

درجة تطبيق استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً ودرجة الفاعلية الذاتية لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم والطلبة دون صعوبات تعلم

د. تغريد عبدالرحمن حجازي

كلية التربية - جامعة اليرموك
الأردن

أ. د. أسامة محمد بطاينة

كلية التربية - جامعة قطر
دولة قطر

سعاد محمد بني ياسين

وزارة التعليم والتعليم العالي
دولة قطر

روان أحمد المومني

وزارة التعليم والتعليم العالي
دولة قطر

الملخص

هدفت الدراسة الحالية إلى معرفة درجة تطبيق استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً ودرجة الفاعلية الذاتية لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم ودون صعوبات تعلم باختلاف الجنس والمستوى الدراسي في المدارس التابعة لمديرية لواء بني عبيد في الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي 2016. ولتحقيق ذلك تم استخدام مقياس التعلم المنظم ذاتياً، ومقياس الفاعلية الذاتية بعد التأكد من دلالات الصدق والثبات. تكونت عينة الدراسة من: على مقياس الفاعلية الذاتية (98) طالباً وطالبة، وعلى مقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً الذين أجابوا على المقياس 88، وذلك بعد حذف إجابات 10 طلاب لم تكن إجاباتهم مكتملة من ذوي صعوبات التعلم ودون صعوبات تعلم. وأظهرت نتائج الدراسة أن هناك فروقاً دالة إحصائية في درجة استخدام استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً لصالح الذين ليس لديهم صعوبات تعلم، في حين أظهرت النتائج فروقاً دالة إحصائية في درجة الفاعلية الذاتية لصالح ذوي صعوبات التعلم، وبينت النتائج أيضاً وجود فروق دالة إحصائية في درجة تطبيق استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً تُعزى للجنس لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم لصالح الذكور، وعدم وجود فروق ذات دلالة تُعزى للمستوى الدراسي، وأظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية للطلبة دون صعوبات تعلم تُعزى للجنس والمستوى الدراسي. وبينت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائية لدرجة الفاعلية الذاتية لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم تُعزى للجنس والمستوى الدراسي، ووجود فروق دالة إحصائية لدى الطلبة دون صعوبات تعلم تُعزى للجنس ولصالح الذكور، ولا يوجد أثر

يُعزى للمستوى الدراسي. ويوصى من خلال نتائج الدراسة إلى ضرورة استخدام أساليب تدريسية قائمة على استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً، وتساعد أيضاً على زيادة الفاعلية الذاتية لكل من الطلبة ذوي صعوبات التعلم وبدون صعوبات تعلم.

الكلمات المفتاحية: استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً، الفاعلية الذاتية، الطلبة ذوو صعوبات التعلم، الطلبة دون صعوبات تعلم.

مقدمة

يظهر التلاميذ ذوو صعوبات التعلم خصائص كثيرة تختلف من تلميذ إلى آخر، كذلك الحال بالنسبة للطلبة الذين ليس لديهم صعوبات تعلم، فليس هناك مجموعة من الخصائص تتوافر لدى جميع الطلبة سواء ذوي صعوبات التعلم أو بدون صعوبات تعلم. فالطلبة ذوو صعوبات التعلم غالباً يواجهون صعوبة في تفسير المهام المختلفة بدقة، وغالباً ما يخلطون بين المطالب ذات الأهمية وغيرها (Kang, 2010). بالإضافة إلى أن الطلبة ذوي صعوبات التعلم لا يشاركون بنشاط في المهام التعليمية المختلفة ويرجع ذلك - إلى حد كبير - إلى مشكلة في ما وراء المعرفة (Harris & Graham, 2007).

وهناك ثلاثة عناصر رئيسية من ما وراء المعرفة: معرفة ما وراء المعرفة، المعتقدات المحفزة، والمكون التنفيذي أو التنظيم الذاتي (Hacker, 1998). تشير معرفة ما وراء المعرفة إلى: المعرفة المكتسبة ومعتقدات الفرد حول نفسه كمتعلم، متطلبات المهمة وكيف يمكن أن تتحقق، والاستراتيجيات التي ينبغي أن تستخدم لإنجاز المهمة (Zimmerman, 2002). ومعتقدات الطلبة حول كفاءتهم وفعاليتهم الذاتية والسيطرة على النتائج يمكن أيضاً أن تؤثر بشكل مباشر على اختيارهم للاستراتيجيات، وإلى متى سوف تستمر المهمة. فإذا افتقر الطالب للثقة في مهاراته فإنه قد لا يكون قادراً على استخدام تلك المهارات بشكل فعال (Hacker, 1998).

إن الطلبة ذوي صعوبات التعلم هم الطلبة الذين يظهرون اضطرابات في واحدة أو أكثر من العمليات النفسية الأساسية التي تتضمن فهم واستعمال اللغة المكتوبة، أو اللغة المنطوقة، وتبدو في اضطرابات السمع، والتفكير، والكلام، والقراءة، والتهجئة، والحساب، وتعود إلى أسباب تتعلق بالإصابة الدماغية البسيطة، ولكنها لا تعود إلى أسباب تتعلق بالإعاقة السمعية، أو البصرية، أو غيرها من الإعاقات

(Lerner, 2003). كما يُشار إلى الطلبة ذوي صعوبات التعلم كمتعلمين فشلوا في تعميم استراتيجيات التعلم المناسبة التي من شأنها أن تكون في تناغم مع مطالب المهام التعليمية، ويشار إلى هذا بالعجز الاستراتيجي الذي لا يعني بالضرورة أن الأطفال ذوي صعوبات التعلم يفتقرون إلى استراتيجيات تعلم خاصة بهم، وإنما يشير إلى عدم وجود وعي بمطالب المهمة، أو عدم معرفة الاستراتيجيات المتعلقة بها، أو عدم وجود وعي لتعلم الاستراتيجية المناسبة مع متطلبات المهمة (Wong, 1985).

فالمتعلم الذي لديه تنظيم ذاتي قليل فإنه غالباً يميل أن يكون لديه صعوبة في فهم العلاقات السببية بين السلوك ومخرجاته (Kang, 2010). وأنه أقل قدرة على النجاح في المهام وبالتالي فهو أقل التزاماً بالأهداف الأكاديمية (Zimmerman, 2002). والطلبة ذوو صعوبات التعلم يفتقرون لاستخدام استراتيجيات التعلم، وحل المشكلات، وعجز في وضوح الاستراتيجيات المختلفة التي تعيق الأداء، وخاصة في المهام التي تتطلب مستوى عالٍ من المعالجة، وأيضاً لديهم صعوبات في التخلي أو استبدال الاستراتيجيات غير الفعالة، وتعميم الاستراتيجيات المختلفة (Montague, 2008)، كما يفتقر الطلبة ذوو صعوبات التعلم للتنظيم الذاتي، فالطلبة ذوو صعوبات الكتابة مثلاً لديهم محدودية في المعلومات عن شكل الكتابة الجيدة، اتباع منهج غير فعال في الكتابة، عدم التخطيط المسبق، صعوبة إنشاء محتوى، عدم القدرة على المراجعة الجيدة لما تم كتابته، عدم المثابرة (Graham & Harris, 2005). وفي استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً يساعد المعلمون طلابهم في عملية فهم الكتابة التي تشمل التخطيط، والتركيب، والتصحيح، والمراجعة، كما أنها تساعدهم في تطوير اتجاهات ايجابية نحو الكتابة (Alharbi, Hott, Jones & Henry, 2014).

فالتعلم المنظم ذاتياً: هو كيفية تنظيم المتعلمين وإدارة العمليات المعرفية وما وراء المعرفة، فالمتعلمون المنظمون ذاتياً عادة يكون أدائهم في المهام أفضل (Hacker, 1998). ووصف (Pintrich, 2000) التعلم المنظم ذاتياً بأنه "عملية بناء نشطة يضع المتعلمون من خلالها أهداف تعلمهم، ثم محاولة مراقبه، وتنظيم

والتحكم بقدراتهم الإدراكية، والدافع والسلوك، وموجهة بأهدافهم والميزات المتواجدة في البيئة". وعرف دي بور، ودونكر وكوستونز (De-Boer, Donker-Bergstra & Kostons, 2013) التعلم المنظم ذاتياً بأنه عملية معقدة تحتوي على المعرفة والدوافع المحفزة والعناصر المقترنة، وأن ما وراء المعرفة هي الأداة التي تسيطر على هذه العناصر التي تشكل الأساس لعملية التعلم المنظم ذاتياً. وتشتمل عمليات التعلم الأكاديمي المنظم ذاتياً على التخطيط وإدارة الوقت، التركيز على التعلم، التنظيم والتمرين، ترميز المعلومات بشكل استراتيجي، إنشاء بيئة عمل منتجة (Schunk & Zimmerman, 1997).

ووصفت استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً بأنها هادفة، بمعنى أنها تطبق بوعي لتحقيق النتيجة المرجوة (De-Boer, Donker-Bergstra & Kostons, 2013) وأن الفلسفة الكامنة وراء استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً هي تزويد الفرد بإرشادات واضحة لتلبية احتياجات الطلاب، ومحددة للمهارات التي يجري تدريسها (Harris, Graham & Mason, 2003). فالطلاب الذين يشعرون بفعالية التعلم والأداء الجيد هم عرضة لتنفيذ مختلف استراتيجيات التنظيم الذاتي بفعالية، مثل التركيز على المهمة وذلك باستخدام الإجراءات المناسبة، إدارة الوقت بفعالية، وطلب المساعدة عند الضرورة، ورصد الأداء وتعديل الاستراتيجيات حسب حاجته (Harris & Graham, 2007; Schunk, 1995).

ويشير التعلم المنظم ذاتياً إلى قدرة الفرد على إدارة أفكاره الخاصة وسلوكه من أجل اتخاذ القرارات السليمة، وحل المشكلات، والتفاعل اجتماعياً (Ministry of Education and the British Columbia School, 2011). وقد لاحظ (Schunk & Zimmerman, 2003) أنه على الرغم من وجود اختلاف في المفهوم المعرفي الاجتماعي للتعلم المنظم ذاتياً إلا أنه ينبغي أن يؤخذ على أنه عملية تفاعلية يقوم بها المتعلم بصياغة الهدف التعليمي المنشود، ويراقب التقدم وينظم المعرفة والسلوك والتحديات البيئية. وأن الصعوبات في التعلم المنظم ذاتياً يمكن أن يكون لها تأثير كبير على التعلم والتفاعل الاجتماعي، فعلى سبيل المثال التعلم المنظم ذاتياً

يسمح للطلاب أن يشرع في السلوك على المهمة ومنع السلوك خارج المهمة، وهذه القدرات تعتمد على المهارات الفرعية من المراقبة الذاتية (تحديد المشكلة والاهتمام)، التقييم الذاتي (تحديد الأهداف المناسبة)، والتعزيز الذاتي (تقييم الأداء وإعادة الأهداف عند الضرورة) (Ministry of Education and the British Columbia School, 2011). لكن الطلبة ذوي صعوبات التعلم غالباً ما يكونون خارج المهمة في الفصول الدراسية (Harris & Graham, 2007). كذلك لديهم صعوبة في إدخال وتنسيق وتنظيم الأنشطة العقلية التي تحدث في وقت واحد أو فترات متقاربة، وصعوبة استخدام الاستراتيجيات بشكل فعال حتى عندما يكون لديهم فكرة عن الاستراتيجيات المناسبة، وفشل في استخدام التنظيم الذاتي للأنشطة العقلية مثل التخطيط والرصد والتنقيح، ووعي محدود لفائدة استراتيجيات محددة لمهمة معينة (Hacker, 1998) فالطلاب الذين يتوقفون عن أداء المهمة عندما تواجههم صعوبة سيتعلمون بشكل أقل، ويكونون أكثر عرضة لتجارب سلبية في الفصول الدراسية (Reid & Lienemann, 2006).

وقد افترض (Zimmerman, 1989) وجود منظور تكاملي ثلاثي من التعلم الأكاديمي المنظم ذاتياً، بما في ذلك عمليات الذات، والتأثيرات السلوكية، والتأثيرات البيئية بناء على بعضها البعض. ويشير (Vohs & Baumeister, 2011) إلى أن استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً السلوكية تأخذ بعين الاعتبار وبشكل أساسي المراقبة الذاتية، التقييم الذاتي، تحليل المهمة، ردود الفعل الذاتية وتعديل الأداء. وكذلك فإن استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً البيئية تشمل تحليل سياق التعلم، طلب المساعدة من الآخرين، الحصول على المعلومات من مصادر مختلفة.

وقد قسمت الاستراتيجيات لعدة أنواع منها (De-Boer, Donker-Bergstra & Kostons, 2013; Harackiewicz, Barron & Montague, 2008; Harris & Graham, 2007; Pintrich, Elliot & Thras, 2002; Sanad, 2014; Zimmerman, 2002):

أولاً - الاستراتيجيات المعرفية: وهي الاستراتيجيات التي على مستوى أدنى من الأساليب ما وراء المعرفية. وهناك ثلاثة أنواع رئيسية من الاستراتيجيات

المعرفية هي: استراتيجيات الإعداد، استراتيجيات الإعادة، استراتيجية التنظيم لتصور المواد لتسهيل التعلم.

ثانياً - استراتيجيات ما وراء المعرفة: يتم استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة في مراحل مختلفة من عملية التعلم هي: مرحلة التدبر؛ وتنطوي على تطوير استراتيجيات التخطيط. ومرحلة الأداء؛ ويأخذ التعلم أو مهمة الأداء الفعلي مكانه، واستراتيجية المراقبة (الرصد)؛ وهنا تتم مراقبة الأداء وتقييمه.

ثالثاً - استراتيجيات الإدارة: تركز استراتيجيات الإدارة على البيئة التعليمية وتستخدم التهيئة في ظروف التعلم المثلى. ويمكن أن تستهدف المتعلم نفسه (إدارة الجهد، استراتيجية تساعد على المثابرة في حال وجود صعوبات)، في الآخرين (طلب المساعدة و/أو التعلم التعاوني)، أو في البيئة (مثل الذهاب إلى المكتبة). وتسمح استراتيجيات الإدارة الذاتية للأفراد برصد وتقييم وتعزيز السلوك الخاص بهم وتحديد الأهداف.

رابعاً - الاستراتيجيات التحضيرية: وتهدف الاستراتيجيات التحضيرية لتعزيز أنواع معينة مثل الدافع (الحماس). ومن الأمثلة على ذلك صياغة الهدف التعليمي والذي من شأنه أن يعزز هدف التوجه.

وقد بين (Gredler, 2009) أن هناك عاملاً بيئياً كبيراً يؤثر على عمليات التنظيم الذاتي هو الإنجاز، فالأفراد عند حصولهم على معلومات عن نتائج التحصيل، تحدد ما إذا كانت تلبي أهدافهم، ويغيرون سلوكهم وفقاً لذلك، وإما أن إنجازهم لم يحقق الهدف المحدد مسبقاً، فقد يغير الأفراد استراتيجياتهم، ويزيدون جهودهم، أو يقللون أهدافهم.

الفاعلية الذاتية

يشير مفهوم الفاعلية الذاتية إلى مدى سيطرة الفرد على نشاطه الشخصي أي عندما يكون للفرد توقعاته وأفكاره الخاصة به حول حقيقة سلوكه المناسب وغير المناسب، وبذلك يكون بإمكانه أن يختار أفعاله تبعاً لما يراه مناسباً ومتماشياً

مع معايير السلوك الطبيعي في المجتمع، وقد أصبح لمفهوم الذاتية أهمية بارزة كأسلوب خاص في دراسات التراكيب التعليمية كالإنجاز الأكاديمي وحل المشكلات، وتنبع أهمية الفاعلية الذاتية من خلال تأثيرها على شعور الفرد وتفكيره فهي ترتبط على المستوى الانفعالي بصورة سلبية مع مشاعر القلق والاكتئاب وعلى المستوى المعرفي ترتبط مع الميول التشاؤمية ومع التقليل من قيمة الذات وتتمثل في الإدراك والتقدير لحجم القدرات الذاتية بهدف تمكن الفرد من أن ينفذ سلوكا معيناً بشكل ناجح وإيجابي، وتؤثر هذه الفاعلية التي يقدرها الفرد نفسه على نوع التصرف المنجز وعلى الاستهلاك والتحمل عند تنفيذ هذا السلوك (أبو مرق، 2001). وتشير الفاعلية الذاتية إلى اعتقادات الفرد في قدرته لإنتاج مهمة معينة وإنجازها (Macgeorge, Clark & Gillihan, 2002).

وتشير الفاعلية الذاتية إلى قدرة الفرد على الأداء والإنجاز من خلال اعتقاداته المحددة بمستوى الدافعية لديه، فكلما زادت الثقة بالفاعلية الذاتية زادت الجهود المبذولة للوصول إلى الهدف، وإن توقع الفرد لفاعليته الذاتية يحدد طبيعة السلوك الذي سيبذله، ودرجة المثابرة التي سيبذلها في مواجهة المشكلات التي تعترضه (صالح، 2011).

هناك العديد من العوامل التي تؤثر في الفاعلية الذاتية (Bandura, 1986):

- خبرات التمكن: النجاح الذي يزيد من الاعتقادات بالفاعلية فمن ينجح بالمهارات الصعبة يصعب شعوره باحتمال الفشل.
- المؤشرات النفسية: تتحسن الفاعلية بمواقف السرور والبهجة وتنخفض في مواقف التوتر.
- الخبرات المتبادلة: كلما زاد التطابق بين الفرد ورغباته وميوله والخبرة الجديدة تزداد الفاعلية.
- الحث اللفظي: بأن يتوجه المتعلم نحو إقناع نفسه بالقدرة والتمكن، وأن لا يقارن نفسه مع الآخرين.

تعتبر الفعالية الذاتية من أهم عوامل عمليات الذات (Zimmerman, 1989)، فالفعالية الذاتية لها تأثير مهم في التنظيم الذاتي لأنه يؤثر على كل من مستوى الأهداف المختارة والردود منها لعدم تلبية تلك الأهداف، مثل المثابرة والجهد. ويصف (Shore, 1998) الطلاب ذوي صعوبات التعلم بأنهم غير منظمين، حيث يتسمون ببعض المظاهر التي يمكن ملاحظتها في غرفة الصف منها: قد ينسى إحضار الأدوات المطلوبة من المنزل، مهمل وغير منته، يرتبك عندما يقوم بعمل ما ويعاني من صعوبة في تذكر المعلومات مثل صعوبة تذكر الجدول الدراسي ويتذكر عمل الواجبات في وقت متأخر وقد لا يتذكرها نهائياً.

وأكد (Paul, 2002) أن التلاميذ ذوي صعوبات التعلم يتصرفون باندفاع أو بتهور في حل المشكلات أو المسائل وهو السلوك الذي تشير الأبحاث إليه أنه مضر بالأداء المدرسي هؤلاء الطلبة يتكلمون دون تنظيم لأفكارهم ويتسابقون في المهمات الكتابية دون مراقبة الإجابات الخاطئة والصحيحة ويبدو أن الطلبة الاندفاعيين يتوصلون إلى قرارات نهائية بسرعة دون إعطاء وقت كاف بين المثير والاستجابة. ويذكر (Marcia, 2005) أن مصطلح التعلم المنظم ذاتياً يتضمن قدرة الأفراد على تعلم طرق فعالة لتنظيم حياتهم وزيادة فاعليتهم الذاتية مما يؤدي إلى نتائج إيجابية على المدى البعيد.

وقد تعددت الدراسات التي تناولت استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً، كدراسة (Bandura et al., 2008) التي هدفت إلى معرفة تطور الفعالية المدركة للتعلم المنظم ذاتياً ومساهمته في التحصيل حسب كل من الذكور والإناث والمستوى الصفّي. تكونت عينة الدراسة من (412) طالباً وطالبة من الطلبة العاديين تراوحت أعمارهم بين 12 - 22 عاماً. بينت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الفعالية المدركة للتعلم المنظم ذاتياً تعزى للجنس ولصالح الإناث، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية للتعلم المنظم ذاتياً تعزى للمستوى الصفّي ولصالح طلبة المرحلة الإعدادية.

وقام (Sardareh, Mohd & Boroomand, 2012) بدراسة هدفت إلى مقارنة

استخدام استراتيجيات التنظيم الذاتي والإنجاز الأكاديمي لدى الطلبة العاديين لكل من الذكور والإناث. تكونت عينة الدراسة من (40) من الذكوراً و(42) من الإناث من المرحلة الثانوية. وبينت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استخدام استراتيجيات التنظيم الذاتي تعزى للجنس ولصالح الإناث، وبينت أيضاً وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الإنجاز الأكاديمي تعزى للجنس ولصالح الإناث.

وفي دراسة أجراها كل من (Veysi, Taghinezhad, Shayan & Azadikhah, 2015) هدفت إلى مقارنة استراتيجيات التنظيم الذاتي والفشل المعرفي لدى كل من الطلبة ذوي صعوبات الكتابة والعاديين. بينت نتائج الدراسة وجود فروق دالة إحصائية بين الطلبة ذوي صعوبات الكتابة والعاديين في استراتيجيات التنظيم الذاتي ولصالح العاديين، وبينت النتائج أيضاً وجود فروق دالة إحصائية في الفشل المعرفي لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم تعزى للتنظيم الذاتي.

أما في دراسة (Ashouri, Veysi, Azadikah, Sheykhhar & Shayan, 2015) التي هدفت إلى المقارنة بين استراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم وضعف الإدراك لدى الطلبة الذكور ذوي صعوبات الكتابة والطلبة العاديين. تكونت عينة الدراسة من (30) طالباً من ذوي صعوبات الكتابة و(30) طالباً عادياً تراوحت أعمارهم من ثماني سنوات إلى اثنتي عشرة سنة. وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلبة ذوي صعوبات الكتابة والعاديين في استخدام استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً ولصالح العاديين، كما أشارت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في ضعف الإدراك لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم.

أما على صعيد الدراسات التي اهتمت بالفاعلية الذاتية فقد قام العويضة (2008) بدراسة هدفت إلى التعرف على مستوى الفاعلية الذاتية المدركة لدى طلبة صعوبات التعلم في المدارس الابتدائية في المملكة العربية السعودية، إلى جانب التعرف على العلاقة بين الفاعلية الذاتية المدركة والتحصيل الدراسي لدى هؤلاء الطلبة، والاختلاف في مستوى الفاعلية الذاتية المدركة باختلاف متغير الصف الدراسي. أشارت النتائج إلى وجود علاقة سلبية دالة إحصائية بين الفاعلية الذاتية

المدرسة والتحصيل الدراسي لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم في المدارس الابتدائية في المملكة العربية السعودية، كذلك وجود فرق دال إحصائياً في مستوى الفاعلية الذاتية المدرسة تبعاً لمتغير الصف الدراسي، وأن الاختلاف في مستوى الفاعلية الذاتية المدرسة كان بين طلبة الصفوف (الأول، الثاني، الثالث، الرابع، الخامس) من جهة وطلبة الصف الخامس من جهة أخرى، حيث يشعر طلبة الصف الخامس أن لديهم مستوى أقل من الفاعلية الذاتية المدرسة مقارنة مع الطلبة في بقية الصفوف.

وأجرى اليوسف (2013) دراسة هدفت إلى تحديد العلاقة بين المهارات الاجتماعية والكفاءة الذاتية المدرسة والتحصيل الدراسي العام لدى طلبة المرحلة المتوسطة في منطقة حائل بالمملكة العربية السعودية في ضوء عدد من المتغيرات هي: الجنس والمستوى الدراسي والمستوى الاجتماعي الاقتصادي للأسرة. وتكونت عينة الدراسة من (290) طالباً وطالبة من طلبة المرحلة المتوسطة في المدارس الحكومية التابعة للإدارة العامة للتربية والتعليم بمنطقة حائل. أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة في المهارات الاجتماعية تعزى إلى الجنس لصالح الإناث، وفروق تعزى إلى المستوى الاجتماعي الاقتصادي لصالح ذوي المستوى المرتفع، في حين أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق في هذا الجانب تعزى إلى المستوى الدراسي. كما أشارت إلى وجود فروق ذات دلالة في مستوى الكفاءة الذاتية المدرسة تعزى إلى الجنس لصالح الذكور، وإلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى إلى المستوى الدراسي.

وفي دراسة قام بها أبو فخر وشعبان (2013) هدفت إلى معرفة مستوى الفاعلية الذاتية لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، وهل هناك الفرق في الفاعلية الذاتية تبعاً للجنس. تكونت عينة الدراسة من (37) طالباً وطالبة من تلاميذ الصف الخامس. وبينت نتائج الدراسة أن هناك علاقة ارتباطية سالبة بين الفاعلية الذاتية وصعوبات التعلم، وبينت النتائج أيضاً عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الفاعلية الذاتية تعزى للجنس.

وقامت (Aikhomu, 2015) بدراسة هدفت إلى استكشاف تصورات الطلبة ذوي صعوبات التعلم والعاديين لكفاءتهم الذاتية، وهل صعوبات التعلم لديهم وجنسهم من العوامل المنبئة بالكفاءة الذاتية. تكونت عينة الدراسة من (301) طلبة عاديين، و(93) طلبة من ذوي صعوبات تعلم من الذكور والإناث. بينت نتائج الدراسة أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية لدى الطلبة العاديين وذوي صعوبات التعلم في الكفاءة الذاتية وذلك لصالح العاديين، وأن هذا الاختلاف في الكفاءة لا يعزى للجنس.

وفي مجال الدراسات التي اهتمت باستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً والفاعلية الذاتية فقد قام (Abbaszadeh & Sardoe, 2016) بدراسة هدفها المقارنة بين الفاعلية الذاتية والتنظيم الذاتي بين الطلبة ذوي صعوبات التعلم والطلبة العاديين من الصفوف الرابع والخامس. بينت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الفاعلية الذاتية والتنظيم الذاتي بين الطلبة ذوي صعوبات التعلم تعزى للجنس لصالح الإناث، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية في الفاعلية الذاتية والتنظيم الذاتي لدى الطلبة العاديين لصالح الإناث. وبينت وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الفاعلية الذاتية والتنظيم الذاتي لدى كل من الطلبة العاديين وذوي صعوبات التعلم تعزى للصف الدراسي لصالح الصف الخامس.

ويتبين مما سبق أن العديد من الدراسات اتفقت على درجة تطبيق استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم اقل من الطلبة الذين ليس لديهم صعوبات تعلم كدراسة فيسي وآخرين، وفي دراسة (Veysi et al., 2015; Ashouri et al., 2015). وبينت الدراسات وجود اختلافات في درجة تطبيق استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً ودرجة الفاعلية الذاتية وذلك لصالح الإناث كدراسة (Sardareh, Mohd & Boroomand, 2012; Bandura et al., 2008; Abbaszadeh & Sardoe, 2016). وبينت دراسات أخرى عدم وجود فروقات تعزى للجنس كدراسة أبو فخر وشعبان (2013)، و (Aikhomu, 2015). في حين بينت بعض الدراسات عدم وجود أثر للمستوى الصففي في كل من المتغيرين كدراسة

اليوسف (2013). وتبين من الدراسات السابقة الاختلاف في العينة المستخدمة فمن بعض الدراسات من درست طلبة الثانوية وأخرى صغار السن، بالإضافة إلى الاختلاف بين الدراسات السابقة والدراسة في الأدوات المستخدمة لقياس درجة التعلم المنظم ذاتياً والفاعلية الذاتية. ومن خلال ما سبق وفي حدود علم الباحثين تبين ندرة الدراسات التي بحثت في درجة تطبيق استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً ودرجة الفاعلية لدى كل من الطلبة ذوي صعوبات التعلم والطلبة دون صعوبات تعلم، وهل يوجد هناك أي فرق بالمتغيرين وفق للجنس والمستوى الصفّي لكل على حدة، ولذلك جاءت الدراسة الحالية.

مشكلة الدراسة

تعد استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً والفاعلية الذاتية من العوامل المهمة لإنجاز المهام المختلفة بأكبر قدر ممكن من الاتقان، واندماج الطالب في محتوى المواد التعليمية التي تؤدي إلى اكتساب المعرفة، واتخاذ القرارات المناسبة للمتطلبات المختلفة للمهام حيث يلعب كل من التعلم المنظم ذاتياً والفاعلية الذاتية دوراً مهماً وأساسياً في تقدم الطلبة في المجالات المختلفة. ولكن ومن خلال العمل الميداني للباحثين في المدارس وغرف المصادر المتواجدة بها لوحظ أن الطلبة ذوي صعوبات التعلم يستخدمون استراتيجيات تعلم متعددة ومن ضمنها استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً المتضمنة (التخطيط ووضع الأهداف والمراقبة الذاتية الخ..)، بالإضافة إلى أن اعتقاد الطلبة أن فاعليتهم الذاتية وقدرتهم على إنجاز المهام، توجد بنسب تختلف عما هو لدى الطلبة العاديين. حيث إن الطلبة ذوي صعوبات التعلم والعاديين يمتلكون إدراكاً ذاتياً مختلفاً فيما بينهم وبما لديهم من قدرات وكفاءة لإتمام المهام المختلفة، وذلك بسبب خبرات الفشل والإنجاز المختلفة التي تحدث لهم في الفصول الدراسية، ويمكن أن تؤثر على درجة استخدامهم لاستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً المختلفة، وعلى درجة فاعليتهم الذاتية ومعرفتهم بما يجب القيام به من المهام التعليمية المختلفة، ولذلك جاءت هذه الدراسة للإجابة عن الأسئلة التالية:

- 1 - هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($0.05 > \alpha$) في درجة تطبيق استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً بين الطلبة ذوي صعوبات التعلم والطلبة دون صعوبات تعلم؟
- 2 - هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($0.05 > \alpha$) في درجة الفاعلية الذاتية بين الطلبة ذوي صعوبات التعلم والطلبة العاديين؟
- 3 - هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($0.05 > \alpha$) في درجة تطبيق استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً تُعزى إلى الجنس لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم والطلبة دون صعوبات تعلم كل على حدة؟
- 4 - هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($0.05 > \alpha$) في درجة الفاعلية الذاتية تُعزى إلى الجنس لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم والطلبة دون صعوبات تعلم كل على حدة؟
- 5 - هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($0.05 > \alpha$) في درجة تطبيق استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً تُعزى إلى الصف الدراسي لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم والطلبة دون صعوبات تعلم كل على حدة؟
- 6 - هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($0.05 > \alpha$) في درجة الفاعلية الذاتية تُعزى إلى الصف الدراسي لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم والطلبة دون صعوبات تعلم كل على حدة؟

أهداف الدراسة

- 1 - التعرف على الفرق في درجة تطبيق استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً بين الطلبة ذوي صعوبات التعلم والطلبة دون صعوبات تعلم.
- 2 - التعرف على الفرق في الفاعلية الذاتية بين الطلبة ذوي صعوبات التعلم والطلبة دون صعوبات تعلم.

3 - التعرف إلى درجة تطبيق استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم والطلبة دون صعوبات تعلم تبعاً للمستوى الدراسي (سادس، سابع، ثامن) والجنس (ذكر، أنثى) في مديرية التربية والتعليم للواء بني عبيد كل على حدة.

4 - التعرف إلى درجة الفاعلية الذاتية لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم والطلبة دون صعوبات تعلم تبعاً للمستوى الدراسي (سادس، سابع، ثامن) والجنس (ذكر، أنثى) في مديرية التربية والتعليم للواء بني عبيد كل على حدة.

أهمية الدراسة

تكمن أهمية الدراسة من الناحية النظرية في سعيها إلى التعرف على درجة استخدام استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً في المواقف التعليمية المختلفة؛ وذلك من قبل الطلبة ذوي صعوبات التعلم والطلبة الذين ليس لديهم صعوبات تعلم، كذلك التعرف على درجة الفاعلية الذاتية لدى هؤلاء الطلبة، وتعريف المعلمين والقائمين على البرامج التربوية بأهمية استخدام تلك الاستراتيجيات في التعليم، وإلقاء الضوء على الجوانب الايجابية والسلبية في استخدام الطلبة لتلك الاستراتيجيات المختلفة، وتشكيل نظرة لدى المعلمين لأهمية تحسين ودعم الفاعلية الذاتية لدى الطلبة لما لها من آثار ايجابية في دعم التعلم لدى الطلبة وتحصيلهم.

أما من الناحية العملية فتكمن أهمية الدراسة في مساعدة المختصين في التربية الخاصة والمعلمين في الفصول الدراسية النظامية وغرف المصادر والقائمين على وضع الخطط والبرامج المناسبة للطلبة ذوي صعوبات التعلم والطلبة الذين ليس لديهم صعوبات تعلم التي تراعي الأهداف المطلوبة من الطلبة، وأيضاً تساهم في وضع الخطط المناسبة لاستخدام استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً الذي يشكل الاستقلال لدى الطالب والإنتاجية العالية، وتنمية الفاعلية الذاتية لديهم في الفصول الدراسية العادية وغرف المصادر. ومساعدة المعلمين والقائمين على تطوير البرامج المختلفة وضع الخطط المناسبة لتدريب الطلبة على استخدام استراتيجيات التعلم

المنظم ذاتياً وتنمية الفاعلية الذاتية لديهم لما لها من أثر على القدرة على التعلم وتنظيم الفرد لذاته، إضافة إلى أهمية الأدوات المستخدمة في الدراسة الحالية.

محددات الدراسة

اقتصرت الدراسة على طلبة الصفوف السادس والسابع والثامن ذوو صعوبات التعلم ودون صعوبات تعلم في مديرية التربية والتعليم للواء بني عبيد. كما تتحدد نتائج الدراسة بدلالات الصدق والثبات التي تتمتع بها أدوات الدراسة، ودقة البيانات التي تجمع من خلالها، وبالإضافة إلى المنهجية المستخدمة في الدراسة.

التعريفات الإجرائية

الطلبة ذوو صعوبات التعلم: هم الطلبة المسجلون في الصفوف السادس والسابع والثامن في مدارس مجتمع الدراسة التابعة لمديرية لواء بني عبيد الذين تم تشخيصهم من قبل وزارة التربية والتعليم على أنهم ذوو صعوبات تعلم.

الطلبة دون صعوبات التعلم: هم الطلبة المسجلون في الصفوف السادس والسابع والثامن في الصفوف العادية.

استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً (تقدير الموقف منها): هي الدرجة التي حصل عليها الطالب ضمن عينة الدراسة على مقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً المستخدم في هذه الدراسة وفق تدريج ليكرت الخماسي: أرفض بشدة (1) درجة، أرفض (2)، غير متأكد (3)، أوافق (4)، أوافق بشدة (5) درجات.

الفاعلية الذاتية: هي الدرجة التي حصل عليها الطالب على مقياس الفاعلية الذاتية المستخدم في هذه الدراسة حيث تم استخدام تدريج ليكرت الثنائي "نعم" لها (2) درجة و "لا" لها (1) درجة.

الطريقة والإجراءات

مجتمع الدراسة: تكون مجتمع الدراسة من طلبة الصفوف السادس والسابع والثامن الأساسيين في المدارس التابعة لمديرية لواء بني عبيد في الفصل الدراسي الثاني للعام (2015/2016).

عينة الدراسة: تكونت عينة الدراسة من (98) طالباً وطالبة من ذوي صعوبات التعلم ودون صعوبات تعلم، فالطلبة ذوو صعوبات التعلم هم الطلبة المسجلون في الصفوف السادس والسابع والثامن في مدارس مجتمع الدراسة التابعة لمديرية لواء بني عبيد الذين تم تشخيصهم من قبل وزارة التربية والتعليم من خلال تطبيق اختبار الذكاء المتعارف عليه في الوزارة بالإضافة إلى الاختبارات الإدراكية السبعة على أنهم ذوو صعوبات تعلم.

والطلبة دون صعوبات تعلم هم الطلبة المسجلون في الصفوف السادس والسابع والثامن في الصفوف العادية. تم اختيارهم من مدارس مجتمع الدراسة بالطريقة القصدية المتيسرة، في مقياس الفاعلية الذاتية تم إجابة جميع الطلبة 98 على المقياس، ومقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً تم استبعاد 10 من الطلبة لعدم اكتمال إجاباتهم على المقياس المخصص فأصبح عدد أفراد عينة الدراسة 88 موزعين كالتالي.

نوع المتعلم	الصف	العدد	الجنس	العدد
صعوبات تعلم	سادس	26	ذكر	24
	سابع	13	أنثى	26
	ثامن	11		
	الكلي	50		
دون صعوبات تعلم	سادس	17	ذكر	21
	سابع	10	أنثى	17
	ثامن	11		
	الكلي	38		

أدوات الدراسة

مقياس الفاعلية الذاتية المعد من قبل العويضة (2008): تكون المقياس من (30) فقرة بتدرج ثنائي حيث (نعم) تعطى الدرجة (2) و(لا) تعطى الدرجة (1)، وتكون درجة الطالب هي مجموع علامته على المقياس وبذلك، وتتراوح الدرجة الكلية على المقياس ما بين (30-60). وتم التحقق من صدق المقياس من خلال

عرضه على عشرة محكمين متخصصين في مجال التربية وعلم النفس، والإرشاد والصحة النفسية، في جامعة الملك سعود وتم الاعتماد على نسبة اتفاق 80% بين المحكمين لقبول التعديل، وفي ضوء ملاحظات المحكمين تم حذف خمس فقرات لعدم مناسبتها لمستوى الطلبة. ليصبح المقياس بصورته النهائية مكوناً من (30) فقرة. كما تم التحقق من ثبات المقياس من خلال تطبيقه على عينة استطلاعية مكونة (30) طالباً من مجتمع الدراسة، وبعد مضي أسبوعين أعيد تطبيق المقياس مرة أخرى وحساب معامل ارتباط (بيرسون) بين التطبيقين كمؤشر لثبات الإعادة، وبلغ (86%)، الأمر الذي يشير إلى أن المقياس يتمتع بدلالات ثبات مناسبة تفي بأغراض الدراسة.

صدق المقياس الحالي: تم التحقق من صدق المقياس من خلال توزيع المقياس على عدد من المحكمين المتخصصين في التربية الخاصة وعلم النفس التربوي وعددهم عشرة لإبداء الرأي في المقياس (سلامته اللغوية، مناسبة الفقرة للفئة العمرية، مناسبة الفقرة لذوي صعوبات التعلم) وتم اعتماد نسبة 80% بين المحكمين لقبول التعديل والخذ بملاحظاتهم.

ثبات المقياس الحالي: تم التحقق من ثبات المقياس بتطبيقه على عينة استطلاعية مكونة من (20) طالباً وطالبة وبلغ معامل كرونباخ ألفا (73%).

مقياس التعلم المنظم ذاتياً المعد من قبل الخولي (2014): يتكون المقياس من (46) فقرة مقسمة على ثلاث استراتيجيات للتعلم المنظم ذاتياً؛ وهي الاستراتيجية المعرفية، استراتيجية ما وراء المعرفية، استراتيجية إدارة الموارد، وفق تدرج ليكرت الخماسي. وقد استند هذا المقياس على مقياس الاستراتيجيات المحفزة للتعلم وهو من إعداد (Pintrich Smith, Garcia & McKeachie, 1991)، وقام عبد الحميد (1999) بتعريب وتقنين المقياس على 311 طالباً جامعياً، أما الخولي (2014) فقد قامت بتطوير القسم الخاص باستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً وعمدت إلى إعادة صياغة الفقرات وعددها (49) بطريقة أبسط تتناسب مع الخصائص النمائية لطلبة الصف الثامن، لأن المقياس بصورته العربية تم تقنيته على طلبة الجامعة. وتم

عرض المقياس على (8) أساتذة متخصصين في علم النفس التربوي والمقياس والتقويم. أما في دراسة الخولي فقد تم التحقق من صدق المقياس بحساب التحليل العاملي لأبعاد كل من المقياسين، فوجد أنها تشبعت بعاملين بتشبعات تراوحت بين (0.43) و(0.85) من التباين. وتم التحقق من ثبات المقياس بحساب معامل كرونباخ α الذي بلغت قيمته (0.89).

صدق المقياس الحالي: تم التحقق من صدق المقياس من خلال توزيع المقياس على عدد من المحكمين المتخصصين في التربية الخاصة وعلم النفس التربوي وعددهم عشرة لإبداء الرأي في المقياس (سلامته اللغوية، مناسبة الفقرة للفئة العمرية، مناسبة الفقرة لذوي صعوبات التعلم) وتم اعتماد نسبة 80% بين المحكمين لقبول التعديل والاختزال بملاحظاتهم.

ثبات المقياس الحالي: تم التحقق من ثبات المقياس بتطبيقه على عينة استطلاعية مكونة من (20) طالباً وطالبة وبلغ معامل كرونباخ ألفا (0.94).

تصحيح المقياس: لأغراض تقدير درجات الطبقة على المقياس تم اعطاء الدرجات (1، 2، 3، 4، 5) للتدرج الخماسي (أرفض بشدة، أرفض، غير متأكد، أوافق، أوافق بشدة) على التوالي حيث تكون درجة الطالب على المقياس هي مجموع درجاته على المقياس.

إجراءات الدراسة

نفذت الإجراءات وفق الخطوات الآتية:

- اختيار أدوات الدراسة والتحقق من صدقها وثباتها من خلال عرضها على محكمين من ذوي الاختصاص، وتطبيقها على عينة استطلاعية.
- تحديد عدد أفراد مجتمع الدراسة، وذلك بالرجوع إلى المصادر الرسمية في وزارة التربية والتعليم، والحصول على تشخيص الطلبة ذوي صعوبات التعلم من خلال تطبيق اختبار الذكاء المتوافر لدى الوزارة، والاختبارات الإدراكية السبعة.

- الحصول على كتاب تسهيل مهمة من مديرية التربية والتعليم في لواء بني عبيد، من أجل القيام بالتطبيق والحصول على البيانات اللازمة لتحقيق أهداف الدراسة.
- توزيع أدوات الدراسة على أفراد العينة وإعطائهم وقتاً كافياً للإجابة عن فقرات المقياس والتأكيد عليهم الإجابة بصدق، وإخبارهم أن النتائج هي لغايات البحث فقط، وستعامل بسرية تامة.
- جمع البيانات والتأكد من صلاحيتها لأغراض التحليل الإحصائي، ثم إدخالها في ذاكرة الحاسوب، واستخدام برنامج لتحليل البيانات والحصول على (SPSS) التحليل الإحصائي النتائج.

منهج الدراسة

اتبعت الدراسة الحالية المنهج الوصفي لدراسة درجة تطبيق استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً ودرجة الفاعلية الذاتية لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم والطلبة العاديين.

نتائج الدراسة

للإجابة عن سؤال الدراسة الأول "هل يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($0.05 < \alpha$) في درجة تطبيق استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً بين الطلبة ذوي صعوبات التعلم والطلبة بدون صعوبات تعلم؟" تم حساب درجات تطبيق استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً؛ وذلك لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم والطلبة العاديين وقد تراوحت الدرجات بين (78 - 203) لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم، في حين تراوحت بين (100 - 211) لدى الطلبة دون صعوبات تعلم.

أما وسط الدرجات فقد كان (146.55) للطلبة ذوي صعوبات التعلم، و(176.19) للطلبة دون صعوبات تعلم. ولاختبار دلالة الفرق بين وسطي الدرجات تم حساب الاختبار الإحصائي (ت) للعينات المستقلة كما هو مبين في جدول رقم (1).

جدول رقم (1)

الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لاستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً واختبار "ت" للعينات المستقلة لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم ودون صعوبات تعلم

نوع المتعلم	العدد	الوسط الحسابي	الانحرافات المعيارية	اختبار t	درجات الحرية	مستوى الدلالة
tot	40	146.55	29.473	-4.937	86	,000
دون صعوبات تعلم	48	176.19	26.796			

يتضح من جدول رقم (1) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين وسطي درجات تطبيق استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم والطلبة دون صعوبات تعلم؛ وذلك لصالح الطلبة دون صعوبات تعلم.

للإجابة عن سؤال الدراسة الثاني "هل توجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($0.05 < \alpha$) في درجة الفاعلية الذاتية بين الطلبة ذوي صعوبات التعلم ودون صعوبات تعلم؟" تم حساب درجة الفاعلية الذاتية، وذلك لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم ودون صعوبات تعلم وقد تراوحت الدرجات بين (31-56) لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم، في حين تراوحت بين (33-49) لدى الطلبة دون صعوبات تعلم.

أما وسط الدرجات فقد بلغ (41) للطلبة ذوي صعوبات التعلم، و(38.35) للطلبة دون صعوبات تعلم. واختبار دلالة الفرق بين وسطي الدرجات تم حساب الاختبار الإحصائي (ت) للعينات المستقلة كما هو مبين في جدول رقم (2).

جدول رقم (2)

الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية للفاعلية الذاتية واختبار "ت" للعينات المستقلة لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم والعاديين

نوع المتعلم	العدد	الوسط الحسابي	الانحرافات المعيارية	اختبار t	درجات الحرية	مستوى الدلالة
tot	50	41.0800	4.98094	2.812	96	,006
دون صعوبات تعلم	48	38.3542	4.59644			

يتضح من جدول رقم (2) وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين وسطي درجات الفاعلية الذاتية لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم والطلبة دون صعوبات تعلم؛ وذلك لصالح الطلبة ذوي صعوبات التعلم.

للإجابة عن السؤال الثالث "هل يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($0.05 < \alpha$) في درجة تطبيق استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً يعزى إلى الجنس لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم وبدون صعوبات تعلم كل على حدة؟" تم حساب الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات تطبيق استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً عند الذكور والإناث ذوي صعوبات التعلم وبدون صعوبات تعلم، كذلك تم حساب الاختبار الإحصائي (ت) للعينات المستقلة كما هو مبين في جدول رقم (3).

جدول رقم (3)

الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لاستراتيجيات التعلم الذاتي واختبار "ت" للعينات المستقلة لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم وبدون صعوبات تعلم حسب متغير الجنس

نوع المتعلم	الجنس	العدد	الوسط الحسابي	الانحرافات المعيارية	اختبار t	درجات الحرية	مستوى الدلالة
صعوبات التعلم	ذكر	24	162.38	17.390	2.336	48	.024
	أنثى	26	143.19	36.573			
دون صعوبات التعلم	ذكر	21	180.62	25.576	1.052	36	.300
	أنثى	17	170.94	31.142			

يتضح من جدول رقم (3) وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($0.05 < \alpha$) في درجة تطبيق استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً يعزى إلى الجنس لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم ولصالح الذكور. بينما لا يوجد فرق يُعزى إلى الجنس لدى الطلبة الذين ليس لديهم صعوبات تعلم.

وللإجابة عن السؤال الرابع "هل توجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($0.05 < \alpha$) في الفاعلية الذاتية يعزى إلى الجنس لدى

الطلبة ذوي صعوبات التعلم والعاديين كل على حدة؟" تم حساب الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات الفاعلية الذاتية عند الذكور والإناث ذوي صعوبات التعلم والعاديين، كما تم حساب الاختبار الإحصائي (ت) للعينات المستقلة كما هو مبين في جدول رقم (4).

جدول رقم (4)

الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية للفاعلية الذاتية واختبار "ت" للعينات المستقلة لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم ودون صعوبات تعلم حسب متغير الجنس

نوع المتعلم	الجنس	العدد	الوسط الحسابي	الانحرافات المعيارية	اختبار t	درجات الحرية	مستوى الدلالة
صعوبات التعلم	ذكر	24	40.38	6.226	-0.961	48	.341
	أنثى	26	41.37	3.471			
دون صعوبات تعلم	ذكر	31	39.32	4.915	1.052	46	.048
	أنثى	17	36.59	3.411			

يتضح من جدول رقم (4) عدم وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($0.05 < \alpha$) في الفاعلية الذاتية يعزى إلى الجنس لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم. في حين ظهر فرق عند الطلبة الذين ليس لديهم صعوبات تعلم ولصالح الذكور.

للإجابة عن السؤال الخامس "هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($0.05 < \alpha$) في درجة استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً تعزى إلى الصف لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم ودون صعوبات تعلم كل على حدة؟" تم حساب الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً للطلبة ذوي صعوبات التعلم والطلبة العاديين كل على حدة، وذلك في الصفوف السادس والسابع والثامن كما هو مبين في جدول رقم (5).

جدول رقم (5)

الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لاستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم وبدون صعوبات تعلم حسب متغير الصف

نوع المتعلم	الصف	العدد	الوسط الحسابي	الانحرافات المعيارية
صعوبات تعلم	سادس	26	160.50	29.935
	سابع	13	143.23	32.696
	ثامن	11	144.09	24.898
	الكلي	50	152.40	30.301
دون صعوبات تعلم	سادس	17	178.47	24.122
	سابع	10	176.50	34.872
	ثامن	11	172.73	30.007
	الكلي	38	176.29	28.227

يتضح من جدول رقم (5) وجود فروق ظاهرية في الأوساط الحسابية لاستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً حسب متغير الصف، وذلك لدى كل من الطلبة ذوي صعوبات التعلم والطلبة الذين ليس لديهم صعوبات تعلم، ولمعرفة الدلالة الإحصائية للفروق؛ تم استخدام تحليل التباين الأحادي كما هو مبين في جدول رقم (6).

جدول رقم (6)

تحليل التباين الأحادي لاستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم وبدون صعوبات تعلم حسب متغير الصف

نوع المتعلم	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة f	مستوى الدلالة
صعوبات تعلم	بين المجموعات	3558.283	2	1779.142	2.018	144,
	داخل المجموعات	41429.717	47	881.483		
	الكلي	44988.000	49			
دون صعوبات تعلم	بين المجموعات	220.899	2	110.449	132,	877,
	داخل المجموعات	29258.917	35	835.969		
	الكلي	29479.816	37			

يتضح من جدول رقم (6) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجات تطبيق استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً تُعزى إلى الصف وذلك لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم، كذلك لدى الطلبة دون صعوبات تعلم.

للإجابة عن سؤال الدراسة السادس "هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($0.05 < \alpha$) في الفاعلية الذاتية تعزى إلى الصف لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم ودون صعوبات تعلم كل على حدة؟"

تم حساب الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات الفاعلة الذاتية للطلبة ذوي صعوبات التعلم والطلبة العاديين كل على حدة، وذلك في الصفوف السادس والسابع والثامن كما هو مبين في جدول رقم (7).

جدول رقم (7)

الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية للفاعلية الذاتية لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم ودون صعوبات تعلم حسب متغير الصف الدراسي

نوع المتعلم	الصف	العدد	الوسط الحسابي	الانحرافات المعيارية
صعوبات التعلم	سادس	26	42.50	4.598
	سابع	13	39.54	4.909
	ثامن	11	39.55	5.373
	الكلي	50	41.08	4.981
دون صعوبات تعلم	سادس	27	39.19	4.699
	سابع	10	38.40	3.893
	ثامن	11	36.27	4.650
	الكلي	48	38.35	4.596

يتضح من جدول رقم (7) وجود فروق ظاهرية في الأوساط الحسابية للفاعلية الذاتية حسب متغير الصف، وذلك لدى كل من الطلبة ذوي صعوبات التعلم والطلبة العاديين، ولمعرفة الدلالة الإحصائية للفروق؛ تم استخدام تحليل التباين الأحادي كما هو مبين في جدول رقم (8).

جدول رقم (8)

تحليل التباين الأحادي للفاعلية الذاتية لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم ودون صعوبات تعلم حسب متغير الصف الدراسي

نوع المتعلم	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة f	مستوى الدلالة
صعوبات تعلم	بين المجموعات	109.222	2	54.611	2.320	.109
	داخل المجموعات	1106.458	47	23.542		
	الكلية	1215.680	49			
دون صعوبات تعلم	بين المجموعات	66.323	2	33.162	1.610	.211
	داخل المجموعات	926.656	45	20.592		
	الكلية	992.979	47			

يتضح من جدول رقم (8) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجات الفاعلية الذاتية تُعزى إلى الصف وذلك لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم وكذلك لدى الطلبة الذين ليس لديهم صعوبات تعلم.

مناقشة النتائج

أشارت نتيجة السؤال الأول إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تطبيق استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم والطلبة دون صعوبات تعلم؛ وذلك لصالح الطلبة دون صعوبات تعلم، ويعزو الباحثون هذا الأمر إلى وجود مشاكل لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم في استخدام العمليات المعرفية وما وراء المعرفة وبدرجة أقل من الطلبة العاديين، ووجود انطباع سلبي لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم عن قدرتهم في إدارة المهام المختلفة والتخطيط لها، ووجود نوع من الاندفاعية والتهور في المهام المختلفة (Paul, 2002). وبالمقابل فإن ذلك التصور قليل الوجود لدى الطلبة الذين ليس لديهم صعوبات تعلم. وقد اتفقت هذه النتائج مع دراسة كل من (Ashouri et al., 2015; Veysi et al., 2015) حيث بينت الدراستان أن سبب

المشاكل في ما وراء المعرفة لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم هي قلة استخدام استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً، ولم يوجد أي دراسات تختلف مع تلك النتيجة.

أما نتيجة السؤال الثاني فقد أشارت إلى وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين وسطي درجات الفاعلية الذاتية لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم والطلبة دون صعوبات تعلم؛ وذلك لصالح الطلبة ذوي صعوبات التعلم. وقد تُعزى هذه النتيجة إلى أن الطلبة ذوي صعوبات التعلم يتلقون التشجيع المستمر والمتكرر من قبل معلمهم القائمين على تدريسهم في غرف المصادر إلى الوصول إلى أقصى درجة ممكنة من إمكانياتهم وإيمانهم بما لديهم من قدرات وقدرتهم للوصول إلى ما يطمحون له، وأن هذا الدعم وذلك التشجيع عزز من فاعليتهم الذاتية، وبخلاف الطلبة العاديين الذين يشجعون بشكل أقل وذلك لانشغال المعلم والمعلمة مع عدد كبير من الطلبة لتدريسهم وعدم قدرتهم على تشجيع جميع الطلبة في آن واحد. وقد اختلفت نتائج الدراسة الحالية مع دراسة كل من (أبو فخر وشعبان، 2013) ودراسة (Aikhomu, 2015) وقد يُعزى هذا الاختلاف في النتائج لاختلاف حجم العينة.

وأشارت نتيجة السؤال الثالث إلى وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($0.05 < \alpha$) في درجة تطبيق استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً يُعزى إلى الجنس لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم ولصالح الذكور، بينما لا يوجد فرق يُعزى إلى الجنس لدى الطلبة دون صعوبات تعلم، وقد يُعزى ذلك إلى أن الطلبة ذوي صعوبات التعلم الذكور لديهم ثقة أكبر من الإناث عن قدراتهم وإمكاناتهم وإدارة أفكارهم الخاصة والتحدي أدى لإيجاد ثقة أعلى لدى الطلبة وتطوير بعض القدرات لديهم لتفسير بعض المهام ووضع خطط مناسبة لبعض المهام المتوافقة مع قدراتهم وقيام المعلمين بتدريهم على عمل تسلسل صحيح للمهام والعمل على تخفيف نسبة القلق لديهم، واختلفت نتائج الدراسة مع دراسة (Abbaszadeh & Sardoe, 2016)، وقد تُعزى هذه النتيجة إلى أن الإناث لديها القدرة على التنظيم والتخطيط أكثر من الذكور للتفكير المتأني.

وبالنسبة لنتيجة الشق الثاني من السؤال لا يوجد فرق يُعزى إلى الجنس لدى

الطلبة ودون صعوبات تعلم؛ يرى الباحثون أن إمكانية كلا الجنسين من الطلبة الذين ليس لديهم صعوبات تعلم على وضع خطط مناسبة للمهام المختلفة، والقدرة وعلى استخدام مهارات ما وراء المعرفة بشكل أفضل ومنظم أكثر، ووجود معتقدات عالية لدى الطلبة بقدرتهم على التعلم وإتقان المهام، بالإضافة إلى استخدام معلمي الطلبة الذين ليس لديهم صعوبات تعلم طرق تدريس موحدة وروتينية تخلق لدى الطلبة طرق تخطيط للمهام وتنظيمها بأسلوب متقارب من بعضهم البعض حيث إن همهم فقط هو إنجاز المهمة بشكل صحيح، وقد اختلفت نتائج الدراسة الحالية مع دراسة كل من (Abbaszadeh & Sardoe, 2016; Bandura et al., 2008; Sardareh et al., 2012) حيث بينت نتائجها أن درجة تطبيق استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً أعلى لدى الاناث، وقد يُعزى هذا الاختلاف إلى اختلاف عدد افراد عينات الدراسات ولشمول بعض الدراسات لصفوف من مستوى الثانوية.

وفيما يتعلق بنتيجة السؤال الرابع، فقد أظهرت عدم وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($0.05 < \alpha$) في الفاعلية الذاتية يعزى إلى الجنس لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم. في حين ظهر فرق عند الطلبة الذين ليس لديهم صعوبات تعلم ولصالح الذكور. وقد يُعزى ذلك إلى أن الطلبة ذوي صعوبات التعلم وباختلاف جنسهم يتلقون الخدمات في أغلب الاوقات داخل غرف المصادر ومن قبل شخص واحد او اثنين والتشجيع المتواصل من قبل هؤلاء المعلمين والمعلمات فقط وباتجاه وحد هي تمكين الفرد والوصول به إلى اقصى قدراته وطاقاته والتغلب على ما لديه من مشاكل وتكوين صورة ايجابية عن ذاته. وقد اتفقت النتيجة مع دراسة أبو فخر وشعبان (2013) واختلفت مع دراسة (Abbaszadeh & Sardoe, 2016) وقد عزا الباحثان ذلك إلى الاهتمام الأكبر بالإنجاز من قبل الإناث في المجتمع.

وفيما يتعلق بالطلبة دون صعوبات تعلم فقد ظهر فرق عند الطلبة ولصالح الذكور، وقد يُعزى ذلك إلى وجود خبرات بديلة لدى الذكور أكثر منها لدى الاناث، وذلك من خلال رؤية نماذج مجتمعية أكثر والاندماج الكبير في المجتمع ومحاولة بذل جهود أكبر لتحقيق النجاحات المختلفة للوصول إلى نظرة رضى ذاتية لما

يُسمح له، ووجود سمة التحدي لدى الذكور أعلى من الإناث (Paul, 2002). وقد يرجع الاختلاف أيضاً إلى وجود مستوى قلق أعلى لدى الإناث لما تمتلكه من قدرات وعدم وجود النظرة الايجابية الكافية لما تمتلكه. واتفقت نتائج الدراسة مع دراسة (اليوسف، 2013؛ Aikhomu, 2015) حيث بينت الدراسات أن الفاعلية الذاتية لدى الذكور أعلى من الإناث وذلك لطبيعة الطلبة الذكور.

وفيما يتعلق بنتيجة السؤال الخامس فقد أشارت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجات تطبيق استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً تعزى إلى الصف وذلك لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم، كذلك لدى الطلبة دون صعوبات تعلم. وقد تُعزى هذه النتيجة إلى التقارب في الخبرات لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم وأيضا لدى الطلبة الذين ليس لديهم صعوبات تعلم وادت إلى تكوين استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً لدى كل من الطلبة ذوي صعوبات التعلم والطلبة دون صعوبات تعلم. وقد اتفقت نتائج الدراسة مع دراسة (Bandura et al., 2008) واختلفت مع دراسة (Abbaszadeh & Sardoie, 2016) وقد يُعزى ذلك لاختلاف المستويات الدراسية التي تم أخذها في الدراسة.

أما نتائج السؤال السادس فقد أشارت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجات الفاعلية الذاتية تعزى إلى الصف وذلك لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم وكذلك لدى الطلبة دون صعوبات تعلم، ويعزو الباحثون ذلك الامر إلى أن الطلبة ذوي صعوبات التعلم ودون صعوبات تعلم يقعون ضمن مرحلة عمرية واحدة ولديهم تقارب في الخصائص والصفات وطرق التعامل مع المواقف المختلفة في سياق تطوير الذات، والعمل على التعلم بشكل أفضل، وقد يُعزى ذلك أيضاً إلى أنهم قد اعتادوا على طرق تدريسية واحد، وروتين متكرر في طرائق إعطاء المواد الدراسية وعدم استخدام أساليب تحفز عمليات التفكير العليا، وقد اتفقت النتائج مع دراسة اليوسف (2013)، واختلفت مع دراسة (Abbaszadeh & Sardoie, 2016)، وقد يُعزى ذلك لاختلاف المستويات الدراسية التي تم أخذها في الدراسة واختلاف المرحلة العمرية.

التوصيات

- 1 - ضرورة استخدام أساليب تدريسية قائمة على استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً، التي تساعد أيضاً على زيادة الفاعلية الذاتية للطلبة سواء من ذوي صعوبات التعلم أوالذين ليس لديهم صعوبات تعلم وخصوصاً الإناث.
- 2 - توفير برامج تدريبية للطلبة ذوي صعوبات التعلم والطلبة دون صعوبات تعلم لتعليمهم الطرائق المثلى لاستخدام استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً.
- 3 - توفير برامج ارشادية للطلبة ذوي صعوبات التعلم والطلبة دون صعوبات تعلم حول اهمية الفاعلية الذاتية وطرق تطويرها لديهم.
- 4 - إجراء دراسات تتناول موضوع استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً والفاعلية الذاتية معاً لكل من الطلبة ذوي صعوبات التعلم ودون صعوبات تعلم.

The Degree of Applying Self-Regulation Learning Strategies and the Degree of Self-Efficacy Among Students with Learning Disabilities and without Learning Disabilities Students

Prof. Osamah M. Bataineh

College of Education - Qatar University
State of Qatar

Dr. Taghreed A. Hijazi

College of Education - Yarmouk University
H.K.J

Rawan A. Almomani

Ministry of Education & Higher Education
State of Qatar

Suad M. Bani Yaseen

Abstract

The aim of this study is to find out the degree to which Self- Regulation learning strategies are applied and to determine the degree of Self-Efficacy of students with learning disabilities and without learning disabilities according to gender and level of education in the schools of the Bani Obaid directorate in the second semester of the academic year 2016. To achieve this, the scales of systemic learning and self-efficacy are used. The sample of the study included: the self-efficacy scale 98, and on the self-regulation learning strategies scale that responded to the scale 88 after deleting the responses of 10 students whose answers were not complete. The students were from both types of students with learning disabilities and those who are without learning disabilities. The study concludes that there are statistically significant differences in the level of using self-regulation learning in favor of the without Learning Disabilities students. Moreover, statistically significant differences are noticed in the degree of self-efficacy level in favor of the students with learning disabilities. Additionally, the outcomes of the study show statistically remarkable differences in the degree of applying the strategies of self-regulation learning. These differences are attributed to the gender of the students with learning disabilities in favor of the males without any indication attributed to the level of education. Among the without Learning Disabilities students, the outcomes reveal no statistically significant differences which are attributed to the gender and level of education. Also it is

revealed that there are no statistically significant differences for self-efficacy that are attributed to gender and level of education among the students with learning disabilities. However, in favor of the males, statistically significant differences are noticed among those without Learning Disabilities students which are attributed only to gender and not to the level of education. It is recommended through the results of the study to use teaching methods based on self-regulation learning strategies, which also help to increase the self-efficacy of students with learning disabilities and without learning disabilities.

Key Words: Self-Organized Learning Strategies, Self-Efficacy, Students with and without Learning Disabilities.

المراجع

- أبو فخر، غسان وشعبان، هنادي (2013). فاعلية الذات لدى ذوي صعوبات التعلم: دراسة تحليلية ميدانية. مجلة جامعة تشرين للبحوث والدراسات العلمية، 35(4)، 111-130.
- أبو مرق، جمال (2001). العلاقة بين صعوبات التعلم وبعض المتغيرات الديموغرافية لدى تلاميذ المرحلة الأساسية العليا في محافظة الخليل. مجلة البحوث والدراسات التربوية الفلسطينية، (5).
- الخولي، ماجدة محمد (2014). أثر برنامج تدريبي يستند إلى مهارات التفكير الأكاديمي على المعتقدات المعرفية واستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً لدى عينة من طلبة الصف الثامن [رسالة دكتوراه غير منشورة]. الجامعة الأردنية، الأردن.
- صالح، محمود مصطفى عطية (2011). صعوبات تعلم الرياضيات لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية. دراسات في المناهج وطرق التدريس، 73، 151-167.
- عبد الحميد، عزت (1999). دراسة بنية الدافعية واستراتيجيات التعلم وأثرهما على التحصيل الدراسي لدى طلاب كلية التربية جامعة الزقازيق. مجلة كلية التربية بالزقازيق، 33، 101-152.
- العويضة، تركي بن محمد (2008). العلاقة بين الفاعلية الذاتية المدركة والتحصيل الدراسي لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم في المدارس الابتدائية في المملكة العربية السعودية [رسالة ماجستير غير منشورة]. الجامعة الأردنية، الأردن.
- اليوسف، رامي محمود (2013). المهارات الاجتماعية وعلاقتها بالكفاءة الذاتية المدركة والتحصيل الدراسي العام لدى عينة من طلبة المرحلة المتوسطة في منطقة حائل بالمملكة العربية السعودية في ضوء عدد من المتغيرات. مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، 21(1)، 327-365.
- Abbaszadeh, M.& Sardoie, G. (2016). Compare academic self-efficacy and self-regulation among students with learning disorder and without

- learning disorder in normal elementary schools (fourth and fifth grade) of Kerman. *Biomedical & Pharmacology Journal*, 9(2), 751-759.
- Abdul Hamid, E. (1999). Study of motivation structure and learning strategies and their effect on academic achievement among students of the Faculty of Education Zagazig University (in Arabic). *Journal of the Faculty of Education in Zagazig*, 33, 101-152.
- Abu Fakher, G. & Shaban, H.N. (2013). Self-efficacy among Students with Learning Difficulties (in Arabic). *Tishreen University Journal for Research and Scientific Studies*, 35(4), 111- 130.
- Abu Maraq, J. (2001). The relationship between learning difficulties and some demographic variables among students of the upper basic stage in the Hebron Governorate (in Arabic). *Journal of Palestinian Educational Research and Studies*, (5).
- Aikhomu, I. (2015). *Learning Disability Status and Gender as Predictors of Self-Efficacy*. (Doctoral Dissertation), Walden University.
- Alharbi, A., Hott, B. L., Jones, B. A., & Henry, H. R. (2014). An evidence-based analysis of self-regulated strategy development writing interventions for students with specific learning disabilities. *Journal of Special Education and Rehabilitation*, 16(1-2), 55-67.
- Al-Youssef, R. M. (2013). Social skills and their relationship to perceived self-efficacy and general academic achievement among a sample of middle school students in the Hail region of the Kingdom of Saudi Arabia in the light of a number of variables (in Arabic). *Journal of the Islamic University of Educational and Psychological Studies*, 21(1), 327-365.
- Ashouri, M., Veysi, N., Azadikhah, N., Sheykhkar, H., & Shayan, N. (2015). Comparing educational self-regulation strategies and cognitive failures of dysgraphic and normal students. *American Journal of Applied Psychology*, 3(4), 94-99.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ, US: Prentice-Hall, Inc.
- Bandura, A. Caprara, G. V., Fida, R, Vecchione, M., Bove, G. D., & Vecchio, G. M. (2008). Longitudinal analysis of the role of perceived self-efficacy

- for self-regulated learning in academic continuance and achievement. *Journal of Educational Psychology*, 100(3), 525-534.
- De-Boer, H., Donker-Bergstra, A. S., Kostons, D. D. (2013). *Effective strategies for self-regulated learning: A meta-analysis*. Gronings Instituut voor Onderzoek van Onderwijs.
- El-Kholy, M, M. (2014). *The effect of a training program based on academic thinking skills on cognitive beliefs and self-organized learning strategies among a sample of eighth graders (in Arabic)*. (Unpublished doctoral thesis). The University of Jordan, Jordan.
- Graham, S., & Harris, K. R. (2005). Improving the writing performance of young struggling writers: Theoretical and programmatic research from the center on accelerating student learning. *The Journal of Special Education*, 39(1), 19-33.
- Gredler, M. (2009). *Learning and instruction: Theory into Practice*. New Jersey Columbus, Ohio: Pearson.
- Hacker, D. J. (1998). *Metacognition: definitions and empirical foundations*. In D. J. Hacker, J. Dunlosky, and A. C. Graesser (eds.), *Metacognition in Educational Theory and Practice*, chapter 1. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Harackiewicz, J. m., Barron, K. E., Pintrich, P.P, Elliot, A.J., & Thras, T.M. (2002). Revision of achievement goal theory: Necessary and illuminating. *Journal of Educational Psychology*, 49, 638-645.
- Harris, K. R. & Graham, S. (2006). *Strategy Instruction for students with learning Disabilities*. New York: The Guilford Press.
- Harris, K. R. & Graham, S. (2007). *Promoting self-determination in students with developmental disabilities*. New York, London: The Guilford press.
- Harris, K. R., Graham, S., & Mason, Linda H. (2003). Self-Regulated strategy development in the classroom: Part of a balanced approach to writing instruction for students with disabilities. *Focus on Exceptional Children*, 35(7), 1-16.
- Kang, Y. (2010). *Self-regulatory training for helping students with special needs to learn mathematics*. PH.D. Thesis. (University of Iowa). Iowa.

- Lerner, J. (2003). *Learning disabilities: theories, diagnosis, and teaching strategies*. (9th ed.). Boston: Houghton Mifflin.
- Macgeorge, E. L., Clark, R. A., & Gillihan, S. J. (2002). Sex differences in the provision of skillful emotional support: The mediating role of self-efficacy. *Communication Reports*, 15(1), 17-28.
- Marcia, R. (2005). Use of strategic self-monitoring to enhance academic engagement productivity, and accuracy of student's with interventions. *Journal of Exceptional Children*, 7, 3-17.
- Ministry of Education and the British Columbia School. (2011). *Supporting Students with Learning Disabilities: A Guide for Teachers*. Posted on the Ministry of Education website.
- Montague, M. (2008). Self-regulation strategies to improve mathematical problem solving for students with learning disabilities. *Learning Disability Quarterly*, 31, 37-44.
- Owaida, T, M. (2008). *The relationship between perceived self-efficacy and academic achievement for students with learning difficulties in primary schools in the Kingdom of Saudi Arabia (in Arabic)*. (Unpublished M.A. thesis), The University of Jordan, Jordan.
- Paul, W. (2002). A randomized controlled trail of efficacy of a cognitive—behavioral anger management group for clients with learning disabilities. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 15(3), 12-224.
- Pintrich, P. R. (2000). An achievement goal theory perspective on Issues in motivation terminology, theory, and research. *Educational Psychology*, 25, 92-104.
- Pintrich, P. R., Smith, D. A., Garcia, T., & McKeachie, W. J. (1991). *A Manual for the use of the motivated strategies for learning questionnaire (MSLQ)*. Office of Educational Research and Improvement (ED), Washington, DC.
- Reid, R., & Lienemann, T. (2006). *Strategy Instruction for students with learning disabilities*. New York, London: The Guilford press.
- Saleh, M,M, Attia. (2011). Difficulties in learning mathematics among primary school students (in Arabic). *Studies in Curricula and Teaching Methods*, No. 73, 151-167.

- Sanad, H. A., (2014). Using self-regulated strategy development (SRSD) to develop EFL reading and writing skills. *IOSR Journal of Humanities and Social Science*, 19(5), 82-97
- Sardareh, S. A., Mohd- Saad, M.R, Boroomand, R. (2012). Self-Regulated learning strategies (SRLS) and academic achievement in pre-university EFL learners. *California Linguistic Notes*, 37(1), 1-35.
- Schunk, D. H. & Zimmerman, B.J. (2003). Self-regulation and learning. In Reynolds, W.M. & Miller, G.E. (Eds.), *Handbook of psychology. Educational Psychology*, 7,59-78. New Jersey: John Wiley & Sons, Inc.
- Schunk, D. H. (1995). Social origins of self-regulatory competence: The role of observational learning through peer modeling. Paper presented at the Biennial Meeting of the Society for Research in Child Development.
- Schunk, D. H. (2005). Self-regulated learning: The educational legacy of Paul R. Pintrich. *Educational Psychologist*, 40(2), 85-94.
- Schunk, D. H., & Zimmerman, B. J. (1997). Social origins of self-regulatory competence. *Educational Psychologist*, 32, 195-208.
- Shore, K. (1998). *The disordered students*. Retrieved January 27, 2017, from www. Ldonline. Com.
- Veysi, N., Taghinezhad, A., Shayan, N., Azadikhah, M. (2015). A comparison of educational self-regulation strategies and cognitive failures in students afflicted with dysgraphia and normal students. *GMP Review*, 15, 69-78.
- Vohs, K. D., & Baumeister, R. F. (2011). *Handbook of Self-Regulation Research, Theory, and Applications*. New York, London: The Guilford Press.
- Wong, B. YL (1985). Metacognition and Learning Disabilities. In D. Forrest-Pressley, G.E. MacKinnon & T.G. Waller (eds.) *Metacognition, Cognition, and Human Performance*, 2, 137-180.
- Zimmerman, B. J. (1989). A social cognitive view of self-regulated academic learning. *Journal of Educational Psychology*, 81(3), 329-339.
- Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a self-regulated learner: An overview. *Theory into Practice*, 41(2), 64-70.