



كلية التربية

كلية معتمدة من الهيئة القومية لضمان جودة التعليم

إدارة: البحوث والنشر العلمي (المجلة العلمية)

=====

فعالية برنامج تدريبي لتنمية مهارات إدارة الذات في خفض اضطراب اللغة البراجماتية لدى الأطفال ذوي اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه

إعداد

أ. د / رضا مسعد احمد الجمال

أستاذ علم نفس الطفل

كلية التربية جامعة الطائف - كلية الطفولة

المبكرة جامعة القاهرة والباحث المشارك

أ. د / عبد الفتاح رجب علي مطر

أستاذ الصحة النفسية والتربية الخاصة

كلية التربية جامعة الطائف - كلية التربية

جامعة الأزهر والباحث الرئيس

﴿ المجلد الرابع والثلاثون - العدد الرابع - أبريل ٢٠١٨ م ﴾

http://www.aun.edu.eg/faculty_education/arabic

ملخص:

يواجه العديد من الأطفال وخاصة ذوي اضطراب ADHD صعوبة في تطور اللغة البراجماتية ؛ وما يترتب عليه من مشاكل اجتماعية وصعوبات في التفاعل الاجتماعي، ومن ثم هدفت الدراسة الحالية إلى التعرف على فعالية برنامج تدريبي لتنمية مهارات إدارة الذات في خفض اضطراب اللغة البراجماتية لدى الأطفال ذوي اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه ، وتكونت عينة الدراسة من (٢٤) تلميذا بالمرحلة الابتدائية بمدينة الطائف من ذوي اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه ، تراوحت أعمارهم بين (٩-١٢) عاماً ، بمتوسط عمري قدره (١٠.٦٩١) عاماً، وانحراف معياري قدره (٠.٩٣٨) عاماً ، ودرجة ذكاء بين (٩٥-١٢٩) ، بمتوسط (١٠.٨٨٧) وانحراف معياري قدره (١٠.٧٦) ، مقسمين إلى مجموعتين: الأولى تجريبية قوامها (١٢) تلميذاً، والثانية ضابطة قوامها (١٢) تلميذاً، واشتملت أدوات الدراسة علي : مقياس اضطراب اللغة البراجماتية، ومقياس اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه، ومقياس مهارات إدارة الذات، بطاقة تقييم إدارة السلوك المستهدف(صورة المدرب/صورة التلميذ)، وبرنامج التدريب على مهارات إدارة الذات، وجميعهم من إعداد : الباحثان. وأسفرت الدراسة

وأشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائية بين المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في مهارات إدارة الذات واضطراب اللغة البراجماتية بعد تطبيق البرنامج لصالح المجموعة التجريبية، كما أسفرت النتائج عن عدم وجود فروق بين القياسين البعدي والتبقي للمجموعة التجريبية في مهارات إدارة الذات واضطراب اللغة البراجماتية ، مما يدل على استمرارية الأثر الإيجابي للبرنامج. وأوصت الدراسة بضرورة استخدام التدريب على مهارات إدارة الذات في برامج تعديل السلوك وتنمية اللغة البراجماتية لذوي ADHD.

كلمات مفتاحية:

إدارة الذات، اضطراب اللغة البراجماتية، اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه.

Abstract:

Many children, especially those with ADHD have difficulty in developing pragmatic language; social problems and difficulties in social interaction. Therefore The present study aimed to identify the effectiveness of the training program to develop self-management skills in reducing pragmatic language disorder for children with attention-deficit hyperactivity disorder . The study sample of 24 students from the elementary school in Taif city. The pupils' ages ranges from (9-12) years, with an average of (10.691), and a standard deviation of (0.938). IQ from (95-129) , average of (108.87), and a standard deviation of (10.76). The sample was randomly divided into two equal groups: The first is the experimental group (n = 12). The second is the control group (n = 12). The tools of the study included: Pragmatic language disorder scale, self-management skills scale, evaluation card of target behavior management (Trainer / Pupil) and program of training on self-management skills. All prepared by researchers .

The results of this study indicate that: There are significant differences between the experimental group and the control group in self-management skills and pragmatic language disorder in favor of the experimental group. There are no significant differences between the post and follow-up measurements. This indicates that the program has a continuous positive effect for program . This study recommends that it is necessary to use training on self-management skills in the behavior modification programs and development pragmatic language for ADHD.

Key words:

Self-Management, Pragmatic Language Disorder, Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder.

مقدمة:

يُعد اضطراب اللغة البرجماتية Pragmatic Language Disorder أو اضطراب التواصل الاجتماعي البرجماتي Social (Pragmatic) Communication Disorder (SCD) أحد اضطرابات التواصل الجديدة التي أُضيف مؤخراً للدليل التشخيصي والإحصائي الخامس للاضطرابات العقلية The Diagnosis and Statistical Manual of Mental Disorders 5th edition (DSM-5) الصادر في مايو (٢٠١٣) ، ووضعت له معايير تشخيص مستقلة ضمن اضطرابات التواصل بالدليل (٢٠١٣، 47)، "American Psychiatric Association "APA", 2013). كما يسمى - أيضاً- اضطراب قصور اللغة البرجماتية Pragmatic Language Impairment (PLI) (Norbury, 2014, 204).

وبذلك أصبحت اضطرابات التواصل حالياً تتضمن خمسة (٥) أنواع، هي: اضطراب النطق Articulation Disorder ، واضطراب الطلاقة (التأتأة) Fluency Disorder ، واضطراب اللغة 'Stuttering'، واضطراب الصوت Voice Disorder ، فضلاً عن اضطراب اللغة البرجماتية الذي أُضيف إليها مؤخراً.

ويشير اضطراب اللغة البرجماتية (اضطراب التواصل البرجماتي) إلى قصور دائم في اللغة البرجماتية ؛ مما يؤثر على الوظائف الاجتماعية للغة، يظهر خلال فترة الطفولة المبكرة، ينتج عنه قصور في التواصل الفعال لدى الطفل، ويتضمن مشاكل في إجراء المحادثات وتناوب أخذ الدور في الحديث مع الآخرين، وقصور في قراءة التلميحات الاجتماعية التي تصدر ممن يحدثه، ومدى حاجة المستمع لتكرار ما قاله له أو إعادة صياغته ليفهمه، وتقدير إدراك المستمع لما قاله، وتكييف اللغة وأسلوب الحديث وفقاً للسياق وحاجة المستمع وفهمه للمزاح والفكاهة واستخدامه للغة للأغراض الاجتماعية (Adams et al., 2015, 294).

ويواجه العديد من الأطفال لا سيما ذوي اضطراب ADHD صعوبة في تطور اللغة البرجماتية Pragmatic language ؛ وما يترتب عليه من مشاكل اجتماعية وصعوبات في التفاعل الاجتماعي لديهم (Norbury, 2014, 204).

ويُمثل الأطفال ذوي اضطراب اللغة البرجماتية تحدياً كبيراً للمتخصصين في علاج اضطرابات التخاطب واللغة والكلام، لما يحتاجونه من جهد وتدخل طويل المدى لتحسن حالاتهم (Adams et al., 2015, 294). ويزداد هذا التحدي مع اجتماع هذا الاضطراب مع اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه الحركة Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder (ADHD) لدى الأطفال.

حيث يُعد اضطراب اللغة البرجماتية (اضطراب التواصل البرجماتي) أكثر شيوعاً بين الأطفال ذوي اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه (APA,2013,48). كما تم التوصل لوجود ارتباط بين اضطراب اللغة البرجماتية واضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه لدى الأطفال (Norbury,2014,204). حيث يؤدي ما لديهم من قصور في الانتباه واندفاعية وحركة زائدة إلى إعاقة تطور اللغة البرجماتية لديهم على النحو الصحيح.

كما أشار كل من (Staikova,2013; Vaisanen et al.,2014) إلى وجود قصور في اللغة البرجماتية لدى الأطفال ذوي ADHD والمتمثل في ضعف قدرتهم على تكييف اللغة وفقاً للسياق والموقف الاجتماعي وما يتبع ذلك من ضعف في الجانب الاجتماعي لديهم.

ويضيف (Cordier et al.,2017) أن الأطفال ذوي ADHD غالباً ما يكون لديهم اضطراب في اللغة البرجماتية وصعوبات في تكوين الصداقات مع نظرائهم.

حيث يتطلب التواصل الناجح من الفرد معرفة ما هو أبعد من المعنى الحرفي للكلمات المنطوقة، والجوانب النحوية والتركيبية للغة، والمتمثل في فهم الفرد واستخدامه للغة وفقاً للسياقات الاجتماعية Social contexts ، وهو ما يعرف باللغة البرجماتية ، ويتضمن ذلك فهم المعاني والمقاصد الضمنية للمتكلم والتي لم ينطق بها صراحة بل تُفهم من سياق الكلام وطريقته، وكذا فهم التلميحات اللفظية وغير اللفظية التي تشير لهذه المعاني والمقاصد الضمنية للمتكلم، علاوة على فهم الفرد للغة في سياق البيئة والمعايير الاجتماعية وطبيعة الموقف الذي يتم فيه التواصل، ليتكامل كل ذلك مع معرفته بالجوانب غير البرجماتية للغة، أي البنائية للغة كالمفردات Vocabulary والقواعد النحوية Syntax والجانب الصوتي Phonology ، وذلك لتحقيق في النهاية توصل لغوي جيد (Norbury,2014,204). وهذه أمور تتطلب من الفرد انتباهه للحديث وتسلسله وربطه بسياقه ومن ثم استنتاج منه معلومات لم تذكر، وهذا يصعب تحقيقه مع سلوكيات الأطفال ذوي فرط الحركة وتشتت الانتباه.

وأشار (Ileto,2016,1) إلى ارتباط اضطراب ADHD بوجود صعوبات في اللغة البرجماتية، مثل: التكلم المفرط في الأوقات التي يجب أن يكون فيها الفرد مستمعاً ، صعوبة في إنتاج كلام طليق ومنظم لغرض معين ، السيطرة على المحادثات وعدم الاستجابة المناسبة للإشارات اللفظية ممن يشاركونهم الحديث، صعوبة في فهم المستويات العليا للغة مثل الاستنتاجات وعناصر القصة.

وقد أبرزت العديد من الدراسات وجود اضطراب وقصور في اللغة البرجماتية لدى ذوي اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه، مثل دراسة كل من: (Bishop & Baird, 2001; Geurts et al., 2004; Leonard et al.,2011; Ismail,2014; Vaisanen et al.,2014., Ileto,2016., Wilkes-Gillan et al., 2016, Cordier et al.,2017)

ويزداد الأمر صعوبة مع زيادة انتشار اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه (ADHD) حيث يُعد أحد أكثر الاضطرابات التي يعاني منها الأطفال عامة وفي المرحلة الابتدائية خاصة، مما يعني زيادة اضطراب اللغة البراجماتية لديهم وما يترتب عليه من الفشل والمعاونة في تواصلهم اللغوي في المواقف الاجتماعية مع الآخرين.

حيث يزداد انتشار اضطراب ADHD لدى الأطفال مقارنة بالراشدين حيث تصل نسبة انتشاره بين الأطفال ٥% ، ومعظم حالات الاضطراب تظهر في الغالب لدى الأطفال في عمر المدرسة الابتدائية ، حيث تبدو أعراضه بشدة خلال الطفولة حتى العام (١٢) من العمر (DSM-5,2013,60-61) . وتوصلت دراسة مفيدة وأبي ميلود (٢٠١٥) إلى إن نسبة انتشار اضطراب نقص الانتباه المصحوب بفرط الحركة لدى تلاميذ المدارس الابتدائية قد بلغت (٢٥%)، وكانت لدى الذكور (١٥.٦٧%)، في حين لدى الإناث (٩.٣٤%) .

ويزيد اضطراب اللغة البراجماتية من معاونة ذوي ADHD فوق معايناتهم ومعاونة المحيطين بهم من اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه وسلوكهم الاندفاعي ، حيث أن الأطفال ذوي اضطراب اللغة البراجماتية لديهم انخفاض في المهارات البراجماتية Pragmatic Skills خلال التفاعلات اللفظية الثنائية مع الأقران ، مما يجعلهم أكثر احتمالية لتجاهل أسئلة أقرانهم، وأقل استجابة وتجاوباً في الحديث، وأقل استخدام لنبرة الصوت للتعبير عن الانفعالات خلال الحديث، ولديهم صعوبة في تكوين الصداقات أو الاحتفاظ بها ، ويظهر لديهم مشاعر سلبية نحو أقرانهم مقارنة بالأطفال مرتفعي المهارات البراجماتية (Murphy et al.,2014).

كما يؤدي اضطراب اللغة البراجماتية لقصور في التواصل الاجتماعي، والمشاركة الاجتماعية، والعلاقات الاجتماعية، وتدني التحصيل الدراسي، وقد يؤدي لتجنب التفاعلات الاجتماعية (APA, 2013,50) . ومن ثم يؤدي القصور في الجانب البراجماتي للغة إلى سوء تفاهم و سوء تواصل بين الفرد والآخرين، إذ أن توجيه الأسئلة أو الاستجابات أو التلميحات إلخ ربما لا يتم تفسيرها بصورة صحيحة.

لذا فإن ما يعانيه الأطفال ذوي اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه من اضطراب اللغة البراجماتية لديهم يتطلب مواجهته من خلال تقديم خدمات علاجية شاملة في كل من قاعات الدروس، والمنزل، والبيئة التي يعيشون فيها، حتى لا تجتمع عليهم الآثار السلبية الناتجة عن اضطراب ADHD مع اضطراب اللغة البراجماتية، مما يزيد من معايناتهم ومعاونة المحيطين بهم، لا سيما في المدارس الابتدائية حيث يزداد انتشار اضطراب ADHD لديهم.

ومن ثم اتجهت الدراسات للبرامج التدخلية للحد من اضطراب اللغة البرجماتية لدى الأطفال ذوي اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه مثل دراسة كل من: (Wilkes-Gillan et al., 2016., Cordier et al., 2017).

كما توصلت دراسة (Adams, 2015) إلى فعالية التدخلات السلوكية في الحد من اضطراب اللغة البرجماتية لدى أطفال المدرسة الابتدائية.

ومع تعدد المداخل السلوكية يبقى مدخل إدارة الذات عاملاً حاسماً في تشكيل سلوك التلاميذ ذوي اضطراب ADHD، وتحسين أدائهم (Oliver et al., 2011, P.4). وتتضمن إدارة الذات التطبيق الشخصي ومنظم لعمليات تعديل السلوك التي تؤدي إلى التغيير المرغوب في السلوك، ومن ثم تعد إدارة الذات تدخلاً سلوكياً أكثر تقدماً لتحسين سلوك الأفراد، حيث تتضمن أنشطة التوجيه الذاتي Self-directed activities من قبل الفرد (Martinez, 2005, 5) ولعل تدريب الأطفال مضطربي الانتباه على مهارات إدارة سلوكهم اللغوي ذاتياً قد تفيد في الحد من هذا اضطراب اللغة البرجماتية لديهم.

حيث إنها - إدارة الذات - أكثر فعالية، وأثرها أكثر استمرارية على سلوك التلاميذ، وتزيد من اعتمادهم على أنفسهم؛ حيث تقوم على إشراك التلميذ في إجراءات تعديل سلوكهم اللغوي، مما يؤدي شعوراً بالسيطرة لديهم، من خلال تعليم الطلاب كيف يستخدمون التدخلات السلوكية كمعالجة ذاتية كما تنتقل أثارها الإيجابية لمواقف وسلوكيات أخرى (Barry, 2007, p.122; Messer, 2003, 239; Cooper et al., 2007, p.122). كما تتميز إدارة الذات بأنها تغيير السلوكيات والاتجاهات والمعارف لدى الفرد من خلال ما تتضمنه من تحديد هدف، ومراقبة تحقيقه، وتقييم الفرد لذاته في ضوء ذلك (Olorunfemi-Olabisi & Akomolafe, 2013, P.139).

وتُعد استراتيجية إدارة الذات تدخلاً سلوكياً يتعلم الأفراد خلالها إدراك وتمييز سلوكهم الشخصي ووضع أهداف سلوكية تتضمن زيادة أو إنقاص هذه السلوكيات وتسجيل وتعزيز سلوكياتهم (Koegel et al., 1995). كما تتطلب إدارة الذات من الأفراد جعل سلوكهم في بؤرة تركيزهم، ومراقبته بدقة وتعزيزه، كما أنها استراتيجية فعالة يمكن أن يستخدمها المعلمون لمساعدة الطلاب ذوي اضطراب الانتباه وفرط الحركة (Barry & Messer, 2003, 239). ومن ثم تُعد استراتيجيات إدارة الذات من أنسب أساليب التدخل للحد من اضطراب اللغة البرجماتية؛ وذلك لما لها من المزايا التي تفقر إليها فنيات تعديل السلوك الأخرى عموماً.

حيث يتدرب الطفل ذوي اضطراب ADHD على استخدام مهارات إدارة الذات لتحسين استخدامه اللغة في السياق الاجتماعي، ومن ثم خفض اضطراب اللغة البرجماتية لديه، فيزداد انتباهه لما يقال له، ويمكنه استنتاج منه المعاني الضمنية التي يعيها المتكلم، والحقائق والمعلومات التي تفهم من سياق الكلام، واختيار اللغة المناسبة للسياق الاجتماعي، وانتباه الفرد لمدى استيعاب المستمع لحديثه ومن ثم إعادة صياغة الكلام بطريقة تؤدي لفهم المستمع له، وقدرته على تمييز المزاح والفكاهة في ما يسمعه، وتعديل طريقة كلامه حسب المكان وحسب من يكلمه . حيث تصبح هذه المهارات سلوكيات مستهدفة يتدرب الطفل على إدارة ذاته لتحقيقها .

هذا إلى جانب ما توصلت إليه العديد من الدراسات من فعالية التدريب على استراتيجيات إدارة الذات في خفض اضطراب قصور الانتباه وما يصاحبه من نشاط زائد واندفاعية لدى التلاميذ ،ولعل من أهمها دراسات كل من: (Davies & Witte ,2000; Barry & Messer,2003; Martinez,2005; Gureasko-Moore et al.,2007; Axlerod et al.,2009; Johnson ,2012; Blich & Belfiore ,2013) ومن ثم يتحسن سلوكه اللغوي ويقل اضطراب اللغة البرجماتية لديه.

هذا فضلا عن أن إدارة الذات كانت ناجحة في زيادة التواصل والتفاعل الاجتماعي، وتعليم مهارات الحياة اليومية لدى الأطفال (Miltenberger, 2011, p.50) .

مشكلة الدراسة:

تأسيساً على ما سبق عرضه في مقدمة الدراسة تتحدد مشكلة الدراسة الحالية في التساؤل الرئيس التالي: "ما فعالية برنامج تدريبي لتنمية مهارات إدارة الذات في خفض اضطراب اللغة البرجماتية لدى الأطفال ذوي اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه" ؟ ويتفرع منه التساؤلات التالية:

1. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في مهارات إدارة الذات في القياس البعدي؟
2. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في اللغة البرجماتية في القياس البعدي؟
3. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في مهارات إدارة الذات في القياسين البعدي والتتبعي؟
4. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في اضطراب اللغة البرجماتية في القياسين البعدي والتتبعي؟

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية إلى:

- ١- إعداد برنامج للتدريب على مهارات إدارة الذات للأطفال ذوي اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه.
- ٢- التعرف على فعالية البرنامج التدريبي المقترح في تنمية مهارات إدارة الذات للأطفال ذوي اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه.
- ٣- التعرف على فعالية البرنامج التدريبي المقترح في خفض حدة اضطراب اللغة البراجماتية للأطفال ذوي اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه.
- ٤- الوقوف على مدى استمرارية أثر البرنامج المقترح في تنمية مهارات إدارة الذات وتحسين اللغة البراجماتية لدى الأطفال بعد توقف البرنامج من خلال فترة المتابعة .
- ٥- إعداد مقياس مقنن لمهارات إدارة الذات ، ومقياس اضطراب اللغة البراجماتية، ومقياس اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه وفقا لمعايير التشخيص الواردة في (DSM 5 , 2013).

أهمية الدراسة:

تتمثل أهمية الدراسة الحالية في الاتي:

- ١- ارتفاع نسبة انتشار اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه وما يصاحبه من اضطراب اللغة البراجماتية لدى الأطفال لا سيما في المرحلة الابتدائية- عينة الدراسة- مقارنة بالمرحلة الأخرى .
- ٢- تناولها لاضطراب اللغة البراجماتية كأحد الاضطرابات المدرجة حديثا ضمن اضطرابات التواصل في (DSM-5,2013) وما تقدمه من إطار نظري حوله .
- ٣- أهمية التدخل للحد من اضطراب اللغة البراجماتية لدى ذوي اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه عامة ولدى أطفال المرحلة الابتدائية خاصة وما يتبعه من آثار إيجابية على الجوانب السلوكية والتعليمية لديهم ويقلل من معاناة الوالدين والإخوة والمعلمين والإقران، وحتى لا تتفاقم المشكلة في المراحل التالية.
- ٤- ندرة الدراسات على المستوى العربي - في حدود ما أطلع عليه الباحثان - التي تناولت التدخل بالتدريب على إدارة الذات في اضطراب اللغة البراجماتية واضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه.

- ٥- ما تقدمه الدراسة الحالية من برنامج تدريبي لتنمية مهارات إدارة الذات لخفض اضطراب اللغة البراجماتية يمكن أن يستفيد منه المعلمون والوالدان والعاملون مع الحالات المماثلة .
- ٦- ما تقدمه الدراسة من مقياس مقنن لتشخيص اضطراب اللغة البراجماتية، ومقياس اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه وفقاً لمعايير التشخيص الواردة في (DSM 5, 2013)، يمكن أن يُفيدا العاملين والمتخصصين في المجال.
- ٧- إبراز دور التدريب وتنمية مهارات إدارة الذات في الحد من اضطراب اللغة البراجماتية لدى ذوي اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه ، ولفت الانتباه إلى ضرورة تضمينها في البرامج التدخلية في هذا الصدد.

مصطلحات الدراسة:

تتضمن مصطلحات الدراسة الحالية ما يلي:

١ - إدارة الذات: Self-Management

تُعرف إدارة الذات في الدراسة الحالية بأنها: عملية تتضمن توجيه الفرد لذاته للقيام بالتطبيق العملي لفنيات تعديل السلوك على نفسه وبنفسه من أجل ضبط سلوكه وإحداث التعديل المطلوب فيه، بما يحقق قيامه بالسلوك الإيجابي المستهدف على النحو المطلوب، وفق المعيار المحدد سلفاً، خلال فترة زمنية محددة.

وتُعرف إجرائياً بأنها: الأداء العملي من قبل التلميذ لفنيات إدارة الذات لسلوكه اللغوي؛ كما تُحدد بالدرجة التي يحصل عليها الطالب في مقياس مهارات إدارة الذات المستخدم في الدراسة الحالية.

٢ - اضطراب اللغة البرجماتية: Pragmatic Language Disorder

يعرف في الدراسة الحالية بأنه: قصور دائم في استخدام الفرد للغة لأغراض اجتماعية، والفشل في تكييف اللغة والكلام بما يلاءم السياق والموقف والمكان واحتياجات وطبيعة المستمع، وصعوبة إتباع قواعد المحادثة، وفهم معاني الكلام الذي لم يذكر صراحة أو المعاني المتعددة للكلام التي تعتمد على السياق ونبرة الصوت، وفهم المزاح والفكاهة والاستعارات واستنتاج المعلومات المكانية، والزمنية، والاجتماعية وغيرها من سياق الكلام.

ويُعرف إجرائياً بأنه: الدرجة التي يحصل عليها الطالب على مقياس اضطراب اللغة البرجماتية المستخدم في الدراسة الحالية.

٣ - اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه:

Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder

وفقا لـ DSM-5(2013) فإن اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه هو : اضطراب نمائي يبدو في نمط دائم من تشتت وقصور الانتباه، مع أو نشاط حركي زائد واندفاعية تظهر في واحد أو أكثر من المجالات التالية : البيت، المدرسة، أو العمل، ومع الأصدقاء أو الأقارب، وفي النشاطات الأخرى، مع تداخل هذه الأعراض مع أو خفضها لجودة الأداء الاجتماعي والأكاديمي والوظيفي، وتبدأ أعراضه قبل بلوغ العام (١٢) من العمر (APA,2013, 60).

وفي الدراسة الحالية يُقصد به إجرائياً: الدرجة التي يحصل عليها الطفل على مقياس اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه المستخدم في الدراسة الحالية.

حدود الدراسة:

تحدد الدراسة الحالية ونتائجها بالآتي:

١- الحد البشري والمكاني، ويتمثل بالعينة الأساسية وخصائصها، وقوامها (٢٤) تلميذاً ممن تتراوح أعمارهم بين (٩-١٢) عاماً من ذوي اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه بالمرحلة الابتدائية بمدينة الطائف.

٢- كما تتحدد بالأدوات المستخدمة، وتتمثل في المقاييس وخصائصها السيكمترية، وهي مقياس اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه، ومقياس اضطراب اللغة البرجماتية، وبرنامج التدريب على مهارات إدارة الذات بمدته وجلساته وفنياته وأسلوب تنفيذه.

٣- الحد الإحصائي، ويتمثل بالأساليب الإحصائية المستخدمة في معالجة البيانات.

أدبيات الدراسة :

أولاً: إدارة الذات : Self-Management :

يعرفها عبد الحميد، وكفاي (١٩٩٥، ص ٣٤٥) بأنها: برنامج علاجي سلوكي يتدرب فيه الفرد على أن يطبق بنفسه الفنيات التي تساعد على أن يعدل سلوكه الشخصي، فيتعلم الفرد أن يحدد المشكلة ويضع أهدافاً، ويستخدم الاحتمالات العديدة؛ ليصدر السلوك المرغوب فيه، ويحافظ عليه، ويراقب تقدمه الشخصي. كما يُعرفها (Hoff & DuPaul 1998, p.291) بالأفعال التي يقوم بها الفرد من أجل تعديل أو إبقاء سلوكه الخاص.

كما تُعرف إدارة الذات بأنها: مجموعة من الإجراءات التي تستخدم لتوجيه سلوك الأطفال خارجياً ، ثم الانتقال إلي إدارة الأطفال لسلوكهم داخلياً حيث تجعل هذه الإجراءات الأطفال على وعي بالسلوكيات التي يقومون بها وعلى وعي بالسلوكيات الملائمة ،والتي عليهم القيام بها (Barry & Messer, 2003) .

كما أن إدارة الذات تعني التطبيق المنظم من قبل الفرد لاستراتيجيات تعديل السلوك على نفسه، بما يؤدي إلى إحداث التعديل المطلوب في سلوكه (Cooper et al., 2007, p.32)

أما جاد المولى (٢٠٠٩ ، ص ٧١٤) فيعرف إدارة الذات بأنها: تدريب الأطفال على تنفيذ بعض أنماط السلوك بنفسه، حتى مع غياب الإشراف الظاهر عليه، وأثناء تواجده بمفرده بغرض ضبط وتعديل سلوكه، وذلك بعد تلقي التدريب المناسب على إجراءات مراقبة الذات، وتعزيز الذات، وتقييم الذات، وغيرها من إجراءات إدارة الذات.

كما عرفها Johnson (2012,p.4) بأنها: تدخل فردي يتضمن قيام التلاميذ بمراقبة أدائهم للسلوكيات أو المهام المطلوبة، وتسجيل تقييمهم لها من وجهة نظرهم. وعليه تُعد إدارة الذات استراتيجية متقدمة لتحسين سلوك الصف الدراسي، تتضمن توجيه الذات للقيام بالنشاطات التي تتطلب من الأطفال مراقبة وتقييم سلوكهم خلال فترة زمنية محددة.

استراتيجيات إدارة الذات:

تتضمن إدارة الذات استراتيجيات عديدة، منها: التعاقد السلوكي Behavioral Contracting، وطلب المساعدة الاجتماعية Solicitation of Social Support، وتوجيه الذات Self- Instruction، ومديح الذات Self-Praise أو تعزيز الذات Self-Monitoring، ووضع الأهداف Goal-Setting، ومراقبة الذات Self-Reinforcement، (Miltenberger, 2011,p.122).

ويذكر Tseng (2005) أن إدارة الذات تتضمن العديد من المكونات مثل: ملاحظة الذات Self-Observation، وتسجيل الذات Self-Recording، وتقييم الذات Self-Evaluation، وتحديد الذات Self-Determination، ومكافأة الذات Self-Rewards. (Tseng,2005,pp.18-22)

ويُحدد الشخص وآخرون (٢٠١٠ ، ص ص ٥٨٢-٥٨٤) إجراءات إدارة الذات في خمسة إجراءات هي: مراقبة الذات (ملاحظة الذات، والتقارير الذاتية)، التعليقات والتغذية الراجعة الذاتية وتقييم الذات، وتعزيز الذات وتوجيه الذات. ويذكر Hansen (2011, P.2) أن القاسم المشترك في معظم دراسات إدارة الذات يتضمن استراتيجيات مراقبة الذات ، وتقييم الذات، وتعزيز الذات ، وهو ما يسمى بحزمة إدارة الذات Self-Management Packages.

خطوات تعليم التلاميذ إدارة الذات:

يمكن تلخيص إجراءات تعليم التلاميذ إدارة الذات في خمس خطوات ، هي :

١- الخطوة الأولى: تحديد السلوك المستهدف والخط القاعدي له

: Determination of the target behavior(s) and baseline data collection

وضع الأهداف تعني تحديد مستوى معياري للسلوك المستهدف ينبغي للفرد الوصول إليه (Miltenberger, 2011, p.123). وهنا يقوم الأطفال بتعريف واختيار السلوك المستهدف بأنفسهم، وهذا يضمن استمرار ضبط الطفل لسلوكه، ومن المهم أن تذكر الطفل أن الهدف من تعليمه أن يدير ذاته، وقد يتم وضع الأهداف من خلال المعلم، أو من قبل المعلم والأطفال معاً، أو الوالدين، ويقوم الأطفال بكتابة السلوك المستهدف، ومعياري إنجازه على بطاقة أو ورقة كهدف ينبغي الوصول إليه.

٢- الخطوة الثانية: التدريب على مراقبة وتسجيل السلوك:

وفيها يقدم المعلم للأطفال نمذجة لكيفية القيام بمهارات تسجيل ومراقبة الذات، مثلاً : يقوم المعلم بعد كل فترة من الوقت بحساب عدد الكلمات التي كتبت، أو عدد الفقرات التي قرأت، أو يوجه لنفسه سؤالاً، هل أنا مستمر في الانتباه لما أقوم به؟ كما يقدم المعلم التوجيهات للطلاب متى احتاجوا لتسجيل، أو تقدير تقدم سلوكهم.

٣- الخطوة الثالثة: الممارسة الفعلية لمراقبة وتسجيل الذات:

: Practicing Self-Monitoring and Self-Recording

وفيها يقوم الأطفال بما تم تدريبهم عليه في المرحلة السابقة نحو تسجيل ومراقبة تقدمهم في تحقيق السلوك المستهدف مع تقديم المعلم لهم المساعدة والنمذجة متى احتاجوا لها، كما يقوم الأطفال والمعلم بمراقبة سلوك الأطفال، أو تسجيل معدلهم في ذات الوقت ، ويقارن الأطفال والمعلم ما سجله كل منهم، وتحديد التعزيز أو المكافآت التي تقدم للأطفال .

٤- الخطوة الرابعة: تقييم الذات: Self-Evaluation:

وفيها يقوم الأطفال بتسجيل أدائهم للسلوك ، وتقدير معدل التقدم الذي حققه بالفعل، ومقارنة ذلك بمعياري الإنجاز الموضوع في المرحلة الأولى، كمؤشر لتحقيق السلوك المستهدف، ويجب أن يكون الأطفال علي وعي تام بالتغيرات المطلوب حدوثها في السلوك للحكم بأن السلوك المستهدف تحقق.

٥- الخطوة الخامسة: الإدارة الذاتية للمكافآت: Self-Administration of Rewards :

وفيها يحصل الأطفال على المكافآت التي اختاروها في المرحلة الأولى إذا حققوا معيار الإنجاز للسلوك المستهدف خلال المدة الزمنية المحددة، وإذا حقق الأطفال أو معظمهم هذا المعيار يتم زيادة مدة مراقبة وتسجيل السلوك عن ذي قبل-18,2005,pp.(Tseng, 22; Martinez, 2005,pp.25-26 ; Cooper et al., 2007,p.135)

ثانيا : اضطراب اللغة البراجماتية: Pragmatic Language Disorder

يُعد اضطراب اللغة البراجماتية أحد اضطرابات التواصل Communication Disorders ويسمى كذلك اضطراب التواصل البراجماتي، ويُشير كما جاء في DSM-5 إلى وجود صعوبات دائمة في الاستخدام الاجتماعي للغة (APA,2013,47; Norbury, 2014, 204). والبراجماتية تختص باستخدام اللغة من وجهة نظر وظيفية، وهي تمثل المستوى الوظيفي للغة أو المستوى الاجتماعي للغة أي استخدام اللغة في السياق الاجتماعي (مطر، ٢٠١٨).

واللغة البراجماتية تعني: مقدرة مستخدم لغة ما على ربط الجمل المنطوقة بالسياقات التي تكون هذه الجمل مقبولة أو ملائمة فيها، ومن ثم يمكن القول أن البراجماتية هي معرفة المعنى الذي يقصده المتكلم أو المقصود من العبارة المنطوقة من خلال السياق، ومعرفة النواحي الضمنية أو الإيحاءات التي تحملها الجمل المنطوقة بعيدا عن المعنى الحرفي لها، واستنتاج الحقائق الخاصة بالعلاقات المكانية، والزمانية، والاجتماعية بين المتحدثين، ومعتقداتهما ومقاصدهما وهما يقومان بتبادل حديث معين وذلك من سياق الحديث (الخطيب، ٢٠٠٦).

وتعرف مهارة اللغة البراجماتية Pragmatic language skill بأنها معرفة الفرد تلميحات السياق الاجتماعي للغة لفهم ومعرفة ما يعنيه المتكلم، دون نطقه صراحة، ويكون التواصل سبيلاً لتحقيق أهداف اجتماعية (Murphy et al.,2014,p.278).

فمثلاً: لو أن هناك محادثة بسيطة بين شخصين (أ) ، (ب) تتكون من ثلاث جمل، على النحو التالي: (أ): لكن هل يمكنك التفضل بالمجيء إلى هنا مرة أخرى الآن حالا؟ (ب): ولكني لابد أن أذهب إلى القاهرة اليوم يا سيدي. (ج): إذن ما رأيك في يوم الثلاثاء؟ من خلال مهارات اللغة البراجماتية يمكن للفرد أن يستنتج العديد من المعلومات التي تقدمها هذه المحادثة من سياقها، ولا يقدمها المحتوى الدلالي للجمل المكوّنة لها، منها مثلاً ما يلي:

١- أن هذه الجمل ليست هي نهاية المحادثة أو بدايتها.

- ٢- أن (أ) لا يوجه سؤالاً إلى (ب) بل يطلب منه أن الحضور إليه على الفور، وأن (ب) لا يفضل لا يستطيع ذلك.
- ٣- أن (أ) و (ب) ليسا في المكان نفسه؛ وأن أياً منهما ليس في القاهرة. - وأن (ب) قد سبق له التوجه من قبل إلى المكان الموجود فيه (أ).
- ٤- وإذا كان (أ) يعرف مقدماً أن (ب) لا يستطيع الحضور، ويعرف أن (ب) يعرف أنه على علم بهذا؛ فإن طلبه الحضور لا يمكن تفسير باعتباره طلباً على الإطلاق، بل إنه إما أن يدخل في نطاق النكات، إذا كان (ب) حبيس غرفة مثلاً، أو يدخل في نطاق الاستهزاء، إذا كان عاجزاً عن الحركة مثلاً (الخطيب، ٢٠٠٦).
- والبراجماتية سمة ضرورية للغة لتحقيق التفاعل والتواصل الفعال مع الآخرين، وتتضمن: الوظائف التواصلية (أسباب للتكلم) وتكرار التواصل (أخذ الدور في التكلم، وتغيير صياغة الكلام، وطلب التوضيح من المتكلم)، والمرونة لتعديل لغة الكلام لتناسب مختلف المستمعين والمواقف الاجتماعية (Ileto, 2016,1).

ومما سبق يتضح أن اضطراب اللغة البراجماتية تعني قصور دائم في استخدام الفرد للتواصل اللفظي لأغراض اجتماعية، وقصور في مهارات اللغة البراجماتية والفشل في تكييف وتعديل اللغة والكلام بما يلائم السياق والموقف أو مكان التواصل وطبيعة واحتياجات المستمع، مع صعوبة إتباع قواعد المحادثة، وفهم واستنتاج معاني الكلام الذي لم يذكر صراحة أو المعاني المتعددة للكلام التي تعتمد على طريقته والسياق ونبرة الصوت.

معايير تشخيص اضطراب اللغة البراجماتية:

حدد (DSM-5,2013) معايير تشخيص اضطراب اللغة البراجماتية (اضطراب التواصل البراجماتي) فيما يلي:

- ١- وجود صعوبات دائمة في الاستخدام الاجتماعي للتواصل اللفظي وغير اللفظي، والتي تبدو في جميع ما يلي:
- أ- قصور في استخدام اللغة لأغراض اجتماعية، مثل: التحية، وتبادل ومشاركة المعلومات بأسلوب مناسب للسياق الاجتماعي.
- ب- قصور في القدرة على تغيير اللغة لتنماشى مع السياق to match context أو احتياجات المستمع needs of the listener، مثل: التحدث بأسلوب مختلف في الفصول الدراسية عن الملعب، والتكلم بشكل مختلف مع الطفل عن الراشد، وتجنب الاستخدام الزائد للغة الرسمية avoiding use of overly formal language في الكلام.
- ج- صعوبة إتباع قواعد المحادثة conversation والرواية (الحكي) storytelling، مثل: تناوب وتبادل التكلم taking turns في المحادثة، وإعادة صياغة العبارة بأسلوب

آخر rephrasing عند سوء الفهم misunderstood ، ومعرفة كيفية استخدام الإشارات اللفظية وغير اللفظية لتنظيم التفاعل to regulate interaction .

د- صعوبة فهم الكلام الضمني الذي لم يذكر صراحة (مثل: عمل استنتاجات Making inferences) والمعاني غير الحرفية والغامضة للغة Nonliteral or ambiguous meanings of language (مثل: ، التعبيرات الاصطلاحية idioms ، والمزاح والفكاهة humor ، والاستعارات Metaphors ، والمعاني المتعددة التي تعتمد على السياق لتفسيرها interpretation) .

٢- أن ينتج عن جوانب القصور هذه تقييدات أدائية في: التواصل الفعال effective communication ، والمشاركة الاجتماعية social participation ، والعلاقات الاجتماعية social relationships ، والانجاز الأكاديمي academic achievement أو الأداء الوظيفي occupational performance ، بشكل فردي أو في مجموعات individually or in combination .

٣- بداية هذه الأعراض في الفترة النمائية المبكرة.

٤- ألا ترجع هذه الأعراض لحالة طبية أو عصبية أخرى، أو لانخفاض القدرات في مجال بنية الكلمة وقواعد النحو word structure and grammar أو ترجع لاضطراب طيف التوحد autism spectrum disorder ، أو لإعاقة فكرية intellectual disability ، أو لتأخر نمائي عام global developmental delay ، أو لاضطراب عقلي آخر (APA,2013,47-48; Norbury,2014,206) .

خصائص ذوي اضطراب اللغة البرجماتية:

١- يتسم الأفراد ذوي اضطراب اللغة البرجماتية بوجود صعوبة الاستخدام الاجتماعي للغة، تبدو من خلال العجز عن فهم وإتباع القواعد الاجتماعية في التواصل اللفظي وغير اللفظي في السياقات الاجتماعية الطبيعية ، وعدم القدرة على تغيير اللغة وفقا لاحتياجات المستمع أو الموقف، وعدم القدرة على إتباع قواعد إجراء المحادثات والرواية.

٢- وينتج عن العجز في اللغة البرجماتية لدى الفرد قيود وظيفية في التواصل الفعال، والمشاركة الاجتماعية، وتطوير العلاقات الاجتماعية، والتحصيل الدراسي، أو الأداء المهني. وهذا العجز لا يرجع لانخفاض القدرات في مجالات اللغة البنائية أو القدرات المعرفية أو العقلية.

٣- والسمات الأكثر شيوعا والمرتبطة باضطراب التواصل البرجماتي هي قصور اللغة Language impairment ، كما أن الأفراد ذوي العجز في اللغة البرجماتية قد يتجنبون التفاعلات الاجتماعية.

٤- كما أن اضطراب فرط الحركة وقصور الانتباه (ADHD)، والمشاكل السلوكية، وصعوبات التعلم (الرياضيات، القراءة، الكتابة) هي - أيضا- أكثر شيوعا بين الأفراد ذوي اضطراب اللغة البرجماتية (APA,2013,48).

٥- كما أن الأطفال ذوي اضطراب اللغة البرجماتية يتسمون خلال التفاعلات اللفظية الثنائية مع الأقران بانخفاض مهارات اللغة البرجماتية وأكثر احتمالية لتجاهل أسئلة أقرانهم، واستجاباتهم، وقلة استخدام النبرات الصوتية الانفعالية، ولديهم صعوبة في تكوين الصداقات أو الاحتفاظ بها، ويظهر لديهم مشاعر سلبية نحو أقرانهم (Murphy et al.,2014).

التشخيص الفارق لاضطراب التواصل الاجتماعي:

١- التشخيص الفارق مع اضطراب طيف التوحد: Autism spectrum disorder :

اضطراب طيف التوحد التشخيص الأولي له يتمثل في قصور التواصل الاجتماعي. ولكن يمكن التفريق بينهما حيث يوجد في حالة اضطراب طيف التوحد طيف السلوكيات النمطية والتكرارية ، والاهتمامات، أو الأنشطة المحدودة وغيابها في اضطراب التواصل الاجتماعي. والأفراد الذين يعانون من اضطراب طيف التوحد قد يظهر لديهم هذه السلوكيات النمطية والتكرارية خلال الفترة الأولى من نموهم فقط وتختفي، لذلك يجب الحصول على التاريخ الشامل لهم. وغياب الأعراض في الوقت الحالي لا يمنع تشخيص اضطراب طيف التوحد، إذا كانت موجودة في الماضي. لذا لا يتم تشخيص اضطراب التواصل الاجتماعي إلا إذا كان التاريخ النمائي للفرد لا يكشف عن أي دليل على وجود السلوكيات النمطية (APA,2013,49). ويضيف (Norbury,2014,206) أن للتفرقة بين اضطراب التوحد واضطراب التواصل الاجتماعي ألا يرجع اضطراب التواصل إلى قصور في فهم قواعد النحو أو المفردات اللغوية، مع الخلو من السلوكيات النمطية والتكرارية كما في التوحد.

وفي هذا الصدد يشير كل من (Adams,2013; Murphym et al.,2014m278; Adams et al.,2015, 294) إلى أن طبيعة القصور البراجماتي Pragmatic impairment في اللغة لدى الأطفال يماثل الصعوبات البراجماتية The pragmatic difficulties التي تلاحظ لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد عالي الوظيفة High-functioning children with autism spectrum disorders ويميز بينهم غياب السلوكيات التكرارية والمقيدة Restricted and repetitive Behaviors في حالة اضطراب اللغة البراجماتية (التواصل البراجماتي).

٢- التشخيص الفارق مع اضطراب قصور الانتباه المصحوب بفرط النشاط:-Attention deficit/hyperactivity disorder :

وجود ADHD قد يسبب القصور في اضطراب التواصل الاجتماعي، وقيود وظيفية على التواصل الفعال، والمشاركة الاجتماعية، أو التحصيل الدراسي مثل اضطراب اللغة البرجمانية(اضطراب التواصل البرجماتي).

٣- التشخيص الفارق مع اضطراب القلق الاجتماعي (الفوبيا الاجتماعية): Social anxiety disorder (social phobia).

تتداخل أعراض اضطراب اللغة البرجمانية (اضطراب التواصل البرجماتي) مع اضطراب القلق الاجتماعي. والسمة الفارقة بينهما هي توقيت بداية ظهور الأعراض. في حالة اضطراب اللغة البرجمانية الفرد لم يكن لديه أبداً تواصل اجتماعي فعال؛ ولكن اضطراب القلق الاجتماعي، تكون مهارات التواصل الاجتماعي قد تطورت بشكل مناسب ولكن لم يتم الاستفادة منها بسبب القلق والخوف، أو الضيق من التفاعلات الاجتماعية.

٤- التشخيص الفارق مع الإعاقة الفكرية Intellectual disability

قد تكون مهارات اللغة البرجمانية والتواصل الاجتماعي بها قصور لدى الأفراد ذوي تأخر التأخر النمائي العام أو إعاقة الفكرية، ولكن لا يتم تشخيصه كاضطراب تواصل اجتماعي برجماتي بشكل منفصل إلا إذا كان العجز في التواصل الاجتماعي بشكل واضح بدرجة أكبر من الجانب العقلي (APA,2013,49).

ثالثاً: اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه:

:Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder (ADHD)

يُعرف بأنه: اضطراب نمائي يتميز بقصور في الانتباه، والاندفاعية والنشاط الزائد، ويجب أن تظهر هذه الأعراض في موقفين علي الأقل (مثل: في الأسرة، المدرسة، مع الأصدقاء، في الأنشطة الأخرى) (APA,DSM-IV, 2000;Mowell;APA,DSM-5,2013).

ويعرفه (Zachor et al,2006) بأنه: اضطراب سلوكي نمائي يظهر لدى الأطفال والمراهقين يبدو في وجود صعوبات نمائية في المحافظة على الانتباه، وضبط الاندفاع، وتنظيم النشاط الحركي، ويصاحبه مشكلات أخرى مثل العدوان وعدم الطاعة وصعوبات النوم.

وتتلخص مظاهر ADHD في قصور الانتباه Attention-Deficit، والنشاط الزائد Hyperactivity، والاندفاعية impulsivity، وذلك وفقاً للطبعة الرابعة للدليل الإحصائي

والتشخيصي للاضطرابات العقلية (DSM-IV, 1994)، والرابعة المعدلة (DSM-4-IV, 2000) وإصداره الخامس (DSM-5, 2013).

ولاضطراب ADHD ثلاثة أنماط إكلينيكية، النمط الأول: يسود فيه قصور الانتباه و Inattention Type، والثاني: يسود فيه النشاط الزائد والاندفاعية و Hyperactivity Impulsivity، أما الثالث: فهو النمط المختلط أو نمط الأعراض المجتمعة Combined Criteria Type الذي يجمع بين النمطين السابقين وتظهر فيه المظاهر الثلاث (قصور الانتباه والنشاط الزائد والاندفاعية) وهو أكثر انتشارا بين الذكور عن الإناث بنسبة ٢:١ في الأطفال و ١.٦:١ في البالغين (DSM-5, 2013, 60-63).

وتتراوح نسب انتشاره بين ٥-٧%، وهو أكثر انتشارا بين الذكور عن الإناث وقد يعود لأسباب وراثية لدى بعض الأفراد، أو نتيجة خلل أو إصابات في الدماغ قبل أو بعد الولادة، أو لأسباب نفسية أو ثقافية أو اجتماعية (Barkley, 2000)، (سيسالم، ٢٠٠١؛ الدسوقي، ٢٠٠٦).

ويتضمن المعيار التشخيصي لاضطراب قصور الانتباه والنشاط الزائد: قصور في الانتباه (فشل الفرد في إنهاء المهمات والصعوبة في التركيز)، والاندفاعية أو التهور (مثل التصرف قبل التفكير في الأمور والصعوبة في العمل)، والنشاط الزائد (الحركة المتواصلة) (الزارع، ٢٠٠٧). مع ضرورة أن تستمر هذه الأعراض الثلاثة لمدة (٦) شهور على الأقل، ويجب ظهور (٦) على الأقل من المظاهر الدالة على قصور الانتباه، أو الاندفاعية والنشاط الزائد حتى يعتبر الفرد ذوي ADHD. (DSM-IV, 2000; DSM-5, 2013).

إدارة الذات واضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه:

تناول العديد من الباحثين استراتيجية إدارة الذات مع الاطفال ذوي اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه ؛ فقد قام Davies & Witte (2000) باستخدام استراتيجيات إدارة الذات في الحد من سلوك التلغظ غير المناسب لدى (٤) أطفال بالمدرسة الابتدائية ذوي اضطراب الانتباه المصحوب بفرط الحركة، وأشارت النتائج لخفض الحديث غير الملائم والسباب لدى عينة الدراسة بعد تطبيق البرنامج.

أما Barry & Messer (2003) فقد تناول تأثير إدارة الذات على الحد من السلوكيات الصفية الفوضوية (البدنية، واللفظية، والانتقال من المقعد) وزيادة الاستمرار في

المهام الصفية، والانجاز الأكاديمي، وذلك لدى (٥) خمسة تلاميذ من ذوي اضطراب الانتباه والحركة الزائدة بالمرحلة الابتدائية، حيث شارك التلاميذ مع المعلم في وضع الأهداف، ومراقبة، وتسجيل سلوكهم خلال فترات زمنية متدرجة من (١٥) دقيقة، (٣٠) دقيقة، (٤٥) دقيقة، ثم القيام بالتقييم الذاتي لسلوكهم، والتعزيز الذاتي من خلال الحصول على الوجبات الخفيفة، وممارسة الأنشطة المفضلة، وأشارت النتائج إلى تحسن السلوك الصفّي للتلاميذ داخل قاعات الدروس، بل وفي الأماكن الأخرى بالمدرسة، وتحسن أدائهم الأكاديمي، واستمرار ذلك خلال المتابعة على مدى شهر.

أما دراسة (Martinez 2005) فقد استهدفت التعرف على مقارنة فعالية كل من إدارة الذات، والتعزيز مع في الأداء الأكاديمي وإكمال المهام وتحسين السلوك لدى الأطفال ذوي اضطراب الانتباه المصحوب بفط الحركه ، وطبقت على (٩) تلاميذ في الصفوف من الرابع إلى السابع ذوي (ADHD) ، وتوصلت الدراسة إلى فعالية كل من إدارة الذات، والتعزيز اللفظي، في تحسن الانتباه، الأداء الأكاديمي وإكمال المهام لدى عينة الدراسة، ولم تكن الفروق دالة بين الأسلوبين. أما (Gureasko-Moore et al. 2007) فقد قام بدراسة هدفت للتعرف على فعالية إدارة الذات في تحسن سلوك إعداد قاعدة الدرس وسلوك إكمال الواجب المنزلي وذلك لدى (٦) طلاب من ذوي اضطراب نقص الانتباه المصحوب بفط الحركه، وأسفرت النتائج عن فعالية إدارة الذات في تحسن هذه السلوكيات لدى عينة الدراسة.

كما هدفت دراسة (Axelrod et al. 2009) إلى التعرف على فعالية برنامج باستخدام إدارة الذات في تحسن السلوكيات الصفية، وإنجاز الواجبات المنزلية لدى الطلاب المراهقين من ذوي المشكلات السلوكية، وقصور الانتباه، واعتمد البرنامج على إشراك الأسرة في تنفيذه، وأشارت النتائج إلى تحسن الانتباه، وخفض المشكلات السلوكية الصفية لدى عينة الدراسة، وزيادة إنجاز المهام الأكاديمية المنزلية في الوقت المحدد.

كما تناولت دراسة (Johnson 2012) التعرف على فعالية إدارة الذات لتحسين السلوك الصفّي للتلاميذ مضطربي الانتباه، طبقت على عدد (٣) تلاميذ بالصف السادس بالمدرسة المتوسطة، ممن لديهم اضطراب قصور الانتباه المصحوب بفط الحركه، وأسفرت النتائج عن تحسن السلوك الصفّي لدى التلاميذ بعد البرنامج ، وزيادة الانتباه، والاستمرار في المهام التعليمية بحجرة الدراسة. كما اجري (Blich & Belfiore 2013) دراسة عن فعالية مراقبة الذات - وهي مكون أساسي لإدارة الذات - في تحسين إتمام المهام المدرسية والواجب المنزلي لدى طفل واحد بالمدرسة الابتدائية ذوي اضطراب نقص الانتباه المصحوب بفط الحركه

بعمر (١٠٥) عام، وأشارت النتائج إلى تحسن الأداء واستمرار ذلك المتابعة .

اضطراب اللغة البراجماتية لدى ذوي اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه:

يعاني الاطفال ذوي اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه من اضطراب اللغة البراجماتية؛ وقد تناولت العديد من الدراسات اضطراب اللغة البراجماتية لدى ذوي فرط الحركة وتشتت الانتباه. فقام Bishop and Baird (2001) بدراسة استهدفت التعرف على خصائص التواصل واللغة البراجماتية لدى الأطفال ذوي اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه استنادا إلى تقديرات الوالدين والمعلمين، وطبقت على عينة قوامها (١٥١) طفلا من ذوي اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه ، وأشارت النتائج إلى وجود قصور في اللغة البراجماتية الأولية Primary pragmatic language impairments لدى الأطفال ذوي ADHD .

أما دراسة Geurts et al.(2004) فقد تناولت الفروق في خصائص التواصل الاجتماعي البراجماتي بين الأطفال ذوي ADHA والأطفال التوحيدين ذوي الوظائف العالية وأقرانهم العاديين، وتكونت العينة من (٥٠) طفلا من كل فئة، وأشارت النتائج إلى ارتفاع صعوبات استخدام اللغة البراجماتية في التواصل لدى الأطفال ذوي ADHD وذوي اضطراب التوحد مقارنة بالعاديين. كما أجرى Leonard et al.(2011) دراسة بهدف التعرف على صعوبات اللغة البراجماتية لدى الأطفال ذوي ADHA ، طبقت على (٥٤) طفلا بعمر ٩-١١ عام، وأشارت النتائج إلى ارتفاع اضطرابات اللغة البراجماتية وسوء العلاقات الاجتماعية لدى الأطفال عينة الدراسة . وأجرى Staikova.(2013) دراسة حول القصور في اللغة البراجماتية والضعف في الجانب الاجتماعي لدى الأطفال ذوي ADHD، وطبقت الدراسة على (٢٨) طفلاً ذوي ADHD ، (٣٥) طفلاً من أقرانهم العاديين، وأشارت النتائج إلى انخفاض مهارات اللغة البراجماتية في التواصل لدى الأطفال ذوي ADHD وتدني العلاقات الاجتماعية مقارنة بأقرانهم العاديين. وتناول Ismail.(2014) القصور في المهارات اللغوية البراجماتية لدى (٦٢) من الأطفال مضطربي الانتباه وفرط الحركة، و (٤٤) طفلا من أقرانهم العاديين، تراوحت أعمارهم بين (٦-٨) سنوات، وأشارت النتائج إلى انخفاض قدرات الأطفال ذوي ADHD في مهارات معرفة نية وقصد المتحدثين من كلامهم ومعني كلامهم غير الحرفي، وقدرتهم على إتباع قواعد المحادثة والسرد مقارنة بالعاديين، وارتباط ذلك بارتفاع المشاكل الاجتماعية لديهم.

أما Vaisanen et al.(2014) فقد توصل إلى وجود قصور في مهارات اللغة البراجماتية لدى الأطفال ذوي ADHD وتدني التفاعل الاجتماعي لديهم مقارنة بالعاديين، وذلك من خلال دراسته عن البروفيل البراجماتي اللغوي لدى (٨٠) طفلا من ذوي الاضطراب

ADHD ممن تراوحت أعمار بين (٦-١٢) عاماً. كما قام Murphy et al.(2014) بدراسة استهدفت التعرف على خصائص السلوك التواصلية للأطفال ذوي اضطراب اللغة والتواصل البراجماتي خلال التفاعلات اللفظية الثنائية مع الأقران، طبقت الدراسة على عينة قوامها (١١٢) طفلاً تراوحت أعمارهم بين (٥-٦) سنوات، تم تسجيل محادثات الأطفال خلال قيامهم بأداء مهمة ثنائية (الطفل وأحد أقرانه) تعاونية بالحاسوب ، كما طبق عليهم اختبار المهارات البراجماتية Test of Pragmatic Skills ، ومن خلال مقارنة السلوك التواصلية للأطفال مرتفعي ومنخفضي مهارات اللغة البراجماتية أشارت النتائج إلى أن الأطفال ذوي المهارات البراجماتية المنخفضة كانوا أكثر احتمالية لتجاهل أسئلة أقرانهم، وأقل استجابة وتجاوباً في الحديث، وقلة استخدام نبرة الصوت للتعبير عن الانفعالات خلال الحديث، كما أنهم أظهروا مشاعر سلبية نحو أقرانهم مقارنة بالأطفال مرتفعي مهارات اللغة البراجماتية.

ونظراً لشيوع اضطراب اللغة البراجماتية لدى الأطفال ذوي اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه - سيما في المرحلة الابتدائية - ، وحاجتهم لتدخلات علاجية للحد منها ؛ فقد جاءت دراسات متتالية بمرامج للحد من اضطراب اللغة البراجماتية لدى أطفال المدرسة الابتدائية، فقد جاءت دراسة Adams et al. (2015) متتالية لفعالية برنامج تدريبي لعلاج اضطراب التواصل البراجماتي الاجتماعي لدى طفل (١) واحد بالمدرسة الابتدائية لديه اضطراب تواصل اجتماعي نمائي، عمره (٨) سنوات، طبق عليه برنامج فردي استغرق (٢٠) جلسة على يد أخصائي نطق وكلام، واشتملت المقاييس المستخدمة على: مقياس تقدير المعلمين والآباء للتواصل الاجتماعي لدى الطفل، ومقياس اللغة التعبيرية والاستقبالية، وملاحظة محادثات الطفل، وقد أشارت النتائج إلى تحسن مهارات المحادثة لدى الطفل؛ إذ لوحظ تحسن في تجاوبه خلالها، وتقديره لإدراك المستمع لما قال، وأخذ الدور في الحديث، وتكيف أسلوب الحديث وفقاً للسياق الاجتماعي واحتياجات وطبيعة من يحدثه، كما تحسنت اللغة الاستقبالية بدرجة أكبر من التعبيرية، كما تحسن القدرة على الرواية والسرود والتفاعل اللفظي مع الأسرة والأقران في الصف، فضلاً عن تحسن السلوك الصفّي ومهارات الكتابة لدى الطفل بعد البرنامج مقارنة بما قبله.

أما دراسة Wilkes-Gillan et al., (2016) فتناولت مقارنة اللغة البراجماتية لدى (٥) طلاب من ذوي اضطراب ADHD مع (٥) من أقرانهم العاديين في اللعب بعد تدخل مستند على اللعب من خلال الوالدين لمدة (١٨) شهر ، وأسفرت الدراسة عن بقاء اللغة البراجماتية متدنية لديهم مقارنة بالعاديين. وهدفت دراسة Cordier et al.(2017) إلى الوقوف على فعالية برنامج تدريبي لتحسين مهارات اللغة البراجماتية لدى ذوي ADHD ، وطبقت على (٩) أطفال

من ذوي ADHD وآبائهم و (٩) من أقرانهم العاديين ، طبق عليهم برنامج تدريبي في المنزل من خلال إبتائهم مدته (٧) أسابيع تحت إشراف اختصاصي اللغة والكلام ، وأشارت النتائج إلى أن تحسن مهارات اللغة البراجماتية لدى جميع الأطفال.

تعقيب: يتضح مما سبق عرضة في أدبيات الدراسة ما يلي:

١-الأطفال ذوي اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه يعانون بدرجة أكبر مقارنة بأقرانهم العاديين من اضطراب اللغة البراجماتية.

٢-فعالية التدخلات القائمة على إدارة الذات في الحد من اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه ، ومن ثم خفض اضطراب اللغة البراجماتية لديهم .

٣-فعالية التدخلات السلوكية في علاج اضطراب اللغة البراجماتية لدى الأطفال بالمرحلة الابتدائية- نفس مرحلة عينة الدراسة الحالية- كما ظهر من دراسة Adams et al. (2015).

٤- غالبية العينات المطبق عليها الدراسات من تلاميذ المرحلة الابتدائية .

٥-الأدوات المستخدمة في تشخيص اضطراب اللغة البراجماتية لدى الأطفال تمثلت في: مقياس تقدير المعلمين والآباء لاضطراب اللغة البراجماتية ، وكذلك تحليل وملاحظة محادثات الأطفال مع الآخرين، فضلا عن مقياس اللغة التعبيرية والاستقبالية (Adams et al., 2015)، وكذلك استخدام اختبار مهارات اللغة البراجماتية لقياس اضطراب التواصل الاجتماعي لدى الأطفال (Murphy et al., 2014).

٦- هناك ندرة في الدراسات التي تناولت برامج تدخلية لاضطراب اللغة البراجماتية عامة ولدى ذوي اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه خاصة.

٧- غياب الدراسات التي تناولت برامج إدارة الذات للحد اضطراب اللغة البراجماتية لدى تلاميذ المدارس الابتدائية من ذوي اضطراب ADHD ، سيما في البيئة العربية - في حدود ما اطلع عليه الباحثان- وهو ما تحاول الدراسة الحالية تحقيقه.

فروض الدراسة :

في ضوء الأطر النظرية والدراسات السابقة تم صياغة فروض الدراسة الحالية على النحو التالي:

١. توجد فروق ذات دالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في مهارات إدارة الذات في القياس البعدي لصالح المجموعة التجريبية.
٢. توجد فروق ذات دالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في اضطراب اللغة البراجماتية في القياس البعدي لصالح المجموعة التجريبية.
٣. لا توجد فروق ذات دالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في مهارات إدارة الذات في القياسين البعدي والتتبعي.
٤. لا توجد فروق ذات دالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في اضطراب اللغة البراجماتية في القياسين البعدي والتتبعي.

إجراءات الدراسة :

تتضمن إجراءات الدراسة ما يلي:

أولاً: المنهج والتصميم التجريبي:

تعتمد الدراسة الحالية على المنهج شبه التجريبي، والتصميم ذي المجموعتين المتجانستين (التجريبية - الضابطة).

ثانياً : عينة الدراسة:

- أ- العينة الاستطلاعية: تتكون عينة الدراسة الاستطلاعية من (٥٠) تلميذاً بالمرحلة الابتدائية بمدينة الطائف من غير العينة الأساسية وبنفس خصائصها، وذلك لتقنين أدوات الدراسة.
- ب- العينة الأساسية:

تتكون عينة الدراسة الأساسية من (٢٤) تلميذاً بالمرحلة الابتدائية بمدينة الطائف من ذوي اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه، تتراوح أعمارهم بين (٩-١٢) عاماً، بمتوسط عمري قدره (١٠.٦٩١) عاماً، وانحراف معياري قدره (٠.٩٣٨) عاماً، ودرجة ذكاء بين (٩٥-١٢٩) ، بمتوسط (١٠٨.٨٧) وانحراف معياري قدرة (١٠.٧٦) مقسمين إلى مجموعتين: الأولى تجريبية قوامها (١٢) تلميذاً، والثانية ضابطة قوامها (١٢) تلميذاً، وقد روعي في اختيار العينة اتفاق (٣) من معلمهم على وجود لديهم مظاهر اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه، وتأكيد ذلك بحصولهم على درجات مرتفعة على مقياس اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه، وقد تم التحقق من تكافؤ مجموعتي الدراسة في متغيرات: العمر الزمني، الذكاء، اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه، ومهارات إدارة الذات، اضطراب اللغة البراجماتية؛ والجدول التالي يوضح نتائج ذلك.

جدول (١)

نتائج اختبار مان - ويتني (Mann-Whitney U) للتكافؤ بين رتب درجات مجموعتي الدراسة ودلالاتها في العمر الزمني ، الذكاء ، ADHD ،مهارات إدارة الذات ، اضطراب اللغة البراجماتية

المتغيرات	التجريبية (ن = ١٢)		الضابطة (ن = ١٢)		U	W	Z	الدالة	
	متوسط الرتب	مجموع الرتب	متوسط الرتب	مجموع الرتب					
العمر بالشهور	١٢.٤٢	١٤٩.٠	١٢.٥٨	١٥١.٠	٧١.٠	١٤٩.٠	-٠.٠٥٨	غير دال	
الذكاء	١٠.٨٣	١٣٠.٠	١٤.١٧	١٧٠.٠	٥٢.٠	١٣٠.٠	-١.١٥٧	غير دال	
ADHD	١٠.٥٤	١٢٦.٥٠	١٤.٤٦	١٧٣.٥٠	٤٨.٥	١٢٦.٥	-١.٣٥٩	غير دال	
مهارات إدارة الذات	تحديد الاهداف	٩.٩٢	١١٩.٠	١٥.٠٨	١٨١.٠	٤١.٠	١١٩.٠	-١.٨٣٠	غير دال
	مراقبة الذات	١٣.٠٤	١٥٦.٥	١١.٩٦	١٤٣.٥	٦٥.٥	١٥٦.٥	-٠.٣٨٣	غير دال
	توجيه الذات	١٣.٥	١٦٢.٠	١١.٥	١٣٨.٠	٦٠.٠	١٦٢.٠	-٠.٧٠٣	غير دال
	تقييم الذات	١٢.٦٧	١٥٢.٠	١٢.٣٣	١٤٨.٠	٧٠.٠	١٥٢.٠	-٠.١١٨	غير دال
	تعزيز الذات	١١.٨٨	١٤٢.٥	١٣.١٣	١٥٧.٥	٦٤.٥	١٤٢.٥	-٠.٤٤٣	غير دال
	الدرجة الكلية	١٢.٦٧	١٥٢.٠	١٢.٣٣	١٤٨.٠	٧٠.٠	١٥٢.٠	-٠.١١٧	غير دال
اضطراب اللغة البراجماتية	١٣.٢٥	١٥٩.٠	١١.٧٥	١٤١.٠	٦٣.٠	١٤١.٠	-٠.٥٢١	غير دال	

ثالثاً: أدوات الدراسة :

تشتمل أدوات الدراسة علي ما يلي :

١ - مقياس بينيه العرب للذكاء الطبعة الرابعة إعداد وتقنين حنورة (٢٠٠٣)

يعتمد مقياس بينيه (ط٤) على المجالات المعرفية المكونة لمفهوم الذكاء بمعناه الحديث، وهو يتكون من (١٥) اختباراً فرعياً تنتمي إلى ثلاثة محاور، تتضمن أربعة مجالات، والمحاور الثلاثة هي: المحور الأول: محور القدرات المتبلورة، ويتضمن مجالين: مجال الاستدلال اللفظي، ويتضمن (٤) اختبارات، هي (المفردات، والفهم، والسخافات، والعلاقات اللفظية)، ومجال الاستدلال الكمي، ويتضمن (٣) اختبارات، هي (الحساب، وسلاسل الأرقام، وبناء المعادلات). المحور الثاني: محور قدرات السيولة التحليلية، ويتضمن مجالاً واحداً، هو الاستدلال البصري التجريدي، ويتضمن (٤) اختبارات، هي (تحليل النمط، والنسخ، والمصفوفات، وطي وقطع الورق). المحور الثالث: محور مجال الذاكرة قصيرة المدى، ويتضمن (٤) اختبارات، هي (ذاكرة الخرز، وذاكرة الجمل، وذاكرة الأعداد، وذاكرة الأشياء). ويبدأ التطبيق باختبار المفردات من مستوى البدء المحدد لكل عمر زمني، أما مستوى البدء في باقي الاختبارات يتحدد وفقاً للمستوى الذي يصل إليه الفرد في اختبار المفردات، تحسب الدرجة الخام لكل اختبار فرعي بطرح عدد

البنود التي فشل فيها المفحوص من عدد البنود التي طبقت عليه من بنود الاختبار، ويتم تحويلها إلى درجات معيارية وفقاً لجداول الدرجات المعيارية الخاصة بكل عمر، وفي حالة الحصول على درجة خام (صفر) تحتسب لها درجة معيارية اعتبارية مقدارها (١٧)، ثم تجمع الدرجة المعيارية لكل مجال، وتحول إلى درجة معيارية مركبة، وفقاً للجداول الخاصة بكل مجال، وحسب عدد الاختبارات الفرعية التي طبقت فيه، ثم تجمع الدرجات المعيارية المركبة للمجالات الأربعة، وتحول إلى درجة معيارية مركبة كلية، وهي تساوي نسبة الذكاء، وذلك وفقاً للجداول الخاصة بها. وقد تم حساب معاملات صدق للمقياس في البيئة العربية استخدمت فيها بطارية مكونة من مقياس ذكاء مقننة هي مقياس رسم الرجل ومقياس المتاهات لبوتيس، ومقياس ويكسلر، ومقياس بينيه الطبعة الثالثة، وقد ابرزت النتائج وجود مؤشرات عالية على صدق المقياس، كما أبرز التحليل العاملي لمكونات المقياس ترابط اختبارات كل مجال مع بعضها . كما تم حساب الثبات على عينات متنوعة من مصر ودول الخليج، وذلك بعدة طرق، منها إعادة التطبيق، ومعادلة كودر ريتشاردسون، ومعادلة جوتمان، وقد ثبت منها جميعاً تمتع المقياس بدرجة ثبات عالية (حنورة، ٢٠٠٣، ١٠٠-١٠٥).

٢- مقياس تقدير المعلم لاضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه إعداد / الباحثين

يتكون المقياس من (٣٠) مفردة سلبية، تقيس ثلاثة أبعاد (قصور الانتباه، فرط الحركة، الاندفاعية) بواقع (١٠) مفردات لكل بعد، لكل منها ثلاث استجابات (دائماً - أحياناً - أبداً) تأخذ درجات (١-٢-٣) على الترتيب، وعليه تكون الدرجة الكلية لمقياس فرط الحركة وتشتت الانتباه من (٣٠-٩٠) درجة، وتعبّر الدرجة المرتفعة عن ارتفاع الاضطراب لدى الطفل والعكس بالعكس .

الخصائص السيكومترية لمقياس تقدير المعلم لاضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه :

(أ) - صدق المقياس :

١- صدق المحكمين :تم عرض المقياس في صورته الأولية على عشرة من المتخصصين في علم النفس والصحة النفسية والتربية الخاصة ،إلى جانب مدرسي المدارس الابتدائية، وتم الأخذ بالمرئيات التي اتفق عليها المحكمون بحيث أصبح الاتفاق على مفردات المقياس تاماً، وبناء على ذلك أصبح المقياس يحتوي على (٣٠) مفردة.

٢ - الصدق التلازمي (المرتبط بالمحك) : تم حساب معامل الارتباط بطريقة بيرسون بين درجات عينة التقنين على المقياس الحالي ودرجاتهم على اختبار اضطراب نقص الانتباه مفرط الحركة (البحيري، ٢٠١١) كمحك خارجي ، وكانت قيمة معامل الارتباط (٠,٧١٩) مما يدل على صدق المقياس الحالي .

(ب) ثبات المقياس :

تم حساب ثبات المقياس عن طريق إعادة تطبيقه على العينة الاستطلاعية (عينة التقنين "٥٠" تلميذا) بفواصل زمني قدره أسبوعين من التطبيق الأول ، وحساب معامل الارتباط بطريقة بيرسون بين درجاتهم في التطبيقين ؛ وكانت معاملات الارتباط لأبعاد المقياس والدرجة الكلية (٠,٨٦٤) ، (٠,٩١١) ، (٠,٨٢٨) ، (٠,٨٥٥) على الترتيب ، وجميعها دالة عند مستوى (٠,٠١) .

أبعاد مقياس تقدير المعلم لاضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه :

يتضمن المقياس ثلاثة أبعاد هي: قصور الانتباه ،فرط الحركة، الاندفاعية ، والجدول التالي يوضح البنود التي تقيس كل بعد.

جدول (٢)

أبعاد مقياس تقدير المعلم لاضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه وبنود كل بعد

م	الأبعاد	البنود	المجموع
١	قصور الانتباه	١ - ١٠	١٠
٢	فرط الحركة	١١ - ٢٠	١٠
٣	الاندفاعية	٢١ - ٣٠	١٠
٤	المقياس كله	١ - ٣٠	٣٠

٣- مقياس مهارات إدارة الذات إعداد / الباحثين

يتكون المقياس في صورته النهائية من (٣٠) مفردة إيجابية تقيس (٥) خمسة أبعاد، هي: تحديد الاهداف، مراقبة الذات، توجيه الذات، تقييم الذات، تعزيز الذات. بواقع (٦) مفردات لكل بعد ، لكل منها ثلاث (٣) استجابات (أفعل دائما، أفعل أحيانا، لا أفعل) تأخذ درجات (٣-٢-١) على الترتيب، وعليه تكون الدرجة الكلية لمقياس مهارات إدارة الذات من (٣٠ - ٩٠) وتعتبر الدرجة المرتفعة عن ارتفاع مهارات إدارة الذات لدى الطفل والعكس بالعكس .

الخصائص السيكمترية لمقياس مهارات إدارة الذات:

(أ) - صدق المقياس :

١- صدق المحكمين :تم عرض المقياس في صورته الأولية على عشرة من المتخصصين في علم النفس والصحة النفسية والتربية الخاصة ،إلى جانب مدرسي المدارس الابتدائية، وتم الأخذ بالمرئيات التي اتفق عليها المحكمون بحيث أصبح الاتفاق على مفردات المقياس تاماً، وبناء على ذلك أصبح المقياس يحتوي على (٣٠) مفردة.

٢- الصدق التلازمي (المرتبط بالمحك) : تم حساب معامل الارتباط بطريقة بيرسون بين درجات عينة التقنين على المقياس الحالي ودرجاتهم على مقياس مهارات إدارة الذات لتلاميذ الصف الرابع الابتدائي إعداد :عبد العال (٢٠١٢) كمحك خارجي ، وقد بلغ معامل الارتباط بينهما (٠.٦٧٥)؛ ما يدل على صدق المقياس الحالي .

(ب) ثبات المقياس :

تم حساب ثبات المقياس عن طريق إعادة تطبيقه على العينة الاستطلاعية(عينة التقنين "٥٠" تلميذاً) بفواصل زمني قدره أسبوعين من التطبيق الأول ، وحساب معامل الارتباط بطريقة بيرسون بين درجاتهم في التطبيقين ؛ وتراوحت معاملات الارتباط لأبعاد المقياس والدرجة الكلية بين (٠.٨٩٠ - ٠.٩٦٢) وجميعها دالة عند مستوى (٠.٠١)، مما يدل على تمتع المقياس بدرجة عالية من الثبات.

جدول (٣) أبعاد مقياس مهارات إدارة الذات وينود كل بعد

م	الأبعاد	البنود	المجموع
١	تحديد الاهداف	١ - ٦	٦
٢	مراقبة الذات	٧ - ١٢	٦
٣	توجيه الذات	١٣ - ١٨	٦
٤	تقييم الذات	١٩ - ٢٤	٦
٥	تعزيز الذات	٢٥ - ٣٠	٦

٦	المقياس كله	١ - ٣٠	٣٠
---	-------------	--------	----

٣- بطاقة تقييم إدارة السلوك المستهدف (صورة المدرب/صورة التلميذ) إعداد / الباحثين

وهي بطاقة لتقييم مدى نجاح الطالب في تطبيق فنيات ومهارات إدارة ذاته لتحقيق السلوك اللغوي المستهدف من وجهة نظرة ومن وجهة نظر المدرب ومدى اتفاق أو تقارب التقييم بينهما.

وتستخدم البطاقة خلال جلسات تدريب التلميذ على مهارات إدارة الذات للسلوك اللغوي المستهدف، وتقيس قدرة الفرد على مراقبة وتسجيل وتقييم سلوكه المستهدف كأحد أهم مهارات إدارة الذات ومدى اتفاق تقييمه مع تقييم المدرب لنفس السلوك، وللمقياس الحالي صورتان، إحداها للمدرب ، والأخرى للتلميذ، وتتضمن كل منها السلوك اللغوي، يمثل كل منها سلوكاً لغوياً إيجابياً للغة البراجماتية يقوم به التلميذ في مقابل كف سلوك لغوي سلبي من السلوكيات المتضمنة في مقياس اضطراب اللغة البراجماتية، ويحدد المدرب والطالب مستوي قيام التلميذ بالسلوك المستهدف خلال فترة زمنية محددة أو موقف حوارى يتفقان عليه، وذلك وفقاً للتقديرات التالية: ممتاز، جيد ، متوسط، منخفض، رديء، أو بالنقاط: ١، ٢، ٣، ٤، صفر، على الترتيب أو بالكروت: أخضر، أصفر، أزرق، أحمر، أسود، على الترتيب ، وذلك وفقاً للتعليمات الموضحة بالتفصيل في تعليمات المقياس. ثم يقارن تقييم التلميذ لنفسه بتقييم المدرب في نهاية كل جلسة، وفي حال اتفاقهما سواء في التقدير أو الدرجة أو في الكارت ، يستحق التلميذ نقطتين، وفي حالة اختلافهما ارتفاعاً أو انخفاضاً بمقدار درجة واحدة، يستحق التلميذ نقطة واحدة، وفي حالة اختلافهما بأكثر من درجة لا يستحق التلميذ شيئاً.

٤- مقياس اضطراب اللغة البراجماتية إعداد / الباحثين

أُعد المقياس وفقاً لمعايير التشخيص الواردة في الدليل الإحصائي الخامس (DSM5,2013) لاضطراب التواصل الاجتماعي البراجماتي (اضطراب اللغة البراجماتية)، ويتكون المقياس في صورته النهائية من (٢٠) مفردة سلبية ، ولكل منها ثلاث استجابات (دائماً - أحياناً - أبداً) تأخذ درجات (١-٢-٣) على الترتيب، وعليه تكون الدرجة الكلية لمقياس اضطراب اللغة البراجماتية من (٢٠ - ٦٠) درجة ، وتعتبر الدرجة المرتفعة عن ارتفاع الاضطراب لدى الطفل والعكس بالعكس.

الخصائص السيكمترية لمقياس اضطراب اللغة البراجماتية:

(أ) - صدق المقياس :

- صدق المحكمين :تم عرض المقياس في صورته الأولى على عشرة من المتخصصين في علم النفس والصحة النفسية والتربية الخاصة ،إلى جانب مدرسي المدارس الابتدائية، وتم الأخذ بالمرئيات التي اتفق عليها المحكمون بحيث أصبح الاتفاق على مفردات المقياس تاماً، وبناء على ذلك أصبح المقياس يحتوي على (٢٠) عبارة.

- الصدق التلازمي (المرتبط بالمحك) : تم حساب معامل الارتباط بطريقة بيرسون بين درجات عينة التقنين على المقياس الحالي ودرجاتهم على مقياس المهارات اللغوية للأطفال (مطر و العايد، ٢٠٠٩) كمحك خارجي ، وكانت قيمة معامل الارتباط (٠.٧١٩) وهى قيمة مرتفعة ما يدل على صدق المقياس الحالي .

(ب) ثبات المقياس :

تم حساب ثبات المقياس عن طريق إعادة تطبيقه على العينة الاستطلاعية(عينة التقنين"٥٠" تلميذا) بفواصل زمني قدره أسبوعين من التطبيق الأول ، وحساب معامل الارتباط بطريقة بيرسون بين درجاتهم في التطبيقين ؛ وبلغ معامل الارتباط بينهما الكلية على الترتيب (٠.٨٤٤) وهو دال عند مستوى(٠.٠١) مما يدل على تمتع المقياس بدرجة عالية من الثبات.

٥- برنامج التدريب على مهارات إدارة الذات إعداد / الباحثين

مصادر بناء البرنامج :

تم إعداد البرنامج المقترح بالرجوع إلى الأطر النظرية والمراجع ذات العلاقة والدراسات السابقة التي تناولت استخدام إدارة الذات لدى الأطفال عامة ولدى ذوي فرط الحركة وتشتت الانتباه، خاصة وكذا التي تناولت الحد من اضطراب اللغة البراجماتية لدى الأطفال، وفي ضوء خصائص العينة والمرحلة العمرية لها. وكذا في ضوء آراء المتخصصين في الصحة النفسية والتربية الخاصة وعلم النفس ومعلمي المرحلة الابتدائية ومرشدي الطلاب بها.

أهداف البرنامج :

أ- الهدف العام :

يهدف البرنامج المقترح إلى تنمية مهارات إدارة الذات لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية ذوي اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه وخفض اضطراب اللغة البراجماتية لديهم بما ينعكس إيجابياً على إدارتهم لسلوكهم التواصل على النحو الذي يحقق التواصل الفعال ويزيد من مهارات اللغة البراجماتية لديهم.

ب - الأهداف الفرعية الإجرائية للبرنامج :

- ١- إكساب الأطفال مهارة تحديد السلوك اللغوي المستهدف الذي ينبغي لهم الوصول إليه.
- ٢- إكساب الأطفال مهارة تسجيل السلوك اللغوي المستهدف، ومعيار إنجازه على بطاقة أو ورقة كهدف ينبغي الوصول إليه والمكافأة التي يحصلون عليها حال بلوغه كما اختاروها.
- ٣- إكساب الأطفال مهارة مراقبة مدى قيامهم بالسلوك اللغوي المستهدف.
- ٤- إكساب الأطفال مهارة تقييمهم لمعدل التقدم الذي حققوه للسلوك اللغوي المستهدف ،
- ٥- إكساب الأطفال مهارة تعزيز الذات في حالة تحقيق السلوك اللغوي المستهدف.
- ٦- إكساب الأطفال مهارة حث وتوجيه الذات نحو تحقيق السلوك اللغوي المستهدف.
- ٧- إكساب الأطفال مهارة استخدام اللغة لأغراض اجتماعية، مثل: التحية، وتبادل ومشاركة المعلومات بأسلوب مناسب للسياق الاجتماعي.
- ٨- معرفة الأطفال بطريقة الكلام المناسبة لكل موقف أو بيئة وتنفيذها عمليا كالفصل الدراسي والملعب والشارع وغيرها.
- ٩- إكساب الأطفال مهارة التحدث بأسلوب مختلف وفقا للمكان مثل في الفصول الدراسية عن الملعب،
- ١٠- إكساب الأطفال مهارة تحديد طريقة الكلام المناسبة لكل فرد كوالدين والمعلمين والكبار والصغار والتطبيق العملي لذلك .
- ١١- إكساب الأطفال مهارات المحادثة وآداب الحديث مع الآخرين
- ١٢- إكساب الأطفال مهارات إعادة صياغة العبارة بأسلوب آخر عند إدراكه لسوء الفهم لها .
- ١٣- إكساب الأطفال مهارات استخدام الإشارات اللفظية وغير اللفظية خلال المحادثة بما يضمن الانتباه والتفاعل مع الآخر.
- ١٤- إكساب الأطفال مهارات استنتاج الحقائق الخاصة بالعلاقات المكانية ، والزمانية ، والاجتماعية بين المتحدثين ، ومعتقداتهما ومقاصدهما وذلك من سياق الحديث
- ١٥- إكساب الأطفال مهارات فهم المعاني غير الحرفية للغة.
- ١٦- إكساب الأطفال مهارات فهم المزاح والفكاهة في الحديث.
- ١٧- إكساب الأطفال مهارات فهم الاستعارات اللغوية في الحديث.
- ١٨- إكساب الأطفال مهارات تحديد المعني المقصود للكلمة من معانيها المتعددة اعتمادا على السياق.

مدة البرنامج:

تقدم جلسات البرنامج على مدى شهرين ونصف، حيث يتضمن البرنامج عدد (٣٠) جلسة، مدة كل جلسة (٤٥) دقيقة، تقدم بواقع ثلاث جلسات أسبوعياً، ويعقب انتهاء البرنامج فترة متابعة قدرها (١) شهر.

محتوى البرنامج:

تتضمن جلسات البرنامج أنشطة تدريبية مشتقة من الأهداف الإجرائية له ، ومن ثم تدور محاور الجلسات حول ما يلي:

- ١- الجلسة الاولى : تعريف بالبرنامج وتعارف بين الاطفال والمدرّب.
- ٢- الجلسة الثانية - الثالثة: شرح وتوعية الطلاب بماهية إدارة الذات وأهميتها للنجاح في الحياة وماهية البرنامج عامة.
- ٣- الجلسة الرابعة إلى السادسة: تدريبهم على مهارات إدارة الذات وإجراءاتها والتي تتضمن: التدريب على تحديد السلوك الايجابي المستهدف وصياغته بصورة بسيطة سلوكية يمكن قياسها وتحديد معيار تحققه وما يقدمه الأطفال لأنفسهم من تعزيز في حال تحقيق للهدف، ومراقبة وتسجيل قيامهم بالسلوك المستهدف، وتقييم مستوى أدائهم له، ومدى انفاق تقييمهم مع تقييم المدرّب لأدائهم خلال فترة ملاحظة السلوك (حيث يكون الأطفال على علم أن المدرّب هو الآخر يراقب مدى قيامهم بالسلوك المطلوب خلال الفترة الزمنية المتفق عليها بينهما، ويقيم مدى تحقيقهم له)، وتعزيز الذات إذا تحقق الهدف وفق المعيار المحدد سلفاً، و توجيهها للأداء الأحسن في ضوء ذلك.
- ٤- الجلسة السابعة إلى العاشرة : التدريب على تحديد السلوك اللغوي المستهدف وكتابتها والمتضمن مهارات اللغة البراجماتية والتي سوف يتم العمل على تحقيقها خلال الجلسات التالية.
- ٥- الجلسة الحادية عشر إلى الثامنة والعشرون: التدريب التطبيق العملي لإجراءات إدارة الذات على مهارات اللغة البراجماتية المستهدفة وصولاً لتحسين اللغة البراجماتية والاستخدام الصحيح للغة المنطوقة لتحقيق أهداف اجتماعية، وأتباع قواعد المحادثة والحوار، والانتباه لما يصدر من المتكلمين من إشارات لفهم معاني ومقاصد كلامهم غير الحرفي، واستنتاج معلومات وحقائق من خلال سياق الكلام لم تذكر فيه، ومعرفة كيفية تعديل طريقة الكلام لتلائم السياق والمكان وطبيعة من يتكلم معه وغيرها من مهارات الاستخدام البراجماتي للغة والتي تعكسها الاهداف الإجرائية للبرنامج.

٦- الجلسة التاسعة والعشرون إلى الثلاثون : مراجعة على السلوكيات المستهدفة ومدى اكتسابها وختام البرنامج.

٧- وفي نهاية كل جلسة يتم تطبيق بطاقة تقييم إدارة الذات للسلوك المستهدف بصورتها (التلميذ والمدرّب) وتحديد مدى قدرة التلميذ على إدارة ذاته والقيام بالسلوك اللغوي المستهدف من الجلسة والذي هو مهارة من مهارات اللغة البراجماتية، ومقارنة تقييمه لنفسه بتقييم المدرّب وتحديد مدى حاجته إلى الاستمرار في التدريب أم الانتقال إلى مهارة لغوية أخرى .

الفنيات المستخدمة في البرنامج:

تتضمن الفنيات المستخدمة في البرنامج بالأساس فنيات إدارة الذات، وهي: مراقبة الذات، وتقييم الذات، وتوجيهه، وحث الذات، وتعزيز الذات (اللفظي والمادي)، هذا إلى جانب التعزيز الخارجي (اللفظي والمادي)، والنمذجة، ولعب الدور، والاقتصاد الرمزي، والمناقشة والحوار، والواجب المنزلي.

رابعاً: المعالجات الإحصائية:

تمثلت الأساليب الإحصائية المستخدمة في : معامل الارتباط لبيرسون، واختبار مان - ويتني (U) Mann-Whitney للمجموعات الصغيرة المستقلة، واختبار ويلكوسون Wilcoxon (W) للمجموعات الصغيرة المرتبطة، وذلك من خلال حزمة البرامج الإحصائية للعلوم الاجتماعية والمعروفة اختصاراً بـ SPSS .

الخطوات الإجرائية للدراسة :

تتضمن الخطوات الإجرائية التي سوف يقوم بها الباحثين ما يلي:

١- أخذ الموافقات الإدارية المطلوبة على إجراء الدراسة.

٢- إعداد وتقنين أدوات الدراسة.

٣- تحديد عينة الدراسة التجريبية والضابطة.

٤- القياس القبلي: تم إجراء القياسات القبلية لمجموعتي الدراسة التجريبية ، والضابطة وإيجاد التكافؤ بينهما في متغيرات (العمر- الذكاء - اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه - واضطراب اللغة البراجماتية، ومهارات إدارة الذات).

٥- تطبيق برنامج التدريب على مهارات إدارة الذات على أفراد المجموعة التجريبية.

٦- القياس البعدي : بعد انتهاء المدة المحددة لتنفيذ التجربة الأساسية تم إجراء القياس البعدي لمجموعتي الدراسة التجريبية والضابطة في اضطراب اللغة البراجماتية، ومهارات إدارة الذات ، مع مراعاة إجراء القياس البعدي تحت نفس الظروف التي تم بها إجراء القياس القبلي.

٧- القياس التتبعي: تم إجراء القياس التتبعي لمجموعة الدراسة التجريبية في اضطراب اللغة البراجماتية، ومهارات إدارة الذات بعد مرور شهر من انتهاء البرنامج ، وتحت نفس الظروف التي تم بها إجراء القياسين القبلي والبعدي .

٨- تصحيح الاستجابات وجدولة الدرجات ومعاملتها إحصائياً واستخلاص النتائج ومناقشتها.

عرض النتائج ومناقشتها:

أولاً: عرض النتائج :

نتائج الفرض الأول: ونصه: " توجد فروق ذات دالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في مهارات إدارة الذات في القياس البعدي لصالح المجموعة التجريبية "، وللتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام اختبار مان - ويتني (U) Mann-Whitney لدلالة الفروق بين متوسطات المجموعات الصغيرة المستقلة وكانت النتائج كما يوضحها الجدول التالي:

جدول (٤)

نتائج اختبار مان - ويتني للفروق بين متوسطي رتب درجات المجموعتين الضابطة والتجريبية بعد تطبيق البرنامج في مهارات إدارة الذات

م	المتغير	المجموعة الضابطة (ن=١٢)		المجموعة التجريبية (ن=١٢)		U	Z	الدلالة
		متوسط الرتب	مجموع الرتب	متوسط الرتب	مجموع الرتب			
١	تحديد الاهداف	١٨.٥	٢٢٢.٠	٦.٥٠	٧٨.٠	٠.٠٠	٤.١٩-	٠.٠١

٢	مراقبة الذات	١٨.٤	٢٢١.٠	٦.٥٨	٧٩.٠	١.٠٠	٤.١٣-	٠.٠١
٣	توجيه الذات	١٨.٤	٢٢١.٥	٦.٥٤	٧٨.٥	٠.٥٠	٤.١٤-	٠.٠١
٤	تقييم الذات	١٨.٥	٢٢٢.٠	٦.٥٠	٧٨.٠	٠.٠٠	٤.١٨-	٠.٠١
٥	تعزيز الذات	١٨.٢	٢١٩.٠	٦.٧٥	٨١.٠	٣.٠٠	٤.٠١-	٠.٠١
٦	الدرجة الكلية	١٨.٥	٢٢٢.٠	٦.٥٠	٧٨.٠	٠.٠٠	٤.١٦-	٠.٠١

يتضح من الجدول السابق وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) في إدارة الذات بين أفراد المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة بعد تطبيق البرنامج، وكانت الفروق لصالح المجموعة التجريبية، مما يحقق صحة الفرض الأول من فروض الدراسة.

نتائج الفرض الثاني: ونصه: "توجد فروق ذات دالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في اضطراب اللغة البراجماتية في القياس البعدي لصالح المجموعة التجريبية"، وللتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام اختبار مان - ويتني لدلالة الفروق بين متوسطات المجموعات الصغيرة المستقلة، وكانت النتائج كما يوضحها الجدول التالي:

جدول (٥)

نتائج اختبار مان - ويتني للفروق بين متوسطي رتب درجات المجموعتين الضابطة والتجريبية بعد تطبيق البرنامج في اضطراب اللغة البراجماتية

م	المتغير	المجموعة الضابطة ن = ١٢		المجموعة التجريبية ن = ١٢		U	Z	الدلالة
		متوسط	مجموع	متوسط	مجموع			
		الرتب	الرتب	الرتب	الرتب			
٣	اضطراب اللغة البراجماتية	٥.٥٠	٧٨.٠٠	١٨.٥٠	٢٢٢.٠	٠.٠٠	٤.١٦-	٠.٠١

يتضح من الجدول السابق وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) في اضطراب اللغة البراجماتية بين أفراد المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة بعد تطبيق البرنامج وكانت الفروق لصالح المجموعة التجريبية في الوضع الأفضل، مما يحقق صحة الفرض الثاني من فروض الدراسة.

نتائج الفرض الثالث: ونصه: "لا توجد فروق ذات دالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في مهارات إدارة الذات في القياسين البعدي والتبقي"، وللتحقق

من صحة هذا الفرض تم استخدام اختبار ويلكوكسون لدلالة الفروق بين متوسطات المجموعات الصغيرة المرتبطة، وكانت النتائج كما يوضحها الجدول التالي:

جدول (٦)

نتائج اختبار ويلكوكسون للفروق بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي في مهارات إدارة الذات (ن=١٢)

م	المتغير	التجريبية قبلي/بعدي	ن	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة Z	الدلالة
١	تحديد الاهداف	الرتب السالبة الرتب الموجبة التساوي	١ ٣ ٨	٢.٠٠ ٢.٦٧	٢.٠٠ ٨.٠٠	-١.١٣٤	غير دال
٢	مراقبة الذات	الرتب السالبة الرتب الموجبة التساوي	١ ٢ ٩	٢.٠٠ ٢.٠٠	٢.٠٠ ٤.٠٠	-٠.٥٧٧	غير دال
٣	توجيه الذات	الرتب السالبة الرتب الموجبة التساوي	٣ ٥ ٤	٤.٥٠ ٤.٥٠	١٣.٥ ٢٢.٥	-٠.٧٠٧	غير دال
٤	تقييم الذات	الرتب السالبة الرتب الموجبة التساوي	١ ٣ ٨	٢.٥٠ ٢.٥٠	٢.٥٠ ٧.٥٠	-١.٠٠٠	غير دال
٥	تعزيز الذات	الرتب السالبة الرتب الموجبة التساوي	١ ٣ ٨	٢.٠٠ ٢.٦٧	٢.٠٠ ٨.٠٠	-١.١٣٤	غير دال
٦	الدرجة الكلية	الرتب السالبة الرتب الموجبة	٣ ٩	٦.٦٧ ٦.٤٤	٢.٠٠ ٥٨.٠٠	-١.٥٢٣	غير دال

ويتضح من الجدول السابق عدم وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات القياسين البعدي والتتبعي للمجموعة التجريبية في إدارة الذات ، مما يحقق صحة الفرض الثالث من فروض الدراسة.

نتائج الفرض الرابع : ونصه: " لا توجد فروق ذات دالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في اضطراب اللغة البراجماتية في القياسين البعدي والتتبعي "، وللتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام اختبار ويلكوكسون لدلالة الفروق بين متوسطات المجموعات الصغيرة المرتبطة، وكانت النتائج كما يوضحها الجدول التالي:

جدول (٧)

نتائج اختبار ويلكوكسن للفروق بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي في اضطراب اللغة البراجماتية (ن=١٢)

م	المتغير	التجريبية قبلي/بعدي	ن	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة Z	الدالة
٥	اضطراب اللغة البراجماتية	الرتب السالبة	٤	٣.١٣	١٢.٥٠	-١.٤١٤	غير
		الرتب الموجبة	١	٢.٥٠	٢.٥٠		دال
		التساوي	٧				

ويتضح من الجدول السابق عدم وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات القياسين البعدي والتتبعي للمجموعة التجريبية في اضطراب اللغة البراجماتية ، مما يحقق صحة الفرض الرابع من فروض الدراسة .

ثانياً - مناقشة النتائج:

أشارت نتائج الفرض الأول إلي وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) في مهارات إدارة الذات بين أفراد المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة بعد تطبيق البرنامج، وكانت الفروق لصالح المجموعة التجريبية ، مما يعني تحسن مهارات إدارة الذات لدى العينة التجريبية بعد تطبيق برنامج التدريب على مهارات إدارة الذات ومن ثم تحقق فعاليته.

وترجع فعالية البرنامج في تحسن مهارات إدارة الذات لما تضمنه من التدريب العملي على مهارات إدارة الذات مثل تحديد الهدف حيث إن تحديد الهدف يساعد على زيادة الدافعية والرغبة لبلوغه، وخاصة أن التلميذ هو من حدده بنفسه، وحدد المعيار الذي يقبله ليعتبر نفسه قد نجح في تحقيقه، ومن ثم عمل جاهداً لتحقيقه على النحو المطلوب، بل هو من يراقب نفسه، ويسجل مستوى أدائه للسلوك المرغوب، وهو من يقيم مستوى تحقيقه للهدف السلوكي ،كل هذا قد جعله يعمل جاهداً على اكتساب مهارات إدارة الذات بدافع ذاتي .

كما أن التقييم التكويني الذي كان يتم من خلال كل جلسة باستخدام تقييم الطالب نفسه لمدى إدارة ذاته لتحقيق السلوك اللغوي المطلوب، قد ساهم في اكتساب الطالب مهارات إدارة الذات، وكلما كان تقييمه لنفسه مماثل أو قريب من تقييم المدرب له زادت دافعيته لاكتساب مهارات إدارة الذات، هذا إلى جانب ما يحصل عليه الطالب من تغذية راجعة من قبل المدرب، مما يشجعه ويقوي من عزيمته لتحقيق السلوك المستهدف بنسبة ١٠٠% في التقييمات اللاحقة. ولعل تأثير البرنامج يعود كذلك لما تلقاه الطلاب من تعزيز ، وتغذية راجعة إيجابية من زملائهم

في التدريب، مما زاد لديهم من الأثر الإيجابي في تعلم إجراءات إدارة الذات، ورغبتهم في استمرار تنفيذها. هذا فضلاً عما يتلقاه التلميذ من تعزيز ذاتي قد عزز من زيادة ضبطه لنفسه، وسعيه لتحقيق السلوك الإيجابي المطلوب على الوجه الأمثل، والوصول للمعيار الذي حدده بنفسه.

كما أدى تنوع الفنيات المستخدمة في التدريب لا سيما استخدام الاقتصاد الرمزي من خلال استبدال ما يحصل عليه التلميذ من كروت ونقاط بهدايا وجوائز قد زاد من فعالية برنامج إدارة الذات . كما أن نمذجة مهارات إدارة أمام التلاميذ خلال التدريب قد ساهم في إكسابهم إياها، وكذلك قيامهم بها من خلال لعب الدور قد ساهم في أدائها على النحو المطلوب. فضلاً عن إشراك الأسرة من خلال اطلاعهم على البرنامج والمتابعة لما يدور فيه وحرصهم على تنفيذ المهام المتعلقة بالمنزل أثناء الحديث مع أبنائهم كل هذا قد زاد من الأثر الإيجابي للبرنامج

كما أن إدارة الذات، بما تتضمنه من تنمية الاستقلالية، والتوجيه الذاتي، والدافعية الذاتية للإنجاز، والتصرف بشكل ملائم دون الإشراف من أحد، توجد شعوراً بالسيطرة لدى التلميذ، الذي يُعد بمثابة تعزيز ومكافأة لسلوكهم (Martinez,2005,P.22) ومن ثم حرص التلاميذ ورغبتهم في القيام بإجراءات إدارة الذات خلال حديثهم أو سماع حديث الآخرين لهم كما ترجع فعالية البرنامج للتدرج في تدريب الطلاب على مهارات إدارة الذات وتكرار كل خطوة من خلال الطفل نفسه ومن خلال مشاهدته لزملائه وهم يؤدونها وربط كل خطوة بمناشط الحياة اليومية للفرد لا سيما الجانب الاجتماعي والتواصل الاجتماعي الوظيفي في المواقف الاجتماعية.

هذا وتتفق الدراسة الحالية فيما توصلت إليه من فعالية التدريب على استراتيجيات إدارة الذات في الحد تحسين مهارات إدارة الذات لدى التلاميذ مع ما توصلت إليه العديد من الدراسات، ولعل من أهمها دراسة كل من:

كما أشارت نتائج الفرض الثاني إلى وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) في اضطراب اللغة البراجماتية بين أفراد المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة بعد تطبيق البرنامج وكانت الفروق لصالح المجموعة التجريبية في الوضع الأفضل، مما يعني انخفاض اضطراب اللغة البراجماتية لدى أفراد المجموعة التجريبية ومن ثم فعالية البرنامج . وتعود فعالية البرنامج في خفض اضطراب اللغة البراجماتية لما اكتسب التلاميذ خلاله من مهارات إدارة الذات وتطبيقها على مهارات اللغة البراجماتية ومن ثم تحسنها وانخفاض اضطرابها لديهم.

كما أن اكتساب مهارات إدارة الذات لدى التلاميذ انعكس على تحسن مهارات اللغة البراجماتية لديهم حيث نفذت مهارات إدارات الذات لديهم وتربوا عليها من خلال التطبيق العملي على مهارات اللغة البراجماتية حيث أضحت هذه المهارات اللغوية هدفا سعوا من خلال مهارات إدارة الذات لتحقيقها على النحو الأكمل. فقد طبق الطلاب مهارات إدارة الذات تطبيقاً عملياً على

اكتساب مهارات اللغة البراجماتية فكانت كل مهارة منها سلوك مستهدف يسعى لتحقيقه من خلال مراقبة الذات وحثها على تنفيذه وتقييم ذاته لمدى بلوغه ومكافئتها حال تحقيقه، وإعادة المحاولة والعمل ثانية لتحقيقه وفق المعيار الموضوع. ومن ثم حقق الطلاب مهارات اللغة البراجماتية وكيف ينتبهون لحديث الآخرين وتبادل ومشاركة المعلومات معهم بأسلوب مناسب للسياق الاجتماعي. والتحدث بطريقة مناسبة لكل موقف والتحدث بأسلوب يناسب كل مكان مثل في الفصول الدراسية عن الملعب، وكيف يعدلون من طريقة كلامهم حسب من يتحدثون معه كالوالدين والمعلمين والكبار والصغار

كما تدرب الطلاب على استخدام مهارات إدارة أنفسهم خلال التحدث مع الآخرين والانتباه لأداب الحديث وتنفيذها مثل الإنصات للآخر وعدم مقاطعته وعدم رفع الصوت بأكثر مما يحتاج إليه السامع، وكيف يعرف أن الآخر لم يفهم ما يراد قوله له ومن ثم إعادة صياغة العبارة له بأسلوب آخر عند إدراكه لسوء فهمه لها . كما أدى اكتساب مهارات إدارة الذات لدى الطلاب إلى تيسير استخدامها لبلوغ السلوك المستهدف المتمثل في تركيز الانتباه للحديث واستنتاج الحقائق الخاصة بالعلاقات المكانية ، والزمانية، والاجتماعية بين المتحدثين وذلك من سياق الحديث ودون أن يتلفظ بها المتحدثون. وكذلك فهم المعاني غير الحرفية للغة. والتفرقة بين المزاح والفكاهة في الحديث والكلام الحقيقي.

ومما يزيد من فعالية البرنامج الأثر الايجابي للتدريب على مهارات إدارة الذات على خفض الاندفاعية والنشاط الزائد وزيادة الانتباه لدى الطلاب مما زاد معه الانتباه لحديث الآخرين وضبط سلوك الطلاب اللغوي وخفض اضطراب اللغة البراجماتية لديهم. وهذا يتفق مع ما توصلت إليه العديد من الدراسات من فعالية التدريب على استراتيجيات إدارة الذات في خفض اضطراب قصور الانتباه وما يصاحبه من نشاط زائد واندفاعية لدى التلاميذ ومن ثم يتحسن سلوكهم اللغوي ويقل اضطراب اللغة البرجماتية لديهم، ولعل من أهمها دراسات كل من: (Gureasko-Moore et al.,2007; Axelrod et al.,2009; Johnson,2012; Blicha & Belfiore ,2013)

كما أن جو المرح والبهجة الذي خيم على التدريب إلى سرعة اكتساب المهارات اللغوية لدى الطلاب، وكذلك ما استخدم من أساليب متنوعة في التدريب والمناقشات والتغذية الراجعة أدى إلى فعالية البرنامج في خفض اضطراب اللغة البراجماتية لدى الطلاب. وهذا يؤكد ما ذكره Oliver et al.(2011, P.4) بقوله مع تعدد المداخل السلوكية يبقى مدخل إدارة الذات عاملاً حاسماً في تشكيل سلوك التلاميذ ذوي اضطراب ADHD وتحسين أدائهم. كما تتفق هذه النتائج مع ما توصلت إليه دراسة(Adams,2015) من فعالية التدخلات السلوكية في الحد من اضطراب اللغة البرجماتية لدى أطفال المدرسة الابتدائية.

أما فيما يتعلق باستمرارية أثر البرنامج أشارت نتائج الفرضين الثالث والرابع إلي عدم وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات القياسين البعدي والتبقي للمجموعة

التجريبية في مهارات إدارة الذات ، واضطراب اللغة البراجماتية . مما يدل على استمرارية الأثر الإيجابي للبرنامج بعد توقفه. ويعزو الباحثين استمرارية فاعلية برنامج التدريب على مهارات إدارة الذات في خفض اضطراب اللغة البراجماتية إلي رغبة التلاميذ في إثبات ذاتهم، من خلال الحرص علي أداء ما تعلموه من تدريبات أمام الآخرين سواء في المدرسة أو الأسرة وما يتلقونه من تعزيز من المحيطين بهم نتيجة ذلك قد ساهم في استمرار الأثر الإيجابي، فضلاً عن البرنامج أحدث لديهم استبصارا بسلوكياتهم اللغوية وما بها من قصور من خلال ممارسة مراقبة الذات ،وتقييم الذات ومن ثم دفعهم للاستمرار في تقويمها كما تدربوا عليها .

كما أن تحسن السلوك اللغوي للطلاب مع الآخرين في المواقف الاجتماعية نتيجة البرنامج قد أدى إلى زيادة تقبل الآخرين لهم وتفاعلهم الايجابي معهم مما حرص معه الطلاب على الاستمرار في أداء ما تدربوا عليه من مهارات مما زاد من استمرارية أثرها لا سيما تقبل الأصدقاء لهم حيث يذكر (Cordier et al.,2017) أن الأطفال ذوي ADHD غالباً ما يكون لديهم صعوبات في تكوين الصداقات مع نظرائهما لما لديهم من اضطراب في اللغة البراجماتية . فضلاً عن أن ما يتلقوه من تعزيز مباشر وغير مباشر لسلوكهم اللغوي قد زاد من استمرارية أثر البرنامج . كما أن نجاح الطلاب في اكتساب مهارات اللغة البراجماتية وتأديتها في مواقف التدريب قد زاد الثقة لديهم في أدائها في المواقف الحياتية خارج التدريب وانتقال الأثر الايجابي لها وتعميمهم ما تعلموه على حياتهم كافة مما زاد من استمرارية أثر البرنامج. وتتفق نتائج هذا الفرض مع العديد من الدراسات مثل دراسة كل من: (Wilkes-Gillan et al., 2016., Cordier et al.,2017)

التوصيات:

في ضوء النتائج التي تم التوصل إليها يوصى الباحثان بالآتي:

- ١- الاستفادة من البرنامج التدريبي المستخدم في الدراسة الحالية لتحسين مهارات إدارة الذات وخفض اضطراب اللغة البراجماتية لدى عينات أخرى من تلاميذ المدارس مماثلة لعينة الدراسة الحالية.
- ٢- تدريب أخصائي التخاطب والمعلمين على كيفية استخدام استراتيجيات إدارة الذات في الحد من اضطراب اللغة البراجماتية .
- ٣- توعية أولياء الأمور بأهمية إدارة الذات، وتدريبهم على كيفية تنفيذها مع أطفالهم في تعديل المهارات اللغوية لديهم وفي مناشط الحياة الأخرى.

- ٤- تضمين المناهج بالأنشطة الصفية واللاصفية بما ينمي مهارات إدارة الذات لدى التلاميذ.
- ٥- اعتبار استراتيجيات إدارة الذات عنصراً محورياً في برامج اضطرابات التخاطب والتأهيل اللغوي.
- ٦- تحسين مهارات إدارة الذات لدى المعلمين أنفسهم، بما يعود بالفائدة عليهم وعلى طلابهم.
- ٧- عمل برامج إرشادية للوالدين والمعلمين لكيفية تحسين مهارات اللغة البراجماتية لدى التلاميذ مضطربي الانتباه وفرط الحركة.
- ٨- تصميم الأنشطة المدرسية اللاصفية بما يجعلها تنمي إدارة الذات لدى التلاميذ.

المراجع

- البحيري، عبد الرقيب أحمد (٢٠١١). اختبار اضطراب نقص الانتباه مفرط الحركة . القاهرة: الأنجلو المصرية.
- جاد المولى، أحمد محمد (٢٠٠٩). استخدام إجراءات إدارة الذات مع بعض فئات ذوي الاحتياجات الخاصة. مجلة كلية التربية بجامعة عين شمس، ٣٣(١)، ٧١٣ - ٧٥٠.
- الخطيب، أحمد شفيق (٢٠٠٦) . البراجماتية . Retrieved from <http://www.wata.cc/forums/showthread.php?1148>
- الدسوقي، مجدي محمد (٢٠٠٦). اضطراب قصور الانتباه والنشاط الزائد. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
- الزارع ، نايف عابد (٢٠٠٧). اضطراب قصور الانتباه والنشاط الزائد. عمان: دار الفكر.
- سيسالم ،كمال سالم (٢٠٠١). اضطراب قصور الانتباه والحركة المفرطة . خصائصها . أسبابها . أساليب علاجها. الإمارات العربية المتحدة: دار الكتاب الجامعي.

الشخص، عبد العزيز؛ منيب، تهناني؛ محمد، فاطمة (٢٠١٠). برنامج مقترح لتدريب الأطفال التوحديين على إدارة الذات لتحسين سلوكهم التكيفي ومواجهة مشكلاتهم السلوكية. *مجلة كلية التربية بجامعة عين شمس*، ٣٤(١)، ٥٧٩ - ٦٠٠.

عبد العال، سمير عبد الجواد (٢٠١٢). أثر برنامج تدريبي قائم على الذكاءات المتعددة في تنمية مهارات حل المشكلات وإدارة الذات لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية. رسالة دكتوراه غير منشورة، معهد الدراسات التربوية، جامعة القاهرة.

مطر، عبد الفتاح رجب (٢٠١٨). *اضطرابات التخاطب واللغة والكلام*. الرياض: دار النشر الدولي

مطر، عبد الفتاح والعايد، واصف (٢٠٠٩). فعالية برنامج باستخدام الحاسوب في تنمية الوعي الفونولوجي وأثره على الذاكرة العاملة والمهارات اللغوية لدى ذوي صعوبات تعلم القراءة. *مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس*، ٣(١)، ١٦٧-٢١٣.

مفيدة، زكور محمد؛ أبي ميلود، عبد الفتاح (٢٠١٥) تقدير معلمي مرحلة التعليم الابتدائي لانتشار اضطراب قلة الانتباه المصحوب بفرط النشاط لتلاميذهم دراسة ميدانية بمدينة ورقلة. *مجلة العلوم الاجتماعية*، ١٨، ٢٥٥-٢٧٠.

Adams, C., Gaile, J., Lockton, E. ,& Freed, J.(2015). Integrating language, pragmatics, and social intervention in a single-subject case study of a child with a developmental social communication disorder. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*,46,294-311.

Adams, C. (2013). Pragmatic language impairment. In F. R. Volkmar (Eds.), *Encyclopedia of autism spectrum disorders* (pp. 2320-2325). New York, NY: Springer.

American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5th ed.). Arlington, VA: American Psychiatric Publishing.

- American Psychiatric Association.(1994).*Diagnostic and statistical manual for mental disorders* (4th Ed.). (DSM-IV). Washington , DC: Auth.
- American Psychiatric Association.(2000).*Diagnostic and statistic manual of mental disorders*(4th ed., text rev.). Washington, DC: American Psychiatric Association.
- Axelrod, M. I., Zhe, E. J., Haugen, K. A.,& Klein, J. A.(2009).Self-management of on-task homework behavior: A promising strategy for adolescents with attention and behavior problems. *School Psychology Review*,38(3),325-333.
- Barkley, R. A. (2000).*Taking charge of ADHD: The complete authoritative guide for parents*. New York: Guilford Publications.
- Barry, L. M., & Messer, J. J. (2003). A practical application of self-management for students diagnosed with Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 5(4), 238-248
- Bishop, D.V., & Baird, G. (2001). Parent and teacher report of pragmatic aspects of communication: Use of the children's communication checklist in a clinical setting. *Developmental Medicine and Child Neurology*, 43(12), 809-818.
- Blich, A., & Belfiore, P.(2013).The Effects of Automated Prompting and Self-Monitoring on Homework Completion for a Student with Attention Deficit Hyperactivity Disorder. *Journal of Education and Learning*,2(3),51-60.

- Cooper, J. O., Heron, T. E., & Heward, W. L. (2007). *Applied behavior analysis*(3rd ed.). New Jersey: Merrill Prentice Hall.
- Cordier, R., Munro, N., Wilkes-Gillan, S., Ling, L., Docking, K.(2017). Evaluating the pragmatic language skills of children with ADHD and typically developing playmates following a pilot parent-delivered play-based intervention. *Australian occupational therapy journal*, 64(1), 11-23.
- davies,S.,& witte, R(2000). Self-management and peer-monitoring within a group contingency to decrease uncontrolled verbalizations of children with attention-deficit/hyperactivity disorder. *Psychology in the Schools*, 37(2),135-147.
- Geurts, H.M., Verte, S., Oosterlaan, J., Roeyers, H., Hartman, C.A., Mulder, E.J., ... & Sergeant, J.A. (2004). Can the Children's Communication Checklist differentiate between children with autism, children with ADHD, and normal controls? *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 45(8),1437–1453.
- Gureasko-Moore, Sammi; DuPaul, George; White, George P.(2007). Self-Management of Classroom Preparedness and Homework: Effects on School Functioning of Adolescent with Attention Deficit Hyperactivity Disorder. *School Psychology Review*,36 (4),647-664.
- Hansen, B.D.(2011).*The effects of function-based self-management interventions*(Doctoral dissertation).University of Kansas

- Hoff, K. E., & DuPaul, G. J. (1998). Reducing disruptive behavior in general education classrooms: The use of self-management strategies. *School Psychology Review*, 27(2), 290-303.
- Ileto,K.(2016). *Pragmatic language and its relation to executive functioning, adaptive functioning and attention-deficit/hyperactivity disorder in children with autism spectrum disorder*(Master's thesis). the George Washington University.
- Ismail,O.(2014). Pragmatic skills in attention-deficit hyperactivity disorder (ADHD).*European Psychiatry*,29,1.
- Johnson ,C.D. (2012). *Self-management of classroom transitions for students with attention disorders* (Master's thesis).Rowan University.
- Koegel, R. L., Koegel, L. K., & Parks, D. R. (1995). *A guide to self-management:A training manual*. Santa Barbara: University of California.
- Leonard, M.A., Milich, R., & Lorch, E.P. (2011). The role of pragmatic language use in mediating the relation between hyperactivity and inattention and social skills problems. *Journal of Speech, Language and Hearing Research*, 54,567-579.
- Martinez ,L.(2005).*A comparison study of self-management techniques and verbal reinforcement for children with attention deficit hyperactivity disorder* (Doctoral dissertation). Mathematics California State University, Fresno.
- Miltenberger, R. G. (2011). *Behavior modification: Principles and procedures* (5 ed).California: Cengage Learning.

- Mowell,R.(2008).*Assessing Deaf College Students with Attention Deficit Hyperactivity Disorder: Behavior Rating Inventory of Executive Function . Adult Version versus CAARS* (Master's thesis). Rochester Institute of Technology.
- Murphy, S., Faulkner, D., & Farley,L.(2014). The Behaviour of Young Children with Social Communication Disorders During Dyadic Interaction with Peers. *J Abnorm Child Psychol*, 42,277–289.
- Norbury,C.F.(2014). Practitioner Review: Social (pragmatic) communication disorder conceptualization, evidence and clinical implications. *Journal of Child Psychology and Psychiatry* ,55(3), 204–216.
- Oliver R., Wehby J., & Daniel, J.(2011). Teacher classroom management practices: Effects on disruptive or aggressive student behavior. *Campbell Systematic Reviews*,4,1-56.
- Olorunfemi-Olabisi , F.A.,& Akomolafe ,M.J.(2013). Effects of self-management technique on academic self-concept of under-achievers in secondary schools. *Journal of Education and Practice* ,4(6),138-141.
- Staikova, E., Gomes, H., Tartter, V., McCabe, A.,& Halperin, M.(2013) Pragmatic deficits and social impairment in children with ADHD. *J Child Psychol Psychiatry*,54(12),1275-83.
- Tseng , H .Y.(2005). *Effects of self-management procedure in preschool setting*(Doctoral dissertation).The Pennsylvania State University.
- Vaisanen,R.,Loukusa,S., Moilanen,I.,& Yliherva,A.(2014). Language and pragmatic profile in children with ADHD measured

by Children's Communication Checklist 2nd edition.
Logopedics Phoniatrics Vocology ,39(4),179-187.

- Wilkes-Gillan,S.,Cantrill, A., Parsons, L., Smith, C., Cordier, R. (2016).
The pragmatic language, communication skills, parent-child relationships, and symptoms of children with ADHD and their playmates 18-months after a parent-delivered play-based intervention. *Developmental neurorehabilitation* ,1-6, Retrieved from :
<http://dx.doi.org/10.1080/17518423.2016.1188861>
- Zachor, D., Roberts, A., Hodgins, J., Isaacs, J.,& Merrick, J.(2006).
Effects of Long-Term Psychostimulant Medication on Growth of Children with ADHD. *Research in Developmental Disabilities: A Multidisciplinary Journal*,27 (2) , 162-174.