فعالية برنامج لتنمية مهارات التنظيم الذاتي في خفض السلوك الفوضوي لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية

مريم نزيه نوري الخضيري*

إشراف

أ.د. هبة حسين إسماعيل طه** **د.هدى نصر محمد*****

المستخلص

هدفت الدراسة إلى الكشف عن مدى فعالية برنامج لتنمية مهارات التنظيم الذاتي لخفض السلوك الفوضوي لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية. وتكونت عينة الدراسة من 20 طفل تتراوح أعمارهم ما بين (10-12) سنة، من الملتحقين بمدارس المرحلة المتوسطة لصعوبات التعلم بدولة الكويت والتابعة لمحافظة مبارك الكبير، حيث أن هؤلاء الأطفال تم تشخيصهم بصعوبات التعلم الأكاديمية وتصنيفهم ضمن فئة الإعاقة التعليمية. حيث طُبّق مقياس التنظيم الذاتي-تقدير التلميذ بمرحلة الطفولة المتأخرة -من إعداد الباحثة، ومقياس السلوك الفوضوي-الطبعة الثانية-تقدير المعلم Behavior Disruptive Scale–Second Edition–Teacher Version (DBRS-II-T) إعداد إرفورد Erford- ترجمة الباحثة. إضافة إلى البرنامج التدريبي لتنمية مهارات التنظيم الذاتي-إعداد الباحثة. حيث أسفرت النتائج على فعالية البرنامج التدريبي لمهارات التنظيم الذاتي، وعدم وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطي رتب القياسين البعدي والتتبعي لمهارات تنظيم الذات لدى المجموعة التجريبية فيما يتعلق بمهارات تنظيم الذات المعرفية ، كما ساهم التدريب على انخفاض السلوك الفوضوي في المكون الأول والخامس فقط، إضافة إلى وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطي رتب المجموعتين الضابطة والتجريبية في القياس البعدي لدرجة السلوك الفوضوي لصالح المجموعة التجريبية، مع عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطي رتب القياسين البعدي والتتبعي لدرجة السلوك الفوضوي لدى المجموعة التجريبية.

الكلمات المفتاحية: التنظيم الذاتي - السلوك الفوضوي - صعوبات التعلم

المقدمة:

تُعد مرحلة الطفولة من أهم المراحل النمائية في حياة الإنسان، فهي حجر الأساس في تكوين وبناء الشخصية الإنسانية. فالخبرات التي يتعلمها الأطفال ويلاحظونها من خلال القائمين على رعايتهم تظل في ذاكرتهم طوال حياتهم، لذا من المهم الاهتمام في هذه المرحلة العمرية لصقل شخصية تتمتع بصحة نفسية جيدة.

*باحث دكتوراه قسم علم النفس التعليمي كلية البنات جامعة عين شمس
** أستاذ علم النفس - كلية البنات – جامعة عين شمس
*** مدرس علم النفس التربوي - كلية البنات – جامعة عين شمس
البريد الالكتروني : blueclouds2004@gmail.com

وقد اهتم الكثير من الفلاسفة والمربين في القرون الماضية بمرحلة الطفولة ودور المجتمع في فهمها ورعايتها، حيث يرى الفيلسوف البريطاني جون لوك " John Locke إن خبرات الطفولة وطرائق التربية هي أبرز العوامل في التكوين النفسي للطفل، وشبه الطفل بالحجر الأبيض الذي يطبع عليه كل ما يتعلمه" (الشيخلي، 2009، 24). فما يظهره الطفل من سلوكيات ومشاعر وأفكار ما هي إلا نتاج تعلمه وتعليمه في مراحله الأولى. وهذا ما يؤكده علماء نفس النمو والباحثين في الطفولة، وتأكيدا لأهمية هذه الفترة قسم علماء نفس النمو الطفولة إلى مراحل متنوعة، وتعددت التقسيمات باختلاف الرؤية النظرية لكل عالم، حيث أشار (الشيباني، 2009) إلى أنّ مراحل النمو تنقسم إلى خمسة مراحل تبدأ بمرحلة ما قبل الميلاد، من ثم المهد، والطفولة المبكرة، والطفولة المتأخرة وتنتهي بمرحلة المراهقة التي تمتد إلى الرجولة.

وما يهمنا في الدراسة الحالية هو مرحلة الطفولة المتأخرة، والتي اختلف العلماء في تحديد العمر الزمني لها فمنهم من يرى أنها تتراوح بين (12-6) سنة وهي مرحلة دخول الطفل إلى المدرسة في السنة الأولى الابتدائي، بينما يرى آخرون أنها تتراوح بين (12-9) سنة أي عندما يكون الطفل بالصف الثالث الابتدائي وترى الباحثة إلى هذا الرأي الأخير لعدة أسباب منها أن الطفل في بداية تعليمه يعيش عالمه الخاص الطفولي ويحب اللعب بصورة أكثر، فهي مرحلة استكشاف وبداية طفولته، وعندما يبلغ سن التسعة سنوات نلاحظ تغير كبير في خصائصه سواء الجسمية والحركية والعقلية والنفسية وميله لتقليد البالغين خاصة أن البعض يطلق عليها مرحلة ما قبل المراهقة.

حيث تتميز هذه المرحلة بعدة خصائص منها اعتماد الطفل على نفسه في الكثير من المواقف التي يواجهها، واتساع دائرة علاقاته الاجتماعية (بدير، 2007؛ الشيباني، 2009؛ عطير، 2019)، وضبط النفس وقدرته على التعبير عن أفكاره (بدير، 2007؛ الشيباني، 2009) كما تنمو مهارة القراءة بصفة عامة في هذا العمر وحب الاستطلاع وقراءة ما هو جديد (بدير، 2007)، كذلك يتسمون بإتقان المهارات اللغوية الأخرى كالاستماع والتعبير والتحدث (عطير، 2019).

إلا أن بعض الأطفال يواجهون صعوبة في التأقلم مع مرحلتهم النمائية، وتبدأ المشكلات الأكاديمية تتفاقم حيث يلاحظ الآباء والمعلمين ضعفا في القراءة والكتابة والحساب، وتظهر العديد من المشكلات السلوكية والانفعالية مثل: النشاط الزائد ونقص الانتباه، وضعف الثقة بالنفس، وصعوبة التعبير عن أفكارهم ومشاعرهم، وصعوبة الاعتماد على أنفسهم، كما أنهم يفتقرون للثبات الانفعالي، ولا يحبون القراءة كثيرا، بعكس الخصائص المتعارف عليها لمرحلتهم النمائية. وتظهر لديهم مظاهر سوء التوافق الشخصي، والانفعالي، والاجتماعي، فافتقارهم للنجاح وفشلهم المتكرر يجعلهم أقل قبولا من الآخرين، ويزيد من سوء توافقهم النفسي والشعور بالإحباط وعدم القدرة على تنظيم ذواتهم (إبراهيم، 2010). وقد أكد سميث (smith, 2017) أن الأطفال الذين يتسمون بضعف مهارات التنظيم الذاتي تكثر مشاكلهم السلوكية بالفصل الدراسي. ويبدأ التدخل من قبل الاختصاصي النفسي بالمدرسة أو الاختصاصيين في المراكز المعتمدة لمعالجة هذا الأمر، حيث يتضح فيما بعد من خلال التقييم الشامل والاختبارات النفسية أن هذه الفئة من الأطفال هم من ذوي صعوبات التعلم.

وسوف يتم التركيز في الدراسة الحالية على إحدى المشكلات السلوكية التي يعاني منها ذوي صعوبات التعلم وهي السلوك الفوضوي disruptive behavior. فهو أحد المشكلات السلوكية الشائعة في مرحلة الطفولة والتي تؤثر في العديد من الجوانب النفسية، والمعرفية، والانفعالية، والاجتماعية، لذلك تدريب هؤلاء الأطفال من ذوي صعوبات التعلم على مهارات التنظيم الذاتي قد يسهم في خفض السلوك الفوضوي لديهم. ومن ثم فإن المتغيرات الأساسية للدراسة الحالية هي التنظيم الذاتي، والسلوك الفوضوي، وصعوبات التعلم الأكاديمية.

مشكلة الدراسة وأسئلتها:

أولت دولة الكويت اهتماما كبيرا بفئة ذوي صعوبات التعلم، حيث أنشأت مدارس متخصصة للمرحلة الابتدائية والمتوسطة، إضافة إلى وجود مركز تقويم وتعليم الطفل الذي يقدم لهم الكثير من الخدمات التشخيصية والتربوية والنفسية، ومركز الكويت لصعوبات التعلم. ومن خلال مقابلتي مع المختصين وبعض المعلمين في مجال صعوبات التعلم اتضح لي أن الكثير من التلاميذ ذوي صعوبات التعلم يفتقرون إلى التنظيم الذاتي. وهو ما أكدته نتائج دراسة كل من كار، ومور، وأندريسون Carr, Moore, & (Anderson, 2014, 28)، والتي أشارت إلى أنهم يواجهون مشكلات في تطبيق المهارات المتعلمة في حياتهم وتفاعلاتهم الاجتماعية، ولديهم مشكلة في إدارة الوقت، والتنظيم، وحل المشكلات، إضافة إلى أن افتقارهم للتنظيم الذاتي أدى إلى ظهور صعوبات في الجوانب المعرفية والسلوكية والانفعالية.

ويتكون التنظيم الذاتي من الانفعالات، والأفكار، والسلوك التي يقوم بها المتعلم، ويراقبها ويكيفها من أجل تحقيق أهدافه التي يسعى لها مع مرور الوقت، كما أن الصعوبات في ذلك أمر شائع لدى الأفراد ذوي صعوبات التعلم (Harris, Reid, & Graham, 2012)، وافتقارهم لمهارات التنظيم الذاتي أحد الأسباب المهمة لظهور مشكلات سلوكية في الفصل الدراسي (القمش، 2010)

لذا ينبغي تدريب هؤلاء الأطفال على مهارات متعددة تساعدهم على النجاح وتحقيق الصحة النفسية بشكل جيد، وتنظيم أمور حياتهم بصورة جيدة. ويعد التنظيم الذاتي أحد تلك المهارات المهمة التي تصقل شخصياتهم وتساعدهم على المضي قدما إلى الأمام. وبذلك اعتبره (عيسى، 2009) مدخلا للتعلم مدى الحياة. وتميل الباحثة إلى هذا الرأي حيث إنّه أسلوب حياة أو نمط حياة إيجابي لمن يتدرب عليه بصورة صحيحة تحت إشراف متخصصين بصفة مستمرة، ويساعد الطفل على رؤية إيجابية للخبرات أو المواقف التي يمر بها مستقبلا.

ويعد السلوك الفوضوي أحد المشكلات السلوكية التي تؤثر سلبا على التلاميذ وزملائهم في الفصل الدراسي ويجعلهم أقل تركيزا ومشاركة في عملية التعلم (Munro, 2017)، وغالبا ما يؤدي إلى عدم توازن في الأداء الاجتماعي والأكاديمي، لذلك فإن تطبيق استراتيجيات التنظيم الذاتي تساعدهم على إدارة وتقييم أنفسهم وتحمل مسؤولية أفعالهم، فالتلاميذ القادرين على تنظيم سلوكهم يستخدمون الإدارة الذاتية ومهارات تقييم الذات لمراقبة سلوكهم ((Norris, 2016,7.

وفي حدود اطلاع الباحثة فإنّ الدراسات التي تبحث في برامج تدريبية قائمة على التنظيم الذاتي لخفض السلوك الفوضوي لدى تلاميذ ذوي صعوبات التعلم قليلة في البيئة العربية رغم وجود وفرة من الدراسات

التي بحثت في التنظيم الذاتي والسلوك الفوضوي كل على حدة، لذا وجود مثل تلك الدراسات تساعد هذه الفئة على توافقهم النفسي والاجتماعي وتكوين صورة إيجابية عن ذواتهم عن طريق تعليمهم مهارات التنظيم الذاتي ويذكر (ليرنر وجونز، 2014) أنّ تقديم العون والتدخل المناسب لهؤلاء الأطفال يسهم في نجاحهم سواء من الناحية الأكاديمية أو المهنية، لاسيما أن من أحد سمات هذه الفئة صعوبات في التنظيم الذاتي (APA, 2013).

ومما يؤكد ما سبق ذكره، فقد كشفت نتائج دراسة كل من (القمش، 2010؛ Al-Qamash, Al-Reemawi Abu-Abu-Ameira, 2013, 227 &)، إلى أن برنامج التنظيم الذاتي له تأثير إيجابي على الأطفال من ذوي صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية، حيث إنه كلما اكتسب التلاميذ مهارات التنظيم الذاتي انخفضت المشكلات السلوكية الصفية، أي أن هناك ارتباط عكسي دال إحصائيا بين اكتساب مهارات تنظيم الذات والمشكلات السلوكية الصفية.

لذا فإن تدريب الأطفال ذوي صعوبات التعلم على استراتيجيات التنظيم الذاتي يخفض من السلوك الفوضوي لديهم ويساعدهم على التوافق النفسي، لاسيما في المرحلة المتوسطة وهي مرحلة مهمة للغاية يميل فيها الطفل إلى الاستقلالية والاعتماد على نفسه بصورة أكثر من المرحلة الابتدائية.

تحددت مشكلة الدراسة الحالية في السؤال الرئيس التالي:

ما فعالية برنامج لتنمية مهارات التنظيم الذاتي في خفض السلوك الفوضوي لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية؟

ويتفرع عن هذا السؤال عدد من الأسئلة الفرعية والتي تتمثل فيما يلي:

1. هل توجد فروق بين متوسطي رتب القياسين القبلي والبعدي لمهارات تنظيم الذات لدى المجموعة التجريبية بعد تطبيق البرنامج؟
2. هل توجد فروق بين متوسطي رتب المجموعتين الضابطة والتجريبية في القياس البعدي لمهارات تنظيم الذات؟
3. هل توجد فروق بين متوسطي رتب القياسين البعدي والتتبعي لمهارات تنظيم الذات لدى المجموعة التجريبية؟
4. هل توجد فروق بين متوسطي رتب القياسين القبلي والبعدي في درجة السلوك الفوضوي لدى المجموعة التجريبية بعد تطبيق البرنامج؟
5. هل توجد فروق بين متوسطي رتب المجموعتين الضابطة والتجريبية في القياس البعدي لدرجة السلوك الفوضوي؟
6. هل توجد فروق بين متوسطي رتب القياسين البعدي والتتبعي لدرجة السلوك الفوضوي لدى المجموعة التجريبية؟

أهداف الدراسة:
تهدف الدراسة الحالية إلى:

1- تنمية مهارات التنظيم الذاتي لخفض السلوك الفوضوي لذوي صعوبات التعلم الأكاديمية.

2- تحديد مدى استمرارية فعالية برنامج تدريبي قائم على مهارات التنظيم الذاتي لخفض السلوك الفوضوي لذوي صعوبات التعلم الأكاديمية بعد مرور شهر من خلال القياس التتبعي.

أهمية الدراسة:
تنبثق أهمية الدراسة الحالية في إسهامها بتحقيق بعض النجاحات في الميدان التربوي من الجانب النظري والعملي والذي سيوضح بالنقاط التالية:

الأهمية النظرية:
1- احتياج المكتبة العربية إلى المزيد من الدراسات التجريبية التي تتناول متغيرات الدراسة، لاسيما التنظيم الذاتي والسلوك الفوضوي.

2- تقدم الدراسة الحالية إضافة نظرية عن التنظيم الذاتي والسلوك الفوضوي.

الأهمية التطبيقية:
1- قد يسهم البرنامج التدريبي القائم على مهارات التنظيم الذاتي لخفض السلوك الفوضوي بتحقيق قدر من الصحة النفسية والتوافق النفسي ورفع الثقة بالنفس لدى تلاميذ ذوي صعوبات التعلم.

2-تفتح الدراسة الحالية آفاق جديدة للباحثين في إعداد برامج مماثلة على عينات مختلفة مع إضافة مهارات جديدة

3- تقدم الدراسة مجموعة متنوعة من مهارات التنظيم الذاتي التي يمكن الاستفادة منها في تطبيقها داخل البيئة المدرسية وخارجها.

4- زيادة وعي وتبصير المعلمين والمرشدين النفسيين في كيفية مساعدة التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في تنظيم ذواتهم لخفض سلوكهم الفوضوي الأمر الذي ينعكس على توافقهم الاجتماعي والنفسي.

5- الاستفادة من أدوات الدراسة في تطبيقها في البيئة العربية على الأطفال لاسيما من ذوي صعوبات التعلم.

6- إمداد المكتبة السيكومترية العربية بمقاييس معدّة خصيصاً لحالات صعوبات التعلم والتي تمثلت في مقياس التنظيم الذاتي تقدير التلميذ بمرحلة الطفولة المتأخرة، ومقياس تقدير السلوك الفوضوي-الطبعة الثانية-نسخة المعلم.

7- ستقدم الدراسة العديد من التوصيات للمؤسسات المختلفة المسؤولة عن تنشئة التلاميذ في ضوء ما ستصل إليه النتائج.

محددات الدراسة:
تتحدد الدراسة الحالية بما يلي:

1- المحددات البشرية: أُجريت الدراسة على بعض تلاميذ المرحلة المتوسطة المشخصين بصعوبات التعلم في المدارس الحكومية التابعة لصعوبات التعلم في دولة الكويت.

2- المحددات الجغرافية: تم اختيار عينة الدراسة بطريقة قصدية من أحد المدارس الحكومية لصعوبات التعلم التابعة لمحافظة مبارك الكبير التعليمية وهي مدرسة الخندق المتوسطة بنين، وتم اختيار الصف السادس والسابع للمرحلة المتوسطة.

3- المحددات الزمنية: أجريت الدراسة خلال الفصل الدراسي الأول من العام 2019/2020

مصطلحات الدراسة:

1- التنظيم الذاتي Self-Regulation: هو اكتساب الأطفال مهارات التنظيم المعرفية كالتخطيط وتحديد الأهداف وتقييم الذات، ومهارات التنظيم الانفعالية كضبط الانفعال إضافة إلى مهارات التنظيم السلوكية كضبط الاندفاعية، والمراقبة الذاتية. ويتحدد بالدرجة التي يحصل عليها المفحوص على مقياس التنظيم الذاتي-تقدير التلميذ بمرحلة الطفولة المتأخرة- من إعداد الباحثة.

وفيما يلي مهارات التنظيم الذاتي المستخدمة في الدراسة الحالية وهي:

أ- مهارات التنظيم المعرفيةCognitive Self-regulation Skills

هي مهارات معرفية تتمثل في التخطيط وتحديد الأهداف، يستخدمها التلاميذ لتنظيم ذواتهم بصورة معرفية عن طريقة تدريبهم على كتابة المهام التي يود أن ينجزها وتنظيم وقته الأمر الذي يساعده في تحديد هدفه وماذا يريد أن يعمل، إضافة إلى تقييم الذات وكتابة ايجابيات وسلبيات عن ذاته.

ب- مهارات التنظيم الانفعالية Emotional Self-regulation Skills

هي مهارات انفعالية تتمثل في ضبط الانفعال، يستخدمها التلميذ عن طريق تدريبه على أنواع الانفعالات الايجابية والسلبية، والتعبير عن مشاعره، وكيفية التنفس العميق.

ج- مهارات التنظيم السلوكيةBehavioral Self-regulation Skills

هي مهارات سلوكية تتمثل في ضبط الاندفاعية والتفكير وعدم التسرع في أي سلوك، والتقليل من نوبات الغضب والتصرف السليم تجاه أي موقف يغضبه عن طريق تدريبه على المراقبة الذاتية لسلوكه ووضع سلوكيات بديلة.

2- السلوك الفوضوي: اعتماد التعريف الذي ذكره إرفورد Erford في مقياسه الأجنبي للسوك الفوضوي (Erford, Miller, & Isbister, 2015) استنادا للدليل التشخيصي والإحصائي للاضطرابات العقلية

"الطبعة الرابعة المعدلة"، وهو:"فئة من الاضطرابات تتميز بظهور سلوكيات المسلك أو العناد المتحدي والتي لا تفي بالمعايير التشخيصية لاضطراب المسلك أو اضطراب العناد المتحدي" (APA, 2000) وتتمثل السلوكيات في تشتت الانتباه، وسلوك المعارضة، والنشاط الزائد، وسلوك معادي للمجتمع، والقلق، ويتحدد بالدرجة التي يحصل عليها المفحوص على مقياس السلوك الفوضوي، إعداد إرفورد Erford، ترجمة الباحثة.

وفيما يلي تعريف لكل مكون من مكونات مقياس السلوك الفوضوي المستخدم في الدراسة الحالية كما عرفها إرفورد Erford بالاستناد إلى DSM-IV-TR وهي:

أ. تشتت الانتباه Distractibility: هو عدم القدرة على الاحتفاظ بالانتباه، أي الانتقال من موضوع لآخر، أو الانتباه إلى مثيرات خارجية ليس لها صلة بالموضوع بشكل متكرر.

ب. النشاط الزائد Hyperactivity: هو يظهر في صورة تململ أو تلوي بالمقعد، وعدم البقاء جالسا بمقعده عند توقع ذلك، أو الجري المفرط أو التسلق في المواقف التي يكون فيها ذلك غير ملائم، أو صعوبة اللعب أو الاندماج بهدوء في الأنشطة الترفيهية.

ج. سلوك المعارضة Oppositional behavior: هو نمط من السلوك السلبي والعدائي والمتحدي، مستمر لمدة ستة أشهر على الأقل.

د. السلوك المعادي للمجتمع Antisocial Conduct: هو نمط متكرر ودائم من السلوك تنتهك فيه الحقوق الأساسية للآخرين أو المعايير أو القواعد الاجتماعية الكبرى الملائمة لعمر الشخص (تم الرجوع إلى مفهوم اضطراب المسلك).

هـ. القلق Anxiety: هو الترقب الشديد لخطر أو مصيبة مستقبلية مصحوبة بإحساس في ضعف التنفس أو أعراض جسدية للتوتر، وقد يكون الخطر المتوقع داخليا أو خارجيا.

3- صعوبات التعلم الأكاديمية Academic Learning Disabilities

"صعوبات التعلم الأكاديمية عبارة عن المشكلات التي تظهر لدى الأطفال في عمر المدرسة. ويشتمل المصطلح على الصعوبات الخاصة بالقراءة، والصعوبات الخاصة بالكتابة، والصعوبات الخاصة بالتهجئة والتعبير الكتابي، والصعوبات الخاصة بالحساب. ويستخدم هذا الاصطلاح لوصف الأطفال الذين يظهرون تباينا كبيرا بين قدرتهم الكامنة على التعلم (الذكاء) وبين تحصليهم الأكاديمي في المجالات السابقة حتى بعد تزويدهم بالتعليم المدرسي المناسب، وترتبط هذه الصعوبات إلى حد كبير بصعوبات التعلم النمائية، كالانتباه، والإدراك، والذاكرة، والتفكير" (أبو الديار، البحيري، محفوظي، 2014، 123).

إطار نظري:

يتضمن الإطار النظري متغيرات الدراسة متضمناً الدراسات السابقة وثيقة الصلة بالمتغيرات في السياق النظري كونه الاتجاه الحديث في عرض الدراسات بدلا من عرضها منفصلة، وبذلك تم تقسيم هذا الفصل

إلى ثلاثة محاور هي: (التنظيم الذاتي، والسلوك الفوضوي، وصعوبات التعلم الأكاديمية) وهو ما يتم عرضه على النحو التالي:

أولا:التنظيم الذاتي:

يعد التنظيم الذاتي من القضايا المهمة التي اهتم بها الباحثون رغم اختلاف المسميات كالتنظيم الذاتي، والتنظيم الذاتي للتعلم، وضبط النفس، وهي إن اختلفت في ظاهرها (مسماها) فهي تشترك في أرضية واحدة وهي تنظيم الذات، فالتنظيم الذاتي والتنظيم الذاتي للتعلم (التعلم المنظم ذاتيا) مصطلحين يتضمنان المضمون ذاته وإن اختلف في تطبيقه والاستراتيجيات المقدمة للتلميذ، فيميل الباحثون إلى اعتماد مصطلح التنظيم الذاتي للتعلم لتنمية الجوانب الأكاديمية، أي في السياق الأكاديمي (البيئة التعليمية)، في حين يستخدم البعض التنظيم الذاتي لتنمية الجوانب السلوكية والانفعالية والمعرفية بعيدا عن الجانب الأكاديمي، وإن كان البعض يطبقه في هذا الجانب، فالمفهوم ليس بجديد، وإنما شائع الاستخدام منذ التسعينيات ويركز على الجوانب الثلاثة السابق ذكرها (المعرفية، والانفعالية، والسلوكية).

حيث أشار كل من بيركلي ولارسين (Berkeley & Larsen, 2018, 75) إلى أن التنظيم الذاتي هي العمليات التي يستخدمها المتعلمون للتفاعل والحفاظ على الجوانب المعرفية والانفعالية والسلوكية لتحقيق الأهداف الشخصية. ولا يخفى على القارئ أيضا أهمية التنظيم الذاتي في حياة الأطفال لاسيما ذوي صعوبات التعلم في تغيير سلوكياتهم وأفكارهم وانفعالاتهم نحو الأفضل. فهو مهارة حياتية أساسية تستخدم في شتى مجالات الحياة وغير مقتصرة على البيئة المدرسية (Woodford, 2014)، وتمكن الأطفال من الاستجابة بكفاءة وفعالية للتحديات اليومية التي يواجهونها داخل المدرسة وخارجها (Shanker, 2016, 1).

لذا فإنّ تدريب التلاميذ على أساليب مختلفة لتنظيم الذات مثل المراقبة الذاتية وإدارة الذات يساعد على تغيير سلوكياتهم نحو الأفضل، كما أن التلاميذ الذين لديهم تنظيم ذاتي مرتفع أكثر قدرة على تنظيم سلوكهم، والاستماع إلى التعليمات واتباعها، والتفاعل مع الأقران بشكل جيد، والبقاء في مهمة لفترات أطول من الوقت(Conner, Ponitz, Phillips, Travis, Glasney, & Morrison, 2010, 433). وهذا ما أكدته دراسة (الذويخ، 2015) حيث قامت بتطبيق برنامج تدريبي قائم على استراتيجيات التنظيم الذاتي في خفض اضطراب قصور الانتباه وفرط النشاط لدى عينة من تلاميذ المرحلة الابتدائية بالكويت، ومن النتائج التي توصلت لها وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية بين القياسين القبلي والبعدي على مقياس قصور الانتباه وفرط النشاط لصالح القياس البعدي تعزى للبرنامج التدريبي. أيضا أجرى مويل (Muehl, 2015, 1) دراسة على تلميذ ذوي اضطراب نقص الانتباه والنشاط الزائد ADHD في الصف الثالث الابتدائي لتحديد فوائد التنظيم الذاتي لتحسين سلوكيات متعلقة بأداء المهمة On-Task-behavior في فصول القراءة والرياضيات والكشف عن طريقة التنظيم الذاتي الأكثر فعالية بالنسبة له، وتم استخدام أربعة استراتيجيات هي: المراقبة الذاتية، والمراقبة الذاتي مع التعزيز الذاتي، والتعزيز الذاتي، وإدارة الذات، إضافة إلى مقابلة التلميذ بعد تدريبه على تلك الاستراتيجيات وتسجيل المعلومات القصصية Anecdotal information حول موقفه من الدراسة والاستراتيجيات الأربعة وسهولة تطبيقها، ومن النتائج التي توصل إليها أن استراتيجية إدارة

الذات أكثر فعالية من الاستراتيجيات الأخرى في زيادة السلوكيات المتعلقة بأداء المهام في القراءة والرياضيات.

وقد تنوعت النماذج المفسرة للتنظيم الذاتي بناء على اختلاف الرؤى النظرية لكل باحث، وبالرغم من ذلك فإنها اتفقت على أن التنظيم الذاتي للتعلم يعد من المراحل التمهيدية المهمة ويمر من خلال مرحلة الأداء الفعلي للفرد، وينتهي بمرحلة التقييم، وقد صنف كل من ماري، وروزنبالم، وكريستوبولوس، هاماودي؛ (Murry, Rosanbalm, Christopoulos, & Hamaoudi, 2015, 4)

التنظيم الذاتي إلى ثلاث مجالات مرتبطة مع بعضها ويتم الفصل بينها بصورة نظرية وهي: التنظيم الذاتي المعرفي، والتنظيم الذاتي الانفعالي، والتنظيم الذاتي السلوكي، فالتنظيم الذاتي المعرفي يتضمن تركيز الانتباه، والوظائف التنفيذية للدماغ أي المرونة الإدراكية، والتحول الذهني mental shifting، وتحديد الأهداف، والمراقبة الذاتية، وحل المشكلات، واتخاذ القرار. بينما يعتمد التنظيم الذاتي الانفعالي على إدارة المشاعر القوية وغير السارة، ويتطلب الوعي وفهم تلك المشاعر ويتم تطبيق استراتيجيات التهدئة الذاتية والتسامح أو إدارة الضيق الداخلي. كما يدعم التعاطف والتعاطف مع الذات والآخرين، بينما يركز التنظيم الذاتي السلوكي على اتباع القوانين، وتأجيل الإشباع، والمثابرة، والتحكم بالاندفاعية، وحل الصراعات، وسن استراتيجيات المواجهة النشطة enactment of active coping strategies كالقيام بنشاط ما مثل النشاط البدني، والتنفس العميق، أو طلب الدعم والمساعدة، والسلوكيات الموجه نحو هدف على سبيل المثال: تنظيم الوقت لاستكمال مهمة ما.

والتقسيم الثلاثي التالي: التنظيم الذاتي المعرفي، والتنظيم الذاتي الانفعالي، والتنظيم الذاتي السلوكي هو مجال اهتمام الدراسة الحالية. فالتنظيم الذاتي يساعد على تعديل السلوكيات التي تسبب مشكلات في البيئة الصفية إذا ما تم تطبيقه بصورة جيدة وبشكل مستمر، ويعد السلوك الفوضوي من أكثر المشاكل التي يعاني منها التلاميذ بشكل عام وذوي صعوبات التعلم بصفة خاصة.

ثانيا: السلوك الفوضوي:

لقد حظي موضوع السلوك الفوضوي اهتمام العديد من الباحثين والممارسين في مختلف التخصصات والمجالات منها: علم نفس المدرسي، علم النفس الإكلينيكي، الطب النفسي، الإرشاد النفسي، التعلم، العمل الاجتماعي (Gresham, 2015,2). وهو من السلوكيات التي تعيق عملية التعليم والتعلم داخل البيئة الصفية ((Gresham, 2015; Khasinah, 2017.

حيث تعد مشكلات السلوك الفوضوي Disruptive Behavior من أكثر المشكلات السلوكية التي تظهر لدى أطفال ما قبل المدرسة ومن هم في السن المدرسي (Ogundele, 2018, 9)، ويظهر في صورة العدوان، والغضب، والسلوك المعادي للمجتمع، ويُعرّف السلوك الفوضوي بأنه: " كل ما يبديه الطفل من سلوكيات غير ملائمة للموقف، ويشمل النشاط الزائد، والاندفاعية، ونقص الانتباه، والعناد المتحدي، واللامبالاة، والضوضاء، واللا اجتماعية، وتؤدي هذه السلوكيات إلى الفوضى والارتباك في البيئة، وتعوق قدرة الطفل على التوافق، وتأخذ شكلا مستمراً مكررًا معتمدًا إلى حد ما يدركه ويتأذى منه المحيطون" (أبو زيد وعبدالحميد، 2015، 29). ويضيف جريشام (Gresham, 2015, 2) أنّ تلك

السلوكيات تتميز بظهور مشكلات في ضبط النفس للانفعالات والسلوكيات التي تخلق صعوبات التكيف في المجالات الشخصية وبين الشخصية.

ويمكن أن يستدل المعلم أو ولي الأمر بوجود مشكلة السلوك الفوضوي من خلال بعض الخصائص التي يتميز بها التلاميذ وهي كما ذكرها كل من (أبو زيد وعبد الحميد، 2015) تتمثل في العدوانية والقلق وعدم الثقة بالنفس والنشاط الزائد. كما يظهر على شكل مجموعة من السلوكيات الخارجية سواء لفظية أو غير لفظية والتي يمكن أن يلاحظها القائم على تربية الطفل أو المعلم أو الاختصاصي النفسي تتجلى في السلوك المعادي للمجتمع كانتهاك القوانين، والعدوان والعداء على الآخرين، وسلوك التحدي وعدم الاحترام والصراخ، إضافة إلى سلوكيات داخلية كأحلام اليقظة كما ذكرها كاميرون، جميعها يؤثر على النواحي الاجتماعية والنفسية للتلميذ والمحيطين به، حيث يتسم هؤلاء التلاميذ بقصور في السلوك الاجتماعي والمهارات الاجتماعية، ومضايقة الآخرين، والنشاط الزائد، واضطرابات متنوعة كالقلق، وعدم الثقة بالنفس، واضطراب المزاج، والانطواء، عدم الإحساس بالأمان، إضافة إلى أنهم يعانون من قصور في العمليات المعرفية تتمثل في الانتباه والذاكرة والإدراك وحل المشكلات والتفكير والعمليات السمعية والبصرية.

وفي هذا السياق توصل كل من زاكوبولو، ساريس، تاغكاس، تسامبالاس، وفيرجو Zakopoulou (Sarris, Tagkas, Tsampalas, & Vergou, 2018, 1)، في دراستهم التي هدفت إلى التحقق فيما إذا كان تلاميذ المرحلة الابتدائية ممن يعانون من صعوبات التعلم ينتمون إلى فئة التلاميذ "المشكلة"-أي ذو مشكلات سلوكية-children Problem، والأطفال الذين لديهم سلوكيات مسيئة داخل الفصل الدراسي وخارجه، حيث لوحظ هؤلاء الأطفال من قبل الباحثين لمدة أربعة ساعات دراسية، لمدة زمنية 40 دقيقة، ومن النتائج التي توصوا إليها أن معظم الأطفال ممن يعانون صعوبات في التعلم غير قادرين على اتباع القوانين المدرسية، وأحدثوا ضجة fuss في الفصل الدراسي، وعوقبوا من مدير المدرسة.

كما أوضحت (الشمراني، 2018) أن إهمال الأسرة للطالبة وعدم مراقبتها، وعدم الاستقرار الأسري، وعدم وجود الحوار الأسري، وقلة جلوس الأبوين مع الأبناء من أكثر العوامل الأسرية المؤدية إلى تفشي مظاهر السلوك الفوضوي لدى طالبات المرحلة المتوسطة في منطقة تبوك بالمملكة العربية السعودية. أما فيما يتعلق بأكثر العوامل المدرسية حدوثا هي: إهمال المدرسة تأديب أو معالجة الطالبات المشاغبات، واكتظاظ الطالبات في الفصول الدراسية، وضعف الاتصال والمتابعة بين المدرسة والأسرة.

لذا لا ينبغي تجاهل مظاهر السلوكيات الفوضوية وترك التلاميذ دون تدخل علاجي مناسب، وفي هذا الصدد اجتهد الباحثون في البحث وتطبيق مجموعة متنوعة من الاستراتيجيات للتعامل مع السلوكيات الفوضوية داخل البيئة الصفية، وتدريب التلاميذ على مهارات تعينهم على التعامل مع هذا النوع من السلوك وتعديله للأفضل، فقد ذكر تومبسون (Thompson,2014, 414) أن التلاميذ الملتحقين بمدارس المرحلة الابتدائية من الصف الرابع والخامس ممن لديهم سلوكيات فوضوية أظهروا تحسنا في السلوك الفوضوي بعد تدريبهم على برنامج معرفي سلوكي لإدارة Behavioral self- eCognitiv management training program، واستراتيجية التنظيم Regulation Strategy STARS، وهي أحد الاستراتيجيات السلوكية المستخدمة لتحسين السلوك الصفي من خلال الدافعية.

أيضا أجرى كل من بركلي وآخرون (Burkey & et al, 2018, 982) تحليل تلوي لستة وعشرون دراسة عشوائية ضابطة randomized controlled trials طبقت تدخلات نفسية اجتماعية InterventionPsychosocial مختلفة، وكشفت النتائج أن تلك التدخلات أسهمت في الحد من مشاكل السلوك الفوضوي بين الأطفال الذين يعيشون في مناطق منخفضة ومتوسطة الدخل.

ثالثا: صعوبات التعلم

يعد مجال صعوبات التعلم من المجالات المهمة في ميدان التربية الخاصة، حيث جذب اهتمام الباحثين والاختصاصيين والتربويين لبحثه ودراسته، وكان ومازال أحد المصطلحات التي تثير الجدل حول توافر تعريف محدد وشامل يوضح جوانبه (إبراهيم ،٢٠١٠؛ Raymond, 2017)، ووفقا للدليل التشخيصي والإحصائي للاضطرابات العقلية "الطبعة الخامسة"Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders: Fifth Edition (DSM-5)، فقد تم تعريف صعوبات التعلم[1] بأنه: أحد الاضطرابات العصبية النمائية التي تعيق الفرد عن التعلم أو استخدام المهارات الأكاديمية الأساسية كالقراءة أو الكتابة أو الحساب (APA, 2013.)

وقد ذُكر في DSM-٥ أن نسبة انتشار صعوبات التعلم بين أطفال المدارس بمختلف الثقافات واللغات في المجالات الأكاديمية التالية: القراءة، والكتابة، والحساب هي ٥%-١٥%، وينتشر لدى الذكور أعلى من الإناث بنسبة 1:2 إلى 1:3 (الناطور، 2016؛ APA, 2013). وهو ما أكده كل من (Peng, 2018, & Namkung 2) في أن صعوبات القراءة أكثر أنواع صعوبات التعلم شيوعا، وتبلغ نسبة الأطفال في المدارس ممن لديهم هذا النوع من الصعوبات 90%، تليها صعوبات في الرياضيات وويبلغ نسبة الأطفال في المدارس بهذا النوع من الصعوبة ما يقارب 40%، و 10% ممن لديهم صعوبات في الكتابة وهي النسبة الأقل.

كما تشير الإحصائية ربع السنوية لعام 2016 التي أصدرتها الهيئة العامة لشؤون ذوي الإعاقة Public Authority Of The Disabled بدولة الكويت إلى أن أعداد المسجلين في الهيئة المصنفين ضمن الإعاقة التعليمية بشكل عام بلغ (4965)[2]، وتجدر الإشارة إلى أن فئة صعوبات التعلم ضمن الإعاقات التعليمية (http://pada.gov.kw). وقد أوضح (الزغبي، 2007) في دراسته التي هدفت إلى التعرف على نسبة انتشار صعوبات التعلم في الرياضيات لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية بدولة الكويت من

[1] أطلق DSM-5 على مصطلح صعوبات التعلم مسمى " اضطراب التعلم النوعي(المحدد)" Specific Learning Disabilities (APA, 2013)، وأن ظهور القدرات بشكل مختلف (غير متساو) للفرد نفسه هو الذي حث الباحثين للتفكير في هذا المصطلح، وهو يؤكد أن مشكلات الفرد تبرز في جانب محدد فقط بشكل غير منسجم مع قدراته الجيدة في جوانب أخرى (الناطور، 2016).

[2] أصدرت دولة الكويت قانون رقم ٨ لسنة 2010 بشأن حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة والذي يعتمد على مفهوم منظمة الأمم المتحدة لحقوق الأشخاص ذوي الإعاقة، ويكفل حقوقهم كاملة بما فيها من توفير خدمات تعليمية وتأهيلية وتربوية بالتنسيق مع وزارة التربية ووزارة التعليم العالي.

الملتحقين في الصفين الثالث والخامس ابتدائي، نسبة انتشار صعوبات التعلم حيث بلغت نسبته لدى الذكور 13,3%، وعند الإناث بلغت النسبة 13,6%، مما يؤكد أن صعوبات التعلم لا تختلف باختلاف الجنس (النوع). كما أكد كل من (العجمي وعبد اللطيف، 2010) في نتائج دراستهم التي هدفت إلى تحديد نسبة انتشار صعوبات التعلم في مادتي اللغة العربية والرياضيات لدى عينة من تلاميذ وتلميذات المرحلة الابتدائية، على أن نسبة التلاميذ والتلميذات ممن يعانون في صعوبات باللغة العربية بلغت 21,4%، بينما بلغت النسبة في مادة الرياضيات 13.7٪. وهذه النسبة مقاربة لما قام به الزعبي في عام 2007 في الدراسة السابقة ذكرها، وهذا يدل أن الصعوبات في مادة اللغة العربية أكثر انتشارا من الصعوبة في اللغة العربية وتؤكد هذه النتيجة برأيي ما ذكر في الأطر النظرية المتعلقة بصعوبات التعلم بأن صعوبات القراءة هي أكثر الصعوبات التعليمية انتشارا في العالم.

وتجدر الإشارة إلى أن الأفراد ذوي صعوبات التعلم يتصفون بمجموعة من الخصائص الاجتماعية والانفعالية مثل: تدني مفهوم الذات (إبراهيم، 2010؛ آل معدي، بخاري، الحواس، المياح، والعبداللطيف، 2015؛ عبدالحميد، موسى، وأدهم،٢٠١٣ ؛ Namkung& Peng, 2018, 2)، نتيجة عدم تمكنهم من مجاراة أقارنهم في الفصل الدراسي وفشلهم الأكاديمي المتكرر)إبراهيم، 2010؛ Peng, 2018, & Namkung2)، وظهور مشكلات انفعالية كالقلق والتوتر (سيسالم، 2018؛ الحبيب، 2018؛ عمر، 2014). وهو ما توصلت إليه (زيادة، 2015) في دراستها التي هدفت إلى إبراز أهم الأسباب المؤدية لصعوبة التعلم وتحليلها وتفسيرها في الجزائر، حيث ذكرت أن التلاميذ ذوي صعوبات التعلم يتعرضون لضغوط نفسية تترجم في صورة قلق شديد، وإحباط وتوتر عصبي. لذلك تعد الحاجة إلى التخلص من التوتر والقلق من الحاجات الإرشادية في المشكلات السلوكية وهي أحد النتائج التي توصلت إليها (بشقة، 2016).

أيضا لديهم صعوبة الضبط الذاتي، فهم يقومون بإصدار سلوكيات غير ملائمة تجاه الآخرين، ولا يستطيعون تقدير نتائج سلوكياتهم، فهم يسيئون تفسير مشاعر وانفعالات الآخرين، وغير قادرين على التعبير عن احتياجاتهم وأحاسيسهم بطريقة جيدة يفهمها الآخرين، لذلك يعانون من عدم الاستقرار الانفعالي، وانخفاض الثقة بالنفس، وصعوبة اتخاذ القرارات (عبيد، 2015). كما تظهر لديهم مجموعة من الخصائص السلوكية مثل النشاط الزائد وتشتت الانتباه (آل معدي، بخاري، الحواس، المياح، والعبداللطيف، 2015؛ الداهري، 2016؛ Namkung & Peng, 2018, 2)، والسلوك الاندفاعي والتسرع في ردود أفعالهم وسلوكياتهم العامة دون تفكير بالعواقب (آل معدي، بخاري، الحواس، المياح، والعبداللطيف، 2015؛ بطانية وحمدان،2014؛ بطرس، 2008؛ الحبيب، 2018؛ الداهري، 2016) والافتقار إلى مهارات التنظيم (الداهري، 2016) فعدم قدرتهم على تنظيم ذواتهم بالشكل المناسب من أهم ما يميزهم حسب ما يراه كل من (القمش، 2010؛ Al-Qamask, Al-Reemawi, & Abu Ameira, 2013; Grünke & Cavendish, 2016). وفي دراسة كل من (توات ورابح، 2016) والتي طُبّقت في الجزائر، كشفت بعض النتائج إلى أن أكثر الخصائص المرتبطة بالتلاميذ ممكن يعانون صعوبات التعلم بناء على تقدير المعلم هي: الانسحاب السلوكي، والنشاط الزائد ونقص الانتباه والتي تؤثر سلبا على التلميذ، وتشعره بالعجز وعدم القدرة على الإنجاز. بينما أشارت بعض النتائج التي قامت بها (بشقة،

2016) والتي طبّقت أيضا في الجزائر، إلى أن أكثر المشكلات السلوكية السائدة هي: سلوك الانسحاب، والنشاط الزائد، والسلوك الاجتماعي المنحرف، وسلوك التمرد في المدرسة، والسلوك العدواني.

أما فيما يتعلق بالخصائص الأكاديمية التي يتصف بها التلاميذ ذوي صعوبات التعلم فهم يعانون من صعوبات مستمرة في تعلم المهارات الأكاديمية الأساسية والتي تظهر خلال سنوات التعليم النظامي (أي فترة التعليم)، وتشمل تلك المهارات قراءة الكلمات الفردية بدقة وطلاقة، وفهم القراءة، والتعبير والتهجئة المكتوبة، والعمليات الحسابية، والتفكير الرياضي، والتي تؤثر جميعها على المواد الأكاديمية الأخرى (APA, 2013). ومما يؤكد ذلك الدراسة التي أجرتها (بشقة، 2016) في الجزائر، حيث كشفت بعض النتائج أن صعوبات التعلم الأكاديمية السائدة هي صعوبات تتعلق بالكتابة، والرياضيات، والقراءة. كما أن التلاميذ ذوي صعوبات التعلم لديهم ضعف في معالجة المعلومات التي يتم استقبالها من خلال الحواس أو مدخلات التعلم الأساسية، وتعد صعوبات القراءة من أهم المشكلات التي تواجههم وتؤثر على استيعابهم وتحصيلهم للمواد الأساسية (الغضوري، 2016؛ Namkung & Peng, 2018, 2).

ومن المتعارف عليه في الأدبيات المتعلقة بصعوبات التعلم أنها تصنف إلى صعوبات نمائية وصعوبات أكاديمية. ولكن هناك تصنيف جديد أضافه كل من (سالم وزكي، 2009) وهو صعوبات التعلم المنظم ذاتيا ، وهي تظهر نتيجة للصعوبات الثلاثة التالية، وتؤثر على المهام الأكاديمية وهي كالتالي: **أ- صعوبات التنظيم الذاتي الاستراتيجي:** وهي صعوبة تطبيق خطط الأداء المناسبة حيث يتسم ذوي صعوبات التعلم بعدم المرونة في اختبار الاستراتيجية المناسبة للمهمة ويظهرون صعوبة في القدرة على التكيف مع الاستراتيجيات لتأدية المهام المطلوبة باستقلالية، **ب- صعوبات التنظيم السلوكي:** وهي صعوبة تحول التلاميذ ذوي صعوبات التعلم من مستوى الضبط القائم على العناصر الخارجية للسلوك إلى المتغيرات الداخلية، واستمرار السلوك بعد عزل عناصر التحكم الخارجي، **ج- صعوبات التعلم الذاتي البيئي: وهو عدم فهم عناصر البيئة الخارجية والاستفادة منها لتحقيق الأهداف** وتنقسم إلى: صعوبة توقع نتائج السلوك الأمر الذي يجعل لديهم قصور في عمل ضبط ذاتي لسلوكهم، وصعوبة تنظيم متغيرات البيئة بالصورة التي تتناسب مع متطلبات المهام الأكاديمية، كما أنهم يجدون صعوبة في طلب المساعدة الاجتماعية من أقرانهم ومعلميهم.

ورغم محاولة العلماء والباحثين لتفسير أسباب صعوبات التعلم، فإن السبب الرئيس يعود إلى الخلل الوظيفي في الجهاز العصبي، ويتداخل معه عوامل متعددة سواء كانت تطورية، أو بيئية، أو نفسية وغيرها الكثير، ومهما تعددت العوامل فإن معرفة الاتجاهات المفسرة لصعوبات التعلم يساعد الاختصاصيين النفسيين والمرشدين التربويين والباحثين على معرفة أعمق لهذه الفئة، ولكن المعرفة وحدها لن تجدي نفعا إذا ما تم وضع برامج مناسبة قائمة على استراتيجيات متنوعة لمساعدة هذه الفئة من الأطفال، وتوعية أولياء الأمور أو القائمين بالرعاية بضرورة التوجه إلى المراكز المتخصصة المعتمدة لإخضاع الطفل لعملية التشخيص الشاملة للتقليل من نسبة انتشار صعوبات التعلم وتقديم التدخل المناسب منذ البداية.

وفي هذا الصدد ترى (الشديفات، 2017) أن غياب التشخيص الشامل لتلاميذ المرحلة الابتدائية أدى إلى ارتفاع نسبة انتشار صعوبات التعلم بينهم، كما أن عدم التدخل المبكر قد يزيد المشكلة سوءاً ويؤدي إلى

انخفاض مستوى تقدير الذات وعدم الثقة بالنفس، وتطور الكثير من الاضطرابات النفسية التي تترافق مع بداية مرحلة المراهقة. وقد اهتمت دولة الكويت بدراسة هذا الموضوع وعرضه من خلال مؤتمرات علمية تابعة للجمعية الكويتية لاختلافات التعلم "كالد". إضافة إلى قيام العديد من الباحثين بدراسات عن هذا الموضوع منها ما قام به (الأنصاري،2009) في دراسته التي هدفت إلى معرفة فاعلية نموذج الاستجابة للتدخل في تنمية مهارة تعرف الكلمة من حيث التشخيص والعلاج، وإيجاد نموذج بديل لنموذج محك التباعد الذي يعتمد على الذكاء والتحصيل الدراسي لدى عينة من تلاميذ الصف الرابع والخامس الابتدائي، ومن النتائج التي توصل إليها أن تطبيق هذا النموذج يخفض نسبة ذوي صعوبات التعلم بنسبة ٪66.66.

وينبغي توضيح أن تشخيص صعوبات التعلم لا يتم إلا بعد دخول الطفل المدرسة وإكماله الصف الثاني الابتدائي، أي عندما يكون بعمر تسعة سنوات (بطانية وحمدان، 2014) وذلك لصعوبة التعرف على المشكلات التعليمية التي تبدو واضحة عند تعلم الطفل المهارات الأساسية الأكاديمية في وقت مبكر (الناطور، 2016).

منهج الدراسة وإجراءاتها

منهج الدراسة:
اعتمدت الباحثة في الدراسة الحالية على المنهج التجريبي Experimental Design، لكونه المنهج الملائم للدراسة لتعرف فاعلية برنامج قائم على مهارات التنظيم الذاتي، وذلك لخفض السلوك الفوضوي لدى أفراد العينة.

وتستخدم هذه الدراسة تصميم المجموعتين (الضابطة-التجريبية)، وقد أجري القياس قبل تطبيق البرنامج وبعده وقيست درجات المجموعتان التجريبية والضابطة، وذلك للتعرف على درجة التحسن في مهارات التنظيم الذاتي وانخفاض السلوك الفوضوي، إضافة إلى القياس التتبعي الذي أجري بعد مرور شهر من تطبيق البرنامج التدريبي لمعرفة مدى استمرارية تأثير البرنامج التدريبي على المجموعة التجريبية.

عينة الدراسة:
اشتملت عينة الدراسة على عينة سيكومترية وعينة أساسية وفيما يلي توضيح لذلك:

العينة السيكومترية: تم اختيار 100 تلميذ من الصف السادس إلى السابع الملتحقين بمدارس التعليم المتوسطة (المدارس الحكومية) تتراوح أعمارهم بين (12-11) سنة، بهدف جمع البيانات الأولية والتحقق من الكفاءة السيكومترية لأدوات الدراسة.

العينة الأساسية: تتكون عينة الدراسة من 20 تلميذ تتراوح أعمارهم ما بين (12-10) سنة، من الملتحقين بمدارس المرحلة المتوسطة لصعوبات التعلم بدولة الكويت والتابعة لمحافظة مبارك الكبير، حيث أن هؤلاء التلاميذ تم تشخيصهم بصعوبات التعلم الأكاديمية وتصنيفهم ضمن فئة الإعاقة التعليمية .

وتكونت العينة في بداية الأمر من 60 تلميذ من المشخصين بصعوبات التعلم الأكاديمية تم تطبيق المقاييس القبلية واختيار المنخفضين بالتنظيم الذاتي، والمرتفعين بالسلوك الفوضوي في الوقت نفسه، فتكونت العينة الأساسية من 20 تلميذ تم تقسيمهم إلى مجموعتين:

- المجموعة التجريبية (10) تلاميذ ذوي صعوبات التعلم.
- المجموعة الضابطة (10) تلاميذ ذوي صعوبات التعلم.

وجميعهم من مدرسة الخندق المتوسطة بنين، وهي إحدى المدارس الحكومية لصعوبات التعلم التابعة لمحافظة مبارك الكبير.

وقد تم حساب تجانس المجموعتين التجريبية والضابطة في العمر الزمني والمتغيرات الأساسية للدراسة وهو ما سنوضحه كالتالي:

١- **العمر الزمني:** تتراوح أعمار العينة بين (12-11) سنة وقامت الباحثة باختبار مان-وتني Mann-Whitney U لحساب الفروق بين متوسطي رتب المجموعتين الضابطة والتجريبية للتأكد من تجانس المجموعتين في العمر الزمني، ويوضح ذلك الجدول (1):

جدول .)1(الفروق بين متوسطي رتب المجموعتين الضابطة والتجريبية للعمر الزمني

المكونات الفرعية	المجموعة	العينة N	متوسط الرتب	مجموع الرتب	U	W	Z	مستوى الدلالة
العمر الزمني	التجريبية	١٠	٩,٢٠	٩٢,٠٠	٣٧,٠٠٠	٩٢,٠٠٠	١,٢١٧	غير دال
	الضابطة	١٠	١١,٨٠	١١٨,٠٠				

يتضح من جدول (1) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات المجموعتين الضابطة والتجريبية في العمر الزمني، وهذا يدل على تجانس المجموعتين في القياس القبلي.

أدوات الدراسة:

تضمنت أدوات الدراسة على مقياس التنظيم الذاتي-تقدير التلميذ بمرحلة الطفولة المتأخرة-إعداد الباحثة، ومقياس السلوك الفوضوي -الطبعة الثانية-تقدير المعلم Disruptive Behavior Rating Scale– T-II-DBRS Teacher Version–Second Edition- إعداد إرفورد Erford- ترجمة الباحثة، إضافة إلى البرنامج التدريبي لتنمية مهارات التنظيم الذاتي-إعداد الباحثة، وفيما يلي توضيح لكل أداة:

1- مقياس التنظيم الذاتي-تقدير التلميذ بمرحلة الطفولة المتأخرة- إعداد الباحثة.

يهدف المقياس إلى تحديد مستوى بعض مهارات التنظيم الذاتي للأطفال ذوي صعوبات التعلم ممن تتراوح أعمارهم ما بين (12-11) سنة، وهو مكوّن 40 بند موزعة على ثلاث مكونات فرعية ذُكر تعريفها في مصطلحات الدراسة وهي:

أ- مهارات التنظيم الذاتي المعرفية Cognitive Self-Regulation Skills: تتوزع بنوده من **(1-15)**

ب- مهارات التنظيم الذاتي الانفعالية Emotional Self-Regulation Skills : تتوزع بنوده من **(16-25)**

ج- مهارات التنظيم الذاتي السلوكيةBehavioural Self-Regulation Skills : تتوزع بنوده من **(26-40)**

بعدها حُسبت الخصائص السيكومترية للمقياس للتحقق من صدق وثبات المقياس، وفيما يلي توضيح لذلك:

أولا: صدق المقياس:

تم التأكد من صدق المقياس عن طريق حساب **صدق المحكمين،** حيث عُرض عرض المقياس في صورته الأولية المكون من 48)) بند على مجموعة من أساتذة علم النفس عددهم (7) وذلك للتحقق من صدق المحكمين، و إبداء آرائهم بشأن مدى ملائمة البند لقياس المفهوم ومكوناته، أي أنها تقيس بالفعل ماوضعت لقياسه، بالاضافة إلى ملائمة البنود للفئة العمرية المستهدفة)عينة الدراسة(، وتم تعديل البنود رقم (12, 22, 28, 36, 38, 46)حيث أشار بعض المحكمين إلى إعادة الصياغة لتناسب عينة الدراسة، ولتبسيط بعض البنود التي جاءت صياغتها مركبة وتم تعديل هذه البنود،كما حُذفت البنود التالية: 2), (5, 9, 15, 18, 42, 43, 44) وذلك لتكرار بعضها. وقد تراوحت نسب الاتفاق بين المحكمين بين (100%-71%)، واتفق المحكمين على أغلب البنود بنسبة 100%، وهي نسب جيدة تدل على صدق محتوى الاختبار لما وضع لقياسه.

أيضا حُسب **صدق البناء (التكوين)** عن طريق الاطلاع على الأطر النظرية والدراسات السابقة العربية والأجنبية التي بحثت في التنظيم الذاتي، لاسيما التي قامت ببناء مقاييس مختصة بالتنظيم الذاتي، بهدف الاستفادة منها في تحديد مفردات المقياس وصياغتها بما يلائم الفئة العمرية المستهدفة في الدراسة الحالية، وقد تم تجميع وترجمة البنود من بعض المقاييس العربية والأجنبية التي تتمتع بصدق وثبات مرتفع وإعادة صياغتها وبناء المقياس بما يلائم فئة صعوبات التعلم.

كما حُسبت **القدرة التمييزية** للمقياس عن طريق حساب قيمة الوسيط على الدرجة الكلية لكل مكّون والمجموع الكلي للمقياس، حيث تم تقسيم العينة إلى مجموعتين: مرتفعين ومنخفضين، وحُسبت الفروق بينهم عن طريق استخراج قيمة)ت(، إضافة إلى القدرة التمييزية للمقياس وقد تم تحقيق القدرة التمييزية لمقياس تنظيم الذات، حيث توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعتين المرتفعين والمنخفضين في جميع مكونات المقياس

وبذلك تكوّن المقياس في صورته النهائية من (40) بندا موزعة على ثلاث مكونات فرعية، ويوجد أمام كل بند تدريج ليكرت الرباعي يجيب عليها التلميذ وفق الاختيارات التالية: (دائما، كثيرا، أحيانا، نادرا) وتعطى الدرجات (4,3,2,1) للبنود الموجبة، أما البنود السالبة وهي: (4, 16, 18, 19, 20, 21, 22) تعطى الدرجات (4، 3، 2، 1).

ثانيا: ثبات المقياس:
تم حساب معامل الثبات بعدة طرق هي: معامل الثبات بطريقة ألفا كرونباخ Alpha Cronbach ، والتجزئة النصفية Half-Split، وفيما يلي توضيح للتحليلات الإحصائية:

أ- معامل ألفا كرونباخ Alpha Cronbach : بلغت قيمة معامل الثبات بطريقة ألفا كرونباخ للمقياس الكلي ,٧٦ مما يدل على أن قيمة معامل الثبات مرتفعة.

ب- التجزئة النصفية Half-Split : بلغت قيمة معامل الثبات بطريقة التجزئة النصفية ,٦٧ حسب قيمة جوتمان Guttman مما يدل على ثبات متوسط.

جدول(١ .)معاملات ارتباط البنود بالمجموع الكلي لمكوّنات مقياس تنظيم الذات

البند	معامل الارتباط	البند	معامل الارتباط	البند	معامل الارتباط	البند	معامل الارتباط	البند	معامل الارتباط
مهارات تنظيم الذات المعرفية		٩	.٤٣٤**	١٧	٠.٠٥٦	مهارات تنظيم الذات السلوكية		٣٤	.٥٣٥**
١	.٦٢٣*	١٠	.٥٦٤**	١٨	.٣٥٩**	٢٦	.٦٣٥**	٣٥	.٤٢٢**
٢	.٥٥٦**	١١	.٥١٩**	١٩	.٥٤٤**	٢٧	.٥١٣**	٣٦	.٥٧٥**
٣	.٤٩٣**	١٢	.٤٩٢**	٢٠	.٤٦٦**	٢٨	.٤٠٨**	٣٧	.٤٢٧**
٤	.٢٠٩*	١٣	.٥٠٦**	٢١	.٦٥٦**	٢٩	.٦١٠**	٣٨	.٤١٠**
٥	.٣٤٤**	١٤	٠.١٠٢	٢٢	.٤٧١**	٣٠	.٤٦٣**	٣٩	.٢٦٣**
٦	.٤١١**	١٥	.٤٩٧**	٢٣	.٢٢١*	٣١	.٥٣٠**	٤٠	.٣٧٣**
٧	.٥٠٩**	مهارات تنظيم الذات الانفعالية		٢٤	٠.٠٧٩	٣٢	.٥٠٨**		
٨	.٤٤٣**	١٦	.٥١٩**	٢٥	.٢٦٩**	٣٣	٠.١٥٣		

,05 * ارتباط دال عند مستوى ,01 ** ارتباط دال عند مستوى

ثالثا: الاتساق الداخلي Internal consistency: حُسب الاتساق الداخلي لكل مُكوّن عن طريق إيجاد معامل ارتباط كل بند مع المجموع الكلي للمُكوّن، ومعامل ارتباط المجموع الكلي للمكونات الفرعية مع المجموع الكلي للمقياس وذلك باستخدام معامل ارتباط بيرسون، ويوضح ذلك الجدول التالي:

يتّضح من الجدول (2) أن جميع بنود المُكوّن الأول مرتبطة مع المجموع الكلي للمُكوّن نفسه بمعامل ارتباط دال إحصائيا عند مستوى 01,، فيما عدا بند (4) فهو دال إحصائيا عند مستوى 05,، الأمر الذي يدل على ارتفاع الاتساق الداخلي لبنود المُكوّن الأول باستثناء البند (14) فهو غير مرتبط مع المجموع الكلي للمُكوّن، وقد حُذف هذا البند، إضافة إلى أن جميع بنود المُكوّن الثاني مرتبطة مع المجموع الكلي للمُكوّن نفسه بمعامل ارتباط دال إحصائيا عند مستوى 01,، مما يدل على ارتفاع الاتساق الداخلي لبنود

المُكوّن الثاني باستثناء البندين (24-17) فهما غير مرتبطان مع المجموع الكلي للمُكوّن، لذا تم حذف البند 17 فقط، والإبقاء ببند 24 وهو:"أبكي دون سبب واضح" وذلك لأهمية ذلك في تنظيم الانفعال بالنسبة لأفراد العينة وهو ما اتفق عليه المحكمين بنسبة 100٪، كما أن جميع بنود المُكوّن الثالث مرتبطة مع المجموع الكلي للمُكوّن نفسه بمعامل ارتباط دال إحصائيا عند مستوى 01,، مما يدل على ارتفاع الاتساق الداخلي لبنود المُكوّن الثالث باستثناء البند (33) فهو غير مرتبط مع المجموع الكلي للمُكوّن.

05, * ارتباط دال عند مستوى 01, ** ارتباط دال عند مستوى

يتّضح من الجدول (3) أن المجموع الكلي للمُكوّن الأول والثالث يرتبط مع المجموع الكلي للمقياس بمعامل ارتباط دال إحصائياً عند مستوى 01,، بينما يرتبط البُعد الثاني مع المجموع الكلي للمقياس بمعامل ارتباط دال إحصائياً عند مستوى 05,.

جدول(٣ .) معاملات ارتباط درجات المجموع الكلي للمكونات الفرعية بالمجموع الكلي للمقياس

المكّون	معامل الارتباط
مهارات تنظيم الذات المعرفية	.٨٣٤**
مهارات تنظيم الذات الانفعالية	.٢٠٧*
مهارات تنظيم الذات السلوكية	.٨٦٢**

2- مقياس السلوك الفوضوي-الطبعة الثانية-تقدير المعلم Disruptive Behavior Rating T-II-DBRS Teacher Version–Second Edition–Scale- إعداد إرفورد Erford- ترجمة الباحثة.

أعدّ إرفورد Erford مقياس السلوك الفوضوي-الطبعة الثانية-تقدير المعلم Disruptive Behavior T-II-DBRS Teacher Version–Edition Second–Rating Scale في صورته الأولية (الطبعة الأولى) في عام 1993 ليُطبّق على الأطفال الذين تتراوح أعمارهم بين 10-5 سنة (Erford & Clarck, 2011)

يهدف المقياس الذي أعده إرفورد Erford في صورته الأجنبية إلى تقييم الأعراض المرتبطة بالسلوكيات الفوضوية لدى الأطفال ممن تتراوح أعمارهم بين 17-7 سنة، ويعتمد ذلك على تقدير المعلمين، وتم تقسيمه إلى خمس مكونات هي: (تشتت الانتباه distractibility، النشاط الزائد hyperactivity، سلوك المعارضةoppositional behavior ، السلوك المعادي للمجتمع antisocial conduct، والقلق anxiety.

وهو ما هدف إليه المقياس عندما قامت الباحثة بترجمته، وتكييفه على البيئة العربية ليناسب التلاميذ ذوي صعوبات التعلم ممن تتراوح أعمارهم بين (12-11) سنة. وقد تُرجمت بنود المقياس المكون من (35) بند موزعة على خمسة مكونات فرعية (تشتت الانتباه، النشاط الزائد، وسلوك المعارضة، والسلوك المعادي للمجتمع، والقلق) و التي يجيب عليها المعلم (تقدير المعلم) في ضوء مقياس رباعي التدرج المتمثل في

أربعة استجابات هي:(دائما، غالبا، أحيانا، نادرا)، وتعطى الدرجات (1-2-3-4) للبنود وجميعها موجبة. كما حُسبت الخصائص السيكومترية للمقياس وفيما يلي توضيح لذلك:

أولا: صدق المقياس:

لحساب **صدق المحكمين** عُرض المقياس في صورته الأولية المكون من (35) بند على مجموعة من أساتذة علم النفس عددهم (9) وذلك للتحقق من صدق المحتوى، وطلب منهم أن يقارنوا بين كل بند وما يقابله في اللغة الإنجليزية للتأكد من صحة الترجمة و إبداء آرائهم بشأن مدى ملائمة البند لقياس المفهوم ومكوناته، أي أنها تقيس بالفعل ما وضعت لقياسه، بالإضافة إلى ملائمة البنود للفئة العمرية (عينة الدراسة)، وأُخذت ملاحظات المحكمين بعين الاعتبار وعُدّلت الصياغة اللغوية للبنود التالية (1, 2, 3, 9, 12, 13, 15, 17, 18, 19, 20, 23, 24, 25, 26, 28, 29, 32, 35)، حيث تراوحت بين (55%-100%) فيما عدا البند3 بلغت نسبة الاتفاق 33%، وتم تعديله وتوضيح الصياغة اللغوية لتناسب أفراد العينة، وبلغت نسبة الاتفاق بين المحكمين 82% وبذلك تم التحقق من صدق محتوى الاختبار لما وضع لقياسه.

أيضا حُسب **صدق البناء (التكوين)** للمقياس من خلال الاطلاع على الأطر النظرية والدراسات السابقة العربية والأجنبية التي بحثت في السلوك الفوضوي، لاسيما التي اهتمت ببناء مقاييس مختصة بالسلوك الفوضوي، بهدف الاستفادة منها في تحديد مفردات المقياس وصياغتها بما يلائم الفئة العمرية المستهدفة في الدراسة الحالية، وتم اختيار مقياس السلوك الفوضوي-الطبعة الثانية-تقدير المعلم، الذي أعده وطوره إرفورد Erford في عام 2011 لتمتعه بخصائص سيكومترية جيدة وتطبيقه في أكثر من بحث منشور، لذا تُرجم المقياس من اللغة الأجنبية إلى اللغة العربية وتكييفه إلى البيئة العربية بما يلائم فئة صعوبات التعلم.

كذلك حُسبت **القدرة التمييزية** للمقياس عن طريق حساب قيمة الوسيط على الدرجة الكلية لكل مكّون والمجموع الكلي للمقياس، حيث تم تقسيم العينة إلى مجموعتين: مرتفعين ومنخفضين، وحُسبت الفروق بينهم عن طريق استخراج قيمة)ت(وتم تحقيق القدرة التمييزية لمقياس السلوك الفوضوي-الطبعة الثانية- تقدير المعلم، حيث توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعتين المرتفعين والمنخفضين في جميع مكونات المقياس.

ثانيا: ثبات المقياس: للحصول على ذلك تم حساب معامل الثبات بعدة طرق هي: معامل الثبات بطريقة ألفا كرونباخ Alpha Cronbach، والتجزئة النصفية Split-Half، وفيما يلي توضيح للتحليلات الإحصائية:

1- معامل ألفا كرونباخ Alpha Cronbach: بلغت قيمة معامل الثبات بطريقة ألفا كرونباخ للمقياس الكلي 94,مما يدل على أن قيمة معامل الثبات مرتفعة.

2- التجزئة النصفية Split-Half: بلغت قيمة معامل الثبات بطريقة التجزئة النصفية 91, حسب قيمة جوتمان Guttman مما يدل على ثبات مرتفع.

ثالثا: الاتساق الداخلي: حُسب الاتساق الداخلي لكل مُكوّن عن طريق إيجاد معامل ارتباط كل بند مع المجموع الكلي للمُكوّن، ومعامل ارتباط المجموع الكلي للمكونات الفرعية مع المجموع الكلي للمقياس وذلك باستخدام معامل ارتباط بيرسون، ويوضح ذلك الجداول التالية:

جدول (٤) معاملات ارتباط البنود بالمجموع الكلي لمكوّنات مقياس السلوك الفوضوي

البند	معامل الارتباط	البند	معامل الارتباط	البند	معامل الارتباط	البند	معامل الارتباط	البند	معامل الارتباط
تشتت الانتباه		النشاط الزائد		سلوك المعارضة		السلوك المعادي للمجتمع		القلق	
١	.٧٥٣**	١	.٨٣٤**	١	.٨١٥**	١	.٦٠٠**	١	.٥٨٧**
٢	.٧٣٥**	٢	.٧٣٣**	٢	.٧٣٩**	٢	.٢٢٨*	٢	.٠٤٦٠
٣	.٨١٦**	٣	.٨٤٤**	٣	.٧٣١**	٣	.٧٤٤**	٣	.٧٦٠**
٤	.٧٢٨**	٤	.٧١١**	٤	.٧٤٤**	٤	.٧٥٣**	٤	.٦٣٩**
٥	.٧٢٤**	٥	.٨٦١**	٥	.٦٠٦**	٥	.٧١٤**	٥	.٥٤٨**
٦	.٧٥٧**	٦	.٨٢٢**	٦	.٨٤٦**	٦	.٧٧٢**	٦	.٤٣٤**
٧	.٧٧٤**	٧	.٧٨٦**	٧	.٧٣٧**	٧	.٦٠٦**	٧	.٦٠٦**

,05 * ارتباط دال عند مستوى ,01 ** ارتباط دال عند مستوى

يتّضح من الجدول (4) أن جميع بنود المكوّن الأول، والثاني، والثالث مرتبطة مع المجموع الكلي للمكوّنات بمعامل ارتباط دال إحصائيا عند مستوى 01,، الأمر الذي يدل على ارتفاع الاتساق الداخلي لتلك البنود. وفيما يتعلق بالمكون الرابع فإن جميع بنوده مرتبطة مع المجموع الكلي للمكون نفسه بمعامل ارتباط دال إحصائياً عند مستوى 01,، فيما عدا البند الثاني يرتبط مع المجموع الكلي للمقياس بمعامل ارتباط دال إحصائياً عند مستوى 05,، وهذا يدل على ارتفاع الاتساق الداخلي لبنوده. كما أن جميع بنود المكوّن الخامس مرتبطة مع المجموع الكلي للمكوّن نفسه بمعامل ارتباط دال إحصائياً عند مستوى 01,، فيما عدا البند الثاني لا يرتبط مع المجموع الكلي للمقياس مما يدل على ارتفاع الاتساق الداخلي لبنوده.

جدول(٥ .) معاملات ارتباط درجات كل مكوّن مع المجموع الكلي للمقياس

البُعد	معامل الارتباط	البُعد	معامل الارتباط
نقص الانتباه	.٨٩٠**	سلوك المعارضة	.٩٢٧**
النشاط الزائد	.٨٧٢**	القلق	.٥٣٧**
السلوك المعادي للمجتمع	.٨١٧**		

,05 * ارتباط دال عند مستوى ,01 ** ارتباط دال عند مستوى

يتّضح من الجدول (5) أن المجموع الكلي للأبعاد الخمسة يرتبط مع المجموع الكلي للمقياس بمعامل ارتباط دال إحصائياً عند مستوى 01,.

وبعد حساب التحليلات الإحصائية السابقة تكوّن المقياس في صورته النهائية على (35) بندا موزعة على خمسة مكونات فرعية، ويوجد أمام كل بند تدريج ليكرت الرباعي يجيب عليها المعلم بناء على ملاحظاته لسلوك التلميذ بالفصل الدراسي وفق الاختيارات التالية: (نادرا، أحيانا، غالبا، دائما) وتعطى الدرجات (1، 2، 3، 4) وجميع البنود سالبة لأنها تقيس مشكلة سلوكية (السلوك الفوضوي).

3- برنامج لتنمية مهارات التنظيم الذاتي-إعداد الباحثة.

تم الاعتماد على النظرية المعرفية السلوكية في إعداد البرنامج لتنمية بعض مهارات التنظيم الذاتي للتلاميذ المشخصين بصعوبات التعلم الملتحقين بمدارس خاصة بصعوبات التعلم للمرحلة المتوسطة، حيث يُعرف العلاج المعرفي السلوكي بأنه: " أحد أساليب العلاج النفسي الذي يجمع بين أساليب العلاج المعرفي والسلوكي، و يفترض أن الأفكار والانفعالات والسلوك متغيرات مترابطة ومتفاعلة تفاعلًا وظيفيًا، لذا فهو يهدف إلى تعديل وإعادة البناء المعرفي للشخص وتدريبه على أساليب سلوكية جديدة للوصول إلى التغيير المستهدف"(VandenBos, 2007)

ويهدف البرنامج إلى تنمية مهارات التنظيم الذاتي للتلاميذ المشخصين بصعوبات التعلم الملتحقين بمدارس خاصة بصعوبات التعلم للمرحلة المتوسطة وتتراوح أعمارهم بين (12-11) سنة عن طريق تدريبهم مهارات التنظيم الذاتي، وتم اختيار ثلاث مهارات أساسية للتنظيم الذاتي وهي: (التنظيم الذاتي المعرفي، والتنظيم الذاتي الانفعالي، والتنظيم الذاتي السلوكي) بناءً على الدراسات السابقة العربية والأجنبية التي بحثت موضوع التنظيم الذاتي. حيث اشتمل البرنامج على المهارات الفرعية التالية الموضحة في الجدول (6):

جدول .)6(مهارات تنظيم الذات المستخدمة بالبرنامج التدريبي

مهارات تنظيم الذات المعرفية	مهارات تنظيم الذات الانفعالية	مهارات تنظيم الذات السلوكية
التخطيط	ضبط الانفعال	المراقبة الذاتية
تحديد الأهداف	ضبط الاندفاعية	
تقييم الذات		

وتضمن البرنامج على الفنيات التالية: المناقشة، والتعزيز، والنمذجة، والاسترخاء، والمراقبة الذاتية، والاستكشاف الموجه، والحديث الذاتي، والتقييم الذاتي. حيث تكّون من (14) جلسة، بواقع جلستين في الأسبوع، واستمرت المدة الزمنية للجلسة الواحدة (٤٠) دقيقة.

كما اعتمد على عدة إجراءات قبل بناء البرنامج والخطوات الآتية توضح ذلك:

المرحلة الأولى: الاطلاع على المراجع الأولية كالأبحاث المنشورة الأجنبية والعربية المتعلقة بالتنظيم الذاتي، لاسيما التي بحثت برامج لتنمية مهارات التنظيم الذاتي، إضافة إلى المراجع الثانوية كالكتب المتعلقة بالتنظيم الذاتي.

المرحلة الثانية: الاستفادة من البرامج التدريبية والأساليب (الفنيات) التي طُبّقت لتنمية مهارات التنظيم الذاتي في طريقة تطبيقها على الأطفال والتلاميذ لكتابة الهيكل العام للبرنامج.

المرحلة الثالثة: كتابة جلسات البرنامج التدريبي مع الأخذ بالاعتبار تضمين المهارات الأساسية الثلاثة المستخدمة في مقياس التنظيم الذاتي المطبق في هذه الدراسة.

المرحلة الرابعة: تم تطبيق البرنامج التدريبي على أفراد المجموعة التجريبية، لمعرفة مدى ملائمة محتواه لتحقيق أهدافه.

المرحلة الخامسة: تقييم البرنامج التدريبي للتعرف على فعالية تنمية مهارات التنظيم الذاتي في خفض السلوك الفوضوي لدى عينة الدراسة، وتم التقييم من خلال الأساليب التالية:

1. القياس القبلي: طُبّق مقياس التنظيم الذاتي-تقدير التلميذ بمرحلة الطفولة المتأخرة- إعداد الباحثة، ومقياس السلوك الفوضوي-الطبعة الثانية-تقدير المعلم Disruptive Behavior Rating Scale– Teacher Version (DBRS-II-T)–Second Edition-إعداد إرفورد Erford-ترجمة الباحثة، ورصد درجاتهم قبل البدء في تنفيذ البرنامج.

2. القياس البعدي: طُبّق مقياس التنظيم الذاتي-تقدير التلميذ بمرحلة الطفولة المتأخرة- إعداد الباحثة، ومقياس السلوك الفوضوي-الطبعة الثانية-تقدير المعلم Disruptive Behavior Rating Scale– Teacher Version (DBRS-II-T)–Second Edition-إعداد إرفورد Erford-ترجمة الباحثة على العينتين التجريبية والضابطة، ورصد درجاتهم، بعد تدريب أفراد المجموعة التجريبية على البرنامج التدريبي.

3. القياس التتبعي: تم تطبيق المقاييس السابقة على العينة التجريبية بعد مرور شهر من التطبيق لرصد درجاتهم.

ثالثا: محددات زمنية: أجريت الدراسة الحالية في الفصل الأول من العام الدراسي 2019/2020.

رابعا: محددات الجغرافية: تم اختيار عينة الدراسة بطريقة قصدية من أحد المدارس الحكومية لصعوبات التعلم التابعة لمحافظة مبارك الكبير التعليمية وهي مدرسة الخندق المتوسطة بنين، وتم اختيار الصف السادس والسابع للمرحلة المتوسطة.

خامسا: منهج الدراسة:

استخدمت الباحثة المنهج التجريبي Experimental Design، لكونه المنهج الملائم لدراسة فعالية برنامج لتنمية مهارات التنظيم الذاتي، وذلك لخفض السلوك الفوضوي لدى تلاميذ صعوبات التعلم الأكاديمية، باستخدام تصميم المجموعة الضابطة مع القياس القبلي والبعدي مع تعيين عشوائي Randomized Control group Pre- test - Post- test Design، حيث قُسّمت العينة إلى مجموعتين، المجموعة التجريبية وهي التي خضعت للبرنامج التدريبي، والمجموعة الضابطة وهي التي لم تخضع للبرنامج التدريبي. وأجري القياس قبل تطبيق البرنامج وبعد الانتهاء منه وقيست المجموعتان التجريبية والضابطة، والقياس التتبعي للمجموعة التجريبية.

سادسا: الأساليب الإحصائية: فيما يتعلق بحساب الخصائص السيكومترية للمقاييس تم استخدام الأساليب التالية:

1- اختبار (ت) T-Test للمجموعات غير المرتبطة، وذلك لحساب القدرة التمييزية للمقياس

2- معاملات الارتباط وذلك لحساب معامل الثبات بطريقتي ألفا كرونباخ، والتجزئة النصفية، إضافة إلى الاتساق الداخلي للمقاييس.

أما الأساليب الإحصائية المستخدمة في تحليل نتائج الدراسة الحالية هي:

1- اختبار ولكوكسن Wilcoxon: لحساب الفروق بين متوسطي رتب القياسين القبلي والبعدي، ورتب القياسين البعدي والتتبعي.

2- اختبار مان-وتني Mann-Whitney U: لحساب الفروق بين متوسطي رتب المجموعتين الضابطة والتجريبية في القياس البعدي.

الخطوات الإجرائية للدراسة:

اتُّبِعت الخطوات الآتية لإجراء هذه الدراسة:

1- الحصول على تسهيل مهمة باحث من كلية البنات للآداب والعلوم والتربية، جامعة عين شمس، واعتمادها من إدارة البحوث والتطوير التربوي بدولة الكويت وذلك للبدء في إجراءات البحث وتطبيق أدوات القياس القبلي وتطبيق البرنامج ومن ثم القياس البعدي.

2- مقابلة مدراء المدارس والاختصاصيين النفسيين للتعاون والاتفاق على مواعيد تطبيق المقاييس و البرنامج التدريبي وتهيئة المكان المناسب والتوقيت المناسب لكل مدرسة بما يناسب التلاميذ وجدولهم الدراسي.

3- مقابلة معلمين اللغة العربية قبل تطبيق المقاييس القبلية وذلك لتعريفهم الهدف من البرنامج.

4- تم تطبيق مقياس التنظيم الذاتي -تقدير التلميذ -بمرحلة الطفولة المتأخرة في القياس القبلي (قبل تطبيق البرنامج).

5- تم تطبيق مقياس السلوك الفوضوي-الطبعة الثانية-تقدير المعلم في القياس القبلي (قبل تطبيق البرنامج).

6- تطبيق البرنامج لتنمية مهارات تنظيم الذات على المجموعة التجريبية، حيث يعتمد هذا البرنامج كما ذكر سابقا على النظرية المعرفية السلوكية والتي تركز على الأفكار والمشاعر والسلوك كحلقة دائرية متكاملة الأبعاد تعتمد كل واحدة على الأخرى، ويوضح ملحق (10) البرنامج القائم على النظرية المعرفية السلوكية لتنمية مهارات التنظيم الذاتي- إعداد الباحثة.

7- تكريم الطلاب المشاركين في البرنامج بالجلسة الختامية عن طريق توزيع هدايا لهم، وتقديم التعزيز المعنوي لهم، إضافة إلى تكريم إدارة المدارس بتوزيع درع تذكاري على تعاونهم وتسهيل إجراءات التطبيق.
8- تطبيق مقياس التنظيم الذاتي- تقدير التلميذ- بمرحلة الطفولة المتأخرة في القياس البعدي (بعد تطبيق البرنامج).
9- تطبيق مقياس السلوك الفوضوي-الطبعة الثانية-تقدير المعلم في القياس البعدي (بعد تطبيق البرنامج).
8- تطبيق مقياس التنظيم الذاتي- تقدير التلميذ- بمرحلة الطفولة المتأخرة في القياس التتبعي (بعد مرور أسبوعين).
9- تطبيق مقياس السلوك الفوضوي-الطبعة الثانية-تقدير المعلم في القياس التتبعي (بعد مرور أسبوعين).

نتائج الدراسة ومناقشتها:

1- الفرض الأول:

ينص الفرض الأول على أنه: "**توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطي رتب القياسين القبلي والبعدي لمهارات تنظيم الذات لدى المجموعة التجريبية وذلك لصالح القياس البعدي.**"

وللتحقق من صحة الفرض تم استخدام اختبار ولكوكسن Wilcoxon لحساب الفروق بين متوسطي رتب القياسين القبلي والبعدي لمهارات تنظيم الذات لدى المجموعة التجريبية، ويوضح جدول (٧) نتائج التحقق من الفرض الأول:

جدول (٧) .الفروق بين متوسطي رتب القياسين القبلي والبعدي لمهارات تنظيم الذات لدى المجموعة التجريبية

الأبعاد الفرعية	نوعية الرتب	العينة N	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة Z	مستوى الدلالة
المكون الأول (مهارات تنظيم الذات المعرفية)	الرتب السالبة	٢	١.٥٠	٣.٠٠	٢.١٠٣	دالة .03
	الرتب الموجبة	٦	٥.٥٠	٣٣.٠٠		
	الرتب المتساوية	٢				
المكون الثاني (مهارات تنظيم الذات الانفعالية)	الرتب السالبة	٢	٢.٧٥	٣٩.٥٠	٢.٠٢٥	دالة .04
	الرتب الموجبة	٧	٥.٦٤	٥.٥٠		
	الرتب المتساوية	١				
المكون الثالث (مهارات تنظيم الذات السلوكية)	الرتب السالبة	٠	٠.٠٠	٠.٠٠	٢.٨٠٣	دالة ٠٠.
	الرتب الموجبة	١٠	٥.٥٠	٥٥.٠٠		
	الرتب المتساوية	٠				
المجموع الكلي	الرتب السالبة	٠	٠.٠٠	٠.٠٠	٢.٨١	دالة ٠٠.
	الرتب الموجبة	١٠	٥.٥٠	٥٥.٠٠		
	الرتب المتساوية	٠				

يتضح من الجدول السابق وجود فروق دالة إحصائيا عند مستويات دلالة تراوحت بين (03.-00.) بين متوسطي رتب القياسين القبلي والبعدي لكل مكون من المكونات الثلاثة للتنظيم الذات وذلك لصالح القياس البعدي، كما أن متوسط الرتب الموجبة أكبر من متوسط الرتب السالبة، وبذلك تم قبول الفرض الأول مما يدل على أن البرنامج التدريبي ذو فعالية في تنمية مهارات تنظيم الذات لدى أفراد المجموعة التجريبية.

مناقشة نتيجة الفرض الأول:

تشير نتيجة الفرض الأول إلى فعالية البرنامج التدريبي لتنمية مهارات التنظيم الذاتي لدى أفراد المجموعة التجريبية، حيث أنهم اكتسبوا مجموعة من مهارات تنظيم الذات المعرفية، والانفعالية، والسلوكية التي تم تعلمها في البرنامج التدريبي، وقد يرجع ذلك إلى انتظام حضورهم في الجلسات التدريبية حيث تم تقسيمهم إلى مجموعات صغيرة عددهم الكلي 10 تلميذ، ولم تزيد مدة الجلسة عن 40 دقيقة حتي لا يشعرون بالملل والتزاما بالمدة الزمنية للحصة المدرسية مرتين خلال الأسبوع، وقد روع بذلك الفروق الفردية لكل تلميذ حيث تمت مقابلة الاختصاصي النفسي والاجتماعي لمعرفة خصائص تلك المجموعة لاسيما ممن يعانون من نشاط زائد ومشاكل سلوكية، وبذلك يتم التركيز عليهم بشكل جامعي وفردي في الوقت ذاته، إضافة إلى تعزيزهم المستمر في نهاية كل جلسة، واحتوائهم و محبتهم وحوارهم بشكل ودي دون أي قيود، وقد أعطى ذلك لهم حرية التعبير عن شعورهم دون خوف، إضافة إلى تعاونهم وحبهم لتعلم مهارات تنظيم الذات بفنيات وأساليب متنوعة مشوقة لهم، وهي التي تضمنها البرنامج التدريبي حيث تنوعت ما بين المناقشة والحوار، والتعزيز، والاستكشاف الموجه، والاسترخاء، والحديث الذاتي، والمراقبة الذاتية، والنمذجة. وقد أسهم ذلك في تعديل بعض الأفكار أو المعتقدات السلبية السائدة لديهم واستبدالها إلى ايجابية، اضافة إلى اكتسابهم استراتيجيات التحكم بالغضب والاندفاعية عند التعامل مع أقرانهم، والتصرف الصحيح في مواقف مختلفة داخل البيئة المدرسية، وعدم التسرع في أي سلوك أو فكرة.

وقد اتفقت نتيجة هذا الفرض مع الكثير من الدراسات التي بحثت في التنظيم الذاتي لدى أطفال ذوي صعوبات التعلم، منها دراسة (عبدالرحمن، 2017) التي أشارت إلى وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطات رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي على مقياس تنظيم الذات لصالح القياس البعدي، وهو ما أكدته دراسة (عطية، 2017) التي أسفرت نتائجها عن وجود فروق دالة إحصائيا في مهارات تنظيم الذات لصالح المجموعة التجريبية، حيث اكتسب أفراد المجموعة التجريبية مجموعة مهارات للتنظيم الذاتي منها: المراقبة الذاتية، والتقييم الذاتي، والتعزيز،كما أوضح ذلك كل من (القمش، مصطفى، 2010؛ القمش، العضايلة، والتركي، 2008؛ Reemawi-AlAlQamash, , Ameira-Abu(227 ,2013 , أن أطفال ذوي صعوبات التعلم الذين تلقوا البرنامج السلوكي المعرفي لتنمية مهارات التنظيم الذاتي أظهروا تحسنا في اكتساب مهارات التنظيم الذاتي كالمراقبة الذاتي والتقييم والتعزيز والتفكير قبل القيام بأي سلوك.

وبشكل عام يمكن القول أن استجابة المجموعة التجريبية للبرنامج التدريبي ترجع إلى عدة أمور من بينها شخصية الباحثة وكيفية التعامل معهم ومعرفة خصائص المرحلة العمرية لاسيما أنهم من المشخصين بصعوبات التعلم وهي فئة تحتاج إلى التعامل الفردي في ظل وجود المجموعة الصغيرة أي التركيز على كل تلميذ لأن الجميع مختلف ومتفرد بخصائص غير موجوده عند زميله وبذلك تم تحقيق أكبر استفادة من

البرنامج التدريبي، إضافة إلى تعاون إدارة المدرسة بتوفير جميع الاحتياجات من مكان كبيرة مهيأ وشاشة عرض وتقسيم طاولات بشكل دائري تتيح تعليمهم باستراتيجية التعليم التعاوني الأمر الذي أدى إلى شعورهم كأسرة واحدة.

2- الفرض الثاني:

ينص الفرض الثاني على أنه "**توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطي رتب المجموعتين الضابطة والتجريبية في القياس البعدي لمهارات تنظيم الذات، وذلك لصالح المجموعة التجريبية**".

وللتحقق من صحة هذا الفرض قامت الباحثة باستخدام اختبار مان-وتني Mann-Whitney Uلحساب الفروق بين متوسطي رتب المجموعتين الضابطة والتجريبية في القياس البعدي لمهارات تنظيم الذات، ويوضح جدول (8) نتائج التحقق من الفرض الثاني:

جدول .)8(الفروق بين متوسطي رتب المجموعتين الضابطة والتجريبية في القياس البعدي لمهارات تنظيم الذات

الأبعاد الفرعية	المجموعة	العينة N	متوسط الرتب	مجموع الرتب	U	W	Z	مستوى الدلالة
المكون الأول (مهارات تنظيم الذات المعرفية)	التجريبية	١٠	١٣.٢٥	١٣٢.٥٠	٢٢.٥٠٠	٧٧.٥٠٠	٢.١٠١	دال .03
	الضابطة	١٠	٧.٧٥	٧٧.٥٠				
المكون الثاني (مهارات تنظيم الذات الانفعالية)	التجريبية	١٠	١٣.٩٠	٩٨.٥٠	١٦.٠٠٠	٧١.٠٠٠	٢.٥٨٢	دال .01
	الضابطة	١٠	٧.١٠	١١١.٥٠				
المكون الثالث (مهارات تنظيم الذات السلوكية)	التجريبية	١٠	١٥.٥٠	١٥٥.٠٠	٠.٠٠٠	٥٥.٠٠٠	٣.٧٨٢	دال ٠٠.
	الضابطة	١٠	٥.٥٠	٥٥.٠٠				
المجموع الكلي	التجريبية	١٠	١٥.٤٥	١٥٤.٥٠	٩.٥٠٠	٦٤.٥٠٠	٣.٠٦٦	دال ٠٠.
	الضابطة	١٠	٥.٥٥	٥٥.٥٠				

يتضح من الجدول السابق وجود فروق دالة إحصائيا عند مستويات تراوحت بين (03.-01.) لكل مكون من المكونات الثلاثة بين متوسطي رتب المجموعتين الضابطة والتجريبية في القياس البعدي لمهارات تنظيم الذات لصالح المجموعة التجريبية، كما أن متوسط الرتب الموجبة للمجموعة التجريبية أكبر من متوسط الرتب السالبة للمجموعة الضابطة وبذلك تم قبول الفرض الثاني مما يدل على أن البرنامج التدريبي ذو فعالية في تنمية مهارات تنظيم الذات لدى أفراد المجموعة التجريبية، وأن المجموعة الضابطة لم تتحسن.

مناقشة نتيجة الفرض الثاني:

اتفقت نتيجة هذا الفرض مع الكثير من الدراسات التي اهتمت بالمقارنة بين المجموعتين التجريبية والضابطة منها دراسة كل من (القمش، العضايلة، والتركي ٢٠٠٨) والتي أشارت نتائجها إلى وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس مهارات تنظيم

الذات للأطفال ذوي صعوبات التعلم لصالح القياس البعدي. وأضاف كل من (القمش، 2010؛ Ameira-Abu, Reemawi-AlAlQamash, 2013, 227 ,) في دراستهم التي هدفت إلى معرفة فعالية برنامج سلوكي معرفي في تطوير مهارات تنظيم الذات وأثر ذلك على المشكلات الصفية لدى تلاميذ غرف المصادر ذوي صعوبات التعلم في الأردن، أنه توجد فروق دالة إحصائيا في كل من مهارات التنظيم الذاتي والمشكلات السلوكية الصفية بين التلاميذ في المجموعة التجريبية والضابطة لصالح المجموعة التجريبية. واتفقت نتائج ما تم ذكره مع دراسة (عطية، 2017) حيث اكتسب التلاميذ المتفوقين ذوي صعوبات التعلم مهارات التنظيم الذاتي كالمراقبة الذاتية، والتقييم الذاتي، والتعزيز، في حين لم يكستب أي من تلك المهارات أفراد المجموعة الضابطة. أيضا يتفق ما تم عرضه مع دراسة (عبدالرحمن، 2017) التي هدفت إلى التعرف على مدى فاعلية برنامج إرشادي لتنمية مهارات التنظيم الذاتي ومهارات الاستمتاع بالحياة لذوي صعوبات التعلم.

ويمكن تفسير النتيجة السابقة في ضوء النقاط التالية:
1. تعاون إدارة المدرسة المتمثلة في مدير المدرسة والمدير المساعد في تهيئة قاعة كبيرة مجهزة بأحدث التقنيات، وتوافر بيئة هادئة ساهمت في اكتساب أفراد العينة هذه المهارات.

2. تعاون كل من معلمين اللغة العربية والاختصاصي النفسي والاجتماعي مع الباحثة و حرصهم بعدم تعرض أفراد المجموعة الضابطة للبرنامج التدريبي أو معرفة المهارات التدريبية مما أسفر على عدم وجود أي تحسن دال لديهم في مهارات تنظيم الذات الأمر الذي يؤكد فعالية البرنامج التدريبي لمهارات تنظيم الذات لدى أفراد المجموعة التجريبية.

3-الفرض الثالث:
ينص الفرض الثالث على أنه "**لا توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطي رتب القياسين البعدي والتتبعي لمهارات تنظيم الذات لدى المجموعة التجريبية.**"

وللتحقق من صحة هذا الفرض قامت الباحثة باستخدام اختبار ولكوكسن Wilcoxonلحساب الفروق بين متوسطي رتب القياسين البعدي والتتبعي لمهارات تنظيم الذات لدى المجموعة التجريبية، ويوضح جدول (9) نتائج التحقق من الفرض الثالث:

يتضح من الجدول السابق عدم وجود فروق دالة إحصائيا للبعد الأول بين متوسطي رتب القياسين البعدي والتتبعي لمهارات تنظيم الذات، أي أن المجموعة التجريبية ظلت محتفظة بمهارات تنظيم الذات ولم تكتسب أي مهارة من مصادر خارجية. أما فيما يتعلق بالمكون الثاني فيتضح وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى (01.) بين متوسطي رتب القياسين البعدي والتتبعي لمهارات تنظيم الذات لصالح القياس البعدي، أما المكون الثالث توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى (00.) بين متوسطي القياسين البعدي والتتبعي لمهارات تنظيم الذات لصالح القياس البعدي، وينطبق ذلك على المجموع الكلي كما أن متوسط الرتب الموجبة أقل من متوسط الرتب السالبة.

مناقشة نتيجة الفرض الثالث:

أُجري القياس التتبعي بعد شهر من انتهاء الجلسات التدريبية، بهدف التأكد من استمرارية فعالية البرنامج التدريبي على تلاميذ المجموعة التجريبية، وتشير نتيجة الفرض الثالث فيما يتعلق بالمكون الأول (تنظيم الذات المعرفية) أن فعالية البرنامج التدريبي لمهارات تنظيم الذات المعرفية استمر أثره حتى بعد توقف الجلسات التدريبية، ويمكن أن يعزى ذلك إلى أن المهارات المعرفية أصبحت مكونا أساسيا في بينة الأطفال المعرفية، وأن لديهم الدافعية الداخلية في تطبيق تلك المهارات لما يعود لهم من نفع في تطوير أنفسهم للأفضل، إضافة إلى تشجيع المعلمين والدعم المستمر لهم. أما فيما يتعلق بالمكون الثاني (تنظيم الذات الانفعالية) والمكون الثالث (تنظيم الذات السلوكية) والمجموع الكلي لمهارات تنظيم الذات فلم يكتسبوا أفراد المجموعة التجريبية أي مهارات للتنظيم الذاتي من مصادر خارجية وظل ما تم تعلمه ثابتا أثناء تطبيق البرنامج فقط ولم يمتد أثره بعد ذلك، وقد يعود ذلك إلى أن الأطفال يحتاج وقت أطول لتثبيت ما تم تعلمه من مهارات سلوكية وانفعالية ، إضافة إلى تكاتف جهود المعلمين مع الباحث وولي الأمر في مساعدة الطفل على تطبيق ذلك، وهذا الأمر صعب تطبيقه في البيئة المدرسية لمدة طويلة من الزمن لأمور كثيرة منها: التزام المعلمين بإنهاء المنهج الدراسي بوقت قصير، لذا لابد أن يهتم المعلمين بتعزيز تطبيق بعض المهارات المتعلقة بتنظيم الذات في الفصول الدراسية في أي وقت يرون أنه مناسب ولن يؤثر على تعلميهم المنهج الدراسي لما لها من فائدة جيدة لأطفال ذوي صعوبات التعلم لاسيما أنها تعزز لديهم الثقة بالنفس وتنظم أمور حياتهم بشكل عام إذا ما استمروا في تطبيقها بمساعدة المعلمين وأولياء الأمور.

وقد اتفقت نتيجة هذا الفرض فيما يتعلق بالمكون الأول مع كل من (القمش، العضايلة، والتركي، 2008؛ عطية،2017). كذلك امتد أثر البرنامج التدريبي لمهارات تنظيم الذات في خفض اضطراب قصور الانتباه وفرط النشاط لدى عينة من تلاميذ المرحلة الابتدائية، وهذا ما وضحته دراسة (الذويخ، 2015)، ولم تجد الباحثة أي دراسات تثبت وجود فروق بين القياسين البعدي والتتبعي.

4- الفرض الرابع:

ينص الفرض الرابع على أنه:"**توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطي رتب القياسين القبلي والبعدي في درجة السلوك الفوضوي لدى المجموعة التجريبية وذلك لصالح القياس البعدي**".

وللتحقق من صحة هذا الفرض قامت الباحثة باستخدام اختبار ولكوكسن Wilcoxonلحساب الفروق بين متوسطي رتب القياسين القبلي والبعدي لدرجة السلوك الفوضوي لدى المجموعة التجريبية، ويوضح جدول (10) نتائج التحقق من الفرض الرابع:

جدول(١٠ .)الفروق بين متوسطي رتب القياسين القبلي والبعدي لدرجة السلوك الفوضوي لدى المجموعة التجريبية

الأبعاد الفرعية	نوعية الرتب	العينة N	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة Z	مستوى الدلالة
المكون الأول (تشتت الانتباه)	الرتب السالبة	٨	٦.٢٥	٥٠.٠٠	٢.٣١	دال .02
	الرتب الموجبة	٢	٢.٥٠	٥.٠٠		
	الرتب المتساوية	٠				
المكون الثاني (النشاط الزائد)	الرتب السالبة	٧	٥.٢٩	٣٧.٠٠	١.٧٣	غير دال .08
	الرتب الموجبة	٢	٤.٠٠	٨.٠٠		
	الرتب المتساوية	١				
المكون الثالث (سلوك المعارضة)	الرتب السالبة	٦	٤.٠٠	٢٤.٠٠	٠.١٧٩	غير دال ٨٥.
	الرتب الموجبة	٣	٧.٠٠	٢١.٠٠		
	الرتب المتساوية	١				
المكون الرابع (السلوك المعادي للمجتمع)	الرتب السالبة	٦	٤.٨٣	٢٩.٠٠	٠.٧٧١	غير دال .44
	الرتب الموجبة	٣	٥.٣٣	١٦.٠٠		
المكون الخامس (القلق)	الرتب السالبة	٦	٥.٣٣	٣٢.٠٠	١.٩٨	دال .04
	الرتب الموجبة	٢	٢.٠٠	٤.٠٠		
	الرتب المتساوية	٢				
المجموع الكلي	الرتب السالبة	٧	٦.٠٧	٤٢.٥٠	١.٥٣	غير دال .12
	الرتب الموجبة	٣	٤.١٧	١٢.٥٠		
	الرتب المتساوية	٠				

يتضح من الجدول السابق وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى (02.) للمكون الأول بين متوسطي رتب القياسين القبلي والبعدي لمقياس السلوك الفوضوي لصالح القياس البعدي، 2.3، كما أن متوسط الرتب الموجبة أقل من متوسط الرتب السالبة وهذا يدل على تحسن الانتباه في القياس البعدي. أما فيما يتعلق بالمكون الثاني والثالث والرابع لم تسفر النتائج عن وجود فروق دالة بين متوسطي رتب القياسين القبلي والبعدي لمقياس السلوك الفوضوي، فيما يشير المكون الخامس عن وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى (04.) بين متوسطي رتب القياسين القبلي والبعدي لمقياس السلوك الفوضوي لصالح البعدي .كما أن متوسط الرتب الموجبة أقل من متوسط الرتب السالبة، وهذا يدل أن البرنامج التدريبي ساعد الأطفال في خفض القلق بالقياس البعدي. ولا توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطي رتب القياسين القبلي والبعدي للمجموع الكلي لمقياس السلوك الفوضوي.

مناقشة الفرض الرابع:

اكتسب أفراد المجموعة التجريبية مجموعة من مهارات تنظيم الذات المعرفية، والانفعالية، والسلوكية التي ساعدت على التقليل من تشتت الانتباه. وقد يرجع ذلك إلى اكسابهم مهارات التفكير قبل التصرف باستخدام استراتيجيات معرفية سلوكية، و التعزيز المستمر أثناء الجلسات وتشجيعهم للاستماع الجيد

وتطبيق ما تعلموه، بينما لم ينخفض السلوك الفوضوي في المكون الثاني والثالث والرابع، ويرجع ذلك برأي الباحثة لحاجة الأطفال إلى برامج متخصصة لخفض النشاط الزائد، وسلوك المعارضة، والسلوك المعادي للمجتمع كل على حدة لاسيما أن تلك السلوكيات قد تكون نتيجة لصعوبات التعلم أو مشاكل أخرى يعاني منها الطفل، لذا لابد من التشخيص الجيد والدقيق والتوصل للسبب وراء تلك السلوكيات، ثم تدريب هؤلاء الأطفال على مهارات واستراتيجيات عن طريق وضع برامج تدريبية لكل مشكلة سلوكية بالتعاون مع كل من ولي الأمر أولا، والاختصاصي النفسي والمعلم. في حين انخفض السلوك الفوضوي المتمثل بالمكون الخامس، وهذا يعود للحوار الايجابي الفعال بين الباحثة وأفراد المجموعة التجريبية أثناء الجلسات التدريبية، وطرح أمثلة لمواقف تقلقهم ومناقشتهم بكيفية التصرف والتحكم بمشاعرهم.

ولم ينخفض السلوك الفوضوي في المجموع الكلي للمقياس نتيجة تحسن بعدين فقط من الأبعاد الخمسة، وحاجة الأطفال لبرامج تدريبية مكثفة طوال السنة الدراسية يتعاون من خلالها فريق متكامل مكون من الاختصاصي النفسي، والمعلم، وولي الأمر. وقد اتفقت نتيجة هذا الفرض فيما يتعلق بالمكون الأول (تشتت الانتباه) مع دراسة ريد، تروت، وسكارتدز (Ried, trout, & Schartz, 2005)والتي استخدمت تحليل التلوي Meta-analysis لمجموعة من الدراسات التي طبقت أربع تدخلات للتنظيم الذات وهي: مراقبة الذات، ومراقبة الذات والتعزيز، وإدارة الذات، والتعزيز الذاتي، على عينة من أطفال ذوي نقص الانتباه والنشاط الزائد، حيث ساهمت تلك التدخلات في خفض السلوك الفوضوي لديهم

وتشير النتائج المتعلقة بالمكون الثاني (النشاط الزائد) إلى عدم انخفاض السلوك الفوضوي في هذا المكون، وقد يرجع ذلك لارتباط عوامل كثيرة منها: ضرورة تعليم التلاميذ مهارات للتعامل مع النشاط الزائد وتعاون كل من المعلم وولي الأمر ذي ذلك واستمرار متابعتهم على سنوات لإظهار أثر ايجابي في ذلك، لاسيما أن كثير من الأطفال ممن شخصوا بصعوبات التعلم يعانون من النشاط الزائد. أما فيما يتعلق بالمكون الثالث (سلوك المعارضة) والمكون الرابع (السلوك المعادي للمجتمع) فلم تنخفض تلك السلوكيات نتيجة ما تم ذكره عن أهمية وضع برامج تدريبية متخصصة وإتاحة الوقت الكاف لتدريب الأطفال على استراتيجيات لخفض تلك السلوكيات.

وتجدر الإشارة إلى أن بعض الأفراد العدوانيين والذين يتسمون بسلوك معادي للمجتمع يتميزون بميول اندفاعية في الدوائر العصبية الكامنة وراء التنظيم الذاتي Neural Circuits Undelying SR، وهذا ما أظهرته اختبارات الوظائف التنفيذية وتقنيات تصوير الدماغ (Gillespie, Brzowski, & Mitchell, 2018).ونلاحظ أن المكون الخامس (القلق) انخفض عند إكساب الأطفال مجموعة من المهارات المعرفية والانفعالية والسلوكية لتنظيم الذات، وقد يعود ذلك لتعلم الأطفال كيفية التنفس الصحيح والتصرف في حالات الغضب، وأهمية ضبط الانفعال والتعبير عن المشاعر. فالقلق قد يكون من سمات شخصية الأطفال مما يجعل التدريب على المهارات السابقة أمر ضروري لخفض القلق.

5- الفرض الخامس:

ينص الفرض الخامس على أنه: "**توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطي رتب المجموعتين الضابطة والتجريبية في القياس البعدي لدرجة السلوك الفوضوي، وذلك لصالح المجموعة التجريبية.**"

وللتحقق من صحة هذا الفرض قامت الباحثة باستخدام اختبار مان-وتني Mann-Whitney U لحساب الفروق بين متوسطي رتب المجموعتين الضابطة والتجريبية في القياس البعدي لدرجة السلوك الفوضوي، ويوضح جدول (١١) نتائج التحقق من الفرض الخامس:

جدول(١١) .الفروق بين متوسطي رتب المجموعتين الضابطة والتجريبية في القياس البعدي لدرجة السلوك الفوضوي

الأبعاد الفرعية	المجموعة	العينة N	متوسط الرتب	مجموع الرتب	U	W	Z	مستوى الدلالة
المكون الأول (تشتت الانتباه)	التجريبية	١٠	٦.٨٥	٦٨.٥٠	١٣.٥٠٠	٦٨.٥٠٠	٢.٧٨٠	دال .05
	الضابطة	١٠	١٤.١٥	١٤١.٥٠				
المكون الثاني (النشاط الزائد)	التجريبية	١٠	٨.٠٠	٨٠.٠٠	٢٥.٠٠٠	٨٠.٠٠٠	١.٨٩٦	دال .٠٥
	الضابطة	١٠	١٣.٠٠	١٣٠.٠٠				

يتبع

جدول(١١ .)الفروق بين متوسطي رتب المجموعتين الضابطة والتجريبية في القياس البعدي لدرجة السلوك الفوضوي

المكون الثالث (سلوك المعارضة)	التجريبية	١٠	٧.٨٥	٧٨.٥٠	٢٣.٥٠٠	٧٨.٥٠٠	٢.٠٢٤	دال .04
	الضابطة	١٠	١٣.١٥	١٣١.٥٠				
المكون الرابع (السلوك المعادي للمجتمع)	التجريبية	١٠	٧.٩٥	٧٩.٥٠	٢٤.٥٠٠	٧٩.٥٠٠	١.٩٤٣	دال .05
	الضابطة	١٠	١٣.٠٥	١٣٠.٥٠				
المكون الخامس (القلق)	التجريبية	١٠	٧.٢٠	٧٢.٠٠	١٧.٠٠٠	٧٢.٠٠٠	٢.٥١٣	دال .01
	الضابطة	١٠	١٣.٨٠	١٣٨.٠٠				
المجموع الكلي	التجريبية	١٠	٦.٧٠	٦٧.٠٠	١٢.٠٠٠	٦٧.٠٠٠	٢.٨٧٦	دال .00
	الضابطة	١٠	١٤.٣٠	١٤٣.٠٠				

يتضح من الجدول السابق وجود فروق دالة إحصائيا بين مستوى (.05-.01) لجميع مكونات المقياس بين متوسطي رتب المجموعتين الضابطة والتجريبية في القياس البعدي لدرجة السلوك الفوضوي لصالح المجموعة التجريبية، كما أن متوسط الرتب الموجبة للمجموعة التجريبية أصغر من متوسط الرتب السالبة للمجموعة الضابطة وبذلك تم قبول الفرض الخامس مما يدل على أن البرنامج التدريبي لتنظيم الذاتي ساهم في خفض السلوك الفوضوي لدى أفراد المجموعة التجريبية.

مناقشة الفرض الخامس:

اتفقت نتيجة هذا الفرض مع الكثير من الدراسات التي اهتمت بالمقارنة بين المجموعتين التجريبية والضابطة للسوك الفوضوي باختلاف متغيراتها وعينة الدراسة منها دراسة (الصميلي، 2009) والتي كشفت عن وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات أفراد المجموعة الضابطة ومتوسط درجات المجموعة التجريبية على مقياس السلوك الفوضوي لصالح المجموعة التجريبية بعد البرنامج الإرشادي الذي تم تطبيقه على عينة من طلاب المرحلة الثانوية بمنطقة جازان التعليمية بالرياض، ودراسة كل من

(يعقوب وعلاونة، 2016) والتي أشارت نتائجها إلى وجود فروق دالة إحصائيا بين المجموعتين التجريبية والضابطة في خفض السلوك الفوضوي لدى طلبة صعوبات التعلم في لواء بني عبيد بالأردن وتنمية المهارات الاجتماعية على الدرجة الكلية والأبعاد الفرعية لصالح المجموعة التجريبية، كما أسفرت نتائج دراسة كل من ميني والن، وبراتون، وكوتمان (Meany-Walen, Bratton, & Kottman, 2014) انخفاض في المشكلات السلوكية الصفية كالسلوك الفوضوي لدى تلاميذ المرحلة الإبتدائية الذين خضعوا لبرنامج قائم على العلاج باللعب لأدلر Therapy play Adlerian (PTAD) وهو برنامج يتيح لهم التعبير عن أفكارهم ومشاعرهم وخبراتهم عن طريق اللعب، وهو ما يؤكد أهمية اكتساب الأطفال مهارات في الجوانب المعرفية والانفعالية والتي تدرب عليها عينة الدراسة في البرنامج التدريبي للتنظيم الذاتي، فالتعبير عن أفكارهم يتيح لهم الحوار الهادف لتغيير ما يشعرون به.

6- الفرض السادس:

ينص الفرض السادس على أنه:" **لا توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطي رتب القياسين البعدي والتتبعي لدرجة السلوك الفوضوي لدى المجموعة التجريبية**".

وللتحقق من صحة هذا الفرض قامت الباحثة باستخدام اختبار ولكوكسن Wilcoxonلحساب الفروق بين متوسطي رتب القياسين القبلي والبعدي لدرجة السلوك الفوضوي لدى المجموعة التجريبية، ويوضح جدول (12) نتائج التحقق من الفرض السادس:

جدول(١٢ .)الفروق بين متوسطي القياسين البعدي والتتبعي لدرجة السلوك الفوضوي لدى المجموعة التجريبية

الأبعاد الفرعية	نوعية الرتب	العينة N	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة Z	مستوى الدلالة
المكون الأول (تشتت الانتباه)	الرتب السالبة	٤	٢.٧٥	١١.٠٠	١.٣٦٨	٠.١٧ غير دال
	الرتب الموجبة	٥	٦.٨٠	٣٤.٠٠		
	الرتب المتساوية	١				
المكون الثاني (النشاط الزائد)	الرتب السالبة	٤	٤.٠٠	١٦.٠٠	٠.٧٧٤	٠.٤٣ غير دال
	الرتب الموجبة	٥	٥.٨٠	٢٩.٠٠		
	الرتب المتساوية	١				
المكون الثالث (سلوك المعارضة)	الرتب السالبة	٥	٤.٤٠	٢٢.٠٠	٠.٥٦٤	570. غير دال
	الرتب الموجبة	٣	٤.٦٧	١٤.٠٠		
	الرتب المتساوية	٢				
المكون الرابع (السلوك المعادي للمجتمع)	الرتب السالبة	٥	٣.٩٠	١٩.٥٠	٠.٣٥٧	٠.٧٢ غير دال
	الرتب الموجبة	٤	٦.٣٨	٢٥.٥٠		
	الرتب المتساوية	١				

المكون الخامس (القلق)	الرتب السالبة	٤	٤.٦٣	١٨.٥٠	٠.٤٧٦	٠.٦٣ غير دال
	الرتب الموجبة	٥	٥.٣٠	٢٦.٥٠		
	الرتب المتساوية	١				
المجموع الكلي	الرتب السالبة	٤	٥.٧٥	٢٣.٠٠	٠.٤٥٩	٠.٦٤ غير دال
	الرتب الموجبة	٦	٥.٣٣	٣٢.٠٠		
	الرتب المتساوية	٠				

يتضح من الجدول السابق عدم وجود فروق دالة إحصائيا لجميع المكونات الفرعية والمجموع الكلي بين متوسطي رتب القياسين البعدي والتتبعي لدرجة السلوك الفوضوي لصالح القياس التتبعي، كما أن متوسط الرتب الموجبة أكبر من متوسط الرتب السالبة وبذلك تم قبول الفرض السادس.

مناقشة الفرض السادس:

اتفقت نتيجة هذا الفرض مع دراسة كل من (التخاينة وشاهين، 2014) والتي تم تطبيقها على طلبة من ذوي صعوبات التعلم، ودراسة (الصميلي، 2009) التي تم تطبيقها على طلبة المرحلة الثانوية، كذلك أكد كل من رتليدج وبترايدس (Ruttledge and Petrides, 2012) فعالية المنهج السلوكي المعرفي في خفض السلوكيات الفوضوية لدى المراهقين بعد مرور ستة أشهر من تطبيق البرنامج. وقد أكد كل من روز أوليفرز، وبينو، وهيروزو (Ruiz-Olovares, Pino, and Herruzo, 2010) استمرار أثر البرنامج التدريبي القائم على لعبة السلوك الجيد Good Behavior game (GBG)، والتدريب بالمراسلات (قل-افعل-اكتب تقرير) Say-Do-Report SDR Correspondence training وهو برنامج قائم على تعزيز المراسلات بين ما يذكره الأطفال بأنهم سيفعلونه وعادة ما يتحدثون إلى الكبار ويفعلون ما ذكروه فيما بعد- في انخفاض السلوك الفوضوي. مما يدل على أن البرنامج التدريبي لتنمية مهارات تنظيم الذات ساهم في خفض السلوك الفوضوي واستمر أثره بعد تطبيق البرنامج لدى أفراد المجموعة التجريبية، سواء كانت هناك عوامل خارجية أدت إلى تحسن السلوك الفوضوي لديهم من مثل توجيهات وحرص المعلمين أثناء الحصة الدراسية على عدم إحداث سلوك فوضوي ومساعدتهم بتعليمات محددة وموجهة بأسلوب يحاكي طبيعة الفئة العمرية، أو مساعدة أولياء الأمور بالتحدث عن أهمية خفض السلوك الفوضوي، أو الاستمرار بتطبيق ما تعلموه في الجلسات التدريبية ومشاهدة مقاطع فيديو تعزز ذلك وتنمي لديهم التعلم الذاتي وتقوي الدافعية الداخلية للتحكم بالسلوك الفوضوي.

المراجع العربية:

آل، معدي، بخاري، ياسر، الحواس،محمد، المياح، سلطان، العبداللطيف سليمان (2015).**دليل معلم/معلمة صعوبات التعلم: دليل مرجعي للمختصين في صعوبات**. الرياض: وكالة الوزارة للتعليم الإدارة العامة للتربية الخاصة إدارة صعوبات التعلم.

إبراهيم، سليمان (٢٠١٠).**صعوبات التعلم الاجتماعية والانفعالية:بين الفهم والتطبيق**.القاهرة:دار إيتراك.

أبو الديار، مسعد، البحيري، جاد، محفوظي، عبد الستار (2014). **قاموس مصطلحات صعوبات التعلم ومفرداتها**.الكويت:مركز تقويم وتعليم الطفل.

أبو زيد، أحمد وعبد الحميد، هبة (2015). **اضطرابات السلوك الفوضوي**. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

الأنصاري، علي (2009). فاعلية نموذج الاستجابة للتدخل في تنمية مهارة تعرف الكلمة لذوي صعوبات التعلم من تلاميذ المرحلة الابتدائية بدولة الكويت.**رسالة ماجستير**، جامعة الخليج العربي، مملكة البحرين.

بدير،كريمان (2007).**الأسس النفسية لنمو الطفل**.عمّان:دار المسيرة.

بشقة، سماح (2016). المشكلات السلوكية لدى ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية وحاجاتهم الإرشادية**. مجلة جيل العلوم الإنسانية والاجتماعية**-مركز جيل البحث العلمي-الجزائر، (17،18)،101-113.

بطانية، نور وحمدان، زليخا (2014). **دراسة صعوبات التعلم لذوي الاحتياجات الخاصة**.إربد-الأردن:عالم الكتب الحديث.

بطرس، بطرس (2008). **صعوبات التعلم:الأكاديمية والنمائية**.الرياض:دار الزهراء للنشر والتوزيع.

التخاينة، صهيب، وشاهين، عوني (2014). فاعلية برنامج إرشادي في خفض السلوك الفوضوي لدى طلبة ذوي صعوبات التعلم في لواء المزار الجنوبي.**مجلة كلية التربية**-جامعة الأزهر،2(159)، -127 155.

توات، عدنان، رابح، شليحي (2016). الخصائص السلوكية لذوي صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية كما يدركها المعلمين في ضوء بعض المتغيرات. **مجلة جيل العلوم الإنسانية والاجتماعية**-الجزائر،(19)،255-237.

الحبيب، طرفة (2018). صعوبات التعلم الأكثر شيوعا برياض الأطفال في دولة الكويت. **مجلة البحث العلمي في التربية**-جامعة عين شمس. (19)، 387-357.

حمادة، لولوة (2012).التقويم الشامل للطلبة ذوي صعوبات التعلم. في العجمي، حمد، حمادة، لولوة، أشكناني، أحمد، الحوراني، محمد، العنزي، صالح، والظفيري، نواف (محررون)، **صعوبات التعلم: النظرية والتطبيق** (161-176). الكويت: دار المسيلة للنشر والتوزيع.

الداهري، صالح (2016). **سيكولوجية صعوبات التعلم: الأسس والنظريات**. عمان: دار الاعصار العلمي للنشر والتوزيع.

الذويخ، سعاد (2015). فاعلية برنامج تدريبي قائم على استراتيجيات التنظيم الذاتي لخفض اضطراب قصور الانتباه وفرط النشاط لدى عينة من تلاميذ المرحلة الابتدائية في دولة الكويت.**رسالة دكتوراة غير منشورة،** جامعة قناة السويس.

الزغبي، سودان (2007). مدى انتشار صعوبات تعلم الرياضيات بتباين بعض المتغيرات التصنيفية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية بدولة الكويت:دراسة مسحية.**رسالة ماجستير غير منشورة،** جامعة الخليج العربي.

زيادة، كوثر (2015). أسباب صعوبات التعلم وانعكاساتها على التلميذ وأسرته. **مجلة جيل العلوم الإنسانية والاجتماعية**-الجزائر، 2 (10)، 157-145.

سالم، محمود، وزكي، أمل (٢٠٠٩) **صعوبات التعلم والتنظيم الذاتي**.القاهرة:دار إيتراك.

سيسالم، كمال (2018). **اضطرابات قصور الانتباه والحركة المفرطة:خصائصها-وأسبابها-وأساليب علاجها**. العين: دار الكتاب الجامعي.

الشديفات، عواطف (2017). دراسة مسحية للكشف عن صعوبات التعلم لدى طالبات الصف الأول متوسط في مدينة مكة المكرمة باستخدام مقياس تقييم صعوبات التعلم (LDES-R2). **مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية،** 25 (1)، 247-231.

الشمراني، رحمة (2018). إسهامات المرشدة الطلابية في معالجة السلوك الفوضوي لدى طالبات المرحلة المتوسطة من وجهة نظر المعلمات في المملكة العربية السعودية بمنطقة تبوك:دراسة تقويمية.**مجلة الخدمة الاجتماعية**-الجمعية المصرية للإخصائيين الاجتماعيين، 1(60)،55-32.

الشيباني، بدر (2009).**سيكولوجية النمو: تطور النمو من الإخصاب حتى المراهقة**. الكويت:مركز المخطوطات والتراث والوثائق.

الشيخلي، خالد (2009).**سيكولوجية الطفولة والمراهقة**.فلسطين:دار الكتاب الجامعي.

الصميلي، حسن (2009). فاعلية برنامج إرشادي عقلاني إنفعالي في خفض السلوك الفوضوي لدى عينة من طلاب المرحلة الثانوية بمنطقة جازان التعليمية"دراسة شبه تجريبية".**رسالة دكتوراة غير منشورة،** جامعة أم القرى.

بدالحميد، منال، موسى، نعمات، أدهم، مروى (2013). **صعوبات التعلم في ضوء النظريات**.الدمام:مكتبة المتنبي.

عبد الرحمن، محمد (2017). فاعلية برنامج إرشادي لتنمية مهارات التنظيم الذاتي وأثره على تحسين الاستمتاع بالحياة لذوي صعوبات التعلم. **مجلة كلية التربية**-جامعة الأزهر،(174)، 145-102.

عبيد، ماجدة (2015). **صعوبات التعلم وكيفية التعامل معها**. عمان: دار صفاء للنشر والتوزيع.

عطية، خالد (2017). فاعلية برنامج معرفي سلوكي في تحسين مهارات تنظيم الذات لدى التلاميذ المتفوقين ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية بمنطقة الحدود الشمالية بالمملكة العربية السعودية.**مجلة الإرشاد النفسي،**(50)، 434-408.

عطير، ربيع (2019). **مشكلات الطفولة السلوكية والنفسية**.عمّان:دار أسامة للنشر والتوزيع.

عمر، محمد (2014). **الاضطرابات السلوكية والانفعالية لذوي الاحتياجات الخاصة**. الرياض: دار النشر الدولي للنشر والتوزيع.

عيسى، يسرى (2009). فاعلية برنامج تدريبي قائم على استراتيجيات التنظيم الذاتي في تنمية مهارات الفهم السمعي ومفهوم الذات لدى عينة من تلاميذ الصف الرابع الإبتدائي ذوي صعوبات التعلم**. مركز البحوث التربوية**-كلية التربية-جامعة الملك سعود.110-1.

الغضوري، صالح (2016). **كفاءة ذوي صعوبات التعلم الاجتماعية**. الكويت: دار المسيلة.

القمش، مصطفى (2010).مهارات تنظيم الذات وعلاقتها بالمشكلات السلوكية الصفية لدى تلاميذ غرف مصادر صعوبات التعلم.**مجلة الطفولة العربية،** 11 (44)، 77-53.

القمش، مصطفى، العضايلة، عدنان، التركي، جهاد (٢٠٠٨). فعالية برنامج تعليمي في تحسين مهارات تنظيم الذات لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم من المرحلة الابتدائية في لواء عين الباشا في الأردن. مجلة جامعة النجاح للعلوم الإنسانية-فلسطين، ٢٢ (١)، ١٦٧-١٩٨.

ليرنر، جاني ، جونز، بافرلي (٢٠١٤). **صعوبات التعلم والإعاقات البسيطة ذات العلاقة خصائص واستراتيجيات تدريس وتوجهات حديثة** (ترجمة. سهى الحسن). عمّان: دار الفكر.

الناطور، ميادة .(2016) صعوبات التعلم:Learning Disabilities. في الخطيب وآخرون)محررون(، **مقدمة في تعليم الطلبة ذوي الحاجات الخاصة** (٦٢-١٠٠). عمّان: دار الفكر.

الهيئة العامة لشئون ذوي الاعاقة. (2016)**. إحصائيات الهيئة الربع سنوية الأول لعام 2016**.

يعقوب، أشرف وعلاونة شفيق (2016). فاعلية برنامج إرشادي قائم على السيكودراما في خفض السلوك الفوضوي وتنمية المهارات الاجتماعية لدى طلبة صعوبات التعلم في لواء بني عبيد**. المجلة الأردنية في العلوم التربوية،** 12 (4)، 454-435.

المراجع الأجنبية:

Al-Qamash, M. N., Al-Reemawi, S., & Abu-Ameira, O. (2013). Self-Regulation Skills and its Relation to Classroom Behavioral Problems Among the Students of Learning Difficulties. **Journal of Education and practice,** 4(27), 227-240.

American Psychiatric Association. (2013). **Diagnostic and statistical manual of mental disorders:fifth edition text revision(5th ed., text rev)**. Washington, DC: American Psychiatric Association Publishing.

American Psychiatric Association (2000)**. Diagnostic and statistical manual of mental disorders (4th ed., Text Revision).** Washington, DC: Author.

Berkeley, S., & Larsen, A. (2018). Fostering Self-Regulation of Students with Learning Disabilities: Insights from 30 Years of Reading Comprehension Intervention Research. **Learning Disabilities Research & Practice**, 33(2), 75-86.

Burkey, M. D., Hosein, M., Morton, I., Purgato, M., Adi, A., Kurzrok, M., ... & Tol, W. A. (2018). Psychosocial interventions for disruptive behaviour problems in children in low-and middle-income countries: a systematic review and meta-analysis. **Journal of Child Psychology and Psychiatry**, 59(9), 982-993.

Carr, M. E., Moore, D. W., & Anderson, A. (2014). Self-management interventions with students with autism: A meta- analysis of single-subject research. **Exceptional Children**, *81*, 28–44.

Conner, C. M., Ponitz, C. C., Phillips, B. M., Travis, Q. M., Glasney, S., & Morrison, F., J. (2010). First graders' literacy and self-regulation gains: The effect of individualizing student instruction. **Journal of School Psychology**, 48, 433-455.

Erford, B. T.,& Clarck, K. (2011). Technical Analysis of the Disruptive Behavior Rating Scale–Second Edition–Teacher Version.**Measurement and Evaluation in Counseling and Development,** 44(1), 3-15.

Erford, B. T., Miller, E. M., & Isbister, K. (2015). Technical Adequacy of the Disruptive Behavior Rating Scale-–Self-Report. **Measurement and Evaluation in Counseling and Development,** 48(1), 30-43.

Gillespie, S. M., Brzozowski, A., & Mitchell, I. J. (2018). Self-regulation and aggressive antisocial behaviour: Insights from amygdala-prefrontal and heart-brain interactions. **Psychology, Crime & Law,** 24(3), 243-257.

Gresham, F. M. (2015). **Disruptive Behavior disorders:evidence-based practice for assessment & intervention**. The Guilford Press.

Grünke, M., & Cavendish, W. M. (2016). Learning disabilities around the globe: Making sense of the heterogeneity of the different viewpoints. **Learning Disabilities: A Contemporary Journal,** 14(1), 1-8.

Harris, K.R, Reid, R.R, & Graham, S. (2012). Self-Regulation Among Students With LD & ADHD. IN. Wong, B. (Ed.). **Learning about learning disabilities**. Academic press.

Khasinah, S. (2017). Managing disruptive behavior of students in language classroom. **English Journal**, 4(2), 79-89.

Meany-Walen, K. K., Bratton, S. C., & Kottman, T. (2014). Effects of Adlerian play therapy on reducing students' disruptive behaviors. **Journal of Counseling & Development**, 92(1), 47-56.

Muehl D 2015. **The Effectiveness of Self- regulated Strategies on On-task Behaviors of a Student with Attention Deficit Hyperactivity Disorder.** Master Theses, Unpublished. Indiana: Indiana University.

Munro, K. L. (2017). **The Efficacy of Zones of Regulation in Teaching Grade 3 and 4 Students Self-Regulation Skills** (Doctoral dissertation, City University of Seattle).

Murray, D. W., Rosanbalm, K., Christopoulos, C., & Hamoudi, A. (2015). **Self-regulation and toxic stress: Foundations for understanding self-regulation from an applied developmental perspective** (OPRE Report 2015-21). Washington, DC: Office of Planning, Research and Evaluation, Administration for Children and Families, U.S. Department of Health and Human Services.

Namkung, J. , Peng, P. (2018). Learning Disabilities.In Frey, B. B. (Ed), **The SAGE Encyclopedia of Educational Research, Measurement, and Evaluation** (pp. 2-6). Thousand Oaks: SAGE Publications.

Norris, Leah A. (2016). "Self-Regulation Strategies for Students with Disruptive Behavior Disorders" **Culminating Projects in Special Education**. Paper 7.

Ogundele, M. O. (2018). Behavioral ans emotional disorders in childhood:a brief overview for paediatricians. **World journal of clinical pediatrics**, 7(1), 9-26.

Raymond, E. B. (2017). **Learners with mild disabilities: A Characteristics Approach**. Pearson Education.

Reid, R., Trout, A. L., & Schartz, M. (2005). Self-regulation interventions for children with attention deficit/hyperactivity disorder. **Exceptional Children**, 71(4), 361.

Ruiz-Olivares, R., Pino, M. J., & Herruzo, J. (2010). Reduction of disruptive behaviors using an intervention based on the good behavior game and the say-do-report correspondence. **Psychology in the Schools,** 47(10), 1046-1058.

Ruttledge, R. A., & Petrides, K. V. (2012). A cognitive behavioural group approach for adolescents with disruptive behaviour in schools. **School Psychology International**, 33(2), 223-239.

Shanker, S. (2016). **Self-Reg: How to Help Your Child (And You) Break the Stress Cycle and Successfully Engage with Life**. Toronto, ON: Penguin Random House Canada.

Smith, J. M. (2017). **What is Necessary to Effectively Teach Self-Regulation to Students? Defining the Importance for Student Self-Regulation** (Doctoral dissertation, City University of Seattle).

Thompson, A. M. (2014). A randomized trial of the self-management training and regulation strategy for disruptive students. **Research on Social Work Practice**, 24(4), 414-427.

VandenBos, G. R. (2007). **APA Dictionary of Psychology**. American Psychological Association

Woodford, J. (2014). **Self-regulation in the primary classroom: an action research study** (Doctoral dissertation, Electronic version published by Vancouver Island University).

Zakopoulou, V., Sarris, D., Tagkas, P., Tsampalas, E., & Vergou, M. (2018). Learning Disabilities and Disruptive Behavior: Research of Observing Students in Primary School. **Int J Sch Cogn Psychol**, 5(3), 1-9.

The effectiveness of a program to developing self regulation skills to reduce disruptive behavior among children with academic learning disabilities.

Mariam Alkhudhiri

Educational Psychology department, Girls College For Arts, Science and Education, Ain shams University

Abstract

The current study aimed to reveal the extent of effectiveness of a training program based on self-regulation skills to reduce the disruptive behaviour of Students with academic learning disabilities, And Ensure the continuation of the effectiveness of a training program after one month through the follow-up measurement, In addition, to identify the disruptive behaviours that decreased after the sample received the training program for self-Regulation.

The sample of the study consists of 20 students aged (10-12) years, in middle school for learning disabilities in Kuwait and belonging to Mubarak Al-Kabeer Governorate. These students were diagnosed with academic learning disabilities and classified as an educational disability. The researcher prepared Self-regulation scale-student rate in late childhood, Disruptive Behavior Rating Scale–Second Edition–Teacher Version (DBRS-II-T) -(designed by Erford-and translated by a researcher), & Training Program to develop self-regulation skills.

As the results resulted in the effectiveness of the training program for self-Regulation skills, and the no statistically significant differences between the mean ranks of the post and follow up measures of self-Regulation skills in the experimental group in the first component only. The training contributed to the reduction of disruptive behaviour in the first and fifth components only, in addition to the presence of Statistically significant differences between the mean ranks of the control and experimental groups in the post-measurement of the degree of disruptive behaviour regarding the experimental group, with no statistically significant differences between the mean ranks of the post and follow up tests of disruptive behaviour in the experimental group.

Key Words: Self-regulation, Disruptive behavior, Learning disabilities