جامعـة المنصــورة
كليـــة التربية
–

فعالية برنامج إرشادي تكاملي لتنمية مهارات تنظيم الذات الأكاديمي لدي المضطربات سلوكياً من تلميذات المرحلة الإعدادية

إعـداد
الباحثة/ مديحة عبد الكريم محمود عقل

إشراف

ا.د/ فؤاد حامد الموافي
أستاذ الصحة النفسية والتربية الخاصة المتفرغ
كلية التربية جامعة المنصورة

د./ كريم منصور عسران
أستاذ الصحة النفسية والتربية الخاصة المساعد
كلية التربية جامعة المنصورة

مجـــلة كلـــية التربية – جامعـــة المنصـــورة
العدد ١١٥ – يوليو ٢٠٢١

الباحثة/ مديحة عبد الكريم محمود عقل

مستخلص

هدفت الدراسة الي دراسة فعالية برنامج إرشادي تكاملي لتنمية مهارات تنظيم الذات الأكاديمي لدي المضطربات سلوكياً من تلميذات الصف الأول الإعدادي ، وتكونت عينة الدراسة من (٢٤) تلميذة من ذوات الاضطرابات السلوكية ، مقسمة الي مجموعة تجريبية تتضمن (١٢) تلميذة ، ومجموعة ضابطة تتضمن (١٢) تلميذة ، بمتوسط عمر زمني (١٣،١٤)عام ، وانحراف معياري (٠،٣٩١) ، واشتملت أدوات الدراسة علي : مقياس مهارات تنظيم الذات الأكاديمي (إعداد الباحثة) ، برنامج إرشادي تكاملي لتنمية مهارات تنظيم الذات الأكاديمي(إعداد الباحثة)، واستخدمت الباحثة الأساليب الإحصائية التالية : اختبار ويلكوكسون ، واختبار مان- وتني ، وحجم الأثر بلإحصاء اللابارامتري وذلك باستخدام الحزم الإحصائية للعلوم الإحصائية الاجتماعية SPSS نسخة (٢١) ، وأسفرت النتائج عن فعالية البرنامج الإرشادي التكاملي في تنمية مهارات تنظيم الذات الأكاديمي لدي المضطربات سلوكياً .

***الكلمات المفتاحية** : مهارات تنظيم الذات الأكاديمي ، المضطرابات سلوكياً ،الإرشاد التكاملي، تلميذات المرحلة الإعدادية .*

Abstract

The study aimed to study the effectiveness of an integrative counseling program for developing academic self-regulation skills for behaviorally disturbed first-grade students, and the study sample consisted of (24) students with behavioral disorders, divided into an experimental group that includes (12) students, and a control group that includes (12)) a female student, with an average age of (13.14) years and a standard deviation of 0,391. The study tools included: Academic self-regulation skills scale (prepared by the researcher), an integrative counseling program for developing academic self-regulation skills (prepared by the researcher). The researcher used the following statistical methods: Wilcoxon test, Mann-Whitney test, and the effect size with non-parametric statistics using SPSS statistical packages version (21). The results revealed the effectiveness of the integrative counseling program in developing academic self-regulation skills for behaviorally disordered.

Keywords: academic self-regulation skills, behavioral disorders, integrative counseling, middle school students.

مقدمة :

مهارات تنظيم الذات الأكاديمي هي بناء نفسي يشمل مجموعة من الكفاءات المهمة ، بما في ذلك القدرة على التحكم في عواطف الفرد ، والقدرة على التفاعل الإيجابي مع الآخرين ، والقدرة على تجنب التصرفات غير الملائمة أو العدوانية والقدرة علي العمليات المعرفية التي تساهم في

التقييم الذاتي غالبًا ما يشار إليها على أنها وظائف تنفيذية ، وتشمل القدرة على توجيه الانتباه أو تركيزه ، وتحويل المنظور ، والتكيف بمرونة مع التغييرات (المرونة الإدراكية) ؛ والاحتفاظ بالمعلومات (الذاكرة العاملة) ؛ وتمنع تلقائي الاستجابات الاندفاعية لتحقيق هدف ، مثل حل المشكلات (التحكم في الانفعالات) ، ويمكن اعتبار التنظيم الذاتي الأكاديمي بمثابة الإدارة الإرادية للوظائف التنفيذية .(Pandey , Hale, Das & Viner. , 2018).

ولما كان النظام التعليمي القائم حالياً يعتمد علي التلقين والحفظ وإلغاء ملكة العقل وهذا يجعل كثير من الطلاب يحفظ بعض الحقائق التي تقدم له فلا يستطيع التعامل مع ما هو غير متوقع ، بينما المفترض أن يساعد التعليم علي أسلوب التفكير الذاتي ، والقدرة علي إكتساب المهارات غيرالمرتبطة بمعرفة معينة (أمل فتاح ، ٢٠١٦: ٢١٦) ، فقد أشار كاري ونيل Care) (& Neal, 2004 الي أن تنظيم الذات الأكاديمي يشيرالي مظهرين ، الأول : تنظيم الذات يمثل نظاماً دافعياً دينامياً لإعداد أهداف الفرد ، وتحديد استراتيجياته لتحقيق هذه الأهداف ومتابعتها بالتقييم المستمر ، أما الثاني : يشير الي القدرة علي التحكم في الانفعالات .

ويعد تنظيم الذات الأكاديمي أحد الأساليب الحديثة والمهمة في تدريب التلاميذ علي كيفية اكتساب المعلومات وفهمها والتعامل معها وفقاً لقدرات وإستعدادات كل تلميذ (مكة البنا ، ٢٠١٣ : ٢) .

فأساس تنظيم الذات الأكاديمي سيطرة التلميذ علي سلوكه من خلال عملية المراقبة الذاتية Self-Monitoring للشروط التي تستحضر أو تثير السلوك المستهدف والنظر للبيئة بطريقة بنائية لتسهيل السلوك المستهدف والبعد عن السلوك غير المستهدف ، ويهدف تنظيم الذات الأكاديمي الي إتقان التلاميذ للمعلومات المقررة عليهم ، فهم ينظمون دراستهم بشكل أكثر فعالية ، مما يؤدي الي إرتفاع المستوي التحصيلي وهو ما تسعي اليه المؤسسات التعليمية ، ويضمن تنظيم الذات الأكاديمي المشاركة الفعالة من الفرد ضمن سلسلة عمليات تعلمه الخاصة ، ووضع تصورات أثناء تعلمه تؤكد تفعيل ومعالجة ما لديه من مهارات ما وراء المعرفة مثل التخطيط لأهدافهم الشخصية الموضوعة ، وتنظيمها ، والقيام بتقوية الفاعلية الذاتية ، ثم إعادة بناء وإبتكار الأفكار ، والتدرب ذاتياً ، وتهذيب المهارات الشخصية والسلوكيات ، لينجز من خلالها أهدافه التعليمية ، كما أن القدرة علي تنظيم الذات الأكاديمي يمكن أن يخفف الإجهاد النفسي والاجتماعي للتلاميذ (Zimmerman & Kitsant , 1999: 242 ; Acosta, Tanya& Ivie, 2016) .

فالتلاميذ الذين يظهرون خصائص سلوكية سلبية لديهم مشكلات في تنظيم الذات الأكاديمي ، أي أنهم يواجهون مشكلات في ضبط النفس والحفاظ علي الإنضباط الذاتي عند الإنخراط في المهام الأكاديمية (Zimmerman,2008). وعلي مدي العقدين الماضيين أصبحت دراسة تنظيم الذات الأكاديمي وإرتباطها بالاضطرابات السلوكية سعياً رئيسياً في العلوم التنموية ، فاكتسب تنظيم الذات الأكاديمي بحثاً مكثفاً لتعزيز الاستعداد للكفاءة الاجتماعية والانجاز والتكيف المدرسي (Peter,2019).

فقد أشارت هرباكوفا وسافرانكوفا (Hrbackovaa , & Safrankovab , 2016) الي أن إرتفاع مستوي الاضطراب السلوكي يرتبط بمستوي منخفض من التنظيم الذاتي للتلاميذ ، والعكس صحيح . حيث يواجه التلاميذ ذوي الاضطرابات السلوكية صعوبة في التنظيم الذاتي والتفاعل الاجتماعي مع أقرانهم أو البالغين ، ويصعب علي التلميذ إدارة سلوكه ومراقبته وتحديده وتقيمه في طروف وبيئات مختلفة ، ويصبح تعليم هؤلاء التلاميذ أكثر صعوبة (Mutule , 2019) .

ويمثل التلاميذ ذوي الاضطرابات السلوكية جزء من تلاميذ التربية الخاصة ، الذي يعانون من أوجة القصور في المهارات الاجتماعية التي تؤدي الي مجموعة من العوامل السلبية منها ضعف العلاقات الاجتماعية والتحصيل الدراسي وتجعلهم أقل إحتمالاً في إجتياز الفصول الدراسية ، وأكثر عرضة للتسرب الدراسي (Prabhjot, 2020) .

وعادة ما يكون هؤلاء التلاميذ أقل انخراطًا في الأنشطة المدرسية من أقرانهم العاديين ، ونتيجة لذلك ، يجدون صعوبة في النجاح أكاديميًا وسلوكيًا ، وغالبًا ما يتسبب هؤلاء الطلاب في حدوث اضطرابات في الفصول الدراسية والمدارس ، ولديهم المزيد من الإحالات المتعلقة بالانضباط أكثر من أقرانهم كما يتسرب الطلاب الذين يعانون من الاضطرابات من المدرسة بمعدل أعلى من الطلاب غير ذوي الإعاقة (٥٠٪ مقابل ٤٤٪) ، ويقضون أوقاتًا طويلة معلقة من المدرسة ، وتؤثر نتيجة سلوكهم غير القادر على التكيف سلبًا على نتائجهم الأكاديمية ، وكذلك نتائج زملائهم في المدرسة (Smith , Poling,&Wort , 2018) .

وبناءً علي ما سبق تسعي الدراسية الحالية لتنمية مهارات تنظيم الذات الأكاديمي للمضطربات سلوكياً.

مشكلة الدراسة :

تتحدد مشكلة الدراسة الحالية في التساؤل الرئيسي التالي :

١- ما فعالية برنامج إرشادي تكاملي في تنمية مهارات تنظيم الذات الأكاديمي لدي عينة من تلميذات المرحلة الإعدادية ذوات الاضطرابات السلوكية ، وهل يوجد تأثير في خفض حدة بعض الأضطرابات السلوكية لديهن ؟

وينبثق من هذا التساؤل التساؤلات الفرعية التالية :

(١) هل توجد فروق بين القياسين القبلي و البعدي لدي أفراد المجموعة التجريبية علي مقياس تنظيم الذات الأكاديمي (الأبعاد والدرجة الكلية) تجاه القياس البعدي.

(٢) هل توجد فروق بين أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي علي مقياس مهارات تنظيم الذات الأكاديمي (الأبعاد والدرجة الكلية) تجاه المجموعة التجريبية.

(٣) هل توجد فروق بين القياسين البعدي والتتبعي لدي أفراد المجموعة التجريبية علي مقياس مهارات تنظيم الذات الأكاديمي (الأبعاد والدرجة الكلية).

أهداف الدراسة :

تهدف الدراسة الحالية الي الكشف عن فعالية البرنامج الإرشادي التكاملي في تنمية مهارات تنظيم الذات الأكاديمي لدي تلميذات المرحلة الإعدادية المضطربات سلوكياً، وتحديد حجم تأثيره.

أهمية الدراسة :

تُشكل دراسة البرامج ركيزة مهمة للصحة النفسية الإيجابية ، إذ تركز علي تنمية النواحي الإيجابية ، ويمكن تحديد أهمية هذه الدراسة في النقاط الآتية :

أولاً : الأهمية النظرية :

١- تتضح الأهمية النظرية للبحث من أهمية الموضوع التي يتناوله وهو تنظيم الذات الأكاديمي نظراً لإرتباطه بالعديد من المتغيرات النفسية الإيجابية .

٢- تستمد الدراسة أهميتها من تناولها فئة من الفئات التي أصبحت الأكثر إنتشاراً وهي فئة المضطربين سلوكياً والتي يصدر عنها العديد من المشكلات السلوكية في المجتمع.

ثانياً : الأهمية التطبيقية :

١- تتمثل الأهمية التطبيقية للدراسة الحالية في اعداد برنامج لتنمية مهارات تنظيم الذات الأكاديمي ، و الاستفادة من نتائج البحث الحالي في بحث تنظيم الذات الأكاديمي في علاقته بمتغيرات نفسية أخري وفئات عمرية أخري.

٣- إمكانية التدريب علي مهارات تنظيم الذات الأكاديمي من خلال دمجها في المناهج الدراسية دون الحاجة الي أدوات أو وسائل ومعدات قد تسبب الاصطدام بالقيود التي تحيط بالعملية التعليمية.

المفاهيم الأساسية للدراسة :

البرنامج الإرشادي التكاملي Counseling Integrated Program :

تُعَرف الباحثة البرنامج الإرشادي التكاملي المستخدم في الدراسة الحالية بأنه مجموعة من الفنيات المنوعة و التدريبات والأنشطة والخبرات النوعية المترابطة والمتكاملة التي تقدم للتلميذات في جلسات منتظمة لتعمل مجتمعة علي تنمية مهارات تنظيم الذات الأكاديمي للتلميذات المضطربات سلوكياً.

مهارات تنظيم الذات الأكاديمي Academic Self-Regulation Skills :

مجموعة العمليات المعرفية وماوراء المعرفية وإدارة المصادر التي تتبعها التلميذة وتنفذها علي شكل إجراءات وسلوكيات متكاملة ومترابطة تساعدها علي التحكم و ضبط عمليات تعلمها بسهولة ودقة وكفاءة بما يؤدي الي تحقيق أهداف في المجال الأكاديمي ، وتشمل عشر مهارات (وضع الأهداف والتخطيط لها – التقويم الذاتي – طلب العون الأكاديمي – إدارة وقت الدراسة – إدارة بيئة التعلم – الأحتفاظ بالسجلات ومراجعتها – الحفظ والتذكر – تنظيم وتحويل المعلومات – البحث عن المعلومات – مراقبة الأداء) ، وتحدد إجرائياً بالدرجة التي تحصل عليها التلميذة علي مقياس تنظيم الذات الأكاديمي المستخدم في الدراسة الحالية .

المضطربات سلوكياً Behavioral disorders:

عرف بطرس حافظ (٢٠١٤ : ١١) المضطربين سلوكياً هم الذين يظهرون واحدة أو أكثر من الخصائص التالية بدرجة ملحوظة ولفترة زمنية : عدم القدرة علي التعلم لايمكن تفسيرها في ضوء خصائص عقلية أو جسمية أو صحية ، وعدم القدرة علي بناء علاقات مرضية مع الزملاء أو المعلمين ، ظهور أنماط غير مناسبة في ظل ظروف عادية ، شعور عام بالإكتئاب وعدم السعادة ، نزعه نحو معاناة أعراض جسمية وآلام ومخاوف في ما يتعلق بالمشكلات الشخصية والمدرسية .

محدات الدراسة :

وتتمثل فيما يلي :

١- **المحدد المكاني :** تم تطبيق أدوات الدراسة الحالية في مدرستين هما (مدرسة الأميرية الإعدادية بنات – والسيدة عائشة الإعدادية بنات بإدارة شرق المنصورة التعليمية) ، وتم

تطبيق البرنامج بمدارس الفردوس التجريبية الدولية المتميزة للغات بالمنصورة التابعة لإدارة غرب التعليمية بمحافظة الدقهلية .

٢- **المحدد الزماني :** تم تطبيق أدوات الدراسة الحالية في العام الدراسي (٢٠١٩- ٢٠٢٠) ، وتم تطبيق البرنامج الإرشادي خلال الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي (٢٠٢٠- ٢٠٢١).

٣- **المحدد البشري :** تكونت عينة الدراسة من (٢٤) تلميذة من التلميذات ذوات الاضطرابات السلوكية بالصف الأول الإعدادي بمدارس الفردوس التجريبية الدولية المتميزة للغات بالمنصورة التابعة لإدارة غرب المنصورة التعليمية بمحافظة الدقهلية ، وممن تتراوح أعمارهن بين (١٢- ١٣سنة) بمتوسط عمر زمني (١٣،١٤ سنة) ، وانحراف معياري (٠,٣٩١)، واللاتي حصلن أقل درجات علي مقياس تنظيم الذات الأكاديمي وعلي أعلي درجات علي مقياس الاضطرابات السلوكية المعد للدراسة الحالية ، تم تقسيمهن الي مجموعتين تجريبية (١٢) تلميذة ، ومجموعة ضابطة (١٢) تلميذة .

إطار نظري ودراسات سابقة :

يعد التنظيم الذاتي للتعلم أحد أحدث الاستراتيجيات المستخدمة ، الذي يتمثل في مساعدة الطلاب علي تنمية مهارات التعلم مدي الحياة ، وأن يكون التلميذ محور عمليتي التعلم والتعلم ، وهذا ما وجه الباحثين الي جعل التنظيم الذاتي للتعلم هدفاً تربوياً ، حيث يتميز هذا الاتجاة بتشجيع التلاميذ في الحصول علي المسئولية الأولية للتحكم في دراستهم أكثر من الاعتماد علي توجيهات المعلم (هشام حبيب، ٢٠٠٦: ٣٨٩).

ويهتم التنظيم الذاتي للتعلم بالكيفية التي يتبعها التلميذ في تحديد أهداف تعلمه والتخطيط لها ، واستخدام وتعديل الاستراتيجيات المناسبة والمراقبة الذاتية لأدائه ، ووفقاً لهذا يكون تحصيل التلميذ مرتفع (مصطفي كامل ، ٢٠٠٣: ١٣٩). وعلي الرغم من الارتباط الواضح بين القدرات العقلية ومؤشرات التوافق الدراسي إلا أن الدرسات المعاصرة توضح أن القدرة علي تنظيم الذات أكاديمياً لها التأثير الأكبر علي التوافق المدرسي ومن ثم النجاح الأكاديمي (Duckworth& Seligman,2005).

يُعد تنظيم الذات الأكاديمي عملية تنظيم وتوجيه ذاتي يحول التلميذ من خلالها قدراته العقلية الي مهارات أكاديمية يصبح التعلم في ضوئها عبارة عن نشاط يقوم به بنفسه وبطريقة فعالة ، وبالتالي فإنه لا يقتصر علي كونه نتيجة لعملية التدريس ، وهو أيضاً يشير الي الأفكار

والسلوكيات التي ينتجها التلميذ بنفسه وتوجهه نحو تحقيق أهداف التعلم الخاصة به (Zimmerman,2000:13)، وتنظيم الذات الأكاديمي والتنظيم الذاتي للتعلم من المفاهيم المترابطة والمتداخلة ، فتنظيم الذات الأكاديمي هو تطبيق استراتيجيات التنظيم الذاتي أثناء أداء المهام الأكاديمية .

مفهوم مهارات تنظيم الذات الأكاديمي :

عرف زيمرمان (Zimmerman, 2008; 166) مهارات تنظيم الذاتي الأكاديمي أنها تعليمات التوجيه الذاتية والاعتقادات الذاتية التي تعمل علي تحويل قدرات الطالب العقلية – كالاستعداد اللغوي– الي مهارة أداء أكاديمية – كالكتابة ، وهو شكل من أنواع النشاط المتكرر الذي يقوم به الطلاب لإكتساب مهارة أكاديمية مثل وضع الأهداف ، واستعراض واختيار الاستراتيجيات ، والمراقبة الذاتية الفعالة ، علي عكس النشاطات التي تحدث لأسباب غير شعورية . وعليه فقد مييز بين النشاط التعليمي الذي يحدث عن قصد وإرادة والنشاط الذي يحدث دون أن يقصده الفرد.

ويعرفها ماجنو (Magno ,2010) أنها العملية التي يستطيع المتعلم من خلالها التحكم في أفكاره ومشاعره وسلوكياته للوصول الي أهدافه.

ويعرفها كازان (Cazan, 2013: 743) أنها الأفكار الذاتية العامة ، والمشاعر ، والأفعال التي تهدف الي تحقيق أهداف تعليمية محددة.

عرفها ترايلور (Traylor,2016: 7) أنها عدد من الأفعال الموجهة لإكساب المتعلمين مجموعة من المهارات والمعلومات عن طريق تنظيم سلوكهم وبيئتهم بشكل ذاتي ، حيث يعتمد إختيار المتعلمين للإستراتيجيات واستخدامهم لها علي مدي إدراكهم لفاعليتها الأكاديمية.

كما عرفها ماتريك (Matric , 2018 : 79) أنها قدرة الأفراد علي توجيه أفعالهم نحو الأهداف والمثل العلياً التي يمكن أن تأتي من الرغبات الشخصية أو توقعات الآخرين ، وتساعد الأفراد علي التكييف مع متطلبات المجتمع والبيئة .

استراتيجيات تنظيم الذات الأكاديمي :

الاستراتيجية هي خطة منظمة تساعد التلاميذ علي تشفير المعلومات وأداء المهمة ، أو الأساليب والخطط التي تم إختيارها ، واستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً هي أفكار أو سلوكيات أو معتقدات أو أحاسيس تُسَهل إكتساب وفهم المعرفة والمهارات أو نقل معرفة ومهارة جديدة (Ruohotie , 2002: 39) . وعلي ذلك فالاستراتيجية هي طريقة أداء الفرد للمهمة ، ويفترض أن المتعلم المنظم ذاتياً يستخدم مدي واسع من الاستراتيجيات في تعلمه . وتم تقسيم استراتيجيات تنظيم الذات الأكاديمي الي الاستراتيجيات الفرعية الآتية :

أولاً : الاستراتيجيات المعرفية :

أوضح جوفنز (Guvenc, 2017: 2) أن الاستراتيجيات المعرفية هي وعي المتعلم للأنشطة والأفكار بطريقة مقصودة أثناء عملية التعلم بهدف مساعدته علي فهم وتعلم وإدراك المعارف والمعلومات الجديدة ، وتجعل عملية التعلم أكثر سهولة ويسر وسرعة ومتعة ، ويكون كذلك التعلم موجهاً وأكثر فاعلية وقابلية الي النقل لمواقف التعلم الجديدة . وتساعد الاستراتيجية المعرفية علي تنظيم أفكار الطلاب واستكمال المهام الخاصة بهم بالأعتماد علي أنفسهم (Olson& Land, 2007: 274- 276) .

ثانياً : استراتيجيات ماوراء المعرفية :

تعد استراتيجيات ما وراء المعرفة مهارات تنظيمية تساعد الفرد علي الفهم والتحكم في أدائه المعرفي وتولي مسئولية التعلم الخاص به (Jaleel & Premachandran, 2016: 165) . وهي من أنواع مهارات التفكير العليا التي تشير الي الوعي والتحكم بما تمتلكه من مهارات واستراتيجيات ومصادر ووسائل تختارها لأداء المهام بفاعلية أكثر (خالد عبد الله وجعفر كامل وبشار عبد الله : ٢٠١٢: ٧٤).

ثالثاً : استراتيجيات دافعية :

تُعد من أكثر المكونات التي اتفق علي أهميتها التربويون ، وأعدوها أحد الشروط للتعلم الجيد ، فلا تعلم بدون دافعية ، ويتوقف عليها تحقيق الأهداف التعليمية . حيث أشار كل من كولينز ومانوليتو (Collins , 2016 ; Manuelito, 2013) الي أن الدافعية تؤدي دور بارز في عملية التعلم ورفع مستوي الدافعية للإنجاز الأكاديمي واستخدام استراتيجيات التعلم بفاعلية والتغلب علي المشتتات المتباينة داخل الفصل والرغبات المتفاوتة لدي الطلاب ، وتنظيم المعرفة والجهد لديهم .

رابعاً : استراتيجيات إدارة المصادر:

وهي مجموعة من المهارات التي تشير الي كيفية إدارة المتعلم للمصادر المتنوعة والمتاحة إليه علي إختلاف أنواعها والمصادر الداخلية والخارجية التي تكون تحت تصرف المتعلم من أجل تحقيق أهدافه(نعمة حسن ، ٢٠١٥: ٦٠) .

ثانياً : الأضطرابات السلوكية Behavioral Disorder :

تعتبر الاضطرابات السلوكية إحدي ميادين التربية الخاصة الحديثة نسبياً ، حيث يميل الباحثين الي استخدام مصطلحات متعددة للإشارة الي هذه الفئة ، حيث أن الاضطرابات السلوكية Pehavior disorder أو الإضطرابات الإنفعالية Emotional disturbances أو الإعاقة الإنفعالية Emotional handicapped كلها تصف مجموعة من الأشخاص الذين يظهرون وبشكل متكرر أنماط منحرفة أو شاذة من السلوك عما هو مألوف (بطرس حافظ ، ٢٠١٤: ١١، مصطفي نوري وخليل عبد الرحمن ، ٢٠٠٩: ١٣ ، ماجدة السيد ، ٢٠١٥: ١١).

إلا أن التوجهات الحديثة في مجال التربية الخاصة تميل الي استخدام مصطلح اضطرابات السلوك لأسباب متعددة أهمها ، أن هذا المصطلح أعم وأشمل من غيره من المصطلحات الأخري ، إذ يشمل قطاعاً واسعاً من أنماط السلوك ، بالإضافة الي أنه يصف السلوك الظاهر الذي يمكن التعرف عليه بسهولة (خالد الفخراني ،٢٠١٤: ٨٢).

ويمثل الاضطراب السلوكي مشكلة إكلينكية واجتماعية وتربوية خطيرة ، حيث أنه حالة تتميز بأنماط غير توافقية من التفكير والإنفعال والسلوك ، والتي تكون مزعجة سواء بالنسبة للشخص أو الآخرين (حسين فايد ، ٢٠٠١: ٥) ، حيث يتصف ذوي الاضطرابات السلوكية بصفات متباينة من أهمها : الصراع مع المعلمين والأقران ، والاندفاعية وعدم التنظيم والتمرد (أسامة فاروق ، ٢٠١٠: ٥٤).

مفهوم المضطربات سلوكياً :

وأشار شيبرد (Shepherd, 2010: 10- 13) الي أن أهم ما يميز هؤلاء الأشخاص هو وجود أعراض الاضطراب بمستوي معين من الشدة واستمرار هذه الأعراض لفترة طويلة من الزمن وتأثير هذه الأعراض علي مستوي الأداء الأكاديمي والتحصيلي والذي لايرجع الي أسباب عقلية أو عضوية ، كذلك قلة تفاعل الشخص من ذوي الاضطرابات السلوكية مع أقرانه والا تحدث مشاغبات ومشكلات داخل الفصل الدراسي إذا تفاعل مع أقرانه.

عرفت كايا وبلاك وتشان (Kaya, Black&Chan:2015) المضطربين سلوكياً بأنهم من يظهرون أنماطاً متكررة من الاضطرابات الوظيفية التي تؤثر سلبا علي الأداء الأكاديمي ، والاجتماعي، والميول المهنية والتواصل مع الآخرين بشكل مقبول إجتماعياً .

وعرف شيفر وماجيكا وجيلمور ووهبي , (Sheaffer, Majeika, Gilmour& Wehby (2020) التلاميذ ذوي الاضطرابات السلوكية أنهم التلاميذ الأكثر عرضة لأوجة القصور السلوكية والأكاديمية والاجتماعية ، ويظهرون سلوكاً غير قادر علي التكيف يمنعهم من تكوين علاقات مناسبة ويثبط تعلمهم ، ويظهر لديهم معدل السلوك التخريبي في الفصل الدراسي ، وضعف المهارات الاجتماعية ، ونقص المهارات الأكاديمية ، وإرتفاع معدلات التهرب من المهام الأكاديمية ، وغالباً ما يتميزون بإنجاز أكاديمي منخفض في القراءة والرياضيات ، كما أن لديهم عيوباً في المهارات الاجتماعية تمنع الديناميكيات الاجتماعية الإيجابية في المدرسة.

خصائص المضطربين سلوكياً :

تؤثر الاضطرابات السلوكية علي خصائص شخصية الإنسان بصورة مباشرة أو غير مباشرة ، ومن أهم خصائص المضطربين سلوكياً ما يلي:

- **الخصائص العقلية :** نسبة ذكاء ذوي الاضطرابات السلوكية في حدود المتوسط (٩٠) أو دونه درجة أو أقل من ذلك بقليل ، كما أن قلة منهم يقع في حدود الذكاء المتوسط (٩٠-١٠٠) ، كما يوجد نسبة منهم قد تزيد نسبة ذكائهم عن متوسط ذكاء العاديين (ماجدة السيد ، ٢٠١٥: ٧٥).
- **مشاكل الدافعية :** إن الدافعية تتضمن أن يكون لدى الفرد سبباً إيجابياً لممارسة نشاط ما ، والسبب في عدم ظهور الدافعية يمكن أن يكون عدم فهم للنشاط ، أو الخوف من النشاطات الجديدة ، أو انخفاض مفهوم الذات نتيجة لتكرار الفشل (خولة يحي ، ٢٠٠٣: ١٠١).
- **مفهوم ذات متدني :** وهو إدراك الشخص لذاته بحيث يكون غير متقبل لها ، ومثل هؤلاء يكون لديهم حساسية مفرطة ضد النقد ،ويغلب عليهم أن يكونوا أقل ثقة بذواتهم ، ويفتقرون الي مفهوم ذات إيجابي ، (بطرس حافظ ، ٢٠١٤ : ١٩).
- **النشاط الحركي :** عن الحد المطلوب وكمية الحركة لا تكون مناسبة لعمرة الزمني ، أو قلة النشاط : يتصف بأنه بطيء وبليد ، وعديم الاهتمام وقلة النشاط ، وقد تكون عرضا من أعراض القلق أو الخوف .

- **الاندفاع** : وتظهر هذه الاستجابة علي شكل ضعف التفكير ، وضعف التخطيط ، ونتائج الاستجابة تكون خاطئة.
- **السلبية** : وهي المقاومة المتطرفة للاقتراحات والنصائح والتوجيهات وعدم الرغبة في أي شيء (جمال القاسم وماجدة عبيد وعماد الزغبي ، ٢٠٠١: ١٢٣).

الدراسات السابقة التي تناولت أهمية تنظيم الذات الأكاديمي للمضطربين سلوكياً:

عن أثر تطوير استراتيجيات التنظيم الذاتي للتلاميذ المضطربين سلوكياً علي مهارات الكتابة قام أدكنس (Adkins , 2005) بدراسة هدفت الي التعرف علي تأثير تنمية استراتيجيات التنظيم الذاتي علي كتابة القصص للتلاميذ المضطربين سلوكياً وانفعالياً توصلت الدراسة الي أن قدرة التلاميذ قد تحسنت بشكل كبير علي كتابة القصص كما أن الفاعلية الذاتية قد تحسنت ، وقد أفاد أفراد العينة أن هذه الاستراتيجيات مفيدة وصالحة للتعميم و للتطبيق اجتماعياً.

كما هدفت دراسة ماسون وشيرينر (Mason.L.H. ,Shriner , 2007: 71) الي التعرف علي تأثير استراتيجية تنظيم الذات الأكاديمي لدي (٦) تلاميذ ممن يعانون من الأضطرابات السلوكية والإنفعالية في كتابة مقال للتعبير عن الرأي ، وتم تقييم التلاميذ قبل وبعد تطوير استراتيجية تنظيم الذات لديهم ، وتوصلت الدراسة الي أن التلاميذ أصبحت قادره علي الكتابة بسهولة واستقلالية وبطريقة مقنعة بعدما طبقت خطوات التنظيم الذاتي التي أشارت اليها الدراسة، كما ظل التقدم لدي أفراد العينة خلال الدراسة التتبعية.

وفي دراسة حالة لتلميذ في مرحلة التعليم الأساسي يعاني من اضطراب سلوكي انفعالي، تم تصميم وتنفيذ برنامج لمدة (١٢) إسبوع ، تم تجميع البيانات كخط أساسي باستخدام الملاحظة غير المنظمة والمنظمة والتقييم الشخصي وقوائم المراجعة والمقابلات مع الطفل والآباء والمعلمين ، أشارت النتائج الي تحسن الكفاءة الأكاديمية للطفل في القراءة واللغة ، كما ساعد التدخل علي تسهيل مشاركة الطفل وإدماجة في الصف الدراسي كما ظهر زيادة مستوي إحترام الطفل لذاته وتحفيزه ، كما أشارت النتائج الي حدوث تحول في التوجيه الذاتي الداخلي والخارجي لدي الطفل ، كما أشارت النتائج الي أن البرنامج فعال في تعزيز التنظيم الذاتي للسلوك في المهام مع مكاسب إضافية في الإنتاجية الأكاديمية ، كما ثبت أنه أكثر فعالية في بيئات متعددة (Coakley , 2009).

وفي دراسة قام بها هيوت وليسا (Hoyt ,Lisa ,2010) بهدف التعرف علي تأثير تطوير استراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم علي التلاميذ ذوي الاضطرابات السلوكية ، أشارا الي أن هؤلاء التلاميذ يتميزون بقصور سلوكي يؤثر علي أدائهم الأكاديمي وعلاقاتهم الاجتماعية ، ويعد الفشل الأكاديمي أحد أهم التنبؤات لدي هؤلاء التلاميذ، وعلي الرغم من ذلك يوجد ندرة في المعلومات حول التدخلات الأكاديمية لهم ، وقد وثقت نتائج الدراسات نجاح تطوير استراتيجيات التنظيم الذاتي في تحسن التلاميذ الذين يعانون من مشاكل كبيرة في الفهم القرائي ، ولقد توصلت الدراسة الي تحسن الفهم والتلخيصات المكتوبة للنص ، والي فعالية البرنامج بشكل عام.

- كما أشار شورا (Shora , 2015) الي أن صعوبة تنظيم الأفكار والتفكير بصفة عامة للتلاميذ ذوي الاضطرابات السلوكية والانفعالية تشير الي أنهم يواجهون تحديات في الكتابة ، وتُعد استراتيجيات التنظيم الذاتي تدخلاً فعالاً لدعم هؤلاء التلاميذ ، وقد قيمت هذه الدراسة آثار تدخل استراتيجيات التنظيم الذاتي للكتابة علي الأداء الأكاديمي والسلوكي لثلاث تلاميذ من المرحلة الابتدائية من ذوي الاضطرابات السلوكية الإنفعالية ، وأشارت النتائج الي أن كل مشارك قام بتحسين جودة وكمية الكتابة ، وتضيف هذه الدراسة الي قاعدة الأدلة التي تشير الي أن تدخلات استراتيجات تنظيم الذات الأكاديمي هي خيار قابل للتطبيق علي التلاميذ ذوي الاضطرابات السلوكية والانفعالية ، كما أشارت الدراسة التتبعية الي استمرار التحسن لدي أفراد المجموعة التجريبية.

فروض الدراسة :

في ضوء الإطار النظري والدراسات السابقة قامت الباحثة بصياغة الفروض علي النحو التالي:

(١) توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب أفراد المجموعة التجريبية في القياسين القبلي و البعدي علي مقياس مهارات تنظيم الذات الأكاديمي (الأبعاد والدرجة الكلية) تجاه القياس البعدي.

(٢) توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطي رتب أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي علي مقياس مهارات تنظيم الذات الأكاديمي (الأبعاد والدرجة الكلية) تجاه المجموعة التجريبية.

(٣) لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب أفراد المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي علي مقياس مهارات تنظيم الذات الأكاديمي (الأبعاد والدرجة الكلية).

منهج الدراسة :

تعتمد الدراسة الحالية علي المنهج شبة التجريبي لتحقيق هدف الدراسة الذي يتمثل في التعرف علي فعالية برنامج إرشادي تكاملي لتنمية مهارات تنظيم الذات الأكاديمي ، وقد تم الاعتماد علي تصميم تجريبي قبلي بعدي لمجموعتين تجريبية وضابطة .

أدوات الدراسة :

استخدمت الباحثة في هذه الدراسة الأدوات التالية :

(١) مقياس تنظيم الذات الأكاديمي (إعداد الباحثة).

(٢) برنامج إرشادي تكاملي لتنمية مهارات تنظيم الذات الأكاديمي (إعداد الباحثة)

وفيما يلي توضح الباحثة تللك الأدوات والخطوات الإجرائية التي تم إتباعها عند التصميم والتحقق من الخصائص السيكومترية :

الخصائص السيكومترية لمقياس تنظيم الذات الأكاديمي :

للتحقق من الخصائص السيكومترية للمقياس قامت الباحثة بتطبيقه علي عينة مكونة من (١٥٠) تلميذة من تلميذات الصف الأول بالمرحلة الإعدادية ، ثم قامت برصد النتائج وإجراء المعالجات الإحصائية ، حيث قامت بإتباع الخطوات التالية :

أولاً : الصدق الظاهري :

قامت الباحثة بعرض المقياس في صورته الأولية علي عشرة محكماً من المختصين في الصحة النفسية لمعرفة مدي وضوح المفردات وسلامة صياغتها لغوياً ، ومدي ملائمة الأبعاد للتعريف الإجرائي وإنتماء كل مفردة للبعد ، وفي ضوء ملاحظات ومقترحات السادة المحكمين تم حذف العبارات التي تقل فيها نسبة الاتفاق عن ١٠٠ %، وإجراء بعض التعديلات في ضوء مقترحاتهم.

ثانياً : الاتساق الداخلي للمقياس :

للتأكد من الاتساق الداخلي لمقياس تنظيم الذات الأكاديمي ، تم حساب معامل ارتباط درجة كل مفردة من مفردات المقياس بالدرجة الكلية للأبعاد ، وتوصلت النتائج الي أن معاملات الارتباط موجبة وذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ٠,٠١ أو مستوي دلالة ٠,٠٥ مما يدل على صدق الاتساق الداخلي لمقياس التنظيم الذاتي.

كما تم حساب معامل ارتباط الدرجة الكلية للأبعاد بالدرجة الكلية للمقياس ،وتوصلت النتائج الي أن معاملات الارتباط موجبة وذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ٠,٠١ مما يدل على صدق الاتساق الداخلي لمقياس التنظيم الذاتي.

ثالثاً : صدق المقياس :

صدق التحليل العاملي الاستكشافي Exploratory Factor Analysis

تم إجراء التحليل العاملي الاستكشافي لمفردات المقياس وعددها (٧٣) مفردة لتحديد أبعاده الفرعية، وكانت عينة تقنين المقياس (١٥٠)، وكانت قيمة اختبار (Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy) أو (KMO Test) تساوى (٠,٨٧٥) وهى قيمة جيدة جداً(*)، مما يدل على أن حجم العينة كافي لإجراء التحليل العاملي، ويوضح الجدول الآتي ما أسفر عنه التحليل العاملي:

توصلت النتائج الي أن التحليل العاملي قد أسفر عن وجود عشرة عوامل تشبُع المفردات عليها أكبر من (± ٠,٣)(*) تتضح فيما يأتي:

العامل الأول : (وضع الأهداف): بلغ جذره الكامن (٩,٩٢٥) واستوعب (١٣,٦%) من النسبة الكلية للتباين، وقد تشبع بهذا العامل (١٠) مفردات هي أرقام: (٣-٦-١١- ١٧-٢٣-٢٨-٣٣- ٣٦- ٣٩-٤٢)، وفي ضوء أعلى التشعبات لمفردات هذا العامل والتي تدور حول: تحديد الأهداف والتخطيط لها.

العامل الثاني : (التقويم الذاتي): بلغ جذره الكامن (٧,٤٣) واستوعب (١٠,١٨%) من النسبة الكلية للتباين، وقد تشبع بهذا العامل (١١) مفردات هي أرقام: (٨- ١٣- ٢٠- ٢٥- ٣٢- ٤٠- ٤٦- ٤٩- ٥٢- ٥٥- ٦٠)، وفي ضوء أعلى التشعبات لمفردات هذا العامل والتي تدور حول: التقيم الذاتي.

العامل الثالث : (طلب العون الأكاديمي): بلغ جذره الكامن (٦,٣١) واستوعب (٨,٦٤%) من النسبة الكلية للتباين، وقد تشبع بهذا العامل (٨) مفردات هي أرقام: (٣٤- ٣٨-

---

* وفقاً لمحكات كيزر (كايزر) يعتبر أن قيم هذا المؤشر التي تتراوح من (٠,٥) إلى (٠,٧) لا بأس بها، والقيم التي تتراوح من (٠,٧) إلى (٠,٨) جيدة، والقيم التي تتراوح من (٠,٨) إلى (٠,٩) جيدة جداً، والقيم التي تتعدى (٠,٩) ممتازة أو رائعة (فى: أمحمد بوزيان تيغزة، ٢٠١٢: ٨٩).

* يرى **هير وأخرون** (Hair et al, 1998) أنه عند التركيز على القيمة أو الفائدة العلمية؛ فإن التشبع (٠,٣٠) ينبغي أن يمثل الحد الأدنى (إذ يقابل ٩% أو ١٠% تقريباً من التباين الذى يفسره العامل في الفقرة). (في: أمحمد بوزيان تيغزة، ٢٠١٢: ٧٧).

٤٤- ٤٧- ٥١- ٥٣- ٥٨- ٦٣)، وفي ضوء أعلى التشعبات لمفردات هذا العامل والتي تدور حول: طلب العون الأكاديمي.

العامل الرابع : (إدارة وقت الدراسة): بلغ جذره الكامن (٥,٠٤) واستوعب (٦,٩%) من النسبة الكلية للتباين ، وقد تشبع بهذا العامل (٩) مفردات هي أرقام: (٥-١٤- ٢٢- ٣١- ٤١- ٤٥- ٥٠- ٥٦- ٦٢)، وفي ضوء أعلى التشعبات لمفردات هذا العامل والتي تدور حول: إدارة وقت الدراسة.

العامل الخامس : (إدارة بيئة التعلم): بلغ جذره الكامن (٤,٣٢) واستوعب (٥,٩١%) من النسبة الكلية للتباين، وقد تشبع بهذا العامل (٥) مفردات هي أرقام: (٢٦- ٣٥- ٤٣- ٤٨- ٥٧)، وفي ضوء أعلى التشعبات لمفردات هذا العامل والتي تدور حول: إدارة بيئة التعلم .

العامل السادس : (الاحتفاظ بالسجلات ومراجعتها): بلغ جذره الكامن (٣,٣١) واستوعب (٤,٥٣%) من النسبة الكلية للتباين، وقد تشبع بهذا العامل (٥) مفردات هي أرقام: (٤- ١٠- ١٨- ٢٤- ٣٧)، وفي ضوء أعلى التشعبات لمفردات هذا العامل والتي تدور حول: الاحتفاظ بالسجلات ومراجعتها.

العامل السابع : (الحفظ والتذكر): بلغ جذره الكامن (٢,٨٦) واستوعب (٣,٩٢%) من النسبة الكلية للتباين، وقد تشبع بهذا العامل (٦) مفردات هي أرقام: (٢٧- ٣٠- ٥٤- ٥٩- ٦١- ٦٤)، وفي ضوء أعلى التشعبات لمفردات هذا العامل والتي تدور حول: الحفظ والتذكر.

العامل الثامن : (تنظيم وتحويل المعلومات): بلغ جذره الكامن (٢,٦٤) واستوعب (٣,٦٢%) من النسبة الكلية للتباين، وقد تشبع بهذا العامل (٨) مفردات هي أرقام: (٧-٩- ١٢- ١٦- ١٩-٢١-٢٩- ٦٥)، وفي ضوء أعلى التشعبات لمفردات هذا العامل والتي تدور حول: تنظيم وتحويل المعلومات.

العامل التاسع : (البحث عن المعلومات): بلغ جذره الكامن (٢,٣٤) واستوعب (٣,٢١%) من النسبة الكلية للتباين، وقد تشبع بهذا العامل (٤) مفردات هي أرقام: (٢-١٥-٦٦- ٦٩)، وفي ضوء أعلى التشعبات لمفردات هذا العامل والتي تدور حول: البحث عن المعلومات.

العامل العاشر : (مراقبة الأداء): بلغ جذره الكامن (٢,٢٣) واستوعب (٣,٠٥%) من النسبة الكلية للتباين، وقد تشبع بهذا العامل (٧) مفردات هي أرقام: (١-٦٧-٦٨-٧٠-٧١-٧٢- ٧٣)، وفي ضوء أعلى التشعبات لمفردات هذا العامل والتي تدور حول: مراقبة الأداء.

رابعاً : ثبات المقياس :

تم حساب ثبات المقياس بطريقتين هما:

(أ) حساب ثبات المقياس بمعادلة ألفا كرونباخ:

تم حساب ثبات الاختبار بطريقة ألفا كرونباخ حيث تقوم هذه الطريقة على حساب تباين مفردات الاختبار، والتي يتم من خلالها بيان مدى ارتباط مفردات الاختبار ببعضها البعض، وارتباط كل مفردة مع الدرجة الكلية للاختبار. وتوصلت النتائج الي أن قيم معامل ألفا للإبعاد تراوحت بين (٠,٧٠٢ ، ٠,٩٥٦)، وأن معامل الثبات للمقياس ككل = ٠,٨٨٨، مما يدل على ملائمة المقياس لأغراض البحث.

(ب) ثبات المقياس بطريقة إعادة التطبيق:

قامت الباحثة بتطبيق المقياس على عينة التقنين المكونة من (ن= ١٥٠)، ثم أعيد تطبيق المقياس على نفس العينة بفارق زمني **(١٥)** يوم بين التطبيق الأول، والتطبيق الثاني، وقامت الباحثة بحساب معامل الارتباط بين درجات التطبيقين ، وتوصلت النتائج الي وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائياً عند (٠,٠١)، بين التطبيقين (الأول، والثاني)، لدرجات مقياس تنظيم الذات الأكاديمي (أبعاد ودرجة كلية)؛ حيث تراوحت قيم معاملات الارتباط بين (٠,٧٠٩)، و (٠,٨٩٥)، مما يدل على أن المقياس يتمتع بدرجة عالية من الثبات.

في ضوء ماسبق قامت الباحثة بإدخال كافة التعديلات وإعداد الصورة النهائية للمقياس ، ويتضح مما سبق أن مقياس مهارات تنظيم الذات الأكاديمي يتمتع بدرجة مناسبة من الصدق والثبات تسمح بإمكانية استخدامه في الدراسة الحالية .

نتائج الدراسة ومناقشتها وتفسيرها :

نتائج الفرض الأول ينص الفرض الأول علي أنه :

توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين القبلي و البعدي علي مقياس مهارات تنظيم الذات الأكاديمي (الأبعاد والدرجة الكلية) لصالح القياس البعدي.

للتحقق من هذا الفرض قامت الباحثة بحساب المتوسطات والانحرافات المعيارية لدرجات أفراج المجموعة التجريبية قبل وبعد البرنامج علي مقياس تنظيم الذات الأكاديمي ، كما هو موضح بجدول (١) ، واسخدمت اختبار ويلكوكسون لإشارات الرتب اللابارامتري Wilcoxon Signed

Ranks Test (WS) لحساب دلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي علي مقياس مهارات تنظيم الذات الأكاديمي (الأبعاد والدرجة الكلية) كمجوعتين مرتبتطين ، بالإضافة الي حساب حجم التأثير Effect Size.

جدول (١) المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيم (Z) لدلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية قبل وبعد تطبيق البرنامج علي مقياس مهارات تنظيم الذات الأكاديمي

أبعاد المقياس	اتجاه فروق الرتب	ن	متوسط الرتب	مجموع الرتب	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة Z	الدلالة	حجم التأثير (r)
وضع الأهداف والتخطيط لها	السالبة	٠	٠,٠٠	٠,٠٠	٢٦,٧٢	٢,٩٣	-٢,٤١٧	٠,٠١	٠,٦٩٧
	الموجبة	١٢	٨,٠٠	٩٦,٠٠	٣٥,٤٧	٣,٨٤			
	المتساوية	٠	–	–	–	–			
	الكلي	١٢	–	–	–	–			
التقويم الذاتي	السالبة	٠	٠,٠٠	٠,٠٠	٢١,٠٠	١,٥٥	– ٢,٤٦٠	٠,٠١	٠,٧١٠
	الموجبة	١٢	٨,٠٠	٩٦,٠٠	٢٦,٧٣	٢,١٥			
	المتساوية	٠	–	–	–	–			
	الكلي	١٢	–	–	–	–			
طلب العون الأكاديمي	السالبة	٠	٠,٠٠	٠,٠٠	٢٠,٧٣	٣,٤٩	– ٢,٩٤٨	٠,٠١	٠,٨٥١
	الموجبة	١٢	٨,٠٠	٩٦,٠٠	٢٧,٤٠	٣,٦٢			
	المتساوية	٠	–	–	–	–			
	الكلي	١٢	–	–	–	–			
إدارة وقت الدراسة	السالبة	٠	٠,٠٠	٠,٠٠	٢١,٢٧	٤,٣٧	– ٢,٧١٦	٠,٠١	٠,٧٨٤
	الموجبة	١٢	٨,٠٠	٩٦,٠٠	٢٩,٦٠	٣,٣٥			
	المتساوية	٠	–	–	–	–			
	الكلي	١٢	–	–	–	–			
إدارة بيئة التعلم	السالبة	٠	٠,٠٠	٠,٠٠	١٩,٤٧	٣,٨٣	– ٢,٩٢٠	٠,٠١	٠,٨٤٢
	الموجبة	١٢	٨,٠٠	٩٦,٠٠	٢٨,٢٦	٢,١٢			
	المتساوية	٠	–	–	–	–			
	الكلي	١٢	–	–	–	–			
الأحتفاظ	السالبة	٠	٠,٠٠	٠,٠٠	١٩,٤١	٣,٨٠	-٢,٨٢٧	٠,٠١	٠,٨١٦

أبعاد المقياس	اتجاه فروق الرتب	ن	متوسط الرتب	مجموع الرتب	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة Z	الدلالة	حجم التأثير (r)
بالسجلات ومراجعتها	الموجبة	١٢	٨,٠٠	٩٦,٠٠	٢٨,٢١	٢,١٠			
	المتساوية	٠	–	–	–	–			
	الكلي	١٢	–	–	–	–			
الحفظ والتذكر	السالبة	٠	٠,٠٠	٠,٠٠	٢٦,٧٩	٢,٩٥	– ٢,٥٦٦	٠,٠١	٠,٧٤٠
	الموجبة	١٢	٨,٠٠	٩٦,٠٠	٣٥,٤٨	٣,٨٦			
	المتساوية	٠	–	–	–	–			
	الكلي	١٢	–	–	–	–			
تنظيم وتحويل المعلومات	السالبة	٠	٠,٠٠	٠,٠٠	١٩,٤٩	٣,٨٢	– ٢,٧٢٨	٠,٠١	٠,٧٨٧
	الموجبة	١٢	٨,٠٠	٩٦,٠٠	٢٨,٢٥	٢,١٤			
	المتساوية	٠	–	–	–	–			
	الكلي	١٢	–	–	–	–			
	السالبة	٠	٠,٠٠	٠,٠٠	٢١,٠٥	١,٤٥			
	الموجبة	١٢	٨,٠٠	٩٦,٠٠	٢٦,٦٣	٢,٢٥			
	المتساوية	٠	–	–	–	–			
	الكلي	١٢	–	–	–	–			
	السالبة	٠	٠,٠٠	٠,٠٠	٢١,٢٩	٤,٣٨			
	الموجبة	١٢	٨,٠٠	٩٦,٠٠	٢٩,٦٥	٣,٣٢			
	المتساوية	٠	–	–	–	–			
	الكلي	١٢	–	–	–	–			
	السالبة	٠	٠,٠٠	٠,٠٠	١٠٩,٢٠	٦,٣٦			
	الموجبة	١٢	٨,٠٠	٩٦,٠٠	١٤٧,٤٦	٩,٨٥			
	المتساوية	٠	–	–	–	–			
	الكلي	١٢	–	–	–	–			

يتضح من خلال جدول (١) تحقق الفرض الأول ، حيث دلت النتائج علي وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لصالح القياس البعدي علي مقياس مهارات تنظيم الذات الأكاديمي (الأبعاد والدرجة الكلية) لصالح القياس البعدي ، ، حيث تراوحت قيم (Z) بين (–٢,٤١٧) الي (–٢,٩٤٨)، علي التوالي وهي أكبر من القيمة الجدولية ، وبالتالي الفروق بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين (القبلي والبعدي) دالة عند مستوي (٠,٠١) ، وكانت النتائج لصالح المتوسط الأعلي حيث إرتفعت

مستوي مهارات تنظيم الذات الأكاديمي لدي تلاميذ المجموعة التجريبية في القياس البعدي مقارنة بالقياس القبلي بعد البرنامج ، مما يدل علي فعالية البرنامج المستخدم في الدراسة الحالية ونجاحه في تنمية مهارات تنظيم الذات الأكاديمي.

كما اتضح أن حجم تأثير البرنامج في تنمية مهارات تنظيم الذات الأكاديمي (الأبعاد والدرجة الكلية) تراوح بين (٠,٦٩٧ – ٠,٨٥١) ، وبلغ حجم الأثر الكلي (٠,٨٤٠) مما يشير الي أن (٨٤. %) من التباين في مهارات تنظيم الذات الأكاديمي يرجع الي البر نامج الحالي ، مما يدل علي الأثر الكبير والفعال للبرنامج ، وقد أشار كل من روبرتسون وكابتين (Robertson& Kaptein ,2016, 92) الي أن تفسير حجم الأثر يختلف باختلاف الأساليب الإحصائية ، فحجم التأثير (r) عندما يكون(٠,١) يدل علي أن حجم الأثر ضعيف ، وحجم التأثير (٠,٣) يعني أن حجم التأثير متوسط ، وحجم التأثير (٠,٥) يدل علي حجم تأثير كبير.

نتائج الفرض الثاني :

ينص الفرد الثاني علي أنه :

توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي علي مقياس مهارات تنظيم الذات الأكاديمي (الأبعاد والدرجة الكلية) لصالح المجموعة التجريبية.

للتحقق من هذا الفرض قامت الباحثة بحساب المتوسطات والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد المجموعتين (التجريبية والضابطة) بعد تطبيق البرنامج علي مقياس مهارات تنظيم الذات الأكاديمي كما هو موضح بجدول (٢) ، واستخدمت اختبار مان وتني Man-Whitney اللابارامتري Nonparametric لحساب دلالة الفروق بيم متوسطي رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية ورتب درجات أفراد المجموعة الضابطة كمجموعتين مستقلتين ، وتتضح دلالة الفروق بين المجموعتين (التجريبية والضابطة) في القياس البعدي علي مقياس مهارات تنظيم الذات الأكاديمي (الأبعاد والدرجة الكلية).

جدول (٢) المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيم (U) لدلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية والضابطة بعد تطبيق البرنامج علي مقياس مهارات تنظيم الذات الأكاديمي

أبعاد المقياس	المجموعة	ن	متوسط	مجموع	المتوسط	الانحراف	قيمة	قيمةZ	مستوي

			الرتب	الرتب	الحسابي	المعياري	(U)		الدلالة
وضع الأهداف والتخطيط لها	تجريبية	١٢	٢٦,٧٥	٣٢١,٠٠	٣٥,٤٧	٣,٨٥	٢٤,٠٠	٣,٦٨-	٠,٠١
	ضابطة	١٢	١٢,٠٠	١٤٤,٠٠	٢٨,٦٠	٣,٦٢			
التقويم الذاتي	تجريبية	١٢	٢٦,٣٣	٣١٦,٠٠	٢٦,٧٣	٢,١٥	٢٩,٠٠	٣,٥٠٢-	٠,٠١
	ضابطة	١٢	١٢,٤٢	١٤٩,٠٠	٢٣,٢٠	٢,١٨			
طلب العون الأكاديمي	تجريبية	١٢	٢٦,٧١	٣٢٠,٥٠	٢٧,٤٠	٣,٦٢	٢٤,٥٠	٣,٦٦٨-	٠,٠١
	ضابطة	١٢	١٢,٠٤	١٤٤,٥٠	٢١,٩٣	١,٩٨			
إدارة وقت الدراسة	تجريبية	١٢	٢٦,٤١	٣١٧,٠٠	٩٢,٦٠	٣,٣٥	٢٨,٠٠	٣,٥٢٩-	٠,٠١
	ضابطة	١٢	١٢,٣٣	١٤٨,٠٠	٢٤,٤٠	٢,٣٢			
إدارة بيئة التعلم	تجريبية	١٢	٢٦,٧١	٣٢٠,٥٠	٢٨,٢٧	٢,١٢	٢٣,٩٠	٣,٥٨-	٠,٠١
	ضابطة	١٢	١٢,٠٤	١٤٤,٥٠	٢٢,٣٧	٣,٤٣			
الإحتفاظ بالسجلات ومراجعتها	تجريبية	١٢	٢٥,٩١	٣١١,٠٠	٣٤,٣٧	٣,٧٥	٢٩,٥٠	٣,٤٠٢-	٠,٠١
	ضابطة	١٢	٩,٣٣	١١٢,٠٠	٢٧,٦٩	٣,١٢			
الحفظ والتذكر	تجريبية	١٢	٢٥,٠٨	٣٠١,٠٠	٢٥,٢٣	٢,٠٥	٢٤,٠٠	٣,٥٦٨-	٠,٠١
	ضابطة	١٢	١٤,٠٨	١٦٩,٠٠	٢٢,٢٠	٢,٩٨			
تنظيم وتحويل المعلومات	تجريبية	١٢	٢٥,١٦	٣٠٢,٥٠	٢٦,٤٠	٣,١٢	٢٧,٠٠	٣,٤٢٩-	٠,٠١
	ضابطة	١٢	١٠,٠٨	١٢١,٥٠	٢١,٠٣	١,٠٨			
البحث عن المعلومات	تجريبية	١٢	٢٦,٨٣	٣٢٢,٠٠	٩٢,١٠	٣,٠٥	٢٥,٥٠	٣,٦١٨-	٠,٠١
	ضابطة	١٢	١١,٧٥	١٤١,٠٠	٢٤,٢٩	٢,١٢			
مراقبة الأداء	تجريبية	١٢	١٨,٣٧	٢٢٠,٥٠	٢٧,٢٧	٢,٩٢	٢٨,٥٠	٣,٤٠٩-	٠,٠١
	ضابطة	١٢	١١,١٦	١٣٤,٥٠	٢٢,٠٧	٣,١٣			
الدرجة الكلية	تجريبية	١٢	٢٨,٥٨	٣٤٣,٠٠	١٤٧,٤٧	٩,٨٥	٢,٠٠	٤,٥٩٩-	٠,٠١
	ضابطة	١٢	١٠,١٦	١٢٢,٠٠	١٢٠,٨٧	٣,٧٩			

يتضح من خلال جدول (٢) تحقق الفرض الثاني ، حيث دلت النتائج علي وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية ورتب درجات المجموعة الضابطة علي مقياس تنظيم الذات الأكاديمي (الأبعاد والدرجة الكلية)في القياس البعدي لصالح المجموعة التجريبية ، حيث تراوحت قيم (Z) بين(-٣,٤٠٢) الي(-٣,٦٦٨) ، علي التوالي وهي أكبر من القيمة الجدولية ، وبالتالي الفروق بين متوسطي رتب المجموعتين (التجريبية والضابطة) دالة عند مستوي دلالة (٠,٠١) ، وأظهرت النتائج ارتفاع متوسط رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية علي مقياس مهارات تنظيم الذات الأكاديمي عن متوسط رتب درجات أفراد المجموعة

الضابطة التي لم تتعرض لأي معالجة تجريبية ، مما يدل علي فعالية البرنامج المستخدم في الدراسة الحالية .

ومع إشارة اختبار مان وتني Man Whitney Test اللابارامتري وجد أن الفروق دالة إحصائياً لصالح المتوسط الأعلي وهو المجموعة التجريبية بالطبع كما هو موضح بالجدول السابق ، وهذا يشير الي ارتفاع مستوي مهارات تنظيم الذات الأكاديمي ، فإذا كانت الفروق ذات دلالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية فهذا يعني أن البرنامج أثبت فعاليته ونجاحه في ارتفاع مستوي مهارات تنظيم الذات الأكاديمي لدي أفراد المجموعة التجريبية.

نتائج الفرض الثالث :

ينص الفرد الثالث علي أنه :

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب أفراد المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي علي مقياس مهارات تنظيم الذات الأكاديمي (الأبعاد والدرجة الكلية).

للتحقق من الفرض الثالث تم استخدام اختبار ويلكوكسون لإشارات الرتب اللابارامتري Wilcoxon Signed Ranks Test (WS) لحساب دلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي علي مقياس مهارات تنظيم الذات الأكاديمي (الأبعاد والدرجة الكلية) كمجموعتين مرتبطتين ، وتتضح دلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين البعد والتتبعي علي المقياس من خلال الجدول (٣) التالي :

جدول (٣) المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيم (Z) لدلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي علي مقياس مهارات تنظيم الذت الأكاديمي (الأبعاد والدرجة الكلية)

أبعاد المقياس	اتجاه فروق الرتب	ن	متوسط الرتب	مجموع الرتب	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة Z	الدلالة
وضع الأهداف والتخطيط لها	السالبة	٣	٧,٣٣	٢٢,٠٠	٣٥,٤٧	٣,٨٥	٠,٩٩٨-	غير دال
	الموجبة	٨	٥,٥٠	٤٤,٠٠	٣٥,٨٧	٣,١٤		
	المتساوية	١	–	–	–	–		
	الكلي	١٢	–	–	–	–		
التقويم الذاتي	السالبة	٤	٤,٥٠	١٨,٠٠	٢٦,٧٣	٢,١٥	١,٠٢٧-	غير دال
	الموجبة	٦	٦,١٧	٣٧,٠٠	٢٧,٠٠	٢,٣٦		
	المتساوية	٢	–	–	–	–		
	الكلي	١٢	–	–	–	–		
طلب العون الأكاديمي	السالبة	٤	٧,٣٨	٢٩,٥٠	٢٧,٤٠	٣,٦٢	١,١٨٠-	غير دال
	الموجبة	٩	٦,٨٣	٦١,٥٠	٢٧,٧٣	٣,١٧		
	المتساوية	١	–	–	–	–		
	الكلي	١٢	–	–	–	–		
إدارة وقت الدراسة	السالبة	٥	٤,٩٠	٢٤,٥٠	٢٩,٦٠	٣,٣٥	١,١٤٩-	غير دال
	الموجبة	٧	٧,٦٤	٣٥,٥٠	٣٠,٤٠	٢,٤٧		
	المتساوية	٠	–	–	–	–		
	الكلي	١٢	–	–	–	–		
إدارة بيئة التعلم	السالبة	٥	٤,٥٠	٢٢,٥٠	٢٨,٢٧	٢,١٢	١,٥٢٥-	غير دال
	الموجبة	٥	٦,٥٠	٢٣,٥٠	٢٨,٤٠	١,١٩		
	المتساوية	٢	–	–	–	–		
	الكلي	١٢	–	–	–	–		
الأحتفاظ بالسجلات ومراجعتها	السالبة	٣	٧,٢٣	٢٢,٠٠	٣٤,٤٧	٣,٨٧٥	٠,٨٩٨-	غير دال
	الموجبة	٨	٥,٥٠	٤٣,٨٩	٣٥,٦٧	٣,٢٤		
	المتساوية	١	–	–	–	–		
	الكلي	١٢	–	–	–	–		
الحفظ والتذكر	السالبة	٤	٤,٥٠	١٨,٠٠	٢٦,٧٣	٢,١٥	١,٠٤١-	غير دال
	الموجبة	٦	٦,٢٧	٣٧,٦٢	٢٧,٥٠	٢,٥٦		
	المتساوية	٢	–	–	–	–		
	الكلي	١٢	–	–	–	–		

أبعاد المقياس	اتجاه فروق الرتب	ن	متوسط الرتب	مجموع الرتب	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة Z	الدلالة
تنظيم وتحويل المعلومات	السالبة	٤	٧,١٨	٢٨,٧٢	٢٦,٤٠	٣,١٢	-١,١٦٠	غير دال
	الموجبة	٩	٦,٣٣	٥٦,٩٧	٢٦,٧٣	٣,١٢		
	المتساوية	١	-	-	-	-		
	الكلي	١٢	-	-	-	-		
البحث عن المعلومات	السالبة	٥	٤,١٠	٢٠,٥٠	٢٢,٦٠	٢,٣٥	-١,٠٤٩	غير دال
	الموجبة	٧	٧,١٤	٤٩,٥٠	٢٩,٤٠	٢,١٧		
	المتساوية	٠	-	-	-	-		
	الكلي	١٢	-	-	-	-		
مراقبة الأداء	السالبة	٥	٤,١٠	٢٠,٥٠	٢٦,٢٧	٢,١٢	-١,٤٢٥	غير دال
	الموجبة	٥	٦,١٠	٣٠,٥٠	٢٤,٤٠	١,١٩		
	المتساوية	٢	-	-	-	-		
	الكلي	١٢	-	-	-	-		
الدرجة الكلية	السالبة	٤	٥,٦٣	٢٢,٥٠	١٤٧,٤٧	٩,٨٥	-١,٨٩١	غير دال
	الموجبة	٦	٨,٢٥	٨٢,٥٠	١٤٩,٤٠	٧,٨٥		
	المتساوية	٢	-	-	-	-		
	الكلي	١٢	-	-	-	-		

يتضح من خلال جدول (٣) تحقق الفرض الثالث ، حيث دلت النتائج علي عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين البعد والتتبعي علي مقياس مهارات تنظيم الذات الأكاديمي (الأبعاد والدرجة الكلية)،)، حيث تراوحت قيم (Z) بين(-٠,٨٩٨) الي(-١,٥٢٥) ، علي التوالي أقل من القيمة الجدولية ، وبالتالي الفروق بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين (البعدي والتتبعي) غير دالة إحصائياً مما يدل علي استمرار فعالية البرنامج المستخدم في الدراسة الحالية لتنمية مهارات تنظيم الذات الأكاديمي ، وأن التحسن مازال موجوداً ولم يحدث تأخر في مستوي مهارات تنظيم الذات الأكاديمي ، وهذا يدل علي استمرار فعالية البرنامج علي القياس ككل.

توصيات البحث :

تدريب المعلمين علي استخدام استراتيجيات تنظيم الذات الأكاديمي في تدريس جميع المواد الدراسية لجميع المراحل التعليمية وبالأخص في السنوات الأولي من التعليم الأساسي لترسيخها وتدعيمها لدي التلاميذ ، ومواكبة لما تتجه إليه الدولة حالياً لجعل المتعلم محور عملية التعليم

والتعلم والمسئول الأول عن تعلمه ، وهو ما تسعي اليه الدراسة الحالية من خلال تنمية مهارات التنظيم الذاتي للتعلم ، وحث المعلمين علي التركيز علي الآتي :

- ضرورة تدريب التلاميذ علي وضع أهداف تعليمية بأنفسهم ، بما يتناسب مع قدرات كل تلميذ ، ومراعاة للفروق الفردية لكل تلميذ والتي لا تتوافر في النظم التقليدية .
- التركيز علي أن يكون المعلم المصدر الأول لتقديم العون الأكاديمي للتلاميذ ، علي اختلاف قدراتهم وسلوكياتهم ، بما يعزز لديهم طلب العون دون أي مخاوف.
- تنمية مهارة التقييم الذاتي لدي التلاميذ ، وليس عن طريق المعلم ، لأن ذلك يعمل علي حل العديد من المشكلات منها ظاهرة الغش ، ويعمل علي تقوية الضمير وتنمية مسئولية التلميذ عن تعلمه.
- توفير بيئة تعليمية هادئة ومرحبة بالمتعلم ، تشجعه علي الإنضمام إليها والبعد عن الصخب والغضب أو العقاب .

بحوث مقترحة : في ضوء نتائج الدراسة الحالية تقترح الباحثة إجراء الدراسات التالية :

١- فعالية برنامج قائم علي مهارات تنظيم الذات الأكاديمي لعلاج الاضطرابات السلوكية لطلاب المرحلة الابتدائية .

٢- فعالية برنامج لتنمية مهارات تنظيم الذات الأكاديمي لدي تلاميذ المرحلة الابتدائية.

٣- فعالية برنامج لتنمية مهارات تنظيم الذات الأكاديمي لخفض الانسحاب الاجتماعي لدي عينة من تلميذات المرحلة الابتدائية والاعدادية والثانوية.

المراجع :

١. أسامة فاروق مصطفي (٢٠١١). **مدخل الي الاضطرابات السلوكي والإنفعالية (الأسباب-التشخيص-العلاج)**.عمان : دار المسيرة.

٢. أمل فتاح زيدان (٢٠١٠). أثر استخدام استراتيجتات ما وراء المعرفة في تحصيل طالبات الصف الرابع في مادة الأحياء في مركز محافظة نبنوي ، **مجلة التربية والعلم ، كلية التربية، جامعة الموصل** ، م(١٧) ،ع٠٢)،ص(٢١٥- ٢٤٨).

٣. بطرس حافظ بطرس (٢٠١٤) . **طرق تدريس الطلبة المضطربين سلوكياً وانفعالياً** .ط٢ ، عمان : دار المسيرة.

٤. جمال القاسم ، وماجدة عبيد وعماد الزغبي (٢٠٠١) . **الاضطرابات السلوكية** .عمان: دار صفاء للنشر والتوزيع.
٥. حسين فايد (٢٠٠١). **الاضطرابات السلوكية وتشخيصها – أسبابها- علاجها** . القاهرة : مؤسسة طيبة للنشر والتوزيع.
٦. خالد ابراهيم الفخراني (٢٠١٥). **أسس تشخيص الإضطرابات السلوكية** ، د.ن.
٧. خالد عبد الله وجعفر كامل وبشار عبد الله (٢٠١٢). درجة اكتساب طلبة المرحلة الثانوية في محافظة جرش لمهارات التفكير ما وراء المعرفي وعلاقته بمتغير الجنس والتخصص الأكاديمي والتحصيل . **المجلة التربوية الدولية المتخصصة** ، جامعة الأردن ، مج٢، ع٣، ٨٧٠- ٩٧٣.
٨. خولة يحي (٢٠٠٣). **الأضطرابات السلوكية والإنفعالية**. ط٢، عمان: دار الفكر.
٩. ماجدة السيد عبيد (٢٠١٥). **الاضطرابات السلوكية** . عمان : دار صفاء للنشر والتوزيع.
١٠. مصطفي محمد كامل (٢٠٠٣). التنظيم الذاتي للتعلم ، نماذج نظرية ، **المؤتمر العلمي الثاني ، التعلم الذاتي وتحديات المستقبل** . كلية التربية جامعة طنطا ، (١١- ١٢)مايو ، ص ٣٦٣- ٤٣٠.
١١. مصطفي نوري وخليل عبد الرحمن (٢٠٠٩) . **الاضطرابات السلوكية والإنفعالية** . ط٢، عمان ، الأر دن : دار المسيرة .
١٢. مكة عبد المنعم البنا (٢٠١٣). استراتيجية مقترحة في ضوء التغلم المنظم ذاتياً لتنمية مهارات التنظيم الذاتي والتحصيل في الرياضيات لدي تلانيذ الصف الثالث الإعدادي. **مجلة تربويات الرياضيات** .الجمعية المصري لتربويات الرياضيات ، مصر ، ٤(١٦) ، ١١٢- ١٧٨.
١٣. نعمة عبد السلام محمد (٢٠١٥). مهارات إدارة الوقت وعلاقتها بجودة الحياة لدي طالبات كلية التربية جامعة الدمام وأثر ذلك علي تحصيلهن الدراسي ، دراسة ميدانية . **مجلة كلية التربية جامعة الأزهر** ، ١(١٦٣) ، ٥٣- ٩٤.
١٤. هشام حبيب الحسيني (٢٠٠٦). نموذج مقترح للمكونات المعرفية وغير المعرفية للتعلم المنظم ذاتياً وعلاقتها بالأداء الأكاديمي في ضوء منظومة الذات ونموذج التوقع- قيمة الدافعية . **المجلة المصرية للدراسات النفسية** ، ع٥٠، ٣٨٥- ٤٣٦.
15. Acosta, Tanya.T., Ivie, M.S., (2016). The Relationships Between Psychosocial Stress, Self-Regulation, Mindfulness, Empathy, and Yoga: An Exploratory Study. **ProQuest Dissertations Publishing** ,Brenau University, 2018, 165; 10812383.

16. Adkins.M.H. (2005): Self-regulated strategy development and generalization instruction : Effects on story writing among second and third grade students with Emotional and Behavioral disorders , **University of Maryland.**
17. Carey, K.& Neal , D.(2004). Developing discrepancy within self-regulation theory : use of personalized nor motive feedback and personal striving with heavy-drinking college students , **Addictive Behavior** , 29, 281- 297.
18. Cazan.A.M.(2013). Teaching Self-Regulated Learning Strategies for psychology students , , **Procedia – Social and Behavioral Sciences**,78 (2013) 743- 747.
19. Coakley.,A.(2009). Enabling inclusion: Cognitive self-instruction to promote self-regulation of behaviour for a child with emotional behavioural disorder. , E.University of Limerick (Ireland), **ProQuest Dissertations Publishing**, 2009. U581254.
20. Collins, Nancy (2016). Motivation and self-regulation learning : Theory, Reasearch and applications . **Journal of Higher Education ,** 80(4), 476-479.
21. Duckworth ,A.L.& Seligman , M.EP(2005): Self- discipline outdoestion in predictiong academic performance of adolescents, **psychological scince** , 16, 939- 944.
22. Guvenc, G. (2017) : The Effect of Awareness Raising about using Cognitive strategies in foreign language Teaching on student's Development of Readings comprehension skills EDP Sciences , **SHS Web of Conferences**, 37, 1-7.
23. Hoyt.N., Lisa R.,(2010).**The effects of self- regulated strategy development (SRSD) on reading comprehension for secondary students with emotional and behavioral disabilities (EBD), ProQuest Dissertations Publishing**,Ph.D., University of Washington, 2010, 119; 3424273.
24. Hrbackovaa.K. , & Safrankovab.A.P (2016). Self-Regulation of Behaviour in Children and Adolescents in the Natural and Institutional Environment, **Procedia - Social and Behavioral Sciences**, 217 (2016) 679 – 687.
25. Jaleel , S.& Premachandran , P.(2016): A study on the Metacognitive Awareness of Secondary school students. **Universal Journal of Educational Research** , 4, (1), 165- 172.
26. Kaya,C; Blake,J.,& Chan,F.(2015): Peer-Mediated Interventions with Elementary and secondary school students with Emotional and

Behavioral Disorders : alliterative Review. Journal of Research in Special Educational Need ,15 ,(2),120- 124.
27. Magno ,(2010): Intergrating negative affect measures in a measurement model : Assessing the function of negative affect as interference to self-regulation **. The international journal of Educational and psychological measurement**, 4,48- 67.
28. Manuelito. S.J.(2013**). Self-regulated learning in a Hybrid science at a community college** , Submitted of Arizona State University.
29. Mason.L.H. ,Shriner.G.J(2007). Self- Regulated Strategy development instruction for writing an opinion essay : Effects for six students with emotional behavior disorder, Springer Science+Business Media B.V.21, 71-93.
30. Matric.M. (2018). Self-regulatory Systems: Self- Regulation And Learning . **Journal of Processes Management –New Technologies** , International , 6(4), 79- 84. Dio : 10.5937/joproman6-19338.
31. Mutule.M.(2019). PROMOTION OF PURPOSEFUL BEHAVIOR FOR PUPILS WITH BEHAVIORAL DISORDERS IN INCLUSIVE ENVIRONMENT OF PRIMARY SCHOOL , **Education Reform Education Content Research and Implementation Problems**, 2(94), DOI:10.17770/er2019.2.4236.
32. Olson, C.B.& Land , R.(2007): A Cognitive strategies Approach to Reading and Writing , **Research in the teaching of English** , 41, (3), 269- 303.
33. Pandey.A. , Hale.D., Das.S. , Viner.R.M (2018). Effectiveness of Universal Self-regulation–Based Interventions in Children and Adolescents**, JAMA Pediatrics | Original Investigation**, 172(6), 1-11.
34. Peter.R.D(2019). Person-Centered Approaches to Examining Links Between Self-Regulation and Conduct Problems, Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder, and Callous-Unemotional Behaviors in Childhood .The University of North Carolina at Greensboro, **ProQuest Dissertations Publishing**, 2019. 1381024..
35. Prabhjot,S.(2020). Examining the Effects of a Peer-Mediated Social Skills Intervention on the Prosocial Behaviors of Elementary Students with Emotional and Behavioral Disorders, , **ProQuest Dissertations Publishing**, San Jose State University, 2020, 134; 27999989.
36. Ruohotie, P. (2002**). Motivational self-regulation in learning** . In H Niemi & P.Ruohotie (Eds) , Theoretical understanding for learning in the virtual university Pp (37- 72) Research centre for vocational Education , University of Tampere.

37. Sheaffer.A.W., Majeika.C.E., Gilmour.A.F., Wehby.J.H., (2020).Classroom Behavior of Students With or At Risk of EBD: Student Gender Affects Teacher Ratings But Not Direct Observations**, SAGE Journal Behavioral Disorder** , 46(2), 96–107, Dio, 1177/0198742920911651.
38. Shepherd , T.L.(2010). **Working with students with Emotional and Behavioral Disorder characteristics and teaching strategies** , N.J.: Prs on Education.
39. Shora, N.(2015). Write on: The effects of Self-Regulated Strategy Development with science prompts on the persuasive writing performance of students with emotional and behavioral disorders .Texas A&M University - Commerce**, ProQuest Dissertations Publishing**, 2015. 1606017.
40. Smith.S.W. , Poling.D.V.,&Wort.M.R.h(2018). Intensive Intervention for Students with Emotional and Behavioral Disorder, **LEARNING DISABILITIES RESEARCH**, 33(3), 168–175.
41. Traylor ,J.S.(2016). Middle school Teachers Experiences teaching self-regulation skills to Adolescent with Disabilities . Submitted of College of Education Walden University.
42. Zimmerman & Kitsants ,A. (1999). Acquiring writing revision and skill : shifting from process to outcome self-regulatory goals. **Journal of Educational Psychology** ,91(2), 1-10.
43. Zimmerman . B. G.(2008). Investingating Self-Regulation and Motivation Historical Background . Methodogical Developments and future prospects , **American Educational Research Journal ,** 45, 10, 166- 184.
44. Zimmerman,B.J(2000). Attaining self- regulation: Asocial cognitive bersbective ,San Diego, Academic Press. Components for Students With Emotional and Behavioral Disorders**: Science, Policy, and Practice ,Remedial and special education** ,32, 3,230- 242, Hammil Institute on disabilities.