فاعلية الذات الانفعالية وعلاقتها بما وراء الذاكرة لدى عينات من الأطفال ذوى صعوبات التعلم الأكاديمية

الباحثة/نورا فرج أحمد أبو خضرة

لدرجة ماجستير الآداب في قسم علم النفس

مقدمة الدراسة :

يعاني بعض الطلبة ذوي صعوبات التعلم ممن لا يلقون العناية المناسبة من صعوبات في التأقلم النفسي والاجتماعي لذلك فإن الاهتمام بالجانب الانفعالي للأفراد ذوي صعوبات التعلم لا يقل أهمية عن الاهتمام بالجانب الأكاديمي؛ فالنجاح في الحياة يتطلب التعامل الجيد مع الناس والتفاعل معهم وتلقي القبول منهم (خزاعلة، الخطيب،٢٠١١) ويوجد العديد من الأطفال في مرحلة التعليم الأساسي يعانون من صعوبات التعلم التي تقف عقبة في سبيل تقدم الطفل في المدرسة، وربما تؤدي إلي الفشل أو التسرب الدراسي إذا لم يتم مواجهتها قبل أن تزداد حدتها، ويصبح من الصعب التعرف عليها، وذلك على الرغم من تمتع هؤلاء الأطفال بإمكانات عقلية وجسمية وحسية وانفعالية مناسبة (علي،٢٠١١)، وتختلف التقديرات حول أعداد ونسب الأطفال ذوي الصعوبات التعليمية اختلافاً كبيرا وذلك بسبب عدم وضوح التعريف من جهة وبسبب عدم توافر اختبارات متفق عليها للتشخيص، ففي حين يعتقد بعضهم أن نسبة حدوث صعوبات التعلم لا تصل إلي ١% يعتقد آخرون أن النسبة قد تصل٢٠% إلا أن النسبة المعتمدة عموما ٣-٥% (الخطيب، الحديدي،٢٠٠٩)، يعاني الأطفال ذوي صعوبات التعلم من انخفاض مستويات توقعاتهم حول امكانية ادارة وفهم وتوظيف مشاعرهم السلبية والايجابية، وأقل فاعلية في التعبير عن مشاعر الخوف والغضب والحزن، وفهم مشاعرا لآخرين والتعبير عنها وهذا ما يشير الي فاعلية الذات الانفعالية (**Cavioni, Grazzani, Ornaghi,2017**)، كذلك يعاني الأطفال ذوي صعوبات التعلم من عدم الوعي بمهارت ماوراء الذاكرة ، ويؤكد ذلك نتائج دراسات تورجسين ١٩٩٧(في: هالاهان، لويد، كوفمان، ٢٠٠٧) والتي أظهرت أن التلاميذ ذوي صعوبات التعلم يمكن أن يعانون من قصور في العديد من مجالات ما وراء المعرفة، واحدي هذه المجالات ما وراء الذاكرة. وعلي الرغم من أهمية المحتوي المعلوماتي الميتا معرفي كجانب معرفي في عمليات

الضبط التنفيذي لمهام التعلم إلا ضعف مستوي الفاعلية الذاتية قد يكون سبب فشل هذه العمليات، وأن نجاح عمليات الإدارة الذاتية لمهام التعلم تتوقف علي حس ميتا معرفي أي معرفة ميتا معرفية وتوقعات إيجابية عن فاعلية الذات، فهناك من المتعلمين من يمتلك القدرة علي التعلم لكنه يمتلك اعتقادات سلبية عن فاعلية الذات عند معالجة مهام التعلم فالجانب المعرفي لن يكون كافيا لحدوث التعلم ما لم يكن هناك اعتقاد ايجابي بقدرة الفرد علي انجاز المهام (دامخي، ٢٠١٥).

مشكلة الدراسة:

يمر الطلاب ذوي صعوبات التعلم بالعديد من خبرات الفشل خلال حياتهم الدراسية والأكاديمية، مما يؤثر علي مدركاتهم حول قدراتهم وإمكاناتهم الشخصية فقد يدرك الطلبة ذوي صعوبات التعلم بوجه عام وذوى صعوبات التعلم الأكاديمية بوجه خاص أن المهام التي توكل إليهم من الصعب القيام بها وانجازها بسبب معتقدات سلبية لديهم تتمثل في انخفاض مستوي فاعلية الذات بوجه عام وعدم القدرة علي تنظيم الانفعالات في المواقف التعليمية.وبالرغم من ذلك فقد تباينت نتائج الدراسات التي اهتمت بدراسة فاعلية الذات الانفعالية عند ذوى صعوبات التعلم، فقد أظهرت نتائج دراسة جيفرسون ولسون (**Jefferson and Wilson,1999**) **إلي** وجود تشابه بين الطلاب العاديين والطلاب ذوى صعوبات التعلم في فاعلية الذات الانفعالية. كذلك كشفت نتائج دراسة بيريرا وفويا(**Pereira and Faria, 2014**) إلي أنه على الرغم من تشابه الأطفال ذوي صعوبات التعلم فى طريقة تحديد مشاعرهم مع الأطفال العاديين إلا أنه توجد بعض الصعوبات في فهم وتنظيم الاستراتيجيات الانفعالية. في حين أظهرت نتائج دراسة مارجليت و زمان (**Margalit and Ziman, 2006**) إلي أن الطلاب ذوي صعوبات التعلم اقل كفاءة ذاتية واقل فاعلية ذاتية اجتماعية، وأكثر سلبية مزاجية مقارنة بنظرائهم الذين لا يعانون من صعوبات تعلم.

كما تباينت نتائج الدراسات التي عنيت بدراسة ما وراء الذاكرة عند ذوى صعوبات التعلم بوجه عام، فقد خلصت دراسة جولد ستين، جولدن (**Goldstein, Golding, 1984**) إلى أن عجز ما وراء الذاكرة يميز الأطفال ذوي صعوبات التعلم بشكل عام. كذلك

أظهرت نتائج دراسة هاريس، جراهام، فريمان(**Harris, Graham, Freeman, 1988**) إلى أن التدريبات علي مكونات ما وراء الذاكرة واستراتيجياتها يمكن أن يحدث تحسن مهم جدا في الأداء عند ذوى صعوبات التعلم. كما كشفت نتائج دراسة يونج ري (**Ying-Ru, 1994**) إلي وجود علاقة بين بعض جوانب ما وراء الذاكرة وبعض مكونات الذاكرة لدي الطلاب ذوي صعوبات التعلم، كما كشف التحليلات إضافية انه علي الرغم من ذلك عدم وجود ارتباطات قوية بين ما وراء الذاكرة والذاكرة لدي العاديين. واختبرت دراسة جرين (**Greene, 1998**) استراتيجيات ما وراء الذاكرة لدي الأنماط الفرعية من صعوبات التعلم (ذوى صعوبات تعلم الحساب، وذوى صعوبات تعلم القراءة، وذوى صعوبات تعلم القراءة والحساب معا) علي مقياس عام لما وراء الذاكرة ومهام واستراتيجيات مراقبة الذاكرة. وأظهرت النتائج انه علي الرغم من ضعف أداء الطلاب الذين يعانون من صعوبات في القراءة والحساب معا في الأداء على مقاييس ما وراء الذاكرة إلا انه لم يلاحظ الاختلافات المتوقعة بينهم وبين الطلاب الذين يعانون من صعوبات في الحساب والطلاب الذين يعانون في صعوبات في القراءة.

وعلى الرغم مما أظهرته نتائج بعض الدراسات من وجود ارتباط بين مكونات ما وراء الذاكرة وفعالية الذات بوجه عام وفعالية الذات الانفعالية بوجه خاص الا انه توجد ندرة في الدراسات العربية والاجنبية التي تناولت العلاقة بين هذه المتغيرات في مجال صعوبات التعلم بوجه عام وصعوبات التعلم الأكاديمية بوجه خاص، ومن هذا المنطلق تتناول الدراسة الحالية فاعلية الذات الانفعالية وما وراء الذاكرة لدي طلاب ذوي صعوبات التعلم

حيث تتلخص مشكلة الدراسة في:

١- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الأنماط الفرعية لصعوبات التعلم والعاديين في متغير فاعلية الذات الانفعالية؟

٢- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الأنماط الفرعية لصعوبات التعلم والعاديين في متغير ما وراء الذاكرة؟

٣- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات أداء الذكور ومتوسطات أداء الإناث ذوى الأنماط الفرعية لصعوبات التعلم في متغيري فاعلية الذات الانفعالية وما وراء الذاكرة؟

٤- هل توجد علاقة بين أبعاد فاعلية الذات الانفعالية وما وراء الذاكرة لدي عينات من الأنماط الفرعية لصعوبات التعلم ؟

أهداف الدراسة

تهدف الدراسة الحالية إلي تحقيق الأهداف التالية:

١- التعرف على الفروق بين الأطفال ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية والأطفال الأسوياء في متغير فاعلية الذات الانفعالية وما وراء الذاكرة.

٢- التعرف على الفروق بين الذكور والإناث ذوى الأنماط الفرعية لصعوبات التعلم في متغير فاعلية الذات الانفعالية وما وراء الذاكرة.

٣- التعرف على مدى إسهام أبعاد فاعلية الذات الانفعالية في التنبؤ بمهارات ما وراء الذاكرة لدى ذوى صعوبات التعلم الأكاديمية.

أهمية الدراسة

تكمن أهمية الدراسة الحالية علي المستوي النظري والمستوي التطبيقي فيما يلي:

أولا: الأهمية النظرية:

تكمن أهمية الدراسة الحالية على المستوى النظري فيما يلي:

١- أهمية دراسة الأطفال ذوى صعوبات التعلم حيث تشير نتائج دراسات عديدة أن الأطفال ذوي صعوبات العلم يمثلون نسبة ليست بقليلة في مجتمع المراحل التعليمية المختلفة وتتزايد من مرحلة إلى أخرى.

٢- أهمية دراسة ما وراء الذاكرة حيث تشير العديد من الدراسات الى ان ما وراء الذاكرة تلعب دورا هاما في معالجة المعلومات وتحسين أداء الذاكرة بطرق مختلفة وتؤثر بالتالي في تعلم الطلبة وانجازهم الأكاديمي، حيث تعد ما وراء الذاكرة من أحد المتطلبات الاساسية الهامة في التعلم،وبدون الاستخدام الامثل لما وراء الذاكرة قد ينشأ عنه العديد من المشكلات الاكاديمية كتدني التحصيل والانجاز المدرسي.

٣- أهمية دراسة فاعلية الذات الانفعالية، حيث تؤدى فاعلية الذات بوجه عام وفاعلية الذات الانفعالية بوجه خاص دورا هاما في تحقيق النجاح الدراسي وخصوصا لدي تلاميذ صعوبات التعلم الذين يعانون من مشكلات تتطلب الثقة في قدراتهم ومهارتهم وادرة انفعالاتهم.

٤- ندرة الدراسات الأجنبية – في حدود علم الباحثة- التي تناولت متغيرات الدراسة (فاعلية الذات الانفعالية وما وراء الذاكرة لدي الأطفال ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية).

ثانيا : الأهمية التطبيقية

تكمن أهمية الدراسة الحالية على المستوى التطبيقي فيما يلي:

١- إمكانية استخدام نتائج الدراسة الحالية كإجراء لتحديد أو تشخيص أو الوقاية المبكرة للأطفال المصابين بصعوبات التعلم الأكاديمية.

٢- في ضوء النتائج التي ستسفر عنها الدراسة يمكن الاستفادة منها في تصميم البرامج الإرشادية التي تسهم في تنمية فاعلية الذات الانفعالية لدى صعوبات التعلم الأكاديمية.

٣- في ضوء النتائج التي ستسفر عنها الدراسة يمكن الاستفادة منها في تصميم البرامج الإرشادية التي تسهم في تنمية مهارات ما وراء الذاكرة لدى ذوى صعوبات التعلم الأكاديمية.

٤- تصميم برامج علاجية مناسبة لعلاج اضطرابات ما وراء الذاكرة وفعالية الذات الانفعالية عند الأطفال صعوبات التعلم الأكاديمية.

مصطلحات الدراسة:

١-صعوبات تعلم القراءة أو عسر القراءة Dyslexia

عرف **(VandenBos, 2015)** صعوبات تعلم القراءة في قاموس الجمعية الأمريكية لعلم النفس بأنها صعوبات تعلم عصبية المنشأ والتي تحدث مشكلات في القراءة والهجاء وكتابة الكلمات وأحياناً في الحساب ويتميز عُسر القراءة بانخفاض القدرة علي معالجة الأصوات وخاصة أثناء الاتصال بين الحروف المكتوبة وأصواتها. وتنقسم عسر

القراءة إلي نوعين وهما عسر القراءة المكتسب والذي يتنج عن خلل دماغي وعسر القراءة التطوري.

٢-صعوبات التعلم الكتابة Agraphia

عرف **(VandenBos, 2015)** صعوبات تعلم الكتابة في قاموس الجمعية الأمريكية لعلم النفس بأنها انخفاض في القدرة على الكتابة نتيجة الخلل العصبي تختلف أشكال صعوبات الكتابة اختلاف كبيراَ ولكنها تشتمل علي مشاكل مع الإملاء والكلمات وأرقام الكتابة أو الرسائل

٣-صعوبات تعلم الحساب Dyscalculia

عرف **(Vanden Bos, 2015)** صعوبات تعلم الحساب في قاموس الجمعية الأمريكية لعلم النفس بأنها ضعف القدرة علي أداء العمليات الحسابية البسيطة التي ينتج عن العجز الخلقي وهو أيضاَ اضطراب نمائي.

تعريف فاعلية الذات الانفعالية Emotional Self-efficacy

هي أحكام ومعتقدات الفرد بقدرته على تمييز الحالة الانفعالية وفهم مشاعر الآخرين، والقدرة علي تحديد التغيرات الايجابية والسلبية بمستوى من الثقة من النفس لقدرته على التكيف مع الأحداث الضاغطة، وكذلك القدرة على تجنب الغضب والإحباط والعواطف السلبية والنجاح في التعبير عن المشاعر الايجابية بطريقة مناسبة ملائمة. **(Adel-hade,2017)**

تعريف ما وراء الذاكرة Meta memory

عرفها فلافيل (٢٠٠٤) كل ما يتعلق بمعلومات عن الذاكرة وما تتضمنه من عمليات التسجيل والتخزين والبحث عن المعلومات، والتدرب على الاستراتيجيات التي تساعدنا على حل مشاكل الذاكرة في أي موقف من مواقف الحياة اليومية

فروض الدراسة:

١- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الأنماط الفرعية لصعوبات التعلم(صعوبات تعلم القراءة- صعوبات تعلم الرياضيات- صعوبات تعلم الكتابة) ونظرائهم العاديين في متغير فاعلية الذات الانفعالية؟

٢- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الأنماط الفرعية لصعوبات التعلم(صعوبات تعلم القراءة- صعوبات تعلم الرياضيات- صعوبات تعلم الكتابة) ونظرائهم العاديين في متغير ما وراء الذاكرة؟

٣- توجد علاقة ارتباطيه ايجابية بين فاعلية الذات الانفعالية وما وراء الذاكرة لدى عينات من ذوى الأنماط الفرعية من صعوبات التعلم الأكاديمية.

٤-توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات أداء الذكور ومتوسطات أداء الإناث ذوى الأنماط الفرعية لصعوبات التعلم (صعوبات تعلم القراءة- صعوبات تعلم الرياضيات- صعوبات تعلم الكتابة) في متغيري فاعلية الذات الانفعالية وما وراء الذاكرة؟

المنهج:

استخدمت الدراسة في الدراسة الحالية المنهج الوصفي الارتباطي ؛ وذلك لمعرفة العلاقة بين درجات فاعلية الذات الانفعالية ودرجات ماوراء الذاكرة لدي الاطفال ذوي الأنماط الفرعية من صعوبات التعلم الاكاديمية، بالإضافة إلى ذلك استخدمت الدراسة المنهج المقارن لتحديد الفروق ومعرفة دلالتها الإحصائية بين ذوي الانماط الفرعية لصعوبات التعلم الاكاديمية ونظرائهم الأسوياء في متغيري الدراسة والفروق بين الانماط الفرعية لصعوبات التعلم في متغيري الدراسة وفقا لمتغيرى النوع.

الإجراءات :

١- مجتمع البحث:

يتكون مجتمع البحث من الأطفال ذوي الانماط الفرعية من صعوبات التعلم (صعوبات تعلم القراءة – صعوبات تعلم الكتابة – صعوبات تعلم الرياضيات) ونظرائهم العاديين في محافظة المنوفية .

العينة وطرق التعرف عليها :

- **المرحلة الأولى :**

استخدمت الباحثة في الدراسة الحالية مجموعة اجراءات للتعرف على الأطفال (ذوي صعوبات تعلم القراءة، وذوي صعوبات تعلم الكتابة، وذوي صعوبات تعلم الرياضيات) ونظرائهم العاديين تتمثل في الآتي:

أ-قامت الباحثة باختيار اثنان من المدارس بمدينة شبين الكوم محافظة المنوفية وهما مدرسة ناصر الابتدائية المشتركة ومدرسة الفجر الابتدائية المشتركة، وتم اختيار العينة من الصفوف الخامس والسادس الابتدائي.

ب- تكونت عينة البحث الحالي من الأطفال ذوي الأنماط الفرعية من صعوبات التعلم الاكاديمية ونظرائهم الأسوياء من عمر ٩-١٢سنة بمحافظة المنوفية.

ويرجع اختيار الأطفال من سن ٩-١٢ ليكون محل الدراسة الحالية لأن البحوث التي أجريت على الذين يعانون بمن صعوبات تعلم كشفت أن الأطفال في هذه المرحلة يعانون من الصعوبات الانفعالية والاجتماعية (**Manassis, 2000**) (**Young ,**)، بالإضافة إلى أن نسب انتشار هذه الصعوبات في هذه الأعمار مرتفعة.

- **المرحلة الثانية :**

في هذه المرحلة تم تطبيق الاختبارات التشخصية الخاصة بالانماط الفرعية لذوي صعوبات تعلم.

وبذلك تكونت عينة الدراسة الحالية من أربعة مجموعات كالآتي:

١-المجموعة الأولى: مجموعة الأطفال ذوي صعوبات تعلم القراءة (ن=١٤: ٦ ذكور و٨ إناث).

٢-المجموعة الثانية: مجموعة الأطفال ذوي صعوبات تعلم الكتابة(ن=١٤: ٧ ذكورو٧ إناث).

٣-المجموعة الثالثة: مجموعة الأطفال ذوي صعوبات تعلم الرياضيات (ن=١٤: ٦ ذكور و ٨إناث).

٤-المجموعة الرابعة: مجموعةالأطفال الأسوياء (ن=١٤: ٧ ذكور و ٧ إناث).

أدوات الدراسة وخصائصها السيكومترية:

تنقسم الأدوات المستخدمة في الدارسة إلي قسمين هما :

١- **الادوات التشخصية** وهي :

اختبار وكسلر لذكاء الأطفال : اعداد ديفيد وكسلر **Wechsler,D**، واقتبسه واعده للبيئة المصرية (مليكه وإسماعيل ،١٩٩٣). ويهدف لقياس نسبة الذكاء الكلية ونسبة الذكاء اللفظية ونسبة الذكاء العملية ،وينقسم إلي قسمين: القسم اللفظي- القسم العملي

اختبار الاستدلال الحسابي اعداد ديفيد وكسلر **Wechsler, D**، واقتبسه واعده للبيئة المصرية (مليكه وإسماعيل ،١٩٩٣) اختبار فرعى من مقياس وكسلر لقياس ذكاء الأطفال، اقتبسه واعده للبيئة العربية إسماعيل ومليكة (١٩٩٣)، يقيس القدرة الرياضية والقدرة على تركيز الانتباه لإجراء عمليات عقلية (مليكة،١٩٩٦). ويتكون المقياس من ١٦ مسألة، وقد أستخدم هذا المقياس بالإضافة إلى درجة تحصليهم في الرياضيات في الدراسة الحالية كمحك لتشخيص الأطفال ذوى العسر الرياضي.

مقياس الفهم القرائي : إعداد المغازي(١٩٩٨)

إعداد المغازي (١٩٩٨) يقيس الفهم القرائي من خلال خمسة أبعاد هي: فهم معنى الكلمة (يقيس تعيين الكلمات المشابهة(١٤ بند)، تعيين الكلمات المضادة(١٤ بندا)، تعيين الكلمات الغريبة(١٤ بندا)، وتصنيف الكلمات(٢٠ بندا)، فهم معنى الجملة(يقيس التوافق بين الكلمات (١٤ زوج من الكلمات تشكل مجموعتين يوصل بينهما الطفل)، تكملة الجمل(١٠ بنود)، استبدال الجملة بكلمة تؤدى معناها(١٠ بنود)، وترتيب الكلمات لتكوين جمل مفيدة(٥ بنود)، معنى الفقرة (يقيس فهم معنى الفقرات (١٠بنود)، ترتيب الجمل لتكوين فقرات مفيدة (٥ بنود)،إدراك العلاقات اللغوية (١٠ بنود)، وإدراك العلاقات اللغوية(١٠ بنود).

اختبار تشخيص العسر الكتابي: إعداد عبد الوهاب كامل (١٩٩٠)

ويهدف إلى: تحديد مظاهر العسر الكتابي من خلال الأداء على: (النسخ- الإملاء – التعبير)، يعطي الاختبار تقييما موضوعيا لأربعة أنواع من اضطرابات العسر الكتابي (موضع اليد أثناء الكتابة – اضطرابات الهجاء –اضطرابات استعمال الفواصل –

اضطرابات شكل الاحرف المكتوبة) ، ويتم تقييم الأداء الكتابي للطفل من خلال هذا الاختبار، وحصر اضطرابات هذا الأداء.

٢-أدوات قياس متغيرات الدراسة :

مقياس فاعلية الذات الانفعالية: من اعداد بوول، وكالتر (**Pool & Qualter, 2012**) وترجمة الباحثة الحالية، اجراءات الترجمة قامت الباحثة بترجمة المقياس ثم عرضه علي متخصص في اللغة الانجليزية ،ثم قامت الباحثة بتطبيق المقياس علي عينة استطلاعية للتأكد من ملائمة صياغة العبارات للأطفال ذوي صعوبات التعلم .

يتكون المقياس في صورته النهائية من ٢٧ بندا تمثل وصفا لفاعلية الذات الانفعالية لدى الأطفال من سن ١١-١٣سنة، ويتضمن المقياس أربعة أبعاد هي: استخدام وادارة الانفعالات، وتحديد وفهم الانفعالات، والتعامل مع انفعالات الآخرين، وادراك الانفعالات من خلال تعبيرات الوجه ولغة الجسد. ويهدف المقياس الى قياس الاعتقدات الذاتية فيما يتعلق بادارة الانفعالات وفهمها واداركها والتعامل معها.

ثبات المقياس:

وقد قامت الباحثة بحساب معامل الثبات علي عينة البحث من خلال معامل الفا كرونباخ و التجزئة النصفية، وبلغ معامل الثبات باستخدام معامل الفا كرونباخ والتجزئة النصفية تم اجراء تصحيح الطول

المجموعة	معامل الفا كرونباخ	التجزئة النصفية
العاديين	**.874**	**.939**
صعوبات تعلم الرياضيات	**.943** . .	**.955**
صعوبات تعلم القراءة	**.827**	**.886**
صعوبات تعلم الكتابة	**.942**	**.930**

صدق المقياس :

قامت الباحثة الحالية باستخدام صدق التكوين لتحقق من صدق المقياس وذلك بتطبيقة علي عينة من الأطفال ن= ٥٦ ممن تتراوح اعمارهم من ٩-١٢ سنة واستخرج معامل الارتباط بين درجات كل بعد بالابعاد الاخري والدرجة الكلية للمقياس وتبين ان

معظم معاملات الارتباط سواء بين الابعاد وبعضها وبين الدرجة الكلية للمقياس دالة احصائيا عند مستوي دلالة (**,000**) وهذا يدل على صدق المقياس .

مقياس ما وراء الذاكرة : إعداد زينب أبو العلا (٢٠١٦)

ويتكون المقياس من (٤٥) عبارة، وتقيس جميعها ماوراء الذاكرة لدي التلميذ ذوي صعوبات التعلم، والإجابة عليه تكون عن طريق الشخص نفسه (نوع من التقرير الذاتي) ويطبق على الاطفال بطريقة فردية ،وأقل درجة علي الاختبار (٤٥) وأعلى درجة (١٣٥)، وتتراوح الاجابة علي عبارات المقياس(دائما– احيانا –لا)،ويتكون من اربعة ابعاد هي الوعي –التشخيص – المراقبة –التنظيم .

ثبات المقياس:

قامت الباحثة الحالية بحساب معامل الثبات علي عينة البحث من خلال معامل الفا كرونباخ والتجزئة النصفية، وبلغ معامل الثبات باستخدام معامل الفا كرونباخ والتجزئة النصفية تم اجراء تصحيح الطول

المجموعة	معامل الفا كرونباخ	التجزئة النصفية
العاديين	**.813**	**.737**
صعوبات تعلم الرياضيات	**.791**	**.730**
صعوبات تعلم القراءة	**.856**	**.570**
صعوبات تعلم الكتابة	**.808**	**.895**

صدق المقياس :

قامت الباحثة باستخدام صدق التكوين لتحقق من صدق المقياس وذلك بتطبيقة على عينة من الاطفال ن= ٥٦ ممن تتراوح اعمارهم من ٩–١٢ سنة واستخرج معامل الارتباط بين درجات كل بعد بالابعاد الاخري والدرجة الكلية للمقياس وتبين ان معظم معاملات الارتباط سواء بين الابعاد وبعضها وبين الدرجة الكلية للمقياس دالة احصائيا عند مستوي دلالة (**,000**) وهذا يدل على صدق المقياس

الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة:

لتحليل بيانات الدراسة واختبار فروضها قامت الباحثة باستخدام اختباركورسكال ولاس للفرض الأول، أما في الفرض الثاني تم استخدام اختباركورسكال ولاس واختبار المتابعة مان

واتني يو، أما الفرض الثالث تم استخدام معاملات ارتباط سبيرمان، اما الفرض الرابع تم استخدام اختبار مان واتني يو.

نتائج الدراسة :

نتائج الفرض الاول ومناقشتها :

ينص هذا الفرض علي توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الأنماط الفرعية لصعوبات التعلم (صعوبات تعلم القراءة– صعوبات تعلم الرياضيات– صعوبات تعلم الكتابة) ونظرائهم العاديين في متغير فاعلية الذات الانفعالية؟

وللتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام اختبار كروسكال والاس لبيان دلالة الفروق بين متوسطات رتب الأنماط الفرعية لصعوبات التعلم (صعوبات تعلم الرياضيات – صعوبات تعلم القراءة –صعوبات تعلم الكتابة) ونظرائهم العاديين في متغير فاعلية الذات الانفعالية يوضح ذلك الجدول التالي:

المجموعة	ن	الابعاد الفرعية للمقياس	متوسط الرتب	كا٢	درجات الحرية	مستوى الدلالة
الأطفال العاديين	١٤	استخدام الانفعالات	٣٧,٠٧	٥,٤٥٢	٣	،١٤٢
الأطفال صعوبات تعلم الرياضيات	١٤		٢٥,٨٦			
الأطفال صعوبات تعلم القراءة	١٤		٢٧,٠٧			
الأطفال صعوبات تعلم الكتابة	١٤		٢٤,٠٠			
الأطفال العاديين	١٤	فهم وتحديد الانفعالات	٣٦,٤٦	٤,٧٩٩	٣	،١٨٧
الأطفال صعوبات تعلم الرياضيات	١٤		٢٤,٢٥			
الأطفال صعوبات تعلم القراءة	١٤		٢٧,٣٩			
الأطفال صعوبات تعلم الكتابة	١٤		٢٥,٨٩			
الأطفال العاديين	١٤	التعامل مع مشاعر	٣٥,٠٤	٤,٠٤٧	٣	،٣٨٤
الأطفال صعوبات تعلم	١٤		٢٦,٠٧			

المجموعة	ن	الابعاد الفرعية للمقياس	متوسط الرتب	كا٢	درجات الحرية	مستوى الدلالة
الرياضيات		الاحرين				
الأطفال صعوبات تعلم القراءة	١٤		٢٦,٠١١			
الأطفال صعوبات تعلم الكتابة	١٤		٢٦,٧٩			
الأطفال العاديين	١٤	إدراك الانفعالات من خلال تعبيرات الوجه	٣٠,٧٩	٨٩٢,	٣	،٨٢٧
الأطفال صعوبات تعلم الرياضيات	١٤		٣٠,١١			
الأطفال صعوبات تعلم القراءة	١٤		٢٥,٨٩			
الأطفال صعوبات تعلم الكتابة	١٤		٢٧,٢١			
الأطفال العاديين	١٤	الدرجة الكلية للمقياس	٣٦,٨٦	٤,٩٥٩	٣	،١٧٥
الأطفال صعوبات تعلم الرياضيات	١٤		٢٥,٦٤			
الأطفال صعوبات تعلم القراءة	١٤		٢٥,٣٤			
الأطفال صعوبات تعلم الكتابة	١٤		٢٥,٠٧			

ويتضح من الجدول السابق عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الأنماط الفرعية لصعوبات التعلم (صعوبات تعلم الرياضيات –صعوبات تعلم القراءة –صعوبات تعلم الكتابة) ونظرائهم العاديين في الأبعاد الفرعية والدرجة الكلية لمتغير فاعلية الذات الانفعالية .

تتفق نتائج هذا الفرض مع نتائج دراسة جيفرسونولسون **(Jefferson & Wilson,1999)** والتي اظهرت وجود تشابه بين الطلاب العاديين وذوي صعوبات التعلم في فاعلية الذات الانفعالية. كما وتتفق مع دراسة بيريراوفويا **Pereira and Faria, (2014)** التي اظهرت نتائجها انه علي الرغم من تشابه الاطفال ذوي صعوبات التعلم بوجه عام في طريقة تحديد مشاعرهم مع الاطفال العاديين إلا انه توجد بعض الصعوبات

في فهم وتنظيم الاستراتيجيات الانفعالية. في حين تختلف نتائج هذا الفرض مع نتائج دراسة يونج ومنسيس

(**Young&Manassis,2000**) والتي اظهرت نتائجها أن الأطفال ذو صعوبات التعلم قد سجلوا انخفاض ملحوظ في القدرة على ادراك الانفعالات بشكل ظاهر، ونتائج دراسة لاكلي (**Lackaye, 2006**) والتي افادت إلي أن ذوي صعوبات التعلم اقل كفاءة ذاتية واقل فاعلية ذاتية اجتماعية وأكثر سلبية مزاجية مقارنة بنظرائهم العاديين ، و نتائج دراسة بلوم وهيث(**Bloom، Heath,2006**)التي اشارت النتائج أن الاطفال ذوي صعوبات التعلم العامة كانوا أقل في إدراك وفهم تعبيرات الوجه مقارنة بصعوبات التعلم اللفظية وغير اللفظية، ونتائج دراسة(**Mavroveli&Ruiz, 2011**) والتي أشارت أيضا إلي انخفاض درجات فاعلية الذات الانفعالية لدي الاطفال ذوي صعوبات التعلم مقارنة بالأطفال العاديين، ونتائج دراسة جال وود(**Gall & wood, 2011**) إلى أن القلق يؤثر سلبا في أداء اختبار الرياضيات لدي الأطفال الذين يعانون من مستويات منخفضة من فاعلية الذات الانفعالية ، ونتائج دراسة ارسلن (**Arslan،2017**) والتي اشارت إلى أن ارتفاع فاعلية الذات الانفعالية يقلل من الضغط التربوي ويزيد من التحصيل الاكاديمي، وتقليل المشكلات السلوكية وتعد فاعلية الذات الانفعالية متغير ايجابي للإنجاز الاكاديمي الناجح في المدرسة..

ومن الناحية النظرية معظم الدراسات المتعلقة بتنظيم الانفعالات تشير إلي أن الاطفال ذوي صعوبات التعلم لديهم القدرة علي تحديد وفهم مشاعرهم الخاصة، كما يمكنهم التعرف علي التعبيرات الانفعالية للاخرين (**Bremejo,2006**)، وأن الاطفال ذوي صعوبات التعلم يعيشون انفعالاتهم وفقا لابعاد السرور والتوتر بنفس الطريقة التي يتعامل بها العاديين، لكن علي الرغم من ذلك فانهم يعانون من بعض المشكلات في تحديد مشاعر معينه(**Pereira and Faria, 2014**). وتري الباحثة أن عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية بين الأنماط الفرعية لذوي صعوبات التعلم (صعوبات تعلم الرياضيات –صعوبات تعلم القراءة –صعوبات تعلم الكتابة) ونظرائهم العاديين يرجع إلي أن الجانب الانفعالي لهؤلاء

الأطفال لم يكتمل وبالتالي فان قدرة الأطفال علي التعبير عن استحدام وفهم وإدراك الانفعالات تكون محدودة . كما ترى الباحثة أن المشكلة الأساسية لهؤلاء الأطفال تكمن في الجانب الأكاديمي أكثر من الجانب الانفعالي ويحمل الأطفال ذوي صعوبات التعلم معتقدات سلبية عن قدراتهم الأكاديمية ويعبرون عن ذلك بطلبهم المساعدة في تحسين مستواهم الاكاديمي .

ثانيا: عرض نتائج الفرض الثاني ومناقشتها:

ينص الفرض توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الأنماط الفرعية لصعوبات التعلم(صعوبات تعلم القراءة– صعوبات تعلم الرياضيات– صعوبات تعلم الكتابة) ونظرائهم العاديين في متغير ما وراء الذاكرة؟

وللتحقق من صحة هذا الفرض ،استخدمت الباحثة اختبار كروسكال والاس لبيان دلالة الفروق بين متوسطات رتب الأنماط الفرعية لصعوبات التعلم (صعوبات تعلم الرياضيات –صعوبات تعلم القراءة –صعوبات تعلم الكتابة) ونظرائهم العاديين في الاداء على اختبار ماوراء الذاكرة. ويوضح جدول نتائج الفروق ذات دلالة إحصائية بين الأنماط الفرعية لصعوبات التعلم (صعوبات تعلم الرياضيات –صعوبات تعلم القراءة –صعوبات تعلم الكتابة) ونظرائهم العاديين في متغير ماوراء الذاكرة .

المجموعة	ن	الابعاد الفرعية لماوراء الذاكرة	متوسط الرتب	كا٢	درجات الحرية	مستوي الدلالة
الأطفال العاديين	١٤	الوعي	٣٧,٢٥	٨,٠٣٠	٣	،٠٤٥
الأطفال صعوبات تعلم الرياضيات	١٤		٢٩,٩٦			
الأطفال صعوبات تعلم القراءة	١٤		٢٦,٦١			
الأطفال صعوبات تعلم الكتابة	١٤		٢٠,١٨			
الأطفال العاديين	١٤	التشخيص	٣٥,١٨	٤,٥٧٠	٣	،٢٠٦
الأطفال صعوبات تعلم الرياضيات	١٤		٢٥,٢١			

المجموعة	ن	الابعاد الفرعية لماوراء الذاكرة	متوسط الرتب	كا٢	درجات الحرية	مستوي الدلالة
الأطفال صعوبات تعلم القراءة	١٤		٣٠,٣٦			
الأطفال صعوبات تعلم الكتابة	١٤		٢٣,٢٥			
الأطفال العاديين	١٤	المراقبة	٣٦,٣٦	٨,٠٤٠	٣	.٠٤٥
الأطفال صعوبات تعلم الرياضيات	١٤		٢٣,٦٨			
الأطفال صعوبات تعلم القراءة	١٤		٣٢,٧٥			
الأطفال صعوبات تعلم الكتابة	١٤		٢١,٣٩			
الأطفال العاديين	١٤	التنظيم	٤٠,٩٦	١٢,٠٧٩	٣	،٠٠٧
الأطفال صعوبات تعلم الرياضيات	١٤		٢٤,٨٩			
الأطفال صعوبات تعلم القراءة	١٤		٢٧,٢٩			
الأطفال صعوبات تعلم الكتابة	١٤		٢٠,٨٦			
الأطفال العاديين	١٤	الدرجة الكلية للمقياس	٣٨,٧٩	٩,٩٩٦	٣	،٠١٩
الأطفال صعوبات تعلم الرياضيات	١٤		٢٥,٦١			
الأطفال صعوبات تعلم القراءة	١٤		٢٩,٧١			
الأطفال صعوبات تعلم الكتابة	١٤		١٩,٨٩			

ويتضح من الجدول السابق وجود فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطات رتب درجات الأطفال العاديين و متوسطات رتب الاطفال ذوي صعوبات التعلم (صعوبا ت تعلم القراءة –صعوبات تعلم الكتابة – صعوبات تعلم الرياضيات) في أبعاد ماوراء الذاكرة (الوعي –المراقبة –التنظيم – الدرجة الكلية) في حين لاتوجد فروق ذات دلالة احصائية بين

متوسطات رتب درجات الأطفال العاديين ومتوسطات رتب الاطفال ذوي صعوبات التعلم (صعوبا ت تعلم القراءة –صعوبات تعلم الكتابة –صعوبات تعلم الرياضيات) في بعد التشخيص.

وبما أن النتائج السابقة لا تعطينا سوي وجود فروق بين الأطفال في المجموعات الأربعة في الأداء علي الابعاد الفرعية لمتغير ماوراء الذاكرة، فإنه يتم إجراء اختبارات متابعة (اختبار مان وانتي) لمعرفة مصدر هذه الفروق بين المجموعات الأربعة. واتضح ذلك :

- توجد فروق ذات دلالة أحصائية بين متوسطات رتب الاطفال ذوى صعوبات تعلم الرياضيات و متوسطات رتب الاطفال العاديين في ابعاد ماوراء الذاكرة(المراقبة –التنظيم –الدرجة الكلية) لصالح العاديين.
- لاتوجد فروق ذات دلالة أحصائية بين متوسطات رتب الاطفال صعوبات تعلم القراءة و متوسطات رتب الاطفال العاديين في ابعاد ماوراء الذاكرة
- توجد فروق ذات دلالة أحصائية بين متوسطات رتب الاطفال ذوى صعوبات تعلم الكتابة و متوسطات رتب الاطفال العاديين في ابعاد ماوراء الذاكرة(الوعي –المراقبة –التنظيم– والدرجة الكلية) لصالح العاديين.
- لا توجد فروق ذات دلالة أحصائية بين متوسطات رتب الاطفال ذوى صعوبات تعلم الرياضيات والقراءة في اي من ابعاد ماورء الذاكرة.
- لا توجد فروق ذات دلالة أحصائية بين متوسطات رتب الاطفال ذوى صعوبات تعلم الرياضيات والكتابة في اي من ابعاد ماورء الذاكرة
- لا توجد فروق ذات دلالة أحصائية بين متوسطات رتب الاطفال ذوى صعوبات تعلم الكتابة و متوسطات رتب الاطفال ذوى صعوبات تعلم القراءة في اي من ابعاد ماورء الذاكرة.

وتتفق نتائج هذا الفرض مع نتائج دراسة بيتش(**pitsch,1982**) التي اشارت إلي وجود فروق ذات دلالة احصائية بين التلاميذ العاديين وذوي صعوبات التعلم في مستويات الاستدعاء وما وراء الذاكرة واستخدام الاستراتيجيات في جميع المهام السمعية والبصرية لصالح التلاميذ العاديين. كما تتفق مع نتائج دراسة جولد ستين ، جولدن(**Goldstein,**

Golding, 1984) والتي خلصت إلي أن عجز ما وراء الذاكرة يميز الأطفال ذوي صعوبات التعلم بشكل عام. وتوجد علاقة بين أداء ما وراء الذاكرة والتحصيل في الرياضيات. . ونتائج دراسة هاريس، جراهام، فريمان(**Harris, Graham &Freeman, 1988**) لتحديد تأثيرات استراتيجيات التدريب الإملائي في ظروف الدراسة علي أداء الطلاب ذوي صعوبات التعلم في ما وراء الذاكرة، أشارت نتائجها إلي أن التدريبات علي مكونات ما وراء الذاكرة والاستراتيجيات يمكن أن يحدث تحسن مهم جدا في الأداء . ونتائج دراسة يونج ري (**Ying-Ru, 1994**) والتي هدفت إلى توضيح العلاقة بين الذاكرة وما وراء الذاكرة لدي الطلاب الذين يعانون من صعوبات التعلم والطلاب العاديين، وأشارت النتائج إلي وجود علاقة بين بعض جوانب ما وراء الذاكرة وبعض مكونات الذاكرة لدي الطلاب ذوي صعوبات التعلم.. ونتائج دراسة جولني(**Gaulteny,1998**) التي واظهرت أن الاطفال العاديين وذوي صعوبات التعلم لا يختلفان فقط في القدرة علي التعلم ولكن في الاستخدام الاستراتيجي وأداء ماوراء الذاكرة. ونتائج دراسة بني خالد(٢٠١٥)والتي توصلتالى وجود فروق ذات دلالة احصائية لصالح المجموعة التجريبية على مقياس ما وراء الذاكرة.

في حين تختلف نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة الكيال (٢٠٠٥) والتي اشارت إلي عدم وجود فروق ذ ات دللالة احصائية بين صعوبات تعلم القراءة وصعوبات تعلم الحساب والعاديين في مكونات ماواء الذاكرة (المكون المعرفي ، المكون التحكمي)ماوراء الذاكرة .

تفسر الباحثة وجود فروق ذات دلالة احصائية بين صعوبات تعلم الرياضيات والعاديين في مهارت ماوراء الذاكرة (المراقبة –التنظيم –الدرجة الكلية لماوراء الذاكرة) يرجع إلي أن الرياضيات كنشاط لحل المشكلات يتطلب تفاعل مكونات ماوراء المعرفة منها تحديد متطلبات المهمة، انتقاء العمليات المعرفية اللازمة لإكمال المهمة، دمج العديد من العمليات في استراتيجية ملائمة، وتوجيه وتقويم الأداء. ويذكر ميلروميرسر(**Miller& Merser,1997**) أن الطلاب الذين ينقصهم الوعي بالمهارات والاستراتيجيات، والمصادر

المطلوبة لأداء مهمة، في استحدام ميكانزمات التنظيم الذاتي الازمة لاكمال المهام ،ومن ثم يعانون من مشكلات في الاداء في الرياضيات (في:الزيات ،٢٠٠٧)

ووجود فروق ذات دلالة احصائية بين صعوبات تعلم الكتابة والعاديين في ابعاد ماوراء الذاكرة (الوعي –المراقبة –التنظيم –الدرجة الكلية) يرجع إلي أن الكتابة مهارة معقدة تتطلب الادراك المعرفي والادراك الحركي والمهارات العقلية والعاطفية، ومهارات ماوراء الذاكرة،كما ترتبط العوامل العقلية المعرفية: وتشير إلي مستوي ذكاء الطالب وقدراته ،واستعدادته العقلية ، وكفاءة وفاعلية عملياته المعرفيةالمتمثلة في: الانتباه– الإدراك – الذاكرة . بالإضافة إلي مدي كفاءة نظام تجهيز المعلومات لديه. وقد اتفقت العديد من الدراسات علي أن طلاب ذوي صعوبات تعلم الكتابة يفتقرون إلي العديد من القدرات النوعية المرتبطة بالكتابة : كالذاكرة البصرية ، والقدرة علي الاسترجاع من الذاكرة ، والقدرة على إدراك العلاقات المكانية(الزيات ،١٩٩٨)

ثالثا: عرض نتائج الفرض الثالث ومناقشتها:

ينص الفرض علي توجد علاقة ارتباطيه ايجابية بين فاعلية الذات الانفعالية وما وراء الذاكرة لدى عينات من ذوى الأنماط الفرعية من صعوبات التعلم الأكاديمية.

المجموعة	ما وراء الذاكرة	الوعي	التشخيص	المراقبة	التنظيم	الدرجة الكلية
العاديين	استخدام الانفعالات	،٠٩٠	-،١٨٠	-،٠٦٥	-،٤٢٥	-،١٤٢
	فهم الانفعالات	،١٦٦	-،٠٤٥	-،١٢٨	-،٥٢٥	-،٢٣٤
	التعامل مع مشاعر الاخرين	،٢٩٠	-,٢٧	،٣٣٨	-,١٨٨	،١٥٧
	ادراك تعبيرات الوجه	،١٣٥	-,٢٤٨	،٠٤٥	-،٥١١	-،٢٣٦
	الدرجة الكلية	،٠٧٨	-,١٤٢	،٠٥١	-،٥١٣	-،١٥٧
صعوبات تعلم الرياضيات	استخدام الانفعالات	،٠٢٤	-،٠٥٣	-،١٥٨	-،٠٠٨	-،٠٢٦
	فهم الانفعالات	-،١٣٦	-،٣٧٨	-،٢٢٥	-٣٢٩،	-،٢١٢
	التعامل مع مشاعر الاخرين	,٠٢١	،٠٧٧	-،٠٦٦	-،٢٦٩	-،٠١١
	ادراك تعبيرات الوجه	-،١٥٣	-،٢٢٨	-،٠٤٦	-،٢٠٠	-،١٣٥
	الدرجة الكلية	،٠٢٣	-،٠٣٩	-،١٢٣	-،٢٠٩	-،٠٢٦
صعوبات تعلم القراءة	استخدام الانفعالات	-,١١٣	,٣٣٩	,١٧٤	,١٠٦	،١٥٨
	فهم الانفعالات	،٠٥١	-،٠٣٨	-،٢٠٩	-،٣٥٣	-،١٧٢
	التعامل مع مشاعر الاخرين	,٠٣٩	,١٧٩	,٢٨٣	,١٢٢	،١٣٤
	ادراك تعبيرات الوجه	,١٧٤	,٢٠٤	,٠٦٩	,١٤٧	،٢٣٧
	الدرجة الكلية	,٠٥٢	,٣٠٥	,٢١٢	,٠٩٩	،٢٠٩
صعوبات تعلم الكتابة	استخدام الانفعالات	،٢٣٣	-,٢٠٩	,١٩٠	,١٠٥	،٠٢٠
	فهم الانفعالات	،٠٠١	-,١٩٨	،١٠٣	-،٣٦	-،٠٨٦
	التعامل مع مشاعر الاخرين	،١٩٦	-،٠٩٤	،٠١١	-،١٩٩	-،٠٤٩
	ادراك تعبيرات الوجه	,٣٩٤	,٠٢٧	,٤٩٤	,٢٤٠	،٣٣٤
	الدرجة الكلية	،٢٤٣	-,١٣٥	,٢٦٥	,٠٧١	،٠٩٣

يتضح من جدول السابق عدم وجود علاقة ذات دلالة احصائية بين فاعلية الذات الانفعالية وما وراء الذكرة لدي الانماط الفرعية لصعوبات التعلم (صعوبات تعلم الرياضيات –صعوبات تعلم القراءة – صعوبات تعلم الكتابة) ونظرائهم العاديين.

بعض الدراسات تناولت العلاقة بين فاعلية الذات العامة وماوراء المعرفة منها دراسة الوطبان (٢٠٠٦) التي تناولت العلاقة بين فاعلية الذات العامة ومهارات ماوراء المعرفة والتي تتمثل في مهارة تحديد الأهداف والخطة ومهارة التحكم والمراقبة والتقويم الذاتي

لدي طلاب الجامعة وتوصلت الي تفوق الطلاب مرتفعي الفاعلية الذاتية علي الطلاب منخفضي الفاعلية الذاتية في مهارت ماوراء المعرفة (تحديد الاهداف –مهاراة التحكم – المراقبة –التقويم الذاتي)

ودراسة دامخي (٢٠١٥) والتي تناولت فاعلية الذات وتمركزها في العمليات الميتامعرفية وخلصت إلى أن المحتوي المعلوماتي الميتا معرفي رغم اهميته كجانب معرفي في عمليات الضبط التنفيذي لمهام التعلم، إلا أن ضعف فاعلية الذات قد يكون فشل في عمليات ماوراء المعرفة.

العسيري، القضاة، البرصان، الصبحيين(٢٠١٧) والتي هدفت الي معرفة العلاقة بين ماوراء الذاكرة وفاعلية الذات وأسفرت النتائج عن وجود علاقة ذات دلالة احصائية بين مهارت ماوراء الذاكرة وفاعلية الذات لدي طلاب الجامعة .

دراسة (**Moores etal , 2006**) هدفت الدراسة الي توضيح دور فاعلية الذات وماوراء المعرفة كموشرات للتعلم، والتي اظهرت وجود علاقة ارتباطية بين فاعلية الذات وماوراء المعرفة

ومن الناحية النظرية معتقدات الطالب الايجابية عن قدراته وإمكاناته تجعله أكثر ثقة في استخدام مهارت ماوراء المعرفة، وخصوصا الطلاب الذين يحملون معتقدات ايجابية عن فاعليتهم الاكاديمية للقيام باي مهمة تعليمية يستخدمون استراتيجيات معرفية وماوراء معرفية أكثر من الطلاب الذين يحملون معتقدات غير ايجابية. الوطبان(٢٠٠٦)

وتفسر الباحثة عدم وجود علاقة بين فاعلية الذات الانفعالية وماوراء الذاكرة لدي الانماط الفرعية لصعوبات التعلم يدل علي أنه لا يوجد تاثير للجانب الانفعالي من فاعلية الذات علي عمليات ماوراء الذاكرة ، ولكن يوجد تاثير لجوانب اخري لفاعلية الذات، كفاعلية الذات الأكاديمية حيث يحمل الأطفال ذوي صعوبات التعلم معتقدات سلبية عن فاعليتهم الأكاديمية، لذلك فمن المتوقع ان تكون هي السبب في اضطراب عمليات ما وراء الذاكرة لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم .

نتائج الفرض الرابع ومناقشتها

ينص الفرض علي توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطات اداء الذكور ومتوسطات اداء الاناث ذوي الأنماط الفرعية لصعوبات التعلم (صعوبا ت تعلم القراءة – صعوبات تعلم الكتابة –صعوبات تعلم الرياضيات) في متغيري فاعللية الذات الانفعالية وما وراء الذاكرة

وللتحقق من صحة هذا الفرض، استخدمت الباحثة اختبار مان ويتني لإيجاد الفروق متوسطات الذكور والاناث بين مجموعات البحث (صعوبات تعلم القراءة–صعوبات تعلم الكتابة– صعوبات تعلم الرياضيات) في متغير فاعلية الذات الانفعالية.

المجموعة	النوع	ن	مصدر المقارنة	متوسط الرتب	مجموع الرتب	U	W	Z	مستوى الدلالة
صعوبات تعلم الرياضيات	ذكور	٦	استخدام الانفعالات	٨,١٧	٤٩,٠٠	٢٠,٠٠٠	٥٦,٠٠٠	،٥١٨	،٦٠٤
	اناث	٨		٧,٠٠	٥٦,٠٠				
	ذكور	٦	فهم الانفعالات	٧,١٧	٤٣,٠٠	٢٢,٠٠٠	٤٣,٠٠٠	،٢٦٤	،٧٩٢
	اناث	٨		٧,٢٥	٦٢,٠٠				
	ذكور	٦	التعامل مع الانفعالات	٩,٥٠	٥٧,٠٠	١٢,٠٠٠	٤٨,٠٠٠	١,٥٦١	،١١٨
	اناث	٨		٦,٠٠	٤٨,٠٠				
	ذكور	٦	ادراك تعبيرات الوجه	٩,٣٣	٥٦,٠٠	١٣,٠٠٠	٤٩,٠٠٠	١,٤٥١	،١٤٧
	اناث	٨		٦,١٣	٤٩,٠٠				
	ذكور	٦	الدرجة الكلية	٨,٧٥	٥٢,٥٠	١٦,٥٠٠	٥٢,٥٠٠	،٩٦٩	،٣٣٢
	اناث	٨		٦,٥٦	٥٢,٥٠				
صعوبات تعلم القراءة	ذكور	٦	استخدام الانفعالات	٧,٥٠	٤٥,٠٠	٢٤,٠٠٠	٦٠,٠٠٠	،٠٠٠	١,٠٠٠
	اناث	٨		٧,٥٠	٦٠,٠٠				
	ذكور	٦	فهم الانفعالات	٧,٠٠	٤٢,٠٠	٢١,٠٠٠	٤٢,٠٠٠	،٣٩٠	،٦٩٦
	اناث	٨		٧,٨٨	٥٥,٠٠				
	ذكور	٦	التعامل مع الانفعالات	٨,٣٣	٥٠,٠٠	١٩,٠٠٠	٥٥,٥٠٠	،٦٥٦	،٥١٢
	اناث	٨		٦,٨٨	٥٥,٠٠				
	ذكور	٦	ادراك تعبيرات الوجه	٨,٢٥	٤٩,٥٠	١٩,٥٠٠	٥٥,٥٠٠	،٦٣١	،٥٤٠
	اناث	٨		٦,٩٤	٥٥,٥٠				
	ذكور	٦	الدرجة الكلية	٧,٥٠	٤٥,٠٠	٢٤,٠٠٠	٦٠,٠٠٠	،٠٠٠	١,٠٠٠
	اناث	٨		٧,٥٠	٦٠,٠٠				
صعوبات تعلم الكتابة	ذكور	٧	استخدام الانفعالات	٦,٥٧	٤٦,٠٠	١٨,٠٠٠	٦٤,٠٠٠	.٨٤٢	،٤٠٠
	اناث	٧		٨,٤٣	٥٩,٠٠				
	ذكور	٧	فهم الانفعالات	٧,٠٠	٤٩,٠٠	٢١,٠٠٠	٤٩,٠٠٠	،٤٥١	،٦٥٢
	اناث	٧		٨,٠٠	٥٦,٠٠				
	ذكور	٧	التعامل مع ٧الانفعالات	٦,٠٠	٤٢,٠٠	١٤,٠٠٠	٤٢,٠٠٠	١,٣٥٥	،١٧٥
	اناث	٧		٩,٠٠	٦٣,٠٠				
	ذكور	٧	ادراك تعبيرات الوجه	٥,٨٦	٤١,٠٠	١٣,٠٠٠	٤١,٠٠٠	١,٤٩١	،١٣٦
	اناث	٧		٩,١٤	٦١,٥٠				
	ذكور	٧	الدرجة الكلية	٦,٢١	٤٣,٠٠	١٥,٥٠٠	٤٣,٥٠٠	١,١٥٣	،٢٤٩
	اناث	٧		٨,٧٩	٦١,٥٠				

يتضح من الجدول السابق عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطات اداء الذكور والاناث ذوي الانماط الفرعية لصعوبات التعلم (صعوبات تعلم الرياضيات –صعوبات تعلم القراءة –صعوبات تعلم الكتابة) في متغير فاعلية الذات الانفعالية .

وتتفق نتائج هذا الفرض مع نتائج دراسة (**Abdel-Hadi,2016**) والتي اشارت الي عدم وجود فروق بين الجنسين في فاعلية الذات الانفعالية . وكذلك نتائج دراسة (**Goroshit and Hen ,2014**) والتي اظهرت تشابة الذكور والإناث في فاعلية الذات الانفعالية ،و نتائج دراسة (**Armum&Chellappan,2016**) التي اشارات الي عدم وجود فروق بين الذكور والاناث في فاعلية الذات الانفعالية

في حين تختلف نتائج دراسة (**Muris,2002**) والتي اشارت أن الإناث لديهم مستوي متدني من فاعلية الذات الانفعالية مقارنة بالذكور . وكذلك نتائج دراسة (**Bandura, Pastorelli, Barbaranelli & Caprara's,1999**)) التي اظهرت أن الذكور لديهم مستوى عالي من فعالية الذات الانفعالية مقارنة بالإناث ويعتقد أن الاختلافات في فاعلية الذات الانفعالية بين الذكور والإناث يرجع الي الاختلافات الثقافية .

وترى الباحثة ان عدم وجود فروق في فاعلية الذات الانفعالية بين الذكور والاناث وذلك لانهم متشابهون في القدرة علي تحديد وفهم وادراك الانفعالات وادراك تعبيرات الوجه وذلك لانهم ينتمون الي ثقافة واحدة، ومرحلة عمرية تتميز بان الخصائص الانفعالية للذكور والاناث متشابهة .

جدول التالي يوضح الفروق بين متوسطات اداء الذكور ومتوسطات اداء الاناث ذوي الأنماط الفرعية لصعوبات التعلم (صعوبا ت تعلم القراءة –صعوبات تعلم الكتابة – صعوبات تعلم الرياضيات) في متغير ما وراء الذكرة

المجموعة	النوع	ن	مصدر المقارنة	متوسط الرتب	مجموع الرتب	u	w	Z	مستوي الدلالة
صعوبات تعلم الرياضيات	ذكور	٦	الوعي	٨,٤٢	٥٠,٥٠	١٨,٥٠٠	٥٤,٥٠٠	،٧١٥	،٤٧٥
	اناث	٨		٦,٨١	٥٤,٥٠				
	ذكور		التشخيص	٩,٧٥	٥٨,٥٠	١٠,٥٠٠	٤٦,٠٠٠	١,٧٤٧	،٠٨١
	اناث			٥,٨١	٤٦,٥٠				
	ذكور		المراقبة	٩,٣٣	٥٦,٠٠	١٣,٠٠٠	٤٩,٠٠٠	١,٤٣١	،١٥٢
	اناث			٦,١٣	٤٩,٠٠				
	ذكور		التنظيم	٧,٢٥	٤٣,٥٠	٢٢,٥٠٠	٤٣,٥٠٠	،١٩٥	،٨٤٦
	اناث			٧,٦٩	٦١,٥٠				
	ذكور		الدرجة الكلية	٩,٠٠	٥٤,٠٠	١٥,٥٠٠	٥١,٠٠٠	١,١٦٣	،٢٤٥
	اناث			٦,٣٨	٥١,٠٠				
صعوبات تعلم القراءة	ذكور	٦	الوعي	٨,٠٨	٤٨,٥٠	٢٠,٥٠٠	٥٦,٥٠٠	،٤٥٣	،٦٥٠
	اناث	٨		٧,٠٧	٥٦,٥٠				
	ذكور		التشخيص	٧,٩٢	٤٧,٥٠	٢١,٥٠٠	٥٧,٥٠٠	،٣٢٦	،٧٤٤
	اناث			٧,١٩	٥٧,٥٠				
	ذكور		المراقبة	٧,٩٢	٤٧,٥٠	٢١,٥٠٠	٥٧,٥٠٠	،٣٢٥	،٧٤٦
	اناث			٧,١٩	٥٧,٥٠				
	ذكور		التنظيم	٨,٢٥	٤٨,٥٠	١٩,٥٠٠	٥٥,٥٠٠	٥٨٣,٠٠	،٥٦٠
	اناث			٦,٩٤	٤٩,٥٠				
	ذكور		الدرجة الكلية	٧,٥٨	٤٥,٥٠	٢٣,٥٠٠	٥٩,٥٠٠	،٠٦٥	،٩٤٨
	اناث			٧,٤٤	٥٩,٥٠				
صعوبات تعلم الكتابة	ذكور	٧	الوعي	٦,٢١	٤٣,٥٠	١٥,٥٠٠	٤٣,٥٠٠	١,١٥٦	،٢٤٨
	اناث	٧		٨,٧٩	٦١,٥٠				
	ذكور		التشحيص	٦,٧٩	٤٧,٥٠	١٩,٥٠٠	٤٧,٥٠٠	،٦٤٢	،٥٢١
	اناث			٨,٢١	٥٧,٥٠				
	ذكور		المراقبة	٥,٩٣	٤١,٥٠	١٣,٥٠٠	٤١,٥٠٠	١,٤٢٤	،١٥٤
	اناث			٩,٠٧	٦٣,٥٠				
	ذكور		التنظيم	٥,٨٦	٤١,٠٠	١٣,٠٠٠	٤١,٠٠٠	١,٤٧٩	،١٣٩
	اناث			٩,١٤	٦٤,٠٠				
	ذكور		الدرجة الكلية	٥,٨٦	٤١,٠٠	١٣,٠٠٠	٤١,٠٠٠	١,٤٦٩	،١٤٢
	اناث			٩,١٤	٦٤,٠٠				

عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطات اداء الذكور والاناث ذوي الانماط الفرعية لصعوبات التعلم (صعوبات تعلم الرياضيات –صعوبات تعلم القراءة – صعوبات تعلم الكتابة) في متغيرما وراء الذاكرة

تتفق نتائج هذا الفرض مع نتائج دراسة **Herlitz, Nilsson & Backman, (1997)** والتي اشارت إلي تشابه الذكور والإناث في مهارت ما وراء الذاكرة ، ونتائج دراسة (بقيعي،٢٠١٢) التي اظهرت عدم وجود فورق ذات دلالة احصائية بين الذكور والإناث علي مقياس ما وراء الذاكرة ،ونتائج دراسة(العسيري واخرون،٢٠١٧) والتي اشارت الي عدم وجود فروق في الدرجة الكلية للمقياس تعزي لمتغير الجنس .

تختلف نتائج هذا الفرض مع دراسة ابوالعلا(٢٠١٦) والتي اشارت نتائجها الي وجود فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطات درجات الذكور والاناث في ماوراء الذاكرة لصالح الذكور.ونتائج دراسة (الجراح ،٢٠٠٩) والتي اشارت الي وجود فروق ذات دلالة احصائية لصالح الإناث .

وتفسر الباحثة عدم وجود فروق بين الذكو والإناث في متغير ماوراء الذاكرة يدل علي أن الطلبة (ذكور وإناث) متشابهون في مهارات ما وراء الذاكرة بشكل عام . ويوضح ويد وريان وداي (**Weed, Ryan &Day1990**) أن ماوراءالذاكرة هي المعرفة الشخصية التي يمتلكها الفرد حول منظومة الذاكرة لديه وتتضمن متغيرات

متغيرات الفرد:وتشمل وعيه الذاتي بمنظومة الذاكرة لديه، وكيفية عملها وعملياتها وتحليل الذاكرة ومهارتها والقدرات المرتبطة بها.

متغيرات المهمة:وتشمل معلومات عن متطلبات التذكر الخاصة بالمهام المختلفة والسعة المحدودة بالنظام لتلبية هذه المتطلبات .

متغيرات الاستراتيجية: وتشمل وعيه بالاسترتيجيات واختيار الاستراتيجية المناسبة لمهمة تذكر معينة وتوظيفها ومراقبة فاعليتها وكفاءة النظام المعرفي.

ويتضح من ذلك أن الوعي بمهام الذاكرة يتأثر بمتغيرات قد تخص الفرد والمهمة والاستراتيجية

التوصيات :

في ضوء ما أسفرت عنه الدراسة من نتائج، يمكن الخروج بمجموعة من التوصيات والمقترحات على النحو التالي:

١- توعية المعلمين بضرورة مهارات ماوراء الذاكرة لدي التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في التعلم

٢- الاهتمام بتنمية مهارات ماوراء الذاكرة للتلاميذ في المرحلة الابتدائية

٣- تصميم برامج مختلفة ومتنوعة لتنمية ماوراء الذاكرة لدي ذوي صعوبات التعلم

الأبحاث المقترحة :

١- فعالية الذات الاكاديمية وعلاقتها بماوراء الذاكرة لدي الطلاب ذوي صعوبات التعلم .

٢- فاعلية الذات الانفعالية لدي عينات مختلفة

٣- الانفعالات السلبية وعلاقتها بماوراء الذاكرة لدي صعوبات التعلم

٤- دراسة العلاقة بين ماوراء الذاكرة والتحصيل الدراسي

المراجع :

ابوالعلا، زينب (٢٠١٦) .مهارات ماوراء الذاكرة وعادات الاستذكار لدى ذوي صعوبات التعلم. مجلة البحث العلمى فى التربية ،١(١٧)،١٩٧-٢٢٠.

بقيعي، نافز(٢٠١٣) .ما وراء الذاكرة والمرونة المعرفية لدى طلبة السنة الجامعية الأولى. مجلة العلوم التربوية والنفسية, ١٤(٣)٣٢٩-٣٨٥.

بنى خالد، حمزة عايد(٢٠١٥) .فعالية برنامج تدريبي يستند لتحسين ما وراء الذاكرة وأثره على تنمية المهارات الأكاديمية لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم. مجلة البحث العلمي في التربية،٤(١٦)٥٧٣-٥٨٦.

الجراح، عبد الناصر(٢٠٠٩). ما وراء الذاكرة لدى عينة من طلبة جامعة اليرموك في ضوء متغيرات الجنس وقلق الاختبار والتحصيل الدراسي . مجلة جامعة الشارقة للعلوم الإنسانية والاجتماعية،٧(١) ٢٧-٥٧.

خزاعلة،أحمد،.الخطيب ،جمال(٢٠١١). المهارات الاجتماعية والانفعالية للطلبة ذوي صعوبات التعلم وعلاقتها ببعض المتغيرات .مجلة العلوم التربوية، ٣٨ ١، ٣٧٢-٣٨٩.

الخطيب، جمال محمد و الحديدي، مني صبحي (٢٠٠٩). المدخل إلى التربية الخاصة. عمان : دار الفكر العربي.

دامخي، ليلي (٢٠١٥).فاعلية الذات بين المحتوي المعلوماتي والعمليات التنفيذية الميتا معرفية. مجلة العلوم التربوية و النفسية، (١٤)، ٢٠٣-٢٢٣.

الزيات، فتحي مصطفي(١٩٨٩). دراسة الخصائص الانفعالية لدي ذوي صعوبات التعلم من تلاميذ المرحلة الابتدائية. مجلة أم القرى للبحوث العلمية،*١(٢)،٤٤٥-٤٩٦.*

الزيات، فتحي مصطفي(٢٠٠٧). قضايا معاصرة في صعوبات التعلم. القاهرة: دار النشر للجامعات

العسيري،محمد؛ القضاة،محمد ؛ البرصان، اسماعيل؛ الصبحيين،علي (٢٠١٧). مهارات ما وراء الذاكرة وعلاقتها بالفاعلية الذاتية لدى طلبة جامعة الملك سعود. مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية،٨(٢٣)٦٨-٩٧.

علي، النوبي محمد(٢٠١١). صعوبات التعلم بين المهارات والاضطرابات .عمان: دار الصفاء للنشر والتوزيع

الكيال،مختار(٢٠٠٥). أثر مقدار معلومات ماوراء الذاكرة في فعالية و تعميم استخدام المتعلم لاستراتيجيات التعلم المعرفية : دراسة تجريبية. مجلة البحوث النفسية والتربوية،٢٠(٣)،١٤٣-٢٠٣.

هالاهان، د. لويد، ج و كوفمان،ج. ويس،م(٢٠٠٧). صعوبات التعلم مفهومها وتطبيقاتها. ترجمة عادل عبد الله محمد. عمان: دار الفكر للنشر والتوزيع

الوطبان، محمد بن سليمان (٢٠٠٦). مهارات ما وراء المعرفة لدي مرتفعي ومنخفضي الذاتية بين طلاب القصيم. رسالة التربية وعلم النفس- السعودية، (٢٧)، ٣٣٥-٣٨٠.

المراجع الأجنبية :

Abdel-Hadi, S. A. (2016). Emotional Self-Efficacy among A Sample of Faculty Members and Its Relation to Gender (Male/Female), Experience, Qualification, and Specialization. International Education Studies,10(1),211-224.

Armum, P& Chellappan, K.(2016) Social and emotional self-efficacy of adolescents: measured and analysed interdependencies within and across academic achievement level. International Journal of Adolescence and Youth,21(3)297-288.

Arslan, N.(2017) Investigating the Relationship between Educational Stress and Emotional Self-Efficacy. Universal Journal of Educational Research 5(10): 1736-1740.

Bandura, A., Pastorelli, C., Barbaranelli, C., &Caprara, G. V. (1999).Self-Efficacy Pathways to Childhood Depression. Journal of Personality and Social Psychology, 76(2), 258

Bloom& Heath.(2006) Recognition, Expression, and Understanding Facial Expressions of Emotion in Adolescents With Nonverbal and General Learning Disabilities. Journal of Learning Disabilities, 43(2) 180–192.

Bremejo, B. (2006). El mundo emocional de las personas com retraso mental. In: Investigació sobre personesamd. Discapacitat intellectual. Ampans. Mutua Intercormacal .Retrived January 20,2018 from the world wide web: http://sid.usal.es/18264/8-4-1

Cavioni, V,. Grazzani, I&Ornaghi, V.(2017) Social and emotional learning for children with Learning Disability: Implications for inclusion.

Flavell, j. (2004). Theory of mind development retrospect and prospect. Merrill Palmer Quarterly, 50(3), 274- 290.

Galla, B& Wood, J.(2012). Emotional self-efficacy moderates anxiety-related impairments in math performance in elementary school-age youth. Personality and Individual Differences,52,118-122.

Gaultney, J.(1998) Utilization deficiencies among children with learning disabilities. Learning & Individual Differences,10(1) 13-16.

Goldstein, D& Golding, J.(1984) Metamemory Ability in Learning Disabled Children with and without a Memory Deficit. University of Pittsburgh.Retrived Nufimbir 10,2018 from the world wide web: https://search.proquest.com/docview/304127742?accountid=178282

Goroshit, M& Hen, M.(2014). Does Emotional Self-efficacy Predict Teachers' Self-efficacy and Empathy ?. Journal of Education and Training Studies, 2(3), 26-32.

Harris,K& Graham,S & Freeman,S.(1988). Effects of Strategy Training on Metamemory Among Learning Disabled Students. Exceptional Children, Vol. 54, No.4, pp. 332-338.

Herlitz, A., Nilsson, L. & Backman, L.(1997). Gender Differences in Episodic Memory. Memory & Cognition, 25, 801-811.https://doi.org/10.1111/j.1468-5930.1992.tb00314.x

Jefferson- Wilson,B.(1999) Community College Students with Learning Disabilities Percept of Emotional Self-Efficacy. .Retrived Nufimbir 25,2018 from the world wide web: https://search.proquest.com/docview/304566680?accountid=178282

Lackaye.(2006) Comparisons of Self-Efficacy, Mood, Effort, and Hope Between Students with Learning Disabilities and Their Non-LD-Matched Peers. The Division for Learning Disabilities of the Council for Exceptional Children, 21(2), 111–121

Mavroveli & -Ruiz.(2011). Trait emotional intelligence influences on academic achievement and school behavior. British Journal of Educational Psychology (2011), 81, 112–134.

Moores,Trevor T.&Chang,J (2006) " Clarifying the Role of Self-Efficacy and Metacognition as Indicators of learning : Construct, Development and Test" The Data Base for Advances in formation Systems.vol,37, N(2&3).

Muris, P. (2002). Relationships between self-efficacy and symptoms of anxiety disorders and depression in a normal adolescent sample. Personality and Individual Differences, 32, 337–348.

Pereiraa,C & Faria,S.(2014). Do you feel what I feel? Emotional development in children with ID .Social and Behavioral Sciences, 165 , 52 – 61.

Pitsch, B (1982) Metamemory : an exploration of self-perceived memory and recall processes among normal and learning disabled children

VandenBos, G.(2015). APA dictionary of psychology, American Psychological Association. http://dx.doi.org/10.1037/14646-000

VanOss, Erin M.(2013). Contributors to Children's Academic and Social-Emotional Self-Efficacy: Examining the Developmental Role of Teacher-Child and Parent-Child Interactions and Beliefs

Weed, K., Ryan, E. B., & Day, J. (1990). Metamemory and attributions as mediators of strategy use and recall. Journal of Educational Psychology, 849-855.

Ying-Ru,m.(1994) Metamemory and memory: A comparison of students with learning disabilities and nondisabled classmates. University of Pittsburgh

https://search.proquest.com/docview/304127742?accountid=178282

Young &Manassis.(2000) Perception of emotions in anxious and learning disabled children. Depression and Anxiety, 12(4) 16-209.