المجلد (١٥)، العدد (٥٤)، الجزء الأول، مايو ٢٠٢٣، ص ص ٤٥ – ٨٢

درجة ممارسة الاستراتيجيات المعرفية للتعلم المنظم ذاتياً في التعليم عن بُعد لدى معلمات صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية

إعداد

أسماء عيد الرشيدي

باحثة بقسم دراسات الطفولة مسار صعوبات التعلم

جامعة الملك عبد العزيز

د/ حنان علي باقبص

أستاذ مشارك بقسم دراسات الطفولة

جامعة الملك عبد العزيز

درجة ممارسة الاستراتيجيات المعرفية للتعلم المنظم ذاتياً في التعليم عن بعد لدى معلمات صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية

أ/ اسماء عيد المرشدي(*) & د/ حنان علي باقبص(**)

ملخـــــص

سعت الدراسة إلى التعرف على درجة ممارسة الاستراتيجيات المعرفية للتعلم المنظم ذاتياً في التعليم عن بعد لدى معلمات صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية. وأتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي. وتم إعداد استبانة تشمل ممارسات الاستراتيجيات المعرفية للتعلم المنظم ذاتيا في التعليم عن بعد، وتكونت عينة الدراسة من (٥٦) معلمة من معلمات صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية في مدينة جدة. وأظهرت نتائج الدراسة أن ممارسات المعلمات للاستراتيجيات المعرفية للتعلم المنظم ذاتياً تتحقق بدرجة متوسطة، كما أوضحت نتائج الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بالنسبة لدرجة ممارسة الاستراتيجيات المعرفية للتعلم المنظم ذاتياً في التعليم عن بعد لدى عينة الدراسة، تُعزى لمتغيري عدد سنوات الخبرة في التدريس، أو الصف الدراسي.

وفي ضوء هذه النتائج، اقترحت الدراسة إجراء دراسات بهدف التعرف على الاحتياجات التدريبية لمعلمات الطلبة ذوي صعوبات التعلم في بيئات التعليم عن بعد، وخاصة فيما يتعلق بتطبيق الاستراتيجيات المعرفية للتعلم المنظم ذاتياً في تلك البيئات.

الكلمات المفتاحية: صعوبات التعلم – التعلم المنظم ذاتياً – الاستراتيجيات المعرفية للتعلم المنظم ذاتياً – التعليم عن بعد.

(*) باحثة بقسم دراسات الطفولة مسار صعوبات التعلم جامعة الملك عبـــد العزيز
(**)أستـاذ مشـارك بقسم دراسات الطفـولة جامعة الملك عبد العزيز.

بحث مستل من رسالة ماجستير بعنوان :(واقع ممارسات معلمات صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية لاستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا في التعليم عن بعد)

The degree of practices of cognitive strategies of self-regulated learning in remote teaching among the female teachers of learning difficulties at primary stage

Mr. Asmaa Eid Al-Morshedy & Dr. Hanan Ali Bagbas

Abstract

This study sought to identify the degree of practices of cognitive strategies of self-regulated learning in remote teaching among the female teachers of learning difficulties at primary stage. The study adopted the analytical descriptive methodology. A questionnaire was prepared that included the practices of cognitive strategies of self-regulated learning in remote teaching. The sample of the study consisted of (56) female teachers of learning difficulties at Jeddah city. The results of the study showed that the practices of cognitive strategies of self-regulated learning among female teachers of learning difficulties achieved with middle degree. the results also showed that there was no statistically significant difference with regard the degree of practices of cognitive strategies of self-regulated learning in remote teaching among the sample of the study attributed to the years of experience or the class.

In light of these results, the study suggested conducting studies to identify the training needs for the female teachers of learning difficulties in remote teaching environments, especially cognitive strategies of self-regulated learning in these environments.

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

أولا : مقدمة الدراسة:

شهدت المؤسسات التعليمية حول العالم اهتماماً متزايداً منذ مطلع العقد الثالث من القرن الحادي والعشرين باستخدام التقنيات الرقمية في التعليم، وترافق هذا الاهتمام مع الانتقال إلى تطبيق التعليم عن بعد في مختلف المراحل الدراسية، بدءاً من مرحلة التعليم الابتدائي بل وحتى رياض الأطفال وصولاً إلى المرحلة الثانوية، وأدى هذا التحول إلى استخدام المنصات الإلكترونية لإدارة العملية التعليمية، وأصبحت مفاهيم الصفوف الافتراضية والاختبارات الالكترونية ومؤتمرات الفيديو، وغيرها من مفاهيم مرتبطة بالتعليم عن بعد من المفاهيم الشائعة لدى الطلبة ومعلميهم، وتطلب التحول إلى التعليم عن بعد تغييراً كبيراً في ممارسات المعلمين والمعلمات، بما يمكنهم من إدارة العملية التعليمية عن بعد بشكل ناجح يماثل أو يفوق التعليم الصفي التقليدي.

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

وواجه معلمي الطلبة ذوي صعوبات التعلم المزيد من التحديات، ومنها ندرة الأنشطة الداعمة لتوظيف التعليم عن بعد لذوي صعوبات التعلم، وصعوبات ضبط الحصص الافتراضية (الشمري، ٢٠٢٢)، وعدم مناسبة الأنشطة الإلكترونية لقدرات الطلبة ذوي صعوبات التعلم (المطرودي والربيعان، ٢٠٢٢)، ويُضاف إلى ذلك حاجة أولئك الطلبة إلى التعامل الفردي معهم وفق حالاتهم، والملاحظة المباشرة لمتابعة أدائهم، مع الاخذ بالاعتبار ان التعليم عن بعد قد يُسهم في زيادة مستويات تشتت الانتباه لدى هؤلاء الطلبة؛ وذلك لانشغالهم بالعرض واستخدام التطبيقات الرقمية المختلفة في غير أغراض التعلم، مما يحد من مستويات التركيز والانتباه (الكري والنعيم، ٢٠٢١). كما أشارت دراسة النعيم وآخرون (٢٠٢٢) إلى وجود احتياجات خاصة للطلبة ذوي

صعوبات التعلم في بيئات التعليم عن بعد، وأن هذه الاحتياجات تتطلب تفريد وتمييز في عملية التعلم تبعاً لاحتياجات الطالب ومراعاة فروقه الفردية عن زملائه العاديين.

ويحتاج الطلبة ذوي صعوبات التعلم قدراً أكبر من الدعم والتغذية الراجعة في بيئات التعليم عن بعد مقارنة بالبيئة التقليدية، وبهذا فقد أصبح من الضروري أن يعمل معلم الطلبة ذوي صعوبات التعلم على تقديم أكبر قدر ممكن من الدعم لهؤلاء الطلبة، ونظراً لصعوبة التواصل بشكل فردي مع كل طالب على حدة في حالة التعليم عن بعد، فقد ظهرت الحاجة إلى تبني استراتيجيات تدريسية غير تقليدية تهدف إلى مساعدة الطلبة ذوي صعوبات التعلم على تولي قدر كبير من إدارة عملية التعلم بأنفسهم.

ويتطلب التغلب على التحديات القائمة في بيئات التعليم عن بعد تطبيق استراتيجيات مختلفة عما هو سائد في البيئات التقليدية، ومنها الاستراتيجيات المعرفية التعلم المنظم ذاتياً والتي تهتم بالأساليب والطرائق المعرفية التي يستخدمها الطلبة في تعلم وتذكر وفهم المادة الدراسية الجديدة، وربطها بما سبق دراسته (الربابعة والحموري، ٢٠٢٠)، و (Schraw, Crippen and Hartley, 2006).

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

وفي هذا السياق أوضحت دراسة سيرن وجيرسيفتش (Cerne and Jurisevic, 2018) أهمية استخدام استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً في تعليم الطلبة ذوي صعوبات التعلم بشكل خاص، بهدف زيادة دافعيتهم للتعلم، وتنمية مهارات التنظيم الذاتي لديهم، وأشارت دراسة إسطنبولي وعبد

الرشيد والمجالي (٢٠٢٢) أن استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً تُسهم في مساعدة الطلبة على تحديد أهدافهم، وتوجيه أنشطتهم التعليمية، والتعرف على نقاط ضعفهم وقوتهم، إلى جانب وتحسين عملية تخزين وتشفير البيانات، وتوصلت دراسة النعيم وآخرون (٢٠٢٢) بعد إجراء دراسة منهجية للدراسات السابقة التي تناولت بيئات التعليم عن للطلبة ذوي صعوبات التعلم، أن أولئك الطلبة يعانون من سوء في التخطيط لتعلمهم وفهم كيفية إكمال المهام على الوجه المطلوب، فمن الواجب أن يتم تمكين من التنظيم الذاتي لتعلمهم.

وتُعتبر الاستراتيجيات المعرفية للتعلم المنظم ذاتياً من المتغيرات المهمة التي تؤثر بشكل إيجابي في مستوى التحصيل الدراسي في مختلف المواد الدراسية، ووفق هذه الاستراتيجيات تُطبق مبادئ التعلم الاجتماعي المعرفي في سياقات تعليمية مختلفة (قطامي، ٢٠٠٤). وأهتمت العديد من الدراسات السابقة باستخدام استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً في تعليم الطلبة ذوي صعوبات التعلم، وأظهرت نتائج تلك الدراسات فعالية استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً في تنمية مستوى التحصيل الدراسي للطلبة ذوي صعوبات التعلم(Pui, 2019) ، وتنمية المهارات القرائية (دبور، ٢٠١٨)، وتنمية مفهوم الذات الأكاديمي وخفض صعوبات القراءة (عبد الحميد وحسن وحسين، ٢٠١٩)، وتحسين مستوى المرونة المعرفية لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم (توفيق، ٢٠٢١)، وتنمية الوظائف التنفيذية التالية المختلفة لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم (الجندي، ٢٠٢٢).

ومن جهة أخرى، فقد أشارت العديد من الدراسات إلى أهمية استخدام استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً في بيئات التعليم عن بعد ومنها دراسة المعيذر (Almoeather, 2020)، ودراسة آلتين وآخرون (Alten et. al., 2020) ودراسة البلبيسي ويوسوب (Albelbesi and Yosub, 2019)، وأوضحت تلك الدراسات أن التعليم عن بعد يتطلب استخدام استراتيجيات تدريسية حديثة تتمركز حول المتعلم.

ويتضح مما سبق، أن التحول إلى التعليم عن بعد لا يرتبط فقط باستخدام التقنيات الرقمية في التعليم بل يتطلب تغييراً شاملاً في طبيعة العملية التعليمية بما في ذلك استراتيجيات التدريس التي يجب أن تعمل على دمج المتعلم في العملية التعليمية، وزيادة دافعيته نحو التعلم، وخاصة في ظل غياب التواصل المباشر بين المعلم والمتعلم، وتزداد أهمية تلك الاستراتيجيات بشكل خاص في

تعليم الطلبة ذوي صعوبات التعلم، كما يتضح دور استراتيجية التعلم المنظم ذاتياً في مجال تعليم أولئك الطلبة. وفي ضوء تبني خيار التعليم عن بعد في مختلف المراحل الدراسية، والاتجاه إلى تطبيق استراتيجيات تدريس حديثة تواكب هذا التحول ومنها استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً، ويُضاف إلى ما سبق ضرورة الاطلاع على واقع تلك التجربة في مجال تعليم الطلبة ذوي صعوبات التعلم، وخاصة في المراحل الدراسية المبكرة، فقد ظهرت الحاجة الماسة إلى إجراء الدراسة الحالية، والتعرف على درجة ممارسة الاستراتيجيات المعرفية للتعلم المنظم ذاتياً لدى معلمات صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية.

مشكلـــة الـــدراســـة:

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

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

ومع الأخذ في الاعتبار نتائج الدراسات التي أوصت بأهمية استخدام استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً للطلبة ذوي صعوبات التعلم، ومنها استراتيجيات التعلم المعرفية وأن العديد من الدراسات السابقة التي أُجريت في المملكة العربية السعودية تناولت تحديات التعليم عن بعد للطلبة ذوي صعوبات التعلم، ومنها دراسات المطرودي والربيعان (٢٠٢٢)، والدغيم (٢٠٢٢)، والشمري (٢٠٢٢)، وأوصت تلك الدراسات بضرورة استخدام استراتيجيات تدريسية حديثة محفزة للطلبة ذوي صعوبات التعلم، فقد اتجه اهتمام الباحثة إلى دراسة درجة ممارسة الاستراتيجيات المعرفية للتعلم المنظم ذاتياً في التعليم عن بعد لدى معلمات صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية، وعلى هذا الأساس تتبلور مشكلة الدراسة في التساؤل الرئيس التالي: ما درجة ممارسة الاستراتيجيات المعرفية للتعلم المنظم ذاتياً في التعليم عن بعد لدى معلمات صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية ؟، ويتفرع منه الأسئلة التالية:

- ما درجة ممارسة الاستراتيجيات المعرفية للتعلم المنظم ذاتياً في التعليم عن بعد لدى معلمات صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) في درجة ممارسة الاستراتيجيات المعرفية للتعلم المنظم ذاتياً لدى معلمات صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية تُعزى لعدد سنوات الخبرة في التدريس، أو الصف الدراسي؟

أهداف الدراسة:

تسعى الدراسة الى الكشف عن:

١- درجة ممارسة الاستراتيجيات المعرفية للتعلم المنظم ذاتياً في التعليم عن بعد لدى معلمات صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية.

٢- دلالة الفروق في درجة ممارسة الاستراتيجيات المعرفية للتعلم المنظم ذاتياً لدى معلمات صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية تبعاً لعدد سنوات الخبرة في التدريس.

٣- دلالة الفروق في درجة ممارسة الاستراتيجيات المعرفية للتعلم المنظم ذاتياً لدى معلمات صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية تبعاً للصف الدراسي.

أهميـــة الـــدراســـة:

يُمكـن إيجـاز أهميـة الدراسـة فـي جـانبين وهمـا الأهميـة النظريـة والأهميـة التطبيقيـة على النحو التالي:

الأهميـة النظـريـة:

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

٢- تتضح أهمية الدراسة في ضوء نُدرة الدراسات التي أُجريت في مجال تعليم الطلبة ذوي صعوبات التعلم بعد، والتي تطرقت إلى استخدام الاستراتيجيات المعرفية للتعلم المنظم ذاتياً في بيئات التعليم عن بعد.

٣- أهمية الاستراتيجيات المعرفية للتعلم المنظم ذاتياً لدى الطلبة بشكل عام، ولدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم بشكل خاص.

٤- الحاجة إلى إلقاء الضوء على واقع التعليم عن بعد، وخاصة بالنسبة للطلبة ذوي صعوبات التعلم في المراحل الدراسية المبكرة.

الأهميـة التطبيقيـة:

١- قد تؤدي نتائج الدراسة إلى تطوير ممارسات معلمات صعوبات التعلم بشكل عام، وفيما يتعلق باستخدام الاستراتيجيات المعرفية للتعلم المنظم ذاتياً بشكل خاص.

٢- قد تؤدي نتائج الدراسة إلى اهتمام واضعي السياسات التعليمية باستخدام الاستراتيجيات المعرفية للتعلم المنظم ذاتياً في تعليم الطلبة ذوي صعوبات التعلم.

٣- جذب اهتمام الباحثين نحو دراسة المشكلات المتعلقة بتعليم الطلبة ذوي صعوبات التعلم عن بعد، وتوضيح الاستراتيجيات الأكثر مناسبة لهم في ضوء تطبيق التعليم عن بعد.

حـــدود الـــدراســـة:

تنقسم حدود الموضوعية والمكانية والزمنية والبشرية إلى:

١- **حـدود موضـوعية:** اقتصـرت الدراسـة علـى التعـرف علـى درجـة معلمـات صـعوبات الـتعلم للاسـتراتيجيات المعرفيـة للـتعلم المـنظم ذاتيـا فـي التعلـيم عـن بعـد فـي المرحلـة الابتدائية بمدينة جدة.

٢- **حدود مكانية:** المدارس التي تقدم برامج صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية بمدينة جدة.

٣- **حدود زمنية:** الفصل الدراسي الثاني لعام ٢٠٢٢ م.

٤- **حدود بشرية:** معلمات صعوبات التعلم للمرحلة الابتدائية بمدينة جدة.

مصطلحات الدراسة:

١- صعوبات التعلم:

هي اضطرابات في واحدة أو أكثر من العمليات النفسية الأساسية التي تتضمن فهم واستخدام اللغة المكتوبة أو المنطوقة، والتي تبدو في اضطرابات الاستماع والتفكير والكلام والقراءة والكتابة والحساب، والتي لا تعود إلى أسباب تتعلق بالعوق العقلي أو السمعي أو البصري (أبونيان ،٢٠٢٠).

٢- معلمات صعوبات التعلم:

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

٣- التعلم المنظم ذاتيا:

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

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

٤- الاستراتيجيات المعرفية للتعلم المنظم ذاتياً

تُعرف الاستراتيجيات المعرفية للتعلم المنظم ذاتياً بأنها الاستراتيجيات التي يستخدمها الطلبة في تعلم وتذكر وفهم المادة الدراسية الجديدة، وربطها بما سبق أن تعلموه من مواد دراسية قبل ذلك (الهيلات، ورزق، والخواجا، ٢٠١٥).

وتعرفها الباحثة إجرائياً بأنها الاستراتيجيات التي تستخدمها المعلمات لتعليم الطلبة ذوي صعوبات التعلم، بما يمكنهم من التعامل مع المحتوى التعليمي، وتيسر لهم فهم هذا المحتوى، وحفظه وتذكره، وتشمل الاستراتيجيات التالية: التسميع والتذكر، والتلخيص، والتنظيم، والاحتفاظ بالسجلات، والتفصيل، والتفكير الناقد.

٥- التعليم عن بعد:

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

وتعرفه الباحثة اجرائيا بأنه: التعليم الافتراضي الذي تم تطبيقه عبر منصة مدرستي للطلبة ذوي صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية في مدينة جدة في المملكة العربية السعودية.

الإطار النظري والدراسات السابقة:

صعوبات التعلم Learning Difficulties:

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

وظهر الاهتمام بمفهوم صعوبات التعلم على نطاق واسع منذ ذلك الحين، واهتمت العديد من المؤسسات الرسمية والقانونية بتعريف صعوبات التعلم، ويوضح الشرقاوي (٢٠٠٢) أن تعدد

التعريفات الخاصة بصعوبات التعلم يُعد أمراً طبيعياً؛ وذلك لأن التعريفات المختلفة تحقق أهداف ورؤى الإخصائيين والمهنيين المهتمين بهذا الموضوع، وأن تعدد التعريفات يناسب حالات صعوبات التعلم المختلفة في مظاهر تلك الصعوبات، وفي أسبابها، وطرق تشخيصها وعلاجها.

واعتبرت اللجنة الاستشارية الوطنية للمعوقين في المكتب الامريكي عام ١٩٧٥ أن مفهوم صعوبات التعلم يشير إلى الأطفال الذين يعانون من خلل في واحدة أو أكثر من العمليات النفسية والأساسية المتعلقة في فهم واستعمال اللغة، أو التحدث أو الكتابة، وينعكس هذا الخلل بشكل سلبي على قدرات الاستماع، والتفكير، والقراءة، والكتابة، والتهجئة، والقيام بالعمليات الحسابية (بني هاني، ٢٠١٧).

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

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

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

وفي ضوء التعريفات السابقة، يتضح أن مفهوم صعوبات التعلم يشكل موضع اهتمام المختصين والباحثين في العديد من المجالات، ومن الناحية التعليمية فإن مفهوم صعوبات التعلم لا يعني وجود إعاقة عقلية أو حسية لدى الأطفال الذين يندرجون ضمن هذه الفئة، وأن هناك اتفاق

على قدرة هؤلاء الأطفال على التعلم، مع وجود تفاوت بين مستوى قدراتهم العقلية ومستوى تحصيلهم الدراسي، ويُعزى هذا التفاوت إلى أسباب نفسية، أو وظيفية، وغير ذلك من الأسباب التي لا ترتبط بالإعاقات المختلفة، وتتضح صعوبات التعلم لدى الأطفال في تعلم المواد الدراسية الأساسية وهي القراءة والكتابة والحساب، مما ينعكس سلباً على تقدمهم ومستوى تحصيلهم الدراسي.

خصائص الطلبة ذوي صعوبات التعلم:

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

١- **الخصائص العقلية:** تتصف القدرات العقلية للأطفال ذوي صعوبات التعلم بمستوى متوسط أو فوق المتوسط، وتظهر تلك الخصائص بوضوح لدى الطفل عند تعليمه العمليات المعرفية العليا، ومنها التقويم، وحل المشكلات، والمقارنة، والاستقصاء، والتفكير المنطقي، والتفكير الناقد، والتنظيم الذاتي، وإدارة الوقت (بني هاني، ٢٠١٧).

٢- **الخصائص الاجتماعية:** يتميز الطلبة ذوي صعوبات التعلم بضعف القدرة على مقاومة التوجهات السلبية من الآخرين، أو التعامل معها بنجاح وتقبل النقد، ومستوى متدنٍ للمهارات الاجتماعية، ويظهر ذلك في عدم قدرتهم على تكوين صداقات مع زملائهم أو المحافظة عليها إن وجدت (أبو نيان، ٢٠٢٠)، ومن الخصائص الأخرى: ضعف الثقة بالنفس، أو تجنب المشاركة في الأنشطة الجماعية، أو اللجوء إلى السلوك العدواني كنوع من التعويض (إبراهيم، ٢٠١٠).

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

تعليم الأطفال ذوي صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية:

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

جـــــدول (١)

مؤشرات صعوبات التعلم لدى أطفال المرحلة الابتدائية

القراءة والكتابة	الحساب	المجال البصري الحركي
الامتناع عن القراءة	أخطاء في إجراء العمليات الحسابية (الجمع، والطرح، والضرب، والقسمة)	بطء في الحركات والمهمات التي تعتمد على العضلات الدقيقة
صعوبة الربط بين شكل الحرف والحركات وأصواتها		
صعوبة تكوين الكلمات من أجزاء الكلمات		صعوبة في ترتيب الخط والصفحة.
أخطاء في القراءة	صعوبة الربط بين المشكلات الحسابية والعمليات الحسابية المطلوب إجرائها.	مسكة قلم غير مريحة
قراءة بطيئة		خط غير مقروء
أخطاء إملائية ملفتة للانتباه		

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

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

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

مفهـــوم التعلـــم المنظـــم ذاتيـــاً:

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

وأدى الاهتمام بالتنظيم الذاتي للتعلم منذ ثمانينات القرن العشرين إلى حدوث تطور في العملية التعليمية، وتحول الأسس السيكولوجية للتعلم من المدرسة السلوكية إلى المدرسة المعرفية، وأن الدراسات التي أُجريت خلال عقد الثمانينات أعطت دفعة قوية للمجال المعرفي، وهو ما أدى إلى تزايد الاهتمام بالتنظيم الذاتي للتعلم، وخاصة بعد نشر كتاب "التنظيم الذاتي للتعلم والتحصيل الأكاديمي: نظرية البحث والممارسة" على يد العالمين زيمرمان وشانك Zimmerman and Schunk عام ١٩٨٩ (غبرس وآخرون، ٢٠٢٠)

وشكل التعلم المنظم ذاتياً Self-Regulated Learning (SRL) منذ ذلك الحين محل اهتمام العديد من الباحثين، وعُرّف باعتباره بناء شامل متعدد الأبعاد، يشير إلى تحكم المُتعلم في عملية تعلمه، وتحديده لأهداف تعلمه، ومراقبته للجوانب المعرفية، وما وراء المعرفية، والدافعية للتعلم (Wenxiao, 2017).

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

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

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

الاستراتيجيات المعرفية للتعلم المنظم ذاتياً:

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

١- **التسميع والتذكر:** وتشير إلى الجهود التي يبذلها المتعلم في تذكر وتكرار مراجعة بعض المواد الدراسية عن طريق التكرار والممارسة، وتتضمن سرد العبارات وإعادة قراءتها بصوت مرتفع حتى يسهل حفظها، ومن أمثلتها أيضاً الاحتفاظ بالملخصات، وعمل قوائم للأفكار الرئيسة ومراجعتها وحفظها، وتسجيل الملاحظات (تمام وصلاح، ٢٠١٦).

٢- **التلخيص:** يُعتبر التلخيص أحد طرق التسميع، حيث تتطلب الملخصات (الشفهية أو المكتوبة) من الطلبة أن يضعوا الأفكار الرئيسة في النص في كلمات وجمل من صياغتهم ووفقاً لأسلوبهم. وينبغي على الطلبة اثناء التلخيص التمييز بين الأفكار الرئيسة والأفكار الثانوية، وتحديد العناصر الأكثر أهمية في المحتوى المُراد تلخيصه (قورة وأبو لبن، ٢٠١٣).

٣- **التنظيم أو التحويل:** وتشير إلى قيام المتعلم تقسيم المحتوى الدراسي إلى فقرات وموضوعات ووحدات، ليكون قادراً على متابعة تقدمه، وربط الخبرات الجديدة بمعارفه السابقة ليُحسن تعلمها. ويشمل ذلك الإجراءات الخاصة بتحديد القضايا الرئيسة، وتنظيم المادة الجديدة المراد تعلمها، وإعادة تجميع الأفكار أو المصطلحات وتصنيفها، أو تقسيمها إلى مجموعات صغيرة (طه، ٢٠١٤).

٤- **الاحتفاظ بالسجلات:** تعني قيام المتعلم بتسجيل الأحداث والنتائج ومراقبة النشاطات التي يقوم بها لتحقيق الأهداف وتسجيلها، وتسجيل النتائج التي يتوصل إليها، وتسجيل الأخطاء في محاولة لتجنبها فيما بعد، كما تعني توضيح الأسلوب أو تسجيل الطريقة الذي اتبعها المتعلم لحل نشاط معين (الهيلات وآخرون، ٢٠١٥).

٥- **التفصيل أو التوضيح:** تعتمد استراتيجية التفصيل على إقامة روابط ذهنية بين المادة المتعلمة أو المعارف الجديدة، والمعارف الموجودة لدى المتعلم. وتساعد هذه الاستراتيجية على تخزين المعلومات في الذاكرة طويلة المدى، عن طريق بناء روابط وعلاقات بين المفردات المُتعلمة، وتتضمن إعادة الصياغة والتلخيص، وأخذ الملاحظات، وعمل الأشكال والمخططات التفصيلية، وإضافة بعض المعلومات للمعلومات المعروضة حتى تصبح ذات معنى للمتعلم (رشوان، ٢٠٠٦).

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

أهمية استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً للطلبة ذوي صعوبات التعلم:

يؤدي التعلم المنظم ذاتياً دوراً بالغ الأهمية في العملية التعليمية، حيث يعمل التعلم المنظم ذاتياً على توجيه الأنشطة المعرفية، وتحقيق مستويات مرتفعة من التحصيل الأكاديمي لدى الطلبة العاديين وذوي صعوبات التعلم، كما يؤدي التعلم المنظم ذاتياً إلى توسيع مدارك المتعلم ومعارفه، ودعم دوافعه للوصول إلى الهدف، ويعمل على مساعدة المتعلم على تنظيم أموره الحياتية والشخصية بشكل أفضل، والعمل المستمر سعياً إلى تحقيق أهدافه، ويساعد على تنمية وعي المتعلم بمسؤوليته عن عملية تعلمه (تمام وصلاح، ٢٠١٦).

ويشير المركز العربي للبحوث التربوية لدول الخليج (٢٠٢١) إلى أهمية التعلم المنظم ذاتياً لدى الطلبة بشكل عام، باعتبار أن الطلبة الذين يعانون من مشاكل في التنظيم الذاتي في البيئة الصفية، يكونون أكثر تشتتاً في حالة التعليم عن بعد، ولذلك فإن الطلبة الذين يمتلكون مهارات التنظيم الذاتي في بيئة التعليم عن بعد يؤدون بشكل أفضل من أولئك الذين يفتقرون إلى هذه المهارات، ومن هنا يحتاج الطلبة الذين يواجهون صعوبة في التنظيم الذاتي إلى خطة تعلم فردية، كما يحتاجون إلى اكتساب مهارات التنظيم الذاتي للتعلم.

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

مفهوم التعليم عن بعد:

شهد مفهوم التعليم عن بعد تطوراً كبيراً بفضل التطورات التقنية وظهور الحاسوب والثورة المعلوماتية في مجال تكنولوجيا المعلومات والاتصالات، ويوضح المركز العربي للبحوث التربوية لدول الخليج (٢٠٢٠) أن التعليم عن بعد نمط من أنماط التعليم، يوازي التعليم المدرسي وداعماً له، وأن الاهتمام بالتعليم عن بعد أمر يفرضه التحول الرقمي التدريجي الذي أصبح أمراً مألوفاً في الخبرات اليومية الحياتية لجميع الناس، ومن الطبيعي أن ينعكس هذا التحول على العملية التعليمية بكافة عناصرها.

وعُرّف التعليم عن بعد أيضاً بأنه "استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات للمساعدة في تطوير واكتساب المعرفة من مختلف المواقع النائية، ويتم ذلك عبر الانترنت ويشمل استخدام مقاطع الفيديو، والمقاطع الصوتية، والاتصالات النصية، والبرمجيات المختلفة ضمن بيئة التعلم، بهدف أداء جميع المهام والأنشطة التعليمية والتعلمية" (Basilaia & Kvavdze, 2020).

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

دور المعلم في التعليم عن بعد:

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

ويوضح دليل التعليم عن بعد الصادر عن مركز الملك سلمان للإغاثة والأعمال الإنسانية (٢٠٢٠) أنه يتوقع من المعلم في التعليم عن بعد أن يقدم الدعم اللازم للمتعلمين في استخدام التقنية والأدوات التكنولوجية المناسبة لتلقي المواد التعليمية والمقررات الرقمية أو الإلكترونية، وإدارة الصفوف الافتراضية، ووضع المواد التعليمية وتنظيمها وأرشفتها، لضمان وصولها إلى جميع المتعلمين في كل الأوقات، وإعطاء وتصحيح المهام والواجبات، وإنشاء التقييمات وإجراء التغذية الراجعة اللازمة، وتحفيز الطلبة ودعمهم بشكل مستمر في عملية التعلم، إلى جانب تصميم وتطوير المحتوى التعليمي، وتنسيقه بما يناسب تقديمه كمادة تعليمية عن بعد، وعرضه في صورة مناسبة عبر الأدوات والتطبيقات التقنية المختلفة.

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

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

ثانياً: الدراسات السابقة

يتطرق هذا الجزء من الدراسة إلى استعراض بعض الدراسات السابقة التي اهتمت بالتعليم عن بعد للطلبة ذوي صعوبات التعلم، واستخدام المعلمين لاستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً في تعليم الطلبة ذوي صعوبات التعلم، ومنها دراسة المطرودي والربيعان (٢٠٢٢) التي هدفت إلى الكشف عن تحديات التعليم عن بعد التي تواجه الطلبة ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية من وجهة نظر المعلمين. وشملت عينة الدراسة (٩٢) من معلمي ومعلمات صعوبات التعلم في منطقة القصيم، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، وتوصلت الدراسة إلى العديد من النتائج، من أهمها: عدم كفاية المعرفة من قبل معلمي صعوبات التعلم بالتعديلات اللازم إدراجها على المقرر كي يناسب الطلبة خلال تعليمهم عن بعد، وصعوبة التواصل والتفاعل مع الطلبة في بيئات التعليم عن بعد، وعدم وجود كوارد متخصصة تدعم عمل المعلم في تحويل المنهج الدراسي إلى محتوى رقمي، وأظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائياً في استجابات المعلمين حول تحديات التعليم عن بعد التي تواجه الطلبة ذوي صعوبات التعلم ترجع لاختلاف الجنس، وجاءت الفروق لصالح المعلمين.

وأهتمت دراسة الدغيم (٢٠٢٢) بالتعرف على معوقات التعليم عن بعد للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم من وجهة نظر معلميهم، وشملت عينة الدراسة (٧٦) معلماً من معلمي صعوبات التعلم في إدارة تعليم الرياض، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، وأظهرت نتائج الدراسة وجود العديد من المعوقات، من أهمها: قلة البرامج التدريبية حول التعليم عن بعد لمعلمي صعوبات التعلم، وعدم وضوح آلية عمل معلم صعوبات التعلم خلال التعليم عن بعد، وعدم كفاية وقت الحصة لتدريس التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، ولم تظهر نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية لمعوقات التعليم عن بعد للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم من وجهة نظر معلميهم تُعزى للمتغيرات التالية: الخبرة التدريسية، والدورات التدريبية المتعلقة بالتعليم عن بعد.

وتطرقت دراسة الأحمري (٢٠٢٢) إلى التعرف على مستوى اتجاهات معلمي صعوبات التعلم نحو التعليم الطارئ عن بعد ومستقبل اعتماده عند الأزمات. وشملت عينة الدراسة (٦٧) معلم ومعلمة صعوبات تعلم في منطقة عسير، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي، وأوضحت نتائج الدراسة أن مستوى اتجاهات معلمي صعوبات التعلم نحو التعليم الطارئ عن بعد ومستقبل اعتماده عند الأزمات كان في المستوى المتوسط، كما أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين اتجاهات معلمي صعوبات التعلم نحو التعليم الطارئ عن بعد، وبين اتجاهاتهم نحو مستقبل اعتماد التعليم الطارئ عن بعد عند الأزمات، وجاءت الفروق لصالح اتجاهات معلمي صعوبات التعلم نحو مستقبل اعتماد التعليم الطارئ عن بعد عند الأزمات، ولم تظهر النتائج فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى اتجاهات معلمي صعوبات التعلم نحو التعليم الطارئ عن بعد ومستقبل اعتماده عند الأزمات، تُعزى لمتغير الجنس، المؤهل العلمي، وسنوات الخبرة.

وأجرى النعيم وآخرون (٢٠٢٢) دراسة منهجية للدراسات التي تناولت التعليم عن بعد للطلبة ذوي صعوبات التعلم، وأهتمت الدراسة بأثر التعليم عن بعد على التحصيل الأكاديمي لطالب صعوبات التعلم، وعلى الجانبين الوجداني والاجتماعي، وعلى دور الأسرة في التعليم عن بعد، وتوصلت الدراسة إلى عدة نتائج منها: أن التعليم عن بعد يتطلب أسلوباً تعليمياً جديداً يُمكن من خلاله إضفاء الطابع الشخصي، وأن يكون الطالب هو لب العملية التعليمية، ويحقق التعليم عن

بعد للطلبة ذوي صعوبات التعلم إسهامات في نوعية حياتهم ومستوى تعليمهم، ويُمكن أن يساعدهم على الاندماج في المجتمع بسهولة أكبر، وأوضحت الدراسة أن التحول الطارئ إلى التعليم عن بعد قد يفسر عدم الاخذ باحتياجات الطلبة ذوي صعوبات التعلم في منصات التعليم عن بعد، وبالنسبة للصعوبات التي أثرت على تعلم الطلبة ذوي صعوبات التعلم في التعليم عن بعد فقد كانت: التغييرات الروتينية في العملية التعليمية، وانخفاض مهارات الطلبة ذوي صعوبات التعلم مقارنة مع أقرانهم، وعدم قدرة بعض المعلمين على إدارة العملية التعليمية عن بعد بشكل جيد، وعدم تواصل بعض أولياء الأمور بشكل جيد مع المعلمين.

وبالنسبة للدراسات التي تناولت استخدام استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً في تعليم الطلبة ذوي صعوبات التعلم، فقد هدفت دراسة سيرن وجيرسيفتش (Cerne and Jurisevic, 2018) إلى تحديد أوجه الشبه والاختلاف في التعلم المنظم ذاتياً بين الطلبة ذوي صعوبات التعلم وغيرهم من الطلبة. وأتبعت الدراسة منهج دراسة الحالة، واعتمدت الدراسة على إجراء مقابلات مع الطلبة وأولياء أمورهم، وتحليل التقارير التعليمية للطلبة، بالإضافة إلى ملاحظة أداء الطلبة وتطبيقهم لاستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً، وأظهرت نتائج الدراسة الأثر الكبير لمشاركة الآباء في تعليم أبنائهم، مما أدى إلى تحقيق قدر أكبر من الإنجاز وتحسن مستوى التحصيل الدراسي، وأظهرت النتائج أن الطلبة ذوي صعوبات التعلم غالباً ما يتجهون نحو طلب المساعدة من أقرانهم والبالغين عند أداء المهام التعليمية، بالإضافة إلى استخدام الاستراتيجيات المعرفية المتعلقة بتكرار الموضوع، والتوسع بمساعدة المصادر الاجتماعية وأظهرت النتائج أن هؤلاء الطلبة بحاجة إلى مزيد من الجهد لتوفير بيئة آمنة للتعلم.

واهتمت دراسة البطاينة وآخرون (٢٠٢٠) بمعرفة درجة تطبيق استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً ودرجة الفاعلية الذاتية لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم ودون صعوبات التعلم. وتكونت عينة الدراسة من (٨٨) طالباً في مدينة أربد في المملكة الأردنية الهاشمية، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي. وأعد الباحثون مقياس التعلم المنظم ذاتياً، ومقياس الفاعلية الذاتية. وأظهرت نتائج الدراسة أن هناك فروقاً دالة إحصائياً في درجة استخدام استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً لصالح الطلبة الذين ليس لديهم صعوبات تعلم، في حين أظهرت النتائج فروقاً دالة إحصائية في

درجة الفاعلية الذاتية لصالح ذوي صعوبات التعلم، وبينت النتائج وجود فروق دالة إحصائياً في درجة تطبيق استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً تُعزى للجنس لصالح الطلبة الذكور ذوي صعوبات التعلم، وعدم وجود فروق ذات دلالة تُعزى للمستوى الدراسي.

أما دراسة سوتيو (Suteu, 2021)، فقد هدفت إلى الكشف عن معتقدات وتصورات المعلمين حول أفضل الاستراتيجيات التي يُمكن استخدامها لتطوير المهارات ما وراء المعرفية ومهارات التنظيم الذاتي لدى الطلبة. واتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي. وأعدت الباحثة استبانة لقياس مدى استخدام المعلمين لبعض استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً لتنمية المهارات ما وراء المعرفية ومهارات التنظيم الذاتي لدى الطلبة. وأظهرت استجابات أفراد العينة أهمية تنمية المهارات ما وراء المعرفية ومهارات التنظيم الذاتي للتعلم، وخاصة في ظل الحجم الكبير من المعلومات التي يمكن للطلاب الوصول إليها والدور المتغير لمهني المستقبل الذي يجب عليهم التعلم دون توقف، والتكيف مع المهام الجديدة في الحياة العملية. وأوضحت استجاباتهم الحاجة إلى التعلم مدى الحياة، وارتباط التعلم مدى الحياة باستخدام مهارات واستراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم، والاستراتيجيات ما وراء المعرفية في التعلم.

وأهتمت دراسة غبرس وآخرون (٢٠٢٠) بدراسة العلاقة بين أبعاد التنظيم الذاتي للتعلم لدى معلمي ومعلمات اللغة الإنجليزية والفاعلية التعليمية لديهم، وتأثير أبعاد التنظيم الذاتي للتعلم وتأثير الفاعلية التعليمية على التحصيل الأكاديمي لتلاميذ مدارس الحلقة الثانية من التعليم الأساسي (المرحلة المتوسطة). وأتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وتكونت عينة الدراسة من (١٩٧) معلم ومعلمة لغة إنجليزية في سوهاج التعليمية في جمهورية مصر العربية. وأعد الباحثون مقياس التنظيم الذاتي للتعلم لدى المعلم ومقياس الفاعلية التعليمية. وأظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة ارتباطية موجبة ودالة إحصائياً بين أبعاد التنظيم الذاتي للتعلم والفاعلية التعليمية والتحصيل في اللغة الإنجليزية. كما أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائياً بين معتقدات وممارسات المعلمين التعليمية في متغيرات التخطيط الذاتي للتعلم والمراقبة الذاتية للتعلم والتقويم الذاتي للتعلم. كما أظهرت أن بعد الممارسات التعليمية لزيادة المراقبة الذاتية لدى المعلم أو المعلمة يُسهم بالتنبؤ بترتيب التحصيل الدراسي (الأعلى – المتوسط – الأقل) في اللغة الإنجليزية.

وأجرى العاجز وعساف (٢٠١٧) دراسة بهدف التعرف على درجة تقدير معلمي الرياضيات لدورهم في إكساب الطلبة ذوي صعوبات التعلم مهارات التعلم المنظم ذاتياً. وأتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي. وتكونت عينة الدراسة من (٨٨) معلماً ومعلمة رياضيات في قطاع غزة بفلسطين. وأعد الباحثان استبانة موزعة على أربعة مجالات: الاستراتيجيات المعرفية، الاستراتيجيات ما وراء المعرفية، استراتيجيات توظيف إدارة المصادر، واستراتيجيات الجهد الرياضي. وتوصلت الدراسة إلى أن درجة تقدير معلمي الرياضيات لدورهم في إكساب الطلبة ذوي صعوبات التعلم مهارات التعلم المنظم ذاتياً تتحقق بنسبة (٦٩,٩٥%)، وجاءت ترتيب الاستراتيجيات على النحو التالي: استراتيجيات الجهد الرياضي، يليها الاستراتيجيات المعرفية، ثم استراتيجيات توظيف إدارة المصادر، وأخيراً جاءت استراتيجيات ما وراء المعرفة في المرتبة الأخيرة. وأظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات تقدير أفراد العينة لدورهم في إكساب الطلبة ذوي صعوبات التعلم مهارات التعلم المنظم ذاتياً تُعزى إلى سنوات الخدمة، وأظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائياً بين استجابات أفراد العينة تُعزى لمتغير الجنس، وجاءت الفروق لصالح المعلمين.

أما دراسة كارتييه وبتلر وبوشارد (Cartier, Butler and Bouchard, 2010) فقد تطرقت إلى وصف الممارسات الصفية التي خطط لها المعلمون وطبقوها لتعزيز التعلم المنظم ذاتياً من خلال تعلم القراءة، ومعرفة ارتباط تلك الممارسات بعمليات التعلم لدى التلاميذ. وأتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وطُبقت الدراسة على عينة مكونة من (١٢٣) تلميذ وتلميذة في الصفين الخامس والسادس الابتدائي في أحد المدارس الابتدائية في مقاطعة كيبيك Quebec الكندية. واعتمد الباحثون على تحليل سجلات التعلم للتلاميذ وتطبيق استبانات وإجراء مقابلات مع المعلمين والمعلمات. وأوضحت نتائج الدراسة أن المعلمين كانوا أكثر استجابة لاحتياجات الطلبة في تخطيطهم لممارساتهم الصفية، واستطاعوا تطبيق مجموعة منوعة من الاستراتيجيات المناسبة لتنمية التنظيم الذاتي للتعلم لدى تلاميذهم، وتمكنوا بالفعل من خلال الدمج بين الأنشطة المتعددة أثناء تعلم القراءة من تنمية التنظيم الذاتي للتعلم لدى التلاميذ، ويتضح ذلك من خلال تحليل سجلات التعلم للتلاميذ، والذي كشف عن تطبيق الطلبة لعدد من الاستراتيجيات المعرفية اثناء تعلم القراءة.

تعقيب عام على الدراسات السابقة:

تشير الدراسات السابقة إلى الاهتمام بالتعليم عن بعد للطلبة ذوي صعوبات التعلم، وذلك بالنسبة للدراسات التي أُجريت في المملكة العربية السعودية ويشمل ذلك دراسات: (المطرودي والربيعان، ٢٠٢٢)، و(الدغيم، ٢٠٢٢)، و(الأحمري، ٢٠٢٢)، و(النعيم وآخرون، ٢٠٢٢)، ولم تتطرق تلك الدراسات إلى استخدام استراتيجيات تدريسية لأولئك الطلبة في بيئات التعلم عن بعد، وهو ما يمثل محل اختلاف الدراسة الحالية عن تلك الدراسات، كما يتضح الاهتمام بدور المعلمين والمعلمات في إكساب الطلبة ذوي صعوبات التعلم مهارات التنظيم الذاتي للتعلم وذلك في دراستي (العاجز وعساف، ٢٠١٧)، و(Cartier, Butler and Bouchard, 2010)، واختلف الدراسة الحالية عن هاتين الدراستين وباقي الدراسات من حيث الاهتمام بدرجة استخدام الاستراتيجيات المعرفية للتعلم المنظم ذاتياً في تعليم الطلبة ذوي صعوبات التعلم عن بعد، واتفقت الدراسة الحالية مع عدد من الدراسات السابقة من حيث عينة الدراسة والتي جاءت في بعض الدراسات لتشمل معلمي ومعلمات صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية. واتفقت الدراسة الحالية مع عدد من الدراسات السابقة من حيث استخدام المنهج الوصفي التحليلي. وشكل الاطلاع على تلك الدراسات مصدراً هاماً لإعداد أداة الدراسة الحالية، ومعرفة الأساليب الإحصائية التي يُمكن استخدامها لتحليل النتائج التي يتم التوصل إليها.

منهج الدراسة وإجراءاتها:

منهج الدراسة:

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

مجتمع وعينة الدراسة:

شمل مجتمع الدراسة معلمات صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية بمدينة جدة للعام ٢٠٢١/٢٠٢٢ م، وتم اختيار معلمات المرحلة الابتدائية بدون تحديد المستوى، بسبب اكتفاء غالبية المدارس بمعلمة واحدة لجميع طلاب وطالبات صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية، حيث بلغ عددهن (٨٠) معلمة. اما اختيار العينة فقد تم بالطريقة القصدية، حيث تم اختيار معلمات

صعوبات التعلم اللواتي عملن في المدارس الابتدائية التي طبقت التعليم عن بعد في ظل جائحة كورونا، وتم إرسال أداة الدراسة إلكترونياً إلى جميع المعلمات أي (٨٠) معلمة، وتمت الاستجابة من قبل (٦٤) معلمة، أي نحو (٨٠%) من أفراد المجتمع، وبعد مراجعة تلك الاستجابات والتحقق من صحتها، تبين أن عدد الاستجابات الصحيحة (٥٦) استجابة أي ما يشكل نحو ٧٠% من المجتمع الكلي للدراسة، وبهذا شملت عينة الدراسة (٥٦) معلمة من معلمات صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية بمدينة جدة للعام الدراسي ٢٠٢١/٢٠٢٢م. ويوضح جدول (٢) توزيع أفراد العينة تبعاً لعدد سنوات الخبرة في التدريس، والصف الدراسي.

جـــــدول (٢)

توزيع أفراد العينة تبعاً لعدد سنوات الخبرة في التدريس، والصف الدراسي

المتغـــير	مستـــويـــات المتغـــير	العـــدد
عدد سنوات الخبرة في التدريس	أقل من ٥ سنوات	١٣
	من ٥- ١٠ سنوات	٢٠
	أكثر من ١٠ سنوات	٢٣
الصف الدراسي	الأول الابتدائي	٢١
	الثاني الابتدائي	١٩
	الثالث الابتدائي	١٦

أداة الـــدراســـــة:

لتحقيق أهداف الدراسة تم إعداد استبانة كأداة لجمع المعلومات والإجابة عن اسئلة الدراسة الحالية، وتم إعداد الاستبانة في ضوء ما ورد في الدراسات السابقة التي تناولت استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً والتعليم عن بعد للطلبة ذوي صعوبات التعلم، ومنها دراسات (اسطنبولي وآخرون، ٢٠٢٢)، و(توفيق، ٢٠٢١)، و(البطاينة وآخرون، ٢٠٢٠)، و(العاجز وعساف، ٢٠١٧).

وتكونت الاستبانة في صورتها الأولية من ثلاثة محاور، بحيث يمثل كل محور أحد استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً، وبلغ عدد فقرات الاستبانة في صورتها الأولية (١٩) فقرة والتزمت الباحثة عند إعداد الاستبانة بصياغة فقرات الاستبانة بلغة علمية سليمة، وعدم التطرق إلى أكثر من ممارسة محددة في نفس الفقرة، وتجنب الفقرات الطويلة التي قد تشتت انتباه أفراد العينة، والبعد عن المصطلحات أو الألفاظ غير المفهومة لعينة الدراسة، وفيما يلي عرض لإجراءات التحقق من صدق وثبات أداة الدراسة.

١- التحقق من صدق أداة الدراسة

تم التحقق من صدق أداة الدراسة على النحو التالي:

أ) التحقق من الصدق الظاهري للاستبانة:

بعد إعداد الاستبانة في صورتها الأولية تم إرسالها إلى مجموعة من السادة المحكمين المختصين في التربية الخاصة وصعوبات التعلم في المرحلة المبكرة، وذلك بهدف الاسترشاد بآراء السادة المحكمين فيما يتعلق بالنقاط التالية: دقة الصياغة العلمية واللغوية لفقرات الاستبانة، ومدى مناسبتها لعينة الدراسة، والتحقق من مناسبة الاستبانة بشكل عام لتحقيق أهداف الدراسة، وإجراء ما يلزم من تعديلات تتعلق بحذف الفقرات غير المناسبة أو إضافة فقرات جديدة، وفي ضوء آراء السادة المحكمين تم تعديل الصياغة اللغوية لفقرتين، وحذف فقرتين لعدم مناسبتهما لعينة الدراسة، وبهذا أصبحت الاستبانة مكونة من (١٧) فقرة.

ب) التحقق من صدق الاتساق الداخلي للاستبانة:

للتحقق من صدق الاتساق الداخلي تم تطبيق الاستبانة على عينة استطلاعية مكونة من (١٥) معلمة ممن لا ينتمين إلى عينة الدراسة، وتم حساب معاملات الارتباط بين درجة كل فقرة والدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه، وجاءت النتائج على النحو الموضح في جدول (٣).

جـــــدول (٣)

معاملات الارتباط بين درجة كل فقرة والدرجة الكلية للاستبانة

رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط
١	٠,٨٤٧**	٦	٠,٦٧٣**	١١	٠,٦٢٤*
٢	٠,٨٥٧**	٧	٠,٨٨٧**	١٢	٠,٦١١*
٣	٠,٧٦٨**	٨	٠,٧٦٩**	١٣	٠,٦٠٦*
٤	٠,٦٢٠*	٩	٠,٦٥٦**	١٤	٠,٦٨٩**
٥	٠,٦٠٨*	١٠	٠,٥٩٨*	١٥	٠,٨٤٧**

** معامل ارتباط دال عند مستوى دلالة ٠,٠١

* معامل ارتباط دال عند مستوى دلالة ٠,٠٥

وتشير النتائج السابقة إلى أن درجة كل فقرة ترتبط بمعامل ارتباط دال مع الدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه، وجاءت معاملات الارتباط لتسع فقرات عند مستوى دلالة ٠,٠١، وعند مستوى دلالة ٠,٠٥ لست فقرات، وتشير النتائج السابقة إلى أن الاستبانة تتمتع بدرجة عالية من صدق الاتساق الداخلي.

١- التحقق من ثبات أداة الدراسة:

للتحقق من ثبات الاستبانة تم حساب معامل الثبات ألفا – كرونباخ، وبلغت قيمته (٠,٩٤٠)، وتؤكد هذه القيم ثبات الاستبانة وصلاحيتها لتحقيق أهداف الدراسة والإجابة عن أسئلتها.

٢- إعداد أداة الدراسة في صورتها النهائية:

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

- **القسم الأول:** تناول تعريف أفراد العينة بموضوع الاستبانة والهدف منها، وطريقة الإجابة عن فقراتها.
- **القسم الثاني:** تكون من فقرات الاستبانة وعددها (١٧) فقرة تمثل الاستراتيجيات المعرفية للتعلم المنظم ذاتياً، وتشمل الاستراتيجيات التالية: التسميع والتذكر، والتلخيص، والاحتفاظ بالسجلات، والتوضيح، والتفكير الناقد، والتنظيم.

وتم تقدير استجابات أفراد العينة على فقرات الاستبانة وفق تدريج رباعي على النحو التالي: دائماً (٤ درجات)، وأغلب الأحيان (٣ درجات)، ونادراً (درجتان)، وأبداً (درجة واحدة). وتم تحديد الحد الفاصل للحكم على تقديرات المتوسطات الحسابية الموزونة من خلال حساب مدى الدرجات على النحو التالي: المدى = ٤ – ١= ٣، وعدد الفئات (٤)، ومن ثم فإن طول الفئة = ٣ ÷ ٤ = ٠,٧٥، وعلى هذا تم حساب المتوسط الحسابي الموزون لاستجابات أفراد العينة كما يلي: (١ – ١,٧٥) درجة ممارسة ضعيفة جداً، (١,٧٦ – ٢,٥٠) درجة ممارسة ضعيفة، (٢,٥١– ٣,٢٥) درجة ممارسة متوسطة، (٣,٢٦ –٤) درجة ممارسة عالية.

الأساليب الإحصائية:

تم استخدام الأساليب الإحصائية التالية:

١– معامل ارتباط سبيرمان لحساب معاملات الارتباط بين درجة كل فقرة في الاستبانة والدرجة الكلية للاستبانة.

٢- معامل ألفا – كرونباخ للتحقق من ثبات الاستبانة.

٣- المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتحديد استجابات افراد العينة على فقرات الاستبانة ومحاورها.

٤- اختبار كروسكال واليس Kruskal Wallis للتعرف على دلالة الفروق بين استجابات أفراد العينة تبعاً لعدد سنوات الخبرة في التدريس، وتبعاً للصف الدراسي.

نتائج الدراسة ومناقشتها:

نتائج الإجابة عن السؤال الأول "ما درجة ممارسة الاستراتيجيات المعرفية للتعلم المنظم ذاتياً في التعليم عن بعد لدى معلمات صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية؟

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتحديد استجابة أفراد العينة على أداة الدراسة، ومن ثم تحديد درجة الممارسة الخاصة بكل فقرة، وبالنسبة لكل استراتيجية على حدة، وكذلك بالاستبانة ككل، ويوضح جدول (٤) إجمالي النتائج الخاصة بالاستراتيجيات المعرفية للتعلم المنظم ذاتياً.

جـــــدول (٤)

إجمالي النتائج الخاصة بدرجة استخدام الاستراتيجيات المعرفية للتعلم المنظم ذاتياً

م	الاستراتيجيات المعرفية للتعلم المنظم ذاتيا	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	درجة الاستخدام	الترتيب
١	التسميع والتذكر	٢,٦١	٠,٩٩	٦٥,٢٪	متوسطة	١
٢	التلخيص	٢,٥١	٠,٨٩	٦٢,٧٪	متوسطة	٥
٣	الاحتفاظ بالسجلات	٢,٥٧	١,٢	٦٤,٢٪	متوسطة	٣
٤	التوضيح	٢,٥٩	٠,٩٤	٦٤,٧٪	متوسطة	٢
٥	التفكير الناقد	٢,٤٨	١	٦٢٪	ضعيفة	٦
٦	التنظيم	٢,٥٥	٠,٩٤	٦٣,٧٪	متوسطة	٤
الاستراتيجيات المعرفية ككل		٢,٥٥	٠,٩٩	٦٣,٧٪	متوسطة	

وتشير النتائج الواردة في الجدول السابق إلى أن ممارسة الاستراتيجيات المعرفية للتعلم المنظم ذاتياً في التعليم عن بعد لدى معلمات صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية تتحقق بدرجة متوسطة بشكل عام، وجاءت درجة الاستخدام للاستراتيجيات المعرفية بدرجة ضعيفة لاستراتيجية التفكير الناقد، وبنسبة مئوية (٦٢%)، وهي أقل الاستراتيجيات بالنسبة لدرجة الممارسة أما باقي الاستراتيجيات فقد جاءت بدرجة استخدام متوسطة، وفي مقدمتها استراتيجية التسميع والتذكر، ثم استراتيجية التوضيح، وبعدها استراتيجية الاحتفاظ بالسجلات، ثم استراتيجية التنظيم، واستراتيجية التلخيص. وتحققت تلك الاستراتيجيات بنسب مئوية متقاربة تراوحت بين (٦٢,٧% - ٦٥,٢%)، ويوضح جدول (٥) النتائج التفصيلية لدرجة استخدام الاستراتيجيات السابقة.

جـــــــدول (٥)

درجة استخدام الاستراتيجيات المعرفية للتعلم المنظم ذاتياً في التعليم عن بعد لدى معلمات صعوبات التعلم

م	الاستراتيجيات المعرفية للتعلم المنظم ذاتياً		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	درجة الاستخدام
١	التسميع	أوجه التلاميذ إلى مشاهدة مقاطع الفيديو التعليمية لبعض الدروس أكثر من مرة حتى يُمكنهم فهمها بشكل أفضل.	٢,٧٥	٠,٨٨	٦٨,٧٪	متوسطة
٢		أطلب من التلاميذ تكرار قراءة المفاهيم أو الكلمات الصعبة حتى يسهل حفظها وتذكرها.	٢,٧٧	١,١٦	٦٩,٢٪	متوسطة
٣		أشجع التلاميذ على تسجيل النصوص أو الفقرات التي يدرسونها حتى يمكنهم سماعها أكثر من مرة.	٢,٣٢	٠,٩٤	٥٨٪	ضعيفة
٤	التلخيص	أكلف التلاميذ بإرسال ملخصات موجزة لبعض المواضيع التي يدرسونها عبر منصة مدرستي.	٢,٣٩	٠,٩١	٥٩,٧٪	ضعيفة
٥		أطلب من التلاميذ تحديد الكلمات الصعبة بالنسبة لهم، والتي تعيق فهممهم للمحتوى التعليمي.	٢,٦٣	٠,٨٨	٦٥,٧٪	متوسطة
٦	الاحتفاظ بالسجلات	أوجه التلاميذ إلى الاحتفاظ بسجل خاص بأنشطتهم التعليمية ودرجاتهم في مهام التعلم المختلفة.	٢,٦٦	١,٢٧	٦٦,٥٪	متوسطة
٧		أطلب من التلاميذ الاحتفاظ بدفتر خاص يشمل الأمثلة والتمارين الصعبة بالنسبة لهم حتى يسهل مراجعتها	٢,٤٨	١,١٣	٦٢٪	ضعيفة
٨	التوضيح	أطرح أسئلة تتطلب عقد مقارنات بين المفاهيم المختلفة	٢,٧٥	١,١٢	٦٨,٧٪	متوسطة
٩		أوجه التلاميذ إلى رسم أشكال توضيحية لبيان العلاقات بين المفاهيم المختلفة.	٢,٤٦	٠,٩١	٦١,٥٪	ضعيفة
١٠		أطلب من التلاميذ تقديم أمثلة إضافية تتعلق بالمحتوى التعليمي.	٢,٣٩	٠,٨٧	٥٩,٧٪	ضعيفة
١١		أطلب من التلاميذ طرح المزيد من الأسئلة بأسلوبهم الشخصي حول المحتوى التعليمي.	٢,٧٧	٠,٨٩	٦٩,٢٪	متوسطة
١٢	التفكير الناقد	أقدم أنشطة تعليمية تتطلب تقييم المعلومات ونقد الأفكار بشكل موضوعي.	٢,٨٠	١,٢٣	٧٠٪	متوسطة
١٣		أحث التلاميذ على تقديم حلول مختلفة لبعض المشكلات التي يتناولها المحتوى التعليمي.	٢,١٨	٠,٨١	٥٤,٢٪	ضعيفة
١٤		أعرض نصوص أو قصص قصيرة تحتوي مغالطات منطقية، وأطلب من التلاميذ كشف تلك المغالطات	٢,٤٦	٠,٩٩	٦١,٥٪	ضعيفة
١٥	التنظيم	أبدأ كل درس بطرح أسئلة لتنشيط المعارف السابقة ذات الصلة بمحتوى التعلم	٢,٧٣	١,٠٧	٦٨,٢٪	متوسطة
١٦		أوجه التلاميذ إلى عمل قوائم للمفاهيم الصعبة حتى يسهل مراجعتها.	٢,٣٦	٠,٨٨	٥٩٪	ضعيفة
١٧		أوجه التلاميذ إلى استخدام الألوان لتحديد الفقرات التي تحتوي أفكاراً رئيسة لجذب انتباههم إليها أثناء الاستذكار.	٢,٥٧	٠,٨٩	٦٤,٢٪	متوسطة
	الاستبانة ككل		٢,٥٥	٠,٩٩	٦٣,٧٪	متوسطة

تشير النتائج السابقة إلى أن ممارسة معلمات صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية للاستراتيجيات المعرفية للتعلم المنظم ذاتيا تتحقق بدرجة متوسطة بشكل عام، وبنسبة مئوية بلغت (٦٣,٧%). وجاءت استجابات معلمات صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية على (٩) فقرات أي ما يشكل (٥٣%) من فقرات المحور بدرجة متوسطة، وبنسب مئوية متقاربة انحصرت بين (٦٤,٢% إلى ٧٠%)، وجاءت الاستجابة على (٨) فقرات أي (٤٧%) من الفقرات بدرجة ضعيفة، وبنسب مئوية تراوحت بين (٥٤,٢% إلى ٦٢%).

ويُلاحظ أنه بالنسبة لاستراتيجية التسميع، والتي جاءت في المرتبة الأولى من حيث درجة الاستخدام، فقد جاء اهتمام المعلمات بدرجة متوسطة على توجيه التلاميذ إلى تكرار قراءة المفاهيم أو الكلمات الصعبة حتى يسهل حفظها، يلي ذلك الإفادة من إمكانية مشاهدة المقاطع التعليمية أكثر من مرة، أما بالنسبة لاستراتيجية التوضيح، فقد جاءت الاستجابات بدرجة متوسطة بالنسبة لتوجيه المعلمة للتلاميذ لطرح أسئلة بأسلوبهم الشخصي حول المحتوى التعليمي، وهو ما يتعلق بالمشاركة النشطة للتلاميذ في عملية التعلم، أما بالنسبة لدور المعلمة، فتوضح الاستجابات حرص المعلمات على طرح أسئلة تتطلب عقد مقارنات مختلفة بين المفاهيم بدرجة متوسطة أيضاً، أما باقي الفقرات في تلك الاستراتيجية فقد جاءت بدرجة استخدام ضعيفة، وبالنسبة لاستراتيجية الاحتفاظ بالسجلات فقد أبدت المعلمات درجة متوسطة بالنسبة لتوجيه التلاميذ للاحتفاظ بسجل خاص بأنشطتهم التعليمية ودرجاتهم، على الرغم من أهمية وجود مثل هذا السجل في بيئات التعليم عن بعد، وإمكانية إنجازه بأكثر من طريقة. وتشير النتائج السابقة إلى تراجع اهتمام المعلمات باستراتيجية التفكير الناقد، واستخدامها بدرجة ضعيفة بشكل عام.

ويُمكن تفسير تلك النتائج في ضوء العديد من العوامل، ومنها عدم وجود خبرات سابقة للمعلمات في التعليم عن بعد، واعتياد المعلمات وألفتهن باستراتيجيات التدريس التقليدية، وتطبيق تلك الاستراتيجيات في بيئات التعليم عن بعد بصورة تماثل ما هو واقع في البيئات الصفية التقليدية، وانخفاض مستوى معرفة المعلمات باستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً، وقد أشارت إلى ذلك الأمر العديد من الدراسات والتي أوصت بضرورة تنمية تلك الاستراتيجيات لدى المعلمات بشكل عام ولدى

معلمات الطلبة ذوي صعوبات التعلم بشكل خاص، نظراً لأهمية التعلم المنظم ذاتياً لهذه الفئة من الطلبة، ومنها دراسات: (Alten et. al., 2020)، و(جاد، ٢٠٢١)، و(غبرس وآخرون، ٢٠٢٠)، مع الأخذ في الاعتبار وجود العديد من التحديات التي واجهت معلمي صعوبات التعلم على النحو الذي أشارت إليه دراستي (المطرودي والربيعان، ٢٠٢٢)، و(الدغيم، ٢٠٢٢)، وتختلف تلك النتائج مع دراسة كارتييه وآخرون (Cartier et. al., 2010) التي أوضحت أن المعلمين كانوا أكثر استجابة لاحتياجات الطلبة، وأنهم قد استطاعوا تطبيق مجموعة منوعة من الاستراتيجيات المناسبة لتنمية التنظيم الذاتي للتعلم. ويُضاف إلى ذلك اعتبار أن الانتقال إلى التعليم عن بعد مثل تجربة جديدة بالنسبة لكافة المعلمين والمعلمات، وأن ما رافق تلك التجربة من استخدام تقنيات وتطبيقات غير مألوفة في بيئة الصف الدراسي التقليدية، قد شكل عائقاً أمام تطبيق طرائق تدريس جديدة.

ومن العوامل الأخرى التي يبدو أنها قد أدت إلى تراجع درجة ممارسات استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً اعتقاد بعض معلمات التلاميذ ذوي صعوبات التعلم أن هؤلاء الطلبة لا يمكنهم الاعتماد على أنفسهم في التخطيط لعملية التعلم، وهو ما يتناقض مع نتائج العديد من الدراسات التي أوضحت إمكانية تطبيق استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً لتعليم الطلبة ذوي صعوبات التعلم، ومنها دراسة (Cerne & Jurisevic, 2018).

نتائج الإجابة عن السؤال الثاني:

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) في درجة ممارسة الاستراتيجيات المعرفية للتعلم المنظم ذاتياً لدى معلمات صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية تُعزى لعدد سنوات الخبرة في التدريس، أو الصف الدراسي؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخدام اختبار كروسكال واليس للتحقق من صحة الفرضين الأول والثاني من فروض الدراسة، ونص الفرض الأول على "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) في درجة ممارسة الاستراتيجيات المعرفية للتعلم المنظم ذاتياً لدى معلمات صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية تُعزى لعدد سنوات الخبرة في التدريس"، وجاءت النتائج الخاصة بالتحقق من صحة هذا الفرض على النحو الموضح في جدول (٦).

جـــــــدول (٦)

دلالة الفروق بين استجابات أفراد العينة تبعاً لعدد سنوات الخبرة في التدريس

عدد سنوات الخبرة	العدد	متوسط الرتب	مربع كاي	درجة الحرية	مستوى الدلالة
أقل من ٥ سنوات	١٣	٢٥,١٩	٠,٨٠٦	٢	٠,٦٠٨
من ٥-١٠ سنوات	٢٠	٢٨,٦٣			
أكثر من ١٠ سنوات	٢٣	٣٠,٢٦			

وتشير تلك النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (α ٠,٠٥ ≥) في درجة ممارسة الاستراتيجيات المعرفية للتعلم المنظم ذاتياً لدى معلمات صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية تُعزى لعدد سنوات الخبرة في التدريس، وجاءت النتائج الخاصة باختبار دلالة الفروق تبعاً للصف الدراسي على النحو الموضح في جدول (٧).

جـــــدول (٧)

دلالة الفروق بين استجابات أفراد العينة تبعاً للصف الدراسي

الصف الدراسي	العدد	متوسط الرتب	مربع كاي	درجة الحرية	مستوى الدلالة
الصف الأول الابتدائي	٢١	٣٠,١٢	٤,٣٧	٢	٠,١١٢
الصف الثاني الابتدائي	١٩	٣٢,١٦			
الصف الثالث الابتدائي	١٦	٢١,٥٠			

وتشير تلك النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (α ٠,٠٥ ≥) في درجة ممارسة الاستراتيجيات المعرفية للتعلم المنظم ذاتياً لدى معلمات صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية تُعزى إلى الصف الدراسي.

ويُمكن تفسير تلك النتائج في ضوء بعض العوامل، ومنها تراجع اهتمام المعلمات بالإفادة من المزايا المقدمة في بيئة التعليم عن بعد، والتي يُمكن أن تؤدي إلى دمج التلاميذ بشكل أكبر في ممارسة الاستراتيجيات المعرفية، ومنها الإفادة تسجيل النصوص حتى يمكن للتلاميذ سماعها أكثر من مرة، أو تكليفهم بإرسال ملخصات موجزة لبعض الموضوعات التي يدرسونها، أو عمل أشكال توضيحية لبيان العلاقات بين المفاهيم، وذلك كما ورد ضمن استجاباتهن على تلك الفقرات بدرجة ضعيفة، بالإضافة إلى أن تجربة الانتقال إلى التعليم عن بعد تمثل خبرة جديدة بالنسبة لجميع المعلمات بغض النظر عن عدد سنوات الخبرة في التدريس، وهو ما يتفق مع ما أوضحته نتائج دراستي (الدغيم، ٢٠٢٢)، و(الأحمري، ٢٠٢٢).

توصيات الدراسة:

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

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

مقترحات الدراسة:

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

- إجراء دراسات بهدف التعرف على الاحتياجات التدريبية لمعلمات الطلبة ذوي صعوبات التعلم في بيئات التعليم عن بعد، وخاصة فيما يتعلق بتطبيق الاستراتيجيات الحديثة، ومنها الاستراتيجيات المعرفية للتعلم المنظم ذاتياً في تلك البيئات.
- إجراء دراسات بهدف التعرف على أثر تطبيق استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً في بيئات التعليم عن بعد بشكل خاص، على المتغيرات ذات الصلة بتعليم وتعلم الطلبة ذوي صعوبات التعلم ومنها مستوى التحصيل الدراسي، وخفض مستوى بعض صعوبات التعلم لدى هؤلاء الطلبة، ومستوى التعلم التعاوني، ومستوى مهارات التفكير المختلفة، والمهارات الحياتية، والدافعية للإنجاز.
- إجراء دراسات مماثلة تتناول درجة ممارسات الاستراتيجيات المختلفة للتعلم المنظم ذاتياً في مراحل دراسية مختلفة في بيئات التعليم عن بعد، وذلك بالنسبة للطلبة ذوي صعوبات التعلم، والطلبة العادي.

قـــائمـــــة المـــراجـــع

المـــراجـــع العـــربيـــــة:

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

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

الأحمري، فاطمة عائض عبد الله. (٢٠٢٢). اتجاهات معلمي صعوبات التعلم نحو التعليم الطارئ عن بعد ومستقبل اعتماده عند الأزمات. *مجلة كلية التربية*. جامعة طنطا – كلية التربية. ٨٥(١)، ٣٠١-٣٣٧.

إسطنبولي، صفاء فرج؛ وعبد الرشيد، ناصر سيد؛ والمجالي، مصلح مسلم. (٢٠٢٢). فعالية برنامج إرشادي تدريبي انتقائي في تعزيز مهارات التعلم المنظم ذاتياً لدى الطالبات ذوات صعوبات التعلم الأكاديمية. *مجلة الدراسات التربوية والنفسية*. جامعة السلطان قابوس. ١٦(٣)، ٢٥٩-٢٧٨.

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

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

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

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

توفيق، شيماء الحاج محمد (٢٠٢١). فعالية التدريب على بعض استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً في تحقيق المرونة المعرفية لذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية. *مجلة كلية التربية*. جامعة كفر الشيخ – كلية التربية. ١٠٠، ٢٧٢-٣٠٢.

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

الجندي، خالد محمد. (٢٠٢٢). أثر استخدام استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً في تنمية الوظائف التنفيذية لدى فئتي الطلاب ذوي صعوبات تعلم الرياضيات والعاديين في الأردن. *مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية*. الجامعة الإسلامية بغزة. ٣٠(٤)، ٤٣٠-٤٤٧.

حافظ، نبيل عبد الفتاح (٢٠٠٦). *صعوبات التعلم والتعلم العلاجي*. القاهرة: مكتبة زهراء الشرق.

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

الحسينان، إبراهيم عبد الله (٢٠١٧). *التعلم المنظم ذاتياً: المفهوم والتصورات النظرية*. الرياض: كتاب المجلة العربية.دبور، سارة أسامة (٢٠١٨). أثر التعلم المنظم ذاتياً في تنمية المهارات القرائية لدى ذوي العسر القرائي للصف الرابع الابتدائي. *مجلة كلية التربية ببنها*. ١١٦ (٥)، ٢٧٧ – ٣٠٠.

الدغيم، محمد بن عبد الله. (٢٠٢٢). معوقات التعليم عن بعد للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم من وجهة نظر معلميهم. *مجلة كلية التربية*. جامعة أسيوط – كلية التربية. ٣٨(٣)، ٢٠٤-٢٣٤.

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

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

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

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

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

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

الشمري، عبد العزيز ملفي (٢٠٢٢). تحديات التعليم عن بعد التي تواجه معلمي ذوي صعوبات التعلم للمرحلة الابتدائية في ضوء جائحة كورونا. *مجلة شباب الباحثين في العلوم التربوية*. جامعة سوهاج – كلية التربية. ١٢، ٢٢٧-٢٦٤.

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

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

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

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

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

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

قطامي، نايفة محمد (٢٠٠٤). الاستراتيجيات المعرفية للتعلم المنظم ذاتياً للطلبة الجامعيين وعلاقتها بمتغير التحصيل الدراسي والمرونة المعرفية والدافعية المعرفية. *مستقبل التربية العربية*. المركز العربي للتعليم والتنمية. ١٠(٣٢)، ٣٠٩-٣٤٠.

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

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

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

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

المطرودي، عبد الرحمن بن عبد الله؛ والربيعان، عبد الله بن علي. (٢٠٢٢). تحديات التعليم عن بعد التي تواجه الطلاب ذوي صعوبات التعلم من وجهة نظر المعلمين. مجلة الآداب للدراسات النفسية والتربوية. ١٤(٧٧-١٣٩).

النعيم، فهد بن أحمد؛ والرشيد، وجدان عدنان؛ والتيسان، مرام سعد؛ والنعيم، مريم فيصل؛ والحمدان، عبد الله عبد العزيز. (٢٠٢٢). التعليم عن بعد للطلاب ذوي صعوبات التعلم: *مراجعة منهجية. المجلة العلمية لجامعة الملك فيصل – العلوم الإنسانية والإدارية*. جامعة الملك فيصل. ٢٣(١)، ٧٤-٨١.

الهيلات، مصطفى نسيم؛ ورزق، عبد الله محمد؛ والخواجا، أحمد يوسف (٢٠١٥). استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً دراسة مقارنة بين عينة من الطلبة الموهوبين والطلبة غير الموهوبين. *المؤتمر الدولي الثاني للموهوبين والمتفوقين: استراتيجية وطنية لرعاية المبتكرين*. جامعة الإمارات العربية المتحدة: كلية التربية، قسم التربية الخاصة. مايو: ١٩-٢١، ٣٦٠-٣٧٦.

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

المـــراجـــع الأجنبيـــة:

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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