

فعالية الإرشاد العقلاني الانفعالي السلوكي في تحسين تنظيم الذات لدى تلاميذ
المرحلة الإعدادية ذوي صعوبات التعلم

الباحثة

أميرة محمود سيد محمد

باحثة بقسم الصحة النفسية كلية التربية جامعة السويس

أ. د . سحر منصور القطاوي

أ. د . عادل عبد الله محمد

أستاذ ورئيس قسم الصحة

أستاذ التربية الخاصة

كلية التربية - جامعة السويس

والعميد الأسبق لكلية علوم الإعاقة والتأهيل

جامعة الزقازيق

١٤٤٦ هـ - ٢٠٢٥ م

مستخلص البحث

هدف البحث الحالي إلى تحسين تنظيم الذات لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية ذوي صعوبات التعلم من خلال برنامج إرشادي عقلاني انفعالي سلوكي ، واستخدمت الباحثة المنهج التجريبي ، وتكونت عينة الدراسة التجريبية من (١٠) تلاميذ من الصف الثاني الإعدادي ذوي صعوبات التعلم تمتد أعمارهم ما بين (١٣ - ١٤) عام ، وتم تقسيم عينة الدراسة إلى مجموعتين إحداهما تجريبية والأخرى ضابطة ، حيث تكونت كل مجموعة من خمسة تلاميذ ، واستخدمت الباحثة الأدوات التالية : مقياس المسح النيورولوجي السريع (لفرز حالات صعوبات التعلم) ، مقياس المصفوفات المتتابعة الملونة (لجون رافن) ، مقياس تنظيم الذات للطلاب ذوي صعوبات التعلم (اعداد / الباحثة) ، البرنامج الإرشادي لتحسين تنظيم الذات للطلاب ذوي صعوبات التعلم (اعداد / الباحثة) ، وتوصل البحث إلى فعالية الإرشاد العقلاني الانفعالي السلوكي في تحسين تنظيم الذات لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية ذوي صعوبات التعلم

الكلمات المفتاحية : صعوبات التعلم - تنظيم الذات - الإرشاد العقلاني الإنفعالي السلوكي .

Abstract

The aim of the this research is to examine the effectiveness of a counselling program in improving Self – Regulation of prep school students with learning disabilities , the researcher used the experimental method , participants were (10) students from the second grade of prep school aged between (13 – 14) years , they were divided into two groups experimental and control group , each of them consisted of (5) students , the researcher used the following tools ; the Quick Neurological Screening Test (QNST), Colored Progressive Matrices (CPM) (John Raven) ,The Self

– Regulation Scale For Learning Disabled Students (by the researcher) , The Counselling Program for Improving Self – Regulation of students with Learning Disabilities (by the Research) , the results indicated to the effecteviness of the counselling program in developing self – regulation for Learning Disabled Students .

Key Words: Learning Disabilities – Self Regulation - The Counselling Program.

مقدمة

تعتبر صعوبات التعلم من الموضوعات الهامة التي بدأ الاهتمام بها منذ القرن التاسع عشر والنصف الأول من القرن العشرين ، وتمثل صعوبات التعلم مشكلة نفسية تربوية اجتماعية تؤثر على الفرد الذي يعاني منها فضلاً عن تأثيرها على أسرته وعلاقته بالآخرين ، وتؤدي صعوبات التعلم إلى العديد من التأثيرات السلبية على الجوانب المختلفة لشخصية التلميذ والتي تلعب دوراً هاماً في أدائه المدرسي و تحصيله ؛ حيث تؤدي إلى شعور التلميذ بالتوتر والقلق وعدم الثقة بالنفس والإحباط نظراً لعجزه عن مسايرة زملائه في الدراسة (تامر سهيل ، ٢٠١٢) ، ويعد انخفاض مستوى تنظيم الذات من أهم الخصائص المميزة للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم ، فقد أشارت العديد من الدراسات إلى انخفاض مستوى تنظيم الذات لدى ذوي صعوبات التعلم مثل دراسة (Zanland 2004) ، ودراسة (Baird, Scott, Dearing & Hamil (2009) .

ويشير مصطلح تنظيم الذات قدرة الأفراد على تعلم طرق أكثر فعالية لتنظيم حياتهم وأنماط سلوكهم مما يؤدي إلى حدوث نتائج إيجابية على المدى البعيد ، والأساس النظري لتنظيم الذات هو أن كثيراً من أنماط السلوك المضطرب لا يمكن تغييرها إلا من خلال الشخص نفسه ، وذلك لصعوبة مراقبتها بطريقة مستمرة ، كما أن المواقف

الخاصة بالمشكلات ترتبط ارتباطاً مباشراً مع ردود الفعل الذاتية ، وبعض الإستراتيجيات المعرفية مثل التخيلات والأفكار ، وهذه الأنماط السلوكية لا يمكن مراقبتها مباشرة ، حيث يعتبر التخيّل الزائد والتأخير في العمل وتشتت الانتباه من مظاهر قلة تنظيم الذات لديهم ، حيث يتميز التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بأنهم غير منظمين ، حيث يتسمون ببعض المظاهر التي يمكن ملاحظتها في غرفة الصف منها : قد ينسون إحضار الأدوات المطلوبة من المنزل ، مهملين غير منبهين ، يرتكبون عندما يقومون بعمل ما ، يعانون من صعوبة في تذكر المعلومات ، تذكر عمل الواجبات المدرسية في وقت متأخر أو عدم تذكرها نهائياً ، يجدون صعوبة في البدء في مشروع أو كتابة تقرير ، لا يكتبون الواجب المدرسي بدقة ، أو قد ينسون كتابته ، يجدون صعوبة في التعبير عن أنفسهم بطريقة منظمة ، كما أنهم لا يشعرون بأهمية الوقت (سهى سالم ، ٢٠١٤) ، ويعاني التلاميذ ذوو صعوبات التعلم من قصور في مهارات تنظيم الذات ، واستراتيجيات حل المشكلات ، وصعوبات في الإنتباه مما يؤثر على تنفيذ المهام التي يقومون بها ، مما يجعلهم يحتاجون إلى تنمية مهارات تنظيم الذات (جهاد محمد ، ٢٠٠٦) .

يتبين مما سبق أن التلاميذ ذوو صعوبات التعلم يحتاجون إلى التدخلات الإرشادية والعلاجية لمساعدتهم على التخلص من اضطراباتهم الانفعالية والسلوكية لمساعدتهم على الوصول إلى مستوى مناسب من التوافق النفسي والانفعالي ، ومن هنا تسعى هذه الدراسة من خلال برنامج إرشادي عقلاني انفعالي سلوكي لتحسين تنظيم الذات لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية ذوي صعوبات التعلم .

مشكلة البحث :

يتصف التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بإنخفاض تنظيم الذات ، ما يجعلهم عاجزين عن تحقيق أهدافهم ، ويميلون إلى الإستسلام عند مواجهة أي مشكلة ، كما

أنهم يتصفون بالإكتئاب والقلق ، كما أنهم يعانون من قصور في مهارات تقريرالمصير ، لذلك فهم بحاجة إلى تعلم أساليب مناسبة تساعدكم على التحكم بسلوكهم وتعديله ، نحو الأفضل ومن هذه الأساليب تنظيم الذات ، حيث أشارت العديد من الدراسات أن السبب الرئيسي في ظهور العديد من السلوكيات غير المرغوبة لدى ذوي صعوبات التعلم هو قلة تنظيم الذات لديهم ، حيث يتم توظيف بعض الإستراتيجيات المعرفية والسلوكية لمساعدة الطلاب ذوي صعوبات التعلم على التحكم الذاتي بالسلوك الشخصي في العديد من الأماكن والمواقف المختلفة ، ويعني ذلك إيجاد أنماط سلوكية جديدة للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم تساعدكم على التحكم بأنفسهم ، بحيث ينصب الإهتمام بتنظيم الذات على سوابق السلوك ، والعمليات المعرفية والوسيطية ونواتج السلوك بسبب كونها جميعاً عمليات تتحكم بالسلوك ، ويمكن مساعدة التلاميذ ذوي صعوبات التعلم على تنظيم ذاتهم من خلال مساعدتهم على اتخاذ قرارات متعلقة بسلوكيات محددة يريدون ضبطها أو تغييرها ، حيث يتمكن هؤلاء التلاميذ من من اكتشاف أن السبب الرئيسي في عدم قدرتهم على تحقيق أهدافهم هو قلة مهارات معينة لديهم ، وبالتالي فإن التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بحاجة إلي تنمية برامج إرشادية التي تساعدكم على تنمية تنظيم الذات لديهم، مما يساعد في ضبط سلوكياتهم وإنفعالاتهم في المواقف المختلفة ، لذا يمكن صياغه مشكلة البحث في التساؤل الرئيسي التالي :

ما فعالية برنامج إرشادي عقلاني انفعالي سلوكي في تحسين تنظيم الذات لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية ذوي صعوبات التعلم ؟

ويتفرع من هذا السؤال الرئيسي الأسئلة الفرعية التالية :

١ . ما الفرق بين متوسطات درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لتنظيم الذات؟

٢ . ما الفرق بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي و البعدي لتنظيم الذات ؟

٣ - ما الفرق بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي لتنظيم الذات ؟

أهداف البحث :

يهدف البحث الحالي إلى تحسين تنظيم الذات من خلال برنامج إرشادي عقلاني إنفعالي سلوكي إلى تحسين تنظيم الذات لدي طلاب المرحلة الإعدادية ذوي صعوبات التعلم .

أهمية البحث :

أولاً . الأهمية النظرية :

١- التعرف على بعض خصائص تنظيم الذات التي يتميز بها التلاميذ ذوو صعوبات التعلم .

٢- مساعدة المهتمين بمجال صعوبات التعلم في التعرف على الجوانب المختلفة لتنظيم الذات لدي التلاميذ ذوي صعوبات التعلم .

ثانياً . الأهمية التطبيقية :

١- يمكن الاستفادة من أدوات البحث الحالي بتطبيق المقياس على فئات أخرى من التلاميذ لتحديد مستويات تنظيم الذات لديهم وكذلك تطبيق البرنامج لتحسين تنظيم الذات لديهم.

٢- اعداد مقياس تنظيم الذات للطلاب ذوي صعوبات التعلم .

٣ - مساعدة الطلاب ذوي صعوبات التعلم علي تحسين تنظيم الذات لديهم عن طريق تعديل أفكارهم اللاعقلانية وضبط انفعالاتهم والمراقبة الذاتية لسلوكهم فيصبحوا أكثر توافقاً مع أنفسهم وأسرتهم ومجتمعهم .

مصطلحات البحث :

صعوبات التعلم : Learning difficulties

تعرف بأنها " اضطراب في العمليات العقلية أو النفسية الأساسية التي تشمل الانتباه والإدراك والتذكر وتكوين المفهوم وحل المشكلات ، ويظهر أثره بوضوح في عدم القدرة على تعلم القراءة والكتابة والحساب ، وما يترتب عليه فيما بعد من قصور في تعلم المواد الأساسية المختلفة " (هند العزازي ، ٢٠١٤ ، ٥) .

التعريف الاجرائي لصعوبات التعلم :

تعرف الباحثة صعوبات التعلم إجرائياً بأنها " اضطراب في وظيفة أو أكثر من الوظائف العقلية أو النفسية التي تشمل الذاكرة أو الإدراك والانتباه والتخيل وحل المشكلات وفهم واستخدام اللغة ، والتعبير بالكلام والكتابة ، وتظهر عند التلميذ بسبب عدم قدرته على الانتباه والتفكير والنطق والقراءة والكتابة أو القيام بالعمليات الحسابية ، كما يقاس بالدرجة التي يحصل عليها التلميذ علي مقياس صعوبات تعلم العلوم إعداد : الباحثة " .

تنظيم الذات Self - regulation

" هو عملية تنظيمية لجميع جوانب شخصية الفرد ، وتتبع من داخل الفرد ذاته ، وتتضمن قدرته على مراقبة وتقييم وتعزيز الذات وتحديد الهدف " (طه صالح ، ٢٠١٦ ، ٨٥) .

التعريف الإجرائي لتنظيم الذات :

يعرف تنظيم الذات إجرائياً في البحث الحالي بأنها : " مجموعة من الأساليب المعرفية والسلوكية التي توظف بهدف مساعدة الأفراد على التحكم في السلوك الشخصي في العديد من المواقف والأماكن المختلفة ، وقدرة الأفراد على تعلم طرق فعالة لتنظيم حياتهم وأنماط سلوكهم مما يؤدي إلى نتائج إيجابية على المدى البعيد ، وتقاس بالدرجة التي يحصل عليها التلميذ على مقياس تنظيم الذات للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم إعداد : الباحثة " .

البرنامج الإرشادي : Counselling Program

برنامج مخطط يركز علي قواعد منظمة يتضمن مجموعة من المهارات والفنيات التي تهدف إلى مساعدة الفرد على حل مشكلاته ، واستخدام استراتيجيات فعالة في معالجتها ، بالإضافة إلى تنمية استعداده للتعامل بكفاءة مع الأحداث الحياتية " (سميرة كامل ، مجدي أحمد ، ٢٠٠٣ ، ١٠٦) .

التعريف الإجرائي للبرنامج الإرشادي :

هو مجموعة منظمة من الجلسات المتتابعة والمنظمة ، يتضمن مجموعة من المهارات والإستراتيجيات يتم تقديمها الي التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بطريقة متسلسلة لتحسين تنظيم الذات لديهم " .

محددات البحث :

- المحددات الزمانية : تم تطبيق برنامج البحث خلال الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي ٢٠٢٣ / ٢٠٢٤ م ، وبعد مرور شهر من تطبيق الجلسات تم تطبيق القياس التتبعي لأدوات الدراسة .
- المحددات المكانية : تم تطبيق البحث في بعض مدارس التعليم الإعدادي التابعة لمديرية التربية والتعليم بمحافظة السويس .
- المحددات الموضوعية : يقوم هذا البحث على تصميم برنامج قائم على نظرية الإرشاد العقلاني الانفعالي السلوكي وتطبيقه على تلاميذ الصف الثاني الإعدادي ذوي صعوبات التعلم لتحسين تنظيم الذات لديهم .
- المحددات البشرية : تم تطبيق البرنامج على مجموعة من تلاميذ الصف الثاني الإعدادي تتراوح أعمارهم من (١٣ - ١٤) أعوام ، بمتوسط عمري قدره (١٣,٥) ، وانحراف معياري قدره (٠,٥٢٧) .

الإطار النظري والدراسات السابقة :

صعوبات التعلم Learning Disabilities

تعددت التعريفات التي تناولت صعوبات التعلم ، وفيما يلي سرد لهذه التعريفات :

١ - التعريف اللغوي لصعوبات التعلم :

كلمة صعوبات مأخوذة من صعب (ص ع ب) ، وصعب صعوبة أي أشد وعسر، يقال : صعب الأمر ، واستصعب الأمر : أي وجده صعباً وعسراً وشاقاً ، والصعب خلاف السهل ، والجمع : صعوبات ، والصعوبة عقبة لا يمكن التغلب عليها " وجد صعوبات كبيرة في عمله - ينجح بصعوبة كبيرة - أحس الطفل بصعوبة في التعلم " (أحمد عبد الحميد ، ٢٠٠٨ ، ١٣٥) .

٢ - التعريفات التربوية :

عرف نبيل حافظ (٢٠٠٦ : ٣٠) صعوبات التعلم بأنها " اضطراب في العمليات العقلية أو النفسية الأساسية التي تشمل الانتباه والإدراك وتكوين المفهوم والتذكر وحل المشكلة ، ويظهر صداه في عدم القدرة على تعلم القراءة والكتابة والحساب ، وقصور في تعلم المواد الدراسية المختلفة " .

وعرفت هند العزازي (٢٠١٤ ، ٥) . بأنها " اضطراب في العمليات العقلية أو النفسية الأساسية التي تشمل الانتباه والإدراك والتذكر وتكوين المفهوم وحل المشكلات ويظهر أثره بوضوح في عدم القدرة على تعلم القراءة والكتابة والحساب ، وما يترتب عليه فيما بعد من قصور في تعلم المواد الأساسية المختلفة.

٣ - التعريفات الطبية :

عرف براون (Broawn , 2009, 187) صعوبات التعلم بأنها " اضطراب في عملية أو أكثر من العمليات النفسية الأساسية التي تشمل الفهم أو استخدام اللغة نطقاً وكتابةً ، وتظهر في اضطراب القدرة على الاستماع والتفكير والقراءة والكتابة وإجراء العمليات الحسابية ، ويشمل المصطلح مظاهراً لإعاقة الإدراكية وإصابات المخ والحد الأدنى لخلل المخ والعسر القرائي والأفازيا النمائية " .

ويعرف إبراهيم (Ebrahim, 2002, 196) صعوبات التعلم بأنها " اختلال في وظائف الجهاز العصبي المركزي ، وتعني مجموعة غير متجانسة من الحالات وليس لها فئة واحدة ولا سبب واحد ، وتبدي هذه الفئة مجموعة متعددة أو مختلفة من الصفات ، ويظهرون تفاوتاً بين القدرة العقلية ومستوى التحصيل والفشل في بعض المهام وطرق تجهيزهم للمعلومات غير كافية " .

٤- التعريفات الفسيولوجية والنيورولوجية :

عرف سليمان يوسف (٢٠٠٨ : ٤٣) مفهوم صعوبات التعلم بأنه " مصطلح يشير إلى مجموعة غير متجانسة من الأفراد في الفصل الدراسي العادي ذوي ذكاء متوسط أو فوق المتوسط ، يظهرون تباعداً واضحاً بين أدائهم المتوقع وبين أدائهم الفعلي في مجال أو أكثر من المجالات الأكاديمية ، وربما ترجع الصعوبة لديهم إلى سيطرة إحدى وظائف نصفي المخ الكرويين على الآخر ، كما أن هؤلاء الأفراد لا يعانون من مشكلات حسية ، وليسوا متخلفين عقلياً ، ولا يعانون من حرمان بيئي ، ولا يعانون من اضطرابات انفعالية حادة أو اعتلال صحي " .

٥- التعريفات الفيدرالية (الهيئات والمؤسسات) :

من أهم التعريفات لصعوبات التعلم ذلك التعريف الذي قدمته اللجنة القومية المشتركة لصعوبات التعلم والتي عرفت صعوبات التعلم بأنها " مصطلح عام يشير إلى مجموعة غير متجانسة من الاضطرابات التي تظهر على هيئة صعوبات في اكتساب واستخدام الكلام ، الاستماع ، القراءة ، والكتابة ، والاستدلال والقدرة على إجراء العمليات الحسابية المختلفة ، وتعد مثل هذه الاضطرابات جوهرية بالنسبة للفرد ، ويفترض أن هذه الاضطرابات تحدث للفرد بسبب حدوث اختلال في الأداء الوظيفي للجهاز العصبي المركزي ، وقد تحدث في أي فترة خلال فترات حياته " ، وتشير اللجنة القومية المشتركة لصعوبات التعلم إلى أن صعوبات التعلم وفقاً لذلك يمكن أن تحدث في أي فترة من فترات حياة الفرد ، وعلى ذلك فنحن نرى أن الفرد قد يولد بها ، كما أنه قد يتعرض لها بعد مولده " (عادل محمد ، ٢٠٠٨ ، ٣٧-٣٨) .

تصنيف صعوبات التعلم :

صنف عادل محمد (٢٠٢٠، ١٧٨) صعوبات التعلم إلى قسمين رئيسيين تندرج ضمنهما الصعوبات المختلفة التي يعاني منها ذوو صعوبات التعلم ، وهذان القسمان هما :

صعوبات التعلم النمائية : والتي تركز على العمليات النفسية الأساسية التي يحتاجها الفرد في التحصيل الأكاديمي ، مثل الذاكرة ، الانتباه ، الإدراك ، التفكير ، اللغة .

صعوبات التعلم الأكاديمية : وهي المشكلات التي تظهر لدى تلاميذ المدارس والتي تشمل : القراءة ، الكتابة ، التهجئة ، التعبير الكتابي ، الحساب .

المحكات التشخيصية لصعوبات التعلم :

- محك التباين أو التباعد :

يعتبر محك التباعد من أهم المحكات المستخدمة لتحديد الطلاب ذوي صعوبات التعلم ، ويقصد بمحك التباعد " وجود فرق ذو دلالة بين القدرة العقلية للتلميذ ومستوى تحصيله الفعلي في مجال واحد أو أكثر من مجالات الإصغاء ، التفكير ، الكلام ، القراءة ، الكتابة ، التهجئة ، أو الحساب " (عادل محمد ، ٢٠٠٦ ، ١٠٢) ، وذلك يعني أن تحصيل التلميذ في مختلف المجالات الأكاديمية لا يتناسب مع مستوى ذكائه كما يبينها أدائه على أحد اختبارات الذكاء ، وهذا التفاوت لا يتضمن الفرق بين التحصيل والذكاء فقط وإنما يشمل تفاوتاً بين العمليات النفسية كنمو الإدراك على حساب الذاكرة مثلاً ، وتفاوتاً في النمو كنمو الناحية اللغوية وتأخر المشي على سبيل المثال (Miciak, & Fletcher, 2020) .

- محك الاستبعاد :

وتتمثل أهمية هذا المحك في أنه يهدف إلى استبعاد أية إعاقة يمكن أن تكون السبب الرئيسي خلف الصعوبات التي يعاني منها التلميذ كإعاقات العقلية والسمعية والبصرية ، والاضطرابات الانفعالية والمشكلات السلوكية (2021).

- محك التربية الخاصة :

يشير محك التربية الخاصة إلى أن التلاميذ ذوي صعوبات التعلم يحتاجون إلى أساليب تعلم خاصة تختلف عن تلك التي يتم استخدامها مع التلاميذ العاديين ، حيث توصل التربويون إلى أن صعوبات التعلم تنتج بسبب عدم قدرة التلميذ على التعلم في الصفوف العادية بالأساليب العادية ، حيث يحتاج كل تلميذ إلى الأسلوب الذي يتناسب مع نوع الصعوبة التي يعاني منها وأن يسير في التعلم حسب سرعته الذاتية (Kohli, Sharma, & Padhy, 2018) ، (عادل محمد ، ٢٠٢١ ، ١٨٩).

خصائص ذوي صعوبات التعلم :

١ - الخصائص المعرفية :

يوجد اختلاف بين الطلاب ذوي صعوبات التعلم والعاديين في النواحي المعرفية، حيث يعاني الطلاب ذوو صعوبات التعلم من صعوبة في بعض الميكانيزمات المعرفية مثل الضبط الذاتي والتقييم الذاتي وحل المشكلات (Khasawneh, & Al-Rub, 2020) ، ويواجه التلاميذ ذوو صعوبات التعلم صعوبة كبيرة في اكتساب مهارات التعلم وكيفية التفكير بطريقة طبيعية ، ولذلك فهم يميلون إلى السلبية والاعتماد على الآخرين ، كما أنهم يشعرون بالملل من عملية التعلم (ابراهيم أبو نيان ، ٢٠١٥ ، ٧٦).

٢ - الخصائص النفسية والسلوكية :

أشار عادل محمد (٢٠٠٦ ، ٨٢ - ٨٣) إلى العديد من الخصائص النفسية والسلوكية المختلفة التي تميز الطلاب ذوي صعوبات التعلم ، ومنها :

- التباين الشخصي في مستوى الصعوبات .
- التباين الشخصي أو الذاتي في القدرات المختلفة .
- مشكلات الإدراك الحسي ، والإدراك الحسي الحركي ، ومشكلات التأزر العام (مشكلات في الإدراك الحسي البصري) .
- اضطراب قصور الانتباه والنشاط الحركي المفرط .
- مشكلات الذاكرة (النسيان - قصور في الذاكرة قصيرة المدى والذاكرة العاملة (، والمشكلات المعرفية (مشكلات في التفكير - وحل المشكلات - وتنظيم الحياة) .

٣ - الخصائص الاجتماعية :

عطية (٢٠١٧) أن الأطفال ذوي صعوبات التعلم غير اجتماعيين وأنانيون ولا يهتمون بآراء الآخرين ومنبوذون من زملائهم ، كما يذكر جمال محمد (٢٠٢٠) بأن سلوكهم في مرحلة المراهقة يتسم بالميل إلى تحدي الآخرين وبخاصة والديهم وعدم تقبل أي نصح من الكبار ، كما أنهم يرفضون توجيهات الوالدين ، وهؤلاء الأطفال لا يتوقفون عن التخريب داخل المنزل أو خارجه .

٤ - الخصائص الانفعالية :

ذكر جمال محمد (٢٠٢٠ ، ٨٩) أن بعض أسر ذوي صعوبات التعلم وصفت أبناءها بأنهم في كثير من الأحيان يتسمون بالتهور واللامبالاة ولا يستطيعون ضبط اندفاعهم أو التحكم في انفعالاتهم ، وأظهرت الدراسات أن معدلات السلوك الجانح تنتشر بدرجة كبيرة بينهم ، وأن قابليتهم للتورط بأعمال الشغب كانت أعلى بكثير من أولئك

الأطفال الذين لا يعانون من صعوبات التعلم ، وفي دراسة " Petretto, Carta, (2021) Cataudella, Masala, , Mascia, , Penna, & Masala, التي تم إجراؤها للكشف عن مستوى القلق لدى ذوي صعوبات التعلم ، أظهرت النتائج وجود فروق دالة بين ذوي صعوبات التعلم والعاديين ، حيث أظهر ذوو صعوبات التعلم مستوى أعلى من القلق.

تنظيم الذات : Self - Regulation

يمثل تنظيم الذات نظاماً دينامياً دافعياً لإعداد أهداف الفرد وتنميتها وتحديد الإستراتيجيات المختلفة لإنجاز هذه الأهداف ومتابعتها بالتقييم المستمر، فتنظيم الذات هو العملية التي ينتقي من خلالها الأفراد استراتيجياتهم ويراقبونها ويعملونها في محاولة للوصول إلى أهدافهم ، والفشل في تنظيم الذات هو عدم قدرة الفرد في السيطرة علي سلوكه ، ويمثل تنظيم الذات نظاماً لتشكيل أهداف الفرد وتنميتها ومراقبتها ، وهو عملية تنظيم لجميع جوانب الشخصية والتي تتبع من داخل الفرد ، وتشمل قدرته على مراقبة الذات ، وتقييمها ، وتعزيزها ، وتحديد الهدف (وليد شفيق ، ٢٠١٧، ١٥٠) .

تعريف تنظيم الذات :

يعرف تنظيم الذات بأنه " الجهود التي يبذلها الشخص لإدارة استجاباته النفسية والسلوكية تجاه المثيرات الخارجية ، ويتضمن ما يقوم به الأفراد من تغييرات من أجل تحقيق أهدافهم المرغوبة ، ويشمل ثلاث مكونات أساسية هي : تقييم الذات ، ومراقبة الذات ، وردود الفعل الذاتية " (Robson, Allen. & Howard, 2020).

ويعرف أيضا بأنه " قدرة الشخص على ضبط وتعديل سلوكه والتوافق مع انفعالاته ، ودوافعه ورغباته ، وينقسم إلى فئتين : التنظيم الانفعالي والتنظيم المعرفي ، ويقصد بالتنظيم الانفعالي ضبط الانفعالات ، بينما يقصد بالتنظيم المعرفي

الإدراكي السيطرة على الأفكار والسلوكيات المسؤولة عن تخطيط المهام وتنفيذها " (مصطفى القمش ، ٢٠١٠ ، ٢٣) .

كما يعرف تنظيم الذات بأنه " قدرة الفرد على السعي المستمر نحو تغيير سلوكه وضبطه ، والسيطرة على البيئة المحيطة به وتغييرها ، وضبط انفعالاته من أجل تحقيق أهدافه ، وذلك من خلال استراتيجيات معينة كالتخطيط لإنجاز الأهداف ، ومراقبة الذات ، وتقييمها ، وتعزيزها ، وتنظيم الانفعالات وضبط المثيرات الخارجية " (طه صالح ، ٢٠١٦ ، ٣٨) ، وتعرفه جهاد محمد (٢٠٠٦ ، ٧٨) بأنه " التحكم في السلوك الذي يتحقق من خلال ملاحظة الأفراد لسلوكهم وتقويمه باستخدام المعايير الشخصية لهم ، والاستجابة له ايجابياً أو سلبياً تبعاً للمعايير الخاصة بهم " .

مكونات تنظيم الذات :

حدد كل من (Odinokaya, Krepkia, Karpovich, & Ivanova, . 2019) مجموعة عناصر لتنظيم الذات هي : (مراقبة الذات ، تقييم الذات ، توجيه الذات ، تعزيز الذات) .

ويمكن تعريف مكونات تنظيم الذات كما يلي :

- مراقبة الذات :

وهي إحدى الفنيات السلوكية التي تشير إلى مجموعة من الإجراءات التي يستخدمها الفرد بهدف مساعدته على الوعي بسلوكه أو أخطائه ، ومحاولة تصحيح هذه الأخطاء وصولاً إلى التحكم الذاتي في السلوك الشخصي في المواقف والأماكن المختلفة (Landrume , 2020).

- تقييم الذات :

عرف كلٌّ من Werner, & Milyavskaya, (2018) تقييم الذات بأنه ترتيب سوابق السلوك من أجل زيادة أو خفض احتمالية حدوث السلوك المطلوب تعديله و ضبطه ، أي تقييم المستوى الحالي للسلوك المراد تعديله في ضوء المعيار المثالي والمستهدف ، وتعرف مهارات تقييم الذات بأنها: " إحدى الإستراتيجيات المعرفية التي تهدف إلى تعديل السلوك الإنساني من خلال مقارنته مع المعايير السلوكية المعروفة والتي تم تحديدها ، ويتم في هذه الإستراتيجية المقارنة بين معايير السلوك ومستويات الأداء لدى الفرد".

- توجيه الذات :

ويعني أن يوجه الفرد سلوكه الشخصي بصورة لفظية ، وتقديمه بعض المعلومات أو التوجيهات لنفسه لضبط سلوكه ، وتقليل الاعتماد على توجيهات الآخرين (عبد اللطيف سليمان ، ٢٠١٩ ، ١٨٤) ، وهذه الفنية تكون فعالة جداً عند تعلم مهارة جديدة .

- تعزيز الذات :

يعرف تعزيز الذات بأنه تغذية راجعة للسلوك الإيجابي (المرغوب فيه) يقوم فيه الفرد بمكافأة نفسه بعد قيامه بتحقيق الأهداف المرغوبة ، وقد يكون التعزيز داخلياً أو خارجياً ، مادياً أو معنوياً ، وتعتبر مرحلة التعزيز أكثر المراحل تأثيراً في استراتيجيات التحكم الذاتي (Bakkwr, & De Vries, 2021).

النظريات المفسرة لتنظيم الذات :

١ - نظرية التعلم الاجتماعي المعرفي Bandura :

يعد مصطلح تنظيم الذات وفقاً لنظرية التعلم الاجتماعي تعبيراً عن قدرة الفرد على التنظيم الذاتي لسلوكه في علاقته بالمتغيرات البيئية المؤثرة على الموقف ، ذلك لأنه عبارة عن مجموعة من العمليات السلوكية التي يتعلمها الفرد حتى يستطيع السيطرة على الكثير من الأنماط السلوكية غير المرغوب فيها ومنها السلوك الاندفاعي ، حيث يواجه الأفراد ذوو صعوبات التعلم صعوبة في تنظيم سلوكهم ، مما ينتج عنه بعض أشكال الإحباط ومن ثم إظهار الفشل في تنظيم الذات لسلوكهم ، وأن تنظيم الذات هو خاصية يتميز بها الإنسان عن طريق ترتيب المتغيرات البيئية الموقفية ، وإنتاج الآثار المرغوبة التي يمكن اشتقاقها من هذه المتغيرات البيئية الموقفية ، وإبتكار أو خلق أسس معرفية (Reddy. Ramar. & Kusuma 2003) ، فمن خلال عملية تنظيم الذات يستطيع الفرد تنظيم سلوكه عن طريق تخيل النتائج التي قد يحققها بنفسه (صبحي الكفوري ، ٢٠٢٠).

٢ - نظرية Carver & Scheier :

يرى Carver & Scheier تنظيم الذات من منظور ضبط السلوك ، ويركز هذا المنظور على العمليات التي تعتمد على التغذية الراجعة والتي من خلالها ينظم الأفراد أفعالهم بطريقة ذاتية لتقليل درجة التنافر بين الأعمال المرغوب فيها والأعمال الفعلية ويفسر السلوك المقصود على أنه السلوك الذي يعكس عمليات ضبط التغذية الراجعة فعندما يتحرك الأفراد تجاه أهدافهم يقومون بعمليات تغذية راجعة لتقليل التنافر السلبي كما أنهم يقومون بملاحظة الخصائص التي يجسدونها في سلوكهم ، ويقارنون هذه المدركات مع قيم مرجعية محددة ، فإذا وجدوا اختلافاً بين القيم المرجعية والحالة الراهنة فإنهم يلجأون إلى التغيير من سلوكهم وتعديله ليكون قريباً من تلك القيم المرجعية (عطاف أبو غالي ، ٢٠٢٠) .

٣ - نظرية التحليل النفسي Psychoanalysis Theory :

تعد نظرية التحليل النفسي من أقدم النظريات النفسية التي تناولت طبيعة تنظيم الذات ، حيث تتمحور حول قدرة الأفراد على التحكم في سلوكهم ، ونتيجة لذلك فإنهم يتحكمون في تفاعلاتهم مع البيئة ، حيث تبين أن الجهاز الإداري للشخصية هو الأنا لأنه يسيطر على جميع أشكال السلوك والأفعال التي تصدر عن الفرد ، ويختار من البيئة الجوانب التي يستجيب لها ، ويقرر كيفية إشباع الغرائز بشكل يتوافق مع المعايير السائدة في المجتمع الذي يعيش فيه ، ويقوم الأنا بإحداث تكامل بين مجموعة من المطالب المتصارعة وهي مطالب الهو والأنا الأعلى والعالم الخارجي (طه صالح ، ٢٠١٦) ، وتفترض نظرية التحليل النفسي أن الأنا تستمد قوتها من التفاعل الناجم مع البيئة ، ويزداد تنظيم الذات لدى الفرد مع نمو قوة الأنا لديه (Braund, & Timmons, 2021).

الإرشاد العقلاني الانفعالي السلوكي :

الإرشاد العقلاني الانفعالي السلوكي هو طريقة من طرق الإرشاد النفسي يعلم الأفراد كيف تحدد طريقة تفكيرهم واعتقاداتهم بدرجة كبيرة ردود أفعالهم الانفعالية والسلوكية تجاه الأحداث الحياتية ، ومن الجدير بالذكر أن الاعتقادات المطلقة وغير الواقعية التي يتعلمها الفرد مثل "يجب" و"لا بد" و"يتحتم" هي المسبب الرئيسي للاضطراب الانفعالي والسلوكي ، ويمكن تغيير هذه الاعتقادات عن طريق مجموعة من الطرق والأساليب متعددة النماذج (معرفية - انفعالية - سلوكية) بغرض تطوير فلسفة عقلانية للحياة تركز على التفضيلات والرغبات (عادل أدهم ، ٢٠١٧ ، ١١١) ، والإرشاد العقلاني الانفعالي السلوكي هو إرشاد نشط ومباشر ، وفيه يوضح المعالج للعميل سبب اضطرابه ، ويؤكد له على أنه قادر على التغلب على مرضه من

خلال دحض أفكاره اللاعقلانية ، وأنه يستطيع التغلب على انفعالاته السلبية إذا تعلم كيف يفكر بطريقة سليمة (VandenBos, 2015, 81) .

مؤسس نظرية الإرشاد العقلاني الانفعالي السلوكي هو العالم " Albert Ellis ، والذي يرى أن التفكير والانفعال والسلوك جميعها أشكال شديدة الترابط ، والتغيير في أحدها ينتج عنه تغيير في بقية العناصر الأخرى ، و يقوم الإرشاد العقلاني الانفعالي السلوكي ل Elis على نظريته التي تفترض أن الاضطرابات النفسية إنما تنشأ من أنماط تفكير خاطئة أو غير منطقية (Ellis, 2002,10) .

نموذج الإرشاد العقلاني الانفعالي السلوكي (A.B.C):

يرى Elis بأن الناس لا ينزعجون بسبب الأحداث التي يرمز لها بالحرف (A) ولكن ينزعجون بسبب طريقة تفكيرهم غيرالعقلانية حول هذه الأحداث ويرمز لها بالحرف (B) ، يتكون النموذج النهائي الذي قدمه Elis من جانبين ؛ بحيث أن الجانب الأول ، هو بمثابة الجانب التشخيصي وهو يوضح العوامل الأساسية التي تسبب الاضطراب الانفعالي ، ويضم الحروف الأولى (A.B.C)، والتي هي اختصار للكلمات (Activating Event – Beliefs – Consequences) (الحدث المثير ، الاعتقاد، النتيجة) ، أما الجانب الثاني فهو الجانب العلاجي ، ويضم الحروف (D.E.F) ، والتي هي اختصار للكلمات (Disputing – Enactment - Feed Back) (المناقشة (الدحض) - التنفيذ - التغذية الراجعة)، ومن خلاله يتم توضيح ومناقشة العلاقات بين الأحداث المثيرة ، والأفكار اللاعقلانية ، ومهاجمة تلك الأفكار الهدامة التي يتبناها العميل ، واستبدالها بأخرى أكثر منطقية ، ومحاولة إكساب العميل طرق سليمة للتفكير ، التي من خلالها يستطيع دحض أفكاره اللاعقلانية

واللامنطقية ؛ سواء السابقة تجاه الأحداث التي سببت له الاضطراب الإنفعالي ، أو طريقة تفكيره تجاه الأحداث المثيرة الحالية ، أو تلك التي ستواجهه مستقبلاً (مروة الجمال ، ٢٠٠٩) ، يرى Elis أن المشكلات النفسية تنشأ لدى الأفراد من نظام معتقداتهم اللاعقلاني ، ويجب على المعالج أن يركز على تحويل وتبديل أسلوب التفكير اللاعقلاني ، المسبب للنواتج الانفعالية والسلوكية غير المرغوب فيها ، إلى أسلوب تفكير عقلاني ومنطقي (مروة حسين ، ٢٠١٥)

أسس النظرية العقلانية الانفعالية السلوكية :

١- الأسس الفلسفية :

ترجع الأصول الفلسفية للإرشاد والعلاج العقلاني الانفعالي إلى آراء الفلاسفة الأوائل أصحاب المدرسة الأبيقورية مثل: "سبينوزا وبرتراند راسل " والتي ترى أننا لا نضطرب بسبب الأشياء والأحداث ، ولكن بسبب آرائنا عنها وعن طريقة تفكيرنا فيها (نشوة أبو بكر ، ٢٠١٠) .

٢ - الأسس الفسيولوجية :

ترى النظرية العقلانية الانفعالية في الشخصية أن الكائن الإنساني يخلق اضطراباته الانفعالية بنفسه ، وأنه يولد ولديه رغبة قوية للقيام بذلك ، ويصرّ على أن يحدث كل شيء على أحسن وجه في حياته ، وأنه إذا لم يحصل فوراً على ما يريد ، فإنه يلعن ذاته والآخرين ، وهو إذا حصل على مساعدة للتخلص من تفكيره اللاعقلاني ، وانفعاله وسلوكه غير المناسب ، عن طريق معالج موجه وإيجابي ، فإنه يستطيع أن يغير معتقداته وأفكاره المسببة للأعراض ، بقدر أكبر مما لو تعرض لعلاج تحليلي نفسي ، أو لعلاج وجودي أو تعديل للسلوك (David, Lynn, & Ellis, 2010)

٣ - الأسس الاجتماعية :

تتمثل الأسس الاجتماعية للعلاج العقلاني الانفعالي السلوكي في درجة التوازن التي ينبغي أن يكونها الفرد في علاقاته بالآخرين ، فهو لا يجب أن يعتمد عليهم بدرجة كبيرة ، كما أنه لا يجب أن يبتعد عنهم كثيرا ، فالفرد لا يستطيع أن يستغني عن الآخرين وعن التعاون معهم ، ولكن لابد أن تكون له شخصيته واستقلاله عن غيره ، وأن يكون قادراً على الاعتماد على نفسه ، لذا فإن الفرد المضطرب، يهتم بالآخرين وبآرائهم ، أكثر مما ينبغي ، بحيث يفقد استقلاليته وشخصيته في سبيل الآخرين (نشوة أبو بكر ، ٢٠١٠) .

٤ - الأسس النفسية :

إن عملية الإرشاد حسب نظرية " Elis " هي علاج غير المعقول بالمعقول ، فالإنسان كائن عاقل قادر على تجنب الاضطراب الانفعالي والتخلص منه ، كما أنه قادر على تجنب الشعور بالتعاسة ، وذلك بتعلم التفكير العقلي والمنطقي ، وهو ما يحدث خلال عملية الإرشاد (جلال ضمرة ، ٢٠٠٨) ، تتمثل الأسس النفسية لهذه النظرية في نظرية " Elis " المعروفة بالأحرف (ABC)، والتي أضاف لها بعد ذلك (D-E-F) ، ويشير حرف (A) إلى الحادث المنشط ، وهو المثير أو المنبه الذي يتعرض له الفرد ومن شأنه أن يثير استجابة معينة ، وأما الحرف (C) فيشير إلى النتيجة وهي الاستجابة التي تصدر عن الفرد، نتيجة لتعرضه للمثير المنشط أما الحرف (B) فهو العامل الذي يتوسط (A) ويشير إلى الاعتقاد وهو عامل هام جدا لأن (C) أو الحالة التي ستحدث للفرد ، تتربط على مدى إدراكه وفهمه وتفسيره للموقف ، أي على معتقده (B) فيما يتعلق بالمثير (A)...الخ (محمد عيد ، ٢٠٠٦).

أهداف الإرشاد العقلاني الانفعالي السلوكي :

- مساعدة المريض في التعرف على الأفكار غير العقلانية التي تسبب اضطرابه.
- اكتشاف أسباب الاضطراب وتحديد لها.
- مناقشة الأفكار غير العقلانية مع العميل ودحضها.
- حث العميل على الاهتمام بنفسه ، وتقبل ذاته (عادل أدهم ، ٢٠١٧).

دراسات سابقة :

دراسات تناولت برامج إرشادية لتحسين تنظيم الذات لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم :

هدفت دراسة مصطفى القمش (٢٠١٠) : إلى معرفة مدى فعالية برنامج معرفي سلوكي لتطوير مهارات تنظيم الذات وأثر ذلك على المشكلات السلوكية الصفية لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم من طلاب الصف الخامس الموجودين في المدارس والمراكز الحكومية الخاصة في مدينة عمان ، وشملت العينة (٤٠) تلميذاً وتلميذة تم تقسيمهم إلى مجموعتين تجريبية وضابطة ، تضمنت كل مجموعة (٢٠) تلميذاً وتلميذة ، وقد تم استخدام مقياس تنظيم الذات إعداد (تركي ، ٢٠٠٤) ، وقائمة تقدير المشكلات السلوكية الصفية (إعداد / الباحثة) ، وقد أشارت النتائج إلى فعالية البرنامج .

هدفت دراسة (Leslie & Novesol 2012) : إلى الكشف عن أثر استخدام استراتيجيات تنظيم الذات الانفعالية والاجتماعية على تنمية مفهوم الذات والوجود الأمل الانفعالي والاجتماعي لدى عينة من المراهقين ذوي صعوبات التعلم ، حيث شملت عينة الدراسة (٥٠) مراهقاً من طلاب المدرسة العليا طبق عليهم مقياس

مفهوم الذات ، مقياس الطلاقة في القراءة للكلمات ، مقياس الوجود الأمثل واستبيان آراء التلاميذ ، حيث أشارت النتائج إلى أن استخدام استراتيجيات تنظيم الذات لدى الطلاب ذي صعوبات التعلم أدى إلى تحسين مخرجات التعلم وتحسين مفهوم الوجود الأمثل لديهم .

هدفت دراسة محمد أحمد (٢٠١٥) : إلى التعرف على فاعلية فنيات تنظيم الذات في علاج صعوبات تعلم القراءة لدى الأطفال ، وتكونت العينة من (٢٠) طفلاً من الذكور والإناث من ذوي صعوبات تعلم القراءة في الصف الرابع ابتدائي ، وتم تقسيمهم إلى مجموعتين متجانستين، وتكونت أدوات الدراسة من اختبار الذكاء المصور، مقياس المستوى الاجتماعي والاقتصادي للأسرة ، مقياس تشخيص صعوبات تعلم القراءة (التعرف والفهم) ، ومقياس تقدير مهارات تنظيم الذات للأطفال ذوي صعوبات التعلم، والبرنامج التدريبي، وأسفرت النتائج عن فاعلية البرنامج التدريبي القائم على فنيات تنظيم الذات في علاج صعوبات تعلم القراءة لدى عينة الدراسة.

هدفت دراسة خالد محمود (٢٠١٧) : إلى التحقق من فاعلية برنامج معرفي سلوكي في تحسين مهارات تنظيم الذات ، لدى التلاميذ المتفوقين ذوي صعوبات التعلم من الصفين الخامس والسادس بالمرحلة الابتدائية ، بمدينة رفحاء ، وقد تكون عينة الدراسة من (٤٠) تلميذاً، تم تقسيمهم بطرية عشوائية إلى مجموعتين: مجموعة تجريبية تضم (٢٠) تلميذاً ومجموعة ضابطة تضم (٢٠) تلميذاً ، وقد استخدم الباحث مقياس تنظيم الذات لجمع المعلومات ومقارنة أداء أفراد الدراسة على الاختبارات القبلية والبعدية للمجموعتين التجريبية والضابطة، وقد أشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مهارات تنظيم الذات لصالح المجموعة التجريبية.

هدفت دراسة هبة عبد الحميد (٢٠١٩) : إلى التعرف على فعالية برنامج النمذجة في تحسين مهارات تنظيم الذات لدى التلميذات ذوي صعوبات التعلم ، وتكونت العينة من (١٢) تلميذه من ذوي صعوبات التعلم ببرامج صعوبات التعلم بمدينة الشقراء بالمملكة العربية السعودية ، وفي المدى العمري (٦ - ١١) سنة ، وتم تقسيمهم إلى مجموعة تجريبية عددها (٧) تلميذات ، ومجموعة ضابطة عددها (٦) تلميذات ، بمتوسط عمري (١٠) ، وتم التحقق من التكافؤ بين المجموعتين في العمر ، ومهارات التنظيم الذاتي (الوجدان ، الإدراك ، التمكين ، والدرجة الكلية) ، ونوع الصعوبة ، وتم استخدام مقياس التنظيم الذاتي للأطفال ، ترجمة وتقنين (أبويد ، ٢٠١٨) ، وبرنامج فنيات النمذجة (إعداد / الباحثة) ، حيث أشارت نتائج الدراسة إلى فعالية فنيات النمذجة في تحسين مهارات التنظيم الذاتي لدى التلميذات ذوات صعوبات التعلم ، وتمت التوصية بتطوير المقررات الدراسية لتتضمن فرص كافية لتدريب التلاميذ على تنمية مهارات تنظيم الذات في المراحل الأولى من التعليم ، لما لها من علاقة وتأثير إيجابي على الأداء الأكاديمي

تعقيب على الدراسات السابقة :

أشارت بعض الدراسات السابقة إلى فعالية البرامج الإرشادية في تنمية تنظيم الذات لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم ولم تقتصر تلك الدراسات على نظرية إرشادية واحدة بل استخدمت مداخل إرشادية متعددة لتنمية تنظيم الذات لدى ذوي صعوبات التعلم ، حيث استخدمت بعض هذه الدراسات برامج إرشادية قائمة على نظرية الإرشاد المعرفي السلوكي مثل دراسة كلاً من مصطفى القمش (٢٠١٠) ، ودراسة خالد محمود (٢٠١٤) ، وهناك دراسات استخدمت برامج إرشادية قائمة على استراتيجيات تنظيم الذات لتنمية تنظيم الذات وتحسين مخرجات التعلم والوجود الأمثل لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم ، مثل دراسة كلاً من محمد أحمد (٢٠١٥)

(، Leila et al. (2014) ودراسة Sander , Leslie & Novest (2013) ، وبعضها أشارت إلى فعالية برامج النمذجة في تحسين مهارات تنظيم الذات لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم مثل دراسة هبه عبد الحميد (٢٠١٩) والتي أشارت إلى فعالية برامج النمذجة في تنظيم الذات لدى ذوي صعوبات التعلم ، وأوصت بتطوير مقررات دراسية لتتضمن فرصاً كافية لتدريب التلاميذ على تنمية مهارات تنظيم الذات في المراحل الأولى من التعليم لما لها من علاقة وأثر إيجابي على الأداء الأكاديمي لهؤلاء الطلاب ، وبالإطلاع على الدراسات السابقة يمكن الإشارة إلى أن هذه الدراسات اختلفت عن الدراسة الحالية من حيث النظرية الإرشادية المستخدمة حيث استخدمت تلك الدراسات نظرية الإرشاد المعرفي السلوكي واستراتيجيات النمذجة لتنمية تنظيم الذات ، أما الدراسة الحالية سوف تستخدم نظرية الإرشاد العقلاني الإنفعالي السلوكي لتحسين تنظيم الذات لدى ذوي صعوبات التعلم .

وبالنسبة لعينة الدراسة فبعض الدراسات السابقة تضمنت عينة الدراسة الخاصة بها طلاباً من الجنسين (الذكور والإناث) مثل دراسة كلاً من محمد أحمد (٢٠١٥) ، مصطفى القمش (٢٠١٠) ودراسة Wenging (2016) ، وبعضها اقتصرت عينة الدراسة الخاصة بها على طلاب ذكور فقط مثل دراسة خالد محمود (٢٠١٧) ، Leila et al.(2016) ، ودراسة Leslie & Novoset (2012) ، وبعضها تكونت عينة الدراسة الخاصة بها من طلاب إناث فقط مثل دراسة هبه عبد الحميد (٢٠١٩) وسوف تقتصر عينة الدراسة الحالية على الطلاب الإناث فقط من ذوي صعوبات التعلم .

فروض البحث :

١. توجد فروق دالة احصائياً بين متوسطات رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لتنظيم الذات لصالح المجموعة التجريبية .

٢. توجد فروق دالة احصائياً بين متوسطات رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي و البعدي لتنظيم الذات لصالح القياس البعدي .

٣ - لا توجد فروق دالة احصائياً بين متوسطات رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي لتنظيم الذات

إجراءات البحث :

منهج البحث:

تعتمد هذه الدراسة على المنهج التجريبي باعتبارها تجربة هدفها التعرف على فعالية البرنامج الإرشادي (كمتغير مستقل) في تحسين تنظيم الذات لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم (كمتغير تابع) ، كما تعتمد الدراسة على تصميم تجريبي ذي مجموعتين متساويتين ومتكافئتين إحداها تجريبية تم تطبيق البرنامج الإرشادي عليها ، والأخرى ضابطة لم تتعرض للبرنامج الإرشادي .

عينة تقنين أداة الدراسة :

بلغت عينة الدراسة الحالية (٣٠) طالباً وطالبة من الطلاب ذوي صعوبات التعلم من طلاب الصف الثاني الإعدادي من مدارس التعليم الإعدادي بمحافظة السويس ، حيث تم حساب الخصائص السيكومترية لأدوات الدراسة على هذه العينة الاستطلاعية .

عينة الدراسة الأساسية :

- تم اختيار (١٠) تلاميذ ممن حصلوا على درجات منخفضة على مقياس تنظيم الذات للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم (إعداد الباحثة) ، تمت أعمارهم بين (١٣ - ١٤) عاماً ، بمتوسط حسابي (١٣,٥٠) عاماً وانحراف معياري (٠,٥٢٧) عام ، ومستوى ذكاء متوسط بمتوسط حسابي (٩٦,٤) درجة وانحراف معياري (٢,٤٥٩) درجة ، وتم تقسيمهم بطريقة عشوائية إلى مجموعتين إحداهما تجريبية (ن = ٥) والأخرى ضابطة (ن = ٥) .
- قامت الباحثة بإجراء التكافؤ بين المجموعتين التجريبية والضابطة من تلاميذ الصف الثاني الإعدادي ذوي صعوبات تعلم العلوم في : العمر الزمني ، والذكاء ، والمسح النيورولوجي ، والقياس القبلي لكل من : تنظيم الذات ، والتحكم الوظيفي المانع (الأبعاد والمقياس ككل) ، وذلك بحساب الفروق بين متوسطات رتب درجات هذه المتغيرات باستخدام معادلة "مان ويتني" لمجموعتين مستقلتين من البيانات ، والنتائج موضحة كما يلي :

جدول (١)

التكافؤ بين المجموعتين التجريبية والضابطة (ن = ١ ن = ٢ = ٥)

المتغيرات	المجموعة	متوسط الرتب	مجموع الرتب	U	W	Z	الدلالة
العمر الزمني	التجريبية	٥	٢٥	١٠	٢٥	٠,٦٠٠	٠,٥٤٩
	الضابطة	٦	٣٠				غير دالة
الذكاء	التجريبية	٤,٦	٢٣	٨	٢٣	٠,٩٤٦	٠,٣٤٤
	الضابطة	٦,٤	٣٢				غير دالة

المسح النيرولوجي	التجريبية الضابطة	٥,٤ ٥,٦	٢٧ ٢٨	١٢	٢٧	٠,١٠٥ غير دالة	٠,٩١٦
التحصيل في العلوم	التجريبية الضابطة	٤,٨ ٦,٢	٢٤ ٣١	٩	٢٤	٠,٧٥٩ غير دالة	٠,٤٤٨
صعوبات تعلم العلوم	التجريبية الضابطة	٦,٥ ٤,٥	٣٢,٥ ٢٢,٥	٧,٥	٢٢,٥	١,٠٨٨ غير دالة	٠,٢٧٧
تنظيم الذات (١) التخطيط ووضع الأهداف	التجريبية الضابطة	٤,٧ ٦,٣	٢٣,٥ ٣١,٥	٨,٥	٢٣,٥	٠,٨٩٤ غير دالة	٠,٣٧١
تنظيم الذات (٢) مراقبة الذات	التجريبية الضابطة	٤,٥ ٦,٥	٢٢,٥ ٣٢,٥	٧,٥	٢٢,٥	١,٠٨٨ غير دالة	٠,٢٧٧
تنظيم الذات (٣) تقييم الذات	التجريبية الضابطة	٤,١ ٦,٩	٢٠,٥ ٣٤,٥	٥,٥	٢٠,٥	١,٥١٩ غير دالة	٠,١٢٩
تنظيم الذات (٤) التنظيم الانفعالي	التجريبية الضابطة	٤,٥ ٦,٥	٢٢,٥ ٣٢,٥	٧,٥	٢٢,٥	١,٠٧٨ غير دالة	٠,٢٨١
تنظيم الذات (ككل)	التجريبية الضابطة	٤,١ ٦,٩	٢٠,٥ ٣٤,٥	٥,٥	٢٠,٥	١,٥٣٧ غير دالة	٠,١٢١

يتضح من جدول (١) أن:

جميع الفروق غير دالة إحصائياً ، وهذا يعني أنه : لاتوجد فروق ذات دلالة إحصائية

بين متوسطات رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة (من تلميذات الصف

الثاني الإعدادي ذوات صعوبات التعلم في كل من : العمر الزمني ، والذكاء ، والمسح النيورولوجي ، والقياس القبلي لكل من : تنظيم الذات ، وبذلك يتحقق التكافؤ بين المجموعتين : التجريبية والضابطة في هذه المتغيرات قبل الإجراءات التجريبية.

أدوات البحث:

- مقياس تنظيم الذات للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم (إعداد : الباحثة) .
- البرنامج الإرشادي لتحسين تنظيم الذات للطلاب ذوي صعوبات التعلم (اعداد : الباحثة) .

١- مقياس تنظيم الذات للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم (إعداد : الباحثة)

الهدف من المقياس

يهدف المقياس الحالي إلى قياس مستوى تنظيم الذات لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي ذوي صعوبات التعلم (عينة الدراسة الحالية) .

مبررات اعداد المقياس :

- قلة عدد المقاييس التي تقيس تنظيم الذات لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم ، فمعظم المقاييس الموجودة - في حدود علم الباحثة - أعدت لقياس تنظيم الذات لدى الطلاب العاديين.

- معظم مقاييس تنظيم الذات الموجودة لم تصمم لقياس تنظيم الذات لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية (عينة الدراسة الحالية) ، فمعظمها يقيس تنظيم الذات لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية ، أو لدى طلاب الجامعة .

إجراءات إعداد المقياس :

١- تم الإطلاع على عدد من الأطر النظرية والدراسات السابقة في مجال تنظيم الذات ومنها دراسة : جهاد محمد (٢٠٠٦) ، ومصطفى القمش (٢٠٠٨) ، ودراسة : السعيد محمد (٢٠٠٨) ، ودراسة : أحمد الجبوري (٢٠١١) ، ودراسة : حمدي محمد (٢٠١٣) ، ودراسة : عبد الرحمن الغامدي (٢٠١٥) ، ودراسة أحمد ضيف (٢٠١٨) ، ودراسة رحاب المفحم (٢٠١٩) ، ودراسة أمينة عبد العال (٢٠٢٠) ، ودراسة هبة محمود (٢٠٢٠) ، ودراسة ناريمان غنيم (٢٠٢٣) ، ودراسة مي خليفة (٢٠٢٣) ، ودراسة قطب خليل (٢٠٢٣) ، حيث تمت الاستفادة منها في بناء المقياس الحالي .

٢- تم الإطلاع على عدد من مقاييس تنظيم الذات ومنها : مقياس تنظيم الذات لدى طلبة الجامعة إعداد : أحمد عليوي (٢٠١٩) ، ومقياس تنظيم الذات بين ذوي زملة داون والعاديين إعداد : سحر حافظ (٢٠٢٢) ، ومقياس تنظيم الذات لدى طلبة الجامعة إعداد : سمية السرحانية (٢٠٢٠) ، ومقياس تنظيم الذات لدى الأطفال ذوي الإعاقة السمعية والعاديين إعداد : تهاني عثمان (٢٠٢٢) ، ومقياس تنظيم الذات إعداد : فوقية رضوان (٢٠١٢) ، ومقياس تنظيم الذات لدى طلاب المرحلة الثانوية إعداد : تبال محمد (٢٠١٠)

٣ - بعد الإطلاع على الأطر النظرية في مجال تنظيم الذات ، والدراسات السابقة المتعلقة بها قامت الباحثة بتعريف تنظيم الذات إجرائياً بأنها " عملية تنظيمية نشطة لجميع جوانب شخصية الفرد ، تتضمن مجموعة من الطرق التي تستخدم لإدارة الذات ، وملاحظتها وتقييمها وتعزيزها وتحديد أهداف واضحة المعالم وصولاً إلى حياة أفضل . "

٤ - تم وضع الصورة الأولية للمقياس والتي تكونت من (٥١) فقرة موزعة على أربعة أبعاد ، حيث تم عرض المقياس في صورته الأولية على السادة المحكمين من جامعات مختلفة ، وهم أساتذة الصحة النفسية والتربية الخاصة وعلم النفس (ملحق رقم ١) .

٥ - تم أخذ آراء السادة المحكمين بخصوص مدى وضوح الفقرات ، وانتماء كل فقرة للبعد الذي أعدت له ، ومدى مناسبة المقياس لقياس تنظيم الذات لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي ، وملائمته للعمر الزمني لعينة الدراسة ، وإبداء الرأي في مناسبة نظام التصحيح وتقدير الدرجات وبدائل الاستجابات ووضوح تعليمات المقياس .

٦ - أوصى السادة المحكمون بحذف بعض فقرات المقياس بسبب تشابهها قي المعني مع فقرات أخرى ، كما أوصوا بتعديل بعض فقرات أخرى في المقياس ، وقد أخذت ملاحظات المحكمين بعين الاعتبار ، وتم حذف الفقرات التي أوصوا بحذفها وتعديل الفقرات التي أوصوا بتعديلها .

وصف المقياس

يتكون مقياس تنظيم الذات لذوي صعوبات التعلم في صورته النهائية من (٤٦) مفردة موزعة على (٤) أبعاد وهي :

- البعد الأول (التخطيط ووضع الأهداف) ويتضمن (١١) مفردة .

- البعد الثاني (مراقبة الذات) ويتضمن (٩) مفردة .

- البعد الثالث (تقييم الذات) ويتضمن (١٤) مفردة .

- البعد الرابع (التنظيم الانفعالي) ويتضمن (١٢) مفردة .

طريقة تطبيق المقياس

- يتم تطبيق المقياس على تلاميذ الصف الثاني الإعدادي ، بحيث يقوم كل تلميذ بالإجابة على المقياس بنفسه في نفس الورقة ، وذلك بعد قراءة تعليمات المقياس .
- يجب التأكد من كتابة كل طالب اسمه وبياناته في المكان المخصص لها قبل البدء في الإجابة على المقياس ، زمن تطبيق المقياس حوالي (٣٠) دقيقة .

طبيعة الدرجات

تبلغ الدرجة الكلية لمقياس تنظيم الذات لذوي صعوبات التعلم (٢٣٠) درجة ، وهي تمثل اجمالي الدرجات التي يحصل عليها التلميذ على الأبعاد الأربعة التي يتكون منها المقياس ، حيث تشير الدرجة المرتفعة على المقياس إلى ارتفاع مستوى تنظيم الذات لدى التلاميذ ، بينما تشير الدرجة المنخفضة على المقياس إلى انخفاض مستوى تنظيم الذات لديهم .

طريقة تصحيح المقياس

يتم تصحيح المقياس عن طريق إعطاء الطالب درجة مقابل استجابته على كل مفردة من مفردات الاختبار البالغ عددها (٤٦) حيث توجد أمام كل مفردة خمس بدائل للاستجابة وهي : (تنطبق على بدرجة كبيرة جدا) ، (تنطبق على بدرجة كبيرة) ، (تنطبق على بدرجة متوسطة) ، (تنطبق على بدرجة قليلة) ، (لا تنطبق على) ويقابلها الدرجات (٥ ، ٤ ، ٣ ، ٢ ، ١) على الترتيب ، حيث يتم حساب الدرجة التي يحصل عليها التلميذ على كل بعد ، ثم يتم جمع درجات الأبعاد للحصول على الدرجة الكلية للطالب على المقياس .

الخصائص السيكومترية للمقياس

للوصول إلى الصورة النهائية للمقياس قامت الباحثة بالتحقق من الخصائص السيكومترية للمقياس على عينة قوامها (٣٠) تلميذاً وتلميذة من ذوي صعوبات التعلم في الصف الثاني الإعدادي على النحو التالي :

أولاً : الاتساق الداخلي

١ - اتساق المفردات مع الأبعاد :

تم حساب معاملات الارتباط بين درجات المفردات ودرجات الأبعاد التي تنتمي لها ، والنتائج موضحة كما يلي

جدول (٢)

معاملات ارتباط المفردات بالأبعاد في مقياس تنظيم الذات لدي التلاميذ ذوي

صعوبات التعلم (ن = ٣٠ تلميذاً وتلميذة)

(١) التخطيط ووضع الأهداف		(٢) مراقبة الذات		(٣) تقييم الذات		(٤) التنظيم الانفعالي	
معامل الارتباط	ن	معامل الارتباط	ن	معامل الارتباط	ن	معامل الارتباط	ن
**٠,٦٢٤	١	**٠,٦٥٨	١	**٠,٦٣٧	٨	*٠,٧٤٤	١
						*	
**٠,٧١٢	٢	**٠,٦٨٧	٢	**٠,٦٧٨	٩	*٠,٦٤١	٢
						*	
**٠,٦٣٦	٣	**٠,٧٠٨	٣	**٠,٦٤٨	١٠	*٠,٧٢٨	٣
						*	

**٠,٧٣٤	٤	*٠,٦٦٥ *	١١	**٠,٦٥٨	٤	**٠,٦٢٣	٤	**٠,٨١١	٤
**٠,٧٣٧	٥	*٠,٧٠٨ *	١٢	**٠,٧٠١	٥	**٠,٥٨٢	٥	**٠,٧١٢	٥
**٠,٨٤٢	٦	*٠,٧١٣ *	١٣	**٠,٦٢٦	٦	**٠,٦٦٣	٦	**٠,٧٤٣	٦
**٠,٧٦٦	٧	*٠,٧١٩ *	١٤	**٠,٦٩١	٧	**٠,٧٠٥	٧	**٠,٧٢١	٧
**٠,٧١٧	٨					**٠,٧٠١	٨	**٠,٨٦١	٨
**٠,٦٩٦	٩					**٠,٦٤٢	٩	**٠,٧٥٠	٩
**٠,٧٣٠	١٠							**٠,٧٧٥	١٠
**٠,٦٩٣	١١							**٠,٧٥٦	١١
**٠,٦٧٧	١٢								

** دال عند مستوي ٠,٠١

يتضح من جدول (٢) أن :

جميع معاملات الارتباط دالة إحصائياً (عند مستوى ٠,٠١) ، وهذا يعني اتساق

جميع المفردات مع الأبعاد التي تنتمي لها .

٢ - الاتساق بحساب معاملات الارتباط بين درجات المفردات ودرجات الأبعاد التي

تنتمي لها (محذوفاً منها درجة المفردة :

تم حساب الاتساق بحساب معاملات الارتباط بين درجات المفردات ودرجات

الأبعاد التي تنتمي لها (محذوفاً منها درجة المفردة) باعتبار مجموع درجات بقية

مفردات البعد محكاً للمفردة ، والنتائج كما يلي :

جدول (٣)

(معاملات ارتباط المفردة ببعدها مع حذف درجة المفردة) في مقياس تنظيم الذات

لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم (ن = ٣٠ تلميذاً وتلميذة)

(١) التخطيط ووضع الأهداف		(٢) مراقبة الذات		(٣) تقييم الذات				(٥) التنظيم الانفعالي	
معامل	ن	معامل	ن	معامل	ن	معامل	ن	معامل	ن
الارتباط		الارتباط		الارتباط		الارتباط		الارتباط	
***٠,٥٥٩	١	*٠,٥٧٥	١	***٠,٦١٩	٨	*٠,٦٢٧	١	*٠,٥٨٠	*
***٠,٥٨٢	٢	*٠,٦٠٢	٢	***٠,٥١٦	٩	*٠,٥٦٧	٢	*٠,٥٣٧	*
***٠,٥٤٨	٣	*٠,٥٨٧	٣	***٠,٦٢٥	١٠	*٠,٦٣٨	٣	*٠,٦٧٧	*
***٠,٧٤١	٤	*٠,٥٥١	٤	***٠,٥٣٤	١١	*٠,٥٨٣	٤	*٠,٧٨٦	*
***٠,٦٣٤	٥	*٠,٥٠٦	٥	***٠,٦٤٧	١٢	*٠,٦٩٧	٥	*٠,٦٥٤	*

*٠,٨٠٧ *	٦	*٠,٦٢٨ *	١ ٣	**٠,٦٠٢	٦	*٠,٥٩١ *	٦	**٠,٦٥٧	٦
*٠,٧٢٢ *	٧	*٠,٦٠٢ *	١ ٤	**٠,٦٦٥	٧	*٠,٦٠٩ *	٧	**٠,٦٧٤	٧
*٠,٥٩٦ *	٨					*٠,٦٤٣ *	٨	**٠,٨١٣	٨
*٠,٦٠٢ *	٩					*٠,٥٧٢ *	٩	**٠,٦٦٥	٩
*٠,٦٨٦ *	١ ٠							**٠,٧١٢	١ ٠
*٠,٥٩٢ *	١ ١							**٠,٦٨٨	١ ١
*٠,٦٣٣ *	١٢								

** دال عند مستوي (٠,٠١)

يتضح من جدول (٣) أن :

جميع معاملات الارتباط دالة إحصائياً (عند مستوي ٠,٠١) ، وهذا يعني اتساق

جميع المفردات مع الأبعاد التي تنتمي إليها .

٣ - اتساق الأبعاد مع المقياس (ككل) :

تم حساب معاملات الارتباط بين درجات الأبعاد ، والدرجات الكلية للمقياس ،

والنتائج موضحة كما يلي:

جدول (٤)

معاملات الارتباط بين درجات الأبعاد ، والدرجات الكلية لمقياس تنظيم الذات لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم (ن = ٣٠ تلميذاً وتلميذة)

أبعاد تنظيم الذات	معاملات الارتباط بين درجات الأبعاد والدرجات الكلية
(١) التخطيط ووضع الأهداف	**٠,٩٠٩
(٢) مراقبة الذات	**٠,٩١٤
(٣) تقييم الذات	**٠,٩٦٠
(٤) التنظيم الانفعالي	**٠,٩٢٥

* دال عند مستوى ٠,٠٥ ** دال عند مستوى ٠,٠١

يتضح من جدول (٤) أن جميع معاملات الارتباط موجبة ومرتفعة ودالة إحصائياً (عند مستوى (٠,٠١)) ، وهذا يعني اتساق جميع الأبعاد مع المقياس (ككل) .

ثانياً : ثبات المقياس

١ - الثبات بمعامل ألفا (كرونباخ) :

تم حساب معاملات ألفا للأبعاد ثم حساب معاملات ألفا للأبعاد (مع حذف كل مفردة) ، والنتائج كما يلي:

جدول (٥)

معاملات ألفا (مع حذف المفردة) لأبعاد مقياس تنظيم الذات لدى التلاميذ

ذوي صعوبات التعلم (ن = ٣٠ تلميذاً وتلميذة)

(١) التخطيط ووضع الأهداف	(٢) مراقبة الذات	(٣) تقييم الذات	(٥) التنظيم الانفعالي
--------------------------	------------------	-----------------	-----------------------

ن	معامل ألفا مع حذف المفردة	ن	معامل ألفا مع حذف المفردة	ن	معامل ألفا مع حذف المفردة	ن	معامل ألفا مع حذف المفردة	ن	معامل ألفا مع حذف المفردة
١	٠,٧٧١	١	٠,٦٣٣	١	٠,٧٥١	٨	٠,٧٠٩	١	٠,٧٩٨
٢	٠,٧٤٧	٢	٠,٦٠٤	٢	٠,٧٧٨	٩	٠,٧٥٨	٢	٠,٨٠٠
٣	٠,٧٨٥	٣	٠,٥٦٥	٣	٠,٧٥٦	١	٠,٧٥٧	٣	٠,٧٨١
٤	٠,٧٤٤	٤	٠,٥٤٠	٤	٠,٧١٢	١	٠,٧٥٢	٤	٠,٧٦٩
٥	٠,٧٥٩	٥	٠,٥٩٩	٥	٠,٧٥٢	١	٠,٧٤٤	٥	٠,٧٥٤
٦	٠,٧٨٢	٦	٠,٦٠٨	٦	٠,٧٥٣	١	٠,٧٨٢	٦	٠,٧٥٨
٧	٠,٧٦١	٧	٠,٥٦٢	٧	٠,٧٤٨	١	٠,٧٢٤	٧	٠,٧٦٥
٨	٠,٧٣٩	٨	٠,٥٠٤	معامل ألفا للبعد = ٠,٧٨٣			٨	٠,٧٦٦	
٩	٠,٧٢٦	٩	٠,٥٣٣				٩	٠,٧٩٤	
١	٠,٧٥٤	معامل ألفا للبعد = ٠,٦٣٦					١	٠,٧٧١	
١	٠,٧٥٧						١	٠,٧٨٢	

٠,٧٧٣	١			معامل ألفا
	٢			للبعد = ٠,٧٩٤
معامل ألفا للبعد				
٠,٨٠٣ =				

يتضح من جدول (٥) أن:

جميع معاملات ألفا (مع حذف المفردة) أقل من أو تساوي معامل ألفا للبعد الذي تنتمي له المفردة ، وهذا يعني ثبات جميع المفردات .

٢ - الثبات بالتجزئة النصفية :

تم حساب معاملات الثبات للمقياس (للأبعاد والمقياس ككل) بالتجزئة النصفية (بمعادلة : جتمان) ، والنتائج كما يلي :

جدول (٦)

معاملات الثبات بالتجزئة النصفية (بمعادلة جتمان) لمقياس

تنظيم الذات لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم (ن = ٣٠ تلميذاً وتلميذة)

تنظيم الذات	معامل الثبات (بمعادلة : جتمان)
(١) التخطيط ووضع الأهداف	٠,٨٧٠
(٢) مراقبة الذات	٠,٦٦١
(٣) تقييم الذات	٠,٧٨٥
(٤) التنظيم الانفعالي	٠,٨٤٠
تنظيم الذات (ككل)	٠,٩٢٨

يتضح من جدول (٦) أن:

جميع معاملات الثبات مرتفعة ، وهذا يدل علي ثبات جميع الأبعاد ، وثبات المقياس (ككل) .

ثالثاً : صدق المقياس

١ - صدق المحكمين :

تم عرض المقياس في صورته الأولية والتي تكونت من (٥١) فقرة ، على مجموعة من السادة المحكمين المتخصصين في مجال التربية الخاصة وعلم النفس والصحة النفسية من جامعات مختلفة ، حيث تم أخذ آراء السادة المحكمين بخصوص مدى وضوح الفقرات ، وانتماء كل فقرة للبعد الذي أعدت له ، ومدى مناسبة المقياس لقياس تنظيم الذات لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي ، وملاءمته للعمر الزمني لعينة الدراسة ، وإبداء الرأي في مناسبة نظام التصحيح وتقدير الدرجات وبدائل الاستجابات ووضوح تعليمات المقياس ، حيث أوصى السادة المحكمون بحذف بعض فقرات المقياس بسبب التكرار وتشابهها في المعني مع فقرات أخرى ، وتعديل فقرات أخرى ، وقد أخذت ملاحظات المحكمين بعين الاعتبار ، وتم حذف الفقرات التي أوصى السادة المحكمون بحذفها ، وتعديل الفقرات التي أوصوا بتعديلها

٢ - صدق المحك :

استخدمت الباحثة مقياس تنظيم الذات اعداد (فوقية رضوان ، ٢٠١٢) كمحك للصدق التلازمي للمقياس الحالي ، حيث بلغت قيمة معامل الارتباط بين الدرجة الكلية لمقياس (فوقية رضوان ، ٢٠١٢) والدرجة الكلية للمقياس الحالي تنظيم الذات لذوي صعوبات التعلم (اعداد / الباحثة) ٠,٧٦٢ وهو معامل ارتباط مرتفع مما يدل على صدق المقياس .

٣-الصدق التمييزي :

تم حساب الصديق التمييزي بين درجات الطلاب في الإربعاء الأعلى والإربعاء الأدنى لكل بعد من أبعاد المقياس وكذلك الدرجة الكلية للمقياس ، وتم استخدام اختبار مان ويتني للعينة ($n = 30$) ، والنتائج موضحة في جدول (٧)

جدول (٧)

الصديق التمييزي لمقياس تنظيم الذات للطلاب ذوي صعوبات التعلم

الأبعاد	ن	الإربعاء	متوسط الرتب	مجموع الرتب	U	W ⁺	Z	مستوى الدلالة
البعد ١	٨	الأعلى	١٢,٥٠	١٠٠	٠,٠٠٠	٣٦,٠٠٠	-	٠,٠٠١
البعد ٢	٨	الأدنى	٤,٥٠	٣٦	٠,٠٠٠	٣٦,٠٠٠	٣,٣٧٦	دالة
المجموع	١٦							
البعد ١	٨	الأعلى	١٢,٥	١٠٠	٠,٠٠٠	٣٦,٠٠٠	-	٠,٠٠١
البعد ٢	٨	الأدنى	٤,٥٠	٣٦	٠,٠٠٠	٣٦,٠٠٠	٣,٤١٩	دالة
المجموع	١٦							
البعد ١	٨	الأعلى	١٢,٥	١٠٠	٠,٠٠٠	٣٦,٠٠٠	-	٠,٠٠١
البعد ٢	٨	الأدنى	٤,٥٠	٣٦	٠,٠٠٠	٣٦,٠٠٠	٣,٣٩٨	دالة
المجموع	١٦							
الدرجة الكلية	٨	الأعلى	١٢,٥	١٠٠	٠,٠٠٠	٣٦,٠٠٠	-	٠,٠٠١
الدرجة الكلية	٨	الأدنى	٤,٥٠	٣٦	٠,٠٠٠	٣٦,٠٠٠	٣,٣٩٦	دالة
٢	١٦							

للمقياس								

يتضح من جدول (٧) وجود فروق دالة احصائياً عند مستوى (٠,٠١) بين الأرباعي الأعلى والأدنى لدرجات الطلاب على كل بعد والدرجة الكلية للمقياس والذي يدل على الصدق التمييزي لأبعاد المقياس والمقياس ككل وهذا يؤكد صلاحية المقياس للتطبيق .

من الإجراءات السابقة يتضح أن :

مقياس تنظيم الذات لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم يتمتع بخصائص سيكومترية (ثبات وصدق واتساق) مناسبة ، وأن هذه الصورة النهائية للمقياس صالحة للتطبيق علي العينة الأساسية .

٢ - البرنامج الإرشادي لتحسين تنظيم الذات لدى ذوي صعوبات التعلم (إعداد / الباحثة) :

تعريف البرنامج الإرشادي " هو مجموعة من الفنيات والإجراءات المخططة والمنظمة والأنشطة القائمة على أسس نظرية الإرشاد العقلاني الانفعالي السلوكي ، والتي تهدف إلى تحسين تنظيم الذات لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم (أعضاء المجموعة التجريبية) من خلال عدد من الجلسات الإرشادية " .

الهدف العام للبرنامج :

يهدف البرنامج الإرشادي الحالي إلى تحسين تنظيم الذات لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية ذوي صعوبات التعلم .

الأهداف الإجرائية للبرنامج :

- أن يتعرف التلميذ على الباحثة و باقي أعضاء المجموعة ، وأن يدرك مفهوم البرنامج الإرشادي وأهمية المشاركة فيه.
- أن يعرف التلميذ المقصود بالإرشاد العقلاني الانفعالي السلوكي ، وأن يفهم نموذج ABC ويستطيع تحديد العلاقة بين المعتقدات والانفعالات والسلوك .
- أن يتوقف التلميذ عن الإندفاع في الإجابة على أسئلة المعلمين .
- أن يستطيع التلميذ استخدام فنية تحدى الأفكار للتخلص من فكرته اللاعقلانية المسببة لادفاعه.
- أن يتوقف الطالب عن إظهار سلوك مقاطعة الآخرين بطريقة نهائية .
- أن يستطيع التلميذ استخدام فنية الاترخاء العضلي ليتوقف عن سلوك مقاطعة الآخرين .
- أن يستطيع التلميذ أن يتخلص من فكرته اللاعقلانية التي تجعله يشعر أن نقد الآخرين إهانته له .
- أن يصبح التلميذ قادر على تقبل نقد الآخرين له بصدر رحب ، وتجاهل النقد السلبي غير البناء .
- أن يقوم التلميذ باستبدال أفكاره اللاعقلانية التي تشعره بأن النقد يقلل من قيمته وشأنه بأفكار عقلانية.
- أن يقتنع التلميذ بلاعقلانية فكرته التي تجعله يخاف من اتخاذ القرارات ويتخلي عنها .

- أن يتمكن التلميذ من الانتاع بخطأ فكرته اللاعقلانية التي تجعله يترك المهام والأنشطة بدون أن يتمها أو يكملها .

أهمية البرنامج :

تتمثل أهمية البرنامج في تحسين تنظيم الذات لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم مما يساعدهم على التحكم في سلوكهم ، وكف الاتجابات الاندفاعية وغير المناسبة ، ومنعها من الظهور في المواقف المختلفة ، مما يساعد على ضبط السلوك ومنع تداخل الاتجابات ومنع التداخل المعرفي والتحكم في المقاطعة .

الفنيات المستخدمة في البرنامج الإرشادي :

استخدمت الباحثة مجموعة من الفنيات التي تساعد على تحقيق أهداف البرنامج الإرشادي ومنها :

(التحليل المنطقي للأفكار اللاعقلانية ، إعادة البناء العقلائي ، دحض الأفكار اللاعقلانية ، لعب الدور ، لعب الدور العكسي ، إيجابيات وسلبيات الفكرة ، التفتيس الاعفالي ، وقف الفكرة ، النمذجة ، التعزيز ، فنية نموذج ABC ، التحيل العقلائي ، التعريض التخيلي ، الوعي بالمشاعر ، الإسترخاء ، التعليمات الذاتية ، مهاجمة المشاعر السلبية ، التخلص من الخجل الإجتماعي ، المناقشة والحوار ، الحث والتشجيع ، التغذية الراجعة ، تحدي الأفكار ، صرف الانتباه ، الواجب المنزلي) .

مدة البرنامج :

يتضمن البرنامج عدد (٥٠) جلسة تم تطبيق جلسات البرنامج الإرشادي خلال الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي ٢٠٢٣ - ٢٠٢٤ م بواقع اربع جلسات أسبوعياً

عينة البرنامج :

تكونت عينة البرنامج من (١٠) تلميذات من تلاميذ الصف الثاني الإعدادي من مدارس التعليم الإعدادي بمحافظة السويس .

جدول (٨)

مخطط توضيحي لجلسات البرنامج الإرشادي لتحسين تنظيم الذات للطلاب ذوي صعوبات التعلم

رقم الجلسة	عنوان الجلسة	أهداف الجلسة	الفنيات المستخدمة
١	تعارف وتمهيد	- أن يتعرف الطالب على الباحثة و باقي أعضاء المجموعة ، وأن يدرك مفهوم البرنامج الإرشادي وأهمية المشاركة فيه.	المناقشة والحوار - التعزيز - التغذية الراجعة .
٢ - ٣	استكمال التعارف وإقامة جو من الألفة والود	- أن يتمكن الطالب من الشعور بالألفة ، وأن يعرف القواعد التي يجب الإلمام بها خلال جلسات البرنامج الإرشادي .	المناقشة والحوار - التعزيز - الحث والتشجيع - التخلص من الخجل الاجتماعي - الواجب المنزلي .

٤ - ٥	الإرشاد العقلاني الإنفعالي السلوكي ونموذج ABC	- أن يعرف الطالب المقصود بالإرشاد العقلاني الإنفعالي السلوكي ونموذج ABC ، وأن يستطيع تحديد العلاقة بين المعتقدات والإنفعالات والسلوك .	التعزيز - المناقشة والحوار - نموذج ABC - التعريض التخيلي - النمذجة - الواجب المنزلي
٦ - ٨	الفكرة اللاعقلانية الأولى (يجب أن أكون أول من يجيب على أسئلة المعلمين حتى وإن كانت الإجابة خاطئة)	- أن يتوقف الطالب عن الاندفاع في الإجابة على أسئلة المعلمين . - أن يستطيع الطالب استخدام فنية تحدى الأفكار للتخلص من فكرته اللاعقلانية المسببة لاندفاعه	التعزيز - التحليل المنطقي للأفكار اللاعقلانية - نموذج ABC - دحض الأفكار اللاعقلانية - إعادة البناء العقلاني الواجب المنزلي
٩ - ١٠	تابع الفكرة اللاعقلانية الأولى (يجب أن أكون أول من يجيب على أسئلة المعلمين حتى وإن كانت الإجابة خاطئة) .	- أن يتعلم التلميذ استخدام فنية التعليمات الذاتية لوقف فكرته اللاعقلانية المسببة للاندفاع التي تسيطر عليه . - أن يتمكن التلميذ من استخدام فنية وقف الفكرة ليصرف انتباهه عن فكرته	التعزيز - المناقشة والحوار - تحدى الأفكار - الوعي بالمشاعر - التعليمات الذاتية - وقف الفكرة - إيجابيات وسلبيات الفكرة - الواجب المنزلي

	اللاعقلانية ويمنع سلوكه المندفع .		
١١ - ١٣	الفكرة اللاعقلانية الثانية (أحب مقاطعة الآخرين لأكون أنا موضع الإهتمام) .	- أن يدرك التلميذ خطأ فكرته اللاعقلانية التي تدور حولها الجلسة ولا عقلانيها . - أن يتوقف الطالب عن إظهار سلوك مقاطعة الآخرين بطريقة نهائية .	التعزيز - المناقشة والحوار - التحليل المنطقي للأفكار اللاعقلانية - دحض الأفكار اللاعقلانية - إعادة البناء العقلاني - التعليمات الذاتية - الواجب المنزلي
١٤ - ١٥	تابع الفكرة اللاعقلانية الثانية (أحب مقاطعة الآخرين لأكون أنا موضع الإهتمام)	أن يستطيع التلميذ استخدام فنية الإسترخاء العضلي ليتوقف عن سلوك مقاطعة الآخرين . - أن يستطيع التلميذ تعلم بعض الأمور التي تساعده على التوقف عن سلوك مقاطعة الآخرين والتخلص من فكرته اللاعقلانية المسببة لذلك باستخدام فنية التعليم والتوجيه .	التعزيز - المناقشة والحوار - تحدي الأفكار - وقف الفكرة - التعليمات الذاتية - التدريب على الإسترخاء - التعريض التخيلي - الواجب المنزلي

١٦ -	الفكرة اللاعقلانية الثالثة (لا أتحمل نقد الآخرين ، نقد الآخرين لي يقلل من شأنني) .	- أن يستطيع التلميذ أن يتخلص من فكرته اللاعقلانية التي تجعله يشعر أن نقد الآخرون إهانته له . - أن يصبح التلميذ قادر على تقبل نقد الآخرين له بصدر رحب .	التعزيز - المناقشة والحوار - التحليل المنطقي للأفكار اللاعقلانية - فنية نموذج ABC - دحض الأفكار اللاعقلانية - إعادة البناء العقلاني - الواجب المنزلي .
١٩ - ٢٠	تابع الفكرة اللاعقلانية الثالثة (لا أتحمل نقد الآخرين ، نقد الآخرين لي يقلل من شأنني) .	- أن يستطيع التلميذ أن يتعلم بعض الطرق الفعالة التي تساعد على تقبل نقد الآخرين له ، والتخلص من فكرته اللاعقلانية المتعلقة بالنقد . - أن يقوم الطالب بإستبدال حديث الذات السلبي الذي يشعره بأن النقد يقلل من قيمه وشأنه بحديث ذات إيجابي فعال .	التعزيز - المناقشة والحوار - تحدي الافكار - النمذجة - التغذية الراجعة - التخيل العقلاني - وقف الفكرة - صرف الانتباه - الواجب المنزلي .

٢١ -	الفكرة اللاعقلانية الرابعة (أخاف من اتخاذ القرارات لأنها ستكون خاطئة) .	٢٣	٢١ -	٢٣
٢٤ -	تابع الفكرة اللاعقلانية الرابعة (أخاف من اتخاذ القرارات لأنها ستكون خاطئة) .	٢٥	٢٤ -	٢٥
	الفكرة اللاعقلانية الخامسة (لا أستطيع إتمام الأنشطة والأعمال			

٢٦ - ٢٨	للهيئة العلمية لأفنى سافشل فيها).	يترك المهام والأنشطة بدون أن يتمها أو يكملها - أن يدرك الطالب أهمية المثابرة في أدائه للأنشطة والمهام ويتمكن من إنجازها حتى النهاية.	ABC - دحض الأفكار اللاعقلانية - إعادة البناء العقلاني - وقف الفكرة - صرف الإنتباه - النمذجة - الواجب المنزلي .
٢٩ - ٣٠	تابع الفكرة اللاعقلانية الخامسة) لا أستطيع إتمام الأنشطة والأعمال للهيئة لأفنى سافشل فيها).	- أن يتحدى الطالب فكرته اللاعقلانية التي تشعره بالعجز عن إتمام الأعمال والأنشطة التي يقوم بها . - أن يتحلى الطالب بقوة الإرادة لإنجاز أي عمل يقوم به حتى النهاية .	التعزيز - المناقشة والحوار - تحدي الأفكار - التعليمات الذاتية - التخيل العقلاني - الواجب المنزلي .
٣١ - ٣٣	الفكرة اللاعقلانية السادسة (أحب الهروب من المشكلات فأنا لا أستطيع مواجهتها) .	- أن يقتنع التلميذ بخطأ فكرته اللاعقلانية التي تجعله يهرب من المشكلات المختلفة . - أن يدرك التلميذ أن مواجهة المشكلات أفضل بكثير من الهروب منها ، ويتعرف الآثار السلبية	التعزيز - المناقشة والحوار - التحليل المنطقي للأفكار اللاعقلانية - فنية نموذج ABC - دحض الأفكار اللاعقلانية - الحث والتشجيع - إعادة البناء العقلاني - النمذجة -

		المتربة على عدم مواجهة المشكلات .	التخيل العقلاني - التغذية الراجعة - الواجب المنزلي .
٣٤ - ٣٥	تابع الفكرة اللاعقلانية السادسة (أحب الهروب من المشكلات فأنا لا أستطيع مواجهتها) .	- أن يستخدم التلميذ فنية وقف الفكرة للتخلص من فكرته اللاعقلانية التي تدفعه إلى الهروب من المشكلات . - أن يستطيع التلميذ تعلم بعض الخطوات التي يستطيع من خلالها التوصل إلى حل سليم لمشكلاته	التعزيز - المناقشة والحوار - وقف الفكرة - صرف الانتباه - التخيل العقلاني - الواجب المنزلي .
٣٦ - ٣٨	الفكرة اللاعقلانية السابعة) أنا ضعيف بمفردى وأحتاج إلى مساعدة من حولي في مهامي وأموري) .	- أن يدرك التلميذ خطأ فكرته اللاعقلانية التي تجعله يشعر بالضعف وأنه بحاجة إلى مساعدة الآخرين . - أن يحدد التلميذ الآثار السلبية للاعتماد على الآخرين والتبعية لهم ، ويدرك أهمية الاستقلالية والاعتماد على النفس .	التعزيز - المناقشة والحوار - التحليل المنطقي للأفكار اللاعقلانية - فنية نموذج ABC - التنفيس الانفعالي - دحض الأفكار اللاعقلانية - الوعي بالمشاعر - الواجب المنزلي .

٣٩ -	تابع الفكرة اللاعقلانية السابعة	- أن يتعرف الطالب خصائص وسمات الشخصية المستقلة التي لا تعتمد على الآخرين . - أن يستفيد التلميذ من بعض النماذج التي تقدمها الباحثة والتي توضح العواقب السلبية لفقدان السلبية والإعتماد على الآخرين .	التعزيز - المناقشة والحوار - التعليمات الذاتية - مهاجمة المشاعر السلبية - النمذجة - التعريض التخيلي - الواجب المنزلي .
٤٠ -	(أنا ضعيف بمفردي وأحتاج إلى مساعدة من حولي في مهامى وأمورى) .	- أن يتخلى التلميذ عن فكرته اللاعقلانية التي تجعله غير قادر على السيطرة على نفسه أو إدارة انفعالاته . - أن يدرك الطالب أهمية الاتزان الإنفعالى ، وأن يستطيع التمييز بين الأنواع المختلفة للإنفعالات .	التعزيز - المناقشة والحوار - التحليل المنطقي للأفكار اللاعقلانية - نموذج ABC - الوعي بالمشاعر - دحض الأفكار اللاعقلانية - إعادة البناء العقلاني - الواجب المنزلي .
٤١ -	الفكرة اللاعقلانية الثامنة (لأ أستطيع السيطرة على انفعالاتي ، وأغضب بدون سبب)		
٤٣ -			

٤٤ -	تابع الفكرة اللاعقلانية الثامنة	- أن يتمكن التلميذ من تقييم مشاعره وانفعالاته التي يشعر بها في المواقف المختلفة .	التعزيز - المناقشة والحوار - تحدي الأفكار - لعب الدور - لعب الدور العكسي - النمذجة - التنفيس - الإنفعالي الواجب المنزلي .
٤٥	(لا أستطيع السيطرة على انفعالاتي ، وأغضب بدون سبب)	- أن يذكر التلميذ بعض العوائق التي تمنعه من السيطرة على انفعالاته وإبداء انفعالات غير مناسبة .	
٤٦ -	التدريب على الإسترخاء	- أن يتمكن التلميذ من إتقان مهارة الاسترخاء وأن يستخدم مهارة الاسترخاء لكف السلوك الاندفاعي .	التدريب على الاسترخاء - المناقشة والحوار - التخيل العقلاني - التعزيز - التغذية الراجعة - الواجب المنزلي .
٤٧			
٤٨ -	مراجعة شاملة على جلسات البرنامج الإرشادي	- أن يستطيع التلميذ أن يقف على مدى التغير والتحسن الذي وصل إليه .	التعزيز - الحث والتشجيع - التحليل المنطقي للأفكار اللاعقلانية - دحض الأفكار اللاعقلانية - التخيل العقلاني - النمذجة - التغذية الراجعة .
٤٩			

٥٠	الجلسة الختامية	- معرفة انطباعات أفراد المجموعة حول البرنامج وجلساته ، وتشكرهم على الالتزام بحضور جلسات البرنامج ، وإجراء القياس البعدي للمقاييس	المناقشة والحوار - التغذية الراجعة - التعزيز .
----	-----------------	---	---

نتائج البحث وتفسيرها :

أولاً : اختبار صحة الفرض الأول :

١ - الفرض الأول : ينص الفرض علي أنه : " توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة (من تلاميذ الصف الثاني الإعدادي ذوي صعوبات التعلم) في القياس البعدي لتنظيم الذات (الأبعاد والمقياس ككل) لصالح المجموعة التجريبية ، واختبار هذا الفرض استخدمت الباحثة معادلة " مان ويتني " ، وويلكوكسون ، وتم حساب حجم ومستوي التأثير بمعامل الارتباط الثنائي للرتب ، وكانت النتائج كما يلي :

جدول (٩)

الفروق بين متوسطات رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس

البعدي لتنظيم الذات (الأبعاد والدرجة الكلية) (ن = ١ = ٢ = ٥)

تنظيم الذات	المجموع ة	متوسط الرتب	مجموع الرتب	U	W	Z	الدلالة	حجم التأثير	مستوي التأثير
								ر	

كبير جداً	١	٠,٠١	٢,٧١	١	صفر	٤٠	٨	التجريبية	(١) التخطيط ووضع الأهداف
كبير جداً	١	٠,٠١	٢,٦٦	١	صفر	٤٠	٨	التجريبية	(٢) مراقبة الذات
كبير جداً	١	٠,٠١	٢,٦٦	١	صفر	٤٠	٨	التجريبية	(٣) تقييم الذات
كبير جداً	١	٠,٠١	٢,٦٥	١	صفر	٤٠	٨	التجريبية	(٤) التنظيم الانفعالي
كبير جداً	١	٠,٠١	٢,٦١	١	صفر	٤٠	٨	التجريبية	تنظيم الذات (ككل)

يتضح من جدول (٩) أن جميع الفروق بين متوسطات رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لتنظيم الذات (جميع الأبعاد والمقياس ككل) دالة احصائياً (عند مستوى (٠,٠١)) لصالح المجموعة التجريبية ، ومستوى التأثير كبير جداً لجميع الفروق ، وهذا يعني أن البرنامج المستخدم قد ساهم في تحسين درجات تنظيم الذات في القياس البعدي لدى المجموعة التجريبية (التي تعرض أفرادها للبرنامج الإرشادي) مقارنة بالمجموعة الضابطة (التي لم يتعرض أفرادها للبرنامج الإرشادي) ، وبذلك يتحقق هذا الفرض .

مناقشة نتائج الفرض الأول وتفسيرها :

أسفرت النتائج عن تحقق الفرض الأول فيما يتعلق بوجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة (من تلاميذ الصف الثاني الإعدادي ذوو صعوبات التعلم) في القياس البعدي لتنظيم الذات

(الأبعاد والمقياس ككل) لصالح المجموعة التجريبية ، وتتفق نتيجة هذا الفرض مع نتائج دراسة كل من : جهاد محمد (٢٠٠٦) ، محمد حماد (٢٠١٢) ، رحاب المفحم (٢٠١٩) وناريمان عطية (٢٠٢٣) ، حيث توصلت نتائج هذه الدراسات إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لصالح المجموعة التجريبية .

كما اتفقت نتيجة هذا الفرض في البحث الحالي مع نتائج دراسة كل من : قطب خليل (٢٠٢٣) والتي هدفت إلى التحقق من فعالية برنامج إرشادي لتحسين تنظيم الذات لدى المراهقين ضعاف السمع ، دراسة أمنية عبد العال (٢٠٢٠) والتي هدفت إلى التحقق من فعالية برنامج لتحسين تنظيم الذات لدى عينة من الأطفال الصم زارعي القوقعة ؛ حيث اتفقت الدراسة الحالية مع هاتين الدراستين في نتائج الدراسة المتعلقة بالفرض الحالي.

وتفسر الباحثة تقدم المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة في تنظيم الذات إلى تعرض أفراد المجموعة التجريبية إلى جلسات البرنامج الإرشادي العقلاني الانفعالي السلوكي ببنياته وأنشطته المختلفة والتي لم تتعرض لها المجموعة الضابطة ، ويهدف أسلوب الإرشاد العقلاني الانفعالي السلوكي إلى تعلم مهارات مختلفة تكسب طلاب المجموعة التجريبية طرق ووسائل للتعرف على أفكارهم ، وتحديد المتناقض منها ، ومن ثم دحض المعتقدات اللاعقلانية التي سبق التعرف عليها ، وتجعلهم يتعلمون كيف يستبدلون أفكارهم غير المنطقية بأفكار وسلوكيات أخرى أكثر فعالية وعقلانية ، وبذلك تتحسن ردود أفعالهم تجاه المواقف الحياتية المختلفة ، حيث تضمن البرنامج مجموعة من الفنيات العقلانية والانفعالية والسلوكية والتي كان لها أثر فعال في تحسين تنظيم الذات لدى طلاب المجموعة التجريبية مثل فنية التحليل المنطقي للأفكار اللاعقلانية ، ودحض الأفكار اللاعقلانية بإثبات خطأ تلك الأفكار ، وإعادة البناء

العقلاني الذي ساعد أعضاء المجموعة التجريبية على التخلص من أفكارهم اللاعقلانية واستبدالها بأفكار عقلانية بديلة ، وفنية لعب الدور ولعب الدور العكسي ، وفنية وقف الفكرة التي ساعدتهم على التوقف عن التفكير في أفكارهم اللاعقلانية المسببة لانخفاض مستوى تنظيم الذات لديهم ، وفنية التنفيس الالفعالي التي ساعدتهم على البوح بمشاعرهم وأحاسيسهم ، وفنية النمذجة والتخيل العقلاني ، والتدريب على الاسترخاء العضلي ، وجميع هذه الفنيات التي تضمنها البرنامج الإرشادي ساعدت علي تحسين تنظيم الذات لدى أعضاء المجموعة التجريبية مقارنة بالمجموعة الضابطة ، حيث إن الإرشاد العقلاني الانفعالي السلوكي ساعدهم على التخلص من أفكارهم اللاعقلانية المسببة لانخفاض مستوى تنظيم الذات لديهم ، وساعدهم على ضبط استجاباتهم المندفعة ، والتخلص من السلوكيات غير المناسبة للمواقف وضبطها ، مما كان له أثراً كبيراً في تحسين تنظيم الذات لديهم .

وانعكس التحسن في مستوى تنظيم الذات لدى أفراد المجموعة التجريبية مقارنة بالمجموعة الضابطة في مراقبة الذات لديهم ، حيث أصبح أفراد المجموعة التجريبية أكثر قدرة علي مراقبة ذاتهم والوعي بسلوكهم أو أخطائهم ، ومحاولة تصحيح هذه الأخطاء وصولاً إلى التحكم الذاتي في السلوك الشخصي أو الأداء المهاري في المواقف والأماكن المختلفة ، وكذلك أصبحوا أكثر قدرة على ترتيب مقدمات السلوك من أجل زيادة أو خفض احتمالية حدوث السلوك المطلوب تعديله و ضبطه ، أي تقييم المستوى الحالي للسلوك المراد تعديله في ضوء المعيار المثالي والمستهدف ، وتوجيه سلوكهم الشخصي بصورة لفظية ، وتقديمهم بعض التوجيهات لأنفسهم بغرض ضبط سلوكهم ، وتقليل الاعتماد على توجيهات الآخرين ، فضلاً عن أنهم أصبحوا يمتلكون المهارة في مراقبة ذاتهم وتقييم أدائهم بشكل مستمر ، وأصبح لديهم توجيه ذاتي يتمثل في عمل

التغذية الراجعة لأنفسهم أثناء الأداء ومعتقدات إيجابية بأنهم قادرون على إنجاز المهام المختلفة ، مما ينمي من شعورهم بالإيجابية.

٢ - اختبار صحة الفرض الثاني :

الفرض الثاني : ينص الفرض علي أنه : " توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات المجموعة التجريبية (من تلاميذ الصف الثاني الإعدادي ذوي صعوبات التعلم) في القياسين القبلي والبعدي لتنظيم الذات (الأبعاد والمقياس ككل) لصالح القياس البعدي ، ولاختبار هذا الفرض استخدمت الباحثة معادلة "ويلكوكسون " ، وتم حساب حجم ومستوي التأثير بمعادلة "معامل الارتباط الثنائي لرتب الأزواج المرتبطة " ، وكانت النتائج كما يلي :

جدول (١٠)

(الفروق بين متوسطات رتب درجات المجموعة التجريبية في تنظيم الذات في

القياسين القبلي والبعدي) لتنظيم الذات (الأبعاد والمقياس ككل)

تنظيم الذات	نوع الرتب	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	W	"Z"	الدلالة	حجم التأثير	مستوي التأثير
(١) التخطيط ووضع الأهداف	سالبة موجبة محايدة	صفر ٥ صفر	صفر ٣ صفر	صفر ١٥ صفر	صفر	٢,٠٢ ٣	٠,٠ ٥	١	كبير جداً
(٢) مراقبة الذات	سالبة موجبة محايدة	صفر ٥ صفر	صفر ٣ صفر	صفر ١٥ صفر	صفر	٢,٠٧ ٠	٠,٠ ٥	١	كبير جداً

كبير جداً	١	٠,٠٥	٢,٠٤	صفر	صفر	صفر	صفر	سالبة موجبة محايدة	(٣) تقييم الذات
كبير جداً	١	٠,٠٥	٢,٠٣	صفر	صفر	صفر	صفر	سالبة موجبة محايدة	(٤) التنظيم الانفعالي
كبير جداً	١	٠,٠٥	٢,٠٢	صفر	صفر	صفر	صفر	سالبة موجبة محايدة	تنظيم الذات (ككل)

يتضح من جدول (١٠) أن جميع الفروق بين متوسطات رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لتنظيم الذات (جميع الأبعاد والمقياس ككل) دالة إحصائياً (عند مستوى ٠,٠٥) لصالح القياس البعدي ، ومستوي التأثير كبير جداً لجميع الفروق ، وهذا يدل على أن البرنامج المستخدم قد ساهم في تحسن درجات ورتب درجات تنظيم الذات لدى المجموعة التجريبية في القياس البعدي مقارنة بالقياس القبلي ، وبذلك يتحقق هذا الفرض .

مناقشة نتائج الفرض الثاني وتفسيرها :

أسفر تحليل النتائج عن تحقق الفرض الثاني بوجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات تلاميذ المجموعة التجريبية (من تلاميذ الصف الثاني الإعدادي ذوو صعوبات التعلم) في القياسين القبلي والبعدي على مقياس تنظيم الذات (الأبعاد والمقياس ككل) لصالح القياس البعدي مما يدل على نجاح البرنامج الإرشادي في تحسين تنظيم الذات لدى أفراد المجموعة التجريبية ، وتتفق نتيجة هذا الفرض مع

نتائج دراسة كل من : مصطفى القمش (٢٠٠٨) ، محمد عبد الرحمن (٢٠١٧) ، مريم نوري (٢٠٢١) ، (Dusmez & Barut 2016) ، (Dryden 2013) ، والتي توصلت نتائجها إلى وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي على مقياس تنظيم الذات لصالح القياس البعدي مما يشير إلى فعالية البرنامج المستخدم في تحسين تنظيم الذات.

كما تتفق نتيجة هذا الفرض في الدراسة الحالية مع نتائج دراسة كل من : عبد الحميد على (٢٠٢٠) ، مديحة محمود (٢٠٢١) ، مي خليفة (٢٠٢٣) .

وتفسر الباحثة نتيجة الفرض الحالي في ضوء الاطارالنظري والدراسات السابقة أن نجاح البرنامج الإرشادي الحالي في تحسين مستوى تنظيم الذات لدى أفراد المجموعة التجريبية يرجع إلى استخدام فنيات هامة خلال جلسات البرنامج الإرشادي والتي كان لها أثر إيجابي في تحسين تنظيم الذات لدى أفراد المجموعة التجريبية ، وأهم تلك الفنيات : فنية نموذج ABC التي ساعدت أفراد المجموعة التجريبية على معرفة العلاقة الوثيقة بين التفكير والانفعال والسلوك ، وأن الذي يحدد إنفعالاتنا هو الطريقة التي نفكر بها تجاه ما نواجه من أحداث وليست الأحداث ذاتها ، وفنية إعادة البناء العقلاني عن طريق الوقوف على أفكارهم اللاعقلانية المسببة لتدني تنظيم الذات لديهم ، وتغيير طريقة تفكيرهم واستبدال الأفكار اللاعقلانية لديهم بأفكار عقلانية بديلة مما ساعدهم على كف استجاباتهم المندفعة والتحكم في سلوكهم ومما أدى إلى ارتفاع أداء أفراد المجموعة التجريبية في القياس البعدي لتنظيم الذات وكذلك انتظام التلاميذ على حضور جلسات البرنامج الإرشادي ، بالإضافة إلى إعداد البيئة الجيدة للبرنامج ، وبذلك بما يحتويه من فنيات وأدوات وأنشطة متنوعة ، وقد ساهمت فنياتي المناقشة والحوار في تقديم قدر كاف من المعلومات عن تنظيم الذات ، والأفكار اللاعقلانية وآثارها السلبية على تنظيم الذات والسلوك ، وتعزيز الثقة بالنفس للمشاركة بفعالية في

أنشطة وجلسات البرنامج الإرشادي ، بينما كان لغنية الواجبات المنزلية أهمية كبيرة في التدريب والممارسة العملية ، ومراقبة الأفكار اللاعقلانية وتقنيدها ، وإحلال المعتقدات الإيجابية محلها ، مما ساعدهم على التفكير بطريقة منطقية ومنع الاستجابات المندفعة والتحكم في سلوكهم ، حيث إن تحسن تنظيم الذات لدى أفراد المجموعة التجريبية ساعدهم على تقييم الأخطاء التي يعانون منها وتعزيز نقاط القوة لديهم ، كما ساعد تنظيم الذات على تنمية قدرتهم على استخدام مهارات التفكير البناء والناقد ، وقد يترتب عليه كثير من الأمور كبناء الشخصية وتطويرها ، أو الشعور بالرضا ، كما عمل على خفض المشكلات السلوكية وتحقيق الكفاءة الاجتماعية لديهم ، كما يرجع نجاح البرنامج إلى اهتمام جلسات البرنامج الإرشادي بتنمية بعض المهارات لدى أفراد المجموعة التجريبية مثل التعزيز الذاتي ، والقدرة على ضبط المثيرات في البيئة الخارجية ، من أجل تنمية قدرتهم على تنظيم الذات من خلال العديد من الفنيات مثل : النمذجة والاسترخاء ، والتدريب على حل المشكلات ، كما اهتمت جلسات البرنامج بتدريب الطلاب المشاركين على حوارالذات الإيجابي ، وتجنب الأفكار السلبية المحبطة ، وتنمية الثقة في النفس من خلال العديد من الفنيات مثل : تحدي الأفكار وصرف الانتباه ، والتعليمات الذاتية ، والحث والتشجيع ، مما كان له أثر كبير في تحسين تنظيم الذات لدى أفراد المجموعة التجريبية

٣ - اختبار صحة الفرض الثالث :

الفرض الثالث : ينص الفرض علي أنه : " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات المجموعة التجريبية (من تلاميذ الصف الثاني الإعدادي ذوي صعوبات التعلم) في القياسين البعدي والتتبعي لتنظيم الذات (الأبعاد والمقياس ككل) ، ولاختبار هذا الفرض استخدمت الباحثة معادلة "ويلكوكسون" وقيمة "Z" لمجموعتين مرتبطتين من البيانات ، وكانت النتائج كما يلي :

جدول (١١)

الفروق بين متوسطات رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي لتنظيم الذات (الأبعاد والدرجة الكلية)

تنظيم الذات	نوع الرتب	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	"Z"	الدلالة
(١) التخطيط ووضع الأهداف	سالبة	٢	١,٥٠	٣	١,٤١٤	٠,١٥٧ غير دالة
	موجبة	صفر	صفر	صفر		
	محايدة	٣				
(٢) مراقبة الذات	سالبة	٢	٢,٥٠	٥	صفر	١ غير دالة
	موجبة	٢	٢,٥٠	٥		
	محايدة	١				
(٣) تقييم الذات	سالبة	١	٢	٢	٠,٥٧٧	٠,٥٦٤ غير دالة
	موجبة	٢	٢	٤		
	محايدة	٢				
(٤) التنظيم الانفعالي	سالبة	صفر	صفر	صفر	١,٣٤٢	٠,١٨٠ غير دالة
	موجبة	٢	١,٥٠	٣		
	محايدة	٣				
تنظيم الذات (ككل)	سالبة	١	١,٥٠	١,٥٠	٠,٨١٦	٠,٤١٤ غير دالة
	موجبة	٢	٢,٢٥	٤,٥٠		
	محايدة	٢				

يتضح من جدول (١١) أن جميع الفروق بين متوسطات رتب درجات المجموعة التجريبية في القياس البعدي والتتبعي لتنظيم الذات (الأبعاد والدرجة الكلية) غير دالة إحصائياً ، وهذا يعني أن درجات القياس التتبعي لم تختلف عن درجات القياس البعدي ، ويدل ذلك على استمرار الأثر الإيجابي للبرنامج المستخدم في تحسين تنظيم الذات بعد انتهاء البرنامج ، وبذلك يتحقق هذا الفرض .

مناقشة نتائج الفرض الثالث وتفسيرها :

أسفر تحليل النتائج عن تحقق الفرض الثالث بعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات طلاب المجموعة التجريبية (من طلاب الصف الثاني الإعدادي ذوو صعوبات التعلم) في القياسين البعدي والتتبعي على مقياس تنظيم الذات (الأبعاد والمقياس ككل) ، مما يدل على استمرار فعالية البرنامج الإرشادي في تحسين تنظيم الذات لدى أفراد المجموعة التجريبية ، وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة كل من : ولاء محمد (٢٠١٣) ، خالد محمود (٢٠١٧) ، أحمد ضيف (٢٠١٨) ، ودراسة هبه محمود (٢٠٢٠) والتي أشارت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات طلاب المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي مما يدل على استمرار فعالية البرنامج ، وامتداد أثره بعد مرور فترة زمنية من تطبيقه ، كما تتفق الدراسة الحالية مع هذه الدراسات في طبيعة المنهج المستخدم (المنهج التجريبي) ذوي المجموعتين التجريبية والضابطة

وتفسر الباحثة استمرار فعالية البرنامج الإرشادي وامتداد أثره بعد الانتهاء من تطبيقه باستخدامها فنية المدح والتشجيع باستمرار مع التلاميذ ، فالمدح والتشجيع الصادقان من الباحثة للطلاب ساعد الطلاب على الشعور بقيمة ذاتهم ، ودفعهم لمواصلة مجهوداتهم في جلسات البرنامج وأنشطته ، وقيام الباحثة بالتأكيد على الطلاب على مدار الجلسات على ضرورة ممارسة الفنيات التي تم تعليمها لهم في حياتهم

اليومية وبشكل مستمر ، وقد لاحظت الباحثة على مدار الجلسات أن فكر الطلاب أعضاء المجموعة الإرشادية قد أصبح أكثر تنظيماً ، وأن انفعالاتهم قد أصبحت أكثر اتزاناً ، وقد صرح الطلاب المشاركون بما وجدوه من أثر طيب في أنفسهم ، وزيادة شعورهم بالثقة في قدراتهم عند ممارسة الحوار الذاتي الإيجابي ، وتجنب الأفكار المحبطة ، واستبدالها بأفكار عقلانية ، وترى الباحثة أن ممارسة هذه الفنيات طوال فترة تطبيق جلسات البرنامج وتدعيمها بالواجبات المنزلية التي ثبتت آثارها كان له أثراً واضحاً على بقاء أثر البرنامج بعد الإنتهاء من تطبيقه .

كما تفسر الباحثة نتيجة الفرض الحالي في ضوء الإطار النظري والدراسات السابقة بأن تحسن تنظيم الذات لدى أفراد المجموعة التجريبية ذوي صعوبات التعلم ساعدهم على مراقبة انفعالاتهم والحفاظ على تحكمهم في استجاباتهم الإنفعالية ، مما كان له أثراً كبيراً على التقليل من حدوث السلوك الإندفاعي والثورة الإنفعالية لديهم ، واكتساب السلوكيات المناسبة في البيئة المدرسية مثل الحفاظ على الانتباه والمتابعة في المهام ، وإقامة علاقات ايجابية مع الأقران والمدرسين ، كما أن تنظيم الذات ساعد أعضاء المجموعة التجريبية ذوي صعوبات التعلم على مراقبة الذات في التوجه نحو الهدف ، وملاحظة مدى التقدم الذي تم تحقيقه ، فأصبحوا أكثر قدرة على مراقبة أدائهم الذاتي ، والنظر للمشكلات والمهام التعليمية باعتبارها تحديات ينبغي التغلب عليها ، كما ساعدهم على زيادة مستوى الدافعية لديهم بدرجة كبيرة مما ساعد على استمرار أثر البرنامج التدريبي بعد الإنتهاء من تطبيقه . حيث توضح العديد من الدراسات السابقة أن الطلبة المنظمين ذاتياً لديهم قدرة على وضع الأهداف المناسبة والمرتبطة بعملية التعلم ويكون لديهم استعداد على استخدام الإستراتيجيات الفعالة ، كما أن الطلبة الذين لديهم القدرة على تنظيم الذات يستطيعون انجاز المهام الأكاديمية المطلوبة بنجاح وثقة واجتهاد ، عكس الطلبة ذوي صعوبات التعلم الذين لا يبحثون

عن المعارف والعلوم إلا عندما يطلب منهم ذلك ، كما أن هناك محددات تقف في وجه الطالب مثل : الإحباط الناتج عن الفشل والعجز نتيجة الكسل ، وعدم استخدام استراتيجيات لتغيير النفس ، لذلك فإن تنظيم الذات له أهمية كبيرة للطلاب ذوي صعوبات التعلم لمساعدتهم على تحقيق النجاح في عملية التعلم ومواجهة الفشل والإحباط والتغلب عليه وزيادة الدافعية الدراسية لديهم، وأيضاً له أهمية كبيرة في تحقيق النجاح في الحياة وتحقيق الأهداف .

ومما سبق يتضح أن البرنامج كان له فعالية وتأثير ، وحقق الغرض الذي وضع من أجله وهو تحسين تنظيم الذات لدى طلاب الصف الثاني الإعدادي ذوي صعوبات تعلم العلوم ويتفق ذلك مع نتائج دراسة كلاً من : (Blair & Diamond 2008) ، (،) جهاد التركي (٢٠٠٦) ، مصطفى القمش (٢٠٠٨) ، ولاء محمد (٢٠١٣) ، محمد عبد الرحمن (٢٠١٧) ، خالد محمود (٢٠١٧) ، محمد حماد (٢٠١٨) ، أحمد ضيف (٢٠١٨) ، عبد الحميد علي (٢٠٢٠) ، مديحة محمود (٢٠٢١) ، مريم نوري (٢٠٢١) ، علا علي (٢٠٢٢) ، ناريمان عطية (٢٠٢٣) .

ثالثاً: الاستنتاجات:

انتهت الدراسة الحالية إلى استنتاج أساسي مؤداه أن البرامج الإرشادية بإستخدام نظرية الإرشاد العقلاني الإنفعالي السلوكي ، وما تضمنته من فنيات متعددة عقلانية وانفعالية وسلوكية لها أهمية كبيرة في تحسين تنظيم الذات لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم من خلال مساعدتهم على تحديد أفكارهم اللاعقلانية الخاطئة ودحضها والتخلص منها واستبدالها بأفكار عقلانية بديلة مما يساعدهم على التفكير بطريقة ايجابية ، وتدريبهم على تحديد أهدافهم ، وتوجيه انتباههم ، والتحكم في انفعالاتهم من أجل

تحقيق أهدافهم على نحو يكونون فيه مراقبين لأنفسهم مقيمين لها ، ومتفاعلين بإيجابية مع مثيرات البيئة الخارجية ، ومتجاهلين للأفكار السلبية المحبطة ، وقادرين على استبدالها بأفكار إيجابية وأحاديث ذات إيجابية ، من أجل إنجاز المهام وتحقيق الأهداف التي وضعوها لأنفسهم ، والتحكم في استجاباتهم المندفعة ، ومنعها من الظهور في الوقت المناسب وضبطها ، ولهذا كان المنحني الإرشادي العقلاني الإنفعالي السلوكي هو الأكثر ارتباطاً بالهدف الذي تنتمي إليه الدراسة الحالية وهو تحسين تنظيم الذات لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم ، وبالتالي يمكن استخدامه في تعديل السلوك بصفة عامة من خلال إعداد برامج إرشادية مماثلة تختص بتناول جوانب أخرى من جوانب القصور التي يتعرض لها طلاب المرحلة الإعدادية ذوي صعوبات التعلم مما يسهم في علاجها والحد من الآثار السلبية التي تنتج عنها .

رابعاً : توصيات الدراسة

تم صياغة بعض التوصيات التي تم التوصل إليها من خلال الدراسة ، والتي من شأنها مساعدة ورعاية الطلاب ذوي صعوبات التعلم ، وذلك قي ضوء ما توصلت إليه الدراسة الحالية من نتائج وهي :

- تقديم خدمات الإرشاد النفسي لطلاب المرحلة الإعدادية ذوي صعوبات التعلم خاصة مع شدة احتياجهم لهذه الخدمات في هذه المرحلة النمائية الحرجة .
- تدريب تلاميذ المرحلة الإعدادية بالمدارس المختلفة على توجيه الانتباه وإدارة الانفعالات من أجل شخصية أكثر نماءً وتطوراً .
- تدريب طلاب المرحلة الإعدادية ذوي صعوبات التعلم على استراتيجيات مراقبة الذات وتقييمها وتعزيزها من أجل تحسين مستوى تنظيم الذات وتعديل السلوك .

- استخدام البرامج الإرشادية القائمة على نظرية الإرشاد العقلاني الانفعالي السلوكي مع طلاب المرحلة الإعدادية ذوي صعوبات التعلم لتعديل السلوك بصفة عامة .

الدراسات والبحوث المقترحة

- فعالية برنامج إرشادي عقلاني انفعالي سلوكي لتنمية فعالية الذات لدى الطلاب المرحلة الإعدادية ذوي صعوبات التعلم .
- فعالية برنامج إرشادي لتعديل الأفكار اللاعقلانية في خفض السلوك الفوضوي لدى طالب المرحلة الإعدادية ذوي صعوبات التعلم .
- فعالية الإرشاد العقلاني الإنفعالي السلوكي لخفض مشكلات التنظيم الإنفعالي لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم وأثره على تنظيم الذات .
- أثر التدريب على استراتيجيات التنظيم الذاتي في تحسين جودة الحياة لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم .
- فعالية برنامج إرشادي لتنمية تقدير الذات وأثره على الوجود الأمثل لدى طلاب المرحلة الإعدادية ذوي صعوبات التعلم .
- فعالية برنامج إرشادي عقلاني انفعالي سلوكي لخفض الضغوط النفسية وتنمية مفهوم الذات لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم .

المراجع :

أولاً : المراجع العربية :

إبراهيم بن سعد أبونيان (٢٠١٥) . صعوبات التعلم طرق التدريس والاستراتيجيات المعرفية . السعودية : الناشر الدولي للنشر والتوزيع .

أحمد عبد الهادي ضيف (٢٠١٨) . فاعلية برنامج تدريبي قائم على استراتيجيات ما وراء الإنفعال في تنظيم الذات الأكاديمي لدى طلاب الدبلوم التربوي بجامعة الطائف . مجلة كلية التربية ، جامعة أسيوط ، ٣٤ (١٢) ، ١ - ٤٠ .

أحمد مختار عبد الحميد (٢٠٠٨) . معجم اللغة العربية المعاصرة ، القاهرة : عالم الكتب .

أمنية أحمد عبد العال (٢٠٢٠) . فعالية برنامج لتحسين تنظيم الذات لدى عينة من الأطفال الصم زارعي القوقعة . مجلة دراسات الطفولة ، كلية الدراسات العليا للطفولة ، جامعة عين شمس ، ٣(٨٩) ، ١٣ - ١٩ .

تامر فرح سهيل (٢٠١٢) . صعوبات التعلم بين النظرية والتطبيق . فلسطين : جامعة القدس المفتوحة.

جلال كايد ضمرة (٢٠٠٨) . الإتجاهات النظرية في الإرشاد . عمان : دار صفا للنشر .

جمال الخطيب محمد (٢٠٢٠) . صعوبات التعلم الخصائص والتشخيص والاستراتيجيات التدريس . عمان : دار الشروق للنشر والتوزيع .

جهد عبد ربه محمد (٢٠٠٦) . فعالية برنامج تعليمي في تحسين مهارات تنظيم الذات لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم . مجلة القراءة والمعرفة ، كلية التربية ، جامعة عين شمس ، ٩ (٦٧) ، ١٨ - ٣٤ .

خالد أحمد محمود (٢٠١٧) . فاعلية برنامج معرفي سلوكي في تحسين مهارات تنظيم الذات لدى التلاميذ المتفوقين ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية بالمملكة العربية السعودية . مجلة الإرشاد النفسي ، جامعة عين شمس ، ٢٤ (٥٠) ، ٤٠٧ - ٤٣٤ .

خالد محمد عطية (٢٠١٧) . فاعلية برنامج معرفي سلوكي في تحسين مهارات تنظيم الذات لدى التلاميذ المتفوقين ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية بمنطقة الحدود الشمالية بالمملكة العربية السعودية . مجلة الإرشاد النفسي ، ٤ (٥٠) ، ٤٠٧ - ٤٣٤ .

رحاب المفحم (٢٠١٩) . فاعلية برنامج فنيات النمذجة في تحسين مهارات تنظيم الذات لدى التلميذات ذوي صعوبات التعلم . مجلة البحث العلمي في التربية ، كلية البنات للآداب والعلوم والتربية ، جامعة عين شمس ، ١١ (٢٠) ، ٩٧ - ١٢٤ .

سليمان عبد الواحد يوسف (٢٠٠٨) . صعوبات التعلم وأخواتها ... حدود فاصلة ، مجلة الطب النفسي الإسلامي (النفس المطمئنة) تصدرها : الجمعية العالمية الإسلامية للصحة النفسية بالقاهرة ، العدد ٩٢ ، يناير ، ص ص : ٤٢ - ٤٣ .

سميرة شند كامل ، ومجدي الدسوقي أحمد (٢٠٠٣) . فعالية العلاج السلوكي والعلاج العقلاني الإنفعالي السلوكي في علاج الأرق لدى عينة من طلاب الجامعة . مجلة كلية التربية ، جامعة عين شمس ، ٤ (٢٧) ، ٩ - ٨٨ .

سهلي محمد سالم (٢٠١٤) . صعوبات التعلم والإعاقات البسيطة ذات العلاقة - خصائص واستراتيجيات تدريس وتوجهات حديثة . عمان : دار الفكر .

صبحي عبد الفتاح الكفوري (٢٠٢٠) . فعالية برنامج تدريبي قائم على استراتيجيات تنظيم الذات لخفض أعراض اضطراب الإنتباه وفرط الحركة لدى أطفال الحلقة الأولى للتعليم الأساسي . مجلة كلية التربية ، جامعة كفر الشيخ ، ٢٠ (٣) ، ٣٢٥ - ٣٤٨ .

طه محمد صالح (٢٠١٦) . التدريب على تنظيم الذات كمدخل للإضطرابات السلوكية لدى المراهقين . مجلة البحث العلمي في التربية ، كلية الآداب ، جامعة عين شمس ، ١ (١٧) ، ٣٨٩ - ٤٠٢ .

طه محمد مبروك (٢٠٢٢) . برنامج قائم على مهارات تنظيم الذات لخفض مستوى السلوك الإندفاعي لأطفال الروضة . مجلة الطفولة والتربية ، ١٤ (٤٩) ، ٣٥ - ٩٤ .

عادل جورج أدهم (٢٠١٧) . فعالية برنامج ارشادي قائم على العلاج العقلاني الإنفعالي في خفض الأعراض الإكتئابية وتحسين تقدير الذات لدى عينة من الطلبة ذوي الاسمات الإنفعالية - السلوكية المنخفضة . مجلة دراسات العلوم التربوية ، الجامعة الأردنية ، ٥ (٤٤) ، ٢٤ - ١٥٧ .

عادل عبد الله محمد (٢٠٢٠) . نحو تصنيف جديد لصعوبات التعلم . مجلة الطفولة والتربية ، ١٢ (٤٢) ، ١٤ - ٤٠ .

عادل عبد الله محمد (٢٠٢١) . اعداد برامج التدخل في التربية الخاصة . الإسكندرية : مؤسسة حورس الدولية .

عادل عبد الله محمد (٢٠٠٦) . الوعي أو الإدراك الفونولوجي لأطفال الروضة كمؤشرات لصعوبات التعلم . مجلة رعاية وتنمية الطفولة ، ٢٥ (١٤) ، ٢٩٤ - ٣٢٦ .

عادل عبد الله محمد (٢٠٠٨) . قصور المهارات قبل الأكاديمية لأطفال الروضة ذوي صعوبات التعلم (ط٢) . القاهرة : دار الرشاد .

عبد الحميد محمد علي (٢٠٢٠) .فعالية برنامج تدريبي لتنمية مهارات تنظيم الذات لدى الأطفال المكفوفين . مجلة كلية التربية ، جامعة العريش ، ٨ (٢١) ، ٢٧٥ - ٣٠٥ .

عبد اللطيف خلف سليمان (٢٠١٩) . مستوى تنظيم الذات لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم وعلاقته بالتحصيل الدراسي من وجهة نظر معلمهم في مدينة السلط . مجلة دراسات العلوم التربوية ، الجامعة الأردنية ، ٤٦ (١٢) ، ٢٣٥ - ٢٤٨ .

عطاف محمود أبوغالي (٢٠٢٠) . فعالية برنامج إرشادي قائم على تعديل الأفكار الالاعقلانية والتنظيم الذاتي والإرشاد التكاملي في خفض التسويف الأكاديمي لدى طالبات جامعة الأقصى . مجلة دراسات عربية ، رابطة الأخصائيين النفسيين ، ٢١ (٤) ، ١٠٤ - ١٥١ .

علا عبد الرحمن علي (٢٠٢٢) . فعالية برنامج تدريبي لتحسين مهارات التنظيم الذاتي وأثره على السلوكيات الاجتماعية الإيجابية لأطفال الفروضة . مجلة الطفولة والتربية ، كلية رياض الأطفال ، جامعة الإسكندرية ، ١٤ (٥٠) ، ٢١٧ - ٣٠٦ .

قطب عبده خليل (٢٠٢٣) . فعالية برنامج إرشادي تكاملي لتحسين تنظيم الذات لدى المراهقين ضعاف السمع ، مجلة كلية التربية ، جامعة كفر الشيخ ، ٨ (١٩) ، ١٢٣ - ١٥٤ .

محمد إبراهيم عيد (٢٠٠٦) . مقدمة في الإرشاد النفسي . القاهرة : مكتبة الأنجلو المصرية .

محمد أحمد حماد (٢٠١٨) . فعالية برنامج تدريبي لتنمية اليقظة العقلية في تحسين مهارات تنظيم الذات وخفض صعوبات الانتباه لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم . مجلة كلية التربية ، جامعة أسيوط ، ٣٤ (٦) ، ٤٣ - ١١٥ .

محمد عبد العزيز عبد الرحمن (٢٠١٧) . فعالية برنامج إرشادي لتنمية مهارات التنظيم الذاتي وأثره على تحسين الاستمتاع بالحياة لدى ذوي صعوبات التعلم . مجلة كلية التربية ، جامعة الأزهر ، ١ (١٧٤) ، ١٠٢ - ١٤٥ .

مديحة عبد الكريم محمود (٢٠٢١) . فعالية برنامج إرشادي تكاملي لتنمية مهارات تنظيم الذات الأكاديمي لدى المضطربين سلوكياً من تلميذات المرحلة الإعدادية . مجلة كلية التربية بالمنصورة ، ٤ (١١٥) ، ١٨١٣ - ١٨٤٠ .

مروة مصطفى الجمال (٢٠٠٩) . مدى فعالية برنامج عقلاني انفعالي سلوكي في خفض أثر الأحداث الضاغطة وزيادة الأمل لدى السيکوسماتيين . رسالة دكتوراة ، جامعة طنطا ، نشر في ٢٠١٠/٢/١٣ .

مريم نزيه نوري (٢٠٢١) . فعالية برنامج لتنمية مهارات التنظيم الذاتي في خفض السلوك الفوضوي لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم ، مجلة كلية البنات للآداب والعلوم والتربية ، جامعة عين شمس ، ١ (١) ، ٣٠ - ٦٩ .

مصطفى نوري القمش (٢٠٠٨) . فعالية برنامج تعليمي في تحسين مهارات تنظيم الذات لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم من المرحلة الابتدائية في لواء عين الباشا قي الأردن ، مجلة جامعة النجاح للأبحاث ، جامعة النجاح الوطنية ، ٢٢(١) ، ١٦٧ - ١٩٨ .

مصطفى نوري القمش (٢٠١٠). مهارات تنظيم الذات وعلاقتها بالمشكلات السلوكية الصفية لدى تلاميذ غرف مصادر صعوبات التعلم . مجلة الطفولة العربية ، ١١(٤٤) ، ٥٣ - ٧٧ .

مي السيد خليفة (٢٠٢٣) . فعالية برنامج تدريبي قائم على اليقظة العقلية في تنظيم الذات الأكاديمي لدى الطلاب المعلمين ذوي العجز المتعلم . مجلة دراسات تربوية واجتماعية ، كلية التربية ، جامعة حلوان ، ٢٣(٧) ، ١٣٤ - ١٨٩ .

ناريمان محمد عطية (٢٠٢٣) . فعالية برنامج تدريبي سلوكي في تنمية تنظيم الذات لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي ذوي صعوبات تعلم القراءة . رسالة ماجستير ، معهد البحوث والدراسات العربية ، جامعة الدول العربية .

نبيل عبد الفتاح حافظ (٢٠٠٦) . صعوبات التعلم والتعليم العلاجي ، ط٢ ، القاهرة : مكتبة زهراء الشرق.

نشوة عمار أبو بكر (٢٠١٠) . فاعلية برنامج إرشادي عقلاني انفعالي سلوكي في تنمية أساليب مواجهة الضغوط الناتجة عن الأحداث الحياتية لدى طلبة الجامعة . رسالة دكتوراة ، معهد الدراسات التربوية ، جامعة القاهرة .

هبة سامي محمود (٢٠٢٠) . فعالية برنامج إرشادي معرفي سلوكي لتنمية مهارات تنظيم الذات والفاعلية الذاتية لدى عينة من تلاميذ المرحلة الإعدادية ، مجلة الإرشاد النفسي ، جامعة عين شمس ، ٥(٦١) ، ١٠٨ – ١٦٤ .

هند عصام العزازي (٢٠١٤) . صعوبات التعلم والخوف من المدرسة . القاهرة : المكتب العربي للمعارف.

ولاء بدوي محمد (٢٠١٣) . فعالية العلاج المعرفي السلوكي لتحسين التنظيم الذاتي ونوعية الحياة لدى عينة من مرضى الصرع . مجلة كلية التربية ، جامعة بنها ، ٢٤ (٢٥) ، ١٧٥ – ٢٠٩ .

وليد شوقي شفيق (٢٠١٧) . المرجع في التنظيم الذاتي (بحث – نظرية – تطبيقات) . الرياض : دار جامعة الملك سعود للنشر والتوزيع .

ثانياً : المراجع الأجنبية :

Baird, G., Scott, W., Dearing, E., Hamilt, S. (2009). Cognitive self – regulation in youth with and without learning disabilities. Academic self efficacy, theories of intelligence, learning v s, Performance goal preferences, and effort attributions. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 28(7), 881 – 908.

Bakkwr, A., & De Vries, J. (2021). Jop demands – resources theory and self – regulation: new explanation and remdies for jop burnout. *Journal of Anxiety, Stress & Coping*, 3 (31), 1 – 21

Braund, H., & Timmons, K. (2021). Operationalization of self – regulation in the early years: comparing policy with theoretical underpinnings. *International Ournal of Child Care and Education Policy*. 15(8), 144- 156.

Brown, M. C. (2009). Success strategies of learners who are learning disabled as well as gifted , teaching exceptional children , Journal Article, 23 (1), 102 – 146.

Cumsumano, M., Gawer, A., & Yoffie, D. (2020). Can self – regulation save digital platform? *The American Economics Review. American Economics Association*, 53(5), 941 – 73

Ebrahim, A. (2002). Education of children and adolescent with learning disabilities. New York, Mcmillan publishing company.

Ellis, A. (2002). *Overcoming resistance: A rational emotive behavior therapy integrated approach*. Springer Publishing Company

Khasawneh, M. A. S. (2021). The level of morale among teachers of learning disabilities in English language in irbid, Jordan. *Science and Education*, 2(10), 266-275.

Khasawneh, M. A. S., & Al-Rub, M. O. A. (2020). Development of reading comprehension skills among the students of learning disabilities. *Universal Journal of Educational Research*, 8(11), 335-341.

Kohli, A., Sharma, S., & Padhy, S. K. (2018). Specific learning disabilities: issues that remain unanswered. *Indian Journal of Psychological Medicine*, 40(5), 399-405.

Landrume, B. (2020). Examining student's confidence to learn online, self – regulation skills and pereceptions of satisfaction and usefulness of online classes. *Online Learning*, 24(3), 128-146. <http://doi.org/10.240590>.

Leslie, S., & Novesol, S. (2012) .Emotion self regulation: amixed – methods intervention study of socioemotional and reading outcomes of high school students with reading difficulties. *Journal of Abnormal Psychology*, 78 (45), 119 – 134.

Miciak, J., & Fletcher, J. M. (2020). The critical role of instructional response for identifying dyslexia and other learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 5 (5), 343-353.

Odinokaya, M., Krepkia, T., Karpovich, I., & Ivanova, T. (2019). Self –regulation as a basic element of the professional culture of engineers. *Journal of Education Sciences*, 9(20), 432- 411. Doi: 103390? edusci9030200

Petretto, D. R., Carta, S. M., Cataudella, S., Masala, I., Mascia, M. L., Penna, M. P., & Masala, C. (2021). The use of distance learning and e-learning in students with learning disabilities: A review on the effects and some hint of analysis on the use during COVID-19 outbreak. *Clinical practice and Epidemiology in Mental Health: CP & EMH*, 17(145), 92- 158.

Reddy. L., Ramar, B, & Cusuma. A, (2003). *Learning disabilities: Practical guide to practitiones*. (2nded), New Delhi: Discovery Publishgng House.

Robson, D., Allen. M., & Howard, S. (2020). Self – regulation in childhood as apredictors of future outcome: *Ameta –Analytic Review*. Faculty of Social Sciences – papers, 4(65), 231 – 356.

Saharavard, S., Miri, M., & Salehinya, H. (2018). The relationship between self – regulation and educational performancein students. *Journal of Education and Health promotion*, 12, 435-512. Doi: 10.4103

VandenBos, G. R. (2015). *APA dictionary of psychology*. 2nd edition, American Psychological Association.

Werner, K., & Milyavskaya, M., (2018). Motivation and self – regulation: The role of want – to motivation in the

processes underlying self – regulation and self – control. *Journal of Soc Personal Psychol Compass*, 8(57), 242 – 259. <http://doi.org/10.1111/spc3.12425>

Zealand, R. (2004). *Relationships among achievement, perceptions of control, self- regulation, and self – determination of students with and without the classification of learning disabilities*, Doctoral dissertation, Columbia University.

Zeigler-Hill V. & Shackelford T.K. (2020). *Rational emotive behavior therapy. Encyclopedia of personality and Individual Differences*. Springer, Cham

ملحق (١)

أسماء السادة المحكمين لمقياس تنظيم الذات

للطلاب ذوي صعوبات التعلم والبرنامج الإرشادي (إعداد / الباحثة)

م	الإسم	الدرجة / القسم	الكلية / الجامعة
١	أحمد سعيد زيدان	أستاذ تربية خاصة	التربية / السويس
٢	جبر محمد جبر	أستاذ علم النفس	الآداب / بورسعيد
٣	حسن مصطفى عبد المعطي	أستاذ الصحة النفسية	التربية / الزقازيق
٤	شيرين محمد الدسوقي	أستاذ علم النفس التربوي	التربية / الزقازيق
٥	عبد الصبور منصور محمد	أستاذ الصحة النفسية	التربية / بورسعيد
٦	عبد الباسط متولي خضر	أستاذ الصحة النفسية	التربية / الزقازيق
٧	عماد محمد مخيمر	أستاذ علم النفس	الآداب / الزقازيق
٨	عمرو رفعت علي	أستاذ الصحة النفسية	التربية / بورسعيد
٩	فوقية حسن رضوان	أستاذ الصحة النفسية والتربية الخاصة	التربية / الزقازيق
١٠	محمد أحمد سغان	أستاذ الصحة النفسية	التربية / الزقازيق
١١	محمد سعيد أبو الخير	أستاذ علم النفس	الآداب / الزقازيق
١٢	هشام ابراهيم البرنس	أستاذ علم النفس التربوي	التربية / بورسعيد