الفروق في تنظيم الذات بين ذكور وإناث كل من ذوي صعوبات التعلم والعاديين

أسماء رشاد علي إدريس (*)

ملخص

هدفت الدراسة الحالية إلى الكشف عن الفروق بين الذكور والإناث ذوي صعوبات التعلم والعاديين في خطط التعلم المنظم ذاتيًا. **العينة**: تكونت العينة من (٦٠) طالبًا وطالبة من ذوي صعوبات التعلم بمتوسط عمري (١٣,٩٣) وانحراف معياري (١,٥٩) عامًا ومتوسط الذكاء (٩٨,١٥) وانحراف معياري (٨,١٧) درجة و (٦٠) طالبًا وطالبة من العاديين بالتساوي بمتوسط عمري (١٣,٦٢) وانحراف معياري (١,٥٠) عامًا ومتوسط الذكاء (١٠٠,٩٠) وانحراف معياري (٨,١١) درجة من الذكور والإناث تراوحت أعمارهم من (١٢-١٦) عامًا. **الأدوات:** اعتمدت الدراسة على عدة مقاييس هي مقياس تقدير صعوبات التعلم الأكاديمية في اللغة العربية والرياضيات(إعداد الطالبة) واختبار الفرز العصبي السريع (ترجمة: مصطفي محمد كامل،٢٠٠٥) وبطارية مقاييس التقدير التشخيصية لصعوبات التعلم (فتحي مصطفي الزيات،٢٠١٥) والبطارية المختصرة لمقياس ستانفورد بينية للذكاء الصورة الخامسة(محمد طه وعبد الموجود عبد السميع ومحمود السيد،٢٠١١) ومقياس خطط التعلم المنظم ذاتيًا للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم (أمل عبد المحسن زكي،٢٠٠٨). **النتائج**: توصلت النتائج بأنه لم توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي درجات الذكور والإناث ذوي صعوبات التعلم والعاديين في كل من خطط التعلم المنظم ذاتيًا وخططه الفرعية ماعدا خطة التسميع والتذكر في اتجاه الإناث لدى العاديين.

الكلمات الرئيسية: خطط التعلم المنظم ذاتيًا-صعوبات التعلم

مقدمة

هدفت الدراسة الحالية إلى الكشف عن الفروق بين الذكور والإناث ذوي صعوبات التعلم والعاديين في خطط التعلم المنظم ذاتيًا. يُقصد بخطط التعلم المنظم ذاتيًا (في البحث الحالي) تقدير المشارك لقدرته على الاستخدام الذاتي في تعلمه لخطط التعلم المنظم ذاتيًا، التي ترتكز على وعيه بقدراته وإمكاناته ودوافعه، ويُقصد بصعوبات التعلم قصور وضعف مهارات القراءة وفهمها والتهجئة و الكتابة أو أي منها أو العمليات الحسابية أو كليهما معًا الذي يرجع إلى اضطرابات وظيفية في الجهاز العصبي المركزي تؤثر في العمليات المعرفية الأساسية

(*) هذا البحث مستل من رسالة الماجستير الخاصة بالباحثة، وهي بعنوان: [التنظيم الذاتي وعلاقته بوُسع الذاكرة العاملة لدى ذوي صعوبات التعلم]، وتحت إشراف أ.د. سنية جمال عبد الحميد – كلية الآداب – جامعة سوهاج & أ.م.د. طارق زكي موسى – كلية الآداب – جامعة سوهاج.

"الانتباه، والذاكرة، والإدراك، والتفكير" اللازمة في التعلم، ولا تكون تلك الصعوبات نتيجة للتأخر العقلي أو الحرمان الحسي أو العوامل الثقافية، وتكون نسبة الذكاء لدى ذوي تلك الصعوبات متوسطة أو فوق المتوسطة.

صعوبات التعلم هي اضطرابات عصبية بيولوجية تؤثر على معالجة المعلومات وبشكل أكثر تحديدًا على اكتساب، وتنظيم، وحفظ، وفهم، وتطبيق المعلومات اللفظية والبصرية. يختلف الأفراد ذوو صعوبات التعلم عن ذوي الإعاقات الذهنية بأن لديهم قدرة معرفية متوسطة أو فوق المتوسطة. وارتفاع معدل الأعراض المشتركة بين ذوي صعوبات التعلم والاضطرابات النفسية يرجع جزئيًا إلى ضعف معالجة المعلومات التي تكون بين الاثنين. على سبيل المثال، ضعف الوظائف التنفيذية(مثل التثبيط، والمرونة المعرفية، والذاكرة العاملة، والتنظيم، والتخطيط) يكون لدى كل من الأفراد ذوي صعوبات التعلم ونقص الانتباه والنشاط الزائد وزملة أسبرجر والاضطرابات السلوكية (Milligan et al., 2015, 562-563).

يحتاج الأطفال الصغار إلى تنمية مهارات تنظيم الذات بسبب التأثير القوي لهذه المهارات على الاستعداد والنجاح المدرسي وفي الحياة، وبناء علاقات مع الأقران. ويظل تنظيم الذات أكثر أهمية في سنوات المراهقة، التي تتميز في الغالب بزيادة التعرض للمخاطر مثل التغيب عن المدرسة، وإيذاء الأقران، وتعاطي المخدرات. والمراهقون الذين لا ينظمون عواطفهم وسلوكهم هم أكثر عرضة للدخول في المخاطر والسلوكيات غير الصحية. وقد تم ربط القدرة على كبح السلوك الاندفاعي وضبط السلوك المناسب بالنتائج الإيجابية للأطفال والمراهقين، وتشمل بعض هذه النتائج الإيجابية التحصيل الدراسي العالي، والمشاركة المدرسية، والقبول الاجتماعي للأقران، وتجنب السلوكيات السلبية وأنماط الأكل الصحي (Bandy & Moore, 2010, 2).

يُظهِر التلاميذ ذوو صعوبات التعلم خصائص كثيرة ومتنوعة تتميز بأنها متفاوتة ومتغايرة لا يجمع بينها شيء منظم؛ ذلك أن كل تلميذ ذي صعوبة تعلم هو شخصية فريدة، تظهر عليه الصعوبة في مجال دون غيره، قد تكون في المجال الأكاديمي(قراءة، كتابة، حساب)، أو الاجتماعي (العلاقات مع الآخرين، ومفهوم الذات)، أو اللغوي (ضعف التعبير، ومشاكل في اللغة واستيعابها)، أو غير ذلك. وقد أشارت الأدبيات والدراسات إلى أن أكثر الاضطرابات السلوكية ارتباطًا بصعوبات التعلم هي: النشاط الزائد، والتشتت، والاندفاعية، وانخفاض مفهوم الذات، والانسحاب، والعدوانية، ومشكلات في كل من التفاعل الاجتماعي والتنظيم الذاتي (مصطفى القمش وآخرون، ٢٠٠٨، ١٦٨).

أشارت نتائج دراسات خطط التعلم المنظم ذاتيًا لدى ذوي صعوبات التعلم إلى وجود علاقة بين خطط تنظيم الذات والإنجاز الأكاديمي(أحمد فوزي جيندي، ٢٠١٥؛William,2008) . وأشارت النتائج في بعض الدراسات (عادل محمد محمود،٢٠٠٢; منيرة صالح جاسم،٢٠١٤؛ نيلة حمد سليمان،٢٠٠٩) إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين الذكور والإناث في درجات خطط تنظيم الذات للتعلم، بينما أشارت دراسة أخرى إلى أن الطلبة ذوي صعوبات التعلم الذكور أكثر امتلاكًا لخطط التعلم المنظم ذاتيًا من أقرانهم الطالبات ذوي صعوبات التعلم (فوزي عبد اللطيف الدوخي،٢٠١٦).

تساؤلات الدراسة

١- هل توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات درجات الذكور والإناث لكل من ذوي صعوبات التعلم والعاديين على مقياس خطط التعلم المنظم ذاتيًا وأبعاده الفرعية؟.

أهداف الدراسة

١-الكشف عن الفروق بين الذكور والإناث في خطط التعلم المنظم ذاتيًا.

أهمية الدراسة

١- زيادة المعرفة بمتغير الدراسة لدى شريحة مهمة في المجتمع وهم ذوي صعوبات التعلم باعتبارها من المشكلات المهمة في مجال التعليم.

٢- يمكن الاستفادة من النتائج في إعداد برامج "إرشادية وعلاجية وتدريبية" لتحسين تنظيم الذات لدى العاديين وذوي الفئات الخاصة.

مفاهيم الدراسة والأطر النظرية المفسرة لها

مفهوم تنظيم الذات

عرف "بوميستر وفوهس" (Baumeister & Vohs, 2007) تنظيم الذات بأنه قدرة الكائنات الحية على تجاوز وتغيير استجاباتهم، وهو العملية التي يحاول الناس من خلالها تقييد الحوافز غير المرغوبة من أجل السيطرة على الاستجابة الأولية. والتنظيم يعني التغيير خاصة التغيير لتحقيق السلوك (أو الحالات الأخرى) تمشيًا مع بعض المعايير مثل المثالية أو الهدف(Baumeister & Vohs, 2007, 2).

التعريف الإجرائي لخطط التعلم المنظم ذاتيًا

هي مجموعة من الطرق والوسائل تتضمن أفعالًا وعمليات موجهة ذاتيًا، يستخدمها التلاميذ لكي تساعدهم على تنظيم عملية تعلمهم، وتتحدد في: التقويم

الذاتي، والتنظيم والتحويل، وتحديد الهدف والتخطيط، والبحث عن المعلومات، والاحتفاظ بالسجلات، والتنظيم البيئي، ومكافأة الذات، والتسميع والتذكر، والبحث عن العون الاجتماعي، ومراجعة السجلات. حدد هذه الخطط "زيمرمان ومارتينزبونز" Zimmerman & Martinez-Pons(1988) وتبنت مفهومها "أمل عبد المحسن" في دراستها (أمل عبد المحسن زكي، ٢٠٠٨، ٢٢٥)، وأعدت مقياسًا يقيس تقدير المتعلم لمدى اتباعه لهذه الخطط في تعلمه، وتبنت الطالبة المفهوم نفسه، واستخدمت المقياس الذي أعدته "أمل عبد المحسن" في الدراسة الحالية بعد إعادة التحقق من خصائصه النفسية القياسية على العينة الاستطلاعية.

الإطار النظري لتنظيم الذات

خطط تنظيم الذات للتعلم

توجد تصنيفات متعددة لخطط تنظيم الذات منها تصنيف "زيمرمان ومارتينز بونز" Zimmerman & Martinez-Pons (1986) الذي قسمها إلى أربع عشرة خطة وهي:

١- **تقييم الذات**: يشير إلى قيام الطالب بتقييم نوعية أو تقدم عمله.

٢- **التنظيم والتحويل**: يشير إلى قيام الطالب بإعادة الترتيب الصريح أو الضمني للمواد التعليمية لتحسين تعلمه.

٣- **تحديد الهدف والتخطيط**: يشير إلى قيام الطالب بوضع أهداف تعليمية أو فرعية، والتخطيط من أجل تتابع الأنشطة المرتبطة بتلك الأهداف وتوقيتها واستكمالها.

٤- **البحث عن المعلومات:** يشير إلى الجهود التي يبذلها لحصوله على مزيد من المعلومات المهمة من المصادر المتنوعة.

٥- **الاحتفاظ بالسجلات والمراقبة:** يشير إلى الجهود التي يبذلها من أجل تسجيل الأحداث والنتائج.

٦- **التركيب البيئي:** يشير إلى الجهود التي يبذلها الطالب من أجل تحديد أو ترتيب الإعدادات البيئية لجعل التعلم أكثر سهولة.

٧- **مكافأة الذات**: تشير إلى قيام الطالب بالتخيل للمكافأة أو العقاب المترتبين على النجاح أو الفشل.

٨- **التسميع والتذكر**: يشير إلى الجهود التي يبذلها من أجل تذكر بعض المواد وذلك من خلال الممارسات الصريحة أو الضمنية.

٩- **البحث عن المساعدة الاجتماعية**: يشير إلى الجهود التي يبذلها الطالب لالتماس المساعدة من الزملاء والمعلمين والراشدين.

١٠- **مراجعة السجلات**: تشير إلى الجهود التي يبذلها من أجل إعادة قراءة الملاحظات والاختبارات والكتب المدرسية للإعداد أو إجراء المزيد من التجارب.

١١- **أخرى**: تشير إلى سلوك التعلم الذي صدر من أشخاص آخرين مثل المعلمين أو الوالدين وجميع الاستجابات اللفظية غير الواضحة (618 ,Zimmerman & Martinez Pons, 1986) .

النظرية المعرفية الاجتماعية Social Cognitive Theory

وضحت النظرية المعرفية الاجتماعية الوظيفة النفسية الاجتماعية من خلال نموذج السببية التبادلية الثلاثية. يشتمل النموذج السببي التبادلي على العوامل الشخصية الداخلية التي تكون في شكل الأحداث المعرفية والعاطفية والحيوية والأنماط السلوكية والأحداث البيئية وتعمل كمحددات تفاعلية لكل منها تأثير ثنائي الاتجاه(Bandura, 1999, 23).

ولا تعني السببية التبادلية أن تأثير مختلف المصادر يكون بقوة متساوية، وقد يكون بعضها أقوى من الآخر، ولا تحدث جميع التأثيرات التبادلية في وقت واحد، ويستغرق العامل السببي وقتًا لممارسة تأثير وتنشيط التأثيرات التبادلية والتفاعلات الرئيسية المرتبطة بين تأثير الأنظمة الفرعية المختلفة. السببية التبادلية بين P personal B behavior تعكس التفاعل بين السلوك والخصائص الشخصية، و E environment P personal تعكس العلاقة التفاعلية بين الخصائص الشخصية والتأثيرات البيئية، و E environment B behavior تمثل التأثير بين البيئة والسلوك (Bandura, 1989, 2-4).

ووفقًا "لباندورا" يمتلك الأفراد النظام الذاتي الذي يمكنهم من ممارسة معيار للسيطرة على أفكارهم ومشاعرهم ودوافعهم وإجراءاتهم. ويشمل النظام الذاتي الأبنية المعرفية والوجدانية للمرء، ويوفر آليات مرجعية ومجموعة من المهام الفرعية للإدراك والتنظيم وتقييم السلوك، وهو ينتج من التفاعل بين الذات وتأثيرات المصادر البيئية. ويشمل الأداء البشرى التفاعلات المتبادلة بين السلوكيات والمتغيرات البيئية والعوامل الشخصية "الإدراكات" In: Cobb, (2003, 17).

نظرية قوة الإرادة ومصادر ضبط الذات Theory of Willpower Self-Control Resources

أكدت نظرية قوة ضبط الذات ل "بوميستر" "Baumeister" على أن الموارد تؤلف إجراءات تغيير وتعديل سلوك تحقيق الهدف، فضبط الذات أو قوة الإرادة تؤدي دورًا أساسيًا في تنظيم الذات، ويتطلب ضبط الذات مقاومة الدوافع والإغراءات وتأجيل تحقيق الاحتياجات الملحة. افترض النموذج ثلاثة افتراضات هي: السعة المحدودة لتنظيم الذات لأنه عملية محاولة، مهام تنظيم الذات تعتمد على نفسها "محدودة" الموارد مما يجعل من الصعب الاستمرار في ضبط النفس، نجاح تنظيم الذات يعتمد كليًا على الموارد المتاحة. وربما يتحسن ضبط النفس نتيجة الممارسة. وتهتم هذه النظرية بالظروف التي تعوق تنظيم الذات أكثر من معززاته، فهي تركز على ضبط النفس باعتباره سمة أساسية لتنظيم الذات، وتهمل جوانب أخري مهمة من تنظيم الذات مثل كيفية تحديد الناس لخططهم لتحقيق الأهداف في مواجهة الانحرافات والإحباطات، هكذا على الرغم من أن ضبط النفس يكون وسيلة قوية في الصمود أمام الدافع المباشر الذى يتداخل مع السعي نحو تحقيق الأهداف طويلة الأمد (In: DeRidder & DeWit, 2006, 7-8).

مفهوم صعوبات التعلم

التعريف الإجرائي لصعوبات التعلم

يُقصد بصعوبات التعلم ضعف مهارات القراءة وفهمها والتهجئة والكتابة أو أي منها أو العمليات الحسابية (قِيست في الدراسة الحالية بأدوات متعددة) الذي يرجع إلى اضطرابات وظيفية في الجهاز العصبي المركزي تؤثر في العمليات النفسية الأساسية "الانتباه، والذاكرة، والإدراك، والتفكير" اللازمة في التعلم، ولا تكون تلك الصعوبات نتيجة للتأخر العقلي أو الحرمان الحسي أو العوامل الثقافية، وتكون نسبة الذكاء لدى ذوي تلك الصعوبات متوسطة أو فوق المتوسطة.

معايير تشخيص اضطراب التعلم المحدد

أ- صعوبات تعلم واستخدام المهارات الأكاديمية كما تتضح بوجود على الأقل واحد من الأعراض التالية التي تستمر على الأقل لستة أشهر بالرغم من توفر تدخلات تستهدف هذه الصعوبات:

١- عدم دقة أو بُطء، وقراءة الكلمة بجهد (قراءة الكلمات المفردة عاليًا بعدم دقة أوببطء أو بتردد، غالبًا يخمن الكلمات، ويخرجها بصعوبة).

٢- صعوبة في فهم معنى ما يقرأ.
٣- صعوبات في التهجئة.
٤- صعوبات في التعبير الكتابي.
٥- صعوبات في السيطرة على معنى العدد، وحقائق الأرقام أو الجمع.
٦- صعوبات في الاستدلال الحسابي.

ب-تكون المهارات الأكاديمية المتأثرة بصورة جوهرية وبطريقة كمية أدنى من تلك المتوقعة ممن في عمره الزمني، وتسبب تداخلًا واضحًا مع الأداء الأكاديمي أو المهني أو مع أنشطة الحياة اليومية، كما تتأكد بمقاييس الأداء المعيارية الفردية والتقييم الإكلينيكي الشامل.

ت-تبدأ صعوبات التعلم أثناء سنوات المدرسة، ولكنها قد لا تصبح واضحة تمامًا إلا عندما تتعدى متطلبات تلك المهارات الأكاديمية المتأثرة قدرات الفرد المحدودة (كما في الاختبارات الموقوتة أو قراءة أو كتابة تقارير معقدة طويلة).

ث-لا تفسَر صعوبات التعلم جيدًا بالإعاقة العقلية، أو الرؤية غير المصححة أو الضعف الحاد في الرؤية أو السمع، أو الاضطرابات العصبية أو العقلية الأخرى أو الشدة أو المحنة النفسية الاجتماعية، أو نقص المهارة في لغة التعليمات الأكاديمية أو التعليمات التربوية غير المناسبة (American Psychiatric Association, 2013, 66-67).

كيف يتم التحقق من المعايير الأربعة

يتم التحقق من المعايير الأربعة بتقرير اكلينيكي متكامل لتاريخ الفرد: الارتقائي والطبي والأسري والتعليم، وتقارير المدرسة، والتقييم النفسي التعليمي.

ملحوظة ترميز: تُحدد كل المجالات الأكاديمية والمهارات الفرعية المضطربة. وطبقًا لمتطلبات التصنيف الدولي للأمراض يُسجل: ضعف في القراءة، ضعف في التعبير الكتابي، ضعف في الرياضيات، ويجب أن يُسجل الضعف الموجود في المهارات الفرعية منفصلًا (American Psychiatric Association, 2013, 68).

الدراسات السابقة

أجرى **"عادل محمد محمود"(٢٠٠٢)** دراسة هدفت إلى الكشف عن طبيعة الفروق بين العاديين **وذوي صعوبات التعلم**، وبين البنين والبنات، وبين المستويين الخامس الابتدائي والثاني الإعدادي في الوعي بالمعرفة والدافعية **وخطط تنظيم**

الذات للتعلم. تكونت عينة الدراسة من (٢٦٠) تلميذًا وتلميذة منهم (٦٤) من البنين، و(٦٧) من البنات بالصف الخامس، و(٦٨) من البنين، و(٦١) من البنات بالصف الثاني الإعدادي من أربع مدارس بكل مرحلة مدرستين بالقاهرة. طبق الباحث على عينة الدراسة استخبار الدافعية وخطط تنظيم الذات للتعلم إعداد "بنترش و ديجروت" (١٩٩٠)، أشارت النتائج إلي وجود تأثير لصعوبات التعلم علي درجات التلاميذ في الوعي بالمعرفة والدافعية وخطط تنظيم الذات للتعلم، وأمكن التنبؤ بدرجات التلاميذ العاديين وذوي صعوبات التعلم في الوعي بالمعرفة والدافعية وخطط تنظيم الذات للتعلم من خلال متغيرات الصعوبات ونوع التلميذ والمستوي الدراسي للتلاميذ، ولم توجد فروق دالة إحصائيًا بين البنين والبنات في درجات خطط تنظيم الذات للتعلم.

وبدراسة **مكونات تنظيم الذات للتعلم لدى ذوي صعوبات التعلم** اتفقت دراسة **"وليامز" (2008)Williams** مع الدراسة السابقة حيث هدفت إلى تحديد التفاعلات بين **مكونات تنظيم الذات للتعلم** (الكفاءة الذاتية وخطط التعلم وتوجيه الهدف) والتأثير التنبؤي لها و مستوى الصف والنوع على الإنجاز الأكاديمي لدى عينة من طلاب المدارس الثانوية **ذوي صعوبات التعلم** من مدرستين ثانويتين في جنوب كاليفورنيا. وتكونت عينة الدراسة من ١٣٥(٨٧ ذكور و٤٨إناث) من طلاب المدارس الثانوية ذوي صعوبات التعلم في الصفوف من التاسع إلى الثاني عشر، طُبق عليهم: استخبار خطط الدافعية للتعلم يشتمل على (مقياس الكفاءة الذاتية وخطط التعلم، وثلاثة مقاييس للتوجه بالهدف صممها وطورها "مدجلي وآخرون"(Midgley et al., 1998) . أشارت النتائج إلى أن مكونات تنظيم الذات للتعلم والنوع ومستوى الصف لا تتنبأ بالإنجاز الأكاديمي، و تحديد علاقات موجبة بين المنبئات، وأن هناك علاقات دالة إحصائيًا بين مكونات تنظيم الذات، وأن مكونات تنظيم الذات للتعلم قد تعمل بشكل مختلف لدى طلاب المدارس الثانوية ذوي صعوبات التعلم. أظهر طلاب المدارس الثانوية ذوي صعوبات التعلم مشاعر الكفاءة الذاتية، واستخدموا خطط التعلم المعقدة والمتنوعة، وركزوا على إتقان التعلم والأداء الجيد بالمقارنة بأقرانهم.

واتفاقًا مع بعض أهداف الدراسة الحالية هدفت دراسة **"نيلة حمد سليمان" (٢٠٠٩)** إلى التعرف على الفروق في **خطط التعلم المنظم ذاتيًا** بين **ذوي صعوبات التعلم والعاديين** من طلاب المرحلة الإعدادية في مملكة البحرين والتعرف على الفروق في خطط التعلم المنظم ذاتيًا بين الذكور والإناث ذوي صعوبات التعلم من طلاب المرحلة الإعدادية. وتكونت عينة الدراسة من الطلاب ذوي صعوبات التعلم قوامها: (٦٣) طالبًا وطالبة(٢٢) ذكور، و(٤١) إناث، أما عينة العاديين فقد بلغ قوامها (٦٦) طالبًا وطالبة: (٣٣) ذكور و(٣٣) إناث من طلاب المرحلة الإعدادية بالصف الثاني الإعدادي، طبق عليهم مقياس التعلم

المنظم ذاتيًا(إعداد الباحثة) ومقاييس تقدير الخصائص السلوكية للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم: إعداد فتحي الزيات(٢٠٠٠). أشارت النتائج إلى دلالة الفروق بين متوسطات درجات خطط التعلم المنظم ذاتيًا لذوي صعوبات التعلم والعاديين في اتجاه العاديين، وعدم دلالة الفروق بين متوسطات درجات خطط التعلم المنظم ذاتيًا للذكور والإناث من الطلاب ذوي صعوبات التعلم، وعدم دلالة الفروق بين متوسطات درجات خطط التعلم المنظم ذاتيًا لذوي صعوبات القراءة وذوي صعوبات الرياضيات.

واتفقت دراسة **"منيرة صالح جاسم" (٢٠١٤)** مع بعض الدراسات السابقة، ومع بعض أهداف الدراسة الحالية حيث هدفت إلى محاولة الكشف عن العلاقة بين **تنظيم الذات** ومهارات حل المشكلات ومعرفة الفروق بين الذكور والإناث لدى عينة من **التلاميذ ذوي صعوبات التعلم** بالمرحلة المتوسطة. وتكونت عينة الدراسة من (١٠٠) تلميذٍ وتلميذة بالصفوف السابع والثامن والتاسع بالمرحلة المتوسطة من مركز تقويم وتعليم الطفل بالكويت، تراوحت أعمارهم بين ١٠-١٤ سنة: ٦٠ من الذكور و٤٠ من الإناث. طُبق عليهم مقياس خطط التعلم المنظم ذاتيًا للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم إعداد أمل عبد المحسن زكي (٢٠٠٨) ومقياس مهارات حل المشكلات من إعداد الباحثة. أشارت النتائج إلى وجود ارتباط طردي دال بين كل من تنظيم الذات وأبعاد مهارات حل المشكلات لدى الذكور والإناث ذوي صعوبات التعلم، وعدم وجود فروق دالة بين متوسطي درجات مجموعتي الذكور والإناث من ذوي صعوبات التعلم "القراءة، والرياضيات" في تنظيم الذات ومهارات حل المشكلات، وأمكن التنبؤ بتحديد وتحليل المشكلة من استراتيجية التنظيم واستراتيجية مكافأة الذات عند الذكور ذوي صعوبات التعلم، وأمكن التنبؤ بتحديد وتحليل المشكلة من خطة التنظيم وخطة تحديد الهدف والتخطيط عند الإناث ذوي صعوبات التعلم، وانتهت الدراسة إلى وجود علاقة بين تنظيم الذات ومهارات حل المشكلات.

واتفقت دراسة **"فوزي عبد اللطيف الدوخي" (٢٠١٦)** مع أهداف الدراسات الأوائل المذكورة ومع أهداف الدراسة الحالية في أنها هدفت إلى التعرف على درجة امتلاك الطلبة **ذوي صعوبات التعلم لخطط التعلم المنظم ذاتيًا**، ومعرفة أثر نوع الطالب على درجة امتلاك تلك الخطط. وتكونت عينة الدراسة من(٣٧٢) طالبًا و طالبة من ذوى صعوبات التعلم: (١٧٩) مدمجين و(١٩٣)غير مدمجين من المدارس التابعة لمركز تقويم وتعليم الطفل بالكويت، طُبِق عليهم مقياس تنظيم الذات للتعلم من إعداد "بوردى" (Purdie) وتعريب إبراهيم إبراهيم أحمد (٢٠٠٧) للبيئة العربية، أشارت النتائج إلي أن امتلاك الطلبة ذوي صعوبات التعلم سواء المدمجين وغير المدمجين لخطط التعلم المنظم ذاتيًا كان ضعيفًا في جميع الأبعاد وفى الدرجة الكلية، وأن الطلبة ذوي صعوبات التعلم في التعليم المدمج

يمتلكون خطط التعلم المنظم ذاتيًا بشكل أكبر من أقرانهم الطلبة ذوي صعوبات التعلم في التعليم غير المدمج، بالإضافة إلي أن الطلبة ذوي صعوبات التعلم الذكور كانوا أكثر امتلاكًا لخطط التعلم المنظم ذاتيًا من أقرانهم الطالبات ذوي صعوبات التعلم.

واتفاقًا مع بعض أهداف الدراسات المذكورة سابقًا هدفت دراسة **"أسامة محمد بطانية وآخرون" (٢٠٢٠)** إلى معرفة درجة تطبيق **خطط التعلم المنظم ذاتيًا** ودرجة الفاعلية الذاتية لدى الطلبة **ذوي صعوبات التعلم** والعاديين باختلاف النوع والمستوى الدراسي. تكونت عينة الدراسة من ٨٨ طالبًا وطالبة من طلبة الصفوف السادس والسابع والثامن ذوي صعوبات التعلم والعاديين في مديرية التربية والتعليم للواء بني عبيد بالأردن. طُبق عليهم اختبارًا للذكاء والاختبارات الإدراكية السبعة لصعوبات التعلم ومقياس التعلم المنظم ذاتيًا (ماجدة محمد الخولي،٢٠١٤) ومقياس الفاعلية الذاتية (تركي بن العويضة،٢٠٠٨). أشارت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائيًا في درجة استخدام خطط التعلم المنظم ذاتيًا في اتجاه العاديين، في حين أظهرت النتائج فروقًا دالة إحصائيًا في درجة الفاعلية الذاتية في اتجاه ذوي صعوبات التعلم، ووجود فروق دالة إحصائيًا في درجة تطبيق خطط التعلم المنظم ذاتيًا تُعزى للنوع لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم في اتجاه الذكور، وعدم وجود فروق ذات دلالة تُعزى للمستوى الدراسي، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية لدى الطلبة العاديين تُعزى للنوع والمستوى الدراسي.

فروض الدراسة

١- لا توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات درجات الذكور والإناث لكل من ذوي صعوبات التعلم والعاديين على مقياس خطط التعلم المنظم ذاتيًا وأبعاده الفرعية.

منهج الدراسة وإجراءاتها

منهج الدراسة

استُخدم المنهج الوصفي المقارن، كطريقة لجمع البيانات وتحليلها، وقياس الفروق في تنظيم الذات بين الذكور والإناث ذوي صعوبات التعلم والعاديين.

التصميم البحثي

انقسم التصميم البحثي إلى مجموعتين؛ **مجموعة الحالة**: وهي من الطلاب ذوي صعوبات التعلم. **ومجموعة المقارنة**: وهي من الطلاب العاديين، وتتكافأ مع مجموعة الحالة في العدد والنوع والذكاء والعمر، وتم التحقق من وجود فروق بين الذكور والإناث ذوي صعوبات التعلم والعاديين في خطط التعلم المنظم ذاتيًا.

عينة الدراسة

تكونت العينة الاساسية من (١٢٠) طالبًا وطالبة، منهم (٦٠) طالبًا وطالبة من ذوي صعوبات التعلم من الذكور والإناث بالتساوي و(٦٠) طالبًا وطالبة من العاديين من الذكور والإناث بالتساوي، تم اختيارهم من خمس مدارس بالمرحلة الإعدادية بإدارة ساقلتة التعليمية (بنين، وبنات)، من طلاب الصفوف (الأول والثاني والثالث الإعدادي)، بعد استشارة معلميهم وخصوصًا في عينة صعوبات التعلم التي تمت وفقًا لمحكات التشخيص (الضم، والاستبعاد) وتم تحقيق التطابق بين ذوي صعوبات التعلم والعاديين في كل من العدد والنوع والعمر ومعدل الذكاء. ويوضح جدول (١) خصائص العينة الأساسية من حيث العدد ومتوسطات العمر والذكاء والانحرافات المعيارية لهما ودلالة الفروق.

جدول (١) *قيمة "ت" ومستوى دلالة الفروق بين متوسطات العمر والذكاء لذوي صعوبات التعلم والعاديين في العينة الأساسية*

العينة		العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
العمر	ذوي صعوبات التعلم	٦٠	١٣,٩٣	١,٥٩	١,١٣	٠,٢٦٢
	العاديون	٦٠	١٣,٦٢	١,٥٠		
معدل الذكاء	ذوي صعوبات التعلم	٦٠	٩٨,١٥	٨,١٧	١,٨٥-	٠,٠٦٧
	العاديون	٦٠	١٠٠,٩٠	٨,١١		

يتضح من جدول (١) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات العمر والذكاء لذوي صعوبات التعلم، والعاديين في عينة الدراسة الأساسية، حيث إن مستوى الدلالة أكبر من ٠,٠٥، لذلك تُعد الفروق بين المتوسطات فروقًا غير دالة إحصائيًا عند مستوى ٠,٠٥.

أدوات الدراسة

أ-مقياس خطط التعلم المنظم ذاتيًا للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم "إعداد أمل عبد المحسن زكي"(٢٠٠٨)

يهدف هذا المقياس إلى قياس خطط التعلم المنظم ذاتيًا التي يستخدمها تلاميذ المرحلة الإعدادية ذوي صعوبات التعلم في تنظيمهم لتعلمهم ذاتيًا(أمل عبد المحسن زكي، ٢٠٠٨، ٢٢٤) ويصلح للتطبيق على العاديين، ويتم تطبيقه على المتعلمين حيث يقوم المتعلم بنفسه بتقدير استخدامه لتلك الخطط في تعلمه. ويقيس المقياس خطط التعلم المنظم ذاتيًا باعتبارها مجموعة من الطرق والوسائل تتضمن أفعالًا وعمليات موجهة ذاتيًا، يستخدمها التلاميذ ذوي صعوبات التعلم لكي تساعدهم على تنظيم عملية تعلمهم، وتتحدد في: التقويم الذاتي، والتنظيم والتحويل، وتحديد الهدف والتخطيط، والبحث عن المعلومات، والاحتفاظ بالسجلات، والتنظيم البيئي، ومكافأة الذات، والتسميع والتذكر، والبحث عن العون الاجتماعي، ومراجعة

السجلات. حدد هذه الخطط "زمرمان ومارتينزبونز" Zimmerman & Martinez-Pons(1988) وقامت أمل عبد المحسن بترجمته وإعداده للتطبيق في دراستها (أمل عبد المحسن زكي، ٢٠٠٨، ٢٢٥).

ويتكون المقياس من (٥٠) بندًا تقيس هذه العبارات عشرة أبعاد، يمثل كل بُعد إحدى خطط التعلم المنظم ذاتيًا (أمل عبد المحسن زكي،٢٠٠٨، ٩٦) . وتم التحقق من الخصائص النفسية القياسية للمقياس وأصبح المقياس مكونًا من (٩)أبعاد ممثلة في(٣٧) بندًا.

الخصائص النفسية القياسية لمقياس خطط التعلم المنظم ذاتيًا في الدراسة الحالية:

تحليل البنود لمقياس خطط التعلم المنظم ذاتيًا:

حُسِبَ تحليل البنود لمقياس خطط تنظيم الذات وأبعاده الفرعية، بتطبيقه على عينة الدراسة الاستطلاعية (ن= ٦٠) مشاركًا، حيث تم حساب تحليل البنود بالطرق التالية:

- حساب معاملات الارتباط بين درجة كل بند والدرجة الكلية للمقياس الكلي، والنتائج يوضحها جدول (٢).

جدول (٢) *معاملات ارتباط درجة كل بند بالدرجة الكلية لمقياس خطط التعلم المنظم ذاتيًا*

رقم البند	الارتباط بالدرجة الكلية	رقم البند	الارتباط بالدرجة الكلية	رقم البند	الارتباط بالدرجة الكلية	رقم الالبند	الارتباط بالدرجة الكلية
١	٠,٠٣٢-	١٤	٠,٦٠٨ **	٢٧	٠,٠٣٢	٤٠	٠,٥٧٤ **
٢	٠,٤٧٤ **	١٥	٠,٦٣٦ **	٢٨	٠,٧٣٩ **	٤١	٠,٥٧٩ **
٣	٠,٤٥٠**	١٦	٠,٥٢٠**	٢٩	٠,٦٢٧ **	٤٢	٠,٤٩٥ **
٤	٠,٢٠٨	١٧	٠,٢١٣-	٣٠	٠,٦٦٢ **	٤٣	٠,٤٧٨ **
٥	٠,٠٧٩	١٨	٠,٧٤١ **	٣١	٠,٦٤٧ **	٤٤	٠,٥٧٩ **
٦	٠,٦٧٣**	١٩	٠,٥٢٤ **	٣٢	٠,٢٧٤ *	٤٥	٠,٥٤٧ **
٧	٠,٠٢٤-	٢٠	٠,٣٦٠ **	٣٣	٠,٣٤٩ **	٤٦	٠,٦٢٧ **
٨	٠,٠٧٩	٢١	٠,٣٨٨ **	٣٤	٠,٣٧٥ **	٤٧	٠,١٧٥
٩	٠,٢٤٥	٢٢	٠,٣٨٤ **	٣٥	٠,٣٢٧ *	٤٨	٠,٥٦٢ **
١٠	٠,٥٧١ **	٢٣	٠,٣٨٧ **	٣٦	٠,٧٢٩ **	٤٩	٠,٥٣٦ **
١١	٠,٦٦٢ **	٢٤	٠,٠٠٣	٣٧	٠,١٩٤	٥٠	٠,٦٣٦ **
١٢	٠,١٥١	٢٥	٠,٦٠٦ **	٣٨	٠,٥٤٩ **		
١٣	٠,٥١٠**	٢٦	٠,٠٠٩-	٣٩	٠,٣٧٨ **		

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

يتضح من جدول(٢) وجود ارتباطات دالة إحصائيًا بين درجة كل بند والدرجة الكلية لمقياس خطط التعلم المنظم ذاتيًا، فيما عدا أرقام الفقرات (١، ٤، ٥، ٧، ٨، ٩، ١٢، ١٧، ٢٤، ٢٦، ٢٧، ٣٧، ٤٧) حيث تم حذفها من الصورة النهائية للمقياس.

جدول (٣) *أرقام بنود مقياس خطط التعلم المنظم ذاتيًا وأرقام البنود المحذوفة*

رقم البند قبل الحذف	رقم البند بعد الحذف	رقم البند قبل الحذف	رقم البند بعد الحذف	رقم البند قبل الحذف	رقم البند بعد الحذف	رقم البند قبل الحذف	رقم البند بعد الحذف
(١) التقويم الذاتي		(٢) التنظيم		(٣) تحديد الهدف والتخطيط		(٤) البحث عن المعلومات	
١	حذف	٢	١	٣	٢	٤	حذف
١١	٥	١٢	حذف	١٣	٦	١٤	٧
٢١	١٣	٢٢	١٤	٢٣	١٥	٢٤	حذف
٣١	٢٠	٣٢	٢١	٣٣	٢٢	٣٤	٢٣
٤١	٢٩	٤٢	٣٠	٤٣	٣١	٤٤	٣٢
(٥) الاحتفاظ بالسجلات		(٦) التنظيم البيئي		(٧) مكافأة الذات		(٨) التسميع والتذكر	
٥	حذف	٦	٣	٧	حذف	٨	حذف
١٥	٨	١٦	٩	١٧	حذف	١٨	١٠
٢٥	١٦	٢٦	حذف	٢٧	حذف	٢٨	١٧
٣٥	٢٤	٣٦	٢٥	٣٧	حذف	٣٨	٢٦
٤٥	٣٣	٤٦	٣٤	٤٧	حذف	٤٨	٣٥
(٩) البحث عن العون الاجتماعي		(١٠) مراقبة السجلات					
٩	حذف	١٠	٤				
١٩	١١	٢٠	١٢				
٢٩	١٨	٣٠	١٩				
٣٩	٢٧	٤٠	٢٨				
٤٩	٣٦	٥٠	٣٧				

ويوضح جدول (٣) البنود ذات الارتباطات الضعيفة بالدرجة الكلية للمقياس ولذلك فقد تم حذفها ، وكذلك حُذِفَ بُعد مكافأة الذات لضعف ارتباط بنوده بالدرجة الكلية للمقياس، وأصبح المقياس مكونًا من (٩) أبعاد فقط، ممثلة في (٣٧) بندًا.

- حساب معاملات الارتباط بين درجة كل بند ودرجة البُعد الذي ينتمي إليه ، وذلك بعد حذف المفردات ذات الارتباط المنخفض بالمقياس الكلي، ويوضح جدول (٤) النتائج.

جدول (٤) *معاملات ارتباط درجة كل بند بالدرجة الكلية للبُعد المنتمي إليه بمقياس خطط التعلم المنظم ذاتيًا*

رقم البند	الارتباط بالدرجة الكلية للبعد	رقم البند	الارتباط بالدرجة الكلية للبعد	رقم البند	الارتباط بالدرجة الكلية للبعد
(١) التقويم الذاتي		(٢) التنظيم		(٣) تحديد الهدف والتخطيط	
٥	٠,٧٥٤ **	١	٠,٣١٠ *	٢	٠,٧٦٠ **
١٣	٠,٦٦٨ **	١٤	٠,٦٤٧ **	٦	٠,٥٩١ **
٢٠	٠,٧٦٣ **	٢١	٠,٥٨٧ **	١٥	٠,٥٨٥ **
٢٩	٠,٧٩٤ **	٣٠	٠,٦٧٩ **	٢٢	٠,٥٤٩ **
				٣١	٠,٦٤٢ **
(٤) البحث عن المعلومات		(٥) الاحتفاظ بالسجلات		(٦) التنظيم البيئي	
٧	٠,٧٩٤ **	٨	٠,٥٦٧ **	٣	٠,٧٦٨ **
٢٣	٠,٥٧٦ **	١٦	٠,٨٥٨ **	٩	٠,٨٠٣ **
٣٢	٠,٨٣٧ **	٢٤	٠,٧٠٥ **	٢٥	٠,٨٧٥ **
		٣٣	٠,٧٤٦ **	٣٤	٠,٨٤٩ **
(٧) التسميع والتذكر		(٨) البحث عن العون الاجتماعي		(٩) مراقبة السجلات	
١٠	٠,٨٨٠ **	١١	٠,٧٨٢ **	٤	٠,٨٤٠ **
١٧	٠,٧٩٦ **	١٨	٠,٧٢٢ **	١٢	٠,٦٤٦ **
٢٦	٠,٨٠٧ **	٢٧	٠,٦٥١ **	١٩	٠,٧٦٤ **
٣٥	٠,٧٤٩ **	٣٦	٠,٧٧٣ **	٢٨	٠,٥٤٠ **
				٣٧	٠,٧٥٠ **

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

يتضح من جدول (٤) وجود ارتباطات دالة إحصائيًا بين درجة كل بند والدرجة الكلية للبعد الذي ينتمي إليه.

- حساب معاملات الارتباط بين درجة البُعد والدرجة الكلية للمقياس، وجدول (٥) يوضح النتائج.

جدول (٥) *معاملات الارتباط بين درجات الأبعاد الفرعية والدرجة الكلية لمقياس خطط التعلم المنظم ذاتيًا*

م	الأبعاد الفرعية	م-ع – ر		
		المتوسط	الانحراف المعياري	معامل الارتباط
١	التقويم الذاتي	٩,٣٣	٢,١١	٠,٧٧٧**
٢	التنظيم	٨,٨٥	١,٦٧	٠,٦٧٥**
٣	تحديد الهدف والتخطيط	١٠,٩٨	٢,٣١	٠,٦٦٦**
٤	البحث عن المعلومات	٦,٩٢	١,٧١	٠,٧٢٠**
٥	الاحتفاظ بالسجلات	٩,٠٢	٢,١٥	٠,٧٢٤**
٦	التنظيم البيئي	١٠,٠٥	٢,٤٥	٠,٨١٢**
٧	التسميع والتذكر	١٠,٠٠	٢,٤٢	٠,٨٦٧**
٨	البحث عن العون الاجتماعي	٨,٦٠	٢,٢٦	٠,٧٠١**
٩	مراقبة السجلات	١١,٨٢	٢,٦٤	٠,٨٤٦**

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

يوضح جدول (٥) وجود ارتباط دال بين درجة الأبعاد والدرجة الكلية للمقياس مما يشير إلى اتساقه ويعطي الثقة في تطبيقه.

صدق مقياس خطط التعلم المنظم ذاتيًا:

صدق الارتباط بمحك:

تتم هذه الطريقة بحساب معامل الارتباط بين الاختبار وبين اختبار آخر سبق إعداده وتطبيقه والتحقق من خصائصه القياسية النفسية ويطلق عليه المحك، وكلما كان معامل الارتباط مرتفعًا كان معامل الصدق مرتفعًا، ولتحقيق هذا الهدف طبقت الطالبة اختبار "خطط تنظيم الذات للتعلم" إعداد/ فاطمة حلمي حسين، ١٩٩٥، على العينة الاستطلاعية وحصلت على معامل الارتباط بينه وبين الدرجات على مقياس **خطط التعلم المنظم ذاتيًا** (أمل عبد المحسن زكي، ٢٠٠٨) المُخطط استخدامه في الدراسة الحالية، وجدول (٦) يوضح النتائج.

جدول (٦) *معامل الارتباط بين مقياس خطط التعلم المنظم ذاتيًا والمحك*

المقياس المطبق بالدراسة الحالية	معامل الارتباط
	خطط تنظيم الذات للتعلم (محك)
مقياس خطط التعلم المنظم ذاتيًا	٠,٤٨١ **

ويشير جدول (٦) إلى وجود ارتباط طردي دال عند مستوى (٠,٠١) بين درجات مقياسي خطط التعلم المنظم ذاتيًا (المطبق بالدراسة الحالية) وخطط تنظيم الذات للتعلم إعداد/ فاطمة حلمي حسين، ١٩٩٥، كمقياس محكي، مما يُعد مؤشرًا جيدًا للتطبيق.

ثبات مقياس خطط التعلم المنظم ذاتيًا

حُسِبَ ثبات مقياس خطط التعلم المنظم ذاتيًا وأبعاده الفرعية، باستخدام معامل ثبات ألفا كرونباخ، ومعامل ثبات التجزئة النصفية (وتصحيح الطول باستخدام معادلة سبيرمان – براون)، وذلك على عينة الدراسة الاستطلاعية (٦٠) مشاركًا، ويوضح جدول (٧) النتائج.

جدول (٧) *معاملات ثبات مقياس خطط التعلم المنظم ذاتيًا وأبعاده الفرعية*

الأبعاد الفرعية	معاملات الثبات		
	معامل ثبات ألفا كرونباخ	معامل ثبات التجزئة النصفية	
		قبل تصحيح الطول	بعد تصحيح الطول
التقويم الذاتي	٠,٧٣٠	٠,٦٢٧	٠,٧٧١
التنظيم	٠,٦٩١	٠,٧٨٣	٠,٨٧٨
تحديد الهدف والتخطيط	٠,٦١١	٠,٥٠٧	٠,٦٧٣
البحث عن المعلومات	٠,٧٩٩	٠,٨١٧	٠,٩٠٠
الاحتفاظ بالسجلات	٠,٦٩٤	٠,٧٨٤	٠,٨٨٠
التنظيم البيئي	٠,٨٣٨	٠,٨٠٣	٠,٨٩١
التسميع والتذكر	٠,٨٢٤	٠,٦٢٠	٠,٧٦٥
البحث عن العون الاجتماعي	٠,٧٠٨	٠,٦٥٩	٠,٧٩٥
مراقبة السجلات	٠,٧٥٨	٠,٤٩١	٠,٦٥٩
المقياس الكلي	٠,٩٣٤	٠,٦٨١	٠,٨١٠

وتُعد معاملات الثبات الموضحة بجدول (٧)، معاملات ثبات مقبولة ومطمئنة للتطبيق.

لاختيار الطلاب ذوي صعوبات التعلم تم استخدام المقاييس التالية:

أ-مقياس تقدير صعوبات التعلم الأكاديمية في اللغة العربية والرياضيات، قامت الطالبة بإعداده لقياس مجموعة من الصعوبات في القراءة والكتابة والرياضيات.

ب-اختبار الفرز العصبي السريع "موتي وآخرون" (Mutti et al., 1978) ترجمة مصطفي محمد كامل،٢٠٠٥، وهو يُعد مؤشرًا على وجود صعوبات تعلم.

ت-بطارية مقاييس التقدير التشخيصية لصعوبات التعلم (فتحي مصطفي الزيات، ٢٠١٥).

ث-البطارية المختصرة لمقياس ستانفورد بينية للذكاء "الصورة الخامسة" (محمد طه وآخرون، ٢٠١١) وذلك لقياس وضبط معدل ذكاء العينة الكلية ولاستبعاد من يحصلون على نسبة ذكاء أقل من المتوسط من ذوي صعوبات التعلم. وتم التحقق من الخصائص النفسية القياسية للمقاييس.

الأساليب الإحصائية المستخدمة

للتحقق من صحة فروض الدراسة أُجريت التحليلات الإحصائية لبيانات الدراسة باستخدام حزمة البرامج الإحصائية **SPSS**

١-الاحصاء الوصفي (المتوسط والانحراف المعياري و معامل الارتباط): لتحقق من خصائص العينة والخصائص القياسية للمتغيرات.

٢-اختبار "ت T. test": للتعرف على دلالة الفروق بين مجموعتين مستقلتين (الذكور والإناث ذوي صعوبات التعلم والعاديين).

نتائج الدراسة

نص فرض الدراسة على: "لا توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات درجات الذكور والإناث لكل من ذوي صعوبات التعلم والعاديين على مقياس خطط التعلم المنظم ذاتيًا وأبعاده الفرعية".

وللتحقق من صحة الفرض، ومعرفة مستويات دلالة الفروق واتجاهها بين متوسطات درجات ذكور وإناث كل من ذوي صعوبات التعلم والعاديين على مقياس خطط التعلم المنظم ذاتيًا وأبعاده الفرعية، استُخدم اختبار "ت" "**T.test**" للفرق بين متوسطي عينتين مستقلتين، وتوضح جداول (٨)، (٩)، نتائج التحليلات الإحصائية للبيانات.

جدول (٨) *المتوسطات (م) والانحرافات المعيارية (ع) وقيم (ت) ودلالة الفروق بين متوسطات درجات الذكور، والإناث ذوي صعوبات التعلم على مقياس خطط التعلم المنظم ذاتيًا*

المتغيرات الفرعية	النوع	ن	م	ع	قيمة (ت)	الدلالة
التقويم الذاتي	ذكور	٣٠	٨,٦٣	١,٦٩	٠,١٧	غير دال
	إناث	٣٠	٨,٥٧	١,٦١		
التنظيم	ذكور	٣٠	٨,١٠	١,٨٦	٠,٢٠	غير دال
	إناث	٣٠	٨,٠٠	١,٩١		
تحديد الهدف والتخطيط	ذكور	٣٠	١٠,٠٠	٢,٤٣	-٠,٤٨	غير دال
	إناث	٣٠	١٠,٣٠	٢,٣٥		
البحث عن المعلومات	ذكور	٣٠	٦,٣٠	١,٢٣	٠,٦٦	غير دال
	إناث	٣٠	٦,٠٧	١,٤٨		
الاحتفاظ بالسجلات	ذكور	٣٠	٨,٤٧	١,٦٧	-٠,٣٩	غير دال
	إناث	٣٠	٨,٦٣	١,٦٥		
التنظيم البيئي	ذكور	٣٠	٩,٦٣	٢,١٢	-٠,٩٨	غير دال
	إناث	٣٠	١٠,١٣	١,٨٣		
التسميع والتذكر	ذكور	٣٠	٩,٤٧	١,٨٥	-١,٥٣	غير دال
	إناث	٣٠	١٠,١٧	١,٦٨		
البحث عن العون الاجتماعي	ذكور	٣٠	٧,٧٧	٢,١١	-٠,٨٧	غير دال
	إناث	٣٠	٨,٢٠	١,٧١		
مراقبة السجلات	ذكور	٣٠	١١,٥٣	٢,٧٧	-٠,٦٧	غير دال
	إناث	٣٠	١١,٩٣	١,٧٤		
الدرجة الكلية لخطط التعلم المنظم ذاتيًا	ذكور	٣٠	٧٩,٩٠	٢٦,١٢	-٠,٧١	غير دال
	إناث	٣٠	٨٢,٠٠	٥٩,١٠		

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

د/ح = ٥٨ * مستوى الدلالة عند ٠,٠٥ = ٢,٠٢١ ** مستوى الدلالة عند ٠,٠١ = ٢,٧٠٤

جدول (٩) *المتوسطات (م) والانحرافات المعيارية (ع) وقيم (ت) ودلالة الفروق بين متوسطات درجات الذكور، والإناث العاديين على مقياس خطط التعلم المنظم ذاتيًا وأبعاده الفرعية*

المتغيرات الفرعية	التوع	ن	م	ع	قيمة (ت)	الدلالة
التقويم الذاتي	ذكور	٣٠	٩,٧٠	١,٦٠	٠,٣٣	غير دال
	إناث	٣٠	٩,٥٧	١,٥٥		
التنظيم	ذكور	٣٠	٩,٣٣	١,٦٥	١,٣٧	غير دال
	إناث	٣٠	٨,٧٠	١,٩١		
تحديد الهدف والتخطيط	ذكور	٣٠	١١,٣٣	٢,٢٩	٠,٣٤	غير دال
	إناث	٣٠	١١,١٣	٢,٣٠		
البحث عن المعلومات	ذكور	٣٠	٧,٠٠	١,٢٩	٠,٣٥-	غير دال
	إناث	٣٠	٧,١٣	١,٦٨		
الاحتفاظ بالسجلات	ذكور	٣٠	٩,٩٣	١,٧٩	٠,٨٦	غير دال
	إناث	٣٠	٩,٥٣	١,٨١		
التنظيم البيئي	ذكور	٣٠	١٠,٨٧	١,٧٧	٠,٩٢-	غير دال
	إناث	٣٠	١١,٢٣	١,٢٥		
التسميع والتذكر	ذكور	٣٠	١٠,٣٠	١,٤٢	٢,١٢- *	دال عند ٠,٠٥ في اتجاه الإناث
	إناث	٣٠	١١,٠٧	١,٣٨		
البحث عن العون الاجتماعي	ذكور	٣٠	٨,٧٣	١,٤٨	٠,١٧	غير دال
	إناث	٣٠	٨,٦٧	١,٦٢		
مراقبة السجلات	ذكور	٣٠	١٢,٩٠	١,٧٧	٠,١٥-	غير دال
	إناث	٣٠	١٢,٩٧	١,٧١		
الدرجة الكلية لخطط التعلم المنظم ذاتيًا	ذكور	٣٠	٩٠,١٠	١٠,٣٣	٠,٠٤	غير دال
	إناث	٣٠	٩٠,٠٠	١٠,٢١		

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

د/ح = ٥٨ * مستوى الدلالة عند ٠,٠٥ = ٢,٠١٢ ** مستوى الدلالة عند ٠,٠١ = ٢,٧٠٤

تشير نتائج جدولي (٨)، (٩) إلى التقارب الشديد بين متوسطات درجات الذكور والإناث على مقياس خطط التعلم المنظم ذاتيًا وأبعاده الفرعية، ولذلك فقيمة "ت" للفروق بين متوسطات درجات ذكور وإناث كل من العاديين وذوي صعوبات

التعلم على مقياس خطط التعلم المنظم ذاتيًا غير دالة إحصائيًا، فيما عدا بُعد التسميع والتذكر فقد كان الفرق بين المتوسطين دالًا بين الذكور والإناث العاديين عند مستوى دلالة ٠,٠٥ في اتجاه الإناث.

مناقشة نتائج الدراسة

نص الفرض على: "لا توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات درجات الذكور والإناث لكل من ذوي صعوبات التعلم والعاديين على مقياسي خطط التعلم المنظم ذاتيًا وأبعاده الفرعية".

أشارت نتائج التحليل الإحصائي لبيانات الدراسة إلى تحقق الفرض، فلم توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي درجات خطط التعلم المنظم ذاتيًا للذكور والإناث ذوي صعوبات التعلم؛ الدرجة الكلية وأي من استراتيجياته الفرعية. اتفقت هذه النتيجة مع نتائج الدراسات السابقة حيث توصلت دراسة "عادل محمد محمود" (عادل محمد محمود، ٢٠٠٢) إلى أنه لا توجد فروق دالة إحصائيًا بين الذكور والإناث في درجات خطط تنظيم الذات للتعلم، وكذلك دراسة "وليامز" (Williams, 2008) التي توصلت إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيًا في مكونات التعلم المنظم ذاتيًا ترجع إلى العمر أو النوع، وكذلك لم تحصل "نيلة حمد سليمان" (نيلة حمد سليمان، ٢٠٠٩) على فروق دالة إحصائيًا في خطط التعلم المنظم ذاتيًا بين الذكور والإناث من الطلاب ذوي صعوبات التعلم، ولا بين ذوي صعوبات القراءة وذوي صعوبات الرياضيات، وأشارت أيضًا "منيرة صالح جاسم"(منيرة صالح جاسم، ٢٠١٤) إلى عدم وجود فروق دالة بين الذكور والإناث من ذوي صعوبات تعلم "القراءة والرياضيات" في تنظيم الذات ومهارات حل المشكلات.

بينما اختلفت نتائج الدراسة الحالية مع ما توصل إليه "فوزي عبد اللطيف الدوخي" (فوزي عبد اللطيف الدوخي، ٢٠١٦) من أن الطلبة ذوي صعوبات التعلم الذكور أكثر امتلاكًا لخطط التعلم المنظم ذاتيًا من أقرانهم الطالبات ذوي صعوبات التعلم، ومع نتائج دراسة "أسامة محمد بطانية وآخرون" (أسامة محمد بطانية وآخرون، ٢٠٢٠) التي توصلت إلى وجود فروق دالة إحصائيًا في درجة تطبيق خطط التعلم المنظم ذاتيًا تُعزى للنوع لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم في اتجاه الذكور، وعدم وجود فروق ترجع للمستوى الدراسي، ومع دراسة "البستان و آخرون" (Al Bustan et al., 2021) التي أشارت إلى وجود فروق إحصائية طفيفة بين الذكور والإناث؛ فالطلاب الذكور في الفصول المتخصصة أعلى في تنظيم الذات السلوكي عن الإناث، و الذكور في الفصول العادية (المدمجة) أعلى في تنظيم الذات المعرفي عن الإناث.

وكذلك كانت نتائج التحليلات الإحصائية لبيانات العاديين؛ فلم توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الذكور والإناث للدرجة الكلية لخطط التعلم

المنظم ذاتيًا وخطط (التقويم الذاتي، والتنظيم، وتحديد الهدف والتخطيط، والبحث عن المعلومات، والاحتفاظ بالسجلات، والتنظيم البيئي، والبحث عن العون الاجتماعي، ومراقبة السجلات)، فيما عدا خطط التسميع والتذكر فوُجدت فروق دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين متوسطي درجات الذكور والإناث في اتجاه الإناث. وتتفق هذه النتيجة الأخيرة الخاصة بتفوق الإناث مع نتائج دراسة "زيمرمان ومارتينز بونز" (Zimmerman & Martinez-Pons, 1990)، ولكنهما يختلفا في الخطط موضوع المقارنة؛ فقد أجرى الباحثان دراسة على طلاب الصف الخامس والثامن والحادي عشر لمعرفة تأثير النوع والصف على خطط تنظيم الذات للتعلم، وتوصلا إلى أن الإناث أكثر استخدامًا لخطط حفظ السجلات ومراقبتها والبنية البيئية وتحديد الأهداف والتخطيط من الذكور (Zimmerman & Martinez-Pons, 1990, 57). أما دراسة "أسامة محمد بطانية وآخرون" (أسامة محمد بطانية وآخرون، ٢٠٢٠) فقد توصلوا إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيًا لدى الطلبة العاديين تُعزى للنوع والمستوى الدراسي.

يظهر من العرض السابق اختلاف نتائج الدراسات حول وجود فروق ترجع إلى النوع في خطط التعلم المنظم ذاتيًا، حيث أشارت بعض الدراسات إلى عدم وجود فروق ترجع إلى النوع، بينما أشار البعض الآخر إلى وجود فروق بين الذكور والإناث في اتجاه الذكور، بينما توصلت الدراسة الحالية إلى عدم وجود فروق ترجع إلى النوع في خطط التعلم المنظم ذاتيًا. وقد يرجع ذلك إلى أن الطلاب ذوي صعوبات التعلم لديهم قدرات أكاديمية ومعرفية واجتماعية متقاربة بين الذكور والإناث. وبالنسبة للطلاب العاديين اختلفت نتائج الدراسات حول وجود فروق بين الذكور والإناث في تنظيم الذات، حيث أشارت دراسة "زيمرمان ومارتينز بونز" (Zimmerman & Martinez-Pons, 1990) إلى وجود فروق بينهما في بعض الخطط في اتجاه الإناث، وتوصلت الدراسة الحالية إلى عدم وجود فروق بين الذكور والإناث في خطط التعلم المنظم ذاتيًا وخططه الفرعية ماعدا خطة التسميع والتذكر فيوجد فرق دال في اتجاه الإناث، وقد يرجع ذلك إلى امتلاك الإناث مهارات لغوية أكثر من الذكور، فلديهم قدرة على تسميع وتذكر ما تم حفظه من قبل.

المراجع

- أسامة محمد بطانية، تغريد عبد الرحمن حجازي، روان أحمد المومني، وسعاد محمد بني ياسين. (٢٠٢٠). درجة تطبيق استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا ودرجة الفاعلية الذاتية لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم والطلبة دون صعوبات التعلم. *المجلة التربوية*، ٣٤ (١٣٦)، ١٥٣-١٨٨.
- أمل عبد المحسن زكي. (٢٠٠٨). *أثر برنامج تدريبي قائم على بعض استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا في الدافعية والتحصيل الدراسي لدى عينة من التلاميذ ذوي صعوبات التعلم* [رسالة دكتوراه غير منشورة]. كلية التربية. جامعة بنها.
- عادل محمد محمود. (٢٠٠٢). ما وراء المعرفة والدافعية واستراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم لدى العاديين وذوي صعوبات التعلم. *مجلة كلية التربية-عين شمس مصر*، ١(٢٦)، ٩- ٧٨.
- فتحي مصطفي الزيات. (٢٠١٥). *دليل بطارية مقاييس التقدير التشخيصية لصعوبات التعلم لتلاميذ المرحلتين الابتدائية والمتوسطة*. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
- فوزي عبد اللطيف الدوخي. (٢٠١٦). الفروق في درجة امتلاك استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا بين الطلبة ذوو صعوبات التعلم في صفوف الدمج وأقرانهم غير المدموجين. *مجلة التربية الخاصة-مركز المعلومات التربوية والنفسية والبيئية بكلية التربية-جامعة الزقازيق-مصر*، (١٥)، ١-٤٩.
- محمد طه، عبد الموجود عبد السميع، ومحمود السيد. (٢٠١١). *مقياس ستانفورد- بينية للذكاء الصورة الخامسة* (ط.٢). مصر: المؤسسة العربية لإعداد وتقنين ونشر الاختبارات النفسية.
- مصطفى القمش، عدنان العضايلة، وجهاد التركي. (٢٠٠٨). فاعلية برنامج تعليمي في تحسين مهارات تنظيم الذات لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم من المرحلة الابتدائية في لواء عين الباشا في الأردن. *مجلة جامعة النجاح للأبحاث(العلوم الإنسانية)*، ٢٢(١)، ١٦٧-١٩٨.
- مصطفي محمد كامل. (٢٠٠٥). *اختبار الفرز العصبي السريع* (ط.٣). القاهرة: مكتبة النهضة المصرية.
- منيرة صالح جاسم. (٢٠١٤). *تنظيم الذات ومهارات حل المشكلات لذوي صعوبات التعلم في المرحلة المتوسطة بدولة الكويت* [رسالة دكتوراه غير منشورة]. كلية الآداب. جامعة الزقازيق.
- نيلة حمد سليمان. (٢٠٠٩). *الفروق في استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا بين ذوي صعوبات التعلم والعاديين من طلاب المرحلة الإعدادية بمملكة*

البحرين [رسالة ماجستير منشورة، كلية الدراسات العليا. جامعة الخليج العربي]. قاعدة معلومات دار المنظومة.

-Al Bustan, S. A., Al-Thuwaikh, S., Rajab, A., & Al-Ghareeb, D. (2021). Emotional, Behavioral and Cognitive Self-Regulation of Children with Learning Disabilities in Arabic Mainstreamed and Specialized Middle-School Classrooms in Kuwait. *International Journal of Early Childhood Special Education (INT-JECSE)*, *13*(1), 132-142. Doi: 10.9756/INT-JECSE/V13I1.211016

-American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical Manual of Mental Disorder* (5th ed.). Washington, DC: American Psychiatric Association

-Bandura, A. (1989). Social Cognitive Theory. In R. Vasta (Ed.), *Annals of child development. Vol Six theories of child development*, 1-85. https://www.uky.edu/~eushe2/Bandura/ Bandura1989ACD 22/1/2019

-Bandura, A. (1999). Social Cognitive Theory: An agentic Perspective. *Asian Journal of Social Psychology*, 2(1), 21-41. https://doi.org/10.1111/1467-839X.00024

-Bandy, T. B. S., & Moore, K. A. (2010). Assessing Self-Regulation: A Guide for out - of School Time Program Practitioners. *Researh- to- Result Brief Child Trends*, 1-8. https://www. childtrends.org/ wpcontent/uploads/2010/10/Child_Trends-201010_05_RB_AssesSelfReg 22/1/2019

-Baumeister, R. F., & Vohs, K. D. (2007). Self-Regulation, Ego Depletion, and Motivation. *Social and Personality Psychology Compass*, 1(1), 1-14. Doi:10.1111/j.1751-9004.2007.00001.x

-Cobb, R. (2003). *The relationship between Self-regulated Learning behaviors and academic performance in web-based courses* [Un published

Doctoral Dissertation]. Faculty of Virginia Polytechnic Institute. State University.

-DeRidder, D. T. D., & DeWit, J. B. F. (2006). Self-Regulation in Health Behavior: Concepts, Theories, and Central Issues. In D. T. D. de Ridder, & J. B. F. de Wit (Eds.), *Self-Regulation in Health Behavior* (1-23). The Atrium: John Wiley& Sons, Ltd.

-Milligan, K., Badali, P., & Spiroiu, F. (2015). Using Integra Mindfulness Martial Arts to Address Self-regulation Challenges in Youth with Learning Disabilities: A Qualitative Exploration. *Journal of Child Family Studies*, 24, 562-575. Doi:10.1007/s10826-013-9868-1

-Williams, M. (2008). *Components of Self-Regulated Learning in High School Students with Learning Disabilities* [published Doctoral Dissertation, Indiana University of Pennsylvania]. Knowledge Repository @ IUP.

-Zimmerman, B. J., & Martinez Pons, M. (1986). Development of a Structured Interview for Assessing Student Use of Self-Regulated Learning Strategies. *American Educational Research Journal*, 23(4), 614-628.

-Zimmerman, B. J., & Martinez-Pons, M. (1990). Student differences in self-regulated learning: Relating grade, sex, and giftedness to self-efficacy and strategy use. *Journal of educational Psychology*, 82(1), 51-59.

Differences in self-regulation between males and females with learning disabilities and normal

Abstract

The current study **aimed to** know differences between males and females with learning difficulties and normal students in self-regulated learning strategies. **Sample:** The sample consists of (60) male and female students with learning difficulties with an average age of (13.93), a standard deviation of age of (1.59), average intelligence (98.15), and a standard deviation of (8.17) degrees. In addition to (60) equal number of normal male and female students with an average age of (13.62), standard deviation of age of (1.50), average intelligence of (100.90) and a standard deviation of (8.11) degrees for males and females, whose ages ranged from (12-16) years. **Tools**: The study relied on several scales, such as; *Scale of estimating academic learning difficulties in Arabic language and Mathematics* (prepared by the student), *Rapid Neurological Screening Test* (Translated by Mustafa Mohamed Kamel, 2005), *Battery of the Diagnostic Estimation Scales for Learning Difficulties* (by Fatehi Mustafa El-Zayat, 2015), *The Abbreviated Battery of Stanford-Binet Intelligence Scale "Fifth Edition"* (by Mohamed Taha, Abdel-Mawgod Abdel-Sami' and Mahmoud El-Sayed, 2011), *Scale of Self-Regulated Learning Strategies for Students with Learning Difficulties* (by Amal Abdel Mohsen Zaki, 2008). **Results:** The results showed that There were no statistically significant differences between the average scores of males and females with learning difficulties and the normal students in the self-regulated learning strategies and its sub-strategies, except for the strategy of recitation and remembering towards the normal female students.

Keywords: Self-regulated learning strategies– Learning difficulties