واقع ممارسات معلمات صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية لاستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا في التعليم عن بعد

The Reality of The Practices of Learning Disabilities Teachers in The Elementary Level for Self-Regulated Learning Strategies in Distance Education

إعداد

أسماء عيد الرشيدي

Asmaa Eid AL Rashidi

باحثة بجامعة الملك عبد العزيز

Doi: 10.21608/jasht.2022.264857

استلام البحث : ٢٢ / ٧ /٢٠٢٢ **قبول النشر: ١٩ / ٨ / ٢٠٢٢**

الرشيدي ، أسماء عيد (٢٠٢٢). واقع ممارسات معلمات صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية لاستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا في التعليم عن بعد. ***المجلة العربية لعلوم الإعاقة والموهبة،*** المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب، مصر، مج٦ ع(٢٤) أكتوبر ، ص ص ١ – ٤٢.

http://jasht.journals.ekb.eg

واقع ممارسات معلمات صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية لاستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا في التعليم عن بعد

المستخلص:

هدفت الدراسة إلى التعرف على واقع ممارسات معلمات صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية لاستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً في التعليم عن بعد. وأتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي. وتم إعداد استبانة تشمل ممارسات استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا في التعليم عن بعد، وتكونت الاستبانة من ثلاثة محاور وهي: الاستراتيجيات المعرفية للتعلم المنظم ذاتياً، والاستراتيجيات ما وراء المعرفية للتعلم المنظم ذاتياً، والاستراتيجيات الدافعية للتعلم المنظم ذاتياً. وتكونت عينة الدراسة من (٥٦) معلمة من معلمات صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية في مدينة جدة. وأظهرت نتائج الدراسة أن ممارسات المعلمات للاستراتيجيات المعرفية للتعلم المنظم ذاتياً تتحقق بدرجة متوسطة، وأن ممارسات المعلمات للاستراتيجيات ما وراء المعرفية والاستراتيجيات الدافعية للتعلم المنظم ذاتياً تتحقق بدرجة ضعيفة. وفي ضوء هذه النتائج، اقترحت الدراسة إجراء دراسات بهدف التعرف على الاحتياجات التدريبية لمعلمات الطلبة ذوي صعوبات التعلم في بيئات التعليم عن بعد، وخاصة فيما يتعلق بتطبيق استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً في تلك البيئات.

الكلمات المفتاحية: صعوبات التعلم – التعلم المنظم ذاتياً – استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً – التعليم عن بعد.

ABSTRACT:

This study aimed at identifying the reality of practices of self-regulated learning strategies among the female teachers of learning difficulties at primary stage in remote teaching. The study adopted the analytical descriptive methodology. A questionnaire was prepared that included the practices of self-regulated learning strategies in remote teaching. The questionnaire consisted of three axes: cognitive strategies for self-regulated learning, metacognitive strategies for self-regulated learning, and motivated strategies for self-regulated learning. The sample of the study consisted of (56) female teachers of learning difficulties at Jeddah city. The results of the study showed that the practices of cognitive strategies for self-regulated learning among female teachers of learning difficulties achieved with middle degree, and the practices of female teachers of the metacognitive strategies and motivated strategies for self-regulated learning achieved with weak degree. In light of these results, the study suggested

ISSN: 2537-0480 eISSN: 2537-0499

conducting studies to identify the training needs for the female teachers of learning difficulties in remote teaching environments, especially strategies related to self-regulated learning in these environments.

Keywords: Learning Difficulties - Self-regulated Learning - - Self-regulated Learning Strategies – Remote Teaching.

مقدمة

أدت جائحة كورونا إلى فرض واقع جديد في العملية التعليمية، وتمثل ذلك في الانتقال إلى التعليم عن بعد، واستخدام التقنيات الرقمية في التعليم والتعلم، واستُخدمت المنصات الإلكترونية لإدارة العملية التعليمية، وأصبحت مفاهيم الصفوف الافتراضية والاختبارات الالكترونية ومؤتمرات الفيديو وغيرها من مفاهيم مرتبطة بالتعليم عن بعد، من المفاهيم السائدة والمنتشرة لدى الطلبة ومعلميهم، وتطلب التحول إلى التعليم عن بعد تغييراً كبيراً في ممارسات المعلمين والمعلمات، بما يمكنهم من إدارة العملية التعليمية عن بعد بشكل ناجح يماثل أو يفوق التعليم الصفي التقليدي.

وشكلت تجربة التعليم عن بعد تحدياً كبيراً أمام المعلمين في مختلف دول العالم، وذلك في ضوء عدم وجود خبرات سابقة لدى المعلمين في استخدام التقنيات الرقمية، وعدم تمكن العديد منهم من الوصول إلى الموارد التعليمية المناسبة عبر الإنترنت لتنفيذ الدروس، وضعف المهارات التقنية في إدارة الصفوف الافتراضية أو إجراء التقويم عن بعد (Wen and Tan, 2020). ويُضاف إلى ذلك أن التعليم عن بعد يتطلب من المعلمين تصميم أنشطة تعليمية تعتمد على النقاش، وطرح الأسئلة، والتفسير، والتأمل، كما ينبغي الاهتمام بالجوانب النفسية والاجتماعية والانفعالية في التفاعل مع الطلبة عن بعد (Li and Yu, 2022).

وإذا كان التعليم عن بعد قد شكل تحدياً كبيراً للمعلمين بشكل عام، فقد واجه معلمي الطلبة ذوي صعوبات التعلم المزيد من التحديات، ومنها نُدرة المصادر الرقمية والتطبيقات التعليمية الموجهة للطلبة ذوي صعوبات التعلم (مركز الملك سلمان للإغاثة والأعمال الإنسانية، ٢٠٢٠). وحاجة أولئك الطلبة إلى التعامل الفردي معهم وفق حالاتهم، والملاحظة المباشرة لمتابعة أدائهم، يُضاف إلى ذلك ان التعليم عن بعد قد يُسهم في زيادة مستويات تشتت الانتباه لدى هؤلاء الطلبة؛ وذلك لانشغالهم بالعرض واستخدام التطبيقات الرقمية المختلفة في غير أغراض التعلم، مما يحد من مستويات التركيز والانتباه (الكري والنعيم، ٢٠٢١).

ويحتاج الطلبة ذوي صعوبات التعلم قدراً أكبر من الدعم والتغذية الراجعة في بيئات التعليم عن بعد مقارنة بالبيئة التقليدية، وبهذا فقد أصبح من الضروري أن يعمل معلم الطلبة

ISSN: 2537-0480 eISSN: 2537-0499

ذوي صعوبات التعلم على تقديم أكبر قدر ممكن من الدعم لهؤلاء الطلبة، ونظراً لصعوبة التواصل بشكل فردي مع كل طالب على حدة في حالة التعليم عن بعد، فقد ظهرت الحاجة إلى تبني استراتيجيات تدريسية غير تقليدية تهدف إلى مساعدة الطلبة ذوي صعوبات التعلم على تولي قدر كبير من إدارة عملية التعلم بأنفسهم.

وتُعتبر استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً Self-Regulated Learning (SRL) من الاستراتيجيات التدريسية الحديثة المتمركزة حول المتعلم، والتي تُسهم في تحفيز المتعلمين، وزيادة دافعيتهم نحو التعلم، ويعتمد التعلم المنظم ذاتياً بشكل رئيس على دور المتعلم كمحور لعملية التعلم (الحسينان، ٢٠١٧)، كما يُسهم التعلم المنظم ذاتياً في تنمية قدراتهم في مجال إنجاز المهام التعليمية، وإكسابهم مهارات إدارة عملية تعلمهم بأنفسهم بدلاً من الاعتماد على توجيه المُعلم، ويُضاف إلى ذلك ارتباط التعلم المنظم ذاتياً بشكل كبير بالتعلم مدى الحياة، واعتباره من الكفاءات الأساسية في العصر الحالي، وهو ما يعني ضرورة تنميته لدى جميع المتعلمين، وخاصة منذ المراحل التعليمية المبكرة (Fuadia, 2020).

وفي هذا السياق أوضحت دراسة سيرن وجيرسيفتش (Cerne and Jurisevic, 2018) أهمية استخدام استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً في تعليم الطلبة ذوي صعوبات التعلم بشكل خاص، بهدف زيادة دافعيتهم للتعلم، وتنمية مهارات التنظيم الذاتي لديهم، كما أوضحت العديد من الدراسات فعالية استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً في تنمية العديد من المتغيرات المتصلة بالتعلم وبذات المتعلم لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم، ومنها تنمية مستوى التحصيل الدراسي (Pui, 2019)، والمهارات القرائية (دبور، ٢٠١٨)، وتنمية مفهوم الذات الأكاديمي وخفض صعوبات القراءة (عبد الحميد وحسن وحسين، ٢٠١٩)، وخفض السلوك الفوضوي (الخضيري، ٢٠٢١).

ويتضح مما سبق، أن التحول إلى التعليم عن بعد لا يرتبط فقط باستخدام التقنيات الرقمية في التعليم بل يتطلب تغييراً شاملاً في طبيعة العملية التعليمية بما في ذلك استراتيجيات التدريس التي يجب أن تعمل على دمج المتعلم في العملية التعليمية، وزيادة دافعيته نحو التعلم، وخاصة في ظل غياب التواصل المباشر بين المعلم والمتعلم، وتزداد أهمية تلك الاستراتيجيات بشكل خاص في تعليم الطلبة ذوي صعوبات التعلم، كما يتضح دور استراتيجية التعلم المنظم ذاتياً في مجال تعليم أولئك الطلبة، وأهميتها بشكل عام في تنمية مهارات التعلم الذاتي أو التعلم مدى الحياة، وخاصة في ظل التطورات العلمية والتكنولوجية المتسارعة.

وفي ضوء تلك التطورات السابقة التي عايشها العالم بعد جائحة كورونا، والتي انعكست على العملية التعليمية وأدت إلى تبني خيار التعليم عن بعد، والاتجاه إلى تطبيق استراتيجيات تدريس حديثة تواكب هذا التحول ومنها استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً، ويُضاف إلى ما سبق ضرورة الاطلاع على واقع تلك التجربة في مجال تعليم الطلبة ذوي صعوبات التعلم، وخاصة في المراحل الدراسية المبكرة، فقد ظهرت الحاجة الماسة إلى

ISSN: 2537-0480 eISSN: 2537-0499

إجراء الدراسة الحالية، والتعرف على واقع ممارسات معلمات صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية لاستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً في التعليم عن بعد.

مشكلة الدراسة

استطاعت وزارة التعليم في المملكة العربية السعودية قيادة عملية التحول من التعليم الوجاهي إلى التعليم عن بعد بشكل مرن، وذلك لضمان استمرار العملية التعليمية دون توقف، وحرصت الوزارة على ضمان نجاح التعليم عن بعد وشموله لكافة فئات الطلبة، وأصدرت الوزارة الدليل الإرشادي الشامل لمعاهد ومراكز وبرامج التربية الخاصة (٢٠٢١)، ويوضح الدليل كل ما يتعلق بجهود الوزارة في مجال تعليم طلبة التربية الخاصة عن بعد، بما في ذلك الطلبة ذوي صعوبات التعلم، ومن تلك الجهود بث الدروس على قناة عين دروس على موقع اليوتيوب، وقنوات عين لطلبة التربية الخاصة، وتدريب معلمي التربية الخاصة على استخدام منصة مدرستي، ومناهج التربية الفكرية الجديدة، والأدلة المرجعية في التربية الخاصة.

وعلى الرغم من اهتمام وزارة التعليم السعودية بتقديم التعليم عن بعد بشكل يناسب الطلبة ذوي صعوبات التعلم، إلا أن التطبيق الفعلي للتعليم عن بعد قد واجهته بعض الصعوبات، وتشير دراسة (الكري والنعيم، ٢٠٢١) إلى أن تدريس ذوي صعوبات التعلم يحتاج إلى وقتاً أطول مقارنة بوقت الحصص في منصة مدرستي، بالإضافة إلى صعوبات تدريس وتقييم بعض المهارات. وتزداد حدة تلك الصعوبات بشكل خاص في المراحل التعليمية المبكرة، ومنها مرحلة التعليم الابتدائي، حيث يتطلب تطبيق التعليم عن بعد إيلاء هؤلاء الطلبة المزيد من الاهتمام والمتابعة، وتنمية قدراتهم على تحمل قدراً ما من مسؤولية تعلمهم، بما يتناسب مع خصائصهم المعرفية.

ويتطلب التغلب على الصعوبات القائمة في بيئات التعليم عن بعد تطبيق استراتيجيات مختلفة عما هو سائد في البيئات التقليدية، ومنها استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً والتي تشمل مجموعة من الاستراتيجيات وهي الاستراتيجيات المعرفية، والتي تهتم بالأساليب والطرائق المعرفية التي يستخدمها الطلبة في تعلم وتذكر وفهم المادة الدراسية الجديدة، وربطها بما سبق دراسته. و الاستراتيجيات ما وراء المعرفية والتي تشير إلى وعي المتعلم بالعمليات المعرفية وسيطرته على أعماله المعرفية وآليات التنظيم التي يستخدمها في حل المشكلات. والاستراتيجيات الدافعية والتي تشمل الكفاءة الذاتية ومعتقدات التعلم (الربابعة والحموري، ٢٠٢٠)، و(Schraw, Crippen and Hartley, 2006).

وأشارت العديد من الدراسات إلى أهمية استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً في بيئات التعليم عن بعد، ومنها دراسة البلبيسي ويوسوب (Albelbesi and Yosub, 2019) والتي اهتمت باستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً في بيئة المقررات الالكترونية المفتوحة واسعة الانتشار MOOC، ودراسة المعيذر (Almoeather, 2020) والتي أشارت إلى أهمية استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً في التعليم عبر منصات التعليم الإلكتروني، و دراسة آلتين

ISSN: 2537-0480 eISSN: 2537-0499

وآخرون (Alten et. al., 2020) والتي أوضحت فعالية استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً في بيئات الصفوف المقلوبة.

ومع الأخذ في الاعتبار نتائج تلك الدراسات وأهمية استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً في بيئات التعليم عن بعد، وأهميتها بالنسبة للطلبة ذوي صعوبات التعلم، وفي ضوء نُدرة الدراسات السابقة التي تطرقت إلى دراسة واقع تعليم الطلبة ذوي صعوبات التعلم في التعليم عن بعد، وعدم تطرق أي من الدراسات السابقة التي اجريت في المملكة العربية السعودية – على حد علم الباحثة – إلى واقع ممارسات استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً في تعليم الطلبة ذوي صعوبات التعليم في التعليم عن بعد، فقد اتجه اهتمام الباحثة إلى دراسة واقع ممارسات معلمات صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية لاستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً في التعليم عن بعد.

وعلى هذا الأساس تتبلور مشكلة الدراسة في التساؤل الرئيس التالي: ما واقع ممارسات معلمات صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية لاستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً في التعليم عن بعد؟، ويتفرع منه الأسئلة التالية:

١. ما واقع ممارسات معلمات صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية للاستراتيجيات المعرفية للتعلم المنظم ذاتياً في التعليم عن بعد؟

٢. ما واقع ممارسات معلمات صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية للاستراتيجيات ما وراء المعرفية للتعلم المنظم ذاتياً في التعليم عن بعد؟

٣. ما واقع ممارسات معلمات صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية لاستراتيجيات الدافعية للتعلم المنظم ذاتياً في التعليم عن بعد؟

أهداف الدراسة

هدفت الدراسة الحالية الى الكشف عن:

١. واقع ممارسات معلمات صعوبات التعلم للاستراتيجيات المعرفية للتعلم المنظم ذاتياً في التعليم عن بعد.

٢. واقع ممارسات معلمات صعوبات التعلم للاستراتيجيات ما وراء المعرفية للتعلم المنظم ذاتياً في التعليم عن بعد.

٣. واقع ممارسات معلمات صعوبات التعلم لاستراتيجيات الدافعية للتعلم المنظم ذاتياً في التعليم عن بعد.

أهمية الدراسة

يُمكن إيجاز أهمية الدراسة في جانبين وهما الأهمية النظرية والأهمية التطبيقية على النحو التالي:

– الأهمية النظرية

١. تأتي الدراسة مواكبة لجهود وزارة التعليم في المملكة العربية السعودية في مجال الاهتمام بالتعليم عن بعد، إلى جانب الاهتمام بتعليم الطلبة ذوي صعوبات التعلم.

ISSN: 2537-0480 eISSN: 2537-0499

٢. تتضح أهمية الدراسة في ضوء نُدرة الدراسات التي أُجريت في مجال تعليم الطلبة ذوي صعوبات التعلم بعد جائحة كورونا واللجوء إلى تطبيق التعليم عن بعد.
٣. أهمية استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً لدى الطلبة بشكل عام، ولدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم بشكل خاص.
٤. الحاجة إلى إلقاء الضوء على واقع التعليم عن بعد، وخاصة بالنسبة للطلبة ذوي صعوبات التعلم في المراحل الدراسية المبكرة.

– الأهمية التطبيقية:

١. قد تؤدي نتائج الدراسة إلى تطوير ممارسات معلمات صعوبات التعلم بشكل عام، وفيما يتعلق باستخدام استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً بشكل خاص.
٢. قد تؤدي نتائج الدراسة إلى اهتمام واضعي السياسات التعليمية بتطبيق استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً في تعليم الطلبة ذوي صعوبات التعلم.
٣. جذب اهتمام الباحثين نحو دراسة المشكلات المتعلقة بتعليم الطلبة ذوي صعوبات التعلم عن بعد، وتوضيح الاستراتيجيات الأكثر مناسبة لهم في ضوء تطبيق التعليم عن بعد.

حدود الدراسة

تنقسم حدود الموضوعية والمكانية والزمنية والبشرية إلى:

١. حدود موضوعية: اقتصرت الدراسة على التعرف على واقع ممارسات معلمات صعوبات التعلم لاستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا في التعليم عن بعد في المرحلة الابتدائية بمدينة جدة.
٢. حدود مكانية: المدارس التي تقدم برامج صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية بمدينة جدة.
٣. حدود زمنية: الفصل الدراسي الثاني لعام ٢٠٢٢ م.
٤. حدود بشرية: معلمات صعوبات التعلم للمرحلة الابتدائية بمدينة جدة.

مصطلحات الدراسة

– صعوبات التعلم

هي اضطرابات في واحدة أو أكثر من العمليات النفسية الأساسية التي تتضمن فهم واستخدام اللغة المكتوبة أو المنطوقة، والتي تبدو في اضطرابات الاستماع والتفكير والكلام والقراءة والكتابة والحساب، والتي لا تعود إلى أسباب تتعلق بالعوق العقلي أو السمعي أو البصري (أبونيان ،٢٠١٩).

– معلمات صعوبات التعلم:

تعرفها الباحثة اجرائيا بأنها: المعلمة المؤهلة والمدربة تدريبا أكاديمياً لتدريس الطلاب ذوي صعوبات التعلم، والتي حصلت على درجة البكالوريوس في صعوبات التعلم.

– التعلم المنظم ذاتيا

يشير قورة وأبو لبن (٢٠١٣) إلى تعريف زيمرمان (١٩٨٩) Zimmerman للتعلم المنظم ذاتياً بأنه "أسلوب تعلم يشارك فيه المتعلم مشاركة إيجابية من الناحية السلوكية والدافعية وماوراء المعرفية في تعلمه واكتسابه للمعارف" (ص ٣٠٨).

ISSN: 2537-0480 eISSN: 2537-0499

وتُعرفه الباحثة إجرائياً باعتباره أسلوب من أساليب التعلم يعتمد فيه المتعلم من فئة ذوي صعوبات التعلم على الاستراتيجيات المعرفية وما وراء المعرفية والدافعية، ويسعى فيه المتعلم إلى تحقيق أهدافه التعليمية، عن طريق تفاعله مع المادة العلمية ويسير فيها وفق استعداداته وقدراته، مع توجيه من المعلمة إلى جانب مراعاة الفروق الفردية بين الطلبة ذوي صعوبات التعلم.

- التعليم عن بعد

يُعرف دليل صانعي السياسات في التعليم الأكاديمي والمهني والتقني الصادر عن مركز الملك سلمان للإغاثة (٢٠٢٠) التعليم عن بعد على أنه "نقل المعرفة إلى المتعلم في موقع إقامته بدلاً من المؤسسة التعليمية، ويتم إيصال المحتوى التعليمي إلى المتعلم عبر وسائط وأساليب تقنية مختلفة، حيث يكون المتعلم بعيداً عن المعلم، وتُستخدم التكنولوجيا من أجل جسر الفجوة بين المعلم والمتعلم بما يحاكي التعليم الصفي" (ص١٤).

وتعرفه الباحثة اجرائيا بأنه: التعليم الافتراضي الذي تم تطبيقه عبر منصة مدرستي بسبب جائحة كورونا (كوفيد-١٩) للطلاب ذوي صعوبات صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية في المملكة العربية السعودية.

الإطار النظري والدراسات السابقة

المحور الأول :صعوبات التعلم Learning Difficulties

مفهوم صعوبات التعلم

يُنسب مفهوم صعوبات التعلم إلى العالم الأمريكي "صمويل كيرك Samuel Kirk، الذي صاغ ذلك المفهوم عام ١٩٦٢خلال المؤتمر الذي نظمته مجموعة من الآباء بالاشتراك مع جامعة إلينويز Illinois في الولايات المتحدة الأمريكية لمناقشة مشكلات الأطفال التعليمية، وأشار المفهوم في حينه إلى تأخر أو اضطراب أو تخلف في واحدة أو أكثر من العمليات التالية: الكلام، اللغة، القراءة، العمليات الحسابية، نتيجة لخلل وظيفي في الدماغ أو مشكلات سلوكية، ويُستثنى من ذلك الأفراد الذين يُعانون من صعوبات التعلم الناتجة عن حرمان حسي، أو تخلف عقلي، أو حرمان ثقافي (الزيات، ٢٠١٥).

وظهر الاهتمام بمفهوم صعوبات التعلم على نطاق واسع منذ ذلك الحين، واهتمت العديد من المؤسسات الرسمية والقانونية بتعريف صعوبات التعلم، ويوضح الشرقاوي (٢٠٠٢) أن تعدد التعريفات الخاصة بصعوبات التعلم يُعد أمراً طبيعياً؛ وذلك لأن التعريفات المختلفة تحقق أهداف ورؤى الإخصائيين والمهنيين المهتمين بهذا الموضوع، وأن تعدد التعريفات يناسب حالات صعوبات التعلم المختلفة في مظاهر تلك الصعوبات، وفي أسبابها، وطرق تشخيصها وعلاجها.

واعتبرت اللجنة الاستشارية الوطنية للمعوقين في المكتب الامريكي عام ١٩٧٥ أن مفهوم صعوبات التعلم يشير إلى الأطفال الذين يعانون من خلل في واحدة أو أكثر من العمليات النفسية والأساسية المتعلقة في فهم واستعمال اللغة، أو التحدث أو الكتابة، وينعكس هذا الخلل

ISSN: 2537-0480 eISSN: 2537-0499

بشكل سلبي على قدرات الاستماع، والتفكير، والقراءة، والكتابة، والتهجئة، والقيام بالعمليات الحسابية (بني هاني، ٢٠١٧).

واهتم العديد من الباحثين التربويين بتعريف صعوبات التعلم، ومنها تعريف حافظ (٢٠٠٦) لصعوبات التعلم بأنها "اضطراب في العمليات العقلية الأساسية التي تشمل الانتباه والإدراك وتكوين المفهوم والتذكر وحل المشكلة، ويظهر صداه في عدم القدرة على تعلم القراءة والكتابة والحساب، وما يترتب على ذلك من قصور في تعلم المواد الدراسية المختلفة " (ص٣).

وُعّرف العبد اللطيف (٢٠١٠) صعوبات التعلم بأنها " اضطرابات في واحدة أو أكثر من العمليات النفسية الأساسية التي تتضمن فهم واستخدام اللغة المكتوبة أو المنطوقة، والتي تبدو في اضطرابات الاستماع، والتفكير، والقراءة والكتابة، والحساب، ولا تعود إلى أسباب تتعلق بأي شكل من أشكال الإعاقة، أو الرعاية الأسرية" (ص ١٠).

ويُشير إبراهيم (٢٠١٠) إلى تعريف صعوبات التعلم باعتباره "نقص في الإنجاز أو القدرة عند بعض الأفراد في مجال تعليمي معين، مقارنة بإنجاز أو قدرة الأفراد ذوي القدرة العقلية المتشابهة معهم، ويرجع ذلك إلى وجود اضطرابات في العمليات النفسية التي تتضمن فهم واستخدام اللغة سواء المكتوبة أو المنطوقة" (ص ٢٧).

وفي ضوء التعريفات السابقة، يتضح أن مفهوم صعوبات التعلم يشكل موضع اهتمام المختصين والباحثين في العديد من المجالات، ومن الناحية التعليمية فإن مفهوم صعوبات التعلم لا يعني وجود إعاقة عقلية أو حسية لدى الأطفال الذين يندرجون ضمن هذه الفئة، وأن هناك اتفاق على قدرة هؤلاء الأطفال على التعلم، مع وجود تفاوت بين مستوى قدراتهم العقلية ومستوى تحصيلهم الدراسي، ويُعزى هذا التفاوت إلى أسباب نفسية، أو وظيفية، وغير ذلك من الأسباب التي لا ترتبط بالإعاقات المختلفة، وتتضح صعوبات التعلم لدى الأطفال في تعلم المواد الدراسية الأساسية وهي القراءة والكتابة والحساب، مما ينعكس سلباً على تقدمهم ومستوى تحصيلهم الدراسي.

خصائص الطلبة ذوي صعوبات التعلم

يتطلب التعامل مع الطلبة ذوي صعوبات التعلم وخاصة في المراحل الدراسية المبكرة، أن يكون لدى المعلم وعي كامل بخصائص هذه الفئة من فئات التربية الخاصة، والتي يُمكن إيجازها على النحو التالي:

- الخصائص العقلية: تتصف القدرات العقلية للأطفال ذوي صعوبات التعلم بمستوى متوسط أو فوق المتوسط، وتظهر تللك الخصائص بوضوح لدى الطفل عند تعليمه العمليات المعرفية العليا، ومنها التقويم، وحل المشكلات، والمقارنة، والاستقصاء، والتفكير المنطقي، والتفكير الناقد، والتنظيم الذاتي، وإدارة الوقت (بني هاني، ٢٠١٧).
- الخصائص الاجتماعية: يتميز الطلبة ذوي صعوبات التعلم بضعف القدرة على مقاومة التوجهات السلبية من الآخرين، أو التعامل معها بنجاح وتقبل النقد، ومستوى متدنٍ للمهارات الاجتماعية، ويظهر ذلك في عدم قدرتهم على تكوين صداقات مع زملائهم أو

ISSN: 2537-0480 eISSN: 2537-0499

المحافظة عليها إن وجدت (أبو نيان، ٢٠٢٠)، ومن الخصائص الأخرى: ضعف الثقة بالنفس، أو تجنب المشاركة في الأنشطة الجماعية، أو اللجوء إلى السلوك العدواني كنوع من التعويض (إبراهيم، ٢٠١٠).

- الخصائص الانفعالية: يتصف ذوي صعوبات التعلم بسرعة الغضب والشعور بالتوتر، والقلق المستمر، وانخفاض الثقة بالذات، والسلوك الاندفاعي غير المتوقع، دون تقدير النتائج المترتبة على أفعالهم وسلوكياتهم، بالإضافة إلى النشاط الحركي الزائد غير الهادف، أو الخمول والكسل وضعف النشاط لدى البعض منهم (القريطي، ٢٠١٢).

تعليم الأطفال ذوي صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية

يحتاج معلم ذوي صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية إلى إدراك بعض المؤشرات لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم، ويوضح إبراهيم (٢٠١٠) بعض المؤشرات الدالة على صعوبات التعلم لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية في المجالات التالية (القراءة والكتابة، والحساب، والمجال البصري الحركي)، وتوجز الباحثة تلك المؤشرات على النحو الموضح في شكل (١)

القراءة والكتابة	الحساب	المجال البصري الحركي
• الامتناع عن القراءة • صعوبة الربط بين شكل الحرف والحركات وأصواتها • صعوبة في تكوين الكلمات من أجزاء الكلمات • أخطاء في القراءة • قراءة بطيئة • أخطاء إملائية ملفته للانتباه	• أخطاء في الحساب (الجمع، والطرح، والضرب، والقسمة) • صعوبات الربط بين المشكلات الحسابية والعمليات الحسابية	• بطء في الحركة وفي المهمات التي تعتمد على العضلات الدقيقة. • صعوبات في ترتيب الخط والصفحة • مسكة قلم غير مريحة • خط غير مقروء

شكل (١) مؤشرات صعوبات التعلم لدى أطفال المرحلة الابتدائية (من إعداد الباحثة)

ويضيف الشرقاوي (٢٠٠٢) أنه في السنوات الأخيرة من المرحلة الابتدائية، ومع تزايد صعوبة المواد الدراسية، تتضح مشكلات التحصيل الدراسي في باقي المواد كالدراسات الاجتماعية، أو العلوم، وتظهر بعض المشكلات الوجدانية، خاصة بعد تكرار الفشل الدراسي لعدة مرات، ووعي الأطفال بضعف مستواهم الدراسي مقارنة بمستوى أقرانهم الذين هم في نفس الصفوف الدراسية.

ISSN: 2537-0480 eISSN: 2537-0499

ومع الأخذ في الاعتبار أن التعامل مع الطلبة ذوي صعوبات التعلم يتطلب تعاوناً من كافة الأطراف المحيطة بهم، إلا أن مسؤولية تعليمهم تقع على عاتق المعلم بشكل كبير، ويُضاف إلى ذلك الحاجة إلى التعامل بشكل واع وسليم مع هذه الفئة من المتعلمين، ويضيف أبو نيان (٢٠٢٠) دوراً مهما للمعلم يتعلق بالتشخيص التربوي للمشكلات التي يواجهها الطلبة ذوي صعوبات التعلم اثناء تعلمهم، وشرح وتفسير هذه المشكلات للأطراف المختلفة التي تشكل فريق عمل متكامل، والذي يشمل أولياء الأمور والمرشدين التربويين والعاملين في الإدارة المدرسية، ويقع على عاتقه أيضاً شرح وتوضيح الاحتياجات التربوية، والخدمات التي يجب تلبيتها لهؤلاء الطلبة وذلك بالنسبة لباقي أعضاء الفريق.

ويتضح من العرض السابق ضمن هذا المحور أن تعليم الطلبة ذوي صعوبات التعلم يمثل محل اهتمام العديد من الأطراف، وأن هناك حاجة ماسة لتعاون تلك الأطراف بهدف مساعدة هؤلاء الطلبة على تجاوز تلك الصعوبات، ويرجع ذلك الاهتمام إلى أن هذه الفئة من الطلبة ليس لديهم ما يعوقهم عن التعلم، وأن تعريف صعوبات التعلم بشكل خاص يستثني أي شكل من أشكال الإعاقة لدي هذه الفئة، وأن بعض أسباب تلك الصعوبات يرجع إلى عوامل بيئية محيطة بالطالب ذوي صعوبات التعلم، كما يتضح أهمية إدراك الخصائص المختلفة لذوي صعوبات التعلم؛ لضمان التعامل معهم بشكل سليم، واتباع الإجراءات المناسبة على الصعيدين التربوي والتعليمي في البيت والمدرسة على حد سواء.

المحور الثاني: استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً Self-Regulated Learning Strategies

مفهوم التعلم المنظم ذاتياً

ظهر مفهوم التنظيم الذاتي في الستينات من القرن العشرين ليشير إلى مجموعة الإجراءات التي تسعى إلى تحقيق هدف أو مجموعة محددة من الأهداف، وانتقل المفهوم فيما بعد إلى مجال التعليم والتعلم في الثمانينات، واكتسب اهمية خاصة منذ بداية تسعينات القرن العشرين، وأدى إلى ظهور مفهوم التعلم المنظم ذاتياً أو التنظيم الذاتي للتعلم (Johnson and Davies, 2014).

وأدى الاهتمام بالتنظيم الذاتي للتعلم منذ ثمانينات القرن العشرين إلى حدوث تطور في العملية التعليمية، وتحول الأسس السيكولوجية للتعلم من المدرسة السلوكية إلى المدرسة المعرفية، وأن الدراسات التي أُجريت خلال عقد الثمانينات أعطت دفعة قوية للمجال المعرفي، وهو ما أدى إلى تزايد الاهتمام بالتنظيم الذاتي للتعلم، وخاصة بعد نشر كتاب "التنظيم الذاتي للتعلم والتحصيل الأكاديمي: نظرية البحث والممارسة" على يد العالمين زيمرمان وشانك Zimmerman and Schunk عام ١٩٨٩ (غبرس وآخرون، ٢٠٢٠) ومنذ ذلك الحين شكل التعلم المنظم ذاتياً Self-Regulated Learning (SRL) محل اهتمام العديد من الباحثين، وعُرّف باعتباره بناء شامل متعدد الأبعاد، يشير إلى تحكم المُتعلم في عملية تعلمه، وتحديده لأهداف تعلمه، ومراقبته للجوانب المعرفية، وماوراء المعرفية، والدافعية للتعلم (Wenxiao, 2017).

ISSN: 2537-0480 eISSN: 2537-0499

كما عُرف بأنه عملية بناءة نشطة، تعتمد على تحديد الطلبة لأهداف التعلم، ثم مراقبة وتنظيم وإدارة معارفهم وسلوكهم ودوافعهم بشكل منظم ومستمر، نحو تحقيق تلك الأهداف (Fung, Yuen and Yuen, 2014).

ويوضح شراو وكريبين وهارتلي (Schraw et. al., 2006) أن التعلم المنظم ذاتياً يشير إلى القدرة على الفهم والسيطرة على بيئة التعلم، ولكي يتحقق هذا يجب تحديد أهداف التعلم، واختيار وتطبيق الاستراتيجيات التي تساعد على تحقيق هذه الأهداف، ومراقبة مدى التقدم نحو تحقيق الأهداف.

ومن خلال استطلاع الآراء السابقة يتضح اتفاقها على اعتبار أن مفهوم التعلم المنظم ذاتياً يشير إلى دور محوري ومركزي للمتعلم في عملية التعلم، وقيامه بمهام هذا التعلم بشكل كبير، وذلك وفق سلسلة منظمة من العمليات، تبدأ بتحديد المتعلم لأهداف التعلم، ومن ثم اتخاذ الإجراءات المطلوبة لتحقيق تلك الأهداف، ويشمل ذلك تنشيط المعارف السابقة ذات الصلة بمحتوى التعلم، وضبط وإدارة العوامل السلوكية والشخصية والبيئية المؤثرة على عملية التعلم، وتحديد الاستراتيجيات المناسبة، ومراقبة مدى التقدم نحو تحقيق الأهداف التعليمية، وصولاً إلى تحقيق تلك الأهداف.

مكونات التعلم المنظم ذاتياً

يتكون التعلم المنظم ذاتياً من ثلاثة مكونات وهي: المعرفة Cognition، وما وراء المعرفة Metacognition، والدافعية Motivation. ويشير مفهوم المعرفة إلى عمليات الإدراك والاكتشاف والتعرف والتذكر التي يحصل الفرد من خلالها على المعارف المختلفة (Schraw et. al., 2006)، أما مفهوم ما وراء المعرفة فيعني وعي الفرد بعمليات تفكيره اثناء أدائه لمختلف المهام والعمليات، ويُمكّن هذا النوع من التفكير الطلبة من مراقبة وضبط التزاماتهم ومواقفهم وانتباههم أثناء عملية التعلم، ويتضمن المكون ما وراء المعرفي للتنظيم الذاتي للتعلم مكونين رئيسين وهما: التقييم الذاتي للمعرفة، وتنظيم المعرفة (اخضير، 2015).

أما المكون الثالث وهو الدافعية فيشتمل على مكونين فرعيين وهما الكفاءة الذاتية والمعتقدات المعرفية، وتتضمن الكفاءة الذاتية Self-efficacy ثلاثة أبعاد فرعية وهي (Celik et. al., 2020)، و(Filippou, 2019).

- الكفاءة الذاتية الأكاديمية Academic Self-efficacy وتعني ثقة المتعلم في قدرته على إنجاز المهام الأكاديمية بنجاح.
- الكفاءة الذاتية الانفعالية Behavioral Self-efficacy، وترتبط بالسيطرة على الشعور في مواقف محددة.
- الكفاءة الذاتية الاجتماعية Social Self-efficacy، وتتطور تلك الكفاءة من خلال العلاقات الاجتماعية المباشرة وغير المباشرة

ISSN: 2537-0480 eISSN: 2537-0499

أما المكون الفرعي الثاني للدافعية وهو المعتقدات المعرفية Epistemological Beliefs، فيشمل المعتقدات حول أصل وطبيعة المعرفة ويتضمن أربعة أبعاد فرعية وهي (Schraw et. al., 2006):

- التعلم السريع أي المعلومات التي يتم تعلمها بشكل سريع.
- القدرة الفطرية على التعلم.
- المعرفة البسيطة أي المعارف الأكثر ثباتاً.
- المعرفة المركبة وتشمل المعارف المتكاملة المترابطة.

استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً

تتضمن استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً ثلاثة أقسام ترتبط بمكونات التعلم الذاتي، الذي سبق عرضه أي بالمكون المعرفي، وما وراء المعرفي، والمكون الدافعي للتعلم المنظم ذاتياً، وفيما يلي عرض لبعض الاستراتيجيات حسب المكونات السابقة.

أ. الاستراتيجيات المعرفية للتعلم المنظم ذاتياً

تعمل هذه الاستراتيجيات على اكتساب المعرفة وتنظيمها، ودمج المعلومات الجديدة في الهياكل المعرفية القائمة لدى المتعلم، وتسهيل معالجة المعلومات في عملية التعلم (جاد، ٢٠٢١) ومن أمثلة هذه الاستراتيجيات:

- التسميع والتذكر: وتشير إلى الجهود التي يبذلها المتعلم في تذكر وتكرار مراجعة بعض المواد الدراسية عن طريق التكرار والممارسة، وتتضمن سرد العبارات وإعادة قراءتها بصوت مرتفع حتى يسهل حفظها، ومن أمثلتها أيضاً الاحتفاظ بالملخصات، وعمل قوائم للأفكار الرئيسة ومراجعتها وحفظها، وتسجيل الملاحظات (تمام وصلاح، ٢٠١٦).
- التلخيص: يُعتبر التلخيص أحد طرق التسميع، حيث تتطلب الملخصات (الشفهية أو المكتوبة) من الطلبة أن يضعوا الأفكار الرئيسة في النص في كلمات وجمل من صياغتهم ووفقاً لأسلوبهم. وينبغي على الطلبة اثناء التلخيص التمييز بين الأفكار الرئيسة والأفكار الثانوية، وتحديد العناصر الأكثر أهمية في المحتوى المُراد تلخيصه (قورة وأبو لبن، ٢٠١٣).
- التنظيم أو التنظيم والتحويل: وتشير إلى قيام المتعلم بتنظيم المعلومات والمعارف الجديدة، ومحاولة ربطها بمعارفه السابقة ليُحسن تعلمها. ويشمل ذلك الإجراءات الخاصة بتحديد القضايا الرئيسة، وتنظيم المادة الجديدة المراد تعلمها، وإعادة تجميع الأفكار أو المصطلحات وتصنيفها، أو تقسيمها إلى مجموعات صغيرة (طه، ٢٠١٤).
- التفصيل: تعتمد استراتيجية التفصيل على إقامة روابط ذهنية بين المادة المتعلمة أو المعارف الجديدة، والمعارف الموجودة لدى المتعلم. وتساعد هذه الاستراتيجية على تخزين المعلومات في الذاكرة طويلة المدى، عن طريق بناء روابط وعلاقات بين المفردات المُتعلمة، وتتضمن إعادة الصياغة والتلخيص، وأخذ الملاحظات، وعمل الأشكال والمخططات التفصيلية، وإضافة بعض المعلومات للمعلومات المعروضة حتى تصبح ذات معنى للمتعلم (رشوان، ٢٠٠٦).

ISSN: 2537-0480 eISSN: 2537-0499

- التفكير الناقد: تشير تلك الاستراتيجية إلى تمكن الطالب من قراءة العالم من حولة قراءة ناقدة، وفهم الأسباب والترابطات التي تكمن وراء الحقائق، وتحليل وتقييم المعلومات بطريقة ناقدة (طه، ٢٠١٤)

ب. الاستراتيجيات ما وراء المعرفية للتعلم المنظم ذاتياً

ويُقصد بها وعي الفرد بالعمليات المعرفية وسيطرته على أعماله المعرفية، وآليات الضبط التي يستخدمها، وفيما يلي عرض لبعض تلك الاستراتيجيات على النحو التالي:

- تحديد الأهداف: يفكر المتعلم فيما يحتاج إلى تعلمه، ويضع أهدافاً خاصة بالمهمة، ويختار الاستراتيجيات المناسبة لتحقيق أهدافه، وتعتمد هذه الاستراتيجية على تنشيط المعارف السابقة ذات الصلة بمحتوى التعلم، ووضع أهداف قصيرة المدى حول ما سيتم إنجازه من أنشطة تعليمية يومية، وربطها بأهداف أخرى بعيدة المدى (جاد، ٢٠٢١).
- المراقبة الذاتية: وتشير إلى تقييم مدى اقتراب الطلبة من تحقيق الأهداف المحددة، وتوليد التغذية الراجعة التي توجه السلوكيات التالية، وتعني أيضاً الانتباه المقصود إلى كافة أشكال السلوك الصادرة من الطالب، بغرض مراقبة التقدم صوب الأهداف المحددة (رشوان، ٢٠٠٦).
- التخطيط: أي تحديد المتعلم لأهدافه من القيام بعمل ما، وإعداد خطة لتحقيق هذه الأهداف. ويتمثل ذلك في تحديد كل ما يحتاجه قبل البدء فعلياً في العمل، مثل وضع وتحديد أهداف محددة قبل البدء في دراسة موضوع ما (طه، ٢٠١٤).
- طلب المساعدة: يمثل طلب المساعدة نوعاً من الاندماج في المهمة، ويساعد على توضيح الغموض في المهام التعليمية وتفسير الإجراءات غير المفهومة، وتأكيد الإجابات التي يبدو أن المتعلم غير متأكد منها. والمتعلم الذي يطلب المساعدة يستطيع المحافظة على الاندماج في المهمة، واكتساب المهارات وإتقانها، ويؤكد على إدراكه لدوره كمتعلم ومنجز للأهداف (رشوان، ٢٠٠٦).
- تعلم الأقران: يرتكز تعلم الأقران على التفاعل الاجتماعي، وممارسة مهارات التعلم التعاوني والتعلم التشاركي مع الآخرين. وتختلف هذه الاستراتيجية عن استراتيجية طلب المساعدة؛ حيث أن المتعلم لا يهدف من مشاركته لأقرانه حل مشكلة معينة تواجهه، وإنما المقصود هنا مشاركته في الأنشطة والمناقشات الجماعية بغرض تحقيق مستوى أفضل من التعلم (أبو ستة وحميدة، ٢٠١٦).
- البحث عن المعلومات: وتشير هذه الاستراتيجية إلى محاولة الطالب الوصول إلى معلومات ذات صلة بموضوعات التعلم، أو المعلومات التي تمكن المتعلم من إنجاز مهمة تعليمية معينة، ويتحقق ذلك من خلال المصادر غير الاجتماعية مثل البحث عن المعلومات في المكتبات أو الكتب أو عبر شبكة المعلومات، ولا يتضمن ذلك البحث في الكتاب المدرسي المقرر، وذلك باعتبار أن المعلومات الموجودة في الكتاب تمثل نقطة الانطلاق للبحث عن المزيد من المعلومات (أبو ستة وحميدة، ٢٠١٦).

ISSN: 2537-0480 eISSN: 2537-0499

ج. استراتيجيات الدافعية للتعلم المنظم ذاتياً

ترتكز هذه الاستراتيجيات على تنظيم بيئة التعلم، وتساعد المتعلم على المثابرة وتتضمن التوجه نحو الهدف الخاص بالتعلم، وتقويم المهمة، ووضع أهداف داخلية تساعده على إنجاز المهمة أو المهام التعليمية المختلفة (أحمد، ٢٠١٦).

- استراتيجية التحكم البيئي: تشير تلك الاستراتيجية إلى جهود الطلبة لتنظيم وترتيب البيئة المحيطة بهم، بهدف جعل المهمة أسهل وأكثر احتمالاً لأن تحدث بدون توقف، ويستخدم الطلبة هذه الاستراتيجية للمحافظة على تركيزهم اثناء أداء المهام التعليمية، وللتخلص من المشتتات، وتجنب العقبات التي تعرقل تقدمهم، ولضمان إكمالهم للمهام التعليمية (الحسينان، ٢٠١٧).
- حوار الذات عن الاتقان: وفق تلك الاستراتيجية يحاول المتعلم استخدام الأفكار أو الحديث إلى الذات للوصف والتوضيح و التأكيد على أسباب إكمال المهمة التعليمية. و يحاول بشكل مستمر التذكر بأن هدفه هو الاتقان، واكتساب معلومات جديدة لم يكن يعرفها من قبل، وإنه يستطيع القيام بهذا العمل بالصورة التي ترضيه وتجعله يحقق مستويات عالية من الاتقان والمهارة (أبوستة وحميدة، ٢٠١٦).
- الحديث الذاتي الموجه للقدرة النسبية: تعكس هذه الاستراتيجية استخدام المتعلمين للجمل والأفكار الصوتية المصممة لزيادة رغبتهم لأداء المهام الأكاديمية، من أجل تقديم أعمال أفضل من الآخرين، أو إظهار القدرة النسبية التي تخصهم مقارنة بالآخرين مما يزيد من دافعيتهم واندماجهم في التعلم، ويركز المتعلمون بشكل خاص على إثبات قيمة الذات أمام أقرانهم والمحيطين بهم من آباء ومعلمين (الحسينان، ٢٠١٧).
- استراتيجية تنظيم التحفيز: تتضمن قدرة المتعلم على البدء في المهمة التعليمية، والحفاظ على التعزيز باستمرار في مراحل التعلم المختلفة (جاد، ٢٠٢١).

ويشير العرض السابق إلى تنوع استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً، مما يتيح العديد من الخيارات أمام المعلم لانتقاء الاستراتيجية الأكثر مناسبة حسب طبيعة الموقف التعليمي، وبما يتفق مع خصائص الطلبة وبيئة التعلم، كما يتضح أن تطبيق بعض الاستراتيجيات يتطلب جهداً أقل من البعض الآخر، وهو ما يُيسر على المتعلم ايضاً تطبيق الاستراتيجية التي تتناسب مع قدراته الذاتية، دون التقيد باستراتيجية أو استراتيجيات محددة، وتؤكد جميع تلك الاستراتيجيات على الدور النشط للمتعلم، وعلى التعلم ذي المعنى، وأهمية إقامة روابط ذهنية بين المعارف الجديدة، والخبرات السابقة للمتعلم.

أهمية التعلم المنظم ذاتياً للطلبة ذوي صعوبات التعلم

يؤدي التعلم المنظم ذاتياً دوراً بالغ الأهمية في العملية التعليمية، حيث يعمل التعلم المنظم ذاتياً على توجيه الأنشطة المعرفية، وتحقيق مستويات مرتفعة من التحصيل الأكاديمي لدى الطلبة العاديين وذوي صعوبات التعلم، كما يؤدي التعلم المنظم ذاتياً إلى توسيع مدارك المتعلم ومعارفه، ودعم دوافعه للوصول إلى الهدف، ويعمل على مساعدة

ISSN: 2537-0480 eISSN: 2537-0499

المتعلم على تنظيم أموره الحياتية والشخصية بشكل أفضل، والعمل المستمر سعياً إلى تحقيق أهدافه، ويساعد على تنمية وعي المتعلم بمسؤوليته عن عملية تعلمه (تمام وصلاح، ٢٠١٦) ويشير المركز العربي للبحوث التربوية لدول الخليج (٢٠٢١) إلى أهمية التعلم المنظم ذاتياً لدى الطلبة بشكل عام، باعتبار أن الطلبة الذين يعانون من مشاكل في التنظيم الذاتي في البيئة الصفية، يكونون أكثر تشتتاً في حالة التعليم عن بعد، ولذلك فإن الطلبة الذين يمتلكون مهارات التنظيم الذاتي في بيئة التعليم عن بعد يؤدون بشكل أفضل من أولئك الذين يفتقرون إلى هذه المهارات، ومن هنا يحتاج الطلبة الذين يواجهون صعوبة في التنظيم الذاتي إلى خطة تعلم فردية، كما يحتاجون إلى اكتساب مهارات التنظيم الذاتي للتعلم.

وتتضح أهمية التعلم المنظم ذاتياً بشكل خاص لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم، حيث يشير التركي (٢٠٠٦) إلى العديد من الخصائص المميزة لهؤلاء الطلبة، مثل التخيل الزائد، والتأخير في العمل، وتشتت الانتباه، ونسيان أداء الواجبات أو أدائها في وقت متأخر، وتفسر الحديدي (٢٠٠٦) شيوع تلك المظاهر بسبب افتقار الطلبة ذوي صعوبات التعلم إلى المهارات التنظيمية، وشعورهم بمستويات عالية من الإحباط في المواقف التعليمية بسبب مشكلات التذكر، وضعف الانتباه، وصعوبة اتباع التعليمات، وصعوبات الادراك السمعي والبصري، وتوقع الإخفاق بسبب خبرات الفشل المتكررة في الماضي، وعلى هذا الأساس، تبرز أهمية تطبيق استراتيجيات التنظيم الذاتي المختلفة عند تعليم هؤلاء الطلبة، مما يساعدهم على اكتساب مهارات اكتساب المعلومات وتخزينها واستدعاءها وتطبيقها في المواقف المختلفة.

المحور الثالث: مفهوم التعليم عن بعد

مفهوم التعليم عن بعد

شهد مفهوم التعليم عن بعد تطوراً كبيراً بفضل التطورات التقنية وظهور الحاسوب والثورة المعلوماتية في مجال تكنولوجيا المعلومات والاتصالات، وأدت جائحة كورونا إلى إعادة الاهتمام بهذا المفهوم، وعُرف التعليم عن بعد في الأدبيات التربوية التي أشارت إلى التحول في العملية التعليمية جراء جائحة كورونا بمفهوم التدريس عن بعد اثناء الأزمات، وتم النظر إليه باعتباره تحولاً مؤقتاً في طبيعة العملية التعليمية، والانتقال إلى تبني طرق بديلة لمواصلة العملية التعليمية في ظل الأزمة التي فرضتها جائحة كورونا (Ferri et. al., 2020).

وُعرف التعليم عن بعد خلال جائحة كورونا أيضاً بالتعليم الطارئ عن بعد Emergency Remote Teaching (ERT)، حيث قررت الجهات المسؤولة عن السياسات التعليمية في معظم دول العالم تطبيق التعليم عن بعد، كاستجابة سريعة وعاجلة للحيلولة دون توقف العملية التعليمية، وللمحافظة على التواصل بين الطلبة ومعلميهم، وتم هذا التحول دون تخطيط مسبق، ودون التأكد من توافر المصادر والبنى التحتية للتعليم عن بعد (Whittle et. al., 2020).

ISSN: 2537-0480 eISSN: 2537-0499

وعلى خلاف هذين التعريفين السابقين، يوضح المركز العربي للبحوث التربوية لدول الخليج (٢٠٢٠) أن التعليم عن بعد ليس مجرد حل مؤقت لأزمة عابرة، بل هو نمط من أنماط التعليم، يوازي التعليم المدرسي وداعماً له، وأن الاهتمام بالتعليم عن بعد أمر يفرضه التحول الرقمي التدريجي الذي أصبح أمراً مألوفاً في الخبرات اليومية الحياتية لجميع الناس، ومن الطبيعي أن ينعكس هذا التحول على العملية التعليمية بكافة عناصرها.

ويتفق الرأي السابق مع الآراء التربوية التي تؤكد أن التعليم، حتى بعد انتهاء جائحة كورونا، لن يعود إلى وضعه السابق، وأن استخدام التقنيات التعليمية والتواصل بين الطلبة والمعلمين عن بعد، سيكون جانباً أساسياً في العملية التعليمية، ولن يكون التعليم عن بعد أمراً طارئاً.

وعُرّف التعليم عن بعد بأنه "استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات للمساعدة في تطوير واكتساب المعرفة من مختلف المواقع النائية، ويتم ذلك عبر الانترنت ويشمل استخدام مقاطع الفيديو، والمقاطع الصوتية، والاتصالات النصية، والبرمجيات المختلفة ضمن بيئة التعلم، بهدف أداء جميع المهام والأنشطة التعليمية والتعلمية" (Basilaia & Kvavdze, 2020). وعرفته العنزي (٢٠٢٠) بأنه "عبارة عن نظام ونمط تعليمي حديث مكملاً للتعليم التقليدي، يركز على تقديم فرص تعليمية وتدريسية للطلبة عبر وسائل الأعلام التعليمية، ومنصات تعليمية متاحة على الشبكة العنكبوتية، والتقنيات الحديثة المدعومة بالصوت والفيديو، والبيانات والمواد المطبوعة" (ص١٤١٣).

وفي ضوء تلك التعريفات السابقة يتضح أن التعليم عن بعد يُستخدم بشكل عام لوصف طبيعة العملية التعليمية القائمة على التواصل بين الطلبة والمعلمين عبر التقنيات المختلفة، ويجب الأخذ في الاعتبار أن التعليم عن بعد في صورته المعاصرة، أي خلال جائحة كورونا، التي لم تنته آثارها بعد، لم يقتصر على تقنيات الاتصال عبر الانترنت، بل اعتمد في بعض الحالات على بث الدروس التعليمية عبر القنوات الفضائية، وأحياناً عبر الحزم الورقية والمواد المطبوعة.

دور المعلم في التعليم عن بعد

أدى استخدام التعليم عن بعد إلى تغيير كبير في طبيعة أدوار كافة أطراف العملية التعليمية، وتوضح الدوسري (٢٠٢١) بعض الاعتبارات التي يجب على المعلمين الأخذ بها في حالة التعليم عن بعد وتتضمن: تفهم التحديات التي تواجه الطلبة، وضرورة التواصل بين الطلبة والمعلمين، والاهتمام بالطلبة الذين يعانون من مشكلات الاتصال بالإنترنت، أو المحافظة على اتصال سريع غير منقطع، والتركيز على توفير تجارب التعليم عن بعد التي تزيد من مشاركة المتعلم، وتعمل على تعزيز المشاركة والتفاعل الاجتماعي بين الطلبة والمعلمين، وتحديد أهداف التعلم بصورة تتفق مع طبيعة التعليم عن بعد، وتصميم بيئة صفية افتراضية يُمكن للطلبة من خلالها تحقيق هذه الأهداف وتقييم تقدمهم.

ويوضح دليل التعليم عن بعد الصادر عن مركز الملك سلمان للإغاثة والأعمال الإنسانية (٢٠٢٠) أنه يتوقع من المعلم في التعليم عن بعد أن يقدم الدعم اللازم للمتعلمين في استخدام التقنية والأدوات التكنولوجية المناسبة لتلقي المواد التعليمية والمقررات الرقمية أو

ISSN: 2537-0480 eISSN: 2537-0499

الإلكترونية، وإدارة الصفوف الافتراضية، ووضع المواد التعليمية وتنظيمها وأرشفتها، لضمان وصولها إلى جميع المتعلمين في كل الأوقات، وإعطاء وتصحيح المهام والواجبات، وإنشاء التقييمات وإجراء التغذية الراجعة اللازمة، وتحفيز الطلبة ودعمهم بشكل مستمر في عملية التعلم، إلى جانب تصميم وتطوير المحتوى التعليمي، وتنسيقه بما يناسب تقديمه كمادة تعليمية عن بعد، وعرضه في صورة مناسبة عبر الأدوات والتطبيقات التقنية المختلفة.

وفي حالة الطلبة ذوي صعوبات التعلم، يجب أن يكون المعلم على اتصال منتظم مع أولياء الأمور، لأنه من الضروري أن يعمل المعلمون وأولياء الأمور كفريق عمل واحد لمتابعة تعلم أولئك الطلبة، ويُمكن للمعلمين إنشاء مقاطع فيديو توضيحية لأولياء الأمور حول كيفية الإعداد للتعلم الناجح في المنزل، كما يُمكنهم مراجعة خطط التعلم الفردية مع أولياء الأمور عبر الهاتف أو مؤتمرات الفيديو، أو تطبيقات التواصل الفوري (المركز العربي للبحوث التربوية لدول الخليج، ٢٠٢١).

ومن خلال الآراء السابقة، تتضح طبيعة الدور أو الأدوار الجديدة للمعلم في التعليم عن بعد، حيث لم يعد هذا الدور قاصراً على التواصل مع الطلبة داخل الصف الدراسي فقط، أو على التواصل مع أولياء الأمور داخل المدرسة، بل أصبحت هناك مساحة كبيرة للتعاون والعمل المشترك بين المعلم وأولياء الأمور، بالإضافة إلى ضرورة تقديم الدعم اللازم للطلبة في العديد من المجالات، والتي تشمل المجالات التقنية، وتفهم تحديات التعليم عن بعد من المنزل، إلى جانب الحاجة إلى صياغة المحتوى التعليمي والأنشطة التعليمية رقمياً أو إلكترونياً، وتتطلب تلك الأدوار من المعلم اكتساب المزيد من المهارات التكنولوجية، والتي تمكنه من استخدام الأدوات التكنولوجية بشكل ناجح في التعليم عن بعد، وتتيح له إدارة العملية التعليمية بكفاءة مرتفعة.

التجربة السعودية في التعليم عن بعد

تُعد التجربة السعودية في التعليم عن بعد من التجارب المميزة في هذا المجال، وحظيت هذه التجربة بتقدير واهتمام المؤسسات الدولية، حيث أظهرت نتائج دراسة أجرتها منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية OECD بالتعاون مع جامعة هارفارد Harvard أن المملكة العربية السعودية استطاعت تحقيق مركز متقدم في ١٣ مؤشر من أصل ١٦ مؤشر بين دول منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية، كما كشفت الدراسة عن حصول المعلمين على دعم كبير للتغلب على عقبات تفعيل التعليم الإلكتروني (الدوسري، ٢٠٢١).

ويُمكن تفسير تميز التجربة السعودية في ضوء مبادرة وزارة التعليم إلى التدخل بشكل سريع وعاجل لمحاولة احتواء مشكلة إغلاق المؤسسات التعليمية جراء جائحة كورونا، وأصدرت الوزارة في شهر مايو عام ٢٠٢٠ دليلاً موجزاً تضمن تعريفاً بمنصات التعليم عن بعد، والتي تم العمل من خلالها في مراحل التعليم العام، خلال الفترة التي تلت إغلاق المدارس حتى نهاية الفصل الدراسي آنذاك، وتشير وزارة التعليم السعودية (٢٠٢٠) إلى تلك البوابات ومنها: بوابة المستقبل، ومنظومة التعليم الموحد، وبوابة التعليم الوطنية (عين)، وقنوات عين الفضائية، قنوات عين على اليوتيوب، بالإضافة إلى الروضة الافتراضية.

ISSN: 2537-0480 eISSN: 2537-0499

وبالإضافة إلى ما سبق، فقد أعدت وزارة التعليم السعودية حقائب تعليمية لكافة المراحل الدراسية، وقامت بتوزيعها على الطلبة الذين قد لا تناسبهم الخيارات السابقة، وذلك بهدف الا يتخلف أي طالب أو طالبة في ربوع المملكة عن مواصلة العملية التعليمية، وقدمت الوزارة دروس بلغة الإشارة للطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة عبر قناة عين بالتعاون مع الجمعية السعودية للصم وضعاف السمع (المنتشري والمنتشري، ٢٠٢٠).

وفي أغسطس ٢٠٢٠ باشرت وزارة التعليم السعودية، بإشراف المركز الوطني للتطوير المهني التعليمي، عملية تدريب قادة المدارس والمعلمين والمشرفين التربويين عل استخدام منصة مدرستي في إدارات التعليم، وهدف التدريب إلى تثقيف شاغلي وشاغلات الوظائف التعليمية معلوماتياً وتقنياً باستخدام تقنيات التعليم، وتطبيق الأدوات التقنية في منصة مدرستي، إضافة إلى التركيز على نشاط الطلاب والطالبات في التعليم الإلكتروني والمشاركة في بناء خبراتهم (الحمود، ٢٠٢١).

وتم الاعتماد على منصة مدرستي لمواصلة العملية التعليمية عن بعد، ولتيسير عملية التعليم عن بعد فقد أصدرت الوزارة في العام الدراسي ١٤٤٢هـ دليلاً موجهاً إلى الطلبة بعنوان "الدليل الإرشادي-الطالب والطالبة"، وتضمن الدليل تعريفاً بالعديد من العناصر المساعدة للطلبة في التعلم عبر منصة مدرستي، وتوضيحاً لاستخدام المنصة وشمل تحديد مهام ومسؤوليات الطلبة، ودور الطالب والطالبة اثناء اليوم الدراسي، والتعريف بالأدوات التقنية التي يُمكن استخدامها في التعليم عن بعد، كما أصدرت الوزارة دليلاً موجهاً إلى المعلمين بعنوان الدليل الإرشادي للمعلم (١٤٢٢)، وتضمن تحديد مهام ومسؤوليات المعلم، ودور المعلم قبل بدء الدراسة، واثناء الدراسة، والتعريف بالأدوات التقنية التي يُمكن استخدامها فيا لتعليم عن بعد.

ويشير العرض السابق إلى أن التعليم عن بعد يتميز بالثراء من حيث تعدد التطبيقات وأدوات التعليم عن بعد، وأن تجربة التعليم عن بعد أدت إلى الانتقال بشكل فعلي إلى استخدام التقنيات المختلفة في العملية التعليمية، وهو ما إلى تحقيق العديد من المزايا، والتي من أهمها ضمان استمرار العملية التعليمية برغم الظروف التي قد تحول دون التواصل الفعلي بين الطلبة والمعلمين، بالإضافة إلى إفساح المجال أمام تنمية مهارات التعلم الذاتي لدى الطلبة، وتنمية المهارات الرقمية لدى كل من الطلبة والمعلمين وأولياء الأمور، وبشكل عام، فقد أدى التعليم عن بعد إلى إعادة صياغة المنظومة التعليمية بشكل تام، وتغيير طبيعة أدوار كافة الأطراف ذات الصلة بالتعليم والتعلم.

ثانياً: الدراسات السابقة

يتطرق هذا الجزء من الدراسة إلى استعراض بعض الدراسات السابقة التي اهتمت باستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً في تعليم الطلبة ذوي صعوبات التعلم، وفي بيئات التعليم عن بعد، بالإضافة إلى واقع استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً لدى المعلمين.

وأشارت بعض الدراسات السابقة إلى فاعلية استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً في تنمية العديد من المتغيرات النفسية والتعليمية لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم، وأتبع بعض تلك

ISSN: 2537-0480 eISSN: 2537-0499

الدراسات المنهج شبه التجريبي، ومنها دراسة عبد الحميد وآخرون (٢٠١٩)، والتي هدفت إلى التحقق من فعالية استخدام استراتيجية التعلم المنظم ذاتياً في خفض صعوبات القراءة وتحسين مفهوم الذات الأكاديمي لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم. وتم إعداد برنامج علاجي قائم على عدد من استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً واختبار تشخيصي لصعوبات القراءة، ومقياس مفهوم الذات الأكاديمي، وأظهرت النتائج فاعلية البرنامج القائم على التعلم المنظم ذاتياً في خفض صعوبات القراءة وتحسين مفهوم الذات الأكاديمي لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم. وأهتمت دراسة دبور (٢٠١٨) بالكشف عن أثر برنامج تدريبي قائم على بعض استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً في تنمية المهارات القرائية لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي، وتم إعداد برنامج تدريبي قائم على استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً. وأختبار مهارات الفهم القرائي. وأوضحت نتائج الدراسة فاعلية البرنامج التدريبي في تنمية المهارات القرائية لدى عينة الدراسة.

ومن جهة أخرى فقد هدفت دراسة الحارثي (٢٠١٤) إلى معرفة فاعلية استخدام بعض استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً على مستوى دافعية الإنجاز والتحصيل الدراسي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في الرياضيات. وأعد الباحث اختبار تحصيلي في مادة الرياضيات، ونموذج استخدام بعض استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً، ومقياس دافعية الإنجاز. وأوضحت نتائج الدراسة وجود علاقة ارتباطية موجبة بين استخدام استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا ومستوى دافعية الإنجاز ومستوى التحصيل الدراسي. كما أسفرت النتائج عن وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لمقياس دافعية الإنجاز واختبار التحصيل الدراسي، وجاءت الفروق لصالح المجموعة التجريبية.

وبالإضافة إلى ما سبق، فقد هدفت سيرن وجيرسيفتش (Cerne and Jurisevic, 2018) إلى تحديد أوجه الشبه والاختلاف في التعلم المنظم ذاتياً بين الطلبة ذوي صعوبات التعلم وغيرهم من الطلبة. وأتبعت الدراسة منهج دراسة الحالة، واعتمدت الدراسة على إجراء مقابلات مع الطلبة وأولياء أمورهم، وتحليل التقارير التعليمية للطلبة، بالإضافة إلى ملاحظة أداء الطلبة وتطبيقهم لاستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً، وأظهرت نتائج الدراسة الأثر الكبير لمشاركة الآباء في تعليم أبنائهم، مما أدى إلى تحقيق قدر أكبر من الإنجاز وتحسن مستوى التحصيل الدراسي، وأظهرت النتائج أن الطلبة ذوي صعوبات التعلم غالباً ما يتجهون نحو طلب المساعدة من أقرانهم والبالغين عند أداء المهام التعليمية، بالإضافة إلى استخدام الاستراتيجيات المعرفية المتعلقة بتكرار الموضوع، والتوسع بمساعدة المصادر الاجتماعية، ومن الاستراتيجيات الدافعية الشائعة لديهم العجز المتعلم والتشاؤم الدفاعي، وأظهرت النتائج أن هؤلاء الطلبة بحاجة إلى مزيد من الجهد لتوفير بيئة آمنة للتعلم. وفي نفس السياق اهتمت دراسة البطاينة وآخرون (٢٠٢٠) بمعرفة درجة تطبيق استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً ودرجة الفاعلية الذاتية لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم ودون صعوبات التعلم. واتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي. وأعد الباحثون مقياس التعلم المنظم ذاتياً،

ISSN: 2537-0480 eISSN: 2537-0499

ومقياس الفاعلية الذاتية. وأظهرت نتائج الدراسة أن هناك فروقاً دالة إحصائياً في درجة استخدام استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً لصالح الطلبة الذين ليس لديهم صعوبات تعلم، في حين أظهرت النتائج فروقاً دالة إحصائية في درجة الفاعلية الذاتية لصالح ذوي صعوبات التعلم، وبينت النتائج وجود فروق دالة إحصائياً في درجة تطبيق استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً تُعزى للجنس لصالح الطلبة الذكور ذوي صعوبات التعلم، وعدم وجود فروق ذات دلالة تُعزى للمستوى الدراسي.

كما تطرقت دراسة الدوخي (٢٠١٦) إلى التعرف على درجة امتلاك الطلبة ذوي صعوبات التعلم لاستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا، وما إذا كانت تلك الدرجة تتأثر بنوع التعليم الذي يتلقونه الطلبة مدمج – غير مدمج. واتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي. و استخدم الباحث مقياس التنظيم الذاتي للتعلم من إعداد بوردي Purdie، وتكون المقياس في صورته النهائية أربعة أبعاد: وضع الهدف والتخطيط، والاحتفاظ بالسجلات والمراقبة، والتسميع والحفظ، وطلب المساعدة الاجتماعية. وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن امتلاك الطلبة ذوي صعوبات التعلم بشكل عام سواء المدمجين وغير المدمجين لاستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً كان ضعيفاً في جميع الأبعاد وفي الدرجة الكلية. كما اتضح أن الطلبة ذوي صعوبات التعلم في نظام التعليم المدمج يمتلكون استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا بشكل أكبر من أقرانهم الطلبة ذوو صعوبات التعلم في نظام التعليم غير المدمج.

وبالنسبة لتطبيق استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً في بيئات التعليم عن بعد فقد أهتمت دراسة آلتين وآخرون (Alten et. al., 2020) بالكشف عن أثر استخدام تلك الاستراتيجيات في بيئة التعلم المقلوب، وكيفية دعم التعلم المنظم ذاتياً للطلبة في الفصول الدراسية المقلوبة. وأتبعت الدراسة المنهج شبه التجريبي. واستخدم الباحثون منصة Edpuzzle للتدريس وتقديم مقاطع الفيديو التعليمية لعرض الدروس قبل شرحها في الصف الدراسي، وأعد الباحثون استبانة لقياس تطبيق الطلبة لاستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً، واستبانة لقياس الدافعية نحو التعلم، ومقياس الرضا عن التعلم المنظم ذاتياً، واختبار تحصيلي في مقرر اللغة اللاتينية، وأظهرت نتائج الدراسة وجود أثر إيجابي لاستخدام استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً في الفصول الدراسية المقلوبة، وتفوق طلبة المجموعة التجريبية في اختبار التحصيل الدراسي مقارنة بطلبة المجموعة الضابطة. وهدفت دراسة الرويلي والطلافحة (٢٠٢٠) إلى الكشف عن أثر استخدام استراتيجية التعلم المقلوب في تنمية مهارات التعلم المنظم ذاتياً لدى طلاب الثاني المتوسط في مادة الدراسات الاجتماعية والوطنية بالمملكة العربية السعودية. وأتبعت الدراسة المنهج شبه التجريبي. وأعد الباحثان وحدة دراسية في مادة الدراسات الاجتماعية وفق استراتيجية التعلم المقلوب، ومقياس التعلم المنظم ذاتياً. وأظهرت نتائج الدراسة وجود فرق دال إحصائياً بين متوسطي درجات الطلاب في المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس التعلم المنظم ذاتياً، وذلك لصالح طلاب المجموعة التجريبية، في حين لم يتضح وجود فرق دال إحصائياً بين درجات الطلاب في

ISSN: 2537-0480 eISSN: 2537-0499

المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس التعلم المنظم ذاتياً تُعزى لاختلاف المستوى التحصيلي.

وفي المرحلة الثانوية هدفت دراسة محمد (٢٠١٨) إلى تنمية مهارات التنظيم الذاتي للتعلم وأبعاد قبول التعلم النقال لدى طلاب الصف الأول الثانوي باستخدام استراتيجية مقترحة في تدريس الأحياء قائمة على التعلم النقال المنظم ذاتياً وفق نموذج زيمرمان الاجتماعي المعرفي. وأتبعت الدراسة المنهج شبه التجريبي ذو المجموعة الواحدة القائم على القياسين القبلي والبعدي. وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات مجموعة الدراسة في التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس مهارات التنظيم الذاتي للتعلم ومقياس قبول التعلم النقال، وجاءت الفروق لصالح التطبيق البعدي.

وهدفت دراسة الجهني (٢٠١٧) إلى تحديد دور المقررات الإلكترونية المفتوحة واسعة الانتشار في دعم الدافعية واستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً في ضوء اختلاف بعض العوامل. وأتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي. وأعدت الباحثة مقياس لقياس دور المقررات الإلكترونية المفتوحة واسعة الانتشار MOOC في دعم الدافعية واستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً، وأظهرت النتائج أن المقررات الإلكترونية المفتوحة واسعة الانتشار MOOC تدعم الدافعية واستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً بدرجة كبيرة جداً، وأنه لا توجد فروق دالة إحصائياً في مدى دعم تلك المقررات للدافعية واستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً في ضوء متغيرات الجنس، المؤهل الدراسي، أو دراسة مقررات إلكترونية أخرى.

وتطرقت دراسة البلبيسي ويوسوب (Albelbesi and Yosub, 2019) إلى تحديد العوامل المؤثرة على التعلم المنظم ذاتياً في بيئة المقررات الالكترونية المفتوحة واسعة الانتشار MOOC. وأتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي. وتم إعداد استبانة مكونة من ستة مجالات: جودة النظام ، وجودة المعلومات، وتوفير المعلومات التي تلبي احتياجات الطلبة، وجودة المقرر، واتجاهات الطلبة نحو استخدام MOOC، وجودة الخدمة أي المستوى والطريقة التي يتم بها تقديم الخدمة من قبل قطاع المعلومات أو مزودي الخدمة. وأظهرت النتائج أن التعلم المنظم ذاتياً في بيئة MOOC يتأثر بالعوامل التالية: جودة الخدمة، اتجاهات الطلبة نحو استخدام MOOC، وجودة المقرر. وأن الاهتمام بهذه العوامل الثلاثة يساعد على تطوير التعلم المنظم ذاتياً في بيئة MOOC.

وبالنسبة لواقع استخدام استراتيجيات التعلم المنظم لدى المعلمين فقد أتبعت جميعها المنهج الوصفي التحليلي، ومنها دراسة سوتيو (Suteu, 2021)، والتي هدفت إلى الكشف عن معتقدات وتصورات المعلمين حول أفضل الاستراتيجيات التي يُمكن استخدامها لتطوير المهارات ما وراء المعرفية ومهارات التنظيم الذاتي لدى الطلبة. وأتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي. وأعدت الباحثة إستبانة لقياس مدى استخدام المعلمين لبعض استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً لتنمية المهارات ما وراء المعرفية ومهارات التنظيم الذاتي لدى الطلبة. وأظهرت استجابات أفراد العينة أهمية تنمية المهارات ما وراء المعرفية ومهارات التنظيم الذاتي للتعلم، وخاصة في ظل الحجم الكبير من المعلومات التي يمكن للطلاب الوصول إليها

ISSN: 2537-0480 eISSN: 2537-0499

والدور المتغير لمهنيي المستقبل الذي يجب عليهم التعلم دون توقف، والتكيف مع المهام الجديدة في الحياة العملية . وأوضحت استجاباتهم الحاجة إلى التعلم مدى الحياة، وارتباط التعلم مدى الحياة باستخدام مهارات واستراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم، والاستراتيجيات ما وراء المعرفية في التعلم.

ودراسة غبرس وآخرون (٢٠٢٠) التي هدفت إلى دراسة العلاقة بين أبعاد التنظيم الذاتي للتعلم لدى معلمي ومعلمات اللغة الإنجليزية والفاعلية التعليمية لديهم، وتأثير أبعاد التنظيم الذاتي للتعلم وتأثير الفاعلية التعليمية على التحصيل الأكاديمي لتلاميذ مدارس الحلقة الثانية من التعليم الأساسي (المرحلة المتوسطة). وأتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي. وأعد الباحثون مقياس التنظيم الذاتي للتعلم لدى المعلم ومقياس الفاعلية التعليمية. وأظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة ارتباطية موجبة ودالة إحصائياً بين أبعاد التنظيم الذاتي للتعلم والفاعلية التعليمية والتحصيل في اللغة الإنجليزية. كما أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائياً بين معتقدات وممارسات المعلمين التعليمية في متغيرات التخطيط الذاتي للتعلم والمراقبة الذاتية للتعلم والتقويم الذاتي للتعلم. كما أظهرت أن بعد الممارسات التعليمية لزيادة المراقبة الذاتية لدى المعلم أو المعلمة يُسهم بالتنبؤ بترتيب التحصيل الدراسي (الأعلى – المتوسط – الأقل) في اللغة الإنجليزية.

وأجرى العاجز وعساف (٢٠١٧) دراسة بهدف التعرف على درجة تقدير معلمي الرياضيات لدورهم في إكساب الطلبة ذوي صعوبات التعلم مهارات التعلم المنظم ذاتياً. وأتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي. وأعد الباحثان استبانة موزعة على أربعة مجالات: الاستراتيجيات المعرفية، الاستراتيجيات ما وراء المعرفية، استراتيجيات توظيف إدارة المصادر، واستراتيجيات الجهد الرياضي. وتوصلت الدراسة إلى أن درجة تقدير معلمي الرياضيات لدورهم في إكساب الطلبة ذوي صعوبات التعلم مهارات التعلم المنظم ذاتياً تتحقق بنسبة (٦٩.٩٥%)، وجاءت ترتيب الاستراتيجيات على النحو التالي: استراتيجيات الجهد الرياضي، يليها الاستراتيجيات المعرفية، ثم استراتيجيات توظيف إدارة المصادر، وأخيراً جاءت استراتيجيات ما وراء المعرفة في المرتبة الأخيرة. وأظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات تقدير أفراد العينة لدورهم في إكساب الطلبة ذوي صعوبات التعلم مهارات التعلم المنظم ذاتياً تُعزى إلى سنوات الخدمة، وأظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائياً بين استجابات أفراد العينة تُعزى لمتغير الجنس، وجاءت الفروق لصالح المعلمين.

أما دراسة كارتييه وبتلر وبوشارد (Cartier, Butler and Bouchard, 2010) فقد تطرقت إلى وصف الممارسات الصفية التي خطط لها المعلمون وطبقوها لتعزيز التعلم المنظم ذاتياً من خلال تعلم القراءة، ومعرفة ارتباط تلك الممارسات بعمليات التعلم لدى التلاميذ. وأتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، واعتمد الباحثون على تحليل سجلات التعلم للتلاميذ وتطبيق استبانات وإجراء مقابلات مع المعلمين والمعلمات. وأوضحت نتائج الدراسة أن المعلمين كانوا أكثر استجابة لاحتياجات الطلبة في تخطيطهم لممارساتهم

ISSN: 2537-0480 eISSN: 2537-0499

الصفية، واستطاعوا تطبيق مجموعة منوعة من الاستراتيجيات المناسبة لتنمية التنظيم الذاتي للتعلم لدى تلاميذهم، وتمكنوا بالفعل من خلال الدمج بين الأنشطة المتعددة أثناء تعلم القراءة من تنمية التنظيم الذاتي للتعلم لدى التلاميذ، ويتضح ذلك من خلال تحليل سجلات التعلم للتلاميذ، والذي كشف عن تطبيق الطلبة لعدد من الاستراتيجيات المعرفية اثناء تعلم القراءة.
وتطرقت بعض الدراسات إلى واقع تطبيق تلك الاستراتيجيات لدى الطلبة المعلمين، ومنها دراسة جاد (٢٠٢١) والتي هدفت إلى قياس فاعلية برنامج مقترح قائم على التعلم المنظم ذاتياً في تنمية مهارات التدريس الإبداعي لدى الطلاب المعلمين بكلية التربية. وأتبعت الدراسة المنهج شبه التجريبي القائم على تصميم المجموعة الواحدة مع التطبيق القبلي – البعدي لأدوات الدراسة وأعد الباحث برنامج قائم على التعلم المنظم ذاتياً، وبطاقة ملاحظة مهارات التدريس الإبداعي وتكونت البطاقة من ثلاثة محاور رئيسة: التخطيط للتدريس الإبداعي، وتنفيذ التدريس الإبداعي، وتقويم نواتج تعلم التدريس الإبداعي وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لبطاقة ملاحظة مهارات التدريس الإبداعي، وذلك بالنسبة لكل محور على حدة، وعلى الدرجة الكلية للبطاقة، وجاءت الفروق جميعها لصالح التطبيق البعدي. وأظهرت النتائج حجم الأثر الكبير للبرنامج المقترح في تنمية مهارات التدريس الإبداعي لدى الطلبة المعلمين.

تعقيب عام على الدراسات السابقة

تشير الدراسات السابقة إلى أهمية استخدام استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً في تعليم الطلبة ذوي صعوبات التعلم، وفعالية تلك الاستراتيجيات في تنمية العديد من المتغيرات، ومنها: خفض صعوبات القراءة وتحسين مفهوم الذات الأكاديمي (عبد الحميد وآخرون، ٢٠١٩)، المهارات القرائية (دبور، ٢٠١٨)، والإنجاز والتحصيل الدراسي (الحارثي، ٢٠١٤)، واتفقت الدراسة الحالية مع بعض الدراسات التي استخدمت الاستبانة كأداة لجمع بيانات الدراسة، والدراسات التي اتبعت المنهج الوصفي التحليلي ومنها على سبيل المثال دراسات (البطاينة وآخرون، ٢٠٢٠)، (الدوخي، ٢٠١٦)، و الجهني (٢٠١٧)، و(غبرس وآخرون، ٢٠٢٠)، وأفادت الباحثة من الاطلاع على دراسات هذا المحور من حيث معرفة استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً الأكثر مناسبة للطلبة ذوي صعوبات التعلم، وكذلك بالنسبة لإعداد أداة الدراسة، ومعرفة الاساليب الإحصائية الأكثر مناسبة لمعالجة نتائج تطبيق الأداة.
كما يتضح نُدرة الدراسات التي اهتمت باستخدام استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم في بيئة المملكة العربية السعودية ومنها (الحارثي، ٢٠١٤)، (الرويلي والطلافحة، ٢٠٢٠)، و(الجهني، ٢٠١٧)، ولم تتطرق تلك الدراسات إلى استخدام تلك الاستراتيجيات في تعليم الطلبة ذوي صعوبات التعلم في بيئات التعليم عن بعد، كما لم تتطرق أي من الدراسات السابقة إلى واقع ممارسات معلمي أو معلمات صعوبات التعلم لاستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً في بيئات التعليم عن بعد. وفي ضوء ما سبق، يُمكن القول أن الدراسة الحالية جاءت لمعالجة الفجوة البحثية التي أظهرتها مراجعة الدراسات السابقة،

ISSN: 2537-0480 eISSN: 2537-0499

والتي أوضحت أن تجربة تعليم الطلبة ذوي صعوبات التعلم عن بعد لم تحظ بالاهتمام الكامل من قبل الباحثين، يُضاف إلى ذلك عدم التطرق إلى استخدام استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً في تعليم هذه الفئة من قبل معلمات صعوبات التعلم.

منهج الدراسة وإجراءاتها

منهج الدراسة:

أتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، ويُعرف سليمان (٢٠١٤) هذا المنهج بأنه "أحد أشكال التحليل والتفسير العلمي المنظم لوصف ظاهرة أو مشكلة محددة، وتصويرها كمياً عن طريق جمع بيانات ومعلومات مقننة عن الظاهرة موضع الدراسة، وتحليلها وإخضاعها للدراسة الدقيقة" (ص ١٣١). وتم اتباع المنهج الوصفي التحليلي باعتباره من أكثر المناهج البحثية مناسبة لطبيعة الدراسة الحالية.

مجتمع وعينة الدراسة

شمل مجتمع الدراسة معلمات صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية بمدينة جدة للعام ٢٠٢٢/٢٠٢١ م، وتم اختيار معلمات المرحلة الابتدائية بدون تحديد المستوى، بسبب اكتفاء غالبية المدارس بمعلمة واحدة لجميع طلاب وطالبات صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية، حيث بلغ عددهن (٨٠) معلمة. اما اختيار العينة فقد تم بالطريقة القصدية، حيث تم اختيار معلمات صعوبات التعلم اللواتي عملن في المدارس الابتدائية التي طبقت التعليم عن بعد في ظل جائحة كورونا، وتم إرسال أداة الدراسة إلكترونياً إلى جميع المعلمات أي (٨٠) معلمة، وتمت الاستجابة من قبل (٦٤) معلمة، أي نحو (٨٠%) من أفراد المجتمع، وبعد مراجعة تلك الاستجابات والتحقق من صحتها، تبين أن عدد الاستجابات الصحيحة (٥٦) استجابة أي ما يشكل نحو ٧٠% من المجتمع الكلي للدراسة، وبهذا شملت عينة الدراسة (٥٦) معلمة من معلمات صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية بمدينة جدة للعام الدراسي ٢٠٢٢/٢٠٢١م.

أداة الدراسة

لتحقيق أهداف الدراسة فقد تم إعداد استبانة كأداة لجمع المعلومات والإجابة عن اسئلة الدراسة الحالية، وتتميز الاستبانة بتوفير الوقت والجهد في عملية جمع المعلومات، وتتيح لأفراد العينة الحرية الكاملة في اختيار الوقت والظروف المناسبة للإجابة عن فقراتها، والرجوع إلى ما يلزمه من مصادر، وتقلل من فرص التحيز سواء عند الباحث أو المبحوث (بن شلهوب، ٢٠١٥، ص ٢٤٢)، وقد تم تطبيق الاستبانة إلكترونياً وذلك بهدف سهولة إعدادها و نشرها إلكترونياً عبر تطبيقات جوجل التعليمية ومنها Google Drive، وتماشياً مع الظروف التي فرضتها جائحة كوورنا، بالإضافة إلى تقليص التكلفة اللازمة لطباعة الاستبانة ورقياً، وسهولة إجراء المعاملات الإحصائية بعد الحصول على استجابات أفراد العينة. وتم إعداد الاستبانة في ضوء ما ورد في الدراسات السابقة التي تناولت استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً والتعليم عن بعد للطلبة ذوي صعوبات التعلم، ومنها دراسات (البطاينة

ISSN: 2537-0480 eISSN: 2537-0499

وآخرون، ٢٠٢٠)، و(الرويلي والطلافحة، ٢٠٢٠)، و(دبور، ٢٠١٨)، و (محمد، ٢٠١٨)، و(الدوخي، ٢٠١٦).

وتكونت الاستبانة في صورتها الأولية من ثلاثة محاور، بحيث يمثل كل محور أحد استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً، وبلغ عدد فقرات الاستبانة في صورتها الأولية (٣٢) فقرة موزعة على محاور الاستبانة الثلاثة على النحو التالي:

- المحور الأول: الاستراتيجيات المعرفية وتكون من (١٢) فقرة.
- المحور الثاني: الاستراتيجيات ما وراء المعرفية وتكون من (١٠) فقرات.
- المحور الثالث: الاستراتيجيات الدافعية وتكون من (١٠) فقرات.

والتزمت الباحثة عند إعداد الاستبانة بصياغة فقرات الاستبانة بلغة علمية سليمة، وعدم التطرق إلى أكثر من ممارسة محددة في نفس الفقرة، وتجنب الفقرات الطويلة التي قد تشتت انتباه أفراد العينة، والبعد عن المصطلحات أو الألفاظ غير المفهومة لعينة الدراسة، وفيما يلي عرض لإجراءات التحقق من صدق وثبات أداة الدراسة

– التحقق من صدق أداة الدراسة

تم التحقق من صدق أداة الدراسة على النحو التالي:

أ. التحقق من الصدق الظاهري للاستبانة

بعد إعداد الاستبانة في صورتها الأولية تم إرسالها إلى مجموعة من السادة المحكمين المختصين في التربية الخاصة وصعوبات التعلم في المرحلة المبكرة، وذلك بهدف الاسترشاد بآراء السادة المحكمين فيما يتعلق بالنقاط التالية: دقة الصياغة العلمية واللغوية لفقرات الاستبانة، ومدى مناسبتها لعينة الدراسة، ودقة انتماء كل فقرة إلى المحور الذي تندرج ضمنه، والتحقق من مناسبة الاستبانة بشكل عام لتحقيق أهداف الدراسة، وإجراء ما يلزم من تعديلات تتعلق بحذف الفقرات غير المناسبة أو إضافة فقرات جديدة، وفي ضوء آراء السادة المحكمين تم إجراء التعديلات التالية على الصورة الأولية للاستبانة:

- المحور الأول (الاستراتيجيات المعرفية): تم تعديل الصياغة اللغوية لفقرتين في هذا المحور، وحذف فقرتين لعدم مناسبة إحداهما للمحور الأول، وفقرة أخرى باعتبار أنها تمثل تكرار لفقرة سابقة، مع إعادة ترتيب الفقرات بحيث تأتي الفقرات الخاصة بممارسات المعلمات أولاً، ثم الممارسات الموجهة إلى التلاميذ فيما بعد. وبهذا أصبح المحور الأول مكوناً من (١٠) فقرات.
- المحور الثاني (الاستراتيجيات ما وراء المعرفية): تم تعديل الصياغة اللغوية لفقرة واحدة في هذا المحور، وحذف فقرة واحدة بسبب عدم مناسبتها للتطبيق مع الطلبة ذوي صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية، وبهذا أصبح المحور الثاني مكوناً من (٩) فقرات.

ISSN: 2537-0480 eISSN: 2537-0499

- المحور الثالث: تم تعديل صياغة فقرتين في هذا المحور، وحذف فقرة واحدة بسبب عدم مناسبتها للتطبيق مع الطلبة ذوي صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية ، وبهذا أصبح عدد فقرات هذا المحور (٩) فقرات.

ب. التحقق من صدق الاتساق الداخلي للاستبانة

للتحقق من صدق الاتساق الداخلي تم تطبيق الاستبانة على عينة استطلاعية مكونة من (١٥) معلمة ممن لا ينتمين إلى عينة الدراسة، وتم حساب معاملات الارتباط بين درجة كل فقرة والدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه، وجاءت النتائج على النحو الموضح في جدول (١)

جدول (١) معاملات الارتباط بين درجة كل فقرة والدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه

المحور الأول		المحور الثاني		المحور الثالث	
رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط
١	0.824**	١١	0.٦٦٣**	٢٠	0.٨٧٥**
٢	0.905**	١٢	0.٦٧٣**	٢١	0.٥٥٣*
٣	0.739**	١٣	0.٦٤٧**	٢٢	0.678**
٤	0.٦33*	١٤	0٩٠٨**	٢٣	0.660**
٥	0.٨٤٢**	١٥	0.٧٤٢**	٢٤	0.741**
٦	0.٨٤٠**	١٦	0.٦٦٨**	٢٥	0.632*
٧	0.885**	١٧	0.٦٧٣**	٢٦	0.824**
٨	0.80٥**	١٨	0.٨١٧**	٢٧	0.725**
٩	0.٧٥٧**	١٩	0.٥٥٢*	٢٨	0.768**
١٠	0.٦٨٢**				

** **معامل ارتباط دال عند مستوى دلالة ٠.٠١** * **معامل ارتباط دال عند مستوى دلالة ٠.٠٥**

وتشير النتائج السابقة إلى أن درجة كل فقرة ترتبط بمعامل ارتباط دال مع الدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه، وجاءت معاملات الارتباط في معظمها عند مستوى دلالة ٠.٠١، وجاءت فقرتان بمعامل ارتباط عند مستوى دلالة ٠.٠٥، وبعد ذلك تم حساب معاملات الارتباط بين درجة كل محور والدرجة الكلية للاستبانة، وجاءت النتائج على النحو الموضح في جدول (٢)

جدول (٢) معاملات الارتباط بين درجة كل محور والدرجة الكلية للاستبانة

محاور الاستبانة	معاملات الارتباط بين محاور الاستبانة والدرجة
الاستراتيجيات المعرفية	0.866**
الاستراتيجيات ما وراء المعرفية	0.934**
الاستراتيجيات الدافعية	0.516*

ISSN: 2537-0480 eISSN: 2537-0499

** معامل ارتباط دال عند مستوى دلالة ٠.٠١ * معامل ارتباط دال عند مستوى دلالة ٠.٠٥

وتشير النتائج السابقة إلى أن درجة كل محور ترتبط بمعامل ارتباط دال مع الدرجة الكلية للاستبانة، وجاءت معاملات الارتباط عند مستوى دلالة ٠.٠١ بالنسبة للمحورين الأول والثاني، وعند مستوى دلالة ٠.٠٥ بالنسبة للمحور الثالث، وتؤكد النتائج السابقة أن الاستبانة تتمتع بدرجة عالية من صدق الاتساق الداخلي.

– التحقق من ثبات أداة الدراسة

للتحقق من ثبات الاستبانة تم حساب معامل الثبات ألفا – كرونباخ لكل محور من محاور الاستبانة، وللاستبانة ككل، وجاءت النتائج على النحو الموضح في جدول (٣)

جدول (٣) معاملات الثبات لمحاور الاستبانة وللاستبانة ككل

محاور الاستبانة	عدد الفقرات	معاملات الثبات
الاستراتيجيات المعرفية	10	0.935
الاستراتيجيات ما وراء المعرفية	9	0.875
الاستراتيجيات الدافعية	9	0.880
الاستبانة ككل	28	0.929

جاءت معاملات الثبات لمحاور الاستبانة وللاستبانة ككل بقيم مرتفعة، وتراوحت بين (٠.٨٧٥ : ٠.٩٣٥) لمحاور الاستبانة الثلاثة، وبمعامل (٠.٩٢٢) للاستبانة ككل، وتؤكد هذه القيم ثبات الاستبانة وصلاحيتها لتحقيق أهداف الدراسة والإجابة عن أسئلتها.

– إعداد أداة الدراسة في صورتها النهائية

تم إعداد الاستبانة في صورتها النهائية، وتكونت من قسمين على النحو التالي:

القسم الأول: تناول تعريف أفراد العينة بموضوع الاستبانة والهدف منها، وطريقة الإجابة عن فقراتها.

القسم الثاني: تكون من فقرات الاستبانة وعددها (28) فقرة موزعة على محاور الاستبانة الثلاثة والتي تمثل ممارسات استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً، وذلك على النحو التالي:

المحور الأول: يشمل ممارسات الاستراتيجيات المعرفية، وتألف من (١٠) فقرات، والمحور الثاني: يشمل ممارسات الاستراتيجيات ما وراء المعرفية، وتألف من (٩) فقرات، والمحور الثالث: يشمل ممارسات الاستراتيجيات الدافعية، وتألف من (9) فقرات.

وتم تقدير استجابات أفراد العينة على فقرات الاستبانة وفق تدريج رباعي على النحو التالي: دائماً (٤ درجات)، وأغلب الأحيان (٣ درجات)، ونادراً (درجتان)، وأبداً (درجة واحدة). وتم تحديد الحد الفاصل للحكم على تقديرات المتوسطات الحسابية الموزونة من خلال حساب مدى الدرجات على النحو التالي: المدى = ٤ – ١= ٣، وعدد الفئات (٤)، ومن ثم فإن طول الفئة = ٣ ÷ ٤ = ٠.٧٥، وعلى هذا تم حساب المتوسط الحسابي الموزون لاستجابات أفراد العينة كما يلي: (١ – ١.٧٥) درجة ممارسة ضعيفة جداً، (١.٧٦ – ٢.٥٠) درجة ممارسة ضعيفة، (٢.٥١- ٣.٢٥) درجة ممارسة متوسطة، (٣.٢٦ -٤) درجة ممارسة عالية.

ISSN: 2537-0480 eISSN: 2537-0499

الأساليب الإحصائية

تم استخدام الأساليب الإحصائية التالية

١. معامل ارتباط سبيرمان لحساب معاملات الارتباط بين درجة كل فقرة في الاستبانة والدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه، ومعاملات الارتباط بين درجة كل محور والدرجة الكلية للاستبانة.
٢. معامل ألفا – كرونباخ للتحقق من ثبات الاستبانة.
٣. المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لتحديد استجابات افراد العينة على فقرات الاستبانة ومحاورها.

نتائج الدراسة ومناقشتها

نتائج الإجابة عن السؤال الأول "ما واقع ممارسات معلمات صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية للاستراتيجيات المعرفية للتعلم المنظم ذاتياً في التعليم عن بعد؟"

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتحديد استجابة أفراد العينة على المحور الأول من محاور أداة الدراسة، ومن ثم تحديد درجة الممارسة الخاصة بكل فقرة وبالمحور الأول ككل، وجاءت النتائج على النحو الموضح في جدول (٤)

ISSN: 2537-0480 eISSN: 2537-0499

جدول (٤) نتائج استجابة أفراد العينة على المحور الأول : الاستراتيجيات المعرفية للتعلم المنظم ذاتيا

م	الاستراتيجيات المعرفية للتعلم المنظم ذاتياً	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	درجة الممارسة
١	أوجه التلاميذ إلى مشاهدة مقاطع الفيديو التعليمية لبعض الدروس أكثر من مرة حتى يُمكنهم فهمها بشكل أفضل.	2.75	0.88	%69	متوسطة
٢	أطلب من التلاميذ تكرار قراءة المفاهيم أو الكلمات الصعبة حتى يسهل حفظها وتذكرها.	2.77	1.16	%69	متوسطة
٣	أشجع التلاميذ على تسجيل النصوص أو الفقرات التي يدرسونها حتى يمكنهم سماعها أكثر من مرة.	2.32	0.94	%58	ضعيفة
٤	أبدأ كل درس بطرح أسئلة لتنشيط المعارف السابقة ذات الصلة بمحتوى التعلم	2.73	1.07	%68	متوسطة
٥	أطرح أسئلة تتطلب عقد مقارنات بين المفاهيم المختلفة	2.75	1.12	%69	متوسطة
٦	أقدم أنشطة تعليمية تتطلب تقييم المعلومات ونقد الأفكار بشكل موضوعي.	2.80	1.23	%70	متوسطة
٧	أكلف التلاميذ بإرسال ملخصات موجزة لبعض المواضيع التي يدرسونها عبر منصة مدرستي.	2.39	0.91	%60	ضعيفة
٨	أوجه التلاميذ إلى رسم خرائط ذهنية لتوضيح العلاقات بين المفاهيم المختلفة.	2.46	0.91	%62	ضعيفة
٩	أطلب من التلاميذ تقديم أمثلة إضافية تتعلق بالمحتوى التعليمي.	2.39	0.87	%60	ضعيفة
١٠	أوجه التلاميذ إلى عمل قوائم للمفاهيم الصعبة حتى يسهل مراجعتها.	2.36	0.88	%٥٩	ضعيفة
	المحور الأول ككل	٢.٥٧	٠.٩٩	%٦٤	متوسطة

تشير النتائج السابقة إلى أن ممارسة معلمات صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية للاستراتيجيات المعرفية للتعلم المنظم ذاتيا تتحقق بدرجة متوسطة بشكل عام، وبنسبة مئوية بلغت (٦٤%).

وجاءت استجابات معلمات صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية على خمس فقرات أي ما يشكل (٥٠%) من فقرات المحور بدرجة متوسطة، وبنسب مئوية متقاربة جداً،

ISSN: 2537-0480 eISSN: 2537-0499

وانحصرت بين (٦٨% إلى ٧٠%)، وجاءت الاستجابة على خمس فقرات أي (٥٠%) من الفقرات بدرجة ضعيفة، وبنسب مئوية تراوحت بين (٥٨% إلى ٦٢%).

ويُلاحظ من تلك الاستجابات أن أعلى الفقرات في المحور الأول كانت تلك الخاصة باستراتيجية التنظيم والتحويل، واستراتيجية التفصيل، ومنها ما يتعلق بتقديم المعلمة لأنشطة تعليمية تتطلب فهم المعلومات ونقد الأفكار بشكل موضوعي، وطرح أسئلة تتطلب عقد مقارنات، أو توجيه التلاميذ لمشاهدة مقاطع الفيديو التعليمية، وتكرار قراءة المفاهيم والكلمات الصعبة. أما أدنى الفقرات في هذا المحور فهي تلك الفقرات التي تتعلق باستراتيجيات التسميع والتذكر والتلخيص، ومنها توجيه التلاميذ لعمل قوائم للمفاهيم الصعبة، وتشجعيهم على تسجيل النصوص والفقرات التي يدرسونها حتى يُمكنهم سماعها أكثر من مرة.

وبالإضافة إلى ما سبق، يُلاحظ تراجع اهتمام معلمات صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية بالإفادة من المزايا المقدمة خلال بيئة التعليم عن بعد، والتي يُمكن أن تؤدي إلى دمج التلاميذ بشكل أكبر في ممارسة الاستراتيجيات المعرفية، ومنها الإفادة من إمكانيات التواصل المتاحة خلال منصة مدرستي لتكليف التلاميذ بإرسال ملخصات موجزة لبعض الموضوعات التي يدرسونها، أو عمل خرائط ذهنية لتوضيح العلاقات بين المفاهيم. ويتضح من النتائج السابقة أيضاً تراجع اهتمام معلمات صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية بالممارسات التي يُمكنها تعزيز التعلم المنظم ذاتياً لدى التلاميذ.

نتائج الإجابة عن السؤال الثاني " ما واقع ممارسات معلمات صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية للاستراتيجيات ما وراء المعرفية للتعلم المنظم ذاتياً في التعليم عن بعد؟" للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتحديد استجابة أفراد العينة على المحور الثاني من محاور أداة الدراسة، ومن ثم تحديد درجة الممارسة الخاصة بكل فقرة وبالمحور الثاني ككل، وجاءت النتائج على النحو الموضح في جدول (٥)

جدول (٥) نتائج استجابة أفراد العينة على المحور الثاني : الاستراتيجيات ما وراء المعرفية للتعلم المنظم ذاتياً

م	الاستراتيجيات ما وراء المعرفية للتعلم المنظم ذاتياً	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	درجة الممارسة
١	أضع الأهداف التعليمية بمشاركة التلاميذ والتواصل معهم بشكل جماعي أثناء التعليم عن بعد.	1.84	٠.٧٦	%46	ضعيفة
٢	أساعد التلاميذ في تحديد برنامج يومي للدراسة والتعلم.	2.25	0.74	%56	ضعيفة
٣	أناقش التلاميذ عبر منصة مدرستي حول مستوى تحصيلهم الدراسي.	2.66	1.01	%67	متوسطة

ISSN: 2537-0480 eISSN: 2537-0499

٤	أرسل اختبارات قصيرة عبر منصة مدرستي لمساعدة التلاميذ على إجراء تقييم ذاتي لأنفسهم، مع تقييم مستوى أدائهم بشكل مستمر	2.70	1.13	%68	متوسطة
٥	أوضح للتلاميذ ضرورة مراجعة الدروس بشكل مستمر.	2.86	1.27	%72	متوسطة
٦	أحث التلاميذ على التواصل معي عبر منصة مدرستي لشرح الأجزاء غير المفهومة أو المفاهيم الصعبة.	2.73	1.12	%68	متوسطة
٧	أكلف التلاميذ بمشاريع عمل جماعية عبر منصة مدرستي، تتطلب العمل التعاوني في مجموعات صغيرة.	2.41	1.07	%60	ضعيفة
٨	أوجه التلاميذ إلى وضع خطة أسبوعية لتنظيم عملية الدراسة والتعلم.	1.82	0.64	%45	ضعيفة
٩	أكلف التلاميذ بإعداد سجلات لرصد أنشطتهم التعليمية ودرجاتهم في الاختبارات القصيرة والشهرية، وما يتعلق بإنجازاتهم التعليمية.	2.13	1.05	%53	ضعيفة
المحور الثاني ككل		٢.٣٧	٠.٩٧	%٥٩	ضعيفة

تشير النتائج السابقة إلى أن ممارسة معلمات صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية للاستراتيجيات ما وراء المعرفية للتعلم المنظم ذاتيا تتحقق بدرجة ضعيفة بشكل عام، وبنسبة مئوية بلغت (٥٩%)، وجاءت استجابات أفراد العينة على أربع فقرات أي ما يشكل (٤٥%) من فقرات المحور بدرجة متوسطة، وبنسب مئوية تراوحت بين (٦٧% إلى ٧٢%)، وجاءت الاستجابة على باقي الفقرات وعددها خمس فقرات أي ما نسبته (٥٥%) من الفقرات بدرجة ضعيفة، وبنسب مئوية تراوحت بين (٤٥% إلى ٥٦%).

ويتضح من تلك الاستجابات توزع الاستجابات على بعض الاستراتيجيات ما وراء المعرفية بين درجة ممارسة متوسطة وضعيفة، ومنها استراتيجية المراقبة الذاتية، وتوجيه التلاميذ إلى متابعة تحصيلهم الدراسي من خلال توضيح المعلمة لهم لضرورة مراجعة الدروس، ومناقشتهم عن مستوى تحصيلهم الدراسي، وتحققت هاتان الفقرتان بدرجة متوسطة، أما توجيه التلاميذ لوضع خطة أسبوعية لتنظيم عملية الدراسة والتعلم فقد تحققت بدرجة ضعيفة، أو إعداد سجلات لرصد أنشطتهم التعليمية.

وكشفت تلك النتائج أن واقع ممارسة معلمات صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية لاستراتيجية طلب المساعدة قد تحقق بدرجة متوسطة، وذلك من خلال حث التلاميذ على التواصل معهن عبر منصة مدرستي لشرح الأجزاء غير المفهومة والمفاهيم الصعبة، أما باقي الاستراتيجيات كاستراتيجيتي التخطيط وتعلم الأقران فقد تحققتا بدرجة ضعيفة، ويتضح

ISSN: 2537-0480 eISSN: 2537-0499

ذلك من الفقرات الخاصة بتوجيه التلاميذ إلى تحديد برنامج يومي للدراسة والتعلم، أو مشاركتهم في وضع الأهداف التعليمية، أو توجيههم إلى عمل مشاريع جماعية.

وعلى النحو الوارد في استجابات أفراد العينة من معلمات صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية على المحور الأول، يتضح كذلك تراجع مستوى إفادتهم من المزايا المتوافرة في بيئة التعلم عن بعد عبر منصة مدرستي، والتي يُمكن توظيفها لتنمية التعلم المنظم ذاتياً من خلال العديد من الممارسات، والتي تشمل إمكانيات التواصل المتاحة مع المعلمات بشكل متزامن أو متزامن لطلب المساعدة، أو تطبيق مشاريع تعلم الأقران، أو سهولة التخطيط لعملية التعلم والاستذكار من خلال بعض التطبيقات والتي يُمكن أن تشكل عامل جذب لاهتمام التلاميذ.

نتائج الإجابة عن السؤال الثالث "ما واقع ممارسات معلمات صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية لاستراتيجيات الدافعية للتعلم المنظم ذاتياً في التعليم عن بعد؟"

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتحديد استجابة أفراد العينة من معلمات صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية على المحور الثالث من محاور أداة الدراسة، ومن ثم تحديد درجة الممارسة الخاصة بكل فقرة وبالمحور الثالث ككل، وجاءت النتائج على النحو الموضح في جدول (٦)

جدول (٦) نتائج استجابة أفراد العينة على المحور الثالث : الاستراتيجيات الدافعية للتعلم المنظم ذاتياً

م	الاستراتيجيات الدافعية للتعلم المنظم ذاتياً	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	درجة الممارسة
١	أرسل رسائل نصية عبر منصة التعلم لتحفيز التلاميذ وزيادة دافعيتهم للتعلم.	2.63	1.07	%٦٦	متوسطة
٢	أوضح للتلاميذ كيفية تنظيم بيئة التعلم أو مكان الاستذكار قبل البدء بالتعلم.	2.11	1.07	%٥٣	ضعيفة
٣	أؤكد على التلاميذ ضرورة إحضار كافة الأدوات اللازمة للتعلم (الأقلام، الدفاتر،.....) قبل بدء جلسة التعليم عن بعد.	2.84	1.22	%٧١	متوسطة
٤	أوضح للتلاميذ أهمية ضبط الإضاءة والتهوية في مكان التعلم.	2.66	1.1	%٦٧	متوسطة
٥	أعرض على التلاميذ استراتيجيات تنظيم الوقت	2.64	1.14	%٦٦	متوسطة
٦	أطلب من التلاميذ بعد الانتهاء من شرح كل درس إرسال رسائل نصية أو صوتية عبر منصة مدرستي للتعبير عن رأيهم حول أهمية المحتوى التعليمي من وجهة نظرهم.	1.77	0.83	%٤٤	ضعيفة

ISSN: 2537-0480 eISSN: 2537-0499

٧	أحث التلاميذ على كتابة ملاحظات لتوضيح المعوقات التي تعرقل تقدمهم الدراسي من وجهة نظرهم.	2.27	1.05	%٥٧	ضعيفة
٨	أوجه التلاميذ إلى كيفية التحدث الى الذات بشكل إيجابي.	2.39	1.07	%٦٠	ضعيفة
٩	أكلف التلاميذ بالبحث عن سير علماء وشخصيات تاريخية استطاعت تحقيق إنجازات ضخمة والتغلب على كافة الصعوبات التي واجهتها.	2.30	1.01	%٥٨	ضعيفة
المحور الثالث ككل		٢.٤٠	١.٠٦	%٦٠	ضعيفة

تشير النتائج السابقة إلى أن ممارسة معلمات صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية للاستراتيجيات الدافعية للتعلم المنظم ذاتيا تتحقق بدرجة ضعيفة بشكل عام، وبنسبة مئوية بلغت (٦٠%)، وجاءت استجابات أفراد العينة على أربع فقرات أي ما يشكل (٤٥%) من فقرات المحور بدرجة متوسطة، وبنسب مئوية تراوحت بين (٦٦% إلى ٧١%)، وجاءت الاستجابة على باقي الفقرات وعددها خمس فقرات أي ما نسبته (٥٥%) من الفقرات بدرجة ضعيفة، وبنسب مئوية تراوحت بين (٤٤% إلى ٦٠%).

ويتضح من تلك الاستجابات اهتمام المعلمات بتحفيز التلاميذ نحو التعلم والاستذكار من خلال إرسال رسائل نصية عبر منصة التعلم لتحفيزهم، وتوزع الاستجابات على استراتيجية التحكم البيئي بين درجة متوسطة وضعيفة، ويتضح ذلك من خلال تأكيد معلمات صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية على التلاميذ بضرورة إحضار كافة الأدوات اللازمة للتعلم وقد تحققت تلك الفقرة بدرجة متوسطة، وتنظيم بيئة التعلم ومكان الاستذكار بدرجة ضعيفة، ومن الفقرات التي تحققت بدرجة متوسطة ما يتعلق باستراتيجية تنظيم الوقت، وعرض المعلمات للاستراتيجيات المتعلقة بتنظيم الوقت، أما الممارسات الخاصة باستراتيجيات حوار الذات عن الاتقان، والحديث الذاتي الموجه للقدرة النسبية، فقد جاءت جميعها بدرجة ضعيفة، ويتضح بشكل كبير تراجع تلك الممارسات، ومنها على سبيل المثال توجيه التلاميذ إلى إرسال رسائل نصية أو صوتية عبر منصة مدرستي بعد كل درس، للتعبير عن رأيهم حول أهمية المحتوى التعليمي من وجهة نظرهم، أو البحث عن سير علماء وشخصيات استطاعت تحقيق إنجازات ضخمة والتغلب على الصعوبات التي واجهتها.

ويتضح من النتائج السابقة بشكل عام أن ممارسات معلمات صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية لاستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً في التعليم عن بعد تتحقق بدرجة متوسطة للاستراتيجيات المعرفية، وبدرجة ضعيفة لكل من الاستراتيجيات ما وراء المعرفية، والاستراتيجيات الدافعية، ويُمكن تفسير تلك النتائج في ضوء العديد من العوامل ومنها اعتياد المعلمات وألفتهن باستراتيجيات التدريس التقليدية، وتطبيق تلك الاستراتيجيات في بيئات التعليم عن بعد بصورة تماثل ما هو واقع في البيئات الصفية التقليدية، وانخفاض مستوى

ISSN: 2537-0480 eISSN: 2537-0499

معرفة المعلمات باستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً، وقد أشارت إلى ذلك الأمر العديد من الدراسات والتي أوصت بضرورة تنمية تلك الاستراتيجيات لدى المعلمات بشكل عام ولدى معلمات الطلبة ذوي صعوبات التعلم بشكل خاص، نظراً لأهمية التعلم المنظم ذاتياً لهذه الفئة من الطلبة، ومنها دراسات: (Alten et. al., 2020)، و(جاد، ٢٠٢١)، و(غبرس وآخرون، ٢٠٢٠)، وتختلف تلك النتائج مع دراسة كارتييه وآخرون (Cartier et. al., 2010) التي أوضحت أن المعلمين كانوا أكثر استجابة لاحتياجات الطلبة، وأنهم قد استطاعوا تطبيق مجموعة منوعة من الاستراتيجيات المناسبة لتنمية التنظيم الذاتي للتعلم.

وبالإضافة إلى ما سبق، يُمكن تفسير تلك النتائج باعتبار أن الانتقال إلى التعليم عن بعد يمثل تجربة جديدة بالنسبة لكافة المعلمين والمعلمات، وأن ما رافق تلك التجربة من استخدام تقنيات وتطبيقات غير مألوفة في بيئة الصف الدراسي التقليدية، قد شكل عائقاً أمام تطبيق طرائق تدريس جديدة. ومن العوامل الأخرى التي يبدو أنها قد أدت إلى تراجع درجة ممارسات استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً اعتقاد بعض معلمات الطلبة ذوي صعوبات التعلم أن هؤلاء الطلبة لا يمكنهم الاعتماد على أنفسهم في التخطيط لعملية التعلم، وهو ما يتناقض مع نتائج العديد من الدراسات التي أوضحت إمكانية تطبيق استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً لتعليم الطلبة ذوي صعوبات التعلم، ومنها على سبيل المثال دراسة (الحارثي، ٢٠١٤) التي أوضحت الأثر الإيجابي لتلك الاستراتيجيات ودورها في تنمية دافعية الإنجاز ومستوى التحصيل الدراسي للطلبة ذوي صعوبات التعلم.

توصيات الدراسة

في ضوء نتائج الدراسة، يُمكن التقدم ببعض التوصيات على النحو التالي:

١. عقد دورات تدريبية لمعلمات الطلبة ذوي صعوبات التعلم للتعريف باستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً، وذلك بما يشمل الاستراتيجيات المعرفية، وما وراء المعرفية، واستراتيجيات الدافعية، وكيفية تطبيق تلك الاستراتيجيات في بيئة الصف الدراسي التقليدي وفي بيئات التعليم عن بعد.
٢. تدريب معلمات الطلبة ذوي صعوبات التعلم على الإفادة من المزايا المتاحة في بيئات التعليم عن بعد، وذلك في مجالات التواصل بينهن وبين الطلبة وأولياء الأمور، بالإضافة إلى الإفادة من التطبيقات المتاحة في تلك البيئات لتنمية مهارات الطلبة فيما يتعلق ببعض المهارات المرتبطة بالتعلم المنظم ذاتياً، ومنها تخطيط الوقت، وتنظيم عملية مراجعة الدروس، وعمل تسجيلات صوتية لمراجعة الدروس، وعرض المحتوى الدراسي بشكل مختلف عبر خرائط المفاهيم، وغير ذلك مما هو مُتاح في تلك البيئات.
٣. إدراج استراتيجيات التدريس الحديثة ومنها استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً ضمن برامج إعداد المعلمين والمعلمات في كليات التربية.

مقترحات الدراسة

في ضوء نتائج الدراسة الحالية، يُمكن التقدم ببعض المقترحات على النحو التالي:

ISSN: 2537-0480 eISSN: 2537-0499

١. إجراء دراسات بهدف التعرف على الاحتياجات التدريبية لمعلمات الطلبة ذوي صعوبات التعلم في بيئات التعليم عن بعد، وخاصة فيما يتعلق بتطبيق الاستراتيجيات الحديثة، ومنها استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً في تلك البيئات.
٢. إجراء دراسات بهدف التعرف على أثر تطبيق استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً في بيئات التعليم عن بعد بشكل خاص، على المتغيرات ذات الصلة بتعليم وتعلم الطلبة ذوي صعوبات التعلم ومنها مستوى التحصيل الدراسي، وخفض مستوى بعض صعوبات التعلم لدى هؤلاء الطلبة، ومستوى التعلم التعاوني، ومستوى مهارات التفكير المختلفة، والمهارات الحياتية، والدافعية للإنجاز.
٣. إجراء دراسات مماثلة تتناول واقع ممارسات استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً في مراحل دراسية مختلفة، والصعوبات التي تحول دون تطبيق تلك الاستراتيجيات.

ISSN: 2537-0480 eISSN: 2537-0499

قائمة المراجع

المراجع العربية

إبراهيم، سليمان عبد الواحد (٢٠١٠). *المرجع في صعوبات التعلم النمائية والأكاديمية والاجتماعية والانفعالية*. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

أبو ستة، فريال؛ حميدة، شيماء (٢٠١٦). فاعلية استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً في تنمية مهارات كتابة البرهان الرياضي والتحصيل الرياضي لدى تلاميذ المرحلة الاعدادية. *مجلة كلية التربية جامعة دمياط*. *١٧*، ١-٣٧.

أبو نيان، إبراهيم سعد (٢٠٢٠). *صعوبات التعلم ودور معلمي التعليم العام في تقديم الخدمات*. الرياض: مركز الأمير سلمان لأبحاث الإعاقة.

أحمد، شعبان (٢٠١٦). فعالية برنامج تدريبي مقترح قائم على نظرية معالجة المعلومات في تنمية استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً ومهارات كفاية الذات الأكاديمية والتوجه نحو الهدف لدى الطلاب المعلمين بكلية التربية. *دراسات عربية في التربية وعلم النفس*. *٧٠* (٢)، ٦١- ١٤١.

أخضير، غسان (٢٠١٥). *ما وراء المعرفة*. عمّان: دار البيروني للنشر والتوزيع.

البطاينة، أسامة؛ المومني، روان؛ بني ياسين، سعاد؛ وحجازي، تغريد (٢٠٢٠). درجة تطبيق استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا ودرجة الفاعلية الذاتية لدى الطلبة صعوبات التعلم والطلبة دون صعوبات التعلم. *المجلة التربوية*. ٣٤ (١٣٦)، ١٥٣ – ١٨٨.

بن شلهوب، هيفاء بنت عبد الرحمن (٢٠١٥). *طرق البحث في الخدمة الاجتماعية*. الرياض: مكتبة الشقري للنشر والتوزيع.

بني هاني، وليد عبد (٢٠١٧). *أنشطة وتطبيقات في صعوبات التعلم*. عمّان: دار عالم الثقافة للنشر والتوزيع.

التركي، محمد(٢٠٠٦). فاعلية برنامج تعليمي في تحسين مهارات تنظيم الذات لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم. *مجلة القراءة والمعرفة – مصر*. ٥٩، ١٨-٤٣.

تمام، شادية؛ وصلاح، صلاح (٢٠١٦). *الشامل في المناهج وطرائق التعليم والتعلم الحديثة*. دبي: مركز ديبونو لتعليم التفكير.

جاد، نبيل (٢٠٢١). برنامج مقترح قائم على التعلم المنظم ذاتياً لتنمية مهارات التدريس الإبداعي لدى الطلاب المعلمين بشعبة الرياضيات بكلية التربية. *مجلة تربويات الرياضيات*. ٢٤ (٧)، ١٤٧- ١٨٣.

الجهني، ليلي سعيد (٢٠١٧). المقررات الالكترونية المفتوحة واسعة الانتشار MOOCs ودورها في دعم الدافعية واستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً. *مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية*. ٢٥ (٤)، ٢٢٨ – ٢٥٧.

الحارثي، صبحي بن سعيد (٢٠١٤). فعالية استخدام بعض استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا على مستوى دافعية الإنجاز والتحصيل الدراسي لدي التلاميذ ذوي صعوبات التعلم. *مجلة كلية التربية جامعة بنها*. ٢٥ (١)، ٤٧-٩٨.

ISSN: 2537-0480 eISSN: 2537-0499

الحديدي، منى(٢٠٠٦). التعليم المستند إلى البحث العلمي للطلبة ذوي صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية: مشكلات وحلول. *ورقة عمل مقدمة إلى المؤتمر الدولي الأول لصعوبات التعلم*. الرياض. نوفمبر: ١٩-٢٢.

الحسينان، إبراهيم عبد الله (٢٠١٧). *التعلم المنظم ذاتياً: المفهوم والتصورات النظرية*. الرياض: كتاب المجلة العربية.

الحمود، ماجد بن عبد العزيز (٢٠٢١). واقع تدريب المعلمين عن بعد على استخدام منصة مدرستي الإلكترونية من وجهة نظرهم ومقترحات لتطويرها. *المجلة العلمية لكلية التربية جامعة أسيوط*. ٣٧(١). ٥١- ٩٧.

الخضيري، مريم نزيه (٢٠٢١). فعالية برنامج لتنمية مهارات التنظيم الذاتي في خفض السلوك الفوضوي لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية. *مجلة البحوث*. ١(٢)، ٣٠-٦٩.

دبور، سارة أسامة (٢٠١٨). أثر التعلم المنظم ذاتياً في تنمية المهارات القرائية لدى ذوي العسر القرائي للصف الرابع الابتدائي. *مجلة كلية التربية ببنها*. ١١٦ (٥)، ٢٧٧ – ٣٠٠.

الدوخي، فوزي عبد اللطيف (٢٠١٦). الفروق في درجة امتلاك استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً بين الطلبة ذوي صعوبات التعلم في صفوف الدمج وأقرانهم غير المدموجين. *مجلة التربية الخاصة – كلية علوم الإعاقة والتأهيل* جامعة الزقازيق. ١٥ ، ١ -٤٩.

الدوسري، وفاء بنت شبيب (٢٠٢١). مستوى ممارسات معلمات التعليم العام لمهارات التدريس عن بعد اثناء جائحة كورونا (كوفيد – ١٩). *مجلة البحث العلمي في التربية*. ٢٢ (٩)، ٤٢٧ – ٤٧٥.

الربابعة، خالد زكي؛ والحموري، فراس أحمد (٢٠٢٠). فاعلية برنامج تدريبي مستند إلى نموذج بنترتيك وديجروت في استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا في تخفيض العبء المعرفي لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا. *مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية*. ٢٨(٢)، ٨٨٥-٨٦٦.

رشوان، ربيع عبده(٢٠٠٥). *التعلم المنظم ذاتياً وتوجهات أهداف الإنجاز نماذج ودراسات معاصرة*. القاهرة: عالم الكتب.

الرويلي، فايز بن قبيل؛ والطلافحة، حامد بن عبد الله (٢٠٢٠). أثر استخدام استراتيجية التعلم المقلوب في تنمية مهارات التعلم المنظم ذاتياً لدى طلاب الثاني المتوسط في مادة الدراسات الاجتماعية والوطنية بالمملكة العربية السعودية. *مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية*. ٢٨ (١)، ٦١٧ – ٦٤٦.

الزيات، فتحي (٢٠١٥). *صعوبات التعلم والتوجهات الحديثة في التشخيص والعلاج*. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

سليمان، عبد الرحمن سيد (٢٠١٤). *مناهج البحث*. القاهرة: عالم الكتب.

ISSN: 2537-0480 eISSN: 2537-0499

الشرقاوي، أنور(٢٠٠٢). صعوبات التعلم: المشكلة، الأعراض، الخصائص. *مجلة علم النفس*. القاهرة: الهيئة العامة للكتاب. ٦٣، ٦-٣٠.

طه، منى سليم (٢٠١٤). التعلم المنظم ذاتياً وعلاقته بالمعتقدات المعرفية الذاتية لدى الطلبة الجامعيين. *مجلة بحوث التربية النوعية – جامعة المنصورة*. ٣٣ ، ١٥٣٧ – ١٥٧٠.

العاجز، فؤاد؛ وعساف، محمود (٢٠١٧). دور معلمي الرياضيات في إكساب مهارات التعلم المنظم ذاتياً للطلبة ذوي صعوبات التعلم. *مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية*. ٥ (١٨)، ١٢٩ – ١٤٣.

عبد الحميد، الشيماء ناجي؛ حسن، منى خليفة؛ وحسين، علي عبد المنعم (٢٠١٩). فعالية برنامج علاجي قائم على استراتيجية التعلم المنظم ذاتياً لخفض صعوبات القراءة في تحسين مفهوم الذات الأكاديمي لدى ذوي صعوبات التعلم. *المجلة العربية للآداب والدراسات الإنسانية*. ٣ (٩)، ٥٧-٨٦.

العبد اللطيف، سليمان بن عبد العزيز (٢٠١٠). *المرشد لمعلمي صعوبات التعلم* . وزارة التعليم السعودية: الإدارة العامة للتربية الخاصة.

العنزي، مريم حمدان (٢٠٢٠). اتجاهات أولياء الأمور نحو دور نظام التعلم عن بعد في تدريس مادة اللغة العربية لطلبة مدارس التعليم الخاص الأجنبية خلال أزمة كورونا في دولة الكويت. م*جلة كلية التربية جامعة المنصورة*. ١١٠، ١٤٠٥-١٤٣٣.

غبرس، كميل؛ عبد الحليم، محروس؛ أبوعوف، طلعت؛ وبهنساوي، جمال (٢٠٢٠). التنظيم الذاتي للتعلم والفاعلية التعليمية للمعلمين وعلاقتهما بتحصيل طلابهم. *مجلة شباب الباحثين في العلوم التربوية*. ٢ ، ٨٣٦-٩٤٦.

القريطي، عبد المطلب أمين (٢٠١٢). *سيكولوجية ذوي الاحتياجات الخاصة وتربيتهم*. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

قورة، علي عبد السميع؛ وأبولبن، وجيه المرسي (٢٠١٣). *الاستراتيجيات الحديثة لتعليم وتعلم اللغة*. القاهرة: مطبعة الشيماء، سلسلة الكتاب التربوي العربي.

الكري، إبراهيم سعد؛ والنعيم، فهد بن أحمد (٢٠٢١). التعليم عن بُعد لذوي صعوبات التعلم والآفاق المستقبلية: اتجاهات المعلمين في ظل جائحة Covid-19. *مجلة البحث في التربية وعلم النفس*. ٣٦(٢)، ٣٥٥-٣٩٠.

كوافحة، تيسير(٢٠٠٣). *صعوبات التعلم والخطة العلاجية المقترحة*. ط ١، عمّان: دار المسيرة.

محمد، أحمد عمر (٢٠١٨). استراتيجية مقترحة قائمة على التعلم النقال المنظم ذاتياً وفق نموذج زيمرمان الاجتماعي المعرفي في تدريس الأحياء لتنمية مهارات التنظيم الذاتي للتعلم وأبعاد قبول التعلم النقال لدى طلاب المرحلة الثانوية. *مجلة كلية التربية – جامعة عين شمس*. ٤٢ (١)، ١٥ – ١٢٠.

محمد، زايد (٢٠٢٠). أهمية التعليم عن بعد في ظل تفشي فيروس كورونا. *مجلة الاجتهاد للدراسات القانونية والاقتصادية*. ٩(٤)، ٤٨٨-٥١١.

ISSN: 2537-0480 eISSN: 2537-0499

مركز الملك سلمان للإغاثة والأعمال الإنسانية (٢٠٢٠). *التعليم عن بعد: مفهومه وأدواته واستراتيجياته*. اليونسكو (منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلوم والثقافة).

المركز العربي للبحوث التربوية لدول الخليج (٢٠٢١). *مستقبليات تربوية*. الكويت: المركز العربي للبحوث التربوية لدول الخليج. ٥(٢).

المنتشري، حليمة؛ والمنتشري، فاطمة (٢٠٢٠). *التعليم الطارئ عن بعد وإدارة الأزمة في جائحة كورونا "تجارب دولية والتجربة السعودية أنموذجاً"* . جدة: شركة تكوين للنشر والتوزيع.

وزارة التعليم (٢٠٢٠). *جهود وزارة التعليم في تفادي جائحة كورونا Covid-19*. وزارة التعليم السعودية.

المراجع الأجنبية

Albelbesi, N.; and Yusob, F. (2019). Factors influencing learners' self-regulated learning skills in a massive open online course (MOOC) environment. *Turkish online Journal of distance education. 20*(3), 1-16.

Almoeather, R, (2020). Effectiveness of blackboard and Edmodo in self-regulated learning and educational satisfaction. *Turkish online journal of distance education (TODJE*). *21*(2), 126-140.

Alten, D.; Phielix, C.; Janssen, J.; and Kester, L. (2020). Self-regulated learning support in flipped learning videos enhanced learning outcomes. *Computers and Education*. *158*, 1-16.

Basilia, G.; Kvavadze, D. (2020). Transition to online education in schools during a SARS-Cov-2 coronavirus (Covid-19) pandemic in Georgia. *Pedagogical research*. *5*(4), 1-9.

Cartier, S., Butler, D., and Bouchard, N. (2010). Teachers working together to foster self-regulated learning through reading by students in an elementary school in a disadvantaged area. *Psychological test and assessment modeling. 52*(4), 382-418.

Celik, R., Orcan; F.; Altun, F. (2020). Investigating the relationship between life satisfaction and academic self-efficacy on colleges students' organizational identification. *International journal of psychology and educational studies*. *7*(1), 76-85.

Cerne, T., and Jurisevic, M. (2018). The self-regulated learning of younger adolescents with and without learning difficulties – a comparative multiple case study. *C.E.P.S journal. 8*(4), 9-28.

ISSN: 2537-0480 eISSN: 2537-0499

Ferri, F.; Patrizia, G.; and Guzzo, T.(2020). Online learning and emergency remote teaching: opportunities and challenges in emergency situation. *Societies*. *10*(86), 1-18.

Filippou, K. (2019). Students' academic self-efficacy in international master's degree programs in Finnish universities. *International journal of teaching and learning in higher education*. *31*(1), 86-96.

Fuadia, N. (2020). Parenting strategy for enhancing children's self-regulated learning. *Jurnal Pendidikan Usia Dini*. *14*(1), 109-124.

Fung, J.; Yuen, M.; and Yuen, A. (2014). Self-regulation in learning mathematics online: implications for supporting mathematically gifted students with or without learning difficulties. *Gifted and talented international*. 29(2), 113-125.

Johnson, G. and Davies, S. 2014. Self-regulated learning in digital environments: theory, research, praxis. *British Journal of Research*. *1* (2), 1-14.

Li, M.; and Yu, Z. (2022). Teachers' satisfaction, role, and digital literacy during the covid-19 pandemic. *Sustainability*. 14 (1121), 1-19.

Pui, W. (2019). Empowering voices of students with learning difficulties implementing self-regulated learning strategies in a special school through participatory action research. *Polish journal of educational studies*. *II* (LXXII), 125-144.

Shraw, G., Crippen, K., and Hartely, K. (2006). Promoting self-regulation in science education: metacognition as part of a broader perspective in learning. *Research in science education*. *36*,111-139.

Suteu, L. (2021). Teachers' beliefs about classroom practices that develop students' metacognition and self-regulated learning skills. *Acta Didactica Napocensia*. *14*(1), 165-173.

Thomson, D. (2010). Beyond the classroom walls: teachers' and students' perspectives on how online learning can meet the needs of gifted students. j*ournal of advanced academics*. *21*(4), 662 – 712.

ISSN: 2537-0480 **eISSN: 2537-0499**

Wen, K. & Tan, K. (2020). ESL teachers' intention in adopting online educational technologies during covid-19 pandemic. *Journal of Education and e-Learning Research.* 7(4), 387-394.

Wenxiao, Z. (2017). Using classroom assessment to promote self-regulated learning and the factors influencing its (in) effectiveness. *Frontiers of education in China*. *12* (2), 261-295.

Whittle, C.; Tiwari, S.; Yan, S.; and Williams, J. (2020). Emergency remote teaching environment: a conceptual framework for responsive online teaching in crisis. *Information and learning science*. *121*(5/6), 311-319.

ISSN: 2537-0480 **eISSN: 2537-0499**