استراتيجيات التنظيم الذاتى
للتعلم اللازمة للمعاقين عقليا "القابلين للتعلم"

إعداد

أ.د/سميرة أبو الحسن عبد السلام
أستاذ التربية الخاصة المتفرغ

أ/ خالد محروس بكرى محمد
باحث دكتوراه
بقسم التربية الخاصة
كلية الدراسات العليا للتربية
جامعة القاهرة

أ.د/ محمد رفعت حسنين
أستاذ التعليم العالي والتعليم المستمر

استراتيجيات التنظيم الذاتى للتعلم اللازمة للمعاقين عقليا "القابلين للتعلم"*

أ.د/سميرة أبو الحسن عبد السلام وأ/ خالد محروس بكرى محمد وأ.د/ محمد رفعت حسنين

مقدمة:

مما لا شك فيه أن المعاق عقليا يختلف عن قرينه العادي في النواحي الجسمية والعقلية والاجتماعية والانفعالية، وكذلك الأكاديمية مما يجعله يختلف عن قرينه العادي في البرامج المقدمة له سواء كانت تعليمية أو تأهيلية أو في أساليب التدريس.

فالقدرة على التعلم من أكثر الخصائص المعرفية وضوحا لذوى الإعاقة العقلية، فالأشخاص ذوى الإعاقة العقلية يظهرون مشكلات معرفية حيث أوضحت بعض الدراسات فى مجالات الإعاقة العقلية أن هؤلاء الأفراد يعانون على الأقل من مشكلات فى أربع جوانب من الجوانب المعرفية مثل الانتباه والتذكر واللغة والنواحى الأكاديمية. من هنا كانت دراسة الباحث الحالي الإشارة وتعرف أهم استراتيجيات التنظيم الذاتى للتعلم اللازمة للتدريس مع هؤلاء الطلاب لرفع مستواهم الأكاديمي، حيث يأمل الباحث أن تفيد الدراسة العاملين في مجال التربية الخاصة من أجل رفع مستوى كفاءتهم ومساعدة تلك الفئة من الطلاب.

مشكلة الدراسة:

يعاني كثير من الطلاب المعاقين عقليا من تدنى مستواهم الأكاديمي وضعف في القدرة على استخدام اللغة أو الاتصال اللغوي، والسبب فى ذلك يرجع إلى أن استراتيجية التدريس القائمة تركز على الحفظ والاستظهار وعدم التمييز بين الطلاب، والبعد عن التطبيقات أو استخدام تكنولوجيا حديثة واستراتيجيات تعلم حديثة؛ مما تسبب في ضعف أدائهم الأكاديمي.

وتشير كثير من البحوث والدراسات النظرية إلى أن التنظيم الذاتى للتعلم يلعب دوراً بالغ الأهمية فى توجيه الأنشطة المعرفية، ويساعد فى تحقيق مستويات مرتفعة من التحصيل الأكاديمي فى جميع المواد الدراسية لدى الطلاب

* بحث استكمالاً لمتطلبات الحصول علي درجة دكتور الفلسفة في التربية تخصص التربية الخاصة.

العاديين والمعاقين عقليا، حيث إن الطلاب الذين يوظفون استراتيجيات التنظيم الذاتى للتعلم يتميزون بأنهم أكثر تفوقا فى التحصيل فى المواد الدراسية المختلفة عن غيرهم ممن لا يستخدمون هذه الاستراتيجيات، مثل دراسة:(Hughes 2000)، دراسة: (Fischer Karen,2002)، دراسة: (Cull, H, & Robin, R, 2002)، دراسة: (Graham et al,2005)، دراسة (Copeland, Susan,2002).

من هنا تتحدد مشكلة الدراسة في التساؤل العام التالي:

ما استراتيجيات التنظيم الذاتى للتعلم اللازمة للطلاب المعاقين عقليا "القابلين للتعلم"؟

أهداف الدراسة:

يمكن تحديد أهداف الدراسة الحالية فيما يلي:

- تعرف أهم استراتيجيات التنظيم الذاتى للتعلم اللازمة للطلاب المعاقين عقليا "القابلين للتعلم".

أهمية الدراسة:

تكمن أهمية الدراسة الحالية في أهمية المرحلة العمرية والموضوع الذي تتصدى له، ألا وهو: "استراتيجيات التنظيم الذاتى للتعلم اللازمة للطلاب المعاقين عقليا "القابلين للتعلم".

فقد أشارت الأدبيات فى هذا المجال أن الطلاب الذين يعانون من إعاقة عقلية بسيطة قادرون على الاعتماد على الذات وتعلم المهارات الأكاديمية الأساسية، ويتم ذلك من خلال عدة أساليب منها: التعليم المباشر، التدريس بواسطة الرفاق، والألعاب التعليمية، وتحليل المهارات، والتعلم بالتقليد أو بالنمذجة (جمال الخطيب، منى الحديدى، ٢٠٠٢: ١٨١). على هذا تتحدد أهمية الدراسة من خلال جانبين مهمين هما:

الأهمية النظرية:

تأتي أهمية هذه الدراسة في إلقاء الضوء على أهمية استراتيجيات التنظيم الذاتى للتعلم علي جوانب النمو المختلفة لدي الطلاب المعاقين عقليا.

فقد أشار زيمر مان (Zimmerman, Barry J. 2008: 86) إلى أن التنظيم الذاتى للتعلم Self-Regulation Learning أحد الأساليب الحديثة والمهمة فى

إنجاز الطلاب، حيث كان الإنجاز الأكاديمي للطلاب فى الماضى يقوم على أساس قياس قدرة الطلاب، من خلال كفاءة التدريس أو كفاءة البيئة التعليمية وفاعليتها، ولكن خلال العقدين الماضيين تحول اهتمام الباحثين بانتماءاتهم التربوية والنظرية المختلفة، وكذلك تغيرت وجهة نظر التربويين نحو مفهوم التنظيم الذاتى للتعلم، الأمر الذى نقل بؤرة اهتمامهم بشخصية المتعلم الذى يستخدم الاستراتيجيات المصممة لتحسين نواتج تعلمه، فالتعلم وفق هذا المفهوم ليس أمرا يحدث للطلاب، وإنما هو شئ يحدثونه بتعاملاتهم مع الموقف التعليمى بشكل نشط وفعال، مما يؤدى إلى زيادة قدرة الطالب على التحكم فى مدى تقدم تعلمه واستخدامه للمهارات والاستراتيجيات التى تؤدى إلى دعم تعلمه.

كما تعتبر هذه الدراسة إسهاما في مجال الدراسات التي تناولت استراتيجيات التنظيم الذاتى للتعلم، كذلك تستمد الدراسة أهميتها النظرية من أهمية الفئة التي تقوم بدراستها وهم الطلاب المعاقين عقلياً القابلين للتعلم.

الأهمية التطبيقية:

تأتي أهمية هذه الدراسة في توفير قسط من المعلومات والبيانات عن خصائص الطلاب المعاقين عقليا القابلين للتعلم بصفة عامة، واستراتيجيات التنظيم الذاتى للتعلم اللازمة لهم بصفة خاصة، ومدي تأثيرها في مستوي التقدم الأكاديمي لهؤلاء الطلاب، والذي كشفت فيه الدراسات السابقة على أهمية هذا النوع من الفنيات؛ لما له من فاعلية في تحسين المستوى الأكاديمي لدي الطلاب المعاقين عقليا "القابلين للتعلم"، وبالتالي يؤثر بالإيجاب على تقدير الطلاب لذواتهم ويساعدهم على النمو النفسي والاجتماعي السوي، ومن ثم مستوي من التحصيل الدراسي بقدر جيد.

حدود الدراسة:

١) **منهج الدراسة:** تعتمد الدراسة على المنهج الوصفى لتعرف استراتيجيات التنظيم الذاتى للتعلم اللازمة للطلاب المعاقين عقليا القابلين للتعلم.

٢) **عينة الدراسة:** تتمثل عينة الدراسة فى الطلاب المعاقين عقليا القابلين للتعلم.

مصطلحات الدراسة:

١- **استراتيجيات التنظيم الذاتى للتعلم**

Self-Regulation Learning Strategies

ويعرف زيمرمان (Zimmerman, Barry J 2008:166) التنظيم الذاتى للتعلم بعمليات التوجيه الذاتية والاعتقادات الذاتية التى تعمل على تحويل قدرات الطالب العقلية – كالاستعداد اللغوى إلى مهارة أداء أكاديمية – وهو شكل من أنواع النشاط المتكرر الذى يقوم به الطلاب لاكتساب مهارة أكاديمية مثل وضع الأهداف واستعراض واختيار الاستراتيجيات والمراقبة الذاتية الفعالة، على العكس من أنواع النشاطات التى تحدث لأسباب غير شعورية.

٢-المعاقون عقليا القابلون للتعلم

Educable Mentally Retarded (E.M.R)

فى عام ١٩٩٢ وضعت الجمعية الأمريكية للإعاقة العقلية والنمائية (AAIDD) American Association on Intellectual and Developmental Disabilities والمعروف سابقا باسم الجمعية الأمريكية للإعاقة العقلية AAMR تعريفا ينص على أن الإعاقة العقلية هى " حالة تشير إلى جوانب قصور دال وملحوظ فى الأداء الوظيفي الحالى للفرد وتتمثل فى الأداء العقلي المنخفض عن المتوسط العام بدرجة جوهرية ويوجد متلازما مع قصور فى مجالين أو أكثر من مجالات المهارات التكيفية التالية: التواصل – العناية بالذات – الحياة المنزلية – المهارات الاجتماعية – استخدام المصادر المجتمعية – التوجيه – الصحة – السلامة – الوظائف المتضمنة فى الأعمال الأكاديمية – قضاء وقت الفراغ – مهارات العمل والحياة الاستقلالية " وتظهر الإعاقة العقلية فى فترة النمو قبل النمو ١٨.

كما يعرف التربويون المعاق عقليا بأنه: "الفرد الذي لا يقل عمره عن ثلاث سنوات ولا يزيد عن عشرين سنة، وتعيقه إعاقته العقلية عن متابعة التحصيل الدراسي في المدارس العادية، وتسمح له قدرته بالتعليم والتدريب وفق أساليب خاصة " (خوله يحيى وماجدة عبيد،٢٠٠٥: ١٦).

<u>الإطار النظري للدراسة:</u>

تناول الباحث إطاره النظري علي محورين، وذلك كما يلي:

<u>المحور الأول- التنظيم الذاتى للتعلم:</u>

١- مفهوم التنظيم الذاتى:

يشير (Yang, 2005:162) إلى أن البحث فى مجال التنظيم الذاتى للتعلم أخذ ينمو بصورة ملفتة للانتباه خلال السنوات القليلة الماضية، ويعد تعرف المعنى الدقيق لهذا المفهوم محور الاهتمام لدى أى باحث يريد أن يعرف أى مجال أو مفهوم علمى يوفر له إطارا جديدا لضبط حركة بحثه، ولقد واجه مجال التنظيم الذاتى للتعلم شأنه فى ذلك شأن أي مجال آخر، المشكلة الخاصة بالتعريف والوضع الدقيق للأنماط السلوكية المختلفة لدى الأفراد ذوى التنظيم الذاتى للتعلم.

فقد عرفه بوكارتس، بنترتش، زدنر (Boekaerts & Pintrich& Zeidner, 2000:14) بأنه مصطلح يشير إلى الإنتاج الذاتى للأفكار والمشاعر والسلوكيات بشكل دورى ومرن لتحقيق الأهداف التعليمية المعدة مسبقا.

ويعرفه (كمال عطية٢٠٠٠: ٢٦٣) بأنه استخدام المتعلم لاستراتيجيات محددة لإنجاز الأهداف الأكاديمية ويعكس الدرجة التى يستطيع بها المتعلم استخدام العمليات الشخصية لتنظيم السلوك على نحو معين فضلا عن التعلم البيئى المباشر.

وقدم (Pintrich , 2000:452) تصورا لمفهوم التنظيم الذاتى بأنه "بنية مكونة من العديد من المهارات المعرفية والدافعية والاجتماعية التى تؤثر فى تعلم الفرد، وقدرته على تحقيق الأهداف الأكاديمية، وتتمثل فى المهارات المعرفية.

كما عرفه مصطفى محمد كامل (٢٠٠٣) بأنه قدرة الطلاب على التحكم فى تعلمهم، وخاصة التعلم الأكاديمي الذى يتم فى المؤسسات التعليمية حيث يقومون بتنظيم استخدامهم لكل من المعلومات والاستراتيجيات والمهارات والرغبات والدافعية.

ويعرفه ميسلدن (Missilldine , 2004:11) بأنه التعلم الذى يحدد التفاعل بين العمليات الشخصية والسلوكية والبيئية لتحقيق أهداف معينة، ويهدف إلى تقديم وصف لسبب وكيفية اختيار العمليات المنظمة ذاتيا وكذلك بناء الاستجابات نتيجة استخدام استراتيجيات محددة.

ويعرف زيمرمان (Zimmerman,2008:166) التعلم المنظم ذاتيا بعمليات التوجيه الذاتية والاعتقادات الذاتية التى تعمل على تحويل قدرات الطالب العقلية – كالاستعداد اللغوى إلى مهارة أداء أكاديمية – كالكتابة – وهو شكل من أنواع النشاط المتكرر الذى يقوم به الطلاب لاكتساب مهارة أكاديمية مثل وضع

الأهداف واستعراض واختيار الاستراتيجيات والمراقبة الذاتية الفعالة، على العكس من أنواع النشاطات التى تحدث لأسباب غير شعورية. وهنا يؤكد زيمرمان على مبدأ التوجيه الذاتى فى التعلم المنظم ذاتيا، وكذلك وجود المعتقدات الذاتية، وفيه أيضا يميز بين النشاط التعلمى الذى يحدث عن قصد وإرادة والنشاط الذاتى يحدث من غير أن يقصده الفرد.

تعقيب:

بمراجعة الباحث للتعريفات السابقة للتنظيم الذاتى للتعلم وجد أن هناك عدة نقاط مشتركة بين التعريفات المختلفة للتنظيم الذاتى للتعلم وهى:

- تعدد مفاهيم وتعريفات التنظيم الذاتى للتعلم بناء على تعدد التوجهات النظرية المختلفة والتى تتناول التنظيم الذاتى للتعلم.
- كما تشير هذه التعريفات إلى أن إجادة المتعلمين لهذا النوع من التعلم يعتمد على استخدامهم لمجموعة من الاستراتيجيات وأن استخدام هذه الاستراتيجيات هو السبيل الأمثل لتحقيق أهدافهم الأكاديمية.
- ترى التعريفات أن التعلم وفق هذا المفهوم يجعل المتعلم أكثر فعالية للذات واهتماما بالمهمة، فيخطط ويحدد الأهداف وينظم ويراقب ويقوم ذاته.
- كما أن التعلم وفق هذا المفهوم ليس شيئا يحدث للطلاب ولكنهم يحدثونه بأنفسهم عن طريق فاعليتهم ومشاركتهم معرفيا وما وراء معرفيا وسلوكيا فى تطوير عملية التعلم الخاصة بهم.
- أكدت معظم التعريفات أهمية التغذية الراجعة المستمرة والتى تساعد المتعلم على وضع أهداف جديدة أثناء التعلم.

٢- مراحل التنظيم الذاتى للتعلم:

أوضحت الدراسات التى قامت بالبحث والتجريب فى تعليم العمليات الاجتماعية التمييز بين أربعة مستويات أو أربع مراحل متتالية فى تطور مهارات الدارسين؛ كى يصلوا إلى التنظيم الذاتى وهى: الملاحظة، والمحاكاة، والتحكم الذاتى، والتنظيم الذاتى. (Wang , Ch. 2004: 10)

وتفصيلها كالتالى:

المرحلة الأولى "الملاحظة": توضح أن التعلم يتم من خلال إتباع أسلوب النمذجة، أى تعلم إحدى المهارات من خلال نموذج يمتلك الخبرة، مثال ذلك: التعلم من خلال تسجيلات الفيديو، أو الأقراص المدمجة؛ لشرح مهارات لعبة كرة

الطائرة من لاعب كرة طائرة محترف، وهو –هنا– يمثل نموذجا يمد الدارس بالتصور المرتبط بالمهارة ويتم إنجاز هذه المرحلة عندما يستطيع الدارس استنتاج المميزات الرئيسية للمهارة من خلال ملاحظة سلوك النموذج؛ حيث يؤدى النموذج دورًا مهمًا فى إرشاد الدارس وتوضيح عملية التعلم (Peustinen, M. & Pulkkinen,l. 2001: 278)

المرحلة الثانية "**المحاكاة**": وفيها يتعرف الدارس المهارات المعرفية الأساسية، ويتم تعلمها –غالبا– عن طريق التغذية الراجعة؛ للتوجيه والإرشاد، فالمعلم النموذج يمثل الخبرة، وهو يعطى الدارسين الإحساس – إلى حد ما – بكيفية تمكنهم بنموذج المهارات المعرفية المحركة، أو المهارات الأساسية، ثم بعد ذلك يقوم بمناقشة الأداء؛ حيث لا تتوقف العملية على إمداده للدارسين بالتغذية الراجعة فحسب بل يعمل على أن يتمكن من تطوير عملية تعلمهم، ويؤخذ ذلك كمعيار لتصحيح الأداء (شريف عبد الله خليل ، ٢٠٠٠: ١٩).

المرحلة الثالثة "**التحكم الذاتى**": وفيها يتعلم الدارسون إنجاز المهارات المعرفية المحركة بمفردهم وبشكل نمطى؛ حيث تصبح ممارستهم بطريقة تلقائية، اعتمادا على النموذج المعلم، والتمثيلات الشخصية كنموذج للأداء؛ فمن خلال هذه المرحلة يتم تعلم الاستراتيجيات المتمركزة حول مدى براعة تنفيذ المهارات الأساسية، كما تتضمن هذه المرحلة تعرف الأهداف والمراقبة الذاتية (شريف عبد الله خليل، ٢٠٠٠: ١٩).

المرحلة الرابعة "**التنظيم الذاتى**": وفيه يصبح الفرد الدارس متكيفا مع مهاراته بصورة ديناميكية، أى يصبح قادرا على تطبيق المهارات فى الظروف المتغيرة، كما أنه يصبح قادرا على تعديل أهدافه بدون أية مشاكل أو أضرار، مثال ذلك: لاعب الكرة الطائرة الذى يمكنه الانتباه إلى أنه بإمكانه تغيير ضربة الكرة بمكان مؤثر حتى يحصل على نقطة.

(Zimmerman ,B. J, Kitsantas. A.1999:30)

وقد تبين وفقا للمراحل الأربعة السابقة أن الأفراد المبتدئين يكتسبون مهارات التنظيم الذاتى بشكل أساسي من خلال ملاحظاتهم ومشاهداتهم للنماذج، وتلقى التغذية الراجعة المناسبة، وعندما يقترب أداء الفرد الدارس – إلى حد ما – من أداء النموذج فيكون قد وصل إلى مستوى المحاكاة، وهى المرحلة الثانية، وعند هذا المستوى يجب أن يكون لدى الدارس دافعية ذاتية تحثه على محاكاة ما

يقوم به النموذج، وذلك بعد أن يفهم شخصية النموذج بشكل كامل، ويصل إلى المرحلة الثالثة، عندما يصبح الدارسون قادرين على امتلاك مهارات تنظيمية أثناء تنفيذ المهام التعليمية، وفى هذه المرحلة يكون امتلاك الدارسين للمهارات أصبح مجسدا، ولا يتم الوصول إلى المرحلة الرابعة إلا عندما يصبح الدارس عنده من المهارات ما يمكنه من توظيفها تبعا لظروفه الشخصية (Schunk, DH & Zimmerman , B. J.1997.195).

٣- استراتيجيات التنظيم الذاتى للتعلم:

أكد العديد من الباحثين أهمية استراتيجيات التنظيم الذاتى للتعلم ودورها فى العملية التعليمية؛ حيث توجد العديد من الأدلة الجوهرية التى تؤكد على الإنجاز الأكاديمي، وجودة النتائج تعتمدان بشكل مباشر على الاستعداد والقدرة على التنظيم الذاتى للسلوك، والعمليات المعرفية والدافعية والبيئية بما يتناسب مع مطالب الموقف التعليمى، حيث يجمع التنظيم الذاتى للتعلم بين كل من العوامل المعرفية والدافعية(Zimmerman, 1998: Wolters ,2003).

ولقد توصل زمرمان ومارتينز(Zimmerman&Martinez-pons,2004) إلى عدة أنواع من استراتيجيات التنظيم الذاتى والتى يستخدمها الطلاب لتنظيم تعلمهم فى البيئات التعليمية المختلفة وهذه الاستراتيجيات هى:

١) التقويم الذاتى Self-Evaluation:

عبارات التقويمات النابعة من الطالب لجودة عمله أو تقدمه الأكاديمي مثال: أراجع عملى لأتأكد من أننى أديته على أكمل وجه.

٢) التنظيم والتحويل Organizing & Transforming

العبارات التى تدل على إعادة التنظيم النابعة من الطالب والواضحة أو المستترة للمواد التعليمية لتحسين التعلم، مثال: أضع تصورا لما سأكتبه قبل البدء فى الكتابة.

٣) وضع الأهداف والتخطيط Goal-Setting & Planning:

العبارات التى توضح وضع الطالب للأهداف التعليمية أو الأهداف الفرعية وتخطيط الوقت وإتمام الأنشطة المرتبطة بهذه الأهداف،مثال: أبدأ الاستذكار قبل الامتحان بأسبوعين وأضع معدلاً لتقدمى.

٤) البحث عن العون Seeking information:

العبارات التى توضح المجهودات النابعة من الطالب ليحصل على المعلومات الخاصة بالمهمة من المصادر غير الاجتماعية عند عمل الواجب مثال: قبل البدء فى الكتابة، أذهب للمكتبة لأحصل على معلومات متعلقة بموضوع.

٥) الاحتفاظ بالسجلات والمراقبةKeeping information & Monitoring

العبارات التى توضح جهود الطالب لتدوين الأحداث والنتائج، مثال: أدون ملاحظات عن المناقشات التى تجرى فى الفصل، وأحتفظ بقائمة للكلمات التى أخطأت فيها.

٦) البنية البيئية Environmental:

العبارات التى توضح جهود الطالب لاختيار أو تنظيم بيئة تعلمه ليجعل التعلم أسهل، مثال: أن أبعد عن الضوضاء كى أستطيع التركيز.

٧) العواقب الذاتية Self-Consequences:

العبارات التى تتضمن قيام الطالب بتخيل المكافأة على النجاح أو العقاب على الفشل، مثل: إذا أجبت على الاختبار، سأذهب لمشاهدة فيلم.

٨) التسميع والتذكر Rehearsig & Memorizing:

العبارات التى تتضمن الجهود التى يبذلها الطالب من أجل تذكر بعض المواد خلال ممارسات صريحة أو ضمنية، مثال: عند الاستعداد لاختبار الحساب أظل أكتب المعادلة حتى أحفظها.

٩-١١) البحث عن المساعدة الاجتماعية Social Assistance seeking:

العبارات التى تتضمن الجهود التى يبذلها الطالب لالتماس العون من ٩) الأقران ١٠) المعلمين ١١) الراشدين ، مثال: إذا واجهت صعوبة فى حل مسألة الرياضيات سأطلب العون من زميلى.

١٢-١٤) مراجعة السجلات Reviewing Records:

العبارات التى تتضمن الجهود التى يبذلها الطالب من أجل إعادة قراءة ١٢) المذكرات ١٣) الاختبارات ١٤) **الكتب المقررة، مثال: أراجع ملاحظاتى "مذكراتى" عند الاستعداد للاختبار.**

١٥) أخرى Others:

العبارات التى توضح سلوك المتعلم الذى يحدث من خلال المعلمين أو الوالدين وجميع الاستجابات الشفوية غير الواضحة، مثال: أنا أفعل فقط ما يقوله المعلم.

٤- أسس التنظيم الذاتى للتعلم التى يمكن تطبيقها فى الفصل المدرسى:

قدم (Paris & Paris,2001) عددا من الأسس التى يمكن للمعلم من خلالها تصميم أنشطة صفية تؤدى إلى تشجيع استراتيجيات التنظيم الذاتى للتعلم، ويمكن تنظيم تلك الأسس وتلخيصها فيما يلى:

أ- **تقييم الذات Self-Approisal** يمكن أن يؤدى إلى فهم أعمق للتعلم. ويتم ذلك من خلال:

- تحليل الأساليب الشخصية واستراتيجيات التعلم ومقارنتها مع استراتيجيات الآخرين، والتى تزيد من وعى الشخص بالطرق المختلفة فى التعلم.
- تقويم ما نعرف ومالا نعرف، وهذا يفطن من خلاله الفرد إلى مدى عمق الفهم ويدرك مفاتيح التشجيع وتوزيع الجهد المطلوب للتعلم.
- دورية تقييم الذات فى عمليات وناتج التعلم حتى تصبح عادة ضرورية للنمو والتطور حيث إنها تشجع مراقبة الذات وتطورها، وتستثير إصلاح الاستراتيجيات وحفز الشعور بفعالية الذات.

ب- **الإدارة الذاتيةSelf-Management**: للتفكير والجهد والمشاعر يشجع مداخل مرنة لحل المشكلات تتوافق مع ضبط ومعايير الذات والاستراتيجيات والتوجهات نحو الهدف، ويتم ذلك من خلال:

- تحديد مجموعة الأهداف المناسبة التى يمكن تحقيقها يكون ذلك أكثر فعالية عند بدء الفرد بتنفيذها أفضل من أن يكون الهدف هو الأداء.
- إدارة الوقت والمصادر من خلال التخطيط الفعال والمراقبة، شئ أساسي ودوري للتغلب على الإحباط ودافعا للاستمرار فى أداء المهمة.
- مراجعة الشخص لتعلمه وإعادة النظر فى نهج التعلم أو حتى البدء من جديد قد يشير إلى مراقبة الذات والالتزام بالمستويات العالية من الأداء.

ج- **تنظيم الذات Self-Regulation**: والذى يمكن تعلمه بعدد من الطرق منها:

- بطريقة مباشرة من خلال تعليمات واضحة توجه التفكير إلى ما وراء المعرفة، والمشاركة فى الممارسات من خلال الخبرات السابقة.
- بطريقة غير مباشرة من خلال النمذجة والأنشطة التى تحتوى على تحليل عمليات التعلم.
- من خلال التقييم للتخطيط ومناقشة الأدلة للنمو الشخصى.

المحور الثاني– الطلاب المعاقون عقليا القابلون للتعلم:

١– مفهوم المعاقين عقليا:

ولقد اختلفت تعريفات الإعاقة العقلية تبعا للميادين المتصلة بالمشكلة، فهناك التعريفات الطبية والاجتماعية والتربوية والسلوكية.

وفي هذا أشار (إبراهيم الصباطى، ٢٠٠١: ٢٦٣) إلى أن مشكلة الإعاقة العقلية متعددة الجوانب والأبعاد(طبيا ونفسيا واجتماعيا ومهنيا وتأهيليا)، وهذه الأبعاد متداخلة مما يجعل من هذه المشكلة نموذجا فريدا في التكوين.

أ– التعريفات الطبية للمعاقين عقليا:

هذه التعريفات تعتمد على وصف سلوك المعاقين عقليا في ضوء الإصابة العضوية أو عيب في وظائف الجهاز العصبي المركزي والمتصل بالأداء العقلي، بحيث تكون الإصابة ذات تأثير واضح على ذكاء الفرد.

يعرف (عادل عبد الله،٢٠٠٤: ٦٨) الإعاقة العقلية: بأنها ضعف أو قصور في الوظيفة العقلية ناتج عن عوامل داخلية أو خارجية يؤدى إلى تدهور في كفاءة الجهاز العصبي ويؤدى إلى نقص في المستوى العام للنمو، وعدم اكتماله في بعض جوانبه، ونقص أو قصور في التكامل والإدراك والفهم والاستيعاب، كما يؤثر بشكل مباشر في التكيف مع البيئة، ومن ثم فإنه يتم النظر إليه في إطار هذا المنظور في ضوء تلك الأسباب التي يمكن أن تؤدى إليه سواء كانت تلك الأسباب قبل الولادة أو أثنائها أو بعدها.

والإعاقة وفق تعريف المجلس العربي للطفولة والتنمية هي: "حالة من القصور أو الخلل في القدرات الجسمية أو العقلية ترجع إلى عوامل وراثية أو بيئية تعوق الفرد عن تعلم أو أداء بعض الأعمال التي يقوم بها الفرد السليم المشابه له في السن" (مدحت أبو النصر، ٢٠٠٤: ١٠).

ب– التعريفات الاجتماعية للمعاقين عقليا:

ويعرف عبد العزيز الشخص (٢٠٠٧) المعاق عقليا بأنه شخص يفتقر إلى الصلاحية الاجتماعية أو الكفاءة الاجتماعية فنجده:

- § دون الأسوياء في القدرة العقلية.
- § تبدأ إعاقته في الظهور منذ الولادة أو في سن مبكرة وهو يرجع لعوامل تكوينية أو وراثية أو نتيجة للإصابة بمرض وتكون علته مستعصية الشفاء.
- § غير كفء اجتماعيا أو مهنيا ولا يستطيع أن يسير دفة أموره وحده.
- § يظل معاقا عند بلوغه سن الرشد.

ج- التعريفات التربوية للمعاقين عقليا:

تعتمد هذه التعريفات على مدى القصور في القدرة التحصيلية والقدرة على التعلم والتدريب خلال سنوات الدراسة، ودرجة استعداد الأفراد للوفاء بالمتطلبات التربوية والتعليمية واستعدادهم للتعلم والتدريب على مهارات معينة.

كما يعرف التربويون المعاق عقليا بأنه:"الفرد الذي لا يقل عمره عن ثلاث سنوات ولا يزيد عن عشرين سنة، وتعيقه إعاقته العقلية عن متابعة التحصيل الدراسي في المدارس العادية، وتسمح له قدرته بالتعليم والتدريب وفق أساليب خاصة"(خولة يحيى وماجدة عبيد، ٢٠٠٥: ١٦).

- **تعقيب:** يلاحظ من التعريفات السابقة المختلفة بأن كل مجال أخذ يعرف الإعاقة العقلية حسب منظور المجال الذي ينتمي إليه فمثلا المجال الطبي يعرف الإعاقة العقلية على أساس خلل في خلايا المخ، وإلى ضعف أو قصور في الوظيفة العقلية، أما في الميدان الاجتماعي يعتمدون على المقاييس الاجتماعية والتي تقيس مدى تفاعل الفرد مع مجتمعه وقدرته على الاستجابة للمتطلبات الاجتماعية، وفي المجال التربوي فينظر للإعاقة العقلية بأنه ينتج عن عدم ملائمة البيئة التعليمية والقدرة على التعلم والتدريب ودرجة استعداد الأفراد للوفاء بالمتطلبات التربوية، أما علماء المجال السلوكي فإنهم يركزون على القصور في السلوك التكيفي للفرد، ومستوى ذكاء الفرد في الاختبارات النفسية.

٢- خصائص المعاقين عقليا:

إن تعرف خصائص النمو لدى الطلاب ذوى الإعاقة العقلية البسيطة يعتبر أمرًا فى غاية الأهمية، حيث إنه يساعد الإخصائيين والمربين فى تعرف احتياجاتهم وبالتالى إلى تصميم البرامج والمناهج المناسبة التى تفى بتلك الاحتياجات.

ومع أن خصائص الطلاب ذوى الإعاقة العقلية عديدة إلا أنه سيتم التركيز على خصائصهم المعرفية والتربوية واللغوية بالإضافة إلى احتياجاتهم الفردية وذلك لارتباطها بموضوع الدراسة الحالية.

أ- الخصائص العقلية والمعرفية:

يختلف المعاقون عقليا عن أقرانهم العاديين في النمو العقلي والقدرات العقلية والفروق بين حالات الإعاقة العقلية البسيطة وأقرانهم العاديين في النواحي العقلية تكون بسيطة في مرحلة الطفولة المبكرة وكبيرة في مرحلة الطفولة المتوسطة وما بعدها، ويتعذر في بعض الأحيان تشخيص الإعاقة العقلية البسيطة في مرحلة الروضة ويفضل تشخيصه بعد التحاقه بالمدرسة الابتدائية وملاحظتها فترة كافية (عبد العزيز الشخص ، ٢٠٠٧: ٣٠). وتتمثل الخصائص العقلية فيما يلي:

- القدرة العقلية العامة:

حيث تقل نسبة ذكاء المعاق عقليا عن (٧٠) وحدة، وهذا يعنى أن القدرة العقلية له تساوى ثلاثة أرباع القدرة العقلية للفرد السوي، ويترتب على هذا إذا كان الطفل العادي ينمو سنة عقلية خلال كل سنة زمنية من عمره فإن الطفل المعاق عقليا ينمو (٩) شهور عقلية، وقد أثبتت الاختبارات العقلية أن العمر العقلي للمعاق عقليا قد يصل إلى (١٢) سنة عقلية تقريبا (عبد العزيز الشخص ، ٢٠٠٧: ٥٧).

- العمليات العقلية: وتتضمن:

انخفاض مستوى التحصيل الدراسي العام:

الطلاب ذوو الإعاقة العقلية البسيطة لديهم عادة نقص في القدرة على التعلم عندما تكون طريقة التدريس بنفس الأسلوب المستخدم مع الطلاب العاديين، وهو ناتج عن مشكلات ترتبط بالإعاقة ولها أثرها على التعلم مثل تشتت الانتباه ونقص الإدراك وضعف البصر وضعف السمع وانخفاض مستوى

التحصيل الدراسي ليس ضروريا في الاستدلال على الإعاقة العقلية لكنه من الخصائص الأساسية لدى المعاقين عقليا (Geaheart , et al , 2001: 283).

الانتباه:

يزداد الانتباه عند العاديين في المدة والمدى مع زيادة أعمارهم الزمنية، فانتباه المراهق العادي أطول مدة وأوسع مدى من انتباه الطفل العادي مما يجعله قادرا على الانتباه لأكثر من موضوع في آن واحد لمدة أطول، أما انتباه المراهق المعاق عقليا فيكون مثل انتباه الطفل الصغير الذي يتشتت انتباهه بسرعة (كمال مرسى ، ١٩٩٩: ٢٨).

التذكر:

يظهر الفرق بين الأشخاص المعاقين عقليا والعاديين في التعلم والتذكر، فيحتفظ العاديين بالمعلومات والخبرات المتعلمة في الذاكرة الحسية، ومن السهل نقل هذه المعلومات إلى الذاكرة قصيرة المدى أو الذاكرة بعيدة المدى، أما الأشخاص المعاقين عقليا فيتعلموا ببطء، ومن الصعب الاحتفاظ بما تم تعليمه بسرعة، وذلك يرجع إلى صعوبة الاحتفاظ بالمعلومات في الذاكرة الحسية، ويعانى جميع الأشخاص المعاقين ذهنيا من قصور في الذاكرة القصيرة والذاكرة البعيدة المدى مما يجعل الأشخاص المعاقين عقليا لا يتقنون ما تعلموه ولا يحتفظون بالمعلومات بذاكرتهم لمدة طويلة، إلا بعد جهد وتكرار كبير لخبرات ومعلومات قليلة وبسيطة(كمال مرسى، ١٩٩٦: ٢٨٢).

التمييز:

إن التمييز بين المثيرات يتطلب إدراك الخصائص المميزة لكل مثير، ومعرفة الخصائص للمثير تقوم على الانتباه لتلك الخصائص وتصنيفها ومن ثم تذكرها، أى إن التمييز يتأثر بالانتباه والتذكر، وتختلف القدرة على التمييز تبعا لدرجة الإعاقة ، علاوة على ذلك فإن عملية التمييز بين المدركات الحسية تتأثر بشكل كبير بمستوى أداء الحواس المختلفة (الشم، اللمس، التذوق، السمع، البصر) وتشير كثير من المصادر العلمية إلى أن معظم الأطفال ذوى الإعاقة العقلية يواجهون صعوبة حسية (القريوتى، السرطاوى، الصمادى،٢٠٠١: ٦٨).

التخيل:

يتميز الطلاب المعاقون عقليا القابلين للتعلم بشكل عام بخيال محدود، وعملية التخيل تتطلب درجة عالية من القدرة على استدعاء الصور الذهنية وترتيبها فى سياق منطقى ذى معنى، ويزداد القصور فى التخيل بزيادة درجة الإعاقة ، ويصعب على التلميذ ذى الإعاقة العقلية القابل للتعلم أن يتخيل الأماكن أو الأشياء واستخدامها، ولتحقيق ذلك لابد لنا أن نجسد كل ما نريد تعليمه له، وأن نستخدم فى الموقف التعليمى أكثر من حاسة من حواسه، فيرى الشئ أو يلمسه أو يسمعه أو يشمه حسب ما يتطلبه الموقف التعليمى المستهدف (علا عبد الباقي، ٢٠٠٠: ٨٧).

التفكير:

التفكير عملية يتم فيها جمع المعلومات والخبرات التي سبق تعلمها وإعادة تنظيمها في اتجاه مواجهة المواقف الجديدة أو حل المشكلة الجديدة، وينمو تفكير الطفل العادي من التفكير الحسي إلى المجرد، أما تفكير الطلاب المعاقين عقليا من الدرجة البسيطة فلديهم قصورًا وضعفًا في قدرتهم على اكتساب المفاهيم والمعاني الكلية، وضعف في التفكير المجرد، ويظل التفكير متوقفا عند مستوى المحسوس وشبه المحسوس، فيكون تفكيرهم سطحي وساذج وبحاجة دائمة إلى مساعدة الآخرين لهم في حل المشكلات، وضعف قدراتهم على اكتساب المفاهيم وتكوين الصور الذهنية والحركية وضآلة حصيلتهم اللغوية (كمال مرسى، ١٩٩٦: ٢٨٢).

الإدراك:

يعانى ذوو الإعاقة العقلية من ضعف القدرة على استخدام العلامات أو الإشارات في المواقف التعليمية، حيث يفتقد الطفل المعاق عقليا القدرة على الالتفات إلى ما يحتويه الموقف التعليمي من إشارات أو علامات للاسترشاد بها في أداء المهارة المطلوب تعليمها والتدريب عليها، وإلى جانب القصور في التمييز بين المتشابهات أو تعرف أوجه الاختلاف بين الموضوعات والمواقف، وكذلك القصور في القدرة على استخدام الخبرة، حيث يصعب على الطفل المعاق عقليا استخدام ما تعلمه في المواقف السابقة في تعلم لاحق، ومن الخصائص العقلية كذلك ضعف القدرة على التخيل والتصور، حيث يصعب عليه أن يتخيل الأماكن أو الأشياء واستخداماتها(علا عبد الباقي، ٢٠٠٠: ٨٨).

تعقيب: مما سبق نجد أن المعاقين عقليا يقتربون من أقرانهم العاديين في الخصائص الجسمية وذلك في الحالات الخفيفة، وأن الفروق الجسمية بين المعاقين عقليا و أقرانهم العاديين تتضح كلما زادت نسبة الإعاقة العقلية ولكنهم يختلفون في القدرة العقلية، بالإضافة إلى أنهم يعانون من كثير من مظاهر الاضطراب، والمشكلات النفسية والانفعالية والاجتماعية واللغوية.

٣- احتياجات الطلاب المعاقين عقليا:

أشار (وائل مسعود،٢٠٠٦: ٤٨) إلى أن أدبيات التربية الخاصة تتفق إلى أن الاحتياجات التربوية الخاصة لذوى الإعاقة العقلية البسيطة تشمل التالى:

- الحاجة إلى تطوير وعى التلميذ بذاته وفهمه للبيئة الاجتماعية المحيطة (الذات، الأسرة، العائلة، الحى، والمجتمع).
- الحاجة إلى تنمية القدرات اللغوية سواء ما يتعلق بالمفاهيم اللغوية أو اللغة الاستقبالية أو اللغة التعبيرية.
- الحاجة إلى القيام بالوظائف الحياتية اليومية سواء ما يتعلق منها بالوظائف المنزلية مثل التدبير المنزلى والعناية بالمنزل وإعداد الطعام والأمن والسلامة المنزلية...، ومنها ما يتعلق بوظائف الحياة اليومية خارج المنزل مثل استخدام المواصلات والتسوق واستخدام الأماكن العامة كالمسجد والمدرسة والمطعم والحدائق العامة وغيرها.
- الحاجة إلى تطوير أنماط سلوكية مقبولة اجتماعياً وإقامة علاقات اجتماعية مع الآخرين.
- الحاجة إلى تطوير مهارات العناية الشخصية ومتطلباتها ومنها الأكل واللبس والنظافة الشخصية واستخدام المرافق الصحية وغيرها.
- الحاجة إلى تعلم المهارات الأكاديمية الأساسية (كالقراءة والكتابة والحساب).
- الحاجة إلى تطوير مهارات مهنية تتعلق بتنمية الميول والاستعدادات المهنية والاختيار المهنى والمعارف والمعلومات المتعلقة بالمهنة وشروط العمل ومتطلباته.
- الحاجة إلى تطوير قدرات الفرد الحركية وتشمل المهارات الحركية الكبيرة والدقيقة والتآزر الحركى الحسى.

- الحاجة إلى الترويح وإشغال وقت الفراغ.

دراسات سابقة:

دراسة **سوسن إبراهيم أبو العلا شلبى (٢٠٠٠)** وتكونت عينة الدراسة من (٤٨) تلميذاً من تلاميذ الحلقة الثانية من التعليم الأساسي من الذكور فقط، وقسمت عينة الدراسة إلى ثلاث مجموعات تجريبية تتلقى كل مجموعة برنامجا فرعياً، ومجموعتين ضابطتين إحداهما منخفضى الأداء الكتابي والأخرى متوسطى الأداء الكتابى، وكان من أهم نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعات التجريبية الثلاثة والمجموعة الضابطة الأولى فى الأداء الكتابى لصالح المجموعات التجريبية المنظمة ذاتياً.

دراسة **هـوجس** Hughes 2000 والتى هدفت إلى اختبار تأثير استراتيجيات إعداد الهدف ومراقبة الذات وتقويم الذات على أداء مهارات الدراسة لدى أربعة من طلاب مدرسة ثانوية من ذوى الإعاقة العقلية البسيطة والمتوسطة المدمجين فى فصول التعليم العام، وقد استمدت الباحثة بيانات الدراسة من خلال تطبيق مقاييس اجتماعية تتمتع بالصدق بوجه عام والتى أقامت الدليل الإمبريقى على تحسن الأداء فى مهارات الدراسة، بالإضافة إلى ذلك فإن إدراكات الطلاب لأدائهم قبل وبعد التدخل أوضحت أنهم شعروا بأنهم حققوا أهداف الأداء التى اختاروها، وقد ناقشت الباحثة التضمينات الواردة فى النتائج وقدمت عدة توصيات فى مجالى البحوث المستقبلية والتطبيقات التربوية، وقد أشارت نتائج الدراسة إلى أن ثلاثة من بين الطلاب الأربعة حققوا أداءً مستقلاً ودقيقاً لخطوات تقويم الذات، عندما تم سحب التغذية الراجعة التصحيحية ووجود المدرب.

دراسة **سوزان كوبيلاند،** Susan, Copeland **(٢٠٠٢):** هدفت إلى تعرف فاعلية استخدام إدارة الذات لتحسين الأداء فى مهارات الدراسة، وخلال هذه الدراسة اختبرت الباحثة تأثيرات بعض الإجراءات المتمثلة فى (تحديد الهدف – مراقبة الذات – تقويم الذات) على أداء مهارات الدراسة لدى عينة من أربعة طلاب مدرسة ثانوية من ذوى الإعاقة العقلية البسيطة المدمجين فى فصول التعليم العام وأظهرت نتائج الدراسة ما يلى: ارتبطت الزيادة فى معدل أداء الطلاب لمهارات الدراسة على جداول العمل المعدلة باستخدامهم لإجراءات إدارة الذات التى أعدتها الباحثة. ثلاثة من بين الطلاب الأربعة (عينة الدراسة) حققوا

أداء مستقلاً لخطوات تقويم الذات، عندما تم سحب التغذية الراجعة الصحيحة وفى غياب المدير.

دراسة **ريم ميهوب سليمون (٢٠٠٣)** وتكونت عينة الدراسة من (٦٥) طالباً جامعياً من الفرقة الثالثة، شعبة اللغة الإنجليزية بكلية التربية جامعة طنطا، وتم تقسيم عينة البحث إلى خمس مجموعات ثلاث منها تجريبية ومجموعتين ضابطة، ومن أهم النتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعات الخمسة فى التنظيم الذاتى للكتابة وفعالية الذات الأكاديمية وتوجه الهدف والأداء الكتابى للمقال بعد تطبيق البرنامج التدريبى لصالح المجموعة التجريبية.

دراسة **هاريس ورفاقه** (Harris et al, 2006) هدفت الدراسة: إلى الكشف عن فعالية نموذج تنمية استراتيجية التنظيم الذاتى فى تحسين الكتابة، والمعرفة، والدافعية لدى الأطفال ذوى صعوبات الكتابة، وأجريت الدراسة على عينة قوامها(٦٦ تلميذاً) من تلاميذ الصف الثانى الابتدائى تلميذاً تم تقسيمهم عشوائيا إلى ثلاث مجموعات: مجموعة تدريس نموذج تنمية استراتيجية التنظيم الذاتى (٢٢ تلميذاً)، والمجموعة الضابطة (٢٢ تلميذاً)، مجموعة تدريس نموذج تنمية استراتيجية التنظيم الذاتى+ دعم النظير(٢٢ تلميذاً)، توصلت الدراسة إلى تفوق المجموعة التجريبية (مجموعة تدريس نموذج تنمية استراتيجية التنظيم الذاتى) على المجموعة الضابطة فى الأداء الكتابى، المعرفة الكتابية، الدافع للكتابة.

تعقيب عام على الدراسات السابقة:

من خلال العرض السابق للدراسات استخلص الباحث عدة نقاط محورية هامة كمبرر لإجراء الدراسة ومنها:

- تدنى مستوى الأداء الأكاديمي لدى المعاقين عقليا القابلين للتعلم ويعتبر هذا الدافع الذى حدا بالباحث إلى تعرف أهم استراتيجيات التنظيم الذاتى للتعلم اللازمة لدى المعاقين عقليا القابلين للتعلم.
- وجود علاقة ارتباطية موجبة بين التنظيم الذاتى للتعلم وأداء الطلاب فى مهارات الدراسة.
- أن نظرة التنظيم الذاتى للتعلم لا تتمركز حول التحصيل وتعليم الطلاب فحسب بل تمتد إلى الكثير من التضمينات التربوية كالطرق التى ينبغى

أن يتعامل بها المتعلمون مع تلاميذهم والطرق التى يجب أن ننظم بها البيئة الدراسية.

- ندرة الدراسات – فى حدود علم الباحث – التى تناولت التنظيم الذاتى لدى المعاقين عقليا
- أوصت الدراسات بضرورة تدريب الطلاب على استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا نظرا لأهميتها فى تعلم الطلاب ولما لها من دور فعال فى مشاركة الطلاب فى المواقف التعليمية.

توصيات البحث:

فى ضوء الإطار النظرى والدراسات السابقة يمكن تقديم مجموعة من التوصيات كما يلى:

- تطوير الدورات التدريبية للأساتذة التى تستهدف مساعدة الطلاب المعاقين عقليا فى اختيار استراتيجيات تعلمهم، وفى مساعدتهم على تطبيقها.
- زيادة الدورات التدريبية للأساتذة فى استخدام طرق وأساليب وبرامج متنوعة لمعرفة أنسبها لاستخدامها فى رفع مستوى الأداء الأكاديمي لدى الطلاب المعاقين عقليا.
- ضرورة اهتمام الأساتذة بتوجيه سلوك الطلاب ، واستثارة دافعيتهم، ورفع درجة حماسهم، وزيادة نشاطهم نحو عملية التعلم.
- التأكيد على استخدام الطلاب لاستراتيجيات التعلم التى تتناسب مع ما يتعلمونه حتى يصبحوا متعلمين أفضل، أى تطبيق مبدأ التعلم من أجل الإتقان.
- إعادة هيكلة المواد الدراسية بمدارس التربية الفكرية بحيث لا تعتمد على الحفظ ولكن تساعد الطلاب المعاقين عقليا على أن يكونوا قادرين على اكتساب المعرفة بطريقة منظمة وأن يتعلموا بشكل تدريجى وأن يطوروا معارفهم.

المراجـع

أولاً– المراجع العربية:

إبراهيم الصباطى (٢٠٠١): الاتجاه نحو الإعاقات المختلفة في ضوء بعض المتغيرات، **مجلة كلية التربية**، جامعة الملك فيصل، العدد ١٥.

جمال الخطيب، منى الحديدى (٢٠٠٢): مناهج وأساليب التدريس فى التربية الخاصة، **دليل عملى إلى تربية وتدريب الأطفال المعاقين**، دولة الإمارات العربية المتحدة، مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع.

خولة أحمد يحيى وماجدة السيد عبيد (٢٠٠٥): **الإعاقة العقلية**، الأردن، دار وائل.

ريم ميهوب سليمون(٢٠٠٣): أثر برنامج لتعلم مهارات النظيم الذاتى على الأداء الأكاديمي لدى عينة من طلاب الجامعة، **رسالة دكتوراه**، كلية التربية، جامعة طنطا.

سوسن إبراهيم أبو العلا (٢٠٠٠): أثر برنامج لتنمية التنظيم الذاتى للتعلم على الأداء والفعالية الذاتية لمنخفضى التحصيل الدراسي، **رسالة دكتوراه**، قسم علم النفس التربوى، معهد الدراسات التربوية، جامعة القاهرة.

شريف عبد الله خليل (٢٠٠٠): أثر برنامج للتنظيم الذاتى على تحسين مستوى تحصيل تلاميذ الحلقة الأولى من التعليم الأساسى من منخفضى التحصيل ومتوسطى التحصيل الدراسى، **رسالة دكتوراه**، معهد الدراسات التربوية، جامعة القاهرة.

عادل عبد الله محمد (٢٠٠٤): الإعاقة العقلية، القاهرة، دار الرشاد.

عبد العزيز الشخص (٢٠٠٧): الأطفال ذوى الاحتياجات الخاصة وأساليب رعايتهم، القاهرة، مكتبة الطبري.

علا عبد الباقى (٢٠٠٠): الإعاقة العقلية التعرف عليها وعلاجها باستخدام برامج التدريب، القاهرة، عالم الكتب للطباعة والنشر.

كمال عطية (٢٠٠٠): العلاقة بين أبعاد التعلم المنظم ذاتيا ودافعية التعلم والتحصيل الدراسى لدى طالبات كلية التربية بعبدى (سلطنة عمان)، **مجلة البحوث النفسية والتربوية**، كلية التربية، جامعة المنوفية، السنة(١٥)، العدد(٢).

كمال إبراهيم مرسى (١٩٩٦): مرجع في التخلف العقلي، الكويت، دار العلم.
كمال إبراهيم مرسى (١٩٩٩): الطفل غير العادي من الناحية الذهنية "الطفل المتخلف عقليا"، القاهرة، دار النهضة العربية.
مدحت محمد أبو النصر (٢٠٠٤): تأهيل ورعاية متحدى الإعاقة ، القاهرة، دار إيتراك.
مصطفى محمد كامل (٢٠٠٣): التنظيم الذاتى للتعلم: نماذج نظرية، **المؤتمر العلمى الثامن (التعلم الذاتى وتحديات المستقبل)**، كلية التربية، جامعة طنطا.
وائل مسعود (٢٠٠٦): التدريب الميدانى لطلاب التربية الخاصة، الرياض، دار الزهراء.
يوسف القريوتى، عبد العزيز السرطاوى، جميل الصمادى (٢٠٠١): المدخل إلى التربية الخاصة، دبى، دار القلم للنشر والتوزيع.

ثانيًا– المراجع الأجنبية:

American Association On Mental Retardation (2002) :Definition Of Mental Retardation Http://Www.Aamr.Org/.Pp./-2.

Boekaerts,Monique&Pintrich,Maulr&Zeidner,Moshe.(2000): Handbook of self-Regulation, Academic press, san Diego, California, USA, p.,14.

Cull, H, & Robin, R.(2002): The Effects of A three – pronged Remedial Approach An Reading Comprehension And Writing Skills Of Adolescents With L.D , PhD , university Of Simon Fraser Canada , Vol. 42. 0227n.3.

Fischer, Karen, 1.(2002): Learning To Write In elementary school: development of self-regulated writing in six young writers, php, university Maryland college park, dai -64, p. 57.

Geaheart. B. et at (2001): The exceptional student classroom 5th ed , New York , Merrill.

Graham, S, & Harris, K.R.(2005): Writing better: Teaching writing process and self-Regulation to students with learning problems, Baltimore, MD: Brookes.

Harris, K.R., Graham, S., & Mason.(2006): Improving the writing, knowledge, and motivation of struggling young writers: Effects of self-Regulated strategy development with and without peer support**.** **American Educational Research Journal**, 43(2), pp. 295-340.

Hughes, Charles A, And Others. (2000): Self– Management for Students with Mental Retardation in Public school setting; A Research Review. Education and Tanning in Mental Retardation, Vol 26 n3, pp. 271.

Missilldine.(2004): The relation between self-Regulated learning Motivation, Anxiety Attributions, student factors and mathematics performance among fifth and sixth grade learners, PHD, faculty of Auburn university.

Paris, S. G, and Paris, A.H.(2001): Classroom Application Of Research On Self-Regulated learning, Education Psychologist, 36(2), pp.89-101.

Peustinen, M.& Pulkkinen, l. (2001): Modes of self-Regulated learning: A review, Scandinavian **Journal of education research**,vol.45,p.278.

Pintrich,p.(2000): The Role of Goal orientation in self-Regulated learning, **Journal of Educational psychology**,92,pp.,450-555.

Schunk , DH & Zimmerman , B. J.(1997): social origins of self-Regulatory competence, Educational psychologist, vol.32,pp.195-208.

Susan, Copeland, R.(2002): using self-management toimprove study skills performance of high school students with mental retardation in general education classroom, special education, V 61 – 40 A of dissertation abstracts international. page 1356.

Walters.C. Pintrich. P.R. & Karabenick. S. A. (2003): Assessing Academic self-Regulated learning. Paper for the conference on indicators of positive development: Definitions measures and prospective validity. Sponsored by children's. National Institutes of Health.

Wang , Ch.(2004): self-Regulated learning strategies and self-efficacy beliefs of children learning English as second language, PHD, Ohio state university, pp. 10.on line: htt://search. Ohio link. edu / etd.

Yang, M.(2005): Investigating the structure and the pattern in self-Regulated learning by high school students Asia pacific education review,b,2,p. 162.

Zimmerman ,B.J, Kitsantas, A.(1999): Acquiring writing revision skill, shifting from process to outcome self-Regulatory Goals. **Journal of educational psychology**, vol.(91).No. (2).pp.241-250.

Zimmerman, Barry J. & Martinez – pons, Manuel. (2004): Pursuing Academics Self-Regulation: A 20- Year Methodological Quest, Chapter (1) In: Ee, Jessie & Change, Agnes & Tan, on-Sing: Thinking About Thinking What Educations Need to Know, Mc Craw Hill, Asia, Singapore, pp. 6-7.

Zimmerman (1998): Academic studying and the development of personal skills: A self-Regulatory perspective, Educational psychology, vol.3,N.3.

Zimmerman, Barry J.(2008): Investigating self-Regulation and motivation: Historical Back Ground. Methodological Developments and future prospects. **American Educational Research Journal**. 45(1), pp.,166-184.