مجلة جامعة تشرين للبحوث والدراسات العلمية _ سلسلة الآداب والعلوم الإنسانية المجلد (38) العدد (6)2016
Tishreen University Journal for Research and Scientific Studies - Arts and Humanities Series Vol. (38) No. (6) 2016

الفروق في مستوى التنظيم الذاتي للتعلُم بين التلامذة ذوي صعوبة التعبير الكتابي والعاديين (دراسة ميدانية على تلامذة الصَف السّادس الأساسي في مدينة طرطوس)

الدكتور ريم سليمون*
الدكتور فؤاد صبيرة **
ديما عمران***

(تاريخ الإيداع 21 / 8 / 2016. قبل للنشر في 27 / 12 / 2016)

□ ملخّص □

هدف هذا البحث إلى الكشف عما إذا كان هناك فرق دال إحصائياً بين التلامذة ذوي صعوبة التعبير الكتابي والعاديين في مستوى التنظيم الذاتي للتعلم، كما هدف البحث إلى كشف ما إذا كان هناك فرق دال إحصائياً في مستوى التنظيم الذاتي للتعلم بين التلامذة ذوي صعوبة التعبير الكتابي أنفسهم يُعزَى إلى متغير الجنس، وكذلك بين التلامذة العاديين تبعاً لمتغير الجنس أيضاً، وتكونت عينة الدراسة من (164) تلميذ وتلميذة من تلامذة الصف السادس الأساسي في المدارس التابعة لمديرية التربية في مدينة طرطوس، أما أدوات البحث فقد شملت اختباراً تحصيلياً في التعبير الكتابي للتمييز بين التلامذة العاديين والتلامذة ذوي صعوبة التعبير الكتابي من إعداد الباحثة، واستبانة التنظيم الذاتي للتعلم من إعداد سليمون (2003)، واتبعت الباحثة لتحقيق أهداف الدراسة المنهج الوصفي، وكشفت النتائج عن وجود فرق دال إحصائياً بين التلامذة ذوي صعوبة التعبير الكتابي والعاديين في مستوى التنظيم الذاتي للتعلم لصالح العاديين، كما كشفت النتائج عن عدم وجود فرق دال إحصائياً بين التلامذة ذوي صعوبة التعبير الكتابي تبعاً لمتغير الجنس، وكذلك عدم وجود فرق دال إحصائيا بين التلامذة العاديين تبعاً لمتغير الجنس.

الكلمات المفتاحية: التنظيم الذاتي للتعلم، صعوبة التعبير الكتابي

* أستاذ مساعد، قسم تربية الطفل، كليّة التّربية، جامعة طرطوس، سورية
** أستاذ مساعد، قسم الإرشاد النفسي، كليّة التّربية، جامعة تشرين، سورية
*** طالبة دراسات عليا (ماجستير) ، قسم تربية الطّفل، جامعة تشرين، سورية

مجلة جامعة تشرين للبحوث والدراسات العلمية _ سلسلة الآداب والعلوم الإنسانية المجلد (38) العدد (6)2016
Tishreen University Journal for Research and Scientific Studies - Arts and Humanities Series Vol. (38) No. (6) 2016

Differences Among Students With and Without Written Expression Difficulty in Self-Regulation of Learning (A Field Study On Sixth Grade Students in Tartous City)

Dr. Reem Slimoon*
Dr. Fouaad Sbera**
Dima Omran***

(Received 21 / 8 / 2016. Accepted 27 / 12 / 2016)

□ ABSTRACT □

This study aimed to explore whether there are differences among students with and without written expression difficulty in Self-Regulation of Learning, and if there are differences among students with written expression difficulty in Self-Regulation according to the gender (male/ female). this study also aimed to explore if there are differences among students without written expression difficulty in Self-Regulation of Learning according to the gender ,too. The sample consisted of (164) students of the sixth grade in Tartous city. the tools included a written expression test to differentiate students who have difficulty in written expression and those who don't have. the tools also included a questionnaire of Self-Regulation. The descriptive approach was used. Findings showed that there are differences among students with and without written expression difficulty in Self-Regulation of Learning; moreover, It showed that there are not differences among students with written expression difficulty in Self-Regulation of Learning according to the gender, finally it showed that there is not a difference among students without written expression difficulty in Self-Regulation Of Learning according to the gender, too.

Keywords: Self-Regulation of Learning, written expression difficulty

* **Associate Professor , Child Education Department, Tartous University, Syria.**
** **Associate Professor , Psychological Counselling Department, Tartous University, Syria.**
*** **Postgraduate Student , Child Education department, Tishreen University, Syria.**

مقدمة:

بعد محاولات كثيرة لتحقيق أسمى وأول أهداف التربية الحديثة بأن يكون المتعلم محوراً للعملية التعليمية، تم طرح مفاهيم كثيرة تدور حول طرائق تحقيق هذا الهدف. ومن المفاهيم التي ظهرت على الساحة العلمية، مفهوم *التنظيم الذاتي للتعلم Self-Regulation of Learning*، الذي "يعود إلى ستينيات القرن العشرين، وذلك عندما تحول الإطار العام لفهم الأساس النفسي للتعلم تدريجياً من السلوكية إلى المعرفية، حيث تمازجت نظرية التعلم الاجتماعي التي قدمها باندورا (Bandura) مع المنظور المعرفي للتعلم" (Chen, 2002, p.11).

يعد التنظيم الذاتي للمعرفة والسلوك جانباً مهماً من تعلم الطلاب في الصّف الدراسي، حيث " يعبر عن مدى مشاركة الطلاب الفعلية في عمليات التعلم وتوجيه تعلمهم أكاديمياً، والتعلم وفقاً لهذا المفهوم ليس أمراً يحدث للطلاب وإنما هو شيء يحدثونه بتعاملاتهم مع الموقف التعليمي بشكل نشط وفعال" (Zimmerman & Martines, 1986, p.287).

وتأتي أهمية التنظيم الذاتي للتعلم من كونه يرتبط ارتباطاً وثيقاً بعدد من المتغيرات التربوية الهامة: كالتحصيل الدراسي وفاعلية الذات، كما أكدت على ذلك دراسة بمبينوتي (Bembenutty, 2006) ودراسة أبو العلا (2000). كما أن هناك العديد من الدراسات، كدراسة فرير(1995)، التي أشارت إلى أن التنظيم الذاتي للتعلم يمكن أن يكون تفسيراً للفروق بين التلامذة متساوي الذكاء ومختلفي التحصيل.

وإذا كان التنظيم الذاتي للتعلُم مهمّاً بالنسبة للأطفال العاديين، فإن أهميته تزداد بالنسبة للأطفال الذين يعانون من صعوبات في تعلمهم، ومنها صعوبات الكتابة وعلى وجه التحديد *صعوبة التعبير الكتابي Written Expression Difficulty*. وتأتي أهمية التعبير الكتابي من أن هذه المهارة لا يمكن الاستغناء عنها في كثير من المواد الدراسية؛ إذ أنّها مرتبطة ارتباطاً وثيقاً بالعديد من المواد الدراسية الأخرى، وخاصة في عصر الانفجار المعرفي والتقدم العلمي والتكنولوجي الذي حل فيه الفهم والاستيعاب محل الحفظ والتلقّي السلبي للمعلومات، وأصبح فيه المتعلّم مطالباً بالتعبير عن معلوماته بالطريقة التي يريد دون حفظها حرفياً.

وفي حين نجد أن نسبة من التلامذة قادرة على التعبير بشكل واضح وصحيح عن الأفكار المختلفة وكتابة مواضيع تتجلى فيها القدرة على التخيل والإبداع، نجد في المقابل نسبة أكبر بكثير ينتابها الخوف لمجرد أن يُطلب منها كتابة موضوع، حيث تجد هذه الفئة صعوبة كبيرة في التعبير عما يجول في ذهنها من أفكار وتحويلها إلى رموز مكتوبة. ولأن مهارة التعبير الكتابي تتطلب وجود قدرات تنظيمية معينة في ذهن المتعلم؛ فمن المحتمل أن يكون للتنظيم الذاتي للتعلم دور في تباين هذه المهارة بين متعلم وآخر. وتدعيماً لهذا الاحتمال المُفترض، يحاول البحث الحالي معرفة ما إذا كان هناك فرق ذو دلالة إحصائية في مستوى التنظيم الذاتي للتعلم بين التلامذة ذوي صعوبة التعبير الكتابي والعاديين.

مشكلة البحث:

تعد الكتابة المهارة الأكثر تعقيداً من بين مهارات اللغة الأربعة (الاستماع والتحدث والقراءة والكتابة)؛ وذلك لما تتطلبه هذه المهارة من إتقان للمهارات الثلاثة قبلها واستخدامها استخداماً مجدياً. ومن مهارات الكتابة الأكثر صعوبةً وتعقيداً، مهارة التعبير الكتابي التي تتطلب مستويات جيدة من الفهم والتحليل والتركيب، وعدم وجود هذه المهارة يعني وجود صعوبة في التعبير الكتابي لدى التلامذة، وهذه الصعوبة تعد بمنزلة وسط مناسب لوجود صعوبات أخرى؛ فقد يجد التلميذ الذي يعاني صعوبة في التعبير الكتابي أنه من الصعب عليه كتابة تفسير علمي في مادة العلوم مثلاً يعتمد

على الاستنتاج أو الفهم، أو كتابة خطوات طريقة تقريب العدد العشري إلى أقرب جزء من مئة في الرياضيات مثلاً، أو كتابة مقطع وصفي لتضاريس سورية في الدراسات الاجتماعية.

ومن خلال دراسة استطلاعية قامت بها الباحثة، شملت (50) تلميذ وتلميذة من تلامذة الصف السادس الأساسي في مدينة طرطوس، و من خلال مقابلة عدد من المعلمين و المعلمات، تبين أن هناك نسبة من التلامذة لا يتناسب مستواهم التحصيلي في التعبير الكتابي مع مستوى قدراتهم، حيث يتمتع هؤلاء التلامذة بمستوى متوسط أو فوق متوسط من الذكاء، وينالون علامات تامة أو شبه تامة في معظم المقررات باستثناء التعبير الكتابي، أو أن هؤلاء التلامذة يقومون بحفظ موضوع تعبير يُكتب لهم من قبل أحد ما حفظاً حرفياً، بحيث إذا طُلِب منهم كتابة موضوع مغاير أو حتى مشابه للموضوع الذي قاموا بحفظه، فإنهم يجدون في ذلك صعوبة كبيرة، "ويؤكّد ذلك ما أظهرته نتائج استفتاء وجّهته المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم للمختصين بتدريس اللغة العربية، حيث تبيّن أن هناك ضعف واضح في التعبير الشفوي والكتابي في جميع مراحل التعليم." (المصري، 2006، ص5)

وبعد مراجعة بعض الأدبيات التربوية التي بحثت في صعوبة التعبير الكتابي والأسباب الكامنة وراءها –على الرغم من قلتها وخاصة في البيئة السورية في حدود علم الباحثة– وجدت الباحثة أن هناك دراسات أثبتت فعالية استراتيجيات معتمدة على تنظيم الذات في تنمية مهارة التعبير الكتابي لدى التلامذة ذوي صعوبات التعلم، كدراسة إنشاصي (2007) التي أشارت إلى تأثير استراتيجية تنظيم الذات إيجاباً على نوعية الكتابة (المحتوى والقواعد وتركيب الجمل والمفردات) وكمية الكتابة (الطلاقة) لدى التلامذة ذو صعوبات التعلم، وكذلك دراسة أبو العلا شلبي (2000) التي أظهرت فعالية برنامج قائم على التنظيم الذاتي للتعلم في رفع مستوى التحصيل الدراسي للتلامذة في الكتابة والتعبير الكتابي، بالتالي يمكن أن نستقرئ أن التنظيم الذاتي للتعلم قد يكون أحد العوامل المرتبطة بصعوبة التعبير الكتابي. ولكي نتبين صحة هذا الاستقراء؛ يحاول البحث الحالي تعرّف ما إذا كان هناك فروق في مستوى التنظيم الذاتي للتعلم بين التلامذة ذوي صعوبة التعبير الكتابي والعاديين.

واستناداً إلى ما تقدَم يمكننا تلخيص مشكلة البحث بالسؤال الرئيس التالي:

هل يوجد فرق دال إحصائياً في مستوى التنظيم الذاتي للتعلم بين التلامذة ذوي صعوبة التعبير الكتابي والعاديين؟

أهميّة البحث وأهدافه:

يهدف البحث الحالي إلى:

1. معرفة ما إذا كان هناك فرق ذو دلالة إحصائية في مستوى التنظيم الذاتي للتعلم بين التلامذة ذوي صعوبة التعبير الكتابي والعاديين.
2. معرفة ما إذا كان هناك فرق في مستوى التنظيم الذاتي للتعلم بين التلامذة ذوي صعوبة التعبير الكتابي أنفسهم تبعاً لمتغير الجنس.
3. معرفة ما إذا كان هناك فرق في مستوى التنظيم الذاتي للتعلم بين التلامذة العاديين أنفسهم تبعاً لمتغير الجنس أيضاً.

أمّا أهميّة البحث، يمكن تحديدها بالنقاط الآتية:

أ –أهمية التنظيم الذاتي للتعلم، فقد أكدت دراسات كثيرة أن التنظيم الذاتي للتعلم أصبح هدفاً تربوياً غاية في الأهمية للطلاب وموضوعاً مهماً في علم النفس والتربية.

ب– همية وحساسية موضوع صعوبات التعلم بشكل عام، وصعوبات الكتابة والتعبير الكتابي بشكل خاص.

ب –لفت أنظار المربين وأولياء الأمور إلى فئة التلامذة ذوي صعوبة التعبير الكتابي وضرورة مراعاة حاجاتهم وخصائصهم.

ت –قد يفيد البحث الحالي باحثين آخرين في بناء برامج لرفع مستوى التنظيم الذاتي للتعلم لدى التلامذة، وكذلك لفت أنظار المعلمين إلى الاهتمام بضرورة إكساب التلامذة استراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم لتحسين تعلمهم ومواجهة أية صعوبات محتملة في التعبير الكتابي.

مصطلحات البحث وتعريفاتها الإجرائية

1 التنظيم الذاتي للتعلم Self–Regulation Of Learning

هو العملية التي من خلالها يضع المتعلم أهدافاً، ويستخدم استراتيجيات لتحقيق تلك الأهداف، ويوجه خبرات تعلمه ويعدل سلوكه لتسهيل اكتساب المعلومات. (أحمد،2007، ص78)

ويعرف التنظيم الذاتي للتعلم إجرائياً بأنه: الدرجة التي يحصل عليها التلميذ على مقياس التنظيم الذاتي للتعلم الذي أعدته سليمون (2003).

2 التعبير الكتابي Written Expression

هو قدرة الطلاب على الكتابة المترجمة لأفكارهم بعبارات سليمة تخلو من الأخطاء، بقدر يتلاءم مع قدراتهم اللغوية، ومن ثم تدريبهم على الكتابة بأسلوب على قدر من الجمال الفني المناسب لهم، وتعويدهم على اختيار الألفاظ الملائمة، وجمع الأفكار، وتبويبها، وتسلسلها، وربطها (البجة،1999).

3 صعوبة التعبير الكتابي Written Expression Difficulty

يمكن تعريف صعوبة التعبير الكتابي بأنها: عدم القدرة على التعبير عن المعاني والأفكار من خلال مجموعة من الرموز المكتوبة (أبو نيان، 2001، ص 251).

وتُعرَّف صعوبة التعبير الكتابي إجرائياً بأنها: حصول التلميذ على درجة 4 أو أقل في اختبار التعبير الكتابي الذي أعدته الباحثة.

4 التلامذة ذوي صعوبة التعبير الكتابي Students with Written Expression Difficulty

هم التلامذة الذين نالوا الدرجة 4 وما دون في اختبار التعبير الكتابي الذي أعدته الباحثة.

5 التلامذة العاديين Students without Written Expression Difficulty

هم التلامذة الذين نالوا الدرجة 5 وما فوق في اختبار التعبير الكتابي الذي أعدته الباحثة.

فرضيات البحث

يسعى هذا البحث إلى اختبار الفرضيات الآتية:

أ –لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسط درجات التلامذة ذوي صعوبة التعبير الكتابي والعاديين على مقياس التنظيم الذاتي للتعلم.

ب لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات التلامذة ذوي صعوبة التعبير الكتابي في مستوى التنظيم الذاتي للتعلم تُعزَى إلى متغير الجنس.

ت لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات التلامذة العاديين في مستوى التنظيم الذاتي للتعلم تُعزَى إلى متغير الجنس.

منهجية البحث

1 منهج البحث: استخدمت الباحثة في بحثها هذا المنهج الوصفيّ الذي يتضمّن جمع وتسجيل البيانات، ثمّ تحليلها وتفسيرها. وبالتّالي فهو "أداة للوصول إلى الحقيقة، بالاعتماد على التّفسير المناسب للبيانات المجمّعة" (Ariola, 2006, p.282).

2 مجتمع البحث وعينته

يتألّف مجتمع البحث من تلامذة الصف السادس الأساسي المسجلين في المدارس التابعة لمديرية التربية في مدينة طرطوس للعام الدّراسيّ 2016/2015 والبالغ عددهم (2242) تلميذاً وتلميذة.

أما عينة البحث، فقد تم اختيارها بطريقة العينة القصدية من مدارس (نبيل حمادي، رجب صالح، بسام زغبور، ابراهيم هنانو، وادي الشاطر، محمد كناج)، حيث بلغ حجم عينة البحث الأولية (239) تلميذ وتلميذة، وتم استبعاد (75) تلميذاً وتلميذة من العينة الأولية وذلك لضمان تكافؤ أفراد العينة من حيث مستوى الذكاء والقدرات العقلية، حيث تم استبعاد التلامذة الذين تقل درجاتهم في الفصل الدراسي الأول عن (85) درجة على سجل التقديرات المدرسية (الجلاء المدرسي للفصل الدراسي الأول)، وذلك بعد أخذ ملاحظات المعلمين وتقديراتهم بعين الاعتبار؛ لضمان أن يكون جميع أفراد العينة في المستوى المتوسط وما فوق، نظراً لأن التلميذ الضعيف في معظم أو جميع المواد الدراسية سيكون لديه في الغالب صعوبة في التعبير الكتابي، ووجود هكذا تلميذ سيؤثر سلباً على نتائج البحث. بالتالي، يكون حجم العينة الفعلية للبحث (164) تلميذاً وتلميذةً. و يوضّح الجدول (1) توزّع عيّنة البحث تبعاً لمتغيّر الجنس وبحسب وجود أو عدم وجود صعوبة في التعبير الكتابي.

جدول (1): عيّنة البحث

العيّنة			
العاديين		ذوي صعوبة التعبير الكتابي	
ذكور	إناث	ذكور	إناث
22	54	50	38

3 حدود البحث

أ -الحدود الزمانية: تم إجراء البحث في الفترة الواقعة بين 2016/3/3 و 2016/7/29 أي خلال الفصل الثاني من العام الدراسي 2016/2015.

ب -الحدود المكانية: تم إجراء البحث في مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في مدينة طرطوس.

ت -الحدود الموضوعية: يقتصر البحث على دراسة الفروق في مستوى التنظيم الذاتي بين التلامذة العاديين وذوي صعوبة التعبير الكتابي .

ث الحدود البشرية: يقتصر البحث الحالي على تلامذة الصف السادس الأساسي في مدينة طرطوس.

4-أدوات الدراسة

استخدمت الباحثة بغرض الإجابة عن أسئلة الدراسة والتحقق من فرضياتها الأداتين الآتيتين:

4-1اختبار تحصيلي في التعبير الكتابي

تم إعداده من قبل الباحثة؛ للتعرف على التلامذة ذوي صعوبة التعبير الكتابي وتمييزهم عن التلامذة العاديين. يتكوّن الاختبار من قسمين: القسم الأول: ويضم التعبير الوظيفي، وفيه يُطلَب من التلميذ اختيار موضوع واحد من اثنين والكتابة عنه؛ والقسم الثاني: التعبير الإبداعي: وفيه يُطلَب من التلميذ كتابة فقرة، مع مراعاة شروط الكتابة الإبداعية.

أ - طريقة تصحيح الاختبار

تم تصحيح الاختبار من خلال إعداد قائمة بالمعايير المطلوب تواجدها في موضوع التعبير المكتوب من قبل تلميذ الصف السادس الأساسي، وذلك من خلال مراجعة المعايير الموضوعة من قبل وزارة التربية السورية فيما يخص التعبير الكتابي، ومراجعة العديد من الدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع البحث، وكذلك الاستعانة بخبرات موجهي و واضعي منهاج اللغة العربية للصف السادس الأساسي، وأيضا الاستعانة باختصاصيين في ميدان التربية. تكونت قائمة المعايير من (17) بنداً، وتم إعطاء درجة واحدة لكل بند، باستثناء البنود (9، 11، 12) التي تم منحها درجتين؛ وذلك لأهمية توافرها في الموضوع، لكونها نقاط هامة للتمييز بين التعبير الوظيفي والإبداعي. في حال التزم التلميذ بما جاء في البند نال درجة واحدة، وفي حال عدم التزامه بما جاء في البند نال درجة الصفر، وبذلك تكون الدرجة الكلية للاختبار (20) درجة. بعد ذلك، تم تقسيم درجة كل تلميذ في الاختبار على اثنين واعتبارها الدرجة النهائية له، لتكون بذلك الدرجة الكلية النهائية للاختبار (10) درجات، وتم اعتبار التلامذة الذين حصلوا على (4) درجات وما دون في الاختبار أنهم التلامذة الذين لديهم صعوبة في التعبير الكتابي، أما التلامذة العاديين الذين لا يعانون هذه الصعوبة فهم التلامذة الذين تجاوزت درجاتهم في الاختبار الدرجة (4) _ وبما أنه تم تخصيص درجة واحدة أو درجتين لكل بند فلا يوجد درجات تراوحت بين الدرجتين 4 و 5_ . يوضح الجدول(2) قائمة المعايير التي تم الاعتماد عليها في تصحيح الاختبار:

جدول (2): قائمة معايير تصحيح الاختبار

	المعايير الواجب توافرها في الموضوع المكتوب
1	وضع عنوان للفقرة
2	ترك مسافة في بداية الفقرة
3	تحديد الأفكار الرئيسة والأفكار الفرعية
4	استخدام أدوات الربط المناسبة للربط بين الأفكار
5	مراعاة علامات الترقيم
6	الكتابة بلغة عربية فُصحى
7	وضوح الخط
8	ترتيب الأفكار وتنظيمها وتسلسلها بشكل مناسب
9	مراعاة عناصر الرسالة الشخصية أو عناصر كتابة التقرير(في التعبير الوظيفي)

10	الاستفادة من الخبرات السابقة في كتابة الموضوع
11	محاكاة الأسلوب الإبداعي للتعبير عن الأفكار والمشاعر(في التعبير الإبداعي)
12	كتابة عبارات تظهر فيها القدرة على التخيل والإبداع (في التعبير الإبداعي)
13	استخدام مفردات مناسبة لعمره
14	الاستشهاد المناسب للنص من آيات قرآنية وأبيات شعرية وأقوال مأثورة
15	الالتزام بالموضوع المطلوب وعدم الخروج عنه
16	مراعاة عدد الأسطر المطلوبة للموضوع
17	خلو الموضوع من الأخطاء الإملائية والقواعدية

ب – **صدق الأداة:** جرى التّحقّق من صدق الأداة باستخدام "صدق المحكّمين"، وذلك بعرضها على مجموعة من المختصّين باللغة العربيّة، القياس والتّقويم، والتّربية (ملحق). وجرى تعديل الاختبار في ضوء الملاحظات المُقدّمة.

ت – **ثبات الأداة:** جرى التّحقّق من ثبات الأداة بطريقة الإعادة، حيث جرى تطبيق الاختبار على عيّنة مؤلّفة من 47 تلميذ وتلميذة بتاريخ 6 نيسان 2016، ثمّ إعادة التّطبيق بعد أسبوعين، وحساب معامل الارتباط بين درجات المفحوصين في التّطبيقين، حيث بلغ معامل الارتباط قيمة 0.667 ، وهو ما يعتبر ارتباطاً متوسطاً وفق تصنيف هنكل وزملائه (كما ورد في النجار، 2007، ص368).

4-2-مقياس التنظيم الذاتي للتعلم من إعداد ريم سليمون (2003)

يتكون المقياس بصورته الأولية من (27) بند، قامت الباحثة ريم سليمون باستخدامه في دراستها، حيث تم الاستعانة بهذا المقياس في الدراسة الحالية بعد أن قامت الباحثة بإعادة صياغة لبعض فقراته لتناسب تلامذة الصف السادس الأساسي، ومن ثم التحقق من صدقه وثباته.

أ –**صدق الأداة:** جرى التّحقّق من صدق الأداة باستخدام "صدق المحكّمين"، وذلك بعرضها على مجموعة من المختصّين في التّربية وعلم النفس والقياس والتقويم (9 محكّمين) – ملحق رقم 1-. وجرى تعديل المقياس في ضوء الملاحظات المُقدّمة، حيث تم حذف بعض بنوده وتعديل بعضها الآخر وإضافة بندين جديدين، وتكون المقياس في صورته النهائية من (23) بند.

ب – **ثبات الأداة:** جرى التّحقّق من ثبات الأداة بطريقة الإعادة، حيث جرى تطبيق الاختبار على عيّنة مؤلّفة من (52) تلميذ وتلميذة، ثمّ إعادة التّطبيق بعد أسبوعين، وحساب معامل الارتباط بين درجات المفحوصين في التّطبيقين، حيث بلغ معامل الارتباط قيمة 0.590، وهذا يدل على أن المقياس يتمتع بدرجة متوسطة من الثبات.

4-الأساليب الإحصائيّة: تمّ استخدام المتوسط الحسابي والانحرافات المعيارية واختبار ت للعينات المستقلة .

الإطار النظري

لا بدّ في البداية أن نوجز النظرية التي انطلق منها البحث الحالي وهي نظرية التعلم الاجتماعي، ثم الحديث فيما بعد عن التنظيم الذاتي للتعلم وصعوبة التعبير الكتابي.

1 -نظرية التعلم الاجتماعي :

تعد نظرية التعلم الاجتماعي Social learning theory أو نظرية التعلّم بالملاحظة من أهم النظريات التي أسهمت إسهاماً عظيماً في نموذج التعليم المباشر، وقد ظهرت هذه النظرية على يد عدد من علماء النفس الذين حاولوا التوفيق بين علم النفس المعرفي من ناحية ومبادئ تعديل السلوك الذي توصلت إليه النماذج السلوكية – وخاصة نموذج سكنر– من ناحية أخرى. وكانت أولى هذه المحاولات هي التي صاغها جون دولار J,Dollard ونيل ميللر N,Miller في كتابهما (التعلم الاجتماعي والمحاكاة) الذي صدر عام 1941 م، وفيه حاول الباحثان التوفيق بين مبادئ السلوكية (المثير – الاستجابة – التعزيز) وبين مبادئ التحليل النفسي. (أبو حطب وصادق، 1994، ص346)، وكان لهما الفضل في إدراج المحاكاة ضمن نظرية التعلم، حيث افترضا أن المحاكاة هي الميكانزم الأساسي لتعلم غالبية السلوك الاجتماعي، وكانت الفكرة التي قدماها تقوم على فكرة التعزيز في الأساس، وتشبه إلى حد كبير ما أتى به سكنر مع فارق أساسي واحد هو فكرتهما عن التعزيز، فالتعزيز لدى دولار وميللر ناشئ عن خفض الباعث؛ بمعنى أن الاستجابة ترمي دائماً إلى خفض التوتر الناشئ عن دافع أو باعث ومن هنا يكون الباعث وليس التعزيز هو الفكرة المحورية في نظريتهما (Hamilton & Ghatala, 1994, p.288).

أما المحاولة الثانية فهي التي صاغها جوليان روتر (J. Rotter) في كتابه (التعّلم الاجتماعي وعلم النفس الإكلينيكي) الذي صدر عام (1954)، وجاء تأكيدًا لما ذكره ميللر ودولارد من قبل وخاصة مفهوم التعزيز، لكن مفهوم التعزيز قد تطور عند روتر فأصبح يسمى محل الضبط أو وجهة الضبط Locus of control وفيه ميَّز بين الأشخاص المُوجَّهين داخلياً، والأشخاص المُوجَّهين خارجياً.

أما المحاولة الثالثة فتلك التي قام بها ألبرت باندورا وريتشارد ولترز في كتابهما (التعلم الاجتماعي ونمو الشخصية) الصادر عام (1963)، ثم كتاب (مبادئ تعديل السلوك لباندورا) الصادر عام (1969)، وقدّما في هذين الكتابين نظريتهما في التعلم الاجتماعي والتي تستند إلى مفهوم التطويع الفعال، أو الإشراط الإجرائي عند سكنر، وتدور أساساً حول التعزيز والمحاكاة ودورهما في التحكم في السلوك، إلا أنَّ باندورا وزميله سرعان ما ركّزا على السلوك الاجتماعي مستقلاً عن مفهوم التعزيز في ذاته، ثم على المفاهيم المعرفية المعاصرة. (أبو حطب و صادق ، 1994، ص346)

ويرى باندورا أنَّ معظم التعلم الإنساني يتم بملاحظة سلوك الآخرين وحفظه وتذكره، ولقد كتب باندورا عام ١٩٧٧ م قائلاً " سوف يكون المتعلِّم مرهقاً للغاية إنْ لم نقل معرّضاً للمزالق، إذا كان على الناس أنْ يعتمدوا على تأثيرات أفعالهم وحدها لكي يعرفوا ما عليهم عمله، ولحسن الحظ فإنَّ معظم السلوك الإنساني يتم تعلمه عن طريق ملاحظة النماذج، أي أنَّ الفرد يكوّن فكرة عن كيف يؤدّي الأنماط السلوكية الجديدة بملاحظتها عند الآخرين ، وترشد المعلومات المرمّزة والمشفّرة نتيجة الملاحظة للفعل والتصرف في فرص ومناسبات لاحقة، وبما أنَّ الناس يستطيعون تعلم ما يعملون من مثالٍ شاهدوه على الأقل في صيغة مناسبة، وذلك قبل أنْ يؤدّوا أي سلوك، فإنهم يتجنبون الأخطاء التي لا حاجة إليها" (جابر،1999، ص19).

وتميزت نظرية التعلّم المعرفي الاجتماعي لباندورا بمجموعة من الملامح يمكن تلخيصها بما يلي:

1. أكدت نظرية التعلم الاجتماعي القائم على الملاحظة لباندورا على التفاعل الحتمي والمتبادل والمستمر للسلوك والمعرفة والتأثيرات البيئية بعدّها محددات متشابكة، ومن هنا فإن السلوك الإنساني ومحدداته الشخصية والبيئية

تشكّل نظاماً متشابكاً من التأثيرات المتبادلة والمتفاعلة، بحيث لا يمكن إعطاء أي من هذه المحددات الرئيسة الثلاثة (الفرد – السلوك – البيئة) أي مكانة متميزة على حساب المحددين الآخرين.

2. يؤكّد باندورا أن المتعلمين ليسوا فقط مجرّد ممارسين لردود الفعل إزاء المثيرات الخارجية ولكنهم قادرون على التفكير والابتكار وتوظيف عملياتهم الذهنية المعرفية لمعالجة الأحداث والوقائع البيئية، حيث تلعب المعرفة دوراً رئيسياً ومركّزاً في التعلم الاجتماعي القائم على الملاحظة، وتأخذ عمليات المعرفة في هذه النظرية شكل التمثيل الرمزي للأفكار والصور الذهنية وهي تتحكم في سلوك الفرد وتفاعله مع البيئة، كما تكون محكومة بهما.

3. ترى هذه النظرية أنَّ محددات السلوك تنطوي على تلك التأثيرات المعقدة التي تحدث قبل قيام السلوك وتشمل: المتغيرات الفيزيولوجية والعاطفية والأحداث المعرفية ، وكذلك تلك التأثيرات التي تلي السلوك وتتمثل في أشكال التعزيز والتدعيم أو العقاب الخارجية أو الداخلية.

4. يرى باندورا أنَّ معظم أنماط السلوك الإنساني لا تكون محكومة بالتعزيزات الفورية الخارجية التي يؤكِّد عليها السلوكيون(ثورنديك، وسكنر، وجثرى وغيرهم) ، حيث تتحدد توقعات الناس في ضوء خبراتهم السابقة، وأنَّ أنماط معينة من السلوك تؤثر على قيمهم وأنَّ أنماطاً أخرى تحدث نتائج غير مرغوبة، كما قد يكون تقدير الناس لبعض الأنماط السلوكية الأخرى أكثر إيجابية، ومن ثم فإن السلوك الإنساني على هذا النحو يتحدد إلى حد كبير بآثاره المتوقّعة المبنية على خبرات الفرد الماضية.

5. يعتقد باندورا أنَّ الأنماط الجديدة من السلوك يمكن أنْ تكتسب حتى في غياب التعزيز الخارجي، حيث تُكتسَب العديد من أنماط السلوك من خلال ملاحظة سلوكيات الآخرين والنتائج المترتبة عليها، وكذلك أنماط تفاعلهم مع المتغيرات والمثيرات البيئية، وهذا ما يؤكِّد عليه باندورا وهو التعلم بالملاحظة أو النمذجة أكثر من التعزيز المباشر، ولعلَّ هذه الخاصية تشكل أهم ملامح نظرية باندورا للتعلم الاجتماعي القائم على الملاحظة.

6. ومن المحدّدات الهامة التي تميز نظرية التعلم الاجتماعي والتي أشار إليها باندورا خاصية تنظيم الذات، وهي خاصية ينفرد بها الإنسان عن طريق ترتيب المتغيرات البيئية الموقفية وابتكار أو خلق أسس معرفية وإنتاج الآثار المرغوبة التي يمكن اشتقاقها من هذه المتغيرات البيئية الموقفية، وعلى هذا فإن طاقاتنا أو قدراتنا العملية تكون مشغولة بالتفكير الرمزي الذي يمدّنا بالطرق والوسائل أو الأساليب أو الاستراتيجيات التي تمكننا من التفاعل المستمر والناجح مع البيئة. (الزيات، 1996، ص 332– 334)

2 التنظيم الذاتي للتعلم

تعد المدرسة المعرفية الاجتماعية من المدارس التربوية التي قدّمت نظريات وأفكار جديدة في ميدان التعليم والتعلّم، فقد أكّدت هذه المدرسة أن المتعلم عنصرٌ فاعلٌ في العملية التعليمية، فهو ليس متلقّياً أو مكتسباً للمعلومة بشكل سلبي، وإنما هو صانع للمعلومة ومنتج لها؛ وهذا بدوره يحتّم على المعلّم أن يقوم بدورٍ جديد، إذ يجب على المعلّم تقديم المساعدة للتلميذ عندما يحتاجها، والتوقّف عن ذلك عندما تنمي قدراته الذاتية. يولي الباحثون أهمية كبرى لتلك العملية التي تنمّي تلك القدرات عند التلميذ، أي عملية التنظيم الذاتي للتعلم.

يعود الفضل إلى باندورا في التأكيد على عمليات التنظيم الذاتي لدى المتعلمين، من خلال نظريته في التعلم المعرفي الاجتماعي؛ حيث أشار إلى أن "المتعلمين يستطيعون ضبط سلوكاتهم من خلال تصوراتهم واعتقاداتهم عن النتائج المترتبة على سلوكاتهم، وأن عمليات التنظيم الذاتي تسهم في إحداث التغيرات التي تحدث على السلوك" .(Bandura, 2002. P,130)

وتكمن أهمية التعلم المنظم ذاتياً في وظيفته الفعالة والأساسية في مجال التربية، والتي تُعزَى إلى كونه يساعد على تنمية مهارات التعلم مدى الحياة، والذي يعد من الأهداف التربوية الحالية، وذلك لتركيزه على شخصية المتعلم بوصفه مشارك نشط وفعّال في عملية التعلم.

فالتنظيم الذاتي للتعلم هو "قدرة الفرد على التنظيم أو الضبط الذاتي لسلوكه في علاقته بالمتغيرات البيئية المتداخلة في الموقف، أي تكييف سلوكه وبنائه المعرفي وعملياته المعرفية البيئية بصورة متبادلة ومتفاعلة" (الزيات، 1996، 365).

3 صعوبة التعبير الكتابي

يعد التعبير الكتابي من أهم مهارات اللغة وأكثرها تعقيداً، وعدم امتلاك التلامذة لمستوى جيد من هذه المهارات يشير إلى وجود صعوبة في التعبير الكتابي، فالتلامذة ذوي صعوبة التعبير الكتابي غير قادرين على الكتابة بشكل واضح ومقروء مقارنة بالعاديين ممن هم في مثل عمرهم الزمني (ابراهيم، 2006، 79)، وهذه الصعوبة ستنعكس في الغالب على تحصيل التلميذ في المواد الدراسية الأخرى، حيث إن "للعجز في التعبير الكتابي أثر كبير في إخفاق التلاميذ، وتأخر نموهم الاجتماعي والفكري؛ كما أن عدم الدقة فيه يترتب عليه فوات الفرص وضياع الفائدة. إنّ هذا يدل على أن التلميذ أحوج ما يكون إلى التعبير السليم الذي يستطيع من خلاله أن يعبر عن أحاسيسه ومشاعره تجاه الموضوعات المختلفة، والقضايا المطروحة التي يريد نقلها إلى مَنْ أمامه في أي وقت من الأوقات؛ لأن التعبير الكتابي ليس له وقت محدد، وإنما هو نشاط لغوي مستمر يحتاج إليه التلميذ في كل لحظة" (محمد لطفي، 2005). كما تؤثر مهارات التعبير الكتابي على مستقبل الفرد الأكاديمي والمهني، وربما الاجتماعي، حيث يصعب على الأفراد الذين لديهم صعوبات في التعبير الكتابي أن يعبروا عن ذواتهم وعن أفكارهم وآرائهم؛ لذا ينبغي الاهتمام بتدريسهم هذه المهارات وتحسينها لديهم، والتأكيد على عمليات اكتسابها في سن مبكرة (الزيات، 1996، ص157).

الدراسات السابقة:

1 القمش وآخرون (2007) في الأردن

عنوان الدراسة: فاعلية برنامج تعليمي في تحسين مهارات تنظيم الذات لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم من المرحلة الابتدائية في لواء عين الباشا في الأردن.

هدفت الدراسة إلى التحقق من فاعلية برنامج تعليمي في تحسين مهارات تنظيم الذات لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم من المرحلة الابتدائية (مستوى الصف السادس)، وقد تكونت عينة الدراسة من (40) تلميذ وتلميذة من ذوي صعوبات التعلم، قُسّموا عشوائيا إلى مجموعتين: مجموعة تجريبية تضم (20) تلميذ وتلميذة، ومجموعة ضابطة تضم (20) تلميذ وتلميذة، وقد استخدم مقياس تنظيم الذات لجمع المعلومات ومقارنة أداء أفراد العينة على الاختبارات القبلية والبعدية للمجموعتين التجريبية والضابطة. أشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مهارات تنظيم الذات بين التلاميذ في المجموعتين التجريبية والضابطة لصالح المجموعة التجريبية.

2 إنشاصي (2007) في الأردن

عنوان الدراسة: أثر استراتيجية تنظيم الذات على تنمية مهارة التعبير الكتابي لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم.

هدفت الدراسة الحالية إلى الكشف عن أثر استراتيجية تنظيم الذات على تنمية مهارة التعبير الكتابي لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم، وذلك من حيث نوعية الكتابة، وكمية الكتابة، ومعرفة أثر استراتيجية تنظيم الذات في الكتابة

على نوعية الكتابة لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم تبعاً لجنس الطلبة، وقد تكونت عينة الدراسة من(40) طالباً وطالبة من طلاب الصفين الخامس والسادس الأساسيين، وتم تقسيمهم عشوائياً إلى مجموعتين : تجريبية وضابطة بالتساوي. ولتحقيق هدف الدراسة، قامت الباحثة بتطوير استراتيجية في تنظيم الذات تضمنت (30) جلسة تدريبية مدة كل منها (40) دقيقة ولمدة ثلاثة أشهر، وذلك لتعليم المهارات فوق المعرفية (التخطيط والتنظيم والكتابة والمراجعة)، وصممت الباحثة مقياساً لقياس العملية الكتابية يتألف من خمسة أبعاد هي :الطلاقة والمحتوى والقواعد وبناء الجملة والمفردات.

أشارت نتائج استخدام استراتيجية تنظيم الذات إلى وجود أثر دال إحصائياً لهذه الاستراتيجية التعليمية في نوعية الكتابة (المحتوى والقواعد وتركيب الجمل والمفردات) وكمية الكتابة (الطلاقة) في القصة والمقالة والرسالة لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم لصالح المجموعة التجريبية، كما أشارت النتائج إلى وجود أثر متفاوت إحصائياً لهذه الاستراتيجية التعليمية بين أداء الذكور والإناث في نوعية الكتابة (المحتوى والقواعد وتركيب الجمل والمفردات) في القصة لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم لصالح الذكور، وأشارت النتائج إلى عدم وجود فروق دالة إحصائياً نتيجة استخدام هذه الاستراتيجية التعليمية بين أداء الذكور والإناث في نوعية الكتابة (المحتوى والقواعد وتركيب الجمل والمفردات) في المقالة والرسالة لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم.

3 فرير (1995) في مصر

عنوان الدراسة: استراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم وعلاقتها بالتحصيل الدراسي ومستوى الذكاء لدى طلاب الصف الثاني الإعدادي.

هدفت الدراسة إلى تعرف موضوع التنظيم الذاتي للتعلم واستراتيجياته، وما هي الفروق الفردية في استراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم بين الإناث والذكور، وكذلك الفروق بين الأفراد في استراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم نتيجة اختلافهم في التحصيل ومستوى الذكاء. بلغت عينة الدراسة (270) طالباً من طلاب الصف الثاني الإعدادي بمدارس مدينة الزقازيق. استخدمت الباحثة مجموعة من الأدوات هي: مقياس استراتيجيات التنظيم الذاتي، واختبار القدرة العقلية، كما قامت الباحثة بقياس التحصيل الدراسي، وذلك من واقع الدرجات التي حصل عليها الطلبة في جميع مواد الفصلين الأول والثاني، والمدونة في سجلات المدرسة الرسمية. أسفرت النتائج عن وجود علاقة ارتباطية موجبة بين درجات الطلاب على مقياس استراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم ودرجاتهم في التحصيل الدراسي، ودرجاتهم في اختبار الذكاء، كما أسفرت النتائج عن أن المتوسط الحسابي لدرجات الإناث في معظم استراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم أعلى من المتوسط الحسابي لدرجات الذكور، كما أن المتوسط الحسابي لدرجات مرتفعي التحصيل على مقياس استراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم أعلى من متوسط منخفضي التحصيل.

4-زاباروليZapparoli, 2009) في كندا

عنوان الدراسة: نقص الانتباه وصعوبة التعبير الكتابي لدى التلامذة العاديين وذوي صعوبات القراءة

هدفت الدراسة إلى الكشف عن مستوى التعبير الكتابي لدى التلامذة الذين يعانون من مشكلات نقص الانتباه مع وجود صعوبات قرائية، والتلامذة الذين يعانون من مشكلات نقص الانتباه دون وجود صعوبات في القراءة. تكونت عينة الدراسة الكليّة من (80) تلميذاً: (28) تلميذاً يعانون من نقص الانتباه فقط، و(18) تلميذاً يعانون من نقص انتباه مع وجود صعوبات في القراءة، و(34) تلميذاً لا يعانون من صعوبات قرائية أو مشكلات في الانتباه. جرى الاعتماد على سجلات تقييم المعلمين المتعلقة بالكتابة والتهجئة ومهارات الكتابة لتحديد مستوى التعبير الكتابي للتلامذة، وتوصلت النتائج إلى أن التلامذة الذين يعانون من نقص الانتباه فقط والذين يعانون من نقص الانتباه وصعوبات في

القراءة معاً سجلوا نتائج أكثر انخفاضاً وبشكل واضح على مقياس التعبير الكتابي من التلامذة الذين لا يعانون من صعوبات قرائية أو مشكلات في الانتباه.

النتائج والمناقشة:

1- اختبار الفرضيّة الأولى: لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائيّة بين متوسّطي درجات التلامذة ذوي صعوبة التّعبير الكتابي والعاديين على مقياس التنظيم الذاتي للتعلم.

تم استخدام اختبار ت (T-Test) للعيّنات المستقلّة لدراسة الفرق بين متوسّطي درجات التّلامذة العاديين وذوي صعوبة التّعبير الكتابي على مقياس التنظيم الذّاتي للتّعلّم.

جدول(3) الفرق بين متوسطي درجات التلامذة ذوي صعوبة التعبير الكتابي والعاديين على مقياس التنظيم الذاتي للتعلم

المجموعات	المتوسّط	الانحراف المعياريّ	قيمة ت	درجات الحرّيّة	مستوى الدّلالة	القرار
عاديين	71.93	7.987	6.029	162	0.000	دالّ عند 0.05
ذوي صعوبة التعبير الكتابي	63.95	8.883				

من الجدول السّابق، يتبيّن أنّ قيمة ت تساوي (6.029)، بمستوى دلالة (0.000)، وبالتّالي تُرفَض الفرضيّة الصّفريّة، ممّا يدلّ على وجود فرق دالّ إحصائيّاً في مستوى التنظيم الذاتي للتعلم بين متوسّط درجات التّلامذة العاديين، ومتوسّط درجات زملائهم من ذوي صعوبة التّعبير الكتابي، لصالح التّلامذة العاديين.

وتفسّر الباحثة هذه النتيجة بأن التلامذة ذوي صعوبة التعبير الكتابي غير قادرين على تنظيم أفكارهم والربط بينها بشكل منطقي وسليم وذلك لغياب أو قلة وجود المكونات الثلاثة للتنظيم الذاتي للتعلم (المكون الماوراء معرفي والدافعي والسلوكي)، فالتلميذ ذوي صعوبة التعبير الكتابي غير قادر على القيام بعمليات التخطيط والتنظيم والدراسة الذاتية والتقييم الذاتي بشكل جيد و منظم، كما أنه يُظهِر دافعية أقل من التلميذ العادي عند تكليفه بمهمة معينة و لا يُجهد نفسه في تصميم بيئة مادية واجتماعية تساعده على اكتساب المعلومات بأقصى درجة ممكنة ، هذا من ناحية، ومن ناحية أخرى فإن التلامذة ذوي صعوبة التعبير الكتابي يفتقدون للمهارات العليا التي تجعلهم يقومون بعمليات التحليل والتركيب؛ وهذا ما يؤدي إلى انخفاض مستوى التنظيم الذاتي لديهم بخلاف زملائهم العاديين الذين لا يعانون من هذه الصعوبة، والذين يظهرون مهارات عالية في الربط بين الأفكار ومستويات جيدة من التحليل والتركيب، ويتفق ذلك مع دراسة إنشاصي (2007) التي أظهرت أن التلامذة الذين يمتلكون مستويات عالية من تنظيم الذات لديهم مستوى جيد من مهارات التعبير الكتابي.

2 اختبار الفرضيّة الثّانية: لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات التلامذة ذوي صعوبة التعبير الكتابي في مستوى التنظيم الذاتي للتعلم تُعزَى إلى متغير الجنس.

تم استخدام اختبار ت (T-Test) للعيّنات المستقلّة لدراسة الفرق بين متوسّط درجات الذّكور، ومتوسّط درجات الإناث من التّلامذة ذوي صعوبة التّعبير الكتابي على مقياس التنظيم الذّاتي للتّعلّم.

جدول (4) الفرق بين متوسطي درجات الذكور والإناث ذوي صعوبة التعبير الكتابي على مقياس التنظيم الذاتي للتعلم

المجموعات	المتوسّط	الانحراف المعياريّ	قيمة ت	درجات الحرّيّة	مستوى الدّلالة	القرار
ذكور	62.52	7.944	−1.76	86	0.80	غير دالّ عند 0.05
إناث	65.84	9.666				

من الجدول السّابق، يتبيّن أنّ قيمة ت تساوي (−1.76)، بمستوى دلالة (0.80)، وبالتّالي تقبل الفرضيّة الصّفريّة، ممّا يدلّ على عدم وجود فرق ذو دلالة إحصائيّة بين متوسّط درجات الذّكور، ومتوسّط درجات الإناث من التّلامذة ذوي صعوبة التّعبير الكتابي على مقياس التنظيم الذّاتي للتّعلّم.

تفسّر الباحثة هذه النتيجة بأن التلامذة ذوي صعوبة التعبير الكتابي لديهم مستوى متقارب من التنظيم الذاتي للتعلم ولا يختلف هذا المستوى باختلاف جنس التلميذ، فالذكور والإناث متساوون تقريباً في مستوى التنظيم الذاتي للتعلم، وربما يعود ذلك إلى عدم استخدام التلامذة ذوي صعوبة التعبير الكتابي (سواء كانوا ذكوراً أم إناثاً) لاستراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم، كاستراتيجيات التخطيط وتحديد الهدف، والبحث عن المعلومات، والتسميع والتذكر، ومراجعة السجلات وغيرها.

3 اختبار الفرضيّة الثّالثة: لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات التلامذة العاديين في مستوى التنظيم الذاتي للتعلم تُعزَى إلى متغير الجنس.

تم استخدام اختبار ت (T−Test) للعيّنات المستقلّة لدراسة الفرق بين متوسّط درجات الذّكور، ومتوسّط درجات الإناث من التّلامذة العاديين على مقياس التنظيم الذّاتي للتّعلّم.

جدول (6) الفرق بين متوسط درجات الذكور والإناث العاديين على مقياس التنظيم الذاتي للتعلم

المجموعات	المتوسّط	الانحراف المعياريّ	قيمة ت	درجات الحرّيّة	مستوى الدّلالة	القرار
ذكور	73.86	5.634	1.61	59.34	0.112	غير دالّ عند 0.05
إناث	71.15	8.691				

من الجدول السّابق، يتبيّن أنّ قيمة ت تساوي (1.61)، بمستوى دلالة (0.112)، وبالتّالي تقبل الفرضيّة الصّفريّة، ممّا يدلّ على عدم وجود فرق ذو دلالة إحصائيّة بين متوسّط درجات الذّكور، ومتوسّط درجات الإناث من التّلامذة العاديين على مقياس التنظيم الذّاتي للتّعلّم.

وتفسّر الباحثة هذه النتيجة بأن التلامذة العاديين الذين لديهم مستوى جيد من القدرة على التعبير الكتابي لديهم مستوى جيد أيضاً من القدرة على تنظيم الذات، ولا تختلف هذه القدرة سواء كان التلميذ ذكراً أم أنثى، فوجود مستوى متوسط وما فوق من التنظيم الذاتي للتعلم سينعكس إيجاباً على القدرة التعبيرية للتلميذ ذكراً كان أم أنثى، حيث سيكون التلميذ قادراً على توظيف معلوماته السابقة بما يخدم الموضوع المطلوب والربط بين الأفكار لكتابة موضوع جيد الصياغة وواضح الأفكار، وربما يعود ذلك إلى أن التلامذة العاديين (ذكوراً وإناثاً) يستخدمون استراتيجيات التنظيم

الذاتي و يستفيدون منها عند كتابة موضوع التعبير، فهم يحدّدون أهدافهم و يخططون بيئة تعلمهم ويبحثون عن المعلومات و يوظفونها لتحقيق أفضل نتائج ممكنة.

الاستنتاجات والتوصيات

كشفت النتائج عن وجود فرق دال إحصائياً في مستوى التنظيم الذاتي للتعلم بين التلامذة ذوي صعوبة التعبير الكتابي والعاديين، مما يعني أن انخفاض مستوى التنظيم الذاتي للتعلم يمكن أن يكون سبباً لصعوبة التعبير الكتابي، كما كشفت النتائج عن عدم وجود فروق بين الذكور والإناث في مستوى التنظيم الذاتي للتعلم سواء أكانوا ذوي صعوبة في التعبير الكتابي أم عاديين، وبالاستناد إلى ما كشفت عنه نتائج البحث توصي الباحثة بما يلي:

أ -إجراء دراسات تستهدف تنمية مهارات التعبير الكتابي لدى التلامذة بالاعتماد على استراتيجيات تستهدف رفع مستوى التنظيم الذاتي للتعلم لديهم.

ب -الاهتمام بفئة التلامذة ذوي صعوبات التعلم بشكل عام والتلامذة ذوي صعوبة التعبير الكتابي بشكل خاص لما لهذه الصعوبة من ارتباط بالصعوبات الأخرى.

ت -إجراء دراسات تستهدف الكشف عن عوامل أخرى قد يكون لها ارتباط بصعوبة التعبير الكتابي، وذلك لإزالة بعض الغموض حول الأسباب المؤدية لهذه الصعوبة.

المراجع:

1. أبو نيان، إبراهيم. *صعوبات التعلم: طرق التدريس والاستراتيجيات المعرفية* . أكاديمية التربية الخاصة، السعودية، 2001، 251.

2. أبو حطب فؤاد وصادق، آمال. *علم النفس التربوي*. مكتبة الانجلو المصرية، القاهرة، 1994، 346.

3. ابراهيم، لطفي عبد الباسط. *مكونات التعلم المنظم ذاتياً في علاقتها بتقدير الذات والتحصيل وتحمل الفشل الأكاديمي*. مجلة مركز البحوث التربوية بجامعة قطر، العدد العاشر، 2006، 267.

4. أبو العلا شلبي، سوسن ابراهيم. *أثر برنامج لتنمية التنظيم الذاتي للتعلم على الأداء والفعالية الذاتية لمنخفضي التحصيل الدراسي*. رسالة دكتوراه غير منشورة. معهد الدراسات التربوية، جامعة القاهرة،2000، 253.

5. أحمد، إبراهيم إبراهيم. *التنظيم الذاتي للتعلم والدافعية الداخلية في علاقتهما بالتحصيل الأكاديمي لدى طلاب كلية التربية (دراسة تنبؤية)*. مجلة كلية التربية، جامعة عين شمس، عدد 31، 2007، 78_89.

6. البجة، عبد الفتاح. *أصول تدريس العربية بين النظرية والممارسة في المرحلة الأساسية العليا* . دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، عمان، 1999، 315.

7. جابر، جابر عبد الحميد. *استراتيجيات التدريس والتعلم* . مدينة نصر، دار الفكر العربي، مدينة نصر، 1999، 19.

8. الزيات، فتحي مصطفى. *سيكولوجية التعلم بين المنظور الارتباطي والمنظور المعرفي* . دار النشر للجامعات، القاهرة، 1996، 157-332-334.

9. سليمون، ريم. *أثر برنامج لتعليم مهارات التنظيم الذاتي على الأداء الأكاديمي لطلاب الجامعة* . رسالة دكتوراه غير منشورة. جامعة طنطا، 2003، 468.

10. القمش، مصطفى؛ الفضايلة، عدنان؛ التركي، جهاد . *فاعلية برنامج تعليمي في تحسين مهارات تنظيم الذات لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم من المرحلة الابتدائية في لواء عين الباشا في الأردن* . مجلة جامعة النجاح للأبحاث (العلوم الإنسانية)، العدد الأول،2007، 167_ 198.

11. المصري، يوسف سعيد. *فاعلية برنامج بالوسائل المتعددة في تنمية مهارات التعبير الكتابي والاحتفاظ بها لدى طلاب الصف الثامن الأساسي*. رسالة ماجستير. الجامعة الإسلامية في غزة، 2006، 5.

12. النجار، نبيل. *الإحصاء في التربية والعلوم الإنسانية مع تطبيقات SPSS*. دار الحامد، عمّان، 2007، 368.

13. إنشاصي، لبنا عبد الحميد. *أثر استراتيجية تنظيم الذات على تنمية مهارة التعبير الكتابي لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم*. رسالة دكتوراه غير منشورة. كلية الدراسات العليا، الجامعة الأردنية، 2007، 156.

14. فرير، فاطمة. *استراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم وعلاقتها بالتحصيل الدراسي ومستوى الذكاء لدى طلاب الصف الثاني الإعدادي*. مجلة كلية التربية بالزقازيق. العدد22، 1995، 159–196.

15. ARIOLA, MARIANO. *Principles and Methods of Research*. Rex Book Store, Philippine, 2006, 282.

16. BANDURA, A. *Social cognitive theory in cultural context*. *Journal of Applied psychology: An International Review* , 51,2002, 290.

17. BEMBENUTTY, H. *self-regulation of learning.* Academic Exchange Quarterly, 10 (4),2006, 221- 248.

18. CHEN, C. *Self-Regulated Learning Strategies and Achievement in an Introduction to Information Systems Course*. Information Technology, Learning and Performance Journal. Vol 20. No.1. 2002, 11.

19. HAMILTON. R. & GHATALA. E. *Bandura's social learning theory*. McGraw-Hill. Inc, 1994, p.288.

20. ZAPPAROLI , E. Inattention and Written Expression Difficulties in Children with Normal and Poor Word-Reading Skills. University of Toronto,2009,101.

21. ZIMMERMAN, B. J.; & MARTINEZ-PONS, M. *Development of a structured interview for assessing student use of self-regulated learning strategies*. American Educational Research Journal, 23,1986, 287.