

العلاقة بين تنظيم الذات والذكاء لدى الأطفال ذوى صعوبات التعلم

مارى فايق دانيال

كلية الآداب- قسم علم النفس

الملخص:

هدفت الدراسة التعرف على العلاقة بين تنظيم الذات والذكاء لدى ذوى صعوبات التعلم، وكذلك معرفة الفروق بين الجنسين في تنظيم الذات والذكاء لدى الأطفال ذوى صعوبات التعلم، وقد بلغت عينة الدراسة و تكونت العينة من (20) تلميذاً وتلميذة، (12) تلميذة- 8 تلميذات)، تراوحت أعمارهم الزمنية ما بين (10-11) سنة بمتوسط عمرى (10,74) سنة وانحراف معيارى (0,44) وهم مقيدين بالعام الدراسى (2017-2018) بمدرسة صفط الشرقية الابتدائية²، واستخدمت الباحثة في الدراسة، قائمة تقدير سلوك التلميذ لفرز حالات صعوبات التعلم (إعداد/مصطفى كامل، 2005)، اختبار رافن الملون للذكاء، اختبار تنظيم الذات لبوردى (2003) تعريب وتقنين أحمد إبراهيم (2007)، توصلت الدراسة: عدم وجود علاقة إرتباطية بين بعدى (وضع الهدف والتخطيط، الاحتفاظ بالسجلات والمراقب) والدرجة الكلية للذكاء، بينما وجدت علاقة داله احصائية بين بعدى (التسميع والحفظ، وطلب المساعدة الاجتماعية، والدرجة الكليه للمقياس) والدرجة الكلية للذكاء، بينما وجدت علاقة داله إحصائيا بين الذكور والإناث في تنظيم الذات والذكاء لصالح الإناث.

مقدمة:

يعد التعلم المنظم ذاتيا واحدا من أبرز الموضوعات التي تطرق إليها المنظرون والعلماء والمتخصصون في علم النفس التربوي في الوقت الراهن وتكمن أهمية التعلم المنظم ذاتيًا في نوع الطلاب الذي يسعى إلى تكوينه، فالمتعلم المنظم ذاتيًا يمتلك القدرة على مراقبة أدائه وتحديد وتطبيق الاستراتيجيات المناسبة ويكون مدفوعا نحو التعلم من أجل التعلم (كامل، 2003).

وعملية التنظيم الذاتي لاكتساب المعرفة، والمهارة، وحل المشكلات، لا تُعد خاصية للتعلم الفعال فقط، بل تشكل أيضاً هدفاً أساسياً في عملية التعلم طويلة المدى، وهي نظرية شاملة تؤكد بالإضافة إلى العمليات ما وراء المعرفة على عمليات الضبط، والمراقبة، والدافعية، والوجدانية، والسلوكية (حافظ وعطية، 2007).

ويعد افتقار الطلبة ذوي صعوبات التعلم إلى مهارات تنظيم الذات من الخصائص المميزة لهم، فقد أوضحت نتائج العديد من الدراسات التي هدفت للمقارنة بين طلاب عاديين وطلاب ذوي صعوبات تعلم إلى انخفاض درجات تنظيم الذات لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم كما جاء في دراسة (Zealand, 2004؛ تركي، 2004)، كما أشارت العديد من الدراسات إلى أن التنظيم الذاتي يعد من الأهداف التربوية التي تعمل على تحسين عملية التعلم لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم وذلك من خلال استخدام إستراتيجيات التعلم المعرفية والدافعية في مواقف التعلم في سياقات متنوعة كما جاء في دراسة (الحسيني، 2006؛ Stone, Mat & 2002).

ويعد الذكاء أحد المقومات التي تتنبأ بالتنظيم الذاتي وذلك لأرتباط مفهوم تنظيم الذات بالعمليات العقلية، فتنظيم الذات في المقام الأول هو عملية ذهنية نشطة ترتبط بعمليات معرفية وما وراء معرفية، ويعتمد الفرد المتعلم فيها بالدرجة الأولى، على استخدام الاستراتيجيات المختلفة من أجل تحسين وتطوير تعلمه (Zimmerman, 2008). لذا جاءت الدراسة الحالية لدراسة العلاقة بين تنظيم الذات والذكاء لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.

مشكلة البحث :

تتلخص مشكلة البحث في الاجابة عن الاسئلة الآتية:

- 1- هل توجد علاقة بين أبعاد تنظيم الذات (وضع الهدف والتخطيط، الإحتفاظ بالسجلات والمراقبة- التسميع والحفظ- طلب المساعدة الاجتماعية) والدرجة الكلية للذكاء لدى التلاميذ ذوى صعوبات التعلم؟
- 2- هل توجد فروق بين الجنسين فى تنظيم الذات والذكاء لدى التلاميذ ذوى صعوبات التعلم ؟

أهمية البحث :

1- الأهمية النظرية:

تستمد هذه الدراسة أهميتها من الناحية النظرية من خلال اهتمامها بفحص مدى العلاقة بين تنظيم الذات والذكاء لدى ذوى صعوبات التعلم، لما لتنظيم الذات من أهمية لدى التلاميذ بشكل عام والتلاميذ ذوى صعوبات التعلم بشكل خاص.

2- الأهمية التطبيقية:

أما عن الأهمية التطبيقية لهذه الدراسة فتتمثل فى نتائج الدراسة الحالية والتي قد تسهم فى عمل البرامج لتنمية تنظيم الذات لدى التلاميذ ذوى صعوبات التعلم الذين يتميزون بارتفاع فى مستوى الذكاء.

مفاهيم الدراسة:

1- تنظيم الذات: Self Regulation

عرف زيمرمان (Zimmerman, 1990) التعلم المنظم ذاتياً بأنه عملية عقلية معرفية منظمة، يكون فيها المتعلم مشاركاً نشطاً فى عملية تعلمه حتى يتحقق هدفه من التعلم.

وعرفة بوردي (Purdie, 2003) بأنه العملية التي من خلالها يضع المتعلم أهدافاً ،
ويستخدم استراتيجيات معينة لتحقيق تلك الأهداف، ويوجه خبرات تعلمه ، ويعدل سلوكه
لتسهيل اكتساب المعلومات والمهارات (Purdie, 2003, P91).

ويعرف إجرائياً بارتفاع الدرجة التي يحصل عليها أفراد عينة الدراسة على مقياس بوردي
لتنظيم الذات المستخدم في الدراسة الحالية.

2- الذكاء:

يعرف الذكاء بأنه قدرة عامة على الاستدلال المجرد وإدراك العلاقات بين الأشكال حسب
مقياس المصفوفات المتتابعة كما وضعت رافن (Raven, 1998).

كما يمكن تعريفه على انه تكوين فرضي يمكن قياسه عن طريق ملاحظة بعض الاستجابات
العادية والمتوقعة من الفرد في حل المشكلات والقدرة على التمييز المعرفي " (عبّاس، 2002،
15).

ويعرف إجرائياً بأنه الدرجة التي يحصل عليها الفرد على اختبار رافن للذكاء المستخدم في
الدراسة الحالية.

3- صعوبات التعلم :

هو عدم القدرة على تعلم القراءة أو الكتابة أو القيام بالعمليات الحسابية ، على الرغم من
غياب الشروط التي ترتبط بإنخفاض الإنجاز مثل الصعوبات الفكرية أو الحسية ، أو الإعاقة
الحركية والإنفعالية والسلوكية. (Butler & Wong, 2012, p 2).

ويعرف إجرائياً : بإنخفاض الدرجة التي يحصل عليها أفراد عينة الدراسة على مجموعة
الإختبارات الأكاديمية و تقديرات المعلمين، وأرتفاعها على المقاييس التي تستخدم للكشف عن
ذوى صعوبات التعلم في الدراسة الحالية.

الإطار النظري:

أولاً: تنظيم الذات:

سمات المتعلمين المنظمين ذاتياً:

إن المتعلم المنظم ذاتياً يظهر مزيداً من الوعي بمسئوليته من جعل التعلم ذا معنى ومراقبة لأدائه الذاتي، وينظر إلى المشكلات والمهارات التعليمية باعتبارها تحديات يرغب في مواجهتها والاستمتاع في التعلم من خلالها، أن التعلم المنظم ذاتياً يسهم في جعل الطالب لديه دافعية ومثابرة واستقلالية وانضباط ذاتي وثقة من نفسه في أنه يستطيع استخدام استراتيجيات مختلفة لتحقيق أهداف التعلم الذي وضعها لنفسه (كامل، ٢٠٠٢).

ويتميز أصحاب التعلم المنظم ذاتياً بالقدرة على ملاحظة الفشل والاستفادة من الأخطاء في تعديل السلوك الموجه نحو أهدافهم، ولذا فالتغذية المرتدة الذاتية لها دور هام في التعلم المنظم ذاتياً، ومعظم الأنشطة المتضمنة في التعلم المنظم ذاتياً من الممكن أن توجد لدى المتعلمين المتفوقين، ولكن من المهم الكشف عن كيفية اكتساب تلك المهارات حتى يتم مساعدة الآخرين على القيام بها (Ruohotie, 2002).

أبعاد تنظيم الذات:

وفقاً لبوردي فإن أبعاد تنظيم الذات هي:

1- وضع الهدف والتخطيط :Goal Setting and Planning

وهو قيام الطالب بوضع أهداف تربوية وأهداف فرعية وتخطيط التابع، والوقت، وإكمال الأنشطة المرتبطة بهذه الأهداف.

2- الإحتفاظ بالسجلات والمراقبة : keeping Records and Monitoring

هو قيام الطالب بجهد نشط لتسجيل الأحداث والنتائج.

3- التسميع والحفظ :Rehearsing and Memorizing

وهو قيام الطالب بحفظ المادة عن طريق ممارسة علنية أو كامنة.

4- طلب المساعدة الإجتماعية **Keeping social assistance**

وهو قيام الطالب بطلب المساعدة من المعلمين، والراشدين، والأقران (Purdie, 2003,) (p91).

استراتيجيات تنظيم الذات وتتضمن:

ويحدد وير والين (Allen & Warr , 2002) مكونات التعلم النظم ذاتياً في عدد من الاستراتيجيات الأساسية وهي:

1- إستراتيجيات التعلم المعرفية وتتضمن:

● التسميع **Rehersal**:

وهي الاجراءات المتمثلة في ترديد المادة المتعلمة، ولا يتضمن ذلك أى رد فعل إيجابي اتجاة المعنى أو تعديلها أو كيف يمكن أن تكون جيدة مع المواد الأخرى.

● التنظيم **Organization**:

ويتمثل في إجراءات تحديد مفتاح الموضوعات وتكوين بناء عقلى في مجموعات، وإدراك العلاقات المتداخلة بين الموضوعات التي يتم تعلمها، ويتطلب ذلك عمل ملخصات مكتوبة لما يتم دراسته من موضوعات.

● التوسع **Elaboration**:

وهو تلك الإجراءات التي يتم بها فحص المضمون وعمل ربط عقلى بين المادة التي سبق تعلمها والمادة الحالية بهدف زيادة الفهم.

2- إستراتيجيات التعلم السلوكية وتتضمن:

● البحث عن مساعدة الآخرين:

وهو سلوك إستباقي لزيادة الفهم من خلال طلب المساعدة من الآخرين بدلاً من استقبال المعلومات أثناء التعلم الروتيني.

● البحث عن المساعدة من المادة المتعلمة:

ويتمثل ذلك في توليد جهد ذاتي في البحث عن المعلومات من الوثائق، وبرامج الكمبيوتر، وبعض المصادر غير الإجتماعية.

● التطبيقات العملية:

وتتمثل في البحث فهم زائد بواسطة النشاط التطبيقي الخارجي، مما يؤدي إلى زيادة معلومات الفرد خلال الممارسة.

ثانياً الذكاء:

أنواع الذكاءات:

تعمل جميع أنواع الذكاء معاً بتناغم وانسجام وكأعضاء في فرقة موسيقية ، ولن تكون كذلك إذا ما فقدت مثل هذا التناغم والانسجام وهذه الأنواع هي :

الذكاء الفراغي: هو القدرة على تحيل الأبعاد الثلاثة و فهم العلاقة بين عناصر الجسم الواحد مثل النحت و التصاميم الهندسية.

الذكاء اللغوي: القدرة على التعبير اللغوي و على التفكير في الكلمات بسرعة .

الذكاء المنطقي: النظر للأشياء على أنها سلسلة من العناصر المترابطة كما يفعل الفلاسفة حيث يحللون ويستنتجون ليصلوا إلى نتيجة منطقية.

الذكاء الاجتماعي: هو القدرة على فهم العلاقات الاجتماعية واستخدامها بينما ينفع الشخص بحاضره ومستقبله.

الذكاء الشخصي: امتلاك صور صحيحة عن الذات، معرفتها، والقدرة على تحليل الأحاسيس **الذكاء الموسيقي:** الاستعداد لإدراك و تقدير و تذوق و إنتاج نغمات و ألحان (عدس،1997، ص 55).

النظريات المفسرة للذكاء:

1-نظرية العاملين لسبيرمان:

يرى تشارلز سبيرمان ان الذكاء يمكن فهمه من خلال عاملين أو بعدين مهمين الأول هو العامل العام ورمزه بالرمز (G) ويعنى القدرة على أداء مهمات مختلفة أو القدرة على إدراك العلاقات، والثنى هو العامل الخاص ورمزه بالرمز (S) ويعنى القدرة على أداء نوع معين من المهامات مثل اختبار المفردات، علم الحساب، الذاكرة، وقد تبين لسبيرمان أن بعض العمليات العقلية العليا كالتفكير الاستدلالي والتفكير الأبتكارى أكثر تشبهاً بالعامل العام من القدرات الخاصة كالقدرة على التذكر أو القدرة الميكانيكية (نشواتى، 1993، ص 106).

وأرجع سبيرمان الفروق الفردية بين الأفراد فى الذكاء إلى أختلاف قدراتهم على أستنباط العلاقات، فكلما أستطاع الفرد استنباط علاقات أكثر تجريد أو تعقيداً كان مستوى ذكائه أعلى، إلا أن نظرية سبيرمان لم تسلم من بعض الانتقادات التى تمثلت فى صغر حجم العينة التجريبية التى أعتمد سبيرمان على نتائجها فى نظريته، كذلك قله الأختبارات التى استخدمها (قطامى، 2009).

2-نظرية العوامل الطائفية المتعددة لثرستون:

عارض ثرستون فكرة سبيرمان حول الذكاء، حيث استخدم أسلوب التحليل العاملى ل(65) اختبار لقياس الذكاء طبقها على عدد كبير من الأفراد، فتوصل إلى وجود عدد من العوامل المتعلقة بالنشاط العقلى أطلق عليهما (القدرات العقلية الأوليه)، وهذه القدرات هى: القدرة على فهم المعانى والكلمات، الطلاقة اللفظية، القدرة المكانية، القدرة الاستدلالية، القدرة العددية، القدرة الإدراكية، والقدرة على التذكر، ولم يفترض ثرستون أن تكون هذه العوامل هى المكونة للذكاء، وانما هى عوامل يمكن استخدامها بشكل مناسب لقياس الذكاء (الخالدى، 2003).

3-نظرية الذكاء السائل والذكاء المتبلور:

قدم كاتل (Cattel) نموذجاً هرمياً جعل على قمته العامل العام (G)، وأدى منه عاملين الذكاء المتبلور، ويشير إلى الذكاء اللفظي الناتج عن تراكم المعلومات والمهارات في ثقافة معينة، والثاني الذكاء السائل وهو ذكا مجرد متصل بعمليات التفكير الأساسية بصرف النظر عن المعلومات المكتسبة، وقد لعبت هذه النظرية دوراً في التفرقة بين قدرات الذكاء البيولوجية، وبين القدرات ذات الأساس الثقافي (نشواتي، 1993).

ثالثاً: صعوبات التعلم:

أنواع صعوبات التعلم:

1- صعوبات القراءة Dyslexia :

تشكل صعوبات القراءة أحد المحاور الأساسية والهامة لصعوبات التعلم الأكاديمية، إن لم تكن المحور الأهم والأساسي فيها، حيث يرى الباحثون المتخصصون في صعوبات التعلم أن صعوبات القراءة تمثل السبب الرئيسي للفشل المدرسي. فهي تؤثر في صورة الذات لدى الطالب، وعلى شعوره بالكفاءة الذاتية، وأكثر من هذا فإن صعوبات القراءة يمكن أن تقود إلى العديد من أنماط السلوك اللاتوافقي، والقلق، وقلة الدافعية، وقصور في السلوك الإجتماعي والأنفعالي (الزيات، 2007، ص59).

2- صعوبات تعلم الكتابة Dysgraphia :

يعاني العديد من الطلاب في المدرسة بسبب صعوبة الكتابة، وهي مشكلة التعبير عن الأفكار بطريقة مكتوبة، ولعسر الكتابة أثر سلبي على نجاح الأطفال في المدرسة. فكثير من الأطفال الذين يعانون من عسر الكتابة غير قادرين على مواكبة المهام الكتابية ولا يمكنهم وضع أفكار متماسكة معاً على الورق، أو الكتابة بشكل مقروء، وتحتاج هذه الإعاقة إلى الاعتراف بها وعلاجها قبل أن تخلق عواقب سلبية طويلة الأمد للطفل (Crouch, 2007) & Jakubecy).

3- صعوبات تعلم الرياضيات Dyscalculia :

هو عسر أو صعوبة في استخدام وفهم المفاهيم والحقائق الرياضية، والفهم الحسابي والاستدلال العددي والرياضي، وأجراء ومعالجة العمليات الحسابية والرياضية، كما يرى ادلر (Adler,2001) ان الطالب الذي يعاني من صعوبات تعلم الرياضيات هو الذي يلاقي صعوبات في تعلم الرياضيات والحساب وذلك بمعزل عن مستواه العقلي (حمادى والزبيدى، 2015).

محكات تشخيص صعوبات التعلم:

هناك خمس محكات رئيسية لتشخيص صعوبات التعلم وهى:

1-محك التباين أو التباعد: **Discrepancy Criterion**

ويقصد به التباين بين القدرة العقلية العامة أو الكامنة ، والتحصيل الفعلى في جانب معين، أو التباين والتباعد بين مجال وآخر، كأن يكون الفرد عادياً في مهارات الحساب ولكنه مقصر في مهارات القراءة (أبو الديار، 2012، ص 64).

2-محك الأستبعاد: **Exclusion Criterion**

ويقصد به استبعاد جميع الحالات التى تعانى من صعوبات في التحصيل الدراسى بسبب أية إعاقة أخرى سواء أكانت حسية أو عقلية أو ناتجة عن حرمان ثقافى أو بيئى أو أقتصادى (هالان وآخرون، 2007، ص 56).

3-محك التربية الخاصة **Special Education Criterion** :

ويرتبط بالمحك السابق ومفاده أن ذوى صعوبات التعلم لا تصلح لهم طرق التدريس المتبعة مع التلاميذ العاديين، وذلك لمعالجة القصور في العمليات النمائية المرتبطة بالمادة الأكاديمية. كما أن الطرق الخاصة بالإعاقات الأخرى والمستخدمه مع المعاقين سمعياً و بصرياً وعقلياً هى الأخرى قد لا تتناسب مع ذوى صعوبات التعلم (الظاهر، 2008، ص 27).

4- محك النضج Maturation Criterion :

ويشير هذا المحك إلى أن التدني في التحصيل يكون نتيجة اضطراب داخلي في إحدى العمليات النفسية الأساسية والتي تعود إلى القدرات التي تكتسب بها المعلومات كالاستماع، والنظر، واللمس، والقدرات التي تعالج بها المعلومات كالانتباه، والتمييز، والذاكرة، وتمثيل المعلومات، ودمجها، وتشكيل المفهوم، وحل المشكلات، إضافة إلى القدرات الضرورية للاستجابة كالكلام، والحركة الجسمية (بشيقة، 2008، ص 43).

5- محك العلامات النيورولوجية Neurological Criterion

ويهدف هذا المحك التعرف على حالات صعوبات التعلم من خلال التعرف على التلف العضوى أو النيورولوجى عند الأطفال كالإصابة فى المخ أو التلف المحى العضوى البسيط، أو الإعاقات الإدراكية وغيرها (عجاج، 2004، ص 21).

الدراسات السابقة:

الدراسات التى أهتمت بدراسة العلاقة بين تنظيم الذات ومتغيرات أخرى لدى ذوى صعوبات التعلم:

جاءت دراسة حسين (2003) بعنوان التنبؤ بالأداء الأكاديمى فى ضوء بعض استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً لدى طلاب المرحلة الثانوية، وتكونت عينة الدراسة من "260" طالب وطالبة بالصف الأول والثانى الثانوى، وأستخدم الباحث مقياس إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً، وتطبيق إستمارة أستطلاع رأى الطلاب نحو أستخدام بعض هذه الإستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً، كما تم الحصول على مجموع درجات الطلاب التحصيلية فى نهاية العام الدراسى للدلالة على تحصيلهم الأكاديمى، وتوصلت النتائج إلى وجود علاقات إرتباطية ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث فى متوسطات الدرجات لبعض إستراتيجيات

التعلم المنظم ذاتياً لصالح الإناث، كما توصلت النتائج إلى أن إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً تعد منبئات جيدة للتحصيل الأكاديمي، كما أن إستراتيجية التنظيم تعد أفضل هذه الإستراتيجيات.

أما دراسة زالاند (**Zealand (2004**) بعنوان العلاقة بين الانجاز ووجهة الضبط وتنظيم الذات وتقرير المصير للطلاب مع وبدون صعوبات التعلم ، وتكونت عينة الدراسة من "242" طفلاً من الصفوف 6-12 من التعليم الأساسي ، وتكونت عينة الدراسة من مجموعتين متساويتين أحدهما يعانيون من صعوبات التعلم والأخرى من التلاميذ العاديين، وقد إستخدم الباحث إختبارات تحصيل الرياضيات (لكوفمان،1985)، مقياس الإنجاز(لكراندال،1965)، مقياس تقرير المصير (لمان ودبو،1990)، ومقياس التنظيم الذاتي (لزيمرمان،1993). وأوضحت النتائج وجود علاقة طردية بين التحصيل في الرياضيات وصعوبات التعلم، وكذلك انخفاض في درجات تنظيم الذات لدى الاطفال ذوى صعوبات التعلم.

وهدفت دراسة مونتاج (**Montague (2008**) بعنوان استراتيجيات تنظيم الذات في تحسين حل المشكلات الرياضية لدى الطلاب ذوى صعوبات التعلم إلى محاولة حل المشكلات الرياضية التي يعاني منها الطلاب من ذوى صعوبات التعلم من خلال إستخدام إستراتيجيات تنظيم الذات ، وتكونت عينة الدراسة من "142" طالب وانقسمت عينة الدراسة إلى مجموعتين : المجموعة التجريبية من "110" طالب والمجموعة الضابطة من "32" طالب تراوحت اعمارهم بين 7-16 عام ، واستخدم الباحث مقياس تنظيم الذات ، ومقياس حل المشكلات الرياضية (لمونتيجو و ريستون 2003)، وأوضحت النتائج أن التنظيم الذاتي جزءاً لا يتجزأ من الروتين المعرفي لاكتساب مهارة حل المشكلات الرياضية.

وجاءت دراسة الحسيني (2006) بعنوان نموذج مقترح للمكونات المعرفية وغير المعرفية للتعلم المنظم ذاتياً وعلاقتها بالأداء الأكاديمي في ضوء منظومة الذات ونموذج التوقع- القيمة للدافعية، وتكونت عينة الدراسة من "332" طالب وطالبة من الصف الأول الثانوي، وأستخدم الباحث نموذج مقترح للتعلم المنظم ذاتياً. واستبيانات لكل من المكونات المعرفية وما وراء المعرفية، ومكونات الدافعية، ومكون الذات ، والسياق البيئي، وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود تأثيرات سببية مباشرة لكل من مكون الذات ، ومكون الدافعية ، والمكون المعرفي وما وراء المعرفي على الأداء الأكاديمي.

بينما قامت مشعل (2012) بدراسة بعنوان أثر إستراتيجيات التنظيم الذاتي على تنمية مهارات الفهم القرائي لدى تلاميذ ذوى صعوبات تعلم القراءة في الحلقة الثانية من التعليم الأساسى، وهدفت الدراسة إعداد برنامج قائم على إستراتيجيات التنظيم الذاتى للتعلم لاستخدامها مع الطلاب ذوى صعوبات التعلم في مجال القراءة ولتنمية مهارات الفهم القرائي، وتكونت عينة الدراسة من "30" تلميذة من تلميذات الصف الثانى من ذوات صعوبات تعلم القراءة بمدرسة بن النفسيس الإعدادية، واستخدمت الباحثة المنهج التجريبي، وأوضحت النتائج تحسن في مهارات الفهم القرائي لدى التلميذات في القياس البعدى بالمقارنة مع القياس القبلى، وكذلك تحسن في مهارات الفهم القرائي لديهم بمقارنتهم بالمجموعة الضابطة.

ثم جاءت دراسة محمود (2017) والتي هدفت إلى التحقق من فاعلية برنامج معرفى سلوكى في تحسين مهارات تنظيم الذات لدى التلاميذ المتفوقين ذوى صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية بمنطقة الحدود الشمالية بالمملكة العربية السعودية، وتكونت عينة الدراسة من "40" تلميذاً ، قسموا عشوائياً إلى مجموعتين مجموعة تجريبية تضم "20" تلميذاً، و مجموعة ضابطة تضم "20" تلميذاً، وقد تلقت المجموعة التجريبية برنامج البحث في حين لم تتلق المجموعة الضابطة أى تدريب، وأشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مهارات تنظيم الذات لصالح المجموعة التجريبية.

فروض الدراسة:

- من خلال العرض السابق للإطار النظرى والدراسات السابقة يمكن صياغة الفروض فيما يلى:
- 1- توجد علاقة داله إحصائية بين أبعاد تنظيم الذات (وضع الهدف والتخطيط، الإحتفاظ بالسجلات والمراقبة- التسميع والحفظ- طلب المساعدة الاجتماعية) والدرجة الكلية للذكاء لدى التلاميذ ذوى صعوبات التعلم.
 - 2- توجد فروق داله إحصائية بين الجنسين فى تنظيم الذات والذكاء.

إجراءات البحث:

أولاً: عينة البحث:

- تكونت العينة فى صورتها النهائية من مجموعة قوامها (20) تلميذاً وتلميذة بواقع (12) ذكور و (8) إناث بالصف السادس الابتدائى بمدرسة صفط الشرقية الابتدائية 2 بإدارة المنيا التعليمية، وتراوحت اعمارهم بين (11-10) سنة ، بمتوسط عمري قدره (7,10) سنة ، وانحراف معياري قدره (0,47) سنة وتم اختيارهم فى ضوء الشروط التالية:
- 1- ألا يقل مستوى الذكاء عن المتوسط أى ألا يقل عن المئين (25) حسب المعايير الخاصة باختبار الذكاء، وهذا يعنى أن أفراد العينة يقع ذكائهم فى نطاق المتوسط وما فوق المتوسط.
 - 2- ألا يكون التلميذ مصاباً بأى إصابات عضوية، أو أى إعاقاة أخرى مثل الإصابات المخية، أو ضعف النظر أو السمع، أو مشكلات فى اللغة.
 - 3- أن يكون التلميذ ممن يداوم على الحضور ولا يتغيب كثيراً .

ثانياً: أدوات الدراسة:

- 1- اختبار التنظيم الذاتى للتعلم إعداد بوردى 2003:

استخدمت الباحثة في هذه الدراسة مقياس التنظيم الذاتي للتعلم – self Regulation of Learning الذى أعدته بوردي Purdie,2003، وقام إبراهيم أحمد بتعريبه وتقنيته على البيئة المصرية عام 2007.

الهدف من الاختبار:

قياس اداء المتعلمين من خلال أبعاد تنظيم الذات المتضمنة في المقياس.

وصف الاختبار:

يتكون المقياس من (28) فقرة موزعة بالتساوى في أربعة أبعاد هي: وضع الهدف والتخطيط و فقراته (1، 5، 9، 13، 17، 21، 25). الاحتفاظ بالسجلات والمراقبة و فقراته (2، 6، 10، 14، 18، 22، 26). التسميع والحفظ و فقراته (3، 7، 11، 15، 19، 23، 27). طلب المساعدة الاجتماعية و فقراته (4، 8، 12، 16، 20، 24، 28). ويجب الطالب على المقياس من خلال تدرج مكون من خمس نقاط هي: موافق بشدة، موافق، غير متأكد، غير موافق، غير موافق بشدة، والدرجة المقابلة لهذه البدائل هي 5، 4، 3، 2، 1 على الترتيب وتتراوح الدرجة على كل بعد من أبعاد المقياس بين 7 أقل درجة و 35 أعلى درجة.

تصحيح المقياس:

يستجيب المفحوص على كل فقرة من فقرات المقياس وفق تدرج خماسي يبدأ بموافق بشدة، وتأخذ خمس درجات، إلى غير موافق بشدة، وتعطى درجة واحدة، وبالتالي فإن أعلى درجة يحصل عليها الطالب على كل بعد تكون (35)، وادنى درجة (7) ويتم الحكم على مستوى التعلم المنظم ذاتياً على كل بعد من أبعاد المقياس عند الطالب حسب المعيار الآتى:

الدرجات من (1-33.2) مستوى منخفض.

الدرجات من (34.2-67.3) مستوى متوسط.

الدرجات من (5-68.3) مستوى مرتفع.

صدق الاختبار:

تحقق بوردي من الصدق العاملي للمقياس وذلك على عينة تكونت من (254) من طلبة المرحلة الثانوية الذي كشف عن أربعة عوامل هي: وضع الهدف والتخطيط، والاحتفاظ بالسجلات والمراقبة، والتسميع والحفظ، وطلب المساعدة الاجتماعية، بعد حذف الفقرات التي يقل تشعبها عن (0,3)، وقد فسرت جميع العوامل ما نسبته (51,477) من التباين.

وللبينة العربية تحقق أحمد ابراهيم (2007) من الصدق الظاهري للمقياس من خلال عرضه على متخصصين اثنين في اللغة الإنجليزية لضمان سلامة الترجمة، وخمسة من المتخصصين في علم النفس، وقد أخذ بملاحظات المحكمين، وأجرى التعديلات المطلوبة. كما أجرى التحليل العاملي للمقياس على عينة تكونت من (160) طالبا من طلبة كلية التربية بالمنصورة في مصر، وقد حافظ المقياس على أبعاده وفقراته كما في النسخة الأصلية. كما قام بحساب معامل ارتباط كل فقرة من فقرات المقياس مع البعد الذي تنتمي إليه، على عينة تكونت من (80) طالبا من طلبة كلية التربية، وقد تراوحت هذه القيم بين (0,389-0,728).

وتم قياس الصدق في الدراسة الحالية من خلال الاتساق الداخلي:

تم حساب الاتساق الداخلي للمقياس عن طريق حساب معاملات الارتباط بين كل بعد مع المجموع الكلي للمقياس.

جدول (1)

معاملات الارتباط المتبادلة بين الأبعاد الفرعية بعضها البعض وبين

الدرجة الكلية لمقياس تنظيم الذات

الأبعاد	1	2	3	4	5
1 - وضع الهدف والتخطيط	-	**0,537	**0,570	*0,590	**0,715

**0,770	**0,691	**0,583	-	2 - الاحتفاظ بالسجلات والمراقبة
**0,681	**0,739	-		3 - التسميع والحفظ
**0,818	-			4 - طلب المساعدة الاجتماعية
-				5- الدرجة الكلية

دال عند مستوى 0,01

يتضح من جدول (1) أن جميع معاملات الارتباط المتبادلة بين أبعاد المقاييس الفرعية موجبة دالة إحصائياً عند مستوى 0,01 الأمر الذي يعكس الاتساق الداخلي للمقياس.

ثبات المقياس:

تحقق بوردي Purdie من ثبات المقياس عن طريق إعادة الاختبار، وذلك بتطبيق وإعادة تطبيق على عينة الصدق، وقد تراوحت قيم معامل الثبات بين (0,69 - 0,81).

وتحقق إبراهيم أحمد (2007) من ثبات المقياس من خلال تطبيقه على (80) طالباً من طلبة كلية التربية، وإعادة تطبيقه بعد مرور أسبوعين على التطبيق الأول، وقد تراوحت القيم بين (0,84 - 0,87)، ويوضح جدول (2) ثبات الأختبار لدى بورى ومقنن الأختبار أحمد إبراهيم.

جدول (2)

درجات معامل ثبات أبعاد اختبار لدى مصمم الاختبار بوردي ومقنن الاختبار أحمد

ابراهيم

البعد	ثبات الاعادة عند بوردي	ثبات الاعادة عند إبراهيم 2007
وضع الهدف والتخطيط	0,72	0,83
الاحتفاظ بالسجلات والمراقبة	0,69	0,78

0,84	0,69	التسميع والحفظ
0,79	0,81	طلب المساعدة الاجتماعية

تم حساب ثبات المقياس على عينة الدراسة الحالية من خلال:

أ- معامل الثبات ألفا كرونباخ:

يمثل معامل ألفا كرونباخ أداة إحصائية لحساب أتساق وتجانس مفردات المقياس الواحد، ويشير ارتفاع معامل ألفا إلى أن مفردات المقياس الواحد تمثل وتعبر عن مضمون واحد.

جدول (3) معاملات الثبات باستخدام معادلة ألفا كرونباخ بين درجات

الأبعاد الفرعية و بين الدرجة الكلية لتنظيم الذات

معامل الفا	الابعاد الفرعية
0,71	وضع الهدف والتخطيط
065	الاحتفاظ بالسجلات والمراقبة
0,61	التسميع والحفظ
0,76	طلب المساعدة الاجتماعية
0,78	الدرجة الكلية

يتضح من جدول (3) أن معامل ثبات المقياس الكلية بلغت 0,788

2- اختبار المصفوفات المتتابعة الملونة . إعداد "رافن" تقنين عبد الفتاح القرشي (1987).

يعتبر اختبار "رافن" Raven من الاختبارات العبر حضارية Cross- Cultural الصالحة للتطبيق في مختلف البيئات والثقافات؛ فهو اختبار لا تؤثر فيه العوامل الحضارية، وتعد

مصفوفات رافن من اختبارات الذكاء غير اللفظي، وهي خالية من تأثير الثقافة، وقد أعاد تقنين هذا الاختبار عبد الفتاح القرشي (1987).

الهدف من الاختبار:

يهدف اختبار المصفوفات المتتابعة إلى قياس مستوى ذكاء الأفراد من خلال قياس القدرة على استنباط العلاقات والارتباطات .

وصف الاختبار:

يتكون هذا الاختبار من 36 بنداً، وهي تناسب الأعمار من (5,5) إلى (11,5) عاما وتناسب الأطفال ذوى الاحتياجات الخاصة.

يتكون هذا الاختبار من (3) مجموعات، وهي:

المجموعة (A): والنجاح فيها يعتمد على قدرة الفرد على إكمال نمط مستمر، وعند نهاية المجموع يتغير هذا النمط من اتجاه واحد إلى اتجاهين في نفس الوقت

المجموعة (AB): والنجاح فيها يعتمد على قدرة الفرد على إدراك الأشكال المنفصلة في نمط كلي على أساس الارتباط المكاني.

المجموعة (B): والنجاح فيها يعتمد على فهم الفرد للقاعدة التي تحكم التغيرات في الأشكال المرتبطة منطقياً أو مكانياً، وهي تتطلب قدرة الفرد على التفكير المجرد.

وكل مجموعة من المجموعات السابقة تتكون من (12) مصفوفة، وكل مصفوفة تحتوي بأسفلها على (6) مصفوفات صغيرة بحيث يختار المفحوص مصفوفة واحدة لتكون هي الكملة للمصفوفة التي بالأعلى.

والمجموعات الثلاثة السابقة وضعت في صورة مرتبة؛ وهذا الترتيب ينمي خط منسق من التفكير والتدريب المقنن على طريقة العمل؛ مما يجعل الفرصة متاحة لقياس النمو العقلي للأطفال حتى

يصلوا إلى المرحلة التي يستخدموا فيها التفكير القياسي كطريقة للاستنتاج؛ وهي مرحلة النضج العقلي

تصحيح الاختبار:

1- بعد انتهاء المفحوص من الإجابة عن الأسئلة؛ يتم سحب كراسة الاختبار وورقة الإجابة منه.

2- ثم يحسب لكل سؤال صحيح أجابه المفحوص (1) درجة، والسؤال الذي لم يجيب عنه يوضع له (0) ونعطي لكل فرد درجة كليه هي مجموع ما حصل عليه عن مفردة.

3- الرجوع إلى جدول المعايير المئينية المستمدة من الدرجات الخام لنحصل على الدرجة المئينية التي تنتمي إليها الدرجة الخام وفقاً لعمره الزمني؛ ثم الرجوع إلى جدول توزيع المستويات العقلية وفقاً للدرجة المئينية تبعاً لفئات العمر التي ينتمي لها الأطفال على فئة الذكاء.

صدق الاختبار:

استخدم في حساب صدق الاختبار في صورته الأصلية عدة أساليب منها:

الصدق العامل، الصدق التنبؤي، الصدق التلازمي، والصدق التكويني، وذلك بحسب معامل الارتباط مع كل من مقياس ستانفرد بينيه ومقياس وكسلر ومقياس رسم الرجل، وتراوح قيمة معاملات الارتباطين (0,32) و(0,89)، وكانت جميع المعاملات دالة عند مستوى (0,01)، بينما قام عبد الفتاح القرشي (1987) بتقنين الاختبار على عينة من الأطفال وقد تراوحت معاملات الارتباط بين المصفوفات الملونة وكل من: بعض المقاييس الفرعية لاختبار وكسلر ومتهات بورتوس ولوحة سيجان واختبار الذكاء غير اللغوية ما بين (0,22-0,45).

كما تم حساب معاملات الارتباط بين الأقسام الفرعية للمقياس وتراوح بين (0,46-0,71)، كما تم حساب معاملات الارتباط بين الأقسام الفرعية للمقياس والدرجة الكلية

وتراوحت معاملات الارتباط بين (0,91-0,75)، وكانت جميع المعاملات دالة إحصائياً عند مستوى (0,01).

ثبات الاختبار:

عرض عبد الفتاح القرشى (1987) لمجموعة من الدراسات التي قامت بحساب معاملات ثبات اختبار المصفوفات المتتابعة الملونة " لرافن" حيث تراوحت معاملات الثبات كما في دراسة "خاتينا" (1965)، "بورك" (1958)، "فرايرج" (1966)، "ونك ومولر" (1966)، "رافن وكورت رافن" (1977)، بطريقة إعداد الاختبار بين (0,62) و (0,91) بوسيط مقداره (0,76)، ثم قام "عبد الفتاح القرشى" بحساب ثبات الاختبار على عينة من الأطفال بإعادة الاختبار بعد شهر وكان معامل الثبات (0,79).

كما توصلت دراسة "رانيا محمود حامد" (2015) بحساب ثبات اختبار المصفوفات المتتابعة الملونة على عينة التحقق من الخصائص السيكمومترية (30) تلميذاً وتلميذة، وبلغت قيمة معامل ثبات الاختبار بأسلوب ألفا-كرونباخ (0,733)، وبطريقة إعادة التطبيق فكانت (0,842) وهي قيم تدل على ثبات معقول للاختبار.

ثبات اختبار المصفوفات المتتابعة الملونة في البحث الحالي :

قامت الباحثة بحساب ثبات اختبار المصفوفات المتتابعة الملونة على عينة التحقق من الخصائص السيكمومترية (30) تلميذاً وتلميذة، وقد بلغت قيمة معامل ثبات الاختبار بأسلوب ألفا-كرونباخ (0,758).

نتائج الدراسة ومناقشتها:

أسفر تطبيق أدوات الدراسة عن النتائج التالية:

الفرض الاول ونصه: لا توجد علاقة بين أبعاد تنظيم الذات (وضع الهدف والتخطيط- الاحتفاظ بالسجلات والمراقبة- التسميع والحفظ- طلب المساعدة الاجتماعية) والدرجة الكلية للذكاء.

وللتحقق من صحة هذا الفرض قامت الباحثة باستخدام معامل ارتباط بيرسون لمعرفة العلاقة بين أبعاد تنظيم الذات والدرجة الكلية للذكاء. كما موضح في الجدول التالي:

جدول (4)

يوضح العلاقة بين أبعاد تنظيم الذات والدرجة الكلية للذكاء لدى عينة البحث

الأبعاد	معامل الارتباط
وضع الاهداف والتخطيط	0,39
الاحتفاظ بالسجلات والمراقبة	0,37
التسميع والحفظ	*0,50
طلب المساعدة الاجتماعية	*0,52
الدرجة الكلية	**0,63

** دال عند مستوي (0,01)

* دال عند مستوي (0,05)

يتضح من خلال الفرض السابق عدم وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين كلاً من (وضع الهدف والتخطيط- والأحتفاظ بالسجلات والمراقبة) والدرجة الكلية للذكاء، بينما وجدت علاقة داله إحصائياً بين بعدى (التسميع والحفظ - وطلب المساعدة الاجتماعية - والدرجة الكلية للمقياس).

ويمكن تفسير نتائج الفرض السابق من خلال الإطار النظري الذى يشير إلى أفتقار التلاميذ ذوى صعوبات التعلم إلى تنظيم الذات وبالتالي فإن الأبعاد وضع الهدف والتخطيط ، والاحتفاظ بالسجلات والمراقبة جاءت غير داله احصائياً لدى عينة الدراسة.

بينما وجدت علاقة دالة احصائياً بين بعدى (التسميع والحفظ - وطلب المساعدة الاجتماعية) والدرجة الكلية للذكاء، وتعزى الباحثة هذه العلاقة إلى طبيعة اختيار العينة حيث تم اختيار التلاميذ الذين حصلوا على مستوى ذكاء متوسط فأكثر وبالتالي فان التسميع والحفظ هو من العوامل المكونة للذكاء، أما عن طلب المساعدة الاجتماعية فقد ترجعت الباحثة إلى تفهم المحيطين بهم لطبيعة المشكلة يساعد في تقبل اسئلتهم واستفساراتهم وبالتالي يساعدهم على تنمية بعد طلب المساعدة.

الفرض الثاني ونصه: توجد فروق داله إحصائية بين الجنسين (الذكور - الإناث) في تنظيم الذات والذكاء.

جدول (5)

دلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات الذكور والإناث

علي التحصيل الدراسي بطريقة مان ويتني اللابارومتري (ن = 20)

الاختبار	الذكور		الإناث		مستوي الدلالة	قيمة Z
	المتوسط الحسابي	متوسط الرتب	المتوسط الحسابي	متوسط الرتب		
تنظيم الذات	80,40	95,10	50,58	50,12	0,05	0,3
الذكاء	70,20	50,10	67,30	50,15	0,05	0,3

يتضح من خلال الجدول السابق وجود فروق داله إحصائياً بين الذكور والإناث في تنظيم الذات والذكاء لصالح الإناث.

وتتفق نتائج الفرض السابق مع نتائج دراسة جاءت دراسة (حسين، 2003) بعنوان التنبؤ بالأداء الأكاديمي في ضوء بعض استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً لدى طلاب المرحلة الثانوية، والتي وتوصلت إلى وجود علاقات إرتباطية ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في متوسطات الدرجات لبعض إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً لصالح الإناث، وكذلك نتائج دراسة ماتوجا (Matuga, 2009) التي أكددت على ارتفاع درجات تنظيم الذات لدى الإناث، وكذلك نتائج دراسة (حسن، 2003) بعنوان التنبؤ بالأداء الأكاديمي في ضوء بعض استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً لدى طلاب المرحلة الثانوية، وتوصلت النتائج إلى وجود فروق إرتباطية ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في متوسطات الدرجات لبعض إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً لصالح الإناث.

كما يمكن تفسير تفوق الإناث على الذكور في الذكاء وتنظيم الذات نظراً لارتباط المتغيرين ببعضهم البعض، حيث يساعد أرتفاع الذكاء الأفراد على استخدام استراتيجيات تعلم تنظيمية للربط المعلومات الحالية مع المعرفي السابقة لجعل التعلم ذى معنى، كما يمكن تسهيل التعلم إذا تم تنشيط المعرفة السابقة في الذاكرة طويلة المدى وهذه كلها عمليات لا يمكن أن تتم إلا إذا كان الفرد أكثر ذكاء ويتميز بتنوع وأختلاف الاستراتيجيات التي يستخدمها.

المراجع:

- 1- تركي، جهاد (2004). مهارات تنظيم الذات وعلاقتها بالسلوك الصفى لدى الأطفال من ذوى صعوبات التعلم (رسالة دكتوراة)، كلية الأميرة رحمة، جامعة البلقاء التطبيقية.
- 2- الحسيني، هشام حبيب (2006). نموذج مقترح للمكونات المعرفية وغير المعرفية للتعلم المنظم ذاتياً وعلاقتها بالأداء الأكاديمي في ضوء منظومة الذات ونموذج التوقع- القيمة للدافعية، المجلة المصرية للدراسات النفسية، 16(50)، ص ص 386-436.
- 3- حمادى، حسين ربيع؛ الزبيدى، نورس كريم. (2015). القدرات العقلية وفق الانموذج الرباعي المعلوماتي لذوي صعوبات تعلم الرياضيات لدى طلبة الصف الثاني المتوسط. مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والإنسانية، (19)، ص ص 147-161.

- 4-خليفة، بتول محي الدين؛ الزبود، نادر فهمي. (2008). العوامل المرتبطة بصعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية وعلاقتها ببعض المتغيرات. *المجلة العربية للتربية الخاصة*،(12)، ص ص 111-159.
- 5-الزيات، فتحى مصطفى. (2007). *صعوبات التعلم الاستراتيجيات التدريسية والمداخل العلاجية*، ط1، القاهرة: دار النشر للجامعات.
- 6-عباس ، فيصل (٢٠٠٢). *الذكاء والقياس النفسي* . بيروت : دار المنهل اللبناني. مكتبة رأس النبع
- 7-عدس ، محمد عبد الرحيم (1997). *الذكاء من منظور جديد*. عمان : دار الفكر للتوزيع والنشر.
- 8-كامل، مصطفى محمد. (٣٠٠٢). *التنظيم الذات للتعلم : نماذج نظرية* ، المؤتمر العلمى الثامن لكلية التربية جامعة طنطا، التعلم الذاتى وتحديات المستقبل ، ٢٠ مايو .

9- Pintrich, P. R & ,De Groot, E. V. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance *Journal of educational psychology*.33 ,(1)82,

10-Stone, C. A., & May, A. L. (2002). The accuracy of academic self-evaluations in adolescents with learning disabilities. *Journal of learning disabilities*, 35 (4), 370-383.

11-Miranda, A., Villaescusa, M. I., & Vidal-Abarca, E. (1997). Is attribution retraining necessary? Use of self-regulation procedures for enhancing the reading comprehension strategies of children with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 30(5), 503-512.

12-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.

13-Crouch, A. L., & Jakubecy, J. J. (2007). Dysgraphia: How It Affects a Student's Performance and What Can Be Done about It. *TEACHING Exceptional Children Plus*, 3(3), n3.

The relationship between self – regulation and intelligence among students with learning difficulties

Mary fayek Danial falts

Faculty of Arts – El-minia University

The study was designed to identify the relationship between self-regulation and intelligence among students with learning difficulties, as well as the relationship between the dimensions of self-regulation and intelligence among those with learning difficulties. The study sample consisted of (20) students (12 males – 8 females) (10-11 years) with an average age of (10.74) years and a standard deviation (.44). They are enrolled in the academic year (2017-2018), The researcher used the study, the list of the student's behavior assessment for the classification of learning difficulties (Mustafa Kamel, 2005), the colored Raven test of intelligence, the self-regulation test for Bordi (2003), Results found There was no correlation between the two dimensions (goal setting and planning, record keeping and observer) and the total degree of intelligence, while there was a statistically significant relation between the two dimensions (the enumeration and conservation, the request for social assistance, the total score of the scale) and the total degree of intelligence. Self-regulation and intelligence for females