الكفاءة الأكاديمية كمخرجات لاستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا لدى الطلاب الموهوبين ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية

د. مهنا عبدالله الدلامي
أستاذ رعاية الموهوبين المساعد
كلية التربية – جامعة الملك فيصل

الملخص:

هدف البحث الحالي إلى التعرف على مستويات الكفاءة الأكاديمية (المهارات الأكاديمية، والتمكين الأكاديمي)، ومستويات استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا لدى الطلاب الموهوبين ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية، ودراسة إمكانية التنبؤ باستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا لدى الطلاب الموهوبين ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية من خلال الكفاءة الأكاديمية لديهم، والتوصل إلى نموذج بنائي يفسر طبيعة العلاقة بين أبعاد التعلم المنظم ذاتيا (وضع الأهداف والتخطيط، والمراقبة الذاتية، والتنظيم، والتسميع الذاتي، والضبط البيئي) والمتغير التابع (الكفاءة الأكاديمية). تكونت عينة البحث من (٢٧) طالبا من الصفين الرابع والخامس الابتدائي من مدرسة الانجال الأهلية، ومدرسة جواثا الأهلية بمدينة الاحساء، واستخدم الباحث مقياس الكفاءة الأكاديمية ومقياس التعلم المنظم ذاتيا. وتوصلت النتائج إلى أن مستوى أبعاد المهارات الأكاديمية، ومستوى أبعاد التمكين الأكاديمي تجاوزت المتوسط الافتراضي، وكانت في المستوى المتوسط. وأظهرت النتائج أن مستوى أبعاد التعلم المنظم ذاتيا تجاوزت المتوسط الافتراضي، وكانت في المستوى المتوسط. بينما متوسط المراقبة الذاتية أقل من المتوسط الافتراضي. وأشارت النتائج إلى وجود تأثير إيجابي دال إحصائيا لكل من (وضع الأهداف والتخطيط، والمراقبة الذاتية، والتنظيم، والتسميع الذاتي، والضبط البيئي) على المهارات الأكاديمية، ووجود تأثير إيجابي دال إحصائيا لكل من (وضع الأهداف والتخطيط، والمراقبة الذاتية، والتنظيم، والضبط البيئي) على التمكين الأكاديمي. بينما أشارت النتائج إلى عدم وجود تأثير لبعد التسميع الذاتي على التمكين الأكاديمي. وأن معامل الارتباط المتعدد R^2 للمعادلة البنائية لتحليل المسار للمتغيرات المستقلة على المهارات الأكاديمية والتمكين الأكاديمي بلغت (٠,٧٢)، و(٠,٥٧) على التوالي. وأخيرا تم التوصل إلى نموذج بنائي يفسر طبيعة العلاقة بين استراتيجيات لتعلم المنظم ذاتيا وأبعاد الكفاءة الأكاديمية. تم مناقشة النتائج في ضوء أدبيات البحث وتقديم بعض التوصيات المرتبطة بنتائج وموضوع البحث.

الكلمات المفتاحية: الكفاءة الأكاديمية، استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا، الموهوبين ذوي صعوبات التعلم.

الكفاءة الأكاديمية كمخرجات لاستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً لدى الطلاب الموهوبين ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية

د. مهنا عبدالله الدلامي
أستاذ رعاية الموهوبين المساعد
كلية التربية – جامعة الملك فيصل

مقدمة:

يعد الاهتمام برعاية الموهوبين وذوي القدرات البارزة وتوفير الامكانات الملائمة لقدراتهم وتهيئة كافة السبل الكفيلة بتحقيق أعظم المنجزات من أبرز التحديات التي تصدى لها المربون ومخططو برامج رعاية الموهوبين لكون احتياجات هذه الفئة متغيرة ومتطورة باستمرار نظراً للقفزات العلمية الهائلة التي نشهدها من حولنا.

وتشير أدبيات تربية الموهوبين إلى أن أحد أهم أهداف برامج رعاية الموهوبين وأركانها التي تسعى نظريات الموهبة ونماذجها المختلفة ومناشطها المتنوعة إلى تحقيقه هو تأهيل الطلاب الموهوبين ليتعلموا ذاتياً (ريم، ٢٠٠٦)، ويصبحوا مستقلين يمارسون التعلم والبحث والإنجاز بذواتهم معتمدين على أنفسهم ومتعاونين مع غيرهم منظمين للمعلومات ومنتجين للمعرفة ومستفيدين من الموارد المتاحة (ديفز وريم، ١٩٩٨).

ومع اتساع نطاق النظرة إلى تعدد مجالات الذكاء والقدرة العقلية بالتوازي مع تعدد الصعوبات والمشكلات الأكاديمية والسلوكية، لاقت فكرة الازدواجية أو الثنائية قبولا في الأوساط التربوية، حيث نجد في الوقت الحاضر كثيرًا من المراجع والدراسات والأبحاث التي دأبت على تسميتهم الطلاب ذوي الاستثناءين أو ذوي الازدواجية أو ذوي الخصوصية المزدوجة Dual Exceptional (الحروب، ٢٠١٢). وهذه الفئة هم الموهوبين ذوي صعوبات التعلم التي قالت عنهم سيلفرمان (١٩٨٩) "يبدوا أن سراً بقى مكتوماً بشكل جيد ، يقول بأن الطفل يمكن أن يكون متفوقاً موهوباً ومعوقاً" (Davis & Rimm, 2004).

وعلى الرغم من ذلك فإن هذه الفئة الغالية من الموهوبين ما زالت تنتظر أن تضيء شمس ذاك الاهتمام العتمة التي تغطي موهبتهم لتجليها بما يجعلها فاعلة منتجة لما هو مأمولٌ منها.

وقد وجد كل من (Baum & Owen, 1988) أن ما نسبته ٣٦% من الطلاب في دراستهم يظهرون صعوبة في التعلم كما أنهم يظهرون سلوكيات ذات صلة بالموهبة. في حين أن سيلفرمان (Silverman (1989 قامت باستعراض بروتوكولات الاختبار لعدد (١٤٠٠٠) طفل في مركز نمو الطفل وقد وجدت أن ٢٠٠ طفل (١.٤%) من الموهوبين لديهم صعوبة تعلم.

ويشير مركز رعاية وتنمية المتفوقين بالولايات المتحدة الأمريكية إلى أن الأطفال المتفوقين عقلياً ذوي صعوبات التعلم المستترة أو المطموسة أو المقنعة (Dual Hidden or Masking Exceptionalities) موجودون في المجتمع بصورة تفوق المتوقع، حيث تشير الدراسات والبحوث إلى أن ١٦% من الأطفال المتفوقين عقلياً لديهم صعوبة أو أكثر من صعوبات التعلم، التي غالباً لا تخضع لأي تشخيص أو علاج بسبب خاصية التقنيع أو الطمس والتي تحول دون تناولها بالكشف والتشخيص والعلاج. ويشير أيضا إلى أن الأطفال مزدوجي الخصوصية ينتمون إلى آباء أحدهما على الأقل لديه نفس نمط التعلم أو الثنائية غير العادية، وهذا معناه دعم افتراض وراثية هذا النوع من التعلم، وهو افتراض لم يجد الاهتمام الكافي من الدراسة والبحث (الزيات، ٢٠٠٢).

وقد اجرى كلا من (البخيت، عيسى، ٢٠١٢) دراسة هدفت إلى الكشف عن الأطفال الموهوبين ذوي صعوبات التعلم وسط التلاميذ الملتحقين ببرامج صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية بمدينة الرياض ومعرفة علاقة الظاهرة ببعض المتغيرات التربوية والديمغرافية وقد تكونت العينة من (٢٤٤) طفلا، استخدم الباحثين بطارية للكشف عن الطلبة الموهوبين ذوي صعوبات التعلم وكشفت الدراسة إلى أن نسبة الطلبة الموهوبين ذوي صعوبات التعلم تبلغ (٣.٣%).

وتشير العديد من الدراسات أن الطلاب الموهوبين يستخدمون استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً لضبط تعلمهم أكثر من الطلاب غير الموهوبين (Chan, 1996; Risemberg & Zimmerman, 1992; Schunk & Swartz,1993). فيرى كل من (Risemberg & Zimmerman, 1992) أن الطلاب الموهوبين يستخدمون استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً بشكل تلقائي أكثر من الطلاب العاديين، كما أن تدريبهم على استخدام تلك الاستراتيجيات يمكنهم من استخدامها بفاعلية أكبر، ويساعدهم في تعميم استخدامها في مواقف جديدة. كما يشيران إلى إمكانية استخدام مقاييس التعلم المنظم ذاتياً في تشخيص الموهبة، وإلى دور لتنظيم الذاتي في رفع مستوى التحصيل الأكاديمي.

وعلى الرغم من ذلك فقد وجد كل من (Ablard & Lipschults, 1998) أن الطلاب الموهوبين ذوي صعوبات التعلم يظهرون تبايناً في استخدام استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً، حيث إن استخدام بعضهم لتلك الاستراتيجيات قد لا يكون منسجماً مع طبيعة موهبتهم، وربما يعود ذلك لعوامل أخرى تحدد طبيعة استخدام استراتيجيات التعلم لمنظم ذاتياً مثل طبيعة المهمة والدافعية.

كما يعاني الطلاب الموهوبين ذوي صعوبات التعلم من قصور واضح في الكفاءة الأكاديمية Academic Competence (Demaray & Jenkins, 2011). والتي تشير إلى كل الاتجاهات والسلوكيات والمهارات التي يحتاجها الطالب كي ينجح داخل حجرة الدراسة، وتحتوي الكفاءة الأكاديمية على مكونين رئيسين هما: المهارات الأكاديمية Academic Skills وتشمل (القراءة، والرياضيات، والتفكير الناقد Critical Thinking)، والتمكين الأكاديمي Academic Enablers ويشمل (المهارات الشخصية Interpersonal Skills، والمشاركة Engagement، والدافعية Motivation، ومهارات الدراسة Study Skills) (Demaray & Jenkins, 2011; Diperna, 2006; DiPerna & Elliott, 2002).

كما كشفت نتائج الدراسات السابقة عن وجود علاقات سلبية دالة بين أعراض صعوبات التعلم وعوامل التمكين الأكاديمي والمتمثلة في المشاركة، والمهارات الشخصية، والدافعية، ومهارات الدراسة. فعلى سبيل المثال، عندما تم دراسة الفروق بين مجموعات من الطلاب ممن لديهم وممن ليس لديهم صعوبات تعلم، أظهر الطلاب مستويات منخفضة من المشاركة الدراسية (Barkley, 1997; Junod , DuPaul, Jitendra, Volpe, & Cleary, 2006)، والمهارات الشخصية (Hinshaw, Owens, Sami, & Fargeon, 2006)، والدافعية (Barkley, 1997)، ومهارات الدراسة (Barkley, 2003; DuPaul & Stoner, 2003). وفي دراسة أجراها كل من (Demaray & Jenkins, 2011) أظهرت النتائج أن ٨٠% من الطلاب ذوي صعوبات التعلم يظهرون مشكلات في أبعاد التمكين الأكاديمي مما يجعلهم معرضين للتحصيل الأكاديمي المنخفض.

كل ما سبق يطرح عدة تساؤلات حول طبيعة العلاقة بين كل من استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً والكفاءة الأكاديمية لدى الطلاب الموهوبين ذوي صعوبات التعلم. وهل استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً لها تأثيراً على الكفاءة الأكاديمية لديهم؟ وهل يمكن وضع نموذج بنائي يفسر طبيعة العلاقة بين استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً والكفاءة الأكاديمية؟

مشكلة البحث:

قام الباحث بالاطلاع على نتائج بعض الدراسات والبحوث السابقة في مجال الموهوبين والموهوبين ذوي صعوبات التعلم، وقد أظهرت نتائج العديد من تلك الدراسات والبحوث إلى أن ما يعانيه الموهوبين ذوي صعوبات التعلم في المهارات الدراسية يرجع إلى ضعف القدرة لديهم على استخدام استراتيجيات التنظيم الذاتي (Barkley, 2004; Demaray & Jenkins, 2011; Vitaro et al., 2005).

وقد أكدت نتائج الدراسات والبحوث السابقة إلى أهمية الاهتمام باستراتيجيات التنظيم الذاتي لدى الطلاب الموهوبين ذوي صعوبات التعلم لما لها من دور فعال في تحسين مهارات الأداء الوظيفي (Reid, Trout & Schartz, 2005; Solanto et al., 2007).

وتحسين مستوى الأداء الأكاديمي ومهارات العمل داخل الفصل الدراسي (Gureasko-Moore, DuPaul & White, 2006; 2007).

وعلى الرغم من وجود العديد من الدراسات في البيئة الأجنبية التي تناولت استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً لدى الطلاب الموهوبين ذوي صعوبات التعلم أو الكفاءة الأكاديمية لدى ذوي صعوبات التعلم، إلا أنه لا توجد أي دراسات عربية – في حدود اطلاع الباحث – تناولت الاسهام النسبي والتأثيرات المباشرة لاستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً على الكفاءة الأكاديمية لدى الطلاب الموهوبين ذوي صعوبات التعلم.

مما سبق يمكن تحديد وصياغة مشكلة البحث في الأسئلة الآتية:

١. ما مستوى أبعاد الكفاءة الأكاديمية لدى الطلاب الموهوبين ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية؟
٢. ما مستوى أبعاد التعلم المنظم ذاتياً لدى الطلاب الموهوبين ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية؟
٣. هل يمكن باستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً لدى الطلاب الموهوبين ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية من خلال الكفاءة الأكاديمية لديهم؟
٤. هل يمكن التوصل إلى نموذج بنائي يفسر طبيعة العلاقة بين أبعاد التعلم المنظم ذاتياً (وضع الأهداف والتخطيط، والمراقبة الذاتية، والتنظيم، والتسميع الذاتي، والضبط البيئي) والمتغير التابع (الكفاءة الأكاديمية)؟

أهداف البحث:

يهدف البحث الحالي إلى ما يلي:

١. التعرف على مستوى أبعاد الكفاءة الأكاديمية لدى الطلاب الموهوبين ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية.
٢. التعرف على مستوى أبعاد التعلم المنظم ذاتياً لدى الطلاب الموهوبين ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية.

٣. دراسة إمكانية التنبؤ باستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً لدى الطلاب الموهوبين ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية من خلال الكفاءة الأكاديمية لديهم.

٤. التوصل إلى نموذج بنائي يفسر طبيعة العلاقة بين أبعاد التعلم المنظم ذاتياً (وضع الأهداف والتخطيط، والمراقبة الذاتية، والتنظيم، والتسميع الذاتي، والضبط البيئي) والمتغير التابع (الكفاءة الأكاديمية).

أهمية البحث:

تتمثل أهمية البحث فيما يلي:

١. يتناول البحث الطلاب الذين تتراوح أعمارهم من (٩ -١١) سنة وهي من أكثر المراحل العمرية التي تتزايد فيها نسب صعوبات التعلم.

٢. تستجيب هذه الدراسة مع التوجه البحثي الحديث الداعي للتركيز على فئة الموهوبين من ذوي الصعوبات من خلال الاهتمام باستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً والكفاءة الأكاديمية لديهم مما يجعلهم قادرين على مواجهة التحديات المختلفة في حياتهم والارتقاء بقدراتهم المختلفة وتطويرها.

٣. مساعدة المختصين بتنمية المواهب بتوفير معلومات مستندة على دراسات علمية لتقديم الرعاية المناسبة واحتياجات الطلاب الموهوبين ذوي صعوبات التعلم.

٤. توفير بيانات ومعلومات تساعد مخططي مناهج الموهوبين وذوي صعوبات التعلم على وضع برامج دراسية تتضمن أنشطة لتنمية استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً لدى الطلاب الموهوبين ذوي صعوبات التعلم.

٥. يقدم البحث الحالي مقاييس جديدة لم تستخدم في البيئة العربية – في حدود علم الباحث - تأخذ أبعادا غير تقليدية، حيث يعد مقياس تقييم الكفاءة الأكاديمية من المقاييس الحديثة التي تنحى لفحص كل الاتجاهات والسلوكيات والمهارات التي يحتاجها التلميذ للنجاح الأكاديمي والدراسي، ومقياس التعلم المنظم ذاتياً للطلاب الموهوبين ذوي صعوبات التعلم.

٦. قد تسهم نتائج البحث في إعادة تنظيم المناهج الدراسية والأنشطة داخل حجرة الدراسة ومراعاة الاستراتيجيات التعليمية الأكثر فعالية في إطار الاهتمام الطلاب الموهوبين ذوي صعوبات التعلم.

مصطلحات البحث:

الكفاءة الأكاديمية

تشير الكفاءة الأكاديمية إلى كل الاتجاهات والسلوكيات والمهارات التي يحتاجها الطالب كي ينجح في حجرة الدراسة، وتشتمل على مكونين رئيسين هما: المهارات الأكاديمية وتتمثل في (القراءة، والرياضيات، والتفكير الناقد)، والتمكين الأكاديمي ويتمثل في (المهارات الشخصية، والمشاركة، والدافعية، ومهارات الدراسة) (DiPerna & Elliott, 2002). وتعرف إجرائيا بالدرجة التي يحصل عليها الطالب في مقياس تقييم الكفاءة الأكاديمية المستخدم في الدراسة الحالية.

التعلم المنظم ذاتياً

يشير التعلم المنظم ذاتياً إلى العملية التي يضع المتعلم من خلالها أهداف، ويخطط، ويستخدم استراتيجيات معينة لتحقيق تلك الأهداف، ويوجه خبرات تعلمه، ويراقب ويعدل سلوكه، ويتحكم في تعلمه لتسهيل اكتساب المعلومات والمهارات (Pintritch, 2000). ويحدد إجرائياً بالدرجة التي يحصل عليها الطالب في مقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً والمستخدم في الدراسة الحالية.

الموهوبون ذوو صعوبات التعلم

يعرف الزيات (٢٠٠٢) الموهوبون ذوو صعوبات التعلم بأنهم الطلاب الذين يملكون مواهب أو إمكانات عقلية غير عادية بارزة تمكنهم من تحقيق مستويات أداء أكاديمية عالية ولكنهم يعانون من صعوبات نوعية في التعلم تجعل بعض مظاهر التحصيل أو الانجاز الأكاديمي صعبة وأداؤهم فيها منخفضاً انخفاضاً ملموساً.

حدود البحث:

تتمثل حدود البحث الحالي في النقاط التالية:

١. طلاب الصفين الرابع والخامس بمدارس الأنجال ومدارس جواثا الابتدائية بالمملكة العربية السعودية.
٢. الأدوات المستخدمة في قياس متغيرات البحث.
٣. الفترة الزمنية لتطبيق البحث (الفصل الدراسي الأول للعام الدراسي ٢٠١٢/٢٠١٣م).

الإطار النظري والدراسات السابقة:

أولا: الموهوبون ذوو صعوبات التعلم

أشارت البحوث إلى أن هناك فئة من ذوي الاحتياجات الخاصة أطلقوا عليهم Twice-Exceptional وتصل نسبتهم ١٦% من نسبة الطلاب الموهوبين، ويطلق عليهم المتعلمون المتناقضون أو المحيرون Paradoxical Learners، حيث يوصفون بأن صعوبات التعلم لديهم مطموسة أو مقنعة (Brody & Mills, 1997).

ويعرفهم كل من (McCoach, Kehle, & Siegle, 2001) بأنهم الطلاب الذين لديهم قدرات عقلية فائقة، ولكنهم يُظهرون تناقضاً واضحاً بين هذه القدرات ومستوى أدائهم في مجال أكاديمي معيَّن، مثل: القراءة، الحساب، الهجاء، أو التعبير الكتابي، فيكون أداؤهم الأكاديمي منخفضاً انخفاضاً جوهرياً رغم أنَّه من المتوقع أن يكون متناسباً مع قدراتهم العقلية الخاصة، ولا يرجع هذا التناقض لنقص في الفرص التعليمية أو لضعف صحيٍّ معيَّن.

ويوضح أحمد (٢٠٠٣) بأن الموهوبين ذوي صعوبات التعلم هم الطلاب الذين تكون لديهم موهبة متميزة في مجال أو أكثر من المجالات المتعددة للموهبة وفي نفس الوقت يعانون من إحدى صعوبات التعلم التي يكون لها مردود سلبي عليهم، حيث تؤدي

إلى انخفاض تحصيلهم المدرسي ووجود صعوبة واضحة فيه وذلك في إحدى المجالات الدراسية.

ويذكر (Brody & Mills, 1997) بأن كثيراً من التربويين لم يرد في اذهانهم بأن الطلاب الموهوبين يظهرون أو يتملكون صعوبة في التعلم نظراً لأن ما كان يسود منذ تيرمان (١٩٢٥) هو ارتفاع درجات الذكاء للأطفال الموهوبين وتحقيقهم لأداءات جيدة ومتميزة في المدرسة لذلك كان من المدهش أن يعاني هؤلاء من مشكلات تعليمية تصنفهم في فئة صعوبات التعلم.

كما عرفهم (البحيري، ٢٠٠٩) على أنهم الطلاب الذين يملكون موهبة بارزة ولديهم إمكانات واستعدادات مرتفعة تمكنهم من القيام بأداء مميز في الأنشطة المعبرة عن الموهبة من جهة وفي المواد الدراسية من جهة اخرى، لكنهم يظهرون تناقض واضح في مستوى أكاديمي معين وتعوق صعوبة تعلمهم توظيف تلك الإمكانات وقدرات الموهبة لديهم مما يترتب اشعارهم بعدم الكفاءة والثقة ويؤدي ذلك إلى سوء التوافق النفسي والاجتماعي والدراسي الأمر الذي يؤثر سلباً على صحتهم النفسية.

خصائص الموهوبين ذوي صعوبات التعلم:

أشارت دراسة كل من (Baum & Owen ,1988) بأن الطلاب الموهوبين ذوي صعوبات التعلم يتميزون بمهارات اتصال جيدة وموهبة عظيمة في المهام التي تتضمن التفكير التجريدي وحل المشكلات إضافة إلى نوعين من الخصائص العامة والمتناقضة وهي قدراتهم المميزة الاستثنائية ونقاط ضعف خطيرة تسبب انخفاضاً في مفهوم الذات تكشفها المشكلات السلوكية الخطيرة وامتلاكهم خصائص مشتركة بين صعوبات التعلم والموهبة. كما أشارت غالبية التصنيفات النموذجية إلى امتلاك طلاب هذه الفئة لمفهوم ذات أكاديمي ضعيف وشعور بالدونية مقارنة بزملائهم. بالإضافة إلى ما سبق فطلاب هذه الفئة لديهم ميل نحو العدوانية والحيرة وعدم المبالاة وتكرار الفشل في اتمام ما يكلفون به من مهام وتقصيرهم في أداء المهمات المتعلقة بقدرات الذاكرة والإدراك.

ورغم ما سبق ذكره إلى أن خصائص هؤلاء الطلاب التي أخذت من إدراك المعلمين تتشابه مع خصائص الموهوبين العاديين من حيث اتصافهم بمهارات اتصال جيدة وبصيرة ثاقبة أثناء النقاش داخل الفصل الدراسي مع تشابه خصائصهم مع الطلاب ذوي صعوبات التعلم في تباعد القدرات وإدراك البيئة المدرسية كخبرة فاشلة وسلبية وميلهم نحو التقليل من ذاتهم والإحباط في اداء متطلبات العمل الدراسي.

وبالرغم من أهمية ما سبق ذكره عن الصعوبات الأكاديمية وتجهيز البيانات إلا أن (Brown- Mizuno, 1990) يرى بأن استراتيجيات التنظيم الذاتي للطلاب الموهوبين ذوي صعوبات التعلم تمثل العائق الذي يحول بينهم وبين الاستفادة من امكانياتهم وقدراتهم.

الموهوبون والموهوبون ذوو صعوبات التعلم:

أشارت نتائج الدراسات والبحوث التي ناقشت الفروق بين الموهوبين ذوي صعوبات التعلم وغيرهم من الفئات الأخرى التي أوردها (Waldron & Saphire, 1990) إلى وجود بعض الدلالات التي تميز أداء الموهوبين ذوي صعوبات التعلم مقارنة بأقرانهم من الموهوبين العاديين، ومن هذه الدلالات ما يلي:

- تذبذب استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً.
- انخفاض ادائهم اللفظي عموماً.
- سعة الأرقام منخفضة لديهم.
- القدرة المكانية منخفضة لديهم.
- تظهر عليهم أعراض اضطرابات عضوية مخية.
- تظهر عليهم مجموعة من الاضطرابات المؤدية لانخفاض مستوى اداء ذاكرتهم السمعية.
- تمييز أصوات الكلمات والحروف ضعيف لديهم.
- القدرة على الاسترجاع الحر للمعلومات اللفظية ضعيف لديهم.

ثانياً: الكفاءة الأكاديمية

افترض كل من (DiPerna & Elliott, 2000) أن الكفاءة الأكاديمية التي يمتلكها الطالب داخل حجرة الدراسة يجب أن تتضمن اتجاهات وسلوكيات متعددة ولا تقتصر على المهارات الدراسية فقط. ويمكن تقسيم المهارات، والاتجاهات، والسلوكيات التي تسهم في الكفاءة الأكاديمية إلى فئتين رئيستين هما: المهارات الأكاديمية، والتمكين الأكاديمي. وتشير المهارات الأكاديمية إلى المهارات المعرفية الأساسية والمعقدة وهي (الرياضيات، والقراءة، والتفكير الناقد)، والتي تمثل مخرجات تربوية أولية ومحور التعليم في مراحل التعليم العام. بينما تشير عوامل التمكين الأكاديمي إلى اتجاهات وسلوكيات الطلاب التي تقيس مشاركتهم في عملية التعليم داخل الفصل.

وقد توصلت نتائج دراسة كل من (DiPerna, Volpe & Elliott, 2002) إلى أربعة عوامل للتمكين الأكاديمي هي: المهارات الاجتماعية، مهارات الاستذكار، والدافعية، والمشاركة. وقد أشار (DiPerna, 2006) إلى أنه من عيوب الدراسات السابقة التي أجريت على العوامل الأربعة أنها تناولت تأثير كل عامل من عوامل التمكين الأكاديمي على التحصيل الدراسي بشكل فردي. وسيتم فيما يلي عرض لعوامل التمكين الأكاديمي وهي: الدافعية، المشاركة، مهارات الاستذكار، والمهارات الاجتماعية.

الدافعية:

تعد نظرية إنجاز الهدف Achievement Goal Theory واحدة من النظريات الأساسية التي تركز عليها أبحاث الدافعية الداخلية والخارجية. وتفترض هذه النظرية أن هناك نوعان من أهداف التعلم: الأداء Performance والإتقان Mastery. وتدفع أهداف الأداء المتعلم إلى تقييم قدرته الشخصية وقيمته الذاتية بناء على جودة أدائه الشخصي مقارنة بجودة أداء الآخرين، بينما تدفع أهداف الإتقان المتعلم إلى تقييم قدرته الشخصية وقيمته الذاتية بناء على زيادة مستواه في الفهم، واتقان المفاهيم، وتحسن أدائه مقارنة بأدائه السابق (Linnenbrink & Pintrich, 2002). وتبين الدراسات التجريبية التي

أجريت في هذا الصدد، أن أهداف الإتقان ترتبط ايجابيا بالمشاركة، ومهارات الاستذكار، والتحصيل. كما تشير الدلائل أيضا إلى أن الأهداف المتوجهة نحو الأداء ترتبط إيجابيًا بالتحصيل؛ ومع ذلك فإنها لا تؤدي إلي زيادة المشاركة أو مهارات الاستذكار (DiPerna, 2006; Linnenbrink & Pintrich, 2002).

المشاركة:

تشير المشاركة إلى التفاعل النشط للمتعلم في عملية التعليم داخل الفصل، وتتضمن بعض السلوكيات مثل الكتابة، والمشاركة في المهمات والأنشطة، والقراءة بصوت عال، وطرح الأسئلة، والإجابة على أسئلة الآخرين (Junod et al., 2006). وقد نشأ مكون المشاركة من الأبحاث التي أجريت على مهارات النجاح الدراسي، ووقت التعلم الدراسي، والاستجابة الدراسية. ففي دراسة كل من (Greenwood, Horton & Utley, 2002) الذين قاموا بفحص سلوكيات معينة تقع داخل الفصل وعلاقتها بالتحصيل في مجالات محددة، وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة دالة بين سلوكيات التطوع والحضور والمشاركة داخل الفصل والتحصيل في كل من القراءة والرياضيات. وقامت دراسة (DiPerna, 2006) بالتوسع في هذا النوع من البحث وقامت بتحديد ثلاثة أنواع من السلوكيات (الاستجابة الدراسية، الاستجابة المرتبطة بإدارة المهمة، والسلوكيات غير اللائقة) بناء على اتجاه العلاقة بينها وبين التحصيل، وأشارت نتائج الدراسة إلى إرتباط السلوكيات المميزة للاستجابة الدراسية (وتتضمن المشاركة في القراءة والكتابة) ارتباطًا إيجابيًا بالتحصيل، بينما وجود علاقة سلبية بين السلوكيات غير اللائقة (وتتضمن السلوكيات الخارجة عن المهمة مثل النظر في أرجاء الفصل) والتحصيل.

مهارات الاستذكار:

تتضمن مهارات الاستذكار العديد من المهارات والعمليات المعرفية التي تساعد المتعلمين على اكتساب المعلومات الجديدة بشكل فعال ومؤثر. وعلى الأخص، أشار كل من (Gettinger & Seibert, 2002) إلى أن الاستذكار يختلف عن غيره من أشكال التعلم الأخرى، كالتعليم الموجه من قبل المعلم، في ثلاث أوجه هي: (١) يعد الاستذكار

الفعال مهارة، ويتطلب إتقان هذه المهارة من معظم المتعلمين أن يقوموا بالتدريب والمران على هذه المهارة. (٢) يعد الاستذكار نشاطا مقصودا وليس تعلما غير مقصود، وعلى هذا يتطلب الاستذكار الفعال أن يمتلك المتعلم الدافعية للدراسة. (٣) يعد التنظيم الذاتي ضروريًا لتيسير كل من اكتساب وتطبيق مهارات استذكار معينة خارج بيئة التعلم الرسمي. أى أن الطلاب ذوي مهارات الاستذكار المرتفعة هم متعلمون نشطاء يقومون بالمبادرة وتحمل مسؤولية تيسير اكتسابهم للمعرفة والمهارات.

المهارات الاجتماعية

تعرف المهارات الاجتماعية بأنها السلوكيات المتعلمة التي تمكن المتعلم من التفاعل مع الآخرين بأساليب تعمل على إظهار الاستجابات الإيجابية وتساعد في تجنب الاستجابات السلبية، ومن أمثلة هذه المهارات: المشاركة، وتقديم المساعدة، والمبادرة بالتواصل مع الآخرين، وطلب المساعدة من شخص آخر، ومجاملة الآخرين. وقد أشار العديد من الباحثين الى وجود علاقة بين المهارات الاجتماعية والأداء الدراسي (DiPerna & Elliott, 2000). فقد أظهرت الدراسات وجود فروق في الأداء الاجتماعي بين الطلاب ذوي صعوبات التعلم والطلاب العاديين، وأيضا وجود فروق في المهارات الاجتماعية بين الطلاب ذوي المستويات المنخفضة من صعوبات التعلم والطلاب الذين ليس لديهم صعوبات تعلم (Gettinger & Seibert, 2002). وأضافت دراسة كل من (Malecki & Elliott, 2002) أن المهارات الاجتماعية تعد مؤشرا دالا على الكفاءة الأكاديمية، وأن الكفاءة الأكاديمية تعد بدورها مؤشرا دالا على التحصيل الذي تم قياسه بواسطة اختبار تحصيلي مقنن، كما أوضحت نتائج هذه الدراسات أن المهارات الاجتماعية تعد من عوامل التمكين الأكاديمي الأساسية ويجب أن تؤخذ في الاعتبار عند تقديم المساعدة للطلاب الذين يعانون من صعوبات دراسية.

ثالثاً: التعلم المنظم ذاتياً

تشير المناقشات في أدبيات البحث في التربية وعلم النفس والتربية الخاصة إلى أهمية التنظيم الذاتي. فقد ذكر (Steffens, 2006) أن هناك زيادة في الاهتمام بالتنظيم الذاتي كاستجابة لما دعت إليه البحوث التربوية بجعل المنهج والتعلم متمركز حول المتعلم.

وأضاف كل من (Vrugt & Oort, 2008) بأن التنظيم الذاتي يمثل أحد الأهداف التربوية التي تعمل على تحسين التعلم حيث يكون المتعلم فعالاً واختيارياً ومتحملاً مسئولية تعلمه.

وينظر العديد من الباحثين إلى استراتيجيات التنظيم الذاتي على أنها أساس تفعيل عملية التعلم (e.g. Vrugt & Oort, 2008; Zimmerman & Kitsantas, 2005). فهي تمثل مجموعة من السلوكيات أو الخطوات التي يستخدمها المتعلم لكى تساعده في اكتساب المعلومات الجديدة وتخزينها واسترجاعها.

ونظراً لأهمية استراتيجيات التنظيم الذاتي، فقد تزايد عدد تصنيفاتها في البحوث والدراسات السابقة، حيث توصلت دراسة كل من (Zimmerman & Martinez-Pons, 1988) إلى (١٤) استراتيجية للتنظيم الذاتي والتي يستخدمها التلاميذ لتنظيم تعلمهم في البيئات التعليمية المختلفة وهي (التقويم الذاتي، التنظيم والتحويل، وضع الأهداف والتخطيط لها، البحث عن المعلومات، الاحتفاظ بالسجلات والمراقبة، بنية البيئة، مراقبة الذات، التسميع والتذكير، التماس العون من الأقران، التماس العون من المعلمين، التماس العون من الراشدين، مراجعة المذكرات، مراجعة الاختبارات، مراجعة الكتب المقررة).

وقامت دراسة كل من (Pape & Wang, 2003) بإعادة تقسيم الاستراتيجيات التي وضعها كل من (Zimmerman and Martinez-Pons) في تصنيف جديد، حيث تم جمع استراتيجيات طلب المساعدة وهي (التماس العون من الأقران، التماس العون من المعلمين، التماس العون من الراشدين) في إستراتيجية واحدة تحت مسمى

استراتيجية طلب المساعدة الاجتماعية، كما تم جمع استراتيجيات المراجعة وهي (مراجعة المذكرات، مراجعة الاختبارات، مراجعة الكتب المقررة) في استراتيجية واحدة تحت مسمى استراتيجية مراجعة السجلات، وأصبح التصنيف الجديد يتكون من (١١) استراتيجية للتنظيم الذاتي.

وأظهرت نتائج دراسة كل من (Warr & Downing, 2000) وجود ثلاثة تقسيمات رئيسة للتنظيم الذاتي وهي: استراتيجيات التعلم المعرفية وتتضمن (التسميع، والتنظيم، والتوسيع)، واستراتيجيات التعلم السلوكية وتشمل (البحث عن مساعدة الآخرين، والبحث عن المساعدة من المادة المكتوبة، والتطبيقات العملية)، واستراتيجيات تنظيم الذات وتتكون من (الضبط الانفعالي، وضبط الدافعية، ومعالجة او مراقبة الفهم). ومن خلال وصف دراسة (Pintrich, 2000) للتنظيم الذاتي بأنه بنية مكونة من العديد من العوامل المعرفية، وما وراء المعرفية، والدافعية، والاجتماعية المؤثرة على تعلم الفرد وقدرته على تحقيق أهدافه التعليمية، فلقد حددت الدراسة (٣) استراتيجيات رئيسة هي: الاستراتيجيات المعرفية وتشمل (التسميع، والتوسيع والإسهاب، والتنظيم)، والاستراتيجيات ماوراء المعرفية وتشمل (وضع الأهداف والتخطيط لها، المراقبة الذاتية، وتقييم الذات)، واستراتيجية إعادة المصادر وتشمل (البحث عن المعلومات، وطلب المساعدة الأكاديمية، وتنظيم الوقت، وضبط الجهد، واستعراض السجلات).

وفي ضوء العرض السابق لاستراتيجيات التنظيم الذاتي تبنى الباحث في الدراسة الحالية تقسيم استراتيجيات التنظيم الذاتي لـ (Pintrich, 2000) حيث إنها تضمنت كل التقسيمات التي قام بها الباحثون الآخرون، واهتمامها بالمجال البيئي وتوضيح الكيفية التي يستطيع المتعلم من خلالها تعديل وتغيير بيئته. وقد ركز الباحث في الدراسة الحالية على تصنيف Pintrich لملائمتها للطلاب الموهوبين ذوي صعوبات التعلم من طلاب المرحلة الابتدائية.

استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا:

الاستراتيجيات المعرفية Cognitive strategies

تعد الاستراتيجيات المعرفية من الاستراتيجيات المهمة المرتبطة بالأداء الأكاديمي داخل حجرة الدراسة، وهذه الاستراتيجيات يمكن تطبيقها على مهام الذاكرة البسيطة (مثل استدعاء المعلومات، والكلمات، والقوائم)، أو المهام الأكثر تعقيدا التي تتطلب فهم المعلومات (مثل فهم جزء من النص أو المحاضرة)، وهي استراتيجيات يستخدمها الطلاب في تعلم، وفهم، وتذكر المادة الدراسية (عبد الحميد، ١٩٩٩).

وتتراوح هذه الاستراتيجيات المعرفية من استراتيجيات التذكر البسيط التي يمكن أن يستخدمها الصغار والكبار لتساعدهم في التذكر، إلى الاستراتيجيات المتعمقة المستخدمة في القراءة والحساب وحل المشكلات والاستدلال، وبالرغم من أن استخدام هذه الاستراتيجيات يعتبر معرفيا أكثر من كونه ما وراء معرفيا، إلا أن القرار لاستخدامها هو مظهر للضبط ما وراء المعرفي، والتنظيم ما وراء المعرفي مثل القرار بوقف استخدام هذه الاستراتيجيات أو التحول من استراتيجية لأخرى (Vrugt & Oort, 2008).

الاستراتيجيات ما وراء المعرفية Metacognitive strategies

وتشتمل استراتيجيات ما وراء المعرفة على مكونين أساسيين هما: المعرفة عن المعرفة knowledge of cognition، وتنظيم المعرفة regulation of cognition، والمعرفة عن المعرفة تشير إلى ما نعرفه عن معرفتنا من خلال ثلاثة مكونات: المعرفة التقريرية declarative knowledge وهي معرفتنا عن أنفسنا كمتعلمين، ومعرفتنا عن العوامل التي تؤثر في أدائنا، والمعرفة الإجرائية procedural knowledge وتمثل معرفتنا عن الاستراتيجيات والإجراءات المختلفة المستخدمة في أداءنا، والمعرفة الشرطية conditional knowledge التي تعني معرفة لماذا ومتى نستخدم هذه الاستراتيجيات (البدوي، ٢٠٠٧).

وتعتبر الاستراتيجيات ما وراء المعرفية (القدرة على التفكير في تفكير الفرد الخاص، والقدرة على أن تختار فاعلية الاستراتيجيات المناسبة لمواقف التعلم المختلفة) مظهرا أساسيا لعملية التعلم المنظم، فمعرفة الفرد باستراتيجيات التعلم الفعالة تتضمن معرفة أي من الاستراتيجيات تكون أكثر فاعلية، ومع أي مادة تعليمية تكون فعالة أكثر ولأي أهداف يمكن أن تستخدم هذه الاستراتيجيات (الجراح، ٢٠١٠).

وتأتي الاستراتيجيات ما وراء المعرفية بعد الاستراتيجيات المعرفية، وتمكن المتعلم من التحكم في بنيته المعرفية، وتمكنه من تنسيق عملية التعلم عن طريق التخطيط، والتنظيم، والمراقبة، وتعديل المعرفة والإدراك.

استراتيجيات إدارة الموارد Resource management strategies

وتشير استراتيجيات إدارة الموارد إلى الأنشطة التي تدير وتضبط المادة المتعلمة، والمصادر الداخلية والخارجية التي تساعد الفرد في تحقيق أهدافه (Boekaerts, 1999). وتتمثل هذه الاستراتيجيات في إدارة وقت وبيئة التعلم، وتنظيم الجهد وطلب المساعدة (أحمد، ٢٠١٠).

ويجب على المتعلمين أن يتعلموا كيف يديرون أوقاتهم وجهودهم ليصبحوا ناجحين ويستطيعوا مواجهة المواقف المختلفة التي تستدعي التنظيم الذاتي في مجال التعلم الأكاديمي (رشوان، ٢٠٠٦).

وتتطلب طريقة التعليم والتعلم الجديدة داخل حجرة الدراسة المتمركزة حول المتعلم أو الطالب من المعلم أن يغير ليس فقط محتوى المادة الدراسية بل كيفية تعليم هذا المحتوى كذلك، ولابد أن تتطور المناهج داخل هذه الحجرات الدراسية وأن تبنى بناء محكما يعتمد على حاجات الطلاب واهتماماتهم، ويجب أن نشجع الطلاب على أن يصوغوا أهدافهم الخاصة وأن يصمموا الطرائق اللازمة لمعالجة مشكلاتهم الخاصة.

ومن هنا تبدو الأهمية النظرية والتطبيقية لدراسة استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً والكفاءة الأكاديمية (المهارات الأكاديمية، والتمكين الأكاديمي) لدى الطلاب الموهوبين ذوي صعوبات التعلم.

منهج البحث:

استخدم الباحث في البحث الحالي المنهج التنبؤي، حيث تمثل استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً المتغيرات المستقلة، في حين تمثل الكفاءة الأكاديمية المتغير التابع. وقام الباحث بتطبيق أدوات البحث على العينة بعد موافقة أولياء أمورهم على المشاركة بشكل تطوعي، وتم إخبارهم بأن استجابات أبنائهم على المقاييس سوف تكون سرية ولن تستخدم إلا لأغراض البحث فقط. بعد ذلك قام الطلاب المشاركون بالاستجابة على المقاييس داخل القاعات الدراسية.

عينة البحث:

تكونت عينة البحث من (٢٧) طالباً من الصفين الرابع والخامس الابتدائي من مدرسة الانجال الأهلية (١٥ طالب)، ومدرسة جواثا الأهلية (١٢ طالب) متوسط أعمارهم تتراوح بين (٩ -١١) عاماً، وبانحراف معياري (١.٦).

١ - إجراءات اختيار عينة البحث:

- تم تطبيق مقياس السمات السلوكية للطلاب الموهوبين ذوي صعوبات التعلم على طلاب الصفين الرابع والخامس بالمدرستين والبالغ عددهم (٣٢٤) طالب، واسفرت هذه الخطوة عن ترشيح (٣٨) طالب.
- تم تطبيق اختبار التشخيص لصعوبات التعلم على عينة الدراسة وهي (٣٨) طالب، واسفرت تلك الخطوة عن استبعاد (٥) طلاب.
- تم تطبيق اختبار الذكاء العام (اختبار المصفوفات المتتابعة العادي) على عينة الدراسة المرشحة من الخطوة السابقة (٣٣) طالب، واسفرت تلك الخطوة عن ترشيح (٢٩) طالب.

- تم تطبيق اختبار تورانس للتفكير الإبداعي على عينة الدراسة (٢٩) طالب نظرا لما أكدته العديد من الدراسات على أهمية الابداع كمكون من مكونات الموهبة، واسفرت الخطوة الحالية عن استبعاد طالبين، لتتكون العينة في صورتها النهائية من (٢٧) طالب.

أدوات البحث:

مقياس الكفاءة الأكاديمية The Academic Competence Scales

استخدم الباحث في البحث الحالي مقياس الكفاءة الأكاديمية الذي أعده كل من (DiPerna & Elliott, 2002) ونقله إلى العربية (أيوب، ٢٠١٣) وهو مقياس مرجعي المحك يستخدمه المعلم في تقييم الطلاب من مرحلة رياض الأطفال إلى مرحلة الجامعة، ويهدف لقياس الاتجاهات، والسلوكيات، والمهارات التي يحتاجها الطالب للنجاح داخل حجرة الدراسة. ويتكون المقياس من بعدين هما:

البعد الأول: المهارات الأكاديمية Academic Skills ويتكون من (٣٣) مفردة ويقيس المهارات الأساسية والمعقدة التي هي محور التركيز الرئيس للتعليم الأكاديمي في المدارس الابتدائية وتشمل (مهارات القراءة والكتابة)، والرياضيات، والتفكير الناقد.

البعد الثاني: التمكين الأكاديمي Academic Enablers ويتكون من (٤٠) مفردة ويقيس الاتجاهات والسلوكيات التي تسمح للطالب بالمشاركة في والاستفادة القصوى من التعليم الأكاديمي في الفصول الدراسية وتشمل المشاركة، والمهارات الاجتماعية، والدافعية، ومهارات الدراسة.

ويحدد المعلم درجة إتقان الطالب على مفردات المقياس باستخدام أسلوب ليكارت وذلك باختيار أحد البدائل الخمسة التالية: أقل بكثير (درجة واحدة)، أقل (٢ درجة)، بنفس مستوى الصف (٣ درجات)، أعلى (٤ درجات)، أعلى بكثير (٥ درجات) جميعها إيجابية وتشير الدرجة المرتفعة على مفردات المقياس إلى كفاءة أكاديمية مرتفعة، والدرجة المنخفضة إلى كفاءة أكاديمية متدنية.

صدق المحكمين: قام الباحث بتحكيم المقياس من قبل خمسة متخصصين في علم النفس التربوي والتربية الخاصة والقياس والتقويم، لإبداء الرأي حول مدى وضوح المفردات وسلامة الصياغة ومناسبتها لكل بعد، ومدى مناسبتها للطلاب الموهوبين ذوي صعوبات التعلم، وقام الباحث بإعادة صياغة وتعديل بعض المفردات التي أشار إليها المحكمون وقد تراوحت نسب اتفاق المحكمين على مفردات المقياس ١٠٠% وذلك يشير إلى الصدق الظاهري للمقياس.

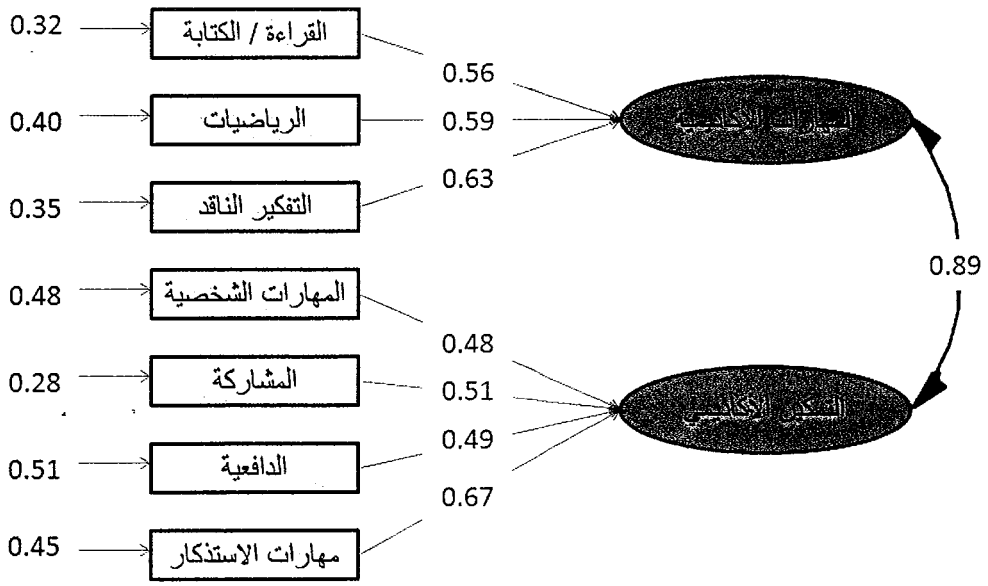
الصدق العاملي: للتأكد من تشبع المفردات المفترضة لكل بعد أجرى الباحث التحليل العاملي التوكيدي Confirmatory Factor Analysis باستخدام طريقة الاحتمالية القصوى Maximum Likelihood Method وباستخدام برنامج LISREL (Version, 8.8) على عينة قوامها (٢٢١) طالباً بالصفين الرابع والخامس الابتدائي. وقد تم التأكد من البناء العاملي لمقياس تقييم الكفاءة الأكاديمية دون حذف أي مفردة، وأشارت النتائج إلى أن قيم التشبع لمفردات المقياس تراوحت بين (٠,٤٨ – ٠,٧٧) لبعد القراءة، و(٠,٥١ – ٠,٦٤) لبعد الرياضيات، و(٠,٤٣ – ٠,٧٨) لبعد التفكير الناقد، و(٠,٣٩ – ٠,٥٧) لبعد المهارات الشخصية، و(٠,٤٥ – ٠,٦١) لبعد المشاركة، و(٠,٣٦ – ٠,٥٣) لبعد الدافعية، و(٠,٥٢ – ٠,٨٠) لبعد مهارات الدراسة، وجميعها دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١). كما أظهرت النتائج أن قيمة مربع كاي (χ^2) بلغت (٥٢٣,٠٧) بدرجات حرية تساوي (١٨٤)، وتشير إلى مطابقة النموذج الجيدة للبيانات. كما أن قيم مؤشرات حسن المطابقة (RMSEA, GFI, AGFI, NFI) وقعت في المدى المثالي لكل مؤشر وهي تؤكد أيضا مطابقة النموذج المقترح للبيانات، وأن المقياس صادق عاملياً. ويوضح جدول (١) مؤشرات حسن مطابقة النموذج للبيانات (Jöreskog & Sörbom, 2006).

جدول (١): مؤشرات حسن مطابقة النموذج للبيانات

مؤشرات حسن المطابقة	القيمة	المدى المثالي للمؤشر	قيمة أفضل مطابقة للمؤشر
مربع كاي X^2/df	٢,٨٤	٥> X^2/df>٠	صفر
مؤشر جذر مربعات البواقي (RMSEA)	٠,١١	١>RMSEA>٠	صفر
مؤشر حسن المطابقة (GFI)	٠,٩٠	١>GFI>٠	١
مؤشر حسن المطابقة المصحح (AGFI)	٠,٨٨	١>AGFI>٠	١
مؤشر المطابقة المعياري (NFI)	٠,٩١	١>NFI>٠	١

RMSEA: Root Mean Square Error of Approximation
GFI: Goodness of Fit Index; AGFI: Adjusted Goodness of Fit Index; NFI: Normed Fit Index

ويوضح شكل (١) البناء العاملي لمقياس الكفاءة الأكاديمية.



شكل (١) البناء العاملي لمقياس الكفاءة الأكاديمية

الثبات: قام الباحث بحساب ثبات المقياس باستخدام طريقتين هما: إعادة تطبيق المقياس على عينة (٥٦) طالباً بالصفين الخامس والسادس والابتدائي بفارق زمني قدره (٢٢) يوم بين التطبيق الأول والتطبيق الثاني، وطريقة ألفا كرونباخ على عينة (٢٢١) طالباً، والجدول التالي يوضح نتائج الثبات التي توصل إليها الباحث:

جدول (٢): قيم معاملات ثبات مقياس الكفاءة الأكاديمية

الأبعاد		إعادة التطبيق	ألفا كرونباخ
المهارات الأكاديمية	القراءة	٠.٨٨**	٠.٧٥
	الرياضيات	٠.٨٥**	٠.٧٢
	التفكير الناقد	٠.٨٧**	٠.٧٦
	الدرجة الكلية	٠.٨٩**	٠.٧٨
التمكين الأكاديمي	المهارات الشخصية	٠.٨٤**	٠.٧٣
	المشاركة	٠.٨٥**	٠.٧٥
	الدافعية	٠.٨٤**	٠.٧٤
	مهارات الدراسة	٠.٨٣**	٠.٧١
	الدرجة الكلية	٠.٨٧**	٠.٧٧

** دالة عند مستوى ٠.٠١

ويتضح من الجدول السابق أن جميع قيم معاملات الثبات باستخدام طريقتي إعادة التطبيق وألفا كرونباخ مرتفعة وموجبة ويشير ذلك إلى أن المقياس يتمتع بدرجة مرتفعة من الثبات.

مقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً:

أعد الباحث مقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً من خلال الاطلاع على بعض الدراسات السابقة مثل: (Pintrich, 2004; Wolters, Pintrich & Karabenick, 2003)، وبالاستفادة من بعض المقاييس السابقة للتنظيم الذاتي مثل (رشوان، ٢٠٠٦؛ سالم وزكي، ٢٠٠٩؛ Magno, 2009; Wolters, Pintrich &

Karabenick, 2003). ويتكون المقياس من (٣٤) مفردة. وتحدد استجابة الطالب على مفردات المقياس باستخدام أسلوب ليكارت وذلك باختيار أحد البدائل الخمسة التالية: تنطبق تماما (٥ درجات)، تنطبق (٤ درجات)، إلى حد ما (٣ درجات)، لا تنطبق (درجتين)، لا تنطبق على الإطلاق (درجة واحدة). وتعطى الدرجات (٥، ٤، ٣، ٢، ١) للمفردات الموجبة، والدرجات (١، ٢، ٣، ٤، ٥) للمفردات السالبة، وجميع مفردات المقياس موجبة.

قام الباحث بعرض المقياس في صورته الأولية على متخصصين في علم النفس التربوي، والتربية الخاصة، والقياس والتقويم للحكم على مدى ملائمة وصلاحية المقياس للطلاب الموهوبين ذوي صعوبات التعلم، وقام الباحث بإعادة صياغة وتعديل بعض المفردات التي أشار إليها المحكمين وقد تراوحت نسب اتفاق المحكمون على مفردات المقياس بين ٨٠% إلى ١٠٠% وذلك يشير إلى الصدق الظاهري للمقياس.

وللتحقق من الصدق العاملي لمقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا وتشبع المفردات المفترضة لكل بعد بالبعد الذي يقيس هذه المفردات، قام الباحث بتحليل استجابات عينة الدراسة (٢٢١ طالبا وطالبة بالصفين الرابع والخامس الابتدائي) على مفردات مقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا باستخدام التحليل العاملي التوكيدي Confirmatory Factor Analysis وطريقة الاحتمالية القصوى Maximum likelihood Method باستخدام برنامج LISREL (Version, 8.8). وقد أكد وجود العوامل الخمسة وهي: العامل الأول (وضع الأهداف والتخطيط) وتكون من (٧) مفردات، والعامل الثاني (المراقبة الذاتية) وتكون من (٧) مفردات، ويمثل العاملان الأول والثاني الاستراتيجيات ما وراء المعرفية، والعامل الثالث (التنظيم) وتكون من (٦) مفردات، والعامل الرابع (التسميع الذاتي) وتكون من (٨) مفردات، ويمثل العاملان الثالث والرابع الاستراتيجيات المعرفية، والعامل الخامس (الضبط البيئي) وتكون من (٦) مفردات ويمث

استراتيجيات إدارة المصادر. ويوضح جدول (٣) نتائج التحليل العاملي التوكيدي لمقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً.

جدول (٣): نتائج التحليل العامل التوكيدي لمقياس التعلم المنظم ذاتياً

م	المفردات	التشبع	الخطأ المعياري	قيمة "ت"
وضع الأهداف والتخطيط				
١	أحدد جدول زمني لمذاكرة كل مادة دراسية	٠,٨٨	٠,٠٥٨	١٥,١٧**
٢	أحدد الهدف الذي أريد تحقيقه قبل البدء في أي نشاط أو مهمة	٠,٨٢	٠,٠٥٧	١٤,٣٩**
٣	أضع أهدافاً لنفسي لكي تساعدني في تنظيم عملية الاستذكار	٠,٦٣	٠,٠٦٥	٩,٦٩**
٤	أجزئ المهام إلى مراحل (على سبيل المثال: أقسم الدرس إلى أجزاء)	٠,٤٩	٠,٠٥٧	٨,٦٠**
٥	أحدد أفضل الطرق التي تحقق لى (أهدافي) ما أريد	٠,٦٩	٠,٠٦٤	١٠,٧٨**
٦	قبل البدء في المذاكرة أحدد الأوقات التي سوف أستريح فيها	٠,٤٧	٠,٠٧١	٦,٦٢**
٧	قبل البدء في المذاكرة أحدد ما المفترض مني تعلمه	٠,٧٣	٠,٠٦٢	١١,٧٧**
المراقبة الذاتية				
٨	أسأل نفسي أسئلة لكي أتأكد من فهمي للمادة الدراسية التي أذاكرها	٠,٧٥	٠,٠٦٢	١٢,١٠**
٩	عندما أشعر بصعوبة العمل الذي أقوم به أقول لنفسي أنا قادر على إتمامه حتى أخره	٠,٤٤	٠,٠٥٥	٨,٠٠**
١٠	عندما لا أفهم ما أقرأوه في المادة الدراسية، أرجع إليه مرة أخرى وأحاول فهمه	٠,٥١	٠,٠٥٥	٩,٢٧**
١١	أذكر نفسي بأهمية الحصول على تقديرات مرتفعة	٠,٥٩	٠,٠٦٦	٨,٩٤**
١٢	عندما أشعر بالملل وعدم الرغبة في إكمال الأعمال المطلوبة مني والواجبات أذكر نفسي بتأثير ذلك على درجاتي في المادة الدراسية	٠,٧١	٠,٠٦٣	١١,٢٧**
١٣	عندما أذاكر لمادة الدراسية أتوقف من حين لأخر حتى أتأكد من فهمي لما قرأته	٠,٨٣	٠,٠٥٩	١٤,٠٧**
١٤	بعد إنهاء المذاكرة أحدد النقاط التي لا أفهمها	٠,٨٦	٠,٠٥٨	١٤,٨٣**
التنظيم				
١٥	أقوم بأداء الأعمال المطلوبة مني في وقتها، ولا أؤجلها لوقت آخر	٠,٧٢	٠,٠٦٣	١١,٤٣**

تابع جدول (٣): نتائج التحليل العامل التوكيدي لمقياس التعلم المنظم ذاتياً

م	المفردات	التشبع	الخطأ المعياري	قيمة "ت"
١٦	أقوم بتوزيع الوقت على المواد الدراسية المختلفة بما يتناسب مع طبيعتها	٠,٨٤	٠,٠٥٩	**١٤,٢٤
١٧	أنظم وقتي بدقة حتى أستطيع تحقيق أهدافي	٠,٨٣	٠,٠٥٩	**١٤,٠٧
١٨	أكتب موجزًا مختصرًا للمادة الدراسية؛ ليساعدني على تنظيم أفكاري أثناء المذاكرة.	٠,٨٥	٠,٠٥٩	**١٤,٤١
١٩	أقوم بعمل ملخصات موجزة للأفكار الأساسية والمهمة أثناء الاستذكار.	٠,٦٨	٠,٠٦٤	**١٠,٦٣
٢٠	أحاول فهم الموضوع الذي اذاكره جيدا وأعيد كتابته في صورة مرتبة.	٠,٤٧	٠,٠٦٩	**٦,٨١
	التسميع الذاتي			
٢١	أقوم بكتابة النقاط المهمة عدة مرات حتى استطيع تذكرها	٠,٦٤	٠,٠٦٥	**٩,٨٥
٢٢	اسمع لنفسي القوانين والنظريات حتى احفظها	٠,٥٨	٠,٠٦٧	**٨,٦٦
٢٣	أقرأ الموضوع عدة مرات حتى يثبت في ذهني	٠,٦٣	٠,٠٦٦	**٩,٥٥
٢٤	أكرر ما أتعلمه أكثر من مرة كي أثبته	٠,٣٨	٠,٠٤٢	**٩,٠٥
٢٥	لكي أحفظ شيء أربطة بشيء أعرفه	٠,٤٧	٠,٠٣٢	**١٤,٦٩
٢٦	أكتب ملاحظات تلخص الموضوع الذي استمع إليه	٠,٧٠	٠,٠٦٤	**١٠,٩٤
٢٧	عندما اسمع من المعلم مفهوماً جديداً أحاول تكراره مرات عدة بيني وبين نفسي حتي أتمكن من حفظه	٠,٤٩	٠,٠٣٨	**١٢,٨٩
٢٨	أثناء مذاكرتي لدروسي أعمل قائمة بالمفاهيم الأساسية لحفظها جيداً	٠,٣٨	٠,٠٣٧	**١٠,٢٧
	الضبط البيئي			
٢٩	اختار مكان هادئ للمذاكرة	٠,٧٩	٠,٠٦٢	**١٢,٧٤
٣٠	أغلق النوافذ إذا سمعت أصوات عالية	٠,٦٤	٠,٠٦٦	**٩,٧٠
٣١	أجلس في مكان ليس به أشياء تشتتني حتى أتمكن من التركيز	٠,٦٥	٠,٠٦٦	**٩,٨٥
٣٢	أتأكد من إحضار جميع الأدوات التي سأحتاجها داخل الفصل	٠,٨٢	٠,٠٦١	**١٣,٤٤
٣٣	أغير مما يحيط بي من أشياء لكى يسهل على التركيز في العمل	٠,٦٩	٠,٠٦٩	**١٠,٠٠
٣٤	أحاول التخلص من أي مشتتات تحيط بي	٠,٤٣	٠,٠٤٨	**٨,٩٦
	قيمة مربع كاي (χ^2)	٦٤١,٥٩		

أشارت النتائج إلى أن قيم التشبع لمفردات المقياس تراوحت بين (٠,٤٧ – ٠,٨٨) لبعد وضع الأهداف والتخطيط، و(٠,٤٤ – ٠,٨٦) لبعد المراقبة الذاتية، و(٠,٤٧ – ٠,٨٥) لبعد التنظيم، و(٠,٣٨ – ٠,٧٠) لبعد التسميع الذاتي، و(٠,٤٣ – ٠,٨٢) لبعد الضبط البيئي، وجميعها دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١). كما أظهرت النتائج أن قيمة مربع كاي (χ^2) تساوى (٦٤١,٥٩) وهي قيمة غير دالة إحصائياً. وقد بلغت قيمة مؤشر جذر مربعات البواقي (RMSEA) (٠,١٤)، وقيمة مؤشر حسن المطابقة (GFI) (٠,٩٠)، وقيمة حسن المطابقة المصحح (AGFI) (٠,٩٢)، وقيمة مؤشر المطابقة المعياري (NFI) (٠,٨٩)، وهذه القيم تقع في المدى المثالي لكل مؤشر وهي تؤكد أيضًا مطابقة النموذج المقترح للبيانات، وأن المقياس صادق عامليًا.

وبلغت قيمة معامل الثبات (٠,٧٧) لبعد وضع الأهداف والتخطيط، و(٠,٧٤) لبعد المراقبة الذاتية، و(٠,٧٨) لبعد التنظيم، و(٠,٧٦) لبعد التسميع الذاتي، و(٠,٧٥) لبعد الضبط البيئي، و(٠,٨٠) للدرجة الكلية لمقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا، وجميع القيم السابقة تشير إلى تمتع المقياس بثبات مناسب.

المعالجة الإحصائية:

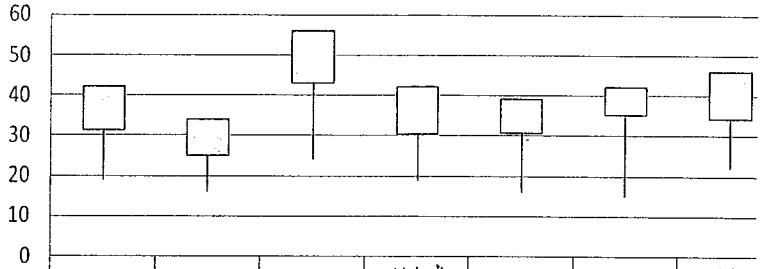
للإجابة على أسئلة البحث، قام الباحث بإدخال البيانات في برنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الإنسانية SPSS (Version, 16.00). وللإجابة عن السؤالين الأول والثاني، تم استخدام المتوسطات والمدى وأعلى درجة وأدنى درجة لاستجابات الطلاب، وللإجابة عن السؤال الثالث تم إدخال البيانات في برنامج LISREL (Version, 8.8) واستخدام أسلوب تحليل المسار Path Analysis. وللإجابة على السؤال الرابع تم استخدام طريقة الاحتمال الأقصى Maximum Likelihood Method لتقدير معالم نموذج المعادلة البنائية Structural Equation Model اعتمادا على موقف التوكيد الصارم Strictly Confirmatory Stuation. وللتأكد من صدق البناء العاملي لكل من مقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا ومقياس الكفاءة الأكاديمية استخدم الباحث

التحليل العاملي. وقبل إجراء كل التحليلات السابقة، تم التأكد من توافر الشروط الضرورية لكل تحليل.

نتائج البحث:

نتائج السؤال الأول:

للإجابة عن السؤال الأول والذي ينص على "ما مستوى أبعاد الكفاءة الأكاديمية لدى الطلاب الموهوبين ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية؟". تم حساب المتوسطات والانحرافات المعيارية والمدى وأعلى درجة وأدنى درجة لكل من: أبعاد المهارات الأكاديمية (القراءة، والرياضيات، والتفكير الناقد)، وأبعاد التمكين الأكاديمي (المهارات الشخصية، والمشاركة، والدافعية، ومهارات الدراسة). ويظهر شكل (٢) المتوسطات والمدى وأعلى درجة وأدنى درجة لاستجابات الطلاب الموهوبين ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية.



	القراءة	الرياضيات	التفكير الناقد	المهارات الشخصية	المشاركة	الدافعية	مهارات الدراسة
Mean	31.26	24.94	43.03	30.44	30.74	35.26	34.24
Range	23	18	24	23	16	15	22
Min	19	16	32	19	23	27	24
Max	42	34	56	42	39	42	46

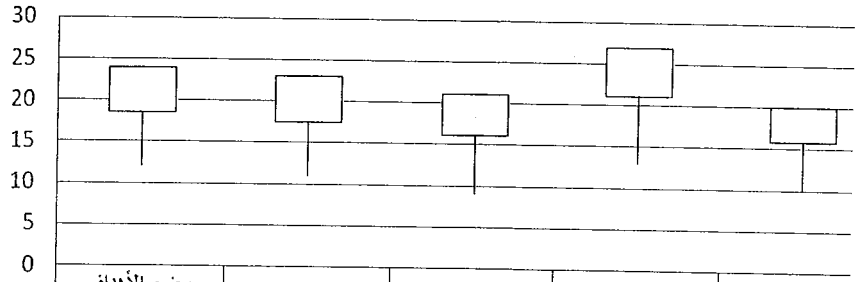
شكل (٢) مستوى أبعاد الكفاءة الأكاديمية لدى الطلاب الموهوبين ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية

يتضح من الشكل (٢) أن متوسطات أبعاد المهارات الأكاديمية بلغت (٣١,٢٦) لبعد القراءة، و(٢٤,٩٤) لبعد الرياضيات، و(٤٣,٠٣) لبعد التفكير الناقد، كما بلغت متوسطات أبعاد التمكين الأكاديمي (٣٠,٤٤) لبعد المهارات الشخصية، و(٣٠,٧٤) لبعد المشاركة، و(٣٥,٢٦) لبعد الدافعية، و(٣٤,٢٤) لبعد مهارات الدراسة.

وتظهر تلك النتائج أن مستوى أبعاد المهارات الأكاديمية (القراءة، والرياضيات، والتفكير الناقد)، ومستوى أبعاد التمكين الأكاديمي (المهارات الشخصية، والمشاركة، والدافعية، ومهارات الدراسة) تجاوزت المتوسط الافتراضي، وكانت في المستوى المتوسط. وتلك النتائج تشير إلى التطور المحدود لأبعاد المهارات الأكاديمية والتمكين الأكاديمي لدى الطلاب الموهوبين ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية.

نتائج السؤال الثاني:

للإجابة عن السؤال الثاني والذي ينص على "ما مستوى أبعاد التعلم المنظم ذاتياً لدى الطلاب الموهوبين ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية؟". تم حساب المتوسطات والانحرافات المعيارية والمدى وأعلى درجة وأدنى درجة لكل بعد من أبعاد التعلم المنظم ذاتياً (وضع الأهداف والتخطيط، والمراقبة الذاتية، والتنظيم، والتسميع الذاتي، والضبط البيئي. ويظهر شكل (٣) المتوسطات والمدى وأعلى درجة وأدنى درجة لاستجابات الطلاب الموهوبين ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية على استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً.



	وضع الأهداف والتخطيط	المراقبة الذاتية	التنظيم	التسميع الذاتي	الضبط البيئي
Mean	18.56	17.44	16.18	21.09	15.76
Range	12	12	12	13	10
Min	12	11	9	14	10
Max	24	23	21	27	20

شكل (٣) مستوى استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً لدى الطلاب الموهوبين ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية

- أن معامل الارتباط المتعدد أو معامل التحديد R^2 للمعادلة البنائية لتحليل المسار للمتغيرات المستقلة (وضع الأهداف والتخطيط، والمراقبة الذاتية، والتنظيم، والتسميع الذاتي، والضبط البيئي) على المهارات الأكاديمية يساوى (٠,٧٢) مما يشير إلى أن أبعاد التعلم المنظم ذاتياً تفسر (٧٢%) من التباين في درجات المتغير التابع (المهارات الأكاديمية)، وهى درجة مرتفعة من التباين المفسر بواسطة هذه المتغيرات المستقلة.
- أن معامل الارتباط المتعدد أو معامل التحديد R^2 للمعادلة البنائية لتحليل المسار للمتغيرات المستقلة (وضع الأهداف والتخطيط، والمراقبة الذاتية، والتنظيم، والضبط البيئي) على التمكين الأكاديمي يساوى (٠,٥٧)، مما يشير إلى أن أبعاد التعلم المنظم ذاتياً (وضع الأهداف والتخطيط، والمزاقبة الذاتية، والتنظيم، والضبط البيئي) تفسر (٥٧%) من التباين في درجات المتغير التابع (التمكين الأكاديمي)، وهى درجة مرتفعة من التباين المفسر بواسطة هذه المتغيرات المستقلة.

نتائج السؤال الرابع:

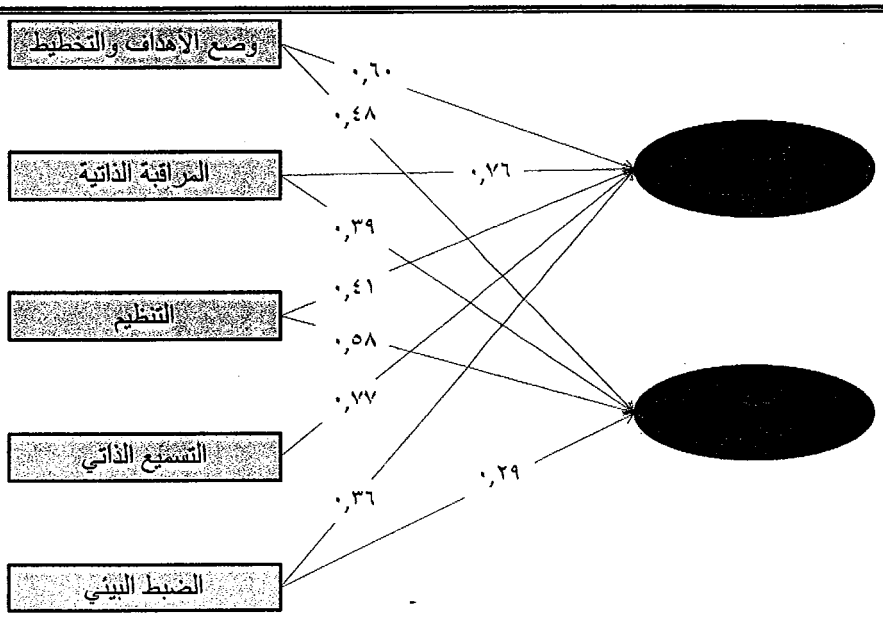
للإجابة عن السؤال الرابع والذي ينص على "هل يمكن التوصل إلى نموذج بنائي يفسر طبيعة العلاقة بين أبعاد التعلم المنظم ذاتياً (وضع الأهداف والتخطيط، والمراقبة الذاتية، والتنظيم، والتسميع الذاتي، والضبط البيئي) والمتغير التابع (الكفاءة الأكاديمية)؟"؛ تم صياغة نموذج افتراضي مبدئي في ضوء النتائج السابقة، واعتمادا على موقف التوكيد الصارم Strictly Confirmatory Situation، وبعد رسم النموذج وتحديد المسارات المطلوب تقديرها، استخدم الباحث طريقة الاحتمال الأقصى Maximum Likelihood Method في تقدير معالم نموذج المعادلة البنائية Structural Equation Model. ويوضح جدول (٥) مؤشرات حسن مطابقة النموذج للبيانات.

جدول (٥): مؤشرات حسن مطابقة النموذج للبيانات

مؤشرات حسن المطابقة	القيمة	المدى المثالي للمؤشر	قيمة أفضل مطابقة للمؤشر
نسبة مربع كاي χ^2/df	١,٣١	٥>χ^2/df>٠	صفر
مؤشر جذر مربعات البواقي (RMSEA)	٠,١٤	١>RMSEA>٠	صفر
مؤشر حسن المطابقة (GFI)	٠,٩٢	١>GFI>٠	١
مؤشر حسن المطابقة المصحح (AGFI)	٠,٩٠	١>AGFI>٠	١
مؤشر المطابقة المعياري (NFI)	٠,٨٨	١>NFI>٠	١

RMSEA: Root Mean Square Error of Approximation
GFI: Goodness of Fit Index; AGFI: Adjusted Goodness of Fit Index; NFI: Normed Fit Index

أظهرت النتائج أن قيمة مربع كاي (χ^2) بلغت (٤٧,١٦) ومستوى دلالة ($p>0.05$): أي أن قيمة مربع كاي غير دالة إحصائياً، وتشير إلى مطابقة النموذج الجيدة للبيانات، كما أن قيم مؤشرات حسن المطابقة (RMSEA, GFI, AGFI, NFI) وقعت في المدى المثالي لكل مؤشر وهى تؤكد أيضاً مطابقة النموذج المقترح للبيانات. وشكل (٤) يوضح المسار التخطيطي لنموذج المعادلة البنائية الافتراضي بعد حساب البارامترات التي يتضمنها النموذج.



شكل (٤): النموذج البنائي المفسر لطبيعة العلاقات بين المتغيرات المستقلة والمتغير التابع

من شكل (٤) يتضح ما يلي:

- بالنسبة للمهارات الأكاديمية: أظهر النموذج أن أقوى التأثيرات هو تأثير التسميع الذاتي على المهارات الأكاديمية (٠,٧٧)، يليه تأثير المراقبة الذاتية (٠,٧٦)، يليه تأثير وضع الأهداف والتخطيط (٠,٦٠)، يليه تأثير التنظيم (٠,٤١)، أما أضعف التأثيرات هو تأثير الضبط البيئي على المهارات الأكاديمية؛ حيث بلغت قيمة معامل المسار (٠,٣٦).
- بالنسبة للتمكين الأكاديمي: أظهر النموذج أن أقوى التأثيرات هو تأثير التنظيم على التمكين الأكاديمي (٠,٥٨)، يليه تأثير وضع الأهداف والتخطيط (٠,٤٨)، يليه تأثير المراقبة الذاتية (٠,٣٩)، وأضعف التأثيرات هو تأثير الضبط البيئي على التمكين الأكاديمي؛ حيث بلغت قيمة معامل المسار (٠,٢٩).

مناقشة النتائج:

هدفت الدراسة الحالية إلى التعرف على مستوى الكفاءة الأكاديمية، ومستوى استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً لدى الطلاب الموهوبين ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية، وهل يمكن التنبؤ باستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً من خلال الكفاءة الأكاديمية لدى الطلاب الموهوبين ذوي صعوبات التعلم، وأخيراً التوصل إلى نموذج بنائي يفسر طبيعة العلاقة بين الكفاءة الأكاديمية واستراتيجيات لتعلم المنظم ذاتياً.

نتائج السؤال الأول:

أظهرت النتائج أن مستوى أبعاد المهارات الأكاديمية (القراءة، والرياضيات، والتفكير الناقد)، ومستوى أبعاد التمكين الأكاديمي (المهارات الشخصية، والمشاركة، والدافعية، ومهارات الدراسة) تجاوزت المتوسط الافتراضي، وكانت في المستوى المتوسط. وتلك النتائج تشير إلى التطور المحدود لأبعاد المهارات الأكاديمية والتمكين الأكاديمي لدى الطلاب الموهوبين ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية.

ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء ما أشار إليه كل من (Demaray & Jenkins, 2011; Elliott, Diperna, Mroch & Lang, 2004) من أن تنمية الكفاءة الأكاديمية يحتاج إلى توفير بيئة تعلم متمركزة حول الطالب، وتشجع الطلاب على الوعي بعملياتهم المعرفية، والاستخدام الفعال للوعى الذاتي والتنظيم الذاتي لهذه العمليات المعرفية. وهذا ما أكدت عليه دراسة (Junod et al., 2006) من أهمية تنمية ثقافة ما وراء المعرفة داخل الفصل وتشجيع الطلاب على الوعي بما وراء معرفتهم، من خلال وضع أهداف لأنشطة تعلمهم ومقاصد لأدائهم وتشجيعهم على مراقبة سلوكهم، واتاحة فرص التقويم التكويني والتغذية الراجعة التي هي أساس التنظيم الذاتي.

نتائج السؤال الثاني:

أظهرت النتائج أن مستوى أبعاد التعلم المنظم ذاتياً (وضع الأهداف والتخطيط، والتنظيم، والتسميع الذاتي، والضبط البيئي) تجاوزت المتوسط الافتراضي، وكانت في

المستوى المتوسط. بينما متوسط المراقبة الذاتية أقل من المتوسط الافتراضي. وتلك النتائج تشير إلى التطور المحدود لاستراتيجيات التنظيم الذاتي لدى الطلاب الموهوبين ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية.

وهو ما يتفق مع دراسة (Ruban, 2000) التي توصلت إلى أن الطلاب الموهوبين ذوي صعوبات لتعلم يمتلكون مستوى متوسط من استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً. والتعلم المنظم ذاتياً ليس مجرد طريقة تعلم بل انه دافع من الداخل يوجه المتعلم ليستخدم ما يناسبه من استراتيجيات تدفعه لتحقيق الهدف، وهذا يفتقده لطلاب الموهوبين ذوي صعوبات التعلم.

نتائج السؤالين الثالث والرابع:

أظهرت النتائج وجود تأثير إيجابي دال إحصائياً (P≤٠,٠١) لكل من (وضع الأهداف والتخطيط، والمراقبة الذاتية، والتنظيم، والتسميع الذاتي، والضبط البيئي) على المهارات الأكاديمية، ووجود تأثير إيجابي دال إحصائياً (P≤٠,٠١) لكل من (وضع الأهداف والتخطيط، والمراقبة الذاتية، والتنظيم، والضبط البيئي) على التمكين الأكاديمي. وأظهر النموذج أن أقوى التأثيرات بالنسبة للكفاءة الأكاديمية هو تأثير التسميع الذاتي، يليه تأثير المراقبة الذاتية، يليه تأثير وضع الأهداف والتخطيط، يليه تأثير التنظيم، أما أضعف التأثيرات هو تأثير الضبط البيئي على المهارات الأكاديمية. وبالنسبة للتمكين الأكاديمي، أظهر النموذج أن أقوى التأثيرات هو تأثير التنظيم على التمكين الأكاديمي، يليه تأثير وضع الأهداف والتخطيط، يليه تأثير المراقبة الذاتية، وأضعف التأثيرات هو تأثير الضبط البيئي.

وعليه تتفق نتائج الفرضين الخامس والسادس مع نتائج بعض الدراسات والبحوث السابقة مثل دراسة (DuPaul, Volpe, Jitendra, Lutz, Lorah & Gruber, 2004)، ودراسة (Brown, 2006)، ودراسة (Gureasko-Moore, DuPaul &

(White, 2007، ودراسة (Orjales, 2007)، حيث توصلت نتائج هذه الدراسات إلى ارتباط استراتيجيات التنظيم الذاتي في تحسين الأداء الأكاديمي.

وهو ما يتفق مع دراسة (Dopke, 2001) التي أظهرت نتائجها بأن فاعلية الذات والتنظيم الذاتي لهما أثر كبير في التنبؤ بالإنجاز الأكاديمي للطلاب. ومع دراسة (علي ، ٢٠٠٣) التي أشارت إلى أن استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً تتنبأ جيداً بالتحصيل الأكاديمي. ومع دراسة (Chye& Others, 2003) التي توصلت إلى أن استخدام استراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم وفاعلية الذات بوصفها محدد هام في دافعية الطلاب نحو استخدام استراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم تعد منبئ قوى بالإنجاز الأكاديمي.

ومن ثم فإن استخدام استراتيجيات التنظيم الذاتي مثل وضع الأهداف والتخطيط لها، واستخدام استراتيجيات التسميع والتكرار، ومراقبة سلوكهم أثناء تأدية المهام، يجعل الطلاب مشاركين نشطين وموجهين دافعيًا ومعرفيًا وما وراء معرفيًا وسلوكيًا نحو تحقيق أهدافهم، ويؤدي ذلك إلى تحسين المهارات الاكاديمية والتمكين الأكاديمي لدى الطلاب.

التوصيات:

في ضوء النتائج التي أظهرتها الدراسة الحالية يمكن تقديم مجموعة من التوصيات وهي:

- تدريب المعلمين بوجه عام ومعلمي الموهوبين بشكل خاص على خصائص الموهوبين ذوي صعوبات التعلم.
- حث القيادات التربوية على الاهتمام برعاية فئة الموهوبين ذوي صعوبات التعلم كونها مشتتة بين برامج الموهوبين وبرامج صعوبات التعلم.
- تثقيف أولياء الأمور بكيفية التعامل مع الطلاب الموهوبين ذوي صعوبات التعلم.
- تدريب المعلمين ومعلمي برامج الموهوبين على كيفية استخدام استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً داخل القاعات الدراسية لارتباطها بالكفاءة والتمكين الأكاديمي.
- توفير الإمكانات اللازمة لتطبيق أسلوب التعلم المنظم ذاتياً.
- الاهتمام بعمل تشخيص مبكر لفئة الموهوبين ذوي صعوبات.

- تصميم برامج إثرائية قائمة على تنمية استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا لدى الطلاب الموهوبين ذوي صعوبات التعلم.
- تزويد المدارس والمعلمين بالمقاييس الملائمة للكشف المبكر عن الطلاب الموهوبين ذوي صعوبات التعلم.
- تشكيل فريق لوضع منظومة سياسات لرعاية الطلاب الموهوبين ذوي صعوبات التعلم.
- دمج الطلاب الموهوبين ذوي صعوبات التعلم مع الطلاب الموهوبين في البرامج الاثرائية.

المراجع:

أحمد، أميمة (٢٠١٠). فاعلية استراتيجية التعلم القائم على حل المشكلات المنظم ذاتيا في تنمية التحصيل وفهم طبيعة العلم والتنظيم الذاتي لتعلم العلوم لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي. *مجلة التربية العلمية*، مصر، ١٣، (٦)،٨١ -١٣٠.

أيوب، علاء (٢٠١٣). أثر برنامج تدريبي لتنمية استراتيجيات التنظيم الذاتي في خفض التشتت وتحسين الكفاءة الأكاديمية لدى التلاميذ ذوي اضطراب الانتباه وفرط الحركة بالمرحلة الابتدائية. *المجلة المصرية للدراسات النفسية*، ٢٣ (٨١)، ٤٧ -١٠٨.

البحيري ، عبدالرقيب (٢٠٠٩). الطلاب الموهوبون ذوو صعوبات التعلم : تضمينات نظرية للمتعلمين ذوي التناقضات. *المؤتمر السنوى الثالث عشر "الارشاد النفسى من اجل التربية المستدامة"*، مصر ، ١، ١٥٣ -١٦٩.

البخيت ، صلاح؛ عيسى ، يسرى (٢٠١٢). دراسة مسحية للكشف عن الأطفال الموهوبين ذوى صعوبات التعلم ببرامج صعوبات التعلم بمدينة الرياض. *مجلة العلوم التربوية والنفسية - البحرين* ، ١٣(٤)، ٣٠٧ - ٣٣٢.

البدوي، منى (٢٠٠٧). استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا وعلاقتها بكل من فعالية الذات وتصورات التعلم لدى مرتفعي ومنخفضي التحصيل الأكاديمي من طلاب المرحلة الجامعية في بيئات تعليمية وثقافية مختلفة. *مجلة كلية التربية*، جامعة عين شمس، ١(٣١)، ٢٧٥ -٣٤١.

الجراح، عبد الناصر (٢٠١٠). العلاقة بين التعلم المنظم ذاتيا والتحصيل الأكاديمي لدى عينة من طلبة جامعة اليرموك. *المجلة الاردنية في العلوم التربوية*، الأردن، ٦(٤)، ٣٣٣ - ٣٤٨.

الحروب، أنيس (٢٠١٢). قضايا نظرية حول مفهوم الطلاب الموهوبين ذوي صعوبات التعلم. *المجلة الدولية للأبحاث التربوية*، جامعة الإمارات العربية المتحدة، العدد ٣١، ٦ -٣١.

ديفز، وريم (١٩٩٨). *تعليم الموهوبين والمتفوقين*. ترجمة عطوف محمود ياسين، دمشق: المركز العربي للتعريب والترجمة والتأليف والنشر.

رشوان، ربيع (٢٠٠٦). *التعلم المنظم ذاتيا وتوجهات أهداف الإنجاز: نماذج ودراسات معاصرة*، القاهرة، عالم الكتب.

ريم، سيلفيا (٢٠٠٦). *رعاية الموهوبين إرشادات للآباء والمعلمين* (عادل عبدالله، مترجم). القاهرة: دار الرشاد.

الزيات، فتحي (2002). *المتفوقون عقليا ذوو صعوبات التعلم قضايا التعريف والتشخيص والعلاج*. القاهرة: دار النشر للجامعات.

سالم، محمود ؛ زكي، أمل (٢٠٠٩). *صعوبات التعلم والتنظيم الذاتي*. القاهرة، إيتراك للطباعة والنشر والتوزيع.

عبدالحميد، عزت. (١٩٩٩). دراسة بنية الدافعية واستراتيجيات التعلم وأثرهما على التحصيل الدراسي لدى طلاب كلية التربية جامعة الزقازيق. *مجلة كلية التربية بالزقازيق*، (٣٣)، ١٠١-١٥٢.

علي، عماد (٢٠٠٣). التنبؤ بالأداء الأكاديمي في ضوء بعض استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا لدى طلاب المرحلة الثانوية. *مجلة كلية التربية بأسيوط*، ١٩(١)، ٥٨٠-٦١٩.

Ablard, K. & Mills, C. (1996). Implicit theories of intelligence and self perceptions of academically talented adolescents and children. Journal of Youth and Adolescence, 25, 137-148.

Barkley, R (1997). ADHD and the nature of self-control. New York: Guildford Press.

Barkley, R A. (2003). A□en□on-deficit/hyperactivity disorder. In R A. Barkley & E J. Mash (Eds.), Child psychopathology (2nd ed., pp. 75 – 143). New York: Guilford Press.

Barkley, R A. (2004). Adolescents with ADHD: An overview of empirically based treatments. Journal of Psychiatric Prac□ce, 10, 39-56.

Baum, S. & Owen, S. (1988) : High ability/ learning disabled students: How are they different?. Gi□ed child quarterly, 32(3), 321- 326

.

Boekaerts, M. (1999). Self-regulated learning: Where we are today? International Journal of Educa□onal Research. 31(6), 445-457.

Brody, L., & Mills, C. (1997). Gifted children with disabilities: A review of the issue. Journal of Learning Disabili□es, 30(3), 282-286.

Brown, T. E. (2006). Executive functions and attention deficit hyperactivity disorder: Implications of two conflicting views. International Journal of Disability, Development and Education, 53, 35-46.

Brown-Mizuno, C. (1990). Success strategies for learners who are learning disabled as well as gifted. Teaching Exceptional Children, 23(1), 10-12.

Chan, L. (1996). Motivational orientations and metacognitive abilities of intellectually gifted students. Gifted Child Quarterly, 40, 184–193.

Chye, S. & Walker, R & Smith, I. (2003). Self-Regulated Learning In Tertiary Students: The Role Of Culture And Self-Efficacy On Strategy Use And Academic Achievement. Available at: http:www.aare.edu.au/97pap/chyes350.htm.

Davis, G., & Rimm, S. (2004). Education of the gifted and talented (5th ed.). Boston, MA: Pearson Education.

Demaray, M. K.,& Jenkins, L. (2011). Relations among academic enablers and academic achievement in children with and without high levels of parent-rated symptoms of inattention, impulsivity, and hyperactivity. Psychology in the Schools, 48(6), 573-586.

Diperna, J. C. (2006). Academic enablers and student achievement: Implications for assessment and intervention services in the schools. Psychology in the Schools, 43(1), 7-17.

DiPerna, J. C., & Elliot, S. N. (2000). Academic competence evaluation scales. San Antonio, TX: The Psychological Corporation.

DiPerna, J. C., & Elliot, S. N. (2002). Promoting academic enablers to improve student achievement: An introduction to the mini-series. School Psychology Review, 31, 293-297.

DiPerna, J. C., Volpe, R., & Elliot, S. N. (2002). A model of academic enablers and elementary reading/language arts achievement. School Psychology Review, 31, 298–312.

Dopke, A. (2001). Self-Efficacy, Goal Setting, And Academic Achievement: Mexican-American Parents And Their Children, EDD, Northern Illinois University, D.A.I.-A, 62(3), P.894.

DuPaul, G. J., & Stoner, G. (2003). ADHD in the schools: Assessment and intervention strategies (2nd ed.). New York: Guildford Press.

DuPaul, G. J., Volpe, R. J., Jitendra, A. K., Lutz, J. G., Lorah, K. S. & Gruber, R. (2004). Elementary school students with AD/HD: predictors of academic achievement. Journal of School Psychology, 42, 285–301.

Elliot, S. N., DiPerna, J. C., Mroch, A. A., & Lang, S. C. (2004). Prevalence and patterns of academic enabling behaviors: An analysis of teachers' and students' ratings for a national sample of students. School Psychology Review, 33, 302 –309.

Geringer, M., & Seibert, J. K. (2002). Contributions of study skills to academic competence. School Psychology Review, 31, 350 – 365.

Greenwood, C.R., Horton, B.T., & Utley, C.A. (2002). Academic engagement: Current perspectives on research and practice. School Psychology Review, 31, 328-349.

Gureasko-Moore, S., DuPaul, G. J.,& White, G. P. (2007). Self-management of classroom preparedness and homework: Effects on school functioning of adolescents with attention deficit hyperactivity disorder. School Psychology Review, 36(4), 647–664.

Gureasko-Moore, S., DuPaul, G.J., & White, G.P. (2006). The effects of self-management in general education classrooms on the organizational skills of adolescents with ADHD. Behavior Modification, 30(2), 159-183.

Hinshaw, S. P., Owens, E.B., Sami, N.,&Fargeon, S. (2006). Prospective follow-up of girlswith attention-deficit/hyperactivity disorder into adolescence: Evidence for continuing cross-domain impairment. Journal of Consulting & Clinical Psychology, 74, 489 – 499.

Jöreskog, K. G., &Sörbom, D. (2006). LISREL (Version 8.80) [Computer software]. Lincolnwood, IL: Scientific Software International.

Junod, R. V., DuPaul, G. J., Jitendra, A. K., Volpe, R. J., & Cleary, K. S. (2006). Classroom observations of students with and without ADHD: Differences across types of engagement. Journal of School Psychology, 44, 87-104.

Linnenbrink, E.A., &Pintrich, P.R. (2002). Motivation as an enabler for academic success. School Psychology Review, 31, 313–327.

Magno, C. (2009). Assessing and developing self-regulated learning. The Assessment Handbook, 1, 26-42.

Malecki, C. K., & Elliot, S. N. (2002). Children's social behaviors as predictors of academic achievement: A longitudinal analysis. School Psychology Quarterly, 17(1), 1-23.

McCoach, D. B., Kehle, T. J., Bray, M. A., & Siegle, D. (2001). Best practices in the identification of gifted students with learning disabilities. Psychology in the Schools, 38, 403-411.

Orjales, I. (2007). Cognitive treatment for children with attention deficit hyperactivity disorder (ADHD): Review and new contributions. Annuary of Clinical and Health Psychology, 3, 19-30.

Pape, S. J., & Wang, C. (2003). Middle school children's strategic behavior: Classification and relation to academic achievement and mathematical problem solving. Instructional Science, 31, 419-449.

Pintrich, P. (2000). The Role of goal orientation in self-regulated learning .In M. Boekaerts, P. Pintrich, &M. Zeidner (Eds). Handbook of Self-Regulation, (Pp.451-502). San Diego., Academic Press.

Pintrich, P. (2004). A conceptual framework for assessing motivation and self–regulated learning in college students. Educational Psychology Review, 16(4), 385–407.

Reid, R., Trout, A. L., &Schartz, M. (2005). Self-regulation interventions for children with attention deficit/hyperactivity disorder. Exceptional Children, 71, 361–377.

Risemberg, R. & Zimmerman, B. (1992). SRL in gifted students. Roeper Review, 15(1), 98–101.

Ruban, M. (2000). Pa□erns Of Self-Regulated Learning And Academic Achievement Among University Students With And Without Learning Disabilities, PHD, The University Of Connecticut, D.A.I.-A, 61(4), p.1296.

Schunk, D. & Swartz, C. (1993). Wri□ng strategy instruc□on with gi□ed students: Effects of goals and feedback on self-efficacy and skills. Roeper Review, 15(1), 225–230.

Silverman, L. K. (1989). Invisible gi□s, invisible handicaps. Roeper Review, 12(1), 37-42.

Solanto, M. V., Gilbert, S. N., Raj, A., Zhu, J., Pope-Boyd, S., Stepak, B., &et al. (2007). Neurocogni□ve func□oning in ADHD, predominantly inattentive and combined subtypes. Abnormal Child Psychol, 35, 729-44.

Steffens, K. (2006). Self-regulated learning in technology-enhanced learning environments: lessons of a European peer review. European Journal of Educa□on, 41(3/4), 353-380.

Vitaro, F., Brendgen, M., Larose, S. & Tremblay, R. E. (2005). Kindergarten disruptive behaviors, protective factors, and educational achievement by early adulthood. Journal of Educa□onal Psychology, 97(4), 617-629.

Vrugt, A. &Oort, F. J. (2008). Metacogni□on, achievement goals, study strategies and academic achievement: Pathways to achievement. Metacognition Learning, 30, 123-146.

Waldron, K. A., & Saphir, D. G. (1990). An analysis of WISC-R factors with gifted students with learning disabilities. Journal of Learning Disabili□es, 23(8), 491-498.

Warr, P., and Downing, J. (2000). Learning strategies, learning anxiety, and knowledge acquisition. Bri□sh Journal of Psychology, 91, 311-333.

Wolters, C. A., Pintrich, P. R., & Karabenick, S. A. (2003). Assessing academic self-regulated learning. A paper presented at the conference on Indicators of Positive Development. Definitions, Measures, and Prospective Validity, Washington, DC.

Zimmerman, B. J., & Kitsantas, A. (2005). The hidden dimension of personal competence: Self-regulated learning and practice. In A. j. Elliot, & C. S. Dweck (Eds.). Handbook of Competence and Motivation, (Pp. 509-526). New York: The Guilford Press.

Zimmerman, B.J., & Martinez-Pons, M. (1988). Construct valida□on of a strategy model of student self-regulated learning. Journal of Educa□onal Psychology, 80, 284–290.

Academic Competence as outputs of self-regulated learning strategies for gifted students with learning difficulties at the primary Stage

Dr. Mahanna A. Aldulami
Assistant Professor of Gifted Education
Faculty of Education - King Faisal University

Abstract

The current research aims at identifying the levels of academic competence (academic skills , and academic enablers), levels of self-organized learning strategies for gifted students with learning difficulties at the primary level, studying the possibility of predicting self-organized learning strategies for gifted students with learning difficulties at the primary level through their academic competence, and preparing a structural model which explains the nature of the relationship between the dimensions of self- regulated learning (setting goals, planning, and self-control, regulation, and self- recitations, and environmental control) and the dependent variable (academic competence) . The sample consisted of 27 students from fourth and fifth grades of Alanjal national primary school, and Jawatha national school in Al-Ahsa. The researcher used the scale of academic competence and the scale of self-regulated learning. The results concluded that the level of academic skills dimensions, and the level of academic enablers dimensions exceeded the average default, and was in the middle level. The results also showed that the level of self-regulated learning dimensions exceeded the average default , and was in the middle level . While the average of self-monitoring was less than the average default. The results revealed that there were a positive statistically significant effect for each of the (setting goals, planning, self-control, regulation, self-recitations, and environmental control) on academic skills , and there were a positive statistically significant effect for each of the (setting goals, planning, self-control, regulation, and environmental control) on academic enablers. While the results indicated a lack. of effect of self- recitations on academic enablers. And multiple correlation coefficient R2 for structural equation to analyze the path of the independent variables on academic skills and academic empowerment amounted to (0.72) and (0.57), respectively . And finally been reached to explain the nature of the structural model the relationship between learning strategies for self-organized and dimensions of academic competence. Results were discussed in light of the research literature and make some recommendations related to the results of the research topic.

Key Words: Academic Competence, self-regulated learning strategies, gifted students with learning difficulties