Spencer, Borgna, Durkin & Convertino, 2018: 30) أن التلميذ الأصم يعانى قصوراً كبيراً فى التعبير عن الذات، مما يعرضه للإحباط وتتولد لديه العديد من السمات الإنفعالية غير المرغوبة مثل العدوانية، الحساسية المفرطة لردود فعل الآخرين، الشعور بالقلق والخوف من الفشل والعصبية، الشعور الزائد بالنقص ورفض الذات ثم كراهيتها، الشعور بالدونية مما يعيق توافقه الإجتماعى السليم، الشعور الزائد بالعجز وذلك للإستسلام للإعاقة وقبولها، كما يتولد لدى التلميذ الأصم الإحساس بالضعف والإستسلام والرغبة فى الإنسحاب، عدم الشعور بالأمن وتوقع الشر الدائم والشعور بالتوتر.

ولذلك يعد إكتساب التلميذ الأصم لمهارات تنظيم الذات أحد أشكال تعديل السلوك، والتى يستطيع التلميذ من خلالها التحكم والسيطرة على إنفعالاته وسلوكه ودوافعه، بصوره مناسبة تجعله أكثر تكيفاً من الناحية الإجتماعية والعاطفية مع الأفراد فى المواقف المختلفة بصورة مقبولة، مما يقلل مخاطر الإصابة بالعديد من المشكلات السلوكية والأكاديمية والإسهام فى التعامل معها ومواجهتها، فالتدريب على إستراتيجيات تنظيم الذات يساعد الفرد فى تعديل سلوكه وفقاً للمتطلبات المعرفية والإنفعالية والإجتماعية فى المراحل العمرية واللاحقة (جيهان جودة، ٢٠٢١: ١٣٤).

ويتضح للباحثة مما سبق وجود قصور واضح لدى التلاميذ الصم فى مهارات تنظيم الذات وإستراتيجيات حل المشكلة، وصعوبات فى الإنتباه مما يؤثر على تنفيذ المهام الموكلة إليهم، كما أنهم يعانون من صعوبة فى التخلى عن الإستراتيجيات غير الفعالة فى عملية التعلم أو

إستبدالها باستراتيجيات جديدة، مما يجعلهم يحتاجون إلى تنمية مهارات تنظيم الذات والتى تساعدهم فى تعلم وإكتساب إستراتيجيات جديدة تسهل لهم عملية التعلم، ومن ثم فقد جاءت هذه الدراسة لمحاولة التعرف على فعالية برنامج تدريبى فى تحسين مهارات تنظيم الذات لدى التلاميذ الصم.

مشكلة البحث:

تعتبر المدرسة بالنسبة للتلميذ الأصم بداية التواصل مع العالم الخارجى خارج نطاق الأسرة، ويتأثر التلميذ الأصم أثناء فترة الدراسة بالبيئة المحيطة به، وتتفق أهداف التربية فى الأسرة والمدرسة فى تحقيق فردية التلميذ وجماعيته، والعمل على تنمية قدرته وتهذيب ميوله وإكسابه مهارات عامة فى نواحى حياته، وتهيئته لكى يعيش فى جماعة ويتكيف معها ويسهم فى أنشطتها، وفى هذه المرحلة يكتمل نضج التلميذ فى النواحى العقلية واللغوية والإدراكية والإنفعالية، وهناك الكثير من المشكلات التى تعوق نجاح العملية التعليمية لدى التلاميذ المعاقين سمعياً، وذلك لإفتقار المؤسسات التعليمية إلى توفير المعلمين المؤهلين تربوياً وعملياً للتعامل معهم، لذلك يحتاج التلميذ الأصم فى هذه المرحلة إلى برامج لتنمية مهارات تنظيم ذاته (سامى مرسى، ٢٠١٥: ١٣).

ويؤكد التربويون على الأهمية التربوية للتعلم المنظم ذاتياً، فهو يؤدى إلى تنمية قدرة المتعلم على التفكير فيما يتعلمه، ويزيد من قدرته على التحكم فى التعلم، فهو يهتم بتحقيق الوعى للمهمة من خلال زيادة وعى المتعلم بما تعلمه على النحو الأمثل، والوعى بالأداء يزيد قدرته على الإستيعاب وقدرته على إختيار مهارات التعلم الذاتى الفعالة والمناسبة فى إستخدام المعلومات وتنظيمها ومتابعتها وتقويمها أثناء التعلم (Kristiyani, 2020:16-18).

وتساعد برامج التدريب على الإنفتاح العقلى والبحث عن المعلومات الجديدة وزيادة الوعى بوجهات النظر المختلفة لحل المشكلات والإنتباه وتأجيل إصدار الأحكام وإثارة العقل والبحث والتأمل وتجاوز المعلومات المعطاه، وإكتساب القدرة على التفكير فى إستخدام بدائل متنوعة من إستراتيجيات تحمل الضغوط الإنفعالية والعمليات المعرفية وما وراء المعرفة التى يمكن للفرد إستخدامها فى إدارة إنفعالاته (Schunk& Zimmerman, 2012: 173).

ولندرة الدراسات العربية التى تناولت تحسين مهارات تنظيم الذات لدى التلاميذ الصم فى حدود ما إطلعت عليه الباحثة، مما كان الدافع لإجراء هذه الدراسة للكشف عن فعالية برنامج تدريبى لتحسين مهارات تنظيم الذات لدى التلاميذ الصم.

لذلك تناولت الباحثة هذه المشكلة والذى يمكن صياغتها في التساؤل الرئيسى التالى:

"ما مدى فعالية البرنامج التدريبى فى تحسين مهارات تنظيم الذات لدى التلاميذ الصم؟

ويتفرع من هذا السؤال الرئيسى مجموعة من الأسئلة الفرعية وهى:

١) هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطى رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس مهارات تنظيم الذات فى القياس البعدى لصالح المجموعة التجريبية؟

٢) هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطى رتب درجات المجموعتين التجريبية على مقياس مهارات تنظيم الذات فى القياسين القبلى والبعدى لصالح القياس البعدى؟

٣) هل توجد فروق بين متوسطى رتب درجات المجموعة التجريبية فى القياسين البعدى والتتبعى على مقياس مهارات تنظيم الذات؟

أهداف البحث:

يهدف البحث الحالى إلى:

١) التعرف على مدى فعالية البرنامج التدريبى فى تحسين مهارات تنظيم الذات لدى التلاميذ الصم.

٢) التحقق من إستمرارية أثر البرنامج التدريبى فى تحسين مهارات تنظيم الذات لدى التلاميذ الصم بعد مضى فترة زمنية من إنتهاء تطبيقه وأثناء فترة المتابعة.

أهمية البحث:

تتمثل أهمية البحث فيما يلى:

١) يتناول البحث متغير مهارات تنظيم الذات، حيث أن هذا المتغير – في حدود إطلاع الباحثة – لم يلق الدراسة الكافية في البيئة العربية على الفئات الخاصة وخاصة الصم.

٢) قلة الدراسات والبحوث العربية – في حدود إطلاع الباحثة – التي تناولت برامج تدريبية لتحسين مهارات تنظيم الذات لدى التلاميذ الصم.

٣) يعد البحث إثراء للإطار النظرى المتعلق بمهارات تنظيم الذات لدى التلاميذ الصم.

٤) يعد البحث إثراء للمكتبة العربية بمقياس مهارات تنظيم الذات لدى التلاميذ الصم.

٥) إمكانية إستفادة العاملين في مجال رعاية المعاقين من البرنامج الذى تم إعداه في حالة ثبوت فعاليته.

٦) تتضح أهمية البحث في تحسين مهارات تنظيم الذات لما لها من أثر على تحسين التحصيل الدراسى لدى التلاميذ الصم.

المفاهيم الإجرائية للبحث:

١) **البرنامج التدريبى:** تعرف الباحثة البرنامج التدريبى بأنه برنامج يتضمن مجموعة من الأنشطة والمهام والفنيات التى تم إختيارها بحيث تناسب خصائص وإحتياجات التلاميذ الصم والتى يتم تدريبهم عليها بهدف تحسين مهارات تنظيم الذات لديهم وذلك خلال جلسات محددة زمنياً ومكانياً (فترة تطبيق البرنامج) من خلال التدريب على فنيات وممارسات مثل (التعلم بالنمذجة، المحاكاة، التعزيز، المناقشة، لعب الأدوار، التعلم التعاونى)، والتى يتم تنفيذها من خلال مجموعة من الجلسات.

٢) **التلميذ الأصم :** تعرف الباحثة التلميذ الأصم بأنه التلميذ الذى فقد حاسة السمع كلياً أو لديه قصور شديد فى حاسة السمع بدرجة تتجاوز ٧٠ ديسيبل نتيجة عوامل وراثية أو فطرية أو مكتسبة تؤثر سلبياً فى قدرته على التعلم مقارنة بأقرانه العاديين الذين هم فى عمره الزمنى وصفه الدراسى، ويحتاج التلميذ الأصم إلى وسائل تواصل تعليمية تتناسب مع طبيعة ودرجة إعاقته السمعية، ومناهج تعليمية تمكنه من الإستيعاب والتحصيل الدراسى.

٣) **مهارات تنظيم الذات:** تعرف الباحثة مهارات تنظيم الذات بأنها مجموعة من المهارات تعين التلميذ الأصم فى السيطرة على إنفعالاته، والمرونة فى التعامل مع الآخرين وتحمل مسئولية الأداء الشخصى، كما تكسب التلميذ القدرة على إدارة الوقت فى أداء المهام والأنشطة المختلفة، ومراقبة الذات وضبط سلوكه والتحكم فيه من خلال توجيه إنتباهه نحو المهمة التى يؤديها لتحقيق أهداف محددة، ويتحدد إجرائياً بالدرجة التى يحصل عليها التلميذ الأصم على مقياس مهارات تنظيم الذات.

ويمكن قياس مهارات تنظيم الذات من خلال كلاً من الأبعاد الآتية (مهارة تحديد الأهداف، مهارة مراقبة الذات، مهارة تقييم الذات، مهارة تعزيز الذات، مهارة ضبط المثيرات الخارجية)،

الإطار النظرى:

أولاً: الإعاقة السمعية

تعد الإعاقة السمعية من أكثر الإعاقات شيوعاً فى المجتمع، فظهرت فى القرن الخامس عشر الميلادى وذلك من خلال تقديم الخدمات التربوية التأهيلية من قبل الرهبان، وبعدها فى القرن الثامن عشر الميلادى ظهرت المدارس المخصصة، وبرزت بعدها بفترة فى فرنسا وأمريكا

مدارس فكرية رائدة فى مجال التكافل بهؤلاء المعاقين سمعياً، وصولاً إلى القرن العشرين حيث أصبح الإهتمام أكثر بتعليم الكلام وقراءة الشفاه واللغة اليدوية (عداد وسام، ٢٠٢٠: ٣٠١).

تعريف الإعاقة السمعية

يشمل مصطلح الإعاقة السمعية كلاً من الصمم والضعف السمعى فالصمم يعنى كل فرد فقد القدرة على السمع فى مراحل مبكرة مما أدى إلى عدم تكوين أى مخزون لغوى، وبالتالى أصبح غير قادر على الكلام، أما ضعيف السمع فهو الشخص الذى فقد جزء من مقدرته السمعية وذلك نتيجة لأسباب صحية، وهذا يؤثر على فهمه ويضعف قدراته اللغوية والكلامية (فؤاد الجوالدة، ٢٠٢١: ٣٢).

وعرف (سعيد العزالى، ٢٠١١: ٣٧) الإعاقة السمعية بأنها القصور السمعى الذى يشير إلى مستويات متفاوتة من الفقد السمعى، ويتراوح بين فقد سمعى خفيف أو بسيط مروراً بفقد سمعى متوسط ثم فقد سمعى عميق أو حاد.

كما عرف (عبد المطلب القريطى،٢٠١٤: ٢٤) الإعاقة السمعية بأنها تلك الحالة التى يعانى منها الفرد نتيجة عوامل وراثية أو خلقية أو بيئية مكتسبة من قصور سمعى ويترتب عليه أثار إجتماعية ونفسية أو الإثنين معاً، بحيث تحول بينه وبين تعلم وأداء بعض الأعمال والأنشطة الإجتماعية، التى يؤديها الفرد العادى بدرجة كافية من المهارة، وقد يكون القصور السمعى جزئياً أو كلياً، شديداً أو متوسطاً أو ضعيفاً وقد يكون مؤقتاً أو دائماً وقد يكون متزايداً أو متناقصاً أو مرحلياً.

وتعرف الباحثة مما سبق التلميذ الأصم بأنه التلميذ الذى فقد حاسة السمع كلياً أو لديه قصور شديد فى حاسة السمع بدرجة تتجاوز ٧٠ ديسيبل نتيجة عوامل وراثية أو فطرية أو مكتسبة تؤثر سلبياً فى قدرته على التعلم مقارنة بأقرانه العاديين الذين هم فى عمره الزمنى وصفه الدراسى، ويحتاج التلميذ الأصم إلى وسائل تواصل تعليمية تتناسب مع طبيعة ودرجة إعاقته السمعية، ومناهج تعليمية تمكنه من الإستيعاب والتحصيل الدراسى.

تصنيفات الإعاقة السمعية

أولاً: التصنيف الطبى:

١) **صمم توصيلى:** يحدث هذا النوع من خلال إضطرابات فى الأذن الخارجية، أو الوسطى حيث يمنع أو يحد من نقل الذبذبات الصوتية إلى الأذن الداخلية، ومن ثم عدم وصولها إلى المخ (سليمان إبراهيم، ٢٠١٢: ٩٣).

٢) **صمم حسى- عصبى:** يكون هذا النوع وراثياً وينتج عن الإصابة فى الأذن الداخلية أو حدوث تلف فى العصب السمعى الموصل إلى المخ مما يستحيل معه وصول الموجات الصوتية إلى الأذن الداخلية مهما بلغت شدتها، أو صوتها (أحلام العقباوى، ٢٠١٠: ٢١).

٣) **صمم مختلط أو مركب:** هو خليط من أعراض الصمم التوصيلى والصمم الحسى العصبى ويؤثر على أذن واحدة أو الإثنين معاً، ونظراً لتداخل أسباب وأعراض الصمم التوصيلى والصمم الحسى – العصبى تحدث فجوة بين التوصيل الهوائى والتوصيل العظمى للموجات الصوتية بجهاز السمع (محمد عبد الخالق وهدى عوض، ٢٠١١: ٢٩).

٤) **صمم مركزى:** يرجع إلى خلل فى المركز السمعى فى المخ فقد لا يستطيع تمييز المؤثرات السمعية أو تفسيرها مع أن حاسة السمع نفسها قد تكون طبيعية وهو من الأنواع التى يصعب علاجها (زينة صالح، ٢٠١٦: ١٧٩).

ثانياً: التصنيف الفسيولوجى:

١) **فقدان سمعى خفيف (من ٢٧-٤٠ ديسبل):** هؤلاء الأفراد يواجهون صعوبة فى سماع الكلام الخافت والصادر من بعد، ولا يعوق ذلك إستمرارهم فى دراستهم بالمدارس العادية، حيث يتكلمون بصورة عادية، إلا أنهم يحتاجون إلى موقع مناسب وإضاءة مناسبة فى حجرة الدراسة، ويمكن تدريبهم على تعلم اللغة والكلام بالطريقة العادية مع إستخدام المعينات السمعية (رشاد موسى، ٢٠٠٩، ٢١).

٢) **فقدان سمعى بسيط أو معتدل (من ٤١: ٥٥ ديسبل):** هؤلاء الأفراد يفهمون عادة لغة الحديث بدون صعوبة كبيرة على بعد ثلاثة أو خمسة أمتار، ويعانون بعض الصعوبات فى سماع الكلام ومتابعة ما يدور حولهم من أحاديث، إلا أنهم يعتمدون على آذانهم فى فهم الكلام وتعلم اللغة مع إستخدام المعينات السمعية، والإستفادة من البرامج العلاجية لتصحيح بعض عيوب النطق والكلام (عبد المطلب القريطى، ٢٠١٤: ٤٠).

٣) **فقدان سمعى متوسط (من ٥٦- ٧٠ ديسبل):** يعانى أفراد هذه الفئة من صعوبات أكبر فى الإعتماد على آذانهم فى تعلم اللغة بدون معينات سمعية، وهم يحتاجون إلى الإلتحاق بفصل خاص لمساعدتهم على إكتساب المهارات الكلامية واللغوية، وعادة ما يجدون صعوبة فى المناقشة الجماعية، وقد يعانون من إضطراب اللغة والكلام، ومحدودية الحصيلة اللفظية وتوجد لديهم بعض العيوب فى عملية النطق وإخراج الأصوات، وينجحون فى تكوين

علاقات إجتماعية مرضية مع غيرهم ممن لديهم نفس القدر من فقدان السمع (رشاد موسى، ٢٠٠٩، ٢١).

٤) **فقدان سمعى شديد (من ٧١: ٩٠ ديسبل):** لا يمكن لأفراد هذه الفئة سماع الأصوات العالية والعادية وتمييزها من مسافة قريبة، ويعانون من إضطرابات شديدة فى اللغة والكلام، ويتم إلحاق هؤلاء الأفراد بفصول التعليم الخاص مع تدريبهم على برامج خاصة بالصم، والتركيز على المهارات اللغوية وقراءة الكلام وتدريبات النطق وتدريبات سمعية بإستخدام المعينات السمعية الفردية والجماعية (عبد المطلب القريطى، ٢٠١٤: ٤٠).

٥) **فقدان سمعى حاد أو عميق (من ٩١- ديسبل فأكثر):** هؤلاء الأطفال يطلق عليهم الصم ، وتعتمد تلك الفئة على حاسة الإبصار أكثر من السمع كوسيلة أولى للإتصال وفهم الكلام، ويعانون من ضعف شديد فى الكلام ، ولا يمكنهم فهم الكلام وتعلم اللغة بالإعتماد على آذانهم حتى مع إستخدام المعينات السمعية، ويلحقون بفصول خاصة بالصم وتستخدم معهم طريقة الإتصال الكلى التى تجمع بين الطريقة الشفهية والطريقة اليدوية والتدريب السمعى المستمر والمكثف (عبد المطلب القريطى،٢٠١٤: ٤٠).

ثالثاً: التصنيف التربوى

١) **صمم قبل تعلم اللغة:** يعنى الأطفال الذين فقدوا حاسة السمع قبل إكتساب الكلام واللغة، أى فى مرحلة الطفولة المبكرة، ويحدث منذ الولادة أو فى مرحلة سابقة على تطور اللغة والكلام عند الطفل، أى فى السنوات الثلاث الأولى من عمره، وفى هذه الحالة تتأثر قدرة الطفل على النطق والكلام، لأنه لم يسمع اللغة بالشكل الذى يساعده على إكتسابها وتعلمها، وبناءً على ذلك فإن الصمم قبل تعلم اللغة يعرف بالصمم الولادى، ويتعرض الطفل الذى يولد أصم لأن يكون أبكم، إذا لم يحصل على تدريب خاص فى إستخدام اللغة، وعادة ما يلحق هؤلاء الأطفال بمدارس/ معاهد الأمل الخاصة وتقدم لهم خدمات تربوية وتعليمية خاصة (عادل محمد، ٢٠٠٤، ١٥٠).

٢) **صمم بعد تعلم اللغة:** يعنى الأطفال الذين فقدوا حاسة السمع بعد إكتسابهم اللغة والكلام، أى بعد سن الثالثة من عمره، وهؤلاء الأطفال قادرون على التواصل مع الآخرين، ويعرف الصمم المكتسب أو صمم ما بعد النمو اللغوى أو الصمم اللاحق لإكتساب اللغة، ويجب رعاية هؤلاء الأطفال نفسياً وتربوياً (عادل محمد، ٢٠٠٤، ١٥٠).

تشخيص الإعاقة السمعية:

يشير محمد عبد الرحمن(٢٠١١، ٤١-٤٤)؛ عبد الله الكيلانى وفاروق الروسان (٢٠١٤: ٢٢٧-٢٣٢) إلى تعدد الطرق المستخدمة فى قياس وتشخيص الإعاقة السمعية، ومن هذه الطرق:

١) **الطريقة التقليدية:** طريقة غير دقيقة تهدف للكشف المبدئى عن إجمالية إصابة الفرد بالإعاقة السمعية.

٢) **الطرق العلمية الحديثة:** يقوم بإجراء تلك الطرق أخصائى فى قياس القدرة السمعية ويطلق عليه مصطلح (Audiologist) وهذه الطرق تتصف بالدقة مع الطرق التقليدية وأهمها:

أ) **طريقة القياس السمعى الدقيق:** فى هذه الطريقة يقوم الأخصائى بقياس القدرة السمعية للفرد، بوضع سماعات الأذن على أذنى المفحوص، ولكل أذن على حدة، ويعرض على المفحوص أصواتاً ذات ذبذبات تتراوح من (١٢٥- ٨٠٠٠) وحدة هيرتز، ذات شدة تتراوح من (صفر إلى ١١٠) وحدة ديسبل، ومن خلال ذلك يقرر الفاحص مدى إلتقاط المفحوص للأصوات ذات الذبذبات والشدة المتدرجة.

ب) **طريقة إستقبال الكلام وفهمه:** فى هذه الطريقة يعرض الفاحص أمام المفحوص أصواتاً ذات شدة متدرجة ويطلب منه أن يعبر عن مدى سماعه وفهمه للأصوات المعروضة عليه.

ثانياً: مهارات تنظيم الذات

تعريف مهارات تنظيم الذات

لا يوجد إتفاق تام بين الباحثين على تعريف واحد شامل ومحدد لمفهوم مهارات تنظيم الذات، وربما يرجع ذلك إلى إختلاف مناهجهم وأطرهم النظرية التي يتبعونها، وعرفها كلاً من:

(Markazi & Badrigargari, 2011:191) بأنها من المهارات المهمة واللازمة للفرد حيث تمكنه هذه المهارات من السيطرة على ذاته بما يحقق له النجاح والكفاءة فى التعامل مع تحديات المجتمع فى عصر يموج بالتغيرات السريعة والمتعاقبة والتى قد تفرض ضغوطاً متعددة على الفرد.

(علياء فكرى، خالد الحجازة ، ٢٠١٥: ١٣٨) الطرق والوسائل التى تساعد الفرد على الإستفادة القصوى من وقته فى تحقيق أهدافه، وخلق التوازن فى حياته ما بين الواجبات والرغبات والأهداف.

(Inzlicht, Werner, Briskin& Roberts, 2021: 320) بأنها عملية ديناميكية لجميع جوانب شخصية التلميذ، وتتبع من داخله، وتتضمن قدرته على مراقبة وتقييم وتعزيز الذات وتحدي الهدف.

(Blume, Irmer, Dirk & Schmiedek, 2022: 23) بأنها عملية بنائية نشطة من خلالها يضع المتعلم أهدافاً لتعلمه، ويحاول مراقبة معرفته، ودافعيته، وتنظيمها، وسلوكياته والتحكم فيه من خلال توجيه خبرات تعلمه، وتعديل سلوكه لتسهيل إكتساب المعلومات والمهارات.

(Russell, Baik, Ryan& Molloy, 2022:100) بأنها إستقلالية المتعلم والتحكم المنهجى فى التحفيز والتفكير من خلال تحديد الأهداف، والتخطيط، وإستخدام إستراتيجيات المهام وإدارة الوقت.

(Breitwieser, Neubauer, Schmiedek & Brod, 2022: 13) بأنها عملية ذاتية التوجيه يقوم خلالها المتعلمون بتحديد أهداف التعلم من خلال المراقبة وتنظيم دوافعهم وسلوكهم وفقاً لأهداف دراستهم.

وتعرف الباحثة مهارات تنظيم الذات بأنها مجموعة من المهارات تعين التلميذ الأصم فى السيطرة على إنفعالاته، والمرونة فى التعامل مع الآخرين وتحمل مسئولية الأداء الشخصى، كما تكسب التلميذ القدرة على إدارة الوقت فى أداء المهام والأنشطة المختلفة، ومراقبة الذات وضبط سلوكه والتحكم فيه من خلال توجيه إنتباهه نحو المهمة التى يؤديها لتحقيق أهداف محددة، ويتحدد إجرائياً بالدرجة التى يحصل عليها التلميذ الأصم على مقياس مهارات تنظيم الذات.

أبعاد مهارات تنظيم الذات

١) **مهارة تحديد الأهداف:** تعد مهارة تحديد الأهداف مفتاح مهارات تنظيم الذات، وتتم من خلال تحديد الفرد لأهداف معينة يسعى إلى تحقيقها تتناسب مع قدراته وميوله وإمكاناته وتكون قابلة للتحقق إذا ما قام بتحديدها هو أى من داخله، فى حين إذا تم تحديدها عبر مصدر خارجى فإن تحقيقها من قبل الفرد يعد أمراً صعباً. وتعد مهارة تحديد الأهداف مهارة مهمة تميز التلاميذ المنظمين ذاتياً ذوى التحصيل الدراسى المرتفع، وتتضمن وضع أهداف معرفية للتعلم، وتنشط المعرفة السابقة حول المادة التعليمية إضافة إلى تنشيط معرفة التلاميذ حول المهمة، كما تتضمن تحليل هذه المهمة السابقة التى تعمل على تنظيم الذات، وفهم المادة الدراسية بسهولة (Hoyle& Dent, 2017: 52).

٢) **مهارة مراقبة الذات:** تعد مهارة مراقبة الذات الخطوة الثانية لمهارات تنظيم الذات، وتبدأ بالشعور بالمشكلة وتنتهى بالحصول على معلومات عن السلوك المستهدف، وتتضمن كل المحاولات التى تهدف إلى جمع المعلومات حول السلوك المستهدف بهدف الوصول إلى معلومات دقيقة تساعدنا على تقييم هذا السلوك بدقة (Zumbrunn, Tadlock & Roberts, 2011: 7).

٣) **مهارة تقييم الذات :** تعتبر مهارة تقييم الذات أحد الإستراتيجيات المعرفية التى تهدف إلى تهذيب وتنقية السلوك الإنسانى من خلال إصدار أحكام ذاتية على سلوكه من خلال تقييمه مع المعايير السلوكية المعروفة، أو التى تم تحديدها، ويتم فى هذه الإستراتيجية التمييز بين ما يقوم به الشخص (السلوك غير المرغوب) وما يجب أن يقوم به (السلوك المرغوب)، ويتم فى هذه الإستراتيجية أيضاً مقارنة بين معايير السلوك ومستويات الأداء والمعلومات التى جمعها من سلوك الفرد، وتتأثر هذه المهارة عادة بالمعايير العامة المستخدمة، وخصائص الأهداف، والإهتمام بتحقيق الأهداف (Labuhn, Zimmerman & Hasselhorn, 2010: 175).

٤) **مهارة تعزيز الذات:** تعد مهارة تعزيز الذات هي الأكثر تأثيراً في إستراتيجية تنظيم الذات بإختلاف أنماط التعزيز المادى والمعنوى، الداخلى والخارجى، ويمكن أن تدمج هذه المهارة مع مهارة تقييم الذات، أى قيام التلميذ بمكافأة نفسه أو عقابها على ضوء مدى إقترابه أو إبتعاده عن معايير الأداء التى وضعها لنفسه، وأيضاً وتشجيعه على التقدم نحو الهدف المطلوب، وما أحرزه من تقدم فى أدائه (إبراهيم الحسينان، ٢٢٧- ٢٢٨).

٥) **مهارة ضبط المثيرات الخارجية:** يحاول التلميذ فى هذه الإستراتيجية إعادة تنظيم البيئة، وإحداث تغييرات وتلاعب بالمثيرات التى تسبق السلوك المستهدف من أجل زيادة أو خفض أو إنهاء السلوك، الأمر الذى يؤثر على فرص ظهور السلوك والتحكم فيه (Vosloo, Potgieter, Temane, Ellis & Khumalo, 2013: 9) وقد أشارت نتائج دراسة (ثامر البليهى، ٢٠١٩: ٢٣٩) أهمية استراتيجية ضبط المثيرات الخارجية فى إعادة وتنظيم مكان التعلم، حيث من خلالها يستطيع التلميذ التغلب على الملل والتشتت مما يزيد من إحتمالية إكمال المهمة والعمل بنجاح، فيتم إستخدامها للتغلب على العقبات التى تعوق الدافعية عن إتمام المهام، ومعالجة بعض المشكلات السلوكية كالسيطرة على الإفراط فى تناول الطعام، والمحافظة على تركيز الإنتباه فى المهمة ومنع التشتت.

فروض البحث:

١) توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس مهارات تنظيم الذات فى القياس البعدى لصالح المجموعة التجريبية.

٢) توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات المجموعة التجريبية على مقياس مهارات تنظيم الذات فى القياسين القبلى والبعدى لصالح القياس البعدى.

٣) لا توجد فروق بين متوسطات رتب درجات المجموعة التجريبية فى القياسين البعدى والتتبعى على مقياس مهارات تنظيم الذات.

إجراءات البحث:

منهج البحث:

إعتمدت الباحثة على المنهج شبه التجريبى وذلك من خلال تحديد مجموعتين متكافئتين إحداهما تجريبية (وهى المجموعة التى خضعت لبرنامج الدراسة)، والأخرى ضابطة (وهى المجموعة التى تم تطبيق عليها البرنامج) ثم يطبق البرنامج على المجموعة التجريبية والضابطة لقياس أثر البرنامج التدريبى (كمتغير مستقل) على مهارات تنظيم الذات (كمتغير تابع)، وبعد مرور فترة زمنية يتم عمل إختبار تتبعى لمعرفة إستمرارية فعالية البرنامج القائم على اليقظة العقلية لتحسين مهارات تنظيم الذات للمجموعة التجريبية.

أدوات البحث:

مقياس مهارات تنظيم الذات (إعداد الباحثة)

الخصائص السيكومترية لمقياس مهارات تنظيم الذات:

أولاً: الإتساق الداخلى:

يتم فيه إيجاد قوة الإرتباط بين درجات أبعاد المقياس ودرجة الإختبار الكلى، وقد تم التحقق من صدق الإتساق الداخلى للمقياس وذلك بتطبيقه على عينة إستطلاعية مكونة من (٦٠) تلميذاً من تلاميذ المرحلة الإبتدائية بمدرسة الأمل للصم بالمنصورة.

ويوضح الجدول التالى رقم (١) معاملات الإرتباط بين درجات أبعاد المقياس والدرجة الكلية للمقياس عند مستوى دلالة (٠،٠١).

جدول رقم (١) معاملات الإرتباط بين درجات أبعاد المقياس الخمسة والدرجة الكلية للمقياس عند مستوى دلالة٠،٠١.

الأبعاد	معامل الإرتباط	الأبعاد	معامل الإرتباط
مهارة تحديد الأهداف	٠،٨٠٧	مهارة تعزيز الذات	٠،٨٤٢
مهارة مراقبة الذات	٠،٨٢٢	مهارة ضبط المثيرات	٠،٧٩٨
مهارة تقييم الذات	٠،٧٠٦		

يتضح من الجدول السابق رقم (١) أن معاملات الإرتباط بين كل بعد من أبعاد مقياس مهارات تنظيم الذات والدرجة الكلية لمقياس مهارات تنظيم الذات دالة إحصائياً عند مستوى دلالة ٠،٠١، وهذا يؤكد أن المقياس على درجة عالية من الإتساق الداخلى.

ب) ثبات المقياس:

هناك طرق متعددة لإيجاد ثبات المقياس منها (طريقة إعادة تطبيق الإختبار، معامل ألفا كرونباخ) ويمكن توضيحهما كما يلى:

١) طريقة إعادة تطبيق الإختبار :

قامت الباحثة بتطبيق مقياس سلوك الإستقواء على عينة التقنين نفسها (ن =٦٠) مرة ثانية بعد مرور فترة زمنية قدرها أسبوعان من التطبيق الأول، وتم حساب معامل الإرتباط بين درجات الأبعاد والمقياس فى التطبيقين من خلال الجدول التالى رقم (٢):

جدول رقم (٢)

معاملات الإرتباط بين درجات أبعاد المقياس والمقياس فى التطبيقين عند مستوى دلالة٠,٠١.

أبعاد المقياس	معامل الإرتباط	أبعاد المقياس	معامل الإرتباط
مهارة تحديد الأهداف	٠،٧٥١	مهارة تعزيز الذات	٠،٨٤٤
مهارة مراقبة الذات	٠،٧٩٢	مهارة ضبط المثيرات	٠،٨٥٥
مهارة تقييم الذات	٠،٨٥١	**الدرجة الكلية للمقياس**	٠،٨٨٢

يتضح من الجدول السابق رقم (٢) أن جميع قيم معاملات الثبات لأبعاد مقياس مهارات تنظيم الذات بطريقة إعادة التطبيق مرتفعة وهى دالة إحصائياً عند مستوى ٠،٠١، وهذا يعنى تمتع المقياس بدرجة عالية من الثبات تكفى للحكم على صلاحية المقياس لتطبيقه.

٢) معامل ألفا كرونباخ:

قامت الباحثة بتطبيق مقياس مهارات تنظيم الذات على عينة التقنين (ن=٦٠)، ثم حساب قيم معاملات الثبات لأبعاد مقياس مهارات تنظيم الذات والدرجة الكلية للمقياس بطريقة ألفا كرونباخ بهدف معرفة مدى تجانس درجات المقياس من خلال الجدول التالى رقم (٣) :

جدول رقم (٣)

معاملات الثبات لأبعاد مقياس مهارات تنظيم الذات والدرجة الكلية للمقياس بطريقة ألفا كرونباخ

م	أبعاد مقياس مهارات تنظيم الذات	عدد الفقرات	معامل ألفا
١	مهارة تحديد الأهداف	١٠	٠،٨٢١
٢	مهارة مراقبة الذات	٧	٠،٨٤٣
٣	مهارة تقييم الذات	٨	٠،٧٢٩
٤	مهارة تعزيز الذات	٧	٠،٦١٨
٥	مهارة ضبط المثيرات	٥	٠،٧٦٩
٦	الضبط الإنفعالى	٧	٠،٧٩٥
	الدرجة الكلية	٤٤	٠،٨٩٢

يتضح من الجدول السابق رقم (٣) أن جميع قيم معاملات الثبات لأبعاد مقياس مهارات تنظيم الذات بطريقة ألفا كرونباخ معاملات مرتفعة، مما يؤكد على التناسق الداخلى لأبعاد المقياس، كما بلغ معامل الثبات للمقياس (٠،٨٩٢) يقترب من الواحد الصحيح، وهذا يعنى تمتع المقياس بدرجة عالية من الثبات تكفى للحكم على صلاحية المقياس لتطبيقه.

ج) صدق المقياس:

١) صدق المحكمين(الظاهرى)

قامت الباحثة بعرض المقياس فى صورته الأولية على (١٠) محكمين من ذوى الإختصاص فى علم النفس والصحة النفسية والتربية الخاصة، وذلك للحكم على المقياس من حيث الأبعاد، ومدى إنتماء كل عبارة بالبعد الذى تنتمى إليه، ووضوح صياغته اللغوية. وكانت نسب الإتفاق تزيد عن نسبة٨٠%، وهذا يترتب عليه عدم حذف أى فقرات، كما قامت الباحثة بتعديل عدد من الفقرات التى إقترح المحكمين تعديلها من حيث الصياغة وإختصار بعضها وتوضيح ما هو غامض.

٢) الصدق التلازمى (صدق المحك) :

قامت الباحثة بحساب الصدق التلازمى للمقياس على عينة التقنين (ن=٦٠)، وذلك من خلال حساب معاملات الإرتباط بين الدرجة الكلية للمقياس الحالى والدرجة الكلية لمقياس مهارات تنظيم الذات إعداد أمنية مهران(٢٠٢٠)، وقد بلغ معامل الإرتباط بين المقياسين (٠،٧٩٨) وهو دال إحصائياً عند مستوى ٠،٠١، مما يدل على أن المقياس يتمتع بدرجة عالية من الصدق التلازمى.

البرنامج التدريبى (إعداد الباحثة)

يستهدف البرنامج التدريبى تحسين مهارات تنظيم الذات لدى التلاميذ الصم من خلال التدريب على إكتساب مهارات وسلوكيات جديدة.

تعرف الباحثة البرنامج التدريبى بأنه برنامج يتضمن مجموعة من الأنشطة والمهام والفنيات التى تم إختيارها بحيث تناسب خصائص وإحتياجات التلاميذ الصم والتى يتم تدريبهم عليها بهدف تحسين مهارات تنظيم الذات لديهم وذلك خلال جلسات محددة زمنياً ومكانياً (فترة تطبيق البرنامج) من خلال التدريب على فنيات وممارسات مثل (التعلم بالنمذجة، المحاكاة، التعزيز، المناقشة، لعب الأدوار، التعلم التعاونى)، والتى يتم تنفيذها من خلال مجموعة من الجلسات والممارسات، مما يساعد على تحسين مهارات تنظيم الذات لدى التلاميذ الصم.

الهدف العام للبرنامج: تحسين مهارات تنظيم الذات والتى تتمثل فى(مهارة تحديد الأهداف، مهارة مراقبة الذات، مهارة تقييم الذات، مهارة تعزيز الذات، مهارة ضبط الذات) لدى عينة من التلاميذ الصم.

أهمية البرنامج التدريبى:

- يساعد البرنامج التدريبى فى تحسين مهارات تنظيم الذات لدى التلاميذ الصم والتى تتمثل فى (مهارة تحديد الأهداف، مهارة مراقبة الذات، مهارة تقييم الذات، مهارة تعزيز الذات، مهارة ضبط المثيرات).
- يساعد البرنامج التدريبى التلاميذ على مواجهة المواقف الصعبة وإكسابهم طرق جديدة للتغلب على المشكلات التى يواجهونها فى حياتهم اليومية.

مراحل البرنامج التدريبى:

- **مرحلة التحديد:** تم فيها تطبيق الإختبار القبلى لمقياس مهارات تنظيم الذت على التلاميذ الصم، وتم تقسيم عينة الدراسة بطريقة عشوائية إلى مجموعتين ضابطة وتجريبية، وتم ذلك قبل البدء فى تطبيق البرنامج التدريبى.
- **مرحلة البدء:** هى المرحلة التى يحدث خلالها التعارف بين الباحثة وتلاميذ المجموعة التجريبية، ويتم العمل على خلق جو من الود بينهن، والتعريف بالبرنامج وأهدافه وأهميته بالنسبة لهن.

- **مرحلة الإنتقال:** تهدف إلى إلقاء الضوء على مهارات تنظيم الذات وأبعادها الخمسة (مهارة تحديد الأهداف، مهارة مراقبة الذات، مهارة تقييم الذات، مهارة تعزيزالذات، مهارة ضبط المثيرات).
- **مرحلة التدريب:** تهدف إلى تدريب تلاميذ المجموعة التجريبية على مجموعة من الفنيات والإستراتيجيات مثل (الإسترخاء، والتأمل، وتمرينات التنفس، والمسح الجسدى، وإدراك الحواس).
- **مرحلة الإنهاء:** يتم فى هذه المرحلة الوقوف على الأهداف التى توصل إليها البرنامج، وتهيئة تلاميذ المجموعة التجريبية لإنتهاء البرنامج التدريبى.
- **مرحلة التقييم:** يتم فى هذه المرحلة الحكم على مدى فعالية البرنامج التدريبى، وإعادة تطبيق مقياس مهارات تنظيم الذات (قياس بعدى) على أفراد المجموعة التجريبية، وعمل مقارنة بين درجات التلاميذ الصم فى الإختبارين القبلى والبعدى.
- **مرحلة المتابعة:** يتم فى هذه المرحلة التأكد من إستمرارية فعالية البرنامج التدريبى من خلال مقارنة درجات أفراد المجموعة التجريبية على مقياس مهارات تنظيم الذات، وذلك بعد تطبيق البرنامج وبعد فترة المتابعة.

الفنيات المستخدمة فى البرنامج: إستعانت الباحثة بعدد من فنيات البرنامج التدريبى وتتمثل هذه الفنيات كما يلى: (التعلم بالنمذجة، المحاكاة، التعزيز، المناقشة، لعب الأدوار، التعلم التعاونى).

نتائج البحث ومناقشتها:

نتائج الفرض الأول:

ينص الفرض الأول على "توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس مهارات تنظيم الذات فى القياس البعدى لصالح المجموعة التجريبية".

وللتحقق من صحة هذا الفرض قامت الباحثة بحساب مجموع ومتوسطات الرتب لدرجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس مهارات تنظيم الذات وذلك بعد تطبيق البرنامج التدريبى، وقد إستخدمت الباحثة إختبار"مان ويتنى" Mann Whitney Test للكشف عن مدى دلالة الفروق بين المجموعتين، والجدول التالى رقم (٤) يوضح دلالة الفروق

بين متوسطات رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة فى القياس البعدى على مقياس مهارات تنظيم الذات بأبعاده والدرجة الكلية.

جدول رقم (٤)

دلالة الفروق بين متوسطات رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة فى القياس البعدى على مقياس مهارات تنظيم الذات (الأبعاد – الدرجة الكلية)

أبعاد المقياس	نوع المجموعة	العدد	مجموع الرتب	متوسط الرتب	قيمة U	قيمة z	مستوى الدلالة	حجم التأثير	إتجاه الدلالة
مهارة تحديد الأهداف	تجريبية	١٠	١٥٢	١٥،٢	٠,٠٠	٣,٨١	٠،٠١	٠،٦١	المجموعة التجريبية
	ضابطة	١٠	٥٨	٥،٨					
مهارة مراقبة الذات	تجريبية	١٠	١٤٠	١٤	٠,٠٠	٣,٨٠	٠،٠١	٠،٦١	المجموعة التجريبية
	ضابطة	١٠	٧٠	٧					
مهارة تقييم الذات	تجريبية	١٠	١٥٥	١٥،٥	٠,٠٠	٣,٨٣	٠،٠١	٠،٦١	المجموعة التجريبية
	ضابطة	١٠	٥٥	٥،٥					
مهارة تعزيز الذات	تجريبية	١٠	١٤٦	١٤،٦	٠,٠٠	٣,٨١	٠،٠١	٠،٦١	المجموعة التجريبية
	ضابطة	١٠	٦٤	٦،٤					
مهارة ضبط المثيرات	تجريبية	١٠	١٥١	١٥،١	٠,٠٠	٣,٨٠	٠،٠١	٠،٦١	المجموعة التجريبية
	ضابطة	١٠	٥٩	٥،٩					
الدرجة الكلية	تجريبية	١٠	١٥٥	١٥،٥	٠,٠٠	٣,٨٦	٠,٠١	٠،٦١	المجموعة التجريبية
	ضابطة	١٠	٥٥	٥،٥					

يتضح من نتائج الجدول السابق رقم (٤) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس مهارات تنظيم الذات وأبعاده الفرعية (مهارة تحديد الأهداف، مهارة مراقبة الذات، مهارة تقييم الذات، مهارة تعزيز الذات، مهارة ضبط المثيرات) عند مستوى ٠,٠١ فى القياس البعدى، وأن هذه الفروق مرتفعة فى القياس البعدى للمجموعة التجريبية مقارنة بالمجموعة الضابطة، وكانت متوسطات رتب درجات المجموعة التجريبية أكبر من متوسطات رتب درجات المجموعة الضابطة، وذلك يشير إلى إرتفاع مهارات تنظيم الذات لدى أفراد المجموعة التجريبية أى أن الفروق لصالح المجموعة التجريبية.

كما يتضح أن حجم تأثير البرنامج التدريبى فى تنمية مهارات تنظيم الذات للتلاميذ الصم فى كل مهارة من مهارات تنظيم الذات (مهارة تحديد الأهداف، مهارة مراقبة الذات، مهارة تقييم الذات، مهارة تعزيز الذات، مهارة ضبط المثيرات) يبلغ ٠،٦١، مما يشير إلى أن ٦١% من التباين فى مهارات تنظيم الذات يرجع إلى البرنامج الحالى وأن النسبة المتبقية ترجع إلى عوامل أخرى.

وتشير نتائج الفرض الأول إلى تحقق الفرض الأول، وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس مهارات تنظيم الذات لدى التلاميذ الصم فى القياس البعدى لصالح أفراد المجموعة التجريبية.

وتفسر الباحثة هذه النتيجة بتعرض أفراد المجموعة التجريبية دون أفراد المجوعة الضابطة لجلسات البرنامج التدريبى فى تحسين مهارات تنظيم الذات للتلاميذ الصم، حيث أثبتت فعاليته بفنياته والأنشطة والتمارين المستخدمة، وأساليب التعزيز والتقييم المختلفة، وهذا يوضح أن أفراد المجموعة التجريبية أظهروا تحسناً واضحاً بعد إجراء البرنامج التدريبى القائم على اليقظة العقلية حيث تحسنت مهارات تنظيم الذات موضوع الدراسة لدى التلاميذ الصم بدرجة ملحوظة.

نتائج الفرض الثانى:

ينص الفرض الثانى "**توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات المجموعة التجريبية على مقياس مهارات تنظيم الذات فى القياسين القبلى والبعدى لصالح القياس البعدى**".

وللتحقق من صحة هذا الفرض قامت الباحثة بحساب مجموع ومتوسطات الرتب لدرجات أفراد المجموعة التجريبية قبل وبعد تطبيق البرنامج على مقياس مهارات تنظيم الذات، وإستخدمت الباحثة إختبار "ويلكوكسون" Wilcoxon Signed (WS) Rankes Test وقيم "z" للكشف عن الفروق بين القياسين القبلى والبعدى للمجموعة التجريبية، والجدول التالى رقم (٥) يوضح الفروق بين متوسطات رتب درجات المجموعة التجريبية فى القياسين القبلى والبعدى على مقياس مهارات تنظيم الذات بالأبعاد والدرجة الكلية.

جدول رقم (٥)

دلالة الفروق بين متوسطات رتب درجات المجموعة التجريبية فى القياسين القبلى والبعدى على مقياس مهارات تنظيم الذات (الأبعاد – الدرجة الكلية)

أبعاد المقياس	إتجاه فروق الرتب	العدد	مجموع الرتب	متوسط الرتب	قيمة Z	مستوى الدلالة	حجم التأثير	إتجاه الدلالة
مهارة تحديد الأهداف	سلبى				٢,٨٠٥	٠,٠١	٠,٥٨	القياس البعدى
	إيجابى	١٠	٥٥	٥,٥				
مهارة مراقبة الذات	سلبى				٢,٨٠٩	٠,٠١	٠,٥٨	القياس البعدى
	إيجابى	١٠	٥٥	٥,٥				
مهارة تقييم الذات	سلبى				٢,٨١٢	٠,٠١	٠,٥٨	القياس البعدى
	إيجابى	١٠	٥٥	٥,٥				
مهارة تعزيز الذات	سلبى				٢,٨٠٣	٠,٠١	٠,٥٨	القياس البعدى
	إيجابى	١٠	٥٥	٥,٥				
مهارة ضبط المثيرات	سلبى				٢,٨٠٣	٠,٠١	٠,٥٨	القياس البعدى
	إيجابى	١٠	٥٥	٥,٥				
الدرجة الكلية	سلبى				٢,٨٢٦	٠,٠١	٠,٥٨	القياس البعدى
	إيجابى	١٠	٥٥	٥,٥				

يتضح من نتائج الجدول السابق رقم (٥) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية فى القياسين القبلى والبعدى على مقياس مهارات تنظيم الذات وأبعاده الفرعية (مهارة تحديد الأهداف، مهارة مراقبة الذات، مهارة تقييم الذات، مهارة تعزيز الذات، مهارة ضبط المثيرات) عند مستوى ٠,٠١.

كما يتضح أن حجم تأثير البرنامج التدريبى فى تنمية مهارات تنظيم الذات للتلاميذ الصم فى كل مهارة من مهارات تنظيم الذات (مهارة تحديد الأهداف، مهارة مراقبة الذات، مهارة تقييم الذات، مهارة تعزيز الذات، مهارة ضبط المثيرات) يبلغ ٠,٥٨، مما يشير إلى أن ٥٨% من التباين فى مهارات تنظيم الذات يرجع إلى البرنامج الحالى وأن النسبة المتبقية ترجع إلى عوامل أخرى.

وتشير نتائج الفرض الثانى إلى تحقق الفرض الثانى، وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات المجموعة التجريبية فى القياسين القبلى والبعدى على مقياس مهارات تنظيم الذات وأبعاده الفرعية لصالح القياس البعدى.

وتفسر الباحثة هذه النتيجة بتعرض أفراد المجموعة التجريبية دون أفراد المجوعة الضابطة لجلسات البرنامج التدريبى فى تحسين مهارات تنظيم الذات للتلاميذ الصم، وهذا يدل على نجاح فعالية البرنامج التدريبى فى تحسين مهارات تنظيم الذات لدى أفراد المجموعة التجريبية.

مناقشة نتائج الفرض الأول والثانى:

يمكن تفسير نتائج الفرض الأول والثانى فى ضوء جلسات البرنامج الحالى بما تتضمنه من مجموعة من الأنشطة مثل: التعلم بالنمذجة، المحاكاة، التعزيز، المناقشة، لعب الأدوار، التعلم التعاونى ، حيث إتفقت الدراسة الحالية مع نتائج العديد من الدراسات والتى توضح أهمية البرامج التدريبية وأثرها على الصحة النفسية للتلاميذ، والأداء الأكاديمى، وتركيز الإنتباه، وعدم التشتت، وضبط الإنفعالات كدراسة كلاً من: خالد عطيه (٢٠١٧)؛ رحاب المقحم (٢٠١٩)؛ جيهان جودة(٢٠٢١)؛ خديجة القماطى(٢٠٢١)؛ سهام عليوة(٢٠٢٢)؛ طه جبر(٢٠٢٢).

ويسهم البرنامج الحالى فى تحسين مهارات تنظيم الذات لدى التلاميذ الصم من خلال تدريب التلاميذ الصم على تحديد أهدافهم، وتوجيه إنتباههم، والتحكم فى إنفعالاتهم من أجل تحقيق أهدافهم على نحو يكونوا مراقبين لأنفسهم مقيمين لها ومتفاعلين بإيجابية مع مثيرات البيئة الخارجة، ومتجاهلين للأفكار السلبية المحبطة وقادرين على إستبدالها بأفكار إيجابية وأحاديث ذاتية إيجابية، من أجل إنجاز المهام وتحقيق الأهداف التى وضعوها لأنفسهم،

ويمكن تفسير ذلك فى ضوء إعتماد البرنامج الحالى على تدريب أفراد المجموعة التجريبية والذين أظهروا إنخفاض فى درجاتهم على مقياس مهارات تنظيم الذات المطبق فى الدراسة قبل تطبيق البرنامج حيث كانوا يعانون من فاعلية ذاتية منخفضة، صعوبة فى التركيز لكثرة مشتتات ما حولهم، ضعف فى توليد أفكارهم الذاتية، ضعف فى قدرتهم على الإنتباه وممارسة الأنشطة المدرسية، ضعف فى التخطيط والتحكم فى الوقت، ضعف إنجازهم للوصول إلى الأهداف، فهم بحاجة إلى تهيئة بيئة محيطة بهم تساعدهم للوصول إلى هذه الأهداف.

ويرجع نجاح هذا البرنامج التدريبى إلى مكان تطبيقه فى المدرسة، حيث تعتبر المدرسة هي المكان الأول فى التدريب الذى يبدأ فيه التفاعلات بين التلاميذ وأقرانهم وبين التلاميذ والمعلمين، كما أن للمعلمين داخل المدرسة دور فى أن يسهلوا للتلاميذ ممارسة هذه الأنشطة التى تم التدريب عليها خلال جلسات البرنامج، ومن خلال التعزيز الإيجابى للتلاميذ طوال اليوم الدراسى على أدائهم الجيد أثناء ممارسة الأنشطة المختلفة داخل الجلسات، وتشجيعهم على السيطرة على مشاعرهم وأفكارهم وسلوكياتهم السلبية كان له دور إيجابى فى تحسين مهارات تنظيم الذات لدى التلاميذ، ويتفق ذلك مع نتائج دراسة (Cawthon & Garberoglio, 2021) والتي توصلت إلى أن التدريب فى الفصول الدراسية ينعكس على قدرة التلميذ على ضبط إنفعالاته والتحكم فى سلوكياته.

نتائج الفرض الثالث

ينص الفرض الثالث على "**لا توجد فروق بين متوسطات رتب درجات المجموعة التجريبية فى القياسين البعدى والتتبعى على مقياس مهارات تنظيم الذات**".

وللتحقق من صحة هذا الفرض قامت الباحثة بحساب مجموع ومتوسطات الرتب لدرجات أفراد المجموعة التجريبية فى القياسين البعدى والتتبعى على مقياس مهارات تنظيم الذات، وإستخدمت الباحثة إختبار "ويلكوكسون" Wilcoxon Signed (WS) Rankes Test وقيم "z" للكشف عن الفروق بين القياسين البعدى والتتبعى، والجدول التالى رقم (٦) يوضح الفروق بين متوسطات رتب درجات المجموعة التجريبية فى القياسين البعدى والتتبعى على مقياس مهارات تنظيم الذات:

جدول رقم (٦)

دلالة الفروق بين متوسطات رتب درجات المجموعة التجريبية فى القياسين البعدى والتتبعى على مقياس مهارات تنظيم الذات (الأبعاد – الدرجة الكلية)

أبعاد المقياس	إتجاه فروق الرتب	العدد	مجموع الرتب	متوسط الرتب	قيمة Z	مستوى الدلالة
مهارة تحديد الأهداف	سلبى	٣	٦	٢	٠,٦٣٣	غير دالة
	إيجابى	صفر	صفر	صفر		
	محايد	٧				
مهارة مراقبة الذات	سلبى	١	٣	٣	٠,٧٠٧	غير دالة
	إيجابى	٢	٣	١,٥		
	محايد	٧				
مهارة تقييم الذات	سلبى	٥	١٩,٥	٣,٩٠	٠,٩٥٤	غير دالة
	إيجابى	٢	٨,٥٠	٤,٢٥		
	محايد	٣				
مهارة تعزيز الذات	سلبى	٤	١٤	٣,٥	٠,٦٣٢	غير دالة
	إيجابى	٣	١٧,٤٩	٥,٨٣		
	محايد	٣				
مهارة ضبط المثيرات	سلبى	٢	١٢	٦	٠,٥٣٣	غير دالة
	إيجابى	٤	٩	٢,٢٥		
	محايد	٤				
الدرجة الكلية	سلبى	٢	١١,٦	٥,٨٠	٠,٦٤٢	غير دالة
	إيجابى	٤	١٥,٤	٣,٨٥		
	محايد	٤				

يتضح من الجدول السابق (٦) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات المجموعة التجريبية فى القياسين البعدى والتتبعى على مقياس مهارات تنظيم الذات، وكانت قيم (z) للفروق بين متوسطات رتب درجات المجموعة التجريبية فى القياسين البعدى والتتبعى لم تصل إلى مستوى الدلالة الإحصائية على مقياس مهارات تنظيم الذات بأبعاده، وبالتالى الفروق بين متوسطات رتب درجات المجموعة التجريبية فى القياسين(البعدى والتتبعى) غير دالة إحصائياً، مما يشير إلى تحقق الفرض الثالث، وهذا يدل على إستمرار فعالية البرنامج

التدريبى فى تحسين مهارات تنظيم الذات لدى أفراد المجموعة التجريبية الصم، وهذه النتيجة فى مجملها تحقق صحة الفرض الثالث.

ويمكن تفسير هذه النتيجة فى ضوء فعالية البرنامج الحالى حيث قامت الباحثة بتطبيق مقياس مهارات تنظيم الذات بعد تطبيق البرنامج التدريبى على أفراد المجموعة التجريبية (القياس البعدى)، وإعادة تطبيقه مرة أخرى على نفس المجموعة (القياس التتبعى) بعد مدة (شهر) من تطبيق القياس البعدى، وتوصلت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات المجموعة التجريبية فى القياسين البعدى والتتبعى على مقياس مهارات تنظيم الذات، وبالتالى إستمرار فعالية البرنامج التدريبى الحالى فى تحسين مهارات تنظيم الذات لدى المجموعة التجريبية بعد فترة من تطبيق جلسات البرنامج، وهذا يشير إلى بقاء أثر التعلم لدى تلاميذ المجموعة التجريبية، وعليه فإن تطبيق البرنامج التدريبى القائم على اليقظة العقلية على تلاميذ المجموعة التجريبية أدى إلى تحسين مهارات التنظيم الذات حتى بعد مرور شهر من تطبيق البرنامج التدريبى على التلاميذ الصم.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة كلاً من فاطمة عبد الله (٢٠١٤)؛ محمد القرنى (٢٠١٦)؛ هبه محمود(٢٠٢٠) والتى تؤكد نتائجها إستمرارية وفعالية البرامج التدريبية فى تحسين مهارات تنظيم الذات.

وبناءً على ذلك فإن تطبيق البرنامج التدريبى أدى إلى تحسين مهارات تنظيم الذات لدى التلاميذ الصم، حيث تم إنتقال أثر التدريب لما تعلمه تلاميذ المجموعة التجريبية داخل الجلسات، حيث سعى البرنامج فى جميع جلساته إلى دفع التلاميذ الصم إلى نقل الخبرات التى يتم إكتسابها خلال هذه الجلسات إلى مواقف الحياة اليومية، وقد تم ذلك من خلال فنية الواجب المنزلى المطلوبة من التلاميذ بعد إنتهاء كل جلسة، حيث كانت بمثابة تطبيق لما تعلمه وإكتسبه التلاميذ من فنيات وإستراتيجيات ساعدت على تحسين مهارات تنظيم الذات، وساهمت بشكل فعال فى تعميم ما تم تعلمه خلال الجلسات فى مواقف الحياة المختلفة، وتتميز هذه الفنية بكونها الفنية الوحيدة التى إشتركت فى جميع جلسات البرنامج حيث كان تختتم بها فى نهاية كل جلسة، والبدء فى مناقشة التلاميذ بما تم فى الجلسات التالية مما أدى إلى زيادة فعالية البرنامج التدريبى، وكان له أثر فى تحسين مهارات تنظيم الذات لدى التلاميذ الصم.

علاوة على ما سبق فإن ترتيب الجلسات حسب منطقية أهدافها وفنياتها وأنشطتها قد أسهم فى نجاح الجلسات فى تحقيق أهدافها دون شعور التلاميذ الصم بأية أعباء إضافية أثناء

التدريب، وقد لاحظت الباحثة على مدار الجلسات أن أفكار التلاميذ أصبحت أكثر تنظيماً وإنفعالاتهم أكثر إتزاناً، وصرح معظم التلاميذ المشاركين في البرنامج أن ما تعلموه من تحديد الأهداف والمثابرة على تحقيقها فى ضوء خطة محددة سهل عليهم الكثير فى أمور حياتهم بصفة عامة وفى أدائهم الدراسى بشكل خاص، مما عمل ذلك على زيادة شعورهم بالثقة فى قدراتهم عند ممارستهم للتنظيم الذاتى الإيجابى وتجنب الأفكار المحبطة وإستبدالها بأخرى إيجابية.

توصيات البحث:

فى ضوء إجراءات الدراسة، وإطارها النظرى والدراسات السابقة وما توصلت إليه الباحثة من نتائج، يمكن عرض أهم التوصيات على النحو التالى:

١) نشر الوعى بين أفراد المجتمع عن إحتياجات التلاميذ الصم وكيفية التعامل معهم بما يناسب هذه الإحتياجات من خلال وسائل الإعلام.

٢) تشجيع التلاميذ الصم على المشاركة الإيجابية فى الأنشطة التربوية والإجتماعية والثقافية والرياضية فهى تنمى لدى التلاميذ الصم معانى جديدة وتزيد من قدرتهم على التفاعل الإجتماعى.

٣) تدريب التلاميذ الصم على إستراتيجيات مراقبة الذات وتعزيزها من أجل تحصيل دراسى أفضل.

٤) تكرار الدراسة الحالية مع فئات أخرى من ذوى الإحتياجات الخاصة التى تعانى من مشكلات وإضطرابات نفسية فى مختلف المراحل التعليمية للتأكد من فعالية البرنامج.

٥) عقد الندوات والمؤتمرات لتدريب الأخصائيين النفسيين والمعلمين على التواصل الفعال بين التلاميذ الصم وأولياء الأمور للتغلب على المشكلات التى تواجههم.

٦) توعية المعلمين القائمين على تعليم التلاميذ الصم بضرورة تنمية قدرة التلاميذ الصم على تحسين مهارات تنظيم الذات لديهم.

٧) توعية أولياء الأمور بالمشكلات السلوكية لدى أبنائهم وأسبابها وطرق التخلص منها، وعلى الأسرة أن تبذل الجهود فى الإبتعاد عن أساليب المعاملة الغير سوية كالرفض والإهمال والتفرقة والتسلط نظرا لدور الأسرة الفعال فى نمو مفهوم صحى وسوى عن الذات وأن يعملوا على تنمية إتجاهات إيجابية لدى أبنائهم الصم حتى يستطيعوا أن يتقبلو إعاقتهم.

٨) عقد لقاءات يتم فيها تكريم أسر التلاميذ الصم وذلك كنوع من المساندة الإجتماعية لهم.

٩) إجراء المزيد من الدراسات للبرامج التدريبية والإرشادية وكيفية الإستفادة منها فى تحسين مهارات تنظيم الذات لدى التلاميذ الصم فى مختلف المراحل التعليمية.

بحوث مقترحة:

فى ضوء الإطار النظرى والنتائج التى توصلت إليها الباحثة، والتوصيات التى قدمتها، تقترح الباحثة عدداً من البحوث منها:

١) فعالية برنامج تدريبى فى تنمية الدافعية للإنجاز الدراسى لدى التلاميذ الصم.

٢) فعالية برنامج تدريبى فى تحسين التنظيم الانفعالى لدى التلاميذ الصم.

٣) فعالية برنامج تدريبى فى تحسين الوظائف التنفيذية لدى التلاميذ الصم.

٤) العلاقة بين تنظيم الذات ودافعية الإنجاز وأثرها فى التحصيل الدراسى لدى التلاميذ الصم.

٥) فعالية برنامج تدريبى فى خفض قلق المستقبل لدى عينة من المراهقين.

٦) فعالية برنامج قائم على التأمل اليقظ لتنمية مهارات تنظيم الذات فى التخفيف من حدة أعراض الإكتئاب لدى عينة من طلاب الجامعة.

٧) تنظيم الذات وعلاقته بأساليب مواجهة الضغوط النفسية لدى أمهات التلاميذ الصم.

مراجع البحث:

١) إبراهيم الحسينان (٢٠١٠).**إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً فى ضوء نموذج بنتريش وعلاقتها بالتحصيل والتخصص والمستوى والدراسى والأسلوب المفضل للتعلم**، رسالة دكتوراة "غير منشورة"، قسم علم النفس، كلية العلوم الإجتماعية، جامعة الإمام محمد بن سعود، المملكة العربية السعودية.

٢) أحلام العقباوى (٢٠١٠). **سيكولوجية الطفل الأصم برامج الإرشاد وحل المشكلات(العزلة- الإنطواء)**، القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية.

٣) ثامر عبد الرحمن البليهى(٢٠١٩). الإسهامات النسبية لإستراتيجيات التنظيم الذاتى للدافعية ومهارات الإستذكار فى التنبؤ بالإنجاز الأكاديمى، **مجلة الدراسات العربية فى التربية وعلم النفس**، كلية التربية، جامعة القصيم، ١٠٩، ١٩٩- ٢٤٤.

٤) جمال الخطيب(٢٠١٣). **مقدمة فى تعليم الطلبة ذوى الحاجات الخاصة**، عمان، الأردن، دار الفكر ناشرون وموزعون.

٥) جيهان جودة (٢٠٢١). فعالية برنامج تدريبى قائم على إستراتيجيات التنظيم الذاتى الإنفعالى وأثره على خفض قلق التفاعل الإجتماعى لدى الأطفال، **مجلة دراسات فى**

الطفولة والتربية، جامعة أسيوط، كلية التربية للطفولة المبكرة، المجلد(١٧)، العدد(١٧)، ٨٣- ١٥٠.

٦) خالد عطيه (٢٠١٧). فاعلية برنامج معرفى سلوكى فى تحسين مهارات تنظيم الذات لدى التلاميذ المتفوقين من ذوى ص عوبات التعلم بالمرحلة الإبتدائية بمنطقة الحدود الشمالية بالمملكة العربية السعودية، **مجلة الإرشاد النفسى**، جامعة عين شمس، مركز الإرشاد النفسى، المجلد(٥٠)، ٤٠٧- ٤٣٤.

٧) خديجة القماطى (٢٠٢١). **برنامج التدريب على مهارات تنظيم الذات لتحسين الكفاءة الإجتماعية والأكاديمية لتلاميذ الشق الثانى من التعليم الأساسى**، رسالة دكتوراة، كلية البنات، جامعة عين شمس.

٨) رحاب المقحم (٢٠١٩). فاعلية برنامج فنيات النمذجة فى تحسين مهارات تنظيم الذات لدى التلميذات ذوات صعوبات التعلم، **مجلة البحث العلمى فى التربية**، كلية البنات للآداب والعلوم والتربية، جامعة عين شمس، المجلد(١١)، العدد(٢٠).

٩) رشاد موسى(٢٠٠٩). **علم نفس الإعاقة** (ط٣)، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

١٠) زينة صالح (٢٠١٦). **علم نفس الخواص مدخل إلى دراسة ذوى الحاجات الخاصة**. عمان: دار صفاء للنشر والتوزيع.

١١) سامى مرسى (٢٠١٥).**الفاعلية الذاتية لدى ذوى الإعاقة السمعية**، عمان، مؤسسة الوراق للنشر والتوزيع.

١٢) سعيد العزالى (٢٠١١). **تربية وتعليم المعوقين سمعياً**، عمان، الأردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

١٣) سليمان إبراهيم (٢٠١٢). **سيكولوجية الفئات الخاصة رؤية فى إطار علم النفس الإيجابى**. القاهرة: مؤسسة طيبة للنشر والتوزيع.

١٤) سهام عليوة (٢٠٢٢). **فعالية برنامج تدريبى قائم على التنظيم الإنفعالى لتنمية ضبط الذات لدى المراهقين الصم**، رسالة ماجستير، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، القاهرة، ١- ٤٣.

١٥) طه جبر (٢٠٢٢). برنامج قائم على مهارات تنظيم الذات لخفض مستوى السلوك الإندفاعى لأطفال الروضة ذوى إضطراب التحدى الإعتراضى، **مجلة الطفولة والتربية**، كلية رياض الأطفال، جامعة الإسكندرية، المجلد (١٤)، العدد(٤٩)، ٣٥- ٩٤.

١٦) عادل محمد (٢٠٠٤): **دراسات فى سيكولوجية غير العاديين**. القاهرة: دار الرشاد.
١٧) عبد الله الكيلانى وفاروق الروسان (٢٠١٤). **التقويم فى التربية الخاصة**، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.
١٨) عبد المطلب القريطى (٢٠١٤). **ذوو الإعاقة السمعية: تعريفه وخصائصهم وتعليمهم وتأهيلهم**، القاهرة: عالم الكتب.
١٩) عداد وسام (٢٠٢٠). الإعاقة السمعية (أسبابها، وتشخيصها وطرق التأهيل)، **المجلة العربية لعلوم الإعاقة والتأهيل**، المجلد(٤)، العدد(١٣)، ٣٠١- ٣١٤.
٢٠) علياء فكرى، خالد الحجازة (٢٠١٥). **القائد الصغير ومهارات تخطيط الوقت وإدارة الذات**، القاهرة، المجموعة العربية للتدريب والنشر.
٢١) عواطف حسانين(٢٠١٣). **الأطفال المعاقين سمعياً**، القاهرة: المكتبة الأكاديمية.
٢٢) فاطمة عبد الله(٢٠١٤). فعالية التدريس القائم على التنظيم الذاتى للتعلم فى تنمية مهارات الحل الإبداعى للمشكلة لدى أطفال الروضة الموهبين فنياً بمدينة مكة المكرمة، **مجلة كلية التربية**– جامعة الأزهر، المجلد ١، العدد ١٦١، ٤٨- ٩١.
٢٣) فؤاد الجوالده(٢٠١٢). **الإعاقة السمعية** ، عمان: دار الثقافة للنشر والتوزيع.
٢٤) محمد القرنى(٢٠١٦). فاعلية برنامج معرفى سلوكى لتنمية مهارات تنظيم الذات فى التخفيف من حدة أعراض الإكتئاب لدى عينة من المراهقين، **مجلة كلية الآداب والعلوم الإنسانية**، جامعة المنيا، كلية الآداب، المجلد(٨٣)، العدد(٢)، ٤١٠- ٤٧١.
٢٥) محمد عبد الخالق وهدى عوض(٢٠١٣). **الإعاقة السمعية ونظرية العقل**. الرياض: دار الزهراء.
٢٦) محمد عبد الرحمن(٢٠١١). **الإعاقة السمعية (التدخل المبكر والتأهيل)**. الزقازيق: دار الأمل العربى للنشر والتوزيع.
٢٧) هبه محمود(٢٠٢٠).فاعلية برنامج إرشادى معرفى سلوكى لتنمية مهارات تنظيم الذات لدى عينة من تلاميذ المرحلة الإعدادية، جامعة عين شمس، **مجلة الإرشاد النفسى**، العدد(٦١)، ٣٩٨-٤٦٣.
28) Blume, F., Irmer, A., Dirk, J., & Schmiedek, F. (2022). Day‐to‐day variation in students' academic success: The role of self‐regulation, working memory, and achievement goals. *Developmental Science*, 25(6), e13301.

29) Breitwieser, J., Neubauer, A. B., Schmiedek, F., & Brod, G. (2022). Self-regulation prompts promote the achievement of learning goals–but only briefly: Uncovering hidden dynamics in the effects of a psychological intervention. *Learning and Instruction*, 80, 101−560.
30) Cawthon, S. W., & Garberoglio, C. L. (2021). Evidence-based practices in deaf education: A call to center research and evaluation on the experiences of deaf people. *Review of Research in Education*, 45(1), 346-371.
31) Hoyle, R. H., & Dent, A. L. (2017). Developmental trajectories of skills and abilities relevant for self-regulation of learning and performance. *In Handbook of self-regulation of learning and performance* (pp. 49-63). Routledge.
32) Inzlicht, M., Werner, K. M., Briskin, J. L., & Roberts, B. W. (2021). Integrating models of self-regulation. *Annual review of psychology*, 72, 319-345.
33) Kristiyani, T. (2020). *Self-regulated learning: Konsep, implikasi dan tantangannya bagi siswa di Indonesia*. Sanata Dharma University Press.
34) Labuhn, A. S., Zimmerman, B. J., & Hasselhorn, M. (2010). Enhancing students' self-regulation and mathematics performance: The influence of feedback and self-evaluative standards. *Metacognition and learning*, 5(2), 173-194.
35) Malanchini, M., Engelhardt, L. E., Grotzinger, A. D., Harden, K. P., & Tucker-Drob, E. M. (2019). "Same but different": Associations between multiple aspects of self-regulation, cognition, and academic abilities. *Journal of Personality and Social Psychology*, 117(6), 1164.
36) Markazi, L., & Badrigargari, R. (2011). The role of parenting self-efficacy and parenting styles on self-regulation learning in adolescent girls of Tabriz. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 30, 1758-1760.
37) Marschark, M., Machmer, E., Spencer, L. J., Borgna, G., Durkin, A., & Convertino, C. (2018). Language and psychosocial functioning among deaf learners with and without cochlear implants. *The Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 23(1), 28-40.

38) Russell, J. M., Baik, C., Ryan, A. T., & Molloy, E. (2022). Fostering self-regulated learning in higher education: Making self-regulation visible. *Active Learning in Higher Education*, 23(2), 97-113.
39) Schunk, D. H., & Zimmerman, B. J. (Eds.). (2012). *Motivation and self-regulated learning: Theory, research, and applications*. Routledge.
40) Skibo II, M. A. (2016). *Biological Sensitivity to Parental Discipline: The Role of Vagal Tone in the Development of Children's Self-Regulation*. University of Rochester.
41) Vosloo, M., Potgieter, J., Temane, M., Ellis, S., & Khumalo, T. (2013). Validation of the Short Self-Regulation Questionnaire in a group of Black teachers: The SABPA study. *SA Journal of Industrial Psychology*, 39(1), 1-10.
42) Zumbrunn, S., Tadlock, J., & Roberts, E. D. (2011). *Encourage self regulated learning in the classroom.*