

المجلد (١٩)، العدد (٧٠)، الجزء الثاني، يوليو ٢٠٢٥، ص ٥٧ - ١٠٥

**فعالية المراقبة الذاتية للانتباه باستخدام بطاقة حساب تكرار
السلوك في تحسين السلوك الأكاديمي الموجه نحو المهمة
لدى ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة في المدارس الابتدائية**

إعداد

مهنا حسين منصور الدوسري

باحثة دكتوراة - قسم الطفولة المبكرة

كلية التربية، جامعة الملك سعود

فعالية المراقبة الذاتية للانتباه باستخدام بطاقة حساب تكرار السلوك في تحسين السلوك الأكاديمي الموجه نحو المهمة لدى ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة في المدارس الابتدائية

مهراء الدوسري(*)

ملخص

سعت هذه الدراسة الى تقييم أثر تطبيق استراتيجية " المراقبة الذاتية للانتباه" في تحسين السلوك الأكاديمي الموجه نحو المهمة خلال حصة القراءة لدى الطالبات ذوات الإعاقة الفكرية البسيطة. اعتمدت الباحثة المنهج شبه التجريبي بتصميم A-B-A أحادي الحالة، وتكونت عينة الدراسة من خمس طالبات في المرحلة الابتدائية تتراوح أعمارهن بين ١٠-٨ سنوات، ملتحقات بفصول تعليمية مدمجة ويتلقين دعماً متخصصاً في غرفة المصادر في المملكة العربية السعودية. استخدمت الدراسة أداة بطاقة حساب تكرار السلوك الأكاديمي للمراقبة الذاتية للانتباه، لقياس ثلاثة محاور رئيسية: الانفصال الأكاديمي (السلوك غير المرتبط بالمهمة)، المشاركة الأكاديمية (السلوك المرتبط بالمهمة)، الإنتاجية والدقة (عدد الكلمات المقروءة وعدد أسئلة الفهم القرائي، ومستوى دقة الإجابات). تم جمع البيانات عبر ثلاث مراحل: مرحلة الخط القاعدي الأولى (A1) لمدة خمس أيام متتالية، تلتها مرحلة التدخل (B) التي استمرت ١٩ يوماً دراسياً متتالياً، ثم مرحلة الرجوع الى الخط القاعدي (A2) لمدة خمس أيام متتالية. وقد تم تطبيق استراتيجية المراقبة الذاتية للانتباه بانتظام أثناء حصة القراءة، مع تقديم تعزيزات بسيطة لتحفيز الطالبات. أظهرت النتائج تحسناً ملحوظاً في أداء الطالبات، حيث انخفض متوسط الانفصال الأكاديمي من نحو ٤٣.٨ الى ٢١.١ أثناء تطبيق الاستراتيجية، وارتفعت المشاركة الأكاديمية من متوسط ١٠.٤ الى ٢٧.٥، كما ارتفعت الإنتاجية من متوسط ٣.٤ الى ٨ من أصل ١٠، وتحسنت الدقة من متوسط ٢ الى ٥ من أصل ١٠. تشير هذه النتائج الى فعالية المراقبة الذاتية للانتباه في تعزيز تركيز الطالبات وزيادة وعيهن بسلوكهن الأكاديمي، مما انعكس ايجاباً على أدائهن العام في مادة القراءة. توصي الدراسة بتضمين هذه الاستراتيجية في بيئات التعليم المدمج، مع ضرورة تكييفها وفقاً للفروق الفردية، بالإضافة الى اجراء دراسات مستقبلية لقياس استدامة الأثر على المدى الطويل واستكشاف أثر توظيف أدوات رقمية داعمة في برامج التنظيم الذاتي.

الكلمات المفتاحية: المراقبة الذاتية، الانتباه للمهمة، بطاقة حساب التكرار، التدخلات السلوكية، الإعاقة الفكرية البسيطة.

(*) باحثة دكتوراة - قسم الطفولة المبكرة - كلية التربية - جامعة الملك سعود.

The Effectiveness of Self-Monitoring of Attention Using a Behavior Frequency Recording Card in Improving On-Task Academic Behavior Among Students with Mild Intellectual Disabilities in Elementary Schools

Maha Al dosari

Abstract

The present study aimed to evaluate the effectiveness of a self-monitoring of attention strategy in improving on-task academic behavior during reading sessions among female students with mild intellectual disabilities. A quasi-experimental single-subject A-B-A design was employed. The sample consisted of five elementary school students, aged between 8 and 10 years, who were enrolled in inclusive classrooms and received specialized support services in resource rooms in Saudi Arabia. The intervention utilized an Academic Behavior Frequency Recording Card to monitor three core dimensions: academic disengagement (off-task behavior), academic engagement (on-task behavior), and productivity and accuracy (the number of words read, the number of comprehension questions answered, and the accuracy of responses). Data were collected across three phases: an initial baseline phase (A1) over five consecutive school days, an intervention phase (B) lasting 19 consecutive school days, and a return-to-baseline phase (A2) over five consecutive school days. The self-monitoring strategy was systematically implemented during reading lessons, with simple reinforcement provided to enhance motivation. Findings revealed substantial improvements: academic disengagement decreased from an average of 43.8 to 21.1, academic engagement increased from an average of 10.4 to 27.5, productivity improved from a mean score of 3.4 to 8 out of 10, and accuracy rose from a mean score of 2 to 5 out of 10. The results underscore the effectiveness of the self-monitoring of attention strategy in enhancing students' focus, increasing their awareness of academic behaviors, and positively impacting overall reading performance. The study recommends integrating self-monitoring strategies into inclusive educational settings, with adaptations to accommodate individual differences. Furthermore, future research is encouraged to explore the long-term maintenance of intervention effects and the potential role of digital tools in supporting self-regulation programs.

Keywords: Self-monitoring, on-task attention, frequency recording card, behavioral intervention, mild intellectual disability, inclusive education.

المقدمة:

نُشر تقرير من الأمم المتحدة في ٣ ديسمبر ٢٠٢٤، يشير إلى أن عدد سكان العالم وصل إلى ٨ مليار نسمة. فيما يتعلق بالإعاقة، يُقدر أن أكثر من مليار شخص حول العالم لديهم نوع من أنواع الإعاقة، وهو ما يعادل حوالي ١ من كل ٧ أشخاص، أو حوالي ١٥٪. وتشير الإحصاءات أيضاً إلى أن أكثر من ١٠٠ مليون طفل لديهم إعاقة، مما يبرز عمق الحرمان الذي يواجهونه عبر مؤشرات مختلفة بما في ذلك الصحة والتعليم والحماية. في المملكة العربية السعودية، وفقاً لإحصاءات عام ٢٠٢١ من هيئة رعاية الأشخاص ذوي الإعاقة، فإن نسبة الأشخاص ذوي الإعاقة تمثل ٧,١٪ من إجمالي السكان. فيما يتعلق بالإعاقة الفكرية، أفادت الجمعية الأمريكية للطب النفسي (٢٠٢٤) أن حوالي ١٪ من السكان يتأثرون بها، ومن بين هؤلاء، يعاني حوالي ٨٥٪ من الإعاقة الفكرية البسيطة. مما يعكس الحاجة الملحة إلى سياسات داعمة لهذه الفئات. وتلعب البيئة التعليمية دوراً محورياً في هذا السياق، حيث تؤثر بشكل مباشر على جودة التحصيل الأكاديمي لدى الطلبة من خلال تأثيرها في دافعية الطلبة ومشاركتهم الصفية (داهود، ٢٠٢٣).

غالباً ما يظهر الطلاب العاديون أو ذوي الإعاقة سلوكيات غير مرغوب فيها في الفصول الدراسية، مثل السلوك غير المرتبط بالمهمة، والكلام المفرط، والانقطاعات المتكررة، أو صعوبات في اتباع التعليمات. إذا لم يتم التعامل مع هذه السلوكيات بشكل فعال، فإنها قد تعيق عملية تعلم الطلاب وتؤثر سلباً على البيئة العامة للفصل. أظهرت استراتيجيات معتمدة على الدراسات، مثل التدخلات الخاصة بالمراقبة الذاتية، أنها تساهم في تعزيز التغيرات السلوكية الإيجابية. يؤكد **Menzies & Bruhn (2010)** أن المراقبة الذاتية يمكن أن تساعد الطلاب على تحمل المسؤولية عن تصرفاتهم، مما يؤدي إلى زيادة المشاركة وتقليل السلوكيات التي تؤدي إلى مقاطعة الدرس. علاوة على ذلك، أشارت **عبد السلام وآخرون (2016)** أن هذه الاستراتيجيات لا تحسن

السلوك فءسب؁ بل ءعزز أفضاً النءاء الأكاءمى لءى ذوى الإعاقة الفكرىة القابلن للءعلم من ءلال مساعءءهم على البقاء مركزفن وفساركون بشكل أكثر فعالية فى الأنشطة الصفىة.

فمكن ان فؤءر الفشل فى إءارة السلوك بشكل كبفر على أءاء الطلاب الأكاءمى؁ وءالباً ما فواءه المعلمون ضءوطاً مءزافءة لءءقق المعاففر الأكاءمفة؁ ءاصة مع السفاسات المربءطة بقانون "لا ءءرك طءلاً وراء الركب" (**No Child Left Behind Act - NCLB**)؁ الذى فءعلم مسؤلفن بشكل مباشر عن نءائء الطلاب وءءءمهم الأكاءمى. وقء أكد القانون على أهمة ءوففر فرص ءعلفمفة عاءلة ومءساوفى لءمفع الأطفال؁ وضمان ءءققهم لمسءوى كافف من ءءصفل الأكاءمى وفق معاففر الولافى واوءباراءها (**Duignan &Nolen, 2025**). نظراً لهذه ءءءفء؁ فمكن ان ءكون اسءراءفءفء ءءظفم الذاتى مءل المراقبة الذاتية أءاة فعالة للءافة لءءسفن السلوك والأءاء الأكاءمى على ءء سواء. فشمى ءءظفم الذاتى؁ كما عرفه (**Simanjuntak 2022**)؁ ءلاء مكوناء رءفسفة: المراقبة الذاتية؁ ءقفم الذاتى؁ والءعزفز الذاتى. ءركز هءه الءراسة ءالفة بشكل ءاص على اسءءءام المراقبة الذاتية كاسءراءفءفة لءءسفن السلوك المربءطة بالمهمة.

ءءكون المراقبة الذاتية من مكونفن رءفسفن: إءراءاء المراقبة الذاتية (**Self-Monitoring Procedures, SMP**)؁ والءى ءشفر الى ان الأءاء الأكاءمى فءءسن مع فزافء السلوك المربءط بالمهمة؁ والمراقبة الذاتية للانبءاء (**Self-Monitoring of Attention, SMA**)؁ الءى ءشفر الى ان ءءسفن السلوك المربءط بالمهمة فؤءى الى نءائء اكاءمفة أفضل (**Risse et al., 2023**). ءالباً ما فواءه الأطفال ذوى الاعاقات الفكرىة البسفة ءءفءاء كبفر فى الانءباء والذاكرة والاءراك؁ مما فمكن أن فؤءر على قءراءهم على ءركفز على المهام. كما أشار **Djuric-Zdravkovic et al. (2010)**؁ فأن هؤلاء الأطفال فظهرون ءبافناً كبفراف فى انءباءهم؁ ءفء فظهر بعضهم ءركفزاف شءفءاف فى المواقف الءفءة والمءفزة؁ ولكنهم فعانون من ءءشء فى المهام الروءفنفىة. بالفإضافة الى ذلك؁ ءشفر محمد (**2022**)؁ الى ان الأطفال ذوى الاعاقات الفكرىة فواءهون صءوبة فى ءءاظ على ءركفز لفءراء طوفلة ففعانون من صءوبة فى ءمففز السماء مءل الاشكال والاءءام والألوان.

يواجه الأطفال ذوي الإعاقات الفكرية تحديات في مراقبة سلوكياتهم العاطفية والاجتماعية بسبب العجز المعرفي، مما يؤثر سلباً على قدراتهم على تنظيم سلوكياتهم، كما أن العجز المعرفي يزداد مع شدة الإعاقة الفكرية.

في إطار معالجة صعوبة الانتباه والتركيز لدى الطالبات ذوات الإعاقة الفكرية البسيطة في دروس القراءة، نؤمن بقدرة هؤلاء الأطفال على التحسن من خلال التدخلات السلوكية المستهدفة. استراتيجية "المراقبة الذاتية للانتباه" تمثل أداة رئيسية لتحفيز الطالبات على تحسين انتباههن أثناء حصص القراءة وإتمام المهام الصفية. السلوك المستهدف في هذه الدراسة يتمثل في الانتباه الفعال للدرس، مثل رفع اليد والتفاعل مع المعلمة، بينما يتم الامتناع عن السلوكيات غير المرغوب فيها مثل التحدث مع الزملاء أو اللعب بالأدوات المدرسية. ويُعد هذا النمط من الانتباه مؤشراً على تركيز الطلبة، ويُقاس من خلال قدرتهم على إتمام المهام الصفية بفعالية ضمن وقت الحصة، وهو ما يعكس اندماجهم في الموقف التعليمي واستمرارية الانتباه (Rafferty & Asaro-Saddler, 2020). تمثل مشكلة الدراسة تحدياً مهماً في مجال التربية الخاصة، حيث تعاني الفتيات ذوات الإعاقة الفكرية البسيطة من صعوبات ملحوظة في التركيز والانتباه خلال الأنشطة الصفية، خصوصاً في دروس القراءة. وقد أظهرت الدراسات السابقة أن هذا النقص في الانتباه يمكن أن يؤثر سلباً على تحصيلهن الأكاديمي ومشاركتهن في الصف. ومن هنا تبرز أهمية التدخلات الموجهة لتحسين التنظيم الذاتي والانتباه، مثل استراتيجية المراقبة الذاتية التي تُعد أداة فعالة لتنمية مهارات الانتباه والتركيز لدى الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة. هذه الدراسة تستجيب لهذه الحاجة من خلال تطبيق استراتيجية المراقبة الذاتية للانتباه، مما يفتح الطريق أمام تحسين السلوكيات الأكاديمية لدى الطالبات وتحفيزهن للمشاركة بشكل أكثر فعالية في الأنشطة الدراسية، وهو ما يجعل من هذه الدراسة خطوة هامة نحو تحسين بيئة التعلم للأطفال ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة.

مشكلة الدراسة وتساولاتها:

تتكون هذه الدراسة من خمس طالبات في مرحلة الطفولة المبكرة وتتراوح أعمارهن بين ٨ الى ١٠ سنوات، تم تشخيصهن بإعاقة فكرية خفيفة. وتواجه هؤلاء الطالبات صعوبة ملحوظة في التركيز

والانتباه اثناء دروس القراءة، مما يؤثر سلباً على ادائهن الأكاديمي. وقد أظهرت ملاحظات المعلمات ان معدل مشاركة الطالبات لا يتجاوز ٤٥٪ من وقت الحصة، مما يعكس ضعفاً في الانتباه والتركيز والانخراط في الموقف التعليمي. كما أكد الزهراني (٢٠٢٢) على العلاقة الوثيقة بين المشاركة الأكاديمية والأداء الأكاديمي، موضحاً ان طلاب التحصيل المرتفع يشاركون في الأنشطة التعليمية بنسبة أكبر من الوقت، مقارنة لذوي التحصيل الأكاديمي المنخفض. ويبرز هذا الفرق بشكل خاص لدى الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة، الذين يعانون من صعوبات في التنظيم الذاتي والانتباه، مما يؤثر سلباً على تفاعلهم مع المهام التعليمية التي تتطلب جهداً مستقلاً. وبهذا، تصبح استراتيجيات مثل المراقبة الذاتية للانتباه ضرورية لدعم هؤلاء الطلبة وتحقيق دمجهم الفعال في الفصول.

وعلى الرغم من أن صعوبات القراءة تُعد من أبرز المشكلات التي تناولها الباحثون في ميدان التربية الخاصة، إلا ان الدراسات العربية التي بحثت في أثر "المراقبة الذاتية للانتباه" على تحسين الأداء الأكاديمي في مادة القراءة او الفهم القرائي تحديداً لا تزال نادرة جداً، خصوصاً في مرحلة الطفولة المبكرة. فقد انصبت معظم الدراسات العربية على تحسين الانتباه والوظائف التنفيذية كمدخل لتحسين الأداء الأكاديمي بشكل عام، دون ان تتناول بشكل دقيق العلاقة بين تنمية المراقبة الذاتية للانتباه وتحسين الأداء في مادة القراءة للمراحل الدراسية المبكرة. كما أن الأدبيات التربوية تؤكد على أهمية القراءة والفهم القرائي بوصفها من المهارات الأساسية التي ترتكز عليها جميع عمليات التعلم. فالفهم لا يقتصر على كونه نتيجة للقراءة، بل يمثل عنصراً محورياً في التحصيل الأكاديمي.

أشارت محمد (٢٠٢١) الى ان الفهم القرائي يُعد الركيزة التي تتبني عليها باقي مهارات اللغة لدى صعوبات التعلم، حيث ان سرعة أو بطء القراءة يعتمد بشكل كبير على مدى فهم القارئ لما يقرأ، وان تطور هذه المهارة يسهم بشكل مباشر في تحسين التحصيل الأكاديمي بشكل عام. وعليه، تتحدد مشكلة هذه الدراسة في ضعف انتباه الطالبات ذوات الإعاقة الفكرية البسيطة اثناء دروس القراءة، مما يؤثر في مستواههن الأكاديمي العام. وتسعى الدراسة الى معالجة هذه المشكلة من خلال تطبيق استراتيجية "المراقبة الذاتية للانتباه" باستخدام بطاقة "حساب تكرار السلوك

الأكاديمي"، بهدف تحسين الانتباه خلال حصة القراءة، بما ينعكس إيجاباً على القراءة ومهارات الفهم القرائي، والتي تُعد أساساً ضرورياً في مرحلة الطفولة المبكرة ويمكن أن تُسهم مستقبلاً في تحسين التحصيل الأكاديمي في المواد الدراسية الأخرى.

وفي ضوء ما سبق من عرض لمشكلة الدراسة، وتبسيطاً للضوء على أبعادها، تسعى هذه الدراسة للإجابة عن الأسئلة الآتية:

- ١- ما مدى فعالية استراتيجية المراقبة الذاتية للانتباه باستخدام بطاقة حساب تكرار السلوك في تحسين السلوك الأكاديمي الموجه نحو المهمة (زيادة المشاركة الأكاديمية وخفض الانفصال الأكاديمي) لدى الطالبات ذوات الإعاقة الفكرية البسيطة أثناء حصص القراءة؟
- ٢- ما أثر استراتيجية المراقبة الذاتية للانتباه في تعزيز الانخراط الأكاديمي لدى الطالبات ذوات الإعاقة الفكرية البسيطة بما يسهم في زيادة الإنتاجية والدقة في أداء المهارات القرائية؟

أهمية الدراسة:

أولاً: الأهمية النظرية

تسهم هذه الدراسة في إثراء الأدبيات التربوية العربية في مجال التربية الخاصة، إذ تُعد من الدراسات القليلة التي تناولت أثر استخدام استراتيجية "المراقبة الذاتية للانتباه" على تحسين الأداء الأكاديمي، وتحديدًا في مادة القراءة لدى الطالبات ذوات الإعاقة الفكرية البسيطة. كما أن هذه الدراسة تسلط الضوء على أهمية تنظيم الانتباه كجزء من الوظائف التنفيذية المؤثرة في عملية التعلم، وتدعم التوجهات النظرية التي تؤكد على دور التنظيم الذاتي كمدخل فعال في تحسين التحصيل الأكاديمي لدى فئة ذوي الاحتياجات الخاصة، مما يعزز الإطار النظري المرتبط بالعلاقات بين الانتباه والمشاركة الصفية، والتحصيل الأكاديمي. وقد أكدت دراسات سابقة أهمية هذه الاستراتيجية، حيث أوضحت الشيحة وآخرون (٢٠٢٢) في دراستهم أن استخدام استراتيجية المراقبة الذاتية يُعد تدخلاً سلوكياً إيجابياً يمكن استخدامها لدى مختلف الأعمار وفي بيئات تعليمية

مءءلفة؁ وءساءم فف ءءسفن الأداء الأكاءفمف والسلوكف للطلبة ذوف الإعاقة؁ وئفضله المعلمون لءءمفة وعف الطلبة بسلوكهم وءءفء السلوك المقبول من ءلال مقارئة أءائهم بالمعافر المءءءة؁ كما أن ءءسن أداء القراءة أءف الف ءءقفق إنءاز أعلف وإءارة أفضل للوقت باسءءءام هءه الاسءراءففة.

ءانفأ: الأهمفة الءطفففة

ءوفر هءه الءراءة نموءءأ عملفأ قابلاً للءنففء ءاءل ءرفة المصاءر وفصول الءمء من ءلال اسءءءام بطاقء ءساب الءكرار للسلوك الأكاءفمف فف مرءلة الطفولة المبكرة؁ كوسفلة عملفة لءءفزف الانءباء والمشاركة الأكاءفمفة لءف الطالباء اءناء ءصة القراءة. كما أن ءءفزف الانءباء من ءلال هءه الممارساء فمكن أن فءءء أثراً ففابفأ فمءء الف مواقف ءعلفمفة لاءقة؁ مما ففشر الف فمكانفة ءعمفم السلوكفاء المكءسبة مسءقبلاً. بالفإضافة الف ذلك؁ ءمفزء بطاقء ءساب ءكرار السلوك بسهولة الءنففء وانءفاض الءكلفة؁ ما ففءلها أءاة عملفة قابلة للءطففق ءاءل البفئة الصفففة ءون الءاءة الف مواء فضافففة معقدة. وقء أظهرء نءاءء الءراءة أن الطالباء أبءفن ءفاعلاً ففابفأ مع هءه الاسءراءففة؁ ءفء وصفن اسءءءامها بأفء ممءع ومءفز؁ لما ءضمنءه من عنصر الءءءف الءافف والرءبة فف فءباء القءرة على الانءباء والمشاركة. كما أن الءصمفم البصري للبطاقء؁ والذف اءءوف على رسوم ءذكفرفة للسلوكفاء المرءوبة وءفر المرءوبة؁ كان مناسباً للمرءلة العمرفة المسءءءفة؁ وساءء فف ءءفزف الفهم والمءابعة بطرففة مشوقة. ومن الءوانب الءامة الءف أبرزءها هءه الءراءة أن اسءءءام هءه البطاقء قء فساءم فف ءءسفن إءارة وقت المعلماء ءاءل الءصة؁ من ءلال ءقلفل الوقت المءءر فف ءكرار ءوءففاءء او الءعامل مع ءالاء الشروء؁ مما فساءء فف ءءقفق ففءازاء ءعلفمفة أعلف ضمن الءطء الءعلفمفة الفرءفة الءاصة بالطالباء. أشارء Rafferty (2010) الف أن المراقبة الءاففة لا ءقءصر فواءءها على الطلبة فقط؁ بل ءمءء الف المعلمفن كذلك؁ ءفء ءففء لهم الفرصة للءركفز على ءءءفم الءعلفم لبقفة الصف ءون الءاءة للءءءل المسءمر فف سلوك كل طالب.

أهداف الدراسة:

تهدف هذه الدراسة الى تقييم فعالية استراتيجية " المراقبة الذاتية للانتباه" باستخدام بطاقة "حساب التكرار للسلوك الأكاديمي" في تحسين الأداء الأكاديمي في مادة القراءة لدى الطالبات ذوات الإعاقة الفكرية البسيطة، وذلك من خلال الأهداف التالية:

- تعزيز انتباه الطالبات أثناء حصص القراءة من خلال تدريبهن على التمييز بين السلوكيات غير المرغوب فيها، مثل التحدث مع الزميلات، التحديق بعيداً عن المعلمة والكتاب، والعبث بالأدوات المدرسية، وبين السلوكيات الإيجابية المرغوب في تعزيزها مثل متابعة المعلمة والاستماع، والمشاركة والانخراط في الأنشطة الصفية.
- رفع مستوى الانخراط الأكاديمي للطالبات من خلال تحسين تركيزهن والانتباه للمهمة أثناء أداء المهام القرائية، وبالتالي تحسين قدرتهن على إتمام المهام الصفية بنجاح، مما يسهم في تحسين إنتاجية الطالبات ودقتهن في أداء المهام القرائية داخل الحصة الدراسية.
- تحقيق تأثير إيجابي يعزز احتمالية تعميم السلوكيات المكتسبة مستقبلاً في مواقف تعليمية أخرى، انطلاقاً من اعتبار مهارات القراءة والفهم القرائي أساساً جوهرياً للتعلم في المواد الدراسية المختلفة، مما يسهم في تحسين الأداء الأكاديمي العام للطالبات على المدى البعيد.

مصطلحات الدراسة:**بطاقة حساب التكرار:**

علمياً، هي أداة تُستخدم لمراقبة وتقييم سلوك الطالب أثناء أداء المهام الدراسية، حيث تعتمد هذه الأداة على تحديد فترات زمنية محددة يقوم الطالب خلال بتحديد ما إذا كان في مهمة أكاديمية أو مشغولاً بشيء آخر عند نهاية كل فترة، ويمكن استخدام هذه الأداة على مدار فترة زمنية ممتدة لتحفيز الطالب على زيادة الانتباه والتركيز خلال المهام الدراسية (The Learning Center, N.D).
إجرائياً، تتضمن البطاقة رموزاً بصرية لتذكير الطالبات بالسلوكيات الأكاديمية المرغوبة والسلوكيات غير المرغوبة، تقوم الطالبات بتسجيل سلوكهن كل خمس دقائق خلال فترات زمنية مدتها ١٥ دقيقة، حيث تُقسم الحصة الدراسية الى ثلاث فترات زمنية (كل فترة ١٥ دقيقة) لمدة ٤٥ دقيقة.

المراقبة الذاتية للانتباه:

هي عملية يتتبع فيها الأفراد سلوكياتهم المتعلقة بالانتباه والتركيز على المهمة، ويقومون بتقييم وتسجيل مدى نجاحهم في الحفاظ على الانتباه، ثم مكافأة أنفسهم بناءً على التحسينات التي حققوها في هذا المجال (Ong, 2019). إجرائياً، قيام الطالبات بمراقبة سلوكهن الأكاديمي المتعلق بالانتباه والتركيز، وتسجيل مدى التزامهن بالبقاء على المهمة الأكاديمية، وذلك بهدف تحسين مستويات الانتباه والتركيز في بيئة التعلم.

حدود الدراسة:

- **الحدود المكانية:** أجريت الدراسة في مدرسة ابتدائية في جدة، داخل غرفة المصادر المخصصة لدعم الطالبات ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة وصعوبات التعلم. توفرت في غرفة المصادر كافة المقومات التعليمية الملائمة، من حيث المساحة المخصصة لكل طالبة، وبيئة خالية من المشتتات،
- **الحدود البشرية:** خمس طالبات من ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة في المرحلة الابتدائية، بالإضافة الى تواجد معلمة التربية الخاصة ومساعدة معلمة بشكل دائم لتقديم الدعم اللازم.
- **الحدود الزمانية:** تم تطبيق الدراسة خلال الفصل الدراسي الثاني للعام ١٤٤٥ هجري، من تاريخ ١٨ جمادى الآخر الى ٥ شعبان ١٤٤٥ هجري، الموافق لتاريخ ٣١ ديسمبر ٢٠٢٣ الى تاريخ ١٥ فبراير ٢٠٢٤.
- **الحدود الموضوعية:** الدراسة تقيس مدى فاعلية المراقبة الذاتية بهدف تحسن الانتباه والتركيز في مادة القراءة فقط.

الدراسات السابقة:

تُعد المراقبة الذاتية للانتباه إحدى استراتيجيات التنظيم الذاتي المهمة في تعزيز الوظائف التنفيذية والسلوك الموجه نحو المهمة لدى الطلبة، خصوصاً ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة. أشار Polloway et al. (2013) الى ان التنظيم الذاتي للسلوك هو واحد من أكثر الاستراتيجيات فعالية في تحديد الأهداف التعليمية قصيرة وطويلة المدى، مع التركيز على المراقبة والتحكم في

الادراك والانتباه من خلال التحفيز الذاتي. على الرغم من بعض التحديات المتعلقة بقدرة الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة على ممارسة التنظيم الذاتي، إلا أن دراسات عديدة اثبتت فعاليتها معهم عند تكييفها بشكل مناسب.

من بين هذه الدراسات، قدمت **عبد الحليم (٢٠٢٣)** دليلاً تجريبياً مهماً من خلال دراسة شملت ٢٠ طفلاً من ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة، تتراوح أعمارهم بين ٨ و ١٢ عاماً، في حين تراوحت أعمارهم العقلية بين ٤ و ٦ سنوات. هدفت دراستها الى فحص تأثير برنامج تدريبي قائم على تطوير الوظائف التنفيذية في تحسين التنظيم الذاتي والكفاءة الذاتية الاكاديمية لدى الأطفال. وقد استخدمت في دراستها مقياسين محددين: مقياس التنظيم الذاتي للأطفال ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة، ومقياس الكفاءة الذاتية الاكاديمية لنفس الفئة. أظهرت النتائج فاعلية البرنامج التدريبي في تحسين مهارات التنظيم الذاتي وكذلك رفع مستوى الكفاءة الذاتية الاكاديمية لدى الأطفال المشاركين، كما أظهرت النتائج وجود علاقة ارتباط إيجابي بين المتغيرين. ومن الجوانب اللافتة أن تأثير البرنامج استمر حتى بعد مرور شهر من تطبيقه، مما يشير الى ثبات الأثر التدخل. كما أوضحت الدراسة أن تطوير الوظائف التنفيذية-مثل الانتباه، والتحكم المعرفي، والتخطيط- كان له دور محوري في دعم التنظيم الذاتي، حيث أسهم في تحسين قدرة الأطفال على ضبط سلوكهم والتكيف مع متطلبات الأنشطة التعليمية والاجتماعية.

ركزت دراسة **Rock (2005)** على فعالية استراتيجية المراقبة الذاتية **ACT-REACT** في تحسين المشاركة الاكاديمية والإنتاجية للطلاب في الفصول الدراسية الشاملة. شملت الدراسة ١٢ طالباً تتراوح أعمارهم بين ٩ و ١٢ عاماً، وكانت إعاقات المشاركين متنوعة مثل صعوبات التعلم، اضطراب نقص الانتباه وفرط النشاط، متلازمة اسبرجر، والتوحد. استخدم المشاركون استراتيجية المراقبة الذاتية للانتباه والأداء لتقييم سلوكهم الأكاديمي أثناء المهام الصفية. كما أظهرت النتائج تحسناً كبيراً في نسب المشاركة الاكاديمية، إذ ارتفعت النسبة من ٣٤.٣٨٪ الى ٨٦.٣٪ و ٥١.٤٪ الى ٩٠.١٨٪ في المجموعة الأخرى. كما لوحظ انخفاض في السلوكيات غير المرغوبة، مثل إصدار الأصوات أو التحديق. وقد عززت الدراسة من الدليل على فاعلية استخدام

المراقبة الاءائية في ءءسين السلوك الأكاءيمي، ءءى لءى الطلاب ذوى الاءءاءاءاء المءءوءة، مما يءير الى قابليءها للءطبيء في فءاء أءرى بما فيهم طلاب ذوى الإعاقة الفكرية البسيءة.

أءرى (Holifeld et al. (2010 ءرسة ءءريبية اسءءءء ءءسين الانباء للمهمة والأءاء الأكاءيمي لءى طالبين في المرحلة الاءءاءية يعانين من اضطراب طيف ءوءء، أءءما بعمر ١٠ سءاء والأءر ٩ سءاء، مع معءلاء ذكاء منءفضة (٧٠ و ٣٩). ءم ءطبيء اسءرائءياء المراقبة الاءائية للانباء والأءاء اءءاء ءروس الرياضياء واللغة، ءيء قام الطالبان بءقييم اءءءما بءكل ءوري باءءءاء أوراق ءسءيل ءاءية. أظهرء النءاءء ءءسناً فورياً في كل من سلوك الانباء والأءاء الأكاءيمي. كما لوحظء زيادة في الاسءءلالية، اء بءأ الطالبان باءءءاء أوراق الءقييم الاءائي بءكل مسءقل ءون الءاءة الى ءءءل المعلم المسءمر. ءءير هءه النءاءء الى أن المراقبة الاءائية يمكن أن ءكون أءاء فعالة لءءسين السلوك الأكاءيمي وءعزيز الاسءءلالية لءى الطلاب ذوى اضطراب ءوءء ءءى في ظل ءءءاء معرفية واضءة.

اسءءشفء ءرسة (Amato Zech et al. (2006 فاعلية ءهاز الءءفيز للمسي (MotivAider, 2000) في ءعزيز سلوكياء الانباء لءى ءلاءة طلاب من ذوى الاءءاءاءاء الءاصة في المرحلة الاءءاءية. يُعء MotivAider® ءهازاً صءيراً يُرءءى على الءسم ويصدر اءءزازاء على فءراء مءءءة مسبقاً، بءءف ءءبيه الطالب لمراجعة سلوكه والءركيز على المهمة. أشارء نءاءء ءرسة الى زيادة ملحوظة في سلوكياء الانباء المرتبطة بالمهمة لءى ءميع المشارءين بعء اسءءءاء الءهاز، مما يءعم فاعلية الءءءلاء المعءءمة على الءءنولوجيا البسيءة في ءسهيل الءنظيم الاءائي لءى الأطفال ذوى الاءعاقات. وقء وفر الءهاز ءعماً ءسبياً ساءء في ءعزيز الوعى الاءائي والانباء ءون الءاءة الى ءعزيزاء لفظية مءءررة من المعلم.

علاوة على ذلك، أءرء الءضير والوءبي (٢٠٢٣) ءرسة اسءءءء ءلاء طالباء في المرحلة الاءنوية ممن يعانين من إعاقاة فكرية ءفيفة الى مءوسطة، بءءف الءءق من أءر اسءرائءية المراقبة الاءائية على زيادة الانباء والءركيز أثناء إنجاز المهام الرياضية. وأظهرء نءاءء ءرسة وءوءة علاقة إءبابية بين اسءءءاء نموءء المراقبة الاءائية وءءسن الأءاء الأكاءيمي في ماءة الرياضياء، ءيء ءبين أن اسءءاباء الطالباء ارءفعء عءء اسءءءاء النموءء، وانءفضء عءء

سحبه. فعلى سبيل المثال، ارتفع مستوى الانتباه لدى إحدى الطالبات خلال مرحلة التدخل من ٥٥٪ الى ٩١٪، مع ثبات نسبي في اتجاه السلوك. وعندما تم سحب نموذج المراقبة الذاتية، انخفض متوسط الانتباه ٤٩٪، بينما عاد للارتفاع الى ٩١٪ عند إعادة تقديم النموذج. وقد سُجلت نتائج مماثلة لدى بقية أفراد العينة مع تفاوت في درجات التحسن والانخفاض. تؤكد هذه النتائج فعالية استراتيجية المراقبة الذاتية في تعزيز الانتباه والدقة الأكاديمية، حيث ساهم في رفع عدد الاستجابات الصحيحة في مهام حل المعادلات الرياضية، مما يدل على فاعلية هذه الاستراتيجية في دعم التعلم الأكاديمي للطالبات ذوات الإعاقة الفكرية.

أجرى **Li et al. (2019)** دراسة في تايوان، استهدفت ثلاثة طلاب في الصف الثالث الثانوي ممن يعانون من إعاقة فكرية متوسطة، بهدف التحقق من فاعلية استراتيجية المراقبة الذاتية في رفع نسبة إتمام المهام الصفية. وقد اتبعت الدراسة تصميم حالة فردية من نوع multiple-probe-across-subjects، حيث أتاح لهم مراقبة التغيرات السلوكية لكل فرد على حدة في توقيتات مختلفة، مما ساعد على ضبط تأثير المتغير المستقل بدقة عالية. وقد استخدموا أداة مراقبة ذاتية مصممة بشكل يتناسب مع الخصائص المعرفية للطلاب، واحتوت الأداة على محفزات بصرية كالصور والرموز، بالإضافة الى أهازيج إيقاعية تعمل كوسيلة مساعدة على التذكير وتعزيز التفاعل مع المهام التعليمية، حيث تم تدريب الطلاب على استخدام الأداة بأسلوب تدريجي وتفاعلي. وقد أظهرت النتائج أن الاستراتيجية كانت فعالة في رفع نسبة إتمام المهام الصفية لدى جميع أفراد العينة، كما لوحظ تحسن واضح في سلوكيات اتخاذ القرار والتفكير المنطقي في المهام الحياتية، وارتفاع في دافعية الطلاب نحو التعلم. ويُعزى تميز هذه الدراسة الى كونها لم تقتصر على تطبيق أداة المراقبة الذاتية فحسب، بل صممت الأداة بما يتوافق مع قدرات الطلاب الإدراكية، حيث استخدمت محفزات بصرية وأهازيج إيقاعية تُسهل على الطلبة تذكر المهام ومتابعة أدائهم بشكل ممتع وفير مرهق، مما يُعد توظيفاً فعالاً لمبادئ التعليم المتمركز حول المتعلم.

وفي دراسة حديثة أجراها **Sulu (2024)** في تركيا، تم اختبار فاعلية استراتيجية المراقبة الذاتية في تحسين السلوكيات المنجزة للمهام لدى أربعة طلاب من ذوي الإعاقة الفكرية في صفوف

دامجة. استخدم الباحثون تصميم الخطوط القاعدية المتعددة المتزامنة عبر المشاركين، ونُفذت التدخلات في حصص اللغة التركية والرياضيات والدراسات الاجتماعية، بينما جُمعت بيانات التعميم في حصص اللغة الإنجليزية. اشتملت أدوات الدراسة على نموذج مراقبة ذاتية بسيط يحتوي على سؤال "هل تعمل الآن؟" يجيب عليه الطالب كل خمس دقائق بـ "نعم" أو "لا"، بالإضافة إلى قائمة تحقق ذاتية تُقيم السلوكيات التنظيمية قبل وأثناء وبعد الحصة، ومقياس تقيمي سلمي من ١ إلى ٥ لتقييم السلوك العام ويستكمل بعد الحصة من قبل الطالب والمعلم. أظهرت النتائج تحسناً ملحوظاً في نسب الانتباه للمهام، حيث ارتفعت نسب السلوك المنجز من متوسط ١٦-١٥٪ في الخط القاعدي إلى أكثر من ٨٠٪ أثناء التدخل، واستمر التحسن بعد انتهاء التدخل لمدة ١٦ اسبوعاً. كما أظهرت تقييمات المعلمين تحسناً كبيراً في السلوك العام للطلبة والتي تراوحت بين ٤.١ و ٥.٠ في مراحل ما بعد التدخل، مما يؤكد إلى فعالية المراقبة الذاتية في تحسين الانتباه والسلوك الأكاديمي، وتعزز أهمية تدريب الطلاب على التنظيم الذاتي بشكل يمكنهم من نقل السلوك الإيجابي إلى مواقف أخرى، واستمراره حتى بعد توقف التدخل.

التعليق على الدراسات السابقة:

تستعرض الأدبيات السابقة عدداً من الدراسات التي تناولت فاعلية المراقبة الذاتية كأداة لتحسين الانتباه والتركيز لدى الطلاب ذوي الإعاقة، وقد قدمت هذه الدراسات نتائج متباينة، ولكنها جميعها أكدت على أهمية هذه الاستراتيجيات في تعزيز الوظائف التنفيذية والسلوك الأكاديمي، مما يؤدي إلى تحسن التحصيل الأكاديمي لدى ذوي الإعاقة، بما فيهم ذوي الإعاقة الفكرية. من ناحية فاعلية الاستراتيجيات في زيادة الانتباه والتركيز، فقد أشارت دراسة **عبدالحميد (٢٠٢٣)** إلى أن تحسن مهارات التنظيم الذاتي أسهم في زيادة قدرة الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة على ضبط سلوكهم الأكاديمي والاجتماعي، وهو ما يتماشى مع ما أورده **Holifeld et al. (2010)** حيث اعتبروا استراتيجيات التنظيم الذاتي من أكثر الأساليب فعالية في تنمية الانتباه والتركيز لدى الطلاب ذوي اضطراب طيف التوحد المصحوب بالإعاقة الفكرية، إذ أتاح استخدام أوراق التقييم

الذاتي للطلاب تقييم أدائهم بأنفسهم مما ساعد في زيادة استقلاليتهم وتحسن أدائهم الأكاديمي. وتتفق هذه النتائج مع ما أكدته دراسة **Rock (2005)** حول أهمية مشاركة الطلاب ذوي الإعاقة في تقييم أدائهم الأكاديمي بشكل دوري.

أما من ناحية الفئة المستهدفة، فعلى الرغم من أن نتائج كل من **Holifeld et al.** و **Rock** أثبتت فعالية المراقبة الذاتية، إلا أن هناك تباينات في النتائج حسب الفئات المستهدفة (مثل صعوبات التعلم أو اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه أو التوحد)، مما يبرز أهمية تخصيص أدوات المراقبة الذاتية بما يتناسب مع الاحتياجات الخاصة لكل طالب. وهو ما أيدته دراسة **Li et al. (2019)** التي شددت على ضرورة تعزيز وسائل المراقبة الذاتية باستخدام محفزات بصرية واهازيج إيقاعية لإضفاء طابع تفاعلي ممتع يزيد من دافعية التعلم. تؤكد هذه النتائج ما توصلت إليه الدراسة الحالية، والتي اعتمدت على صور تنكيرية للسلوك الأكاديمي المرغوب وغير المرغوب ضمن نموذج المراقبة الذاتية للانتباه. كما أن الدراسات السابقة تؤكد أن تخصيص أدوات المراقبة الذاتية لتناسب مع القدرات المعرفية والخصائص النمائية يُعد عاملاً حاسماً في نجاح التدخل، وهو ما تأخذ به الدراسة الحالية من خلال ملائمة الاستراتيجية للفروق الفردية بين الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة.

ومن ناحية استمرار فاعلية الاستراتيجية والتخطيط الزمني، فعلى الرغم من تأكيد معظم الدراسات على استمرار فاعلية المراقبة الذاتية حتى بعد انتهاء التدخل، إلا أن دراسة **الخضير والوهبي (٢٠٢٣)** التي استخدمت التصميم الإنسحابي A-B-A-B، كشفت عن انخفاض في الأداء الأكاديمي لدى الطالبات ذوات الإعاقة الفكرية عند إيقاف التدخل وسحب نموذج المراقبة الذاتية، مما يسلط الضوء على أهمية استخدام استراتيجية المراقبة الذاتية بشكل منتظم ومتكرر، مع إطالة فترة التدخل وتدرج الانسحاب للحفاظ على السلوك المكتسب وتحقيق التعميم في السياقات المختلفة، وخصوصاً مع ذوي الإعاقة. وهو ما يتسق مع ما أشار إليه **أيوب (٢٠١٣)** بأن أنماط السلوك المشكل لا يمكن تغييرها إلا من خلال الفرد نفسه وذلك لصعوبة مراقبتها والتحكم الذاتي

بشكل مستمر في السلوك في مختلف الأماكن والمواقف، وإن التنظيم الذاتي يسهم في الانتقال التدريجي من السلوكيات التي يتحكم فيها المعلم الى تلك التي يتحكم فيها المتعلم أثناء أداء المهام الأكاديمية. وتدعم نتائج الدراسة الحالية هذه التوجهات، إذ توصي هذه النتائج بإطالة مدة التدخل مع ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة لان الحفاظ على السلوك المكتسب يتطلب وقتاً كافياً واستمرارية في التدخل. وكذلك تؤكد النتائج على أهمية التخطيط الزمني الدقيق للتدخلات التي تستهدف تنمية الانتباه، وتدعو الى عدم التسرع في سحب الدعم السلوكي قبل التأكد من استقرار السلوك لدى الطالبات. وفي هذا السياق، تميزت دراسة **Sulu et al. (2024)** بتركيزها على فاعلية المراقبة الذاتية في الصفوف الدامجة لذوي الإعاقة الفكرية، عبر تطبيق التدخل في مواد دراسية متعددة. حيث أظهرت دراستهم قدرة الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية على التعميم عبر المواد، والصيانة على المدى الطويل، مع تحسن واضح في تقييمات المعلمين بنسبة بلغت 5/5 في فترات ما بعد التدخل. وعند الربط بين هذه الدراسات، يلاحظ وجود علاقة موجبة بين استخدام استراتيجيات المراقبة الذاتية والتحكم في السلوك الأكاديمي، مما يسهم في تحسين التحصيل الدراسي. وتتفق معظم الدراسات مع الدراسة الحالية في تأكيدها على فعالية المراقبة الذاتية للانتباه كأداة لتحسين الانتباه لدى الطلبة ذوي الإعاقة، بما فيهم ذوو الإعاقة الفكرية البسيطة. غير أن ما يميز الدراسة الحالية هو تركيزها على فئة الطفولة المبكرة تحديداً، وسعيها الى تنمية مهارات القراءة والفهم القرائي كمدخل لتحسين التحصيل الأكاديمي في المستقبل، مما يمثل إضافة نوعية الى الدراسات السابقة. بالإضافة الى ذلك، فإن التنوع في التصميم البحثية، مثل تصميم **A-B-A** في الدراسة الحالية، والتصميم المتعدد الخطوط في دراسة **Sulu et al. (2024)** يدعم موثوقية النتائج ويوفر أدلة قوية على فاعلية هذه الاستراتيجية عبر بيئات تعليمية مختلفة. وبناءً على ما سبق، فإن تراكم الأدلة من دراسات متعددة يدعم التوجه نحو تبني استراتيجيات المراقبة الذاتية كمدخل فعال لتحسين الانتباه والتحصيل لدى ذوي الإعاقة، بما فيهم الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية القابلين للتعلم، مع أهمية مراعاة التدرج في الانسحاب من التدخل وتكييف الأدوات وفقاً للبيئة الثقافية والتربوية، وهو ما تسعى اليه الدراسة الحالية لتقديم مساهمة نوعية في ميدان التربية الخاصة.

منهجية الدراسة:

تتدرج هذه الدراسة ضمن دراسات الحالة (Case Study) باستخدام تصميمات الدراسات الفردية (Single-Subject Experimental Design)، حيث تم تطبيق تصميم من نوع A-B لرصد أثر المتغير المستقل (استخدام استراتيجية المراقبة الذاتية للانتباه- بطاقات حساب تكرار السلوك الأكاديمي) على المتغير التابع (مستوى سلوك الانتباه الأكاديمي أثناء حصص القراءة) لدى عينة من الطالبات ذوات الإعاقة الفكرية البسيطة. ويتكون التصميم من ثلاث مراحل:

١- المرحلة الأولى (A): خط الأساس، حيث تم قياس السلوك المستهدف لمدة خمس أيام متتالية قبل التدخل.

٢- المرحلة الثانية (B): التدخل، حيث طبقت الاستراتيجية لمدة أربعة أسابيع متتالية وتمت متابعة التغيرات السلوكية.

٣- المرحلة الثالثة (A2): ما بعد التدخل (الرجوع الى الخط القاعدي) والذي استمر لمدة خمس أيام متتالية، بهدف قياس مدى استمرارية السلوك المكتسب بعد انتهاء التدخل.

يُعد استخدام هذا التصميم مناسباً للبحوث التطبيقية في البيئات التعليمية، حيث يسمح برصد التغيرات السلوكية الناتجة عن التدخل بشكل دقيق لكل حالة على حدة (Flick, 2022). وفيما يلي، سيتم عرض الجوانب التفصيلية المرتبطة بمنهجية الدراسة، وتشمل: عينة الدراسة ومعايير الأهلية، أدوات الدراسة، إجراءات التنفيذ، وأسلوب القياس وتحليل البيانات.

عينة الدراسة:

تتكون عينة الدراسة من خمس طالبات في المرحلة الابتدائية، تتراوح أعمارهن الزمنية بين ٨ و ١٠ سنوات، وتم تشخيصهن بإعاقة فكرية خفيفة. جميع الطالبات ملتحقات بفصول دراسية مدمجة ويتلقين دعماً تعليمياً مكثفاً من خلال غرفة المصادر في مواد القراءة، والرياضيات، والعلوم، وذلك وفقاً لما هو موثق في ملفاتهن المدرسية المعتمدة.

تتوزع أعمارهن الزمنية ووظائفهم المعرفية على النحو التالي، وذلك بناءً على المعلومات المتوفرة في ملفاتهم المدرسية:

- لينا وسارة، (العمر الزمني ٩ سنوات)، العمر العقلي يعادل ٦ سنوات، وبمعدل ذكاء ٧١ و٧٣ على التوالي.
- ريم، البالغة من العمر الزمني ١٠ سنوات، لديها عمر عقلي يعادل ٧ سنوات، ومعدل ذكائها ٧٥.
- ياسمين وفاطمة، العمر الزمني ٨ سنوات، العمر العقلي يعادل ٥ سنوات، وبمعدل ذكاء ٧١ و٧٢ على التوالي.

الجدول (١)

يوضح الجدول التالي التفاصيل الخاصة بالأعمار الزمنية والعقلية، والصف الدراسي، والمستوى الأكاديمي، ونوع الإعاقة.

الطالبات	العمر الزمني	معدل الذكاء	العمر العقلي	الصف الدراسي	المستوى الأكاديمي في مادة القراءة	نوع الإعاقة
لينا	9	71	6.39	3	الصف الأول	صعوبات تعلم، إعاقة فكرية خفيفة
سارة	9	73	6.57	3	الصف الأول	صعوبات تعلم، إعاقة فكرية خفيفة
ريم	10	75	7.5	4	الصف الأول	صعوبات تعلم، إعاقة فكرية خفيفة
ياسمين	8	71	5.68	2	الصف التمهيدي	صعوبات تعلم، إعاقة فكرية خفيفة
فاطمة	8	72	5.76	2	الصف التمهيدي	صعوبات تعلم، إعاقة فكرية خفيفة

وفقاً للخطة التعليمية الفردية للطالب (IEP)، أظهرت مهارات القراءة الشفوية والفهم القرائي لدى لينا وسارة وريم مستوى يعادل الصف الأول، حيث أظهرت التقييمات والمهام الصفية قدرتهن على قراءة ما بين ٣٠ إلى ٥٠ كلمة من أصل ١٠٠ كلمة مخصصة للصف الأول. أما مهارات القراءة الشفوية والفهم القرائي لدى ياسمين وفاطمة، فهي على مستوى الصف التمهيدي، حيث تتمكنان من قراءة وكتابة الأحرف الهجائية، كما يمكنهما قراءة ٣ إلى ٥ كلمات من أصل ٢٠ كلمة

مخصصة للصف التمهيدي. رغم التحديات المرتبطة بالإعاقة الفكرية البسيطة، تشير المعلمات الى ان الأداء الأكاديمي الضعيف للطالبات في القراءة يعود بالدرجة الأولى الى انخفاض مستويات التركيز والانتباه خلال الدروس. ووفقاً لملاحظاتهم، فإن معدل مشاركة الطالبات لا يتجاوز ٤٥٪ من وقت الحصة الدراسية، مما يؤثر على التحصيل الأكاديمي بشكل ملحوظ. وترى المعلمات أن تحسين الانتباه قد يسهم في رفع مستوى الأداء الأكاديمي بشكل كبير.

معايير الأهلية لعينة الدراسة:

قبل إجراء هذه الدراسة، تأكدت الباحثة من ان الطالبات المستهدفات مؤهلات للمشاركة. تم ترشيح الطالبات من قبل معلمات الفصل، ثم قامت الباحثة بتقييم مدى ملاءمتهم للتدخل بإعداد قائمة التحقق المستندة الى الأسس الإرشادية من مركز IRIS للتدريب والتطوير (2024)، والمستندة الى المعايير التي حددها (Rankin & Reid, 1995)، والتي تضم ستة أسئلة أساسية لتحديد ما إذا كانت استراتيجية المراقبة الذاتية مناسبة للمشاركات (انظر الملحق ١). اعتماداً على هذه المعايير، وجدت الباحثة أن جميع الطالبات مستوفيات للشروط. وتم التأكد من ذلك من خلال المقابلات مع المعلمات والطالبات في عينة الدراسة، والاطلاع على الخطط التعليمية الفردية (IEP)، وتحليل البيانات المستخرجة من التقييمات التكوينية والختامية. وفيما يلي تفصيل للأسس التي بُني عليها تأكيد الأهلية:

- ١- امتلاك المهارات اللازمة: لم تظهر الطالبات عجزاً في الأداء، بل كن يعانين من ضعف الأداء الأكاديمي، وهو ما يجعل المراقبة الذاتية للانتباه تدخلاً مناسباً. فعلى سبيل المثال، كانت لنا وسارة وريم قادرات على القراءة والفهم على مستوى الصف الأول، بينما ياسمين وفاطمة استطاعتا إظهار مهارات أساسية في القراءة على مستوى الصف التمهيدي.
- ٢- تكرار السلوك المستهدف: أظهرت الطالبات سلوكيات عدم الانتباه بشكل متكرر خلال اليوم، بمعدل يتراوح بين ٧ الى ١٢ مرة، وفقاً لملاحظات المعلمات، لاسيما خلال دروس القراءة.

٣- ملائمة السلوك للمستوى النمائي: تم التأكد من ان السلوك الموجه (الانتباه والمشاركة الأكاديمية) يتناسب مع القدرات المعرفية والنمائية للطلالبات، حيث لم يتطلب مهارات تتجاوز مستواهن العقلي او قدراتهن.

٤- طوعية السلوك: كان السلوك المستهدف (عدم الانتباه للمهمة) للطلالبات طوعياً، أي انه لم يكن ناتجاً عن عوامل وراثية او بيولوجية خارجة عن ارادتهن، بل كان بإمكانهن التحكم به من خلال الوعي والتنظيم الذاتي.

٥- عدم خطورة السلوك: نظراً لأن السلوك المستهدف كان ضمن حدود قابلة للتحكم وغير شديد، تم اختيار استخدام المراقبة الذاتية للانتباه كإجراء لمساعدة الطالبات في تحسين سلوكهن، بدلاً من استخدام أساليب تدخلية أكثر طلباً.

٦- عدم ارتباط السلوك المستهدف بعوامل ثقافية: التصرفات الملحوظة مثل التطبيل على الأقلام، والانشغال بالأدوات المدرسية، والحركة الزائدة كانت نتيجة لانخفاض الانتباه، وليست مرتبطة بعوامل ثقافية او اجتماعية.

وبناءً على ما سبق، تقرر ان الطالبات مؤهلات للمشاركة في هذه الدراسة. وقد ركز التدخل المستخدم على تطبيق استراتيجية "المراقبة الذاتية للانتباه" باستخدام بطاقة حساب تكرار السلوك الأكاديمي بهدف تعزيز سلوك الانتباه للمهمة خلال دروس القراءة. وقد جاء هذا الاختيار بناءً على قناعة المعلمات بأن الطالبات قادرات على تحسين أدائهن الأكاديمي إذا ما تم تدريبهن على آليات الانتباه والبقاء مركزات اثناء الدرس.

إجراءات الدراسة:

أولاً: تصميم الأداة:

ذكرت Rafferty (2010) ان هناك طريقتان شائعتان في تطبيق استراتيجية المراقبة الذاتية: الأولى هي "حساب التكرار"، حيث يقوم الطالب بتسجيل عدد مرات حدوث السلوك المستهدف، والثانية هي "إجراءات أخذ عينات الوقت"، حيث يتم مراقبة سلوك الطالب خلال فترة

زمنية محددة. في هذه الدراسة، تم اعتماد طريقة "حساب التكرار" باستخدام بطاقة مصممة خصيصاً لهذا الغرض، لمراقبة سلوك الطالبات. تم الاستناد الى الإرشادات الواردة في دراسة **Morano et al. (2021)** في تصميم البطاقة، حيث تقوم الطالبات بتسجيل عدد المرات التي يظهرن فيها تركيزاً على المهمة، وكذلك كل مرة يظهرن سلوكاً مشتتاً أو يدل على عدم الانتباه. يتطلب هذا الاجراء من الطالبات المراقبة الذاتية لسلوكهن اثناء دروس مادة القراءة، وتحديد ما اذا كن يشاركن في سلوك الانتباه للمهمة أو لا.

قامت الباحثة بتصميم جدول يتضمن ثلاثة محاور رئيسية، تم عرضه بشكل مرئي كتابياً وصورياً على السبورة في الصف، ليسهل الرجوع اليه اثناء الدروس، وهي:

- **الانفصال الأكاديمي:** يُعنى بطرح أسئلة ذاتية عن مدى الانتباه الأكاديمي (مثل: هل أنا مركزة الآن؟ هل أتبع التعليمات في السبورة؟)
- **المشاركة الأكاديمية:** يركز على تحديد هدف الأداء الأكاديمي (مثل: هدفي الاستماع للمعلمة، والمشاركة في قراءة كلمتين، والاجابة على سؤالين).
- **الإنتاجية والدقة:** ركز على تقييم الأداء الأكاديمي، ويُستخدم فقط لتذكير الطالبات بهدف الدرس من حيث عدد الكلمات المقروءة أو أسئلة الفهم المجابة. لم تُطلب من الطالبات عملية التقييم الذاتي لهذا المحور، بل تولت المعلمات هذه المهمة من خلال رصد عدد الكلمات المقروءة والاسئلة المجابة "الإنتاجية"، ومدى دقتها "الدقة"، حيث اقتصر دور الطالبات فقط على مراقبة ذاتية للانتباه الأكاديمي (الانفصال والمشاركة).

هذا التمييز بين دور الطالبات والمعلمات في عملية المراقبة والتقييم يعزز من دقة وموثوقية البيانات، ويؤكد بأن الاستراتيجية استهدفت بالأساس زيادة الوعي الذاتي والانضباط السلوكي بالانتباه داخل الصف، والذي أظهر بدوره أثراً ايجابياً على الأداء الأكاديمي كما ورد في النتائج. التحسن في سلوك الانتباه ينعكس ايجابياً على الأداء الأكاديمي (Kerr & Nelson, 2010).

كما صممت الباحثة بطاقة "حساب تكرار السلوك الأكاديمي" لتطبيق استراتيجية "المراقبة الذاتية للانتباه" خلال حصة القراءة، حيث تم تقسيم الحصة الى ثلاث فترات زمنية، (كل فترة ١٥ دقيقة، بإجمالي ٤٥ دقيقة للحصة). وتضمنت البطاقة محورين سلوكيين رئيسيين:

▪ الانفصال الأكاديمي (مثل: الانشغال بالأدوات، التحدث مع الزميلات، التحديق بعيداً عن الدرس).

▪ المشاركة الأكاديمية (مثل: متابعة المعلمة، رفع اليد للمشاركة، البدء في تنفيذ المهمة).

خلال كل ٥ دقائق من الفترة زمنية، كانت الطالبة تراقب سلوكها ذاتياً، وتسجل "علامة واحد" في كل مرة يظهر فيها سلوك ينتمي الى أحد المحورين (إما الانفصال او المشاركة). بعد انتهاء الحصة، تُسلم البطاقة للمعلمة، التي تقوم بدورها بتسليمها الى الباحثة لجمع العلامات وتحليل السلوكيات.

ثانياً: التدريب

بدأت الباحثة مرحلة جمع البيانات (الخط القاعدي) على مدار خمس أيام متتالية، سجلت خلالها ملاحظاتها حول مدى التزام الطالبات بالمهمة الأكاديمية او انشغالهن عنها. في هذه المرحلة، عملت الباحثة والمعلمات على مراقبة الوضع القائم وتحديد مدى تكرار السلوك المستهدف "الانفصال الأكاديمي". بعد ذلك، بدأت مرحلة التدخل، حيث تم تقديم التدريب خلال فترات الراحة اليومية (١٥ دقيقة) التي تقدمها لهن معلماتهن كتحفيز لإتمامهم مهام الرياضيات، وتم تخصيص ثلاث جلسات تدريبية فردية (مدة كل منها ١٥ الى ٣٠ دقيقة) لتعليم الطالبات مفهوم وخطوات المراقبة الذاتية، واستخدام البطاقات، والتفكير الذاتي، وقد تم تكييف التدريب بحسب المستوى النمائي لكل طالبة، حيث تم استخدام أسلوب تشاركي يشمل التكرار، والنمذجة، والتغذية الراجعة، وساعدت المعلمات في هذا التدريب.

كذلك، تم تدريب الطالبات على استراتيجية المراقبة الذاتية للانتباه باستخدام بطاقة حساب تكرار السلوك، مع توضيح الفرق بين السلوك المستهدف (مثل: التحدث، التشتت، اللعب بالأدوات) والسلوك الموجه والمرغوب (مثل: الانتباه، رفع اليد، اداء المهمة). كذلك وضحت الباحثة الأدوات المساندة في تنفيذ الاستراتيجية للمشاركات مثل أداة التوقيت المزودة مسبقاً بخاصية التنبية. كما فُعل نظام تعزيز ايجابي باستخدام المدح بنسبة 4:1 والملصقات، وتم تجنب المكافآت المادية. أبدت الطالبات تعاوناً وحماساً في تعلم المهارة الجديدة، مع تقديم التوجيه والتذكير لهن خلال الأسبوع الأول من مرحلة التدخل، تحت اشراف الباحثة.

القياس:

استُخدم في الدراسة تصميم A-B-A لقياس أثر استراتيجية "المراقبة الذاتية للانتباه" على سلوك الطالبات الأكاديمي. وقد تم بناء إجراءات القياس استناداً الى عدد من الدراسات السابقة، وعلى وجه الخصوص دراسة (Rock 2005) التي وضعت خطوات إجرائية لتعليم الطلبة كيفية مراقبة سلوكهم الأكاديمي وتقييمه ذاتياً. في المرحلة جمع البيانات (خط الأساس - Baseline)، تم رصد السلوك الأكاديمي للطالبات من قبل الباحثة، وذلك لتحديد مستوى الأداء قبل واثناء وبعد التدخل. وقد ركز القياس على ثلاثة مؤشرات رئيسية:

١- الانفصال الأكاديمي (عدم المشاركة):

تم تسجيل كل حالة تنفصل فيها الطالبة عن المهمة التعليمية خلال درس القراءة، مثل: مغادرة المقعد، التحديق بعيداً عن المعلمة او الكتاب، التحدث مع الزميلات، أو الانشغال بأدوات غير مرتبطة بالمهمة.

٢- المشاركة الأكاديمية (الانتباه المهمة):

يُعد السلوك موجهاً إذا كانت الطالبة منخرطة في أنشطة الدرس، مثل قراءة النص أو الكلمات، الإجابة على الأسئلة، أو الاستماع بانتباه للمعلمة.

٣- الإنتاجية والدقة في القراءة:

شملت الإنتاجية عدد الكلمات المقروءة أو الأسئلة التي تم الإجابة عنها خلال الحصة، بينما تم حساب الدقة كنسبة الإجابات الصحيحة من إجمالي عدد الكلمات والأسئلة المتعلقة بالفهم القرائي. تم تسجيل هذه السلوكيات في المحورين "الانفصال والمشاركة" خلال كل ٥ من كل فترة زمنية (١٥ دقيقة) لتحديد إذا ما كانت الطالبة منتبهة أو لا. وقد استخدمت الطالبات بطاقة "حساب التكرار للسلوك الأكاديمي" بشكل ذاتي خلال الحصص، حيث كانت كل طالبة تضع علامة تحت (+) في كل مرة تلتزم بالسلوك الموجه خلال الفترة الزمنية المحددة، أو علامة تحت (-) في كل مرة تكون مشتتة أو غير منتبهة. لضمان دقة القياس وموثوقيته، تم إشراك عدة مراقبين في عملية الرصد، شملوا: الباحثة، ومعلمات التربية الخاصة، ومساعدات المعلمات. وتم توزيع ملاحظاتهم على فترات مختلفة من الحصة (البداية، الوسط، النهاية) للحصول على بيانات شاملة ومتوازنة في الأوقات المختلفة.

أدوات الدراسة:

- بطاقات حساب التكرار للسلوك: تم توفير عدد كاف من البطاقات لكل طالبة لتسجيل أدائهن خلال كل فترة زمنية، حيث تراقب الطالبة سلوكها ذاتياً وتسجل "علامة واحدة" في كل مره يظهر فيها أحد السلوكين "الانفصال الأكاديمي أو المشاركة الأكاديمية" لقياس مدى الانتباه والتركيز لدى الطالبات (انظر الملحق 2)، كما تم اعتماد محور "الإنتاجية والدقة" وتتولى معلمات التربية الخاصة تقييم هذا المحور.

- قائمة التحقق لتحديد ملائمة استراتيجية المراقبة الذاتية للانتباه: أعدت الباحثة هذه القائمة بناءً على الإرشادات الواردة في الصفحة (3) من مركز IRIS للتدريب والتطوير (2024) والمستتدة الى المعايير التي حددها (Rankin & Reid, 1995) (انظر الملحق 1).

مواد الدراسة:

- تم استخدام مجموعة من المواد التعليمية والوسائل المساندة التي ساعدت في تطبيق استراتيجية "المراقبة الذاتية للانتباه" لدى الطالبات، بهدف تحسين انتباههن الأكاديمي خلال دروس القراءة. وقد تمثلت هذه الأدوات في:
- **منظم بياني:** لتنظيم الأفكار بشكل مرئي، وتم عرضه على السبورة في الفصل لتيسير رجوع الطالبات اليه اثناء تنفيذ المراقبة الذاتية للانتباه. تضمن المنظم المحاور الثلاثة: الانفصال الأكاديمي، المشاركة الأكاديمية، الإنتاجية والدقة.
- **ساعات مؤقتة:** تم تعليق ساعة على حائط الفصل، كما وُفرت ساعة صغيرة على طاولة كل طالبة مزودة بخاصية التنبيه، بهدف تنظيم الوقت وتقسيم الحصة الى فترات زمنية متساوية (15 دقيقة لكل فترة) وتقسيم كل فترة زمنية الى 5 دقائق. وقد ساعدت هذه الساعات الطالبات على متابعة أدائهن لحظياً، من خلال تنبيهات دورية مبرمجة تُستخدم كتنكير ذاتي يعزز الانتباه والتركيز، ويدعم استمرارية تنفيذ المهام. أظهرت دراسة الحميدي والوزير (2024) أن استراتيجية المراقبة الذاتية باستخدام الساعات الذكية المرتبطة بأجهزة الايفون لتذكير الطالبات بأداء المهمة عن طريق تطبيق التنكيرات المضمن في أجهزة iso أو Android، أسهم بفعالية في تحسين الأداء الأكاديمي لدى الطالبات ذوات اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه، حيث قامت هذه الساعات المبرمجة مسبقاً بإرسال اشعارات للتذكير بالمهمة ويتكرر ارسال الاشعارات كل خمس دقائق. مما يدعم جدوى استخدامها مع فئات أخرى من ذوي الاحتياجات الخاصة.

- أقلام لءسءل البفاءاء: اسءءءمءها الطالباء لءسءل إءاباءهن على بءاقات ءساب الءءار.
- صور ءءكفرة: وءءء صور ءوضفءة ءاأل الفصل ءمءل السلوكفاء المرءوبة، مءل: الءلوس الصءفء، رفء الء للمءاركة، والانباه للءرس، بءءف ءءزفء ءءكفر البصرى المسمءر.

الءءءل:

اسءءء ءءءل فى هءه الءراسة الى اسءءءام اسءراءفءة المراقبة الذاتية للانباه لءءسفن الانءراط الأكاءمى لءى الطالباء ءواء الإءاقه الفكرفة البسفءة ءلال ءروس القراءه. ءم اءءفار هءه الاسءراءفءة لما أثبءته من فعالفة فى ءمكن الطلفة من إءارة سلوكهم الأكاءمى بشكل مسمءل، ءاصة فى البفاءاء ءلعفمفة ءفء ءءطلب ءرءة عالفة من ءءنظفم الءافى. ءم ءصمفم اسءراءفءة ءءءل وءنففءها اسءءاءاً الى ما ورف فى ءراسة (Rock 2005)، ءفء ءناولء ءطواء عملفة لءلعفم الطلفة كفففة مراقبة سلوكهم الأكاءمى. الا ان هءه الءطواء قء ءم ءءفلها وءكفففها بما فءناسب مع ءصائف عفنة الءراسة الءالفة، واءءفاءاء الطالباء ءواء الإءاقه الفكرفة البسفءة، مع الأخء فى الاعءبار مسمءل معرفءهن وقءراءهن على الفهم والاستفءاب. بالفإءافة الى ءلك، شملت ءءءفلاء ءبسفء ءلعفماء، وءقلفل ءءء الءطواء، واسءءءام ءءمفلاء البصرفة واللفظفة المناسبة لءعم فهم الطالباء. واشءمل ءءءل على ءلاء مكوناء رءفسفة:

ءءفء الأءءاف:

ساعءء المعلماء، بمءاركة الباءءة، الطالباء فى صفاءة أءءاف واضءة وسهله الفهم ءءعلق بالانباه للمهمة ومهاراء القراءه، مءل: "سأركز على قراءه النص لمءه ٥ ءقفقة" أو "سأءفب عن سؤالفن فى الفهم القراءى" ءم ءوضفء هءه الأءءاف باسءءام وسائل بصرفة لءسهفل اسءفءابها.

ءءكفر الءافى أثناء الءصة:

شُءءء الطالباء على مراقبة سلوكهم باسءءمارر وءءكفر فى أءائهن، مع ءعم لفظى من المعلمه عئء الءاجة. على سبفل المءال، إذا لاءظء الطالبة انها ءشءءء، ءعوء وءعفء ءوففه نفسها الى المهمة، او فءم ءءقم الءعم اللفظى من المعلمه عئء الءاجة وءوففه الطالبة بءلف لإءاءه ءركفز انءباهها.

تقييم الأداء:

في نهاية كل حصة، كانت الطالبات يقيمن سلوكهن من حيث مدى التزامهن بالانتباه للمهمة باستخدام بطاقة "حساب التكرار". اما فيما يتعلق بالأداء الأكاديمي من حيث الإنتاجية (عدد الكلمات المقروءة وعدد الأسئلة المجابة في الفهم القرائي) والدقة (نسبة الكلمات المقروءة بشكل صحيح ونسبة الإجابات الصحيحة للفهم القرائي)، فقد كانت تتم متابعته وتقييمه من قبل معلمات التربية الخاصة، وذلك لضمان دقة القياس وموضوعيته.

خلال تطبيق الاستراتيجية، لوحظ أن الطالبتين "ياسمين" و"فاطمة" واجهتا صعوبة أكبر في الالتزام بسلوك الانتباه، مما استدعى إدخال تعزيزات مادية إضافية (مثل الملصقات أو المكافآت الرمزية) لتحفيز المشاركة. وقد ساهم هذا التعديل في تحسين اندماجهما في الأنشطة الصفية ورفع دافعيتهما. تم تنفيذ التدخل خلال حصص القراءة داخل غرفة المصادر، حيث وُزعت المواد اللازمة في بداية كل حصة، وتولت الباحثة بالتعاون مع معلمات التربية الخاصة الاشراف على تقدم الطالبات. كما تم إجراء مراجعات فردية قصيرة بعد نهاية كل حصة لتعزيز التعلم من التجربة اليومية وتشجيع الاستمرارية. كما أنه في حال أصدرت الطالبة سلوكاً أكاديمياً، سواء كان سلوك المشاركة الأكاديمية أو الانفصال الأكاديمي، ونسيت تسجيله على بطاقة حساب تكرار السلوك الأكاديمي، تتدخل المعلمة أو مساعدة المعلمة لتذكيرها بطلب بضرورة تسجيل السلوك. ونظراً لأن هذه السلوكيات قابلة للملاحظة المباشرة، يسهل على المعلمة ومساعدتها تقديم هذا التذكير بشكل فوري، مما يعزز من دقة التوثيق الذاتي للسلوك ويساعد الطالبة على تطوير مهارات المراقبة الذاتية. يهدف هذا التدخل الى تعزيز التنظيم الذاتي، وزيادة التركيز الأكاديمي، ورفع الإنتاجية والدقة في أداء الطالبات، بما يتوافق مع أهداف خططهن التعليمية الفردية.

الصدق:

تم التحقق من صدق بطاقة حساب تكرار السلوك الأكاديمي المستخدمة لقياس أثر استراتيجية المراقبة الذاتية للانتباه لدى الطالبات ذوات الإعاقة الفكرية البسيطة من خلال عدة مؤشرات كمية ونظرية كما يلي:

صءق المءءوى:

ءعكس المءاور الأساسية فى الأءاءة؁ وهى "الانفصال الأكاءمى والمشاركة الأكاءمىة"؁ ابعاء الانءباء الأكاءمىى كما ءظهر لءى الطالبات بءقة؁ مما ىءل على شمول الأءاءة وارءباطها بالمهارء المسءءءة. وقء ءاءء هءه المءاور منسءمة مع ما ءهءف الءراسه الى ءقوومه وءءءله من ءلال ءءءل؁ ءىء ىنبءق "الإءءاءىة والءقة" من هءا ءءفر السلوكى فى المءورفن السابقفن.

الصءق البنائى:

أظهرء نءاءء الءراسه ءفرفاء نمطىة ومنطقىة بفن مراءل ءءصمفم شبه ءءربىى A-B؁ ءىء لوحظ ارءفاع واءء فى معءل السلوكفاء الإءباءىة (المشاركة الأكاءمىة؁ والإءءاءىة والءقة) وانءفاض فى السلوك السلبى (الانفصال الأكاءمىى) أثناء ءطببق اسءراءءىة المراقبة الءاءىة للانبءاء باسءءءام بءاقة ءكرار؁ كما سءل ءراءع فى المؤشرات الإءباءىة وءوءه فى المؤشرات السلبىة عءء سحب الأءاءة. هءا ءءفر المرتبط مباءرة باسءءءام البءاقة فعزز من صءقها البنائى؁ وىؤكد أنها ءقفس فعلاً ما صممء لقفاسها.

الصءق الظاهرى:

ءءسم الأءاءة بالبساءة والوضوء؁ وءراءى الخصائص العمرفىة والمعرفىة لءالباء العفنة؁ كما ءعءمء على ءسءفل سلوكفاء قابله للملاءظة المباءرة. وقء ءم ءعم اسءءءامها من قبل المعلمة ومساءءة المعلمة من ءلال ءءكفر الطالبات بالءسءفل؁ مما عزز من وضوء الأءاءة وسهولة ءطببقها؁ وىءعم صءقها الظاهرى.

الءبءاء:

ءم ءءقق من ءبءاء بءاقة ءساب ءكرار السلوك الأكاءمىى من ءلال مقارءة ءسءفلاء الطالباء الءاءىة فى البءاقة مع ملاءظاء الباءءة ومساءءة المعلمة ءلال فءرة ءءءل الذى اسءمراء لمءه أربع أسابيع بواءع (١٩ فوماً)؁ وقء ءم ءساب نسبءه الاءءاق باسءءءام المعاءلة ءالآىة:

نسبة الاتفاق = عدد مرات الاتفاق ÷ (عدد مرات الاتفاق + الاختلاف) $\times 100$. وقد تراوحت نسب الاتفاق بين تسجيلات الطالبات وملاحظات الباحثة بين ٨٤.٢١% و ٩٤.٧٣%، حيث سجلت الطالبة ياسمين اقل نسبة (٨٤.٢١%)، وسارة وريم أعلى نسبة (٩٤.٧٣%)، وبلغ المتوسط العام لنسبة الاتفاق حوالي ٩٠.٥٢%، مما يشير الى ثبات مرتفع لأداة القياس المستخدمة في الدراسة.

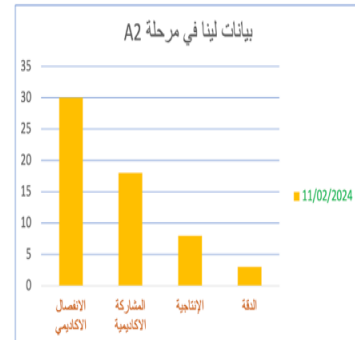
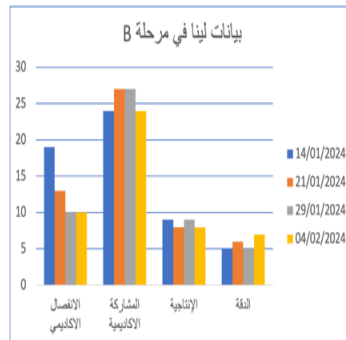
النتائج:

تم تطبيق استراتيجية المراقبة الذاتية للانتباه باستخدام التصميم شبه التجريبي A-B-A، حيث مثلت المرحلة الأولى (A1) الخط القاعدي الذي استمر لمدة أسبوع (5 أيام دراسية)، تلاه التدخل (B) الذي كان من المقرر أن يستمر ٢٠ يوماً دراسياً موزعة على أربعة أسابيع، إلا أن إجازة رسمية خلال الأسبوع الثالث أدت الى اقتصار عدد أيام التدخل الفعلية على ١٩ يوماً دراسياً دون التأثير على تسلسل تطبيق الاستراتيجية، ثم المرحلة الثالثة (A2) وهي مرحلة سحب الأداة والعودة الى الخط القاعدي لمدة أسبوع (٥ أيام دراسية). جرى جمع البيانات بشكل يومي خلال حصص القراءة، والتي بلغت مدتها ٤٥ دقيقة يومياً، وذلك لرصد أثر تطبيق استراتيجية المراقبة الذاتية للانتباه باستخدام بطاقة حساب تكرار السلوك الأكاديمي على سلوكيات الطالبات الأكاديمية. وتحليل النتائج، تم التركيز على التحولات النمطية في سلوك كل طالبة، حيث تم تمثيل البيانات بصرياً عبر الرسوم البيانية لتوضيح التغيرات في كل محور من محاور الأداة. اما التفاصيل الرقمية الكاملة فقد أدرجت في الملحق (٣)، بما يتيح تتبع التغير الكمي بدقة.

للإجابة على السؤال الأول من أسئلة الدراسة: " ما مدى فعالية استراتيجية المراقبة الذاتية للانتباه باستخدام بطاقة حساب تكرار السلوك في تحسين السلوك الأكاديمي الموجه نحو المهمة (زيادة المشاركة الأكاديمية وخفض الانفصال الأكاديمي) لدى الطالبات ذوات الإعاقة الفكرية البسيطة أثناء حصص القراءة؟" فقد أظهرت البيانات المجمعة خلال مراحل ما قبل واثناء وما بعد التدخل تحسناً واضحاً في السلوكيات الأكاديمية للطالبات أثناء تطبيق الاستراتيجية، ويتجلى ذلك في انخفاض ملحوظ في معدلات الانفصال الأكاديمي وزيادة مستمرة في المشاركة الأكاديمية خلال فترة التدخل. كما لوحظ تراجع في السلوكيات الإيجابية وعودة نسبية للانفصال الأكاديمي في مرحلة

سحب الأداة، مما يعزز من دلالة فاعلية الأداة في دعم الأداء الأكاديمي لهذه الفئة. اما للإجابة على السؤال الثاني من اسئلة الدراسة: " ما أثر استراتيجيات المراقبة الذاتية للانتباه في تعزيز الانخراط الأكاديمي لدى الطالبات ذوات الإعاقة الفكرية البسيطة بما يسهم في زيادة الإنتاجية والدقة في أداء المهارات القرائية؟ " فقد كشفت النتائج عن أن ارتفاع معدلات المشاركة الأكاديمية بالتزامن مع انخفاض الانفصال الأكاديمي ساهم بشكل مباشر في تحسن الإنتاجية والدقة للمهارات القرائية لدى الطالبات خلال مرحلة التدخل، مما يشير الى أثر تراكمي إيجابي للاستراتيجية على جودة التعلم، وليس فقط على مستوى الانتباه. في الفقرات التالية، سيتم تحليل كل محور من المحاور الثلاثة (الانفصال الأكاديمي، المشاركة الأكاديمية، الإنتاجية والدقة) لكل طالبة على حدة، مع إبراز التحولات الكمية والنوعية التي طرأت خلال مراحل الدراسة.

الطالبة لينا:

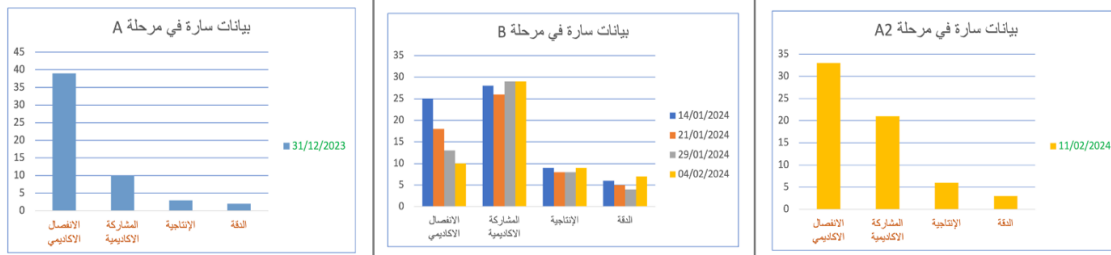


الرسوم البيانية لنتائج الطالبة لينا:

تشير نتائج الطالبة لينا خلال مرحلة الخط القاعدي الأولى (A1) الى ارتفاع واضح في سلوكيات الانفصال الأكاديمي، حيث سجلت (٣٩) مرة أسبوعياً، مع مشاركة أكاديمية متوسطة بلغت (١٤) مرة. أما من حيث الإنتاجية والدقة الأكاديمية، فقد جاءت النتائج منخفضة، إذ أتمت لينا (٤) أوراق عمل فقط من أصل (١٠)، وحققت دقة بنسبة (١٠٪). مع بداية التدخل (B) باستخدام استراتيجية المراقبة الذاتية للانتباه عبر بطاقة حساب التكرار، ظهر تحسن ملحوظ، حيث انخفضت معدلات الانفصال الأكاديمي الى ما بين (١٠-١٩) مرة أسبوعياً، وارتفعت المشاركة

الأكاديمية الى (٢٧-٢٤) مرة. كما تحسنت الإنتاجية الى (٩-٨) أوراق عمل أسبوعياً، والدقة الى (٧-٥) من أصل (١٠). وفي مرحلة الرجوع الى الخط القاعدي (A2) ارتفعت سلوكيات الانفصال مرة أخرى الى (٣٠) مرة أسبوعياً، في حين حافظت المشاركة الأكاديمية على مستوى متوسط (١٨) مرة، كما ظلت الإنتاجية مرتفعة نسبياً (٨/١٠)، رغم انخفاض الدقة الى (٣/١٠). ويُوضح الرسم البياني المصاحب هذا الاتجاه من خلال انخفاض الانفصال الأكاديمي وارتفاع المشاركة والإنتاجية خلال مرحلة التدخل مقارنة بالخط القاعدي، مع ملاحظة بقاء الإنتاجية مرتفعة نسبياً في مرحلة A2. ويُستنتج أن الطالبة لنا أظهرت استجابة إيجابية لتطبيق الاستراتيجية، إذ حققت تحسناً مستداماً نسبياً في المشاركة والإنتاجية رغم سحب أداة المراقبة، وإن كانت بحاجة الى دعم إضافي لتعزيز دقة الأداء الأكاديمي بعد إزالة أداة المراقبة.

الطالبة سارة

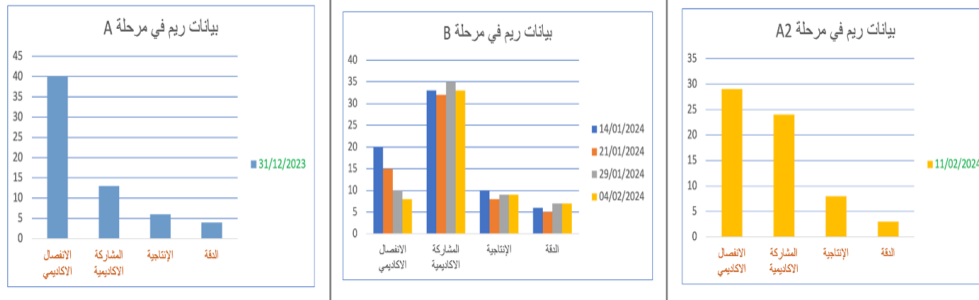


الرسوم البيانية لنتائج الطالبة سارة

أما الطالبة سارة، فقد أظهرت في الخط القاعدي (A1) ارتفاعاً مماثلاً في سلوكيات الانفصال (٣٩ مرة أسبوعياً)، مع تدني واضح في المشاركة (١٠ مرات)، والإنتاجية (٣/١٠)، والدقة (٢/١٠). خلال مرحلة التدخل (B)، انخفضت معدلات الانفصال تدريجياً الى (١٠-٢٥) مرة أسبوعياً، وارتفعت المشاركة الى (٢٩-٢٦) مرة، كما تحسنت الإنتاجية الى (٩-٨) أوراق عمل أسبوعياً، والدقة الى (٧-٤) من أصل (١٠). في مرحلة الرجوع الى الخط القاعدي (A2)، عاد الانفصال الى مستويات مرتفعة (٣٩ مرة)، بينما بقيت المشاركة الأكاديمية عند مستوى متوسط (٢١ مرة أسبوعياً)، وحافظت الإنتاجية على مستوى جيد (٦/١٠)، في حين انخفضت الدقة الى (٣/١٠). ويظهر الرسم البياني هذا التغير بوضوح، إذ يتجلى فيه تحسن ملحوظ خلال التدخل يليه

انخفاض نسبي في مرحلة الرجوع. تشير هذه النتائج الى أن الطالبة استفادت من الاستراتيجية بشكل ملحوظ اثناء التدخل، الا ان ثبات التحسن بعد سحب الأداة كان متفاوتاً، خصوصا في جانب الدقة الأكاديمية.

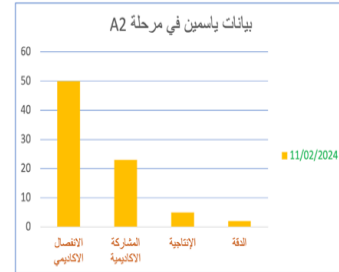
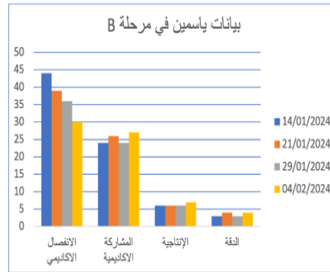
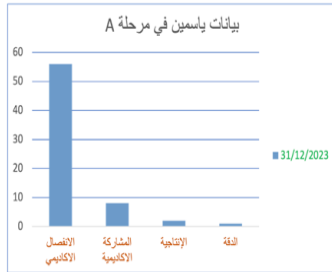
الطالبة ريم:



الرسوم البيانية لنتائج الطالبة ريم:

بالنسبة للطالبة ريم، أظهرت نتائجها تفوقاً نسبياً على بقية الطالبات عبر المراحل الثلاث. ففي الخط القاعدي (A1) سجلت (٤٠) مرة انفصال أكاديمي و(١٣) مشاركة أكاديمية أسبوعياً، مع إنتاجية (١٠/٦) ودقة (١٠/٤). اثناء التدخل (B)، تحسنت جميع المؤشرات بشكل ملحوظ، إذ انخفض الانفصال الى (٨-٢٠) مرات أسبوعياً، وارتفعت المشاركة الى (٣٢-٣٥) مرة، بينما بلغت الإنتاجية (٨-١٠) أوراق عمل، والدقة (٥-٨) من أصل (١٠). عند سحب الاستراتيجية في مرحلة (A2)، حدث ارتفاع طفيف في الانفصال الأكاديمي الى (٢٩) مرة، مع انخفاض المشاركة الى (٢٤) مرة، إلا أن الإنتاجية بقيت مستقرة (١٠/٨)، رغم انخفاض الدقة الى (١٠/٣). ويعكس الرسم البياني هذا النمط الإيجابي، حيث يظهر انخفاضاً حاداً في الانفصال الأكاديمي وارتفاعاً نسبياً في الإنتاجية والمشاركة خلال مرحلة التدخل، مع بقاء الإنتاجية مرتفعة بعد سحب الأداة. وتدل هذه النتائج على ان ريم كانت أكثر الطالبات استفادة واستمرارية في الأداء الأكاديمي.

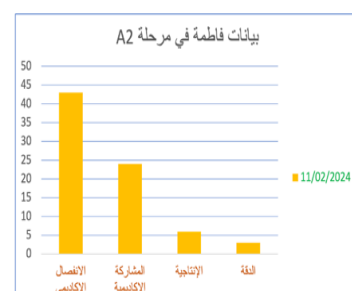
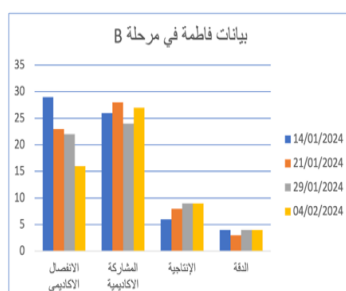
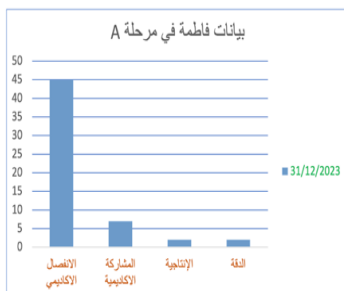
الطالبة ياسمين:



الرسوم البيانية لنتائج الطالبة ياسمين:

كانت ياسمين الأعلى في معدلات الانفصال الأكاديمي خلال جميع المراحل. في الخط القاعدي (A1)، سجلت (٥٦) مرة انفصال أسبوعياً، مع مشاركة منخفضة (٨ مرات)، وإنتاجية ودقة ضعيفتين (١٠/٢ و ١٠/١ على التوالي). مع التدخل (B)، بدأت تتحسن تدريجياً، حيث انخفض الانفصال إلى (٣٠-٤٤) مرة، وارتفعت المشاركة إلى (٢٧-٢٤) مرة، بينما ارتفعت الإنتاجية إلى (٧-٦) من أصل (١٠) والدقة إلى (٤-٣) من أصل (١٠) كذلك. في مرحلة (A2)، عاد الانفصال إلى (٥٠) مرة أسبوعياً، مع استقرار المشاركة عند (٢٣) مرة، والإنتاجية عند (١٠/٥)، بينما انخفضت الدقة إلى (١٠/٢). ويوضح الرسم البياني التطور الحاصل أثناء التدخل، مع بقاء بعض التحسن النسبي في المؤشرات رغم الارتفاع اللاحق في الانفصال بعد سحب الأداة. ويلاحظ أن ياسمين أبدت حماساً خلال الحصة عند استخدام بطاقة المراقبة الذاتية للانتباه، مما ساعدها على تحقيق تحسن نسبي رغم استمرار التحديات.

الطالبة فاطمة:



الرسوم البىانية لنتائج الطالبة فاطمة:

أما الطالبة فاطمة، الءى كانت بمسءوى أكاءمى مماثل لىاسمفن؁ فقد أظهرء أداءً أفضل نسبياً من ءىء انءفاض معدلاء الانفصال الأكاءمى. فى مرءلة الءط القاعدى (A1)، سءلء (٤٥) مرة انفصالاً اسبوعياً؁ مع (٧) مءارءاء أكاءمىة؁ وإنءاجىة وءقة مءنءنئفن (١٠/٢ لكل منهما). ءلال مرءلة (B)، انءفض الانفصال الى (١٦-٢٩) مرة أسبوعياً؁ وارءفعء المءارءة الى (٢٧-٢٤) مرة؁ مع ءءسن الإنءاجىة الى (٩-٦) من أصل (١٠) والءقة الى (٤-٣) من أصل (١٠). وفى مرءلة (A٢)، ارءفع الانفصال الى (٤٣) مرة؁ إلا ان المءارءة الأكاءمىة والإنءاجىة ظلءا فى مسءوى مءوسء مقبوء (٢٤ مءارءة و ١٠/٦ إنءاجىة)؁ بىنما ءافظء الءقة على اسءقرارها عند (١٠/٣). وىبرز الرسم البىانى هءا الءءسن فى الانفصال والمءارءة ءلال الءءءل مقارنة بالءط القاعدى؁ مع بقاء الءءسن فى الإنءاجىة بعء سءب الأءاة. وءءل هءة النءائج على أن الطالبة اسءفاءء من الاسءرائىجىة بشكل ملحوظ؁ مع اءءفاظ نسبى ببعض مؤشرات الءءسن الأكاءمى.

الءءءول (٢)

المءوسء العام للمءاور الءلاءة عبء مراءل الءراسة

المءور	مرءلة A1	مرءلة B	مرءلة A2
الانفصال الأكاءمى	43.8	21.1	38.2
المءارءة الأكاءمىة	10.4	27.5	22.0
الإنءاجىة الأكاءمىة من أصل 10	3.4	8.0	6.6
الءقة الأكاءمىة من أصل 10	2.0	5.0	2.8

ءشفر هءة النءائج مءءمعة الى فاعلىة اسءرائىجىة "المراقبة الءاءىة للانبءاء" باسءءءام "بءاقة ءساب ءكرار السلوك الأكاءمى" فى ءءسفن المءارءة الأكاءمىة وءقلفل الانفصال الأكاءمى؁ بالإضافة الى رفء مسءنواء الإنءاجىة والءقة لءى الطالباء نواء الإعاقة الفكرىة البسىطة؁ مع اسءمرار نسبى لهءة الآثار ءءى بعء انءءاء مرءلة الءءءل. كما ءعكس هءة المؤشرات ءور بءاقة "ءساب الءكرار" الوىمىة كأءاة مراقبة ءاءىة فعالة فى ءءفز الطالباء على الانءراط الإءبابى فى المواقف الءعلىمىة؁ مما أءى الى زىاءة ءفاعلهن ءاءل البىئة الصفىة. إضافة الى ءلك؁ يُلاحظ ان

استمرارية التحسن النسبي في مؤشري الإنتاجية والدقة الأكاديمية خلال مرحلة الرجوع الى الخط القاعدي قد تكون ناتجة عن أن الطالبات وصلن الى مستوى متقدم من الأداء اثناء التدخل، مما جعل أثر استراتيجية المراقبة الذاتية يمتد لفترة قصيرة بعد سحبها. كما ان الترابط الموضوعي بين محتوى دروس القراءة في الأسبوع الأخير من مرحلة التدخل (B) وأسبوع مرحلة الرجوع (A2) قد يكون عزز من ثبات هذا التحسن، حيث ساعدهن على توظيف المهارات المكتسبة ضمن سياقات تعليمية مشابهة، مما أدى الى المحافظة على مستويات مقبولة من الأداء الأكاديمي.

ولإكمال صورة التحسن الأكاديمي للطالبات بشكل أعمق، ومن منظور نوعي، تم الاستناد الى نتائج التقييمات الفردية المرتبطة بالخطة التعليمية. والتي هدفت الى قياس التطور الفعلي في مهارات القراءة لدى الطالبات مقارنة بالمستويات التعليمية المستهدفة. أظهرت التقييمات القبلية، التي أجريت قبل بدء التدخل، أن مهارات القراءة والفهم القرائي لدى الطالبات "لينا"، "سارة"، و"ريم"، رغم أنهن ملتحقات بالصفين الثالث والرابع الابتدائي، كانت تعادل في مستواها المعرفي مستوى الصف الأول الابتدائي. فقد تراوح عدد الكلمات المقروءة لديهن بين (٣٠ الى ٥٠) كلمة من أصل ١٠٠ كلمة مخصصة لمستوى الصف الأول، مع وجود صعوبات في الطلاقة والدقة القرائية. أما الطالبتان "ياسمين" و"فاطمة"، واللتان تدرسان في الصف الثاني الابتدائي، فقد بينت نتائج التقييم أن مستواه يعادل مرحلة التمهيدي، حيث اقتصر ادأهن القرائي على التعرف على الحروف الهجائية وقراءة عدد محدود من الكلمات البسيطة، بمتوسط قراءة بلغ (٣ الى ٥) كلمات من أصل ٢٠ كلمة مألوفة. مع تطبيق استراتيجية المراقبة الذاتية للانتباه خلال فترة التدخل، طرأ تحسن ملحوظ على الأداء النوعي في مهارات القراءة لدى جميع الطالبات. فقد تمكنت "لينا"، "سارة"، و"ريم" من قراءة (٥٠ الى ٦٥) كلمة من أصل ١٠٠، مع تحسن ملحوظ في الطلاقة والدقة، بما يعكس تقدماً فعلياً في القدرة على معالجة النصوص القرائية. كما أحرزت "ياسمين" و"فاطمة" تطوراً ملحوظاً في المهارات الأساسية، حيث أصبحتا قادرتين على قراءة (٦ الى ٨) كلمات مألوفة وربطها بصرياً بالصور أو المعاني المرتبطة بها، مما يدل على نمو في التمييز البصري وتطور القدرة على الفهم البسيط.

مناقشة النتائج:

تشير النتائج الكمية والنوعية التي تم التوصل إليها في هذه الدراسة إلى أن استراتيجية المراقبة الذاتية للانتباه كان لها أثر إيجابي وفعال في تحسين الجوانب الأساسية للأداء الأكاديمي لدى الطالبات ذوات الإعاقة الفكرية البسيطة، وتحديدًا في سلوك الانفصال الأكاديمي، والمشاركة الصفية، والإنتاجية والدقة، بالإضافة إلى تنمية مهارات القراءة. على الرغم من التفاوت الفردي بين الطالبات، فإن التحسن العام يعكس فاعلية هذه الاستراتيجية كوسيلة لتعزيز الانتباه وتنظيم السلوك الأكاديمي. من جهة أخرى، تشير النتائج إلى أن استمرار أثر الاستراتيجية بعد سحبها كان متفاوتًا، مما يؤكد الحاجة إلى تمديد فترة التدخل لتعزيز التعميم والاستمرارية. ويُعزى هذا التفاوت إلى عدة عوامل محتملة، مثل الفروق الفردية في الوظائف التنفيذية والدافعية الذاتية، وطبيعة الدعم البيئي المحيط بالطالبات. حيث أكدت دراسة (Li et al. (2019 أهمية مراعاة الفروق الفردية عند تطبيق استراتيجية المراقبة الذاتية، وقد أدت هذه المراعاة إلى تحسن في المهام الحياتية مثل التفكير المنطقي والاستقلالية، فضلاً عن تحسين الأداء الأكاديمي العام لدى عينة دراستهم. وقد يتطلب إطالة فترة تطبيق المراقبة الذاتية في هذه الدراسة مراعاةً للفروق الفردية بين الطالبات لضمان استدامة الفوائد التي حققتها الاستراتيجية.

بالإضافة إلى ذلك، ساعد استخدام النمذجة أثناء التدريب على نجاح الطالبات في استخدام بطاقة حساب التكرار. حيث أثبتت الدراسات أن الأطفال قادرون على تعلم سلوكيات جديدة من خلال ملاحظة الآخرين، كما أشارت عبدالحليم (٢٠٢٣) إلى أن التعلم عبر الملاحظة ومتابعة النماذج بشكل منتظم يعزز من قدرة الطفل على تبني السلوكيات المستهدفة، وهو ما ساهم بشكل كبير في فاعلية تطبيق استراتيجية المراقبة الذاتية لدى الطالبات. ومن ثم، فإن التحسن في سلوك الانفصال الأكاديمي يُعد دليلاً على أن تدريب الطالبات على مراقبة انتباههن الذاتي ساعد على تقليل التششت وزيادة التركيز أثناء المهام التعليمية، وهو ما يتماشى مع نتائج دراسة (Sulu et al. (2024 التي أظهرت أن استراتيجيات التنظيم الذاتي بشكل منتظم ومتكرر في سياقات مختلفة ساهمت في تحسن الأداء الأكاديمي العام لدى ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة.

أيضاً، التحسن في المشاركة الصفية يعكس قدرة الاستراتيجية على خلق بيئة صفية أكثر تحفيزاً، حيث يصبح للطلاب دور فاعل في تقييم سلوكه، ما يزيد من شعوره بالمسؤولية ويعزز انخراطه في الأنشطة التعليمية. وأكدت دراسات (Rock (2005 و Harris et al. (2005 على أن إشراك الطلبة عملية تنظيم التعلم الذاتي وتقييم أدائهم له تأثير إيجابي في تحسين مشاركتهم وتفاعلهم مع المعلم والزملاء. وظهر هذا بوضوح في الدراسة الحالية، حيث أبدت الطالبات تحسناً تدريجياً ومستداماً في الإنتاجية والمشاركة الأكاديمية، مما يشير إلى أن المراقبة الذاتية للانتباه لا تؤثر فقط في السلوك، بل تساهم أيضاً في رفع جودة الإنجاز الأكاديمي من حيث الكم والدقة. وهذا يتماشى مع نتائج (Falkenberg & Barbetta (2013 التي أوضحت أن الطلبة الذين يستخدمون المراقبة الذاتية يحققون أداء أكاديمياً أعلى في المهام المتعلقة بالقراءة والرياضيات. كما أن السلوك الموجه نحو المهمة يرتبط ارتباطاً مباشراً بالأداء الأكاديمي، وهو ما ظهر جلياً في هذه الدراسة من خلال ارتفاع مستويات الإنتاجية والدقة في القراءة والفهم القرائي بعد التدخل (Kerr & Nelson, 2010).

وتؤكد الباحثة في هذه الدراسة الحالية على أهمية استخدام بطاقة تكرار السلوك الأكاديمي لمدة أطول، حيث ساعد ذلك في زيادة الانتباه والتركيز لدى ذوي الإعاقة الفكرية وتحسين الأداء الأكاديمي، خاصة أن الهدف الأساسي كان تحسين مهارات القراءة. ويدعم هذا التوجه دراسة الخضير والوهبي (٢٠٢٣)، التي أظهرت أن استخدام نموذج المراقبة الذاتية أدى إلى تحسن الأداء في المهام الحسابية، ولكن لوحظ انخفاض في المستوى عند سحب الأداة. مما يسلط الضوء على أهمية إطالة فترة التدخل لتحقيق التعميم، خاصة في فئة الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية. في هذا السياق، تبرز نتائج الدراسة الحالية أهمية تعزيز مهارات المراقبة الذاتية للانتباه على مدى زمني أطول، وتكاملها مع تدريب إضافي على مهارات القراءة والفهم القرائي لضمان استدامة التحسن الأكاديمي. كما تدعم نتائج هذه الدراسة أهمية تصميم برامج تدخلية تراعي الفروق الفردية والخصائص النمائية للطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة.

تتفق النتائج التى توصلت إليها الدراسة مع ما أوردته العديد من الدراسات السابقة ، التى أكدت أن المراقبة الذاتية تُعد من الاستراتيجيات الفعالة لتحسين السلوك الأكاديمى لدى الطلبة ذوي الإعاقة، فقد أظهرت النتائج تحسناً تدريجياً وملحوظاً فى مستويات التركيز والمشاركة والإنتاجية أثناء تطبيق التدخل، مما يشير إلى أن الطالبات أصبحن أكثر وعياً بسلوكهن الأكاديمى، وأكثر قدرة على تنظيمه ذاتياً. التنظيم الذاتى للسلوك يساعد على زيادة وعى الطالب بأفعاله، ويُمكنه من وضع أهداف شخصية تستند إلى معرفة ذاتية ووعي متزايد (Sebag, 2010). كما تتسق هذه النتائج أيضاً مع ما ورد فى دراسة (Rafferty & Asaro-Saddler (2020 ، التى أشارت إلى أن استراتيجيات المراقبة الذاتية لا تسهم فقط فى السلوك الأكاديمى لدى الطلبة ذوي الإعاقة، بل تُعزز كذلك من قدرة الطلبة على تنظيم تعلمهم ذاتياً، مما ينعكس إيجاباً على مستويات الاستقلالية والتحصيل المستدام على المدى البعيد. وقد ظهر ذلك بوضوح فى هذه الدراسة من خلال الوعي المتزايد لدى الطالبات بسلوكهن الأكاديمى وتحسن قدرتهن على إدارة انتباههن وتنظيم جهودهن التعليمية بطريقة ذاتية. كما أن تنامي الثقة بالنفس والانخراط فى المهام الصفية يعكس انتقالاً تدريجياً نحو التعلم الذاتى النشط، وهو ما يُعد مؤشراً إيجابياً على فاعلية التدخل فى بناء مهارات التعلم المستقل لدى هذه الفئة من الطالبات.

وخلال تطبيق الاستراتيجية، لاحظت الباحثة أن الطالبتين "ياسمين" و "فاطمة" واجهتا فى بداية مرحلة التدخل صعوبة فى الانتباه للمهمة والمشاركة الأكاديمية مقارنة بزميلاتهن، وذلك نظراً لمستواه الأكاديمى الذى يعادل الصف التمهيدي. استجابةً لذلك، تم ادخال تعزيزات مادية بسيطة كعامل مساعد، مثل الملصقات التشجيعية أو الجوائز الرمزية، بهدف تحفيزهما على التفاعل مع مهام القراءة والمراقبة الذاتية. وقد أكد أحمد وآخرون (٢٠٢٣) أن استخدام التعزيزات الرمزية المفضلة للطفل يزيد من دافعيته للتعلم وإتمام المهام المطلوبة. وقد ساهم هذا التعديل فى الدراسة الحالية إلى زيادة دافعيتهما للمشاركة، وتحسين التزامهما بخطوات المراقبة الذاتية، مما انعكس إيجابياً على نتائجهما الأكاديمية فى مرحلة التدخل. التعزيزات الخارجية عند استخدامها بذكاء فى

بداية التدخلات التعليمية، يمكن أن تهيئ المتعلمين لتبني السلوكيات المستهدفة، ومن ثم الانتقال التدريجي نحو التنظيم الذاتي الأكثر استقراراً (Kerr & Nelson, 2010). وبهذا، يمكن اعتبار هذا التعديل مثلاً على أهمية تكيف الاستراتيجيات حسب الفروق الفردية داخل فئة ذوي الاحتياجات الخاصة.

أما عن العنصر البصري في بطاقة حساب تكرار السلوك الأكاديمي، فقد كان من أبرز عناصر القوة في الدراسة الحالية، حيث تم تضمين صور بصرية ورسومية تمثل بوضوح السلوكيات المرغوبة وغير المرغوبة، مما ساعد في تبسيط المفاهيم المجردة وجعلها أكثر قابلية للفهم والاستيعاب لدى الفئة المستهدفة. (Li et al (2019)، على أهمية تضمين المحفزات البصرية والوسائط الحركية والإيقاعية ضمن أدوات المراقبة الذاتية، لتشجيع الطلبة على تعلم تنظيم أنفسهم بشكل تفاعلي وشيق. كما تتفق مع نتائج الدراسات التي أكدت أن تخصيص أدوات التدخل وفقاً للقدرات المعرفية والخصائص النمائية والنفسية يُعد عاملاً حاسماً في نجاح البرامج العلاجية للأطفال ذوي الإعاقة الفكرية مثل دراسة Risse et al. (2023). بذلك، يمكن القول إن نتائج الدراسة الحالية تعزز الفرضية القائلة بأن تصميم استراتيجيات التدخل بصورة متكيفة مع قدرات واهتمامات الأطفال، يسهم بدرجة كبيرة في تعزيز فاعلية التدخل وزيادة فرص تعميم السلوكيات المكتسبة واستمراريتها.

ومن الجوانب التطبيقية المهمة، أن المراقبة الذاتية لا تقتصر فوائدها على الطالبات فقط، بل تمتد إلى المعلمة كذلك، حيث أتاحت لها الفرصة للتركيز على تقديم التعليم لبقية الصف دون الحاجة للتدخل المستمر في سلوك كل طالبة، كما أشار (Rafferty, 2010). وكذلك أكدت الشيحة وآخرون (٢٠٢٢) أن استخدام استراتيجية المراقبة الذاتية يُعد تدخلاً سلوكياً إيجابياً يساهم في تحسين الأداء الأكاديمي والسلوكي للطلبة ذوي الإعاقة، ويُفضل المعلمون لتحقيق إنجاز أعلى وإدارة أفضل للوقت.

على الرغم من التحسن الملحوظ الذي أظهرته الطالبات أثناء مرحلة التدخل باستخدام بطاقة حساب التكرار في خفض سلوكيات الانفصال الأكاديمي وزيادة المشاركة والإنتاجية والدقة،

الا ان بعض المؤشرات شهدت انخفاضاً نسبياً بعد سحب التدخل. هذا الانخفاض، خصوصاً فى الدقة الأكاديمية، لا يُعد بالضرورة دليلاً على قصور فى فاعلية الاستراتيجية، بل يمكن تفسيره فى ضوء الخصائص النمائية للطالبات ذوات الإعاقة الفكرية البسيطة. حيث تعاني هذه الفئة من قصور فى الوظائف التنفيذية، مثل ضعف القدرة على التنظيم الذاتى، وضبط الانتباه المستقل، والتخطيط المستمر للأداء الأكاديمى بدون وجود محفزات أو تذكيرات خارجية (محمد، ٢٠٢٢).

وبالتالى، فإن التحسن الذى تحقق خلال التدخل كان مدعوماً بنموذج دعم نشط (بطاقة المراقبة الذاتية)، وعند رفع هذا الدعم، واجهت الطالبات تحدياً فى الحفاظ على نفس مستوى السلوك المكتسب بدون أدوات تذكيرية مباشرة. وهذا يتفق مع ما ذكره (Sulu et al. (2024، حيث أوضحوا أن المراقبة الذاتية لدى ذوى الإعاقة الفكرية البسيطة تعمل كآلية تعويضية للقصور التنفيذى، وأن الحفاظ على السلوك المكتسب قد يتطلب استمرار تقديم الدعم لفترة أطول قبل تحقيق الاستقلال التام. ومن هذا المنطلق، لا يُعد استمرار الحاجة إلى بطاقة المراقبة الذاتية فشلاً فى تحقيق التعميم، بل هو انعكاس لطبيعة التعلم التدريجى للفئة المستهدفة، وحاجتهم إلى دعم ممتد يعزز التكرار والممارسة المنظمة، وهو أمر متسق مع مبادئ التعليم العلاجى للطلبة ذوى الاحتياجات الخاصة. لذلك يمكن القول إن نتائج هذه الدراسة تدعم بقوة أهمية استخدام استراتيجيات دعم بصري/سلوكى مستمرة حتى مع بداية ظهور تحسن، لضمان ترسيخ السلوكيات الإيجابية والتحول التدريجى نحو الاستقلال الأكاديمى.

قيود الدراسة:

رغم النتائج الإيجابية التى توصلت إليها هذه الدراسة، إلا ان هناك بعض الحدود التى يجب أخذها بعين الاعتبار عند تعميم النتائج. أولاً اقتصرَت الدراسة على عينة صغيرة مكونة من خمس طالبات فى فئة عمرية محددة (٨-١٠ سنوات) ومن فئة الإعاقة الفكرية البسيطة فقط، مما قد يحد من إمكانية تعميم النتائج على فئات أوسع أو أعمار مختلفة. كما أن فاعلية الاستراتيجية قد تتأثر بشكل كبير بالفروق الفردية بين الطلبة، سواء من حيث القدرات المعرفية أو الدافعية الذاتية، الأمر الذى يفرض ضرورة مراعاة تلك الفروق عند تطبيق الاستراتيجية.

التوصيات:

لذلك، تقترح الباحثة إجراء دراسات مستقبلية تتضمن:

- استمرار الملاحظة وإعادة القياس بشكل دوري للتأكد من انتقال الطالبات الى مرحلة تعميم المهارات المكتسبة واستقرارها في سياقات مختلفة.
- تجربة تطبيق الاستراتيجية على عينات أكبر وأكثر تنوعاً من حيث النوع الاجتماعي، والفئة العمرية، ونوع الإعاقة، مما يسهم توسيع نطاق فائدتها التربوية.
- دراسة الأثر طويل المدى للمراقبة الذاتية على التحصيل الأكاديمي والسلوك التكيفي.
- اشراك الأسرة والمعلمات في تدريب الطالبات على تكرار تطبيق الاستراتيجية في البيئات غير الصفية، بما يعزز انتقال أثر التعلم الى المنزل والأنشطة اليومية الأخرى.
- الاستفادة من الأدوات الرقمية بسيطة مثل أجهزة التنبيه الذاتي (MotivAider)، او التطبيقات التعليمية التفاعلية، لدعم التنظيم الذاتي وتعزيز المتابعة المستقلة للسلوك الأكاديمي.
- دمج فعالية المراقبة الذاتية مع استراتيجيات تدخل أخرى.

قائمة المراجع

المراجع العربية:

- أيوب، ع. (٢٠١٣). أثر برنامج تدريبي لتنمية استراتيجيات التنظيم الذاتي في خفض التشتت وتحسين الكفاءة الأكاديمية لدى التلاميذ ذوي اضطراب الانتباه وفرط الحركة بالمرحلة الابتدائية. *المجلة المصرية للدراسات النفسية*، ٢٣ (٨١)، ١٠٢-٥٦.
- الحميدي، م. س. أ.، والوزير، ن. م. ع. (مارس ٢٠٢٤). فاعلية استراتيجية المراقبة الذاتية على أداء المهمة للطالبات ذوات اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه. *مجلة كلية التربية بالوادي الجديد*، ٣٩ (١٣٤)، الجزء الثاني، ١١٧-١٥٨.
- الخضير، أ. ع.، & الوهبي، ع. ع. (٢٠٢٣). فاعلية برنامج تدريبي قائم على تحسين مهارة المراقبة الذاتية وأثره على التركيز على المهام الأكاديمية وإنجازها لدى الطالبات ذوات الإعاقة الفكرية. *مجلة التربية الخاصة والتأهيل*، ١٥ (٥٢ الجزء الثاني)، ٤٣-٧٩.
- الزهراني، ن. ع. (مارس ٢٠٢٢). فعالية برنامج قائم على استخدام إستراتيجيات التعلم النشط في تنمية التحصيل الدراسي لطلاب الإعاقة الفكرية. *مجلة العلوم الإنسانية والإدارية*، ٢٦ (الجزء الأول)، ١٠٣-١٢٤.
- الشيحة، م. ح.، البدر، ع. إ.، أبانمي، ج. س.، البريه، ش. ن.، الشغذلي، ع. ر.، العبيدي، غ. ع.، & ال طالب، م. ع. (ديسمبر ٢٠٢٢). مدى استخدام الطلبة ذوي صعوبات التعلم لاستراتيجية المراقبة الذاتية من وجهة نظر معلمهم. *المجلة السعودية للعلوم التربوية*، ٩ (٣٥)، ١٧-٣٥.
- عبدالحميد، ن. ف. أ. (٢٠٢٣). فعالية برنامج تدريبي قائم على الوظائف التنفيذية في تحسين التوجيه الذاتي لدى الأطفال ذوي الإعاقة العقلية القابلين للتعليم وعلاقته بفاعلية الذات الأكاديمية لديهم. *المجلة العلمية لكلية التربية للطفولة المبكرة في بورسعيد*، (٢٩)، ٧٤٩-٨٥٩.
- عبدالسلام، س. أ.، محمد، خ. م. ب.، حسنين، م. ر. (٢٠١٦). استراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم اللازمة للمعاقين عقلياً القابلين للتعلم. *مجلة العلوم التربوية*، (العدد ٣، الجزء ٣)، ٢٨٦-٣١٠.

- داهود، م. س. أ. (٢٠٢٣). تأثير البيئة التعليمية المدرسية في التحصيل الأكاديمي لطلبة المدارس الحكومية الأردنية في مادة العلوم من وجهة نظر الطلبة. *مجلة كلية التربية - جامعة أسيوط*، ٣٩ (٦)، ١٥١-١٢٦.
- محمد، م. م. إ. (٢٠٢٢). فعالية برنامج تدريبي قائم على الأنشطة الفنية في خفض أعراض اضطراب قصور الانتباه وفرط النشاط لدى الأطفال. *مجلة كلية التربية، جامعة المنصورة*، (١١٨)، ١٣٠٥-١٢٧٧.
- محمد، و. م. ع. (٢٠٢١). فعالية برنامج تدريبي لتحسين الفهم القرائي لتلاميذ المرحلة الابتدائية من ذوي صعوبات تعلم القراءة (إشراف: م. م. سالم، و م. س. م. الزيني). *مجلة كلية التربية، جامعة المنصورة*، (١١٦)، ١٣٣٩-١٣٨٠.
- هيئة رعاية الأشخاص ذوي الإعاقة. (٢٠٢١). الأشخاص ذوي الإعاقة في المملكة: السياق العام والخصائص الديمغرافية والاجتماعية والجهات ذات العلاقة. *هيئة رعاية الأشخاص ذوي الإعاقة*، ٤٨-١.

References:

- Ahmad, J., Al-Zboon, E., Alkhawaldeh, M.F., & Ali Alelaimat, A.M. (2022). The types of reinforcement implemented in Jordanian preschools. *Educational Research for Policy and Practice*, 22, 153-169.
- Amato Zech, N. A., Hoff, K. E., & Doepke, K. J. (2006). Increasing on-task behavior in the classroom: Extension of self-monitoring strategies. *Psychology in the Schools*, 43(2), 211-221.
- <https://doi.org/10.1002/pits.20137>
- American Psychiatric Association. (2024, March). *What is intellectual disability*. American Psychiatric Association.
- <https://www.psychiatry.org/patients-families/intellectual-disability/what-is-intellectual-disability>

- Djuric-Zdravkovic, A., Japundza-Milisavljevic, M., & Macesic-Petrovic, D. (2010). Attention in children with intellectual disabilities. *WCPCG-2010*. Department of Oligofrenology, University of Belgrade, Faculty for Special Education and Rehabilitation. 5 (5), 1601-1606
- Duignan, B., & Nolen, J. L. (2025, March 8). *No Child Left Behind Act of 2001 (NCLB)*. Encyclopaedia Britannica. <https://www.britannica.com/topic/No-Child-Left-Behind-Act>
- Falkenberg, C. A., & Barbetta, P. M. (2013). The effects of a self-monitoring package on homework completion and accuracy of students with disabilities in an inclusive general education classroom. *Journal of Behavioral Education*, 22(3), 190–210. <https://doi.org/10.1007/s10864-013-9169-1>
- Flick, U. (2022). *The SAGE handbook of qualitative research design*. (Vols. 1-2). SAGE Publications Ltd, <https://doi.org/10.4135/9781529770278>
- Harris, K. R., Friedlander, B. D., Saddler, B., Frizzelle, R., & Graham, S. (2005). Self-monitoring of attention versus self-monitoring of academic performance: Effects among students with ADHD in the general education classroom. *The Journal of Special Education*, 39(3), 145–156. <https://doi.org/10.1177/00224669050390030201>
- Holifield, C., Goodman, J., Hazelkorn, M., & Heflin, L. J. (2010). Using Self-Monitoring to Increase Attending to Task and Academic Accuracy in Children With Autism. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 25(4), 230-238. <https://doi.org/10.1177/1088357610380137>

- Kerr, M. M., & Nelson, C. M. (2010). *Strategies for addressing behavior problems in the classroom* (6th ed.). New York, NY: Macmillan.
- Li, Y.-F., Chen, H., Zhang, D., & Gilson, C. B. (2019). Effects of a Self-Monitoring Strategy to Increase Classroom Task Completion for High School Students with Moderate Intellectual Disability. *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities*, 54(3), 263–273. <https://www.jstor.org/stable/26780626>
- Menzies, H. M., & Bruhn, A. L. (2010). *Managing challenging behaviors in schools: Research-based strategies that work*. Guilford Press.
- Morano, S., Markelz, A. M., Randolph, K. M., Myers, A. M., & Church, N. (2021). Motivation matters: Three strategies to support motivation and engagement in mathematics. *Intervention in School and Clinic*, 57(1), 15-22.
- Ong, C. L. G. (2019). *Maintenance of self-monitoring attention intervention for students with attention deficit/hyperactivity disorder* (Master's thesis, University of Manitoba). University of Manitoba's MSpace. <https://mspace.lib.umanitoba.ca/handle/1993/34111>
- Polloway, E.A., Patton, J.R., Serna, L., & Bailey, J. W. (2013). *Strategies for teaching learners with special needs* (10th ed). Upper Saddle River, NJ: Prentice-Hall/Merrill Education.
- Rafferty, L. A. (2010). Step-by-Step: Teaching Students to Self-Monitor. *TEACHING Exceptional Children*, 43(2), 50-58. <https://doi.org/10.1177/004005991004300205> (Original work published 2010)
- Rafferty, L., & Asaro-Saddler, K. (2020, August 27). Effective Self-Management Strategies. *Oxford Research Encyclopedia of Education*. Retrieved 28 Apr. 2025, from <https://oxfordre.com/education/view/10.1093/acrefore/9780190264093.001.0001/acrefore-9780190264093-e-1012>.

- Rankin, J. L., & Reid, R. (1995). The SM Rap;Or, Here's the Rap on Self-Monitoring. *Intervention in School and Clinic*, 30(3), 181-188. <https://doi.org/10.1177/105345129503000309> (Original work published 1995)
- Risse, M. R., Blair, K. C., & Russo, D. A. (2023). Evaluating Technology-Based Self-Monitoring of Performance with Differential Reinforcement for Students with Disabilities. *Behavioral sciences (Basel, Switzerland)*, 13(6), 508. <https://doi.org/10.3390/bs13060508>
- Rock, M. L. (2005). Use of Strategic Self-Monitoring to Enhance Academic Engagement, Productivity, and Accuracy of Students With and Without Exceptionalities. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 7(1), 3-17. <https://doi.org/10.1177/10983007050070010201> (Original work published 2005)
- Sebag, R. (2010). Behavior Management through Self-Advocacy: A Strategy for Secondary Students with Learning Disabilities. *TEACHING Exceptional Children*, 42(6), 22-29. <https://doi.org/10.1177/004005991004200603> (Original work published 2010)
- Simanjuntak, E. (2022). Self-regulated learning strategy training: Improving self-regulated learning of first-year university students. *Self-Regulated Learning Strategy Training: Improving Self-Regulated Learning of First Year University Students*, 11(2), 95–108. <https://doi.org/>
- Sulu, M. D., Martella, R. C., Kiyak, U. E., Grimmet, K., Bolshokova, V. L. J., Poyrazli, S., & Ferrell, A. (2024). Effects of self-monitoring interventions on on-task behaviors in students with intellectual disabilities in inclusive classrooms in Türkiye. *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities*, 59(4), 443–459.

The IRIS Center for Training Enhancements. (2024). *Helping students become independent learners.*

<http://iris.peabody.vanderbilt.edu/sr/chalcycle.htm>

The IRIS Center for Training Enhancements. (2024). *Providing instructional supports: Facilitating mastery of new skills.*

<http://iris.peabody.vanderbilt.edu/module/sca/>

The Learning Center, University of North Carolina at Chapel Hill. (n.d.). *Optimizing Attention: Self-Monitoring Strategies.* Retrieved

from <https://learningcenter.unc.edu/tips-and-tools/optimizing-attention-self-monitoring-strategies/>

ملءق (١)

قائمة ءءقق ءءءفء ملاءمة المراقبة الذاتية للءالباء ذواء الإعاقة الفكرفة البسفة

أءءء هءه القائمة بناءً على إرشاءاء مراء IRIS للءرب وءءطوفر والمساءءة الى المعاففر الءف ءءءها (Rankin & Reid, 1995)، قامء الباءءة بصفاغة الأسئلة اعءماءاً على الأسس الإرشاءفة الوارءة فف صفاة (3) من ءلف مراء IRIS <https://iris.peabody.vanderbilt.edu/module/sr/cresource/q1/p03/#content>

المعار	ءم	لا
هل ءمءلك الطاففة المهاراء اللازمة للاءراء فف السلوك الموءه (مءل، ضعف ولفس عءز فف الأداء)؟	✓	
هل ءكرر الطاففة فف السلوك المسءءف "الاءصال الأكاءمف" عءة مراء على الأقل فف الءوم؟	✓	
هل السلوك الموءه "المشاركة الأكاءمفة" مناسب من ءاففة ءماففة والمعرفة للطاففة؟	✓	
هل السلوك المسءءف "الاءصال الأكاءمف" اءءفارف؟	✓	
هل السلوك المسءءف لا فسبب ضرراً قوياً للطاففة او للأشاءص من ءولها او للبفئة؟	✓	
هل السلوك المسءءف مراءبء بعوامل ءفاففة؟	✓	

ملحق (٢)

بطاقة حساب تكرار السلوك الأكاديمي. تم الاستناد الى الإرشادات الواردة
في دراسة Morano et al. (2021) في تصميم البطاقة

الاسم:

التاريخ:

1. عند رنين المنبه، أسأل نفسي "هل أنا منتهية الى الدرس؟"

2. ضعي علامة (+) لكل مرة التزمتي فيها بالانتباه
وعلمة (-) لكل مرة لم تلتزمي فيها بالانتباه.

الانتباه يعني:

الفترة الأولى	الفترة الثانية	الفترة الثالثة
من ٨:٠٠ الى ٨:٠٥	من ٨:١٥ الى ٨:٢٠	من ٨:٣٠ الى ٨:٣٥
من ٨:٠٥ الى ٨:١٠	من ٨:٢٠ الى ٨:٢٥	من ٨:٣٥ الى ٨:٤٠
من ٨:١٠ الى ٨:١٥	من ٨:٢٥ الى ٨:٣٠	من ٨:٤٠ الى ٨:٤٥

استمع جيداً للمعلمة

أجلس في مكاني بهدوء

لا أقطع إجابات زميلاتي

أرفع يدي عند المشاركة

أفكر في أداء المهمة

أقرأ بهدوء

عند الانتهاء من الحصة، قومي بجمع عدد مرات (+) =

كذلك، قومي بجمع عدد مرات (-) =

أنا فخورة بإنجازي في هذه الحصة.

سأكون أكثر تركيزاً في الحصة القادمة.