DOI: http://dx.doi.org/10.53543/jeps.vol16iss2pp259-278

# فعالية برنامج إرشادي تدريبي انتقائي في تعزيز مهارات التعلم المنظم ذاتياً لدى الطالبات ذوات صعوبات التعلم الأكاديمية

صفاء فرج إسطنبولي و ناصر سيد عبد الرشيد* و مصلح مسلم المجالي
جامعة ظفار ، سلطنة عمان

اسُتلم بتاريخ: 2022/2/27 قُبل بتاريخ: 2022/5/17

**ملخص:** هدفت الدراسة الحالية إلى الكشف عن فعالية برنامج إرشادي تدريبي انتقائي في تعزيز مهارات التعلم المنظم ذاتيا لدى الطالبات ذوات صعوبات التعلم الأكاديمية بمدارس الحلقة الثانية بمحافظة ظفار، تكوّن مجتمع الدراسة من (197) طالبة من الطالبات اللاتي تم تشخيصهن بأن لديهن صعوبات تعلم في مادة أو أكثر من المواد الأكاديمية الأساسية، واشتملت عينة الدراسة التجريبية على (16) طالبة، تم تقسيمهن عشوائياً إلى مجموعتين متساويتين متكافئتين: (ضابطة وتجريبية) بواقع ثمان طالبات لكل مجموعة. تم استخدام المنهج التجريبي (التصميم شبه التجريبي) ذي المجموعتين: التجريبية والضابطة مع قياس قبلي وقياس بعدي، واستخدم مقياس مهارات التعلم المنظم ذاتياً المكون من (38) عبارة موزعة على خمسة أبعاد تمثلت في: (التخطيط ووضع الأهداف، وإدارة الوقت، والمراقبة الذاتية، والتسميع والحفظ، وطلب العون من الأقران، والمعلمين، والأسرة)، وبعد تطبيق البرنامج الإرشادي القائم على الإرشاد الانتقائي الذي احتوى على ثلاث عشرة جلسة ارشادية، أظهرت النتائج فاعليته في تحسين مهارات التعلم المنظم ذاتيًا من خلال ما أظهرته الفروق بين القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية، لصالح القياس البعدي، وكذلك الفروق ما بين المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لصالح المجموعة التجريبية، في حين كانت الفروق غير دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.01) بين القياسين البعدي والتتبعي للمجموعة التجريبية؛ مما يدلل على استمرارية فاعلية البرنامج الإرشادي، وأوصت الدراسة بتبني البرنامج الإرشادي من قبل الجهات المختصة، والاستفادة من أنشطته المختلفة، في تحسين مستوى القدرات الذاتية لذوي صعوبات التعلم على اكتساب المهارات المعرفية، وأداء مهماتهم التعليمية بنجاح.

**الكلمات المفتاحية:** البرنامج الإرشادي التدريبي، الإرشاد الانتقائي، مهارات التعلم المنظم ذاتياً، صعوبات التعلم الأكاديمية، طالبات الحلقة الثانية

# The Effectiveness of An eclective Counseling Training Program in Enhancing Self-regulated learning Skills among Female Students with Academic Learning Disabilities

Safaa F. Istanbuli, Nasser S. Abdelrasheed* & Mosleh M. Almajali
Dhofar University, Sultanate of Oman

Received: 27/2/2022 Accepted: 17/5/2022

**Abstract**: The current study aimed to investigate the effectiveness of an eclective counseling training program (ECTP) in enhancing self-regulating learning skills (SOLS) among female students with academic learning disabilities (ALD). The study population consisted of (197) female students who were diagnosed with learning disabilities in one or more of the basic academic subjects. The experimental study sample consists of (16) female students, and was distributed randomly into two equivalent groups: the control group and the experimental group, (8) female students in each group. The experimental approach (Quasi-experimental design) was used with experimental and control groups and pre-test and post-test. SOLS questionnaire and the counseling program based on eclectic counseling was used which consists of 13 counseling sessions. The results revealed the effectiveness of the ECTP in developing SOLS among the female students with ALD. The results indicated that there were no statistically significant differences at the significance level (0.01) between the mean rank scores of the experimental group of female students in post-test and follow-up test on the SOLS questionnaire. These results revealed the continuity effectiveness of the ECTP in improving SOLS among the female students with ALD. The study recommended the adoption of the counseling program by the competent authorities and benefiting from its various activities, in improving the level of self-abilities of people with learning disabilities to acquire cognitive skills and successfully perform their educational tasks.

**Keywords**: counseling program, eclectic counseling, self-regulating learning skills, academic learning disabilities, female students

**Email**: *nabdelrasheed@du.edu.om

**مقدمة**

شهدت العقود الأخيرة – وتحديدا منذ ستينيات القرن المنصرم - تطوراً ملحوظاً في مجال "صعوبات التعلم Learning Disabilities بنوعيها: الأكاديمية والنمائية، وقد حظيت باهتمام بالغ من العديد من الباحثين والهيئات والجمعيات والروابط التربوية؛ نظراً لارتباطها بأحد العناصر المحورية للعملية التعليمية المتمثل في المتعلم الذي يمثل المُخرَج الرئيس والمهم للعملية التربوية؛ وعليه جاء الاهتمام بصعوبات التعلم الأكاديمية بشكل خاص لكونها من أكثر الاضطرابات المرتبطة في واحد أو أكثر من العمليات الأساسية في الجوانب المعرفية، والنفسية، والوجدانية، والعاطفية التي تعيق المسيرة الأكاديمية لبعض الطلبة المتعلمين، فأضحت من المشكلات التربوية التي تشكل تحدياً حقيقياً للأسرة من ناحية، وللمهتمين بالقطاع التربوي من ناحية أخرى؛ مما تطلب ضرورة توجيه جهود المهتمين والباحثين نحو دراستها، وتشخيصها، والتعرف عليها وعلى ما يرتبط بها من متغيرات؛ لتقديم البرامج الإرشادية والتدريبية المناسبة للتخفيف من آثارها.

وتُعرف الجمعية الأمريكية لعلم النفس في الدليل التشخيصي والإحصائي للاضطرابات العقلية – الإصدار الخامس (American Psychiatric Association APA, 2013, 66-67) - صعوبات التعلم بأنها "اضطراب في واحدة أو أكثر من العمليات النفسية الأساسية التي تنطوي على فهم واستخدام اللغة المنطوقة، أو المكتوبة، التي قد تظهر في نقص القدرة على: الاستماع، والتفكير، والتحدث، والقراءة، والكتابة، والتهجئة أو القيام بالعمليات الحسابات الرياضية، كما تتضمن الإعاقة الإدراكية، والحد الأدنى من خلل في الدماغ، وعسر القراءة، وفقدان القدرة على الكلام". كما أضاف القحطاني (Alqahtani, 2017) أن الرابطة الوطنية لمعلمي التربية الخاصة لصعوبات التعلم National Association of Special Education Teacher of Learning Disabilities، ترى بأنه إذا ما تم استثناء الحدود الدنيا من الاختلالات الدماغية التي تؤثر في صعوبات التعلم باشكالها المختلفة وجد بأنها ارتبطت بشكل أكبر بانحراف قنوات الاتصال عن مسارها الطبيعي؛ وهذا ما يطلق علية بظاهرة (تعليق قنوات الاتصال) الذي يؤدي إلى تشوهات وصعوبات في التعلم، وخلل وظيفي في أداء الجهاز العصبي، وتشتت في الانتباه ، وضعف في التركيز، وغيرها من الصعوبات المرتبطة بأدائهم لمهماتهم الأكاديمية .

وقد أضاف سند (Sanad, 2014) بأن صعوبات التعلم الأكاديمية، أحد أنواع صعوبات التعلم ذات العلاقة بالأداء الأكاديمي للمتعلم، والتي تجعله يعاني من تأخر في المستوى التحصيلي وقصور في قدرته على الانتباه والتركيز، وخلل في الذاكرة، وعدم القدرة على التهجي في قراءة النصوص وكذلك كتابتها، وصعوبة في الحساب وكتابة الارقام. وفي هذا الجانب بين الدوخي (2016) أن تدني مستوى التحصيل الدراسي أحد أهم سمات ذوي صعوبات التعلم الأكاديمي، إلى جانب عدد من الأعراض الأخرى، مثل: تجنب المشاركة في الصف، وصعوبات اللغة المتمثلة في مخارج الأصوات والنطق، والتعبيرات اللفظية، وفرط الحركة وزيادة النشاط.

ويواجه الطلبة ذوو صعوبات التعلم الأكاديمي نقصا واضحا وملحوظا في العديد من المهارات المرتبطة بأدائهم الأكاديمي، وضعفا في تنظيم عملية التعلم المنظم ذاتياً؛ حيث أكد جريدلر (Gredler, 2009) بأنهم يواجهون هذه الصعوبات نتيجة لفشلهم في استخدام العديد من المهارات الشخصية في عملية التعلم، وهذا ما ينعكس بصورة سلبية على أدائهم الأكاديمي سواء أكان ذلك التأثير على عملية اكتساب المعلومات، أم تنظيم المعرفة أو الفهم أو الانتباه. وهذا يتوافق مع ما أطلق عليه ليرنر (Lerner, 2003) بالعجز الإستراتيجي الذي يشير إلى وجود نقص في مهاراتهم الإدراكية والمعرفية والنفسية، ونقص في وعيهم بطبيعة المهام والمطالب الأكاديمية المطلوبة منهم؛ مما يجعلهم يتأخرون عن إنجاز مهماتهم التعليمية أو اكتساب المهارات المعرفية، مقارنة بأقرانهم ممن هم في نفس المرحلة العمرية أو الدراسية. وثبت ذلك من خلال ما أشارت له نتائج الدراسات (Bryan, 2006; Fuchs et al., 2003; Reinke, 2005) التي أظهرت وجود اختلافات كمية وكيفية بينهم وبين العاديين في العديد من المهارات الشخصية والقدرات العقلية، واختلاف أيضاً في درجة توظيفها توظيفاً فاعلاً وإيجابياً في اكتساب المعرفة والتعامل مع المثيرات التعليمية؛ حيث ظهر لديهم بطء في التعلم، وضعف في مهارات الاتصال ونقص في الدافعية نحو التعلم، وعدم أداء المهمات الأكاديمية بنجاح والتهرب منها، مما يزيد من نسبة الفاقد التعليمي لديهم.

ويعد التعلم المنظم ذاتياً أحد المهارات الفردية التي يحتاجها الطلاب عموماً، وذوو صعوبات التعلم الأكاديمي بوجه خاص؛ حيث بينت ميراندا وآخرون (Miranda et al., 1997) أن الطلاب ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية لديهم قصور في التنظيم الذاتي للتعلم؛ فهم أقل في الكفاءة المعرفية المدركة، وفي تنظيم تعلمهم ذاتياً؛ حيث يفشلون في معالجة المعلومات بطريقة ذات هدف موجه، وفي اتخاذ

إستراتيجيات مناسبة لإنجاز هذه الأهداف، وأيضاً في توجيه تقدمهم إستراتيجياً نحو تحصيل تلك الأهداف.

ويرى كل من اكسياو ويانج (Xiao & Yang , 2019) أن امتلاك مهارات التعلم المنظم ذاتياً يمكن المتعلمين من تحديد أهدافهم، وتوجيه أنشطتهم التعليمية، وتحسين عملية تخزين وتشفير البيانات، وتعزيز الدافعية نحو التعلم، والتعرف على نقاط قوتهم وضعفهم؛ حيث أورد إيشيكاوا (Ishikawa , 2018) مجموعة من هذه المهارات التي تصنف بأنها من مهارات التعلم المنظم ذاتياً مثل القدرة على التقييم الذاتي، والتنظيم والتحويل، وتحديد الأهداف والتخطيط، والبحث عن المعلومات، وحفظ السجلات والمراقبة، والتمرين والحفظ، وطلب المساعدة الاجتماعية من (الأقران والمعلمين والبالغين)، كما أكد كل من الحارثي (2014) وخضر (2010) على أهمية مهارات التعلم المنظم ذاتياً كونها تساعد في تقوية الروابط بين المواد التعليمية وأزمات الواقع التعليمي والاجتماعي، وتوفير الفرص لاستكشاف وتعلم السبل المناسبة لحل الأزمات، كما أنها تكسب الطلاب ذوي صعوبات التعلم القدرة على التعامل مع المشكلات التعليمية بشكل ناجح، ووضع الخطط التعليمية المناسبة، وضبط الأداء الدراسي، واستثمار الوقت بشكل مناسب، والاستفادة من الزملاء، وغيرها من المهارات التنظيمية.

ويتفق ذلك مع ما أظهرته نتائج العديد من الدراسات، فجاء في دراسة السيد (2012) أن مهارات الفهم القرائي تتأثر إيجابًا عند الطلاب ذوي صعوبات التعلم حال تدريبهم وممارستهم بمهارات التعلم المنظم ذاتيا، كما توصلت نتائج دراسة بايل وآخرين (Bail et al., 2008) إلى أن تدريب الطلاب ذوي صعوبات التعلم على مهارات التعلم المنظم ذاتياً لدراسة المناهج التعليمية، له أثر في تحسين التحصيل الدراسي لصالح المجموعات التجريبية التي خضعت للتدريب. وأظهرت أيضاً دراسة ليونز (Lyons, 2010) أن إستراتيجيات التدريب على التنظيم الذاتي ساعدت في تنمية التحصيل الدراسي وفعالية الذات لدى طلاب الصف السادس ذوي صعوبات التعلم في العينة التجريبية مقارنة بالعينة الضابطة؛ وهذا ما يبرر أهمية تدريب ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية على مهارات التعلم المنظم ذاتياً؛ مما يساعدهم على التوظيف الأمثل للقدرات والإمكانات بما ينعكس إيجاباً على الأداء الأكاديمي لديهم.

وفيما يتعلق بتفسير الاتجاهات والنماذج النظرية لمهارات التعلم المنظم - فقد أوضح باندورا (Bandura, 2002) ومن خلال نظريته في التعلم الاجتماعي أكد على أن هذه المهارات تُسهم في تحسين قدرات الأفراد على ضبط سلوكياتهم، وسرعة اكتسابهم للمعلومة والاحتفاظ بها واسترجاعها عند الحاجة، وهذا ما يسهم في إحداث التغيرات الإيجابية في عملية التعلم لدى المتعلمين؛ في حين أكد فريدريك بيرلز "Frederick Perls" ولورا بيرلز "Laura Perls" أن هذه المهارات تعد أحد الأنماط العلاجية للتنظيم الذاتي؛ ولها أهمية بارزة في تنظيم السياقات التعليمية؛ لتحقيق أقصى استفادة من قدرات المتعلمين في وضع مخططات تنفيذية تساعدهم على الوصول لتصور ذهني عام لعناصر وأنماط البيئة التعليمية (Steiner et al., 2017)، في ذات السياق ترى النظرية السلوكية "Behavioral Theory" وكما أورد ساندو وزرابي(Sandhu & Zaraby, 2018) أنها تفسر التعلم المنظم ذاتياً، من خلال تنمية القدرات المعرفية والسلوكية على الضبط والتقييم والتوجيه والتعزيز الذاتي، إضافة إلى توجيه الفرد لتَبَنِّي الإشباع المؤجل للذات، والاهتمام بالعواقب والتوابع التي تتبع السلوك.

أما فيما يتعلق بالنماذج التي تناولت التعلم المنظم ذاتياً، قدم بوردي Purdie المشار إليه في (أحمد، 2007) نموذجا يتضمن أربعة مكونات للتعلم المنظم ذاتياً: أولها - وضع الهدف والتخطيط Goal Setting and Planning ويتمثل في قدرة الطالب على وضع أهداف عامة، وأخرى خاصة، والثاني - يتمثل في الاحتفاظ بالسجلات والمراقبة Keeping Records and Monitoring ويشمل قدرة الطالب على مراقبة النشاطات التي يقوم بها لتحقيق الأهداف، وتسجيلها، والثالث - التسميع والحفظ Rehearsing and Memorizing ويتمثل في قدرة الطالب على حفظ المادة عن طريق تسميعها بصورة جهرية أو صامتة، والرابع - طلب المساعدة الاجتماعية Seeking Social Assistance ويتمثل بلجوء الطالب إلى أحد أفراد الأسرة، أو المعلمين، أو الزملاء للحصول على المساعدة في فهم المادة التعليمية، أو أداء الواجبات.

كما أشار سند (Sanad, 2014) لوجود منظور ثلاثي الأبعاد للتعلم الأكاديمي المنظم ذاتياً يتمثل في (العمليات الذاتية، والتأثيرات السلوكية، والتأثيرات البيئية) التي تأخذ بعين الاعتبار تفاعل مجموعة من مهارات التعلم المنظم ذاتياً التي يوظفها الأفراد في أداء مهماتهم الأكاديمية كالمراقبة الذاتية، والتقييم الذاتي، والقدرة على تحليل المهمات، وردود الأفعال، إضافة إلى مهارات تحليل سياق المادة العلمية بنجاح، ومهارات البحث عن مصادر المعرفة ذاتياً أو من خلال طلب العون والمساعدة من الآخرين.

وبذات السياق أورد جريدلر (Gredler, 2009) تقسيماً لإستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً تضمنت أربعة أنواع: تمثل النوع الأول بالإستراتيجيات المعرفية التي تشمل إستراتيجية الإعداد الجيد، وإستراتيجية الإعادة، وإستراتيجية وضع تصور منظم للمادة العلمية لتسهيل عملية التعلم، وتأتي في المرحلة الثانية إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً لما وراء المعرفة، والتي تشمل إستراتيجيات أعلى مستوى من النوع الأول وتتمثل في التدبر والتخطيط والأداء الفعلي المتبوع بالمراقبة والرصد لمتابعة الأداء وتقييمه. في حين اشتمل النوع الثالث على الإدارة التي تهتم وتركز على البيئة التعليمية وتهيئتها لتكون مناسبة لظروف التعلم، والتعامل مع التحديات ومواجهتها من خلال التعليم التعاوني، وطلب المساعدة من الآخرين، وجاء النوع الرابع والأخير ليمثل الإستراتيجيات التحضيرية الهادفة إلى تبني الإستراتيجيات الناجحة التي تعزز دافعية المتعلم وأثارة حماسه نحو التعلم، وتعزيزها بما يحقق الأهداف التعليمية.

وعلى الرغم من أهمية توظيف، وتطبيق هذه الإستراتيجيات في التعلم، إلا أنه لوحظ قصور وضعف في درجة توظيفها من قبل الطلاب ذوي صعوبات التعلم مقارنة بالطلاب العاديين؛ حيث أظهرت دراسة قام بها البطاينة وآخرون (2020) هدفت إلى تعرف درجة تطبيق إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً، ودرجة الفاعلية لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم في مدارس لواء بني كنانة في الأردن، أظهرت النتائج فروقاً في درجة استخدام إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً لصالح الطلاب العادين مقارنة بذوي صعوبات التعلم، وجاء في نتائج دراسة الكلشي (2013) أن درجات التنظيم الذاتي للتعلم لدى الطالبات ذوات صعوبات التعلم الأكاديمية في القراءة - كان أضعف من الطالبات العاديات التي لا يوجد لديهن مثل هذه الصعوبات، كما أظهرت دراسة كلاسن (Klassen, 2010) أن المراهقين ذوي صعوبات التعلم أظهروا مستوى منخفضا فيما يتعلق بالكفاءة الذاتية المتعلقة بالتعلم المنظم ذاتياً؛ بالمقارنة بأقرانهم من غير ذوي صعوبات التعلم، وأظهرت أيضاً دراسة اباسزاده وساردوي (Abbaszadeh & Sardoie, 2016) أن طلاب الصف الرابع والخامس ذوي صعوبات التعلم لديهم مستوى منخفض في مستوى التنظيم الذاتي، وانخفاض مستوى الكفاءة الذاتية الدراسية مقارنة بالعاديين.

ما سبق نلاحظ أن جميع الدراسات السابقة ، اظهرت العديد من جوانب القصور في مهارات التعلم المنظم ذاتياً لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم الأكاديمي، إلا أنه وعلى الرغم من ذلك فإنه يمكن العمل على تنميتها وتطويرها، من خلال إخضاعهم لبرامج إرشادية وتدريبية تساعدهم على توجيه ما يمتلكون من قدرات وإمكانيات ومهارات شخصية نحو تعويض النقص الحاصل لديهم في هذه المهارات، ولعل مثل هذه البرامج التدريبية والإرشادية تعد من الوسائل المساعدة لتزويدهم بهذه المهارات التي تساعدهم على مواجهة التحديات والصعوبات في الجوانب التعليمية والأكاديمية.

وفي هذا الجانب يرى كل من الكيال وأخرون (2019) أن مشكلات ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية بشكل عام ومهارات التعلم المنظم ذاتيا بشكل خاص - حظيت بمزيد من الاهتمام والدراسات التجريبية القائمة على بناء برامج تطبيقية متكاملة وشاملة للعديد من المكونات المعرفية والمهارية والأدائية التي تساهم في تنمية وتعزيز مهارات التعلم المنظم ذاتياً بشكل فعال لدى ذوي صعوبات التعلم، كما أكد حميدين والكشكي (Hamididin & El Keshky, 2018) أن البرامج الإرشادية بشكل عام والانتقائية بشكل خاص، تعد من البرامج الفعَّالة التي يمكن الاستعانة بها مع الطلاب ذوي الصعوبات المختلفة في بيئات التعلم الدراسية؛ حيث يعكس الاتجاه الانتقائي الصورة المثالية للممارسات الإرشادية، والتي تتكامل بها الفنيات الإرشادية المتنوعة لمواجهة الاختلافات والفروق في المواقف الإرشادية المختلفة. بما يساعد على تحسين القدرة على التكيف، وتعزيز جودة الحياة، وصقل مهارات التعلم الحياتية الخاصة بالطلاب ذوي صعوبات التعلم.

ومن هذه الدراسات التجريبية دراسة الحارثي (2014) التي اختبرت أثر برنامج تدريبي باستخدام بعض إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً على مستوى دافعية الإنجاز والتحصيل لدى ذوي صعوبات التعلم. وأظهرت النتائج أن الدافع للإنجاز ومستويات التحصيل الأكاديمي لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم تتأثر إيجاباً نتيجة ممارسة مهارات التعلم المنظم ذاتياً؛ فكانت النتائج في القياس البعدي لصالح المجموعة التجريبية، كما أظهرت دراسة العاجر وعساف (2017) من خلال تطبيق برنامج انتقائي إلى أن توظيف إستراتيجيات ما وراء المعرفة، وإستراتيجيات توظيف إدارة المصادر التي تبناها معلمو الطلاب ذوي صعوبات التعلم، أسهمت في تعزيز وتنمية مهارات التعلم المنظم ذاتياً لدى فئة الطلاب المشخصين بصعوبات التعلم الأكاديمية، حيث أظهروا مستوى فعالية مرتفع وتحسن في أدائهم الأكاديمي والتعليمي بعد تطبيق هذه الإستراتيجيات، وكذلك دراسة

عبد الحميد وآخرين (2019) التي أظهرت فاعلية برنامج علاجي قائم على إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً في خفض صعوبات القراءة وتحسين مفهوم الذات الأكاديمي لدى ذوي صعوبات التعلم. كما توصلت دراسة حميدين والكشكي (Hamididin & El Keshky, 2018) إلى وجود تأثير إيجابي للبرنامج الإرشادي الانتقائي في تحسين مستوى ضبط النفس والصحة الذهنية والإدراك الذاتي والتفاعل الاجتماعي وتحسين المهارات الاجتماعية، والسلوكيات الإيجابية مع الآخرين لذوي صعوبات التعلم.

وفي ضوء ما سبق تتضح الجهود المبذولة في الاهتمام بذوي صعوبات التعلم، وتعزيز مهاراتهم بشكل عام وتنمية مهارات التعلم المنظم ذاتياً لديهم بشكل خاص، وبناء على هذا الاهتمام العالمي بدأت سلطنة عمان ممثلةً في وزارة التربية والتعليم ومن خلال دوائر التربية الخاصة، بالاهتمام بذوي صعوبات التعلم؛ من خلال تدريب المعلمين وتأهيلهم، وحصر الطلبة وتشخيصهم، وتقديم الدعم والرعاية اللازمة لهم، من خلال تطبيق البرامج التربوية والتدريبية الخاصة بهم منذ عام 2001/2000 ؛ حيث أشارت دراسة الوشاحي وآخرين (2016) بهذا الجانب إلى أنه تم البدء بالاهتمام بطلاب صعوبات التعلم الأكاديمية بمدرستين من مدارس الحلقة الأولى للتعليم الأساسي منذ العام 2001/2000م، واستمر التوسع في البرنامج ليشمل (355) مدرسة في عام 2009 إلى أن تم تعميم البرنامج في جميع المديريات التعليمية بالمحافظات ليشمل مدارس طلبة الصفوف من (1-4) ومدارس طلبة الصفوف من (5-10) في السلطنة بواقع (613) مدرسة في العام (2015/2014).

وعلى الرغم من هذا الاهتمام من قبل الجهات المسؤولة في سلطنة عمان والتي تشير إحصائيات وزارة التربية والتعليم فيها للعام الدراسي 2018/2017 إلى أن أعداد الطلبة ذوي صعوبات التعلم بلغ (14089) طالباً وطالبة، وهو عدد كبير لا يُستهان به، يترتب عليه زيادة في التكاليف المادية، وتوفير المعلمين وتأهيلهم للتعامل مع هذه الفئة، وإعداد غرف للمصادر، وتزويدها بالوسائل التعليمية المختلفة، وإعداد البرامج والمناهج الدراسية التي تتناسب مع مستويات فئة ذوي صعوبات التعلم. إلا إنه ظهر للباحثين قصور في تقديم البرامج الإرشادية التدريبية التي تستهدف فئات ذوي صعوبات التعلم مباشرة، وإخضاعهم للتدريب لتعزيز من مهاراتهم الإيجابية؛ لذا جاءت الدراسة الحالية استكمالًا للجهود المبذولة لتناول فعالية برنامج إرشادي تدريبي في تنمية مهارات التعلم المنظم ذاتياً لدى طالبات صعوبات التعلم بمدارس محافظة ظفار بسلطنة عمان.

**مشكلة الدراسة**

تتضح مشكلة الدراسة الحالية في انخفاض مهارات التعلم المنظم ذاتياً لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم بالحلقة الثانية من التعليم الأساسي؛ مما قد يؤثر سلباً على التحصيل الأكاديمي لديهم، وعلى دافعية الإنجاز، ودافعيتهم للتعلم، والكفاءة الذاتية، وقد اشتقت مشكلة الدراسة من المصادر التالية:

- نتائج الدراسة الاستطلاعية التي أجريت في الفصل الدراسي الأول 2019/2018 على (30) طالبة من طالبات الحلقة الثانية من ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية، من خلال تطبيق مقياس مهارات التعلم المنظم ذاتياً من إعداد بوردي Purdie (ترجمة أحمد، 2007)، حيث جاء مستوى مهارات التعلم المنظم ذاتياً بمستوى (2.43 من 5) وهذا يعد مستوى منخفضا؛ وهذا ما يمكن تحسينه من خلال البرامج الإرشادية التدريبية القائمة على الإرشاد الانتقائي.

- من خلال الخبرة العملية للباحثين في المجال التربوي، حيث إن الباحثة الأولى تعمل كمعلمة صعوبات تعلم منذ أكثر من (11عام)، وكذلك الباحثين الثاني، والثالث يعملان أستاذين جامعيين متخصصين في مجالي الإرشاد النفسي والتربية الخاصة.

- نتائج وتوصيات بعض الدراسات التي تناولت صعوبات التعلم بشكل عام وصعوبات التعلم الأكاديمية بشكل خاص مثل: الدوخي (2016)؛ وزيتون والمحسن (2019)؛ والعاجر وعساف (2017)؛ واباسزاده وساردوي (Abbaszadeh & Sardoie, 2016)؛ وبريان (Bryan, 2006)؛ وسيرني وجيرسزيفي (Černe & Jurišević, 2018) وفوكس وآخرون (Fuchs et al., 2003)؛ ورينيكه(Reinke, 2005) ؛ وكلاسن (Klassen, 2010) والتي أثبتت ضعف في العديد من المهارات السلوكية والمعرفية والوجدانية والنفسية المتعلقة بأداء المهمات الأكاديمية لدى فئات الطلبة من ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية كنتيجة لقصور في مهارات التعلم المنظم ذاتياً مما يشكل تحديا أمام القائمين على العملية التعليمية بشكل عام ومعلمي صعوبات التعلم بشكل خاص في التعامل مع هذا القصور، وهذا ما يبرر ضرورة الاستفادة من مثل هذه البرامج.

- ما يظهره واقع اهتمام المؤسسات التربوية في سلطنة عمان من بذل المزيد من الجهود للسعي نحو الارتقاء والتطور بالخدمات والإستراتيجيات التدريسية لذوي صعوبات التعلم وتأهيل وتدريب معلميهم، والابتعاد عن الأساليب التقليدية مع هذه الفئة حيث توصلت نتائج دراسة

البحرانية وأخرين (2016)، إلى أن الواقع التعليمي في المدارس العمانية، أظهر الحاجة إلى بذل مزيد من الجهود لاستهداف فئة ذوي صعوبات التعلم ببرامج تدريبية واقتراح إستراتيجيات حديثة تسهم في تعزيز وتنمية مهاراتهم في أداء المهمات الأكاديمية بعيداً عن الطرق التقليدية.

- حاجة معلمي صعوبات التعلم في سلطنة عمان لمزيد من المهارات المعرفية بأهمية استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً لذوي صعوبات التعلم ودورها في تحسين المستوى التعليمي والتحصيلي لطلبتهم، من خلال الاستفادة من محتوى ونتائج هذه الدراسة.

وبذلك تتمثل مشكلة الدراسة الحالية في الإجابة عن السؤال الرئيس: ما فعالية برنامج إرشادي تدريبي قائم على الإرشاد الانتقائي في تحسين بعض مهارات التعلم المنظم ذاتياً لدى الطالبات ذوات صعوبات التعلم في مدارس محافظة ظفار؟

ويتفرع منه الأسئلة الآتية:

1- هل تختلف درجات مهارات التعلم المنظم ذاتيا لدى طالبات المجموعة التجريبية عنها لدى طلاب المجموعة الضابطة في القياس البعدي؟

2- هل تختلف درجات مهارات التعلم المنظم ذاتيا لدى طالبات المجموعة التجريبية في القياس البعدي عن درجاتهن في القياس القبلي؟

3- هل تستمر فعالية البرنامج الإرشادي التدريبي القائم على الإرشاد الانتقائي (بعد شهر ونصف من انتهاء تطبيق البرنامج) في تحسين بعض مهارات التعلم المنظم ذاتياً لدى الطالبات ذوات صعوبات التعلم بمدارس محافظة ظفار؟

**فروض الدراسة**

في ضوء الدراسات السابقة والإطار النظري يمكن صياغة فروض الدراسة التالية:

1 - توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.01) بين متوسطي رتب درجات الطالبات ذوات صعوبات التعلم في المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في القياس البعدي على مقياس مهارات التعلم المنظم ذاتياً وأبعاده الفرعية لصالح المجموعة التجريبية.

2 - يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى دلالة (0.01) بين متوسطي رتب درجات الطالبات ذوات صعوبات التعلم في المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي على مقياس مهارات التعلم المنظم ذاتياً وأبعاده الفرعية لصالح القياس البعدي.

3 – يوجد فرق غير دال إحصائياً عند مستوى دلالة (0.01) بين متوسطي رتب درجات الطالبات ذوات صعوبات التعلم في المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي (بعد شهر ونصف من انتهاء تطبيق البرنامج الإرشادي التدريبي) على مقياس مهارات التعلم المنظم ذاتياً وأبعاده الفرعية.

**أهداف الدراسة**

تهدف الدراسة الحالية إلى إعداد برنامج إرشادي تدريبي قائم على الإرشاد الانتقائي لتحسين بعض مهارات التعلم المنظم ذاتياً لدى الطالبات ذوات صعوبات التعلم بمدارس محافظة ظفار. وكذلك الكشف عن فعالية هذا البرنامج في تنمية مهارات التعلم المنظم ذاتيا لدى الطالبات ذوات صعوبات التعلم، والتحقق من استمرارية فعالية هذا البرنامج الإرشادي التدريبي بعد فترة المتابعة، بعد شهر ونصف من انتهاء تطبيق البرنامج الإرشادي.

**أهمية الدراسة**

تتمثل أهمية الدراسة الحالية في:

1- أهمية موضوعها المتعلق بمهارات التعلم المنظم ذاتياً والتي تعد من المهارات المهمة التي يحتاجها الأفراد بشكل عام وذوي صعوبات التعلم بشكل خاص.

2- الاستفادة من الإجراءات التطبيقية للبرنامج الإرشادي التدريبي مع عينات أخرى من ذوي صعوبات التعلم، أو ذوي الإعاقات البسيطة في بيئات ومجتمعات بحثية أخرى داخل سلطنة عمان وخارجها.

3- استفادة الآباء والأمهات ومعلمي التربية الخاصة من المهارات والأنشطة التطبيقية في التعامل مع ذوي صعوبات التعلم، لتعزيز مهارات التعلم المنظم ذاتياً، بما ينعكس إيجابياً على آداء المهمات الأكاديمية.

4- من المؤمل أن تفتح الدراسة الحالية أفاقاً جديدة للباحثين للقيام بدراسات تطبيقية أخرى لتعزيز أنماط التعلم الإيجابية لدى ذوي صعوبات التعلم؛ مما يساعد على تنمية تحصيلهم الأكاديمي.

5- استفادة الأخصائيين النفسيين في المدارس من الإجراءات التطبيقية للبرنامج في خططهم الإرشادية.

**محددات الدراسة**

**المحددات الموضوعية:** تحددت في مهارات التعلم المنظم ذاتياً في مهارات (التخطيط ووضع الأهداف، إدارة الوقت، والمراقبة الذاتية، والتسميع والحفظ، وطلب العون من (الأقران، المعلمين، الأسرة). في حين تحددت فنيات البرنامج الإرشادي التدريبي القائم على الإرشاد الانتقائي في الاعتماد

على بعض فنيات (النظرية السلوكية، نظرية العلاج بالواقع، ونظرية الجشطلت).

**المحددات البشرية:** الطالبات اللائي تم تشخيصهن بأنهن لديهن صعوبات التعلم الأكاديمية بمدارس التعليم الأساسي الحلقة الثانية بالصفين الخامس والسادس الأساسي بمحافظة ظفار.

**المحددات الزمانية:** تم تطبيق الدراسة في الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي 2020/2019.

**المحددات المكانية:** مدارس الحلقة الثانية من التعليم الأساسي بمحافظة ظفار.

**مصطلحات الدراسة**

**البرنامج الإرشادي Counselling program**: يعرف إجرائيا بأنه "مجموعة من الخطوات والإجراءات التطبيقية الهادفة، لإعداد مجموعة من الجلسات الإرشادية وفق أسلوب علمي، قائمة على الأساليب والفنيات الإرشادية (الانتقائية) من عدد من النظريات الإرشادية (السلوكية، العلاج بالواقع، والجشطلت) بهدف تنمية مهارات التعلم المنظم ذاتياً لدى طالبات صعوبات التعلم بمدارس الحلقة الثانية بمحافظة ظفار.

**الإرشاد الانتقائي:** عرفته شند (2008، ص. 209) على أنه "منظومة من الإجراءات التي تتسق فيما بينها، وتتضمن عدداً من الفنيات التي تنتمي كل فنية منها إلى نظرية إرشادية أو علاجية معينة، ويتم اختيار هذه الفنيات بحيث تسهم كل منها في تنمية جانب من جوانب الشخصية وفقاً لمنهج تكاملي".

**التعلم المنظم ذاتياً**: يعرف على أنه هو "العملية التي من خلالها يضع المتعلم أهدافا ويستخدم إستراتيجيات لتحقيق تلك الأهداف، ويوجه خبرات تعلمه ويعدل سلوكه لتسهيل اكتساب المعلومات بما يحقق نجاحاً في أداء المهمات الشخصية بمختلف الجوانب الحياتية (أحمد، 2007،ص. 73).

**مهارات التعلم المنظم ذاتياً:** هي "قدرة الفرد على التنظيم الذاتي لسلوكه في علاقته بالمتغيرات البيئية الداخلة في الموقف، بمعنى تكييف سلوكه وبنائه المعرفي وعملياته المعرفية والمتغيرات البيئية بصورة متبادلة ومتفاعلة" (الزيات، 2007).

**صعوبات التعلم الأكاديمية:** تبنى دليل التربية الخاصة بوزارة التربية والتعليم بسلطنة عمان تعريف الروسان (2010) والذي عرف صعوبات التعلم على أنها "اضطرابات في واحدة أو أكثر من العمليات النفسية الأساسية التي تتضمن فهم واستخدام اللغة المكتوبة أو اللغة المنطوقة واستخدامها، والتي تظهر على شكل اضطرابات في واحدة أو أكثر من المهارات الآتية: (الاستماع - التفكير - الكلام - القراءة - الكتابة - الإملاء والتعبير والخط)".

وإجرائيا تعرف صعوبات التعلم الأكاديمية بأنها: جميع الحالات التي تعاني من مشكلات في عملية التعلم سواء أكانت صعوبات قراءة، أم كتابة، أم هجاء، والتي تم تشخيصها بمدارس محافظة ظفار والتي لا تعود إلى اضطرابات نفسية، أو انفعالية، أو إعاقة عقلية، أو بصرية، أو سمعية.

**الطريقة والإجراءات**

**منهج الدراسة**

اعتمدت الدراسة الحالية المنهج شبه التجريبي ذي المجموعتين التجريبية والضابطة؛ حيث تم تقسيم عينة الدراسة إلى مجموعتين متكافئتين: مجموعة تجريبية ومجموعة ضابطة، ثم خضعت المجموعة التجريبية فقط للمعالجة التجريبية بتطبيق البرنامج الإرشادي التدريبي القائم على الإرشاد الانتقائي علها؛ ثم تم تطبيق مقياس مهارات التعلم المنظم ذاتياً على المجموعتين بعد انتهاء تطبيق البرنامج الإرشادي، وتم تطبيقه تطبيقاً تتبعياً على المجموعة التجريبية فقط بعد شهر ونصف من انتهاء تطبيق البرنامج الإرشادي. وجدول 1 يوضح التصميم التجريبي للدراسة الحالية.

**جدول 1:** وصف التصميم التجريبي المستخدم في الدراسة الحالية

| المجموعة | القياس القبلي | البرنامج الإرشادي | القياس البعدي | القياس التتبعي |
|---|---|---|---|---|
| المجموعة التجريبية | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ |
| المجموعة الضابطة | ✓ | × | ✓ | × |

**مجتمع الدراسة وعينتها**

تكون مجتمع الدراسة الحالية من جميع طالبات صعوبات التعلم بالحلقة الثانية اللاتي تم تشخيصهن بأن لديهن صعوبات تعلم بمحافظة ظفار في العام الدراسي 2019/ 2020 وعددهم (197) طالبة، حسب إحصائية قسم التربية الخاصة التابع لقسم البرامج التعليمية بمديرية التربية والتعليم بمحافظة ظفار (وزارة التربية والتعليم – سلطنة

عمان، 2020). ويتم تشخيص الطالبة من خلال الاختبارات الأكاديمية والإدراكية المقننة والمعدة من قبل متخصصين في وزارة التربية والتعليم، وبعد اجتماع اللجنة الإدارية والأكاديمية في المدرسة وبناء على النتائج والشروط التي حددتها الوزارة، يقرر انضمام الطالبة أو عدم انضمامها لبرنامج معالجة صعوبات التعلم، وتم اختيار ذوي صعوبات التعلم وفقا لمحكات بعض الخصائص السلوكية لفرز حالات صعوبات التعلم، وقائمة تقدير الخصائص السلوكية لذوي صعوبات التعلم من إعداد الزيات (2007) وذلك لاستبعاد ذوي التفريط التحصيلي، واستبعاد الحالات التي يرجع التباعد بين التحصيل والذكاء لديها لأسباب تتعلق بالإعاقة الحسية أو الحركية أو الاضطرابات الانفعالية أو سوء الظروف البيئية، وقد تم الحصول على تلك المعلومات من خلال الرجوع إلى ملفات الطلاب في سجلات المدرسة، وسؤال الأخصائي النفسي والاجتماعي عن ذلك.

للتحقق من الخصائص السيكومترية لمقياس الدراسة (الصدق والثبات)، تم اختيار عينة عشوائية من 43 طالبة من الطالبات ذوات صعوبات التعلم بمدارس الحلقة الثانية من التعليم الأساسي من الصفين الخامس والسادس، من مجتمع الدراسة ومن خارج عينة الدراسة الأساسية.

أما عينة الدراسة فتكونت من (100) طالبة من طالبات صعوبات التعلم بالحلقة الثانية اللاتي تم تشخيصهن بأن لديهن صعوبة في التعلم بمحافظة ظفار بنسبة (51٪) من مجتمع الدراسة. وقد تم اختيار (16) طالبة، وهن الحاصلات على أدنى الدرجات على مقياس مهارات التعلم المنظم ذاتياً (الحاصلات على درجة أقل من درجة (المتوسط - الانحراف المعياري). وتم تقسيمهن إلى مجموعتين متساويتين ومتكافئتين (مجموعة تجريبية ومجموعة ضابطة)، بواقع (ثمان) طالبات لكل مجموعة. وقد تم التحقق من تكافؤ المجموعتين قبل تطبيق البرنامج الإرشادي وذلك من خلال حساب دلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات المجموعتين الضابطة والتجريبية على مقياس مهارات التعلم المنظم ذاتياً باستخدام اختبار مان ويتني Mann Whitney Test لدلالة الفروق بين متوسطي رتب مجموعتين مستقلتين كما هو واضح في جدول 2.

يتضح من جدول 2 وجود فروق غير دالة إحصائياً بين متوسطي رتب درجات طالبات المجموعتين الضابطة والتجريبية في القياس القبلي على مقياس مهارات التعلم المنظم ذاتياً، وكذلك على الأبعاد الفرعية للمقياس، وهذا يشير إلى أن المجموعتين متكافئتين في متغير البحث (الدرجة الكلية لمهارات التعلم المنظم ذاتياً وأبعاده الفرعية).

كما تم التحقق من تكافؤ المجموعتين في العمر الزمني، من خلال حساب دلالة الفروق بين متوسطي رتب الأعمار الزمنية للمجموعتين باستخدام اختبار مان ويتني Mann Whitney Test لدلالة الفروق بين متوسطي رتب مجموعتين مستقلتين كما هو واضح في جدول 3.

يتضح من جدول 3 وجود فروق غير دالة إحصائياً بين متوسطي رتب الأعمار الزمنية لطالبات المجموعتين الضابطة والتجريبية وهذا يشير إلى أن المجموعتين أيضاً متكافئتان في العمر الزمني.

**جدول 2:** دلالة الفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس القبلي على مقياس مهارات التعلم المنظم ذاتياً

| البعد والدرجة الكلية | المجموعة | متوسط الرتب | مجموع الرتب | قيمة (U) | قيمة (W) | قيمة (z) | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| مهارة التخطيط ووضع الهدف | الضابطة | 7.81 | 62.50 | 26.50 | 62.50 | 0.59- | 0.56 |
| | التجريبية | 9.19 | 73.50 | | | | |
| مهارة إدارة الوقت | الضابطة | 8.94 | 71.50 | 28.50 | 64.50 | 0.37- | 0.71 |
| | التجريبية | 8.06 | 64.50 | | | | |
| مهارة المراقبة الذاتية | الضابطة | 8.00 | 64.00 | 28.00 | 64.00 | 0.43- | 0.67 |
| | التجريبية | 9.00 | 72.00 | | | | |
| مهارة التسميع والحفظ | الضابطة | 6.94 | 55.50 | 19.50 | 55.50 | 1.35- | 0.18 |
| | التجريبية | 10.06 | 80.50 | | | | |
| مهارة طلب العون | الضابطة | 7.50 | 60.00 | 24.00 | 60.00 | 0.85- | 0.39 |
| | التجريبية | 9.50 | 76.00 | | | | |
| الدرجة الكلية | الضابطة | 7.63 | 61.00 | 25.00 | 61.00 | 0.74- | 0.46 |
| | التجريبية | 9.38 | 75.00 | | | | |

**جدول 3:** دلالة الفروق بين متوسطي رتب الأعمار الزمنية للمجموعتين التجريبية والضابطة

| المتغير | المجموعة | متوسط الرتب | مجموع الرتب | قيمة (U) | قيمة (w) | قيمة (z) | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| العمر الزمني | الضابطة | 8.13 | 65.00 | 29.00 | 65.00 | 0.35- | 0.73 |
| | التجريبية | 8.88 | 71.00 | | | | |

**أدوات الدراسة**

تم بناء أداة الدراسة بصورتها الأولية والمتمثلة في مهارات التعلم المنظم ذاتياً، بعد الاطلاع على الأطر النظرية العربية والأجنبية والمراجع التي تناولت صعوبات التعلم ومهارات التعلم المنظم ذاتياً مثل: بدر وآخرون (2015)؛ والتميمي (2018)، وجاد الله والرقاد (2015)، الحنان وأحمد (2016)، والدوخي (2016)، وسعد (2016)، والسيد (2015)، والعاجر وعساف (2017)، ومحمد (2017)، (Chen et al., 2019)، (DiFrancesca et al., 2018)، (Gomma, 2017)، (Jeong & Frye, 2019)، (Saban & Yildizh, 2017)، (Sun et al. 2018). ثم تم إعداد الصورة الأولية للمقياس من (44) عبارة. وقد تم عرض المقياس على (ثمانية) محكمين من المتخصصين في علم النفس والإرشاد النفسي والتربية الخاصة للتحقق من ملائمة العبارات لقياس أبعاد مهارات التعلم المنظم ذاتيا. وبناءً على آراء المحكمين تم الإبقاء على العبارات التي اتفق عليها (80%) فأكثر من المحكمين (أي سبعة فأكثر)؛ كما تم حذف بعض العبارات، وتعديل بعض العبارات، ليصل عدد عبارات المقياس في صورته النهائية 38 عبارة. موزعة على (خمسة) أبعاد هي: مهارة التخطيط ووضع الأهداف (سبع عبارات)، مهارة إدارة الوقت (سبع عبارات)، مهارة المراقبة الذاتية (ثماني عبارات)، ومهارة التسميع والتحفيظ (تسع عبارات)، ومهارة طلب العون من الأقران والمعلمات والأسرة (سبع عبارات)، يتم الإجابة عن هذه العبارات وفقاً لمقياس ليكرت الخماسي يجاب عنه بـ "دائما" وتحصل على خمس درجات، وغالباً" تحصل على أربع درجات، وأحياناً" تحصل على ثلاث درجات، ونادراً" تحصل على درجتين، وأبداً تحصل على درجة واحدة، ولا توجد عبارات سلبية في المقياس وبذلك تتراوح درجات المقياس بين (38 - 190) درجة.

**صدق أداة الدراسة وثباتها**

**أولا : الصدق**

**الصدق الظاهري للأداة:** تم عرض المقياس على مجموعة من الأساتذة في التربية وعلم النفس الإرشادي والتربية الخاصة - بلغ عددهم (ثمانية) محكمين لإبداء آرائهم حول مدى مناسبة عبارات المقياس وانتماء العبارات للمحاور الفرعية، وقد تم الأخذ بمقترحاتهم، وبناءً على آراء المحكمين تم الإبقاء على العبارات التي اتفق عليها (80%) فأكثر من المحكمين (أي سبعة فأكثر)؛ كما تم حذف بعض العبارات، وتعديل بعض العبارات، ليصل عدد عبارات المقياس في صورته النهائية 38 عبارة. موزعة على (خمسة) أبعاد.

**فاعلية الفقرات:** تم حساب الاتساق الداخلي لمقياس مهارات التعلم المنظم ذاتيا وذلك على عينة استطلاعية بلغ حجمها (43) طالبة من مجتمع الدراسة ومن خارج عينة البحث الأساسية من خلال حساب كل من: معاملات ارتباط بيرسون بين درجة كل عبارة ودرجة البعد المنتمية إليه وقد تراوحت بين (0.56 – 0.83)، ومعاملات الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية وقد تراوح بين (0.47 – 0.73)، ومعاملات الارتباط بين درجة كل بعد والدرجة الكلية وقد تراوحت بين (0.67 – 0.79) وهي معاملات ارتباط دالة إحصائياً عند مستوى دلالة 0.01.

مما سبق يتضح أن المقياس يتسم بدرجة عالية من الاتساق الداخلي؛ حيث يبقى المقياس في صورته النهائية يتكون من (38) عبارة تشترك جميعها في مهارات التعلم المنظم ذاتيا لدى أفراد العينة.

**صدق التكوين الفرضي:** وذلك بحساب دلالة الفروق بين أعلى (27%) من الطالبات وأدني (27%) من الطالبات حسب درجاتهم التحصيلية، ثم تم تطبيق مقياس مهارات التعلم المنظم ذاتياً عليهن، وذلك باستخدام اختبار مان ويتني Mann-Whitney Test.

**جدول 4:** دلالة الفروق بين الإرباعي الأعلى والارباعي الأدنى على مقياس مهارات التعلم المنظم ذاتياً

| المهارة | المجموعة | متوسط الرتب | مجموع الرتب | قيمة (U) | قيمة (W) | قيمة (Z) | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| التخطيط ووضع الهدف | الارباعي الأعلى | 6.50 | 26.00 | 0.00 | 10.00 | 2.35- | 0.02 |
| | الارباعي الأدنى | 2.50 | 10.00 | | | | |
| إدارة الوقت | الارباعي الأعلى | 6.50 | 26.00 | 0.00 | 10.00 | 2.37- | 0.01 |
| | الارباعي الأدنى | 2.50 | 10.00 | | | | |
| المراقبة الذاتية | الارباعي الأعلى | 6.50 | 26.00 | 0.00 | 10.00 | 2.31- | 0.02 |
| | الارباعي الأدنى | 2.50 | 10.00 | | | | |
| التسميع والحفظ | الارباعي الأعلى | 6.50 | 26.00 | 0.00 | 10.00 | 2.31- | 0.02 |
| | الارباعي الأدنى | 2.50 | 10.00 | | | | |
| طلب العون من (الأقران، المعلمات، الأسرة) | الارباعي الأعلى | 6.50 | 26.00 | 0.00 | 10.00 | 2.32- | 0.02 |
| | الارباعي الأدنى | 2.50 | 10.00 | | | | |
| الدرجة الكلية | الارباعي الأعلى | 6.50 | 26.00 | 0.00 | 10.00 | 2.32- | 0.02 |
| | الارباعي الأدنى | 2.50 | 10.00 | | | | |

يتضح من جدول 4 السابق وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطي رتب درجات الطالبات ذوات صعوبات التعلم من الأرباعي الأعلى في التحصيل الدراسي والطالبات ذوات صعوبات التعلم من الارباعي الأدنى على الدرجة الكلية للمقياس وأبعاده الفرعية مما يشير إلى أن المقياس لديه القدرة على التميز بين المستويات المختلفة ويؤكد على إمكانية استخدامه مع العينة الحالية.

**ثانيا: الثبات**

تم حساب ثبات مقياس مهارات التعلم المنظم ذاتيا من خلال استخدام الطرق التالية:

**معامل ثبات ألفا لكرونباخ Cronbach's alpha:** تم تطبيق مقياس الدراسة على العينة الاستطلاعية البالغة (43) طالبة من ذوات صعوبات التعلم من مجتمع الدراسة ومن خارج عينة دراسة الأساسية، وتراوحت معاملات ثبات ألفا لكرونباخ للأبعاد الفرعية بين (0.77-0.89)، بينما بلغت الدرجة الكلية لمعامل ثبات المقياس (0.81) وهي درجات عالية مما يدل على صلاحية المقياس للتطبيق.

**طريقة إعادة التطبيق:** تم حساب معامل الثبات بطريقة إعادة التطبيق، وذلك بتطبيق مقياس الدراسة على عينة استطلاعية بلغ عددها (43) من مجتمع الدراسة ومن خارج عينة الدراسة الأساسية، وبعد أسبوعين تم تطبيقه مرة أخرى عليهن، وقد تراوحت معاملات الارتباط بين التطبيقين بين (0.95 - 0.98) للأبعاد الفرعية في حين بلغ معامل الارتباط بين التطبيقين للدرجة الكلية (0.97).

مما سبق يتضح تمتع مقياس مهارات التعلم المنظم ذاتياً بمعاملات ثبات عالية ومقبولة؛ مما يدل على إمكانية استخدامه مع عينة الدراسة الحالية.

**تصحيح مقياس مهارات التعلمالمنظم ذاتياً**

تم تحديد الأهمية النسبية للحكم على الاستجابات باحتساب المدى وهو يساوي أكبر قيمة لفئات الإجابة – أصغر قيمة لفئات الإجابة = 5 – 1 = 4، وتم حساب طول الفئة، طول الفئة = المدى ÷ عدد الفئات = 4 ÷ 5 = 0.8 وإضافة طول الفئة إلى فئة الإجابة للحصول على نقطة القطع. منخفض جدا (1.00 – 1.79)، منخفض (1.80 – 2.59)، متوسط (2.60 – 3.49)، عالي (3.40 – 4.19)، وعالي جدا (4.20 فأكثر).

**البرنامج الإرشادي**

يهدف هذا البرنامج الإرشادي التدريبي إلى تعريف الطالبات ذوات صعوبات التعلم الأكاديمية الحلقة الثانية للصفين الخامس والسادس الأساسي في مدارس محافظة ظفار بمهارات التعلم المنظم ذاتياً، وتدريبهن على توظيفها وتطبيقها في حياتهن الأكاديمية، بغرض تنمية هذه المهارات لديهن مما يساعدهن على التغلب على الآثار السلبية الناتجة عن صعوبات التعلم وتحسين أدائهن الأكاديمي.

تم بناء البرنامج الإرشادي من (13) جلسة بما يتوافق مع الأسس النفسية والاجتماعية والفلسفية والأخلاقية للإرشاد النفسي بشكل عام والبرامج الإرشادية بشكل خاص، منهم 12 جلسة ارشادية وتدريبية وجلسة تتبعية، مدة كل جلسة إرشادية (60 دقيقة)، حيث تضمنت كل

جلسة مجموعة من الأنشطة التدريبية، وتطبيق الفنيات الإرشادية التي من شأنها أن تعزز من مهارات التعلم المنظم ذاتيا لدى طالبات العينة التجريبية من خلال غرس مفهوم الاعتماد على الذات والثقة في الأداء، وتحسين دافعية الطالبات للإنجاز، ومراعاة الفروق الفردية في إعداد الجلسات وتنفيذها واختيار أنشطتها بما يناسب اهتمامات المجموعة الإرشادية وطبيعة المرحلة العمرية لهن، من خلال الرجوع والاطلاع على الأطر النظرية المتعلقة بمهارات التعلم المنظم ذاتياً، وعدد من الدراسات ذات العلاقة بالبرامج الإرشادية الهادفة إلى تطوير مهارات الطلبة ذوي صعوبات التعلم، والتي تم الاستفادة منها في بناء المقياس وتم الإشارة لها أعلاه، كما تم الاطلاع على الدراسات السابقة التي هدفت إلى بناء البرامج الإرشادية القائمة على الإرشاد الانتقائي مثل: السواط (2015)، والعثمان (2015)، وعبد الحميد وآخرين (2019)، وعبد الرحمن (2017)، والعمايرة (2019)، والغامدي (2013)، والكيال وآخرون (2019)، و الشمري وآخرين (Al-Shammari et al., 2019).

وبعد إعداد البرنامج بصورته الأولية تم تحكيمه من خلال عرضه على (ثمانية) من المحكمين من أساتذة علم النفس والتربية الخاصة تم الآخذ بمقترحاتهم. تم صياغة الصورة النهائية للبرنامج الإرشادي، وقد تم تطبيق البرنامج الإرشادي في غرفة المصادر في إحدى مدارس محافظة ظفار كونه مكاناً مجهزاً بالأدوات والمعددات اللازمة.

وفيما يلي عرض مختصر لمحتويات جلسات البرنامج التي تم تطبيقها على المجموعة التجريبية:

**الجلسة الأولى**: جلسة التعارف وبناء العلاقة الإرشادية، وتعريف الطالبات بالبرنامج الإرشادي من حيث أهدافه، وعدد جلساته، ومواعيده، والاتفاق على القواعد التي سوف تسير عليها الجلسات، والتعرف على توقعات الطالبات من البرنامج. تم استخدام العديد من الفنيات الإرشادية كالمناقشات، والتعزيز، والواجب المنزلي.

**الجلسة الثانية:** هدفت إلى تعريف الطالبات بمفهوم مهارات التعلم المنظم ذاتياً، وأهميتها في التعلم، وكيف يمكن تنميتها. تم استخدام العديد من الفنيات كالتغذية الراجعة، والحوار والمناقشة، ولعب الأدوار، والواجب المنزلي.

**الجلسة الثالثة:** هدفت إلى تعريف الطالبات بمهارات التخطيط ووضع الأهداف، وتدريبهن عليها، وكيفية تنميتها لديهن. وتدريب الطالبات على وضع الخطة الجيدة. تم استخدام العديد من الفنيات الإرشادية مثل لعب الأدوار، العصف الذهني، الاندماج، الأسئلة الذكية.

**الجلسة الرابعة:** هدفت إلى تعريف الطالبات بمفهوم إدارة الوقت وفوائده، ومعيقات إدارة الوقت والحلول المناسبة لها، وتدريب الطالبات على خطوات إدارة الوقت، وتنظيم الوقت حسب الأولويات. تم استخدام العديد من الفنيات الإرشادية مثل التعزيز، القصة، طرح الأسئلة، والأنشطة المنزلية.

**الجلسة الخامسة:** هدفت إلى تدريب الطالبات باستخدام أنشطة مختلفة على مهارتي التخطيط ووضع الأهداف، وإدارة الوقت، وتم استخدام العديد من الفنيات الإرشادية مثل العصف الذهني، الكرسي الساخن، التغذية الراجعة، والواجب المنزلي.

**الجلسة السادسة:** هدفت إلى تعريف الطالبات بمعنى المراقبة الذاتية وأهميتها، وتدريبهن على مهارة المراقبة الذاتية باستخدام استراتيجية طرح الأسئلة، تم استخدام العديد من الفنيات الإرشادية مثل المناقشة الجماعية، التغذية الراجعة، التعزيز المراقبة الذاتية، النمذجة، والواجب المنزلي.

**الجلسة السابعة:** هدفت إلى تعريف الطالبات بمعنى المثيرات الخارجية، ومساعدتهن على تحديد أنواع المثيرات الخارجية التي تسبب هدر الوقت، وتدريبهن على كيفية ضبط المثيرات الخارجية. تم استخدام العديد من الفنيات الإرشادية مثل المحاضرة، المناقشة الجماعية، التغذية الراجعة، الكرسي الساخن، والنشاط المنزلي.

**الجلسة الثامنة:** هدفت إلى تعريف الطالبات بمهارتي التسميع والحفظ، وأنواع التسميع وأهميته، وعوائق الحفظ والتسميع، وكيفية التغلب على هذه العوائق. تم استخدام العديد من الفنيات الإرشادية مثل المحاضرة، المناقشة الجماعية، التغذية الراجعة، التعزيز، ولعب الدور، والنشاط المنزلي.

**الجلسة التاسعة:** استكمال طرق واستراتيجيات الحفظ والتسميع مثل الخرائط الذهنية، والتسميع والترميز، تم استخدام العديد من الفنيات الإرشادية مثل التغذية الراجعة، والتعزيز، والنمذجة، والواجب المنزلي.

**الجلسة العاشرة:** هدفت إلى تدريب الطالبات على طرق واستراتيجيات الاستذكار ومراحل حفظ المعلومة ومهارات استرجاعها في الوقت المناسب، والتكرار مع الزملاء حتى تثبت المعلومة، تم استخدام العديد من الفنيات الإرشادية

مثل المحاضرة، المناقشة الجماعية، التغذية الراجعة، التعزيز، النمذجة، والنشاط المنزلي.

**الجلسة الحادية عشرة:** هدفت إلى تعريف الطالبات بماهية طلب العون، وأهميته في حياتنا، وتدريب الطالبات على تطبيق مهارة طلب العون على مواقف تعليمية، تم استخدام العديد من الفنيات الإرشادية مثل المناقشة الجماعية، التغذية الراجعة، الكرسي الساخن، التعزيز، والنشاط المنزلي.

**الجلسة الثانية عشرة (الختامية):** هدفت إلى إنهاء البرنامج، ومناقشة الطالبات حول أوجه الاستفادة من البرنامج، وتوعيتهن بأهمية تطبيق المهارات التي تم تعلمها من البرنامج في حياتهن الأكاديمية، تطبيق القياس البعدي لأداة الدراسة (مقياس مهارات التعلم المنظم ذاتياً)، تم استخدام العديد من الفنيات الإرشادية مثل المحاضرة، المناقشة الجماعية، التغذية الراجعة، التعزيز، الاندماج، والنشاط المنزلي.

**الجلسة الثالثة عشر (التتبعية):** هدفت إلى التعرف على استمرارية تطبيق الطالبات للمهارات التي تم تعلمها في البرنامج، والتطبيق التتبعي لمقياس مهارات التعلم المنظم ذاتياً، تم استخدام العديد من الفنيات الإرشادية مثل المحاضرة، المناقشة الجماعية، التغذية الراجعة، التعزيز، النمذجة.

**إجراءات الدراسة**

بعد الانتهاء من إعداد أدوات الدراسة وتحكيمها والتحقق من خصائصها السيكومترية ، وإعداد وتحكيم البرنامج الإرشادي وتحكيمه بشكلة النهائي، وموافقة لجنة الدراسات العليا بكلية الآداب والعلوم التطبيقية على استكمال التطبيق، ومن أجل تسهيل مهمة التطبيق تم التنسيق مع إدارة مدرسة ريسوت للتعليم الأساسي من 1-12 ، ولما كانت الباحثة الأولى تعمل معلمة صعوبات تعلم في نفس المدرسة تم تقديم طلب تفرغ يوم في الأسبوع من قبل الباحثه، ثم تم توجيه الطلب من قبل إدارة المدرسة إلى إدارة تنمية الموارد البشرية في إدارة التعليم بمحافظة ظفار والتي وافقت مشكورة للباحثة على التفريغ بعد الاطلاع على محتوى البرنامج التدريبي، وحيث إن البرنامج تدريبي يحتوي على كثير من المهارات التعليمة والحياتية والسلوكية والمعرفية، وكان يقدم خلال ساعات اليوم الدراسي، لم تبد أي من الطالبات أية معارضة على الاشتراك في البرنامج، وتم أخذ موافقتهن كتابياً على المشاركة في البرنامج، وبذلك أجريت جميع إجراءات الدراسة وفقًا لمجالس المراجعة الأخلاقية المؤسسية المناسبة.

**أساليب المعالجة الإحصائية**

تم تحليل البيانات الإحصائية باستخدام البرنامج الإحصائي الحزمة الإحصائية في العلوم الاجتماعية SPSS (Statistical Package for Social Science) Version 26 واشتملت على الأساليب التالية: اختبار مان وتني Mann- Whitney test للفروق بين عينتين مستقلتين للتحقق من الفرض الأول. اختبار ويلكوكسن Wilcoxon Test للفروق بين عينتين مرتبطتين للتحقق من الفرض الثاني والفرض الثالث.

**نتائج الدراسة ومناقشتها**

**نتائج الفرض الأول:** وينص على "توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.01) بين متوسطي رتب درجات الطالبات ذوات صعوبات التعلم في المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في القياس البعدي على مقياس مهارات التعلم المنظم ذاتياً وأبعاده الفرعية لصالح المجموعة التجريبية"، وللتحقق من هذا الفرض تم استخدام اختبار مان ويتني (Mann-Whitney test) لدلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات المجموعتين الضابطة والتجريبية بعد تطبيق البرنامج، وإجراء القياس البعدي كما هو موضح في جدول 5.

يتبين من جدول 5 وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطي رتب درجات طالبات المجموعة التجريبية وطالبات المجموعة الضابطة في القياس البعدي على مقياس مهارات التعلم المنظم ذاتياً وكذلك أبعاده الفرعية (مهارة التخطيط ووضع الهدف، ومهارة إدارة الوقت، ومهارة المراقبة الذاتية، ومهارة التسميع والحفظ، ومهارة طلب العون من (الأقران، المعلمات، الأسرة) عند مستوى الدلالة (0.01)، كما يلاحظ أن متوسط رتب درجات طالبات المجموعة التجريبية أكبر من متوسط رتب درجات طالبات المجموعة الضابطة، وهذا يدل على ارتفاع مستوى مهارات التعلم المنظم ذاتياً لدى طالبات المجموعة التجريبية بعد تطبيق البرنامج الإرشادي التدريبي مقارنة بطالبات المجموعة الضابطة وهو ما يحدد اتجاه الفروق في اتجاه المجموعة التجريبية، وبناء على هذه النتائج يتبين تحقق الفرض الأول من فروض الدراسة.

**نتائج الفرض الثاني:** وينص على: " يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى دلالة (0.01) بين متوسطي رتب درجات الطالبات ذوات صعوبات التعلم في المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي على مقياس مهارات التعلم المنظم ذاتياً وأبعاده الفرعية لصالح القياس البعدي"، وللتحقق

من هذا الفرض تم استخدام اختبار ويلكوكسون (Wilcoxon test) لحساب دلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات مجموعتين مرتبطين كما هو موضح في جدول 6. يتبين من جدول 6 وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطي رتب درجات الطالبات ذوات صعوبات التعلم المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي على مقياس مهارات التعلم المنظم ذاتياً وأبعاده الفرعية: (مهارة التخطيط ووضع الهدف، ومهارة إدارة الوقت، ومهارة المراقبة الذاتية، ومهارة التسميع والحفظ، ومهارة طلب العون من (الأقران، المعلمات، الأسرة) عند مستوى الدلالة (0.01) في اتجاه القياس البعدي، كما يلاحظ أن متوسط رتب الإشارات السالبة أكثر من متوسط رتب الإشارات الموجبة مما يدل على أن متوسط مهارات التعلم المنظم ذاتياً لدى طالبات المجموعة التجريبية بعد تطبيق البرنامج أكثر من متوسط درجات التعلم المنظم ذاتياً قبل تطبيق البرنامج، فكانت الفروق دالة إحصائياً بين القياسين القبلي والبعدي باتجاه القياس البعدي، وبناء على هذه النتائج يتبين تحقق الفرض الثاني من فروض الدراسة.

**نتائج الفرض الثالث:** وينص على: "يوجد فرق غير دال إحصائياً عند مستوى دلالة (0.01) بين متوسطي رتب درجات الطالبات ذوات صعوبات التعلم في المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي (بعد شهر ونصف من انتهاء تطبيق البرنامج الإرشادي التدريبي) على مقياس مهارات التعلم المنظم ذاتياً وأبعاده الفرعية"، وللتحقق من هذا الفرض تم استخدام اختبار ويلكوكسون ( Wilcoxon test) لدلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات مجموعتين مرتبطين كما هو موضح في جدول 7.

يتبين من جدول 7 وجود فروق غير دالة إحصائياً بين متوسطي رتب درجات طالبات المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي على مقياس مهارات التعلم المنظم ذاتياً ككل وكذلك على أبعاده الفرعية، وعليه يمكن القول بتحقق الفرض الثالث من فروض الدراسة وهذا ما يثبت استمرارية فاعلية البرنامج الإرشادي.

أظهرت نتائج الدراسة تحسن مهارات التعلم المنظم ذاتياً لدى الطالبات ذوات صعوبات التعلم في المجموعة التجريبية مقارنة بالمجموعة الضابطة، وكذلك تحسنها في القياس البعدي مقارنة بالقياس القبلي، وهذا يظهر فاعلية البرنامج الإرشادي الانتقائي القائم على عدد من الفنيات والإستراتيجيات الإرشادية المستمدة من النظرية السلوكية، ونظرية الإرشاد بالواقع، ونظرية الجشطلت في تحسين مهارات التعلم المنظم ذاتياً لدى الطالبات المشخصات بأنهن من ذوات صعوبات التعلم في مدارس الحلقة الثانية بمحافظة ظفار بسلطنة عمان؛ حيث ظهر ذلك جلياً من خلال ما أظهرته نتيجة الفرض الأول، حيث بينت نتائجه أن مهارات التعلم المنظم ذاتياً في القياس البعدي لدى المجموعة التجريبية التي خضعت للمعالجة التجريبية كانت أعلى منه لدى المجموعة الضابطة التي لم تخضع للتجريب، رغم أن المجموعتين التجريبية والضابطة كانتا متكافئتين في القياس القبلي قبل تطبيق البرنامج على المجموعة التجريبية، كما ظهر ذلك أيضاً من خلال ما أظهرته الفروق بين القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية، فكان متوسط هذه المهارات لدى طالبات المجموعة التجريبية في القياس البعدي أعلى من متوسطها في القياس القبلي.

**جدول 5:** دلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات المجموعتين الضابطة والتجريبية في القياس البعدي على مقياس مهارات التعلم المنظم ذاتياً

| البعد | المجموعة | متوسط الرتب | مجموع الرتب | قيمة (u) | قيمة (w) | قيمة (z) | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| مهارة التخطيط ووضع الهدف | الضابطة | 4.50 | 36.00 | 0.00 | 36.00 | 3.40- | 0.01 |
| | التجريبية | 12.50 | 100.00 | | | | |
| مهارة إدارة الوقت | الضابطة | 4.50 | 36.00 | 0.00 | 36.00 | 3.38- | 0.01 |
| | التجريبية | 12.50 | 100.00 | | | | |
| مهارة المراقبة الذاتية | الضابطة | 4.50 | 36.00 | 0.00 | 36.00 | 3.38- | 0.01 |
| | التجريبية | 12.50 | 100.00 | | | | |
| مهارة التسميع والحفظ | الضابطة | 4.50 | 36.00 | 0.00 | 36.00 | 3.38- | 0.01 |
| | التجريبية | 12.50 | 100.00 | | | | |
| مهارة طلب العون | الضابطة | 4.69 | 37.50 | 1.50 | 37.50 | 3.22- | 0.01 |
| | التجريبية | 12.31 | 98.50 | | | | |
| الدرجة الكلية | الضابطة | 4.50 | 36.00 | 0.00 | 36.00 | 3.37- | 0.01 |
| | التجريبية | 12.50 | 100.00 | | | | |

**جدول 6:** دلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي على مقياس مهارات التعلم المنظم ذاتياً

| البعد | التطبيق | متوسط الرتب | مجموع الرتب | قيمة اتجاه الإشارة | قيمة Z | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|
| مهارة التخطيط ووضع الهدف | قبلي | 0.00 | 0.00 | 8 (-) | 2.53- | 0.01 |
| | بعدي | 4.50 | 36.00 | 0 (+) | | |
| مهارة إدارة الوقت | قبلي | 0.00 | 0.00 | 8 (-) | 2.58- | 0.01 |
| | بعدي | 4.50 | 36.00 | 0 (+) | | |
| مهارة المراقبة الذاتية | قبلي | 0.00 | 0.00 | 8 (-) | 2.53- | 0.01 |
| | بعدي | 4.50 | 36.00 | 0 (+) | | |
| مهارة التسميع والحفظ | قبلي | 0.00 | 0.00 | 8 (-) | 2.53- | 0.01 |
| | بعدي | 4.50 | 36.00 | 0 (+) | | |
| مهارة طلب العون | قبلي | 0.00 | 0.00 | 8 (-) | 2.52- | 0.012 |
| | بعدي | 4.50 | 36.00 | 0 (+) | | |
| الدرجة الكلية | قبلي | 0.00 | 0.00 | 8 (-) | 2.52- | 0.012 |
| | بعدي | 4.50 | 36.00 | 0 (+) | | |

**جدول 7:** دلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي على مقياس مهارات التعلم المنظم ذاتياً

| البعد | التطبيق | متوسط الرتب | مجموع الرتب | قيمة اتجاه الإشارة | قيمة Z | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|
| مهارة التخطيط ووضع الهدف | قبلي | 3.17 | 9.50 | 3(+) | 0.213- | 0.832 |
| | بعدي | 3.83 | 11.50 | 3(-) | | |
| مهارة إدارة الوقت | قبلي | 3.33 | 10.00 | 3(+) | 0.680- | 0.497 |
| | بعدي | 4.50 | 00.18 | 4(-) | | |
| مهارة المراقبة الذاتية | قبلي | 3.75 | 7.50 | 2(+) | 1.101- | 0.271 |
| | بعدي | 4.10 | 20.50 | 5(-) | | |
| مهارة التسميع والحفظ | قبلي | 3.92 | 23.50 | 6(-) | 0.772- | 0.440 |
| | بعدي | 6.25 | 12.50 | 2(+) | | |
| مهارة طلب العون | قبلي | 5.50 | 16.50 | 3(+) | 0.423- | 0.672 |
| | بعدي | 2.88 | 11.050 | 4(-) | | |
| الدرجة الكلية | قبلي | 4.10 | 20.50 | 5(-) | 1.119- | 0.263 |
| | بعدي | 3.75 | 7.50 | 2(+) | | |

وتتفق تلك النتيجة مع نتائج دراسة حنور وآخرين (2019) والتي بينت نتائجها دور الإرشاد الانتقائي في تحسين نوعية الحياة لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم، وأوصت الدراسة بضرورة وضع الطلاب ذوي صعوبات التعلم في أنشطة ومسابقات لتحسين مستوى دافعية الإنجاز لديهم وتحسين الأداء الأكاديمي. كما تتفق مع نتائج دراسة الشمري وآخرين (Al-Shammari et al., 2019) والتي بينت أن الاتجاه الانتقائي القائم على استخدام النظرية السلوكية، والنظرية المعرفية والنظرية البنائية يعمل على تلبية احتياجات الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة، كما يعمل على تعزيز التعلم الشامل. وتتفق أيضا مع نتائج دراسة كلاسن (Klassen, 2010) والتي أظهرت أن الاقناع اللفظي والتركيز على التجارب الناجحة - كما أشارت إليها نظرية الإرشاد بالواقع إحدى النظريات التي بني عليها البرنامج الإرشادي – والنماذج المناسبة يساعد على تعزيز الكفاءة الذاتية في التعلم المنظم ذاتياً لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم.

كما يمكن تفسير هذه النتائج من خلال استناد البرنامج على مجموعة من الأسس النفسية كغرس مفهوم الاعتماد على الذات، والثقة في النفس والآداء، ومراعاة الفروق الفردية بين الطالبات، وتحسين دافعيتهن للتعلم، وكذلك الأسس الاجتماعية والتي تتمثل في تعزيز مهارات التواصل الاجتماعي، وتنمية القدرة على إقامة علاقات اجتماعية، وكذلك الأسس التربوية كتزويد الطالبات بالتغذية الراجعة والتي تدعم إدراكهم وتزيد من فاعلية تعلمهم وتحافظ على دافعيتهم. كما أنه تم استخدام العديد من الفنيات

والأساليب الإرشادية كفنية المراقبة الذاتية والتي ساعدت الطالبات على التعرف على مشكلاتهن والخلل لديهن، وخفض السلوكيات غير المرغوبة، والعصف الذهني، والكرسي الساخن، والقصة والنمذجة، والحوار والمناقشة، والتي ساهمت في تعزيز المهارات المعرفية لدى طالبات المجموعة التجريبية في تعلم واتقان مهارات التعلم المنظم ذاتيا أثناء شرحها والتدريب عليها أثناء جلسات البرنامج.

ويعد الإرشاد الانتقائي كما بين لافاي (Lavay, 2016) أنه من النظريات التي تمثل منهجاً متعدد الجوانب والأبعاد، يساعد على توفير مزيج من البرامج الخدمية المبنية على أسس تلبية الاحتياجات والمتطلبات الخاصة بكل طالب على حدة. كما بين أوزان (Ozan et al., 2012) أن الطلاب ذوي صعوبات التعلم الذين يعرفون نقاط قوتهم، ولديهم الوعي الذاتي – وهذا ما تم التدريب عليه في البرنامج الإرشادي في إحدى جلساته– سيقومون بتعديل إستراتيجيات تعلمهم، ويكونوا قادرين على التكيف مع تعلمهم ونجاحهم الأكاديمي؛ لذا فأن استخدام هذا النوع من الإرشاد أسهم في فعالية البرنامج كونه تضمن جلسات وأنشطة هادفة إلى إكسابهن هذه المهارات وتدريبهن عليها اعتماداً على تطبيق مجموعة متعددة وشاملة من الأساليب والفنيات المنتقاة من النظرية السلوكية ونظرية التعلم الاجتماعي ونظرية الجشطلت أثناء تنفيذ البرنامج الإرشادي. مثل التعزيز والنمذجة ولعب الأدوار والعصف الذهني والمناقشة الجماعية، والتنظيم الإدراكي وبعض الأنشطة القائمة على الملاحظة والتجارب المباشرة، بأسلوب مشوق من خلال اللعب، وهذا ما أسهم في التخفيف من نسبة ما يطلق عليه بالعجز الإستراتيجي الذي عادة ما يكون ملازم لذوي صعوبات التعلم والمتمثل بوجود نقص في مهاراتهم الادراكية والمعرفية والنفسية، ونقص في وعيهم بطبيعة المهام والمطالب الأكاديمية المطلوبة منهم، وضعف في قدراتهم على التنظيم الذاتي للقيام بالأعمال والمهام الأكاديمية؛مما يجعلهم يتأخرون عن إنجاز مهماتهم التعليمية، مقارنة بأقرانهم ممن هم في نفس المرحلة العمرية أو الدراسية، وتتفق هذه النتائج مع نتائج العديد من الدراسات التي تناولت أثر تدريب ذوي صعوبات التعلم على مهارات التعلم المنظم ذاتياً، كدراسة بايل وآخرين (Bail et al., 2008)، التي أظهرت أن تدريب الطلاب ذوي صعوبات التعلم على مهارات التعلم المنظم ذاتياً لدراسة المناهج التعليمة له أثر في تحسين التحصيل الدراسي لصالح المجموعات التجريبية التي خضعت للتدريب، ودراسة ليونز (Lyons, 2010) التي أظهرت أن التدريب على إستراتيجيات التنظيم الذاتي ساعدت في تنمية التحصيل الدراسي وفعالية الذات لدى طلاب ذوي صعوبات التعلم الأكاديمي، مما يساعدهم على التوظيف الأمثل للقدرات والأمكانات بما ينعكس إيجابياً على الأداء الأكاديمي، وتتفق تلك النتيجة جزئياً مع ما توصلت إليه دراسة سيرني وجوريسيفيك (Černe & Jurišević, 2018) من أن توفير الدعم والمساعدة في البيئات التعليمية واستخدام استراتيجيات التشجيع الذاتي والمكافأة الذاتية لذوي صعوبات التعلم يساهم في تعزيز مهارات التعلم المنظم ذاتياً لديهم.

ونستنج من هذه النتائج أهمية تنمية مهارات التعلم المنظم ذاتياً بالنسبة لذوي صعوبات التعلم الأكاديمية، وهذا ما يؤكد ضرورة توجيه أولياء الأمور ومعلمي صعوبات التعلم الاهتمام بهذه الاستراتيجيات والبرامج والأنشطة التدريبية التي تحسن من مستواهم الأكاديمي، وهذا ما يؤكد أيضاً على ضرورة التنوع في المهارات والإستراتيجيات التعليمية التي يجب أن تقدم لذوي صعوبات التعلم الأكاديمية كما جاءت في هذا البرنامج، ويتفق هذا الاستنتاج مع ما أشار له جريدلر (Gredler, 2009) عندما أورد تقسيماً لإستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً شملت الإستراتيجيات المعرفية، وإستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً لما وراء المعرفية، وإستراتيجية الاهتمام في البيئة التعليمية وتهيئتها لتكون مناسبة لظروف التعلم، وإستراتيجيات تعزيز دافعية المتعلم وأثارة حماسته نحو التعلم. كما يتفق مع ما أشار له سند (Sanad, 2014) من وجود منظور ثلاثي الأبعاد للتعلم الأكاديمي المنظم ذاتياً لذوي صعوبات التعلم الأكاديمية المتمثلة في العمليات الذاتية، والتأثيرات السلوكية، والتأثيرات البيئية.

كما أن هذه النتائج أثبتت استمرارية فاعلية البرنامج الإرشادي القائمة على توظيف فنيات وإستراتيجيات النظريات الإرشادية في تحسين وتطوير وتنمية مهارات التعلم المنظم ذاتياً مع الطالبات ذوات صعوبات التعلم لما بعد الانتهاء من البرنامج بفترة زمنية، حيث ثبت ذلك من خلال تحقق الفرض الثالث بهذه الدراسة بعدم ظهور فروق دالة إحصائياً بين التطبيقين البعدي والتتبعي لدى طالبات المجموعة التجريبية؛ مما يدلل على استمرارية فاعلية البرنامج، وتتفق هذه النتيجة مع نتائج العديد من الدراسات التي هدفت إلى تصميم البرامج الإرشادية العادية والانتقائية المشابهة كدراسة السواط (2015)، التي أظهرت عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسط درجات القياسين البعدي والتتبعي للمجموعة التجريبية التي تم معها استخدام الإرشاد الانتقائي في مهارات تنظيم الوقت.

مما سبق تتضح فاعلية البرنامج في إكساب طالبات المجموعة التجريبية مهارات وإستراتيجيات نمت لديهن مهارات التعلم المنظم ذاتياً، وقد اتفقت نتائج هذه الدراسة مع نتائج العديد من الدراسات السابقة كدراسة الحارثي (2014)، التي اختبرت فعالية استخدام بعض إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً على مستوى دافعية الإنجاز والتحصيل لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم فظهرت النتائج في القياس البعدي لصالح المجموعة التجريبية، ودراسة السيد (2012) التي أظهرت فاعلية برنامج إرشادي في تحسين مهارات الفهم القرائي لطلاب ذوي صعوبات التعلم حال تدريبهم وممارستهم لمهارات التعلم المنظم ذاتياً، ودراسة بايل وآخرين (Bail et al., 2008) التي أشارت إلى أن تدريب الطلاب ذوي صعوبات التعلم على مهارات التعلم المنظم ذاتياً لدراسة المناهج التعليمة له أثر في تحسين التحصيل الدراسي لصالح المجموعات التجريبية التي خضعت للتدريب، ودراسة ليونز (Lyons, 2010) التي أظهرت أن استراتيجيات التدريب على التنظيم الذاتي ساعدت في تنمية التحصيل الدراسي وفعالية الذات لدى طلاب ذوي صعوبات التعلم في العينة التجريبية مقارنة بالعينة الضابطة، ونتائج دراسة السواط (2015)، التي أظهرت دور الإرشاد الانتقائي في تحسين عادات الاستذكار وتنمية مهارات ما وراء المعرفة لدى طلاب الجامعة، ودراسة العاجر وعساف (2017)، من خلال برنامج انتقائي، إلى أن توظيف استراتيجيات ما وراء المعرفة، وإستراتيجيات توظيف إدارة المصادر، التي تبناها معلمي الطلاب ذوي صعوبات التعلم، ساهمت في تعزيز وتنمية مهارات التعلم المنظم ذاتياً لدى فئة الطلاب المشخصين بصعوبات التعلم الأكاديمية، ودراسة عبد الحميد وآخرين (2019). التي أظهرت فاعلية برنامج علاجي قائم على استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً في خفض صعوبات القراءة وتحسين مفهوم الذات الأكاديمي لدى ذوي صعوبات التعلم.

**جوانب القصور**

تمثلت جوانب القصور في البحث الحالي، في النقاط التالية:

1. لم يتم التحقق من الإجراءات التشخيصية التي تم الاعتماد عليها في وزارة التربية والتعليم لتشخيص عينة الدراسة التجريبية والضابطة على أنهم من ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية، لعدم توفر مقاييس تشخيصية مقننة في البيئة العمانية.
2. قلة عدد أفراد عينة الدراسة التجريبية والضابطة بواقع ثمانية طلاب لكل عينه، حيث كان ذلك محكوم بالمعيار الإحصائي الذي اعتمد عليه الباحثون في اختيارهم.
3. عدم ربط نتائج فاعلية البرنامج الإرشادي التدريبي بمدى انعكاسه على التحسن الأكاديمي لدى أفراد عينة الدراسة التجريبية.
4. اقتصر البرنامج الإرشادي التدريبي على فئة الطالبات الإناث المشخصات من ذوات صعوبات التعلم فقط، وكان بالإمكان أن يكون هناك عينة تجريبية من الطلاب الذكور.

**توصيات الدراسة ومقترحاتها**

من خلال ما أسفرت عنه الدراسة الحالية من نتائج وعلى ضوء الإطار النظري يمكن صياغة التوصيات التالية:

1. الاستفادة من البرنامج الإرشادي التدريبي الخاص بالدراسة الحالية، وتفعيله في التعامل مع الطالبات ذوات صعوبات التعلم، لتنمية مهارات التعلم الذاتي لديهن.
2. ضرورة تدريب طالبات صعوبات التعلم بشكل دوري على مهارات التعلم المنظم ذاتيًا، مع عمل اختبارات دورية لقياس درجة امتلاكهن لمهارات التعلم المنظم ذاتيًا.
3. تبني البرنامج الإرشادي التدريبي الحالي وتطبيقه على الطلاب الذكور من ذوي صعوبات التعلم.
4. أن يتعامل معلمون مختصون مع طالبات ذوات صعوبات التعلم، بحيث يكونون على القدر الكافي من فهم طبيعة وضعهن، وقادرين على التعامل معهن باستخدام الآليات الفعالة الملائمة لتنمية إستراتيجيات التعلم المناسبة لهن.
5. إقامة دورات تدريبية لمساعدة أسر الطالبات ذوات صعوبات التعلم على تنمية مهارات التعلم ذاتياً لهن وتقديم الدعم المناسب لهن.

## المراجع References


أحمد، إبراهيم (2007). التنظيم الذاتي للتعلم والدافعية الداخلية في علاقتهما بالتحصيل الأكاديمي لدى طلاب كلية التربية (دراسة تنبؤيه). *مجلة كلية التربية، 3*(31)، 69 – 135.

البحرانية، منى؛ وعجوة، عائشة؛ والوشاحي، مريم؛ والجامودي، سليمان؛ والبحراني، وداد (2014). الاتجاهات نحو برنامج معالجة صعوبات التعلم من وجهة نظر المعلمات والطلاب في سلطنة عمان: دراسة نوعية تحليلية. *مجلة التربية الخاصة والتأهيل، 2*(5)، 224 - 255.

بدر، آية؛ وسعد، عزه؛ والجندي، أمنية (2015). فعالية خرائط التفكير في تنمية مهارات التنظيم الذاتي للتعلم في التربية الأسرية لدى تلميذات المرحلة الإعدادية. *مجلة البحث العلمي في التربية، جامعة عين شمس، 1*(16)، 585-620.

البطاينة، أسامة؛ والمومني، روان؛ وبني ياسين، سعاد؛ وحجازي، تغريد (2020). درجة تطبيق استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً، ودرجة الفاعلية الذاتية لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم والطلبة دون صعوبات. *المجلة التربوية، 34*(136)، 153-188.

التميمي، عبد الرحمن (2018). أثر استخدام الرحلات المعرفية Web Quests والمجموعات التعاونية على الاتجاه وامتلاك مكونات التعلم المنظم ذاتياً وتحصيل وحدة المعادلات والمتباينات لطلاب الصف الثاني المتوسط ذوي الأنماط المعرفية المختلفة. *مجلة العلوم التربوية والنفسية، 19* (1)، 67- 101 .

جاد الله، وداد؛ والرقاد، هناء (2015). نمط السيطرة الدماغية وعلاقته بالتعلم المنظم ذاتياً لدى طلبة الصف الثامن في عمان / الأردن. *مجلة جامعة النجاح للأبحاث (العلوم الإنسانية)، 29*(9)، 1697-1736.

الحارثي، صبحي (2014). فعالية استخدام بعض استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً على مستوى دافعية الإنجاز والتحصيل لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم. *مجلة كلية التربية، 25*(98)، 1 - 47.

الحنان، طاهر؛ وأحمد، محمد (2016). أثر استخدام إستراتيجية التعلم المقلوب لتدريس التاريخ في تنمية بعض مهارات التعلم المنظم ذاتياً والوعي الأثري لدى طلاب الصف الأول الثانوي العام. *مجلة الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية*، (79)، 1-78 .

حنور، قطب؛ والعطار، محمود؛ والملا، أسماء (2019). فعالية برنامج إرشادي انتقائي لتحسين نوعية الحياة لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم. *مجلة كلية التربية، 19* (3)، 365- 396.

خضر، ريما (2010). *صعوبات التعلم*. القاهرة: دار البداية للنشر والتوزيع.

الدوخي، فوزي (2016). الفروق في درجة امتلاك إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً بين الطلبة ذوو صعوبات التعلم في صفوف الدمج وأقرانهم غير المدموجين. *مجلة التربية الخاصة*، (15)، 1-49 .

الروسان، فاروق (2010). *سيكولوجية الأطفال غير العاديين: مقدمة في التربية الخاصة*. عمان، دار الفكر.

الزيات، فتحي (2007). *صعوبات التعلم، الاستراتيجيات التدريسية والمداخل العلاجية*. القاهرة: دار النشر للجامعات.

زيتون، زهية؛ والمحسن، سلامة (2019). أثر استخدام استراتيجية التعلم المنظم ذاتياً في تنمية الأداء الكتابي والتحصيل لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم. *مجلة كلية التربية، 19* (4)، 41-74.

سعد، مراد (2016). فعالية برنامج إثرائي قائم على التعليم المتمايز في ضوء إستراتيجية السقالة التعليمية ما وراء المعرفية في تنمية بعض مهارات التعلم المنظم ذاتيا وعادات العقل المنتج لدى الموهوبين من طلاب الصف الثاني الإعدادي. *مجلة التربية الخاصة والتأهيل، 3*(11)، ج.1، 81-138 .

السواط، وصل الله (2015). أثر برنامج إرشادي انتقائي في تحسين عادات الاستذكار وتنمية مهارات ما وراء المعرفة لدى طلاب جامعة الطائف. *مجلة جامعة الطائف للعلوم الإنسانية، 4*(13)، 69-111.

السيد، علياء (2015). فاعلية استراتيجية مخطط البيت الدائري في تدريس وحدة "التفاعلات الكيميائية" لتنمية التحصيل ومهارات التفكير البصري والتنظيم الذاتي للتعلم لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي. *المجلة المصرية للتربية العلمية، 18* (4)، 19-79 .

السيد، محمود (2012). *إستراتيجية مقترحة قائمة على التعلم المنظم ذاتياً لعلاج الضعف في مهارات الفهم القرائي* [رسالة ماجستير غير منشورة]. إمعهد الدراسات والبحوث التربوية، جامعة القاهرة، مصر.

شند، سميرة (2008). فاعلية برنامج إرشادي انتقائي تكاملي في تنمية مكونات الإيجابية لدى عينة من المراهقين. *مجلة القراءة والمعرفة، 75*، 204- 266 .

العاجر، فؤاد؛ وعساف، محمود (2017). دور معلمي الرياضيات في إكساب مهارات التعلم المنظم ذاتياً للطلبة ذوي صعوبات التعلم. *مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية، 5*(18)، 129 - 143.

عبد الحميد، الشيماء؛ وحسن، منى؛ وحسين، علي (2019). فعالية برنامج علاجي قائم على إستراتيجية التعلم المنظم ذاتياً لخفض صعوبات القراءة في تحسين مفهوم الذات الأكاديمي لدى ذوي صعوبات التعلم. *المجلة العربية للآداب والدراسات الإنسانية*، (9)، 57- 86.

عبد الرحمن، محمد (2017). فاعلية برنامج إرشادي لتنمية مهارات التنظيم الذاتي وأثره على تحسين الاستمتاع بالحياة لذوي صعوبات التعلم. *مجلة التربية، جامعة الأزهر، 1* (174)، 102-145 .

العثمان، إبراهيم (2015). فعالية تطبيق معلمي الطلاب ذوي اضطراب التوحد لبرنامج تدريبي انتقائي في تنمية بعض مهاراتهم الاجتماعية لدى هؤلاءالطلاب. *مجلة الإرشاد النفسي*، (42)، 203- 252.

العمايرة، محمد (2019). *فاعلية برنامج إرشادي انتقائي في تنمية المسؤولية الاجتماعية وخفض السلوك الاندفاعي في قيادة المركبة لدى عينة من السائقين* [رسالة دكتوراه غير منشورة]. كلية الدراسات العليا، جامعة مؤتة، الأردن.

الغامدي، حاتم (2013). *فاعلية برنامج إرشادي انتقائي لخفض قلق المستقبل لدى عينة من الرياضيين المنتسبين بمراحل التعليم العام* [رسالة دكتوراه غير منشورة]. جامعة طيبة، المملكة العربية السعودية.

الكلثمي، منى (2013). *الكفاءة الذاتية الأكاديمية والتنظيم الذاتي للتعلم لدى ذوي صعوبات التعلم القراءة والعاديات بالمرحلة المتوسطة* [رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية]. جامعة الطائف، المملكة العربية السعودية.

الكيال، مختار؛ وحسيني، محمد؛ وموسى، أسامة (2019). برنامج مقترح لتنمية مهارات التعلم المنظم ذاتياً في علاج بعض صعوبات التعلم الخاصة في العلوم. *مجلة الإرشاد النفسي، جامعة عين شمس*، (58)، 41- 86.

محمد، أنور (2017). أثر إستراتيجية عظم السمك بتحصيل الكيمياء والتعلم المنظم ذاتياً لطلاب الصف الثاني المتوسط. *مجلة البحوث التربوية والنفسية، جامعة بغداد*، 52، 405-437 .

وزارة التربية والتعليم (2018). *الدليل الإحصائي لبرنامج صعوبات التعلم*. قسم التربية الخاصة سلطنة عمان.

الوشاحي، مريم؛ والجامودي، سليمان، والبحرانية، وداد؛ وعجوة، عائشة؛ والبحرانية، منى؛ والخواجة، عبد الفتاح (2016). برامج صعوبات التعلم في سلطنة عمان: دراسة تقويمية. *مجلة التربية الخاصة والتأهيل، 3*(10)، 140 - 177.

Abbaszadeh, M., & Sardoie, G. (2016). Compare academic self-efficacy and self-regulation among students with learning disorder and without learning disorder in normal elementary schools (fourth and fifth Grade) of Kerman. *Biomedical and Pharmacology Journal, 9*(2), 751-759.

Abdel Hamid, S., Hassan, M., & Hussein, A. (2019). The effectiveness of a treatment program based on a self-regulated learning strategy to reduce reading difficulties in improving the academic self-concept of people with learning disabilities. *The Arab Journal of Literature and Human Studies,* (9), 57-86. DOI: 10.33850/AJAHS.2019.44643 [In Arabic].

AbdelRahman, M. (2017). The effectiveness of counseling program for developing self-regulation and its impact in improving life enjoying for learning disability. *Journal of Education,* (174), 102-145. DOI: 10.21608/JSREP.2017.6482 [In Arabic]

Ahmed, I. (2007). Self-regulation of learning and internal motivation in relation to academic achievement among students of the Faculty of Education (a predictive study).

Master's Thesis]. College of Education, Taif University, Kingdom of Saudi Arabia. [In Arabic]

Al-Kayyal, M., Mousa, O. & Hosseini, M. (2019). A proposed program for developing self-regulated learning skills in the treatment of some special learning difficulties in science. *Journal of Psychological Counseling, (*58), 41-86 [In Arabic].

Al-Othman, I. (2015). The effectiveness of the application of teachers of students with autism a training selective program in the development of some social skills among these students. Journal of Psychological Counseling. *Ain Shams University,* (42), 203-252. DOI: 10.21608/CPC.2015.49028 [In Arabic].

Alqahtani, M. (2017). *Teacher Perspectives on Full Inclusion of Students with Learning Disabilities in Saudi Arabia High Schools* [Unpublished PhD thesis]. Indiana State University.

Al-Rousan, F. (2010). *The Psychology of Exceptional children: An introduction to Special Education* (8th ed.). Amman: Dar Al-Fikr. [In Arabic]

Al-Sawwat, W. (2015). The effect of a selective counseling program on improving memory habits and developing metacognitive skills among Taif University students. *Taif University Journal of Human Sciences, 4*(13), 69-111. [In Arabic]

Al-Shammari, Z., Faulkner, P., & Forlin, C. (2019). Theories-based inclusive education practices. *Education Quarterly Reviews, 2*(2), 408-414.

Al-Tamimi, A. (2018). The effect of using web quests and cooperative groups on attitude, self-regulated learning, acanisition and achievement of unit of equation and varyings for second year - middle school students of different cognitive patterns. *Journal of Educational and Psychological Sciences, 19*(1), 67-101. DOI: 10.12785/JEPS/190103 [In Arabic]

Al-Washahi, M., Al-Jamudi, S., Al-Bahrani, W., Ajwa, A., Al-Bahrani, M. & Al-Khawaja, A. (2016). Learning difficulty program at sultanate of Oman: evaluation study. *Journal of Special Education and Rehabilitation, Egypt, 3*(10), 141 – 177. DOI: 10.21608/SERO.2016.92099 [In Arabic]

American Psychiatric Association (APA) (2013). Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders DSM- (5th Ed). Washington, DC .

Badr, A., Saad, A., & El-Gendy, O. (2015). Effectiveness of thinking maps in developing self- regulation skills of learning in family education for the preparatory stage students. *Journal of Scientific Research in Education,* (16), Part 1, 585-620. DOI: 10.21608/JSRE.2015.13739 [In Arabic]

*Journal of the Faculty of Education, 3*(31), 69-135. [In Arabic]

Al-Ajer, F., & Assaf, M. (2017). The role of mathematics teachers in the acquisition of learning the self-regulated skills for students with learning difficulties. *Al-Quds Open University Journal of Educational and Psychological Research and Studies, 5*(18), 129 – 143. DOI: 10.12816/0038932 [In Arabic]

Al-Amayreh, M. (2019). *The effectiveness of a selective counseling program in developing social responsibility and reducing impulsive behavior in driving for a sample of drivers* [Unpublished PhD thesis]. College of High Studies, Mutah University, Jordan. [In Arabic]

Al-Bahraniah, M., Ajwa, A., Al-Washahi, M., Aljamodi, S., & Albahrani, W. (2014). Attitudes towards a learning disability treatment program from the point of view of female teachers and students in the Sultanate of Oman: an analytical qualitative study. *Journal of Special Education and Rehabilitation, 2*(5), 224 – 255. [In Arabic]

Al-Batayneh, O., Al-Momani, R., Bani Yassin, S. & Hegazi, T. (2020). The degree of applying self-regulation learning strategies and the degree of self-efficacy among students with learning disabilities and without learning disabilities students. *Educational Journal, 34*(136), 153-188. DOI: 10.34120/0085-034-136-012 [In Arabic]

Al-Doukhi, F. (2016). The differences in intensity of the strategies of self-regulation learning among the integrated and nonintegrated students with learning disabilities. *Journal of Special Education,* (15), 1-49. [In Arabic]

Al-Ghamdi, H. (2013). *The effectiveness of a selective counseling program to reduce future anxiety among a sample of athletes affiliated with the stages of public education* [Unpublished PhD thesis]. College of Education, Taibah University, Saudi Arabia. [In Arabic]

Al-Hanan, T., & Ahmed, M. (2016). The use of an inverted learning strategy to teach history has affected the development of some self-organized learning skills and archaeological awareness among first-graders. *Journal of the Educational Society for Social Studies,* (79), 1-78. [In Arabic]

Al-Harthy, S. (2014). The effectiveness of using some self-regulated learning strategies on the level of achievement motivation and achievement among students with learning difficulties. *Journal of the Faculty of Education, 25*(98), 1 – 47. DOI: 10.12816/0021732 [In Arabic]

Al-Kalshi, M. (2013). *Academic self-efficacy and self-regulation of learning for those with and without learning disabilities reading at the intermediate stage* [Unpublished

Gomma, O. (2017). Motivation in self-regulated learning and learning strategies in self-regulated learning in relation to academic procrastination among first year secondary school students. *Childhood Studies-Faculty of Graduate Studies, 20(7*4), 19-22. [In Arabic]

Gredler, M. (2009). *Learning and Instruction: Theory into Practice*. New jersey Columbus, Ohio, Pearson.

Hamididin, R., & El Keshky, M. (2018). Making life better for female students with motor disabilities: Sucess in Saudi Arabia with a selective counselling program. *The Journal of Social Sciences Research, 4*(11), 2413-6670.

Hannor, K., Al-Attar, M., & Al Mulla, A. (2019). The effectiveness of a selective counseling program to improve the quality of life for students with learning difficulties. *Journal of the College of Education, 19*(3), 365-396. [In Arabic]

Ishikawa, Y. (2018). *Japanese students' development of self-regulated learning during the transition to college* [Unpublished PHD Thesis]. Temple University, USA.

Jadallah, W., & Al-Raqad, H. (2015). Brain control pattern and its relationship to self-regulated learning among eighth grade students in Amman/Jordan. *Al-Najah University Journal of Research - Humanities, 29*(9), 1697-1736. [In Arabic]

Jeong, J., & Frye, D. (2019). Self-regulated learning: Is understanding learning a first step?. *Early Childhood Research Quarterly, 50*(2), 1-11.

Khader, R. (2010). *Learning Difficulties*. Cairo: Dar Al-Bidaa for Publishing and Distribution. [In Arabic]

Klassen, R. (2010). Confidence to manage learning: The self-efficacy for self-regulated learning of early adolescents with learning disabilities. *Learning Disability Quarterly, 33*(1), 19-30

Lavay, B. (2016). Specific Learning Disabilities. In J. P. Winnick, & D. L. Porretta (Eds.), *Adapted Physical Education and Sport,* (pp. 409-445). Champaign: Human Kinetics Publishers.

Lerner, J. (2003). *Learning Disabilities: Theoris, Diagnosis and Teaching, Strategies* (9th ed.). Boston Houghton Mifflin.

Lyons, W. (2010). *The effects of a self- regulation, leaning strategies instructional program on middle school students' use of learning strategies and study tools, self-efficacy, and history test performance* [Unpublished Master Thesis]. University Of San Francisco, Ed. D. Ed 3442082.

Ministry of Education, Sultanate of Oman (2018). *Statistical Manual of Learning Disabilities Program*. Department of Special Education, Sultanate of Oman. [In Arabic]

Bail, F., Zhang, S., & Tachiyama, G. (2008). Effects of a self-regulated learning course on the academic performance and graduation rate of college students in an academic support program. *Journal of College Reading and Learning, 39*(1), 54 - 73.

Bandura, A. (2002). Social cognitive theory in cultural context. *Journal of Applied psychology: An International Review, 51*, 269 - 290.

Bryan, T. (2006). Science-Based Advances in the Social Domain of Learning Disabilities. *Learning Disability Quarterly, 28*(2), 119 – 121. https://doi.org/10.2307/1593608.

Černe, T., & Jurišević, M. (2018). The self-regulated learning of younger adolescents with and without learning difficulties– a comparative multiple case study. *Center for Educational Policy Studies Journal, 8*(4), 9-28.

Chen, J., Björkman, A., Zou, J. & Engström, M. (2019). Self–regulated learning ability, metacognitive ability, and general self-efficacy in a sample of nursing students: A cross-sectional and correlational study. *Nurse Education in Practice, 37,* 15–21.

DiFrancesca, D., Nietfeld, J. & Cao, L. (2016). A comparison of high and low achieving students on self-regulated learning variables. *Learning and Individual Differences, 45*, 228–236.

Elhanan, T., & Ahmed, M. (2016). The effect of using flipped learning strategy in teaching history on developing some self-regulated learning skills and archaeological awareness among first year secondary stage students. *Journal of the Educational Society for Social Studies,* (79), 1-78 [In Arabic].

Elsayed, A. (2015). The effectiveness of the circular house diagram strategy in teaching the "Chemical Reactions" unit to develop achievement, visual thinking skills, and self-regulation of learning for first graders of preparatory school. *The Egyptian Journal of Scientific Education, 18*(4), 19-79. [In Arabic]

El-Sayed, M. (2012). *A proposed strategy based on self-regulated learning to treat weakness in reading comprehension skills* [unpublished master's thesis]. Institute of Educational Studies and Research, Cairo University, Egypt. [In Arabic]

El-Zayat, F. (2007). *Learning Difficulties, Teaching Strategies and Therapeutic Approaches*. Cairo: Universities Publishing House. [In Arabic]

Fuchs, D., Mock, D., Morgan, B. & Young, C. (2003). Responsiveness-to-intervention: definitions, evidence, and implications for the learning disabilities construct. *Learning Disabilities Research & Practice, 18*(3), 157–171.

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

Muhammad, A. (2017). The effect of fishbone strategy on achieving chemistry and self-regulated learning for second intermediate grade students. *Journal of Educational and Psychological Research,* (52), 405-437. DOI: 10.52839/0111-000-052-015 [In Arabic].

Ozan, C., Gundogdu, K., Bay, E & Celkan, H. (2012). A Study on the University Students' Self-regulated learning strategies skills and self-efficacy perceptions in terms of different variables. *Procedia - Social and Behavioral Sciences, 4*, 1806 – 1811.

Reinke, D. (2005). Similarities and differences between children with and without disabilities on identified clinical findings. *Developmental Disabilities Bulletin, 33*(1 & 2), 44-70.

Saad, M. (2016). The effectiveness of an enrichment program based on differentiated learning in the light of the metacognitive educational scaffolding strategy in developing some self-regulated learning skills and the habits of a productive mind among gifted second-year preparatory students. *Journal of Special Education and Rehabilitation, 3*(11), Part 1, 81-138. [In Arabic]

Saban, A. & Yildizh, H. (2017). Turkish primary school teachers' goal orientations for teaching. *International Online Journal of Education Sciences, 9*(2), 348- 355.

Sanad, H. (2014). Using self- regulated stategy development (SRSD) to develop EFL reading and writing skills. *IOSR, Journal of Humanities and Social Science, 19*(5), 82-97.

Sandhu, B., & Zarabi, D. (2018). (2017).Self-regulated learning and well-being in mainstream classroom: focusing the lens on students with learning disabilities. *International Journal of Educational Science and Research (IJESR), 8*(1), 75 – 90.

Shanad, S. (2008). The effectiveness of a selective integrative counseling program in developing the components of positivity among a sample of adolescents. *Journal of Reading and Knowledge, 75*, 204-266. [In Arabic]

Steiner, C., Nussbaumer, A., Neville, K. & Albert, D. (2017). A psychological framework to enable effective cognitive processing in the design of emergency management information systems. *Electronic Journal of Information Systems Evaluation, 20(*1), 39 – 54.

Sun, Z., Xie, K & Anderman, L. (2018). The role of self-regulated learning in students' success in flipped undergraduate math courses. *The Internet and Higher Education, 36*, 41–53.

Xiao, Y., & Yang. M. (2019). Formative assessment and self-regulated learning: How formative assessment supports students' self-regulation in English language learning. *System, 81*, 39 – 49, https://doi.org/10.1016/j.system.2019.01.004.

Zaitoun, Z., & Al-Mohsen, S. (2019). The effect of using the self-regulated learning strategy on developing the writing performance and achievement among students with learning difficulties. *Journal of the College of Education, 5*(18), 41-74. [In Arabic]

Zayat, Fathi (2007). *Learning difficulties, teaching strategies and therapeutic inputs*. Cairo: University Publishing House.