المشاركة الوالدية وعلاقتها بمهارات التنظيم الذاتي لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم من وجهة نظر معلميهم

خالد بن مناحي القحطاني [1]
جامعة الباحة

Parental Involvement and Its Relationship to Self-Regulation Skills Among Students With Learning Disabilities From the Perspective of Their Teachers

Khalid Munahi Hudaib Alqahtani
Al-Baha University

المستخلص

هدفت الدراسة إلى الكشف عن العلاقة بين المشاركة الوالدية ومهارات التنظيم الذاتي لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم من وجهة نظر معلميهم، كما سعت إلى التنبؤ بمستوى مهارات التنظيم الذاتي في ضوء درجات الطلبة على مقياس المشاركة الوالدية، وتحديد إسهام أبعاد المشاركة الوالدية في هذا التنبؤ. استخدم الباحث المنهج الوصفي (الارتباطي–المقارن) لملاءمته لطبيعة الدراسة، وتكوّنت عينة الدراسة من (62) معلمًا ومعلمة من معلمي الطلبة ذوي صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية بمنطقة الباحة. ولجمع البيانات، أُعدت أداتان: مقياس المشاركة الوالدية ومقياس مهارات التنظيم الذاتي، بعد التحقق من خصائصهما السيكومترية. وأظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيًا بين المشاركة الوالدية ومهارات التنظيم الذاتي، كما تبين أن المشاركة الوالدية تُمكن من التنبؤ بدرجات مهارات التنظيم الذاتي لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم، حيث فسّرت ما نسبته (71.3%) من التباين. كذلك، أسهمت أبعاد المشاركة الوالدية (الدعم الأكاديمي، الدعم العاطفي، التوجيه السلوكي) بصورة دالة في التنبؤ بالتنظيم الذاتي، فيما لم يكن لبعد "التواصل مع المدرسة" دلالة تنبؤية. وأوصت الدراسة بضرورة تعزيز دور الوالدين في دعم التنظيم الذاتي لدى أبنائهم ذوي صعوبات التعلم، من خلال برامج إرشادية وتوعوية تركز على الجوانب الأكاديمية والعاطفية والسلوكية، بالتعاون مع المدرسة والمعلمين.

الكلمات المفتاحية: الكفاءة الذاتية، التوافق المدرسي

Abstract

The present study aimed to explore the relationship between parental involvement and self-regulation skills among students with learning disabilities from the perspective of their teachers. It also sought to predict the level of self-regulation skills based on students' scores on the parental involvement scale and to determine the predictive contribution of the dimensions of parental involvement. The researcher adopted the descriptive (correlational-comparative) method as it suits the nature of the study. The sample consisted of 62 male and female teachers of students with learning disabilities in primary schools in the Al-Baha region. Two instruments were developed: a Parental Involvement Scale and a Self-Regulation Skills Scale, both verified for their psychometric properties. The results revealed a statistically significant positive correlation between parental involvement and self-regulation skills. Furthermore, parental involvement significantly predicted students' self-regulation skills, explaining 71.3% of the variance. The dimensions of parental involvement—academic support, emotional support, and behavioral guidance—contributed significantly to the prediction, while the dimension of school communication did not show a significant predictive value. The study recommended reinforcing the parental role in enhancing self-regulation skills in students with learning disabilities through guidance and awareness programs that emphasize academic, emotional, and behavioral aspects in collaboration with schools and teachers.

Keywords: Self-efficacy, School adjustment.

(1) أستاذ التربية الخاصة المشارك بجامعة الباحة k.alqahtani@bu.edu.sa

Doi: 10.64432/2514-000-008-008

المقدمة

تُعدّ مشاركة الوالدين أحد المرتكزات الأساسية التي أولتها البحوث التربوية اهتمامًا كبيرًا في العقدين الأخيرين، نظرًا لدورها المحوري في دعم تعلّم الطلبة وتعزيز نموهم الأكاديمي والانفعالي؛ فقد أكّدت النماذج التربوية الحديثة، مثل نموذج الشراكة المدرسية-الأسرية أن مشاركة الوالدين تمثل عاملًا بنيويًا في رفع التحصيل العلمي وتطوير المهارات التنظيمية والاجتماعية (Epstein, 2002). وأشارت دراسات حديثة إلى أن أنماط المشاركة الوالدية –ولاسيما الداعمة منها– تُسهم بفاعلية في تحسين الأداء الأكاديمي، وتعزيز الدافعية، وتنمية مهارات التعلم لدى الطلبة في مختلف المراحل (Pinneo & Nolen, 2024).

وفي سياق تعليم الطلبة ذوي صعوبات التعلم، تتزايد أهمية المشاركة الوالدية بصورة خاصة، إذ تُعدّ هذه الفئة أكثر عرضة لمواجهة تحديات في المهارات الأساسية كالانتباه، وإدارة الوقت، وتنظيم السلوك، وتحمّل مسؤولية التعلم، فالطلبة ذوي صعوبات التعلم غالبًا ما يُظهرون مستويات أقل من التنظيم الذاتي مقارنة بأقرانهم، وهو ما يرتبط بصورة مباشرة بمشكلاتهم في الوظائف التنفيذية، مثل التخطيط، وضبط الانفعالات، وحل المشكلات (Tzuriel et al., 2024). وأشارت دراسة Cassiano et al., (2025) إلى أن تنمية هذه المهارات تتطلب دعمًا بيئيًا يتكامل فيه دور الأسرة مع المدرسة، بحيث يتلقّى الطالب استجابات ثابتة وتوجيهًا مستمرًا يعزّز من قدرته على التنظيم الذاتي.

يُعد التنظيم الذاتي من المهارات الجوهرية التي تمكّن الطالب من إدارة سلوكه وتوجيه تعلمه عبر عمليات التخطيط والمراقبة والتقييم، فالتنظيم الذاتي يلعب دورًا تنبؤيًا قويًا في الأداء الأكاديمي، والتحصيل، والتكيف المدرسي، في ضوء ارتباطه الوثيق بالوظائف التنفيذية وعمليات التعلم المنظّم ذاتيًا .(Schunk & Zimmerman, 2023)، ويتأكد هذا الدور لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم الذين عادة ما يحتاجون إلى تدخلات مشتركة بين المدرسة والأسرة لتحسين هذه المهارات.

وفي هذا الإطار ازدادت الدراسات التي تناولت أثر المشاركة الوالدية في دعم مهارات التنظيم الذاتي، حيث بينت نتائج دراسات حديثة أن التفاعل الإيجابي بين الوالدين والطالب، بما يشمله من دعم عاطفي، وتواصل فعّال مع المدرسة، وتوجيه سلوكي مستمر، يسهم في تعزيز قدرة الطالب على ضبط سلوكه، وتنظيم تعلمه، وبناء دافعية داخلية أكثر ثباتًا (Lunkenheimer et al., 2023)، وتشير نتائج أخرى إلى أن المشاركة الوالدية الداعمة تعمل بوصفها عاملًا وقائيًا يخفّف من أثر الصعوبات الأكاديمية والسلوكية لدى الطلبة، ويسهم في تحسين مهاراتهم التنظيمية والانفعالية (Schütz & Bäker, 2023).

ورغم تزايد الاهتمام العالمي بالعلاقة بين المشاركة الوالدية والتنظيم الذاتي؛ فإن الدراسات العربية — وخاصة في السياق السعودي — لا تزال محدودة في تناول هذا الارتباط لدى فئة الطلبة ذوي صعوبات التعلم، خصوصًا من وجهة نظر المعلمين الذين يُعدّون جهة أساسية في ملاحظة سلوكيات التنظيم الذاتي اليومية. ومن هنا تتضح أهمية الدراسة الحالية التي تسعى إلى فحص العلاقة بين المشاركة الوالدية ومهارات التنظيم الذاتي، وتحديد مدى إسهام

أبعاد المشاركة الوالدية في التنبؤ بمستوى هذه المهارات لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم، بما يرفد الأدبيات المحلية والعربية ببيانات حديثة، ويُسهم في بناء برامج تدخل مشتركة بين الأسرة والمدرسة.

مشكلة البحث

تُعدّ مهارات التنظيم الذاتي من المقومات الأساسية التي تمكّن الطلبة من إدارة تعلمهم وضبط سلوكهم وتحقيق متطلبات النجاح الأكاديمي والاجتماعي، غير أنّ الطلبة ذوي صعوبات التعلّم غالبًا ما يعانون من قصور ملحوظ في هذه المهارات؛ إذ تشير الأدبيات التربوية إلى أنهم يواجهون تحديات مرتبطة بالانتباه، وإدارة الوقت، وضبط الانفعالات، والتخطيط، وحل المشكلات، مما يجعلهم أكثر عرضة للتشتت وضعف الإنجاز وتدني التكيف المدرسي (Boekaerts & Corno, 2005; Schunk & Zimmerman, 2023)، ويظهر هذا القصور بوضوح في البيئات الصفية، حيث يشتكي معلمو التربية الخاصة من صعوبة التزام الطلبة ذوي صعوبات التعلّم بالمهام التعليمية واستمرارهم في متابعة الأنشطة الصفية، إضافة إلى ضعف قدرتهم على تنظيم جهدهم الذاتي بصورة مستمرة.

وفي إطار البحث عن العوامل التي يمكن أن تسهم في تحسين هذه المهارات، تبرز المشاركة الوالدية بوصفها عنصرًا مؤثرًا في تشكيل مسار التعلم والدافعية والسلوك لدى الطلبة. فقد أكدت نماذج الشراكة بين الأسرة والمدرسة أن التفاعل الإيجابي بين الوالدين والمؤسسة التعليمية يُعدّ عاملًا محوريًا في تعزيز الجوانب الأكاديمية والتنظيمية لدى الأبناء (Epstein, 2002)، كما جاءت دراسات حديثة لتشير إلى أن الدعم الأكاديمي والعاطفي الذي يقدمه الوالدين، والتوجيه السلوكي داخل البيئة المنزلية، يرتبط ارتباطًا وثيقًا بتحسن مهارات التنظيم الذاتي وارتفاع مستوى الانضباط الذاتي لدى الطلبة عمومًا (Eleftheriadou & Vlachou, 2023; Schütz & Bäker, 2023; Lunkenheimer et al., 2023).

وعلى الرغم من هذا الاهتمام العالمي المتزايد، فإن الدراسات –في حدود علم الباحث– التي تناولت العلاقة بين المشاركة الوالدية ومهارات التنظيم الذاتي لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلّم تحديدًا ما زالت محدودة، سواء على المستوى العربي أو المحلي. فمعظم البحوث ركّزت على العلاقة بين المشاركة الوالدية والتحصيل أو التكيف المدرسي بوجه عام، بينما قلّ التركيز على دراسة هذا المتغير بوصفه مؤثرًا مباشرًا في مهارات التنظيم الذاتي لدى فئة تواجه تحديات معرفية وسلوكية واضحة، هذه الفجوة البحثية دفعت إلى صياغة مشكلة الدراسة الحالية، التي تتمثل في الحاجة إلى فهم طبيعة العلاقة بين المشاركة الوالدية ومستوى مهارات التنظيم الذاتي لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلّم، ومدى إمكانية التنبؤ بهذه المهارات في ضوء مستويات المشاركة الوالدية وأبعادها المختلفة، وتأتي هذه الحاجة في سياق تربوي يتطلب تطوير تدخلات تشاركية بين الأسرة والمدرسة، تستند إلى بيانات علمية دقيقة، وتوجّه الجهود نحو تعزيز وتنمية التنظيم الذاتي، بوصفه أحد المؤشرات المحورية للنجاح الأكاديمي والاجتماعي لهذه الفئة. وبناءً عليه تتمثل مشكلة الدراسة في التساؤل الرئيس الآتي: إلى أي مدى ترتبط المشاركة الوالدية بمستوى مهارات التنظيم الذاتي لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلّم؟ وهل يمكن التنبؤ بهذه المهارات من خلال أبعاد المشاركة الوالدية؟

أسئلة البحث

1- هل توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائيًا بين درجات الطلبة ذوي صعوبات التعلم على مقياس المشاركة الوالدية ودرجاتهم على مقياس مهارات التنظيم الذاتي؟
2- هل يمكن التنبؤ بدرجات الطلبة ذوي صعوبات التعلم على الدرجة الكلية لمقياس مهارات التنظيم الذاتي بمعلومية الدرجة الكلية على مقياس المشاركة الوالدية؟
3- هل تسهم أبعاد مقياس المشاركة الوالدية في التنبؤ بدرجات الطلبة ذوي صعوبات التعلم على مقياس مهارات التنظيم الذاتي؟

أهداف البحث

1- الكشف عن طبيعة العلاقة الارتباطية بين درجات الطلبة ذوي صعوبات التعلم على مقياس المشاركة الوالدية ودرجاتهم على مقياس مهارات التنظيم الذاتي.
2- التعرّف إلى مدى إمكانية التنبؤ بمستوى مهارات التنظيم الذاتي لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم في ضوء درجاتهم الكلية على مقياس المشاركة الوالدية.
3- تحديد مدى إسهام أبعاد مقياس المشاركة الوالدية في التنبؤ بمستوى مهارات التنظيم الذاتي لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم.

أهمية البحث

أولًا: الأهمية النظرية

تكتسب الدراسة الحالية أهميتها النظرية من تركيزها على واحد من المتغيرات المحورية في ميدان التربية الخاصة، وهو التنظيم الذاتي لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم، باعتباره من المهارات الأساسية المرتبطة بالنجاح الأكاديمي والتكيف السلوكي والاجتماعي، وتشير الأدبيات إلى أن هذه الفئة تُظهر غالبًا مستويات منخفضة من التنظيم الذاتي نتيجة ما تواجهه من صعوبات في الانتباه وإدارة الوقت والتحكم الانفعالي وحل المشكلات؛ مما يجعل البحث في العوامل البيئية المؤثرة على هذه المهارات ضرورة علمية ملحّة، وفي هذا السياق يُمكن أن تُسهم الدراسة في إثراء الإطار النظري المتعلق بالعلاقة بين المشاركة الوالدية والمهارات التنفيذية والتنظيمية، من خلال تقديم تفسير علمي لطبيعة التأثير المتوقع للتفاعل الأسري – ولا سيما دعم الوالدين الأكاديمي والعاطفي والسلوكي – في تعزيز قدرات التنظيم الذاتي لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم، كما يُمكن أن تُسهم نتائجها في دعم الاتجاهات النظرية التي تؤكد أهمية تكامل الأدوار بين البيت والمدرسة، وتوظيف المشاركة الوالدية كعامل تنموي مؤثر في نمو الطالب المعرفي والانفعالي، إضافة إلى رفد الأدبيات المحلية والعربية بدراسة حديثة تُعالج فجوة بحثية قلّ الوقوف عندها، وهي التنبؤ بمهارات التنظيم الذاتي في ضوء مستويات المشاركة الوالدية.

ثانيًا: الأهمية التطبيقية

أما من الناحية التطبيقية، فتفتح الدراسة آفاقًا واسعة أمام الممارسين في الميدان التربوي، إذ تُبرز الدور الحيوي للوالدين في تحسين مهارات التنظيم الذاتي لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم، وتقدم مؤشرات واقعية يمكن الاستناد إليها في تصميم برامج إرشادية وتدخلات تربوية تستهدف تمكين الوالدين من القيام بأدوار أكثر فاعلية في الجوانب الأكاديمية والعاطفية والسلوكية، كما يمكن توظيف الأدوات المقننة التي طورتها الدراسة في عمليات التشخيص والمتابعة والتقويم داخل المدارس، بما يساعد في التعرف بدقة على جوانب القوة والاحتياج لدى الطلبة، وتوجيه الجهود نحو تنمية مهاراتهم التنظيمية بأساليب مستندة إلى الأدلة. وتُسهم نتائج الدراسة أيضًا في تعزيز الشراكة بين المدرسة والأسرة من خلال بناء استراتيجيات عمل مشتركة تركز على دعم التنظيم الذاتي بوصفه أحد المؤشرات الجوهرية للنجاح والتكيف لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم، بما يسهم في رفع جودة الخدمات التعليمية وتحسين مخرجات التعلم لهذه الفئة.

مصطلحات البحث

أولاً: المشاركة الوالدية Parental Involvement: تُعد المشاركة الوالدية من المفاهيم الجوهرية في ميادين التربية الحديثة، وهي تعني إسهام الوالدين الفعّال في مختلف جوانب الحياة التعليمية لأبنائهم، سواء من خلال الدعم الأكاديمي، أو النفسي، أو الاجتماعي، أو عبر التفاعل المباشر مع المدرسة. وترتبط هذه المشاركة ارتباطًا وثيقًا بمستوى التحصيل الدراسي للطالب، وبتطور مهاراته الاجتماعية والانفعالية، خاصة لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم الذين يحتاجون إلى دعم مضاعف لتعزيز فرص نجاحهم الأكاديمي والتكيفي (Epstein, 2002؛ Fan et al., 2024). يقصد بالمشاركة الوالدية – إجرائيًا – في الدراسة: الدرجة التي يحصل عليها المعلم/ة في مقياس المشاركة الوالدية المستخدم في الدراسة، وتقيس مدى تفاعل الطالب/ة ذوي صعوبات التعلم في أربعة أبعاد رئيسية:

1. الدعم الأكاديمي: ويُقصد به مدى متابعة الوالدين للأداء الدراسي للطالب، ويشمل ذلك مساعدته في أداء الواجبات المنزلية، مراجعة الدروس، والتفاعل مع الأحداث التعليمية اليومية، إضافة إلى حضور الاجتماعات المتعلقة بالتحصيل الدراسي.
2. الدعم العاطفي: ويتمثل في تقديم الوالدين للدعم النفسي والاجتماعي للطالب، كالتشجيع المستمر، الإصغاء لمشكلاته، تعزيز ثقته بنفسه، وتوفير بيئة أسرية آمنة تشجّع على التعلّم.
3. التواصل مع المدرسة: ويشير إلى التفاعل المنظم والمستمر بين الأسرة والمدرسة، ويشمل ذلك حضور الاجتماعات واللقاءات التربوية، التواصل مع الكادر التعليمي، والمشاركة في الأنشطة المدرسية الداعمة للعملية التعليمية.
4. التوجيه السلوكي: ويتعلق بالإجراءات التي يتخذها الوالدان لتقويم سلوك الطالب وتعديله، من خلال وضع قواعد سلوكية واضحة داخل المنزل، ومتابعة التزامه بها، وتعزيز السلوك الإيجابي بوسائل تربوية مناسبة.

ثانيًا: التنظيم الذاتي Self-Regulation: يُعدّ التنظيم الذاتي من المهارات الأساسية التي تمكّن الفرد من التحكم في سلوكياته وأفكاره ومشاعره، بهدف تحقيق أهدافه الشخصية والأكاديمية. ويتضمن هذا المفهوم مجموعة

من العمليات المعرفية والانفعالية والسلوكية التي يُمارسها الفرد بوعي وإرادة لضبط توجهاته الذاتية وإدارة أنشطته اليومية، وذلك من خلال التخطيط، والمراقبة الذاتية، والتقييم الذاتي. وتزداد أهمية التنظيم الذاتي لدى الطلبة الذين يواجهون صعوبات في التعلّم؛ لما له من دور حاسم في تحسين مستوى أدائهم الأكاديمي والاجتماعي. يُعرّف التنظيم الذاتي إجرائيًا، في ضوء هذه الدراسة، بأنه قدرة الطالب على توظيف مجموعة من المهارات السلوكية والانفعالية والمعرفية التي تمكّنه من إدارة أنشطته الدراسية والاجتماعية بفاعلية، ويتجلى ذلك من خلال خمسة أبعاد رئيسة، هي:

1. إدارة الوقت: قدرة الطالب على تنظيم وقته بفاعلية بين المهام الدراسية والأنشطة الأخرى، ويشمل ذلك الالتزام بالمواعيد المحددة وإنجاز المهام في الأوقات المقررة.
2. التركيز والانتباه: قدرة الطالب على الحفاظ على درجة عالية من الانتباه والتركيز خلال الحصص الدراسية أو أثناء أداء المهام التعليمية، وتقليل مظاهر التشتت الذهني.
3. التحكم العاطفي: قدرة الطالب على ضبط مشاعره وانفعالاته خلال المواقف الأكاديمية الضاغطة أو التفاعلات الاجتماعية، بما يُسهم في تحقيق التوازن الانفعالي.
4. وضع الأهداف وتحقيقها: قدرة الطالب على تحديد أهداف تعليمية أو شخصية محددة والعمل على تحقيقها عبر مراحل التخطيط والتنفيذ والمتابعة.
5. حل المشكلات: قدرة الطالب على تحليل المواقف الدراسية أو الاجتماعية المعقدة واختيار أنسب الحلول الممكنة للتعامل معها بفعالية.

ثالثًا: الطلبة ذوي صعوبات التعلم Students with Learning Disabilities: يُقصد بالطلبة ذوي صعوبات التعلّم في الدراسة الطلبة المسجلون في برامج التربية الخاصة في المرحلة الابتدائية بمنطقة الباحة، ممن تم تشخيصهم رسميًا وفق معايير وزارة التعليم، ويظهرون قصورًا واضحًا في واحد أو أكثر من مجالات التعلم الأساسية مثل: الانتباه، وإدارة الوقت، وحل المشكلات، والتحكم العاطفي، ووضع الأهداف.

رابعًا: معلمي الطلبة ذوي صعوبات التعلم Teachers of Students with Learning Disabilities: يُقصد بمعلمي الطلبة ذوي صعوبات التعلّم في الدراسة المعلمين والمعلمات العاملين في مدارس التعليم العام المتضمنة برامج التربية الخاصة، والمسؤولين مباشرة عن التدريس اليومي للطلبة المشخّصين بصعوبات التعلّم، والذين يتولّون مهام التخطيط التعليمي، وتكييف البيئة الصفية، وتنفيذ الاستراتيجيات المناسبة لهذه الفئة.

منهج البحث وإجراءاته

أولًا: محددات البحث

- **محددات موضوعية:** تتحدد بالمتغيرات التي تتناولها الدراسة وهي: المشاركة الوالدية، مهارات التنظيم الذاتي، صعوبات التعلم.

- **محددات مكانية:** تم تطبيق الدراسة في مدارس التعليم الابتدائي التابعة لإدارة منطقة الباحة.
- **محددات زمانية:** تم تطبيق الدراسة خلال الفصل الأول من العام الدراسي 1447هـ.
- **محددات بشرية:** تم تطبيقه على عينة من معلمي الطلبة ذوي صعوبات التعلم بمدارس التعليم الابتدائي.

ثانيًا: المنهج المُستخدم في البحث: استخدم الباحث المنهج الوصفي الارتباطي-المقارن لملائمته لأهدف الدراسة الحالية، والذي يهدف إلى الكشف عن طبيعة العلاقة بين متغيري المشاركة الوالدية ومهارات التنظيم الذاتي لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم من وجهة نظر معلميهم بمنطقة الباحة، وتحديد مدى إمكانية التنبؤ بمهارات التنظيم الذاتي لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم من وجهة نظر معلميهم من خلال معلومية أدائهم على مقياس المشاركة الوالدية وأبعاده الفرعية.

ثالثًا: مجتمع البحث: تكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي ومعلمات الطلبة ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية بمنطقة الباحة والبالغ عددهم (132).

رابعًا: عينة البحث:

1. **عينة التحقق من الخصائص السيكومترية لأدوات البحث:** تكونت تلك العينة من (33) معلمًا ومعلمة من معلمي الطلبة ذوي صعوبات التعلم بمنطقة الباحة، والذين تراوحت أعمارهم الزمنية بين (35: 48) سنة، بمتوسط عمري (41.85) سنة وانحراف معياري (4.221) سنة، وبواقع (18 ذكور، 15 إناث)، وجدول (1) يوضح المؤشرات الإحصائية الوصفية لعينة التحقق من الخصائص السيكومترية لأدوات الدراسة:

جدول1

المؤشرات الإحصائية الوصفية لعينة التحقق من الخصائص السيكومترية لأدوات الدراسة.

المتغير التصنيفي	المجموعات	ن	متوسط أعمارهم الزمنية	الانحراف المعياري للعمر الزمني	النسبة المئوية
الجنس	الذكور	18	42.00	4.256	%54.55
	الإناث	15	41.67	4.320	%45.45
العينة السيكومترية ككل		33	41.85	4.221	%100

2. **العينة الأساسية:** تكونت تلك العينة من (62) معلمًا ومعلمة من معلمي الطلبة ذوي صعوبات التعلم بمنطقة الباحة، والذين تراوحت أعمارهم الزمنية بين (35-49) سنة، بمتوسط عمري (41.15) سنة وانحراف معياري (4.413)، وبواقع (27 ذكور، 35 إناث)، وجدول (2) يوضح المؤشرات الإحصائية الوصفية للعينة الأساسية.

جدول 2

المؤشرات الإحصائية الوصفية لعينة الدراسة الأساسية.

المتغير التصنيفي	المجموعات	ن	متوسط أعمارهم الزمنية	الانحراف المعياري للعمر الزمني	النسبة المئوية
الجنس	الذكور	27	39.52	3.766	%43.55
	الإناث	35	42.40	4.513	%56.45
العينة الأساسية ككل		62	41.15	4.413	%100

الأدوات المُستخدمة في البحث

أولًا: مقياس المشاركة الوالدية لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم من وجهة نظر معلميهم إعداد/ الباحث

أ. **الهدف من المقياس:** يهدف المقياس إلى قياس مستوى المشاركة الوالدية لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم من وجهة نظر معلميهم، وذلك من خلال أربعة أبعاد: الدعم الأكاديمي، الدعم العاطفي، التواصل مع المدرسة، التوجيه السلوكي.

ب. **وصف المقياس في صورته الأولية وطريقة تصحيحه:** تكون المقياس في صورته الأولية من (20) عبارة مُوزعة على أربعة أبعاد أساسية هي:

- **البعد الأول (الدعم الأكاديمي):** يُعرّف إجرائيًا بأنه مشاركة الوالدين في متابعة أداء الطالب الأكاديمي، مثل مساعدته في الواجبات المنزلية، مراجعة الدروس، أو الحضور للاجتماعات المدرسية، ويضم هذا البعد (5) مفردات تأخذ أرقام (1، 2، 3، 4، 5).
- **البعد الثاني (الدعم العاطفي):** يُعرّف إجرائيًا بأنه تقديم الوالدين الدعم النفسي والاجتماعي للطالب، مثل التشجيع، الاستماع لمشكلاته، وتعزيز ثقته بنفسه، ويضم هذا البعد (5) مفردات تأخذ أرقام (6، 7، 8، 9، 10).
- **البعد الثالث (التواصل مع المدرسة):** يُعرّف إجرائيًا بأنه تفاعل الوالدين المستمر مع المدرسة، مثل حضور الاجتماعات، التواصل مع المعلمين، والمشاركة في الأنشطة المدرسية، ويضم هذا البعد (5) مفردات تأخذ أرقام (11، 12، 13، 14، 15).
- **البعد الرابع (التوجيه السلوكي):** يُعرّف إجرائيًا بأنه جهود الوالدين لتوجيه سلوك الطالب وضبطه من خلال وضع قواعد واضحة ومتابعة التزامه بها، ويضم هذا البعد (5) مفردات تأخذ أرقام (16، 17، 18، 19، 20).

يختار المعلم/ة بديلًا واحدًا لكل عبارة من خمسة بدائل (أبدًا، نادرًا، أحيانًا، غالبًا، دائمًا)، بحيث يتم تقييم كل عبارة بدرجة من (1-5) درجات؛ وبهذا تتراوح درجاته على المقياس بين (20: 100) درجة، وتشير الدرجة المرتفعة على المقياس إلى ارتفاع مستوى المشاركة الوالدية، والدرجة المنخفضة على انخفاض مستوى المشاركة الوالدية.

ج. **التحقق من الخصائص السيكومترية لمقياس المشاركة الوالدية :**

أولًا: صدق المقياس.

1) **الصدق الظاهري (صدق المحكمين):** قام الباحث بعرض المقياس في صورته الأولية المكونة من (20) عبارة على (9) محكمين من المتخصصين في التربية الخاصة؛ لإبداء الآراء والمقترحات حول مفردات المقياس من حيث مدى وضوح الصياغة اللغوية ومدى ملائمة العبارة لقياس البعد الذي تنتمي إليه، وبناءً على توجيهاتهم تم تعديل بعض المفردات من حيث الصياغة اللغوية، والجدول التالي يوضح أمثلة لبعض التعديلات التي أجريت على مفردات المقياس.

جدول3

بعض مفردات مقياس المشاركة الوالدية التي تم تعديلها من قبل أصحاب السعادة المحكمين.

العبارة قبل التعديل	العبارة بعد التعديل
حضور الوالدين لاجتماعات المدرسة بشأن الأداء الأكاديمي.	يحضر الوالدان اجتماعات مناقشة مستوى الطالب الأكاديمي.
دعم الوالدين للطالب في مواجهة التحديات التعليمية.	يحرص الوالدان على تشجيع الطالب عندما يواجه صعوبات تعليمية.
يشارك الوالدين في الأنشطة المدرسية	يشارك الوالدان في الأنشطة المدرسية الخاصة بالطلبة.

كما اعتمد الباحث على معادلة لوشي Lawshe (1975) لحساب صدق المحكمين: **ص.م= (ن و–ن/2) / ن/2** ؛ حيث ن و= عدد المحكمين الذين وافقوا، (ن)= عدد المحكمين ككل. واتضح أن جميع المفردات حصلت على نسبة اتفاق (100%)، وجميعها نسب مناسبة للإبقاء على مفردات المقياس وفقًا لمعيار الحكم الذي وضعه الباحث (الإبقاء على المفردات التي تصل نسبة الاتفاق عليها 80% فأكثر)، كما بلغت قيم معادلة لوشي (1.000)، وهي قيم مقبولة، وفي ضوء هذه الخطوة والآراء والمقترحات يظل المقياس مُكونًا من (20) عبارة.

2) **صدق المقارنة الطرفية:** تم حساب صدق المقارنة الطرفية على عينة قوامها (33) معلمًا ومعلمة من معلمي الطلبة ذوي صعوبات التعلم، وذلك باستخدام اختبار مان ويتني Mann-Whitney اللابارامتري للتحقق من دلالة الفروق بين عينتين مستقلتين؛ وتم التحقق من دلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات (9) معلمين من معلمي الطلبة ذوي صعوبات التعلم مرتفعي الأداء و(9) معلمين من معلمي الطلبة ذوي صعوبات التعلم منخفضي الأداء على مقياس المشاركة الوالدية، بتقسيم (27%) للأدائين المرتفع والمنخفض، وكانت النتائج كالتالي:

جدول4

نتائج صدق المقارنة الطرفية لمقياس المشاركة الوالدية

المقياس وأبعاده الفرعية	المجموعة	ن	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة مان ويتني (U)	قيمة (Z)	تفسير الدلالة
البعد الأول (الدعم الأكاديمي)	الدنيا	9	5.06	45.50	0.500	3.552-	دالة إحصائيًا عند 0.001
	العليا	9	13.94	125.50			
البعد الثاني (الدعم العاطفي)	الدنيا	9	5.00	45.00	0.000	3.597-	دالة إحصائيًا عند 0.001
	العليا	9	14.00	126.00			
البعد الثالث (التواصل مع المدرسة)	الدنيا	9	5.11	46.00	1.000	3.504-	دالة إحصائيًا عند 0.001
	العليا	9	13.89	125.00			
البعد الرابع (التوجيه السلوكي)	الدنيا	9	5.06	45.50	0.500	3.554-	دالة إحصائيًا عند 0.001
	العليا	9	13.94	125.50			
مقياس المشاركة الوالدية ككل	الدنيا	9	5.00	45.00	0.000	3.582-	دالة إحصائيًا عند 0.001
	العليا	9	14.00	126.00			

يتضح من خلال الجدول السابق أن قيم (z) المحسوبة قد بلغت (-3.552، -3.597، -3.504، -3.554، -3.582)، وهي قيم دالة إحصائيًا عند مستوى (0.001)؛ الأمر الذي يشير إلى وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى 0.001 بين متوسطي رتب درجات الطلبة منخفضي ومرتفعي الأداء في الدرجة الكلية لمقياس المشاركة الوالدية، وأبعاده الفرعية (الدعم الأكاديمي، الدعم العاطفي، التواصل مع المدرسة، التوجيه السلوكي) في اتجاه الطلبة مرتفعي الأداء؛ مما يدل على الصدق العالي للمقياس.

ثانيًا: الاتساق الداخلي (التجانس الداخلي لمفردات المقياس): تم التحقق من التجانس الداخلي للمقياس على عينة قوامها (33) معلمًا ومعلمة من معلمي الطلبة ذوي صعوبات التعلم، ثم حساب معاملات ارتباط بيرسون بين درجات أفراد العينة على كل عبارة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه ومقياس المشاركة الوالدية ككل، وكانت جميع معاملات الارتباط دالة عند مستوى دلالة (0.01)، وجدول (5) يوضح النتائج التي تم التوصل لها:

جدول5

قيم معاملات ارتباط بيرسون بين درجات كل عبارة والدرجة الكلية للأبعاد الفرعية ومقياس المشاركة الوالدية ككل

الأبعاد الفرعية	العبارة	معامل الارتباط بالدرجة الكلية للبعد	معامل الارتباط بالدرجة الكلية للمقياس	الأبعاد الفرعية	العبارة	معامل الارتباط بالدرجة الكلية للبعد	معامل الارتباط بالدرجة الكلية للمقياس
	1	**0.679	**0.698		11	**0.740	**0.602
البعد الأول	2	**0.876	**0.787	البعد الثالث	12	**0.876	**0.851
(الدعم	3	**0.850	**0.867	(التواصل مع	13	**0.855	**0.810
الأكاديمي)	4	**0.849	**0.792	المدرسة)	14	**0.828	**0.832
	5	**0.801	**0.728		15	**0.861	**0.831
	6	**0.880	**0.787		16	**0.885	**0.845
البعد الثاني	7	**0.813	**0.832	البعد الرابع	17	**0.863	**0.808
(الدعم	8	**0.861	**0.814	(التوجيه	18	**0.868	**0.880
العاطفي)	9	**0.718	**0.695	السلوكي)	19	**0.863	**0.766
	10	**0.860	**0.852		20	**0.684	**0.659

(**). دال عند مستوى 0.01

وقد اتضح من خلال فحص الاتساق الداخلي للمقياس أن معاملات ارتباط بيرسون بين كل عبارة والدرجة الكلية للبُعد الذي تنتمي إليه، وكذلك مع الدرجة الكلية للمقياس، تراوحت بين (0.602 – 0.885)، وهي جميعها معاملات ارتباط تقع في المدى المرتفع إلى العالي جدًا، ودالة إحصائيًا عند مستوى (0.01)، ويُشير ذلك إلى أن العبارات تتميز بقوة ارتباط عالية مع أبعادها ومع المقياس ككل، مما يعكس تجانسًا داخليًا قويًا واتساقًا مرتفعًا بين مفردات المقياس. وبناءً عليه، يمكن القول إن المقياس يمتلك درجة جيدة جدًا من الاتساق الداخلي، الأمر الذي يدعم موثوقية نتائجه وصحة تمثيل عباراته للأبعاد المقاسة.

كما تم حساب معاملات ارتباط بيرسون بين درجات الأبعاد الفرعية، والدرجة الكلية للمقياس، وذلك على عينة قوامها (33) معلمًا ومعلمة من معلمي الطلبة ذوي صعوبات التعلم، وجدول (6) يوضح معاملات الارتباط بين درجات الأبعاد الفرعية وبعضها، والدرجة الكلية للمقياس.

جدول6

معاملات الارتباط بين الأبعاد الفرعية والدرجة الكلية لمقياس المشاركة الوالدية

المقياس وأبعاده الفرعية	الدعم الأكاديمي	الدعم العاطفي	التواصل مع المدرسة	التوجيه السلوكي	مقياس المشاركة الوالدية ككل
الدعم الأكاديمي	1	**0.873	**0.868	**0.895	**0.955
الدعم العاطفي	**0.873	1	**0.891	**0.894	**0.960
التواصل مع المدرسة	**0.868	**0.891	1	**0.846	**0.945
التوجيه السلوكي	**0.895	**0.894	**0.846	1	**0.953
مقياس المشاركة الوالدية ككل	**0.955	**0.960	**0.945	**0.953	1

(**). دال عند مستوى 0.01

يتضح من الجدول (6) وجود معاملات ارتباط موجبة ودالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (0.01) بين الأبعاد الفرعية (الدعم الأكاديمي، الدعم العاطفي، التواصل مع المدرسة، التوجيه السلوكي)، والدرجة الكلية لمقياس المشاركة الوالدية، وهي معاملات ارتباط جيدة، وهذا يدل على تجانس المقياس واتساقها من حيث الأبعاد الفرعية.

ثانيًا: ثبات المقياس: تم التحقق من ثبات المقياس باستخدام الطرائق التالية: التجزئة النصفية (باستخدام معادلتي جوتمان، وتصحيح الطول لسبيرمان براون)، ومعامل ألفا–كرونباخ وماكدونالد أوميجا، وإعادة الاختبار Test-Retest على عينة قوامها (33) من معلمي الطلبة ذوي صعوبات التعلم، وجاءت النتائج على النحو التالي:

أ) **حساب الثبات بطريقتي ألفا–كرونباخ وماكدونالد أوميجا:** قام الباحث بتطبيق المقياس على عينة قوامها (33) معلمًا ومعلمة من معلمي الطلبة ذوي صعوبات التعلم ثم تم حساب قيم معاملات ثبات الاختبار باستخدام طريقتي ألفا كرونباخ وماكدونالد أوميجا، وجاءت النتائج على النحو التالي:

جدول 7

معاملات ثبات مقياس المشاركة الوالدية (معامل ألفا–كرونباخ– معامل ماكدونالد أوميجا)

المقياس وأبعاده الفرعية	عدد المفردات	معامل ألفا–كرونباخ	معامل ماكدونالد أوميجا
البعد الأول (الدعم الأكاديمي)	5	0.870	0.877
البعد الثاني (الدعم العاطفي)	5	0.884	0.890
البعد الثالث (التواصل مع المدرسة)	5	0.888	0.891
البعد الرابع (التوجيه السلوكي)	5	0.890	0.900
الدرجة الكلية لمقياس المشاركة الوالدية	20	0.968	0.968

ويتضح من خلال الجدول السابق أن معاملات ثبات ألفا كرونباخ مرتفعة وأكبر من (0.60)؛ مما يدل على تمتع أبعاد المقياس بدرجة عالية من الثبات والاستقرار.

ب) **طريقة التجزئة النصفية:** تم حساب معامل الارتباط (معامل ثبات التجزئة النصفية) بين نصفي الاختبار لكل بعد من الأبعاد الفرعية والمقياس ككل، باستخدام معادلتي جوتمان، وتصحيح الطول لسبيرمان–براون على عينة قوامها (33) معلمًا ومعلمة من معلمي الطلبة ذوي صعوبات التعلم.

جدول8

معاملات ثبات الأبعاد الفرعية لمقياس المشاركة الوالدية (طريقة التجزئة النصفية)

المقياس وأبعاده الفرعية	عدد المفردات	معامل التجزئة "سبيرمان–براون"		معامل جوتمان
		قبل التصحيح	بعد التصحيح	
البعد الأول (الدعم الأكاديمي)	5	0.748	0.860	0.842
البعد الثاني (الدعم العاطفي)	5	0.747	0.860	0.773
البعد الثالث (التواصل مع المدرسة)	5	0.790	0.887	0.847
البعد الرابع (التوجيه السلوكي)	5	0.827	0.908	0.882
الدرجة الكلية لمقياس المشاركة الوالدية	20	0.932	0.965	0.964

ويتضح من خلال الجدول السابق أن معاملات ثبات التجزئة النصفية باستخدام معادلتي سبيرمان–براون وجوتمان مقبولة وأكبر من (0.60)؛ مما يدل على تمتع أبعاد المقياس بدرجة عالية من الثبات والاستقرار.

ج) **الثبات بطريقة إعادة التطبيق:** قام الباحث بإيجاد معاملات الثبات لأبعاد المقياس، والمقياس ككل بطريقة إعادة التطبيق على عينة قوامها (33) معلمًا ومعلمة من معلمي الطلبة ذوي صعوبات التعلم بفاصل زمني قدره شهرًا، كما يتضح فى الجدول التالي:

جدول 9

معاملات الثبات لمقياس المشاركة الوالدية بطريقة إعادة التطبيق (ن=33)

المقياس وأبعاده الفرعية	عدد المفردات	الثبات بإعادة الاختبار	المقياس وأبعاده الفرعية	عدد المفردات	الثبات بإعادة الاختبار
البعد الأول (الدعم الأكاديمي)	5	0.961**	البعد الثالث (التواصل مع المدرسة)	5	0.776**
البعد الثاني (الدعم العاطفي)	5	0.842**	البعد الرابع (التوجيه السلوكي)	5	0.801**
الدرجة الكلية لمقياس المشاركة الوالدية				20	0.894**

(**). ترمز إلى مستوى دلالة 0.01

ويتضح من جدول (10) أن قيم معاملات الثبات بلغت (0.961**، 0.842**، 0.776**، 0.801**، 0.894**)، وهي قيم دالة إحصائيًا عند مستوى (0.01)؛ وهي قيم مقبولة ومطمئنة؛ مما يجعلنا نثق في ثبات مقياس المشاركة الوالدية، وأنه يتمتع بدرجة عالية من الثبات والاستقرار.

وصف المقياس في صورته النهائية وطريقة الاستجابة: تكون المقياس في صورته النهائية من (20) عبارة، يُطلب من معلمي الطلبة ذوي صعوبات التعلم أن يختاروا إجابة واحدة من خمسة بدائل (أبدًا، نادرًا، أحيانًا، غالبًا، دائمًا)، ويختار المعلم بديلًا واحدًا لكل عبارة من البدائل السابقة، بحيث يتم تقييم كل عبارة بدرجة من (1-5) درجات؛ وبهذا تتراوح درجاته على المقياس بين (20: 100) درجة، وتشير الدرجة المرتفعة على المقياس إلى مستوى مرتفع من المشاركة الوالدية، والدرجة المنخفضة على مستوى منخفض من المشاركة الوالدية، وأرقام مفردات كل بعد من الأبعاد الفرعية للمقياس البُعد الأول الدعم الأكاديمي ويتضمن العبارات من (1-5)، والبُعد الثاني الدعم العاطفي ويتضمن العبارات من (6-10) والبُعد الثالث التواصل مع المدرسة ويتضمن العبارات من (11-15)، والبُعد الرابع التوجيه السلوكية ويتضمن العبارات من (16-20).

ثانيًا: مقياس مهارات التنظيم الذاتي لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم من وجهة نظر معلميهم إعداد/ الباحث

أ. **الهدف من المقياس:** يهدف هذا المقياس إلى قياس مستوى مهارات التنظيم الذاتي لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم، من خلال الأبعاد الخمسة: إدارة الوقت، التركيز والانتباه، التحكم العاطفي، وضع الأهداف وتحقيقها، حل المشكلات.

ب. **وصف المقياس في صورته الأولية وطريقة تصحيحه:** تكون المقياس في صورته الأولية من (25) عبارة مُوزعة على خمسة أبعاد أساسية هي:

- **البعد الأول (إدارة الوقت):** يُعرّف إجرائيًا بأنه قدرة الطالب على تنظيم وقته بين الأنشطة الدراسية والأنشطة الأخرى، مثل الالتزام بالمواعيد والانتهاء من المهام في الوقت المحدد، ويضم هذا البعد (5) مفردات تأخذ أرقام (1، 2، 3، 4، 5).
- **البعد الثاني (التركيز والانتباه):** يُعرّف إجرائيًا بأنه قدرة الطالب على الحفاظ على انتباهه أثناء الدروس أو الأنشطة التعليمية وتقليل تشتته، ويضم هذا البعد (5) مفردات تأخذ أرقام (6، 7، 8، 9، 10).
- **البعد الثالث (التحكم العاطفي):** يُعرّف إجرائيًا بأنه قدرة الطالب على ضبط انفعالاته ومشاعره أثناء المواقف الأكاديمية الصعبة أو المواقف الاجتماعية، ويضم هذا البعد (5) مفردات تأخذ أرقام (11، 12، 13، 14، 15).
- **البعد الرابع (وضع الأهداف وتحقيقها):** يُعرّف إجرائيًا بأنه قدرة الطالب على تحديد أهداف تعليمية أو شخصية واضحة والعمل على تحقيقها من خلال التخطيط والتنفيذ، ويضم هذا البعد (5) مفردات تأخذ أرقام (16، 17، 18، 19، 20).
- **البعد الخامس (حل المشكلات):** يُعرّف إجرائيًا بأنه قدرة الطالب على تحليل المواقف الدراسية أو الاجتماعية الصعبة واختيار أفضل الحلول المتاحة للتعامل معها، ويضم هذا البعد (5) مفردات تأخذ أرقام (21، 22، 23، 24، 25).

يختار المعلم/ المعلمة بديلًا واحدًا لكل عبارة من خمسة بدائل (أبدًا، نادرًا، أحيانًا، غالبًا، دائمًا)، بحيث يتم تقييم كل عبارة بدرجة من (1-5) درجات؛ وبهذا تتراوح درجاته على المقياس بين (25: 125) درجة، وتشير الدرجة المرتفعة على المقياس إلى ارتفاع مستوى مهارات التنظيم الذاتي للطلبة ذوي صعوبات التعلم من وجهة نظر معلميهم، والدرجة المنخفضة على انخفاض مستوى مهارات التنظيم الذاتي لديهم.

ج. التحقق من الخصائص السيكومترية لمقياس مهارات التنظيم الذاتي للطلبة ذوي صعوبات التعلم من وجهة نظر معلميهم:

أولًا: صدق المقياس.

1) **الصدق الظاهري (صدق المحكمين)**: قام الباحث بعرض المقياس في صورته الأولية المكونة من (25) عبارة على (9) محكمين من المتخصصين في التربية الخاصة؛ لإبداء الآراء والمقترحات حول مفردات المقياس من حيث مدى وضوح الصياغة اللغوية ومدى ملائمة العبارة لقياس البعد الذي تنتمي إليه، وبناءً على توجيهاتهم تم تعديل بعض المفردات من حيث الصياغة اللغوية، وجدول (10) يوضح معاملات ونسب الاتفاق بين المحكمين على مفردات المقياس، والجدول التالي يوضح أمثلة لبعض التعديلات التي أجريت على مفردات المقياس:

جدول10

بعض مفردات مقياس مهارات التنظيم الذاتي التي تم تعديلها من قبل أصحاب السعادة المحكمين.

العبارة قبل التعديل	العبارة بعد التعديل
ينظم الطالب وقته خلال اليوم الدراسي.	يوزّع الطالب وقته بشكل مناسب بين الأنشطة المختلفة في اليوم الدراسي.
يتقبل الطالب للملاحظات التربوية.	يتقبل الطالب التوجيه والنقد التربوي دون انزعاج مفرط.
يستفيد الطالب من تجاربه السابقة.	يستفيد الطالب من تجاربه السابقة في مواجهة مواقف جديدة.

كما اعتمد الباحث على معادلة لوشي Lawshe (1975) لحساب صدق المحكمين: **ص.م= (ن و–ن/2) /ن/2** ؛ حيث ن و= عدد المحكمين الذين وافقوا، (ن)= عدد المحكمين ككل. وأتضح أن جميع المفردات حصلت على نسبة اتفاق (100%)، وجميعها نسب مناسبة للإبقاء على مفردات المقياس وفقًا لمعيار الحكم الذي وضعه الباحث (الإبقاء على المفردات التي تصل نسبة الاتفاق عليها 80% فأكثر)، كما بلغت قيم معادلة لوشي (1.000)، وهي قيم مقبولة، وفي ضوء هذه الخطوة والآراء والمقترحات يظل المقياس مُكونًا من (25) عبارة.

2) **الصدق التلازمي (الصدق المرتبط بالمحك)**: تم تقدير الصدق المرتبط بالمحك من خلال حساب معامل الارتباط لبيرسون بين درجات (33) معلمًا ومعلمة من معلمي الطلبة ذوي صعوبات التعلم على مقياس مهارات التنظيم الذاتي إعداد/ الباحث، ومقياس المحك الخارجي "مقياس الضبط الذاتي إعداد/ عبدالستار وعلي (2023)"، وبلغت قيمة معامل الارتباط بين المقياسين (0.767**)، وهي قيمة موجبة ودالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (0.01)، تؤكد صدق وصلاحية المقياس للاستخدام والتطبيق، وفيما يلي نتائج صدق المحك:

جدول 11

نتائج الصدق التلازمي لمقياس مهارات التنظيم الذاتي لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم

المقياس وأبعاده الفرعية	مقياس الضبط الذاتي (المحك) وأبعاده الفرعية			
	التحكم الذاتي	الفاعلية الذاتية	تعزيز الذات	الدرجة الكلية لمقياس الضبط الذاتي
البعد الأول (إدارة الوقت)	0.776**	0.660**	0.684**	0.733**

المقياس وأبعاده الفرعية	مقياس الضبط الذاتي (المحك) وأبعاده الفرعية			
	التحكم الذاتي	الفاعلية الذاتية	تعزيز الذات	الدرجة الكلية لمقياس الضبط الذاتي
البعد الثاني (التركيز والانتباه)	0.655**	0.576**	0.583**	0.627**
البعد الثالث (التحكم العاطفي)	0.742**	0.701**	0.713**	0.742**
البعد الرابع (وضع الأهداف وتحقيقها)	0.703**	0.661**	0.656**	0.696**
البعد الخامس (حل المشكلات)	0.720**	0.740**	0.661**	0.729**
مقياس مهارات التنظيم الذاتي ككل	0.783**	0.726**	0.718**	0.767**

(**). دال عند مستوى 0.01

ويتبين من الجدول السابق أن قيم معاملات ارتباط بيرسون بين درجات الطلبة على مقياس مهارات التنظيم الذاتي وأبعاده الفرعية (إدارة الوقت، التركيز والانتباه، التحكم العاطفي، وضع الأهداف وتحقيقها، حل المشكلات)، وبين درجاتهم على مقياس مقياس الضبط الذاتي إعداد/ عبدالستار وعلي (2023) وأبعاده الفرعية (التحكم الذاتي، الفاعلية الذاتية، تعزيز الذات) قد تراوحت (0.576** : 0.783**)، وهي قيم موجبة ودالة إحصائيًا عند مستوى 0.01، وهذا يدل على كفاءة المقياس السيكومترية وصدقه في قياس مهارات التنظيم الذاتي لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم.

3) **صدق المقارنة الطرفية:** تقوم هذه الطريقة على حساب دلالة الفروق بين متوسطات درجات مجموعتين متطرفتين من الأفراد في الاختبار، إحداهما أخذت تقديرًا مرتفعًا في مقياس المحك (الدرجة الكلية لمقياس مقياس الضبط الذاتي إعداد/ عبدالستار وعلي (2023))، والأخرى أخذت تقديرًا منخفضًا على مقياس المحك، فإذا ثبت أن هناك فرقًا دالًا إحصائيًا بين متوسطي درجات هاتين المجموعتين في الاختبار، كان ذلك دليلًا على صدق الاختبار (خطاب، 2004)، وفي ضوء هذا اعتبر الباحث مقياس محكًا خارجيًا، حيث تم ترتيب درجات الطلبة على مقياس مهارات التنظيم الذاتي إعداد/ الباحث تبعًا لدرجاتهم على المحك، وتم تكوين مجموعتين متطرفتين على مقياس المحك (أعلى 27% من العينة، وأدنى 27% من العينة)؛ وتم استخدام اختبار مان ويتني Mann-Whitney اللابارامتري للتحقق من دلالة الفروق بين عينتين مستقلتين، وفيما يلي النتائج التي الحصول عليها:

جدول12

نتائج اختبار مان ويتني Mann-Whitney للفروق بين متوسطي رتب درجات طلبة مجموعتي أدنى وأعلى الأداء على مقياس المحك

المقياس وأبعاده الفرعية	المجموعة	ن	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة مان ويتني (U)	قيمة (Z)	تفسير الدلالة
البعد الأول (إدارة الوقت)	أدنى الأداء	9	6.17	55.50	10.500	2.684-	(0.007) دالة عند 0.01
	أعلى الأداء	9	12.83	115.50			
البعد الثاني (التركيز والانتباه)	أدنى الأداء	9	5.72	51.50	6.500	3.034-	(0.002) دالة عند 0.01
	أعلى الأداء	9	13.28	119.50			
البعد الثالث (التحكم العاطفي)	أدنى الأداء	9	5.39	48.50	3.500	3.321-	(0.001) دالة عند 0.01
	أعلى الأداء	9	13.61	122.50			
البعد الرابع (وضع الأهداف وتحقيقها)	أدنى الأداء	9	5.72	51.50	6.500	3.026-	(0.002) دالة عند 0.01
	أعلى الأداء	9	13.28	119.50			
البعد الخامس (حل المشكلات)	أدنى الأداء	9	5.56	50.00	5.000	3.166-	(0.002) دالة عند 0.01
	أعلى الأداء	9	13.44	121.00			
مقياس مهارات التنظيم الذاتي ككل	أدنى الأداء	9	5.78	52.00	7.000	2.963-	(0.003) دالة عند 0.01
	أعلى الأداء	9	13.22	119.00			

يتضح من خلال جدول رقم (12) أن قيم (z) المحسوبة قد بلغت (-2.684، -3.034، -3.321، -3.026، -3.166، -2.963)، وجميع هذه القيم دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (0.01)؛ الأمر الذي يشير إلى وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (0.01) بين متوسطي رتب درجات مجموعتي أعلى وأدنى الأداء في مقياس المحك على مقياس مهارات التنظيم الذاتي وأبعاده الفرعية (إدارة الوقت، التركيز والانتباه، التحكم العاطفي، وضع الأهداف وتحقيقها، حل المشكلات) لصالح مجموعة أعلى الأداء؛ مما يدل على القدرة التمييزية للمقياس في التعرف على المجموعات المتباينة في الأداء.

4) **الصدق التمييزي:** تم حساب الصدق التمييزي على عينة قوامها (33) معلمًا ومعلمة من معلمي الطلبة ذوي صعوبات التعلم، وذلك باستخدام اختبار مان ويتني Mann-Whitney اللابارامتري للتحقق من دلالة الفروق بين عينتين مستقلتين؛ وتم التحقق من دلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات (9) معلمين من معلمي الطلبة ذوي صعوبات التعلم مرتفعي الأداء و(9) معلمين من منخفضي الأداء على مقياس مهارات التنظيم الذاتي للطلبة ذوي صعوبات التعلم من وجهة نظر معلميهم، بتقسيم (27%) للأدائين المرتفع والمنخفض، وكانت النتائج كالتالي:

جدول13

نتائج صدق المقارنة الطرفية لمقياس مهارات التنظيم الذاتي للطلبة ذوي صعوبات التعلم من وجهة نظر معلميهم

المقياس وأبعاده الفرعية	المجموعة	ن	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة مان ويتني (U)	قيمة (Z)	تفسير الدلالة
البعد الأول (إدارة الوقت)	الدنيا	9	5.17	46.50	1.500	3.480-	دالة إحصائيًا عند 0.01
	العليا	9	13.83	124.50			
البعد الثاني (التركيز والانتباه)	الدنيا	9	5.00	45.00	0.000	3.631-	دالة إحصائيًا عند 0.01
	العليا	9	14.00	126.00			
البعد الثالث (التحكم العاطفي)	الدنيا	9	5.00	45.00	0.000	3.678-	دالة إحصائيًا عند 0.01
	العليا	9	14.00	126.00			
البعد الرابع (وضع الأهداف وتحقيقها)	الدنيا	9	5.00	45.00	0.000	3.618-	دالة إحصائيًا عند 0.01
	العليا	9	14.00	126.00			
البعد الخامس (حل المشكلات)	الدنيا	9	5.00	45.00	0.000	3.602-	دالة إحصائيًا عند 0.01
	العليا	9	14.00	126.00			
مقياس مهارات التنظيم الذاتي ككل	الدنيا	9	5.00	45.00	0.000	3.584-	دالة إحصائيًا عند 0.01
	العليا	9	14.00	126.00			

يتضح من خلال الجدول السابق أن قيم (z) المحسوبة قد بلغت (-3.480، -3.631، -3.678، -3.618، -3.602، -3.584)، وهي قيم دالة إحصائيًا عند مستوى 0.01، الأمر الذي يشير إلى وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى 0.01 بين متوسطي رتب درجات منخفضي ومرتفعي الأداء في الدرجة الكلية لمقياس مهارات التنظيم الذاتي للطلبة ذوي صعوبات التعلم من وجهة نظر معلميهم، وأبعاده الفرعية (إدارة الوقت، التركيز والانتباه، التحكم العاطفي، وضع الأهداف وتحقيقها، حل المشكلات) في اتجاه مرتفعي الأداء؛ مما يدل على القدرة التمييزية العالية للمقياس وصدق المقارنة الطرفية.

5) **الاتساق الداخلي (التجانس الداخلي للمقياس):** تم التحقق من التجانس الداخلي للمقياس على عينة قوامها (33) معلمًا ومعلمة من معلمي الطلبة ذوي صعوبات التعلم، ثم حساب معاملات ارتباط بيرسون بين درجات أفراد

العينة على كل عبارة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه ومقياس مهارات التنظيم الذاتي للطلبة ذوي صعوبات التعلم من وجهة نظر معلميهم ككل، وكانت جميع معاملات الارتباط دالة عند مستوى (0.01)، وجدول (14) يوضح النتائج التي تم التوصل لها:

جدول14

قيم معاملات ارتباط بيرسون بين درجات كل عبارة والدرجة الكلية للأبعاد الفرعية ومقياس مهارات التنظيم الذاتي ككل

الأبعاد الفرعية	العبارة	معامل الارتباط بالدرجة الكلية للبعد	معامل الارتباط بالدرجة الكلية للمقياس	الأبعاد الفرعية	العبارة	معامل الارتباط بالدرجة الكلية للبعد	معامل الارتباط بالدرجة الكلية للمقياس
البعد الأول (إدارة الوقت)	1	**0.865	**0.826	البعد الرابع (وضع الأهداف وتحقيقها)	16	**0.819	**0.746
	2	**0.818	**0.687		17	**0.896	**0.828
	3	**0.853	**0.762		18	**0.926	**0.861
	4	**0.893	**0.718		19	**0.916	**0.852
	5	**0.787	**0.758		20	**0.820	**0.769
	6	**0.845	**0.817	البعد الخامس (حل المشكلات)	21	*0.415	0.237
البعد الثاني (التركيز والانتباه)	7	**0.841	**0.855		22	**0.817	**0.677
	8	**0.662	**0.513		23	**0.894	**0.825
	9	**0.868	**0.833		24	**0.843	**0.858
	10	**0.826	**0.798		25	**0.795	**0.794
البعد الثالث (التحكم العاطفي)	11	**0.842	**0.758				
	12	**0.849	**0.864				
	13	**0.896	**0.836				
	14	**0.822	**0.725				
	15	**0.760	**0.682				

(*). دال عند مستوى 0.05 (**). دال عند مستوى 0.01

ويتبين من الجدول السابق أن قيم معاملات الارتباط بين (0.513**: 0.926**)، وبهذا فإن جميع معاملات ارتباط بيرسون بين كل عبارة والدرجة الكلية للأبعاد الفرعية (إدارة الوقت، التركيز والانتباه، التحكم العاطفي، وضع الأهداف وتحقيقها، حل المشكلات) ومقياس مهارات التنظيم الذاتي للطلبة ذوي صعوبات التعلم من وجهة نظر معلميهم ككل موجبة ودالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (0.01)، باستثناء العبارة رقم (21) فقد تم حذفها لعدم ارتباطها بالدرجة الكلية للمقياس؛ الأمر الذي يشير إلى الاتساق الداخلي لمفردات المقياس وتجانسها، ويصبح عدد مفردات المقياس (24) عبارة.

كما تم حساب معاملات ارتباط بيرسون بين درجات الأبعاد الفرعية، والدرجة الكلية للمقياس، وذلك على عينة قوامها (33) معلمًا ومعلمة من معلمي الطلبة ذوي صعوبات التعلم، وجدول (15) يوضح معاملات الارتباط بين درجات الأبعاد الفرعية وبعضها، والدرجة الكلية للمقياس.

جدول15

معاملات الارتباط بين الأبعاد الفرعية والدرجة الكلية لمقياس مهارات التنظيم الذاتي للطلبة ذوي صعوبات التعلم من وجهة نظر معلميهم

المقياس وأبعاده الفرعية	إدارة الوقت	التركيز والانتباه	التحكم العاطفي	وضع الأهداف وتحقيقها	حل المشكلات	المقياس ككل
إدارة الوقت	1	**0.788	**0.781	**0.738	**0.752	**0.881
التركيز والانتباه	**0.788	1	**0.833	**0.843	**0.877	**0.941
التحكم العاطفي	**0.781	**0.833	1	**0.870	**0.823	**0.934
وضع الأهداف وتحقيقها	**0.738	**0.843	**0.870	1	**0.812	**0.930

حل المشكلات	0.752**	0.877**	0.823**	0.812**	1	0.922**
مقياس الذاتي ككل	0.881**	0.941**	0.934**	0.930**	0.922**	1

(**). دال عند مستوى 0.01

يتضح من الجدول السابق وجود معاملات ارتباط موجبة ودالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (0.01) بين الأبعاد الفرعية (إدارة الوقت، التركيز والانتباه، التحكم العاطفي، وضع الأهداف وتحقيقها، حل المشكلات)، والدرجة الكلية لمقياس مهارات التنظيم الذاتي للطلبة ذوي صعوبات التعلم من وجهة نظر معلميهم، وهي معاملات ارتباط جيدة، وهذا يدل على تجانس المقياس واتساقها من حيث الأبعاد الفرعية.

ثانيًا: ثبات المقياس: قام الباحث بالتحقق من ثبات المقياس باستخدام الطرائق التالية: التجزئة النصفية (باستخدام معادلتي جوتمان، وتصحيح الطول لسبيرمان براون)، ومعامل ألفا–كرونباخ وماكدونالد أوميجا، وإعادة الاختبار Test-Retest على عينة قوامها (33) معلمًا ومعلمة من معلمي الطلبة ذوي صعوبات التعلم، وجاءت النتائج على النحو التالي:

أ) **حساب الثبات باستخدام طريقتي ألفا–كرونباخ وماكدونالد أوميجا:** قام الباحث بتطبيق المقياس على عينة قوامها (33) معلمًا ومعلمة من معلمي الطلبة ذوي صعوبات التعلم ثم تم حساب قيم معاملات ثبات الاختبار باستخدام طريقتي ألفا كرونباخ وماكدونالد أوميجا، وجاءت النتائج على النحو التالي:

جدول16

معاملات ثبات مقياس مهارات التنظيم الذاتي للطلبة ذوي صعوبات التعلم من وجهة نظر معلميهم بطريقتي (معامل ألفا–كرونباخ– معامل ماكدونالد أوميجا)

المقياس وأبعاده الفرعية	عدد المفردات	معامل ألفا–كرونباخ	معامل ماكدونالد أوميجا
البعد الأول (إدارة الوقت)	5	0.897	0.899
البعد الثاني (التركيز والانتباه)	5	0.858	0.861
البعد الثالث (التحكم العاطفي)	5	0.889	0.891
البعد الرابع (وضع الأهداف وتحقيقها)	5	0.924	0.925
البعد الخامس (حل المشكلات)	4	0.879	0.885
الدرجة الكلية لمقياس مهارات التنظيم الذاتي	24	0.971	0.971

ويتضح من خلال الجدول السابق أن معاملات ثبات ألفا كرونباخ وماكدونالد أوميجا مرتفعة وأكبر من 0.60؛ مما يدل على تمتع أبعاد المقياس بدرجة عالية من الثبات والاستقرار.

ب) **طريقة التجزئة النصفية:** تم حساب معامل الارتباط (معامل ثبات التجزئة النصفية) بين نصفي الاختبار لكل بعد من الأبعاد الفرعية والمقياس ككل، باستخدام معادلتي جوتمان، وتصحيح الطول لسبيرمان–براون على عينة قوامها (33) معلمًا ومعلمة من معلمي الطلبة ذوي صعوبات التعلم.

جدول17

معاملات ثبات الأبعاد الفرعية لمقياس مهارات التنظيم الذاتي للطلبة ذوي صعوبات التعلم من وجهة نظر معلميهم (طريقة التجزئة النصفية).

المقياس وأبعاده الفرعية	عدد المفردات	معامل التجزئة "سبيرمان–براون"		معامل جوتمان
		قبل التصحيح	بعد التصحيح	
البعد الأول (إدارة الوقت)	5	0.809	0.898	0.871
البعد الثاني (التركيز والانتباه)	5	0.791	0.887	0.860
البعد الثالث (التحكم العاطفي)	5	0.833	0.912	0.876
البعد الرابع (وضع الأهداف وتحقيقها)	5	0.908	0.954	0.926

المقياس وأبعاده الفرعية	عدد المفردات	معامل التجزئة "سبيرمان–براون"		معامل جوتمان
		قبل التصحيح	بعد التصحيح	
البعد الخامس (حل المشكلات)	4	0.857	0.923	0.923
الدرجة الكلية لمقياس مهارات التنظيم الذاتي	24	0.952	0.975	0.975

ويتضح من خلال الجدول السابق أن معاملات ثبات التجزئة النصفية باستخدام معادلتي سبيرمان–براون وجوتمان مقبولة وأكبر من (0.60)؛ مما يدل على تمتع أبعاد المقياس بدرجة عالية من الثبات والاستقرار.

ج) **الثبات بطريقة إعادة التطبيق**:قام الباحث بإيجاد معاملات الثبات لأبعاد المقياس، والمقياس ككل بطريقة إعادة التطبيق على عينة قوامها (33) معلمًا ومعلمة من معلمي الطلبة ذوي صعوبات التعلم بفاصل زمني قدره شهرًا، كما يتضح في الجدول التالي:

جدول18

معاملات الثبات لمقياس مهارات التنظيم الذاتي للطلبة ذوي صعوبات التعلم من وجهة نظر معلميهم بطريقة إعادة التطبيق (ن=33).

المقياس وأبعاده الفرعية	عدد المفردات	معامل الثبات بإعادة الاختبار
البعد الأول (إدارة الوقت)	5	0.941**
البعد الثاني (التركيز والانتباه)	5	0.831**
البعد الثالث (التحكم العاطفي)	5	0.859**
البعد الرابع (وضع الأهداف وتحقيقها)	5	0.754**
البعد الخامس (حل المشكلات)	4	0.761**
الدرجة الكلية لمقياس مهارات التنظيم الذاتي	24	0.885**

(**). ترمز إلى مستوى دلالة 0.01

ويتضح من جدول (18) أن قيم معاملات الثبات بلغت (0.941**، 0.831**، 0.859**، 0.754**، 0.761**، 0.885**)، وهي قيم دالة إحصائيًا عند مستوى 0.01، وهي قيم مقبولة ومطمئنة؛ مما يجعلنا نثق في ثبات مقياس مهارات التنظيم الذاتي للطلبة ذوي صعوبات التعلم من وجهة نظر معلميهم، وأنه يتمتع بدرجة عالية من الثبات والاستقرار.

وصف المقياس في صورته النهائية وطريقة الاستجابة: تكون المقياس في صورته النهائية من (24) عبارة، يُطلب من معلمي الطلبة ذوي صعوبات التعلم أن يختاروا إجابة واحدة من خمسة بدائل (أبدًا، نادرًا، أحيانًا، غالبًا، دائمًا)، ويختار المعلم بديلًا واحدًا لكل عبارة من البدائل السابقة، بحيث يتم تقييم كل عبارة بدرجة من (1-5) درجات؛ وبهذا تتراوح درجاته على المقياس بين (24: 120) درجة، وتشير الدرجة المرتفعة على المقياس إلى مستوى مرتفع من مهارات التنظيم الذاتي للطلبة ذوي صعوبات التعلم من وجهة نظر معلميهم، والدرجة المنخفضة على مستوى منخفض من مهارات التنظيم الذاتي لديهم، وفيما يلي أرقام مفردات كل بعد من الأبعاد الفرعية: البعد الأول إدارة الوقت ويتضمن العبارات من (1-5)، والبعد الثاني التركيز والانتباه ويتضمن العبارات من (6-10)، والبعد الثالث التحكم العاطفي ويتضمن العبارات من (11-15)، والبعد الرابع وضع الأهداف وتحقيقها ويتضمن العبارات من (16- 20)، والبعد الخامس حل المشكلات ويتضمن العبارات من (21-24).

الأساليب الإحصائية المُستخدمة: ولتحقيق أهداف الدراسة وتحليل البيانات التي جمعت من خلال المقياس في الجانب الميداني، استُخدمت عدد من الأساليب الإحصائية تمثلت في الآتي: المتوسطات الحسابية والانحرافات

المعيارية والنسب المئوية، ومعامل الارتباط الخطي لبيرسون وتحليل الانحدار المتعدد، وتحليل الانحدار الخطي البسيط والمتعدد.

نتائج البحث ومناقشتها

قبل عرض نتائج الدراسة، تم حساب الإحصاءات الوصفية لبيانات متغيرات الدراسة؛ وذلك للتحقق من اعتدالية توزيع تلك المتغيرات، كما هو موضح في جدول (19).

جدول19

الإحصاءات الوصفية لبيانات عينة الدراسة على متغيرات الدراسة (ن=62)

المقياس	المتغيرات	المتوسط الحسابي	الوسيط	الانحراف المعياري	الالتواء Skewness	التفرطح kurtosis
مقياس المشاركة الوالدية	الدعم الأكاديمي	19.85	20	1.782	0.133-	0.224-
	الدعم العاطفي	20.08	20	2.183	0.097-	0.629-
	التواصل مع المدرسة	20.24	20.5	1.948	0.064-	0.648-
	التوجيه السلوكي	20.05	20	1.787	0.200-	0.556-
	الدرجة الكلية للمقياس	80.23	80	5.678	0.078	0.550-
مقياس مهارات التنظيم الذاتي	إدارة الوقت	19.18	19	2.532	0.626-	0.687
	التركيز والانتباه	19.35	20	2.812	0.390-	0.237
	التحكم العاطفي	19.55	20	2.546	0.896-	1.834
	وضع الأهداف وتحقيقها	20.24	20.5	1.705	0.228-	0.759-
	حل المشكلات	15.48	16	2.07	0.383-	0.041
	الدرجة الكلية للمقياس	93.81	93.5	9.602	0.562-	0.546

يتضح من جدول (19) أن قيم المتوسطات الحسابية لمتغيرات الدراسة قريبة من قيم الوسيط، وأن جميع قيم الالتواء والتفلطح كانت أقل من (+3)؛ مما يشير إلى أن توزيع درجات أفراد عينة الدراسة على المتغيرات يقترب من التوزيع الطبيعي، ومن ثم يمكن استخدام هذه البيانات في إجراء الاستمرارية في التحليلات الإحصائية للإجابة عن أسئلة الدراسة وتبني الأساليب الإحصائية البارامترية كما هو موضح في الآتي:

نتائج الإجابة عن السؤال الأول ومناقشتها

ينص هذا السؤال على أنه: "**هل توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائيًا بين درجات الطلبة ذوي صعوبات التعلم على مقياس المشاركة الوالدية ودرجاتهم على مقياس مهارات التنظيم الذاتي؟**"، وللإجابة عن هذا السؤال قام الباحث بحساب معامل الارتباط الخطي البسيط لبيرسون بين درجات الطلبة ذوي صعوبات التعلم على مقياس المشاركة الوالدية ودرجاتهم على مقياس مهارات التنظيم الذاتي، وفيما يلي النتائج التي حصل عليها الباحث:

جدول20

معاملات الارتباط بين درجات الطلبة ذوي صعوبات التعلم على مقياسي المشاركة الوالدية ومهارات التنظيم الذاتي (ن=62)

مقياس مهارات التنظيم الذاتي	مقياس المشاركة الوالدية				
	الدعم الأكاديمي	الدعم العاطفي	التواصل مع المدرسة	التوجيه السلوكي	مقياس المشاركة الوالدية ككل
إدارة الوقت	0.667**	0.573**	0.380**	0.484**	0.712**
التركيز والانتباه	0.478**	0.783**	0.385**	0.538**	0.753**
التحكم العاطفي	0.538**	0.467**	0.535**	0.531**	0.699**
وضع الأهداف وتحقيقها	0.487**	0.409**	0.392**	0.609**	0.636**

حل المشكلات	0.650**	0.568**	0.275*	0.388**	0.639**
مقياس مهارات التنظيم الذاتي ككل	0.685**	0.699**	0.484**	0.618**	0.844**

(*). دالة عند مستوى 0.05 (**). دالة عند مستوى 0.01 قيمة (ر) عند مستوى دلالة 0.05 = 0.254. قيمة (ر)عند مستوى دلالة 0.01= 0.330

يتضح من النتائج الواردة في الجدول السابق أن قيم معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية لمقياس المشاركة الوالدية وأبعاده الفرعية، والدرجة الكلية لمقياس مهارات التنظيم الذاتي وأبعاده الفرعية بين (0.275*: 0.844**)، وهي قيم موجبة ودالة إحصائيًا عند مستويي دلالة (0.05، 0.01)؛ وهذا يشير إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة (طردية) دالة إحصائيًا عند مستويي دلالة (0.05، 0.01) بين درجات الطلبة ذوي صعوبات التعلم على مقياس المشاركة الوالدية وأبعاده الفرعية (الدعم الأكاديمي، الدعم العاطفي، التواصل مع المدرسة، التوجيه السلوكي)، ودرجاتهم على مقياس مهارات التنظيم الذاتي وأبعاده الفرعية (إدارة الوقت، التركيز والانتباه، التحكم العاطفي، وضع الأهداف وتحقيقها، حل المشكلات).

في ضوء نتائج الإجابة عن السؤال الأول في الدراسة، يتضح أن هناك علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيًا بين درجات الطلبة ذوي صعوبات التعلم على مقياس المشاركة الوالدية ودرجاتهم على مقياس مهارات التنظيم الذاتي. فقد تراوحت معاملات الارتباط بين (0.275*) و(0.844**) مما يعكس وجود علاقة طردية قوية، سواء على مستوى الدرجة الكلية أو الأبعاد الفرعية للمقياسين، عند مستويي الدلالة (0.05، 0.01). وتشير هذه النتائج إلى أنه كلما زادت مستويات المشاركة الوالدية (الدعم الأكاديمي، الدعم العاطفي، التواصل مع المدرسة، التوجيه السلوكي)، ارتفعت مستويات مهارات التنظيم الذاتي لدى الطلبة (إدارة الوقت، التركيز والانتباه، التحكم العاطفي، وضع الأهداف، حل المشكلات).

وتنسجم هذه النتائج مع ما أشارت إليه الأدبيات التربوية السابقة، حيث أكدت دراسة الشريف (2020) أن المشاركة الوالدية تُمثّل عنصرًا مهمًا في تعزيز الكفاءة الذاتية والتحصيل الأكاديمي لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم، وهو ما يدعم الفرضية القائلة بأن البيئة الأسرية الإيجابية تُعد ركيزة أساسية في بناء سلوكيات تنظيمية فعالة لدى الطالب .كما كشفت دراسة غنيم (2022) عن علاقة دالة إحصائيًا بين مهارات التنظيم الذاتي وصعوبات تعلم القراءة، مما يدل على أن تعزيز هذه المهارات يسهم بشكل مباشر في الحد من آثار الصعوبات الأكاديمية.

ومن جهة أخرى، أكدت الأدبيات الحديثة مثل دراسة (Pino-Pasternak & Whitebread, 2010) أن المشاركة الوالدية التي تتسم بالدعم والتفهم تسهم بشكل كبير في تعزيز التنظيم الذاتي من خلال بناء الثقة بالنفس وتقديم استراتيجيات فعالة للتعامل مع التحديات الأكاديمية والسلوكية، في حين أن المشاركة التي تتسم بالتحكم المفرط قد تؤدي إلى نتائج عكسية.

وفي سياق الدراسة الحالية استند الباحث إلى تقييم المعلمين لمهارات التنظيم الذاتي يُعد إضافة نوعية، نظرًا لما يمتلكه المعلم من قدرة على ملاحظة السلوك التنظيمي للطالب في البيئة الصفية، وهو منظور قلّما تناولته الدراسات السابقة التي ركزت غالبًا على آراء الوالدين أو الطلبة أنفسهم. وتعزز نتائج هذه السؤال أهمية تفعيل دور الأسرة

كشريك أساسي في العملية التعليمية للطلبة ذوي صعوبات التعلم، من خلال تعزيز أنماط المشاركة الوالدية الإيجابية التي تُمكّن الطالب من اكتساب وتنمية مهارات التنظيم الذاتي الضرورية للتكيف والنجاح الأكاديمي.

نتائج الإجابة عن السؤال الثاني ومناقشتها:

ينص هذا السؤال على أنه: "**هل يمكن التنبؤ بدرجات الطلبة ذوي صعوبات التعلم على الدرجة الكلية لمقياس مهارات التنظيم الذاتي بمعلومية الدرجة الكلية على مقياس المشـــاركة الوالدية؟**"، وللإجابة عن هذا السؤال قام الباحث بإجراء تحليل الانحدار الخطي البسيط Simple Linear Regression، وفيما يلي النتائج التي تم الحصول عليها:

جدول21

نتائج تحليل التباين للانحدار الخطي البسيط

المتغير التابع	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية df.	متوسط المربعات	قيمة "ف"	الدلالة الإحصائية
مهارات التنظيم الذاتي	الانحدار	4008.073	1	4008.073	148.851	(0.000) دالة عند 0.001
	البواقي	1615.604	60	26.927		
	الكلي	5623.677	61			

يتضح من جدول (21) أنه يمكن التنبؤ بدرجات الطلبة ذوي صعوبات التعلم على مقياس مهارات التنظيم الذاتي بمعلومية درجاتهم على مقياس المشاركة الوالدية "، حيث بلغت قيمة "ف" المحسوبة (148.851)، وهي قيمة دالة عند مستوى دلالة (0.001).

جدول22

نتائج تحليل الانحدار الخطي البسيط

المتغير التابع	الوزن الانحداري Beta	معامل الانحدار	اختبار " ت " لمعنوية معامل الانحدار	ثابت الانحدار	معامل الارتباط R	معامل التحديد R^2	معامل التحديد المعدل R^2
مهارات التنظيم الذاتي	*0.844*	*1.428*	***12.200*	*20.718-*	*0.844*	*0.713*	*0.708*

**. دالة عند مستوى 0.001

يتضح من النتائج الواردة في الجدولين السابقين (21، 22) أنه يمكن التنبؤ بمهارات التنظيم الذاتي بمعلومية الدرجة على مقياس المشاركة الوالدية لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم من وجهة نظر معلميهم، حيث بلغ معامل الارتباط يبلغ (0.844) بينما يبلغ معامل التحديد (0.713) وهذا يعني أن المتغير المستقل (المشاركة الوالدية) يفسر حوالى 71.3% من التباين الكلي لأداء الطلبة ذوي صعوبات التعلم على مقياس مهارات التنظيم الذاتي، ويؤكد ذلك قيمة "ت" لدلالة معامل الانحدار، والتي بلغت قيمتها (12.200**)، وهي قيمة دالة إحصائيًا عند مستوى 0.001، وهذا يعني أن العلاقة بين المتغيرين هي علاقة حقيقية، ومن الجدول السابق يمكننا استنتاج معادلة الانحدار كالتالي:

الصيغة العامة لمعادلة الانحدار البسيط **صَ= ب س + أ**

حيث إن (صَ) هي قيمة المتغير التابع وهو (مهارات التنظيم الذاتي)، و(س) هي قيمة المتغير المستقل وهو (المشاركة الوالدية)، و(ب) معامل الانحدار (1.428)، و(أ) هي ثابت الانحدار ويبلغ (-20.718)، لتصبح معادلة الانحدار البسيط كما يلي: **مهارات التنظيم الذاتي = (1.428) × المشاركة الوالدية - 20.718.**

بناءً على النتائج المستخلصة من تحليل الانحدار الخطي البسيط للإجابة عن السؤال الثاني، يتبيّن أن درجة المشاركة الوالدية تمثل متغيرًا مُفسرًا ذا دلالة إحصائية لمهارات التنظيم الذاتي لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم من وجهة نظر معلميهم. فقد أظهرت النتائج أن قيمة "ف" بلغت (148.851) وهي دالة عند مستوى (0.001)، مما يؤكد أن نموذج الانحدار يفسر فروقًا ذات دلالة في مهارات التنظيم الذاتي يمكن نسبها إلى المشاركة الوالدية. كما بلغ معامل الارتباط بين المتغيرين (0.844)، وهو معامل مرتفع يدل على قوة العلاقة، في حين بلغ معامل التحديد (0.713)، أي أن 71.3% من التباين في مهارات التنظيم الذاتي يُعزى إلى المشاركة الوالدية، وهو ما يعكس أثرًا كبيرًا للمتغير المستقل على المتغير التابع.

وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة الشريف (2020)، التي بينت أن المشاركة الإيجابية من قبل الوالدين–وخاصة في جوانب التوجيه والدعم الأكاديمي والعاطفي– تلعب دورًا محوريًا في تعزيز السلوكيات التنظيمية لدى الطلبة الذين يعانون من صعوبات تعلم .كما أظهرت دراسة (Grolnick & Slowiaczek, 1994) أن المشاركة الوالدية تسهم في تطوير المهارات التنفيذية والمعرفية العليا، والتي تُعد مكونات أساسية للتنظيم الذاتي، بما في ذلك التخطيط، وضبط الذات، والمثابرة في أداء المهام.

من جهة أخرى، تدعم دراسة غنيم (2022) هذه النتيجة أيضًا من خلال ما أظهرته من أن مهارات التنظيم الذاتي تُعد مؤشرًا تنبؤيًا بمستوى التكيف الأكاديمي للطلبة ذوي صعوبات التعلم، ما يبرز أهمية البحث عن المتغيرات التي تعزز هذه المهارات، وعلى رأسها السياق الأسري والدعم الوالدي.

وما يميز هذه الدراسة هو استخدامها لوجهة نظر المعلمين كمصدر لتقدير مستوى التنظيم الذاتي لدى الطلبة، وهو أمر نادر نسبيًا في الأدبيات السابقة التي غالبًا ما اعتمدت على تقارير الوالدين أو تقويمات ذاتية من قبل الطلبة أنفسهم. ويُعد هذا المنظور أكثر موضوعية نظرًا لما يتمتع به المعلم من اطلاع مباشر على سلوكيات الطالب الأكاديمية والانفعالية داخل الصف. وبذلك، تؤكد نتائج هذه السؤال أهمية الدور الذي تلعبه الأسرة في تشكيل القدرات التنظيمية للطلبة ذوي صعوبات التعلم، وتدعو إلى بناء برامج تدخلية قائمة على تعزيز المشاركة الوالدية الإيجابية، بما يسهم في تنمية المهارات الذاتية لدى هؤلاء الطلبة ويدعم فرص نجاحهم الأكاديمي والنفسي.

نتائج الإجابة عن السؤال الثالث ومناقشتها

ينص هذا السؤال على أنه: "**هل تسهم أبعاد مقياس المشاركة الوالدية في التنبؤ بدرجات الطلبة ذوي صعوبات التعلم على مقياس مهارات التنظيم الذاتي؟**"، وللإجابة عن هذا السؤال تم إجراء تحليل الانحدار المتعدد بطريقة الإدخال المتزامن Enter باعتبار الأبعاد الفرعية لمقياس المشاركة الوالدية متغيرات مستقلة، ومقياس مهارات التنظيم الذاتي متغير تابع، وقد تم التأكد في البداية من مدى ملائمة نموذج الانحدار المتعدد من خلال نتائج تحليل التباين، وفيما يلي النتائج التي تم الحصول عليها:

جدول23

نتائج تحليل التباين للانحدار الخطي المتعدد

المتغير التابع	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية df.	متوسط المربعات	قيمة "ف"	الدلالة الإحصائية
مهارات التنظيم الذاتي ككل	الانحدار	4140.314	4	1035.078	39.774	(0.000) دالة إحصائيًا عند 0.001
	البواقي	1483.364	57	26.024		
	الكلي	5623.677	61			

يتضح من جدول (23) أن قيمة "ف" المحسوبة بلغت (39.774)، وهي قيمة دالة عند مستوى دلالة 0.001؛ وهذا يشير إلى أن الأبعاد الفرعية لمقياس المشاركة الوالدية (الدعم الأكاديمي، الدعم العاطفي، التواصل مع المدرسة، التوجيه السلوكي) تسهم في التنبؤ بالتنظيم الذاتي لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم، وجدول (24) يوضح الأوزان الانحدارية للأبعاد الفرعية ومعامل الارتباط المتعدد ومعامل التحديد:

جدول24

نتائج تحليل الانحدار الخطي المتعدد

النموذج	معامل الارتباط R	معاملات (Bالانحدار)	الخطأ المعياري	الأوزان الانحدارية Beta	اختبار "ت" لمعنوية معاملات الانحدار	معامل الارتباط المتعدد R	معامل التحديد R^2	معامل التحديد المعدل R^2
ثابت الانحدار	-----	19.654-	9.516	-----	2.065-*			
البعد الأول	0.685**	2.030	0.432	0.377	4.699**			
البعد الثاني	0.699**	1.610	0.365	0.366	4.408**	0.858**	0.736	0.718
البعد الثالث	0.484**	0.669	0.375	0.136	1.786			
البعد الرابع	0.618**	1.361	0.432	0.253	3.151**			

**. دالة عند مستوى 0.01 *. دالة عند 0.05

ويتضح من الجدول أن جميع قيم معاملات الانحدار كانت دالة إحصائيًا عند مستويي دلالة (0.05، 0.01)، فيما عدا قيمة معامل الانحدار للبعد (التواصل مع المدرسة)، فكانت قيمة غير دالة إحصائيًا؛ مما يدل على عدم وجود تأثير دال إحصائيًا للبعد الثالث (التواصل مع المدرسة) على المتغير التابع (مهارات التنظيم الذاتي)؛ ولهذا تم حذفه من معادلة الانحدار، ثم تم إعادة إجراء تحليل الانحدار والجدولين التاليين يوضحان نتائج تحليل الانحدار الخطي المتعدد (باعتبار كل من الدعم الأكاديمي، الدعم العاطفي، التوجيه السلوكي متغيرات مستقلة):

جدول25

نتائج تحليل التباين للانحدار الخطي المتعدد (بعد حذف المتغيرات غير المنبئة)

المتغير التابع	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية .df	متوسط المربعات	قيمة "ف"	الدلالة الإحصائية
مهارات التنظيم الذاتي	الانحدار	4057.328	3	1352.443	50.079	(0.000) دالة إحصائيًا عند 0.001
	البواقي	1566.350	58	27.006		
	الكلي	5623.677	61			

جدول 26

نتائج تحليل الانحدار الخطي المتعدد

النموذج	معامل الارتباط R	معاملات (Bالانحدار)	الخطأ المعياري	الأوزان الانحدارية Beta	اختبار "ت" لمعنوية معاملات الانحدار	معامل الارتباط المتعدد R	معامل التحديد R^2	معامل التحديد المعدل R^2
ثابت الانحدار	-----	13.644-	9.067	-----	1.505-			
البعد الأول	0.685**	2.234	0.424	0.415	5.266***			
البعد الثاني	0.699**	1.723	0.366	0.392	4.704***	0.849	0.721	0.707
البعد الرابع	0.618**	1.421	0.439	0.264	3.239**			

***. دالة عند مستوى 0.01 ***. دالة عند مستوى 0.001*

يشير جدول (26) إلى أن معامل الارتباط المتعدد يساوي (0.849)، بينما يساوي معامل التحديد R^2 (0.721)، وهذا يعني أن الأبعاد الفرعية (الدعم الأكاديمي، الدعم العاطفي، التوجيه السلوكي) تفسر (72.1%) من التغير والتباين الحاصل في المتغير التابع (مهارات التنظيم الذاتي) لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم وهي نسبة جيدة، ويرجع الباقي (27.9%) إلى عوامل أخرى، وقد بلغت قيم اختبار " ت " على مستوى الأبعاد الفرعية (5.266***، 4.704***، 3.239**) وهي قيم دالة إحصائيًا عند مستويي دلالة (0.01، 0.001) وهذا يشير إلى وجود تأثيرات دالة ومعنوية للأبعاد الفرعية (الدعم الأكاديمي، الدعم العاطفي، التوجيه السلوكي) في التنبؤ بالمتغير التابع (مهارات التنظيم الذاتي)، وبهذا يمكننا استنتاج معادلة الانحدار المتعدد كالآتي:

درجة مهارات التنظيم الذاتي المتنبأ بها (صَ)= (0.415)×الدعم الأكاديمي+ (0.392)×الدعم العاطفي+ (0.264)×التوجيه السلوكي

تشير نتائج تحليل الانحدار المتعدد للإجابة عن السؤال الثالث إلى أن أبعاد المشاركة الوالدية –وتحديدًا: الدعم الأكاديمي، والدعم العاطفي، والتوجيه السلوكي–، تسهم بدرجة دالة إحصائيًا في التنبؤ بمهارات التنظيم الذاتي لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم. فقد أظهرت النتائج أن نموذج الانحدار المكون من هذه الأبعاد الثلاثة يفسر ما نسبته (72.1%) من التباين في درجات مهارات التنظيم الذاتي، وهو ما يعد دلالة قوية على أهمية هذه الأبعاد في دعم وتنمية القدرات التنظيمية الذاتية لدى هذه الفئة من الطلبة، في حين أن المتغير الرابع (التواصل مع المدرسة) لم يُظهر تأثيرًا دالًا، مما استدعى استبعاده من النموذج النهائي.

وتدعم هذه النتائج عددًا من الدراسات السابقة التي تناولت أثر البيئة الأسرية على النمو التنفيذي والانفعالي للطلبة ذوي صعوبات التعلم. فقد بينت دراسة Pino-Pasternak & Whitebread (2010) أن الدعم الأكاديمي الذي يقدمه الوالدان يُعزز من استراتيجيات التنظيم الذاتي لدى الأبناء، ويكسبهم مهارات التخطيط وإدارة الوقت ومراقبة الأداء الذاتي.

كما أكدت دراسة الشريف (2020) أن المشاركة الأبوية الفعالة في التعلم، وخاصة من خلال التوجيه الأكاديمي والتشجيع، تسهم في بناء ثقة الطالب بذاته، وتدعم قدراته على الانخراط في مهام تعليمية مستقلة، وهو ما يعد من ركائز التنظيم الذاتي.

وفي السياق ذاته، أوضحت دراسة غنيم (2022) أن الدعم العاطفي يمثل أحد المحددات الرئيسة لسلامة العمليات التنظيمية الداخلية لدى الطلبة، حيث يُعد الشعور بالأمان النفسي والمساندة الوجدانية محفزًا رئيسًا للسلوك المنظم ذاتيًا، خصوصًا لدى الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة، الذين غالبًا ما يعانون من مشكلات في ضبط الانفعالات والتفاعل الاجتماعي.

أما التوجيه السلوكي، فقد ثبت في أدبيات عدة أنه يسهم في تعزيز مهارات الضبط الذاتي، لا سيما من خلال تقديم نماذج سلوكية واضحة، وتدريب الأبناء على اتخاذ القرارات المناسبة، وضبط السلوكيات في المواقف التعليمية. وتتماشى هذه النتيجة مع ما أوردته دراسة Grolnick et al. (1997) من أن التوجيه السلوكي المنضبط يعزز الفعالية الذاتية والانتباه المستمر، وهي جوانب محورية في التنظيم الذاتي.

ومن الجدير بالذكر أن عدم دلالة بعد "التواصل مع المدرسة" في النموذج التنبؤي قد يعود إلى طبيعة هذا البعد التي قد لا ترتبط مباشرة بسلوكيات الطالب أو تنميته الذاتية، بل تتركز أكثر على العلاقة بين الأسرة والمؤسسة التعليمية، دون انعكاس مباشر على ممارسات التنظيم الذاتي لدى الطالب. وبناءً على ما سبق، تؤكد نتائج هذه الدراسة أهمية الاستثمار في تعزيز أبعاد المشاركة الوالدية المؤثرة، من خلال برامج إرشادية وتوعوية تستهدف الآباء، بهدف تمكينهم من أداء أدوارهم التربوية بكفاءة أكبر، بما يسهم في دعم النمو النفسي والسلوكي والمعرفي للطلبة ذوي صعوبات التعلم، ويُعد ذلك من أبرز ركائز الدمج التربوي الفاعل والوقاية من الفشل الأكاديمي.

التوصيات

- تدريب أولياء الأمور على تقديم الدعم الأكاديمي المنزلي من خلال تخصيص وقت لمراجعة الواجبات، وتشجيع أبنائهم على تنظيم وقتهم واستخدام جداول المهام اليومية.
- تنفيذ برامج إرشادية للأهالي لتعزيز الدعم العاطفي، تتضمن أساليب تعزيز الثقة بالنفس، وتقدير الجهد، والتعامل الإيجابي مع الفشل الدراسي.
- تطبيق استراتيجيات التوجيه السلوكي المنزلي عبر وضع قواعد سلوكية واضحة، وربطها بأنظمة تعزيز تحفيزية تساعد على تنمية السلوك المنظم لدى الطلبة.
- عقد ورش تدريبية للمعلمين لتزويدهم باستراتيجيات دعم التنظيم الذاتي داخل الصف، مثل تدريب الطلاب على تحديد الأهداف، والمراقبة الذاتية، وإدارة الوقت.
- تعزيز التعاون المنهجي بين المدرسة والأسرة من خلال إنشاء خطط اتصال دورية تركز على تبادل المعلومات حول السلوك الأكاديمي والتنظيمي للطالب.
- تصميم برامج شراكة مجتمعية بين مراكز صعوبات التعلم والمدارس لتقديم الدعم النفسي والتربوي المتكامل للطلبة وأسرهم، بما يضمن استدامة تنمية مهارات التنظيم الذاتي.

المقترحات

- تأثير برامج الإرشاد الأسري على تعزيز مهارات التنظيم الذاتي لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم.
- تحليل دور الدعم العاطفي في تعزيز مهارات التنظيم الذاتي لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم: دراسة مقارنة بين الذكور والإناث.
- تأثير التوجيه السلوكي من قبل الوالدين على تحسين التنظيم الذاتي لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم.
- دور المشاركة الوالدية في تحفيز الطلاب ذوي صعوبات التعلم لتحقيق التفوق الأكاديمي.
- التواصل الأسري والمدرسي وعلاقته بتعزيز مهارات التنظيم الذاتي لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم.
- التنظيم الذاتي وعلاقته بسلوكيات التكيف الاجتماعي لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم.
- إسهام الدعم الأكاديمي الوالدي في تحسين مهارات التنظيم الذاتي لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم.
- فعالية برنامج تدريبي للوالدين لتحسين مهارات التنظيم الذاتي لدى أبنائهم ذوي صعوبات التعلم.

المراجع

المراجع العربية

خطاب، علي. (2004). *الإحصاء الوصفي*. مكتبة الأنجلو المصرية.

الشريف، بندر. (2020). المشاركة الوالدية المدركة كمنبئ بالتحصيل الدراسي والكفاءة الذاتية الأكاديمية لدى طلاب المرحلة الثانوية بمدارس العلوم الشرعية بالمدينة المنورة. *المجلة التربوية*، *34*(137)، 295-326.

عبدالستار، مهند؛ وعلي، افتخار. (2023). بناء مقياس الضبط الذاتي لدى طالبات المرحلة المتوسطة. *مجلة الفتح*، *19*(4)، 1-18.

غنيم، ناريمان. (2022). مهارات التنظيم الذاتي وعلاقتها بصعوبات التعلم لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية. *المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية*، (30)، 879-908.

المراجع الأجنبية

Boekaerts, M., & Corno, L. (2005). Self-regulation in the classroom: A perspective on assessment and intervention. *Applied psychology*, *54*(2), 199-231.

Eleftheriadou, D., & Vlachou, A. (2023). Parents' and Teachers' Perceptions of Parental Involvement and Practices in the Education of Students with Learning Disabilities in Greece. *School Community Journal*, *33*(2), 237-264.

Epstein, J. L. (2002). School, family, and community partnerships: Preparing educators and improving schools. *ADOLESCENCE-SAN DIEGO-*, *37*, 435-435.

Pinneo, L., & Nolen, A. (2024). Parent involvement and student academic motivation towards science in 9th grade. *Humanities and Social Sciences Communications*, *11*(1), 1-12.

Tzuriel, D., Weiss, T., & Kashy-Rosenbaum, G. (2024). The effects of working memory training on working memory, self-regulation, and analogical reasoning of preschool children. *British Journal of Educational Psychology*, *94*(4), 1132-1160.

Cassiano, R. G. M., Engeroff, M. A., Cidade, B. G., Martins, M. E. D. O., Barros, S. B. D. T., Canevazzi, S. G. L., ... & Cardoso, C. D. O. (2025). Executive function intervention in the school context: A scoping review. *Applied Neuropsychology: Child*, 1-16.

Schunk, D. H., & Zimmerman, B. J. (Eds.). (2023). *Self-regulation of learning and performance: Issues and educational applications*. Taylor & Francis.

Lunkenheimer, E., Sturge-Apple, M. L., & Kelm, M. R. (2023). The importance of parent self-regulation and parent–child coregulation in research on parental discipline. *Child development perspectives*, *17*(1), 25-31.

Schütz, J., & Bäker, N. (2023). Associations between parenting, temperament-related self-regulation and the moral self in middle childhood. *Children*, *10*(2), 302.

Fan, H., Feng, Y., & Zhang, Y. (2024). Parental involvement and student creativity: a three-level meta-analysis. *Frontiers in Psychology*, *15*, 1407279.

Grolnick, W. S., & Slowiaczek, M. L. (1994). Parents' involvement in children's schooling: A multidimensional conceptualization and motivational model. *Child development*, *65*(1), 237-252.

Lawshe, C. H. (1975). A quantitative approach to content validity. Personnel psychology, 28(4).

Pino-Pasternak, D., & Whitebread, D. (2010). The role of parenting in children's self-regulated learning. *Educational Research Review*, *5*(3), 220-242.

Reid, R., & Harris, K. R. (1993). Self-monitoring of attention versus self-monitoring of performance: Effects on attention and academic performance. *Exceptional children*, *60*(1), 29-40.

Reid, R., Lienemann, T. O., & Hagaman, J. L. (2013). *Strategy instruction for students with learning disabilities*. Guilford Publications.

Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a self-regulated learner: An overview. *Theory into practice*, *41*(2), 64-70.

المراجع العربية باللغة الإنجليزية

Abdul Sattar, M., & Ali, I. (2023). Developing a self-regulation scale for middle school female students. (In Arabic), *Al-Fath Journal, 19*(4), 1–18.

Al-Sharif, B. (2020). Perceived parental involvement as a predictor of academic achievement and academic self-efficacy among secondary school students at Islamic science schools in Al-Madinah Al-Munawarah. (In Arabic), *Educational Journal, 34*(137), 295–326.

Ghoneim, N. (2022). Self-regulation skills and their relationship to learning disabilities among elementary school students. (In Arabic), *The Arab Journal of Educational and Psychological Sciences, (30)*, 879–908.

Khattab, A. (2004). *Descriptive statistics*. (In Arabic), Anglo Egyptian Bookshop.