البنية العاملية لطبيعة العلاقة بين التعلم المنظم ذاتياً وعلاقته بالذكاءات المتعددة لدى معلمي التربية الخاصة

إعداد

د.هدى محمد الجابر مرتضي صغير

باحث بالمركز القومي للامتحانات والتقويم التربوي

الملخص

هدف البحث الحالى التعرف علي البنية العاملية لطبيعة العلاقة بين أبعاد التعلم المنظم ذاتياً وعلاقته بالذكاءات المتعددة لدى معلمي التربية الخاصة، وتكونت عينة الدراسة من (١١٠) من معلمى التربية الخاصة، وتنقسم الى(٧٠) إناث،(٤٠) ذكور، واستخدم البحث الحالى مقياس التعلم المنظم ذاتياً لمعلمى التربية الخاصة إعداد الباحثة، وقائمة الذكاءات المتعددة .إعداد ماكينزى (Mekenezie1999)، تعريب كل من فتحى عبد الحميد، والسيد محمد أبو هاشم (٢٠٠٧)، وقامت الباحثة بالتأكد من صدق وثبات االقائمة على عينة البحث الحالى قبل التطبيق، وتوصلت النتائج إلى : وجود علاقة طردية دالة إحصائياً بين الدرجة الكلية لأبعاد التعلم المنظم ذاتياً، وجميع أبعاد الذكاءات المتعددة حيث تراوحت قيم معاملات الإرتباط ما بين ٠,٥٤٩ ، ٠,٨٤٥ وهى جميعها دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠١ ، وأظهرت النتائج وجود بنية عاملية لطبيعة العلاقة بين التعلم المنظم ذاتياً وأبعاده والذكاءات المتعددة، وقد تحددت فى ثلاث عوامل، وأثبتت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين المعلمين والمعلمات في متوسط درجات كل من: الدرجة الكلية للتعلم المنظم ذاتياً وجميع أبعاده، وتبين أيضاً وجود علاقة طردية بين تحديد الأهداف والتخطيط، والفروق الفردية، والتقويم، والدرجة الكلية للتعلم المنظم ذاتياً وبين متغير العمر وكانت قيم معاملات الارتباط ٠,٣٥٦ و ٠,١٩٣،، ٠,٣١١ ٠,٢٤٥علي التوالي، وهي جميعها قيم دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠١ ، كما تبين وجود علاقة عكسية بين التنظيم وإدارة الوقت والصف حيث كانت قيمة معامل الارتباط

-٠,١٩٠ عند مستوي دلالة ٠,٠٥، كما أتضح وجود علاقة طردية بين تحديد الأهداف والتخطيط، والفروق الفردية، والتقويم، والدرجة الكلية للتعلم المنظم ذاتياً وبين عامل الخبرة حيث كانت قيم معاملات الارتباط ٠,٣١٦ و ٠,٢٥٩، ٠,٢٦١، ٠,٢٧٠ علي التوالي، وهي جميعها قيم دالة احصائياً عن مستوى ٠,٠١، كما تبين قدرة بعض الذكاءات منفردة على التنبؤ بالتعلم المنظم ذاتياً، وكانت أكثرها دلالة على التنبؤ هى ،الذكاء المكانى، الذكاء اللغوى ، والذكاء الوجودى حيث بلغت قيم ت" ٦,٠١١ ،٢,٠٨٦ ،٢,٢٣٥"على الترتيب.

الكلمات المفتاحية : التعلم المنظم ذاتياً – الذكاءات المتعددة – معلم التربية الخاصة

The Factorial Structure of the Relationship between Self-Organized Learning and the Multiple Intelligences of Special Education Teachers

Prepared by
Dr. Hoda Mohamed Elgaber Mortada
Researcher at the National Center for Examinations
and Educational Evaluation

Abstract

This study aimed at identifying the factorial structure of the relationship between self-organized learning dimensions and the multiple intelligences of special education teachers. The study sample consisted of (110) special education teachers, divided into (70) females and (40) males. In the study, self-organized learning scale for special education teachers was used (prepared by the researcher), in addition to a list of multiple intelligences prepared by Mekenezie (1999) which is translated by Fathi Abd El-Hamid and Mr. Mohamed Abu Hashim (2007). The researcher emphasized the validity and stability of the list before applying. The most important results found a statistically significant positive relationship between the total score of self-organized learning dimensions and all multiple intelligences dimensions. The values of correlation coefficients ranged between 0.549 and 0.845, all of which were statistically significant at level (0.01). The results showed that there is a factorial structure in the relationship between the self-organized learning and its dimensions with multiple intelligences which were determined in 3 factors. The results emphasized that there were no statistically significant differences between male and female teachers in the average score of the total score of self-organized learning and all its dimensions. It also showed a positive correlation between goals setting and planning, individual differences, evaluation and the total score of self-organized learning with the age variable. The correlation coefficients were 0.356 ,0.193, 0.311 and 0.245 respectively, all of which were statistically

significant values at level (0.01). There was also a negative relationship between regulation, time management and the classroom. The correlation coefficient value was -0.190 at statistically significant level (0.05). It also showed a positive correlation between goals setting and planning, individual differences, evaluation and the total score of self-organized learning with the experience variable. The correlation coefficient values were 0.316, 0.259, 0.261, and 0.270 respectively, all of which were statistically significant values at level (0.01). It also showed the ability of some intelligences individually to predict the self-organized learning. The most significant predictor was spatial intelligence, linguistic intelligence, and existential intelligence, with values of (T) 6.011, 2.086, and 2.235 respectively.

Keywords: Self-Organizing Learning-Multiple Intelligences-Special Education Teacher

البنية العاملية لطبيعة العلاقة بين التعلم المنظم ذاتياً وعلاقته بالذكاءات المتعددة لدى معلمي التربية الخاصة

إعداد

د.هدى محمد الجابر مرتضي صغير

باحث بالمركز القومي للامتحانات والتقويم التربوي

مقدمه :

يحتفل العالم في الثالث من ديسمبر من كل عام باليوم العالمي لذوي الاحتياجات الخاصة. وحيث يهدف إلى تعزيز فهم القضايا ذات العلاقة بالإعاقة وتحريك الدعم لحصول ذوي الاحتياجات الخاصة على حقوقهم في كافة أنحاء العالم، كما نص مشروع العقد العربي للمعاقين (٢٠٠٤) على " ضمان فرص متكافئة للتربية والتعليم لجميع الأشخاص المعوقين منذ الطفولة المبكرة ضمن جميع المؤسسات التربوية والتعليمية في صفوفها النظامية، وفى مؤسسات خاصة في حالة عدم قدرتهم على الإندماج أو التحصيل المناسب.

ويعد معلم التربية الخاصة بمثابة المحرك الرئيسى وحجر الزاوية للعملية التعليمية فى فصول التربية الخاصة حيث يرتكز نجاح تعليم التلاميذ ذوى الإحتياجات الخاصة على كفاءة وفاعلية المعلم، الذي يواجه أثناء عمله مع التلاميذ ذوى الاحتياجات الخاصة بالعديد من المشكلات السلوكية والتعليمية الناتجة عن طبيعة ودرجة الاعاقة. ومن ثم فهو بحاجة دائمه للمعلومات والمهارات والأساليب الحديثة والمتنوعة التى تساعده فى أداء عمله بكفاءة ويسر، فمع زيادة التراكم المعرفى والمعلوماتى والتطور المستمر فى طرق تعليم ذوى الاحتياجات الخاصة ، أدى إلى سعى المعلم للتعلم وتجديد معلوماته حتى يستطيع تنمية قدراته ومهاراته ولهذا لابد من اعتماده على استخدام مهارات التعلم المنظم ذاتياً فى البحث عن المعلومات والتخطيط وتحديد اهدافه ومراعاة الفروق الفردية ، وقدرته فى إعداد برامج فردية للتعلم تتناسب مع قدرات تلاميذه.

ويعد التعلم المنظم ذاتياً من المفاهيم الرئيسية في المجال التربوي المعاصر فهو يشمل إستراتيجيات معرفية وما وراء المعرفية (تعلم كيف تتعلم)، وأن أهميته تكمن في تنمية مهارات التعلم مدى الحياة الذي يعد ضرورة لمواءمة طبيعة عصر يتسم بالتغير السريع نتيجة للتدفق المعرفي والتقدم العلمي والتكنولوجي بما يحتم على الفرد ضرورة الاهتمام بتعليم نفسه بنفسه، وأن يمنح الفرصة لكي يختار ويحدد ويتحمل مسئولية ما يود تعلمه، بحيث يصبح موجهاً لذاته متفاعلاً إيجابياً (Zimmerman, 2002, 8).

وتشير الدباس إلى أن التعلم المنظم ذاتياً يتم وفق مراحل متعاقبة تمثل مخططات لتوجيه فعاليات التعلم نحو الإنجاز من خلال عمليات تنظيم المعرفة وتخزينها وربطها بالمعارف والمعلومات السابقة والقدرة على استرجاعها، كما أن المراقبة وضبط الذات وفاعلية الذات يسير وفق هذا التتابع مع الحاجة دائماً إلى تطوير الخطط والأهداف وفقاً للتغذية الراجعة التي تبنى على العمليات السابقة. (ALdabbas, 2010, 49)

وقد أكد العنزي (٢٠١٥،٣١) على أهمية التعلم المنظم ذاتياً فى أنه يساعد على تنمية مهارات التعلم مدى الحياة، وذلك لتركيزه على شخصية المتعلم بوصفه مشاركاً نشطاً وفعالاً في عملية التعلم، كما تعتبر مهارات التعلم المنظم ذاتياً سمة يمكن إكتسابها من خلال البيئة التربوية والثقافية المحيطة، وعليه فإن درجة إكتسابها تتم من خلال الممارسة الإيجابية، وما يترتب عليها من خبرة، ويرتبط وجود التعلم المنظم ذاتيا لدى المعلم بمجموعة من المتغيرات الهامه، ومنها فاعلية الذات التى أثبتها كل من رزق (٢٠٠٩)، والنرش (٢٠١٠)، وخليفة (٢٠١٦)، وعلي (٢٠١٦)، والتفكير الناقد الذى أكدته دراسة غانيراده (Ghanizadeh2011) وبعض المتغيرات الأخرى كالإنجاز وغيرها مما يدل على أهمية التعلم المنظم ذاتياً لدى المعلمين .

كما ارتبط التعلم المنظم ذاتياً مع بعض من الذكاءات حيث أشار كل من ريان (٢٠١٤) واو والرباح (Wu, Shu-hu, & Alrabah,2009) الى وجود علاقة موجبة

بين التعلم المنظم ذاتياً والذكاءات المتعددة، وأنه يمكن التنبئ من خلال الذكاءات المتعددة بالتعلم المنظم ذاتياً .

حيث قدم جاردنر (Gardner) نقداً لاذعاً لاختبارات الذكاء (I.Q) وقرر أن للذكاء أبعاداً متعددة تشمل الجوانب المعرفية وغير المعرفية الخاصة بالذكاء الشخصى الذى يتضمن مكونين أساسين هما القدرات الشخصية والقدرات الاجتماعية وكلهما مهارات ذات قيمة للحياة ، مما يؤدى بالنجاح للأفراد فى أماكن أعمالهم، وأن الإنسان يمتلك أنواع من الذكاءات وهي: اللغوي، والمنطقي، والحركي، والبصري، والإيقاعي، والاجتماعي، والذاتي، والتأملي الطبيعي ، وقد بحث جاردنر بعد ذلك أشكالاً أخرى من الذكاءات وهي : الذكاء الروحي، والذكاء الوجودي

.(Gardner,1983)

وتكمن أهمية نظرية الذكاءات المتعددة في أنها تتيح للمعلمين عموماً، ومعلمي التربية الخاصة بوجه خاص فرصة التعدد والتنوع في طرح الأنشطة المختلفة عبر الدروس، وتزويد الطلبة بفرص متنوعة للاستفادة التعليمية لاهتمامها بالفروق الفردية ، وبالتالي فإن المعلم عندما يقوم بالتعلم من خلال هذه الذكاءات ينبغي أن يتعرف أولاً على خصائص طلابه حتى يستطيع أن يكسبهم ذكاءات معينة أو يعزز ذكاءات أخرى ، ونجد أيضاً أن المعلم نفسه يختلف فى مدى أمتلاكه لهذه الذكاءات والتى بدورها تدعمه وتقوى وتنوع مهاراته المختلفة والتى تساعده فى أداء عمله (حسين ٢٠٠٧، ٧)

فأساليب التعلم المنظم القائمة على نظرية الذكاءات المتعددة تعتبر من الأساليب الفعالة في تعليم ذوى الاحتياجات الخاصة، لأنها تجعل المعلمين ينوعون فى الأنشطة والمواقف التعليمية التي يستخدمونها مما يتيح لكل تلميذ داخل حجرة الصف أن يستفيد من الأنشطة التي تتوافق مع نوع الذكاء المرتفع لديه . (Deing , 2004 , 19)

وقد أكد إيرن وآخرون(Erin , Kathlin , Wilken,2000) أن من يمتلك الذكاءات المتعددة يكون قادراً على التعامل مع المعرفة وفهمها واستخدامها والاستفادة منها ،

ومن ثم كانت لهذه النظرية الأهمية فى جعل معلمى التربية الخاصة أكثر تفهما لحاجات المتعلمين مما يعزز من فهم التلاميذ لذاتهم وتقديرها. (Jaber,2002, 124)

وليس الذكاءات المتعددة فقط هي التى ترتبط بالتعلم المنظم ذاتياً بل هناك بعض المتغيرات الأخرى مثل النوع والخبرة والعمر وغيرها حيث أكدت دراسة ديكسون (DixonA, 2008) تفوق الإناث عن الذكور فى التعلم المنظم ذاتياً، بينما دراسة العاجز، وعساف (٢٠١٧) اثبتت تفوق الذكور عن الإناث، كما أشارت دراسة غانيرده (Ghanizadeh2011) الى وجود فروق بين المعلمون فى التعلم المنظم ذاتياً ترجع لعامل الخبرة لصالح الأقدم خبرة ، بينما توصل العاجز، وعساف (٢٠١٧) الى عدم وجود فروق بين المعلمين ترجع لعامل الخبرة .

ومن هذا المنطلق يهدف البحث الحالى للتعرف على الذكاءات التى ترتبط إيجابياً أوسلبياً بالتعلم المنظم ذاتياً، وكذلك بعض المتغيرات الديموجرافية مثل النوع والخبرة والعمر

ومن ثم تتبلور مشكلة الدراسة الحالية في التساؤلات التالية التي تسعى للاجابة عنها:

١- هل توجد علاقة بين أبعاد التعلم المنظم ذاتياً والذكاءات المتعددة لدى معلمى التربية الخاصة ؟

٢- ما البنية العاملية لطبيعة العلاقة بين أبعاد التعلم المنظم ذاتياً والذكاءات المتعددة لدى معلمي التربية الخاصة ؟

٣- هل توجد فروق بين متوسط درجات أبعاد التعلم المنظم ذاتياً تعزى إلى النوع لدى معلمى التربية الخاصة ؟

٤- هل توجد علاقة بين أبعاد التعلم المنظم ذاتياً وكل من العمر وعدد سنوات الخبرة لدى معلمي التربية الخاصة ؟

٥- هل يمكن التنبؤ بأبعاد التعلم المنظم ذاتياً من معرفة الذكاءات المتعددة لدي معلمي التربية الخاصة ؟

أهمية البحث : -

الأهمية النظرية :

١- الكشف عن العلاقة بين أبعاد التعلم المنظم ذاتياً والذكاءات المتعددة لدى معلمى التربية الخاصة كمفاهيم تعكس الجوانب المعرفية والمهنية .

٢- الكشف عن أنواع الذكاءات التى تؤدى إلى تعلم منظم ذاتياً لدى معلمى التربية الخاصة .

٣- ندرة البحوث، حسب علم الباحثة التى تناولت متغيرى الذكاءات المتعددة والتعلم المنظم ذاتياً معاً لدى المعلم بصفة عامة ومعلمى التربية الخاصة بصفة خاصة .

٤- تزويد مكتبة الاختبارات النفسية والتربوية بمقياس التعلم المنظم ذاتياً لدى معلمى التربية الخاصة من إعداد الباحثة **الأهمية التطبيقية :**

١- قد تسفر نتائج هذا البحث فى وضع برامج إرشادية مناسبة لمعلمى التربية الخاصة لتنمية مهارات التعلم المنظم ذاتياً لديهم .

٢- تأمل الباحثة الاستفادة من نتائج هذا البحث في إعداد برامج إرشادية لتنمية بعض الذكاءات التى ترتبط بأبعاد التعلم المنظم ذاتياً، وبالتالى تحسين أداء المعلم داخل فصول التربية الخاصة

حدود البحث :-

يتحدد البحث الحالي بالحدود التالية:

أ- حدود موضوعية: يقتصر البحث الحالى للتعرف على العلاقة بين أبعاد التعلم المنظم ذاتياً والذكاءات المتعددة.

ب- حدود زمانية : تم تطبيق أدوات البحث فى العام الدراسى ٢٠١٧ /٢٠١٨

ج- حدود مكانية : اقتصر البحث الحالى على معلمى التربية الخاصة بمحافظة القاهرة والجيزة .

واقتصرت عينة البحث على معلمى ومعلمات التربية الخاصة (مدارس التربية الفكرية ، ومدارس دمج الاعاقة العقلية) بمدارس وزارة التربية والتعليم بمحافظة القاهرة والجيزة .

مصطلحات البحث :-

١- **التعلم المنظم ذاتياً:** Self - Organized Learning

وقد عرفه شاهين، ورايان (Shaheen, & Rayya 2013,20) "بأنه قدرة الفرد على تحمل مسؤولية تعلمه تخطيطاً وتنظيماً وتقويماً ".

وعرفه المالكي (٢٠١٤، ٢٣) "بأنه عملية ذهنية نشطة يرتبط بعمليات معرفية وما وراء معرفية، ويعتمد الفرد المتعلم فيها بالدرجة الأولى على استخدام الإستراتيجيات المختلفة من أجل تحسين وتطوير تعلمه".

ويرى شينج (Chung, 2000, 56)"أن التعلم المنظم ذاتياً هو الموقف الذي يقوم فيه المتعلمون بمراقبة أهدافهم الأكاديمية والدافعية بأنفسهم ويسيطرون على الامكانات البشرية والمادية، ويصبحون هم صانعي القرارات والأداء في كل عمليات التعلم" .

وعرفته جردات (٢٠١٥،٦) "بأنه القدرة على وضع الأهداف، والتخطيط لعملية التعلم، والإحتفاظ بالسجلات التعليمية، ومراقبة تعلمه وتسميع مادة التعلم وحفظها، وطلب المساعدة الاجتماعية والأكاديمية من الآخرين".

ومن خلال تعريفات أبعاد التعلم المنظم ذاتياً استخلصت الباحثة تعريفاً إجرائياً يتناسب مع البحث الحالى فقد عرفت التعلم المنظم ذاتياً لدى معلمى التربية الخاصة بأنه: "عملية ترتبط بالعمليات المعرفية والدافعية لمعلم التربية الخاصة، ووسائله فى ذلك التخطيط والتنظيم وتحديد الأهداف والبحث عن معلومات ومرعاه الفروق الفردية، والتقويم وذلك من أجل تحقيق أهدافه وتحسين أداءه، ورفع المستوى التحصيلى لتلاميذه

من ذوى الاحتياجات الخاصة " وتقاس إجرائياً بالدرجة التي يحصل عليها المعلم على مقياس التعلم المنظم ذاتياً المستخدم فى البحث الحالى

٢- **الذكاءات المتعددة** : Multiple Intelligences

"تعرف بأنها قدرة نفسية بيولوجية لتشغيل المعلومات التي يمكن تنشيطها في كيان ثقافي لحل المشكلات أو خلق المنتجات التي لها قيمة في الكيان الثقافي" (Gardner,2005, 36)

وتقاس إجرائياً بالدرجة التي يحصل عليها المعلم على قائمة الذكاءات المتعددة المستخدمة فى البحث الحالى، والمحددة فى الذكاءات التسعة التالية :الذكاء اللغوى ، المنطقى ، المكانى ،الجسمى ، الموسيقى،

الشخصى، الاجتماعى ، الطبيعى ، الوجودى .

٣- **معلم التربية الخاصة** : Specil Education teacher

"هو الشخص المؤهل في التربية الخاصة ويشترك بصورة مباشرة في تدريس التلاميذ غير العاديين "،

والعينة المقصودة فى هذا البحث معلمى ومعلمات التربية الخاصة العاملين بمدارس المعاقين عقلياً ومدارس الدمج التعليمى التابعين لوزارة التربية والتعليم .

٤- **التربية الخاصة** Specil Education

"مصطلح شامل يستخدم للتعبير عن البرامج والخدمات المقدمة للأطفال الذين ينحرفون عن أقرانهم العاديين (سواء فى الجانب الجسمى أوالعقلى أو الانفعالى) بدرجة تجعلهم بحاجة الى خبرات أو أساليب أو مواد تعليمية خاصة ؛ تساعدهم على تحقيق أفضل عائد تربوى ممكن سواء فى الفصول العادية أو الفصول الخاصة اذا كانت مشكلاتهم أكثر حدة" . (فى: الشخص، ٢٠٠٦، ٤١٢-٤١٣)

الإطار النظري والدراسات السابقة:

أولاً: الإطار النظرى

١ – التعلم المنظم ذاتياً :

أن التعلم المنظم ذاتياً مفهوماً ضمنياً في كثير من الموضوعات التربوية المعاصرة، وتكمن أهميته في تنميته لمهارات التعلم بمدى الحياة، والذي يعد ضرورة لمواءمة طبيعة عصر يتسم بالتغير السريع نتيجة للتدفق المعرفي والتقدم العلمي والتكنولوجي، بما يحتم على الفرد ضرورة الإهتمام بتعليم نفسه بنفسه، وأن يمنح الفرصة لكي يختار ويحدد ويتحمل مسئولية ما يود تعلمه، بحيث يصبح موجهاً لذاته متفاعلاً إيجابياً، وبناء عليه فالتعلم ليس نشاطاً يحدث للمتعلم كرد فعل للتعليم، وإنما نشاط يحدثه من خلال التعامل مع الموقف التعليمي بشكل نشط وفاعل. (Zimmerman, 2002, 8)

وقد أوضح العنزي (٢٠١٥، ٣١) أهمية التعلم المنظم ذاتياً، أنه يساعد علي تنمية مهارات التعلم مدي الحياة، ويساعد المتعلمين علي التمييز الدقيق بين المادة التي تم تعلمها بشكل جيد والمادة التي تم تعلمها بشكل أقل جودة، ويجعل المتعلم ينظر إلي المشكلات والهارات التعليمية علي أنها تحديات يرغب في مواجهتها والاستمتاع بالتعلم من خلالها، ويسهم في جعل الطالب لدية دافعية وإستقلالية وانضباط ذاتي وثقة في ذاته في أن يستطيع استخدام أساليب مختلفة لتحقيق أهداف التعلم التي وضعها لنفسه.

مكونات التعلم المنظم ذاتياً:

تنقسم مكونات التعلم المنظم ذاتياً إلى مكونين رئيسيين وهما:

الإرادة: وهي ميل الفرد للمحافظة على تركيزه وجهده من أجل تحقيق أهدافه مهما كانت المعوقات المحتملة، وتتضح الإرادة من خلال الدافعية وهي العملية التي بواسطتها يُستهل ويُعزز الجهد الموجه نحو الهدف، وتتضمن الدافعية ثلاث مكونات متصلة بالتنظيم الذاتي للتعلم هي: (مكون التوقع– والمكون القيمي– والمكون الانفعالي).

المهارة: وهي القدرة على توظيف الإستراتيجيات المناسبة، مما يساعد المتعلمين على تحسين إرادتهم تجاه التعلم، وتتضح المهارة من خلال الوعي الما وراء معرفي، والتي تعني معلومات الفرد عن عملياته المعرفية وتنظيمه لتلك العمليات والاستراتيجيات المعرفية (العنزي، ٢٠١٥، ٣١).

إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً: Self - Organized Learning Strategy

على الرغم من اختلاف العلماء والباحثين فيما تشملهُ إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً إلا انهم ، اتفقوا على أن إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً تشمل: التقييم الذاتي والتنظيم والتحويل، ووضع الهدف والتخطيط، والبحث عن المعلومات، والاحتفاظ بالمدونات والملاحظات، والبناء البيئي، والتصور الذاتي لعواقب الأداء، والتسميع والاستظهار، وطلب المساعدة من الزملاء، ومراجعة السجلات، ومراجعة الاختبارات، ومراجعة الكتب المدرسية.(Zimmerman, 2002, 11)

وقسم المالكي (٢٠١٤) الإستراتيجيات إلى محاور رئيسية تبعاً لمقياس التعلم المنظم ذاتيا لـــــ تويرينج وزملاؤه (Toering ,2012) هى:

أ- إستراتيجيات التخطيط للتعلم:

تعتبر إستراتيجيات التخطيط للتعلم من أهم استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً، والتي تشير إلى سعي المتعلم إلى وضع تصور لما ينوي القيام به من اعمال، والتأكد من أنه يؤدي المهمة على الوجه الصحيح .

ب- إستراتيجية الرقابة الذاتية:

تعتبر مرحلة الرقابة الذاتية مرحلة مستمرة في عملية التعلم المنظم ذاتياً، وتعني الانتباه المعتمد لمراقبة السلوك الذاتي.

وذكر مونتالفو وتوريس(Montalvo &Torres, 2004,18) أن مرحلة المراقبة توجه المتعلم إلى الإشراف على عملية تطبيق الإستراتيجيات ومدى فعاليتها وكيفية تغييرها إذا لم تكن فعالة.

ج- إستراتيجية التقويم للتعلم:

تهدف إستراتيجية التقويم إلى تقويم المهمة التعليمية ومدى تحقيق الأهداف، وتظهر عملية التقييم خلال العملية التعليمية بأكملها، حيث يتضمن التقويم تقويم المهمات الفرعية، وكذلك الرئيسية .

د- إستراتيجية التأمل للتعلم:

أن إستراتيجية التأمل للتعلم تعني أن يأخذ الفرد المتعلم وقته في التفكير في الأشياء ، ويفضل جمع أكبر قدر من المعلومات عن الموضوع الذي يقوم بدراسته، والاستماع إلى وجهات نظر الآخرين قبل استنتاج النتيجة

ه- إستراتيجية الجهد المبذول:

أن إستراتيجية الجهد المبذول تعمل على الخبرات الجديدة، فالفرد يكون متفتح العقل متحمس لكل جديد، يركز حول الأنشطة والجهد المبذول حولها (المالكي ،٢٠١٤، ٦٥).

و- إستراتيجية فاعلية الذات في التعلم:

ذكر مونتالفو وتوريس (Montalvo &Torres,2004) أن هذه الإستراتيجية تتطلب من المتعلمين إدارة الإستراتيجيات المتاحة، والدوافع، والتكيف مع الظروف المتغيرة، ومعرفة ما يجب القيام به عند المشاكل التي تواجههم؛ فهي استجابات مرنة ، وبالتالي يمكنهم تحديد الأهداف المناسبة التي يمكن تحقيقها.

وعلى الرغم من إختلاف العلماء والباحثين فيما تشملهُ استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً

اتفقوا على أن (Zimmeran,1989)، وبورديا(Purdie,1994) ، ووانج (Wang,2004)إلا أن زيمرمان

إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً تشمل: التقييم الذاتي والتنظيم والتحويل، ووضع الهدف والتخطيط، والبحث عن المعلومات، والاحتفاظ بالمدونات والملاحظات، والبناء البيئي، والتصور الذاتي لعواقب الأداء، والاستظهار، وطلب المساعدة من

الزملاء، ، ومراجعة السجلات، ومراجعة الاختبارات، ومراجعة الكتب ومصادر التعلم .

واختلف شين (Chen,2003) في بعض الاستراتيجيات، فذكر أن استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً تشمل : -

- الاستراتيجيات المعرفية وما وراء المعرفية، مثل: الإستظهار- والإتقان والتنظيم- والتفكير الناقد- والتنظيم الذاتي لما وراء المعرفة.
- مصادر إستراتيجيات التحكم، مثل: تنظيم الوقت وبيئة التعلم- وتنظيم الجهود- والتعلم من الزملاء- وطلب المساعدة .

وذكر العجمي (٢٠٠٨، ٢٤) أنه بالرغم من تعدد الإستراتيجيات وتنوعها إلا أن هناك مجموعة من الخصائص المشتركة وهى كالتالى:

- الإستراتيجيات أفعال تحدث بغرض تحقيق أهداف معينة.
- تطبق تلك الإستراتيجيات إختيارياً وتتصف بالمرونة.
- هذه الإستراتيجيات تكتيكات إجتماعية تستخدم في حل المشكلات.
- تتضمن النضج الإستراتيجي وإمكانية تطبيقها عبر مدى كبير من المهام.

مما سبق يتضح أهمية كل بعد من أبعاد التعلم المنظم ذاتياً فى تميز المعلمين بوجه عام وتميز معلمى التربية الخاصة بوجه خاص ، حيث ان استخدام هذه الأبعاد يعد احدى سمات المعلمين المنتظمين ذاتياً .

النظريات المفسرة للتعلم المنظم ذاتياً:

لقد ظهرت العديد من النظريات في مجال التعلم المنظم ذاتياً، ومن أبرز تلك النظريات ما يلي:

أ- نظرية التعلم الاجتماعي لبندورا ١٩٤١م

تؤكد نظرية التعلم الإجتماعي على التفاعل الحتمي المتبادل المستمر للسلوك والمعرفة والتأثيرات البيئة، وعلى ذلك فإن السلوك الإنساني ومحدداته الشخصية والبيئية تشكل نظاماً متشابكاً من التأثيرات المتبادلة والمتفاعلة، ويؤكد بندورا

Bandura على أهمية التعلم عن طريق الملاحظة . كما يرى أن التعلم أمر صعب في غياب الوعي، وأن التعلم بالملاحظة يكون من خلال المشاهدة، وعندما يتعلم الناس من نموذج إيجابي فيأخذون المعلومات عن النموذج ويتفكرون فيها، ثم يضعونها في شكل رمزي ثم يشحذون ويصقلون ما تعلموه ويترجمونه إلى سلوك (العايش وآخرون،٢٠١٥، ٣٨).

ب- نظرية التعلم الاجتماعي المعرفي لروتر ١٩٥٤م

يشير روتر Rotter إلى أن السلوكيات التي يصحبها رضى وقبول تميل إلى التكرار في حين أن السلوكيات التي يصحبها إحباط تميل إلى الإنطفاء والاندثار، وأن معظم سلوكنا متعلم ، وأن تأثير التعزيز والقرار المتعلق بمقدار ما نتعلمه يعتمد على عوامل معرفية داخلية (في:الراشد، ٣٠،٢٠١٨).

ج- النظرية السلوكية لسكنر ١٩٩٠م

ويرى سكنر أن البيئة هي التي تصبغ الفرد وتشكله، ويعتبر أصحاب النظرية السلوكية أن سلوكيات التنظيم الذاتي تكون محكمة بالبيئة كمعظم السلوكيات الأخرى، وعندما يتحدثون عن التنظيم الذاتي فهم يشيرون إلى:

- محاولة تفسير الظواهر التي تشير إليها خبرتنا العامة بالإلتزام، والضبط الذاتي، والإندفاع.
- أن التطبيق المنظم للسلوك يغير ويؤدي إلى التعديلات المرغوبة في سلوك الفرد الذاتي ، وقسم الباحثين للنظرية السلوكية عملية التعلم المنظم ذاتياً إلى عمليات فرعية تتضمن:المراقبة الذاتية ، التسجيل الذاتي، التعليمات الذاتية، التقييم الذاتي ،التقويم الذاتي ، التعزيز الذاتي (العايش وآخرون،٢٠١٥، ٣٥) .

وبهذا تجد الباحثة أن النظريات فى مجال التعلم المنظم ذاتياً تقدم التفسيرات والتطبيقات لتوضح أن إستخدام التعلم المنظم ذاتياً تجعل للفرد القدرة على مواجهة المشكلات، والتحكم فى عمليات التعلم، والقدرة على التخطيط بطريقة ذاتية وبفاعلية، وقد أوضحت قدرة الفرد على التعلم والانجاز من خلال إستخدامه للأبعاد والأساليب

المختلفة .وهذا يدعم البحث الحالى فى أهمية إستخدام معلمى التربية الخاصة للتعلم المنظم ذاتياً.

خصائص المُتعلم المنظم ذاتياً:

ذكرت العايش، وأخرون (٢٠١٥، ٣٤) أن سلوك المتعلمين المنظمين ذاتياً يمتاز بدرجة عالية من المثابرة ؛ فهم يخططون ويضعون الأهداف ويراقبون ويقيمون الأداء ذاتياً في مراحل التعلم المختلفة، ويستطيعون إدارة تعلمهم بكفاءة .

ويشير كل من مونتالفو وتوريس (Montalvo & Torres,2004,20) إلى أن المتعلمين المنظمين ذاتياً يتمتعون بعدة خصائص تميزهم منها: الدراية والمعرفة بكيفية إستخدام مجموعة من الأبعاد المعرفية التي تساعدهم في عملية إسترجاع المعلومات بشكل منظم، ويجيدون التخطيط والتحكم ومراقبة عملياتهم العقلية، وتوجيهها نحو تحقيق أهدافهم، والقدرة على تطبيق مجموعة من الابعاد، والقدرة على التقدير الذاتي والثقة بالنفس، وحل المشكلات، ولديهم القدرة على النجاح في المهام التي تتطلب نوعاً من التحدي، ويستخدمون التغذية الراجعة، ويقيمون أنفسهم ذاتياً.

ومما سبق يتضح للباحثة أهمية استخدام التعلم المنظم ذاتياً ودوره فى العملية التعليمية، فالإنجاز الأكاديمى وجودة النتائج تعتمدان بشكل مباشر على الإستعداد والقدرة على التنظيم الذاتى للسلوك والعمليات المعرفية والدافعية والبيئية بما يتناسب مع مطالب الموقف التعليمى، وخاصة لدى معلمى التربية الخاصة، وذلك لتعامله مع فئات تحتاج الى معلم ذوو مهارات خاصة، ويتميز بالتنظيم والتفرد ليستطيع التعامل مع تلاميذه بكفاءة .

٢- الذكاءات المتعددة :Multiple Intelligences

ظهرت نظرية الذكاءات المتعددة من البحوث المعرفية التي أوضحت أن الأفراد مختلفون، وأنهم يتعلمون بطرق مختلفة، وأن كل إنسان قادر على معرفة العالم بطرق مختلفة سمَاها جاردنر الذكاءات وهي: اللغوي، والمنطقي، والحركي،

والبصري، والإيقاعي، والاجتماعي، والذاتي، والتأملي ؛ أضيفت بعد ذلك أشكالا أخرى من الذكاءات وهي: الذكاء الروحي والذكاء الوجودي (جابر، ٢٠٠٣، ١٠).

وأصبح مفهوم الذكاء مفهوماً وظيفياً يعمل في حياة الفرد بطرق متنوعة، وقدم جاردنر مجموعة من القدرات التي يمتلكها الناس وذلك بتجميعها في ذكاءات متعددة هي:

١ ــ الذكاء اللغوي اللفظى : (Verbal - Linguistic intelligence)

القدرة على استخدام اللغة بكفاءة وفاعلية وإدراك المعنى ، ومن إستراتيجيات تدريسه : المناقشة والحوار، وتمثيل الأدوار، ويمكن للمعلم حث التلاميذ المشاركة فى الصحافة المدرسية (الشربيني٢٠١٠ ،٢٨).

٢ ــ الذكاء المنطقي الرياضي: (Logical - Mathematical Intelligence)

القدرة على استخدام الأرقام بكفاءة ، والقدرة على التفكير بالاستنتاج والاستنباط وفهم العلاقات التجريدية

٣ ــ الذكاء البصري (المكاني) :(Spatial intelligence)

القدرة على إدراك العالم البصري المكاني المحيط بدقة ، وابتكار وتكوين الصور الذهنية والتعامل معها ؛ بغرض حل المشكلات أو إجراء التعديلات (جابر ٢٠٠٣ ، ١٠) .

٤ ــ الذكاء الحركي (الجسمي) : (Bodily-Kinesthetic intelligence)

وهو يعنى بالخبرة والكفاءه فى استخدام الفرد لجسمه ككل للتعبير عن الافكار والمشاعر ، واليسر فى استخدام الفرد ليدية لانتاج الاشياء، ويضم هذا الذكاء مهارات فيزيقية نوعية أو محدده كالتأزر والتوازن والمهارة والقوه والمرونه والسرعة (جابر ٢٠٠٣، ١١) .

٥ ــ الذكاء الموسيقي :(Musical Intelligence)

ويتمثل فى حب الاستماع إلى الشعر ، وتمثيل الأدوار لشخصيات وردت في الدرس باستخدام إيقاعات موسيقية، ويمكن للمعلم تدعيم ذلك من خلال تحويل الدروس إلى أناشيد وتنغيم بعض الكلمات وفق إيقاع واضح (حسين ٢٠٠٧، ٢٢).

٦ ــ الذكاء بين الأشخاص (الاجتماعي) :(Interpersonal Intelligence)

هو القدرة على إدراك أمزجة الأخرين ومقاصدهم ودوافعهم ومشاعرهم والتمييز بينهما ، ويضم هذا الحساسية للتعبيرات الوجهية والصوت والإيماءات والقدرة على التمييز بين مختلف الأنواع من الإيماءات بين الشخصية والقدرة على الاستجابة بفاعلية لتلك الإيماءات (جابر ٢٠٠٣، ١١).

٧ ــ الذكاء الشخصي (الذاتي) :(Intrapersonal Intelligence)

قدرة الفرد على الإدراك الصحيح لذاته والوعي بمشاعره الداخلية وقيمه ومعتقداته وتفكيره ودوافعه واستخدام المعلومات المتاحة في التصرف والتخطيط وإدارة شئون حياته واتخاذ قراراته.(حسين ،٢٣،٢٠٠٧)

٨ ــ الذكاء الطبيعي : (Natural Intelligence)

قدرة الفرد على فهم الكائنات الطبيعية من نباتات وحيوانات وجماد ، والتمييز بين أنواعها ، ومن استراتيجيات تدريسه: الرحلات ، والزيارات الميدانية (Deing, 2004,18).

٩ــ الذكاء الوجودى :(Existential Intelligence)

ويرمز إلى علاقة المتعلم بالكون، وتفكيره الغيبي بالموت، ومصير الكائنات الحية والبشرية، والقدرة على مناقشة الأمور الغيبية، والتجريد والخوض في مساءل فلسفية عميقة، أما المهن المناسبة فهي تدريس الفلسفة آوالتخصصات اللاهوتية .

طرق التعلم عبر نظرية الذكاءات المتعددة :

التطبيقات التربوية لنظرية الذكاءات المتعددة ، ويوضح الجدول التالي نشاطات التعلم لكل نوع من الذكاء والأدوات التعليمية الملائمة والأساليب المناسبة (حسين ٢٠٠٧، ١٣-١٤)

جدول (١) نشاطات التعلم لكل نوع من الذكاء والأدوات الملائمة والأساليب المناسبة

نوع الذكاء	نشاطات التعلم	أدوات التعلم	الأساليب
اللغوي	لمحاضرات، والنقاش، وألعاب الكلمات، والرواية، والقصة، وكتابة المجلات....الخ	الكتب الأشرطة، الكراسات، الطوابع..الخ	أقرا عن التالي، أكتب حول، تحدث عن، استمع إلى ....الخ
الرياضى	العصف العقلي، حل المسائل، التجربة العلمية، الحساب العقلي، الألعاب الرقمية...الخ	آلات حاسبة، وأدوات علمية، وألعاب رياضية والمعالج الرياضي	حدد الكمية، فكر بشكل دقيق، أعط قيم..
المكاني البصري	تمثيل مرئي، نشاطات فنية، ألعاب تخيلية، تخطيط عقلي، الاستعارة، المرئيات	الرسومات والخرائط، والفيديو، ومجموعة الليجو، وأدوات فنية، وخداع البصر– والكاميرا، والصور	أنظر إلى الرسم التالي، ألاحظ، أرسم خريطة
الحركي الجسدي	الدراما، والرقص، واستعمال اليدين في التعليم، وأنشطة اللمس، نماذج الاسترخاء	بناء أدوات، وأدوات الرياضية، والطين، أدوات اللمس	أبن..، ارقص، مثل بشكل ظاهر، المس
الموسيقى	الأغاني التي تختارها،تعلم النغم ، تأليف الأغاني	الشريط المسجل، والأدوات	غن مقطع... اقرع، استمع

نوع الذكاء	نشاطات التعلم	أدوات التعلم	الأساليب
	واستخدامها تعليميا.	الموسيقية...	
الذاتي التأملي	تعليمات فردية، دراسة منتقاة، خيارات في المجالات الدراسية، وتقدير الذات	أدوات فحص الذات	اربط ذلك مع حياتك، اتخذ قرارا.
الطبيعي- البيئي	دراسة الطبيعة، الوعي البيئي، العناية بالحيوانات، الرحلات، الجولات، متابعة الظواهر الطبيعية	النبات ، الحيوان، أدوات مراقبة الطبيعة مثل المناظير، أدوات الحفائق	معايشة الأحياء (نبات+حيوان) متابعة الظواهر الطبيعية.

وقد قدمت نظرية جاردنر للتعليم مبادئ اساسية منها: التعلم من أجل تنمية الشخصية والاهتمام بالإستيعاب والفهم والتميز، وبناء المهارات الأساسية، وتنمية القدرات العقلية المعرفية، وتنظيم مهام التعلم التعاونى، والإندماج والتفاعل مع المجتمع ، والتقيم الاصيل (حسين ٢٠٠٧ ،٨٥).

ووفقاً لنظرية الذكاءات المتعددة يمتد دور المعلم الى فهم مهامه ودراسة شخصيات تلاميذه المختلفة وتنمية إمكاناتهم والتعامل مع كل تلميذ وفقاً لذكائه وقدراته .

ومن أبرز أدوار المعلم عند تطبيق نظرية الذكاءات المتعددة مع التلاميذ ذوى الاحتياجات الخاصة الكشف عن كل ما لدى التلاميذ من قدرات ومواهب ونقاط القوة ونقاط الضعف، وذلك لتعزيز نقاط القوة ، والقيام بتشخيص المتعلم ، واختيار الإستراتيجيات المناسبة لذكاء التلميذ فى التعلم، وإختيار الانشطة وأساليب التقويم الملائمة لكل منهم، والتخطيط الجيد للتعلم (محمود، والمحارمة ، ٢٠١٤، ١١٦).

العلاقة بين الذكاءات المتعددة والتعلم المنظم ذاتياً:-

يتضح من استقراء الأدبيات السابقة أهمية الذكاءات المتعددة فى كافة جوانب التعلم والتعليم إذ قدمت إطاراً تربوياً يمكن من خلاله منح الفرص التعليمية القادرة

على مراعاة الفروق الفردية واستثمارها بما يفرز من قدرات وإمكانات الأفراد وتعظيم فاعلية تعلمهم ، وتنسحب هذه الأهمية على مهارات وأبعاد التعلم المنظم ذاتياً باعتبار هذه الأبعاد أحد العمليات التى تفرز من مخرجات العمل التربوى وفى نفس الوقت تمثل غاية مقصودة خاصة فى منظومة التعليم لذوى الاحتياجات الخاصة والذى يعتمد على أنشطة تعلم متنوعة تراعى الفروق الفردية للطلاب وغيرها من الجوانب التى تحفز وتساعد الطلاب على التعلم ، بما يمتلكه المعلم من أبعاد التعلم المنظم ذاتياً ومايمتلكه من ذكاءات متعددة (ريان ،٢٠١٤، ٤٦٥).

وترى الباحثة أنه من أجل الحصول على الدقة في تحديد العلاقة والإرتباط بين أبعاد التعلم المنظم ذاتياً والذكاءات المتعددة ولأهمية المتغيرين فى العملية التعليمية وخاصة فى تعليم التلاميذ ذوى الاحتياجات الخاصة لابد من عمل المزيد من الأبحاث والدراسات .

الدراسات السابقة :-

تم تقسيم الدراسات السابقة لمحورين يتضمن كل منهم متغير من متغيرات البحث الحالى وإرتباطه ببعض المتغيرات الاخرى وقد قامت الباحثة بترتيب الدراسات السابقة ترتيباً تاريخياً من الاقدم الى الاحدث .

المحور الأول : دراسات تناولت التعلم المنظم ذاتياً وبعض المتغيرات الأخرى :

دراسة أندرتون (Anderton, 2006) هدفت الى الكشف عن أثر استخدام التعلم المنظم ذاتياً في التحصيل الأكاديمي لمعلمى ومعلمات ماقبل الخدمة، وتكونت عينة الدراسة من (٢٨) معلماً ومعلمة قبل الخدمة، الملتحقين في برنامج تعليم المعلم في ولاية ألاباما، وتمثلت أدوات الدراسة فى أداة لقياس التعلم المنظم ذاتياً، وقد أظهرت نتائج الدراسة عدم وجود أثر لاستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً في التحصيل الاكاديمي لدى أفراد عينة الدراسة .

دراسة ديكسون (Dixon, 2008) هدفت للتعرف عن فاعلية التدريب على أبعاد التعلم المنظم ذاتياً وتقدير الذات والضغوط الدراسية ، وقد شملت عينة الدراسة على

١٩٩ طالب ، ٢٥٦ طالبة ، وقد أوضحت النتائج فاعلية التدريب على أبعاد التعلم المنظم ذاتياً فى تقليل الضغوط الدراسية، وأثبتت الدراسة أيضاً وجود فروق دالة احصائياً فى أبعاد التعلم المنظم ذاتياً لصالح الإناث .

ودراسة الجراح (٢٠١٠) هدفت للكشف عن العلاقة بين التعلم المنظم ذاتياً والتحصيل الأكاديمي لدى عينة من طلبة جامعة اليرموك، وتكونت عينة الدراسة من "٣٣١ "طالباً وطالبة ،وتمثلت ادوات الدراسة فى مقياس بوردي للتعلم المنظم ذاتياً ، وأوضحت أهم نتائج الدراسة أن مستوى التعلم المنظم ذاتياً كان مرتفعاً في مجال التسميع والحفظ، ومتوسطاً في باقي المجالات وأن الإناث تفوقن في مكان وضع الهدف والتخطيط، وأن طلبة السنة الرابعة تفوقوا على طلبة السنتين الثانية والثالثة في الاحتفاظ بالسجلات والمراقبة، وطلب المساعدة الاجتماعية

دراسة غانيراده (Ghanizadeh, 2011) هدفت معرفه العلاقة بين التعلم المنظم ذاتياً وقدرة التفكير الناقد لدى معلمى اللغة الانجليزية ، وتكونت عينة الدراسة من ٩٢ معلماً من معلمى اللغة الانجليزية، وتمثلت ادوات الدراسة فى مقياس واتسون – جلاسر للتفكير الناقد، ومقياس التعلم المنظم ذاتياً للمعلم، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفى ومعامل بيرسون، واشارت النتائج الى أن تقييم الحجج والتفسير كانت اكثر مكونات التفكير الناقد ارتباطاً بالتعلم المنظم ذاتياً للمعلمين، كما اشارت النتائج الى وجود ارتباطات داله احصائياً بين التعلم

المنظم ذاتياً للمعلمين وخبرتهم التدريسية واعمارهم لصالح الاقدم خبرة .

دراسة العنزي (٢٠١٥) هدفت إلى الكشف عن علاقة التعلم المنظم ذاتياً بالتحصيل الدراسي ومدى اختلافه باختلاف الجنس والتخصص لدى طلاب كلية العلوم والآداب بالقريات جامعة الجوف، وتكونت عينة الدراسة من "٤١٢" طالب وطالبة من طلاب كلية العلوم والآداب بالقريات، واستخدم الباحث مقياس شوارتزوجريدلر لإستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً، وتوصلت الدراسة إلى أن هناك فروق ذات دلالة إحصائية في تحصيل الطلبة تعزى لاختلاف مستوى التعلم المنظم ذاتياً لصالح مستوى التعلم

المرتفع، ووجود فروق ذات دلالة احصائياً فى مستوى التعلم المنظم ذاتياً لعامل الجنس لصالح الإناث .

دراسة العاجز، وأخرون (٢٠١٧) هدفت إلى التعرف إلى درجة تقدير معلمي الرياضيات لدورهم في إكساب الطلبة ذوي صعوبات التعلم مهارات التعلم المنظم ذاتياً، وتكونت عينة الدراسة من "٨٨" معلماً ومعلمة، وقد إعدا الباحثين إستبانه لقياس أبعاد التعلم المنظم ذاتياً للمعلمين، وإستخدمت الدراسة المنهج الوصفى التحليلى، وتوصلت النتائج إلى أن درجة تقدير معلمي الرياضيات لدورهم في إكساب الطلبة ذوي صعوبات التعلم أبعاد التعلم المنظم ذاتياً كانت بالترتيب كالتالى: الجهد الرياضي يليه المعرفي ثم توظيف إدارة المصادر وأخيرا جاء مجال استراتيجيات ما وراء المعرفة ، كما أثبتت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطات درجات تقدير أفراد العينة لدورهم في إكساب الطلبة ذوي صعوبات التعلم أبعاد التعلم المنظم ذاتياً تعزى لسنوات الخدمة، لكن وجدت فروق تعزى لمتغير الجنس وذلك لصالح الذكور.

دراسة الراشد (٢٠١٨) هدفت إلى معرفة العلاقة بين استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً وأساليب التفكير لدى طالبات المرحلة الثانوية بمدينة الرياض، وتكونت عينة الدراسة من "٤٠٢" من طالبات المدارس الثانوية، وطبقت مقياسي التقارير الذاتية لإستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً المعد من قبل تويرينج وزملائه، ومقياس اساليب التفكير المعد من قبل ستيرنبرج، وتوصلت الدراسة إلى وجود علاقة موجبة بين جميع إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً والدرجة الكلية، وأن أساليب التفكير تسهم في التنبؤ باستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً.

المحور الثانى : دراسات تناولت بالذكاءات المتعددة وبعض المتغيرات الأخرى

دراسة إيرن وآخرون (Erin, Kathlin, & Wilken,2000) هدفت التعرف على مدى قدرة الطلاب فى نقل المعرفة من خلال استخدام الذكاءات المتعددة ، وتمثلت عينة الدراسة عدداً من الطلاب بالصف الثانى والسادس والعاشر، وتوصلت نتائج هذه

الدراسة إلى وجود علاقة موجبة بين الذكاءات المتعددة وزيادة قدرة الطلاب على التعامل مع المعرفة وفهمها والقدرة على استخدامها والاستفادة منها، حيث أن استخدام الذكاءات المتعددة أدى إلى دافعية الطلاب داخل الفصل، وزيادة قدرتهم على العمل التعاوني بين الزملاء، وساعدت التلاميذ على ربط ما يتعلمون بخبراتهم السابقة، والاستفادة منها

دراسة واو والرباح (Wu, Shu-hu, & Alrabah,2009) هدفت للتعرف على مدى تأثر الطلاب بأساليب التعلم المنظم ذاتياً مع الذكاءات المتعددة لمجموعتين مختلفتين حضارياً من الطلبة الذين يدرسون اللغة الإنجليزية لغة أجنبية في كل من تايوان والكويت، وتمثلت أدوات الدراسة فى مقياس التعرف على أساليب التعلم المفضلة لدى الطلبة، ومقياس الذكاءات المتعددة، وقد أوضحت النتائج أن هناك أساليب تعلم مفضله لدى المجموعتين والذكاءات المتعددة لدى كل مجموعة ، ووجود علاقه موجبة بين أساليب التعلم المفضله والذكاءات المتعددة.

دراسة علاونة، وبلعاوي (Alawneh & Balawi,2010) تناولت الدراسة أساليب التعلم المفضلة وعلاقتها بالذكاءات المتعددة السائدة لدى طلبة جامعة اليرموك، وشملت عينة الدراسة "٨٤٠" طالباً وطالبة ، وتمثلت أدوات الدراسة فى أداة لقياس أساليب التعلم ، ومقياس للذكاءات المتعددة، وإستخدمت الدراسة المنهج الوصفى، وقد أظهرت النتائج أن الذكاءات السائدة لدى الطلاب كانت على الترتيب تنازليا من الأعلى للأدنى كالتالى: الذكاء الشخصى، المكانى، الحركى، الوجودى، الرياضى، وأوضحت النتائج وجود علاقة موجبة دالة إحصائياً بين أساليب التعلم المفضلة والذكاءات المتعددة.

دراسة نايف (٢٠١٢) هدفت الدراسة إلى التعرف على الفروق فى درجة إستخدام أبعاد نظرية الذكاءات المتعدده لدى المعلمين والمعلمات فى مدارس الملك عبد الله الثانى للتميز فى الأردن ، وتكونت عينة الدراسة من (١٧٤) معلم ومعلمة، وتمثلت أدوات الدراسة فى إستبيان لقياس أبعاد الذكاءات المتعددة إعداد الباحثة، وإستخدمت

المنهج الوصفى، وقد أشارت النتائج أن إستخدام المعلمين والمعلمات لأبعاد الذكاءات المتعددة كان عالياً وهذه الأبعاد مرتبة تنازلياً من الأعلى إلى الأدنى من حيث درجه الإستخدام كما يلى الذكاء الشخصى، المنطقى، الرياضى، الاجتماعى، المكانى، الجسمى، اللغوى .كما توصلت النتائج إلى عدم وجود فروق تعزى إلى النوع فى جميع الأبعاد بإستثناء الذكاء الاجتماعى والذكاء الشخصى وذلك لصالح الإناث .

دراسة الجوالده وأخرون (٢٠١٣) هدفت للتعرف على مستوى ممارسة معلمي الطلبة الموهوبين للذكاءات المتعددة في الغرفة الصفية والتعرف على الإختلاف في الممارسات الصفية المرتبطة بالذكاءات لدى معلمي الطلبة الموهوبين باختلاف متغيرات نوع المعلم والتخصص والمؤهل العلمي، وقد بلغت عينة الدراسة (٥٤) معلماً ومعلمة من مدارس الملك عبد الله الثاني للتميز، وقام الباحثين بتطوير أداة تقدير لقياس مستوى ممارسة معلمي الطلبة الموهوبين للذكاءات المتعددة، وقد أشارت نتائج الدراسة إلى أن الذكاءات المتعددة الممارسة لدى المعلمين مرتبة ترتيباً تنازلياً بدءاً بأكثرها ممارسة وانتهاءاً بأقلها ممارسةً هي: الذكاء المنطقي، يليه الذكاء الحركي، ثم الذكاء المكاني، فالذكاء الموسيقي، ثم الذكاء اللغوي، يليه الذكاء الشخصي، بينما جاء الذكاء الاجتماعي في الترتيب الأخير، وأظهرت النتائج تفوق الإناث في بعد الذكاء اللغوي، بينما أظهرت النتائج تفوق الذكور في بعدي الذكاء المكاني والاجتماعي .

دراسه محمود، والمحارمة (٢٠١٤) هدفت إلى معرفة مستوى الذكاءات المتعددة لدى عينة من معلمي التربية الخاصة فى الأردن، وتكونت عينة الدراسة من "٢٥٠ " معلم ومعلمة من معلمى التربية الخاصة، وتمثلت الأدوات فى أداة قياس الذكاءات المتعددة مشتقة من أبعاد الذكاء لجاردنر، وإستخدمت الدراسة المنهج الوصفى، وأظهرت النتائج أن مستوى الذكاءات المتعددة لدى معلمي التربية الخاصة جاء بالمستوى المتوسط، ولم تظهر فروق لمستويات الذكاءات المتعددة تعزى إلى عامل النوع .

دراسة ريان (٢٠١٤) هدفت إلى فحص القدرة التنبؤية للذكاءات المتعددة فى مهارات التعلم المنظم ذاتياً والتحصيل الأكاديمى لدى طلبة كلية التربية فى جامعة القدس المفتوحة على عينة " ٣٢٨ " من طلاب كلية التربية، وتمثلت أدوات الدراسة فى إعداد أداة لقياس الذكاءات المتعددة مشتقة من أداة ماكنزى، وتطبيق مقياس شاهين ، وريان للتعلم المنظم ذاتياً ، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفى، وأظهرت أهم النتائج وجود علاقة موجبة دالة احصائياً بين الذكاءات المتعددة ومهارات التعلم المنظم وأوضحت النتائج أن الذكاء الشخصى كان أكثر الذكاءات قدرة على التنبؤ بمهارات التعلم المنظم ذاتياً .

دراسة صومان (٢٠١٤) هدفت للتعرف على مستوى الذكاءات المتعددة لمعلمى ومعلمات اللغة العربية وعلاقتة بالخبرة والمؤهل العلمى، وتكونت عينة الدراسة من " ٤٥" معلماً ، "٤٧ "معلمة، وإستخدمت الدراسة إختبار ماكينزى للذكاءات المتعددة، واستخدمت المنهج الوصفى ، وأظهرت النتائج أن المعلمين يمتلكون أنواع الذكاءات الثمانية وهى (الذكاء الذاتى، اللغوى، الطبيعى، المنطقى ،الاجتماعى، الجسمى، المكانى، الموسيقى) بدرجات متفاوته ومتوسطة، فيما عدا الذكاء الموسيقى كان بدرجة ضعيفة، وأشارت النتائج بعدم وجود فروق بين المعلمين والمعلمات تعزى لعامل الخبرة والمؤهل العلمى .

دراسة العواهلى (٢٠١٥) هدفت إلى معرفه درجة تطبيق معلمي المرحلة الثانوية في منطقة القصيم للذكاءات المتعددة، بلغت عينة الدراسة (٣٢١) معلماً، من العاملين في المدارس الثانوية بمنطقة القصيم، وقام الباحث ببناء استبانة للذكاءات المتعددة، وتوصلت الدراسة إلى أن درجة تطبيق المعلمين لمجالات الذكاء: اللغوي، والمنطقي، والفراغي (الفضائي)، والمكاني، الحركي، والشخصي، والاجتماعي كانت بالدرجة المتوسطة، وأن درجة استخدام معلمي المرحلة الثانوية في منطقة القصيم لتطبيقات الذكاءات المتعدد لا تختلف تبعاً لمتغير المؤهل العلمي ومتغير الخبرة، ومتغير التخصص العلمي .

التعقيب علي الدراسات السابقة

في ضوء ما سبق عرضه من دراسات سابقة فقد لاحظت الباحثة أن عدد من الباحثين قد أهتموا بدراسة التعلم المنظم ذاتياً على حده وأخرى أهتمت بدراسة الذكاءات المتعددة على حده، وندرة الدراسات التى تناولت متغيرى البحث معاً، وهناك دراسات تناولت عينات تختلف عن عينة البحث الحالى، ويمكن تلخيص أوجه الشبة والإختلاف بين هذه الدراسات والبحث الحالى، وتلخيص أوجه الإستفادة منها على النحو التالي:

- اتضح للباحثة ندرة الدراسات التي إهتمت بدراسة التعلم المنظم ذاتياً لدى معلمى التربية الخاصة سوى دراسة العاجز، وعساف (٢٠١٧)، بينما كثير من الدراسات تناولت التعلم المنظم ذاتياً لدى الطلاب بإختلاف المراحل الدراسية، ومنها دراسة اندرتون (Anderton, 2006)، ودراسة الجراح (٢٠١٠) وهناك دراسة غانيراده (Ghanizadeh, 2011) تناولت التعلم المنظم ذاتياً لدى معلمى التعليم العام . بينما هذا البحث يختلف عن الدراسات السابقة، حيث يتناول معلمى التربية الخاصة .
- وتبين للباحثة عدداً قليلاً من الدراسات التى تناولت الذكاءات المتعددة ومعلم التربية الخاصة مثل دراسة كل من الجوالده (٢٠١٣)، ونايف (٢٠١٢) ومحمود، والمحارمة (٢٠١٤)، بينما وجدت الباحثة العديد من الدراسات تناولت الذكاءات المتعددة لدى معلمى التعليم العام ومنها دراسة كل من العواهلى (٢٠١٥)، وصومان (٢٠١٤) .
- من خلال الإطلاع على الدراسات السابقة لم تجد الباحثة دراسة تناولت متغيرى البحث التعلم المنظم ذاتياً والذكاءات المتعددة معاً سوى دراسة ريان (٢٠١٤) ولكن لدى طلاب كلية التربية ، بينما هذا البحث يتناول المتغيريين معاً لدى معلمى التربية الخاصة، وترى الباحثة رغم إختلاف العينة إلا يمكن

الإستفادة من نتائجها وذلك لتشابه الطالب المعلم بكليات التربية بعينه البحث الحالى فى الخصائص وطرق التعلم وطبيعة عمله مستقبلاً.

- معظم الدراسات كانت في دول عربية مختلفة كالأردن مثل دراسة الجراح (٢٠١٠) ودراسة نايف (٢٠١٢)، والسعودية كدراسة الراشد (٢٠١٨)، وفلسطين كدراسة ريان (٢٠١٤)، وهناك دراسات علي البيئة الأجنبية كدراسة أندرتون (Anderton,2006)، بينما البحث الحالي سيطبق علي البيئة المصرية.
- وجود تضارب في نتائج بعض الدراسات السابقة التي تناولت التعلم المنظم ذاتيا والنوع مثل دراسة ديكسون (Dixon, 2008) التى أظهرت وجود فروق فى التعلم المنظم ذاتياً لصالح الإناث، في حين أظهرت دراسة العاجز، وأخرون (٢٠١٧) وجود إختلاف فى التعلم المنظم ذاتياً لصالح الذكور .
- وجود تضارب في نتائج بعض الدراسات التي تناولت التعلم المنظم ذاتياً مع الخبرة مثل دراسة غانيرداه (Ghanizadeh 2011) التى وجدت فروق بين المعلمين فى التعلم المنظم ذاتياً لصالح الأكثر خبرة، بينما أظهرت دراسة العاجز، وأخرون (٢٠١٧) عدم وجود فروق فى التعلم المنظم ذاتياً يرجع لعامل الخبرة
- كشفت بعض الدراسات عن وجود علاقة موجبة بين التعلم المنظم ذاتياً وبعض المتغيرات الأخرى مثل التحصيل الأكاديمى، وفاعلية الذات، والدافعية للإنجاز، وأساليب التفكير، والتفكير الناقد، ومن هذه الدراسات دراسة اندرتون (Anderton, 2006) التى أثبتت نتائجه وجود علاقة موجبة ودالة إحصائياً بين أبعاد التعلم المنظم ذاتياً والتحصيل الاكاديمى، ودراسة كل من غانيراده (Ghanizadeh, 2011)، والراشد (٢٠١٨) التى اثبتت نتائجهم وجود علاقة موجبة دالة إحصائياً بين أبعاد التعلم المنظم ذاتياً والتفكير.

- تم الاستفادة من الدراسات السابقة فى تحديد أبعاد مقياس التعلم المنظم ذاتياً الذى أعدته الباحثة ويتفق مع أهداف البحث الحالى ومن هذه الدراسات، دراسة العاجز، وعساف (٢٠١٧)، وديكسون(Dixon, 2008)، وريان (٢٠١٤)، ودراسة علاونة وبلعاوى (Alawneh & Balawi,2010)، دراسة الجراح (٢٠١٠). كما إستفادت الباحثة من بعض الدراسات فى أختيار مقياس الذكاءات المتعددة ليتناسب مع طبيعة عينة البحث وهو قائمة ماكنزى Mekenzie 1999، تعريب عبد الحميد، وأبو هاشم (٢٠٠٧) ، وقد إستخدمته الباحثة لأن كثير من الدراسات اعتمدت عليه لقوة صدقه وثباته، ومنها دراسة صومان (٢٠١٤) ، ودرسة ريان (٢٠١٤).
- وقد إختلفت بعض الدراسات فى تناول منهج البحث حيث البعض منها استخدم المنهج الوصفى، والبعض الأخر تناول المنهج التجريبى، بينما البحث الحالى يتناول المنهج الوصفى بشقيه الإرتباطى والمقارن، حيث يتناول البحث العلاقة بين المتغيرين والفروق في التعلم المنظم ذاتياً تبعاً للنوع .
- كما استفادت الباحثة من نتائج الدراسات السابقة في تحليل وتفسير نتائج البحث الحالى

ومن خلال عرض الإطار النظرى لمتغيرى البحث والدراسات السابقة إستطاعت الباحثة صياغة فروض البحث على النحو التالى :

فروض البحث:

١- توجد علاقة دالة احصائياً بين أبعاد التعلم المنظم ذاتياً و الذكاءات المتعددة لدى معلمي التربية الخاصة

٢- توجد بنية عاملية لطبيعة العلاقة بين أبعاد التعلم المنظم ذاتياً والذكاءات المتعددة لدى معلمي التربية الخاصة .

٣- توجد فروق دالة احصائياً فى متوسط درجات أبعاد التعلم المنظم ذاتياً تعزى إلى النوع لدى معلمى ومعلمات التربية الخاصة.

٤- توجد علاقة دالة احصائياً بين أبعاد التعلم المنظم ذاتياً و كل من العمر وعدد سنوات الخبرة لدى معلمي التربية الخاصة.

٥- يمكن التنبؤ بأبعاد التعلم المنظم ذاتياً من معرفة الذكاءات المتعددة لدي معلمي التربية الخاصة.

منهجية البحث واجراءاته:

اولاً: منهج البحث: يعتمد البحث الحالي على المنهج الوصفي، بشقية الإرتباطى والمقارن لإستكشاف العلاقات بين الذكاءات المتعددة وأبعاد التعلم المنظم ذاتياً، والتنبؤ بالتعلم المنظم ذاتياً من معلومية الذكاءات المتعددة لدي معلمي التربية الخاصة، إضافة إلى دراسة الفروق تبعاً للنوع في أبعاد التعلم المنظم ذاتياً.

ثانياً : عينة البحث

أ- العينة الاستطلاعية : بلغ عدد أفراد عينة الدراسة الاستطلاعية (٤٣) من معلمى ومعلمات التربية الخاصة وكانت على النحو التالى "١٥" معلما ، " ٢٨" معلمة ، وكانوا من معلمى مدرسة عزيز المصرى، ومدرسة الحرية بأدارة عين شمس، ومجمع هدى شعراوى بأدار المطرية ، ومدرسة الزيتون بأدارة الزيتون التعليمية .

ب- العينة الأساسية :: أجري البحث الحالى على عينة قوامها (١١١) معلماً ومعلمة موزعة علي (٤٣) معلم بنسبة ٣٨,٧%، (٦٨) معلمة بنسبة ٦١,٣%، وذلك بعد استبعاد الاستمارات غير المكتملة، تم اختيارهم بطريقة مقصودة من معلمي التربية الخاصة المشاركين فى برنامج تنمية مهارات استخدام اختبارات التشخيص، حيث قامت الباحثة بتدريبهم من ضمن فريق التدريب بالمركز القومى للامتحانات والتقويم التربوى وتم تطبيق ادوات البحث على هذه العينة .

وصف العينة الأساسية

من حيث النوع: أ- وصف العينة

جدول (٢) وصف العينة من حيث النوع (ن = ١١١)

النوع	العدد	النسبة المئوية
ذكور	٤٣	%٣٨,٧
إناث	٦٨	%٦١,٣
المجموع	١١١	%١٠٠

يتضح من الجدول (٢) أن عينة البحث (١١١) موزعين على (٤٣) معلم بنسبة ٣٨,٧%،(٦٨) معلمة بنسبة ٦١,٣ %

وصف العينة من حيث العمر وعدد سنوات الخبرة: ب-

جدول (٣) وصف العينة من حيث العمر وعدد سنوات الخبرة (ن = ١١١)

المتغيرات	ن	الحد الأدنى	الحد الأقصى	م	ع
العمر	١١١	٢٣	٤٧	٣٢,٦٣	٦,٤٧٦
الخبرة	١١١	١	٢٦	١٠,٠٢	٥,٨٢٩

يتضح من الجدول (٣) تراوح أعمار عينة البحث من ٢٣سنة إلي ٤٧ سنة بمتوسط ٣٢,٦٣ وانحراف معياري ٦,٤٧٦، والخبرة تراوحت من سنة إلي ٢٦ سنة بمتوسط ١٠,٠٢ وانحراف معياري ٥,٨٢٩

ثالثاً : الأدوات :

أ- مقياس التعلم المنظم ذاتياً. إعداد/ الباحثة.

ب- قائمة الذكاءات المتعددة إعداد ماكينزى (Mekenzie, 1999) تعريب عبد الحميد، أبو هاشم (٢٠٠٧)، وقامت الباحثة بتقنيه للتأكد من مناسبة القائمة لعينة البحث الحالى .

و فيما يلي وصفا موجزاً لهذه الأدوات :

١- مقياس التعلم المنظم ذاتياً / إعداد الباحثة:

قامت الباحثة بإعداد مقياس لقياس التعلم المنظم ذاتياً لمعلمى التربية الخاصة حيث مقياس يناسب البحث الحالى وهم معلمى التربية الخاصة، وبعد الإطلاع علي بعض المقاييس والإختبارات العربية والأجنبية التى استطاعت الباحثة الإطلاع عليها ،كما قامت بمراجعة الأدبيات والبحوث المتعلقة بالتعلم المنظم ذاتياً لتحديد أبعاده، وتعريفه، ووضع عباراته، ومن الدراسات التى أوردت مقاييس للتعلم المنظم ذاتياً: دراسة العاجز، وعساف (٢٠١٧)، وديكسون (DixonA, 2008) ، وريان (٢٠١٤)، ودراسة علاونة وبلعاوى (Alawneh & Balawi,2010)، دراسة الجراح (٢٠١٠).

مكونات المقياس :

يتكون مقياس أبعاد التعلم المنظم ذاتياً **فى صورتة النهائية من عدد (٥٣) عبارة ويتكون من ستة أبعاد وهى:-** تحديد الأهداف والتخطيط وعدد عباراتها (٩) وتعكس الدرجة قدرة المعلم على وضع الأهداف والتخطيط لها وفق جدول زمني محدد، والقيام بالأنشطة المرتبطة بتحقيق تلك الأهداف.

١- البحث عن المعلومات وعدد عباراتها (٨) وتعكس الدرجة مدى اهتمام المعلم بالحصول والبحث على المعلومات التى تفيده فى اداء عمله على أكمل وجه .

٢- التنظيم وإدارة الوقت والصف : وعدد عبارتها (١١) وتعكس الدرجة مدى أهتمام المعلم بتنظيم الوقت واستغلاله ، ومدى التنظيم والترتيب الذى يساعد على الاداء الجيد فى العمل الصفى .

٣- الفروق الفردية : وعدد عبارتها (٩) وتعكس الدرجة مدى مراعاة المعلم للفروق بين التلاميذ ذوى الاحتياجات الخاصة فى درجة الذكاء والفهم والتعلم.

٤- المساندة الاجتماعية وعدد عبارتها (٧) وتعكس الدرجة مشاركة المعلم زملاءة فى فهم المادة التعليمية، أوطرق التدريس المرتبطة بالتدريس لذوى الاحتياجات الخاصة والقدرة على المساندة الاجتماعية لطلابه .

٥- التقويم : وعدد عبارتها (٩) وتعكس الدرجة هى مدى اهتمام المعلم بتقييم ذاته ، ومدى اهتمامه بتقييم التلاميذ ، وإعداد أدوات التقويم الخاصة بهم .

طريقة تطبيق وتصحيح المقياس:

يتضمن كل بعد من أبعاد المقياس عدداً من العبارات، وأمام كل عبارة خمس استجابات هى : تنطبق على دائمًا، تنطبق على كثيراً، تنطبق على أحياناً، تنطبق على قليلاً، لا تنطبق على اطلاقاً، وتقدر باعطاء الدرجات (٥، ٤، ٣، ٢، ١) المقابلة للإستجابات السابقة على الترتيب، يقرأ المعلم كل عبارة جيداً ويضع علامة "√" امام الاختيار الذى يحدد مدى انطباق العبارة عليه، ويكون التصحيح باعطاء المعلم "خمس درجات" فى حالة انطباق العبارة عليه تماماً، ويحصل المعلم على درجة واحدة فى حالة عدم انطباق العبارة عليه، وقد زود المقياس بتعليمات واضحة تبين الهدف منه وكيفية اللإستجابة عليه .

الخصائص السيكومترية للمقياس فى البحث الحالى

أولاً: الاتساق الداخلي للمفردات:

٦- قامت الباحثة بالتحقق من الإتساق الداخلى، من خلال حساب معامل الارتباط بين المفردة والدرجة الكلية للبعد المتضمن للمفردة بعد حذف المفردة ، على عينة قوامها "٤٣"معلم ومعلمة من معلمات التربية الخاصة وكانت النتائج كما يوضحها الجدول التالى:

جدول (٤) الإتساق الداخلي لعبارات مقياس أبعاد التعلم النظم ذاتياً (ن = ٤٣)

	تحديد الأهداف والتخطيط		البحث عن المعلومات		التنظيم وإدارة الوقت والصف		الفروق لفردية		المساندة الاجتماعية		التقويم	
١	٠,٣٧٨	١	٠,٣٢٨	١	٠,٢٨٨	١	٠,٩١٢	١	٠,٩٥٣	١	٠,٢١٣	١
٢	٠,٢٣٦	٢	٠,٧٠١	٢	٠,٨٠٥	٢	٠,٤٤٨	٢	٠,٩٦٤	٢	٠,٣٣٥	٢
٣	٠,٤٣٤	٣	٠,٤٨٥	٣	٠,٤٩٠	٣	٠,٢٦٤	٣	٠,٣٨١	٣	٠,٢٥٥	٣
٤	٠,٢٥٩	٤	٠,٢٩٤	٤	٠,٢٠٨	٤	٠,٩١٢	٤	٠,٩٨٦	٤	٠,٥٦٥	٤
٥	٠,٢٤٠	٥	٠,٥٠٢	٥	٠,٤٣٠	٥	٠,٩١٢	٥	٠,٩٣٧	٥	٠,٢٨٤	٥
٦	٠,٢٢٢	٦	٠,٧٠١	٦	٠,٨٠٥	٦	٠,٢٦٣	٦	٠,٩٨٦	٦	٠,٤٨١	٦
٧	٠,٢٨١	٧	٠,٦٤٤	٧	٠,٦٧٠	٧	٠,٢٠١	٧	٠,٨٨٧	٧	٠,٤٠٧	٧
٨	٠,٣٣٦	٨	٠,٦١٤	٨	٠,٦٢٣	٨	٠,٤٢٩	٨			٠,٤٦٨	٨
٩	٠,٣٧٣			٩	٠,٢٦٦	٩	٠,٩١٢	٩			٠,٣٥٣	٩
				١٠	٠,٨٠٥							
				١١	٠,٢١٤							

بالنظر إلى الجدول (٤) يتضح صلاحية جميع المفرادت، حيث تراوحت قيم معاملات الارتباط مابين ٠,٢٠١ إلي ٠,٩٨٦ وهي جميعها معاملات مرضية حيث تجاوزت جميعها حد القبول للمفردات وهو ٠,٢٠ (الفقي، ٢٠١٤، ١٣٦).

ثانيا : صدق المقياس

أ- صدق المحكمين: قامت الباحثة بعرض المقياس في صورته الأولية الذي كان يتكون من "٦١" عبارة علي عدد (٩) من المحكمين في مجال التربية وعلم النفس، حيث تم تقديم المعلومات اللازمة للتحكيم وطلب منهم قراءة المفردات التي تضمنها المقياس، وقد قامت الباحثة بإجراء التعديلات التي تتفق ووجهات نظر المحكمين بالحذف والإضافة وإعادة الصياغة، وكانت نسبة إتفاق المحكمين على عبارات المقياس التى ابقت عليها الباحثة فى المقياس" ٧٧,٧٨% " فأكثر، وقامت الباحثة بحذف باقى العبارات التى اتفق عليها معظم المحكمين بعدم صلاحيتها ، وأستقر المقياس علي " ٥٣

" عبارة، ومن العبارات التي تم حذفها علي سبيل المثال عبارة (أراجع المادة التي أقوم بتدريسها من مصادر متعددة)، وعبارة (أفضل حضور الدورات التدريبية عن ممارسة أي نشاط ترفيهي) من الاستيراتيجية الاولى: البحث عن المعلومات واصبح عدد العبارات فى هذه الاســـتيراتيجية "٨"عبارات وعبارة (أحرص علي تحضير أدواتي التي استخدمها أثناء شرح الدرس) وعبارة (أكتب ملاحظاتي عن أسئلة التلاميذ والفقرات الصعبة لديهم لمراعاتهم) من الاستيراتيجية الثالثة التنظيم وإدارة الوقت والصف واصبح عدد عبارات هذا البعد " ١١ "عبارة ، وعبارة (أكتب ملاحظاتي) وعبارة (أراقب طريقتي في شرح الدرس للتلاميذ لتقيمها) وعبارة (أغير من طريقة شرحي لتتناسب مع اجزاء الدرس المختلفة) وعبارة (أقوم بأداء الأعمال المطلوبة مني في وقتها) من الاستيراتيجية السادسة التقويم ونقل عبارة (أقوم بتحضير مستويات محتلفة من أسئلة التقويم لتناسب كافة التلاميذ) من الاستيراتيجية الرابعة : الفروق الفردية إلي استيراتيجية التقويم واصبح عدد العبارات فى هذه الاستيراتيجية "٩" عبارات. وبصفة عامة تم أضافة "التربية الخاصة" أو ذوى الاحتياجات الخاصة أو الفئات الخاصة " فى أغلب عبارات المقياس بناءاً على تعليمات المحكمين.

وتم تغير صياغة بعض عبارات المقياس ومنها : عبارة "٣" فى الاستيراتيجية الاولى فكانت " احدد التهيئة الحافزة لايثارة دافعية التلاميذ قبل دخول الحصة لتصبح " أهتم بالتهيئة الحافزة لايثارة دافعية تلاميذ ذوى الاحتياجات الخاصة قبل البدء فى شرح الدرس، وعبارة "١" فى الاستيراتيجية السادسة فكانت " أراجع ماتحقق من أهداف بأستمرار وتم تعديلها الى " استخدم التغذية الراجعة للتاكد من تحقيق أهداف الدرس للتلاميذ ذوى الاحتياجات الخاصة".

ب- صدق الارتباط بالمحك :

وحيث اكدت العديد من الدراسات على وجود علاقة ايجابية دالة احصائيا بين أبعاد التعلم المنظم ذاتياً وفاعلية الذات مثل دراسة رزق (٢٠٠٩)، ودراسة النرش (٢٠١٠)، ودراسة خليفة (٢٠١٦)، ودراسة علي (٢٠١٦)، فقد قامت الباحثة بالتحقق

من صدق المقياس باستخدام طريقة صدق المحك حيث قامت بحساب معامل الارتباط بين الدرجة على المقياس الحالي ومقياس فاعلية الذات إعداد العدل، عادل (٢٠٠١) كمحك خارجي حيث اثبتت الدراسات والادبيات ارتباطه بالتعلم المنظم ذاتياً.

وصف مقياس فاعلية الذات العامة: يحتوى على (٥٠) أمام كل مفردة أربعة اختيارات(نادراً، أحياناً، غالباً،دائماً). تصحح وفق التدرج ١،٢،٣،٤للمفردة الايجابية والعكس للمفردات السلبية، والعبارات السلبية هى١، ٤ ، ٥ ، ٧ ، ٩، ١٢،١٥،١٧،١٩،٢٢،٢٣،٢٤ ، ٢٦،٢٧ ، ٣٤،٣٠ ، ٣٥، ٣٧، ٣٩، ٤١، ٤٤، ٤٦، ٤٩، ٥٠ ، وتدل الدرجة المرتفعة للمقياس على فاعلية ذات مرتفعة .

وتم تطبيقة على عينة قوامها (٣١) معلم ومعلمة (١١) معلم، (٢٠) معلمة وكانت النتائج كما يوضحها الجدول التالي:

جدول (٥) معامل الارتباط بين الدرجة على مقياس التعلم المنظم ذاتيا ومقياس فاعلية الذات

المتغير	الارتباط	فاعلية الذات
أبعاد التعلم المنظم ذاتيا	ر	٠,٧٥٨
	الدلالة	٠,٠٠١

بالنظر الى الجدول السابق يتضح وجود علاقة ايجابية دالة احصائياً بين الدرجات التي حصلت عليها عينة الصدق في مقياس أبعاد التعلم المنظم ذاتياً من اعداد الباحثة والدرجة التي حصلت عليها عينة البحث في مقياس فاعلية الذات اعداد العدل، عادل (٢٠٠١) والذي اعتبرته الباحثة محكا لصدق المقياس وفقا لما اظهرته الادبيات والدراسات السابقة ارتباطه بالتعلم المنظم ذاتياً، حيث بلغت قيمة معامل الارتباط ٠,٧٥٨ وهي قيمة مرتفعة ودالة احصائيا عند مستوى ٠,٠١ مما يطمئن الباحثة الى صدق المقياس الحالى لارتباطه القوي بالمحك الخارجي.

ثالثاً: ثبات المقياس

تم حساب الثبات للمقياس عن طريق حساب معامل ألفا كرونباخ على عينة قوامها " ٤٣ " معلم ومعلمة من معلمات التربية الخاصة ، وكانت النتائج كما يوضحها الجدول التالى :

جدول (٦) حساب الثبات لأبعاد التعلم المنظم ذاتياً (ن = ٤٣)

أبعاد التعلم المنظم ذاتياً	عدد العبارات	ألفا كرونباخ
تحديد الاهداف	٩	٠,٤٩١
البحث عن المعلومات	٨	٠,٨١٢
التنظيم وإدارة الوقت والصف	١١	٠,٨١٨
الفروق الفردية	٩	٠,٨٥١
المساندة الاجتماعية	٧	٠,٩٦٢
التقويم	٩	٠,٦٨٠
المقياس ككل	٥٣	٠,٧٢٣

يتضح من الجدول (٦) ارتفاع معامل ثبات ألفا كرونباخ لكل بعد وللمقياس ككل؛ حيث بلغت قيمة معامل ألفا على جميع أبعادالمقياس مابين (٠,٤٩١-٠,٩٦٢) وهي معاملات مرتفعة ومرضية؛ مما يدل على ثبات المقياس .

٢- قائمة الذكاءات المتعددة : إعداد ماكينزى (Mekenzie, 1999)

تعريب كل من فتحى عبد الحميد ، والسيد محمد أبو هاشم (٢٠٠٧)، وتتكون هذه القائمة من " ٩٠" مفرده موزعة على تسعة أنواع من الذكاء بمعدل عشر مفردات لكل نوع، موزعة توزيعاً عشوائياً وجميع المفردات موجبة وأمام كل مفرده خمس استجابات هى : تنطبق على تماما - تنطبق على كثيراً - تنطبق على أحياناً- لاتنطبق على إطلاقاً، وتقدر بأعطاء الدرجات(٥، ٤، ٣، ٢، ١) المقابلة للإستجابات السابقة

على الترتيب ، ويتم التعامل مع درجات كل ذكاء كبعد مستقل، لانه ليس للقائمة درجة كلية .

– قام الباحثين بالتحقق من صدق وثبات القائمة على البيئة المصرية ، من خلال التعرف على الاتساق الداخلى للقائمة بحساب معامل الارتباط بين المفردات والدرجة الكلية للمكون الفرعى وانحصرت قيم معاملات الإرتباط بين (٠,٢١١،٠,٦٩٢) ، ومعاملات إرتباط المكونات الفرعية بالدرجة الكلية للقائمة وكلها دالة عند مستوى ٠,٠٠١ ، وحساب معامل ألفا كرونباخ وطريقة التجزيئة النصفية وانحصرت قيم معاملات الثبات بين (٠,٧٧٦،٠,٨٩١) ، وللتحقق من الصدق تم حساب الصدق التميزى للمفردات واستخدام أختبار (ت) فى المقارنة بين المتوسطات وكانت داله عند مستوى ٠٠١و.

الخصائص السيكومترية لقائمة الذكاءات المتعددة في البحث الحالي

أولاً: الصدق:

الصدق التمييزي للمقياس:

للتحقق من صدق المقياس في البحث الحالي إتبعت الباحثة نفس الطريقة التي إتبعها معدا المقياس للبيئة العربية وهو الصدق التمييزي للمقياس، حيث قامت الباحثة بأخذ الدرجة الكلية لكل نوع من أنواع الذكاءات المتعددة محكا للحكم على صدق مفرداته وتم أخذ أعلى ٢٧% من الدرجات لتمثل المجموعة العليا، أدني ٢٧% من الدرجات لتمثل المجموعة الدنيا ، ثم قامت الباحثة بإستخدام اختبار مان ويتني للمقارنة بين المجموعتين العليا والدنيا في كل نوع من أنواع الذكاءات وكانت النتائج كما يوضحها الجدول التالي:

جدول (٧) معامل مان ويتني للمقارنة بين المجموعات الطرفية (الإرباعي الأعلى و الإرباعي الأدنى)

الذكاءات	مستويات الذكاء	مدى الدرجات	ن	متوسط الرتب	مجموع الرتب	معامل مان ويتني	Z	الدلالة
المنطقي	المجموعة الدنيا	١٩ فاقل	١١	٦,٠٠	٦٦,٠٠	٠,٠٠١	-٤,١٦٤	٠,٠٠١
	المجموعة العليا	٣٤ فاكثر	١٣	١٨,٠٠	٢٣٤,٠٠			
اللغوي	المجموعة الدنيا	٢٣ فأقل	١١	٦,٠٠	٦٦,٠٠	٠,٠٠١	-٤,٠١٣	٠,٠٠١
	المجموعة العليا	٣٨ فاكثر	١١	١٧,٠٠	١٨٧,٠٠			
المكاني	المجموعة الدنيا	١٨ فاقل	١١	٦,٠٠	٦٦,٠٠	٠,٠٠١	-٤,٠٨٠	٠,٠٠١
	المجموعة العليا	٣٦ فاكثر	١٢	١٧,٥٠	٢١٠,٠٠			
الجسمي	المجموعة الدنيا	٢٤ فاقل	١٢	٦,٥٠	٧٨,٠٠	٠,٠٠١	-٤,٣٥٢	٠,٠٠١
	المجموعة العليا	٣٨ فاكثر	١٤	١٩,٥٠	٢٧٣,٠٠			
موسيقي	المجموعة الدنيا	٢٣ فاقل	١١	٦,٠٠	٦٦,٠٠	٠,٠٠١	-٤,٠٠٣	٠,٠٠١
	المجموعة العليا	٣٨ فاكثر	١١	١٧,٠٠	١٨٧,٠٠			
شخصي	المجموعة الدنيا	٢٠ فاقل	١١	٦,٠٠	٦٦,٠٠	٠,٠٠١	-٤,١٦٢	٠,٠٠١
	المجموعة العليا	٣٣ فاكثر	١٣	١٨,٠٠	٢٣٤,٠٠			
اجتماعي	المجموعة الدنيا	٢٣ فاقل	١٢	٦,٥٠	٧٨,٠٠	٠,٠٠١	-٤,٢٥٩	٠,٠٠١
	المجموعة العليا	٣٣ فاكثر	١٣	١٩,٠٠	٢٤٧,٠٠			
طبيعي	المجموعة الدنيا	٢٤ فاقل	١٣	٧,٠٠	٩١,٠٠	٠,٠٠١	-٤,٥٢٢	٠,٠٠١
	المجموعة العليا	٣٨ فاكثر	١٥	٢١,٠٠	٣١٥,٠٠			
وجودي	المجموعة الدنيا	٣٢ فاقل	١٢	٦,٥٠	٧٨,٠٠	٠,٠٠١	-٤,٣٤٦	٠,٠٠١
	المجموعة العليا	٣٩ فاكثر	١٤	١٩,٥٠	٢٧٣,٠٠			

في كل نوع من أنواع الذكاءات المتعددة

بالنظر الى الجدول السابق يتضح أن جميع قيم معامل مان ويتني كانت دالة عند مستوى ٠,٠٠١ وكانت جميع الفروق لصالح المجموعة العليا مما يشير وبوضوح الى قدرة المقياس على التمييز بين المجموعتين العليا والدنيا في كافة أنواع الذكاءات ، وهو مؤشر جيد على مدى صدق المقياس.

ثانياً: الثبات

تم حساب الثبات للقائمة عن طريق حساب معامل ألفا كرونباخ على عينة (٤٣) معلم ومعلمة من معلمات التربية الخاصة وكانت النتائج كما يوضحها الجدول التالى :

جدول (٨) حساب الثبات لقائمة الذكاءات المتعددة

الذكاءات	عدد العبارات	معامل الفا
اللغوى	١٠	٠,٨٤٤
المنطقي	١٠	٠,٨٢٨
المكاني	١٠	٠,٨٢٣
الجسمي	١٠	٠,٩٣٣
الموسيقي	١٠	٠,٦٨٩
الشخصي	١٠	٠,٧٥٧
الاجتماعي	١٠	٠,٦٩٥
الطبيعي	١٠	٠,٧٢٩
الوجودي	١٠	٠,٧٥٤

يتضح من الجدول (٨) ارتفاع معامل ثبات ألفا كرونباخ لكل أنواع الذكاءات، حيث بلغت قيمة معامل ألفا على جميع أنواع الذكاءات مابين " ٠,٦٨٩ ، ٠,٩٣٣" وهي معاملات مرتفعة ومرضية؛ مما يدل على ثبات المقياس.

النتائج ومناقشتها:

الفرض الأول: "توجد علاقة دالة إحصائياً بين أبعاد التعلم المنظم ذاتياً والذكاءات المتعددة لدى معلمي التربية الخاصة"، وللتحقق من هذا الفرض استخدمت الباحثة معامل إرتباط بيرسون والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول (٩) قيم معامل الارتباط بين أبعاد التعلم المنظم ذاتياً والذكاءات المتعددة لدى معلمي التربية الخاصة (ن=١١١)

المتغيرات		تحديد الاهداف والتخطيط	المعلومات	التنظيم وادارة الوقت والصف	الفروق الفردية	المساندة الاجتماعية	التقويم	أبعاد التعلم المنظم ذاتياً
اللغوي	ر	٠,٤٥٤(**)	٠,٣٣٨(**)	٠,٠٣٧	٠,٢٤٠	٠,٢٧٢(**)	٠,٣١٦(**)	٠,٥٤٩(**)
	الدلالة	٠,٠٠١	٠,٠٠١	٠,٧٠١	٠,٠١١	٠,٠٠٤	٠,٠٠١	٠,٠٠١
المنطقي	ر	٠,٨٧١(**)	٠,٠٦٤	٠,٢٨٣-(**)	٣٢٣.	٠,٣٢٢(**)	٠,٥٦١(**)	٠,٥٩٩(**)
	الدلالة	٠,٧١٣	٠,٧١٣	٠,٠٠٣	٠,٠٠١	٠,٠٠١	٠,٠٠١	٠,٠٠١
المكاني	ر	٠,٧١٣(**)	٠,٧١٣(**)	٠,٠٧٣	٠,٤٧٢	٠,٥٩٧(**)	٠,٥٨٩(**)	٠,٨٤٥(**)
	الدلالة	٠,٠٠٠	٠,٠٠٠	٠,٠٤٤٥	٠,٠٠٠	٠,٠٠٠	٠,٠٠٠	٠,٠٠٠
الجسمي	ر	٠,٤٩١(**)	٠,٤٩١(**)	٠,٠٦٢	٠,٢٢٢ر.	٠,٤٢٧(**)	٠,٤١٨(**)	٠,٦١٨(**)
	الدلالة	٠,٠٠٠	٠,٠٠٠	٠,٠٥١٥	٠,٠١٩	٠,٠٠٠	٠,٠٠٠	٠,٠٠٠
موسيقي	ر	٠,٥٤٣(**)	٠,٥٤٣(**)	٠,٠١٩	٠,٢٦٢	٠,٤٠١(**)	٠,٤٦٤(**)	٠,٦٥٣(**)
	الدلالة	٠,٠٠٠	٠,٠٠٠	٠,٠٨٤٥	٠,٠٠٦	٠,٠٠٠	٠,٠٠٠	٠,٠٠٠
شخصي	ر	٠,٤٥٧(**)	٠,٤٥٧	٠,٢٦٣ (**) -	٠,٥٠٥	٠,٩٠٨(**)	٠,٢٨٢(**)	٠,٥٨٧(**)
	الدلالة	٠,٠٠٠	٠,٠٠٠	٠,٠٠٥	٠,٠٠٠	٠,٠٠٠	٠,٠٠٣	٠,٠٠٠
اجتماعي	ر	٠,٤١٦(**)	٠,٤١٦	٠,٢٤١-(*)	٠,٥٣٨	٠,٩٠٨(**)	٠,٢٤٨(**)	٠,٥٧٣(**)
	الدلالة	٠,٠٠٠	٠,٠٠٠	٠,٠١١	٠,٠٠٠	٠,٠٠٠	٠,٠٠٩	٠,٠٠٠
طبيعي	ر	٠,٤٧٤(**)	٠,٤٧٤(**)	٠,٠٧٨	٠,٢٤٦	٠,٣٣٩(**)	٠,٣٧٦(**)	٠,٦١٨(**)
	الدلالة	٠,٠٠٠	٠,٠٠٠	٠,٤١٤	٠,٠٠٩	٠,٠٠٠	٠,٠٠٠	٠,٠٠٠
وجودي	ر	٠,٥٦٤(**)	٠,٥٦٤	-٠,٠٣٦	٠,٣٨٨	٠,٤٦٠(**)	٠,٤٩٨(**)	٠,٦٦٧(**)
	الدلالة	٠,٠٠١	٠,٠٠١	٠,٧٠٦	٠,٠٠١	٠,٠٠١	٠,٠٠١	٠,٠٠٠

**دالة عند مستوي ٠,٠١ *دالة عند مستوي ٠,٠٥

يتضح من الجدول ما يلي :

- وجود علاقة طردية دالة احصائياً بين تحديد الأهداف والتخطيط كبعد من أبعاد التعلم المنظم ذاتياً وجميع أنواع الذكاءات المتعددة حيث تراوحت قيم معاملات الارتباط ما بين ٠,٤١٦ و ٠,٨٧ وهي جميعها قيم دالة احصائياً عن مستوى ٠,٠١ ، وهذا يتفق مع ماتوصلت اليه نتائج الدراسات السابقة ، والإطار النظرى بأن الذكاءات المتعددة عندما ترتفع لدى المعلمين تساعدهم على التخطيط الجيد واستخدام أنشطة مخططة ومدروسة بعناية، ومن خلال هذه الأنشطة يستطيع المعلم تنمية مهارت المتعلم ومفاهيمة، فالذكاءات المتعددة تعين المعلم على أداء دوره فى العملية التعليمية بنجاح وفاعلية ويبدع فى

وضع النموذج الذى يلائم محتوى الدرس وأهدافه ومراعاة الفروق الفردية للطلاب أثناء التخطيط للدرس مع تلاميذ التربية الخاصة وبإمكان هؤلاء المعلمين أن يختاروا وينتقوا من بين الأنشطة طرق تلائم الأسلوب التعليمى المتفرد وتنسجم مع فلسفتهم التربوية وفقاً لفلسفة تعليم ذوى الاحتياجات الخاصة، التى تؤكد أن جميع المتعلمين لايتعلمون بطريقة واحده (جابر ، ٢٠٠٣)

- وجود علاقة طردية دالة احصائياً بين البحث عن المعلومات كبعد من أبعاد التعلم المنظم ذاتياً وكل من الذكاء اللغوي، والمكاني، والجسمي، والموسيقي، والطبيعي حيث تراوحت قيم معاملات الارتباط ما بين ٠,٢٤٧ و ٠,٣٥١ وهي جميعها قيم دالة احصائياً عن مستوى ٠,٠١

وجاءت هذه النتيجة متوافقة إلى حد كبير مع الإطار النظرى حيث أن الأفراد يظهرون مستوى عالى من الذكاءات المتعددة وخاصة الذكاء اللغوى الذى يساعدهم على البحث والتقصى عن المعرفة ومصادرها المتعددة، وتتفق هذه مع دراسة ريان (٢٠١٤) رغم اختلاف العينه، وأن أرتفاع مستوى الذكاء المكانى والجسمى لدى معلمى التربية الخاصة فى البحث الحالى يساعدهم فى تعليم التلاميذ ذوى الاحتياجات الخاصة، حيث ان أغلب أساليب التدريس لهؤلاء التلاميذ تتطلب من المعلمين توظيف الوسائل والطرق التى ترسخ المفاهيم وتعمل على تثبيتها، ووجود الذكاء الموسيقى والطبيعى لدى هؤلاء المعلمون يعمل على تقوية الإحساس والمشاعر والحس المرهف نحو هؤلاء التلاميذ ويتفق ذلك مع دراسة كل من محمود والمحارمة (٢٠١٤) ، ودينج (Deing, 2004) .

- وجود علاقة عكسية دالة احصائياً بين بعد التنظيم وإدارة الوقت والصف كأحد أبعاد التعلم المنظم ذاتياً وكل من الذكاء المنطقي، الشخصي، والاجتماعي حيث كانت قيم معاملات الارتباط .

-٠,٢٨٣، - ٠,٢٦٣، -٠,٢٤١. علي التوالي، وهي جميعها قيم دالة إحصائياً عن مستوى ٠,٠١، و ٠,٠٥ .

وتفسر الباحثة هذه هذه النتيجة إلى أنه بزيادة الذكاء المنطقى والشخصى والاجتماعى قد يرى المعلم من وجهه نظره أهمية تحقيق الأهداف التعليمية المنشودة ورفع المستوى التحصيلى للتلاميذ أكثر من اهتمامه بالجانب التنظيمى وإدارة الوقت والصف .

- وجود علاقة طردية دالة احصائياً بين الفروق الفردية كبعد من أبعاد التعلم المنظم ذاتياً وجميع أنواع الذكاءات المتعددة حيث تراوحت قيم معاملات الارتباط ما بين ٠,٢٢٢ و ٠,٥٠٥ وهي جميعها قيم دالة احصائياً عند مستوى ٠,٠١ ، و٠,٠٥ ويتوافق ذلك مع استقراء الأدبيات حيث أن الذكاءات المتعددة لها أهمية فى كافة جوانب التعليم ، إذ قدمت إطاراً تربوياً يمكن من خلاله منح الفرص التعليمية القادرة على مراعاه الفروق الفردية، واستثمارها بما يفرز من قدرات وامكانات تلاميذ التربية الخاصة ، وإيثاره فاعلية تعلمهم ، وتنطبق هذه الأهمية على أبعاد التعلم المنظم ذاتياً باعتبارها أحد العمليات التى تعزز من مخرجات العمل التربوى وفى نفس الوقت تمثل غايه مقصودة خاصة فى منظومة التعليم لذوى الاحتياجات الخاصة الذى يعتمد على أنشطة تعلم متنوعة ويتفق ذلك مع علاونة وبلعاوى (Alawneh, & Balawi, 2010.).
- وجود علاقة طردية دالة إحصائياً بين المساندة الاجتماعية كبعد من أبعاد التعلم المنظم ذاتياً وجميع أنواع الذكاءات المتعددة حيث تراوحت قيم معاملات الارتباط ما بين ٠,٢٧٢ و ٠,٩٠٨ وهي جميعها قيم دالة إحصائياً عن مستوى ٠,٠١.

وتعزى الباحثة هذه النتيجة إلى أن إمتلاك المعلمين للذكاءات المتعددة يزودهم بمجموعة من المهارات الاجتماعية وهذا من شأنه المساعدة على تكوين علاقات جيدة مع هؤلاء التلاميذ والتعرف على مشكلاتهم ومساندتهم، ويتفق ذلك

مع كل من أحمد (٢٠٠٤)، وعلاونه وبلعاوى .(Alawneh, & Balawi, 2010)

- وجود علاقة طردية دالة إحصائياً بين التقويم كبعد من أبعاد التعلم المنظم ذاتياً وجميع أنواع الذكاءات المتعددة ، حيث تراوحت قيم معاملات الارتباط ما بين ٠,٢٤٨ و ٠,٥٨٩ وهي دالة إحصائياً عن مستوى ٠,٠١ ، وتتفق هذه النتيجه مع فلسفة التربية الخاصة بأهمية مراعاة الفروق الفردية فى التقويم، ويتضح هنا أهمية الذكاءات المتعددة لدى المعلمين فى تقويم تلاميذهم ويتفق ذلك مع كل من ايرين وأخرون (Erin , Kathlin , Wilken , 2000)، وأحمد (٢٠٠٤)، وعلاونه وبلعاوى (Alawneh, & Balawi,. 2010) .
- وجود علاقة طردية دالة إحصائياً بين الدرجة الكلية لابعاد التعلم المنظم ذاتياً، وجميع أنواع الذكاءات المتعددة، حيث تراوحت قيم معاملات الارتباط ما بين ٠,٥٤٩و ٠,٨٤٥، وهي جميعها قيم دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠١ .

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج كل من دراسة واو، والرباح (Wu, Shu-hu, & Alrabah, S. 2000)، وريان (٢٠١٤) وعلاونه وبلعاوى (Alawneh & Balawi,2010) ، وايرين وأخرون Erin Kathlin , Wilken, 2000) اثبتت جميعها جزئياً او كلياً بوجود علاقة موجبة بين الذكاءات المتعددة وأبعاد التعلم المنظم ذاتياً . حيث ترى الباحثة أهمية الذكاءات المتعددة للتعليم والتعلم وخاصة للتعلم المنظم ذاتياً لدى معلمى التربية الخاصة .

الفرض الثاني:"توجد بنية عاملية لطبيعة العلاقة بين أبعاد التعلم المنظم ذاتياً والذكاءات المتعددة لدى معلمي التربية الخاصة"

وللتحقق من هذا الفرض إستخدمت الباحثة التحليل العاملي الإستكشافي مع تدوير المحاور تدويراً متعامداً بطريقة فاريمكس .

جدول (١٠) مصفوفة العوامل الناتجة بعد التدوير المتعامد بطريقة فاريمكس

المتغيرات	العوامل			
	١	٢	٣	٤
اجتماعي	٠,٩٤٣			
شخصي	٠,٩٣٠			
المساندة الاجتماعية	٠,٩٢٤			
الفروق الفردية	٠,٦١٣			-٠,٤٣١
تحديد الاهداف والتخطيط		٠,٨٥٠	٠,٤٢٦	
المنطقي		٠,٨٤٨		
التقويم		٠,٨٠٧		
وجودي		٠,٤٨٥	٠,٤٧٦	
طبيعي			٠,٨١٠	
الجسمي			٠,٧٩٥	
موسيقي		٠,٣٦٢	٠,٦٨٩	
التعلم المنظم ذاتياً	٠,٤٣٨	٠,٥١١	٠,٦٤٨	
المكاني	٠,٤٢٣	٠,٥١٦	٠,٥٥٣	
التنظيم وادارة الوقت والصف		-٠,٤٩٢	٠,٤٩٦	-٠,٤٢٣
اللغوي		٠,٣٥٥	٠,٣٦٤	
البحث عن المعلومات			٠,٣٥١	٠,٨٤٩
الجذر الكامن	٣,٧١٢	٣,٥٤٩	٣,٥٤١	١,٢٠٥
نسبة التباين	٢٣,١٩٩	٢٢,١٧٨	١٣٤.٢٢	٧,٥٣٤

يتضح من خلال الجدول (١٠) تكون بنية عاملية لطبيعة العلاقة بين التعلم المنظم ذاتياً وأبعاده و الذكاءات المتعددة من أربعة عوامل ، وقد استبعدت الباحثة العامل الرابع نظراً لان المتغيرات التي تشبعت عليه هي ثلاث متغيرات فقط كما أنه لم يسهم سوى في ٧,٥٣٤ من نسبة التباين، وقد تشبعت هذه المتغيرات علي العوامل الثلاث الأخرى ، ومن ثم فقد أستقرت البنية العاملية على ثلاث عوامل كما يلي:

العامل الأول: ويضم " الذكاء الإجتماعى، الذكاء الشخصى، و الذكاء المكانى ، والمساندة الاجتماعية ، والفروق الفردية ، أبعاد التعلم المنظم ذاتياً " وقد فسر هذا العامل ٢٣,١٩٩من نسبة التباين بجذر كامن ٣,٧١٢ وضم العامل الثاني: " تحديد الأهداف والتخطيط ، المنطقى ، التقويم ، الوجودى ، الموسيقى ، أبعاد التعلم المنظم ذاتياً، المكانى، التنظيم وإدار الوقت والصف، اللغوى " والجذر الكامن ٣,٥٤٩ ونسبة التباين ٢٢,١٧٨، ويمثل العامل الثالث: " تحديد الأهداف والتخطيط، الوجودى، الطبيعى، الجسمى، الموسيقى، وأبعاد التعلم المنظم ذاتياً، المكانى، التنظيم وإدارة الوقت والصف، اللغوى، البحث عن معلومات " والجذر الكامن ٣,٥٤١ ونسبة التباين ٢٢,١٣٤.

وترى الباحثة أن النتائج التي أسفر عنها التحليل العاملي تتفق مع النتائج التي تم التوصل اليها من تحليل الفرض الأول حيث ان العامل الأول ضم بعض من أبعاد التعلم المنظم ذاتياً، والتي تتمثل فى المساندة الاجتماعية، الفروق الفردية وبعض من أبعاد الذكاءات المتعددة، وهى البعد الاجتماعى ، الشخصى ، والمكانى والدرجة الكلية ، وهذا يشير الي وجود علاقة بين التعلم المنظم ذاتياً وبعض ابعاده والذكاءات المتعددة وبعض أبعادها .

وأن العامل الثاني ضم تحديد الأهداف والتخطيط ، التقويم ، أبعاد التعلم المنظم ذاتياً، التنظيم وإدارة الوقت والصف كأبعاد للتعلم المنظم ذاتياً مع المنطقى، الوجودى، الموسيقى، المكانى، اللغوى كابعاد للذكاءات المتعددة ، بينما العامل الثالث ضم تحديد

الأهداف والتخطيط، التعلم المنظم ذاتياً، التنظيم وإدارة الوقت والصف، البحث عن معلومات كأبعاد للتعلم المنظم ذاتياً مع الذكاء الوجودى، الطبيعى، الجسمى، الموسيقى، المكانى، اللغوى كأبعاد للذكاءات المتعددة .

تعتبر الباحثة أن هذه العلاقة منطقية، ومتماشية مع الأدبيات التى أكدت على ارتباط كل من التعلم المنظم ذاتياً والذكاءات المتعددة وأنه أمراً مهماً في العملية التعليمية، وأن الذكاءات المتعددة تكون مؤثرة في إستخدام المعلم لاساليب التعلم المنظم ذاتياً، والذكاءات المختلفة تدعم القدرة على الإستقلال الذاتي في التعلم، كما أن نظرة المعلمين للتعلم فى ظل نظرية الذكاءات المتعددة لم تعد على أنهم مستقبلون للمعلومات، بل أكثر من ذلك فهم نشطون في إعادة تنظيم المادة المتعلمة وإعادة بناء المعرفة، وربطها بالمعرفة السابقة، مما يسهم في تكوين بنائيات معرفية أكثر استقرار، وأن الذكاءات المتعددة تعمل على توجيه السلوك الشامل في التعلم وتحليل الابعاد في الموقف التعليمي، وتساعد المعلم على تحديد الأهداف التعليمية والتخطيط الجيد لتعليم الطلاب ومراعاة الفروق الفردية بينهم ، وتتماشى هذه النتيجه مع كل من دراسة ريان (٢٠١٤) ، وعلاونة وبلعاوى (Alawneh, & Balawi 2010) .

الفرض الثالث: "توجد فروق دالة احصائياً فى متوسط درجات أبعاد التعلم المنظم ذاتياً تعزى إلى النوع لمعلمى ومعلمات التربية الخاصة"

وللتحقق من هذا الفرض استخدمت الباحثة اختبار (ت) لإيجاد الفروق في التعلم المنظم ذاتياً وأبعاده تبعاً للنوع والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول (١١) الفروق في التعلم المنظم ذاتياً واستيراتيجياته تبعاً لمتغير النوع (ن= ١١١)

المتغيرات	النوع	ن	م	ع	ت	د ح	الدلالة
تحديد الاهداف والتخطيط	ذكور	٤٣	٢٩,٣٥	٧,٤٨٣	-١,٦٩٣	١٠٩	غير دالة
	إناث	٦٨	٣١,٤٣	٥,٤٢٦			
البحث عن المعلومات	ذكور	٤٣	٢٦,١٩	٧,٦٦٣	-٠,٢٧٤	١٠٩	غير دالة
	إناث	٦٨	٢٦,٥٧	٧,٠١٢			
التنظيم وادارة الوقت والصف	ذكور	٤٣	٣٣,٠٥	٦,٤٤٧	٠,٢٩٢	١٠٩	غير دالة
	إناث	٦٨	٣٢,٦٥	٧,٣٤٢			
الفروق الفردية	ذكور	٤٣	٢٩,٦٧	٥,٨٤٢	-٠,٣٤١	١٠٩	غير دالة
	إناث	٦٨	٣٠,٠٦	٥,٧٥٩			
المساندة الاجتماعية	ذكور	٤٣	٢٨,٧٩	٥,١١١	-٠,٣٥١	١٠٩	غير دالة
	إناث	٦٨	٢٩,١٨	٥,٩٤٢			
التقويم	ذكور	٤٣	٢٧,٩٥	٨,٢٧٥	-١,٣٣٤	١٠٩	غير دالة
	إناث	٦٨	٢٩,٨٥	٦,٦٣٤			
أبعاد التعلم المنظم ذاتياً	ذكور	٤٣	١٧٥,٠٠	٢٣,٢٨٦	-١,٢٣٦	١٠٩	غير دالة
	إناث	٦٨	١٧٩,٧٤	١٦,٩٩٣			

يتضح من الجدول (١١) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المعلمين والمعلمات في متوسط درجات كل من الدرجة الكلية للتعلم المنظم ذاتياً وجميع أبعاده .

وتفسر الباحثة عدم وجود فروق دالة احصائياً فى مقياس التعلم المنظم ذاتياً تعزى للنوع (ذكور – إناث) قد ترجع إلى الإهتمام بالفئات الخاصة والعاملين فى هذا المجال وعقد العديد من الدورات التدريبية لهذه الفئة من معلمى التربية الخاصة، والمتابعة المستمرة للمشرفين لمدارس التربية الخاصة ، مما أدى الى تقل مهارات وخبرات المعلمين والمعلمات بنفس القدر، ويرجع حصولهم على درجات متقاربة فى مقياس التعلم المنظم ذاتياً وقائمة الذكاءات المتعددة، إلى تشابه الأدوار الموكلة لكل من المعلمين والمعلمات، حيث أن الكفايات والمتطلبات المطلوبة لأداء العمل يستطيع كل من الجنسين إكتساب مهاراتها والقيام بها فى مجال التربية الخاصة .

اتفقت النتيجة الحالية مع نتيجة دراسة عبد الحميد (١٩٩٩) التى أظهرت عدم وجود فروق ترجع لعامل النوع (ذكور – إناث) لكل بعد على حدى من أبعاد التعلم المنظم ذاتياً ، بينما إختلفت معها حيث أظهرت تميز الذكور عن الإناث فى الدرجة الكلية للتعلم المنظم ذاتياً. واتفقت نتيجه البحث الحالى مع كل من نايف (٢٠١٢)، والعنزى (٢٠١٥)، التى اثبتت نتائجهما عدم وجود فروق ترجع لعامل النوع، وإختلفت نتائج البحث الحالى مع الجراح (٢٠١٠) التى اثبتت دراسته اختلاف درجات الطلاب فى إستخدام التعلم المنظم ذاتياً فى وضع الأهداف، والتخطيط لصالح الذكور، ودراسة ديكسون (Dixon, 2008) التى أوضحت وجود فروق لصالح الإناث، ودراسة العاجز، وعساف (٢٠١٧) التى أوضحت وجود فروق لصالح الذكور.

الفرض الرابع:"توجد علاقة دالة احصائياً بين أبعاد التعلم المنظم ذاتياً و كل من العمر وعدد سنوات الخبرة لدى معلمي التربية الخاصة"

وللتحقق من هذا الفرض استخدمت الباحثة معامل ارتباط بيرسون والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول (١٢) يوضح العلاقة بين أبعاد التعلم المنظم ذاتياً وكل من العمر وعدد سنوات الخبرة لدي معلمي التربية الخاصة (ن= ١١١)

المتغيرات		العمر	الخبرة
تحديد الاهداف والتخطيط	ر	٠,٣٥٦(**)	٠,٣١٦(**)
	الدلالة	٠,٠٠١	٠,٠٠١
البحث عن المعلومات	ر	-٠,٠٥١	-٠,١٤٠
	الدلالة	٠,٥٩٨	٠,١٤٢
التنظيم وادارة الوقت والصف	ر	-(*) ٠,١٩٠	- ٠,٠٠٨
	الدلالة	٠,٠٤٥	٠,٩٣٠
الفروق الفردية	ر	٠,١٩٣ (*)	(**) ٠,٢٥٩
	الدلالة	٠,٠٤٣	٠,٠٠٦
المساندة الاجتماعية	ر	٠,١٥٤	٠,١٧٤
	الدلالة	٠,١٠٦	٠,٠٦٨
التقويم	ر	٠,٣١١(**)	٠,٢٦١(**)
	الدلالة	٠,٠٠١	٠,٠٠٦
التعلم المنظم ذاتياً	ر	٠,٢٤٥(**)	٠,٢٧٠(**)
	الدلالة	٠,٠١٠	٠,٠٠٤

**دالة عند مستوي ٠,٠١ *دالة عند مستوي ٠,٠٥

يتضح من الجدول (١٢) ما يلي :

- وجود علاقة طردية دالة إحصائياً بين تحديد الأهداف، والتخطيط، الفروق الفردية، التقويم والدرجة الكلية لابعاد التعلم المنظم ذاتياً، وبين العمر حيث كانت قيم معاملات الارتباط ٠,٣٥٦ و ٠,١٩٣، ٠,٣١١ ٠,٢٤٥علي التوالي، وهي جميعها قيم دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠١ ، بينما توجد علاقة

عكسية بين التنظيم، وإدارة الوقت والصف حيث كانت قيمة معامل الارتباط – ٠,١٩٠ عند مستوي دلالة ٠,٠٥

- وجود علاقة طردية دالة احصائياً بين تحديد الأهداف والتخطيط ، الفروق الفردية ، التقويم والدرجة الكلية لابعاد التعلم المنظم ذاتياً ، وبين الخبرة حيث كانت قيم معاملات الارتباط ٠,٣١٦ و ٠,٢٥٩، ٠,٢٦١، ٠,٢٧٠ علي التوالي، وهي جميعها قيم دالة احصائياً عن مستوى ٠,٠١ .

أن هذه النتيجة توضح أن التعلم المنظم ذاتياً يزداد بزيادة العمر والخبرة ، فى الأبعاد المتعلقة بالأهداف والتخطيط والتقويم ، وذلك لأن عامل العمر والخبرة يصقلون الخبرات المرتبطة بالتخطيط، وتحديد الأهداف، وتقيمها، وترى الباحثة بأن مرور المعلم بالخبرات والمواقف المختلفة أثناء عمله وتعامله مع التلاميذ ذوى الاحتياجات الخاصة، ومن المؤكد واجهته مشكلات عديده فى الصف وخاصة أنه يتعامل مع تلاميذ ذوو خصائص خاصة، مما يترتب إكتساب المعلم مهارات التخطيط الجيد للتعلم ووضع الأهداف بدقه ، والتخطيط لسير عملية التعلم، وبهذا يترتب على ماسبق صقل مهاراته فى العمل ويكون لعامل الخبرة والعمر أهمية وتأثير لدى المعلم.

وتتفق هذه النتيجه مع العنزى (٢٠١٥)، وغانيراده (Ghanizadeh2011) التى اثبتت ان لعامل العمر والخبرة علاقة موجبة مع أبعاد التعلم المنظم ذاتياً .

وأوضحت نتائج البحث الحالى وجود علاقة عكسية فى الأبعاد المرتبطة بالتنظيم ، وإدارة الوقت والصف، يرجع من وجهه نظر الباحثة لعامل الاحساس بالأرهاق والتعب فى العملية التنظيمية للصف مما يؤدى الى عدم قدرة المعلمين الأكبر سناً على إدارة الوقت والصف بشكل جيد، مقارنة بالمعلمين فى السن الأصغر .

وتتفق نتائج البحث الحالى مع الجراح (٢٠١٠) الذى أثبتت نتائج دراسته تحسن مستوى التعلم المنظم ذاتياً للأكبر سناً ، واختلفت مع العاجز، وعساف (٢٠١٧) التى أوضحت نتائج دراستهماً عدم وجود فروق دالة فى إستخدام التعلم المنظم ذاتياً لمعلمى

ذوى الاحياجات الخاصة تعزى للعمر او الخبرة ، ودراسة صومان ، (٢٠١٤) ، والعواهلى (٢٠١٥) التى بينت عدم وجود فروق تعزى لعامل الخبرة.

الفرض الخامس: "يمكن التنبؤ بأبعاد التعلم المنظم ذاتياً من معرفة الذكاءات المتعددة لدي معلمي التربية الخاصة"

للتحقق من هذا الفرض استخدمت الباحثة تحليل الانحدار الخطي والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول (١٣) التنبؤ بأبعاد التعلم المنظم ذاتياً من معرفة الذكاءات المتعددة

المتغيرات المستقلة (المنبئة)					
	ثابت أ	الانحراف المعيارى للخطأ	بيتا	ت	الدلالة
(ثابت ب)	٨٥,١٣٧	٦,١٦٩		١٣,٨٠٠	٠,٠٠١
اللغوي	٠,٢٩١	٠,١٣٩	٠,١١١	٢,٠٨٦	٠,٠٤٠
المنطقي	٠,٢٠٨	٠,١٣٣	٠,٠٩٠	١,٥٧١	٠,١١٩
المكاني	٠,٩٦١	٠,١٦٠	٠,٤٣٧	٦,٠١١	٠,٠٠١
الجسمي	٠,١٤٨	٠,٢٢٧	٠,٠٥٥	٠,٦٥٢	٠,٥١٦
موسيقي	٠,٢٢٩	٠,١٦٥	٠,٠٩٢	١,٣٨١	٠,١٧٠
شخصي	٠,٧٣٧	٠,٥٩٥	٠,٢٦٦	١,٢٢١	٠,٢٢٥
اجتماعي	٠,٣٣٣-	٠,٥٧٤	٠,١٢٥-	٠,٥٧٩-	٠,٥٦٤
طبيعي	٠,٣٠٢	٠,٢٣٦	٠,١٠٥	١,٢٧٦	٠,٢٠٥
وجودي	٠,٣٧٤	٠,١٦٧	٠,١٣٥	٢,٢٣٥	٠,٠٢٨
ر	٠,٨٩٦(أ)				
ر٢	٠,٨٠٣				
ف	٤٥,٢٩١				
دلالة ف	٠,٠٠٠(أ)				

بالنظر إلى الجدول (١٣) يتضح قدرة الذكاءات المتعددة على التنبؤ بأبعاد التعلم المنظم ذاتياً حيث بلغت ٠,٨٠٣ وهى تشير إلى نسبة إسهام الذكاءات فى التنبؤ بأبعاد التعلم المنظم ذاتياً، R2 بلغت قيمة

كمابلغت قيمة ف : (٤٥,٢٩١) ، وهى قيمة دالة عند مستوى (٠,٠٠١) مما يعنى أن الذكاءات المتعددة ككل تسهم فى التنبؤ بأبعاد التعلم المنظم ذاتياً .

كما تبين قدرة بعض الذكاءات منفردة على التنبؤ بالتعلم المنظم ذاتياً ، وكانت أكثرها دلالة على التنبؤ هى ، الذكاء المكانى، الذكاء اللغوى ، والذكاء الوجودى حيث بلغت قيم ت" ٦,٠١١ ،٢,٠٨٦ ، ٢,٢٣٥ " على الترتيب، وفى النهاية تخرج بمعادلة التنبؤ على النحو التالى :

التعلم النظم ذاتياً = (١٣٧ر٨٥) + (٢٩١ر٠ × الذكاء اللغوى) + (٢٠٨ر٠ × الذكاء المنطقي) + (٩٦١ر٠ × الذكاء المكاني) + (١٤٨ر٠ × الذكاء الجسمي)+ (٢٢٩ر٠ ×الذكاء الموسيقي) + (٧٢٧ر٠ × الذكاء الشخصي) – (٣٣٣ر٠ × الذكاء الاجتماعي) +(٣٠٢ر٠ × الذكاء الطبيعي) + (٣٧٤ر٠ × الذكاء الوجودى) .

يتضح مما سبق أن الذكاء المكانى اكثر تأثيراً من حيث قدرته على التنبؤ بالتعلم المنظم ذاتياً وهو قيمة دالة احصائياً عند مستوى (٠,٠٠١)، وجاء الذكاء اللغوى فى الترتيب الثانى من حيث القدرة على التنبؤ، يلية الذكاء الوجودى ، ويتضح من ذلك ان المعلمين الذين يتصفون بالذكاءات المتعددة وخاصة الذكاء المكانى، والذكاء اللغوى، والاجتماعى نجدهم يتسمون بالتنظيم ومهارات التعلم المنظم ذاتياً ، ويتبعون هذه المهارات فى عملهم مع التلاميذ ذوى الاحتياجات الخاصة، ومن خلال تواجد الذكاءات المتعددة لدى المعلم يستطيع النجاح فى عمله من خلال حرصة على استخدام الانشطة التعليمية التى تضمن عمليات التقييم والتخطيط ، ومراعاه الفروق الفردية للتلاميذ ، وبذلك اختلفت هذه النتيجه مع دراسة ريان (٢٠١٤) التى أظهرت نتائج دراسته أن الذكاء الشخصى كان أكثر الذكاءات كمنبىء للتعلم المنظم ذاتياً يلية الذكاء اللفظى ثم الذكاء الاجتماعى .

وقد اتفقت نتيجة البحث الحالى مع دراسة ريان (٢٠١٤) التى اثبتت أن الذكاءات المتعددة تتنبئ بالتعلم المنظم ذاتياً ، كما اتفقت نتيجة البحث الحالى مع دراسة كل من علاونه ، وبلعاوى (Alawneh&Balawi,2010) واو، والرباح (Wu, Shu-hu, & Alrabah,2009)، التى أثبتت نتائجهم وجود علاقة موجبة بين الذكاءات والتعلم المنظم ، وبالتالى وجدت الباحثة أن هذه النتيجة متماشية ومتسقة مع الإطار النظرى ومع بعض الدراسات التى أطلعت عليها الباحثة .

التوصيات:

١. توصي الباحثة بإعداد برامج تدريبية للمعلمين تستهدف تنمية التعلم المنظم ذاتياً وتعزز من استخدامها في المواقف التعليمية.
٢. الإهتمام بتوظيف نظرية الذكاءات المتعددة فى مجال التربية وخاصة التربية الخاصة .
٣. تخطيط وبناء مناهج دراسية تحفز معلمين ومعلمات التربية الخاصة بإستخدام وتطبيق التعلم المنظم ذاتياً في ضوء نظرية الذكاءات المتعددة
٤. توصي الباحثة بفتح المجال للباحثين والتربويين وعلماء النفس للقيام بدراسة مفصلة تتناول التعلم المنظم ذاتياً وأثارها على العمل التربوى باختلاف فئاته.

المراجع

أحمد ، السيد على (٢٠٠٤) . نظرية الذكاءات المتعددة وتطبيقاتها في مجال صعوبات التعلم مجلة أطفال .الخليج ذوى الإحتياجات الخاصة موقع على النت http://www.gulfkids.com/ar/index.php تاريخ الزيارة ٢٠١٨/١٠/٢٧

جابر، جابر عبد الحميد (٢٠٠٣) . ***الذكاءات المتعددة والفهم ، تنمية وتعميق***، دار الفكر العربي، القاهرة.

الجراح ، عبد الناصر (٢٠١٠) . العلاقة بين التعلم المنظم ذاتياً والتحصيل الاكاديمى لدى عينة من طلبة جامعة اليرموك ، ***المجلة الأردنية فى العلوم التربوية*** ، مج ٦ ،ع ٤ ، ٣٣٣- ٣٤٨ .

جردات، إيمان (٢٠١٥). التعلم المنظم ذاتياً وعلاقته بالتفكير الناقد لدى طلبة المرحلة الثانوية بمحافظة جريش. ***رسالة ماجستير***، جامعة اليرموك، كلية التربية، الأردن.

الجوالده، فؤاد ؛ القمش، مصطفى ؛ يوسف، عاطف (٢٠١٣) . مستوى ممارسة معلمي الطلبة الموهوبين للذكاءات المتعددة في الغرفة الصفية ، ***مجلة جامعة القدس المفتوحة للابحاث والدراسات التربوية والنفسية*** ، مج ١ ، ع١ ، فلسطين ، ٣٦٥- ٣٩٢

حسين ، عبدالهادي (٢٠٠٧) . ***الذكاءات المتعددة وتكنولوجيا أدوات التقييم البديل***"، دار العلوم للنشر والتوزيع، القاهرة.

خليفة، حسن (٢٠١٦) . فاعلية برنامج قائم علي استراتيجية التعلم المنظم ذاتياً في تنمية مهارات الرسم الفني وفاعلية الذات لدي طلاب المرحلة الثانوية الصناعية، ***دراسات عربية في التربية وعلم النفس***، ع ٧٩، ١٠١- ١٢٧

الراشد، منال (٢٠١٨). إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً وعلاقتها باساليب التفكير لدى طالبات المرحلة الثانوية بمدينة الرياض، ***رسالة ماجستير***، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية كلية العلوم الاجتماعية ،الرياض.

رزق، عبدالسميع (٢٠٠٩). استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً وفاعلية الذات لدى المتفوقين دراسياً والعاديين من طلاب الجامعة، ***مجلة كلية التربية بالمنصورة*** ، ج، ع ٧١ ، ٢-

ريان، عادل (٢٠١٤) .القدرة التنبؤية للذكاءات المتعددة في مهارات التعلم المنظم ذاتياً والتحصيل الأكاديمي لدى طلبة كلية التربية في جامعة القدس المفتوحة، ***مجله النجاح للأبحاث و العلوم الانسانية***، مج ٢٨،ع٣، ٤٥٩-٤٩٢

الشخص، عبد العزيز (٢٠٠٦) . ***قاموس التربية الخاصة والتأهيل لذوى الاحتياجات الخاصة (انجليزى – عربى)*** ، ط٢ ، مكتبة الانجلو المصرية .

الشربيني، عبدالسلام (٢٠١٠). ***طرق وإستراتيجيات التعليم والتعلم لتنمية الذكاءات المتعددة بالتعليم ماقبل الجامعي والتعليم الجامعي***، مركز الكتاب للنشر، القاهرة.

صومان ، أحمد (٢٠١٤). مستوى الذكاءات المتعددة لمعلمى ومعلمات اللغة العربية فى المرحلة الأساسية فى الأردن وعلاقته بالخبرة والمؤهل العلمى، ***مجلة جامعة النجاح والعلوم الانسانية*** ، مج ٢٨،ع ٥ الأردن، ١٠٢٧-١٠٧٠

العاجز، فؤاد ؛ وعساف، محمود (٢٠١٧) . دور معلمي الرياضيات في إكساب مهارات التعلم المنظم ذاتياً للطلبة ذوي صعوبات التعلم ، ***مجلة جامعة القدس المفتوحة للابحاث والدراسات التربوية والنفسية***، ٥مج ،ع ١٨، فلسطين ١٢٩ - ١٤٣

العايش، أسيا ؛ ومرغني، كنزة (٢٠١٥) . التعلم المنظم ذاتياً وعلاقته بدافعية التعلم، ***رسالة ماجستير*** في العلوم التربوية ، كلية العلوم الاجتماعية، جامعة الوادي، الجزائر.

العجمي، فهد (٢٠٠٨) العلاقة بين إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً والدافعية للإنجاز والتحصيل الأكاديمي ، ***رسالة ماجستير***، جامعة الخليج العربي ، المنامة.

العدل ، عادل (٢٠٠١) . تحليل المسار للعلاقة بين مكونات القدرة على حل لمشكلات الاجتماعية وكل من فعالية الذات والاتجاه نحو المخاطرة ، ***مجلة كلية التربية جامعة عين شمس*** ، ج١، ع ٢٥، ١٢١-١٧٨

علي، حسين(٢٠١٦) نمذجة العلاقات السببية بين التعلم المنظم ذاتيا في ضوء نموذج بنترتش وفاعلية الذات والتحصيل الأكاديمي لدى طلاب جامعة نجران، ***مجلة كلية التربية ، جامعة طنطا*** ، مج٦٣، ع٣، ٩-١٠٨

العنزي، عبد الهادي (٢٠١٥) . التعلم المنظم ذاتياً وعلاقته بالتخصص والجنس والتحصيل الدراسي لدى طلبة كلية العلوم والآداب بالقريات الجوف. ، ***مجلة العلوم التربوية*** ، بحوث ومقالات ، ع ٥٠ ، ٢٥-٤٥

العواهلي، خالد (٢٠١٥) . مدى استخدام معلمي المرحلة الثانوية في منطقة القصيم للذكاء المتعدد في العملية التدريسية ، ***مجلة دراسات الخليج والجزيرة العربية*** ، الكويت، مج٤١، ع ١٥٦ ، ٢١٧-٢٤٩

الفقى ، اسماعيل (٢٠١٤) . **التقويم والقياس النفسى والتربوى** ، مكتبة الرشد، الرياض.

المالكي، عبد العزيز (٢٠١٤). التلكؤ الأكاديمي وعلاقته بالتعلم ذاتي التنظيم والإنجاز الأكاديمي لدى طلاب المرحلة الثانوية ***رسالة ماجستير***، جامعة الطائف، كلية التربية، الطائف .

محمود، أماني ؛ والمحارمة، لينا (٢٠١٤) . مستوى الذكاءات المتعددة لمعلمى التربية الخاصة الأردن قسم التربية الخاصة ***مجلة دراسات العلوم التربوية***، الأردن ، مج ١ ،ع٤١ ، ١١٥-١٢٨

نايف، وحشة (٢٠١٢) . الفروق في درجة استخدام استراتيجيات نظرية الذكاءات المتعددة لدى المعلمين و المعلمات في مدارس الملك عبد الله الثانى للتميز، "***بحوث المؤتمر العلمى التاسع لرعاية الموهوبين والمتفوقين ١٠ -١١ نوفمبر***"، الاردن، ٤٩٩-٥٣٤

النرش، هشام (٢٠١٠) . نمذجة العلاقات السببية بين استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً وفاعلية الذات والتوجهات الدافعية الداخلية وقلق الاختبار والتحصيل الدراسي لدى عينة من طلاب الجامعة، ***دراسات تربوية***

واجتماعية، مصر، مج ١٦، ع ٤، ٢٠٥-٢٦٧

واكد، أمير (٢٠١٤) . عادات العقل وعلاقتها بالتعلم المنظم ذاتياً لدى طلبة المرحلة الثانوية في عكا، ***رسالة ماجستير***، كلية العلوم التربوية والنفسية، جامعة عمان العربية، الأردن.

Alawneh, S., & Balawi, M. (2010). Preferred learning styles and predominant multiple intelligences of Yarmouk University students. ***Journal of Educational & Psychological Sciences- University of Bahrain***, 11(2), 65- 85.

Al-Dabbas, K. (2010). The differences in self-organized learning skills among university students and secondary school students in the disciplines of scientific and literary. ***Journal of Education-University of Al-Azhar***, 144(6), 41- 72.

Al-Salameh, E. (2012). Multiple intelligences of the high primary stage students. International ***Journal of Psychological Studies***, 4(1), 196-204

Anderton, B. (2006). Using the online course to promote self-regulated learning strategies in preserves teachers***. Journal of interactive online learning***, 5 (2), 156-177.

Bembenutty, H. (2006). self-regulation of learning. Academic Exchange Quarterly, 10 (4), 221- 248.

Boekaerts, M. (1999): Self-Regulated Learning: Where We Are Today, ***International Journal of Educational Research,*** Vol. 31, Pp. 445-457.

Chung, M. (2000). The Development of Self- Regulated Learning, ***Asia Pacific Education*** Review, Vol.1, No.1, Pp55-66.

Deing , S . (2004) : ***multiple intelligences and learning styles : two complementary dimesions*** **.**Teachers College Record , 106 ,1 , pp : 16-23.

Dixon A:(2008): Self- regulation of self- efficacy and attributions, ***American ducation Research Journal*** Vo.l33, p356-360.

Erin L . Kathlin L . Willken , M . (2000) : ***Increasing Student Ability to Transfer Knowledge Through the Use of Multiple Intelligences*** . E D . 447908 Montalvo, F. T. & Torres, M. C

Gardner, H. (1983) "***Frames Of Mind: The Theory of Multiple Intelligence***. New York: Basic Books

Gardner, H. (2005). **Multiple Intelligences for the 21st Century**, translated by Abdul Hakim Ahmed. Cairo, Egypt: Dar Al-Fajr for Publishing and Distribution.

Ghanizadeh, A. (2011) . An Investigation into the Relationship Between Self - Regulation and Critical Thinking Among Iranian EFL Teachers. ***Journal of Technology & Education***, 5 (3) , 213 - 222.

Jaber, J. (2002**).** Multiple intelligences and special education**.** ***Educational Science***, 10, 227- 235.

Karen , G. (2001). Multiple intelligences theory : A framework for personalizing science curricula . ***Journal of School Science and Mathematics*** ,101 ,4:3-14.

Mc Mahon, M. (2002). ***Designing An On-Line Environment to Scaffold Cognitive Self-Regulation.*** Available.m.mcmahon@ecu.edu.au

Montalvo, F. T. & Torres, M. C (2004). Self- regulated learning: Current and Future direction. ***Electronic Journal of Research in Educational Psychology***, Vol.2 (1), pp1-34.

Pintrich, P. (2000). ***The Role of Goal orientation in Self-Regulated Learning.*** In Boekaerts, M., Pintrich, P., & Zeidner, M. (Eds.): Handbook of Self-regulation, Pp.451-502, San Diego, Academic press.

Shaheen, M., & Rayyan, A. (2013). The attitudes of Al-Quds Open University students towards the use of the virtual classroom University students towards the use of the virtual classroom technique in learning and their relationship with computer selfefficacy Palestinian ***Journal of Open Education*****,** 4(7), 11- 47.

Winne, P. (1997). Experimenting to Bootstrap Self-Regulated Learning, ***Journal of Educational Psychology***, Vol. 89 No. 3, Pp. 397-410.

Wu, Shu-hu, & Alrabah, S. (2009**)** A cross cultural study of Taiwanese and Kuwait EFL students' learning styles and multiple intelligence .Innovations in ***Education and Teaching International,*** *Vol.46, Iss.4, p.393. [1*

Xie, J., & Lin, *R.* (2009). *Research on multiple intelligences teaching and assessment.* Asian ***Journal of Management and Humanity Science***, 4(2-3), 106- 124

Zimmerman, B. (1998). Academic Studying and the Development of Personal skill : A self regulatory perspective, ***Educational Psychologist***, Vol. 33, No. 2, Pp. 73- 86

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