تنظيم الذات لدى أطفال ما قبل المدرسة المعرضين لخطر صعوبات التعلم غير اللفظية وأقرانهم العاديين

أ.د/محفوظ عبد الستارأبو الفضل

أ.م.د/حسام السيد عوض

الباحثه/ هناء محمد عبد الله محمد

١٤٤٢هـ – ٢٠٢١ م

مقدمة البحث

إن أطفال الروضة المعرضين لخطر صعوبات التعلم الذين تصدر عنهم سلوكيات تعد بمثابة مؤشرات تنبيء بإمكانية تعرضهم اللاحق لصعوبات التعلم شأنهم في ذلك شأن أقرانهم ذوي صعوبات التعلم يبدون العديد من أوجه القصور في العمليات المعرفية المختلفة، ومن الملاحظ أن أوجه القصور التي تظهر عند هؤلاء الأطفال من شأنه أت يساعدنا في الاكتشاف المبكر وتقديم برامج التدخل المبكر للحد من الآثار السلبية التي يمكن أن تترتب على صعوبات التعلم، حيث أشار كيرك وكالفنت في تصنيف صعوبات التعلم إلى وجود صعوبات تعلم نمائية وأكاديمية ويمكن توضيح الصعوبات النمائية في ثلاثة أنماط أساسية تتمثل في في الصعوبات المعرفية، والصعوبات اللغوية، والصعوبات البصرية الحركية (عادل عبدالله،٢٠٠٦).

تعد صعوبات التعلم غير اللفظية من المصطلحات الحديثة نسبيا حيث أجريت دراسات عديدة في مجال صعوبات التعلم وتلك الدراسات أثبتت أن هذه الفئة من الأفراد تظهر عليهم بعض مشاكل التعلم لكنها لا تظهر في الأنماط المتعارف عليها في صعوبات التعلم، كما يمكن أن نذكر أن هناك أنماط متقاربة من مشاكل التعلم (صالح سعيد باحشوان، ٢٠٠٦، ٢).

إن صعوبات التعلم النمائية غير اللفظية هي تلك المهارات القبلية اللازمة للتعلم الأكاديمي المناسب والتي تدخل بالتأثير السالب عند تعلم المهارات المرتبطة بها أكاديميا وهي الصعوبات التي تمس التأخر في نمو الجانب الحركي، الاتجاهية، التآزر الإدراكي الحركي، والتكيف الإجتماعي (عبد الحميد سليمان، ٢٠٠٨، ٨٢).

يعتبر تنظيم الذات الانفعالي والسلوكي في استقلال الأطفال الصغار، وهذه القدرة المتنامية تتحكم في مشاعرهم وسلوكهم الذي يسمح في نهاية المطاف للطفل بأن يصبح أكثر مهارة في علاقاته مع الأطفال والبالغين، ولا تزال مهارات التنظيم الذات للأطفال في طور النمو ويمكنها في كثير من الأحيان الصعود والنزول، وإن القدرة على تنظيم مشاعرهم وسلوكهم باستمرار هي مهمة رئيسية لطفل صغير، وبحلول سن المدرسة يصبح الأطفال أكثر مرونة ويكونون أفضل في تنظيم عواطفهم وأفعالهم .

إن صعوبات التعلم تعتمد في الأساس على المحتوي الأكاديمي وهذا يظهر في نظام التعليم النظامي أثناء المرحلة الإبتدائية ولكن هذه الصعوبات لا تظهر فجأة خلال المرحلة الإبتدائية، بل لابد من ظهور ما يدل عليها من سلوكيات خلال مرحلة الروضة، وبذلك تشهد مرحلة الروضة بدايات صعوبات التعلم ويظهر ذلك على هيئة سلوكيات تنبأ بحدوث صعوبات تعلم لاحقة في المراحل التعليمية المختلفة. لذلك يرى البعض أننا يجب ألا نطلق على طفل الروضة مصطلح صعوبات التعلم ولكن يطلق عليهم الأطفال المعرضين لخطر صعوبات التعلم أو المؤشرات الدالة عليها وهي ما يطلق عليها المهارات ما قبل الأكاديمية (عادل عبد الله، ٢٠٠٦، ١١).

إن المكان الأول الذي يدفع بالمجتمع إلى السير في طريق الابتكار هو الروضة ، حيث تضم الطفل الذي يكون لديه القدرة على استيعاب البيئة المحيطة به، لذا يجب أن تكون البرامج التي تعطى خلال تلك المرحلة أن تزودهم ببيئة غنية وآمنة ومعززة، وتقويهم جسميا واجتماعيا و انفعاليا ومعرفيا داخل المؤسسات التربوية (اسماعيل سعود، ٢٠١٢).

إن عملية تنظيم الذات تشتمل على قدرة الطفل بأن يكون فعالا بحيث يكون قادرا على انجاز العمل الموجه إليه، كما يجب أن يدرك التلميذ بأنه لا يوجد أسلوب واحد يمكن اعتباره صحيحاً بشكل مطلق دائما، وإنما يجب أن يتناسب الأسلوب مع قدرات التلميذ الذي يؤدي هذه المهارات. كما إن مهارات تنظيم الذات تساعد على تكيف الطفل مع مناخ مليئ بالواجبات والمهام التي تضفي بنية خاصة على مكان تواجده وتخلق جوا من النظام في حياته كلها بشكل عام (أميمة جادو، ٢٠١٠).

ومن هذا المنطلق أثبتت العديد من الدراسات فعالية البرامج المقدمة لأطفال ما قبل المدرسة المعرضين لخطر صعوبات التعلم ومن هذه الدراسات دراسة كل من J. Lepičnik Vodopivec(2011)، Veldmana, , S. Doolaarda, R.J. Boskera, T.A.B.(2012) ، دراسة آمال أحمد (٢٠١٣)، دراسة هناء عطية (٢٠٢٠)، دراسة مريم نزيه (٢٠٢١) دراسة اسماعيل صالح (٢٠٠٥) فقد أكدت هذه الدراسات مدى أهمية الكشف والتدخل المبكر لصعوبات التعلم لأطفال الروضة، وتحديد أهم المؤشرات التي تنبئ بتعرض هؤلاء الأطفال لصعوبات التعلم لاحقا.

مشكلة الدراسة

ينبع شعور الباحثة بالمشكلة من خلال ملاحظتها للأطفال من خلال مجال عملها،ومن خلال اضطلاعها على الدراسات السابقة، حيث لاحظت أن الأطفال المعرضين لخطر صعوبات التعلم في مرحلة الروضة لديهم مشكلة في تنظيم الذات والتحكم في سلوكياتهم وإصدار السلوك غير الصحيح الملائم للموقف الذي يتعرض إليه الطفل على العكس تماما مع أقرانهم العاديين في نفس الصف الدراسي.

وهذا ما أكدت عليه دراسة كل من (Broitman & Davis,2013, p.10) أهم نقاط القوة ونقاط الضعف التي يتميز بها الأطفال ذوي صعوبات التعلم غير اللفظية من الناحية الإكلينيكية وأوضحت أن هؤلاء الأطفال يتمتعون بالنمو المبكر لمفردات اللغة والكلام، وقوة الذاكرة في المواقف الروتينية المكررة، وقوة الذاكرة السمعية والاحتفاظ السمعي، والاهتمام بالتفاصيل، والتطور المبكر لمهارات القراءة والإملاء.

ومن ناحية أخرى تتضح نقاط الضعف و العجز لديهم فيما يلى : القدرات الحركية و التوجه المكاني، ضعف التنسيق، مشكلات شديدة في التوازن ، صعوبات في مهارات حركة اليد أثناء الكتابة، ضعف في القدرات البصرية المكانية و التنظيمية، وضعف القدرة على الاستدعاء البصري، و التصور المكاني الخاطئ، و صعوبة في أداء المهام التنفيذية و التي تتضمن صعوبة اتخاذ القرار و التخطيط و المبادرة ، ومشكلات في التنظيم الوجداني ، و صعوبة القدرة على حل المشكلات ، وصعوبة التحكم في الانفعالات ،ووضع الأهداف ورصد نتائج العمل، وصعوبة التصحيح الذاتي، ومشكلات مع العلاقات المكانية، وضعف الذاكرة العاملة.

وتعتبر فئة صعوبات التعلم بصفة عامة، وصعوبات التعلم غير اللفظية بصفة خاصة من الفئات التي تحتاج لمزيد من الجهود والتعرف عليهم ومساعدتهم للتغلب على مشكلاتهم، وتوفير احتياجاتهم الخاصة بشكل مناسب، وقد استنتجت الباحثة من خلال الاطلاع على نتائج الدراسات و البحوث التي تناولت دراسة صعوبات التعلم غير اللفظية.

ومما سبق يمكن صياغة مشكلة الدراسة في السؤال الرئيسي التالي:

هل يختلف مستوى تنظيم الذات لدى أطفال ما قبل المدرسة المعرضين لخطر صعوبات التعلم غير اللفظية عن أقرانهم العاديين؟

تهدف الدراسة الحالية إلى ضبط وتنظيم الذات لدى أطفال ما قبل المدرسة المعرضين لخطر صعوبات التعلم غير اللفظية وأقرانهم العاديين من خلال:

١- التعرف على تنظيم الذات لدى أطفال ما قبل المدرسة المعرضين لخطر صعوبات التعلم غير اللفظية.

٢- التعرف على تنظيم الذات لدى أطفال ما قبل المدرسة العاديين والأطفال المعرضين لخطر صعوبات التعلم غير اللفظية.

أهمية الدراسة

تتضح أهمية البحث الحالي على النحو التالي:

١. يسهم هذا البحث في زيادة كم المعلومات والحقائق عن الأطفال المعرضين لخطر صعوبات التعلم غير اللفظية في مرحلة ما قبل المدرسة وخصائصهم، كما قد يلقي الضوء على طبيعة تلك الصعوبات ومدى تأثيرها على تفاعلهم الاجتماعي وتنظيم الذات لديهم مع الآخرين.

٢. من خلال مراجعة الدراسات والبحوث السابقة التي تصدت لدراسة صعوبات التعلم غير اللفظية كمتلازمة نمائية اتضح عدم وجود دراسات عربية غير كافية تناولت المقارنة بين الأطفال المعرضين لخطر صعوبات التعلم غير اللفظية وأقرانهم العاديين في تنظيم الذات.

مصطلحات الدراسة الإجرائية

١ـ المعرضون لخطر صعوبات التعلم At risk for learning Disabilities

تعتبر فئة صعوبات التعلم من الفئات الأكثر انتشارا فى التربة الخاصة وبالضرورة فإنها تؤثر على الناحية الأكاديمية والنواحى النفسية، والاجتماعية، والانفعالية، وهذا بالضرورة يوجهنا إلى ضرورة التدخل العلاجي لمثل هذه الصعوبات التى تؤثر بالسلب على الذات، وحدوث مزيد من الاحباطات، وعدم الثقة بالنفس(عادل عبد الله، ٢٠٠٦).

٢ـ صعوبات التعلم غير اللفظية Nonverbal Learning Disability (NLD)

هي إحدى أنواع صعوبات التعلم النمائية وهي عبارة عن وجود خلل في الجانب الأيمن من المخ وهو المسئول عن التعامل مع المعلومات الخاصة بالفراغ والمعلومات البصرية، والبداهة، والتخيل، وتتضح أعراضها ومظاهرها في العجز التي يواجها الأطفال في الجوانب المتعلقة بالتفاعل الاجتماعي، والمهارات الحركية، ومهارات التآزر البصري الحركي، والإدراك اللمسي، كما أن هذا الاضطراب قد يؤثر على الأفراد مدى الحياة وفي كثير من الحالات فإن الطلاب الذين لديهم صعوبات التعلم غير اللفظية يكونون بعكس الطلاب ذوي صعوبات التعلم Learning Disabilities، حيث يكونوا قارئين جيدين وليست لديهم مشاكل في الإملاء مما يجعلهم يبدون مثل معظم الطلاب الأسوياء ، ويتميز هؤلاء الأطفال بارتفاع مستوى ذكائهم اللفظي مقارنة بذكائهم الأدائي (صالح سعيد باحشوان، ٢٠٠٦، ٩).

٣ـ تنظيم الذات Self-Regulation

أشار خالد أحمد محمود(٢٠١٧) إلى أن تنظيم الذات هي "مجموعة من المهارات لدى الفرد أيا كان نوعها في السيطرة على انفعالاته، والمرونة في التعامل مع الآخرين وتحمل مسئولية الأداء الشخصي".

محددات الدراسة

اشتملت هذه الدراسة على عدد من المحددات وهي:

المحددات المكانية: حيث تم تطبيق البرنامج في مؤسسة كايزن للتدريب بالزقازيق بمحافظة الشرقية بعد الحصول على العينة من حضانة بيبي هوم التابعة للشئون الاجتماعية بمحافظة الشرقية.

المحددات الزمنية: تم تطبيق أدوات الدراسة خلال شهري أبريل ومايو لعام ٢٠٢١.

المحددات المنهجية: وتشمل هذه المحددات كل من:

أـ محددات بشرية: أجريت هذه الدراسة على مجموعة من أطفال المستوى الأول في مرحلة ما قبل المدرسة المعرضين لخطر صعوبات التعلم غير اللفظية، والتي تتراوح أعمارهم الزمنية من ٤- ٦ سنوات، وتم تقسيم هؤلاء الأطفال إلى مجموعتين

متكافئتين في مجموعة من المتغيرات وهي (العمر الزمني، ومعامل الذكاء، وأنشطة اللعب المقنن، ومستوى الفرز العصبي السريع، وقصور المهارات قبل الأكاديمية، ومستوى تنظيم الذات).

ب- المنهج: اعتمدت هذه الدراسة في تصميمها على المنهج الوصفي، لكونه ادراسة تهدف إلى التعرف على الفروق بين العاديين والمعرضين لخطر صعوبات التعلم غير اللفظية في تنمية تنظيم الذات لديهم.

ج- أدوات الدراسة: تم استخدام مجموعة من الأدوات في هذه الدراسة وهي:

- مقياس ستانفورد بينيه لذكاء الأطفال الصورة الخامسة إعداد (جال رويد وتعريب/ صفوت فرج، ٢٠١١).
- ألعاب مقننة للأطفال (إعداد وتقنين عادل عبدالله ،٢٠٠٥)
- اختبار المسح النيرولوجي السريع (اقتباس واعداد/ عبد الوهاب محمد كامل، ٢٠٠٣).
- بطارية المهارات قبل الأكاديمية لأطفال الروضة كمؤشرات لصعوبات التعلم (إعداد/ عادل عبد الله محمد،٢٠٠٥ أ).
- مقياس تنظيم الذات لدى أطفال ما قبل المدرسة المعرضين لخطر صعوبات التعلم غير اللفظية إعداد(أ.د محفوظ عبد الستار أبو الفضل،أ.م د حسام السيد عوض، وهناء محمد عبد الله).

د- الأساليب الإحصائية:اعتمدت الباحثة في البحث الحالي على بعض الأساليب الإحصائية الملائمة لمتغيرات البحث، وذلك من خلال استخدام الرزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (Statistical Package for the Social Sciences (SPSS، من خلال الأساليب الآتية:المتوسط الحسابي، الانحراف المعياري، اختبار (ت).

الإطار النظري

أولا: المعرضون لخطر صعوبات التعلم

ينظر الكثيرون إلى الأطفال في هذا السن أنهم يعانون من قصور في نمط أو أكثر من أنماط صعوبات التعلم؛ وفي حقية الأمر أن جميع الأطفال دون استثناء يمرون خلال هذه الفترة ببعض القصور الذي يمكننا أن ننظر إليه على أنه شيء طبيعي. فعلى سبيل المثال الطفل ذو الثلاث سنوات غير قادر على نطق الكلمات

نطقا صحيحا، وأنه يعاني من بعض المشكلات التي تتعلق بالنطق حيث أنه يقوم بالإبدال أو الإضافة أو التشويه، كما أنه قد يعاني من صعوبة في إدراك الأصوات المختلفة أو التمييز بينهما، كما يجد صعوبة في التمييز بين الحروف الهجائية المختلفة، أو الأرقام، أو الأشكال المختلفة، أو الألوان وغيرها. وبالتالي فإننا نلاحظ أن ما يتعرض له الطفل من نمو تظهر آثاره على العديد من جوانب النمو المختلفة سواء النمو العقلي المعرفي، أو النمو اللغوي، أو السلوك الأكاديمي، لذلك فإننا نميل إلى أن يتم التقييم والتشخيص الخاص بهذا الأمر خلال نصف العام الأخير من السنة الثانية بالروضة KG-II حتى نكون بذلك قد تركنا الفرصة لتطور النمو النمائي، والروضة كي يؤثرا على الطفل، ويكون القصور يرجع في الأساس إلى وجود عوامل نيورولوجية (عادل عبد الله، ٢٠١٠، ص ٤٩-٥١).

ثانيا: صعوبات التعلم غير اللفظية Nonverbal Learning Disabilities (NLD)

هي اضطراب نفس-عصبي عبارة عن متلازمة من عدد من الأعراض ناتجة عن خلل في الوظائف الخاصة بالجانب الأيمن من المخ وهو المسئول عن التعامل مع المعلومات غير اللفظية (Molenaar,Klumper,2002, p. 41).

حيث أن الجانب الأيمن من المخ هو المسئول عن تحليل المعلومات الخاصة بالفراغ والمعلومات البصرية والبداهة والتنظيم والتخيل (2004) Burger، وتري (2004)Tanguay أن صعوبات التعلم غير اللفظية لا تشبه صعوبات التعلم المعروفة وإنما يمكن النظر إليها على أقرب ما تكون إلى اضطراب النمو الشامل الذي يؤثر على الفرد مدى الحياة .

أطفال ما قبل المدرسة:

ويعرف قاموس التربية روضة الأطفال بأنها» مؤسسة تربوية خصصت لتربية الأطفال الصغار الذين تتراوح أعمارهم بين ٣،٦ سنوات، وتتميز بأنشطة متعددة تهدف إلى إكساب الأطفال القيم التربوية والاجتماعية، وإتاحة الفرصة للتعبير عن الذات، والتدريب على كيفية العمل والحياة معا» (هدى عبد الواحد سلام،٢٠١٥، ص١١).

مظاهر صعوبات التعلم غير اللفظية في الروضة

حيث أشارت دراسة إيمان ربيع (٢٠١٣) إلى التعرف على أثر صعوبات التعلم غير اللفظية في مرحلة الروضة حيث أن القدرة على التواصل واستخدام اللغة هي من سمات البشر وعلى غرار ذلك فإن القدرة على إنتاج اللغة والكلمات الأولى للطفل تعد نقطة هامة في النمو لدى هذا الطفل ولذلك فإن القدرة اللفظية قد أخذت اهتمامًا كبيرًا في عملية التقييم بالرغم من أن التعارف العاطفي والتواصل والتفاعلات الشخصية تتضمن أشياء أكثر في إنتاج اللغة واستخدام الكلمات، ومن الأشياء الهامة في تكوين المعاني وتواصل الخبرات كل من العلاقة المكانية، ومعرفة العلاقة بين الجزء والكل، وتعبيرات الوجه، والنظرة الممعنة (الحملقة)، والإشارات، أما كلمة غير لفظي فهي تعني غياب اللغة، وقليلًا ما نجد هناك تحديد أو تشخيص لصعوبات التعلم غير اللفظية على عكس صعوبات التعلم اللفظية وهي تؤثر بالضرورة على اكتساب اللغة الشفهية والقراءة والكتابة وكثير من إجراء الرياضيات.

هدفت دراسة حنان أسعد (٢٠١٣) إلى بحث الفروق في مستوى الإدراك بين أطفال الروضة المعرضين لخطر صعوبات التعلم وبين الأطفال العاديين في نفس المرحلة، وتتبع أهمية الدراسة من التزايد المستمر في أعداد الأطفال ذوي صعوبات التعلم، وفي ندرة الدراسات التي أجريت في البيئة العربية في هذا المجال على هذه الفئة من الأطفال، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي المقارن، واشتملت عينة الدراسة الأساسية على (٣٠) طفلا وطفلة بالمستوى الثاني KG-II، منهم (٢٠) طفلا وطفلة معرضين لخطر صعوبات التعلم و١٠ أطفال عاديين، تم تقسيم الأطفال المعرضين لخطر صعوبات التعلم إلى مجموعتين "مجموعة صعوبات الحساب وعددها (١٠) أطفال، ومجموعة صعوبات تعلم اللغة وعددها (١٠) أطفال، وقد تم تطبيق الأدوات التالية عليهم: مقياس ستانفورد بينيه (الصورة الرابعة). واختبار المسح النيورولوجي السريع. وبطارية تقييم القصور في المهارات قبل الأكاديمية ومقياس الإدراك المعد خلال البحث. وتم التأكد من الخصائص السيكومترية للأدوات المستخدمة في الدراسة، كما تم استخدام الأساليب الإحصائية اللابارامترية المناسبة للإجابة عن تساؤلات الدراسة والتي تمثلت في اختبار كروسكال واليس لدلالة الفروق بين رتب أكثر من مجموعتين، واختبار مان-ويتني لدلالة الفروق بين الرتب غير المرتبطة لمجموعتين مختلفتين. وأظهرت نتائج الدراسة عدم وجود

فـروق ذات دلالـة إحصائية بـين متوسطي رتب مجموعة صعوبـات اللغة ومجموعة صعوبـات الحساب في مستوى الإدراك بينما وجدت فروق بين المجموعتين والعاديين في مستـوى الإدراك لصالـح العاديـين، وفي ضـوء النتائـج قدمـت الدراسـة بعض التوصيات منها: إعداد وتوفير المعلمين والأخصائيين المؤهلين للتعامل مع الأطفال المعرضـين لخطـر صعوبـات التعلـم بالروضـة، الاهتمـام بتقـديم البرامـج اللازمة للأطفال المعرضين لخطر صعوبات التعلم بالروضة.

حيث يكثر حدوث صعوبات التعلم غير اللفظية بين الأفراد ذوي صعوبات التعلم المعرفيـة؛ لإن لصعوبـات التعلم غير اللفظية عواقب جمـة نتيجة لتأثيرها الواضح علـى الخـبرات الأساسية، والتفاعل الاجتماعي، والاستقلاليـة. وبالرغم من انتشار هـذا الاضطـراب إلا أن هنـاك قلة في الأبحـاث والدراسات التي تناولـت أثر صعوبات التعلم غير اللفظية على النمو لدى الأطفال.

ثالثا: تنظيم الذات

أشـارت أسمـاء سلامـة (٢٠١٧) أن التنظيـم الذاتـي للتعلـم استراتيجيـة فعالـة لتحسـين نتاجـات التعلـم خصوصًـا في المـواد التـي يحصـل فيهـا الطلبة علـى درجة منخفضـة مـن الكفاءة الذاتيـة، وقلق عالٍ. ويعـد التعلم المنظم ذاتيًـا عمليه نمائية نشطـة يمكـن مـن خلالها تنمية مهـارات إبداعيـة لدى طلبـة المراحـل المختلفة؛ إذ يفيـد في تدريبهـم علـى صياغة الأفكار والتعبـير عن المشاعر بشـكل جيد من خلال التخطيط الذاتي، وتقوية الجهد الإبداعي لتحقيق المعايير الشخصية والجودة.

تعريف تنظيم الذات

يعرف إبراهيم الحسينان (٢٠١٠) تنظيم الذات على أنه « عمليه التوجه الذاتية والاعتقـادات الذاتيـة التـي تعمـل على تحويل قـدرات الطالـب العقليـة كالاستعداد اللغـوي إلى مهـارة أداء أكاديميـة كالكتابة وهو شكل من أنـواع النشاط المتكرر الذي يقوم به الطلاب لاكتساب مهارة أكاديمية».

أشـار عبـد الستـار (١٩٩٤) إلى أن تنظيـم الـذات هو» أحد أشـكال تعديل السلوك حيـث يقـوم هذا العلاج على أساس افتراض بأن الإنسان يستطيع ممارسة السيطرة علـى سلوكـه ودوافعه، وهذا الافتراض يتعارض مع المبـادئ السيكولوجية الأساسية والتي تري بأن المحيط هو الذي يفرض السيطرة وليس الفرد نفسه».

وأوضح (1994)Gran Vold الأساس النظري للتنظيم الذاتي وهو أن كثيرًا من أنماط السلوك المشكل لا يمكن تغييرها إلا من خلال الشخص نفسه وذلك لصعوبة العمل على مراقبتها بشكل مستمر.وتنظيم الذات يعطي الطفل القدرة على الجلوس والاستماع في الفصول الدراسية أثناء التعلم المدرسي، ويتصرف بطرق مقبولة اجتماعيا؛ لأن التنظيم الذاتي يعطي الطفل القدرة على السيطرة على النبضات، كما أنها تعمل أيضا على التناوب وتبادل اللعب والتعبير عن العواطف بطرق مناسبة تصبح أكثر استقلالا؛ كما أن الطفل يكون لديه القدرة على اتخاذ قرارات جيدة حول السلوك الذي يصدره الطفل.

كما يتميز الأطفال ما قبل المدرسة والحضانة بقدرتهم على ضبط وتنظيم الذات داخليا في كل من المجالات الاجتماعية والمعرفية، وفي العديد من المواقف يمكنهم التحكم في الاستجابات العاطفية، والامتثال للقواعد والتوجيهات الملائمة لأعمارهم، وحل المشكلات بصورة مستقلة بالإضافة إلى ذلك؛ ينمو لديهم الاهتمام بالأطفال الآخرين، ويبتكرون استراتيجيات ذاتية منظمة لإقامة تفاعل اجتماعي ناجح ومتعاون معهم. كما يستلهمون قواعد واتجاهات اجتماعية، وأساليب التعامل المتماشية معها والتي تتضمن السلوكيات المقدرة اجتماعيا والسلوكيات المضادة للمجتمع (مروة هاشم، ٢٠٠٣، ص ٤٩-٥١).

كما أسفرت نتائج دراسة مصطفي القمش وآخرون(٢٠٠٨) أن الأطفال ذوي صعوبات التعلم يعانون من مشكلات في تنظيم الذات وعدم قدرتهم على التخيل الزائد، والتأخير في العمل، وتشتت الانتباه من مظاهر قلة تنظيم الذات والتي هدفت إلى التحقق من فاعلية برنامج تعليمي في تحسين مهارات تنظيم الذات، لدى تلاميذ ذوي صعوبات التعلم من المرحلة الابتدائية (مستوى الصف السادس) وقد تكونت عينة الدراسة من (٤٠) تلميذا وتلميذة من ذوي صعوبات التعلم، قسموا عشوائيا إلى مجموعتين: مجموعة تجريبية قوامها (٢٠) تلميذا وتلميذة ومجموعة ضابطة تضم (٢٠) تلميذا وتلميذة. وقد تلقت المجموعة التجريبية بالتدريب على البرنامج، حيث تكون البرنامج من ثماني عشرة جلسة مدة كل منها (٥٠-٤٥) دقيقة ولمدة تسعة أسابيع. وقد استخدم مقياس تنظيم الذات لجمع المعلومات ومقارنة أداء أفراد الدراسة على الاختبارات القبلية والبعدية للمجموعتين التجريبية والضابطة. وقد أشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند

مستوى (a=٠,٠٥) في مهارات تنظيم الذات بين تلاميذ المجموعة التجريبية وتلاميذ المجموعة الضابطة لصالح المجموعة التجريبية. واستنادا إلى نتائج الدراسة أوصت بضرورة تفعيل البرامج التربوية داخل غرف المصادر مع إجراء مزيد من الدراسات التي قد تتسحب نتائجها على السلوك الصفي لدى تلاميذ هذه الفئة.

تنظيم الذات في مرحلة الروضة

كما أنه يتم الاعتماد على الفرد نفسه لتحقيق التعميم حيث يجد المعالج صعوبة في تحقيق تنظيم الذات والذي يكون مسئول عن تنظيم الذات ومراقبتها هو الفرد نفسه. وبالرغم من أن تنظيم الذات قد يبدو غير واقعي ومن الصعب تحقيقه، إلا أن نتائج البحوث العلمية أوضحت إمكانية تطبيق هذا الاجراء بفاعلية في كثير من الأحيان مع فئات عمرية مختلفة ويمكن استخدامه بنجاح مع الأطفال العاديين والأطفال ذوي الاضطرابات السلوكية الانفعالية (Flavell, 1977)، (الخطيب٢٠٠٢، ص٣٧٢).

كما أشارت دراسة Janelle.J, et al(2016) إلى أن تطوير تنظيم الذات في مرحلة الطفولة المبكرة مؤشرا مبكرا على الحياة لنجاحات الحياة اللاحقة. ومع ذلك، فإن القليل من الأبحاث الطولية قد قيمت ما إذا كانت هناك مسارات مختلفة لتطور تنظيم الذات عبر الأطفال، حيث تبحث هذه الدراسة في تطور تنظيم الذات السلوكي بين سن الثالثة والسابعة، مع التركيز المباشر على عدم التجانس المحتمل في المسارات التنموية، ومجموعة من المؤشرات المحتملة التي تميز مسارات تنظيم الذات السلوكية الفريدة من خلال ثلاث عينات متنوعة، تم تقييم ١٣٨٦ طفلا على تنظيم الذات السلوكي من مرحلة ما قبل المدرسة حتى الصف الأول، وأشارت النتائج إلى أن غالبية الأطفال يتطور لديهم بسرعة خلال مرحلة الطفولة المبكرة، وأن الأطفال يتبعون ثلاثة أنماط نمو تنموية متميزة، كانت هذه المسارات الثلاثة مميزة بناء على توقيت المكاسب السريعة، وكذلك جنس الطفل، والمهارات اللغوية المبكرة، ومستويات تعليم الأم. تسلط النتائج الضوء على الاختلافات التنموية المبكرة في كيفية تطور تنظيم الذات السلوكي مع الآثار المترتبة على تقديم الدعم الفردي عبر الأطفال.

الفروض

وفي ضوء الدراسات السابقة والإطار النظري استفادت الباحثة بوضع ثلاثة فروض للبحث:

١- مستوي درجات تنظيم الذات لدي أطفال ماقبل المدرسة المعرضين لخطر صعوبات التعلم.

٢- مستوى درجات تنظيم الذات لدى الأطفال العاديين.

٣- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أطفال ماقبل المدرسة (من العاديين)، ومن المعرضين لخطر صعوبات التعلم في مقياس تنظيم الذات(الأبعاد والدرجة الكلية) لصالح الأطفال العاديين.

منهج البحث

المنهج المستخدم في هذا البحث هو المنهج الوصفي المقارن.

عينة البحث

تضم عينة الدراسة النهائية من (٣٠) طفلا من أطفال ما قبل المدرسة المعرضين لخطر صعوبات التعلم غير اللفظية، و(٣٠) طفلا من الأطفال العاديين تم اختيارهم بطريقة عمدية من بين الأطفال الملتحقين بحضانة بيبي هوم التابعة للشئون الاجتماعية بمحافظة الشرقية، وتتراوح متوسط نسب ذكائهم من ١٠٠ فيما فوق على الصورة الخامسة من مقياس ستانفورد- بينيه للذكاء، كما تتراوح أعمارهم الزمنية بين أربع سنوات وست سنوات. كذلك فإنهم لا يعانون من أي مشاكل سلوكية أو أي إعاقات أخرى وفقا لملفاتهم.

أدوات الدراسة

تضمنت الأدوات التي تم استخدامها في هذه الدراسة نوعان من المقاييس بحسب الوظيفة التي يؤديها كل نوع منها وذلك ما بين أدوات ضبط العينة واختيار أفرادها، وأدوات قياس للمتغيرات المتضمنة، وذلك كما يلي:

أولا: أدوات الضبط :

- مقياس ستانفورد- بينيه للذكاء الصورة الخامسة (تعريب: صفوت فرج، ٢٠١١).
- ألعاب مقننة للأطفال(إعداد: عادل عبدالله، ٢٠٠٥).
- اختبار المسح النيرولوجي السريع(تعريب: عبد الوهاب كامل، ٢٠٠٣).

- بطارية اختبارات لبعض المهارات قبل الأكاديمية لأطفال الروضة كمؤشرات لصعوبات التعلم(إعداد: عادل عبدالله،٢٠٠٥ أ).

١ـ مقياس ستانفورد ـ بينيه للذكاء (الصورة الخامسة)

إعداد/ جال روبد تعريب/ صفوت فرج (٢٠١١)

اختبار ستانفورد – بينيه الصورة الخامسة هو بطارية من الاختبارات المتكاملة والمستقلة في الوقت نفسه وهو يتكون من فئتين متناظرتين من المقاييس : غير اللفظية، واللفظية تقيس المجموعة نفسها من العوامل الخمسة التي يتضمنها الاختبار وهو الاستدلال التحليلي، والاستدلال الكمي، والمعالجة البصرية – المكانية، والذاكرة العاملة، والمعلومات، وبهذا يمكن الحصول على تقديرين مستقلين لكل من الذكاء غير اللفظي والذكاء اللفظي، علاوة على التقدير الناتج عن المقياس كاملاً لمعامل الذكاء الكلي، ويمكن قياس الذكاء بأحد جزئي الاختبار اللفظي أو غير اللفظي.

ويطبق مقياس ستانفورد - بينيه الخامس فرديًا لقياس الذكاء والقدرات المعرفية، وهو ملائم للمفحوصين بدءًا من عمر عامين وحتى عمر الخامسة والثمانين فأكثر .

ويتضمن المقياس الكامل، أي نسبة الذكاء الكلية، عشرة مقاييس فرعية، وتوفر توليفات مختلفة بين هذه المقاييس الفرعية مقاييس أخرى، وتتضمن بطارية معامل الذكاء المختصرة اختبارين مدخليين فرعيين هما سلاسل الأشياء / المصفوفات، والمفردات والتي يمكن استخدامها مع اختبارات أخرى إلى جانب ستانفورد – بينيه الخامس، للتقييم والفحص النفسي العصبي، ويعتمد مقياس معامل الذكاء غير اللفظي على خمسة مقاييس فرعية يتعلق كل واحد منها بأحد العوامل المعرفية الخمسة التي يقيسها ستانفورد– بنيه الخامس ، ويمكن استخدامها لاختبار الصم، أو ضعيفي السمع، بالإضافة إلى الذين لديهم اضطرابات في استخدام اللغة .

يوفر ستانفورد– بنيه الخامس أيضا مقياسًا لمعامل الذكاء اللفظي يكمل مقياس معامل الذكاء غير اللفظي، ويعتمد مقياس نسبة الذكاء اللفظية على خمسة مقاييس لفظية فرعية، يتعلق كل منها بأحد العوامل الخمسة، ويستخدم مقياس نسبة الذكاء اللفظية في التطبيق المعياري الكامل للاختبار كما يستخدم

بالمثل لحالات خاصة عندما يكون المفحوصون من ضعاف البصر أو لديهم ضعف عضوي معين أو أية حالات أخرى قد تتدخل في إكمال قياس الذكاء غير اللفظي .ويؤدي التقدير الناتج عن إدماج درجتي الجزء اللفظي وغير اللفظي إلى تقدير نسبة الذكاء الكلية أو نسبة ذكاء الاختبار كاملًا، وهي التي تعد الأكثر دقة وثباتًا في تقدير الذكاء بوصفه قدرة عقلية عامة غير متجانسة .

بالإضافة إلى معاملات الذكاء الثلاث هذه (معامل الذكاء الكلي، ومعامل الذكاء اللفظي، ومعامل الذكاء غير اللفظي) يمكن الحصول على تقديرات مستقلة لخمسة مؤشرات أخرى تسمى المؤشرات العاملية Factor Indices يمثل كل منها تقديرًا لمستوى الأداء على كل عامل من العوامل الخمسة التي يقيسها ستانفورد – بينيه الخامس، وتتكون الدرجة الخاصة بكل عامل من مجموع درجات الاختبارين الفرعيين اللفظي وغير اللفظي الذين يقيسان هذا العامل، مثال ذلك أن عامل الاستدلال التحليلي يقاس بدرجة كل من الاستدلال التحليلي غير اللفظي ودرجة الاستدلال التحليلي اللفظي، والمؤشر العاملي لكل عامل من هذه العوامل الخمسة عبارة عن درجة انحرافية متوسطها١٠٠ وانحرافها المعياري ١٥ مثل درجات معامل الذكاء اللفظي وغير اللفظي ومعامل الذكاء الكلي المستخلص من الاختبار كاملًا.

٢ـ أنشطة لعب مقننة للأطفال (إعداد وتقنين عادل عبد الله ٢٠٠٥)

وتتمثل هذه الألعاب في مكعبات مختلفة الألوان عليها أرقام، وألوان، وصور، وأشكال، وحروف، كما أن هذه الألعاب تتراوح طبيعتها بين الألعاب البلاستيكية والخشبية، وذلك حتى يسهل على الأطفال التعامل معها ، وقد تم استخدام لوحة الحروف والأشكال والمكعبات، في حين تم استخدام لوحة الحروف للتعرف على إدراك الطفل للأشكال، والمكعبات للتعرف على إدراك الطفل للأعداد والأرقام والألوان. وقد تم اللجوء إلى استخدام تلك الألعاب للتأكد من وجود تباين بين معامل الذكاء والأداء لدى هؤلاء الأطفال، وذلك قبل تطبيق مقياس المسح النيرولوجي السريع وبطارية المهارات قبل الأكاديمية.

٣ـ اختبار المسح النيرولوجي السريع Quick Neurological Screening Test إعداد/ م. موتي، هـ. ستيرلينج، ن. سبولدنج تعريب/ عبد الوهاب محمد كامل (١٩٩٩)

أعد هذا المقياس (Mutti et al.,1978) وعربه وقننه على البيئة المصرية عبد الوهاب كامل (١٩٩٩)، ويتضمن الاختبار سلسلة من المهام المشتقة من الفحوص الطبية والعصبية التي أجريت على الأطفال، يسهل على الفاحص العادي أن يتمكن منها. يتم الحصول على الدرجة الكلية على الاختبار عن طريق جمع الدرجات على الاختبارات الفرعية الخمس عشرة، فهي إما أن تكون مرتفعة تزيد عن (٥٠) وتوضح بالتالي ارتفاع معاناة الطفل أو درجة عادية (٢٥) فأقل وتشير هذه الدرجة إلى السواء نيرولوجيا بالاضافة عن الدرجة التي تمتد من (٢٦-٥٠) وتدل على احتمال تعرض الطفل لاضطراب في المخ يزداد بزيادة تلك الدرجة، والدرجة العادية يمكن أن تؤكد على سلامة الطفل النيرولوجية، بينما تشير الدرجة المرتفعة للطفل إلى ارتفاع الاضطراب في الخصائص النيرولوجية، وقد قام معرب المقياس بتقنينه على عينة من أطفال البيئة المصرية، فبلغ معامل الصدق التلازمي (٠،٥٦)، وبلغ معامل الثبات (٠،٦٨)، وهي قيم دالة عند(٠،٠١)، ولذلك يتم استخدام المقياس للتحقق من أن الطفل ليس لديه أي اضطرابات في المخ.

٤ـ بطارية المهارات قبل الأكاديمية لأطفال الروضة كمؤشرات لصعوبات التعلم

(إعداد/ عادل عبدالله ٢٠٠٥أ)

تتضمن هذه البطارية خمس مهارات أساسية تندرجفي إطار المهارات قبل الأكاديمية التي تظهر لدى الطفل بالروضة، وهي تلك المهارات التي يعد القصور في أي منها سواء تمثل ذلك في مهارة واحدة فقط أم أكثر بمثابة مؤشر دال على إمكانية تعرض مثل هذا الطفل مستقبلا لصعوبات تعلم لاحقة، ويضم هذا المقياس خمسة مقاييس فرعية تتمثل في مجملها بطارية اختبارات لأطفال الروضة يتم من خلالها تحديد أطفال الروضة الذين توجد لديهم مؤشرات تدل على إمكانية تعرضهم لصعوبات تعلم أكاديمية لاحقة، وذلك عندما يلتحقون بالمدرسة الابتدائية. وتتضمن هذه المهارات الوعي الفونولوجي، التعرف على الحروف الهجائية، التعرف على الأرقام، التعرف على الأشكال، التعرف على الألوان، ويتألف كل مقياس من هذه المقاييس الخمسة التي تتضمنها البطارية من عشرين عبارة تعكس ما يصدر عن الطفل من سلوكيات تعد مؤشرات لصعوبات التعلم.

وقام معد البطارية بحساب الصدق والثبات الخاص بهذه البطارية وما تضمنه من مقاييس فرعية، واتضح أنها تتمتع بمعدلات صدق وثبات مناسبة يمكن

الاعتداد بها، وقام معد البطارية باستخدام عدة أساليب لحساب الصدق والثبات؛ حيث قام بحساب الصدق التلازمي من خلال استخدام أدوات اللعب كمقياس لتحديد مستوى أداء أطفال الروضة كمحك خارجي، وعند تطبيقها على عينة من أطفال الروضة قوامها ٢١ طفلا ممن يبدون قصورا في المهارات قبل الأكاديمية من وجهة نظر معلماتهن واستجابة هؤلاء المعلمات على مقاييس هذه البطارية وحساب معاملات الارتباط بين درجات هؤلاء الأطفال في كل منها، وتراوحت قيم الصدق التلازمي بين (٠،٩٣١-٠،٧٢٥). وقد تم حساب الثبات باستخدام العديد من الأساليب المختلفة والتي تؤكد نتائجها أن هذه البطارية تتمتع بدرجة عالية من الثبات ومن هذه الطرق طريقة التجزئة النصفية حيث تراوحت معاملات الثبات للمقاييس الفرعية(٠،٨٩٢- ٠،٦٨٣). وتم حساب الثبات عن طريق معامل ألفا كرونباخ وتراوحت قيم معاملات الثبات لتلك المقاييس الفرعية بين (٠،٧٧٦-٠،٩٤). وتم حساب الثبات عن طريق الاتساق الداخلي، حيث تراوحت قيمة (ر) الدالة على الاتساق الداخليوذلك بين درجة كل مفردة والدرجة الكلية للمقاييس الفرعية بين(٠،٩٥- ٠،٧٥) وهو الأمر الذي يؤكد على ثبات تلك المقاييس المتضمنة في البطارية.

ثانيا: أدوات القياس:

- مقياس تنظيم الذات لدى أطفال ما قبل المدرسة المعرضين لخطر صعوبات التعلم غير اللفظية.

١ـ مقياس تنظيم الذات لدى أطفال ما قبل المدرسة المعرضين لخطر صعوبات التعلم غير اللفظية إعداد أ.د محفوظ عبد الستار أبو الفضل، أ.م د حسام السيد عوض، وهناء محمد عبدالله

أـ طريقة إعداد المقياس

قامت الباحثة بتحديد أبعاد مقياس تنظيم الذات في ضوء نظرية التعلم المعرفي الاجتماعي لباندورا الذي حدد فيها محاور تنظيم الذات الأساسية وهي مراقبة الذات- تقييم الذات- تعزيز الذات وتم ذلك استنادا إلى بعض المقاييس العربية التي صممت بهدف قياس تنظيم االذات ومنها مقياس فوقية رضوان) ٢٠١٢)، مقياس مصطفى القمش ٢٠١٣))، دراسة عبد القادر سليم) ٢٠١٦)، دراسة Hideko et al.(2012).

ب- هدف المقياس

يهدف هذا المقياس إلى قياس مهارات تنظيم الذات لدى أطفال ما قبل المدرسة المعرضين لخطر صعوبات التعلم غير اللفظية.

د- مصادر المقياس

اعتمدت الباحثة على عدة مصادر من أجل إعداد هذا المقياس، وتحديد أبعاده وهي كالتالي:

١- الإطلاع على الأطر النظرية والأدبيات في مجال صعوبات التعلم.

٢- الإطلاع على بعض المقاييس العربية والأجنبية الخاصة بتنظيم الذات لدى أطفال ذوى صعوبات التعلم ومنها على سبيل المثال دراسة مصطفى القمش (٢٠١٣)، دراسة عبد القادر سليم (٢٠١٦)، دراسة(Hideko et al. (2012، مقياس فوقية رضوان (٢٠١٢).

وتقوم الباحثة بتعريف أبعاد المقياس على النحو التالي :

١- **مراقبة الذات**: وهى التي يقصد بها مراجعة الفرد لكل ما يصدر عنه من سلوك مقصود.

٢- **تقييم الذات**: هى التي تهدف إلى تهذيب وتنقية السلوك الانساني من خلال تقييمه مع المعايير السلوكية المعروفة ، وهي أن يحكم الفرد على سلوكه من خلال معايير شخصية وأخرى خارجية.

٣- **تعزيز الذات**: هى عملية مكافأة ذاتية يقوم بها الفرد بعد الاستجابة الصحيحة ومعاقبة نفسه بعد الاستجابة الخاطئة.

وصف المقياس: يتكون مقياس تنظيم الذات من (٢١) فقرة موزعة على ثلاثة أبعاد بعد حذف ثلاثة فقرات بعد العرض على السادة المحكمين وتتم الاستجابة على المقياس وفقا لتدرج ثلاثي على طريقة ليكرت (تنطبق تماما- تنطبق إلى حد ما- لا تنطبق إطلاقا) وتصحح العبارات الايجابية على النحو التالي (٣- ٢- ١) والعبارات السلبية (١- ٢- ٣).

ثبات وصدق مقياس تنظيم الذات

أولا: الاتساق الداخلي

أ- الاتساق الداخلي للأبعاد مع الدرجة الكلية:

تم حساب الاتساق الداخلي لأبعاد المقياس مع الدرجة الكلية، بحساب معاملات الارتباط بين درجات الأبعاد والدرجات الكلية للمقياس، باستخدام معامل الارتباط « بيرسون » ، النتائج موضحة كما يلي:

جدول (١)

معاملات الارتباط بين درجات الأبعاد والدرجات الكلية لمقياس تنظيم الذات لدي أطفال ماقبل المدرسة المعرضين لخطر صعوبات التعلم غير اللفظية (ن= ٣٠)

مقياس تنظيم الذات	معاملات الارتباط مع الدرجة الكلية للمقياس
(١) مراقبة الذات	**٠,٨٩٧
(٢) تقييم الذات	**٠,٨٦٢
(٣) تعزيز الذات	**٠,٦٨٩

* دال عند مستوي ٠،٠٥ ** دال عند مستوي ٠،٠١

يتضح من الجدول أن جميع معاملات الارتباط بين درجات الأبعاد والدرجات الكلية للمقياس موجبة ودالة إحصائياً (عند مستوي ٠،٠١) ، وهذا يدل علي ثبات جميع الأبعاد.

ب- الاتساق الداخلي: تم حساب معاملات الارتباط بين درجات العبارات والأبعاد التي تنتمي لها، والنتائج كما يلى:

جدول(٢)

معاملات الارتباط بين درجات العبارات، والأبعاد التي تنتمي لها في مقياس تنظيم الذات لدى أطفال ما قبل المدرسة المعرضين لخطر صعوبات التعلم غير اللفظية (ن= ٣٠)

(١) مراقبة الذات		(٢) تقييم الذات		(٣) تعزيز الذات	
رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط
١	**٠,٧٣٨	١	**٠,٧٥٠	١	**٠,٥١٤
٢	**٠,٧٤٩	٢	**٠,٧٩٩	٢	**٠,٦٠٨
٣	**٠,٨٠٥	٣	**٠,٧٧٥	٣	**٠,٦١٥
٤	**٠,٦٨٩	٤	**٠,٥٤٠	٤	٠,٢٥٥
٥	**٠,٥٤٢	٥	*٠,٤٥٢	٥	**٠,٦٦٩
٦	**٠,٧٢٤	٦	٠,١٠٧	٦	**٠,٥٦٧
٧	**٠,٦٤١	٧	**٠,٥٨٨	٧	**٠,٥٥١
٨	٠,١٣٦	٨	**٠,٥٦٦	٨	*٠,٤٤٢

* دال عند مستوي ٠,٠٥ ** دال عند مستوي ٠,٠١

يتضح من الجدول أن جميع معاملات الارتباط دالة إحصائياً، عدا (٣) عبارات أرقام: (٨) من البعد الأول(مراقبة الذات) ،(٦) من البعد الثاني (تقييم الذات)، (٤) من البعد الثالث (تعزيز الذات)، حيث كانت معاملات الارتباط بين درجات كل منها ودرجات البعد الذي تنتمي له غير دالة إحصائياً، وهذا يعني أن هذه العبارات غير ثابتة، ويتم حذفها.

ثانيا: ثبات مقياس تنظيم الذات

أ- الثبات بمعامل ألفا (كرونباخ)

تم حساب معاملات ألفا للأبعاد ثم حساب معاملات ألفا (مع حذف كل عبارة)، والنتائج كما يلي:

جدول(٣)

معاملات ألفا لأبعاد مقياس تنظيم الذات لدي أطفال ماقبل المدرسة المعرضين لخطر صعوبات التعلم غير اللفظية (ن= ٣٠)

(١) مراقبة الذات		(٢) تقييم الذات		(٣) تعزيز الذات	
رقم العبارة	معامل ألفا مع حذف العبارة	رقم العبارة	معامل ألفا مع حذف العبارة	رقم العبارة	معامل ألفا مع حذف العبارة
١	٠,٧٢٩	١	٠,٤٨٤	١	٠,٦٠٢
٢	٠,٧٣٠	٢	٠,٥٦٤	٢	٠,٥٢٦
٣	٠,٧١١	٣	٠,٤٧٣	٣	٠,٥١٥
٤	٠,٧٤٠	٤	٠,٥٨٩	٤	٠,٦١٣
٥	٠,٧٦٦	٥	٠,٦٠٨	٥	٠,٤٩١
٦	٠,٧٣٤	٦	٠,٧٥١	٦	٠,٥٣٢
٧	٠,٧٤٩	٧	٠,٥٦٢	٧	٠,٥٧٨
٨	٠,٨٣٧	٨	٠,٥٦٩	٨	٠,٥٧٣
معامل ألفا للبعد الأول = ٠,٧٧٨		معامل ألفا للبعد الثاني = ٠,٦١٣		معامل ألفا للبعد الثالث = ٠,٦٠٤	

يتضح من الجدول أن جميع معاملات ألفا (مع حذف العبارة) أقل من أو تساوي معامل ألفا للبعد الذي تنتمي له العبارة، عدا (٣) عبارات أرقام: (٨) من البعد الأول(مراقبة الذات) ، (٦) من البعد الثاني (تقييم الذات)، (٤) من البعد الثالث (تعزيز الذات)، حيث كانت معاملات ألفا (مع حذف كل منها) أكبر من معامل ألفا للبعد الذي تنتمي له العبارة، وهذا يعني أنها هذه العبارات غير ثابتة ويتم حذفها .

ب- الثبات بالتجزئة النصفية

تم حساب الثبات بالتجزئة النصفية لأبعاد المقياس والدرجات الكلية (بطريقتي: سبيرمان / براون ، وجتمان)، والنتائج موضحة كما يلي:

جدول(٤)

معاملات الثبات بالتجزئة النصفية لمقياس تنظيم الذات لدي أطفال ماقبل المدرسة المعرضين لخطر صعوبات التعلم غير اللفظية (ن= ٣٠)

مقياس تنظيم الذات	الثبات بطريقة : سبيرمان / براون	الثبات بطريقة : جتمان
(١) مراقبة الذات	٠,٧٤٩	٠,٧٠٨
(٢) تقييم الذات	٠,٦٩٧	٠,٦٢٦
(٣) تعزيز الذات	٠,٨٠٦	٠,٨٠٤
الدرجة الكلية للمقياس	٠,٧٠٧	٠,٦٣٧

يتضح من الجدول أن جميع قيم معاملات الثبات بالتجزئة النصفية بطريقتي : سبيرمان/ براون ، وجتمان ، قيم مرتفعة نسبياً، وتدل علي ثبات جميع الأبعاد وثبات المقياس ككل.

ثالثا: الصدق

للتأكد من أداة الدراسة تم عرض المقياس على عدد من المحكمين، قامت الباحثة بعرض الصورة الأولية للمقياس على عدد من المحكمين من أساتذة الجامعة المختصين في التربية الخاصة ملحق رقم (١)، وذلك بهدف معرفة آرائهم وملاحظاتهم، ومقترحاتهم حول أبعاد المقياس وفقراته ومدى وضوحها، وترابطها، ومدى تحقيقها لأهداف الدراسة، وتم العمل بالملاحظات التي أبداها المحكمون وفي ضوئها قامت الباحثة بإعادة صياغة بعض الفقرات وتعديلها، وحذف عبارة من كل بعد ليصبح المقياس في صورته النهائية يتكون من (٢١) فقرة.

حيث تم تطبيق المقياس على العينة الاستطلاعية (ن= ٣٠ طفلا) من أطفال ما قبل المدرسة المعرضين لخطر صعوبات التعلم غير اللفظية، وتم حساب الخصائص السيكومترية من خلال حساب صدق المقياس بحساب معاملات الارتباط بين درجات العبارات ودرجات الأبعاد التي تنتمي لها (مع حذف العبارة) بافتراض أن مجموع بقية درجات العبارات محكاً لدرجات العبارة، والنتائج كما يلي:

جدول(٥)

معاملات الارتباط بين درجات العبارات ودرجات الأبعاد التي تنتمي لها (محذوفاً منها درجة العباراة) لمقياس تنظيم الذات (ن= ٣٠)

(١) مراقبة الذات		(٢) تقييم الذات		(٣) تعزيز الذات	
رقم العبارة	معامل الارتباط مع حذف درجة العبارة	رقم العبارة	معامل الارتباط مع حذف درجة العبارة	رقم العبارة	معامل الارتباط مع حذف درجة العبارة
١	**٠,٦٢٠	١	**٠,٥٩١	١	*٠,٤٤٣
٢	**٠,٦١١	٢	**٠,٦٨١	٢	**٠,٤٨٩
٣	**٠,٦٩٧	٣	**٠,٦٣٨	٣	**٠,٥١٨
٤	**٠,٥٦٢	٤	*٠,٤٢٩	٤	٠,٠٨٥
٥	*٠,٤٤٠	٥	*٠,٣٨٧	٥	**٠,٤٩٢
٦	**٠,٥٨٨	٦	٠,٠٤٣	٦	*٠,٤٥٨
٧	**٠,٥٢٦	٧	*٠,٣٩٥	٧	*٠,٤٢٦
٨	٠,٠٤٠	٨	**٠,٤٧٨	٨	*٠,٣٩٤

* دال عند مستوي ٠,٠٥ ** دال عند مستوي ٠,٠١

يتضح من الجدول أن جميع معاملات الارتباط دالة إحصائياً، عدا (٣) عبارات أرقام: (٨) من البعد الأول(مراقبة الذات) ،(٦) من البعد الثاني (تقييم الذات)، (٤) من البعد الثالث (تعزيز الذات)، حيث كانت معاملات الارتباط بين درجات كل منها ودرجات البعد الذي تنتمي له (محذوفاً منها درجة العبارة) غير دالة إحصائياً، وهذا يعني أن هذه العبارات غير صادقة ، ويتم حذفها.

من إجمالي الإجراءات السابقة يتضح أنه تم حذف (٣) عبارات أرقام: (٨) من البعد الأول(مراقبة الذات) ،(٦) من البعد الثاني (تقييم الذات)، (٤) من البعد الثالث (تعزيز الذات) ، حيث كانت غير ثابتة وغير صادقة، وأصبحت الصورة النهائية للمقياس مكونة من (٢١) عبارة ، موزعة علي النحو التالي:

البعد الأول (مراقبة الذات) ، ويقيسه (٧) عبارات.

والبعد الثاني (تقييم الذات) ، ويقيسه (٧) عبارات.

والبعد الثالث (تعزيز الذات) ، ويقيسه (٧) عبارات .

، وأن هذه الصورة النهائية لمقياس تنظيم الذات صالحة للتطبيق علي العينة الأساسية.

نتائج البحث ومناقشتها

نتائج الفرض الأول

ينص الفرض علي أن: مستوي درجات تنظيم الذات لدي أطفال ماقبل المدرسة المعرضين لخطر صعوبات التعلم مستوي منخفض، ولاختبار هذا الفرض تم حساب معايير ومستويات الاستجابات علي الاختبار المستخدم، وفي ضوء هذه المعايير تم تحديد مستويات متوسطات درجات، ويتضح ذلك فيما يلي:

بما أن درجة كل عبارة في مقياس تنظيم الذات المستخدم تمتد من (١) درجة، إلي (٣) درجات ،

ونظراً لأن كل بعد يتكون من (٧) عبارات، إذن درجات كل بعد تمتد من (٧) درجات إلي (٢١) درجة،

وتمتد الدرجات الكلية من (٢١) إلي (٦٣) درجة ،

وتم حساب مدي الدرجات لكل بعد = (أعلي درجة – أقل درجة) = (٢١ – ٧) = (١٤) درجة ،

ومدي الدرجات الكلية = (٦٣ – ٢١) = ٤٢ درجة

ولكي يتم تقسيم الدرجات إلي (٣) مستويات (منخفض، متوسط ، مرتفع)،

يكون طول الفئة لتقسيم درجات كل بعد = (مدي الدرجات ﷺ عدد الفئات) = (١٤ ÷ ٣) = ٤،٦٧ درجة ،

ويكون طول الفئة لتقسيم الدرجات الكلية = (٤٢ ﷺ ٣) = ١٤ درجة

وبناء علي ذلك تم حساب معايير ومستويات الاستجابة، ومتوسط ومستوي استجابات العينة (من الأطفال المعرضين لخطر صعوبات التعلم) ، والنتائج موضحة كما يلي :

جدول (٦)

معايير ومستويات الاستجابات علي مقياس تنظيم الذات لدي أطفال ماقبل المدرسة المعرضين لخطر صعوبات التعلم

تنظيم الذات	عدد العبارات	معايير ومستويات الاستجابات علي مقياس تنظيم الذات			متوسط الدرجات	المستوي
		المستوي المنخفض	المستوي المتوسط	المستوي المرتفع		
(١) مراقبة الذات	٧	من (٧) إلي (١١,٦٧) درجة	أكبر من (١١,٦٧) إلي (١٦,٣٤) درجة	أكبر من (١٦,٣٤) إلي (٢١) درجة	١٠,٣٣ درجة	منخفض
(٢) تقييم الذات	٧	من (٧) إلي (١١,٦٧) درجة	أكبر من (١١,٦٧) إلي (١٦,٣٤) درجة	أكبر من (١٦,٣٤) إلي (٢١) درجة	١٠,١٠ درجة	منخفض
(٣) تعزيز الذات	٧	من (٧) إلي (١١,٦٧) درجة	أكبر من (١١,٦٧) إلي (١٦,٣٤) درجة	أكبر من (١٦,٣٤) إلي (٢١) درجة	١٠,٤٣ درجة	منخفض
الدرجة الكلية لتنظيم الذات	٢١	من (٢١) إلي (٣٥) درجة	أكبر من (٣٥) إلي (٤٩) درجة	أكبر من (٤٩) إلي (٦٣) درجة	٣٠,٨٦ درجة	منخفض

ويتضح من الجدول (٦) أن مستوي استجابات العينة (من أطفال ما قبل المدرسة المعرضين لخطر صعوبات التعلم علي عبارات المقياس (جميع الأبعاد والدرجة الكلية) مستوي منخفض ، وبذلك يتحقق هذا الفرض.

مناقشة نتائج الفرض الأول

وتتفق تلك النتيجة مع نتيجة دراسة أحمد عبد الفتاح وآخرون(٢٠١٨) حيث أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الانتباه بين الأطفال ذوي صعوبات التعلم والعاديين، وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الانتباه بين الأطفال ذوي صعوبات التعلم (النمائية والأكاديمية)، وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة مستوى الانتباه بين الذكور والاناث.

حيث أوضحت الاختلافات في Williams, K. (2018) كما اتفقت نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة

مهارات تنظيم الذات المبكرة في حدوث تفاوتات في النجاح في التعلم المبكر والانتقال إلى المدرسة ، وكذلك في رفاهية الطفولة. يشير تنظيم الذات إلى إدارة العمليات العاطفية والمعرفية والسلوكية التي تؤدي إلى التكيف الإيجابي والعلاقات الاجتماعية. حدد الباحثون أن مختلف مجالات التعلم والتطوير يتم تعزيزها من خلال التدريب الموسيقي ، كما أن فهم العمليات العصبية المسؤولة عن مثل هذه الآثار آخذ في الازدياد. تجادل هذه الورقة بأن أنشطة الحركة الإيقاعية المنسقة في مرحلة ما قبل المدرسة هي نهج فعال لدعم القواعد العصبية للتنظيم الذاتي. تتم مناقشة الأدلة والنظريات المتعلقة بمزامنة الإيقاع ، والفوائد المعرفية للتدريب على الموسيقى الرسمي ، والعلاج بالموسيقى للمجموعات السريرية للمجادلة بأن الأنشطة الموسيقية يمكن الاستفادة منها بشكل أفضل في تعليم الطفولة المبكرة. وتخلص الورقة إلى أن أنشطة ما قبل المدرسة المصممة لتحفيز تزامن الإيقاع ومهارات التنسيق الحركي والمدمجة في الأنشطة الجماعية يمكن أن تعزز الأداء الحركي والسمعي والتنظيم الذاتي للأطفال الصغار.

نتائج الفرض الثاني:

ينص الفرض علي أن: مستوي درجات تنظيم الذات لدي أطفال ماقبل المدرسة (من العاديين) مستوي مرتفع، ولاختبار هذا الفرض تم حساب معايير ومستويات الاستجابات علي الاختبار المستخدم، وفي ضوء هذه المعايير تم تحديد مستويات متوسطات درجات، ويتضح ذلك فيما يلي:

علي غرار الفرض الأول، تم حساب معايير ومستويات الاستجابة، ومتوسط ومستوي استجابات العينة (من الأطفال العاديين) علي مقياس تنظيم الذات ، والنتائج موضحة كما يلي :

بما أن درجة كل عبارة في مقياس تنظيم الذات المستخدم تمتد من (١) درجة، إلي (٣) درجات ،

ونظراً لأن كل بعد يتكون من (٧) عبارات، إذن درجات كل بعد تمتد من (٧) درجات إلي (٢١) درجة،

وتمتد الدرجات الكلية من (٢١) إلي (٦٣) درجة ،

وتم حساب مدي الدرجات لكل بعد = (أعلي درجة – أقل درجة) = (٢١ – ٧) = (١٤) درجة ،

ومدي الدرجات الكلية = (٦٣ – ٢١) = ٤٢ درجة

ولكي يتم تقسيم الدرجات إلي (٣) مستويات (منخفض، متوسط ، مرتفع)،

يكون طول الفئة لتقسيم درجات كل بعد = (مدي الدرجات عليه السلام عدد الفئات) = (١٤ ÷ ٣) = ٤،٦٧ درجة ،

ويكون طول الفئة لتقسيم الدرجات الكلية = (٤٢ عليه السلام ٣) = ١٤ درجة

وبناء علي ذلك تم حساب معايير ومستويات الاستجابة، ومتوسط ومستوي استجابات العينة، والنتائج موضحة كما يلي:

جدول (٧)

معايير ومستويات الاستجابات علي مقياس تنظيم الذات لدي أطفال ماقبل المدرسة (من العاديين)

تنظيم الذات	عدد العبارات	معايير ومستويات الاستجابات علي مقياس تنظيم الذات			متوسط الدرجات	المستوي
		المستوي المنخفض	المستوي المتوسط	المستوي المرتفع		
(١) مراقبة الذات	٧	من (٧) إلي (١١,٦٧) درجة	أكبر من (١١,٦٧) إلي (١٦,٣٤) درجة	أكبر من (١٦,٣٤) إلي (٢١) درجة	١٦,٠٣ درجة	متوسط
(٢) تقييم الذات	٧	من (٧) إلي (١١,٦٧) درجة	أكبر من (١١,٦٧) إلي (١٦,٣٤) درجة	أكبر من (١٦,٣٤) إلي (٢١) درجة	١٧,٣٣ درجة	مرتفع
(٣) تعزيز الذات	٧	من (٧) إلي (١١,٦٧) درجة	أكبر من (١١,٦٧) إلي (١٦,٣٤) درجة	أكبر من (١٦,٣٤) إلي (٢١) درجة	١٨,٤٣ درجة	مرتفع
الدرجة الكلية لتنظيم الذات	٢١	من (٢١) إلي (٣٥) درجة	أكبر من (٣٥) إلي (٤٩) درجة	أكبر من (٤٩) إلي (٦٣) درجة	٥١,٨٠ درجة	مرتفع

يتضح من الجدول أن مستوي استجابات أطفال ما قبل المدرسة (من العاديين) علي عبارات البعد الأول (مراقبة الذات) مستوي متوسط، مستوي استجابات أطفال ما قبل المدرسة (من العاديين) علي عبارات كل من :البعد الثاني (تقييم الذات) والبعد الثالث (تعزيز الذات) ، والدرجة الكلية لتنظيم الذات مستوي مرتفع.

مناقشة نتائج الفرض الثاني

وتتفق تلك النتيجة مع نتيجة كلا من عونية صالح (٢٠١٣)، حيث أشارت النتائج أن التلاميذ العاديين والتلاميذ ذوي صعوبات التعلم أظهروا مستوى متوسط من مفهوم الذات بشكل عام مع أفضلية للتلاميذ العاديين على الأداة ككل، وقد أسفرت النتائج عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى مفهوم الذات بين التلاميذ العاديين والتلاميذ ذوي صعوبات التعلم لصالح العاديين على الأداة بشكل عام، وعلى أبعادها الفرعية ، كما أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائيا بين تقديرات التلاميذ تبعا لمتغير الجنس لصالح الإناث، كذلك تشير النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائيا بين تقديرات التلاميذ ترجع إلى التفاعل بين فئات التلاميذ والجنس.

Erdmann, k. Hertel,S. (2019) ,Coelho, V. et, al.(2018)

كما تتفق تلك النتائج مع دراسة والتي أشارت إلى أن تطوير تنظيم الذات إحدى السمات المميزة للطفولة المبكرة، ومساهمتها التجريبية والنظرية في المجال الصاعد لأبحاث تنظيم الذات في مرحلة الطفولة المبكرة ، كما أشارت نتائج الدراسة أن غالبية الأطفال في مرحلة ما قبل المدرسة يتطور تنظيم الذات لديهم سريعا، كما أوضحت النتائج إلى أن المستويات الأعلى من تنظيم الذات كانت مرتبطة بمستويات أعلى من المشاركة مع أقرانهم.

نتائج الفرض الثالث

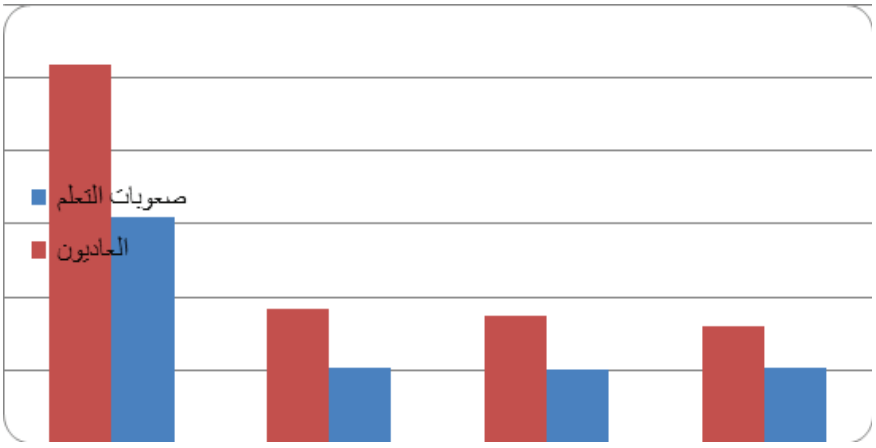
ينص الفرض علي أنه : توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أطفال ماقبل المدرسة (من العاديين)، ومن المعرضين لخطر صعوبات التعلم في مقياس تنظيم الذات(الأبعاد والدرجة الكلية) لصالح الأطفال العاديين، ولاختبار هذا الفرض تم استخدام اختبار "ت" لمجموعتين مستقلتين من البيانات، وتم حساب حجم ومستوي التأثير (الدلالة العملية أو فاعلية النموذج المستخدم) باستخدام معادلة " كوهين " ، والنتائج موضحة كما يلي:

جدول (٨)

دلالة الفروق بين متوسطات درجات أطفال ماقبل المدرسة(من العاديين) ومن المعرضين لخطر صعوبات التعلم في مقياس تنظيم الذات (الأبعاد والدرجة الكلية)

تنظيم الذات	المجموعة (أطفال ماقبل المدرسة...)	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	" ت "	الدلالة	معامل كوهين (حجم التأثير)	مستوي التأثير
(١) مراقبة الذات	العاديون	٣٠	١٦,٠٣	١,٧٩٠	١٤,٨٨٢	٠,٠١	٥,٤٨٦	كبير جداً
	المعرضون لصعوبات التعلم	٣٠	١٠,٣٣	١,٠٩٣				
(٢) تقييم الذات	العاديون	٣٠	١٧,٣٣	١,٤٩٣	٢١,١٩١	٠,٠١	٦,٤٢٧	كبير جداً
	المعرضون لصعوبات التعلم	٣٠	١٠,١٠	١,١٢٥				
(٣) تعزيز الذات	العاديون	٣٠	١٨,٤٤	١,٨٣٢	١٩,٣٤٨	٠,٠١	٦,٠١٥	كبير جداً
	المعرضون لصعوبات التعلم	٣٠	١٠,٤٤	١,٣٣١				
تنظيم الذات ككل	العاديون	٣٠	٥١,٨٠	٢,٨٧٠	٣١,٨٧٦	٠,٠١	٩,٥٩٨	كبير جداً
	المعرضون لصعوبات التعلم	٣٠	٣٠,٨٧	٢,١٨٨				

يتضح من الجدول أن جميع قيم « ت» للفروق بين متوسطات أطفال ماقبل المدرسة (من العاديين) ، والمعرضين لخطر صعوبات التعلم في مقياس تنظيم الذات (جميع الأبعاد والدرجة الكلية) دالة إحصائياً (عند مستوي ٠،٠١) لصالح العاديين ، مستوي حجم التأثير كبير جداً، لجميع الفروق، وهذه النتائج تعني أن درجات أطفال ماقبل المدرسة من العاديين أعلي من درجات أطفال ماقبل المدرسة المعرضين لخطر صعوبات التعلم في مقياس تنظيم الذات (جميع الأبعاد والدرجة الكلية).



شكل (١)

متوسطات درجات أطفال ماقبل المدرسة (المعرضين لخطر صعوبات التعلم، والعاديين) في مقياس تنظيم الذات (الأبعاد والدرجة الكلية)

مناقشة نتائج الفرض الثالث

وتتفق تلك النتائج مع دراسة السيد أحمد، سعدة أحمد، فريدة حسين (٢٠٢٠) حيث أشارت نتائج الدراسة باستخدام اختبار (ت) للعينات المستقلة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الأطفال ذوي صعوبات التعلم النمائية والأطفال العاديين على الأبعاد الفرعية والدرجة الكلية لمقياس التفكير الحدسي في اتجاه الأطفال العاديين، وتم مناقشة وتفسير النتائج في ضوء الإطار النظري والدراسات السابقة.

التي أوضحت النتائج أن Nihal, Oussama, Fatima & Jamal (2019) كما تتفق تلك النتائج مع دراسة

أن الأطفال الذين يعانون من صعوبات التعلم بعض الصعوبات العاطفية والمشكلات السلوكية في الفصل الدراسي مقارنة بأقرانهم الذين لا يعانون من صعوبات التعلم. تشكل العواطف جزءًا مهمًا من عملية التعلم. تشير الأدلة الحديثة إلى أن استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في التعليم الخاص يسمح بإزالة الحواجز في التعلم للأطفال المستهدفين. إلى جانب ذلك، فإنه يوفر بيئة تعليمية لمجموعة متنوعة من

التجارب العاطفية. في هذه الدراسة الحالية ، استكشفنا فوائد استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات لتحديد الطرق التي تشارك بها العواطف أثناء عملية التعلم في بيئات التعلم الافتراضية أجرينا دراسة مستخدم على ٤٢ طفلاً مقسمين إلى مجموعتين ؛ المجموعة التجريبية (ن = ١٤) والمجموعة الضابطة المطابقة للعمر (ن = ٢٨) لمقارنة تجاربهم العاطفية في بيئات التعلم الافتراضي. استخدمنا التطورات في الذكاء الاصطناعي لاكتشاف مشاعر الأطفال من خلال تعابير وجوههم من خلال تحليل سبعة تعبيرات أساسية عن مشاعر الوجه (الغضب ، والاشمئزاز ، والخوف ، والسعادة ، والحزن ، والمفاجأة ، والحيادية) أثناء لعب لعبة تعليمية. تشير النتائج الأولية إلى أن المشاعر موجودة في بيئات التعلم الافتراضية ويبدو أنها تشير إلى أن الأطفال الذين يعانون من صعوبات التعلم يعانون من نفس المشاعر مثل أقرانهم الذين ليس لديهم صعوبات تعلم في بيئات التعلم الافتراضية. إلى جانب ذلك ، فقد أظهروا أن الأطفال الذين يعانون من صعوبات التعلم يعانون من مشاعر سلبية أقل مقارنة بالأدلة الأدبية حول وجود مستوى أعلى من المشاعر السلبية في الفصل.

المراجـــع

إبراهيم بن عبدالله الحسينان (٢٠١٠). استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا في ضوء نموذج بينتريش وعلاقتهما بالتحصيل والتخصص والمستوى الدراسي والأسلوب المفضل للتعلم. **أطروحة دكتوراه**، السعودية.

أحمد عبد الفتاح أحمد، ناهد فتحي أحمد، هاني حسين عبد الوهاب(٢٠١٨). دراسة مقارنة لمستوى الانتباه بين الأطفال ذوي صعوبات التعلم والعاديين. **مجلة الآداب والعلوم الإنسانية**، ٨٧(٣)،٣٥٩- ٣٩٥.

أسماء سلامة أحمد (٢٠١٧). التنظيم الذاتي وعلاقته بالانجاز الأكاديمي لدى المراهقين بالمرحلة الثانوية. **مجلة البحث العلمي في التربية بجامعة عين شمس**، (٩)١٨، ٦٥٥- ٣٧٤.

اسماعيل سعود حنيان (٢٠١٢). أثر الألعاب التعليمية المحوسبة في تنمية مهارة التخيل لدى طلبة رياض الأطفال في

البادية الشمالية الشرقية الأردنية. **مجلة العلوم التربوية بجامعة الأردن**، ٣٩(١)، ٦١- ٧٠.

اسماعيل صالح الفرا (٢٠٠٥). التشخيص المبكر لصعوبات التعلم لدى طفل الروضة من وجهة نظر التربية الخاصة.

بحث مقدم لمؤتمر التربية الخاصة العربي: الواقع والمأمول. جامعة الأردن: كلية التربية، ٢٦- ٢٧/ ٤.

السيد أحمد محمود، سعدة أحمد إبراهيم، فريدة حسين أبو الحسن (٢٠٢٠). التفكير الحدسي لدي أطفال الروضة ذوي

صعوبات التعلم النمائية وأقرانهم العاديين دراسة مقارنة. **مجلة كلية التربية بجامعة كفر الشيخ**، ٢٠(٤)، ٣٩٥-٤١٨.

آمال أحمد مصطفى(٢٠١٣). أثر ألعاب الكمبيوتر في تنمية الانتباه لدى أطفال الروضة المعرضين لخطر صعوبات التعلم. **مجلة كلية رياض الأطفال بجامعة الأسكندرية**، ٥ (١٦)، ٤٠٩-٤٧٥.

أميمة منير جادو (٣٠ أكتوبر ٢٠١٠). تنظيم الذات وتنمية المهارات التنظيمية للطلاب. **دنيا الوطن**، ص ص ١- ٩.

إيمان محمد ربيع (٢٠١٣). **فعالية برنامج مقترح في الأنشطة المتكاملة لتنمية بعض المهارات الاجتماعية لدى أطفال الروضة ذوي صعوبات التعلم غير اللفظية. رسالة ماجستير غير منشورة**، كلية التربية جامعة المنيا.

بوني توماس(٢٠٢٠). **مزيد من مهارات التكيف الإبداعية للأطفال لمساعدة الأطفال على تنظيم الذات.**(ترجمة عبد الجواد خليفة أبوزيد). القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

جال رويد (٢٠١١). **مقياس ستانفورد بينيه الصورة الخامسة**. (تعريب صفوت فرج). القاهرة: الأنجلو المصرية.

حنان أسعد محمد (٢٠١٣). مستوى الإدراك لأطفال الروضة المعرضين لخطر صعوبات التعلم والعاديين. **المجلة العلمية لجامعة الملك فيصل العلوم الإنسانية والإدارية**، ١٤(٢)، ٢٣٩- ٢٨٦.

خالد أحمد محمود (٢٠١٧). فاعلية برنامج سلوكي في تحسين مهارات تنظيم الذات لدى التلاميذ المتفوقين ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية بمنطقة الحدود الشمالية بالمملكة العربية السعودية. **مجلة الارشاد النفسي بجامعة عين شمس**، ١(٥٠)، ٤٠٨-٤٣٠.

صالح سعيد باحشوان (٢٠٠٦). صعوبات التعلم غير اللفظية. **المؤتمر الدولي لصعوبات التعلم**. كلية المعلمين بجدة، الرياض: قسم التربية الخاصة.

عادل عبدالله محمد (٢٠٠٥أ). **بطارية اختبارات لبعض المهارات قبل الأكاديمية لأطفال الروضة كمؤشرات لصعوبات التعلم**. القاهرة: دار الرشاد.

عادل عبد الله محمد (٢٠٠٥). **قصور المهارات قبل الأكاديمية لأطفال الروضة وصعوبات التعلم**. القاهرة: دار الرشاد.

عادل عبدالله محمد (٢٠٠٦أ). **المؤشرات الدالة على صعوبات التعلم لأطفال الروضة : دراسات تطبيقية**.القاهرة: دار الرشاد.

عاد عبدالله محمد (٢٠٠٦ب). **قصور المهارات قبل الأكاديمية لأطفال الروضة وصعوبات التعلم**. القاهرة: دار الرشاد.

عادل عبد الله محمد (٢٠١٠). **صعوبات التعلم والتعليم العلاجي: قضايا ورؤى معاصرة**. الرياض: دار الزهراء.

عادل عبد الله محمد (٢٠١٠). **أسس البحث العلمي في ضوء التعديلات الواردة في APA5**. الرياض: دار الزهراء.

عادل عبدالله محمد (٢٠٢٠). **إعداد برامج التدخل في التربية الخاصة**. الأسكندرية: دار حورس.

عبد الستار إبراهيم (١٩٩٤). **العلاج النفسي السلوكي المعرفي الحديث، أساليبه وميادين تطبيقه**. القاهرة: دار الفكر العربي.

عبد القادر سليم عبد القادر(٢٠١٦). تنظيم الذات وعلاقته بتوجهات أهداف الإنجاز لدى طلبة الصف العاشر بغزة.

رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية جامعة الأزهر غزة.

عونية عطا صالح (٢٠١٣). مفهوم الذات لدى تلاميذ صعوبات التعلم والعاديين دراسة مقارنة. **مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية بجامعة عمان الأهلية**، ٢١(٢)، ٢١٩-٢٥٨ .

فوقية حسن رضوان(٢٠١٢). **مقياس تنظيم الذات**. القاهرة: دار الكتاب الحديث.

مارجريت موتي، وهارولد سيزلنج، ونورما سبالدينج (١٩٩٩). **اختبار المسح النيورولوجي السريع**. (تعريب عبدالوهاب محمد كامل). القاهرة: دار النهضة المصرية.

مروة هاشم (٢٠٠٣). ضبط وتنظيم الذات في الطفولة البكرة الطبيعية والتنشئة. **مجلة خطوة**، (٢١)، ٤٩-٥١.

مصطفى القمش، وعدنان العضايلة، وجهاد التركي (٢٠٠٨). 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 بالأردن**، ٢٢(١)، ١٦٨-١٨٧.

مريم نزيه نوري (٢٠٢١، ٢يناير). فعالية برنامج تدريبي لتنمية مهارات تنظيم الذاتي في خفض السلوك الفوضوي لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية. **مجلة البحوث**، (١) ١، ٣٠- ٩٦.

هدى عبد الواحد سلام (٢٠١٥). **صعوبات التعلم الشائعة برياض الأطفال**. عمان: دار المجد للنشر والتوزيع.

هناء أحمد عطية (٢٠٢٠). فاعلية برنامج تدريبي لتنمية الوعي بالذات لدى أطفال ما قبل المدرسة ذوي صعوبات التعلبم النمائية. مجلة البحث العلمي في التربية بجامعة عين شمس، ٢١(٢)، ٣٧٣- ٤١٢.

Al- Qamash, M. N., Al- Reemawi, S. & Abu- Ameira, O. (2013). Self-Regulation Skills and its Relation to Classroom Behavioral Problems Among the Students of Learning Difficulties. *Journal of Education and Practice*, 4, 227- 240.

Bassett, H. H., Denham, S., Wyatt, T. M., & Warren, K. H. K. (2012). Refining the Preschool Self-regulation Assessment for Use in Preschool Classrooms. *Infant & Child Development*, 21(6), 596–616. https://doi.org/10.1002/icd.1763

Broitman, J. & Davis, J. (2013). *Treating NVLD in children professional Collaborations of positive outcomes*. New York: Springer Science+ Business Media.

Burger, N. R. (2004). A Special Kind of Brain: Living with Nonverbal Learning Disabilities. London: Jessica Kingsley Publishers. (www.jkp.com).

Coelho, V., Cadima, J.,Pinto, A. I., & Guimaraes, C. (2018). Self-Regulation, Engagement and Developmental Functioning in Preschool-Aged Children. *Journal of Early*

*Intervention,*41 (10), 105- 127.

Erdmann, K. A., & Hertel, S. (2019). Self-regulation and co-regulation in early childhood – development, assessment and supporting factors. *Metacognition and Learning,* 14, 229- 238.

Flavell, J.H.M. Kay, (Ed.). (1977). *Perspectives on development of memory and cognition*. Hillsdate, N.J.: Erlbaum Associates.

Granvold, K. (Ed.). (1994). *Cognitive and behavioral treatment: clinical issues, transfer of treatment*: and relapse prevention. Behavioral Treatment. Method and applications. Brooks-cole Publishing company.

Molenaar-Klumper, M. (2002). *Non-Verbal Learning Disabilities: Characteristics, Diagnosis and Treatment within an*

Educational Setting. London: Jessica Kingsley Publishers. (www.jkp.com).

Montroy, J. J., Bowles, R. P., Skibbe, L. E., Mcclelland, M.M. & Morrison, F. J. (2016).

The Development of Self-Regulation across Early Childhood. *Dev Psyco*, 52 (11),1744-1762.

Murray, James G., Jr. (2014). Effect of Web-based Cooperative Learning on African American Males› Mathematics Achievement. *Unpublished master's dissertation,* University of Walden*,* ProQuest Dissertations Publishing.

Ouherrou, N., Elhammoumi, O., Benmarrakchi, F.,& El Kafi, J.(2019). Comparative study on emotions analysis from facial expressions in children with and without learning disabilities in virtual learning environment. *Education and Information Technologies,*24, 1777- 1792.

Salehi, T., Abdollahzadeh, H., & Joybari, B. B. (2018). The effect of training self-control and empathy according to spirituality on self-control and empathy preschool female students in Shiraz city. Indian Journal of Positive Psychology, 9(2), 329–333.

Tanguay, p. (2004). *Nonverbal Learning Disabilities at School: Educating Students with NLD, Asperger Syndrome, and Related Conditions*. London Jessica Kingsley Publishers. (www.jkp.com).

Toregsen, J. k. & Wagner, R. K. (1998). Alternative diagnostic approache. New York:W. H. Ed. Company.

Veldmana, M. A., Doolaarda, S., Boskera, R.J. & Snijdersb, T.A.B. (2020). Young children working together. Cooperative learning effects on group work of children in

Grade 1 of primary education. *Learning and Instruction*, 67, 2-13.

Williams, K. E. (2018). Moving to the Beat: Using Music, Rhythm, and Movement to Enhance Self-Regulation in Early Childhood Classrooms. *International Journal of Early Childhood,* 50, 85- 100.