فعالية برنامج تدريبي قائم على مهارات التنظيم الذاتي في التدريب على المشاركة في الفصل لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم

إعداد: / رانيا محمود حامد رشوان

فعالية تدريبي قائم على مهارات التنظيم الذاتي في التدريب على المشاركة في الفصل لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم

إعداد: / رانيا محمود حامد رشوان

مقدمة:

تـُمثل العناية بالطفولة، والاهتمام بها من أهم المؤشرات الدالة على تقدم المجتمع، ولذا يلجأ المسئولون والمخططون إلى تصميم وإعداد برامج تربوية غنية بمهارات تنظيم الذات والمهارات الاجتماعية، والتي تهدف إلى تحسين نموهم الشامل، وإذا كان هذا الحال بالنسبة للأطفال العاديين، فإن الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة، ومنهم ذوى صعوبات التعلم في أمس الحاجة لمثل هذه البرامج، لذا تهتم الدول المتحضرة بدعم ورعاية ذوى الاحتياجات الخاصة شأنهم في ذلك شأن أقرانهم وذويهم من العاديين، ويأتي ذلك من خلال إتاحة فرص التعليم لهم بالقدر الذي تؤهلهم له قدراتهم وإمكاناتهم، والتأكيد على حقهم في الحياة الطبيعية، والعمل في ضوء المساواة وتكافؤ الفرص.

وعلى الرغم من الاهتمام المتزايد لرعاية ذوى صعوبات التعلم وتقديم البرامج الفعالة والمناسبة لاحتياجاتهم حتى يكتسبوا المهارات بفاعلية إلا أن هؤلاء التلاميذ لا يتعلمون باستقلالية؛ لأن لديهم تصورات متدنية عن أدائهم تمنعهم من الوصول إلى الهدف بنجاح، ولاشك أن تحديد الأهداف بوضوح يسهم بفعالية في اكتساب المهارات، وهذا يحدث عند تدريب وتعليم هؤلاء التلاميذ على مهارات تنظيم ذواتهم.

ويُعد افتقار التلاميذ ذوى صعوبات التعلم إلى مهارات تنظيم الذات من الخصائص المميزة لهم، فقد أشار كل من ميثوج (Mithaug (1998, 67 إلى أن التلاميذ غير المنظمين يتسمون ببعض المظاهر التي يمكن ملاحظتها في غرفة الصف، وفي عدم إحضار أدواتهم المدرسية، وعدم الانتباه وغيرها مما يؤدى بهم إلى صعوبات في تعليمهم، كما أكد لينر (Lerner, 1985, 25) أن التلاميذ ذوى صعوبات التعلم يتصرفون باندفاع وتهور في حل مشكلاتهم المدرسية مما يؤدى إلى الإخفاق في الأداء المدرسي، وأن هؤلاء التلاميذ يتكلمون دون تنظيم لأفكارهم ويتصرفون دون مراقبة لإجابتهم الصحيحة، كما إنهم يتوصلون إلى قرارات نهائية سريعة دون إعطاء وقت كافي بين ما يتلقون واستجابتهم.

وتعد برامج التنظيم الذاتي أحد أشكال تعديل السلوك حيث يقوم ذلك على أساس الافتراض بأن الإنسان يستطيع ممارسة السيطرة والتحكم على سلوكه ودوافعه (عبد الستار إبراهيم، ١٩٩٤، ٨٥).

وقد أكدت عديد من الدراسات أن التنظيم الذاتي يمكن تطبيق إجراءاته بفعالية مع فئات عمرية مختلفة ولدى عينات متنوعة ومنهم الأطفال ذوى صعوبات التعلم. ومن هذه الدراسات دراسة، عادل طنوس (١٩٩٤)، رمزى هارون (١٩٩٤)، وإيلر (Iler (1997، ودايلي (Dailey (1999، ودراسة جمال الخطيب (٢٠٠٣)، كما اتفقت نتائج دراسة كل من براتر (Prater (1994 ، ودراسة ديلاباز (Delapaz (1999 على أن التنظيم الذاتي كان له تأثير فعال في خفض بعض المشكلات السلوكية لدى ذوى صعوبات التعلم وتحسين وتطوير مهارات سلوكهم وتحسين تحصيلهم الدراسي والقراءة وتطوير اللغة المكتوبة.

وتُعد المشاركة في الفصل Participation in Classroom من الموضوعات التي حظيت على انتباه كثير من الباحثين وخاصة في البيئة الأجنبية ذلك لأنها ضرورية لعملية التعلم، وفي هذا السياق توصلت دراسة ويست (Weast (1996 إلى أن الطلاب الذين يشاركون في مناقشات حجرة الدراسة يتعلمون أكثر من الذين لا يشاركون، وأكد كب من ويفر، وكى Weaver & Qi (2005, p.570) على أن الاندماج النشط في عملية التعلم عن طريق المشاركة في الفصل ينمى التفكير الناقد، ويساعد على الاحتفاظ بالمعلومات، وأشارت نتائج دراسة عزت عبد الحميد حسن (٢٠٠٧) أن المشاركة في الفصل تنمى الابتكارية والمستويات العليا للتفكير لدى التلاميذ، كما أن لها تأثير ايجابي على تحصيلهم الدراسي

وتجعلهم أكثر نشاطا في العملية التعليمية، بالإضافة إلى أنها تقوى مهارات التحدث العامة، وتؤثر ايجابيًا على مستوى استمتاع التلاميذ بالتعلم.

إلا أن بعض الطلاب يتجنبون المشاركة في الفصل خوفًا من الوقوع في الأخطاء، ولتدنى مستواهم التحصيلي، ومعاناتهم من صعوبات في التعلم، ومن هنا فعلى المعلمين خلق بيئة مساندة بحجرة الدراسة التي تساعد هؤلاء الطلاب على التخلص من هذا الخوف والإقدام على المشاركة في الفصل، فالطلاب يتعلمون أكثر عندما يأخذون دورًا فعالاً في التعلم بأنفسهم عن طريق اندماجهم في مشاركات ومناقشات الفصل بدلاً من أن يكونوا مستقبلين سلبيين للمعرفة من المعلمين.

وأكد كل من دانسر وكامفونياس Dancer & Kanivounias (2005, 445) على أن المشاركة في الفصل مطلب عام للعديد من المقررات الدراسية، نظرًا لأن الطلاب الذين يندمجون في مجموعات نقاش صغيرة يكونون أكثر احتمالاً لفهم المواد الدراسية وهم جالسون في حجرة الدراسة باستخدام المشاركة.

وأشارت نتائج دراسة كل من سبانسكى وبجورنسن Scepansky & Bjornsen (2003)، ودراسة عزت عبد الحميد حسن، وأبو المجد إبراهيم الشوربجي (٢٠٠٥) إلي أن هناك علاقة موجبة بين المشاركة في الفصل، والتحصيل الدراسي لدى الطلاب.

وأشار نون Nunn (1996, p.243) إلي أن المعلمين يمكن أن يصلوا إلى ذلك عن طريق مدح الطلاب، وطرح أسئلة عليهم، وحثهم على التعاون، كما عليه استخدام أسماء الطلاب و محاولة الطالب للإجابات.

اقترح مورجانت Morganett (1991, p.264-260) ثلاثة عناصر أساسية لزيادة مشاركة التلاميذ ذوى صعوبات التعلم في الفصل واندماجهم فيه، وهى كما يلي:

١) أن يتعلم الطلاب بطريقة فردية وجماعية.

٢) أن يظهر المعلمون اهتمامهم بتعلم الطلاب، ويبذلون المزيد من الجهد الضروري لمساعدتهم على التعلم.

٣) تزويد الطلاب بالمساندة، وخلق بيئة مساندة بحجرة الدراسة التي تساعد على تحفيز الطلاب على التعلم وتحثهم على المشاركة في أنشطة حجرة الدراسة.

ونظرًا لعدم وجود دراسة عربية تناولت متغيرات المشاركة في الفصل والتنظيم الذاتي لذوى صعوبات التعلم، فهناك حاجة إلى إجراء مثل هذا البحث في البيئة العربية، حيث يسهم هذا البحث في محاولة اندماج، وتفاعل التلاميذ ذوى صعوبات التعلم ومشاركتهم في حجرة الدراسة عن طريق برنامج تدريبي قائم على مهارات التنظيم الذاتي لديهم لعل ذلك يؤدى إلى علاج مشكلاتهم المتعددة، وزيادة تحصيلهم الدراسي نتيجة خلق بيئة مساندة لهم داخل حجرة الدراسة أو فتح أفاق جديدة من قبل الباحثين يمكن ارتيادها لمحاولة الاهتمام بهذه الفئة مع كثرة وجودهم في مدارسنا في الوقت الحاضر.

مشكلة البحث:

شعرت الباحثة بمشكلة الدراسة وحاولت بلورتها إلى حيز الواقع، وذلك من خلال ما أسفرت عنه نتائج الدراسة الاستطلاعية التي قامت بها محاولة منها الوقوف على إجابة عن السؤال الذي شعرت به مرات متكررة خلال تدريبها لحالات من التلاميذ ذوى صعوبات التعلم ببعض مراكز بمدينة الإسكندرية، ويتبلور هذا السؤال فيمل يلي: لماذا يفشل بعض التلاميذ وخاصة من ذوى صعوبات التعلم في المشاركة في الفصل؟

وقد تم عرض هذا السؤال على عينة من المعلمين الذين يقومون بالتدريس لهذه الفئة من التلاميذ ببعض المدارس الابتدائية بمنطقة سيدي بشر بمدينة الإسكندرية وقد بلغ عددهم (٣٠) معلما ومعلمة،

وبتحليل استجابتهم تم التوصيل إلى مجموعة من العوامل المسئولة عن عدم مشاركة التلاميذ ذوى صعوبات التعلم في الفصل ومنها:

١) خوف بعض التلاميذ من سخرية إقرانهم.
٢) كبر حجم الفصل (ارتفاع كثافته) يعوق مشاركة بعض الطلاب، حيث تصل بعض الفصول من ٤٥-٦٠ تلميذا في الفصل.
٣) بعض المعلمين ينقصهم مهارة تسهيل المشاركة للتلاميذ.
٤) التنظيم التقليدي بحجرة الدراسة قد يحد من الابتكارية ويعوق التبادل الفعال للأفكار بين التلاميذ في الفصل.
٥) عدم اهتمام التلاميذ بالمادة الدراسية.
٦) انطوائية بعض التلاميذ وانخفاض ميولهم للمشاركة.
٧) عدم أخذ بعض التلاميذ كفايتهم من النوم في الليلة السابقة.
٨) إصابة بعض التلاميذ ببعض الأمراض كالسكر، النزلات الشعبية، الربو، والحمى الروماتيزمية.

وقد هدفت دراسة هوارد، وهنى (1998) Howard & Henney إلى التعرف على أسباب المشاركة وعدم المشاركة في مناقشات الفصل لدى عينة قوامها (٢٧١١) طالبا وطالبة بجامعة انديانا، طبق عليهم استبان المشاركة، وعدم المشاركة في مناقشات الفصل، واستخدمت هذه الدراسة الطرق الثلاث للبحث (الملاحظة، والمقابلة، والمسح)، وأشارت نتائج تحليل الانحدار والتباين إلى ما يلي:

١) وجود فروق بين الذكور والإناث في المشاركة في مناقشات الفصل لصالح الإناث.
٢) وجود تأثير ايجابي لعمر الطالب على مشاركته في مناقشات الفصل.
٣) أن فصول المعلمات بها معدلات أعلى من المشاركة في المناقشات، ومتوسط أعلى للتفاعل الكلى لكل طالب (أو طالبة) في الفصل مقارنة بفصول المعلمين.
٤) وجود تأثير سلبي لحجم الفصل (كثافة الفصل) على المشاركة في مناقشات الفصل.

كما أكدت نتائج عديد من الدارسات مثل دراسة شي (2001) She، فوست (2001) Faust، ماك - انيموينى، ماك - انيموينى، ومارش (1997) Mc- Inerney, Mc-lnerney & March على أن جنس المعلم (معلم / معلمة)، وجنس الطالب (ذكور، إناث) تعد من المتغيرات الهامة المسئولة عن المشاركة داخل الفصل.

وتُعد برامج التدريب على التنظيم الذاتي إحدى التطبيقات الفعالة في إحراز نتائج متميزة عديد من المجالات الأكاديمية للطلاب ذوي العجز المتعلم، وهذا ما أشارت إليه نتائج الدراسات عديدة، منها دراسة كل من: جرهام، وهاريس (1989) Graham & Harris, شونك وشوارتز Schunk & Schwartz (1993)، ودراسة سوسن إبراهيم شلبى (٢٠٠٠)، أشارت نتائج دراسة جارسيا، وبنترتش Garcia & pintrich (1991) إلى أن تدريب الطلاب على التعلم المنظم ذاتيًا (إدارة الجهد، المراقبة الذاتية) يؤدى إلى مستويات أعلى من الدافعية، وارتباطات إدراكية أو معرفية أعمق، وإيمان الطالب بمقدرته على توجيه تعلمه، والسيادة تقود على الأرجح لمستويات أعلى من التعلم المنظم ذاتيًا.

كما أشارت عديد من الدراسات إلى أن التعلم المنظم ذاتيًا يعد أحد الأهداف التربوية التي تعمل على تحسين عملية التعلم لدى الطلاب ذوى صعوبات التعلم، وذلك من خلال استخدام المتعلمين لتكنيكات تعليمية، واستراتيجيات التعلم المعرفية، والدافعية في مواقف التعلم في سياقات متنوعة، حيث أكدت نتائج دراسة جرهام وهاريس (1994) Graham & Harris أن الطلاب ذوى صعوبات التعلم لديهم إدراكات ذاتية أقل عن قدراتهم، وتوقعات تحصيل أقل، وأنهم أقل إدراكًا لكفاءتهم، حيث يميلون إلى عزو سلوكهم أو أدائهم إلى عوامل خارج أمكانتهم، مثل طبيعة المهمة (سهولة- صعوبة، والحظ أو الصدفة).

وأشار بنترتش (Pintrich (1995, 7 على أن أهمية التعلم المنظم ذاتيا تكمن فيما يلي:
١) الطلاب يمكن أن يتعلموا لكي يصبحوا متعلمين منظمين ذاتيا أثناء الدراسة.
٢) التعلم المنظم ذاتيا يكون موجها نحو أهداف التعلم.
٣) التعلم المنظم ذاتيا يمكن أن يتعلمه الفرد في آية مرحلة عمرية.
٤) التعلم المنظم ذاتيا قابلا للتعليم في سياقات متنوعة.

وأكد جراهام وهاريس (Graham & Harris (1989, p.354 على أهمية التعلم المنظم ذاتيًا مع الطلاب ذوى الاحتياجات الخاصة فهي تركز على العمليات المعرفية اللازمة لفهم متطلبات المهمة، واستخدام المداخل الإستراتيجية، وتدعيم الاحتفاظ بتسجيلات عن العمل.

وقد وجد أن التلاميذ ذوى صعوبات التعلم يظهرون خصائص كثيرة ومتنوعة، وتتميز بأنها متفاوتة ومتغايرة لا يجمع بينها شيء منظم ذلك أن كل تلميذ ذو صعوبة تعلم هو شخصية فريدة تظهر عليه الصعوبة في مجال دون غيره، ولذا لا توجد مجموعة من الخصائص تتوافر في جميع التلاميذ ذوى صعوبات التعلم، فبعضهم تظهر الصعوبات لديهم في المجال الأكاديمي، والبعض الأخر تظهر لديهم في المجال الاجتماعي، وبعضهم في المجال اللغوي، وآخرين في المجال الحركي (راضى الوقفي، ٢٠٠٠، ص ٤٥).

وأشارت نتائج بعض الدراسات على أن برامج التنظيم الذاتي مع التلاميذ ذوى صعوبات التعلم كان لها دورًا فعالًا في زيادة مدى انتباه التلاميذ للمهمة، وزيادة التحصيل الدراسي، وتطوير مهارات السلوك، ومن هذه الدراسات: دراسة ساندر (Sander (1991، بارتر (Prater (1994، وليود Lioyd (1998).

وعلى الرغم من وجود العديد من الدراسات الأجنبية والعربية التي تناولت خصائص التلاميذ ذوى صعوبات التعلم إلا إنه مازالت هناك ندرة في إعداد وتطوير برامج تعليمية وعلاجية؛ لتنمية مهارات تنظيم الذات لهؤلاء التلاميذ ذوى صعوبات التعلم، لذا تحاول الدراسة الحالية التصدي لإحدى مشكلات التلاميذ ذوى صعوبات التعلم والتي تمثل في عدم مشاركتهم في الفصل مما يعوق تعلمهم، وذلك من خلال تدريبهم على بعض مهارات التنظيم الذاتي من خلال برنامج تدريبي.

ويمكن صياغة مشكلة البحث في الأسئلة التالية:

١) ما فعالية برنامج تدريبي قائم على مهارات التنظيم الذاتي في التدريب على المشاركة في الفصل لدى تلاميذ الصف الخامس المرحلة الابتدائية من ذوى صعوبات التعلم الأكاديمية؟
٢) ما تأثير متغير النوع (ذكور - إناث) في التدريب علي المشاركة في الفصل لدى تلاميذ الصف الخامس المرحلة الابتدائية من ذوى صعوبات التعلم الأكاديمية.
٣) ما استمرارية البرنامج التدريبي القائم على مهارات التنظيم الذاتي في التدريب على المشاركة في الفصل لدى تلاميذ الصف الخامس المرحلة الابتدائية ذوى صعوبات التعلم الأكاديمية، وذلك بعد شهر من تطبيقه؟

منهج البحث:

المنهج المستخدم في البحث هو المنهج شبه التجريبي ذو التصميم التجريبي للمجموعة الواحدة مع القياسات المتكررة (القبلية، والبعدية والتتبعية) لمقياس المشاركة في الفصل.

عينة البحث:

تكونت هذه العينة من(٢٠) تلميذًا وتلميذة بواقع (١٠) إناث و(١٠) ذكور بالصف الخامس الابتدائي، تم استخلاصهم من عينة كلية قوامها (٥٧٥) تلميذًا وتلميذة بمدرسة سيدي بشر الابتدائية بإدارة المنتزه التعليمية محافظة الإسكندرية، وتراوحت أعمارهم ما بين (١٠-١١) سنة بمتوسط عمري (١٠.٤٦) سنه وانحراف معياري (±٠.٢٤)، وقد تم اختيارهم بحيث لا يقل مستوى الذكاء عن المتوسط،

وألا يكون التلميذ مصابا بأي إصابات عضوية، ولا يُعاني من تعدد الإعاقات بمعنى ألا يصاحب صعوبات التعلم أي إعاقة أخرى كالإصابة المخية أو ضعف السمع أو تأخر نمو اللغة.

أهداف البحث:

١) تقويم فعالية برنامج التدريبي القائم على مهارات التنظيم الذاتي في التدريب على المشاركة في الفصل لدى تلاميذ الصف الخامس المرحلة الابتدائية من ذوى صعوبات التعلم الأكاديمي.
٢) الكشف عن الفروق في المشاركة في الفصل لدى تلاميذ الصف الخامس المرحلة الابتدائية من ذوى صعوبات التعلم الأكاديمي تبعًا لمتغير النوع (ذكور / إناث).
٣) تقويم استمرارية البرنامج التدريبي القائم على مهارات التنظيم الذاتي في التدريب على المشاركة في الفصل لدى تلاميذ ذوى صعوبات التعلم الأكاديمية وذلك بعد شهر من تطبيقه؟

أهمية البحث:

تتمثل أهمية البحث فيما يلي:

أولا: الأهمية النظرية:

١) يستمد البحث الحالي أهميته من تناوله متغيرات تعد في حدود علم الباحثة قليلة في تناولها بالبحث، وتتمثل في متغير التنظيم الذاتي، والمشاركة في الفصل باعتبارهما من المكونات الأساسية في التعلم.
٢) وجود ظاهرة يتزايد حجمها يومًا بعد يوم وقد اختلف الباحثون والعلماء في أسبابها وتعريفها فهي مازالت مبهمة وتحتاج للمزيد من الدراسات والبحوث، وهى ظاهرة صعوبات التعلم الأكاديمي، ومازال الميدان بكرًا، ويتسع للعديد من الدراسات التي من الممكن أن تفتح أفاقًا جديدة للدراسات والبحوث.
٣) كما تظهر أهمية البحث من خلال اهتمامه بمشاركة التلاميذ ذوى صعوبات التعلم في العملية التعليمية، فمعظم الدراسات التي أجريت في هذا المجال اهتمت بالجوانب الأكاديمية والتحصيل الدراسي فقط دون التركيز على مشاركة التلميذ داخل الفصل.

ثانيًا: الأهمية التطبيقية:

١) إعداد وتصميم برنامج تدريبي يمكن أن يعد نموذجًا يستخدمه بعض المتخصصين في مجال التربية الخاصة غرف مصادر صعوبات التعلم لتطوير مهارات التنظيم الذاتي للتلاميذ ذوى صعوبات التعلم مما ينعكس إيجابيا على إكسابهم مهارات تساعدهم على التعلم والتحكم بسلوكهم.
٢) تسهم نتائج البحث في استفادة القائمين على أمر رعاية وتربية وتعليم هؤلاء التلاميذ من ذوى صعوبات التعلم في استخدام أساليب وطرق تعليم جديدة "كالتنظيم الذاتي والمشاركة في الفصل" لعلاج نواحي القصور لديهم.
٣) يسهم البحث في تقديم أداة مضبوطة لتقدير المشاركة داخل الفصل الدراسي لدي تلاميذ المرحلة الابتدائية من ذوي صعوبات التعلم.

فروض البحث:

١) توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي رتب درجات التلاميذ عينة البحث بين القبلي والبعدي لمحاور المشاركة في الفصل (الابتعاد عن المشاركة، القدرة على المشاركة، الحافز للمشاركة، مدى المشاركة)، ومجموعها الكلي تبعاً لفعالية البرنامج التدريبي القائم على مهارات التنظيم الذاتي، وذلك لصالح القياس البعدي.
٢) لا توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي رتب درجات كل من الذكور والإناث بالمجموعة التجريبية في القياس البعدي لمحاور المشاركة في الفصل (الابتعاد عن المشاركة، القدرة على المشاركة، الحافز للمشاركة، مدى المشاركة)، ومجموعها الكلي تبعًا لفعالية البرنامج التدريبي القائم على مهارات التنظيم الذاتي.

٣) لا توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي رتب درجات التلاميذ عينة البحث بين القياسين البعدي والتتبعي لمحاور المشاركة في الفصل (الابتعاد عن المشاركة، القدرة على المشاركة، الحافز للمشاركة، مدى المشاركة)، ومجموعها الكلي تبعاً لفعالية البرنامج التدريبي القائم على مهارات التنظيم الذاتي واستمرارية تأثيره.

مصطلحات البحث:

١) الفعالية Effectiveness:

عرف كمال عبد الحميد زيتون (٢٠٠٥، ١٦٥) الفعالية بأنها تقرير ما إذا كان البرنامج يحقق بدرجة مرضية أهدافه المحددة عندما يطبق على أولئك الذين أعد البرنامج من أجلهم وهو القدرة على انجاز الأهداف أو المدخلات لبلوغ النتائج المرجوة والوصول إليها بأقصى حد ممكن.

وتعرفها الباحثة الفعالية إجرائيا بأنها "مدى تحقيق البرنامج لأهدافه عندما يطبق على العينة التي أعد البرنامج من أجلها وإذا تحققت أهداف البرنامج فيمكن وصفه بأنه برنامج فعال".

٢) البرنامج التدريبي Training Program:

عرف حامد عبد السلام زهران (٢٠٠٥، ٢٣) البرنامج التدريبي بأنه هو البرنامج المخطط المنظم في ضوء أسس علمية؛ لتقديم الخدمات الإرشادية المباشرة وغير المباشرة فرديًا وجماعيًا لجميع من تضمنهم المؤسسة (المدرسة مثلاً) بهدف مساعدتهم في تحقيق النمو السوي، والقيام بالاختيار الواعي المتعقل؛ لتحقيق التوافق النفسي داخل المؤسسة (المدرسة مثلاً)، وخارجها ويقوم بتخطيطه وتنفيذه وتقسيمه لجنة وفريق من المسئولين المؤهلين.

وتُعرف الباحثة البرنامج التدريبي إجرائيا بأنه: مجموعة الخبرات، والأنشطة التدريبية المخططة على أسس علمية تتمثل في مراقبة وتوجيه تعلم التلاميذ ذوى صعوبات التعلم لذاتهم وتسجيلها وتقويمها آي (مراقبة- تسجيل- تقويم الذات) بهدف تدريبهم على الاندماج، والمشاركة في الفصل أثناء تعلمهم، وذلك باستخدام بعض الفنيات: كالنمذجة، ولعب الدور والمحاضرة وغيرها.

٣) المهارة Skill:

عرف كل من ماك - كومبس، و مارزانوا Mc-Combs, B. & Marzano, R., (1990, 52) المهارة بأنها: القدرة على اكتساب العمليات المعرفية وما وراء المعرفية بجدارة، وتطويرها من خلال التدريب والممارسة، كما تساعد المهارة في تطوير ودعم الوصول إلى الأهداف، حيث إنها تعكس التفاعل المتبادل بين المعتقدات الذاتية والأهداف والعمليات الفعالة

وتُعرفها الباحثة المهارة إجرائيا بأنها: القدرة على توظيف الاستراتيجيات المناسبة؛ مما يساعد المتعلمين على تحسين إرادتهم تجاه التعلم.

٤) مهارات التنظيم الذاتي Self Regulation Skills:

تناول عديد من الباحثين مفهوم تنظيم الذات وجميعهم يؤكدون على أنها مهارات الفرد الذاتية أثناء تعلمه، حيث عرفها ريد، وتورت، وسكارت Reid, Trout & Schartz, (2005, 361) التنظيم الذاتي بأنه مجموعة من الطرق التي تستخدم لإدارة الذات ومراقبتها وتقييمها وتعزيزها، ويقوم على تعزيز الاستخدام الملائم للاستراتيجيات المحددة، وتشجع الطلاب على رصد أدائهم طوال عملية حل المشكلات وتأدية المهمة.

وأشار روهوتى Ruohotie (2002, 37) إلى أن التعلم المنظم ذاتيا؛ ليمثل في عملية توليد الأفكار، وتحويل المشاعر والأفعال من خلال التخطيط الذاتي لها لتحقيق أهداف التعلم.

وأكد مسلدينى Missildine (2004, p. 47) على أن التعلم المنظم ذاتيًا يحدد التفاعل بين العمليات الشخصية والسلوكية والبيئية؛ لتحقيق أهداف معينة ويهدف إلى تقديم وصف لسبب، وكيفية اختيار

العمليات المنظمة ذاتيا، وكذا بناء الاستجابات نتيجة استخدام استراتيجيات معينة، ويهتم بالتركيز على ما يدفع المتعلمون؛ لاستخدام التنظيم الذاتي، وتحديد العمليات التي يستخدمونها لتحقيق الوعي، والإدراك وتحقيق المهام والأهداف الأكاديمية.

في ضوء ما سبق تعرف الباحثة التنظيم الذاتي إجرائيًا بأنه: العملية التي يقوم بها التلاميذ ذوى صعوبات التعلم لتنشيط معارفهم وسلوكياتهم أثناء مشاركتهم في الفصل، **وتتضمن مهارات التنظيم الذاتى ما يلى:**

أ- مراقبة الذات Self Monitoring: أو ملاحظة الذات Self Observation:

أشار كل من كانفر وكولدستين Kanfer & Coldstein, (1994, 45) إلى أن مراقبة الذات بأنها الخطوة الأولى في برنامج التنظيم الذاتي، والتي تبدأ بالشعور بالمشكلة، وتنتهي بالحصول على معلومات عن السلوك المستهدف، وتتضمن كل المحاولات التي تهدف إلى جمع المعلومات حول السلوك المشكل مثل (أين، في، كيف، مع من، كم مرة، كم المدة...) بهدف الوصول إلى معلومات دقيقة تساعدنا على تقييم هذا السلوك بدقة.

وتعرف الباحثة المراقبة الذاتية إجرائيا بأنها: ملاحظة الطالب لسلوكه داخل الفصل وتنظيم سلوكه باستخدام نموذج خاص يتم إعداده لهذا الغرض.

ب- تقييم الذات: Self-Evolution:

عرف نزيه حمدي (١٩٩٢، ٥٢) تقييم الذات بأنه أحد الاستراتيجيات المعرفية التي تهدف إلى تهذيب وتنقية السلوك الإنساني من خلال تقييمه مع المعايير السلوكية المعروفة أو التي تم تحديدها، ويتم في هذه الإستراتيجية التمييز بين ما يقوم به الفرد (السلوك غير المرغوب)، وما يجب أن يقوم به (السلوك المرغوب)، ويتم في هذه الإستراتيجية أيضا مقارنة بين معايير السلوك ومستويات الأداء والمعلومات التي جمعها من سلوك الفرد.

وتُعرف الباحثة التقييم الذاتي إجرائيًا بأنه: معرفة الطالب إلى مدى تقدمه نحو تحقيق الهدف المحدد، ومعرفة نواحي القوه والضعف في أدائه، وما أحرزه من تقدم باستخدام نموذج خاص يتم إعداده لهذا الغرض.

ج- تعزيز الذات:Self-Reinforcements :

عرف جمال نزيه (٢٠٠٣، ٣٦) التعزيز الذاتي بأنه تغذية راجعة للسلوك الإيجابي (المرغوب فيه) يقوم بها المسترشد بتقديم معززات ذاتية بعد قيامه بتحقيق الأهداف المطلوبة منه حسب المعايير المعدة مسبقا؛ لتعزيز السلوك وتقويته، بحيث ينعكس ذلك على قدرته على ضبط ذاته آي أن الطفل يعطى المعزز لنفسه

وأشار قحطان الظاهر(٢٠٠٤، ٦٩) إلى أن استخدام هذا الأسلوب في المراحل المبكرة يكون له أثار إيجابية مستقبلية على التفكير بشكل مستمر لكل سلوك يقوم به الفرد، ويمكن أن ينتج هذا الأسلوب مع الأسلوب السابق "التقييم الذاتي".

وتُعرف الباحثة التعزيز الذاتي إجرائيا بأنه: مكافأة الطالب لنفسه، وتشجيعه على تقدمه نحو الهدف المطلوب، وما أحرزه من تقدم في أدائه.

٥) المشاركة في الفصل Class room participation:

عرف عزت عبد الحميد حسن (٢٠٠٧، ١٤١) المشاركة في الفصل بأنها قدرة الطالب على المساهمة بالتعليقات، وإبداء ملاحظاته، وعرض مقترحاته، والتعبير عن أرائه في الفصل دون خوف أو تردد ودافعيته لطرح الأسئلة أو الإجابة عليها، والاندماج بنشاط في المناقشات، والحوارات التي تدور بالفصل، وتقاس بمجموع استجابات الطلاب على مقياس المشاركة في الفصل.

وتُعرف الباحثة المشاركة في الفصل إجرائيا بأنها: الاندماج وتفاعل التلميذ ذوى صعوبات التعلم داخل الفصل من خلال إبداء ملاحظاته، وعرض مقترحاته، والتعبير عن أرائه دون تردد أو خوف

مع طرح الأسئلة، والإجابة عنها، والاندماج بنشاط في المناقشات مع معلميه وزملائه، وتقاس بالدرجة التي يحصل عليها التلميذ في المقياس المعد لهذا التعريف من إعداد الباحثة.

٦) صعوبات التعلم: Learning Disabilities:

عرف سيد أحمد عثمان (١٩٩٠- ٢٢- ٢٥) صعوبات التعلم بأنها عدم استطاعة التلميذ الإفادة من خبرات وأنشطة التعلم المتاحة في الفصل المدرسي وخارجة على الرغم من خلوه من آي نوع من أنواع الإعاقات الجسمية أو العقلية، وتظهر أعراض صعوبات التعلم فيما يلي:

أ- ضعف مستوى التمكن في المهارات أو المعلومات المحددة

ب- البطء في اكتساب المتعلم للمهارات أو المعلومات أو حل المشكلات مع زملائه في الفصل.

ج- عدم الزيادة العادية في النمو المتتابع للمتعلم.

وعرف محمود عبد الحليم منسي (٢٠٠٣، ص ٢٤٢) صعوبات التعلم بأنها عن مشكلة أو عقبة تواجه المتعلم في أثناء عملية التعلم أو المشكلات التي تواجه المتعلم عندما يقدم على تعلم موضوع معين، ومن شأن هذه العقبات أو تلك المشكلة أن تحد من الجهد الذي يبذله المتعلم، وتعمل على تثبيط نشاطها، وتكون واحده من العوائق المهمة التي تقف في طريق التعلم.

وتعرف الباحثة التلاميذ ذوى صعوبات التعلم إجرائيًا بأنهم: التلاميذ الذين تقع أعمارهم ما بين (١٠- ١١) عامًا، والملحقون بالصف الخامس الابتدائي، وصنفوا على أنهم لديهم صعوبات أكاديمية في هذه المرحلة، وهم منخفضي التحصيل الدراسي، وليس لديهم آي إعاقات حسية أو مشكلات بيئية.

أدوات البحث:

لتحقيق أهداف البحث والتحقق من فروضه استخدمت الباحثة مجموعة من الأدوات قامت الباحثة بالتحقق من صدقها وثباتها وصلاحيتها للتطبيق وهى على النحو التالي:

١) بطاقة تقدير المعلم للتلاميذ ذوى صعوبات الحساب (إعداد/ الباحثة).

٢) اختبار تشخيص صعوبات الحساب (إعداد/الباحثة).

٣) اختبار المصفوفات المتتابعة (إعداد/ رافن، تقنين عبد الفتاح القرشى١٩٨٧)

٤) قائمة تقدير سلوك التلميذ لفرز حالات صعوبات التعلم (إعداد/ مصطفى كامل،٢٠٠٥)

٥) اختبار المسح النيورولوجى السريع (إعداد عبد الوهاب كامل،١٩٨٩)

٦) مقياس المشاركة في الفصل (إعداد الباحثة).

٧) البرنامج التدريبي القائم على مهارات التنظيم الذاتي (إعداد الباحثة).

وسوف تقوم الباحثة بعرض كل أداة من الأدوات السابقة من حيث (الهدف- الوصف-وإجراءات بنائها وكذلك الخصائص السيكومترية (صدقها وثباتها) وفيما يلي وصف المقاييس المستخدمة:

وفيما يلي وصف لمقياس المشاركة في الفصل باعتباره المقياس الرئيس في البحث:

مقياس المشاركة في الفصل. (إعداد/ الباحثة). ملحق (١).

تكونت الصورة المبدئية للاختبار من (٢٠) مفردة موزعة على أربعة محاور وهم: الابتعاد عن المشاركة، القدرة على المشاركة،الحافز للمشاركة، مدى المشاركة وصيغت كل مفردة من هذه المفردات بحيث تصف سلوكًا يقوم به التلميذ وتتم الاستجابة على كل مفردة من خلال تحديد التلميذ لممارسته للسلوك الوارد في المفردة حسب المقياس التالي (نعم، أحيانًا، لا).

صدق المقياس:

تم عرض المقياس في صورته الأولية على مجموعة من المحكمين المتخصصين في مجال علم النفس التربوي، الصحة النفسية، وقد قامت الباحثة بحساب نسب اتفاق المحكمين على كل عبارة من عبارات المقياس بهدف التحقق من تمثيل مفردات المقياس كما حددها التعريف الإجرائي، ثم قامت بعمل تعديلات

السادة المحكمين، كما تم حساب صدق الصدق التمييزي للمقياس بطريقة المقارنة الطرفية على عينة التأكد من الشروط السيكومترية (٣٠) تلميذًا وتلميذة، ثم حُسبت الفروق بين ٢٧% الأعلى، ٢٧% الأدنى، والنتائج يوضحها جدول (١).

جدول (١)

نتائج اختبار "مان وتني" Mann-Whitney لصدق المقارنة الطرفية لمقياس المشاركة في الفصل

المتغير	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	U	
				القيمة	الدلالة
٢٧ % الأعلى	٨	٤.٥	٣٦	٣٦	٠.٠١
٢٧% الأدنى	٨	١٢.٥٠	١٠٠		

- قيمة U الجدولية عند مستوي دلالة (٠.٠٥) =١٣
- قيمة U الجدولية عند مستوي دلالة (٠.٠١) =٧

يتضح من جدول (١٣) وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى (٠.٠١) بين متوسطي رتب درجات ٢٧% الأعلى ، ٢٧% الأدنى في مقياس المشاركة في الفصل عند مستوى دلالة (٠.٠١)، مما يدل على قدرة المقياس على التمييز بين التلاميذ، وبالتالي فإن المقياس صادق لتقدير المشاركة في الفصل.

ثبات المقياس:

قامت الباحثة بحساب ثبات مقياس المشاركة في الفصل بطريقة ألفا كرونباخ بلغ معامل الثبات لمجموع عبارات المقياس ككل (٠.٧٥٥)، كما قامت الباحثة بإعادة تطبيق بعد أسبوعين من التطبيق الأول، ثم قامت بحساب معامل الارتباط بطريقة برسون Pearson بين درجات الطلاب في التطبيق الأول ودرجاتهم في التطبيق الثاني، وبلغت قيمة معامل الثبات للمقياس ككل (٠.٨١١) مما يُشير إلى أن المقياس يتمتع بدرجة مقبولة الثبات.

الاتساق الداخلي للمقياس: قامت الباحثة بحساب معامل الارتباط بين درجة كل عبارة، ودرجة كل محور من محاور المقياس، والنتائج يوضحها جدول (٢).

جدول (٢)

قيم معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة ودرجة كل محور من محاور مقياس المشاركة في الفصل (ن = ٣٠)

العبارة:	الارتباط مع المحور الأول	العبارة:	الارتباط مع المحور الثاني	العبارة:	الارتباط مع المحور الثالث	العبارة:	الارتباط مع المحور الرابع
١	٠.٧٥٤	١	٠.٧٥١	١	٠.٧٤٨	١	٠.٧٥٢
٢	٠.٧٤٨	٢	٠.٧٤٨	٢	٠.٧٥٦	٢	٠.٧٤٥
٣	٠.٧٣٨	٣	٠.٧٤٥	٣	٠.٧٣٩	٣	٠.٧٣٥
٤	٠.٧٣٣	٤	٠.٧٥٩	٤	٠.٧٤١	٤	٠.٧٢٩
٥	٠.٧٤٥	٥	٠.٧٦٦	٥	٠.٧٣٥	٥	٠.٧٤٨

- قيمة معامل الارتباط الجدولية عند درجة حرية (٢٨) ومستوي دلالة (٠.٠٥) =٠.٣٦١
- قيمة معامل الارتباط الجدولية عند درجة حرية (٢٨) ومستوي دلالة (٠.٠١) =٠.٤٦٣

يتضح من جدول (٢) أن درجة كل عبارة مرتبطة ارتباطاً موجباً مع الدرجة الكلية لكل محور من محاور المقياس الأربعة عند مستوى دلالة ($\alpha \leq$ ٠.٠١)، كما أن قيم معاملات الارتباط مقبولة من الناحية العملية للدلالة على الاتساق الداخلي لعبارات المقياس، كما قامت الباحثة بحساب معامل الارتباط بين درجة كل عبارة، والدرجة الكلية لمقياس المشاركة في الفصل، والنتائج يوضحها جدول (٣).

جدول (٣)

قيم معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية لمقياس المشاركة في الفصل (ن = ٣٠)

العبارة:	الارتباط مع الدرجة الكلية	العبارة:	الارتباط مع الدرجة الكلية	العبارة:	الارتباط مع الدرجة الكلية	العبارة:	الارتباط مع الدرجة الكلية
١	٠.٧٢٢	٦	٠.٧٢٣	١١	٠.٧٢١	١٦	٠.٧٤٢
٢	٠.٧١٩	٧	٠.٧١٧	١٢	٠.٧٣٤	١٧	٠.٧٢٧
٣	٠.٧١٥	٨	٠.٧٢٣	١٣	٠.٧٢١	١٨	٠.٧٢٢
٤	٠.٧١٦	٩	٠.٧٤١	١٤	٠.٧٢	١٩	٠.٧١٢
٥	٠.٧٢١	١٠	٠.٧٤٢	١٥	٠.٧١٦	٢٠	٠.٧١٥

- قيمة معامل الارتباط الجدولية عند درجة حرية (٢٨) ومستوي دلالة (٠.٠٥) =٠.٣٦١
- قيمة معامل الارتباط الجدولية عند درجة حرية (٢٨) ومستوي دلالة (٠.٠١) =٠.٤٦٣

وللتحقق من اتساق محتوى المقياس ككل، قامت الباحثة بحساب معامل الارتباط بين درجة كل محور والدرجة الكلية للمقياس، والنتائج كما يوضحها جدول (٣).

جدول (٣)

قيم معاملات الارتباط بين درجة كل محور والدرجة الكلية لمقياس المشاركة في الفصل (ن = ٣٠)

م	المحاور	معاملات الارتباط مع الدرجة الكلية للمقياس
١	الابتعاد عن المشاركة	٠.٧١٨
٢	القدرة على المشاركة	٠.٧٢٦
٣	الحافز للمشاركة	٠.٧٢٤
٤	مدى المشاركة	٠.٧٢٦

- قيمة معامل الارتباط الجدولية عند درجة حرية (٢٨) ومستوي دلالة (٠.٠٥) =٠.٣٦١
- قيمة معامل الارتباط الجدولية عند درجة حرية (٢٨) ومستوي دلالة (٠.٠١) =٠.٤٦٣

يتضح من جدول (٣) أن درجة كل محور من محاور المقياس الأربعة مرتبطة ارتباطاً موجباً مع الدرجة الكلية لمقياس المشاركة في الفصل عند مستوى ($\alpha \leq$ ٠.٠١)، مما يُشير إلى أن هناك اتساقاً داخلياً للمقياس.

نتائج البحث:

- **نتائج الفرض الأول:**
- **والذي ينص على أنه:** "توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي رتب درجات التلاميذ عينة البحث في القياسين القبلي والبعدي لمحاور المشاركة في الفصل ومجموعها الكلي، وذلك لصالح القياس البعدي تبعًا لفعالية البرنامج التدريبي القائم على مهارات التنظيم الذاتي".

ولاختبار صحة هذا الفرض قامت الباحثة بحساب الفروق بين متوسطي رتب درجات التلاميذ عينة البحث في القياسين القبلي والبعدي باستخدام اختبار ويلكوكسون Wilcoxon، والنتائج يوضحها جدول (٤).

جدول (٤)

نتائج اختبار "ويلكوكسون" وقيمة (Z)، وحجم التأثير للفروق بين رتب درجات التلاميذ عينة البحث في القياسين القبلي والبعدي لمحاور المشاركة في الفصل ومجموعها الكلي (ن =٢٠)

محاور المشاركة في الفصل		القياس	بيانات وصفية		توزيع الرتب	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	Z		حجم التأثير	
			المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري					القيمة	مستوي الدلالة	القيمة	حجم التأثير
١	الابتعاد عن المشاركة	قبلي بعدي	٥.٨٠ ١٢.٥٠	٠.٨٣ ١.٧٩	الرتب السالبة الرتب الموجبة الرتب المتعادل مجموع الرتب	٠.٠٠ ٢٠ ٠.٠٠ ٢٠	٠.٠٠ ١٠.٥٠	٠.٠٠ ٢١٠	٣.٩٤	٠.٠١	٠.٧٨	قوي
٢	القدرة على المشاركة	قبلي بعدي	٥.١٥ ١٣.٤٠	٠.٧٥ ٢.١٦	الرتب السالبة الرتب الموجبة الرتب المتعادل مجموع الرتب	١ ١٩ ٠.٠٠ ٢٠	١ ١١	١ ٢٠٩	٣.٩١	٠.٠١	٠.٧٦	قوي
٣	الحافز للمشاركة	قبلي بعدي	٥.٦٥ ١٠.٩٥	٠.٨١ ٢.٢٨	الرتب السالبة الرتب الموجبة الرتب المتعادل مجموع الرتب	٠.٠٠ ١٩ ١ ٢٠	٠.٠٠ ١٠	٠.٠٠ ١٩٠	٣.٩٣	٠.٠١	٠.٧٧	قوي
٤	مدى المشاركة	قبلي بعدي	٥.٨٠ ١٠.٥	٠.٨٣ ١.٥٤	الرتب السالبة	٠.٠٠ ٢٠	٠.٠٠ ١٠.٥٠	٠.٠٠ ١٩٠	٣.٩٤	٠.٠١	٠.٧٨	قوي

			٥		الرتب الموجبة	٠.٠٠ ٢٠					
					الرتب المتعادل						
					مجموع الرتب						
المجموع الكلي	قبلي بعدي	١٦.٦ ٠ ٤٧.٤ ٠	١.٣٩ ٥.٦٣	الرتب السالبة	٠.٠٠ ٢٠	٠.٠٠ ١٠.٥٠	٠.٠٠ ١٩٠	٣.٩ ٣	٠.٠ ١	٠.٧ ٧	قوي
				الرتب الموجبة	٠.٠٠ ٢٠						
				الرتب المتعادل							
				مجموع الرتب							

- قيمة (Z) عند مستوي دلالة (٠.٠٥) = ١.٦٤
- قيمة (Z) عند مستوي دلالة (٠.٠١) = ٢.٣٣

يتضح من جدول (٤) أن قيم (Z) المحسوبة أكبر من قيم (Z) الجدولية عند مستوي (٠.٠١)، وهو ما يُشير إلى وجود فروق دالة إحصائيًا وقد تراوحت قيم حجم التأثير ما بين (٠.٧٦: ٠.٧٨) لجميع محاور المشاركة في الفصل، أما بالنسبة للمجموع الكلي فقد وصلت قيمة حجم التأثير= (٠.٧٧)، وجميع هذه القيم تُشير إلى تأثير قوي للبرنامج وفقًا لمحكات مربع إيتا، وبذلك يمكن القول أن الفر ض الأول.

- **نتائج الفرض الثاني:**

والذي ينص على أنه: لا توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي رتب درجات كل من الذكور والإناث في القياس البعدي لمحاور المشاركة في الفصل، ومجموعها الكلي تبعًا لفعالية لفعالية البرنامج التدريبي القائم على مهارات التنظيم الذاتي.

ولاختبار هذا الفرض استخدمت الباحثة اختبار "مان وتني" Mann-Whitney، والنتائج يوضحها جدول (٥).

جدول (٥)

نتائج اختبار "مان وتني" وقيمة (U) للفروق بين رتب درجات كل من الذكور والإناث في القياس البعدي لمحاور المشاركة في الفصل ومجموعها الكلي (ن =٢٠)

محاور المشاركة في الفصل		النوع	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	U	
								القيمة	مستوى الدلالة
١	الابتعاد عن المشاركة	ذكور	١٢.٤٠	٢.٠١	١٠	١٠.٢٥	١٠٢.٥٠	٤٧.٥٠	غير دالة
		إناث	١٢.٦٠	١.٦٥	١٠	١٠.٧٥	١٠٧.٥٠		
٢	القدرة على المشاركة	ذكور	١٣.٩٠	٠.٩٩	١٠	١٠.٦٥	١٠٦.٥٠	٤٨.٥٠	غير دالة
		إناث	١٢.٨٠	٢.٨٨	١٠	١٠.٣٥	١٠٣.٥٠		
٣	الحافز للمشاركة	ذكور	١٢.٠٤	١.٧٦	١٠	١١.٥٠	١١١.٥٠	٤٠	غير دالة
		إناث	٩.٩٠	٢.٣٣	١٠	٩.٥٠	٩٨.٥٠		
٤	مدى المشاركة	ذكور	١٠.٨٠	١.٩٣	١٠	١١.١٥	١١١.٥٠	٤٣.٥٠	غير دالة
		إناث	١٠.٣٠	١.٠٦	١٠	٩.٨٥	٩٨.٥٠		
المجموع الكلي		ذكور	٤٩.١٠	٦.٠١	١٠	١٠.٩٥	١٠٩.٥٠	٤٥.٥٠	غير دالة
		إناث	٤٥.٧٠	٤.٩٥	١٠	١٠.٠٥	١٠٠.٥٠		

- قيمة U عند مستوي دلالة (٠.٠٥) =٢٣
- قيمة U عند مستوي دلالة (٠.٠١) =١٦

يتضح من جدول (٥) أن قيم U المحسوبة أكبر من قيم U الجدولية، وهو ما يُشير إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي رتب درجات كل من الذكور والإناث في القياس البعدي لمحاور المشاركة في الفصل، ومجموعها الكلي، وبذلك يمكن القول أن الفر ض الثانى.

- **نتائج الفرض الثالث:**

والذي ينص على أنه: "لا توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي رتب درجات التلاميذ عينة البحث بين القياسين البعدي والتتبعي لمحاور المشاركة في الفصل، ومجموعها الكلي تبعاً لفعالية البرنامج التدريبي القائم على مهارات التنظيم الذاتي واستمرارية تأثيره".

ولاختبار صحة هذا الفرض قامت الباحثة بحساب الفروق باستخدام معادلة ويلكوكسون Wilcoxon، والنتائج يوضحها جدول (٦).

م	محاور المشاركة في الفصل	القياس	بيانات وصفية		توزيع الرتب	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	Z	
			المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري					القيمة	مستوي الدلالة
١	الابتعاد عن المشاركة	بعدي تتبعي	١٢.٥٠ ١٢.٦٥	١.٧٩ ١.٥٧	الرتب السالبة الرتب الموجبة الرتب المتعادل مجموع الرتب	١ ٣ ١٦ ٢٠	٢ ٢.٦٧	٢ ٨	١.١٣	غير دالة
٢	القدرة على المشاركة	بعدي تتبعي	١٣.٤٠ ١٣.٥٠	٢.١٦ ٢.٠٣	الرتب السالبة الرتب الموجبة الرتب المتعادل مجموع الرتب	٢ ٤ ١٤ ٢٠	٣.٥٠ ٣٥٠	٧ ١٤	٠.٨١	غير دالة
٣	الحافز للمشاركة	بعدي تتبعي	١٠.٩٥ ١١.١١	٢.٢٨ ٢.١٠	الرتب السالبة الرتب الموجبة الرتب المتعادل مجموع الرتب	٣ ٤ ١٣ ٢٠	٤ ٤	١٢ ١٦	٠.٣٨	غير دالة
٤	مدى المشاركة	بعدي تتبعي	١٠.٥٥ ١٠.٧٥	١.٦٤ ١.٤٨	الرتب السالبة الرتب الموجبة الرتب المتعادل مجموع الرتب	١ ٥ ١٤ ٢٠	٣.٥٠ ٣.٥٠	٣.٥٠ ١٧.٥٠	٠.١٦	غير دالة
	المجموع الكلي	بعدي تتبعي	٤٧.٤٠ ٤٧.٩٠	٥.٦٣ ٤.٩٠	الرتب السالبة الرتب الموجبة الرتب المتعادل مجموع الرتب	٥ ٧ ٨ ٢٠	٤ ٨.٢٩	٢٠ ٥٨	١.٥٣	غير دالة

- قيمة (Z) عند مستوي دلالة (٠.٠٥) = ١.٩٦
- قيمة (Z) عند مستوي دلالة (٠.٠١) = ٢.٥٨

يتضح من جدول (٦) أن قيم (Z) المحسوبة أقل من قيم (Z) الجدولية، وهو ما يُشير إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي رتب درجات التلاميذ عينة البحث بين القياسين البعدي والتتبعي، وبذلك يمكن القول أن الفر ض الثالث.

تفسير النتائج:

ترجع هذه النتائج إلي استناد البرنامج التدريبي إلى مهارات التنظيم الذاتي، والتي تشمل: المراقبة الذاتية، التقييم الذاتي، التعزيز الذاتي، وفي ذلك أشار ماج Maag (2004, p. 88) إلى أن التنظيم الذاتي هو سلوك ايجابي فعال عند استخدامه مع الأفراد ذوى الاحتياجات الخاصة، ولذا كثيراً ما يتم استخدام استراتيجيات التنظيم الذاتي لتحسين السلوكيات الاجتماعية التعليمية بالنسبة للأفراد على اختلاف مستوياتهم وتصنيفاتهم.

وكما يرجع نجاح البرنامج التدريبي القائم على مهارات التنظيم الذاتي في تنمية المشاركة في الفصل لدي التلاميذ ذوي صعوبات التعلم إلى أن الباحثة قد راعت بعض المبادئ عند تصميم وتنفيذ البرنامج التدريبي القائم على مهارات التنظيم الذاتي، والتي يمكن إجمالها فيما يلي:

١) يتميز الأطفال المتدربين بالتقارب في الخصائص (العمر - الذكاء - درجة المشاركة في الفصل)، حيث أكد كل من بورس، بيكفارد، و ميلبورن Borus, R., Bickfard, B., & Miilburn, N. (2000, 99) على ضرورة أن يكون المشاركين في البرامج متقاربين في الخصائص.
٢) تضمن البرنامج التدريبي أنشطة مشوقة إلي تمثل موقف طبيعي لمشاركة والتفاعل، واستخدمت الباحثة المعززات التي تناسب التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، والتي تنوعت ما بين اللفظية، والمادية.
٣) قامت الباحثة بتدريب الأطفال في مجموعة صغيرة العدد حتى يضمن حصول كل تلميذ على قدر مناسب من التدريب، وحتى يحدث تألف بين التلاميذ.

وتفسر الباحثة عدم وجود فروق بين الذكور والإناث إلى أن البرنامج التدريبي القائم على مهارات التنظيم الذاتي لا يحتوي على مواقف أو مشكلات يُمكن أن ترتبط بمتغير نوع التلميذ (ذكر - أنثي)، بل إنه يتضمن أنشطة ومشكلات ذات طبيعة عامة تناسب كلٍ من الذكور والإناث معاً على حداً سواء.

كما تعزي الباحثة هذه النتائج هذا الفرض إلى أن البرنامج التدريبي يستند إلى فنيات ومهارات التنظيم الذاتي، والتي كانت بمثابة موجهات للتلاميذ تدفعهم للمشاركة في الأنشطة المختلفة التي يتضمنها البرنامج داخل الفصل، وهذا يُفسر بقاء تأثير البرنامج التدريبي لدى التلاميذ عينة البحث، والذين احتفظوا بالتحسن رغم مرور شهر ما بين القياسين البعدي والتتبعي، ومن ثَم فإن البرنامج التدريبي القائم على مهارات التنظيم الذاتي قد حقق أهدافه في تنمية المشاركة في الفصل لدى عينة البحث.

أن إدارة الذات تعبر عن قدرة الفرد علي التخلص من الكسل وتحويله إلي حالة من النشاط الفعال وتزيد من دافعيته للعمل لمواكبة ظروف الحياة وتزيد من إحساسه بالثقة في النفس بشكل يجعله يحقق أهدافه المرغوبة. كما أنها تساعده علي ضبط انفعالاته والتحكم فيها أثناء معاملته مع زملائه وتقلل من المشاكل السلوكية لديه، ويتمكن من السيطرة علي سلوكه في الظروف المختلفة وعند العوائق التي تعوقه عن الوصول للهدف وذلك من خلال المعرفة الذاتية بالنفس، والتعرف علي نقاط القوة والضعف لديه ومن ثم تعزيز السلوك الإيجابي وإهمال السلوك السلبي ومن ثم تحقيق التوافق الذاتي.

المراجع:

أولاً: المراجع العربية:

جمال الخطيب (٢٠٠٣). مهارات تنظيم الذات، **مجلة التربية الخاصة**، السعودية، (٣)، ٧٤- ٨٣.
حامد عبد السلام زهران (٢٠٠٥). التوجيه والإرشاد النفسي، القاهرة: عالم الكتب.
راضى الوقفي (٢٠٠٠). **أساسيات التربية الخاصة**، عمان: منشورات كلية الأميرة ثروت.
رمزى هارون (١٩٩٤). فاعلية ثلاثة برامج في التدريب على تنظيم الذات في خفض الاكتئاب لدى عينة جامعية، **رسالة ماجستير غير منشورة**، الجامعة الأردنية عمان، الأردن.

سوسن إبراهيم شلبي (٢٠٠٠). أثر برنامج لتنمية التنظيم الذاتي للتعلم على الأداء والفعالية الذاتية لمنخفضي التحصيل الدراسي، **رسالة دكتوراه غير منشورة**، معهد الدراسات التربوية، جامعة القاهرة.
سيد أحمد عثمان (١٩٩٠). **صعوبات التعلم**، القاهرة: مكتبة الانجلو المصرية.
عادل طنوس (١٩٩٤). فاعلية أسلوبي الاستجابة المنافسة والتنظيم الذاتي في معالجة قضم الأظافر، **رسالة ماجستير غير منشورة**، الجامعة الأردنية عمان الأردن.
عبد الستار ابراهيم (١٩٩٤). العلاج النفسي السلوكي المعرفي الحديث أساليبه وميادين تطبيقه، القاهرة: دار الفكر العربي.
عبد الفتاح القرشي (١٩٨٧). **اختبار المصفوفات المتتابعة الملونة لجون رافن**. الكويت : دار القلم
عبد الوهاب محمد كامل (١٩٨٩). **اختبار المسح النيورولوجى السريع لتشخيص صعوبات التعلم عند الأطفال**. القاهرة: مكتبة النهضة المصرية. ،
عزت عبد الحميد حسن (٢٠٠٧). المشاركة في الفصل وسمات الطالب والمعلم والفصل والتحصيل الدراسي لدى العاديين والمتفوقين تحصيليا بالمرحلة الثانوية، "دراسة تنبؤية"، المجلة المصرية للدراسات النفسية، ١٧(٥٥)، ٣٢-٧٧.
عزت عبد الحميد حسن، وأبو المجد إبراهيم الشوربجي (٢٠٠٥). مساندة المعلم لأسئلة الطلاب والدافعية لطرح الأسئلة والمشاركة في الفصل واستراتيجيات التعلم والتحصيل الدراسي لدى طلاب المرحلة الثانوية، **مجلة كلية التربية**، جامعة المنصورة عدد (٥٩)، الجزء الأول، ص ص ٣-٥٨.
قحطان الظاهر (٢٠٠٤). **طرق التدريس العامة**، ليبيا: المكتبة الجامعية.
كمال عبد الحميد زيتون (٢٠٠٥). **التدريس نماذجه ومهاراته**، الإسكندرية: المكتب العلمي للكمبيوتر للنشر والتوزيع
محمود عبد الحليم منسي (٢٠٠٣). **التعلم النماذج- التطبيقات**، القاهرة: مكتبة الانجلو المصرية.
مصطفى كامل (٢٠٠٥). **كراسة التعليمات لمقياس تقدير سلوك التلميذ لفرز حالات صعوبات التعلم**. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
نزيه حمدي (١٩٩٢). فاعلية التنظيم الذاتي في خفض سلوك التدخين، **مجلة دراسات الجامعة الأردنية**، ١٩(٢)، ٧-٢٤.

أولاً: المراجع الأجنبية:

Borus, R., Bickfard, B., & Miilburn, N. (2001). Implementing a classroom-based social skills training program in middle childhood, **Journal Of Educational & Psychological Consultation**,12 (2), 91-121.

Dailey, K. (1999). Self-monitoring of on – task behavior with learning disabled children, **Exceptional Education Quarterly**, 2(3),73- 82.

Dancer, D. & Kamvounias, P. (2005). Student involvement in assessment: A project designed to assess class participation fairly and reliably, **Assessment Evaluation in Higher Education**, Vol. (30), No. (4), PP. 445- 454.

DelaPaz, S. (1999). Teaching writing strategies and self regulation procedures to middle school students with learning disabilities, **Focus on Exceptional Children**, 5 (31), 45-62.

Faust, D., F. (2001). Professors and ' students perceptions of Why students participate in class, **Teaching Sociology**, 24, 25-33.

Garcia, T. & Pintrich, p. (1991). **The Effects of Autonomy on Motivation, Ues of Learning Strategies, and Performance in the College Classroom**, Eric Document Reproduction Service No. ED341360.

Graham, S. & Harries, K., R. (1994). The Role and Development of Self-Regulation in the Writing Process In D.H. Schunk, B.J. Zimmerman (Eds.), Self-Regulating of Learning and Performance: **Issues and Educational Applications**. PP.203-228. Hillsdale, NJ: Erbaum.

Howard, J., R. & Henney, A., L.(1998). Student participation and instructor gender in the mixed-age college classroom, **The Journal of Higher Education**, 96(4), 384-405.

Kanfer, M. & Goldstein, S. (1994). **Helping people change a Text book of methods**, Pergamum Press Inc.

Lerner, J. (1985). **Learning disabilities theories, diagnosis & teaching strategies**, Boston, USA: Houghton Mifflin company.

Lioyd, J. (1998). Reactive effects of self-Academie Productivity. Learning Disabilities Quarterly. 5 (3), 216-727.

Maag, J. W. (2004). **Behavior management: From theoretical mplications to practical applications** (2nd ed.). Belmont, CA: Wadsworth: Thomson Press.

Mc- Inerney, V., Mc-lnerney, D. & March, H., W. (1997). Effects of meta cognitive Strategy training with a cooperative group learning context on computer achievement and anxiety: an aptitude-treatment interaction study, **Journal of Educational Psychology**, 89(4), 686- 695.

Mc-Combs, B. & Marzano, R. (1990). Putting the self in self-regulated learning: The self as agent in integrating will and skill, **Educational Psychologist**, 25(1), 51- 69.

Missildine, M. (2004). The relations Between Self Regulated Learning Motivation, Anxiety, Attribution, Student Factors and Mathematics Performance among Fifth and sixth grade learners, **Dissertation submitted to requirement for Doctor of philosophy**, faculty of Auburn University.

Mithaug, K., D. (1998), Teaching Children With Multiple Disabilities to self –Regulate During Independent Work. **Teaching exceptional children**, 35(1), 65-89.

Morganett, L. (1991). Good teacher-student relationship: A key element in classroom motivation and management, Education, 112(2), 260- 264.

Nunn, C., E. (1996). Discussion in the college classroom: Triangulating observational survey results, **Journal of Higher Education**, (67), 243- 266.

Pintrich, P., R. (1995). Understanding self-regulated learning in R.J. Mélanges & Svinicki, M., D. (Eds.) Understanding Self-Regulated Learning, New Directions for Teaching and Learning (No.63,pp.3-12). San Francisco, CA: Jossey-Bass Publishers.

Prater, M., A. (1994). Academic achievement; behavior modification; Self- management (psychology), Preventing school failure, 4(38),112-146

Reid, R., Trout, A., L., Schartz, M. (2005). Self- Regulation Interventions for Children With Attention Deficit/ Hyper activity Disorder, **Councilor Exceptional Children**, 71(4), 361-377.

Ruohtie, P., (2002). Motivation and Self regulation in learning, in Ruohotie, p. & Niemi, H. The ortical Understanding For Learning in the Virtual University,PP.37-70. Finland: Wood Publication.

Sander, N. (1991). Effect of a self- Management Strategy on task-Independent Behaviors of Adolescents With learning Disabilities, **Journal of Special Education**, 15 (1). 64- 75.

Scepansky, J., A. & Bjornsen, C., A. (2003). Educational orientation, NEO PI –R Personality traits, and plans for graduate school, **College Student Journal**, 37 (4), 574-582.

Schunk, D. & Swartz, C. (1993). Goals and progress feedback: effects of swlf efficacy and writing achievement, **contem porary educational psychology**, 98(3), 99-125.

She, H., C. (2001). Different gender students participation in the high- and low-achieving middle school questioning- oriented biology classrooms in Taiwan, **Research in Science & Technological Education,** 19 (2), 147- 158.

Weast, D.(1996). Alternative strategies: the case of critical thinking, teaching sociology, (24), 189- 194.

Weaver, R., R. & Qi, J. (2005). Classroom organization and participation, College Students perceptions, **Journal of Higher Education**,76 (5), 570- 601.

ملحق (١)

مقياس المشاركة في الفصل (إعداد. الباحثة)

بيانات التلميذ:

الاسم:..... النوع: (ذكر- انثى)

المدرسة:..... الفصل .....

تاريخ اليوم:.....

التعليمات:

يعرض عليك فيما يلي مجموعة من العبارات التي تود أن تجيب عليها بوضوح من خلال اختيار كلمة واحدة فقط مما يليها (نعم-أحيانا-لا) بحيث تعبر عما تشعر به فعلا مع ملاحظة أن هذه العبارات ليست اختبارا لقدراتك العقلية ونود أن تعرف بأنه لا توجد إجابات صحيحة وأخرى خاطئة فادى إجابة تعتبر صحيحة طالما أنها تعبر عن رأيك بصدق حاول الإجابة على جميع المواقف ولا تترك أيا منها.

طريقة تطبيق المقياس وتصحيحه:

يتم تسجيل بيانات أولية عن التلميذ من حيث أسمه ونوعه واسم المدرسة ذكاؤه، وتوضيح طريقة الإجابة على عبارات المقياس، وذلك بوضع علامة (✓) تحت واحدة من الاختيارات وفق مدرج ثلاثي يتمثل في (تنطبق ، أحيانا، لا تنطبق) حيث يحصل التلميذ وفق هذه الاختبارات على درجات تتراوح ما بين (٣- ١) ، والدرجة الصغرى للمقياس (٢٠) والكبرى (٦٠).

عبارات مقياس المشاركة في الفصل

م	العبارات	الرأي		
		تنطبق	أحيانا	لا تنطبق
١	ابتعد عن المشاركة في الفصل بسبب عدم معرفتي بموضوع المناقشة.			
٢	ابتعد عن المشاركة في الفصل خوفا من الظهور بعدم الذكاء امام زملائي فى الفصل			
٣	ابتعد عن المشاركة في الفصل خوفا من الظهور بعدم الذكاء أمام المدرسين فى الفصل			
٤	ابتعد عن المشاركة في الفصل بسبب شعوري بان أفكاري لم تنظم بشكل واضح			
٥	ابتعد عن المشاركة في الفصل بسبب عدم أهمية الدراسة بالنسبة لى.			
٦	استطيع أن أجاوب على بعض الأسئلة في الفصل.			
٧	استطيع أن أتناقش وأتواصل مع زملائي في الفصل.			
٨	استطيع أن أشارك بالرد على أسئلة المدرس دون أي تردد أو خجل			
٩	استطيع أن أتناقش وأتواصل مع مدرسي في الفصل.			
١٠	استطيع المشاركة في العمل الجماعي داخل الفصل.			
١١	أشارك في المناقشات في الفصل لمعرفة المعلومات الهامة.			

م	العبارات	الرأي		
		تنطبق	أحيانا	لا تنطبق
١٢	أشارك في الفصل لأنني استفيد من المشاركة فى التعلم.			
١٣	أشارك في الفصل لأنني مجبر على ذلك من المعلم.			
١٤	١٤-أشارك في الفصل لأنني استمتع بالمشاركة في المناقشات مع زملائي.			
١٥	أشارك في الفصل بسبب وجود معلومة أساهم بها.			
١٦	أشارك بدرجة كبيرة في أغلبية الأسئلة التي يطرحها المعلم في الفصل.			
١٧	أشارك كثيرا على الإجابة على تعليقات زملائي في الفصل.			
١٨	أشارك بدرجة ضعيفة في المناقشات في الفصل بسبب ارتفاع عدد الطلاب داخل الفصل .			
١٩	أشارك بدرجة كبيرة مع زملائي في أي عمل جماعي داخل الفصل.			
٢٠	أشارك في معظم المناقشات والحوارات بالفصل.			