أثر استخدام إستراتجيات التعلم المنظم ذاتيا في خفض التأخر الدراسي لدى طلاب المرحلة الثانوية

مقدمة

أكّد العديد من الباحثين على أهمية اســـتراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا ودورها في العملية التعليمية، حيث توجد العديد من الأدّلة الجوهرية التي تؤكِّد على أنَّ الإنجاز الأكاديمي وجودة النتائج تعتمدان بشـكل مباشـر على الاسـتعداد والقدرة على التنظيم الذاتي للسـلوك والعمليات المعرفية والدافعية والبيئية بما يتناسب مع مطالب الموقف التعليمي، حيث يجمع حل المشكلاتين كلٍّ من العوامل المعرفية والدافعية (Zimmerman, 1989, Wolters,2003) لذلك أصبح التعلم المنظم ذاتيا البنية المركزية في التفسيرات الحديثة للتعلم الأكاديمي الفعال والتي تنطلق من فرضية أنَّ فاعلية التعلم ترجع بالدرجة الأولى إلى المتعلم ذاته (Winne,1995) .

كما توصل روزندال وأخرون (Rozendaal, et all,2003) بعد استعرضـهم لعدد كبير من الدراســات للتعلم المنظم ذاتياً إلى أنَّ التعلم المنظم ذاتياً يعد أحد الحلول المناسـبة لتحقيق جودة التعلم المنشـودة، إذ إنَّ التعلم المنظم ذاتياً تسـاعد المتعلمين على التمييز الدقيق بين المادة التي تم تعلمها بشـكل جيد والمادة التي تم تعلمها بشـكل أقل جودة، وبالتالى فإنَّ الطلاب سـوف ينظّمون دراسـتهم بشـكل أكثر فاعلية، بل سـتنعكس هذه الفعالية وهذا التفوق المعرفي على كافة أنشـطة العمل الدراسـي اليومي، بل وعلى إنجاز أنشـطة ومهام حياتهم بصـفة عامة (جمال فرغل إسماعيل واخرون ؛ ٢٠٠٦)

هذاويعريف زيمرمان (Zimmerman,2008,166)التعلم المنظم ذاتياً " بعمليات التوجيه الذاتية والاعتقادات الذاتية التي تعمل على تحويل قدرات الطالب العقلية –كالاستعداد اللغوي – إلى مهارة أداء أكاديمية – كالكتابة – وهو شكل من أنواع النشاط المتكرر الذي يقوم به الطلاب لاكتسـاب مهارة أكاديمية، مثل وضـع الأهداف واسـتعراض وإختيار الاسـتراتيجيات، والمراقبة الذاتية الفعالة، على العكس من أنواع النشاطات التي تحدث لأسباب غير شعورية"

وأظهرت نتـائج بحث كيســـيك وإردوجـان (Kesic & Erdogan, 2009) أن قلق الاختبـار، والفاعلية الذاتية للتعليم والأداء منبئ دال لقلق الرياضـيات لدى الطلاب، بالإضـافة إلى التسـميع الذاتي والتفصيل وهذه من إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا التي تنبأ بقلق الرياضيات.

هذا وقد اسفرت دراسة ابراهيم بن عبدالله الحسينان (٢٠١٠) استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا في ضوء نموذج بينتريش وعلاقتها بالتحصيل والتخصص والمستوى الدراسي والأسلوب المفضل للتعلم دراسـة على طلاب الصـف الثاني والثالث ثانوي في منطقتي الرياض والقصـيم عن انه لا توجد علاقة موجبة بين اسـتراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا والتحصـيل الدراسـى بمفهومه التقليدي فيما عدا اسـتراتيجية التنظيم الذاتي الما وراء معرفي، والحديث الذاتى الموجه للأداء الخارجي وتنظيم الجهد وكذلك توجد فروق ذات دلالة إحصـــائية بين طلاب التخصـــصـــات النظرية والتخصصـات العلمية في متوسطات بعض استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً لدى طلاب الصـفين الثانى والثالث ثانوي في منطقتي الرياض والقصيم لصالح طلاب التخصصات العلمية.

فالتأخر الدراسي: هو حالة تأخر أو تخلف أو نقص أو عدم اكتمال النمو والتحصيل نتيجة لعوامل عقلية أو جسمية أو اجتماعية أو انفعالية بحيث تنخفض نسبة التحصيل دون المستوى العادي المتوسط في حدود انحرافين معياريين سالبين (زهران ؛ ١٩٩٧: ٤١٧).

- **مشكلة البحث :**

لقد شهد مجال علم النفس التربوي تغيرات كبيرة خلال السنوات الأخيرة، ونتيجة لذلك أصبح التعّلم المنظّم ذاتياً في الوقت الحالي محور اهتمام للبحث ، وأحد المحاور الضرورية للممارسة التربوية،فالتعلم يكون أكثر فاعلية عندما يبدأ ويوجه ذاتياً بل أكثر من ذلك هناك من يعتبر أن من أهم أهداف المدرسة هو تنشئة أفراد لديهم القدرة على الاستقلال الذاتي في التعلم خاصة فى مرحلة التعليم العالي ولذا فمن المنتظر أن يكون للتعلم المنظم ذاتياً إسهامات كبيرة في تحسين جودة التعلم (ربيع عبده أحمد رشوان ؛٢٠٠٥).

أما بينتريش وأخرون (Pintrich, ea, al,1994,139) فقد عرف التعلم المنظم ذاتياً على أنه "اكتساب الفرد لاستراتيجيات التعلم التاليه :المراقبة والضبط، واستخدام التفاصيل ، وإدارة الجهد، والكفاءة الذاتية.

وقد عرف شين (Shin, 1997, 17) التعلم المنظم ذاتيًا بأنه العملية التي تزيد من المشاركة الفعالة للطلاب في تعلمهم باستخدام أساليب متنوعة أو مهارات منظمة ودافع مستمر لأهدافهم.

ويشير روهوتي (Ruohotie, 2002, 37) إلى ان التعلم المنظم ذاتيًا يتمثل في عملية توليد الأفكار وتحويل المشاعر والأفعال من خلال التخطيط الذاتي لها لتحقيق أهداف التعلم .

كماتشير(ريم ميهوب ،٢٠٠٣ : ٢٩)إلى أن المتعلمين ذوي التنظيم الذاتى يستخدمون العديد من استراتيجيات التعلم ويفهمون آثارها، ويمتلكون رصيدا منها من خلال التخطيط والمراقبة التي تفعل العلاقة بين المعرفة الجديدة والخبرة السابقة من أجل تحقيق أهداف المهام الأكاديمية .

حيث تكمن أهمية التعلم المنظم ذاتيًا في نوع الطلاب الذين يسعى إلى تكوينهم، فالمتعلم المنظم ذاتيًا يظهر مزيدًا من الوعي بمسئوليته من جعل التعلم ذا معنى ومراقبة لأدائه الذاتى وينظر إلى المشكلات والمهارات التعليمية باعتبارها تحديات يرغب في مواجهتها والاستمتا ع في التعلم من خلالها، أن التعلم المنظم ذاتيًا يسهم في جعل الطالب لديه دافعية ومثابر ة واستقلالية وانضباط ذاتي وثقة من نفسه في أنه يستطيع استخدام استراتيجيات مختلفة لتحقيق أهداف التعلم الذي وضعها لنفسه(مصطفى محمد كامل،٢٠٠٣ : ٢٦٧)

ويشير مسلدين(Missildine, 2004) إلى أن التعلم المنظم ذاتيًا يسهم في تفعيل جوانب وعمليات متعددة لعملية التعلم حيث يجعل التعلم تفاع ً لا بين العمليات الشخصية والسلوكية البيئة بما ينشط المتعلمين سلوكيًا ومعرفيًا ودافعيًا داخل العملية التعليمية الأمر الذى يسهم في تقديم وصف لسبب وكيفية استخدام العديد من العمليات والاستراتيجيات التي تسهم في إنجاز المهام الأكاديمية.

وفي الإطار نفسه يشير جول(Jule, 2004, 235) إلى أن التعلم المنظم ذاتيًا يسهم بشكل أساسي في تحكم المتعلم في عملية التعلم فمن خلاله يقوم الطلاب بتجديد أهداف ويختارون الاستراتجيات التي يمكن أن تسهم في تحقيق تلك الأهداف ثم ينفذون تلك الاستراتيجيات ويراقبون تقدمهم نحو تحقيق تلك الأهداف.

ويذكربينتريتش وديجروت (Pintrich & Degroot, 1990, 33) ان الاستراتيجية هي طريقة تناول الفرد للمهمة، أما التعلم المنظم ذاتيًا فهو يشير إلى استخدام الطالب لاستراتيجيات

محددة، تجعله يصـــل إلى درجة التمكن من اســـتخدام عمليات ذاتية لتنظيم ســـلوكه بطريقة استراتيجية، وأيضًا تنظيم بيئة التعلم لتحقيق الأهداف الدراسية، ويمكن تحديد استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا كما ذكرها بنترتش وديجروت كما يلى:

- ا

لاستراتيجية المعرفية Cognitive strategy : وهي الأساليب والطرائق المعرفية التي يستخدمها الطلاب في تعلم وتذكر وفهم المادة الدراسية الجديدة وربطها بما سبق أن تعلموه من مواد دراسية قبل ذلك .

- ت

نظيم الذات self – regulation :وهي تشـير إلى التناسـق الجيد والانسـجام المتوازن والتوافق المسـتمر لأنشـطة الطالب المعرفية بما يسـاعده على اختيار المعلومات، وعمل روابط بين المعلومات المتعلمة، وتتمثل في تجميع واختصـار وانتفاء الفكرة الأسـاسـية من الموضوع، وهي تحتاج إلى مزيد من الجهد، وتؤدي إلى التحسن في الأداء .

وقد هدفت دراسـة جراهام وهاريس(Graham & Harris,1989) إلى التعرف على أثر تحليل مكونات الاسـتراتيجية المعرفية من خلال نموذج تنمية اسـتراتيجية التعلم المنظم ذاتيًا على كتابات التلاميذ ذوي صـعوبات التعلم ومعتقداتهم حول فعاليتهم الذاتية، ولتحقيق هذا الهدف تم بناء اختبار في الأداء الكتابي لقصـــة، ومقياس لتحديد المعتقدات حول الفعالية الذاتية للكتابة وبرنامج تدريبي على التعلم المنظم ذاتيًا، وقد أسفرت عن مجموعة من النتائج من أهمها : تحسن مسـتوى أداء تلاميذ المجموعة التجريبية في مهارات الكتابة وإدراك الفعالية الذاتية في الكتابة حيث وجدت فروق دالة إحصـائيًا بين مستوى آدائهم من مهارات الكتابة والفعالية الذاتية لها قبل التدريس بنموذج تنمية التنظيم الذاتي وبعده لصالح التطبيق البعدى .

كما هدفت دراســة كوين(Quinn,1996) إلى معرفة أثر تحديد الهدف والتعلم المنظم ذاتيًا على التحصـيل القرائى وقد توصـلت الدراسـة إلى أنه، لا توجد فروق ذات دلالة إحصـائية بين تلاميذ المجموعة التجريبية وتلاميذ المجموعة الضـابطة في الفهم القرائي مما يشـير إلى أن تحديد الهدف والتعلم المنظم ذاتيًا قد اقتربتا من التأثير في المجموعة التجريبية والتي وجهت إلى تحديد الهدف والتعلم المنظم ذاتيًا والمجموعة الضـــابطة والتي أعطيت لها حرية تحديد الهدف والتعلم المنظم ذاتيا.

كما اسـتهدفت دراسـة ريم ميهوب (٢٠٠٣) معرفة أثر التدريب على التنظيم الذاتي فى أثناء كتابة المقال على الأداء الكتابي والتنظيم الذاتي للكتابة وفعالية الذات الأكاديمية وتوجه الهدف وقد توصـلت الدراســة إلى تحسـن مسـتوى الكتابة والفعالية الذاتية لدى الطلاب نتيجة استخدامهم للتعلم المنظم ذاتيا.

كما اسـتهدفت دراسـة سـكريبر(Schreiber, 2003) اسـتكشـاف أثر ما وراء المعرفة والتعلم المنظم ذاتيًا في إثراء القراءة وقد أسفرت الدراسـة عن مجموعة من النتائج :أن ما وراء المعرفة والتعلم المنظم ذاتيًا يرتبط بعلاقة سـببية بالفهم القرائي حيث ظهر تأثير فعال لما وراء المعرفة والتنظيم الذاتي على الفهم القرائي وأن التحسـن في الفهم القرائي ناتج من التعلم المنظم ذاتيًا وما وراء المعرفة.

فقد توصـلت دراســة ربيع عبده أحمد رشـوان (٢٠٠٥) الى انه لا توجد علاقات دالة إحصـائياً بين النوع(ذكور، إناث) واسـتراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا وان طلاب التخصـصـات

العلمية أكثر استخداماً لاستراتيجيات(تعلم الأقران، الاحتفاظ بالسجلات التقويم الذاتي)، ولم توجد علاقات دالة إحصائياً بين استراتيجيات(التسميع، التفصيل، التنظيم التخطيط، المراقبة الذاتية، مكافأة الذات، الضبط البيئي الدافعي، حوار الذات عن الكفاءة)وبين التخصص الأكاديمي (علمي، أدبى).

كما توصلت دراسة (جمال فرغل إسماعيل واخرون ؛ ٢٠٠٦)التعلم المنظم ذاتياً لدى مرتفعي ومنخفضي السعة العقلية من طلاب الجامعة من الجنسين وجود فروق دالة إحصائياً بين الذكور والإناث في الأبعاد المعرفية، وما وراء المعرفة، والبيئية والدرجة الكلية للمقياس ككل وذلك لصالح الذكور وجود فروق دالة إحصائياً بين مرتفعي ومنخفضي السعة العقلية من عينة الدراسة في الأبعاد المعرفية، وما وراء المعرفة، والدافعية والدرجة الكلية للمقياس ككل وذلك لصالح مرتفعي السعة العقلية.

وقد اسفرت دراسة وحيد السيد حافظ واخرون(٢٠٠٦): فاعلية برنامج قائم على التعلم المنظم ذاتيا فى تنمية بعض مهارات الكتابة الابداعية لدى طلاب المرحلةالثانوية عن فعالية البرنامج القائم على التعلم المنظم ذاتيًا في تنمية مهارات الكتابة الإبداعية لدى طلاب الصف الأول الثانوى.

وأسفرت دراسة رنيا أحمد رجب زقزوق(٢٠٠٧) ،اثر التغذية الراجعة باستخدام استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً على فاعلية الذات ودافعية الإنجاز للطلاب ذوى صعوبات التعلم فى مادة الجغرافيا/ عن فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية ودرجات طالبات المجموعة الضابطة في القياس البعدى لصالح المجموعة التجريبية في متغير الذات ، وفروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية ودرجات طالبات المجموعة الضابطة في القياس البعدى لصالح المجموعة التجريبية في متغير دافعية الإنجاز.

هذا وقد توصلت دراسة أمل عبد المحسن زكى الزغبى(٢٠٠٩) أثر برنامج تدريبي قائم على بعض استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا فى الدافعية و التحصيل الدراسى لدى عينة من التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.الى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) في استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً (التقويم الذاتي – التنظيم والتحويل – تحديد الهدف والتخطيط - البحث عن المعلومات- الاحتفاظ بالسجلات – البنية البيئية – مكافأة الذات -التسميع والتذكر – البحث عن العون الاجتماعي – مراجعة السجلات) بين متوسط درجات تلاميذ المجموعة التجريبية، ومتوسط درجات تلاميذ المجموعة الضابطة في القياس البعدي لصالح متوسط درجات تلاميذ المجموعة التجريبية.

هذا وقد هدفت دراسة محمد عبد الله محمد سحلول(٢٠٠٩) الى الكشف عن استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً وأساليب التفكير التي تميز بين الطلبة ذوي توجهات أهداف الانجاز المرتفعة والمتدنية في جامعة صنعاء, والتعرف على اثر متغيري الجنس والكليةوأظهرت نتائج الدراسة تميز الطلبة ذوي توجهات أهداف الإتقان المرتفعة في استراتيجيات التعلم (المعرفية, إدارة المصادر, الدافعية) وفي أساليب التفكير (الهرمي, التنفيذي, التشريعي, المتحرر, الاقلي). وتميز الطلبة ذوي توجهات أهداف الأداء المرتفع في استراتيجيات التعلم(المعرفية, ما وراء المعرفية, إدارة المصادر) وأشارت النتائج إلى وجود فروقاً دالة إحصائياً في استراتيجيات ما وراء

المعرفية وفي الاستراتيجيات المعرفية بين طلبة الكليات العلمية والإنسانية لصالح طلبة الكليات الإنسانية.

هذا ويضيف احمد ابراهيم موسى (٢٠٠٩) اناستخدام وتطبيق التلاميذ ذوي صعوبات التعلم لاستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا يمدهم بمعرفة ذاتية قيمة مما يؤدى الى ارتفاع مستوى الاداء لديهم من خلال اكتساب العديد من المهارات الاكاديمية المتنوعةايضا الكشف عن فعالية استخدام استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا في تحسين مهارات الكتابة والرياضيات لتلاميذ المرحلة الابتدائية ذوي صعوبات التعلم في ضوء الاسلوب المعرفي(الاندفاع/التأمل) .

وقد اسفرت دراسة فوّاز بن صالح بن جبارة السّلمى (٢٠١١) فاعلية استراتيجية مقترحة قائمة على التعلم المنظم ذاتيا فى تنمية بعض مهارات الكتابة الابداعية لدى طلاب الصف الاول الثانوى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط دجات المجموعتين التجربية والضابطة فى القياس البعدى لاختبار الكتابة الابداعية لصالح المجموعة التجربية.

هذا وقد هدفت دراسة محمود مصطفى محمود السيد (٢٠١٢) إلى علاج الضعف في مهارات الفهم القرائي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بالصف الأول الإعدادي بإستخدام إستراتيجية مقترحة قائمة على التعلم المنظم ذاتيا، وتوصل الباحث إلى أن الإستراتيجية المقترحة ذات فاعلية كبيرة في علاج الضعف في مهارات الفهم القرائي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بالصف الأول الإعدادي.

هذا ويذكر (قدري حفني؛ ٢٠٠٧: ٨٣) ان الطلبة المتأخرون دراسياً هم الطلبة الذين لا يستطيعون أداء العمل المدرسي حتى لو كانوا في وصف دون مستوى صفهم الاعتيادي والمتأخرون دراسياً هم أولئك الذين لم يتمكنوا من استيعاب المناهج الدراسية المقررة عليهم في صف ما في أثناء الفترة الزمنية المحددة لمدة المناهج" عام دراسيا.

وعلى ضوء ما سبق تتضح ضرورة تصميم برامج تدريبية للتخفيف من حدة التأخر الدراسي لدى طلاب المرحلة الثانوية، الأمر الذي يؤدى إلي أن تتحدد مشكلة الدراسة في التساؤل التالي:

"ماأثر استخدام استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا في خفض التأخر الدراسي لدى طلاب المرحلة الثانوية ؟"

- **أهداف البحث**

١. يهدف البحث الحالي الى الكشف عن أثر استخدام استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيافي خفض التأخر الدراسي لدى طلاب المرحلة الثانوية
٢. التحقق من فاعلية برنامج تدريبي في خفض التأخر الدراسي لدى طلاب المرحلة الثانوية
٣. الكشف عن استخدام استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيافي خفض التأخر الدراسي لدى طلاب المرحلة الثانوية

أهمية البحث

١. قد تسهم فى سد الفجوة النظرية فى ميدان البحث فى استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياحيث انه لم يتم تناول استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا فى حدود علم الباحثة واثرها فى خفض التأخر الدراسي لدى طلاب المرحلة الثانوية

٢. توجيه نظر القائمين على العملية التعليمية إلى كيفية تدريب طلاب المرحلة الثانوية والذين يعانون من التأخر الدراسي – على وجه الخصوص- على استخدام استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا.
٣. توضيح انه يمكن تحسين اداء طلاب المرحلةالثانوية من خلال التدريب على استخدام استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا .
٤. إلقاء الضوء على المتغيرات التعليمية والنشاطية والأسرية و الديموجرافية التى تؤثر على استخدام استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا
٥. تساعد نتائج هذا البحث المسئولين من مصممى البرامج والخطط التربوية على ان يضعوا فى الحسبان الاهتمام باستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياخاصة مع طلاب المرحلة الثانوية.
٦. تساعد نتائج البحث الحالي في بناء برامج إرشادية للطلاب في المرحلة الثانوية، تعتمد على استراتيجيات التعّلم المنظّم ذاتياً المرتبط بالتحصيل الدراسي والتي تتوافق مع مستوياتهم الدراسية، وتخصصاتهم النظرية والعلمية.
٧. مساعدة المعلمين في اختيار وتنمية استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً لدى طلابهم.
٨. تقدم الدراسة عدداً من استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً التي يمكن الاستفادة منها في بناء حقائب تدريبة لاستخدام، وتنمية التعّلم المنظّم ذاتياً لطلاب المرحلة الثانوية .

مصطلحات البحث :

١) التعلم المنظم ذاتيا Self- regulated learning

يعرف بينتريش (٢٠٠٠ ، ص ٤٥٣)Pintrich التعلم المنظم ذاتيا على أنه" :عمليةهادفة ونشطة، حيث يضع المتعلِّمون أهدافهم التعليمية ثم يحاولون المراقبة والتنظيم والتحكم في خصائصهم المعرفية والدافعية والسلوكية، وتوجههم، وتقيد أهدافهم وخصائص السياق في البيئة التعليمية.

٢) التأخر الدراسى:

هو حالة تأخر أو تخلف أو نقص أو عدم اكتمال النمو والتحصيل نتيجة لعوامل عقلية أو جسمية أو اجتماعية أو انفعالية بحيث تنخفض نسبة التحصيل دون المستوى العادي المتوسط في حدود انحرافين معياريين سالبين (زهران ١٩٩٧ م,ص٤١٧).

حدود الدراسة

يتحدد هذا البحث بالعينة المستخدمة وهم طلاب المرحلة الثانوية والذين يعانون من التأخر الدراسي .

أدوات الدراسة

من اجل قياس متغيرات الدراسة قامت الباحثة باستخدام الأدوات التالية:

(١) سجلات درجات التلاميذ في الصفوف الدراسية السابقة
(٢) السجلات الصحية للتلاميذ بالمدرسة
(٣) استمارة المستوي الاجتماعي والاقتصادى(إعداد : محمد بيومي خليل ، ١٩٩٧)
(٤) مقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا(إعداد لطفى عبد الباسط ابراهيم ؛٢٠٠١).

(٦) برنامج عن استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا(إعداد الباحثة).

الاطار النظرى

المحور الاول التعلم المنظم ذاتيا

اولا) المقصود بالتعلم المنظم ذاتيا

عرف (ليندر وهاريس" Linder& Harris,1993) التعلم المنظم ذاتيا الاستخدام الفعال للمكونات المعرفية وما وراء المعرفية والدافعيه والبيئية في مواجهة المهام التعليمية "ووضع له ستة أسس هي: المعتقدات المعرفية الدافعية ما وراء المعرفة استراتيجيات التعلم الحساسية للموقف الضبط البيئي

ويعرف زيمرمان(Zimmerman,2008,166) التعلم المنظم ذاتيا بعمليات التوجيه الذاتية والاعتقادات الذاتية التي تعمل على تحويل قدرات الطالب العقلية كالاستعداد اللغوي – إلى مهارة أداء أكاديمية – كالكتابة – وهو شكل من أنواع النشاط المتكرر الذي يقوم به الطلاب لاكتساب مهارة أكاديمية، مثل وضع الأهداف واستعراض وإختيار الاستراتيجيات، والمراقبة الذاتية الفعالة، على العكس من أنواع النشاطات التي تحدث لأسباب غير شعورية."

ويشير (Singh, F. 2009) الى ان التعلم المنظم ذاتيا يركز على حرية الطالب و فرديته، واعتماده على نفسه في اتخاذ القرارات، وتحمل المسؤولية في التعلم.

يرى(عبد الناصر الجارحى ؛٢٠١٠: ٣٣٩) ان التعلم المنظم ذاتيابانه قدرة الطالب على وضع الاهداف والتخطيط لعملية التعلم والاحتفاظ بالسجلات التعليمية ومراقبة عملية التعلم وتسميع المواد التعليمية وحفظها وطلب المساعدة الاجتماعية من الاخرين

ويعرف فهد بن عايد الردادى (٢٠١٩) التعلم المنظم ذاتيابانه يرتبط بقدرة المتعلم على التحكم فى كل عمليات التعلم الخاصة به وان التفاعل اثناء التعلم بين الجوانب الشخصية للمتعلم تعتمد على ادراكه لفاعليته الذاتية

ثانيا) أبعاد التعلم المنظم ذاتيًا

تستند أبعاد التعلم المنظم ذاتيًا على استخدام العديد من الأسئلة التي يطرحها المتعلم لضبط تعلمه وتفاعله مع المهارات المراد تعلمها، فيشير **جول*(Jule, 2004, 221)*** الى ان السؤال الذي يطرحه المتعلم" لماذا أتعلم؟ "يقصد به دوافع التعلم في حين يقصد بالسؤال كيف أتعلم؟ "الأساليب المستخدمة للتعلم"، وإذا كان التعلم المنظم ذاتيًا يعرف بأنه" العملية التى يستطيع الطلاب من خلالها توجيه وإدارة أفكارهم ومشاعرهم وأفعالهم الرامية إلى تحقيق الأهداف المأمولة"، فإنه قد وضعت مجموعة من العمليات تحدد أبعاد التعلم المنظم ذاتيا والجدول التالي يوضح تلك الأبعاد.

جدول (١) يبين أبعاد التعلم المنظم ذاتيا

مواضع التعلم	أساليب المتعلم التنظيمية	العمليات الثانوية للتنظيم الذاتي
لماذا أتعلم؟	اختيار المشاركة	الكفاءة الذاتية للأهداف الذاتية
كيف أتعلم؟	اختيار الطريقة	استخدام الاستراتيجية
متى أتعلم؟	اختيار الحدود الزمنية	إدارة الوقت

ما الذي ينبغي تعلمه؟	اختيار النتائج	ملاحظة الذات - تفاعل الذات-الحكم على الذات
أين أتعلم؟	اختيار الموضع	الهيكلة البيئية
مع من أتعلم؟	اختيار الزميل أو النموذج أوالمعلم	طلب المساعدة الاختيارية

ثالثا) استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا:

هذا ويعرض (Ruban, 2003, 272)استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيً كما يلى ا:

١) **التقويم الذاتيSelf – Evaluating**

تشـير إلى قيام الطالب بالتقويم لجودة ما يؤديه من أعمال" .لقد تفحصـت كل ما قمت به لأكون متأكدًا بأنني قمت بها بشكل صحيح."

٢) **التنظيم والتحويلOrganizing transforming**

تشـير إلى قيام الطالب بإعادة ترتيب صـريح أو ضـمني للمواد التعليمية .ليحسـن من تعلمه مثل "لقد وضعت مخططًا قبل أن أكتب ورقتي

٣) **تحديد الهدف والتخطيطGoal – setting & planning**

تشير إلى قيام الطالب بوضـع أهداف تعليمية أو أهداف فرعية .والتخطيط من أجل تتابع وتزامن واستكمال الأنشطة المرتبطة بتلك الأهداف

٤) **البحث عن المعلوماتSeeking information**

البحث عن العون أو المعلومات :تشـــير إلى الجهود التي بذلها الطالب لتأمين حصـــوله على المعلومات المرتبطة بالمهمة المستقبلة من المصادر غير الاجتماعية

٥) **الاحتفاظ بالسجلات والمراقبةKeeping records & monitoring**

تشير إلى بذل الطالب للجهود من أجل تسجيل الأحداث والنتائج

٦) **البنية البيئيةEnvironmental Structuring**

تشـير إلى بذل الطالب للجهود من أجل تنظيم بيئة تعلمه لجعل تعلمه أكثر يسـرًا وسـهولة وهذا يتضمن إما تنظيمًا لبيئة تعلمه المادية أو النفسية

٧) **مكافأة الذاتSelf – consequating**

تشير على قيام الطالب بتخيل المكافأة أو العقاب المترتبين على نجاحه أو فشله.

٨) **التسميع والتذكرRehearsing & memorizing**

تشير إلى بذل الطالب لجهود من أجل تذكر بعض المواد وذلك من خلال ممارسـات صـريحة أو ضمنية.

٩) **مراجعة السجلاتReviewing records**

تشير إلى الجهود التي يبذلها الطالب من أجل إعادة المذكرات، والاختبارات و الكتب المقررة.

المحور الثانى التأخر الدراسى:

اولا : المقصود بالتأخر الدراسى:

كما تعرف(رجاء أبو العلاء، ٢٠٠٦ : ٦١) (التأخر الد راسي بأنه " التحصيل في مستوي أقل مما تسمح به استعدادات الطالب الدراسية) .

ويمكن تعريف التأخر الد راســي بأنه التحصــيل المتدني للطالب بما يتناســب وقد رات واسـتعداداته للدراسـة، والتي تكون متوسـطة، بالمقارنة مع زملائه الذين يناظرونه فى العمر الزمني، وبمعنى آخر، فإنه إذا تبين من خلال تطبيق اختبا رات القدرات العقلي المدرسي متدن،

فإنه يعد متأخرا دراسياً، أما إذا تبين أن قد راته العقلية أقل من المتوسط، وكان تحصيله الد راسي كذلك، فإنه لا يمكن عدة متأخرا دراسياً بل يحتمل أنه يعاني صعوبات في التعليم أو بطئاً فيه أو إعاقة عقلية بسيط(هشام حمدان؛ ٢٠٠٣: ٥٧)

ثانيا : أسباب التأخر الدراسي-:

هذا وتوضح (ليلي كرم الدين :٢٠٠٦ ، ص ١١١) أسباب التأخر الدراسي فيما يلى :-

١) العامل العقلي :كالتأخر في الذكاء بسبب مرضي أو عضوي.
٢) العامل النفسي :كضعف الثقة بالنفس، أو الكراهية لمادة معينة، أوكراهية معلم المادة بسبب سوء معاملته لذلك الطالب، وأسلوب تعامل الوالدين مع أبنائهم.
٣) العامل الجسمي :ككون الطالب يعانى عاهة أو أي إعاقة بدنية على سبيل المثال
٤) العامل الاجتماعي :ويتعلق هذا العامل بوضع الطالب في البيت والمدرسة، وعلاقة بوالديه ومعلميه وإخوته وأصدقائه

ثالثا :أنواع التأخر الدراسي

هذا ويعرض (محمد عبد الله؛٢٠٠٣ : ٦) أنواع التأخر الدراسي كما يلى :-

التأخر الدراسي العام-:

وهو الذي يكون في جميع المواد الد راسية ويرتبط بالغباء إذ يتراوح نسبة الذكاءبين ٧٠ و ٨٥%

ب -التأخر الدراسي الخاص- :

وهو الذي يكون في مادة أو مواد بعينها فقط، كالحساب مثلاً ويرتبط بنقص القدرة.

ج -التأخر الدراسي الدائم:

حيث يقل تحصيل الطالب عن مستوي قدرته على مدى فترة زمنية.

د -التأخر الدراسي الموقفي-:

وهو الذي يرتبط بمواقف معينة بحيث يقل تحصيل الطالب عن مستوى قدرته بسبب خبرات سيئة مثل موت أحد أفراد الأسرة.

التأخر الدراسي الحقيقي:

وهو تأخر يرتبط بنقص مستوى الذكاء والقد رات.

التأخر الدراسي الظاهري

هو تأخرا زائف غير عادى يرجع لأسباب غير عقلية وبالتالي يمكن علاجه

رابعا: طرق الكشف عن الطلبة المتأخرين دراسيا:

هذا ويذكر (عبد الرحمن سليمان، وتهاني محمد؛ ٢٠٠٨: ٢٨) طرق الكشف عن الطلبة المتأخرين دراسياكما يلى :-

يمكن اللجوء إلى الوسائل التالية:

١) السجلات التراكمية.
٢) استخدام اختبارات تحصيلية موضوعية ومقننه.
٣) دراسة الأوضاع الأسرية المعيشية للطلبة.
٤) د راسة الأوضاع الصحية والحيوية للطلبة.
٥) الإلمام بالموقف الكلي للطلبة المتأخرين د راسيا.
٦) يمكن تطبيق اختبارات نفسية شخصية.

يرى (الزراد,١٤١٩,١٧- ١٩) انه نظراً لأهمية دراسة التأخر الدراسي ورعاية الطلاب المتأخرين دراسياً في المدارس فإنه يمكن تلخيص ما ذكره علماء التربية من خلال دراساتهم المبررات التي تستوجب علينا الاهتمام بالمتأخرين دراسياً ومنها على سبيل المثال لا الحصر:

١. تعتبر دراسة المتأخرين دراسياً ضرورة تربوية واجتماعية ووطنية .
٢. إن هذه الفئة من التلاميذ يترتب على وجودها مجموعة من المخاطر والمضاعفات مثل:الاضطرابات المدرسية,والمشكلات الأسرية والنفسية والاجتماعية .
٣. تحول نسبة كبير من التلاميذ المتأخرين دراسياً إلى فئة الأميين أو العاطلين والمشردين مما يزيد نسبة الجهل في المجتمع .
٤. أن الاهتمام بدارسة التأخر الدراسي تعتبر خطوة تربوية هامة نحو واقع التعليم المدرسي وما يحدث فيه بشكل فعلي .
٥. إن ظاهر التأخر الدراسي يترتب عليها لصورة مباشرة أو غير مباشرة ظواهر انحرافية إجرامية مثل:انحراف الأحداث,والتدخين,والإدمان وتعاطي المخدرات,ورفقاء السوء ...
٦. إن عملية التقويم التربوية المستمرة والوقوف على المشكلات الدراسية والمدرسة لدى التلاميذ تجعل العاملين في الجهاز التربوي والمدرسي في وضع المسئولية وفي نشاط ويقظة دائماً بحثاً عن الحلول والعلاج وطرائق التحسين والتطوير.

سادسا : سمات المتأخر دراسياً-:

هذا ويعرض (قدري حفني :٢٠٠٧: ٨٣) سمات المتأخر دراسياً-:

١) نموه الجسمي دون المتوسط بصورة عامة.
٢) قصوره في تعلم اللغة واضح.
٣) مدة انتباهه قصيرة
٤) ضعيف في عمليات التمييز والتحليل العقلية.
٥) قدرته على التعميم والتفكير دون المتوسط بكثير.
٦) الاعتقاد بأن عدم قدرته على التعلم يرجع إلى عامل الحط وليس إلى جهده

سابعاً: علاج التأخر الدراسي:

هذا ويذكر (أيمن محمد طه عبد العزيز ٢٠٠٨:ص ص ٣٢-٣٣)انه تتعدد طرق وأساليب علاج التأخر الدراسي تبعاً لاختلاف الأسباب المؤدية إليه والمسببة له,ومدى توفر التشخيص الجيد لحالات التأخر الدراسي,ومن أهم خطوات تشخيص التأخر الدراسي التي على المرشد الطلابي اتخاذها :

١) يقوم به المرشد الطلابي والمدرس بمعاونة الوالدين للإلمام بالموقف الكلي للطالب المتأخر دراسياً.
٢) دراسة المشكلة وتاريخها والتاريخ التربوي والعلاقات الشخصية والتاريخ النفسي والجسمي للطالب.
٣) دراسة القدرات العقلية المعرفية للطالب.
٤) دراسة الصحة العامة للطالب وحواسه والأمراض.
٥) دراسة العوامل دراسة الاجتماعية والبيئية والظروف المحيطة بالطالب.
٦) الميول النفسية للطالب واتجاهاته وسمات شخصيته.

بحوث سابقة ودراسات سابقة

اولا) بحوث تناولت التعلم المنظم ذاتيا :

١) أجرى شريبر (Schreiber, 2004) بحث استهدف الكشف عن العلاقة بيين المعتقدات الذاتية واستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا والتحصيل الدراسي، وأُجرى البحث على (١٧٠) من طلبة الجامعة، وطُبق عليهم استبيان المعتقدات الذاتية ل (Schommer) واستبيان التعلم المنظم ذاتيا ل(Hadwi) وأشارت النتائج إلى أن المعتقدات الذاتية تؤثر بشكلٍ غير مباشر على الأداء الأكاديمي خلال درجات المجموع التراكمي، وكلما استخدم الطلاب إستراتيجية توجيه الأسئلة، كلما زاد الأداء في الامتحان، وكلما زاد الاعتقاد في القدرة الفطرة قل اندماجهم في طريقة الاستدعاء وقل المجموع التراكمي، وكلما زاد الاعتقاد في المعرفة المؤكدة، زاد استخدام إستراتيجية الاستدعاء، وكلما زاد الاعتقاد في التعلم السريع، قل المجموع التراكمى

.

٢) بحث شالك وآخرين (Chalk, et al,2005) فقد استهدفت معرفة أثر استراتيجية التعلم المنظم ذاتيًا على تنمية عمليات الكتابة لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم وقد أسفرت الدراسة عن تحسن مستوى أداء التلاميذ في الكتابة من حيث كمية المنتج الكتابي وجودته بعد التدريب على التعلم المنظم ذاتيًا حيث وجدت فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي أداء الطلاب قبل التدريب باستخدام التعلم المنظم ذاتيًا وبعده في كمية الكتابة وجودتها لصالح التطبيق البعدي مما يشير إلى فعالية التدريب على التعلم المنظم ذاتيًا في تنمية مهارات الكتابة .

٣) بحث ابراهيم بن عبدالله الحسينان (٢٠١٠) استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا في ضوء نموذج بينتريش وعلاقتها بالتحصيل والتخصص والمستوى الدراسي والأسلوب المفضل للتعلم دراسة على طلاب الصف الثاني والثالث ثانوي في منطقتي الرياض والقصيم وتكونت عينة الدراسة من (٥١٩) طالباً من طلاب الصفين الثاني والثالث ثانوي وقد تم استخدام الأدوات التالية مقياس استراتيجيات التعلّم المنظّم ذاتياً إعداد الباحث و مقياس الأسلوب المفضل للتعلم من إعداد الباحث وأوضحت النتائج انه لا توجد علاقة موجبة بين استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا والتحصيل الدراسى بمفهومه التقليدي فيما عدا استراتيجية التنظيم الذاتي الما وراء معرفي، والحديث الذاتى الموجه للأداء الخارجي وتنظيم الجهد وكذلك توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين طلاب التخصصات النظرية والتخصصات العلمية في متوسطات بعض استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً لدى طلاب الصفين الثانى والثالث ثانوي في منطقتي الرياض والقصيم لصالح طلاب التخصصات العلمية.

٤) بحث باسم طه عامر حسن (٢٠١٤) : قدرة مهارات التعلم المنظم ذاتيا على التنبؤ بقلق الرياضيات لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية؛ وتكونت عينة الدراسة من (٢٣) طالبات الصف الثالث الاعدادى وقد تم استخدام الأدوات التالية مقياس قلق الرياضيات و مقياس مهارات التعلّم المنظّم ذاتياً واسفرت النتائج عن وجودعلاقة ارتباطية سالبة بين مهارات التعلّم المنظّم ذاتياً وقلق الرياضيات و عن وجود تأثير ذو دلالة إحصائيةعند مستوى ٠,٠١ للتنبؤ بقلق الرياضيات من ابعاد مهارات التعلّم المنظّم ذاتياً

٥) بحث مصطفى قسيم الهيلات و عبدالله محمد رزق و أحمد يوسف الخواجا (٢٠١٥): استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً د راسة مقارنة بين عينة من الطلبة الموهوبين والطلبة غير الموهوبين تم استخدام المنهج الوصفي، حيث تم تطبيق مقياس بوردي (Purdie) والمقنن من قبل أحمد (٢٠٠٧) على عينة شملت (١١٠طالبا موهوب و(١١٠) طالبا غير موهوب من مدرسة حكومية عادية وأوضحت النتائج ان ف است ا رتيجيات التعلم المنظم ذاتيا لدى الطلبة الموهوبين جاءت على الترتيب التالي(التسميع والحفظ، ومن ثم الاحتفاظ بالسجلات والمراقبة، ووضع الهدف والتخطيط، وطلب المساعدة الخارجية)، فيما كانت لدى الطلبة غير الموهوبين على الترتيب التالي(وضع الهدف والتخطيط، ومن ثم التسميع والحفظ وطلب المساعدة الخارجية والاحتفاظ بالسجلات والمراقبة

٦) بحث غريب عبد الرحمن غريب (٢٠١٦) برنامج مقترح قائم على التعلم المنظم ذاتيا فى تنمية مهارات التفكير الناقد والتحصيل فى القراءة لدى طلاب الصف الاول الثانوى وتكونت عينة الدراسة من " ٨٠" طالب وطالبة٤٠ طالب وطالب و مجموعة ضابطة و ٠ ٤طالب وطالب مجموعة تجربية وأوضحت النتائج وجود فروق دالة احصائيا فى مهارات التفكير الناقد بين متوسط درجات المجموعة التجريبية و المجموعة الضابطة لصالح المجموعة التجريبية ووجود فروق دالة احصائيا فى الاختبار التحصيلى بين متوسط درجات القياس البعدى لطلاب المجموعة التجريبية و المجموعة الضابطة بعد تطبيق البرنامج لصالح المجموعة التجريبية

٧) بحث ظبية سعيد السليطي (٢٠١٧) فاعلية برنامج قائم على التعلم المنظم ذاتيا فى تنمية مهارات الكتابة لدى طلاب الصف العاشرفي دولة قطر وقد تم استخدام الأدوات التالية اختبار مهارات الأداء الكتابي لطلاب الصف العاشرو بطاقة تقدير الاداء الكتابى لطلاب الصف العاشر و برنامج قائم على التعلم المنظم ذاتيا وأوضحت النتائج وجود فروق دالة احصائياعند مستوى ٠,٠١ بين متوسط درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي فى اختبار تنمية مهارات الكتابة لصالح القياس البعدي، فعالية البرنامج المقترح القائم على التعلم المنظم ذاتيا فى تنمية مهارات الكتابة لدى طلاب الصف العاشرفي دولة قطر .

ثانيا) بحوث تناولت التأخر الدراسى:

بحث (عبد الرحيم عمران،٢٠٠١) هدف إلى فاعلية برنامج إرشادي لتخفيف الضغوط النفسية المدرسية لدى الأطفال المتأخرين دراسياً ، وتكونت عينة البحث من ٣٠ طالب من المتأخرين دراسيا وعينة مماثلة تمثل العينة الضابطة ، وبعد المجانسة بين العينتين من حيث متغير التأخر الدراسي والعمر الزمني والمستوي الاقتصادي والاجتماعي والذكاء وبعد تطبيق البرنامج الإرشادي الذي يعتمد علي فنيات لعب الأدوار والنمذجة وأحاديث القصص والحكايات والتدعيم وتوصلت النتائج إلي أن فى الجزء السيكومتري الضغوط النفسية المدرسية التي يعاني منها الأطفال المتأخرون دراسيا من حيث حدة الإحساس والشعور تتخذ الترتيب التالى ضغوط العلاقة المدرسية و ضغوط البيئة المدرسية و الضغوط التعليمة.

بحث (محمد عبد الله؛ ٢٠٠٢) دراسة مقارنة لبعض سمات الشخصية للمتفوقين والمتأخرين د راسياً بكلية المعلمين وكلية البنات وكلية التربية بجامعة الملك فيصل بمحافظة الإحساء بجامعة تونس دراسة عامليه. وهدفت هذه الد راسة إلى التعرف على بعض سمات الشخصية المميزة للمتفوقين والمتأخرين د راسياً من طلاب الجامعة، وطبقت على عينة مكونة من " ٣٠٠ " من طلاب الجامعة بكلية المعلمين وكلية البنات والتربية بجامعة الملك فيصل بمحافظة الإحساء بجامعة تونس ، وتم تطبيق مقياس كاتل للشخصية. وتوصلت نتائج الدراسة إلى-: وجود فروق ذات دلاله إحصائية عند مستوي ٠١.٠ بين المتفوقين دراسياً والمتأخرين د راسياً من طلاب الجامعة في سمات الشخصية حيث حصل المتفوقين على درجات عالية في سمات الذكاء والتنظيم الذاتي والتآلف في حين حصل المتأخرين على د رجات مرتفعة في كل من السيطرة والتخيل والتوتر وكفاءة الذات.

بحث (فاروق الروسان ٢٠٠٣)بعنوان :دراسة التفوق والتأخر الدراسي وعلاقته بكل من مفهوم الذات وسمات الشخصية لدى طلاب المرحلة الثانوية " د راسة مقارنة. " وهدفت هذه الدراسة إلى محاولة الكشف عن العلاقة بين التفوق والتأخر الدراسى من ناحية ومفهوم الذات وسمات شخصية لدى طلاب المرحلة الثانوية من ناحية أخرى، وتكونت عينة الدراسة من " ٤٠٠" طالب وطالبة بالمرحلة " ٢٠٠ " ذكور ، " ٢٠٠ " إناث وشملت عينة الذكور على " ١٠٠ " متفوقين دراسيا ، و "١٠٠ " متأخرين دراسيا وشملت عينة الإناث على الإناث على " ١٠٠ " متفوقات دراسيا ، و "١٠٠ " متأخرات دراسيا ؛ وتم تطبيق اختبار مفهوم الذات للكبار إعداد محمد عماد الدين إسماعيل، واختبار الذكاء المصور إعداد أحمد زكى صالح، قوائم الدرجات التحصيلية لنهاية العام الدراسي واختبار كاتل للشخصية. وتوصلت نتائج الدراسة إلى-: يوجد فروق ذات دلاله إحصائية بين الطلاب المتفوقين دراسياً والطلاب المتأخرين دراسياً في مستوي مفهوم الذات) تقبل الذات – التباعد – تقبل الآخرين (لصالح المتفوقين دراسياً. توجد فروق ذات دلاله إحصائية بين المتفوقين دراسياً والمتأخرين دراسياً في سمات الشخصية حصل المتفوقين دراسياً على درجات مرتفعة في كل سمات التآلف والذكاء والتنظيم الذاتي. توجد فروق ذات دلاله إحصائية بين الذكور والإناث من المتفوقين والمتأخرين دراسياً في سمات الشخصية حيث تميز الذكور بالمغامرة مقارنة بالإناث التي تميزت بالامتثال والحساسية والذكاء وعدم وجود فروق بينهما في سمات الشخصية الأخرى.

بحث (أميرة السيد مسعود السيد ؛٢٠٠٧) هدف إلى معرفة الضغوط الدراسية وعلاقتها بتقدير الذات للأطفال المتأخرين دراسيا والعاديين (بحث مقارنة) وتكونت عينة البحث من (٢٠٠) طالب وطالبة ، واستخدم الباحث استمارة المستوي الاجتماعي والاقتصادي إعداد : (محمد بيومي خليل ، ١٩٩٧) اختبار تقدير الذات للأطفال لكوبر سميث(ترجمة :فاروق عبد الفتاح موسي ، محمد احمد دسوقي ، ١٩٨١) مقياس الضغوط المدرسية إعداد (الباحثة) وقد توصل البحث إلى النتائج التالية:

لا توجد علاقة ارتباطيه ذات دالة إحصائية بين المتأخرين دراسيا والعاديين في العلاقة بين الضغوط المدرسية وتقدير الذات .

لا توجد فروق دال إحصائية بين متوسطي درجات مجموعتى المتأخرين دراسيا والعاديين في ضغوط العلاقة مع الزملاء بالمدرسة وضغوط العلاقة مع المدرسين وقلق الاختبار وعلاقة التلميذ بإدارة المدرسة

لا توجد فروق دال إحصائيا بين متوسطي درجات مجموعتى المتأخرين دراسيا والعاديين في الدرجة الكلية للضغوط المدرسية.

ثالثا) بحوث تناولت التعلم المنظم ذاتيا والتأخر الدراسي

يوسف محيلان سلطان العنزي(٢٠٠٧): دراسة أثر التدريب على التفكير الإيجابي واستراتيجيات التعلم في علاج التأخر الدراسي لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي في دولة الكويت تناولت الدراسة أثر التدريب على كل من التفكير الإيجابى والقيادة الذاتية للتفكير الإيجابى واستراتيجية التعليم المنظم ذاتيا وإستراتيجية التعليم التعاونى فى علاج التأخر الدراسى لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائى فى دولة الكويت وتبنت الدراسة المنهج التجريبى وتكونت عينه الدراسة من ٦٤ تلميذا منهم ٣٢ تلميذا بالمجموعة التجريبية ٣٢ تلميذابالمجموعة الضابطة ودلت النتائج على وجود دلالة احصائية لصالح المجموعة التجريبية فى الاختبار البعدى لكل من اختبار التفكير الإيجابى والتعليم التعاونى والتنظيم الذاتى واختبار التحصيل.

عصـــام جمعه واخر (٢٠١٦): أثر التدريب على بعض اســـتراتيجيات التنظيم الذاتى للتعلم في التلكؤ الاكاديمى لدى المتأخرين دراسيا من طلاب الجامعة وتكونت عينه الدراسة من ٨٠ طالب ليدهم تلكؤ أكاديمى وتم تقســـيمهم الى ٤٠ طالب بالمجموعة التجريبية ٤٠ طالب بالمجموعة الضـــابطة وتمثلت ادوات الدراســـة فى مقياس التلكؤ الاكاديمى ومقياس التنظيم الذاتى للتعلم واشـــارت النتائج الى تفوق طلاب المجموعة التجريبية بعد التدريب على اســـتراتيجيات التنظيم الذاتى للتعلم على المجموعة الضابطة فى خفض مستوى التلكؤ الاكاديمى .

اجراءات البحث

أولا : منهج البحث

تم استخدام المنهج الشبه تجريبي الذي يعد من أكثر المناهج ملائمة للهدف من البحث الحالي حيث يهدف البحث الى معرفة أثر اسـتخدام اسـتراتيجيات التعلم المنظم ذاتياكمتغير مسـتقل فى خفض التأخر الدراسى كمتغير تابع .

عينة البحث

اختيرت عينة البحث الحالى بطريقة عشـوائية بسـيطة من طلاب المرحلة الثانوية العامة ويعد اختيار الباحثة لطلاب الصـف الثانى الثانوى لسـهولة تنمية اسـتراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا لديهم وكذلك تشـير البحوث الى ان الطلاب فى هذه المرحلة يكونون أكثر إدراكا حيث تعد هذه المرحلة العمرية مرحلة زمنية مهمة تتشكل من خلالها هويتهم.

العينة المبدئية

تكونت من (٥٠) طالبة من طلاب الصف الثانى الثانوى بغرض تقنين ادوات البحث

العينة الأساسية

بلغ عدد افراد العينة الأساسية(٢٤) طالبة من طلاب الصف الثانى الثانوى بمدارس (أسماء بنت أبى بكر الثانوية بنات ، العاشر الثانوية بنات) حيث تم تقسيمهم الى مجموعتين بالتساوى مجموعة ضابطة و مجموعة تجربية.

ثالثا :حدود البحث

يتحدد هذا البحث بالعينة المستخدمة طلاب الصف الثانى الثانوى الذين يعانون من التأخر الدراسى تم تطبيق البرنامج الذى يتكون من خمسة عشر جلسة على طلاب المجموعة التجريبية التى تتكون من

١٢ طالبة من مدرسةأسماء بنت أبى بكر الثانوية بنات بالسويس خلال الفصل الدراسى الثانى للعام الدراسى ٢٠١٨/٢٠١٩ من الاحد ٢٠١٩/٢/٢٤ الى الخميس ٣/٢٨/ ٢٠١٩بواقع ثلاثة جلسات اسبوعيا الاحد الثلاثاء والخميس .

فروض الدراسة

تفترض الباحثة ان التدريب على استخدام استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا يؤدى الى خفض التأخر الدراسي لدى طلاب المرحلة الثانوية

الفرض الاول:

توجد فروق دالة إحصائية فى استخدام استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيابين تراتيب درجات المجموعة الضابطة و تراتيب درجات المجموعة التجريبية فى القياس البعدى لصالح المجموعة التجريبية".

الفرض الثانى:

توجد فروق دالة إحصائية بين تراتيب دراجات القياس البعدى للمجموعتين الضابطة والتجريبية فى التأخر الدراسي لصالح المجموعة التجريبية ".

الفرض الثالث:

لا توجد فروق دالة إحصائية فى تراتيب درجات القياسين البعدى والتتبعي استخدام استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياللمجموعة التجريبية لصالح القياس التتبعى".

الفرض الرابع:

لا توجد فروق دالة إحصائية بين تراتيب درجات القياسين البعدى والتتبعي التأخر الدراسي للمجموعة التجريبية".

نتائج الدراسة ومناقشتها

تقديم :

حيث يتم عرض النتائج التى تم التوصل اليها بعد المعالجة الإحصائية للبيانات الخاصة بالبحث ؛ وفيما يلى عرض النتائج الخاصة بكل تساؤل على حده؛ ثم تفسير النتائج المتعلقة بكل تساؤل فى

ضوء الإطار النظري والدراسات السابقة؛ وقد تم اختبار الفرض الرئيسي للدراسة والذي ينص على:

الفرض الاول:

توجد فروق دالة إحصـــائية فى اســـتخدام اســـتراتيجيات التعلم المنظم ذاتيابين تراتيب درجات المجموعة الضـابطة و تراتيب درجات المجموعة التجريبية فى القياس البعدى لصـالح المجموعة التجريبية".

ولاختبار هذا الفرض قامت الباحثة باســتخدام اختبار مان ويتني لحســاب الفروق بين تراتيب درجات اســتراتيجيات التعلم المنظم المجموعة الضــابطة المجموعة التجريبية كما يقاس بمقياس استراتيجيات التعلم المنظم وأسفر النتائج عما يلي:

جدول (٢): دلالة الفروق بين متوسطات رتب المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية فى القياس البعدى استراتيجيات التعلم المنظم

المجموعات	ن	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة (U)	الدلالة
الضابطة	١٢	١٨,٥	٢٢٢	٤,١٥ -	٠,٠١ دالة
التجريبية	١٢	٦,٥	٧٨		

وبالنظر الى جدول (٤) يتضــح وجود فروق دالة إحصــائية بين تراتيب درجات اســتراتيجيات التعلم المنظم للمجموعتين الضـابطة والتجريبية لصـالح المجموعة التجريبية الامر الذى يشير الى فعالية البرنامج التدريبى وتأثيره الجوهري.

وهنا يتشــابه البحث الحاليى مع (ســيشــر واخرون، ١٩٩٣؛ مارتن، ٢٠٠٠) في تنمية الأهداف واتخاذ القرارات بصورة سليمة وهذا في كامنه تنمية استراتيجيات التعلم المنظم.

الفرض الثانى:

ينص على انه " توجد فروق دالة إحصــائية بين تراتيب دراجات القياس البعدى للمجموعتين الضابطة والتجريبية فى التأخر الدراسي لصالح المجموعة التجريبية ".

ولاختبار صــحة الفرض قامت الباحثة باســتخدام اختبار مان ويتني لحســاب الفروق بين تراتيب درجات القياس البعدي التأخر الدراســي للمجموعتين الضــابطة والتجريبية وأســفرت نتائج البحث عما يلي:

جدول (٣): دلالة الفروق بين تراتيب القياس البعدى التأخر الدراسي للمجموعتين الضابطة والتجريبية:

المجموعات	العينة	متوسط	مجموع	قيمة (u)	الدلالة

		الرتب	الرتب		
الضابطة	١٢	٦,٥	٧٨	٤,١٦	٠,٠١ دالة
التجريبية	١٢	١٨,٥	٢٢٢		

وبالنظر الى جدول (٣) يتضح وجود فروق دالة إحصائية بين تراتيب دراجات القياس البعدى للمجموعتين الضابطة والتجريبية فى التأخر الدراسي لصالح المجموعة التجريبية.

الفرض الثالث:

وينص لا توجد فروق دالة إحصـــائية فى تراتيب درجات القياســين البعدى والتتبعي اســتخدام استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياللمجموعة التجريبية لصالح القياس التتبعى".".

ولاختبار هذا الفرض قامت الباحثة باســتخدام اختبار ويلكوكســن لحســاب الفروق بين تراتيب درجات القياسين البعدى والتتبعي استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياللمجموعة التجريبية وأسفرت نتائج البحث الحالي عن:

جدول (٤): دلالة الفروق بين متوسطات رتب المجموعة التجريبية فى القياسين البعدى والتتبعي استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا

	الرتب	ن	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة (Z)	الدلالة
البعدي والتتبعي	الموجبة	٤	٥,٧٥	٢٣	١,٦-	٠,٠٥٣ غير دالة
	السالبة	٧	٦,١٤	٤٣		

يتضح من جدول (٤) لا توجد فروق دالة إحصائية فى تراتيب درجات القياسين البعدى والتتبعي استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا للمجموعة التجريبية لصالح القياس التتبعى وهذا يعلل الثبات النسبي لفاعلية البرنامج المقترح.

الفرض الرابع:

ينص على انه "لا توجد فروق دالة إحصائية بين تراتيب درجات القياسين البعدى والتتبعي للتاخر الدراسى للمجموعة التجريبية".

ولاختبار صحة الفرض استخدمت الباحثة اختبار ويلكوكسن لحساب الفروق بين القياسين البعدى والتتبعي للتاخر الدراسى للمجموعة التجريبية واسفرت النتائج عما يلي:

جدول (٥): دلالة الفروق بين متوسطات رتب القياسين البعدى والتتبعي للتاخر الدراسى للمجموعة التجريبية

القياس	الرتب	ن	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة (Z)	الدلالة
البعدي والتتبعي	الموجبة	٨	٦,٣٨	٥١	٠,٨٩ -	غير دالة
	السالبة	٣	٥	١٥		

يتضح من جدول (٥) لا توجد فروق دالة إحصائية بين تراتيب درجات القياسين البعدى والتتبعي للتاخر الدراسى للمجموعة التجريبية. مما يؤكد على امتداد تأثير البرنامج خلال فترة المتابعة.

المراجع :

المراجع العربية:

١) ابراهيم بن عبدالله الحسينان (٢٠١٠) استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا في ضوء نموذج بينتريش وعلاقتها بالتحصيل والتخصص والمستوى الدراسي والأسلوب المفضل للتعلم دراسة على طلاب الصف الثاني والثالث ثانوي في منطقتي الرياض والقصيم؛رسالة دكتوراه غير منشورة؛ كلية العلوم الاجتماعية؛جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.

٢) احمد ابراهيم موسى حجازى (٢٠٠٩) : فاعلية استخدام استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا في تحسين مهارات الكتابة والرياضيات لتلاميذ المرحلة الابتدائية ذوي صعوبات التعلم في ضوء الاسلوب المعرفي الاندفاع التعلم؛ رسالة دكتوراه غير منشورة ؛ كلية التربية ؛ جامعة الاسكندرية .

٣) أميرة السيد مسعود السيد (٢٠٠٧) :الضغوط المدرسية وعلاقتها بتقدير الذات للأطفال المتأخرين دراسيا والعاديين (دراسة مقارنة) رسالة ماجستيرغير منشورة ؛كلية التربية ؛ جامعة الزقازيق .

٤) أمل عبد المحسن زكى الزغبى(٢٠٠٩) أثر برنامج تدريبي قائم على بعض استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا فى الدافعية و التحصيل الدراسى لدى عينة من التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.؛ رسالة دكتوراه غير منشورة ؛ كلية التربية ؛ جامعة بنها .

٥) أيمن محمد طه عبد العزيز (٢٠٠٨) :أثر برنامج إرشادي نفسي في تحسين التحصيل والتوافق الدراسي لطلاب المرحلة الثانوية بمحلة الخرطوم,رسالة دكتوراه (غير منشورة) جامعة الخرطوم,كلية التربية,قسم علم النفس التربوي,السودان .

٦) باسم طه عامر حسن (٢٠١٤) : قدرة مهارات التعلم المنظم ذاتيا على التنبؤ بقلق الرياضيات لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية؛ مجلة كلية التربية بالسويس؛ المجلد السابع؛ العدد الثاني.

٧) جمال فرغل إسماعيل الهواري ومنال علي محمد الخولي (٢٠٠٦) :التعّلم المنظّم ذاتيا لدى مرتفعي ومنخفضي السعة العقلية من طلاب الجامعة من الجنسين، المجلة المصرية للدراسات النفسية ؛ العدد ٥٣ .
٨) رانيا احمد رجب زقزوق (٢٠٠٧) :اثر التغذية الراجعة باستخدام استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا على فاعلية الذات ودافعية الانجاز للطلاب ذوى صعوبات التعلم فى مادة الجغرافيا ؛ رسالة ماجستير غير منشورة؛ كلية التربية بالإسماعيلية ؛ جامعة قناة السويس.
٩) رجاء أبو علاء(٢٠٠٦) :علم النفس التربوي، دار القلم للطباعة والنشر و التوزيع، الكويت.
١٠) ربيع عبده أحمد رشوان (٢٠٠٥) : توجهات اهداف الانجازوالمعتقدات الذاتية وعلاقتهما باستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا لدى طلاب الجامعة ؛رسالة دكتوراه غير منشورة؛ كلية التربية بقنا؛ جامعة جنوب الواد.
١١) ريم ميهوب سليمون (٢٠٠٣) :أثر برنامج لتعلم مهارات التنظيم الذاتي على الأداء الأكاديمي لدى عينة من طلاب الجامعة، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة طنطا.
١٢) عبدالرحمن بن عبدالله الصبيحي (٢٠٠٧) : الضغوط النفسية المدرسية ورقة مقدمة إلى ندوة "ضغوط الحياة وأثرها على صحة الطفل" السبت12ربيع الأول الموافق ٣١مارس ٢٠٠٧ بمستشفى الملك فيصل التخصصي ومركز الأبحاث بالرياض.
١٣) عبد الناصر الجارحى (٢٠١٠): العلاقة بين التعلم المنظم ذاتيا والتحصيل الاكاديمى لدى عينه من طلبة جامعة اليرموك ؛المجلة الاردنية فى العلوم التربوية مجلد ٦؛ عدد٤؛ ص ص ٣٣٣-٣٤٨.
١٤) غريب عبد الرحمن غريب (٢٠١٦) برنامج مقترح قائم على التعلم المنظم ذاتيا فى تنمية مهارات التفكير الناقد والتحصيل فى القراءة لدى طلاب الصف الاول الثانوى؛ مجلة كلية التربية؛ جامعة بورسعيد؛ العدد ٢٠.
١٥) فؤاد ابو حطب(١٩٨٠): علم النفس التربوي ، القاهرة : مكتبة الأنجلو المصرية .
١٦) فوّاز بن صالح بن جبارة السّلمى (٢٠١١) : فاعلية استراتيجية مقترحة قائمة على التعلم المنظم ذاتيا فى تنمية بعض مهارات الكتابة الابداعية لدى طلاب الصف الاول الثانوى؛ كلية التربية؛ جامعة أم القرى ؛ المملكة العربية السعودية .
١٧) فهد بن عايد الردادى (٢٠١٩)التعلم المنظم ذاتيا و التحصيل الدراسى؛ الناسخ العلمى للطباعة والتصوير؛ السعودية ؛ المدينةالمنورة .
١٨) فاروق الروسان (٢٠٠٣) :د راسة التفوق والتأخر الد راسي وعلاقته بكل من مفهوم الذات وسمات الشخصية لدى طلاب المرحلة الثانوية " د راسة مقارنة. " مجلة العلوم النفسية، المجلد ١١ ، العدد ٥، عمان، الأردن
١٩) فرج عبد القادر طه وشاكر عطية قنديل وحسين عبد القادر والعبد مصطفى كامل (٢٠٠٥):موسوعة علم النفس و التحليل النفسي ؛ط٣.
٢٠) قدري حفني (٢٠٠٧) : سيكولوجية الموهوبين، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة.
٢١) مصطفى قسيم الهيلات و عبدالله محمد رزق و أحمد يوسف الخواجا (٢٠١٥): استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً د راسة مقارنة بين عينة من الطلبة الموهوبين والطلبة غير

الموهوبين ؛المؤتمر الدولي الثاني للموهوبين والمتفوقين - تحت شعار" نحو استراتيجية وطنية لرعاية المبتكرين" تنظيم قسم التربية الخاصة/ كلية التربية/ جامعة الإمارات العربية المتحدة

٢٢) محمد عبد الله (٢٠٠٣) : مدخل إلى الصحة النفسية، دار الفكر للطباعة والنشر

٢٣) محمد عبد القادر عبد الغفار (١٩٩٦) علم نفس التعلم؛ مكتبة النهضة ؛القاهرة .

٢٤) محمد عبد الله محمد سحلول(٢٠٠٩): استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً وأساليب التفكير التي تميز بين طلبة جامعة صنعاء ذوي توجهات أهداف الإنجاز المرتفعة والمتدنية ؛رسالة دكتوراه غير منشورة ؛ جامعة اليرموك؛ الاردن .

٢٥) عبد الرحمن السيد، وتهاني محمد (٢٠٠٨) :المتفوقون والموهوبون والمبتكرون، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة.

٢٦) عصام جمعه وعبد الرحمن محمد (٢٠١٦): أثر التدريب على بعض استراتيجيات التنظيم الذاتى للتعلم في التلكؤ الاكاديمى لدى المتأخرين دراسيا من طلاب الجامعة؛ مجلة دراسات عربية فى التربية وعلم النفس ؛العدد (٧٧) ص ص٣٤٧ -٣٨٣.

٢٧) عبد الرحيم عمران(٢٠٠١). فاعلية برنامج إرشادي لتخفيف الضغوط النفسية المدرسية لدى الأطفال المتأخرين دراسياً ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة الزقازيق.

٢٨) مصطفى محمد كامل(٢٠٠٣) :التنظيم الذاتى للتعلم : نماذج نظرية ، المؤتمر العلمى الثامن عشر لكلية التربية جامعة طنطا ، التعلم الذاتى وتحديات المستقبل مايو ، ص ص ٣٦٣.

٢٩) محمود مصطفى محمود السيد (٢٠١٢) : إستراتيجية مقترحة قائمة على التعلم المنظم ذاتيا لعلاج الضعف في مهارات الفهم القرائي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الإعدادية؛ رسالة ماجيستير غير منشورة؛معهد الدراسات التربوية؛ جامعة القاهرة.

٣٠) ظبية سعيد السليطي (٢٠١٧) :فاعلية برنامج قائم على التعلم المنظم ذاتيا فى تنمية مهارات الكتابة لدى طلاب الصف العاشرفي دولة قطر ؛مجلة كلية التربية، جامعة الأزهر، العدد ١٤٧ ؛ الجزء الثاني

٣١) هشام حمدان (٢٠٠٣): أثر المعلم في معالجة التأخر الد راسي، مجلة بناة الأجيال، العدد ٤٩ ، سورية.

٣٢) وحيد السيد حافظ وجمال سليمان عطية(٢٠٠٦): فاعلية برنامج قائم على التعلم المنظم ذاتيا فى تنمية بعض مهارات الكتابة الابداعية لدى طلاب المرحلة الثانوية؛مجلة كلية التربية جامعة بنها ٠ المجلد السادس عشر؛ العدد (٦٨) أكتوبر.

٣٣) يوسف محيلان سلطان العنزي(٢٠٠٧): دراسة أثر التدريب على التفكير الإيجابي واستراتيجيات التعلم في علاج التأخر الدراسي لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي في دولة الكويت؛رسالة دكتوراه غير منشورة ؛معهد الدراسات و البحوث التربوية ؛جامعة القاهرة .

المراجع الاجنبية :

1) Chalk, J; Burke, S & Burke, M (2005) : The Effects of self regulated strategy Development on the writing process for high school students with learning disabilities, Learning disability Quartarly, Vol. 28, PP. 75- 87
2) Geistharadt, C. & Mansch, J. (1996). Coping with school Stress : A comparison of adolescents with and without learning disabilities. Journal of learning disabilities, 29(3), 787-296.
3) Graham, S Harris, K (1989) : Components analysis of cognitive strategy instruction Effects of learning disabled student's compositions and self Efficacy, Journal Educational psychology, Vol. 81, No. 3, PP. 353- 361.
4) Jule, S (2004): Self regulation in College composition : No writer left Behind, Doctor of philosophy, the university of Arizona.
5) Kesici, S., Erdogan, A. (2009). Predicting College Students' Mathematics Anxiety By Motivational Beliefs and Self-Regulated Learning Strategies. College Students Journal, 43 (2), 631-642.
6) Missildine, M (2004): The relations Between Self Requlated Learning Motivation, Anxiety, Attributions, Student Factors and Mathmatics Performance among fifth and sixth grade learners, Adissertation submitted to requirement for Doctor of philosophy, faculty of Auburn university
7) Pintrich. P. R.. Roeser. R.. & De Groot. E. (1994). Classroom and individual differences in early adolescents' motivation and self-regulated Learning Journal of Early Adolescence. 14. 139–161
8) Pintrich.P.R.(2000).The role of goal orientation in self-regulated learning.cited in M.Boekaerts. P.R. Pintrich. & M.Zeidner (Eds.). Handbook of self-regulation (pp.451–502). San Diego. CA: Academic.
9) Pintrich. P. R. (2004). A Conceptual Framework for Assessing Motivation and Self-Regulated Learning in College Students Educational Psychology Review.16(4). 385-407.

10) Pintrich, P & Degroot, E (1990) : Motivational and self Regulated learning components of class room Academic Performance Journal of Educational Bsychology, Vol. 82, No. 1, pp. 33
11) Patterson, J. Mc cubbin, H. (1987). Adolescent coping style and behaviors. J. of adolescence vol. 10, pp:163-186.

12) Quinn, G (1996) : using goal setting and self regulation to Enhance reading achievement and study time, Doctor of Philosophy,college of education, the Florida state university.
13) Ruohotie ,P(2002): Motivation and Self regulation in learning ,in Ruohotie ,P &Niemi,H:Theortical Understanding for Learning in the Virtual University ,Finland :RECE,pp.37-70.
14) Ruban, L; McCoach, B, McGuire, J& Reis, S (2003) : The Differential Impact of Academic self Regulatory Methods on Academi achievement among university student with and without learning disabilities journal of learning disabilities, Vol. 36, No. 3, PP : 270- 286
15) Schreiber, F (2003) : Exploring Metacognition and self regulation in an Enrichment Reading program, Doctor of philosophy, the university of Connecticut
16) Shin, M (1997) : The Effects of Self regulated learning Environments on achievement and Motivation in problem solving, Adissertation a submitted to requirements for the degree of doctor of philosophy, college of education, the Florida State University.
17) Schreiber, J. B. (2004). A path analytic model of the affect of.; epistemological beliefs and retrieval tactics on test performance. Paper presented at the American Educational Research Association, San Diego, CA .
18) Wells, A. (2004) Metacognitive Therapy: Elements of mental control in understanding and treating Generalized Anxiety Disorder and Posttraumatic Stress Disorder. Leahy Robert L, Wells A. In: Contemporary Cognitive Therapy: Theory, Research, and Practice. New York: The Guilford Press.
19) Wells, A. Sembi, S. (2004)" Metacognitive therapy for PTSD: A core treatment manual. Cognitive and Behavioral Practice, 11(4), 365-377.

20) Williams, K., & Poel, E. (2006). Stress Management for Special Educators: The Self-Administered Tool for Awareness and Relaxation (STAR). TEACHING Exceptional Children Plus, 3(1), 1-12.
21) Wolters. C. (2003). Regulation of Motivation: Evaluating an Underemphasized Aspect of Self-Regulated Learning. Educationa Psycholollgist. 38. 4. 189-205.
22) Zimmerman.B. J.(1989). Models of self-regulated learning and learnin and academic achievement.cited in B. Zimmerman & D Schunk(1998) self-regulated learning and academic achievement: Theory. researchand practice (pp. 1 - 25) New Yourk. Springer
23) Zimmerman.B.J. (1989). Asocial cognitive view of self-regulated academic learning. Journal of Educational Psychology. 81(3).329-339
24) Zimmerman. B.J.(2008). Investigating Self-Regulation and Motivation; Historical Background. Methodological Developments. and Future Prospects. American Educational Research Journal. 45(1). 166-184.