

مها الشيخة وآخرين: مدى استخدام الطلبة ذوي صعوبات التعلم لاستراتيجية المراقبة الذاتية من وجهة نظر معلمهم

مدى استخدام الطلبة ذوي صعوبات التعلم لاستراتيجية المراقبة الذاتية من وجهة نظر معلمهم

د.مها بنت حمد الشيخة⁽¹⁾ د. عبد العزيز بن إبراهيم البدر⁽²⁾ أ.الجوهرة بنت سليمان أبانمي⁽³⁾
أ.شيخة بنت ناصر البريه⁽⁴⁾ أ.عبد الرحمن الشغدلي⁽⁵⁾ أ.غادة بنت عبد الله العبيدي⁽⁶⁾ أ.مها بنت عبد الله ال طالب⁽⁷⁾
(قدم للنشر 1443/06/16 هـ - وقبل 1444/02/17 هـ)

المستخلص: هدفت الدراسة إلى التعرف إلى مدى استخدام الطلبة ذوي صعوبات التعلم لاستراتيجية المراقبة الذاتية، من وجهة نظر معلمهم، وعلاقته بعدد من المتغيرات. وقد استخدمت هذه الدراسة المنهج الوصفي المسحي. وتكونت عينتها من (536) معلماً ومعلمة. وأظهرت النتائج أن استخدام الطلبة ذوي صعوبات التعلم لاستراتيجية المراقبة الذاتية من وجهة نظر معلمهم جاء بدرجة متوسطة؛ كما توصلت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية حول استخدام الطلبة ذوي صعوبات التعلم استراتيجية المراقبة الذاتية من وجهة نظر معلمهم تعود للمتغيرات: المرحلة الدراسية، المؤهل، التخصص، الخبرة، الدورات المتعلقة بالاستراتيجية، نوع العينة؛ وذلك لصالح معلمي المرحلة الثانوية، والمعلمين الحاصلين على دراسات عليا، والمتخصصين في صعوبات التعلم، الذين تتجاوز خبراتهم (16) سنة، والحاصلين على أكثر من خمس دورات متعلقة بالاستراتيجية؛ في حين أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح المعلمات. وفي ضوء نتائج الدراسة الحالية، خرجت الدراسة بعدد من التوصيات من شأنها أن تحسّن جودة التدريس.

الكلمات المفتاحية: الاستراتيجيات فوق المعرفية، تدريس الطلبة ذوي صعوبات التعلم، الممارسات المبنية على الأدلة.

The Extent to which Students with Learning Disabilities Use Self-Monitoring Strategy from the Point of View of Their Teachers

Maha H. Al-Shiha⁽¹⁾ Abdul Aziz I. Al-Badr⁽²⁾ AlJawhara S. Abanami⁽³⁾
Sheikha N AlBariyah⁽⁴⁾ Abdul Rahman AlShagdali⁽⁵⁾ Ghada A AlObeidi⁽⁶⁾ Maha A. Al-Talib⁽⁷⁾
(Submitted 19-01-2022 and Accepted on 13-09-2022)

Abstract: The study aimed to identify the extent to which students with learning disabilities use self-monitoring strategy from the point of view of their teachers, and its relation to several variables. This study used the descriptive survey method. Its sample consisted of 536 male and female teachers. The results showed that the use of the self-monitoring strategy by students with learning disabilities from the point of view of their teachers had average knowledge. The results also found that there are statistically significant differences about the use of students with learning disabilities, the self-monitoring strategy from the point of view of their teachers due to the following variables: academic stage, qualification, specialization, experience, courses related to the strategy, as well as the type of sample. For the benefit of secondary school teachers, teachers with postgraduate studies, and specialists in learning difficulties with more than (16) years of experience, and with more than five courses related to strategy, while the results indicated that there are statistically significant differences in favor of female teachers. The researcher made some recommendations that would improve teaching quality.

Keywords: Metacognitive strategies, Teaching students with learning disabilities, Evidence-based practice.

(1) Assistant Professor - Department of Special Education - King Saud University.

(2) Ministry of Education.

(3),(7) Master's student - Department of Special Education - King Saud University

(1) أستاذ مساعد - قسم التربية الخاصة - جامعة الملك سعود.

(2) وزارة التعليم.

(3)، (7) طالب/ة ماجستير - قسم التربية الخاصة - جامعة الملك

سعود

E-mail: alsheaha@ksu.edu.sa

مقدمة

يواجه الطلبة الذين لديهم صعوبات في التعلم عجزاً أكاديمياً يؤثر بشكل كبير في الدافعية والإنجاز، والتحصيل الدراسي. وتزداد هذه الصعوبات في المراحل المتقدمة؛ فبجانب مواجهة المشكلات الأكاديمية، يعيش طلبة المرحلة المتوسطة والثانوية صراعاً في استخدام استراتيجيات تساعد على الاكتساب الفاعل للمعلومات والمهارات، مما يؤثر في تحصيلهم الأكاديمي، ويوجب تلبية احتياجاتهم في تلك الجوانب (أبونيان، 2020). فلم تعد المهارات الأكاديمية الأساسية محور التدخل، بل لا بد من تدريب الطلبة على الكثير من الاستراتيجيات والمهارات التي تعينهم على النجاح في هذه المراحل، وما بعدها.

ومن أبرز المهارات التي يفتقدها الطلبة ذوو صعوبات التعلم، الوعي بمتطلبات التعلم، وما يجب أن يفعلوه فكرياً وعملياً عند مواجهة مواقف التعلم المختلفة (Hirsch et al., 2018). ومع أن هذا يؤثر في التعلم في المرحلة الابتدائية، وخاصة في السنوات الثلاث الأخيرة منها، فإن الحاجة إلى هذه القدرات تزداد في المرحلتين المتوسطة والثانوية نظراً لكثافة المواد الدراسية وتعقد محتواها، مما يجعل هذه المرحلة، وما بعدها تشكل تحدياً كبيراً أمام هؤلاء الطلبة (أبونيان، 2021).

ومع تطور التربية الخاصة لتحقيق الهدف العام للتعليم وهو إعداد الطلبة للحياة بعد الدراسة، أصبحت الأساليب المستخدمة في التدريس تركز على إعداد الطالب الذي لديه إعاقة للاستقلالية في التفكير والتعلم والأداء (Joseph & Eveleigh, 2011). وتوجهت التربية الخاصة منذ الثمانينيات من القرن العشرين إلى التدريس بناء على الطرق والاستراتيجيات المبنية على نتائج البحوث العلمية، مما أمد كثيراً من الطلبة الذين لديهم إعاقات بأسس معرفية ساعدت الكثير منهم على مواصلة تعليمهم العالي، والحصول على العمل بعد التخرج (أبونيان، 2021).

تساعد استراتيجيات التعلم الطلبة على التحكم في عملياتهم الفكرية وتوجيهها نحو متطلبات التعلم، ومراقبة ما يجري في أثناء التعلم لمعرفة مدى سيرهم في الاتجاه الصحيح، وإجراء التعديلات اللازمة على سلوك التعلم، وكذلك في تقييم العمل بعد الانتهاء منه لمعرفة مدى تحقيقه للهدف (Wills & Mason, 2014). وتعد المراقبة الذاتية (Self-Monitoring) أحد الاستراتيجيات الهامة، والتي أثبتت الأبحاث فعاليتها مع الطلبة ذوي صعوبات التعلم (Kim & yoo, 2018; Hirsch et al., 2018) كونها عملية نشطة، يضع الطالب من خلالها أهدافاً، ثم يحاول مراقبة عملياته المعرفية، ودوافعه، وسلوكه، وتنظيم ذلك والتحكم فيه، مستخدماً الأهداف التي وضعها، وخصائص بيئة التعلم كموجه لتلك العمليات، ومحدداتها (Hirsch et al., 2018).

باستخدام استراتيجية المراقبة الذاتية، فإن الطلبة يفكرون في أدائهم ويسجلونه من خلال مقارنة إنجازاتهم بالأداء المحدد. وقد جرت التوصية بتنفيذ هذه الاستراتيجية في دراسات مختلفة لتحسين الأداء الأكاديمي والسلوكي للطلاب ذوي الإعاقة بشكل خاص (Alsalamah, 2017). ففي دراسة أجراها كراب تري وآخرون (Crabtree et al., 2010) هدفت إلى التعرف على فعالية استراتيجية المراقبة الذاتية في تحسين أداء القراءة للطلاب ذوي الإعاقة، أظهرت نتائجها تحسن أداء القراءة باستخدام هذه الاستراتيجية، وتحقيق قدر عالٍ من الإنجاز وإدارة الوقت جراً تنفيذها؛ كما دعمت دراسات أخرى استخدام استراتيجية المراقبة الذاتية لتقليل السلوك غير المقبول في الصف الدراسي، أشارت نتائجها إلى أن استخدام استراتيجية المراقبة الذاتية هو تدخل سلوكي إيجابي عند استخدامه بمفرده، أو مع مكونات أخرى من قبل المعلمين لتحسين سلوكيات الطلبة (Alsalamah, 2017).

ممارسات أثبتت الأبحاث جودتها. وعلى ذلك فإن للطلاب ذوي صعوبات التعلم الحق في تلقي التعليم الملائم الذي يعينهم على النجاح والاستقلالية في التعلم. وتعد استراتيجية المراقبة الذاتية أحد الاستراتيجيات الهامة والتي أثبتت الأبحاث فعاليتها في تحسين مستوى الأداء الأكاديمي والسلوكي عند الطلاب ذوي صعوبات التعلم، بالإضافة إلى دورها الكبير في رفع مستوى الاستقلالية في التعلم عند الطلاب ذوي الإعاقة (Kim& yoo, 2018; Hirsch et al., 2018).

إن أكثر ما يفتقده الطلاب ذوو صعوبات التعلم الوعي بمتطلبات التعلم، وما يجب عليهم فعله فكرياً وعملياً عند مواجهة مواقف التعلم المختلفة؛ فباستخدام استراتيجية المراقبة الذاتية يمكن للطلاب ذوي صعوبات التعلم وضع عددٍ من الأهداف التي تعينهم على مراقبة عملياتهم المعرفية، ودوافعهم، وسلوكهم، وتنظيم ذلك والتحكم فيه، مستخدمين الأهداف التي وضعوها، وخصائص بيئة التعلم موجّها لتلك العمليات، ومحددًا لها (Hirsch et al, 2018). وقد جرت التوصية بتنفيذ هذه الاستراتيجية في دراسات مختلفة لتحسين الأداء الأكاديمي والسلوكي للطلاب ذوي الإعاقة بشكل خاص (Alsalamah, 2017). ففي دراسة سادلر وآخرون (Saddler et al., 2019) بحثت أثر استخدام استراتيجية المراقبة الذاتية في تلخيص النصوص المكتوبة للطلاب ذوي صعوبات التعلم في الصفين الخامس والسادس، أشارت نتائجها إلى أن البرنامج التدريبي كان له تأثير إيجابي في جودة الملخصات المكتوبة؛ كما أن الطلاب فهموا الاستراتيجية وتمكنوا من تذكر خطواتها بشكل مستقل بحلول نهاية التدخل. مما يعني أن للاستراتيجية أثرًا واضحًا في تحسين مهارات كتابة الملخص للطلاب الذين يعانون من صعوبات في التعلم.

وسعت دراسة اينيس وآخرون (Ennis et al., 2018) إلى فحص فعالية المراقبة الذاتية مع ثلاثة طلاب في الصف الخامس يعانون من صعوبات في التعلم،

وإلى جانب أن استراتيجية المراقبة الذاتية سهلة التنفيذ، وفعالة، وغير مكلفة (Levendoski& Cartledge, 2000). فقد تمت التوصية بها أيضًا من خلال عدد كبير من الدراسات البحثية لعدة أسباب؛ على سبيل المثال، يمكن استخدامها من قبل الطلبة من مختلف الأعمار في بيئات تعليمية مختلفة (Webber et al., 1993). بالإضافة إلى ذلك، تؤكد نتائج الدراسات التي تمت مراجعتها في دراسة السلامة (Alsalamah, 2017) أن المعلمين يفضلون استخدام استراتيجية المراقبة الذاتية لتنمية وعي الطلبة بسلوكهم، بالإضافة إلى كيفية تأثير هذا السلوك على أدائهم، مما يمكنهم من تحديد وزيادة السلوك المقبول عن طريق مقارنة إنجازاتهم بالأداء المحدد. علاوة على ذلك، تدعم الاستراتيجية المعلمين في تقليل طول الوقت الذي يقضيه الطلبة في أداء المهام. وبشكل عام، تشير نتائج الدراسة أن مراقبة السلوك المستهدف للطلاب قبل وبعد تنفيذ استراتيجية المراقبة الذاتية، تؤدي في النهاية إلى زيادة السلوكيات المقبولة للطلاب، وتظهر تقدم عالي في أدائهم الأكاديمي.

مشكلة الدراسة

أولت التشريعات والقوانين الأمريكية ذات العلاقة بتربية الأفراد ذوي الإعاقات وتعليمهم، كقانون تعليم الأفراد ذوي الإعاقات المطور (Individuals with Disabilities Education Improvement Act, 2004)، على التدريس بناء على الطرق والاستراتيجيات المبنية على نتائج البحوث العلمية، وإعداد الطلبة الذين لديهم إعاقات على الاستقلالية في التفكير والتعلم. وهذا ما أكدته القانون (Every Student Succeeds ACT of 2015)، الذي أشار إلى حق كل طالب في النجاح بأكبر قدر ممكن من الاستقلالية. كما نصت الاستراتيجية الوطنية لتطوير التعليم في المملكة العربية السعودية (2030) على تقديم خدمات تعليمية لذوي الإعاقة ذات جودة عالية، وحرصهم على تعليم يضمن استقلاليتهم. وضمان استخدام معلمهم

أهداف الدراسة

تهدف الدراسة الحالية إلى:

- 1- التعرف على مدى استخدام الطلبة ذوي صعوبات التعلم لاستراتيجية المراقبة الذاتية من وجهة نظر معلمهم.
- 2- التعرف على الفروق في مستوى استخدام استراتيجية المراقبة الذاتية للطلبة ذوي صعوبات التعلم، من وجهة نظر أفراد العينة تعزى لمتغيرات (الجنس، المؤهل، التخصص، سنوات الخبرة، المرحلة الدراسية، الدورات التدريبية في استخدام الاستراتيجية).

أهمية الدراسة

تظهر الأهمية النظرية للدراسة في إعطاء تصور حول استخدام الطلاب ذوي صعوبات التعلم لاستراتيجية المراقبة الذاتية من وجهة نظر معلمهم، كما تتمثل أهميتها في تزويد المكتبة العلمية بدراسة تناولت استراتيجية المراقبة الذاتية للطلاب ذوي صعوبات التعلم. ومن الناحية التطبيقية، فقد تسهم نتائج هذه الدراسة في حث القائمين على تعليم الطلبة ذوي صعوبات التعلم بتصميم الدروس بناء على الاستراتيجيات التعليمية المستندة على الأدلة.

حدود الدراسة

الحدود البشرية: اقتصرَت الدراسة على عينة من معلمي التعليم العام وصعوبات التعلم في المدارس الحكومية الملحق بها برامج صعوبات التعلم في مدينة الرياض.

الحدود الموضوعية: اقتصرَت الدراسة الحالية على معرفة مدى استخدام الطلبة ذوي صعوبات التعلم لاستراتيجية المراقبة الذاتية من وجهة نظر معلمهم.

الحدود الزمانية: طبقت الدراسة في الفصل الدراسي الأول لعام 1443هـ.

الحدود المكانية: اقتصرَت الدراسة على مدارس التعليم العام الحكومية الملحق بها برامج صعوبات التعلم للبنين

واضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه داخل الفصل الدراسي. أشارت نتائج الدراسة إلى دور استراتيجية المراقبة الذاتية في زيادة المشاركة الأكاديمية وتحسن مستوى المهارات السلوكية.

ومن خلال ملاحظة الباحثين للممارسات المستخدمة حاليًا في الميدان، اتضح أن الأساليب التدريسية التي يستخدمها المعلمون في تدريس الطلبة ذوي صعوبات التعلم تقليدية، وليست مواكبة للممارسات المبنية على الأدلة التي أوصت بها التشريعات والقوانين ذات العلاقة بتربية الأفراد ذوي الإعاقات وتعليمهم. كما لاحظ الباحثون أن العديد من الطلبة ذوي صعوبات التعلم يفتقرون إلى ممارسة الاستراتيجيات التي تمكنهم من النجاح والاستقلالية في التعليم المدرسي وما بعده، ومن ضمن ذلك استراتيجية المراقبة الذاتية؛ وهذا ما يشير إلى ضرورة التعرف إلى درجة استخدام الطلبة لهذه الاستراتيجية لما لها من دور في قياس أثر وفعالية هذه الاستراتيجية، ومدى الحاجة إلى التدريب عليها. علاوة على ذلك، أظهرت مراجعة الأدبيات العربية ندرة في تلك الدراسات استنادًا إلى ما سبق، يمكن بلورة مشكلة الدراسة في السؤال الرئيس التالي: ما مدى استخدام الطلبة ذوي صعوبات التعلم لاستراتيجية المراقبة الذاتية من وجهة نظر معلمهم؟

أسئلة الدراسة

تحاول الدراسة الحالية الإجابة عن الأسئلة التالية:

- 1- ما مدى استخدام الطلبة ذوي صعوبات التعلم لاستراتيجية المراقبة الذاتية من وجهة نظر معلمهم؟
- 2- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) في استخدام الطلبة ذوي صعوبات التعلم استراتيجية المراقبة الذاتية، من وجهة نظر معلمهم، تعزى لمتغيرات (الجنس، المؤهل، التخصص، سنوات الخبرة، المرحلة الدراسية، الدورات التدريبية في استخدام الاستراتيجية)؟

والبنات (في الصف السادس الابتدائي، والمرحلتين المتوسطة والثانوية)، في مدينة الرياض.

مصطلحات الدراسة

1- الطلبة ذوو صعوبات التعلم (Student with Learning Disabilities)

"الطلبة الذين لديهم اضطرابات في واحدة أو أكثر من العمليات النفسية الأساسية التي تتضمن فهم واستخدام اللغة المكتوبة أو اللغة المنطوقة والتي تبدو في اضطرابات الاستماع والتفكير والكلام، والقراءة، والكتابة (الإملاء، والتعبير، والخط)، والرياضيات والتي لا تعود إلى أسباب تتعلق بالعوق العقلي أو السمعى أو البصري أو غيرها من أنواع العوق أو ظروف التعلم أو الرعاية الأسرية" (وزارة التعليم، 2020، ص 12). ويقصد في هذه الدراسة بالطلبة ذوي صعوبات التعلم، هم الطلبة الذين يواجهون صعوبة في تعلم المقررات الدراسية الأساسية، ولا ترجع هذه الصعوبة إلى إهمال، أو حرمان ثقافي، أو إلى إعاقة حسية أو عقلية.

2- استراتيجية المراقبة الذاتية (Self-Monitoring Strategy)

تعرف المراقبة الذاتية بأنها: مجموعة محددة من الاستراتيجيات يتم فيها تعليم الطالب على مرحلتين تتضمن الملاحظة والتسجيل، حيث تتطلب من الطالب ملاحظة السلوكيات المستهدفة وتسجيل حدوث و / أو عدم حدوث هذه السلوكيات خلال فترات زمنية محددة مسبقاً عن طريق جلسة أو نشاط معين (Mace et al., 2002; O'Reilly et al., 2001). ويتم في الجلسات تحديد عدد تكرارات الحدوث والمعززات بالاتفاق بين الطالب والمعلم، حيث يقوم التسجيل بزيادة الوعي لتعديل السلوك، وتقوم المعززات في تقليل أو زيادة حدوث السلوك (Menzies et al, 2009). واستراتيجية المراقبة الذاتية في هذه الدراسة هي: أحد الاستراتيجيات المستخدمة في التدريس، ينفذ فيها الطلبة المهمة المطلوبة منهم على خطوات متسلسلة، باستخدام نموذج التسجيل الذاتي، حيث يمكنهم من خلاله تقييم أدائهم للمهمة، وتصحيح أخطائهم التي وقعوا فيها.

الإطار النظري والدراسات السابقة

يتناول الإطار النظري استراتيجية المراقبة الذاتية من الناحية التاريخية، وأهمية الاستراتيجية وخطواتها. يلي ذلك عرض للدراسات السابقة ذات الصلة باستراتيجية المراقبة الذاتية ومن ثم مناقشتها.

أولاً: استراتيجية المراقبة الذاتية

ظهر الاهتمام في مجال مهارات تنظيم الذات مؤخراً وذلك في عام 1986م (Zimmerman, 2008). وتعتبر المراقبة الذاتية إحدى مهارات هذا المجال (شونك، 2020). حيث تعود الجهود فيها للعالم سنايدر (Snyder, 1974) الذي أجرى دراسة بحث فيها عن المراقبة الذاتية. وقام الحارثي (1999) بتعريب مصطلح (Self-Monitoring) إلى المراقبة الذاتية. وتعتبر المراقبة الذاتية استراتيجية من الاستراتيجيات التي تساعد على توجيه الفرد للسلوكيات الملائمة اجتماعياً وذلك لأنها تقوم على تحكم الفرد بسلوكياته من خلال مراقبة الذات (Snyder, 1974). كما انطلقت هذه الاستراتيجية من وجهة نظر النظرية المعرفية الاجتماعية (Zeigler & Chris, 2000) التي تقوم على افتراضات محددة حول التعلم وأداء السلوكيات، وهذه الافتراضات هي عبارة عن التفاعلات التبادلية بين الأشخاص، والسلوكيات والبيئات وغيرها، وبذلك تكون هذه النظرية بمثابة محور لوظائف التنظيم الذاتي، والتي تضم عدة مهارات منها مهارة المراقبة الذاتية (شونك، 2020).

وتكمن أهمية المراقبة الذاتية في كونها استراتيجية فعالة ومنخفضة التكاليف (Harris, et al, 1994)؛ وتعتبر عملية حساسة للتنظيم الذاتي، وتؤثر في كلٍّ من السلوك والأداء الأكاديمي (Harris, 1986; Harris, et al, 2002; Hamby, 1994; Shapiro et al., 1994). ويبيّن جوزيف وإيفيلي (Joseph & Eveleigh, 2011) أن المراقبة الذاتية فعالة في تحسين أداء الطلبة ذوي الإعاقة في القراءة، حيث يجري استخدامها في مهارات الفهم القرائي أكثر من مهارات القراءة الأخرى. وتبرز

لأنفسهم، مثل: هل أقوم بما هو مفترض القيام به؟ وإلى أي مدى أقوم بعملتي بشكل جيد؟ إن الاستخدام الفعال لهذه الاستراتيجية يتطلب أن يعرف الطالب الأسئلة التي ينبغي طرحها، ومتى تكون ملائمة أو غير ملائمة (Reid & Hresko, 1981).

ثانيًا: الدراسات السابقة

هناك العديد من الدراسات التي تطرقت لاستراتيجية المراقبة الذاتية، وسوف تستعرض هذه الدراسة بعضًا منها وفقًا للتسلسل الزمني من الأقدم إلى الأحدث، مع الإشارة إلى أبرز ملامحها، وتقديم تعليق عليها يتضمن جوانب الاتفاق والاختلاف، وبيان الفجوة العلمية التي تعالجها الدراسة الحالية.

أجرى كراب تري وآخرون (Crabtree et al., 2010) دراسة لفحص تأثيرات المراقبة الذاتية والاستجابة النشطة على فهم القراءة لطلاب المرحلة الثانوية الذين لديهم صعوبات تعلم ومشاكل كبيرة في الانتباه، وذلك باستخدام الخطوط القاعدية المتعددة عبر المشاركين، واشتملت عينة الدراسة على ثلاثة طلاب في المرحلة الثانوية لديهم صعوبات تعلم واستخدمت أوراق استجابة المراقبة الذاتية لكل مشارك، واختبارات قصيرة لفهم المقروء. وأظهرت النتائج وجود علاقة وظيفية بين التدخل المنظم للمراقبة الذاتية وزيادة الفهم القرائي؛ وأظهر المشاركون تحسنًا كبيرًا في عدد حقائق القصة التي تم تذكرها والنسب المئوية لأسئلة اختبار الفهم القرائي التي تمت الإجابة عنها بشكل صحيح.

أما عن دراسة برون ووات (Bruhn & Watt, 2012) فقد هدفت للتحقق من أثر استخدام استراتيجية المراقبة الذاتية على المشاركة الأكاديمية وتحسين السلوك لطلابيتين في المرحلة الثانوية، وذلك باستخدام التصميم الانسحابي ABAB. وقد تضمن تدخل المراقبة الذاتية نموذج الرصد الذاتي، وملاحظات المعلم، وتعزيز الوحدات. وأظهرت النتائج تحسن المشاركة الأكاديمية وتحسن السلوك للطلابيتين مما يدل على

أهمية استراتيجية المراقبة الذاتية كونها مهمة لكل من الطلبة ذوي صعوبات التعلم والمعلمين، حيث تحسن التحصيل الدراسي وتعزز الدافعية لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم، وذلك من خلال مراقبة المهام التعليمية، والمشكلات السلوكية التي تواجههم، والقيام بتحسين السلوكيات بشكل لائق اجتماعيًا (أبا حسين وآخرون، 2020). أما بالنسبة للأهمية العائدة للمعلمين، فقد توفر الاستراتيجية الوقت والجهد، وتزيد من تقدير المعلمين للطلبة ذوي صعوبات التعلم. وفي مراجعة لأدوار المعلمين والطلبة في استخدام استراتيجية المراقبة الذاتية أشار منزي (Menzies et al., 2009) إلى أن دور المعلم يركز على عدة خطوات، أولها: تحديد السلوك المستهدف، بحيث يجتمع المعلم مع الطالب لتحديده، ثم تسجيل نموذج للمراقبة الذاتية، حيث يقوم المعلم بإنشاء ورقة بيانات بسيطة ذاتية التسجيل، تحتوي على الفترات الزمنية التي يجب مراقبتها، مع تجزئة خطوات السلوك المستهدف إلى خطوات ليسهل أداؤها، ومراعاة تصميم النموذج لكي يناسب الفئة العمرية التي ستستخدمها. ثم تعليم الطالب إجراءات المراقبة الذاتية وكيفية ملء النموذج، حيث ينبغي تذكيره كل فترة زمنية ليكون على دراية بالسلوك المستهدف، فإذا كان الطالب يسجل سلوكًا بهدف تقليله، فلا ينبغي من المعلم أن ينظر للطلاب بشكل سلبي في أثناء حدوث السلوك، بل يفضل استخدام التعزيز عند تلبية الأهداف التي تم تحديدها. بعد ذلك تجري مراقبة تقدم الطالب من خلال استخدام البيانات التي تم جمعها قبل وفي أثناء عملية المراقبة الذاتية لتتبع تقدم الطالب بواسطة الرسومات البيانية. ويضيف فاندربيلت (Vanderbilt, 2005) الصيانة والمتابعة كخطوة خامسة، فبمجرد أن يستخدم الطالب المراقبة الذاتية بنجاح على أساس ثابت وقد أدى ذلك إلى تحسن أكاديمي و / أو سلوكي، يجب أن تقلل المراقبة الذاتية في النهاية بشكل تدريجي. في حين يتمثل دور الطلبة في الاستراتيجية بفحص أدائهم وتقييم ذواتهم عن طريق توجيه عدد من الأسئلة

وجود علاقة وظيفية قوية بين التدخل وتحسن الجانب الأكاديمي والسلوكي.

كما هدفت دراسة جبران وآخرون (Jubran et al., 2014) إلى معرفة مستوى وعي الطلبة باستراتيجية المراقبة الذاتية للقراءة وعلاقتها بالرغبة في التعلم. واستخدم المنهج الوصفي على عينة مكونة من (523) طالب وطالبة من الصف الثامن والتاسع والعاشر من مدارس التربية الخاصة. واستخدم استبيانين أحدهما لقياس المراقبة الذاتية والآخر لقياس الرغبة في التعلم. وأظهرت النتائج ارتفاع مستوى الرغبة في التعلم بين الطلبة بينما كانت الرغبة متوسطة لاستراتيجية المراقبة الذاتية لتعلم القراءة، وكانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين استراتيجية المراقبة الذاتية والرغبة في التعلم تعزى لمتغير الجنس لصالح المعلمات، كما أشارت النتائج إلى وجود علاقة ارتباط موجبة بين المراقبة الذاتية والرغبة في التعلم.

أما دراسة كلمنس وآخرون (Clemons et al., 2016) فقد هدفت إلى التحقق من تأثير تنفيذ تدخلات المراقبة الذاتية على الطلبة ذوي الإعاقة في المرحلة الثانوية وذلك باستخدام التصميم الانسحابي على ثلاثة طلاب من إعاقات مختلفة (صعوبات تعلم محددة، التوحد، والإعاقة الذهنية)، ويعانون من مشكلات سلوكية وأكاديمية. ومن أجل التحقق من الهدف تم استخدام تطبيق المراقبة الذاتي والذي تم تحميله على جهاز محمول باليد، وأظهرت نتائج الدراسة أن هناك علاقة وظيفية واضحة بين المراقبة الذاتية والمشاركة الأكاديمية للطلاب المشاركين في الصف الدراسي. أي أن بيانات المراقبة الذاتية دعمت التدخل باعتباره فعالاً في تحسين مشاركة الأكاديمية لجميع الطلبة الثلاثة أثناء مراحل التدخل والصيانة.

وهدف دراسة نصر (2016) إلى معرفة أثر تدريس العلوم وفقاً لاستراتيجية المراقبة الذاتية في تنمية التحصيل الدراسي والكفاءة الذاتية لدى الطلبة ذوي فرط الحركة وتشتت الانتباه، وأتبع المنهج شبه

التجريبي مع عينة مكونة من (130) طالب وطالبة في الصف الرابع الابتدائي. واستخدمت بطارية تشخيص اضطراب قصور الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد للأطفال، واختبار تحصيلي في المعارف العلمية لوحدة القوة والطاقة، ومقياس الكفاءة الذاتية في العلوم. وخلصت النتائج إلى تفوق أداء المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة في التحصيل الدراسي والكفاءة الذاتية.

كما هدفت دراسة أرسلانت وكورناز (Arslantas & Kurnaz, 2017) إلى تحديد تأثير استراتيجيات المراقبة الذاتية المستخدمة في مقرر الدراسات الاجتماعية على المستويين الأكاديمي والسلوكي. وأتبع فيها المنهج المختلط، حيث استخدم التصميم شبه التجريبي والاستبيانات. وقد اشتملت العينة للتصميم التجريبي (96) طالباً وطالبة من المرحلة الثانوية تم تقسيمهم لمجموعتين تجريبيتين ومجموعة ضابطة. وتضمنت أدوات التصميم التجريبي: مقياس المراقبة الذاتية، ومقياس التنظيم الذاتي واختبار الإنجاز حول الوحدات؛ في حين جرى جمع البيانات النوعية من آراء (10) من معلمي الصف و(20) من الطلبة باستخدام الاستبيانات. وأشارت النتائج إلى أن استراتيجيات المراقبة الذاتية المستخدمة في مقرر الدراسات الاجتماعية كان لها تأثير في الطلبة وتطور مستوى أدائهم الأكاديمي، في حين كان مستوى أدائهم السلوكي ضعيفاً.

وأجرى كناني وآخرون (Kanani et al., 2017) دراسة هدفت إلى تحديد تأثير التدريب على المراقبة الذاتية في دافعية الطلبة ذوي عسر القراءة بالمدارس الابتدائية واستخدموا فيها المنهج شبه التجريبي، وطبقت الدراسة على (32) طالباً لديهم عسر قراءة من الصف الثاني إلى الخامس الابتدائي؛ كما استخدموا فيها اختباراً قبلياً وبعدياً يشمل اختبار عسر القراءة المستخدم لتقييم القراءة، واختبار دافعية الإنجاز. وأظهرت النتائج ازدياد دافعية الإنجاز لدى المجموعة

التجريبية إذ كان التدريب فعالاً في تحسين دافعية التحصيل للطلاب الذين لديهم عُسر القراءة.

وقد هدفت دراسة كام ويو (Kim & yoo, 2018) إلى التحقق من أثر المراقبة الذاتية في المفردات الأكاديمية ومعرفة المحتوى للطلاب الذين يعانون من صعوبات التعلم والطلبة ذوي التحصيل المنخفض في الدراسات الاجتماعية؛ وتكونت عينة الدراسة من (10) معلمين من معلمي الصف الرابع و(209) من طلاب الصف الرابع في مدرستين ابتدائيتين؛ واشتملت التجارب على اختبارين قبلي وبعدي يقيس كلٌّ منهما المفردات الأكاديمية للطلاب واكتساب معرفة المحتوى. وأشارت النتائج إلى وجود تأثير تفاعلي كبير بين تدخل المراقبة الذاتية ودرجات الطلبة في الاختبار القبلي على اكتساب المفردات الأكاديمية.

كما هدفت دراسة الرامانة (2019) إلى الكشف عن مستوى امتلاك الطلبة ذوي صعوبات التعلم لمهارات تنظيم الذات في التعلم من وجهة نظر معلمهم، وعلاقته بالتحصيل الدراسي، وذلك باستخدام المنهج الوصفي المسحي على عينة عشوائية تكونت من (30) معلماً ومعلمة لصعوبات التعلم. وطُبق مقياس جرى بناؤه من قبل الباحث للكشف عن مستوى تنظيم الذات لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم. وأظهرت نتائج الدراسة أن هناك تدنيًا في مستوى امتلاك الطلبة ذوي صعوبات التعلم لمهارة التخطيط ووضع الأهداف، وأن مستوى مراقبة الذات وتقييم الذات متوسط، ومستوى تعزيز الذات وضبط المثيرات الخارجية مرتفع، وتبين أن المعلمات يتفوقن على المعلمين في جميع الأبعاد والدرجة الكلية للمقياس.

وقد أجرى كوك وساييسكي (Cook & Sayeski, 2020) دراسة هدفت إلى تقييم الآثار المحتملة لاستراتيجية المراقبة الذاتية باستخدام هاتف ذكي على السلوك في أثناء المهمة، وذلك باستخدام تصميم العلاجات المتعددة على أربعة طلاب في الصف الثالث المتوسط والأول الثانوي، ثلاثة منهم لديهم صعوبات في التعلم وطالب واحد يعاني من اضطراب فرط حركة

وتشتت انتباه. ولتحقيق الهدف، جرت الاستعانة بأجهزة هواتف ذكية مزودة بتطبيق اهتزازات ونموذج التسجيل الذاتي ونموذج الرسم البياني الذاتي المطبق على المشاركين. وأفاد المشاركون ومعلموهم أن استخدام الهاتف الذي كان وسيلة مقبولة للمراقبة الذاتية.

وهدف دراسة التازي (2020) إلى التعرف إلى البروفيل النفسي لأسلوب حل المشكلات وأسلوب المشكلات السلوكية، باتباع المنهج الوصفي التحليلي وتكونت عينة الدراسة من (45) طالبًا في الصفين الخامس والسادس الابتدائي لديهم صعوبات تعلم، وطُبق مقياسان تمثلا في مقياس حل المشكلات من إعداد الباحثة للكشف عن مهارات أسلوب حل المشكلات لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم، ومقياس المشكلات السلوكية بغرض تقدير المشكلات السلوكية. وأظهرت النتائج أن أكثر الأبعاد ارتفاعاً على مقياس حل المشكلات كانت لأبعاد التوجه العام وتحديد المشكلة، في حين كانت أكثر الأبعاد انخفاضاً هو المراقبة الذاتية. أما بالنسبة لدراسة سولو وآخرون (Sulu et al., 2022) فقد هدفت إلى معرفة تأثير استراتيجية المراقبة الذاتية في الطلاب ذوي الإعاقة وتضمنت عينة بعض الدراسات طلاب ذوي صعوبات التعلم، وذلك عن طريق مراجعة الأدبيات، حيث قيم الباحثون الدراسات السابقة من (2016) حتى (2018) باستخدام معايير تصميم (What Works Clearinghouse) لقياس مدى تأثير الاستراتيجية في مراقبة سلوكيات الطلاب، وأظهرت نتائج الدراسة أن الاستراتيجية أسهمت في تحسن سلوكيات الطلاب في أثناء المهمة، ولكن أظهرت نتائج ضعيفة في تعميم هذه الاستراتيجية على السلوكيات الأخرى.

التعقيب على الدراسات السابقة

اتفقت الدراسات السابقة على أهمية استخدام استراتيجية المراقبة الذاتية للدعم الأكاديمي للطلاب ذوي الإعاقة في مراحل دراسية مختلفة (نصر، 2016؛ الرامانة، 2019؛ Bruhn & Crabtree et al., 2010)

التعليمية الثلاثة. كما تستهدف الدراسة الحالية استراتيجية المراقبة الذاتية بشكل خاص، بينما بحثت الدراسات العربية السابقة الموضوع في مهارات التنظيم الذاتي بشكل عام. كما أنها ستتناول متغيراً أساسياً، وهو مدى استخدام الطلبة ذوي صعوبات التعلم لهذه الاستراتيجية.

أخيراً، لا شك أن الدراسة الحالية استفادت كثيراً مما سبقها من الدراسات؛ حيث حاولت أن توظف كثيراً من الجهود السابقة للوصول إلى تشخيص دقيق للمشكلة، ومعالجتها بشكل شمولي. ومن جوانب الاستفادة العلمية للدراسات السابقة، الوصول إلى صياغة دقيقة للعنوان البحثي، وفي الوصول إلى المنهج الملائم لهذه الدراسة، كما استفادت الدراسة الحالية من بعض الدراسات في بناء أدوات الدراسة (الرمانة، 2019؛ Jubran et al., 2014).

منهجية الدراسة وإجراءاتها منهج الدراسة

استخدم المنهج الوصفي المسحي الذي يُعبر عن مشكلة البحث التي خضعت للدراسة، ويعرف بأنه: "استجواب جميع أفراد مجتمع البحث، أو عينة كبيرة منهم، ووصف الظاهرة المدروسة من حيث طبيعتها ودرجة وجودها فقط، دون أن يتجاوز ذلك إلى دراسة العلاقة أو استنتاج الأسباب" (العساف، 179، 2010).

مجتمع الدراسة

يتكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي ومعلمات الطلبة ذوي صعوبات التعلم في مدارس التعليم العام الحكومية الملحق بها برنامج صعوبات التعلم في المراحل التعليمية الثلاث (الابتدائية- المتوسطة- الثانوية)، التابعة لإدارة تعليم الرياض، والبالغ عددهم (19416) معلماً ومعلمة بحسب الإحصاءات الرسمية لوزارة التعليم لعام 1443هـ (إدارة تعليم الرياض، 1443). وذلك بواقع (1291) معلماً ومعلمة لصعوبات التعلم، و (18125) معلماً ومعلمة في التعليم العام.

Watt, 2012; Jubran et al., 2014; Arslantas& Kurnaz, 2017؛ كما اتفقت الدراسات على أهمية استخدام استراتيجية المراقبة الذاتية للدعم السلوكي للطلاب ذوي الإعاقة (Clemons et al., 2016; Kanani et al., 2017; Kim& yoo, 2018; Cook& Sayeski, 2020). وفيما يتعلق بالعينة اتفقت الدراسات السابقة على استهدافها عينة من الطلبة ذوي صعوبات التعلم (التازي، 2020؛ Bruhn& Crabtree et al., 2010; Watt, 2012; Jubran et al., 2014; Clemons et al., 2020; Kanani et al., 2017; Cook& Sayeski, 2020). في حين اختلفت مع دراسة (نصر، 2016) التي استهدفت الطلبة ذوي فرط الحركة وتشتت الانتباه، ودراسة (Arslantas& Kurnaz, 2017) التي استهدفت الطلبة العاديين.

أما بخصوص المنهج فقد تباينت الدراسات السابقة حوله، فقد وظفت بعض الدراسات المنهج التجريبي بتصميم الحالة الواحدة (Crabtree et al., 2010; Bruhn& Watt, 2012; Clemons et al., 2016; Cook& Sayeski, 2020). في حين استخدمت بعض الدراسات المنهج شبه التجريبي (نصر، 2016؛ Kanani et al., 2017; Kim& yoo, 2018)، ومن الدراسات ما استخدمت المنهج الوصفي (التازي، 2020؛ الرمانة، 2019؛ Jubran et al., 2014)، وواحدة منها استخدمت المنهج المختلط (Arslantas& Kurnaz, 2017)، بينما تميزت دراسة سولو وآخرون (Sulu et al., 2022) باتباعها منهج مراجعة الأدبيات.

ومن خلال استعراض أوجه الاتفاق والاختلاف بين الدراسات السابقة، يشير الباحثين إلى أن الدراسة الحالية تتفق مع الدراسات السابقة في موضوعها الرئيس، وهدفها العام، إلا أنها تختلف عنها في عدة جوانب تمثل الفجوة العلمية التي تعالجها الدراسة، وهي أن عينة الدراسة الحالية تجمع بين معلمي التعليم العام، وصعوبات التعلم، في المراحل

عينة الدراسة
 تكونت عينة الدراسة من (336) من معلمي التعليم العام. و(200) من معلمي صعوبات التعلم في الصف السادس الابتدائي، والمرحلتين المتوسطة وصف خصائص أفراد الدراسة يتصف أفراد مجتمع الدراسة بعدد من الخصائص، في ضوء متغيرات جدول (1): توزيع أفراد الدراسة حسب المتغيرات الآتية: (الجنس، المؤهل العلمي، التخصص، عدد سنوات الخدمة، المرحلة الدراسية، الدورات التدريبية).

والثانوية، في مدينة الرياض. ويمثل العدد الكلي للعينة (536) معلمًا ومعلمة. وتمثل العينة ما نسبته 2,7 % من حجم المجتمع الكلي، وتم اختيارهم بواسطة العينة العشوائية الطبقية.

الدراسة كما يوضحها الجدول التالي:

المتغيرات	مستويات المتغير	العدد	النسبة
الجنس	معلمون	221	41.2%
	معلمات	315	58.8%
	المجموع	536	100%
المؤهل العلمي	بكالوريوس	456	85.1%
	دراسات عليا	80	14.9%
	المجموع	536	100%
التخصص	معلم تعليم عام	337	62.9%
	معلم صعوبات تعلم	199	37.1%
	المجموع	536	100%
عدد سنوات الخدمة	من 5 سنوات فأقل	86	16.0%
	من 6-10 سنوات	301	56.2%
	من 11-15 سنة	106	19.8%
	من 16 سنة فأكثر	43	8.0%
	المجموع	536	100%
المرحلة الدراسية	ابتدائي	204	38.1%
	متوسط	191	35.6%
	ثانوي	141	26.3%
	المجموع	536	100%
الدورات التدريبية المتعلقة بمجال استراتيجية المراقبة الذاتية	أقل من 5 دورات	199	37.1%
	من 5 دورات فأكثر	31	5.8%
	لم يحضروا أي دورة	306	57.1%
	المجموع	536	100%
هل سبق تدريب الطلبة على الاستراتيجية	نعم	224	41.8%
	لا	312	58.2%
	المجموع	536	100%

أداة الدراسة

تم إعداد أداة الدراسة وهي (استبانة مدى استخدام الطلبة ذوي صعوبات التعلم لاستراتيجية المراقبة الذاتية من وجهة نظر معلمهم)، وذلك بعد الاطلاع على الأدبيات والدراسات السابقة التي بحثت في استراتيجية المراقبة الذاتية للطلاب ذوي صعوبات التعلم، ومنها: جبران وآخرون (Jubran et al., 2014)، و(الرامانة، 2019) وبالتركيز على العبارات ذات العلاقة بالاستراتيجية، تم التوصل إلى عبارات الاستبانة، والتي تقيس مدى استخدام الطلبة ذوي صعوبات التعلم لاستراتيجية المراقبة الذاتية.

وتتكون الاستبانة من 12 عبارة توضح دور الطلبة ذوي صعوبات التعلم في استخدام استراتيجية المراقبة الذاتية، وتمت الإجابة عنها باختيار المعلمين بين خمس خيارات (موافق بشدة - موافق - موافق إلى حد ما - غير موافق - غير موافق على الإطلاق). وذلك بوضع علامة (√) أمام الاختيار المناسب. ومن ثم، فإن ارتفاع الدرجة يشير إلى اتصاف الطلبة بها في هذا المجال والعكس، حيث يشير انخفاضها إلى الميل للخلو النسبي منها.

جدول (2): توزيع الفئات وفق التدرج المستخدم في أداة

البحث

الوصف	مدى المتوسطات	مقياس الحكم
موافق بشدة	4.21 – 5.00	عالي جدًا
موافق	3.41 – 4.20	عالي
موافق إلى حد ما	2.61 – 3.40	متوسط
غير موافق	1.81 – 2.60	ضعيف
غير موافق على الإطلاق	1.00 – 1.80	ضعيف جدًا

صدق أداة الدراسة

صدق المحكمين

تم عرض أداة الدراسة بصورتها الأولية على (7) من المحكمين المتخصصين في مجال صعوبات التعلم والتربية الخاصة، من أجل التأكد من الصدق الظاهري للاستبانة، وذلك بهدف التحقق من صحة العبارات،

ودرجة مناسبة الصياغة اللغوية، ومناسبة عبارات الأداة لأهداف الدراسة الحالية. وبلغت نسبة اتفاق المحكمين حوالي (85%).

2. صدق الاتساق الداخلي

تم التحقق من الاتساق الداخلي لأداة الدراسة من خلال حساب معاملات ارتباط بيرسون، وذلك عن طريق حساب مدى ارتباط العبارات بالدرجة الكلية، وذلك بعد تطبيق أداة الدراسة على عينة استطلاعية مكونة من (45) معلمًا ومعلمة، واتضح أن جميع العبارات مرتبطة بالدرجة الكلية، وجميعها دالة إحصائيًا عند مستوى (0.01)، مما يدل على تمتع أداة الدراسة بالصدق، وصلاحيها للتطبيق.

جدول (3): معاملات ارتباط العبارات بالدرجة الكلية

(العينة الاستطلاعية: ن=45)

م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط
1	0.9401**	1	0.9689**	1	0.8868**
2	0.9858**	2	0.9764**	2	0.9659**
3	0.9862**	3	0.9503**	3	0.9416**
4	0.9272**	4	0.8440**	4	0.9314**

** دالة عند مستوى 0.01

ثبات أداة الدراسة

تم التحقق من ثبات أداة الدراسة من خلال حساب معاملات ثبات ألفا كرونباخ، وهذه الطريقة غالبًا ما تستخدم في إيجاد معامل الثبات للاختبارات ذات الفقرات الموضوعية (أبو علام، 2014). وتم ذلك بعد تطبيق أداة الدراسة على عينة استطلاعية مكونة من (45) معلمًا ومعلمة، واتضح أن قيمة معاملات ثبات ألفا كرونباخ بلغت (0.99). وهي قيمة ثبات مرتفعة توضح صلاحية أداة الدراسة للتطبيق الميداني.

أساليب المعالجة الإحصائية

تم استخدام الأساليب الإحصائية التالية:

- 1- التكرارات، والنسب المئوية لتوزيع أفراد الدراسة، وللإجابة على السؤال الأول..
- 2- معامل الارتباط بيرسون للتحقق من صدق الاتساق الداخلي لأداة الدراسة.

- 3- معامل ثبات ألفا كرونباخ للتحقق من ثبات أداة الدراسة.
- 4- المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية للإجابة عن السؤال الأول.
- 5- اختبار (ت) لحساب الفروق بين المجموعتين المستقلة للإجابة على السؤال الثاني.
- 6- اختبار تحليل التباين الأحادي لحساب الفروق بين المجموعات المستقلة للإجابة عن السؤال الثاني.
- 7- اختبار شيفيه لتوضيح مصدر الفروق في استجابات عينة الدراسة، وذلك في السؤال الثاني.
- نتائج الدراسة ومناقشتها
- عُرِضَتْ نتائج هذه الدراسة في ضوء الإجابة عن أسئلتها.
- نتيجة السؤال الأول: ما مدى استخدام الطلبة ذوي صعوبات التعلم استراتيجيات المراقبة الذاتية من وجهة نظر معلمهم؟
- للإجابة عن هذا السؤال، استخدم التوزيع التكراري والنسبي والمتوسط الحسابي والانحراف المعياري لوصف أفراد الدراسة وتلخيص إجاباتهم لعبارة استخدام الطلبة لاستراتيجية المراقبة الذاتية.
- ويوضح جدول رقم (4) إجابات أفراد الدراسة التي تقيس مدى استخدام الطلبة ذوي صعوبات التعلم استراتيجيات المراقبة الذاتية.

جدول (4): التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية لإجابات عينة الدراسة حول مدى استخدام الطلبة ذوي صعوبات التعلم لاستراتيجية المراقبة الذاتية مرتبة تنازلياً وفق المتوسطات الحسابية

م	العبارة	موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق على الإطلاق	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
12	يلتقي الطلبة بالمعلم لتحديد مدى إنجازهم للمهمة.	ت	48	213	132	133	3.29	1.00	1
		%	9.0	39.7	24.6	24.8			
11	يصحح الطلبة الأخطاء التي وقعوا فيها عند أداء المهمة.	ت	44	204	141	137	3.25	0.99	2
		%	8.2	38.1	26.3	25.6			
10	يقيم الطلبة أنفسهم في أداءهم للمهمة.	ت	38	207	141	138	3.23	0.98	3
		%	7.1	38.6	26.3	25.7			
3	يعرف الطلبة ما هو متوقع منهم في تنفيذ المهام.	ت	35	205	148	135	3.21	0.97	4
		%	6.5	38.2	27.6	25.2			
6	يجزئ الطلبة المهمة إلى خطوات متسلسلة عند البدء بتنفيذها.	ت	32	203	153	135	3.20	0.96	5
		%	6.0	37.9	28.5	25.2			
7		ت	33	203	148	140	3.20	0.97	5

مها الشبيخة وآخرين: مدى استخدام الطلبة ذوي صعوبات التعلم لاستراتيجية المراقبة الذاتية من وجهة نظر معلمهم

م	العبارة	موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق على الإطلاق	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
	ينفذ الطلبة خطوات المهمة بتسلسل.	%	6.2	37.9	27.6	26.1	2.2		
1	يعرف الطلبة مفهوم إستراتيجية المراقبة الذاتية.	ت	35	190	160	138	13	0.97	7
		%	6.5	35.4	29.9	25.7	2.4		
2	يلم الطلبة بخطوات تطبيق إستراتيجية المراقبة الذاتية.	ت	33	190	155	145	13	0.97	8
		%	6.2	35.4	28.9	27.1	2.4		
5	يضع الطلبة عدة بدائل قبل تنفيذ المهمة.	ت	33	190	158	141	14	0.97	8
		%	6.2	35.4	29.5	26.3	2.6		
4	يكتب الطلبة المهمة المطلوبة منهم قبل البدء فيها.	ت	30	197	150	143	16	0.98	10
		%	5.6	36.8	28.0	26.7	3.0		
9	يراجع الطلبة خطوات المهمة الواردة في نموذج التسجيل الذاتي.	ت	31	176	153	160	16	0.99	11
		%	5.8	32.8	28.5	29.9	3.0		
8	يضع الطلبة إشارة في نموذج التسجيل الذاتي، عند انتهاءهم من كل خطوة للمهمة.	ت	28	177	146	170	15	0.98	12
		%	5.2	33.0	27.2	31.7	2.8		
	المتوسط * العام							0.93	

تشير النتائج أعلاه إلى وجود فروق ظاهرية بسيطة بين المتوسطات الحسابية لاستجابات المعلمين على كل عبارة من اثنتي عشرة عبارة. كما يتبين من الجدول (4) أن استخدام الطلبة ذوي صعوبات التعلم استراتيجية المراقبة الذاتية من وجهة نظر معلمهم جاء بدرجة متوسطة، حيث بلغ المتوسط الحسابي العام لاستجابات المعلمين (3,18)، والانحراف المعياري بلغ (0,93)؛ وعلى مستوى العبارات فقد جاء بالمرتبة الأولى "يلتقي الطلبة بالمعلم لتحديد مدى إنجازهم للمهمة." بمتوسط حسابي مقداره (3,29)، ومن جهة أخرى، حصلت العبارة التي نصت على "يضع الطلبة إشارة في نموذج التسجيل الذاتي، عند انتهاءهم من كل خطوة للمهمة." على الترتيب الثاني عشر من بين العبارات حسب استجابات المعلمين، وذلك بمتوسط حسابي (3,06).

مناقشة نتائج السؤال الأول:

هذه النتيجة منطقية إلى حد كبير وقد يكون مدى تحديد الطلبة لإنجازهم للمهمة دور أساس في تطبيق الاستراتيجية بشكل الصحيح؛ فقد أشارت نتائج دراسة الرمانة (2019) إلى أن مهارة التخطيط ووضع الأهداف جاءت في المستوى المتدني وهذه النتيجة اختلفت مع نتيجة الدراسة الحالية، ولعل السبب كون عملية التحديد المسبق لمعايير إنجاز المهمة تعطي الطلبة تصور واضح لباقي خطوات الاستراتيجية وكيفية تطبيقها، وهذا ما تؤكدته دراسة كام ويو (Kim & yoo, 2018).

تظهر العبارة التي حصلت على المرتبة الثانية عشر إلى أهمية تدريب الطلبة على مراقبة ذواتهم في كل خطوات الاستراتيجية، وهذا يتفق مع ما أشارت إليه دراسة الرمانة (2019) وجبران وآخرون (Jubran et al., 2014) أن مستوى تقييم ومراقبة الذات لدى

الطلبة ذوي صعوبات التعلم متوسط. وقد بلغت نسبة الطلبة الذين لم يحصلوا على تدريب للاستراتيجية في هذه الدراسة (58.2%)، وتعتبر هذه النسبة عالية ومخيبة لما أوصت به الدراسات في إعداد الطلبة ذوي الإعاقة على الاستقلالية في التفكير والتعلم والأداء، والتي من شأنها أن تدعم مواصلة تعليمهم العالي (Joseph & Eveleigh, 2011). إذ أكدت الاستراتيجية الوطنية لتطوير التعليم في المملكة العربية السعودية (2030) على تقديم خدمات تعليمية ذات جودة عالية لذوي الإعاقة، وحصولهم على تعليم يضمن استقلاليتهم.

نتيجة السؤال الثاني: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) بين استجابات أفراد العينة حول مدى استخدام الطلبة ذوي صعوبات التعلم استراتيجية المراقبة الذاتية تعزى لاختلاف المتغيرات: (الجنس - المؤهل - التخصص - عدد سنوات الخبرة - المرحلة الدراسية - الدورات التدريبية في استخدام الاستراتيجية)؟

للإجابة عن هذا السؤال قام الباحثون باستخدام اختبار (ت) لدلالة الفروق بين مجموعتين مستقلتين للتعرف على الفروق بين استجابات أفراد العينة حول مدى استخدام الطلبة ذوي صعوبات التعلم استراتيجية المراقبة الذاتية تبعاً لاختلاف متغيرات الدراسة: (الجنس - المؤهل العلمي - التخصص). باستخدام اختبار تحليل التباين الأحادي (ف) لدلالة الفروق بين أكثر من مجموعتين مستقلتين للتعرف على الفروق تبعاً لاختلاف متغيرات الدراسة: (عدد سنوات الخبرة - المرحلة الدراسية التي يقومون بتدريسها - الدورات التدريبية التي حضروها حول استراتيجية المراقبة الذاتية). ويوضح الجدول التالي النتائج التي تم التوصل إليها:

مها الشیخة وآخرین: مدى استخدام الطلبة ذوي صعوبات التعلم لاستراتيجية المراقبة الذاتية من وجهة نظر معلمهم

جدول (5): اختبار (ت) لدلالة الفروق في استجابات عينة الدراسة حول مدى استخدام الطلبة ذوي صعوبات التعلم استراتيجية المراقبة الذاتية باختلاف نوع العينة، المؤهل العلمي، التخصص

المتغير	نوع العينة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة	التعليق
نوع العينة	ذكر	221	3.05	0.91	2.77	0.006	دالة عند مستوى 0.01
	أنثى	315	3.27	0.93			
المؤهل العلمي	بكالوريوس	456	3.06	0.88	7.60	0.000	دالة عند المستوى 0.01
	دراسات عليا	80	3.87	0.90			
التخصص	صعوبات التعلم	199	3.52	0.87	6.82	0.000	دالة عند المستوى 0.01
	تعليم عام	337	2.98	0.91			

المؤهل العلمي لأفراد العينة، لصالح الحاصلين على دراسات عليا. وأخيراً، تشير النتائج الموضحة في الجدول رقم (5) إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات عينة الدراسة حول مدى استخدام الطلبة ذوي صعوبات التعلم استراتيجية المراقبة الذاتية، تعود لاختلاف تخصص أفراد العينة، لصالح أفراد العينة ذوي تخصص صعوبات التعلم.

الفروق باختلاف عدد سنوات الخبرة، المرحلة الدراسية، الدورات التدريبية في استخدام الاستراتيجية

يتضح من الجدول رقم (5) أن قيمة (ت) دالة عند المستوى (0.01)، مما يشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات عينة الدراسة حول مدى استخدام الطلبة ذوي صعوبات التعلم استراتيجية المراقبة الذاتية، تعود لاختلاف نوع العينة، وكانت تلك الفروق لصالح عينة المعلمين؛ كما يتضح من الجدول وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات عينة الدراسة حول مدى استخدام الطلبة ذوي صعوبات التعلم استراتيجية المراقبة الذاتية، تعود لاختلاف

جدول (6): اختبار تحليل التباين الأحادي لدلالة الفروق في استجابات عينة الدراسة حول مدى استخدام الطلبة ذوي صعوبات التعلم استراتيجية المراقبة الذاتية باختلاف عدد سنوات الخبرة، المرحلة الدراسية، الدورات التدريبية في استخدام الاستراتيجية

المتغير	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة	التعليق
عدد سنوات الخبرة	بين المجموعات	42.65	3	14.22	18.04	0.000	دالة عند المستوى 0.01
	داخل المجموعات	419.20	532	0.79			
المرحلة الدراسية	بين المجموعات	43.24	2	21.62	27.53	0.000	دالة عند المستوى 0.01
	داخل المجموعات	418.62	533	0.79			
الدورات التدريبية في استخدام الاستراتيجية	بين المجموعات	140.86	2	70.43	116.95	0.000	دالة عند المستوى 0.01
	داخل المجموعات	320.99	533	0.60			

استخدام الطلبة ذوي صعوبات التعلم استراتيجية المراقبة الذاتية وذلك عند مستوى الدلالة (0.01) تعود

تشير النتائج أعلاه إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات عينة الدراسة حول مدى

لاختلاف عدد سنوات الخبرة، ولاختلاف المرحلة الدراسية التي يقوم أفراد العينة بتدريسها، ولاختلاف الدورات التدريبية التي حضرها أفراد العينة حول استراتيجية المراقبة الذاتية.

وقد تم استخدام اختبار شيفيه للكشف عن مصدر الفروق في استجابات عينة الدراسة باختلاف عدد سنوات الخبرة، والمرحلة الدراسية، والدورات التدريبية في استخدام الاستراتيجية. وقد اتضح وجود فروق دالة عند المستوى (0.05) بين أفراد العينة ذوي الخبرة (من 5 سنوات فأقل، من 6-10 سنوات)، وبين أفراد العينة ذوي الخبرة (من 16 سنة فأكثر)، وذلك لصالح أفراد العينة ذوي الخبرة (من 16 سنة فأكثر)؛ كما اتضح وجود فروق دالة عند المستوى (0.05) بين أفراد العينة الذين يدرسون طلبة المراحل (الابتدائية، المتوسطة)، وبين أفراد العينة الذين يدرسون طلبة المرحلة (الثانوية)، وذلك لصالح أفراد العينة الذين يدرسون طلبة المرحلة (الثانوية). وأخيراً، وجود فروق دالة عند المستوى (0.05) بين أفراد العينة الذين لم يحضروا أي دورة حول استراتيجية المراقبة الذاتية، وبين أفراد العينة الذين حضروا (من 5 دورات فأكثر) متعلقة بهذه الاستراتيجية، وذلك لصالح أفراد العينة الذين حضروا (من 5 دورات فأكثر).

وعلى ذلك فقد توصلت نتائج السؤال الثاني، إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية حول إلمام المعلمين باستراتيجية المراقبة الذاتية تعود لاختلاف نوع العينة، وذلك لصالح عينة المعلمات؛ كما توصلت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعود لاختلاف المؤهل وذلك لصالح المعلمين الحاصلين على مؤهل دراسات عليا، فبالرغم من أن عدد المعلمين الحاصلين على البكالوريوس أعلى من المعلمين الحاصلين على دراسات عليا فإن الكفة رجحت بالفئة الأخيرة؛ وتشير هذه النتيجة إلى أن التطوير العلمي له دور كبير في رفع مستوى كفاءة المعلمين، ووعيهم بالمستجدات الحديثة المتعلقة بالميدان التربوي؛ كما أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح المعلمين

المتخصصين في صعوبات التعلم في حين أشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح المعلمين ذوي الخبرة أكثر من (16) سنة. وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعود لعدد الدورات التدريبية المتعلقة باستراتيجية المراقبة الذاتية، وذلك لصالح المعلمين الحاصلين على أكثر من خمس دورات. وتقود هذه النتائج إلى أن للخلفية العلمية والممارسات العملية إسهامًا كبيرًا في دعم العملية التعليمية للطلبة ذوي صعوبات التعلم. وأخيراً، كشفت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعود لمتغير المرحلة الدراسية، وذلك لصالح معلمي المرحلة الثانوية، يلهمها المرحلة الابتدائية، ثم المتوسطة، وقد يرجع الباحثون ذلك أن الطلبة ذوي صعوبات التعلم في المرحلة الثانوية هم الأكثر احتياجًا لاستخدام الممارسات والاستراتيجيات فوق المعرفية التي من شأنها أن تدعم الجانب الأكاديمي.

مناقشة نتائج السؤال الثاني:

أشارت نتائج السؤال الثاني إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.01) وفق متغير الجنس لصالح المعلمات، واتفقت هذه النتيجة مع دراسة الرمانة (2019) التي أظهرت أن المشكلات السلوكية لدى الإناث أقل من الذكور، إضافة إلى أن خصائص الإناث تفوق خصائص الذكور أكاديميًا.

كما أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية وفق متغير المؤهل العلمي لصالح الحاصلين على دراسات عليا. وهذه نتيجة اختلفت مع نتيجة دراسة مومني وخزعلي (2010)، ومرد هذا الاختلاف أن الدراسة الحالية ركزت على درجة البكالوريوس، والدراسات العليا؛ في حين ركزت دراسة مومني وخزعلي (2010) على درجة الدبلوم والبكالوريوس، وقد يفسر الباحثون أن السبب وراء النتيجة يعود إلى تمكن المعلمين الحاصلين على دراسات عليا من مهارات البحث عن الاستراتيجية وإلمامهم علميًا وعمليًا في كيفية تطبيقها.

1- عقد دورات تدريبية للمعلمين حول الممارسات المستندة على الأدلة، وحثهم على استخدامها مع الطلبة.

2- عرض نماذج إيجابية لنواتج التعلم باستخدام الممارسات المبنية على الأدلة على الطلبة ذوي صعوبات التعلم.

3- تضيق الفجوة بين الباحثين والعاملين في الميدان التربوي، من خلال ترجمة الأبحاث إلى واقع عملي يسهل تطبيق الاستراتيجيات على الطلبة، من خلال نشر أدلة واضحة ومكتوبة بلغة مفهومة، وخطوات مفصلة، ونشرها بين المعلمين.

4- تدريب الطلبة ذوي صعوبات التعلم على استخدام استراتيجيات التنظيم الذاتي بشكل عام، واستراتيجية المراقبة الذاتية بشكل خاص، وذلك لإكسابهم الاستقلالية في التعلم.

أما على الصعيد البحثي فيقترح الباحثون إجراء الآتي:

1- دراسة تجريبية للتعرف إلى أثر استخدام استراتيجية المراقبة الذاتية على الطلبة ذوي صعوبات التعلم.

2- المزيد من الدراسات حول مستوى معرفة واستخدام معلمي التعليم العام، وصعوبات التعلم لاستراتيجيات التنظيم الذاتي الأخرى (كاستراتيجية التقييم الذاتي والتعزيز الذاتي).

المراجع العربية

أبا حسين، وداد، الحسن، أريج، الغامدي، آمنة، الخلف، صالحة، الباز، نورة، القحطاني، نورة، الحمادي، هدى، الرويلي، هناء، والبراهيم، هند. (2020). دليل معلم صعوبات التعلم للممارسات المبنية على الأدلة.

أبونيان، إبراهيم (2015). صعوبات التعلم: طرق التدريس والاستراتيجيات المعرفية. الناشر الدولي للنشر والتوزيع.

أبونيان، إبراهيم (2020). صعوبات التعلم ودور معلمي التعليم العام في تقديم الخدمات. مركز الملك سلمان لأبحاث الإعاقة.

أبونيان، إبراهيم (2021). صعوبات التعلم من التاريخ إلى الخدمات. دار جامعة الملك سعود للنشر

أما من ناحية متغير التخصص، فقد أظهرت نتيجة الدراسة الحالية أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية لصالح معلمي صعوبات التعلم، وهذا يتفق مع ما أوضحته وزارة التعليم (2015) في دليل معلم صعوبات التعلم بأن دور معلمي صعوبات التعلم يكمن في تدريس الطلبة ذوي صعوبات التعلم الاستراتيجيات التي تمكنهم من التعلم باستقلالية، ومن هنا فإن التخصص العلمي يلعب دوراً كبيراً في مدى استخدام الطلبة للاستراتيجية.

وبالنسبة للخبرة التدريسية فقد اتفقت نتيجة الدراسة الحالية مع نتائج دراسة كام ويو (Kim& yoo, 2018). وقد يعود السبب إلى أن زيادة سنوات الخبرة تسهم في رفع كفاءة المعلمين.

ومن ناحية متغير المرحلة الدراسية، فإن نتيجة الدراسة الحالية أظهرت أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية تعود لصالح المرحلة الثانوية، وهذه النتيجة تتفق مع ما أوضحته وزارة التعليم (2020) في دليل معلم صعوبات التعلم للخدمات الانتقالية: أن يتم تدريب الطلبة ذوي صعوبات التعلم على المهارات الاستقلالية والأكاديمية والمهنية في المرحلة الثانوية بشكل أكثر تركيزاً عن بقية المراحل الدراسية. وتعد استراتيجية المراقبة الذاتية ضمن الاستراتيجيات التي تنمي الجانب الاستقلالي لدى الطلبة.

وأخيراً، فإن نتيجة الدراسة الحالية بما يخص الدورات التدريبية منطقية إلى حد كبير، وقد يعود السبب إلى أن المعلمين الذين يحصلون على دورات تدريبية أكثر حول استراتيجية المراقبة الذاتية، يكونون أكثر تمكناً في استخدام هذه الاستراتيجية.

بناء على ما سبق، فإن نتائج الدراسة الحالية تؤكد في مجملها أهمية رفع مستوى إلمام المعلمين باستراتيجية المراقبة الذاتية، من خلال التدريب العملي والتطبيقي لهذه الاستراتيجية، وعلى ضوء ذلك يوصي الباحثون بالآتي:

- Abunian, ebrahim (2021). Soubat altalum men altareak ela alkadmat. Dar jammeh almalek saud llnasher
- Alrumannah, abdulltef. (2019). Mustwa tnthem althat lada altalabah the soubat altalum walaqth bealtahseal alderace men wejhat nadar moalemeahem fi Madinah alsalat. *Majalh alalom altarbwhiah*, 46(2), 235-247.
- Alsalamah, A. (2017). Use of the Self-Monitoring Strategy among Students with Attention Deficit Hyperactivity Disorder: A Systematic Review. *Journal of Education and Practice*, 8(14), 118-125.
- Arslantas, S. & Kurnaz, A. (2017). The effect of using self-monitoring strategies in social studies course on self-monitoring, self-regulation and academic achievement. *International Journal of Research in Education and Science (IJRES)*, 3(2), 452-463.
- Bruhn, A., & Watt, S. (2012). Improving Behavior by Using Multicomponent Self-Monitoring within a Targeted Reading Intervention. *Behavioral Disorders*, 38(1), 3-17.
- Clemons, L. L., Mason, B. A., Garrison-Kane, L., & Wills, H. P. (2016). Self-monitoring for high school students with disabilities: A cross-categorical investigation of I-Connect. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 18(3), 145-155.
- Cook, K. B., & Sayeski, K. L. (2020). High-School Students with High-Incidence Disabilities' Use of Smartphones for Self-Monitoring. *Exceptionality*, 1-17.
- Crabtree, T., Alber-Morgan, S. R., & Konrad, M. (2010). The effects of self-monitoring of story elements on the reading comprehension of high school seniors with learning disabilities. *Education and Treatment of Children*, 187-203.
- Ennis, R. P., Lane, K. L., & Oakes, W. P. (2018). Empowering teachers with low-intensity strategies to support instruction: Self-monitoring in an elementary resource classroom. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, 62(3), 176-189.
- Harris, K. (1986). Self-monitoring of attentional behavior vs. self-monitoring
- Harris, K. R., Graham, S., Reid, R., McElroy, K., & Hamby, R. (1994). Self-monitoring
- Hirsch, S. E., Ennis, R. P., & Driver, M. K. (2018). Three student engagement strategies to help elementary teachers work smarter, not harder, in mathematics. *Beyond Behavior*, 27(1), 5-14.
- Joseph, L. M., & Eveleigh, E. L. (2011). A review of the effects of self-monitoring on reading performance of students with
- التأخر، نادية. (2020). طبيعة العلاقة بين أسلوب حل المشكلات والمشكلات السلوكية لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم. *المجلة العربية للعلوم والإعاقة والموهبة*, 205-234.5، (15)
- إدارة التربية الخاصة. (2020). إحصائية برامج صعوبات التعلم للعام الدراسي 1440 / 1441 هـ الإدارة العامة للتعليم بمنطقة الرياض.
- الحارثي، إبراهيم. (1999). تعليم التفكير. مكتبة الشرق.
- الرمامنة، عبد اللطيف. (2019). مستوى تنظيم الذات لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم وعلاقته بالتحصيل الدراسي من وجهة نظر معلمهم في مدينة السلط. *مجلة العلوم التربوية*, 46(2)، 235-247.
- السرطاوي، زيدان، السرطاوي، عبد العزيز، خشان، أيمن، وأبو جودة، وائل. (2013). مدخل إلى صعوبات التعلم. دار الزهراء.
- العساف، صالح (2010). المدخل إلى البحث في العلوم السلوكية. دار الزهراء.
- نصر، رحاب (2016). أثر استخدام استراتيجية المراقبة الذاتية على تنمية التحصيل والكفاءة الذاتية في العلوم لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية مضطربي الانتباه مفرطي الحركة. *المجلة المصرية للتربية العلمية*, 205-159، (4)، 19
- شونك، دال (2020). نظريات التعلم: منظور تربوي (وليد شوقي شفيق سحلول، مترجم). الرياض: دار جامعة الملك سعود للنشر (العمل الأصلي نشر في (2015).
- مومني، ع.، وخزعلي، ق. (2010). أثر المؤهل العلمي والخبرة التدريسية على درجة ممارسة معلمات المرحلة الأساسية الدنيا للكفايات التدريسية. *مجلة العلوم التربوية*, 37(1)، 14-31.
- وزارة التعليم. (2020). دليل معلم صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية. وزارة التعليم: المملكة العربية السعودية.
- وزارة التعليم. (2020). دليل معلم صعوبات التعلم للخدمات الانتقالية. مكتبة الملك فهد الوطنية. <https://cutt.us/VPAb>
- وزارة التعليم. (2015). دليل معلم / معلمة صعوبات التعلم. وزارة التعليم: المملكة العربية السعودية.

المراجع الأجنبية

- Abunian, ebrahim (2015). Soubat altalum torq altadrec walestrgeat almarfih. Alnasher aldawly llnasher waltwzea
- Abunian, ebrahim (2020). Soubat altalum wdour moalemea altalem alaam fea taqdeam alkadmat. Markaz almalek salman leabhath aleaaqh

- Saddler, B., Asaro-Saddler, K., Moeyaert, M., & Cuccio-Slichko, J. (2019). Teaching summary writing to students with learning disabilities via strategy instruction. *Reading & Writing Quarterly*, 35(6), 572-586.
- Snyder, M. (1974). Self-monitoring of expressive behavior. *Journal of Personality and Social Psychology*, 30(4), 526-537.
- Sulu, M. D., Martella, R. C., Grimmer, K., Borosh, A. M., & Erden, E. (2022). Investigating the Effects of Self-Monitoring Interventions with Students with Disabilities on the Maintenance and Generalization of On-Task Behavior: A Systematic Literature Review. *Review Journal of Autism and Developmental Disorders*, 1-19.
- Vanderbilt, A. A. (2005). Designed for teachers: How to implement self-monitoring in the classroom. *Beyond Behavior*, 15(1), 21-24.
- Webber, J., Scheuermann, B., McCall, C., & Coleman, M. (1993). Research on self-monitoring as a behavior management technique in special education classrooms: A descriptive review. *Remedial and Special Education*, 14(2), 38-56.
- Wills, H. P., & Mason, B. A. (2014). Implementation of a self-monitoring application to improve on-task behavior: A high-school pilot study. *Journal of behavioral education*, 23(4), 421-434.
- Zeigler Dendy, & Chris.A, (2000), Teaching Teens With ADD and ADHD a quick reference guide for teachers and parents. woodbine house.
- Zimmerman, B. J. (2008). Investigating self-regulation and motivation: Historical background, methodological developments, and future prospects. *American educational research journal*, 45(1), 166-18
- disabilities. *The Journal of special education*, 45(1), 43-53.
- Jubran, S. M., Samawi, F. S., & Aalshoubaki, N. H. (2014). The level of Students' Awareness of the Self-monitoring Strategy of Reading Comprehension Skills in Jordan and its Relationship with the Desire to Learn. *Dirasat: Educational Sciences*, 41.
- Kanani, Z., Adibsereshki, N., & Haghgoo, H. A. (2017). The effect of self-monitoring training on the achievement motivation of students with dyslexia. *Journal of Research in Childhood Education*, 31(3), 430-439.
- Kim, W., Ok, M. W., & Yoo, Y. (2018). The Effects of Self-and Peer-Monitoring in Social Studies Performance of Students with Learning Disabilities and Low Achieving Students. *Learning Disabilities Research & Practice*, 33(2), 87-98.
- Levendoski, L. S., & Cartledge, G. (2000). Self-monitoring for elementary school children with serious emotional disturbances: Classroom applications for increased academic responding. *Behavioral Disorders*, 25(3), 211-224.
- Mace, F. C., Belfiore, P. J., & Hutchinson, J. M. (2001). *Operant theory and research on self-regulation*. Springer-Verlag.
- Menzies, H. M., Lane, K. L., & Lee, J. M. (2009). Self-monitoring strategies for use in the classroom: A promising practice to support productive behavior for students with emotional or behavioral disorders. *Beyond Behavior*, 18(2), 27-35.
- of attention versus self-monitoring of performance: Replication and cross-task comparison. *Learning Disability Quarterly*, 17,
- of productivity: Effects on on-task behavior and academic response rate among learning disabled children. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 19, 417-423.
- O'Reilly, M., Tiernan, R., Lancioni, G., Lacey, C., & al, e. (2002). Use of self-monitoring and delayed feedback to increase on-task behavior in a post-institutionalized child within regular classroom settings. *Education & Treatment of Children*, 25(1), 91- 102.
- Reid, k., Hresko, w. (1981). *A Cognitive Approach to Learning Disabilities* . McGraw-Hill company.
- Ryan, J. B., Pierce, C. D., & Mooney, P. (2008). Evidence-based teaching strategies for students with EBD. *Beyond behavior*. 22-29.