



كلية التربية للطفولة المبكرة
إدارة البحوث والنشر العلمي (المجلة العلمية)

=====

فعالية برنامج قائم على استراتيجيات التنظيم الذاتي في خفض مؤشرات اضطراب تباطؤ سرعة النشاط المعرفي لدى أطفال الروضة ذوي صعوبات التعلم

إعداد

ا.م.د/نجاة فتحى سعيد طه

استاذ مساعد علم نفس
كلية التربية للطفولة المبكرة - جامعة القاهرة

تم ارسال البحث: ٢٠٢٥/٦/٢١ تم الموافقة على النشر: ٢٠٢٥/٧/١٢

«العدد الرابع والثلاثون - يوليو ٢٠٢٥ م - الجزء الأول»

فعالية برنامج قائم على استراتيجيات التنظيم الذاتي في خفض مؤشرات اضطراب تباطؤ سرعة النشاط المعرفي لدى أطفال الروضة ذوي صعوبات التعلم

تم ارسال البحث: ٢٠٢٥/٦/٢١ تم الموافقة على النشر: ٢٠٢٥/٧/١٢

المستخلص:

هدف البحث الحالي إلى خفض مؤشرات اضطراب تباطؤ سرعة النشاط المعرفي لدى أطفال الروضة ذوي صعوبات التعلم باستخدام برنامج قائم على استراتيجيات التنظيم الذاتي، كما هدف البحث إلى التنبؤ بإمكانية خفض مؤشرات اضطراب تباطؤ سرعة النشاط المعرفي مستقبلاً لدى أطفال الروضة ذوي صعوبات التعلم، وقد استخدمت الباحثة المنهج شبه التجريبي ذا المجموعة الواحدة، وتكونت عينة البحث من (١٠) أطفال من الأطفال ذوي صعوبات التعلم في مرحلة الروضة في المرحلة العمرية من (٦-٧) سنوات بمتوسط (٧٨.٧) شهر وانحراف معياري (٢.٧٥)، واستخدمت الباحثة في هذا البحث قائمة صعوبات التعلم النمائية لأطفال الروضة (إعداد/ عادل عبد الله، ٢٠٠٦)، ومقياس جون رافن (تقنين: عماد احمد حسن)، ومقياس مؤشرات اضطراب تباطؤ سرعة النشاط المعرفي (إعداد: الباحثة)، والبرنامج القائم على استراتيجيات التنظيم الذاتي (إعداد: الباحثة). وتوصلت نتائج البحث إلى خفض مؤشرات اضطراب تباطؤ سرعة النشاط المعرفي لدى أطفال الروضة ذوي صعوبات التعلم باستخدام برنامج قائم على استراتيجيات التنظيم الذاتي.

الكلمات المفتاحية:

استراتيجيات التنظيم الذاتي - مؤشرات اضطراب تباطؤ سرعة النشاط المعرفي - أطفال الروضة ذوو صعوبات التعلم.

The Effectiveness of a Program Based on Self-Regulation Strategies in Reducing Indicators of Sluggish Cognitive Tempo Disorder Among Kindergarten Children with Learning Disabilities

Dr\ Nagat Fathi Saeed

Abstract:

The current research aimed to investigate the effectiveness of a program based on self-regulation strategies in reducing indicators of Sluggish Cognitive Tempo (SCT) among kindergarten children with learning disabilities. The study also aimed to predict the potential reduction of Sluggish Cognitive Tempo (SCT) indicators in the future among kindergarten children with learning disabilities. The researcher adopted the quasi-experimental method with a one-group design. The research sample consisted of 10 children with learning disabilities in kindergarten, aged between 6 and 7 years, with a mean age of 78.7 months and a standard deviation of 2.75. The researcher used the following tools: The Developmental Learning Disabilities Scale for Kindergarten Children (prepared by Adel Abdullah, 2006), Raven's Progressive Matrices (standardized by Emad Ahmed Hassan), the Indicators of Sluggish Cognitive Tempo Scale (developed by the researcher), and a program based on self-regulation strategies (also developed by the researcher). The results of the researcher indicated a reduction in the indicators of Sluggish Cognitive Tempo among kindergarten children with learning disabilities as a result of implementing the self-regulation strategies- based program

Keywords:

Self-regulation strategies – Indicators of Sluggish Cognitive Tempo Disorder – Kindergarten children with learning disabilities.

مقدمة:

يُعد مجال صعوبات التعلم من أكثر مجالات التربية الخاصة حداثة وتطورًا، وذلك نتيجة للاهتمام المتزايد بمشكلات الأطفال الذين يواجهون صعوبات تعليمية غير ناتجة عن إعاقات عقلية أو حسية أو انفعالية؛ فهؤلاء الأطفال لا تظهر عليهم علامات جسدية غير طبيعية، ويتمتعون بقدرات عقلية ضمن المعدلات الطبيعية، ولا يعانون من إعاقات سمعية أو بصرية أو حركية أو صحية، كما لا يعيشون في ظروف أسرية غير اعتيادية، ورغم ذلك يواجهون صعوبات في التمييز السمعي والبصري، وفي تعلم المهارات الأساسية، كما يعانون من ضعف في التعبير اللفظي وتشتت الانتباه. (شريف، ٢٠١٤، ٢٠٩)

وقد اهتم التربويون وعلماء النفس اهتمامًا كبيرًا خلال السنوات الأخيرة من القرن العشرين بموضوع التنظيم الذاتي، حيث إنَّ التدريب على مهارات التنظيم الذاتي يساعد الفرد على أن يكون منظمًا ذاتيًا في التعلم واتخاذ القرار والأنشطة المختلفة وغيرها من الجوانب الحياتية المهمة التي يحقق تنظيمها ذاتيًا للفرد النجاح والشعور بالرضا والصحة الجسدية والنفسية.

ويُعَدُّ التنظيم الذاتي من المهارات الأساسية الحيويَّة؛ إذ يُسهم في دعم مختلف جوانب التعلم، كما يقوم بدورٍ محوري في تهيئة الفرد للاستعداد المدرسي، إلى جانب كونه عاملاً مهمًا في الاستعداد لمتطلبات الحياة بشكل عام.

ومن جهة أخرى فإنَّ اضطراب تباطؤ سرعة النشاط المعرفي يُعَدُّ نمطًا يتَّسم بمجموعة من الأعراض، مثل البطء العقلي، والتشتت الذهني، وأحلام اليقظة المفرطة، وضعف الدافعية، والنعاس، وترتبط هذه الأعراض بشكل ملحوظ بانخفاض الأداء الأكاديمي، مما يعكس تأثيرها السلبي على التحصيل الدراسي. (Smith & Langberge, 2019; Becker, 2020)

وفي هذا الصدد أوضح (Barkley, 2015) أنَّ الأفراد الذين يعانون من مؤشرات اضطراب تباطؤ سرعة النشاط المعرفي (SCT) يُظهرون مجموعة من الأعراض السلوكية، من بينها أحلام اليقظة المفرطة، والتحديث المستمر، والتشتت الذهني والارتباك، إضافة إلى النعاس والخمول والبطء العام وضعف النشاط، كما يرتبط هذا الاضطراب غالبًا بسلوكيات الانسحاب الاجتماعي.

مشكلة البحث:

غالبًا ما ترتبط صعوبات التعلم بوجود خلل وظيفي في الجهاز العصبي المركزي، والذي قد ينجم عن تلف دماغي أو اضطرابات عصبية، ويُعد القصور في المهارات من أبرز السمات التي تميز الأطفال ذوي صعوبات التعلم، حيث يعانون من مجموعة من التحديات، مثل: فرط التخيل، وتشتت الانتباه، وصعوبة في استرجاع المعلومات. (العبيسي، ٢٠٢٠، ٢٥)

هذا؛ ويتسم الأطفال الذين تظهر عليهم مؤشرات اضطراب تباطؤ سرعة النشاط المعرفي بسمات سلوكية ومعرفية تميزهم عن أقرانهم؛ إذ يعانون من شعور دائم بالنعاس وأحلام يقظة متكررة وتشوش ذهني وخمول واضح، بالإضافة إلى اللامبالاة وضعف النشاط، وتُعد هذه الأعراض أكثر من مجرد سلوكيات عابرة، فهي تعكس نمطًا من البطء في المعالجة المعرفية يؤثر بشكل مباشر على أداء الطفل في مختلف السياقات، كما يواجه هؤلاء الأطفال صعوبة في الحفاظ على الانتباه لفترات طويلة، حيث لا يستطيعون التركيز على مهمة واحدة إلا لوقت قصير جدًا، مما يؤدي إلى تراجع أدائهم الأكاديمي، وتدهور قدرتهم على التفاعل الاجتماعي السليم، كما أنَّ افتقارهم إلى اليقظة الذهنية والمرونة المعرفية يحدّ من قدرتهم على الاستجابة للمتغيرات البيئية أو التعليمية، ما يجعلهم أكثر عرضة للإقصاء أو سوء الفهم داخل البيئة المدرسية، ويُضعف من فرصهم في التكيف النفسي والاجتماعي على المدى الطويل. (Becker, 2014,1)

وقد أشار باندورا (Bandura, 1991) إلى الأهمية البالغة لعملية التنظيم الذاتي، مؤكّدًا على ضرورة امتلاك الفرد القدرة على ضبط سلوكه والتحكم فيه استنادًا إلى تصوّراته بشأن النتائج المترتبة على أفعاله، كما بيّن أن عمليات التنظيم الذاتي تُعدّ عاملاً جوهريًا في إحداث التغيرات السلوكية المطلوبة، حيث تُمكن الفرد من توجيه سلوكياته بما يتوافق مع أهدافه وتوقعاته المستقبلية، وهو ما أوضحه كل من (McClelland, Geldhof, Morrison, Gestsdóttir, Cameron, Bowers, Duckworth, Little & Grammer, 2018)، حيث أشاروا إلى أن التنظيم الذاتي أساس جوهري للنجاح في إنجاز المهام النمائية التكيفية في جميع مراحل الحياة.

وتُعد بيئة الصف الدراسي ركيزة محورية في دعم وتطوير مهارات التنظيم الذاتي لدى المتعلمين؛ إذ تُشكّل الإطار الذي يمارس فيه الطالب سلوكياته اليومية ويتفاعل من خلاله مع المثيرات التعليمية والاجتماعية، وبما أنّ الأطفال يقضون جزءًا كبيرًا من يومهم داخل هذه البيئة، فإنّ جودة المناخ التعليمي لا تؤثر فقط على تحصيلهم الأكاديمي، بل تقوم بدور جوهري في بناء شخصيتهم وتعزيز مهاراتهم الذاتية، ومن أبرز العوامل التي تسهم في تنمية التنظيم الذاتي مشاركة المتعلمين في عملية اتخاذ القرار المرتبطة بتعلمهم؛ حيث يعزز ذلك من شعورهم بالمسؤولية، ويُنمّي لديهم الدافعية الذاتية والإحساس بالكفاءة والاستقلالية؛ فعندما يشعر المُتعلِّم بأنّ له دورًا فاعلاً في تشكيل تجربته التعليمية، يصبح أكثر انخراطًا وأكثر قدرة على مراقبة سلوكياته وتنظيم انفعالاته واتخاذ قرارات تتسم بالوعي والنضج، كما أنّ التواصل الفعّال والمستمر بين المُعلِّم والمُتعلِّم يُعد عنصرًا حاسمًا في هذا السياق، حيث يُوفّر المعلم الإرشاد والتغذية الراجعة والدعم اللازم، مما يساعد المتعلمين على تتبع تقدمهم وتحمل مسؤولية تعلمهم بشكل تدريجي ومنظم، ولا شك أنّ توفّر بيئة مناسبة، تُشجّع على الحوار وتُقدّر مشاركة الطالب وتُوفّر الأمان النفسي له، تمثل الأساس الذي يُمكن المتعلمين من بناء استراتيجيات ذاتية فعالة للتعلم والانضباط الذاتي على المدى الطويل. (Etkin, 2018, 39)

وقد أوضحت روبرت (Robert, 1991) حاجة الأطفال ذوي صعوبات التعلم إلى التدريب على أساليب مناسبة تساعد على التعلم والتحكم في سلوكهم، وفي مقدمتها أسلوب التنظيم الذاتي.

ويهدف أسلوب التنظيم والضبط الذاتي إلى تعزيز استراتيجيات الطفل في فهم وتنظيم العمليات المعرفية المختلفة، وتُعدّ هذه الممارسات فعّالة في تحسين أساليب الطفل في معالجة المشكلات ضمن مواقف التعلم، كما تسهم في رفع مستوى دافعيته، نظرًا للدور الإيجابي الذي يؤديه التنظيم الذاتي في تنفيذ تلك الاستراتيجيات بفعالية. (شريف، ٢٠١٤، ٢٣٤)

هذا؛ ويرتبط التدريب المبكر للأطفال على مهارات التنظيم الذاتي بنتائج تنموية إيجابية لاحقة، وهو ما أشارت إليه نتائج العديد من الدراسات، مثل دراسة (Robson, Allen, & Howard, 2020) التي أوضحت أنّ الأطفال الذين

يتمتعون بمهارات تنظيم ذاتي يكونون أفضل عقلياً واجتماعياً ووجدانياً عندما يصبحون بالغين، وأنَّ انخفاض مهارات التنظيم الذاتي في مرحلة ما قبل المدرسة ينتج عنها العديد من المشاكل الأكاديمية والسلوكية والصحية والاجتماعية لاحقاً.

كما أوضح (Dutton, 2023, 215) أنَّ هناك ارتباطاً بين المستوى الجيد من التنظيم الذاتي وعادات الدراسة الفعالة، حيث اعتُبر كلاهما شرطين ضروريين لانخراط المتعلمين في أساليب التعلم النشط، وتنمية التفكير النقدي، وتحقيق النجاح الأكاديمي.

ويُعَدُّ الأطفال ذوو صعوبات التعلم أكثر احتياجاً إلى الدعم التربوي لاكتساب استراتيجيات فعالة تُعينهم على تنمية مهارات التنظيم الذاتي ضمن بيئة الصف الدراسي؛ فعندما يتمكن الطفل من اكتشاف واختيار الاستراتيجيات التي تتلاءم مع قدراته واحتياجاته، فإنه يُظهر مستوى أعلى من الاندماج والالتزام بعمليات التنظيم الذاتي. ويتطلب التنظيم الذاتي من المتعلمين القدرة على إدارة الانفعالات، وتوجيه الانتباه، والتعامل مع متطلبات الحياة اليومية المتعددة، ومن هذا المنطلق تُعدُّ عملية تدريب الأطفال ذوي صعوبات التعلم على استراتيجيات التنظيم الذاتي منذ سن مبكرة أمراً جوهرياً؛ لما لها من دور في دعم بناء الشخصية، وتعزيز القدرة على التكيف مع التحديات الحياتية، والإسهام في نموهم كأفراد مستقلين وذوي كفاءة في مرحلة البلوغ. (Etkin, 2018, 39)

وإزاء ذلك انطلقت الباحثة في هذا البحث من الحاجة إلى تنمية بعض مهارات التنظيم الذاتي لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم، وذلك في ضوء ما لهذه الاستراتيجية من أثر إيجابي في تحسين السلوك، وتلبية الحاجة الملحة لدى هذه الفئة إلى تعلم أساليب منهجية تُسهم في تطوير مهاراتهم الذاتية. وتبرز أهمية هذا التوجه بشكل خاص نظراً لما يُعانيه العديد من الأطفال ذوي صعوبات التعلم من ضعف في الانتباه والتركيز، إلى جانب افتقارهم إلى مهارات التنظيم الذاتي والتخطيط، وهي مهارات أساسية لتحسين أدائهم التعليمي، وخفض مؤشرات اضطراب تباطؤ سرعة النشاط المعرفي لديهم.

وفي ضوء ما تقدم، تتحدد مشكلة البحث الحالي في السعي إلى التحقق من فعالية استخدام برنامج قائم على استراتيجيات التنظيم الذاتي في خفض مؤشرات اضطراب تباطؤ سرعة النشاط المعرفي لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم في

مرحلة الروضة، وتطلق هذه المشكلة من الحاجة الملحة إلى التدخل المبكر لدعم هذه الفئة في تنمية مهارات التنظيم الذاتي بوصفها مدخلاً لتحسين الأداء المعرفي والسلوكي.

وتتمثل أسئلة البحث في الآتي:

١- ما فعالية برنامج قائم على استراتيجيات التنظيم الذاتي في خفض مؤشرات اضطراب تباطؤ سرعة النشاط المعرفي لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم في مرحلة الروضة؟

٢- ما إمكانية استمرار فعالية برنامج قائم على إستراتيجية التنظيم الذاتي في خفض مؤشرات اضطراب تباطؤ سرعة النشاط المعرفي لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم في مرحلة الروضة؟

أهداف البحث:

يهدف البحث الحالي إلى ما يأتي:

١- خفض مؤشرات اضطراب تباطؤ سرعة النشاط المعرفي لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم في مرحلة الروضة باستخدام برنامج قائم على استراتيجيات التنظيم الذاتي.

٢- التنبؤ بإمكانية خفض مؤشرات اضطراب تباطؤ سرعة النشاط المعرفي مستقبلاً لدى أطفال الروضة ذوي صعوبات التعلم.

أهمية البحث:

وتتمثل فيما يأتي:

١- إلقاء الضوء على اضطراب تباطؤ سرعة النشاط المعرفي لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم، والذي يمثل عاملاً حديثاً نسبياً.

٢- ندرة الدراسات العربية - على حد علم الباحثة - التي تناولت استخدام استراتيجيات التنظيم الذاتي في خفض مؤشرات اضطراب تباطؤ سرعة النشاط المعرفي لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم في مرحلة الروضة.

٣- يمثل هذا البحث تدخلاً إرشادياً لخفض مؤشرات اضطراب تباطؤ سرعة النشاط المعرفي لدى أطفال الروضة من ذوي صعوبات التعلم، بما يسهم في تعزيز مستوى الانتباه لديهم.

- ٤- تقديم برنامج إرشادي قائم على استراتيجية التعلم المنظم ذاتيًا، يستهدف خفض مؤشرات اضطراب تباطؤ سرعة النشاط المعرفي لدى أطفال الروضة من ذوي صعوبات التعلم.
- ٥- تقديم مقياس جديد يهدف إلى قياس مؤشرات اضطراب تباطؤ سرعة النشاط المعرفي لدى أطفال الروضة من ذوي صعوبات التعلم، بما يعزز من أدوات التشخيص والتقييم المستخدمة في هذا المجال.

حدود البحث:

يتحدّد البحث الحالي في موضوعه الذي يتمثل في دراسة فعالية برنامج قائم على استراتيجيات التنظيم الذاتي في خفض مؤشرات اضطراب تباطؤ سرعة النشاط المعرفي لدى أطفال الروضة ذوي صعوبات التعلم. كما يتحدد البحث من الناحية البشرية بعينة قوامها عشرة أطفال (ذكور وإناث) من الأطفال ذوي صعوبات التعلم، تتراوح أعمارهم بين (٦-٧) سنوات، وهم من المستوى الثاني في مرحلة رياض الأطفال. ويتحدد البحث مكانياً بمدرسة (أسماء فهمي القومية) بمحافظة (الجيزة)، التابعة لإدارة (جنوب الجيزة التعليمية). أما من الناحية الزمنية، فقد تم تنفيذ البرنامج خلال (الفصل الدراسي الثاني) من العام الدراسي (٢٠٢٤-٢٠٢٥م)، وذلك باستخدام الأدوات المناسبة والأساليب الإحصائية الملائمة لمعالجة البيانات وتحليلها.

المفاهيم الإجرائية للبحث:

أولاً: الأطفال ذوو صعوبات التعلم Child with Learning Disability:

يُعرف (عبد الله، ٢٠٠٦) الطفل ذا صعوبات التعلم بأنه "هو الطفل الذي يعاني من اضطراب أو تأخر في واحدة أو أكثر من العمليات النمائية الأساسية مثل الانتباه، والإدراك، والذاكرة، والتفكير، واللغة، والتي تُعد أساساً ضرورياً لاكتساب المهارات الأكاديمية مثل القراءة والكتابة والحساب، وذلك رغم تمتعه بمستوى ذكاء عادي أو فوق العادي، وعدم وجود إعاقات حسية أو عقلية أو انفعالية تفسر هذا الاضطراب".

ثانياً: مؤشرات اضطراب تباطؤ سرعة النشاط المعرفي Indicators of Sluggish

:Cognitive Tempo Disorder

تُعرف الباحثة مؤشرات اضطراب تباطؤ سرعة النشاط المعرفي بأنها "مجموعة من الأعراض الدالة على وجود قصور في الأداء المعرفي، وتتمثل في التشتت الذهني،

والانفصال الجزئي عن الواقع، والبطء في استيعاب المعلومات ومعالجتها، إلى جانب انخفاض في مستوى الطاقة الذهنية، مما يؤدي إلى الشعور بالملل والخمول. ويتم تقدير هذه المؤشرات من خلال الدرجة التي يحصل عليها الطفل في قائمة الملاحظة المعدة لهذا الغرض".

وتشتمل مؤشرات اضطراب تباطؤ سرعة النشاط المعرفي على الأبعاد الآتية:

١ - التشتت الذهني: ويقصد به "ضعف القدرة على تركيز الانتباه، والشرود الذهني،

الذي يؤدي إلى انفصال الطفل عن واقع البيئة المحيطة به".

٢ - البطء في استيعاب كل من المعلومات والأداء: ويشير إلى "الصعوبة في معالجة

المعلومات، حيث يواجه الطفل تأخرًا في الفهم والاستجابة للمثيرات الخارجية، الذي

يؤدي إلى بطء في أداء المهام المختلفة مقارنة بأقرانه".

٣ - ضعف الطاقة الذهنية المصاحب للخمول: ويشير هذا البعد إلى "انخفاض مستوى

النشاط العقلي الذي يؤدي إلى صعوبة الانخراط بفعالية في الأنشطة التي تتطلب

درجة عالية من التركيز المصاحب لنقص الدافعية أثناء أداء المهام المعرفية".

ثالثاً: استراتيجية التنظيم الذاتي Self-Regulated Strategy

تُعرّف الباحثة استراتيجية التنظيم الذاتي بأنه "العملية المعرفية والسلوكية التي يُحدّد

من خلالها المتعلم أهدافه، ويضع خططاً مناسبة لتحقيقها، مستخدماً في ذلك مجموعة من

الاستراتيجيات مثل إدارة الوقت، والمثابرة، وتأجيل الإشباع، إلى جانب مراقبة سلوكه وتعديله

وفقاً لمتطلبات الموقف التعليمي، ويُعدّ التنظيم الذاتي من المهارات الأساسية التي تسهم في

تعزيز استقلالية المتعلم وتحسين أدائه الأكاديمي".

رابعاً: البرنامج القائم على استراتيجيات التنظيم الذاتي:

تُعرّف الباحثة البرنامج القائم على استراتيجيات التنظيم الذاتي بأنه "مجموعة من

الجلسات المصممة بشكل مخطّط ومنظّم، حيث تستند إلى أسس علمية وتُبنى على

استراتيجية التنظيم الذاتي، وتتضمن خبرات تعليمية متنوعة تهدف إلى تنمية بعض المهارات

لدى طفل الروضة، وتُستمد موضوعات البرنامج من بيئة الطفل المباشرة، بما يتوافق مع

خصائصه النمائية واحتياجاته، وبما يسهم في دعم تعلمه وتحسين قدراته الذاتية".

إطار نظري ودراسات سابقة:

أولاً: الأطفال ذوي صعوبات التعلم Child with Learning Disability:

يواجه الأفراد ذوو صعوبات التعلم تحديات جوهرية داخل البيئات الأكاديمية، تؤثر سلباً في قدرتهم على استقبال المعلومات ومعالجتها والاحتفاظ بها بصورة فعالة، وغالباً ما تترافق صعوبات التعلم مع مشكلات إضافية تتعلق بالتنظيم الذاتي، والوعي الاجتماعي، ومهارات التفاعل الاجتماعي، مما يزيد من تعقيد تجربتهم التعليمية ويبرز الحاجة إلى تدخلات تربوية شاملة تستهدف الجوانب المعرفية والانفعالية والسلوكية لديهم. (Prasadh & Burle, 2022, 845)

تعريف صعوبات التعلم:

يُعرف (عبد الله، ٢٠٠٦) الطفل ذا صعوبات التعلم بأنه "الطفل الذي يعاني من اضطراب أو تأخر في واحدة أو أكثر من العمليات النمائية الأساسية مثل: الانتباه، والإدراك، والذاكرة، والتفكير، واللغة، والتي تُعد أساساً ضرورياً لاكتساب المهارات الأكاديمية مثل: القراءة والكتابة والحساب، وذلك رغم تمتعه بمستوى ذكاء عادي أو فوق العادي، وعدم وجود إعاقات حسية أو عقلية أو انفعالية تفسر هذا الاضطراب".

ويرى (Khatoun & Pandey, 2022, 741) أن صعوبات التعلم "تشير إلى اضطراب يُعيق قدرة الفرد على تخزين المعلومات أو معالجتها أو إنتاجها". في حين يُعرّف (Suma, 2022, 289) الطفل ذا صعوبات التعلم بأنه "طفل ذو ذكاء متوسط أو أعلى، ولكنه يواجه بعض المشكلات الخاصة التي تجعل التعلم صعباً للغاية".

بينما يُعرف كل من (Orim, Ishifundi, Edim & Samuel, 2023, 73) صعوبات التعلم بأنها "مصطلح عامٌ يشير إلى مجموعة متنوعة من الاضطرابات التي تتمثل في صعوبات كبيرة في اكتساب واستخدام مهارات الاستماع، والتحدث، والقراءة، والكتابة، والتفكير، أو المهارات الرياضية، ويُفترض أن تكون ناتجة عن خلل في الجهاز العصبي المركزي، وقد تحدث عبر فترة حياة الفرد".

وقد تبنت الباحثة تعريف عادل عبدالله (٢٠٠٦) لصعوبات التعلم؛ نظراً لاستخدام قائمة صعوبات التعلم النمائية لأطفال الروضة في البحث الحالي.

تصنيف صعوبات التعلم:

يمكن تصنيف صعوبات التعلم إلى ما يأتي:

(أ) صعوبات التعلم النمائية :Developmental Learning Disabilities:

تُعد صعوبات التعلم النمائية من الاضطرابات المرتبطة بوظائف الدماغ؛ إذ تؤثر في العمليات العقلية الأساسية التي يعتمد عليها الطفل في تحصيله الأكاديمي، مثل الإدراك الحسي، والانتباه، والتفكير، والذاكرة، واللغة. وتنقسم هذه الصعوبات إلى نوعين: صعوبات أولية تشمل اضطرابات في الانتباه، والإدراك، والذاكرة؛ وصعوبات ثانوية تتعلق بمهارات أكثر تعقيداً مثل التفكير، والكلام، والفهم، واللغة الشفوية. وتسهم هذه الصعوبات في إعاقة التقدم الأكاديمي للطفل، حيث إنّ أي قصور في هذه العمليات العقلية الجوهرية ينعكس سلباً على قدرته في اكتساب اللغة والمعرفة، فضلاً عن تأثيره في مهارات القراءة، والكتابة، والحساب. (اللالا، الزبيري، اللالا، الجلادة، حسونة، الشрман، العلي، القبالي ٢٠١٣، ١٧٣-١٧٤)

(ب) صعوبات التعلم الأكاديمية :Specific Learning Disability:

ترتبط صعوبات التعلم الأكاديمية بشكل أساسي بصعوبات التعلم النمائية؛ إذ يمكن القول: إنها نتيجة للقصور في عمليات الانتباه، والإدراك، والتذكر، والتفكير، حيث يتعرض الطفل لصعوبات في القراءة، والكتابة، والتهجئة، والتعبير الكتابي والأملائي، والعمليات الحسابية. (Khatoon & Pandey, 2022, 741)

ثانياً: التنظيم الذاتي :Self-regulation:

يُعد التنظيم الذاتي أحد المفاهيم المحورية في نظرية التعلم المعرفي الاجتماعي، حيث يُعنى بضبط وتنظيم التفاعل بين العوامل الشخصية، والسلوكية، والبيئية التي تؤثر في أداء الفرد، سواء في مواقف الحياة اليومية بشكل عام أو في مواقف التعلم بشكل خاص، ويعكس التنظيم الذاتي قدرة المتعلم على توجيه سلوكه نحو تحقيق أهداف محددة من خلال المراقبة الذاتية، وضبط الانفعالات، واستخدام استراتيجيات فعالة للتكيف مع متطلبات البيئة التعليمية. وقد ظهر مفهوم التنظيم الذاتي (Self-Regulation) في نظرية باندورا في التعلم المعرفي (Bandura, 1995)؛ إذ أشار إلى أن المتعلمين يستطيعون ضبط سلوكياتهم من خلال تصوراتهم واعتقاداتهم عن النتائج المترتبة عن سلوكياتهم، وأن عمليات التنظيم الذاتي

تسهم في إحداث التغييرات للقيام بالسلوك أو تعديله، ويُعد متغير التنظيم الذاتي من المتغيرات الأساسية لنجاح المتعلم في المهمات الأكاديمية في المراحل التعليمية المختلفة.

تعريف التنظيم الذاتي:

يُعرف Bandura (1991, 105) التنظيم الذاتي بأنه "قابلية الفرد وقدرته على تنظيم الأنماط السلوكية التي يقوم بها في ضوء النتائج التي يتوقعها من جراء القيام بهذه الأنماط السلوكية وتفسير التغييرات المصاحبة بطريقة عمليات التنظيم الذاتي وليس بطريقة الرابطة بين المثير والاستجابة".

ويعرفه Zimmerman (2017, 313) بأنه "العملية التي يقوم من خلالها الأفراد بتنشيط وتوجيه طاقتهم المعرفية والوجدانية والسلوكية من أجل تحقيق أهدافهم المنشودة". في حين يعرف محمد (٢٠٢٢، ٢٢٦) التنظيم الذاتي لطفل الروضة بأنه "قدرة الطفل بالروضة على تحديد الأهداف بدقة والتخطيط لها، والانتباه والتركيز ومراقبة الذات وتقييمها، والتحكم في الاندفاع وتأجيل الإشباع، والوعي وفهم المشاعر وإدارة انفعالاته بطريقة مقبولة اجتماعياً".

أما (Dutton, 2023, 213) فيعرف التنظيم الذاتي بأنه "القدرة على مراقبة الذات وتصحيح التفكير أو السلوك ذاتياً".

وتعرف الباحثة التنظيم الذاتي إجرائياً بأنه "الاستراتيجيات التي يستخدمها طفل الروضة ذو صعوبات التعلم لتسهيل قيامه بأداء المهام والأنشطة، وتتمثل هذه الاستراتيجيات في التخطيط، ووضع الأهداف، وتركيز الانتباه، وإدارة الوقت والمثابرة وتأجيل الإشباع، ومراقبة وتعديل سلوكه".

مكونات التنظيم الذاتي Components of self-regulation:

تتضمن مكونات التنظيم الذاتي ما يأتي:

١ - مراقبة الذات Self-Monitoring:

تُعد مراقبة الذات عملية معرفية وسلوكية تتطلب من الفرد ملاحظة سلوكه الخاص وتحليل السياقات التي يظهر فيها هذا السلوك، إلى جانب التعرف على العوامل المسببة له، كما تشمل هذه العملية متابعة النتائج المترتبة على السلوك وتقييم آثارها، بما يسهم في تعزيز الوعي الذاتي وتعديل السلوك وفقاً للأهداف المرجوة.

٢- التمييز Discrimination:

ويعني تحديد الوقت الذي يجب فيه استعمال مهارات التنظيم الذاتي.

٣- السيطرة الذاتية أو الضبط الذاتي Self-Control:

ويعني استعمال مهارة معينة في تحقيق حالة مرغوب فيها.

٤- التعزيز الذاتي Self-Reinforcement:

يُشير إلى قدرة الفرد على استخدام المكافآت الداخلية والخارجية، وهي أحد جوانب التنظيم الذاتي، حيث يتمكن الفرد من تحفيز ذاته لأداء مهارة معينة من خلال تقديم التعزيز الإيجابي الذاتي عقب تنفيذ الاستجابة المطلوبة، وتمثل هذه العملية شكلاً من أشكال التعزيز الذاتي، الذي يُسهم في دعم السلوك المرغوب واستمراره، ويعكس وعي الفرد بأهمية مكافأة ذاته بشكل منهجي كوسيلة لضبط السلوك وتحقيق الأهداف.

٥- المداومة الذاتية Self-Maintenance:

وتعني الاستمرار في ممارسة المهارة على نحو منتظم وطويل الأمد، مقروناً بالمراجعة الدورية والمتكررة، بما يُسهم في ترسيخ الأداء وتحسين مستوى الإلتقان على المدى البعيد. (جبر، ٢٠١٨، ٤٨).

استراتيجيات التنظيم الذاتي:

نظراً لأهمية استراتيجيات التنظيم الذاتي، فقد ازداد اهتمام الباحثين بتصنيفها وتناولها في العديد من الدراسات، ومنها دراسة (مومني، وخزعلي، ٢٠١٦) التي أوضحت أنَّ استراتيجيات التنظيم الذاتي تشمل عدة جوانب، من أبرزها: قدرة الفرد على تحديد الأهداف، ومعرفته بقدراته وإمكاناته، وتحديد أهدافه بناءً على تلك القدرات، بالإضافة إلى مهارات إدارة الوقت، والقدرة على التنظيم.

وقد أظهرت دراسة (Rodríguez, Suárez, Vieites, Piñeiro and Díaz, 2020) أنَّ استراتيجيات التنظيم الذاتي تتضمن مراقبة وتنظيم عملية التعلم الذاتي، وإدارة الوقت، والحفاظ على التركيز، وتقليل مستويات القلق، وتأجيل الإشباع، بالإضافة إلى المثابرة في السعي لتحقيق الأهداف المحددة.

كما يرى (Ozhiganova, 2018, 256) أنَّ التنظيم الذاتي يُعد ظاهرة متعددة الأبعاد، ويعمل من خلال عدد من العمليات المعرفية الفرعية، مثل: المراقبة الذاتية، ووضع المعايير، والحكم التقييمي، والتقييم الذاتي، والاستجابات العاطفية الذاتية. كما أشار (Dutton, 2023, 212) إلى أنَّ استراتيجيات التنظيم الذاتي تتضمن ثلاث عمليات رئيسية، هي: المراقبة الذاتية، والحكم الذاتي، والتصحيح الذاتي. فالمراقبة الذاتية تعني ملاحظة الفرد لسلوكياته ونتائجها، وهي تتطلب روتيناً للتأمل في الأفعال والقرارات، وتنمية الوعي بالتحكم فيها. في حين يرتبط الحكم الذاتي بتقييم الفرد لأدائه استناداً إلى معايير شخصية أو مهنية، ويكون فعالاً حينما يتوافر الوعي بجودة الإنجاز، والإيمان بقيمة الوصول إلى هذه المعايير. أمّا التصحيح الذاتي فيشير إلى التعديل المتعمد في الأداء أو القرارات بهدف الحفاظ على التركيز وتحقيق الأهداف المرجوة، بما يحقق شعوراً بالرضا الذاتي، الذي يعد بدوره عنصراً حاسماً لتوفير تغذية راجعة داخلية فعّالة.

ويؤكد Dutton أن الطلاب الناجحين لا يتميزون فقط بمستوى معرفي مرتفع، بل بتوظيفهم الفعال لاستراتيجيات التعلم، وقدرتهم على تحفيز أنفسهم، ومراقبة سلوكهم وتعديله عندما لا يتحقق التعلم المطلوب، مما يعكس كفاءة عالية في استخدام التنظيم الذاتي كأداة لتحقيق النجاح الأكاديمي.

وقد حظي مفهوم التنظيم الذاتي باهتمام عدد من الباحثين، حيث تناولته عدة دراسات من زوايا نمائية وتعليمية، ومنها دراسة (Frick, 2019) التي هدفت إلى استكشاف التنظيم الذاتي في مرحلة الطفولة، وفهم الآليات النمائية المرتبطة به، بالإضافة إلى علاقته بأعراض اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه، وقد أظهرت نتائج الدراسة أنَّ التنظيم الذاتي يتطور بشكل هرمي، حيث تُدمج الوظائف المعرفية البسيطة تدريجياً لتشكل وظائف أكثر تعقيداً عبر مراحل النمو المختلفة، كما بينت الدراسة الدور المهم الذي تلعبه العوامل الداخلية مثل المزاج، والعوامل الخارجية كأنماط وأساليب التربية في دعم هذا التطور.

وفي سياق آخر، توصلت دراسة (Rodríguez, Suárez, Vieites, Piñeiro, and Díaz-Freire, 2020) إلى أنَّ تنظيم التعلم الذاتي يرتبط ارتباطاً وثيقاً بعدة عوامل نفسية ومعرفية، مثل الدافعية، وتحديد الأهداف، والكفاءة الذاتية، والمثابرة، والأداء الأكاديمي، كما أوضحت أنَّ تعزيز استراتيجيات التنظيم الذاتي يسهم بشكل فعال في تمكين

المتعلمين من إدارة عملية تعلمهم بشكل مستقل، من خلال تنظيم الوقت، والحفاظ على التركيز، والحد من القلق، وتأجيل الإشباع، والاستمرار في السعي لتحقيق الأهداف.

كما هدفت دراسة (Robson, Allen & Howard, 2020) إلى التعرف على العلاقة بين التنظيم الذاتي ومستويات التحصيل والسلوكيات الاجتماعية والصحة النفسية والحياة الصحية في الوقت الحالي وفي المستقبل في مرحلة الطفولة، وقد أظهرت نتائج الدراسة أن التنظيم الذاتي في مرحلة ما قبل المدرسة (أربع سنوات) كان مرتبطاً إيجابياً بالكفاءة الاجتماعية، والاندماج المدرسي، والأداء الأكاديمي، وسلبياً بالمشكلات الداخلية والتعرض للتنمر من الأقران، كما أشارت نتائج الدراسة إلى أن التنظيم الذاتي في الطفولة يمكن أن يكون مؤشراً للتنبؤ بالتحصيل الدراسي، والسلوكيات الاجتماعية، والصحة النفسية، ونمط الحياة الصحي في المستقبل.

وبالمثل، أظهرت دراسة (Alberta Health Services, 2020) أن التنظيم الذاتي يساعدنا على الاستجابة للمواقف المختلفة ومواجهة التحديات اليومية، ويتضمن القدرة على موازنة مستوى طاقتنا، وحالتنا المزاجية، ومشاعرنا، وسلوكياتنا بما يتناسب مع متطلبات كل موقف.

كما أشارت نتائج دراسة (الأطرش، ٢٠٢٣)، والتي هدفت إلى التعرف على علاقة التنظيم الذاتي بالتحصيل الدراسي، إلى وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين التنظيم الذاتي للتعلم والتحصيل.

التنظيم الذاتي والأطفال ذوو صعوبات التعلم:

يؤثر استخدام استراتيجيات التنظيم الذاتي لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم في مجالات متعددة، كالمجالات الحركية، والسمعية، والبصرية، والذاكرة، والتفكير النقدي والمنطقي، ولذا فإن ممارسة التنظيم الذاتي والحصول على الدعم المدرسي أمران ضروريان لهؤلاء الأطفال، حيث إنهم أكثر عرضة لإظهار سلوكيات اندفاعية، كما أنهم أقل قدرة على التعامل بفعالية مع الضغوط والمثيرات المختلفة التي قد تواجههم، وتُعد القدرة على التنظيم الذاتي أمراً حاسماً للتعلم داخل الفصل؛ لأنها تؤثر على قدرتهم على الأداء الأكاديمي والسلوك بشكل مقبول، وبشكل عام يتمتع الطلاب ذوو صعوبات التعلم بمستوى فكري مشابه لأقرانهم، إلا أنهم يواجهون تحديات واضحة تعيق تحقيقهم الأكاديمي الأمثل وأداءهم للمهام. أما الطلاب القادرون على التنظيم الذاتي فيراقبون مشاعرهم ويتكيفون مع سلوكياتهم بما

يؤدي إلى تحقيق النتيجة المرجوة. (Etkin, 2018, 36-37) ، وهو ما أشار إليه (Dutton, 2023, 212) الذي أوضح أنَّ الطلاب الذين يتمتعون بكفاءات عالية في التنظيم الذاتي يميلون إلى اتخاذ قرارات قويّة وتنفيذ إجراءات ناجحة، كما أنَّ الطلاب الذين يطورون التنظيم الذاتي في الجوانب التعليميّة يتمكنون من اكتساب المعرفة الجديدة بأنفسهم، وسيكونون قادرين على مواكبة النمو المتسارع في المعرفة العلميّة والتكنولوجيّة، وسيستطيعون فيما بعد تطوير مهارات جديدة في مسيرتهم المهنّيّة لمواجهة التحديات الجديدة. ويحتاج الأطفال ذوو صعوبات التعلم إلى دعم أكبر لاكتساب استراتيجيات فعّالة تساعد على تنظيم ذواتهم داخل بيئة الفصل الدراسي، وعندما ينجح الطفل في اكتشاف واختيار الاستراتيجيات التي تناسبه، يصبح أكثر اندماجًا والتزامًا بعملية التنظيم الذاتي. هذا؛ ويتطلب التنظيم الذاتي من المتعلمين امتلاك القدرة على ضبط انفعالاتهم، وتركيز انتباههم، وإدارة المهام اليوميّة بكفاءة، وبناءً على ذلك تبرز أهمية تدريب الأطفال على استراتيجيّات التنظيم الذاتي منذ مرحلة مبكرة من عمرهم، لما لذلك من أثر بالغ في دعم نموهم النفسي والاجتماعي؛ فتتمية هذه المهارات تسهم بشكل مباشر في بناء شخصيات متوازنة وقادرة على التكيف، كما تعزز من قدرتهم على مواجهة التحديات الحياتيّة والنمو؛ ليصبحوا أفرادًا ناضجين يتمتعون بالكفاءة، والاستقلالية، وتحمل المسؤولية. (Etkin, 2018, 36-37)

ثالثًا: اضطراب تباطؤ سرعة النشاط المعرفي **Sluggish Cognitive Tempo**: مفهوم اضطراب تباطؤ سرعة النشاط المعرفي:

يشير (Roberts. 2019, 4) إلى مصطلح اضطراب تباطؤ سرعة النشاط المعرفي (SCT) يُعد أحد أنماط صعوبات الانتباه، ويتميّز بمجموعة من الأعراض، من أبرزها: أحلام اليقظة المفرطة، والشعور المتكرر بالنعاس، والبطء في المعالجة المعرفية، بالإضافة إلى الخمول العام.

وقد أشار (عبد الرحمن، ٢٠٢١، ٦٢٢) إلى أن اضطراب تباطؤ الإيقاع المعرفي يُعد بنية نفسية تتضمن مجموعة من الأعراض، من بينها: البطء، والارتباك، والنعاس، والتشتت العقلي، وأحلام اليقظة المفرطة، إضافة إلى انخفاض الجهد والكسل، وتُقاس هذه الأعراض من خلال الدرجة التي يحصل عليها الطالب في مقياس اضطراب الإيقاع المعرفي البطيء.

وقد عرفه (سليمان، ٢٠٢١، ٣٣٠) بأنه "حالة قصور في الإدراك والانتباه تتميز بأحلام اليقظة، والسرطان وضعف التفكير، تؤدي إلى ضعف وانعدام المبادرة، واللامبالاة، وصعوبة وبطء إكمال المهام".

كما أشار (Gul & Gul, 2022, 1) إلى أن اضطراب تباطؤ سرعة النشاط المعرفي يتميز بالبطء، وتخيُّلات اليقظة، والخمول/اللامبالاة، وتباطؤ السلوك/التفكير، والارتباك الذهني لفترة طويلة.

ويعرفه كل من (مفضل، حفني، سيد، ٢٠٢٢، ٧٠٤) بأنه "اضطراب في مجرى العمليات المعرفية لدى الفرد لما يقترن به من عدم الانتباه والاستجابة للمثيرات، ويتميز بمجموعة من الأعراض تتمثل في أحلام اليقظة، والتشوش الذهني، والبطء الشديد وصعوبة التفكير، بالإضافة إلى الانسحاب وقلة الاندماج في الأنشطة اليومية".

ويذكر (الحويلة، ٢٠٢٣، ١٧) أن اضطراب تباطؤ سرعة النشاط المعرفي هو "حالة نفسية تبدأ في مرحلة الطفولة عند الفرد، وهي تسبب مجموعة من تصرفات تجعل الطفل غير قادر على اتباع الأوامر أو على السيطرة على تصرفاته، أو أنه يجد صعوبة بالغة في الانتباه للقوانين، وبذلك يكون في حالة إلهاء دائم للأشياء الصغيرة".

هذا؛ وقد أشار (Hossain, 2022, 117) إلى أن مفهوم اضطراب تباطؤ سرعة النشاط المعرفي يتميز بأعراض تتمثل في أحلام اليقظة، والخمول، والشعور بالإجهاد، ونقص الدافعية، والتشوش الذهني، وبطء التفكير والسلوك.

اضطراب تباطؤ سرعة النشاط المعرفي (SCT) في مقابل اضطراب نقص الانتباه وفرط الحركة (ADHD):

يُعد اضطراب تباطؤ النشاط المعرفي (SCT) مصطلحاً جديداً يعبر عن متلازمة تمثل صيغة نوعية ومتميزة عن اضطراب نقص الانتباه وفرط الحركة (ADHD)، وقد تمت دراسته في المقام الأول كخاصية من خصائص اضطراب نقص الانتباه وفرط النشاط (ADHD)، لا سيما النمط الفرعي/العرضي الذي يغلب عليه نقص الانتباه، وعلى الرغم من الارتباط القوي بين (SCT) ونقص الانتباه في ADHD؛ إلا أن الأبحاث تدعم بشكل متزايد احتمال أن يكون (SCT) حالة مستقلة عن ADHD، أو ربما اضطراباً عقلياً مختلفاً تماماً، له تأثيرات فريدة على التكيف النفسي والاجتماعي للأطفال والمراهقين. (Becker, 2014, 1)

وقد أشارت إلى ذلك نتائج دراسة (Meisinger, 2015) التي أوضحت أنَّ اضطراب تباطؤ سرعة النشاط المعرفي (SCT) هو اضطراب انتباهي متميز عن اضطراب نقص الانتباه مع فرط النشاط (ADHD)، ويتميز بنمط سلوكي بطيء وخامل، وعلى عكس ADHD، يمثل SCT شكلاً أكثر سلبية من ضعف الانتباه، ولذا إذ لم يتم التعرف على الأطفال المصابين بـ SCT في الفصول الدراسية، فمن المحتمل أنَّهم لا يحصلون على الإحالة للعلاج والخدمات التعليمية الإضافية، حيث يرتبط SCT بالعديد من الصعوبات الأكاديمية، والاجتماعية.

هذا؛ وقد أشار كل من (Kim, 2017) و (Becker, Burns, Smith & Langberg, 2020) إلى أنَّ اضطراب تباطؤ سرعة النشاط المعرفي ليس نوعاً فرعياً من اضطراب فرط الحركة ونقص الانتباه، ولكنه اضطراب متميز ومختلف عنه، وأنَّ حوالي نصف مرضى ADHD يعانون من اضطرابات مرضية مع SCT، مثل الاكتئاب غالباً ما يظهر الاعتلال مع القلق. كما أوضحت دراسة (Stoppelbein, McRae, Smith, & Becker, Fite, Luebbe & Greening, 2020) أنَّ اضطراب تباطؤ سرعة النشاط المعرفي مرتبط ببعض المشكلات العاطفية مثل القلق والاكتئاب، وأنه مستقلاً عن اضطراب نقص الانتباه وفرط الحركة حتى مع وجود بعض التداخل بينهما.

ومن اللافت للنظر أنَّ الدليل التشخيصي والإحصائي للاضطرابات النفسية (DSM-5) قد تم نشره أثناء إعداد هذا القسم الخاص، ففي DSM-IV، كان SCT مدرجاً إلى حد ما ضمن فئة "غير محدد خلاف ذلك" (NOS)، حيث كان يمكن تشخيص الأفراد الذين لم يستوفوا المعايير الكاملة لاضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه (ADHD) ولكنهم أظهروا أعراض تشتت الانتباه إلى جانب "نمط سلوكي يتميز بالبطء، وأحلام اليقظة، ونقص النشاط"، على أنهم يعانون من ADHD-NOS.

أما في DSM-5، فلم تعد أعراض SCT مذكورة. ومن نواحٍ عديدة، يُعدّ هذا التغيير أمراً إيجابياً، حيث تشير العديد من الدراسات إلى أنَّ SCT لم يعد من المناسب اعتباره ضمن مظلة ADHD، بل ينبغي النظر إليه كحالة مستقلة. (Becker, Marshall, & McBurnett, 2014, 1)

وأوضحت نتائج دراسة (Yeatman, 2020) أنَّ الأطفال المصابين باضطراب تباطؤ سرعة النشاط المعرفي يعانون من صعوبات في التفاعل الاجتماعي والانسحاب

والاكتئاب، وهو ما يختلف عن اضطراب نقص الانتباه وفرط الحركة (ADHD)، وقد أوصت الدراسة بضرورة إجراء خطط وبرامج علاجية للأطفال الذين يعانون من اضطراب تباطؤ سرعة النشاط المعرفي لخفض الصعوبات الاجتماعية، والانسحاب، والاكتئاب داخل البيئة المدرسية.

هذا؛ وقد أشارت نتائج دراسة (Gul & Gul, 2022) والتي هدفت إلى فحص مدى صدق وثبات مقياس تباطؤ سرعة النشاط المعرفي للبالغين الذي وضعه باركلي، وتحديد ما إذا كان (SCT) عاملاً مستقلاً عن (ADHD)، وأشارت النتائج إلى أن المقياس يتكون من عاملين رئيسيين: التخليلات البقطة، والبطء، ودرجات نقص الانتباه في ADHD، كما أشارت نتائج الدراسة إلى أن جميع بنود (SCT) توافقت ضمن عوامل اضطراب تباطؤ سرعة النشاط المعرفي وتميزت بوضوح عن اضطراب نقص الانتباه وفرط الحركة. وقد لخص كل من (Gafoor & Fourie, 2021, 2) الفروق بين اضطراب تباطؤ سرعة النشاط المعرفي (SCT) واضطراب نقص الانتباه وفرط الحركة (ADHD) فيما يأتي:

جدول (١)

مقارنة بين اضطراب تباطؤ سرعة النشاط المعرفي واضطراب نقص الانتباه المصحوب بفرط الحركة.

العنصر	SCT	ADHD
الانتباه	ضعف في التركيز بسبب السرحان الشديد.	ضعف في التركيز بسبب التشتت.
النشاط	خمول وبطء في الحركة.	تململ وفرط نشاط.
الطاقة	نقص في الطاقة والشعور المستمر بالإرهاق.	اندفاعية وطاقة زائدة.
التفاعل الاجتماعي	ميل للانعزال وعدم التفاعل كثيرًا.	ميل للتحدث بكثرة والاندفاع.
معالجة المعلومات	بطء في الاستجابة والتفكير.	ضعف في التنظيم والانتباه.

مؤشرات اضطراب تباطؤ سرعة النشاط المعرفي:

شهد اضطراب تباطؤ سرعة النشاط المعرفي (SCT) مؤخرًا اهتمامًا كبيرًا كموضوع مهم في مجال علم نفس الطفل غير العادي، ويتميز اضطراب تباطؤ سرعة النشاط المعرفي بالعديد من الأعراض المتمثلة في النعاس، والشرود الذهني، والخمول، والارتباك العقلي، وبطء التفكير والسلوك. (Becker, Marshall & McBurnett, 2014, 1) ويرى (Altun, Kardaş & Memik: 2023, 198) أن اضطراب تباطؤ سرعة النشاط المعرفي هو متلازمة تتميز بأعراض مثل الشرود الذهني، والخمول، والارتباك، واللامبالاة، وأنه على الرغم من أن الأطفال الذين يعانون من مؤشرات اضطراب تباطؤ

سرعة النشاط المعرفي (Sluggish Cognitive Tempo (SCT) قد يظهرون أعراضًا مشابهة لاضطراب نقص الانتباه والنشاط الحركي المفرط (ADHD-Inattentive Type)، إلا أنهم يُصنفون بشكل منفصل بسبب شرودهم الذهني المفرط، والارتباك العقلي، والخمول. وقد حدّد كل من (Smith, 2019) و (Meisinger, 2015) أعراض اضطراب تباطؤ سرعة النشاط المعرفي في: أحلام اليقظة، والبطء، والارتباك العقلي، وانخفاض الدافع، والميل إلى النوم، والسرحان، والخمول، والانسحاب، واللامبالاة، وصعوبة وبطء إكمال المهام، والافتقار إلى المبادرة، والإجهاد، والتحديق ونقص النشاط، والحركة البطيئة، والانسحاب الاجتماعي، والقلق.

هذا؛ وقد هدفت دراسة (Hossain, Bent, Parenteau, Widjaja, Davis & Hendren, 2022) إلى استكشاف العلاقة بين اضطراب تباطؤ سرعة النشاط المعرفي (SCT) والقلق والاكتئاب والأداء الأكاديمي لدى الأطفال الذين يعانون من اضطراب القراءة، واشتملت الدراسة على (١٤٧) طفلًا ممّن تتراوح أعمارهم بين (٦-١٨) عامًا ويعانون من اضطراب القراءة، وقد أشارت نتائج الدراسة إلى ارتباط اضطراب تباطؤ سرعة النشاط المعرفي ارتباطًا إيجابيًا بالقلق، وارتباطه سلبًا بالأداء الأكاديمي، كما أشارت الدراسة إلى عدم ارتباط اضطراب تباطؤ سرعة النشاط المعرفي بالاكتئاب، مما يشير إلى أنّ اضطراب تباطؤ سرعة النشاط المعرفي يؤثر سلبًا على القلق والأداء الأكاديمي لدى الأطفال الذين يعانون من اضطراب القراءة.

وقد هدفت دراسة (Roberts, 2019) إلى التحقق من الكفاءة السيكومترية لمقياس تباطؤ سرعة النشاط المعرفي، وأوضحت النتائج من خلال تحليلات العوامل أنّ اضطراب تباطؤ سرعة النشاط المعرفي (SCT) يتكون من ثلاثة أبعاد فرعية هي الشروود الذهني (Daydreaming)، والخمول/ النعاس (Sleeping/Sluggish Symptoms)، وبطء المعالجة وإتمام المهام (Slow Processing and Task Completion).

بينما أظهرت دراسة (Bahmani, Mohammadian, Ghasemi, Bahmani, Piri, Brühl, Becker, Burns & Brand, 2022) إلى أنّ متلازمة بطء العمليات المعرفية (SCT) هي مجموعة من الأعراض السلوكية التي تشمل الإفراط في أحلام اليقظة، والارتباك العقلي، والضبابية الذهنية، والشروود في التفكير، والبطء في السلوك.

كما أوضحت دراسة (Gul & Gul, 2022) والتي هدفت إلى التحقق من الكفاءة السيكومترية لمقياس تباطؤ سرعة النشاط المعرفي لدى البالغين، وأظهرت نتائج تحليل العوامل الاستكشافية أنَّ المقياس يتكون من عاملين، هما: أحلام اليقظة، والخمول. **تشخيص اضطراب تباطؤ سرعة النشاط المعرفي:**

شهد العقد الماضي اهتمامًا بدراسة اضطراب تباطؤ سرعة النشاط المعرفي، وهو عبارة عن بنية تتضمن أعراض البطء والارتباك أو التشتت العقلي، وأحلام اليقظة المفرطة، وانخفاض الدافع والميل إلى النوم، وترتبط أعراض اضطراب تباطؤ سرعة النشاط المعرفي بضعف كبير في المهارات الأكاديمية والشخصية يتجاوز أعراض فرط الحركة ونقص الانتباه. (Smith, 2019)

وتظهر أعراض اضطراب تباطؤ سرعة النشاط المعرفي (SCT) في مرحلة الطفولة، وتتميز ببطء في الأداء المعرفي، وتشمل مظاهر مثل: أحلام اليقظة، والميل إلى النعاس، والارتباك، وتشتت الانتباه (السرхан)، بالإضافة إلى بطء في النشاط الحركي والخمول العام.

(Barkley, 2015, 905).

هذا، وقد بدأت الفترة المعاصرة للبحث في مؤشرات اضطراب تباطؤ سرعة النشاط المعرفي (SCT) منذ عام ١٩٨٠م، تزامنًا مع إصدار الطبعة الثالثة من الدليل التشخيصي والإحصائي للاضطرابات النفسية (DSM-III)، والذي صنّف اضطراب نقص الانتباه إلى نوعين فرعيين: أحدهما مصحوب بفرط النشاط، والآخر دون فرط النشاط (American Psychiatric Association, 1980). وقد دفع هذا التصنيف عددًا من الباحثين، مثل (Joyce, Waschbusch, Klein & Corkum, 2009) و (Smith, 2019)، و (Meisinger, 2015)، إلى التحقق من الفروق بين الأطفال الذين يعانون من هذين النمطين، إلى جانب تقييم مجموعة من الأعراض المرتبطة بـ SCT، والتي تشمل: التباطؤ المعرفي، واللامبالاة، والخمول، وتشتت الانتباه.

ومع ذلك، لم تُدرج أعراض تباطؤ النشاط المعرفي ضمن المعايير التشخيصية الرسمية في الطبعة الرابعة من الدليل التشخيصي (DSM-IV) (1994)، نظرًا لضعف قدرتها التنبؤية، ما أدى إلى تراجع الاهتمام البحثي بها لفترة من الزمن. إلا أنه منذ عام (٢٠٠١م)، بدأ يتردد الاهتمام العلمي بهذا الاضطراب، حيث نُشرت أكثر من (خمسين) دراسة تناولت

تباطؤ النشاط المعرفي، بهدف تحديد الفروقات بين الأنواع الفرعية لاضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه، وبحث إمكانية وصف (SCT) كاضطراب مستقل قائم بذاته. (Barkley & Becker, 2018, 147)

ويُعد اضطراب تباطؤ سرعة النشاط المعرفي أحد اضطرابات النمو التي يتأخر فيها نمو بعض سمات الشخصية، مثل التحكم في الدوافع. (الحويلة، ٢٠٢٣، ٢٠)، وهو من الاضطرابات الشائعة في مرحلة الطفولة والتي يمكن علاجها، وقد يؤثر هذا الاضطراب في أماكن معينة من الدماغ، والتي تختص بحل المشكلات، والتخطيط للمستقبل، وفهم تصرفات الآخرين، والتحكم في الدوافع (Stephen, 2022)؛ ولذا فإن الأكاديمية الأمريكية لطب الأطفال والمراهقين (AACAP) تشير إلى ضرورة الالتزام بالمعايير الآتية قبل تشخيص حالة الطفل على أنها اضطراب تباطؤ سرعة النشاط المعرفي:

- أ) يجب أن تظهر السلوكيات الدالة على هذا الاضطراب قبل سن السابعة.
- ب) يجب أن تستمر هذه السلوكيات لمدة ستة أشهر على الأقل.
- ج) يجب أن تعوق الأعراض أيضًا الطفل إعاقة حقيقة عن مواصلة حياته بصورة طبيعية في مجالين على الأقل من المجالات الآتية (في المدرسة، في المنزل، وفي الأماكن العامة). (Gentile, 2009: 2)

فروض البحث:

١) توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط رتب درجات الأطفال ذوي صعوبات التعلم في مرحلة الروضة قبل وبعد تطبيق البرنامج القائم على استراتيجية التنظيم الذاتي على مقياس مؤشرات اضطراب تباطؤ سرعة النشاط المعرفي لصالح القياس البعدي.

٢) لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط رتب درجات الأطفال ذوي صعوبات التعلم في مرحلة الروضة في القياسين (البعدي، والتتبعي) على مقياس مؤشرات اضطراب تباطؤ سرعة النشاط المعرفي.

الإجراءات المنهجية للبحث

أولاً: منهج البحث:

تم استخدام المنهج شبه التجريبي القائم على تصميم المجموعة الواحدة في البحث الحالي، نظرًا لملاءمته لطبيعة البحث وخصائص عينته، ويُعد هذا

التصميم من بين الأكثر ملاءمة للبحوث التي تواجه صعوبة في استخدام المجموعات الضابطة؛ إذ تكمن إحدى أبرز مزاياه في أن المجموعة التجريبية تُستخدم كمجموعة ضابطة، مما يُسهل في تحقيق درجة من التكافؤ الداخلي، ويُقلل من تأثير المتغيرات الدخيلة.

ثانيًا: مجتمع البحث:

تم اشتقاق عينة البحث من مدرسة (أسماء فهمي القومية) التابعة لإدارة (جنوب الجيزة التعليمية) بمحافظة (الجيزة)، والتي تضم خمس قاعات للنشاط، تضم كل منها ما يقارب (٤٠) طفلًا وطفلة، وقد استخدمت الباحثة مقياس صعوبات التعلم النمائية (إعداد: عادل عبد الله، ٢٠٠٦) لتحديد الأطفال الذين يعانون من صعوبات في التعلم، وتم استبعاد الأطفال الذين لم تظهر عليهم مؤشرات دالة على وجود تلك الصعوبات التعلم، ليصل العدد النهائي لأفراد العينة من الأطفال الذين يعانون من صعوبات تعلم نمائية إلى (٢٥) طفلًا وطفلة.

عقب ذلك، تم تطبيق مقياس مؤشرات اضطراب تباطؤ سرعة النشاط المعرفي (من إعداد الباحثة) على الأطفال الذين تم تشخيصهم بصعوبات التعلم، وبناءً على نتائج هذا المقياس، تم اختيار العينة الميدانية للبحث، والمكوّنة من (١٠) أطفال (٦ إناث و ٤ ذكور)، ممن أظهرت النتائج معاناتهم من كلٍ من صعوبات التعلم واضطراب مؤشرات تباطؤ سرعة النشاط المعرفي، وتتراوح أعمار أفراد هذه العينة بين (٦-٧) سنوات.

وللتحقق من مستوى الذكاء، تم تطبيق اختبار رافن للمصفوفات المتتابعة (تقنين: عماد أحمد حسن، ٢٠١٦)، وقد تراوحت نسب ذكائهم بين (١٠٥ - ١١٩) درجة ذكاء، مما يشير إلى أنهم يقعون ضمن مستوى الذكاء المتوسط والمرتفع.

وقد اعتمدت الباحثة في هذا البحث على التصميم شبه التجريبي ذي المجموعة الواحدة، حيث تم إجراء القياس القبلي، ثم تطبيق البرنامج القائم على استراتيجيات التنظيم الذاتي، ثم القياس البعدي، وأخيرًا القياس التتبعي، وذلك لقياس أثر البرنامج على متغيرات البحث.

هذا؛ وقد راعت الباحثة بعض الأسس عند اشتقاق عينة البحث، وهي:

أ) بالنسبة لمستوى الذكاء (IQ): راعت الباحثة اختيار عينة البحث بحيث تكون نسبة ذكائهم في المتوسط، وتم عمل تجانس بينهم من حيث نسبة الذكاء.

ب) من حيث العمر الزمني: راعت الباحثة أن تتراوح أعمارهم من (٦-٧) سنوات.

ج) تجانس العينة.

وقد قامت الباحثة بحساب التجانس بين متوسط رتب درجات الأطفال ذوي صعوبات التعلم من حيث العمر الزمني والذكاء، واضطراب تباطؤ سرعة النشاط المعرفي باستخدام اختبار (كا٢)، كما يتضح في جدول (٢).

تجانس العينة:

١- من حيث العمر الزمني والذكاء:

قامت الباحثة بحساب دلالة الفروق بين متوسط رتب درجات الأطفال ذوي صعوبات التعلم من حيث العمر الزمني والذكاء باستخدام اختبار (كا٢)، كما يتضح في جدول (٢).

جدول (٢)

دلالة الفروق بين متوسط رتب درجات الأطفال ذوي صعوبات التعلم

من حيث العمر الزمني والذكاء ن = ١٠

المتغيرات	كا٢	مستوى الدلالة	درجة حرية	حدود الدلالة	المتوسط	الانحراف المعياري
العمر الزمني	٢	غيردالة	٣	١١,٣	٧,٨	٧٨,٧
الذكاء	١,٢	غيردالة	٦	١٦,٨	١٢,٦	١١٢

يتضح من جدول (٢) عدم وجود فروق دالة إحصائية بين متوسط رتب درجات الأطفال ذوي صعوبات التعلم من حيث العمر الزمني والذكاء مما يشير إلى تجانس هؤلاء الأطفال.

٢- من حيث صعوبات التعلم:

قامت الباحثة بحساب دلالة الفروق بين متوسط رتب درجات الأطفال ذوي صعوبات التعلم من حيث صعوبات التعلم باستخدام اختبار (كا٢)، كما يتضح في جدول (٣).

جدول (٣)

دلالة الفروق بين متوسط رتب درجات الأطفال ذوي صعوبات التعلم

من حيث صعوبات التعلم ن = ١٠

المتغيرات	٢كا	مستوى الدلالة	درجة حرية	حدود الدلالة		الانحراف المعياري
				٠,٠١	٠,٠٥	
صعوبات الانتباه	١,٤٥	غيردالة	٥	١٥,١	١١,١	٧,٩
صعوبات الإدراك	٢	غيردالة	٤	١٣,٣	٩,٥	١٠,٣
صعوبات الذاكرة	٢,٨	غيردالة	٧	١٨,٥	١٤,١	٦,٨
صعوبات التفكير	٢,٨	غيردالة	٧	١٨,٥	١٤,١	١٥,١
الصعوبات اللغوية	٤,٤	غيردالة	٥	١٥,١	١١,١	٧,٩
الصعوبات البصرية الحركية	١,٢	غيردالة	٧	١٨,٥	١٤,١	٨,٢
الدرجة الكلية	٠,٨	غيردالة	٨	٢٢	١٧,٥	٥٤,٩

يتضح من جدول (٣) عدم وجود فروق دالة إحصائية بين متوسط رتب درجات الأطفال ذوي صعوبات التعلم من حيث صعوبات التعلم، مما يشير إلى تجانس هؤلاء الأطفال.

٣- من حيث تقدير مؤشرات اضطراب تباطؤ سرعة النشاط المعرفي.

قامت الباحثة بحساب دلالة الفروق بين متوسط رتب درجات الأطفال ذوي صعوبات التعلم من حيث تقدير مؤشرات اضطراب تباطؤ سرعة النشاط المعرفي باستخدام اختبار (٢كا)، كما يتضح في جدول (٤).

جدول (٤)

دلالة الفروق بين متوسط رتب درجات الأطفال ذوي صعوبات التعلم

من حيث تقدير مؤشرات اضطراب تباطؤ سرعة النشاط المعرفي. ن = ١٠

المتغيرات	٢كا	مستوى الدلالة	درجة حرية	حدود الدلالة		الانحراف المعياري
				٠,٠١	٠,٠٥	
التشتت الذهني	٢	غيردالة	٥	١٥,١	١١,١	٢٥
البطء في استيعاب كل من المعلومات و الأداء	٢	غيردالة	٥	١٥,١	١١,١	٢٥,٢
ضعف الطاقة الذهنية المصاحب للخمول	٢	غيردالة	٥	١٥,١	١١,١	٢٥,٣
الدرجة الكلية	٢,٨	غيردالة	٧	١٨,٥	١٤,١	٧٥,٥

يتضح من جدول (٤) عدم وجود فروق دالة إحصائية بين متوسط رتب درجات الأطفال ذوي صعوبات التعلم من حيث تقدير مؤشرات اضطراب تباطؤ سرعة النشاط المعرفي، مما يشير إلى تجانس هؤلاء الأطفال.

ثالثاً: أدوات البحث:

أ) قائمة صعوبات التعلم النمائية. (إعداد/ عادل عبد الله، ٢٠٠٦)

١ - الهدف من المقياس:

تُعد قائمة صعوبات التعلم من الأدوات التشخيصية الهامة في الكشف عن صعوبات التعلم لدى الأطفال، لاسيما في مرحلة الطفولة المبكرة، وتهدف هذه القائمة إلى التعرف على مدى وجود اضطرابات أو مشكلات في الوظائف النمائية الأساسية، والتي تُعد بمثابة مؤشرات أولية لاحتمالية ظهور صعوبات تعلم أكاديمية في المراحل اللاحقة.

٢ - وصف لقائمة صعوبات التعلم النمائية:

تتضمن قائمة صعوبات التعلم عدداً من البنود يبلغ مجموعها (٨٠) عبارة، موزعة على مجموعة من المقاييس الفرعية التي تهدف إلى قياس الجوانب المختلفة لصعوبات التعلم. وتشمل هذه المقاييس: صعوبات التعلم المعرفية (مثل: الانتباه، الإدراك، الذاكرة)، وصعوبات التعلم اللغوية (كاللغة والتفكير)، بالإضافة إلى صعوبات التعلم البصرية - الحركية، والتي تُقاس من خلال مهارات حركية عامة (كبيرة) ومهارات حركية دقيقة.

٣ - الكفاءة السيكومترية لقائمة صعوبات التعلم النمائية لأطفال الروضة:

قامت الباحثة بحساب معاملات الصدق والثبات لقائمة صعوبات التعلم النمائية لأطفال الروضة (إعداد/ عادل عبد الله، ٢٠٠٦) على عينة قوامها (٦٠) طفلاً على النحو الآتي:
الصدق التلازمي:

قامت الباحثة بحساب معاملات الارتباط بين قائمة صعوبات التعلم النمائية لأطفال الروضة (إعداد: عادل عبد الله، ٢٠٠٦)، وبطارية ذوي صعوبات التعلم (إعداد: سهير كامل، بطرس حافظ، ٢٠٢٣) كمحك خارجي، كما يتضح في جدول (٥).

جدول (٥)

معاملات الصدق لقائمة صعوبات التعلم النمائية لأطفال الروضة

الأبعاد	معاملات الصدق
صعوبات الانتباه	٠,٨٨
صعوبات الإدراك	٠,٨٩
صعوبات الذاكرة	٠,٩٠
صعوبات التفكير	٠,٨٨
الصعوبات اللغوية	٠,٨٩
الصعوبات البصرية الحركية	٠,٨٨
الدرجة الكلية	٠,٩١

يتضح من جدول (٥) أنَّ قيم معاملات الصدق مرتفعة، مما يدل على صدق المقياس
معاملات الثبات:

١- باستخدام معادلة كودر- ريتشاردسن:

قامت الباحثة بحساب معاملات الثبات لقائمة صعوبات التعلم النمائية لأطفال
الروضة باستخدام معادلة كودر- ريتشاردسن، كما يتضح في جدول (٦).

جدول (٦)

معاملات الثبات لقائمة صعوبات التعلم النمائية لأطفال الروضة

باستخدام معادلة كودر-ريتشاردسن	
الأبعاد	معاملات الثبات
صعوبات الانتباه	٠,٧٦
صعوبات الإدراك	٠,٧٧
صعوبات الذاكرة	٠,٧٦
صعوبات التفكير	٠,٧٧
الصعوبات اللغوية	٠,٧٥
الصعوبات البصرية الحركية	٠,٧٦
الدرجة الكلية	٠,٧٩

يتضح من جدول (٦) أنَّ قيم معاملات الثبات مرتفعة، مما يدل على ثبات
المقياس.

٢- إيجاد معاملات الثبات بطريقة إعادة التطبيق:

قامت الباحثة بحساب معاملات الثبات بطريقة إعادة التطبيق بفاصل زمني قدره
أسبوعان بين التطبيق الأول والتطبيق الثاني، وذلك على عينة قوامها (٦٠) طفلاً، كما
يتضح في جدول (٧).

جدول (٧)

معامل الثبات لقائمة صعوبات التعلم النمائية لأطفال الروضة

بطريقة إعادة التطبيق

الابعاد	معاملات الثبات
صعوبات الانتباه	٠,٩١
صعوبات الإدراك	٠,٩٠
صعوبات الذاكرة	٠,٨٩
صعوبات التفكير	٠,٨٩
الصعوبات اللغوية	٠,٩٠
الصعوبات البصرية الحركية	٠,٩١
الدرجة الكلية	٠,٩٢

يتضح من جدول (٧) ارتفاع قيم معاملات الثبات، مما يدل على ثبات المقياس.

(ج) مقياس مؤشرات اضطراب تباطؤ سرعة النشاط المعرفي. (إعداد الباحثة):

١- الهدف من المقياس:

يهدف المقياس إلى قياس مؤشرات اضطراب تباطؤ سرعة النشاط المعرفي لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم في مرحلة ما قبل المدرسة.

٢- خطوات إعداد المقياس: تمثلت في الآتي:

- تحديد الهدف من المقياس، وتعريف اضطراب تباطؤ سرعة النشاط المعرفي تعريفًا إجرائيًا.
- الاطلاع على الأطر النظرية الخاصة بمؤشرات اضطراب تباطؤ سرعة النشاط المعرفي، والتي تم عرضها بالإطار النظري للبحث.
- الاطلاع على بعض المقاييس والدراسات السابقة التي تناولت مؤشرات اضطراب تباطؤ سرعة النشاط المعرفي، مثل مقياس (Robert, 2005) ومقياس (Joyce, Waschbusch, Klein & Corkum, 2009) (Roberts, 2019)، ومقياس (Becker, 2021) و (Gul & Gul, 2022).
- واعتمادًا على ما سبق، تم إعداد مقياس مؤشرات اضطراب تباطؤ سرعة النشاط المعرفي، بحيث تكون من (٣٠) مفردة لقياس مؤشرات اضطراب تباطؤ سرعة النشاط المعرفي، وتم توزيعها على ثلاثة أبعاد، بواقع (١٠) عبارات لُبعد التششت الذهني، و(١٠) عبارات لُبعد البطء في استيعاب كل من المعلومات والأداء، و(١٠) عبارات لُبعد ضعف الطاقة الذهنية المصاحب للخمول، وقد صيغت عبارات المقياس بطريقة مُبسطة وواضحة.

٣- الخصائص السيكومترية لمقياس مؤشرات اضطراب تباطؤ سرعة النشاط المعرفي: أ- معاملات الاتساق الداخلي:

قامت الباحثة بحساب العلاقة بين كل بُعد من أبعاد المقياس والعبارات المكوّنة له باستخدام معادلة بيرسون، كما يتضح في جدول (٨).

جدول (٨)

معاملات الاتساق الداخلي لمقياس مؤشرات اضطراب تباطؤ سرعة النشاط المعرفي

ن = ٩٠

الأبعاد	البندود	معاملات الاتساق الداخلي	مستوى الدلالة
التشتت الذهني	١	**٠,٧٤	دالة عند مستوى ٠,٠١
	٢	**٠,٧٧	دالة عند مستوى ٠,٠١
	٣	**٠,٧٢	دالة عند مستوى ٠,٠١
	٤	**٠,٧٤	دالة عند مستوى ٠,٠١
	٥	**٠,٧٠	دالة عند مستوى ٠,٠١
	٦	**٠,٥٠	دالة عند مستوى ٠,٠١
	٧	**٠,٦٥	دالة عند مستوى ٠,٠١
	٨	**٠,٧٥	دالة عند مستوى ٠,٠١
	٩	**٠,٦٩	دالة عند مستوى ٠,٠١
	١٠	**٠,٧٤	دالة عند مستوى ٠,٠١
البطء في استيعاب كل من المعلومات والأداء	١١	**٠,٧٧	دالة عند مستوى ٠,٠١
	١٢	**٠,٧٦	دالة عند مستوى ٠,٠١
	١٣	**٠,٧٨	دالة عند مستوى ٠,٠١
	١٤	**٠,٦٩	دالة عند مستوى ٠,٠١
	١٥	**٠,٨٤	دالة عند مستوى ٠,٠١
	١٦	**٠,٧٧	دالة عند مستوى ٠,٠١
	١٧	**٠,٨١	دالة عند مستوى ٠,٠١
	١٨	**٠,٧٦	دالة عند مستوى ٠,٠١
	١٩	**٠,٧٤	دالة عند مستوى ٠,٠١
	٢٠	**٠,٧٥	دالة عند مستوى ٠,٠١
ضعف الطاقة الذهنية المصاحب للخمول	٢١	**٠,٧٧	دالة عند مستوى ٠,٠١
	٢٢	**٠,٦٤	دالة عند مستوى ٠,٠١
	٢٣	**٠,٧٣	دالة عند مستوى ٠,٠١
	٢٤	**٠,٧٩	دالة عند مستوى ٠,٠١
	٢٥	**٠,٦٩	دالة عند مستوى ٠,٠١
	٢٦	**٠,٥٤	دالة عند مستوى ٠,٠١
	٢٧	**٠,٧٩	دالة عند مستوى ٠,٠١
	٢٨	**٠,٧٢	دالة عند مستوى ٠,٠١
	٢٩	**٠,٨٣	دالة عند مستوى ٠,٠١
	٣٠	**٠,٧٧	دالة عند مستوى ٠,٠١

** ر = ٠.٢٦ دالة عند مستوى ٠.٠١

*ر = ٠.٢٠ دالة عند مستوى ٠.٠٥

يتضح من جدول (٨) أنَّ قيم معاملات الارتباط دالة عند مستوى (٠.٠١)، مما يشير إلى الاتساق الداخلي للمقياس.

كما قامت الباحثة بحساب العلاقة بين الدرجة الكلية ودرجة كل بُعد من أبعاد المقياس باستخدام معادلة بيرسون، كما يتضح في جدول (٩).

جدول (٩)

معاملات الاتساق الداخلي لمقياس مؤشرات اضطراب سرعة تباطؤ النشاط المعرفي

ن = ٩٠

الأبعاد	معاملات الاتساق الداخلي	مستوى الدلالة
التشتت الذهني	٠.٩٥**	دالة عند مستوى ٠.٠١
البطء في استيعاب كل من المعلومات والأداء	٠.٩٧**	دالة عند مستوى ٠.٠١
ضعف الطاقة الذهنية المصاحب للخمول	٠.٩٤**	دالة عند مستوى ٠.٠١

* * ر = ٠.٢٦ دالة عند مستوى ٠.٠١

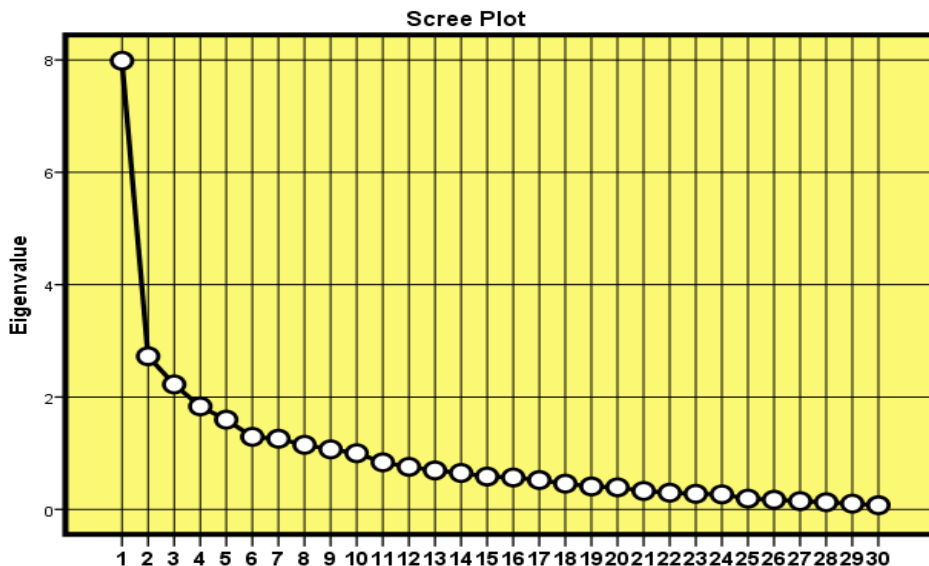
* ر = ٠.٢٠ دالة عند مستوى ٠.٠٥

يتضح من جدول (٩) أنَّ قيم معاملات الارتباط دالة عند مستوى (٠.٠١)، مما يشير إلى الاتساق الداخلي للمقياس.

ب- معاملات الصدق لمقياس مؤشرات اضطراب تباطؤ سرعة النشاط المعرفي:

الصدق العاملي:

أجرت الباحثة التحليل العاملي الاستكشافي لمقياس مؤشرات اضطراب تباطؤ سرعة النشاط المعرفي باستخدام أسلوب تحليل المكونات الأساسية بطريقة هوتلنج (Hotelling)، وذلك على عينة مكونة من (٩٠) طفلًا، وقد تم تدوير المحاور باستخدام طريقة التدوير المتعامد (فاريمك Varimax)، وأسفرت نتائج التحليل عن استخراج ثلاثة عوامل رئيسية، تجاوز كل منها الجذر الكامن (Eigenvalue) البالغ واحدًا صحيحًا، وذلك وفقًا لمحك كايزر (Kaiser Criterion)، مما يشير إلى دلالتها الإحصائية، كما بلغت قيمة اختبار كايزر-ماير-أولكين (KMO) لملاءمة العينة (٠.٧١٨)، وهي قيمة تفوق الحد الأدنى المقبول البالغ (٠.٥)، مما يدل على كفاية حجم العينة لإجراء التحليل العاملي بشكل موثوق، ويوضح الشكل (١) عدد العوامل المستخرجة قبل التدوير.



شكل (١)

عدد العوامل المستخرجة قبل التدوير لمقياس مؤشرات اضطراب تباطؤ
سرعة النشاط المعرفي

تضح من الشكل (١) أنَّ عدد النقاط التي تقع على الخط الأفقي القاطع للمنحنى يبلغ ثلاث نقاط، مما يشير إلى إمكانية استخراج ثلاثة عوامل رئيسية لتفسير التباين الكامن في بنود المقياس، ويعزز ذلك صلاحية النموذج العامل المبدئي في تمثيل البناء العامل للمقياس.

وفيما يلي، سيتم عرض العوامل الثلاثة المستخلصة من التحليل العامل، إلى جانب البنود التي أظهرت تشبعاً دالاً على كل عامل، كما وردت في مصفوفة العوامل بعد التدوير، علماً بأنه قد تم ترتيب البنود وفقاً لقيم تشبعها الجوهرية على العامل المعني ترتيباً تنازلياً من أعلى قيمة تشبع إلى أدناها، وذلك كما هو موضح في جدول (١٠).

جدول (١٠)

قيم معاملات تشيع المفردات على العوامل الثلاث المستخرجة لمقياس مؤشرات اضطراب
تباطؤ سرعة النشاط المعرفي

البعد الأول: التشتت الذهني		البعد الثاني: البطء في استيعاب كل من المعلومات والأداء		البعد الثالث: ضعف الطاقة الذهنية المصاحب للخمول	
البند	معامل التشيع	البند	معامل التشيع	البند	معامل التشيع
١	٠,٨١	١١	٠,٨٦	٢١	٠,٧٦
٢	٠,٧٢	١٢	٠,٧٤	٢٢	٠,٧٢
٣	٠,٦٨	١٣	٠,٧٢	٢٣	٠,٧٢
٤	٠,٦٦	١٤	٠,٦٩	٢٤	٠,٦٢
٥	٠,٦٣	١٥	٠,٦٩	٢٥	٠,٦١
٦	٠,٥٧	١٦	٠,٦٧	٢٦	٠,٥٥
٧	٠,٥١	١٧	٠,٤٠	٢٧	٠,٥٠
٨	٠,٥٠	١٨	٠,٤٠	٢٨	٠,٣٨
٩	٠,٤٨	١٩	٠,٣٥	٢٩	٠,٣٤
١٠	٠,٤٢	٢٠	٠,٣٢	٣٠	٠,٣٣
الجذر الكامن	٧,٩٨	الجذر الكامن	٢,٧٢	الجذر الكامن	٢,٢٢
نسبة التباين	٪٢٦,٦	نسبة التباين	٪٩,٠٨	نسبة التباين	٪٧,٤١

يتضح من جدول (١٠) أن جميع التشيعات دالة إحصائياً؛ حيث إن قيمة كل
منها أكبر من (٠.٣٠) على محك (جلفورد).
معاملات الثبات:

قامت الباحثة بحساب معاملات الثبات بطريقتي (ألفا كرونباخ، والتجزئة النصفية)
على عينة قوامها (٩٠) طفلاً، كما يتضح فيما يأتي:
١ - معاملات الثبات بطريقة ألفا كرونباخ:
قامت الباحثة بحساب معاملات الثبات بطريقة (ألفا كرونباخ) على عينة قوامها (٩٠)
طفلاً، كما يتضح في جدول (١١).

جدول (١١)

معامل الثبات لمقياس مؤشرات اضطراب تباطؤ سرعة النشاط المعرفي باستخدام معادلة
ألفا - كرونباخ

المتغيرات	معاملات الثبات
التشتت الذهني	٠,٧٣
البطء في استيعاب كل من المعلومات والأداء	٠,٧٤
ضعف الطاقة الذهنية المصاحب للخمول	٠,٨٢
الدرجة الكلية	٠,٨٩

يتضح من جدول (١١) أنَّ قيم معاملات الثبات مرتفعة، مما يدل على ثبات المقياس.

٢- معاملات الثبات بطريقة التجزئة النصفية:

قامت الباحثة بحساب معاملات الثبات بطريقة التجزئة النصفية على عينة قوامها (٩٠) طفلاً، كما يتضح في جدول (١٢).

جدول (١٢)

معامل الثبات لمقياس مؤشرات اضطراب تباطؤ سرعة النشاط المعرفي باستخدام طريقة

التجزئة النصفية

المتغيرات	معاملات الثبات
التشتت الذهني	٠,٧٦
البطء في استيعاب كل من المعلومات والأداء	٠,٨٨
ضعف الطاقة الذهنية المصاحب للحمول	٠,٨٩
الدرجة الكلية	٠,٩٤

يتضح من جدول (١٢) أنَّ قيم معاملات الثبات مرتفعة، مما يدل على ثبات المقياس.

ج) برنامج قائم على استراتيجيات التنظيم الذاتي لأطفال الروضة ذوي صعوبات التعلم
(إعداد الباحثة):

أولاً- الهدف العام للبرنامج:

استهدف البرنامج تنمية مهارات استخدام استراتيجيات التنظيم الذاتي لدى أطفال الروضة ممن يعانون من صعوبات التعلم، وقد تمَّ تصميم الجلسات بما يتلاءم مع الخصائص النمائية والمعرفية لهؤلاء الأطفال، واستند إعداد البرنامج إلى مجموعة من استراتيجيات التنظيم الذاتي، شملت: مهارات التخطيط، وإدارة الوقت، والمثابرة، وتأجيل الإشباع، ومراقبة الذات، وتقييم الذات.

ثانياً- الأهداف الخاصة للبرنامج:

ينبثق من الهدف العام للبرنامج عدد من الأهداف الفرعية (الإجرائية) التي يسعى البرنامج إلى تحقيقها لدى أفراد العينة المشاركة في البحث الحالي، وقد رُوعي في صياغة هذه الأهداف أن تكون شاملة لمجالات التعلم الثلاثة: المعرفية، والوجدانية، والمهارية، بما يتناسب مع طبيعة البرنامج وخصائص العينة. وقد تم تناول هذه الأهداف وعرضها تفصيليًا ضمن محتوى برنامج البحث.

ثالثاً - الأسس النظرية للبرنامج:

اعتمدت الباحثة في تصميم وبناء برنامج البحث الحالي على استراتيجيات التنظيم الذاتي والتي تم عرضها بالإطار النظري. استندت الباحثة في تصميم وبناء البرنامج المعتمد في البحث الحالي إلى استراتيجيات التنظيم الذاتي، والتي تم عرضها في الإطار النظري للبحث. كما استندت الباحثة في إعدادها للبرنامج إلى عدد من البرامج والدراسات السابقة التي تناولت موضوع التنظيم الذاتي لدى الأطفال، وذلك بهدف الاستفادة من أطرها النظرية والتطبيقية، ومن بين هذه الدراسات دراسة أيوب (٢٠١٣)، ودراسة (Rodríguez, (Suáñez, Vieites , Piñeiro and Díaz-Freire, 2020)، (Robson, Allen & Howard, 2020)، ودراسة (محمد، ٢٠٢٢)، وقد تمت الاستفادة منها في عدة نقاط أثناء إعداد البرنامج، وهي كما يأتي:

- ١) تحديد مهارات التنظيم الذاتي المناسبة لطفل الروضة، والتي تمثلت في البحث الحالي في (التخطيط، وتحديد الأهداف ووضعها، وإدارة الوقت والمثابرة وتأجيل الإشباع، ومراقبة وتعديل سلوكه).
- ٢) أن يتضمن البرنامج مجموعة من الأنشطة والوسائل التعليمية المتنوعة والمشوقة للأطفال، والتي تراعي الفروق الفردية بينهم.
- ٣) كما راعت الباحثة أن تتناسب جلسات البرنامج والأنشطة والوسائل المقدمة به مع الخصائص العقلية والوجدانية والمهارية للأطفال.

رابعاً - تحديد الإطار المرجعي للبرنامج:

- يمكن تحديد الإطار المرجعي للبرنامج من خلال الإجابة على خمسة تساؤلات، وهي: لمن؟ ولماذا؟ وماذا؟ وكيف؟ ومتى؟
- ١) لمن؟ (الفئة المستهدفة): يطبق هذا البرنامج على عينة من أطفال الروضة من ذوي صعوبات التعلم ممن تتراوح أعمارهم بين (٦-٧) سنوات بمدرسة (أسماء فهمي القومية) التابعة لإدارة (جنوب الجيزة التعليمية).
 - ٢) لماذا؟ (هدف البرنامج): التعرف على فعالية برنامج مستند إلى استراتيجيات التنظيم الذاتي في خفض اضطراب تباطؤ سرعة النشاط المعرفي لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم.

٣) ماذا؟ (محتوى البرنامج وجلساته):

تم إعداد البرنامج بحيث يتضمن ثلاثاً وثلاثين جلسة؛ خُصت الجلسة الأولى للتعارف وبناء الألفة بين الأطفال والباحثة، في حين خُصت الجلسة الأخيرة لتكون جلسة ختامية تُراجع فيها أبرز ما تم اكتسابه خلال البرنامج. أما الجلسات من الثانية وحتى الحادية والثلاثين، فقد تم تصميمها لتدريب الأطفال ذوي صعوبات التعلم على استراتيجيات التنظيم الذاتي، بهدف تميمتها لديهم، وقياس أثر ذلك في خفض مؤشرات اضطراب تباطؤ سرعة النشاط المعرفي لديهم، والجدول التالي يوضح موضوع هذه الجلسات وفتايتها:

جدول (١٣)

جلسات البرنامج القائم على استراتيجيات التنظيم الذاتي وموضوعها وأهدافها، والفنيات المستخدمة:

رقم الجلسة	موضوع الجلسة	اسم الجلسة	أهداف الجلسة	الفنيات المستخدمة
الأولى	تمهيد وتعارف.	تهيئة وتعارف	أن يتعرف الأطفال المشاركون في البرنامج على الباحثة. أن يتعرف الأطفال المشاركون في البرنامج على بعضهم البعض. أن يتعرف الأطفال على أنشطة البرنامج.	التعزيز (المعنوي - المادي) - اللعب.
الثانية	التخطيط	أنا اتعلم بطريقتي.	أن يحدد الطفل أسلوب التعلم المناسب له. أن يُعيد الطفل أحداث قصة سمعها بنفس التسلسل المنطقي. أن يتوصل الطفل إلى بعض الحلول لمشكلات تعرض عليه.	الأسلوب القصصي. التعزيز الإيجابي (المديح - الجوائز الرمزية). اللعب التفكير الذاتي.
الثالثة	التدريب على تحديد هدف	أنا منظم	أن يحدد الطفل أهدافاً لنفسه. أن يرتب الطفل المهام المطلوبة منه لإنجازها بسهولة.	التعزيز الإيجابي (التشجيع اللفظي - الملمصقات التحفيزية) التخطيط والتنظيم الذاتي التقويم الذاتي لتعلم القائم على حل المشكلات
الرابعة	التدريب على تحديد هدف.	رحلة الأهداف.	أن يحدد الطفل هدفاً بسيطاً لنفسه. أن يعرف الطفل مستوى أدائه بعد تنفيذ كل مهمة.	التخطيط - التنظيم - المراقبة الذاتية - التعزيز - المهام المنزلية.
الخامسة	التنظيم والتدريب على تحديد هدف.	لنكتشف المختلف.	أن يصف الطفل السلوك المناسب من الصورة المعروضة عليه. أن يذكر بديل (حل) مناسب للمشكلة المعروضة عليه.	التخطيط . التقويم الذاتي. إدارة الوقت.

رقم الجلسة	موضوع الجلسة	اسم الجلسة	أهداف الجلسة	الفنيات المستخدمة
السادسة	التخطيط والتدريب على تحديد هدف.	خطط يومك.	أن يُعد قائمة للمهام اليومية التي عليه أن يؤديها في يومه.	التنظيم الذاتي - التفكير الناقد - العصف الذهني.
السابعة	التخطيط وحل المشكلات	الحل الذكي.	أن يقترح الطفل بدائل لحل المشكلة التي تعرض عليه . أن يختار الطفل الحل المناسب للمشكلة التي تعرض عليه.	حل المشكلات- التنظيم الذاتي- التعزيز- التفكير الناقد.
الثامنة	حل المشكلات	كيف نصنع الألوان؟	أن يتوصل الطفل إلى حل مناسب للسؤال الذي يعرض عليه. أن يصف طريقة لصنع اللون البرتقالي. أن يشارك زملاءه في التفكير لحل مشكلة معينة.	التعلم الذاتي- التجربة والخطأ- التعلم التشاركي- التعلم بالاكتشاف- التعزيز.
التاسعة	التخطيط وحل المشكلات.	هيا نفكر.	أن يصل الطفل بين صورة الحيوان وصورة الغذاء المناسب له. أن يركب الطفل أجزاء لغز مفككة (البازل) بدقة.	التعلم التعاوني- التعلم بالاكتشاف- حل المشكلات- التفكير الناقد.
العاشرة	حل المشكلات	الحلول الذكية.	أن يقترح الطفل حلولاً متنوعة لكل مشكلة تعرض عليه. أن يختار الطفل من مجموعة الحلول القترحة الحل الأنسب للمشكلة المطروحة. أن يذكر الطفل أسباب اختياره لحل معين للمشكلة المطروحة.	التعلم الذاتي- حل المشكلات- التعزيز- العصف الذهني.
الحادية عشرة	التركيز والانتباه.	سباق التمييز.	أن يميز الطفل الاختلافات بين صورتين متشابهتين . أن يذكر الطفل الاختلافات في الصور التي أمامه.	اللعب- التعزيز- الملاحظة - التنظيم الذاتي.
الثانية عشرة	التركيز والانتباه	أصنع النموذج	أن يحاكي الطفل النموذج المقدم له بطريقة صحيحة. أن يذكر الطفل خطوات تنفيذ النموذج.	اللعب- التخطيط والتنظيم- التعزيز.
الثالثة عشرة	الحفاظ على تركيز الانتباه.	السمكة المختبئة.	أن يعرف الطفل ضرورة الانتباه للمهام التي يؤديها. أن يتذكر الطفل مكان السمكة من بين مجموعة من الكائنات البحرية.	الانتباه الانتقائي- التعزيز- اللعب.
الرابعة عشرة	التركيز والانتباه.	اكتشف الأشكال بنفسك.	أن يصف الطفل الأشكال الهندسية في بيئته وفقاً للكروت المقدمة له. أن يميز الطفل بين الأشكال الهندسية والأشكال غير الهندسية .	التعلم الذاتي- الاكتشاف الموجه- التعزيز الإيجابي- حل المشكلات.
الخامسة عشرة	الحفاظ على استمرار التركيز.	ركز وجاوب.	أن يرتب ألوان وجوه الحيوانات بالترتيب الوارد بالبطاقات المقدمة له. أن يرتب وجوه الحيوانات المقدمة له حسب اتجاه أعينهم.	التعلم بالمحاولة والخطأ- التعلم الذاتي- التعزيز الإيجابي.

رقم الجلسة	موضوع الجلسة	اسم الجلسة	أهداف الجلسة	الفنيات المستخدمة
السادسة عشرة	التركيز والانتباه.	يلا نقلد الشكل.	أن يقلد الطفل النموذج الذي أمامه بدقة. أن يبدى الطفل تعاونه مع زملائه في تكوين النموذج بشكل سريع.	اللعب - أسلوب الملاحظة - أسلوب النمذجة - التعزيز.
السابعة عشرة	الحفاظ على بقاء التركيز.	لعبة الذاكرة.	أن يصف الطفل تفاصيل البطاقة التي يتم اخفاؤها بدقة.	الملاحظة - اللعب - التعزيز - التعلم بالاكتشاف - التغذية الراجعة.
الثامنة عشرة	الحفاظ على بقاء التركيز.	خطوط وألوان.	أن يكون الطفل الشكل المطلوب بطريقة منظمة. أن يقلد الطفل النموذج المقدم له بدقة.	التخطيط الذاتي إدارة الوقت المراقبة الذاتية التغذية الراجعة الذاتية
التاسعة عشرة	تركيز الانتباه.	اكتشف قوس قزح.	أن يخلط السوائل بكميات مختلفة من السكر. أن يذكر طريقة تكوين الطبقات الملونة من الماء. أن يتنبأ بما سيحدث عند خلط المحاليل مع بعضها.	التفكير العلمي-التعلم الاستكشافي- الحوار والمناقشة- التفكير الناقد- المهام المنزلية.
العشرون	إدارة الوقت.	هيا نستفيد بأوقاتنا.	أن يحل الطفل اللغز المقدم له بطريقة صحيحة. أن يؤدي الطفل المهمة المطلوبة منه في الوقت المحدد. أن يُقيّم الطفل أدائه بعد الانتهاء من النشاط. أن يعرف إن كانت إجابته عن سؤال صحيحة أم خاطئة.	إدارة الوقت - حل المشكلات - التخطيط - المراقبة الذاتية - تقييم الذات.
الحادية والعشرون	التنظيم وإدارة الوقت.	قصة "الوقت السعيد".	أن يذكر أهمية تنظيم الوقت. يقترح طرق تساعد على تنظيم وقته. أن يحدد أهمية تنظيم مواعيد النوم. أن يعبر عن أهمية التنظيم في حياته بكلمات بسيطة.	العصف الذهني الحوار والمناقشة التمثيل ولعب الأدوار التعزيز اللفظي
الثانية والعشرون	التنظيم وإدارة الوقت.	ساعة الوقت.	أن يكتسب مهارات أداء المهام المكلف بها في الأوقات المناسبة.	الحوار والمناقشة- التعزيز.
الثالثة والعشرون	الوعي بالذات.	ضع واكتشف.	أن يكون أشكلاً تعبر عن ملامح انفعالية معينة في أقل وقت. أن يتعرف على السمات الانفعالية التي تعكسها ملامح صور الوجوه المعروضة عليه.	الوعي بالذات. التعلم الاكتشافي.
الرابعة والعشرون	مراقبة وتعديل السلوك.	قصة الأرنب والسحفاة.	أن يبدى الطفل رايه في شخصيات القصة التي تعرض عليه أن يستنتج الطفل الدروس المستفادة من القصة المعروضة عليه. أن يذكر الطفل نهاية مختلفة للقصة.	التفكير الناقد - الحوار والمناقشة - التحليل - التعلم بالاكتشاف - المراقبة الذاتية.

رقم الجلسة	موضوع الجلسة	اسم الجلسة	أهداف الجلسة	الفنيات المستخدمة
الخامسة والعشرون	مراقبة وتقييم الذات.	ميزان القوة والضعف.	أن يقارن الطفل بين جوانب القوة وجوانب الضعف لديه أثناء أداء مهمة تعليمية.	المراقبة الذاتية- الحوار والمناقشة.
السادسة والعشرون	مراقبة وتقييم الذات.	من أنا؟	أن يذكر الطفل أحد جوانب القوة التي يتميز بها أثناء أدائه للمهام المكلف بها. أن يذكر الطفل أحد جوانب الضعف التي يواجهها أثناء أداء المهام المكلف بها.	الحوار والمناقشة- التقييم الذاتي.
السابعة والعشرون	مراقبة وتقييم الذات.	أكون كلمتي بنفسى.	أن يكون كلمات ذات معنى من الحروف المعطاة له؟ أن يختار الكلمة المناسبة للصورة.	التعلم الذاتي- التعزيز.
الثامنة والعشرون	المراقبة الذاتية.	أنا أستطيع.	أن يختار الأدوات أو المواد المناسبة لإعداد الساندويتش. أن يتبع خطوات محددة في إعداد الساندويتش بطريقة مناسبة.	النمذجة - التغذية الراجعة - المراقبة الذاتية -التقييم الذاتي.
التاسعة والعشرون	المثابرة.	انا مثابر ومنظم.	أن يتبع الطفل الخطوات المناسبة لأداء المهمة الموكلة اليه. أن يُبدي الطفل تعاونه مع زملائه حتى إتمام المهمة بنجاح.	التنظيم الذاتي - التعلم التعاوني - حل المشكلات -المثابرة.
الثلاثون	تأجيل الإشباع.	القصة القصيرة.	أ- أن يتعرف الطفل على أهمية مفهوم تأجيل الإشباع في حياتنا اليومية. ب- أن يذكر الطفل أهمية تركيز الانتباه في النجاح. ت- أن يذكر الطفل أهمية الصبر للنجاح.	التعلم بالاكتشاف- الملاحظة العلمية- التغذية الراجعة الفورية- المهام المنزلية. ث-
الحادية والثلاثون	ج- ختامية.	ح- ختامية.	أن يذكر كل طفل مدى استفادته من البرنامج.	خ- الحوار والمناقشة- اللعب- التعزيز.

٤) كيف؟ (طريقة التنفيذ): قامت الباحثة بتطبيق جلسات البرنامج على أطفال الروضة ذوي صعوبات التعلم عن طريق تنظيم المكان المخصص لذلك وتهيئته، وتهيئة جلسة الأطفال، وتشويقهم لمحتوى النشاط الذي يعرض عليهم، ثم القيام بعرض محتوى الجلسات على الأطفال باستخدام الوسائل والأدوات والنماذج الخاصة به، وعرضها على الأطفال على حدة، وأخيرًا تقوم بعملية التقويم.

٥) متى؟ (وقت التطبيق): تم تطبيق البرنامج على (أفراد العينة) خلال فترة تتراوح بين ثمانية أسابيع؛ أي مدة (شهرين)، بواقع يومين في الأسبوع، وساعتين يوميًا، وأربع جلسات في الأسبوع، وقد تراوحت مدة كل نشاط (٣٠) دقيقة، وكان إجمالي عدد الجلسات (٣٢) جلسة، بحيث كانت الجلسة الأولى للتهيئة والتعارف على الأطفال

وتعريفهم محتوى البرنامج وأهدافه، والجلسة الأخيرة كانت جلسة ختامية، وكانت باقي الجلسات لتدريبهم على مهارات استخدام استراتيجيات التنظيم الذاتي.

خامساً- الأدوات والوسائل المستخدمة في البرنامج:

راعت الباحثة عند تصميم وإعداد البرنامج والأدوات والوسائل المستخدمة فيه خصائص الأطفال ذوي صعوبات التعلم المعرفية العقلية والتعليمية والسلوكية، كما راعت عند اختيار الأدوات والوسائل بعض الشروط، مثل:

١- ألا تكون الوسيلة المقدمة بها الكثير من التفاصيل؛ حتى لا تكون مشتتة للطفل ذوي صعوبات التعلم، ومن ثم راعت الباحثة أن تتسم الوسائل بالبساطة، والتركيز على الهدف الأساسي من النشاط دون إظهار تفاصيل فرعية ليس لها علاقة مباشرة بموضوع النشاط أو الهدف منه.

٢- مراعاة عوامل الأمن والأمان في الوسيلة؛ حتى لا تسبب أذى للطفل.

٣- مراعاة أن تكون الألوان جذابة للطفل ومناسبة له من حيث الحجم.

سادساً- الفنيات المستخدمة:

وظفت الباحثة في جلسات البرنامج مجموعة متنوعة من الفنيات المستمدة من أساليب الإرشاد النفسي ومن استراتيجيات التنظيم الذاتي، وذلك بهدف تحقيق الأهداف المرجوة من البرنامج بشكل فعال ومتكامل، وتضمنت هذه الفنيات: التعزيز، واللعب، والقصة التفاعلية، والتفكير الذاتي، والتعبير الذاتي، والتخطيط الذاتي، والتعلم من خلال المحاولة والخطأ، والتعلم التشاركي، والتعلم بالاكشاف، والعصف الذهني، والتقييم الذاتي، والتنظيم الذاتي، وحل المشكلات، والتفكير الناقد، والمراقبة الذاتية، والمهام المنزلية، والملاحظة، والانتباه الانتقائي، وأسلوب النمذجة، والتغذية الراجعة، والحوار والمناقشة، التحليل، والتأمل الذاتي، والتحليل الذاتي، والتعلم التعاوني، وإدارة الوقت، والمثابرة، والوعي الذاتي، والتمثيل ولعب الأدوار، والتفكير العلمي، والتوجيه الذاتي، والأسلوب القصصي.

سابعاً- صلاحية البرنامج:

للتأكد من صلاحية البرنامج تم عرضه على خمسة من السادة المحكمين من المتخصصين في علم النفس، والتربية الخاصة، والصحة النفسية؛ للتأكد من مناسبة جلساته، وما تحتويه من مفاهيم للأطفال، وكذلك للتأكد من مدى مناسبة الاستراتيجيات المستخدمة من خلال الجلسات لتحقيق الهدف من استخدامها،

وكذلك مدى مناسبة النصوص المستخدمة لمستوى أطفال العينة، والوقت المخصص لكل جلسة، وقد حكم السادة المحكمون بصلاحية الجلسات المصممة، مع اقتراح بعض التعديلات والملاحظات التي تم الأخذ بها، وتعديلها في الصورة النهائية للبرنامج، وقد أشار بعض المحكمين إلى تعديل بعض الأهداف الإجرائية، وحذف وإضافة بعض الفنيات.

ثامناً- الدراسة الاستطلاعية للبرنامج :

قامت الباحثة بعمل تجربة استطلاعية، وذلك بتطبيق بعض جلسات البرنامج على عينة مكونة من خمسة أطفال من الأطفال ذوي صعوبات التعلم في المرحلة العمرية من (٦-٧) سنوات، وهدفت الدراسة الاستطلاعية إلى التحقق من ملاءمة إجراءات وأدوات البحث المتمثلة في أنشطة البرنامج الإرشادي، وصلاحية جلسات البرنامج وملاءمة محتواها وعددها والوقت المخصص لكل جلسة من جلسات البرنامج، ومدى مناسبتها لعمر الأطفال عينة البحث، ومدى استجابة الأطفال لأنشطة البرنامج، كما هدفت الدراسة الاستطلاعية إلى التعرف على مدى مناسبة الفنيات المستخدمة وأدوات البرنامج الإرشادي، ومدى مناسبتها لتحقيق الأهداف السلوكية ولخصائص العينة التي سيتم التطبيق عليها.

وقد توصلت الباحثة من خلال نتائج الدراسة الاستطلاعية إلى ما يأتي:

١- إضافة بعض الفنيات التي ساعدت في خفض مؤشرات اضطراب تباطؤ سرعة النشاط المعرفي لدى أطفال الروضة ذوي صعوبات التعلم مثل فنية التعلم الذاتي، والتعلم بالمحاولة والخطأ، والتفكير الناقد، والتغذية الراجعة وإدارة الوقت، والتي ساعدت الطفل على تعزيز شعوره بالمسؤولية والتركيز فيما يؤديه من مهام.

٢- تقليل المدة الزمنية لجلسات البرنامج؛ حتى تتناسب مع خصائص أطفال الروضة ذوي صعوبات التعلم.

تاسعاً- تقويم البرنامج:

قامت الباحثة بإجراء تقويم مستمر خلال عقد جلسات البرنامج، وذلك على مدى تحقق الأهداف السلوكية الخاصة بكل جلسة، وقد استخدمت التقويم

البنائي منذ بداية تطبيق البرنامج على الأطفال حتى نهايته، وقد تم هذا النوع من
التقويم عن طريق ما يأتي:

أ) تقدم الباحثة تطبيقات تربوية لكل طفل بعد الانتهاء من الجلسة بهدف التعرف
على مدى تحقق الأهداف المطلوبة، وممارسة الطفل للمهارة التي قد تعلمها
خلال أنشطة البرنامج المختلفة.

ب) ملاحظة الباحثة لسلوك الأطفال اليومي في أثناء تأدية أنشطة البرنامج، بهدف
التعرف على مدى استيعاب وإدراك الأطفال للمهارات المقدمة لهم، ومدى
التدريب على استراتيجيات ومهارات التنظيم الذاتي، وتأثيرها على سلوكياتهم فيما
يقومون به من مهام ونشاطات خلال حياتهم اليومية.

رابعاً: الأساليب الإحصائية المستخدمة:

أ - للتحقق من تجانس العينة:

• اختبار كا^٢

ب - للتحقق من الخصائص السيكومترية لأدوات البحث:

• التحليل العاملي.

• معادلة ألفا كرونباخ.

• معادلة كودر - ريشاردسن.

• معادلة بيرسون.

ج- للتحقق من فروض البحث:

• لمعادلة ولكوكسن.

• نسبة التحسن.

خامساً: اختبار الفروض ومناقشة وتفسير النتائج:

الفرض الأول:

ينص الفرض الأول على أنه:

توجد فروق دالة إحصائية بين متوسط رتب درجات الأطفال ذوي
صعوبات التعلم قبل تطبيق برنامج قائم على استراتيجيات التنظيم الذاتي، وبعد
التطبيق على مقياس مؤشرات اضطراب تباطؤ سرعة النشاط المعرفي لصالح
القياس البعدي.

استخدمت الباحثة اختبار ولكوكسن Wilcoxon لإيجاد الفروق بين متوسط رتب الأطفال ذوي صعوبات التعلم قبل تطبيق برنامج قائم على استراتيجيات التنظيم الذاتي وبعد التطبيق علي مقياس مؤشرات اضطراب تباطؤ سرعة النشاط المعرفي، كما يتضح في جدول (١٤).

جدول (١٤)

الفروق بين متوسط رتب درجات الأطفال ذوي صعوبات التعلم قبل تطبيق برنامج قائم علي استراتيجيات التنظيم الذاتي وبعد التطبيق علي مقياس مؤشرات اضطراب تباطؤ

سرعة النشاط المعرفي ن = ١٠

المتغيرات	القياس القبلي- البعدي	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	Z	الدلالة	اتجاه الدلالة	معامل التأثير	حجم الأثر
التشتت الذهني	الرتب السالبة الرتب الموجبة الرتب المتساوية إجمالي	١٠ - - ١٠	٥,٥ - - ٥,٥	٥٥ - - ٥٥	٢,٨٤	دالة عند مستوى ٠,٠١	في اتجاه القياس البعدي	٠,٨٩	قوى
البطء في استيعاب كل من المعلومات والأداء	الرتب السالبة الرتب الموجبة الرتب المتساوية إجمالي	١٠ - - ١٠	٥,٥ - - ٥,٥	٥٥ - - ٥٥	٢,٨١٨	دالة عند مستوى ٠,٠١	في اتجاه القياس البعدي	٠,٨٩	قوى
ضعف الطاقة الذهنية المصاحب للحمول	الرتب السالبة الرتب الموجبة الرتب المتساوية إجمالي	١٠ - - ١٠	٥,٥ - - ٥,٥	٥٥ - - ٥٥	٢,٨٠٧	دالة عند مستوى ٠,٠١	في اتجاه القياس البعدي	٠,٨٩	قوى
الدرجة الكلية	الرتب السالبة الرتب الموجبة الرتب المتساوية إجمالي	١٠ - - ١٠	٥,٥ - - ٥,٥	٥٥ - - ٥٥	٢,٨٠٧	دالة عند مستوى ٠,٠١	في اتجاه القياس البعدي	٠,٨٩	قوى

$$Z = 2.58 \text{ عند مستوى } 0.01$$

$$Z = 1.96 \text{ عند مستوى } 0.05$$

يتضح من جدول (١٤) وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى (٠.٠١) بين متوسط رتب درجات الأطفال ذوي صعوبات التعلم قبل تطبيق برنامج قائم على استراتيجيات التنظيم الذاتي وبعد التطبيق علي مقياس مؤشرات اضطراب تباطؤ سرعة النشاط المعرفي في اتجاه القياس البعدي.

كما يتضح من جدول (١٤) أنَّ حجم الأثر أكبر من (٠.٨٠)، على محك كوهين هي قيم ذات تأثير قوي، مما يدل على وجود أثر فعال للبرنامج في خفض مؤشرات اضطراب تباطؤ سرعة النشاط المعرفي لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم. كما قامت الباحثة بإيجاد نسبة التحسن بين القياسين القبلي والبعدي لتطبيق برنامج قائم على استراتيجيات التنظيم الذاتي على مقياس مؤشرات اضطراب تباطؤ سرعة النشاط المعرفي، كما يتضح في جدول (١٥).

جدول (١٥)

نسبة التحسن بين القياسين القبلي والبعدي لتطبيق برنامج قائم على استراتيجيات التنظيم

المتغيرات	متوسط القياس القبلي	متوسط القياس البعدي	نسبة التحسن
التشتت الذهني	٢٥	١٥,٢	٪٣٩,٢
البطء في استيعاب كل من المعلومات والأداء	٢٥,٢	١٥,٤	٪٣٨,٨
ضعف الطاقة الذهنية المصاحب للخمول	٢٥,٣	١٥,١	٪٤٠,٣
الدرجة الكلية	٧٥,٥	٤٥,٧	٪٣٩,٤

مناقشة وتفسير نتائج الفرض الأول:

يتضح من نتائج التحليل الإحصائي تحقق الفرض الأول؛ حيث أشارت قيمة (Z) إلى وجود فروق دالة إحصائية بين متوسط رتب درجات الأطفال ذوي صعوبات التعلم في التطبيقين القبلي والبعدي على مقياس مؤشرات اضطراب تباطؤ سرعة النشاط المعرفي، وذلك لصالح القياس البعدي.

وتشير هذه النتيجة إلى فاعلية البرنامج القائم على استراتيجيات التنظيم الذاتي في خفض مؤشرات اضطراب تباطؤ سرعة النشاط المعرفي، والذي يشمل أبعاداً مثل: التشتت الذهني، والبطء في استيعاب المعلومات والأداء، وضعف الطاقة الذهنية المصحوبة بالخمول، إلى جانب الانخفاض في الدرجة الكلية للمقياس.

وتُعزى هذه النتيجة إلى محتوى البرنامج الإرشادي الذي تضمن مجموعة من الجلسات والأنشطة المصممة خصيصاً لتنمية استراتيجيات تنظيم الذات، مثل: التخطيط، وتحديد الأهداف، والتركيز والانتباه، ومراقبة الذات، وتقييم الذات، والمثابرة، وتأجيل الإشباع. وقد ساعد اكتساب هذه الاستراتيجيات الأطفال على مواجهة صعوباتهم المعرفية وتحسين أدائهم.

وتتسق هذه النتيجة مع ما أشار إليه (Etkin, 2018, 39)، حيث أوضح أن تنمية استراتيجيات التنظيم الذاتي تُسهم في تحسين العديد من الجوانب لدى الأطفال ذوي صعوبات

التعلم، بما في ذلك الجوانب السمعية والبصرية والحركية والذاكرة والتفكير النقدي والمنطقي، كما أكد على أهمية الدعم المدرسي المستمر؛ نظرًا لكون هؤلاء الأطفال أقل قدرة على التعامل مع الضغوط والمثيرات المختلفة.

وفي السياق نفسه، يؤكد (Dutton, 2023, 212) أن الأفراد ذوي الكفاءة العالية في التنظيم الذاتي يتميزون بقدرتهم على اتخاذ قرارات قوية وتنفيذ إجراءات فعالة، كما أشار إلى أن مهارات التنظيم الذاتي تتأثر بعوامل نفسية ودافعية قد تعيق تطورها ما لم يتم التعامل معها بشكل مناسب.

وتشير الدراسة كذلك إلى أن الأطفال ذوي صعوبات التعلم يتمتعون بمستوى فكري مماثل لأقرانهم، إلا أنهم يواجهون تحديات واضحة تعيق إنجازهم الأكاديمي، وبالتالي، فإن تعزيز هذه المهارات يُعد مفتاحًا لتحسين أدائهم وسلوكهم داخل البيئة التعليمية.

كما تُعزى الباحثة هذه النتيجة أيضًا إلى طبيعة الأنشطة والأدوات والوسائل التعليمية المستخدمة في كل جلسة، والتي تم إعدادها بطريقة جذابة ومشوقة تتناسب مع خصائص الأطفال ذوي صعوبات التعلم. وقد ركزت هذه الأنشطة على تنمية استراتيجيات التنظيم الذاتي من خلال تنوعها وتعدد أشكالها، حيث شملت أنشطة قصصية، وفنية، ومعرفية، ولغوية، وعلمية، مما أتاح للأطفال فرصًا متعددة لاكتساب المهارات بطرق تتوافق مع أساليب تعلمهم المختلفة، وسهّل عليهم استيعاب مفاهيم التنظيم الذاتي وتطبيقها في المواقف التعليمية.

ويؤكد ذلك ما أشار إليه (Dutton, 2023, 215)، حيث أوضح أن الطلاب الذين يطورون مهارات التنظيم الذاتي ويتمكنون من اكتساب المعرفة بأنفسهم، يصبحون أكثر قدرة على مواكبة التطورات المتسارعة في المجالات العلمية والتكنولوجية.

وقد اعتمدت الباحثة في تقديم البرنامج على مجموعة من الاستراتيجيات التي أسهمت في تعزيز اندماج الأطفال في الجلسات والأنشطة، مثل: فنية التعزيز، وفنية النمذجة من خلال عرض سلوكيات صحيحة أمام الأطفال، وفنية حل المشكلات، والعصف الذهني، وفنية التغذية الراجعة، إلى جانب الأنشطة الفردية والجماعية والمسابقات التفاعلية. وقد أسهم كل ذلك في تحفيز الأطفال على المشاركة الفعالة، الأمر الذي عزّز من اكتسابهم لاستراتيجيات التنظيم الذاتي، وظهر تأثيره الإيجابي في انخفاض حدة مؤشرات اضطراب تباطؤ سرعة النشاط المعرفي. وقد اتفق ذلك مع ما أشار إليه (McClelland, Geldhof, 2023, 215).

Morrison, Gestsdóttir, Cameron, Bowers, Duckworth, Little & Grammer, 2018)، والذي أوضح أن التنظيم الذاتي يُعدُّ أساسًا جوهريًا للنجاح في إنجاز المهام النمائية التكيفية في جميع مراحل الحياة.

وترى الباحثة أنَّ وضوح التعليمات وتوجيه الأطفال بشكل مباشر حول كيفية استخدام استراتيجيات التنظيم الذاتي داخل قاعة النشاط أو في مواقف الحياة اليومية، كان له دور فعال في ترسيخ هذه المهارات، بالإضافة إلى أنَّه قد تم توفير فرص متكررة للتدريب والممارسة، الأمر الذي ساعد على تعزيز وتثبيت المهارات المستهدفة.

ويُضاف إلى ذلك أنَّ البرنامج قد أُقيم في بيئة تعليمية منظمة وآمنة، جسديًا وعاطفيًا، مما ساعد على تقليل مصادر الضغط البيئي التي قد تُشتت انتباه الطفل أو تضعف دافعيته للتعلم، وقد حرصت الباحثة أثناء تنفيذ الجلسات على إعطاء الأطفال فترات راحة مناسبة، خاصة عند ملاحظة علامات التشبث أو الخمول أو الإرهاق، وهو ما أسهم في تحسين مستويات التركيز والانتباه، وتقليل الضغط الذهني، وتعزيز الذاكرة والقدرات المعرفية لديهم.

ويتفق ذلك مع ما أشار إليه (شريف، ٢٠١٤، ٢٣٤)، حيث أوضح أن أسلوب التنظيم والضبط الذاتي يسعى إلى تحسين استراتيجيات الطفل في فهم وتنظيم عمليات التفكير المختلفة، وأنَّ هذه الإجراءات فعالة في تحسين طريقة الطفل في تناوله للمشكلة في موقف التعلم من جهة، ورفع مستوى دافعيته من جهة أخرى؛ نظرًا لدوره الإيجابي في تنفيذ تلك الإجراءات.

كما أوضح (Dutton, 2023, 215) أنَّ هناك ارتباطًا بين المستوى الجيد من التنظيم الذاتي وبين عادات الدراسة الفعالة، حيث اعتُبر كلاهما شرطين ضروريين لانخراط الطلاب في أساليب التعلم النشط، وتنمية التفكير النقدي، وتحقيق النجاح الأكاديمي.

الفرض الثاني:

ينص الفرض الثاني على أنَّه:

لا توجد فروق دالة إحصائية بين متوسط رتب درجات الأطفال ذوي صعوبات التعلم في القياسين البعدي والتتبعي لتطبيق برنامج قائم على استراتيجيات التنظيم الذاتي على مقياس مؤشرات اضطراب تباطؤ سرعة النشاط المعرفي.

وللتحقق من هذا الفرض، قامت الباحثة باستخدام اختبار ولكوكسن Wilcoxon لإيجاد الفروق بين متوسط رتب الأطفال ذوي صعوبات التعلم في القياسين البعدي والتتبعي لتطبيق برنامج قائم على استراتيجيات التنظيم الذاتي على مقياس مؤشرات اضطراب تباطؤ سرعة النشاط المعرفي، كما يتضح في جدول (١٦).

جدول (١٦)

الفروق بين متوسط رتب درجات الأطفال ذوي صعوبات التعلم في القياسين البعدي والتتبعي لتطبيق برنامج قائم على استراتيجيات التنظيم الذاتي على مقياس مؤشرات

اضطراب تباطؤ سرعة النشاط المعرفي ن = ١٠

المتغيرات	القياس البعدي - التتبعي	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	Z	الدالة	اتجاه الدالة
التشتت الذهني	الرتب السالبة الرتب الموجبة الرتب المتساوية إجمالي	١ ٦ ٣ ١٠	٦ ٣,٦٧	٦ ٢٢	١,٣٦٤	غير دالة	-
البطء في استيعاب كل من المعلومات والأداء	الرتب السالبة الرتب الموجبة الرتب المتساوية إجمالي	١ ٨ ١ ١٠	٩ ٤,٥	٩ ٣٦	١,٦٥٢	غير دالة	-
ضعف الطاقة الذهنية المصاحب للخمول	الرتب السالبة الرتب الموجبة الرتب المتساوية إجمالي	١ ٨ ١ ١٠	٧,٥ ٤,٦٩	٧,٥ ٣٧,٥	١,٧٩٦	غير دالة	-
الدرجة الكلية	الرتب السالبة الرتب الموجبة الرتب المتساوية إجمالي	٢ ٨ - ١٠	٥,٥ ٥,٥	١١ ٤٤	١,٦٩٥	غير دالة	-

$$Z = ٢.٥٨ \text{ عند مستوى } ٠.٠١$$

$$Z = ١.٩٦ \text{ عند مستوى } ٠.٠٥$$

يتضح من جدول (١٦) عدم وجود فروق دالة إحصائية بين متوسط رتب درجات الأطفال ذوي صعوبات التعلم في القياسين البعدي والتتبعي لتطبيق برنامج قائم على استراتيجيات التنظيم الذاتي على مقياس مؤشرات اضطراب تباطؤ سرعة النشاط المعرفي.

مناقشة وتفسير نتائج الفرض الثاني:

مما سبق يتضح تحقق الفرض الثاني؛ حيث كانت قيمة (Z) لدلالة الفرق بين متوسط رتب درجات الأطفال ذوي صعوبات التعلم في التطبيق البعدي والتبقي (بعد مرور أسبوعين من تطبيق البرنامج) على مقياس مؤشرات اضطراب تباطؤ سرعة النشاط المعرفي غير دالة، الأمر الذي يدل على استمرار تأثير البرنامج القائم على استراتيجيات التنظيم الذاتي في خفض مؤشرات اضطراب تباطؤ سرعة النشاط المعرفي لدى الأطفال (عينة البحث) فيما بعد تطبيق البرنامج خلال فترة المتابعة.

ترجع الباحثة استمرار فاعلية البرنامج المستند إلى استراتيجيات التنظيم الذاتي في خفض مؤشرات اضطراب تباطؤ سرعة النشاط المعرفي خلال فترة المتابعة إلى تأثير أنشطة البرنامج، فقد أسهمت هذه الأنشطة في تعزيز مهارات الانتباه والتركيز لدى الأطفال، بالإضافة إلى تدريبهم على استخدام استراتيجيات المراقبة الذاتية وتقييم الذات في جميع المهام الموكلة إليهم. وقد حرصت الباحثة على تشجيع الأطفال على مراقبة أدائهم ومستوى تقدمهم وإنجازهم باستمرار، خاصة وأن العمل كان يتم في إطار مجموعات تنافسية، مما أسهم في تحفيزهم على الحفاظ على تركيزهم وانتباههم، وقد امتد تأثير ذلك إلى ما يقومون بإنجازه من أنشطة ومهام مع المعلومات حتى بعد انتهاء البرنامج بفترة زمنية.

وتتسق هذه النتيجة مع ما أشار إليه باندورا (Bandura, 1991)، الذي أكد على أهمية التنظيم الذاتي، موضحاً أن قدرة الفرد على ضبط سلوكه والتحكم فيه بناءً على تصوره للنتائج المترتبة على هذا السلوك تُعد من العمليات الأساسية المسؤولة عن إحداث التغيرات السلوكية المرغوبة. كما أكد كل من McClelland, Geldhof, Morrison, Gestsdóttir, Cameron, Bowers, Duckworth, Little & Grammer (2018)

أن التنظيم الذاتي يمثل أساساً جوهرياً للنجاح في إنجاز المهام النمائية التكيفية عبر مختلف مراحل الحياة. كما ترجع الباحثة هذه النتيجة إلى أن معظم جلسات وأنشطة البرنامج اعتمدت على استراتيجيات التنظيم الذاتي والتي ركزت على تنمية قدرات الأطفال ذوي صعوبات التعلم على إدراك كيف يخطئون، وكيف يصلون إلى الحلول، وتحديد الأهداف وتأجيل الإشباع، والتغذية الراجعة، وكيف يراقبون سلوكهم أثناء أداء المهام وتعزيز شعورهم بالمسؤولية تجاه ما يكلفون به من مهام، في جو يتسم بالتحفيز والأمان، مما انعكس على خفض مؤشرات اضطراب تباطؤ سرعة النشاط المعرفي لديهم، وهو ما يتفق مع ما أشارت

إليه دراسة (مرزوق، ٢٠٢٣) والتي أوضحت أنَّ الأداء الأكاديمي يرتبط ارتباطاً طردياً مع استراتيجيات التعلم ذاتي التنظيم المتمثلة في استخدام الإستراتيجية المعرفية والتنظيم الذاتي. ويحتاج الأطفال ذوو صعوبات التعلم إلى دعم أكبر لاكتساب استراتيجيات فعالة تساعد على تنظيم ذواتهم داخل بيئة الفصل الدراسي. وعندما ينجح الطفل في اكتشاف واختيار الاستراتيجيات التي تناسبه، يصبح أكثر اندماجاً والتزاماً بعملية التنظيم الذاتي؛ فالتنظيم الذاتي يتطلب من المتعلمين القدرة على ضبط مشاعرهم، وتركيز انتباههم، وإدارة العديد من المهام اليومية؛ لذا فمن الضروري تدريب الأطفال ذوي صعوبات التعلم على استراتيجيات التنظيم الذاتي منذ سن مبكرة؛ حتى تُسهم هذه المهارات لاحقاً في بناء شخصياتهم وتعزيز قدرتهم على مواجهة تحديات الحياة، والنمو كأفراد بالغين يتمتعون بالكفاءة والاستقلالية. (Etkin, 2018, 39)

كما يتسق ذلك مع ما أشار إليه (Etkin, 2018, 39)، والذي أوضح أنَّ بيئة الصف الدراسي تُعد عنصراً أساسياً لتحقيق التنظيم الذاتي الأمثل لدى المتعلمين. وبما أن الأطفال يقضون جزءاً كبيراً من يومهم داخل الفصل، فإن جودة بيئة التعلم تُعد من أهم العوامل المؤثرة في نجاحهم؛ حيث يسهم إشراك المتعلمين في عملية اتخاذ القرار وتشجيعهم على المشاركة الفاعلة في تعزيز شعورهم بالمسؤولية تجاه تعلمهم، كما ينمي لديهم الدافعية الذاتية والإحساس بالكفاءة، فعندما يكون للمتعلمين دور في القرارات المتعلقة بتعلمهم، يصبحون أكثر قدرة واستعداداً لضبط أنفسهم والتحكم في سلوكياتهم؛ فالتواصل المستمر بين المعلم والطالب يعزز من قدرة الطلاب على تحمل مسؤولية تعلمهم ومتابعة أنفسهم، مع وجود الدعم والإرشاد المستمر من معلمهم داخل الفصل.

كما ترجع الباحثة عدم وجود فروق دالة إحصائية بين القياسين البعدي والتتبعي لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم في المجموعة التجريبية على مقياس مؤشرات اضطراب تباطؤ سرعة النشاط المعرفي، وكذلك استمرارية فاعلية البرنامج إلى طبيعة الجلسات والأنشطة المصممة، فقد ركز البرنامج على تدريب الأطفال على الوعي الذاتي بما يقومون به، وأهمية التخطيط وتحديد الأهداف، والانتباه والتركيز، والمثابرة لتحقيق الأهداف المرجوة.

كما تضمنت الجلسات التدريب على تأجيل الإشباع الوتقي بهدف الحصول على إشباع دائم، واستخدمت الباحثة في ذلك فنيات متنوعة كفننية اللعب، والنمذجة، بالإضافة إلى استخدام التعزيز المادي والمعنوي لتعزيز السلوكيات المستهدفة وتثبيتها.

وهذا يتفق مع ما أوضحه روبرت (Robert, 1991)، والذي أشار إلى حاجة الأطفال ذوي صعوبات التعلم إلى التدريب على أساليب مناسبة تساعد على التعلم والتحكم بسلوكهم، ومن هذه الأساليب أسلوب التنظيم الذاتي.

سادسًا: التوصيات:

١- اجراء العديد من الدراسات حول مؤشرات اضطراب تباطؤ سرعة النشاط المعرفي لدى الأطفال العاديين بصفة عامة والأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة بصفة خاصة.

٢- إجراء المزيد من الدراسات التي تتناول إعداد برامج إرشادية تساعد الأطفال العاديين والأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة على تنمية مهارات التنظيم الذاتي لديهم.

٣- ضرورة التدخل المبكر للأطفال الذين يعانون من مؤشرات اضطراب تباطؤ سرعة النشاط المعرفي SCT بسبب تأثيره على الأداء الأكاديمي والتكيف الاجتماعي.

سابعًا: البحوث المقترحة:

١- فاعلية برنامج مستند إلى اليقظة الذهنية في خفض مؤشرات اضطراب تباطؤ سرعة النشاط المعرفي لدى الأطفال في مرحلة الروضة.

٢- فاعلية برنامج مستند إلى استراتيجيات التنظيم الذاتي في خفض مؤشرات اضطراب تباطؤ سرعة النشاط المعرفي لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد.

٣- فاعلية برنامج قائم على استراتيجيات التنظيم الذاتي في تنمية بعض الوظائف التنفيذية لدى أطفال الروضة ذوي صعوبات التعلم.

٤- فاعلية برنامج مستند إلى استراتيجيات التنظيم الذاتي في تنمية الدافعية للإنجاز لدى أطفال الروضة ذوي صعوبات التعلم.

قائمة المراجع

- الأطرش، حسين. (٢٠٢٣). التنظيم الذاتي للتعلم وعلاقته بالتحصيل الدراسي لدى طلبة كلية الآداب جامعة مصراته. *مجلة الساتل*، ٧(٩)، ١٦٥-١٩١.
- <http://search.mandumah.com/Record/766506>
- أيوب، علاء الدين. (٢٠١٣). أثر برنامج تدريبي لتنمية استراتيجيات التنظيم الذاتي في خفض التشتت وتحسين الكفاءة الأكاديمية لدى التلاميذ ذوي اضطراب الانتباه وفرط الحركة بالمرحلة الابتدائية. *المجلة المصرية للدراسات النفسية، كلية التربية، جامعة أسوان*، ٢٣(٨١)، ١٠٢-١٠٢.
- جبر، عدنان. (٢٠١٨). الازدهار النفسي وعلاقته بالتنظيم الذاتي لدى تدريسي الجامعة. *رسالة ماجستير، كلية التربية للعلوم الإنسانية، جامعة كربلاء*.
- سليمان، عادل محمد. (٢٠٢١). خفض درجة تباطؤ الإيقاع المعرفي باستخدام أنشطة "تيتش" لدى ذوي اضطراب اسبرجر: دراسة تجريبية. *الجمعية المصرية للدراسات النفسية*، ٣١(١١٢)، ٣١٣-٣٥٦.
- شريف، السيد عبد القادر. (٢٠١٤). *مدخل إلى التربية الخاصة*. دار الجوهرة للنشر والتوزيع: القاهرة.
- عبد الرحمن، جيهان محمد. (٢٠٢١). فعالية الإرشاد المعرفي السلوكي في خفض أعراض اضطراب الإيقاع المعرفي البطئ لدى طلاب المرحلة الثانوية. *مجلة جامعة الفيوم للعلوم التربوية والنفسية*، ٩(١٥)، ٦١٣-٦٧٧.
- العبيسي، محمد مصطفى. (٢٠٢٠). *طرق تدريس الرياضيات لنوي الإحتياجات الخاصة*. دار المسيرة للنشر والتوزيع: عمان.
- اللالا، زياد؛ الزبيري، شريفة؛ اللالا، صائب؛ الجلامدة، فوزية، حسونة، مأمون؛ الشرمان، فوزية؛ العلي، وائل؛ القباني، يحيي. (٢٠١٣). *أساسيات التربية الخاصة*. دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان.
- لحويلة، أمثال هادي. (٢٠٢٣). المعالجة البصرية المكانية وتباطؤ سرعة النشاط المعرفي لدى عينة من الأطفال بدولة الكويت. *مجلة كلية الآداب*، ٨٣(١)، ١١-٤٦.
- محمد، علا. (٢٠٢٢). فاعلية برنامج تدريبي لتحسين مهارات التنظيم الذاتي وأثره على السلوكيات الاجتماعية الإيجابية لأطفال الروضة. *مجلة الطفولة والتربية*، ١(٥٠)، ٢١٨-٣٠٦.

مرزوق، مرزوق عبد المجيد. (٢٠٢٣). مكونات الدافعية واستراتيجيات التعلم ذاتي التنظيم المرتبطة بالأداء الأكاديمي للطالب داخل الفصل الدراسي، *مجلة كلية التربية، جامعة الإسكندرية*، (١)٦، ٩٢-١٣٠.

مفضل، مصطفى أبو المجد؛ حفي، على ثابت؛ سيد، هالة صلاح. (٢٠٢٢). فعالية برنامج إرشادي معرفي سلوكي في خفض تباطؤ الإيقاع المعرفي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية ذوي نقص الانتباه. *مجلة العلوم التربوية*، (٥٢)، ٧٤٦-٦٩٥.

مومني، عبد اللطيف؛ و خزعلي، قاسم. (٢٠١٦). التنظيم الذاتي لدى عينة من الطلبة الجامعيين وقدرته التنبؤية في تحصيلهم الدراسي. *مجلة الدراسات التربوية والنفسية، جامعة السلطان قابوس*، (٣)١، ٤٦١-٤٧٥.

Alberta Health Services. (2020). *Focused and Engaged: Finding Balance through Self-Regulation. Children, Youth and Families Addiction and Mental Health* - Edmonton Zone.

Altun, A; Kardaş B & Memik, N. (2023). A Case of Sluggish Cognitive Tempo Followed Up with a Diagnosis of Childhood Depression. *Turk J Child Adolesc Ment Health*, 30(2), 189-192.

Bahmani, D; Mohammadian, Y; Ghasemi, M; Bahmani, L; Piri, N; Brühl, A; Becker, S; Burns, L; & Brand, S. (2022). Sluggish Cognitive Tempo among Iranian Children and Adolescents: A Validation Study of the Farsi Child and Adolescent Behavior Inventory (CABI)-Parent Version. *Clin. Med*, 11, 6346. <https://doi.org/10.3390/jcm11216346>.

Bandura (1991) *Social cognitive theory of moral thought and Action*, In: *Handbook of Moral, Behavior and Development*, Kurtines, wM and. *Erwitz Jvol*. (1), Hillsdale, N J: Erlbaum.

Bandura, A. (1995). *Self-efficacy in Changing Societies*. Cambridge University. New York. ISBN 978-0-521-47467-2.

Barkley, R & Becker, S. (2018). *Sluggish Cognitive tempo*. In S. P.-B. Rosler, & S. P. Barkley (Ed.), *handbook of attention deficit hyperactivity disorder*. New York, Oxford University Press.

Barkley, R. (2015). *Sluggish Cognitive tempo/concentration deficit disorder*. Retrieved from <https://www.oxfordhandbook.com>.

Becker, S. (2014). Sluggish cognitive tempo and peer functioning in school-aged children: a six-month longitudinal study. *Psychiatry Res*, 217(1-2), 72-78.

- Becker, S. (2021). Systematic Review: Assessment of Sluggish Cognitive Tempo Over the Past Decade. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 6(60), 690-709.
- Becker, S., Burns, G., Smith, Z., & Langberg, J. (2020). Sluggish cognitive tempo in adolescents with and without ADHD: Differentiation from adolescent-reported ADHD inattention and unique associations with internalizing domains. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 48, 391-406.
- Becker, S; Marshall, S & McBurnett, K. (2014). Sluggish Cognitive Tempo in Abnormal Child Psychology: An Historical Overview and Introduction. *J Abnorm Child Psychol*, 42, 1-6.
doi:10.1007/s10802-019-00603-9.
- Dutton, J. (2023). *The Psychology of Self-Regulation*. by Nova Science Publishers, Inc. New York.
- Dutton, j. (2023). *The Psychology of Self-Regulation*. Published by Nova Science Publishers, Inc. New York.
- Etkin, J. (2018). Understanding Self-Regulation in Education. *BU Journal of Graduate Studies in Education*, 10(1), 35-39.
- Frick, M. (2019). Self-Regulation in Childhood Developmental Mechanisms and Relations to ADHD Symptoms. Digital Comprehensive Summaries of Uppsala *Dissertations* from the Faculty of Social Sciences 167, Uppsala University.
- Gafoor, L & Fourie, J. (2021). The efficacy of the Senior South African Individual Scale Revised in distinguishing between attention deficit hyperactivity disorder, normal and sluggish cognitive tempo children. Article in *African Journal of Psychological Assessment*, ISSN: (Online) 2617-2798, (Print) 2707-1618, 1-7.
- Gentile, Julie. (2009). Adult ADHD: Diagnosis, Differential Diagnosis, and Medication Management 3 (8). Psychiatrymmc.com.
- Gul, A & Gul, H. (2022). Psychometric validation of Barkley's Adult Sluggish Cognitive Tempo (SCT) Ratings Scale -Turkish version and distinguishing SCT from attention deficit-hyperactivity disorder (ADHD) among Turkish adults. *Research in Developmental Disabilities*, 12, 1-8.
- Gul, A & Gul, H. (2022). Psychometric validation of Barkley's Adult Sluggish Cognitive Tempo (SCT) Ratings Scale -Turkish version and distinguishing SCT from attention deficit-hyperactivity disorder (ADHD) among Turkish adults. *Research in Developmental Disabilities*, 121 (2022) 104-155.

- Hossain, B. (2022). Sluggish cognitive tempo and processing speed in children with a reading disorder. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 61 (10), 117-119.
- Hossain, B; Bent, S; Parenteau, C; Widjaja, F; Davis, M; & Hendren, R. (2022). The Associations Between Sluggish Cognitive Tempo, Internalizing Symptoms, and Academic Performance in Children with Reading Disorder: A Longitudinal Cohort Study, *Journal of Attention Disorders*, 26(12) 1576–1590.
- Joyce, A; Waschbusch, D; Klein, R & Corkum, P. (2009). Developing a Measure of Sluggish Cognitive Tempo for Children: Content Validity, Factor Structure, and Reliability. *American Psychological Association*, 21(3). 390-389.
- Khatoon, K & Pandey, S. (2022). Learning Disabilities and its Behavioural Consequences: An Analytical Review. *The International Journal of Indian Psychology*, 3(10), 741-750.
- Kim, K. (2017). Sluggish Cognitive Tempo and Working Memory Training. dissertation for the PhD degree, Graduate School of Psychology, published by ProQuest LLC Copyright of the *Dissertation is held by the Author*. United States.
- McClelland, M; Geldhof, J; Morrison, F; Gestsdóttir, S; Cameron, C; Bowers, E; Duckworth, A; Little, T & Grammer, J. (2018). Self-Regulation. *Handbook of Life Course Health Development*, DOI 10.1007/978-3-319-47143-3_12.
- Meisinger, R. (2015). Identification of sluggish cognitive tempo by pre-service teachers. *Dissertations and Theses @ UNI*. 177, University of Northern Iowa.
- Orim, o; Ishifundi, U; Edim, A & Samuel, E. (2023). *Understanding the Challenges of Learning Disabilities: The Information Processing Theory*
- Ozhiganova, G. (2018). Self-regulation and self-regulatory capacities: components, levels, mode. *RUDN Journal of Psychology and Pedagogics*, 3(15), 255-270. <http://journals.rudn.ru/psychology-pedagogics>.
- Perspective. 12(1), 73-85.
- Prasadh, S & Burle, S. (2022). A Study On Learning Disabilities Among the Secondary School Pupils in North Costal Districts of Andhra Pradesh. *Journal of Positive School Psychology*, 6, (8), 844-854.
- Robert, k. (2005). Investigating the construct validity of sluggish cognitive tempo in children. *Doctor of Philosophy in School Psychology*, College of Arts and Sciences, University of South Carolina.

- Roberts, K. (2019). Investigating the construct validity of sluggish cognitive tempo in children. *Doctor of Philosophy in School Psychology*, College of Arts and Sciences, University of South Carolina.
- Robson, D; Allen, M& Howard, s. (2020). Self- Regulation in Childhood as a Predictor of Future outcomes: A meta- analytic review. *Psychological bulletin*, 146(4), 324- 350.
- Robson, D; Allen, M.; and Howard, S. " (2020). "Self-regulation in childhood as a predictor of future outcomes: *A meta-analytic review*. Faculty of Social Sciences - Papers. 4656.
<https://ro.uow.edu.au/sspapers/4656>.
- Rodríguez, S; Suárez, R; Vieites, T; Piñeiro, I and Díaz-Freire, F. (2020). Self-Regulation and Students Well-Being: *A Systematic Review 2010–2020*. Sustainability Review,
<https://doi.org/10.3390/su14042346>.
- Smith, Z. (2019). Do sluggish cognitive tempo symptoms improve with school based ADHD interventions? Outcomes and predictors of change. based ADHD interventions? Outcomes and predictors of change. *A dissertation* submitted in partial fulfillment of the requirements for the degree of Doctor of Philosophy at Virginia Commonwealth University.
- Stoppelbein, McRae, Smith, Becker, Fite, Luebbe & Greening. (2020). Sluggish Cognitive Tempo and Behavioral Difficulties in Children with ADHD: Associations with Internalizing and Externalizing Symptoms. *Child Psychiatry & Human Development*. 51:609–616
- Suma, K. (2022). Understanding the learning disabilities among children: a social work perspective. *journal of Emerging Technologies and Innovative Research*, 9(4), 297-303.
- Yeatman, C. (2020). Social Skills and Internalizing Symptoms in Children with Sluggish Cognitive Tempo. *dissertation for the PhD degree*, Faculty of the Graduate School of Psychology.
- Zimmerman, B. J., Schunk, D. H., & Di Benedetto, M. K. (2017). *The role of self-efficacy and related beliefs in self-regulation of learning and performance*. In A. J. Elliot, C. S. Dweck, & D. S. Yeager (Eds.), *Handbook of competence and motivation: Theory and application* (pp. 313–333). New York: The Guilford Press.