# البحث الأول:

## فاعلية برنامج تدريبي قائم علي إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً لتنمية التفكير التحليلي والتوافق الأكاديمي لدي الطلاب ضعاف السمع في المرحلة الثانوية


إعداد :

**د.هاني محمد فكري أبوهاشم**

دكتوراه الصحة النفسية والتربية الخاصة

وإستشاري الصحة النفسية والإعاقة بمستشفي الأحرار التعليمي بالزقازيق

# فاعلية برنامج تدريبي قائم علي إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً لتنمية التفكير التحليلي والتوافق الأكاديمي لدي الطلاب ضعاف السمع في المرحلة الثانوية

د.هاني محمد فكري أبوهاشم
دكتوراه الصحة النفسية والتربية الخاصة
وإستشاري الصحة النفسية والإعاقة بمستشفي الأحرار التعليمي بالزقازيق

• **المستخلص**:

استهدف البحث فاعلية برنامج تدريبي قائم علي إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً لتنمية التفكير التحليلي والتوافق الاكاديمي لدي الطلاب ضعاف السمع في المرحلة الثانوية، حيث تم إستخدام المنهج الوصفي والشبه تجريبي، وقد تكون مجتمع البحث من (٢٥٦) طالب من ضعاف السمع في المرحلة الثانوية، وتراوح عمر العينة ما بين (١٦ – ١٨) سنة، وتم إختيار عينة البحث من مجتمع البحث الأصلي بمعدل (٣٠) طالب من ذوي الاعاقة السمعية (ضعاف السمع) قسموا إلي (١٥) مجموعة تجريبية، و(١٥) مجموعة ضابطة، وقد شملت أدوات الدراسة علي مقياس التفكير التحليلي، ومقياس التوافق الأكاديمي، والبرنامج التدريبي القائم علي إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا (إعداد: الباحث). وأسفرت نتائج الدراسة عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس التفكير التحليلي ومقياس التوافق الأكاديمي في القياس البعدي لصالح المجموعة التجريبية، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي على مقياس التفكير التحليلي ومقياس التوافق الأكاديمي لصالح القياس البعدي، ولا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي على مقياس التفكير التحليلي ومقياس التوافق الأكاديمي.

**الكلمات المفتاحية: التعلم المنظم ذاتيا، التفكير التحليلي، التوافق الاكاديمي، ضعاف السمع، طلبة المرحلة الثانوية.**

## *The effectiveness of a training program based on self-organized learning strategies for developing analytical thinking and academic compatibility among hearing impaired students at the secondary stage.*

*Dr. Hany Mohamed Fekry Abo Hasheme*

***Abastract***

*The current research aimed at the effectiveness of a training program based on self-organized learning strategies for developing analytical thinking and academic compatibility among hearing-impaired students in the secondary stage, where the descriptive and quasi-experimental approach was used. The research community consisted of (256) hearing-impaired students in the secondary stage, and the age of the sample ranged between (16-18) years. The research sample was selected from the original research community with an average of (30) students with hearing disabilities (hearing impaired), divided into (15) experimental groups, and (15) control groups. The study tools included the analytical thinking scale, the academic compatibility scale, and the program Training based on self-organized learning strategies (prep: researche).The results of the study resulted in statistically significant differences between the average grades of the two experimental and controlled groups on the study scales for the experimental group, and the existence of statistically significant differences in tribal and remote measurements on the study scales in favour of the dimension, and no*

*statistically significant differences in the distance and tracking measurements on the study scales.*
***Keywords: self-organized learning strategy, analytical thinking skills, academic compatibility, hearing impaired, high school students.***

- **مقدمة البحث**:

يُعد التعلم المنظم ذاتياً له قيمة غير عادية فى حياة الطلاب ضعاف السمع في المرحلة الثانوية، حيث نجد أهميته في أنه يعطي لهم القدرة علي التعلم ويزيد من دافعيتهم نحو إنجاز المهمات التعليمية من أجل بنائهم تربويا بناءا سليما، ومساعدتهم علي التوافق وما يكتسبوه من خبرات تعليمية يكون مصدرا لتوافقه نحو الحياة، فهو من أبرز الموضوعات التي ركز عليها المتخصصون والعلماء في علم النفس التربوي، حيث تكمن أهميته في نوع الطلاب الذين يسعوا إلي إتقانه لكي يكون لديهم المهاره علي ملاحظة أدائهم وتفكيرهم وتوجههم نحو التعلم من أجل التوافق والقدرة علي التفكير التحليلي والفاعلية.

فعندما نجد أن سمات التفكير التحليلي لدي الطلاب ضعاف السمع في المرحلة الثانوية تحتاج إلي تنمية وتحسين فهذا يؤكد أن هذه الفئة لديها وقفات عده في التعلم، حيث قد تظهر تلك الوقفات بوضوح في أفضل مواقف التعلم لتمثل دليلا علي مستويات التوافق الأكاديمي لديهم.

حيث يوجد صلة بين النفس والحواس وربما أدي وجود الإعاقة السمعية إلي صعوبات واضطراب في التوافق مما ينعكس بشكل سلبي علي التحصيل الدراسي.

ومع هذا الإهتمام المتواصل بفئة الطلاب ذوي الإعاقة السمعية كان لابد من التنويه عن أهمية إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا لتنمية التفكير التحليلي والتوافق الاكاديمي حيث أنه توجد ندرة واضحة في التوجهات البحثية الحديثة نحو ضعاف السمع في المرحلة الثانوية نحو التعلم في هذا الاتجاه.

وأن مشكلة بعض البحوث والدراسات السابقة هو في قياس إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا ومحاولة التركيز على مجال نوعي معين كالتنظيم الذاتي في المقررات الدراسية، وغيرها من مجالات التعلم في حين يجب أن تركز على الإستراتيجيات التي يطبقها الفرد عبر مدى واسع من المهام، لما في ذلك من أهمية في التعرف على إنتقال أثر التعلم (رشوان، ٢٠٠٦، ٨٠).

حيث يعتمد التعلم المنظم ذاتياً على التقييم والتعزيز والمراقبة الذاتية من المتعلم، وعلى التكامل بين المواد التعليمية ومصادر المعرفة، كما يسوده النمط ما وراء المعرفي في التعليم، كذلك يركز على فردية المتعلم ودافعيته، وتحمله المسؤولية في التعلم، وإتخاذ القرارات، وحل المشكلات، والفاعلية في تنمية التعاون والتفاعل بين المجموعات من المتعلمين، مع إمكانية المتعلم فيه بإستخدام أشكالا متنوعة من التفكير(Singh, N. D, 2009).

ولذلك فإن تنمية مهارات التفكير للطلاب هو بمثابة تزويدهم بالأدوات التي يحتاجونها حتى يتمكنوا من التعامل بفاعلية مع أي نوع من المعلومات أو المتغيرات التي يأتون بها في المستقبل (أبو عاذرة، ٢٠١٢، ١٨٨).

ويمكن لأصحاب التعلم المنظم ذاتياً الإستفادة من الأخطاء وتعديلها وتوجيهها نحو أهدافهم، ولذلك فإن معظم الأنشطة والمهارات في التعلم المنظم ذاتياً من الممكن أن تكون موجوده لدى المتعلمين المتفوقين، ولكن من المهم الكشف عنها وعن أسلوب إكتسابها وتوافقها (Ruohotie, 2002, 42).

وهذا التوافق يكون متصل بالسلوك التربوي للطالب حيث يعاني الطلاب ضعاف السمع في المرحلة الثانوية من أنواع متعددة من التوافق، وخصوصا التوافق الأكاديمي الذي يشار إليه بدرجة رضا الفرد عن تحصيله الأكاديمى وتوقعاته حول نجاحه أوفشله الدراسي (حسين، ٢٠١٦، ١٦).

وبالنظر إلى ما سبق فقد رغب الباحث في أن ينمي موضوعاً بدا له هاماً وحديثاً نسبياً على الساحة التربوية العربية، ولا سيما الساحة التربوية المصرية، فعمل على تنمية التفكير التحليلي والتوافق الاكاديمي بإستخدام إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً للطلاب ضعاف السمع في المرحلة الثانوية.

- **مشكلة البحث**:

يُعد التفكير التحليلي والتوافق الأكاديمي للطلاب ضعاف السمع في المرحلة الثانوية من المهمات التعليمية التي يشير القصور فيها إلي وجود نقص في المهارات الخاصة بهم مما قد يظهر لديهم ضعف في التركيز والدقة والإعتماد الزائد على المعلم وضعف التوافق مع زملائهم ومعلميهم ومع مقرراتهم الدراسية.

فهؤلاء الطلاب يحتاجون إلى إستراتيجيات تعلم أكثر توجهاً وتنظيماً، حيث يمثل التعلم المنظم ذاتيا إحدى إستراتيجيات التعلم الفعالة والحديثة والتي تهدف إلى ربط التعلم بالدافعية، وحسن إتخاذ القرارات، والمشاركة الإيجابية الفعالة من جانب الطلاب المتعلمين، من أجل تنمية التفكير التحليلي والتوافق الأكاديمي لديهم.

فكثير من ذوي الإعاقة السمعية يعانون من صعوبة في التوافق وربما يكون ذلك لعدم قدرتهم علي إشباع حاجاتهم النفسية والإجتماعية والتربوية.

حيث تعد إستيراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً من ضمن أفضل الخدمات الأكاديمية التي يمكن تقديمها للطلاب ضعاف السمع في المرحلة الثانوية، فقد ركزت بعض الدراسات التي عملت علي الطلاب المعاقين سمعيا واستخدمت التعلم المنظم ذاتياً كدراسة محمد (٢٠١٩)، ودراسة سالم (٢٠١٧) التي ركزت علي التقنيات التعليمية، وركزت بعضها علي التفكير التحليلي لديهم كدراسة عبد

العليم (٢٠١٨)، بينما ركز بعضها على التوافق بصفته المتعددة، والتوافق الأكاديمي لديهم مثل دراسة خالد (٢٠١٨)، ودراسة سعاد (٢٠١٦)، ودراسة إبراهيم (٢٠١٥).

ويرتبط التعلم المنظم ذاتياً بنجاح الطالب في مقرراته، ويعتبر تراجعه فى تنظيم تعلمه سبباً لإنخفاض مستوى توافقه الدراسي ( Schlomer & Brenan, 2006, 81)، وقد أثبتت نتائج بعض الأبحاث التي عملت علي التعلم المنظم ذاتياً أن هناك إرتفاع لمستوي الطلاب ومستوي توافقهم الأكاديمي وتحسن بعض المهارات كمهارة حل المشكلات، ومهارة زيادة الحصيلة الأكاديمية ( Harris, et al., 2003, 4)، وأن المناهج المطبقة في مدارس الإعاقة السمعية هي مناهج مستمدة من مناهج التعليم العام مع بعض التعديلات البسيطة عليها فالأهداف لا تتفق مع طبيعة إعاقة هذه الفئة (سلامة، والعايد، ونجادات، ٢٠١٠).

ومن خلال ما سبق من تقديم يتضح أن التعلم المنظم ذاتياً قد يؤثر في مستوى مهارات التفكير التحليلي والتوافق الأكاديمي لدي الطلاب ضعاف السمع في المرحلة الثانوية، وأن قابلية هذه الفئة من المتعلمين لإحراز أي تقدم أو نجاح تربوي تتضاءل مع تأخر الكشف عن تفكيرهم التحليلي وتوافقهم الأكاديمي، كما يؤثر هذا التأخير تأثيراً سلبياً على فاعلية البرامج والأنشطة التنموية والتدريبية المعدة لتعلمهم.

ومع قلة الدراسات العربية والأجنبية، وجد أن هناك ندرة كبيره فى استخدام إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً لتنمية التفكير التحليلي والتوافق الأكاديمي لدي الطلاب ضعاف السمع في المرحلة الثانوية، وفي ضوء ما سبق تتمثل مشكلة البحث في الإجابة علي الأتي:

- ما فاعلية برنامج تدريبي قائم علي استخدام إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً لتنمية التفكير التحليلي والتوافق الأكاديمي لدي الطلاب ضعاف السمع في المرحلة الثانوية ؟
- ما إستمرارية برنامج تدريبي قائم علي استخدام إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً لتنمية التفكير التحليلي والتوافق الأكاديمي لدي الطلاب ضعاف السمع في المرحلة الثانوية ؟

- **أهداف البحث**:

يسعى البحث الحالي إلى تحقيق الأهداف الأتية:

- الكشف عن فاعلية برنامج تدريبي قائم علي استخدام إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً لتنمية التفكير التحليلي والتوافق الأكاديمي لدي الطلاب ضعاف السمع في المرحلة الثانوية.
- التحقق من إستمرارية فعالية برنامج تدريبي قائم علي استخدام إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً لتنمية التفكير التحليلي والتوافق الأكاديمي لدي الطلاب ضعاف السمع في المرحلة الثانوية من خلال فترة المتابعة المستمرة.

• **أهمية البحث**:

تكمن أهمية البحث الحالية في الأتي:

• **أولاً: الأهمية النظرية**:

- إسراء المكتبة بالجانب النظري من البحوث والدراسات التي تناولت التفكير التحليلي والتوافق الأكاديمي لدي الطلاب ضعاف السمع في المرحلة الثانوية بما يعد إضافة نظرية للتراث التربوى .
- الإهتمام بتوعية المعلمين القائمين علي الطلاب ضعاف السمع في المرحلة الثانوية بأهمية استخدام إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً لتنمية التفكير التحليلي والتوافق الأكاديمي.

• **ثانياً: الأهمية التطبيقية**:

- إعداد برنامج تدريبي قائم علي استخدام إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً لتنمية التفكير التحليلي والتوافق الأكاديمي لدي الطلاب ضعاف السمع في المرحلة الثانوية.

• **مصطلحات البحث**:

• **إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً**: self-organized learning strategy

تعرف بأنها كل ما يمكن للمتعلم القيام به من عمليات وأفعال تؤثر في كتسابه للمهارات والمعارف في ظل فاعلية الأهداف المعدة لذلك وأدائه الإدراكي (Zimmerman, B. 2002, 71).

وتعرف إجرائياً بأنها أسلوب من أساليب التعلم التي تعتمد علي الأداء العملي والذي يؤدي إلي أداء المهارات الذات فاعلية في تحقيق الأهداف، والفهم، والتفكير الجيد، والتي يتأثر بها الطلاب ضعاف السمع في المرحلة الثانوية.

• **التفكير التحليلي**: analytical thinking skills

يُعرف بأنه أحد أنماط التفكير التي تساعد الفرد على مواجهة المشكلات بطريقة منهجية والإهتمام بالتفاصيل، وجمع أكبر قدر من المعلومات وتنظيمها، والتخطيط بحرص قبل إتخاذ القرار (عامر، ٢٠٠٧).

ويُعرف إجرائياً بأنه طريقة من طرق التفكير يحمل دعامات ومهارات معرفية وذهنية تؤدي إلي التشبع بالمعلومات وممارسة المهارات بالتعلم والتدريب، وذلك من خلال الدرجة الكلية التي يحصل عليها الطالب من خلال إجابته على فقرات المقياس.

• **التوافق الأكاديمي**: academic compatibility

هو عبارة عن سلوكيات الفرد المتعلقة بالمواقف المدرسية والتي تعد جانباً من جوانب التوافق العام للفرد الذي يمكن أن تؤثر بشكل كبير علي صحة الفرد النفسية، وهو نتاج أساسي لتفاعل الفرد مع المواقف التربوية(الفضلي، الدلماني ٢٠١٤، ٣٦١).

ويُعرف إجرائياً بأنه حالة يشعر بها الطالب بالرضا عن تخصصه الأكاديمي تتناسب مع توافقه مع زملائه ومع معلميه ومع مقرراته الدراسية وذلك من خلال الدرجة الكلية التي يحصل عليها الطالب من خلال إجابته على فقرات كل بعد من أبعاد المقياس.

- **الطلاب ضعاف السمع**: hearing impaired

هم الذين تكونت لديهم مهارة الكلام والقدرة علي فهم اللغة بدرجة ما، ثم تطورت لديهم بعد ذلك الإعاقة في السمع، أو قبل ذلك حيث يكونون علي وعي بالأصوات، ولديهم إتصال عادي أو قريب من العادي بعالم الأصوات الذين يعيشون فيه، ويعانون من فقدان سمعي بدرجة أقل من "db90" (عبد الحى، ٢٠٠٠، ٣٨).

- **الإطار النظري والدراسات السابقة**:

تُعتبر إستراتيجيات التعلم المتعددة وخصوصاً إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً مهمه في تنمية التفكير التحليلي والتوافق الأكاديمي لدي الطلاب ضعاف السمع في المرحلة الثانوية، حيث تنظر للمتعلم علي أنه هو محور العملية التعليمية حتي يكون أكثر اعتماداً علي نفسه وأفضل في تفكيره وإتخاذ قراراته واكتسابه للحقائق.

حيث يسعي الهدف الأساسى للتعلم المنظم ذاتياً إلي تنشئة الطلاب، وتشجيعهم على استخدام إستراتيجيات التعلم بشكلاً فعال وملائم للبيئة التعليمية التي يحققون بها التوافق الفعال (Paris, G., Alison, H. 2001: 91)

- **أولاً: إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً**: self-organized learning strategy

تركز المؤسسات التعليمية بشكل دائم علي إستراتيجيات التعلم حيث يسعي المعلمون للبحث عن أفضل الإستراتيجيات الفعالة للتعلم تمهيداً لتفعيلها وذلك طبقاً للفئة التي يعملون معها، وقد حاول الباحثان جاهدين إلي البحث عن أفضل إستراتيجية لتعلم الطلاب ضعاف السمع في المرحلة الثانوية فكان التعلم المنظم ذاتياً لهو أفضل مسار لتلك الفئة، حيث يمثل التعلم المنظم ذاتياً صفة واضحة ومثيره تعليمياً في تكامل المعرفة المستقرة لديهم من خلال مهاراتهم وإعتقاداتهم المكتسبة عن طريق الخبرات التعليمية التي يمرون بها.

- **مفهوم التعلم المنظم ذاتياً**:

إن ظهور مفهوم التعلم المنظم ذاتياً قد تزامن مع ظهور العديد من التطورات التي عكست تحولات عميقة في إهتمامات الباحثين بإنتماءاتهم التربوية والنظرية المختلفة خلال النصف الثاني من القرن الماضي، أبرزها التحول من علم النفس السلوكي إلى علم النفس المعرفي والذي أثر بدوره على تغير النظرة إلى التعلم والمتعلم نتيجة ما أكدته وتوصلت إليه النماذج والنظريات المختلفة (مشري، ٢٠١٤، ١٦٨)، حيث يشار إليه بإنه الجهد المبذول من قبل الطالب لتعميق وتوجيه التجهيز والمعالجة بهدف تحسين تعلمه، وذلك عن طريق ضبط المصادر ووضع الأهداف وتوقعات النجاح والإندماج المعرفي العميق (نويجي، ٢٠١٥).

ويُعرف أيضاً بأنه دمج المهارة مع الإرادة من خلال قدرة المتعلم المنظم ذاتياً علي معرفة كيف يتعلم، ويحافظ فيها على مستوى من المدركاتٍ والسلوكات والإنفعالات الموجهة نحو تحقيق أهداف معينة ويكون مدفوعاً ذاتياً، ويعرف إمكانياته وحدوده، وبناءاً على هذه المعرفة فهو يضبط وينظم عمليات التعلم، ويعدلها لتلاءم أهداف المهمة، ويعدلها بناءاً على السياق لكي يحسن الأداء والمهارات خلال الممارسة (Montalvo & Gonzalez, 2004, 11)، ( Pintrich & Schunk, 2004).

أما إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً: فهي عبارة عن إستراتيجيات ترتبط بعمليات معرفية وعمليات ما وراء معرفية تعتمد علي المتعلم الذي يستخدمها من أجل تحسين وتطوير تعلمه ويمكن التدريب عليها من قبل المعلمين، ولها مكونات تتعلق بذات المتعلم والمقرر الدراسي والبيئة المحيطة بالمتعلم، والهدف النهائي منها هو تحسين عملية تعلم الفرد (الشريف؛ والدسوقي، ٢٠١٠)، ( Patrick & Middleton, 2002: 27)، (سالم، ٢٠١٠، ٩٧).

ويستنتج الباحث من خلال ما سبق عرضه للمفاهيم أن التعلم المنظم ذاتياً له دور فعال في اكتساب المعرفة، وتنظيم وتحويل المعلومات من أجل تحسين مستوي مهارات الطالب المتعلم، وتفكيره، وتوافقه.

- **أهمية التعلم المنظم ذاتياً**:

لقد تمحورت الإفتراضات النظرية في أن الطلاب يتعلمون السلوكيات عن طريق النمذجة، حيث ليس بالضرورة أن يقابل التعلمٍ تغيرٍ في السلوك، إضافة إلى أن نتائج السلوك والمعرفة التي يمتلكها الفرد لها دورا هاما في التعلم ( Bandura, 2006, 168).

وعملية التعلم هي عملية تعاونية يتفاعل فيها المعلمٍ والطالب، حيث يساعده المعلم علي تنمية إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا وبطريقة تدريجية حتي الوصول به إلي حد المسئولية الكافي لكي يقوم بتنفيذ هذه الإستراتيجيات بنفسه (McCombs, 2001, 106)، وتظهر أهميتة في نشاط المتعلم وإيجابيته ومثابرته، وفي رفع مستوي الأداء لديه لإستكمال العملية العلمية وتنظيم الجهد المبذول (Chen, 2002, 22).

وترجع أهميته أيضاً من خلال ما أشارت إليه النظرية المعرفية الاجتماعية إلى أن الطلاب يستطيعون ضبط سلوكياتهم من خلال تصوراتهم وإعتقاداتهم عن النتائج المترتبة لسلوكهم من خلال التغيرات التي يحدثها التعلم المنظم ذاتيا (Bandura, 2002, 282).

ويمكن خلق الأدوار للمتعلم علي نحو فعال ونشط من خلال معالجة المعلومات وتنظيمها، ويمكنه من إسترجاعها وفهمها من خلال تنظيم التعلم وتنظيم الذات، ولكي لا يبقى فقط متلقياً سلبياً للمعلومات.

• **مكونات إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً**:

يعتبر التعلم المنظم ذاتيا عاملاً مهماً في منظومة تعلم الطلاب التفكير وتنميته حيث يشمل مجموعة من المكونات تتضمن مظاهر دافعية وشعورية، ومظاهر معرفية وما وراء معرفية لإندماج المتعلمين فى إنجاز مهامهم الدراسية (Patrick & Middleton, 2002: 27)، وقد قدم بوردي (Purdie) نموذجا يتضمن أربعة مكونات لإستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا تتمثل في الأتي:

- وضع الأهداف والتخطيط لها من خلال قدرة الطالب علي وضع أهدافه العامة والخاصة، والتخطيط لها وفقا لجدول زمني محدد مع القيام بالأنشطة الخاصة بالأهداف.
- مراقبة النشاطات التي يقوم بها الطالب لتحقيق الأهداف وتسجيلها.
- طلب المساعدة من خلال لجوء الطالب لأفراد أسرته، أو المعلمين، أو الزملاء لفهم الخبرة التعليمية.
- الفهم والإستيعاب (*Zimmerman, B. 2002, 69*)، (*Pintrich, 2000, 460*)

ويعتبر التعلم المنظم ذاتياً مظهراً مهماً للتعلم لأن معظم النماذج التي وضعت تفترض أن الطلاب المنظمين ذاتيا يستخدمون إستراتيجيات معرفية، وما وراء المعرفية لضبط وتنظيم عملية التعلم (Aksan, 2009, 897)، ( Pintrich, 2003: 679)، (Winne et al., 2001, 122)، (مشري، ٢٠١٤، ١٨٥).

• **نماذج التعلم المنظم ذاتياً**:

من أهم النماذج التي أعتمدت عليها أغلب البحوث والدراسات الحديثة هي:

• **نموذج المراحل الدورية للتعلم الأكاديمي**:

ويسمى بالنموذج المعرفي الإجتماعي ويتكون من الأبعاد الأتية:

- التنظيم الذاتي السلوكي: من خلال المراقبة الذاتية وتعديل عمليات الأداء.
- التنظيم الذاتي البيئي: من خلال المراقبة والتحكم في الظروف البيئية.
- التنظيم الذاتي الشخصي: من خلال المراقبة وتعديل النواحي المعرفية والوجدانية.

وهذه الأبعاد تتطلب نشاطاً دورياً من قبل المتعلم ليصبح منظماً ذاتياً، ويحدث ذلك من خلال ثلاث مراحل أساسية وهي مرحلة التدبر والتفكر، ومرحلة الأداء والضبط الإداري، ومرحلة التأمل الذاتي(Zimmerman, B. 2008, 174).

• **٢- نموذج الإطار العام للتعلم المنظم ذاتياً**:

وتتكون أنشطة التنظيم الذاتي للتعلم بأربعة مجالات رئيسة هي: المجال المعرفي، والوجداني والسلوكي والبيئي السياقي، وقد وضعه بنتريتش ( Pintrich, 2000)، وذلك من خلال أربع مراحل وهي التدبر، ومراقبة الذات، والسيطرة والضبط، وتأمل الذات (Bergamin et al., 2012, 116-117).

ومن العرض السابق لنماذج التعلم المنظم ذاتياً وجد أنها تشترك في أربعة افتراضات أساسية وهي الأنشطة المنظمة ذاتيا Self-Regulatory Activities، والبناء النشط Active construction، وإمكانية تحقيق التحكم والضبط Potential for Control، وتوجيه الهدف Goal Orientation ( Uzun, A.M.;et. al, A. 2013 & Pintrich, P. R. 2004).

- **إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً: تتمثل في الآتي:**

- **التسميع:** *Rehearsal* وتشير إلى جهد المتعلم في حفظ وتذكر المعلومات عن طريق التكرار والممارسة.
- **التفصيل:** *elaboration* وتتضمن محاولة المتعلم لتوضيح وتفصيل المعلومات.
- **التنظيم:** *organization* وتتضمن محاولات المتعلم لإعادة تنظيم المعلومات المقدمة لكي يسهل فهمها.
- **التخطيط ووضع الأهداف:** *goal setting and planning* وتشير إلى تحديد المتعلم لأهدافه.
- **المراقبة الذاتية:** *self-monitoring* وتشير إلى تقييم مدى الاقتراب النسبي إلى الأهداف الموضوعة.
- **الضبط البيئي الدافعي:** *motivational environmental* تفيد في تنظيم بيئة التعلم المكانية.
- **مكافئة الذات:** *self-consabuating* يعد المتعلم نفسه ببعض المكافآت والحوافز الإيجابية.
- **تنشيط الإهتمام:** *enterest enhancement* وهي الإهتمام بمهماته حتي لا يشعر بالملل.
- **حوار الذات عن الإتقان:** *self-talking mastery* وهو استخدام الأفكار أو الحديث عن الذات.
- **طلب العون الأكاديمي:** *seeking academic assistance* وهو حصول المتعلم على المساعدة.
- **تعلم الأقران:** *peers learning* وهي مشاركة المتعلم في الأنشطة والمناقشات الجماعية.
- **البحث عن المعلومات:** *in formation seeking* وهي الوصول إلى معلومات أكثر للمادة المقررة.
- **إدارة الوقت:** *time management* يحاول هنا المتعلم جدولة الوقت وتقسيمه.
- **الإحتفاظ بالسجلات:** *keeping records* محاولة المتعلم عمل بعض التقارير والسجلات.
- **التقويم الذاتي:** *self-evaluation* وهي مقارنة المتعلم للمخرجات بالمعايير الموضوعية للأداء أو بالأهداف المراد تحقيقها (رشوان، ٢٠٠٦، ٥٥: ٥٩).

ومن أهم خصائص المتعلمين المنظمين ذاتياً من الطلاب أنهم يتميزون بأنهم:

- يتقنون الإستراتيجيات المعرفية وكيفية استخدامها كالتسميع والتنظيم واستخدام التفاصيل.
- يخططون ويتحكمون ويوجهون عملياتهم العقلية نحو التحصيل وتحقيق أهدافهم الشخصية (ما وراء المعرفة).
- يظهرون المعتقدات الخاصة بالدافعية والإنفعالات التكيفية، كالإحساس بفعالية الذات، وتبني الأهداف.
- يبذلون جهوداً إحترافية في التحكم بالمهام الدراسية وأسلوب تنظيمها.
- يحافظون علي تركيزهم وجهدهم من خلال تطبيقهم للإستراتيجيات الإختيارية التي تقيهم من المشتتات.
- يعرفون كيف يمكنهم بناء بيئة تعليمية محببة ( *Montalvo & Gonzalez Torres, 2004, 24*).

• **ثانياً: مهارات التفكير التحليلي**: analytical thinking skills

يُمكن التفكير التحليلي الطلبة من مواجهة متطلبات المستقبل، وإكسابهم خطواته في إستنتاج الأفكار وتفسيرها، حيث أصبح تنميته مثار إهتمام التربويين في العالم لأهميته بالنسبة للفرد والمجتمع، لأنه يتيح الفرصة لرؤية الأشياء بشكل أوضح وأوسع، وهو التفكير الذي يوصل الى أفكار جديدة بعد أن يتجاوز الأنماط التقليدية(جابر، ٢٠٠٨، ٢٥٨).

• **مفهوم التفكير التحليلي**: Analytical Thinking

يشير إلي نمط من التفكير يقوم فيه الفرد بتجزئة المادة التعليمية إلى عناصر ثانوية أو فرعية، وإدراك ما بينهما من علاقات أو روابط، القدرة على تحليل المثيرات البيئية إلى أجزاء منفصلة ليسهل التعامل معها، مما يساعد على فهم بنيتها، والعمل على تنظيمها (العياصرة، ٢٠١١، ١٩٠)، (Tarman, 2005, 20).

ويُعرف أيضاً التفكير التحليلي بالتفكير المركزي التجميعي التقاربي، حيث إن التفكير يركز على إجابة واحدة مفردة وبحدود ضيقة، كما أنه محكوم بالقواعد، فهو كالبناء كل حجر يعتمد على الذي قبله، فيساعد الفرد علي مواجهة المشكلات بحرص والإهتمام بالتفاصيل، والتخطيط بحرص قبل إتخاذ القرار (سويد، ٢٠١٦، ٣٤)، وهو نشاط عقلي منظم متتابع ومتسلسل بخطوات ثابتة في تطورها يمارسه المتعلم من خلال مهارات متنوعه مثل التلخيص والترتيب والمقارنة والتنبؤ (مصطفي، ٢٠١٨، ٦٠٣).

ومهارات التفكير التحليلي Analytical Thinking Skills هي مجموعة من الممارسات التعليمية الفاعلة بإعتباره أحد أدوات التفكير السليم الذي يسعي إلي تمكين الفرد من إتخاذ القرارات المناسبة لأنفسهم ولمجتمعاتهم، فضلاً عن كونه

يسهم في معاونة الفرد علي مواجهة الإتجاهات المتغيرة في العالم ( Art in, 2015, 1495)، ونستنتج من خلال ما سبق أن التفكير التحليلي هو نمط من التفكير يقوم فيه الفرد بتجزئة المادة التعليمية إلى عناصر ثانوية بصورة متتابعة ومنظمة وتحليلية.

- **خصائص التفكير التحليلي**:

يتميز التفكير التحليلي بمجموعة من الخصائص الآتية:

- أنه يتطلب من الطالب إستدعاء الخبرات السابقة بالمواقف الأكثر نضوجاً وإرتباطاً بالموقف المشكل.
- أنه من الطرق التي يمكن عن طريقها تقسيم الشيء إلى أجزاء، ثم استخدامها لإدراك الشيء الأصلي.
- أنه يهدف إلي إيصال الفرد لحالة من الإتزان الذهني، ولذلك يكون سلوك الفرد مدفوعاً ومضبوطاً بالهدف.
- أنه يسير وفق خطوات منظمة ومتتابعة، ويمكن أن تحدد كل خطوة بمعايير لتحديد مدى صحتها.
- أنه يختلف في درجته ومستوياته من مرحلة عمرية لأخرى (حسن، ٢٠٠٩، ٤٩).

- **سلوكيات المتعلم عند إستخدامه لمهارات التفكير التحليلي**: **من أهمها أنه**:

يحدد الفكرة أو المشكلة مع مكوناتها، ويبحث وينظم المعلومات ويحدد الأولويات، ويبني معياراً ويضع إقتراحات للحل، ويطبق الحلول ويقومها (حسن، ٢٠١٠)، والميل إلي الربط، والملاحظة، والتفكير، وإستخدام المفاهيم (مصطفي، ٢٠٠٢، ٢٨).

- **إستراتيجيات تعليم التفكير التحليلي**:

عندما يأتي موقف ما ضمن قصة فمن المناسب إستخدام الأسلوب القصصي، وبعد عرض القصة يتم التوقف عند كل موقف من المواقف المتضمنة فيها والسير في تناول الموقف حسب الخطوات الآتية: عرض الموقف، وتحليل الموقف، ومناقشة الاحتمالات والآراء وترجيح الأفضل منها، وإستخلاص المبادئ والدروس والعبر (ريان، ٢٠٠٦)، ومن ثم يساعد المتعلم على التحليل الدقيق لجميع أبعاد المواقف التي يتعرض لها في حياته، وإستخدام أساليب بديلة لمعالجتها ( Nuangchalerm, & Thammasena, 2009, 83)

- **مكونات التفكير التحليلي**: **يتكون من الآتي**:

- المكون الإدراكي: ويتمثل في الوعي، والإنتباه، والأهمية.
- المكون المعرفي: ويتمثل في المعلومات والحقائق والمفاهيم الخاصة بمحتوى المادة أو الموضوع.
- المكون التنسيقي: ويشمل التنسيق العقلي، والعضلي، والإستجابات الحركية، وحركات الحواس الخمس.

- المكون الوجداني: ويشمل الخصائص الذاتية، والتركيز، والصبر، والدافعية، والإسترخاء، والثقة بالنفس، أي إستعدادات وعوامل شخصية (حسن، ٢٠٠٩، ٥٥).

- **مهارات التفكير التحليلي** Analytical Thinking Skills: **تتكون من المهارات الأتية**:
  - مهارة جمع المعلومات: وتتضمن: مهارة الملاحظة، ومهارة الوصف.
  - مهارة تنظيم المعلومات: وتتضمن: مهارة المقارنة، ومهارة تحديد الاولويات.
  - مهارة تحليل المعلومات: وتتضمن: مهارة تحديد الأولويات، ومهارة التحليل بطريقة أدوات الإستفهام، ومهارة التحليل بأسلوب تحليل المكونات، ومهارة التحليل باستخدام السلبيات والإيجابيات في الموقف.
  - مهارة موازنة المعلومات: وتتضمن: مهارة السبب والنتيجة.
  - مهارة إنتاج المعلومات: وتتضمن: مهارة الإستنتاج ومهارة التنبؤ بالمعلومات (إبراهيم، ٢٠١٧، ١٤٦).

وتوجد مهارات للتفكير التحليلي مثل ما أوردها (Sternberg, 2003, 8-10) في جدول (١) الأتي:

**جدول (١) : مهارات التفكير التحليلي كما حددها استيرنبرج**

| | | | |
|---|---|---|---|
| تحديد الصفات | بناء المعيار | التفريق بين المتشابه والمختلف | التصنيف |
| تحديد الخصائص | عمل المتسلسلات | المقارنة | الترتيب ووضع الاولويات |
| المقابلة | إيجاد الأنماط | إجراء القياس | رؤية العلاقات |
| التجميع (التبويب) | تحديد السبب والنتيجة | إجراء الملاحظة | التوقع أو التنبؤ |

ويستنتج الباحث من خلال ما سبق عرضه لمهارات التفكير التحليلي بإنها تساعد الطالب علي إمتلاك القدرة على التحليل تُمكنه من الفحص الدقيق للأفكار والمواقف من خلال تجزئتها إلى مكوناتها الفرعية، وإدراك العلاقات أو الإرتباطات بين تلك المكونات، وبالتالي فهم أوضح لتلك المواقف تجعل من المتعلم قيامه بالعمل على تنظيمها في مرحلة مستقبلية مما يعطيه الفرصة الواضحة علي التقدم بصورة أفضل وأكثر وضوحاً لتساعده علي إتخاذ القرارات المناسبة بحلول مدروسة وسليمة، وتحليل محتوي التعلم بصورة منظمة ومرتبة.

- **ثالثاً**: **التوافق الأكاديمي**: academic compatibility

يُعد التوافق الأكاديمي من العوامل ذات التأثير الواضح في حياة الفرد حيث ترتبط لديه بالصحة النفسية، وتحقيق النجاحات في مختلف نواحي الحياة.

- **تعريف التوافق الأكاديمي**:

هو عملية ديناميكية مستمرة ناتجة عن تفاعل الفرد مع بيئته الدراسية، وذلك عن طريق الإمتثال للبيئة، وإيجاد حل لمشاكله الدراسية، لإحداث التوازن، والشعور بالرضا عن التخصص الدراسي الحالي، والمهنة المستقبلية (علي، ٢٠٠٩، ٢٨٠).

• **خصائص التوافق**:

- عملية كلية: وهي تخص العلاقة التي تربط الطالب ببيئته.
- عملية دينامية: والتوافق هنا هو نتاج الصراع بين القوي البيئية والذاتية والفطرية والبيولوجية.
- عملية وظيفية: بمعني أنه ينطوي علي حقيقة تحقيق الذات مع البيئة.
- عملية تستند إلي منظور التنشئة: أي أن التوافق يمر عبر التنشئة الاجتماعية (سعيدة، ٢٠١٣، ٧٨).

• **أبعاد التوافق الأكاديمي**: **تتمثل أبعاد التوافق الأكاديمي في الأتي**:

العلاقة مع الزملاء، والعلاقة مع المعلمين، والعلاقة مع المناهج، والأنشطة الإجتماعية، وتنظيم الوقت، والمواقف الأكاديمية، وعادات الإستذكار (القاضي، ٢٠١٢، ٥٢).

ونستنتج مما سبق أن التوافق الأكاديمي هو حالة من الرضا عن أداء الطالب أكاديمياً حتي يحقق أفضل نجاح ويكون أكثر إلتزاماً وأكثر توافقاً مع زملائه ومعلميه ومع المناهج الدراسية.

• **رابعاً**: **ضُعاف السمع**: hearing impaired

يُعد الطلاب ضُعاف السمع من الذين لديهم قصور في حاسة السمع والذين يحتاجون إلي تبسيط للمواقف التعليمية والتي تم تخطيطها وتنظيمها مسبقاً.

• **تعريف ضعاف السمع**:

هُم الذين أصيبو بعجز جزئي في جهاز السمع أدي إلي الإستعانة بالأجهزة السمعية حتي يستطيع أن يستجيب للمُثيرات الصوتية في بيئته وخاصة القدرة علي الكلام (إبراهيم، ٢٠٠٦، ٢٨)، وهُم الطلاب الذين لديهم سمع ضعيف إلى درجة أنهم يحتاجون فى تعليمهم إلى ترتيبات خاصة أو تسهيلات ليست ضرورية فى كل المواقف التعليمية كما أن لديهم رصيداً من اللغة والكلام الطبيعى (باظه، ٢٠٠٢، ٩٠).

• **خصائص الطلاب ضعاف السمع**:

- خصائص عقلية: لقد كشفت نتائج البحوث التي إستخدمت إختبارات ذكاء شفوية أو لفظية أن ضعاف السمع لديهم تأخر ملحوظ في النمو اللغوي (القريطي، ٢٠٠٥، ٣١٥).
- إعاقة النمو اللغوي: يُعد مؤشراً هاماً وأساسياً للنمو العقلي، ولمدي القدرة علي إقامة علاقات إجتماعية.
- مدي التوالفق الإجتماعي والتكيف المهني (إبراهيم، ٢٠٠٦ ، ٣٠ - ٣٤).

ويستنتج الباحث من خلال ما سبق عرضه للإطار النظري أن الطلاب ضعاف السمع يحتاجون إلي تنمية للتفكير التحليلي والتوافق الأكاديمي من خلال استخدام استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا.

• **رابعاً: الدراسات السابقة:**

• **أولاً: بحوث ودراسات تناولت استخدام إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً مع متغيرات البحث:**

عالجت دراسة محمد (٢٠١٩) تدني الإستيعاب المفهومي ومهارات التعلم المنظم ذاتيا لدي طلاب الصّف الأول المتوسط المعاقين سمعياً، واستخدم الباحث المنهج شبه التجريبي، حيث تكونت العينة من (٦٠) طالبا، قسّمت عشوائيا، إحداهما تجريبية بلغت (٣٠) طالبا، درست وحدة "ما وراء الأرض" بإستخدام إستراتيجية الخرائط الذهنية، والأخري ضابطة بلغت (٣٠) طالبا، درست الوحدة نفسها بالطريقة المعتادة، وأسفرت نتائج البحث عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوي (٠,٠٥) بين متوسّطات درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لصالح طلاب المجموعة التجريبية.

سعت دراسة المسعودي (٢٠١٩) إلى معرفة القدرة التنبؤية للتعلم ذاتي التنظيم وفعالية الذات بالتوافق النفسي لدى عينة من طلاب الجامعة، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي حيث طبقت مقياس مهارات التعلم المنظم ذاتيا، ومقياس الفعالية الذاتية والتوافق النفسي على عينة قدرها (٤٦٧) طالبا، وأظهرت النتائج أن التعلم ذاتي التنظيم والفعالية الذاتية والتوافق النفسي لدى طلاب الجامعة جميعها تقع في المستوى المتوسط، كما ظهر أثر لتفاعل التعلم ذاتي التنظيم وفاعلية الذات بالتوافق النفسي لدى طلاب الجامعة.

وهدفت دراسة سالم (٢٠١٧) إلى التعرف على واقع استخدام الطلاب ذوي الإعاقة السمعية التقنيات التعليمية بجامعة الملك سعود، والمعوقات التي يمكن أن تقلل ذلك الإستخدام، وتكونت عينة الدراسة من (٤٠) طالب أصم وضعيف سمع، منهم (١٦) أصم و(٢٤) ضعيف سمع، وتوصلت نتائجها إلى أن استخدام التقنية في مجال التعليم جاء بشكل متوسط، وعدم وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطات رتب درجات الطلاب ذوي الإعاقة السمعية على مقياس واقع استخدام التقنية التعليمية، وعلى بعد معوقات استخدام التقنية التعليمية وفقا لمتغير المستوى الدراسي، ودرجة الفقدان السمعي (صمم -ضعف سمعي)، وطرق التواصل، والمعدل الدراسي.

وتعرفت دراسة شهرزاد وآخرون Shahrzad m., Seyedeh M. H., Nadereh S.,(2015)علي العلاقة بين الحاجات النفسية الأساسية والتعليم المنظم ذاتيا مع التسويف الأكاديمي، وقد تكونت عينة الدراسة من عينة قوامها (٤٠٠) طالبا، وقد توصلت نتائجها إلي وجود علاقة عكسية بين الحاجات النفسية الأساسية والتعليم المنظم ذاتيا مع التسويف الأكاديمي، ووجود قدرة تنبوئية لإستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا مع التسويف الاكاديمي.

• **المحور الثاني: بحوث ودراسات إهتمت بمهارات التفكير التحليلي:**

فحصت دراسة وديا، براويتا وآخرون Widya, Prawita, et, al., (2019) فعالية وحدة الأحياء القائمة على التعلم التحفيزي لتحسين مهارات التفكير التحليلي للطلاب الذين لديهم حافز القراءة السريعة والبطيئة، علي عينة قدرها (٢٥٠)

طالباً من الصف الحادي عشر، وتم تقسيم العينة إلى مجموعتين، ضابطة وتجريبية وتم تطبيق الأداة المستخدمة التي تستند مؤشراتها إلى مهارات التفكير التحليلي، وتم استخدام أداة لتحفيز دوافع القراءة وهو استبيان القراءة (MRQ)، وأظهرت نتائج تحليل البيانات فعالية تنفيذ وحدة الأحياء القائمة على التعلم التحفيزي على مهارات التفكير التحليلي لدى الطلاب.

وتعرفت دراسة عبد العليم (٢٠١٨) علي أثر التفاعل بين نمط الإتاحة ومستوى التتابع للتجسيد المعلوماتي التفاعلي في تعديل التصورات البديلة للمفاهيم وتنمية مهارات التفكير التوليدي البصري لدى التلاميذ المعاقين سمعيا، علي عينة قوامها (٤٠) تلميذا بالصف الثاني الإعدادي المعوقين سمعيا، وأوضحت النتائج أن نمط الإتاحة البديل بإستخدام لغة الإشارة أفضل من نمط الإتاحة المكافئ عن طريق المكافآت النصية، كما أن مستوى التتابع الجزئي أفضل من مستوى التتابع الكلي للتجسيد المعلوماتي التفاعلي، وأن المعالجة التجريبية الأفضل نتيجة التفاعل بين نمط الإتاحة ومستوى التتابع للتجسيد المعلوماتي التفاعلي للمعوقين سمعيا كانت لصالح المعالجة التي استخدمت إتاحة بديلة وتتابعا جزئيا.

واختبرت دراسة شين ياو كاو Chen-yao Kao, (2016) عناصر القياس في كل من الأشكال متعددة الخيارات وغير متعددة الخيارات المتعلقة بالتفكير التحليلي والتفكير الإبداعي ومجالات الشخصية الخمسة الرئيسية، وتم اختيار عينة قدرها (٥٨٨) طالبا بالصف السادس، وأشارت النتائج إلي أن المقاييس الفرعية الثلاثة للقياس في نموذج الاختيار من متعدد مرتبطة جميعها بشكل كبير وأقوي بالتفكير التحليلي والإبداعي.

وطورت دراسة تافيب وآخرون Taveep, T, et, al., (2016) اختبار التفكير التحليلي وتقييمه لطلاب الصف السادس، علي عينة قدرها (٣٥٦٧) طالبا، وقد استخدم أدوات جمع البيانات وهي اختبار مهارات التفكير التحليلي، واختبار الواقع مقابل الرأي، والاختبار القائم على التعليم الوطني العادي، وأوضحت النتائج أن معظم طلاب الصف السادس في مستوى غير مرضٍ لمهارات التفكير التحليلي وأن هناك حاجة ماسة للتطوير.

وتناولت دراسة أورهان، ياسمين Orhan, A, & Yasemin, k, (2016) آراء المعلمين علي تدريس مهارات التفكير، علي عينة قوامها (١٣٤) من المعلمين، من خلال إستبيان تم تطويره، وأظهرت النتائج أن مهارات التفكير يمكن أن تدرس ويتم تعليمها إلي عمر ما قبل المدرسة بإعتباره منهج لتنمية مهارات التفكير، وأن مهارات التفكير من المناهج الأكثر فاعلية.

- **ثالثاً: بحوث ودراسات إهتمت بالتوافق الأكاديمي:**

تناولت دراسة خالد (٢٠١٨) السمه العامه للتوافق النفسي والإجتماعي للمعاقين سمعياً بالجامعات الحكومية بولاية الخرطوم، من خلال استخدام المنهج

الوصفي، وقد بلغ حجم العينة (١٠٢) معاقا، تكونت من (٤٤) ذكور (٥٨) إناث، وتوصلت النتائج إلي أن المعاقون سمعيا يتسمون بمستوى عال من التوافق النفسي والاجتماعي، وأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة التوافق النفسي والاجتماعي للمعاقين سمعيا تبعا لمتغير النوع والعمر، ونوع الإعاقة، والتحصيل الأكاديمي، ومستوى تعليم الأم والأب، والموطن الأصلي.

وتعرفت دراسة سعاد (٢٠١٦) على الفروق في مستوى التوافق الدراسي، وأثر كل من متغير الادماج المدرسي و متغير درجة الإعاقة السمعية لدى الاطفال المعاقين سمعيا الذين يتمدرسون بالمؤسسات التعليمية التابعة لقطاع التربية الوطنية وأقرانهم الذين يتمدرسون بالمؤسسات التعليمية المتخصصة، وقد تكونت عينة الدراسة من (٢٢٤) تم اختيارهم بالطريقة القصدية، قسموا إلي (١١٣) تلميذا مدمجا، و(١١١) تلميذا غير مدمج، وتوصلت النتائج إلى أن مستواه فوق المتوسط الى حسن لدى المعاقين سمعيا في كلتا البيئتين المدرسيتين (العادية و المتخصصة)، وعدم وجود فروق بينهما، كما أفادت بعدم وجود أثر للتفاعل بين الإدماج المدرسي ودرجة الإعاقة السمعية على مستوى التوافق الدراسي لدى الأطفال المعاقين سمعيا.

وأشارت دراسة إبراهيم (٢٠١٥) إلي مستوي التوافق النفسي والإجتماعي وسط الطلاب المعُاقين سمعيا بولاية الخرطوم، وتم إستخدم المنهج الوصفي لعينة عددها (١٠٣) طالب وطالبة، وخلصت النتائج إلي أن التوافق النفسي الإجتماعي يتسم وسط التلاميذ ذوي الإعاقة السمعية بالإرتفاع، ولا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين التوافق النفسي الإجتماعي وسط التلاميذ ذوي الإعاقة السمعية لمتغير النوع، ومستوي شدة الإعاقة، والتحصيل الدراسي، وتوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين التوافق النفسي الإجتماعي وسط التلاميذ ذوي الإعاقة السمعية تعزي لمتغير العمر لصالح الفئة العمرية (١١ -١٥) سنة.

وتعرفت دراسة الفضلي؛ والدلماني (٢٠١٤) علي التوافق الأكاديمي لدى طلبة المرحلة الثانوية بدولة الكويت المتفوقين أكاديميا والعاديين، وقد بلغ حجم العينة (١٢٠) طالبا وزعوا إلى مجموعتين (متفوقين وعاديين)، وطبق عليهم مقياس التوافق الأكاديمي، ومقياس البيئة المدرسية كأداتين للدراسة، وأشارت النتائج إلى أن هناك علاقة إرتباط موجبة دالة إحصائيا بين التوافق الأكاديمي لدى طلبة مدارس المرحلة الثانوية وبين بيئتهم المدرسية، وكشفت أيضا عن أن توفر بيئة مدرسية مناسبة سواء تلك التي تتعلق بمدير المدرسة أو المعلمين أو بالطالب نفسه وعلاقته مع جميع هؤلاء بالإضافة إلى علاقته مع زملائه تسهم في زيادة التوافق الأكاديمي لديهم.

- **التعقيب علي الدراسات السابقة**:

**من حيث الهدف:** هدفت أغلب الدراسات السابقة إلى مناقشة متغيرات الدراسة الحالية (التعلم المنظم ذاتيا، ومهارات التفكير التحليلي، والتوافق الأكاديمي) لدي المعاقين سمعيا كدراسة (محمد، ٢٠١٩)، ودراسة (سالم، ٢٠١٧) التي تناولت

متغير التعلم المنظم ذاتياً، أما دراسة عبد العليم (٢٠١٨) فتناولت مهارات التفكير بينما دراسة (خالد، ٢٠١٨)، ودراسة (سعاد، ٢٠١٦)، ودراسة (إبراهيم، ٢٠١٥) فقد تناولت التوافق الأكاديمي، ثم تأتي دراسة (المسعودي، ٢٠١٩) لتتناول التعلم المنظم ذاتيا، والتوافق.

**من حيث العينة:** شملت معظم عينات الدراسات السابقة طلاب المرحلة الثانوية المعاقين سمعياً مثل دراسة (إبراهيم، ٢٠١٥) علي عينة قدرها (١٠٣) من المعاقين سمعيا، ودراسة شهر زاد وآخرون Shahrzad m., Seyedeh M. H., Nadereh S., (2015) علي عينة قوامها (٤٠٠) طالباً، ودراسة وديا، براويتا وآخرون Widya, Prawita, et, al., (2019)، علي عينة قدرها (٢٥٠) طالباً، ودراسة الفضلي؛ والدلماني (٢٠١٤) علي عينة قدرها (١٢٠) طالباً، ثم شملت بعض الدراسات التي ناقشت أعمار مختلفة للمعاقين سمعيا مثل دراسة (محمد، ٢٠١٩) بعينة قدرها (٦٠) طالباً، ودراسة (سالم، ٢٠١٧) علي عينة قدرها (٤٠) طالب أصم وضعيف سمع، منهم (١٦) أصم و(٢٤) ضعيف سمع، ودراسة عبد العليم (٢٠١٨) علي عينة قدرها (٤٠) تلميذا، دراسة (خالد، ٢٠١٨) علي عينة قدرها (١٠٢) معاقاً من طلاب الجامعة، ودراسة (سعاد، ٢٠١٦) علي عينة قدرها (٢٢٤) تلميذا، دراسة (إبراهيم، ٢٠١٥) لعينة عددها (١٠٣) طالب وطالبة جميعهم من تلاميذ التعليم الأساسي وطلاب الجامعة المعاقين سمعيا، وأما دراسة أورهان، ياسمين ( Orhan, A, & Yasemin, k, 2016) فقد كانت العينة من المعلمين بحجم قدره (١٣٤) معلما، وقد تميزت الدراسة الحالية بأنها اختلفت في عمر العينة حيث ركزت علي أن يتراوح العمر ما بين (١٦ – ١٨) عام.

**من حيث المنهج:** إعتمدت بعض الدراسات السابقة على المنهج الوصفي، والمنهج شبه التجريبي، وهذا ما يناسب هذه الدراسة.

**من حيث الأدوات:** إتفقت الدراسات السابقة مع الدراسة الحالية بتطبيق أدوات تخص متغيرات الدراسة الحالية (التعلم المنظم ذاتيا، ومهارات التفكير التحليلي، والتوافق الأكاديمي)، حيث أن بعض هذه الدراسات أعتمد القائمين بها على بناء مقياس للدراسة التي قاموا بها، في حين البعض الآخر استخدم مقياس من إعداد باحثين آخرين، وفي دراستنا قمنا ببناء مقياس التفكير التحليلي، ومقياس التوافق الأكاديمي.

**من حيث النتائج:** إتفقت معظم الدراسات السابقة على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين إحدي متغيرات الدراسة الحالية (التفكير التحليلي، والتوافق الأكاديمي) وبين متغيرات أخري منها (الإستيعاب المفهومي، والثقة بالنفس، وفعالية الذات، والتقنيات التعليمية، والتسويف الاكاديمي، والحاجات النفسية، والتعلم التحفيزي، ومهارات التفكير التوليدي البصري، والتفكير الإبداعي، ومستوي الطموح الأكاديمي، والإدماج المدرسي).

• **فروض البحث**:

على ضوء الإطار النظري والبحوث والدراسات السابقة، يمكن صياغة فروض في الآتي:

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس التفكير التحليلي في القياس البعدي لصالح المجموعة التجريبية.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس التوافق الأكاديمي في القياس البعدي لصالح المجموعة التجريبية.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي على مقياس التفكير التحليلي لصالح القياس البعدي.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي على مقياس التوافق الأكاديمي لصالح القياس البعدي.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي على مقياس التفكير التحليلي.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي على مقياس التوافق الأكاديمي.

• **إجراءات البحث**:

• **منهج البحث**:

استخدم الباحث المنهج الوصفي والشبه تجريبي بهدف تنمية مهارات التفكير التحليلي والتوافق الأكاديمي من خلال إستخدام إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً للطلاب ضعاف السمع في المرحلة الثانوية.

• **عينة الدراسة**:

تكون مجتمع البحث من (٢٥٦) طالب من ضعاف السمع في المرحلة الثانوية بمدارس محافظة الشرقية، حيث تراوح عمر العينة ما بين (١٦ - ١٨) سنة، وتم إختيار عينة البحث من مجتمع البحث الأصلي بمعدل (٣٠) طالب من ذوي الاعاقة السمعية (ضعاف السمع) قسموا إلي (١٥) مجموعة تجريبية، و(١٥) مجموعة ضابطة.

• **أدوات البحث**:

• **مقياس التفكير التحليلي للطلاب ضعاف السمع في المرحلة الثانوية**: (**إعداد**: **الباحث**)

• **الهدف من المقياس**:

يهدف إلي قياس التفكير التحليلي للطلاب ضعاف السمع في المرحلة الثانوية.

• **وصف المقياس**:

تم إعداد المقياس بوضع (١٢) عبارة لقياس التفكير التحليلي للطلاب ضعاف السمع في المرحلة الثانوية من خلال الإطلاع على الأطر النظرية والدراسات السابقة التي تناولت التفكير التحليلي ومقاييسه بإعتباره موضوع البحث الحالي مثل مقياس: أساليب التفكير (زياد بركات، ٢٠١٦)، ومقياس التفكير (هاريسون، وبرامسون، ١٩٨٠، ترجمة مجدي حبيب، ١٩٩٥)، ومقياس مهارات التفكير التحليلي (نايف العتيبي، ٢٠١٩).

• **تصحيح المقياس**:

تم تصحيح فقرات مقياس التفكير التحليلي للطلاب ذوي الإعاقة السمعية على خمسة إستجابات هما (غالبا، كثيرا، أحيانا، نادرا، أبدا) وتصحح طبقا (٥ -٤ -٣ -٢ -١) وبهذا تكون الدرجة الكلية للمقياس (٦٠)، وأقل درجة للمقياس هي (١٢)، وبالتالي يتم جمع الدرجات على فقرات المقياس، وتصبح الدرجة الكلية للمقياس تتراوح ما بين (١٢ و ٦٠).

• **الخصائص السيكومترية للمقياس**:

• **الصدق**:

وللتحقق من صدق وصلاحية المقياس للتطبيق وقد تم حساب الصدق بالطريقة التالية:

• **صدق المحكمين**:

تم عرض مقياس التفكير التحليلي للطلاب ضعاف السمع في صورته الأولية على (١٠) محكمين من هيئة التحكيم من أساتذة المناهج وطرق التدريس والصحة النفسية وعلم النفس بكليات التربية بمختلف الجامعات المصرية وحقل العمل بمدارس الإعاقة السمعية، وقد لوحظ أن هناك عدد كبير من المفردات حظى بنسبة إتفاق المحكمين (١٠٠٪)، وهناك مفردات حظيت بنسبة إتفاق (٩٠٪)، ومفردات أخري كانت نسبة إتفاقها (٨٠٪)، ولم يتم حذف أية مفردة من المقياس.

• **صدق المحك الخارجي**:

تم اختبار صدق المقياس بصدق المحك، حيث استخدم الباحث مقياس مهارات التفكير التحليلي من إعداد: نايف العتيبي (٢٠١٩) كمحك خارجي، وخلص إلى إرتباط بين المقياسين قيمته ٠.٨٣ وهو معامل دال.

• **الثبات**:

• **طريقة التطبيق واعادة التطبيق**:

وهي بفاصل زمني ١٥ يوم على عينة الصدق والثبات (ن=٣٠) وصلت قيمة معامل الثبات ٠.٨٩، وهي دالة عند مستوى دلالة ٠.٠١.

• **طريقة التجزئة النصفية**:

حيث تم التعرف على ثبات المقياس بطريقة التجزئة النصفية ، على عينة الصدق والثبات (ن=٣٠) وجاءت قيمة الثبات ٠.٨٨ ، . وهي دالة عند مستوى دلالة ٠.٠١.

• **مقياس التوافق الاكاديمي للطلاب ضعاف السمع بالمرحلة الثانوية**: (**إعداد**: **الباحث**)

• **الهدف من المقياس**:

يهدف إلي قياس التوافق الأكاديمي للطلاب ضعاف السمع بالمرحلة الثانوية.

• **وصف المقياس**:

تم إعداد المقياس بوضع (٣٠) عبارة لقياس التوافق الأكاديمي للطلاب ضعاف السمع من خلال الإطلاع على الأطر النظرية والدراسات السابقة التي تناولت التوافق الأكاديمي ومقاييسه بإعتباره موضوع البحث الحالي مثل مقياس: التوافق الأكاديمي (هنري بورو، تعريب: ماجد الفضلي، ماجد الدلماني، ٢٠١٤)، ومقياس التوافق الأكاديمي (إعداد/ فراس محمود علي، ٢٠٠٨)، ومقياس التوافق الأكاديمي (هدير علاء الدين فرج، ٢٠٢٠)، ويشتمل المقياس على (٣) أبعاد ويضم كلاً منهم (١٠) فقرات وهما كما يلي:

- بُعد التوافق مع المناهج: ويضم فقرات رقم (٢٢،٢١،٢٠،١٩،١٢،١١،١٠،٣،٢،١).
- بُعد التوافق مع الزملاء: ويضم فقرات رقم (٢٦،٢٥،٢٤،٢٣،١٥،١٤،١٣،٦،٥،٤).
- بُعد التوافق مع المعلمين: ويضم فقرات رقم (٣٠،٢٩،٢٨،٢٧،١٨،١٧،١٦،٩،٨،٧).

• **تصحيح المقياس**:

تم تصحيح فقرات مقياس التوافق الأكاديمي للطلاب ضعاف السمع على ثلاثة إستجابات هما (غالبا، أحيانا، أبدا) وتصحح طبقا (٣ -٢ -١) وبهذا تكون الدرجة الكلية للمقياس (٩٠)، وأقل درجة للمقياس هي (٣٠)، وبالتالي يتم جمع الدرجات على الأبعاد الثلاثة للمقياس، وتصبح الدرجة الكلية للمقياس تتراوح ما بين (٣٠ و ٩٠).

• **الخصائص السيكومترية للمقياس**:

• **الصدق**:

وللتحقق من صدق وصلاحية المقياس للتطبيق وقد تم حساب الصدق بالطريقة التالية:

• **صدق المحكمين**:

تم عرض مقياس التوافق الأكاديمي في صورته الأولية على (١٠) محكمين من هيئة التحكيم من أساتذة الصحة النفسية وعلم النفس والمناهج وطرق التدريس بكليات التربية بمختلف الجامعات المصرية وحقل العمل بمدارس الإعاقة السمعية، وأسفرت تلك الخطوة عن تعديل بعض صيغة الأبعاد وبعض الفقرات ومنها ما تم حذفه ليكون الإستقرار علي (٣٠) فقرة من صورة المقياس الأولي (٣٩) فقرة.

• **صدق المحك الخارجي**:

تم اختبار صدق المقياس بصدق المحك، حيث استخدم الباحث مقياس التوافق الأكاديمي من إعداد: أحمد عبدالله علي، وعبدالله محمد (٢٠١٩) كمحك خارجي، وخلص إلى إرتباط بين المقياسين قيمته ٠.٨٨ وهو معامل دال.

- **الثبات**:

- **طريقة التطبيق وإعادة التطبيق**:

حسب معامل الثبات بطريقة التطبيق وإعادة تطبيق المقياس على عينة الصدق والثبات (ن=٣٠) بفارق زمني (١٥) يوماً وكان معامل الثبات كما بالجدول التالي:

**جدول (٢) معاملات الثبات بطريقة التطبيق وإعادة التطبيق**

| العينة | ن=٣٠ | | | |
|---|---|---|---|---|
| معامل الثبات | التوافق مع المناهج | التوافق مع الزملاء | التوافق مع المعلمين | الدرجة الكلية |
| | ٠.٨٨ | ٠.٨٧ | ٠.٧٩ | ٠.٨٤ |

جميع المعاملات دالة عند مستوى ٠.٠١

- **التطبيق بمعادلة ألفا كرونباخ**:

بإستخدام معادلة ألفا كرونباخ فقد توصل الباحث إلى معاملات ثبات كالتالي:

**جدول (٣) معاملات الثبات بطريقة ألفا كرونباخ**

| العينة | ن=٣٠ | | | |
|---|---|---|---|---|
| معامل الثبات | التوافق مع المناهج | التوافق مع الزملاء | التوافق مع المعلمين | الدرجة الكلية |
| | ٠.٧٧ | ٠.٧١ | ٠.٨٥ | ٠.٧١ |

جميع المعاملات دالة عند مستوى ٠.٠١

- **الاتساق الداخلي لمكونات المقياس**:

**جدول (٤) معاملات الإرتباط بطريقة الإتساق الداخلي لأبعاد مقياس التوافق الأكاديمي مع بعضها البعض ومع الدرجة الكلية لعينة الطلاب ضعاف السمع في المرحلة الثانوية**

| البعد | التوافق مع المناهج | التوافق مع الزملاء | التوافق مع المعلمين | الدرجة الكلية |
|---|---|---|---|---|
| التوافق مع المناهج | – | – | – | – |
| التوافق مع الزملاء | ٠.٨٨ | – | – | – |
| التوافق مع المعلمين | ٠.٦٧ | ٠.٧٨ | – | – |
| الدرجة الكلية | ٠.٩١ | ٠.٧٩ | ٠.٥٧ | – |

يتضح من الجدول السابق أن جميع معاملات الإرتباط دالة وموجبة ، وتتراوح ما بين (٠.٥٧ : ٠.٩١)

- **البرنامج التدريبي القائم علي إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً لتنمية التفكير التحليلي والتوافق الأكاديمي لدي الطلاب ضعاف السمع في المرحلة الثانوية**: (**إعداد**: **الباحث**)

يُعد الطلاب ضعاف السمع بالمرحلة الثانوية لهم مشاكلهم التعليمية التي تختلف نوعاً ما عن الطلاب العاديين، ونظراً لما يحتاجونه من مجهود خاص لتحقيق أفضل مستوي من التفكير التحليلي والتوافق الأكاديمي، فقد تم إعداد برنامج تدريبي قائم علي إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً فى ضوء الأطر النظرية والبحوث والدراسات السابقة، حيث ساهم بشكل فعال في تحكم المتعلم بعملية التعلم من خلال إختياره للإستراتيجيات التي ساعدت علي تحقيق الأهداف حتي إستطاع إنجاز مهامه الأكاديمية، وقد تمحورت خطوات البرنامج التدريبي في:

• **التجربة الإستطلاعية للبرنامج**:

قام الباحث بإجراء تجربة إستطلاعية على أفراد العينة التي تم تحديدها وإختيارها في البحث وذلك قبل الشروع في تنفيذ البرنامج بأسبوعين، حيث تم تنفيذ إستراتيجيتين من إستراتيجيات البرنامج في جلستين حيث كان الهدف من هذه التجربة هو: التأكد من ملائمة البرنامج، والكشف عن الأخطاء التي من الممكن عرقلة البرنامج، والتعرف علي مدي إستجابة الطلاب ضعاف السمع للجلسات التدريبية، والتمهيد للظروف التدريبية من خلق جو تدريبي مريح، ووضع الحلول اللازمة للمشكلات، والحفاظ علي الروح المعنوية المرتفعة، والتأكد من مدي توفر الأدوات والقاعات المستخدمة في التدريب.

• **بناء الجلسات التدريبية**:

تمت من خلال بناء:

- الإستراتيجيات المستخدمة: حيث استخدمت لتحقيق الأهداف خلال الجلسة التدريبية وذلك من خلال (٩) استراتيجيات مثل: التسميع، والتفصيل، والتنظيم، والتخطيط ووضع الأهداف، والمراقبة الذاتية، مكافئة الذات، حوار الذات عن الإتقان، طلب العون الأكاديمي، البحث عن المعلومات.
- الإجراءات: هي عبارة عن مجموعة من الطرق والأنشطة لتحقيق أهداف البرنامج للطلاب ضعاف السمع.
- ملخص الجلسة: تم عرض ملخص مختصر لما تم مناقشتة خلال الجلسة التدريبية.
- التقييم: القيام بتقييم أداء الطلاب ضعاف السمع، ومدى إستفادتهم ودرجة تحقق أهداف الجلسة التدريبية.
- الواجب المنزلي: وهو التدريب التعزيزي لما تم تناوله ويتم مناقشته في بداية كل جلسة.

• **زمن البرنامج التدريبي**:

إستغرق البرنامج شهرين وأسبوع بواقع ثلاثة جلسات أسبوعياً أى بمعدل (٢٦) جلسة، وتستغرق الجلسة (٦٠) دقيقة يتوسطهم (٥) دقائق راحة.

• **خطة البرنامج**:

تضمنت إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً حيث تم التدريب عليها في شكل جلسات تدريبية لتنمية التفكير التحليلي والتوافق الأكاديمي لدي الطلاب ضعاف السمع في المرحلة الثانوية.

وعند قيام المتعلمون بعملية التعلم فإنهم يقومون بتقييم فعالية الإستراتيجياتِ المحددة التى يمكنها أن تحقق الهدف الخاص بهم من التعلم ويُقيمون أيضاً طريقة فهمهم للموضوع، كي يصدرون أحكاماً خاصة بالمعرفة والسلوك والمظاهر الأخرى الخاصة بسياق التعلم، وهذه الأحكام التكيفية مبنية على المراقبة المستمرة والمقارنة بمعايير التعلم (Azevedo, 2009, 88)، ( Paris S. G., & Winograd, P, 2001).

وفي نطاق تنفيذ إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً فقد تم الإعتماد علي مجموعة من أساليب التعليم والتعلم للوصول إلي أقصي درجات الفهم والإستيعاب ومن هذه الأساليب أسلوب العصف الذهني، وأسلوب الحوار والمناقشة، وأسلوب المحاضرة، وأسلوب المناظرة، وأسلوب تبادل الآراء.

- **محتوي الجلسات التدريبية**:

إحتوت الجلسات التدريبية علي عدة تدريبات تضم إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا لتنمي التفكير التحليلي والتوافق الأكاديمي لدي الطلاب ضعاف السمع في المرحلة الثانوية وتتمثل في الجدول الأتي:

**جدول (٥) مخطط الجلسات التدريبية لإستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً لتنمية لتنمية التفكير التحليلي والتوافق الأكاديمي لدي الطلاب ضعاف السمع في المرحلة الثانوية**

| الموضوع | الأهداف التدريبية | الإستراتيجية + أسلوب التعلم | زمن وعدد الجلسات |
|---|---|---|---|
| التعارف | - التعارف بين الباحث والطلاب ضعاف السمع.<br>- التمهيد للبرنامج التدريبي.<br>- الإتفاق على الأهداف التدريبية. | أسلوب المحاضرة والمناقشة<br>إستراتيجيات التنظيم، والتخطيط ووضع الأهداف | (٦٠) دقيقة<br>(٢) جلسة |
| التعرف علي استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا | - تعريف التعلم المنظم ذاتياً وأهميته.<br>- مكونات إستراتيجيات التعلم المنظم ذإتيا.<br>- مراحل وخطوات التعلم المنظم ذاتيا.<br>- نماذج التعلم المنظم ذاتيا. | أسلوب العصف الذهني، المحاضرة<br>الأسلوب القصصي<br>إستراتيجيات التسميع والتفصيل والتنظيم | (٦٠) دقيقة<br>(٣) جلسة<br>(٥) ق راحة |
| التدريب علي التخطيط ووضع الأهداف | - التدريب علي تحديد الأهداف من خلال القيام بعمل ما.<br>- التدريب علي إعداد وضع خطة لتحقيقها. | أسلوب تبادل الآراء<br>مهارة تحليل المعلومات<br>إستراتيجية التخطيط ووضع الأهداف | (٦٠) دقيقة<br>(٣) جلسة<br>(٥) ق راحة |
| التدريب علي المراقبة الذاتية | - التغلب علي عدم تركيز الإنتباه.<br>- تقييم مدى الإقتراب النسبي إلى الأهداف الموضوعة.<br>- التدريب علي التغذية الراجعة.<br>- اكتشاف الأخطاء وتنمية التساؤل الذاتي. | أسلوب المحاضرة، وتبادل الآراء<br>إستراتيجيات المراقبة الذاتية والبحث عن المعلومات<br>مهارة تحليل المعلومات | (٦٠) دقيقة<br>(٣) جلسة<br>(٥) ق راحة |
| التدريب علي حوار الذات عن الإتقان | - التدريب علي إستخدام الأفكار.<br>- التدريب علي الحديث عن الذات. | أسلوب المناظرة<br>إستراتيجية حوار الذات عن الإتقان<br>الأسلوب القصصي<br>مهارة إنتاج المعلومات | (٦٠) دقيقة<br>(٣) جلسة<br>(٥) ق راحة |
| التدريب علي طلب العون الأكاديمي | - التدريب علي طلب المساعدة من الأسرة ومن الزملاء ومن المعلمين. | أسلوب الحوار والمناقشة، وتبادل الآراء<br>الأسلوب القصصي<br>إستراتيجية طلب العون | (٦٠) دقيقة<br>(٣) جلسة |
| التدريب علي تنظيم المعلومات | - تدريب المتعلم علي المحاولات الظاهرة والضمنية.<br>- التدريب علي عمل مخططات وجداول واشكال تسهل - تكوين أفكار مختصرة ترتبط بمعارفه السابقة.<br>- التدريب علي ربط المعلومات الجديدة بالسابقة. | أسلوب العصف الذهني<br>والأسلوب القصصي<br>أسلوب المناظرة<br>إستراتيجية التنظيم | (٦٠) دقيقة<br>(٣) جلسة<br>(٥) ق راحة |
| التدريب علي مكافئة الذات | - التدريب علي أن يعد لنفسه الحوافز الإيجابية.<br>- تدريبه علي إكماله المهمة بنجاح.<br>- تدريبه علي بعض أنواع العقاب في حالة الفشل. | أسلوب العصف الذهني<br>أسلوب تبادل الآراء<br>إستراتيجية مكافئة الذات | (٦٠) دقيقة<br>(٣) جلسة<br>(٥) ق راحة |
| التدريب علي البحث عن المعلومات | - التوصل إلى معلومات تفيد في تحقيق مزيدا من الفهم لإكمال المهمة.<br>- جداول النشاطات التي تم الوصول إليها. | أسلوب تبادل الآراء<br>إستراتيجية البحث عن المعلومات<br>مهارة انتاج المعلومات | (٦٠) دقيقة<br>(٣) جلسة<br>(٥) ق راحة |
| الجلسة التقييمية | - إنهاء جلسات البرنامج.<br>- تقدير مدي الأستفادة التي توصل لها الطلاب.<br>- إجراء القياس البعدي، والإتفاق على المتابعة. | أسلوب تبادل الآراء | (٦٠) دقيقة<br>(١) جلسة<br>(٥) ق راحة |

- **تاسعاً: الخطوات الإجرائية للبحث:**

- إختيار عينة البحث من الطلاب ضعاف السمع في المرحلة الثانوية، وتقسيمها وتحقيق التساوي بينهما.
- إجراء التطبيق القبلي لمقياسي التفكير التحليلي، والتوافق الأكاديمي على أفراد العينة.
- تطبيق البرنامج التدريبي القائم علي إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً على أفراد المجموعة التجريبية.
- إجراء التطبيق البعدي لمقياسي التفكير التحليلي، والتوافق الأكاديمي بعد الإنتهاء من التطبيق.
- إجراء التطبيق التتبعي لمقياسي التفكير التحليلي، والتوافق الأكاديمي وذلك بعد مرور شهرين من البرنامج.
- إستخدام الأساليب الإحصائية وجدولتها وإستخلاص النتائج ومناقشتها، وذلك من خلال حزمة البرامج الإحصائية *SPSS* علي:
  - ✓ اختبار "مان ويتني" للمجموعات المستقلة *Mann-Whitney Test*.
  - ✓ اختبار ويلكوكسون للمجموعات المرتبطة *Wilcoxon Signed Ranks Test*.

- **عاشراً: نتائج البحث:**

وقبل عرض نتائج الدراسة يعرض الباحث الإحصاء الوصفي لمتغيرات الدراسة في الآتي:

جدول (٦) الإحصاء الوصفي لمتغيرات الدراسة

| المتغيرات | القياس | المجموعة التجريبية | | المجموعة الضابطة | |
|---|---|---|---|---|---|
| | | م | ع | م | ع |
| التوافق مع المناهج | قبلى | ٨.٠٠٠٠ | ٢.٦٩٩٢١ | ٨.٨٠٠٠ | ٢.٢٦٣٥ |
| | بعدى | ٢٩.٨٦٦٧ | ٢.٢٩٤٩٢ | ٩.٩٠٠٠ | ٢.١٧٥٣ |
| | تتبعى | ٢٩.٢١١٠ | ٣.٠١٢٥ | – | – |
| التوافق مع الزملاء | قبلى | ١٢.٤٦٦٧ | ٢.٨٢٥٠٦ | ١٢.٦٠٠٠ | ٢.٢٢١١ |
| | بعدى | ٢٧.٤٠٠٠ | ٣.٠٨٩١٥ | ١٢.٨٠٠٠ | ٢.٤٤٠٤ |
| | تتبعى | ٢٧.٥٨٩٤ | ٢.٧٥٦١ | – | – |
| التوافق مع المعلمين | قبلى | ٨.٩٣٣٣ | ٢.٣٤٤١٩ | ٨.٢٠٠٠ | ١.٩٩٤٤ |
| | بعدى | ٢٦.٢٠٠٠ | ٢.١٧٧٨١ | ٩.٢٠٠٠ | ١.٠٤٩٧ |
| | تتبعى | ٢٦.٠١١٢ | ٢.١٥٩٦ | – | – |
| الدرجة الكلية لمقياس التوافق الاكاديمى | قبلى | ٢٩.٦٠٠٠ | ٤.٦١٠٥٥ | ٢٩.٢٠٠٠ | ٣.٢٥٩٢ |
| | بعدى | ٨٣.٤٦٦٧ | ٣.٢٧٠٣٦ | ٣١.٤٠٠٠ | ٣.٥٠٢٤ |
| | تتبعى | ٨٤.١١١٥ | ٣.٢٥١٦ | – | – |
| التفكير التحليلي | قبلى | ١٨.٠٠٠٠ | ٤.٨٢٥٥٣ | ١٨.٢٠٠٠ | ٢.٣٤٧٦ |
| | بعدى | ٥٢.٨٦٦٧ | ٣.٥٠٢٣٨ | ٢٠.٥٠٠٠ | ٢.٣٧٤٧ |
| | تتبعى | ٥٢.٣١٥٥ | ٣.٢٢١٤ | – | – |

[١] **نتائج الفرض الأول:**

ينص الفرض على أنه: " توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس التفكير التحليلي في القياس البعدي لصالح المجموعة التجريبية " .

ولاختبار صحة هذا الفرض قام الباحث بحساب متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية ورتب درجات المجموعة الضابطة في القياس البعدي، وقد تم استخدام اختبار مان ويتني للتحقق من وجود فرق بين متوسطي رتب درجات المجموعتين، ويتضح ذلك فى الجدول التالى:

جدول (٧) اتجاه الفرق بين متوسطي رتب درجات القياس البعدى لدى أفراد المجموعتين المجموعة التجريبية ورتب درجات الضابطة على مقياس التفكير التحليلي

| المقياس | المجموعة | ن | متوسط الرتب | مجموع الرتب | معامل مان ويتنى U | قيمة Z | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| التفكير التحليلي | التجريبية | ١٥ | ٢٣.٠٠ | ٣٤٥.٠٠ | ٠ | ٤.٦٧٢ | ٠.٠١ |
| | الضابطة | ١٥ | ٨.٠٠ | ١٢٠.٠٠ | | | |

يتضح من الجدول السابق وجود فرق دال إحصائيا بين متوسطي رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدى، حيث كان الفرق دال عند مستوى (٠.٠١) على مقياس التفكير التحليلي لصالح المجموعة التجريبية.

- **تفسير نتائج الفرض الأول**:

يستنتج الباحث من خلال ما توصل إليه الفرض الأول من نتائج إلي تأثير البرنامج التدريبي القائم علي إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا، حيث أعطي طلاب المجموعة التجريبية قدرة علي المشاركة وتبادل الآراء، والتخطيط الجيد، وتحقيق الأهداف، والتركيز علي أسلوب جمع المعلومات وتحليلها، وهذا أعطي لهم القدرة علي التفاعل والإندماج داخل الجلسات التدريبية، وظهروا أكثر تفكيرا، وأكثر تفصيلا للمعلومات المقدمة لهم، وقد أسهم البرنامج في إمدادهم بمهارات جمع وتنظيم وتحليل وإنتاج المعلومات، كما أضاف لهم البرنامج التدريبي إستراتيجيات كالمراقبة الذاتية، والتسميع، والتفصيل، وجمع المعلومات.

ومن منطلق نتائج الفرض وفاعلية البرنامج التدريبي فإن النتائج توضح مدي تعلم أفراد المجموعة التجريبية لمهارات التفكير التحليلي مقارنة بأفراد المجموعة الضابطة علي مقياس التفكير التحليلي، وقد تماثلت نتيجة هذا الفرض مع ما جاءت به دراسة محمد (٢٠١٩) عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسّطات درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لصالح طلاب المجموعة التجريبية من الطلاب المعاقين سمعيا، وبما أكدت به دراسة أورهان، ياسمين Orhan, A, & Yasemin, k, (2016) عن آراء المعلمين علي الحاجه إلي التدريب علي مهارت التفكير في المدارس.

[٢] **نتائج الفرض الثاني**:

ينص الفرض على أنه: " توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس التوافق الأكاديمي في القياس البعدي لصالح المجموعة التجريبية ".

ولاختبار صحة هذا الفرض قام الباحث بحساب متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية ورتب درجات المجموعة الضابطة في القياس البعدي، وقد تم استخدام اختبار مان ويتني للتحقق من وجود فرق بين متوسطي رتب درجات المجموعتين ، ويتضح ذلك فى الجدول التالى:

جدول (٨) اتجاه الفرق بين متوسطي رتب درجات القياس البعدى لدى أفراد المجموعتين المجموعة التجريبية ورتب درجات الضابطة على مقياس التوافق الأكاديمي

| أبعاد المقياس | المجموعة | ن | متوسط الرتب | مجموع الرتب | معامل مان ويتنى U | قيمة Z | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| التوافق مع المناهج | التجريبية | ١٥ | ٢٣.٠٠ | ٣٤٥.٠٠ | ٠ | ٤.٦٨ | ٠.٠١ |
| | الضابطة | ١٥ | ٨.٠٠ | ١٢٠.٠٠ | | | |
| التوافق مع الزملاء | التجريبية | ١٥ | ٢٣.٠٠ | ٣٤٥.٠٠ | ٠ | ٤.٦٧٦ | ٠.٠١ |
| | الضابطة | ١٥ | ٨.٠٠ | ١٢٠.٠٠ | | | |
| التوافق مع المعلمين | التجريبية | ١٥ | ٢٣.٠٠ | ٣٤٥.٠٠ | ٠ | ٤.٦٩٩ | ٠.٠١ |
| | الضابطة | ١٥ | ٨.٠٠ | ١٢٠.٠٠ | | | |
| الدرجة الكلية | التجريبية | ١٥ | ٢٣.٠٠ | ٣٤٥.٠٠ | ٠ | ٤.٦٧٥ | ٠.٠١ |
| | الضابطة | ١٥ | ٨.٠٠ | ١٢٠.٠٠ | | | |

يتضح من الجدول السابق وجود فرق دال إحصائيا بين متوسطي رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدى، حيث كان الفرق دال عند مستوى (٠.٠١) على مقياس التوافق الأكاديمي لصالح المجموعة التجريبية .

- **تفسير نتائج الفرض الثاني**:

يستنتج الباحث من خلال ما توصل إليه الفرض الثاني من نتائج إلي قوة تأثير البرنامج التدريبي الذي ساعد الطلاب ضعاف السمع علي التوافق الأكاديمي مع زملائهم بصورة جيدة، والتوافق مع معلميهم ومع مقراراتهم الدراسية (المناهج)، وهذا يرجع إلي التركيز علي أبعاد التوافق الأكاديمي عند إجراء الجلسات التدريبية والتي أعتمدت في أولي خطواتها علي أساليب التعلم كأسلوب العصف الذهني، وتبادل الآراء مع الأصدقاء، وتقريب وجهات النظر، وكان من أفضل إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا التي طبقت عليهم هي إستراتيجية طلب المساعدة حيث أعطت للمهام الأكاديمية شكلاً توافقيا بجميع صورها الإيجابية لهؤلاء الطلاب ضعاف السمع.

ومن خلال ما أظهره الطلاب من توافق أكاديمي علي مستوي عالي يتبين لنا المستوي القوي لإستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا ومدي إتقانها في الخروج بالطلاب لأفضل صور التوافق حيث أن النتائج توضح مدي تنمية أفراد المجموعة التجريبية للتوافق الأكاديمي مقارنة بأفراد المجموعة الضابطة علي مقياس التوافق الأكاديمي، وقد تماثلت نتيجة هذا الفرض مع ما جاءت به دراسة المسعودي (٢٠١٩) عن وجود أثر لتفاعل التعلم ذاتي التنظيم بالتوافق لدى الطلاب.

[٣] **نتائج الفرض الثالث**:

ينص الفرض على أنه: " توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي على مقياس التفكير التحليلي لصالح القياس البعدي".

ولاختبار صحة هذا الفرض قام الباحث بحساب متوسطي رتب درجات القياسين القبلى والبعدى لدى أفراد المجموعة التجريبية ، وقد تم استخدام اختبار ويلكوكسون للتحقق من وجود فرق بين متوسطي رتب درجات القياسين القبلى والبعدى لنفس أفراد المجموعة ، ويتضح ذلك فى الجدول التالى:

**جدول (٩) اتجاه الفرق بين متوسطي رتب درجات القياسين القبلى والبعدى لدى أفراد المجموعة التجريبية على مقياس التفكير التحليلي**

| المقياس | الرتب السالبة (-) | | الرتب الموجبة (+) | | قيمة Z | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | المتوسط | المجموع | المتوسط | المجموع | | |
| التفكير التحليلي | ٨ | ١٢٠ | ٠ | ٠ | ٣.٤١١ | ٠.٠١ |

يتضح من الجدول السابق وجود فرق دال إحصائيا بين متوسطي رتب درجات القياسين القبلي والبعدى لدى أفراد المجموعة التجريبية، حيث كانت الفرق دال عند مستوى (٠.٠١) على مقياس التفكير التحليلي لصالح القياس البعدي.

- **تفسير نتائج الفرض الثالث**:

يمكن تفسير نتائج هذا الفرض الثالث من منطلق ما يشير إليه مفهوم التفكير التحليلي بأنه نمط من التفكير يقوم فيه الفرد بتجزئة المادة التعليمية إلى عناصر ثانوية أو فرعية، وإدراك ما بينهما من علاقات أو روابط، والقدرة على تحليل المثيرات البيئية إلى أجزاء منفصلة ليسهل التعامل معها، مما يساعد على فهم بنيتها، والعمل على تنظيمها (العياصرة، ١٩٠،٢٠١١)، (Tarman, 2005, 20)، ولذلك فإن مستوي التفكير للطلاب ضعاف السمع في القياس البعدي قد أختلف عن القياس القبلي، وهذا يدل علي التغيير الحادث في مهارات التفكير التحليلي ومدي تطوره لديهم.

ومن خلال ما سبق من نتائج لهذا الفرض فقد أظهر الطلاب زيادة عالية لمعدلات التفكير التحليلي لديهم وذلك من إنتاج للمعلومات، وتحليلها، والدقة في التعامل معها، وقد تماثلت نتيجة هذا الفرض مع ما جاءت به دراسة دراسة وديا، براويتا وآخرون2019) ,.Widya, Prawita, et, al) عن فعالية التعلم التحفيزي على مهارات التفكير التحليلي لدى الطلاب.

**[٤] نتائج الفرض الرابع** :

ينص الفرض على أنه: " توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي على مقياس التوافق الأكاديمي لصالح القياس البعدي".

ولاختبار صحة هذا الفرض قام الباحث بحساب متوسطي رتب درجات القياسين القبلى والبعدى لدى أفراد المجموعة التجريبية ، وقد تم استخدام اختبار ويلكوكسون للتحقق من وجود فرق بين متوسطي رتب درجات القياسين القبلى والبعدى لنفس أفراد المجموعة ، ويتضح ذلك فى الجدول التالى:

جدول (١٠) اتجاه الفرق بين متوسطي رتب درجات القياسين القبلى والبعدى لدى أفراد المجموعة التجريبية على مقياس التوافق الأكاديمي

| المقياس | الرتب السالبة (-) | | الرتب الموجبة (+) | | قيمة Z | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | المتوسط | المجموع | المتوسط | المجموع | | |
| التوافق مع المناهج | ٨ | ١٢٠ | ٠ | ٠ | ٣.٨١٤ | ٠.٠١ |
| التوافق مع الزملاء | ٨ | ١٢٠ | ٠ | ٠ | ٣.٧٠٨ | ٠.٠١ |
| التوافق مع المعلمين | ٨ | ١٢٠ | ٠ | ٠ | ٣.٨١٣ | ٠.٠١ |
| الدرجة الكلية للتوافق | ٨ | ١٢٠ | ٠ | ٠ | ٣.٥٥٨ | ٠.٠١ |

يتضح من الجدول السابق وجود فرق دال إحصائيا بين متوسطي رتب درجات القياسين القبلي والبعدى لدى أفراد المجموعة التجريبية ، حيث كانت الفرق دال عند مستوى (٠.٠١) على مقياس التوافق الأكاديمي لصالح القياس البعدي.

- **تفسير نتائج الفرض الرابع**:

يمكن تفسير نتائج هذا الفرض من خلال ما اكتسبه الطالب من أنشطة في الجلسات التدريبية حيث قدرته علي التوافق مع حياته والوصول إلي حالة من الرضا النفسي عن أدائه الأكاديمي وإحساسه بحاله من التناغم في علاقاته مع أساتذته وزملاء، ولذلك فإن مستوي التوافق الأكاديمي للطلاب ضعاف السمع الذين هم بالمرحلة الثانوية يختلف عن غيرهم من حيث توافقهم مع زملائهم داخل النطاق المدرسي، وتوافقهم مع أسرهم، وتوافقهم مع معلميهم، وتوافقهم مع المناهج الدراسية التي يتلقونها، ولذلك فإن ما توصل إليه القياس البعدي من نتائج مرضية ليس فقط إعتماداً علي نطاق الجلسات التدريبية ولكن إستخدام الإستراتيجيات بصورة أعمق في التعامل مع البيئة والمحيطين قد ساعد كثيراً الطلاب ضعاف السمع علي إرتفاع مستوي التوافق الأكاديمي.

وإستكمالاً لذلك فقد جاءت بعض الدراسات تؤكد علي النسب العالية من التوافق الأكاديمي لدي الطلاب المعاقين سمعياً مثل دراسة خالد (٢٠١٨)، ودراسة إبراهيم (٢٠١٥) التي أشارتا إلي أن المعاقون سمعيا يتسمون بمستوى عال من التوافق، ودراسة سعاد (٢٠١٦) التي أشارت إلى أن مستوي التوافق المدرسي فوق المتوسط إلى حسن لدى المعاقين سمعيا.

[٥] **نتائج الفرض الخامس**:

ينص الفرض على أنه: " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي على مقياس التفكير التحليلي".

ولاختبار صحة هذا الفرض قام الباحث بحساب متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي، وقد تم استخدام اختبار ويلكوكسون للتحقق من وجود فرق بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي ، ويتضح ذلك فى الجدول التالى:

جدول (١١) اتجاه الفرق بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي على مقياس التفكير التحليلي

| المقياس | الرتب السالبة (-) | | الرتب الموجبة (+) | | قيمة Z | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | المتوسط | المجموع | المتوسط | المجموع | | |
| التفكير التحليلي | ٠ | ٠ | ٢ | ٦ | ٠.٨٧٩ | غيردالة |

يتضح من الجدول السابق عدم وجود فرق دال إحصائيا بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي، حيث كانت الفرق غير دال على مقياس التفكير التحليلي.

- **تفسير نتائج الفرض الخامس**:

نستنتج من خلال نتائج هذا الفرض مدي النجاح الذي أكده البرنامج التدريبي خلال الخطة الموضوعة بعناية علي قوة وسلامة إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا في تنمية التفكير التحليلي لدي الطلاب ضعاف السمع، حيث ظهر ذلك في إستراتيجية التخطيط ووضع الأهداف، وإستراتيجيات التسميع والتفصيل والتنظيم، ومهارة تحليل المعلومات، وقد أبدي الطلاب تحسنا قويا وملحوظا من خلال تعاملاتهم مع المهام المكلفون بها.

[٦] **نتائج الفرض السادس** :

ينص الفرض على أنه: "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي على مقياس التوافق الأكاديمي".

ولاختبار صحة هذا الفرض قام الباحث بحساب متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي، وقد تم استخدام اختبار ويلكوكسون للتحقق من وجود فرق بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي ، ويتضح ذلك فى الجدول التالى:

جدول (١٢) اتجاه الفرق بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي على مقياس التوافق الأكاديمي

| أبعاد المقياس | الرتب السالبة (-) | | الرتب الموجبة (+) | | قيمة Z | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | المتوسط | المجموع | المتوسط | المجموع | | |
| التوافق مع المناهج | ٠ | ٠ | ٢ | ٦ | ١ | غيردالة |
| التوافق مع الزملاء | ٠ | ٠ | ٢ | ٦ | ١.٤١٤ | غيردالة |
| التوافق مع المعلمين | ٠ | ٠ | ٢ | ٦ | ٠.٤٤٧ | غيردالة |
| الدرجة الكلية للتوافق | ٠ | ٠ | ٢ | ٦ | ٠.٣٧٨ | غيردالة |

يتضح من الجدول السابق عدم وجود فرق دال إحصائيا بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي، حيث كانت الفرق غير دال على مقياس التوافق الأكاديمي.

- **تفسير نتائج الفرض السادس**:

تؤكد نتائج هذا الفرض علي أن التعلم المنظم ذاتياً شار إليه بالجهد المبذول من قبل الطالب لتعميق وتوجيه التجهيز والمعالجة بهدف تحسين تعلمه، وذلك عن طريق ضبط المصادر ووضع الأهداف وتوقعات النجاح والاندماج المعرفي العميق (نويجي، ٢٠١٥)، وبالتالي فإن ما توصل إليه الفرض من نتيجة إيجابية ورفع

لقيمة التوافق الأكاديمي فإن هذا يؤكد علي أن هذه الإستراتيجيات لابد من العمل عليها لرفع مستويات التوافق بشكلا عام، والتوافق الأكاديمي بشكل خاص.

- **توصيات البحث**:

فى ضوء ما توصلت إليه نتائج البحث الحالي يوصي بالأتي:

- إعطاء الطلاب ضعاف السمع قدر من الإهتمام الأكاديمي خصوصاً من المعلمين.
- النظر للطلاب ضعاف السمع من حيث معايير التعلم وإستراتيجياته المختلفة من أجل الترقي نحو الأفضل.
- إيجاد وسائل إيضاحية أكاديمية تساعد علي تحليل وإنتاج المعلومات.
- التركيز علي إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا ودورها في تنمية التفكير التحليلي والتوافق الأكاديمي لضعاف السمع، وجعلهم أكثر قدرة علي الإتقان، وتحمل المسئولية الأكاديمية، وقدرة علي إنهاء المهام المكلف بها.
- توجيه القائمين علي التعليم بتوظيف إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا نحو فئة ضعاف السمع.
- توجيه الآباء والأمهات نحو إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً كوسيلة تكميلية لمساعدة أبنائهم نحو الإرتقاء.

- **المراجع**:


- إبراهيم، سماح محمود (٢٠١٧). برنامج تدريبي لتنمية التفكير التحليلي وأثره في تحسين مستوي الممارسة التأملية لدي المرشدة الطلابية. المجلة الدولية التربوية المتخصصة، ع٨، مج٦، ١٤٣– ١٥٨.
- إبراهيم، الدرديري إسماعيل بلال. (٢٠١٥). التوافق النفسي الاجتماعي لدي التلاميذ ذوي الإعاقة السمعية وعلاقته ببعض المتغيرات معهد الأمل لتعليم وتأهيل الصم الخرطوم. ماجستير، جامعة السودان.
- إبراهيم، نبيه إسماعيل (٢٠٠٦). سيكولوجية ذوى الاحتياجات الخاصة . القاهرة ، مكتبة الأنجلو المصرية.
- أبو عاذرة، سناء (٢٠١٢). الاتجاهات الحديثة في تدريس العلوم. عمان: الأردن.
- الشريف، إيمان ذكي؛ والدسوقي، وفاء صلاح الدين (٢٠١٠). أثر البناء المتنامي لملف الإنجاز الإلكتروني علي استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا لدي طلاب كلية التربية النوعية بجامعة المنيا. مجلة دراسات تربوية واجتماعية، ١٦(٤)، ٨١ – ١٣٨.
- العياصرة، وليد رفيق (٢٠١١). استراتيجيات تعليم التفكير ومهاراته. دار أسامة للنشر والتوزيع: عمان.
- القاضي، عدنان (٢٠١٢). الذكاء الوجداني وعلاقته بالإندماج الجامعي لدى طلبة كلية التربية جامعة تعز. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة تعز، اليمن.
- الفضلي، ماجد مانع؛ الدلماني، ماجد مفرج (٢٠١٤). التوافق الأكاديمي وعلاقته بالبيئة المدرسية لدى طلبة المدارس الثانوية المتفوقين والعاديين بدولة الكويت. مجلة العلوم التربوية. مج٢٢، ع٤، ٣٥٧-٣٨٣.
- القريطي، عبدالمطلب (٢٠٠٥). الموهوبون والمتفوقون: خصائصهم واكتشافهم ورعايتهم. القاهرة: الفكر العربي.
- المسعودي، أحمد سليم (٢٠١٩). القدرة التنبؤية للتعلم ذاتي التنظيم وفعالية الذات بالتوافق النفسي لدى طلاب الجامعة. مجلة كلية التربية جامعة الأزهر. مج ٣٨، يوليو، ع١٨٤، ١٧٥-٢٠٤.

- باظه، آمال .(٢٠٠٢). سيكولوجية غير العاديين (ذوي الاحتياجات الخاصة). ط٣، القاهرة، الأنجلو المصرية.
- جابر، جابر عبد الحميد (٢٠٠٨). مدرس القرن ٢١ الفعال "المهارات والتنمية المهنية". القاهرة: الفكر العربي.
- حسين، نداء حسن (٢٠١٦) النمذجة السببية للعلاقات بين العزو السببى للسلوك والعجز المتعلم والتوافق الاكاديمى. رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة اليرموك.
- حسن، جميل حسن (٢٠١٠). للموهوبين: إستراتيجيات التعليم والتعلم. مجلة المعرفة. ع١٨٨، السعودية.
- حسن، ثناء عبدالمنعم (٢٠٠٩). برنامج مقترح لتعليم التفكير التحليلي وفاعليته في تنمية الفهم القرائي والوعي بعمليات التفكير لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية. دراسات في المناهج وطرق التدريس، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، ع ١٤٤، ٤٦ — ٩٣.
- خالد، رشيدة زين العابدين (٢٠١٨). التوافق النفسي والإجتماعي لذوي الإعاقة السمعية وعلاقته ببعض المتغيرات: الطلاب المعاقين سمعيا ببعض الجامعات الحكومية. ماجستير، جامعة السودان.
- رشوان، ربيع عبده (٢٠٠٦). التعلم المنظم ذاتيا وتوجهات أهداف الإنجاز. عالم الكتب: القاهرة.
- ريان، محمد هاشم ( ٢٠٠٦). إستراتيجيات التدريس لتنمية التفكير وحقائب تدريبية "دليل المعلم في التعليم والمعلم". دار حنين للنشر والتوزيع، مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع: عمان.
- سالم، سري محمد رشدي (٢٠١٧). واقع استخدام الطلاب ذوى الإعاقة السمعية للتقنيات التعليمية فى ضوء بعض المتغيرات فى مرحلة التعليم العالى."مجلة التربية الخاصة والتأهيل: مؤسسة التربية الخاصة والتأهيل مج٥، ع٢٠ ، ٦٦ - ١١٣.
- سالم، سالم علي (٢٠١٠). قياس إستراتيجيات التعلم ذاتي التنظيم وتحديد أبعادها وعلاقتها بالتحصيل الدراسي لدي عينة من الطلبة الجامعيين. مجلة جامعة الشارقة للعلوم الانسانية والاجتماعية، كلية التربية: جامعة القصيم، ع ٢، مج ٧، ٩١ — ١١٦.
- سعـــاد، بـــراهيـــمي (٢٠١٦). التوافق الدراسي للمعاق سمعيا. مجلة العلوم الإجتماعية، ع١٩، ٢٠٥-٢٢٤.
- سعيدة، صالحي (٢٠١٣). تأثير سمات الشخصية والتوافق النفسي على التحصيل الأكاديمي للطلبة الجامعيين. رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة الجزائر، كلية العلوم الإنسانية والإجتماعية.
- سلامة، يزيد؛ العائد، واصف؛ نجادات، منجد (٢٠١٠). تقييم البرامج التي تقدم في صفوف التربية الخاصة بمدارس العاديين بالطائف من وجهة نظر المعلمين والمديرين. مجلة كلية التربية. ع٤، ٧٥-٨٦.
- سويد، داليا (٢٠١٦). العلاقة بين أساليب التفكير وقابلية تصديق الشائعة لدي عينة من طلاب جامعة البعث. مجلة جامعة البعث. مج ٨٣، ع ٥١، ٢٧ — ٥٨.
- عامر، أيمن (٢٠٠٧). التفكير التحليلي "القدرة والمهارة والأسلوب". مركز تطوير الدراسات العليا والبحوث في العلوم الهندسية: القاهرة.
- عبد الحي، محمد فتحي (٢٠٠٠). الإعاقة السمعية وبرنامج إعادة التأهيل. العين: دار الكتاب الجامعي.
- عبد العليم، رجاء علي (٢٠١٨). أثر التفاعل بين نمط الإتاحة ومستوى التتابع للتجسيد المعلوماتي التفاعلي في تعديل التصورات البديلة للمفاهيم وتنمية مهارات التفكير التوليدي البصري لدى التلاميذ المعاقين سمعيا. تكنولوجيا التربية : دراسات وبحوث. ع ٣٧، ج ١، ٤٠٩-٤٩٧.
- علي ، فراس محمود (٢٠٠٩). بناء وتطبيق مقياس التوافق الأكاديمي لطلبة كلية التربية الرياضية في جامعة الموصل. مجلة أبحاث كلية التربية الأساسية. مج ٨، ع ٢، ٢٧٥-٢٩٩.
- محمد، أشرف عبد المنعم (٢٠١٩). أثر تدريس العلوم باستخدام الخرائط الذهنية على الإستيعاب المفهومي ومهارات التعلم المنظم ذاتيا لدي طلاب الصف الأول المتوسط المعاقين سمعيا. مجلة البحث العلمي في التربية. ع ٢٠، مايو، ج ٥، ٣٥٣-٣٩١.

- مشري، سلاف (٢٠١٤). الاختيار الدراسي كمصدر للضغط النفسي وعلاقته بتشكل هوية الأنا وإستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا في ظل التوجيه الجامعي. رسالة دكتوراه، الجزائر.
- مصطفى، ناهد محمد (٢٠١٨). فاعلية برنامج قائم على مهارات التفكير التحليلي في تنمية بعض مهارات التعبير الكتابي لدى طالبات الجامعة. مجلة كلية التربية جامعة أسيوط، ع ٣٤، مج ٦، ٥٩٤ – ٦٣١.
- مصطفي، فهيم (٢٠٠٢). مهارات التفكير في مراحل التعليم العام "رياض الأطفال الابتدائي الاعدادي الثانوي" رؤية مستقبلية للتعلم في الوطن العربي. دار الفكر العربي: القاهرة.
- نويجي، إيمان عبدالكريم (٢٠١٥). فاعلية إستراتيجية شكل البيت الدائري في تدريس الأحياء لتحسين إستخدام إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا. مجلة دراسات تربوية واجتماعية، كلية التربية: جامعة حلوان، ٢١(١)، ٦٩٣ – ٧٤٨.

- *Aksan, N. (2009). A descriptive study: Epistemological beliefs and self regulated learning. Procedia Social and Behavioral Sciences, 1, 896-901.*
- *Art- in, Sitthipon. (2015). Current Situation and Need in Learning Management for Developing the Analytical Thinking of Teachers in Basic Education of Thailand. 7th World Conference on Educational Sciences, WCES, 05-07 February, Novotel Athens Convention Center, Athens, Greece, Social and Behavioral Sciences 197 1494 – 1500.*
- *Azevedo, R. (2009). Theoretical, conceptual, methodological, and instructional issues in research on metacognition and self-regulated learning: A discussion. Metacognition and Learning, 4, 1, 87-95.*
- *Bandura, A. (2002). Social cognitive theory in cultural context. Journal of Applied psychology: An International Review, 51, 269-290.*
- *Bandura, A. (2006). Toward a Psychology of human agency. Perspectives on Psychological Science, 1, 164- 180.*
- *Bergamin, P.; Werlen, E.; Siegenthaler, E: & Ziska, S. (2012). The Relationship Between Flexible and Self – Regulated Learning in Open and Distance Universities, Research Articules, 13(2), April. 101-124.*
- *Chen-yao Kao, (2016). Analogy's straddling of analytical and creative thinking and relationships to Big Five Factors of personality. Thinking Skills and Creativity, Volume, (19) March, P26-37.*
- *Chen. C.. (2002). Self regulated learning Strategies and Achievement in an Introductions to information systems course. Information Technology. Learning and Performance Journal. 20(1).11-23.*
- *Harris, K., Graham, S., & Mason, E., (2003). Self-Regulated Strategy Development in The Classroom: Part of a Bart of a Balanced Approach to Writing Striation for Students With Disabilities Focus on Oxceptional Children, Vol. 35, 7, 1 – 16.*

- *Paris, G, Scott. & Alison, H, Paris. (2001). Classroom Applications of Research on Self-Regulated Learning. Educational Psychologist, 36(2), 89–101.*
- *Paris, S. G., & Winograd, P. (2001). The role of self-regulated learning in contextual teaching: Principles and practices for teacher preparation. A commissioned paper for the U.S. department of education project: Preparing teachers to use contextual teaching and learning strategies to improve student success in and beyond school. (pp. 1-24).*
- *Pintrich.Paul. R.(2000).The role of Goal- orientation in self-regulated learning. Hand book of self-regulation, (14), pp.451–529.*
- *Patrick, H., & Middleton, M. (2002). Turning the kaleidoscope: What we see when self regulated learning is viewed with a qualitative lens. Educational Psychologist, 37, 1, 27-39.*
- *Pintrich, P. R. (2003). A motivational science perspective on the role of student motivation in learning and teaching contexts. Journal of Educational Psychology, 95, 4, 667-686.*
- *Pintrich, P.R., & Schunk, D. H. (2004). Motivation in education: Theory, research and applications. Englewood Cliffs, NJ: 2nd edition Prentice Hall Merrill.*
- *McCombs, B. L. (2001). Self-regulated learning and academic achievement: A phenomenological view. In B. J. Zimmerman & D. H. Schunk (Eds.), Self- regulated learning and academic achievement: Theoretical perspectives (2nd ed., pp. 67-124). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.*
- *Montalvo, F. T., & Gonzalez Torres, M., C. (2004). Self-regulated learning: Current and future directions. Electronic Journal of Research in Educational Psychology, 2 ( 1), 1-34 .*
- *Nuangchalerm،P. & Thammasena،B. (2009). Cognitive Development ، Analytical Thinking and Learning Satisfaction of Second Grade Students Learned through Inquiry-Based Learning. Asian Social Science. Vol. 5،No. 10. PP. 82 – 87.*
- *Orhan, Akınoğlu, & Yasemin, Karsantık, (2016). The teachers' opinions on teaching thinking skills. International Journal of Instruction, July, Vol.9, No.2*
- *Ruohotie ,P (2002). Motivation and Self regulation in learning: Theortical Understanding for Learning in the Virtual University ,Finland :RECE,pp.37-70.*
- *Schloemer, P., & Brenan, K. (2006). From students to learners: Developing self-regulated learning. Journal of Education for Business, November/December, 81-87.*
- *Singh, P., N., D. (2009). An Analysis of Metacognitive Processes Involved in Self-Regulated Learning to Transform a Rigid Learning*

*System. Retrieved December 8, from: http://www.aseesa-edu.co.za/metacog.htm.*

- *Shahrzad m., Seyedeh M. H., Nadereh S.(2015). The relationship between Basic Psychological Needs and self regulated learning with Academic Procrastination, Report and Opinion; 7 (4).*
- *Sternberg, Robert J. (2003). Thinking Style.2nd Editions, Cambridge University Press.*
- *Tarman, H., F., (2005). Cognitive model for adapter interfaces, http://www.ICNFD.com.*
- *Taveep, Thaneerananon; Triampo, Wannapong; Nokkaew, Artorn, (2016). Development of a Test to Evaluate Students' Analytical Thinking Based on Fact versus Opinion Differentiation. International Journal of Instruction, v9 n2, Jul, p123-138.*
- *Uzun, A.M.; Unal, E.; Yamac, A.(2013). Service Teachers' Academic Achievements in Online Distance Education: The Roles of Online Self – Regulation and Attitudes Turkish Online Journal of Distance Education – ToJDE April, 14(2), Article 7, 131-141. ERIC database, EJ1013774.*
- *Widya, Prawita, (2019). Effectiveness of a Generative Learning-Based Biology Module to Improve the Analytical Thinking Skills of the Students with High and Low Reading Motivation. International Journal of Instruction, v12 n1 Jan, p1459-1476.*
- *Winne, P. H., Jamieson-Noel, D., & Muis, K. (2001). Methodological issues and advances in researching tactics, strategies, and self-regulated learning. New Directions in Measures and Methods, Volume 12, pages 121–155.*
- *Zimmerman, B. (2002). Becoming a self-regulated learner: An overview. Theory into Practice, 41(2), 64-72.*

❋❋❋❋❋❋❋