فعالية استخدام استراتيجيات مهارات التنظيم الذاتي في تحسين مهارات القراءة لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم في الحلقة الأولى

إعداد

فدوى محمد الزغل

معلمة التربية الخاصة – الإمارات العربية المتحدة

فعالية استخدام استراتيجيات مهارات التنظيم الذاتي في تحسين مهارات القراءة لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم في الحلقة الأولى

فدوى محمد عبدالله الزغل
التربية الخاصة، كلية العلوم التربوية، الجامعة الأردنية، الأردن.
البريد الإلكتروني: Fadwa.Alzaghal@ese.gov.ae

الملخص:

هدفت هذه الدراسة إلى التحقق من فاعلية استخدام استراتيجيات مهارات تنظيم الذات، في تحسين مهارة القراءة لدى الطلبة من ذوي صعوبات التعلم من المرحلة الابتدائية في الصف الرابع، وقد تكونت عينة الدراسة من (٣٠) طالبًا وطالبة من ذوي صعوبات التعلم، قسموا عشوائيًا لمجموعتين؛ المجموعة التجريبية تضم (١٥) طالبًا وطالبة. ومجموعة ضابطة تضم (١٥) طالبًا وطالبة، وقد تلقت المجموعة التجريبية تدريبًا على البرنامج، في حين لم تتلق المجموعة الضابطة أي تدريب، حيث تكون البرنامج من ثماني عشرة جلسة مدة كل منها (٣٠ دقيقة) و(٣) جلسات في كل أسبوع، وقد استخدم الاختبارات التشخيصية للقراءة والبرنامج التدريبي القائم على استراتيجيات تنظيم الذات ومقارنة أداء أفراد الدراسة على الاختبارات القبلية والبعدية للمجموعتين التجريبية والضابطة، وقد أشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند المستوى (٠.٥٠) في مهارات تنظيم الذات بين طلاب المجموعة التجريبية وبين طلبة المجموعة الضابطة، واستنادًا إلى نتائج الدراسة أوصت بضرورة تفعيل البرامج التدريبية داخل الغرف الصفية.

الكلمات المفتاحية: استراتيجيات التنظيم الذاتي، صعوبات التعلم، مهارة القراءة، الاختبارات التشخيصية، البرنامج التدريبي.

The effectiveness of using self-regulation skills strategies in improving the reading skills of students with learning difficulties in the first cycle

Fadwa Muhammad Abdullah Al-Zaghal
Special Education, Faculty of Educational Sciences, University of Jordan, Jordan.
Email: Fadwa.Alzaghal@ese.gov.ae

Abstract:

This study aimed to investigate the effectiveness of using self-regulation skills strategies in improving the reading and writing skills of students with learning disabilities from the primary (and fourth) stage, The study sample consisted of (30) male and female students with learning disabilities, who were randomly divided into two groups: Experimental group includes (15) male and female students, A control group consisting of (15) male and female students. The experimental group received training on the program, while the control group did not receive any training, as the program consisted of 18 sessions of (30 minutes) each and (3) sessions each week, He used the official diagnostic tests for reading and Education and the training program based on self-regulation strategies and compared the performance of the study individuals on the pre and posttests of the experimental and control groups. The results of the study indicated that there were statistically significant differences at the level (0.50) in self-regulation skills. Among the students of the experimental group and among the students of the control group, and based on the results of the study recommended the necessity of activating the training programs inside the classrooms.

Keywords: Self-regulation strategies, Learning disabilities, Reading skill, Diagnostic tests, training program.

فعالية استخدام استراتيجيات مهارات التنظيم الذاتي في تحسين مهارات القراءة لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم في الحلقة الأولى

مقدمة:

يظهر الطلبة ذوو صعوبات التعلم العديد من الصفات المشتركة ومنها المختلفة بين الفئة الواحدة، وبذلك كل طالب له صفات تختلف عن غيره وقد يشتركون بنفس الصفات ويختلفون حسب نوع الصعوبة، ولذا لا توجد مجموعة من الخصائص تتوافر في جميع التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، فبعضهم تظهر الصعوبات لديهم في المجال الأكاديمي (قراءة)، والبعض الآخر تظهر لديهم في المجال الاجتماعي (العلاقات مع الآخرين)، وبعضهم في المجال اللغوي (صعوبة في فهم الذات، ضعف التعبير، اللغة واستيعابها)، وآخرين في مجال الحركة وذلك تظهر لديهم العديد من الاضطرابات السلوكية والانفعالية، وعدم القدرة على تكوين علاقات اجتماعية سليمة، ويتوقعون الفشل وذلك لعدم تلقي فرص نجاح كافية تعزز الثقة بالنفس.

حيث يمكن ملاحظة العديد من المظاهر عليهم في غرفة الصف ومن أمثلة ذلك؛ قد ينسى إحضار الأدوات المطلوبة من المنزل، مهمل وغير منتبه، يرتبك عندما يقوم بعمل ما، يعاني من صعوبة في تذكر المعلومات مثل صعوبة تذكر الجدول المدرسي، يتذكر عمل الواجبات في وقت متأخر وقد لا يتذكرها نهائيًا، يتصرف باندفاع أو بتهور في حل المشكلات أو المسائل (الامام، ٢٠٠٤).

وبذلك فإن فئة صعوبات التعلم تحتاج مزيدًا من الاهتمام والمساعدة بشتى الطرق والأساليب والاستراتيجيات التربوية المتنوعة، وتمت الإشارة في الدراسات السابقة بارتباط صعوبات التعلم بمهارات تنظيم الذات وأثرها على تدني المستوى التحصيلي وظهور بعض المشاكل السلوكية لدى الطلبة كالتركيز وعدم الانتباه.

كما تعتبر استراتيجية الضبط الذاتي من الاستراتيجيات التعليمية التي تتناسب مع قدرات الطلبة من فئة صعوبات التعلم، فمن خلال هذه الاستراتيجية يوجه المتعلم اكتسابهم للمعرفة الأكاديمية، فيبدأ المتعلم يشعر بذاته ويضبط مشاعره، من خلال التوجيه الذاتي لنفسه والاعتقادات الذاتية التي تعمل على تحويل قدرات الطالب المعرفية إلى مهارات كالكتابة والقراءة. (زين،٢٠٢١)

وما يميز استراتيجية الضبط الذاتي بأن سلوك المتعلمين فيها يجعلهم قادرين على إدارة تعلمهم بأنفسهم بكفاءة ذاتية عالية، وبالتالي يصبح المتعلمون قادرين على استخدام هذه الاستراتيجيات فإنهم يكونون قادرين على التخطيط والتسميع والتنظيم، ويتحكمون ويوجهون عملياتهم العقلية نحو الإنجاز الأكاديمي، إلى جانب تعديل أفكارهم ومعتقداتهم نحو الدافعية للإنجاز والتكيف، والإحساس بفعالية الذات والرضا والمتعة والحماس لإنجاز المهام والواجبات بإتقان. (عبد الحميد واخرون ،٢٠١٩).

مشكلة الدراسة:

من المعروف انتشار نسبة صعوبات التعلم في المدارس وهي الفئة الأعلى نسبة من بين الفئات، وأثر تواجدهم ببرامج الدمج في الصفوف العادية وخضوعهم لمناهج الدراسة مع إعداد البرنامج التربوي الخاص لكل طالب، وظهور بعض المظاهر المرتبطة وتأثيره على الثقة بالنفس وكما تم ملاحظة ورصد افتقاد طلبة صعوبات التعلم من مهارات التنظيم الذاتي، وأثرها على إنجاز المهام وظهور مشاكل سلوكية تؤثر على المستوى الأكاديمي والتفاعل الاجتماعي، وتتحدد مشكلة الدراسة بالفرضيتين التاليتين على النحو التالي:

- لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجة الطلبة للمجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة على تطبيق اختبار التشخيصي لمهارات القراءة والكتابة، في القياس البعدي لصالح المجموعة التجريبية؟
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α= ٠.٠٥) في مهارات القراءة بين المجموعتين التجريبية (التي تتلقى البرنامج التعليمي) والضابط (التي لم تتلق أي برنامج تعليمي) على اختبار المتابعة.

ويمكن صياغة وتحديد مشكلة الدراسة في الأسئلة التالية:

- ما أثر تطبيق برنامج تدريبي استراتيجيات التنظيم الذاتي في تحسين مهارة القراءة على طلبة الصعوبات التعلم في الحلقة الأولى ؟
- هل توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطات رتب درجات المجموعة التجريبية في القياس القبلي والبعدي في اختبار مهارة القراءة؟
- هل توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطات رتب درجات المجموعة الضابطة في القياس القبلي والبعدي في اختبار مهارة القراءة؟

أهمية الدراسة:

اهتمت هذه الدراسة بتسليط الضوء على تطوير برنامج تدريبي بتطبيق استراتيجيات التنظيم الذاتي والتحقق من فعاليتها في تطوير مهارة القراءة لفئة صعوبات التعلم، وقد انبثقت أهمية الدراسة من زيادة نسبة فئة الصعوبات التعلم داخل الغرف الصفية وحاجتهم لمهارات وبرامج خاصة تدعم وتحسن من المستوى التحصيلي لديهم، والذي ينعكس إيجابيًا على الثقة بالنفس والتحسين من مهارات والتفاعل الاجتماعي.

ومن هنا ترى الباحثة أهمية الدراسة تكمن فيما يلي:

- تطوير برنامج تدريب وأثره في تحسين مهارات القراءة.
- تعميم البرامج التدريبية بين معلمي التربية الخاصة في التعليم الدامج بهدف تطوير مهارات التنظيم الذاتي التي تساعدهم على التعلم والتحكم بسلوكهم.

مصطلحات الدراسة:

البرنامج التعليمي (Teaching Program):

مجموعة من الإجراءات المنظمة والجهود المتكاملة التي تقوم على استخدام التدريبات والأنشطة القرائية والكتابية، باستخدام غرف المصادر لتقديم الدعم لفئة صعوبات التعلم.

صعوبات التعلم (Learning Disability):

هي اضطرابات في واحدة أو أثر العمليات النفسية التي تتضمن فهم واستعمال اللغة المكتوبة، أو المنطوقة والتي تبدو في اضطرابات السمع والتفكير والكلام والتهجئة والحساب، والتي تعود إلى أسباب تتعلق بإصابة الدماغ الوظيفية البسيطة، ولكنها لا تعود إلى أسباب تتعلق بالإعاقة العقلية، أو السمعية، أو البصرية، أو غيرها من الإعاقات، أو حرمان بيئي، أو ثقافي، أو اقتصادي (الروسان ، ٢٠١٠، ص ١٧٢).

استراتيجيات تنظيم الذات (Self-Regulation Skills)

وترى الباحثة أن استراتيجيات التنظيم الذاتي للمتعلم هو قدرة الطلبة على اكتساب مهارات ضبط الذات التي تساعده في عملية التعلم واكتساب المعرفة وتنظيم خبراته لتخدمه في مواقف التعلم الجديدة.

الإطار النظري للدراسة:

يعد افتقار الطلبة ذوي صعوبات التعلم إلى مهارات تنظيم الذات من الخصائص المميزة لهم، وقد أشارت (Mithaug ،1998) إلى أن التخيل الزائد، وتشتت الانتباه من مظاهر قلة تنظيم الذات، حيث قدمت استراتيجيات يمكن أن يستخدمها المعلمون لتشجيع تنظيم الذات عند طلابهم الذين يعانون من تشتت الانتباه أو الحركة الزائدة، أو التأخر في إنجاز المهمات.

ويشير (Cullinan) إلى أن التلاميذ ذوي صعوبات التعلم يتصرفون باندفاع أو بتهور في حل المشكلات أو المسائل، وهو السلوك الذي تشير الأبحاث إليه بأنه مضر بالأداء المدرسي، هؤلاء الطلبة يتكلمون دون تنظيم

لأفكارهم ويتسابقون في المهمات الكتابية دون مراقبة الإجابات الخاطئة والصحيحة ويبدو أن الطلبة الاندفاعيين يتوصلون إلى قرارات نهائية بسرعة دون إعطاء وقت كاف للتفكير والاستجابة (Lerner ، 1985).

ويصف (Shore, 1998) هؤلاء الطلاب بأنهم غير منظمين، حيث يتسمون ببعض المظاهر التي يمكن ملاحظتها في غرفة الصف منها؛ أنه قد ينسى إحضار الأدوات المطلوبة من المنزل، مهمل، وغير منتبه، يرتبك عندما يقوم بعمل ما، يعاني من صعوبة في تذكر المعلومات مثل صعوبة تذكر الجدول المدرسي وتذكر عمل الواجبات، يجد صعوبة في البدء بمشروع أو كتابة تقرير، لا يكتب الواجب البيتي بدقة، أو قد لا يكتبه أبدًا، وإذا قام بالواجب بشكل صحيح ينسى إحضاره إلى المدرسة، يجد صعوبة في التعبير عن نفسه بشكل منظم ومتتابع.

وأشارت عدة دراسات إلى حاجة التلاميذ ذوي صعوبات التعلم إلى تعلم أساليب مناسبة تساعدهم على التعلم والتحكم بسلوكهم، ومن هذه الأساليب أسلوب التنظيم الذاتي، في دراسة سوسن إبراهيم أبو العلا (٢٠٠٠) التي هدفت إلى معرفة أثر برنامج لتنمية التنظيم الذاتي على إنجاز الطلبة منخفضي التحصيل في الكتابة وعلى إدراكهم لفعاليتهم الذاتية نحو الكتابة في المجموعات التجريبية الثلاث وذلك على عينة من طلاب الحلقة الثانية، وتوصلت النتائج أن البرنامج حقق هدفه في رفع مستوى التحصيل الدراسي للطلبة من خلال تعلمهم استراتيجيات التنظيم الذاتي للطلبة.

وفي برامج تنظيم الذات يتخذ الأفراد قرارات متعلقة بسلوكيات محددة يريدون ضبطها أو تغيرها، بحيث يتمكن الأفراد من اكتشاف أن السبب الرئيسي في عدم قدرتهم على تحقيق أهدافهم هو قلة مهارات معينة لديهم.

وبذلك أشار كل من (Kanfer & Goldstein, 1986) أن مصطلح التنظيم الذاتي يتضمن قدرة الأفراد على تعلم طرق فعالة لتنظيم حياتهم وأنماط سلوكهم الأمر الذي يؤدي إلى نتائج إيجابية على المدى البعيد.

وفي دراسة وليميز (Williams, 1996) التي هدفت بالكشف عن العلاقة بين استراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم والتحصيل وقد توصلت الدراسة إلى أن الطلاب الذين يعتقدون بقدرتهم على توظيف استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً يميلون لأن يُظهروا أداءً تحصيليًا أعلى في معظم المواد الدراسية.

وعلى العموم تشير عملية التدريب على التنظيم الذاتي إلى التدريب على مجموعة من الأساليب المعرفية والسلوكية التي تُوظف بهدف مساعدة الأفراد على التحكم الذاتي بالسلوك الشخصي في العديد من الأماكن والمواقف المختلفة وهذا ما يسمى باستراتيجية التعميم (Generalization Strategy) والتي تمتد إلى إيجاد أنماط سلوكية جديدة بحيث يحكم الفرد نفسه وبالتالي ينصب الاهتمام بالتنظيم الذاتي على سوابق السلوك والعمليات المعرفية الوسيطية ونواتج السلوك بسبب أنها جميعًا عمليات تتحكم بالسلوك (Grandvold, 1994)، ويمكن الاعتماد على الفرد نفسه لتحقيق التعميم، إذ قد يجد أنه من الصعب لسبب أو لآخر تنفيذ استراتيجيات التعميم، وتستند أهمية التنظيم الذاتي بوصفها وسيلة لتعميم السلوك، إلى حقيقة أن هناك سلوكيات عدة لا يستطيع أحد مراقبتها، أو التحقق منها إلا الفرد نفسه، وبالرغم من أن التنظيم الذاتي قد يبدو غير واقعي ومن الصعب تحقيقه، إلا أن نتائج البحوث العلمية أوضحت إمكانية تطبيق هذا الإجراء بفعالية في كثير من الأحيان مع فئات عمرية مختلفة ويمكن استخدامه بنجاح مع الأطفال العاديين والأطفال الموهوبين والأطفال ذوي الاضطرابات السلوكية الانفعالية (FLavell, 1977)، (الخطيب، ٢٠٠٢ ، ٢٧٣)، أثبت الدراسات (حمدي ، ١٩٩٢ – طنوس ،١٩٩٤ – باكير ،٢٠٠١ – هارون، ١٩٩٤ – Iler, 1997).

وقد أكد (Dailey, 1981) على فعالية التنظيم الذاتي مع الأطفال ذوي صعوبات التعلم، حيث أثبتت نتائج الدراسات (De lapaz 1991. Sander, .1982 Lioyd,)، (Miranda, 1997. Parter,1994.) أن تطبيق استراتيجيات التنظيم الذاتي كان له أثر فعال في خفض بعض المشاكل السلوكية وفي تحسين وتطوير مهارات السلوك وتحسين التحصيل الدراسي، وذلك في تحسين القراءة، وتطوير اللغة المكتوبة.

وتتضمن استراتيجيات التنظيم الذاتي والأبعاد لكل استراتيجية والتعريف الإجرائي ما يلي :

جدول (١) استراتيجيات تنظيم الذات والأبعاد

م	الأبعاد	الاستراتيجية	التعريف الإجرائي
١-	المعرفية	التسميع	قيام المتعلم بحفظ وفهم المواد التعليمية وتسميعها للتأكد من حفظها وفهمها الصحيح
		التنظيم	قيام المتعلم بإعادة ترتيب العمليات بشكل يساعده على تحسن تعلمه
		الاحتفاظ بالسجلات	قيام المتعلم بتسجيل الأحداث والنتائج
٢-	ماوراء المعرفية	التخطيط وضع الأهداف	قيام المتعلم بوضع الأهداف التعليمية مع تتابعها الزمني
		البحث عن المعلومات	قيام المتعلم بالحصول على المصادر والمعلومات المرتبطة بتحقيق الأهداف
		التقويم الذاتي	قيام المتعلم باتخاذ الإجراءات لتقويم أدائه بنفسه
٣	إدارة المصادر	طلب العون أو المساعدة الأكاديمية	قيام المتعلم بانتقاء الوقت والأفراد المناسبين لالتماس العون منهم .
		إدارة الوقت	قيام المتعلم بالاستثمار الأمثل للوقت عن طريق التخطيط الزمني للأهداف ومرونتها مع طبيعة البيئة المحيطة
		تعلم الأقران	قيام المتعلم بالتواصل مع رفاقه لفهم مهام وتفاصيل التعلم واستبصار جوانب أخرى من مضمون التعلم .
٤	الدافعية	الضبط البيني الدافعي	قيام المتعلم بتهيئة بيئة تعلمه ودراسته بدافة تيسير عملية التعلم وإنجاز مهامه
		مكافأة الذات	قيام المتعلم بمكافأة أو معاقبة نفسه عن تحقيق مخططاته التعليمية المنشودة
		تنشيط الاهتمام	قيام المتعلم بتحفيز دافعيته واهتمامه تجاه التعلم عن طريق الوسائل التعليمية الحديثة والوسائط المتعددة

الدراسات السابقة

تم تحديد الدراسات ذات الصلة بالتنظيم وعلاقتها بالتحصيل الدراسي:

هدفت دراسة عماد حسن (٢٠٠٣) إلى التنبؤ بالأداء الأكاديمي في ضوء بعض استراتيجيات الضبط الذاتي، حيث تم تطبيق مقياس استراتيجيات من إعداده، وقد أسفرت النتائج عن وجود فروق دالة في التحصيل الأكاديمي المرتفع والمنخفض، وتخلص الدراسة إلى أن تطبيق استراتيجيات تعد منبات جيدة للتحصيل الأكاديمي كما تعد من أفضل الاستراتيجيات.

فقد درس (Mithaug.1998) التأثيرات العامة لغرض الاختيار وتنظيم الذات من خلال تجربتين أجريتا على تلاميذ من ذوي صعوبات التعلم كانوا موجودين في مدرسة خاصة حيث كانت الدراسة على ستة طلاب من ذوي صعوبات التعلم وتم جمع المعلومات بشكل يومي من غرفة الصف وتراوحت أعمار الطلبة من (٥-٧) سنوات وشُخصت حالاتهم أنهم كانوا يعانون من ضعف اللغة وعجز في الانتباه والتخيل الزائد والتأخير في العمل وقد بينت الدراسة أسلوب المعلم الذي يتبعه مع التلاميذ الذين يعانون من انخفاض تنظيم الذات والتي تلخص بما يلي:

- خلال عملية الاختيار في التجربة الأولى يستخدم المعلم بطاقة الاختيار لاختيار ورقة عمل ونشاط للطلاب للعمل بها ومن ثم إعطاء التلاميذ مكافآت لإتمام أعمالهم.
- من خلال اختيار التلميذ سوف يستخدم التلميذ بطاقة الاختيار لاختيار ورقة عمل ونشاطات وسوف يأخذون مكافآت لإتمام ما عينوه لأنفسهم من أعمال، ثم يتبع ذلك جلسات عمل مستقلة حيث سيترك التلاميذ بمفردهم لإعداد الأهداف ولإنجاز العمل ولن يتم إعطاء تعليمات أو حوافز أو جوائز خلال هذه الجلسات العامة، وأشارت النتائج إلى أن التلاميذ قد استخدموا بطاقات الاختيار بشكل صحيح لإعداد الأهداف ولتحديد أوراق عمل ولإتمام العمل ولتقييم النتائج، وبينت النتائج لجلسات العمل المستقل استجابات ذات معنى لعملية تنظيم الذات من خلال (أعداد الأهداف وأوراق العمل وتقييم

الذات)، كذلك فإن التلاميذ قد أنجزوا أوراق العمل التي جاءت بعد الجلسات التي كانت من اختيار التلاميذ أثرمن أوراق العمل التي جاءت من الجلسات التي كانت من اختيار المعلم، كما بينت النتائج أن التلاميذ الستة قد تعلموا مهارات تنظيم الذات ومن ثم استخدموها في العمل بشكل مستقل خلال الأعمال التي قاموا بها بدون إشراف، كما قام هؤلاء التلاميذ بالتخطيط لأعمالهم ثم أتموا ما خططوا له، ثم جمعوا ما أنجزوه، حيث شمل سلوك تنظيم الذات فتح ملف لكل موضوع أكاديمي ومراجعة جميع أوراق العمل، ومن ثم اتخاذ قرار حول ما الذي ينبغي عمله؟ وكيف يتم ذلك؟، كما بينت الباحثة آراء المعلمين والآباء الذين راقبوا التلاميذ خلال هذه الدراسة حيث قالوا أن هؤلاء التلاميذ قد بدوا مثل البالغين وكانوا منشغلين في إتمام أعمالهم، وبفحص الوقت وبتسجيل النتائج، كما أشارت النتائج إلى أن تدريب تنظيم الذات لديه آثار إيجابية على مواقف التلاميذ تجاه العمل حيث أصبحوا يتوجهون إلى مقاعدهم ويخرجون بطاقات الاختبار ويبدأون العمل حالًا.

وهدفت دراسة أحمد شريم وزياد اللالا (٢٠١٥) إلى الكشف عن مدى امتلاك طلبة قسم التربية الخاصة لمكونات التعلم الذاتي والدافعية العقلية والعلاقة بينهم أو القدرة التنبؤية لكل منهما بالتحصيل الأكاديمي، وتكونت العينة من ٣٨١ طالبًا وطالبة وطبق عليهم مقياس بوردي تعريب أحمد (٢٠٠٧) وأظهرت النتائج تفوق الطلاب بعد وضع الهدف والتخطيط وتبين من مستوى النتائج أن كل من مستوى الدافعية العقلية ومستوى التعلم زاد في نسبة معدل التحصيل.

وحاولت (Asha، 2000) في دراستها التعرف على أثر كل من أسلوب تلخيص أفكار النص الرئيسية وأسلوب مراقبة الذات على الاستيعاب القرائي لأطفال من ذوي صعوبات التعلم، حيث تكونت عينة الدراسة من أربعة تلاميذ من ذوي صعوبات التعلم من تلاميذ الصف السادس، وتم استخدام أحد التلاميذ كعينة ضابطة في هذه الدراسة، تم عمل برنامج تدريبي لمدة ثلاثة أشهر مكون من جلسات تدريبية مرتبة حسب صعوبتها، يتم فيها تدريب التلاميذ على استراتيجية تلخيص الأفكار ويتدرب التلاميذ في كل جلسة على (تحديد هدف الدرس، توجيه انتباه الطالب على النص، ربط التعلم الحالي بالسابق، تعلم المفردات الجديدة، تحديد الأفكار الرئيسية في النص وتلخيصها) وفي نهاية كل جلسة يتم قياس مدى استيعابهم للأفكار الرئيسية في النص، أما أسلوب مراقبة الذات فقد تم تدريب التلاميذ عليه من خلال مراقبة استخدامهم لأسلوب التلخيص من خلال تزويدهم ببطاقات تحتوي على الخطوات التي يجب عليهم اتباعها والقيام بها للوصول إلى الأفكار الرئيسية في النص، وقد أشارت نتائج الدراسة إلى أن البرنامج التدريبي (تلخيص الأفكار) كان فعالا في تحسين استيعاب التلاميذ من ذوي صعوبات التعلم، وأن استخدام أسلوب مراقبة الذات قد زاد من فاعلية أسلوب التلخيص في تحسين أداء التلاميذ.

وقد أجرى كل من (Malone and Masteropieri,1992) دراسة كان الغاية منها التعرف على أثر تدريب عينة من التلاميذ من ذوي صعوبات التعلم على أسلوب التلخيص مراقبة الذات في تحسين الاستيعاب القرائي، تكونت العينة من (٥٤) طالبة من الصف (السادس والسابع) تم توزيعهم لثلاث مجموعات: مجموعتين تجريبيتين ومجموعة ضابطة، المجموعة التجريبية الأولى تلقت تدريبًا على استراتيجية التلخيص، أما المجموعة الثانية فقد تم تدريبها على استراتيجية التلخيص مع مراقبة الذات، والمجموعة الضابطة لم تتلق أي تدريب وإنما درست بالطريقة العادية، وأشارت النتائج إلى أن أداء المجموعتين التجريبيتين كان أفضل من أداء المجموعة الضابطة، وكذلك بينت نتائج الدراسة أن استراتيجية التلخيص تكون ملاءمة عندما يكون النص بسيطًا، وتزداد الحاجة إلى أسلوب المراقبة الذاتية عندما يكون النص صعبًا.

وقد قام (Rooney, Hallahan and Wills, 2001) بدراسة لمعرفة أثر التسجيل الذاتي للانتباه عند طلبة صعوبات التعلم في الصفوف العادية، شارك في هذه الدراسة أربعة أطفال رشحهم معلموهم بسبب اضطرابات في الانتباه، تم إجراء تسع جلسات ملاحظة خلال (٦١) يوما أثناء الدوام الدراسي، أعطى المعلم الأطفال أوراق التسجيل الذاتي ووضع مسجلا على جانب الغرفة، وعلم الأطفال أن يسألوا أنفسهم هل أنا منتبه في أي وقت تظهر فيه

نغمة المسجل؟ ثم طلب منهم أن يضعوا علامة (نعم) إذا كانوا منتبهين، وعلامة (لا) إذا كانوا غير منتبهين، أثناء ذلك قام المعلم بنمذجة السلوك (أثناء المهمة) والسلوك (خارج المهمة) بالصف أمام الطلاب، أشارت النتائج إلى زيادة الانتباه أثناء المهمة في كل مراحل المعالجة بالنسبة للمجموعة التجريبية، أما بالنسبة للتسجيل الذاتي مع التعزيز فإنه زاد أثناء المهمة.

وفي دراسة أخرى أجراها الزغلوان (٢٠٠١) والتي هدفت إلى معرفة مدى فعالية برنامج سلوكي في معالجة ضعف الانتباه لدى الطلبة من ذوي صعوبات التعلم، وبلغ عدد أفراد الدراسة (٦٠) طالبًا وطالبة، حيث تم توزيع أفراد العينة عشوائياً إلى مجموعتين، مجموعة تجريبية عددها (٣٠) طالبًا وطالبة، ومجموعة ضابطة عدده (٣٠) طالبًا وطالبة، وتضمن البرنامج السلوكي الذي تم تطبيقه على أفراد المجموعة التجريبية استخدام استراتيجيتين من استراتيجيات تعديل السلوك، ووضع تكلفة الاستجابة التي تمثلت في خصم المعلم نقاطًا محددة من الطالب لدى قيامه بسلوك يدل على ضعف الانتباه، والتعزيز التفاضلي لسلوك النقيض، والذي بموجبه قام المعلم بتعزيز التلميذ في نهاية كل فترة زمنية جزئية محددة خلال الجلسة التدريبية بنقاط إضافية لإظهار سلوك نقيض لضعف الانتباه، وفي نهاية الجلسة كان المعلم يقوم باستبدال النقاط بناء على قائمة توضيح قيمة كل معزز، وتم الاستمرار في تطبيق البرنامج السلوكي مدة شهر ونصف، ثم أجريت المتابعة بعد أسبوعين من توقف تنفيذ البرنامج السلوكي، ولاختبار فرضيات الدراسة تم استخدام تحليل التغاير ANCOVA ، وقد أظهرت النتائج بعد المعالجة وأثناء فترة المتابعة أن هناك فرقا ذا دلالة بين المجموعة التجريبية التي تعرضت للبرنامج والمجموعة الضابطة ولصالح المجموعة التجريبية، وهذا يدل على أن البرنامج السلوكي قد عمل على خفض ضعف الانتباه لدى أفراد المجموعة التجريبية.

وقد هدفت دراسة (Paul، 2002) إلى تقييم فعالية برنامج سلوكي معرفي لتقليل الغضب عند الأطفال ذوي صعوبات التعلم، تكونت العينة من مجموعتين، تم اختيار افرادها من قوائم الانتظار، مجموعة تجريبية تكونت من (٤١) فردًا، ومجموعة ضابطة، لقد اشتملت طرق المعالجة على عدة استراتيجيات مثل العصف الذهني، واجبات بيتية ومواضيع معينة تشمل مواقف تستدعي الغضب، المكونات الفسيولوجية والسلوكية للغضب، الاستراتيجيات السلوكية والمعرفية لتجنب تصعيد الغضب، وتحمل الحالات المثيرة للغضب وطرق قبول الغضب، وبينت نتائج الدراسة تحسن نتائج المجموعة التجريبية وفعالية المعالجة في التقليل من الغضب.

كما أجرى عمرو (٢٠٠٢) دراسة هدفت إلى معرفة أثر تنشيط المعرفة السابقة على الاستيعاب القرائي لدى عينة من التلاميذ ذوي صعوبات التعلم من مستوى الصف الرابع الأساسي، وقد حاولت هذه الدراسة التعرف على أثر تنشيط المعرفة السابقة على كل من الاستيعاب القرائي في مستواه الحرفي، والاستيعاب القرائي في مستواه الاستنتاجي، وما إذا كان هناك فرق في الاستيعاب القرائي تعزى إلى جنس التلميذ، تكونت عينة الدراسة من (٦٠) تلميذا (٣٠ ذكور– ٣٠ إناث) من تلاميذ ذوي صعوبات التعلم الذين يقرأون بمستوى الصف الرابع الأساسي والملتحقين بغرف المصادر في أربع عشرة مدرسة حكومية وخاصة تم اختيارهم عشوائيًا من عدة مدارس، وقد تم توزيع أفراد العينة إلى مجموعتين تجريبية (٣٠) تلميذًا تم تدريسهم نصوص قرائية بواسطة أسلوب تنشيط المعرفة السابقة، ومجموعة ضابطة (٣٠) تلميذًا لم يتلقوا أي استراتيجية تدريسية، وأكدت نتائج الدراسة فاعلية استراتيجية المعرفة السابقة في تحسين أداء التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، وأن هذا قد تفسره أهمية المعرفة السابقة التي تركزت عليها هذه الاستراتيجية، ودوره الأساسي في عملية الاستيعاب القرائي من جهة، وأن هذه الاستراتيجية هي إحدى الاستراتيجيات المعرفية التي تركز على العمليات المعرفية التي يتطلبها الاستيعاب القرائي ويفتقر إليها التلاميذ ذوو صعوبات التعلم من جهة أخرى.

وفي دراسة قزاقزة (٢٠٠٥) التي هدفت إلى التعرف على أثر التدريب في المراقبة الذاتية على مستوى الانتباه لدى الأطفال الذين لديهم قصور فيه، تكونت عينة الدراسة من (٨٧) تلميذًا وتلميذة من المرحلة الأساسية ويعانون من قصور في الانتباه بناء على درجاتهم في مقياس السلوك الانتباهي، وقد تم توزيع العينة عشوائيًا إلى مجموعتين: مجموعة تجريبية تلقت تدريبًا على أسلوب المراقبة الذاتية، ومجموعة ضابطة لم يتلق أفرادها أي نوع من أنواع

المعالجة، أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة في مستوى الانتباه بين المجموعتين لصالح المجموعة التجريبية، وأيضا أشارت النتائج إلي فعالية البرنامج واستمرارية أثره بعد توقف التدريب، في حين لم يثبت وجود فروق ذات دلالة إحصائية ترجع لمتغير الجنس.

وأخيرًا قامت (Marcia, 2005) بدراسة بحثت فيها تأثير التدريب على المراقبة الذاتية في الأداء الأكاديمي لدى أطفال صعوبات التعلم، وأخرى في جوانب سلوكية لأطفال صعوبات التعلم وإعاقات أخرى، تألفت العينة من سبعة أطفال ذكور وطفلتين من الإناث مدمجين في الصفوف العادية من المرحلة الأساسية، تلقى الأطفال تدريبًا في المراقبة الذاتية للانتباه مع مهمات القراءة والرياضيات لمساعدة الأطفال على التعلم، أشارت نتائج الدراسة إلى تأثير التدريب على المراقبة الذاتية على الأداء الأكاديمي للأطفال المدمجين، وأظهرت نتائج الدراسة أن الأطفال ذوي الإعاقات لا يستفيدون من استراتيجية المراقبة الذاتية إلا في غرفهم الصفية.

تعليق على الدراسات السابقة:

ويمكن تلخيص الدراسات السابقة في الآتي:

- أن تطبيق استراتيجيات التنظيم الذاتي كممارسة تربوية يمكن استخدامه بنجاح مع طلبة ذوي صعوبات التعلم وكذلك مع التلاميذ ذوي الاضطرابات السلوكية، بالإضافة إلى التلاميذ العاديين وهذا ما أكده (هارون، ١٩٩٤).
- أن لتطوير مهارات تنظيم الذات أثر فعال في خفض بعض المشاكل السلوكية (قزاقزة ، ٢٠٠٥)، (Rooney. Hallahan &Wills, 2001. Paul, 2002.).
- ولتطوير مهارات تنظيم الذات أثر فعال في تحسين وتطوير المهارات الأكاديمية والتحصيل (Asha, 2000. Marcia, 2005. Montti & Michael, 2001) و (عثمان ، ٢٠٠١).

بعد مراجعة الأدبيات والدراسات السابقة فيما يتعلق باستراتيجية الضبط الذاتي فقد تنوعت الدراسات السابقة، إلا أن معظمها هدف على التحقق من أثر استراتيجيات الضبط الذاتي في تعليم طلبة صعوبات التعلم.

ما يميز الدراسة الحالية:

بعد مراجعة وتحليل الدراسات السابقة من حيث الهدف والمتغيرات اتضح أن الدراسة الحالية تتشابه في الهدف مع العديد من الدراسات، إلا أن ما يميز الدراسة الحالية هو تناولها لمهارات القراءة لطلبة صعوبات التعلم للحلقة الأولى، حيث تعتبر صعوبة القراءة إحدى الصعوبات الأكاديمية لدى طلبة الحلقة الأولى، كما تميزت الدراسة بطبيعة البرنامج المعد القائم على استراتيجية التنظيم الذاتي وأثره في تعميم الإستراتيجية كعادات دراسية ما بعد انتهاء البرنامج.

الطريقة والإجراءات

مجتمع الدراسة:

يتألف مجتمع الدراسة من التلاميذ (الذكور والإناث) ذوي صعوبات التعلم في المرحلة الأساسية للصف الرابع الملتحقين في غرف المصادر في قسم التعليم الدامج في المدارس الحكومية في أبو ظبي.

عينة الدراسة:

تألفت عينة الدراسة من (٣٠) طالبًا وطالبة من ذوي صعوبات التعلم من الصف الرابع الأساسي، موزعين على (٥) مدارس ضمن نطاق بني ياس، تم تقسيم أفراد الدراسة إلى مجموعتين متساويتين تبعًا لمتغيري الجنس والصف، ويبين الجدول رقم (١) توزيع أفراد المجموعة التجريبية والضابطة حسب المدرسة والجنس والصف.

جدول (٢) توزيع أفراد العينة التجريبية والضابطة حسب المدرسة والجنس والصف.

المدرسة	المجموعة الضابطة			المجموعة التجريبية			اجمالي
	الذكور	الاناث	المجموع	الذكور	الاناث	المجموع	
مدرسة العزة	3	1	5	4	1	4	10
مدرسة حمودة بن علي	3	-	3	3	-	3	6
مدرسة الفتح	3	2	5	-	5	5	10
مدرسة اللولو	0	2	2	-	2	2	4
المجموع	9	5	15	7	8	15	30

أدوات الدراسة:

استخدمت هذه الدراسة أداتين وهما:

(١) الاختبار التشخيصي للقراءة.

وهو يقيس مستوى مهارة القراءة، ويتكون من (٣٠) فقرة تنضوي تحت خمس مهارات فرعية هي: قراءة الحروف الهجائية بأشكالها وأصواتها، الحروف المتقاربة والمتفاوتة صوتاً، قراءة الكلمة الواحدة، قراءة الجمل من كلمتين، قراءة الجمل من ٣ كلمات، واستخدمت الباحثة هذا الاختبار في القياس القبلي والقياس البعدي للمجموعة التجريبية والضابطة لتحديد أثر البرنامج.

(٢) إعداد البرنامج.

تم إعداد البرنامج وفق الخطوات التالية:

- الاطلاع على مقياس كندل (Self-Control Rating Scale).
- وضع فقرات جديدة تم اختيارها من أدب الموضوع والدراسات السابقة.
- عرض البرنامج على متخصصين لتحكيمه من حيث البعد ومدى الملاءمة.
- الصياغة اللغوية حيث تم حذف بعض الفقرات لعدم مناسبتها وتعديل بعضها لتوضيحها، إعادة صياغة البعض الآخر.

صدق المقياس:

استخدمت الباحثة صدق المحتوى في فحص صدق اختبار القراءة لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، حيث قامت الباحثة بعرض فقرات البرنامج على عشرة محكمين من أعضاء الهيئة التدريسية، في قسم الإرشاد والتربية الخاصة وعلم النفس في عدد من الجامعات العربية، حيث طلب منهم إبداء رأيهم حول مدى ملاءمة الفقرة للبعد ومدى صحة الصياغة اللغوية وقد تم أخذ جميع الملاحظات في عين الاعتبار، وقد تم انتقاء العبارات التي قرر (٩٠%) من المحكمين على الأقل صلاحيتها، وقد أجمع أغلبيتهم على صلاحية البرنامج وصدقه في أثره لقياس تطور مهارة القراءة لدى الطلبة من فئة صعوبات التعلم.

ثبات المقياس:

تحققت الباحثة من ثبات الاختبار بطريقة إعادة الاختبار على مجموعة عشوائية من تلاميذ الصف الرابع الابتدائي من مختلف المدارس المستهدفة حيث تكونت العينة من (٣٠) تلميذا وتلميذة، وكان الزمن الفاصل بين التطبيق الأول والثاني ثلاثة أسابيع، وتوصل الباحثان إلى معامل ثابت للمقياس قدره (٠.٨٤) مما يؤكد أن المقياس يتمتع بدرجة ثبات موثوق بها.

(٣) البرنامج التعليمي

ينصب الاهتمام في البرنامج التعليمي على السلوك السابق والعمليات المعرفية الوسيطة والسلوك اللاحق باعتبارها عمليات تتحكم بالسلوك (الشذاوي ، ١٩٩٨)، حيث ينطلق البرنامج من الأساس النظري الذي مفاده: أن كثيرًا من أنماط السلوك المشكل لا يمكن تغييره إلا من خلال الشخص نفسه، وذلك لصعوبة مراقبة بعض الأنماط بشكل خاص، على افتراض أن سلوك الفرد ينبع من المكونات المعرفية، فمن الأولى العمل على نقل مسؤولية العلاج إلى مسترشد (Granvold 1994).

ويهدف البرنامج التعليمي إلى تحقيق مجموعة من الأهداف هي:

- العمل على زيادة وعي الفرد بالسلوك الذي يقوم به.
- يسهم التدريب في تنظيم الذات في نقل مركز الضبط من المجال الخارجي إلى الداخلي ويزيد من إدراك الفرد لقدرته ويزيد من دافعيته للتحسن.
- تزيد أساليب التنظيم الذاتي من فرص التعلم في مواقف الحياة الواقعية.
- يستمر لفترة أطول بعد العلاج ليصبح عادة ثابتة تشبع حاجات الفرد.
- تؤكد على دور المسترشد وأن الإنسان هو المسؤول عن التغيير في سلوكه.

أما في هذه الدراسة فقد كان الهدف من البرنامج التعليمي: تطوير مهارات القراءة للتلاميذ من ذوي صعوبات التعلم والمتواجدين في غرف مصادر التعلم.

الفئة المستهدفة: طلبة ذوي صعوبات التعلم.

الفئة العمرية: المرحلة الأساسية (الصف الرابع).

عدد الجلسات: ثماني عشرة جلسة تدريبية مدة كل منها (٣٠) دقيقة (بمعدل ٣ جلسات أسبوعياً).

حيث يتم في كل جلسة ما يلي:

- تعريف المفاهيم والمصطلحات المتضمنة في كل استراتيجية.
- توضيح الاستراتيجية الخاصة بالجلسة مع إعطاء أمثلة عليها وتطبيقاتها في الحياة اليومية، ونقل أثر التعليم إلى ما بعد انتهاء البرنامج.
- واجبات بيتية يتم نقاشها مع بداية كل جلسة لتقديم التغذية الراجعة، وإعطاء الفرصة للتلاميذ للمناقشة والحوار.
- إعطاء توقيت محدد للمهمة.
- التغذية الراجعة للطالب بسماع صوته للمهارة.

بناء البرنامج:

تم بناء البرنامج وفق الخطوات التالية:

- قامت الباحثة بمراجعة الأدب التربوي السابق في الموضوع والدراسات السابقة، وقد تم إجراء مراجعة لرسائل الدكتوراه والماجستير والبرامج التي تناولت موضوع الدراسة منها.
- تم وضع البرنامج بصورته الأولية بناء على الأدب السابق في الموضوع.
- ملاءمته للجلسة والأسلوب، والأهداف، والصياغة اللغوية.
- بناءً على آراء المحكمين تم حذف وإضافة وتعديل بعض فقرات البرنامج إلى أن وصل إلى صيغته

النهائية التي تتناسب مع الأهداف الموضوعة.

- بعد إجراء التعديلات المناسبة بناء على آراء المحكمين تم وضع البرنامج بصورته النهائية.

وقد تم استخدام الاستراتيجيات التالية في البرنامج:

- إعطاء التعليمات (instruction) ويشمل تزويد الطلبة بمعلومات عن كيفية تنفيذ المهارة في مواقف محددة بطريقة مناسبة، ثم إعطاء معلومات حول الأهداف التي تهدف الجلسة إلى تحقيقها.
- التغذية الراجعة (Feed back): تهدف إلى تزويد الطلبة بمعلومات عن تأديتهم للمهارة.
- الممارسة السلوكية (Behavior Rehearsal): حيث يتم ممارسة السلوك بطريقة مستمرة في مواقف الحياة اليومية من خلال ما تم تدريبه عليه في جلسات البرنامج إلى أن تتم ممارسة المهارة في حياته اليومية.
- الواجبات البيتية (Home Work Assignments): تتمثل في تنفيذ واجبات منزلية من خلال تطبيق الطلبة لما تم تعلمه في الجلسات التدريبية، حيث يتم مناقشة الواجبات البيتية في بداية كل جلسة من حيث مدى الاستفادة وما يواجههم من صعوبات عند تطبيقها.

تقييم البرنامج:

تم تقييم أثر تطبيق البرنامج بمقارنة النتائج القبليّة والبعدية والمتابعة للمجموعة التجريبية ومقارنة نتائج المجموعة التجريبية بالضابطة.

إجراءات تطبيق البرنامج التعليمي

بعد إعداد وتطوير البرامج بصورته النهائية، واختيار المدارس مع قسم التعليم الدامج، فقد اتبعت الخطوات التالية في إجراءات تطبيق البرنامج التعليمي:

- التواصل مع معلمات غرف المصادر في التعليم الدامج للمدارس المستهدفة ضمن الحلقة الأولى.
- قامت الباحثة بالإشراف وبتدريب التلاميذ في المجموعة التجريبية على خطوات البرنامج التعليمي وتم تطبيق البرنامج على أفراد المجموعة التجريبية على شكل مجموعات تدريبية (إرشاد جمعي) في أربع مدارس باستخدام أسلوبين متكاملين، أحدهما يقوم على تدريب الطلبة مهارات تنظيم الذات داخل الجلسات التدريبية (الإرشاد الجمعي) والآخر من خلال تدريبات يقوم بها الطلبة في البيت أو الحياة العملية والصفية على شكل واجب بيتي، وتتابعها الباحثة واستمر تنفيذ البرنامج مدة شهرين، بواقع ثلاث جلسات أسبوعياً، مدة كل جلسة في المتوسط ثلاثون دقيقة.
- اشتملت كل جلسة على تقديم المبررات والأساس المنطقي لمحتوى الجلسة وأهدافها، ثم تقديم عرض تعليمي لما سيتم في الجلسة، وتقدم الباحثة بعد ذلك بعض التمارين التوضيحية المساعدة، والأمثلة وتناقشها مع التلاميذ المشاركين، ثم يقدم الواجب البيتي والذي هو بمثابة تطبيق واقعي وعملي لما تعلمه في الجلسة، ومن ثم مناقشة هذه الواجبات مع التلاميذ المشاركين لتقديم التغذية الراجعة لهم وتعزيز التقدم.
- لم تتلق المجموعة الضابطة أي تدريب.

إجراءات الدراسة:

بعد الانتهاء من بناء أدوات الدراسة بصورته النهائية تم تطبيق الدراسة باتباع الخطوات التالية:

- تحديد المدارس التي ستطبق البرنامج.
- حصر التلاميذ (ذكور وإناث) ذوي صعوبات التعلم الملتحقين في قسم التعليم الدامج من الصف الرابع.
- اختيار الطلبة من فئة صعوبات التعلم الذين تم تشخيصهم مسبقاً.
- اختيار الطلبة والطالبات بطريقة عشوائية بسيطة (١٥ طالبًا– ١٥ طالبة).

- توزيع التلاميذ إلى مجموعتين باستخدام الطريقة العشوائية على النحو التالي:

١) المجموعة التجريبية: تكونت من (١٥) طالبًا وطالبة – (٨ طلاب و٧ طالبات) من الصف الرابع، وتلقت تدريبًا على البرنامج التعليمي (جدول ١) .

٢) المجموعة الضابطة: تكونت من (١٥) طالبًا وطالبة (٨ طلاب و٧ طالبات) لم يتلق فيها الأفراد أي نوع من أنواع التدريب (جدول ١) .

- البدء بتنفيذ البرنامج تم تطبيق (قياس قبلي) المقياس الخاص (اختبار التشخيصي للقراءة) على أفراد عينة الدراسة (المجموعتين التجريبية والضابطة).
- تكوين مجموعات إرشاد جمعي من الطلبة الذين تم اختيارهم عشوائياً من كل مدرسة على حدة.
- قامت الباحثة بتنفيذ البرنامج وكان عدد جلسات البرنامج (٢٤ جلسة تتراوح زمن كل جلسة (٣٠) دقيقة وبمعدل ثلاث مرات أسبوعياً وبالتنسيق المسبق مع قسم التعليم الدامج من المدراس المستهدفة.
- بعد الانتهاء من تنفيذ البرنامج التدريبي مباشرة تم إعادة تطبيق (قياس بعدي) المقياس الخاص (اختبار التشخيصي للقراءة) بأفراد عينة الدراسة، والذين استمروا بنفس العدد وهو (٣٠) طالبًا وطالبة.
- إجراء المعالجة الإحصائية للتحقق من أهداف الدراسة.

منهج الدراسة:

تصميم الدراسة والمعالجة الإحصائية:

هذه الدراسة تجريبية تشتمل على متغيرين، متغير واحد مستقل ومتغير واحد تابع، وقد تم استخدام تصميم المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية باختبار قبلي واختبار بعدي (Pretest- Control Group Design) Posttest وقياس متابعة بعد الانتهاء من البرنامج بشهر.

مجموعة تجريبية تعيين عشوائي – قياس قبلي – معالجة – قياس بعدي – قياس متابعة.

مجموعة مقارنة تعيين عشوائي – قياس قبلي – بدون معالجة – قياس بعدي – قياس متابعة.

جدول (٣) تصميم الدراسة بالرموز

R	O 1	×	٠٢	١٥	المجموعة التجريبية
	O 1	-	٠٢	١٥	المجموعة الضابطة

متغيرات الدراسة:

اعتمدت في هذه الدراسة المتغيرات الدراسية الآتية:

- المتغير المستقل: البرنامج التعليمي (استراتيجيات التنظيم الذاتي)
- المتغير التابع: مهارات القراءة.

وتم تحليل النتائج باستخدام تحليل التأبين المشترك (ANCOVA) لتحديد أثر المتغير المستقل على المتغير التابع.

النتائج المتعلقة بالفرضية الأولى:

للتحقق من صحة الفرضية الأولى والتي نصت على ما يلي: (لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α = ٠.٠٥) في مهارات القراءة عند الطلبة ذوي صعوبات التعلم في المجموعة التجريبية (التي تتلقى البرنامج التعليمي) والطلبة في المجموعة الضابطة (التي لم تتلق أي برنامج تعليمي) بعد تطبيق البرنامج التعليمي على الاختبار البعدي.

تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للدرجة الكلية على الاختبار التشخيصي للمجموعتين

التجريبية والضابطة على الاختبارات القبلية والبعدية.

جدول (٤) :المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لاستجابات الأفراد على الدرجة الكلية لاختبار القراءة.

المجموعة الاختبار	المجموعة التجريبية		المجموعة الضابطة	
	قبلي	بعدي	قبلي	بعدي
المتوسط الحسابي	٥٦.٠٩	٨٥.٤٥	٦٩.٦٠	٦٥.٠
الانحراف المعياري	١١.٠٠	٨.٠٠	١١.٢٠	٨.٥٠

وللتعرف على الدلالة الإحصائية لهذه الفروق تم استخدام تحليل التباين المشترك ويمثل الجدول (٥) نتائج تحليل التباين للدرجة الكلية على مقياس اختبار القراءة .

جدول (٥): نتائج تحليل التباين المشترك لاختبارات أفرادالعينة على الدرجة الكلية لاختبار التشخيصي للقراءة / بعدي.

	مجموع مربعات التباين	درجات الحرية	متوسط مجموع مربعات التباين	قيمة ف	مستوى الدلالة
التباين	٣.٤	١	٣.٤	.٠٤٣	٠.٧٣٨
المجموعة	٤٣٦١.٦	١	٤٣٦١.٥	٢٠.٥٥	٠.٠٠٠
الخطأ	١٤٩٢.٣	٧٣	٩٧.٥	١٠.٣	
الكلي	٩٧٥٤.٠٦	٩٣	٧١١.٦٢٤		

وقد أظهرت نتائج تحليل التبيان المشترك وجود فرق ذي دلالة إحصائية في مستوى مهارات القراءة بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة، وكان الفرق لصالح المجموعة التجريبية.

النتائج المتعلقة بالفرضية الثانية:

نصت الفرضية الثانية على ما يلي: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α= ٠.٠٥) في مهارات القراءة بين المجموعتين التجريبية (التي تتلق البرنامج التعليمي) والضابط (التي لم تتلق أي برنامج تعليمي) على اختبار المتابعة.

للتحقق من صحة الفرضية ولمعرفة فيما إذا كان أثر البرنامج التعليمي المطور مؤقتا أم يمتد أثره لفترة أطول، فقد تم عمل مقياس متابعة بعد الانتهاء من تطبيق البرنامج، وللتحقق من امتداد أثر البرنامج تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للدرجة الكلية على مقياس القراءة للمجموعتين التجريبية والضابطة على الاختبارات القبلية والمتابعة، والجدولان التاليان رقم (٦، ٧) يبينان هذه النتائج.

جدول (٦): المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لاستجابات الأفراد على الدرجة الكلية لاختبار القراءة / متابعة.

المجموعة	المجموعة التجريبية		المجموعة الضابطة	
الاختبار	قبلي	متابعة	قبلي	متابعة
المتوسط الحسابي	٦٤.٩٠	٧٥.٠٠	٦٨.٩٥	٦٨.٩٥
الانحراف المعياري	١١.٠٠	٧.٠٠	١١.٢٠	٦.٣٨

جدول (٧): نتائج تحليل التباين المشترك لاختبارات أفراد العينة على الدرجة الكلية لمقياس القراءة/ متابعة.

	مجموع مربعات التباين	درجات الحرية	متوسط مجموع مربعات التباين	قيمة ف	مستوى الدلالة
التباين	٥.٣١	١	٥.٣١	٠.٠٠١	٠.٩٧٧
المجموعة	٤٣٦.٤٩	١	٤٣٦.٤٩	٧.٠٩	٠.٠١
الخطأ	٢٢٧.٠٥	٣٧	٦١.٤٥		
الكلية	٢٧١٣.٦٠	٣.٩	٦٩.٧٥		

وقد أظهرت نتائج تحليل التباين المشترك (لقياس المتابعة) وجود فرق ذي دلالة إحصائية في مهارة القراءة بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة ويعني ذلك أن أثر البرنامج استمر بعد الانتهاء من تطبيق البرنامج بشهر، ولصالح المجموعة التجريبية التي تعرضت للبرنامج التعليمي، وهذا يشير إلى مدى فعالية أثر البرنامج حيث بقي مستمراً حتى بعد توقف التدريب على البرنامج بشهر.

مناقشة النتائج:

مناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية الأولى:

يتضح من النتائج أن المتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية على الاختبار التشخيصي للقراءة في الاختبار البعدي كان (٨٠.٤٥) أما المتوسط الحسابي للمجموعة الضابطة في التطبيق البعدي فكان (٧٦.٦) حيث يلاحظ وجود فروق بين المتوسطين للمجموعتين التجريبية والضابطة، وللتعرف على الدلالة الإحصائية لهذه الفروق فقد تم استخدام تحليل التباين المشترك (ANCOVA) أما نتائج تحليل التباين للدرجة الكلية على الاختبار التشخيصي للقراءة، وقد أظهرت نتائج تحليل التباين المشترك وجود فرق ذي دلالة إحصائية في مستوى مهارة القراءة بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة، وكان الفرق لصالح المجموعة التجريبية، يتضح كذلك وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين التجريبية والضابطة في الأداء على الدرجة الكلية لاختبار القراءة حيث بلغت فيه قيمة (ف = ٢٠.٥٠) عند مستوى (α= ٠.٠٠٠).

مناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية الثانية:

ولمعرفة ما إذا كان أثر البرنامج التعليمي المطور مؤقتًا أم يمتد أثره لفترة أطول، فقد تم عمل قياس متابعة بعد الانتهاء من تطبيق البرنامج، ولتحقق من امتداد أثر البرنامج تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للدرجة الكلية على مقياس القراءة للمجموعتين التجريبية والضابطة على الاختبارات القبلية والمتابعة، حيث يتضح من النتائج الواردة أن المتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية على مقياس تنظيم الذات في اختبار المتابعة كان (٦٧.٥١) أما المتوسط الحسابي للمجموعة الضابطة في اختبار المتابعة فكان (٩٦.٥٦) حيث يلاحظ وجود فروق بين المتوسطين للمجموعتين التجريبية والضابطة، وللتعرف على الدلالة الإحصائية لهذه الفروق تم استخدام تحليل التباين المشترك (ANCOVA) أما نتائج تحليل التباين للدرجة الكلية على اختبار القراءة، ويتضح كذلك وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين التجريبية والضابطة في الأداء على الدرجة الكلية لاختبار القراءة حيث بلغت فيه قيمة (ف =٧.٩٠) عند مستوى (α= ١٠)، وتشير هذه النتيجة إلى أن المجموعة التجريبية التي تلقت التدريب على البرنامج التعليمي قد أظهرت امتداد أثر البرنامج التعليمي في تطور مهارة القراءة، وتتفق نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة (Asha, 2000) التي هدفت إلى استكشاف فاعلية استراتيجية تعليمات المراقبة الذاتية لتحسين الإدراك النصي لطلاب ذوي صعوبات التعلم، حيث بينت أن هناك تأثيرا للبرنامج على الأداء وإدراك النص للمجموعة التجريبية،

وكذلك اتفقت مع دراسة (Russel, 1980) التي كان هدفها تقييم فاعلية التنظيم الذاتي في علاج النشاط الزائد في الصف، وأشارت نتائج هذه الدراسة إلى فاعلية البرنامج في تحسين السلوك المضطرب والانتباه للمهمة خلال جلوسه في الصف ولكن ليس من خلال تعليمات المجموعة.

كما اتفقت مع دراسة باول وآخرين (Paul & et al, 2002) والتي هدفت إلى تقييم فاعلية برنامج سلوكي معرفي لتقليل الغضب عند الأطفال ذوي صعوبات التعلم، والتي اشتملت طرق المعالجة فيها على عدة استراتيجيات مثل العصف الذهني، والواجبات البيتية.

كما اتفقت مع دراسة ماري (Mary, 1994) التي هدفت إلى تطوير المهارات الأكاديمية والسلوكية من خلال إجراءات إدارة الذات لطلاب ذوي صعوبات التعلم أو ذوي اضطرابات السلوكية، وقد تكونت العينة من طالبين، الأول في الصف الرابع ذو صعوبات تعلمية (يجد صعوبة في الانتباه للمعلم وإنهاء واجباته الدراسية في الوقت المحدد، وعدم الاندماج في الحديث مع زملائه)، أما الثاني فهو طالب في الصف العاشر ذو اضطرابات سلوكية ويعاني من تقلب المزاج، يثور بعنف مزعج، ويأخذ الأشياء من دون إذن، تلقى الطالبان برنامجاً تدريبيًا في إدارة الذات يشمل المراقبة الذاتية وتقييم الذات وتعليمات ذاتية، وقد أشارت النتائج إلى أن تطوير مهارات الإدارة الذاتية يسهل عملية الدمج ويساند التدخل المبكر، حيث إنها تحسن المهارات الأكاديمية وتخفض السلوكيات المضطربة مثل ثورة الغضب.

ويتضح أيضًا مما سبق أن مهارات تنظيم الذات كأي مهارة أخرى من مهارات الحياة يمكن للطفل أن يتعلمها ويتقنها إذا ما توفرت له الأساليب والطرق الجيدة في تعلم المهارة، ويمكن أن يعزى التحسن المستمر في مستوى تنظيم الذات لدى أفراد المجموعة التجريبية إلى تأثرهم بالبرنامج الذي كان يهدف إلى تعليم الطلبة بعض المهارات المناسبة التي تساعدهم في التعرف على المشكلة وتغيير أفكارهم السلبية إلى إيجابية والمراقبة الذاتية والضبط والتعزيز الذاتي واستخدام استراتيجيات للحلول دون حدوث المشكلات الصفية، وقد جاءت المهارات التي قدمت لهم في جلسات البرنامج لتلبي حاجات التلاميذ في حياتهم وفي غرف الصف، ونظرًا لحاجتهم إلى إتقان هذه المهارات وممارستها في حياتهم اليومية مما زاد في مستوى الإتقان وتحسن تعلم مهارات تنظيم الذات وفقًا للطريقة التي تم تدريب الطلاب عليها في تعليم هذه المهارات، حيث يلقي جزءًا كبيرًا من مسؤولية التدريب على عاتق التلميذ نفسه سواء داخل الجلسات التدريبية أم من خلال الاستمرار في تطبيق ما تعلمه في الجلسات التدريبية في بيت وغرفة الصف عن طريق الواجبات البيتية، واستخدامها في مواقف حياتية تتطلب مثل هذه المهارات التي تم التدرب عليها.

ومما عزز إتقان أفراد المجموعة التجريبية تعلم مهارات تنظيم الذات استخدام أساليب واستراتيجيات مناسبة مثل: إعطاء التعليمات، والمناقشة والحوار، والتعزيز الذاتي، والواجبات البيتية) في كل جلسة من جلسات التدريب الأمر الذي أتاح لأفراد المجموعة التجريبية إتقان مهارات البرنامج التعليمي باستخدام أثر من إستراتيجية تعليمية، كما أنه لصغر حجم المجموعة التجريبية (٤-٦) تلاميذ فإن ذلك يعطي فرصة أكبر للتلاميذ للمناقشة ولتطبيق المهارة ومتابعتهم في الواجبات وضبط الأمور بطريقة أفضل، الأمر الذي انعكس على مستوى أداء الطلبة للمهارات التي تم تدريبيهم عليها وبالتالي تحسّن مستوى مهارات تنظيم الذات لديهم.

وأيضًا قد يعود سبب فاعلية البرنامج التعليمي إلى إيجاد مناخ صفي مريح ومتعاون شعر فيه الطلبة ذوو صعوبات التعلم بالأمان والحرية في التعبير عن أفكارهم دون خوف وبالقبول والاحترام ومعاملته على أنه طالب داخل الصف بغض النظر عن المستوى التعليمي، مما ساعد الطالب على اتباع التعليمات والالتزام بالحضور لجميع الجلسات بانتظام حسب الجدول الموضوع له، وأداء الواجبات البيتية بطريقة جيدة، وانعكس ذلك على أداء المجموعة التجريبية مما أدى إلى تحسن مهارات القراءة لديهم.

ويمكن تلخيص ما سبق بأن نتيجة الدراسة الحالية قد أكدت فاعلية البرنامج التعليمي في تحسين مهارة القراءة للطلبة ذوي صعوبات التعلم، وقد أظهرت نتائج تحليل التباين المشترك (لقياس المتابعة) وجود فرق ذي دلالة إحصائية في مهارات القراءة بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة ويعني ذلك أن أثر البرنامج استمر بعد

الانتهاء من تطبيق البرنامج بشهر، ولصالح المجموعة التجريبية التي تعرضت للبرنامج التعليمي وهذا يشير إلى مدى فاعلية أثر البرنامج حيث بقي مستمراً حتى بعد توقف التدريب على البرنامج بشهر ويمكن أن تعزى هذه النتيجة إلى إلقاء جزء كبير من مسؤولية التدريب على عاتق الطالب نفسه من خلال الاستمرار في تطبيق ما تعلمه في الجلسات ونقل أثره للحياة اليومية، وغرفة الصف، وكذلك استخدامها وتعميمها في مواقف تتطلب مثل هذه المهارات الأمر الذي أدى إلى الاحتفاظ بهذه المهارات؛ لأنها أصبحت مكوناً أساسياً في أبنيته المعرفية حتى بعد الانتهاء من فترة التدريب على البرنامج بشهر، وهذا أيضًا من الأهداف التي يرغب البرنامج باستمراره، وعلى أية حال فإن مدى فاعلية التدريب واستمراريته والاحتفاظ به يعتمد على مدى دافعية التلاميذ في الاستمرار بتطبيق هذه المهارات، ومدى التشجيع والدعم الذي يجدونه من أقرانهم ومعلميهم، وأخيرًا يمكن القول بأن البرنامج التدريبي الذي تم إعداده، كان فعالًا في تحسين القراءة لدى أفراد المجموعة التجريبية.

ومن الملاحظات التي أشار إليها المعلمون ومربو الصفوف في الجلسة الختامية للبرنامج إجماعهم على أن الطلبة قد استمتعوا بجلسات البرنامج وأبدوا إعجابهم بالمهارات التي تضمنها البرنامج، ومدى فائدتها على حياتهم العملية، وتحدثوا عن مدى استفادة التلاميذ من تطبيق البرنامج من حيث تعلمهم مهارات فعالة أدت إلى تحسن مستوى السلوك الصفي لديهم وكذلك الحد من حجم مشكلات السلوك الصفي التي كانوا يواجهونها في السابق، وكذلك أشار المعلمون إلى أن الطلبة قد استفادوا من المهارات التي تعلموها في البرنامج حتى بعد فترة التوقف عن تنفيذ البرنامج، كما أبدى الطلبة ذوو صعوبات التعلم الذين تم إخضاعهم للبرنامج التعليمي إعجابهم بطريقة تنظيم البرنامج وطريقة عرضه عليهم، حيث أشاروا إلى أهمية المهارات التي تضمنها البرنامج ومدى استفادتهم منها في حياتهم داخل المدرسة أو خارجها بالاستراتيجيات التي تم استخدامها في تنفيذ الجلسات البرنامج كالمناقشة والحوار، والواجبات البيتية والتي كان لها الأثر الأكبر في نجاح البرنامج وكذلك استمرارية أثر البرنامج على المدى الطويل حتى بعد توقف تنفيذه.

التوصيات

وفي ضوء النتائج التي خلصت إليها هذه الدراسة والتي أظهرت فاعلية البرنامج التعليمي الذي يتضمن استراتيجيات التنظيم الذاتي، فإن الدراسة توصي بما يلي:

- استخدام هذا البرنامج من قبل المرشدين التربويين ومعلمي التعليم الدامج ومعلمي التعليم العام وتعميمه على المدارس التي تعتني بالطلبة التي تضم فئة صعوبات التعلم.
- إجراء دراسة حول أثر البرنامج التعليمي في تحسين مستوى السلوك الصفي على الفئات ذو المشاكل السلوكية.
- تضمين أنشطة التنظيم الذاتي ضمن المناهج الدراسية لضمان توظيف الطلبة لها وتحويلها كعادات سلوكية مرغوب بها.

قائمة المراجع:

أ) المراجع العربية:

- أحمد علي الشريم، زياد كامل اللالا (٢٠١٥). التعلم المنظم ذاتيا والدافعية العقلية وعلاقتها بالتحصيل الأكاديمي طلبة قسم التربية الخاصة بجامعة القصيم ، *مجلة التربية* ، جامعة الأزهر، ١٦٤(١)، ١٧٧-٢٠٦.
- الإمام، محمد صالح (٢٠٠٤) . فاعلية التدعيم في علاج قصور الانتباه وفرط النشاط لدى أطفال غرف المصادر بمدارس التعليم الأساسي . *مجلة القراءة والمعرفة* ، ٢٣، ١٢٩ـ ١٥٥.
- حافظ، نبيل (٢٠٠٠) . *صعوبات التعلم والتعليم العلاجي*. القاهرة : مكتبة زهراء الشرق.
- حسن، عماد أحمد .(٢٠٠٣). التنبؤ بالأداء الأكاديمي في ضوء بعض استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً لدى طلبة المرحلة الثانوية .*مجلة كلية التربية بالزقازيق*، ١٩(١)، ٥٨٠-٦١٩.
- الخطيب، جمال (٢٠٠٣). مهارات تنظيم الذات. *مجلة التربية الخاصة*، ٣، ٧٤-٨٣
- الخطيب، جمال (٢٠١٠). *تعديل السلوك الإنساني* . عمان: دار الفلاح .
- الروسان، فاروق (٢٠١٠). *سيكولوجية الأطفال غير عاديين*. عمان: دار الفكر.
- سوسن إبراهيم أبو العلا (٢٠٠٠). *أثر برنامج لتنمية التنظيم الذاتي للتعلم على الأداء والفعالية الذاتية لمنخفضي التحصيل*. رسالة دكتوراه غير منشورة معهد الدراسات التربوية .جامعة القاهرة
- الشناوي، محمد محروس (١٩٩٨) .*العلاج السلوكي الحديث ،أسسه وتطبيقاته*. القاهرة: دار قباء للطباعة .
- الظاهر، قحطان احمد.(٢٠٠٤).*طرق التدريس العامة* .لبيبا: المكتبة الجامعية.
- عبد الحميد، محمد (٢٠٠٤). *البحث العلمي في الدراسات الإعلامية*. القاهرة :عالم الكتب للنشر
- عثمان، كريمة (٢٠٠١). *مدى فعالية برنامج إرشادي لأطفال ذوي صعوبات تعلمية*. رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة عين شمس، القاهرة .
- عمرو، منى .(٢٠٠٢). *أثر تنشيط المعرفة السابقة على الاستيعاب القرائي لدى عينة من الطلبة ذوي صعوبات التعلم في مدينة عمان*. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن .
- قزاقزة، احمد (٢٠٠٥). *فاعلية التدريب على المراقبة الذاتية في مستوى الانتباه لدى الأطفال الذين لديهم قصور فيه*. رسالة دكتوراه غير منشوره، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، عمان، الأردن.

ب) المراجع العربية باللغة الإنجليزية:

- Ahmed Ali Al-Shuraim, Ziad Kamel Al-Lala (2015). Self-regulated learning and mental motivation and their relationship to academic achievement among students of the Department of Special Education at Qassim University, Journal of Education, Al-Azhar University, 164 (1), 177-206.
- Imam, Muhammad Saleh (2004). The effectiveness of support in treating attention deficit and hyperactivity among children in resource rooms in basic education schools. Journal of Reading and Cognition, 23, 129-155.
- Hafez, Nabil (2000). Learning difficulties and remedial education. Cairo: Zahraa Al-Sharq Library.
- Hassan, Imad Ahmed. (2003). Predicting academic performance in light of some self-regulated learning strategies among secondary school students. Journal of the College of Education in Zagazig, 19(1), 580-619.
- Al-Khatib, Jamal (2003). Self-regulation skills. Journal of Special Education, 3, 74-

83
- Al-Khatib, Jamal (2010). Modifying human behavior. Amman: Dar Al-Falah.
- Al-Rousan, Farouk (2010). Psychology of unusual children. Amman: Dar Al-Fikr.
- Sawsan Ibrahim Abu Al-Ela (2000). The effect of a program to develop self-regulation of learning on the performance and self-efficacy of low achievers. Unpublished doctoral thesis, Institute of Educational Studies, Cairo University
- El-Shenawy, Mohamed Mahrous (1998). Modern behavioral therapy, its foundations and applications. Cairo: Qubaa Printing House.
- Al-Zahir, Qahtan Ahmed. (2004). General teaching methods. Liba: University Library.
- Abdel Hamid, Mohamed (2004). Scientific research in media studies. Cairo: World of Books Publishing
- Othman, Karima (2001). The effectiveness of a guidance program for children with learning difficulties. Unpublished doctoral dissertation, Ain Shams University, Cairo.
- Amr, Mona (2002). The effect of activating prior knowledge on reading comprehension among a sample of students with learning difficulties in the city of Amman. Unpublished master's thesis, University of Jordan, Amman, Jordan.
- Qazaza, Ahmed (2005). The effectiveness of self-monitoring training on the attention level of children who have attention deficits. Unpublished doctoral dissertation, Amman Arab University for Postgraduate Studies, Amman, Jordan.

ج) المراجع الأجنبية:

- Asha K., J. (2000). Enhancing main idea comprehension for students with LD problems: The role of a summarization strategy and self-monitoring Instruction. *Journal of Special Education*. 34(3). P.127
- Bark lay, R., A. (1997). *Taking charge of ADHD: The complete authoritative guide for parents.* Guilford press. New York.
- Boudah, D. J. & Weiss. (2002). *Learning disabilities overview (ERIC EC).* The council for Exceptional
- De la Paz, Susan. (1999). Teaching writing strategies and self- regulation procedures to middle school students with learning disabilities. *Focus on Exceptional Children,* (5) 31, 1-16.
- Fisher, B.L Allen, R. & Kose C. (1994). The relationship between anxiety and Problem-solving skills in children with and without learning disabilities. *Journal exceptional child psyhol* , 29(4), 439-46.
- Iler, J.A. (1997). Efficacy of a non-pharmacological intervention for insomnia. *Dissertation Abstracts*, 29(4), 439-446.
- Kanfer, F.H. & Goldstein, A.P. (1986), Helping people change. (3rd Ed.) Pergamon press Inc.

- Lerner. j (1985) *Learning disabilities Theories, Diagnsis& Teacing SStrategies*. (4th). Houghton Mifflin company. Boston. USA
- Lerner. j. (1997). *Learning disabilities*. Houghton Mifflin Company. Boston.USA
- Lioyd, J. (1982). Reactive effects of self-Assessment and self- Recording on attention to Task and Academic productivity. *Learning Disabilities Quarterly*. 5(3) PP:216-727
- Malone, L. & Mastropieri, M. (1992). Reading comprehension instruction: Summarization and self- monitoring training for student with learning disabilities. *Journal of exceptional Child*, 58(3),270-279.
- Maria, Rock. (2005).Use of Strategic Self -monitoring to enhance academic engagement productivity, and accuracy of students with interventions .*Journal of exceptional children*, 7, 3-17.
- Paul W. (2002). A randomized controlled Trial of Efficacy of a cognitive-Behavioral anger management Group for Clients with Learning Disabilities. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 15(3), 224 – 235.
- Zain ,S.z(2021)Effects of self -regulated strategy development strategy on story writing among students with learning disabilities. *International Journal of Instruction*, 14(4), 985-996.