أثر برنامج تدريبي لتنمية استراتيجيات التنظيم الذاتي في خفض التشتت وتحسين الكفاءة الأكاديمية لدى التلاميذ ذوي اضطراب الانتباه وفرط الحركة بالمرحلة الابتدائية

د. علاء أيوب
أستاذ علم النفس التربوي المساعد
كلية التربية – جامعة أسوان

الملخص

يهدف البحث الحالي إلى الكشف عن أثر برنامج تدريبي لتنمية استراتيجيات التنظيم الذاتي في خفض التشتت، وأعراض نقص الانتباه وفرط الحركة والاندفاعية، وتحسين الكفاءة الأكاديمية لدى التلاميذ ذوي اضطراب الانتباه وفرط الحركة بالمرحلة الابتدائية، تكونت عينة البحث من (٤٢) تلميذًا من ذوي الاضطراب بالصفين الرابع والخامس الابتدائي بالمملكة العربية السعودية، تم تقسيمهم إلى مجموعتين: مجموعة تجريبية (٢١) تلميذًا، ومجموعة ضابطة (٢١) تلميذًا. ولتحقيق أهداف البحث تم تطبيق مجموعة من الاختبارات والمقاييس تمثلت في: مقياس اضطراب الانتباه المصحوب بفرط الحركه كما يدركه المعلم، ومقياس اضطراب الانتباه المصحوب بفرط الحركة كما يدركه الوالدان، واختبار رافن للمصفوفات المتتابعة، ومقياس التنظيم الذاتي، واختبار التشتت، ومقياس تقييم الكفاءة الأكاديمية. وتوصلت النتائج إلى التأثير الإيجابي للبرنامج التدريبي في تنمية استراتيجيات التنظيم الذاتي، وفي خفض التشتت وأعراض نقص الانتباه وفرط الحركة والاندفاعية، وتحسين الكفاءة الأكاديمية لدى التلاميذ ذوي الاضطراب المشاركين في البرنامج التدريبي للتنظيم الذاتي، حيث أشارت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسط درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي على مقياس التنظيم الذاتي، واختبار التشتت، ومقياس أعراض اضطراب الانتباه وفرط الحركة، ومقياس تقييم الكفاء الأكاديمية لصالح القياس البعدي، كما أشارت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسط درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي على مقياس التنظيم الذاتي، واختبار التشتت، ومقياس أعراض اضطراب الانتباه وفرط الحركة، ومقياس تقييم الكفاء الأكاديمية لصالح المجموعة التجريبية. وقد تم مناقشة وتفسير النتائج، وتقديم بعض التوصيات.

الكلمات المفتاحية: التنظيم الذاتي، التشتت، الكفاءة الأكاديمية، اضطراب الانتباه وفرط الحركة.

أثر برنامج تدريبي لتنمية استراتيجيات التنظيم الذاتي في خفض التشتت وتحسين الكفاءة الأكاديمية لدى التلاميذ ذوي اضطراب الانتباه وفرط الحركة بالمرحلة الابتدائية

د. علاء أيوب

أستاذ علم النفس التربوي المساعد

كلية التربية – جامعة أسوان

مقدمة :

يعد اضطراب الانتباه المصحوب بفرط الحركة Attention Deficiet Hyperactivity Disorder (ADHD) من المفاهيم النمائية التشخيصية الحديثة نسبياً (Demaray & Jenkins, 2011). والذي استخدم لوصف الأطفال والمراهقين والراشدين الذين يظهرون مجموعة من الأعراض المركبة لقصور الانتباه، وفرط الحركة، والاندفاعية.

ويشكل اضطراب الانتباه وفرط الحركة أكثر الاضطرابات الارتقائية شيوعاً بين التلاميذ في المدارس، حيث أشارت دراسة (Barkley, 2004) إلي أن هذا الاضطراب ينتشر بنسبة ٤ – ١٢% بين تلاميذ المدارس، وتتفق معها نتائج دراسة (Skounti, Philalithis & Galanakis, 2007) على أن نسبة انتشار اضطراب الانتباه وفرط الحركة بين الأطفال في سن المدرسة يتراوح ما بين ٥ – ١٠%. وفي دراسة نوعية قام بها كل من (Polanczyk, Delima, Horta, Biederman & Rohde, 2007) قائمة على استخدام أسلوب التحليل البعدي Meta-Analysis –والتي أجريت على نتائج بعض البحوث والدراسات (١٠٢ دراسة) وتناولت اضطراب الانتباه وفرط الحركة وطبقت على عينات تراوحت ما بين ١٧١ إلى ٧٥٦ تلميذا وتلميذة من جميع أنحاء العالم– توصلت نتائج الدراسة إلي أن نسبة انتشار الاضطراب تراوحت من ٤,٢ إلى ٦,٣%.

أما في الوطن العربي فإنه لا توجد إحصائيات دقيقة تختص بذلك، إلا أن هناك بعض الدراسات التي أشارت إلى أن هذه النسبة في الوطن العربي تزداد لتصبح (١٥ – ٢٠%) من مجتمع الأطفال بشكل عام (الزراد، ٢٠٠٢). وبلغت نسبة انتشار الاضطراب بين تلاميذ المرحلة الابتدائية في المملكة العربية السعودية ١٣% (الزارع، ٢٠٠٧). وعموماً ترجع أسباب تباين معدلات الانتشار نظراً لاختلاف طبيعة العينة وأساليب التقييم بين الدراسات (Weisler & Goodman, 2008). لذا يجب

أن ينظر إلى تلك النسب على أنها نسبية قائمة على افتراضات أما المسلمة أو الحقيقة هو ما أكده كل من (الزارع، ٢٠٠٧؛ Kordon, Kahl & Wahl, 2006) من وجود زيادة واضحة في عدد من يعانون من هذا الاضطراب بين التلاميذ في المدارس.

وتكمن أهمية الاهتمام بمشكلة قصور الانتباه وفرط الحركة في استمرارية هذا الاضطراب حتى مراحل تعليمية متقدمة وهذا ما أكدته دراسة (Fisher & Barkley, 2007) بأن اضطراب الانتباه وفرط الحركة يبدأ في مرحلة الطفولة المبكرة ويستمر حتى مرحلتي المراهقة والرشد. وأشارت دراسة كل من (Tufan & Yalug, 2009; Wiita & Parish, 2008) إلي أن أعراض هذا الاضطراب تستمر لدى ٥٠ – ٨٠% من المراهقين، ولدى حوالى ٣٠-٦٠% من الراشدين الذين سبق تشخيصهم في مرحلة الطفولة. ولا تقتصر أهمية دراسة اضطراب الانتباه وفرط الحركة على ارتفاع نسبة انتشاره أو استمراريته، ولكن لما يترتب عليه من آثار ومخرجات سلبية على التلاميذ في جوانب متعددة، حيث أوضحت الدراسات أن هذا الاضطراب يؤثر على مناحي النمو المختلفة النفسية والتربوية والعقلية. فيظهر التلاميذ ذوي اضطراب الانتباه وفرط الحركة تدنيًا واضحًا في قدرتهم على الانتباه والتركيز لفترة طويلة كما أن لديهم قابلية عالية للتشتت ولديهم قصور في القدرة على التذكر(Akgün, Tufan, Yurteri & Erdoğan, 2011). وقد أسفرت نتائج دراسة (McGrath et al., 2011) أن الأطفال ذوي اضطراب الانتباه وفرط الحركة أقل من أقرانهم الذين لا يعانون من أعراض الاضطراب في التشتت والاحتفاظ بالمعلومات.

كما يعاني التلاميذ ذوي اضطراب الانتباه المصحوب بفرط الحركة من قصور واضح في الكفاءة الأكاديمية Academic Competence (Demaray & Jenkins, 2011). والتي تشير إلى كل الاتجاهات والسلوكيات والمهارات التي يحتاجها التلميذ كي ينجح داخل حجرة الدراسة، وتحتوي الكفاءة الأكاديمية على مكونين رئيسين هما: المهارات الأكاديمية Academic Skills وتشمل (القراءة، والرياضيات، والتفكير الناقد Critical Thinking)، والتمكين الأكاديمي Academic Enablers ويشمل (المهارات الشخصية Interpersonal Skills، والمشاركة Engagement، والدافعية Motivation، ومهارات الدراسة Study Skills) (Demaray & Jenkins, 2011; Diperna, 2006; DiPerna & Elliott, 2002).

وقد أظهرت نتائج الدراسات السابقة وجود قصور في المهارات الأكاديمية لدى التلاميذ ذوي اضطراب الانتباه وفرط الحركة، فتشير نتائج دراسة كل من (Garner, Marceaux, Mrug,

(Patterson & Hodgens, 2010) إلى أن الأطفال ذوي اضطراب الانتباه وفرط الحركة يعانون من صعوبات القراءة والكتابة والتهجئة واضطراب الذاكرة وصعوبة في إجراء العمليات الحسابية. وتتفق تلك النتائج مع ما توصلت إليه دراسة كل من (Capano, Minden, Chen, Schachar & Ickowicz, 2008) إلى ارتباط قصور الانتباه وفرط الحركة بصعوبات التعلم وأن الأطفال الذين يعانون من هذا الاضطراب لديهم صعوبات تعلم في الرياضيات، كما أسفرت نتائج دراسة (McGrath et al., 2011) عن وجود ارتباط بين اضطراب الانتباه وفرط الحركة وعجز القراءة وصعوبات في القدرة على حل المشكلات اللفظية.

كما كشفت نتائج الدراسات السابقة عن وجود علاقات سلبية دالة بين أعراض اضطراب الانتباه وفرط الحركة وعوامل التمكين الأكاديمي والمتمثلة في المشاركة، والمهارات الشخصية، والدافعية، ومهارات الدراسة. فعلى سبيل المثال، عندما تم دراسة الفروق بين مجموعات من التلاميذ ممن لديهم وممن ليس لديهم أعراض نقص الانتباه وفرط الحركة، أظهر التلاميذ ذوي نقص الانتباه وفرط الحركة مستويات منخفضة من المشاركة الدراسية (Barkley, 1997; Junod , DuPaul, Jitendra, Volpe, & Cleary, 2006)، والمهارات الشخصية (Hinshaw, Owens, Sami, & Fargeon, 2006)، والدافعية (Barkley, 1997)، ومهارات الدراسة (Barkley, 2003; DuPaul & Stoner, 2003). وفي دراسة أجراها كل من (Demaray & Jenkins, 2011) أظهرت النتائج أن ٨٠% من التلاميذ يظهرون مشكلات في أبعاد التمكين الأكاديمي المرتبطة بهذا الاضطراب مما يجعلهم معرضين للتحصيل الأكاديمي المنخفض.

واتفقت كثير من الدراسات والأطر النظرية على أن ما يعانيه التلاميذ ذوي اضطراب الانتباه المصحوب بفرط الحركة ينجم عن وجود علاقة ارتباطية دالة بين أعراض اضطراب الانتباه واستراتيجيات التنظيم الذاتي. فتشير دراسة (Barkley, 2004) إلى أن المشكلة الأساسية لدى ذوي اضطراب الانتباه وفرط الحركة تتمثل في اضطراب القدرة على التنظيم الذاتي. وتعزو دراسة (Vitaro, Brendgen, Larose & Tremblay, 2005) صعوبة توصيل المعلومات للتلاميذ ذوي اضطراب الانتباه المصحوب بفرط الحركة وصعوبة اتباعهم للتعليمات إلى ضعف القدرة لديهم على التنظيم الذاتي. كما توصلت دراسة (Brown, 2006) إلى أن عدم القدرة على التنظيم الذاتي يعد اضطراباً ضمنياً في اضطراب الانتباه المصحوب بفرط الحركة. وبالاضافة إلي ذلك أكدت دراسة كل من (Sandra, Marije, Swinkels, Bekker, DeNoord & Buitelaar, 2008) أن اضطراب الانتباه وفرط الحركة هو حالة ترجع أعراضها إلى العجز في الوظائف الإجرائية ذات العلاقة

بالتخطيط والتنظيم الذاتي.

ويتمثل التنظيم الذاتي في استخدام المتعلم للاستراتيجيات التنظيمية المختلفة في التجهيز والمعالجة والمراقبة وتنظيم الوقت وطلب العون الأكاديمي عند الحاجة وتنظيم بيئة التعلم المكانية والاجتماعية مما يساعد المتعلم على أن يكون أكثر فاعلية في عملية تعلمه (Schunk & Ertmer, 2000). لذا فإن إحدى المسلمات الأساسية التي يتشاركها معظم الباحثين وتتفق عليها الدراسات السابقة (e.g. Gureasko-Moore, DuPaul & White, 2006, 2007; Solanto, et al., 2007; Reid, Trout & Schartz, 2005; Wood, Murdock & Cronin, 2002) هي أن التلاميذ ذوي اضطراب الانتباه المصحوب بفرط الحركة في حاجة إلى تطوير القدرة على تطبيق المراقبة الذاتية واستراتيجيات التنظيم الذاتي وذلك لما يعانوه من ضعف في هذا الجانب ينعكس على أدائهم الأكاديمي.

مشكلة البحث:

لاحظ الباحث – من خلال مشاركاته العديدة في البرامج التدريبية والإثرائية داخل المدارس– الشكوى المتكررة والمستمرة من معلمي الفصول بالمدارس الابتدائية من التعامل مع العدد المتزايد من التلاميذ الذين لا يستطيعون الاستقرار في مكان واحد فترة الدرس، ولا ينتبهون لما يقال ويفشلون في إنهاء الأعمال المدرسية والواجبات، بالإضافة إلى تشتت انتباههم أثناء الحصص الدراسية مما يؤثر على تحصيلهم بشكل سلبي في المواد الدراسية المختلفة، ويحد من قدراتهم ومهاراتهم ودوافعهم للتعلم ومشاركتهم داخل حجرة الدراسة. ولقد دفع ذلك الباحث لإجراء مقابلات مع معلمي الفصول للتعرف على الأعراض التي تظهر على تلك الفئة من التلاميذ، والبحث حول أسباب التشتت وانخفاض المهارات الأكاديمية لديهم. وفيما يتعلق بالتراث السيكولوجي، فقد قام الباحث بالاطلاع على نتائج بعض الدراسات والبحوث السابقة في مجال اضطراب الانتباه المصحوب بفرط الحركة، وقد أظهرت نتائج العديد من تلك الدراسات والبحوث إلى أن ما يعانيه ذوي الاضطراب من تشتت في الانتباه وفي أداء المهام واتباع التعليمات، وانخفاض في المهارات الدراسية يرجع إلى ضعف القدرة لديهم على استخدام استراتيجيات التنظيم الذاتي (Barkley, 2004; Demaray & Jenkins, 2011; Murray, Derrick, Leder & Holmes, 2008; Vitaro et al., 2005).

وبشكل عام أكدت الأدبيات أن أنماط السلوك المشكل لا يمكن تغييرها إلا من خلال الفرد نفسه، وذلك لصعوبة مراقبتها والتحكم الذاتي بشكل مستمر في السلوك في مختلف الأماكن والمواقف (Magno, 2009). وأشار (Kitsantas, Reiser & Doster, 2004) إلى أن التدريب على التنظيم

الذاتي يؤدي إلى التحرك تدريجيًا من السلوكيات التي يتحكم فيها المعلم إلى تلك التي يتحكم فيها المتعلم نفسه أثناء أداء المهمة. كما أوضحت دراسة كل من (Sarkis, Sarkis, Marshall & Archer., 2005) وجود علاقة موجبة بين استخدام استراتيجيات التنظيم الذاتي والتحكم في السلوك. ونظرًا لأهمية التنظيم الذاتي فقد أكدت نتائج الدراسات والبحوث السابقة إلى أهمية تدريب وتحسين استراتيجيات التنظيم الذاتي لدى التلاميذ ذوي اضطراب الانتباه وفرط الحركة لما لها من دور فعال في تحسين مستوى الانتباه ومهارات الأداء الوظيفي (Reid, Trout & Schartz, 2005; Solanto et al., 2007). وتحسين مستوى الأداء الأكاديمي ومهارات العمل داخل الفصل الدراسي (Gureasko-Moore, DuPaul & White, 2006; 2007).

وعلى الرغم من وجود العديد من الدراسات في البيئة العربية التي تناولت التلاميذ ذوي اضطراب الانتباه وفرط الحركة (زيادة، ٢٠١١؛ عبد الرازق، ٢٠١١؛ عمر، وحسين، ٢٠٠٨) إلا أن معظم هذه الدراسات ركزت على خفض أعراض قصور الانتباه والاندفاع والنشاط الزائد لدى هؤلاء التلاميذ ولا توجد أي دراسات عربية – في حدود اطلاع الباحث – تناولت تنمية استراتيجيات التنظيم الذاتي وقياس أثرها على خفض التشتت في الانتباه وأداء المهام، وتحسين الكفاءة الأكاديمية لدى التلاميذ ذوي اضطراب الانتباه وفرط الحركة.

مما سبق يمكن تحديد وصياغة مشكلة البحث في الأسئلة الآتية:

١. ما أثر البرنامج التدريبي للتنظيم الذاتي في تنمية أبعاد (وضع الأهداف والتخطيط، التسميع، المراقبة الذاتية، الضبط البيئي) لدى التلاميذ ذوي اضطراب الانتباه وفرط الحركة بالمرحلة الابتدائية؟

٢. ما أثر البرنامج التدريبي لتنمية التنظيم الذاتي في خفض التشتت وأعراض (قصور الانتباه، وفرط الحركة، والاندفاعية) لدى التلاميذ ذوي اضطراب الانتباه وفرط الحركة بالمرحلة الابتدائية؟

٣. ما أثر البرنامج التدريبي لتنمية التنظيم الذاتي في تحسين الكفاءة الأكاديمية (المهارات الأكاديمية، والتمكين الأكاديمي) لدى التلاميذ ذوي اضطراب الانتباه وفرط الحركة بالمرحلة الابتدائية؟

أهداف البحث: يهدف البحث الحالي إلى ما يلي:

١. إعداد برنامج تدريبي للتنظيم الذاتي، والكشف عن فاعليته في تنمية أبعاد التنظيم الذاتي (وضع

الأهداف والتخطيط، التسميع، المراقبة الذاتية، الضبط البيئي) لدى التلاميذ ذوي اضطراب الانتباه وفرط الحركة بالمرحلة الابتدائية.

٢. الكشف عن فاعلية البرنامج التدريبي لتنمية التنظيم الذاتي في خفض التشتت وأعراض (قصور الانتباه، والنشاط الزائد، والاندفاعية) لدى التلاميذ ذوي اضطراب الانتباه وفرط الحركة بالمرحلة الابتدائية.

٣. الكشف عن فاعلية البرنامج التدريبي لتنمية التنظيم الذاتي في تحسين الكفاءة الأكاديمية (المهارات الأكاديمية، والتمكين الأكاديمي) لدى التلاميذ ذوي اضطراب الانتباه وفرط الحركة بالمرحلة الابتدائية.

أهمية البحث: تتمثل أهمية البحث فيما يلي:

١. يتناول البحث التلاميذ الذين تتراوح أعمارهم من (٩-١١) سنة وهي من أكثر المراحل العمرية التي تتزايد فيها نسب انتشار اضطراب الانتباه وفرط الحركة كما أشارت العديد من الدراسات مثل (الزارع، ٢٠٠٧؛ زيادة، ٢٠١١؛ Demaray & Jenkins, 2011; Polanczyk et al., 2007).

٢. يعد التنظيم الذاتي طريقة تتميز بالكفاءة والفاعلية في تحسين الانتباه وخفض التشتت من جانب، وزيادة الأداء الأكاديمي من جانب آخر. لذا فالاهتمام بتنمية استراتيجيات التنظيم الذاتي لدى التلاميذ ذوي الاضطراب تساعد كثيرًا في التغلب على العديد من الاضطرابات والمشكلات لدى هؤلاء التلاميذ، وأن يصبحوا مشاركين نشطين في المواقف التعليمية والاجتماعية المختلفة.

٣. الاهتمام بتحسين الكفاءة الأكاديمية (المهارات الأكاديمية، والتمكين الأكاديمي) لدى التلاميذ ذوي اضطراب الانتباه وفرط الحركة يساعد على زيادة التفاعل والمشاركة الفعالة للتلميذ في الأنشطة الصفية واللاصفية من جانب، وتطوير الأداء الأكاديمي والنجاح الدراسي من جانب آخر كما أشارت نتائج بعض الدراسات مثل (Gureasko-Moore, DuPaul & White, 2006; 2007).

٤. تزويد الميدان النفسي والتربوي ببرنامج تدريبي للتنظيم الذاتي قد يساعد في خفض التشتت وأعراض قصور الانتباه، وفرط الحركة، والاندفاعية، وتحسين الكفاءة الأكاديمية لدى التلاميذ ذوي الاضطراب.

٥. يقدم البحث الحالي مقاييس جديدة لم تستخدم في البيئة العربية – في حدود علم الباحث – تأخذ أبعادًا غير تقليدية، حيث يعد مقياس تقييم الكفاءة الأكاديمية من المقاييس الحديثة التي تنحى

لفحص كل الاتجاهات والسلوكيات والمهارات التي يحتاجها التلميذ للنجاح الأكاديمي والدراسي، كما يمكن استخدام اختبار التشتت في قياس قوة التركيز، وشرود الذهن، والانتباه الانتقائي.

٦.قد تسهم نتائج البحث في إعادة تنظيم المناهج الدراسية والأنشطة داخل حجرة الدراسة ومراعاة الاستراتيجيات التعليمية الأكثر فعالية في إطار الاهتمام بالتلاميذ ذوي اضطراب الانتباه المصحوب بفرط الحركة.

مصطلحات البحث:

التنظيم الذاتي Self Regulation

يشير التنظيم الذاتي إلى العملية التي يضع المتعلم من خلالها أهداف، ويخطط، ويستخدم استراتيجيات معينة لتحقيق تلك الأهداف، ويوجه خبرات تعلمه، ويراقب ويعدل سلوكه، ويتحكم في تعلمه لتسهيل اكتساب المعلومات والمهارات (Pintritch, 2000). ويعرف التنظيم الذاتي إجرائيًا بالدرجة التي يحصل عليها التلميذ في مقياس استراتيجيات التنظيم الذاتي (من إعداد الباحث).

التشتت Dispersion

يعرف (Akgün et al., 2011) التشتت بأنه مشكلة سلوكية ناتجة ومصاحبة لاضطراب قصور الانتباه المصحوب بفرط الحركة. ويقاس إجرائيًا بطريقتين: الدرجة التي يحصل عليها التلميذ في اختبار أدائي يقيس التشتت من إعداد الباحث، والدرجة الكلية التي يحصل عليها التلميذ في مقياس تقرير ذاتي وهو مقياس اضطراب الانتباه وفرط الحركة كما يدركه المعلم (من إعداد الباحث).

الكفاءة الأكاديمية Academic Competence

تشير الكفاءة الأكاديمية إلى كل الاتجاهات والسلوكيات والمهارات التي يحتاجها التلميذ كي ينجح في حجرة الدراسة، وتشتمل على مكونين رئيسين هما: المهارات الأكاديمية وتتمثل في (القراءة، والرياضيات، والتفكير الناقد)، والتمكين الأكاديمي ويتمثل في (المهارات الشخصية، والمشاركة، والدافعية، ومهارات الدراسة) (DiPerna & Elliott, 2002). وتعرف إجرائيًا بالدرجة التي يحصل عليها التلميذ في مقياس تقييم الكفاءة الأكاديمية من إعداد كل من (DiPerna and Elliott, 2002) وقام الباحث بتعريبه وتقنينه.

ذوي اضطراب الانتباه المصحوب بفرط الحركة ADHD

هم التلاميذ الذين يظهرون عدم القدرة على الانتباه للمهام لفترة مناسبة من الوقت، والاندفاع في

أداء المهام قبل التفكير في نتائجها، ولديهم نشاط جسمي حركي زائد (Crundwell, 2005). وهم أيضا التلاميذ الذين يحصلون على درجة كلية تقع في أو أعلى من الإرباعي الثالث والمحسوبة من توزيع درجات العينة الكلية على مقياس اضطراب الانتباه المصحوب بفرط الحركة كما يدركه المعلم (من إعداد الباحث).

حدود البحث ومحدداته:

يتحدد البحث الحالي بالحدود الآتية:

١. البرنامج التدريبي لتنمية التنظيم الذاتي الذي أعده الباحث.

٢. تلاميذ الصف الرابع والخامس بمدارس الأنجال ومدارس جوائا الإبتدائية بالمملكة العربية السعودية.

٣. الأدوات المستخدمة في قياس متغيرات البحث.

٤. الفترة الزمنية لتطبيق البحث (الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي ٢٠١١/٢٠١٢م).

وتتمثل محددات البحث في صعوبة تعميم النتائج خارج نطاق عينة البحث الحالي نظراً لأنها لم تكن ممثلة لكل التلاميذ ذوي اضطراب الانتباه المصحوب بفرط الحركة.

الإطار النظري والدراسات السابقة:

أولاً: اضطراب الانتباه المصحوب بفرط الحركة

يعد اضطراب الانتباه المصحوب بفرط الحركة من المفاهيم الحديثة في مجال الاضطرابات النفسية رغم ظهور أعراضه والانتباه لها منذ فترة طويلة. وتصف الجمعية الأمريكية للطب النفسي (American Psychiatric Association, 2000) اضطراب الانتباه والنشاط الحركي الزائد بمجموعة الصفات الأساسية المتمثلة في نقص الانتباه، وفرط الحركة، والاندفاعية والتي تحدث بشكل أكثر من المعتاد في الشدة وعدد مرات الحدوث مقارنة بنفس الفئة العمرية في النمو.

وقدم (Gomez, 2008) اضطراب نقص الانتباه والنشاط الزائد بأنه ما يبديه التلميذ من سلوك غير مناسب للمرحلة العمرية التي يمر بها من نقص الانتباه، وفرط الحركة، والاندفاعية. ويعرف كل من (Tufan & Yalug, 2009) اضطراب الانتباه المصحوب بفرط الحركة بأنه متلازمة سلوكية تتسم بأعراض أساسية تتمثل في نقص الانتباه، وفرط الحركة، والاندفاعية، ويمكن لهذه الأعراض أن تظهر مجتمعة وقد تظهر أعراض الاندفاعية وفرط الحركة فقط دون نقص الانتباه لدى البعض، بينما يظهر فقط نقص الانتباه دون الاندفاعية أو فرط الحركة لدى البعض الآخر. وبالنظر إلى هذه

التعريفات يلاحظ أنه على الرغم من وجود اتجاهات متعددة ومداخل مختلفة في تناولها وتعريفها لاضطراب الانتباه المصحوب بفرط الحركة، إلا أن جميعها تتفق على وجود ثلاثة أعراض للاضطراب هي: نقص الانتباه، وفرط الحركة، والاندفاعية.

نقص وقصور الانتباه Attention Deficit

تكمن مشكلة نقص وقصور الانتباه في قصر فترة الانتباه والتركيز وخصوصًا في حال وجود مؤثرات صوتية ومرئية. وقصور الانتباه لدى التلميذ لا يعني أنه لا ينتبه على الإطلاق ولكنه شديد التأثر بالمؤثرات الداخلية والخارجية بشكل غير طبيعي، وهذا القصور في الانتباه ينعكس على أداء التلميذ في المجال الأكاديمي والاجتماعي (Abbasi, Heidari, Mohammadi, Tabrizi, Ghaleiha & Akhondzadeh, 2011). وتتجدد مظاهر قصور الانتباه كما حددها كل من (الرويتع، ٢٠٠٢؛ عبد الرازق، ٢٠١١؛ Akgün et al., 2011) في: عدم التركيز على ما يقال أو استكمال الشيء حتى نهايته، وصعوبة في الانتباه المستمر أثناء تنفيذ الأنشطة والمهام أو اللعب، كما أنه ليست لديه القدرة على أن يستمر في نشاط واحد، وسريع وكثير النسيان في نشاطاته اليومية.

فرط الحركة Hyperactivity

تعد الحركة الزائدة من أكثر الأنماط السلوكية وضوحًا لدى التلاميذ ذوي اضطراب الانتباه وفرط الحركة، حيث يوصفون بأن لديهم نشاطًا وحركة زائدة ليس لها هدف. ويشير (Capano et al., 2008) إلى أن فرط الحركة هو نمط سلوكي يتضمن نقصًا في السلوك، والميل نحو الإستجابة دون تفكير، والحركة الزائدة غير المنظمة. وتتحدد مظاهر فرط الحركة لدى التلميذ كما حددها كل من (Garner et al., 2010) في صعوبة جلوسه في مكان واحد لفترة طويلة، وتحريكه يديه وقدميه أثناء الجلوس والتلوي بشده على المقعد، ودائم التحدث مع من حوله داخل الفصل، ويكون في حركة مستمرة فلا يكل أو يتوقف.

الاندفاعية Impulsivity

يعرف (Akgün et al., 2011) الاندفاعية بأنها نمط سلوكي يتضمن سرعة الاستجابة وعدم القدرة على التحكم بالذات، والتسرع في السلوك وردود الأفعال، واتخاذ القرارات دون تفكير. *وتشير الدراسات إلى أن السلوك الاندفاعي دائمًا يصاحب فرط الحركة وتشتت الانتباه.* (سيسالم، ٢٠٠١، ١٩). وتتحدد مظاهر قصور الانتباه لدى التلميذ كما حددها كل من (عبد الرازق، ٢٠١١؛ Garner et al., 2010) في التصرف قبل التفكير، والانتقال السريع من نشاط إلى آخر، وعدم القدرة على

التأني والتفكير قبل الإجابة، وعدم الاستفادة من أخطائهم السابقة.

وبمراجعة نتائج الدراسات السابقة في مجال اضطراب الانتباه المصحوب بفرط الحركة (e.g., Murray et al., 2008; Reid, Trout & Schartz, 2005; Zimmerman, 2000) تشير الدراسات إلى أن اضطراب الانتباه وفرط الحركة هو اضطراب ترجع أعراضه إلى العجز في الوظائف التنفيذية والتي يقصد بها القدرة على اتخاذ القرار والتخطيط للخطوات التي تساعد على التحكم في السلوك ومراقبة الذات والتقييم الذاتي للسلوك، أى أن أعراض نقص الانتباه وفرط الحركة والاندفاعية ما هي إلا نتاج خلل في التنظيم الذاتي لدى التلاميذ. لذا يؤكد العديد من السلوكيين والتربويين (e.g. Farajollahi & Moenikia, 2010; Gureasko-Moore, DuPaul & White, 2006; Hinshaw, Owens, Sami &Fargeon, 2005) على ضرورة الإفادة من تقوية استراتيجيات التنظيم الذاتي للحد من أعراض اضطراب الانتباه وفرط الحركة والمخرجات المترتبة عليه.

ثانياً: التنظيم الذاتي

تشير المناقشات في أدبيات البحث في التربية وعلم النفس والتربية الخاصة إلى أهمية التنظيم الذاتي. فقد ذكر (Steffens, 2006) أن هناك زيادة في الاهتمام بالتنظيم الذاتي كاستجابة لما دعت إليه البحوث التربوية بجعل المنهج والتعلم متمركز حول المتعلم. وأضاف كل من (Vrugt & Oort, 2008) بأن التنظيم الذاتي يمثل أحد الأهداف التربوية التي تعمل على تحسين التعلم حيث يكون المتعلم فعالاً واختياريًا ومتحملاً مسئولية تعلمه.

وقد تعددت التعريفات التي قدمت من قبل الباحثين للتنظيم الذاتي. فقد وصف (رشوان، ٢٠٠٦) التنظيم الذاتي بأنه عملية بناءة نشطة يقوم فيها المتعلم بوضع الأهداف ثم تخطيط وتوجيه وتنظيم وضبط معارفه ودافعيته وسلوكياته والسياق الذي يتم فيه التعلم من أجل تحقيق تلك الأهداف. ويعرف (Bembenutty, 2006) التنظيم الذاتي بأنه العملية التي يضع من خلالها المتعلم أهدافه، ويراقب تعلمه، وينظمه، ويتحكم فيه. ويضيف (Dresel & Haugwitz, 2008) أن السلوك المنظم ذاتياً هو السلوك الذي يتسم بمستوى عالٍ من الضبط الذاتي الواعي، والذي يتضمن التحكم في الأفعال والمعتقدات والمقاصد والرغبات ويؤدي التخطيط دورًا رئيسيًا في حياة أصحاب هذا السلوك. أما حسانين، ٢٠١١) فتعرف التنظيم الذاتي بأنه العمليات التي يقوم فيها التلاميذ بالمشاركة الفعالة والتخطيط المقصود وبذل الجهد مدفوعين برغبتهم الذاتية في استخدام مهارات واستراتيجيات تعلم

منظمة ومحددة معرفية وما وراء معرفية وانفعالية بغية تحقيق أهدافهم الأكاديمية.

وفي ضوء التعريفات السابقة تبنت الدراسة الحالية تعريفًا إجرائيًا للتنظيم الذاتي يتمثل في: أنه الطرق والأساليب الموجهة ذاتياً التي يستخدمها التلاميذ ذوي اضطراب الانتباه وفرط الحركة لتسهيل قيامهم بأداء المهام والأنشطة وتتمثل هذه الطرق في وضع الأهداف والتخطيط، والتسميع، والمراقبة الذاتية، والضبط البيئي.

استراتيجيات التنظيم الذاتي:

ينظر العديد من الباحثين إلى استراتيجيات التنظيم الذاتي على أنها أساس تفعيل عملية التعلم (e.g. Vrugt & Oort, 2008; Zimmerman & Kitsantas, 2005). فهي تمثل مجموعة من السلوكيات أو الخطوات التي يستخدمها المتعلم لكى تساعده في اكتساب المعلومات الجديدة وتخزينها واسترجاعها.

ونظرًا لأهمية استراتيجيات التنظيم الذاتي، فقد تزايد عدد تصنيفاتها في البحوث والدراسات السابقة، حيث توصلت دراسة كل من (Zimmerman & Martinez-Pons, 1988) إلى (١٤) استراتيجية للتنظيم الذاتي والتي يستخدمها التلاميذ لتنظيم تعلمهم في البيئات التعليمية المختلفة وهي (التقويم الذاتي، التنظيم والتحويل، وضع الأهداف والتخطيط لها، البحث عن المعلومات، الاحتفاظ بالسجلات والمراقبة، بنية البيئة، مراقبة الذات، التسميع والتذكير، التماس العون من الأقران، التماس العون من المعلمين، التماس العون من الراشدين، مراجعة المذكرات، مراجعة الاختبارات، مراجعة الكتب المقررة). وقامت دراسة كل من (Pape & Wang, 2003) بإعادة تقسيم الاستراتيجيات التي وضعها كل من (Zimmerman and Martinez-Pons) في تصنيف جديد، حيث تم جمع استراتيجيات طلب المساعدة وهي (التماس العون من الأقران، التماس العون من المعلمين، التماس العون من الراشدين) في استراتيجية واحدة تحت مسمى استراتيجية طلب المساعدة الاجتماعية، كما تم جمع استراتيجيات المراجعة وهي (مراجعة المذكرات، مراجعة الاختبارات، مراجعة الكتب المقررة) في استراتيجية واحدة تحت مسمى استراتيجية مراجعة السجلات، وأصبح التصنيف الجديد يتكون من (١١) استراتيجية للتنظيم الذاتي. وأظهرت نتائج دراسة كل من (Warr & Downing, 2000) وجود ثلاثة تقسيمات رئيسة للتنظيم الذاتي وهي: استراتيجيات التعلم المعرفية وتتضمن (التسميع، والتنظيم، والتوسيع)، واستراتيجيات التعلم السلوكية وتشمل (البحث عن مساعدة الآخرين، والبحث عن المساعدة من المادة المكتوبة، والتطبيقات العملية)، واستراتيجيات تنظيم الذات وتتكون من (الضبط

الانفعالي، وضبط الدافعية، ومعالجة او مراقبة الفهم). ومن خلال وصف دراسة (Pintrich, 2000) للتنظيم الذاتي بأنه بنية مكونة من العديد من العوامل المعرفية، وما وراء المعرفية، والدافعية، والاجتماعية المؤثرة على تعلم الفرد وقدرته على تحقيق أهدافه التعليمية، فلقد حددت الدراسة (٣) استراتيجيات رئيسة هي: الاستراتيجيات المعرفية وتشمل (التسميع، والتوسيع والإسهاب، والتنظيم)، والاستراتيجيات ماوراء المعرفية وتشمل (وضع الأهداف والتخطيط لها، المراقبة الذاتية، وتقييم الذات)، واستراتيجية إعادة المصادر وتشمل (البحث عن المعلومات، وطلب المساعدة الأكاديمية، وتنظيم الوقت، وضبط الجهد، واستعراض السجلات).

وفي ضوء العرض السابق لاستراتيجيات التنظيم الذاتي تبنى الباحث في الدراسة الحالية تقسيم استراتيجيات التنظيم الذاتي لـ (Pintrich, 2000) **حيث إنها تضمنت كل التقسيمات التي قام بها الباحثون الآخرون، واهتمامها بالمجال البيني وتوضيح الكيفية التي يستطيع المتعلم من خلالها تعديل وتغيير بيئته.** وقد ركز الباحث على أربعة استراتيجيات تمثل الأبعاد المختلفة لتصنيف Pintrich لملائمتها للتلاميذ ذوي اضطراب النشاط الزائد من تلاميذ المرحلة الابتدائية وهي: **وضع الأهداف والتخطيط، والتسميع، المراقبة الذاتية، الضبط البيني.**

التنظيم الذاتي واضطراب الانتباه المصحوب بفرط الحركة

إن أحد الأهداف الرئيسة لتقديم البرامج التدريبية والعلاجية للتلاميذ ذوي اضطراب الانتباه وفرط الحركة هو تمكين هذه الفئة من التحكم الذاتي الذي يعني أن يظهر التلميذ سلوكيات اجتماعية ومستوى أداء أكاديمي ملائم للمرحلة العمرية التي يمر بها وبطريق تتميز بالاستقلالية.

لذلك تؤكد العديد من الدراسات والبحوث على أهمية تنمية استراتيجيات التنظيم الذاتي لدى التلاميذ ذوي اضطراب الانتباه المصحوب بفرط الحركة. فقد استهدفت دراسة كل من (Stevenson & Mckavagh, 2002) التعرف على فعالية التدريب على الوظائف التنفيذية في علاج اضطراب نقص الانتباه المصحوب بفرط الحركة، وقد تم تطبيق برنامج استغرق (١٢) أسبوعًا للتدريب على بعض الاستراتيجيات مثل إدارة الوقت، والتخطيط، والتنظيم، وأسفرت نتائج الدراسة عن تحسن واضح في خفض حدة أعراض نقص الانتباه وفرط الحركة. وهدفت دراسة (DuPaul & Stoner, 2003) إلى تقييم استخدام استراتيجيات التنظيم الذاتي لدى (٧) من الطلاب ذوي اضطراب الانتباه وفرط الحركة بالصف الأول المتوسط ممن يعانون من مشكلات داخل الفصل مثل إحضار أدواتهم إلى حجرة الدراسة، وتم استخدام قوائم لتحديد مدى إكمال الطالب للخطوات عند أداء المهام، وأشارت

النتائج إلى أن الطلاب يقومون بإكمال الخطوات بنسبة ١٠٠%. وفي دراسة كل من (Gureasko-Moore, DuPaul & White, 2006) والتي هدفت للتحقق من فاعلية التدريب على استراتيجيات التنظيم الذاتي في تعزيز السلوك الملائم والاستعداد للعمل داخل حجرة الدراسة، وأجريت الدراسة على عينة مكونة من (٣) طلاب بالمرحلة الثانوية، وأشارت النتائج إلى تحسن مستوى الطلاب في مهارات العمل داخل الفصل.

وللتعرف على أثر التنظيم الذاتي فى الأداء الأكاديمي أجرى كل من (Wood, Murdock & Cronin, 2006) دراسة للتحقق من فاعلية التدريب على استراتيجية المراقبة الذاتية في تحسين الأداء الأكاديمي لدى الطلاب ذوي اضطراب نقص الانتباه المصحوب بفرط الحركة، وطبقت الدراسة على (٤) طلاب بالمرحلة المتوسطة، وأسفرت نتائج الدراسة عن تحسن مستوى الأداء الأكاديمي، كما أسفرت نتائج الدراسة التتبعية أيضًا عن بقاء أثر التدريب حتى السنة التالية. وأسفرت دراسة كل من (Gureasko-Moore, DuPaul & White, 2007) والتي هدفت إلى التحقق من فاعلية استراتيجيات التنظيم الذاتي في تحسين أداء الواجب المنزلي والمهارات الصفية لدى التلاميذ ذوي اضطراب الانتباه وفرط الحركة، والتي أجريت على عينة قوامها (٦) تلاميذ تتراوح أعمارهم ما بين ١١ إلى ١٢ سنة، عن تحسن مستوى الأداء الأكاديمي لدى أفراد عينة الدراسة. وهدفت دراسة (Corkum et al., 2008) إلى مقارنة الحديث الذاتي لدى التلاميذ ذوي اضطراب الانتباه المصحوب بفرط الحركة ومن ليس لديهم اضطراب أثناء أداء مهام تتطلب تركيز الانتباه وعدم الاندفاع في سلوكيات غير مرغوب فيها، وأجريت الدراسة على (٣٢) تلميذًا (١٦ ممن لديهم اضطراب، ١٦ ممن ليس لديهم اضطراب) وتتراوح أعمارهم من ٦ إلى ١١ سنة، وأسفرت نتائج الدراسة عن أن ذوي الاضطراب يمارسون الحديث الذاتي – سواء كان له علاقة بالمهمة المكلفين بأدائها أم لا – أكثر من الطلاب العاديين. وفي دراسة قام بها (Solanto et al., 2007) هدفت إلى التحقق من فاعلية برنامج قائم على مبادىء العلاج المعرفي السلوكي باستخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة متضمنة استراتيجيات التنظيم والتخطيط وإدارة الوقت لخفض أعراض اضطراب الانتباه وفرط الحركة لدى عينة مكونة من (٣) طلاب بالمرحلة الثانوية، وأسفرت النتائج عن تحسن مستوى الانتباه ومهارات الأداء الوظيفي لدى الطلاب.

وفي ضوء نتائج الدراسات السابقة يمكن القول بأن المصاعب الاجتماعية والأكاديمية المستمرة للتلاميذ ذوي اضطراب الانتباه المصحوب بفرط الحركة يمكن وضعها تحت السيطرة من خلال وضع البرامج المتسقة والمتوافقة والقائمة على التنظيم الذاتي والتي تساعد على زيادة التركيز وتحسين

الكفاءة الأكاديمية لدى المتعلمين.

ثالثاً: الكفاءة الأكاديمية

افترض كل من (DiPerna & Elliott, 2000) أن الكفاءة الأكاديمية التي يمتلكها الطالب داخل حجرة الدراسة يجب أن تتضمن اتجاهات وسلوكيات متعددة ولا تقتصر على المهارات الدراسية فقط. ويمكن تقسيم المهارات، والاتجاهات، والسلوكيات التي تسهم في الكفاءة الأكاديمية إلى فئتين رئيستين هما: المهارات الأكاديمية، والتمكين الأكاديمي. وتشير المهارات الأكاديمية إلى المهارات المعرفية الأساسية والمعقدة وهي (الرياضيات، والقراءة، والتفكير الناقد)، والتي تمثل مخرجات تربوية أولية ومحور التعليم في مراحل التعليم العام. بينما تشير عوامل التمكين الأكاديمي إلى اتجاهات وسلوكيات الطلاب التي تقيس مشاركتهم في عملية التعليم داخل الفصل.

وقد توصلت نتائج دراسة كل من (DiPerna, Volpe & Elliott, 2002) إلى أربعة عوامل للتمكين الأكاديمي هي: المهارات الاجتماعية، مهارات الاستذكار، والدافعية، والمشاركة. وقد أشار (DiPerna, 2006) إلى أنه من عيوب الدراسات السابقة التي أجريت على العوامل الأربعة أنها تناولت تأثير كل عامل من عوامل التمكين الأكاديمي على التحصيل الدراسي بشكل فردي. وبناء على تلك النتائج قام كل من (DiPerna, Volpe & Elliott, 2002) بتصحيح ذلك عن طريق تقديم نموذج للعلاقات بين نوعية التعليم داخل الفصل، والمهارات الأكاديمية، والتمكين الأكاديمي، والتحصيل الأكاديمي، كما هو موضح بالشكل (١).

شكل (١) النموذج الافتراضي للعلاقة بين نوعية التعليم، والمهارات الأكاديمية، والتمكين الأكاديمي، والتحصيل الأكاديمي

ويشير النموذج إلى أن نوعية التعليم داخل الفصل تؤثر بشكل مباشر على نمو المهارات الأكاديمية للمتعلمين، وأن عوامل التمكين الأكاديمي تقوم بتعزيز أو إعاقة أثر التعليم، بالإضافة إلى

ذلك تؤثر فاعلية التعليم على قدرة المتعلمين في توظيف عوامل التمكين الأكاديمي داخل الفصل، ويتضمن هذا النموذج البسيط نسبيًا بعض التضمينات الكامنة المهمة التي تفيد في عملية التقويم وبرامج التدخل والمعالجة والتدريب التي تقدم بالمدارس. فعلى وجه خاص، يعطي النموذج دورًا كبيرًا لعوامل التمكين الأكاديمي في تيسير التعليم داخل الفصل وبالتالي يجب اعتبارها جزءًا من التقويم الشامل وخطط التداخل المقدمة في المدرسة للطلاب الذين يعانون من اضطراب الانتباه وفرط الحركة. ويشير هذا النموذج أيضا إلى أن التعليم الذي يركز على المحتوى والمهارات فقط قد لا يكون كافيا لتحقيق التغيرات الإيجابية المرغوبة في النتائج الدراسية (Demaray & Jenkins, 2011). وسيتم فيما يلي عرض لعوامل التمكين الأكاديمي وهي: الدافعية، المشاركة، مهارات الاستذكار، والمهارات الاجتماعية.

الدافعية:

تعد نظرية إنجاز الهدف Achievement Goal Theory واحدة من النظريات الأساسية التي تركز عليها أبحاث الدافعية الداخلية والخارجية. وتفترض هذه النظرية أن هناك نوعان من أهداف التعلم: الأداء Performance والإتقان Mastery. وتدفع أهداف الأداء المتعلم إلى تقييم قدرته الشخصية وقيمته الذاتية بناء على جودة أدائه الشخصي مقارنة بجودة أداء الآخرين، بينما تدفع أهداف الإتقان المتعلم إلى تقييم قدرته الشخصية وقيمته الذاتية بناء على زيادة مستواه في الفهم، وإتقان المفاهيم، وتحسن أدائه مقارنة بأدائه السابق (Linnenbrink & Pintrich, 2002). وتبين الدراسات التجريبية التي أجريت في هذا الصدد، أن أهداف الإتقان ترتبط ايجابيا بالمشاركة، ومهارات الاستذكار، والتحصيل. كما تشير الدلائل أيضا إلى أن الأهداف المتوجهة نحو الأداء ترتبط إيجابيًا بالتحصيل؛ ومع ذلك فإنها لا تؤدي إلي زيادة المشاركة أو مهارات الاستذكار (DiPerna, 2006; Linnenbrink & Pintrich, 2002).

المشاركة:

تشير المشاركة إلى التفاعل النشط للمتعلم في عملية التعليم داخل الفصل، وتتضمن بعض السلوكيات مثل الكتابة، والمشاركة في المهمات والأنشطة، والقراءة بصوت عال، وطرح الأسئلة، والإجابة على أسئلة الآخرين (Junod et al., 2006). وقد نشأ مكون المشاركة من الأبحاث التي أجريت على مهارات النجاح الدراسي، ووقت التعلم الدراسي، والاستجابة الدراسية. ففي دراسة كل من (Greenwood, Horton & Utley, 2002) الذين قاموا بفحص سلوكيات معينة تقع داخل الفصل وعلاقتها بالتحصيل في مجالات محددة، وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة دالة بين

سلوكيات التطوع والحضور والمشاركة داخل الفصل والتحصيل في كل من القراءة والرياضيات. وقامت دراسة (DiPerna, 2006) بالتوسع في هذا النوع من البحث وقامت بتحديد ثلاثة أنواع من السلوكيات (الاستجابة الدراسية، الاستجابة المرتبطة بإدارة المهمة، والسلوكيات غير اللائقة) بناء على اتجاه العلاقة بينها وبين التحصيل، وأشارت نتائج الدراسة إلى إرتباط السلوكيات المميزة للاستجابة الدراسية (وتتضمن المشاركة في القراءة والكتابة) ارتباطاً إيجابيًا بالتحصيل، بينما وجود علاقة سلبية بين السلوكيات غير اللائقة (وتتضمن السلوكيات الخارجة عن المهمة مثل النظر في أرجاء الفصل) والتحصيل.

مهارات الاستذكار:

تتضمن مهارات الاستذكار العديد من المهارات والعمليات المعرفية التي تساعد المتعلمين على اكتساب المعلومات الجديدة بشكل فعال ومؤثر. وعلى الأخص، أشار كل من (Gettinger & Seibert, 2002) إلى أن الاستذكار يختلف عن غيره من أشكال التعلم الأخرى، كالتعليم الموجه من قبل المعلم، في ثلاث أوجه هي: (١) يعد الاستذكار الفعال مهارة، ويتطلب إتقان هذه المهارة من معظم المتعلمين أن يقوموا بالتدريب والمران على هذه المهارة. (٢) يعد الاستذكار نشاطا مقصودا وليس تعلمًا غير مقصود، وعلى هذا يتطلب الاستذكار الفعال أن يمتلك المتعلم الدافعية للدراسة. (٣) يعد التنظيم الذاتي ضروريًا لتيسير كل من اكتساب وتطبيق مهارات استذكار معينة خارج بيئة التعلم الرسمي. أى أن الطلاب ذوي مهارات الاستذكار المرتفعة هم متعلمون نشطاء يقومون بالمبادرة وتحمل مسؤولية تيسير اكتسابهم للمعرفة والمهارات.

المهارات الاجتماعية

تعرّف المهارات الاجتماعية بأنها السلوكيات المتعلمة التي تمكن المتعلم من التفاعل مع الآخرين بأساليب تعمل على إظهار الاستجابات الإيجابية وتساعد في تجنب الاستجابات السلبية، ومن أمثلة هذه المهارات: المشاركة، وتقديم المساعدة، والمبادرة بالتواصل مع الآخرين، وطلب المساعدة من شخص آخر، ومجاملة الآخرين. وقد أشار العديد من الباحثين الى وجود علاقة بين المهارات الاجتماعية والأداء الدراسي (DiPerna & Elliott, 2000). فقد أظهرت الدراسات وجود فروق في الأداء الاجتماعي بين الطلاب ذوي صعوبات التعلم والطلاب العاديين، وأيضاً وجود فروق في المهارات الاجتماعية بين الطلاب ذوي المستويات المنخفضة من صعوبات التعلم والطلاب الذين ليس لديهم صعوبات تعلم (Gettinger & Seibert, 2002). وأضافت دراسة كل من (Malecki & Elliott, 2002) أن المهارات الاجتماعية تعد مؤشرًا دالاً على الكفاءة الأكاديمية، وأن الكفاءة

الأكاديمية تعد بدورها مؤشرًا دالاً على التحصيل الذي تم قياسه بواسطة اختبار تحصيلي مقنن، كما أوضحت نتائج هذه الدراسات أن المهارات الاجتماعية تعد من عوامل التمكين الأكاديمي الأساسية ويجب أن تؤخذ في الاعتبار عند تقديم المساعدة للطلاب الذين يعانون من صعوبات دراسية.

ومن هنا تبدو الأهمية النظرية والتطبيقية لدراسة المتغيرات الثلاثة: استراتيجيات التنظيم الذاتي، والتشتت، والكفاءة الأكاديمية (المهارات الأكاديمية، والتمكين الأكاديمي) لدى التلاميذ ذوي اضطراب الانتباه المصحوب بفرط الحركة. فاضطراب الانتباه وفرط الحركة قد يكون نتاج للخلل والعجز في التنظيم الذاتي، وأن التشتت هو محصلة تفاعل أعراض نقص الانتباه، وفرط الحركة، والاندفاعية وضعف التنظيم الذاتي، وهذا بدوره يؤثر بشكل سلبي على المهارات الأكاديمية والتمكين الأكاديمي لدى التلاميذ، ولذا فإنه إذا تم تنمية استراتيجيات التنظيم الذاتي لدى التلاميذ ذوي الاضطراب فمن المحتمل أن يخف التشتت وأعراض نقص الانتباه وفرط الحركة والاندفاعية وتتحسن الكفاءة الأكاديمية لديهم.

فروض البحث: في ضوء مشكلة البحث وأهدافه ونتائج الدراسات السابقة صيغت فروض البحث كالتالي:

١. توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في التنظيم الذاتي في القياسين القبلي والبعدي لصالح القياس البعدي.
٢. توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة في التنظيم الذاتي في القياس البعدي لصالح المجموعة التجريبية.
٣. توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في التشتت، وأعراض (نقص الانتباه، وفرط الحركة والاندفاعية) والدرجة الكلية في القياسين القبلي والبعدي لصالح البعدي.
٤. توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة في التشتت، وأعراض (نقص الانتباه، وفرط الحركة، والاندفاعية) والدرجة الكلية في القياس البعدي لصالح التجريبية.
٥. توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في الكفاءة الأكاديمية في القياسين القبلي والبعدي لصالح القياس البعدي.
٦. توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة في الكفاءة الأكاديمية في القياس البعدي لصالح المجموعة التجريبية.

إجراءات البحث:

أولاً: منهج البحث: استخدم الباحث المنهج شبه التجريبي Quasi Experimental، وتصميم المجموعتين (التجريبية والضابطة) ذواتي القياس القبلي والبعدي. والذي يهدف إلى بحث أثر متغير تجريبي (المتغير المستقل) وهو البرنامج التدريبي للتنظيم الذاتي على المتغيرات التابعة والتي تتمثل في التشتت، وأعراض (نقص الانتباه، وفرط الحركة، والاندفاعية)، والكفاءة الأكاديمية لدى التلاميذ ذوي اضطراب الانتباه المصحوب بفرط الحركة.

ثانيًا: عينة البحث: تكونت عينة البحث الأساسية من (٤٢) تلميذًا من التلاميذ العاديين ذوي اضطراب الانتباه المصحوب بفرط الحركة بالصفين الرابع والخامس الابتدائي، ولقد تم اشتقاق هذه العينة من عينة كلية بلغت (٣٩٨) تلميذًا من مدرستين للتعليم الابتدائي بمدينة الاحساء بالمملكة العربية السعودية وهما: مدرسة الإنجال الابتدائية للبنين وعدد تلاميذ الصفين الرابع والخامس بها (١٨٦) تلميذًا، ومدرسة جواثا الابتدائية للبنين وعدد تلاميذها (١١٢) تلميذاً. وقد تراوحت أعمار التلاميذ (من ١٠٢ إلى ١٣٨) شهراً، وقد بلغ متوسط العمر الزمني (١١٦,٣٨) شهر، بإنحراف معياري (٩,١٨) شهر. وقد تم اختيار عينة البحث من خلال عدة خطوات بعد تطبيق سلسلة من الاختبارات والمقاييس المستخدمة في مجال تشخيص التلاميذ ذوي اضطراب الانتباه المصحوب بفرط الحركة وذلك في ضوء المحكات العالمية لتشخيص هؤلاء التلاميذ.

خطوات اختيار عينة البحث:

١. التقى الباحث بمعلمي الصفين الرابع والخامس الأكثر احتكاكًا بالتلاميذ (أن يكون المعلم قام بالتدريس للتلميذ فصل دراسي كامل على الأقل ويفضل من يدرس أكثر من مادة دراسية)، ووضح لهم الباحث موضوع وهدف البحث وكيفية الاستجابة على المقاييس المستخدمة في البحث. ثم قام الباحث بتطبيق مقياس أعراض اضطراب الانتباه المصحوب بفرط الحركة كما يدركه المعلم (من إعداد الباحث) على (٣٩٨) تلميذًا، وتم اختيار التلاميذ الذين تزيد درجاتهم عن (٧٠) درجة حسب معايير الأداء على المقياس وكان عدد التلاميذ الناتج من هذه الخطوة (٥٢) تلميذًا (٣٣ من مدارس الأنجال، و١٩ من مدارس جواثا) وتم استبعاد (٣٤٦) تلميذًا.

٢. قام الباحث بمساعدة إدارة المدرسة في تطبيق مقياس أعراض اضطراب الانتباه المصحوب بفرط الحركة كما يدركه الوالدان (من إعداد الباحث) على (٥٢) تلميذًا وتم اختيار التلاميذ الذين تزيد درجاتهم عن (٦٨) درجة حسب معايير الأداء على المقياس، وقد أسفرت هذه

الخطوة عن (٤٩) تلميذًا (٣١ بمدارس الأنجال، و١٨ بمدارس جواثا)، واستبعاد (٣) تلاميذ.

٣.قام الباحث بالاطلاع على السجل الصحي للتلاميذ (٤٩ تلميذ) للتأكد من خلو العينة من أية أمراض عضوية أو اضطرابات عصبية، وقد تم استبعاد التلاميذ الذين يعانون من إعاقات بصرية أو سمعية وبلغ عددهم (٢) تلميذ لتصبح العينة (٤٧) تلميذاً (٢٩ بالأنجال، و١٨ بجواثا).

٤.قام الباحث بتطبيق اختبار المصفوفات المتتابعة لـ Raven لقياس الذكاء (ترجمة وتقنين أبو حطب وآخرون، ١٩٧٩)، وتم حصر التلاميذ الذين حصلوا على نسبة ذكاء تزيد عن (٩٠) درجة واستبعاد التلاميذ الذين حصلوا على نسبة أقل من ذلك باعتبارهم دون المتوسط طبقاً لمعايير اختبار الذكاء المستخدم. وقد أسفرت تلك الخطوة عن (٤٢) تلميذًا (٢٦ بمدارس الأنجال، و١٦ بمدارس جواثا). ويمثل هؤلاء التلاميذ عينة البحث الأساسية، وبذلك تكون نسبة التلاميذ ذوي اضطراب الانتباه المصحوب بفرط الحركة إلى مجتمع التلاميذ في البحث الحالي حوالى (١٠,٥٥%).

٥.قام الباحث بعد ذلك بتطبيق مقياس التنظيم الذاتي، واختبار التشتت، ومقياسي أعراض اضطراب الانتباه المصحوب بفرط الحركة كما يدركه المعلم وكما يدركه الوالدان، ومقياس تقييم الكفاءة الأكاديمية.

٦.قام الباحث بتقسيم التلاميذ بطريقة عشوائية إلى مجموعتين (تجريبية وضابطة) كل مجموعة مكونة من (٢١) تلميذاً، وتم أخذ موافقة أولياء أمور تلاميذ المجموعة التجريبية على أن يكون البرنامج التدريبي مسائي في مدرسة الأنجال. ثم قام الباحث بمجانسة أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة في المتغيرات الدخيلة مثل العمر الزمني والذكاء ومتغيرات البحث الأساسية، والجدول التالي يوضح النتائج.

جدول (١) نتائج مجانسة أفراد المجموعتين الضابطة والتجريبية

المتغير	المجموعة	ن	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة "ف" للتجانس	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
العمر الزمني بالشهور	الضابطة	٢١	١١٥,٧٦	٩,٤٥	٤٠	٠,٥٢	٠,٦٧	غير دالة
	التجريبية	٢١	١١٧,٠٠	٩,٠٨				
نسبة الذكاء العام	الضابطة	٢١	١٠٥,٠٥	٤,١٠	٤٠	٠,٥٨	٠,٦٥	غير دالة
	التجريبية	٢١	١٠٤,١٩	٤,٥٠				
التنظيم الذاتي	الضابطة	٢١	٧٦,٩٥	٥,٠٦	٤٠	٠,١٧	٠,٣٥	غيردالة
	التجريبية	٢١	٧٦,٤٣	٤,٥٠				
التشتت	الضابطة	٢١	١٩,٤٨	١,٨٣	٤٠	٠,٧٤	٠,٣٩	غيردالة
	التجريبية	٢١	١٨,٩٠	٢,١٠				
أعراض اضطراب الانتباه وفرط الحركة	الضابطة	٢١	٨٧,٣٨	٦,٥٩	٤٠	٠,٠١	٠,٩٣	غير دالة
	التجريبية	٢١	٨٧,٦٢	٦,٦٣				
الكفاءة الأكاديمية	الضابطة	٢١	١٣٥,٤٨	٧,٧٢	٤٠	٣,٥٧	٠,٣٤	غيردالة
	التجريبية	٢١	١٣٤,٥٧	٩,٦١				

يتضح من الجدول السابق عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين التجريبية والضابطة حيث كانت قيم "ف"، وقيم "ت" غير دالة إحصائيًا وهذا يدل على تكافؤ المجموعتين في متغيرات العمر الزمني، والذكاء العام، والتنظيم الذاتي، والتشتت، وأعراض اضطراب الانتباه المصحوب بفرط الحركة، والكفاءة الأكاديمية.

أدوات البحث Instruments

أولاً: أدوات تشخيص عينة البحث:

١. مقياس اضطراب الانتباه المصحوب بفرط الحركة (من إعداد الباحث):

يهدف المقياس الحالي إلى تشخيص اضطراب نقص الانتباه المصحوب بفرط الحركة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية. وقد أعد الباحث المقياس الحالي من خلال الاستفادة من بعض الأطر والأدبيات النظرية والدراسات السابقة التي تناولت خصائص التلاميذ ذوي اضطراب الانتباه المصحوب بفرط الحركة مثل (الزارع، ٢٠٠٧؛ Angello et al., 2003; Berlin et al., 2004; Gomez, 2008)، وكذلك بالاستفادة من بعض الأدوات والمقاييس مثل قائمة تقدير سلوك نقص الانتباه وفرط الحركة التي تضمنها الدليل التشخيصي الرابع المعدل (American Psychiatric

(Association, 2000)، ومقياس تشخيص اضطراب نقص الانتباه المصحوب بفرط الحركة إعداد (Rowland, Umback & Catoe, 2001)، ومقياس اضطراب فرط الحركة المرتبط بقصور الانتباه إعداد (زيادة، ٢٠١١)، ومقياس قصور الانتباه وفرط الحركة إعداد (عبد الرزاق، ٢٠١١). وبناء على ذلك قام الباحث بإعداد صورتين من مقياس اضطراب الانتباه المصحوب بفرط الحركة إحداهما للمعلم والآخر للوالدين.

أ. مقياس اضطراب الانتباه المصحوب بفرط الحركة كما يدركه المعلم (إعداد الباحث-ملحق١):

يتكون المقياس في صورته النهائية من (٣٥) مفردة كلها ذات اتجاه سلبي وذلك لتسهيل عملية التصحيح، موزعة على ثلاثة أبعاد رئيسة هي: نقص الانتباه، وفرط الحركة، والاندفاعية، ويجيب على هذا المقياس معلم لاحظ التلميذ فترة زمنية كافية (على الأقل فصل دراسي كامل) وتتم الاستجابة على كل مفردة من خلال اختيار احدى استجابات المقياس المتدرج والمكون من أربع تقديرات وهي (مطلقاً، بقدر محدود، بقدر كبير، بقدر كبير جداً)، وتعطى الدرجات (صفر، ١، ٢، ٣) لكل تقدير على التوالي، وبذلك تكون أقل درجة على المقياس هي (صفر) وأعلى درجة هي (١٠٥) درجة.

الكفاءة السيكومترية للمقياس:

الصدق:

صدق المحكمين: قام الباحث بعرض المقياس في صورته الأولية على خمسة من أعضاء هيئة التدريس والباحثين المتخصصين في التربية الخاصة وعلم النفس التربوي للحكم على مدى صلاحية المقياس لفئة التلاميذ ذوي اضطراب الانتباه المصحوب بفرط الحركة، وقام الباحث بإجراء التعديلات وإعادة صياغة المفردات، وقد تراوحت نسب اتفاق المحكمين على صلاحية المقياس بين ٨٠ – ١٠٠% وذلك يشير إلى الصدق الظاهري للمقياس.

الصدق التلازمي: قام الباحث بحساب الصدق التلازمي لمقياس اضطراب الانتباه المصحوب بفرط الحركة مع مقياس اضطراب نقص الانتباه مفرط الحركة من إعداد (Gilliam, 1995) وترجمة وتقنين عبد الرقيب البحيري، ٢٠١١) بعد تطبيقهما على عينة (٦٤) من تلاميذ الصفين الرابع والخامس الابتدائي، وقد بلغت قيم معاملات الارتباط بين أبعاد (نقص الانتباه، وفرط الحركة، والاندفاعية) للمقياسين (٠,٧٢ ، ٠,٧٩، ٠,٧٤) على التوالي وجميع قيم معاملات الارتباط دالة عند مستوى (٠,٠١) مما يشير إلى صدق المقياس الحالي.

الثبات: قام الباحث بحساب ثبات المقياس على درجات (٦٤) تلميذاً بطريقتين هما: طريقة إعادة التطبيق وذلك بفاصل زمني قدره (٢٣) يوم بين التطبيقين الأول والثاني حيث بلغت قيم معاملات الارتباط بين درجات التطبيقين (٠,٨٣) لبعد نقص الانتباه، و(٠,٨١) لبعد فرط الحركة، و(٠,٨٦)

لبعد الاندفاعية، و(٠,٨٨) للدرجة الكلية. وباستخدام طريقة ألفا كرونباخ بلغت قيم معاملات ألفا (٠,٧٦) لبعد نقص الانتباه، و(٠,٧٥) لبعد فرط الحركة، و(٠,٧٩) لبعد الاندفاعية، و(٠,٨١) للدرجة الكلية، وجميع معاملات الثبات مرتفعة وتشير إلى ثبات المقياس.

ب. مقياس اضطراب الانتباه المصحوب بفرط الحركة كما يدركه الوالدان (إعداد الباحث – ملحق ٢):

يتكون المقياس في صورته النهائية من (٣٤) مفردة كلها ذات اتجاه سلبي وذلك لتسهيل عملية التصحيح، موزعة على ثلاثة أبعاد رئيسة هي: نقص الانتباه، وفرط الحركة، والاندفاعية، ويجيب على هذا المقياس أحد الوالدين الأكثر احتكاكاً بالتلميذ، وتتم الاستجابة على كل مفردة من خلال اختيار احدى استجابات المقياس المتدرج والمكون من أربع تقديرات وهي (مطلقاً، بقدر محدود، بقدر كبير، بقدر كبير جدًا)، وتعطى الدرجات (صفر، ١، ٢، ٣) لكل تقدير على التوالي، وبذلك تكون أقل درجة على المقياس هي (صفر) وأعلى درجة هي (١٠٢) درجة.

الكفاءة السيكومترية للمقياس:

الصدق:

صدق المحكمين: قام الباحث بعرض المقياس في صورته الأولية على خمسة من المحكمين للحكم على مدى صلاحية المقياس لفئة التلاميذ ذوي اضطراب الانتباه المصحوب بفرط الحركة كما يدركها الوالدان، وقد جاءت معظم الملاحظات حول التركيز على المفردات التي تقيس السمات التي تظهر داخل المنزل، وقام الباحث بإجراء التعديلات وإعادة صياغة المفردات، وقد تراوحت نسب اتفاق المحكمين على صلاحية مفردات المقياس بين ٨٠ – ١٠٠% وذلك يشير إلى الصدق الظاهري للمقياس.

الثبات: قام الباحث بحساب ثبات المقياس على درجات (٦٤) تلميذًا باستخدام طريقة ألفا كرونباخ وبلغت قيم معاملات ألفا (٠,٨٠) لبعد نقص الانتباه، و(٠,٧٨) لبعد فرط الحركة، و(٠,٨١) لبعد الاندفاعية، و(٠,٨٣) للدرجة الكلية، وجميع معاملات الثبات السابقة مرتفعة وموجبة وتشير إلى ثبات المقياس.

٢. اختبار المصفوفات المتتابعة (إعداد Raven ترجمة وتقنين أبو حطب وآخرون–ملحق ٣):

يهدف اختبار المصفوفات المتتابعة إلى قياس الذكاء العام لدى الأطفال والراشدين وهو اختبار متحرر من القيود الثقافية لقياس الذكاء. ويعد اختبار المصفوفات المتتابعة من اختبارات الذكاء التي تم استخدامها على نطاق واسع وعلى عينات مختلفة ومن مجتمعات متعددة، وقد أعد رافن ثلاثة أنواع من الاختبار هي: اختبار المصفوفات المتتابعة العادي ويصلح للأفراد من (٦–٦٠) سنة،

واختبار المصفوفات المتتابعة الملون ويصلح للأفراد من (٥-١١) سنة، واختبار المصفوفات المتتابعة المستوى المتقدم ويصلح للأفراد الذين تزيد أعمارهم عن (١١) سنة. وقد استخدم الباحث اختبار المصفوفات المتتابعة العادي، ويتكون من خمس مجموعات (أ، ب، ج، د، هـ) تشتمل كل مجموعة منها على (١٢) مفردة ويتزايد مستوى الصعوبة تدريجياً داخل كل مجموعة، كما تتتابع المجموعات الخمس حسب درجة الصعوبة. وتتألف كل مفردة من شكل أو تصميم هندسي حذف منه جزء معين وعلى المفحوص أن يختار الجزء الناقص من بين البدائل. ويعطى التلميذ درجة واحدة للإجابة الصحيحة وصفرًا للخاطئة لتصبح الدرجة الكلية للاختبار (٦٠) درجة.

صدق الاختبار: تم حساب صدق الاختبار في صورته الأصلية باستخدام صدق المحك الخارجي مع اختبار ستانفورد بينيه للذكاء وتراوحت قيم معاملات الارتباط بين (٠,٥٠ – ٠,٨٦)، ومع اختبار وكسلر تراوحت قيم معاملات الارتباط بين (٠,٥٠ – ٠,٩١) وجميعها قيم مرتفعة وموجبة ودالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١) بما يشير إلى صدق الاختبار (أبو حطب وآخرون، ١٩٧٩). وفي البحث الحالي تم حساب صدق الاختبار على عينة قوامها (٦٤) تلميذًا من الصفين الرابع والخامس الابتدائي باستخدام صدق الاتساق الداخلي حيث تم حساب معامل الارتباط بين درجة العينة على كل بعد والدرجة الكلية للاختبار وبلغت قيم معاملات الارتباط بين (٠,٧٢ – ٠,٨٣) وجميعها قيم مرتفعة وموجبة ودالة عند مستوى (٠,٠١) وتشير إلى صدق الاختبار.

الثبات: قام الباحث في البحث الحالي بحساب ثبات الاختبار باستخدام طريقة ألفا-كرونباخ على عينة قوامها (٦٤) تلميذًا من تلاميذ الصفين الرابع والخامس الابتدائي وقد بلغت قيمة معامل الثبات (٠,٧٨) وهي قيمة مرتفعة وتشير إلى ثبات الاختبار.

ثانيا: أدوات قياس متغيرات البحث:

١. مقياس استراتيجيات التنظيم الذاتي (إعداد الباحث – ملحق ٤):

يتكون المقياس في صورته النهائية من (٣١) مفردة تقيس استراتيجيات التنظيم الذاتي التي يستخدمها تلاميذ الصفين الرابع والخامس الابتدائي ذوي اضطراب الانتباه وفرط الحركة. ويتضمن المقياس أربعة أبعاد هي (وضع الأهداف والتخطيط، والتسميع، والمراقبة الذاتية، والضبط البيئي)، ويحدد الفرد استجابته لمفردات المقياس باستخدام أسلوب ليكارت وذلك باختيار أحد البدائل الخمسة التالية: تنطبق تماما (٥ درجات)، تنطبق (٤ درجات)، إلى حد ما (٣ درجات)، لا تنطبق (درجتين)، لا تنطبق على الإطلاق (درجة واحدة). وتعطى الدرجات (٥، ٤، ٣، ٢، ١) للمفردات الموجبة، والدرجات (١، ٢، ٣، ٤، ٥) للمفردات السالبة، وجميع مفردات المقياس موجبة. وقد أعد الباحث

المقياس من خلال الاطلاع على بعض الدراسات السابقة مثل: (Pintrich, 2004; Wolters, Pintrich & Karabenick, 2003)، وبالاستفادة من بعض المقاييس السابقة للتنظيم الذاتي مثل (رشوان، ٢٠٠٦؛ سالم وزكي، ٢٠٠٩؛ Magno, 2009; Wolters, Pintrich & Karabenick, 2003).

الكفاءة السيكومترية للمقياس:

الصدق:

صدق المحكمين: قام الباحث بعرض المقياس في صورته الأولية على متخصصين في علم النفس التربوي، والمناهج وطرق التدريس للحكم على مدى ملائمة وصلاحية المقياس للتلاميذ ذوي اضطراب الانتباه وفرط الحركة، وقام الباحث بإعادة صياغة وتعديل بعض المفردات التي أشار إليها المحكمين وقد تراوحت نسب اتفاق المحكمين على مفردات المقياس بين ٨٠% إلى ١٠٠% وذلك يشير إلى الصدق الظاهري للمقياس.

الصدق العاملي: للتحقق من صدق البناء العاملي للمقياس تم إجراء التحليل العاملي الاستكشافي باستخدام طريقة المكونات الأساسية لـ Hotling، والتدوير المتعامد Varimax على عينة قوامها (٨٦) تلميذاً من تلاميذ الصفين الرابع والخامس الابتدائي من أجل الحصول على العوامل من خلال اختيار المفردات الأكثر تشبعًا لكل عامل بعد تدويره. وقد تم انتقاء المفردات ذات التشبعات التي تزيد على (±٠,٣) وتصنيفها تبعًا العامل الذي كان تشبعها عليه أكبر، حيث وجد أن بعض المفردات تشبعت على أكثر من عامل. وأسفر التحليل العاملي عن أربعة عوامل وبلغت قيمة التباين الكلي لهم (٦٧,٤٥%)، وقد تشبع على العامل الأول: استراتيجية وضع الأهداف والتخطيط (١٠) مفردات وبلغت قيمة الجذر الكامن لهذا العامل (٨,١٦)، وفسر نسبة (٢٦,٣٣%) من التباين الكلي، وتشبع على العامل الثاني: استراتيجية التسميع (٨) مفردات وبلغت قيمة الجذر الكامن لهذا العامل (٤,٧١)، وفسر نسبة (١٥,١٨%) من التباين الكلي، وتشبع على العامل الثالث: استراتيجية المراقبة الذاتية (٧) مفردات وبلغت قيمة الجذر الكامن لهذا العامل (٤,١٣)، وفسر نسبة (١٣,٣٤%) من التباين الكلي، وتشبع على العامل الرابع: استراتيجية الضبط البيئي (٦) مفردات وبلغت قيمة الجذر الكامن لهذا العامل (٣,٩١)، وفسر نسبة (١٢,٦٠%) من التباين الكلي. وقد تراوحت قيم تشبع الفقرات على الأبعاد الفرعية للمقياس بين (٠,٤٠٥) إلى (٠,٧٨٢) أى أن جميع قيم التشبعات كانت أعلى من (±٠,٣)، وهذا يشير إلى أن المقياس يتمتع بدرجة جيدة من الصدق.

الثبات: قام الباحث بحساب ثبات المقياس باستخدام طريقتين هما: إعادة تطبيق المقياس على عينة (٨٦) تلميذاً بالصفين الرابع والخامس الابتدائي بفارق زمني قدره ثلاثة أسابيع بين التطبيق

الأول والتطبيق الثاني حيث بلغت قيم معاملات الارتباط بين درجات التطبيقين (٠,٧٩) لبعد وضع الأهداف والتخطيط، و(٠,٨٧) لبعد التسميع، و(٠,٨٤) لبعد المراقبة الذاتية، و(٠,٨٥) لبعد الضبط البيئي، و(٠,٨٩) للدرجة الكلية على المقياس. وباستخدام طريقة ألفا كرونباخ بلغت قيم معاملات ألفا (٠,٧٤) لبعد وضع الأهداف والتخطيط، و(٠,٨٢) لبعد التسميع، و(٠,٧٩) لبعد المراقبة الذاتية، و(٠,٨٠) لبعد الضبط البيئي، و(٠,٨٣) للدرجة الكلية على المقياس وجميع معاملات الثبات السابقة مرتفعة وتشير إلى ثبات المقياس.

٢. **اختبار التشتت (إعداد الباحث – ملحق ٥):** يتكون الاختبار من (٣١٥) شكلاً موزعين عشوائياً على (٧) أعمدة افتراضية على ورقة مقاس (١٨ × ٢٥) سم، بحيث يحتوي كل عمود على عدد مماثل من الأهداف (الشكل المطلوب) (ن=٥) والمشتتات (ن=٤٠) ليصبح عدد الأهداف (٣٥) هدفًا. وكل الأشكال باللون الأسود. ويهدف الاختبار إلى قياس التشتت لدى التلاميذ ذوي اضطراب الانتباه وفرط الحركة بالصفين الرابع والخامس الابتدائي. وتتم الاستجابة على الاختبار بقيام التلميذ بوضع دائرة حول الشكل المطلوب. ويتم إعطاء الإجابة الصحيحة على كل سؤال درجة واحدة والإجابة الخاطئة صفرًا، وبذلك تتراوح الدرجة الكلية لاختبار التشتت بين (صفر – ٣٥) درجة. وقد أعد الباحث الاختبار الحالي من خلال الاستفادة من بعض الأطر النظرية والدراسات السابقة التي تناولت التشتت مثل (Menon & Korner-Bitensky, 2004; Parton, Malhotra & Husain, 2004; Plummer, Morris & Dunai, 2003)، وكذلك الاستفادة من بعض المقاييس والاختبارات مثل اختبار تنصيف الخطوط Lines Bisection Test من إعداد (Ferber & Karnath, 2001)، واختبار الشطب Cancellation Test من إعداد (Linden, Samuellson, Skoog & Blomstrand, 2005).

الكفاءة السيكومترية للاختبار:

الصدق:

صدق المحكمين: استعان الباحث بسبعة محكمين من أعضاء هيئة التدريس والباحثين في علم النفس التربوي والتربية الخاصة ممن لديهم خبرة بالأبحاث في الانتباه والتركيز والتشتت لدي التلاميذ ذوي اضطراب الانتباه وفرط الحركة للكشف عن مدى تحقيق الاختبار للهدف الذي وضع من أجله، وقام الباحث بإجراء التعديلات التي أشار إليها المحكمين والخاصة بتبسيط التعليمات واستبدال أحد الأشكال لعدم ملائمته، وقد تراوحت نسب اتفاق المحكمون بين ٨٥% إلى ١٠٠% ، وذلك يشير إلى الصدق الظاهري للمقياس.

صدق المقارنة الطرفية: للتأكد من صدق الاختبار في التمييز بين التلاميذ في التشتت استخدم الباحث صدق التمييز، حيث تم ترتيب الدرجات الكلية للاختبار ترتيبًا تنازليًا، وتم تحديد نسبة أعلى

وأدنى ٢٧% في درجات (٨٦) تلميذًا من تلاميذ الصفين الرابع والخامس الابتدائي في اختبار التشتت، وبلغ عدد كل منها (٢٣) تلميذًا. وتم استخدام اختبار "ت" لدلالة الفروق بين متوسط مرتفعي الأداء في اختبار التشتت (م=٢٨,٨٣، ع=٢,١٠)، ومتوسط منخفضي الأداء في اختبار التشتت (م=١٣,٩٦، ع=١,١١) وبلغت قيم "ت" (٣٠,٠١) وهي قيمة دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١). وهذه النتيجة تدل على أن الاختبار له قدرة تمييزية بين المستويات المرتفعة والمستويات المنخفضة في المتغير المقاس، وهذا يشير إلى أن اختبار التشتت صادق في قياس ما وضع لقياسه.

الثبات: قام الباحث بحساب ثبات اختبار التشتت على عينة قوامها (٨٦) تلميذًا من التلاميذ ذوي اضطراب الانتباه وفرط الحركة بطريقتين هما: إعادة التطبيق بفاصل زمني قدره ثلاثة أسابيع بين التطبيق الأول والتطبيق الثاني وبحساب معامل الارتباط بين درجات التطبيقين بلغت قيمته (٠,٨٧)، وباستخدام طريقة ألفا-كرونباخ بلغت قيمة معامل الثبات (٠,٨١) وتشير النتائج السابقة إلى معاملات ثبات مرتفعة وموجبة مما يعني أن اختبار التشتت يتمتع بدرجة مرتفعة من الثبات.

الزمن: قام الباحث بتطبيق الاختبار على مجموعة من (٨٦) تلميذًا من الصفين الرابع والخامس الابتدائي وذلك لحساب الزمن المناسب للإجابة على الاختبار وبلغ متوسط زمن الإجابة (٦,٨) دقيقة أي ما (٧) دقائق.

٣. مقياس تقييم الكفاءة الأكاديمية The Academic Competence Evaluation Scales (ACES) (تعريب وتقنين الباحث – ملحق ٦):

استخدم الباحث في البحث الحالي مقياس تقييم الكفاءة الأكاديمية الذي أعده كل من (DiPerna & Elliott, 2002) وهو مقياس مرجعي المحك يستخدمه المعلم في تقييم الطلاب من مرحلة رياض الأطفال إلى مرحلة الجامعة، ويهدف لقياس الاتجاهات، والسلوكيات، والمهارات التي يحتاجها الطالب للنجاح داخل حجرة الدراسة. ويتكون المقياس من بعدين هما: البعد الأول: المهارات الأكاديمية Academic Skills ويتكون من (٣٣) مفردة ويقيس المهارات الأساسية والمعقدة التي هي محور التركيز الرئيس للتعليم الأكاديمي في المدارس الابتدائية وتشمل (مهارات القراءة والكتابة)، والرياضيات، والتفكير الناقد. البعد الثاني: التمكين الأكاديمي Academic Enablers ويتكون من (٤٠) مفردة ويقيس الاتجاهات والسلوكيات التي تسمح للطالب بالمشاركة في والاستفادة القصوى من التعليم الأكاديمي في الفصول الدراسية وتشمل المشاركة، والمهارات الاجتماعية، والدافعية، ومهارات الدراسة. ويحدد المعلم درجة إتقان التلميذ على مفردات المقياس باستخدام أسلوب ليكارت وذلك

باختيار أحد البدائل الخمسة التالية: أقل بكثير (درجة واحدة)، أقل (٢ درجة)، بنفس مستوى الصف (٣ درجات)، أعلى (٤ درجات)، أعلى بكثير (٥ درجات) جميعها إيجابية وتشير الدرجة المرتفعة على مفردات المقياس إلى كفاءة أكاديمية مرتفعة، والدرجة المنخفضة إلى كفاءة أكاديمية متدنية. وتشير دراسة كل من (DiPerna & Elliott, 2002) إلى أن هذا المقياس يتمتع بمواصفات سيكومترية جيدة على مستوى البناء العاملي وعلى مستوى المفردات.

الكفاءة السيكومترية للمقياس:

الصدق:

صدق المحكمين: قام الباحث بترجمة المقياس من اللغة الأجنبية إلى اللغة العربية بعد الحصول على إذن المؤلف، وتم مراجعته من قبل ثلاثة متخصصين في اللغة الانجليزية، ثم تحكيمه من قبل خمسة متخصصين في علم النفس التربوي والمناهج وطرق التدريس، لإبداء الرأي حول مدى وضوح المفردات وسلامة الصياغة ومناسبتها لكل بعد، وقام الباحث بإعادة صياغة وتعديل بعض المفردات التي أشار إليها المحكمون وقد تراوحت نسب اتفاق المحكمين على مفردات المقياس ١٠٠% وذلك يشير إلى الصدق الظاهري للمقياس.

الصدق العاملي: للتأكد من تشبع المفردات المفترضة لكل بعد أجرى الباحث التحليل العاملي التوكيدي Confirmatory Factor Analysis باستخدام طريقة الاحتمالية القصوى Maximum Likelihood Method وباستخدام برنامج LISREL (Version, 8.8) على عينة قوامها (١٩٧) تلميذًا بالصفين الرابع والخامس الابتدائي. وقد تم التأكد من البناء العاملي لمقياس تقييم الكفاءة الأكاديمية دون حذف أي مفردة، وأشارت النتائج إلى أن قيم التشبع لمفردات المقياس تراوحت بين (٠,٧٥ – ٠,٩٠) لبعد القراءة، و(٠,٦٧ – ٠,٩٥) لبعد الرياضيات، و(٠,٣٩ – ٠,٨٢) لبعد التفكير الناقد، و(٠,٦٢ – ٠,٨٨) لبعد المهارات الشخصية، و(٠,٥٩ – ٠,٩٠) لبعد المشاركة، و(٠,٣٦ – ٠,٧٦) لبعد الدافعية، و(٠,٥٣ – ٠,٨٧) لبعد مهارات الدراسة، وجميعها دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١). كما أظهرت النتائج أن قيمة مربع كاي ($\chi 2$) بلغت (٢٧٣٣,١٨) بدرجات حرية تساوي (٢٥٣٤)، أي أن قيمة ($\chi 2/df$) تساوي (١,٠٨) وتشير إلى مطابقة النموذج الجيدة للبيانات. كما أن قيم مؤشرات حسن المطابقة (RMSEA, GFI, AGFI, NFI) وقعت في المدى المثالي لكل مؤشر وهي تؤكد أيضًا مطابقة النموذج المقترح للبيانات، وأن المقياس صادق عامليًا. ويوضح جدول (٢) مؤشرات حسن مطابقة النموذج للبيانات (Jöreskog & Sörbom, 2006).

جدول (٢) مؤشرات حسن مطابقة النموذج للبيانات

مؤشرات حسن المطابقة	القيمة	المدى المثالي للمؤشر	قيمة أفضل مطابقة للمؤشر
مربع كاي χ^2/df	١,٠٨	٥> χ^2/df >٠	صفر
مؤشر جذر مربعات البواقي (RMSEA)	٠,٠٢	١>RMSEA>٠	صفر
مؤشر حسن المطابقة (GFI)	٠,٩١	١>GFI>٠	١
مؤشر حسن المطابقة المصحح (AGFI)	٠,٨٩	١>AGFI>٠	١
مؤشر المطابقة المعياري (NFI)	٠,٩٤	١>NFI>٠	١

RMSEA: Root Mean Square Error of Approximation

GFI: Goodness of Fit Index; AGFI: Adjusted Goodness of Fit Index; NFI: Normed Fit Inde

الثبات: قام الباحث بحساب ثبات المقياس باستخدام طريقتين هما: إعادة تطبيق المقياس، وطريقة ألفا كرونباخ على عينة (١٩٧) تلميذًا بالصفين الرابع والخامس الابتدائي بفارق زمني قدره (٢٦) يوم بين التطبيق الأول والتطبيق الثاني والجدول التالي يوضح نتائج الثبات التي توصل إليها الباحث:

جدول (٣) قيم معاملات ثبات مقياس تقييم الكفاءة الأكاديمية

الأبعاد		إعادة التطبيق	ألفا كرونباخ
المهارات الأكاديمية	القراءة	٠,٨٦**	٠,٨٢
	الرياضيات	٠,٨٧**	٠,٧٩
	التفكير الناقد	٠,٨٣**	٠,٧٧
	الدرجة الكلية	٠,٨٨**	٠,٨٤
التمكين الأكاديمي	المهارات الشخصية	٠,٧٩**	٠,٧٤
	المشاركة	٠,٧٨**	٠,٧٥
	الدافعية	٠,٨٣**	٠,٧٨
	مهارات الدراسة	٠,٨٢**	٠,٧٩
	الدرجة الكلية	٠,٨٥**	٠,٨١

** دالة عند مستوى ٠,٠١

ويتضح من الجدول السابق أن جميع قيم معاملات الثبات باستخدام طريقتي إعادة التطبيق وألفا

كرونباخ مرتفعة وموجبة ويشير ذلك إلى أن المقياس يتمتع بدرجة مرتفعة من الثبات.

البرنامج التدريبي للتنظيم الذاتي (إعداد الباحث – ملحق ٧):

يهدف البرنامج التدريبي إلى تنمية التنظيم الذاتي والكشف عن فعاليته في خفض التشتت وأعراض نقص الانتباه، وفرط الحركة، والاندفاعية، وتحسين الكفاءة الأكاديمية (المهارات الأكاديمية، والتمكين الأكاديمي) لدى تلاميذ الصفين الرابع والخامس الابتدائي ذوي اضطراب الانتباه المصحوب بفرط الحركة. ويقوم البرنامج التدريبي المستخدم في البحث الحالي على بعض الاستراتيجيات وهي (وضع الأهداف والتخطيط، والتسميع، والمراقبة الذاتية، والضبط البيئي).

وقام الباحث بتصميم البرنامج التدريبي للتنظيم الذاتي في ضوء بعض الأطر النظرية والدراسات السابقة مثل (Magno, 2009; Pintrich, 2004; Sarkis, Sarkis, Marshall & Archer, 2005; Schunk & Ertmer, 2000)، والاستفادة من بعض البرامج التي تناولت تنمية التنظيم الذاتي لفئات ومراحل عمرية مختلفة مثل (سالم، وزكي، ٢٠٠٩؛ Gureasko-Moore, DuPaul & White, 2006; 2007; Wood, Murdock & Cronin, 2002; Reid, Trout & Schartz, 2005). ويتكون البرنامج من (٢٢) جلسة، كل جلسة تستغرق (٦٠) دقيقة، وقد تم تطبيق البرنامج على مدى (١١) أسبوعًا بواقع جلستين أسبوعيًا على تلاميذ المجموعة التجريبية بمدرسة الأنجال. واستخدم الباحث أثناء تطبيق جلسات البرنامج العديد من الفنيات مثل: المناقشة والحوار، والعصف الذهني، والمحاضرات، والنمذجة، ولعب الأدوار، والألعاب التعليمية، والتغذية الراجعة، والتفكير بصوت مرتفع، والتساؤل الذاتي، والواجبات المنزلية. وللتأكد من صدق البناء النظري والعملي ومدى تحيق الأنشطة للهدف العام للبرنامج، وأهداف كل جلسة تم عرض البرنامج التدريبي على خمسة محكمين في المناهج وطرق التدريس، وعلم النفس التربوي، والتربية الخاصة. وبعد تجميع آراء ومقترحات المحكمين تم تعديل البرنامج وصياغته في صورته النهائية.

الأساليب الإحصائية:

استخدم الباحث الأساليب الإحصائية التالية: المتوسطات والانحرافات المعيارية، ومعامل الارتباط، واختبار "ت" بعد التأكد من تحقق شروط استخدامه مع عينة البحث الحالي، والتحليل العاملي الاستكشافي، والتحليل العاملي التوكيدي، وتم إجراء التحليلات باستخدام حزمة البرامج الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS, Version 16.00) ، وبرنامج (LISREl, Version, 8.8). وللتأكد من حجم الأثر التجريبي للمتغير المستقل (البرنامج)، تم حساب حجم الأثر باستخدام مربع إيتا η^2:

$$\text{مربع إيتا} = \frac{\text{ت}^2}{\text{ت}^2 + \text{درجات الحرية}}$$ (أبو علام، ٢٠٠٦)

نتائج البحث ومناقشتها:

نتائج الفرض الأول:

ينص الفرض الأول للبحث على أنه "توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في التنظيم الذاتي في القياسين القبلي والبعدي لصالح القياس البعدي". ولاختبار صحة هذا الفرض تم حساب المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيمة "ت" لدلالة الفروق بين المجموعات المرتبطة، كما تم تحديد حجم التأثير للبرنامج التدريبي للتنظيم الذاتي على متغيرات البحث التابعة.

وتظهر النتائج في جدول (٤) وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي في متغير التنظيم الذاتي (الأبعاد والدرجة الكلية) لصالح القياس البعدي، حيث كانت قيم "ت" دالة عند مستوى (٠,٠١)، مما يدل على حدوث تحسن في أبعاد واستراتيجيات التنظيم الذاتي بعد تطبيق البرنامج التدريبي، كما كان حجم تأثير البرنامج التدريبي للتنظيم الذاتي كبيرًا، وهذا يدل على الفعالية المرتفعة والتأثير الايجابي للبرنامج على تنمية التنظيم الذاتي وبذلك يتحقق الفرض الأول للبحث.

جدول (٤) قيمة "ت" لدلالة الفروق بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي في التنظيم الذاتي

الأبعاد	القياس	ن	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة "ت"	مستوى الدلالة	قيمة "مربع إيتا" وحجم التأثير
وضع الأهداف والتخطيط	قبلي	٢١	٢٢,٠٥	٢,٢٠	٢٠	٤٢,٢٦	٠,٠١	٠,٩٩ كبير
	بعدي	٢١	٤٦,٠٠	٢,١٤				
التسميع	قبلي	٢١	٢٠,٧١	١,٩٥	٢٠	١٨,٦٠	٠,٠١	٠,٩٥ كبير
	بعدي	٢١	٣٤,٧١	٢,١٧				
المراقبة الذاتية	قبلي	٢١	١٨,٤٣	٢,٥٢	٢٠	٢٦,٨٧	٠,٠١	٠,٩٧ كبير
	بعدي	٢١	٣٢,١٠	٠,٨٩				
الضبط البيئي	قبلي	٢١	١٥,٢٤	١,٩٢	٢٠	٢٢,٨٢	٠,٠١	٠,٩٦ كبير
	بعدي	٢١	٢٥,٨٦	٠,٩١				
الدرجة الكلية	قبلي	٢١	٧٦,٤٣	٤,٥٠	٢٠	٦٠,٠١	٠,٠١	٠,٩٩ كبير
	بعدي	٢١	١٣٨,٦٧	٣,٨٣				

نتائج الفرض الثاني:

ينص الفرض الثاني للبحث على أنه "توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة في التنظيم الذاتي في القياس البعدي لصالح المجموعة التجريبية". ولاختبار هذا الفرض تم حساب المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيمة "ت" لدلالة الفروق بين المجموعات المستقلة، والجدول التالي يوضح النتائج التي توصل إليها الباحث.

جدول (٥): المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيمة "ت" لدلالة الفروق بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعتين الضابطة والتجريبية في القياس البعدي في التنظيم الذاتي

الأبعاد	القياس	ن	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة "ت"	مستوى الدلالة	قيمة "η^2" وحجم التأثير
التخطيط ووضع الأهداف	ضابطة	٢١	٢٢,٧١	٢,٢٨	٤٠	٣٤,٠٦	٠,٠١	٠,٩٧ كبير
	تجريبية	٢١	٤٦,٠٠	٢,١٤				
التسميع	ضابطة	٢١	٢٠,١٠	١,٨١	٤٠	٢٣,٦٨	٠,٠١	٠,٩٣ كبير
	تجريبية	٢١	٣٤,٧١	٢,١٧				
المراقبة الذاتية	ضابطة	٢١	١٨,٨٦	٢,٣٧	٤٠	٢٣,٩٤	٠,٠١	٠,٩٣ كبير
	تجريبية	٢١	٣٢,١٠	٠,٨٩				
الضبط البيئي	ضابطة	٢١	١٥,٦٢	١,٩٦	٤٠	٢١,٧٠	٠,٠١	٠,٩٢ كبير
	تجريبية	٢١	٢٥,٨٦	٠,٩١				
الدرجة الكلية	ضابطة	٢١	٧٧,٣٨	٥,٢٠	٤٠	٤٣,٥٠	٠,٠١	٠,٩٨ كبير
	تجريبية	٢١	١٣٨,٦٧	٣,٨٣				

يتضح من جدول (٥) وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة في التنظيم الذاتي (الأبعاد، والدرجة الكلية) في القياس البعدي لصالح تلاميذ المجموعة التجريبية حيث كانت جميع قيم "ت" دالة عند مستوى (٠,٠١)، مما يدل على حدوث تحسن في استراتيجيات التنظيم الذاتي لدى تلاميذ المجموعة التجريبية بعد تطبيق البرنامج، كما كان حجم تأثير البرنامج التدريبي للتنظيم الذاتي كبيرًا، وهذا يدل على الفعالية المرتفعة والتأثير الإيجابي للبرنامج على تنمية التنظيم الذاتي وبذلك يتحقق الفرض الثاني للبحث.

نتائج الفرض الثالث:

ينص الفرض الثالث على أنه "توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في التشتت، وأعراض (نقص الانتباه، وفرط الحركة، والاندفاعية) في القياسين

القبلي والبعدي لصالح القياس البعدي". ولاختبار صحة هذا الفرض تم حساب المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيمة "ت" لدلالة الفروق بين المجموعات المرتبطة.

وتشير النتائج في جدول (٦) إلى وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي في التشتت، وأعراض (نقص الانتباه، وفرط الحركة، والاندفاعية) والدرجة الكلية في الأعراض لصالح القياس البعدي، حيث كانت قيمة "ت" دالة عند مستوى (٠,٠١)، مما يدل على حدوث خفض في التشتت، وأعراض (نقص الانتباه، وفرط الحركة، والاندفاعية) والدرجة الكلية للأعراض بعد تطبيق البرنامج التدريبي للتنظيم الذاتي، كما كان حجم تأثير البرنامج التدريبي كبيرًا، وهذا يدل على الفعالية والتأثير الايجابي للبرنامج التدريبي في خفض التشتت، وأعراض نقص الانتباه، وفرط الحركة، والاندفاعية، والدرجة الكلية في الأعراض، وبذلك يتحقق الفرض الثالث للبحث.

جدول (٦) المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيمة "ت" لدلالة الفروق بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي في التشتت وأعراض نقص الانتباه، وفرط الحركة، والاندفاعية كما يدركها المعلم

المتغيرات		القياس	ن	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة "ت"	مستوى الدلالة	قيمة "η^2" وحجم التأثير
التشتت		قبلي	٢١	١٨,٩٠	٢,١٠	٢٠	٢٨,٥٨	٠,٠١	٠,٩٨ كبير
		بعدي	٢١	٣٣,٤٨	١,٠٣				
ADHD	نقص الانتباه	قبلي	٢١	٣٢,٣٣	٣,١٥	٢٠	٢٧,٢٥	٠,٠١	٠,٩٧ كبير
		بعدي	٢١	١٣,٧٦	١,٦٤				
	فرط الحركة	قبلي	٢١	٣٠,١٠	٢,٧٢	٢٠	٢٤,٣٦	٠,٠١	٠,٩٧ كبير
		بعدي	٢١	١٢,٧٦	١,٣٧				
	الاندفاعية	قبلي	٢١	٢٥,١٩	٢,٢٣	٢٠	٢٤,١٣	٠,٠١	٠,٩٧ كبير
		بعدي	٢١	١٢,٠٥	١,١٦				
	الدرجة الكلية	قبلي	٢١	٨٧,٦٢	٦,٦٣	٢٠	٣٠,٧٤	٠,٠١	٠,٩٨ كبير
		بعدي	٢١	٣٨,٥٧	٣,١٦				

نتائج الفرض الرابع:

ينص الفرض الرابع على أنه "توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة في التشتت وأعراض (نقص الانتباه، وفرط الحركة، والاندفاعية) في

القياس البعدي لصالح المجموعة التجريبية". ولاختبار هذا الفرض تم حساب المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيمة "ت" لدلالة الفروق بين المجموعات المستقلة، والجدول التالي يوضح النتائج التي توصل إليها الباحث.

جدول (٧): المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيمة "ت" لدلالة الفروق بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعتين الضابطة والتجريبية في القياس البعدي في التشتت، وأعراض نقص الانتباه وفرط الحركة والاندفاعية كما يدركها المعلم

المتغيرات		القياس	ن	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة "ت"	مستوى الدلالة	قيمة "η^2" وحجم التأثير
التشتت		ضابطة	٢١	١٩,٧٦	١,٨٩	٤٠	٢٩,١٤	٠,٠١	٠,٩٦ كبير
		تجريبية	٢١	٣٣,٤٨	١,٠٣				
ADHD	نقص الانتباه	ضابطة	٢١	٣٢,٥٧	١,٩١	٤٠	٣٤,٢١	٠,٠١	٠,٩٧ كبير
		تجريبية	٢١	١٣,٧٦	١,٦٤				
	فرط الحركة	ضابطة	٢١	٢٩,٨١	٢,٤٠	٤٠	٢٨,٢٤	٠,٠١	٠,٩٥ كبير
		تجريبية	٢١	١٢,٧٦	١,٣٧				
	الاندفاعية	ضابطة	٢١	٢٥,١٠	٢,٨٤	٤٠	١٩,٤٦	٠,٠١	٠,٩٠ كبير
		تجريبية	٢١	١٢,٠٥	١,١٦				
	الدرجة الكلية	ضابطة	٢١	٨٧,٤٨	٥,٨٢	٤٠	٣٣,٨٦	٠,٠١	٠,٩٧ كبير
		تجريبية	٢١	٣٨,٥٧	٣,١٦				

يتبين من النتائج في جدول (٧) وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي في التشتت، وأعراض (نقص الانتباه، وفرط الحركة، والاندفاعية) والدرجة الكلية في الأعراض لصالح تلاميذ المجموعة التجريبية، حيث كانت جميع قيم "ت" دالة عند مستوى (٠,٠١)، مما يدل على حدوث خفض في التشتت، وخفض أعراض (نقص الانتباه، وفرط الحركة، والاندفاعية) لتلاميذ المجموعة التجريبية بعد تطبيق البرنامج التدريبي للتنظيم الذاتي، كما كان حجم تأثير البرنامج التدريبي كبيرًا، وهذا يدل على الفعالية المرتفعة والتأثير الايجابي للبرنامج التدريبي للتنظيم الذاتي في خفض التشتت، وخفض أعراض (نقص الانتباه، وفرط الحركة، والاندفاعية) والدرجة الكلية في الأعراض، وبذلك يتحقق الفرض الرابع للبحث.

نتائج الفرض الخامس:

ينص الفرض الخامس على أنه "توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في الكفاءة الأكاديمية في القياسين القبلي والبعدي لصالح القياس البعدي".

ولاختبار صحة هذا الفرض تم حساب المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيمة "ت" لدلالة الفروق بين المجموعات المرتبطة. والجدول التالي يوضح النتائج التي توصل إليها الباحث.

جدول (٨): المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيمة "ت" لدلالة الفروق بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي في الكفاءة الأكاديمية

الأبعاد		القياس	ن	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة "ت"	مستوى الدلالة	قيمة "η^2" وحجم التأثير
المهارات الأكاديمية	القراءة	قبلي	٢١	١٩,٩٥	١,٦٣	٢٠	٤٧,٣٦	٠,٠١	٠,٩٩
		بعدي	٢١	٤٣,٨١	٢,٤٨				كبير
	الرياضيات	قبلي	٢١	١٥,١٠	١,٦٤	٢٠	٥٠,٦٢	٠,٠١	٠,٩٩
		بعدي	٢١	٣١,٩٥	٢,٠٩				كبير
	التفكير الناقد	قبلي	٢١	٢٠,٢٩	٢,٧٨	٢٠	٢٨,٨٩	٠,٠١	٠,٩٨
		بعدي	٢١	٤٨,٠٥	٤,٩٢				كبير
	الدرجة الكلية	قبلي	٢١	٥٥,٣٣	٤,١٥	٢٠	٥٨,٥١	٠,٠١	٠,٩٩
		بعدي	٢١	١٢٣,٨١	٦,١٠				كبير
التمكن الأكاديمي	المهارات الشخصية	قبلي	٢١	١٨,٤٨	٢,٢٩	٢٠	٢٧,٣٩	٠,٠١	٠,٩٧
		بعدي	٢١	٣٩,٩٠	٢,٣٢				كبير
	المشاركة	قبلي	٢١	١٦,٦٢	١,٤٧	٢٠	٢٨,٥٤	٠,٠١	٠,٩٨
		بعدي	٢١	٣١,٦٢	٢,١٣				كبير
	الدافعية	قبلي	٢١	٢١,٧١	٢,٢٤	٢٠	٢٥,٩٠	٠,٠١	٠,٩٧
		بعدي	٢١	٤٢,٦٧	٢,٧٣				كبير
	مهارات الدراسة	قبلي	٢١	٢٢,٤٣	٢,٠٩	٢٠	٥٣,٢٨	٠,٠١	٠,٩٩
		بعدي	٢١	٤٢,٠٥	٢,٢٩				كبير
	الدرجة الكلية	قبلي	٢١	٧٩,٢٤	٥,٩٦	٢٠	٤٣,٩٤	٠,٠١	٠,٩٩
		بعدي	٢١	١٥٦,٢٤	٦,٩٠				كبير
الدرجة الكلية للكفاءة الأكاديمية		قبلي	٢١	١٣٤,٥٧	٩,٦١	٢٠	٥٢,٧٨	٠,٠١	٠,٩٩
		بعدي	٢١	٢٨٠,٠٥	١٢,٦٧				كبير

وتشير النتائج في جدول (٨) إلى وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي في الكفاءة الأكاديمية (الأبعاد والدرجة الكلية) لصالح القياس البعدي، حيث كانت جميع قيم "ت" دالة عند مستوى (٠,٠١)، مما يدل على حدوث تحسن في الكفاءة الأكاديمية بعد تطبيق البرنامج التدريبي للتنظيم الذاتي، كما كان حجم تأثير البرنامج التدريبي للتنظيم الذاتي كبيرًا، وهذا يدل على الفعالية والتأثير الايجابي للبرنامج التدريبي للتنظيم الذاتي في

تحسين الكفاءة الأكاديمية (المهارات الأكاديمية، والتمكين الأكاديمي) وبذلك يتحقق الفرض الخامس للبحث.

نتائج الفرض السادس:

ينص الفرض السادس على أنه "توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة في الكفاءة الأكاديمية في القياس البعدي لصالح المجموعة التجريبية". ولاختبار هذا الفرض تم حساب المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيمة "ت" لدلالة الفروق بين المجموعات المستقلة. وجدول (٩) يوضح النتائج التي توصل إليها الباحث.

جدول (٩): المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيمة "ت" لدلالة الفروق بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعتين الضابطة والتجريبية في القياس البعدي في الكفاءة الأكاديمية

الأبعاد		القياس	ن	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة "ت"	مستوى الدلالة	قيمة "مربع إيتا" وحجم التأثير
المهارات الأكاديمية	القراءة	ضابطة	٢١	١٩,٦٧	١,٨٣	٤٠	٣٥,٩٠	٠,٠١	٠,٩٧ كبير
		تجريبية	٢١	٤٣,٨١	٢,٤٨				
	الرياضيات	ضابطة	٢١	١٥,٤٣	١,٦٦	٤٠	٢٨,٤١	٠,٠١	٠,٩٥ كبير
		تجريبية	٢١	٣١,٩٥	٢,٠٩				
	التفكير الناقد	ضابطة	٢١	٢١,٤٨	٢,٣٦	٤٠	٢٢,٣٠	٠,٠١	٠,٩٣ كبير
		تجريبية	٢١	٤٨,٠٥	٤,٩٢				
	الدرجة الكلية	ضابطة	٢١	٥٦,٥٧	٣,٣٦	٤٠	٤٤,٢٨	٠,٠١	٠,٩٨ كبير
		تجريبية	٢١	١٢٣,٨١	٦,١٠				
التمكين الأكاديمي	المهارات الشخصية	ضابطة	٢١	١٨,٨١	١,٦٣	٤٠	٣٤,٠٧	٠,٠١	٠,٩٧ كبير
		تجريبية	٢١	٣٩,٩٠	٢,٣٢				
	المشاركة	ضابطة	٢١	١٦,٧٦	١,٣٧	٤٠	٢٦,٨٣	٠,٠١	٠,٩٥ كبير
		تجريبية	٢١	٣١,٦٢	٢,١٣				
	الدافعية	ضابطة	٢١	٢١,٩٥	١,٨٠	٤٠	٢٩,٠٥	٠,٠١	٠,٩٥ كبير
		تجريبية	٢١	٤٢,٦٧	٢,٧٣				
	مهارات الدراسة	ضابطة	٢١	٢١,٧٦	٢,٥٧	٤٠	٢٧,٠٢	٠,٠١	٠,٩٥ كبير
		تجريبية	٢١	٤٢,٠٥	٢,٢٩				
	الدرجة الكلية	ضابطة	٢١	٧٩,٢٩	٤,٩٢	٤٠	٤١,٦٢	٠,٠١	٠,٩٨ كبير
		تجريبية	٢١	١٥٦,٢٤	٦,٩٠				
الدرجة الكلية للكفاءة الأكاديمية		ضابطة	٢١	١٣٥,٨٦	٥,٣٦	٤٠	٤٨,٠٣	٠,٠١	٠,٩٨ كبير
		تجريبية	٢١	٢٨٠,٠٥	١٢,٦٧				

تشير النتائج في جدول (٩) إلى وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي في الكفاءة الأكاديمية (المهارات الأكاديمية – التمكين الأكاديمي) والدرجة الكلية لصالح تلاميذ المجموعة التجريبية، حيث كانت جميع قيم "ت" دالة عند مستوى (٠,٠١)، مما يدل على حدوث تحسن في الكفاءة الأكاديمية (الأبعاد والدرجة الكلية) لتلاميذ المجموعة التجريبية بعد تطبيق البرنامج التدريبي للتنظيم الذاتي، كما كان حجم تأثير البرنامج التدريبي كبيرًا، وهذا يدل على الفعالية المرتفعة والتأثير الإيجابي للبرنامج التدريبي للتنظيم الذاتي في تحسين المهارات الاكاديمية والتمكين الأكاديمي والكفاءة الأكاديمية بشكل عام، وبذلك يتحقق الفرض السادس للبحث.

مناقشة وتفسير نتائج الفرضين الأول والثاني:

من خلال عرض نتائج الفرضين الأول والثاني للبحث يتضح فعالية البرنامج التدريبي للتنظيم الذاتي في تنمية استراتيجيات التنظيم الذاتي لدى التلاميذ ذوي اضطراب الانتباه وفرط الحركة بالمجموعة التجريبية التي تلقت تدريبات التنظيم الذاتي حيث كانت هناك فروق دالة إحصائيًا في التنظيم الذاتي (الأبعاد والدرجة الكلية) بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لصالح القياس البعدي، وبين متوسطي درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لصالح تلاميذ المجموعة التجريبية، ويرجع الباحث ظهور فروق دالة إحصائيًا لدى تلاميذ المجموعة التجريبية في القياس البعدي والتي تدربت بواسطة البرنامج التدريبي للتنظيم الذاتي إلى التغير والتأثير الذي أحدثته أنشطة البرنامج بمكوناته الفرعية المختلفة حيث إنه ساعد على تنمية استراتيجيات وضع الأهداف والتخطيط لها، واستراتيجية التسميع، واستراتيجية المراقبة الذاتية، واستراتيجية الضبط البيئي مما أدى في النهاية إلى تحسن التنظيم الذاتي بصفة عامة لدى أفراد المجموعة التجريبية بعد تطبيق برنامج الدراسة.

كما يمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء ما أشار إليه كل من (رشوان، ٢٠٠٦؛ سالم وزكي، ٢٠٠٩؛ Farajollahi & Moenihia, 2010; Schunk & Ertmer, 2000; Wood, Murdock & Cronin, 2002) من أن تدريب التلاميذ على استخدام استراتيجيات التنظيم الذاتي مثل وضع الأهداف والتخطيط لها، واستخدام استراتيجيات التسميع والتكرار، ومراقبة سلوكهم أثناء تأدية المهام، وتدريبهم على تعديل وتغيير البيئة المكانية يجعل التلاميذ مشاركين نشطين وموجهين دافعيًا ومعرفيًا وما وراء معرفيًا وسلوكيًا نحو تحقيق أهدافهم، ويؤدي ذلك إلى تحسين هذه الاستراتيجيات وتحقيقها في سلوك التلاميذ بما ينعكس في النهاية على تنمية التنظيم الذاتي لديهم، ومن هنا كان لتدريب التلاميذ على استراتيجيات التنظيم الذاتي من خلال البرنامج التدريبي المستخدم في الدراسة الحالية أثره المباشر والفعال في تحسين التنظيم الذاتي وتنميته لدى التلاميذ ذوي الاضطراب بالمرحلة الابتدائية.

وتتفق نتائج الفرضين الأول والثاني مع نتائج العديد من الدراسات والبحوث السابقة مثل: ودراسة (Reid, Trout & Schartz, 2005)، ودراسة (Gureasko-Moore, DuPaul & White, 2006)، ودراسة (Gureasko-Moore, DuPaul & White, 2007)، ودراسة (عمر وحسين، ٢٠٠٨)، ودراسة (Bail, Zhang & Tachiyama, 2008)، ودراسة (Azevedo, 2009)، حيث توصلت نتائج هذه الدراسات إلى فعالية التدريب على استراتيجيات التنظيم الذاتي في تحسين التنظيم الذاتي لدى التلاميذ. مما سبق عرضه من نتائج يتضح فعالية وتأثير البرنامج التدريبي للتنظيم الذاتي المستخدم في البحث الحالي في تنمية استراتيجيات التنظيم الذاتي لدى التلاميذ ذوي اضطراب الانتباه وفرط الحركة.

مناقشة وتفسير نتائج الفرضين الثالث والرابع:

يتضح من عرض نتائج الفرضين الثالث والرابع وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسط درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي في التشتت وأعراض قصور الانتباه وفرط الحركة والاندفاعية لصالح القياس البعدي، ووجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة في التشتت وخفض أعراض قصور الانتباه وفرط الحركة والاندفاعية في القياس البعدي لصالح المجموعة التجريبية. ويشير ذلك إلى تأثير وفعالية البرنامج التدريبي لتنمية استراتيجيات التنظيم الذاتي في خفض التشتت وخفض أعراض قصور الانتباه وفرط الحركة والاندفاعية لدى التلاميذ ذوي الاضطراب بالمجموعة التجريبية التي تلقت تدريبات على استراتيجيات التنظيم الذاتي، ويرجع الباحث الحالي ظهور فروق دالة إحصائيًا لدى تلاميذ المجموعة التجريبية لصالح القياس البعدي والتي تدربت بواسطة البرنامج التدريبي لتنمية استراتيجيات التنظيم الذاتي إلى التغير والتأثير الذي أحدثه البرنامج بمكوناته الفرعية المختلفة وأنشطته حيث إنه ساعد التلاميذ على تنمية استراتيجية وضع الأهداف والتخطيط واستراتيجية التسميع واستراتيجية المراقبة الذاتية واستراتيجية الضبط البيئي مما انعكس على خفض التشتت وأعراض قصور الانتباه وفرط الحركة والاندفاعية لدى التلاميذ ذوي الاضطراب.

كما يمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء ما أشار إليه (Murray et al., 2008) من أن ضعف التنظيم الذاتي من الأسباب التي تؤدي إلى ظهور أعراض اضطراب الانتباه المصحوب بفرط الحركة وزيادة التشتت في أداء المهام. وعليه تتفق نتائج البحث الحالي مع ما أشار إليه (Barkley, 2003) بأن التحسن في اضطراب الانتباه المصحوب بفرط الحركة يرجع إلى التحسن في القدرة على استخدام استراتيجيات التنظيم الذاتي، وما أكده (Solanto et al., 2007) بأن تحسن التنظيم الذاتي يؤدي إلى تحسن الأعراض الأساسية لاضطراب قصور الانتباه وفرط الحركة. وما توصلت إليه دراسة (Gnaulati., 2008) من أن التدريب على التنظيم الذاتي يعد مدخلاً أساسيًا في علاج قصور الانتباه

وفرط الحركة والاندفاعية لدى التلاميذ ذوي الاضطراب.

وتتفق نتائج الفرضين الثالث والرابع مع نتائج العديد من الدراسات والبحوث السابقة مثل دراسة (Stevenson & Mckavagh, 2002)، ودراسة (Kapalka, 2005)، ودراسة (Reid, Trout & Schartz., 2005)، ودراسة (Gureasko-Moore, DuPaul & White, 2006)، ودراسة (Gureasko-Moore, DuPaul & White, 2007)، ودراسة (Tripp, 2007)، ودراسة (عمر وحسين، ٢٠٠٨)، ودراسة (Farajollahi & Moenikia, 2010)، حيث توصلت نتائج هذه الدراسات إلى فعالية التدريب على استراتيجيات التنظيم الذاتي خفض أعراض قصور الانتباه، والنشاط الزائد، والاندفاعية لدى التلاميذ ذوي الاضطراب. مما سبق عرضه من نتائج يتضح فعالية وتأثير البرنامج التدريبي للتنظيم الذاتي المستخدم في البحث الحالي في خفض التشتت، وخفض أعراض نقص الانتباه وفرط الحركة والاندفاعية لدى التلاميذ ذوي اضطراب الانتباه وفرط الحركة.

مناقشة وتفسير نتائج الفرضين الخامس والسادس:

يتضح من عرض نتائج الفرضين الخامس والسادس وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسط درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي في الكفاءة الأكاديمية لصالح القياس البعدي، ووجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة في الكفاءة الأكاديمية في القياس البعدي لصالح المجموعة التجريبية. ويشير ذلك إلى تأثير وفعالية البرنامج التدريبي لتنمية استراتيجيات التنظيم الذاتي في تحسين المهارات الأكاديمية والتمكين الأكاديمي لدى التلاميذ ذوي اضطراب قصور الانتباه وفرط الحركة بالمجموعة التجريبية التي تلقت تدريبات على استراتيجيات التنظيم الذاتي. ويفسر الباحث تلك النتيجة بتركيز أنشطة البرنامج التدريبي على تنمية قدرات التلاميذ على إدراك كيف يخططون، وكيف يصلون إلى الحلول، وكيف يراقبون سلوكهم أثناء تأدية المهام، مما انعكس على تحسن وتنمية المهارات الأكاديمية والتمكين الأكاديمي لديهم.

كما يمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء ما أشار إليه كل من (Demaray & Jenkins, 2011; Elliott, Diperna, Mroch & Lang, 2004) من أن تنمية الكفاءة الأكاديمية يحتاج إلى توفير بيئة تعلم متمركزة حول التلميذ، وتشجع التلاميذ على الوعي بعملياتهم المعرفية، والاستخدام الفعال للوعي الذاتي والتنظيم الذاتي لهذه العمليات المعرفية. وهذا ما أكدت عليه دراسة (Junod et al., 2006) من أهمية تنمية ثقافة ما وراء المعرفة داخل الفصل وتشجيع التلاميذ على الوعي بما وراء معرفتهم، من خلال وضع أهداف لأنشطة تعلمهم ومقاصد لأدائهم.وتشجيعهم على مراقبة سلوكهم، وإتاحة فرص التقويم التكويني والتغذية الراجعة التى هي أساس التنظيم الذاتي.

وعليه تتفق نتائج الفرضين الخامس والسادس مع نتائج بعض الدراسات والبحوث السابقة مثل

دراسة (DuPaul, Volpe, Jitendra, Lutz, Lorah & Gruber, 2004)، ودراسة (Brown, 2006)، ودراسة (Gureasko-Moore, DuPaul & White, 2007)، ودراسة (Orjales, 2007)، حيث توصلت نتائج هذه الدراسات إلى فعالية التدريب على استراتيجيات التنظيم الذاتي في تحسين الأداء الأكاديمي. مما سبق من نتائج يتضح فعالية وتأثير البرنامج التدريبي للتنظيم الذاتي المستخدم في البحث الحالي في تحسين المهارات الأكاديمية وعوامل التمكين الأكاديمي لدى التلاميذ ذوي اضطراب الانتباه وفرط الحركة.

التوصيات:

في ضوء ما توصلت إليه نتائج البحث الحالي، والتي أظهرت وجود تأثير إيجابي وكبير لبرنامج التنظيم الذاتي على خفض التشتت وخفض أعراض قصور الانتباه وفرط الحركة والاندفاعية، وتحسين المهارات الأكاديمية وعوامل التمكين الأكاديمي لدى التلاميذ ذوي اضطراب الانتباه المصحوب بفرط الحركة، يوصي الباحث بما يلي:

- توجيه أنظار القائمين على العملية التعليمية بالمدارس إلى تصميم بيئات تعلم نشطة وثرية والعمل على تحسين المناخ البيئي المحيط بالتلاميذ ذوي اضطراب الانتباه وفرط الحركة بالقدر الذي يسمح بتخفيف العوامل المشتتة.
- استخدام استراتيجيات التعلم وتصميم الأنشطة التي تراعي خصائص التلاميذ ذوي اضطراب الانتباه المصحوب بفرط الحركة داخل الفصول الدراسية.
- تنظيم دورات تدريبية للمعلمين بالتعاون بين وزارة التربية والتعليم وأساتذة علم النفس والمناهج وطرق التدريس، وتستهدف تنمية استراتيجيات التنظيم الذاتي لدى التلاميذ بشكل عام، وذوي اضطراب الانتباه المصحوب بفرط الحركة بشكل خاص للتغلب على العديد من الاضطرابات والمشكلات لدى هؤلاء التلاميذ كي يصبحوا مشاركين نشطين في المواقف التعليمية والاجتماعية المختلفة.
- تزويد المدارس الابتدائية بالوسائل والمقاييس والاختبارات التي تساعد على تشخيص اضطراب الانتباه وفرط الحركة لدى التلاميذ.
- التدخل المبكر من قبل المدرسة وأولياء الأمور لخفض أعراض اضطراب الانتباه وفرط الحركة لدى التلاميذ نظرًا لأن هذا الاضطراب يستمر حتى مراحل نمائية وتعليمية متقدمة.
- إقامة ندوات ومحاضرات توعوية للمعلمين وأولياء أمور التلاميذ ذوي اضطراب الانتباه وفرط الحركة حول كيفية التعامل مع هؤلاء التلاميذ وتوفير المناخ البيئي المناسب لهم للتحكم في العوامل المشتتة.

- تدريب المعلمون على كيفية التعامل مع التلاميذ ذوي اضطراب الانتباه وفرط الحركة والإلمام بخصائصهم داخل حجرة الدراسة، ومن ثم تقل أخطاؤهم وتزداد استجاباتهم للمعلومات مما ينعكس على زيادة النشاط الأكاديمي لديهم.
- الاهتمام بتحسين عوامل التمكين الأكاديمي لدى التلاميذ ذوي اضطراب الانتباه وفرط الحركة لزيادة التفاعل والمشاركة الفعالة للتلاميذ ذوي الاضطراب في الأنشطة الصفية واللاصفية من جانب، وتطوير الأداء الأكاديمي والنجاح الدراسي من جانب آخر.

المراجع:

أبو حطب، فؤاد؛ صادق، آمال؛ زهران، حامد؛ موس، عبدالله؛ خضر، على؛ يوسف، جميل؛ محمد، يوسف؛ رمزي، عواطف؛ وقاد، إلهام؛ بدر، فائقة (١٩٧٩). *تقنين اختبار المصفوفات المتتابعة على البيئة السعودية*. مكة المكرمة، مطبوعات مركز البحوث التربوية والنفسية.

أبو علام، رجاء (٢٠٠٦). *التحليل الإحصائي للبيانات باستخدام برنامج SPSS* . القاهرة، دار النشر للجامعات.

البحيري، عبدالرقيب أحمد (٢٠١١). *اختبار اضطراب نقص الانتباه مفرط الحركة*: كراسة التعليمات. القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية.

حسانين، اعتدال عباس (٢٠١١). أثر التدريب على استخدام بعض استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا في كفاءة الذات الأكاديمية وقلق الاختبار والتحصيل الدراسي لدى طلاب المرحلة الثانوية. *المجلة المصرية للدراسات النفسية*، ٢١ (٧٣)، ٤٥-٨٨.

رشوان، ربيع عبده (٢٠٠٦). *التعلم المنظم ذاتيًا وتوجهات أهداف الإنجاز: نماذج ودراسات معاصرة*، القاهرة، عالم الكتب.

الرويتع، عبدالله (٢٠٠٢). اضطراب قصور الانتباه والنشاط الزائد. *مجلة الطفولة والتنمية*، ٢(٦)، ٣٩-٥٨..

الزارع، نايف عابد (٢٠٠٧). *اضطراب ضعف الانتباه والنشاط الزائدن دليل عملي للأباء والمختصين*، عمان، دار الفكر.

الزراد، فيصل محمد (٢٠٠٢). *اضطراب فرط الحركة ونقص الانتباه والاندفاع بالسلوك لدى الأطفال*، الشارقة. منشورات مدينة الشارقة للخدمات الإنسانية.

زيادة، خالد السيد (٢٠١١). المشكلات السلوكية عند الأطفال ذوي الأنماط الفرعية لاضطراب النشاط الحركي الزائد المرتبط بقصور الانتباه. *المجلة المصرية للدراسات النفسية*،

٢١(٧٠)، ١٤٥-٢٠١.

سالم، محمود عوض الله؛ زكي، أمل عبد المحسن (٢٠٠٩). *صعوبات التعلم والتنظيم الذاتي*. القاهرة، إيتراك للطباعة والنشر والتوزيع.

سيسالم، كمال سالم (٢٠٠١). *اضطرابات قصور الانتباه والنشاط الزائد: خصائصها وأسبابها وأساليب علاجها*. العين، دار الكتاب الجامعي.

عبد الرازق، وفاء محمود (٢٠١١). فاعلية برنامج ارشادي نفسي ديني في خفض حدة أعراض قصور الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد لدى تلميذات المرحلة الابتدائية. *المجلة المصرية للدراسات النفسية*، ٢١(٧٣)، ٧٢٩-٧٨٥.

عمر، منتصر صلاح؛ حسين، مني عوض (٢٠٠٨). فاعلية برنامج قائم على التنظيم الذاتي والتعلم النشط وبعض المهارات الرياضية في خفض اضطراب نقص الانتباه مفرط الحركة لدى عينة من تلاميذ المرحلة الابتدائية. *مجلة التربية المعاصرة*، جامعة الاسكندرية، ٢٥(٧٩)، ٢٠١-٢٦١.

Abbasi, S. H., Heidari, S., Mohammadi, M. R., Tabrizi, M., Ghaleiha, A., & Akhondzadeh, S. (2011). Acetyl-L-carnitine as an adjunctive therapy in the treatment of attention-deficit/hyperactivity disorder in children and adolescents: a placebo-controlled trial. *Child Psychiatry Hum Dev, 42*(3), 367-375.

Akgün, G. M., Tufan, E., Yurteri, N., & Erdoğan, A. (2011). Genetic basis of attention deficit hyperactivity disorder. *Psikiyatride Guncel Yaklasimlar-Current Approaches in Psychiatry, 3*(1), 15-48.

American Psychiatric Association (2000). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders Fourth edition (DSM-IV)*. Washington, DC., American Psychiatric Association.

Angello, L. M., Volpe, R. J., DiPerna, J. C., GureaskoMoore, S. P., Gureasko-
Moore, D. P., Nebrig, M. R. & Ota, K. (2003). Assessment of attention-deficit/
hyperactivity disorder: An evaluation of six published rating scales. School. *Psychology Review, 32*(2), 241-262.

Azevedo, R. (2009). Theoretical, methodological, and analytical challenges in the research on metacognition and self-regulation: A commentary. *Metacognition & Learning, 4*(1), 87–95.

Bail, F. T., Zhang, S., & Tachiyama, G. T. (2008). Effects of a self-regulated course on the academic performance and graduation rate of college students in an academic support program. *Journal of College Reading and Learning, 39*(1), 54- 73.

Barkley, R. (1997). *ADHD and the nature of self-control*. New York: Guildford Press.

Barkley, R. A. (2003). Attention-deficit/hyperactivity disorder. In R. A. Barkley & E. J. Mash (Eds.), *Child psychopathology* (2nd ed., pp. 75 – 143). New York: Guilford Press.

Barkley, R. A. (2004). Adolescents with ADHD: An overview of empirically based treatments. *Journal of Psychiatric Practice, 10*, 39-56.

Bembenutty, H. (2006). Self-regulation of learning. *Academic Exchange Quarterly, 10*(4), 1.

Berlin, L., Bohlin, G., Nyberg, L., & Janols, L. (2004). How well do measures of inhibition and other executive functions discriminate between children with ADHD and controls?. *Child Neuropsychology, 10*, 1-13.

Brown, T. E. (2006). Executive functions and attention deficit hyperactivity disorder: Implications of two conflicting views. *International Journal of Disability, Development and Education, 53*, 35-46.

Capano, L., Minden, D., Chen, S. X., Schachar, R. J., & Ickowicz, A. (2008). Mathematical learning disorder in school-age children with attention-deficit hyperactivity disorder. *The Canadian Journal of Psychiatry, 53*(6), 392-399.

Corkum, P., Humphries, K., Mullane, J. & Theriault, F. (2008). Private speech in children with ADHD and their typically developing peers during problem-solving and inhibition tasks. *Journal of Contemporary Educational Psychology, 33*(1), 97-115.

Crundwell, R. M. (2005). An initial investigation of the impact of self-regulation and emotionality on behavior problems in children with ADHD. *Canadian Journal of School Psychology, 20*(1-2), 62-74.

Demaray, M. K., & Jenkins, L. (2011). Relations among academic enablers and academic achievement in children with and without high levels of parent-rated symptoms of inattention, impulsivity, and hyperactivity. *Psychology in the Schools, 48*(6), 573-586.

Diperna, J. C. (2006). Academic enablers and student achievement: Implications for assessment and intervention services in the schools. *Psychology in the Schools, 43*(1), 7-17.

DiPerna, J. C., & Elliott, S. N. (2000). *Academic competence evaluation scales*. San Antonio, TX: The Psychological Corporation.

DiPerna, J. C., & Elliott, S. N. (2002). Promoting academic enablers to improve student achievement: An introduction to the mini-series. *School Psychology Review, 31*, 293-297.

DiPerna, J. C., Volpe, R., & Elliott, S. N. (2002). A model of academic

enablers and elementary reading/language arts achievement. *School Psychology Review, 31*, 298–312.

Dresel, M. & Haugwitz, M. (2008). A computer-based approach to fostering motivation and self-regulated learning. *Journal of Experimental Education, 77*(1), 3-18.

DuPaul, G. J., & Stoner, G. (2003). *ADHD in the schools: Assessment and intervention strategies* (2nd ed.). New York: Guildford Press.

DuPaul, G. J., Volpe, R. J., Jitendra, A. K., Lutz, J. G., Lorah, K. S. & Gruber, R. (2004). Elementary school students with AD/HD: predictors of academic achievement. *Journal of School Psychology, 42*, 285–301.

Elliott, S. N., DiPerna, J. C., Mroch, A. A., & Lang, S. C. (2004). Prevalence and patterns of academic enabling behaviors: An analysis of teachers' and students' ratings for a national sample of students. *School Psychology Review, 33*, 302 –309.

Farajollahi, M., & Moenikia, M. (2010). The compare of self regulated learning strategies between computer-based and print-based learning students. *Procedia Social and Behavioral Sciences, 2*(2), 3687–3692.

Ferber, S., & Karnath, H. O. (2001). How to assess spatial neglect--Line Bisection or Cancellation Tests?. *Journal of Clin Expl Neuropsychol, 23*, 599-607.

Ficher, M., & Barkley, R. (2007). The persistence of ADHD into adulthood: (once again) it depends on whom you ask. *ADHD Report, 15*(14), 7-16.

Garner, A., Marceaux, J., Mrug, S., Patterson, C., & Hodgens, B.J. (2010). Dimensions and correlates of attention deficit/hyperactivity disorder and sluggish cognitive tempo. *Journal of Abnormal Child Psychology, 38*(8), 1097-107.

Gettinger, M., & Seibert, J. K. (2002). Contributions of study skills to academic competence. *School Psychology Review, 31*, 350 – 365.

Gilliam, J. E. (1995). *Examiners manual for the Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder Test: A method for identifying individuals with ADHD*. Austin, TX: PRO-ED.

Gnaulati, E. (2008). *Emotion-regulating play therapy with ADHD children : staying with playing*. New York: Jason Aronson.

Gomez, R. (2008). Item response theory analyses of the parent and teacher ratings of the DSM-IV ADHD rating scale. *Journal of Abnormal Child Psychology, 36*, 865-885.

Greenwood, C.R., Horton, B.T., & Utley, C.A. (2002). Academic engagement: Current perspectives on research and practice.

School Psychology Review, 31, 328-349.

Gureasko-Moore, S., DuPaul, G. J., & White, G. P. (2007). Self-management of classroom preparedness and homework: Effects on school functioning of adolescents with attention deficit hyperactivity disorder. *School Psychology Review, 36*(4), 647–664.

Gureasko-Moore, S., DuPaul, G.J., & White, G.P. (2006). The effects of self-management in general education classrooms on the organizational skills of adolescents with ADHD. *Behavior Modification, 30*(2), 159-183.

Hinshaw, S. P., Owens, E. B., Sami, N., & Fargeon, S. (2006). Prospective follow-up of girlswith attention-deficit/hyperactivity disorder into adolescence: Evidence for continuing cross-domain impairment. *Journal of Consulting & Clinical Psychology, 74*, 489 – 499.

Jöreskog, K. G., & Sörbom, D. (2006). *LISREL (Version 8.80) [Computer software]*. Lincolnwood, IL: Scientific Software International.

Junod, R. V., DuPaul, G. J., Jitendra, A. K., Volpe, R. J., & Cleary, K. S. (2006). Classroom observations of students with and without ADHD: Differences across types of engagement. *Journal of School Psychology, 44*, 87-104.

Kapalka, G. M. (2005). Avoiding repetitions reduces ADHD children's management problems in the classroom. *Emotional and Behavioural Difficulties, 10*, 269-279.

Kitsantas, A., Reiser, R. A., & Doster, J. (2004). Developing self-regulated learners: Goal setting, self-evaluation, and organizational signals during acquisition of procedural skills. *The Journal of Experimental Education, 72*(4), 269-287.

Kordon, A., Kahl, K.G., & Wahl, K.. (2006). A new understanding of attention-deficit disorders - Beyound the age-at-onset criterion of DSM-IV. *Eur Arch Psychiatry Clinical Neuroscience, 256*(1), 147-154.

Linden, T., Samuellson, H., Skoog, I., & Blomstrand, C. (2005). Visual neglect and cognitive impairment in elderly patients late after stroke. *Acta Neurol Scand, 111*, 163-168.

Linnenbrink, E.A., & Pintrich, P.R. (2002). Motivation as an enabler for academic success. *School Psychology Review, 31*, 313–327.

Magno, C. (2009). Assessing and developing self-regulated learning. *The Assessment Handbook, 1*, 26-42.

Malecki, C. K., & Elliott, S. N. (2002). Children's social behaviors as predictors of academic achievement: A longitudinal analysis. *School Psychology Quarterly, 17*(1), 1-23.

McGrath, L. M., Pennington, B. F., Shanahan, M. A., Santerre-Lemmon, L., E., Barnard, H., D., Willcutt, E., G., Defries, J., C., & Olson, R. K. (2011). A multiple deficit model of reading disability and attention-deficit/hyperactivity disorder: searching for shared cognitive deficits. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 52*(5), 547-557.

Menon, A., & Korner-Bitensky, N. (2004). Evaluating unilateral spatial neglect post stroke: Working your way through the maze of assessment choices. *Topics in Stroke Rehabilitation, 11*(3), 41-66.

Murray, S. L., Derrick, J. L., Leder, S., & Holmes, J. G. (2008). Balancing connectedness and self-protection goals in close relationships: A levels-of-processing perspective on risk regulation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 94, 429-459.

Orjales, I. (2007). Cognitive treatment for children with attention deficit hyperactivity disorder (ADHD): Review and new contributions. *Annuary of Clinical and Health Psychology, 3*, 19-30.

Pape, S. J., & Wang, C. (2003). Middle school children's strategic behavior: Classification and relation to academic achievement and mathematical problem solving. *Instructional Science, 31*, 419-449.

Parton, A., Malhotra, P., & Husain, M. (2004). Hemispatial neglect. *Journal of Neurol Neurosurg Psychiatry, 75*, 13-21.

Pintrich, P. (2000). The Role of goal orientation in self-regulated learning .In M. Boekaerts, P. Pintrich, &M. Zeidner (Eds). *Handbook of Self-Regulation*, (Pp.451-502). San Diego., Academic Press.

Pintrich, P. (2004). A conceptual framework for assessing motivation and self–regulated learning in college students. *Educational Psychology Review, 16*(4), 385–407.

Plummer, P., Morris, M. E., & Dunai, J. (2003). Assessment of unilateral neglect. *Phys Ther, 83*(8), 732-740.

Polanczyk, G., de Lima, M. S., Horta, B. L., Biederman, J., & Rohde, L., A. (2007). The worldwide prevalence of ADHD: a systematic review and metaregression analysis. *American Journal of Psychiatry, 164*(6), 942-948.

Reid, R., Trout, A. L., & Schartz, M. (2005). Self-regulation interventions for children with attention deficit/hyperactivity disorder. *Exceptional Children, 71*, 361–377.

Rowland, A. S., Umback, D. M., Catoe, K. E., & et al. (2001), Studying the epidemiology of attention-deficit hyperactivity disorder: screening method and pilot results. *Can J Psychiatry 46*, 931-940.

Sarkis, S. M., Sarkis, E. H., Marshall, D., & Archer J. (2005). Self-regulation and inhibition in Comorbid ADHD Children: An evaluation of executive functions. *Journal of Attention Disorders, 8*(3), 96-108.

Schunk, D.H., & Ertmer, P.A. (2000). Self-regulation and academic learning: Self-efficacy enhancing interventions. In M. Boekaerts, P. Pintrich, &M. Seidner (Eds.), *Self-regulation: Theory, research, and applications* (pp. 631–649). Orlando, FL: Academic Press.

Skounti, M., Philalithis, A., & Galanakis, E. (2007). Variations in prevalence of attention deficit hyperactivity disorder worldwide. *European Journal of Pediatrics, 166*, 117-123.

Solanto, M. V., Gilbert, S. N., Raj, A., Zhu, J., Pope-Boyd, S., Stepak, B., & et al. (2007). Neurocognitive functioning in ADHD, predominantly inattentive and combined subtypes. *J Abnorm Child Psychol, 35*, 729-44.

Steffens, K. (2006). Self-regulated learning in technology-enhanced learning environments: lessons of a European peer review. *European Journal of Education, 41*(3/4), 353-380.

Stevenson, J. & Mckavagh, C. (2002). Problem solving cognitive activity in technical education classrooms. Paper Presented in A symposium on Problem Solving Cognitive Activity Changing Minds, *European Association for Research on Learning and Instruction 10th International Conference on thinking*, Harrogate, England, 1-8.

Tripp, G., Schaughency, E. A., Langlands, R., & Mouat, K. (2007). Family interactions in children with and without ADHD. *Journal of Child and Family Studies, 16*, 385–400.

Tufan, A. E., & Yalug, I. (2009). Medical comorbidities in attention deficit hyperactivity disorder. *Psikiyatride Guncel Yaklasimlar -Current Approaches in Psychiatry, 1*(2), 187-200.

Vitaro, F., Brendgen, M., Larose, S. & Tremblay, R. E. (2005). Kindergarten disruptive behaviors, protective factors, and educational achievement by early adulthood. *Journal of Educational Psychology, 97*(4), 617-629.

Vrugt, A. & Oort, F. J. (2008). Metacognition, achievement goals, study strategies and academic achievement: Pathways to achievement. *Metacognition Learning, 30*, 123-146.

Warr, P., and Downing, J. (2000). Learning strategies, learning anxiety, and knowledge acquisition. *British Journal of Psychology, 91*, 311-333.

Weisler, R., & Goodman, D. (2008). Assessment and diagnosis of adult

ADHD: Clinical Challenges and opportunities for improving patient care. *Primary Psychiatry, 15*(11), 53-64.

Wiita, M. D., & Parish T. G. (2008). ADHD in Young Adults. *Clinician Reviews, 18*(9), 30-32.

Wolters, C. A., Pintrich, P. R., & Karabenick, S. A. (2003). Assessing academic self-regulated learning. *A paper presented at the conference on Indicators of Positive Development. Definitions, Measures, and Prospective Validity*, Washington, DC.

Wood, S. J., Murdock, J. Y., & Cronin, M. E. (2002). Self-monitoring and at-risk
middle school students. *Behavior Modification , 26*, 605-626.

Zimmerman, B. J. (2000). Attaining self-regulation: A social-cognitive perspective. In M. Boekarts, P. Pintrich, & M. Seidner (Eds.), *Self-regulation: Theory, research, and applications*, (Pp.13-39). Orlando, FL: Academic Press.

Zimmerman, B. J., & Kitsantas, A. (2005). The hidden dimension of personal competence: Self-regulated learning and practice. In A. j. Elliot, & C. S. Dweck (Eds.). *Handbook of Competence and Motivation*, (Pp. 509-526). New York: The Guilford Press.

Zimmerman, B. J., & Martinez-Pons, M. (1988). Construct validation of a strategy model of student self-regulated learning. *Journal of Educational Psychology, 80*, 284–290.