البحث الثاني :

" فعالية برنامج تدريبي قائم على ممارسة أنشطة معرفية لزيادة كفاءة وفاعلية كلا من الانتباه و الإدراك لدي ذوي صعوبات التعلم من تلاميذ المرحلة الابتدائية"

إعداد :

د / أسامة فاروق مصطفي سالم

obeikandl.com

obeikandl.com

" فعالية برنامج تدريبي قائم على ممارسة أنشطة معرفية لزيادة كفاءة وفاعلية كلا من الانتباه و الإدراك لدي ذوي صعوبات التعلم من تلاميذ المرحلة الابتدائية"

د / أسامة فاروق مصطفي سالم

- **مستخلص الدراسة**:

هدفت الدراسة الحالية إلى الكشفٍ عن فعالية برنامج تدريبي قائم على ممارسة أنشطة معرفية لزيادة كفاءة وفاعلية كلا من الانتباه و الإدراك لدي ذوي صعوبات التعلم من تلاميذ المرحلة الابتدائية. طبق البحث على عينة قوامها الكلي (٣٠) تلميذ في الصف الرابع بالمرحلة الابتدائية كعينةٍ تجريبية تراوحت أعمارهم الزمنيه من (١١٠ – ١١٨) شهرا بمتوسط قدره (١١٣,٧) شهرا ، وانحراف معياري قدره (٢,٤١) ، وتراوحت نسبة ذكائهم ما بين (٨٨,٢ - ٩٨,٢). تم تطبيق الأدوات التالية (مقياس ستانفورد بينيه العرب للذكاء (الطبعة الرابعة) ، تعريب وتقنين/مصرى عبد الحميد حنوره (٢٠٠١)- اختبار المسح النيورولوجى السريع: Quick Neurological Screening Test (Q.N.S.T) وضع هذا الاختبار "م. موتى وآخرون Mutti,M.et al"، (١٩٧٨)، وقام بإعداده وتقنيته "عبد الوهاب كامل" (١٩٩٩)، مقياس تقدير سلوك التلميذ لفرز حالات صعوبات التعلم The pupil Rating Scale for Learning Disabilities: وضع هذا المقياس "مايكل بست Myklebust" (١٩٧١)، وقام بتعريبه مصطفي محمد كامل" (١٩٩٠) ..مقياس الانتباه من اعداد الباحث ، ، ومقياس الادراك من اعداد الباحث ، والبرنامج من اعداد الباحث.وتوصلت نتائج الدراسة الى : وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لمقياس الانتباه بعد تطبيق البرنامج لصالح القياس البعدي. لاتوجد فروق ذات دالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية على مقياس الانتباه في القياسين البعدي والتتبعي. ووجود فروق ذات دالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية على مقياس الادراك في القياسين القبلي والبعدي لصالح القياس البعدي. لا توجد فروق ذات دالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية على مقياس الادراك والدرجة الكلية في القياسين البعدي والتتبعي.

The effectiveness of a training program based on the exercise of cognitive activities to increase the efficiency and effectiveness of both attention and perception I have with learning difficulties from primary school students.

Abstract

The present study aims to reveal the effectiveness of a training program based on the exercise of cognitive activities to increase the efficiency and effectiveness of both attention and perception I have with learning disabilities of primary school students.Applied research on a sample of the total (30) students in fourth grade primary school sample test ranged in age lapsing of (110-118) months, with an average of $ (113.7) months, and a standard deviation of (2.41), ranging in IQ between (88.2 - 98.2). Was applied the following tools (a measure of the Stanford Binet Arabs of intelligence (fourth edition), translated and rationing / Egyptian Abdel-

Hamid Hnor(2001)-Scan Test Alenyorolojy fast:(QNST) Quick Neurological Screening Test put this test "m. Dead and others Mutti, M. et al ", (1978), and was prepared by the technique," Abdel-Wahab full "(1999), a measure estimating the behavior of the student to sort the cases of learning disabilities The pupil Rating Scale for Learning Disabilities: development of this scale," Michael Best Myklebust "(1971), The Ptribh Mostafa Mohamed Kamel "(1990) .. scale attention from the preparation of the researcher, and the measure of cognitive prepared by the researcher, and the program prepared by the researcher. Results of the study: the existence of statistically significant differences at the level of (0.01) between the average times scores of the experimental group in the measurements of tribal and post tests to measure attention after implementing the program for measuring the post. There were no statistically significant at the level of (0.01) between the average times scores of the experimental group on a scale of attention in measurements dimensional and Altaatbaa. and the existence of differences statistically significant at the level of (0.01) between the average times degrees the experimental group on a scale cognition in pre and post measurements for dimensional measurement. There were no statistically significant at the level of (0.01) arranged between the average scores of the experimental group on the scale of cognition and the total score in the dimensional measurements and Altaatbaa.

- **مقدمة**:

يعد التعليم في المرحلة الابتدائية حجر الزاوية لمراحل التعليم التالية فمرحلة التعليم الابتدائية هي أطول مراحل التعليم لأنها تعد من المراحل الدراسية الهامة ، والتي تمثل (٥٠٪) من سنوات الدراسة التي يقضيها التلاميذ قبل مرحلة التعليم الجامعية.

ولقد أصبح مجال صعوبات التعلم من أكثر مجالات التربية الخاصة التي نمت بصورة سريعة ولاقت اهتماما واسع المجال ، حيث أن أعداد التلاميذ الذين يصنفون في نطاق هذه الفئة في زيادة مستمرة مما جعلهم يمثلون أكثر الفئات في مجال التربية الخاصة (Heward,1992, 255) .

وعليه فقد أصبح مجال صعوبات التعلم Learning Disabilities من المجالات الهامة في الوقت الحاضر ، وقد أهتم بهذا الميدان علماء النفس والتربية والصحة النفسية والإرشاد النفسي والطب النفسي وطب الأطفال إلى جانب اهتمام أولياء أمور الأطفال الذين يعانون من تلك الصعوبات بالبحث عن خدمات تربوية لأطفالهم ممن ينخفض تحصيلهم الدراسي عن أقرانهم، في الوقت الذي لا يعانون فيه من أية إعاقة حسية أو انخفاض في مستوى الذكاء. وقد بدأ الاهتمام بهذا الميدان في النصف الثاني من القرن العشرين في بداية الستينات على وجه التحديد ، وذلك من أجل تقديم الخدمات التربوية والبرامج العلاجية لفئة من الأطفال يتعرضون لأنواع مختلفة من الصعوبات

تقف عقبة في طريق تقدمهم العلمي وتحصيلهم الدراسي ، مؤدية الى الفشل التعليمي أو التسرب من المدرسة إذا لم يتم مواجهتها والتغلب عليها. (أحمد عواد ، ١٩٩٣ ،٥١)

ومن هنا فأن مجال صعوبات التعلم هو أحد المجالات التي أدلاها العلماء والمتخصصون في علم النفس الكثير من الاهتمام والرعاية فكثرت الكتابة عنهٍ وتعددتٍ الدراساتٍ التي تناولت خصائص هذه الفئة من التلاميذ انفعاليا ومعرفيا واجتماعيا.

ويعد جولدستين Goldstien أول من كتب عن الصعوبات الجسمية للجنود الذين يعانون من جروح في الرأس تعرضوا لها أثناء الحرب العالمية الأولى ، استخدم جولدستين Goldstien مصطلح خلل وظيفي بالمخ ليعبر عن تلك الإصابات. (وسام عطيفي ، ٢٠٠٣ ، ١٣)

ورغم تقبل هذا المصطلح اجتماعياً مقارنة بمصطلح التخلف العقلي إلا أنه لا يوجد تعريف علمي محدد لهذا المصطلح. فقد ظهر مصطلح صعوبات التعلم Learning Disabilities لأول مرة عام ١٩٦٣م ، حيث قدمه صاموئيل كيرك Samuel Kirk أثناء حديثه أمام أعضاء أحد المجالس الوطنية الذي يضم مجموعة من أولياء الأمور المهتمين بالمشاكل الأكاديمية للأطفال بمدينة شيكاغو الأمريكية (Mercer et al. 1983 ,115) .

وتتركز الدراسة الحالية على صعوبات التعلم النمائية ، وخاصة على الانتباه الادراك لزيادة كفاءتهما وفاعليتهما من خلال الأنشطة المعرفية.

ويهدف هذا البحث الي تحديد التلاميذ ذوى صعوبات التعلم الذين لديهم قصور في الانتباه والإدراك ، وذلك بتصميم برنامج قائم على الأنشطة المعرفية ويستعان بأسلوب تحليل المهمة والتعليم المباشر والتعزيز ، كما ينبغى متابعة التلميذ لمعرفة مدى إتقانه المهارات الجديدة التي تم التدريب عليهاٍ في جلسات البرنامج . وعلى المعلم في الفصل ألا يتعجل النتائج وأن يكون صادقاً في جهوده لتحسين قدرة التلاميذ على التمييز السمعى ، الادراك البصري ، المعالجة اللمسية والحركية .

- **هدف الدراسة** :

تهدف الدراسة الحالية إلى تصميم برنامج تدريبي قائم على الأنشطة المعرفية للتصدي لمشكلة قصور الانتباه والإدراك لدي التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية.

وللتحقق من فاعلية برنامج لزيادة كفاءة وفاعلية الانتباه والإدراك من خلال ممارسة أنشطة معرفية لدي التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية.

- **مشكلة الدراسة** :

غالبا ما ترجع صعوبات التعلم الدراسية إلى صعوبات تعلم نمائية أو نفسية أو معرفية تتعلق بالعمليات المعرفية الخمسة اللازمة للتحصيل الدراسي وهى الانتباه والإدراك وتكوين المفهوم والتذكر وحل المشكلة (نبيل حافظ ، ٢٠٠٤ ،٤).

تكمن المشكلة الأساسية لدى التلاميذ ذوى صعوبات التعلم في استمرار افتقارهم إلى الوصول لمستوى تحصيلي ملائم ، فالمحاولات غير الناجحة التي يقوم بها التلميذ تجعله يبدو أقل قبولاً لدى مدرسيه ووالديه وأقرانه. كما أن العلاقة بين صعوبات التعلم و اضطراب الانتباه علاقة وثيقة حيث تحتل اضطراب الانتباه موقعا مركزيا بين صعوبات التعلم ، إلى درجة أن الكثيرين من المشتغلين بالتربية الخاصة عامة و صعوبات التعلم خاصة يرون أن صعوبات الانتباه تقف خلف الكثير من أنماط التعلم الأخرى مثل صعوبات القراءة وصعوبات الفهم القرائي والصعوبات المتعلقة بالذاكرة ، والصعوبات المتعلقة بالرياضيات أو الحساب ، وحتى صعوبات التآزر الحركي والصعوبات الإدراكية عموما.

ومن هذا المنطلق فإننا نجد أن أولئك الطلاب يعانون من ضعف واضح في الانتباه مما يجعلهم غير قادرين على استقبال المثيرات المختلفة من البيئية المحيطة بشكل مناسب .ويؤدى ضعف الانتباه بطبيعة الحال الى ضعف مماثل في الادراك ، وقصور في التعرف على المثيرات ، والتمييز بينها حيث أنهم يجدون صعوبة في الانتباه لخصائص الأشياء المختلفة التى يخبروها فلا يكونوا قادرين على معرفتها ، أو ادراكها سواء تعلق ذلك بالإدراك السمعى أو البصري ، ويترتب على ذلك أن ينسى الطالب خبراته السابقة وهو الأمر الذى يعرضه الى قصور أخر في الذاكرة ، مما تعد مشكلة رئيسية للطالب ذوى صعوبات التعلم.

كما أن بطء عملية تطور القدرة على الانتباه لدى التلاميذ ذوى صعوبات التعلم تعيق امكانية التعلم المبكر في المدرسة وذلك يضعف قدرتهم التربوية الأساسية ، مما يقود لاحقا الى مزيد من الصعوبات ، فيواجه عدد كبير من التلاميذ ذوى صعوبات التعلم صعوبة في انتقاء المثيرات المناسبة من بين المثيرات الهائلة التى يتعرضون لها ويصنف المعلمون هؤلاء التلاميذ على أنهم لايستطيعون التركيز في أعمالهم وأنهم يتشتتون بسهوله ، وأنهم لا ينهون المطلوب منهم ، وأن مدى الانتباه لديهم محدود ، وهذه الأنواع من الاستجابات لايظهرها التلاميذ ذوى صعوبات التعلم فقط ، ولكن أطفال آخرين ممن يعانون من اضطراب فرط النشاط الزائد.

مما يدعو الى ضرورة الاهتمام بالتشخيص الفارقي الدقيق لصعوبات التعلم

ويمكن صياغة مشكلة الدراسة في السؤال الرئيسي الآتي : أثر برنامج في زيادة كفاءة وفاعلية الانتباه والإدراك من خلال ممارسة أنشطة معرفية لدي التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية؟

ويتفرع من هذا التساؤل الأسئلة التالية :

- هل هناك تأثير للبرنامج التدريبي في تحسين الانتباه لدى أفراد المجموعة التجريبية من التلاميذ ذوى صعوبات التعلم؟
- هل هناك تأثير للبرنامج التدريبي في تحسين الادراك لدى أفراد المجموعة التجريبية من التلاميذ ذوى صعوبات التعلم؟
- هل يمتد تأثير البرنامج التدريبي في تحسين الانتباه لدى أفراد المجموعة التجريبية من التلاميذ ذوى صعوبات التعلم لما بعد التطبيق بفترة زمنية ؟

◄◄ هل يمتد تأثير البرنامج التدريبي في تحسين الادراك لدى أفراد المجموعة التجريبية من التلاميذ ذوى صعوبات التعلم لما بعد التطبيق بفترة زمنية ؟

- **أهمية الدراسة**:

تكشف الدراسة الحالية عن أهمية الانتباه والإدراك كعامل من العوامل المعرفية التي تؤدى إلى صعوبات التعلم ، فهي دراسة تتناول مشكلة جديرة بالبحث ، وتثير اهتمام الوالدين والمربين لفئة من التلاميذ في حاجة إلى مزيد من الرعاية التربوية والإرشادية والعلاجية لتخطي قصور الانتباه والإدراك التي تقف في طريق تحصيلهم الدراسي مؤدية بهم إما إلى الفشل والإخفاق المدرسي أو التسرب والهروب من التعليم وزيادة الفاقد التعليمي.

كما تتضح أهمية الدراسة في أنها تهتم بدراسة متغيرات على درجة عالية من الأهمية في أطار النموذج المعرفي الذى استعار معظم مفاهيمه النظرية من نماذج تجهيز المعلومات. ولاشك أن هذا الجانب ينطوي على أهمية كبيرة سواء من الناحية النظرية أو الناحية التطبيقية .

فمن الناحية النظرية: يتضح من مراجعة البحوث والدراسات الأجنبية التي أجريت في مجال صعوبات التعلم أن هذه البحوث والدراسات تنحو بشكل متزايد في الآونة إلى استخدام الطرائق والاستراتيجيات والفنيات الإرشادية والعلاجية . وهو ما سيتناوله الباحث من استخدام بعض الأنشطة المعرفية والطرق والاستراتيجيات المتنوعة ،كما يمكن أن يستفاد من هذه الدراسة على أن الانتباه والإدراك يعد عملية معرفية هامه وضرورية للحد من مشكلة صعوبات التعلم النمائية التى كانت ستؤدى في المستقبل الى صعوبات تعلم أكاديمية.

أما عن أهمية الدراسة من الناحية التطبيقية : فهي تتلخص في توفير قسط من البيانات والمعلومات حول عدد من الفنيات والطرائق والاستراتيجيات الإرشادية والتدريبية والعلاجية التي يمكن أن تستخدم في تنمية وزيادة الانتباه والإدراك لدي التلاميذ ذوى صعوبات التعلم . وهى معلومات وبيانات لا غني عنها بالنسبة لأية خطط أو برامج يمكن أن تقدم بهدف تعزيز كفاءات التلميذ العقلية والمعرفية والدافعية لدى أفراد هذه الشريحة العمرية ذات الأهمية الحيوية بالنسبة لأي مجتمع يسعى إلى حسن استثمار ما لدى أبنائه من قدرات واستعدادات وإمكانات .

- **مصطلحات الدراسة**:

- **البرنامج التدريبي** Training Program

وهو برنامج مخطط منظم في ضوء أسس علمية لتقديم الخدمات الإرشادية المباشرة وغير المباشرة فرديا وجماعيا لجميع من تضمهم المؤسسة ؛ بهدف مساعدتهم في تحقيق النمو السوي والقيام بالاختيار الواعي المتعقل ، ولتحقيق التوافق النفسي داخل المؤسسة وخارجها ، ويقوم بتخطيطه وتنفيذه وتقييمه لجنة وفريق من المسئولين المؤهلين (حامد زهران ، ٢٠٠٢، ٤٩٩).

- **الانتباه** Attention

يعرف الانتباه بأنه " عملية ذهنية معرفية تتضمن تركيز الإدراك علي منبه معين من بين مجموعة منبهات موجودة حولنا ، وهي تتضمن عملية الانتقاء

والاختيار والتركيز والقصد والاهتمام والميل لمنبه أو موضوع معين" (أندرسون ٢٠٠٧ ، ١١٣).

قدرة الفرد على انتقاء المثيرات وثيقة الصلة بالموضوع من بين مجموعة كبيرة من المثيرات والإحساسات المتنوعة التى يتعرض الفرد لها ، كالمثيرات السمعية ، والبصرية ، واللمسية ، وغيرها من المثيرات الحسية المختلفة التي يصادفها ، والتركيز عليها للمدة الزمنية التى تتطلبها تلك المثيرات والاستجابة لها .(عادل عبدالله ، ٢٠٠٥)

أو هو تركيز الوعي تجاه مثير معين ، وهو عملية انتقاء ايجابي لمثير أو أكثر من بين المثيرات الداخلية والخارجية التي تتزاحم علي مداخل الإدراك للإنسان ، وبإمكان الشخص التركيز علي أكثر من مثير في نفس الوقت ، مثل السائق الذي يقود عربة ويتحدث إلي شخص يجلس إلي جواره ، فهو ينتبه لمحدثه في نفس اللحظة التي يقوم فيها بقيادة العربة ، ولكن لا يمكن أن ينتبه لمثيرين يحتاجان لدرجة عالية من التركيز في نفس الوقت (عبد الكريم الحجاوي ٢٠٠٤، ٨٢).

وعرف الباحث الانتباه بأنه : هو انتقاء الفرد لمثير وتوجيه الشعور نحوه وتركيزه على هذا المثير وفي بعض الاحيان قد يكون مثيرين أو أكثر.

يتحدد الانتباه إجرائياً بالدرجات التي يحصل عليها الطلاب ذوى صعوبات التعلم على مقياس الانتباه.

- **الادراك**:Perceptional

الادراك عملية طويلة ومعقدة تقوم بتأويل الاحساسات القادمة الى الدماغ عن طريق الحواس وإعطائها معنا والتي يجرى الجزء الأكبر منها بصورة آلية الى الدماغ عن طريق الحواس ودون وعي أو شعور بها لكنها في بعض الأحيان تحتاج الى تركيز الانتباه وبذل الجهد والتنظيم العقلي .(أسامة البطانية وآخرون ، ٢٠٠٧، ٩٧)

الادراك هو قدرة الفرد على القيام بتنظيم تلك المثيرات المختلفة التى سبق له انتقاؤها ، والتركيز عليها ، والانتباه لها ، وبالتالى فهو عملية عقلية تاليه للانتباه ، ومكملة له في سبيل التمكن من معالجة تلك المثيرات ذهنياً فى أطار ما يكون قد مر به من خبرات سابقه ، والتعرف عليها وتمييزها ، وهو الأمر الذى يمكنه من اعطائها معانيها الصحيحة ، ودلالاتها المعرفية المختلفة(عادل عبدالله ٢٠٠٦)

يتحدد الادراك إجرائياً بالدرجات التي يحصل عليها الطلاب ذوى صعوبات التعلم على مقياس الادراك.

- **صعوبات التعلم** Learning Disabilities

طفل صعوبات التعلم هو طفل عادى من حيث القدرات العقلية والحسية والانفعالية لكنة يعانى من صعوبات في عمليات الإدراك والتفكير والتذكر والتي تؤثر سلبا في تعلمه(قحطان الظاهر ،٢٠٠٤، ١٧).

يشير هذا المصطلح إلى تحديد مجموعة من التلاميذ في الفصل الدراسي العادي ، ممن يظهرون انخفاضا ملحوظا في التحصيل الدراسي عن أقرانهم من العاديين ، مع أنهم يتمتعون بذكاء عادى أو فوق المتوسط ، ويرجع هذا إلى أنهم يجدون صعوبة في سرعة الفهم والقدرة على التفكير وربط العلاقات وإدراكهم لعمليات القراءة ، أو الكتابة ، أو أجراء العمليات الحسابية وما يتعلق بها من مهارات ، ويستبعد من هؤلاء ذوو الإعاقة العقلية والمضطربون انفعاليا والمصابون بأمراض وعيوب السمع والبصر وذوو الإعاقات المتعددة ، وذلك من حيث أن إعاقاتهم قد تكون سببا مباشرا للصعوبات التي يعانون منها (Lerner j.W ,1997,9)

ويعرف الباحث صعوبات التعلم بأنها : هي الطالب الذي يكون مستوى ذكاءه عادي أو متفوق وعلى الرغم من ذلك ينخفض مستواه التحصيلي مما يرجع إلى صعوبات العمليات العقلية المعرفية المسئولة عن التحصيل الدراسي كالانتباه والإدراك والتفكير بشقية (تكوين المفهوم وحل المشكلة) والتذكر بالإضافة إلى وجود ظروف غير مواتية في كل من البيئة المدرسية والأسرية والبيئية (أسامة فاروق ، ٢٠١٢ ، ٢٣٤).

يتحدد الطالب ذوى صعوبات التعلم إجرائياً بالدرجات التي يحصل عليها الطلاب ذوى صعوبات التعلم على المقياس.

- **الاطار النظرى** :
- **صعوبات التعلم**:

صعوبات التعلم "هي اضطراب في العمليات العقلية أو النفسية الأساسية التي تشمل الانتباه والإدراك وتكوين المفهوم والتذكر وحل المشكلة يظهر صداه في عدم القدرة على تعلم القراءة والكتابة والحساب وما يترتب عليه سواء في المدرسة الابتدائية أساسا أو فيما بعد من قصور في تعلم المواد الدراسية ألمختلفة .(نبيل حافظ ،٢٠٠٤ ، ٣)

صعوبات التعلم يتم التعرف عليها من خلال وجود تباعد كبير بين تحصيل الطالب وقدرته العقلية والمعرفية في واحدة أو أكثر من المجالات التالية : التعبير الشفهي ، الادراك السمعى ، التعبير الكتابي ، مهارات القراءة الأساسية ، فهم نص مقروء ، اجراء العمليات الحسابية ، الاستدلال الحسابي (الرياضي). (أسامة فاروق ، ٢٠١٢ ، ٢٣٤)

"صعوبات التعلم يقصد بها الأطفال الذين يظهرون اضطرابات في واحدة أو أكثر من العمليات النفسية الأساسية التي تتضمن فهم اللغة المكتوبة أو اللغة المنطوقة واستخدامها ، والتي تبدو في اضطرابات السمع والتفكير والكلام والقراءة والتهجى والحساب والتي تعود إلى أسباب لا تتعلق بالإعاقة العقلية ، أو السمعية أو البصرية ، أو غيرها من ألإعاقات .(صالح هارون ،٢٠٠٤ ، ١٨)

"مصطلح يشير إلى اضطراب في واحدة أو أكثر من العمليات النفسية الأساسية التي تدخل في فهم أو استخدام اللغة المنطوقة ، أو المكتوبة ، ويظهر هذا القصور في نقص القدرة على الاستماع أو الكلام ، أو القراءة ، أو الكتابة ، أو

الهجاء أو القيام بالعمليات الحسابية وقد يرجع هذا الاضطراب إلى إعاقة في الإدراك ، أو إلى إصابة في المخ أو إلى الخلل المخي البسيط ، أو إلى عدم القدرة على القراءة ، أو إلى عدم القدرة على الكلام ، وتستبعد من هذا المصطلح الأطفال ذوو صعوبات التعلم الناتجة عن إعاقة بصرية ، أو سمعية ، أو حركية ، أو تخلف عقلي ، أو اضطراب سلوكي ، أو حرمان بيئي أو ثقافي". (عبد العزيز بن محمد عبد الجبار ،٢٠٠٢ ، ١٧٨)

إن هاميل وبريان (Hammill & Bryan) عام ١٩٩٨ قد قدما تعريفاً لصعوبات التعلم ويذكر هذا التعريف أن صعوبات التعلم الخاصة Specific Learning Disabilities ، يعني " اضطرابا في واحدة أو أكثر من العمليات النفسية الأساسية المتضمنة في فهم أو استخدام اللغة المنطوقة أو المكتوبة والتي يمكن أن تظهر في صورة قصور في القدرة على الاستماع ، أو التفكير ، أو الحديث أو القراءة ، أو الكتابة ، أو التهجي أو إجراء العمليات الحسابية ، ويشمل المصطلح حالات الإعاقات الإدراكية Perceptual Disabilities ، والتلف المخي brain injury ، والخلل الوظيفي المخي البسيط ، عسر القراءة dyslexia ، وحبسه الكلام النمائية ، ولا يشمل المصطلح مشكلات التعلم التي تعد نتيجة مباشرة لإعاقات سمعية ، أو بصرية ، أو حركية ، أو التخلف العقلي ، أو الاضطراب الانفعالي ، أو الحرمان البيئي ، أو الثقافي ، أو الاقتصادي ". (أحمد عواد ،٢٠٠٢ ١٠٥ . ١٠٦)

الطفل صعوبات التعلم هو طفل عادى من حيث القدرات العقلية والحسية والانفعالية لكنة يعانى من صعوبات في عمليات الإدراك والتفكير والتذكر والتي تؤثر سلبا في تعلمه. ونتيجة لاختلاف وجهات النظر حول مصطلح صعوبات قامت الجمعية الأمريكية بتكوين لجنة لوضع تعريف لصعوبات التعلم ، وقد توصلت إلى أن صعوبات التعلم مفهوم يشير إلى مجموعة غير متجانسة من الاضطرابات تتمثل في درجة دالة من الصعوبة في اكتساب واستخدام أي من مهارات الإصغاء والكلام والقراءة والكتابة والحساب وتتصل بمشكلات داخلية (كيرك وكالفنت ، ١٩٨٨).

تنقسم صعوبات التعلم الى قسمين رئيسيين هما : صعوبات التعلم النمائية Developmental Learning Disabilities وتتضمن (اضطرابات الانتباه اضطرابات الذاكرة . اضطرابات الادراك . اضطرابات ادراكية حركية اضطرابات اللغة والتفكير).

وصعوبات التعلم الأكاديمية Academic Learning Disabilities وتتضمن (صعوبات القراءة ، وصعوبات الرياضيات ، وصعوبات التهجى صعوبات التعبيرات المكتوبة). (Kirk &Gallagher,1989)

وسوف يتبنى الباحث تعريف اللجنة القومية الأمريكية المشتركه لصعوبات التعلم الذى يعرض له هالهان وكوفمان (٢٠٠٣) Hallahan & Kauffman والذى ينص على أن صعوبات التعلم تعد بمثابة مصطلح عام يشير الى مجموعة غير متجانسة من الاضطرابات التى تظهر على أهمية صعوبات ذات دلاله فى اكتساب واستخدام القدرة على الاستماع ، أو التحدث ، أو القراءة ،أو الكتابة ، أو

التفكير ، أو القدرة الرياضية أى القدرة على ارجاء العمليات الحسابية المختلفة . وتعد مثل هذه الاضطرابات جوهرية بالنسبة للفرد ، ويفترض أن تحدث له بسبب حدوث اختلال في الأداء الوظيفي للجهاز العصبي المركزى ، كما أنها قد تحدث فى أى وقت خلال فترة حياته . هذا وقد تحدث مشكلات في السلوكيات الدالة على التنظيم الذاتى ، والإدراك الاجتماعى ، والتفاعل الاجتماعى الى جانب صعوبات التعلم ، ولكن مثل هذه المشكلات لا تمثل في حد ذاتها ولا تعتبر صعوبات تعلم .

- **الانتباه**:
- **تعريف الانتباه**:

يعد الانتباه من أهم العمليات المعرفية التي يقوم الفرد بها حيث يأتى في مقدمتها ، ويؤثر بالقطع على العمليات المعرفية الأخرى التى تلية ، وتترتب علية ويعتبر أساسا لها.

الانتباه : هو أن ينتقي الفرد من الاحساسات التى يتلقاها ، أو المثيرات المختلفة التي يتعرض لها شيئا محددا يقوم بالتركيز عليه ، ومن هنا فالانتباه هو عملية عقلية معرفية تمثل نشاطا انتقائيا يعنى التركيز في شيء معين دون سواه مما يجعله يحتل بؤر الشعور ، ويؤثر بالتالى على أداء الفرد (عادل عبدالله ٢٠٠٦).

يعرف الانتباه بأنه " عملية ذهنية معرفية تتضمن تركيز الإدراك على منبه معين من بين مجموعة منبهات موجودة حولنا ، وهي تتضمن عملية الانتقاء والاختيار والتركيز والقصد والاهتمام والميل لمنبه أو موضوع معين " (أندرسون ٢٠٠٧ ، ١١٣).

ويعالج هذا المفهوم مختلف النظريات التي تتعامل مع المعلومات قبل أن تصل إلى الذاكرة قصيرة المدى. والآلية التي قد يستعملها المتعلم في اختيار المثيرات والتركيز عليها في عمليات التعلم والتعليم . ومع أن نظرية التعلم من منظور معالجة المعلومات تركز على الانتباه كمفهوم أساسي لها ، غير أنها لا تهمل نتائج الأبحاث الحواس الخمس في التعامل مع البيئة(صالح محمد أبو جادو ٢٠١١، ٢١٨) .

أو هو تركيز الوعي تجاه مثير معين ، وهو عملية انتقاء ايجابي لمثير أو أكثر من بين المثيرات الداخلية والخارجية التي تتزاحم على مداخل الإدراك للإنسان ، وبإمكان الشخص التركيز على أكثر من مثير في نفس الوقت ، مثل السائق الذي يقود عربة ويتحدث إلى شخص يجلس إلى جواره ، فهو ينتبه لمحدثه في نفس اللحظة التي يقوم فيها بقيادة العربة ، ولكن لا يمكن أن ينتبه لمثيرين يحتاجان لدرجة عالية من التركيز في نفس الوقت (عبد الكريم الحجاوي ٢٠٠٤، ٨٢).

بالرغم من وضوح عملية الانتباه ، ووضوح اضطراب نقص الانتباه وإمكانية ملاحظة الانتباه من عدمه بشكل مباشر إلا أنه من الصعب تحديد مفهوم الانتباه أو اضطراب نقص الانتباه وتأتي هذه الصعوبة من فرضية أن الجميع

يعرف الانتباه ، ويمكنه الحكم على فرد ما من حيث كونه منتبها من عدمه بمجرد النظر ، وبالتالي لا اختلافا جوهريا في وجهات النظر بين الباحثين في تقديم تعريف الانتباه أو اضطراب نقص الانتباه.

فيعرض الدليل الإحصائي الرابع لتشخيص الأمراض النفسية والعقلية الصادر من المنظمة الأمريكية للصحة النفسية American Psychatertic Association (1994, 63-65) لتعريف اضطراب نقص الانتباه Attention Deficit Disorder (ADD) بأنه : أحد أنماط اضطراب نقص الانتباه المصحوب بالنشاط الحركي الزائد Attention Deficit Hyperactive Disorder (ADHD)، ويعد أحد الاضطرابات النمائية الشائعة بين الأطفال ذوي الإعاقة العقلية ، ويظهر في : عدم القدرة على الانتباه للتفاصيل وقصر مدى الانتباه.

ويعرف كيندال Kendall (2000) اضطراب نقص الانتباه بأنه اضطراب نمائي يتسم بوجود أوجه قصور في كف السلوك تتمثل في ثلاثة مظاهر أساسية هي : قصور الانتباه بشكل لا يتناسب مع المستوى النمائي للفرد ، والنشاط الحركي المفرط، والاندفاعية. ويذكر باول Pual (2003,19) أن اضطراب نقص الانتباه لا يتعدى أكثر من كونه وصفا لتجمعات عصبية ، أي أن العامل الأساسي فيه هو العامل العصبي وبالتالي لا ينتج اضطراب نقص الانتباه عن ضعف في أساليب التربية أو بعض ما يتعاطاه الولدان من مشروبات كحولية ، وهذا ما يؤكد على تحسن كثير من حالات اضطراب نقص الانتباه مع النضج وتقدم العمر من ناحية والتعرض لخبرات موجهة أو غير موجهة تزيد من قوة الانتباه لدى الفرد.

وتذكر(عفاف عجلان، ٢٠٠١، ٢٠) أن دراسة أهمية اضطراب نقص الانتباه ترجع إلى أسباب عديدة منها : نسبة انتشاره المرتفعة ، واستمرارية ، وارتباطه باضطرابات نفسية أخرى ، وانعكاسه السلبي على علاقة الطفل مع الراشدين والأقران وصعوبة علاجه.

وقد حاولت برودبنت (Broadbent,1958) تفسير عملية الانتباه بفرض وجود وحدات تخزين وسيطة للحواس تقوم فيها هذه الوحدات بتخزين ما نحس به لفترة قصيرة ، بحيث يتم اختيار محتويات إحدى هذه الوحدات للمعالجة في الذاكرة قصيرة الأمد ، ويتم بعد عملية الاختيار تلاشي محتويات الوحدات الأخرى . ويؤثر في عمليات الاختيار فاعلية المثيرات في الحواس فقط ، فيما أضاف تريزمان (Triesman) ، أهمية عنصر المعنى بالنسبة للمتعلم في عملية الاختيار ، ومن الجدير بالذكر أن زمن الاحتفاظ بمعلومات في كل من هذه الوحدات لا يتعدى ثانيتين.

- **نسبة انتشار اضطراب الانتباه**:

يؤثر اضطراب نقص الانتباه والنشاط الزائد بنسبة ٢٠ ٪ في الأطفال الذين يعانون من صعوبات التعلم حيث أصبح الأطفال غير قادرين على تركيز انتباههم وينتشر هذا المرض بنسبة ٣٪ بين الأطفال في سن المدرسة الابتدائية وينتشر بين الذكور أكثر من الإناث بنسبة ٣: ١ (رياض بدرى ، ٢٠٠٥، ٥٣).

- **أسباب اضطراب الانتباه**:

لا شك أنه توجد مجموعة من الأسباب التي تؤدي إلى اضطراب في عملية الانتباه لدى الأطفال ، ولكن المؤكد أنه قد تختلف الأسباب المؤدية لهذا الاضطراب من فرد لآخر ، لأن التطابق التام بين الأطفال أمر لا يقبله المنطق وبالتالي فإن الأسباب المؤدية لاضطراب نقص الانتباه تتباين بتباين الحالات.

ويمكن تقسيم الأسباب المؤدية لاضطراب نقص الانتباه إلى مجموعتين أولهما : العوامل الذاتية التي تتعلق بالطفل ذاته مثل : العوامل البيولوجية ومستوى الذكاء ، والجنس ، والترتيب الميلادي ، أما المجموعة الثانية فهي : العوامل البيئية مثل : الظروف الاجتماعية الاقتصادية للأسرة ، والعلاقات الأسرية ، ونوع البيئة الديموجرافية و غيرها ، وفيما يلي ذلك:

- العوامل الذاتية : الوراثة ـ التلف الدماغي . العوامل البيولوجية . ضعف التنظيم . مستوى الذكاء . العوامل الكيميائية . الاندفاعية.
- العوامل البيئية: يذكر كوكشانك Cruickshank (1991) أن نتائج دراسات عديدة قد أسفرت عن الدور الذي تلعبه العوامل البيئية وخاصة البيئة الاجتماعية في ظهور اضطراب نقص الانتباه لدى الأطفال ، ومن هذه العوامل : الحرمان من الوالدين الذي يساعد في ظهور هذا الاضطراب ونقص التحكم في السلوك الذاتي وضعف المشاعر تجاه الآخرين ، ويتضح تأثير الحرمان من الأم بصفة خاصة لدى الأطفال ذوي الإعاقة العقلية كما أن الخصائص الوالدية السالبة ذات تأثير في ظهور هذا الاضطراب ، أما التفاعل بين الوالدين والطفل فقد يكون أكثر تأثيرا على ظهور هذا الاضطراب من عدمه ، فالميول العقابية لدى الوالدين التي قد تصل إلى العقاب البدني الشديد ، واستخدام العنف ، أو الإهمال ، والميول التسلطية في ضبط سلوك الأطفال ، وعدم الاتساق في خبرات ممارسة المعاملة بين الوالدين تؤثر سلبا على الانتباه.

- **أهمية الانتباه**:

ولقد حاول كثير من المربين أن يوظفوا أهمية الانتباه في عمليات التعلم والتعليم.

فالمعلم الذي يقوم بتغير نبرات صوته في أثناء عمليات الشرح قد يكون بسبب محاولته تركيز انتباه الطلبة على جملة معينة ، والمعلم الذي يكتب بعضا من الكلمات على السبورة بنمط أو بلون معين ، يهدف إلى تركيز انتباه الطلبة على ذلك (أحمد التقي ، ١٩٩٣).

فان تشتت الانتباه من وجهة النظر التربوية تعنى العجز الذى يعانيه الأطفال عند اختيار مهمة ما فلا يقدرون على المحافظة على انتباههم الذى وجه نحو تلك المهمة.

فيستجيب الأطفال الى المثيرات البيئية التى من حولهم فلا يستطيعون اختيار تلك المثيرات ذات العلاقة بالمهمة التى وجه انتباههم اليها فلا يستطيعون متابعتها مما دفع ستراوس ولنتن Strauss & Lentinen) الى الاقتراع بجعل مثل هؤلاء الطلاب في بيئة خالية تماما من المشتتات أو المثيرات

المختلفة حتى وصل به الاقتراح الى تقيد مثل هؤلاء الأطفال بملابس لا تثير تشتت الانتباه لديهم (عبد العزيز السرطاوى ، زيدان السرطاوى، ١٩٨٨).

- **المظاهر السلوكية لاضطراب الانتباه**:

ويشير هالهان وكوفمان (٢٠٠٣) Hallahan & Kauffman الى أن أولئك الأطفال الذين يعانون من مشكلات في الانتباه عادة ما يتسمون بخصائص معينةٍ يكون من شأنها أن تمييزهم مثل التشتت والاندفاعية ، والنشاط المفرط وغالبا ما يصفهم معلموهم وآبائهم بأنهم غير قادرين على أن يستمروا في مهمة واحدة لفترة طويلة ، وأنهم غير قادرين كذلك على أن ينصتوا لما يقوله الآخرون ، وأنهم يتحدثون دون توقف ، وأنهم ينطقون بأول ما يخطر على بالهم من أشياء دون أن يفكروا ، وأنهم غير قادرين على أنه يقوموا بتخطيط أنشطتهم سواء داخل المدرسة أو خارجها.

كما يعاني أطفال صعوبات التعلم من القدرة على متابعة المهارات المعروضة أمامه بصورة متسلسلة والتى قد تعود الى تركيز الفرد انتباهه الى المثير الأول ثم يفشل في متابعة المثيرات اللاحقة وقد يؤدى الى عدم استيعابه الجزء الأول من التعليمات أو الفشل في سماع الجزء المتبقي من التعليمات أو قد تعود الى مشكلاتٍ في التذكر وعلى العموم فان متابعة المهارات يتطلب من الفرد انتباها وتركيزا عاليين وذاكرة قوية ، وهذا ما يعتبر مشكلة لطالب صعوبات التعلم (أسامة البطانية وآخرون ،٢٠٠٧، ٨٥).

لاشك أن أي خلل في البناء العضوي أو النفسي للفرد إنما يؤثر تأثيراً واضحا على الشخصية والسلوك ، ويعد اضطراب نقص الانتباه على درجة كبيرة من الأهمية لأنه يرتبط بالبناء المعرفي للفرد ، وإذا كانت النواحي المعرفية ذات أثر في تشكيل الكيان الوجداني للفرد ومن ثم الكيان السلوكي فإن اضطراب نقص الانتباه يؤثر في الناحية المزاجية والانفعالية للفرد ، وبالتالي تتكون الشخصية المضطربة ، وتنتج السلوكيات المختلة وظيفيا.

يرى لاندري وتشابيسكي Landry & Chapeiski (1990,488,498) أن اضطراب نقص الانتباه يعد السبب الأساسي في المشكلات اللغوية والاجتماعية وضعف عملية التواصل بين الطفل والبيئة المحيطة به سواء الأسرية والمدرسية وخاصة الأقران ، حيث أن الأطفال المتخلفين عقليا لا يستطيعون أن يركزوا انتباههم على مثير واحد لفترة طويلة ، كما يتشتت انتباههم بسهولة بجانب أن مدى الانتباه لديهم ينخفض بصورة ملحوظة حال مقارنتهم بأقرانهم العاديين.

وقد أجمل كمال سيسالم (٢٠٠١، ٥٨) المظاهر السلوكية المرتبطة باضطراب نقص الانتباه في : الإحباط السريع ، وعدم الصبر ، وتغيير المزاج ، والعناد والإلحاح ، والاضطرابات الانفعالية ، وضعف مفهوم الذات ، والكسل ، وعدم تحمل المسئولية ، ومقاومة التغيير حتى لو كان للأفضل ، وتختلف درجة شدة أو تواجد هذه المظاهر السلوكية لدى الأطفال ذوي اضطراب نقص الانتباه باختلاف السن والجنس والنمط الاجتماعي أو البيئة التي يعيش فيها الطفل كما أنه يوجد تداخل بين المظاهر السلوكية لاضطراب نقص الانتباه والمظاهر

السلوكية لكل من : القلق ، والاكتئاب ، واضطرابات السلوك ، تظهر في : ضعف التركيز ، والضجر ، وأحلام اليقظة ، واضطرابات النوم ، واضطرابات المزاج ، وغيرها ، وهذا يدل على تلك العلاقة بين هذه المتغيرات الأربعة. وهكذا يمكن القول أن اضطراب نقص الانتباه ذو تأثير سلبي على كافة مكونات الشخصية لدى الطفل : المعرفية الأكاديمية ، والانفعالية المزاجية والسلوكية.

- **تفسير الانتباه**:

وتتم عملية الانتباه من خلال جذع المخ كجزء عميق ومستقر في قاع المخ وهو عبارة عن نسيج عصبي ، يشبه من حيث الشكل أنبوبة مجوفة تستقر فوق قمة الحبل الشوكي ، وتمضي عبرة كل السيالات العصبية في المسار المقدر لها من الحبل الشوكي إلى المخ ، ويتكون جذر المخ من منطقتين : الأولى هي مايعرف باسم " الغمد النخاعي" Medulla وتقع علي المحيط الخارجي للجزء المركزي الداخلي وهو ما يسمي " التكوين الشبكي" Reticular Formation والذي يمثل المنطقة الثانية في جذر المخ ، ويبطن الأنبوبة المجوفة ، ويمضي خلالها ليتصل بالمهاد التحتاني الهيبوثلاموس Hypothalamus ، والمهاد (الثلاموس) Thalamus ولهذا التكوين الشبكي بدوره جهازان : الأول هو مايسمي الجهاز الشبكي الهابط Descending Reticular System ويختص بالوظائف الحركية ، والثاني هو جهاز التنشيط الشبكي الصاعد Ascending Reticular System ويختص بالوظائف الحسية ، ويقوم برصد السيالات العصبية الواردة من الحواس (دينيس تشايلد ، ١٩٨٣ ، ٢٠- ٢١).

قد أوردت بعض الدراسات أسباب اضطراب الانتباه الى وجود شذوذ في الجهاز العصبي المركزى أو خصائص غير عادية أو أنها قد ترجع الى اصابات مخية والذى أكدته الدراسات الحديثة(Rutter,1997).

ومن هذا المنطلق فإننا نجد أن أولئك الطلاب يعانون من ضعف واضح في الانتباه مما يجعلهم غير قادرين على استقبال المثيرات المختلفة من البيئية المحيطة بشكل مناسب .ويؤدى ضعف الانتباه بطبيعة الحال الى ضعف مماثل في الادراك ، وقصور في التعرف على المثيرات ، والتمييز بينها حيث أنهم يجدون صعوبة في الانتباه لخصائص الأشياء المختلفة التى يخبروها فلا يكونوا قادرين على معرفتها ، أو ادراكها سواء تعلق ذلك بالإدراك السمعى أو البصري ويترتب على ذلك أن ينسى الطالب خبراته السابقة وهو الأمر الذى يعرضه الى قصور أخر في الذاكرة.

- **أنواع الانتباه**:

ويمكن تقسيم الانتباه إلي الأنواع التالية :

- الانتباه القسري : وفي هذا النوع يتجه الانتباه رغم إرادة الفرد إلى المثير كالانتباه إلى طلقة مسدس.
- الانتباه التلقائي (الاعتيادي) : وهو انتباه الفرد إلى شيء يميل إليه الفرد ولايبذل الفرد في سبيله جهدا .

- الانتباه اللاإرادي : هو الانتباه الذي يقتضي من الفرد بذل جهد قد يكون كبيرا كانتباهه إلى حديث جاف أو يدعو إلى الضجر ، في هذه الحالة يشعر الفرد بما يبذله من جهد في حمل نفسه على الانتباه . ونظرا لحاجة الفرد للانتباه إليه فإنه يبذل جهدا ، وهذا النوع في العادة لا يقدر عليه الأطفال . لأنه يحتاج إلى بذل الجهد وأن يكون لديهم قوة الإرادة ، واحتمال المشقة الوقتية في سبيل هدف أبعد (أحمد عزت ، ١٩٨٥ ، ١٩١- ١٩٢) .
- الانتباه الانتقائي : يشير إلى قدرة الفرد علي التركيز علي المعلومات المناسبة أو المتعلقة ، واستبعاد المعلومات غير المناسبة أو غير المتعلقة ، وعلي الرغم من أن المعلومات المتوفرة عن الانتباه الانتقائي لدي الأطفال ما زالت محدودة (فتحي الزيات ، ١٩٩٥ ، ٣٠٦) . ويشير كل من بروس وديكمان Bruace & Dykeman , 1998 إلى وجود الأنواع التالية للانتباه:
- الانتباه البؤري : Focused Attention وهو يشير إلى مدي تركيزنا علي نشاط ما ، أو القدرة علي الاستجابة بصورة متميزة لمثيرات بصرية معينة أو مثيرات سمعية.
- الانتباه المتناوب Alternating Attention هو القدرة علي تحويل بؤرة الانتباه وتحريكها بين المهمات التي لديها مطالب معرفية مختلفة.
- الانتباه الموزع Divided Attention وهو القدرة علي الاستجابة لمهمات متعددة في آن واحد ، أو مهمة متعددة المطالب ، أو دالة وصف مرات النجاح والفشل في أداء مهمتين في وقت واحد.
- (٨) الانتباه المستمر Sustained Attention وهو القدرة علي الاحتفاظ بهذا الانتباه باعتباره متوافق مع استجابة سلوكية أثناء استمرار النشاط المتكرر (أمل محمود السيد ، ٢٠٠٣ ، ١٦- ١٧)

- **زيادة تركيز الانتباه**:

وقد اقترحت ولفولك (Woolflok) الإجراءات التالية لزيادة تركيز انتباه المتعلم :

- إن يقوم المعلم بعرض هدف الدرس على الطلبة ، مع ضرورة الإشارة إلى أهمية الدرس وفائدته للمتعلم.
- الاستفسار عن أهمية المادة المتعلمة بالنسبة للطلبة .
- توجيه أسئلة للطلبة ، مثل : ماذا يمكن أن يحدث إذا حدث كذا و كذا وذلك من أجل إثارة انتباه الطلبة.
- إيجاد مواقف غير متوقعة في بداية الدرس ، كأن يقوم المعلم بتفجير بالون من أجل تقدم مفهوم الضغط.
- تغيير البيئة الصفية المادية.
- استخدام أنشطة تعليمية ، يستخدم الطالب من خلالها مختلف الحواس.
- تغيير نمط حركات المعلم وإيماءاته ونبرات صوته ، بقصد إثارة انتباه الطلبة.
- على المعلم أن يتجنب ما أمكن التشويش على هدف الدرس .(Woolfolk,1990,236)

- **مراحل تطور الانتباه**:

- في مرحلة الطفولة المبكرة يكون انتباه الأطفال حسي قسري ، بمعني أنهم ينتبهون إلى الأشياء المحسوسة أكثر من المجردة والى الأشياء التي تأسر انتباههم وتثيرهم (محمود عطا حسين ، ١٤١٩ ، ١٨٤).
- في مرحلة الطفولة الوسطي يزداد مدي الانتباه ومدته وحدته ، إلا أن طفل السابعة ما زال لا يستطيع تركيز انتباهه في موضوع واحد مدة طويلة خاصة إذا كان موضوع الانتباه حديثا شفهيا (كريمان بدير ، ٢٠٠٧ ، ١٤٠) .
- في مرحلة الطفولة المتأخرة تكون قدرة الطفل على الانتباه محدودة في المدة حيث لا يستطيع التركيز لفترة طويلة ، وفي المدى حيث لا يستطيع توزيع انتباهه على موضوعات متعددة . وفي النصف الثاني من هذه المرحلة تزداد قدرة الطفل على الانتباه حيث يستطيع تركيز انتباهه حول موضوع لفترة أطول ، ويصبح قادرا على التحرر النسبي من العوامل المشتتة للانتباه ، ويبدو ذلك واضحا في المجالات العلمية الحسية أكثر من الأحاديث الشفوية النظرية(محمود عطا حسين ، ١٤١٩ ،٢٠٧).
- في مرحلة المراهقة تزداد مدة الانتباه ومداه ، فالمراهق يركز لفترة طويلة على موضوع واحد ، كما يمكنه الانتباه إلى أكثر من مثيرين في نفس الوقت.

- **الانتباه وصعوبات التعلم**:

ومن ناحية أخرى يرى كوتكين وآخرون (٢٠٠١) Kotkin et al., أن الأطفال ذوى صعوبات التعلم غالبا ما يعانون من مشكلات في الانتباه ، وأن مثل هذه المشكلات تكون ذات مستوى شديد مما يسفر عن تشخيصهم على أنهم يعانون من مشكلات شديدة تتعلق بقصور الانتباه ، والاندفاعية ، والنشاط المفرط حيث نلاحظ من ضمن المحكات التى تضمنتها الجمعية الأمريكية للطب النفسي APA في الطبعة الرابعة من دليل التصنيف التشخيصي والإحصائي للأمراض والاضطرابات النفسية DSM-IV

وتبرز مشكلات الانتباه عند أطفال صعوبات التعلم في العادة في أثنين أساسيتين من خصائص الانتباه هما :

- الانتقائية أو الاختيار الانتقائي للمثيرات أو الموضوع المراد الانتباه اليه.
- الاستمرارية في الانتباه والاحتفاظ بموضوع الانتباه (فتحى الزيات ، ١٩٩٨).

ولقد أشارت الدراسات التى أجراها زامتكين وزملاءة (Zametkin et al ,.1990) والمعهد القومي للصحة العقلية في الولايات المتحدة الأمريكية National Institute of Mental Health الى انخفاض معدل الكلوجوز في المناطق المشغوله بالضبط أو التحكم في الانتباه والأنشطة الحركية بينما يرى ريكو و زملاءه (Ricco et al .,1993) أن اضطرابات نقص الانتباه التى يعانيها أطفال صعوبات الانتباه ترجع الى عدم فاعلية النواقل العصبية واضطرابات كيمياء المخ (فتحى الزيات ، ٢٠٠٢)

- **الادراك** :
- **تعريف الادراك** :

الإدراك عملية عقلية تتضمن التأثير على الأعضاء الحسية بمؤثرات معينة ويقوم الفرد بإعطاء تفسير وتحديد لهذه المؤثرات في شكل رموز أو معاني بما يسهل عليه تفاعله مع بيئته. أما الإدراك الحسي فهو"عملية تصور المفردات الجزئية الخارجية بتأثير المنبهات الحسية مباشرة ، فيتكون الإدراك الحسي من إدراك أشياء وأحداث فردية جزئية خاصة " (سيد خير الله ،١٩٨١ ، ٨٦).

وعملية الإدراك ودقته تعتمد بدرجة كبيرة على عملية الانتباه ، وأن التعلم يتأثر بالانتباه وهكذا بالنسبة للعمليات الأخرى (أنور الشرقاوي ،١٩٩٢ ، ١١٠-١٢٥) .

يعد الادراك عملية تنظيم وتحليل للمثيرات القادمة للدماغ عن طريق الحواس وتفسيرها وإعطائها المعنى المناسب وردة الفعل الملائمة كذلك والتي يبدأ تطورها في العادة في مرحلة مبكرة من عمر الانسان ثم تنمو وتتطور بتطوره ويرتبط بها عمليات الفهم والتفكير واللغة وأن أي تشوش يحدث للإدراك يؤثر سلبا على عمليات الفهم والتفكير واللغة والتعلم المرتبط بها .(أسامة البطاينة وآخرون ، ٢٠٠٧ ،١٠٢)

ويفترض بياجيه أن الإدراك عملية ذهنية ، يستخدمها الطفل كوسيلة للتكيف مع بيئته ، وهو مشابه في ذلك لآليات الذكاء ، ويري أن نمو الإدراك يعتمد على تطور الذكاء الحسحركي في العاميين الأوليين (يوسف قطامي ٢٠٠٠، ١٤٣).

ويتمكن الأطفال في نهاية السنة الأولي من إدراك ذواتهم ، ويتطور إدراك الأطفال في مرحلة الطفولة المبكرة فيستطيع أن يحتفظ بالصور الذهنية للأشياء ، ولا يتمكن من إدراك جميع العلاقات المكونة لموضوع معين ، وفي مرحلة الطفولة المتأخرة يتحرر الطفل من التمركز حول الذات ، ويستطيع أن يدرك العلاقات بين الموضوعات المحسوسة ، وإدراك العلاقات المكانية والزمانية ، ولكن يلاحظ أن إدراك الطفل للأشياء المتباينة والمتباعدة أكثر من الأشياء المتشابهة والمتقاربة (السر أحمد ، ٢٠٠٩).

ويقسم الإدراك الحسي بحسب الحاسة التي تستقبله إلي :

- الإدراك البصري : هو فهم المثيرات القادمة عن طريق البصر ، حيث تنتقل الصورة من شبكية العين إلى العصب البصري والى المسارات البصرية ثم إلى مراكز الإدراك البصري في الفص القفوي من القشرة المخية.
- الإدراك السمعي : يتم استقبال المثير (الصوت) القادم من الأذن إلى العصب السمعي والى مراكز السمع في الفص الصدغي.
- الإدراك الشمي : يتم استقبال المثير (الرائحة) القادم من الأنف إلى العصب الشمي إلى مركز الشم في القشرة المخية من الفص الصدغي.
- الإدراك الذوقي والإدراك اللمسي : يتم استقبال المذاق من اللسان وينتقل إلى القشرةِ الحسِية في المخ ، والإدراك اللمسي حيث تعطي للمثيرات (الملموسات) تفسيرا تبعا للخبرة السابقة ، وبإمكان الشخص أن يستقبل أكثر من مثير

في الوقت نفسه ، كما يحدث أثناء الطعام ، حيث يعتبر الطعام مثيراً بصرياً وشميا وذوقيا ولمسيا (عبد الكريم الحجاوي ، ٢٠٠٤ ،٨٣- ٨٤) .

ان ما تتعرض له عمليات الادراك من اضطرابات والتي قد تعود الى اضطرابات تشوش بدورها استيعاب وتحليل المعلومات الواصلة الى الدماغ عن طريق الحواس والتي تنعكس سلبا على عمليات تخزين واسترجاع المعلومات مما يعيق عمليات التعلم لعدم قدرة الطفل على الوصول الى المستوى التحضيري المناسب للتعلم ممل يستدعي منا الكشف عنها والتعرف اليها ووضع الخطط والبرامج العلاجية المناسبة للتغلب عليها.

وتتأثر عملية الادراك بنوعين من المثيرات:

- **أولا** : **المؤثرات الخارجية** External Conditions

وهى مؤثرات ذات علاقة مباشرة بالشيء المدرك وهذه العوامل تتضمن شكله ولونه وصورته ورائحته ... فعندما ننظر للصورة مثلا فإننا لا نراها وحدها بل نراها ضمن محيط يحيط بها يسمى الخلفية والتى تعمل على ابراز الصورة .

- **ثانيا** : **العوامل الذاتية**: Self Condition

وتعتمد هذه العوامل على ذات الفرد التى تتأثر بعدة عوامل فإدراك الفرد للأشياء ادراكا سليما يتأثر بالخبرة الفردية فقدرة الانسان على ادراك الأشياء المألوفة بصورة سليمة أكثر دقة من ادراكه للأشياء اعتمادا على المشاهد الأولى أو ما تنقله من الآخرين .(راضى الوقفى ،٢٠١١).

- **أنواع صعوبات الادراك**:Perception Disabilities Types

- **أولا** : **صعوبات عملية التجهيز والمعالجة**:

وتبدو أعرض صعوبات عمليات التجهيز والمعالجة عند هؤلاء الأطفال على صورة.

تشويش وتداخل في المعلومات ، تراجع في الادراك المعرفي ، رفض أداء المهام ، ضعف أو انخفاض في الانتباه ، نوبات مزاجية من الغضب الحاد .

- **ثانيا** : **صعوبات الادراك السمعي**:

وتشتمل مهارات الادراك السمعي على المهارات الفرعية التالية والتي تتكامل معا لتكون في النهاية ادراكا سمعيا للإحساسات التي يستقبلها الانسان:

- مهارة الوعي الصوتيPhonological Awareness
- مهارة التمييز السمعى Auditory Discrimination
- الذاكرة السمعية Auditory Memory
- التعاقب أو التسلسل السمعي Auditory Sequencing
- مزج الأصوات السمعية:

- **ثالثا** : **صعوبات الادراك البصرى**:

يعانى تلاميذ صعوبات التعلم واحدة أو أكثر من صعوبات الادراك البصري التالية:

- صعوبة التمييز البصرى Visual Discrimination

- صعوبة الإغلاق البصرى Visual Closure
- صعوبة ادراك العلاقات المكانية Spatial Relations
- صعوبة تمييز الصورة وخلفيتها.
- صعوبة سرعة الادراك البصرى.
- صعوبة الذاكرة البصرية والتصور.
- صعوبة التآزر البصرى – الحركي.

- **رابعا : صعوبات الادراك الحركي:**

- صعوبات التوافق الادراكى البصري الحركي.
- صعوبات التوافق الادراكي السمعي الحركي.
- صعوبات التوافق الادراك السمعي البصري الحركي.
- صعوبات التوافق بين مختلف الأنظمة الادراكية .(أسامة البطاينة وآخرون،٢٠٠٧، ١٠٢ – ١١٢)

- **الادراك وصعوبات التعلم:**

يرجع الاهتمام بالكشف المبكر عن اضطرابات الوظائف الادراكية لدى ذوى صعوبات التعلم لافتراضات مفادها:

- أن الادراك عملية معرفية بنائية نشطة وايجابية تتوسط المثيرات الحسية ونتائج عملية الادراك.
- ان الادراك لا يحدث مباشرة اعتماداً على المدخلات الحواس وإنما يأتي نتيجة بنائية لعمليات التفاعل بين هذه المثيرات وخبرات الفرد السابقة وتوقعاته وأحكامه الذاتية والعوامل الدافعية والانفعالية.
- يمكن أن تحدث بعض الأخطاء في الإدراك لاعتماد الإدراك على العمليات التفاعلية بين المثيرات الحسية وخبرات الفرد وتوقعاته.
- تسبب الاضطرابات التي تتعرض لها الوظائف الإدراكية صعوبات ادراكية تظهر على عدة صور (صعوبات في التمييز بين المثيرات ، صعوبات في الإغلاق البصري ، صعوبات في الإغلاق السمعي ، بطء في الإدراك (فتحي الزيات ١٩٩٨).

وتختلف الصعوبات الادراكية عند طلاب صعوبات التعلم من شخص الى آخر كل حسب الاضطراب الذي يعانيه.

مما يؤكد على أهمية الدراسة الحالية من حيث تناولها للإدراك هو أن النمو المعرفي والأداء يعتمد عليه بصورة عامة على سلامة وكفاءة الوظائف الادراكية عموما وعلى مدى تكاملها الوظيفي فيما بينها.

من ناحية أخرى فقد أشارت الدراسات والبحوث الى أن أكثر الاضطرابات تأثيرا على الطلبة ذوى صعوبات التعلم هي الاضطرابات الادراكية فضعف فاعليتها وتكاملها الوظيفي فيما بينها على اختلاف القنوات الحسية الادراكية ينعكس سلبا على الأداء التعليمي عند هؤلاء الطلاب بينما تزداد كفاءة العملية التعليمية بزيادة كفاءة الوظائف الادراكية وتكاملها فيما بينها.

- **بحوث ودراسات السابقة**:

يقوم الباحث في حدود ما اطلع علية بإيجاز الدراسات السابقة كما يلي:

- **أولا : دراسات أجريت في مجال خصائص ومشكلات ذوى صعوبات التعلم**:

١- دراسة وليامز وآخرين Willems et al., (١٩٩٦). عنوانها : إمكانية وجود مشكلات إدراكية ونفس عصبية (انتباه وتذكر) في مجتمع خاص بالتلاميذ ذوى صعوبات التعلم.

هدفت الدراسة إلى بحث إمكانية وجود صعوبات تعلم معرفية خاصة بكل من (الانتباه . الإدراك . التذكر) مسئولة عن صعوبات التعلم الأكاديمية وتكونت عينة الدراسة من ثلاث مجموعات : تلاميذ مرحلة الحضانة ممن هم أقل من سبع سنوات . تلاميذ المرحلة الابتدائية الأولية ممن تتراوح أعمارهم الزمنية بين ٩ - ١٠ سنوات . تلاميذ المرحلة الابتدائية المتأخرة ممن تتراوح أعمارهم الزمنية بين ١١ – ١٣ سنوات وتكونت أدوات الدراسة من اختبارات خاصة بالقراءة الصامتة والقراءة الجهرية والحساب واختبارات نفس عصبية واختبارات تقيس سعة الذاكرة وجميعها من إعداد الباحثين وأسفرت نتائج الدراسة عن استخلاص مجموعة من الاضطرابات تعانى منها هذه الفئة من التلاميذ ذوى صعوبات التعلم وهى اضطرابات في عمليات الانتباه – الإدراك – التذكر اضطرابات النوم مشكلات أسرية ومدرسية.

٢- دراسة باربارالويترال (٢٠٠٢) Lowenthal دراسة على (٥٧١) طفلاً بالروضة لتحديد أهم الخصائص المميزة لأولئك الأطفال الذين يتوقع منهم أن يعانون من مشكلات في التعليم أو بالأحرى من صعوبات في التعليم عندما يلتحقون بالمدرسة ووجدت أن هناك خصائص ترتبط بالجانب الاجتماعى . الانفعالي ، وخصائص ترتبط بالجانب التكيفي ، والجانب الحركى ، والتواصل ، والجانب المعرفي ، وحددت أهم الخصائص المميزة لصعوبات التعلم أو الدالة عليها في مرحلة الروضة في وجود نشاط مفرط لا يتناسب مع العمر الزمنى للطفل ، والاندفاعية ، والتشتت ، وعدم الانتباه ، وعدم القدرة على التحكم في المحفزات المختلفة ، وعدم التنظيم ، والتأخر في اكتساب اللغة ، والتخاطب وتأخر التناول السمعى للمثيرات، ووجود صعوبة في التناول البصرى للمثيرات وتأخر أو قصور في الذاكرة قصيرة وطويلة المدى ، ووجود مشكلات اجتماعية . انفعالية لدى الطفل ، ووجود صعوبة في القيام بالمهارات الحركية الكبيرة والدقيقة . وفي رأينا أن هذه الخصائص تضم كلا من أوجه القصور في المهارات قبل الأكاديمية وصعوبات التعلم النمائية.

٣- دراسة جمال عطية خليل فايز (٢٠٠٤).عنوانها : مدى شيوع صعوبات التعلم النمائية لدى أطفال ما قبل المدرسة.

هدفت الدراسة إلى التعرف على مدى شيوع صعوبات التعلم في مرحلة ما قبل المدرسة وهدفت أيضا إلى التعرف على طبيعة الارتباطات القائمة بين صعوبات التعلم النمائية لدى الأطفال والكشف عن أثر الجنس في أنواع صعوبات التعلم وتكونت عينة البحث من ٥٠ تلميذ وتلميذة و تكونت أدوات الدراسة من استمارة لجمع البيانات الأساسية عن الطفل ، ومقياس تقدير سلوك التلميذ لفرز حالات

صعوبات التعلم إعداد مصطفى كامل وأسفرت نتائج الدراسة عن أنه تشيع صعوبات التعلم النمائية (صعوبات الفهم السماعي – والذاكرة) وذلك بنسبة كبيرة ، وتوصلت أيضا إلى أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الأطفال ذوي صعوبات التعلم ومتوسطات درجات العاديين في أنواع صعوبات التعلم ، وتوصلت إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين الأطفال والإناث في مجالات صعوبات التعلم.

٤ ـ دراسة : طارق محمد عبد النبي (٢٠٠٥) بعنوان : بعض المتغيرات المعرفية واللامعرفية لدي عينة من ذوي صعوبات التعلم والعاديين

استهدف الدراسة الكشف عن بعض الخصائص المعرفية واللامعرفية التي تميز التلاميذ ذوو صعوبات التعلم في القراءة والرياضيات عن أقرانهم العاديين ، فضلا عن الكشف عن الفروق بين التلاميذ ذوو صعوبات القراءة والتلاميذ ذوو صعوبات الرياضيات في بعض المتغيرات المعرفية واللامعرفية .عينة مقدارها ٤٨ من ذوي صعوبات التعلم ، ٢٧ من التلاميذ العاديين بدون صعوبات تعلم من تلاميذ الصف الرابع الابتدائي .وقد أسفرت نتائج الدراسة عن وجود تأثير دال لنوع المجموعة (مجموعة التلاميذ العاديين ، مجموعة التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في الرياضيات ، مجموعة التلاميذ ذوي صعوبات القراءة) بالنسبة لمفهوم الذات الأكاديمي ومكوناته وللكفاءة الاجتماعية في بعض أبعادها ولأخطاء الأداء ولأبعاد العزو السببي للنجاح والفشل والإدراك الذاتي لصعوبة التعلم عند مستوي ٠,٠١ ، بينما لم يكن هناك تأثير دال لنوع الجنس وكذلك التفاعل بينهم .

٥ ـ دراسة عادل عبدالله (٢٠٠٦). بعض المتغيرات لأطفال الروضه ذوى قصور المهارات قبل الأكاديمية كمؤشر لصعوبات التعلم.

تهدف الدراسة الى التعرف على مستوى بعض العمليات المعرفية لأطفال الروضة المعرضين لخطر صعوبات التعلم أى ممن يبدون مؤشرات تدل على احتمال تعرضهم لصعوبات التعلم اللاحقة قياسا بأقرانهم العاديين ، وذلك في كل من الانتباه ، والإدراك والذاكرة. وهو ما يفيد في الاكتشاف المبكر لصعوبات التعلم . وتهدف الدراسة أيضا الى أمكانية التنبؤ بهذا القصور وتلك الصعوبات اللاحقة من خلال درجاتهم في العمليات العقلية موضوع الدراسة(الانتباه – الادراك – التذكر) .

توصلت نتائج الدراسة الى وجود فروق دالة احصائياً بين أطفال الروضة العاديين وأقرانهم المعرضين لخطر صعوبات التعلم سواء ممن يعانون من قصور في مهارتى الوعى أو الادراك الفونولوجى ، والتعرف على الحروف الهجائية ، أو ممن يعانون من قصور في مهارتى التعرف على الأرقام ، والأشكال وذلك في كل من الانتباه ، الادراك ، الذاكرة قصيرة المدى وطويلة المدى لصالح الأطفال العاديين. كما توصلت النتائج الى عدم وجود فروق داله احصائيا بين الأطفال المعرضين لخطر صعوبات التعلم وفق النمطين المستخدمين في هذه الدراسة في المتغيرات المعرفية موضع الدراسة.

٦ـ دراسة ستانسى اكسنر (٢٠١٠) STACEY A EXNER دراسة العلاقة بين صعوبات التعلم ، ونقص الانتباه فرط النشاط ، الكفاءة الاكاديمية ، الجهد والوعى الذاتى ، والانجاز الأكاديمي في طلاب بعد المرحلة الثانوية.

تهدف الدراسة الى استكشاف العلاقة بين الكفاءة الذاتية والأكاديمية والجهد والوعى الذاتى ، والانجاز فى طلاب الجامعات الذين تتحدد مشكلاتهم في ما بين صعوبات التعلم ، النشاط الزائد ونقص الانتباه. وتكونت عينة الدراسة من (٣٠) من الذكور ، (١٧) من الاناث الجامعيين للطلاب الذين تم تشخيصهم على أن لديهم صعوبات تعلم ونشاط زائد ونقص الانتباه. وتوصلت نتائج الدراسة الى أن كلما كانت الكفاءة الذاتية والأكاديمية ، والجهد ، والوعى الذاتى تمثل ضغطا على عينة الدراسة ترتب عليها صعوبات تعلم أكاديمية وكذلك أن فرط النشاط الزائد و نقص الانتباه لهم صله مباشرة بصعوبات التعلم للطلاب في المرحلة الجامعية.

٧ ـ دراسة كاترين ماناداكى ، افسيموس كاكيروس(٢٠١٠) Katerina Maniadaki & Efthymios Kakouros. مشاكل الانتباه وصعوبات التعلم لدى عينة من جنوح الأحداث الصغار في اليونان. تهدف الدراسة الى معرفة العلاقة بين صعوبات التعلم ، وجنوح الأحداث . والتحقق في التاريخ الدراسي للأحداث المحتجزين في مراكز الاصلاح اليونانى من أجل دراسة مدى صعوبات التعلم نتيجة تأثر بالمشكلات النفسية والاجتماعية والتعليمية . ولاسيما مشاكل الانتباه . وتوصلت نتائج الدراسة الى أن الأسباب التى تكمن وراء صعوبات التعلم هو أن الحدث يكون لديه نشاط زائد ونقص الانتباه وليس هذا فحسب بل ترجع مشكلة صعوبات التعلم أيضا الى المشكلات النفسية والاجتماعية والتعليمية التى يتعرض لها الأحداث مما يستوجب أن يتم تدريب موظفى السجون لتلافى هذه الأسباب مستقبلا.

- **ثانيا : دراسات أجريت في مجال التدخل التدريبي أو العلاجي لذوى صعوبات التعلم:**

١ـ دراسة عزة محمد سليمان السيد(٢٠٠١). بعنوان: فاعلية برنامج علاجي في تخفيف صعوبات التعلم النمائية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية.

هدفت الدراسة إلى تحديد أهم صعوبات التعلم النمائية الشائعة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية وهدفت أيضا إلى تشخيص صعوبات التعلم النمائية لدى التلاميذ وتكونت عينة الدراسة من ٤٠ تلميذ وتلميذة من تلاميذ الصف الرابع الابتدائي. وتكونت أدوات الدراسة من قائمة الكشف عن صعوبات التعلم النمائية إعداد الباحثة واختبار الذكاء الابتدائي إعداد عبد العزيز القوصي وآخرين ، والبرنامج المقترح إعداد الباحثة ، أسفرت نتائج الدراسة عن فاعلية البرنامج العلاجي في تخفيف صعوبات التعلم النمائية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية.

٢ـ دراسة أحمد حسن عاشور(٢٠٠٢)عنوانها : مدى فاعلية برنامج تدريبي في علاج بعض صعوبات التعلم النمائية.هدفت الدراسة إلى تشخيص بعض صعوبات التعلم النمائية لدى تلاميذ ذوي صعوبات التعلم مع إعداد برنامج تدريبي لعلاج جوانب القصور في عملية الانتباه وعملية الإدراك لدى التلاميذ

ذوي صعوبات التعلم وتكونت عينة الدراسة من (٦٠) تلميذ وتلميذة من ذوي صعوبات التعلم بالصف الرابع الابتدائي منهم ٢٥ ذكورا و ٣٥ إناثا قسموا إلى مجموعتين مجموعة تجريبية (٣٠) تلميذ وتلميذة ومجموعة ضابطة (٣٠) تلميذ وتلميذة ، وتكونت أدوات الدراسة من اختبار القدرة العقلية مستوى ٩-١١ سنة إعداد فاروق عبد الفتاح ١٩٨٤ - اختبار الفهم القرائي إعداد خيري مغازي ١٩٩٨ واختبار بندر جشطلت إعداد لوريا بندر ومقياس وكسلر لذكاء الأطفال والبرنامج المقترح من الباحث وباستخدام اختبار ت توصلت الدراسة إلى ، وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠٥ في الانتباه السمعي بين متوسط درجات القياس البعدي لصالح المجموعة التجريبية بعض تطبيق البرنامج توصلت أيضا إلى أنه يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠١ في الانتباه البصري بين متوسط درجات القياس البعدي للمجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة بعض تطبيق البرنامج لصالح المجموعة التجريبية.

- **تعقيب على بحوث ودراسات سابقة**:

- يتضح من العرض السابق أنه ترجع مشكلة صعوبات التعلم الى المشكلات النفسية والاجتماعية والتعليمية كما أتضح في دراسة كاترين ماناداكى افسيموس كاكيروس Katerina Maniadaki & Efthymios Kakouros (2010).
- توصلت الدراسات التى أثبتت أن نقص الانتباه والنشاط الزائد يعد من الاسباب الرئيسية لصعوبات التعلم ليس في المرحلة الابتدائية فقط بل تمتد آثار صعوبات التعلم للطلاب في المرحلة الجامعية كما في دراسة ستانسى اكسنر (٢٠١٠) STACEY A EXNE ومفهوم الذات الاكاديمي والكفاءة الاجتماعية لهما دور مباشر في صعوبات التعلم كما في دراسة طارق محمد عبد النبى (٢٠٠٥)ومن خلال الدراسات السابقة التى تؤيد بأن نقص الانتباه سبب رئيسي لصعوبات التعلم مما يؤكد أهمية الدراسة.
- اوضحت دراسة عادل عبدا لله (٢٠٠٦) أن أطفال الروضة المعرضين لخطر صعوبات التعلم أى ممن يبدون مؤشرات تدل على احتمال تعرضهم لصعوبات التعلم اللاحقة قياسا بأقرانهم العاديين ، وذلك في كل من الانتباه والإدراك والذاكرة. مما يدعم الدراسة الحالية أن الانتباه والإدراك من العمليات المعرفية التي تنبؤ بصعوبات تعلم لاحقا.
- أن الأطفال ذوى صعوبات التعلم يتسمون بالقصور في الانتباه والإدراك كما في دراسة باربارالويترال (٢٠٠٢)Barbara, Lowenthal ودراسة أحمد حسن عاشور(٢٠٠٥) التي تناولت برنامج لتنمية الانتباه والإدراك لدى التلاميذ ذوى صعوبات التعلم وهو ما يتفق مع الدراسة الحالية من حيث تناولها الانتباه والادراك كعمليتين معرفتين لخفض صعوبات التعلم النمائية لدى التلاميذ في المرحلة الابتدائية.
- كما قامت عزة محمد (٢٠٠١) بعمل برنامج علاجي لخفض صعوبات التعلم النمائية (الانتباه . الادراك . التفكير . حل المشكلة)وأوضحت دراسة وليامز

وآخرين Willems et al.,(١٩٩٦) الى أن صعوبات الانتباه . الادراك . التذكر تنذر بوجود صعوبات تعلم أكاديمية مما تدعم الدراسة الحالية لتناولها للانتباه والإدراك كعملية معرفية أساسية يجب التصدى له في مرحلة التعليم الابتدائي حتى لا تتفاقم المشكلة وينتج عنها صعوبات تعلم أكاديمية.

- هناك بعض الدراسات التى اهتمت بالتدخل العلاجي والتنموى لتحسين القصور في الانتباه والإدراك مثل دراسة عزة محمد (٢٠٠١) بعمل برنامج علاجي لخفض صعوبات التعلم النمائية (الانتباه . الادراك . التفكير . حل المشكلة) ودراسة أحمد حسن عاشور(٢٠٠٥) التي تناولت برنامج لتنمية الانتباه والإدراك لدى التلاميذ ذوى صعوبات التعلم وهو ما يتفق مع الدراسة الحالية من حيث تناولها الانتباه والإدراك كعمليتين معرفتين لخفض صعوبات التعلم النمائية لدى التلاميذ في المرحلة الابتدائية.

وفى ضوء ما سبق ، تم صياغة فروض البحث الحالي على النحو الأتي :

- **فروض الدراسة**:

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لمقياس الانتباه بعد تطبيق البرنامج لصالح القياس البعدي.
- لا توجد فروق ذات دالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية على مقياس الانتباه في القياسين البعدي والتتبعي.
- توجد فروق ذات دالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية على مقياس الادراك في القياسين القبلي والبعدي لصالح القياس البعدي.
- لا توجد فروق ذات دالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية على مقياس الادراك والدرجة الكلية في القياسين البعدي والتتبعي .

- **إجراءات الدراسة**:

تتضمن إجراءات البحث التي قام بها الباحث لاختيار صحة فروض البحث والتي تتضمن ما يلي : منهج البحث ، عينة البحث ، أدوات البحث. ، مصادر اختيار العينة ، إجراءات تطبيق البحث ، المعالجة الإحصائية.

- **أولا : منهج البحث**:

استخدم الباحث في هذا البحث المنهج شبه التجريبي باعتبار أن الهدف منة الكشف عن أثر تطبيق البرنامج في تنمية الانتباه والإدراك لدى التلاميذ ذوى صعوبات التعلم.

حيث يعد المتغير المستقل وهو البرنامج الذى يعده الباحث ، أما المتغير التابع الأول وهو الانتباه ، والمتغير التابع الثاني وهو الادراك.

- **ثانيا : عينة البحث:**

١- عينة البحث الاستطلاعية المتعلقة بأدوات البحث:

تكونت عينة الدراسة الاستطلاعية من (٣٠) تلميذاً من التلاميذ ذوى صعوبات التعلم وذلك بغرض تقنين أدوات البحث والتي تتضمن (مقياس الانتباه - مقياس الادراك) ، بالإضافة إلى الوقوف على بعض الصعوبات التي يمكن تلافيها عند تطبيق أدوات البحث على أفراد العينة الأساسية.

٢- عينة الدراسة الأساسية :

طبق البحث على عينة قوامها الكلي (٣٠) تلميذاً في الصف الرابع بالمرحلة الابتدائية تراوحت أعمارهم الزمنيه من (١١٠ – ١١٨) شهرا ، بمتوسط قدره (١١٣,٧) شهرا ، وانحراف معياري قدره (٢,٤١))، وتراوحت نسبة ذكائهم ما بين (٨٨,٢ - ٩٨,٢).

- **مصادر اختيار العينة :**

- تكونت العينة الأساسية في صورتها النهائية من مجموعة كلية قوامها (٣٠) تلميذا.
- طلب من معلمي الصف الرابع حصر عدد التلاميذ ذوى صعوبات التعلم في شهرى أكتوبر / نوفمبر في الفصل الدراسي الأول للعام الدراسي ٢٠١١ /٢٠١٢.
- تم تطبيق مقياس قائمة الكشف عن صعوبات التعلم على طلاب عددهم (٦٧) تلميذا.
- تم حصر عدد التلاميذ الذين حصلوا على (٦٠٪) فأكثر من قائمة الكشف عن صعوبات التعلم.
- تم تطبيق اختبار الذكاء على العينة الأساسية للبحث وتراوحت ما بين (٨٨,٢ - ٩٨,٢).
- راعى الباحث تجانس أفراد مجموعتي الدراسة من حيث (الصف الدراسي . الجنس . العمر الزمنى . نسبة الذكاء . مستوى صعوبات التعلم).

- **ثالثا : أدوات البحث :**

١- مقياس ستانفورد بينيه العرب للذكاء (الطبعة الرابعة) ، تعريب وتقنين/مصرى عبدالحميد حنوره (٢٠٠١):

يعتبر مقياس ستانفورد بينيه (ط٤) من أكثر مقاييس الذكاء استخداما وهو امتداد لمقياس ستانفورد بينيه (ط٣) الذى أعده لويس تيرمان ومودميريل

وقد تم حساب ثبات المقياس من خلال معادلة كيودرريتشاردسون (٢٠) ودرجات الخطأ المعيارى ، حيث ظهر إن معاملات الثبات تراوحت ما بين (٠,٧٢ . ٠,٩٦) لجميع المجموعات العمرية وبالنسبة لجميع المجالات ، أما بالنسبة لوسيط الثبات (عبر الفئات العمرية من سن (٢) حتى سن (١٨ . ٢٣) فقد تراوح ما بين (٠,٧٣ . ٠,٩٢) ، كذلك قام الباحث بحساب الثبات من خلال إعادة اجراء الاختبار ، وجاءت معظم معاملات الثبات فوق (٠,٧٠) ، وقد أجريت مقارنات

لمعاملات الثبات على اختبارات المقياس فى صورته الكاملة (١٥ اختبارا) والصورة المختصرة (اختباران . ٤ اختبارات . ٦ اختبارات) ، وقد اتضح أن الدرجات مالت جميعها إلى الارتفاع حيث تراوحت معاملات الثبات ما بين (٠,٨٧ . ٠,٩٩).

كما تم حساب صدق المقياس بإيجاد معامل الارتباط بين درجات المقياس واختباراته الفرعية ، كان أبرزها حساب معامل ارتباط بين درجات المقياس الجديد ومقياس ستانفورد بينيه الطبعة الثالثة (١٩٧٢) الصورة (ل م) ، حيث تم الكشف عن معاملات صدق (ارتباط) باختبارات الطبعة الرابعة لمقياس بينيه التى تراوحت ما بين (٠,٥٦ . ٠,٨١) ، كذلك ظهر وجود معاملات ارتباط مرتفعة بين أبعاد مقياس وكسلر لذكاء الأطفال تراوحت ما بين (٠,٦٣ . ٠,٨٣) للمقاييس اللفظية والعملية والكلية مقارنة بالمجالات الأربعة والدرجة المركبة (SAS) فى الطبعة الرابعة لمقياس بينيه.

وفى البحث الحالى:
تم التحقق من ثبات وصدق مقياس "ستانفورد بينيه (ط٤)" ، وذلك على النحو التالى:

أ-الثبات :

تم التحقق من ثبات المقياس باستخدام طريقة إعادة الاختبار على عينة قوامها (٣٠) تلميذا منذوى صعوبات التعلم في الصف الرابع الابتدائي مرتين بفاصل زمنى قدره (٣) أسابيع ، وبلغ معامل الارتباط بين درجات التطبيقين (٠,٧٧) عند مستوى دلالة (٠,٠١) ، مما يدل على ثبات عال للمقياس.

ب- الصدق:

تم التحقق من صدق المقياس باستخدام طريقة صدق المحك الخارجى بتطبيق بطارية الاختبارات السابقة على نفس أطفال العينة السابقة ، واختبار الذكاء المصور إعداد/أحمد زكى صالح (١٩٧٩) كمحك خارجى ، وبلغ معامل الارتباط بين درجات بطارية اختبارات المسح السريع واختبار الذكاء المصور (٠,٧٠) عند مستوى دلالة (٠,٠١) ، مما يدل على صدق عال للمقياس.

٢- اختبار المسح النيورولوجى السريع:: (Q.N.S.T) Quick Neurological Screening Test

وضع هذا الاختبار "مارجريت. موتى وآخرون Mutti,M.et al"، قام بإعداده وتقنيته للبيئة المصرية "عبد الوهاب كامل" (١٩٩٩).(للتعرف على ذوي صعوبات التعلم)

- **وصف الاختبار**:

يعتبر الاختبار من الاختبارات التي تطبق فرديا وبصورة مختصرة ، حيث يستغرق عشرين دقيقة في تطبيقه ، وهو وسيلة لرصد الملاحظات الموضوعية عن التكامل النيورولوجى في علاقته بالتعلم،ويتضمن الاختبار سلسلة من المهام المختصرة المشتقة من الفحص النيورولوجى للأطفال ، ويتضمن الاختبار سلسلة مكونة من خمسة عشر مهمة قابلة للملاحظة الموضوعية لتساعد في التعرف على الأطفال الذين يعانون من صعوبات التعلم ، ويبدأ عمرهم من خمس سنوات، والاختبار يفيد في إجراء مسح يشير إلى مجال الاضطراب

المحتمل ، فالاختبار لا يضع الطفل ضمن المعوقين نيورولوجيا ، ولا يصلح لتشخيص حالات إصابات المخ ، ولكن الفائدة الأساسية للاختبار تعتبر تنبئيه تشخيصية وقائية.

يعد هذا الاختبار من الأدوات سهلة التطبيق حيث أنه وسيلة سريعة لرصد الملاحظات الموضوعية عن التكامل النيورولوجى في علاقته بالتعلم . ويتضمن الاختبار سلسلة من المهام المختصرة المشتقة من الفحص النيورولوجى للأطفال حيث يشمل على سلسلة مكونة من ١٥ مهمة مختصرة تقدم للأطفال هى : مهارة اليد . التعرف على الشكل وتكوينه . التعرف على الشكل براحة اليد . تتبع العين لمسار حركة الأشياء . نماذج الصوت . التصويب بأصبع على الأنف (تناسق الإصبع . الأنف) ـ دائرة الإصبع والإبهام . الاستثاره التلقائية المزدوجه لليد والخد . العكس السريع لحركات اليد المتكررة . مد الذراع والأرجل . المشي بالترادف (رجل خلف الأخرى لمسافة ثلاثة أمتار) ـ الوقوف على رجل واحدة . الوثب . تمييز اليمين واليسار . ملاحظات سلوكية شاذه أى غير منتظمة.

أما عن الدرجة التى نحصل عليها من الاختبار فهى إما أن تكون درجة مرتفعة (كلية) تزيد عن ٥٠ وتوضح بالتالي ارتفاع معاناة الطفل ، أو درجةٍ عاديةٍ (درجة كلية تساوى ٢٥ فأقل) وتشير هذه الدرجة إلى السواء نيورولوجيا فضلا عن درجة تمتد من ٢٥ – ٢٦ وتدل على وجود احتمال لتعرض الطفل لاضطرابات في المخ أو القشرة المخية يزداد بزيادة تلك الدرجة . وعادة ما نجد أن الاختبارات الفرعية لا تتضمن أى درجة تقع في حدود اللاسواء (درجة مرتفعة) ولن نكون على خطأ أذا ما افترضنا أن الأطفال الذين يحصلون على تلك الدرجة العادية ليس لِديهم أى مشكلات نيورولوجية أى اضطرابات في المخ والقشرة المخية . وعموما فإن الدرجة العادية يمكن أن تؤكد على سلامه الطفل النيورولوجية ، بينما تشير الدرجة المرتفعة للطفل على هذا المقياس إلى ارتفاع الاضطراب في الخصائص النيورولوجية . وقد قام معد المقياس بتقنينة على عينة من أطفال البيئة المصرية فبلغ معامل الصدق التلازمى ٠,٥٦ وبلغ معامل الثبات ٠,٦٨ وهى قيم دالة عند ٠,٠١ ولذلك يتم استخدام هذا المقياس للتحقق من أن الطفل ليس لديه أى اضطرابات في المخ أو القشرة المخية.

٣- **مقياس تقدير سلوك التلميذ لفرز حالات صعوبات التعلم**: The pupil Rating Scale for Learning Disabilities:

وضع هذا المقياس "مايكل بست Myklebust" (١٩٧١)، وأعده للبيئة المصرية" مصطفي محمد كامل" (١٩٩٠) .

- **وصف المقياس**:

المقياس عبارة عن قائمة ملاحظة سلوكية لفرز حالات صعوبات التعلم ويتم ذلك من خلال وضع تقديرات للأطفال من قِبل من له علاقة وثيقة بالطفل موضع التقييم (كالمعلمين ، والأخصائيين النفسيين)، بشرط أن تتاح لهم فرصة كافية من التعامل مع الأطفال حتى يكون تقديراتهم أكثر واقعية ويتم ذلك بوضع تقديرات للأطفال في خمس خصائص سلوكية رئيسية وهى:

- الفهم السماعي والذاكرة Auditory comprehension and memory.
- اللغة المنطوقة Spoken language.
- التوجيه الزماني والمكاني Orientation.
- التآزر الحركي Motor Coordination.
- السلوك الشخصي والاجتماعي Personal – social Behavior.

يتكون المقياس من (٢٤) فقرة موزعة علي (٥) مقاييس فرعية ، حيث يتم تقدير الطفل في كل منها علي مقياس خماسي ، فالتقدير (٣) يعبر عن الدرجة المتوسطة ، والتقديران (٢،١) أقل من المتوسط ، والتقديران (٥،٤) فوق المتوسط وتشير الدرجة المرتفعة على هذا المقياس إلي عدم وجود صعوبات تعلم، في حين تشير الدرجة المنخفضة إلي وجود حالة من حالات صعوبات التعلم ، ويعتبر الطفل معرضا للمعاناة من صعوبات التعلم ، حين يحصل على درجة أقل من (٢٠) في الجزء اللفظي وهو (التوجه ، التآزر الحركي ، السلوك الشخصي والاجتماعي)، ويحصل على درجة أقل من (٦٥) في الدرجة الكلية للمقياس.

أشار "مصطفي كامل" (١٩٩٠)، إلي أنه قام بترجمة عبارات المقياس إلي العربية ، مع العناية بملائمة صياغة الفقرات العربية مع الصورة الأجنبية ، ثم عرض الصياغة العربية للعبارات على مجموعة من عشرة معلمين بالمرحلة الابتدائية للتحقق من مدى إمكانية فهم المعلمين للفقرات ، وعدل في ترجمته وفقا لما قدم من ملاحظات.

- **صدق المقياس** :

استخدم الباحث عدة أساليب للتحقيق من صدق المقياس منها:

أ)- تقديرات المعلمين كمحك للصدق:

تمت مقارنة أداء عينة من تلاميذ الصف الرابع الابتدائي الذكور (ن = ٧١) على مقياس أدائهم على اختبار الفرز العصبي السريع إعداد "عبد الوهاب كامل" (١٩٨٩)، وهو مصمم لفرز التلاميذ ذوى صعوبات التعلم ، وذلك من خلال درجاتهم على (١٥) اختبارا فرعيا، وتشير الدرجة المنخفضة على هذا الاختبار إلي عدم وجود صعوبات تعلم بعكس الدرجة العالية على مقياس تقدير سلوك التلميذ التي تشير إلي أن الفرد عادى ، وقد تراوحت معاملات الارتباط من (- ٠,١١٠إلي- ٠,٨٢) وجميع هذه الارتباطات سالبة بعضها دال عند مستوى(٠,٠١) ، والبعض الأخر عند(٠,٠٥)، وهى تقدم مؤشرا على صدق المقياس كأداة لفرز التلاميذ ذوي صعوبات تعلم.

ب)- التحصيل الدراسي كمحك للصدق:

تم حساب الارتباط بين الدرجات على المقياس والدرجات في القراءة والحساب في اختبار النصف الأول من العام الدراسي لعينة من تلاميذ الصف الرابع (ن =

١٠٣)، وقد تراوحت معاملات الارتباط من (٠,١٧-٠,٧١)، وبعض هذه الارتباطات دال عند(٠,٠١)، والبعض الأخر دال عند(٠,٠٥)، عدا التآزر الحركي حيث لم تكن الارتباطات دالة ، وتقدم هذه الارتباطات دليلا على صدق فقرات المقياس ٠

ج)- صدق التمييز :

تمت المقارنة بين متوسطات درجات (١٢٢) تلميذا من الصف الرابع على المقياس صنفوا كأصحاب صعوبات تعلم في القراءة والكتابة وفقا لمحكات التناقض بين المستوى الواقعي والمتوقع ، و(١٢٢) تلميذا من أقرانهم العاديين المضاهين لهم في العمر ، الجنس ، وقد تراوحت قيم "ت" من (٢,٣ – ٤,٥) وهى قيم دالة ، مما يشير إلي قدرة المقياس على التمييز بين أصحاب صعوبات التعلم العاديين ٠

د)- الاتساق الداخلي:

تم حساب الارتباطات الداخلية للأبعاد (ن=١٠٣)من تلاميذ الصف الرابع،وجاءت الارتباطات ما بين (٠,٢٧- ٠,٧٦) وكان بعضها دالا عند(٠,٠١) والبعض الأخر عند(٠,٠٥)، مما يدل على التماسك الداخلى٠

- **ثبات المقياس**:

للتحقق من ثبات المقياس في البيئة المصرية قام معد هذا المقياس بتكليف (١٢) معلما بالمرحلة الابتدائية بوضع تقديرات لعدد من تلاميذ الصف الرابع (ن= ١٠٣) ممن يدرسون لهم لمدة (٤) سنوات متتالية بفارق زمني مقداره(٣) شهور،فوجد (ر=٠,٦٢ للفهم السماعي ، ر=٠,٥١ للغة المنطوقة ، ر= ٠,٥٦ للتوجه ر=٠,٢١ للتآزر الحركي ، ر=٠,٤٤ للسلوك الشخصي الاجتماعي وهى ارتباطات دالة عند(٠,٠١) و(٠,٠٥). (مصطفي كامل،١٩٨٩ ، ٢٢- ٢٤)

٤- مقياس الانتباه: من إعداد الباحث

يتكون المقياس من (٣٠) عبارة حيث يتم تقدير التلميذ في كل منها فالتقدير (٣) يعبر عن الدرجة العالية وهو ما يطلق علية في المقياس بكلمة (تنطبق)، والتقدير (٢) وهو ما يعبر عنها في المقياس بكلمة (أحياناً)، والتقدير (١) وهو ما يعبر عنها في المقياس بكلمة (لا تنطبق)، وتشير الدرجة المرتفعة على هذا المقياس إلي وجود صعوبات في الانتباه ، في حين تشير الدرجة المنخفضة إلي عدم وجود صعوبات في الانتباه .

- **صدق المقياس** :
- **الصدق العاملى** Factor Validity

استخدم الباحث الصدق العاملى بوصفه أسلوباً إحصائيا يهدف الى تلخيص عدد كبير من المتغيرات الى أقل عدد من العوامل ، وذلك لجعل العوامل أكثر نقاءً ووضوحا وفيما يلى نتائج التحليل العاملى بطريقة المكونات الأساسية Principle Components Analysis

وفيما يلي يوضح جدول (١) درجات تشبع عبارات الانتباه.

يوضح الجدول (٢) درجات تشبع عبارات الادراك.

جدول (١) درجات التشبع عبارات العامل الأول الانتباه

رقم العبارة	العبارة	درجة التشبع
١	يتحرك كثيرا في المقعد.	٠,٣٦
٢	يتسم سلوكه بالإهمال ، وعدم النظام ، والفوضى.	٠,٣٦
٣	ينتقل من نشاط إلى أخر دون أن ينهي النشاط السابق.	٠,٣٥
٤	يقاطع زملاءه في الحديث.	٠,٣٣
٥	يتدخل في أنشطة وأعمال زملاءه.	٠,٣٢
٦	يجد صعوبة في فهم المعلومات التي يتلقاها ، نتيجة عدم تركيزه.	٠,٤٣
٧	لا يتبع تعليمات وقواعد المدرسة.	٠,٣٥
٨	من الصعب علية أن يظل محتفظا بانتباهه.	٠,٤٠
٩	يجد صعوبة في الاستماع للآخرين والإنصات الجيد لهم.	٠,٣١
١٠	لا يستطيع التحكم في سلوكه الانفعالي ، شديد الانفعال.	٠,٣٨
١١	يتسرع في الإجابة دون فهم السؤال جيدا.	٠,٣١
١٢	يستثار سريعا لأتفه الأسباب ولا يستطيع ضبط النفس.	٠,٤١
١٣	من الصعب علية الانتظار في دورة.	٠,٣١
١٤	قدرته علي التفكير ضعيفة.	٠,٣٠
١٥	من الصعب عليه تركيز الانتباه في الفصل.	٠,٤٢
١٦	يتشتت انتباهه بسهولة.	٠,٤١
١٧	يهمل الواجب المدرسي.	٠,٣٨
١٨	تظهر عليه مظاهر القلق والتوتر ، ويعبث بيديه ورجليه.	٠,٣٣
١٩	يحتاج دائما إلى تدخل الآخرين لإتباع التعليمات.	٠٣٢
٢٠	لا يجلس على المقعد لمدة (٥) دقائق.	٠,٣٣
٢١	يفشل في تمييز الكلمات بسبب اندفاعه .	٠,٤٠
٢٢	يتسرع في الاجابة دون مراعاة الدقة من صحتها.	٠,٤٦
٢٣	يصعب علية تكوين علاقات طيبة مع زملاءه بسبب الاندفاعية.	٠,٣٩
٢٤	لا يستطيع ممارسة عمله أو نشاطه بهدوء ويحدث ضوضاء.	٠,٤٣
٢٥	يغضب مما يتسبب فى سرعة الاستثارة وعدم ضبط النفس.	٠,٤١
٢٦	يصعب علية تركيز الانتباه في درس معين لمدة زمنية طويلة (١٠) دقائق .	٠,٤٢
٢٨	معلوماته غير مترابطة ، ومبهمة ، وغير واضحة.	٠,٣٦
٢٩	يستغرق وقتاً طويلاً في عملية التفكير.	٠,٤٢
٣٠	يصعب عليه الانتباه للمعلومة الجديدة.	٠,٤١

يوضح الجدول السابق درجات تشبع عبارات العامل الأول (الانتباه) ، والتى تراوحت ما بين ٣٠ – ٤٦ ، ويندرج تحت هذا العامل (٣٠) عبارة حيث تشمل هذه العبارات على المثيرات الحسية المختلفة التى يمر بها التلميذ وتؤثر على عملية انتباهه وتفكيره وانخفاض مستوى تحصيله الدراسي واندفاعه ونشاطه الزائد وتسرعه فى تقديم الاستجابات الخاطئة.

ويستوعب هذا العامل ٦٢,٠٠ من نسبة التباين الكلى وهو يؤكد صدق المقياس المستخدم في الدراسة الحالية ، حيث تزيد درجة التشبع لكل عبارة عن ٠,٣٠.

أما بالنسبة لصدق المحكمين فقد تم الإبقاء فقط على البنود التى أجمع عليها المحكمون بنسبة اتفاق لا تقل عن ٨٠٪ .

الصدق التميزى تم تطبيق المقياس علي عينة من ذوى صعوبات التعلم (ن = ٣٠) وأوضحت نتائج الصدق التمييزى عند تقسيم تلك العينة الى مجموعتين تضم الأولى النصف الأعلى في الدرجات بعد ترتيب درجات الأفراد تصاعديا. وتضم المجموعة الثانية النصف الأقل عن وجود فروق دالة عند مستوى ٠,٠١ بين متوسطات رتب درجات المجموعتين .

- **ثبات المقياس**:

معامل الثبات بطريقة إعادة التطبيق وذلك بعد أسبوعين من التطبيق الأول بلغ نسبة ٠,٥١٤ وهى نسبة دالة عند ٠,٠١.

وقد تم تطبيق هذا المقياس على عينة من الأطفال المتخلفين عقلياً (ن = ٢٠) وباستخدام المحكات الخاصة بقصور الانتباه التي حددتها الجمعية الأمريكية للطب النفسي (١٩٩٤) APA كمحك خارجى بلغ معامل الصدق ٠,٥٩٩ وعند إعادة تطبيقه من قبل المعلمين على أفراد العينة بعد أسبوعين من التطبيق الأول بلغ معامل الثبات ٠,٥٩٦ وهى نسبة دالة عند ٠,٠١.

٥- مقياس الإدراك : من إعداد الباحث

يتكون المقياس من (٢٣) عبارة حيث يتم تقدير التلميذ في كل منها فالتقدير (٣) يعبر عن الدرجة العالية وهو ما يطلق علية في المقياس بكلمة (تنطبق)، والتقدير (٢) وهو ما يعبر عنها في المقياس بكلمة (أحيانا)، والتقدير (١) وهو ما يعبر عنها في المقياس بكلمة (لا تنطبق) ، ويتكون المقياس من سبع أبعاد وكل بعد يتكون من عدد من العبارات وهي كما يلي: صعوبات التمييز البصري يتكون من خمس عبارات ، صعوبات التمييز السمعي يتكون من خمس عبارات ، صعوبات الإدراك اللمسي الحركي ويتكون من عبارة واحدة. صعوبات الإدراك البصري الحركي ويتكون من أربع عبارات ، صعوبة الإغلاق السمعي والبصري والتمييز بين الشكل والأرضية ، ويتكون من عبارتين ، صعوبات السرعة الإدراكية والتسلسل ويتكون من ثلاث عبارات ، صعوبات الإدراك الزماني والمكاني ، ويتكون من ثلاث عبارات وتشير الدرجة المرتفعة على هذا المقياس إلي وجود صعوبات في الإدراك ، في حين تشير الدرجة المنخفضة إلي عدم وجود صعوبات في الإدراك.

- **صدق المقياس**:

جدول (٢): درجات تشبع عبارات العامل الثاني "الادراك"

رقم العبارة	العبـــارة	درجة التشبع
	• صعوبات التمييز البصري :-	
١-	يجد صعوبة في معرفة أوجه الشبه والاختلاف بين الأشياء.	٠,٣٠
٢-	يجد صعوبة في تتبع اتجاه القراءة يمينا أو يسارا.	٠,٣٢
٣-	لا يستطيع أن يدرك الاختلاف بين شكلين علي السبورة.	٠,٤٣
٤-	لا يستطيع أن يميز بين الأرقام المتشابهة(١٣،٣١ ، ٧ ، ٨ ، ٣ ، ٢ .....)	٠,٣٣
٥-	لا يستطيع أن يميز بين العلامات الحسابية الأساسية (+ ، - ، × ، ÷ ،.....)	٠,٣٤
	• صعوبات التمييز السمعي :-	
٦-	يجد صعوبة في نقل الأوامر أو التعليمات التي تلقي عليه شفويا من والى الآخرين.	٠,٤١
٧-	ليست لدية القدرة علي التمييز بين التعليمات اللفظية التي يسمعها داخل الفصل أو المدرسة.	٠,٥٤
٨-	يجد صعوبة في إعادة المعلومات السمعية التي سمعها بشكل متسلسل.	٠,٣٠
٩-	يجد صعوبة عندما يسمع الحروف المتشابهة لفظيا مثل (ك- ق ، كلمة (قلب – كلب).	٠,٥٠
١٠-	يجد صعوبة في التميز مما يسمعه من أصوات مختلفة.	٠,٣٥
	• صعوبات الإدراك اللمسي الحركي :-	
١١-	يجد صعوبة في أداء المهام التي تستدعي حركات عضلية دقيقة(كالأنشطة الرياضية – الكتابة – الرسم -.....)	٠,٤٣
	• صعوبات الإدراك البصري الحركي :-	
١٢-	يجد صعوبة في الإدراك لبصري الحركي كالقيام بالأنشط الفنية الدقيقة.	٠,٥٣
١٣-	يجد صعوبة الكتابة على سطر محدد.	٠,٥١
١٤-	يجد صعوبة في ربط الحذاء.	٠,٤٢
١٥-	يجد صعوبة في غلق الأزرار للقميص.	٠,٥٢
	• صعوبة الإغلاق السمعي والبصري والتمييز بين الشكل والأرضية :-	
١٦-	يجد صعوبة إذا سمع جزء من الكلمة في معرفتها.	٠,٤٢
١٧-	يركز على التفصيلات الدقيقة ويجد صعوبة في التركيز على الشكل العام.	٠,٣٢
	• صعوبات السرعة الإدراكية والتسلسل :-	
١٨-	يجد صعوبة في تنظيم الوقت والاستفادة منة.	٠,٣٢
١٩-	يجد صعوبة أثناء الحديث في ترتيب الأفكار وتنظيمها.	٠,٤٠
٢٠-	يجد صعوبة في فهم القراءة والحساب والكتابة أثناء التعلم.	٠,٣١
	• صعوبات الإدراك الزماني والمكاني :-	
٢١-	يتأخر في كتابة المسألة من السبورة دون إدراك الوقت.	٠,٣١
٢٢-	يجد صعوبة في إدراك الاتجاهات (يمين ، يسار- شمال – جنوب).	٠,٣٢
٢٣-	يجد صعوبة في الإدراك المكاني مثل (أعلي – أسفل – خلف – أمام).	٠,٣٠

يوضح الجدول السابق درجات تشبع عبارات العامل الثاني (الادراك) والتى تراوحت ما بين ٠,٣٠- ٠,٥٤ ويمثل مقياس الادراك ويندرج تحته (٢٣) عبارة وتشير إلى صعوبات التمييز البصرى والسمعى و اللمسي والحركى ، وصعوبات السرعة الادراكية والتسلسل وما يرتبط بذلك من انخفاض مستوى التحصيل.

ويستوعب هذا العامل ٥٨,١٢ من نسبة التباين الكلى وهو ما يؤكد صدق المقياس المستخدم قي الدراسة الحالية ، حيث تزيد درجة التشبع لكل عبارة عن ٠,٣٠.

يتمتع هذا المقياس بمعاملات صدق وثبات مناسبة حيث تم استخدام عدة أساليب لذلك اذ حازت بنوده على اجماع آراء المحكمين بنسبة تساوى ٨٧,١ ٪ فأكثر.

وتم التأكد من صدق المحتوى عن طريق تحليله والتأكد من أنه يمثل الميدان الذى يقيسه ، وأوضحت نتائج الصدق العاملى أن بنود المقياس تتشبع على سبعة عوامل تمثل جوانب الادراك المتضمنة (صعوبات التمييز البصري . صعوبات التمييز السمعي. صعوبات الإدراك اللمسي الحركي. صعوبات الإدراك البصري الحركي . صعوبة الإغلاق السمعي والبصري والتمييز بين الشكل والأرضية . صعوبات السرعة الإدراكية والتسلسل . صعوبات الإدراك الزماني والمكاني).

- **ثبات المقياس**:

معامل الثبات : قد بلغ معامل الثبات بطريقة اعادة تطبيق الاختبار على عينة من تلاميذ صعوبات التعلم (ن= ٣٠) بفاصل زمنى مقداره أسبوعين بين ٠,٦٩ – ٠,٧٦ لأبعاد المقياس ودرجته الكلية وهى نسب داله عند ٠,٠١ وتراوحت قيم (ر) بين درجة كل بند والدرجة الكلية والدالة على قيم الإتساق الداخلى بين ٠,٢٧ – ٠,٧٢ وكان بعضها دالا عند ٠,٠٥ والبعض الآخر دالا عند ٠,٠١.

- **٦- البرنامج التدريبي: من إعداد الباحث**
- **أهمية البرنامج التدريبي** :-

أكدت بعض البحوث والدراسات السابقة على أن تلاميذ هذه المرحلة يعانون من بعض اضطرابات الانتباه والإدراك الى جانب بعض المشكلات السلوكية والاجتماعية والتى تتمثل في الحركة الزائدة والشعور بالإحباط والدونية وعدم الثقة بالنفس وانخفاض مفهوم الذات لديهم وفي نفس الوقت دلت الدراسات على فاعلية البرامج لدى فئة ذوى صعوبات التعلم علاوة على ما توفره هذه البرامج من فنيات وخبرات تربوية متنوعة.

- **التخطيط العام للبرنامج** :-

تشمل عملية التخطيط تحديد الأهداف ومحتوى البرنامج والاستراتيجيات والأساليب المتبعة في تنفيذ وتحديد المدى الزمنى له وعدد الجلسات ومدة كل جلسة ومكان اجرائه ، ومن ثم تقييم البرنامج.

- **أهداف البرنامج** :-

يهدف البرنامج الى زيادة كفاءة وفاعلية كلاً من الانتباه – الإدراك من خلال ممارسة أنشطة معرفية لدي التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية مما يسهم بدورة في رفع تحصيلهم الدراسي وزيادة توافقهم النفسي وذلك عن طريق تقديم بعض التدريبات والفنيات العلاجية التى تساعد على:

- تدريب التلميذ على انتقاء المثيرات الحسية المختلفة التى تساعده على اكتساب المعلومات.
- تزويد التلميذ بالخبرات التى تسمح له بالتفاعل مع البيئة واستخدام المثيرات البصرية والسمعية الملائمة.
- تنظيم أكثر من حاسة ونشاط في الانتباه وتدريبه على مهارات التمييز السمعى والبصرى والحسي والحركى.
- تدريب التلميذ على تصنيف وتنظيم الأشياء وإدراك العلاقة بينها.
- تدريب التلميذ على تنظيم أفكاره وإدراك علاقات التشابه والتضاد والتجاوز في المكان والزمان والعلية أو السببية.
- تدريب التلميذ على التآزر البصرى العضلى الحركى .

- **الاستراتيجيات والأساليب المتبعة في البرنامج**:

- التدريب على مهارات البرنامج المعد التي تتمثل في مهارات الانتباه ومهارات الادراك.
- النمذجة : وقد استخدم الباحث النمذجة في الدراسة الحالية لإرشاد الطلاب إلى كيفية تدريبهم من خلال الأنشطة المعرفيه علي تنمية الانتباه والإدراك.
- الممارسة : وهى أن يقوم التلميذ بممارسة النشاط بعد تعلمه أمام الباحث حتي يتأكد من تعلم التلميذ لهذه المهارة.
- التغذية الراجعة : وتستخدم التغذية الراجعة لتقييم تعلم المهارة للتلميذ من خلال الأنشطة المعرفية المتبعة في البرنامج.
- التعميم : فعندما يحدث التمكن من الإجراءات الأساسية للمهارة فانه يتم تعميمها ، وتعد عملية التعميم هامة من أجل استمرار التغير والتطور في الأداء حتى النهاية.
- توفير نوع من الدعم المستمر والمساندة الايجابية للتلاميذ لإكسابهم الثقة بأنفسهم في استخدام المهارات الجديدة لنجاح البرنامج.

- **محتوى البرنامج**:

تم انتقاء محتوى جلسات البرنامج من خلال الدراسة الاستطلاعية ، وبناء على الأهداف التى تم تحديدها في البرنامج ، وكذلك الاجراءات العملية بما تضمنه من فنيات واستراتيجيات ووسائل مستخدمة.

بلغ عدد جلسات البرنامج (٢٠) جلسة بواقع جلستين في الأسبوع ، ويتراوح زمن الجلسة (٤٥) دقيقة وأحيانا تصل بعض الجلسات الى (٩٠) دقيقة ، وتم تطبيق البرنامج في مدة (١٠) أسابيع.

وقد اشتمل البرنامج الإرشادي على (٢٠) جلسة يوضحها الجدول الآتي:

جدول رقم (٣): يوضح رقم الجلسات الإرشادية وموضوعاتها

الجلسة	الموضوع
١	جلسة تمهيدية للتعارف.
٢	التعريف بالبرنامج وتطبيق القياس القبلى .
٣	جلسة للتعرف على صعوبات التعلم.
٤	علاج تشتت الانتباه والافرط فى الحركة.
٥	علاج تشتت الانتباه والافرط فى الحركة.
٦	الاهتمام المشترك.
٧	علاج صعوبات الانتباه.
٨	علاج صعوبات الانتباه.
٩	ممارسة الأنشطة.
١٠	تدريب التلميذ على الإصغاء.
١١	علاج اضطرابات التمييز السمعى.
١٢	علاج اضطرابات الإغلاق السمعى.
١٣	علاج اضطرابات التسلسل السمعى.
١٤	علاج اضطرابات الانتباه البصري.
١٥	علاج اضطرابات الانتباه البصري.
١٦	علاج اضطرابات التمييز البصري.
١٧	علاج اضطرابات الإغلاق البصري.
١٨	علاج التسلسل البصري.
١٩	علاج اضطرابات التوافق الادراكى الحركى.
٢٠	جلسة ختامية للتطبيق القياس البعدى(الانتباه – الادراك).

- **رابعا** : **إجراءات تطبيق البحث** :

أتبع الباحث الخطوات التالية في تنفيذ اجراءات الدراسة:

- تطبيق قائمة الكشف عن صعوبات التعلم لدى عينة من تلاميذ الصف الرابع الابتدائي ذوى المستوى التحصيلي المنخفض.
- تم اختيار التلاميذ الذين حصلوا على أعلى تقدير على قائمة الكشف عن صعوبات التعلم.
- تم تقسيم العينة الكلية بالتساوى الى مجموعتين الأولى التجريبية والثانية الضابطة.
- تم تطبيق مقياسي (الانتباه – الادراك) على المجموعتين التجريبية والضابطة قبل تطبيق البرنامج وهو ما يسمي بالقياس القبلى.
- تم تطبيق البرنامج على تلاميذ المجموعة التجريبية .
- تم اعادة تطبيق مقياسي (الانتباه – الادراك) على المجموعتين التجريبية والضابطة بعد تطبيق البرنامج وهو ما يسمي بالقياس البعدى. والقياس التتبعى تم بعد مرور شهر من البرنامج كفترة متابعة.
- معرفة الفروق فى التحصيل الدراسي في الفصل الثاني بعد تطبيق البرنامج.
- تم معالجة البيانات احصائيا وتفسير النتائج في ضوء الاطار النظرى والدراسات السابقة.

خامسا : **المعالجة الإحصائية**.

استخدم الباحث الأساليب الاحصائية التالية :

- أسلوب التحليل العاملى للتحقق من الصدق العاملي للمقاييس المستخدمة في الدراسة (مقياس الانتباه – مقياس الادراك).
- معامل ثبات ألفا كرونباخ لحساب الثبات.
- اختبار "ت" t.Test لتحديد مواقع الفروق بين المجموعات

- **عرض نتائج الدراسة ومناقشتها** :
- **عرض ومناقشة نتائج الفرض الأول** :

توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين القبلي و البعدي لمقياس الانتباه بعد تطبيق البرنامج لصالح القياس البعدي

للتحقق من صحة هذا الفرض استخدم الباحث اختبار t.Test لدلالة الفروق بين المجموعات المرتبطة لحساب متوسط عينة الدراسة على مقياس الانتباه في القياسين القبلي و البعدي .

جدول (٤): يتضح من الجدول (٤) متوسط القياسين القبلى والبعدى للانتباه وقيمة (ت)

القياس	ن	متوسط	دح	قيمة (ت)	الدلالة
القبلى	٣٠	٥٠,٤	٢٩	٢٥,٠٤٠	٠,٠١
البعدى	٣٠	٧٠			

كما يتضح من الجدول (٤) أنه توجد فروق دالة بين متوسطي عينة البحث في القياسين القبلي و البعدي على مقياس الانتباه لصالح القياس البعدي مما يوضح انخفاض مستوى تشتت الانتباه لديهم في القياس البعدي عند مستوى (٠,٠١) .

والرجوع الى المتوسطات الحسابية في القياس القبلي أتضح أن المتوسط الحسابي للانتباه في القياس القبلي كان ٥٠,٤ بينما كان المتوسط الحسابي في القياس البعدى ٧٠ مما يدل على حدوث تحسن في الانتباه وبذلك يقبل الفرض الأول من فروض الدراسة.

ويدل ذلك على مدى فاعلية البرنامج بما يتضمن هي من أنشطة وتمارين معرفية ساعدت التلاميذ ذوى صعوبات التعلم على كيفية تحديد المثير وتمييز المثير وعدم التشتت للمثيرات المحيطة امامة ، مما يساعد على التركيز في عملية التعلم . وهذا ما أكدت علية العديد من الدراسات السابقة وما يتفق مع النتائج التي توصلت اليها هذه الدراسات ويدعم نتيجة البحث الحالى الى أن نقص الانتباه والنشاط الزائد يعد من الاسباب الرئيسية لصعوبات التعلم ليس في المرحلة الابتدائية فقط بل تمتد آثار صعوبات التعلم للطلاب في المرحلة الجامعية ، كما في دراسة ستانسى اكسنر (٢٠١٠)STACEY A EXNER و حيث كان مفهوم الذات الاكاديمي والكفاءة الاجتماعية دور مباشر في صعوبات التعلم كما في دراسة طارق محمد عبد النبى (٢٠٠٥) دراسة

باربـــارالويترال (٢٠٠٢)Lowenthal ,Barbara ودراســـة أحمـــد حســـن عاشور(٢٠٠٥) التي تناولت برنامج لتنمية الانتباه لدى التلاميذ ذوى صعوبات التعلم وهو ما يتفق مع نتائج الدراسة الحالية من حيث تناولها الانتباه كعملية معرفية لخفض صعوبات التعلم النمائية لدى التلاميذ عينة الدراسة.

- **عرض ومناقشة نتائج الفرض الثاني** :

لا توجد فروق ذات دالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية على مقياس الانتباه في القياسين البعدي والتتبعي.

للتحقق من صحة هذا الفرض استخدم الباحث اختبار t.Test لدلالة الفروق بين للمجموعات المرتبطة لحساب متوسط عينة الدراسة على مقياس الانتباه في القياسين البعدى و التتبعي .

جدول (٥): يتضح من الجدول متوسط القياسين البعدى و التتبعى للانتباه وقيمة (ت)

القياس	ن	متوسط	دح	قيمة (ت)	الدلالة
البعدى	٣٠	٧٠	٢٩	١,٥٦٤	غير دالة
التتبعى	٣٠	٦٢			

يتضح من الجدول (٥) والرجوع الى المتوسطات الحسابية في القياس البعدى أتضح أن المتوسط الحسابي للانتباه في القياس البعدى كان ٧٠ بينما كان المتوسط الحسابي في القياس البعدى ٦٢ وقيمة (ت) ١,٥٦٤ عند مستوى دلالة ٠,٠١ مما يعنى أنه مازال تأثير البرنامج فى المجموعة التجريبية في القياس التتبعى مقارنة بالقياس البعدى ، مما يدل على فاعلية البرنامج المستخدم لخفض تشتت الانتباه لدى التلاميذ ذوى صعوبات التعلم.

يدل على ثبات تحسن في الانتباه وبذلك يقبل الفرض الثاني من فروض الدراسة.أن متوسط القياس البعدى ٧٠ ، ومتوسط القياس التتبعى ٦٢.

كما يتضح من الجدول (٥) أنه لا توجد فروق دالة بين متوسطي عينة البحث التجريبية في القياسين البعدى و التتبعى على مقياس الانتباه مما يوضح أن فاعلية البرنامج مستمرة حتى بعد فترة زمنية من تطبيق البرنامج في خفض مستوى تشتت الانتباه لديهم كم أتضح ذلك في القياس التتبعى عند مستوى (٠,٠١)

- **عرض ومناقشة نتائج الفرض الثالث** :

توجد فروق ذات دالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية على مقياس الادراك في القياسين القبلي والبعدي لصالح القياس البعدي.

للتحقق من صحة هذا الفرض استخدم الباحث اختبار t.Test لدلالة الفروق بين المجموعات المرتبطة لحساب متوسط رتب عينة الدراسة على مقياس الادراك في القياسين القبلي و البعدي .

جدول (٦): يتضح من الجدول متوسط القياسين القبلى و البعدى للإدراك وقيمة (ت)

القياس	ن	متوسط	دح	قيمة (ت)	الدلالة
القبلى	٣٠	٣٢,٤	٢٩	٣٧,١	٠,٠١
البعدى	٣٠	٥٢,٤			

يتضح من الجدول (٦) أن متوسط القياس القبلي ٣٢,٤ ، ومتوسط القياس البعدى ٥٢,٤ وقيمة (ت) ٣٧,١ عند مستوى دلالة ٠,٠١ مما يعنى التحسن فى المجموعة التجريبية في القياس البعدى بالمقارنة بالقياس القبلى ، مما يدل على فاعلية البرنامج المستخدم لزيادة الادراك لدى التلاميذ ذوى صعوبات التعلم.

كما يتضح من الجدول (٦) أنه توجد فروق دالة بين متوسطي عينة البحث في القياسين القبلي و البعدي على مقياس الادراك لصالح القياس البعدي مما يوضح زيادة وفاعلية الادراك لديهم في القياس البعدي عند مستوى (٠,٠١)

ويدل ذلك على مدى فاعلية البرنامج بما يتضمنه من أنشطة وتمارين معرفية ساعدت التلاميذ ذوى صعوبات التعلم على كيفية تحديد التمييز البصرى ، والإغلاق البصرى ، والتسلسل البصرى ، والتآزر العضلى البصرى الحركى مما يساعد على التركيز في عملية التعلم . وهذا ما أكدت علية العديد من الدراسات السابقة وما يتفق مع النتائج التي توصلت اليها هذه الدراسات ويدعم نتيجة البحث الحالى الى أن قصور الادراك يعد من الاسباب الرئيسية لصعوبات التعلم .وهذا ما أكدته دراسة عزة محمد (٢٠٠١) بعمل برنامج علاجي لخفض صعوبات التعلم النمائية (الانتباه . الادراك . التفكير . حل المشكلة) وأوضحت دراسة وليامز وآخرين Willems et al.,(١٩٩٦) الى أن صعوبات الانتباه . الادراك . التذكر تنذر بوجود صعوبات تعلم أكاديمية مما تدعم الدراسة الحالية لتناولها الادراك كعملية معرفية أساسية يجب التصدى له في مرحلة التعليم الابتدائي حتي لا تتفاقم المشكلة وينتج عنها صعوبات تعلم أكاديمية.ودراسة عادل عبدالله محمد ، ٢٠٠٦ ، ودراسة كاترين ماناداكى افسيموس كاكيروس Katerina Maniadaki & Efthymios Kakouros (2010).

- **عرض ومناقشة نتائج الفرض الرابع** :

لا توجد فروق ذات دالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية على مقياس الادراك في القياسين البعدي والتتبعي.

للتحقق من صحة هذا الفرض استخدم الباحث اختبار t.Test لدلالة الفروق بين المجموعات المرتبطة لحساب متوسط عينة الدراسة على مقياس الادراك في القياسين البعدى و التتبعى .

جدول (٧): يتضح من الجدول متوسط القياسين البعدى و التتبعى للإدراك وقيمة (ت)

القياس	ن	متوسط	دح	قيمة (ت)	الدلالة
البعدى	٣٠	٥٢,٤	٢٩	١,٦٩٥	غير دالة
التتبعى	٣٠	٤٩			

يتضح من الجدول (٧) أن متوسط القياس البعدى ٥٢,٤ ، ومتوسط القياس التتبعى ٤٩ وقيمة (ت) ١,٦٩٥ عند مستوى دلالة ٠,٠١ مما يعنى أنه مازال تأثير البرنامج فى المجموعة التجريبية في القياس التتبعى مقارنة بالقياس البعدى ، مما يدل على فاعلية البرنامج المستخدم لخفض القصور في الادراك لدى التلاميذ ذوى صعوبات التعلم.

كما يتضح من الجدول (٧) أنه لا توجد فروق دالة بين متوسطي عينة البحث التجريبية في القياسين البعدى و التتبعى على مقياس الادراك مما يوضح أن فاعلية البرنامج مستمرة حتى بعد فترة زمنية من تطبيق البرنامج في خفض مستوى قصور الادراك لديهم كم أتضح ذلك في القياس التتبعى عند مستوى (٠,٠١)

- **خلاصة وتوصيات** :

- لقد أسفرت نتائج الدراسة عن أهمية الأنشطة العرفية في خفض النشاط الزائد وتشتت الانتباه للتلاميذ ذوى صعوبات التعلم ، وهذا يتطلب من أولياء الأمور والمعلمين ضرورة العمل على خفض حده هذا الاضطراب من خلال تهيئة البيئة المناسبة للتلاميذ وفقا لخصائصهم وسماتهم ، وتنظيم البيئة وتقليل المشتتات بقدر الامكان .
- وأسفرت نتائج الدراسة عن ضرورة ممارسة التلاميذ ذوى صعوبات التعلم لبعض الأنشطة المعرفية لما لها من أهمية تتمثل في خفض تشتت الانتباه والحد من القصور في الادراك ، وضرورة أن يكون يوم التلميذ ذوى صعوبات التعلم متنوع من حيث الألعاب الترفيهية التى تحتاج الى عمليات معرفية متعددة و الانشطة المعرفية قدر الإمكان وذلك للحد من القصور في الادراك ، وتقليل تشتت الانتباه ، وتدريب التلاميذ ذوى صعوبات التعلم على الاسترخاء وإبعاد التلاميذ عن مصادر الضغوط ، وحل الصراعات داخل البيئة الأسرية والتي من شأنها أن تزيد من حده صعوبات التعلم النمائية لدى التلاميذ ذوى صعوبات التعلم.
- أبانت نتائج الدراسة عن وجود ارتباط دال بين صعوبات التعلم النمائية وصعوبات التعلم الاكاديمية ، وأن صعوبات التعلم النمائية تؤثر سلبا على صعوبات التعلم الاكاديمية ، وهذا يتطلب الإفادة من كل المداخل العلاجيةٍ التي من شأنها أن تقلص حده صعوبات التعلم النمائية مما ينعكس إيجابيا على المهارات الاكاديمية للتلاميذ ذوى صعوبات التعلم . وتقديم برامج تدعيم وإرشاد للآباء توضح لهم أساليب المعاملة السليمة مع أبنائهم ذوى صعوبات التعلم بحيث يتم ذلك من خلال مجموعة من المرشدين المؤهلين تحت إشراف أساتذة التربية الخاصة.

- **دراسات مقترحة** :

في ضوء نتائج الدراسة الحالية يمكن التوجه بمزيد من الدراسات الخاصة على :

- دراسة صعوبات تعلم النمائية عند عينات من الأطفال مستخدمى اليد اليسرى ومستخدمى اليد اليمني.
- دراسة طولية للأطفال ذوى صعوبات تعلم النمائية.
- دراسة المشكلات النفسية والاجتماعية لدى الأطفال التى تعانى من صعوبات التعلم.
- دراسة السعات الإدراكية واللمسية والنفس حركية ، والمكانية – البصرية، واللفظية عند الأطفال ذوى صعوبات التعلم.

- **توصيات الدراسة**

فى ضوء النتائج الدراسة الحالية توصى الدراسة :-

- إعداد البرامج التشخيصية والعلاجية للأطفال ذوى صعوبات تعلم النمائية.
- إعداد برامج لتبصير مدرسى الأطفال ذوى صعوبات تعلم النمائية بجوانب الضعف والقوة
- النيوروسيكولوجية المرتبطة بتلك الصعوبات مما يساعد على إعداد البرامج التربوية والعلاجية المناسبة لهم.
- تقديم مناهج نظرية لتفسير صعوبات تعلم الرياضيات فقط في ضوء النموذج النيوروسيكولوجى.

- **المراجع** :

أحمد أحمد عواد (٢٠٠٢) . **مدخل شامل لنماذج وأساليب التقييم التشخيص لصعوبات التعلم** مجلة الإرشاد النفسي ، جامعة عين شمس ، السنة ١٠ ، العدد ١٥ ، ص ص : ١٠٥ – ١٤٢.

أحمد أحمد عواد(١٩٩٣). **دلالة مشكلات صعوبات التعلم في نظم التعليم العربية والحاجة إلى حلول : دراسة نظرية** ، مجلة معوقات الطفولة، المجلد ٢ العدد ١ ، القاهرة ، مركز معوقات الطفولة بجامعة الأزهر ص ص ٧٤:٥١.

أحمد التقي (١٩٩٣). **التعليم من وجهة نظر معالجة المعلومات** ، عمان : معهد التربية ، الأونروا / اليونسكو.

أحمد حسن عاشور (٢٠٠٢). **مدى فاعلية برنامج تدريبي في علاج بعض صعوبات التعلم النمائية** ، رسالة دكتوراه غير منشورة ، كلية التربية ببنها ، جامعة الزقازيق.

أحمد عزت راجح (١٩٨٥) . **أصول علم النفس** . القاهرة : دار المعارف. عمان : دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

أسامة فاروق مصطفي (٢٠١٢). **مدخل الى الاضطرابات السلوكية والانفعالية**. ط٢ ، عمان : دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

obeikandl.com

أسامة محمد البطانية ومالك أحمد الرشدان ، عبيد عبد الكريم ، عبد المجيد محمد(٢٠٠٧).**صعوبات التعلم النظرية والتطبيق**. ط٢ عمان : دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

أمل محمود السيد (٢٠٠٣). **النشاط النيوروسيكولوجى للمخ المرتبط بالانتباه لدى الأفراد زائدى النشاط منخفضي التحصيل الدراسي**، رسالة دكتوراه ، غير منشورة ، كلية التربية بالعريش ، جامعة قناة السويس.

أندرسون (٢٠٠٧). **علم النفس المعرفي وتطبيقاته** . ترجمة : محمد صبري سليط ، رضا مسعد الجمال ، عمان ، دار الفكر.

أنور الشرقاوي (١٩٩٢) . **علم النفس المعرفي المعاصر** . القاهرة : الأنجلو المصرية .

حامد زهران (٢٠٠٢). **التوجيه والإرشاد النفسي**. (ط٣). القاهرة: عالم الكتب.

دينيس تشايلد (١٩٨٣) . **علم النفس والمعلم** . ترجمة : عبد الحليم محمود ، زين العابدين درويش ، عبد العزيز الدريني ، مراجعة : عبد العزيز القوصي . القاهرة : مؤسسة الأهرام.

روبرت سولسو (٢٠٠٠) .**علم النفس المعرفي**. ترجمة : محمد الصبوة ، مصطفي كامل ومحمد الحسانين ، الكويت : شركة دار العربي.

رياض بدري (٢٠٠٥) . **صعوبات التعلم**. عمان: دار وائل للطباعة والنشر و التوزيع.

السر أحمد سليمان (٢٠٠٩). **مقدمة في علم النفس النمو** . الرياض : مكتبة الرشد.

سيد خير الله (١٩٨١). **علم النفس التربوى ، أسسه النظرية والتجريبية**. القاهرة : دار النهضة العربية.

صالح عبد الله هارون (٢٠٠٤) . **سلوك التقبل الاجتماعي لدى التلاميذ من ذوي صعوبات التعلم واستراتيجية تحسينه** ، مجلة أكاديمية التربية الخاصة ، العدد ٤ ، فبراير ، ص ص : ١٣ - ٣٦ ، الرياض : المملكة العربية السعودية.

صالح محمد أبو جادو (٢٠١١) . **علم النفس التربوي**.عمان : دار المسيرة للنشر والتوزيع.

طارق محمد عبد النبي (٢٠٠٥). **بعض المتغيرات المعرفية و اللامعرفية لدي عينة من ذوي صعوبات التعلم و العاديين** ، رسالة ماجستير ، غير منشورة ، كلية التربية فرع كفر الشيخ ، جامعة طنطا.

عادل عبد الله محمد (٢٠٠٦). **النمو العقلي المعرفي لأطفال الروضة ذوى قصور المهارات قبل الأكاديمية كمؤشر لصعوبات التعلم** . مؤتمر اعاقات الطفولة بكلية التربية – جامعة الكويت ٢٠/٢٢- ٣.

عادل عبد الله محمد، سليمان محمد سليمان (٢٠٠٥). **قصور بعض المهارات قبل الأكاديمية لأطفال الروضة كمؤشر لصعوبات التعلم** . المؤتمر السنوى الحادى والعشرين للجمعية المصرية للدراسات النفسية ١/٣١- ٢/٢.

عبد العزيز بن محمد الجبار (٢٠٠٢) . **المهارات الضرورية لمعلمي الأطفال ذوي صعوبات التعلم : أهميتها ومدى امتلاكهم لها** ، مجلة جامعة الملك سعود ن المجلد ١٤ ، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (١) الرياض : المملكة العربية السعودية ، ص ص : ١٧٥ - ٢٠٦ .

عبد الكريم الحجاوي (٢٠٠٤). **موسوعة الطب النفسي** .عمان : دار أسامة للنشر والتوزيع.

عبد الوهاب محمد كامل (١٩٩٩) . **اختبار المسح النيورولوجي السريع لتشخيص صعوبات التعلم عند الأطفال** ، كراسة تعليمات ، القاهرة : مكتبة النهضة المصرية .

عزة محمد سليمان (٢٠٠١) . **فاعلية التعليم العلاجي في تخفيف صعوبات التعلم النمائية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية** ، رسالة دكتوراه غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة عين شمس.

عفاف عجلان (٢٠٠١). **صعوبات التعلم الأكاديمية وعلاقتها بكل من اضطراب القصور في الانتباه- النشاط المفرط واضطراب السلوك لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية.** مجلة كلية التربية. جامعة أسيوط، العدد (١)، المجلد (١٨).

فتحي مصطفى الزيات (٢٠٠٢) . **المتفوقون عقليا ذوو صعوبات التعلم . قضايا التعريف والتشخيص والعلاج.** سلسلة علم النفس المعرفي وصعوبات التعلم ، ع٧ ، مجلة كلية التربية ، جامعة المنصورة.

فتحي مصطفى الزيات (١٩٩٨) . **صعوبات التعلم ، الأسس النظرية والتشخيصية والعلاجية** القاهرة : دار النشر للجامعات.

فتحي مصطفي الزيات (١٩٩٥) . **الأسس المعرفية للتكوين العقلي وتجهيز المعلومات** .المنصورة : دار الوفاء للطباعة والنشر والتوزيع .

راضي الوقفي (٢٠١١). **صعوبات التعلم النظرى والتطبيق**، ط٢ ، عمان : دار المسيرة للنشر والتوزيع.

زيدان السرطاوى ، عبد العزيز السرطاوى (١٩٨٨). **صعوبات التعلم الأكاديمية والنمائية** الرياض : مكتبة الصفحات الذهبية.

قحطان احمد الظاهر (٢٠٠٤) . **صعوبات التعلم** ، عمان: دار وائل للنشر والتوزيع.

كريمان بدير (٢٠٠٧). **الأسس النفسية لنمو الطفل** .عمان : دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

كمال سيسالم (٢٠٠١). **اضطرابات قصور الانتباه والحركة المفرطة**: وخصائصها وأسبابها وأسباب علاجها. العين: دار الكتاب الجامعي.

كيرك وكالفت (١٩٨٨) . **صعوبات التعلم الأكاديمية والنمائية** . ترجمة :زيدان السرطاوى وعبد العزيز السرطاوى ، الرياض : مكتبة الصفحات الذهبية.

محمد رياض أحمد (١٩٩٧) . **أثر برنامج تدريسي لتنمية المعالجة المعرفية المتتابعة والمتزامنة على الفهم القرائي لدي التلاميذ ذوي صعوبات التعلم** ، رسالة دكتوراه غير منشورة كلية التربية بأسيوط ، جامعة أسيوط.

محمود عطا حسين (١٤١٩). **النمو الإنساني : الطفولة والمراهقة.** الرياض : دار الخريجي للنشر والتوزيع .

مصرى عبدالحميد حنوره (٢٠٠١). **مقياس بينيه العرب للذكاء** ، الطبعة الرابعة (المرشد العملى للتطبيق وحساب الدرجات وكتابة التقرير) ، القاهرة ، مكتبة الأنجلو المصرية.

مصطفى كامل (١٩٩٠) . **مقياس تقدير سلوك التلميذ (لفرز حالات صعوبات التعلم)** كراسة تعليمات ، القاهرة ، مكتبة الأنجلو .

منتصر صلاح عمر (٢٠٠٢) . **بعض أبعاد البنية المعرفية وأثرها على مستويات تجهيز المعلومات لدى الطلاب العاديين وذوي صعوبات التعلم** ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية بأسيوط ، جامعة أسيوط.

نبيل عبد الفتاح حافظ (٢٠٠٤) . **صعوبات التعلم والتعليم العلاجي** ، ط٢ ، القاهرة : مكتبة زهراء الشرق.

وسام محمود عطيفي (٢٠٠٣) . **التذكر وعلاقته بالتعرف والفهم القرائي لدى التلاميذ العاديين وذوي صعوبات التعلم ودراسة تشخيصية** ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية بأسيوط ، جامعة أسيوط.

يوسف قطامي (٢٠٠٠). **نمو الطفل المعرفي واللُغوي** .عمان : الأهلية للنشر والتوزيع.

American psychiatric Association (1994):Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders **(4th ed).**Washington DC :Author .38.

Barton ,B.& North ,K.(2007).The self- concept of children and adolescents with neurofibromatosis type 1 . **Child Care ,Health and Development**, 33(4),401

Conte, R. (1998): **Attention Disorders in B**. wong (Ed). Learning About Learning Disabilities. (2nd Ed). San Diego: Academic press.

Coplin, J. W. & Morgan, S. B. (1988): Learning disabilities a maltidimensional perspective **Journal of Learning Disabilities**, Vol. (21), No. (10), pp. 614-622.

Cruickshank, Y. (1991): social learning through imitation, University of Nebraska press: Lincoln, NE.

Hallahan , Daniel P . & Kauffman , James M. (2003) . **Exceptional**

learners ; Introduction to special education . 9th ed. , New York :Allyn & Bacon .

Heward , W.L .,& Orlansky ,M.D.,(1992). **Exceptional children , An introductory survey of special education** , New York: Macmillan .

Katerina Maniadaki& Efthymios Kakouros (2010). Attention Problems and Learning Disabilities in Young Offenders in Detention in Greece**, Psychology**. Vol. 2, No. 1, 53-59

Kendall, P. (2000): **Childhood Disorders**. UK, Psychology press Ltd, publishers.

Kirk, A.s. & Gallagher, J.J. (1989). **Educating exceptional children** (6thed). Boston: Hovghton Mifflin company.

Kotkin, R.A.; Forness, S.R.;& Kavale, K.A.(2001);**Comorbid ADHD**

and learning disabilities :Diagnosis, special education, and intervention.In D.P. Hallahan &B.K. Keogh (Eds.), Research and global perspective In learning disabilities : Essays in honor of William M. Cruickshank (pp. 43- 63). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Kreshner, J. & Stringer, R. (1991): Effect of reading and writing on cerebral laterality in good readers and children with dyslexic. **Journal of Learning Disabilities,** Vol. (24), No. (4),pp. 560-565.

Landry, S. & Chapeiski, M. (1990): Joint attention in six month old down syndrome and pretern infants. Attention to toys and mother. **American Journal on Mental Retardation,** (94), 488-498.

Larach, J. F. (1991): Cerebral Hemisphericity, College major and occupational choices, **Journal of creative Behavior**, Vo. (24), No. (3), pp. 218-230.

Lerner, J . W .(2000). **Learning Disabilities: Theories' Diagnosis and Teaching strategies** .(8th ed) . Boston: Houghton Mifflin company .

Lowenthal ,Barbara(2002).**Precursors of Learning Disabilities in The inclusive Preschool .** US.,University of Illinois.

Mercer, C. (1983). **Students with learning Disabilities**, 2nd ed., Columbus: A Bell & Howell Company.

Pual, W. (2003): Functional communication training: A contemporary behavior analytic intervention for problem behaviors focus on autism. **Other Developmental Disabilities**, (16), (2) , 12-19.

Rutter ,Ml.(1977).**Mythology Phenidate in Hyperkinetic Children** : Differences in dose effective on Learning and Social Behavior science.

Smith , T., Finn, D., &Dowdy, C.(1993). **Teaching students with mild disabilities** ,New York , Harcourt Brace Jovanovich College Publishers.

Stacey , A. Exner (2010): An examination of the relationship among learing disability, attention defict hyperactivity disorder, academic elfefficacy , effort, self-awarness and academic achievement in postsecondary students , Doctor of Psychology, Alfred, New Yourk.

Woolfolk, A.E,(1990**).Educational Psychology** ,London, Prentice-Hall ,Inc.

❋❋❋❋❋❋❋