مقياس تنظيم الذات لدى الأطفال ذوي الإعاقة السمعية والعاديين

أ.د/ تهاني محمد عثمان منيب — **أستاذ التربية الخاصة - كلية التربية - جامعة عين شمس**

د/ محمد فؤاد عبد السلام حسنين — **مدرس التربية الخاصة - كلية التربية- جامعة عين شمس**

أ/ سامية سعيد محمد عبد المقصود — **مدرس مساعد بقسم التربية الخاصة - كلية التربية - جامعة عين شمس**

ملخص البحث:

يهدف البحث الحالي إلى إعداد مقياس تنظيم الذات لدى الأطفال ذوي الإعاقة السمعية والعاديين، والتحقق من الخصائص السيكومترية له واشتقاق معاييره. ويتكون المقياس في صورته النهائية من (72) عبارة، موزعة على (4) محاور رئيسية يمكن بها قياس تنظيم الذات لدى الأطفال. ويتكون كل محور رئيسي من محورين فرعيين أو أكثر، ويشتمل كل محور فرعي على (6) عبارات تمثل قياس هذا المحور الفرعي. وللتحقق من الخصائص السيكوميترية للمقياس تم تطبيقه على عينة كلية قوامها 243 طفلا وطفلة، حيث تراوحت أعمارهم الزمنية ما بين (7–9) سنوات، بمتوسط قدره (7,83)، وانحراف معياري قدره (,582). وتكونت عينة الأطفال العاديين من (151) طفلا وطفلة من الصفين الثاني والثالث الابتدائيين بمدرسة مزغونة الابتدائية بمحافظة الجيزة، ومدرسة محمد قنصوة الابتدائية بمحافظة القاهرة. وقد تراوحت الأعمار الزمنية للأطفال ما بين (7–9) سنوات بمتوسط قدره (7,78) سنوات، وانحراف معياري قدره (,572). وتكونت عينة ضعاف السمع من (92) طفلا وطفلة من الصفين الثاني والثالث الابتدائي بمدارس (صلاح الدين لضعاف السمع، ومديحة قنصوة، ومدرسة الأمل بالكابلات، ومدرسة الأمل للتربية السمعية بالعباسية، ومدرسة الأمل بالحوامدية، ومدرسة الأمل بالساحل) بمحافظتي القاهرة والجيزة؛ حيث تراوحت أعمارهم الزمنية ما بين (7–9) سنوات بمتوسط عمري مقداره (7,63) وانحراف معياري مقداره (,486). وأسفرت نتائج البحث عن أن المقياس يتمتع بدرجة عالية من الصدق والثبات وأنه صالح للاستخدام

مقياس تنظيم الذات لدى الأطفال ذوي الإعاقة السمعية والعاديين

أ.د/ تهاني محمد عثمان منيب — أستاذ التربية الخاصة، كلية التربية - جامعة عين شمس

د/ محمد فؤاد عبد السلام حسنين — مدرس التربية الخاصة، كلية التربية- جامعة عين شمس

أ/ سامية سعيد محمد عبد المقصود — مدرس مساعد بقسم التربية الخاصة - كلية التربية - جامعة عين شمس

مقدمة:

يعد تنظيم الذات من المفاهيم الحديثة في التربية، ويمثل تنظيم الذات بالنسبة للأطفال مهارة أساسية وضرورية للتوافق، فإذا تم التدريب عليها في وقت مبكر يجنبهم ذلك الكثير من الصعوبات المستقبلية، مثل التواصل اللغوي، والأداء الأكاديمي، والكفاءة الاجتماعية؛ حيث إن تنظيم الذات هو عملية توجيه ذاتي يتم من خلالها توظيف الطفل لقدراته العقلية، وكذلك الأفكار والمشاعر والسلوكيات التي تتولد ذاتيا، وتتجه نحو تحقيق الأهداف والطفل المنظم ذاتيا يتحكم في جهوده، ويحدد أهدافه، والمهارات التي يستخدمها ثم يراقب سلوكه ويتأمل ذاته (حمدى شعبان، 2013؛ رضا الجمال، ووليد محمد، 2014).

وتعد أساليب تنظيم الذات والتحكم فيها لإشباع الحاجات وتحقيق التوافق، من أهم الوسائل في السيطرة على المشاكل السلوكية، والاجتماعية، والأكاديمية والمدرسية للأطفال (علياء فكرى، وخالد الحجازي، 2015: 137).

وتكمن أهمية التنظيم الذاتي عن غيره من المفاهيم التربوية بأنه يركز على الكيفية أو الطريقة التي يستطيع من خلالها الطفل أن ينشط ذاتيا، فيعدل ممارساته التعليمية ويدعمها داخل بيئات تعليمية محددة (أحمد العبسي، 2018).

ويعتمد التنظيم الذاتي على الذات، وهو عنصر أساسي يمكن أن يسهل النجاح الأكاديمي والاجتماعي للطفل، وفشل الأطفال فى هذه الجوانب كثيرا ما يرتبط بالتنظيم الذاتي الخاطئ، ويمكن زيادة التنظيم الذاتي لدى الأطفال من خلال تدريبهم على ممارسته بشكل سليم، وتطوير القدرة على ضبط النفس. ويعد دعم التنظيم الذاتي وتطويره في مرحلة الطفولة المبكرة استثمارا في النجاح اللاحق والمستمر؛ فالتنظيم الذاتي الجيد يؤدي إلى أداء أفضل فى

المدرسة، وعلاقات أفضل مع الآخرين، وانخفاض المشكلات السلوكية، وتنظيم المشاعر والأفكار والأفعال (Vohs Baumeister, 2011: 79; Rosanbalm & Murray, 2017:1)

ويتطلب تدريب الأطفال على التنظيم الذاتي جهدا كبيرا من المعلم؛ حيث يجب توفير أساسيات التنظيم الذاتي لدى الأطفال، والتي تتطلب توفير عدد من الاستراتيجيات المعرفية، فقد يكون الطفل قد تعلم بعضا من هذه الاستراتيجيات المعرفية، ويحتاج إلى جهد كبير فى التعليم لكي يكتسب الخبرة، ويكون لديه المهارات والمعرفة اللازمة للتنظيم الذاتي؛ حيث أشارت الأدبيات إلى أن اكتساب الكفاءة في التنظيم الذاتي لا يحدث بصورة أتوماتيكية، كما لا يتم في فترة قصيرة، ولكن يحتاج إلى تدريب وممارسات (Dettori & Persico, 2007:175؛ روبرت جانييه، 2012: 179).

وتؤدي مهارات التنظيم الذاتي دورا مهما في تطوير المفردات اللغوية واللغة التعبيرية لدى الأطفال في الطفولة المبكرة، فعندما يصل الأطفال إلى عمر سنتين يكون كلامهم غير منظم بسبب عدم اكتمال الإدراك حول الجوانب المعرفية للكلام، وعند وصول الأطفال إلى مرحلة ما قبل المدرسة يصبح كلامهم إلى حد كبير منظم ذاتيا؛ نتيجة تطور إدراكهم الذاتي للكلام، ويعمل هذا الإدراك كأداة تنظيمية تساعد على تنظيم الأطفال لكلامهم (Bohlmann et al., 2015; Winsler, et al., 2009)

مشكلة البحث:

يعد التنظيم الذاتي للسلوك عاملا مهما في تعلم اللغة للأطفال، وهناك بعض العوائق التي تمنع الأطفال من القدرة على التنظيم الذاتي، وتشمل هذه العوائق عدم الكفاءة، والمخاوف بدون مبرر، واللوم الذاتي، وانخفاض إدراك الفاعلية الذاتية، والافتقار إلى التعزيز الذاتي، وعدم القدرة على تحديد الأهداف، وهذه العوائق لا تمكن المتعلمين من تنظيم تعلمهم ذاتيا، وعندما يتم التغلب عليها تزداد قدرة المتعلمين على تعزيز التنظيم الذاتي للتعليم (Shirkhani & Ghaemi, 2011: 110)

ويعاني معظم الأطفال ذوي المشكلات اللغوية أيضا من مشكلات فى التنظيم الذاتي؛ فالتنظيم الذاتي يجب أن يكون موضع اهتمام وتركيز من جانب أخصائيي النطق والتخاطب

وذلك لتحسين اللغة و التحصيل الأكاديمي والتفاعل الإجتماعي لدى الأطفال (Binns et al., 2019: 2)

وقد وجدت العديد من الدراسات ارتباطات إيجابية بين تطور المفردات، والقدرات اللغوية، والعلاقات الاجتماعية، والتنظيم الذاتي في الطفولة المبكرة Tseng & Schmitt (2008); Tseng et al. (2017); Vallotton & Ayoub (2011) (2011) ويتفق معهم Chamot (2018: 42) والذي يرى أنه يمكن اعتبار التنظيم الذاتي مفتاح الكفاءة الأساسية لتعلم اللغة على جميع المستويات.

ويحظى التنظيم الذاتي باهتمام كبير لعدة أسباب من أهمها أن المدربين والمعالجين لا يستطيعون ملاحظة كل سلوكات الطلبة فى كافة المواقف والأوقات، والوحيد الذي يكون مع الطالب باستمرار هو الطالب نفسه، وتنظيم الذات هو جملة من المهارات ينبغي على كل شخص يسعي إلى الاستقلالية فى الأداء تعلمه وممارسته، وليس من شك في أن اكتساب مهارات تنظيم الذات من أكثر الأساليب فاعلية فى تعميم السلوك والمحافظة على استمراريته، وقد بينت الدراسات فى العقود الأربعة الماضية إمكانية تعليم كل من الطلبة العاديين والطلبة ذوي الحاجات الخاصة تعديل سلوكياتهم ذاتيا (جمال الخطيب، 2017: 267).

كما يشير Salehomoum (2019: 157) إلى أهمية تدريب الأطفال على تخطي مرحلة التعلم بالنموذج والتدريس المباشر إلى أن يصبحوا مستقلين، وقادرين على تحديد نقاط القوة ونقاط الضعف لديهم، وتحديد الإستراتيجيات المعرفية، وماوراء المعرفية المناسبة عند مواجهة المهام الصعبة، مثل (تحديد مايعرفه ومالايعرفه، والاعتماد على التجارب الشخصية، واستخدام الصور المرئية). وهذه الاستراتيجيات تكون من خلال استخدام التساؤل الذاتي، والمراقبة الذاتية، ويمتلك الأطفال ذوو الإعاقة السمعية مهارات ماوراء معرفية ضعيفة نتيجة التأخر اللغوي، وعدم الوعي بالصعوبات الخاصة بهم؛ مما يجعل الوضع لهم أكثر عبئا.

ويحتاج الأطفال ذوو الإعاقة السمعية إلى التدريب على التنظيم الذاتي؛ فالإعاقة السمعية تؤثر سلبيا على الطفل، حيث تكون سببا فى معاناته من العديد من المشكلات مثل العجز، وما يترتب عليه من شعور بالدونية؛ مما يؤثر بالتالي على مفهومه عن ذاته وتصوره عن ذاته، ولكى يتغلب الطفل ذي الإعاقة السمعية على ذلك لابد أن يتقبل ذاته كما هي، وأن يعمل على تغيير الواقع من حوله وذلك من خلال استغلال ما يتوفر لديه من قدرات

وإمكانات أخرى. ولن يتمكن الطفل من القيام بذلك ما لم يتوفر لديه قدر من فاعلية الذات حتى تتوفر لديه القدرة على أداء المهام المطلوبة منه والمثابرة من أجل تحقيق الأهداف التى يضعها لنفسه بما فى ذلك أهدافه الأكاديمية والاجتماعية وتعلم المهارات الجديدة اللازمة لذلك (سامي مرسي، 2015: 12).

ويهدف التعليم الذاتي للأطفال ذوي الإعاقة السمعية إلى إكسابهم مهارات وعادات التعلم المستمر، والاتجاهات الإيجابية التي تدفع بهم إلى متابعة التعلم والبحث عن الخبرات والمعارف والمعلومات الدافقة مدى الحياة، ويعتمد التعلم الذاتي على وضع المادة على شكل خطوات، وتعتمد الخطوة اللاحقة على الخطوة السابقة، والاعتماد على مبدأ التعزيز الإيجابى والتعزيز السلبي والتغذية الراجعة، وإجراء التقويم المتتابع لبيان النتائج (عونى شاهين، محمود النواوي، 2009: 134).

وفي ضوء ذلك يمكن بلورة مشكلة البحث الحالي في السؤال الآتي:

إلى أي مدى يمكن إعداد مقياس تنظيم الذات لدى الأطفال ذوي الإعاقة السمعية والعاديين بحيث تتوافر فيه الخصائص السيكومترية المناسبة؟

هدف البحث:

يهدف البحث الحالي إلى إعداد مقياس لقياس تنظيم الذات لدى الأطفال ذوي الإعاقة السمعية والعاديين، والتحقق من الخصائص السيكومترية له واشتقاق معاييره.

أهمية البحث:

تتمحور أهمية البحث الحالي فيما يلي:

1. إلقاء الضوء على مفهوم تنظيم الذات، وأهميته بالنسبة للطفل.
2. أهمية وجود مقياس لقياس تنظيم الذات ، وذلك نظرا لقلة وجود هذا النوع من المقاييس الموجهة للأطفال في حدود اطلاع الباحثين.
3. يساعد هذا المقياس الباحثين على إجراء المزيد من الدراسات والبحوث في مجال قياس تنظيم الذات لدى الأطفال.
4. توفير أداة لقياس تنظيم الذات يمهد الطريق نحو إعداد برامج تربوية تدريبية لتنمية تنظيم الذات لدى الأطفال، واختبار فاعلية هذه البرامج، ومن ثم تعديلها بشكل مستمر.

مصطلحات البحث:

أولا: تنظيم الذات Self-Regulation:

يعرف "تنظيم الذات" إجرائيا بأنه قدرة الأطفال ذوى الإعاقة السمعية والعاديين على التنظيم المعرفي لسلوكهم من خلال التكرار والتذكر والتوضيح ووضع الهدف والتخطيط له؛ وتنظيم الأداء السلوكي من خلال تقويم الذات، وتعزيز الذات؛ وتنظيم المعتقدات الدافعية من خلال حديث الذات والفاعلية الذاتية؛ وتنظيم بيئة السلوك من خلال تنظيم الجهد، وتنظيم الوقت، وطلب المساعدة، وتنظيم بيئة الدراسة.

ثانيا: الأطفال ذوو الإعاقة السمعية Children with Hearing Impairment:

يعرف عبد العزيز الشخص (2018: 173-174) الأطفال ذوي الإعاقة السمعية بأنهم يعانون من اضطرابات فى عملية السمع نتيجة انخفاض مستوي قدرتهم على سماع الكلام العادى؛ حيث يبلغ ما فقدوه من حدة السمع 27 ديسبل أو اكثر، وبالتالي يصعب عليهم سماع الكلام العادى وفهمه دون مساعدة خاصة، وتضم هذه الفئة خمس مجموعات فرعية حسب مقدار الفقد فى القدرة على السمع, وما يقترن بذلك من مشكلات لغوية.

ثالثا: الأطفال العاديون Normal Children:

يعرف الباحثون "الأطفال العاديين" إجرائيا بأنهم الأطفال الذين يتراوح معدل ذكائهم ما بين المتوسط فأعلى، وعمرهم الزمني ما بين 7-9 سنوات، ولا يعانون من إعاقة سمعية أو بصرية، أو جسمية، ولا يعانون من تأخر في النمو اللغوي، أو اضطرابات سلوكية وانفعالية.

خلفية نظرية:

أولا: تنظيم الذات Self-Regulation:

يؤدي التنظيم الذاتي دورا رئيسيا في القدرة على الإنجاز بشكل عام، من خلال استراتيجيات تحديد الأهداف، ومعرفة الفرد لقدراته وإمكانياته، وتحديد أهدافه بناء على تلك القدرات، وإدراة الوقت والقدرة على تنظيم الفرد وإنجازاته

ويساعد التنظيم الذاتي المتعلمين في توجيه جهودهم للتعلم، لأنهم على وعي بجوانب القوة وجوانب القصور لديهم، ويستخدمون استراتيجيات تساعدهم في تنفيذ الأهداف التي

يضعوها، ويراقبون سلوكهم في ضوء تحقيق الأهداف وانعكاس ذلك على الرضا الذاتي والدافعية للاستمرار في التحسن في علمية التعلم (Zimmerman, 2002).

ويعد برنامج التنظيم الذاتي أحد أشكال تعديل السلوك، ويتميز برنامج تنظيم الذات بالخصائص الآتية (Brown et al., 1999):

- تكون استراتيجيات تنظيم الذات فعالة أكثر إذا استخدمت كمجموعة، لذلك يفضل استخدامها مجتمعة وليست كل استراتيجية على حدة.
- الثبات في استخدام الاستراتيجيات أمر أساسي وضروري، وإذا لم تستخدم بشكل منظم في فترات محددة، فإن فاعليتها ستكون محدودة في إحداث تغييرات مهمة.
- من المهم وضع أهداف واقعية، وتقويم الدرجة التي يمكن أن تحقق بها هذه الأهداف.
- الدعم البيئي مهم للمحافظة على التغييرات الناتجة عن برنامج التنظيم الذاتي.
- استخدام التعزيز الذاتي، وهو عنصر مهم في برامج تنظيم الذات.

ويشير Montalvo & Torres (2008) بشكل عام إلى أن الخصائص الآتية تميز الأطفال المنظمين ذاتيا في تعلمهم من أولئك الذين لا يستخدمون التنظيم الذاتي، وهذه الخصائص تتمثل في أن هؤلاء الأطفال:

1. يكونون على دراية ومعرفة بكيفية استخدام سلسلة من الاستراتيجيات المعرفية، مثل (التكرار، التفصيل، التنظيم) وأي شيء يساعدهم على "الانتباه إلى، وتحويل Transform، وتنظيم Organize، وتفصيل Elaborate، واسترجاع Recover" المعلومات.
2. يعرفون كيفية التخطيط لـ Plan، والتحكم في Control، وتوجيه Direct عملياتهم العقلية نحو تحقيق هدفهم الشخصي (عمليات ماوراء معرفية).
3. يُظهِرون مجموعة من معتقدات الدافعية، وانفعالات تكيفية، مثل: (الشعور المرتفع للفعالية الذاتية الأكاديمية، والتكيف مع أهداف التعلم، ونمو المهام الانفعالية الإيجابية، مثل: الفرح، الرضا، الحماس)، بالإضافة إلى القدرة على التحكم فيها وتعديلها والتكيف معها؛ طبقا لمتطلبات المهمة ومواقف التعلم المحددة.

4. يخططون ويتحكمون في الوقت والجهد المستخدم في المهام، ويعرفون كيفية خلق، وبناء بنية تعلم إيجابية ومناسبة، مثل: (العثور على مكان مناسب للدراسة، وطلب المساعدة من المعلمين والزملاء عندما يواجهون صعوبة).
5. يظهرون جهدا مرتفعا للمشاركة في التحكم وتنظيم المهام الأكاديمية، ومناخ غرف الدراسة، مثل: متطلبات المهمة، وخُطّة الواجبات الصفية، وتنظيم فريق العمل.
6. قادرون على وضع تسلسل للاستراتيجيات، والتي ترمي إلى تجنب شرود الانتباه بنوعيه الداخلي والخارجي؛ وذلك من أجل الحفاظ على تركيزهم، وجهدهم، ودوافعهم أثناء أداء المهمة الأكاديمية.

ويقسم الباحثون التنظيم الذاتي إلى:

أ. التنظيم المعرفي، ويشتمل على استراتيجيات:

- التكرار والتذكر Rehearsal and Memorizing:

تعرف استراتيجية "التكرار والتذكر" بأنها فنيات عقلية يستخدمها الطفل لتساعده على تذكر المعلومات، ويتضمن العديد من الاستراتيجيات، مثل تكرار المعلومات ليتم حفظها عن طريق تنظيمها، وتكرار المعلومات عن طريق عرضها مصورة، وما إلى ذلك.

- **التوضيح Elaboration**:

تعرف استراتيجية التوضيح بأنها الفنيات التي يستخدمها الطفل للتأكد من فهمه للمعلومات التي يكتسبها أو التي يتم شرحها له.

- تحديد الأهداف والتخطيط لها Setting Goal and Planning:

تعرف استراتيجية "تحديد الأهداف والتخطيط له" بأنها وضع الطفل خطة عمل أو هدف ليحفزه ويدفعه ويوجهه في المهمة التي يقوم بها .

- مراقبة الذات Self-Monitoring:

تعرف استراتيجية "مراقبة الذات" بأنها استراتيجية يستخدمها الطفل لتقييم سلوكه والوعي به، ومراقبة الذات لا تؤدي إلى تعلم مهارات أو معارف جديدة إلا أنها تعمل على زيادة أو قلة تكرار سلوك الطفل من خلال الملاحظة الدقيقة لسلوكه.

ب. تنظيم الأداء السلوكي، ويشتمل على استراتيجيات:

- **تقييم الذات Self-Evaluation:**

تعرف استراتيجية "تقييم الذات" بأنها إجراء الطفل مراقبة لأدائه ويحلله ويقيّمه بشكل منهجي من أجل استمراره أو تحسينه، وهو ما يعني أن يقوم الطفل بملاحظة وتقييم أدائه الأكاديمي.

- **تعزيز الذات Self-Reinforcement:**

تعرف استراتيجية "تعزيز الذات" بأنها تعزيز الطفل نفسه في المواقف الأكاديمية التي يكون فيها الطفل قد حقق هدفا أو نتيجة إيجابية.

ج. تنظيم المعتقدات الدافعية، ويشتمل على استراتيجيات:

- **حديث الذات Self-Talk:**

تعرف استراتيجية "حديث الذات" بأنها استخدام الطفل لعبارات أو لتعليمات أو لتوجيهات مناسبة لتعزيز أدائه في تحقيق المهام الأكاديمية، وبذلك فهو ينفذ الإجراءات الصحيحة باتباعه للتعليمات المناسبة الذاتية التي يستخدمها.

- **فاعلية الذات Self-Efficacy:**

تعرف استراتيجية "الفاعلية الذاتية" بأنها مجموعة المعتقدات الخاصة بالطفل والتي تحدد مدى قدرته على تنفيذ خطة عمل في المواقف التعليمية المحتملة، فهي إيمان الطفل بقدرته على النجاح في مواقف تعليمية معينة.

د. تنظيم بيئة السلوك، وتشتمل على استراتيجيات:

- **تنظيم الجهد Effort Regulation:**

تعرف استراتيجية "تنظيم الجهد" بأنها قدرة الطفل على مراقبة جهده ودعمه عندما تكون المهمة صعبة أو محبطة؛ من أجل توجيه جهده وتحقيق المهمة وتنفيذها.

- **تنظيم الوقت Time Regulating:**

تعرف استراتيجية "تنظيم الوقت "بأنها مجموعة من الإجراءات التي يستخدمها الطفل لتنظيم وقت الاستذكار.

- **طلب المساعدة Help Asking:**

تعرف استراتيجية "طلب المساعدة" بأنها مجموعة من الإجراءات التي يستخدمها الطفل لطلب الدعم أو المساعدة من الآخرين من أجل أداء السلوك المناسب.

- **تنظيم بيئة الدراسة Study Environment Structuring:**

تعرف استراتيجية "تنظيم بيئة الدراسة" بأنها مجموعة من الإجراءات التي يستخدمها الطفل لتهيئة بيئة تعلمه المناسبة لتحقيق وتنفيذ الأهداف والمهام التعليمية الخاصة به.

ثانيا: الأطفال ذوو الإعاقة السمعية:

تؤدي حاسة السمع دورا كبيرا فى تعلم الطفل الكلام وزيادة نمو الحصيلة اللغوية، وذلك من خلال ما يتعرض له الطفل من مثيرات سمعية تسهم في تشكيل الأداء اللغوي. ويرتبط التعليم واكتساب اللغة بشكل أساسي بحاسة السمع؛ فالإنسان يتلقى معظم المهارات والمعارف من خلال السمع، بل إن تقليد الأصوات وتعلم الكلام لا يتم إلا عن طريق السمع؛ لذا فإن لحاسة السمع الأهمية الأولى فى اكتساب اللغة والتعلم، وفقد حاسة السمع أو ضعفها يؤدي إلى عدم اكتساب اللغة، واضطراب التواصل مع المجتمع خاصة إذا كانت الإصابة في وقت مبكر، مما يستوجب معه الكشف عن شكل هذا الاضطراب، والتعرف على أساليب تنمية التواصل لدى الطفل ضعيف السمع (سهير أمين، 2005: 68؛ سهير شاش، 2014: 243).

ويعد الهدف الأساسي للعلاج المبكر للأطفال ذوي الإعاقة السمعية هو تعزيز الكلام واللغة وتطويرها، وإذا كان بإمكان الطفل اكتساب الكلام واللغة فيجب تنميتها، كما أن التعرض للمدخلات الحسية من خلال القناة السمعية يجب أن يبدأ مبكرا خلال السنوات الأولى؛ لأن معظم الأطفال الذين يعانون من الإعاقة السمعية لديهم بقايا سمعية كافية للاستفادة من التضخيم السمعي (Bluestone et al; 2014: 1995).

ويعتمد تطور الكلام واللغة لدى الأطفال ذوي الإعاقة السمعية وقدراتهم الإنتاجية على درجة فقدان السمع، ونوع ضعف السمع، ودرجة الاستفادة من المعينات السمعية، والعمر عند بداية فقدان السمع، والعمر الذي تم اكتشاف فقدان السمع فيه. ويتأثر أيضا باستجابة كل طفل من حيث الفهم، والإدراك، والدافع، والاهتمام المقدم من قبل مقدمي الرعاية، وكذلك اللغة التي يستخدمها الآخرين مع الطفل (Dodd, 2013 :244).

ويمكن للأطفال ذوي الإعاقة السمعية تعلم الكلام واللغة، وتحسين المهارات اللغوية والنمو اللغوي والتفاعل الإجتماعي، ولكنهم يتطلبون طرائق تعليمية مختلفة، وبدون تدريب منظم ومكثف لن تتطور لدى الطفل ذي الإعاقة السمعية مظاهر النمو الطبيعية، ومع أن الأطفال ذوو السمع العادي يتعلمون اللغة والكلام دون تعلم مبرمج، فالأطفال ذوو الإعاقة السمعية بحاجة إلى تعليم هادف ومتكرر، وأن تتوفر لهم فرص التدريب الخاص الفعال (عبد الرحمن سليمان، 2003: 49؛ جمال الخطيب ومنى الحديدى، 2009: 145).

ويقسم عبد العزيز الشخص (2018: 173-174) الفقد السمعي إلى:

أ. ضعف السمع البسيط: ويضم الأطفال الذين يعانون من فقد في قوة السمع ينحصر ما بين 27- 40 ديسيبل، ويحتاج هؤلاء الاطفال إلى الجلوس فى وضع معين بحيث يواجهون المتحدث, ويشاهدونه أثناء الكلام , كما يوجدون على مسافة قريبة منه؛ حيث يصعب عليهم سماع الكلام من مسافات بعيدة.

ب. ضعف السمع المتوسط: ويضم الأطفال الين يعانون من فقد فى قوة السمع ينحصر ما بين 41- 55 ديسيبل، ويستطيع هؤلاء الأطفال فهم الكلام العادى إذا كان مصدر الصوت على مسافة خمسة أقدام منهم فقط، وقد يحتاجون إلى معينات سمعية, وكذلك خدمات التربية الخاصة مثل قراءة الشفاة.

ج. ضعف السمع الملحوظ: ويضم الاطفال الذين يعانون من فقد فى قوة السمع ينحصر ما بين 56- 70 ديسيبل، ويمكن لهؤلاء الاطفال سماع الأصوات المرتفعة بصعوبة، ومن ثم فهم بحاجة إلى معينات سمع فردية وخدمات التربية الخاصة.

د. ضعف السمع الشديد: ويضم الأطفال الذين يعانون من فقد في قوة السمع ينحصر ما بين 71- 90 ديسيبل، ويطلق على هؤلاء الأطفال مصطلح الصم أحياناً؛ حيث انهم لا يسمعون سوى الأصوات العالية جداً من مسافات قريبة جدا منهم، وهم بحاجة إلى خدمات خاصة مكثفة تتمثل في معينات السمع الفردية, والتدريبات السمعية، والتدريب على اللغة والكلام, والتدريب على قراءة الشفاة.

ه. ضعف السمع الحاد: وتضم الأطفال الين يعانون من فقد فى قوة السمع تصل إلى 91 ديسيبل أو أكثر، وهم أطفال صم قد لا توجد لديهم سوى بقية ضئيلة من القدرة على السمع، فقد يشعرون بالأصوات المرتفعة فى صورة ذبذبات أو اهتزازات فقط، ويعتمد

هؤلاء الأطفال على حاسة الإبصار فى فهم الكلام، ويحتاجون إلى خدمات مكثفة جدا كي يمكن تعليمهم اللغة.

بحوث ودراسات سابقة:

فيما يلي عرض لنماذج من البحوث والدراسات السابقة التي تناولت قياس تنظيم الذات، وهي:

دراسة Ghergut & Paduraru (2011)

هدفت إلى تحديد بعض استراتيجيات تنظيم الذات التى تجعل كلام الأطفال ضعاف السمع أكثر وضوحا، وتجعلهم قادرين على ضبط ذواتهم أثناء التحدث، وتكونت عينة الدراسة من (30) طفلا من ذوي الفقدان السمعي البسيط والمتوسط والشديد، وتكونت ادوات الدراسة من اختبار قياس السمع، واختبار رافن الملون لتحديد درجة الذكاء، اختبار النطق والكلام، واستبيانات لتحديد استراتيجيات التنظيم الذاتي الأكثر ارتباطا بالنطق والكلام لدى الأطفال ذوي الاعاقة السمعية، وأشارت نتائج الدراسة إلى أهمية استراتيجيات تنظيم الذات خاصة الاستراتيجيات المعرفية وما وراء المعرفية، واستراتيجيات الدافعية في جعل كلام الأطفال ذوي الإعاقة السمعية أكثر وضوحا. وأوصت باستخدام هذه الاستراتيجيات في تصميم الأنشطة والبرامج التدريبية، والتي تساعدهم أيضا على الاندماج الاجتماعي.

دراسة Rieffe (2012)

هدفت إلى فحص قدرة الأطفال ضعاف السمع على الوعي والإدراك لعواطفهم ومشاعرهم، ومدى استخدامهم استراتيجيات تنظيم الذات لتنظيم هذه العواطف والمشاعر مقارنة بأقرانهم العاديين. وتكونت عينة الدراسة من (26) طفلا من ضعاف السمع، و(26) طفلا من العاديين، ومتوسط أعمارهم الزمنية (11) سنة. وتكونت أدوات الدراسة من مهام مختلفة؛ حيث يطلب من الأطفال تذكر تجاربهم الخاصة، وتخيل أنفسهم فى مواقف انفعالية متعددة (السعادة، الغضب، الحزن، الخوف)، وتنظيم انفعالاتهم للتأقلم مع هذه المشاعر. وأشارت نتائج الدراسة إلى أن الأطفال ضعاف السمع لديهم وعي جيد وإدراك لمشاعرهم وانفعالاتهم، ولديهم قصور في استراتيجيات تنظيم هذه الانفعالات والمشاعر مقارنة بأقرانهم العاديين.

دراسة Rothpletz et al. (2012)

هدفت إلى معرفة ما إذا كان الأطفال ذوو السمع العادي، والأطفال ضعاف السمع قادرين على مراقبة ذواتهم وبمقدورهم الاستماع إلى الأصوات والكلمات والجمل المألوفة

وتحديدها وفهمها والتعرف عليها، ومعرفة متى يكونون غير قادرين على تحديدها وفهمها ومعرفتها. وتكونت عينة الدراسة من (41) طفلا من العاديين، و(10) أطفال من ضعاف السمع، وتراوحت أعمارهم الزمنية ما بين (7–12) سنة، وتكونت أدوات الدراسة من أنشطة استماع موضوعية وتمت المقارنة بين أحكامهم الشخصية لقدرتهم على فهم الأصوات والكلمات والجمل. وأشارت نتائج الدراسة إلى أن الأطفال ذوي السمع العادي قادرين علي مراقبة ذواتهم وقدرتهم على الاستماع إلى الأصوات والكلمات والجمل المألوفة وتحديدها وفهمها والتعرف عليها بشكل أكبر من الأطفال ضعاف السمع، وأن الأطفال ذوي السمع العادي والأطفال ضعاف السمع يكونوا غير قادرين على تحديدها فهمها ومعرفتها عندما يواجههون عوامل تتأثر فيها قدرتهم على الاستماع، مثل: اختلاط الأصوات بالضوضاء، وهذا يشير إلى سبب ضعف القدرة لدى الأطفال ذوي الإعاقة السمعية على التعلم فى الفصول الدراسية العادية.

دراسة Toering et al. (2014)

هدفت الدراسة إلى بناء مقياس التنظيم الذاتي في سياق التعلم، وقد تم تقسيمه إلى ستة مقاييس فرعية، هي: التخطيط، المراقبة الذاتية، التقويم، التفكير، الجهد، الفعالية الذاتية. وقد تم تطبيق المقياس على 601 مراهق تراوحت أعمارهم الزمنية ما بين 11–17 سنة. وأظهرت النتائج بعد التحقق من الخصائص السيكومترية للمقياس صلاحيته لقياس التنظيم الذاتي لدى الطلاب.

دراسة Theunissen et al. (2014)

هدفت الدراسة إلى مقارنة مهارات التقييم والتقدير الذاتي لدى الأطفال ضعاف السمع والعاديين، وتكونت عينة الدراسة من مجموعتين من الأطفال ضعاف السمع والعاديين متطابقتين فى العمر والجنس، المجموعة الأولى من الأطفال ضعاف السمع وتكونت من (123) طفلا، والمجموعة الثانية من الأطفال العاديين وتكونت من (129) طفلاً، ومتوسط أعمارهم (11.8) سنوات، وتكونت أدوات الدراسة من استبيانات وتقارير ذاتية لقياس التقييم الذاتي من قبل الوالدين والمعلمين والزملاء، وأشارت نتائج الدراسة إلى أن الأطفال ضعاف السمع لديهم مستويات منخفضة من التقييم والتقدير الذاتي مقارنة بأقرانهم العاديين.

دراسة Pichardo et al. (2014)

هدفت الدراسة إلى التحقق من الخصائص السيكومترية لاستبيان تنظيم الذات لدى الطلبة في الجامعات الإسبانية. وقد تم تطبيق المقياس على 834 طالب وطالبة من قسم علم النفس النمائي والتربوي. وقد تكون المقياس من (64) عبارة في صورته الأولية. وأظهرت نتائج الدراسة بعد التحقق من الخصائص السيكومترية للاستبانة من خلال التحليل العاملي التوكيدي والاستكشافي إلى أن الاستبيان يتمتع بدرجة صدق وثبات عالية.

دراسة Di Bacco (2016)

هدفت إلى مقارنة سلوكيات تنظيم الذات بين الأطفال ضعاف السمع والأطفال العاديين فى المرحلة الإبتدائية، وتأثيرها على التحصيل الأكاديمي لديهم، وتكونت عينة الدراسة من (123) طفلاً عادي السمع، و(8) أطفال ضعاف سمع، وتكونت أدوات الدراسة من اختبار تنظيم الذات، واختبار التحصيل الأكاديمي، وأشارت نتائج الدراسة إلى تأثير فقدان السمع على انخفاض القدرة على تنظيم الذات لدى الأطفال، ووجود علاقة بين تنظيم الذات وارتفاع مستوى التحصيل الأكاديمي للأطفال ضعاف السمع والعاديين، وأن الأطفال ضعاف السمع أظهروا انخفاضا فى تنظيم الذات مقارنه بأقرانهم العاديين.

دراسة Pichardo et al. (2018)

هدفت الدراسة إلى التأكد من الخصائص السيكومترية لاستبيان التنظيم الذاتي The Self–Regulation Questionnaire (SRQ) بين المراهقين الإسبان. وبلغ عدد المشاركين الذين تم تطبيق الاستبيان عليهم 845 طالبًا إسبانيًا في المدارس الثانوية، وتراوحت أعمارهم الزمنية ما بين 12 – 17 سنة. وأشارت نتائج الدراسة بعد إجراء التحليل العاملي التوكيدي إلى أن التنظيم الذاتي يقاس من خلال 17 عبارة موزعة على أربعة عوامل، هي (تحديد الهدف واتخاذ القرار، والتعلم من الأخطاء، والمثابرة).

دراسة Kocdar et al. (2018)

هدفت الدراسة إلى بناء مقياس لتحديد مهارات التنظيم الذاتي للتعلم لدى المتعلمين في مجالي التعليم عن بعد والتعليم المفتوح. كان المشاركون في هذه الدراسة 1279 متعلمًا عن بعد كانوا جزءًا من دورات التعلم الذاتي عن بعد في إحدى الجامعات العامة المفتوحة والتعليم عن بعد في تركيا. وقد تكون المقياس في صورته الأولية من (62) عبارة ثم أصبح (30) عبارة في صورته النهائية موزعة على خمسة عوامل، هي: تحديد الهدف، طلب

المساعدة، استراتيجيات الدراسة الذاتية، إدارة بيئة الدراسة، تنظيم الجهد. وأشارت نتائج الدراسة إلى أن المقياس يتمتع بدرجة صدق وثبات مرتفعة، وأن هذا المقياس يساعد المعلمين على تطوير الاستراتيجيات التي تمكن المتعلمين من تعزيز مهارات التنظيم الذاتي للتعلم لديهم، وتساعدهم على اكتساب مهارات جديدة في بيئات التعلم عن بعد، والتعلم المفتوح.

دراسة Gomes et al. (2019)

هدفت الدراسة إلى تحليل الخصائص السيكومترية للنسخة البرتغالية من استبيان التنظيم الذاتي الأكاديمي The Academic Self-Regulation Questionnaire (SRQ-A) في مجال الرياضيات مع أطفال المدارس الابتدائية. وبلغ عدد المشاركين 341 طفلا من المرحلة الابتدائية من الصفين الثالث والرابع، تراوحت أعمارهم بين 8 سنة و11 سنة. وأشارت النتائج أن النسخة البرتغالية من الاستبيان لها خصائص سيكومترية جيدة توفر الدعم الكافي لاستخدامها في البحث التربوي في الدراسات المتعلقة بالفروق بين الجنسين والصف الدراسي في التنظيم الذاتي.

خلاصة وتعقيب:

يتضح من العرض السابق للدراسات العربية والأجنبية إلى وجود علاقة طردية بين تنظيم الذات والنمو اللغوي والتحصيل الأكاديمي، ولهذا فإن ضعف التنظيم الذاتي لدى الأطفال ذوي الإعاقة السمعية أو الأطفال العاديين يؤثر بالسلب على اكتساب الطفل للغة، ومن ثم يؤدي إلى ضعف في نمو اللغة الاستقبالية واللغة التعبيرية، هذا بالإضافة إلى ضعف التفاعل الاجتماعي.

ولهذا تم تحديد المحاور الرئيسية التي يتكون منها مقياس البحث الحالي وما يحتويه كل محور رئيسي من محاور فرعية، بحيث يعبر كل محور فرعي من محاور المقياس عن قياس استراتيجية محددة لتنظيم الذات، والتي يمكن استخدامها في قياس التنظيم الذاتي لدى الأطفال ذوي الإعاقة السمعية والعاديين، خصوصا أن الأدبيات العربية تحتاج إلى مثل هذا المقياس الذي يقيس التنظيم الذاتي لدى الأطفال ذوي الإعاقة السمعية والعاديين، ولا يوجد بها مثل هذا المقياس وما يتضمنه من محاور رئيسية وفرعية يمكن من خلالها قياس وتحديد مهارات تنظيم الذات لدى الأطفال.

إجراءات إعداد المقياس:

- هدف المقياس:

يهدف هذا المقياس إلى قياس تنظيم الذات لدى الأطفال ذوي الإعاقة السمعية والعاديين.

- مصادر إعداد المقياس:

اعتمد الباحثون على عدة مصادر من أجل إعداد هذا المقياس، وتحديد مهاراته الفرعية، ومن أهم هذه المصادر ما يلي:

1. الاطلاع على الأطر النظرية والأدبيات وخصوصا الدراسات ذات الصلة بالتنظيم الذاتي، والإعاقة السمعية.
2. الاطلاع على العديد من الدراسات والبحوث ذات العلاقة بقياس تنظيم الذات، ومنها على سبيل المثال لا الحصر: دراسة Ghergut & Paduraru (2011)؛ دراسة Rieffe (2012)؛ دراسة Rothpletz et al. (2012)؛ دراسة Toering et al. (2014)؛ دراسة Theunissen et al. (2014)؛ دراسة Pichardo et al. (2014)؛ دراسة Di Bacco (2016)؛ دراسة Pichardo et al. (2018)؛ دراسة Kocdar et al. (2018)؛ دراسة Gomes et al. (2019).
3. ومن أجل إعداد عبارات المقياس الحالي تم الاطلاع على عدد من المقاييس التي تقيس تنظيم الذات في المراحل المختلفة للاستفادة منها في بناء المقياس الحالي، ومنها على سبيل المثال لا الحصر: استبيان تنظيم الذات The Self-Regulation Questionnaire "SRQ" (Brown et al., 1999)، مقياس تنظيم الذات (مصطفى القمش، 2010).

- **مبررات إعداد مقياس تنظيم الذات:**

1. لا يوجد مقاييس سلوكية عربية رسمية في حدود اطلاع الباحثين متخصصة في قياس تنظيم الذات لدى الأطفال عموما، والأطفال ذوي الإعاقة السمعية خصوصا.
2. حاجة البيئة العربية بصفة عامة والبيئة المصرية بصفة خاصة إلى هذا المقياس.
3. أهمية وضع مقياس لتنظيم الذات لأهميتها في تطور ونمو عمليه التعلم لدى الأطفال.

- **وصف المقياس:**

أ. المقياس في صورته الأولية:

تكون المقياس في صورته الأولية من (80) عبارة، ووزعت على (4) محاور رئيسية، وتكون كل محور رئيسي من محورين فرعيين أو أكثر. واشتمل كل محور فرعي على عدد من العبارات التي تقيس هذا المحور الفرعي. ثم تمت مراجعته وحذف بعض العبارات المتشابهة، وغير الملائمة للمرحلة العمرية للأطفال بعد عرضه على السادة المحكمين، وفي ضوء ملاحظاتهم. ويوضح الجدول (1) العبارات قبل وبعد التعديل:

جدول (1)

العبارات قبل وبعد التعديل

رقم العبارة	العبارة قبل التعديل	العبارة بعد التعديل
1	يقوم الطفل بتكرار النطق الصحيح للكلمات أو الجمل التي يخطئ في نطقها.	يكرر الطفل النطق الصحيح للكلمات التي يخطئ في نطقها.
11	يجمع الطفل (الكلمات، الأشياء، الصور،الألوان، إلخ) المتشابهة مع بعضها البعض.	يحدد الطفل المتشابهات (الكلمات، الأشياء، الصور، الألوان، إلخ) مع بعضها البعض.
12	يعيد الطفل شرح ما فهمه لمعلمه (أو يشرح ما تعلمه لطفل آخر).	يشرح الطفل ما تعلمه للآخر (زميله –معلمة)
13	يضع الطفل لفظيا أو كتابيا هدف المهمة بدقة.	يحدد الطفل الهدف من المهمة بدقة.
16	يحدد الطفل الأشياء (الأدوات وغيرها) التي سيحتاجها لتنفيذ المهمة.	يحدد الطفل ما يحتاجه لتنفيذ المهمة (من أدوات وأنشطة)
19	لدى الطفل القدرة على الاستمرار في المهمة بغرض إنجازها.	يستطيع الطفل الاستمرارية في أداء المهمة حتى الانتهاء من إنجازها.
24	يقاوم الطفل في الأداء على المهام الصعبة.	يثابر الطفل على أداء المهام الصعبة
37	دائما ما يخبر الطفل نفسه بأنه يجب عليه التعلم بأقصى جهد لديه.	يحث الطفل نفسه بأنه يجب عليه التعلم بأقصي جهد لديه
39	يحاول الطفل القيام بالمهمة بشكل أفضل من زملائه.	يحدث الطفل نفسه بأنه سيؤدى المهمة بشكل أفضل من زملائه.
41	يذكر الطفل نفسه أنه عليه الحصول على درجات مرتفعة.	يحرص الطفل على الحصول على درجات مرتفعة.
48	يعلم الطفل أنه قادر على تعلم أي مهمة جديدة دون صعوبة.	يثق الطفل في قدرته على تعلم أي مهمة جديدة دون صعوبة.
54	لا يشتت الطفل نفسه بأداء عدة مهام في وقت واحد.	يركز الطفل على أداء المهمة المطلوبة ولا يشغل نفسه بمهام أخرى.
62	لا يشعر الطفل بالخجل عندما يسأل عن شيء لا يعرفه.	يطلب الطفل المساعدة في فهم شيء ما من الآخرين دون تردد.
65	لا يؤخر الطفل طلب المساعدة من الآخرين إذا لزم الأمر.	يُسرع الطفل في طلب المساعدة من الآخرين إذا لزم الأمر.

ب. المقياس في صورته النهائية:

يتكون المقياس في صورته النهائية من (72) عبارة، وهي موزعة على (4) محاور رئيسية يمكن بها قياس تنظيم الذات لدى الأطفال. ويتكون كل محور رئيسي من محورين فرعيين أو أكثر، ويتكون كل محور فرعي من (6) عبارات تمثل قياس هذا المحور الفرعي. ويوضح جدول (2) توزيع محاور المقياس الرئيسية والفرعية وعباراتها:

جدول (2)

المحاور الرئيسية والفرعية للمقياس وعباراتها

المحور الرئيسي	المحاور الفرعية	العبارات
التنظيم المعرفي	التكرار والتذكر	6-1
	التوضيح	12-7
	وضع الأهداف	18-13
	المراقبة الذاتية	24-19
تنظيم الأداء السلوكي	تقييم الذات	30-25
	تعزيز الذات	36-31
تنظيم المعتقدات الدافعية	حديث الذات	42-37
	الفعالية الذاتية	48-43
تنظيم بيئة السلوك	تنظيم الجهد	54-49
	تنظيم الوقت	60-55
	طلب المساعدة	66-61
	تنظيم بيئة الدراسة	72-67

تطبيق المقياس وتصحيحه:

يتكون المقياس من (72) عبارة، يستجيب عليها ولي الأمر أو الأخصائي، أو من يقوم مقامهما وله صلة وثيقة بالطفل. ويقوم الفاحص بتسجيل الاستجابة وفقا لتدريج ليكرت الثلاثي (نادرا، أحيانا، دائما)، وتعطى له درجة واحدة عند الاستجابة بـ (نادرا)، ودرجتان عند الاستجابة بـ (أحيانا)، وثلاث درجات عند الاستجابة بـ (دائما)، علما بأن عبارات المقياس إيجابية. وبناء على ذلك يكون أقل درجة يحصل عليها الطفل هي (72)، وأعلى درجة يحصل عليها الطفل هي (216).

الخصائص السيكومترية للمقياس:

1. عينة التقنين :

تم تطبيق المقياس على عينة قوامها 243 طفل وطفلة، (92 طفل وطفلة من ضعاف السمع، و151 طفل وطفلة من العاديين)، ممن تراوحت أعمارهم الزمنية ما بين (7-9) سنوات، بمتوسط قدره (7,83)، وانحراف معياري قدره (,582). ويوضح جدول (3) توزيع العينة:

جدول (3)

توزيع أطفال العينة

العينة	العدد	النسبة المئوية
العاديون	151	62,14
ضعاف السمع	92	37,86
العينة الكلية	243	%100

2. صدق وثبات المقياس:

2-1: صدق المقياس:

تم التحقق من الخصائص السيكومترية للمقياس علي النحو الآتي:

أ- صدق المحكمين:

تم عرض المقياس علي مجموعة من السادة المحكمين من أعضاء هيئة التدريس المتخصصين في التربية الخاصة والصحة النفسية وعلم النفس (ملحق 1) , وذلك لإبداء الراي حول مدى ملاءمة عبارات المقياس ومناسبتها للهدف الذي أعدت من أجله, والتأكد من صحة وسلامة العبارات والمحاور, وبعد الأخذ بملاحظاتهم ومقترحاتهم تم استبعاد العبارات التى قرر المحكمون عدم صلاحيتها , والابقاء علي العبارات التي اتفق المحكمين علي أنها تقيس تنظيم الذات لدى الأطفال ذوي الإعاقة السمعية والعاديين, ويوضح جدول (4) نسب الاتفاق بين المحكمين علي بنود المقياس.

جدول (4)

نسب اتفاق المحكمين على كل عبارة من عبارات المقياس

التنظيم المعرفي							
التكرارا والتذكر		التوضيح		وضع الهدف والتخطيط له		مراقبة الذات	
م	نسبة الاتفاق	م	نسبة الاتفاق	م	نسبة الاتفاق	م	نسبة الاتفاق
1	%91,6	7	%100	13	%100	19	%100
2	%100	8	%100	14	%91,6	20	%91,6
3	%100	9	%100	15	%83	21	%100
4	%100	10	%83	16	%100	22	%100
5	%100	11	%100	17	%100	23	%100
6	%83	12	%100	18	%100	24	%100
تنظيم الأداء السلوكي				المعتقدات الدافعية			
تقييم الذات		تعزيز الذات		حديث الذات		فاعلية الذات	
م	نسبة الاتفاق	م	نسبة الاتفاق	م	نسبة الاتفاق	م	نسبة الاتفاق
25	%100	31	%100	37	%100	43	%83
26	%100	32	%100	38	%91,6	44	%100
27	%83	33	%100	39	%100	45	%100
28	%83	34	%100	40	%100	46	%100
29	%100	35	%83	41	%100	47	%100
30	%100	36	%83	42	%100	48	%91,6
تنظيم بيئة السلوك							
تنظيم الجهد		تظيم الوقت		طلب المساعدة		تنظيم بيئة الدراسة	
م	نسبة الاتفاق	م	نسبة الاتفاق	م	نسبة الاتفاق	م	نسبة الاتفاق
49	%100	55	%100	61	%100	67	%100
50	%91,6	56	%100	62	%83	68	%91,6
51	%100	57	%100	63	%100	69	%100
52	%83	58	%100	64	% 91,6	70	%100
53	%100	59	%100	65	%100	71	%100
54	%100	60	%100	66	%100	72	%91,6

ب- صدق المقياس عن طريق الاتساق الداخلى:

تم حساب الاتساق الداخلى للمقياس من خلال:

أولا: حساب معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للمحور الفرعي الذي تنتمي إليه هذه العبارة.

ثانيا: حساب معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية لكل محور فرعي والدرجة الكلية للمحور الرئيسي الذي ينتمي إليه المحور الفرعي.

ثالثا: حساب معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية لكل محور رئيسي والدرجة الكلية للمقياس.

وتوضح الجداول التالية ذلك:

جدول (5)

معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للمحور الفرعي الذي تنتمي إليه هذه العبارة

أولا: التنظيم المعرفي							
التكرار والتذكر		التوضيح		وضع الأهداف		المراقبة الذاتية	
المفردة	معامل الارتباط	المفردة	معامل الارتباط	المفردة	معامل الارتباط	المفردة	معامل الارتباط
1	.705**	1	.631**	1	.620**	1	.853**
2	.822**	2	.829**	2	.712**	2	.718**
3	.764**	3	.636**	3	.710**	3	.625**
4	.616**	4	.833**	4	.820**	4	.753**
5	.811**	5	.800**	5	.569**	5	.738**
6	.739**	6	.773**	6	.734**	6	.649**
ثانيا: تنظيم الأداء السلوكي				ثالثا: تنظيم المعتقدات الدافعية			
تقييم الذات		تعزيز الذات		حديث الذات		الفعالية الذاتية	
المفردة	معامل الارتباط	المفردة	معامل الارتباط	المفردة	معامل الارتباط	المفردة	معامل الارتباط
1	.809**	1	.763**	1	.784**	1	.489**
2	.779**	2	.682**	2	.608**	2	.759**
3	.803**	3	.737**	3	.792**	3	.672**
4	.662**	4	.705**	4	.824**	4	.724**
5	.761**	5	.569**	5	.501**	5	.540**
6	.713**	6	.631**	6	.743**	6	.744**
رابعا: تنظيم بيئة السلوك							

تنظيم الجهد		تنظيم الوقت		طلب المساعدة		تنظيم بيئة الدراسة	
المفردة	معامل الارتباط	المفردة	معامل الارتباط	المفردة	معامل الارتباط	المفردة	معامل الارتباط
1	.609**	1	.589**	1	.630**	1	.710**
2	.706**	2	.660**	2	.700**	2	.690**
3	.697**	3	.796**	3	.529**	3	.694**
4	.550**	4	.847**	4	.705**	4	.723**
5	.670**	5	.759**	5	.689**	5	.672**
6	.666**	6	.778**	6	.689**	6	.717**

(**) دالة عند مستوى (0.01)

ويتضح من جدول(5) أن معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة والدرجة الكلية للمحور الفرعي الذي تنتمي إليه المفردة دالة عند مستوى (0.01)، وهذا يدل على أن المقياس يتمتع بدرجة صدق مرتفعة.

جدول (6)

معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية للمحاور الفرعية للتنظيم المعرفي والدرجة الكلية له من جهة، والدرجة الكلية للمقياس من جهة أخرى

		التنظيم المعرفي					
		التكرار والتذكر	التوضيح	وضع الأهداف	المراقبة الذاتية	الدرجة الكلية للمحور الرئيسي	الدرجة الكلية للمقياس
التنظيم المعرفي	التكرار والتذكر	1	.297**	.277**	.344**	.624**	.407**
	التوضيح		1	.561**	.723**	.825**	.675**
	وضع الأهداف			1	.664**	.803**	.728**
	المراقبة الذاتية				1	.868**	.824**
	الدرجة الكلية للمحور الرئيسي					1	.841**
	الدرجة الكلية للمقياس						1

(**) دالة عند مستوى (0.01)

ويتضح من جدول (6) أن جميع معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية للمحاور الفرعية للتنظيم المعرفي والدرجة الكلية له من جهة، والدرجة الكلية للمقياس من جهة أخرى. ومعاملات

الارتباط بين المحاور الفرعية وبعضها البعض دالة عند مستوى (0.01)، وهذا يدل على أن المقياس يتمتع بدرجة صدق مرتفعة.

جدول (7)

معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية للمحاور الفرعية لتنظيم الأداء السلوكي والدرجة الكلية له من جهة، والدرجة الكلية للمقياس من جهة أخرى

تنظيم الأداء السلوكي					
		تقييم الذات	تعزيز الذات	الدرجة الكلية للمحور الرئيسي	الدرجة الكلية للمقياس
تنظيم الأداء السلوكي	تقييم الذات	1	.503**	.880**	.675**
	تعزيز الذات		1	.853**	.737**
	الدرجة الكلية للمحور الرئيسي			1	.812**
	الدرجة الكلية للمقياس				1

(**) دالة عند مستوى (0.01)

ويتضح من جدول (7) أن جميع معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية للمحاور الفرعية لتنظيم الأداء السلوكي والدرجة الكلية له من جهة، والدرجة الكلية للمقياس من جهة أخرى. ومعاملات الارتباط بين المحاور الفرعية وبعضها البعض دالة عند مستوى (0.01)، وهذا يدل على أن المقياس يتمتع بدرجة صدق مرتفعة.

جدول (8)

معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية للمحاور الفرعية لتنظيم المعتقدات الدافعية والدرجة الكلية له من جهة، والدرجة الكلية للمقياس من جهة أخرى

تنظيم المعتقدات الدافعية					
		حديث الذات	الفعالية الذاتية	الدرجة الكلية للمحور الرئيسي	الدرجة الكلية للمقياس
تنظيم المعتقدات الدافعية	حديث الذات	1	.453**	.877**	.723**
	الفعالية الذاتية		1	.826**	.552**
	الدرجة الكلية للمحور الرئيسي			1	.755**
	الدرجة الكلية للمقياس				1

(**) دالة عند مستوى (0.01)

ويتضح من جدول (8) أن جميع معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية للمحاور الفرعية لتنظيم المعتقدات الدافعية والدرجة الكلية له من جهة، والدرجة الكلية للمقياس من جهة أخرى. ومعاملات الارتباط بين المحاور الفرعية وبعضها البعض دالة عند مستوى (0.01)، وهذا يدل على أن المقياس يتمتع بدرجة صدق مرتفعة.

جدول (9)

معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية للمحاور الفرعية لتنظيم بيئة السلوك والدرجة الكلية له من جهة، والدرجة الكلية للمقياس من جهة أخرى

		تنظيم بيئة السلوك					
		التكرار والتذكر	التوضيح	وضع الأهداف	المراقبة الذاتية	الدرجة الكلية للمحور الرئيسي	الدرجة الكلية للمقياس
تنظيم بيئة السلوك	تنظيم الجهد	1	.359**	.327**	.357**	.721**	.566**
	تنظيم الوقت		1	.337**	.274**	.672**	.483**
	طلب المساعدة			1	.567**	.723**	.596**
	تنظيم بيئة الدراسة				1	.754**	.541**
	الدرجة الكلية للمحور الرئيسي					1	.761**
	الدرجة الكلية للمقياس						1

(**) دالة عند مستوى (0.01)

ويتضح من جدول (9) أن جميع معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية للمحاور الفرعية لتنظيم بيئة السلوك والدرجة الكلية له من جهة، والدرجة الكلية للمقياس من جهة أخرى. ومعاملات الارتباط بين المحاور الفرعية وبعضها البعض دالة عند مستوى (0.01)، وهذا يدل على أن المقياس يتمتع بدرجة صدق مرتفعة.

جدول (10)

معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية للمحاور الرئيسية وبعضها البعض من جهة، والدرجة الكلية للمقياس من جهة أخرى

	التنظيم المعرفي	تنظيم الأداء السلوكي	تنظيم المعتقدات الدافعية	تنظيم بيئة السلوك	الدرجة الكلية للمقياس
التنظيم المعرفي	1	.609**	.488**	.391**	.841**
تنظيم الأداء السلوكي		1	.525**	.521**	.812**
تنظيم المعتقدات الدافعية			1	.562**	.755**
تنظيم بيئة السلوك				1	.761**
الدرجة الكلية للمقياس					1

(**) دالة عند مستوى (0.01)

ويتضح من جدول (10) أن جميع معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية للمحاور الرئيسية وبعضها البعض من جهة، والدرجة الكلية للمقياس من جهة أخرى دالة عند مستوى (0.01)، وهذا يدل على أن المقياس يتمتع بدرجة صدق مرتفعة.

ثانيا: ثبات المقياس:

تم التحقق من ثبات المقياس باستخدام طريقتين، هما:

الطريقة الأولى– معامل ثبات ألفا كرونباخ :

تم استخدام معامل ثبات ألفا كرونباخ لحساب معامل الثبات لكل محور فرعي للمقياس.

ويوضح جدول (11) معاملات الثبات بطريقة ألفا كرونباخ لكل محور فرعي للمقياس:

جدول (11)

معاملات ثبات المقياس بطريقة ألفا كرونباخ لكل محور فرعي للمقياس

المحاور الفرعية للمقياس	معامل الثبات ألفا كرونباخ
التكرار والتذكر	.807
التوضيح	.766
وضع الأهداف	.665
المراقبة الذاتية	.751
التقييم الذاتي	.862
تعزيز الذات	.650
حديث الذات	.664
الفعالية الذاتية	.738
تنظيم الجهد	.649
تنظيم الوقت	.758
طلب المساعدة	.815
تنظيم بيئة الدراسة	.830

ويتضح من جدول (11) أن المحاور الفرعية للمقياس تتمتع بدرجة ثبات مرتفعة.

ويوضح جدول (12) الآتي معاملات الثبات بطريقة ألفا كرونباخ لكل محور رئيسي للمقياس، والدرجة الكلية له:

جدول (12)

معاملات ثبات المقياس بطريقة ألفا كرونباخ لكل محور رئيسي للمقياس والدرجة الكلية له

المحاور الرئيسية المقياس	معامل الثبات ألفا كرونباخ
التنظيم المعرفي	.760
تنظيم الأداء السلوكي	.632
تنظيم المعتقدات الدافعية	.831
تنظيم بيئة السلوك	.636
الدرجة الكلية للمقياس	.769

ويتضح من جدول (12) أن المحاور الرئيسية للمقياس والدرجة الكلية له تتمتع بدرجة ثبات مرتفعة.

الطريقة الثانية: التجزئة النصفية

تم استخدام طريقة التجزئة النصفية لحساب معامل الثبات لكل محور فرعي للمقياس، وذلك عن طريق حساب معامل الارتباط بين نصفي المقياس، وتصحيحه بمعادلة سبيرمان براون. ويوضح جدول (13) معاملات الثبات بطريقة التجزئة النصفية لكل محور فرعي للمقياس:

جدول (13)

معاملات ثبات المقياس بطريقة التجزئة النصفية لكل محور فرعي للمقياس

المحاور الفرعية المقياس	معامل الثبات بالتجزئة النصفية بعد تصحيحة بمعادلة سبيرمان– براون
التكرار والتذكر	.774
التوضيح	.778
وضع الأهداف	.647
المراقبة الذاتية	.770
التقييم الذاتي	.859
تعزيز الذات	.649
حديث الذات	.673
الفعالية الذاتية	.765
تنظيم الجهد	.656
تنظيم الوقت	.772
طلب المساعدة	.752
تنظيم بيئة الدراسة	.760

ويتضح من جدول (13) أن المحاور الفرعية للمقياس تتمتع بدرجة ثبات مرتفعة.

ويوضح جدول (14) معاملات الثبات بطريقة التجزئة النصفية لكل محور رئيسي للمقياس، والدرجة الكلية له:

جدول (14)

معاملات ثبات المقياس بطريقة التجزئة النصفية لكل محور رئيسي للمقياس والدرجة الكلية له

المحاور الرئيسية المقياس	معامل الثبات بالتجزئة النصفية بعد تصحيحة بمعادلة سبيرمان- براون
التنظيم المعرفي	.785
تنظيم الأداء السلوكي	.671
تنظيم المعتقدات الدافعية	.776
تنظيم بيئة السلوك	.636
الدرجة الكلية للمقياس	.778

ويتضح من جدول (14) أن المحاور الرئيسية للمقياس والدرجة الكلية له تتمتع بدرجة ثبات مرتفعة.

معايير المقياس:

تم حساب الإرباعيات للدرجة الكلية للمحاور الرئيسية الأربعة للمقياس (التنظيم المعرفي، وتنظيم الأداء السلوكي، وتنظيم المعتقدات الدافعية، وتنظيم بيئة السلوك)، بالإضافة إلى الدرجة الكلية للمقياس, فإذا وقعت درجة الطفل فى الإرباعي الأدني ,فهذا يدل على أن مستوى الطفل منخفض فى تنظيم الذات, وإذا وقعت درجة الطفل فى الأرباعي الأعلى فهذا يدل على أن مستوى الطفل مرتفع في تنظيم الذات, ويعد مستوى الطفل منخفضاً إذا وقع في الأرباعى الادني على كل بعد من أبعاد المقياس وكذلك على الدرجة الكلية للمقياس من خلال الإرباعيات. ويوضح جدول (15) الدرجات الخام للإرباعيات:

جدول (15)

الدرجة الخام للإرباعيات للمحاور الرئيسية الأربعة، والدرجة الكلية للمقياس

المحاور الرئيسية للمقياس	الدرجة الخام		
	الإرباعي الأول	الإرباعي الثاني	الإرباعي الثالث
التنظيم المعرفي	36	47	55
تنظيم الأداء السلوكي	16	23	28
تنظيم المعتقدات الدافعية	13	19	24
تنظيم بيئة السلوك	30	35	44
الدرجة الكلية للمقياس	102	125	145

جدول (16)

الدرجة الخام للإرباعيات للمحاور الرئيسية الأربعة، والدرجة الكلية للمقياس الخاصة بعينة ضعاف السمع

المحاور الرئيسية للمقياس	الدرجة الخام		
	الإرباعي الأول	الإرباعي الثاني	الإرباعي الثالث
التنظيم المعرفي	27	36	42
تنظيم الأداء السلوكي	14	16	22
تنظيم المعتقدات الدافعية	12	13	18
تنظيم بيئة السلوك	26	31	33
الدرجة الكلية للمقياس	90	101	109

المراجـــــــــع

أحمد سعيد محمد العبسي (2018). فاعلية برنامج إرشادي في تنمية مهارات التنظيم الذاتي لدى طلبة الثانوية العامة وأثره على دافعية الإنجاز، رسالة ماجستير، جامعة الأقصى – غزة.

جمال محمد الخطيب (2017). تحليل السلوك التطبيقي. الأردن: دار الشروق للنشر والتوزيع.

جمال محمد الخطيب، منى صبحي الحديدي (2009). مدخل إلى التربية الخاصة. عمان: دار الفكر ناشرون وموزعون.

حمدي سعد شعبان (2013). التنظيم الذاتي وعلاقته بتقدير الذات لدى عينة من ذوي الإعاقة البصرية، مجلة كلية التربية، جامعة طنطا، العدد (52)، ص ص 399-442.

رضا مسعد أحمد الجمال، وليد السيد محمد (2014). فعالية برنامج في تحسين الحل الإبداعي للمشكلة والمفاهيم العلمية والاتجاه نحوها لدى أطفال الروضة ذوي صعوبات تنظيم الذات، المجلد (6)، العدد (20)، ص ص 289-399.

روبرت جانييه (2012). أساسيات التعلم من أجل التعلم الصفي، ترجمة (محمد محمود الخوالدة). عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

سامي عبد السلام مرسي (2015). الفاعلية الذاتية لدى ذوي الإعاقة السمعية. عمان: دار الوراق لنشر والتوزيع .

سهير محمد سلامة شاش (2014). اضطرابات التواصل (التشخيص – الأسباب – العلاج). ط2. القاهرة : مكتبة زهراء الشرق.

سهير محمود أمين (2005). اضطرابات النطق والكلام , التشخيص والعلاج ,القاهرة : عالم الكتب.

عبد الرحمن سيد سليمان (2003). الإعاقة السمعية دليل للآباء والأمهات. القاهرة: مكتبة زهراء الشرق.

عبد العزيز السيد الشخص (2018). اضطرابات النطق والكلام خلفيتها – تشخيصها –أنواعها – علاجها. ط 5. الرياض: شركة الصفحات الذهبية للطباعة والنشر.

علياء محمد فكرى، خالد محمد الحجازى (2015). القائد الصغير ومهارات تخطيط الوقت وإدارة الذات. القاهرة: المجموعة العربية للتدريب والنشر.

عونى معين شاهين، محمود سالم النواوي (2009). مبادئ التأهيل المرتكزعلى المجتمع (CBR) (مرشد تنظيمي وعملى). عمان: دار الشروق للنشر والتوزيع .

مصطفى نوري مصطفى القمش (2010). مهارات تنظيم الذات وعلاقتها بالمشكلات السلوكية الصفية لدى تلاميذ غرف مصادر صعوبات التعلم. مجلة الطفولة العربية، مج 11، ع 44 ، ص ص 53–77.

Binns, A. V., Hutchinson, L. R., & Cardy, J. O. (2019). The speech-language pathologist's role in supporting the development of self-regulation A review and tutorial. Journal of communication disorders.

Bluestone, C. D., Simons, J. P., & Healy, G. B. (2014). Bluestone and Stool's pediatric otolaryngology, vol. 1.

Bohlmann, N. L., Maier, M. F., & Palacios, N. (2015). Bidirectionality in self-regulation and expressive vocabulary: Comparisons between monolingual and dual language learners in preschool. Child Development, 86(4), 1094-1111.

Brown, M, Miller, R, & Lawendowski, A. (1999). The self-regulation questionnaire. (In) Vande , L.& Jackson, L. (eds.) Innovations in clinical practice: A sourcebook. Vol. 17. Sarasota, FL: Professional Resource Press/Professional Resource Exchange. 281– 292

Chamot, A. U. (2018). Developing self-regulated learning in the language classroom. New perspectives on the development of communicative and related competence in foreign language education, 28, 41.

Dettori, G., & Persico, D. (2007). Supporting self-regulated learning in a blended course. In workshop on blended learning (pp. 174-185).

Di Bacco, K. (2016). Exploring The Self-Regulatory Behaviors of Elementary Students with Hearing Loss in Inclusive Classrooms1 .

Dodd, B. (2013). Differential diagnosis and treatment of children with speech disorder. John Wiley & Sons.

Ghergut, A., & Paduraru, L. (2011). Self-regulation strategies of oral communication in children with hearing impairment. Journal of Special Education and Rehabilitation, 12(3-4), 7-24 .

Gomes, M., Monteiro, V., Mata, L., Peixoto, F., Santos, N., & Sanches, C. (2019). The Academic Self-Regulation Questionnaire: a study with

Portuguese elementary school children. Psicologia: Reflexão e Crítica, 32.

Kocdar, S., Karadeniz, A., Bozkurt, A., & Buyuk, K. (2018). Measuring self-regulation in self-paced open and distance learning environments. International Review of Research in Open and Distributed Learning, 19.(1)

Montalvo, Fermin & Torres, Maria (2008). Self-Regulated Learning: Current and Future Directions. Electronic Journal of Research in Educational Psychology, 2(1), 1-34

Pichardo, C., Justicia, F., de la Fuente, J., Martínez-Vicente, J. M., & Berbén, A. B. (2014). Factor structure of the self-regulation questionnaire (SRQ) at Spanish Universities. The Spanish Journal of Psychology, 17.

Pichardo, M. C., Cano, F., Garzón-Umerenkova, A., De la Fuente, J., Peralta-Sánchez, F. J., & Amate-Romera, J. (2018). Self-regulation questionnaire (SRQ) in Spanish adolescents: factor structure and rasch analysis. Frontiers in psychology.

Rieffe, C. (2012). Awareness and regulation of emotions in deaf children. British Journal of Developmental Psychology, 30(4), 477-492 .

Rosanbalm, K. D., & Murray, D. W. (2017). Promoting Self-Regulation in the First Five Years: A Practice Brief. OPRE Brief 2017-79. Administration for Children & Families.

Rothpletz, A. M., Wightman, F. L., & Kistler, D. J. (2012). Self-monitoring of listening abilities in normal-hearing children, normal-hearing adults, and children with cochlear implants.Journal of the American Academy of Audiology, 23(3), 206-221 .

Salehomoum, M. (2019). Scaffolding Development of Self-Regulated and Strategic Literacy Skills in Deaf or Hard-of-Hearing Students: A Review of the Literature Through the Lens of the Gradual Release of Responsibility Model. The Gradual Release of Responsibility in Literacy Research and Practice (Literacy Research, Practice and Evaluation, Vol. 10), Emerald Publishing Limited, 153-168.

Shirkhani, S., & Ghaemi, F. (2011). Barriers to self-regulation of language learning Drawing on Bandura's ideas. Procedia-Social and Behavioral Sciences, 29, 107-110.

Theunissen, S. C., Rieffe, C., Netten, A. P., Briaire, J. J., Soede, W., Kouwenberg, M., & Frijns, J. H. (2014). Self-esteem in hearing-

impaired children the influence of communication, education, and audiological characteristics.plos one ,9(4).

Toering, T., Elferink-Gemser, M. T., Jonker, L., van Heuvelen, M. J., & Visscher, C. (2012). Measuring self-regulation in a learning context: Reliability and validity of the Self-Regulation of Learning Self-Report Scale (SRL-SRS). International Journal of Sport and Exercise Psychology, 10(1), 24-38.

Tseng, W. T., & Schmitt, N. (2008). Toward a model of motivated vocabularylearning:Astructuralequation modeling approach. Language Learning, 58(2), 357-400.

Tseng, W. T., Liu, H., & Nix, J. M. L. (2017). Self-regulation in language learning: Scale validation and gender effects.Perceptual and motor skills, 124(2), 531-548.

Vallotton, C., & Ayoub, C. (2011). Use your words: The role of language in the development of toddlers' self-regulation. Early Childhood Research Quarterly, 26(2), 169-181 .

Vohs, K. D., & Baumeister, R. F. (Eds.). (2016). Handbook of self-regulation: Research, theory, and applications. Guilford Publications.

Winsler, A. E., Fernyhough, C. E., & Montero, I. E. (2009).Private speech, executive functioning, and the development of verbal self-regulation. Cambridge University Press.

Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a self-regulated learner: An overview. Theory into practice, 41(2), 64-70.

ملحق (1)

أسماء السادة المحكمين لمقياس استراتيجية تنظيم الذات لدى الأطفال

م	الاسم	الوظيفة	الكلية – الجامعة
1	بسمة أسامة السيد	مدرس التربية الخاصة	كلية التربية جامعة عين شمس
2	جمال محمد حسن نافع	مدرس التربية الخاصة	كلية التربية جامعة عين شمس
3	حسام إسماعيل هيبة	أستاذ الصحة النفسية	كلية التربية جامعة عين شمس
4	السيد ياسين التهامي	أستاذ التربية الخاصة المساعد	كلية التربية جامعة عين شمس
5	الشيماء عبد الله الوكيل	مدرس التربية الخاصة	كلية التربية جامعة عين شمس
6	عبد الرحمن سيد سليمان	أستاذ التربية الخاصة	كلية التربية جامعة عين شمس
7	محسن خضر	أستاذ اصول التربية	كلية التربية جامعة عين شمس
8	محمد عبده حسيني	مدرس التربية الخاصة	كلية التربية جامعة عين شمس
9	محمد هيبة	أستاذ علم النفس مساعد	كلية التربية جامعة عين شمس
10	محمود رامز يوسف	أستاذ الصحة النفسية المساعد	كلية التربية جامعة عين شمس
11	محمود محمد طنطاوى	مدرس التربية الخاصة	كلية التربية جامعة عين شمس
12	مختار الكيال	أستاذ علم النفس التعليمي	كلية التربية جامعة عين شمس

ملحق (2)

قائمة محاور المقياس الرئيسية والفرعية

المحور الرئيسي	المحاور الفرعية
التنظيم المعرفي	التكرار والتذكر
	التوضيح
	وضع الأهداف
	المراقبة الذاتية
تنظيم الأداء السلوكي	تقييم الذات
	تعزيز الذات
تنظيم المعتقدات الدافعية	حديث الذات
	فاعلية الذات
تنظيم بيئة السلوك	تنظيم الجهد
	تنظيم الوقت
	طلب المساعدة
	تنظيم بيئة الدراسة

ملحق (3)

مقياس تنظيم الذات لدى الأطفال ذوي الإعاقة السمعية والعاديين

البيانات الأساسية: .....

اسم الطفل: .....

النوع: ذكر ( ) أنثى ( )

تاريخ الميلاد: / /

تاريخ التطبيق: / /

اسم المدرسة: .....

القائم بالتطبيق: .....

عزيزي ولي الأمر/المعلم، فيما يلي مجموعة من العبارات التي تقيس استراتيجية تنظيم الذات لدى الأطفال، نرجو منكم قراءة العبارات بدقة، ثم تسجيل استجاباتكم عليها في المربع المخصص للاستجابة. علما بأن الاستجابات، هي:

- دائما: وتعنى حدوث السلوك باستمرار وعلى الدوام.
- أحيانا: وتعنى حدوث السلوك بشكل متوسط أو متقطع (يوميا أو أسبوعيا).
- نادرا: وتعني عدم حدوث السلوك، أو حدوثه على فترات زمنية متباعدة.

مقياس تنظيم الذات لدى الأطفال ذوي الإعاقة السمعية والعاديين

أولا: التنظيم المعرفي				
	(1) التكرار والتذكر Rehearsal and Memorizing		دائما	أحيانا	نادرا
1	1	يكرر الطفل النطق الصحيح للكلمات التي يخطئ في نطقها.			
2	2	يعيد الطفل تسميع ما حفظه ليتأكد من تذكره.			
3	3	يردد الطفل ما يقوله المعلم بصوت واضح إذا طلب منه ذلك.			
4	4	يقسم الطفل القصة مسموعة أو مقروءة إلى أجزاء وأقسام رئيسية لسهولة تذكرها.			
5	5	يضع الطفل ترقيما لتسلسل أفكار القصة ليسهل تذكرها.			
6	6	يعيد الطفل سرد قصة مسموعة بأسلوبه.			
	(2) التوضيح Elaboration		دائما	أحيانا	نادرا
7	1	يسأل الطفل عن معانى الكلمات التى لا يفهمها.			
8	2	يسأل الطفل عن مدلولات الأشياء التى لا يدركها.			
9	3	يشرح الطفل لفظيا مفهوما أو معنى الكلمة للآخرين حسب فهمه لها (مثل: معنى كلمة كهف أو وظيفة رجل المطافي).			
10	4	يضع الطفل دائرة أو خطا تحت الكلمات التي لا يعرفها.			
11	5	يحدد الطفل المتشابهات(الكلمات، الأشياء، الصور، الألوان، إلخ) مع بعضها البعض.			
12	6	يشرح الطفل ما تعلمه للآخر (زميله – معلمه).			
	(3) وضع الهدف والتخطيط له Setting Goal and Planning		دائما	أحيانا	نادرا
13	1	يحدد الطفل الهدف من المهمة بدقة.			
14	2	يختار الطفل النشاط المناسب لإنجاز المهمة.			
15	3	يعيد الطفل تحديد أهدافه وتخطيطها بناء على أدائه في للمهمة.			
16	4	يحدد الطفل ما يحتاجة لتنفيذ المهمة (من أدوات وأنشطة).			
17	5	يركز الطفل انتباهه على إنجاز المهمة الموكلة إليه دون تشتت.			
18	6	يلتزم الطفل بأداء خطوات المهمة وفقا للهدف المحدد.			
	(4) مراقبة الذات Self-Monitoring		دائما	أحيانا	نادرا
19	1	يستطيع الطفل الاستمرارية في أداء المهمة حتى الانتهاء من إنجازها.			
20	2	يستعيد الطفل التركيز والانتباه على المهمة إذا حدث له تشتت.			
21	3	يستطيع الطفل تحديد مرات حدوث التشتت أثناء أداء المهمة.			
22	4	يدرك الطفل مدة (وقت) حدوث التشتت أثناء أداء المهمة.			
23	5	يدرك الطفل الأخطاء التي يرتكبها أثناء تنفيذ المهمة.			
24	6	يثابر الطفل على أداء المهام الصعبة.			

ثانيا: تنظيم الأداء السلوكي					
		(1) تقييم الذات Self-Evaluation	دائما	أحيانا	نادرا
25	1	يتمكن الطفل من تحديد نقاط قوته أثناء أداء المهمة.			
26	2	يتمكن الطفل من تحديد نقاط ضعفه أثناء أداء المهمة.			
27	3	يراجع الطفل أى عمل يقوم به لكي يتاكد من صحته.			
28	4	يصحح الطفل عمله لنفسه.			
29	5	يحاول الطفل تصحيح الخطأ عندما يخطئ أو يتكرر خطأه.			
30	6	يتعلم الطفل من أخطائه أثناء أداء المهمة.			
		(2) تعزيز الذات Self-Reinforcement	دائما	أحيانا	نادرا
31	1	يحدد الطفل الهدف الذي سيكافئ نفسه على تحقيقه من بين أهداف للمهمة.			
32	2	يحدد الطفل قائمة المعززات التي يحبها.			
33	3	يستطيع الطفل مكافأة نفسه بالمعززات.			
34	4	يعزز الطفل نفسه معنويا وليس شرطا أن يعزز نفسه ماديا.			
35	5	يعبر الطفل لفظيا عن سرورة بإنجازه للمهمة.			
36	6	يذكر الطفل نفسه أنه لو أنجز المهمة بالشكل المطلوب سيكافئ نفسه.			
ثالثا: تنظيم المعتقدات الدافعية					
		(1) حديث الذات Self-Talk	دائما	أحيانا	نادرا
37	1	يذكر الطفل نفسه بأهمية المواظبة على أداء المهمة.			
38	2	يحث الطفل نفسه بأنه يجب عليه التعلم بأقصي جهد لديه			
39	3	يحدث الطفل نفسه بأنه سيؤدى المهمة بشكل أفضل من زملائه.			
40	4	يحرص الطفل علي المذاكرة بجدية واهتمام.			
41	5	يحرص الطفل على الحصول على درجات مرتفعة.			
42	6	يواظب الطفل على أداء المهمة المطلوبة حتي لا تنخفض درجاته.			
		(2) فاعلية الذات Self-Efficacy	دائما	أحيانا	نادرا
43	1	يثق الطفل في قدرته على إنجاز المهمة.			
44	2	يتوقع الطفل قبل البدء في المهمة أنه سيؤديها بشكل جيد ومناسب.			
45	3	يرى الطفل نفسه أنه طالب مجتهد ومتفوق.			
46	4	يعتقد الطفل أنه سيحصل على درجات مرتفعة في أداء المهام المكلف بأدائها.			
47	5	يدرك الطفل أن مهاراته الأكاديمية أعلى من مهارات زملائه.			
48	6	يثق الطفل في قدرته على تعلم أي مهمة جديدة دون صعوبة.			

رابعا: تنظيم بيئة السلوك				
	(1) تنظيم الجهد Effort Regulation		دائما	أحيانا	نادرا
49	1	ينظم الطفل المهام من الأسهل إلى الأصعب.			
50	2	يربط الطفل المهام بعضها ببعض حسب امكانياته .			
51	3	يستمر الطفل في أداء المهمة حتى إذا كان لا يحبها أو غير ممتعة بالنسبة له.			
52	4	يشعر الطفل بالحماس عند أداء مهام جديدة.			
53	5	يقسم الطفل المهمة الكبيرة إلى أجزاء صغيرة ليسهل عليه إنجازها.			
54	6	يركز الطفل على أداء المهمة المطلوبة ولا يشغل نفسه بمهام أخرى.			
	(2) تنظيم الوقت Time Regulating		دائما	أحيانا	نادرا
55	1	يقوم الطفل بأداء المهمة في الوقت الذي يشعر فيه أنه أكثر نشاطا.			
56	2	يحدد الطفل الوقت الذي يستغرقه قبل انجاز المهمة			
57	3	يستخدم الطفل الساعة لتنظيم وقت تنفيذ المهمة.			
58	4	يضع الطفل جدولا لترتيب المهام حتى لا ينساها.			
59	5	يلتزم الطفل بإنجاز المهمة في الوقت المحدد لها.			
60	6	يحدد الطفل الوقت المناسب لتحقيق هدف المهمة.			
	(3) طلب المساعدة Asking for Help		دائما	أحيانا	نادرا
61	1	يطلب الطفل المساعدة في قراءة شيء ما من الآخرين دون تردد.			
62	2	يطلب الطفل المساعدة في فهم شيء ما من الآخرين دون تردد.			
63	3	يحدد الطفل الأفراد الذين سيطلب منهم المساعدة في أداء المهمة إذا تطلب الأمر.			
64	4	يتبع الطفل تعليمات من يقوم بمساعدته.			
65	5	يُسرع الطفل في طلب المساعدة من الآخرين إذا لزم الأمر.			
66	6	يعرض الطفل عمله على المعلم للتحقق من صحته.			
	(4) تنظيم بيئة الدراسةStructuring of Study Environment		دائما	أحيانا	نادرا
67	1	يوجد لدى الطفل مكانا محددا يؤدي فيه المهام بشكل دائم.			
68	2	يغير الطفل مكان أداء المهمة إذا وجد أنه مشتتا له.			
69	3	يتأكد الطفل قبل أداء المهمة من أنه لا توجد مشتتات في المكان المخصص لأدائها.			
70	4	يحاول الطفل التخلص من المشتتات أو تقليلها والتي تظهر في مكان أداء المهمة.			
71	5	يلبي الطفل احتياجاته الفسيولوجية قبل أداءالمهمة ليكون مستعدا لها.			
72	6	يجهز الطفل كل ما يحتاجه في أداء المهمة (من أدوات) قبل البدء فيها.			

Self-Regulation Scale among Children with Hearing Impairment and Normal

Abstract:

The current research aims at preparing a scale of self-regulation among children with hearing impairment and normal, and to verify its psychometric properties and derive its norms. The scale in its final form consists of (72) items, which are divided into (4) main dimensions by which children's self-regulation can be measured. Each main dimension consists of two or more sub-dimensions, and each sub-dimension includes (6) items that represent the measurement of this sub-dimension. To verify the psychometric properties of the scale, the scale was applied to a total sample of 243 boys and girls, where their ages ranged between (7-9) years, with an average age of (7.83), and a standard deviation of (.582). The sample of normal children consisted of (151) children in the second and third grades of primary school in Mazghouna Primary School in Giza Governorate, and Mohammad Qunswa Primary School in Cairo Governorate. The chronological ages of the children ranged between (7-9) years, with an average of (7.78) years, and a standard deviation of (.572). The sample of the hearing-impaired consisted of (92) children from the second and third grades of primary school in schools (Salah Al-Din, Madiha Qunswa, Al-Amal School in Cablaat, Al-Amal School in Abbasiya, Al-Amal School in Al-Hawamdia, and Al-Amal School in Al-Sahel) in the governorates of Cairo and Giza; Where their ages ranged between (7-9) years, with an average age of (7.63) and a standard deviation of (.486). The findings of the research revealed that the scale has a high degree of validity and reliability, and it is valid to be used in similar studies.