مجلـة الإرشــاد النفسـي

Journal of psychological Counseling

مجلة علمية دورية محكمة

تصدر عن مركز التوجيه والإرشاد النفسي

بكلية التربية – جامعة المنيا

ISSN (Print) 2682- 4566 ISSN (on-line) 2735 - 301X

https://sjsm.journals.ekb.eg

المجلد السابع العدد الثاني عشر ديسمبر ٢٠٢١

هيئة التحرير

رئيـــــس تحرير المجلة

أ.د/ عيد عبد الواحد على درويش

عميد كلية التربية

نائب رئيس تحرير المجلة

أ.د/ أسماء محمد عبد الحميد

وكيل الكلية لخدمة المجتمع

مدير تحرير المجلة

أ.م.د/ فدوي أنور وجدي توفيق

مدير مركز التوجيه والإرشاد النفسي

سكرتير المجلة

أ/ أحمد مصطفى محمد

مدير مكتب عميد كلية التربية – جامعة المنيا

اللجنة الاستشارية للمجلة (*)

أ.د/ابراهيم علي ابراهيم
جامعة المنيا -مصر

أ.د/آمال عبد السميع باظة
جامعة كفر الشيخ- مصر

أ.د/أنور عبد الرحيم رياض
جامعة المنيا- مصر

أ.د/إيهاب عبد العزيز الببلاوي
جامعة الزقازيق- مصر

أ.د/خديجة ضيف الله القرشي
جامعة الطائف –المملكة العربية السعودية

أ.د/رياض نايل العاسمى
جامعة دمشق - سوريا

أ.د/زينب محمود شقير
جامعة طنطا -مصر

أ.د/صلاح الدين فرح بخيت
جامعة الملك سعود -المملكة العربية السعودية

أ.د/علي فرح أحمد فرح
جامعة العلوم والتكنولوجيا - السودان

أ.د/علي مهدي كاظم
جامعة السلطان قابوس– سلطنة عمان

أ.د/عماد الزغول
جامعة مؤتة - الاردن

أ.د/ فضل ابراهيم عبد الصمد
جامعة المنيا- مصر

أ.د/لطفي عبد الباسط إبراهيم
جامعة المنوفية- مصر

أ.د/محمد المري إسماعيل
جامعة الزقازيق - مصر

أ.د/مختار أحمد الكيال
جامعة عين شمس- مصر

أ.د/نعمان محمد صالح الموسوي
جامعة البحرين- البحرين

(*)ملحوظة: تم ترتيب الأسماء أبجديا

اللجنة العلمية للمجلة(*)

أ.د/ابراهيم علي ابراهيم

أستاذ الصحة النفسية – جامعة المنيا

أ.د/أحمد محمد الحسن شنان

أستاذ علم النفس – جامعة بيشة

أ.د/اسماء محمد عبد الحميد

أستاذ علم النفس التربوي – جامعة المنيا

أ.د/اسهام ابو بكر عثمان

أستاذ الصحة النفسية – جامعة المنيا

أ.د/آمال عبد السميع باظة

أستاذ الصحة النفسية – جامعة كفر الشيخ

أ.د/أنور عبد الرحيم رياض

أستاذ علم النفس التربوي – جامعة المنيا

أ.د/إيهاب عبد العزيز الببلاوي

أستاذ الصحة النفسية والتربية الخاصة-جامعة الزقازيق

أ.د/خديجة ضيف الله القرشي

أستاذ القياس النفسي – جامعة الطائف

أ.د/خلف احمد مبارك

أستاذ الصحة النفسية – جامعة سوهاج

أ.د/رأفت عطية باخوم

أستاذ علم النفس التربوي – جامعة المنيا

أ.د/رياض نايل العاسمى

أستاذ الإرشاد النفسي - جامعة دمشق

(*)ملحوظة: تم ترتيب الأسماء أبجديا

أ.د/ زينب محمود شقير

أستاذ الصحة النفسية – جامعة طنطا

أ.د/سليمان محمد سليمان

أستاذ الصحة النفسية –جامعة بني سويف

أ.د/ سيد عبد العظيم محمد

أستاذ الصحة النفسية – جامعة المنيا

أ.د/ صبري محمود عبد الفتاح

أستاذ علم النفس التربوي – جامعة المنيا

أ.د/ صلاح الدين فرح بخيت

أستاذ التربية الخاصة – جامعة الملك سعود

أ.د/ علي فرح أحمد فرح

أستاذ علم النفس - جامعة العلوم والتكنولوجيا

أ.د/ علي مهدي كاظم

أستاذ علم النفس - جامعة السلطان قابوس

أ.د/ عماد الزغول

أستاذ علم النفس التربوي -جامعة مؤتة

أ.د/فضل ابراهيم عبد الصمد

أستاذ الصحة النفسية – جامعة المنيا

أ.د/لطفي عبد الباسط إبراهيم

أستاذ علم النفس التربوي – جامعة المنوفية

أ.د/ماهر محمد أبو هلاله

أستاذ علم النفس - جامعة السلطان قابوس

أ.د/محمد المري إسماعيل

أستاذ الصحة النفسية – جامعة الزقازيق

أ.د/محمد عبد التواب معوض

أستاذ الصحة النفسية – جامعة الفيوم

أ.د/محمد عبد الظاهر الطيب

أستاذ الصحة النفسية – جامعة طنطا

أ.د/محمد فرحان القضاة

أستاذ علم النفس– جامعة الملك سعود

أ.د/مختار أحمد الكيال

أستاذ علم النفس – جامعة عين شمس

أ.د/مديحة عثمان عبد الفضيل

أستاذ علم النفس التربوي – جامعة المنيا

أ.د/مشيره عبد الحميد احمد اليوسفى

أستاذ الصحة النفسية – جامعة المنيا

أ.د/مصطفي ابو المجد سليمان مفضل

أستاذ الصحة النفسية –جامعة قنا

أ.د/نجاة زكي موسى

أستاذ علم النفس التربوي – جامعة المنيا

أ.د/نجدى ونيس حبشى

أستاذ علم النفس التربوي – جامعة المنيا

أ.د/نعمان محمد صالح الموسوي

أستاذ القياس النفسي – جامعة البحرين

أ.د/يوسف عبد الله عبد الصبور

أستاذ الصحة النفسية –جامعة سوهاج

قواعد النشر بمجلة الإرشاد النفسي – كلية التربية – جامعة المنيا

التعريف بالمجلة:

مجلة علمية دورية متخصصة مُحكمة تصدر عن مركز الإرشاد النفسي – كلية التربية – جامعة المنيا ، وهو ثاني مركز إرشاد نفسي على مستوى الجامعات المصرية، تم إنشاؤه عام ١٩٩٨ على يد الأستاذ الدكتور / عبد الرحيم بخيت عبد الرحيم، والمجلة تُعني بنشر الدراسات والبحوث التي تتوافر فيها مقومات البحث العلمي من حيث أصالة الفكر، ووضوح المنهجية ، ودقة التوثيق ، في مجالات الصحة النفسية، والإرشاد النفسي، وعلم النفس ، والتربية الخاصة بشتي فروعها وتخصصاتها المتنوعة ، من جميع دول الوطن العربي. ويشرف علي إصدارها نخبة من أساتذة الصحة النفسية والإرشاد النفسي وعلم النفس والتربية الخاصة ، وتخضع جميع البحوث والدراسات للتحكيم من قبل متخصصين من ذوي الخبرة البحثية والمكانة العلمية المتميزة في مجال التخصص، بشكل يتفق مع معايير التحكيم في لجان الترقية، وتعد المجلة بمثابة فرصة للباحثين من جميع بلدان العالم لنشر إنتاجهم العلمي، والمواد العلمية التي لم يسبق نشرها باللغة العربية أو الإنجليزية، وتشمل : البحوث الأصيلة ، التطبيقية والنظرية ، وتقارير البحوث ومشاريع التخرج ، وتقارير المؤتمرات واللقاءات والندوات وورش العمل، وملخصات الرسائل العلمية. وتصدر المجلة نصف سنوية .

أهداف المجلة:

- إيجاد وعاء نشر علمي أكاديمي متخصص في مجال الصحة النفسية والإرشاد النفسي وعلم النفس التربوي والتربية الخاصة.
- إيجاد مرجعية علمية للباحثين في مجال الصحة النفسية والإرشاد النفسي والتربية الخاصة وعلم النفس التربوي.
- تلبية حاجة الباحثين على المستويات المحلية والإقليمية والعالمية في مجال الصحة النفسية والإرشاد النفسي.
- المشاركة في بناء مجتمع المعرفة من خلال نشر أبحاث الصحة النفسية والإرشاد النفسي والتربية الخاصة وعلم النفس التربوي بعد تحكيمها من الخبراء في التخصص.

قواعد النشر بالمجلة:

تؤكد هيئة التحرير على ضرورة الالتزام بشروط النشر بشكل كامل، إذ أن البحوث التي لا تلتزم بشروم النشر لن ينظر فيها، وتعاد إلى أصحابها مباشرة حتي يتم التقيد بشروط النشر، و تتمثل تلك الشروط في ما يلي:

<u>أولا : الشروط الإدارية:</u>

١- تنشر المجلة البحوث والدراسات في مجال الصحة النفسية والتربية الخاصة وعلم النفس والإرشاد النفسي المقدمة من أعضاء هيئة تدريس بالجامعة أو باحثين في الجامعات والمعاهد العلمية والمراكز والهيئات البحثية المختلفة.

٢- يقدم الباحث ثلاث نسخ من البحث (الأصل + صورتين)بالإضافة الي أسطوانة الكترونيه ، وذلك إلى سكرتير تحرير المجلة ومعها رسوم التحكيم .

٣- يسجل الباحث بياناته علي موقع المجلة في بنك المعرفة https://sjsm.journals.ekb.eg و يرفق نسخه الكترونية من البحث علي الموقع .

٤- كل ما ينشر في المجلة يعبر عن رأي صاحبه ، ولا يعبر بالضرورة عن رأي هيئة التحرير، أو الهيئة الاستشارية.

٥- تقوم هيئة التحرير باختيار اثنين من المحكمين – ومحكم ثالث إن لزم الأمر– من بين الأساتذة المتخصصين في مجال البحث لتحكيم البحوث والدراسات وتحديد صلاحيته للنشر، وذلك وفقاً لنموذج تحكيم محكم من قبل وحدة المكتبة الرقمية بالمجلس الأعلى للجامعات المصرية.

٦- يتم إرسال الأبحاث بصورة سرية خالية من اسم الباحث أو مكان عمله للمحكم لضمان حيادية التحكيم ، وفي حالة تجاوز المحكم الفتره الزمنية المخصصه للتحكيم ، نقوم هيئة تحرير المجلة بإرسال البحث إلى محكم آخر.

٧- يجوز لصاحب البحث أن يقترح أحد الأساتذة الذين يرغب في أن يحكموا بحثه ، علي أن تختار هيئة التحرير من الأسماء المقترحة.

٨- كل ما ينشر في المجلة لا يجوز نشره بأي طريقة في أي مجلة أخرى إلا بموافقة كتابية من هيئة التحرير.

٩- يقدم الباحث تعهداً موقعاً منه ومن جميع الباحثين المشاركين (إن وجدوا) يفيد بأن البحث لم يسبق نشره ، وأنه غير مقدم للنشر في جهة أخرى حتي تنتهي إجراءات تحكيمية، ونشره ، أو أن البحث ليس جزءاً من كتاب منشور (وذلك من خلال نموذج بيانات الباحث والتعهد بنشر بحث)، ويتم ارسالهم علي الايميل الخاص بالمجلة (cpc_guide@mu.edu.eg)

ثانياً: الشروط الفنية:

-يجب توافر الشروط الفنية التالية عند تسليم البحث:

١- أن يكون نوع الخط في المتن كما يلي:

-للبحوث العربية باستخدام خط simplified Arabic بحجم (١٤) ، والعناوين الرئيسة بحجم (١٦) بولد، والعناوين الفرعية بحجم (١٤) بولد، وبهوامش حجم الواحد منها (٣.٢٥ سم يمين ويسار الصفحة)، (٣.٢٥ سم أعلي وأسفل الصفحة). وترك مسافة مفردة بين السطور ، وأن يكون نوع الخط في الجداول للبحوث العربية simplified Arabic بحجم (١٠).

-للبحوث الإنجليزية باستخدام خط Time New Romans بحجم (١١) والعناوين الرئيسة بحجم (١٣) بولد، والعناوين الفرعية بحجم (١١) بولد ، وبهوامش حجم الواحد منها (٣.٢٥ سم يمين ويسار الصفحة ، (٣.٥ أعلى وأسفل الصفحة)). وترك مسافة مفردة بين السور كما ، وأن يكون نوع الخط في الجداول للبحوث الإنجليزية Time New Romans بحجم (٨).

-تستخدم الأرقام العربية ١ ، ٢ ، ٣ ... في جميع ثنايا البحث ، وأن يكون ترقيم صفحات البحث في منتصف أسفل الصفحة.

٢- لا تزيد كلمات ملخص البحث عن (٢٠٠) كلمة ، ويشترط في البحث المقدم بلغة أجنبيه أن يدرج فيه ملخص باللغة العربية.

٣- ألا يزيد عدد صفحات البحث عن ٣٠ صفحة (٨٠٠٠) كلمة بما في ذلك الملخصين العربي والإنجليزي ، والكلمات المفتاحية ، والأشكال والمراجع والملاحق (نموذج ملخص البحث باللغة العربية واللغة الإنجليزية).

٤- أن يكتب عنوان البحث ، واسم الباحث/ الباحثين ، والجامعة / المؤسسة التي ينتمي إليها وعنوان المراسلة ، على صفحة مستقلة قبل صفحات البحث ، ثم تتبع بصفحات البحث بدءاً بالصفحة الأولي حيث يكتب عنوان البحث فقط متبوعاً بكامل البحث.

٥- أن يتكون البحث من العناصر التالي: المقدمة والخلفية النظرية، مشكلة الدراسة وأسئلتها/ فرضياتها ، ثم أهدافها ، ثم أهمية الدراسة ، ثم محددات الدراسة ، ثم مصطلحات الدراسة، الإطار النظري والدراسات السابقة ، ثم الطريقة وإجراءات الدراسة، وتتضمن (منهج الدراسة ، والعينة ، وأدوات الدراسة ، الخصائص السيكو مترية لأدوات الدراسة ، وإجراءات الدراسة ، والأساليب الإحصائية) ثم نتائج الدراسة ومناقشاتها ويشتمل هذا القسم على نتائج التحليل والجداول والأشكال والتعليق عليها، ثم التوصيات المنبثقة عنها، وأخيراً توضع قائمة المراجع "مرتبة أبجدياً والملاحق إن وجدت.

٦- تدرج الجداول في النص وترقم ترقيماً متسلسلاً وتكتب عناوينها فوقها. أما الملاحظات التوضيحية فتكتب تحت الجدول.

٧- تذكر الهوامش وملاحظات وتوضيحات الباحث في آخر الصفحة عند الضرورة.

٨- أسلوب التوثيق المعتمد في المجلة هو نظام جمعية علم النفس الأمريكية .

٩- لهيئة التحرير حق الفحص الأولي للبحث ، وتقرير أهليته ، أو رفضه للنشر.

١٠- في حالة قبول البحث للنشر تؤول كل حقوق النشر للمجلة، ولا يجوز نشره في أي منفذ نشر آخر ورقياً أو إلكترونياً ، دون أذن كتابي من رئيس هيئة التحرير.

١١- يتم تقديم البحوث إلكترونياً على برنامج Word من خلال البريد الإلكتروني مع تعبئة إقرار يفيد بعدم قيام الباحث بنشر البحث في أي مجلة أخرى.

١٢- في حالة نشر البحث، يعطي الباحث نسخة من المجلة ، وعدد (٥) مستلات من البحث ، ويتحمل الباحث تكلفة الإرسال بالبريد .

ثالثا : الرسوم المقررة للنشر :

أ- **رسوم التحكيم** : يتم دفع (٣٠٠) جنيه مصري للتحكيم للباحثين المصريين من داخل مصر، و (١٠٠) دولار للباحثين المصريين من خارج مصر والباحثين غير المصريين.

ب- تكلفة النشر:

١- **بالنسبة للبحوث المقدمة للنشر بالمجلة للباحثين من داخل جمهورية مصر العربية** تكون رسوم النشر ثلاثمائة جنيها رسوم نشر البحث لعدد (٢٠ عشرون صفحة) ، و يتم دفع (١٥) جنيه مصري عن كل صفحة زائدة.

٢- **بالنسبة للبحوث المقدمة للنشر بالمجلة للباحثين المصريين المعارين بالخارج أو غير المصريين من خارج جمهورية مصر العربية** ، تكون رسوم النشر : يتم دفع مبلغ (٢٠٠) دولار للبحث المقدم من باحثين من خارج الوطن لعدد (٢٠ عشرون صفحة)، ويتم دفع (٥) دولار عن كل صفحة زائدة.

موقع المجلة علي بنك المعرفة: https://sjsm.journals.ekb.eg

البريد الإلكتروني للمجلة : (cpc_guide@mu.edu.eg)

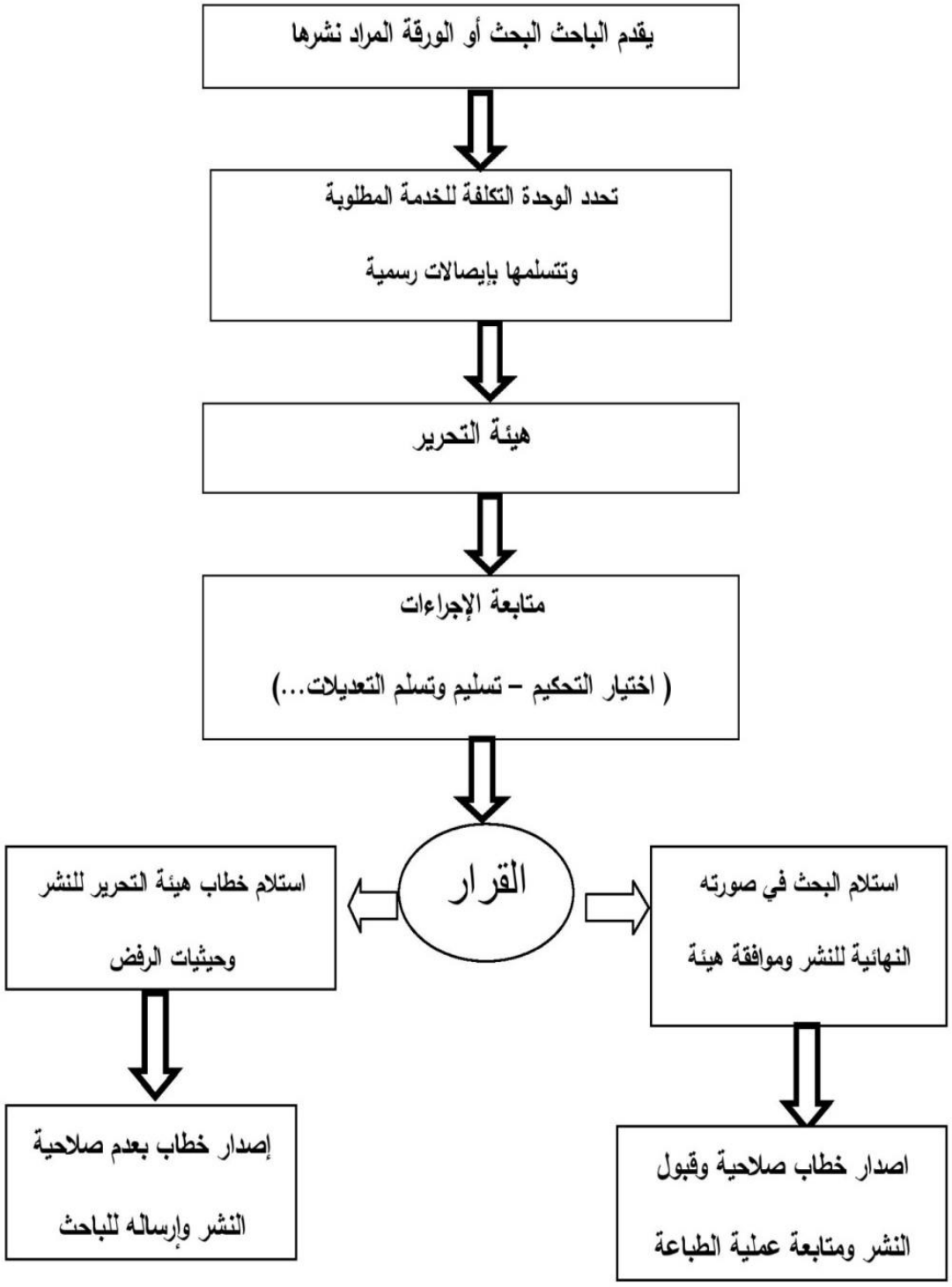
للتواصل و الاستفسارات :

أ.م.د/ فدوى أنور وجدي توفيق **مدير تحرير المجلة**

WhatsApp number: 01011550474- 01009914425 **Mobile phone: 01009914425**

E-mail - dr.fadwa_3@yahoo.com

خط سير عملية تحكيم المقالات



الإسهام النسبي لمهارات التنظيم الذاتي في الأساليب الدافعية وفق نموذج (أريكس) لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم

إعداد

دكتور/ أحمد زكريا حجازي

أستاذ مشارك، كلية التربية، جامعة الملك فيصل– المملكة العربية السعودية

ahegazy@kfu.edu.sa

الإسهام النسبي لمهارات التنظيم الذاتي في الأساليب الدافعية وفق نموذج (أريكس) لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم

إعداد

د / أحمد زكريا حجازي*

المستخلص:

هدف البحث الحالي إلى التعرف على الإسهام النسبي لمهارات التنظيم الذاتي في الأساليب الدافعية وفق نموذج (أريكس) لدى عينة من التلاميذ ذوى صعوبات التعلم، تكونت العينة من (٤٠) من تلاميذ الصفوف الخامس والسادس تراوحت أعمارهم بين (١٢-١١) عاماً، تم استخدام مقياس مهارات التنظيم الذاتي ، ومقياس الأساليب الدافعية إعداد الباحث، وتوصلت نتائج البحث إلى وجود علاقة ارتباطية دالة بين مهارات التنظيم الذاتي والأساليب الدافعية للتعلم، كذلك وجود فروق بين الذكور والإناث في مهارات التنظيم الذاتي لصالح الإناث، وفروق في الأساليب الدافعية للتعلم لصالح الذكور، كما يمكن التنبؤ بالأساليب الدافعية وفق نموذج أريكس من خلال مهارات التنظيم الذاتي.

الكلمات المفتاحية: مهارات التنظيم الذاتي، نموذج أريكس، الدافعية للتعلم، صعوبات التعلم.

* أستاذ مشارك - جامعة الملك فيصل - - المملكة العربية السعودية

Abstract:

Many studies have indicated that individuals with learning disabilities have poor internal drive; motivation can be aroused by improving self-regulatory skills. The aim of the current research is to examine the relative contribution of self-regulation skills to motivational styles according to the (Arcs) model of motivation among a sample of students with learning difficulties. The sample consisted of (40) fifth and sixth graders whose ages ranged between (11-12) years. The scale of self-regulation skills prepared by the researchers, and motivational styles scale by Killer (2010), and the results of the research concluded that there is a significant correlation between self-regulation skills and motivational methods of learning. In addition, predicting motivational methods according to the Arcx model through self-regulation skills.

Key words: *Self-regulation skills, The Arcs Model, Motivational styles, Learning disabilities*

مقدمة:

يمر عالمنا اليوم بالعديد من التطورات العلمية والتقنية والمعرفية والتعليمية، مما يستلزم الحاجة إلى مواكبة هذه التطورات، ولن نكون قادرين على مواكبة التطورات التعليمية ما لم نعيد النظر في مناهجنا وطرق التدريس في مدارسنا، وكذلك تحويل دور المعلم من مدرس إلى مرشد وميسر وموجه، بحيث يصبح الطالب نقطة محورية في العملية التعليمية والاعتماد على نفسه في اكتساب الحقائق والمعلومات. هذا ما يتطلبه التعليم الحديث، فضلًا عن تبني الأساليب والاستراتيجيات الحديثة، مما أدى إلى تطوير التنظيم الذاتي للطلاب كمكوِّن حاسم للنجاح الأكاديمي، وتقليل العقبات التي يواجهها الطلاب الذين يعانون من صعوبات التعلم.

نظرًا لأهمية الدافعية للتعلم كشرط مسبق للتعلم، يجب على الطلاب تعزيز استراتيجيات التنظيم الذاتي لديهم وزيادة دافعهم للتعلم من أجل تقليل صعوبات التعلم وعواقبها، والتي يمكن أن تسببها الخصائص الفردية والهياكل النفسية والمعرفية، أو العوامل الخارجية مثل التغيرات الاجتماعية والتكنولوجية، ويعتبر افتقار الطلاب إلى الحافز، وفقًا لفورد وآخرين، قضية مهمة وطويلة الأمد في النظام التعليمي، والأساتذة منزعجون لأن بعض الطلاب يفتقرون إلى الحماس والتفاني فيما يتعلق بمواضيع الفهم (Wolfolk, 2002).

تم تطوير العديد من النماذج لتعزيز الدافع للدراسة مؤخرًا، سعت جميعها إلى تبني مجموعة من التكتيكات التي تتيح للمتعلم تنمية قدراته في العديد من مجالات التعلم بشكل عام، وفي مجال التوجيه والإرشاد التربوي والأدب النفسي بشكل خاص.، لأنه من أقوى النماذج الفريدة في تعزيز الدافع للتعلم، وذلك لعدة أسباب منها: إنه النموذج الأكثر مرونة في تصميم الجوانب الدافعية لبيئات التعلم المختلفة. يقدم مجموعة متنوعة من الأدوات لرفع الدافع لدى المتعلمين نحو التدريس بما يتناسب مع المواقف التعليمية المختلفة، والمبني على أطر نظرية وعملية قوية، فضلاً عن وضوح وملاءمة مكوناته الأساسية الأربعة: من خلال تكوين قناعات لدى الطالب حول قيمة المادة الدراسية المستفادة، والفائدة التي يجنيها منها، والثقة: تتعلق بمدى توقع الطالب لنجاحه، ويعتقد أن نجاحه في متناوله، ورضا: يتعلق برغبة الطالب في الاستمرار عملية التعلم والرضا عن نتيجة تعلمه.

إن التكيف مع بيئات التعلم المتنوعة بشكل عام، وخاصة البيئة السعودية، وكذلك انسجام مكوناتها الفرعية مع مستويات ومهارات الفئات المختلفة من الطلاب (Keller, 2010).

والدافع كما تحدده نظرية القيمة المتوقعة، هو ما يفسر رغبات الناس وخياراتهم، في حين أن التنظيم الذاتي هو ما يفعله الناس لتحقيق أهدافهم. علاوة على ذلك، يُعتقد أن التنظيم الذاتي

لـه مكونـان: الأول هـو الالتـزام، أو التخطـيط القبلـي، والثـاني هـو الـتحكم فـي العمـل. أحـد أهـم جوانب الرضا هو الدافع الداخلي. ستكون السعادة الداخلية أعلى لدى الطلاب إذا اعتقدوا أنهم حققوا المستوى المطلوب من الإنجاز في المواقف المهمة بالنسبة لهم أو ذات الصلة بهم.

وبالرغم من فعالية نماذج التحفيز بشكل عام إلا أن ذوي صعوبات التعلم يواجهون العديد من العقبات والتحديات في اكتشاف أنفسهم، وكذلك القدرة على التخطيط للإنجاز والتميز الأكاديمي، وذلك بسبب الفجوة بين القدرات الكامنة والأداء الفعلي أمام الآخرين، وهو أكثر وضوحا في الأشخاص الذين يعانون من صعوبات التعلم بشكل عام. متميزان عقليا ونفسيا. من ناحية أخرى، فإن التدخل المبكر في المراحل الأولى من التعلم يقلل من تداعيات تحديات التعلم، التي قد تظهر أعراضها وتتفاقم في الجوانب الدراسية والنفسية والاجتماعية (Fetsco & McClure,2005).

وتجدر الإشارة إلى أن الدافع للتعلم يستلزم أكثر من مجرد الرغبة في التعلم؛ على سبيل المثال، قد تشير قراءة النص عشر مرات إلى المثابرة، لكن الدافع للتعلم يستلزم أيضًا استراتيجيات للدراسة الفعالة ذات المعنى، مثل التلخيص، وتوسيع الأفكار الأساسية، ورسم مخططات للعلاقات الأساسية بين المفاهيم، والاستراتيجيات. تتمثل إحدى الاستراتيجيات في القيام بذلك (Wolfolk, 2002). يواجه الأشخاص الذين يعانون من إعاقات في التعلم العديد من الصعوبات والتحديات في تحديد قدراتهم الخفية وتطبيق مهارات التنظيم الذاتي، بغض النظر عن قدراتهم العقلية العامة، وهم يحتاجون إلى قدر كبير من الدعم من مستشاري المدرسة. الفرضية هي أنه من خلال التوجيه والمساعدة، يمكن للأشخاص الذين يعانون من صعوبات التعلم تحفيز أنفسهم على الدراسة في سياق تحسين مهارات التنظيم الذاتي. هذا يعتمد على أدائهم وذكائهم العام.

يعتبر الكثير من الناس أن هؤلاء التلاميذ يفتقرون إلى المعرفة والمهارات اللازمة للامتثال لمتطلبات المرحلة المدرسية التي ينتمون إليها، والتي غالبًا ما تكون غير واقعية. يواجه الأفراد الذين يعانون من صعوبات التعلم مجموعة محددة من الصعوبات المرتبطة بالتطور الأكاديمي والاجتماعي والعاطفي، وفقًا للأدبيات، والتي يجب معالجتها في المدارس والمجتمعات. وعلى ذلك فإن الاستثمار في الدافعية وتحفيزها في إطار منظم من مهارات التنظيم الذاتي يحقق نتائج جيدة ويثبت تفاعل الطلاب مع صعوبات التعلم مما يقلل من المخاطر الناشئة عن هذه الصعوبات وانعكاساتها على النفسية والاجتماعية، وجوانب الحياة

لهذه المجموعة التي تعيش وتتفاعل مع أقرانها داخل وخارج الفصل الدراسي بطريقة طبيعية (George & Varvara,2014).

مشكلة الدراسة:

يعد افتقار التلاميذ ذوي صعوبات التعلم إلى مهارات تنظيم الذات من الخصائص المميزة لهم، وقد أشارت بعض الدراسات إلى أن التلاميذ غير المنظمين يتسمون بعض المظاهر التي يمكن ملاحظتها في غرفة الصف، وهي عدم احضار أدواتهم المدرسية، وعدم الانتباه، وكذلك يتصرفون باندفاع وتهور في حل مشكلاتهم المدرسية مما يؤدي إلى الإخفاق في الأداء المدرسي، وأن هؤلاء التلاميذ يتكلمون دون تنظيم لأفكارهم ويتصرفون دون مراقبة لإجاباتهم الصحيحة، كما يتوصلون إلى قرارات نهائية سريعة دون إعطاء وقت كافي بين ما يتلقون واستجاباتهم (رانيا رشوان، ٢٠١٥). وعلى الرغم من المجالات النفسية العديدة التي درست الدافعية، فإن القليل من الدراسات قد نظرت في العلاقة بين مهارات التنظيم الذاتي وأنماط الدافعية للطلاب الذين يعانون من صعوبات التعلم. يتعامل الطلاب ذوو صعوبات التعلم مع تحديات النمو بنفس الطريقة التي يتعامل بها زملائهم في الفصل. إن الطريقة التي يتعلم بها الأطفال أشياء جديدة، ويعالجون المعلومات، ويتواصلون مع الآخرين، ويحلون القضايا كلها أمثلة على هذه العقبات. تؤثر صعوبات التعلم على كيفية تعلم الجوانب الأكاديمية الأساسية مثل القراءة والكتابة والرياضيات، وكذلك كيفية المهارات عالية المستوى مثل التنظيم وتخطيط الوقت والتفكير المجرد وتطوير الذاكرة الطويلة أو الذاكرة قصيرة المدى، وهذه تؤثر العوامل العصبية على احترام الفرد لذاته، والتعليم، والمهنة، والتكيف الاجتماعي، وفي سنوات المراهقة والبالغين (Tannock, 2014).

ويفتقر الطلاب الذين يعانون من صعوبات التعلم إلى مهارات التنظيم الذاتي، والتي يمكن رؤيتها في الفصل الدراسي عندما لا يحضرون اللوازم المدرسية، ولا ينتبهون، ويتصرفون باندفاع وغير مسؤول في إدارة مشاكلهم المدرسية، وكل ذلك يساهم في الفشل في المدرسة (Robert, 2005).

وقد أظهرت العديد من الأبحاث أن التنظيم الذاتي يمكن أن ينظم إجراءاته بنجاح في مجموعة متنوعة من الفئات العمرية والعينات، بما في ذلك الأطفال الذين يعانون من صعوبات التعلم. ومنها: دراسة Pintrich, 2004، Zimmerman, 2007، Zhang, & Bail 2008، Tachiyama ، & chunk. ومن ناحية أخرى، وجد التنظيم الذاتي ناجحًا في معالجة بعض المشكلات السلوكية التي يواجهها الأشخاص الذين يعانون من صعوبات التعلم، وكذلك في

تحسين وتنمية مهاراتهم السلوكية والإنجازات الأكاديمية ومهارات القراءة والكتابة (Reid et al., 2005).

في عملية التعليم والتعلم، يعتبر الدافع أمرًا بالغ الأهمية. لن يتقدم الطلاب في العديد من الدورات التدريبية إذا لم يكن لديهم. نجد المعلم يبحث عن طرق ووسائل مختلفة لشحذ حماسهم ورفع معنوياتهم ولفت انتباههم إلى عناصر المادة والحفاظ عليها لأنه لا يستطيع تقديم المادة التعليمية إذا كان يعتقد أن طلابه ليس لديهم الدافع لاستلامها. للحفاظ على مستويات الإنجاز الأكاديمي للطلاب، وأي فشل أكاديمي يتم تبريره من خلال عدم اهتمام الطلاب بالمواد التعليمية وميلهم للدراسة (Nand, 2003).

تنبع أهمية تعلم مهارات التنظيم الذاتي للطالب من حقيقة أنه ينقل مسؤولية التعلم إلى الفرد، وهو ما يُعرف بالتعلم الفردي، ويجعل الفرد مسؤولاً بشكل مباشر عن تعلمه ونتائج ذلك التعلم، مما يوفر دافع قوي للفرد لبذل أقصى جهد لتحقيق أفضل النتائج. ويشمل ذلك عمل الطالب على تنظيم جهده ووقته، وكذلك استخدام التقنيات والأدوات لتعزيز الحافز وأساليب اكتساب المعرفة الذاتي، مثل التلخيص والتكرار والقراءة والاختبار الذاتي، وكذلك التخطيط والمراقبة، والتقييم (Hurk, 2006).

على الرغم من أهمية دراسة تأثير قدرات التنظيم الذاتي على التحفيز، إلا أن هناك ندرة في الأبحاث السابقة، حيث لم يتمكن الباحث من تحديد أي دراسات حول الارتباط أو التنبؤ بهذه العوامل على حد علمه. في ضوء نموذج Arks للتحفيز، تبحث الدراسة الحالية في العلاقة بين مهارات التنظيم الذاتي والأساليب الدافعية للطلاب الذين يعانون من صعوبات التعلم. والسؤال الرئيسي الذي انطلق منه الباحث إلى تبنى هذه الدراسة ومشكلتها: **الإسهام النسبي لمهارات التنظيم الذاتي في الأساليب الدافعية وفق نموذج (أريكس) لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم؟** ويتفرع من هذا السؤال الرئيس الأسئلة الفرعية التالية:

١. هل توجد علاقة دالة إحصائيًا بين متوسطات درجات عينة الدراسة في مهارات التنظيم الذاتي للتعلم والأساليب الدافعية للتعلم وفق نموذج كيلر؟
٢. هل يمكن التنبؤ بالأساليب الدافعية وفق نموذج كيلر للدافعية للتعلم (أريكس) من خلال مهارات التنظيم الذاتي للتعلم؟

أهداف الدراسة:

١. التحقق من العلاقة بين مهارات التنظيم الذاتي للتعلم والأساليب الدافعية للتعلم وفق نموذج كيلر (أريكس) لدى عينة من التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.

٢. التحقق من مدى إسهام الأساليب الدافعية للتعلم وفق نموذج كيلر (أريكس) في مهارات التنظيم الذاتي للتعلم لدى عينة البحث.

أهمية الدراسة:

يتم تحديد الأهمية النظرية والعملية للبحث الحالي على النحو التالي:

أ- الأهمية النظرية:

١. تنبع أهمية البحث من حقيقة أنه يتعامل مع متغير مهارات التعلم الذاتي التنظيم باعتباره أحد المتغيرات الشخصية التي ينعكس تأثيرها في دافع الفرد للتعلم في مواقف مختلفة، وأصبح الاهتمام بهذا المجال أحد المتغيرات الشخصية. أهم المجالات في علم النفس التربوي.

٢. من الممكن الاستفادة من استخدام مهارات التعلم ذاتية التنظيم للتعلم كاستراتيجية لتعزيز الدافع الأكاديمي والثقة بالنفس لدى الطلاب الذين يعانون من صعوبات التعلم.

ب- الأهمية التطبيقية:

١. بناء على فهم الباحث، بناء مقياس لطرق التعلم الدافعية للطلاب الذين يعانون من صعوبات التعلم للمكتبة العربية، بناءً على نموذج كيلر، حيث لا يمكن الوصول إلى مثل هذه الأداة.

٢. تحديد الفوارق في تعلم مهارات التنظيم الذاتي وأثرها على مناهج التعلم المحفزة للطلاب ذوي صعوبات التعلم.

٣. سوف تساعد نتائج هذه الدراسة القائمين على العملية التعليمية والباحثين النفسيين ومعلمي الطلاب ذوي صعوبات التعلم في التفكير في مهارات التنظيم الذاتي للتعلم في ضوء الأساليب الدافعية التي يستخدمها الطلاب ذوي صعوبات التعلم.

٤. لفت انتباه المعلمين إلى أهمية استخدام مهارات التنظيم الذاتي والاستراتيجيات الدافعية في تعليم الأطفال المعوقين.

مصطلحات الدراسة:

مهارات التنظيم الذاتي Self – Regulated Learning: والتي يعرفها ريد تورت وسكارت (Ried, et al., 2005) بأنها مجموعة من الطرق التي تستخدم لإدارة الذات، ومراقبتها وتقييمها وتعزيزها، وتعتمد على تعزيز الاستخدام الملائم للاستراتيجيات المحددة،

وتشجع الطلاب على رصد أدائهم طوال عملية حل المشكلات وتأدية المهمة. وتتحدد مهارات التنظيم الذاتي إجرائيًا على أنها "عملية هيكلية نشطة ومتعددة الأوجه (مكونات) يكون فيها المتعلم مشاركًا نشطًا في عملية التعلم، من خلال الاستخدام الفعال لما وراء المعرفي (التخطيط والمراقبة والتنظيم والتقييم الذاتي) والمعرفي استراتيجيات التعليم." طرق التعلم للتعلم ما وراء المعرفي (مثل التخطيط، والمراقبة، والتنظيم، والتقييم الذاتي)، والتعلم المعرفي (مثل الإدراج الذاتي، والإتقان، والتنظيم، والتفكير النقدي)، واستراتيجيات مصادر التعلم (مثل الوقت والجهد والتعلم البيئة والطلب). بهدف التخطيط والتنظيم وإدارة التعلم، يتم توفير الدعم.

الأساليب الدافعية Motivational styles : الدافعية: هي طاقة دافعة للسلوك تتضمن الرغبة الداخلية وإنجاز المهمة الأكاديمية بأنه رغبة الطالب وحاجته ورغبته وإجباره على المشاركة في التعلم والنجاح في عملية التعلم. أشار ستيوارد وباكمان وجونسون (٢٠١٠) إلى الدافع كقوة دافعة تشجع الشخص على الانخراط في مهمة. بالنسبة لكيلر (٢٠١٠) الدافع هو "ما يرغب فيه الناس، وما يختارون فعله، وما يلتزمون به".

نموذج أركس ARCS model: نموذج كيلر هو نموذج يتضمن أربعة شروط لتسهيل استمرار الدافع في مواقف التعلم: الانتباه والأهمية والثقة والرضا. التي هي تحت السيطرة.

صعوبات التعلم Learning disabilities : التعريف الفيدرالي لصعوبات التعلم في القانون الأمريكي PL94-142 هو "اضطراب أو عيب في واحد أو أكثر من العمليات النفسية الأساسية المتعلقة باستخدام أو فهم اللغة، سواء كانت شفهية أو مكتوبة، بحيث يتم تجسيد هذا الاضطراب. في نقص القدرة على الاستماع، والتفكير، والتحدث، والقراءة، والتهجئة، أو إجراء عمليات حسابية، والتي قد تكون بسبب نقص الإدراك الحسي، أو إصابة الدماغ، أو مزيج من هذه العوامل "(Torgesen,2004). واجرائياً: هم طلاب لديهم صعوبات تنموية أو أكاديمية ويحتاجون إلى تحسين مهارات التنظيم الذاتي والأساليب الدافعية من أجل تحقيق أهدافهم التعليمية، وفق تصنيف وزارة التعليم السعودي.

الإطار النظري والدراسات السابقة

الإطار النظري

أولاً: مهارات التنظيم الذاتي: لطالما كان يُعتقد أن التنظيم الذاتي يدعم الآليات المعرفية والدافعية والتنظيمية والشخصية المطلوبة للنجاح الأكاديمي في الفصل الدراسي (Zhou, et al., 2010). تبدأ التحسينات مع تطوير إدارة الانتباه لدى روضة الأطفال، والتي تتوقع كفاءة أعلى في القراءة والكتابة والحساب واللغة المبكرة أداء الشباب منظم ذاتيًا بشكل أفضل في مجموعة من الموضوعات الدراسية في المدرسة الابتدائية (McClelland, et al.,2007).

يُعرَّف التنظيم الذاتي بأنه القدرة على التحكم في نشاط الفرد أو سلوكه، بما في ذلك اللوائح الذاتية العاطفية والسلوكية والمعرفية (Al Bustan, et al.,2021). كما أن للتنظيم الذاتي تأثير غير مباشر على الأداء الأكاديمي من خلال تعزيز الاتصالات عالية الجودة مع المعلمين والأقران. يساعد ضبط النفس على التكيف الأكاديمي من خلال المساعدة في تكوين علاقات إيجابية مع المعلمين (Fabes, et al.,2003).

من المرجح أن يستجيب المعلمون بشكل إيجابي للأطفال الذين يخضعون للتنظيم الذاتي (ربما لأنهم يتسببون في اضطرابات أقل في الفصل الدراسي)، مما يساعد على الأداء الأكاديمي أكثر (Eisenberg, et al., 2010). بدمج البحث، يبدو أن قضايا التنظيم الذاتي تساهم في مشاكل التعلم من خلال المكونات السلوكية والمعرفية للتنظيم الذاتي (مثل الانتباه والأداء التنفيذي)، فضلاً عن العوامل السياقية مثل استجابات الوالدين والمعلمين (Junsheng, 2018).

يمكن تفسير الارتباط بين التنظيم الذاتي وقضايا التعلم بعدد من الطرق. التنظيم الذاتي، على سبيل المثال، له مكونات الانتباه والمثبط، وهو مهارة معرفية أساسية للنجاح الأكاديمي. تؤدي زيادة تنظيم الانتباه إلى تخصيص موارد معرفية أكثر كفاءة، مما يسمح للطلاب بالبقاء مركزين وعلى الهدف في الفصل الدراسي. كما تم تعزيز السيطرة المثبطة عند الأطفال، مما يسمح لهم بتجنب الانحرافات وإنجاز العمل في الفصل. يتم دعم التخطيط طويل المدى وتحديد الأهداف،

وهما عنصران أساسيان للنجاح الأكاديمي، من خلال المكونات المعرفية للتنظيم الذاتي (على سبيل المثال، الأداء التنفيذي) (Zhou, et al., 2012).

يرى بيوردي (Purdie, 2003) أن التنظيم الذاتي للتعلم هو العملية التي من خلالها يضع المتعلم أهدافا، ويستخدم استراتيجيات معينة لتحقيق تلك الأهداف، ويوجه خبرات تعلمه، ويعدل سلوكه لتسهيل اكتساب المعلومات والمهارات. ويشمل التنظيم الذاتي للتعلم أربعة ابعاد هي:

- وضع الهدف والتخطيط: وهو قيام الطالب بوضع أهداف تربوية وأهداف فرعية لها وتخطيط التتابع، والوقت، وإكمال أنشطة مرتبطة بهذه الأهداف.
- الاحتفاظ بالسجلات والمراقبة: وهو قيام الطالب بجهد نشط لتسجيل الأحداث أو النتائج.
- الحفظ والتسميع وهو قيام الطالب بحفظ المادة عن طريق ممارسة علنية أو كامنة.
- طلب المساعدة الاجتماعي: قيام الطالب بجهد نشط لالتماس مساعدة الأقران، والمعلمين.

وتشمل استراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم: التقييم الذاتي، وتنظيم المعلومات والتحويل، وتحديد الأهداف والتخطيط، والبحث عن المعلومات، ومراجعة الملاحظات، وإدارة الوقت والبيئة، والتسميع والاستظهار، وطلب المساعدة من الزملاء، طلب المساعدة من المعلم، وطلب مساعدة الكبار، ومراجعة الاختبارات السابقة، ومراجعة الكتب الدراسية (Zimmerman, 1998). وهكذا، فإن استخدام استراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم يزيد من عملية اكتساب التلاميذ للمعرفة وبالتالي زيادة تحصيلهم الأكاديمي. كما تلعب الدافعية أيضاً دوراً مهماً في عملية التعلم وزيادة التحصيل الدراسي. فهي توجه الفرد إلى الأهداف التي يرغب في تحقيقها، وتنقله من حاله السكون إلى حاله الحركة، وتيسر النشاط السلوكي الذي يهيئ لعملية التعلم وقد أوضحت بعض الدراسات أن ضعف الدافعية للتعلم يعتبر أحد أسباب تسرب الطلبة من المدارس (Anderman & Midgley, 1997؛ VanZille-Tamsen, 2001). وفي ضوء ما سبق تعرف التنظيم الذاتي اجرائيا بانه: العملية التي يقوم بها التلاميذ ذوي صعوبات التعلم لتنشيط معارفهم وسلوكياتهم أثناء مشاركتهم في الفصل.

وتتضمن مهارات التنظيم الذاتي ما يلي:

أ–مراقبة الذات: أشار كل من كانفر وكولدستين (1994) Kanfer & Coldstein إلى أن مراقبة الذات بأنها الخطوة الأولي في برنامج التنظيم الذاتي، والتي تبدأ بالشعور بالمشكلة وتنتهي بالحصول على معلومات عن السلوك المستهدف، وتتضمن كل المحاولات التي تهدف إلى جميع المعلومات حول السلوك المشكل مثل (أين، في، كيف، مع من، كم مرة، كم المدة..) بهدف جميع الوصول إلى معلومات دقيقة تساعدنا على تقييم هذا السلوك بدقة. ويعرف الباحث المراقبة الذاتية اجرائيا: بأنها ملاحظة الطالب لسلوكه داخل الفصل وتنظيم سلوكه باستخدام نموذج خاص يتم اعداده لهذا الغرض.

ب – تقييم الذات Self–Evolution عرف غباري (٢٠٠٨) تقييم الذات بانه أحد الاستراتيجيات المعرفية التي تهدف إلى تهذيب وتنقية السلوك الإنساني من خلال تقييمه مع المعايير السلوكية المعروفة أو التي تم تحديدها. ويعرف الباحث التقييم الذاتي اجرائيا بانه: معرفة الطالب إلي مدي تقدمه نحو تحقيق الهدف المحدد ومعرفة نواحي القوة والضعف في ادائه، وما أحرزه من تقدم باستخدام نموذج خاص يتم اعداده لهذا الغرض.

ج – تعزيز الذات: عرف العدل (٢٠٠٢) التعزيز الذاتي بانه تغذيه راجعه للسلوك الإيجابي (المرغوب فيه) يقوم به المسترشد بتقديم معززات ذاتية بعد قيامه بتحقيق الأهداف المطلوبة منه حسب المعايير المعدة مسبقا لتعزيز السلوك وتقويته، بحيث ينعكس ذلك على قدرته علي ضبط ذاته أي أن الطفل يعطي المعزز لنفسه.. ويعرف التعزيز الذاتي إجرائيا بأنه: مكافأة الطالب لنفسه، وتشجيعه على تقدمه نحو الهدف المطلوب، وما أحرزه من تقدم في أدائه.

هـ–المشاركة في الفصل: عرف رشوان (٢٠١٥) المشاركة في الفصل قدرة الطالب علي المساهمة بالتعليقات، وإبداء ملاحظاته، وعرض مقترحاته والتعبير عن أرائه في الفصل دون خوف ودافعتيه لطرح الأسئلة أو الإجابة عليها، والاندماج بنشاط في المناقشات والحوارات، والحوارات التي تدور بالفصل، وتقاس بمجموع استجابات الطلاب على مقياس المشاركة في الفصل. وتعرف المشاركة في الفصل إجرائيا بأنها: الاندماج وتفاعل التلميذ ذوي صعوبات التعلم داخل الفصل من خلال ابداء ملاحظاته، وعرض مقترحاته، وعرض مقترحاته والتعبير عن أرائه دون خوف أو تردد.

أبعاد التعلم المنظم – ذاتيا: يحدد " وور "و "ألن" (1998) Warr & Allen الأبعاد الرئيسية للتعلم المنظم – ذاتيا فيما يلي :

١. أبعاد التعلم المعرفية: وتتضمن التسميع، التنظيم، التوسيع، الإتقان.
٢. أبعاد التعلم السلوكية: وتشمل البحث عن المساعدة من الآخرين، من المادة المكتوبة وبرامج الكمبيوتر والتطبيقات العملية.
٣. أبعاد تنظيم – الذات: وتشمل الضبط الانفعالي، ضبط الدافعية، مراقبة الفهم.

ثانياُ: الأساليب الدافعية للتعلم: يعد تحفيز الطلاب وكفاءتهم الذاتية من الجوانب الحاسمة في قدرتهم على التنظيم الذاتي في التعلم المستقل. يعتقد كيلر وسوزوكي (2004) كذلك أنه في حين أن الخصائص الفريدة للتكنولوجيا قد تزيد من جاذبية المواد التعليمية، بمجرد أن يتلاشى تأثير الجدة، قد يتلاشى النداء الأولي. نتيجة لذلك، يدرك كيلر (٢٠١٠) التحديات المتعلقة بالجانب التحفيزي للتعليم والتعلم، لا سيما فيما يتعلق بتحفيز الطلاب والحفاظ عليه.

وقد صمم كيلر (1987) Keller نموذجا للدافعية للتعلم، يتكون من أربعة مكونات ضرورية لتأسيس الدافع هي : الانتباهAttention ، الصلة Relevance ، الثقة Confidence، الرضا Satisfaction ، وأصبح هذا النموذج قاعدة أساسية في التصميم التعليمي، وقد استخدم بشكل واسع في الدراسات المهتمة بالدافعية بشكل عام والتصميم التعليمي بشكل خاص.

وتشتمل الدافعية على الدافعية الداخلية Intrinsic Motivation: وهي مرتبطة بالمصلحة الخاصة مثل التعلم من أجل الإتقان والحصول على أكبر قدر من المعلومات، والدافعية الخارجية Extrinsic Motivation وهي: التي تكون مرتكزة على مصلحة خارجية مثل التعلم من أجل الحصول على الدرجات أو رضا الوالدين والمعلمين، وقيمة المهمة أو النفع، واعتقادات التلاميذ في قدراتهم لأداء المهمة، وتأثير المهمة، أو رد الفعل الانفعالي لأداء المهمة مثل قلق الامتحانات (Abrami & McWhaw, 2001). وقد أوضحت بعض الدراسات أن هناك ارتباطاً إيجابياً بين الدافعية والتحصيل الأكاديمي مثل دراسة بنترش ودي جروت Pintrich & Groot & DeLange (1990) ودراسة لانج وادلر (1997) lang & Adler لذلك يعتبر

الاهتمام بدافعية التلاميذ للتعلم من الأمور المهمة لزيادة التحصيل ورفع المعدلات الأكاديمية (Dennis, 2005). ويؤيد ذلك نتائج دراسة مرزوق (١٩٩٣) حيث أوضحت أن كلا من مكونات الدافعية واستراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم تعد بالغ الأهمية بالنسبة للأداء الأكاديمي.

مكونات الدافعية: مكونات القيمة: وتشمل أهداف الطلاب واعتقادهم عن أهمية العمل، وتنقسم إلى:

توجيه الهدف الداخلي، توجيه الهدف الخارجي، قيمة الهدف، وتهتم بأسباب أداء الطالب للمهمة. مكونات التوقع: وتشمل اعتقاد الطلاب عن قدرتهم في أداء الأعمال أو المهام الدراسية وينقسم إلى: اعتقادات التحكم، فاعلية الذات للتعلم والتحصيل.

مكونات التأثير: وتشتمل رد الفعل الانفعالي للطلاب نحو العمل أو المهمة الدراسية، ومن مظاهره قلق الامتحانات، وهنا يربط "بروفي" الدافعية للتعلم بالطالب أكثر من ارتباطها بالبيئة، بمعنى أن الطالب يتحمل الجانب الأكبر في تحقيق دافعيته للتعلم (الدافعية الذاتية)، وهذا ما تتطلبه بيئات التعلم الحديثة والتي تغيب عنها الكثير من جوانب البيئة الاجتماعية مما يزيد التأكيد على دور الطالب في عملية التعلم (التعليم المتمركز حول الطالب). كما أن إشارته للقيمة ترتبط بدرجة كبيرة بنظرة كيلر لما اسمه الصلة Relevance كمكون رئيس في نموذجه الدافعي، حيث أن القيمة تتطلب انتباهاً لاعتقادات الطالب ومشاعره تجاه المحتوى، وأيضا عمليات التعلم وتطبيقاتها، وهذا ما أقره كيلر كما سيتم توضيحه لاحقاً (Zimmerman, 1998).

ويرى كيلر (١٩٨٣) أن الدافعية هي أساس فهمنا لكيف نصمم تعليماً فعالاً، وينظر إليها على أنها: " الدرجة التي يكون عليها اختيارات الطلاب، ومقدار الجهد الذي يبذلونه، ويرى الباحث أن الاختيار في نظر كيلر يشير إلى درجة الاهتمام الذي يوجهه الفرد للمهمة من بين مجموعة المهام الأخرى، ويكتمل نمو الدافع بتوجيه وبذل الجهد لإنجاز تلك المهمة، وتحديد هذا الاهتمام ومقدار الجهد المستثمر ليس أيضا بالعمل اليسير حيث تلعب الفروق الفردية في الجوانب الوجدانية دورا كبيرا في التأثير على صدق وثبات قياس ذلك.

نموذج كيلر للتصميم الدافعي :The Arcs Model Of Motivational Design **هو** نموذج مشهور وواسع التطبيق في التصميم التعليمي. بسيط ورغم ذلك قوي، نموذج كيلر متجزر في عدد من مفاهيم ونظريات الدافعية، وبشكل خاص نظرية قيمة التوقع، ويعد نموذج

ARCSللدافعية لجون كيلر (Keller,1987) نموذجاً يتضمن عناصر الدافعية في التدريس، ويهدف هذا النموذج إلى تعزيز مشاركة الطلبة والحفاظ على اهتمامهم، وربط محتوى المادة الدراسية باهتمامات الطلبة، وتعزيز ثقة الطلاب من خلال فهم المادة، وإشباع حب الاستطلاع لدى الطلبة من خلال انخراطهم في التعلم. وقد لخصت هذه المكونات في مصطلحات أربع هي: الانتباه(A) Attention ، والصلة(R) Relevance ، والثقة(C) Confidence ، والرضاSatisfaction (S) ، ومن هنا جاءت تسمية النموذج اركس (ARCS) من خلال أخذ الحرف الأول من كل عنصر من عناصر النموذج، وهي على النحو الآتي:

١. **الانتباه** :ويتم عن طريق استخدام مثيرات غريبة ومدهشة وغير واضحة بالنسبة للطلبة، والحفاظ على اهتمام الطلبة بتغيير عناصر الدرس، وزيادة التقصي عن الحقائق والبحث عن المعلومات، وطرح التساؤلات وحل المشكلات.

٢. **الصلة** :ويتم ذلك عن طريق استخدام لغة مفهومة وأمثلة مادية ومألوفة لدى الطلبة، وتوفير أمثلة مرتبطة بخبرات المتعلم السابقة، ووضع أهداف قابلة للتحقق.

٣. **الثقة** :وتتم عن طريق تمكين المتعلم من النجاح، وتوفير درجة معقولة من التحدي بحيث تسمح بحدوث نجاح ذي معنى بالنسبة للطالب، والتوضيح للمتعلم بأن جهوده تؤثر بشكل مباشر في النواتج، كما يتم بناء الثقة عن طريق توفير تغذية راجعة وعزو ذاتي للنجاح.

٤. **الرضا** :ويتم عن طريق توفير فرص استخدام المعرفة الجديدة في مواقف الحياة الواقعية، وتوفير تغذية راجعة وتعزيز من أجل الحفاظ على الرغبة في التعلم، والحفاظ على معايير متسقة لإنجاز المهمات، وأخيراً إدارة التعزيز عن طريق جعل نواتج جهود المتعلمين متسقة مع توقعاته(Keller, 1987) ومما سبق نستنتج أن للدافعية دورًا أساسيًا في التعلم، كما يمكن تنميتها وزيادتها بالتدريب والممارسة، وهذا ما افترضه الباحثون عند دراستهم أثر نموذج (آركس) الذي صمم لزيادة الدافعة.

يعتمد نموذج ARCS من Keller على الدراسات الحالية حول سيكولوجية التحفيز البشري، ويحدد أربعة عناصر أساسية تبني / تشجع الدافع: الانتباه، والملاءمة، والكفاءة، والرضا. من المرجح أن يحفز النظام الذي يُنظر إليه على أنه مفيد ومفيد من حيث مساعدة

المستخدمين في تحقيق أهدافهم المستخدم. يجب أن يكون النظام موجهًا نحو الهدف، ومتوافقًا مع الدوافع، ويستخدم مفاهيم معروفة لتكون ذات صلة. لا يحب الناس القيام بمهمة لديها فرصة ضئيلة أو معدومة لإنجازها.

وعلى الرغم من حقيقة أن النجاح غير مضمون أبدًا وأن الأشخاص يستمتعون بالتحدي، فإن التحدي الذي يفوق قدرة المستخدم قد يثبط عزيمتهم. ترتبط مستويات ثقة المستخدمين في كثير من الأحيان بدوافعهم ومقدار الجهد الذي يبذله لتحقيق الهدف. الرضا: من أجل الحفاظ على تحفيز المستخدمين، يجب أن يشعروا بالرضا والمكافأة على جهودهم.

لكل من المعلمين والطلاب، يقدم نموذج ARCS طريقة جديدة للتغلب على التحديات الأكاديمية. يحب الناس مستوى معينًا من الاختلاف، وفقًا لكيلر (٢٠٠٠)، وسوف يفقدون الاهتمام إذا لم تتغير أساليب التدريس، حتى الأساليب الجيدة منها. علاوة على ذلك، فإن جذب انتباه المتعلم من خلال التكتيكات التي تحافظ على الفضول والاهتمام أمر بالغ الأهمية لعملية التعلم الناجحة. نموذج ARCS لتحسين الحافز في التصميم التعليمي الذي طوره كيلر.

ويمكن تحسين انتباه الطلاب من خلال تضمين الأنشطة والمهام التي تتضمن تفاعلًا منتظمًا، وفقًا لـ (Johnson,2012؛ Jokelova,2013؛ 2015 Pinchevsky & Dunbar). قم بتضمين المكونات المرئية مثل الأفلام والصور والرسومات. استفد من عمليات المحاكاة. قم بتغيير طريقة التدريس (الخط والرسومات.. الخ) شجع النقاش من خلال إدخال التناقضات. اسمح للتلاميذ بطرح الأسئلة على بعضهم البعض. استخدم الأسئلة لإثارة اهتمام الناس ولا تخف من استخدام الكوميديا. في الوقت نفسه، لن يكون لدى الأفراد هذا الدافع طالما لديهم نشاط متزايد، لأن الانتباه شرط أساسي لتحفيز التعلم. المزيد من المحفزات في البيئة التعليمية كان لها دور كبير في تقليل النشاط المفرط، وبمجرد أن نصل إلى هذا المستوى من الاهتمام، ننتقل إلى الأنشطة الموجهة لتوليد المشكلة التي تثير الاستعلام. المعيار الثاني هو الملاءمة، والتي يتم تحديدها من خلال مستوى الدافع. ثم هناك صلة من خلال المناهج الدراسية التي يجب أن تستند إلى قضايا وتجارب العالم الحقيقي. تكييف المحتوى لاحتياجات المتعلم. شجع الطلاب على إنشاء روابط بين موضوعات الدورة وطموحاتهم طويلة المدى. حدد أهدافك. تشير الصلة إلى انجذاب الشخص إلى النتائج والأفكار المرغوبة والأشخاص الآخرين

نتيجة لدوافعهم وقيمهم. نتيجة لذلك، Confidence by To إنشاء المصداقية، اختر تصميمًا احترافيًا جذابًا. محاضرة الاستفادة من الحد الأدنى من واجهة المستخدم. قم بتضمين أسئلة / مراجعات للممارسة. الأنشطة جعل قواعد الدرجات متاحة. علاوة على ذلك، يمكن تحسين الرضا من خلال تقديم ملاحظات إيجابية. شجعهم وهنئهم. اسمح بالتدريب العملي.

على الرغم من أن استخدام الضوضاء أو الحركة لجذب الانتباه أمر طبيعي، إلا أن هذه الأساليب لها تطبيق محدود في الإثارة الإدراكية. لجذب مشاعر المتعلم، اقترح كيلر (٢٠١٠) استخدام الواقعية وأفراد وأحداث محددة. نتيجة لذلك، نوصي بثلاث أساليب بسيطة لجذب الانتباه لدى الأطفال الذين يعانون من صعوبات في التعلم، بما في ذلك استخدام الأفلام والمرئيات والأشرطة الهزلية.

دعا كيلر (٢٠١٠) وفق جدول رقم (١) إلى ربط الخبرات / الأفكار المألوفة للمتعلمين بالمحتوى التعليمي. قد يجعل المدرسون المحتوى أكثر صلة عن طريق ربطه بالأحداث الجارية، مما يجعل تدريب البحث عن الزبال عبر الإنترنت مع هذا الموضوع فكرة رائعة. يمكن أن تكون المعلومات المقدمة مفيدة أيضًا في تحقيق أهداف التعلم الأخرى. إذا كان من الممكن تطبيق محتوى دورة على أخرى (على سبيل المثال، ضمن برنامج)، فقد يتم إرسال هذا إلى إشعار المتعلم لتعزيز الدافع.

جدول رقم (١).

البعد	الوصف	الأسئلة الإجرائية
الانتباه	جذب انتباه المتعلم وتحفيز دافعيته للتعلم	كيف يكن جعل خبرة التعلم هذه ممتعة ومحفزة؟
الصلة	تلبية احتياجات المتعلم للتأثير عليه بشكل ايجابي	كيف يمكن جعل خبرة التعلم ذات قيمة تعليمية للطلاب؟
الثقة	مساعدة المتعلم على أنه سينجح ويتحكم في نجاحه	كيف أساعد طلابي أثناء التدريس على النجاح والسيطرة على هذا النجاح؟
الرضا	تعزيز الإنجازات بالمكافآت (الداخلية والخارجية)	ما الذي يمكنني فعله لمساعدة طلابي على الاستمتاع بخبرة تعليمية تحفزهم على الرغبة في مواصلة تعليمهم؟

الدراسات السابقة:

أولاً: دراسات تناولت مهارات التنظيم الذاتي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم

تناولت دراسة كيفين ميهان وآخرون .Meehan et al (٢٠٠٨) تشخيص مهارات التنظيم الذاتي الانفعالي لدي الأطفال ذوي اضطراب ضعف الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد ADHD، باستخدام اختبار بقع الحبر للروشاخ، من خلال السرد القصصي على الصور. وتكونت عينة الدراسة من ٤٢ طفلا مصابين باضطراب ضعف الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد ADHD بواقع ١٥ إناث،٢٧ ذكور، وتتراوح أعمارهم الزمنية ما بين ٧ – ١٠ سنوات. وقد استخدم الباحثون مقياس تقدير اضطراب ضعف الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد ADHD (الصورة المدرسة والمنزلية)، واستمارة التقرير الذاتي، واختبار الاضطرابات السلوكية والفصام للأطفال في سن المدرسة، واختبار بقع الحبر (الروشاخ). وأشارت نتائج الدراسة إلى أن هناك ضعف في القدرات التنظيمية والقدرات العقلية لدي الأطفال ذوي اضطراب ضعف الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد ADHD، في السرد القصصي لصور اختبار الروشاخ، كما أن لديهم صعوبات في التنظيم والترتيب واستدعاء الخبرات السابقة في السرد القصصي لاختبار الروشاخ. كما أشارت الدراسة إلى أن الأطفال ذوي اضطراب ضعف الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد ADHD كانوا يعانون من الاضطرابات السلوكية مثل سلوك العناد والعدوانية، إلى جانب أنهم يعانون من ضعف القدرة على التحكم الذاتي، إلى جانب أن استجاباتهم الانفعالية ضعيفة، مما يعكس ضعف قدراتهم على التخيل وتصور الوقائع والخبرات. واسفرت نتائج الدراسة على أن هؤلاء الأطفال، كانوا يعانون من صعوبات في تنظيم العلاقات الاجتماعية، ومهارات التفاعل والتواصل مع الآخرين؛ وذلك بسبب ضعف المهارات البينشخصية لتنظيم ذاتهم، وضعف القدرة على التحكم الذاتي لديهم، إلى جانب أنهم يعانون من صعوبات استمرارية الانتباه، وضعف في التذكر، والدافعية الداخلية؛ وهو ما اتضح في خلال سردهم القصصي لصور اختبار الروشاخ.

كما قام إنتشالتز Schultz (2005)بدراسة هدفت إلى: قياس أثر التنظيم الذاتي على الفهم القرائي لذوى صعوبات القراءة. تكونت عينة البحث من تلاميذ الصف الرابع إلى الثامن من ذوي صعوبات القراءة، تم تدريبهم على استراتيجية التنظيم الذاتي للتعلم بشكل فردى لمدة خمسة أسابيع. ولقياس ذلك استخدم الباحثان: مقياس الكفاءة الذاتية في القراءة، واختبار الفهم والطلاقة القرائية، ومقياس الفاعلية الموجبة والسالبة للأطفال، واختبار الوعي بالعمليات الصوتية. وتم التوصل إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين التلاميذ في القياسين القبلي والبعدي لصالح القياس البعدي .

وقد وأجرى أنتونيو وسوفجينر Antioniou&Souvignier (2007) دراسة لتنمية مهارات الفهم القرائي لدى التلاميذ ذوى صعوبات التعلم باستخدام استراتيجية التنظيم الذاتي. ولتحقيق ذلك استخدم الباحثان الأدوات التالية: اختبار لقياس درجة الذكاء، واختبار لقياس سرعة تعرف الكلمة، واختبار للفهم القرائي، ومقياس الفاعلية الذاتية في القراءة. تم تقسيم عينة البحث إلى مجموعتين: مجموعة تجريبية، ومجموعة ضابطة. وتم التوصل إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في القياس البعدي لصالح المجموعة التجريبية.

كما سعى الحارثي (٢٠١٤) إلى معرفة مدى فاعلية بعض استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً على مستوى دافعية الإنجاز والتحصيل الدراسي لدى التلاميذ ذوى صعوبات التعلم في الرياضيات، وللتحقق من هذا الهدف استخدم الباحث اختبار تحصيلي في مادة الرياضيات، ومقياس التقدير التشخيصي لصعوبات تعلم الرياضيات (إعداد الزيات، ٢٠٠٨) ونماذج استخدام بعض استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً (إعداد الباحث) اختبار التحصيل الدراسي (إعداد الباحث) وتكونت عينة البحث ٥٩ طالباً من طلاب المرحلة المتوسطة ، وأسفرت نتائج الدراسة علاقة ارتباطية موجبة بين استخدام استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً ومستوى دافعية الإنجاز والتحصيل الدراسي، كما أسفرت عن وجود فروق دالة بين المجموعتين الضابطة والتجريبية في مقياس دافعية الإنجاز لصالح المجموعة التجريبية ، ووجدت فروق بين التطبيقين القبلي والبعدي لاختبارات التحصيل الدراسي في الرياضيات لدى أفراد المجموعة التجريبية.

كما هدفت دراسة رشوان (٢٠١٥) إلى التحقق من فاعلية برنامج تدريبي قائم على مهارات التنظيم الذاتي في تعزيز المشاركة الصفية لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي من ذوى صعوبات التعلم الأكاديمية، وكذلك الكشف عن الفروق في المشاركة في الفصل وفقاً لمتغير النوع (ذكور– إناث) وتكونت عينة البحث من ٢٠ تلميذ وتلميذ تراوحت أعمارهم ما بين (١٠–١١) عاماً واستخدمت الباحثة برنامج تدريبي للتنظيم الذاتي، واختبار المشاركة في الفصل، واختبار تشخيص صعوبات الحساب، ومقياس رافين تقنين عبد الفتاح القرشى (١٩٨٧) ومقياس تقدير سلوك التلميذ إعداد مصطفى كامل (٢٠٠٥) وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائياً بين التطبيقين القبلى والبعدى للمجموعة التجريبية لصالح القياس البعدي والتحسن بسبب التعرض للبرنامج التدريبي. كما بينت النتائج عدم وجود فروق دالة بين التطبيقين البعدي والتتبعي، وعدم وجود فروق بين الذكور والإناث في بعد المشاركة في الفصل.

ثانياً دراسات تناولت الأساليب الدافعية لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم

❖ الدراسات التي تناولت استراتيجيات استثارة الدافعية:

هدفت دراسة تومبسون (Thompson, 1989) إلى تقصي إيجابيات استخدام الأحداث المتناقضة، وهي واحدة من طرق التدريس المحفزة للدافعية في تدريس العلوم وفي رفع دافعية التعلم لدى الطلبة، طبقت الدراسة على عينة من طلبة المرحلة الابتدائية قاموا بمعالجة خمسة أحداث متناقضة وتفسير نتائجها. وأظهرت النتائج أن الأحداث المتناقضة واحدة من الاستراتيجيات التعليمية المستخدمة في مساعدة الطلاب على تعلم المبادئ العلمية الأساسية وتطوير المهارات الأساسية في التساؤل وحل المشكلات.

كما أجرى خطابية وعبيدات (٢٠٠٦) دراسة هدفت إلى الكشف عن أثر استخدام طريقة سوكمان الاستقصائية، وهي واحدة من طرق التدريس المحفزة للدافعية، في تحصيل طلاب الصف السابع الأساسي للمعارف العلمية في موضوعي التكهرب والتمغنط في مادة العلوم، والكشف عن مدى احتفاظهم بتلك المعارف المكتسبة. وتكونت عينة الدراسة من (٥٧) طالباً من طلبة الصف السابع في البادية الشمالية الغربية بالأردن وزعوا على مجموعتين: تجريبية درست بطريقة سوكمان، وأخرى ضابطة درست بالطريقة التقليدية، وبعد تطبيق الاختبارات البعدية أظهرت النتائج أن لطريقة سوكمان الاستقصائية أثراً في التحصيل الآني والمؤجل لدى طلبة الصف السابع.

كما هدفت دراسة غباري (٢٠٠٨) إلى استقصاء فاعلية نموذج تدريبي مبني على إثارة دافع حب الاستطلاع كأحد عناصر الدافعية لدى الأطفال، وطبقت الدراسة على (٦٠) تلميذاً وتلميذة من إحدى المدارس الخاصة في مدينة إربد، حيث وزعوا عشوائياً على مجموعتين تجريبية وضابطة، خضعت المجموعة التجريبية للتدريس بواسطة النموذج التدريبي، أما المجموعة الضابطة فقد درست بالطريقة التقليدية، وكلتا المجموعتين درست حصة تعليمية عن مصادر الضوء. وبعد تنفيذ التجربة طبق على المجموعتين اختبار تحصيلي بعدي للتأكد من فاعلية النموذج .وقد بينت النتائج أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية بين المجموعة التجريبية التي درست باستخدام النموذج والمجموعة الضابطة التي درست باستخدام الطريقة التقليدية لصالح المجموعة التجريبية، وبينت الدراسة أيضاً أنه لا توجد فروق ذات دلالة للنموذج التدريبي تعزى إلى الجنس أو للتفاعل بين الطريقة والجنس.

كما هدفت دراسة مكلنيرني وكيرنس Mclanerney & Kerns (2003) إلي تشخيص مهارات الشعور بالوقت والدافعية الذاتية لدي الأطفال ذوي اضطراب ضعف الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد ADHD. وتكونت عينة الدراسة من ٦٠ طفلا، تتراوح أعمارهم ما

بين ٣ – ١٣ سنة، وقد تم تقسيمهم إلي مجموعتين؛ المجموعة الأولي ممن لديهم اضطراب ضعف الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد، كمجموعة تجريبية وقوامها ٣٠ طفلا بواقع : ٢٧ ذكور، و٣ إناث، والمجموعة الثانية ممن ليس لديهم اضطراب ضعف الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد، كمجموعة ضابطة وقوامها ٣٠ طفلا بواقع: ٢٧ ذكور،و٣ إناث، واستخدمت الدراسة اختبار مدى الانتباه، ومقياس تقدير الدافعية، ومقياس تقدير الانتباه، واختبار الأداء المستمر السمعي والبصري، ومقياس تقدير سلوك الطفل. وأشارت نتائج الدراسة إلى أن انخفاض مستويات الدافعية لدي الأطفال ذوي اضطراب ضعف الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد ADHD، يرجع في المقام الأول إلي كونهم يعانون من صعوبات استمرارية الانتباه تجاه إكمال المهام المطلوب تنفيذها. كما أشارت نتائج الدراسة إلى أن صعوبات استمرارية الانتباه لدي الأطفال ذوي اضطراب ضعف الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد ADHD والذين يعانون من ضعف الدافعية، ترجع إلى ضعف الذاكرة العاملة وصعوبات الكف السلوكي، وبالتالي فإن انخفاض مستويات العوامل الثلاثة – الدافعية، والكف السلوكي، والذاكرة العاملة–سببا في صعوبات استمرارية الانتباه لدي الأطفال ذوي اضطراب ضعف الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد ADHD.

كما تناولت دراسة كريستينا ديسمان وآخرون .Desman et al (2008) قياس أثر الدافعية الداخلية لدي الأولاد الذكور ذوي اضطرابات ضعف الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد ADHD على مهارات الكف الاستجابي–الضبط الكفي للاستجابة–لديهم. وتكونت عينة الدراسة من ٣٨ تلميذا ممن تتراوح أعمارهم تتراوح ما بين ٨ –١٢ سنة، وقد تم تقسيمهم إلي مجموعتين؛ علي أساس أن المجموعة الأولي ممن لديهم اضطراب ضعف الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد، وقوامها ١٩ تلميذا بواقع ١٠ تلاميذ من ذوي نمط ضعف الانتباه، و٩ تلاميذ من ذوي النمط المختلط، والمجموعة الثانية ليس لديهم اضطراب ضعف الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد وقوامها ١٩ تلميذا، واستخدم اختبار قياس المعلومات العامة، ومقياس كونرز المختصر لتقدير سلوك الأطفال، ومقياس مواطن القوة والضعف لجيرمان، واختبار أفعل ولا تفعل. وأشارت نتائج الدراسة إلي أن الأطفال ذوي اضطرابات ضعف الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد كانوا يعانون من صعوبات في الكف الاستجابي، إلي جانب أن الأطفال ذوي اضطراب ضعف الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد ADHD، النمط المختلط، هم أكثر ارتكابا للأخطاء علي اختبار افعل ولا تفعل، وأقل انتباها ودافعية، بالمقارنة بأقرانهم من المجموعة الضابطة. أما الأطفال ذوي اضطراب ضعف الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد

ADHD، نمط ضعف الانتباه، فكانوا يعانون من بطئ في استجاباتهم لأداء المهام المطلوبة وبطء في الوظائف المعرفية نتيجة ضعف الدافعية لديهم، و أشارت النتائج إلي أهمية تكلفة الاستجابة والتعزيز في زيادة الدافعية لدي الأطفال في الكف الاستجابي.

كما سعت دراسة ميتشيل شاناهان وآخرون .Shanahan et al (2008) إلى التعرف على الأطر النظرية لاضطرابات ضعف الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد (نظرية الضبط الكفي–نظرية الدافعية–نظرية العجز المزدوج)، وفهم العلاقة بين نظرية الضبط الكفي والدافعية لدي الأطفال ذوي اضطراب ضعف الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد ADHD. وتكونت عينة الدراسة من ٥٥ طفلا، وقد استخدم الباحثون مقياس تقدير السلوك التدميري للأطفال ، واختبار الذكاء اللغوي للأطفال، واختبار وقف الإشارة للاستجابة، ومقياس تقدير اضطراب ضعف الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد ADHDوأشارت نتائج الدراسة إلي أن عمليات الضبط الكفي للسلوك والتحكم في الاستجابة، هي التي تتحكم في أفعال واستجابات الأطفال، وأنها أعلي تأثيرا من الدافعية والعجز المزدوج، إلا أن علاقة واضحة بين الضبط الكفي والدافعية، وهو ما يعني أن زيادة الدافعية يؤدي إلي زيادة عمليات الضبط الكفي للاستجابة، وهو ما يترتب على تقديم الحوافز والإثابات المستمرة والمتكررة للأطفال؛ مما يزيد من دافعية الانجاز والعمل علي وقف الاستجابات الخاطئة. كما أوضحت نتائج الدراسة أن الأطفال الذين يعانون من ضعف الضبط الكفي، كانوا يعانون أيضا من ضعف مهارات التحكم الذاتي والضبط الذاتي في رد الفعل، والبطء في تنفيذ المهام وكثرة الأخطاء وعدم إكمال المهام.

كما هدفت دراسة شلبي (٢٠٠٨) إلى دراسة مدى تأثير استخدام بعض استراتيجيات استثارة الدافعية القائمة على كل من فنيات تعديل السلوك المعرفي وفقاً لنظرية وايز وفنيات تعديل السلوك طبقاً للمنحى السلوكي على تحسين الأداء الأكاديمي لدى ذوى صعوبات التعلم، تكونت عينة الدراسة من ٤٦ تلميذ مسجلين في غرف المصادر بمملكة البحرين ٢٤ إناث و٢٢ ذكور، واستخدمت الباحثة اختبار المصفوفات الملونة لرافين تعريب القرشي ١٩٨٧، ومقياس تقدير الخصائص السلوكية لدى ذوى صعوبات التعلم الزيات١٩٩٩، وقائمة الآداءات السلوكية الدالة على الاتجاه نحو التعلم لتلاميذ المرحلة الابتدائية إعداد الباحثة، واستراتيجيات استثارة الدافعية (استراتيجيات تعديل العزو، استراتيجيات يريد يعمل يقيم يخطط ، استراتيجيات عقود السلوك، استراتيجيات التعزيز بالماركات، استراتيجية بريماك، جداول التعزيز ، التشكيل المتتابع (التقاربي) وتوصلت نتائج

الدراسة إلى حدوث تحسن في الأداء داء الأكاديمي بعد استخدام استراتيجيات استثارة الدافعية لدى المجموعة التجريبية ، وتغير دال في الاتجاه نحو تعليم المادة موضوع الصعوبة، وتحسن دال في الدافعية الداخلية والقائمة على أسس معرفية مثل: تعديل العزو، والدافعية الخارجية القائمة على أسس سلوكية مثل: عقود السلوك وبريماك وجداول التعزيز. كما هدفت دراسة المجالى وآخرون (٢٠١٧) والتي هدفت إلى التعرف على مستوى الدافعية المعرفية لدى الطلبة ذوى صعوبات التعلم، ومستوى الدافعية المعرفية لدى عينة الدراسة على المقياس المستخدم باختلاف النوع والصف، تكونت العينة من (١١٨) طالب من الصفوف الخامس والسادس ٥٠ ذكور، و٦٨ إناث الموجودين في غرف المصادر أو غرف صعوبات التعلم، واستخدم الباحثون مقياس الدافعية المعرفية، وتوصل النتائج إلى أن الطلاب ذوى صعبات التعلم ليس لديهم دافع للنجاح بقدر ما يركزون لأغب دافعيتهم على تجنب الفشل، وكانت الفروق لصالح الإناث في الدافعية على أبعاد المقياس وهى (النظرة الذاتية للقدرات العقلية، توقعات المعلمين حول الطلبة، إدراك أهداف وأهمية المعرفة، التطور المستمر للمعرفة، السلوكيات المدفوعة بنفعية المعرفة) وأن التكيف مع ظروف العقبات في الصف كانت لصالح طلاب الصف السادس.

❖ **الدراسات التي تناولت فاعلية نموذج (آركس ARCS):**

قام سونغ وكيلر (Song and Keller, 1999) بدراسة هدفت إلى اختبار فاعلية نموذج محوسب مصمم حسب نموذج آركس (ARCS) لكيلر في رفع دافعية التعلم لدى الطلبة، وتكونت العينة من (٦٠) طالباً من إحدى جامعات فلوريدا، وزعوا على ثلاث مجموعات، مجموعة تعرضت لنموذج محوسب مكيف مع الدافعية، ومجموعة تعرضت لنموذج محوسب مشبع بالدافعية، ومجموعة تعرضت لنموذج محوسب يفتقر لإستراتيجيات استثارة الدافعية. وقد بينت النتائج أن المجموعتين الأولى والثانية كانت أكثر فاعلية في استثارة الدافعية. كما أجرى سونغ وكيلر (Song & Keller, 2001) دراسة أخرى هدفت إلى التعرف على أثر نموذج آركس المحوسب للدافعية في الكفاية ورفع الدافعية واستمراريتها، وتكونت عينة الدراسة من (٦٦) طالباً وطالبة من طلبة الصف العاشر وزعوا على ثلاث مجموعات، مجموعة تجريبية درست موضوع الجينات باستخدام برنامج محوسب مبني حسب نموذج (آركس) لرفع الدافعية، والمجموعة الثانية درست الموضوع ذاته وفق برنامج تعليمي محسوب أقل إثارة للدافعية، والمجموعة الثالثة درست الموضوع نفسه بطريقة لا تستثير الدافعية إطلاقاً .وقد دلت النتائج أن المجموعة التجريبية تفوقت على باقي المجموعات من

حيث الدافعية والكفاية والانتباه. أما بخصوص العنصر الثاني من عناصر نموذج آركس وهو (المواءمة) فقد تفوقت فيه المجموعة الأولى على المجموعة الثانية، لكنها لم تتفوق على المجموعة الثالثة، وفيما يتعلق بالعنصرين الثالث والرابع من النموذج وهما (الثقة والرضا) فلم تكن المجموعة الأولى أفضل من بقية المجموعات.

وقام أستلايتنر ولينتنر (Astleitner & Lintner,2004) بدراسة هدفت إلى اختبار نموذج آركس للدافعية في قدرته على التعلم الذاتي من حيث توقع النتائج والتقويم الذاتي لعلمية التعلم وضبط العمل واكتساب المعرفة .طبقت الدراسة على (٧٥) طالباً وطالبة من طلبة جامعة سالزبرغ والمسجلين في مادة تصميم البحث. وقسمت العينة إلى مجموعتين، مجموعة تجريبية درست نصوصاً مصممة وفق نموذج آركس، ومجموعة درست النصوص نفسها بطريقة لا تستثير الدافعية، وبينت نتائج الدراسة أن نموذج (آركس) كان له أثر ذو دلالة على توقع النتائج والتقويم الذاتي لعلمية التعلم، بينما لم يكن للنموذج أثر في ضبط العمل واكتساب المعرفة. وأجرى **فينغ وتوان (Feng & Tuan, 2005)** دراسة هدفت إلى اختبار تطبيق نموذج (آركس) في تدريس وحدة الأحماض القاعدية، وقياس دافعية وتحصيل طلبة الصف الحادي عشر بعد دراستهم للمادة حسب النموذج، وبعد دراسة الطلبة لتلك الوحدة ولمدة (١٠) ساعات طبق عليهم مقاييس الدافعية والتحصيل، وقد دلت النتائج أن دافعية الطلبة وتحصيلهم ارتفعا بعد دراستهم بواسطة نموذج) آركس)، ودلت النتائج أيضاً على أن وقت معالجة الطلبة للمفاهيم الواردة في الوحدة ازداد أيضاً.

فروض الدراسة:

١-توجد علاقة دالة إحصائياً بين متوسطي درجات عينة الدراسة في مهارات التنظيم الذاتي للتعلم والأساليب الدافعية للتعلم.

٢-يمكن التنبؤ بالأساليب الدافعية للتعلم وفق نموذج كيلر أريكس من خلال مهارات التنظيم الذاتي للتعلم.

إجراءات الدراسة:

عينة الدراسة: تكونت العينة الأصلية من (٤٠) طالب وطالبة من ذوي صعوبات التعلم في المدارس الابتدائية في المملكة العربية السعودية، من الصفين الخامس والسادس تراوحت أعمارهم بين (١٢-١١) سنة بمتوسط حسابي (١١.٦) وانحراف معياري قدره (١.٣)، ويعتمد التصميم التجريبي على طريقة المجموعة الواحدة.

أدوات الدراسة:

١. مقياس مهارات التنظيم الذاتي: من إعداد الباحث، ويهدف إلى قياس مهارات التنظيم الذاتي، ويتكون من (٤٠) فقرة، مقسمة إلى أربعة أبعاد (مهارات تحديد الأهداف، ومهارات التعلم الذاتي، ومهارات المراقبة الذاتية، والتقييم الذاتي. المهارات) باستخدام مقياس من ٤ نقاط يتراوح من ١ (أبدًا) إلى ٤ (دائمًا). تم حساب مجموع الدرجات مع درجات أعلى تشير إلى مستويات أعلى من التنظيم الذاتي. تم العثور على الدرجة الإجمالية لألفا كرونباخ بين (٠.٧٥٦-٠.٨٢٧)، وهو مؤشر على الاتساق الداخلي العالي. بالإضافة إلى اختبار إعادة اختبار الموثوقية بين (٠.٨٠١-٠.٧٢٦)..

٢. مقياس الدافعية للتعلم: إعداد جون كيلر، ويهدف إلى قياس دافعية المتعلمين للاستمتاع بالمادة التعليمية، ويتكون من (٣٦) فقرة، مقسمة إلى أربعة أبعاد: الاهتمام: ويتكون من (١٢) فقرة. التي تقيس فاعلية المادة التعليمية في جذب الانتباه وتنمية الفضول نحو التعلم. والحفاظ على مشاركتها الإيجابية والفعالة في أنشطة التعلم. الملاءمة: وتتكون من (٩) فقرات تقيس فاعلية المادة التعليمية في ربط المحتوى بأهداف المتعلم وبيئته وأسلوب التعلم وخبراته السابقة. الثقة: وتتكون من (٩) فقرات وتقيس فاعلية المادة التعليمية في تعزيز ثقة المتعلم بقدرته على تحقيق النجاح وبناء توقعات إيجابية للنجاح، وربط نجاحه بجهوده وقدراته. أما الرضا فهو عبارة عن (٦) بيانات تقيس فاعلية المادة التعليمية في إثارة الرضا لدى المتعلم من النتائج التي حصل عليها من عملية التعلم، وذلك بمكافأة جهوده من خلال تقديم حوافز خارجية وتقدير إيجابي لإنجازاته أثناء لقائه. دوافعه الداخلية من خلال منحه فرصة لتطبيق ما تعلمه. تتم الاستجابة للفقرات من خلال ليكرت من خمس نقاط بشكل صحيح تمامًا (٥ نقاط) ودرجة واحدة غير صحيحة. بناءً على النتائج، تم العثور على قيمة معامل الارتباط ٠.٨٦ وموثوقية الاختبار-إعادة الاختبار بعد أسبوعين كانت ٠.٧٩ ($p < .01$) وهي ذات دلالة إحصائية. علاوة على ذلك، فإن موثوقية ألفا بين (٠.٨٩ - ٠.٩٢).

نتائج البحث وتفسيرها:

اختبار صحة الفرض الأول: وينص الفرض الأول على أنه " توجد علاقة دالة إحصائياً بين متوسطي درجات عينة الدراسة في مهارات التنظيم الذاتي للتعلم والأساليب الدافعية للتعلم ".

وللتحقق من الفرض الأول تم حساب معامل الارتباط بين أبعاد مهارات التنظيم الذاتي والأساليب الدافعية للتعلم في ضوء تصميم نموذج (اركس)

جدول. ٢. قيم الارتباط بين مهارات التنظيم الذاتي والأساليب الدافعية

البعد	الانتباه	الصلة	الثقة	الرضا
مهارات تحديد الأهداف	0.653 **	0.664 **	0.781 **	0.642 **
مهارات التعلم الذاتي	0.785 **	0.708 **	0.653 **	0.823 **
مهارات المراقبة الذاتية	0.694 **	0.693 **	0.724 **	0.676 **
مهارات التقييم الذاتي	0.623 **	0.735 **	0.756 **	0.635 **

يتضح من خلال الجدول رقم (٢). أن هناك علاقة ارتباط موجبة ذات دلالة إحصائية ($P < 0.01$) بين أبعاد مهارات التنظيم الذاتي، والأساليب الدافعية. وذلك يفسر أن يلعب الدافع دورًا مهمًا في عملية التعلم وزيادة التحصيل الدراسي في توجيه الفرد للأهداف التي يرغب في تحقيقها، فهو طاقة دافعة للسلوك تشمل الرغبة الداخلية وتحقيق المهمة الأكاديمية والبحث عنها. الإثارة التعليمية، وكذلك الرغبة في إنجاز العمل الأكاديمي بطريقة أفضل لتجنب الشعور بعدم الكفاءة. وغياب الدافع في حالة التعلم يمنع حدوث التعلم، ويتم إثراء الدافع للتعلم من خلال توافر الفضول والفعالية الذاتية والكفاءة. بسبب عدم كفاية المهارات الشخصية للتنظيم الذاتي، وضعف القدرة على ضبط النفس، وكذلك الانتباه والذاكرة والتحفيز الداخلي، فإن الطلاب الذين يعانون من صعوبات التعلم لديهم مستويات منخفضة من هيكلة العلاقات الاجتماعية ومهارات التفاعل والتواصل مع الآخرين. ترتبط إجراءات التعلم الذاتي التنظيم ارتباطًا وثيقًا بدافع الإنجاز والإنجاز كلما تم تطبيقها. الطلاب ذوو صعوبات التعلم أكثر عرضة من أقرانهم في نفس العمر لأن يكون لديهم كفاءة ذاتية أكاديمية منخفضة، ويعتقدون أن قدرتهم على التعلم غير قابلة للتغيير، ويعتبرون محاولات التعلم السابقة غير الناجحة كمؤشر لما يمكنهم تعلمه (بيركلي ولارسن، ٢٠١٨).

كلما زاد تشتت انتباه الطلاب الذين يعانون من صعوبات التعلم، قل دافعهم الذاتي للتعلم، لأن صعوبات الحفاظ على التركيز على المهام المطروحة تؤدي إلى الإحباط، وضعف التحصيل، وانخفاض الحافز، فضلاً عن الاستجابة البطيئة لإتمام الدراسة. المهام ذات الوظائف الإدراكية البطيئة، مما يستلزم برامج التوجيه والتدريب على مهارات التنظيم الذاتي.

اختبار صحة الفرض الثاني: وينص الفرض الثاني على أنه "يمكن التنبؤ بالأساليب الدافعية للتعلم وفق نموذج كيلر أريكس من خلال مهارات التنظيم الذاتي للتعلم".

وللتحقق من الفرض الثاني تم حساب معامل الانحدار، ونسبة التباين وحساب قيمة t ودلالتها

الجدول ٣. تحليل الانحدار للتنبؤ بالأساليب الدافعية من مهارات التنظيم الذاتي

	توقع المتغيرات	R	R2	معامل الانحدار	الخطأ المعياري	بيتا	قيمة T	الدلالة
١	مهارات تحديد الأهداف	0.73	0.51	0.211	0.216	0.526	5.634	0.01
٢	مهارات التعلم الذاتي			0.123	0.053	0.529	6.231	0.01
٣	مهارات المراقبة الذاتية			0.054	0.029	0.276	4.552	0.05
٤	مهارات التقييم الذاتي			0.049	0.021	0.445	5.553	0.01

يتضح من خلال الجدول رقم (٣) أن مهارات المراقبة الذاتية كانت الأكثر تأثيرًا في التنبؤ ومهارات التعلم الذاتي والتحفيز الذاتي ومهارات التقييم الذاتي. بالإضافة إلى ذلك، كانت قيم t الخاصة بهم (٦.٢٣١، ٥.٦٣٤، ٥.٥٥٣، ٤.٥٥٢) حيث كانت النسبة المئوية للتباين الموضح (٥١٪). التنبؤ بأساليب التحفيز من خلال مهارات التنظيم الذاتي، باستخدام تحليل الانحدار المتعدد اعتمادًا على طريقة الانحدار التدريجي، وذلك لتحديد الأهمية النسبية للمتغيرات المستقلة (مهارات التنظيم الذاتي) وتحديد التباين في قيمة متغير تابع (طرق تحفيزية). على الرغم من أن التنظيم الذاتي مرتبط بالأداء الأكاديمي، فإن الأفراد الذين يعانون من صعوبات التعلم ليسوا مناسبين للتعلم الذاتي التنظيم في الفصل لأنهم يعانون من مهارات التنظيم الذاتي. أكد كلاسين (٢٠١٠) على أهمية استخدام الاستراتيجيات المناسبة لمساعدة الطلاب الذين يعانون من صعوبات التعلم في تحفيز التحفيز، مما يحسن احترام الذات ومهارات التفكير النقدي والمشاكل السلوكية والكفاءة الاجتماعية وتحفيز التعلم.

يمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء العديد من النتائج، فمن الممكن التنبؤ بالطرق الدافعية من خلال مهارات التنظيم الذاتي. من ناحية أخرى، يرتبط الدافع بأبعاد التنظيم الذاتي. بالإضافة إلى ذلك، يمكن للطلاب الذين يعانون من صعوبات التعلم تحسين دوافعهم من خلال مهارات التنظيم الذاتي.

أوضحت مهارات التنظيم الذاتي ما يقرب من ٥١٪ من التباين في الأساليب الدافعية، وفقًا للنتائج. الطلاب لأنفسهم وعواطفهم، والبيئة المدرسية، بما فيها من منافسة واحتكاك اجتماعي، تسمح لهم بفهم الذات بشكل أفضل، مما يؤدي إلى تحسين الوعي بمواقف الفرد تجاه التعلم، مما يعمل على تحفيز الدافع من خلال تنشيط مهارات التنظيم الذاتي. وبحسب بعض الدراسات، فإن الاستثمار في التحفيز وتحفيزها في إطار منظم من مهارات التنظيم الذاتي يحقق

نتائج جيدة ويثبت تفاعل الطلاب مع صعوبات التعلم مما يقلل من المخاطر الناشئة عن هذه الصعوبات وانعكاساتها على النفسية والاجتماعية، وجوانب الحياة لهذه المجموعة التي تعيش وتتفاعل مع أقرانها داخل وخارج الفصل الدراسي بطريقة طبيعية (جورج، ٢٠١٤؛ إليزابيث، ٢٠١٩؛ ليندي، ٢٠٢١).

ركزت الدراسة الحالية على طبيعة العلاقة بين مهارات التنظيم الذاتي وطرق التعلم الدافعية وفقًا لنموذج Arix. كما كان من الممكن التنبؤ بأساليب التعلم الدافعية من خلال توافر مهارات التنظيم الذاتي للطلاب الذين يعانون من صعوبات التعلم، حيث أن وجود هذه المهارات يؤكد الدافع الداخلي للطلاب واستعدادهم للتعلم. قد تؤدي نتائج هذه الدراسة إلى تطوير الأساليب الدافعية، وكذلك مهارات التنظيم الذاتي من خلال البحث في المستقبل. كما تساهم نتائج هذه الدراسة في إقناع المعلمين والمسؤولين بتطوير مناهج للتأكيد على فعالية مهارات التنظيم الذاتي وطرق التحفيز من خلال سياق المدرسة.

توصيات البحث:

بناءً على استنتاجات هذه الدراسة، يمكن للمعلمين والمهتمين بالعملية التعليمية الحصول على النماذج والأمثلة الصحيحة للتدريب على مهارات التنظيم الذاتي لرفع الحافز لدى الطلاب الذين يعانون من صعوبات التعلم. قد تحفز نتائج هذه الدراسة الباحثين أيضًا على تصميم برامج التدريب والإرشاد لمساعدة الطلاب الذين يعانون من صعوبات التعلم على تحسين مهارات التنظيم الذاتي والدافع الداخلي للتعلم. ويقترح الباحث عمل دراسات مستقبلية لمعرفة أثر مهارات التنظيم الذاتي على التحصيل الدراسي والاتجاه نحو التعلم، وكذلك دور الدافعية في تنمية العمليات المعرفية.

قائمة المراجع:

الحارثي، صبحي سعيد (٢٠١٤). فعالية استخدام استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً على مستوى دافعية الإنجاز والتحصيل الدراسي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم. *مجلة كلية التربية، جامعة بنها*، (٩٨)، ٤٧-٢.

خطابية، عبد الله، وعبيدات، فاضل (٢٠٠٦). أثر استخدام طريقة سوكمان الاستقصائية في التحصيل الآني والمؤجل في مادة العلوم لطلبة الصف السابع الأساسي. *دراسات، العلوم التربوية*، ٣٣ (١)، ١٩٧-١٨١.

رشوان، رانيا محمود حامد (٢٠١٥). فعالية برنامج تدريبي قائم على مهارات التنظيم الذاتي في التدريب على المشاركة في الفصل لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم. *مجلة البحث في التربية*، (٦)، ٥٤-٣٥.

شلبي، أمينه إبراهيم. (٢٠٠٨). أثر استخدام بعض استراتيجيات استثارة الدافعية على تحسين الأداء الأكاديمي لدى ذوي صعوبات التعلم. المؤتمر العلمي الثالث تطوير التعليم النوعي في مصر والوطن العربي لمواجهة متطلبات سوق العمل في عصر العولمة (رؤى استراتيجية)، (١) ، كلية التربية – جامعة المنصورة ٩-١٠ إبريل ص ٣١٢-٣٤١.

العازمي، عائشة (٢٠١٥). فعالية برنامج لاستراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم على مهارات الفهم القرائي الفوري والمؤجل لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية. *المجلة التربوية*، (١٧)، ٣٩٧- ٤٣٥.

العدل، عادل (٢٠٠٢). ما وراء المعرفة والدافعية واستراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم لدى العاديين وذوي صعوبات التعلم. *مجلة كلية التربية عين شمس*، (٢٦)، ٧٨-٩.

غباري، ثائر (٢٠٠٨). فاعلية نموذج تدريبي مبني على إثارة حب الاستطلاع في تحصيل مادة العلوم لدى تلامذة الصف الثاني الأساسي في مديرية التربية والتعليم بقصبة إربد، *مجلة جامعة الشارقة للعلوم الإنسانية والاجتماعية*، ٥، ١٩٥-٢١.

المجالي، عرين عبد القادر، أنشاص، ولينا عبد الحميد، الربضي، وائل منور، السعايدة، ناجى منور (٢٠١٧). مستوى الدافعية المعرفية لدى طلبة الصفوف الخامس والسادس ذوي صعوبات التعلم في مديرية تربية عمان الرابعة في الأردن. *العلوم التربوية*، (١)، ١٨١- ٢١٤.

Al Bustan Sana Ahmad, Suad Al-Thuwaikh, Ali Rajab, Dana Al Ghareeb. (2021). Emotional, behavioral and cognitive self-regulation of children with learning disabilities in Arabic mainstreamed and specialized middle-school classrooms in Kuwait. *International Journal of Early Childhood Special Education* (INT-JECSE),13(1): 132-143. DOI: 10.9756/INT-JECSE/V13I1.211016

Astleitner, H. & Lintner,R (2004). The effects of ARCS strategies on self-regulated learning with instructional text. E~Journal of Instructional Science and Technology, 7(1), available on: http://www.usq.edu.au/electpub/e-jist/Vol7_No1/Fullpaper/ Effects_of_ARCS.pdf.

Bail, F; Zhang T. & Tachiyama, G. (2008) Effects of a Self-Regulated learning course on the academic and graduation rate of college students in an academic supported program. *Journal of College Reading and Learning*, 39 (1).

Blair,C.,&Razza,R.(2007).Relating effortful control, executive function, and false belief understanding to emerging math and literacy ability in kindergarten. *Child Development*,78,647-663

Calkins, N. (2015). "The impact of self-regulation strategy training on secondary physical education students' physical fitness performance". A Dissertation Submitted in Partial Fulfillment of the Requirements for the Doctor of Education Degree, Seattle Pacific University.

Eisenberg, N., Valiente, C., & Eggum, N. D. (2010). Self-regulation and school readiness. *Early Education and Development*, 21, 681-698.

Elizabeth B. Fuentes (2019). Self- regulated learning math achievement and self- efficacy of high school students with learning disabilities. Doctor of Philosophy in the graduate school of Education. Fordham University, New York.

Fabes, R. A., Martin, C. L., Hanish, L. D., Anders, M. C., & Madden Derdich, D. A. (2003). Early school competence: the roles of sex segregated play and effortful control. *Developmental Psychology*, 39, 848-858

Feng, Sung-Lin & Tuan, Hsiao-Lin (2005). Using ARCS Model to Promote 11th Graders' Motivation and Achievement in Learning about Acids and Bases. International Journal of Science and Mathematics,3 (3).

Fetsco, T. & McClure, J. (2005). Educational Psychology. USA: Allyn and Bacon.

George, A., & Varvara, A. (2014). Teaching social skills students with learning difficulties and behavioral problems in the inclusive classroom. American Journal of Educational Research, 2(12), 1284-1287.

Hurk, M. (2006). The relation between self-regulated strategies and individual study time prepared participation achievement in a problem-based curriculum. *Active Learning in Higher Education*.7 (2),155-169.

Johnson, R. (2012). Community college first-year business student online course motivation (Doctoral dissertation). Retrieved from ProQuest Dissertations & Theses Global. (Order No. 3513667)

Jokelova, A. (2013). ARCS motivational model. In A. Szakal (Ed.), Eleventh IEEE international conference on emerging eLearning technologies and applications (ICETA) (pp. 189–194). New York, NY: Institute of Electrical and Electronics Engineers

Junsheng Liu, Bowen Xiao,Will E. Hipson, Robert J. Coplan, Panpan Yang, Charissa S. L. Cheah (2018). Self-regulation, learning problems, and maternal authoritarian parenting in Chinese children: A developmental cascades Model. *Journal of Child and Family Studies*, 27:4060–4070.

Keller, J. M. (2008). An integrative theory of motivation, volition, and performance. *Technology, Instruction, Cognition, and Learning, 6*(2), 79–104.Google Scholar

Keller, J. M. (2010). Motivational design for learning and performance: The ARCS model approach. New York, NY: Springer. https://doi.org/10.1007/s10826-018-1218-x

Keller, J.M., & Suzuki, K. (2004). Learner motivation and E-learning design: a multinationally validated process. *Journal of Educational Media*, 29 (3), 229-239.

Lindie Grebe (2021). The mediating role of relevance in the relationship between attention and confidence in the ARCS Model. *International Journal of Web-Based Learning and Teaching Technologies,*16(3), May-June 2021

McClelland, M. M., Cameron, C. E., Connor, C. M., Farris, C. L., Jewkes, A. M., & Morrison, F. J. (2007). Links between behavioral regulation and preschoolers' literacy, vocabulary, and math skills. Developmental Psychology, 43, 947–959.

Nand, G. Peter, G.&Martin. (2003).The relationship between achievement motivation and self-regulation have learning difficulties students. *Journal of Agricultural Education*, 44(5).

Pinchevsky-Font,T.,&Dunbar,S. (2015). Best practices for online teaching and learning in health care related programs. *Internet Journal of Allied Health Sciences and Practice*, 13(1), 8.

Pintrich, P. & DeGroot, E. (2005). Motivational and self-regulated learning strategies: across - cultural comparison. *Journal of Educational Psychology*, 84, 4, 591 -604

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

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

Robert, E. (2005). "Self-regulation interventions for children with attention deficit hyperactivity disorder. *Council for Exceptional Children*, vol 71, (4), 365.

Sang, B., Ding, X., Coplan, R. J., Liu, J., Pan, T., & Feng, X. (2018). Assessment and implications of social avoidance in Chinese early adolescents. Journal of Early Adolescence, 38, 554-573.

Song, S. H., & Keller, J. M. (2001). Effectiveness of Motivationally Adaptive Computer-Assisted Instruction on the Dynamic Aspects of Motivation. Educational Technology Research and Development, 49(2), 5- 22.

Song, Sang and Keller, John. (2001). Effectiveness of motivationally adaptive computer-assisted instruction on the dynamic aspect of motivation. Education Technology Research and development.49 (20), 5-22.

Steward, C., Bachman, C., & Johnson, R. (2010). Students' characteristics and motivation orientations for online and traditional degree programs. *Journal of Online Learning and Teaching*, 6(2), 367-379.

Tannock, R. (2014). DSM-5 Changes in diagnostic criteria for specific learning disabilities (SLD): What are the implications? The International Dyslexia Association.

Thompson, C.L. (1989). Discrepant Events: What happens to those who watch? School and Mathematics, 89 (1), 26-29

Torgesen,H. (2004). Learning Disabilities: An historical and conceptual overview. In: B. Wong (Ed.). Learning about learning disabilities. (Third ed., pp.341-373) New York: Elsevier academic press.

Wlodkowski, R. (1985) Enhancing adult motivation to learn. San Francisco: Jossey-Bass.

Woolfolk, A. (2002). *Educational Psychology*. (8th. Ed.), USA: Allyn & Bacon.

Woolfolk, Anita (1995) . Educational Psychology. Boston : Allyn and Bacon.

Woolfolk, Anita (2002) . Educational Psychology. Boston : Allyn and Bacon.

Zhao, J. (2010). Relationships among mothers' attachment, parenting style and preschoolers' anxiety. Chinese Journal of Clinical Psychology, 18, 806-808

Zhou, Q., Chen, S. H., & Main, A. (2012). Commonalities and differences in the research on children's effortful control and executive function: A call for an integrated model of self-regulation. *Child Development Perspectives*, 6, 112-121.

Zimmererman, B. (2007).Influencing Children's Self-Efficacy and Self-Regulation Of Reading and Writing through Modeling. *Reading and Writing Quarterly*, 23 (4), 7-25.