A-PDF MERGER DEMO

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة سطيف 2 (الجزائر)

مذكرة

مقدّمة بكلّية العلوم الإنسانية و الاجتماعية
قسم علم النفس وعلوم التربية والأرطوفونيا

لنيل شهادة

الماجستير

علم النفس الاكلينيكي

تخصص : تربية علاجية

من طرف الطالبة:
بوقفة إيمان

بعنوان:

الكفاءة الذاتية الأكاديمية و استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا لدى المراهقين ذوي صعوبات التعلم و الأسوياء

بتاريخ ..... أمام اللجنة المتكونة من

أ.د/ شرفي محمد الصغير	أستاذ التعليم العالي بجامعة سطيف 2	رئيسا.
د/ تيغليت صلاح الدين	أستاذ محاضر بجامعة سطيف 2	مشرفا.
أ.د/ جبالي نورالدين	أستاذ التعليم العالي بجامعة باتنة	عضوا.
د/ عمارجية نصر الدين	أستاذ محاضر بجامعة سطيف 2	عضوا.

السنة الجامعية: 2013/2012

شكر و تقدير

{الحمد لله الذي هدانا لهذا و ما كنا لنهتدي لولا أن هدانا الله}"الأعراف43"

بعد إنهاء هذا العمل العلمي المتواضع و الذي أسأل المولى عز و جل أن أكون قد وفقت فيه ،لا يسعني إلا أن أتقدم بخالص شكري و عظيم أمتناني إلي أستاذي المحترم "تيغليت صلاح الدين" كونه لم يبخل عليا بعلمه و نصائحه و أرجو أن أكون قد وفيت له حقه في تقديم عمل يليق بإسمه.

وأتقدم بشكر حار وخالص لكل أعضاء لجنة المناقشة الذين قبلوا مناقشة هذه الرسالة

كما أتوجه بجزيل الشكر و العرفان لأستاذي و أبي الدكتور الفاضل "نور الدين جبالي " على ما قدمه لي من نصائح و توجيهات لإنجاز هذه المذكرة، و أتمنى أن أكون دائما عند حسن ضنه.

و أتقدم بالشكر و التقدير للأستاذة الفاضلة " بهلول سارة أشواق "على ما قدمته لي من دعم و مساعدة لإنجاز هذا العمل ،و تقدير و إمتنان خاص لصديقتي و أختي الأستاذة الفاضلة "سليمة " على كل دعمها ومساعدتها في إنجاز هذا العمل .

و أتوجه بالشكر و التقدير لأساتذتي الذين أشرفوا على تكوين دفعة التربية العلاجية بجامعة سطيف.

و إلى كل من ساهمة في إعداد هذه الرسالة من قريب أو بعيد و أخص بالذكر الطاقم الفني و التربوي للمؤسسات التعليمية و التي سهلت عملية إنجاز هذا العمل.

"جزاكم الله خيرا"

الفهرس

شكر و تقدير

فهرس المحتويات

قائمة الجداول و الأشكال

مقدمـــة _____ 1

الإطار النظري للبحث

الفصل الأول : اشكالية الدراسة

1-إشكاليـــة الدراســـة _____ 5

2- أهميـة الدراسـة_____ 10

3-أهداف الدراسة _____ 11

4-الدراسـات السابقـة _____ 12

5-ما قدمته الدراسات السابقة للدراسة الحالية_____ 23

6-فرضيات الدراسة_____ 24

7-التحديد الإجرائي لمصطلحات البحث_____ 25

الفصل الثاني : الكفاءة الذاتية

1-تعريف الكفاءة الذاتية _____ 28

2-نظرية الكفاءة الذاتيـة _____ 32

3- مصادر الكفاءة الذاتية _____ 34

3-1/ الإنجازات الأدائية _____ 35
3-2/ النمذجة أو الخبرات البديلة: _____ 36
3-3/ الإقناع اللفظي أو الإقناع الاجتماعي _____ 38
3-4/ الحالات الفيزيولوجية و الانفعالية _____ 39
4 -أبعاد الكفاءة الذاتية _____ 39
4-1/العمومية: _____ 39
4-2/ مقدار الفعالية: _____ 40
4-3/ القوة: _____ 40
5-توقعات الكفاءة الذاتية _____ 40
5-1/ توقعات الكفاءة الذاتية: _____ 41
5-2/ التوقعات الخاصة بالنتائج _____ 41
6-العوامل المؤثرة في الكفاءة الذاتية _____ 42
6-1/ التأثيرات الشخصية _____ 42
6-2/ التأثيرات السلوكية _____ 43
6-3/ التأثيرات البيئية _____ 43
7-الخصائص العامة لمرتفعي و منخفضي الكفاءة الذاتية _____ 43
7-1/ الخصائص العامة لمرتفعي الكفاءة الذاتية: _____ 43
7-2/ الخصائص العامة لمنخفضي الكفاءة الذاتية: _____ 44

8/الكفاءة الذاتية وما رواء المعرفة _____ 44

9/الكفاءة الذاتية المعرفية للتلاميذ_____ 46

10/نمو الكفاءة الذاتية من خلال الخبرات الانتقالية للمراهقة _____ 47

الفصل الثالث : التعلم المنظم ذاتيا و إستراتجياته

1-مفهوم التعلّم المنظم ذاتيا واستراتيجياته _____ 50

2-أبعاد التعلم المنظم ذاتيا _____ 52

3-محدّدات التعلّم المنظّم ذاتيّا _____ 55

3-1/ المحدّدات الذاتية:_____ 56

3-2/ المحدّدات السلوكية: _____ 58

3 -3/ المحدّدات البيئية _____ *59*

4- استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا _____ 59

4-1/ الاستيراتيجيات المعرفية _____ 60

*4-2/ التنظيم الذاتي*_____ 60

5-خصائص المتعلم المنظم ذاتيا _____ 63

6-مراحل التعلم المنظم ذاتيا _____ 64

7-دورة التّعلم المنظّم ذاتيّا _____ 66

7-1/ التقويم الذاتي والضبط الذاتي _____ 66
7-2/ تحديد الأهداف والتخطيط الاستراتيجي _____ 66
7-3/ تطبيق الإستراتيجية والتحكم فيها _____ 66
7-4/ مراقبة النتائج الإستراتيجية _____ 66
8- كيفية تطبيق دورة التعلم المنظم ذاتيا _____ 67
8-1/ التخطيط و تحديد الأهداف: _____ 68
8-2/ تطبيق الإستراتيجية والمتابعة: _____ 68
8-3/ مراقبة النتائج وتحسين الإستراتيجية _____ 68
9-نماذج التعلّم المنظّم ذاتيّا _____ 70
9-1/ النموذج الثلاثي للتعلّم المنظّم ذاتيّا _____ 70
9-2/ النموذج المعرفي الاجتماعي _____ 71
9-3/ النموذج ثلاثي الطبقات لـ "بوكاتس" _____ 71
9-4/ نموذج واين للتعلم المنظم ذاتيا _____ 72
9-5/ نموذج التنظيم الذاتي في معالجة المعلومات _____ 72
9-6/ نموذج بوردي _____ 72
10-تنمية التعلّم المنظم ذاتيا لدى المتعلمين _____ 73
10-1/ تنمية التنظيم الذاتي لدى ذوي صعوبات التعلّم _____ 73

10-2/ المبادئ التي ينبغي أن تراعى عند تدريب التلاميذ ذوي صعوبات التعلم على استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا: 73

11-التعلم المنظم ذاتيا لدى المراهقين: 75

11-1/ مرحلة التعليم المتوسط: 75

11-2/ مرحلة التعليم الثانوي: 75

الفصل الرابع : صعوبات التعلم

1-مفهوم صعوبات التعلّم 78

1-1/ التعريف الطبي: 79

1-2/ تعريف 'صامويل كيرك': 79

1-3/ تعريف الحكومة الفيدرالية: 79

1-4|التعريف الفيدرالي الأمريكي: 80

1-5|تعريف اللجنة القومية المشتركة لصعوبات التعلم: 80

1-6|تعريف اللجنة الوطنية: 80

2-التطور التاريخي لمشكلة صعوبات التعلّم 81

3-إنتشار صعوبات التعلم 83

4-صعوبات التعلم وبعض المفاهيم الأخرى 85

4- 1/ التأخر الدراسي: 85

4- 2/ بطئ التعلم: 85

4-3/ الضعف العقلي: 86

5-خصائص الأطفال ذوي صعوبات التعلم 88

6-أسباب صعوبات التعلم 89

6- 1/ الأسباب المباشرة: 89

6- 2/ الأسباب غير المباشرة: 90

7-تشخيص صعوبات التعلم 91

8-محكات التعرف على صعوبات التعلم 92

8-1/ محك التباعد: 92

8- 2/ محك الاستبعاد: 93

8-3/ محك التربية الخاصة: 93

8-4/ محك المشكلات المرتبطة بالنضج: 93

8-5/ محك العلامات النيورولوجية: 94

9-تصنيف صعوبات التعلم 96

9 -1/صعوبات التعلم النمائية: 96

9-2/ صعوبات التعلم الأكاديمية: 97

10-الأطر النظرية المفسرة لصعوبات التعلم: 104

11-الاستراتيجيات العلاجية _____ 108

12-صعوبات التعلم لدى المراهق _____ 111

13-لخصائص المميزة للبالغين ذوي صعوبات التعلم : _____ 112

الدراسة الميدانية و نتائجها

الفصل الخامس : اجراءات الدراسة الميدانية

1-المنهج: _____ 117

2-عينة الدراسة وكيفية اختيارها: _____ 118

2-1/ العيّنة الاستطلاعية: _____ 118

2-2/عينة الدراسة الأساسية: _____ 120

3/ أدوات الدراسة وخصائصها السيكومترية:: _____ 123

3-1/ مقياس الكفاءة الذاتية الأكاديمية:: _____ 123

3-2/ مقياس إستراتيجية التعلم المنظم ذاتيا _____ 127

3- 3/ اختبار الذكاء المصور _____ 132

4/ إجراءات الدراسة الميدانية. _____ 134

5/ الأساليب الإحصائية _____ 135

الفصل السادس: عرض و مناقشة النتائج

1 - عرض و تفسير النتائج : _____ 137

2-مناقشة النتائج: _____ 142

خاتمة _____ 150

اقترحات _____ 151

قائمة المراجع _____ 153

الملاحق _____ 162

فهـــــــرس الجـــــــــداول

الجدول رقم (01) : أبعاد التعلّم المنظم ذاتيا	53
الجدول رقم (02): استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا و تعريفاتها	62
الجدول رقم (03) : مراحل التعلم المنظم ذاتيا	64
الجدول رقم (04): الفرق بين ثلاث أنواع من الطلاب الذين يعانون من صعوبات التعلم، وبطيئو التعلم والمتأخرون دراسيا.	87
الجدول رقم (05): توزيع النسب المئوية الخاصة بالجنس للعينة الاستطلاعية	118
الجدول رقم (06): توزيع النسب المئوية لأعمار أفراد العينة الاستطلاعية	119
الجدول رقم(07): المستوى التعليمي لأفراد العينة الاستطلاعية	119
الجدول رقم (08):توزيع النسب المؤوية الخاصة بالجنس للعينة الأساسية	120
الجدول رقم (09): توزيع النسب المئوية لأعمار أفراد العينة الأساسية	121
الجدول رقم (10): توزيع النسب المئوية للمستوى التعليمي العينة الأساسية	121
الجدول رقم (11) : توزيع النسب المئوية للمؤسسات التعليمية للعينة الأساسية	122
الجدول رقم(12) : فئتي ذوي صعوبات التعلم والأسوياء مع تحديد الجنس	122
الجدول رقم (13): معامل ارتباط كل بند بالدرجة الكلية للمقياس	125
الجدول رقم (14): صدق المقارنة الطرفية لمقياس الكفاءة الذاتية الأكاديمية	127
الجدول رقم (15): معامل ثبات 'الفا كرونباخ' لمقياس الكفاءة الذاتية الأكاديمية	127

الجدول رقم (16): معاملات الاستقرار والاتساق الداخلي لأبعاد مقياس التعلم المنظم ذاتيا	129
الجدول رقم (17) معامل ارتباط كل بند بالمحور الذي يمثله	131
الجدول رقم (18): صدق المقارنة الطرفية لمقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا	133
الجدول رقم (19): معامل 'ألفا كرونباخ' لجميع أبعاد مقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا والدرجة الكلية	133
الجدول رقم (20) : معامل الارتباط بيرسون بين درجات الكفاءة الذاتية الأكاديمية و درجات إستراتجيات التعلم المنظم ذاتيا بمختلف أبعاده	139
الجدول رقم (21) :نتائج اختبار (ت) لحساب الفروق بين المراهقين الأسوياء و ذوي صعوبات التعلم في درجة الكفاءة الذاتية الأكاديمية .	140
الجدول رقم (22) نتائج اختبار (ت) لحساب الفروق بين المراهقين ذوي صعوبات التعلم و الأسوياء في إستراتجيات التعلم المنظم ذاتيا بمختلف أبعاده .	141
الجدول رقم (23): نتائج إختبار (ت) لحساب الفروق بين الجنسين من ذوي صعوبات التعلم في الكفاءة الذاتية الأكاديمية	142
الجدول رقم (24): نتائج اختبار (ت) لحساب الفروق بين الجنسين من ذوي صعوبات التعلم في إستراتجيات التعلم المنظم ذاتيا بمختلف أبعاده.	143

فهـــــــرس الأشـــــــــكال

الشكل رقم (01): نموذج الحتمية المتبادلة في نظرية الكفاءة الذاتية	34
الشكل رقم(02) : المعالجة المعرفية لتقويم الكفاءة الذاتية	35
الشكل رقم (03) : العلاقة بين كل من توقعات الكفاءة وتوقعات النتائج	41
الشكل رقم (04): محدّدات التنظيم الذاتي للتعلّم	56
الشكل رقم (05): نموذج دوري للتعلم المنظم ذاتيا	67
الشكل رقم (06): محكمات التعرف على صعوبات التعلم	95
الشكل رقم (07): دروة النشاط العقلي المعرفي للفرد	97
الشكل رقم (08): مستويات الخلل الوظيفي لدى ذوي صعوبات التعلم	105

مقدمة

مقدمـــة

إن التعلم عملية أساسية في حياة الإنسان المعاصر ، فلا يخلو منها أي نشاط بشري،بل هي تعتبر لب و أساس هذا النشاط والذي من خلاله يتمكن الفرد من البيئة المحيطة به ويسخرها لصالحه مما يرفع ثقته بذاته و يزيد إدراكه لكفاءته الذاتية في مواجهة كل المعوقات.فالكفاءة الذاتية تعتبر محرك و دافع يحمل المتعلم محمل الجد للقيام بالمهام التعلمية ،ولكن في بعض الحالات يجد بعض العقبات أو العراقيل التي من شأنها إعاقة المتعلم في عملية التعلم وتأتي في مقدمتها صعوبات التعلم و التي تعرف من طرف أدبيات التربية الخاصة على أنها إعاقة خفية محيرة تفعل فعلها في المتعلم و تلازمه مدى الحياة ،فيختل إدراكه لقدراته و إمكاناته و يضع نفسه في مرتبة دنيا مقارنة بالمهام المترتبة عليه فيصطبغ سلوكه بالتردد و عدم الفعالية مما يخلق لديه إتجاها سلبيا نحو العملية التعليمية بصفة عامة و نحو ذاته بصفة خاصة .و هذا الدور السلبي الذي إكتساه التلميذ ذو صعوبات التعلم في تعلمه و ما ينجر عنه من أثار سلبية تمس المتعلم ذاته و تنعكس بالسلب على البيئة المحيطة به دفع بالباحثين إلى تكثيف الجهود من أجل إجاد حلول فورية و جذرية للأخذ بيده و مساعدته على تخطي هذه الصعوبات و تفجير كل طاقاته .و لعل أنجع البحوث و التي أعطت ثمارها و مكنت هذا المتعلم من الانطلاق و الإبداع هي تلك التي اتخذت من إستراتجيات التعلم المنظم ذاتيا سبيلا لتخطي هذه الصعوبات حيث قدمت له طرقا وإستراتجيات ساعدته على تنظيم و مراقبة و متابعة تعلمه مما أدى به إلى تخطي الصعوبات التي يعاني منها و التركيز على ما لديه من قدرات و طاقات كامنة و تطوير جوانب الضعف لديه .

إلا أنه لا مفر من الإقرار بافتقار مؤسساتنا التعليمية في الدول العربية بصفة عامة و دولة الجزائر بصفة خاصة لهذا النوع من التعلم مما ينعكس سلبا على المتعلمين بصفة عامة و يزيد الطين بلة بالنسبة للمتعلمين من ذوي صعوبات التعلم مما يؤدي الى الحط من ثقتهم بذاتهم و بقدراتهم.

و عليه كان موضوع الدراسة الحالية الكفاءة الذاتية الأكاديمية و إستراتجيات التعلم المنظم ذاتيا لدى المراهقين من ذوي صعوبات التعلم و الأسوياء ،حيث جاءت الدراسة الحالية لكشف الستار عن العلاقة بين الكفاءة الذاتية الأكاديمية و إستراتجيات التعلم المنظم ذاتيا ،و تحديد ما إذا كانت هناك فروق بين المراهقين الأسوياء و ذوي صعوبات التعلم في إدراكهم لقدراتهم الذاتية و كذا أي الفئتين أكثر استخداما لإستراتجيات

التعلم المنظم ذاتيا وهل الصعوبات التي يعاني منها المراهقين يختلف و قعها تبعا لجنس المراهق فيما يخص شعوره بكفاءته الذاتية و نوعية إستراتجيات التعلم المنظم ذاتيا المستخدمة من طرفه أم الأمر سواء بالنسبة للجنسين .

و لقد تم إنجاز هذا البحث في ستة فصول على النحو التالي:

عرضنا في الفصل الأول إشكالية البحث و تساؤلاته ثم تطرقنا إلى أهمية البحث و الأهداف المرجوة منه و الدراسات التي تناولت نفس المتغيرات بالبحث ،لننتهي بوضع فرضيات للدراسة و تحديد مفاهيمها الإجرائية،أما الفصل الثاني فقد تم التطرق فيه الى الكفاءة الذاتية الأكاديمية بتعريفها و نظرياتها ومصادرها و أبعادها كما تم التطرق أيضا الى توقعات الكفاءة الذاتية و العوامل المؤثرة فيها محددين بذلك الخصائص العامة لمرتفعي و منخفضي الكفاءة الذاتية الأكاديمية لنتخصص بعد ذلك في الكفاءة الذاتية لدى التلاميذ و الكفاءة الذاتية و ما وراء المعرفة و نختم هذا الفصل من خلال التطرق لنمو الكفاءة الذاتية خلال الخبرات الانتقالية للمراهقة،وفي الفصل الثالث تعرضنا لإستراتجيات التعلم المنظم ذاتيا من حيث مفهومه و أبعاده و محدداته و إستراتجياته كما تطرقنا أيضا إلى مراحل هذا النوع من التعلم ثم عرضنا خصائص المتعلم المنظم ذاتيا و بعد ذلك تطرقنا لنماذج التعلم المنظم ذاتيا مرورا بدورته و كيفية تطبيقها مع تحديد كيفية تنمية التعلّم المنظم ذاتيا لدى المتعلمين و نختم هذا الفصل من خلال تسليط الضوء على التعلم المنظم ذاتيا لدى المراهق.وتضمن الفصل الرابع مفهوم صعوبات التعلم ثم التطور التاريخي لمشكلة صعوبات التعلّم و انتشارها و علاقتها ببعض المفاهيم الأخرى كما تم تسليط الضوء من خلال هذا الفصل على خصائص الأطفال ذوي صعوبات التعلم محددين بذلك أسبابه و كيفية تشخيصه استنادا إلى مجموعة من المحكات، كما تم التطرق أيضا إلى تصنيف صعوبات التعلم و الأطر النظرية المفسرة لذلك و الإستراتجيات العلاجية المقترحة لنختم الفصل بإطلالة خفيفة على صعوبات التعلم لدى المراهق

هذا فيما يخص الجانب النظري أما الجانب التطبيقي فقد احتوى على فصلين هما:الفصل الخامس و الذي تضمن منهج الدراسة و عينتها كما تم التطرق فيه لأدوات الدراسة و خصائصها السيكومترية مرورا بإجراءات الدراسة الميدانية و نختم الفصل بالأساليب الإحصائية التي تم استخدامها .أخيرا تطرقنا للفصل

السادس الذي نستهله بعرض وتفسير النتائج المتوصل إليها و مناقشتها على ضوء الفرضيات والدراسات السابقة و الإطار النظري و نختم هذه الدراسة بمجموعة من المقترحات لبحوث مستقبلية.

الإطار النظري للبحث

الفصل الأول
إشكالية الدراسة

إشكاليــة الدراســة

أهميـة الدراسـة

أهداف الدراسة

الدراسـات السابقـة

ما قدمته الدراسات السابقة للدراسة الحالية

فرضيات الدراسة

التحديد الإجرائي لمصطلحات الدراسة

1-إشكاليــة الدراســة

تزايد الاهتمام في السنوات القليلة الماضية بالعملية التعليمية؛ لأنّ التعليم إحدى الروافد الأساسية لتشكيل الإنسان المعاصر، وهذا ما استدعى ضرورة الأخذ بكل السبل للنهوض بشتى جنبات هذا المجال، ولا ريب أنّ الممارسة التعليمية الناجحة تبنى على معايير علمية بحتة تستدعيها العديد من المحرضات الفاعلية في الذات الإنسانية والتي تخرج العملية التعليمية من مفهومها الاعتيادي والمتمثل في عملية اكتساب المعلومات إلى فضاء أوسع من ذلك، وفي هذا الإطار تؤكد المدرسة المعرفية الاجتماعية؛ أنّ التعلم ليس اكتساب للمعلومات، بل هو عملية فاعلة يبني فيها المتعلم المعلومات والمهارات، مما يساهم في تحسين مستوى الإنتاج لديه.**(عبد الناصر، ج.2010، ص333).**

ويأتي ذلك من خلال بناء مفهوم ايجابي فيما يخص الكفاءة الذاتية بصفة عامة، والكفاءة الذاتية الأكاديمية بصفة خاصة لما لهذه الأخيرة من أهمية في العملية التعليمية؛ حيث تؤكد النظرية المعرفية الاجتماعية أنّ لدى الفرد القدرة على ضبط سلوكه نتيجة لما لديه من معتقدات شخصية .ويرى **'بندورا' "Bandura " (1986)** أنّ الأفراد لديهم نظام من المعتقدات الذاتية يمكنهم من التحكم في مشاعرهم وأفكارهم، وبناءا عليه فإنّ الطريقة التي يفكر ويعتقد ويشعر بها الفرد، تؤثر في الكيفية التي يتصرف بها، فالفرد يعمل على تفسير إنجازاته بالاعتماد على القدرات التي يعتقد أنّه يمتلكها، مما يجعله يبذل قصارى جهده لتحقيق النجاح. **(أحمد، ع،رندة، م. 2011، ص399)**، كما بيّنت العديد من الدراسات أنّ زيادة الإحساس بالكفاءة الذاتية يؤدي إلى زيادة الجهد والمثابرة والصلابة، فضلا عن كون معتقدات الكفاءة الذاتية الأكاديمية تعتبر منبأ هام لنجاح الطلاب وتمكنهم من القيام بمهامهم الأكاديمية، ويجنح كم من **"زيمرمان"** و **"كليري" " Zimmerman & Cleary"** إلى توكيد أنّ الإعتقاد الفردي بالقدرة على أداء مهمة ما، يزيد من تركيز وجهد وانهماك هذا الفرد في المهمة التي يعمد إليها، في حين إذا كان لدى الفرد مهارة ومعرفة لإتمام المهمة؛ فإنّ هذا لا يعني بالضرورة قدرته على اتمامها، فالمتعلمون الذين لديهم إدراك عال لكفاءتهم الأكاديمية، يبذلون جهودا كبيرة ويظهرون مستويات قليلة من القلق والمرونة في استخدام استراتيجيات التعلم ويتمتعون بتعلم منظم ذاتيا **(أحمد ، ع، رندة ، م. 2011، ص399)**، حيث أنّ هذا الأخير –التعلم المنظم ذاتيا– يلعب هو الآخر دورا جوهريا في العملية التعليمية، ويعود الفضل لـ **'ألبرت بندورا'** في التأكيد على أهميته وكذا على أهمية مختلف استراتيجياته؛ حيث أشار إلى أنّ المتعلمين يستطيعون ضبط سلوكهم وأنّ عمليات

التنظيم الذاتي تسهم في إحداث التغيرات على السلوك، أما 'زيمرمان' فيرى أن التنظيم الذاتي في التعلم هو عملية عقلية معرفية منظمة، يكون فيها المتعلم مشارك نشـــط فـــــــي عمليـــــة تعلمــه، وبالتالي يتحقق هدفـــــــــه من التعلم. **(عبد الناصر، ج. 2010، ص ص333-334)**، كما أنّه يعطي مستوى من الاستقلالية والنشاط للمتعلم إلى جنب كونه يعد متنبئا جيدا بالنجاح الأكاديمي**(سليمان، إ. 2010، ص114)**.

ومن بين المبادئ المهمة في التعلم أنّه يكون أكثر فعالية عندما يبدأ ويوجه ذاتيا لما في ذلك من تأثير للجهد المبذول من قبل المتعلم وأنّه من الأفضل أن يكون المتعلم مسؤولا عن تعلمه ومستقل فيه **(ربيع، ر.2005، ص2)**.وهذا ما أكد عليه 'بندورا' في كتابه فاعلية الذات **(2003)**: فالتعلم الفعال: يتمثل في تعليم التلاميذ كيفية تنظيم تعلمهم الذاتي، وبالتالي فإنّ الهدف الأول لتعليم التلاميذ استراتيجيات التنظيم الذاتي في التعلم هو التمكن من المهام الأكاديمية بنجاح.(**Karen , H,Steve, G.2006, P297).**

ولقد تعرض المنظرون في مجال ما وراء المعرفة إلى مظاهر التنظيم الذاتي وتقييم الفهم الذاتي والمعرفة الذاتية وتصحيح النقائص (**Bandura,A. 2007, P 345**) ويشير كلا من **'شانك'** و **'زيمرمان'** و **'جارسيا'** و **'بنترش'** وآخرون**"Schunk &Zimmerman1994, Garcia, Pintrich 1991"** إلى أنّ المتعلمين المنظمين ذاتيا يمكن تسميتهم بالمتعلمين النشطين ويتسمون بالدافعية العالية لأنّهم يديرون تعلمهم بكفاية وبطرق مختلفة وأنّ لديهم مخزونا من الاستراتيجيات المعرفية وفوق المعرفية؛ حيث تكون لديهم الجاهزية لاستخدامها عند الضرورة للوصول إلى الإنجازات المطلوبة ، كما أنّهم يعدون خبراء في مراقبة وتعديل استراتيجياتهم المستخدمة وذلك استجابة لمطالب المهمة التعليميـــــــة وتغيراتها **(محمد، أ.2007، ص ص 12-13)**. وبناء عليه يمكن اعتبار كل من الكفاءة الذاتية الأكاديمية واستراتجيات التعلم المنظم ذاتيا من أهم مظاهر التعلم الفعال وعلى الرغم من تعدد الدراسات وتضافر الجهود لمساعدة التلاميذ على استغلال كل قدراتهم وكفاءاتهم من أجل الارتقاء العلمي، إلاّ أنّه لا مفر من الإقرار بما ترصده الإحصائيات المحددة للنسب المتزايدة والمستمرة للتلاميذ الذين يخفقون في مسارهم الأكاديمي ويكونون عرضة للتسرب المدرسي ونجد في مقدمتهم التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، هذا ما أدى إلى زيادة الاهتمام بهذه الشريحة من طرف أولياء الأمور والعاملين في القطاع التربوي والتعليمي والباحثين والذين تضافرت جهودهم لإيجاد حلول فورية وجذرية ، كون صعوبات التعلم تنتشر وسط شريحة عريضة من أطفال المدارس مما يعطيها صبغة استعجالية ولا غرو في اعتبارها إحدى أهم المشكلات التي تؤثر في مجالات الحياة المختلفة

وتلازم الإنسان مدى الحياة، كما أنّها ليست بمشكلة محلية ترتبط بمجتمع معين أو ثقافة معينة بل مشكلة ذات ذات طابع عالمي تتراوح نسبتها ما بين **(10إلى 12 ٪)** من أطفال المدارس، وعلى الرغم من عدم وجود إحصاءات ثابتة في الدول العربية بصفة عامة ودولة الجزائر بصفة خاصة، إلاّ أنّه بإمكاننا إلتماسها من خلال الإحصاءات المتوصل إليها في بعض المجتمعات المتقدمة كالولايات المتحدة الأمريكية أين بلغت نسبة الأطفال المصابين بصعوبات التعلم حوالي **2.3 ٪** سنة**(1978)**م و **3.01٪** عام **(1980)**م أما في سنة **(1983)م** وصلت النسبة إلى **3.82٪ (سعيد، ج. د.ت. ص 1018)**. وصعوبات التعلم توصف من طرف التربية الخاصة على أنّها إعاقة خفية محيرة، فالأطفال الذين يعانون من هذه الصعوبات يمتلكون قدرات تخفي جوانب الضعف في آدائهم، فهم قد يسردون قصصا رائعة بالرغم من أنّهم لا يستطيعون الكتابة، وهم قد ينجحون في تأدية مهارات معقدة جدا رغم أنّهم قد يخفقون في إنجاز التعليمات البسيطة ، وهم قد يبدون عاديين تماما وأذكياء وليس في مظهرهم أي شيء يوحي بأنّهم مختلفين عن الأطفال العاديين، إلاّ أنّ هؤلاء يعانون من صعوبات جمة في تعلم بعض المهارات المدرسية، فبعضهم لا يستطيع القراءة وبعضهم الآخر يرتكب أخطاء متكررة ويواجه صعوبات حقيقية في تعلم الرياضيات.**(محمد، ع. 2011، ص20)**. كما أنّ هذه الصعوبات تعتبر من الاضطرابات غير الواضحة المعالم الأمر الذي أدى إلى تناولها من زوايا مختلفة. وعدم توحد الرؤى وتضارب الآراء حول طبيعة هذا الاضطراب وأسبابه ومظاهره والنتائج المترتبة عنه أدى إلى العديد من البحوث العلمية التي حاولت تقديم تفسيرات منطقية واقتراح حلول عملية تتسم بالدقة والفعالية، ونذكر في هذا الصدد الدراسات ذات التوجه المعرفي والتي حاولت تسليط الضوء على مختلف الميكانيزمات والعمليات المعرفية المسؤولة عن عملية التعلم على غرار التخطيط والمراقبة والتنظيم الذاتي وكيف لهذه الأخير أن تؤدي إلى الإخفاق في التعامل مع المهام الأكاديمية إذا حدث بها خلل أو قصور ما. كما يضيف 'لطفي عبد الباسط إبراهيم' أنّ البحوث المعرفية التي تجري على الأطفال ذوا صعوبات التعلم وجدت في استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا سبيلا جيّدا لتحسين مهارات وقدرات هؤلاء الأطفال **(لطفي، إ. 1996، ص201)** ،وفي نفس الاتجاه ذكرت **'مرجوري مونتاج' "Margerie Montage"**أنّ نتائج البحوث أثبتت افتقار التلاميذ ذوي صعوبات التعلم للتنظيم الذاتي وذلك من خلال مراجعتها لمجموعة من الدراسات تناولت استخدام استراتيجيات معرفية في التعلم لتحسين عملية حل مشكلات الرياضيات

بالنسبة لهؤلاء التلاميذ و كيف اكتسبوا قدرة على التعامل مع هذه المشكلات يعد التدرب على استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا (**Marjorie, M. 2008, P37**).

وبناء عليه فهل يمكن أن يؤدي القصور في استخدام استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا إلى اختلال فكرة المراهق عن ذاته ويهز ثقته بنفسه ويؤثر على معتقداته حول قدراته في أداء المهام الأكاديمية. وانطلاقا مما تم تقديمه فإنّ هذه الدراسة تهدف إلى تحديد العلاقة بين الكفاءة الذاتية الأكاديمية واستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا وكذا البحث في إمكانية وجود فروق بين المراهقين ذوي صعوبات التعلم والأسوياء في كل من الكفاءة الذاتية الأكاديمية واستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا وهل يختلف المتغيرين السابق ذكرهما باختلاف الجنس لدى فئة ذوي صعوبات التعلم؟ وسيتأتى ذلك من خلال محاولة الإجابة عن الأسئلة التالية:

1-1-هل هناك علاقة ذات دلالة إحصائية بين الكفاءة الذاتية الأكاديمية واستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا بمختلف أبعاده ؟

1-2- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المراهقين ذوي صعوبات التعلم والأسوياء في درجة الكفاءة الذاتية الأكاديمية ؟

1-3- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المراهقين ذوي صعوبات التعلم والأسوياء في إستراتجيات التعلم المنظم ذاتيا بمختلف أبعاده؟

1-4 -هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الجنسين من ذوي صعوبات التعلم في درجة الكفاءة الذاتية الأكاديمية ؟

1-5-هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الجنسين من ذوي صعوبات التعلم في إستراتجيات التعلم المنظم ذاتيا؟

2- أهميـة الدراسـة

تنبثق أهمية الدراسة من أهمية المتغيرات التي تتعرض لها، فالأدب التربوي بيّن أنّ هناك العديد من الدراسات التي تناولت العلاقة بين التعلم المنظم ذاتيا، بمكوناته و استراتيجياته وبين كل من الكفاءة الذاتية والتحصيل الأكاديمي في فئات عمرية مختلفة، إلاّ أنّ هذه الدراسات تتباين في نتائجها من ثقافة إلى أخرى، كما تتباين النتائج فيما يخص متغير الجنس هذا من جهة ومن جهة أخرى فإنّ البيئة العربية تفتقر للدراسات التي تأخذ بعين الاعتبار التلاميذ الذين يعانون من صعوبات في التعلم وما مدى استخدامهم لاستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا، لما لهذه الأخيرة من أهمية بالغة في العملية التعليمية، فقد أشار 'باريس' و'نيومان' **"Paris & Newman"** إلى أنّ التعلم المنظم ذاتيا أصبح هدفا تربويا غاية في الأهمية للطالب، أمّا 'مالاش' **"Malach"** فيرى أنّ هذا النوع من التعلم ذو أهمية خاصة لتركيزه على إظهار قيمة المسؤولية في التعلم، فيتم تشجيع المتعلم على قبول مسؤولية تعلمه والمشاركة الفعالة في التعلم. **(لطفي ،إ. 1996، ص201).**

أمّا معتقدات التلميذ حول قدراته في التعامل مع المهام الأكاديمية هي الأخرى تلعب دورا هاما في عملية التعلم. وفي هذا الإطار بينت الدراسات العلمية وبجدارة افتقار التلاميذ ذوو صعوبات التعلم لاستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا **(Marjorie, M. 2008, P37)**، وكيف أنّ التدرب على هذه الاستراتيجيات يرفع من مستوى التحصيل لديهم، كما يدفعهم لتبني أفكار ايجابية حول قدراتهم في التعامل مع المهام الأكاديمية وتخطي مختلف الصعوبات التي تواجههم، ومن هنا تبرز أهمية الدراسة الحالية في محاولتها تسليط الضوء على العلاقة الكامنة بين الكفاءة الذاتية الأكاديمية واستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا، وهل المراهق من ذوي صعوبات التعلم يختلف عن المراهق السوي فيما يخص معتقداته الذاتية في التعامل مع المهام الأكاديمية وأيا منهما أكثر استخداما لاستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا كما عمدت الطالبة الباحثة التركيز على متغير الجنس كأحد متغيرات الدراسة محاولة لفت الانتباه إلى إمكانية وجود فروق بين الجنسين من ذوي صعوبات التعلم فيما يخص معتقداتهم حول قدراتهم الذاتية في التعامل مع المهام الأكاديمية، وهل الذكور أكثر استخداما لاستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا أم الإناث؟ وبناء عليه فإنّ نتائج هذه الدراسة يمكن أن تسهم في تحسين العملية التعليمية للتلميذ بصفة عامة من خلال تسليط الضوء على أهمية اللجوء إلى استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا وأثر ذلك على التحصيل الأكاديمي، وكذا لفت انتباه المشتغلين بالمجال التربوي إلى أهمية تكثيف الجهود للتكفل بالتلاميذ ذوي صعوبات التعلم من خلال تمكين هؤلاء التلاميذ

من تحمل مسؤولية تعلمهم وإكسابهم مختلف الاستراتجيات اللازمة لذلك مما يساعد على تخطي الصعوبات التي يعانون منها، وزيادة الثقة بالنفس وتبنى أفكار واتجاهات ايجابية نحو العملية التعليمية، كما يمكن لهذه الدراسة أن تسهم في إحداث تراكما معرفيا فيما يخص التراث السيكولوجي في البيئة الجزائرية.

3-أهداف الدراسة

يهدف البحث إلى دراسة الكفاءة الذاتية الأكاديمية واستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا لدى المراهقين من ذوي صعوبات التعلم و الأسوياء وذلك من اجل تحقيق الأهداف التالية:

3-1/ الكشف و التعرف على نوعية العلاقة بين الكفاءة الذاتية الأكاديمية واستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا بمختلف أبعاده لدى المراهقين الأسوياء و ذوي صعوبات التعلم.

3-2/ التحقق من إمكانية وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المراهقين من الأسوياء و ذوي صعوبات التعلم في معتقدات الكفاءة الذاتية الأكاديمية.

3-3/ تسليط الضوء على الفروق الموجودة بين الفئتين من المراهقين الأسوياء و ذوي صعوبات التعلم في استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا، و ذلك بالتركيز على أبعاد هذا النوع من التعلم والمتمثلة في وضع الهدف والتخطيط، الاحتفاظ بالسجلات والمراقبة، التسميع والحفظ وأخيرا طلب المساعدة الاجتماعية.

3-4/ البحث في إمكانية وجود فروق بين المراهقين من ذوي صعوبات التعلم في كل من الكفاءة الذاتية الأكاديمية واستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا، وذلك باختلاف الجنس.

3-5/ لفت انتباه المشتغلين بالمجال التربوي وأولياء الأمور إلى أهمية التكفل بشريحة المراهقين من ذوي صعوبات التعلم لمساعدتهم على تخطي هذه الصعوبات من أجل تكيف أفضل مع البيئة المدرسية بصفة خاصة والبيئة المحيطة بصفة عامة.

3-6/ لفت انتباه المشتغلين بالمجال التربوي إلى أهمية التركيز على تدريب التلاميذ والطلاب على استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا وما لهذا الأخير من انعكاسات إيجابية على شخصية التلميذ أو المراهق وكذا على مردوده الأكاديمي.

4-الدراسـات السابقـة

في حدود إطلاع الطالبة الباحثة توجد العديد من الدراسات الأجنبية التي تناولت الكفاءة الذاتية الأكاديمية و إستراتجيات التعلم المنظم ذاتيا لدى ذوي صعوبات التعلم و لكن يقل الأمر بالنسبة للدراسات العربية كما أنه لا توجد دراسات تناولت المتغيرات السابقة الذكر لدى المراهقين من ذوي صعوبات التعلم –في حدود علم الطالبة الباحثة–و فيما يلي سيتم تناول هذه الدراسات.

4-1| الدراسـة الأولى:

قام بالدراسة الباحث **'شانك' (1981)** على عينة قوامها (56 تلميذ وتلميذة)، متوسط أعمارهم (9- سنوات) ممن قرر معلموهم أنّهم منخفضوا التحصيل في الحساب والمثابرة، والثقة بالنفس، وقد تلقى هؤلاء الأطفال إمّا نمذجة معرفية لعمليات القسمة (يلاحظون بالغا يعبر لفظيا وبصوت مرتفع عن عمليات القسمة أثناء تطبيقها)، أو تعليما ذاتيا لهذه العمليات (حيث يستذكرون بأنفسهم شرح عمليات القسمة، ثم حل مشكلات التدريب، وحينما تواجههم صعوبة ما يوجهون إلى مراجعة الشرح مرة أخرى). وأثناء التدريب تلقى نصف الأطفال وبشكل مكثف –داخل كل معالجة- تغذية مرتدة عزوية من قبل المدرب (حيث يعزى النجاح إلى جهد المرتفع والصعوبات التي يواجهها الفرد إلى الجهد المنخفض). وأظهرت النتائج تحسنا في أداء عمليات القسمة والمثابرة وفعالية الذات المدركة في كل من المعالجتين، إلاّ أنّ النمذجة المعرفية أسفرت عن تحسن أكبر في دقة الحكم بفاعلية الذات، هذا ولم تظهر فروق دالة إحصائيا بين الجنسين، ولم يكن لعزو الجهد أي أثر دال على فعالية الذات المدركة أو الأداء الحسابي . **(محفوظ ،س. 1992، ص ص 80-81)**

لقد تمكن الباحث **'شانك'** من خلال دراسته هذه أن يثبت إمكانية تحسن مستوى أداء التلاميذ في الحساب وكذا زيادة المثابرة وفعالية الذات المدركة لديهم سواء تعلق الأمر بالمعالجة بالنمذجة المعرفية أو بالتعليم الذاتي، إلاّ أنّ دراسته بينت أنّ زيادة الحكم بفعالية الذات المدركة كان أكبر بالنسبة للمعالجة بالنمذجة المعرفية، ولكن هذه الدراسة لم تظهر فروق بين الجنسين فيما يتعلق بهذه المتغيرات ونظرا لتضارب

نتائج البحوث فيما يخص متغير الجنس فقد عمدت الدراسة الحالية أخذه بعين الاعتبار محاولة بذلك تحديد الفروق بين الجنسين في كل من استراتجيات التعلم المنظم ذاتيا والكفاءة الذاتية الأكاديمية.

4-2/الدراسة الثانية:

قام بالدراسة كلا من **'زيمرمان' و 'مارتينيز بونز' "Martinez- ponts"** سنة **(1990)**؛ حيث هدفت إلى اختبار صحة التوقعات التالية: فعالية الذات المدركة في الحساب والفهم اللفظي ستكون منبئا باستخدام استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا،و دقة تقدير الفعالية الأكاديمية تزداد عبر المستوى الصفي (5،8،11) وأنّ المتفوقين عقليا يظهرون فعالية ذاتية أكاديمية أكبر من الطلاب العاديين.وتم اختيار عينة (180 تلميذ وتلميذة) -من احدى مدارس المتفوقين وثلاثة مدارس عادية من الصفوف (5-8-11) و استخدمت المقابلة المقننة لقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا، ومقاييس الفعالية الأكاديمية في الحساب (10مسائل حساب متدرجة الصعوبة) 'الفهم اللفظي(10كلمات مختارة من قائمة ثورندايك ولورج) حيث يقدر الطالب كفاءته في حل مسألة باستخدام مقياس يتراوح من (0٪)(غير متأكد إطلاقا) إلى (100٪) (متأكد تماما) دون الأداء الفعلي لهذه المهام. وكشفت النتائج عن ارتباط مدركات الفاعلية الذاتية اللفظية ارتباطا عاليا باستخدام استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا "SRL" بالمقارنة بفاعلية الذات في الحساب ، كما تزداد مدركات الفعالية واستخدام استراتجيات التعلم المنظم ذاتيا مع التقدم في المستوى الصفي، وكذا استخدام المتفوقين عقليا لاستراتجيات التعلم المنظم ذاتيا بقدر أكبر وتفوقهم في فعالية الذات المدركة بالمقارنة بالعاديين.

(Zemmerman, B, Martinez ,p .1990 , p 51-59)

إنّ النتائج المتحصل عليها في هذه الدراسة، بيّنت كيف أنّ لمدركات الفعالية الذاتية اللفظية أن ترتبط ارتباطا عاليا باستخدام استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا، كما تم أيضا إبراز دور العمر الزمني وعلاقته بكل من معتقدات الكفاءة الذاتية الأكاديمية واستخدام استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا، أي أنّه كلما تقدم التلميذ في العمر الزمني كلما كان أكثر إدراكا لكفاءته الأكاديمية وأكثر استخداما لاستراتيجيات التعلم

المنظم ذاتيا وفي نفس الاتجاه بيّنت نتائج الدراسة أنّ المتفوقين عقليا يتفوقون على أقرانهم العاديين في كل من إدراكهم لكفاءتهم الأكاديمية واستخدامهم للاستراتيجيات السابق ذكرها والدراسة الحالية هي الأخرى تبحث في نفس المتغيرات تقريبا، كما أنّها عمدت أن تبحث في عينة المراهقين نظرا لوجود بعض الدراسات من بينها هده الدراسة والتي أثبتت العلاقة بين العمر الزمني وكل من إدراك التلميذ لكفاءته واستخدامه لاستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا، هذا من جهة ومن جهة أخرى فإنّ العينة محل الدراسة لها ميزة خاصة كونها تحوي التلاميذ ذوي صعوبات التعلم والأسوياء وبناء عليه فهي تحاول تسليط الضوء على إمكانية وجود فروق بين الفئتين في كل من الكفاءة الذاتية الأكاديمية واستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا، وذلك انطلاقا من فكرة مفادها هل للإعاقة الخفية التي يعاني منها ذوي صعوبات التعلم دور في إدراكهم لكفاءتهم الأكاديمية وهل هي تحول دون استخدامهم لاستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا أم أن الأمر سواء مقارنة بالأسوياء.

4-3/الدراسة الثالثة:

في دراسة قامت بها كل من **'جارسيا'و 'بنترش'** سنة **(1991)**، على عينة قوامها (367) طالبا جامعيا، طبقت عليهم استبانة الاستراتجيات الدافعة للتعلم، وأسفرت نتائج الدراسة على أنّ عمليات المراقبة و التفضيل وإدارة الجهد هي أهم عمليات التعلم المنظم ذاتيا، وأنّ الدافعية الجوهرية وفعالية الذات لهما تأثير دال على هذا النـــــــوع من التعلم.**(لطفي ، إ. 1996، ص208)**.

لقد تمكن الباحثان من إبراز أهمية عمليات المراقبة والتفصيل وإدارة الجهد باعتبارها عمليات التعلم المنظم ذاتيا، وكيف لها أن تلعب دورا مهما في عملية التعلم لدى الطالب، أمّا الدراسة الحالية فهي تحاول البحث في مختلف الاستراتيجيات المتبعة من طرف المراهق في عملية تعلمه سواء كان مراهقا سويا أم أنّه ينتمي إلى فئة خاصة والمتمثلة في فئة ذوي صعوبات التعلم.

4-4/الدراسة الرابعة:

قامت كلا من 'بربارا دانوف' "Barbara,Danof" و'كارين هاريس' "Karen, harris" و'ستيف جراهام' "Steve, Graham" سنة (1993)بدراسة حول كيفية دمج استراتيجيات التعلم في عملية تعليم الكتابة في قاعة الدروس العادية وملاحظة أثر ذلك على كتابات التلاميذ ذوي صعوبات التعلم وكذا الأسوياء؛ حيث كان يطلب من كل أفراد العينة القيام بجزء من الدروس كواجب منزلي وذلك باستخدام مختلف الاستراتجيات والتقنيات التي تم تلقينها لهم فأسفرت نتائج الدراسة عن مايلي: إنّ استخدام تقنيات استراتيجيات التعلم لديها تأثير إيجابي على كتابات تلاميذ السنة الرابعة والخامسة، كما أنّ بناء وهيكلة القصة تطور لديهم بمرور الوقت بالرغم من اختلاف الأساتذة الذين أشرفوا على عملية التلقين، ضف الى ذلك فإن نوعية الكتابة تحسنت عند كل أفراد العينة إلاّ أنّ اثنين منهم فقط حافظوا على نفس الخطوات التي تم تلقينها لهم، كما بيّنت النتائج أنّ التطور في نوعية القصة تم الحفاظ عليه وتعميمه على القصص الأخرى من قبل كل التلاميذ، أمّا التلميذ الوحيد الذي لم يتمكن من إثبات نوعية المكاسب بصفة فورية تمكن لاحقا من كتابة قصة بطريق أكثر تعميما وحافظ على المكاسب فيما بعد .

(Barbara, D, Karen, H, Steve G. 1993, P,P 295)

لقد أثبتت نتائج هذه الدراسة إمكانية اكتساب التلاميذ ذوي صعوبات التعلم والأسوياء لاستراتيجيات التعلم هذه، والحفاظ على هذه المكاسب فيما بعد ولكن يؤخذ عليها عدم إبرازها للفروق بين الفئتين من ذوي صعوبات التعلم والأسوياء في عملية الاكتساب ضف إلى ذلك فإنّ هذه الدراسة لم تبيّن نوعية الاختلاف بين التلاميذ ذوي صعوبات التعلم و الأسوياء في استراتيجيات التعلم و ذلك كون الدراسة بحثت العينة في مجملها.

وبناء عليه فإنّ الدراسة الحالية تحاول التطرق أولا لنوعية الفروق بين الفئتين في استراتجيات التعلم المنظم ذاتيا ومدركات الكفاءة الذاتية الأكاديمية، كما أخذت بعين الاعتبار متغير الجنس كأحد متغيرات الدراسة نظرا لتضارب نتائج البحوث بهذا الصدد.

4-5/الدراسة الخامسة:

للكشف عن العلاقة بين التنظيم الذاتي للتعلم وكل من التحصيل الأكاديمي والكفاءة الذاتية، أجرى **'شينك' و 'إتمر' "Etmer "** سنة (**1999**) دراسة على عينة تكونت من (44 طالب وطالبة) من طلبة الجامعة، وقد أظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة موجبة ودالة إحصائيا بين التعلم المنظم ذاتيا وبين كل من التحصيل الأكاديمي و الكفاءة الذاتية لدى الطلبة.**(عبد الناصر،ج. 2010، ص336).**

لقد تمكن الباحثان من إبراز أهمية التنظيم الذاتي في التعلم وعلاقته بكل من الكفاءة الذاتية والتحصيل الأكاديمي وذلك من خلال الارتباطات الموجبة والدالة إحصائيا التي توصلت إليها الدراسة ولكن يؤخذ عليها صغر حجم العينة؛ حيث لا يمكننا الجزم قولا أنّ التنظيم الذاتي في التعلم هو الذي أدى إلى تحصيل أكاديمي جيد أم أنّ توقعات الطلبة حول كفاءتهم الذاتية هي التي رفعت من هذا التحصيل، ضف إلى ذلك فإنّ حجم العينة يدفعنا إلى التساؤل حول إمكانية كون الطلبة المشاركين في الدراسة من فئة الطلبة المتمكنين والمميزين وبالتالي فإنّ الدراسة الحالية تحاول تسليط الضوء على العلاقة بين كل من الكفاءة الذاتية الأكاديمية واستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا لدى عينة تحوي مراهقين أسوياء وذوي صعوبات التعلم وذلك لتحديد الفروق بين الفئتين في المتغيرين السابق ذكرهما.

4-6/ الدراسة السادسة:

هدف **'عبد الحميد'** من خلال دراسته سنة **(1999)** إلى التعرف على تأثير مكونات الدافعية و استراتجيات التعلم المنظم ذاتيا في التحصيل الأكاديمي لدى كلية التربية بـ'الزقازيق'، حيث تكونت عينة الدراسة من (435 طالب وطالبة) وأظهرت نتائجها تأثير التحصيل الأكاديمي بكل من مكونات الدافعية واستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا، وأنّ الذكور حصلوا على درجات أعلى من الإناث في استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا ككل، وعدم وجود فروق بين الجنسين في أبعاد التكرار والإتقان والتنظيم والبحث عن المساعدة، كما أنّ طلبة السنة الرابعة أكثر امتلاكا لاستراتجيات التعلم المنظم ذاتيا من طلبة السنة أولى.**(عبد الناصر، ج. 2010، ص336).**

والملاحظ من خلال عرض هذه الدراسة أنّ نتائجها أثبتت أنّ فئة الذكور حصلوا على درجات أعلى من فئة الإناث في استراتجيات التعلم المنظم ذاتيا، والجدير بالذكر أنّ نتائج هذه الدراسة تتعارض مع نتائج الدراسات السابقة وذلك بترجيحها لفئة الذكور إضافة إلى ذلك فقد تمكن الباحث من إثبات أهمية العمر الزمني في اكتساب هذه الاستراتيجيات وبناء عليه فقد عمدت الدراسة الحالية التطرق لعينة المراهقين كما سبق ذكر ذلك استنادا للدراسات التي أثبتت أهمية العامل الزمني في اكتساب هذه الاستراتجيات.

4-7/ الدراسة السابعة:

أجرى **'جود' "Judd"**سنة **(2005)** دراسة لاستقصاء العلاقة بين استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا ومعتقدات الكفاءة الذاتية و بين التحصيل الأكاديمي، لدى عينة تكونت من '61 طالب' من مدرسة كاثوليكية للذكور في ولاية **'هاواي'** واختار الباحث (32طالبا) من الطلبة ذوي التحصيل المرتفع و(59طالبا) من ذوي التحصيل المنخفض وذلك بناءا على نتائج ثلاث اختبارات تحصيلية على مدار الفصل الدراسي كاملا، وقد أظهرت النتائج أنّ الطلبة مرتفعو التحصيل كانوا أكثر استخداما لاستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا من الطلبة منخفضي التحصيل، وأنّ التنظيم الذاتي يؤثر إيجابا في التحصيل الأكاديمي، وكل من مهارات التعلم المنظم ذاتيا ومعتقدات الكفاءة الذاتية يتنبآن بالأداء اللاحق للاختبارات و لكن لم تظهر فروق ذات دلالة إحصائية بين مرتفعي و منخفضي التنظيم الذاتي في إدراكهم لقيمة المهمة. **(judd, j. 2005,p4)**

إنّ دراسة 'جود' تشبه دراسة 'شانك و اتمر' السابق ذكرها من حيث المتغيرات التي تمت معالجتها، ولكنهما يختلفان من حيث إجراءات الدراسة وبناءا عليه فقد تمكن 'جود' من إبراز الفرق بين الفئتين 'مرتفعي التحصيل ومنخفضي التحصيل' في كل من معتقدات الكفاءة الذاتية واستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا، ولكن الدراسة اقتصرت على فئة الذكور ولم تأخذ بعين الاعتبار فئة الإناث بالرغم من وجود العديد من الدراسات التي تضاربت نتائجها فيما يخص متغير الجنس الأمر الذي يجعل إمكانية تعميم نتائج هذه الدراسة على فئة الذكور فحسب ويجحف في حق فئة الإناث، ضف إلى ذلك فإنّ الباحث فصل فئة منخفضي التحصيل دون تحديد واضح لها، فلم يبيّن ما إذا كان سبب انخفاض التحصيل يرجع إلى بطئ في التعلم أو

تأخر دراسي أم صعوبات في التعلم، كما يمكن أن يكون السبب راجع إلى إعاقة معينة وذلك كون الباحث اقتصر تحديده لهذه الفئة على نتائج الاختبارات التحصيلية فقط، وتحاول الدراسة الحالية التعمق في البحث في فئة خاصة من منخفضي التحصيل ألا وهي فئة ذوي صعوبات التعلم.

4-8/الدراسة الثامنة:

أجرى **'ميلز'** و **'باجاريس'** و **'هيرون' "Mills, Pajares, Herron"** سنة **(2006)** دراسة هدفت إلى فحص العلاقة بين الكفاءة الذاتية والقلق والكفاءة الفرنسية في القراءة والاستماع، تكونت عينة الدراسة من (95 طالب وطالبة)، بواقع (29 طالب) و (66 طالبة) يمثلون مختلف المستويات الدراسية لمرحلة الباكالوريوس في جامعة 'إيموري' في ولاية 'جورجيا الأمريكية' أشارت نتائج الدراسة إلى ارتباط الكفاءة الذاتية في القراءة في اللغة الفرنسية لدى الطالب بالكفاءة القرائية، وكذا ارتباط الكفاءة الذاتية في الاستماع بالكفاءة السمعية لدى الإناث فقط، ويرتبط قلق الاستماع بالكفاءة بالاستماع لدى الجنسين.

(أحمد ع، رندة م. 2011، ص403)

لقد تمكن الباحثون من إبراز أهمية الكفاءة الذاتية في اكتساب القراءة وكذا تمكنوا من إبراز الفروق بين الجنسين في الكفاءة السمعية، وتضيف الدراسة الحالية لهذه الدراسة تطرقها لمتغير آخر إضافة إلى الكفاءة الذاتية الأكاديمية ألا وهو استراتجيات التعلم المنظم ذاتيا محاولة بذلك إبراز الفروق بين الجنسين من ذوي صعوبات التعلم في المتغيرين السابق ذكرهما، كما تحاول الدراسة كذلك تسليط الضوء على نوعية الفروق بين المراهقين من ذوي صعوبات التعلم والأسوياء في استخدامها لاستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا.

4-9|الدراسة التاسعة:

هدفت دراسة **'بنبنيوتي' "Benbenutty"** سنة **(2006)** إلى الكشف عن العلاقة بين استخدام الطلبة لاستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا باستخدام مقياس **'بوردي'** وكل من التحصيل الأكاديمي ومعتقدات الكفاءة الذاتية لدى عينة تكونت من (147 طالبا وطالبة) في الجامعة وقد كشفت نتائج الدراسة

عن وجود علاقة ارتباطية موجبة بين التعلم المنظم ذاتيا والتحصيل الأكاديمي لدى الطلبة وأنّ التعلم المنظم ذاتيا يتنبأ بمعتقدات فعالية الذات لدى الطلبة **(عبد الناصر، ج. 2010، ص337)**.

إنّ الدراسة الحالية تتوافق مع دراسة **'بنبنيوتي'** في تناولهما لنفس المتغيرات تقريبا، كما استخدمت الدراستين مقياس **'بوردي'** لاستراتجيات التعلم المنظم ذاتيا، ولكن الدراسة الحالية تناولت عينة مختلفة عن عينة **'بنبنيوتي'** والمتمثلة في فئة المراهقين من ذوي صعوبات التعلم والأسوياء.

4-10/ الدراسة العاشرة:

في دراسة أجراها **'أحمد'** سنة **(2007)** على عينة تكونت من (128طالب) من طلاب الفرقة الثالثة بكلية التربية بالـ 'المنصورة' من أهدافها الكشف عن العلاقة الارتباطية بين أبعاد التنظيم الذاتي للتعلم بالتحصيل الأكاديمي وقد كشفت النتائج عن وجود علاقة ارتباطية موجبة ودالة إحصائيا بين التحصيل الأكاديمي وبعد وضع الهدف والتخطيط ومع بعد الاحتفاظ بالسجلات والمراقبة ومع بعد التسميع والحفظ ومع بعد طلب المساعدة الاجتماعية، كما أشارت النتائج إلى أن التحصيل الأكاديمي لدى الطلاب ذوي المستوى المرتفع من التنظيم الذاتي للتعلم أفضل منه لدى الطلاب منخفضي مستوى التنظيم الذاتي للتعلم على كافة الأبعاد، وكذلك أظهرت النتائج قدرة بعدي وضع الهدف والتخطيط والاحتفاظ بالسجلات اليومية والمراقبة على التنبؤ بالتحصيل الأكاديمي لدى الطلبة **(إبراهيم،أ. 2007، ص337)**.

لقد تعرض الباحث لاستراتيجيات التنظيم الذاتي في التعلم بأبعاده المختلفة وتمكن من تحديدي أثر هذه الأبعاد على عملية التحصيل الأكاديمي ضف إلى ذلك فإنّ الدراسة سلطت الضوء على الفروق بين منخفضي التحصيل ومرتفعي التحصيل في هذه الاستراتيجيات وأثر ذلك على التحصيل الأكاديمي وبناء عليه فإنّ الدراسة الحالية تتوافق مع هذه الدراسة في تعرضها لاستراتجيات التعلم المنظم ذاتيا بمختلف أبعاده واعتمدت في قياسها لهذه الاستراتجيات على مقياس **'بوردي'** الذي تم تعريبه من طرف صاحب هذه الدراسة، كما أن هذه الدراسة تناولت الفروق بين فئتي مرتفعي التحصيل ومنخفضي التحصيل في أبعاد التعلم

المنظم ذاتيا، أمّا الدراسة الحالية فهي تحاول التعرض لفئة خاصة من منخفضي التحصيل ألا و هي فئة ذوي صعوبات التعلم ومقارنتها بالعاديين.

4-11|الدراسة الحادية عشر:

أجرى **'بيل '**و **'زانج'** و **'تاكياما' "Bail & Zhang & Tachiyama "** سنة **(2008)** دراسة تجريبية على (157 طالبا وطالبة) من جامعة 'هاواي' منهم (79 طالبا وطالبة) مجموعة تجريبية، و (78طالبا وطالبة) مجموعة ضابطة، للتعرف على أثر تدريب الطلبة على مهارات التعلم المنظم ذاتيا في أثناء دراسة مساق معين على التحصيل الأكاديمي لدى طلبة الجامعة وقد أظهرت النتائج أنّ المجموعة التجريبية التي درست مساقا في التعلم المنظم ذاتيا كان تحصيلها في ذلك المساق أعلى من تحصيل المجموعة الضابطة التي لم تتلقى مثل هذا التدريب، كما كانوا أقل عرضة للرسوب في المساقات الأخرى **(عبد الناصر، ج. 2010، ص337)**

تمكن الباحثون من إبراز أهمية التعلم المنظم ذاتيا وذلك باستخدام المنهج الأكثر ضبطا وهو المنهج التجريبي؛ حيث تمكنوا من تحديد مقدار الأثر الناتج عن التعلم المنظم ذاتيا على التحصيل الأكاديمي في المساق الذي تم التدرب عليهّ، وحبذا لو أنّ هذه الدراسة أخذت بعين الاعتبار متغير الجنس من أجل ابراز الفروق بين الذكور والإناث في عملية اكتساب مهارات التعلم المنظم ذاتيا نظرا لأنّ التراث الأدبي يزخر بالدراسات التي تناولت هذا الموضوع بمناهج أقل ضبطا وتضاربت نتائجها فيما يخص هذه القضية وهذا ما دفع بالدراسة الحالية لمحاولة استقصاء هذا الفرق.

4-12|الدراسة الثانية عشر:

قام كلا من **'جيسو نيكازيو جارسيا' "Je Sus-Nicasio Garcia"** و **'راكال فيدالغر' " Raquel Fidalgo"** سنة **(2008)** بدراسة حول تغيير الكفاءة الذاتية في الكتابة بعد إدخال الاستراتيجيات المعرفية لدى تلاميذ ذوي صعوبات التعلم؛ حيث تكونت عينة الدراسة من (121فردا) من السنة الخامسة والسادسة أساسي (10-12 سنة) مكونة من (78 ذكرا) و (43 أنثى)، فاحتوت المجموعة التجريبية على (48 فردا)،

(19 أنثى) و(29 ذكر)، وتم تعريضها إلى برنامج تدريبي قائم على نموذج تطوير استراتيجيات التنظيم الذاتي، أمّا المجموعة الثانية فاحتوت على (41 فردا)، منها (15 أنثى)و (26 ذكر)، تم تعريضها إلى برنامج قائم على النموذج المعرفي الاجتماعي، كما تم تعريضها للتعليم التقليدي، وقيم الأداء في الكتابة.

أمّا توقعات الكفاءة الذاتية في الكتابة فقيمت باستخدام مقياس تقريري ذاتي يضم ثمان بنود حول ثقة التلاميذ في إكمال مهمة الكتابة وكذا اكتساب مهارات كتابية نوعية وأسفرت نتائج الدراسة على اللآتي: إنّ سوء تقويم الكفاءة الذاتية في الكتابة لدى البنات ذوات صعوبات التعلم عدّل بشكل ملحوظ وذلك راجع إلى تقويم أكثر واقعية بعد التدخل التجريبي ولكن نتائج الدراسة لم تؤكد نفس الشيء بالنسبة للذكور.**(Raquel, f ,Patricia, R, Lourdes, A. 2010, P, P 10-35)**

لقد تمكنت هذه الدراسة من خلال بحثها لفئة ذوي صعوبات التعلم من تسليط الضوء على أهمية التدرب على استراتيجيات التنظيم الذاتي في التعلم وذلك باستخدام نموذجين مختلفين من نماذج التدريب ومقارنة النتائج المتحصل عليها بنتائج المجموعة الضابطة والتي تلقت تعليما تقليديا، وبالتالي فهي استطاعت أن تبيّن إمكانية اكتساب مهارات التعلم المنظم ذاتيا وذلك باختلاف نموذجي التدريب وأثر ذلك على معتقدات الكفاءة الذاتية، ولكن هذه النتائج كانت أوضح بالنسبة لفئة الإناث مقارنة بفئة الذكور وهذا ما يدفعنا إلى طرح العديد من التساؤلات وخاصة أنّ هناك تضارب في نتائج الدراسات فيما يخص متغير الجنس فهل الإناث أكثر قدرة على اكتساب هذه المهارات؟ أم الذكور؟ أم أنّ صعوبات التعلم لدى الذكور تكون أكثر حدة منها لدى الإناث، وهذا ما دفع بالدراسة الحالية إلى محاولة البحث عن الفروق في استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا والكفاءة الذاتية الأكاديمية لدى الجنسين.

4-13/ الدراسة الثالثة عشر:

أجرى **'أحمد الزق'** سنة **(2009)** دراسة هدفت إلى معرفة مستوى الكفاءة الذاتية الأكاديمية المدركة لدى طلبة الجامعة الأردنية في ضوء متغير الجنس؛ حيث تألفت عينة الدراسة من (400 طالب وطالبة) من طلبة الباكالوريوس في الجامعة الأردنية وأشارت نتائج الدراسة إلى أنّ مستوى الكفاءة الذاتية الأكاديمية لدى

طلبة الجامعة الأردنية كان متوسطا، كما أشارت النتائج إلى وجود فروق في مستوى الكفاءة الذاتية الأكاديمية يعزى للمستوى الدراسي، وأظهرت النتائج عدم وجود فروق في مستوى الكفاءة الذاتية يعزى للجنس. **(أحمد ز،2009.ص ص37-58)**

أثبت الباحث 'أحمد الزق' من خلال دراسته هذه فروقا في الكفاءة الذاتية الأكاديمية والتي ترجع حسب نتائج الدراسة للمستوى الدراسي لأفراد العينة، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق بين الجنسين في مستوى الكفاءة الذاتية الأكاديمية والدراسة الحالية هي الأخرى تتعرض للبحث للفروق بين الجنسين في كل من الكفاءة الذاتية الأكاديمية مستخدما في ذلك مقياس الكفاءة الذاتية الأكاديمية من تصميم 'أحمد الزق' صاحب هذه الدراسة واستراتجيات التعلم المنظم ذاتيا.

4-14/ الدراسة الرابعة عشر:

قام بالدراسة الباحث **'الرشيدي عبد الله سالم' (2009)**؛ حيث بحث في الفروق في الشعور بالكفاءة الذاتية الأكاديمية بين ذوي صعوبات الانتباه مع فرط النشاط وأقرانهم العاديين في المرحلة المتوسطة بدولة 'الكويت'، تكونت عينة الدراسة من (109طالب وطالبة) من طلاب الصف السادس متوسط تم اختيارها من عينة قوامها (109) موزعين على النحو التالي(59فردا) من ذوي صعوبات الانتباه مع فرط النشاط (25من الإناث ، 34 من الذكور)، و(52فردا) من العاديين (21 من الإناث و 31 من الذكور) ولتحقيق أهداف البحث استخدم الباحث اختبار الذكاء غير اللغوي إعداد **'كامل مرسي'** (1998)، والمقياس الفرعي لصعوبات الانتباه لمقاييس التقدير التشخيصية لصعوبات التعلم إعداد **'فتحي زيات'** ومقياس الشعور بالكفاءة الذاتية الأكاديمية من إعداد الباحث، وكذلك درجات التحصيل الأكاديمي في مادتي اللغة العربية والرياضيات، ولقد أسفرت نتائج الدراسة على مايلي:

وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلاب ذوي صعوبات الانتباه مع فرط النشاط وأقرانهم العاديين في الشعور بالكفاءة الذاتية الأكاديمية لصالح الطلبة العاديين ولم يختلف مستوى الشعور بالكفاءة الذاتية الأكاديمية باختلاف أنماط صعوبات الانتباه (صعوبات الانتباه، صعوبات الانتباه مع فرط النشاط، صعوبات الانتباه مع الاندفاعية) كما وجت فروق ذات دلالة إحصائية في الشعور بالكفاءة الذاتية بين الإناث والذكور

من ذوي صعوبات الانتباه مع فرط النشاط لصالح الإناث واختلاف بروفيل الشعور بالكفاءة الذاتية الأكاديمية لدى ذوي صعوبات الانتباه مع فرط النشاط عنه لدى العاديين. **(الرشيدي،س.2009،ص5)**

إنّ الباحث **'الرشيدي'** من خلال دراسته هذه استطاع أن يبيّن الفروق بين الطلاب من ذوي صعوبات الانتباه مع فرط النشاط وأقرانهم العاديين في الشعور بالكفاءة الذاتية الأكاديمية وذلك لصالح العاديين، أي أنّ الطالب الذي لا يعاني من صعوبة الانتباه مع فرط النشاط يكون أكثر إدراكا لكفاءته الأكاديمية، كما أنّ الشعور بالكفاءة الأكاديمية لم يختلف باختلاف الصعوبة التي يعاني منها هؤلاء الطلاب سواء عان الطالب من صعوبات انتباه منفردة أم كانت مقترنة بفرط نشاط أو اندفاعية فإنّ شعوره بكفاءته الأكاديمية هو ذاته.

أمّا فيما يخص متغير الجنس فدراسة 'الرشيدي' بيّنت نتائجها تفوق الإناث من ذوي الصعوبات عن الذكور، كما أنّ الدراسة بيّنت أيضا أنّ الطلاب الذين يعانون من هذه الصعوبات يختلف بروفيل الشعور بالكفاءة الذاتية الأكاديمية لديهم عن أقرانهم العاديين،

والدراسة الحالية تحاول البحث في الفروق بين ذوي صعوبات التعلم وأقرنهم العاديين في كل من الكفاءة الذاتية الأكاديمية واستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا، وذلك بأخذ بعين الاعتبار متغير الجنس كأحد متغيرات الدراسة.

5-ما قدمته الدراسات السابقة للدراسة الحالية

أجمعت الدراسات السابقة على و جود علاقة إرتباطية موجبة بين كل من الكفاءة الذاتية الأكاديمية و إستراتجيات التعلم المنظم ذاتيا ،و هذا ما يؤكد أهمية اللجوء لإستراتجيات التعلم المنظم ذاتيا للرفع من الشعور بالكفاءة الذاتية الأكاديمية وفي نفس الوقت فإن زيادة الشعور بالكفاءة الذاتية الأكاديمية يؤدي بدوره إلى استخدام إستراتجيات فعالة في العملية التعلمية.

كما بينت الدراسات السابقة وجود فروق بين مرتفعي و منخفضي التحصيل في كل من الكفاءة الذاتية الأكاديمية و إستراتجيات التعلم المنظم ذاتيا لصالح مرتفعي التحصيل و ذلك بغض النظر عن سبب انخفاض التحصيل.

كما بينت الدراسات أيضا أن التلاميذ الأكبر سنا أكثر استخداما لإستراتجيات التعلم المنظم ذاتيا من التلاميذ الأقل سنا أي أن للعمر الزمني دور في اكتساب إستراتجيات التعلم المنظم ذاتيا.

أما فيما يخص متغير الجنس فقد تضاربت نتائج الدراسات في هذا الصدد ،فهناك دراسات أفادت أن الذكور أكثر استخداما لإستراتجيات التعلم المنظم ذاتيا و أكثر شعورا بالكفاءة الذاتية الأكاديمية بينما هناك دراسات أخرى رجحت فئة الإناث.

وكل ما سبق تقديمه دفع بالطالبة الباحثة لبحث العلاقة بين الكفاءة الذاتية الأكاديمية و إستراتجيات التعلم المنظم ذاتيا لدى المراهقين في البيئة الجزائرية و كذا البحث في إمكانية وجود فروق بين المراهقين ذوي صعوبات التعلم و الأسوياء في المتغيرين السابق ذكرهما حيث تحاول الدراسة الحالية بحث في فئة خاصة من منخفضي التحصيل كما أن اختيارها لعينة المراهقين كانت بصفة عمدية لأن هناك من الدراسات التي بينت دور العمر الزمني في فعالية استخدام إستراتجيات التعلم المنظم ذاتيا.و نظرا لتضارب نتائج الدراسات فيما يخص متغير الجنس ارتأينا أن يكون أحد متغيرات الدراسة .

6-فرضيات الدراسة

في ضوء مشكلة البحث وأهدافه وبعد الاطلاع على التراث الأدبي والدراسات السابقة يمكن صياغة مجموعة من الفرضيات والمتمثلة فيما يلي:

6-1/ توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بيّن الكفاءة الذاتية الأكاديمية واستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا بمختلف أبعاده.

6-2/ توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المراهقين ذوي صعوبات التعلم والأسوياء في درجة الكفاءة الذاتية الأكاديمية.

6-3/ توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المراهقين ذوي صعوبات التعلم والأسوياء في استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا بمختلف أبعاده.

6-4/ لا توجد فروق بين الجنسين من ذوي صعوبات التعلم في درجة الكفاءة الذاتية الأكاديمية.

6-5/ لا توجد فروق بين الجنسين من ذوي صعوبات التعلم في استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا بمختلف أبعاده.

7-التحديد الإجرائي لمصطلحات البحث

تتحدّد مفاهيم البحث كما يلي:

7-1/ الكفاءة الذاتية الأكاديمية

تعرف الكفاءة الذاتية الأكاديمية على أنّها إدراك الفرد لقدراته على القيام بالمهام التعليمية بمستويات مرغوب فيها.

أمّا في البحث الحالي فنعني بها الدرجة التي يحصل عليها المراهق من خلال إجابته على بنود مقياس الكفاءة الذاتية الأكاديمية المستخدم في هذه الدراسة.

7-2/ استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا

هي قدرة المراهق على وضع الأهداف والتخطيط لعملية التعلم والاحتفاظ بالسجلات التعليمية ومراقبة عملية التعلم، وتسميع المواد التعليمية وحفظها وطلب المساعدة الاجتماعية من الآخرين، وهي الدرجة التي يحصل عليها المراهق في مقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا المستخدم في البحث الحالي.

7-3/ وضع الهدف والتخطيط

هي قدرة المراهق على وضع أهداف عامة وأهداف خاصة وتخطيط لها وفق جدول زمني محدّد والقيام بالأنشطة المرتبطة بتحقيق تلك الأهداف ويعبر عنه بالدرجة التي يحصل عليها المراهق على الفقرات الخاصة بهذا البعد في مقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا.

7-4/ الاحتفاظ بالسجلات والمراقبة

هي قدرة المراهق على مراقبة نشاطاته التي يقوم بها لتحقيق أهدافه وتسجيلها وتسجيل النتائج التي يتوصل إليها ويعبر عنها بالدرجة التي يحصل عليها المراهق على الفقرات الخاصة بهذا البعد في مقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا.المستخدم في هذه الدراسة.

7-5/ التسميع والحفظ

يتمثل في قدرة المراهق على حفظ المادة عن طريق تسميعها بصورة جهرية أو صامتة ويعبر عنه بالدرجة التي يحصل عليها المراهق على الفقرات الخاصة بهذا البعد في مقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا.

7-6/ طلب المساعدة الاجتماعية

هو لجوء المراهق إلى أحد أفراد أسرته أو المعلمين أو الزملاء للحصول على المساعدة في فهم المادة التعليمية أو أداء الواجبات ويعبر عنه بالدرجة التي يحصل عليها المراهق على الفقرات الخاصة بهذا البعد في مقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا.

7-7/ المراهق السوي

ويقصد به الفرد الذي يتراوح عمره بين (12-17 سنة)، يلتحق بالمقاعد الدراسية، ويكون تحصيله الأكاديمي العام متوسط أو ما فوق المتوسط12/20 فما فوق، وكذا تحصيله في مادتي اللغة العربية والرياضيات يعكس تحصيل متوسط أو ما فوق المتوسط كذلك 12/20 فما فوق.

7-8/ المراهق ذوي صعوبات التعلم

وهو الفرد الذي يتراوح عمره ما بين (12-17 سنة)، يلتحق بالمقاعد الدراسية، ولا يعاني من أيّ إعاقة حسية أو حركية، ويكون تحصيله الأكاديمي العام أقل من المتوسط 11/20 فما تحت، و تدني نتائجه الدراسية في كل من مادتي اللغة العربية و/ أوالرياضيات(أقل من 9/20) و حصوله على درجة 53 فما فوق في اختبار فردي للذكاء.

الفصل الثاني
الكفاءة الذاتية الأكاديمية

تعريف الكفاءة الذاتية

نظرية الكفاءة الذاتيـة

مصادر الكفاءة الذاتية

أبعاد الكفاءة الذاتية

توقعات الكفاءة الذاتية

العوامل المؤثرة في الكفاءة الذاتية

الخصائص العامة لمرتفعي الكفاءة الذاتية

الكفاءة الذاتية المعرفية للتلاميذ

الكفاءة الذاتية وما رواء المعرفة

نمو الكفاءة الذاتية من خلال الخبرات الانتقالية للمراهقة

يزخر التراث السيكولوجي حاليا بالعديد من البحوث والدراسات التي تبنت مفهوم الكفاءة الذاتية أو فعالية الذات وذلك بعد بروزه على يد العالم "البرت بندورا"؛ حيث اهتم هذا الأخير بمظهر خاص من الإدراك الذاتي والمتمثل في فعالية الذات أو تصور الكفاءة الذاتية.

وتؤدي الكفاءة الذاتية الأكاديمية دورا بارزا في التأثير في الأداء الأكاديمي للتلميذ وتتبلور هذه الكفاءة في شكل أفكار ومعتقدات حول الذات بشأن مدى كفاءتها، فهذه الأفكار تتوسط بين ما لدى التلميذ من معرفة ومهارات وبين أدائه الفعلي في المواقف التعليميّة، وبالتالي فهي تؤثر في كل من الجهد والمثابرة والصلابة من أجل تنفيذ الإجراءات اللازمة لتحقيق نتائج معيّنة.

1- تعريف الكفاءة الذاتية

تعد معتقدات الأفراد عن كفاءتهم الذاتية من العوامل التي تسهم بشكل فعّال في توجيه سلوكياتهم في المواقف اللاحقة ولذا فقد عدّها علماء النفس من أهم قوى ومصادر توجيه السلوك الإنساني عبر المواقف المختلفة. **(منتصر، ع ،إمام ، س. 2011، ص418)**

وفي هذا الإطار يرى **'بندورا'** أنّ معتقدات الفرد بالنسبة لقدراته من أجل القيام بمهمة معيّنة أو مجموعة من المهام بنجاح هي من الميكانيزمات الرئيسية المنظمة للسلوك وبالتالي فإنّ الشعور بفعالية الذات يرتبط بالأحكام التي يضعها الأفراد حول قدراتهم على التنظيم والقيام بمجموعة من المهام اللازمة من أجل الوصول إلى أنماط من الأداء المنتظرة بالإضافة إلى اعتقاداتهم فيما يخص قدراتهم على تجميع الدافعية والوسائل المعرفية و السلوكات اللازمة من أجل القيام بمراقبة أفضل على أحداث الحياة.

كما يرى **'بندورا'** أيضا **'1986'** أنّ الكفاءة الذاتية هي التوقعات التي يحملها الأفراد عن قدراتهم على أداء مهام محدّدة، ولذا تعدّ المتحكم الرئيسي الذي يرتبط بمعتقدات الفرد التي تحدّد القدرة المتطلبة لعمل ما في وقت ما، ومن ثم فهي تجعل الأفراد يقبلون على عمل ما أو لا يقبلون، أو يحاولون أداء مهام معينة أو لا يؤدونها. و يشير **'شنك' (1994)** أنّ الطلاب الذين لا يثقون في قدرتهم على التعلّم يختلفون تماما عن

الطلاب الذين يشعرون بكفاءتهم في التعلم والأداء؛ حيث يكون هؤلاء أكثر استعدادا للمشاركة في المهام، كما أنّهم يتمتّعون بمستوى مرتفع من الطموح عند مواجهة الصعوبات، ويكون تحصيلهم عند مستوى مرتفع **(منتصر، ع، إمام، س. 2011، ص 418)**.

وبناءً عليه فإنّ الكفاءة الذاتية تعرف على أنّها توقعات الفرد واعتقاده حول كفاءته الشخصية في مجال معين **(الزغلول، ع. 2003، ص 139)**، كما تعرف أيضا بأنّها التوقع المكتسب بالنجاح؛ أي الاعتقاد بأنّك قادرعلى أن تنجح في أداء السلوك بصرف النظر على خبرات الفشل السابقة أو العوائق الحالية **(الوقفي، ر. 2003، ص597)**، أو هي الوعي والثقة إزاء ما يحدث في حياتنا وبالتالي فهو نتاج لما تعلّمناه حول قدرتنا أو عجزنا إزاء ما نريد عمله **(عبد الرحمن، م. 2000، ص 250)**، وبالتالي فإنّ توقعات الكفاءة الذاتية تقوم على فرضيات الفرد حول إمكانية تحقيق خيرات سلوكية معينة، وهي تتمثل في الإدراك والتقدير الفرديين لحجم القدرات الذاتية من أجل التمكن من تنفيذ سلوك معيّن بصورة ناجحة **'بندورا' (1979)**؛ حيث تؤثر هذه الفعالية التي يقدّرها الفرد نفسه على نوع التصرف المنجز وعلى الاستهلاك والتحمّل عند تنفيذ هذا السلوك **(رضوان، س. 1997، ص 15)**. فاعتقاد الفرد وإحساسه بالكفاءة الذاتية في تحقيق أهدافه أو القيام بعمل ما يعدّ على درجة كبيرة من الأهمية في إنجاز الأعمال الأكاديمية وقد أكّدت نتائج الدراسات والبحوث أنّ الطلاب ذوي الإحساس المنخفض بالكفاءة الذاتية يتجنبون ممارسة الأعمال الأكاديمية التي تتطلب التحدي الذهني ولا يستطيعون بدرجة كافية ممارسة الأنشطة المعرفية التي تحتاجها الكثير من المهمات أو تحمل ممارسة الاستراتيجيات المعرفية التي تعتمد على العمليات المعرفية العليا **(Bandura,A. 2003, p326)**. والكفاءة الذاتية الأكاديمية تؤدي دورا بارزا في التأثير في الأداء الأكاديمي للتلميذ وتتبلور هذه الكفاءة في شكل أفكار ومعتقدات حول الذات بشأن مدى كفاءتها، فهذه الأفكار تتوسط بين ما لديه من معرفة ومهارات، وبين أدائه الفعلي في المواقف التعلميّة، فالفرد قد ينظر إلى ذاته على أنها ذات كفاءة عالية قادرة على وضع الأهداف وتحقيقها، وقادرة على التأثير في البيئة المحيطة، أو أنّه قد ينظر إليها على أنّها ذات حظ قليل من هذه القدرة، ولا ريب أنّ هذه المعتقدات تؤثر في السلوك، وهذا يشكل الأساس للمدرسة المعرفية الاجتماعية، التي تتفق مع السلوكية في أنّ السلوك الإنساني في مجمله سلوك متعلّم **(أحمد، ز.2009، ص40)**، وفي هذا الإطار يرى 'بندورا' أنّ مفهوم فعالية الذات أو الكفاءة الذاتية يتصف بكونه ذو طبيعة تأثيرية وقادر على تفسير السلوك الضروري لفهم تعامل الأفراد مع بيئاتهم وهو لب بناء

علاقة بين المعرفة والسلوك، كما أشار أيضا بأنّ فعالية الذات تساعد على المواظبة في أداء العمل حتى يتحقق النجاح، بينما يؤدي عدم الفاعلية إلى عدم المثابرة وأنّ مفهوم فعالية الذات ذو طبيعة تنبؤية انتقائية فمن المفترض أن الفاعلية تؤثر في اختيار السلوك الفعال والجهد المبذول والمداومة في التصدي للصعاب والقيام بالعمل .**(فيصل، ق. 2011، ص95)**

ويرى 'الشعراوي' أن الكفاءة الذاتية هي مجموعة من الأحكام الصادرة عن الفرد، والتي تعبر عن معتقداته حول قدراته على القيام بسلوكات معيّنة، ومرونته في التعامل مع المواقف الصعبة والمعقّدة، وتحدي الصعاب، ومدى مثابرته للإنجاز، **(الشعراوي. 2000، ص297)**.

ولكن **'بندورا'** يفرق بين توقعات و أحكام تحدث قبل السلوك وهي توقعات الكفاءة الذاتية والتي تعني الاعتقاد أن الفرد يمكن أن يؤدي بنجاح السلوك الذي هو بصدد القيام به، وبين توقعات تحدث بعد بداية السلوك وتعرف بتوقعات النتائج، أو توقعات الشخص عن مخرجات الاستجابة، وتعني اعتقاد الفرد بأنّ سلوكيات معيّنة سوف تؤدي إلى نتائج معينة، وتنعكس فعالية الذات للشخص في التوقعات التي يصدرها عن كيفية قيامه بالمهمة والنشاط المتضمن ومدى تنبؤه بالجهد اللازم والمواظبة المطلوبة. **(فيصل، ق.2011، ص96)**.

ومنه **'بندورا'** يعرّف الكفاءة الذاتية بأنّها توقعات الفرد عن أدائه للسلوك في مواقف تتسم بالغموض، وتنعكس هذه التوقعات على اختيار الفرد للأنشطة المتضمنة في الأداء وكمية الجهود المبذولة ومواجهة الصعاب وإنجاز السلوك **(الجاسر. 2008، ص 28)**، كما يعرّفها أيضا بأنّها اعتقاد الفرد في أنّه قادر على تنفيذ سلوك يرتبط به تدعيم معيّن **(عبد المحسن، د .2008، ص90)**.

أمّا الكفاءة الذاتية الأكاديمية هي الأحكام التي يصدرها التلاميذ حول امتلاكهم أو عدم امتلاكهم للمهارات و القدرات المطلوبة لأداء المهام، وبالتالي فهي تتعلق بمفاهيم التلاميذ حول قدرات أدائهم لمهمة ما، فمثلا عندما يواجه التلميذ مجموعة من المسائل الرياضية المعقدة، ثم يسأل عن كيفية إيجاد الحلول، بالإضافة إلى ذلك فإنّ الكفاءة الذاتية يتم تقييمها من خلال سؤال التلاميذ عن مدى ثقتهم في إنجاز المهمة بنجاح.

كما أنّ توقع الفرد بعدم قدرته على أداء مهمة ما له تأثير سلبي يؤدي إلى تجنب تلك المهمة وأيضا يظهر ضعف الكفاءة الذاتية، وبمعنى آخر فإنّ التلاميذ يتجنبون المهام التي يتوقعون الفشل في أدائها؛ حيث

يرغبون في تلافي الآثار السلبية لذلك الفشل، ويعكس تجنبهم لأداء المهام ضعف مستويات الكفاءة الذاتية لديهم، وعلى النقيض فإنّ التلاميذ الذين يسعون إلى القيام بالمهام التي يتوقعون النجاح في أدائها رغبة منهم في تحصيل الآثار الإيجابية لذلك النجاح وهو الأمر الذي يعكس بالطبع ارتفاع مستويات الكفاءة الذاتية لديهم، وعلى سبيل المثال التلميذ الذي يعتقد أنّه ضعيف في مادة الرياضيات يحاول عدم الحضور إلى حصص الرياضيات؛ فإذا حضرها فإنّه يتجنب المشاركة لأنّه يدرك أنّ المشاركة في الإجابة ستثير آثارا سلبية، تتمثل في الفشل والخجل وربما الإحباط وترتبط الكفاءة الذاتية بمستوى الصعوبة والتحدي الذي يكمن في الأهداف التي يحدّدها التلاميذ.(**محمود س، أمل، ز. 2009، ص ص 402-403**).

ولقد بيّن ذلك 'كولين' **"Collins"** من خلال دراسة أجراها سنة **(1982)**؛ حيث قام الباحث باختيار عينة من التلاميذ كانت مجموعة منهم تعتقد بكفاءة عالية والمجموعة الثانية كانت لديها اعتقاد بكفاءة منخفضة؛ وذلك مع وجود تكافؤ في القدرات فبيّنت نتائج الدراسة الآتي:

- مجموعة التلاميذ الذين كان لديهم اعتقاد قوي بالكفاءة الذاتية، تخلوا بسرعة عن الاستراتيجيات غير الفعالة في حل مشكلة الرياضيات التي قدمت لهم وأصرّوا على حلّها، حتى توصلوا لذاك، وذلك على عكس مجموعة التلاميذ الذين سادهم اعتقاد ضعيف بكفاءتهم.

إنّ نتائج هذه الدراسة بيّنت أنّ بإمكان التلاميذ الحصول على نتائج ضعيفة إمّا لكونهم لا يمتلكون القدرات اللازمة لحل مشكلات الرياضيات أو لكونهم يمتلكون القدرات ولكنهم يفتقرون للكفاءة الذاتية التي تمكّنهم من استغلالها.(**Bandura,A. 2003, p326**).

ووقفا للنموذج الذي حدّده **'شينك' (1989-1994)** فإنّ التلاميذ يحدّدون الأهداف بناءً على النتائج التي يتوقعون قدرتهم على تحصيلها. وتؤثر الكفاءة الذاتية على مثابرة التلاميذ لتحقيق الأهداف، فالإصرار يكون كبيرا عند التلاميذ ذوي المستويات المرتفعة من الكفاءة الذاتية، وبالرغم من وجود علاقة بين الكفاءة الذاتية والمثابرة على أداء المهام في المجالات التحليلية إلاّ أنّ تلك العلاقة يصعب وجودها في الحياة الدراسية، وقد يرجع السبب في ذلك إلى تحصيل التلاميذ لمهارات جديدة وبعد ارتفاع مستوى مهاراتهم فإنّهم لا يثابرون طويلا لتحقيق المهام. فالتلاميذ عندما يواجهون نجاحا أو فشلا غير متوقع فإنّهم يولدون أسبابا لشرح ذلك النجاح أو الفشل وطبيعة تلك الأسباب تؤثر على أداء التلاميذ للمهام؛ فإذا ما حدث

فشل من نوع ما فإنّه بالطبع سيكون له عدّة أسباب داخلية أو خارجية، إرادية أو غير إرادية، تلك الأسباب تؤدي إلى عدم الرغبة في القيام بالمهام، و إبراز جوانب القصور، وعلى النقيض تماما إذا كان هناك نجاح ما فإنّ ذلك يؤدي إلى آثار إيجابية ترفع مستوى الكفاءة الذاتية وعندما يواجه الفشل التلاميذ ذوي المستويات المرتفعة من الكفاءة الذاتية فإنّهم لا يبررون ذلك الفشل بضعف قدراتهم وكفاءتهم الذاتية على عكس ذوي المستويات المحدودة. **(محمود، س، أمل، ز. 2009، ص ص 403، 404).**

وبناءً على ما سبق تقديمه فإنّ الكفاءة الذاتية الأكاديمية هي معتقدات التلاميذ حول قدراتهم وامتلاكهم للمهارات الضرورية لإنجاز المهام الأكاديمية بنجاح.

2- نظرية الكفاءة الذاتيـة

يشير **"بندورا" (1986)** في كتابه "أسس التفكير والأداء: النظرية المعرفية الاجتماعية" بأنّ نظرية الكفاءة الذاتية اشتقت من النظرية المعرفية الاجتماعية التي وضع أسسها، والتي أكّد فيها بأنّ الأداء الإنساني يمكن أن يفسر من خلال المقابلة بين السلوك ومختلف العوامل المعرفية، والشخصية، والبيئية، وفيما يلي الافتراضات النظرية والمحدّدات المنهجية التي تقوم عليها النظرية المعرفية الاجتماعية:

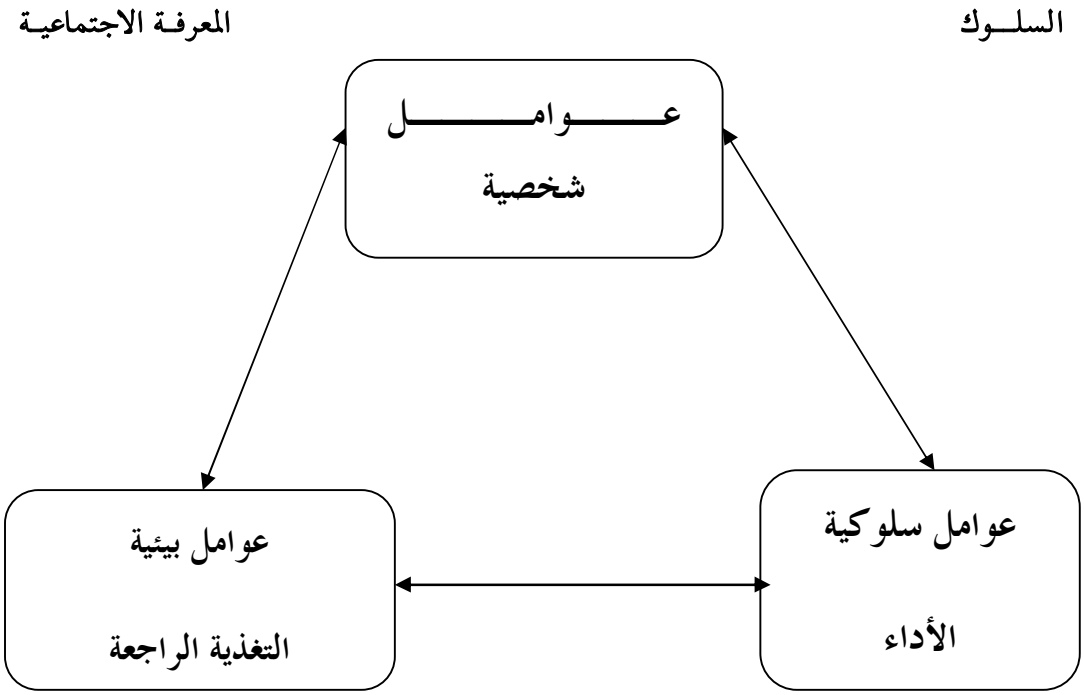
- يملك الأفراد القدرة على عمل الرموز والتي تسمح بإنشاء نماذج داخلية للتحقق من فاعلية التجارب قبل القيام بها، وتطوير مجموعة مبتكرة من الأفعال والاختبار الفرضي لهذه المجموعة من الأفعال من خلال التنبؤ بالنتائج والاتصال بين الأفكار المعقّدة وتجارب الآخرين **(بندر، ع. 2008، ص24).**
- إنّ معظم أنواع السلوك ذات هدف معيّن، كما أنّها موجهة عن طريق القدرة على التفكير المستقبلي، كالتنبؤ أو التوقع وهي تعتمد بشكل كبير على القدرة على عمل الرموز.
- يمتلك الأفراد القدرة على التأمل الذاتي، والقدرة على تحليل وتقييم الأفكار والخبرات الذاتية وهذه القدرات تتيح التحكم الذاتي في كل من الأفكار والسلوك.
- يمتلك الأفراد القدرة على التنظيم الذاتي عن طريق التأثير على التحكم المباشر في سلوكهم، وعن طريق اختيار أو تغيير الظروف البيئية والتي بدورها تؤثر على السلوك، كما يضع الأفراد معايير شخصية لسلوكهم، ويقومون بتقييم سلوكهم بناءً على هذه المعايير، وبالتالي يمكنهم بناء حافز ذاتي يدفعهم و يرشد السلوك . **(فيصل، ق. 2011، ص ص 9، 10).**

- يتعلّم الأفراد عن طريق ملاحظة سلوك الآخرين ونتائجها، والتعلّم عن طريق الملاحظة يقلّل بشكل كبير من الاعتماد على التعلّم عن طريق المحاولة والخطأ ويسمح بالاكتساب السريع للمهارات المعقدة، والتي ليس من الممكن اكتسابها فقط عن طريق الممارسة.

- إنّ كل من القدرات السابقة (القدرة على عمل الرموز، التفكير المستقبلي، التأمل الذاتي، والتنظيم الذاتي، والتعلّم بالملاحظة) هي نتيجة تطور الميكانيزمات والأبنية النفسية- العصبية المعقدة؛ حيث تتفاعل كل من القوى النفسية والتجريبية لتحديد السلوك وتزويده بالمرونة اللازمة .

- تتفاعل كل من الأحداث البيئية والعوامل الذاتية الداخلية (معرفية، انفعالية وبيولوجية) والسلوك بطريقة متبادلة، فالأفراد يستجيبون معرفيا و انفعاليا وسلوكيا لأحداث البيئة، ومن خلال القدرات المعرفية يمارسون التحكم على سلوكهم الذاتي، والذي بدوره يؤثر ليس فقط على البيئة ولكن أيضا على الحالات المعرفية والانفعالية والبيولوجية **(بندر، ع. 2008، ص25)**.

ويعتبر مبدأ الحتمية المتبادلة من أهم افتراضات النظرية المعرفية الاجتماعية **(الشكل رقم "01")**. وبالرغم من أنّ هذه المؤثرات ذات تفاعل تبادلي إلاّ أنّها ليست بالضرورة تحدث في وقت متزامن، أو أنّها ذات قوة متكافئة، وتهتم نظرية فعالية الذات بشكل رئيسي بدور العوامل المعرفية والذاتية في نموذج الحتمية المتبادلة التابع للنظرية المعرفية الاجتماعية، ذلك فيما يتعلّق بتأثير المعرفة على الانفعال والسلوك، وتأثير كل من السلوك والانفعال والأحداث البيئية على المعرفة. ويرى 'بندورا' أن الأفراد يقومون بمعالجة وتقدير ودمج مصادر المعلومات المتنوعة المتعلقة بقدراتهم، وتنظيم سلوكهم الاختياري، وتحديد الجهد المبذول اللازم لهذه القدرات وبالتالي تمتلك التوقعات المتعلقة بالفعالية الذاتية القدرات الخلاّقة والاختيار المحدّد للأهداف، والأحداث ذات الأهداف الموجهة، والجهد المبذول لتحقيق الأهداف، والإصرار على مواجهة الصعوبات، والخبرات الانفعالية. **(الجاسر، ب. 2008، ص30)**.

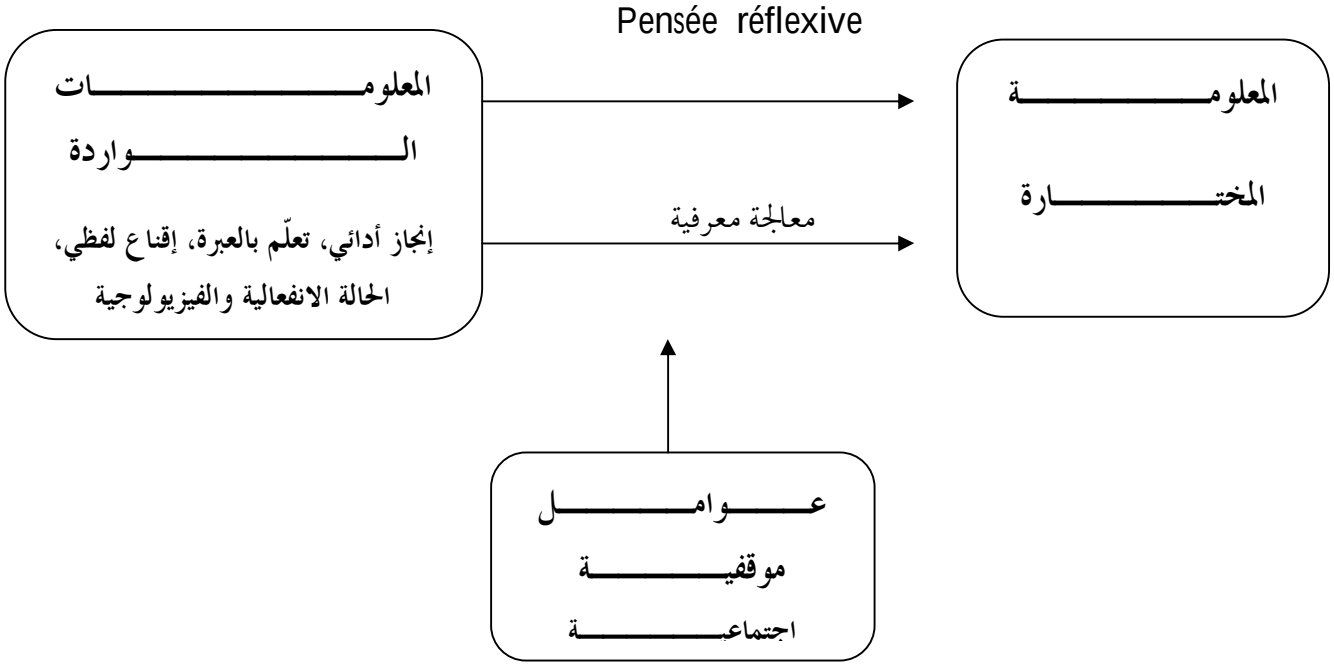


(الجاسر، ب. 2008، ص30).

الشكل رقم (01): نموذج الحتمية المتبادلة في نظرية الكفاءة الذاتية

3- مصادر الكفاءة الذاتية

إنّ كل من الإنجازات الأدائية والخبرات البديلة والإقناع اللفظي وكذا الحالة الفيزيولوجية والانفعالية تمثل حسب 'بندورا' المصادر الأربعة المسؤولة عن بناء الشعور بالكفاءة الذاتية. وكل عنصر من هذه العناصر الأربعة يلعب دورا محدّدا في تقويم الكفاءة الذاتية ولكنها لا تؤثر مباشرة في تقويم القدرات الذاتية. حيث يوجد فارق بين المعلومات الصادرة من هذه المصادر وبين المعلومة التي سوف يتم اختيارها ومعالجتها من طرف الأشخاص في إدراكهم لكفاءتهم الذاتية. والشكل رقم "02" يوضّح هذه العلاقة.



الشكل رقم(02) : المعالجة المعرفية لتقويم الكفاءة الذاتية

إنّ كل مصدر من هذه المصادر الأربعة يمثل محدّدا للكفاءة الذاتية؛ حيث أنّ الأشخاص سيعينون محدّدات للكفاءة وانطلاقا من هذه المحدّدات و سيتم تقويم الكفاءة الذاتية.

(Sandra, S, Séraphin, A. 2009,pp 113-114)

وفيما يلي المصادر الأربعة بنوع من التفصيل:

3-1/ الإنجازات الأدائية :

إنّ الإنجازات الأدائية تمثل المصدر الأكثر تأثيرا على الكفاءة وذلك كونها هي التي تظهر للفرد بأنّه بإمكانه أن يجمع ما يلزمه من أجل النجاح، فالنجاح يبني اعتقاد قوي بالكفاءة الذاتية أمّا الإخفاقات فهي تخفضها خاصة إذا ظهرت قبل أن يبنى شعور قوي بالكفاءة. وإذا كان الأشخاص لا يحصلون إلاّ على نجاحات سهلة، بالتالي يصبحون أكثر رغبة في النتائج السريعة و أكثر عرضة للإحباط والانسحاب بسبب الفشل؛ لأنّ بناء شعور قوي بالفعالية يتطلب مواجهة العوائق والصعوبات وذلك بواسطة الجهد المتواصل.

.(Bandura. A. 2003, p 125)

و بعد أن يتم تحقيق كفاءة ذاتية مرتفعة من خلال النجاحات المتكرّرة فإنّ الأثر السلبي للفشل العارض عادة ما يتناقص، بل إنّ الإخفاقات العارضة التي يتم التغلب عليها من خلال الجهد المتكرر يمكن أن ترفع الدافعية الذاتية، ويمكن للكفاءة الذاتية أن تعمم إلى مواقف أخرى سبق وأن كان الأداء فيها ضعيف لإنعدام الكفاءة الذاتية. **(الجاسر، ب. 2007، ص34).**

ويضيف **'بندورا' (1986)** أنّ تغيير الكفاءة الذاتية للأفراد من خلال الإنجازات الأدائية يعتمد على الإدراك المسبق للقدرات الذاتية، وصعوبة المهمة المدركة، ومقدار الجهد المبذول، وحجم المساعدات الخارجية، والظروف التي تحيط بعملية الأداء، والتوقيت الزمني للنجاحات والإخفاقات بمعنى أنّ الإخفاقات إذا حدثت قبل الشعور بالكفاءة فإنّها تقلل من هذا الشعور.

3-2/ النمذجة أو الخبرات البديلة:

عادة ما يميل الفرد إلى ملاحظة غيره من الناس لكي يستفيد من خبراتهم وإنجازاتهم؛ لأنّ ملاحظة الآخرين وتقليدهم وخاصة النماذج الإيجابية يعلّمنا مهارات مفيدة وينقل إلينا الإحساس بالكفاءة على أننا قادرون على تحقيق ممارسات ناجحة مثلهم. **(عثمان، ي. 2001، ص 105)**. وبالتالي فإنّ هذا المصدر يعني 'التعلّم بالملاحظة' أو 'التعلم بالنموذج' وملاحظة الآخرين، وهي الخبرات غير المباشرة. **(فيصل، ق. 2011، ص105).**

و يرى **'بندورا'** أنّ تقدير الكفاءة الذاتية يتأثر بالخبرات البديلة، أو رؤية الآخرين يؤدون النشاط بنجاح، وبالرغم من ضعف المكونات المدركة في ملاحظة الآخرين؛ فإنّ عرض النماذج المشابهة يمكنها أن تنقل معلومات حول الكفاءة الذاتية والتنبؤ بالأحداث البيئية **(المشيخي، م. 2009، ص81).**

وهكذا فحسب مبدأ النمذجة فإنّ النّاس يعرفون قدراتهم من خلال مقارنتهم بغيرهم من الناس، وأنّ نجاح الآخرين وخبراتهم الناجحة تعتبر كلّها مصدر تنمية الكفاءة الذاتية، وعلى سبيل المثال فقد يشعر شخص ما بإحساس متزايد بالكفاءة الذاتية فيما يخص قدرته على مزاولة برنامج نشاط معين على مدى شهور، إذا رأى صديق له يتمتع بإمكانيات مماثلة بأنّه قد نجح في ذلك، وفي نفس الوقت فإنّ فشل الآخرين في الأداء قد يقلّل من الكفاءة الذاتية بدرجة كبيرة. **(عثمان، ي. 2001، ص105).** ويضيف **'بندورا'** أنّ هذا النموذج من تعلّم الكفاءة و الذي يتوقف على ملاحظة الشخص للنماذج. و لا يقوم بالسلوك، لكنه يتعلّم

من خلال ملاحظته للآخرين وهم يسلكون هذا السلوك.(**Bandura, A. 1982, p126**). ومثال ذلك طفل يرى طفلا آخر يسيء الأدب داخل قاعة الدراسة، هنا يعاقبه المعلم باللوم أو الطرد ويرى طفلا آخر ملتزما بالأدب داخل قاعة الدراسة فيرى المعلم يثيبه بأن يكتب اسمه في لوحة الشرف المعلّقة في قاعة الدراسة، وهذا الطفل تعلم بالمثال أو العبرة من سلوك الآخرين ، أنّ سوء الأدب معناه العقاب، والتزام الأدب معناه الثواب، فماذا نتوقع من أن يتعلم الالتزام بالأدب داخل قاعة الدارسة.(**محمد، ر. 2005، ص53**).

والتعلّم بالملاحظة تتحكم فيه أربعة عمليات فرعية هي:

3-2-1/ الانتباه:

فهي تحدّد الملاحظة الانتقائية في ضوء تأثير النمذجة وهي المعلومات المستخلصة من الأحداث والمشاهدة، وهناك العديد من العوامل التي تؤثر على اكتشاف وفحص النماذج في البيئة الاجتماعية والرمزية، ومنها العمليات المعرفية، والتصورات السابقة، وقيم الملاحظ والتكافؤ الفعّال، والجاذبية، والقيم والأنشطة الملاحظة. (**العبدلي، س. 2009، ص41**).

3-2-2/ عملية الذاكرة:

وتقوم بتحويل وبناء المعلومات التي تتعلق بالأحداث ليعاد تمثيلها في الذاكرة على هيئة قواعد وتصورات، وتتولى التصورات السلوكية إنتاج القواعد التي تعمل على بناء الأحداث المناسبة للظروف المتغيرة، وقد تؤدي التصورات المسبقة والحالة الانفعالية إلى الأحداث المناسبة للظروف المتغيّرة وقد تؤدي التصورات المسبقة والحالة الانفعالية إلى استحضار تأثيرات متحيزة على الأنشطة التي يقوم بها الفرد. (**بندر، ع. 2008، ص 30-31**).

3-2-3/ عملية إنتاج السلوك:

يعدل السلوك عادة في ضوء المعلومات المقارنة بالنموذج التصوري للإنجازات، فهناك ارتباط بين الفعل والتصورات المسبقة، وكلّما امتلك الفرد العديد من المهارات الفرعية كلّما كان من السهل استخدام هذه النماذج التصورية لإنتاج سلوك جيّد.

3-2-4/ العملية الدافعية:

تفرق النظرية المعرفية الاجتماعية بين التعلّم والأداء؛ لأنّ الأفراد لا يقومون بكل ما تعلّموه. ويتأثر القيام بالسلوك الناتج عن الملاحظة بثلاث أنواع من الدوافع المحفزة وهي النتائج المباشرة، والخبرات البديلة، والإنتاج الذاتي. فالأفراد يميلون إلى أداء السلوك الناتج عن النمذجة إذا كان يؤدي إلى نتائج قيّمة مباشرة وليس العكس؛ حيث أنّ نجاح الآخرين يعطي الفرد دفعة للقيام بسلوك مماثل، بينما الإخفاق والسلوكيات ذات العواقب الوخيمة تؤدي إلى كف السلوك. **(فيصل، ق. 2011، ص ص 105-106).**

3-3/ الإقناع اللفظي أو الإقناع الاجتماعي:

يعدّ الإقناع اللفظي أو الاجتماعي مصدرا تأثير هام يعمل على تنمية الكفاءة الذاتية؛ حيث يعتمد الناس في هذا الشأن على أراء الآخرين وانطباعاتهم بصفة كبيرة في محاولة إقناعهم بشأن قدرتهم على تحقيق إنجازات هامة في حياتهم. **(عثمان، ي. 2001، ص106)**. ويذكر **'بندورا'** أنّ الإقناع اللفظي هو الحديث الذي يتعلق بخبرات معيّنة للآخرين، والاقتناع بها من قبل الفرد، أو معلومات تأتي إلى الفرد لفظيا عن طريق الآخرين فيما قد يكسبه نوع من التقليد في الأداء، ويؤثر على سلوك الفرد أثناء محاولاته للقيام بالمهمة. **(فيصل، ق. 2011، ص107)**. وشعور الكفاءة الذاتية الأكاديمية هو الآخر يتأثر بالرسائل الموجهة للمتعلم: دعم، نقد، تشجيع، نصائح، انتظارات. إنّ الأشخاص عادة ما يكونون حساسين لإدراك قدراتهم من طرف آبائهم وأقرانهم ومعلميهم وتقويمهم الذاتي يعكس جزئيا هذه الإدراكات.

.(Benoit, J , Marie, V. 2004, p 10)

3-4/ الحالات الفيزيولوجية و الانفعالية :

يعتمد النّاس إلى حدّ كبير في تحديد ومعرفة مدى قدرتهم على ممارسة سلوكات معيّنة على مؤشرات فيزيولوجية داخلية. **(عثمان، ي.2001، ص 106)**.ويذكر 'بندورا' أنّ الاستثارة الانفعالية و الفيزيولوجية تظهر في المواقف الشائكة بصفة عامة، والتي يبذل فيها مجهودا كبيرا وتعتمد على الموقف وتقييم معلومات القدرة فيما يتعلق بالكفاءة الذاتية (**بندر، ع. 2008، ص32)**، وهذه الحالات الانفعالية و الفيزيولوجية تتمثل في القلق والضغط النفسي والتعب الذي يشعر يه الفرد خلال أو بعد قيامه بالأنشطة **(أحمد، ز. 2009، ص 41)**،والاستثارة الانفعالية المرتفعة عادة ما تضعف الأداء، كما يمكن خفض الاستثارة الانفعالية بواسطة النمذجة وبالإضافة إلى ذلك فهناك متغير مهم يعتبر أكثر تأثيرا في رفع الكفاءة الذاتية وهو ظروف الموقف نفسه.(**بندر، ع. 2008، ص32)**.

4 - أبعاد الكفاءة الذاتية

حدّد **'بندورا' (1986)** ثلاثة أبعاد تتغير الكفاءة الذاتية وفقا لها، وهي:

4-1/العمومية:

وتعني انتقال التوقعات الفاعلة من موقف إلى مواقف متشابهة وانطباعات الآخرين وهي تختلف في عنونتها، فمنها من يكون محدّدا لخلق توقعات التفوق أو تمتد لتشمل العلاج النوعي كما أنّ التفسيرات الوصفية وخصائص الشخص تؤثر في ذلك **(رفقة، س.2008، ص139)**.

وفي هذا الصدد يذكر **'بندورا'** أنّ العمومية تحدّد من خلال مجالات الأنشطة المتسعة في مقابل المجالات المحدّدة وأنّها تختلف باختلاف عدد من الأبعاد مثل: درجة تشابه الأنشطة والطرق التي تعبر بها عن الإمكانات أو القدرات السلوكية والمعرفية والوجدانية، ومن خلال التفسيرات الوصفية للمواقف وخصائص الشخص المتعلقة بالسلوك الموجه **(فيصل، ق. 2011، ص ص 102-103)**.

4-2/ مقدار الفعالية:

ويتحدّد مقدار الفعالية بمستوى الإتقان وبذلك الجهد والإنتاجية والدّقة والتنظيم الذاتي **(رفقة، س.2008. ص139).** ومقدار الفعالية يختلف تبعا لطبيعة أو صعوبة الموقف، ويتضح قدر الفعالية بصورة أكبر عندما تكون المهام مرتبة وفقا لمستوى الصعوبة والاختلافات بين الأفراد في توقعات الفعالية، ويمكن تحديده بالمهام البسيطة المتشابهة،ومتوسط الصعوبة و لكنها تتطلب مستوى أداء شاق في معظمها. **(فيصل، ق. 2011، ص 102)**

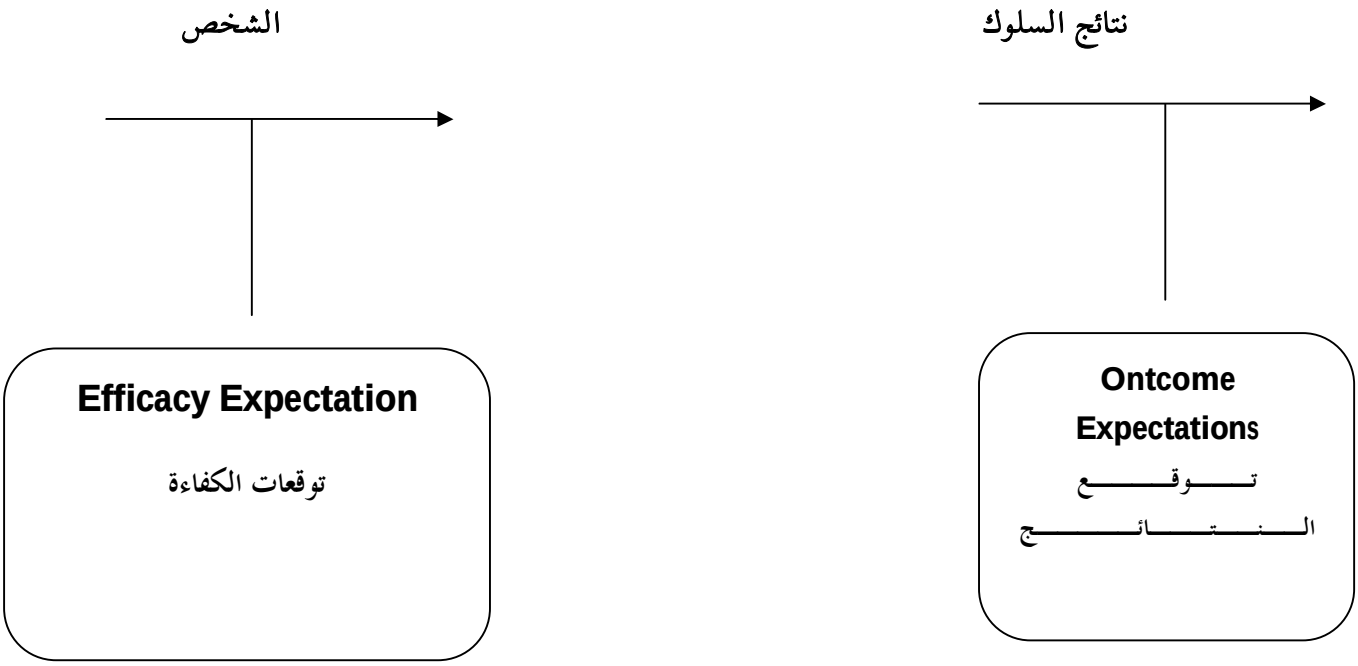
4-3/ القوة:

و تتحدّد في ضوء خبرة الفرد ومدى ملاءمتها وكما أنّ الشعور بالفاعلية يعبر عن المثابرة الكبيرة والقدرة العالية التي تساعد الفرد أو الطالب في اختيار الأنشطة التي سوف تؤدى بنجاح، ويذكر **'المشيخي'** في هذا الصدد أنّ 'بندورا' يرى أنّ قوة الشعور بالفاعلية تعبر عن المثابرة العالية والقدرة المرتفعة، التي تمكن من اختيار الأنشطة التي سوف تؤدى بنجاح **(المشيخي، م. 2009، ص78).**

5- توقعات الكفاءة الذاتية

يؤكّد **'بندورا'** على وجود نوعين من التوقعات، يرتبطان بنظرية فعالية الذات ولكل منهما تأثيراته القوية على السلوك وهما:

- التوقعات الخاصة بالكفاءة الذاتية.
- التوقعات المتعلقة بالنتائج.



الشكل رقم (03) : العلاقة بين كل من توقعات الكفاءة وتوقعات النتائج

5-1/ توقعات الكفاءة الذاتية:

تتعلق بإدراك الفرد بقدرته على القيام بأداء سلوك محدّد، وهذه التوقعات يمكن أن تساعد على تمكن الفرد من تحديد ما إذا كان قادرا على القيام بسلوك معيّن أو لا في مهمة معيّنة، وتحديد مقدار الجهد المطلوب منه للقيام بهذا السلوك، وأنّ يحدّد إلى أيّ حد يمكن لسلوكه أن يتغلب على العوائق الموجودة في هذه المهمة.

5-2/ التوقعات الخاصة بالنتائج:

يعني الاعتقاد بأن النتائج يمكن أن تنتج من الانخراط في سلوك محدّد، وتظهر العلاقة بوضوح بين توقعات النتائج وتحديد السلوك المناسب للقيام بمهمة معيّنة في حين أنّ التوقعات الخاصة بالكفاءة الذاتية مرتبطة بشكل واضح بالتنبؤ بأفعال الفرد المستقبلية. وتأخذ توقعات النتائج ثلاث أشكال؛ حيث تعمل التوقعات الإيجابية كبواعث، في حين تعمل التوقعات السلبية كعوائق كالتالي: **(بندر، ع. 2008، ص 26)**

- الآثار البدنية والسلبية التي ترافق السلوك وتتضمن الخبرات الحسية السارة، والآلام، وعدم الراحة الجسدية.

- الآثار الاجتماعية السلبية والايجابية: فالآثار الإيجابية تشمل التفاعل الاجتماعي مع الآخرين، كتعبيرات الانتباه، والموافقة، والتقدير الاجتماعي والتعويض المادي ومنح السلطة، أمّا الآثار السلبية فهي تشمل عدم الاهتمام وعدم الموافقة، والرفض الاجتماعي، والنقد، والحرمان من المزايا وإيقاع العقوبات.

- ردود الفعل الإيجابية والسلبية للتقييم الذاتي لسلوك الفرد فتوقع التقدير الاجتماعي والإطراء والتكريم، والرضا الشخصي يؤدي إلى أداء متفوق، في حين أنّ توقع خيبة أمل الآخرين، وفقدان الدعم، ونقد الذات يقدّم مستوى ضعيف من الآداء. **(الجاسر، ب. 2008، ص32)**.

6- العوامل المؤثرة في الكفاءة الذاتية:

لقد تمّ تصنيف العوامل المؤثرة في فعالية الذات أو الكفاءة الذاتية إلى ثلاث مجموعات هي:

6-1/ التأثيرات الشخصية:

لقد أشار **'زيمرمان' (1989)** إلى أنّ إدراكات فعالية الذات لدى الطلاّب في هذه المجموعة تعتمد على أربعة مؤثرات شخصية.

6-1-1/ المعرفة المكتسبة : ذلك وفقا للمجال النفسي لكل منهم.

6-1-2/عمليات ما وراء المعرفة : هي التي تحدّد التنظيم الذاتي لدى المتعلمين.

6-1-3/الأهداف : إنّ الطلاّب الذين يركزون على أهداف بعيدة المدى أو يستخدمون عمليات الضبط مرحلة ما وراء المعرفة قيل عنهم أنّهم يعتمدون على إدراك فاعلية الذات لديهم وعلى المؤثرات، وعلى المعرفة المنظمة ذاتيا.

6-1-4/المؤثرات الذاتية : وتشمل قلق الفرد ودافعية ومستوى طموحه وأهدافه الشخصية.

6-2/ التأثيرات السلوكية:

وتشمل ثلاث مراحل'بندورا' **(1977)** :

6-2-1/ ملاحظة الذات : إذ أنّ ملاحظة الفرد لذاته قد تمده بمعلومات عن مدى تقدّمه نحو إنجاز أحد الأهداف.

6-2-2/ الحكم على الذات : وتعني استجابة الطلاب التي تحتوي على مقارنة منظمة لأدائهم مع الأهداف المطلوب تحقيقها وهذا يعتمد على فعالية الذات وتركيب الهدف.

6-2-3/ رد فعل الذات : والذي يحتوي على ثلاثة ردود هي:

- ردود الأفعال السلوكية وفيها يتم البحث عن الاستجابة التعلميّة النوعية.
- ردود الأفعال الذاتية الشخصية وفيها يتم البحث عمّا يرفع من استراتيجياتهم أثناء عملية التعلّم.
- ردود الأفعال الذاتية البيئية وفيها يبحث الطلاب عن أنسب الظروف الملائمة لعملية التعلم.

6-3/ التأثيرات البيئية:

لقد أكّد 'بندورا' على موضوع النمذجة في تغيير إدراك المتعلّم لفعالية ذاته مؤكدا على الوسائل المرئية. **(رفقة، س.2008، ص ص 37-38)**

7-الخصائص العامة لمرتفعي و منخفضي الكفاءة الذاتية:

7-1|الخصائص العامة لمرتفعي الكفاءة الذاتية:

يذكر **'بندورا' (1997)** أنّ هناك خصائص عامة يتصف بها ذوي الكفاءة الذاتية المرتفعة، والذين لديهم إيمان قوي في قدراتهم وهي:

- يتميّزون بمستوى مرتفع من الثقة في النفس.
- يتحمّلون المسؤولية بجهد مرتفع.

- يملكون مهارات اجتماعية فائقة وقدرة عالية على التواصل مع الآخرين.
- يتصدّون للعوائق التي تواجههم بمثابرة مرتفعة.
- يملكون طاقة عالية.
- عندهم مستوى طموح عال، فهم يسطّرون أهدافا صعبة، ولا يفشلون في تحقيقها.
- ينسبون الفشل للجهد غير الكافي.
- يتفاءلون في الأمور كلّها.
- يخطّطون للمستقبل بقدرة فائقة.
- يتحمّلون الضغوط.

7-2 |الخصائص العامة لمنخفضي الكفاءة الذاتية:

يذكر **'بندورا' (1997)** أنّ هناك سمات يتميّز بها ذوي الكفاءة الذاتية المنخفضة، وتتمثل فيما يلي:

- يتعاملون مع المهام الصعبة بخجل.
- يذعنون بسرعة.
- يملكون طموحات منخفضة.
- يفرغون جهدهم في نقائصهم.
- ينشغلون بالنتائج الفاشلة والتافهة.
- يصعب عليهم النهوض من النكبات.
- يعتريهم الضغط والاكتئاب بكل سهولة. **(فيصل، ق. 2011، ص112).**

8/الكفاءة الذاتية وما رواء المعرفة:

تتضح العلاقة بين ما وراء المعرفة والكفاءة الذاتية من خلال العمليات النظرية التي تتكون من خلالها المعتقدات المتعلقة بالكفاءة. وبشكل عام فإذا أدى الطالب بشكل إيجابي في مهام سابقة فإن ذلك يؤدي إلى زيادة مستويات الكفاءة الذاتية لديه في المهام الحالية والعكس أيضا صحيح، فمثلا إذا ما حصل الطالب درجات مرتفعة في امتحان الإملاء في الأسبوع الماضي فإنّه سيؤدي بشكل جيّد أيضا في امتحان الأسبوع

القادم؛ حيث تؤثر الكفاءة الذاتية بشكل إيجابي على أداءه. والسبيل الثاني الذي يتمكن الطلاب من خلاله توليد معتقدات الكفاءة الذاتية يكمن في ملاحظة الطالب لكيفية أداء زملاءه من الطلاب في مهام مشابهة، كما أنّ الطلاب الذين يلاحظون أداء زملائهم في مختلف المهام ينجحون في تحقيق مستويات مرتفعة من الكفاءة الذاتية عكس زملائهم الذين لا يقومون بتلك الملاحظة. أمّا السبيل الثالث لتحصيل معتقدات الكفاءة الذاتية فيرتبط بالمردودات الخارجية والبيئة مثل تلك المعلومات التي يدركها الطالب من خلال الأب أو المعلم؛ حيث تؤدي تلك المعلومات لزيادة مستويات الكفاءة الذاتية لدى الطالب فقد يقول المعلم: يجب عليك أداء هذه المهمة بنجاح أو أتوقع منك أن تتمكن من أداء هذه المهمة.

كما أنّ التفاعلات السيكولوجية تؤثر على الكفاءة الذاتية لاسيما فيما يتعلق بأداء الطالب في المواقف. وفيما يتعلق بالتقييم الماوراء معرفي فإنّه يعتمد بشكل كبير على مخزون الطلاب من استراتيجيات ومعتقدات ما وراء المعرفة التي تؤثر على عملية التقييم وبالتالي على الكفاءة الذاتية ولتوضيح ذلك فلنتأمل معتقدات الطلاب حول نوع المعالجة والجهد المطلوب لأداء المهام فإذا ما أدرك الطالب أنّ عليه استخدام مجموعة معقدة من الاستراتيجيات وبذل جهود كبيرة فإنّ ذلك سيؤدي إلى خفض مستويات الكفاءة الذاتية إلاّ إذا تمكّن من التلاؤم مع تلك المهام. وعلى النقيض فإذا ما أدرك الطلاب أنّ تلك المهمة تتطلب استخدام استراتيجيات يسيرة وبذل جهود ضئيلة فإنّ ذلك يؤدي إلى زيادة الكفاءة الذاتية، ومعتقدات الطلاب أو فهمهم لكيفية أدائهم في المهام يعد أحد أشكال ما وراء المعرفة؛ وبالتالي فإنّ الطلاب حينما يعتمدون على تلك المعتقدات لتحصيل الكفاءة الذاتية فإنّهم بذلك يعتمدون على ما وراء المعرفة

(محمود س، أمل، ز. 2009، ص ص411-412).

إنّ ما وراء المعرفة تتعلق بالأفكار المرتبطة بالوظائف المعرفية للشخص بدل من كونها مجرد قدرات معرفية **(Bandura, A. 2003, P 338)**.

والجدير بالذكر أنّ الطلاب لا يعتمدون على ذاكرتهم فقط لتحصيل المعلومات المتعلقة بأدائهم في مهام سابقة ولكنهم يعتمدون أيضا على العوامل الخارجية مثل الدراجات وردود أفعال المعلم إزاء تلك المهام، وأيضا لا يعتمد الطلاب على قدرات ما وراء المعرفة؛ لأنّها قد تكون غير دقيقة. فمثلا قد يرجع الطلاب أسباب نجاحهم في مهمة ما إلى ما وراء المعرفة، في حين أنّ السبب يكمن في جهود إضافية مبذولة من قبل

الطلاب، ويعدّ استرجاع وتخزين الطلاب للمعلومات المتعلقة بالأداء أحد الأشكال الماوراء معرفية فعلى سبيل المثال تتعاظم قدرات الكفاءة الذاتية عند الطلاب الذين يرجعون أسباب نجاحهم إلى قدراتهم ومهاراتهم وتؤثر ما وراء المعرفة على الكفاءة الذاتية للطالب أيضا من خلال تأثيرها على الأحكام التي يصدرها الطلاب حول أوجه التشابه بين المهام والمواقف؛ حيث يعدّ إجراء المقارنة بين مهام حديثة وأخرى سابقة أمرا في غاية الأهمية لتقييم أدائه في تلك المهام، ويتعيّن على الطالب أن يطرح أسئلة مثل: هل هذه المهمة تشبه المهمة التي قمت بها من قبل؟؛ حيث سيؤثر الأداء السابق على الكفاءة الذاتية؛ فإذا كان الأداء جيّدا سيكون ذلك الأثر إيجابيا وعلى النقيض إذا كان الأداء ضعيفا فإنّ التأثير سيكون سلبيا.

ويدرك الطلاّب أوجه التشابه بين المهام من خلال ملاحظتهم لمدى تشابه المعالجة المعرفية في تلك المهام، وتلك الملاحظة هي استخدام لما وراء المعرفة وذلك من خلال فهمهم لنوع المعالجة المعرفية المطلوبة للقيام بالمهام. كما أنّ إلمام الطلاّب بتأثير التفاعلات السيكولوجية ومدى ارتباطها بضعف الأداء يعدّ أمرا هاما للتوصل إلى كيفية تأثير تلك التفاعلات على الكفاءة الذاتية؛ حيث قد توضح قدرات ما وراء المعرفة لدى الطلاّب إيجابية أو سلبية، تلك التفاعلات إزاء أدائهم في مختلف المهام.

(محمود س، أمل، ز. 2009، ص ص 413-414).

9/الكفاءة الذاتية المعرفية للتلاميذ:

هناك تطور مهم تم تحصيله وذلك من خلال تحديد دور معتقدات الكفاءة في تطوير واستخدام المهارات المعرفية من أجل تغيير المحيط والتكيّف معه، إنّ الدراسات الأولية أثبتت أنّ معتقدات الكفاءة المدركة تساهم بصفة مستقلة في التطور المعرفي بدل من كونها تعكس القدرات المعرفية فحسب، وندعم وجهة النظر هذه من خلال الدراسة التي قام بها 'كولين' **"Collins"** سنة **(1982)** على عيّنة من التلاميذ مرتفعوا ومنخفضوا الكفاءة الذاتية، وطلب منهم حل مشكلات في الرياضيات كانت تتسم بالصعوبة، وبالرغم من كون عيّنة الدراسة تتماثل في القدرات إلاّ أنّ التلاميذ الذين كان لديهم اعتقاد قوي بالكفاءة الذاتية أبدوا مثابرة أكبر في حل المشكلات وتخلوا بسرعة عن الاستراتيجيات غير الفعالة لصالح أخرى فعالة، وتمكنوا من حل مشكلات أكثر وذلك مقارنة بأقرانهم منخفضوا الكفاءة الذاتية بالرغم من وجود تماثل في القدرات.

إنّ العزو السببي للأطفال فيما يخص نجاحاتهم وإخفاقاتهم الأكاديمية لم تكن ترتبط بقدراتهم الرياضية، كما أنّ معتقدات الكفاءة الذاتية تنبأت بالاهتمامات والتصرفات الإيجابية نحو الرياضيات، في حين لم تتمكن القدرات الرياضية الحقيقية من فعل ذلك، و كما بيّنت ذلك هذه الدراسة فإنّ التلاميذ بإمكانهم الحصول على نتائج ضعيفة إمّا لكونهم لا يملكون قدرات رياضية كافية، أو أنّهم يملكون هذه القدرات ولكنهم يفتقرون للكفاءة الذاتية المدركة من أجل استخدام هذه القدرات. و المساهمة السببيّة لمعتقدات الكفاءة في التوظيف المعرفي تم إثباته من طرف **'بوفار'** و **'بوشار' " Bouffard-Bouchard "** **(1990)**، فتبيّن أنّ التلاميذ الذين تم رفع شعورهم بالكفاءة الذاتية يحدّدون أهداف عالية ويظهرون مرونة في استخدام الاستراتيجيات المعرفية من أجل حل المشكلات ويتحولون إلى مهارات معرفية أحسن ويقيمون بدقة أكبر نوعية مهاراتهم وذلك مقارنة بأقرانهم من نفس القدرات المعرفية ولكن تم إقناعهم أنّهم يفتقرون لهذه القدرات، وبناء عليه فإنّ معتقدات الكفاءة الذاتية تساهم في النجاح بفضل الدافعية والتفكير الاستراتيجي. **(Bandura. 2003, pp 326-327)**

10/نمو الكفاءة الذاتية من خلال الخبرات الانتقالية للمراهقة

إنّ كل مرحلة من النمو تفرض متطلبات جديدة للقدرات وكذا تحدّيات جديدة للكفاءة الذاتية، والمراهقة عبارة عن مرحلة انتقالية مهمة والتي تمثل العديد من التحدّيات الجديدة كما تعتبر مرحلة تعليمية أساسية .فالمراهقين باقترابهم من مطالب الرشد عليهم أن يتعلّموا تحمّل المسؤولية وكذا في هذه المرحلة بالذات يبدأ الدور الذي سيلعبونه في الرشد بالبروز في مختلف المجالات؛ حيث على المراهقين البدأ بالتفكير بجدية بما يريدون فعله بحياتهم وبالتالي لابدّ أن يتعلّموا العديد من المهارات الجديدة ويتعاملوا بإتقان مع الطرق الخاصة بمجتمع الراشدين، و يتعلّمون كيفية التعامل مع تغييرات سن البلوغ الانفعالية والجنسية.**(Bandura. 2003, pp 268-269).**

إنّ المراهقين يزيد شعورهم بالفعالية بواسطة تعلّمهم كيف يتعاملون بنجاح مع القضايا الشائعة المحتملة، والتي لم يمارسونها من قبل، مثل تعاملهم مع أحداث الحياة المؤلمة؛ حيث أنّ عزلهم عن المواقف الصعبة يعمل على جعل الفرد يكتسب الطرق السيئة للتعامل مع الصعوبات المحتملة، كما أنّ نجاح المراهقين في إدارة الصعوبات ينمي قوة اعتقادهم في قدراتهم، وإمكانياتهم، فالمراهق الذي يملك القدرة على إدارة

التغييرات الآنية التي تحدث في آن واحد للأدوار الاجتماعية التربوية والبيولوجية يملك شعور قوي بكفاءته الذاتية. (بندر، ع.**2008**، ص**39**).

الفصل الثالث
إستراتجيات التعلم المنظم ذاتيا

مفهوم التعلّم المنظم ذاتيا واستراتيجياته

أبعاد التعلم المنظم

محدّدات التعلّم المنظّم ذاتيّا

استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا

مراحل التعلم المنظم ذاتيا

خصائص المتعلم المنظم ذاتيا

نماذج التعلّم المنظّم ذاتيّا

دورة التّعلم المنظّم ذاتيّا

كيفية تطبيق دورة التعلم المنظم ذاتيا

تنمية التعلّم المنظم ذاتيا لدى المتعلمين

التعلم المنظم ذاتيا لدى المراهق

إنّ التعلم المنظم ذاتيا أصبح طريقة مألوفة لنمذجة تعلّم الطلاب داخل الفصول الدراسية وقد ازداد الاهتمام به وبالتدرب على مختلف استراتيجياته لكونه يعطي مستوى من الاستقلالية والحرية والنشاط للمتعلم وبالتالي يجعله مسؤولا عن تعلمه ويخرجه من ذلك الدور السلبي والمتمثل في تلقي المعلومة دون أن يكون فاعلا فيها ، حيث توجد العديد من الأدلة الجوهرية التي تؤكد على أنّ الإنجاز الأكاديمي وجودة النتائج تعتمدان بشكل مباشر على الاستعداد والقدرة على التنظيم الذاتي للسلوك والعمليات المعرفية والدافعية والبيئية بما يتناسب مع مطالب الموقف التعلّيمي، كما يعد منبأ جيّد بالنجاح الأكاديمي.

1-مفهوم التعلّم المنظم ذاتيا واستراتيجياته:

أصبح مصطلح التعلّم المنظم ذاتيا **"Self Regulated Learning " (SRL)** من المصطلحات المشهورة منذ سنة **(1980)** والذي يؤكد على حريّة الطالب في تحمل مسؤولية تعلّمه ويشير التعلم المنظم ذاتيا إلى العمليّة التي يقوم فيها الطالب بتنشيط معارفه وسلوكياته وعواطفه بشكل منظم نحو تحقيق أهدافه.**(Joanne, T. 2009, p4)** ،

والتعلّم المنظم ذاتيا عمليّة يتمكن من خلالها المتعلمون من مباشرة وتوجيه ومراقبة عملية تعلمهم فالمتعلمون المنظمون ذاتيا يستطيعون إدارة خبرات التعلم الخاصة بهم، كما أنّهم يشتركون في خصائص تدل على أنّهم منظمون ذاتيا في عملية التعلّم ومن تلك الخصائص:

- تحصيلهم لمستويات مرتفعة فيما يتعلق بعملية التعلّم؛ حيث يدرك المتعلمون المنظمون ذاتيا الكثير من الاستراتيجيّات التي تسهم في إنجاز المهام الدراسيّة.
- تحديدهم للأهداف مع إيجاد دوافع لتحقيق تلك الأهداف.
- مراقبتهم لعملية التعلّم مع وجود تغذية راجعة حول عملية التعلّم.
- مرونتهم المستمرة لتعديل سلوكيات التعلم وفقا لما تتطلبه المهام و ظروف التعلّم.

(وحيدح، جمل،ع.2006، ص14).

والتنظيم الذاتي ليس بقدرة عقليّة أو مهارة أكاديميّة ولكنه عبارة عن عمليّة توجيه الذات والتي من خلالها يحول المتعلمون قدراتهم العقليّة إلى مهارات أكاديميّة (**Zimmerman,B . 1990, p4**)

وتعريف التعلم المنظم ذاتيا يتضمن عمليات خاصة، عادة ما تختلف باختلاف الاتجاهات النظرية القاعدية و المبادئ أو المفاهيم القاعدية التي تظهر عند هؤلاء التلاميذ كالنشاط ما وراء المعرفي والدافعي والسلوكي. وهذه الأخيرة تعد عناصر مشتركة بين هؤلاء التلاميذ في عملية تعلّمهم.

أمّا **'بنترش'** فقد عرف التعلم المنظم ذاتيا كالآتي: « هو عملية بناءة ونشطة والتي من خلالها يحدّد المتعلمون أهدافا لتعلمهم ومن ثم محاولة رصد وتنظيم الإدراك والدافعية والسلوك، وهذه العناصر تكون موجهة ومقيّدة من طرف أهداف المتعلمين، ومن خلال الخصائص السياقيّة للبيئة». (***Al khatib, S. 2010, p57***) في حين عرّفه **'زيمرمان'** على أنّه : « عملية عقلية معرفية منظمة يكون فيها المتعلم مشاركا نشطا في عملية تعلمه حتى يتحقق هدفه من التعلم»، ويضيف **'سينج' "Singh"** أنّ التعلم المنظم ذاتيّا يعتمد أساسا على أن التلميذ القدير يتحمل كامل مسؤوليته عن تعلمه ويعطيه الفرصة لكي يكون قادرا على وضع أهداف تعلميّة واقعيّة ويعمل على تحقيقها ويقرّر المتعلم في نهاية الأمر معالم نشاطه، وما يحكم مستوى تقدمه هو السرعة والقدرة ويؤكد أنّه عندما تدار الخبرات التعلميّة ذاتيا وبشكل فعال فإنها ستضيف إلى التلميذ شعورا بحسن الأداء والفعاليّة، الأمر الذي يؤدي إلى زيادة الدافعيّة لديه، وعليه فإنّ الدوافع الداخليّة والمستمرة تشكل عنصرا مهما من عناصر التعلم المنظم ذاتيا (**عبد الناصر، ج. 2010، ص 334**)، كما أنّ الطريقة التي يفضلها التلميذ في التعلّم قد تؤثر على عدد من النشاطات المتعلقة بتعلمه بدءا بالطرق التي يستقبل بها المعلومات الواردة وكيفية تجهيزه لها، وكيفية تحقيق الأهداف والدافعية والانغماس في الأنشطة التربوية والفعالية الذاتية، والتقدير الذاتي، وكل هذه النشاطات تعبر عن جزء من استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا. (**لطفي، إ.1996 ، ص 160**).

هذا فيما يخص التعلّم المنظم ذاتيا، أمّا مفهوم استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا، فقد تعاضم اهتمام علماء النفس المعرفي بها خلال العقد الأخير من هذا القرن نظرا للدور البالغ الأهمية التي تلعبه في التفكير والتذكر والتعلم وحل المشكلات، وباتت عملية تعلم هذه الاستراتيجيات أو اكتسابها وتوظيفها تشغل بال الكثيرين، وفي هذا الإطار ينظر **'لطفي عبد الباسط'** إلى استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا على أنّها مقدرة

الفرد على الاستخدام الناجح للمكونات المعرفية وما وراء المعرفية والدافعية في حل المهام الأكاديمية مشتملة على المكونات الفرعية التي تظهر في عدد من الأنشطة -الاستراتيجيات- الصريحة والضمنية **(سليمان، إ. 2010، ص 128)**، أمّا **'فيو' "Viau"** عرّف استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا سنة 2007 كالآتي: « استراتيجيات التنظيم الذاتي هي استراتيجيات معرفية يستخدمها التلميذ بطريقة واعية و ألية و دائمة ذلك عندما يتحمل مسؤولية تعلمه» **(vanessa, p. 2009. P6)**

أمّا **'زيمرمان'** و **'تيموتي' "Timothy"** عرّفاه كالآتي:« التنظيم الذاتي هو عملية معقدة ومتعدّدة الأوجه والتي تحوي متغيرات دافعية رئيسية وكذا عمليات ذاتية».

(Timothy, C, Zimmarmen, B, 2004 , p538).

وفي هذا الإطار قدّم **'بنترش'** تصورا لاستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا؛ حيث يرى أنّها تتضمن عددا من الاستراتيجيات الرئيسة يشتمل كل منها على مكونات فرعية هي:

1/ الاستراتيجيات المعرفية: وتحوي التسميع والتنظيم والتوسيع.

2/ استراتيجيات ما وراء المعرفة: وتحوي التخطيط، المراقبة، تنظيم الذات.

3/ استراتيجيات إدارة المصادر: وتحوي تنظيم بيئة الإدارة والوقت، تنظيم الجهد، تعلّم الأقران، البحث عن المساعدة **(سليمان، إ. 2010، ص ص 126-127)**.

ويتضح من العرض السابق أنّ استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا هي استراتيجيات معرفية، تساعد المتعلم على تحمل مسؤولية تعلّمه، وتنظيم دافعيته وتحديد أهدافه وبالتالي فإنّ المتعلّم يكون مدركا لما عليه فعله وما هي أنجع الطرق والوسائل التي تساعده لتحقيق أهدافه، الأمر الذي يعطيه قدرا من الحرية والاستقلالية مما يؤدي إلى زيادة فعاليته الذاتية في المهام الأكاديمية.

2-أبعاد التعلم المنظم ذاتيا :

تستند أبعاد التعلم المنظم ذاتيا على استخدام العديد من الأسئلة التي يطرحها المتعلم لضبط تعلمه وتفاعله مع المهارات المراد تعلّمها، فيشير **'جول' "gaul"** أنّ السؤال الذي يطرحه المتعلم" لماذا أتعلم؟" يقصد به دوافع التعلم في حين يقصد بالسؤال كيف أتعلم؟ " الأساليب المستخدمة للتعلم"، وإذا كان

التعلم المنظم ذاتيا يعرف بأنّه: "العملية التي يستطيع الطلاب من خلالها توجيه وإدارة أفكارهم ومشاعرهم وأفعالهم الرامية إلى تحقيق الأهداف المأمولة".(**وحيد، ح، جمل، ع.2006، ص16**)، فإنّه قد وضعت مجموعة من العمليات تحدّد أبعاد التعلم المنظم ذاتيا والجدول التالي يوضح تلك الأبعاد:

الجدول رقم (01) : أبعاد التعلّم المنظم ذاتيا

مـواضـع التّعلــم	أساليب المتعلم التنظيمية	العمليات الثانوية للتنظيم الذاتي
ماذا أتعلم؟	**اختيار المشاركة**	***الكفاءة الذاتية للأهداف الذاتية**
كيف أتعلم؟	**اختيار الطريقة**	***استخدام الاستراتيجية**
متى أتعلم؟	**اختيار الحدود الزمنية**	***إدارة الوقت**
ما الذي ينبغي تعلمه؟	**اختيار النتائج**	***ملاحظة الذات** ***تفاعل الذات** ***الحكم على الذات**
أين أتعلم؟	**اختيار الموضع**	***الهيكلة البيئية**
مع من أتعلم؟	**اختيار الزميل أو النموذج أو المعلّم**	***طلب المساعدة الاختيارية**

إنّ أبعاد التعلّم المنظم ذاتيا متمثلة في ستة أبعاد هي على النحو التالي:

البعد الأول: ويتعلق بالسؤال "لماذا؟"ويشير إلى دافعية الطلاب لتنظيم تعلّمهم ذاتيا، فلكي يصبح المتعلّمون منظّمين ذاتيا لابدّ أن يكونوا قادرين على اختيار المهام والمشاركة فيها بفاعلية.

البعد الثاني: ويتعلق بالسؤال "كيف؟" ليشير إلى طريقة المتعلمين الخاصة بالتنظيم الذاتي ويركز هذا البعد على ترك الحرية للمتعلمين للاختيار من بين الاستراتيجيات المتعدّدة وتحديد الإستراتيجية المناسبة لقدراتهم من جهة، و التي تتفق مع متطلبات المهمة من جهة أخرى.

ويؤكّد زيمرمان أنّ المتعلمين الذين يقومون بتنظيم هذا البعد ذاتيا يتميزون بالتخطيط الجيّد قبل أداء المهام؛ حتى إذا أصبحوا أكثر خبرة أدوا المهام بصورة أوتوماتيكية دون تخطيط مسبق لها.

البعد الثالث: ويتعلق بالسؤال "متى؟" و يشير إلى بعد الوقت الخاص بالتنظيم الذاتي للتعلم، فكلّما تقدّم التلاميذ في مستوى الصف الدارسي أصبحوا أكثر استقلالية في التنظيم والتحكم في وقت تعلمهم، ويتميز الأفراد ذوا التنظيم الذاتي بفاعلية أكثر لتخطيط أوقاتهم عن غيرهم من غير المنظمين ذاتيا.

البعد الرابع: يشير إلى التساؤل "ماذا؟" و هو يرتبط بالأداء السلوكي للمتعلمين المنظمين ذاتيا، فلكي يصبح الفرد منظما ذاتيا لابدّ أن يكون قادرا على اختيار وتعديل وتغيير وتكييف استجاباته لما يتناسب مع متطلبات المهمة وفي ضوء نواتج الأداء التي يصل إليها بحيث يحدث ذلك كله بالتزامن مع التغذية الراجعة الناتجة عن هذه الاستجابات.

البعد الخامس: ويتعلّق بالسؤال "أين؟" ويشير إلى الطريقة التي ينظم بها المتعلمون بيئتهم التعليمية سواء فيما يتعلق بمكان التعلّم، أو استخدام بعض الوسائل التعليمية المعينة على أداء المهام المختلفة، وعلى الرغم من أنّ المتعلمين ذوي التعلّم المنظم ذاتيا قد يواجهون صعوبات في تنظيم بيئتهم بسبب: الزحام أو الضوضاء أو التلفاز أو نقص الوسائل التعلميّة إلاّ أنّهم غالبا ما يتميّزون بقدرتهم على التكيّف مع الظروف البيئيّة المحيطة بهم نتيجة وعيهم بها وقدرتهم على التحكم التنظيمي فيها.

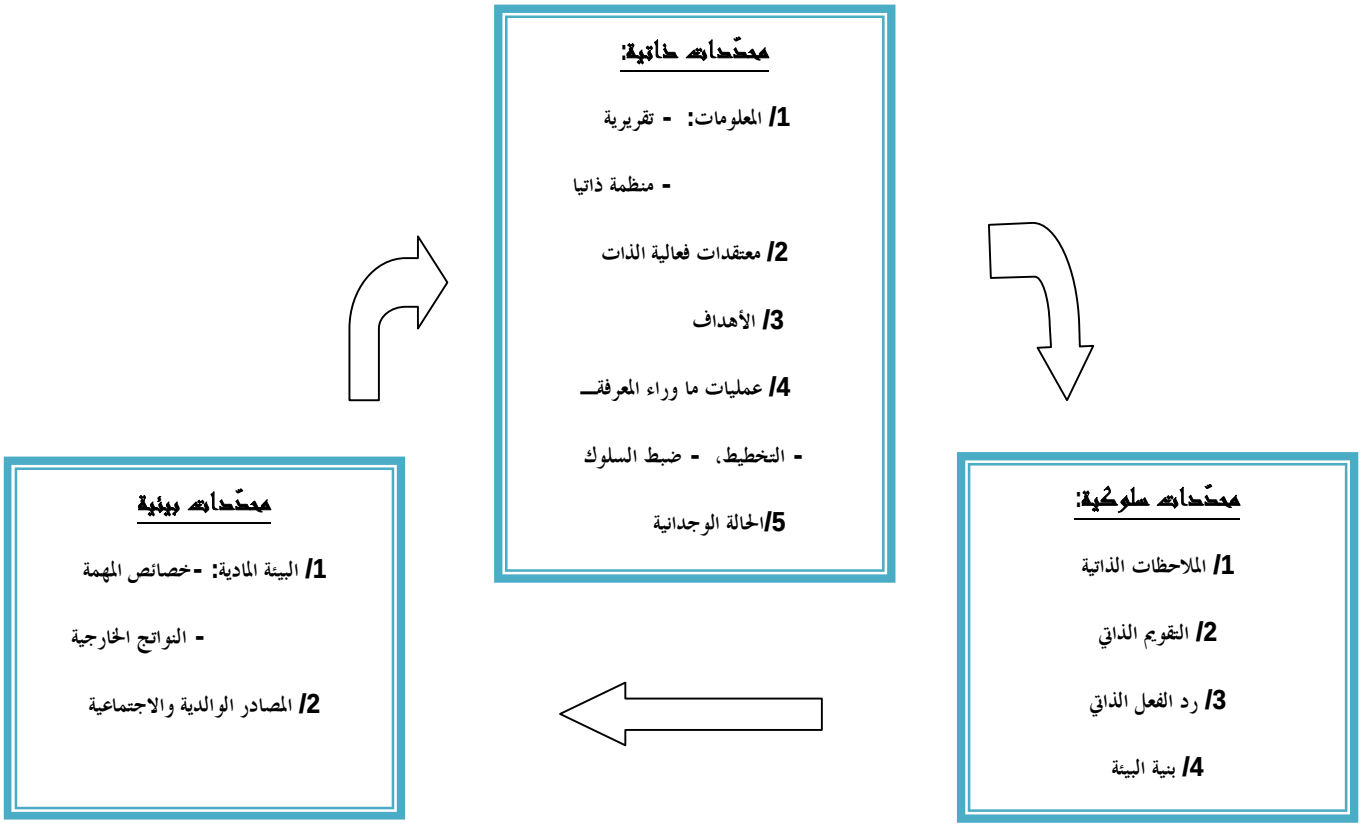
البعد السادس: ويتعلّق بالسؤال "مع من؟" ويشير إلى البعد الاجتماعي للتعلم المنظم ذاتيا وهو السمة التي تظهر لدى المتعلمين المنظمين ذاتيا فلديهم وعي بإمكانية تلقي المساعدة من الآخرين، وهم على دراية بطريقة وأسلوب المبادءة لطلب المساعدة، كما أنّهم واعون تمام للنموذج الذي يختارونه لطلب المساعدة منه سواء من الأقران، أو المعلمين، وذلك على النقيض تماما عن غيرهم من غير المنظمين ذاتيا، والذين يبدون تردّدا كبيرا عند طلب المساعدة بل قد يحجمون عن تلك الخطوة؛ وذلك لعدم درايتهم الكافية بما يسألون عنه أو الخوف من نظرة الآخرين لهم **(وحيدح، جمل،ع. 2006،ص ص16-19).**

3-محدّدات التعلّم المنظّم ذاتيّا

على أساس افتراضات ومضامين التعلم الاجتماعي التي افترضها **'باندورا'** وأصحاب نظرية التعلم الاجتماعي، قدّم 'زيمرمان' نظرة أولية للتعلم المنظم ذاتيا لدى التلميذ؛ حيث اعتبر أنّ فعالية الذات مفتاح شخصي 'ذاتي' مؤثر من بين أنماط التأثير الثلاثة الكبرى وهي: (المؤثرات الشخصية، السلوكية، البيئية)، كما أشار إلى أنّ ملاحظة الذات، وحكم الذات ورد فعل الذات، توصف على أنّها فئات أساسية للتأثير المرتبط بالأداء.

ويفترض أيضا **'زيمرمان'** أنّ التعلّم المنظم ذاتيا ليس حالة مطلقة من التوظيف، ولكنه يتنوع في الدرجة حسب السياق الاجتماعي والمادي، ومن هذا المنطلق يرى أنّ التعلّم المنظم ذاتيا يعتمد أيضا على مجموعة متنوعة من التأثير الشخصي التي يمكن أن تتغير مع التدريس أو التنمية مثل مستوى معرفة الشخص ومهارة الانتقال المعرفي، وقد وجد أنّ درجة الفرد في تنظيم تعلمه ذاتيا تحدّد موقفيّا باستخدامه للاستراتيجيات التي تحسم تماما التأثيرات الثلاثية في الوصول إلى الأهداف الأكاديمية، كما يرى أنّه عندما يستطيع التلميذ أن يمارس ضبط استراتيجي على كل نمط من أنماط التأثير الثلاثية فيمكن وصفه بأنّه منظم ذاتيا، ولكن في حالة غياب استخدام التلميذ للاستراتيجيات الفعالة لتنظيم الذات فإنّنا نفترض هيمنة التأثيرات الشخصية الأخرى أو البيئية أو السلوكية. **(سليمان،ا . 2010، ص ص 132،133)**.

ولقد قدم **'زيمرمان'** نموذجا يشرح فيه التعلم المنظم ذاتيا لدى المتعلمين وحدّد فيه محدّدات التنظيم الذاتي بالمحدّدات الذاتية والمحدّدات البيئية والمحدّدات السلوكية كما هو موضح في الشكل التالي:



(Zimmerman, B. 1990. p 195)

الشكل رقم (04) : محدّدات التنظيم الذاتي للتعلّم

3-1/ المحدّدات الذاتية:

وهي تشير إلى العمليات الخفيّة التي يستخدمها المتعلم لتنظيم تعلّمه ذاتيا وهي تجيب على السؤال "ماذا ؟"؛ حيث تتضمن:

3-1-1/ المعلومات:

تشير إلى كمية ونوع المعلومات السابقة التي يمتلكها الفرد وتنقسم المعلومات إلى أنواع ثلاثة هي: المعلومات التقريرية وهي تُعنى بالإجابة على التساؤل "ماذا ؟"، مثال ذلك أن يضع التلميذ تعريفا لمصطلح ما، وتقوم المعلومات الإجرائية: بالإجابة على تساؤل "كيف؟" تستخدم الاستراتيجيات، مثال ذلك "كيف

يحل التلميذ مسألة جمع معينة"، أمّا النوع الثالث والأخير من المعلومات فهو المعلومات الشرطية: وهي تشير إلى المعلومات المرتبطة بالتساؤل "لماذا؟" و "متى؟" تستخدم الاستراتيجيات بفاعلية.

ويشير **'زيمرمان'** إلى أنّ المعلومات المرتبطة بالتنظيم الذاتي لها خصائص المعلومات الإجرائية والشرطية على سبيل المثال عندما يقوم التلميذ باستخدام إستراتيجية التخطيط للهدف (إحدى استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا) في حل واجب الحساب الأسبوعي له، فالمهمة بذلك تكون ذات بعدين الأول إجرائي (تحليل المهمة إلى أهداف فرعية) وبعد شرطي (بمعنى الاستمرار في استخدام الإستراتيجية ما دامت تيسّر عملية إكمال أو أداء المهمة).

3-1-2/ معتقدات فعالية الذات:

تشير فعالية الذات إلى معتقدات الفرد حول قدرته على استكمال مهام محدّدة في موقف محدّد بنجاح، أي أنّ فعالية الذات تمثل المؤشر الأساسي للدافعية التي تحمل الفرد على المحاولة والاستمرار في أداء سلوك معيّن، واستخدام المتعلمين لأهداف بعيدة المدى، وعمليات تحكم ما وراء المعرفة يعتمدان بقوة على إدراكهم لفاعليتهم الذاتية، وكذلك معلوماتهم حول المنظمات الذاتية.

3-1-3/ الأهداف:

إنّ التعلّم المنظم ذاتيا يتضمن تعهدا بهدف طويل الأمد، كما أنّ عمليّات ما وراء المعرفة تعتمد على الأهداف المرجأة للمتعلم وغاياته.

3-1-4/ عمليات ما وراء المعرفة:

تساعد تلك العمليات على جعل المتعلم قادرا على دمج المعلومات التقريريّة مع المعلومات الشرطيّة "عن التنظيم الذاتي" بما يمكنه من التخطيط وممارسة التحكم في سلوكه.

3-1-5/ الحالة الوجدانية:

يشير 'زيمرمان' إلى أنّ القلق على سبيل المثال يعوق الجهود المبذولة للتحكم في السلوك؛ حيث نجد أنّ قلق التلاميذ وإدراكهم لفاعليتهم الذاتية يمكن أن يؤثر على عملياتهم ما وراء المعرفية بشكل عكسي، كما أنّه يعوق وضعهم لأهداف طويلة المدى. **(Zimmerman, B. 1990. pp 195-196)**

3-2/ المحدّدات السلوكية:

يوضح **'زيمرمان'** أنّ جهود التلميذ كي يلاحظ ذاته ويقوّمها ويتفاعل ذاتيّا معها ينظر لها على أنّها محدّدات سلوكية، وذلك لأنّ تلك العمليات تتسم بأنّها صريحة وملموسة وتلك المؤثرات تتفاعل مع العمليات الذاتية من خلال المحدّدات البيئية.

3-2-1/ الملاحظة الذاتية:

تشير إلى المحاولات الصريحة لإدراك السلوك الذاتي للفرد؛ حيث يستخدم الفرد استراتيجيات محدّدة "التسجيل الكمي المكتوب أو اللفظي" لتصرفات (سلوك) الفرد، لزيادة قدرته على ملاحظة ذاته.

3-2-2/ التقويم الذاتي:

يشير إلى استجابات التلاميذ التي تتضمن مقارنة منظمة لأدائهم مع المعيار أو الهدف، وتعتمد عملية التقويم الذاتي على بعض العمليات الذاتية مثل فعالية الذات، التخطيط للهدف والمعلومات، كما أنّها تعتمد على الملاحظة الذاتية.

3-2-3/ رد الفعل الذاتي :

يقصد به رد فعل المتعلم تجاه أدائه الذاتي، وقد يكون رد الفعل سلوكي أو ذاتي أو بيئي، ورد الفعل يعدّ استجابة لعمليتي الملاحظة الذاتية والتقويم الذاتي، وقد تؤدي ردود الأفعال تلك إلى تعديل في (أو

الإبقاء على) إحساس المتعلم بفاعليته الذاتية نحو انجاز مهمة ما، وقد يتضمن المكافأة الذاتية للفرد أو العقاب.

3-2-4/ بنية البيئة:

وجد **'زيمرمان' و 'مارتنيز' "martinez"** العديد من الأدلة التجريبية على أنّ المتعلمين المنظمين ذاتيا ينشئون وينظمون ويبدعون بيئات تعليمية من شأنها تحسين تعلّمهم؛ حيث يقومون بترتيب حجرة تعلّمهم مستبعدين عناصر أو مثيرات التشتت ويجهزون ما يحتاجون إليه من مواد ضرورية لتعلّمهم كتوفير الإضاءة الملائمة والمواد الكتابية والكتب المطلوبة.

3-3/ المحدّدات البيئيـة:

إنّ كل من الأحداث الاجتماعية والخصائص الماديّة لبيئة المتعلم تلعب دورا مهما في التعلم المنظم ذاتيا، وفيما يخص الجانب الاجتماعي فلقد أكّد 'ألبرت بندورا' في دراساته المختلفة على أنّ الضبط الذاتي يكتسبه الفرد من خلال بيئته الاجتماعيّة (الوالدين- المدرسين).

ويؤكّد **'شينك'** على أنّ كل من النمذجة والإقناع اللفظي والمساعدة المباشرة **"**مصدرها البيئة الاجتماعية**"** تحسن من التعلّم المنظم ذاتيّا للمتعلمين.ويرى 'زيمرمان' و 'مارتنيز' إلى أنّه بالإضافة إلى البيئة الاجتماعيّة فكل من الخصائص الماديّة للمهمة مثال: صعوبة المهمة، ونواتج المهمة يعدّان مكونان هامان للبيئة الماديّة للتعلّم.. **(سليمان، إ. 2010، ص ص 134-137)**

4- استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا

يبدو أنّ الاهتمام بإستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا ضرورة ملحة في العصر الرقمي الذي نعيش فيه؛ حيث أنّ المتعلم القادر على تنظيم تعلمه ذاتيا يمكنه ترقية مهاراته من خلال هذا التنظيم، ولهذا فقد ازدادت أهمية التعلم المنظم ذاتيا مع تزايد استخدامات التكنولوجيا في التعليم، وتعتمد فعالية هذا الاستخدام على قدرة المتعلم الذاتية على التعلم **(سليمان، إ، 2010، ص119)**.

ويذكر **'بنترش'** و**'ديجروت' "Digroot"** أنّ الإستراتيجية هي طريقة تناول الفرد للمهمة، أمّا التعلّم المنظم ذاتيا فهو يشير إلى استخدام التلميذ لاستراتيجيات محدّدة تجعله يصل إلى درجة التمكن من خلال استخدام عمليات ذاتية لتنظيم سلوكه بطريقة إستراتيجية وكذلك تنظيم بيئة التعلم لتحقيق الأهداف الدراسية. **(وحيد، ح، جمال، س. 2006، ص 18).**

أمّا **'مارتنيز'** فيرى أنّ التنظيم الذاتي ليس بقدرة عقلية أو مهارة أكاديمية وإنّما هو عبارة عن عملية توجيه ذاتي والتي من خلالها يحوّل المتعلمون قدراتهم العقلية إلى مهارات أكاديمية. **(Zimmerman. 2002, p65)**.

في حين عرّفها 'فيو' **'viau'** سنة **(2007)** كالآتي:« استراتيجيات التنظيم الذاتي هي استراتيجيات معرفية يستخدمها التلميذ بصفة واعية و ألية و دائمة وذلك عندما يتحمل مسؤولية تعلّمه»، وإذا تمعنّا النظر في هذا التعريف بإمكاننا استخراج عدة نقاط مهمة:

أولا: استراتيجيات التنظيم الذاتي هي عبارة عن استراتيجيات معرفية تستخدم من طرف التلاميذ، لا يمكن ملاحظتها ولكن يمكن ملاحظة السلوكات التي تعبر عنها، وبناءا عليه يمكن ملاحظة سلوك التلميذ وهو يخطّط لما يجب عليه تعلّمه أو يحدّد أهدافا يرغب في الوصول إليها.

ثانيا: بما أنّ التلميذ يستخدم هذه الإستراتيجيات بصفة واعية و ألية و دائمة و هذا يعني أنّه مدرك لما عليه فعله عندما يقوم بنشاط تعلّمي بطريقة منظمة، والأمر ذاته ينطبق على كل النشاطات التي يطلب منه القيام بها.

ثالثا: فإنّ هذا التعريف يوحي بأنّ التلميذ عند استخدامه لهذه الاستراتيجيات يصبح مسؤولا عن تعلّمه. **(Vanessa, p. 2009, p p 6-7).**

أمّا **"زيمرمان"** و **"تيموتي"** قدّما هذا التعريف:« التنظيم الذاتي هو عملية معقدة و متعدّدة الأوجه والتي تحوي متغيرات دافعية رئيسية وكذا عمليات ذاتية»

(Timothy, C, Zimmerman, B. 2004, p538). ويمكن تحديد استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا كما ذكرها **"بنترش"** و **"ديجورت"** كما يلي:

4-1| الاستيراتيجيات المعرفية :

وهي الأساليب والطرائق المعرفية التي يستخدمها التلاميذ في تعلم وتذكر وفهم المادة الدراسية الجديدة وربطها بما سبق أن تعلّموه من مواد دراسية من قبل.

4-2| التنظيم الذاتي:

وهي تشير إلى التناسق الجيد والانسجام المتوازن والتوافق المستمر لأنشطة التلميذ المعرفية بما يساعده على اختيار المعلومات، وعمل روابط بين المعلومات المتعلّمة، وتتمثل في تجميع واختصار و انتقاء الفكرة الأساسية من الموضوع، وهي تحتاج إلى مزيد من الجهد وتؤدي إلى المزيد من الجهد وتؤدي إلى التحسن في الآداء.

وفي إطار وضع تصنيف لاستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا قام 'زيمرمان' و'مارتيناز' بمحاولة التعرف على الاستراتيجيات التي يستخدمها التلاميذ في التنظيم الذاتي وذلك في أجواء الفصل العادي، وليس في الظروف المعملية المضبوطة، وقد تم ذلك عن طريق مقابلات مع تلاميذ المدارس الثانوية العامة حول الاستراتيجيات التي يستخدمونها لتحسين إنجازهم الأكاديمي في مجموعة متنوعة من سياقات التعلم الشائع(**سليمان،إ،2013،ص45**)، ولقد ذكر 'زيمرمان' في مقال له أنّه هو و 'مارتينيز' قاما بتقديم 620 نموذجا يتكون من 14 نوعامن استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا، وهذه الاستراتيجيات هي: تقييم الذات، تنظيم والتحويل، تحديد الهدف أو التخطيط، البحث عن المعلومات، الاحتفاظ بالسجلات والمراقبة، التركيب

البيئي، نواتج (عواقب) الذات، التسميع والاستظهار، طلب المساعدة من المعلم، طلب المساعدة من الراشدين، مراجعة الملاحظات بعناية، مراقبة الاختبارات،مراقبة الكتب المدرسية. **(Zimmerman, B. 1990, p7).**

وفيما يلي جدول يوضح مختلف هذه الاستراتيجيات بتعريفاتها :

جدول رقم (02): استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا و تعريفاتها

الاستراتيجيـة	تعريفها
1-التقويم الذاتي	تشير إلى قيام التلميذ بالتقويم لجودة ما يؤديه من أعمال"لقد تفحصت كل ما قمت به لأكون متأكد بأنّني قمت بها بشكل صحيح".
2- التنظيم والتحويل	تشير إلى قيام التلميذ بإعادة ترتيب صريح أو ضمني للمواد التعليمية ليحسن من تعلمه مثل "لقد وضعت مخطط قبل أن أكتب ورقتي".
3- تحديد الهدف والتخطيط	تشير إلى قيام التلميذ بوضع أهداف تعليمية أو أهداف فرعية والتخطيط من أجل تتابع وتزامن واستكمال الأنشطة المرتبطة بتلك الأهداف.
4-البحث عن المعلومات	البحث عن العون أو المعلومات تشير إلى الجهود التي يبذلها التلميذ لتأمين حصوله على المعلومات المرتبطة بالمهمة المستقبلة من المصادر غير الاجتماعية.
5-الاحتفاظ يالسجلات والمراقبة	تشير إلى بذل التلميذ للجهود من أجل تسجيل الأحداث والنتائج.
6-البنية البيئية	تشير إلى بذل التلميذ للجهود من أجل تنظيم بيئة تعلمه لجعل تعلمه أكثر يسرا وسهولة وهذا يتضمن إمّا تنظيما لبيئة تعلمه المادية أو النفسية.
7-مكافأة الذات	تشير إلى قيام التلميذ بتخيل المكافأة أو العقاب المترتبين على نجاحه أو فشله.
8-التسميع والتذكر	تشير إلى بذل التلميذ لجهود من أجل تذكر بعض المواد وذلك من خلال ممارسات صريحة أو ضمنية.
9-11 البحث عن العون الاجتماعي	تشير إلى الجهود التي يبذلها التلميذ لالتماس العون من '9' الأقران، '10' المدرسين، '11' الراشدين.

(وحيد، ح، جمل، ع. 2006، ص ص 19-20)

5-خصائص المتعلم المنظم ذاتيا

أشار **'زيمرمان'** في مقال له إلى صفتين أساسيتين يتميز بهما المتعلم المنظم ذاتيا وهما: استخدامه للاستراتيجيات المناسبة و إحساسه الشخصي بالفاعلية الذاتية **(Zimmarmen, B. 1990, p10)**.

كما يرى أنّ المتعلم المنظم ذاتيا هو ذلك المتعلم الذي ينظر إلى التعلّم الأكاديمي على أنّه عمل يقوم به لنفسه ولا يقوم به غيره وبالتالي فهو نشاط يتطلب المشاركة وعمليات دافعية وسلوكية تنبع من داخل المتعلم وأيضا عمليات ما وراء معرفية **(Zimmarmen, B. 1998, p75)**.

كما يرى **'بندورا'** أنّ التلميذ المنظم ذاتيا، هو ذلك التلميذ الذي يحاول تعلم كيف يبدأ الاستذكار، ويركز على ممارسة التعلّم في مختلف المواقف سواء كان بمفرده أو مع أقرانه.

وفيما يلي أهم سمات المتعلم المنظم ذاتيا:

- متعلم واثق من نفسه.
- متعلم مجتهد (متقن لعمله).
- متعلم بارع (واسع الحيلة).
- شخص مثابر.
- متعلم هادف له غايات محدّدة.
- يمتلك القدرة على تقويم أدائه في ضوء الغايات التي وضعها لنفسه.
- يمتلك القدرة على تعديل أدائه في ضوء نتائج تقويمه لذاته.
- شخص قادر على إحداث وتوجيه خبراته التعلّمية.
- شخصية استراتيجية (بارع في التخطيط).
- لديه القدرة على اختيار استراتيجية تعلم لمعالجة المشكلة المطروحة.
- يراقب فعالية الإستراتيجية.
- لديه الدافعية للاندماج في موقف التعلّم. **(حلمي، أ.د.ت. ص3)**

6- مراحل التعلم المنظم ذاتيا

التنظيم الذاتي في التعلّم يعني أنّ التلاميذ يشاركون بشكل فعال فيما يلي:

- تحديد أهدافهم التعلميّة.
- التخطيط للطريقة التي من خلالها يتمكنون من تحقيق هذه الأهداف.

(Jean-Pierre, F .1999, p2)

والجدول الآتي يمثل مختلف هذه المراحل.

جدول رقم (03) : مراحل التعلم المنظم ذاتيا

المرحلة	مجالات التنظيم			
المجالات	العمليات المعرفية	الدافعية / الوجدان	السلوك	السياق/ البيئة
1-التدبر، التخطيط، التنشيط.	*وضع الهدف *المعلومات السابقة *تنشيط المعلومات *الوعي بالعمليات المعرفية	*تبني توجه الهدف *أحكام خاصة بالفعالية الحكم على مدى سهولة المهمة. - إدراك مدى صعوبة المهمة. - تنشيط أهمية المهمة. - تنشيط الاهتمام.	*التخطيط للوقت والجهد. *التخطيط للملاحظة الذاتية للسلوك.	*فهم خصائص المهمة. *إدراك خصائص السياق.
2- المراقبة	*الوعي بالعمليات المعرفية ومراقبتها.	*مراقبة الدافعية والحالة الوجدانية.	*مراقبة استخدام الجهد والوقت والحاجة إلى تلقي مساعدة.	*مراقبة التغيير في ظروف السياق وفي المهمة.
3- التحكم	*اختيار وتعديل الاستراتيجيات المعرفية لتعلم التفكير.	*اختيار وتعديل استراتيجيات إدارة الدافعية والوجدان	*الملاحظة الذاتية للسلوك. *زيادة إنقاص الجهد.	*تغيير أو إعادة النظر في المهمة.

4-الاستجابة والتأمل	*أحكام معرفية. *إعـــــزاءات.	*إستجابة وجدانية. *إعزاءات.	*سلوك دال على المثابرة؛ التوقف أو طلب المساعدة.	*تغيير أو ترك البيئة. *تقويم ذاتي للمهمة. *تقويم ذاتي للسياق.

ويرى 'سليمان عبد الواحد' أنّ هذه المراحل الأربعة تمثل تتابع عام يمر من خلاله المتعلم أثناء قيامه بالمهمة، ولكنها ليست منظمة خطيّا أو هرميا؛ فيمكن أن تتم هذه المراحل في نفس الوقت وبشكل ديناميكي، ممّا يؤدي إلى تفاعلات بين العمليات والعناصر المختلفة، وهذا فضلا عن أن جميع المهام الأكاديمية لا تتضمن تنظيما ذاتيا صريحا، فأداء بعض المهام لا يتطلب أحيانا من المتعلم أن يقوم بتخطيط وضبط وتقييم استراتيجي لما يقوم به، ولكن يتم الأداء بشكل آلي نتيجة لخبرات المتعلم السابقة.

ومن خلال الجدول السابق عرضه نلاحظ أنّ عمليات التعلم المنظم ذاتيا تبدأ بمرحلة التخطيط؛ حيث توجد نشاطات هامة مثل وضع الأهداف المطلوبة، تنشيط المعرفة السابقة المرتبطة بالمادة وما وراء المعرفة (التعرف على الصعوبات، تحديد المعارف والمهارات المطلوبة، المصادر والاستراتيجيات التي يمكن أن تساعد في أداء المهمة)، ففي مجال المعرفة تنشط المعتقدات الخاصة بالدافعية (فعالية الذات، الأهداف، قيمة المهمة، الاهتمامات الشخصية)، وفي مجال الدافعية والواجدان تخطيط الزمن والجهد المطلوب للمهمة، وفي مجال السلوك تنشط القدرة على فهم المهمة والسياق.

أمّا داخل مرحلة المراقبة الذاتية؛ فإنّ هناك نشاطات تساعد المتعلم على أن يصبح واعيا بحالته المعرفية وما وراء المعرفية واستخدامه للوقت والجهد وظروف المهمة والسياق مثلا؛ فإنّ النشاطات المرتبطة بالملاحظة الذاتية للاستيعاب تتضح عندما يعي المتعلم أنّه يراقب استيعابه القرائي فيسأل نفسه ليعرف هل فهم أو لا.

وعلى ضوء نتائج المرحلة السابقة يتم استخدام نشاطات التحكم التي تتضمن اختيار واستخدام استراتيجيات التحكم (الإستراتيجيات المعرفية وما وراء المعرفية)، والدافعية والانفعالات (استراتيجيات الدافعية) واستراتيجيات التحكم الانفعالي، والاستراتجيات ذات الصلة بتنظيم الوقت والجهد والتحكم في

المهام الأكاديمية المختلفة، والتحكم في مناخ الفصل، وأخيرا فإنّ مرحلة التفكير أو التقييم تتضمن تقييم المتعلم لأداء المهمة ومقارنته بالمعايير الموضوعية مسبقا، وتحديد أسباب النجاح و الفشل وردود الفعل التي يمر بها _عندئذ_ نتيجة لهذه النتائج وأسبابها، واختيار السلوك الواجب القيام به في المستقبل وتقييم بيئة التعلّم. **(سليمان، ا . 2010، ص ص 130-132)**.

7-دورة التّعلم المنظّم ذاتيّا

الدورة تحوي على أربعة مراحل أساسية هي:

7-1/ التقويم الذاتي والضبط الذاتي:

التلاميذ يقوّمون فعاليتهم بمقارنتها بانجازاتهم ونتائجهم السابقة.

7-2/ تحديد الأهداف والتخطيط الاستراتيجي:

يحلّل التلاميذ المهمة التعلّميّة النوعيّة ويخطّطون أو يحسنون الإستراتيجية التي تسمح لهم ببلوغ أهدافهم.

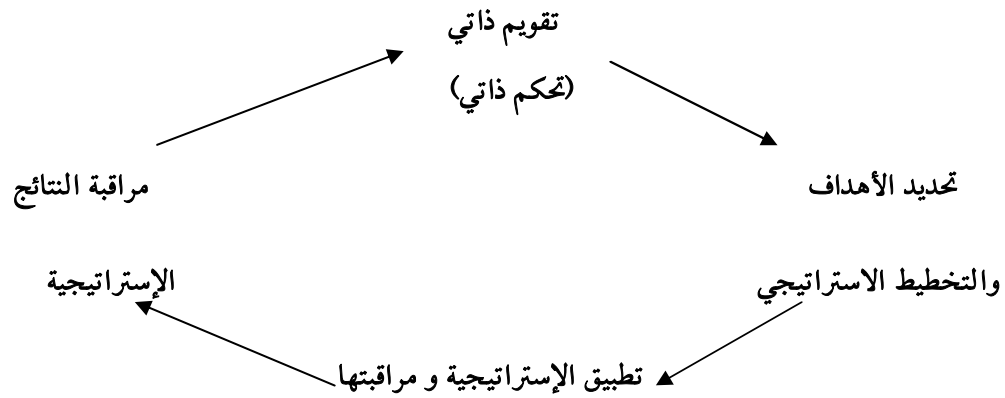
7-3/ تطبيق الإستراتيجية والتحكم فيها :

يحاول التلاميذ استخدام الإستراتيجية في وضعيات منظمة وكذا التحكم في دقّة تطبيقها.

7-4/ مراقبة النتائج الإستراتيجية :

التلاميذ يركّزون انتباههم على الروابط الموجودة مابين نتائج التعلّم ومراحل الإستراتيجية المستخدمة وذلك لتحديد فعاليتهم وبالتالي فإنّ هذه المرحلة الرابعة لابدّ أن تسمح للمتعلّم بتقويم عمليّة تعلّمه.

(Zimmerman, B. 1990, p7)



الشكل رقم (05): نموذج دوري للتعلم المنظم ذاتيا

8- كيفية تطبيق دورة التعلم المنظم ذاتيا

يقوم المعلّم بتوزيع بطاقات على التلاميذ والتي من خلالها يمكنه مراقبة المظاهر النوعية لتعلّمهم، والهدف من المراقبة هو تكملة التمارين المدرسية، مثل واجبات القراءة، تسجيل رؤوس الأقلام والتحضير للامتحانات.

كل يوم يقوم المعلّم بإعطاء واجبات للتلاميذ من أجل تطوير قدراتهم، ويقوم بتقويمهم بشكل مستمر ليتمكن من تحديد فعاليّة الطرق التي يستخدمها، كما يستوجب عليه الإعلان عن الفروض والفروض الفجائية مسبقا لكي يتمكن التلاميذ من التحضير لها.

خلال كل درس وعلى مدى الأسبوع لا يكتفي المعلّم بالتركيز على تقويم الواجب المنزلي للتلاميذ ولكن يقوم بالتعرف على مختلف الطرق التي يتبعونها في التعلّم، ويحدث ذلك من خلال تبادل الأعمال بين الأقران، ومن ثمّ تفتح المناقشة حول الاستراتيجيات ونتائج التعلّم، وتلي هذه المرحلة مرحلة تقويم الأعمال في البيت من طرف التلاميذ وكذا التسجيل في بطاقات المراقبة الذاتية، ثم يقوم التلاميذ بكتابة اقتراحات حول الطريقة التي يمكنهم من خلالها تحسين طرقهم، و في الأخير يقوم المعلّم بجمع الفروض من أجل التقويم ويناقش الاقتراحات.

8-1/ التخطيط و تحديد الأهداف:

- بعد مرور أسبوع من المراقبة وبعد تقويم التمرين الأول يقوم المعلّم بتقصي أراء التلاميذ حول نقاط الضعف ونقاط القوة المتعلقة بالطريقة المختارة للتعلّم، ثمّ يقوم المعلّم بتحديد العلاقة بين الطريقة المختارة ونتائج التعلّم المتوصل إليها، ثم يقوم بتشجيع التلاميذ لكي يحدّدوا محدّدات تقويمهم بأدق طريقة.
- يقوم المعلّم والأقران باقتراح استراتيجيات نوعية على التلميذ والتي بإمكانه استخدامها من أجل تحسين طرقه التعلميّة، وهنا يمكن للتلميذ تطبيق الطرق المقترحة من طرف المعلّم أو اقتراح طرق أخرى.

8-2/ تطبيق الإستراتيجية والمتابعة:

- التلاميذ يتحكمون في تحديد أنسب وقت يمكنهم خلاله البدأ بتطبيق الإستراتيجية الجديدة، أنّ بعض التلاميذ يتكيّفون بسرعة مع النماذج الإستراتيجية وتعليقات الأقران حول النماذج المعروضة، والتي تمثل مصادر تعلّم غير مباشرة، في حين هناك فئة من التلاميذ يجدون صعوبة في عملية التكيّف مع النماذج الجديدة المقترحة وبالتالي فإنّ إيقاع التكيّف يتنوع.
- دور المعلّم هو التأكد من أنّ الطرق الجديدة في التعلّم تمّ مناقشتها في القسم.
- يستمر المعلّم بتقديم فرص الخضوع لاختبارات منقطة للتلاميذ حتى يتمكنوا من تقويم نتائج استراتيجياتهم الجديدة.

8-3/ مراقبة النتائج وتحسين الإستراتيجية:

- عندما يتم استيعاب الإستراتيجية الجديدة على التلاميذ البدأ بفاعليتهم؛ حيث يشجعهم المعلّم على تحسين نتائجهم من خلال التنويع في استراتيجيات التعلّم من أجل الحصول على الطريقة الأكثر فعالية.
- يستمر المعلّم في تمكين التلاميذ من الخضوع إلى اختبارات تقويم من أجل تقويم فعالية الإستراتجية الجديدة والاستمرار في تحسينها.

- يساعد المعلم التلاميذ على صياغة تقرير يعكس مختلف مجهوداتهم، من خلال تذكر كل مرحلة من مراحل التنظيم الذاتي: تطوراتهم، العراقيل التي تم تخطّيها، والنقاط التي تم ربحها، والثقة بالنفس التي توصّل إليها التلاميذ.

إضافة إلى هذا التوجّه العام فبإمكان المعلّم أن يقدّم للتلاميذ أربع أنواع من الدعم الذاتي بشكل أكثر تحديدا.

❖ النمذجة:

يمكن للمعلّم أن يظهر بشكل شخصي كيف يمكنه أن ينظم ذاتيا الموضوعات التي يرى التلاميذ أنّها صعبة، على سبيل المثال طرق التفكير الإستراتيجية، مقاربات حل المشكلات، وضع تقويمات ذاتية محدّدة.

❖ التشجيع:

عندما يحاول التلاميذ تقليد الأستاذ عادة ما تكون محاولاتهم الأولى ضعيفة، فبدل من التركيز على عدم فعالية التلاميذ من التمكن من المهمة يفضل التركيز على نقاط القوة التي تمكنوا منها وتشجيعها والدفع بالتلاميذ من أجل محاولات جديدة للتحسن.

❖ تحليل المهمات والاستراتيجيات:

بإمكان المعلّم مساعدة التلاميذ على تحليل المهمات وكذا تطوير استراتيجيات تعلّم جديدة تتماشى مع كل جزء تمّ تحليله من المهمة الكلية. والجدير بالذكر أنّ ما تمّ التقدم به لا يعني بالضرورة أنّ لكلّ التلاميذ قدرة تحليلية ولكن بإمكان المعلّم تطوير ذلك من خلال مساعدة التلاميذ على تحديد أهداف نوعية وانتقاء استراتيجيات فعّالة.

❖ تقويم الإستراتيجية و تحسين النتائج:

في هذه المرحلة الحساسة أين يجدر بالتلاميذ نقل انتباههم من تقليد الإستراتيجية المقدمة من طرف المعلّم إلى البحث الذاتي عن تحسين النتائج وذلك كون أغلبية التلاميذ في حاجة ماسة إلى نصائح من أجل تقويم نتائجهم الأكاديمية.

كما على المعلّم أيضا أن يساعدهم على تحديد المظاهر الفعالة في استراتيجياتهم وكذلك المظاهر التي تحتاج إلى تعديل، عليه أيضا مراقبة تقويمات التلاميذ لأقرانهم والتأكد من أنّها موضوعية بالإضافة إلى ذلك عليه أن يقدّم لهم نصائح من أجل رفع إنتاجية استراتجياتهم. (**Zimmerman,B. 2000, p p 33-35**)

9-نماذج التعلّم المنظّم ذاتيّا

هناك بعض النماذج التي تفسر التعلم المنظم ذاتيا، لكنها تختلف في الأسس النظرية التي تقوم عليها:

9-1| النموذج الثلاثي للتعلّم المنظّم ذاتيّـا :

بني النموذج الثلاثي للتعلم المنظم ذاتيا من قبل **'زيمرمان و آخرون'** في ضوء التعلم المعرفي الاجتماعي، والذي يتكون من ثلاث محدّدات أساسية قد افترضها **'بندورا'**، موضحا أنّ السلوك يتكون من تأثير المنبهات الخارجية والمصادر الذاتية والتعلّم نتاج تلك المتغيرات معا (**marko,S. 2006, p49**). لذا حدّد **'زيمرمان' و'مارتينيز بونس' (1986)** أربعة عشر نوعا من استراتيجيات التعلّم المنظم ذاتيا مثل: تنظيم ونقل المعلومات، البحث عن المعلومات، التدريب واستخدام معينات الذاكرة. وهذه الاستراتيجيات هي:

- تقييم الذات
- التنظيم والتحويل
- تحديد وتخطيط الهدف
- البحث عن المعلومات
- الاحتفاظ بالسجلات والمراقبة
- التركيب البيئي
- نواتج عواقب الذات
- التسميع والاستظهار
- طلب المساعدة من الزملاء

- طلب المساعدة من المعلم
- طلب المساعدة من الراشدين
- مراجعة الملاحظات بعناية
- مراجعة الاختبارات
- مراجعة الكتب المدرسية

9-2| النموذج المعرفي الاجتماعي:

بني النموذج المعرفي الاجتماعي للأهداف والتنظيم الذاتي من قبل **"بنتريش وآخرون "** والذي يتكون من بعدين أساسيين أحدهما معرفي والآخر دافعي، ويرى النموذج أنّ التعلّم المنظم ذاتيا يتضمن ثلاث استراتيجيات هي: معرفية وما وراء معرفية وإدارة مصادر، وتتضمن الاستراتيجيات المعرفية (التسميع الذاتي – التفكير الناقد – التنظيم – التفصيل – الإتقان) وتتضمن الاستراتيجيات ما رواء المعرفية (تحديد الهدف والتخطيط له- المراقبة) وتتضمن استراتيجية تنظيم وإدارة مصادر بيئة التعلم (تنظيم الجهد- طلب المساعدة الأكاديمية- تعلم الأقران- إدارة وقت وبيئة الدراسة)، بينما تفترض وجود ثلاث مكونات للدفاعية هي:

*مكوّن القيمة

*مكوّن التوقع

*المكوّن الوجداني

9-3/ النموذج ثلاثي الطبقات لـ "بوكاتس"

طبقا لهذا النموذج توجد ثلاث كفاءات للتعلم المنظم ذاتيا تعمل في ثلاث مناطق هي: (منطقة تجهيز المعلومات، منطقة تنظيم عمليات التعلم، منطقة تنظيم الذات)؛ حيث أنّ منطقة تجهيز المعلومات ومنطقة تنظيم عمليات التعلّم يمثلان الجاني المعرفي بينما منطقة تنظيم الذات تمثل الجانب الدافعي. **(حسين، أ.2007،ص ص 367-368)**

9-4/ نموذج واين للتعلم المنظم ذاتيا

يؤكّد نموذج 'واين' للتعلم المنظم ذاتيا على الدور التفاعلي بين العمليات المعرفية وما وراء المعرفية والدافعية، مركزا على دور المراقبة والتغذية الراجعة الفورية، لوجود علاقات تبادلية بين التغذية الراجعة الفوريـــة والعمليات المعرفية فكلاهما يؤثـــر في الآخـــر **(وليد، خ.2007، ص ص 252-253)**.

9-5ـ/ نموذج التنظيم الذاتي في معالجة المعلومات:

تعرض نظرية معالجة المعلومات التعلم كترميز للمعلومات (شبكات افتراضية في الذاكرة طويلة المدى) ؛ حيث ينشط المتعلمون أقساما معينة في الذاكرة الطويلة، ويتم ربط المعارف الجديدة بالمعلومات السابقة في الذاكرة العاملة، وتعتبر المعلومات المنظمة والتي لها معنى التذويت والدمج مع المعرفة الموجودة لدى الفرد وتكون مفصلة أكثر للتذكر.

يعتبر التنظيم الذاتي من منظور معالجة المعلومات مرادفا تقريبا للوعي بما وراء المعرفة Meta Conition وهذا الوعي يتضمن المعرفة بالمهمة؛ بحيث يعرف الفرد ماذا؟ وكيف؟ و متى؟ يتعلم.

وهكذا فإنّها معرفة ذاتية للقدرات الشخصية، وللاهتمامات والمواقف، وبناءا عليه فإنّ التعلّم المنظم ذاتيا يتطلب معرفة بمتطلبات المهمة، وبميزات الفرد الشخصية وبالاستراتيجيات اللازمة لإتمام المهمة **(حسين، أ. 2007، ص 368)**

9-6/ نموذج بوردي

قدّم **'بوردي'** نموذجا يتضمن أربعة مكونات للتعلم المنظم ذاتيا هي: أولها وضع الهدف والتخطيط Goal Setting And Planning ويتمثل بقدرة الطالب على وضع أهداف عامة، و أخرى خاصة، والتخطيط لها وفق جدول زمني محدّد، والقيام بالأنشطة المرتبطة بتحقيق تلك الأهداف، وثانيها الاحتفاظ بالسجلات والمراقبة(Keeping Records and Monitoring) وتتمثل بقدرة الطالب على مراقبة النشاطات التي يقوم بها لتحقيق الأهداف وتسجيلها، وتسجيل النتائج التي يتوصل إليها، وثالثها التسميع

والحفظ (Rechaersing and Memorizing) ويتمثل بقدرة الطالب على حفظ المادة عن طريق تسميعها بصورة جهرية أو صامتة، و رابعها طلب المساعدة الاجتماعية (Seeking Social Assistance) ويتمثل بلجوء الطالب إلى أحد أفراد الأسرة، أو المعلمين أو الزملاء للحصول على المساعدة في فهم المادة التعلميّة، أو أداء الواجبات **(عبد الناصر،ج. 2010، ص 335).**

10-تنمية التعلّم المنظم ذاتيا لدى المتعلمين

تشير **'سوسن شلبي'** إلى أنّه يمكن التمييز بين طريقتين أساسيتين استخدمهما الباحثون في مطلع جهودهم لمساعدة الأفراد على تحسين قدراتهم التنظيمية. يتمثل الطريق الأول: في بناء برامج ترتكز على تدريب التلاميذ على استخدام بعض استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا (البحث عن العون- إدارة الوقت) الأمر الذي يحسن سلوك التنظيم الذاتي لدى التلاميذ نتيجة التدريب على تلك الاستراتيجيات.

أمّا الأسلوب أو الطريق الثاني: فلقد تمثل في صورة برامج تدريبية تهدف إلى تحسين بعض عمليات التنظيم الذاتي (الملاحظة الذاتية- التقويم الذاتي- رد الفعل الذاتي- التغذية الراجعة- التخطيط للهدف..) الأمر الذي ينعكس على مستوى دافعية إنجاز التلاميذ وإدراكهم لفاعليتهم الذاتية.

10-1/ تنمية التنظيم الذاتي لدى ذوي صعوبات التعلّم:

لقد أكّدت العديد من الدراسات أهمية تدريب التلاميذ ذوي صعوبات التعلم عن استراتيجيات التعلّم المنظم ذاتيا، وأشارت إلى أنّ هذه الاستراتيجيات هامة جدا للنجاح الأكاديمي لهذه الفئة؛ حيث ينتج عن التدريب عليها تعلّم أفضل وتحصيل أكاديمي جيّد، وكذلك تزيد من تقديرهم لذواتهم مما يودي إلى زيادة كفاءتهم الإدراكية للمهام التي يؤدونها، كما يفيد التدريب على هذه الاستراتيجيات إعداد هذه الفئة من التلاميذ لمتطلبات المراحل التعليمية اللاحقة بطريقة أفضل. **(محمود س، أمل،ز.2009، ص350).**

10-2/ المبادئ التي ينبغي أن تراعى عند تدريب التلاميذ ذوي صعوبات التعلم على استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا:

10-2-1/ البدء بالمواد البسيطة.

10-2-2/ توحيد التدريب بواسطة تحديد:

- ما الإستراتيجية الأكثر احتمالا أنّ تفيد مجموعة التلاميذ.
- أيّ نوع من إجراءات التنظيم الذاتي مناسبة لكل تلميذ.
- كيف يتم تقديم تغذية مرتدة لكل تلميذ لمراقبة تقدمه في استخدام الاستراتجيات الهادفة والنجاح الكلي.

10-2-3/ استخدام عمليات التعزيز باستمرار؛ لأنّ هؤلاء التلاميذ غالبا ما يكونون غير متأكدين ممّا إذا كانوا يطبقون العناصر المختلفة للاستراتيجيات بطريقة صحيحة.

10-2-4/ تدريب التلاميذ على تعميم الاستراتيجيات التي تعلّموها في مواقف كثيرة ومتنوعة عن طريق تدريبهم على مراقبة مسار تقدمهم بشكل ذاتي.

10-2-5/ ينبغي أن يبدأ تعليم الاستراتيجيات بشكل متدرج من خلال تعليم إستراتيجية أو اثنتين فقط، في وقت واحد، ولا تقدم الإستراتيجية الجديدة إلاّ عندما يتم تكوين الأولى بطريقة جيّدة.

10-2-6/ لا يتم تعليم الاستراتيجيات كجزء منفصل من المنهج أو المحتوى فالتدريب عليها ليس هدفا في حدّ ذاته ولكن ينبغي تعليمها في إطار متى؟ وأين؟ تكون ضرورية ولازمة لأداء المهام المختلفة.

فالتلاميذ ذوي صعوبات التعلم يستفيدون من التعلم الاستراتيجي الذي يهدف إلى مراعاة احتياجاتهم الخاصة، وتنمية دوافعهم الداخلية من خلال وضع الأهداف، والتنظيم الذاتي لسلوكهم، والمشاركة في المسؤولية من خلال المدرس والطالب، والمشاركة الفعّالة في النشاط الذي من شأنه تنمية الدافع الداخلي.

ومن هنا يمكن القول أنّ الهدف الرئيسي من تعليم استراتيجيات التعلّم المنظم ذاتيا لدى ذوي صعوبات التعلم هو دعم تطوير التنظيم الذاتي لديهم، ممّا يغيّر البروفيل الشخصي السلبي الذي يميّزهم؛ حيث يصبحون أكثر وعيا بذواتهم ومدركاتهم الذاتية، وأكثر دافعية داخلية، ويجعلهم قادرين على تناول المهام بطريقة مرنة فيما يتعلق باختيار وتنفيذ وتقويم الاستراتيجيات المناسبة للمهام المطلوبة منهم. **(محمود س، أمل،ز.2009، ص ص351 -352).**

11-التعلم المنظم ذاتيا لدى المراهقين:

11-1/ مرحلة التعليم المتوسط:

يعد الطفل في هذه المرحلة في ذروة مرحلة التنظيم الذاتي، وعندما يصل المتعلمون إلى هذه المرحلة فإنّ الراشدين (المعلمين- والوالدين) يتوقعون منهم مستويات أعلى من التوظيف الذاتي لقدراتهم وهو ما يتطلب الوصول إلى مستوى من التنظيم الذاتي، وهنا يستطيع الطلاّب تبني استراتيجيات محدّدة بشكل منتظم، كما يستطيعون إجراء التعديلات الملائمة، على تلك الاستراتيجيات في ضوء خصائص الموقف التعلمي بشكل مستقل عن النموذج الخارجي.

إنّ إرتقاء التنظيم الذاتي في المواقف الحياتية لا يبتعد كثيرا عن ارتقائه في المجال التعليمي، فكون المتعلم يصبح متعلّما منظما ذاتيا لا يكون إلاّ من خلال المرور بسلسلة من المستويات الارتقائية، والتدريبات المتنوعة، والتي يمكن من خلالها إستدخال آليات ذلك النوع من التعلّم ضمن البناء المعرفي للمتعلم، والذي يمكنه لاحقا من التعامل مع المهام الأكاديمية بشكل منتظم أوتوماتيكيا.

11-2/ مرحلة التعليم الثانوي:

مع نهاية المرحلة المتوسطة ودخول التلاميذ المرحلة الثانوية تتعاظم الحاجة إلى سلوكيات التنظيم الذاتي للمتعلم؛ حيث تزداد صعوبة الامتحانات والواجبات، ويشارك التلاميذ في مختلف الأنشطة المدرسية، وهو ما يعني أنّ التلميذ يعمل في أوقات الدراسة وبعدها، وكل ذلك يزيد من الحاجة إلى تحقيق مستوى أفضل من التنظيم الذاتي للتعلم، وفي هذه المرحلة يدرك المتعلم أنّ مدى نجاحه يتوقف على مستوى أدائه للأنشطة والمهام المختلفة ويتوقع من التلاميذ في هذه المرحلة أن يتعلموا كيفية تحديد الهدف والمراقبة الذاتية لتوجهاتهم وسلوكياتهم وإدارة الوقت ووضع حوافز ودوافع لأنفسهم بالإضافة إلى استخدام استراتيجيات التعلّم التي تهدف إلى تعزيز الذاكرة، أمّا التلاميذ الأقل نجاحا فإنّ بعضهم قد يبذل المزيد من الجهد للوصول إلى التنظيم الذاتي للتعلم في حين يختار البعض الآخر تجنب أيّ أنشطة تعكس أيّ نوع من الاعتماد الذاتي في عملية التعلّم، ويرى 'زيمرمان' أنّ مثل هؤلاء التلاميذ كانوا يحتاجون إلى المزيد من الجهد من قبل المعلّم

خلال المرحلة الابتدائية والمتوسطة لتعزيز قـــــــدرات التعلّـــــــم المنظّـــــــم ذاتيـــــــا لديهم. **(محمود س، أمل،ز.2009، ص ص118-119).**

الفصل الرابع
صعوبات التعلم

مفهوم صعوبات التعلّم

التطور التاريخي لمشكلة صعوبات التعلّم

إنتشار صعوبات التعلم

صعوبات التعلم وبعض المفاهيم الأخرى

خصائص الأطفال ذوي صعوبات التعلم

أسباب صعوبات التعلم

تشخيص صعوبات التعلم

محكات التعرف على صعوبات التعلم

تصنيف صعوبات التعلم

الأطر النظرية المفسرة لصعوبات التعلم:

الاستراتيجيات العلاجية

صعوبات التعلم لدى المراهق

يعدّ ميدان صعوبات التعلّم من أحدث ميادين التربية الخاصة، والتي حظيت باهتمام متزايد من طرف الباحثين، وذلك كون هذه الصعوبات تمس شريحة مهمة من أطفال المدارس؛ حيث تقف كعقبة في سبيل تقدم الطفل في المدرسة، وربما تؤدي به إلى الفشل أو التسرب المدرسي، ويصبح من الصعوبة التغلّب عليها على الرغم من تمتع هؤلاء الأطفال بإمكانات عقلية وجسمية وحسية وانفعالية مناسبة.

وبما أنّ هذه الصعوبة تختلف في نوعها وحدّتها من حالة إلى أخرى مما يزيد من صعوبة التعرف الدقيق عليها والإحاطة بها كونها تضم في ثناياها درجات مختلفة من الحدة وتتطلب أساليب علاجية متعدّدة.

1-مفهوم صعوبات التعلّم

تصف أدبيات التربية الخاصة صعوبات التعلم (Learning Disabilities) بأنّها إعاقة خفيّة محيرة، فالأطفال الذين يعانون من هذه الصعوبات يمتلكون قدرات تخفي جوانب الضعف في أدائهم، فهم قد يسردون قصصا رائعة بالرغم من أنّهم لا يستطيعون الكتابة، وهم قد ينجحون في تأدية مهارات معقدة جدا رغم أنّهم قد يخفقون في إتباع التعليمات البسيطة، وهم قد يبدون عاديين تماما وأذكياء ليس في مظهرهم أي شيء يوحي بأنّهم مختلفين عن الأطفال العاديين، إلاّ أنّ هؤلاء يعانون من صعوبات جمة في تعلّم بعض المهارات في المدرسة، فبعضهم لا يستطيع تعلم القراءة، وبعضهم عاجز عن تعلم الكتابة، وبعضهم الآخر يرتكب أخطاء متكررة ويواجه صعوبات حقيقية في تعلم الرياضيات.**(محمد، ع. 2011، ص20)**.

ولكن لا يزال مصطلح صعوبات التعلم مفهوم يشوبه الغموض عند البعض، مما يترتب عليه في كثير من الأحيان مظاهر سوء الفهم لهذا المفهوم، والخلط بينه وبين مفاهيم أخرى متصلة بالتعلّم.وفيما يلي مجموعة من التعريفات لصعوبات التعلم، والتي قد تمكننا من كشف الغمامة والالتباس عن هذا المصطلح.

(جبريل، ع، وفاء، ر، عيد، ع.2013، ص12)

1-1/ التعريف الطبي:

يشير مصطلح صعوبات التعلم وفق هذا النموذج إلى الأطفال الأقرب إلى المتوسط أو عند المتوسط أو فوق المتوسط في الذكاء العام، ممن لديهم صعوبات معينة في التعلم أو في السلوك تشمل صعوبات في الإدراك والتخيل واللغة والذاكرة والإنتباه والوظيفة الحركية، والتي ترتبط بخلل وظيفي في الجهاز العصبي المركزي. ويركّز هذا التعريف على الخلل الدماغي كسبب لصعوبات التعلم، فقد بيّن **'أرتون' "Orton" (1976)** أنّها ناتجة عن فشل في الفص الأيسر من الدماغ المسؤول عن اللغة. **(أسامة، ب، عبد الناصر، ج، مأمون، غ .د.ب. ص90)**

1-2/ تعريف 'صامويل كيرك':

صعوبات التعلم هي تخلف أو اضطراب أو تأخر تطور واحد أو أكثر من عمليات الكلام، اللغة، القراءة، الكتابة، الحساب، أو المواد الدراسية الأخرى والتي تنشأ عن الإعاقة النفسية نتيجة لاحتمال وجود اضطرابات وظيفية في المخ أو اضطرابات سلوكية أو وجدانية وليس نتيجة للتخلف العقلي أو الفقد الحسي أو العوامل التعليمية أو الثقافية. **(جبريل، ع، وفاء، ر، عيد،غ.2013، ص13).**

1-3/ تعريف الحكومة الفيدرالية:

تعني صعوبات التعلم، اضطراب في واحد أو أكثر من العمليات النفسية الأساسية الداخلة في استخدام اللغة المنطوقة أو المكتوبة، والتي تتمثل في القدرة المحتملة على الاستماع والتفكير والقراءة والكتابة و التهجئة، وإجراء العمليات الحسابية الأساسية.

ويشمل هذا المصطلح حالات مثل اضطرابات الإدراك، وإصابات الدماغ، واضطرابات النطق ولا يشمل هذا المصطلح الأطفال الذين يعانون من مشكلات تعلم ناتجة أساسا عن إعاقات بصرية أو سمعية أو حركية أو عقلية أو اضطرابات عاطفية أو مشكلات بيئية، أو ثقافية أو اقتصادية.

(أسامة، ب، عبد الناصر، ج، مأمون، غ.د.ب. ص ص 190-191)

1-4|التعريف الفيدرالي الأمريكي:

يشير مصطلح صعوبات التعلم إلى اضطراب أو خلل في واحد أو أكثر من العمليات النفسية الأساسية المتعلقة باستخدام اللغة وفهمها سواء كان ذلك شفاهة أم كتابة؛ بحيث تجسد هذا الاضطراب في نقص القدرة على الإصغاء أو التفكير أو التحدث أو القراءة أو التهجئة أو إجراء العمليات الرياضية، كما تنطوي على قصور في الإدراك الحسي، وخلل بسيط في وظائف المخ، وعسر القراءة وعدم القدرة على تطوير مهارات التعبير بالكلام. ولا يشمل هذا المصطلح على مشكلات التعلّم التي تعود في أصلها إلى الإعاقات البصرية أو السمعية أو الحركية أو الاضطرابات الانفعالية أو الظروف البيئية أو الثقافية أو الاقتصادية غير المواتية.**(هشام، خ. 2007، ص213)**

1-5|تعريف اللجنة القومية المشتركة لصعوبات التعلم:

« صعوبات التعلم مصطلح عام يشير إلى مجموعة من الاضطرابات التي تظهر لدى الأفراد في اكتساب واستخدام القدرة على الاستماع والكلام و القراءة والكتابة، والاستدلال والقدرات الرياضية، فضلا عن وجود بعض المشكلات السلوكية والنفسية المتعلقة بكل من تنظيم الذات والإدراك الاجتماعي والتفاعل الاجتماعي مع الآخرين بيد أنّ هذه المشكلات لا يتسبب عنها في ذاتها صعوبات التعلم لدى الأفراد ».

(حمدان، ف، سليمان، أ.2010 ، ص376)

1-6|تعريف اللجنة الوطنية:

صعوبات التعلم مفهوم أو مصطلح واسع يشمل مجموعة غير متجانسة من الاضطرابات تظهر على شكل صعوبات في اكتساب وتوظيف قدرات مثل الإصغاء والكلام والقراءة و الكتابة والتفكير، والرياضيات، قد تكون ناتجة عن قصور وظيفي في الجهاز العصبي المركزي، وقد يرافق هذه الصعوبات اختلال في المجال الحسي أو العقلي أو الانفعالي أو الاجتماعي أو الثقافي أو نقص في التعليم أو أسباب نفسية عضوية بحيث لا تكون نتيجة مباشرة لهذه الأحوال، و الجدير بالذكر أنّ التعريف اتسع ليشمل مختلف الأعمار ويؤكد على عدم تجانس هذه الاضطرابات ويؤكد على الاضطراب العصبي ثم عدّل التعريف ليشمل حدوث هذه الاضطرابات عبر فترة الحياة. ويشمل سلوك الفرد الإدراكي الاجتماعي أو التنظيم الذاتي.

(سعيد، ع. 2002، ص43)

و بالتالي فإن صعوبات التعلم هي عبارة عن إصابة وظيفية بسيطة في وظائف الدماغ مما يؤدي إلى صعوبات في القراءة أو الكتابة أو التهجئة أو الحساب ،إضافة إلى صعوبات في الإدراك البصري أو السمعي ،و تستثنى حالات الإعاقات البصرية أو السمعية أو الحركية أو انخفاض القدرات العقلية أو الاضطرابات الانفعالية أو الظروف البيئية أو الثقافية أو الاقتصادية غير المواتية.

2-التطور التاريخي لمشكلة صعوبات التعلّم

لم يكن لمجال صعوبات التعلم جهود موحدة من قبل تخصص واحد، بل اشتركت وما تزال تشترك تخصصات متنوعة من حقول علمية مختلفة في البحث والإسهام في مجال صعوبات التعلّم؛ إلاّ أنّ مدى ونوعية الإسهام تختلف باختلاف الفترة الزمنية التي مر بها الحقل أثناء تطوره، ويتضح من تتبع تاريخ صعوبات التعلّم خلال القرنين التاسع عشر والعشرين أنّ الاهتمام بهذا المجال في القرن التاسع عشر وبالتحديد قبل **(1900)** كان منبثقا عن المجال الطبي خاصة العلماء المهتمين بما يعرف الآن بأمراض اللغة والكلام، أمّا دور التربويين في تنمية وتطوير حقل صعوبات التعلم فلم يظهر بشكل ملحوظ إلاّ في مطلع القرن العشرين، وما إن انتصف القرن العشرين حتى ظهرت الإسهامات الواضحة في هذا المجال من قبل علماء النفس والعلماء المتخصصين في مجال التخلف العقلي وبالذات بين مجالات الإعاقة الأخرى.**(محمد، ع. 2011، ص ص 19-20)**.

وفيما يلي يمكن أن نتطرق إلى تطور مجال صعوبات التعلّم عبر عدّة مراحل نوجزها كالآتي:

المرحلة الأولى: الإسهامات الأوروبية (1800-1920)

خلال هذه الفترة كان هناك مساران رئيسيان من العمل يرتبطان بذوي صعوبات التعلم. فقد كان هناك عدة اكتشافات رائدة في حقل دراسة الجهاز العصبي، ومنها اكتشاف **'فرانز جوزيف' " Franz joseph"** للعلاقة بين التلف الدماغي وانخفاض القدرات العقلية، خلال ملاحظاته للجنود الذين تعرضوا لإصابات بالدماغ، كما تم نشر عدة مقالات وكتب في مجال الإعاقات وساهم البعض في تحديد مناطق الدماغ المرتبطة باللغة وميّز **'أدولف كوسمول' " Adolph Kussmaul "** مفاهيم عمى الكلمة أو النص، كانت هذه البداية لولادة فكرة صعوبات القراءة وقد كان الأطباء في هذه الفترة يبحثون في أسباب صعوبات التعلم ويصنفونها في أنماط وفئات مختلفة من منظور طبي.

المرحلة الثانية: الإسهامات الأمريكية

بدأ الأطباء و علماء النفس في الولايات المتحدة أمثال **'أورتن'** و **'فرنالد' "Fernald"**و **'مونرو' "Monro"** و **'كيرك' "Kirk"** بالاهتمام بأعمال الأوروبيين الذين كانوا يدرسون العلاقات بين سلوك الدماغ وصعوبات التعلم.

وخلال هذه المرحلة وصف **'أورتن'**خصائص ذوي صعوبات القراءة وكان أول من قدم أسلوب التدريب متعدّد الحواس للأطفال الذين لديهم مشاكل في القراءة كما طور **'صامويل كيرك'** طريقة لتشخيص صعوبات التعلم لدى الأطفال والمعروفة حاليا باختبار **'إينوي'** للقدرات اللغوية-النفسية.

المرحلة الثالثة: مرحلة الإزدهار (1960-1975)

في هذه الفترة بدأت صعوبات التعلم بالظهور بشكل رسمي؛ حيث ضمت الحكومة الإتحادية في أمريكا صعوبات التعلم إلى جدول أعمالها، كما تمّ التعرف إلى صعوبات اللغة التعبيرية بعد أن كان الاهتمام منصبا على صعوبات القراءة فقط، وأسس الآباء والمختصون منظمات خاصة بصعوبات التعلم منها جمعية الأطفال ذوي صعوبات التعلم. وفي بداية الستينات عقد اجتماع في مدينة نيويورك، تناول موضوع صعوبات التعلّم؛ حيث اقترح فيه عدّة تسميات لهذا المفهوم مثل:الأطفال ذوي إصابات الدماغ الخفيفة، والذي لم يلقى قبولا من الأهالي و المتخصصين ، وكذلك مصطلح بطيء التعلّم ومصطلح الدِسْلِيكْسِيًّا والذي اقتصر على صعوبات القراءة، وفي أحد اجتماعات الآباء المهتمين بالموضوع اقترح **'صامويل كيرك'** في عام **(1963)** مصطلح صعوبات التعلّم والذي لا يزال مستخدما لغاية الآن.

ونتيجة لجهود علماء المدرسة السلوكية والمربين والآباء والمختصين، الذين أبدوا قلقا من أنّ بعض الأطفال ذوي صعوبات التعلّم لا يتلقون الخدمات التربوية العامة بفعالية فقد تمّ تقديم برامج تربوية خاصة بهذه الفئة من الطلبة.

المرحلة الرابعة: الركود (1975-1985)

شهدت هذه المرحلة نوعا من الاستقرار النسبي، وتم التركيز على تعريف موحد لصعوبات التعلّم، وعلى وضع طرق لتمييز الطلبة ذوي صعوبات التعلّم.

ففي عام (**1975**) صادق الكونغرس الأمريكي على قانون يمنح الأطفال المعاقين الحق بالتعليم، وبهذا القانون أخذت صعوبات التعلّم صفة رسمية كفئة مؤهلة لتلقي الخدمات المباشرة.

المرحلة الخامسة: الصراع (1985-2000)

في هذه المرحلة ظهرت عدة قضايا أدت إلى وجود التوتر و النزاع في ميدان صعوبات التعلّم، فقد تضاعف عدد الطلاّب ذوي صعوبات التعلّم بين عام (**1976-1999**). واتسمت هذه المرحلة بالقلق من ظهور تعريفات خاطئة لصعوبات التعلّم، والتي قد تؤدي إلى التشخيص الخاطئ للكثير من الحالات على أنّهم من ذوي صعوبات التعلّم.

والقضية الأخرى التي أدت إلى النّزاع هي اتجاه الدمج الكلي؛ حيث أنّ ذوي طلبة صعوبات التعلّم بدأ يتمالكهم الخوف من أنّ أطفالهم قد لا يتلقون خدمات كافية أو ملائمة عند عودتهم إلى الغرف الصفية العادية. (**أسامة، ب، عبد الناصر، ج، مأمون، غ،د.ب. ص ص 87-90**)

3- إنتشار صعوبات التعلم

هناك تباين كبير في تقديرات نسبة انتشار صعوبات التعلم، فبعضهم يرى أنّ ما نسبته (2-10٪) من أفراد أيّ مجتمع هم من ذوي صعوبات التعلم، وقد تضاعفت التقديرات الرسمية كثيرا، ففي بداية هذه التقديرات أشارت إلى أنّ نسبة انتشار صعوبات التعلم تتراوح بين(1-3٪). وبين عامي (**1976-1977**) جرى تشخيص ما نسبته (23٪) من الطلبة على أنّهم من ذوي صعوبات تعليمية، ثم ارتفع الرقم إلى (47٪) بين عامي (**1987-1988**).

وقد ذكرت وزارة التربية الأمريكية عام (**1994**) أنّ أكثر من (2.54٪) من الأطفال الأمريكيين بعمر الدراسة يتلقون خدمات خاصة في صعوبات التعلم، وأكثر من نصف هؤلاء الأطفال يلتحقون ببرامج التربية الخاصة، أمّا البقية فيلتحقون بالصفوف العادية.(**أسامة، ب، عبد الناصر، ج، مأمون، غ. ص192**).

أمّا إذا نظرنا إلى الواقع العربي نجد أنّ عدد التلاميذ العرب المسجلين في التعليم الأساسي عام (**1990**)يقدّر بحوالي 31 مليون تلميذا مقارنة بخمسة ملايين تلميذ عام (**1959**) وسبعة ملايين تلميذ عام (**1960**).وقد أوضحت دراسة **'أحمد عواد' (1988)** أنّ نسبة التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في اللغة العربية في الصف الخامس ابتدائي بلغت 52.24 ٪ وذلك على عينة قوامها 245 تلميذ وتلميذة، كما أنّ نسبة التلاميذ الذين يعانون من صعوبات الكتابة 57.9٪ وفي الفهم والاستيعاب 57.9٪ وفي الحصيلة اللغوية والتعبير 68.16٪ من عينة الدراسة.

أمّا في دراسة **'أحمد حسن عاشور' (2002)** فقد بلغت نسبة إنتشار صعوبات التعلم بين تلاميذ المرحلة الابتدائية 14 ٪ على عينة قوامها 471 تلميذ وتلميذة.

ولم يختلف الأمر كثيرا في دراسة **'أمل عبد المحسن زكي' (2005 –2008)** حيث بلغت نسبة صعوبات التعلم (16٪) لدى عينة قوامها (450) من تلاميذ المرحلة الابتدائية. أمّا **'فتحي الزيات' (1989)** أجرى دراسة في المجتمع السعودي على عينة من تلاميذ المرحلة الابتدائية في الصفوف من الثالثة ابتدائي حتى الأولى متوسط بلغ قوامها (344) تلميذا، فوجد أنّ صعوبات التعلم الشائعة لدى أفراد العينات هي:

- صعوبات الإدراك والفهم والذاكرة 22٪.
- صعوبات القراءة والتهجئة والكتابة 20.6٪.
- صعوبات الانجاز والدافعية 19.6 ٪.
- صعوبات النمط العام 17.7٪.
- الصعوبات الانفعالية 14.3٪.

وفي دولة الإمارات العربية المتحدة أوضحت نتائج دراسة **'فيصل الزراد' (1991)**، أنّ نسبة التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في المدارس الابتدائية 13.4٪ وذلك لعينة قوامها 500 تلميذ وتلميذة.

وفي دراسة لـ **'زكريا توفيق' (1993)** على عينة عمانية أشارت نتائجها إلى أنّ شيوع صعوبات التعلم للذكور بلغت 16٪ بينما نسبة الصعوبات لدى الإناث 9.3٪.

ويذكر **'كمال أبو سماحة' (1995)** أنّ نسبة انتشار صعوبات التعلم تتراوح ما بين (15٪-20٪) من مجموع طلاب المدارس الحكومية بالأردن.

وممّا لا شك فيه فإنّ الإحصائيات السابقة والتي قدمت من واقعه التلميذ في البيئة العربية هي نسب مرتفعة إذا ما قورنت بالنسب العالمية لانتشار صعوبات التعلم.**(محمود س، أمل، ز. 2009، ص ص 19-21)**

4-صعوبات التعلم وبعض المفاهيم الأخرى

من الضروري التفرقة بين صعوبات التعلم وبعض الحالات الأخرى مثل التأخر الدراسي وبطئ التعلم والضعف العقلي؛ حيث أنّ بعض الناس يخلطون بين هذه المفاهيم.

4- 1/ التأخر الدراسي:

يعرفه التربويون بقولهم:« هو انخفاض في مستوى التحصيل الدراسي عن المستوى المتوقع في اختبارات التحصيل، أو الانخفاض عن مستوى سابق من التحصيل أو أنّ هؤلاء الأطفال الذين يكون مستوى تحصيلهم الدراسي أقل من مستوى أقرانهم العاديين الذين هم في مثل أعمارهم ومستوى فرقهم الدراسيّة، وقد يكون التأخر الدراسي تأخرا عاما في جميع المواد الدراسية أو تأخر في مادة دراسية معينة، وقد يكون تأخرا دائما أو مؤقتا مرتبط بموقف معين أو تأخرا حقيقيا يعود لأسباب عقلية أو غير ظاهري يعود إلى أسباب غير عقلية ».**(جمال، ب،د.ب. ص3)**

4- 2/ بطئ التعلم:

يميّز **'براون'** و **'أيلورد' "Brown & Aylword "** بين الأطفال ذوي صعوبات التعلم والأطفال بطيء التعلم بأنّ المتعلم البطيء مصطلح يستخدم لوصف الطفل الذي تعد قدرته على التعلم في كل المجالات متأخرة بالمقارنة بالأطفال في نفس العمر الزمني، كما يتصف الأطفال بطيؤ التعلم بأنّ لديهم مستويات ذكاء تتراوح بين الحد الفاصل وأقل من المستوى المتوسط للذكاء مع بطئ في التقدم الأكاديمي، ومن

ثم لا يمكن اعتبار الأطفال بطيء التعلم كحالات صعوبات التعلم بسبب عدم وجود تباعد واضح بين قدراتهم المعرفية وتحصيلهم الأكاديمي. **(محمود س، أمل، ز. 2009، ص 93)**

وفيما يلي أهم خصائص بطيئي التعلم:

- العجز عن إدراك بعض المجردات العميقة دون توضيح بوسائل تشخيصية أو بتكرار الشروح لعدة مرات.
- يتطلب تعلمهم وقتا أطول ممّا يتطلبه أغلب زملائهم في الصف ممّا يجعل انتباههم إلى ما يعرض عليهم يحتاج إلى وقت أطول.
- العجز عن الاحتفاظ بالمعارف المجردة لمدة طويلة إذا لم تتكرر مراجعتها.
- صعوبة إدراك الخطوات المنهجية التي يسلكها المدرس في عرضه لمضمون الدرس ممّا يصعب عليهم الإلمام بهذا المضمون في نهاية الحصة.
- وتيرة التعلم لديهم بطيئة مقارنة بالمتعلم العادي لكون فترات عرض عناصر الدرس قصيرة بالنسبة إليهم.
- التردد الذي يعاني منه المبطئ في تعلمه بسبب قلة الثقة في نفسه مما يؤدي به إلى صعوبة اللحاق.

(علي، ت. 2009، ص7).

4-3/ الضعف العقلي:

يختلف مفهوم صعوبات التعلم عن مفهوم التخلف العقلي فالأطفال ذوي صعوبات التعلم لا تفسر صعوباتهم بانخفاض القدرة العقلية أو الإعاقات الحسية أو الاضطرابات الانفعالية بينما ينتج الضعف العقلي عن عدم اكتمال النمو العقلي وانحطاط واضح في الذكاء أو في الأداء العقلي؛ بحيث يجعل الشخص عاجزا عن التعامل مع البيئة والحياة، ولذلك يصبح هؤلاء الأطفال أقل تعلما وأقل إنتاجا ويصعب توافقهم الاجتماعي. **(محمود س، أمل، ز. 2009، ص92)**

الجدول رقم (04): الفرق بين ثلاث أنواع من الطلاب الذين يعانون من صعوبات التعلم، وبطيئو التعلم والمتأخرون دراسيا.

فئات/ جوانب	يعانون صعوبات التعلم	بطيئوا التعلم	المتأخرون دراسيا
1/ جانب: التحصيل الدراسي	منخفض في المواد التي تحتوي على مهارات التعلم الأساسية (رياضيات-قراءة-إملاء)	منخفض في جميع المواد مع اهمال واضح أو وجود مشكلة صحية	منخفض في جميع المواد بشكل عام مع عدم القدرة على الاستيعاب
2/ جانب: سبب التدني في التحصيل الدراسي.	اضطراب في العمليات الذهنية [الانتباه، الذاكرة، التركيز، الإدراك]	انخفاض معامل الذكاء	عدم وجود دافعية للتعلم
4/ جانب: المظاهر السلوكية	عادي وقد يصحبه نشاط زائد	يعد ضمن الفئة الحدية معامل ذكاء 70-80 درجة	عادي غالبا من 90 درجة فما فوق.
		يصاحبه غالبا مشاكل في السلوك التكيّف [مهارات الحياة اليومية- التعامل مع الأقران- التعامل مع مواقف الحياة اليومية]	مرتبط غالبا بسلوكات غير مرغوبة أو إحباط دائم من تكرار تجارب الفشل.
5/ جانب: الخدمة المقدمة لهذه الفئة	برامج صعوبات التعلم والاستفادة من أسلوب التدريس الفردي.	الفصل العادي مع بعض التعديلات في المنهج	دراسة حالته من قبل موجه الطلاب في المدرسة

(جمل، ب،د.ت. ص5).

5-خصائص الأطفال ذوي صعوبات التعلم

يرى **'كليمنتس' " Clements"** أنّ من أهم خصائص هذه الفئة الحركة والنشاط الزائد، تشتت الانتباه والاندفاعية، كما أنّ لديهم صعوبات في التآزر الحس –حركي واضطرابات في الكلام والاستماع، ومشكلات في القراءة والكتابة والعمليات الحسابية.

ويمكن إجمال الخصائص العامة لذوي صعوبات التعلم والتي تعتبر مؤشرات عامة للتعرف عليهم بما يلي:

- محبط و ويثار عاطفيا بسهولة.
- سوء احترام وتقدير الذات.
- الاستغراق في أحلام اليقظة في أغلب الأحيان.
- صعوبة في تكوين الصداقات.
- صعوبة في إنجاز المهام التي تتطلب التسلسل والتنظيم.
- بطئ في إنجاز العمل الموكل إليه.
- سلوكه في أغلب الأحيان لا يتلائم مع الموقف.
- يمكن أن يكون نومه عميقا جدا أو قليل النوم.
- يمكن أن يكون مثيرا للشغب أو هادئا جدا.
- صعوبة اتخاذ القرارات.
- حركة مفرطة أثناء النوم.
- التقلب الحاد في المزاج.
- مر بمراحل تطورية مبكرة أو متأخرة جدّا (الكلام، الزحف، المشي، ربط الأحذية).
- إندفاعي في سلوكه.
- عدم القدرة على تحمل الإحباط.
- ينقاد بسهولة لزملائه وأقرانه.
- تكيّف سيء مع متغيرات البيئة.
- علاقاته سيئة بالزملاء.

- أحكامه الاجتماعية سيئة.
- حساس من الناحية العاطفية.
- عدم قدرته على إتباع التعليمات.**(أسامة، ب، عبد الناصر، ج، مأمون، غ.د.ب. ص ص 197-198)**

6-أسباب صعوبات التعلم

يمكن تصنيف الأسباب التي تؤدي إلى صعوبات التعلم إلى أسباب مباشرة وأسباب غير مباشرة وهي على النحو التالي:

6- 1/ الأسباب المباشرة: وتنقسم إلى عدة أقسام وهي على النحو التالي:

6-1-1/الأسباب العضوية البيولوجية: يرى بعض المختصين في مجال صعوبات التعلم أنّ سبب صعوبات التعلم يعود لتلف دماغي بسيط يؤثر على بعض جوانب النمو العقلي و ليس جميع جوانب النمو.

6-1-2/ الأسباب الحيوية الكيميائية: يحتوي جسم الإنسان على نسب محدّدة من العناصر الكيميائية الحيوية التي تحفظ توازنه وحيويته ونشاطه، وأنّ الزيادة أو النقصان في معدل هذه العناصر يؤثر على خلايا المخ فيما يعرف بالخلل الوظيفي المخي البسيط.

6-1-3/ الأسباب الوراثية: يشير **'كالفانت' (1989)** أنّ نتائج الدراسات التي أجريت في مجال الوراثة تؤكد أنّ الأسباب الوراثية من العوامل المسببة لبعض حالات صعوبات التعلم قد ترجع إلى سبب وراثي بدليل وجود تعاقب هذه الصعوبة التعلميّة بين أجيال الأسرة وانتشارها بين أفرادها، والأمثلة على ذلك عديدة.

إنّ الأطفال الذين يفتقرون إلى بعض المهارات المطلوبة للقراءة، من المحتمل أن يكون لدى أحد الآباء مشكلة مماثلة. عندما يعاني أحد التوائم من صعوبات في التعلم في جانب من المهارات الأكاديمية فإنّ الآخر قد يعاني من الصعوبات ذاتها. الآباء الذين يعانون من اضطراب التعبير اللغوي تكون قدرتهم على

التحدث مع أبنائهم أقل أو تكون اللغة التي يستخدمونها غير مفهومة، وفي هذه الحالة يفتقد الطفل النموذج الجيد أو الصالح للتعلم واكتساب اللغة. **(وليد، ب . 2008، ص ص 9-20)**

6-1-4/ الأسباب البيئية: يرى العديد من الباحثين بأنّ العوامل البيئية عوامل مساعدة على حدوث صعوبات التعلم، مع أنّ هناك الكثير من الأدلة التي تؤكد أنّ الأطفال الذين يعانون من حرمان بيئي أكثر عرضة للمشاكل التعلميّة، ويؤكد البعض على أنّ عدم كفاية الخبرات التعلميّة وسوء التغذية من أكثر العوامل البيئية المساعدة على حدوث صعوبات التعلّم.

6- 2/ الأسباب غير المباشرة:

6-2-1/ **الأسرة:** يؤكد **'كيرك'**و **'جالاجار' "Gallagher" (1983)** على دور ظروف الأسرة التي لا تكون مواتية للنمو السوي للطفل في ظهور صعوبات التعلم لديه ومن لأمثلة ذلك الضغوط الأسرية والتفكك الأسري.**(أسامة، م، عبد الناصر، ج، مأمون، غ.د.ب. ص196)**، كما أنّ عدم وجود نموذج أبوي أو تعليمي كنموذج للتعلم خلال نمو الطفل المبكر و المهدّدات الأمنية وعدم وجود الدفء العاطفي في بيئة الطفل وعدم تقبل الآخرين له واتجاهاتهم السالبة نحوه وأسلوب العقاب المتبع من طرف الأسرة واتجاه الأبوين نحو المدرسة كلها من العوامل غير المباشرة والتي يمكن أن تساهم في تفاقم المشكلة لدى الطفل. **(سعيد،ع.2002، ص50)**

6-**2-2/ المدرسة:** ليس من شك أن المدرسة تلعب الدور الرئيسي في ارتفاع أو انخفاض المستوى التحصيلي للتلاميذ؛ لأنّها المسؤولة فنيا ورسميا عن تحصيل التلاميذ للمواد الدراسية المقررة وهي تلعب ذلك الدور الهام من خلال الوسائط التربوية التالية:

6-2-2-1/ المنهج والمقررات الدراسية: هل هو ملائم لقدرات التلاميذ وميولهم واتجاهاتهم وسمات شخصياتهم وظروفهم المعيشية أم لا؟ وهل تتوافر بقدر كاف، خدمات التوجيه و الإرشاد التربوي للتلاميذ؟

6-2-2-2/ الكتاب المدرسي: هل يعرض المادة العلمية عرضا جيّدا ملائما أم لا؟

6-2-2-3/ الوسائل التعليمية: هل هي كافية ومتنوعة وتستخدم استخداما كفئا في العملية التعليمية أم لا؟

6-2--2-4/ النشاط المدرسي: المرتبط بالمادة التعليمية وهل يسهم في استعابها ورسوخ مفاهيمها أم لا؟ وكذلك النشاط غير المرتبط بها: هل يسهم في بناء شخصيات التلاميذ ويساعدهم على التحصيل أم يعوق نموهم ويشتت جهدهم الدراسي.

6-2--2-5/ المعلم:شخصيته وإعداده العلمي والتربوي وإتجاهه نحو مهنته ومدى إشباعها لتطلعاته المادية والمهنية والاجتماعية، والجوانب السلبية في حياته -لاشك- تعوق أداءه لدوره مع الطلاب ممّا يؤثر في مستوى تحصيلهم.

6-2--2-6/ نظام التقويم والامتحانات: وأي القدرات يقيس: التذكر أم التفكير أو المهارات أو الميول والاتجاهات و القيم أو القدرة على التقويم والقدرات الإبتكارية؟ هل هو مستمر أم في آخر العام، شامل أم جزئي؟مرن أم جامد؟

6-2--2-7/ المباني المدرسية وإمكاناتها: من أفنية وحجرات ومدرجات ومعامل وما بها من تجهيزات وأدوات تساعد على نجاح العملية التعليميّة أم تعوقها، ومدى كفاءتها في تلبية الحاجات التربوية للتلميذ.

6-2--2-8/ الإدارة المدرسية و المناخ الدراسي: هل هو ديمقراطي أم قائم على التسلط؟ هل يسوده الحزم أو التسيب والتساهل؟ **(نبيل، ح. 2000، ص ص 11-12)**

كل هذه العوامل يمكن أن تسهم في تفاقم مشكلة صعوبات التعلّم.

7-تشخيص صعوبات التعلم

❖ يهدف تشخيص صعوبات التعلم:

أولا/ الكشف عن الأطفال الذين يعانون من صعوبات تعلّيميّة تعيق لديهم انجاز المهمات التعليميّة.

ثانيا/ من أجل مساعدة هؤلاء الأطفال على التغلب على هذه الصعوبات ما أمكن.

إنّ القيام بعملية قياس وتشخيص التلميذ الذي يعاني من صعوبات التعلم يتطلب التعرف إلى نوعية الصعوبة التي يعاني منها وعلى درجة هذه الصعوبة ومحاولة معرفة أسبابها والظروف المحيطة بها، بغية رسم استراتيجية علاجية مناسبة للتلميذ والتي تشمل على وضع أهداف وتحديد خطوات واختيار أساليب ومواد تعليمية مناسبة.

أي أنّ عملية التشخيص أو التقويم عادة تبدأ بالملاحظة الأولية ثم بالكشف المبدئي والتشخيص الشامل. ويشارك في عملية التشخيص أولياء الأمور والمدرسة والأطباء المتخصصون والعاملون في المجال وعادة فإنّ الذي يقوم بعملية التشخيص والتقويم هو فريق عمل متكامل متعدّد التخصصات كي يقرّر ما إذا كان الطفل يعاني من صعوبات في التعلم أم لا.

ولكي لا يحدث خلط في التعرف إلى الأطفال ذوي صعوبات التعلم وانتقائهم بصورة فارقة عن الحالات التي تتشابه مع ذوي الصعوبة في ضعف التحصيل؛ فإنّه يجب الأخذ بعين الاعتبار مجموعة من المحكات (هي محك التباعد ومحك الاستبعاد، ومحك التربية الخاصة). وذلك يحتاج إلى جمع المعلومات عن طريق الاختبارات المقننة والتحصيلية غير المقننة والملاحظة الميدانية والتدريس أو التعليم التشخيصي والوقائي والعلاجي. **(اسماعيل، ف. 2005، ص ص33-34)**

وفيما يلي مجموعة من المحكات للتعرف على صعوبات التعلم.

8-محكات التعرف على صعوبات التعلم

ثمة محكات خمسة يمكن بها تحديد صعوبات التعلم والتعرف عليها وهي:

8-1/ محك التباعد: ويقصد به تباعد المستوى التحصيلي للتلميذ في مادة ما عن المستوى المتوقع منه حسب حالته وله مظهران:

8-1-1/ التفاوت بين القدرات العقلية للتلميذ (القدرة اللغوية بالإضافة إلى نسبة ذكاء معقولة) والمستوى التحصيلي في اللغة العربية مثلا.

8-1-2/ تفاوت مظاهر النمو ألتحصيلي للتلميذ في المقررات أو المواد الدراسية، فقد يكون متفوقا في الرياضيات عاديا في اللغات ويعاني من صعوبات في العلوم أو الدراسات الاجتماعية، وقد يكون التفاوت في التحصيل بين أجزاء مقرر دراسي واحد، ففي اللغة العربية مثلا قد يكون طليق اللسان في القراءة، جيّدا في التعبير ولكنّه يعاني من صعوبات في استيعاب دروس النحو أو حفظ النصوص الأدبية.

(نبيل، ح. 2000، ص4)

8- 2/ محك الاستبعاد: حيث تستبعد عند التشخيص وتحديد فئة صعوبات التعلّم الذين سيعالجون:

- حالات التخلف العقلي.
- حالات الإعاقة الحسية (العميان وضعاف البصر والصم، وضعاف السمع).
- ذوي الإضطرابات الانفعالية الشديدة (مثل الإندفاعية والنشاط الزائد).
- حالات نقص فرص التعلم أو الحرمان الثقافي **(ربيع، م، طارق، ع. 2008، ص 110)**

إنّ هؤلاء يعانون من أشكال ودرجات من صعوبات التعلّم بحكم إعاقاتهم وظروفهم الخاصة إلاّ أنّ لهم طرق تعلم صممت خصيصا لهم تبعا لخصائصهم الشخصية تختلف عن الطرق المخصصة لذوي صعوبات التعلم. **(نبيل، ح. 2000، ص4)**

8-3/ محك التربية الخاصة:

ويرتبط بالمحك السابق ومفاده أنّ ذوي صعوبات التعلم لا تصلح لهم طرق التدريس المتبعة مع التلاميذ العاديين فضلا عن عدم صلاحية الطرق المتبعة مع المعاقين، وإنّما يتعين توفير لون من التربية الخاصة (تشخيصا وتصنيفا وتعليما ورعاية نفسية واجتماعية) تختلف عما يهيأ للفئات سابقة الذكر.

8-4/ محك المشكلات المرتبطة بالنضج:

حيث نجد معدلات النمو تختلف من طفل لآخر ممّا يؤدي إلى صعوبة تهيئته لعمليات التعلّم فما هو معروف أنّ الأطفال الذكور يتقدم نموهم بمعدل أبطأ من الإناث ممّا يجعلهم في حوالي الخامسة أو السادسة غير

مستعدين أو مهيئين من الناحية الإدراكية لتعلم التمييز بين الحروف الهجائية قراءة وكتابة ممّا يعوق تعلّمهم للغة ومن ثمّ يتعين تقديم برامج تربوية تصحح قصور النمو الذي يعوق عمليات التعلّم سواء كان هذا القصور يرجع لعوامل وراثية أو تكوينية أو بيئية ومن ثم يعكس هذا المحك الفروق الفردية والفروق بين الجنسين في القدرة على التحصيل. **(ربيع، م، طارق، ع. 2008، ص 111)**

8-5/ محك العلامات النيورولوجية:

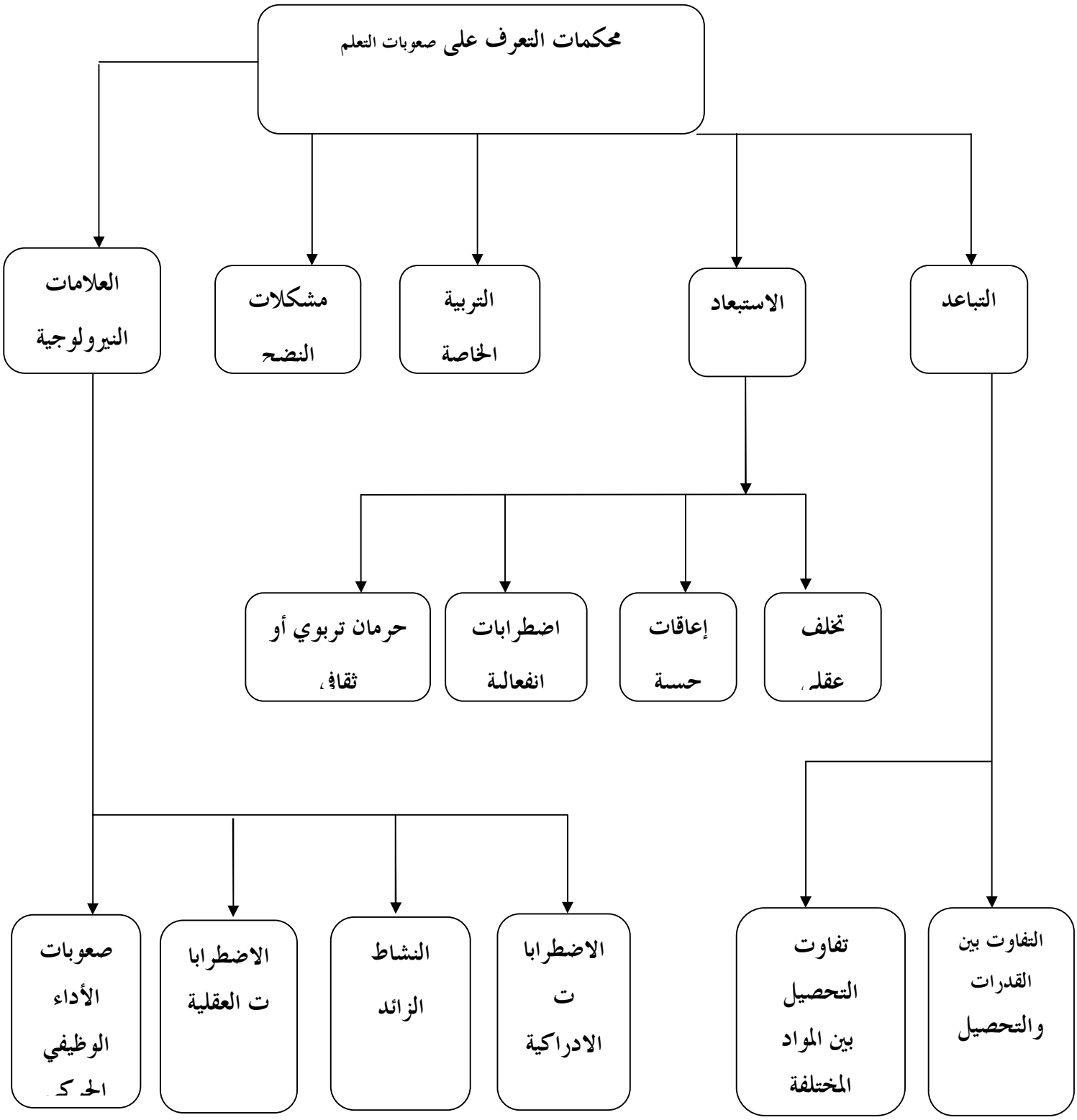
حيث يمكن الاستدلال عن صعوبات التعلم من خلال التلف العضوي في المخ أو الإصابة البسيطة في المخ، و التي يمكن فحصها باستخدام رسام المخ الكهربائي وتتبع التاريخ المرضي للطفل ويعبر عن العلامات النيورولوجية بمصطلح الاضطراب البسيط في وظائف المخ والتي تنعكس في:

- الاضطرابات الإدراكية. (الإدراك البصري والسمعي والمكاني).
- الأشكال غير الملائمة من السلوك (النشاط الزائد والاضطرابات العقلية).
- صعوبات الأداء الوظيفي الحركي.

أمّا الاضطراب في وظائف المخ ينعكس سلبا على العمليات العقلية (انتباه- إدراك- تعلم- تذكر حل مشكلة) ممّا يعوق اكتساب الخبرات التربوية وتطبيقها والاستفادة منها بل و يؤدي إلى قصور في النمو الانفعالي والاجتماعي ونمو الشخصية عامة. **(نبيل، ح.2000، ص ص 1-5).**

ولقد لخص **'عبد الباسط خضر'** أهم محكات التعرف على صعوبات التعلم في الشكل التالي.

(عبد الباسط، خ. 2005، ص23)



الشكل رقم (06): يوضح محكمات التعرف على صعوبات التعلم

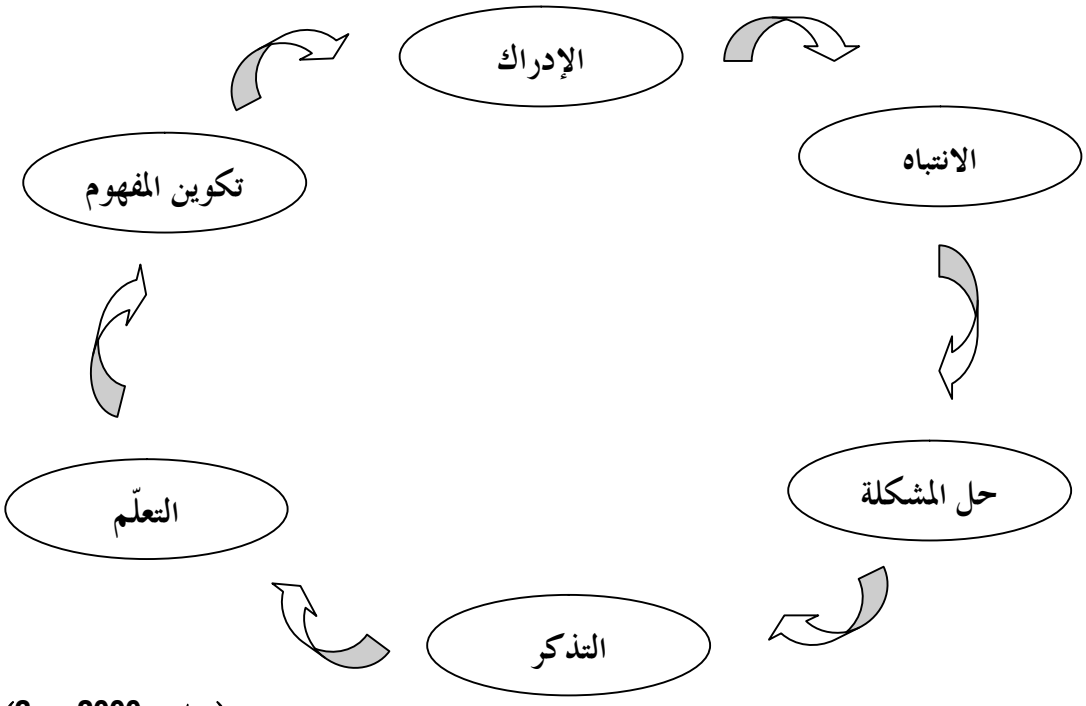
9-تصنيف صعوبات التعلم

9 -1/صعوبات التعلم النمائية:

تشمل صعوبات التعلم النمائية على تلك المهارات السابقة التي يحتاجها الطفل بهدف التحصيل في الموضوعات الأكاديمية فحتى يتعلم الطفل كتابة اسمه لابد أن يطور كثيرا من المهارات الضرورية في الإدراك والتناسق الحركي وتناسق حركة العينين واليد والتسلسل والذاكرة وغيرها، وحتى يتعلم الطفل الكتابة أيضا فلا بد أن يطوّر تمييزا بصريا وسمعيا مناسبا، وذاكرة سمعية والبصرية، ولغة مناسبة وغيرها من العمليات الحسابية.

وتظهر كثير من هذه الصعوبات قبل دخول الطفل المدرسة وقد تتم معرفتها حين يبدأ الطفل بالفشل في تعلم الموضوعات الأكاديمية المدرسية. وقد تم وضع صعوبات الانتباه، والذاكرة والصعوبات الإدراكية-الحركية ضمن الصعوبات الأولية، إذ تعتبر وظائف عقلية أساسية متداخلة مع بعضها البعض فإذا أصيبت باضطراب فإنّها تؤثر على التفكير واللغة الشفهية، وقد سميت صعوبات اللغة والتفكير بالصعوبات الثانوية إذ أنّها تتأثر بشكل واضح بالصعوبات الأولية وكثيرا ما تكون لها علاقة بصعوبات الانتباه والتذكر والوعي بالمفاهيم والأشياء والعلاقات المكانية.**(محمد، ك . 2003، ص ص 13-14)**

ولنا أن نتصور دورة للنشاط العقلي المعرفي تعد مسؤولة عن اكتساب الخبرة التربوية عن طريق الوسائل المدرسية واللامدرسية للتعلم ثم استرجاعها للاستفادة منها في المواقف الاختيارية ومواقف الحياة العملية وذلك على النحو التالي:



(نبيل، ح.2000، ص3)

الشكل رقم (07): دروة النشاط العقلي المعرفي للفرد

9-2/ صعوبات التعلم الأكاديمية:

هي الصعوبات التي تبدو واضحة عند الطفل، وأكثر ما تظهر عليه في سن المدرسة، ومن أعراضها التذبذب الواضح، وعدم الثبات في عملية التعلم وعدم استمرارية وديمومة نتائج التحصيل الدراسي، فنجد أنّ الطفل يحصل على علامة مرتفعة أحيانا، ويحصل على علامة منخفضة أحيانا أخرى في نفس الموضوع، وقد نجد أنّ الطفل يحصل على علامة مرتفعة في مادة اللغة العربية ويحصل على علامة منخفضة في مادة التربية الإسلامية.

وتتمثل هذه الصعوبات في:

- الصعوبات المتعلقة بالقراءة.
- الصعوبات المتعلقة بالتهجئة والكتابة.
- الصعوبات المتعلقة بالحساب.(وليد، ب.. 2008، ص ص 17-18)

9-2- 1/ صعوبات القراءة:

من أكثر الموضوعات انتشارا بين الأطفال ذوي صعوبات التعلم؛ حيث تتمثل هذه الصعوبات في النقاط التالية:

- انخفاض معدل التحصيل الدراسي للطفل بعام (سنة)أو أكثر عن معدل عمره العقلي.
- ضعف القراءة الشفوية لدى الطفل.
- ضعف في فهم ما يقرأ.
- ضعف في القدرة على تحليل صوتيات الكلمات الجديدة.
- يعكس الحروف والكلمات والمقاطع عند القراءة أو الكتابة.
- يعكس الحروف والأرقام عند الكتابة.
- صعوبات في التهجئة.
- ضعف في معدل سرعة القراءة.

❖ أنماط صعوبات القراءة:

أولا/ الإدراك البصري.. الإدراك المكاني أو الفراغي:

تحديد مكان جسم الإنسان في الفراغ وإدراك موقع الأشياء بالنسبة للإنسان وبالنسبة للأشياء الأخرى. وفي عملية القراءة، يجب أن ينظر إلى الكلمات كوحدات مستقلة محاطة بفراغ.

ثانيا/ التمييز البصري: لا يستطيع الكثير من التلاميذ الذين يعانون من صعوبات في القراءة:

- التمييز بين الحروف والكلمات.
- التمييز بين الحروف المتشابهة في الشكل (ن-ت-ب-ث-ج-ح...).
- التمييز بين الكلمات المتشابهة (عاد، جاء) ولابد من تدريب بعض هؤلاء التلاميذ على التمييز بين الحروف والكلمات المتشابهة .

- ويجب أن نعلم التلاميذ أنّ هناك بعض الأمور التي لا تؤثر في تمييز الحرف وهي:

الحجم.

اللون.

مادة الكتابة.

ويلاحظ وجود مشكلات في التميز البصري بين صغار الأطفال الذين يجدون صعوبة في مطابقة الأحجام والأشكال والأشياء وينبغي التأكيد على هذه النشاطات في دفاتر التمارين وفي إختبارات الاستعداد للقراءة لأهمية هذه المهارات.**(تيسير، ك. 2007، ص ص 82-83)**

ثالثا/ الإدراك السمعي:

1/ تحديد مصدر الصوت: الوعي بمصدر الصوت واتجاهه.

2/ التميز السمعي: القدرة على تمييز شدة الصوت وارتفاعه وانخفاضه والتمييز بين الأصوات اللغوية وغيرها من الأصوات، وتشتمل هذه القدرة أيضا على التمييز بين الأصوات الأساسية (الفونيمات) وبين الكلمات المتشابهة والمختلفة.

3/ الذاكرة السمعية التتابعية: ويقصد بها التمييز و/أو إعادة إنتاج كلام ذي نغمة معينة ودرجة شدة معينة.

وتعتبر هذه المهارة ضرورية للتمييز بين الأصوات المختلفة والمتشابهة وهي تمكننا من إجراء مقارنة بين الأصوات والكلمات ولذلك لابد من الاحتفاظ بهذه الأصوات في الذاكرة لفترة معينة من أجل استرجاعها لإجراء المقارنة.

4/ تمييز الصوت عن غيره من الأصوات الشبيهة به: عملية اختيار المثير السمعي المناسب من المثير السمعي غير المناسب ويشار إليه أحيانا على أنّه تمييز الصورة- الخلفية السمعية.

5/ المزج السمعي: القدرة على تجميع أصوات مع بعضها البعض لتشكيل كلمة معينة.

6/ تكوين المفاهيم الصوتية: القدرة على تمييز أنماط الأصوات المتشابهة والمختلفة وتمييز تتابع الأصوات الساكنة والتغييرات الصوتية التي تطرأ على الأنماط الصوتية.

رابعا/ التمييز السمعي:

1/ عدم القدرة على التمييز بين الأصوات اللغوية الأساسية من أهم ميزات التلاميذ الذين يعانون من مشكلات سمعية في القراءة.

2/ عدم القدرة على تمييز التشابه والاختلاف بين الكلمات، فالأطفال الذين يعانون من مشاكل سمعية قد لا يستطيعون تمييز الكلمة التي تبدأ بحرف السين مثلا من بين مجموعة من الكلمات التي تقرأ على مسامعهم.

وبالإضافة إلى ذلك فإنّ هؤلاء التلاميذ لا يستطيعون التمييز بين الكلمات المتشابهة التي تختلف عن بعضها البعض في صوت واحد فقط مثل (قام، نام، لام) لذلك فإنّ معظم الاختبارات السمعية تركز على قياس هذه القدرة.

3/ يعاني هؤلاء التلاميذ أيضا من عدم القدرة على التمييز بين الكلمات ذات النغمة المتشابهة؛ لأن ذلك يتطلب قدرة على تحديد التشابه السمعي بين هذه الكلمات. **(ربيع، م، طارق، ع. 2008، ص ص 81-83)**

9-2-2/ صعوبات الكتابة:

تحتل الكتابة المركز الأعلى في هرم تعلم المهارات والقدرات اللغوية؛ حيث تسبقها في الاكتساب مهارات الاستيعاب والتحدث والقراءة.

إذا ما واجه التلميذ صعوبة في اكتساب المهارات الثلاث الأولى فإنه في الغالب سيواجه صعوبة في تعلم الكتابة أيضا.

يواجه التلاميذ الذين يعانون من صعوبات في التعلم عدت أنواع من الصعوبات في تعلم الكتابة هي:

- عدم إتقان شكل الحرف وحجمه.
- عدم التحكم في المسافة بين الحروف.
- الأخطاء في التهجئة.
- الأخطاء في المعنى والنحو.

❖ **أنماط صعوبات الكتابة:**

لقد سميت صعوبات الكتابة باسم قصور التصوير أو عدم الإنسجام بين البصر والحركة.

وقد تعزى هذه الصعوبات إلى:

أولا| اضطراب في تحديد الاتجاه أو الصعوبات الأخرى المتعلقة بالدافعية.

فقد لا يستطيع بعض التلاميذ الذين يعانون من اضطرابات كتابية من مسك القلم بشكل صحيح، وقد يواجه آخرون صعوبة في كتابة بعض الحروف فقط.

ثانيا| المهارات الأولية

لا يستطيع عدد كبير من الأطفال تطوير مهارات الكتابة اليدوية لعدم إتقانهم عدد من المهارات الأساسية لتطوير مثل هذه المهارات.

تشمل المهارات الأولية على عدد من المهارات:

- كمهارة إدراك المسافات بين الحـــــروف وإدراك العلاقات المكانية مثـــــــــل: تحت، فوق.
- مسك القلم بشكل صحيح.
- وضع الورقة بالشكل المناسب للكتابة.
- تمييز الأشكال والأحجام المختلفة والقدرة على تقليدها.

فكثير من التلاميذ لم يطوروا بعد القدرة على التحكم في العضلات الدقيقة بشكل كاف يمكنهم من الكتابة.

ولم تتهيأ الفرصة لعدد كبير من ذوي صعوبات التعلم للتعامل يدويا مع الأشياء المختلفة لتطوير عضلات الأصابع.ولذلك يشعر هؤلاء التلاميذ بالإحباط عندما يحاولون استخدام القلم أو أقلام التلوين، فبعضهم يسمك القلم بشدة وبعضهم لا يمسك بالقلم بالقوة الكافية للكتابة. وبعض التلاميذ يمسكون القلم بقبضة اليد، وبعضهم يحاول التحكم في استخدام القلم بكلتا يديه. كذلك فإنّ وضع الورقة ووضع الجسم عند الكتابة قد يكون سببا في ضعف الأداء الكتابي، فبعض التلاميذ يضع الورقة أمامه بشكل مائل جدّا، وبعضهم لا يضعها في الشكل المناسب تماما. وفي الغالب تكون الورقة في الوضع الخطأ بسبب وضح الجسم الخطأ وبعض التلاميذ يدني رأسه من الورقة إلى درجة ملامستها. كما تشكل كتابة الحروف صعوبة للتلاميذ الذين يعانون من صعوبات في التعلم، ومن الصعوبات الشائعة في رسم الحروف:

- الزيادة أو النقصان في شكل الحرف كإضافة نقطة أو حذفها مثلا.

- كما أنّ حجم بعض الحروف يشكل صعوبة لبعض التلاميذ، ويعتبر الخطأ في حجم الحرف من أكثر مشاكل الكتابة شيوعا بين التلاميذ.فكثيرا ما يخطئ التلاميذ في كتابة الحروف التي تنزل عن السطر بالحجم المناسب.

يبدو أنّ عدد كبير من مشكلات رسم الحروف يرتبط بعدم الاستعداد لاستخدام أشكال وأحجام مختلفة. ومن الأمور التي يجب ذكرها مسألة التمارين الطويلة واستخدام أدوات غير مناسبة للكتابة كالقلم القصير والورقة غير المسطرة.

كما يعاني عدد من التلاميذ من صعوبات في تنسيق المسافات بين الحروف عندما ينسخون كلمات مكتوبة على السبورة.فقد تكون المسافة بين الحروف والكلمات كبيرة أحيانا أو صغيرة جدّا أحيانا أخرى، ويعاني بعض التلاميذ من صعوبة في تذكر شكل الحرف.

وتعتبر الحروف التي تتكون من خطوط مستقيمة أسهل للتذكر من الحروف الأخرى، ومن المشاكل المرتبطة بهذه المشكلة الصعوبة في تحديد شكل الحرف واتجاهه لذلك فقد يعكس بعض التلاميذ كتابة بعض الحروف المتشابهة وبخاصة أولئك الذين يواجهون صعوبة بين اليمين واليسار.

(تيسير، ك . 2007، ص ص 83-88)

9-2-3/ صعوبات الحساب:

خضعت صعوبات تعلم الرياضيات إلى البحث والدراسة بدرجة أقل بكثير من صعوبات القراءة، ويشير المصطلح الفني " عدم القدرة على الحساب" إلى صعوبة خاصة بالتفكير الرياضي أو مهارات الحساب.

في بعض الحالات يكون عند ذوي صعوبات التعلم مهارات متوسطة أو فوق المتوسط في الرياضيات. وفي كثير من الحالات فإنّ صعوبات الرياضيات قد لا تكون ظاهرة مبكرة قي مراحل تطور الطفل الأولى.

ولكنها تصبح ملحوظة في الفترة التي تصبح بها العمليات الرياضية أكثر تعقيدا أي في الصف الخامس أو السادس.

وقد يعاني الفرد ذوي صعوبات الرياضيات من واحد أو أكثر من الخصائص التالية:

- لا يتذكر أو يسترجع حقائق الرياضيات.

- يعكس الأعداد عند قراءتها أو كتابتها.
- يخلط بين الرموز الرياضية.
- لا يستعمل الصور البصرية بفعالية.
- يعاني من العجز البصري المكاني.
- خلط العمليات الرياضية خصوصا العمليات متعدّدة الخطوات.
- صعوبات في معالجة اللغة التي قد تؤثر في القدرة على حل المشكلة في الرياضيات.

(أسامة، ب، عبد الناصر، ج، مأمون، غ.د.ب. ص 217)

أولا/ صعوبات التعلم اللفظية :: حيث يجد التلميذ صعوبة في فهم الحقائق أو المسائل الرياضية؛ حين تقدم له شفويا ويجد صعوبة في التعبير الرياضي عنها.

ثانيا/ صعوبة التعلم الرمزية : حيث يجد التلميذ نفسه عاجزا على التعامل مع المدركات الحسية بطريقة رمزية أو غير ذلك لخدمة أغراض الحساب.

ثالثا/ صعوبات التعلم الاصطلاحية : وتشير إلى مشكلات قراءة رموز الرياضيات (الأعداد، الرموز الجبرية، علامات العمليات الرياضية).

رابعا/ صعوبات التعلم الكتابية : وتشير إلى صعوبات كتابة الرموز الرياضية.

خامسا/ صعوبة التعلم المفاهيمية : تشير إلى الصعوبات المتعلقة بقدرة التلميذ على فهم الأفكار والعلاقات الرياضية وإجراء الحسابات الرياضية.

سادسا/ صعوبة التعلم العملية أو الإجرائية : وتحدث عندما يجد التلميذ صعوبة في إجراء العمليات الحسابية الأربع فيجمع بدلا من أن يطرح، أو يقسم بدل من أن يضرب. **(نبيل، ح. 2000، ص ص 121-122).**

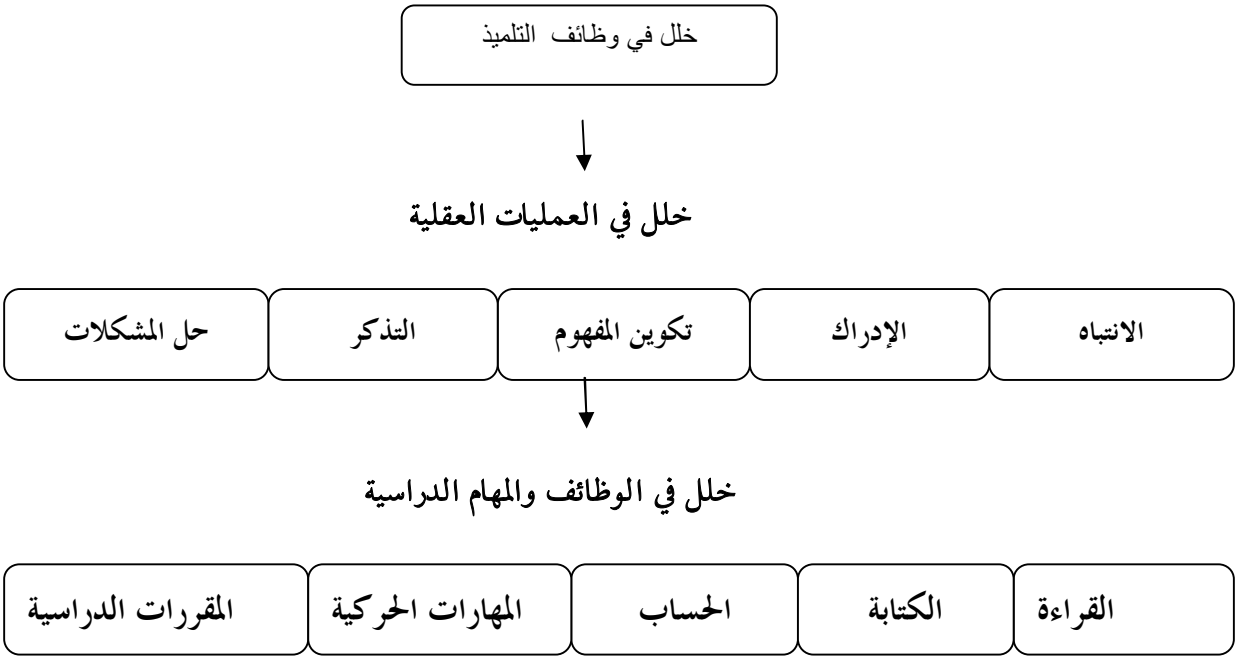
10-الأطر النظرية المفسرة لصعوبات التعلم:

سوف نتناول في تفسير صعوبات التعلم ستة أطر نظرية هي:

- ❖ الإطار النفسي العصبي.
- ❖ الاطار النمائي.
- ❖ الاطار السلوكي.
- ❖ اطار الاضطراب الادراكي الحركي.
- ❖ اطار معالجة المعلومات.
- ❖ الاطار المعرفي.

10-1/ الإطار النفسي العصبي:

يفترض الأطباء وعلماء الأعصاب أنّ ثمة مهارات بصرية وسمعية ولمسية وحركية ترتبط بمراكز في المخ تتلقى المعلومات عن طريق تلك المنافذ الحسية وتربط بينها و تضفي عليها الدلالة العلمية في ضوء تراكم الخبرات ثم توظيفها في مجال التفكير والحركة والوجدان بحيث نجد أن أي خلل في مركز ما من مراكز المخ ينعكس أثره السلبي على الوظيفة الحسية المرتبطة به، كما أنّ أيّ خلل أو اضطراب في الجهاز العصبي المركزي لدى الطفل ينعكس تماما على سلوكه؛ حيث يؤدي إلى خلل أو قصور أو اضطراب في الوظائف الإدراكية والمعرفية واللغوية والدراسية و المهارات الحركية لدى التلميذ، ويمكن تفسيرها بالشكل التالي:



الشكل رقم (08): مستويات الخلل الوظيفي لدى ذوي صعوبات التعلم

10-2/ الإطار النمائي:

ينطلق الإطار النمائي من فرضية مؤداها أنّ النمو الإنساني عموما ونمو الجانب العقلي المعرفي فيه (الذي يشمل القدرات العقلية والخبرات التربوية) يخضع لسياق متتابع من المراحل تمهد فيه المرحلة السابقة للمرحلة اللاحقة. وحسب هذا الإطار ترجع صعوبات التعلم إلى ما أطلق عليه 'الفجوة النمائية' أو 'النضجية' و التي تعني البطيء في نمو جوانب معينة في قدرات التلميذ ترجع لأسباب عصبية وأنّه ليست ثمة فارق نوعي كبير بين أصحاب صعوبات التعلم والعاديين وإنّما المسألة تتعلق بالتوقيت الذي يعني أنّ لكل تلميذ معدّله الخاص في النمو وبناءا على ما سبق إذا ما راعى المربون هذا المعدل فإنّ نموه يستطرد مسيرته وفي الإمكان علاج أي عثرات تعترضه أو معوقات تؤخره.

وأثبتت البحوث دور ما يطلق عليه: أثر تاريخ الميلاد الذي يبين أنّ التلاميذ الأصغر سنا –عادة ما يواجهون صعوبات تعلم أكثر من التلاميذ الأكبر سنا- لأنهم يفتقرون إلى النضج تحت وطأة الإسراع بالنمو والتحصيل الدراسي المرتبط به دون أن يكونوا مستعدين له ربما بسبب ضغوط خارجية مفروضة لأسباب

عائلية وغيرها. وأنّ عدم مراعاة الاستعداد الشخصي لدى التلميذ لتحصيل مقرر ما دون دراسته لمتطلب سابق له يسفر عنه صعوبة تعلم في دراسته.

10-3/ الإطار السلوكي:

تنبع صعوبات التعلم –في نظر السلوكية– من أساليب التحصيل الدراسي الخاطئة التي قد ترجع إلى:

- استخدام طرق تدريس غير ملائمة ربما بسبب عدم الكفاية المهنية للمعلم أو بسبب الافتقار إلى الوسائل التعليميّة والأنشطة التربوية المناسبة أو كثرة عدد التلاميذ وازدحام الفصول وعدم توافر مناخ ملائم في الفصل والمدرسة.
- افتقار التلميذ إلى الدافعية الملائمة للتعلم والدراسة.
- وجود التلميذ في ظروف بيئة غير ملائمة في الأسرة والمدرسة والمجتمع.
- عدم استخدام التعزيز الموجب لتدعيم الأنماط السلوكية المرغوبة والتعزيز السالب للتخلص من الأنماط الحركية غير المرغوبة وذلك بشكل ملائم.**(نبيل، ح. 2000، ص ص 18-22)**.

10-4/ إطار الاضطراب الإدراكي – الحركي:

تفترض هذه النظرية أنّ جميع أنماط التعلم تعتمد على أساس حسي حركي ثم تتطور هذه الأسس من المستوى الإدراكي الحركي إلى مستوى التنظيم الإدراكي المعرفي ولذا يرى أصحاب هذه النظرية أنّ معظم التلاميذ ذوي صعوبات التعلم يعانون من اضطراب عصبي المنشأ في المجال الإدراكي –الحركي، وهذا الاضطراب هو السبب في عدم قدرة التلميذ على التعلّم، وحتى يتمكن التلميذ من التعلّم بشكل طبيعي يستلزم ذلك البدء في علاج جذور المشكلة وهي الاضطراب في المجال الإدراكي– الحركي.

10-5/ إطار معالجة المعلومات:

تفترض هذه النظرية أنّ هناك مجموعة من ميكانيزمات التجهيز أو المعالجة داخل الكائن العضوي كل منها يقوم بوظيفة أولية معينة، وهذه العمليات تفترض تنظيم وتتابع على نحو معين وتسعى هذه النظرية إلى فهم سلوك الإنسان؛ حيث يستخدم إمكاناته العقلية والمعرفية أفضل استخدام، فعندما تقدم للفرد المعلومات يجب عليه انتقاء عمليات معينة وترك أخرى في الحال من أجل إنجاز المهمة المستهدفة.

وتنظر هذه النظرية إلى الدماغ الإنساني باعتباره يشبه جهاز الحاسب الآلي فكلاهما يستقبل المعلومات ويجري عليها بعض العمليات ثم يعطي وينتج بعض الاستجابات المناسبة، لذا تركز على كيفية استقبال الدماغ للمعلومات ومن ثم تحليلها وتنظيمها، وفي ضوء ذلك ترجع صعوبات التعلم وفق هذه النظرية إلى حدوث خلل أو اضطراب في إحدى العمليات التي قد تظهر في التنظيم أو الاسترجاع أو تصنيف المعلومات.**(هيثم، ر.2008، ص ص 31-32)**

10-6/ الإطار المعرفي

ينظر الإطار أو التصور المعرفي لصعوبات التعلم باعتبارها نتائج خلل في العمليات العقلية الخمسة: (الانتباه، الإدراك، تكوين المفهوم، التذكر، حل المشكلة)، وما يرتبط بها من أساليب تفكير ناقد وابتكاري.

وحسب هذا الاتجاه تنشأ صعوبات التعلم حين يفشل التلاميذ أو الطلاب في الأنشطة التالية:

- ❖ القيام بعملية التذكر بمستوياتها المختلفة باعتبارها دالة على حدوث التعلّم.
- ❖ تكوين بنية معرفية قوامها الخبرات التربوية المكتسبة.
- ❖ استخدام استراتيجيات معرفية في التعلّم ومعالجة الخبرات التربوية.**(نبيل، ح. 2000، ص25)**

11-الاستراتيجيات العلاجية

تتنوع أساليب وبرامج التدخل العلاجي لذوي صعوبات التعلم لتشعب المشكلة وتعددها وتنوع خصائصها، ولقد أشارت **'كارولينا' 'Carolina' (2006)** إلى بعض الأسس العلاجية لذوي صعوبات التعلم كما يلي:

- مسايرة الأهداف للواقع.
- مناسبة الموضوعات للمتعلمين.
- الأنشطة الصفية واللاصفية من البيئة.
- -الاعتماد على الخبرة الحسية المباشرة والمشاهدة.
- توضيح المادة العلمية بالوسائل التعليمية.
- تكرار الأنشطة والتمارين وتنوعها.
- التدريب على التركيز والانتباه.
- -تمارين وأنشطة تعتمد على الربط وإدراك العلاقات
- البدء بالمحسوسات والتدرج إلى المدرجات.
- تنمية الدافعية عن طريق المكافآت والتشجيع.
- -أنشطة صفية وتمارين على ممارسة اللغة والحديث عما رأوه وسمعوه.

وإذا كانت هذه المؤشرات تم استخلاصها بناء على برامج علاجية بصفة عامة فإنّنا نجد أنّ تعدد المشكلات المرتبطة بالعمليات العقلية يتطلب التركيز على كل عملية عقلية على حدى وفقا لطبيعة المشكلة و أفراد المداخل العلاجية المناسبة لها.**(كريمان، ب. 2006، ص ص 215-217)**

وعن فعاليات المداخل العلاجية التي تعتمد على تحسين المهارات المعرفية أشار **'تورجسن' "Torgesen" (1982)** إلى أنّ تلك المداخل العلاجية قد برهنت على نجاحها مع تلاميذ ذوي صعوبات التعلم، واقترح ثلاثة مستويات للتعلم طبقا لنظرية الاستراتيجيات المعرفية، وهي:

المستوى الأول: يتضمن تعليم استراتيجيات قواعد الاستلاف في عملية الطرح واستراتيجيات التوليف الصوتي في القراءة. وهذه الاستراتيجيات التي تنطبق على نوع واحد من المهام يجب تعلّمها على الرغم من أنّها غير قابلة للتعميم.

المستوى الثاني: يتضمن تعليم الاستراتجيات اللازمة لتذكر المعلومات غير المترابطة، مثل استراتجيات الربط المستخدمة في الاسترجاع اللفظي، كما يتضمن مهارات كتابة الملاحظات واختبار المعلومات.

المستوى الثالث: يتضمن تعليم الاستراتيجيات بسلوك حل المشكلات التي تستخدم في مواقف متغيرة سواء داخل المدرسة أو خارجها، وهذه الاستراتيجيات تصبح بمثابة مهارات قابلة للتعميم .

(إيمان، ك ، محمد، م. 2006، ص9).

كما أنّ سبب المشكلات الأكاديمية التي يعاني منها التلاميذ ذوي صعوبات التعلم يعود إلى فشلهم العام في عكس المعرفة بالعمليات المعرفية أكثر من مجرد اضطراب في هذه العمليات، أي أنّ العمليات المعرفية لدى هؤلاء التلاميذ تعمل من الناحية العضوية بشكل جيّد، ولكن الخلل يكمن في عدم مقدرتهم على التوظيف الفعال لهذه العمليات؛ فقد وجدت الدراسات بشكل عام نجاحا عاليا في تدريب التلاميذ ذوي صعوبات التعلّم على استراتجيات معرفية محدّدة، ومن الأمثلة على ذلك ما قام به **'إليس' "Ellis"** ؛ حيث أدخل أربعة استراتيجيات تفكير إلى مناهج التلاميذ ذوي صعوبات التعلم تشمل:

- **عملية التركيز:** حيث يقوم المعلم بتوضيح الاستراتيجية التي سيتم استخدامها للتلاميذ ليسهل عملية التدريس.
- **عملية التشكيل:** يقوم المعلم بتوضيح كيف سيتم إستخدام هذه الاستراتجيات في تعلم مهارة محدّدة.
- **عملية التطبيق:** يقوم التلميذ هنا بتطبيق الإستراتيجية بشكل مستقل.
- **عملية التوسع:** يتعلم التلميذ هنا كيف يعمم ما تعلمه من استراتيجيات معرفية في حل مشكلات أخرى مشابهة. **(ناصر، خ. 2006، ص5)**

أمّا **'روبرتسون' " Robertson "(2001)**، فقد أكّد على الإجراءات التالية لتحسين استراتيجيات التفكير لدى تلاميذ ذوي صعوبات التعلم:

- التعرف على الخبرة السابقة الموجودة لدى هؤلاء التلاميذ؛ لأنّها تؤثر على ما سيتعلمونه مستقبلا.
- التأكيد على مفهوم الذات لدى هؤلاء التلاميذ، فكلّما كان تقديرهم لذواتهم اكبر كلما زادت قدرتهم على التعلم.
- تدريب التلاميذ ذوي صعوبات التعلم على البحث عن الأخطاء التي يقعون فيها بشكل طبيعي خلال عملية التعلم.
- تعليم هؤلاء التلاميذ ما هي الأشياء التي عليهم الاحتفاظ بها، و ما هي الأشياء التي يستثنونها خلال عملية برمجة المعلومات.
- إعطاء دور بارز للتلاميذ في عملية التعلّم، فكلما كان التلميذ فعالا ومشاركا في عملية تعلمه كلما زادت قدرته على التفكير والتعلّم.
- تدريب التلاميذ ذوي صعوبات التعلم على استخدام استراتيجيات ما وراء معرفية بفعالية لأنّهم بحاجة لتعلمها، مع العلم أنّه لا توجد إستراتيجية واحدة تصلح لجميع الأفراد.
- يحتاج هؤلاء التلاميذ إلى تعلم مراقبة أدائهم داخل الغرفة الصفية مع التشجيع المستمر.
- تشجيع هؤلاء التلاميذ على التعامل الإيجابي مع الفشل، ومن الأمثلة على ذلك أن يسألوا أنفسهم: "إذا لم أفهم هذا الشيء ما هي المصادر التي يمكن أن تساعدني في فهمه؟ وما هي أفضل الطرق للوصول إلى هذه المصادر؟"
- يحتاج هؤلاء التلاميذ إلى تعلم المفاتيح الأساسية التي تسهل تعلّمهم مثل: الكلمات البصرية التي تزيد من سرعة التعلم.
- -يحتاج هؤلاء التلاميذ إلى التدريب على تنظيم المواد الدراسية على شكل وحدات ذات معنى.
- -التأكيد على أنّ عملية التعليم هي عملية اجتماعية نفسية، ويتطلب ذلك مساعدة هؤلاء التلاميذ على العمل في مجموعات.
- التدريب على الإسهاب والذي يعني قدرة التلميذ على إعطاء أكبر عدد من الأمثلة على المفاهيم الجديدة التي تعلمها والتمييز بين الأمثلة المنتمية وغير المنتمية لهذه المفاهيم.
- التدريب على حل أسئلة ذات علاقة بما تم تعلمه مع تزويد التلاميذ بملخصات وخطوط عريضة حول المادة ممّا يسهل عليهم التركيز على الأفكار الهامة.

- لتسهيل عمل الذاكرة بعيدة المدى يجب التركيز على العمليات المعرفية المعمقة مثل: عمل الترابطات بين ما يعرفه التلميذ وما يريد أن يتعلمه.
- لكي يتمكن التلميذ من اكتساب المعرفة يجب أن يكون القياس متوافقا مع التعلم.
- الاستفسار الدائم من التلاميذ عن الاستراتيجيات التي يستخدمونها في التعلم، مع إعطائهم الفرصة لتحليل المعلومات وإبتكار الأفكار الجديدة مع تقييم هذه الأفكار وتشجيعهم على طرح الأسئلة.
- -جعل التلاميذ ذوي صعوبات التعلم يعرفون قيمة الإستراتيجية التي يستخدمونها، والنتائج المترتبة على استخدامهم لها.
- تسهيل استرجاع المعلومات وتذكرها من خلال التكرار مع التركيز على المعنى وليس مجرد المرور السطحي على المعلومات.
- -يحتاج هؤلاء التلاميذ إلى استخدام عدة طرق عند عملية استرجاع ما يعرفونه وليس مجرد الاسترجاع البصري للمعلومات؛ لأنّ عملية استرجاع المعلومات عبارة عن عملية إعادة بناء.
- إنّ شعور التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بالمتعة والإبداع والعيش في البيئة الغنية يسهل من عملية التعلم المعرفي، ويسهل حل المشكلات الأكاديمية.**(ناصر، خ. 2006، ص ص 15-16)**

12-صعوبات التعلم لدى المراهق

تبدو صعوبات التعلم في صورة مختلفة في هذا المستوي فمع اختلاف متطلبات و احتياجات المعلمين والمتعلمين و المناهج في المدارس الثانوية ، نجد أن الفشل الأكاديمي يستمر بالنسبة لبعض الطلاب ، و يزداد قلق المراهق على نفسه و على حياته بعد الانتهاء من الدارسة في المدرسة الثانوية .

و الآن من هو المراهق أو البالغ صاحب الصعوبة في التعلم ؟

إن المراهقة تعني تلك السنوات من عمر الصغير التي يترعرع فيها حتى يصير بالغاً و تتنازعه المشاعر المتصارعة لبلوغ السيطرة على الذات و تحقيق المقدرة على التعبير عن النفس تحت وطأة الاحساسات والدوافع التي يندر فهمها ، وفوق ذلك فهي تستدعي الانتباه الدائم .

و تشمل فترة المراهقة السنوات الحرجة ما بين (13 -19) سنة من العمر، حين يصبح الفتي أو الفتاه، مسئولاً عن نفسه و هو ما يزال تحت المظلة العائلية من التوجيه و الحماية. و بالرغم من اعتماده على أهله ، فإنه يشكل لنفسه هوية جديدة . فهو يستثمر وجود أبويه ليزداد معرفة بنفسه ، واستكشافاً للعالم من حوله . و يبحث عن فرص لاختيار قدراته بانتحاله أدوراً جديدة ، فيتخذ خصائص جديدة و يطرح أخري ليري أيهما يساعده على إقامة علاقات مع الآخرين و يكون مرتاحاً ضمن حدوده ، فالمراهقة فترة تعلم الفتي فنون العيش ، وهي فترة تجريب الفتي لقدرته علي التوافق حسب مختلف دروب الحياة.

و تنشأ مع التغيرات الحيوية ضغوطاً داخلية جديدة فتحدث مشاعر غريبة لدى المراهقين من البنين و البنات . و لذلك ينتابهم كثيراً من الحيرة و الاضطراب في مجاراة الدوافع و القوى الطائشة التي يحسون تدفقها في داخلهم . هذه الضغوط ذاتها تتسلط على المراهق صاحب الصعوبة في التعلم ، و لكنه يجد صعوبة أكبر في التعامل معها .

13-الخصائص المميزة للبالغين ذوي صعوبات التعلم :

توجد العديد من الخصال التي يتميز بها المراهقون من ذوى صعوبات التعلم ، والتي من الممكن أن يكون لها تأثيراً سالباً على عملية التعلم ، ومن بينها :

13-1/ متعلم سلبي:

البالغون ذوي صعوبات التعلم يكونوا أكثر سلبية للتعلم أثناء الاستجابة لمواقف حل المشكلات ، وينمو لديهم الاتجاه بعدم القدرة على التعلم، وفي محاولاتهم لحل المشكلات فإنهم ينتظرون المعلم حتى يوجههم ويوضح لهم ماذا يفعلون.

13-2/ لديه مفهوم ذات منخفض:

نتيجة لخبرة الفشل التي مر بها البالغون من ذوي صعوبات التعلم في سنواتهم السابقة، يتكون لديهم مفهوم ذات سلبي، وتقديرهم لذاتهم يكون منخفضاً كما أن ثقتهم في أنفسهم وفي قدرتهم على التعلم والتحصيل تكون منخفضة، وغالباً ما تظهر لديهم بعض المشكلات الانفعالية نتيجة لافتقارهم للخبرة

اللازمة للنجاح ومن بينها ضعف الوعي بالذات، وعدم تقبل الصعوبات التي لديهم والتوافق معها، وعدم القدرة على التخطيط ووضع أهدافاُ واقعية، والتحفظ المبالغ فيه، وضعف القدرة على تحمل الضغوط، وانخفاض عتبة الإحباط لديهم، والاندفاعية، والاعتماد على الآخرين.

13-3/ مهارات اجتماعية غير ملاءمة:

البالغون من ذوي صعوبات التعلم غالباُ ما تكون لديهم صعوبة في تكوين الصداقات أو الاحتفاظ بالأصدقاء، وعدم الإقبال على التفاعلات الاجتماعية، وتظهر لديهم مشكلات في الإدراك الاجتماعي، ويعانون من صعوبة في التعامل مع المواقف الاجتماعية المختلفة.

13-4/ عجز انتباه:

قصور الانتباه والتركيز وصعوبة استخدام وتنظيم الوقت من الخصال الشائعة لدى البالغين ذوي صعوبات التعلم، فالبالغ يحتاج إلى وقت طويل للتركيز أثناء الدراسة واستذكار الدروس، وأثناء الاستماع إلى المعلم داخل الفصل، وذلك يؤدي إلى قصور في تقدمه الأكاديمي في المدرسة.

13-5/ الافتقار إلى الدافعية:

مع مرور الوقت فإن الطلاب ذوي صعوبات التعلم عندما يصلون إلى المرحلة الثانوية، يكون لديهم خبرة فشل متكررة، فهم يعتقدون أن القصور لديهم في قدراتهم العقلية، وأن المجهود الذي يبذلونه في التحصيل لا جدوى منه ويؤدي هذا الشعور إلى مستوى منخفض من المثابرة حتى إذا ما نجح هؤلاء الطلاب فإنهم لا يصدقون أنهم يستجيبون للتحصيل، ويرجعون نجاحهم إلى تجاهل المعلم لهم، أو إلى عوامل خارجية أو إلى الحظ، وذلك يشير إلى مركز تحكم خارجي لديهم (وجهة الضبط) Locus of Control وهذا ما أكدته نتائج العديد من الدراسات التي أجريت في الميدان.

13-6/ صعوبات أكاديمية ومعرفية:

إن المراهقين ذوي صعوبات التعلم لديهم صعوبة في المهارات المعرفية ، فبعضهم لا يستطيع التعبير عن أفكاره و مشاعره بسهولة ، فهو يبقي عاجزاً عن فهم اللغة جيداً ،ويصعب عليه تنظيم أفكاره في تسلسل

منطقي ، و لديه صعوبة في التعميم و التوصل إلي أحكام تسعفه في تعديل سلوكه ، و حسن الاختيار بين مجموعة من البدائل . وقد لوحظ من خلال نتائج الدراسات أنهم يعانون من ضعف في القدرة على تشفير الرموز والقراءة الشفهية، وأن لديهم مشكلات في الاسترجاع والنطق.

13-7/ مهارات الحياة:

يفتقر معظم البالغين ذوي صعوبات التعلم إلى مهارات الحياة المستقلة، والاعتماد على أنفسهم في كسب مقومات الحياة، على أن هذا الافتقار ليس عاماً، وإنما يختلف باختلاف حدة ونوع الصعوبات التي يعانون منها، وتشير نتائج الدراسات إلى أن معظم هؤلاء الأفراد يعيشون مع آبائهم ويعتمدون عليهم بصورة أساسية، وقد يصعب عليهم الاستقلالية في حياتهم.**(أحمد ع.2005)**

الدراسة الميدانية و نتائجها

الفصل الخامس
إجراءات الدراسة الميدانية

منهج الدراسة

عينة الدراسة

أدوات الدراسة وخصائصها السيكومترية

إجراءات الدراسة الميدانية

الأساليب الإحصائية

1-المنهـج:

الّمنهج هو الطريق المؤدي إلى الكشف عن الحقيقة في العلوم، بواسطة طائفة من القواعد العامة، تهيمن على سير العقل وتحدد عملياته حتى يصل إلى نتيجة معلومة.

والمنهج العلمي هو أسلوب للتفكير والعمل، يعتمده الباحث لتنظيم أفكاره وتحليلها وعرضها وبالتالي الوصول إلى نتائج وحقائق معقولة حول الظاهرة موضع الدراسة **(ربحي،ع،عثمان،غ. 2000، ص30)**.

والمنهج المتبع في أيّ دراسة يستوحى عادة من طبيعة الموضوع محل البحث ونوعية المشكلة التي يعالجها وبما أنّ موضوع الدراسة الحالية هو الكفاءة الذاتية الأكاديمية واستراتجيات التعلم المنظم ذاتيا لدى المراهقين ذوي صعوبات التعلم والأسوياء، فارتأينا أنّ المنهج الملائم هو المنهج الوصفي.

والمنهج الوصفي طريقة في البحث عن الحاضر، تهدف إلى تجهيز بيانات لإثبات فروض معينة تمهيدا للإجابة على تساؤلات محدّدة مسبقا بدقة تتعلق بالظواهر الحالية، والأحداث الراهنة التي يمكن جمع المعلومات عنها في زمن إجراء البحث، وذلك باستخدام أدوات مناسبة. **(فيصل، ق. 2011، ص167)**. وقد عرّفه **'ويتني'** كالآتي:**"**إنّ الدراسة الوصفية هي التي تتضمن دراسة الحقائق الراهنة المتعلقة بطبيعة ظاهرة أو موقف أو مجموعة من الأوضاع**".(مروان، إ. 2000، ص123)**. والمنهج الوصفي لا يقتصر على جمع البيانات والحقائق وتصنيفها وتبويبها بالإضافة إلى تحليلها التحليل الكافي الدقيق المعمق، بل يتضمن أيضا قدرا من التفسير لهذه النتائج، بالإضافة إلى استخدام أساليب القياس والتصنيف والتفسير بهدف استخراج الاستنتاجات ذات الدلالة ثم الوصول إلى تعميمات بشأن الظاهرة موضوع الدراسة . **(فاطمة، ص، ميرفت، خ. 2002، ص87)**

ويشمل المنهج الوصفي على عدة أنماط من الدراسات وما يهمّنا من بينها هي الدراسات الإرتباطية المقارنة التي ترتكز على دراسة العلاقة والفروق.

2-عينة الدراسة وكيفية اختيارها:

بما أنّه من الصعب على الباحث أن يتصل بعدد كبير من المعنيين بدراسته لكي يطرح عليهم الأسئلة ويحصل منهم على الأجوبة؛ فإنّه لا مفر من الالتجاء إلى أسلوب أخذ العينات التي تمثل المجتمع الأصلي. **(عمار،ب، محمد،ذ2001، ص63)**. ونقصد بالعينة طريقة جمع البيانات والمعلومات من و عن عناصر وحالات محدّدة يتم اختيارها بأسلوب معين من جميع عناصر و مفردات مجتمع الدراسة وبما يخدم ويتناسب ويعمل على تحقيق هدف الدراسة **(ربحي، ع، عثمان، غ. 2000، ص137)**. وبعد التأكد من أنّ طبيعة الموضوع المدروس يتطلب الحصول على البيانات المطلوبة من عينة تكون ممثلة للمجتمع الأصلي بسبب إتساع هذا الأخير، فلقد ارتأينا تحويل اهتمامنا إلى عينة تعطي نتائج دقيقة، ولقد اعتمدنا في دراستنا على عينتين:

2-1/ العيّنة الاستطلاعية:

كان الهدف من هذه العينة هو حساب الخصائص السيكومترية لمقياس الكفاءة الذاتية الأكاديمية إعداد **'أحمد الزق'** ومقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا إعداد **'بوردي' "purdie"** تعريب **'أحمد'**، وقد اعتمدنا على عينة قوامها (50)فردا تم اختيارها بطريقة عرضية، ويمكن توضيح خصائص هذه العينة كما يلي:

2-1-1/ من حيث الجنس:

تتكون العينة الاستطلاعية من (21) فردا من الذكور و (29) من الإناث، والجدول رقم (05) يوضّح توزيع النسب المئوية للجنس.

الجدول رقم (05): توزيع النسب المئوية الخاصة بالجنس للعينة الاستطلاعية

الجنس	العدد	النسبة المئوية
ذكور	21	%42
إناث	29	%58
المجموع	50	%100

2-1-2/ من حيث السن:

تتراوح أعمار أفراد عينة الدراسة الاستطلاعية بين 12 و17 سنة والجدول رقم (06) يوضح توزيع النسب المئوية الخاصة بأعمار أفراد العينة الاستطلاعية.

الجدول رقم (06): توزيع النسب المئوية لأعمار أفراد العينة الاستطلاعية

السن	12	13	14	15	16	17	المجمـــــوع
الـــعـــدد	7	11	12	3	10	7	50
النسبـــــة المئويـــــة	%14	%22	%24	%6	%20	%14	%100

2-1-3/ من حيث المستوى التعليمي:

يتدرج المستوى التعليمي لأفراد العينة الاستطلاعية من السنة الثانية متوسط إلى السنة أولى ثانوي، ويوضح الجدول رقم(O7) المستوى التعليمي للعينة الاستطلاعية.

جدول رقم(07): المستوى التعليمي لأفراد العينة الاستطلاعية

المستوى التعليمي	الثانية متوسط	الثالثة متوسط	الرابعة متوسط	الأولى ثانوي	المجمـــــوع
الـــعـــدد	12	14	10	14	50
النسبـــــة المئويـــــة	%24	%28	%20	%28	%100

قد تم اختيار أفراد العينة الاستطلاعية من تلاميذ متوسطة 'ابن باديس' وثانوية ' بهلول الزبير' ولاية باتنة، ومتوسطة ' الإخوة بودماغ' دائرة سطارة ولاية جيجل، وقد تمّ استخدام مقياس الكفاءة الذاتية الأكاديمية واستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا مع كل أفراد العينة، وبعد تصحيح المقياسين استخدمت الدراجات لحساب الخصائص السيكومترية للتأكد من صدق وثبات المقياسين.

2-2/عينة الدراسة الأساسية:

2-2-1/ طريقة اختيار العينة:

نظرا لخصوصية العينة، فقد تم اختيار جزء منها بطريقة عشوائية (عينة الأسوياء)، أمّا الجزء الثاني فتم اختياره بصفة مقصودة والتي يمكن تعريفها كالآتي:"هي العينة التي يتم انتقاء أفرادها بشكل مقصود من قبل الباحث، نظرا لتوافر بعض الخصائص في أولئك الأفراد دون غيرهم ولكون تلك الخصائص هي من الأمور الهامة بالنسبة للدراسة، كما يتم اللجوء لهذا النوع من العينات في حالة توافر البيانات اللازمة للدراسة لدى فئة محدّدة من مجتمع الدراسة الأصلي.**(محمد ع وآخرون.1990، ص96)**

وفي الدراسة الحالية أين سنقوم بدراسة الكفاءة الذاتية الأكاديمية واستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا لدى المراهقين ذوي صعوبات التعلم في فئة محدّدة من المراهقين دون غيرهم، وتم تشخيصهم بالاعتماد على المحك التباعد؛ أي التباعد بين القدرات العقلية والتحصيل الأكاديمي،وذلك من خلال مقارنة درجة الذكاء التي حصل عليها المراهق في اختبار 'أحمد زكي صالح' للذكاء المصور-الطبعة الالكترونية- وتحصيله الأكاديمي، ثم حصر هذه العينة بالتالي فإنّ أنسب طريقة للمعاينة هي العينة المقصودة من أجل جمع البيانات التي تساعد على استخراج النتائج ومن ثم تحليلها.

2-2-2/ حجم العينة:

أجريت الدراسة الأساسية على عينة قوامها (201) مراهقا مصنفين إلى فئتين، فئة الأسوياء والتي تحوي (99) مراهق وفئة ذوي صعوبات التعلم والتي تحوي (102) مراهق، تم اختيارهم من ولاية 'باتنة' و'جيجل'، ويمكن توضيح خصائص العينة الأساسية كما يلي:

2-2-2-1/ من حيث الجنس:

تتكون العينة الأساسية من (108)فردا من الذكور و(93)من الإناث والجدول رقم (08) يوضح توزيع النسب المئوية للجنس:

الجدول رقم (08):توزيع النسب المؤوية الخاصة بالجنس للعينة الأساسية

الجنس	العدد	النسبة المئوية
ذكور	108	%73،53
إناث	93	%27،46
المجموع	201	% 100

2-2-2-2/ من حيث السن:

تتراوح أعمار أفراد عينة الدراسة الأساسية بين (12-17 سنة)، والجدول رقم (09) يوضح توزيع النسب المئوية الخاصة بالسن.

جدول رقم (09): توزيع النسب المئوية لأعمار أفراد العينة الأساسية

العمر	12	13	14	15	16	17	المجمـوع
العـدد	28	39	44	42	36	12	201
النسبة المئوية	%13,93	%19,4	%21,89	%20,9	%17,91	%5,97	%100

2-2-2-3/ من حيث المستوى التعليمي:

يتدرج المستوى التعليمي لأفراد العينة الأساسية من السنة الثالثة متوسط إلى السنة أولى ثانوي، والجدول رقم (10) يوضح المستوى التعليمي للعينة الأساسية:

جدول رقم (10): توزيع النسب المئوية للمستوى التعليمي العينة الأساسية

المستوى التعليمي	الثانية متوسط	الثالثة متوسط	الرابعة متوسط	الأولى ثانوي	المجمـوع
العدد	55	53	45	48	201
النسبة المئوية	%27,36	%26,37	%22,39	%23,88	%100

2-2-2-4/ من حيث المؤسسة التعليمية:

تم اختيار عينة الدراسة الأساسية من مجموعة من المؤسسات التعليمية(التعليم المتوسط والتعليم الثانوي) بكل من ولاية 'باتنة' و 'جيجيل'، والجدول رقم (11) يوضح توزيع النسب المئوية لعينة الدراسة الأساسية حسب المؤسسات التعليمية.

جدول رقم (11): توزيع النسب المئوية للمؤسسات التعليمية للعينة الأساسية

المؤسسة	اكمالية ابن باديس (باتنة)	اكمالية حي شيخي (باتنة)	اكمالية بوزوران الجديدة (باتنة)	اكمالية الإخوة بودماغ (جيجل)	ثانوية العمراني (باتنة)	ثانوية بهلول الزبير (باتنة)	المجموع
العـدد	51	22	30	50	18	30	201
النسبة المئوية	%25,37	%10,95	%14,93	%24,88	%8,96	%14,93	%100

2-2-2-5/ من حيث وجود صعوبة في التعلم وعدمها:

تنقسم عينة الدراسة الأساسية إلى فئتين، فئة ذوي صعوبات التعلم وفئة الأسوياء، والجدول رقم (12) يوضح الفئتين مع تحديد الجنس.

الجدول رقم(12):يوضح فئتي ذوي صعوبات التعلم والأسوياء مع تحديد الجنس

	صعوبات التعلم		الأسوياء	
ذكـور	52	%50,98	56	%56,56
إنـــاث	50	%49,02	43	%43,44
المجموع / النسبة المئوية	102	%100	99	%100

3/ أدوات الدراسة وخصائصها السيكومترية::

من أجل إجراء الدراسة الميدانية قمنا باختيار ثلاثة مقاييس هي: مقياس الكفاءة الذاتية الأكاديمية إعداد **'أحمد الزق'**، ومقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا **'بوردي '** ترجمة **'أحمد'** واختبار الذكاء المصور لـ **'أحمد زكي صالح'** -النسخة الإلكترونية-، بالإضافة إلى استمارة رصد البيانات ونتائج التلاميذ.

3-1/ مقياس الكفاءة الذاتية الأكاديمية::

لقد قام الباحث **'أحمد الزق'** بتطوير مقياس الكفاءة الذاتية الأكاديمية في ضوء الإطلاع على الأدب النظري والمقاييس المستخدمة لقياس الكفاءة الذاتية؛ حيث قام بمراجعة مقياس الكفاءة الذاتية العامة لـــ**'جروزلم'** و**'شوارتزر'"Schwarzer& Jerusalen" (1993)** ومقياس الكفاءة الذاتية المدركة للأطفال لـ **'هارتز' "Harter" (1982)**، ومقياس الكفاءة الذاتية المدركة لـ **'شيرر'**، والذي عربته **'الجبور' (2002)** ، ومقياس الفعالية الذاتية لـ **'حمدي و داود' (2000)**.

3-1-1/ وصف المقياس:

يتكون المقياس من **'22'** فقرة، مدرجة كل منها على سلم من خمس درجات، وكانت الفقرة التي تدل على الكفاءة الذاتية الأكاديمية العالية تعطي (5) درجات في حالة الإجابة عنها (صحيح تماما)، و(4) درجات الإجابة (صحيح)، و(3) درجات الإجابة (لا أعرف)، و(2) للإجابة (نادرا)، و(1) درجة واحدة للإجابة (غير صحيح على الإطلاق)، أمّا الفقرات التي تدل على الكفاءة الذاتية الأكاديمية المتدنية، فقد كانت تعطى الدرجات:(1)، (2)، (3)، (4)، (5) للإجابة (صحيح تماما)، (صحيح)، (لا أعرف)، (نادرا)، (غير صحيح على الإطلاق)، وكانت الدرجة الكلية التي يمكن أن يحصل عليها المفحوص تتراوح بين (22-110) درجة تمثل الدرجات العليا للكفاءة الذاتية الأكاديمية المرتفعة، بينما تمثل الدرجات الدنيا للكفاءة الذاتية الأكاديمية المتدنية، وتجدر الإشارة إلى أنّ الفقرات الواردة في المقياس التي تأخذ الأرقام (3-4—8-10-12-18-20) هي الفقرات السالبة، بمعنى أنّها تدل على الكفاءة الذاتية المتدنية، في حين أنّ باقي الفقرات في المقياس هي فقرات ايجابية، بمعنى أنّها تدل على الكفاءة الذاتية المرتفعة.

3-1-2/ صدق مقياس وثباته:

تمّ استخراج دلالات الصدق المنطقي للمقياس من خلال عرضه على عشرة محكمين من المتخصصين في علم النفس التربوي، نصفهم من حملة درجة الدكتوراه ونصفهم ممن يحضرون لنيل هذه الدرجة في الجامعة

الأردنية، فطلب منهم إبداء الرأي في مدى وضوح الفقرات وسلامتها اللغوية، ومدى تمثيلها لبعد الكفاءة الذاتية الأكاديمية المدركة، وقد تم استبقاء الفقرات التي اتفق 80 % من المحكمين على صلاحيتها، كما تم تعديل بعض الفقرات في ضوء ملاحظات المختصين. كذلك تم التوصل إلى دلالات عن صدق الاختبار بطريقة إحصائية؛ و ذلك بتطبيق الاختبار على عينة أولية بلغت 120 طالبا، وكان المقياس في صورته الأولية يتكون من (23) فقرة، وتم استخراج معامل ارتباط كل فقرة بالدرجة الكلية للاختبار، فكانت معاملات الارتباط جميعها ذات دلالة باستثناء فقرة واحدة تم حذفها، وقد تراوحت معاملات ارتباط الفقرة بالدرجة الكلية بين (0.39-0.22) وقد تم اعتبار ذلك مؤشرا على القدرة التمييزية للفقرات، ومن ثم اعتبار الاختبار صادقا، كما تم استخراج ثبات الاختبار، عن طريق حساب معامل الاتساق الداخلي للاختبار، بعد تطبيقه على العينة الأولية التي بلغت 120 طالب، وقد بلغت قيمة **'الفا كرونباخ'** المحسوبة (0.78)، وقد اعتبر **'أحمد الزق'** هذه القيمة مناسبة لأغراض دراسته. **(أحمد، ز. 2009، ص ص 46-47)**

3-1-3/ الصدق والثبات لمقياس الكفاءة الذاتية الأكاديمية في الدراسة الحالية:

3-1-3-1/ وصف مقياس الكفاءة الذاتية الأكاديمية:

تم تعديل المقياس ليتلائم مع عينة الدراسة؛ حيث كان المقياس موجه لطلبة الجامعة في بعض عباراته، لذلك تم تعديله ليتناسب وتلاميذ التعليم المتوسط والثانوي، والعبارات التي مسها التعديل هي:(2-5-6-7-9-22)؛ حيث أنّ التعديل كان كالآتي: (الدراجات بدل العلامات، الدراسة بدل أكاديمية، قادر بدل محنك، المواد بدل المساقات، الدراسية بدل الأكاديمية، التلاميذ بدل الطلبة)

ولقد قمنا بهذه التعديلات بعد تطبيق الاختبار الأولي (الأصلي) على عينة من تلاميذ الرابعة متوسط، والأولى ثانوي (10 تلاميذ) بغرض استقصاء مدى فهمهم للبنود، وأجريت التعديلات وفقا لما سبق ذكره. ثم تم حساب صدق وثبات مقياس الكفاءة الذاتية الأكاديمية في الدراسة الحالية كالآتي:

3-1-3-2/ صدق المقياس:

أجريت دراسة استطلاعية لمقياس الكفاءة الذاتية الأكاديمية من إعداد **'أحمد الزق'** وذلك من خلال تطبيقه على عينة من تلاميذ السنة الثانية والثالثة والرابعة متوسط، والسنة الأولى ثانوي بولاية باتنة وجيجل والذين بلغ عددهم (50 تلميذ)؛ (32 تلميذ) من ولاية باتنة، و(18 تلميذ) من ولاية جيجل، وتم تطبيق مقياس الكفاءة الذاتية الأكاديمية على كل أفراد العينة، بعد تعديله وتم حساب صدق المقياس كالآتي:

3-1-3-2-1/ الصدق الظاهري:

تمّ عرض مقياس الكفاءة الذاتية الأكاديمية لـ **'أحمد الزق'** بنسختين الأصلية والمعدلة على مجموعة من المحكمين لاستقصاء رأيهم في مدى وضوح البنود ومدى ملامتها لفئة التلاميذ بدل الطلبة؛ حيث أنّ هيئة المحكمين تكونت من أربعة أعضاء من حاملي شهادة ألدكتوراه ، ثلاثة منهم متخصصين في علم النفس العيادي ومحكم واحد حائز على شهادة الدكتوراء في الأدب العربي، كما تم عرض ثلاث نسخ على ثلاثة أساتذة ، أستاذ في التعليم المتوسط وأستاذين في التعليم الثانوي ، وأجمع المحكمين على وضوح البنود وقياسها مظهريا لما وضعت له وملائمة بنودها لعينة التلاميذ.

3-1-3-2-2/صدق الاتساق الداخلي:

تم حساب معامل ارتباط كل بند بالدرجة الكلية للمقياس كالآتي:

الجدول رقم (13): معامل ارتباط كل بند بالدرجة الكلية للمقياس

رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط
01	0.42 * *	12	0.65 * *
02	0.57 * *	13	0.41 * *
03	0.51 * *	14	0.37 * *
04	0.59 * *	15	0.56 * *
05	0.52 * *	16	0.66 * *
06	0.54 * *	17	0.61 * *
07	0.60 * *	18	0.05
08	0.47 * *	19	0.40 * *
09	0.53 * *	20	0.64 * *
10	0.63 * *	21	0.64 * *
11	0.70 * *	22	0.55 * *

*** *دال عند 0.01** *** دال عند 0.05**

ويتضح من الجدول رقم (13) أنّ (21) عبارة دالة عند مستوى (0.01) وتراوحت معاملاتها ما بين (0.40-0.70) ما عدى عبارة واحدة لم تصل إلى مستوى الدلالة الإحصائية وهذا يعطي الدلالة على ارتفاع معاملات الاتساق الداخلي، وتعتبر البنود صادقة لما وُضعت لقياسه.

3-1-3-2-3/ الصدق التميزي (المقارنات الطرفية)

بالاعتماد على أساليب الإحصاء **'اللابارامتري'** قمنا بحساب الفروق بين طرفي المقياس باستخدام اختبار **"U"** (Mann-Whithey U).

جدول رقم (14): صدق المقارنة الطرفية لمقياس الكفاءة الذاتية الأكاديمية

	المجموع
Mann-Whithey "U"	**0.001**
Wilcoxon	**28**
Z	**3.151 -**
Asynp Sij (2-Tailed)	**0.002**
Exact Sij [2 *(1-Tailed Sig)]	**0.001 ***

من خلال الجدول رقم (14) نلاحظ أنّ قيمة **"U"** دالة إحصائية عند مستوى 0.001 وبناءا عليه فإنّ الاختبار يتسم بصدق تمييزي.

3-1-3-3/ ثبات المقياس:

تم استخدام طريقة معامل **'الفا كرونباخ'** لحساب ثبات مقياس الكفاءة الذاتية الأكاديمية:

الجدول رقم (15): معامل ثبات 'الفا كرونباخ' لمقياس الكفاءة الذاتية الأكاديمية

عدد البنود	معامل الفا كرونباخ
22	**0.87**

نلاحظ من خلال الجدول رقم (10) أن قيمة معامل ثبات **'ألفا كرونباخ'** للدرجة الكلية لمقياس الكفاءة الذاتية الأكاديمية هي(0.87) وهي قيمة مرتفعة تدل على درجة ثبات المقياس.

3-2/ مقياس إستراتيجية التعلم المنظم ذاتيا

3-2-1/ وصف المقياس:

أعدّه وصممه الباحث **'بوردي'** وعدّله للبيئة العربية **'أحمد'**، فالمقياس يتكون من (28) فقرة موزعة بالتساوي في أربعة مكونات هي: وضع الهدف والتخطيط وفقراته:(1-5-9-13-17-21-25)، الاحتفاظ بالسجلات والمراقبة وفقراته:(2-6-10-14-18-22-26)، التسميع والحفظ وفقراته:(3-7-11-15-19-23-27)، طلب المساعدة الاجتماعية وفقراته:(4-8-12-16-20-24-28).

3-2-2/ صدق المقياس:

تحقق **'بوردي'** من الصدق العاملي للمقياس وذلك على عينة تكونت من (254) من طلبة المرحلة الثانوية، و الذي كشف عن أربعة عوامل هي: وضع الهدف والتخطيط، والاحتفاظ بالسجلات والمراقبة، والتسميع والحفظ، وطلب المساعدة الاجتماعية، وذلك بعد حذف الفقرات التي يقل تشبعها عن (0.30)، وقد فسرت جميع العوامل ما نسبته (51.477) من التباين.

وللبيئة العربية تحقق **'أحمد'** سنة (2007) من الصدق الظاهري للمقياس من خلال عرضه على متخصصين اثنين في اللغة الانجليزية لضمان سلامة الترجمة، وخمسة من المتخصصين في علم النفس وقد أخذ بملاحظة المحكمين، وأجرى التعديلات المطلوبة، كما أجرى التحليل العاملي للمقياس على عينة تكونت من (160) طالب من طلبة كلية التربية بالمنصورة في مصر، وقد حافظ 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) طالب من طلبة كلية التربية وقد تراوحت هذه القيم بين (0.38-0.78)، وجميعها دالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05).

كما تم التحقق من الصدق الظاهري للمقياس في دراسة **'الجراح'** وذلك بعرضه على خمسة محكمين تخصص علم النفس التربوي؛ حيث اقترحوا إجراء بعض التعديلات اللغوية على بعض المفردات، لتتناسب مع البيئة الأردنية.

كما تم أيضا التحقق من صدق البناء للمقياس، وذلك بتطبيقه على عينة تكونت من (60) طالب وطالبة وحساب معامل ارتباط كل فقرة بالبعد الذي تنتمي إليه وقد تراوحت هذه القيم بين (0.28-0.76).

وتم أيضا حساب معامل ارتباط كل بعد بالبعد الآخر وبالدرجة الكلية للمقياس وقد تراوحت هذه القيم بين (0.36-0.82) وجميعها دالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05).

3-2-3/ ثبات المقياس:

يشير **'أحمد' (2007)** إلى أنّ 'بوردي' تحقق من ثبات المقياس عن طريق ثبات الإعادة، وذلك بتطبيقه وإعادة تطبيقه على عينة الصدق، وقد تراوحت قيم معامل الثبات بين (0.69-0.81)، كما يوضح الجدول رقم (16)

وتحقق **'أحمد'** (2007) من ثبات المقياس من خلال تطبيقه على (80) طالب من طلبة كلية التربية، وإعادة تطبيقه بعد مرور أسبوعين من التطبيق الأول، وقد تراوحت القيم بين (0.78-0.84)، أمّا في دراسة **'الجراح'** تم التحقق من ثبات المقياس باستخدام طريقة الاختبار وإعادة الاختبار من خلال تطبيقه وإعادة تطبيقه بعد مرور أسبوعين من التطبيق الأول وذلك على عينة تكونت من (60) طالب وطالبة، من خارج عينة الدراسة، وقد وجد أنّ معامل الاستقرار يتراوح بين (0.64-0.78)، كما تم حساب معامل الثبات بطريقة 'ألفا كرونباخ'، وقد وجد أنّ معامل الاتساق الداخلي للمقياس يتراوح ما بين (0.61-0.75) التي تؤكد جميعها على تمتع الأداة بدلالات ثابتة مقبولة لأغراض الدراسة والجدول رقم (11): يبيّن جميع هذه القيم:

الجدول رقم (16): معاملات الاستقرار والاتساق الداخلي لأبعاد مقياس التعلم المنظم ذاتيا

البعـــد	ثبات الإعادة عند 'بوردي'	ثبات الإعادة عند 'أحمد'	ثبات الإعادة عند 'الجراح'	ثبات الاتساق الداخلي عند 'الجراح'
وضع الهدف والتخطيط	**0.72**	**0.83**	**0.73**	**0.61**
الاحتفاظ بالسجلات والمراقبة	**0.69**	**0.78**	**0.64**	**0.66**
التسميع والحفظ	**0.76**	**0.84**	**0.65**	**0.68**
طلب المساعدة الاجتماعية	**0.81**	**0.79**	**0.78**	**0.75**

(.عبد الناصر، ج. 2010، ص ص339-340)

3-2-4/ الصدق والثبات لمقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا في الدراسة الحالية:

3-2-4-1/ وصف مقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا:

تم تعديل المقياس ليتلائم مع عينة الدراسة؛ حيث كان المقياس موجه لطلبة الجامعة في بعض عباراته وتم تعديله ليصبح موجه لتلاميذ التعليم المتوسط والثانوي، والعبارات التي مسّها التعديل هي:(1-6-8-9-18-20-27)؛ حيث أنّ التعديل كان كالآتي: (بمراجعة بدل بمذاكرة، القسم بدل المحاضرة، المدرسة بدل الكلية، لمراجعة بدل لمذاكرة، القسم بدل المحاضرة، الدرس بدل المحاضرة، بمراجعة بدل بدراسة)، و بعد هذه التعديلات تم حساب صدق وثبات مقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا في الدراسة الحالية كالآتي:

3-2-4-2/ صدق المقياس:

أجريت دراسة استطلاعية لمقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا من إعداد **'بوردي'** وترجمة **'أحمد'** من خلال تطبيقه على عينة من تلاميذ السنة الثانية والثالثة والرابعة متوسط وتلاميذ السنة أولى ثانوي بكل من ولاية باتنة وولاية جيجل؛ حيث تمّ تطبيق المقياس على كل أفراد العينة بعد تعديله وتم حساب صدقه كالآتي:

3-2-4-2-1/ الصدق الظاهري:

تم عرض مقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا لـ **'بوردي'** بنسختين الأصلية والمعدلة على مجموعة من المحكمين لاستقصاء رأيهم في مدى وضوح البنود ومدى ملائمتها لفئة التلاميذ بدل الطلبة،ولقد تكونت هيئة المحكمين من أربع محكمين من حاملي شهادة الدكتوراه ، ثلاثة منهم متخصصين في علم النفس العيادي، ومحكم واحد حائز على شهادة دكتوراه في الأدب العربي، كما تمّ عرض ثلاث نسخ على ثلاثة أساتذة، أستاذين من التعليم الثانوي وأستاذ من التعليم المتوسط، وأجمع المحكمين على وضوح البنود وقياسها مظهريا لما وضعت لقياسه، وملائمة بنودها لفئة التلاميذ.

3-2-4-2-2/ صدق الاتساق الداخلي:

تم حساب معامل ارتباط كل بند والدرجة الكلية للمحور الذي يمثلها، والجدول رقم (17) يعرض النتائج التي أسفرت عليها المعالجة الإحصائية.

الجدول رقم (17) معامل ارتباط كل بند بالمحور الذي يمثله

المحور	رقم البند	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
البعد الأول *وضع الهدف والتخطيط. V1	01	0.50	0.01
	05	0.45	0.01
	09	0.64	0.01
	13	0.65	0.01
	17	0.52	0.01
	21	0.46	0.01
	25	0.31	0.01
البعد الثاني: *الاحتفاظ بالسجلات والمراقبة. V2	02	0.57	0.01
	06	0.62	0.01
	10	0.52	0.01
	14	0.63	0.01
	18	0.57	0.01
	22	0.52	0.01
	26	0.41	0.01
البعد الثالث: *التسميع والحفظ. V3	03	0.66	0.01
	07	0.62	0.01
	11	0.56	0.01
	15	0.73	0.01
	19	0.60	0.01
	23	0.52	0.01
	27	0.56	0.01
البعد الرابع: *طلب المساعدة الاجتماعية. V4	04	0.60	0.01
	08	0.57	0.01
	12	0.65	0.01
	16	0.39	0.01
	20	0.64	0.01
	24	0.40	0.01
	28	0.69	0.01

نلاحظ من الجدول رقم (17) أنّ جميع البنود دالة عند مستوى (0.01) و هذا يعطي دلالة على ارتفاع معاملات الاتساق الداخلي بين البنود والمحاور الممثلة لها، كما يشير إلى مؤشرات صدق مرتفعة وكافية يمكن الوثوق بها في تطبيق الدراسة الحالية.

3-2-4-2-3/ صدق المقارنة الطرفية (أو الصدق التمييزي):

قمنا بحساب الفروق بين طرفي المقياس باستخدام اختبار 'U' Mann-Whithey U .

جدول رقم (18): صدق المقارنة الطرفية لمقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا

	المجموع
Mann-Whithey "U"	**0.0001**
Wilcoxon W	**28.00**
Z	**3.137-**
Asymp Sij (2-Tailed)	**0.0002**
Exact Sij [2 *(1-Tailed Sig)	**0.001***

نلاحظ من خلال الجدول رقم (18) أنّ قيمة **"U"** الجدولية دالة إحصائية عند مستوى (0.001) ممّا يعطي للاختبار صدقا تمييزيا.

3-2-4-3/ ثبات المقياس:

باستخدام طريقة معامل **'ألفا كرونباخ'** تم حساب ثبات محاور مقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا وثبات المقياس ككل والجدول التالي يبيّن ذلك.

جدول رقم (19): معامل 'ألفا كرونباخ' لجميع أبعاد مقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا والدرجة الكلية

أبعاد	أبعاد مقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا	معامل ثبات 'ألفا كرونباخ'
1	**المحور الأول: وضع الهدف والتخطيط**	**0.50**
2	**المحور الثاني: الاحتفاظ بالسجلات والمراقبة**	**0.61**
3	**المحور الثالث: التسميع والحفظ**	**0.72**
4	**المحور الرابع: طلب المساعدة الاجتماعية**	**0.63**
	الدرجة الكلية	**0.84**

نلاحظ من خلال الجدول رقم(19) أنّ قيمة معاملات ثبات 'ألفا كرونباخ' تراوحت بين (0.50-0.72) وهي قيم تعبر عن ثبات متوسط، أمّا قيمة معامل 'ألفا كرونباخ' للإختبار ككل (0.84) فهي تعبر عن قيمة ثبات مرتفعة للاختبار.

وبما أنّ ثبات محاور الاختبار تم حسابه من طرف صاحب الاختبار **'بوردي'** وتراوحت قيمة ثبات المحاوربين (0.72-0.81) وهي قيم تعبر عن ثبات مرتفع للمحاور، ونفس الشيء بالنسبة لقيم ثبات المحار التي توصل إليها كل من الباحث **'أحمد'** و**'الجراح'**؛ حيث تراوحت القيم التي توصلا إليها بالترتيب كما يلي: [(0.78-0.84)، (0.64-0.78)] كما تم تبيان ذلك سابقا في الجدول رقم (16)، هذا ما أدى بنا إلى قبول درجة ثبات المحاور بالرغم من اتسامها بثبات متوسط، والسبب في ذلك يرجع إلى صغر حجم العينة ألا وهي (50) تلميذ مقارنة بحجم العينات التي استخدمها الباحثون من قبل؛ حيث أنّ الباحث 'بوردي' مصمم الاختبار استخدم عينة قوامها (254 طالب)، أمّا الباحث 'أحمد' فقد تحقق من ثبات المقياس بتطبيقه على (80) طالبا، وفيما يخص حساب ثبات الاختبار في دراسة 'الجراح' فقد تم حسابه على عينة قوامها (60) طالبا وكانت النتائج التي توصل إليها منخفضة مقارنة بالباحثين السابقين، وهذا ما أدى بنا إلى قبول ثبات الاختبار واستخدامه لأغراض الدراسة الحالية.

3-3/ اختبار الذكاء المصور (برمجة الباحث محمد إبراهيم محمد محمد-الطبعة الإلكترونية-):

لقد تم إعداد هذا الاختبار من قبل الباحث **'أحمد زكي صالح' (1978)**، و يهدف إلى تقدير القدرة العقلية العامة لدى الأفراد بمدى عمري يتراوح بين 8 -17 سنة، و يمكن تطبيقه بطريقة فردية أو جماعية.

3-3-1/ مجالات الاستخدام:

يمكن استخدام الاختبار في:

- قياس القدرة العقلية العامة؛ أي أساليب الأداء التي تتجمع في التنظيم السلوكي للفرد و الذي يساعد على إدراك العلاقات أو حل المشكلات والتكيف العقلي مع مشكلات البيئة.
- يُستخدم الاختبار في تقدير مستوى الآداء العقلي للكبار فوق العشرين عاما بغض النظر عن معرفتهم بالكتابة.
- يستخدم أيضاً في تشخيص حالات التخلف العقلي، وفي مجالات الدراسات السلوكية والنفسية

3-3-2/ مكونات الاختبار:

يتكون الاختبار من (60) مجموعة من الصور أو الأشكال، و كل مجموعة تتكون من (5) صورأو أشكال، و كل مجموعة تحوي على (4) صور أو أشكال متشابهة في صفة واحدة أو أكثر، ماعدا شكل واحد يختلف عن باقي أشكال المجموعة.

3-3-3/ تقنين الاختبار:

قُنّن هذا الاختبار على البيئة المصرية على عينه من (500) شخص أعمارهم تتراوح ما بين الثامنةإلى السابعة عشر.

3-3-4/ معامل الثبات:

حُسبت معاملات ثبات هذا الاختبار عن طريق التجزئة النصفية، وعن طريق تحليل التباين، و تراوحت معاملات الثبات الناتجة بين (0,75) وهي أقل قيمة، و (0,85) وهي أكبر قيمة.

3-3-5/ صدق الاختبار:

تم قياس صدق الاختبار عن طريق حساب معامل الارتباط مع اختبارات أخرى للـذكاء، كما تم استـخـراج الـصـدق الـعاملي له. وتشير النتائج إلى أنه صادق في قياس القدرة العقلية العامة.**(إبراهيم،ح.2008،ص ص 1-5)**

3-3-6/ اختبار الذكاء المصور –الطبعة الإلكترونية:

تمت برمجة الاختبار من طرف الباحث **'محمد إبراهيم محمد محمد'**، وتم تحديد مدة الاختبار بـ (10) دقائق.

3-3-7/ تعليمات تنفيذ الاختبار المعطاة للفاحص:

المطلوب من المفحوص أن يتعرف على الشكل أو الصورة المختلفة عن باقي صور المجموعة، ثم يضغط بالفأرة داخل المربع الذي يرمز للإجابة الصحيحة.

يمكن للفاحص مساعدة المفحوص بالإجابة عن أمثلة الاختبار حتى يتأكد من فهمه للاختبار، ومن ثم لا تتم المساعدة له على الإطلاق. يجب على الفاحص ألا يجيب عن تعليقات المفحوص فيما يخص وضوح الصور أو الأشكال.

3-3-8/ تعليمات تنفيذ الاختبار المعطاة للمفحوص:

على الفاحص أن يقول للمفحوص:"بعد فهمك لطريقة الإجابة على المجموعات التي أمامك، المطلوب منك الالتزام بما يلي:

- أن تعمل بسرعة و دقة و ألا ترتكب أخطاء، و لا تضيّع وقتا طويلا في سؤال واحد، فالوقت المسموح لك للإجابة عن (60) سؤال هو (10) دقائق فقط.
- حاول أن تجيب عن أكبر قدر ممكن من الأسئلة، ولكن غير مشروط عليك أن تجيب عنها جميعا.
- لا تسأل أي سؤال يتعلق بمدى وضوح الصور أو الأشكال.
- الوقت المحدد للاختبار هو (10) دقائق وفور انتهائه يتوقف البرنامج ، و يعطي النتيجة".

(محمد،م.د.ت. ص3)

4/ إجـراءات الدراسـة الميدانية :

بعد التحقق من دلالات صدق الأدوات وثباتها، قامت الطالبة الباحثة بتوزيع كل من استمارة رصد البيانات ومقياس الكفاءة الذاتية الأكاديمية واستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا على تلاميذ السنة الثانية والثالثة والرابعة متوسط وتلاميذ السنة أولى ثانوي عينة الأسوياء.

أمّا فيما يخص عينة التلاميذ ذوي صعوبات التعلم فقد اختلفت إجراءات الدراسة كالآتي:

- ✓ قمنا بتطبيق استمارة رصد البيانات للحصول على معدلات التلاميذ في كل من مادة الرياضيات واللغة العربية بالإضافة إلى المعدل الفصلي.
- ✓ وبعد تحديد مجموع التلاميذ الذين لديهم معدل فصلي 20/11 فما تحت ومعدل يساوي أو أقل من 20/09 في كل من الرياضيات و/ أو اللغة العربية.
- ✓ تم إجراء اختبار الذكاء المصور لـ 'أحمد زكي صالح' الطبعة الإلكترونية.
- ✓ تم الإبقاء على عينة التلاميذ الذين يعانون من انخفاض في النتائج الدراسية، مع تمتعهم بمستوى ذكاء متوسط فما فوق أي 53 درجة يقابلها 50٪ فما فوق.

- ✓ حيث اعتبرت هذه الفئة فئة ذوي صعوبات التعلم استنادا إلى محك التباعد أي وجود تباعد بين القدرات العقلية والتحصيل الدراسي.**(ملحق2)**
- ✓ استبعاد التلاميذ الذين يعانون من انخفاض في التحصيل الدراسي مع وجود انخفاض في درجة الذكاء أي أقل من 53 درجة.
- ✓ قمنا بتطبيق مقياس الكفاءة الذاتية الأكاديمية واستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا على عينة ذوي صعوبات لتعلم.

5/ الأساليب الإحصائية

للتحقق من فروض الدراسة قمنا باستخدام برنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية الإصدار رقم 18 (SPSS 18)، كما تم الاعتماد على عدد من الأساليب الإحصائية:

- ✓ معامل ارتباط **'بيرسن'** لفحص العلاقة بين كفاءة الذاتية الأكاديمية واستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا.
- ✓ اختبار ت (T.Teste) لمعرفة الفروق بين متوسطات درجات التلاميذ في المتغيرات المعنية في الدراسة الحالية.
- ✓ المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية.
- ✓ معامل **'ألفا كرونباخ'**.
- ✓ اختبار "U". "Mann-Whithey" للإحصاء اللابارامتري

الفصل السا دس

1 ـ عرض و تفسير النتائج

2 ـ مناقشة النتائج .

3 ـ خاتمة و إقتراحات

نتناول في هذا الفصل النتائج التي توصلت إليها الدراسة الحالية و من ثم سيتم مناقشة هذه النتائج على ضوء الفرضيات و الدراسات السابقة و الإطار النظري، حيث سيتم عرض و تفسير النتائج و مناقشتها على النحو التالي:

1 ـ عرض و تفسير النتائج :

فيما يلي عرض و تفسير النتائج المتحصل عليها حسب فرضيات الدراسة

1-1| الفرضية الأولى :

تنص الفرضية الأولى عن ما يلي : (توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين الكفاءة الذاتية الأكاديمية و إستراتجيات التعلم المنظم ذاتيا بمختلف أبعاده)، و للتحقق من صحة هذا الفرضية تم حساب معامل إرتباط بيرسون بين درجات المراهقين في الكفاءة الذاتية الأكاديمية و درجاتهم في إستراتجيات التعلم المنظم ذاتيا،وفيما يلي النتائج التي أسفرت عنها المعالجة الإحصائية.

جدول رقم (20) : معامل الارتباط بيرسون بين درجات الكفاءة الذاتية الأكاديمية و درجات إستراتجيات التعلم المنظم ذاتيا بمختلف أبعاده

م	أبعاد إستراتجيات التعلم المنظم ذاتيا	العينة	معامل الإرتباط	مستوى الدلالة
01	وضع الهدف و التخطيط V 1	201	0.35	0.01
02	الاحتفاظ بالسجلات و المراقبة V 2		0.38	0.01
03	التسميع و الحفظ V 3		0.32	0.01
04	طلب المساعدة الإجتماعية V 4		0.30	0.01

** دال عند 0.01

يتضح من الجدول رقم (20) وجود علاقة إرتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية بين درجات المراهقين الأسوياء و ذوي صعوبات التعلم في متغير الكفاءة الذاتية الأكاديمية و درجاتهم في متغير إستراتجيات التعلم المنظم ذاتيا بمختلف أبعاده ، حيث بلغت قيم معامل الارتباط (0.35 ، 0.38 0.32 ، 0.30)، و هي قيم دالة إحصائيا عند مستوى (0.01) ، مما يشير إلى صحة الفرضية الأولى و هذا يعني أنه كلما زادت درجة الكفاءة الذاتية الأكاديمية كلما كان المراهق أكثر استخداما للإستراتجيات التعلم المنظم ذاتيا .

1-2| الفرضية الثانية:

تنص الفرضية الثانية على ما يلي: (توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المراهقين ذوي صعوبات التعلم و الأسوياء في درجة الكفاءة الذاتية الأكاديمية).

و للتحقق من صحة هذه الفرضية تم استخدام اختبار ت (T.Test)، و فيما يلي عرض النتائج المتحصل عليها من المعالجة الإحصائية.

جدول رقم (21) :نتائج اختبار (ت) لحساب الفروق بين المراهقين الأسوياء و ذوي صعوبات التعلم في درجة الكفاءة الذاتية الأكاديمية .

المتغير	الأسوياء ن = 99		ذوي صعوبات التعلم ن = 102		قيمة ت	الدلالة الإحصائية
	م	ع	م	ع		
الكفاءة الذاتية الأكاديمية	85.46	10.10	64.58	13.25	20.88	0.01

يتضح من خلال الجدول (21) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المراهقين ذوي صعوبات التعلم و الأسوياء في درجة الكفاءة الذاتية الأكاديمية لصالح الأسوياء حيث بلغت قيمة (ت) 20.88 و هي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى (0.01) مما يؤدي إلى قبول الفرضية و هذا يعني أنه توجد فروق بين المراهقين الأسوياء

و ذوي صعوبات التعلم في درجة الكفاءة الذاتية الأكاديمية لصالح الأسوياء بمتوسط حسابي قدره م (85.46) و انحراف معياري قدره (10.10).

1-3|الفرضية الثالثة :

تنص الفرضية الثالثة على ما يلي : (توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المراهقين ذوي صعوبات التعلم و الأسوياء في إستراتجيات التعلم المنظم ذاتيا بمختلف أبعاده) و للتحقق من صحة هذه الفرضية تم استخدام اختبار ت (T.Test)و فيما يلي عرض للنتائج المتحصل عليها.

جدول رقم (22) نتائج اختبار (ت) لحساب الفروق بين المراهقين ذوي صعوبات التعلم و الأسوياء في إستراتجيات التعلم المنظم ذاتيا بمختلف أبعاده .

		العينة	م	ع	قيمة ت	مستوى الدلالة
وضع الهدف و التخطيط V 1	الأسوياء	99	27.21	3.97	4.53	0.01
	ذوي صعوبات التعلم	102	24.49	4.51		
الإحتفاظ بالسجلات و المراقبة V 2	الأسوياء	99	25.47	4.16	4.13	0.01
	ذوي صعوبات التعلم	102	22.83	4.85		
التسميع و الحفظ V 3	الأسوياء	99	28.99	3.92	3.01	0.03
	ذوي صعوبات التعلم	102	27.02	5.24		
طلب المساعدة الإجتماعية V 4	الأسوياء	99	28.93	4.56	2.94	0.04
	ذوي صعوبات التعلم	102	26.80	5.59		

يتضح من الجدول رقم (22) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المراهقين ذوي صعوبات التعلم و الأسوياء في إستراتجيات التعلم المنظم ذاتيا بمختلف أبعاده ، حيث بلغت قيم (ت) * 4.53 ، 4.13 ، 3.01 ، 2.94 * و هي قيم دالة إحصائيا عند مستوى *0.01 ، 0.03 ، 0.04* ، مما يدل على صحة الفرض و بناء عليه فإنه توجد فروق بين المراهقين في استخدامهم لإستراتجيات التعلم المنظم ذاتيا بمختلف أبعاده لصالح المراهقين الأسوياء .

1-4| الفرضية الرابعة :

تنص هذه الفرضية على أنه (لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الجنسين من ذوي صعوبات التعلم في درجة الكفاءة الذاتية الأكاديمية) و للتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام اختبار (ت).

جدول رقم (23): نتائج إختبار (ت) لحساب الفروق بين الجنسين من ذوي صعوبات التعلم في الكفاءة الذاتية الأكاديمية

	العينة	م	ع	قيمة ت	مستوى الدلالة
الذكور	52	62.50	13.43	- 1.56	غير دالة إحصائيا
إناث	50	66.58	12.89		

يتضح من الجدول رقم (23) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الجنسين من ذوي صعوبات التعلم في الكفاءة الذاتية الأكاديمية، حيث بلغت قيمة (ت) (1.56 -) و هي قيمة غير دالة إحصائيا ، مما يؤدي إلى قبول الفرض الصفري الذي ينص على عدم وجود فروق بين الجنسين من ذوي صعوبات التعلم في درجة الكفاءة الذاتية الأكاديمية .

1-5| الفرضية الخامسة :

تنص هذه الفرضية على أنه (لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الجنسين من ذوي صعوبات التعلم في إستراتجيات التعلم المنظم ذاتيا بمختلف أبعاده).

و للتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام اختبار ت (T.Test)

الجدول رقم (24): نتائج اختبار (ت) لحساب الفروق بين الجنسين من ذوي صعوبات التعلم في إستراتجيات التعلم المنظم ذاتيا بمختلف أبعاده.

		العينة	م	ع	قيمة ت	مستوى الدلالة
وضع الهدف و التخطيط V 1	الذكور	52	23.92	4.04	1.29	غير دال
	الإناث	50	25.08	4.92		
الإحتفاظ بالسجلات و المراقبة V 2	الذكور	52	21.69	4.95	2.48	غير دال
	الإناث	50	24.02	4.48		
التسميع و الحفظ V 3	الذكور	52	25.38	5.58	3.37	0.01
	الإناث	50	28.72	4.29		
طلب المساعدة الإجتماعية V 4	الذكور	52	25.90	6.21	1.67	غير دال
	الإناث	50	27.74	4.75		

يتضح من الجدول رقم (24) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الجنسين من ذوي صعوبات التعلم في إستراتجيات التعلم المنظم ذاتيا ما عدى في البعد الثالث V 3 أي في بعد التسميع و الحفظ أين بلغت قيمة إختبار (ت) *3.37* و هي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (0.01) ، أما بقية أبعاد إستراتجيات التعلم المنظم ذاتيا فكانت قيمها في إختبار ت كالأتي *1.29 ، 2.48 ، 1.67* و هي كلها قيم غير دالة إحصائيا، و بناء عليه يمكن القول أن الفرضية الخامسة تحققت جزئيا ، أي أنه لا توجد فروق بين الجنسين من ذوي صعوبات التعلم في إستراتجيات التعلم المنظم ذاتيا ما عدى في بعد التسميع و الحفظ أين توجد فروق ذات دلالة إحصائية لصالح الإناث.

2-مناقشة النتائج:

لقد أسفرت المعالجة الإحصائية للنتائج المتحصل عليها في الدراسة الحالية عما يلي :

- توجد علاقة موجبة دالة إحصائيا بين كل من الكفاءة الذاتية الأكاديمية و إستراتجيات التعلم المنظم ذاتيا بمختلف أبعاده .
- توجد فروق بين المراهقين ذوي صعوبات التعلم و الأسوياء في درجة الكفاءة الذاتية الأكاديمية لصالح المراهقين الأسوياء.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المراهقين من ذوي صعوبات التعلم و الأسوياء في إستراتجيات التعلم المنظم ذاتيا بمختلف أبعاده لصالح المراهقين الأسوياء.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الجنسين من ذوي صعوبات التعلم في درجة الكفاءة الذاتية الأكاديمية.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الجنسين من ذوي صعوبات التعلم في إستراتجيات التعلم المنظم ذاتيا بمختلف أبعاده ماعدا البعد الثالث ،أي التسميع و الحفظ لصالح الإناث بمتوسط حسابي (28.72) و انحراف معياري قدره (4.29).

و فيما يلي تحليل النتائج التي تم التوصل إليها من خلال الدراسة الحالية و مدى اتفاقها أو اختلافها مع الدراسات السابقة و التراث النظري و ذلك في حدود إطلاع الطالبة الباحثة.

تم التوصل من خلال الدراسة الحالية إلى وجود علاقة إرتباطية موجبة بين درجة الكفاءة الذاتية الأكاديمية و إستراتجيات التعلم المنظم ذاتيا بمختلف أبعاده ،أي أنه كلما زاد إحساس المتعلم بكفاءته الذاتية الأكاديمية كلما كان أكثر ميلا لاستخدام إستراتجيات التعلم المنظم ذاتيا ، بما فيها وضع الهدف و التخطيط للعملية التعليمية فتكون هذه الأخيرة هادفة و بالتالي يميل المتعلم إلى مراقبة طرقه التعليمية و الاحتفاظ بالسجلات الدالة على ذلك مما يحسن من طرق الحفظ و التسميع لديه ليكون أكثر فعالية و كل ما سبق يجعله أكثر استعداد لطلب المساعدة الاجتماعية سواء كانت من الأساتذة أو الوالدين أو الأقران إذا تطلبت الحاجة لذلك. و لجوء المتعلم لهذه الإستراتجيات هي الأخرى ترفع من شعوره بكفاءته الذاتية مما يولد حلقة

موجبة أين يكون الشعور بالكفاءة الذاتية الأكاديمية كمحرك و دافع لاستخدام إستراتجيات التعلم المنظم ذاتيا و زيادة استخدام المتعلم لإستراتجيات التعلم المنظم ذاتيا هي الأخرى ترفع من درجة الكفاءة الذاتية الأكاديمية لديه .

و النتائج المتحصل عليها في الدراسة الحالية فيما يخص هذا الفرض تتماشى مع نتائج مجموعة من الباحثين تناولوا هذه المتغيرات حيث توصل كل من**'زيمرمان و مارتيناز' (1990)** إلى أن زيادة الشعور بالكفاءة الذاتية الأكاديمية يكون منبئا باستخدام إستراتجيات التعلم المنظم ذاتيا ، و حسب رأي هذين الباحثين فإنه كلما زاد الشعور بالكفاءة الذاتية كلما كان المتعلم أكثر استعداد للجوء إلى إستراتجيات التعلم المنظم ذاتيا و كلما كان أكثر فعالية في العملية التعليمية و هذه النتائج تتماشى هي الأخرى مع ما توصل إليه كل من **'جارسيا و بينترش'**سنة **(1991)** في دراسة لهما، حيث أكدت هذه الدراسات على إمكانية استخدام الكفاءة الذاتية الأكاديمية كمنبأ باستخدام إستراتجيات التعلم المنظم ذاتيا ، أما الباحث **'بنبنيوتي' (2006)** فلقد أثبت وجود هذه العلاقة بطريقة عكسية أين أسفرت نتائج بحثه على إمكانية استخدام إستراتجيات التعلم المنظم ذاتيا كمنبأ بزيادة الشعور بالكفاءة الذاتية ،في حين حاول الباحث**'جيسو نيكازيوجارسيا' (2008)** أن يتعمق أكثر بالبحث من خلال محاولته رفع درجة الكفاءة الذاتية الأكاديمية بإستدخال إستراتجيات تعلم معرفية لدى فئة خاصة ألا و هي فئة ذوي صعوبات التعلم و توصل إلى أن الشعور بالكفاءة الذاتية الأكاديمية يمكن رفعه من خلال إستدخال الإستراتجيات المعرفية في التعلم.

و بما أن تصورات الأفراد لكفاءتهم الذاتية هي أكثر التصورات تأثيرا في حياتهم اليومية و أكثر تأثيرا في اختيارهم فيكونون إما سلبيين أو ايجابيين في تقويمهم لذواتهم و لذا يصبح الأفراد إما ناجحين إذا امتلكوا كفاءة ذاتية مرتفعة أو مكتئبين إذا امتلكوا كفاءة ذاتية منخفضة **(رفقة س . 2008، ص 37)** و بالتالي فإن توقعات الكفاءة الذاتية تؤثر على ثلاث مستويات من السلوك هي : أولا اختيار الموقف ،ثانيا الجهد الذي يبذله الفرد و ثالثا المثابرة في السعي للتغلب على الموقف **(سامر، ر . 1997، ص 27)** و النتائج المترتبة على هذه العناصر الثلاث تعمل على الرفع من الشعور بالكفاءة الذاتية أو تخفضه ، فإذا تمكن الفرد من تحديد الموقف و تحديد الجهد اللازم للتمكن من الموقف و ثابر للوصول إلى الهدف فإن النتيجة تكون الزيادة من الشعور بالكفاءة الذاتية و العكس صحيح ،و في نفس الوقت فإن الشعور بالكفاءة يؤدي بدوره إلى تحديد جيد لكل من الموقف و الجهد و المثابرة من أجل النجاح و الأمر ذاته ينطبق على الموقف التعليمي ،و بما أن

التعلم المنظم ذاتيا حسب رأي **'زيمرمان'** هو عملية نشطة بناءة و الذي من خلاله يضع المتعلمون أهدافا لتعلمهم مما يجعلهم يحاولون مراقبة و تنظيـــــم و ضبـــــط معارفهم و دافعيتهم و سلوكاتهم **(Laurence,g. 2010 .p23)** ،و كل هذه العناصر السابقة الذكر يتم اللجوء إليها من خلال شعور المتعلم بفعاليته إزاءها و هي بدورها ترفع شعوره بفعاليته الذاتية.

و تتفق نتائج الدراسة الحالية التي دلت على وجود فروق بين المراهقين ذوي صعوبات التعلم و الأسوياء في درجة الكفاءة الذاتية الأكاديمية لصالح المراهقين الأسوياء بمتوسط حسابي **(م = 85.64)** و انحراف معايري **(10.10)** و هي نفس النتائج التي توصل إليها الباحث **'جود '** من خلال دراسته لمرتفعي و منخفضي التحصيل ، حيث تمكن هذا الباحث من تسليط الضوء على الفروق بين هذين الفئتين من المتعلمين في درجة الكفاءة الذاتية الأكاديمية و هي النتائج ذاتها التي توصل إليها الباحث**'الرشيدي عبد الله سالم' (2009)** و ذلك من خلال بحثه في الفروق من حيث الشعور بالكفاءة الذاتية الأكاديمية بين ذوي صعوبات الانتباه مع فرط النشاط و أقرانهم العاديين و كانت النتائج لصالح العاديين .

و نتائج الدراسة الحالية و الدراسات السابقة السابق ذكرها كلها تدل على أن هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين مرتفعي و منخفضي التحصيل لصالح مرتفعي التحصيل و كلما زاد الشعور بالكفاءة الذاتية الأكاديمية زاد التحصيل الأكاديمي و العكس صحيح .

و كذلك انتهت نتائج الدراسة الحالية إلى أنه توجد فروق بين المراهقين ذوي صعوبات التعلم و الأسوياء في إستراتجيات التعلم المنظم ذاتيا بمختلف أبعاده لصالح الأسوياء بمتوسط حسابي على التتالي في وضع الهدف و التخطيط ، الاحتفاظ بالسجلات و المراقبة ، التسميع و الحفظ ، طلب المساعدة الاجتماعية **(27.21 ، 25.47 ، 28.99 ، 28.93)** و إنحراف معياري قدره بالتتالي **(3.97 ، 4.16 ، 3.92 ، 4.56)** . و نتائج هذا الفرض تتماشى و النتائج التي توصل إليها كل من الباحث **'جود'** و**'زيمرمان و مارتيناز'** و**'أحمد'** ، حيث أسفرت نتائج الدراسات التي قاموا بها إلى أن المتعلمين مرتفعوا التحصيل كانوا أكثر إستخداما لإستراتجيات التعلم المنظم ذاتيا مقارنة بأقرانهم منخفضوا التحصيل سواء كانوا يعانون من صعوبات في التعلم أم لا و كان تعلمهم هادفا يتسم بالدقة و التنظيم ، فالمتعلمون مرتفعوا التحصيل كانوا أكثر تحديدا لأهدافهم التعليمية و أكثر تخطيطا للوصول إليها ، كما أن طرقهم التعليمية تتسم بالمراقبة الذاتية و كانوا أكثر إستخداما لإستراتجيات فعالة في عملية الحفظ و التسميع و أكثر ميلا لطلب المساعدة

الإجتماعية في حالة عدم تمكنهم من المهام الأكاديمية فكان تعلمهم يتسم بالفعالية و بالتالي الحصول على تحصيل أكاديمي مرتفع مقارنة بأقرانهم الذين لا يتبعون هذه الإستراتجيات في العملية التعليمية و النتائج المتوصل إليها في الدراسة الحالية و الدراسات السابقة كلها تؤيد وجهة النظر هذه و التي مفادها أن مرتفعوا التحصيل يستخدمون طرقا فعالة في التعلم مقارنة بمنخفضوا التحصيل و ذلك بغض النظر عن سبب انخفاض التحصيل الأكاديمي و في نفس الاتجاه وصف **'بنترش وديجروت'** الطلبة المنظمين ذاتيا في أثناء عملية التعلم على أنهم يخططون و يراقبون و يعدلون من عملية تعلمهم و يديرون المهام الأكاديمية الصفية بكفاءة و اقتدار ، فيثابرون على أداء المهمة و يعزلون المشتتات مما يؤدي إلى حصولهم على مستويات عالية في التحصيل الأكاديمي أما **'زيمرمان' (1986)** فيرى بأنهم يربطون بين أفكارهم و أفعالهم و المخرجات البيئية الاجتماعية كونهم مدفوعين داخليا و مستقلين و يخططون و يختارون و يبدعون أو يصممون بيئة اجتماعية و مادية لاكتساب المعرفة بأفضل صورة ممكنـــــة و هذا عكس أقرانهـــــــم غير المنظمين ذاتيا **(عبد الناصر، ج. 2011 ، ص 344)** و الجدير بالذكر أن النتائج المتوصل إليها من خلال هذا الفرض تتماشى و النتائج التي توصلت إليها الباحثة **'مارجوري مونتاغ'** من خلال مراجعتها لمجموعة من البحوث التي تناولت التعلم المنظم ذاتيا لدى ذوي صعوبات التعلم و لقد أسفرت نتائج بحثها عن افتقار هذه الفئة لهذا النوع من التعلم ، مما ينعكس سلبا على تحصيلهم الأكاديمي كما أن نتائجهم الأكاديمية تتحسن بصفة ملحوظة بعد تدريبهم على استخدام إستراتجيات التعلم المنظم ذاتيا **(Marjorie ,M.2008, pp 37-38)**

و على الرغم من أن نتائج هذا الفرض تتماشى و نتائج بعض الدراسات السابقة ،إلا أن واقع التعليم في البيئة الجزائرية يدفعنا لطرح العديد من التساؤلات ،فرغم الإصلاحات التي تم إستدخالها على البرامج التعليمية و التأكيد على ضرورة اللجوء الى التقويم على أساس الكفاءات .لكن هل هذه الإصلاحات كافية لتقويم التلاميذ ؟و هل هي جديرة بأن تدفع بالمراهق بأن يتحمل مسؤولية تعلمه سويا كان أم يعاني من صعوبات في التعلم؟واستنادا الى ما تقدمت به **"مارجوري مونتاج"** فإن التلاميذ ذوي صعوبات التعلم يفتقرون لإستراتجيات التعلم المنظم ذاتيا و هو السبب المباشر لتدني التحصيل لديهم وهذا الأخير يتحسن بصفة ملحوظة إذا ما تم تدريبهم على هذه الإستراتجيات .و لكن هل المقررات الدراسية وطرق التدريس المتبعة في البيئة الجزائرية بإمكانها مساعدة المراهق من ذوي صعوبات التعلم من إكتساب هذه الإستراتجيات ؟ و ماذا لو كان الأسلوب المتبع في أغلبية المؤسسات التعليمية هو الأسلوب التلقيني المتمحور

حول الأستاذ فإن الأمر سيحد من إمكانية دفع المراهق –سويا أو من ذوي صعوبات التعلم –الى اكتساب و تنمية هذا النوع من الإستراتجيات كما أنه يعمل على بتر الجانب الإبداعي لديه ،وفي غياب الوسائل التعليمية الفعالة كاستخدام الحاسب الآلي كوسيلة أساسية لتنمية التعلم المنظم ذاتيا لدى المتعلمين إضافتا إلى افتقار الحجر الدراسية لعوازل المشتتات و اكتظاظ الحجر الدراسية كلها عوامل تحد من إمكانية تخطي المراهق من ذوي صعوبات التعلم للصعوبات التي يعاني منها وليس هذا فحسب بل إنها تزيد المشكلة تعقيدا هذا من جهة و من جهة أخرى فإن غياب المتخصصين في مجال صعوبات التعلم سواء تعلق الأمر بالأساتذة المدربين على تدريس هذه الفئة من التلاميذ أو الأخصائيين في التربية العلاجية و الذين يقع على عاتقهم وضع البرامج العلاجية الخاصة بذوي صعوبات التعلم كلها عوامل ساهمت في تفاقم مشكلة صعوبات التعلم في البيئة الجزائرية .وفي غياب الوسائل و الأدوات الفعالة لمساعدة هذه الفئة و كذا إفتقار مؤسساتنا التعليمية لأخصائيين كان علينا أن نلقي بهذا الحمل الثقيل على عاتق التلميذ من ذوي صعوبات التعلم و نحمله مسؤولية الصعوبات التي يعاني منها بدل من تحميله مسؤولية تعلمه ليتخطاها فينعت بأسوء النعوت على أنه مهمل ولا مبالي بالعملية التعلمية و مشاغب و غير كفؤ و غيرها ،مما يدفعه الى إكتساء هذا الدور السلبي فكل هذه الوصمات تفعل فعلها في شخصية هذا المراهق فهو في قرارة نفسه يشعر بأنه ليس بالغبي و لكن من كثرت سماعه لهذه العبارات السلبية يختل شعوره بكفاءته الأكاديمية فيستخدم طاقاته و قدراته في غير محلها مما يسفر عن ذلك زيادة في الشغب و السلبية و هذا ما يضع على عاتق المؤسسات التربوية و التعليمية ضرورة إيجاد حلول فورية و جذرية للأخذ بأيدي هؤلاء التلاميذ من خلال فتح أقسام خاصة و تكوين أساتذة و أخصائيين في مجال صعوبات التعلم من أجل الحد من التسرب الدراسي و تكوين رجل المستقبل يكون واثقا من ذاته و من قدراته ،يتعدى الصعوبات التي تواجهه و يستخدم طاقاته بصفة إيجابية بدل من جعله إنسانا سلبيا إعتماديا ،لا يثق بذاته و لا يجرؤ على إتخاذ أبسط القرارات في حياته كون الصعوبات التي يعاني منها لا تقتصر على مرحلة عمرية معينة بل تصاحبه مدى الحياة.

و بما أن نتائج الدراسات السابقة تضاربت نتائجها فيما يخص متغير الجنس عمدت الدراسة الحالية أخذه بعين الاعتبار حيث انتهت إلى أنه لا توجد فروق بين الجنسين من ذوي صعوبات التعلم في الكفاءة الذاتية الأكاديمية ، و هذه النتيجة على الرغم من اتفاقها مع ما توصل إليه الباحث **'أحمد الزق' (2008)** إلا أنها تتعارض مع مجموعة من الدراسات نذكر من بينها دراسة **'ردادي' (2002)** و **'حمدي داود' (2000)**

و' بينتز وهاكيت'"Betz , Hackeh" (1981) و 'تشيرتش و زملائه' " Chirch et al"(1992) حيث أشارت هذه الدراسات إلى أن الكفاءة الذاتية الأكاديمية عند الذكور أعلى منها عند الإناث و لتفسير هذه الاختلافات نشير إلى أن نوعية الصعوبات التي يعاني منها الجنسين تفعل فعلها في شعورهم بكفاءتهم الذاتية كون هذه الأخيرة ترتفع من خلال خبرات النجاح و التحكم التي يمر بها المتعلم ،فالشعور بالكفاءة يزداد قوة كلما تمكن المتعلم من مهام أكاديمية معينة مما يدفعه للبحث عن مهام أخرى بغية التمكن منها فيتسم تعلمه بالتحدي و المثابرة و التمكن في كل مرة ، أما المتعلمون من ذوي صعوبات التعلم فهم يتسمون بالإخفاقات المتكررة مما يؤثر على ثقتهم بذواتهم و بالتالي التأثير على شعورهم بكفاءتهم الأكاديمية هذا من جهة ومن جهة أخرى فإن صعوبات التعلم لا تقتصر على أحد الجنسين دون الآخر ، الأمر الذي يفسر عدم وجود فروق بين الجنسين من ذوي صعوبات التعلم في الكفاءة الذاتية الأكاديمية و حسب رأي الطالبة الباحثة فإن الإخفاقات المتكررة و الناتجة أساسا عن صعوبات التعلم تؤدي إلى تدني الشعور بالكفاءة الذاتية الأكاديمية بالنسبة للجنسين و ندعم وجهة النظر هذه من خلال ما توصل إليه كل من **"إمام مصطفى سيد"** و **"منتصر صلاح عمر" (2011)** حيث فسرا نتائج دراستهما بضعف ثقة التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في قدرتهم على النجاح و اجتياز المهام و الأنشطة المكلفين بها و حسب رأيهما يرجع ذلك إلى مرورهم بخبرات فشل متكررة و ضعف قدرتهم على تحقيق النجاح و نتيجة مرورهم بخبرات فشل متكررة فهم يعتقدون بعدم قدرتهم على التعلم **(إمام ، س ، منتصر، ع . 2011 ، ص 462)**

هذا فيما يخص الشعور بالكفاءة الذاتية الأكاديمية ، أما فيما يخص إستراتجيات التعلم المنظم ذاتيا فلقد أفادت نتائج الدراسة الحالية عدم وجود فروق بين الجنسين من ذوي صعوبات التعلم ما عدى في البعد الثالث أين بينت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية فيما يخص التسميع و الحفظ لصالح الإناث بمتوسط حسابي قدره **(م = 28,72)** و انحراف معياري ع = **(4,29)** و هذه النتائج تتماشى جزئيا مع ما توصل إليه الباحث **"حسن" (1995)** حيث أشارت نتائج دراسته إلى أن الإناث أكثر استخداما لإستراتجيات التعلم المنظم ذاتيا ككل و على أبعاد التنظيم و التحويل و التسميع و الاستظهار و طلب المساعدة من الآخرين أما الباحثان **"جيسو نيكازيو جارسيا"** و **"راكال فيدالغو"** فقد توصلا من خلال دراستهما إلى وجود فروق بين الجنسين لصالح الإناث في أبعاد التعلم المنظم ذاتيا، وهي النتائج نفسها التي توصل إليها الباحث **"إبراهيم"(1996)** من خلال دراسته و التي أسفرت نتائجها على أن الإناث يتفوقن على الذكور في

الدرجة الكلية للتعلم المنظم ذاتيا ، أما دراسة الباحث "عبد الحميد" **(1999)** أفادت أن الذكور حصلوا على درجات أعلى من الإناث في إستراتجيات التعلم المنظم ذاتيا ولكن الباحث **"ربيع عبده أحمد رشوان"** نفى نهائيا وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين النوع (ذكور، إناث)و إستراتجيات التعلم المنظم ذاتيا**(ربيع،ر.2005،ص5)**.و بما أن نتائج هذا الفرض أفادت أن هناك فروق ذات دلالة إحصائية لصالح الإناث في بُعد التسميع و الحفظ فحسب رأي الطالبة الباحثة فإن واقع الإناث في البيئة الجزائرية قد يدفعهن لتعويض هذه الصعوبات من خلال عملية الحفظ و التسميع من أجل الإستمرار في المسار التعليمي كون هذا الأخير يمنح الفتاة نوع من التحرر أما بالنسبة للمراهق من الجنس الذكري فإنه يفتقر لهذا النوع من الدوافع كونه لا يخضع لنفس الضغوط التي تتعرض لها الأنثى و بالتالي قد يجد لنفسه دروبا أخرى خارج أسوار المؤسسات التعليمية .و على كل حال فإن تضارب نتائج الدراسات فيما يخص متغير الجنس يلزم القيام بدراسات أخرى تتناول إستراتجيات التعلم المنظم ذاتيا لدى الجنسين بالدراسة المعمقة للكشف عن الفروق بين الجنسين فيما يتعلق بالمتغيرات السابقة الذكر.

خاتمة

خاتمـة:

بعد هذه الإطلالة المعمقة لموضوع الدراسة اتضح جليا دور التعلم في حياة الإنسان المعاصر وكيف لهذا الأخير أن ينهض بجنبات العملية التعليمية وأن يساير التطورات الهائلة و السريعة في شتى فروع المعرفة و ذلك من خلال لجوءه لما يسمى بإستراتجيات التعلم المنظم ذاتيا لما لها من وقع إيجابي في تنظيم المتعلم لتعلمه وتحمله مسؤوليته في ذلك و بناء عليه يخرج من تلك الحلقة الضيقة أين كان يكتسي فيها ذلك الدور السلبي والذي يجبره على تلقي المعلومات بصفة تلقينية إلى فضاء أوسع من ذلك فيمتلك الحرية التامة في توجيه عملية تعلمه فتصبح لديه السلطة في اختيار المعلومة و وتحليلها و نقدها و ربطها بالمعلومات السابقة مما يجعله مسؤولا عن تعلمه و فعالا فيه فتزيد ثقته بذاته كما يتسع إدراكه لقدراته في التعامل مع المهام الأكاديمية بصفة خاصة و متطلبات البيئة بصفة عامة و هذا ما أثبتته نتائج الدراسة الحالية و التي بينت أن هناك فروق بين المراهقين الأسوياء و ذوي صعوبات التعلم حيث أن الأسوياء كانوا أكثر استخداما لاستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا مما انعكس إيجابا على شعورهم بالكفاءة الأكاديمية و كان تحصيلهم الأكاديمي مرتفع مقارنة بأقرانهم ذوو صعوبات التعلم و الذين كانوا يعانون من انخفاض في التحصيل الدراسي نتيجة لعدم استخدامهم لإستراتجيات التعلم المنظم ذاتيا مما أنعكس سلبا على إدراكهم لقدراتهم في مواجهة المهام التعليمية.

اقتراحات

انطلاقا من هذه التجربة تقترح الطالبة الباحثة ما يلي:

1-القيام بأيام تحسيسية و دورات توعوية للعاملين في مجال التربية و التعليم للفت انتباههم لضرورة التكفل بالتلاميذ ذوي صعوبات التعلم.

2-تكوين و تدريب أخصائيين متمرسين في ميدان التربية العلاجية للتكفل بهذه الفئة من التلاميذ.

3- تكوين معلمين مختصين بتدريس التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.

4- فتح أقسام خاصة لهذه الفئة من التلاميذ .

5- فتح دورات تدريبية للأساتذة و المعلمين لتكوينهم في كيفية استخدام إستراتجيات التعلم المنظم ذاتيا وكيفية تنميتها لدى المتعلمين عامة ولدى ذوي صعوبات التعلم بصفة خاصة .

6- التأكيد على ضرورة تنمية روح الاستقلالية في التعلم لدى المتعلمين.

7- فتح دوارات توعوية لأولياء التلاميذ لتعريفهم بصعوبات التعلم كونها مشكلة تستدعي حلول فورية و مساندة التلميذ لتخطيها.

8- القيام ببحوث معمقة تتناول متغير الجنس لدى فئة ذوي صعوبات التعلم لتحديد ما إذا كانت هناك فروق بين الجنسين في إستخدامهم لإستراتجيات التعلم المنظم ذاتيا و إن وجدت فإلى ماذا ترجع؟

9-بناء برامج تدريبية تساعد المراهق من ذوي صعوبات التعلم من اكتساب إستراتجيات التعلم المنظم ذاتيا و كذا تنميتها لدى المراهق السوي.

قائمة المصادر والمراجع

قائمة المصادر والمراجع

المراجع باللغة العربية

1- إبراهيم، سليمان عبد الواحد يوسف.(2010). *قراءات في علم النفس* المعرفي (ط.1).القاهرة: مؤسسة طيبة للنشر والتوزيع.

2-إبراهيم، لطفي عبد الباسط.(1996). مكونات التعلم المنظم ذاتيا في علاقتها لتقدير الذات والتحصيل وتحمل الفشل الأكاديمي. *مجلة مركز البحوث التربوية بجامعة قطر*، 10، 134-169.

3-ابراهيم، مروان عبد المجيد. (2000). *أسس البحث العلمي لإعداد الرسائل الجامعية* (ط.1). الأردن: مؤسسة الوراق.

4-أبو العلا،مسعد ربيع عبد الله.(د.ت.).*الفروق بين الطلاب ذوي التحصيل المرتفع و المنخفض في إستراتجيات التعلم المنظم ذاتيا و توجهات الأهداف لدى عينة من طلاب كليات التربية بسلطنة عمان*. تم استرجاعها في تاريخ 23 ديسمبر، 2012 من

5-أبو رياش، حسين محمد. (2007). التعلم المعرفي (ط.1). الأردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

6-أبو عليا، محمد(2004).العلاقة بين إستراتجيات فوق المعرفة و الدافعية الداخلية و الخارجية و بين المتغيرات الأخرى لدى طلبة الجامعة ،*المنارة*،*13(3)*.

7-بادير، كريمان.(2006). *التعلم الإيجابي وصعوبات التعلّم* (ط.1).القاهرة: عالم الكتاب.

8-البطاينة،أسامة محمد الجراح، عبد الناصر ذياب، غوانمة، مأمون محمود.(د.ت.). *علم النفس الطفل غير العادي*. دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

9-بن عمّار، جمال الأحمر الجزائري.(د.ت.). *صعوبات التعلم عند الأطفال*. تم استرجاعها في تاريخ 05 جانفي، 2013 من

http://www.gulfkids.com/pdf/sobat_algeria.pdf

10-بني هاني، وليد عيد(2008). *صعوبات التعلم: أنشطة تطبيقية وطرق عملية لمعالجة صعوبات التعلم* (ط.1). الأردن: دار عالم الثقافة للنشر والتوزيع.

11-بوحوش، عمار، ذنيبات، محمد(2001). *منهاج البحث العلمي وطرق إعداد البحوث* (ط.3). الجزائر: ديوان المطبوعات الجامعية.

12- الجاسر، البندري عبد الرحمن.(2008). *الذكاء الانفعالي وعلاقته بكل من فعالية الذات وإدراك القبول-الرفض الوالدي لدى عينة من طلاب وطالبات جامعة أم القرى*، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى.

13-الجراح، عبد الناصر.(2010). العلاقة بين التعلم المنظم ذاتيا والتحصيل الأكاديمي لدى عينة من طلبة اليرموك. *المجلة الأردنية في العلوم التربوية*، 6 (4)، 333-348.

14-ديغم، عبد المحسن إبراهيم. (2008). الفعالية الذاتية وأساليب مواجهة الضغوط كمتغيرات محكية للتمييز بين الأمل والتفاؤل. *دراسات عربية في علم النفس*، 7 (1)، 85-150.

15-الوقفي، راضي. (2003). *مقدمة في علم النفس* (ط.3). الأردن: دار الشروق.

16-الزغلول، عماد. (2003). *نظريات التعلم* (ط.1). الأردن: دار الشروق.

17-الزق، أحمد يحي. (2009). الكفاءة الذاتية الأكاديمية المدركة لدى طلبة الجامعة الأردنية في ضوء متغير الجنس والكلية والمستوى الدراسي. *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، 10 (2)، 37-58.

18-حماد، إبراهيم مصطفى. (2008).مساق الإختبارات النفسية (عملي)"إختبار الذكاء المصور لأحمد زكي صالح. تم استرجاعها في تاريخ15نوفمبر، 2012 من

19حافظ،نبيل عبد الفتاح.(2000).صعوبات التعلم و التعليم العلاجي. القاهرة : مكتبة زهراء الشرقاء.

20- يخلف ،عثمان. (2001). *علم النفس الصحة: الأسس النفسية والسلوكية للصحة*. قطر: دار الثقافة للطباعة والنشر والتوزيع.

21-كاشف، إيمان فؤاد المرسي، محمد رشيدي أحمد . (2006). *فعالية برنامج تدريبي لتنمية بعض المهارات المعرفية للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم*. تم استرجاعها في تاريخ 15نوفمبر، 2012 من

HTPP://dr-panderalotaibe.com/new/admin/uploads/3/25k.pdf

22- كامل، محمد علي (2003).*صعوبات التعلم الأكاديمية بين الفهم والمواجهة*. القاهرة:مكتبة زهراء الشرقاء.

23-كوافحة، تيسير مفلح. (2007). *صعوبات التعلم والخطة العلاجية* (ط.3). الأردن: دار المسيرة.

24-محمد، ربيع، عامر، طارق عبد الرؤوف.(**2008**). *الإدراك البصري وصعوبات التعلّم*. الأردن: دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع.

25-محمد، محمد إبراهيم محمد .(د.ت.).*إختبار الذكاء المصور الطبعة الإلكترونية. تم استرجاعها في تاريخ**15**نوفمبر، **2012** من*

www.edutest.0fees.net

26-المشيخي، غالب بن محمد (**2009**). *قلق المستقبل وعلاقته بكل من فعالية الذات ومستوى الطموح لدى عينة من طلاب جامعة الطائف*. رسالة دكتوراء غير منشورة، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.

27-سالم، الرشيدي عبد الله.(**2009**). *الفروق في الشعور بالكفاءة الذاتية الأكاديمية بين ذوي صعوبات الانتباه مع فرط النشاط وأقرانهم العاديين في المرحلة المتوسطة لدولة الكويت*. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الخليج العربي، مملكة البحرين.

28-سالم، رفقة خليفة.(**2008**). علاقة فعالية الذات والفرع الأكاديمي بدافع الانجاز الدراسي لدى طلبة كلية عجلون الجامعية. *مجلة البحوث التربوية والنفسية*،**23**،**134**-**169**.

29- سهير ،محفوظ أنور.(**1992**). *مكونات التعلم المنظم ذاتياً لدى طلاب الجامعة فى علاقتها بالأداء فى الكتابة (منفرد)*،**8**.

30-السيد حافظ، وحيد، عطية، جمال سليمان. (**2006**). فعالية برنامج قائم على التعلم المنظم ذاتيا في تنمية المهارات الكتابة الإبداعية لدى طلاب المرحلة الثانوية. *مجلة كلية التربية جامعة بنها*، **16**(**68**) **165**-**2.3**.

31-عبد الحميد،سعيد كمال.(د.ت.)*فعالية برنامج تدريبي لتحسين مستوى النطق لدى عينة من الأطفال ذوي صعوبات التعلم*. تم استرجاعها في تاريخ**18**أكتوبر،**2012** من

32-عبد الرحمن، محمد السيد. (**2000**). *علم الأمراض النفسية والعقلية*. مصر: دار القباء.

33-العبدلي، سعد بن حامد. (**2009**). *الذكاء الاجتماعي وعلاقته بكل من فعالية الذات والتوافق الزواجي لدى عينة من المعلمين المتزوجين لمدينة مكة المكرمة*. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى.

34-عبيدات ،محمد ، و اخرون .(**1999**).منهجية البحث العلمي(ط.**2**).الأردن: دار وائل.

35- العتيبي، بندر بن محمد حسن الزيادي.(**2008**).*إتخاذ القرار و علاقته بكل من فعالية الذات و المسانلة الإجتماعية لدى عينة من الراشدين الطلابيين بمحافظة الطائف* .رسالة ماجستير،جامعة أم القرى.

36- العريشي، جبريل بن حسن، بنت رشاد، وفاء، علي عيد، عبد الواحد.(**2013**). *صعوبات التعلم النمائية* (ط.**1**).عمان. دار الصفا للنشر والتوزيع.

37- العزة، سعيد حسني.(**2002**). *صعوبات التعلم: المفهوم- التشخيص- الأسباب-أساليب التدريس واستراتيجيات العلاج*(ط.**1**). الأردن: دار الثقافة للنشر والتوزيع.

38-العلوان، أحمد، المحاسنة، رندة. (2011). الكفاءة الذاتية في القراءة وعلاقتها باستخدام استراتيجيات القراءة لدى عينة من طلبة الجامعة الهاشمية. *المجلة الأردنية في العلوم التربوية*، 7 (4)، 399-418.

39-علي ،محمد النوبي محمد(2011).*صعوبات التعلم بين المهارات و الاضطرابات (ط.1)* .عمان: دار صفاء للنشر و التوزيع.

40-عليان،ربحي مصطفى ،غنيم،عثمان محمد.(2000).مناهج و أساليب البحث العلمي(ط.1) . الأردن: دار صفاء للنشر و التوزيع.

41-عمر، منتصر صلاح، سيد، إمام مصطفى. (2011). عادات العقل وعلاقتها بمعتقدات الكفاءة الذاتية الأكاديمية (دراسة مقارنة) للتلاميذ الموهوبين والعاديين وذوي صعوبات التعلم. *مجلة كلية التربية*، 11، 395-472.

42-عواد ،أحمد(2005). *صعوبات التعلم لدى البالغين : التقويم واستراتيجيات التدريس العلاجي*. تم استرجاعها في تاريخ 11ماي، 2013 من

http://manar-se.net/play.php?catsmktba=12350&pagecomment=1

43-عوض الله ،محمود سالم، عبد المحسن ،أمل زكي . (2009). *صعوبات التعلم والتنظيم الذاتي* (ط.1). القاهرة: مؤسسة طيبة للنشر والتوزيع.

44- الفرا، إسماعيل صالح.(2005 26-27 أفريل). *التشخيص المبكر لصعوبات التعلّم لدى طفل الروضة من وجهة نظر التربية الخاصة*.قدّم إلى مؤتمر التربية الخاصة العربي، الجامعة الأردنية.

45- فضة، حمدان محمود ، سيد أحمد ، سليمان رجب.(2010). *الإرشاد النفسي لطلاب الجامعة المتفوقين عقليا ذوي صعوبات التعلم، اكتشاف ورعاية الموهوبين بين الواقع والمأمول*.تم استرجاعها في تاريخ15أكتوبر،2012

من http://WWW.ABEGS.ORG/SITES/RESEARCH/...9%84%D9%85.PDF

46- الفيل، حلمي محمد حلمي.(د.ت.).*التعلم الإلكتروني المنظم ذاتيا*. تم استرجاعها في تاريخ 05 جانفي، 2013 من http://www.gulfkids.com/pdf/talum_elect.pdf

47- صابر، فاطمة عوض، خفاجة، مرفت علي.(2002). *أسس ومبادئ البحث العلمي* (ط.1). مصر: مكتبة ومطبعة الإشعاع الفنية.

48-قريشي، فيصل. (2011). *التديّن وعلاقته بالكفاءة الذاتية لدى مرضى الاضطرابات الوعائية القلبية*. مذكرة ماجستير غي منشورة، جامعة الحاج لخضر، باتنة.

49-ربيع، محمد شحاتة. (2005). *أصول الصحة النفسية* (ط.6). القاهرة: دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع.

50-رشوان ، ربيع عبده أحمد.(**2005**). *توجهات أهداف الإنجاز و المعتقدات الذاتية و علاقتها بإستراتجيات التعلم المنظم ذاتيا لدى طلاب الجامعة*.رسالة دكتوراه،كلية التربية بقنا بجامعة جنوب الوادي.

51-رضوان، سامر جميل.(**1997**). توقعات الكفاءة الذاتية "البناء النظري والقياس" . *مجلة شؤون اجتماعية*، **55**، **25**-**40**.

52-الريموني، هيثم يوصف راشد.(**2008**). *أثر البرامج التدريبية لذوي صعوبات التعلم في الإنجاز الدراسي ومفهوم الذات* (ط.**1**). الأردن: دار الحامد للنشر والتوزيع.

53-الشعراوي، علاء محمود (**2000**). فعالية الذات وعلاقتها ببعض متغيرات الدافعية لدى طلاب المرحلة الثانوية، *مجلة كلية التربية*، جامعة المنصورة.

54-الشقيرات، محمد عبد الرحمن.(**2005**). *مقدمة في علم النفس العصبي*. الأردن: دار الشروق للنشر والتوزيع.

55- تعويناتـ علي.(**2009**). *البطئ التعليمي وعلاجه من خلال أساسيات التعليم والتعلّم*. الجزائر: مؤسسة كنوز الحكمة للنشر والتوزيع.

56-خضر، عبد الباسط متولي.(**2005**). *التدريس العلاجي لصعوبات التعلم والتأخر الدراسي*. القاهرة: دار الكتاب الحديث.

57-خطّاب، ناصر. (**2006**). *طرق تدريس الاستراتيجيات المعرفية للطلبة ذوي صعوبات التعلم (مراجعة للأدب السابق). تم استرجاعها في تاريخ **15**نوفمبر، **2012** من*

58-خليفة، وليد السيد أحمد(**2007**). *أثر برنامج تعليمي في ضوء بعض استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا على حل المشكلات الرياضية ودافع الانجاز الأكاديمي لدى التلاميذ الموهوبين منخفضي التحصيل في مادة الرياضيات .مجلة كلية التربية جامعة طنطا،مصر،**2(37)،245-292***.

59-الخولى، هشام عبد الرحمن.(**2007**). *دراسات وبحوث في علم النفس والصحة* النفسية (ط.**1**). الاسكندرية: دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر.

HTPP://dr-panderalotaibe.com/new/admin/uploads/3/23k.pdf

المراجع باللغة الأجنبية

60-Al khatib, S.A.(2010).meta_cognetive self regulated learning and motivational beliefs as predictors of college students performance.international journal for research in education ,27.

61- Barbara, D, Karen, H, Steve, G. (1993).incorporating strategy instruction within the writing process in regular classroom:effects on the writing of students with and without learning disabilities,*journal of reading behavior* ,25(03),295-322.

62- Bandura,A .(1977).self-efficacy toward a unifying theory of behavioral chang,*psychological review*,84(02),191-215.

63- Bandura , A.(1982).self-efficacy mechanism in human agency, *American psychologist*,37(02),122-147.

64- Bandura , A(1986).social foundations of thought and action: a social cognitive theory ,*new York*, prentice hall.

65- Bandura , A(2003*).auto-efficacite:le sentiment d'efficacite personelle* ,deboeck,paris.

66- Bandura,A.(2007).l'auto efficacite:le sentiment d' efficacite personnelle (2nd .ed.),debook,bruxelles.

67- Benoit,G,Marie,V.(2004).le sentiment d'efficacité personnelle dans l'apprentissage et la formation, *les cahiers de la recherche girsef*,29.

68- Gagniere.L .(2010).comment inciter les régulations métacognitives pour favoriser la résolution de problèmes mal structures ?.Thèse de doctorat, université de Genève.

69-galand,b,vanlede,m.(2004).le sentiment d'éfficacité personnelle dans l'apprentissage et la formation ,*les cahiers de la recherche du girsef*,29.

70- *Jean pierre,F(1999).l'apprentissage auto-regule:interface entre l'apprentissage et la motivation ,l'eclerage des sciences de l'education'revue eps',277,1-4.*

71- Joanne,P,Turingan(2009).a cross cultural comparison of self regulated learning skills between Korean and Filipino college students,*Asian social science,5(12).*

72- **Judd, J. (2005).** ***The relationship between self-regulatory learning strategies and the academic achievement of high school chemistry students*****. Unpublished Thesis in the University of Hawaii, USA.**

73- Karen R. H ,Steve G.(2006*). Improving the Writing, Knowledge, and*

Motivation of Struggling Young Writers: Effects of Self-Regulated Strategy

Development With and Without Peer Support*. American Educational Research Journal,*43(2), 295–340.

74-Marko,S.(2006).motivated and self-regulated learning of adult learners in collective online environment. Research centre for professional and vocational education ,Finland.

75- Montague,M.(2008).self-regulation strategies to improve mathematical problem solving for students with learning disabilities, learning disability quarterly,31,37-44.

76- Patrick,c.(2010).l'apprentissage autorégulé, savoirs revue international de recherché en éducation et éducation des adultes, paris.

***77-*Raquel, f ,Patricia, R, Lourdes, A.(2010).the Scandinavian journal for human and appliedscience,3(1) .**

***78-* Sandra, S, Séraphin, a. (2009).s'auto evaluer pour agir:role du sentiment d'efficacité personnelle dans les pratiques d'enseignement, questions *vive*s,6(12),109-123.**

79- Timothy,C,Zimmerman,B.(2004).self-regulation empowerment program:a school based program to enhance self regulated and self motivated cycles .psychology in the schools,41(5),537-550.

80-* Turingan, J.P.(2009).A cross cultural comparison of self -regulated learning skills between Korean and Filipino college students. *Asian social science, 5(12).

81- Vanessa, P.(2009).developpement de l'apprentissage autoregule chez les eleves de classe a degres multiples ,haute ecole pedagogique du valais,st Maurice.

82- Zimmerman ,B.(1990).self-regulated learning and academic achievement an overview,educatioonalpsychologist,25,3-17.

83- **Zimmerman,B, 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.**

84- ***Zimmerman, B.(1998).academic studying and the development of personal skill:a self regulatory perspective,educational psychologist,33,73-86.***

85- Zimmerman, b.sebastian, b, khovach, r. (2000).des apprenants autonomes:autoregulation des apprentissages(1st ed.).debook.

86-Zimmerman, B.(2002).becomming ***a self regulated learner. An overview theory into practice, 41,64-72***

UNIVERSITE SETIF2

الملاحق

ملحق رقم (1)

بسم الله الرحمن الرحيم

عزيزي التلميذ / عزيزتي التلميذة:
تقوم الطالبة الباحثة بإجراء دراسة عن أفكار التلاميذ وعاداتهم الدراسية . وفيما يلي استبيانين لهذه الغاية. أرجو التكرم بالإجابة على الأسئلة, خدمة لأغراض البحث العلمي.

الجزء الأول
معلومات عامة (يرجى إجابة كل من الأسئلة التالية)

1. الجنس: أ-ذكر ب-أنثى
2. العمر .....
3. ثقافة الأب (المستوى الدراسي) .....
4. ثقافة الأم (المستوى الدراسي).....
5. الأم عاملة: أ-نعم ب-لا

---

6. المستوى الدراسي.....
7. الأقسام المعادة من قبل:.....
8. المعدل السنوي.....
9. معدل الرياضيات.....
10. معدل اللغة العربية .....

UNIVERSITE SETIF2

الجزء الثاني: أرجو اختيار البديل الذي ينطبق على توقعاتك وأفكارك ومشاعرك الشخصية أثناء تعاملك مع المواقف الدراسية والأكاديمية المختلفة. كما ارجوا تحري الدقة والموضوعية والشفافية في اختيار البدائل التي تنطبق عليك.

الرقم	الفقرة	صحيح تماما	صحيح	لا اعرف	نادرا	غير صحيح على الإطلاق
.1	استطيع دائما أن أحل المشكلات الدراسية الصعبة إذا ما بذلت جهدا كافيا.					
.2	استطيع تحقيق العلامات التي اخطط لها.					
.3	سرعان ما أصاب بالإحباط عندما اعجز عن فهم احد الدروس أو المواضيع.					
.4	اعتقد أن غالبية المواد الدراسية صعبة بدرجة تفوق قدراتي.					
.5	أنا على ثقة بأنني قادر على التعامل بفعالية مع الأسئلة أو المهام الأكاديمية غير المتوقعة.					
.6	اعتقد أنني كفء لدرجة تمكنني من التعامل مع المواقف الأكاديمية الصعبة.					
.7	استطيع أن اكتب بنفسي وبكفاءة عالية أي تقرير يطلب مني في المواد المختلفة.					
.8	أشعر انه من الصعب علي حل غالبية المشكلات الدراسية مهما بذلت من جهد.					
.9	استطيع أن أبقى هادئ عند مواجهة المشكلات الأكاديمية لأنني استطيع الاعتماد على قدراتي الذاتية.					
.10	أجد أنني أتهرب كثيرا من المهام الدراسية الصعبة.					
.11	اعتقد أن أدائي سيكون متميزا في كل المواد التي يطرحها القسم.					
.12	أجد أنني قليل المثابرة عندما أواجه عوائق تعيقني عن الفهم والتحصيل.					
.13	عندما أواجه مشكلة دراسية استطيع أن أجد عدة حلول ممكنة لها.					
.14	استطيع دائما التعامل مع أي مشكلة دراسية تعترض سبيلي.					
.15	اعتقد أن حصولي على علامة غير مرضية في مادة ما يزيد من جهودي ولا يقلل منها.					
.16	إذا تراجع أدائي في مادة ما، استطيع دائما أن أعوض هذا التراجع.					
.17	أجد أنني أكافح لأخر لحظة من اجل النجاح أو التفوق في حالة فشلي أو حصولي على تقدير غير مرضي في المادة.					
.18	إذا ما فشلت في مهمة دراسية فإنني اشعر بضيق يلازمني طويلا دون أن استطيع التخلص منه.					
.19	إذا عجزت عن فهم موضوع ما استطيع دائما أن أجد أكثر من وسيلة لفهم هذا الموضوع.					
.20	اعتقد أنني غير قادر على التعامل مع المهام الدراسية الصعبة.					
.21	استطيع أن ابذل جهود كبيرة في محاولة لفهم أي موضوع دراسي هام.					
.22	استطيع التفوق في أي مادة حتى لو كانت أسئلة المدرس صعبة و تفوق قدرات التلاميذ.					

رقم	الفقرات	موافق بشدة	موافق	غير متأكد	غير موافق	غير موافق بشدة
01	أبدأ بمراجعة المادة قبل الإمتحان بأسابيع					
02	أحدد الكلمات غير المعروفة و أدونها على بطاقات					
03	أقوم بكتابة النقاط الهامة عدة مرات حتي أستطيع تذكرها					
04	إذا كان هناك شيء لا أفهمه فإني أطلب من المدرس أن يشرحه لي					
05	أترك الأسئلة الصعبة إلى نهاية الإمتحان ثم أعود إليها					
06	أكتب ملاحظات عن المناقشات التي تمت في القسم					
07	أتبع خطوات محددة في حل الأمثلة لتساعدني في حل الأسئلة المشابهة في الإمتحان					
08	أناقش بعض المعلومات مع صديقي و نحن في الطريق إلى المدرسة					
09	أقوم بعمل جدول زمني بمراجعة كل مادة دراسية					
10	أقوم بتسجيل النتائج التي أحصل عليها					
11	أكرر الكلمات الصعبة عدة مرات حتى أحفها					
12	أطلب من والدي أو أي فرد لديه معرفة أكثر مني أن يشرح لي الواجبات الدراسية الصعبة					
13	أقوم بأنشطة محددة حتى أصل إلى أهدافي					
14	أحاول جاهدا تدوين الأمثلة التي يشرحها المدرس					
15	أسمع لنفسي القوانين و النظريات حتي أحفظها					
16	أطلب من زملائي مساعدتي في المسائل الصعبة					
17	أضع أهدافا لنفسي ثم أقسمها إلى أهداف فرعية					
18	أكتب ملاحظات عن سلوكي داخل القسم					
19	أكتب المعادلات الرياضية عدة مرات كي أستطيع تذكرها					
20	عندما تكون هناك أجزاء غامضة في الدرس فإني أطلب من المدرس أن يوضحها					
21	أضع جدول زمني لكل عمل أقوم به					
22	أدون القوانين و القواعد الموجودة في كل موضوع					
23	أقرأ الموضوع عدة مرات حتى يثبت في ذهني					
24	أطلب مساعدة الكبار عندما تواجهني مشكلة في الواجبات المطلوبة مني					
25	أحدد الهدف الذي أريد الوصول إليه قبل البدء بالعمل					
26	أراقب طريقتي في حل الواجبات المطلوبة مني					
27	أقوم بمراجعة المادة عدة مرات قبل الإمتحان					
28	أستعين بخبرة أخوتي الأكبر أو من لديه معرفة أكثر في فهم الموضوعات الصعبة					

ملحق رقم(2)

ر	المعدل الفصلي	معدل اللغة العربية	معدل الرياضيات	درجة الذكاء	النسبة المئوية
01	10,90	12.34	8,60	77	% 72,64
02	10,81	16.21	6,41	70	% 66,04
03	10,70	13.42	5,63	82	% 77,36
04	10,69	12.69	6,76	78	% 73,58
05	10,55	14.07	8,53	73	% 68,87
06	10,44	12,50	5,56	62	% 58,49
07	9,98	11,25	7,08	71	% 66,98
08	10,15	13,52	7,63	77	% 72,64
09	9,94	12,06	6,30	67	% 63,21
10	9,87	9,50	6,93	53	% 50
11	9,80	15,56	6,31	77	% 72,64
12	9,68	13,54	3,83	63	% 59,43
13	9,45	11,29	5,16	71	% 66,98
14	9,45	10,74	4,20	72	% 67,92
15	9,73	10,46	5,73	63	% 59,43
16	9,25	9,40	4,88	88	% 83,02
17	9,23	14,06	5,55	72	% 67,92
18	9,01	11,50	4,53	61	% 57,55
19	8,93	11,50	5,10	67	% 63,21
20	8,92	12,34	5,45	71	% 66,98
21	10,79	12,02	6,46	81	% 76,42
22	10,42	13,69	8,13	67	% 63,21
23	10,39	10,83	5,10	72	% 67,92
24	10,21	13,50	4,66	83	% 78,3
25	10,19	14,50	5,13	70	% 66,04
26	9,94	10,86	5,30	89	% 83,96
27	9,49	12,20	8,16	61	% 57,66
28	9,03	12,46	2,33	67	% 63,21
29	10,90	11,16	6,03	72	% 67,92
30	9,37	10,66	6,66	68	% 64,15
31	9,27	11,36	5,79	59	% 55,66
32	9,46	11,36	2,46	74	% 69,81
33	9,20	13,56	8,86	75	% 70,75
34	8,77	7,53	7,73	74	% 69,81
35	8,16	8,86	4,20	53	% 50
36	9,64	10,80	5,20	64	% 60,38

% 64,15	68	6,70	9,86	8,74	37
% 50,94	54	8,26	10,13	9,49	38
% 56,6	60	7,70	10,53	9,88	39
% 59,43	63	5,80	10,73	9,52	40
% 66,04	70	3,76	10,13	9,01	41
% 54,72	58	2,63	6,33	7,26	42
% 76,42	81	5,56	10,40	9,05	43
% 62,26	66	8,53	9,33	9,99	44
% 62,26	66	8,93	9,73	9,49	45
% 94’50	54	3,70	10,26	8,58	46
% 61,32	65	2,33	12,46	9,03	47
% 69,81	74	2,50	9,70	8,32	48
% 63,21	67	4,33	9,53	9,02	49
% 66,98	71	4,36	11,43	9,37	50
% 50	53	6,06	12,63	11,00	51
% 70,75	75	6,46	12,60	10,10	52
57,55	61	4,53	11,56	9,63	53
% 50,94	54	8,53	10,06	10,33	54
% 50	53	8,45	12,63	10,72	55
% 76,42	81	4,65	11,16	8,77	56
% 66,04	70	6,03	10,90	9,24	57
% 50	53	6,00	10,33	9,00	58
% 64,15	68	3,13	9,80	9,67	59
% 62,26	66	00,80	12,76	10,31	60
% 50,94	54	5,40	10,86	8,44	61
% 77,63	82	5,80	12,16	8,60	62
% 71,7	76	02,46	11,36	9,46	63
% 64,15	68	04,00	13,56	9,58	64
% 62,26	66	6,33	12,76	9,71	65
% 54,72	58	8,56	9,20	11,00	66
% 70,75	75	5,26	11,73	8,04	67
% 62,26	66	10,93	7,10	10,98	68
% 62,26	66	7,46	9,06	10,56	69
% 78,03	83	6,73	9,20	10,31	70
% 50	53	8,43	10,83	9,93	71
% 70,75	75	8,56	10,66	9,11	72
% 77,63	82	8,60	12,10	9,80	73
% 65,09	69	8,36	11,50	10,94	74
% 66,04	70	8,56	10,66	9,11	75
% 71,70	76	6,73	12,50	9,80	76
% 58,49	62	9,03	7,10	10,49	77
% 59,43	63	5,80	12,16	10,31	78

% 71,70	76	6,73	9,06	10,31	79
% 62,26	66	7,46	9,06	10,56	80
% 78,30	83	2,56	10,66	9,11	81
% 62,26	66	5,26	12,05	9,20	82
% 83,02	88	6,03	10,90	9,24	83
% 76,42	81	3,13	10,33	7,67	84
% 51,89	55	6,23	13,56	9,71	85
% 65,09	69	8,36	10,56	10,94	86
% 71,70	76	10,03	7,80	9,80	87
% 65,09	69	11,10	6,56	10,49	88
% 59,43	63	3,36	6,33	9,26	89
% 59,43	63	8,36	11,50	10,49	90
% 65,09	69	9,00	11,60	9,80	91
% 71,70	76	10,43	7,10	11,13	92
% 66,04	70	6,10	12,76	10,31	93
% 78,30	83	3,70	10,26	9,99	94
% 83,02	88	14,40	9,00	10,57	95
% 69,81	74	7,70	10,13	9,49	96
% 69,81	74	5,80	10,73	10,57	97
% 60,38	64	8,53	10,06	10,33	98
% 70,75	75	8,45	12,63	11,00	99
% 65,09	69	6,46	12,60	10,10	100

ملخص الدراسة

ملخص الدراسـة

هدفت الدراسة إلى الكشف عن العلاقة بين الكفاءة الذاتية الأكاديمية و إستراتجيات التعلم المنظم ذاتيا بمختلف أبعاده ،وما إذا كانت هناك فروق بين المراهقين الأسوياء و ذوي صعوبات التعلم في كل من الكفاءة الذاتية الأكاديمية و إستراتجيات التعلم المنظم ذاتيا بمختلف أبعاده ،و هل يختلف المتغيرين السابق ذكرهما باختلاف جنس المراهق من ذوي صعوبات التعلم .و قد تكونت عينة الدراسة من (201)مراهق من تلاميذ المستوى الثانية والثالثة و الرابعة متوسط و السنة الأولى ثانوي بكل من ولاية "باتنة" و" جيجل ". ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم مقياس الكفاءة الذاتية الأكاديمية إعداد الباحث أحمد **"الزق"**،و مقياس إستراتجيات التعلم المنظم ذاتيا من إعداد **"بوردي""PURDI"** ترجمة **"أحمد"** . وقد أظهرت النتائج وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين الكفاءة الذاتية الأكاديمية و إستراتجيات التعلم المنظم ذاتيا بمختلف أبعاده ،كما بينت النتائج أن المراهقين الأسوياء أكثر شعورا بكفاءتهم الأكاديمية و أكثر ميلا لاستخدام إستراتجيات التعلم المنظم ذاتيا بمختلف أبعاده بما فيها وضع الهدف و التخطيط ،والاحتفاظ بالسجلات و المراقبة،التسميع و الحفظ ،و طلب المساعدة الاجتماعية،مقارنة بأقرانهم من ذوي صعوبات التعلم.أما فيما يخص متغير الجنس فلم تسفر نتائج الدراسة عن وجود فروق بين الجنسين فيما يخص الكفاءة الذاتية الأكاديمية ،في حين أفادت نتائج الدراسة وجود فروق بين الجنسين في بعد التسميع و الحفظ لصالح الإناث ، أما بقية أبعاد إستراتجيات التعلم المنظم ذاتيا فلم تظهر فيها فروق ذات دلالة إحصائية .

Résumé:

L'étude avait pour but de révéler la relation entre la recherche universitaire auto efficacité et des stratégies d'apprentissage auto organisées dans toutes ses dimensions, et s'il existe des différences entre les adolescents normaux et ceux qui ont des difficultés d'apprentissage dans chacune des auto efficacité académique et des stratégies d'apprentissage auto organisées dans toutes ses dimensions, et est différent des deux variables précédentes mentionnées selon le sexe de l'adolescent avec des difficultés d'apprentissage., et peut étudier échantillon était composé de 201 adolescents des étudiants de deuxième niveau et les troisième et quatrième moyens et la première année de chaque mandat du secondaire »Batna» et «Jijel." Pour atteindre les objectifs de l'étude a utilisé une mesure d'auto efficacité universitaire chercheur Ahmed "Azzak", et l'ampleur des stratégies d'apprentissage auto-organisés préparés, "Purdy" "PURDI" traduire "Ahmad". Les résultats ont montré une relation statistiquement significative entre l'auto-efficacité des stratégies académiques et de l'apprentissage auto-organisé dans toutes ses dimensions, et les résultats ont montré que les adolescents inadaptés plus un sentiment de compétence scolaire et plus susceptibles d'utiliser des stratégies d'apprentissage auto structurée dans toutes ses dimensions, y compris l'établissement d'objectifs et la planification, et la conservation des dossiers et surveillance, récitations et de la conservation et de l'assistance sociale de la demande, par rapport à leurs pairs ayant des difficultés d'apprentissage. Concernant variable sexe n'ont pas donné les résultats de l'étude sur l'existence de différences entre les sexes en termes d'Académie auto-efficacité, tandis que les résultats publiés de l'étude sont pas de différences entre les sexes dans les récitations après et la conservation en faveur des femmes, tandis que le reste des dimensions de stratégies d'auto-apprentissage organisé n'a pas montré de différences statistiquement significatives.