تنمية مهارات التنظيم الذاتي لتحسين الانتباه لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية ذوي صعوبات التعلم

Developing Self-Organizational Skills to Improve Attention of Primary School Students With Learning Difficulties

سارة محمد لطفي عبد السميع أحمد[1]

[1] باحثة ماجستير– قسم علم النفس– كلية البنات للعلوم والآداب والتربية– جامعة عين شمس

تحت إشراف

أ.م.د/ عواطف إبراهيم شوكت[2]

[2] أستاذ علم النفس المساعد –كلية البنات – جامعة عين شمس

أ.م.د/ نشوة عبد المنعم عبد الله[3]

[3] أستاذ علم النفس المساعد– كلية البنات– جامعة عين شمس

المستخلص:

هدفت الدراسة إلى التعرف على فاعلية البرنامج التدريبي في تنمية مهارات التنظيم الذاتي لتحسين الانتباه لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية ذوي صعوبات التعلم، واعتمدت الدراسة على المنهج التجريبي.

وتكونت عينة الدراسة من (20) تلميذًا من ذوي صعوبات التعلم بالصف السادس الابتدائي من الذكور تراوحت أعمارهم ما بين (11–12) عاما، بمتوسط عمري قدره (11.35) عاما، وانحراف معياري قدره (0.317)، وقامت الباحثة بتطبيق الأدوات التالية: استمارة المستوى الاجتماعي والثقافي للأسرة إعداد (عبد الله عادل راغب شراب، 2013)، ومقياس مهارات التنظيم الذاتي إعداد (الباحثة)، واختبار المصفوفات المتتابعة الملونة ترجمة (عماد أحمد حسن، 2015)، واختبار المسح النيورولوجي السريع ترجمة (عبد الوهاب محمد كامل، 2001)، ومقياس نقص الانتباه إعداد (أمينة إبراهيم شلبي، 2009)، والبرنامج التدريبي لتنمية مهارات التنظيم الذاتي لتحسين الانتباه لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية ذوي صعوبات التعلم إعداد (الباحثة)، وتوصلت نتائج الدراسة إلى فاعلية البرنامج التدريبي لتنمية مهارات التنظيم الذاتي لتحسين الانتباه لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية ذوي صعوبات التعلم.

الكلمات المفتاحية: مهارات التنظيم الذاتي– الانتباه– ذوي صعوبات التعلم.

Abstract:

The title: Developing Self-Organizational Skills to Improve Attention of Primary School Students with Learning Difficulties

The study aimed: The study aims to know developing self-regulation to improve attention of primary school students with learning disabilities

Study method: The current study relies on the experimental method with an experimental design with two experimental and control groups to determine the effectiveness of the guided program.

Study sample: The experimental study sample consisted of 20 students with learning disabilities in grade six, between 11-12 years old.,

Study tools: family social and cultural standard form, prepared by Abdullah Adel Raghib Sharab; 2013, self-discipline skills measure, prepared by the researcher, Coloured Progressive Matrices (RCPM), translated by Emad Ahmad Hasan; 2015, and Quick Neurological Screening Test (QNST), translated by Abdul-Wahab Mohammed Kamel, 2001, inattention measure, prepared by Amina Ibrahim Shalaby; 2009, and the training program to develop self-discipline skills to improve attention at the end of primary school students suffering from learning difficulties, prepared by the researcher.

Study results: The effective of program for Developing Self-Organizational Skills to Improve Attention of Primary School Students With Learning Difficulties

Keywords: Self-Organizational Skills- Attention – Learning Difficulties.

مقدمة الدراسة

تعد المرحلة الابتدائية من المراحل التعليمية المهمة، ففيها يتم بناء شخصية الفرد وتكوين خصائصه الجسمية والنفسية والاتجاهات والعادات والقيم وأنماط السلوك المختلفة، التي يتم عن طريقها تحديد الأساليب التي يتكيف بها الفرد مع الحياة مستقبلاً.

فالفرد في هذه المرحلة يمتاز غالباً بالمرونة، حيث يَسهل تعليمه وتشكيل سلوكه حسب ما هو شائع في البيئة الاجتماعية المحيطة به.

ويتسم التلاميذ ذوو صعوبات التعلم بذكاء متوسط أو فوق متوسط، ويعانون من ضعف ملحوظ في الأداء الأكاديمي، بالإضافة إلى القلق والمشكلات الانفعالية والسلوكية، وإن لم يتم تقديم الرعاية الملائمة لهؤلاء التلاميذ فسوف يؤثر ذلك في عملية التعلم، وما يترتب عليها من تأخر في الأداء الأكاديمي.

وتعد صعوبات التعلم من الأسباب التي تؤدي إلى الكثير من المشكلات النفسية والاجتماعية والسلوكية، مثل: فقدان الدافعية، ونقص الانتباه، وضعف تنظيم الذات، حيث إنها تستنفد جزءا كبيرا من طاقتهم العقلية والمعرفية والانفعالية، ويتعامل هؤلاء التلاميذ مع هذه المشكلات إما عن طريق الانسحاب وعدم التفاعل مع الآخرين، أو انخراط في سلوكيات المشكلة والتي تفرغ ما يشعرون به من ضيق أو توتر (عبد الخالق، 2018، صفحة 46).

كما يعاني التلاميذ ذوو صعوبات التعلم من قصور مهارات تنظيم الذات، ومهارات حل المشكلة وصعوبات في الانتباه مما يؤثر في رصد وتنفيذ المهام الموكلة إليهم، كما أنهم يعانون من صعوبة في التخلي عن المهارات غير الفعالة في عملية التعلم أو استبدالها بمهارات جديدة، وهذا ما يجعلهم في حاجة إلى تنمية مهارات التنظيم الذاتي، والتي تساعدهم على تعلم واكتساب مهارات جديدة تسهل عليهم عملية التعلم، وأشار ميثوج Mithaug إلى أن التلاميذ غير المنظمين يتسمون ببعض المظاهر التي يمكن ملاحظتها في غرفة الصف، مثل عدم إحضارهم أدواتهم المدرسية، وعدم الانتباه وغيرها، مما يؤدي إلى صعوبة تعلمهم، وأكد لينرLerner أن التلاميذ ذوو صعوبات التعلم يتكلمون دون تنظيم لأفكارهم، ويتصرفون دون مراقبة لإجاباتهم الصحيحة، كما أنهم يتوصلون إلى قرارات نهائية وسريعة دون إعطاء وقت كافٍ بين التلقي والاستجابة. (عبد الخالق، 2018، صفحة 48).

ومما سبق يتضح وجود قصور واضح لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في كل من مهارات التنظيم والانتباه، ومن ثم فقد هدفت الدراسة الحالية إلى تحسين الانتباه من خلال تنمية مهارات التنظيم الذاتي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية ذوي صعوبات التعلم.

مشكلة الدراسة وتساؤلاتها

هناك الكثير من المشكلات التي تعوق نجاح العملية التعليمية لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، وذلك لافتقار المؤسسات التعليمية إلى توفير المعلمين المؤهلين تربويًا وعلميًا للتعامل مع هؤلاء التلاميذ، كما أكدت العديد من الدراسات أن مهارات التنظيم الذاتي يمكن تطبيقها بفعالية مع فئات عمرية مختلفة، ولدى عينات متنوعة، ومنهم التلاميذ ذوو صعوبات التعلم.

ومن هذه الدراسات دراسة (Schwankl، 2011)، ودراسة (الدرس، 2014)، ودراسة (رشوان، 2015)، ودراسة روجاي (.M، Roghayyeh، 2016)، ودراسة (Bahri، Mirnasab، Noorazar، Fathi Azar، & Asadi، 2016)، ودراسة (عبد الرحمن، 2017)، ودراسة (Ana، Nicolielo–Carrilho، Simone &، 2017)، ودراسة (رحاب إبراهيم المقحم، 2019)، ودراسة (عبدالحميد، 2019)، ودراسة (البطاينة، 2020)، ودراسة (أحمد، نبوي باهي، 2020)، ودراسة (توفيق، 2021)، ودراسة (الخضيري، 2021)، ومن خلال الاطلاع على الأطر النظرية والدراسات السابقة التي اهتمت بمتغيرات الدراسة تم استخلاص ما يلي:

1- حاجة التلاميذ ذوي صعوبات التعلم إلى التدريب على مهارات التنظيم الذاتي، والتي قد تحسن من مستوى الانتباه لديهم.
2- قلة الدراسات العربية- في حدود اطلاع الباحثة- التي اهتمت بتنمية كل من مهارات التنظيم الذاتي والانتباه معًا.

من هنا بلورت الباحثة مشكلة الدراسة في تنمية التنظيم الذاتي لتحسين الانتباه لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية ذوي صعوبات التعلم.

ومما سبق يمكن صياغة تساؤلات الدراسة الحالية كما يلي:

1- ما مدى الفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لمهارات التنظيم الذاتي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية ذوي صعوبات التعلم؟
2- ما مدى تحسن مهارات التنظيم الذاتي لدى أفراد المجموعة التجريبية من تلاميذ المرحلة الابتدائية ذوي صعوبات التعلم بعد تطبيق البرنامج التدريبي؟
3- ما مدى استمرار التحسن في مهارات التنظيم الذاتي لدى أفراد المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي (بعد البرنامج بشهرين)؟
4- ما مدى الفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة من تلاميذ المرحلة الابتدائية ذوي صعوبات التعلم في القياس البعدي للانتباه لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية ذوي صعوبات التعلم؟
5- ما مدى تحسن الانتباه لدى أفراد المجموعة التجريبية من تلاميذ المرحلة الابتدائية بعد تطبيق البرنامج التدريبي؟
6- ما مدى استمرار تحسن الانتباه لدى أفراد المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي (بعد البرنامج بشهرين)؟

أهداف الدراسة

معرفة فاعلية برنامج تدريبي لتنمية مهارات التنظيم الذاتي لتحسين الانتباه لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية ذوي صعوبات التعلم.

ووفقًا لأهداف الدراسة كانت أهمية الدراسة

تتحدد أهمية الدراسة فيما يلي:

- **الأهمية النظرية**

تتمثل الأهمية النظرية في النقاط التالية:

أ- تستمد هذه الدراسة أهميتها من أهمية الفئة التي تناولتها، وهي فئة التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، والتي تحتاج إلى المزيد من البحث والدراسة.
ب- ندرة الدراسات – في حدود اطلاع الباحثة- التي تناولت مهارات التنظيم الذاتي كمدخل لتحسين الانتباه لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.
ت- إثراء التراث النظري للدراسات المهتمة بفئة صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية.
ث- إثراء الأطر النظرية المرتبطة بمهارات التنظيم الذاتي، وأثرها في تحسين الانتباه لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.

- **الأهمية التطبيقية**

تتمثل الأهمية التطبيقية في النقاط التالية:

1- تزويد المكتبة العربية بمقياس مهارات التنظيم الذاتي، وهو ما يمكن من خلاله إفادة القائمين على تنمية قدرات التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.
2- إعداد برنامج لتنمية مهارات التنظيم الذاتي لتحسين الانتباه لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية ذوي صعوبات التعلم.
3- قد تسهم نتائج الدراسة الحالية في استفادة القائمين على أمر رعاية وتربية وتعليم التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في استخدام طرق تعليم جديدة تعتمد على مهارات التنظيم الذاتي لتحسين الانتباه لديهم.

مفاهيم ومصطلحات الدراسة

البرنامج التدريبي:

تعرف الباحثة البرنامج التدريبي الذي تقوم عليه الدراسة بأنه مجموعة من الأنشطة المنظمة في شكل مجموعة من الجلسات التي تقوم على مجموعة من الفنيات المعرفية السلوكية المقدمة من فرد (الباحثة) إلى آخر (التلاميذ ذوي صعوبات التعلم) لتنمية مهارات التنظيم الذاتي لتحسين الانتباه لديهم.

مهارات التنظيم الذاتي Self Regulation Skills:

تعرف الباحثة مهارات التنظيم إجرائيا بأنها "مقدار تفاعل المتعلم بدافعية في أثناء عملية تعلمه ذاتيا، بحيث يستطيع التخطيط ومراقبة وضبط وتقييم المعرفة، وتسميعها وتنظيمها وإتقانها وتقاس بالدرجة التي يحصل عليها التلميذ في المقياس المستخدم في الدراسة الحالية".

الانتباه Attention

تتبنى الباحثة في الدراسة الحالية تعريف أمينة شلبي لنقص الانتباه بأنه عدم قدرة الفرد على التركيز على مثير معين لفترة زمنية محددة، وصعوبة في الاستمرار في متابعة المهام وإهمال التفاصيل، ويتم قياسه بالدرجة التي يتم رصدها على مقياس نقص الانتباه المستخدم في الدراسة الحالية (شلبي، 2009، صفحة 210)

صعوبات التعلم

تتبنى الباحثة في الدراسة الحالية تعريف عبد الوهاب كامل لصعوبات التعلم حيث عرفها: بأنها اضطراب في عملية أو أكثر من العمليات النفسية الأساسية التي تشمل الفهم أو استخدام اللغة نطقًا وكتابةً، كما تظهر في اضطرابات القدرة على الاستماع، كما يشمل المصطلح مظاهر الإعاقة الإدراكية وإصابات المخ والحد الأدنى لخلل المخ والعسر القرائي والأفازيا النمائية (إبراهيم، 2018، صفحة 312).

الإطار النظري

المحور الأول: مهارات التنظيم الذاتي

يرى (Ruohotie،2002 ،p. 37) أن التنظيم الذاتي للتعلم هو محور أساسي يعتمد عليه التحصيل الدراسي، حيث إن المتعلم المنظم ذاتيا يعرف كيف يتعلم ويكون مدفوعا ذاتيا ويعرف إمكاناته وحدودها، ويضبط وينظم عمليات التعلم ويعدلها لتتناسب مع الأهداف المرجوة، وبالتالي يتحسن الأداء والمهارات من خلال الممارسة، كما أنه عملية توليد الأفكار وتحويل المشاعر من خلال التخطيط الذاتي لتحقيق أهداف التعلم.

عرف بنتريتش (Pintrich, 2000, p. 453) التنظيم الذاتي بأنه عملية بنائية فعالة يقوم من خلالها المتعلم بوضع أهداف تعلمه ومحاولة مراقبة وتنظيم أدائه والتحكم في إدراكه، ودافعيته وسلوكه، ويسترشد في ذلك بأهدافه وسياق البيئة.

كما عرفها ريدوتروت (Reid R., 2005, p. 361) بأنها مهارات الفرد الذاتية في أثناء التعلم، ومجموعة من الأساليب المستخدمة لإدارة الذات ومراقبتها وتقييمها وتعزيزها، وتشجيع الفرد على رصد أدائه في أثناء حل المشكلات وأداء المهمة.

في حين يرى كل من (؛ كامل, مصطفى محمد، 2005، صفحة 293) و (جلجل, نصرة محمد عبد المجيد، 2007، صفحة 263) بأنه عملية بنائية نشطة متعددة الأوجه والمكونات يكون فيها المتعلم مشاركاً نشطاً في العملية التعليمية، من خلال الاستخدام الفعال لاستراتيجيات التعلُّم المعرفية (التسميع، والإتقان، والتنظيم)، واستراتيجيات التعلُّم ما وراء المعرفية (التخطيط، والمراقبة، والتنظيم، والتقييم)، واستخدام مصادر التعلُّم (الوقت، والجهد، وبيئة التعلُّم، وطلب المساعدة)، بهدف التخطيط والتنظيم والتحكم في تعلمه.

واتفق كل من (Montalvo & Gonzalez Torres, 2004, p. 22) على تعريف مهارات التنظيم الذاتي

للتعلم بأنه نتاج دمج الإرادة مع المهارة بحيث يكون المتعلم مدفوعا ذاتيا، ويعرف إمكاناته وحدوده وبناءً على هذه المعرفة يضبط وينظم عمليات التعلم، ويعدلها لتتناسب مع أهدافه ويعدلها بناءً على السياق؛ لتحسين أدائه ومهاراته عن طريق الممارسة.

وعرفها زيمرمان (Zimmerman & Barry, 2008, p. 166) بأنها التوجه والاعتقاد الذاتي الذي يعمل على تحويل قدرات الفرد العقلية إلى مهارة أداء أكاديمية، كما أنه نمط من أنماط النشاط المتكرر الذي يقوم به الفرد لاكتساب مهارة أكاديمية، مثل: وضع الأهداف، واختيار المهارات الملائمة، والمراقبة الذاتية الفعالة، على عكس النشاطات الأخرى التي تحدث لأسباب غير شعورية.

وأشار ميسلدن (Missillidhne, 2004, p. 11) إلى مهارات التنظيم الذاتي للتعلم بأنه تفاعل بين العمليات الشخصية والسلوكية والبيئية لتحقيق أهداف معينة، بهدف تقديم وصف لسبب وكيفية اختيار العمليات المنظمة ذاتيا، وكذلك بناء الاستجابات نتيجة استخدام مهارات جديدة في التعلم.

بعض النماذج النظرية التي تناولت مهارات التنظيم الذاتي

1) نموذج زيمرمان Zimmerman(1998)

ويتكون من ثلاثة مكونات أساسية:

الأول: التنظيم الذاتي للسلوك، ويشمل ضبط الطالب لأنشطة التعلم المختلفة والمصادر المتاحة، مثل: عمل سجل أو جدول لعدد ساعات المذاكرة اليومية والأسبوعية.

الثاني: التنظيم البيئي (من الناحية الفيزيقية والاجتماعية)، من الناحية الفيزيقية مثل تهيئة مكان المذاكرة، والابتعاد عن الضوضاء وغلق الهاتف وتحديد الوقت، أما من الناحية الاجتماعية طلب المساعدة من الزملاء أو المعلمين أو المتخصصين.

الثالث: التنظيم الذاتي الشخصي، حيث تنظيم المعتقدات الدافعية والوجدانية والمعرفية، مثل وضع الطالب معايير شخصية لتقييم أدائه ومدى تقدمه ودافعيته نحو التعلم وتغييرها، كما يشمل مراقبة المهارات المعرفية للتعلم والتحكم في المعتقدات الدافعية وتغييرها.

ويرى زيمرمان (2002) أن التنظيم الذاتي ليس مهارة أكاديمية ولا قدرة عقلية بقدر ما هو عملية موجهة ذاتيا يستطيع من خلالها المتعلم تحويل قدراته العقلية إلى مهارات أكاديمية، كما يرى أن التنظيم الذاتي للتعلم يتضمن أكثر من مجرد المعرفة التفصيلية لخطوات تطبيق مهارة معينة؛ فهو يتضمن الوعي الذاتي، والدافعية الذاتية والمهارة السلوكية لتنفيذ هذه الخطوات بشكل ملائم، كذلك تحديد الأهداف واختيار أنسب الاستراتيجيات لتحقيقها ومراقبة التقدم في الأداء، وإعادة البناء من جديد حال عدم تحقق الأهداف، واستخدام الوقت بفاعلية، والتقويم الذاتي للطرق المختارة وتعديل الطرق المستقبلية بناء على ما تم تعلمه.

ولا شك أن للتغذية الراجعة دورًا فعالًا في التنظيم الذاتي للتعلم؛ حيث يتم التعرف على مواطن الخلل في حال الفشل ويتم إصلاحه. (عبدالمنعم، 2019، صفحة 11).

2) نموذج وين وهادوين (1995) Winne and Hadwin's Model

يوضح أن التنظيم الذاتي للتعلم يتم خلال أربع مراحل مرنة ومتكررة ومتسلسلة وهي:

أ- المرحلة الأولى وهي فهم المتعلم للمهمة وعمل بروفايل شخصي للمهمة في ضوء الجوانب المعرفية والدافعية للمتعلم، حيث يعتمد إدراك المهمة على العوامل الشخصية للمتعلم.

ب- المرحلة الثانية تعتمد على تحديد الهدف والتخطيط له، للتمييز بين ما يعتقد المتعلم فعله وبين ما يقوم به بالفعل.

ت- المرحلة الثالثة اختيار أنسب الخطط والمهارات من أجل الوصول إلى الأهداف.

ث- المرحلة الرابعة تكييف وتنظيم المتعلم لاستراتيجيات التعلم مع متطلبات التعلم، كالاستعانة بالإرشادات والتعليمات الخاصة بالمهمة، وإجراء التعديل المناسب

عن طريق المراقبة الذاتية. (عبدالمنعم، 2019، صفحة 12).

3) نموذج بنترتش Pintrich (2000)

يتكون من أربع مراحل متكاملة ومسلسلة، إلا أنها ليست خطية أو متدرجة، حيث يمكن أن تتم جميع المراحل في التوقيت نفسه، أي أن العلاقة بين هذه المراحل دينامية، وهي:

أ- مرحلة التخطيط والتنشيط: وتشمل الوعي بالعمليات المعرفية والتوجه نحو الهدف، والتخطيط للوقت والجهد وفهم خصائص المهمة والسياق.

ب- مرحلة المراقبة: وتشمل الوعي بالعمليات المعرفية والدافعية، ومراقبة تلك العمليات ومراقبة الجهد والحاجة للمساعدة والدعم والملاحظة الذاتية للسلوك، ويظهر ذلك عندما يلاحظ المتعلم أنه لم يفهم شيئا قد سمعه أو قرأه.

ت- مرحلة التحكم: وتتضمن اختيار وتطبيق المهارات المعرفية للتعلم واستراتيجيات تنظيم الذات.

ث- مرحلة رد الفعل: وتتضمن أساليب العزو وردود الأفعال الوجدانية وتقييم السياق وتخطيط الزمن والجهد المطلوب للمهمة.

وهذا النموذج يحاول توضيح كيفية تطوير وتوحيد الجوانب المختلفة للتنظيم الذاتي للتعلم، والتي تتضمن المعرفة والدافعية والوجدان والسلوك والسياق، وبهذه الطريقة يمكن للمتعلم أن يخطط للمراقبة والتحكم والتقييم لعملية التعلم. (عبدالمنعم، 2019، الصفحات 12-13)

4) نموذج بوكرتس Boekaerts (2006)

يتضمن مجموعة من العمليات المترابطة والمتفاعلة في التنظيم الذاتي للتعلم، والتي لا تسير بشكل خطي، وإنما يمكن تخطي مرحلة ما أو الرجوع إلى مرحلة سابقة، وتضم هذه العمليات الضبط ما وراء المعرفي، وضبط الدافعية، وضبط الوجدان، وضبط الفعل.

والتنظيم الذاتي للتعلم يتأثر بمكونين أساسين:

الأول: الموارد الشخصية التي تطور المعرفة والمهارات وتحسنها وتنظم عملية التعلم.

الثاني: الدافعية وتضم تنظيم الذات.

ويقدم هذا النموذج ثلاثة مصادر للمعلومات وهي:

- معلومات المهمة والسياق.
- المهارات المعرفية والمهارات ما وراء المعرفية.
- المهارات والمعتقدات والأهداف الذاتية. (عبدالمنعم، 2019، صفحة 13).

تعقيب على النماذج النظرية المفسرة لمهارات التنظيم الذاتي

من العرض السابق يتضح أن مهارات التنظيم الذاتي تعد منبئا مهما لجودة الأداء الأكاديمي، وعلى الرغم من تعدد المداخل النظرية التي تناولت هذا المفهوم، فإنها تتداخل وتتكامل على عدد من المتغيرات المرتبطة بالتعلم، لأنه مفهوم يضم عددًا من المهارات التي اتفقت عليها النماذج النظرية التي تناولت التنظيم الذاتي للتعلم.

المحور الثاني: الانتباه

اتفق كل من (الحجاوي، 2004، صفحة 82) و (السرطاوي، 2001) على تعريف الانتباه بأنه تركيز الوعي نحو مثير معين، كما أنه عملية انتقاء مثير إيجابي أو أكثر من بين المثيرات الخارجية والداخلية التي تتزاحم على مدخل إدراك الفرد، كما يمكن للفرد التركيز على أكثر من مثير مثل السائق الذي يقود سيارة ويتحدث إلى شخص بجواره، حيث ينتبه للحديث وفي نفس الوقت يقود السيارة، لكن لا يستطيع أن ينتبه لمثيرين يحتاجان درجة عالية من التركيز.

كما يرى (أندرسون، 2007، صفحة 113) الانتباه عملية معرفية تتمثل في تركيز الإدراك على منبه معين من بين مجموعة من المنبهات الموجودة حولنا، وهي تمثل عملية الاختيار والانتقاء والاهتمام والقصد والميل لمنبه أو موضوع معين.

كما أكد (Sternberg & Sternberg, 2012) أن الانتباه هو القدرة على التعامل مع كميات محدودة من المعلومات المنتقاة من كم كبير من المعلومات التي تزودنا بها الحواس.

اختلفت النظريات المفسرة للانتباه من حيث كونه قدرة ذات سعة محددة، ومن حيث دوره في مراحل بناء المعلومات ومعالجتها، لذلك تعددت النظريات التي فسرت الانتباه من أهمها:

1- مجموعة نظريات الانتباه أحادية القناة – نظريات المرشحHypothesi Onesingles

وتشمل نظرية كل من برودبنت – Broadbent، ودوتشن – دوتشن – Treisman،Deutsch&Deutsch – تريزمان،norman – نورمان حيث اتفقت هذه النظريات حول عدد من المسائل، والتي تتمثل فيما يلي:

أولا: المعلومات في أثناء معالجتها تمر في عدد من المراحل وهي:

مرحلة التعرف: وتشمل عمليتي الإحساس والإدراك.

مرحلة اختيار الاستجابة.

مرحلة تنفيذ الاستجابة.

ثانيا: إن الانتباه طاقة أحادية القناة لا يمكن توجيهها إلى أكثر من مثيرين أو عملتين بالوقت نفسه، فهي طاقة محددة السعة يتم تركيزها على مثير معين دون غيره من المثيرات الأخرى.

ثالثًا: أنه يعمل كمرشح يسمح بمعالجة بعض المعلومات من خلال تركيز الانتباه عليها، ويمنع الأخرى من المعالجة لعدم الانتباه لها، وعلى الرغم من الاتفاق بين هذه النظريات حول المسائل السابقة فإن هناك اختلافًا جوهريًا حول مكان المرشح الانتقائي أو ما يعرف بظاهرة (القمع)، فيفترض ولفورد– welford في نظريته أن المرشح يوجد في مرحلة الإحساس، حيث يتم اختيار مثير دون غيره من المثيرات الأخرى ليتم الانتباه إليه ريثما تتم معالجته، ويؤكد أن جميع مراحل المعالجة اللاحقة هي التي تتطلب تركيزا.

وعلى الرغم من أن النظريات السابقة اعتبرت الانتباه طاقة محددة السعة توجه نحو مثير محدد من خلال وجود مرشح يتحكم في هذه العملية، فإنها لم تحدد الطريقة التي عن طريقها يعمل هذا المرشح، حيث يسمح بمعالجة بعض المعلومات دون غيرها من المعلومات الأخرى، وهذا يعد بمثابة الانتقاد الرئيسي الذي وجه إلى تلك النظريات. (عبد الأمير، 2020، الصفحات 180-181)

2- نظرية التوزيع المرن لسعة الانتباه:

تختلف هذه النظرية مع النظرية السابقة من حيث إن للانتباه سعة محددة توجه إلى مثير أو عملية في وقت معين، وتحجب عن غيره من المثيرات الأخرى فافترض كانهمان أن سعة الانتباه يمكن أن تتغير على نحو مرن تبعا لتغير متطلبات المهمة التي نحن بصدد الانتباه إليها، ففي الوقت الذي ينتبه فيه الفرد إلى مهمتين مختلفتين فإن سعة الانتباه يمكن أن تتغير في تذبذب مستمر تبعا لتغير مطالبهما، فقد يزداد الانتباه إلى أحد المهمتين نظرا لزيادة صعوبة مطالبها في الوقت الذي يقل الانتباه إلى الأخرى مع عدم تجاهلها كليا، ويؤكد كانهمان أن الانتباه بالرغم من تغيره بين المهمة الأولى والأخرى، فهو يستمر على نحو متواز عن طريق جميع مراحل المعالجة، كما أنه في حالة زيادة متطلبات إحدى المهمات بحيث تستوجب الطاقة العليا من الانتباه فإن التداخل يحدث ليكف الانتباه عن الأخرى. (عبد الأمير، 2020، صفحة 181)

3- نظريات الانتباه متعددة المصادر:

تفترض هذه النظرية أن الانتباه يجب ألا ينظر إليه على أنه مصدر أو طاقة محددة السعة (أحادي القناة)، وإنما مصادر متعددة القنوات، لكل منها سعة معينة مخصصة لمعالجة نوع ما من المعلومات، وحسب هذه النظريات، فإن الانتباه يمكن توجيهه إلى أكثر من مصدر من المعلومات المختلفة، ويستمر خلال مراحل معاجلة المعلومات دون أي تداخل فيما بينها، أو تأثر في مستوى الانتباه الموجه إليها. ففي هذا الصدد أكد كل من مكلود– Mcleod ,1977 ورونلدز–Reynolds ,1972 ووكنز– Wikens ,1991 أن الانتباه يمكن أن يسخر من خلال قنوات مختلفة ومنفصلة عن بعضها بعضا إلى أنواع مختلفة من المعلومات عبر مراحل المعالجة المختلفة، دون حصول أي تداخل في الانتباه فيما بينها، فمثلًا في أثناء الطباعة يمكن تكريس الانتباه إلى قراءة الموضوعات المراد طباعتها، وتوجيه الأصابع بالنقر على

أقراص لوحة الطباعة والاستماع إلى الموسيقى في الوقت نفسه دون أن تتأثر أية مهمة بالأخرى. (عبد الأمير، 2020، صفحة 182)

4- نظرية اختيار الفعل:

انتقد (نيومان- Neumann ,1987) مجموعة النظريات التي تنظر للانتباه على أنه طاقة، والتي تفترض أن اختيار النشاط أو الفعل هو آلية أساسية في عملية الانتباه، وفي توجيهه، حيث يفترض أن الفرد يحدد انتباهه في أي لحظة من اللحظات من أجل تحقيق هدف معين كأن يركض، أو يقرأ، أو ينظر إلى شيء، أو يستمع إلى صوت، ويرى أن الفرد في أي لحظة من اللحظات يستقبل العديد من المنبهات الحسية أو يواجه عدة مثيرات معا، ولكن المحصلة النهائية للانتباه تتوقف على اختيار الفعل المناسب، وبناء على عملية الاختيار يتم كبح العديد من العمليات الأخرى، نظرا لتوجيه الانتباه إلى فعل آخر، حيث ينتج عن ذلك صعوبة في إدراك وتنفيذ االمهمات الأخرى. ويرى نيومان- Neumann ,1987 أن التداخل في الانتباه بين مهمتين وهي عملية اختيار الفعل المراد تنفيذه أو القيام به، كما أن اختيار الفعل لتوجيه الانتباه إليه يعتمد على مدى أهمية هذا الفعل والحاجة إلى تنفيذه، فنستنتج أن نظرية اختيار الفعل لا توافق على محدودية سعة الانتباه، التي تفترض أن الفرد لا ينتبه إلى شيء واحد فقط ليس لميزة المحدودية في الانتباه، وإنما لاختيار الفرد الشيء أو المثير المعين من بين العديد من المثيرات للانتباه إليه، ويجعل هذا الاختيار الفرد يكرس انتباهه إلى المهمة التي تم اختيارها فقط ويهمل المهام الأخرى. (عبد الأمير، 2020، صفحة 182)

المحور الثالث: صعوبات التعلم

يعتبر مجال صعوبات التعلم من أكثر المجالات شيوعا في مجال التربية الخاصة، والتي لاقت اهتماما واسعا حيث إن أعداد التلاميذ الذين يصنفون في نطاق هذه الفئة في زيادة مستمرة، ولذلك بذل المتخصصون محاولات عديدة للتوصل إلى تعريف محدد ومقبول لصعوبات التعلم ينطوي تحته كل تلميذ يتعرض لأحد هذه الصعوبات.

يعود الفضل إلي صموئيل كيرك Kirk في اشتقاق مصطلح صعوبات التعلم كمفهوم تربوي جديد، حين أعلن في المؤتمر القومي الذي انعقد في شيكاغو في أبريل عام 1963 بالولايات المتحدة الأمريكية وحضره العديد من المشتغلين بالمجال: أن مصطلح صعوبات التعلم هو مصطلح تربوي بالدرجة الأولي وعرف كيرك صعوبات التعلم على: أنها التأخر أو الاضطراب في واحدة أو أكثر من العمليات الخاصة بالكلام أو اللغة أو القراءة أو الكتابة أو الحساب أو أي مواد دراسية أخري، وذلك نتيجة وجود خلل مخي أو اضطرابات انفعالية أو سلوكية، ولا يرجع هذا التأخر الأكاديمي إلى التخلف العقلي أو الحرمان الحسي أو إلى العوامل الثقافية أو التعليمية (عبدالواحد، 2008، صفحة 32)

ويرى (حافظ، 1998، صفحة 1) صعوبات التعلم بأنها اضطراب في العمليات العقلية أو النفسية الأساسية، والتي تتمثل في الانتباه أو الإدراك أو تكوين المفهوم أو التذكر أو حل المشكلة ويظهر صداه في عدم القدرة على تعلم القراءة والكتابة والحساب، ويترتب عليه قصور في المدرسة الابتدائية أو فيما بعد من قصور تعلم المواد الدراسية المختلفة.

محكات تشخيص صعوبات التعلم

محك التباعد Discrepancy

يقصد به تباعد المستوى التحصيلي للطالب في مادة عن المستوى المتوقع حسب حالته، وله مظهران:

أ- تفاوت بين القدرات العقلية للطالب والمستوى التحصيلي.

ب- تفاوت مظاهر النمو التحصيلي للطالب في المقررات الدراسية.

حيث إنه قد يكون متفوقا في الرياضيات وعاديا في العلوم ولديه صعوبة في اللغة أو الدراسات الاجتماعية أو غيرها، أو قد يكون هناك تفاوت بين أجزاء المقرر الدراسي الواحد، وقد يكون متفوقا في القواعد النحوية ويعاني من صعوبة التعبير الكتابي أو القراءة.

محك الاستبعاد Exclusion

حيث يستبعد عند التشخيص وتحديد فئة صعوبات التعلم الحالات الآتية: الإعاقة العقلية، ووالإعاقات الحسية، والمكفوفين، وضعاف البصر، والصم، وذوي صعوبات التعلم، وذوي الاضطرابات الانفعالية الشديدة، وحالات نقص فرص التعلم، أو الحرمان الثقافي.

محك المشكلات المرتبطة بالنضج Maturation Difficulty

يختلف معدل النمو من طفل لآخر مما يؤدي إلى صعوبة تهيئة الطفل لعمليات التعلم، حيث إن التلاميذ الذكور يتقدم نموهم بمعدل أبطأ من معدل نمو الإناث، ومن ثم يتعين تقديم برامج تربوية تصحح قصور النمو الذي يعوق عمليات التعلم، سواء كان هذا القصور يرجع لعوامل وراثية أو تكوينية أو بيئية، ومن ثم يعكس هذا المحك الفروق الفردية بين الجنسين في القدرة على التحصيل.

محك العلاقات النيرولوجية Neurlogical correlates

يمكن الاستدلال على صعوبات التعلم من خلال التلف العضوي البسيط في المخ عن طريق رسم المخ، وينعكس الاضطراب البسيط في وظائف المخ في الاضطرابات الإدراكية (البصري، السمعي، المكاني، النشاط الزائد، الاضطرابات العقلية، وصعوبة الأداء الوظيفي)، كما ينعكس سلبا على العمليات العقلية مما يعوق اكتساب الخبرات التربوية، وكذلك يؤدي إلى قصور في النمو الانفعالي والاجتماعي ونمو الشخصية العامة. (نبهان، 2008، صفحة 19)

محك التربية الخاصة Special education

المقصود من هذا المحك أن ذوي صعوبات التعلم لا تصلح لهم طرق التدريس المتبعة مع التلاميذ العاديين، فضلا عن عدم صلاحية الطرق المتبعة مع المعاقين عقليا، وإنما يتعين توفير لون من التربية الخاصة من حيث التشخيص والتصنيف والتعليم يختلف عن الفئات السابقة.

دراسات سابقة

المحور الأول: دراسات اهتمت بتنمية التنظيم الذاتي لذوي صعوبات التعلم

دراسة (عبد الرحمن، 2017) بهدف التعرف على مدي فاعلية برنامج تدريبي لتنمية مهارات التنظيم الذاتي وأثره في تحسين الاستمتاع بالحياة لذوي صعوبات التعلم.

وتكونت عينة الدراسة من (10) طلاب من ذوي صعوبات التعلم.

ولتحقيق أهداف الدراسة قام الباحث بإعداد الأدوات التالية: مقياس التنظيم الذاتي لذوي صعوبات التعلم، ومقياس الاستمتاع بالحياة، والبرنامج التدريبي، وأظهرت نتائج الدراسة أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوي دلالة (0،05) بين متوسطات رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي على مقياس تنظيم الذات لصالح القياس البعدي، ولا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي على مقياس التنظيم الذاتي، وتوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوي دالة (0.01) بين متوسطات رتب أفراد المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي على مقياس الاستمتاع بالحياة لصالح القياس البعدي، ولا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي (بعد 3 شهور) على مقياس الاستمتاع بالحياة وأبعاده.

دراسة (Ana, Nicolielo-Carrilho, & Simone, 2017) بهدف التعرف على أثر استراتيجيات ما وراء المعرفة واستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا في استخدام الفهم القرائي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، وتكونت العينة من (30) تلميذًا وتلميذة، وتراوحت أعمارهم بين (8-12) عامًا، وتم تقسيمهم إلى مجموعتين: (15) تلميذا للمجموعة الضابطة، (15) تلميذا للمجموعة التجريبية، وتم استخدام مقياس صعوبات التعلم (القراءة الشفهية، الكتابة، الاستماع) وفقا لمعايير تشخيص صعوبات التعلم

التابعة للدليل الإحصائي التشخيصي الخامس DSM-5 (إعداد الباحثان)، ومقياس استراتيجيات ما وراء المعرفة (إعداد الباحثان)، وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود تحسن لدى أفراد المجموعة التجريبية في المهارات المعرفية.

دراسة (المقحم، 2019) هدفت إلى التعرف على فاعلية برنامج فنيات النمذجة في تحسين مهارات تنظيم الذات لدى التلميذات ذوات صعوبات التعلم، وتكونت العينة من (13) تلميذة من ذوات صعوبات التعلم ببرامج صعوبات التعلم بمدينة شقراء، بالمملكة العربية السعودية، وفي المدى العمري من (9 – 11) سنة. وتم تقسيمهن إلى مجموعة تجريبية عددها (7) تلميذات، بمتوسط عمر 9.859، وانحراف معياري 0.899، ومجموعة ضابطة عددها (6) تلميذات، بمتوسط عمري (10)، وانحراف معياري 0.894، وتم التحقق من التكافؤ بين المجموعتين في العمر، ومهارات التنظيم الذاتي (الوجدان، الإدراك، التمكين، والدرجة الكلية)، ونوع الصعوبة، وتم استخدام مقياس التنظيم الذاتي للأطفال، ترجمة وتقنين – أبو زيد (2018)، وبرنامج فنيات النمذجة، إعداد- الباحثة، وتكون البرنامج من 22 جلسة، وتم الاعتماد فيه على فنيات النمذجة، وتم في هذه الدراسة الاعتماد على النمذجة الحية، والنمذجة المتزامنة، والنمذجة بالقصة، والنمذجة التخيلية، والنمذجة المصورة، وتم التوصل إلى فاعلية فنيات النمذجة في تحسين مهارات التنظيم الذاتي لدى التلميذات ذوات صعوبات التعلم.

دراسة (عبد الحميد، 2019) هدفت إلى التحقق من فعالية استخدام استراتيجية التعلم المنظم ذاتيا في خفض صعوبات القراءة وتحسين مفهوم الذات الأكاديمى لدى ذوي صعوبات التعلم، وتكونت عينة الدراسة من (20) تلميذا وتلميذة من تلاميذ الصف الأول الإعدادي ذوي صعوبات التعلم والملتحقين بمدرسة دويدة للتعليم الأساسي، تم تقسيمهم إلى مجموعتين تجريبية (ن=10) وضابطة (ن=10)، وتم تطبيق الأدوات اختبار القدرة العقلية (إعداد فاروق عبد الفتاح، 1989)، وبطارية تشخيص صعوبات التعلم (إعداد فتحي الزيات)، واختبار المسح النيرولوجي (إعداد مارجريت موتيو) ترجمة عبد الوهاب كامل (2001)، ومقياس مفهوم الذات الأكاديمي لدى ذوي صعوبات التعلم (إعداد الباحثة)، واختبار تشخيص صعوبات القراءة (إعداد الباحثة)، وبرنامج علاجي قائم على استراتيجية التعلم المنظم ذاتيا لخفض صعوبات القراءة (إعداد الباحثة)، وتوصلت النتائج إلى فعالية البرنامج العلاجي القائم على استراتيجية التعلم المنظم ذاتيا لخفض صعوبات القراءة وتحسين مفهوم الذات الأكاديمي لدى ذوي صعوبات التعلم عند مستوى دلالة (0،01).

دراسة (أحمد, نبوي باهي، 2020) هدفت إلى التعرف على فاعلية برنامج قائم على التنظيم الذاتي للكشف عن جوانب الضعف لتحصيل الطلاب ذوي صعوبات التعلم في مادة العلوم بالمرحلة الإعدادية، وتم استخدام المنهج التجريبي ذي تصميم المجموعتين (التجريبية – الضابطة)، وتكونت العينة من (30) طالبة من ذوي صعوبات تعلم العلوم، تم تقسيمهمن إلى مجموعتين (15) طالبة في المجموعة الضابطة، و(15) طالبة في المجموعة التجريبية، وتم استخدام عدد من الأدوات وهي: اختبار الذكاء الإعدادي (إعداد- السيد خيري)، ومقياس تقدير سلوك التلميذ (إعداد- مصطفى كامل)، واختبار المسح النيورلوجي (إعداد- عبد الوهاب كامل)، واختبار تشخيصي بمادة العلوم (إعداد الباحث) وتوصلت نتائج الدراسة إلى فاعلية البرنامج القائم على التنظيم للكشف عن جوانب القوة والضعف لتحصيل الطلاب ذوي صعوبات التعلم في مادة العلوم بالمرحلة الإعدادية.

دراسة (توفيق، 2021) بهدف اختبار فاعلية التدريب على بعض استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا في تحسين المرونة المعرفية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية ذوي صعوبات التعلم، وتكونت عينة الدراسة من (50) تلميذا من تلاميذ المرحلة الابتدائية ذوي صعوبات التعلم بمتوسط عمري (11.3)، بمدارس التعليم الابتدائي بإدارة سيدي

سالم التعليمية بمحافظة كفر الشيخ، وتم تقسيم العينة إلى مجموعتين (25) تلميذا بالمجموعة الضابطة، و(25) تلميذا بالمجموعة التجريبية، وتم استخدام مقياس استراتيجيات المتعلم المنظم ذاتيا إعداد: حنان عبد الفتاح الملاحة، سعدة أحمد أبو شقة، وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لصالح المجموعة التجريبية.

دراسة (الخضيري، 2021) هدفت إلى الكشف عن مدى فعالية برنامج لتنمية مهارات التنظيم الذاتي لخفض السلوك الفوضوي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية. وتكونت عينة الدراسة من 20 طفلا تتراوح أعمارهم ما بين (10–12) سنة، من الملتحقين بمدارس المرحلة المتوسطة لصعوبات التعلم بدولة الكويت والتابعة لمحافظة مبارك الكبير، حيث إن هؤلاء التلاميذ تم تشخيصهم بصعوبات التعلم الأكاديمية وتصنفيهم ضمن فئة الإعاقة التعليمية. حيث طُبّق مقياس التنظيم الذاتي– تقدير التلميذ بمرحلة الطفولة المتأخرة– من إعداد الباحثة، ومقياس السلوك الفوضوي–الطبعة الثانية– تقدير المعلم Disruptive Behavior Scale–Second Edition–Teacher Version (DBRS–II–T) إعداد إرفورد Erford ترجمة الباحثة. إضافة إلى البرنامج التدريبي لتنمية مهارات التنظيم الذاتي–إعداد الباحثة، حيث أسفرت النتائج عن فعالية البرنامج التدريبي لمهارات التنظيم الذاتي.

المحور الثاني: دراسات اهتمت بتنمية الانتباه لذوي صعوبات التعلم

دراسة (كمال الدين، 2017)، هدفت الدراسة إلى إعداد برنامج لتنمية مستوى الانتباه لدى عينة من تلاميذ المرحلة الابتدائية من ذوي صعوبات تعلم القراءة؛ لرفع درجة الشعور بالسعادة لديهم، وأجريت الدراسة على عينة قوامها (10) تلاميذ من الذكور من ذوي صعوبات تعلم القراءة، وتم استخدام الأدوات: استمارة المستوى الاجتماعي والثقافي للأسرة (إعداد: علية أحمد حسن 1998)، وتقدير سلوك التلميذ لفرز حالات صعوبات التعلم (إعداد: مايكل بست 1971)، (تعريب: مصطفى محمد كامل 2008)، مقياس انتباه التلاميذ وتوافقهم (إعداد عبد الرقيب أحمد البحيري، عفاف محمد عجلان 2005)، والاختبارات الفرعية الثلاثة الحساب، وإعادة الأرقام المشفرة من مقياس وكسلر لذكاء التلاميذ (إعداد لويس كامل مليكة 1999)، ومنظومة التقييم المعرفي CAS للعمليات المعرفية (تأليف: نجليزي وداس 1997) (اقتباس أيمن الديب محمد شوشة 2006) (تحت إشراف: صفاء الأعسر)، واستبانة تشخيص صعوبات التعلم في مادة اللغة العربية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية (إعداد: أحمد أحمد عواد 1998)، واختبار تشخيص العسر القرائي (إعداد: نصرة محمد عبد المجيد جلجل 2015)، واختبار الفرز العصبي السريع (إعداد: مصطفى محمد كامل 1989)، واستخبار السعادة للأطفال (إعداد: نهى علي عوض 2012)، وبرنامج تدريبي لتنمية الانتباه لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية من ذوي صعوبات تعلم القراءة كمدخل للشعور بالسعادة (إعداد الباحثة)، وأسفرت نتائج الدراسة عن فعالية البرنامج التدريبي المستخدم في رفع مستوى الانتباه لدى مجموعة الدراسة التجريبية من تلاميذ المرحلة الابتدائية ذوي صعوبات تعلم القراءة، وتنمية الشعور بالسعادة لديهم.

دراسة (محمد لطفي و حسن أبو زيد، 2018) هدفت إلى التحقق من فعالية الألعاب التعليمية لوحدة في العلوم في تنمية بعض المفاهيم العلمية وتحسين مستوى الانتباه لدى تلميذات الصف الخامس الابتدائي ذوات صعوبات التعلم بمنطقة جازان. ولتحقيق أهداف الدراسة تم تطبيق أدوات الدراسة (إعداد الباحثتين) قبليًا، والتي تشتمل على: الاختبار المفاهيمي للمفاهيم العلمية المتضمنة داخل وحدة (الأنظمة البيئية)، فقد تم تحليل محتوى الوحدة، وتحديد المفاهيم العلمية المتضمنة بها، وعددها ستة عشر مفهوما، ومقياس الانتباه والذي يتكون من 30 فقرة، وتم

تطبيقها مرة أخري بعد تطبيق مادة المعالجة التجريبية، وبعد ذلك تتبعيًا.

وأعدت الباحثتان مادة المعالجة التجريبية والمتمثلة في (الألعاب الإلكترونية)، والمطبقة على عينة الدراسة المكونة من (30) تلميذة من ذوات صعوبات التعلم الملتحقات بالصف الخامس الابتدائي بمحافظة جازان بالمملكة العربية السعودية، وقد عولجت النتائج إحصائيًا باستخدام برنامج الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية SPSS، وتوصلت نتائج الدراسة الحالية إلى: 1. أن للتعلم القائم على توظيف الألعاب التعليمية الإلكترونية فاعلية في تنمية بعض المفاهيم العلمية لوحدة (الأنظمة البيئية) لمقرر العلوم المقرر على تلميذات ذوات صعوبات التعلم الملتحقات بالصف الخامس الابتدائي، 2. تحسن مستوى الانتباه لديهن.

دراسة (عبد المنعم، 2019) هدفت إلى التحقق من فاعلية برنامج تدريبي قائم على استراتيجيات الانتباه والذاكرة العاملة في تحسين مهارة القراءة لدى ذوي صعوبات تعلم اللغة الانجليزية بالصف الثالث الابتدائي بمدرسة كفر البطيخ للتعليم الأساسي، إدارة كفر البطيخ التعليمية، وتكونت عينة الدراسة من (30) تلميذا وتلميذة، تم تقسيمهم إلى مجموعتين (15) تلميذا وتلميذة للمجموعة التجريبية، و(15) تلميذا وتلميذة للمجموعة الضابطة، ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام أدوات منها: اختبار الذكاء المصور إعداد أحمد زكي صالح، ومقياس مهارات القراءة والكتابة إعداد الباحثة، والبرنامج التدريبي، وأشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات أداء الطلاب في القياس البعدي لصالح المجموعة التجريبية مما يدل على فاعلية البرنامج التدريبي المستخدم في الدراسة.

دراسة (ملحم، 2020) هدفت إلى الكشف عن فاعلية برنامج تدريبي في تحسين الانتباه وأثره في التحصيل الدراسي لدى طلاب صعوبات التعلم في الرياضيات في محافظة الإحساء، ولتحقيق هذا الهدف وظف الباحثان المنهج شبه التجريبي في الدراسة لمناسبته لأدوات الدراسة وجمع البيانات، وصمم الباحثان البرنامج التدريبي المقترح لتحسين الانتباه بالاستناد إلى الإطار النظري وأحدث الدراسات، ولغرض جمع بيانات الدراسة أعد الباحثان مقياس الانتباه بناءً على الأدب السابق، والاختبار التحصيلي في الرياضيات الخاص بوزارة التربية والتعليم (2018)، وتكونت عينة الدراسة من (40) طالبا من طلاب ذوي صعوبات التعلم في الرياضيات بالصفين الثاني والثالث الابتدائي بمحافظة الإحساء تم اختيارها بالطريقة القصدية، حيث وزعت العينة إلى (20) طالباً في المجموعة التجريبية و(20) طالباً في المجموعة الضابطة، وقام الباحثان بجمع البيانات من خلال تطبيق أدوات الدراسة على المجموعتين (التجريبية والضابطة) قبل وبعد تطبيق البرنامج التدريبي على المجموعة التجريبية، في حين تلقت المجموعة الضابطة البرنامج التقليدي، بعد ذلك تم معالجة تلك البيانات الناتجة عن عملية تطبيق أدوات الدراسة باستخدام الأساليب الإحصائية في الحاسوب، وكشفت نتائج الدراسة عن فاعلية البرنامج التدريبي في تحسين الانتباه لدى أفراد العينة التجريبية، كما أن البرنامج التدريبي كان له أثر في تحسين أداء أفراد المجموعة التجريبية على الاختبار التحصيلي في الرياضيات. وفي ضوء النتائج يوصي الباحثان بعمل دراسات مماثلة للانتباه والاستفادة من تطبيقات هذه الدراسة في تحسين الانتباه في الرياضيات لذوي صعوبات التعلم.

دراسة (البلتاجي، 2021) هدفت إلى التعرف على تأثير تنمية الانتباه الانتقائي في تحسين الذاكرة العاملة لدى أطفال صعوبات القراءة في المرحلة الابتدائية، وذلك باستخدام برنامج تدريبي للانتباه الانتقائي، والكشف عن العلاقة بين الانتباه الانتقائي والذاكرة العاملة، وتكونت عينة الدراسة من (50) طالبًا وطالبة في الصفوف الأول والثاني والثالث الابتدائي (23 من الإناث و27 من الذكور) وتكونت العينة التجريبية من 10 أطفال (6 ذكور و4 إناث)، وتم استخدام المنهج التجريبي، واشتملت أدوات

الدراسة على مقياس ستانفورد بينيه الصوره الخامسة نسخة التصحيح دكتور أبو النيل، ومقياس الإلينوي للقدرات النفس لغوية والفرز العصبي السريع وقامت الباحثة بإعداد مقياس (الانتباه الانتقائي –مقياس الذاكرة العاملة –مقياس صعوبات القراءة) وأسفرت النتائج عن فاعلية البرنامج التدريبي المُكون من ستة وثلاثين جلسة للانتباه الانتقائي، وتأثيره في تحسين الذاكرة العاملة لدى أطفال صعوبات القراءة،حيث توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطي الدرجات على مقياس الانتباه الانتقائي ومقياس الذاكرة العاملة في القياسين القبلي والبعدي لدى المجموعة التجريبية لصالح القياس البعدي، كما أوضحت النتائج مدى استمرارية تأثير البرنامج في أفراد العينة؛ حيث لا توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطي الدرجات على مقياس الانتباه الانتقائي ومقياس الذاكرة العاملة في القياسين البعدي والتتبعي لدى المجموعة التجريبية.

المحور الثالث: دراسات اهتمت بالتنظيم الذاتي والانتباه.

دراسة (أيوب، 2013) هدفت إلى الكشف عن أثر برنامج تدريبي لتنمية استراتيجيات التنظيم الذاتي في خفض التشتت وأعراض نقص الانتباه وفرط النشاط والاندفاعية وتحسين الكفاءة الأكاديمية لدى التلاميذ ذوي اضطراب الانتباه وفرط النشاط بالمرحلة الابتدائية، وتكونت عينة الدراسة من (42) تلميذا بالصفين الرابع والخامس الابتدائي، تم تقسيمهم إلى مجموعتين تجريبية وضابطة، واستخدم الباحث قياس اضطراب الانتباه المصحوب بفرط النشاط، ومقياس التنظيم الذاتي، واختبار التشتت ومقياس تقييم الكفاءة الأكاديمية، وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود تأثير إيجابي للبرنامج التدريبي في تنمية استراتيجيات التنظيم الذاتي في خفض التشتت وأعراض نقص الانتباه وفرط النشاط والاندفاعية، وتحسين الكفاءة الأكاديمية لدى التلاميذ ذوي الاضطراب المشاركين في البرنامج.

ودراسة (Green, 2014) هدفت الدراسة إلى التعرف على فاعلية التعليمات المباشرة وتنظيم الذات في تحسين مهارات التنظيم الذاتي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، وتكونت العينة من أربعة تلاميذ (2 من ذوي صعوبات التعلم، 2 من ذوي اضطراب الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد)، في المرحلة العمرية من 7 – 12 سنة، وتم استخدام مقياس مهارات التنظيم الذاتي، وبرنامج تدريبي قائم على التعليمات المباشرة وتنظيم الذات، وتضمن الدروس التي سبق أن تعلمها التلاميذ خلال 3 أسابيع، وتم التوصل إلى أن التدخل كان فعالاً في تحسين مهارات التنظيم الذاتي لدى عينة الدراسة، كما أن مهارات التنظيم الذاتي ساعدت التلاميذ على التحكم في التعلم والسلوك.

ودراسة (عبد الخالق، 2018) هدفت إلى الكشف عن العلاقة بين اليقظة العقلية ومهارات تنظيم الذات وضعف الانتباه لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، كما هدفت أيضاً إلى التعرف على فاعلية التدريب على يقظة العقل في تحسين مهارات تنظيم الذات والانتباه لدى عينة الدراسة من ذوي صعوبات التعلم، وبلغت عينة الدراسة الأساسية (76) طفلا من ذوي صعوبات التعلم، بمتوسط عمري (11.3) عاما، والعينة التدريبية من (14) طفلا، تم تقسيم العينة التدريبية إلى مجموعتين متجانستين: تجريبية وضابطة تتكون كل منهما من (7) أطفال من ذوي صعوبات التعلم، وتكونت أدوات الدراسة من مقياس اليقظة العقلية للأطفال والمراهقين ومقياس التنظيم الذاتي إعداد الباحث، ومقياس صعوبات الانتباه، والبرنامج التدريب على اليقظة العقلية إعداد الباحث، وقد أشارت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية ايجابية بين اليقظة العقلية والتنظيم الذاتي، كما وجدت علاقة ارتباطية سلبية بين اليقظة العقلية وصعوبات الانتباه، كما أظهرت النتائج تحسناً دالاً إحصائياً في اليقظة العقلية، وتنظيم الذات، ومستوى الانتباه لدى عينة الدراسة التجريبية بعد تطبيق البرنامج وبعد فترة المتابعة.

فروض الدراسة

بعد الاطلاع على الدراسات السابقة يمكن صياغة الفروض التالية:

1- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات تلاميذ (المجموعة الضابطة- المجموعة التجريبية) بعد تطبيق البرنامج على مقياس مهارات التنظيم الذاتي لصالح المجموعة التجريبية.
2- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في القياسين (القبلي، والبعدي) على مقياس مهارات التنظيم الذاتي لصالح القياس البعدي.
3- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في القياسين (البعدي، والتتبعي) على مقياس مهارات التنظيم الذاتي.
4- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات تلاميذ (المجموعة الضابطة- المجموعة التجريبية) بعد تطبيق البرنامج على مقياس نقص2 الانتباه لصالح المجموعة التجريبية.
5- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في القياسين (القبلي، والبعدي) على مقياس نقص الانتباه لصالح القياس البعدي.
6- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في القياسين (البعدي، والتتبعي) على مقياس نقص الانتباه.

منهج الدراسة وإجراءتها

منهج الدراسة:

استخدمت الباحثة المنهج التجريبي الذي يهدف إلى بحث أثر متغير تجريبي (المتغير المستقل) وهو تنمية مهارات التنظيم الذاتي، و(المتغير التابع) تحسين الانتباه لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية ذوي صعوبات التعلم، وبالنسبة للتصميمات التجريبية، تم استخدام التصميم القائم على وجود مجموعتين متكافئتين: مجموعة ضابطة وتستخدم كمعيار للمقارنة، ومجموعة تجريبية (يطبق عليهم البرنامج التدريبي) بثلاثة قياسات قبلي وبعدي وتتبعي.

1. عينة التحقق من الكفاءة السيكومترية:

تكونت عينة التحقق من الكفاءة السيكومترية من (30) تلميذًا بالصف السادس بالمرحلة الابتدائية من ذوي صعوبات التعلم، تراوحت أعمارهم الزمنية ما بين (11-12) عاما، بمتوسط عمري قدره (11،35) عاما وانحراف معياري قدره (0،284)، من أكاديمية جينيس للتعليم الموازي ومدرسة عثمان بن عفان التجريبية بإدارة العبور التعليمية محافظة القليوبية

2. العينة الأساسية للدراسة

تكونت من (20) تلميذًا من ذوي صعوبات التعلم، بالصف السادس بالمرحلة الابتدائية، من الذكور تراوحت أعمارهم ما بين (11-12) عاما، بمتوسط عمري قدره (11.35) عاما، وانحراف معياري قدره (0.317).

تكافؤ العينات الضابطة والتجريبية

قامت الباحثة بالتحقق من تكافؤ أفراد عينة البحث (المجموعة الضابطة- المجموعة التجريبية) في العمر الزمني، ونسبة الذكاء، والمستوى الاجتماعي الثقافي، ومهارات التنظيم الذاتي والانتباه في القياس القبلي باستخدام اختبار مان ويتني للعينات المستقلة.

جدول (1) نتائج تكافؤ أفراد عينة الدراسة (المجموعة الضابطة– المجموعة التجريبية) في العمر الزمني ونسبة الذكاء والمستوى الاجتماعي الثقافي ومهارات التنظيم الذاتي والانتباه

المتغير		المجموعة	ن	المتوسط	الانحراف المعياري	متوسط الرتب	مجموع الرتب	U	Z	مستوى الدلالة
العمر بالسنين		الضابطة	10	11,47	0,326	11,85	118,50	36,50	1,029	غير دالة
		التجريبية	10	11,35	0,317	9,15	91,50			
الذكاء		الضابطة	10	24,70	0,823	11,40	114,00	41,00	0,765	غير دالة
		التجريبية	10	24,40	0,516	9,60	96,00			
المستوى الاجتماعي الثقافي		الضابطة	10	46,80	5,15	12,15	121,50	33,50	1,260	غير دالة
		التجريبية	10	45,00	5,47	8,85	88,50			
مهارات التنظيم الذاتي	الدافعية	الضابطة	10	9,60	2,01	9,75	97,50	42,50	0,572	غير دالة
		التجريبية	10	10,20	2,44	11,25	112,50			
	التخطيط	الضابطة	10	11,10	2,33	10,00	100,00	45,00	0,385	غير دالة
		التجريبية	10	11,80	2,29	11,00	110,00			
	المراقبة والتحكم	الضابطة	10	13,70	1,76	9,55	95,50	40,50	0,727	غير دالة
		التجريبية	10	14,30	1,88	11,45	114,50			
	التقييم	الضابطة	10	8,10	1,66	8,35	83,50	28,50	1,646	غير دالة
		التجريبية	10	9,60	2,11	12,65	126,50			
	التسميع والتكرار	الضابطة	10	7,00	1,49	10,70	107,0	48,00	0,154	غير دالة
		التجريبية	10	6,90	1,37	10,30	103,00			
	التنظيم	الضابطة	10	6,00	1,15	10,35	103,50	48,50	0,116	غير دالة
		التجريبية	10	6,10	1,37	10,65	106,50			
	التوسيع والإتقان	الضابطة	10	7,30	1,33	11,35	113,50	41,50	0,658	غير دالة
		التجريبية	10	6,90	1,37	9,65	96,50			
	الدرجة الكلية	الضابطة	10	62,80	5,55	8,20	82,00	27,00	1,745	غير دالة
		التجريبية	10	65,80	3,61	12,80	128,00			
الانتباه		الضابطة	10	45,20	1,39	10,70	107,00	48,00	0,153	غير دالة
		التجريبية	10	43,90	4,88	10,30	103,00			

يتضح من جدول (1) أن قيمة Z غير دالة إحصائيًا، أي أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات تلاميذ المجموعة الضابطة والتجريبية قبل تطبيق البرنامج، في العمر الزمني ونسبة الذكاء والمستوى الاجتماعي الثقافي لأسر التلاميذ، ومهارات التنظيم الذاتي والانتباه لتلاميذ الصف السادس بالمرحلة الابتدائية.

ثالثاً: أدوات الدراسة:

1- مقياس مهارات التنظيم الذاتي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية ذوي صعوبات التعلم (إعداد/ الباحثة).

استعانت الباحثة ببعض المصادر والمراجع والدراسات التي اعتمدت عليها في فهم كيفية صياغة المقياس والشروط الواجب توافرها في المقياس، ثم قامت بإجراء دراسة استطلاعية باستخدام استمارة استطلاع رأي، وتطبيقها على عدد (23) تلميذًا من نفس الفئة العمرية

(11-12) سنة لعينة الدراسة، حيث تضمنت الاستمارة سؤالًا مفتوحًا وهو: **ما هي أساليب أو طرق تنظيم المذاكرة (التعلم) ذاتيا؟**

وقد تبين من الإجابة عن السؤال السابق أن هناك مكونات لمهارات التنظيم الذاتي من خلال هذه الدراسة الاستطلاعية، أن هذه المكونات هي: (الدافعية- المهارات المعرفية -المهارات ما وراء المعرفية)، وبالاطلاع على بعض المقاييس المعدة والمطبقة مسبقًا، وذلك للاستفادة منها عند تصميم هذا المقياس مثل: مقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا (لطفي عبد الباسط إبراهيم، 1996)، ومقياس ما وراء المعرفة (فاتن عبد الفتاح موسى، 2012)، ومقياس ما وراء المعرفة (هارولد أونيل. ترجمة: نصرة محمد عبدالمجيد جلجل،2010)، ومقياس التنظيم الذاتي (أحمد سعيد العبسي، 2018)

تحديد الهدف من المقياس:

قامت الباحثة بتحديد الهدف من المقياس، وهو قياس مهارات التنظيم الذاتي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية ذوي صعوبات التعلم، وراعت الباحثة أن تكون عبارات المقياس محققة للهدف من المقياس.

تحديد مفهوم مهارات التنظيم الذاتي:

تم تحديد مفهوم مهارات التنظيم الذاتي في ضوء الإطار النظري والإمبريقي في التعريف التالي: مقدار تفاعل المتعلم بدافعية في أثناء عملية تعلمه ذاتيا، بحيث يستطيع التخطيط ومراقبة وضبط وتقييم المعرفة، وتسميعها وتنظيمها وإتقانها، وتقاس بالدرجة التي يحصل عليها التلميذ في المقياس المستخدم في الدراسة الحالية. وتتمثل المكونات الرئيسية لمهارات التنظيم الذاتي (الدافعية- المهارات ما وراء المعرفية- المهارات المعرفية).

والمكونات الفرعية: (الدافعية – مهارة التخطيط – مهارة المراقبة والتحكم – مهارة التقييم – مهارة التسميع والتكرار- مهارة التنظيم- مهارة الإتقان والتوسيع).

وصف المقياس في صورته الأولية وطريقة تقدير درجاته

وفي ضوء هذا التعريف، واتساقا مع مفرداته صيغت (43) عبارة ووزعت على سبعة مكونات فرعية هي: الدافعية (7) عبارات، التخطيط (7) عبارات، المراقبة والتحكم (9) عبارات، التقييم (6) عبارات، التسميع والتكرار (5) عبارات، التنظيم (4) عبارات، التوسيع والإتقان (5) عبارات، وأمام كل عبارة أربعة بدائل للاستجابة (نعم وتقابلها الدرجة 3، وأحيانا وتقابلها الدرجة 2، ولا وتقابلها 1).

صدق المحك الخارجي

قامت الباحثة بالتحقق من صدق المقياس بطريقة صدق المحك الخارجي عن طريق حساب معامل الارتباط بين درجات عينة الكفاءة السيكومترية (ن=30) من ذوي صعوبات التعلم على مقياس مهارات التنظيم الذاتي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية ذوي صعوبات التعلم (إعداد/ الباحثة)، ومقياس التنظيم الذاتي (إعداد / أحمد سعيد العباسي، 2018) كمحك خارجي، وقد بلغ معامل الارتباط بينهما (0،854) وهو معامل ارتباط موجب دال إحصائيًا عند مستوى (0،01)، مما يدل على أن هذا المقياس في صورته الحالية يتمتع بمعاملات صدق عالية وذو دلالة إحصائية.

1. ثبات المقياس

قامت الباحثة بحساب ثبات المقياس على عينة الكفاءة السيكومترية (ن=30) من ذوي صعوبات التعلم، بطريقتين: **إعادة التطبيق** بفاصل زمني (15) يوما بين التطبيقين، وطريقة **ألفا كرونباخ**، وجدول (2) يوضح النتائج التي تم التوصل إليها.

جدول (2) معاملات الثبات لمقياس مهارات التنظيم الذاتي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.

الأبعاد	معاملات ثبات إعادة التطبيق	معاملات ثبات ألفا كرونباخ
الدافعية	0،809	0،711
التخطيط	0،834	0،722
المراقبة والتحكم	0،824	0،718
التقييم	0،815	0،709
التسميع والتكرار	0،839	0،726
التنظيم	0،841	0،730
التوسيع والإتقان	0،802	0،701
الدرجة الكلية	0،852	0،744

يتضح من جدول (2)، أن جميع قيم معاملات الثبات سواءً للأبعاد الفرعية للمقياس أو الدرجة الكلية كانت موجبة ومرتفعة، مما يشير إلى ثبات المقياس في الدراسة.

2. الاتساق الداخلي للمقياس.

قامت الباحثة بالتحقق من الاتساق الداخلي للمقياس من خلال حساب معاملات الارتباط بين كل عبارة والمجموع الكلي للبعد الذي تنتمي إليه، وبين درجات الأبعاد الفرعية للمقياس والدرجة الكلية باستخدام معامل الارتباط لبيرسون، وذلك على عينة الكفاءة السيكومترية (ن=30) من ذوي صعوبات التعلم، وجداول (3، 4) توضح النتائج التي توصلت إليها الباحثة.

جدول (3) قيم معاملات الارتباط الداخلية بين درجة كل عبارة والمجموع الكلي للُبعد الذي تنتمي إليه لمقياس مهارات التنظيم الذاتي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.

رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط
1 -1	0،554 **	16-3	0،630 **	31-5	0،554 **
2 -1	0،624 **	17-3	0،583 **	32-5	0،653 **
3 -1	0،581**	18-3	0،522 **	33-5	0،645 **
4 -1	0،552 **	19-3	0،665 **	34-5	0،566 **
5 -1	0،709**	20-3	0،534 **	35 -6	0،557 **
6 -1	0،557 **	21 -3	0،746 **	36 -6	0،576 **
7 -1	0،653 **	22 -3	0،524 **	37 -6	0،675 **
8-2	0،564 **	23 -3	0،526 **	38 -6	0،714 **
9 -2	0،536 **	24 -4	0،557 **	39 -7	0،537 **
10 -2	0،595 **	25 -4	0،645 **	40 -7	0،528 **
11 -2	0،664 **	26 -4	0،637 **	41 -7	0،575 **
12 -2	0،542 **	27 -4	0،545 **	42-7	0،527 **
13 -2	0،695 **	28 -4	0،587 **	43-7	0،655 **
14 -2	0،533 **	29 -4	0،538 **		
15 -3	0،682 **	30 -5	0،666 **		

(*) دالة عند 0.05 (**) دالة عند 0.01

جدول (4) قيم معاملات الارتباط الداخلية بين درجات الأبعاد الفرعية للمقياس والدرجة الكلية

الأبعاد	الثاني	الثالث	الرابع	الخامس	السادس	السابع	الدرجة الكلية
الدافعية	**0،737	**0،748	**0،728	**0،746	**0،829	**0،790	**0،837
التخطيط	-	**0،739	**0،831	**0،863	**0،727	**0.791	**0،872
المراقبة والتحكم		-	**0،845	**0،858	**0،754	**0،782	**0،863
التقييم			-	**0،825	**0،782	**0،747	**0،833
التسميع والتكرار				-	**0،709	**0،783	**0،845
التنظيم					-	**0،737	**0،799
التوسيع والإتقان						-	**0،831

(**) دالة عند مستوى 0،01

يتضح من جدول (4) أن جميع قيم معاملات الارتباط بين درجات العبارات والأبعاد التي تنتمي إليها، ودرجات الأبعاد الفرعية للمقياس والدرجة الكلية قيم موجبة ومرتفعة وقوية، مما يبرر الاعتقاد بأن هذه الأبعاد تقيس مهارات التنظيم الذاتي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، من خلال (7) أبعاد فرعية ترتبط فيما بينها بعلاقة طردية.

2- مقياس الانتباه (إعداد/ أمينة شلبي، 2009).

هدف المقياس

يهدف المقياس إلى التعرف على مستوى الانتباه لدى التلاميذ في المرحلة الابتدائية من خلال قياس سلوك الأطفال عن طريق مفردات قائمة الخصائص السلوكية التي تميز نقص الانتباه مع النشاط الزائد.

وصف المقياس وطريقة تقدير درجاته

يتكون المقياس من (20) عبارة منقسمة بالتساوي بين بعدين، بكل منهما (10) عبارات، وهما صعوبات الانتباه، وفرط الحركة، ويتم تقدير درجات المقياس على تقدير ليكرت الخماسي، حيث تمثل دائمًا =5، وغالبًا =4، وأحيانًا =3، ونادرًا =2، وأبدًا= 1، أي تراوحت درجة المقياس ككل ما بين (20-100)، وتدل الدرجة المنخفضة على أن الانتباه موجود بدرجة جيدة، والدرجة المرتفعة تدل على صعوبة الانتباه.

طبقت الباحثة البعد الأول فقط من المقياس لقياس مستوى الانتباه لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية، وتراوحت درجة بعد الانتباه ما بين (10-50)، وتدل الدرجة المنخفضة على عدم معاناة المفحوص من نقص الانتباه (أي ارتفاع الانتباه لدى التلميذ)، والدرجة المرتفعة تدل على صعوبة الانتباه (أي انخفاض الانتباه لدى التلميذ).

الخصائص السيكومترية للمقياس

الاتساق الداخلي للمقياس

قامت معدة المقياس بحساب الاتساق الداخلي بين عبارات البعد والدرجة الكلية، وجدول (5) يوضح النتائج التي تم التوصل إليها.

جدول (5) قيم معاملات الارتباط بين درجات العبارات والدرجة الكلية لبعد نقص الانتباه

البند	معامل الارتباط	الدلالة
1	0،866	0،01
2	0،790	0،01
3	0،857	0،01
4	0،884	0،01
5	0،897	0،01
6	0،865	0،01
7	0،732	0،01
8	0،888	0،01
9	0،910	0،01
10	0،921	0،01

يتضح من جدول (5) أن جميع قيم الارتباط بين درجات البنود والدرجة الكلية لبعد الانتباه كانت مرتفعة وموجبة ودالة عند مستوى (0،01)، وتدل على الاتساق الداخلي للمقياس.

صدق المقياس

قامت معدة المقياس بحساب الصدق بطريقة الصدق التميزي بين مرتفعي ومنخفضي الانتباه، على عينة قدرها (90) تلميذًا وتلميذة، وحساب الفروق بين الإرباعي الأدنى والإرباعي الأعلى، وكانت قيمة (ت) لبعد الانتباه تساوي 15،078، وهي قيمة دالة عند مستوى 0،01، مما يدل على قدرة المقياس على التمييز بين المرتفعين والمنخفضين في الانتباه، مما يدل على صدق المقياس.

ثبات المقياس

قامت معدة المقياس باستخدام طريقتين للتأكد من ثبات المقياس، طريقة التجزئة النصفية، وكانت قيمة معامل الثبات لبعد الانتباه هي 0،958، وقيمة معامل الثبات بطريقة ألفا كرونباخ هي 0،915، وهي قيم مرتفعة وتدل على ثبات المقياس.

الخصائص السيكومترية للمقياس في الدراسة الحالية

صدق المقياس

قامت الباحثة بالتحقق من صدق المقياس بطريقة صدق المحك الخارجي عن طريق حساب معامل الارتباط بين درجات عينة الكفاءة السيكومترية (ن=30) من ذوي صعوبات التعلم على بعد نقص الانتباه لدى التلاميذ بالمرحلة الابتدائية (إعداد/ أمينة إبراهيم شلبي، 2009)، وبعد اضطراب الانتباه (إعداد/ عبد المطلب أمين القريطي، 2005) كمحك خارجي، وقد بلغ معامل الارتباط بينهما (0،819) وهو معامل ارتباط موجب دال إحصائيًا عند مستوى (0،01)، مما يدل على أن هذا المقياس في صورته الحالية يتمتع بمعاملات صدق عالية وذات دلالة إحصائية.

ثبات المقياس

قامت الباحثة بحساب ثبات المقياس على عينة الكفاءة السيكومترية (ن=30) من ذوي صعوبات التعلم، بطريقة: **إعادة التطبيق** بفاصل زمني (15) يوما بين التطبيقين، وكانت معامل الثبات الذي توصلت إليها الباحثة هو 0،836، وهو معامل ثبات قوي ويشير إلى ثبات المقياس في الدراسة الحالية.

الاتساق الداخلي للمقياس.

قامت الباحثة بالتحقق من الاتساق الداخلي للمقياس من خلال حساب معاملات الارتباط الداخلية بين درجات العبارات والدرجة الكلية لبعد نقص الانتباه، باستخدام معامل الارتباط لبيرسون، وذلك على عينة الكفاءة السيكومترية (ن=30) من ذوي صعوبات التعلم، وجدول (6) يوضح النتائج التي توصلت إليها الباحثة.

جدول (6) قيم معاملات الارتباط الداخلية بين درجة كل عبارة والمجموع الكلي لبعد نقص الانتباه.

رقم العبارة	معامل الارتبـاط
1	0،734 **
2	0،814 **
3	0،791**
4	0،729 **
5	0،801**
6	0،813 **
7	0،799 **
8	0،842 **
9	0،837 **
10	0،857 **

(*) دالة عند 0.05 (**) دالة عند 0.01

يتضح من جدول (6) أن جميع قيم معاملات الارتباط بين درجات العبارات والدرجة الكلية لبعد نقص الانتباه، قيم موجبة ومرتفعة وقوية، مما يبرر الاعتقاد بأن هذه العبارات تقيس الانتباه لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، من خلال (10) عبارات.

3. برنامج تدريبي لتنمية مهارات التنظيم الذاتي لتحسين الانتباه لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية ذوي صعوبات التعلم (إعداد الباحثة).

يهدف البرنامج التدريبي إلى تنمية مهارات التنظيم الذاتي لتحسين الانتباه لدى عينة من تلاميذ المرحلة الابتدائية ذوي صعوبات التعلم.

- الفئة المستفيدة من البرنامج:

يقصد بالفئة في هذا البرنامج التلاميذ ذوي صعوبات التعلم من أفراد المجموعة التجريبية من عينة الدراسة الحالية وعددهم (10) تلاميذ من تلاميذ المرحلة الابتدائية (الصف السادس الابتدائي)، ومستوى الذكاء (المتوسط) تبعا لمقياس الذكاء المستخدم في الدراسة، والذين حصلوا على أقل درجات على مقياس مهارات التنظيم الذاتي ومقياس الانتباه.

1- الأسلوب التدريبي المستخدم:

اعتمدت الباحثة في تطبيقها للبرنامج على التطبيق الجمعي، حيث إنه الأنسب من حيث العمل الجماعي والمشاركة الإيجابية في المواقف المنظمة واكتساب مهارات جديدة، والفردي في بعض الجلسات مراعاة للفروق الفردية واحتياج بعض التلاميذ لاكتساب بعض المهارات.

2- الفنيات والأساليب المستخدمة:

استخدمت الباحثة مجموعة متنوعة من الفنيات التدريبية المعرفية والسلوكية الملائمة للعمر الزمني للعينة لتحقيق أهداف البرنامج وأهمها:

- **المحاضرة والمناقشة**
- **العصف الذهني**

- **لعب الدور**
- **النمذجة**
- **التغذية الراجعة**
- **الواجب المنزلي**
- **إعادة البناء المعرفي**
- **الحديث الذاتي**

ولقد استخدمت الباحثة تلك الفنيات بشكل متكامل مع مجموعة من الوسائل والأنشطة المتنوعة، والتي تهدف إلى إشاعة جو من البهجة والسرور، بالإضافة إلى ما تحققه من زيادة التفاعل والمشاركة.

3- مدة ومكان تطبيق البرنامج:

تم تدريب أعضاء المجموعة التجريبية على البرنامج التدريبي المكون من (36) جلسة لتنمية مهارات التنظيم الذاتي لديهم، بواقع خمس جلسات أسبوعيًا واستغرقت كل جلسة (45) دقيقة.

4- مكونات البرنامج:

يشتمل البرنامج على (36) جلسة لتنمية مهارات التنظيم الذاتي لتحسين الانتباه لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية ذوي صعوبات التعلم مدة الجلسة (45) دقيقة، واتبعت الباحثة الأسلوب المعرفي السلوكي مع المجموعة التجريبية.

الجدول التالي يوضح توزيع جلسات البرنامج والهدف من كل جلسة:

م	عنوان الجلسة	الأهداف	النشاط	الفنيات المستخدمة	زمن الجلسة
2-1	**تمهيد وتعارف**	1- إقامة علاقة طيبة بين الباحثة والتلاميذ في أول لقاء بعبارات مشجعة على الاستمرار حتى نهاية الجلسات. 2- أن يتعرف التلاميذ ذوو صعوبات التعلم على الإجراءات والقواعد الخاصة بسير الجلسات. 3- أن يقدر التلاميذ ذوو صعوبات التعلم أهمية المشاركة في البرنامج. 4- أن يتم الاتفاق على المواعيد ومكان الجلسات القادمة.		المحاضرة، المناقشة، التعزيز، الواجب المنزلي.	45 دقيقة
4-3	**التهيئة للبرنامج**	1- أن يتعرف التلاميذ ذوو صعوبات التعلم على مفهوم مهارات التنظيم الذاتي وخصائصها. 2- أن يدرك التلاميذ ذوو صعوبات التعلم مكونات مهارات التنظيم الذاتي. 3- أن يستنتج التلاميذ ذوو صعوبات التعلم أهمية اكتساب مهارات التنظيم الذاتي.	ورق نشاط	المحاضرة، المناقشة، العصف الذهني، التغذية الراجعة، التعزيز، الواجب المنزلي.	45 دقيقة
7-5	**مهارة الدافعية**	1- أن يتعرف التلاميذ ذوو صعوبات التعلم على مفهوم الدافعية. 2- أن يدرك التلاميذ ذوو صعوبات التعلم أهمية ودور الدافعية في التعلم. 3- أن يتعرف التلاميذ ذوو صعوبات التعلم على طموحاتهم وكيفية استغلالها. 4- أن يتعلم التلاميذ ذوو صعوبات التعلم المثابرة لتحقيق الهدف. 5- أن يكتسب التلاميذ ذوو صعوبات التعلم خبرات النجاح والتحدي والتعلم من الفشل.	نشاط قصصي، نشاط تمثيلي.	المحاضرة والمناقشة، عصف ذهني، نمذجة، لعب الدور، الحوار الذاتي، الواجب المنزلي.	45 دقيقة

م	عنوان الجلسة	الأهداف	النشاط	الفنيات المستخدمة	زمن الجلسة
8	**مهارة التخطيط**	1- أن يتعرف التلاميذ ذوو صعوبات التعلم على مفهوم مهارة التخطيط. 2- أن يستخلص التلاميذ ذوو صعوبات التعلم أهمية مهارة التخطيط وفوائدها. 3- أن يبدي التلاميذ ذوو صعوبات التعلم اتجاها إيجابيا نحو مهارة التخطيط.	ورق نشاط	المحاضرة والمناقشة، إعادة البناء المعرفي، العصف الذهني، التعزيز.	45 دقيقة
9-10	**مهارة تحديد الأهداف**	1- أن يتعرف التلميذ على مفهوم الهدف الجيد. 2- أن يستخلص التلميذ أهمية تحديد الهدف في عملية التعلم. 3- أن يظهر التلميذ اتجاها إيجابيا نحو تحديد الأهداف. 4- أن يتعرف التلاميذ ذوو صعوبات التعلم على مواصفات الهدف الجيد. 5- أن يصنف التلاميذ ذوو صعوبات التعلم أنواع الأهداف.	ورق نشاط	إعادة البناء المعرفي، العصف الذهني، التغذية الراجعة، التعزيز.	45 دقيقة
11-12	**التدريب على تحديد الأهداف**	1- أن يحدد التلاميذ ذوو صعوبات التعلم خطوات تحقيق الهدف. 2- أن يطبق التلاميذ ذوو صعوبات التعلم خطوات تحقيق الهدف.	ورق نشاط	النمذجة، التدريب والممارسة، التعزيز، التغذية الراجعة، الواجب المنزلي.	45 دقيقة
13	**تنظيم الوقت**	1- أن يتعرف التلميذ على مفهوم تنظيم الوقت. 2- أن يقدر التلميذ أهمية تنظيم الوقت. 3- أن يبدي التلميذ اتجاهًا إيجابيًا نحو تنظيم الوقت.	ورق نشاط	المحاضرة والمناقشة، العصف الذهني، التعزيز، الواجب المنزلي.	45 دقيقة
14-15	**التدريب على تنظيم الوقت**	1- أن يدرك التلاميذ ذوو صعوبات التعلم، وطرق ووسائل إدارة الوقت. 2- أن يتشارك التلاميذ ذوو صعوبات التعلم في وضع خطة زمنية للمذاكرة.	ورق نشاط	النمذجة، التدريب والممارسة، التعزيز، التغذية الراجعة، الواجب المنزلي.	45 دقيقة
16	**مهارة المراقبة والتحكم**	1- أن يعرف التلاميذ ذوو صعوبات التعلم على مفهوم مهارة المراقبة والتحكم 2- أن يستخلص التلاميذ ذوو صعوبات التعلم أهمية مهارة المراقبة والتحكم. 3- أن يبدي التلاميذ ذوو صعوبات التعلم اتجاها إيجابيا نحو مهارة االمراقبة التحكم.	ورق نشاط	المحاضرة والمناقشة، العصف الذهني، التعزيز، الواجب المنزلي.	45 دقيقة

م	عنوان الجلسة	الأهداف	النشاط	الفنيات المستخدمة	زمن الجلسة
17-18	**المراقبة والتحكم في المثيرات**	1- أن يتعرف التلاميذ ذوو صعوبات التعلم على المثيرات الداخلية والخارجية. 2- أن يدرك التلاميذ ذوو صعوبات التعلم أهمية تهيئة مكان وبيئة التعلم. 3- أن يستنتج التلاميذ ذوو صعوبات التعلم طرق التخلص من المشتتات الخارجية (التليفون – الإنترنت – التلفزيون – الإضاءة – التهوية – الأصدقاء – الضوضاء) في أثناء التعلم. 4- أن يستطيع التلاميذ ذوو صعوبات التعلم اختيار الوقت المناسب للمذاكرة. 5- أن يتعرف التلاميذ ذوو صعوبات التعلم على المشتتات الداخلية (الأفكار السلبية) في أثناء التعلم. 6- أن يستخلص التلاميذ ذوو صعوبات التعلم طرق التخلص من المشتتات الداخلية.	نشاط تمثيلي، ورق نشاط.	المناقشة، لعب الدور، التعزيز الحديث الذاتي، الواجب المنزلي.	45 دقيقة
19	**مهارة التنظيم**	1- أن يعرف التلاميذ ذوو صعوبات التعلم على مفهوم مهارة التنظيم. 2- أن يستخلص التلاميذ ذوو صعوبات التعلم أهمية مهارة التنظيم. 3- أن يبدي التلاميذ ذوو صعوبات التعلم اتجاها إيجابيا نحو مهارة التنظيم.		إعادة البناء المعرفي، العصف الذهني، التعزيز.	45 دقيقة
20-21	**طرق تنظيم المعلومات**	1- أن يتعرف التلاميذ ذوو صعوبات التعلم على طرق تنظيم المعلومات 2- أن يستخرج التلاميذ ذوو صعوبات التعلم العناصر الرئيسية لدرس معين بشكل منظم. 3- أن يلخص التلاميذ ذوو صعوبات التعلم الدرس بشكل موجز غير مخل للمعنى. 4- أن يستنتج التلاميذ ذوو صعوبات التعلم تسلسل الخطوات الواردة في الدرس (المسائل- التجارب العلمية).	ورق نشاط	النمذجة، التدريب والممارسة، التعزيز، التغذية الراجعة، الواجب المنزلي.	45 دقيقة
22-23	**التدريب على مهارة التنظيم**	1- أن ينظم التلاميذ ذوو صعوبات التعلم المعلومات الواردة في الدرس في صورة أشكال مبسطة وجداول. 2- أن يتدرب التلاميذ ذوو صعوبات التعلم على عمل خرائط ذهنية لتنظيم المعلومات.	ورق نشاط	النمذجة، التدريب والممارسة، التعزيز، التغذية الراجعة، الواجب المنزلي.	45 دقيقة

م	عنوان الجلسة	الأهداف	النشاط	الفنيات المستخدمة	زمن الجلسة
24	**مهارة التسميع والتكرار**	1- أن يعرف التلاميذ ذوو صعوبات التعلم على مفهوم مهارة التسميع والتكرار. 2- أن يستخلص التلاميذ ذوو صعوبات التعلم أهمية مهارة التسميع والتكرار. 3- أن يبدي التلاميذ ذوو صعوبات التعلم اتجاها إيجابيا نحو مهارة التسميع والتكرار.		المحاضرة والمناقشة، النمذجة، العصف الذهني، التعزيز، الواجب المنزلي.	45 دقيقة
25-26	**التدريب على مهارة التسميع والتكرار**	1- أن يتعرف التلميذ على طرق التسميع والتكرار. 2- أن يتدرب التلميذ على مهارة التسميع والتكرار. 3- أن يختبر التلاميذ ذوو صعوبات التعلم حفظهم.	ورق نشاط	عصف ذهني، النمذجة، التدريب والممارسة، التعزيز، الواجب المنزلي.	45 دقيقة
27	**مهارة التوسيع والإتقان**	1- أن يعرف التلاميذ ذوو صعوبات التعلم على مفهوم مهارة الإتقان والتوسيع. 2- أن يستخلص التلاميذ ذوو صعوبات التعلم أهمية مهارة الإتقان والتوسيع. 3- أن يبدي التلاميذ ذوو صعوبات التعلم اتجاها إيجابيا نحو مهارة الإتقان والتوسيع.	نشاط قصصي	المحاضرة والمناقشة، العصف الذهني، التعزيز، الواجب المنزلي.	45 دقيقة
28-29	**التدريب على مهارة الإتقان والتوسيع**	1- أن يتعرف التلاميذ ذوو صعوبات التعلم على طرق تطبيق مهارة الإتقان والتوسيع. 2- أن يتدرب التلاميذ ذوو صعوبات التعلم على مهارة الإتقان والتوسيع.	ورق نشاط	النمذجة، التدريب والممارسة، التعزيز، الواجب المنزلي.	45 دقيقة
30-31	**التدريب على المراقبة والتحكم والتقدم نحو الأهداف**	1- أن يدرك التلاميذ ذوو صعوبات التعلم أهمية حل المشكلات. 2- أن يتعرف التلاميذ ذوو صعوبات التعلم على البحث عن حلول بديلة. 3- أن يتدرب التلاميذ ذوو صعوبات التعلم على عملية الاختيار ما بين البدائل.	ورق نشاط	النمذجة، الحوار مع الذات، التغذية الراجعة، الواجب المنزلي.	45 دقيقة
32	**مهارة التقييم**	1- أن يعرف التلاميذ ذوو صعوبات التعلم مفهوم مهارة التقييم. 2- أن يستخلص التلاميذ ذوو صعوبات التعلم أهمية مهارة التقييم. 3- أن يبدي التلاميذ ذوو صعوبات التعلم اتجاها إيجابيا نحو مهارة التقييم.	ورق نشاط	المحاضرة والمناقشة، العصف الذهني، التعزيز، الواجب المنزلي.	45 دقيقة

م	عنوان الجلسة	الأهداف	النشاط	الفنيات المستخدمة	زمن الجلسة
33-34	**التدريب على مهارة التقييم**	1- أن يتعرف التلاميذ ذوو صعوبات التعلم على طرق التقييم المختلفة. 2- أن يستخدم التلاميذ ذوو صعوبات التعلم الطريقة المناسبة للتقييم. 3- أن يعدل التلاميذ ذوو صعوبات التعلم من الأخطاء. 4- أن يتعرف التلميذ على نقاط القوة والضعف لديه. 5- أن يكافئ التلميذ نفسه حال نجاحه في تحقيق هدف ما.	ورق نشاط	النمذجة، التدريب والممارسة، التعزيز، الواجب المنزلي.	45 دقيقة
35-36	**التأكيد على مهارات التنظيم الذاتي**	1- أن يتعلم التلاميذ ذوو صعوبات التعلم المثابرة لتحقيق الهدف. 2- أن يتدرب التلاميذ ذوو صعوبات التعلم على مهارة تحديد الأهداف 3- أن يصمم التلميذ جدولًا زمنيًا للمذاكرة. 4- أن يستخرج التلاميذ ذوو صعوبات التعلم العناصر الرئيسية لدرس معين بشكل منظم. 5- أن يستنتج التلاميذ ذوو صعوبات التعلم تسلسل الخطوات الواردة في الدرس (المسائل- التجارب العلمية). 6- أن يتدرب التلاميذ ذوو صعوبات التعلم على عمل خرائط ذهنية لتنظيم المعلومات. 7- أن يتدرب التلميذ على مهارة التسميع والتكرار. 8- أن يتعرف التلاميذ ذوو صعوبات التعلم على طرق تطبيق مهارة الإتقان والتوسيع. 9- أن يتدرب التلاميذ ذوو صعوبات التعلم على مهارة المراقبة والتحكم. 10- أن يستخدم التلاميذ ذوو صعوبات التعلم الطريقة المناسبة للتقييم.	ورق نشاط	النمذجة، التدريب والممارسة، التعزيز، الواجب المنزلي.	45 دقيقة

7- تقييم البرنامج

يتضمن البرنامج الحالي نوعان من أنواع التقويم هما:

أ) التقويم البنائي Formative Evaluation

الذي يصاحب تنفيذ البرنامج، ويكون في نهاية كل جلسة من جلسات البرنامج، وذلك من خلال:

- استمارة تقويم جلسات البرنامج التي أعدتها الباحثة (ملحق:)، والتي توزع في نهاية كل جلسة من البرنامج، للوقوف على أوجه القصور والصعوبات والمشكلات التي واجهت التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في أثناء الجلسة.
- الواجبات المنزلية للتعرف على مدى الاستفادة من الجلسة، ومعرفة مدى التقدم في البرنامج، وتحقيق أهداف البرنامج.

ب) التقويم النهائي

يتم هذا النوع من التقييم من خلال تقييم البرنامج التدريبي، لمعرفة مدى فاعليته في تنمية مهارات التنظيم الذاتي لتحسين الانتباه لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية ذوي صعوبات التعلم (أعضاءالمجموعة التجريبية)، وذلك من خلال القياسين القبلي والبعدي لهذه المجموعة، ومقارنتهما بعضهما البعض من جهة، وبالقياسين القبلي والبعدي للمجموعة الضابطة على مقياس مهارات التنظيم الذاتي ومقياس نقص الانتباه من جهة أخرى.

ج) التقويم التتبعي:

تم تقييم مدى استمرارية فعالية البرنامج التدريبي من خلال تطبيق مقياس مهارات التنظيم الذاتي ومقياس نقص الانتباه على التلاميذ ذوي صعوبات التعلم (أفراد المجموعة التجريبية)، بعد مرور شهر من انتهاء تطبيق البرنامج التدريبي.

الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة:

في ضوء أهداف البحث وفروضه ومنهجه ولمعالجة نتائجه اعتمدت الباحثة على حزمة البرامج الإحصائية للعلوم الاجتماعية SPSS V23، بالإضافة لبرنامج EXCEL في تحليل بيانات الدراسة بعد تطبيق المقاييس على أفراد عينة الدراسة، والأساليب الإحصائية التي استخدمت لاستخلاص النتائج واختبار صحة الفروض هي:

1- معاملات ألفا كرونباخ والتجزئة النصفية لمعرفة فقرات المقياس.
2- اختبار مان ويتني Mann Whitney لحساب الفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة.
3- اختبار ويلكوكسون Wilcoxon لحساب الفروق بين القياس القبلي والبعدي والتتبعي للمجموعة التجريبية.
4- معامل ارتباط بيرسون لقياس درجة الارتباط، والمتوسط الحسابي والانحراف المعياري.

نتائج الدراسة وتفسيرها:

1- نتائج الفرض الأول:

ينص الفرض الأول على أنه "**توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات تلاميذ (المجموعة الضابطة- المجموعة التجريبية) بعد تطبيق البرنامج على مقياس مهارات التنظيم الذاتي لصالح المجموعة التجريبية**".

لاختبار صحة الفرض الأول تم استخدام أسلوب إحصائي لابارامتري هو اختبار (مان ويتني) لحساب دلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات المجموعات المستقلة، كما يلي:

جدول (7) قيمة ي ودلالتها الإحصائية بين متوسطي رتب درجات تلاميذ (المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية) بعد تطبيق البرنامج على مقياس مهارات التنظيم الذاتي.

المتغير	المجموعة	ن	المتوسط	الانحراف المعياري	متوسط الرتب	مجموع الرتب	U	Z	مستوى الدلالة	حجم التأثير
الدافعية	الضابطة	10	9,30	2,00	5,50	55,00	0,00	3,794	0,01	0,840 مرتفع
	التجريبية	10	17,40	1,71	15,50	155,0				
التخطيط	الضابطة	10	10,70	2,49	5,50	55,00	0,00	3,797	0,01	0,772 مرتفع
	التجريبية	10	17,60	1,26	15,50	155,0				
المراقبة والتحكم	الضابطة	10	13,70	1,76	5,50	55,00	0,00	3,800	0,01	0,903 مرتفع
	التجريبية	10	22,40	1,17	15,50	155,0				
التقييم	الضابطة	10	7,90	1,52	5,50	55,00	0,00	3,803	0,01	0,842 مرتفع
	التجريبية	10	13,90	1,19	15,50	155,0				
التسميع والتكرار	الضابطة	10	7,00	1,49	5,50	55,00	0,00	3,803	0,01	0,839 مرتفع
	التجريبية	10	12,10	0,737	15,50	155,0				
التنظيم	الضابطة	10	5,30	1,05	5,50	55,00	0,00	3,778	0,01	0,739 مرتفع
	التجريبية	10	9,30	1,41	15,50	155,0				
التوسيع والإتقان	الضابطة	10	6.90	1,37	5,50	55,00	0,00	3,823	0,01	0,890 مرتفع
	التجريبية	10	13,10	0,875	15,50	155,0				
الدرجة الكلية	الضابطة	10	60,80	4,41	5,50	55,00	0,00	3,790	0,01	0,976 مرتفع
	التجريبية	10	105,80	2,85	15,50	155,0				

يتضح من جدول (7) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات تلاميذ المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية على مقياس مهارات التنظيم الذاتي بعد تطبيق البرنامج لصالح تلاميذ المجموعة التجريبية، حيث إن جميع قيم "Z" تراوحت ما بين (3,778-3,823) للأبعاد، و(3,790) للدرجة الكلية لمهارات التنظيم الذاتي، وهي قيم دالة عند مستوى 0,01، وتراوح حجم التأثير بمعادلة مربع إيتا ما بين (0,739-0,903) للأبعاد الفرعية، وللدرجة الكلية (0,976)، وهذا يشير إلى فعالية البرنامج التدريبي المعرفي السلوكي في تنمية مهارات التنظيم الذاتي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية ذوي صعوبات التعلم، مما يشير إلى قبول الفرض الأول.

2- نتائج الفرض الثاني:

ينص الفرض الثاني على أنه **"توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في القياسين (القبلي، والبعدي) على مقياس مهارات التنظيم الذاتي لصالح القياس البعدي".**

لاختبار صحة الفرض الثاني تم استخدام أسلوب إحصائي لابارامتري هو اختبار (ولككسون) لحساب دلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات المجموعات المرتبطة، كما يلي:

جدول (8) دلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات تلاميذ المجموعة التجريبية على مقياس مهارات التنظيم الذاتي في القياسين (القبلي– البعدي).

البعد	القياس	ن	المتوسط	الانحراف المعياري	الرتب السالبة		الرتب الموجبة		قيمة "Z"	مستوى الدلالة	حجم التأثير
					المتوسط	المجموع	المتوسط	المجموع			
الدافعية	القبلي	10	10,20	2,44	صفر	صفر	5,50	55,00	2,807	0,01	0,764
	البعدي	10	17,40	1,71							
التخطيط	القبلي	10	11,80	2,29	صفر	صفر	5,50	55,00	2,807	0,01	0,731
	البعدي	10	17,60	1,26							
المراقبة والتحكم	القبلي	10	14,30	1,88	صفر	صفر	5,50	55,00	2,812	0,01	0,881
	البعدي	10	22,40	1,17							
التقييم	القبلي	10	9,60	2,11	صفر	صفر	5,50	55,00	2,670	0,01	0,634
	البعدي	10	13,90	1,19							
التسميع والتكرار	القبلي	10	6,90	1,37	صفر	صفر	5,50	55,00	2,825	0,01	0,861
	البعدي	10	12,10	0,737							
التنظيم	القبلي	10	6,10	1,37	صفر	صفر	5,50	55,00	2,810	0,01	0,594
	البعدي	10	9,30	1,41							
التوسيع والإتقان	القبلي	10	6,90	1,37	صفر	صفر	5,50	55,00	2,842	0,01	0,890
	البعدي	10	13,10	0,875							
الدرجة الكلية	القبلي	10	65,80	3,61	صفر	صفر	5,50	55,00	2,809	0,01	0,977
	البعدي	10	105,80	2,85							

تفسير الفرض الأول والثاني:

يتضح من عرض نتائج الفرضين الأول والثاني وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة في مهارات التنظيم الذاتي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية ذوي صعوبات التعلم بعد تطبيق البرنامج لصالح تلاميذ المجموعة التجريبيـة، ووجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي في مهارات التنظيم الذاتي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية ذوي صعوبات التعلم لصالح القياس البعدي، وهذا في مجمله يشير إلى فعالية البرنامج في تنمية مهارات التنظيم الذاتي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية ذوي صعوبات التعلم (المجموعة التجريبية).

3- نتائج الفرض الثالث:

ينص الفرض الثالث على أنه "**لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في القياسين (البعدي، والتتبعي) على مقياس مهارات التنظيم الذاتي**".

لاختبار صحة الفرض الثالث تم استخدام أسلوب إحصائي لابارامتري هو اختبار (ولككسون) لحساب دلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات المجموعات المرتبطة، كما يلي:

جدول (9) دلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات تلاميذ المجموعة التجريبية على مقياس مهارات التنظيم الذاتي في القياسين (البعدي – التتبعي)

البعد	القياس	ن	المتوسط	الانحراف المعياري	الرتب السالبة		الرتب الموجبة		قيمة "Z"	مستوى الدلالة
					المتوسط	المجموع	المتوسط	المجموع		
الدافعية	البعدي	10	17,40	1,71	1,50	3,00	0,00	0,00	1,342	غير دالة
	التتبعي	10	17,10	1,72						
التخطيط	البعدي	10	17,60	1,26	2,00	2,00	1,00	1,00	0,442	غير دالة
	التتبعي	10	17,50	1,17						
المراقبة والتحكم	البعدي	10	22,40	1,17	2,50	2,50	7,50	2,50	1,00	غير دالة
	التتبعي	10	22,60	0,843						
التقييم	البعدي	10	13,90	1,19	1,00	1,00	0,00	0,00	1,00	غير دالة
	التتبعي	10	13,80	1,22						
التسميع والتكرار	البعدي	10	12,10	0,737	0,00	0,00	3,00	1,50	1,414	غير دالة
	التتبعي	10	12,50	0,527						
التنظيم	البعدي	10	9,30	1,41	1,50	1,50	4,50	2,25	0,816	غير دالة
	التتبعي	10	9,50	1,17						
التوسيع والإتقان	البعدي	10	13,10	0,875	1,00	1,00	2,00	2,00	0,447	غير دالة
	التتبعي	10	13,30	0,948						
الدرجة الكلية	البعدي	10	105,80	2,85	4,67	14,00	31,00	5,17	1,020	غير دالة
	التتبعي	10	106,30	3,49						

يتضح من جدول (9) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات تلاميذ المجموعة التجريبية على مقياس مهارات التنظيم الذاتي في القياسين (البعدي – التتبعي)، وهذا يشير إلى استمرار فعالية التدريب في تنمية مهارات التنظيم الذاتي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية ذوي صعوبات التعلم؛ مما يشير إلى قبول الفرض الثالث.

يتضح من عرض نتائج الفرض الثالث عدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية في مهارات التنظيم الذاتي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية ذوي صعوبات التعلم في القياس البعدي والتتبعي، وهذا يشير إلى استمرار فعالية البرنامج التدريبي المعرفي السلوكي في تنمية مهارات التنظيم الذاتي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية ذوي صعوبات التعلم، في المجموعة التجريبية التي تلقت الإرشاد المعرفي السلوكي.

4- نتائج الفرض الرابع:

ينص الفرض الرابع على أنه "**توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات تلاميذ (المجموعة الضابطة – المجموعة التجريبية) بعد تطبيق البرنامج على مقياس نقص2 الانتباه لصالح المجموعة التجريبية**".

لاختبار صحة الفرض الرابع تم استخدام أسلوب إحصائي لابارامتري هو اختبار (مان ويتني) لحساب دلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات المجموعات المستقلة، كما يلي:

جدول (10) قيمة ي ودلالتها الإحصائية بين متوسطي رتب درجات تلاميذ (المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية) بعد تطبيق البرنامج على مقياس نقص الانتباه.

المتغير	المجموعة	ن	المتوسط	الانحراف المعياري	متوسط الرتب	مجموع الرتب	U	Z	مستوى الدلالة	حجم التأثير
الانتباه	الضابطة	10	45,40	1,07	15,50	155,0	0,00	3,844	0,01	0,992
	التجريبية	10	22,40	1,07	5,50	55,00				

يتضح من جدول (10) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات تلاميذ المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية على مقياس نقص الانتباه بعد تطبيق البرنامج لصالح تلاميذ المجموعة التجريبية، حيث إن جميع قيم " Z" كانت (3,844) للدرجة الكلية للانتباه، وهي قيم دالة عند مستوى 0,01، وبلغ حجم التأثير بمعادلة مربع إيتا (0,992)، وهذا يشير إلى فعالية البرنامج التدريبي في تنمية مهارات التنظيم الذاتي لتحسين الانتباه لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية ذوي صعوبات التعلم؛ مما يشير إلى قبول الفرض الرابع.

5- نتائج الفرض الخامس:

ينص الفرض الخامس على أنه "**توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في القياسين (القبلي، والبعدي) على مقياس نقص الانتباه لصالح القياس البعدي**".

لاختبار صحة الفرض الخامس تم استخدام أسلوب إحصائي لابارامتري هو اختبار (ولككسون) لحساب دلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات المجموعات المرتبطة، كما يلي:

جدول (11) دلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات تلاميذ المجموعة التجريبية على مقياس نقص الانتباه في القياسين (القبلي – البعدي).

البعد	القياس	ن	المتوسط	الانحراف المعياري	الرتب السالبة		الرتب الموجبة		قيمة "Z"	مستوى الدلالة	حجم التأثير
					المتوسط	المجموع	المتوسط	المجموع			
الانتباه	**القبلي**	**10**	43,90	4,88	**5,50**	**55,00**	**صفر**	**صفر**	2,812	0,01	0,911
	البعدي	**10**	22,40	1,07							

يتضح من جدول (11) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات تلاميذ المجموعة التجريبية على مقياس نقص الانتباه في القياسين (القبلي– البعدي) لصالح القياس البعدي، حيث إن قيمة Z بلغت (2,812) للدرجة الكلية للانتباه، وهي قيم دالة عند (0,01)، وكانت قيمة مربع إيتا لحساب حجم التأثير (0,911)، وهذا يشير إلى فعالية البرنامج التدريبي المعرفي السلوكي في تنمية مهارات التنظيم الذاتي لتحسين الانتباه لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية ذوي صعوبات التعلم؛ مما يشير إلى قبول الفرض الخامس.

يتضح من عرض نتائج الفرض الرابع وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة في الانتباه لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية ذوي صعوبات التعلم في القياس البعدي لصالح المجموعة التجريبية، ومن نتائج الفرض الخامس وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي درجات تلاميذ

المجموعتين التجريبية في الانتباه لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية ذوي صعوبات التعلم في القياس القبلي والبعدي لصالح القياس البعدي، وهذا يشير إلى فعالية البرنامج التدريبي في تنمية مهارات التنظيم الذاتي لتحسين الانتباه لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية ذوي صعوبات التعلم، في المجموعة التجريبية التي تلقت البرنامج التدريبي.

حيث يتضح تحسن الانتباه لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية ذوي صعوبات التعلم في المجموعة التجريبية بعد تطبيق البرنامج لتنمية مهارات التنظيم الذاتي، وذلك يؤكد أن التحسن الذي حدث في الانتباه لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية ذوي صعوبات التعلم يرجع إلى فعالية البرنامج في تنمية مهارات التنظيم الذاتي لديهم، وما له من أثر إيجابي في تحسين الانتباه لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية ذوي صعوبات التعلم في المجموعة التجريبية.

6- نتائج الفرض السادس:

ينص الفرض السادس على أنه "**لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في القياسين (البعدي، والتتبعي) على مقياس نقص الانتباه**".

لاختبار صحة الفرض السادس تم استخدام أسلوب إحصائي لابارامتري هو اختبار (ولككسون) لحساب دلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات المجموعات المرتبطة، كما يلي:

جدول (12) دلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات تلاميذ المجموعة التجريبية على مقياس نقص الانتباه في القياسين (البعدي – التتبعي)

البعد	القياس	ن	المتوسط	الانحراف المعياري	الرتب السالبة		الرتب الموجبة		قيمة "Z"	مستوى الدلالة
					المتوسط	المجموع	المتوسط	المجموع		
الانتباه	**البعدي**	**10**	22,40	1,07	2,00	6,00	0,00	0,00	1,633	غير دالة
	التتبعي	**10**	22,00	1,49						

يتضح من جدول (12) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات تلاميذ المجموعة التجريبية على مقياس نقص الانتباه في القياسين (البعدي – التتبعي)، وهذا يشير إلى استمرار فعالية البرنامج التدريبي في تنمية مهارات التنظيم الذاتي لتحسين الانتباه لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية ذوي صعوبات التعلم؛ مما يشير إلى قبول الفرض السادس.

يتضح من عرض نتائج الفرض السادس عدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية في الانتباه لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية ذوي صعوبات التعلم في القياس البعدي، وهذا يشير إلى استمرار فعالية البرنامج التدريبي في تنمية مهارات التنظيم الذاتي لتحسين الانتباه لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية ذوي صعوبات التعلم، في المجموعة التجريبية التي تلقت البرنامج التدريبي.

قائمة المراجع العربية:

1- أحمد، نبوي باهي (2020)، برنامج قائم على التنظيم الذاتي للكشف عن جوانب الضعف لتحصيل الطلاب ذوي صعوبات التعلم في مادة العلوم بالمرحلة الإعدادية، مجلة كلية التربية – جامعة بورسعيد العدد (30)، 273-293.

2- أسامة فاروق مصطفى سالم (2012)، فعالية برنامج تدريبي قائم على ممارسة أنشطة معرفية لزيادة كفاءة وفاعلية كل من الانتباه والإدراك لدى ذوي صعوبات التعلم من تلاميذ المرحلة الابتدائية، دراسات عربية في التربية وعلم النفس، 25(2)، 69-112.

3- أسامة محمد البطاينة (2020)، المجلة التربوية، 153-188.

4- السيد سليمان عبد الواحد (2008)، صعوبات التعلم النمائية، القاهرة، عالم الكتب.

5- الشيماء نجي عطية عبد الحميد (2019)، فعالية برنامج علاجي قائم على استراتيجية التعلم المنظم ذاتيا لخفض صعوبات القراءة في تحسين مفهوم الذات الأكاديمي لدى ذوي صعوبات التعلم، المجلة العربية للآداب والدراسات الإنسانية، 3(9)، 57-86.

6- أمينة إبراهيم شلبي (2009)، أثر فاعلية برنامج تربوي فردي مقترح للتخفيف من أعراض صعوبات الانتباه مع فرط الحركة لدى تلاميذ الحلقة الثانية من المرحلة الابتدائية، مجلة كلية التربية بالمنصورة، 208-259.

7- أمينة يحيى محمد لطفي، وثناء سعيد حسن أبو زيد (2018)، فاعلية وحدة في العلوم قائمة على توظيف الألعاب الإلكترونية لتنمية بعض المفاهيم العلمية وتحسين مستوى الانتباه لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي ذوي صعوبات التعلم، مجلة البحث العلمي في التربية، 19(12)، 153 - 179.

8- أندرسون (2007)، علم النفس المعرفي وتطبيقاته، (محمد صبري سليط، ورضا مسعد الجمال، المترجمون) عمان، دار الفكر العربي.

9- آية مصطفى عبد الخالق البلتاجي (2021)، تنمية الانتباه الانتقائي مدخل لتحسين الذاكرة العاملة لدى أطفال ذوي صعوبات القراءة، مجلة البحث العلمي في التربية، 21(12)، 30 - 67.

10- بديعة واكلي (2017)، فعالية برنامج تدريبي مقترح في تنمية الانتباه لدى الأطفال المعسورين قرائيا، مجلة العلوم الاجتماعية والإنسانية، 7(13)، 371-393.

11- ثروت محمد عبد المنعم (2019)، فاعلية برنامج تدريبي قائم على استراتيجيات الانتباه والذاكرة العاملة في تحسين مهارة القراءة لدى ذوي صعوبات تعلم اللغة الإنجليزية بالمرحلة الابتدائية، مجلة كلية التربية، 4(19)، 1-42.

12- حاتم محمد محمود عاشور (2017)، فعالية برنامج إرشادي لخفض اضطراب الانتباه وتحسين الكفاءة الاجتماعية لدى عينة من الأطفال ذوي صعوبات التعلم، مجلة التربية الخاصة والتأهيل، 5(19)، 86- 140.

13- رانيا محمود حامد رشوان (2015)، فعالية برنامج تدريبي قائم على مهارات التنظيم الذاتي في التدريب على المشاركة في الفصل لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، مجلة البحث العلمي في التربية، 35- 54.

14- رحاب إبراهيم المقحم (2019)، فاعلية برنامج فنيات النمذجة في تحسين مهارات تنظيم الذات لدى التلميذات ذوات صعوبات التعلم، مجلة البحث العلمي في التربية، الجزء الحادي عشر 20، 97-124.

15- رمضان سعيد عبد الحفيظ (2014)، فاعلية برنامج للتدريب على الانتباه لتحسين مهارات التعلم لدى عينة من تلاميذ المرحلة الابتدائية ذوي صعوبات التعلم، مجلة الإرشاد النفسي (37)، 619-636.

16- سارة محمد كمال الدين (2017)، برنامج تدريبي لتنمية الانتباه كمدخل لتحسين الشعور بالسعادة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية ذوي صعوبات تعلم القراءة، مجلة البحث العلمي في التربية، 18، 427 – 469.

17- سالم علي سالم (2010)، قياس استراتيجيات التعلُّم ذاتي التنظيم وتحديد أبعادها وعلاقتها بالتحصيل الدراسي لدى عينة من الطلبة الجامعيين، العدد2،مجلد7، 91-116. (جامعة القصيم، المحرر) مجلة جامعة الشارقة للعلوم الإنسانية والاجتماعية، كلية التربية.

18-سليمان عبد الواحد يوسف إبراهيم (يولية, 2018)، الكفاءة السيكومترية لاختبار المسح النيورولوجي السريع "الفرز العصبي السريع "QNST"وفاعليته في الكشف عن الأفراد ذوي صعوبات التعلم: دراسة ميدانية تقييمية نقدية مقارنة للنسختين العربيتين، المجلة المصرية للدراسات النفسية، 100(6)، 305-346.

19- سمر عدنان عبد الأمير (2020)، الانتباه عند تلاميذ الصف الأول الابتدائي الملتحقين برياض الأطفال وغير الملتحقين (دراسة مقارنة)، مجلة العلوم النفسية- جامعة بغداد، 170-198.

20- شيماء الحاج محمد محمود توفيق (2021)، فاعلية التدريب على بعض استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا في تحسين المرونة المعرفية لذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية، مجة كلية التربية، 272-302.

21- طارق يوسف مصطفى ملحم (2020)، فاعلية برنامج تدريبي في تحسين الانتباه وأثره على التحصيل الدراسي لدى طلاب صعوبات التعلم الرياضيات، المجلة التربوية الدولية المتخصصة، 155 – 169.

22- عادل عبد الله محمد (2006)، قصور المهارات قبل الأكاديمية لأطفال الروضة وصعوبات التعلم، القاهرة، دار الرشاد.

23- عادل محمد عبد الله العدل (2006)، النمو العقلي المعرفي لأطفال الروضة ذوي قصور المهارات قبل الأكاديمية كمؤشر لصعوبات التعلم، مؤتمر إعاقات الطفولة بكلية التربية، 20، الصفحات 3 – 22. الكويت، جامعة الكويت.

24-عبد الكريم الحجاوي (2004)، موسوعة الطب النفسي، عمان، دار أسامة للنشر.

25- عصام نصار جمعة (1999)، صميم وتجريب برنامج تعليمي مقترح لتنمية بعض مهارات التعلُّم الذاتي لدى طلاب كليات التربية، القاهرة، جامعة الأزهر، كلية التربية، رسالة ماجستير غير منشورة.

26-علاء أيوب (2013)، 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، 23(81)، 56-102.

27- كامل مصطفى محمد (2005)، مقرر مقترح للتدريب على استخدام استراتيجيات التنظيم

الذاتي للتعلُّم في ضوء وثيقة المستويات المعيارية للتعلُّم، المؤتمر العلمي السابع عشر، مناهج التعليم والمستويات المعيارية، مجلد1، 289–303، القاهرة، كلية التربية، جامعة عين شمس.

28- محمد أحمد حماد عبد الخالق (2018)، فعالية برنامج تدريبي لتنمية اليقظة العقلية في تحسين مهارات تنظيم الذات وخفض صعوبات الانتباه لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم، مجلة كلية التربية، جامعة أسيوط، 6(34)، 43–115.

29- محمد عبد العزيز محمد عبد الرحمن (2017)، فاعلية برنامج إرشادي لتنمية مهارات التنظيم الذاتي وأثره على تحسين الاستمتاع بالحياة لذوي صعوبات التعلم، التربية (الأزهر)، مجلة علمية محكمة للبحوث التربوية والنفسية والاجتماعية)، 1(174)، 103–145.

30- محمد عوض سالم، مجدي الشحات، و أحمد حسن عاشور (2003)، صعوبات التعلم (التشخيص والعلاج)، عمان، دار الفكر العربي.

31- مريم نزيه نوري الخضيري (2021)، فعالية برنامج لتنمية مهارات التنظيم الذاتي في خفض السلوك الفوضوي لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية، مجلة بحوث العلوم التربوية، 1(4)، 30–69.

32- نبيل حافظ (1998)، صعوبات التعلم والتعليم العلاجي، القاهرة، مكتبة زهراء الشرق.

33- نشوة عبد المنعم (2019)، فعالية برنامج تدريبي قائم على استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا في خفض العبء المعرفي لدى طالبات الجامعة، الجمعية المصرية للدراسات النفسية، 1–39.

34-يحيى محمد نبهان (2008)، الفروق الفردية وصعوبات التعلم، اليازوري العالمية للنشر والتوزيع.

قائمة المراجع الأجنبية

1- Ana, P., Nicolielo-Carrilho, & Simone, R. (2017). Meta-cognitive Reading Strategies ofChildren with Llearning Disability. Faculdade de odontologia de Bauru,Universidade de Sao Paullo-USP Bauru(SP), Brazil: study carried out at Departmento de Fonoaudiologia.

2- Dionne, G. (2017). Impact of training program to improve the attention of people with learning disabilities in mathmatic and science at the Poley centerfor the treatment of learnhng disabilities. An Electronic Journal of U.S. Department of Educational Sciences, 3(2).

3- Green, M. (2014). The effects of direct instruction and self-management (DS) on the organizational skills of elementary students with organizational impairments. Ph.D., The Johns Hopkins University.

4- M., Roghayyeh. (2016). The Effect of Instructing Self-regulation Stategies on Improving The Math Skills in People Suffering from MLD ade Learners. A dissertation submitted to requirement for Doctor of Philosphy.

5- Missillidhne. (2004). The relation, betwen self-Regulated Learning motivation Anxiety Attributions student factors mathematic performance among fifth and sixth grade learners. PHD Fuculty of Alburn Univirsty.

6- Montalvo, T. F., & Gonzalez Torres, C. M. (2004). self-regulated learning:current and future directions. Electronic Journal of Research in Educational Psychology, 2(1), 1-34.

7- Pintrich, P. (2000). the role of goal orintation in self-regulation learning, In M, Boekaerts, 8m, zeidner (Eds) Handbook of self-regulation. San Diego,CA:Academic Press, 425-494.

8- Reid R., T. A. (2005). Self-Regulation Interventions for Children with Attention Deficit Hyperactivity Disorder. Councilor Exceptional Children,71 (4), 361-377.

9- Schwankl, J. L. (2011). Self-Regulated Strategy Development: Effects on Writing of. ProQuest Dissertations Publishing.

10- Sternberg, R., & Sternberg, K. (2012). cognitive psychology (Vol. (6Ed)). Wadworth: Cengage Learning.

11- Zimmerman, & Barry, J. (2008). Investigating self-Regulation and motivation: Historical Back Ground.Methodogical Developments and future prospects. American Educational Research Journal, 1(45), 148-166.