برنامج تدريبي لتنمية الانتباه كمدخل لتحسين الشعور بالسعادة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية ذوي صعوبات تعلم القراءة

إعداد

سارة محمد كمال الدين محمد

طالبة ماجستير في الآداب (قسم علم نفس)

إشراف

أ. د / سناء محمد سليمان

أستاذ علم النفس التعليمي

بكلية البنات - جامعة عين شمس

د / رباب عبد المنعم سيف

مدرس علم النفس

بكلية البنات - جامعة عين شمس

مستخلص الدراسة

عنوان الدراسة: برنامج تدريبي لتنمية الانتباه كمدخل لتحسين الشعور بالسعادة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية ذوي صعوبات تعلم القراءة.

هدف الدراسة: هدفت الدراسة إلى إعداد برنامج تدريبي لتنمية مستوى الانتباه لدى عينة من تلاميذ المرحلة الابتدائية من ذوي صعوبات تعلم القراءة؛ لرفع درجة الشعور بالسعادة لديهم.

عينة الدراسة: تكونت عينة الدراسة من (١٠) تلاميذ من الذكور من ذوى صعوبات تعلم القراءة بالصف الرابع الابتدائى، من مدرسة خالد بن الوليد بإدارة العبور التعليمية بمدينة العبور محافظة القليوبية، وقد اتبعت الباحثة المنهج التجريبي، حيث تم التصميم التجريبي المكون من مجموعتين متكافئتين (تجريبية وضابطة)، تتكون كل مجموعة من (٥) تلاميذ.

وللتحقق من صحة فروض الدراسة استعانت الباحثة بالأدوات التالية:

- استمارة المستوى الاجتماعي والثقافي للأسرة (إعداد: علية أحمد حسن ١٩٩٨).
- تقدير سلوك التلميذ لفرز حالات صعوبات التعلم (إعداد: مايكل بست ١٩٧١)، (تعريب: مصطفى محمد كامل ٢٠٠٨).
- مقياس انتباه الأطفال وتوافقهم (إعداد: عبد الرقيب أحمد البحيري، عفاف محمد عجلان ٢٠٠٥).
- مقياس المصفوفات المتتابعة الملونة (إعداد: جون رافن ١٩٤٧)، (ترجمة: عبد الفتاح القرشي ١٩٨٧).
- الاختبارات الفرعية الثلاثة "الحساب، إعادة الأرقام، الشفرة" من مقياس وكسلر لذكاء الأطفال (إعداد: لويس كامل مليكة ١٩٩٩).
- منظومة التقييم المعرفي CAS للعمليات المعرفية (تأليف: نجليري وداس ١٩٩٧)(اقتباس: أيمن الديب محمد شوشة ٢٠٠٦)(تحت إشراف: صفاء يوسف الأعسر).
- استبيان تشخيص صعوبات التعلم في مادة اللغة العربية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية (إعداد: أحمد أحمد عواد ١٩٩٨).
- اختبار تشخيص العسر القرائي (إعداد: نصرة محمد عبد المجيد جلجل ٢٠١٥).
- اختبار الفرز العصبي السريع (إعداد: مصطفى محمد كامل ١٩٨٩).
- استخبار السعادة للأطفال (إعداد: نهى علي عوض أحمد ٢٠١٢).
- برنامج تدريبي لتنمية الانتباه لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية من ذوي صعوبات تعلم القراءة كمدخل لتحسين الشعور بالسعادة (إعداد: الباحثة).

نتائج الدراسة: أسفرت نتائج الدراسة عن فعالية البرنامج التدريبي المستخدم في رفع مستوى الانتباه لدى مجموعة الدراسة التجريبية من تلاميذ المرحلة الابتدائية ذوي صعوبات تعلم القراءة، وتنمية مستوى الشعور بالسعادة لديهم.

كلمات مفتاحية: صعوبات تعلم القراءة- الانتباه- الشعور بالسعادة.

Abstract of the study

Training program to develop attention and improve the feeling of happiness for primary school students with reading learning disabilities

The current study aims to prepare training program to improve the attention for a sample of the primary stage students who suffer from reading learning disabilities, in order to raise the score of happiness for them.

The study sample consisted of (10) students of males whom suffer from reading learning disabilities in the fourth grade from Khaled Ebn Elwaled primary school in El-Oboor City, then researcher used the experimental method, which based on two valent groups: the experimental group consisted of (5) students and the control group consisted of (5) students.

The researcher used the following tools:

1- The socio-cultural level of the family form (by: Aliaa Ahmed Hassan 1998).
2- Assessing student's behavior for sort cases of learning disabilities (By:Michael Best 1971- Mostafa Mohamed Kamel 2008).
3- Test of children attention with their adjustment (by: Abd AL-Raqieb Ahmed EL-Behairy and Afaf Mohamed Aglan 2005).
4- Coloured Progressive Matrices "CPM" (by: John Raven 1947- Abd El-fatah El-korashy 1987).
5- Three testes (Arithmetic & Digit Span & Coding) from Wechsler Intelligence Scale for Children (by: Louis Kamel Melieka 2007).
6- Cognitive Assessment System "CAS" (by: Naglieri & Das 1997 – Ayman El-Deeb Mohamed Shosha 2006).
7- Questionnaire of diagnosis learning disabilities in Arabic to the students of primary school (by: Ahmed Ahmed Awad 1998).
8- Test of dyslexia diagnosis (by: Nasra Mohamed Abd El- Meged Gelgel 2015).
9- Quick Neurological Screening Test (by: Mostafa Mohamed Kamel 1989).
10- Test of feelings of happiness for children (by: Noha Ali Awad Ahmed 2012).
11- Training program to develop attention for the students of primary school who suffer from reading learning disabilities to improve the feeling of happiness (by: the researcher).

The results of the study proved the effectiveness of the training program to improve the attention and the score of happiness for the experimental group from the primary stage students who suffer from reading learning disabilities.

Key words: Reading learning disabilities- attention- happiness.

مقدمة الدراسة:

تعتبر القراءة عملية معقدة، حيث تشترك في أدائها حواس ومهارات مختلفة، فالجهاز العصبي يقوم برؤية الكلمات المكتوبة، ويقوم جهاز النطق بنطق هذه الكلمات، ثم تتم عملية الفهم القرائي لاستيعاب معنى هذه الكلمات، ولا تقتصر أهمية القراءة لدى التلميذ على الجانب الأكاديمى والتعليمى فحسب، بل تمتد لتشمل جميع أمور الحياة اليومية فى حياة التلميذ.

وتعرف صعوبات القراءة بأنها نقص مستوى القراءة عن المتوقع بالنسبة لعمر الطفل ومستواه الدراسي أيضًا وذكاؤه، ويتداخل الاضطراب بدرجة واضحة مع النجاح الدراسي أو الأنشطة الحياتية اليومية التي تستلزم القراءة، وهو موجود لدى (٧٥ %) من الأطفال والمراهقين المصابين بصعوبات التعلم. (محمود عبد الرحمن حموده، ٢٠١٣ ، ١٨٠)

أما عن نسبة انتشار صعوبات القراءة فقدر معدل انتشار اضطراب نمو القراءة في أطفال المدرسة الابتدائية (٦ : ١٢ سنة) بنسبة تتراوح بين (٢ : ٨ %)، ويكثر انتشاره بين أقارب الدرجة الأولي عنه بين عامة الناس، وهو أكثر بين الذكور عنه بين الإناث بنسبة (٣ - ٤: ١). (المرجع السابق، ١٨٤)

وتنقسم صعوبات التعلم إلى:

صعوبات تعلم نمائية: وهي ترجع إلى وجود اضطرابات وظيفية في الجهاز العصبي المركزي ومنها: الانتباه، والإدراك الحسي أو البصري أو السمعي، والذاكرة، والتفكير، والكلام، وتتعلق هذه الصعوبات بالعمليات العقلية والمعرفية التي يحتاج إليها التلميذ في تحصيله الأكاديمي.

صعوبات تعلم أكاديمية: وهي وثيقة الصلة بصعوبات التعلم النمائية، وتنتج عنها، وترتبط هذه الصعوبات بالموضوعات الدراسية الأساسية مثل: صعوبة القراءة، صعوبة الكتابة، وصعوبة إجراء العمليات الحسابية، بالإضافة إلى صعوبة التهجئة. (أحمد عبد الكريم حمزة، محمد أحمد خطاب، ٢٠٠٨ ، ٢٠)

وبعد مراجعة الأطر النظرية وبعض الدراسات السابقة تم اختيار الانتباه كمتغير رئيسي في الدراسة الحالية، حيث أن الانتباه هو العامل الأساسي للعمليات التالية من إدراك وذاكرة وغيرها، فالانتباه يسبق جميع العمليات، ويهيئ لها.

كما يذكر (نبيل عبد الفتاح حافظ، ٢٠٠٠، ٣٩) أن الانتباه هو العملية الأولى في اكتساب الخبرات التربوية حيث يساعد على تركيز حواس الطالب فيما يُقدم له أثناء الدرس من معلومات، ويجعله يعمل ذهنه في دلالاتها ومعانيها والروابط المنطقية والواقعية والإلمام بها، أي هو المدخل الرئيسي للاستفادة من شرح المعلم.

وتؤدي صعوبات التعلم التي يعاني منها التلميذ إلى استنفاذ جزء كبير من جهده وطاقته العقلية والانفعالية، الأمر الذي يسبب له كثيرًا من الاضطرابات الانفعالية والسلوكية والتوافقية، حيث قد تبدو عليه مظاهر سوء التوافق الشخصي والانفعالي والاجتماعي، وهذا ما يجعله في كثير من الأحيان يشعر بالإحباط، وضعف الثقة بالنفس، وانخفاض تقديره لذاته، وقد يكون أكثر ميلاً إلى الانسحاب أو الانطواء أو الاكتئاب أو العدوان، وهذا قد يقوده إلى فقدان العديد من المشاعر الإيجابية كالشعور بالسعادة، التفاؤل، الرضا عن الحياة... وغيرها.

وبناءًا على ما سبق تحاول الدراسة الحالية تحسين مستوى الانتباه لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي من الذكور الذين يعانون من صعوبات القراءة، وذلك من خلال برنامج تدريبي

(يتضمن بعض أنشطة الحاسب الآلي، وبعض الأنشطة الفنية)، كمدخل إلى تحسين علاقاتهم بالأخرين، وارتفاع مستوى ثقتهم بأنفسهم، وارتفاع مستوى تقديرهم لذواتهم، وبالتالي تحقيقهم مستوى أفضل من السعادة.

مشكلة الدراسة وأسئلتها:

تتلخص مشكلة الدراسة الراهنة في محاولة الإجابة على الأسئلة التالية:

١. هل تتحسن درجة الانتباه لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية من ذوي صعوبات تعلم القراءة بعد تعرضهم لبرنامج تدريبي باستخدام الأنشطة الفنية وأنشطة الحاسب الآلي؟

٢. هل تتحسن درجة الشعور بالسعادة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية من ذوي صعوبات تعلم القراءة بعد تعرضهم لبرنامج تدريبي باستخدام الأنشطة الفنية وأنشطة الحاسب الآلى؟

أهداف الدراسة:

تحاول الدراسة الراهنة تحقيق الأهداف التالية:

- اختبار مدى فعالية برنامج تدريبي قائم على (الأنشطة الفنية والحاسب الآلي) مع تلاميذ المرحلة الابتدائية من ذوي صعوبات تعلم القراءة؛ وذلك لمحاولة تحسين مستوى الانتباه لديهم.
- اختبار مدى فعالية برنامج تدريبي قائم على (الأنشطة الفنية والحاسب الآلي) مع تلاميذ المرحلة الابتدائية من ذوي صعوبات تعلم القراءة؛ لرفع درجة الشعور بالسعادة لديهم.

أهمية الدراسة:

تنقسم أهمية الدراسة الراهنة إلى: (أهمية نظرية، أهمية تطبيقية)

أولاً: الأهمية النظرية:

١. تستمد هذه الدراسة أهميتها من أهمية الفئة التي تتناولها، حيث تتزايد نسبة انتشار صعوبات التعلم لدى تلاميذ المدارس بالمقارنة بحالات التأخر العقلي، والإعاقات الحسية الأخرى.

٢. إلقاء المزيد من الضوء على استراتيجيات بعينها، حيث هناك ندرة- فى حدود إطلاع الباحثة- في الدراسات التي تناولت تنمية الانتباه مع ذوي صعوبات تعلم القراءة، عن طريق الأنشطة الفنية وأنشطة الحاسب الآلى.

٣. تقديم برنامج تدريبي لتحسين الانتباه لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية من ذوي صعوبات تعلم القراءة، وبالتالي تتحسن العمليات المعرفية الأخرى، ومن ثم نستطيع التغلب على صعوبات القراءة.

ثانياً: الأهمية التطبيقية:

١. تعتبر الدراسة الحالية من الدراسات التي تحاول المساهمة في مد يد العون للتلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة، من خلال تحسين عملية الانتباه، وبالتالي قد يؤدي إلى أنماط من السلوك التوافقي، وارتفاع مستوى تقدير الذات ومستوى الشعور بالسعادة لديهم.

٢. قد يفيد البرنامج التدريبي التربويين والأخصائيين النفسيين في استخدام أساليب واستراتيجيات لذوي صعوبات تعلم القراءة؛ لمحاولة التخفيف من مشكلاتهم، وتحسين الشعور بالسعادة.

مفاهيم ومصطلحات الدراسة:

صعوبات تعلم القراءة Reading Learning Disabilities:

تعرف بأنها تأخر ملحوظ في نمو مهارة التعرف على الكلمة، وفهمها الذي لا يفسرها وجود تخلف عقلي أو عدم مناسبة الدراسة، ولا تعزي لقصور سمعي أو بصري أو مرض عصبي، وتتداخل مع الإنجاز الدراسي أو مع الأنشطة الحياتية اليومية التي تتطلب مهارة القراءة،

وتظهر في صورة اختصارات وتشوهات واستبدال للكلمات وبطء وتلعثم في القراءة. (محمود عبد الرحمن حموده، ٢٠١٣، ١٨٠)

وتعرفها الباحثة إجرائيًا من خلال الدرجة التي يحصل عليها التلميذ على استبيان تشخيص صعوبات التعلم في مادة اللغة العربية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية من إعداد أحمد أحمد عواد، وأيضًا من خلال الدرجة التي يحصل عليها التلميذ على اختبار تشخيص العسر القرائي من إعداد نصرة محمد عبد المجيد جلجل.

الانتباه Attention:

يعرف بأنه عملية عقلية ينتقي الفرد فيها بعض المثيرات ويتجاهل المثيرات الأخرى، ويشمل: تركيز النشاط المعرفي، بقاء الانتباه، توجيه الاستجابة، وتعتبر عملية الانتباه من العمليات المعرفية التي تتطلب الاختيار والتركيز على مثير معين، والقدرة على التركيز المباشر على التفاصيل الجوهرية والمعلومات المهمة ومقاومة التشتت الفكري. (نجليري وداس، ٢٠٠٦، ٢٧)

وتعرفه الباحثة إجرائيًا من خلال الدرجة التي يحصل عليها التلميذ على منظومة التقييم المعرفي CAS للعمليات المعرفية من إعداد نجليري وداس واقتباس أيمن الديب، وأيضًا من خلال الدرجة التي يحصل عليها التلميذ على الاختبارات الفرعية الثلاثة (الحساب، وإعادة الأرقام، والشفرة) من مقياس وكسلر لذكاء الأطفال من إعداد لويس كامل مليكة.

صعوبات الانتباه Attention Disabilities:

هي ضعف القدرة على التركيز، والقابلية العالية للتشتت، وضعف المثابرة، وصعوبة نقل الانتباه من مثير إلى مثير آخر، أو من مهمة إلى مهمة أخرى. (سليمان عبد الواحد يوسف، ٢٠١٠، ١٨٠)

وتعرفها الباحثة إجرائيًا من خلال الدرجة التي يحصل عليها التلميذ على مقياس انتباه الأطفال وتوافقهم من إعداد عبد الرقيب أحمد البحيري وعفاف محمد عجلان.

الشعور بالسعادة Feeling of Happiness:

يعرف أرجايل السعادة من الناحية الانفعالية بأنها الشعور باعتدال المزاج، ومن الناحية المعرفية هى الشعور بالرضا والاشباع وطمأنينة النفس وتحقيق الذات والشعور بالبهجة واللذة والاستمتاع. (مايكل أرجايل، ١٩٩٣، ٢)

وتعرفه الباحثة إجرائيًا من خلال الدرجة التي يحصل عليها التلميذ على استخبار السعادة للأطفال من إعداد نهى علي عوض.

الإطار النظري للدراسة:

صعوبات تعلم القراءة:

يعرفها (سامي عبد القوي علي، ٢٠١١، ٢٢٣) بأنها صعوبة من صعوبات التعلم تتميز بمشكلات في الجوانب الاستقبالية والتعبيرية للغة، أو اللغة المكتوبة أو المقروءة، وهي لا ترجع إلى صعوبات حسية (سمعية أو بصرية)، كما لا ترجع إلى انخفاض الذكاء، كما أن المشكلة ليست مشكلة سلوكية أو نفسية أو اجتماعية، وإنما مشكلة في عمليات تشغيل اللغة، أي صعوبة ترجمة اللغة إلى أفكار كما في الاستماع أو القراءة، أو صعوبة ترجمة الأفكار إلى لغة كما في الكتابة أو التحدث.

الآثار الناجمة عن صعوبات القراءة:

- **الآثار النفسية:**

أشارت ليرنر (Lerner, 2000, 39) إلى أن الطلبة ذوي صعوبات التعلم لديهم انطباع سلبي عن الذات، فهم يشعرون بعدم الأمان، ويتبنون نظرة سلبية عن أنفسهم؛ لتدني مستوى التحصيل لديهم، وفشلهم الأكاديمي، وإخفاقهم في تكوين علاقات اجتماعية، وشعورهم بالفشل

والإحباط يؤدي إلى انخفاض مستوى تقدير الذات لديهم، ومن جهة أخرى يعاني الطلبة ذوي صعوبات التعلم من عدم التقدير والتشجيع من قبل الآخرين، ويشعرون بالرفض، وهذا يُولد لديهم شعورًا باليأس، والإخفاق، وفقدان الأمل بالمستقبل.

- **الآثار الاجتماعية:**

لاشك أن تجارب الفشل التي يعاني منها الطفل المصاب في التحصيل الأكاديمي لها انعكاساتها السلبية على شخصية الطفل، وعلى توافقه الاجتماعي، فهو يجد صعوبات في تكوين العلاقات والتعامل مع أقرانه في المدرسة والفصل الدراسي، فمن حيث مشاعر تقدير الذات، فإنه يكون دون مستوى أقرانه بسبب فشله في تحقيق النجاح والحصول على الدرجات التي يحصل عليها هؤلاء الأقران في تحصيلهم الدراسي، مما يجعله يعاني من مشاعر القلق والدونية نتيجة قصور قدراته، ومن هنا قد تأتي عزلته الاجتماعية. (أحمد عبد الكريم حمزة، ٢٠٠٨، ٦٦)

الانتباه:

يعرفه داس (Das, 2001, 36) أنه العملية العقلية التي ينتقي الفرد فيها بعض المثيرات، ويتجاهل المثيرات الأخرى.

صعوبات الانتباه:

يعرفها (سليمان عبد الواحد يوسف، ٢٠١٠، ١٨٠) بأنها ضعف القدرة على التركيز والقابلية العالية للتشتت، وضعف المثابرة، وصعوبة نقل الانتباه من مثير إلى مثير آخر، أو مهمة إلى مهمة أخرى، وينتشر هذا الاضطراب بنسبة (٢٠%) من إجمالي الأطفال الذين يعانون من اضطرابات في التعلم، حيث يصبح الأطفال غير قادرين على تركيز انتباههم.

المشكلات الناتجة عن اضطراب الانتباه:

يذكر كلاً من (السيد علي سيد أحمد، وفائقة محمد بدر، ١٩٩٩، ٧٢: ٧٩) المشكلات الناتجة عن اضطراب الانتباه تتمثل في: ضعف القدرة على الفهم، الاستجابة الخاطئة، كثرة النسيان، شرود الذهن، لديه قدرة ضعيفة على التفكير، الكتابة الرديئة، تجنب الموقف التعليمي.

الانتباه وصعوبات التعلم:

يشير (فتحي مصطفى الزيات، ٢٠٠٨، ٧٢- ٧٣) إلى أن العلاقات بين صعوبات التعلم النمائية، وصعوبات التعلم الأكاديمية، وصعوبات التعلم الاجتماعية والانفعالية، هى علاقات تخضع لنماذج سببية تقوم على التأثير والتأثر، حيث تشكل صعوبات التعلم النمائية (والتي من بينها صعوبات الانتباه) المحددات الرئيسية لصعوبات التعلم الأكاديمية، كما أن صعوبات التعلم الاجتماعية والانفعالية هى إفرازات لاستمرار صعوبات التعلم النمائية والأكاديمية دون تدخل سيكلوجي.

الشعور بالسعادة:

تم اختيار متغير السعادة حيث أن الغاية الأساسية لعلم النفس الإيجابي هي مساعدة الفرد على أن يحيا الحياة الطيبة التي يشعر فيها بالسعادة، فقد تجاهل علماء النفس لسنوات طويلة المشاعر الإيجابية للشخصية، وظلت الانفعالات السلبية مثل: القلق، والاكتئاب، والضغوط النفسية، والتشاؤم الأكثر تناولاً واهتمامًا في بحوثهم ودراساتهم، وذلك على حساب الجوانب الإيجابية في الشخصية كالتفاؤل، والأمل، والسعادة، والرضا، والسرور، فضلاً عن الجوانب الإنسانية الراقية مثل: معنى الحياة، ونوعية الحياة، وجودة الحياة، بالإضافة إلى الجوانب الإيجابية في علاقة الإنسان بأخيه الإنسان، وبالبيئة التي يعيش فيها مثل: التكيف، والتوافق، وحل الصراعات، والدعم الاجتماعي... وغير ذلك.

كما تبين أيضًا من خلال العرض السابق أن الأطفال ذوي صعوبات التعلم بصفة عامة، وصعوبات تعلم القراءة بصفة خاصة يعانون من عدم التوافق الذاتي وعدم التوافق الاجتماعي، وضعف الثقة بالنفس، وانخفاض مستوى تقدير الذات، وبالتالي انخفاض مستوى الشعور بالسعادة لديهم؛ ولذلك تأمل هذه الدراسة في تحسين درجة الشعور بالسعادة لدى عينة الدراسة.

يعرف (جمال شفيق أحمد، ١٩٩٤، ١٢١) السعادة بأنها مزيج من المشاعر الانفعالية الإيجابية السارة التي تتضمن النظرة المتفائلة دائمًا للحياة، والتمتع بالصحة النفسية والجسمية، والإحساس بالنشاط والحيوية، والقدرة على التفاعل الاجتماعي السليم، والإنجاز والنجاح، إلى جانب الشعور بالرضا الذاتي، والحب والأمان والاستقرار والتقدير وتحقيق الذات.

العوامل التي تؤدي إلى الشعور بالسعادة لدى الأطفال:

- الرغبة في النجاح ومن أجلها يعمل الطفل على أداء الواجبات والاجتهاد من أجل النجاح.
- كما أن سعادة الأطفال تتوقف إلى حد كبير على تقدير المعلمة.
- كما أن الأطفال التي تحظى بتقدير من الأسرة (الأب والأم) أو ثناء من المعلمة لاشك أن ذلك يسعدهم.
- كما أن الصداقة تشكل عنصرًا هامًا لإحساس الطفل بالسعادة، وخاصةً عندما يقيم علاقات أكثر قربًا مع أطفال يماثلونهم في السن، ومماثلين لهم في الوضع الاجتماعي.

كما أن الأطفال الذين يستطعيون تنظيم وقتهم بين حرصهم على إسعاد أبويهم وبين استذكار دروسهم لتحقيق النجاح، فكل ذلك يؤدي بلا شك إلى سعادتهم. (كريمان محمد بدير، ١٩٩٥، ٢٦٤: ٢٦٦)

الحاسب الآلي .. وذوي صعوبات التعلم:

يرى (Judith, V., 2004, 203) مزايا وفوائد التعلم بالكمبيوتر لدى ذوي صعوبات التعلم حيث يغرس في المتعلم حب المعرفة والتعرف على مختلف المهارات والتدريب عليها، كما يوفر له الطرق التدريبية التي تناسبه، ويوفر بيئة تعليمية آمنة للمتعلم، حيث أنه يشجع المتعلمين على تجريب الأشياء الجديدة بدون الخوف من أن تكون هذه الأشياء خطأ، كما أنه يشجع المتعلمين على الاستقلالية الذاتية والإحساس بالمسئولية تجاه التعلم، كما يغرس في المتعلم الثقة بالنفس عندما ينجح في اختيار أي تجربة، كما أن التلميذ يعرف فورًا نتيجة اتخاذه للقرار، بالإضافة إلى أنه ينمي التآزر البصري- الحركي لدى المتعلمين من خلال استخدام العين واليد معًا في آنٍ واحد.

الأنشطة الفنية .. وذوي صعوبات تعلم القراءة:

تفيد الأنشطة الفنية فى إحداث الترابط بين اليد والعين، ففى الأنشطة الفنية يتدرب الأطفال على بعض الأعمال؛ لتدريب وتنمية عضلاتهم الكبيرة والصغيرة، وليحققوا الترابط بين اليد والعين، ويعتبر التلوين أحد الأمثلة التى يحدث فيها هذا الترابط، فبينما يقوم الأطفال بالتلوين فإنهم يستخدمون عيونهم للتعرف على اختيار الألوان، ويستخدمون أيديهم للقبض على الفرشاة واستعمالها، ويقول الخبراء: إن الترابط الجيد بين اليد والعين يساعد الطفل على تعلم القراءة، فهم يؤكدون أن القدرة على استخدام اليدين والعينين معًا فى عمل بعض الأشياء مثل التلوين أواللعب بالكرة يجعل الطفل يتعلم ويكتسب المهارات الحركية الضرورية لتعلم القراءة، وعلى ضوء ذلك يكون للأنشطة الفنية ضرورة لا نستطيع الاستغناء عنها فى سبيل تدعيم مهارات الطفل البصرية والحركية والقرائية، حيث يستفيد الطفل من التدريب النوعى للعضلات الكبيرة والصغيرة من خلال الأعمال الفنية. (محمد رضا البغدادى، ٢٠٠١، ٩١- ٩٢)

دراسات سابقة:

<u>أولاً: دراسات تناولت تنمية الانتباه لدى ذوي صعوبات التعلم:</u>

دراسة سامح محمد سيد أحمد الجداوي (٢٠١٥) بعنوان "فاعلية برنامج ألعاب ترويحية في خفض اضطرابات الانتباه لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بالحلقة الأولى من التعليم الأساسي" وتكونت عينة الدراسة من (٢٠) تلميذ وتلميذة من الصف الرابع الابتدائي، تم تقسيمهم إلى مجموعتين (تجريبية، ضابطة)، وجاءت نتائج الدراسة إلى فاعلية برنامج الألعاب

الترويحية في خفض اضطرابات الانتباه وتحسين مستوى التحصيل الدراسي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بالحلقة الأولى من التعليم الأساسي.

دراسة علي محمد فالح الشرعة (٢٠١٥) بعنوان "برنامج تدريبي في تنمية الانتباه والإدراك لدى طلاب المرحلة الأساسية ذوي صعوبات التعلم وأثره على تطور مفهوم الذات والإنجاز الدراسي لديهم في المملكة الأردنية الهاشمية"، على عينة قوامها (٦٠) طالبًا وطالبة المسجلين رسميًا في غرف المصادر التابعة لمدارس مديرية التربية والتعليم في الأردن، من طلاب الصف الثالث والرابع من الذكور والإناث، وتم تقسيمهم إلى مجموعتين: تجريبية وضابطة، وتوصلت نتائج الدراسة إلى نجاح البرنامج المستخدم في تنمية الانتباه والإدراك لدى طلاب المرحلة الأساسية، مع استمرار التأثيرات الإيجابية للبرنامج خلال الفترة التتبعية البالغة (١٠) أسابيع.

دراسة مروة صيام محمدي (٢٠١٤) بعنوان "فاعلية برنامج لتحسين صعوبات التعلم الناشئة عن اضطرابات الانتباه كمدخل لتنمية الثقة بالنفس لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية"، أجريت الدراسة على عينة قوامها (٦) تلاميذ ذوي صعوبات التعلم، تراوحت أعمارهم الزمنية من (٩: ١٢) سنة لديهم اضطرابات في عملية الانتباه، كما يعانون من ضعف الثقة بالنفس، وقد أسفرت نتائج الدراسة عن فاعلية البرنامج التدريبي المستخدم في علاج صعوبات الانتباه لدى عينة الدراسة ذوي صعوبات التعلم، وتنمية مستوى الثقة بالنفس لديهم.

دراسة سيد جارحي السيد يوسف الجارحي (٢٠٠٩) بعنوان "فاعلية برنامج لتنمية مهارات الأداء البصري والإدراك الصوتي في علاج صعوبات تعلم القراءة والكتابة لدى الأطفال"، وذلك على عينة من الأطفال، والتي كان عددها (١٢) طفلاً (٩) من الذكور، و(٣) من الإناث ممن تراوحت أعمارهم الزمنية بين (٨) سنوات وشهر حتى (٨) سنوات و(٥) أشهر، من الصف الثالث الابتدائي، وقد أوضحت النتائج فاعلية البرنامج العلاجي المستخدم في الدراسة؛ حيث تحسنت صعوبات تعلم القراءة والكتابة لدى الأطفال في المجموعة التجريبية بصورة دالة عن الأطفال في المجموعة الضابطة؛ مما أشارت إلى فاعلية الإستراتيجيات والفنيات العلاجية التي تم استخدامها في البرنامج، والتي شملت كل من إستراتيجية المراقبة الذاتية، وإستراتيجية التشابه الجزئي، وكذلك الفنيات السلوكية مثل التعزيز والتشكيل، كما أشارت نتائج القياس التتبعي إلى استمرار التحسن الذي أحرزته المجموعة التجريبية.

دراسة وفاء عيد ابراهيم (٢٠٠٩) بعنوان "أثر برنامج لتنمية الانتباه على صعوبات التعلم لدى تلاميذ الحلقة الأولي من التعليم الأساسي"، وقد تم إجراء الدراسة على عينة أساسية مكونة من (٦٠) طفلاً وطفلة من أطفال الصف الرابع الابتدائي ذوي صعوبات التعلم (فهم القراءة) بالحلقة الأولي من التعليم الأساسي، وقد أسفرت نتائج الدراسة عن تحسن مستوى الانتباه ومستوى الفهم القرائي لدى أطفال المجموعة التجريبية في القياس البعدي مقارنة بالقياس القبلي لهم، وكذلك مقارنة بالقياس البعدي لأطفال المجموعة الضابطة.

دراسة أندريا Andrea (2003) بعنوان "دور الانتباه البصري في تحسين عسر القراءة"، وقد أجريت الدراسة على عينة من (٢٤) تلميذ من ذوي عسر القراءة، (٢٠) من الذكور، و(٤) من الإناث، وتراوحت أعمارهم من (٧: ٩) سنوات، وذلك لدراسة نوعين مختلفين للتأهيل (تدريبات الانتباه البصري، وتدريبات القراءة)، وأظهرت نتائج الدراسة أن التلاميذ الذين تم معالجتهم بتدريبات الانتباه البصري قد أظهروا تغيرًا دالاً في الانتباه البصري، وقد تحسنت قدرتهم على القراءة، مقارنةً بالمجموعة التي تلقت تدريبات القراءة.

دراسة جريسانزو Grisanzio (2001) بعنوان "تقييم فاعلية برنامج الانتباه لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم"، وتكونت العينة من (٥) تلاميذ من الذكور، تراوحت أعمارهم الزمنية من (٨: ١٠) سنوات، وأسفرت النتائج عن تحسن في انتباه التلاميذ نتيجة تعرضهم للبرنامج التدريبي المستخدم في الدراسة.

ثانيًا: دراسات تناولت استخدام الأنشطة الفنية أو الحاسب الآلي لدى ذوي صعوبات التعلم:

دراسة جيسيكا Jessica (2016) بعنوان "التعرف على فاعلية برنامج قائم على استخدام الكمبيوتر لتدريس مهارات فك رموز الكلمة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية من ذوي صعوبات تعلم القراءة"، وتكونت عينة الدراسة من (٣) تلاميذ من الصف الثالث الابتدائي ممن يعانون من صعوبات في القراءة، (٢) من الذكور، (١) من الإناث، وكان عمرهم الزمني (٧) سنوات، وقد أسفرت نتائج الدراسة إلى تحسن أفراد عينة الدراسة في مهارات فك رموز الكلمة، وأوضحت النتائج أن برامج التدخل العلاجي يمكن استخدامها في فصول التعليم مع التلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة.

دراسة ريم إبراهيم حلمي علي الشامي (٢٠١٤) بعنوان "فاعلية برنامج في التربية الفنية لتحسين الإدراك الحسي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم"، وتكونت عينة الدراسة من (٣٠) تلميذة ممن يعانون من صعوبات الإدراك الحسي البصري، حيث تراوحت أعمارهم الزمنية بين (١١- ١٢) سنة، وتنوعت الأنشطة الفنية كالتالي (رسم على الورق- رسم على الرمل- رسم بالخيوط- التلوين- التشكيل بالصلصال- القص واللصق- الملامس المختلفة ناعم وخشن) بالإضافة إلى أنشطة الحركات الدقيقة مثل "استخدام المقص، التشكيل بالصلصال، طي الخيوط، تلوين أجزاء الرسم متباينة الألوان والمجاورة بعضها البعض، ثني الورق"، وأكدت نتائج الدراسة أنه يمكن تحسين الإدراك الحسي (البصري- الحركي) لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم من خلال برنامج التربية الفنية.

دراسة رشا عادل عبد العزيز (٢٠١٣) بعنوان "برنامج لتحسين أداء الذاكرة العاملة باستخدام الحاسب الآلي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية من ذوي صعوبات التعلم"، وقد اشتملت عينة الدراسة على (٣٠) تلميذًا وتلميذة من تلاميذ الصف الرابع الابتدائي، تراوحت أعمارهم بين (٩: ١٠) سنوات، وتم تقسيم العينة إلى مجموعتين تجريبية وضابطة بواقع (١٥) تجريبية، و(١٥) ضابطة، وقد توصلت الدراسة إلى نتائج تشير في مجملها إلى فاعلية البرنامج المستخدم لتحسين أداء الذاكرة العاملة باستخدام الحاسب الآلي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية من ذوي صعوبات التعلم.

دراسة ناصر سيد جمعة، يسري أحمد (٢٠١٠) بعنوان "فعالية برنامج إرشادي قائم على العلاج بالفن لخفض النشاط الحركي الزائد وتحسين الانتباه لدى عينة من تلاميذ المرحلة الابتدائية ذوي صعوبات التعلم"، وتكونت عينة الدراسة من (٢٢) تلميذاً من تلاميذ الصف الثالث الابتدائي الملتحقين ببرامج صعوبات التعلم بالمرحلة بإحدى المدارس بمدينة الرياض بالمملكة العربية السعودية، وأشارت النتائج إلى فعالية البرنامج الإرشادي في خفض النشاط الحركي الزائد وتحسين الانتباه لدى تلاميذ المجموعة التجريبية من ذوي صعوبات التعلم، كما لا توجد فروق ذات دلالة بين متوسط رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي في (مقياس النشاط الحركي الزائد، مقياس اضطراب الانتباه) مما يدل على استمرار فعالية البرنامج.

دراسة هارولد سولان وآخرون Harold A. Solan et al. (2003) بعنوان "أثر علاج الانتباه على الفهم القرائي"، وتكونت عينة الدراسة من (٣٠) تلميذًا ذوي معدل دون المتوسط في القراءة، ثم تقسيمهم إلى مجموعتين، الأولى تجريبية وتكونت من (١٥) تلميذاً، والثانية ضابطة وتكونت من (١٥) تلميذاً، وقد أشارت نتائج الدراسة أن معدل الانتباه والفهم القرائي قد ارتفع بصورة دالة إحصائيًا لدى المجموعة التجريبية.

دراسة ستيفاني و وركمان Stefanie Workman (2001) بعنوان "العلاج بالفنون التعبيرية لحالة مصابة بنقص الانتباه وفرط النشاط وصعوبات التعلم مع مشكلة انفصال الوالدين"، تمثل هذه الدراسة دراسة حالة على طفل يعاني من فرط النشاط ونقص الانتباه وصعوبات تعلم القراءة مع مشكلة انفصال الوالدين، وهدف هذه الدراسة هو استكشاف فاعلية مجموعة من التدخلات العلاجية باستخدام الفنون مثل: (الشعر– أعمال الخشب– الموسيقي– فن النحت– فنون الصلصال– الرسم)، وكل هذه الفنون طبقت على طفل واحد على مدار عام كامل، حيث أن التدخل بالفن ركز على نقاط القوة لدى الطفل من أجل معالجة الأهداف المحددة في خطة

علاجه وهى: تقليل السلوك الاندفاعي للطفل، وزيادة الانتباه، وتحسين التعبيرات الإنفعالية، وتحسين تقدير الذات، وبتحليل النتائج أظهر الطفل تحسنًا ملحوظًا في كافة الأهداف العلاجية.

ثالثًا: دراسات تناولت السعادة لدى ذوي صعوبات التعلم:

لا توجد دراسة تناولت السعادة لدى ذوي صعوبات التعلم– في حدود اطلاع الباحثة- مما يضفي أهمية خاصة على الدراسة الراهنة، إلا أن هناك بعض الدراسات تناولت بعض المتغيرات الإيجابية المرتبطة بالسعادة منها: **دراسة سحر حسني حسن (٢٠١٦) بعنوان "أثر برنامج للذكاء الوجداني في تنمية بعض المتغيرات المعرفية وحل المشكلات لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بالحلقة الابتدائية"**، وتكونت عينة الدراسة من (٨٠) تلميذ وتلميذة من تلاميذ الصف السادس الابتدائي ذوي صعوبات التعلم، وأسفرت النتائج عن فاعلية برنامج الذكاء الوجداني في تنمية بعض المتغيرات المعرفية وحل المشكلات لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بالحلقة الابتدائية.

دراسة مروة عيد حسن (٢٠١٤) بعنوان "فاعلية برنامج إرشادي لتنمية الشعور بتقدير الذات وأثره فى تحسين التحصيل الدراسى لدى عينة من الأطفال ذوى صعوبات التعلم"، وقد تكونت عينة الدراسة من (٢٤) تلميذاً وتلميذة من الصف الرابع الابتدائي ذوى صعوبات التعلم بمدرسة الناصر صلاح الدين التابعة لإدارة عين شمس التعليمية، وقد تم تقسيمهم إلى مجموعتين (ضابطة، وتجريبية)، كل مجموعة تتكون من (٦) تلاميذ من الذكور و(٦) تلاميذ من الإناث، وتوصلت نتائج الدراسة إلى فاعلية البرنامج الإرشادي في تنمية الشعور بتقدير الذات، وتحسين التحصيل الدراسي لدى تلاميذ المجموعة التجريبية.

دراسة منى سعيد سعود صنيدح سالم رشيدي (٢٠١٣) بعنوان "أثر التعلم التعاوني في تنمية بعض المهارات الاجتماعية وفاعلية الذات لدى جماعات النشاط المدرسي من ذوي صعوبات التعلم بدولة الكويت"، وأجريت الدراسة على عينة مكونة من (٥٠) تلميذ من الذكور من تلاميذ الصف الخامس الابتدائي بالكويت، تم تقسيمهم بالتساوي إلى مجموعتين (المجموعة التجريبية = ٢٥) (المجموعة الضابطة = ٢٥)، وأسفرت نتائج الدراسة عن فاعلية برنامج التدريب على استراتيجيات التعلم لتنمية بعض المهارات الاجتماعية (اتباع لوائح المدرسة، التفاعل مع الآخرين، إظهار عادات عمل مناسبة) وفاعلية الذات (المبادرة، المجهود، المثابرة) لدى تلاميذ المجموعة التجريبية مقارنةً بتلاميذ المجموعة الضابطة.

التعقيب العام على الدراسات السابقة:

من خلال العرض السابق للدراسات السابقة اتضح للباحثة أهمية علاج الصعوبات النمائية، والتي أساسها الانتباه (كأول عملية معرفية يقوم بها الفرد) وذلك لعلاج الصعوبات الأكاديمية أو الصعوبات الاجتماعية.

وتناولت هذه الدراسات هذه الأهداف من خلال تصميم برامج تدريبية علاجية، ولكن لم تجد الباحثة – في حدود اطلاعها- برامج تناولت المزج بين استراتيجية الحاسب الآلي واستراتيجية الأنشطة الفنية، مع استخدام فنيات العلاج السلوكي.

اتفقت معظم الدراسات التي تناولت تنمية الانتباه على فاعلية استخدام فنيات العلاج السلوكي لتنمية الانتباه.

هناك دراسات اقتصرت على استخدام استراتيجية الأنشطة الفنية لتنمية الانتباه، ولكن في مجتمعات مختلفة عن مجتمع عينة الدراسات في ظروفها، ومشكلاتها فنجد دراسة (ناصر سيد جمعة ويسري أحمد، ٢٠١٠) والتي طبقت في مدينة الرياض، واستخداما العلاج بالفن، أو دراسات أجنبية كدراسة (ستيفاني و وركمان، ٢٠٠١).

كما لم تجد الباحثة – في حدود اطلاعها- دراسات عربية تناولت استخدام استراتيجيات الحاسب الآلي لتنمية الانتباه لدى ذوي صعوبات تعلم القراءة من تلاميذ المرحلة الابتدائية، وإنما

وجدت دراسة أجنبية واحدة وهي دراسة (هارولد سولان وآخرون، ٢٠٠٣) لتنمية الانتباه باستخدام الحاسب الآلي وهي دراسة تختلف عن مجتمع عينة الدراسة الحالية في طبيعتها.

لم تجد الباحثة – في حدود اطلاعها- أي دراسات عربية أو أجنبية تناولت موضوع السعادة لدى ذوي صعوبات التعلم، مما يضفي أهمية خاصة على الدراسة الراهنة.

فروض الدراسة:

في ضوء الإطار النظري والدراسات السابقة يمكن صياغة فروض الدراسة على النحو التالي:

١. تتحسن درجة الانتباه لدى تلاميذ المجموعة التجريبية بعد التعرض للبرنامج التدريبي.
٢. تتحسن درجة الشعور بالسعادة لدى تلاميذ المجموعة التجريبية بعد التعرض للبرنامج التدريبي.
٣. توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب تلاميذ المجموعة التجريبية وتلاميذ المجموعة الضابطة في القياس البعدي على مقاييس الانتباه.
٤. توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب تلاميذ المجموعة التجريبية وتلاميذ المجموعة الضابطة في القياس البعدي على استخبار الشعور بالسعادة.
٥. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب تلاميذ المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي على مقاييس الانتباه.
٦. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب تلاميذ المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي على استخبار الشعور بالسعادة.

منهج وإجراءات الدراسة:

أولاً: منهج الدراسة:

اعتمدت الدراسة الحالية على المنهج التجريبي، حيث يعد من أنسب المناهج تحقيقًا لأهداف الدراسة، ويعد البرنامج التدريبي بمثابة المتغير المستقل، ويعد كلاً من (مستوى الانتباه، درجة الشعور بالسعادة) بمثابة متغيرات تابعة، وقد قامت الباحثة بتقسيم عينة الدراسة إلى مجموعتين متساويتين من حيث العدد ومتكافئتين في مستوى الانتباه، درجة الشعور بالسعادة، إحدهما تجريبية تعرضت للبرنامج التدريبي، والأخرى ضابطة لم تتعرض للبرنامج التدريبي.

ثانيًا: عينة الدراسة:

تكونت عينة الدراسة الحالية من (١٠) تلاميذ من الذكور من ذوي صعوبات تعلم القراءة، وقد تم اختيارهم بطريقة قصدية، وتقسيمهم إلى مجموعتين: مجموعة تجريبية ومجموعة ضابطة، وتتكون كل مجموعة من (٥) تلاميذ من الصف الرابع الابتدائي، وتراوح العمر الزمني من (٩ سنوات وشهر : ٩ سنوات و٩ أشهر)، وتراوحت نسبة الذكاء من (٩٠ : ١٠٢) أي في المدى المتوسط، وتراوحت درجة المستوى الاجتماعي والثقافي للأسرة من (٢٦ : ٣٢) أي في المدى المتوسط.

ثالثًا: أدوات الدراسة:

للتحقق من صحة فروض الدراسة استخدمت الباحثة الأدوات التالية:

<u>الأدوات المطبقة على الآباء أو المعلمين</u>

- استمارة المستوى الاجتماعي والثقافي للأسرة (إعداد: علية أحمد حسن ١٩٩٨).
- تقدير سلوك التلميذ لفرز حالات صعوبات التعلم (إعداد: مصطفى محمد كامل ٢٠٠٨).

- مقياس انتباه الأطفال وتوافقهم (إعداد: عبد الرقيب أحمد البحيري، عفاف محمد عجلان ٢٠٠٥).

الأدوات المطبقة على التلميذ

- مقياس المصفوفات المتتابعة الملونة (إعداد: جون رافن ١٩٤٧)، (ترجمة: عبد الفتاح القرشي ١٩٨٧).
- الاختبارات الفرعية الثلاثة (الحساب، إعادة الأرقام، الشفرة) من مقياس وكسلر لذكاء الأطفال (إعداد: لويس كامل مليكة ١٩٩٩).
- منظومة التقييم المعرفي CAS للعمليات المعرفية (تأليف: نجليري وداس ١٩٩٧)(اقتباس: أيمن الديب محمد شوشة ٢٠٠٦)(تحت إشراف: صفاء يوسف الأعسر).
- استبيان تشخيص صعوبات التعلم في مادة اللغة العربية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية (إعداد: أحمد أحمد عواد ١٩٩٨).
- اختبار تشخيص العسر القرائي (إعداد: نصرة محمد عبد المجيد جلجل ٢٠١٥).
- اختبار الفرز العصبي السريع (إعداد: مصطفى محمد كامل ١٩٨٩).
- استخبار السعادة للأطفال (إعداد: نهى علي عوض أحمد ٢٠١٢).
- برنامج تدريبي لتنمية الانتباه لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية من ذوي صعوبات تعلم القراءة كمدخل لتحسين الشعور بالسعادة (إعداد: الباحثة).

وفيما يلي عرضًا مفصلاً لهذه الأدوات

١. **استمارة المستوى الاجتماعى والثقافى للأسرة (إعداد/ علية أحمد حسن ١٩٩٨):**

تضمنت الاستمارة بعض المؤشرات للمستوى الاجتماعي الثقافي للأسرة وهى: مستوى تعليم الأب والأم، وظيفة الأب والأم، الحي السكني للأسرة، عدد الغرف بالمسكن، عدد أفراد الأسرة، بالإضافة إلى عشرة أسئلة تناولت بعض الجوانب الخاصة بالمستوى الاجتماعي والثقافي للأسرة أيضًا.

وتتراوح الدرجة من (صفر: ٩) على الحالة التعليمية، وتتراوح الدرجة من (١: ٦) على وظيفة الأب والأم، وتتراوح الدرجة من (١: ٣) على الحي السكني للأسرة، وتتراوح الدرجة من (١: ٦) على عدد غرف المسكن، وتتراوح الدرجة من (١: ٦) على عدد أفراد الأسرة، وتتضمن الأسئلة العشرة ستة أسئلة للمستوى الثقافي، وأربعة أسئلة للمستوى الاجتماعي.

وترصد لكل تلميذ درجة المستوى الاجتماعي على حدة، ودرجة المستوى الثقافي على حدة، والمجموع يوضح المستوى الاجتماعي والثقافي للأسرة.

٢. **مقياس تقدير سلوك التلميذ لفرز حالات صعوبات التعلم (إعداد/ مايكل بست ١٩٧١) (تعريب/ مصطفى محمد كامل ٢٠٠٨):**

يتكون المقياس من (٢٤) فقرة موزعة على خمسة مجالات سلوكية ترتبط بصعوبات التعلم وهى:

المجال الأول: الفهم السماعي والذاكرة: وتتركز فقرات هذا الجزء على الكيفية التي يتعين على الطفل أن يؤدي بها وظائفه السمعية بشكل يمكنه من الاستفادة من التعلم المدرسي بنجاح.

المجال الثاني: اللغة المنطوقة: وتتصل فقرات هذا الجزء باللغة التعبيرية، حيث يتم تقدير قدرة الطفل على استخدام اللغة المنطوقة، وليس تقدير قدرته على إخراج الحروف من مخارجها الصحيحة.

المجال الثالث: التوجه الزماني والمكاني: ويوضح كيف يمكن للطفل الانتقال من مكان لآخر، وكيف يتعرف على الزمن والاتجاه.

المجال الرابع: التآزر الحركي: ويتضمن هذا المجال ثلاثة مجالات هي: التآزر العام، التوازن، المهارة اليدوية.

المجال الخامس: السلوك الشخصي والاجتماعي: ويتم في هذا المجال تقدير ثمانية أنماط من السلوك الشخصي الاجتماعي هي: التعاون، الانتباه، التنظيم، المواقف الجديدة، التقبل الاجتماعي، تحمل المسئولية، إتمام الأعمال، اللباقة.

تقدير الدرجات:

يتم تقدير كل فقرة من فقرات المقياس على مقياس خماسي، وتكون الدرجة المتوسطة (٣) والتقديران (١)، (٢) أقل من المتوسط، والتقديران (٤)، (٥) فوق المتوسط، ويتم جمع الدرجات للحصول على الدرجة الكلية، ويعتبر الطفل مُعرضًا لصعوبات التعلم حين يحصل على درجة أقل من (٢٠) في الجزء اللفظي، وأقل من (٤٠) في الجزء غير اللفظي، وأقل من (٦٥) في الدرجة الكلية.

الكفاءة السيكومترية للمقياس:

الصدق: قام معد المقياس بحساب الصدق بعدة طرق:

- تقديرات المعلمين كمحك للصدق.
- التحصيل الدراسي كمحك، وقد تراوحت معاملات الارتباط بين (٠,١٣: ٠,٧١)
- الصدق التمييزي حيث تمت المقارنة بين متوسطات درجات (١٢٢) تلميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة والكتابة وفقًا لمحكات التناقض بين المستوى الواقعي والمتوقع و(١٢٢) من أقرانهم العاديين، وأشارت البيانات أن الفروق بين المتوسطات في جميع فقرات المقياس كانت دالة عند مستوى (٠,٠١).
- الاتساق الداخلي وتراوحت معاملات الارتباط بين الفقرات ما بين (٠,٢٧: ٠,٧٦) وجميعها دالة عند مستوى (٠,٠٥، ٠,٠١).

الثبات: تم حساب ثبات المقياس من خلال طريقة إعادة التطبيق بفارق زمني مقداره (٣) شهور، وكانت الارتباطات بين التطبيقين (٠,٦٢) للفهم السماعي، (٠,٥١) للغة المنطوقة، (٠,٥٦) للتوجه، (٠,٣٨) للتآزر الحركي، (٠,٤٤) للسلوك الشخصي الاجتماعي، وجميعها دالة عند مستوى (٠,٠١).

٣. مقياس انتباه الأطفال وتوافقهم (إعداد/ عبد الرقيب أحمد البحيري، عفاف محمد عجلان ٢٠٠٥):

وصف المقياس:

ويتكون هذا المقياس (CAAS) من صورتين: صورة المنزل (CAAS-H) وتتكون من (٢٣) عبارة، وصورة المدرسة (CAAS-S) وتتكون أيضًا من (٢٣) عبارة، تقوم على أساس تقديرات يقوم بها الوالدان أو المعلمون، وتُعطى درجة لكل مقياس على حدة، وقد استخدمت الباحثة صورة المنزل للتعرف على تقديرات الوالدين عن نسبة انتباه التلميذ، وتعبر الدرجات المرتفعة لعبارات المقياس عن ضعف الانتباه لدى الطفل.

الكفاءة السيكومترية للمقياس (صورة المنزل):

ثبات المقياس:

- تم حساب الارتباطات الداخلية لمقاييس صورة المنزل لعينة التقنين الكلية والتي بلغت(٩٨) تلميذًا، وتم الحصول على معاملات ارتباط بين المقاييس الفرعية للمقياس الأصلي جميعها دالة عند مستوى (٠,٠١).

- كما تم حساب معاملات ثبات ألفا للمقاييس الفرعية لصورة المنزل تراوحت بين (٠,٦٣: ٠,٨٩) في حالة الذكور، كما تراوحت بين (٠,٥٢: ٠,٧٩) في حالة الإناث وتلك القيم عالية ودالة عند مستوى (٠,٠١) مما يدل على ثبات صورة المنزل.
- كما استخدمت طريقة إعادة التطبيق بعد (٢١) يوم لصورة المنزل، وتراوحت معاملات الثبات بين (٠,٤٠: ٠,٦٩) وهى قيم دالة عند مستوى (٠,٠١).

صدق المقياس:

قام الباحثان بتقدير صدق المقياس بالطريقتين التاليين:

- صدق المضمون.
- الصدق الخارجي (الصدق التلازمي): وذلك مع قائمة كونرز لتقدير سلوك الطفل، إعداد/ السيد ابراهيم السمادوني (١٩٩١)، وكذلك مع مقياس تقدير سلوك التلميذ، إعداد/ مصطفى محمد كامل (١٩٩٠)، وقائمة ملاحظة سلوك الطفل إعداد/ مصطفى محمد كامل (١٩٨٧).

وأثبتت النتائج صدق مقياس انتباه الأطفال وتوافقهم (CAAS).

طريقة تصحيح المقياس:

يتم تقدير الدرجات وفقًا لمقياس التقدير التالي: (إطلاقًا =الدرجة ١، قليلًا= الدرجة ٢، إلى حد ما = الدرجة ٣، كثيرًا = الدرجة ٤)، ولتحديد مستويات انتباه الأطفال وتوافقهم تم الاعتماد على الرتب المئينية وكذلك الدرجات المعيارية للدرجات الخام.

٤. <u>اختبار المصفوفات المتتابعة الملونة (إعداد: جون رافن ١٩٤٧) (أعده للعربية : عبد الفتاح القرشي ١٩٨٧):</u>

تتكون المصفوفات المتتابعة الملونة من ثلاثة أقسام هي (أ)، (ب)، (أب) يشتمل كل منها على (١٢) بندًا، وقد أعدت لكي تقيس العمليات العقلية للأطفال من سن (٥,٦: ١١) عامًا، ويتكون كل بند من شكل أو نمط أساسي اقتطع منه جزء معين، ويليه (٦) أجزاء يختار من بينها المفحوص الجزء الذي يكمل الفراغ.

الكفاءة السيكومترية للاختبار:

الصدق: تم تقدير الصدق بعدة طرق هي:

- صدق المحك: وقد استخدم أكثر من محك (اختبار وكسلر للأطفال، واختبار الذكاء غير اللفظي، التحصيل، تقديرات المدرسين) وتراوحت قيم معاملات الارتباط بين (٠,٢١، ٠,٨٤) وجميعها دالة عند مستوى (٠,٠٥، ٠,٠١).
- التحليل العاملي: أسفر عن وجود عاملين، وتراوحت التشبعات بين (٠,٣٩، ٠,٧٣).

الثبات: تم حساب الثبات بعدة طرق هي:

- إعادة التطبيق: وكانت قيمة معامل الارتباط بين التطبيقين على عينة بلغ قوامها (١٥٢) طفلاً تتراوح أعمارهم بين (٦-١٠) هي (٠,٧٩) بفاصل زمني شهر.
- التجزئة النصفية: تم استخدام معادلة جتمان وكان معامل الثبات (٠,٨٧) في التطبيق الأول، (٠,٨٢) في التطبيق الثاني.
- الاتساق الداخلي: تم تقدير معاملات الارتباط بين الأقسام الفرعية الثلاث والدرجة الكلية، وتراوحت القيم بين (٠,٦٧، ٠,٩١). (عبد الفتاح القرشي، ١٩٨٧)

طريقة تصحيح الاختبار:

توضع علامة (√) أمام الإجابة التي تتفق مع مفتاح التصحيح، وتوضع علامة (×) أمام الإجابة التي لا تتفق مع مفتاح التصحيح، وتجمع الإجابات الصحيحة في كل مجموعة (أ)، (ب)، (أب)، وتوضع أسفل المجموعة في ورقة الإجابة، وتجمع درجات المجموعات الثلاث وتوضع

في المكان المخصص لها أسفل ورقة الإجابة، نرجع إلى الجدول الخاص بالمعايير لاستخراج الترتيب المئيني، ويوضع في مكانه.

٥. **الاختبارات الفرعية الثلاثة "الحساب، إعادة الأرقام، الشفرة" من مقياس وكسلر لذكاء الأطفال (إعداد: لويس كامل مليكة ١٩٩٩):**

تعتمد الدراسة الحالية في اختبارها لمدى فعالية البرنامج وأثره في تنمية الانتباه من خلال التحسن في أداء أفراد عينة الدراسة على الاختبارات الفرعية الثلاثة من مقياس "وكسلر" (الحساب- إعادة الأرقام- الشفرة) قبل وبعد تطبيق البرنامج، حيث أن التلميذ بالصف الرابع الابتدائي يعد مضطربًا انتباهيًا إذا حصل على درجة خام أقل من (٤٣) درجة، أما التلميذ العادي الذي ليس لديه اضطراب انتباه فهو الذي يحصل على درجة خام أكبر من (٥٧) درجة، حيث قد قام جمال الدين الشامي، ورضا الأدغم، وسلامة عبد الناصر (١٩٩٩) باشتقاق هذه المعايير من نتائج التطبيق الأول لهذه الاختبارات الفرعية الثلاثة على عينة التقنين (ن = ١٢٦) باستخدام طريقة الإرباعيات لحساب المعايير.

الكفاءة السيكومترية للمقياس:

الثبات: قامت (وفاء عيد إبراهيم، ٢٠٠٩) بحساب ثبات تلك الاختبارات الفرعية الثلاثة من خلال تطبيقها على عينة من أطفال الصف الرابع الابتدائي قوامها (٣٠) طفلاً وطفلة ثم إعادة التطبيق عليهم مرة أخرى بعد مرور فترة زمنية قدرها (أربعة أسابيع)، ومن ثم تم حساب معامل الارتباط بين درجات الأطفال في التطبيق الأول والثاني، وقد بلغ (٠,٨٨٦) وهو معامل مرتفع.

الصدق: قامت (وفاء عيد إبراهيم، ٢٠٠٩) بحساب صدق تلك الاختبارات الفرعية الثلاثة من خلال حساب معامل الارتباط بين درجات (٣٠) طفلاً وطفلة من أطفال الصف الرابع الابتدائي على الاختبارات الفرعية الثلاثة من مقياس وكسلر لذكاء الأطفال ودرجاتهم على اختبار تحصيلي في الرياضيات من إعداد المعلمة (كمحك خارجي)، وقد بلغ معامل الارتباط بينهما (٠,٥٩٥)، وقد تم حساب معامل الارتباط بين درجات هؤلاء الأطفال على اختبار القدرة العقلية العامة (أوتيس- لينون) ودرجاتهم على الاختبارات الفرعية الثلاثة من مقياس وكسلر لذكاء الأطفال والذي بلغ (٠,٥٠٩).

٦. **منظومة التقييم المعرفي CAS للعمليات المعرفية (Jack A. Nagliri & J.P.Das 1997) (أعدها للعربية: أيمن الديب محمد شوشة ٢٠٠٦)(تحت إشراف: صفاء يوسف الأعسر):**

الهدف من المنظومة:

تهدف إلى تقييم العمليات المعرفية للأطفال الذين تتراوح أعمارهم بين (٥-١٧) سنة التي تمثل نظرية PASS (التخطيط Planning، الانتباه Attention، التآني أو التزامن Simultaneity، التتابع Succession)، وأعدت هذه المنظومة بهدف تحديد جوانب القوة والضعف في أداء الأطفال سواء على مستوى الأداء المدرسي أو التعلم أو على مستوى تصنيف الأطفال إلى أطفال ذو صعوبات التعلم أو ذوي قصور الانتباه أو الإعاقة العقلية أو الموهوبين.

وتبعًا لأهداف الدراسة الحالية، فلقد تم تطبيق الاختبارات الفرعية الخاصة بالانتباه؛ لتقييم مستوى الانتباه عند أفراد عينة الدراسة وهي: اختبار الانتباه على أساس ثبات المدرك Expressive Attention، اختبار البحث عن الأعداد Number Detection، اختبار الانتباه على أساس تغيير المدرك Receptive Attention.

الكفاءة السيكومترية للمنظومة:

يتمتع هذا النموذج بدرجة صدق عالية حيث تم حساب الصدق باستخدام ثلاث طرق:

- الصدق المرتبط بالمحكات: أكدت دراسة أيمن الديب (٢٠٠١) في البيئة المصرية على صدق هذه المنظومة على التشخيص الفارقي للأفراد من ذوي الحاجات الخاصة وعلى التنبؤ بالتحصيل بالمقارنة بالمقاييس التقليدية "بينيه، والسلوك التكيفي".

- صدق المحتوى: أشار Croeker إلى أن الأساس النظري المقدم لمنظومة التقييم المعرفي والذي يوصف بالقوة، يبين أن بناء الاختبارات الفرعية لمنظومة التقييم المعرفي تعكس المحتوى الذي أعدت لقياسه.
- صدق التكوين الفرضي: وذلك من خلال عدة طرق وهى:

أولاً "تمايز العمر والتغيرات الارتقائية" بمعنى أن القياس يكون صادقًا عندما ترتفع متوسط الدرجات للاختبارات الفرعية في المقياس بتقدم العمر، ووجد أن المنظومة ترتفع وتزداد درجاتها بتقدم العمر.

ثانيًا من خلال "معاملات الارتباط بين الاختبارات الفرعية التي تشترك معًا في قياس عملية معرفية" وبينت النتائج أن الاختبارات الفرعية المشتركة في قياس عملية معرفية مرتبطة ارتباطًا عاليًا بالعملية أو المقياس التي تقيسها، وتقل ارتباطًا بالعمليات الأخرى.

ثالثًا من خلال "التحليل العاملي التوكيدي" فقد أظهرت النتائج أن هناك ارتباطات عالية بين الاختبارات الفرعية التي تهدف إلى قياس عملية معرفية (تخطيط، انتباه، تآني، تتابع)، وذلك من خلال التشبعات ودلالات الارتباط المختلفة بين الاختبارات الفرعية.

كما تم حساب الثبات في هذه الدراسة باستخدام طريقة إعادة التطبيق بفارق زمني (٤٥) يومًا بين التطبيقين، وكانت معاملات الثبات لمقياس PASS ككل كما يلي:

(٠,٧٧٢) التخطيط، (٠,٧٨٥) الانتباه، (٠,٨٨٧) التأني،(٠,٧٢٢) التتابع، (٠,٨٩٠)، وكلها دالة عند مستوى (٠,٠٠١) مما يعني أن المقياس يتمتع بدرجة عالية من الثبات.

تصحيح المنظومة:

يتم تصحيح بنود اختبارات منظومة التقييم المعرفي CAS بمراحل مختلفة، تبدأ أولى مراحل التصحيح بتسجيل الزمن المستغرق في أداء المهمة، وعدد الاستجابات الصحيحة التي نجح المفحوص بأدائها، وتسجيل درجات السرعة، وذلك من خلال جدول الدرجات المعيارية حيث يتم تحويل الدرجات الخام لدرجات معيارية، والدرجة المعيارية تمثل قدرة وكفاءة المفحوص، بالإضافة إلى المعلومات الخاصة بالاستراتيجيات المستخدمة من قبل المفحوص والملاحظة من قبل الفاحص أثناء أداء المهمة.

٧. <u>استبيان تشخيص صعوبات التعلم فى مادة اللغة العربية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية (إعداد: أحمد أحمد عواد ١٩٩٨):</u>

محتوى الاستبيان:

يتكون الاستبيان من أربعة اختبارات وهي: اختبار تشخيص صعوبات القراءة، اختبار تشخيص صعوبات الكتابة غير المنظورة (الإملاء)، اختبار تشخيص صعوبة الفهم والاستيعاب، اختبار تشخيص الصعوبة في التعبير، علمًا بأن الباحثة استعانت باختبار تشخيص صعوبات القراءة فقط، ويحتوي اختبار تشخيص صعوبة القراءة على (١٨) سؤالاً، كل سؤال يتكون من عشر كلمات، يطلب من التلميذ قراءتها، ويعطي درجة عن كل كلمة ينطقها نطقًا سليمًا.

تشخيص التلميذ صاحب الصعوبة في التعلم:

كل تلميذ يحصل على درجة أقل من (٦٠%) من الدرجة الكلية لاستبيان تشخيص الصعوبة يمكن تشخيصه بأن لديه صعوبة تعلم في جميع أبعاد الاستبيان، وكل تلميذ يحصل على درجة أقل من (٦٠%) من مجموع درجات أي من أبعاد الاستبيان يمكن اعتباره لديه صعوبة تعلم في هذا البعد.

الكفاءة السيكومترية للاستبيان:

أولاً: الصدق:

- **صدق المحك:** حيث تم تطبيق استفتاء للمرحلة الأولى (تأليف/ كاتل، وإعداد/ عبد السلام عبد الغفار وسيد غنيم) وقد تم التأكد من صدق استبيان تشخيص صعوبات التعلم من خلال هذا النوع من أنواع الصدق.
- **الصدق الذاتي:** وكان معامل الصدق الذاتي للاستبيان ككل (٠,٩٩٦)، وهو معامل صدق يمكن الوثوق به وعند مستوى دلالة (٠,٠١).
- **الصدق التمييزي (المقارنة الطرفية):** وكانت النسبة الحرجة لأبعاد الاستبيان كما يلي:

(القراءة= ٥٥,٢٣)، (الكتابة= ٣٤,٤٨)،(الفهم= ٢٠,٠٤)، (التعبير= ٣٤,٩)، (الاستبيان ككل= ٣٨,٢٧)

ومعنى ذلك أن الفروق بين المستويين القوي والضعيف في الميزان دالة إحصائيًا، وجميعها عند مستوى (٠,٠١).

ثانيًا: الثبات:

- تم حساب ثبات الاستبيان باستخدام معادلة (سبيرمان براون)، وكان معامل الثبات (٠,٩٩٦) وهو معامل ثبات دال عند مستوى دلالة (٠,٠٠١).
- تم حساب ثبات الاستبيان باستخدام معامل ألفا، وكان معامل ألفا للثبات (٠,٩٧٧) وهو معامل ثبات دال عند مستوى دلالة (٠,٠٠١).

٨. **<u>اختبار تشخيص العسر القرائى (إعداد: نصرة محمد عبد المجيد جلجل ٢٠١٥):</u>**

يتكون الاختبار من (٨٠) عبارة موزعة على أربعة أبعاد أساسية هى: التعرف على المفردات: يحتوي على (٤٠) عبارة، فهم المفردات: يحتوي على (١٠) عبارات، فهم الجملة: يحتوي على (١٠) عبارات، قطع القراءة: يحتوي على (٢٠) عبارة مقسمة على (٥) قطع للقراءة الصامتة، كل فقرة تحتوي على (٤) عبارات خاصة بها.

تقييم الاختبار:

تعطى كل إجابة صحيحة عن كل عبارة درجة واحدة، والإجابة الخاطئة تعطى صفر، وبذلك تبلغ الدرجة الكلية على الاختبار (٨٠) درجة.

الكفاءة السيكومترية للاختبار:

تم حساب الصدق من خلال الطرق الآتية:

- <u>صدق المحكمين:</u> تم عرض الاختبار على نخبة من الأساتذة المتخصصين في مجال علم النفس التربوي، والمناهج وطرق التدريس، وبعض موجهي اللغة العربية والمدرسين بالمرحلة الابتدائية، وتم الحكم على الاختبار من حيث الصياغة، والمحتوى، ومدى ملاءمته للمرحلة العمرية.
- <u>صدق المحك الخارجي:</u> قامت معدة الاختبار بحساب صدق الاختبار من خلال مقارنة درجات الاختبار بدرجات اختبار الفهم القرائي، ودرجات التلاميذ في اللغة العربية في نهاية العام، وقد حصلت معدة الاختبار على معامل ارتباط قيمته (٠,٨٦)، (٠,٨١) على الترتيب، وهى قيم مرتفعة جدًا وموجبة مما يدل على صدق الاختبار.

تم حساب ثبات الاختبار من خلال الطرق الآتية:

- <u>إعادة التطبيق:</u> تم تطبيق الاختبار مرتين بفاصل زمني قدره أسبوعين على عينة من تلاميذ الصف الرابع الابتدائي (ن =٧٠) تلميذ وتلميذة، وتم حساب معامل الارتباط بين درجات التطبيق الأول والثاني بالنسبة لكل بعد من أبعاد الاختبار، وتراوحت بين (٠,٥٣) و(٠,٦٨)،

وهذا يعني أن الاختبار بأجزائه الفرعية قد أثبت قدرًا مناسبًا من الثبات بحيث يمكن الاعتماد عليه.

- الثبات بمعادلة ألفا كرونباخ: وكان الثبات بمعادلة الفا كرونباخ هو (٠,٧٢) ويعتبر دالاً بما يكفي للثقة في ثبات الاختبار.
- الاتساق الداخلي: قامت معدة الاختبار بحساب معاملات الارتباط الداخلية للأجزاء الفرعية للاختبار للتأكد من الصدق الداخلي للاختبار، وكانت قيم معاملات الارتباط ذات دلالة احصائية، وتراوحت بين (٠,٧٤٢٣) و(٠,٢٩٣٣) بعضها دال عند مستوى (٠,٠١) وبعضها دال عند مستوى (٠,٠٥).

٩. الفرز العصبى السريع (إعداد: مصطفى محمد كامل ١٩٨٩):

وهو يهدف للتعرف على ذوي صعوبات التعلم بدءًا من عمر خمس سنوات وحتى مرحلة الرشد، ويتكون من (١٥) اختبارًا فرعيًا وهي: مهارة اليد، التعرف على شكل ونسخه، التعرف على الشكل حين يرسم باللمس على راحة اليد، متابعة شئ متحرك بالعين، محاكاة الأصوات، لمس الأنف بالإصبع السبابة، عمل دائرة بالإصبع الإبهام وبقية الأصابع، لمس اليد والخد في نفس الوقت، الحركات السريعة المتكررة والعكسية لليدين، فرد الذراعين والرجلين، المشي التبادلي، الوقوف على رجل واحدة، الوثب على رجل واحدة (الحجل)، التمييز بين اليسار واليمين، أنماط السلوط الشاذ.

الكفاءة السيكومترية للاختبار:

تم حساب صدق المقياس عن طريق الصدق التمييزي بين الأطفال ذوي صعوبات تعلم القراءة والكتابة والعاديين، وقد تراوحت قيم (ت) بين (١,٩٩) لاختبار فرد الذراعين والرجلين إلى (٣,٣) لاختبار عمل دائرة بإصبع الإبهام، وباستخدام الصدق المرتبط بالمحك من خلال اختبار بندر جشطلت البصري الحركي (١٩٣٨) وأعده للعربية مصطفى فهمي (ب. ت)، وأيضًا من خلال تقديرات المعلمين على مقياس تقدير سلوك التلميذ لمايكل بست (١٩٧١)، وتراوحت معاملات الارتباط بين (٠,٢٢) إلى (٠,٨٢) وهى دالة عند مستوى (٠,٠١).

أما الثبات فقد تم حسابه بطريقة إعادة التطبيق بفاصل زمني (٤١) يومًا فقد بلغ (٠,٥٢) وهو دال عند أكثر من (٠,٠١).

تصحيح الاختبار:

يتم الحصول على الدرجة الكلية للاختبار عن طريق جمع درجات الاختبارات الفرعية الخمس عشرة، وتصنف الدرجة الكلية إلى ثلاثة أقسام لكل منها دلالته:

- الدرجة العالية (٥٠ فأكثر) وتشير إلى أن الطفل يحتمل أن يعاني من مشكلات في التعلم في حجرة الدراسة العادية، وينبغي أن تشتمل هذه الدرجة العالية على درجات عالية في بعض الاختبارات الفرعية.
- درجة الشك (٢٦: ٥٠) وتشير إلى وجود عرض أو أكثر سواء كان عرضًا خاصًا بالنمو أو عرضًا عصبيًا وفقًا لعمر الطفل ودرجة شدة العرض.
- الدرجة العادية (صفر: ٢٥) ويحصل عليها الأفراد الذين لا يحتمل أن يكون لديهم صعوبات تعلم معينة، ولا ينبغي أن يدخل في هذه الدرجة العادية اختبارات حصل الفرد على درجة عالية فيها، ويفترض أن الأفراد الحاصلين على الدرجة العادية أسوياء عصبيًا، ولا يعانون من خلل وظيفي بسيط في المخ.

١٠. استخبار السعادة للأطفال (إعداد: نهى علي عوض ٢٠١٢):

تم تصميم هذا الاستخبار بهدف الحصول على تقدير كمي للسعادة لدى الأطفال، واشتمل الاستخبار على (٢٥) خمسة وعشرين بندًا تعكس شعور الطفل بالسعادة، وتتطلب الإجابة عن بنود هذا الاستخبار أن يحدد درجة انطباق كل بند عليه.

حساب الدرجة الكلية:

تم استخدام مقياس الشدة والذي يتراوح بين (١) و(٥) درجات، فتأخذ (دائمًا) خمس درجات، وتأخذ (أبدًا) درجة واحدة، أما البنود العكسية فتصحح في الاتجاه العكسي، بمعنى أن (دائمًا) تأخذ درجة واحدة، و(أبدًا) تأخذ خمس درجات، وتتحدد درجة الطفل من حاصل جمع درجاته على مقياس الشدة، حيث تمثل الدرجة العظمى للاستخبار (١٢٥) درجة، وتعبر الدرجة المرتفعة للاستخبار عن ارتفاع مستوى السعادة، وتعبر الدرجة المنخفضة للاستخبار عن انخفاض مستوى السعادة.

تقدير الكفاءة القياسية للاستخبار:

أولاً: صدق الاستخبار:

اعتمدت معدة الاستخبار في تقديرها لصدق الاستخبار على أساليب الصدق الآتية:

- تقدير صدق المضمون: وذلك عن طريق فحص بنود الاستخبار ومدى تمثيلها للمجال محل الاهتمام، ثم حساب نسب الاتفاق بين المحكمين، وتراوحت ما بين (٨٠-١٠٠ %) باعتبار أن هذه النسب أحد مؤشرات الصدق.
- صدق التكوين: تم حساب ارتباط كل بند بالدرجة الكلية، واستخدمت معدة الاستخبار هذا النوع من الصدق وذلك عند مجموعة ذوي اضطرابات المسلك ومجموعة الأسوياء، تراوحت أعمارهم ما بين (٨: ١٢) سنة، وتراوحت قيم معاملات الصدق ما بين (٠,٣٣٤- ٠,٩٥٦) لدى عينة الأسوياء، وتراوحت قيم معاملات الصدق ما بين (٠,٢٨٤- ٠,٨٩٤) لدى عينة ذوي اضطرابات المسلك.

ثانيًا: ثبات الاستخبار:

قد تم حساب الثبات للاستخبار من خلال ثلاث طرق هى:

- إعادة التطبيق: وفيها يشير الثبات إلى الارتباط بين الدرجة التي يحصل عليها الطفل في التطبيق الأول والتطبيق الثاني، وبلغت قيمة معامل الثبات لعينة الأسوياء (٠,٦٧١)، ولعينة ذوي اضطرابات المسلك (٠,٥٩٦).
- حساب الثبات بمعامل ألفا كرونباخ: بلغت قيمة معامل الثبات لعينة الأسوياء (٠,٧١١)، ولعينة ذوي اضطرابات المسلك (٠,٨٠٨).
- القسمة النصفية: قد تم حساب الثبات بالقسمة النصفية مع استخدام معادلة تصحيح الطول لسبيرمان- براون، وبلغت قيمة معامل الثبات لعينة الأسوياء (٠,٧٣٠)، ولعينة ذوي اضطرابات المسلك (٠,٦٩٢).

١١. برنامج تدريبي لتنمية الانتباه لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية من ذوي صعوبات تعلم القراءة كمدخل لتحسين الشعور بالسعادة (إعداد: الباحثة):

تحديد الإطار العام للبرنامج: من خلال الإجابة على الأسئلة التالية:

أولاً: لماذا تم تصميم هذا البرنامج؟

أهداف البرنامج:

الهدف العام: تنمية الانتباه لدى عينة من تلاميذ الصف الرابع الابتدائي من ذوي صعوبات تعلم القراءة كمدخل لتحسين الشعور بالسعادة لديهم، وذلك عن طريق جلسات التدريب الفردية، والتعامل مع كل طفل على حدة وفقًا لميوله وقدراته.

الأهداف الإجرائية:

١. تحسين القدرة على انتقاء المثيرات.

٢. تحسين تسلسل الانتباه.
٣. تحسين المرونة في نقل الانتباه.
٤. تحسين مدة الانتباه.

الأهداف المهارية:

١. تنمية مهارة التآزر البصري الحركي من خلال أنشطة الحاسب الآلي والأنشطة الفنية.
٢. تنمية المهارات العضلية الدقيقة.
٣. تنمية قدرة التلميذ على التعامل مع الأشياء والمواد المختلفة.
٤. تنمية مهارة القص واللصق والتلوين.
٥. تنمية مهارة تعامل التلميذ مع الحاسب الآلي.
٦. أن يتقن التلميذ مهارة التشكيل بالصلصال.
٧. أن يتقن التلميذ مهارة التشكيل المجسم.

الأهداف الوجدانية:

١. تحسين مستوى ثقة التلاميذ بأنفسهم، وارتفاع مستوى تقديرهم لذواتهم، وبالتالي تحقيق التوافق الاجتماعي لديهم.
٢. تنمية الشعور بالإنجاز والكفاءة لديهم.
٣. ارتفاع مستوى الشعور بالسعادة لديهم نتيجة تنمية الجوانب السابقة.
٤. تنمية الاتجاه الإيجابي نحو تعلم القراءة.

ثانيًا: لمن يُقدم هذا البرنامج؟

يُقدم البرنامج لعينة من تلاميذ الصف الرابع الابتدائي من ذوي صعوبات تعلم القراءة، والذي بلغ عددهم (١٠) تلاميذ، وتراوحت أعمارهم من (٩ سنوات وشهر : ٩ سنوات و٩ أشهر)، ممن حصلوا على نسبة ذكاء في المتوسط على مقياس المصفوفات المتتابعة الملونة، ودرجة صعوبات انتباه شديدة أو متوسطة على الاختبارات الفرعية الثلاثة (الحساب، إعادة الأرقام، الشفرة) من مقياس وكسلر لذكاء الأطفال، ومقياس انتباه الأطفال وتوافقهم، ومنظومة التقييم المعرفي CAS للعمليات المعرفية، ودرجة منخفضة على استخبار السعادة للأطفال.

ثالثًا: ماذا يُقدم هذا البرنامج؟

يُقدم البرنامج مجموعة من الأنشطة المتنوعة المُقدمة للتلاميذ بشكل فردي عن طريق الحاسب الآلي، ومجموعة أخرى من الأنشطة مقدمة أيضًا بشكل فردي، وتتضمن الجانب الفني الذي يعتمد على المهارة اليدوية.

ولقد اختارت الباحثة الجلسات الفردية حيث ترى نصرة محمد عبد المجيد جلجل أن العلاج الأكثر قربًا لصعوبات التعلم هو العلاج من خلال خدمات عامة تستخدم برامج تربوية فردية. (نصرة محمد عبد المجيد جلجل،٢٠٠٤، ٢٢٣)

وتُقدم الباحثة أنشطة البرنامج خلال (٣٦) جلسة تدريبية مستخدمًة بعض فنيات العلاج السلوكي وهي: التعزيز، والتلقين، والإخفاء، والنمذجة، والمحاكاة، والتعزيز التفاضلي للسلوك النقيض، وتكلفة الاستجابة، والاقتصاد الرمزي، والتغذية الراجعة، وبعض الاستراتيجيات وهي: تعدد الحواس، التكرار، توجيه الانتباه.

رابعًا: متى تم تطبيق البرنامج؟

تم تطبيق البرنامج المكون من (٣٦) جلسة تدريبية، بالإضافة إلى جلسات تطبيق أدوات الدراسة، والتي تتكون من جلستين للقياس القبلي، وجلستين للقياس البعدي، حيث استغرق التطبيق شهرين ونصف تقريبًا، خلال الفترة الزمنية من ٢٠/٤ / ٢٠١٦ إلى ٣٠/ ٦ / ٢٠١٦، بواقع خمس جلسات أسبوعية لكل تلميذ، واستغرقت الجلسة الواحدة (٧٠) دقيقة، يتخللها فترة راحة (١٠) دقائق، حيث تتكون الجلسة من جلسة الحاسب الآلي التي تستغرق حوالي (٣٠) دقيقة، وجلسة النشاط الفني التي تستغرق حوالي (٣٠) دقيقة، علمًا بأن بدء عملية فرز وتشخيص التلاميذ ذوي صعوبات التعلم كانت قبل امتحانات نهاية العام الدراسي، ومن ثم تحديد مجموعتي الدراسة (التجريبية والضابطة)، ثم قامت الباحثة بتطبيق القياس القبلي للمجموعتين (التجريبية والضابطة) مع بداية الأجازة الصيفية، وذلك بالاتفاق مع أولياء الأمور على مواعيد محددة لكل تلميذ.

خامسًا: كيف يمكن تحقيق أهداف البرنامج؟

لتحقيق أهداف البرنامج قامت الباحثة بالآتي:

- إقامة علاقة طيبة مع التلاميذ، ففي بداية تطبيق أي برنامج تدريبي لابد من إقامة علاقة ألفة وصداقة بين القائم بالتدريب وبين المستهدف للتدريب، وبالتالي اهتمت الباحثة بإقامة هذه العلاقة بينها وبين التلاميذ من خلال الجلسة التمهيدية.
- خلق دافع قوي لتطبيق البرنامج في نفوس التلاميذ، فمن أهم العوامل التي تساعد على حصر الانتباه إلى موضوع معين هو ميل الشخص إليه واهتمامه به. (شاهين رسلان،٢٠١٠ ، ٥٢)

  وتم تدعيم ذلك الدافع باستخدام أكثر الوسائل المحببة للتلاميذ في هذه المرحلة العمرية وهي (أنشطة الحاسب الآلي، والأنشطة الفنية)
- استخدام بعض الاستراتيجيات، وهي: تعدد الحواس، والتكرار، وتوجيه الانتباه، كما استخدمت بعض فنيات العلاج السلوكي، وهي: التعزيز، والتلقين، والإخفاء، والنمذجة، والمحاكاة، والتعزيز التفاضلي للسلوك النقيض، وتكلفة الاستجابة، والاقتصاد الرمزي، والتغذية الراجعة.

الأسس التي قام عليها البرنامج:

أولاً: الأسس النظرية:

اعتمدت الباحثة على بعض المصادر في بناء البرنامج مثل:

- بعض الدراسات التي هدفت إلى تنمية الانتباه؛ لتحديد أفضل الاستراتيجيات والفنيات المستخدمة لتحقيق هذا الهدف، كدراسة (مروة صلاح الدين عبد الظاهر حسين، ٢٠١٠)، ودراسة (محمد عبده حسيني، ٢٠٠٩)، ودراسة (لميس محمد سعيد حسني التوني، ٢٠٠٠) بالإضافة إلى الدراسات التي تم عرضها في الدراسة الحالية.
- بعض الدراسات التي استخدمت الأنشطة الفنية مع الأطفال.
- بعض الدراسات التي استخدمت الحاسب الآلي مع الأطفال.
- بعض المؤلفات الخاصة بتعديل السلوك.
- بعض الكتب الخاصة بالأطفال، والتي تهدف إلى تنمية الانتباه لديهم.
- بعض المواقع الالكترونية على شبكة الإنترنت الخاصة بأنشطة الطفل.
- الخبرة العملية للباحثة حيث عملت أخصائية نفسية للأطفال والمراهقين بمركز الطب النفسي والعصبي للأطفال تحت إشراف أ.د/ محمود عبد الرحمن حموده، منذ شهر يناير ٢٠١١ حتى شهر يوليو ٢٠١٦.
- حضور دورة تدريبية عن "إعداد اخصائي صعوبات تعلم" المُقدمة من المؤسسة المصرية السويدية خلال شهر يناير ٢٠١٤.
- القراءات والأطر النظرية الخاصة (بالانتباه، والحاسب الآلي، والأنشطة الفنية، وصعوبات تعلم القراءة).

ثانيًا: الأسس النفسية والتربوية:

١. لابد أن تكون الخبرات من المحسوس إلى المجرد، ومن السهل إلى الصعب.
٢. يجب إثارة دافعية الطفل باستخدام التعزيز. (عزة عبد المنعم رضوان، ٢٠٠٩، ٢٤)
٣. عند العمل مع الأطفال ذوي صعوبات التعلم يجب مراعاة قاعدتيين أساسيتين الأولى: الانتقال من المعلوم إلى المجهول، أي البدء بشئ يعرفه الطفل، والارتقاء به لشئ جديد لا يعرفه، والثانية: معرفة وتحديد ما هو مطلوب من الطفل تعلمه بالضبط. (سهير كامل أحمد، ٢٠٠٨، ١٠٢: ١٠٥)
٤. التنوع في استخدام الفنيات والاستراتيجيات.
٥. التنوع في الأنشطة المستخدمة في جلسات البرنامج، حيث يعاني الأطفال ذوي صعوبات التعلم من الملل.
٦. تنويع الأنشطة المُقدمة في الجلسة الواحدة ما بين أنشطة الحاسب الآلي والأنشطة الفنية.
٧. استخدام ساعة توقيت في بعض الأنشطة؛ لإنجاز النشاط في وقت مناسب، وبالتالي تحسين مدة الانتباه.
٨. لابد أن نختار الأنشطة التى تجذب التلاميذ وتراعي خصائصهم وتناسب ميولهم واهتماماتهم.
٩. تفعيل دور التلميذ في الأنشطة المُقدمة له يعمل علي تحقيق ذاته، فيستطيع ملاحظة التغيير الناتج عن أدائه وحصوله على منتج من صناعته.
١٠. ألا تنتهي جلسة التطبيق بمهمة صعبة أو معقدة، إذ يجب إعطاء التلميذ شيئًا يستطيع النجاح فيه في نهاية كل جلسة، حتي لا نخلق إحباطًا أو فشلاً.
١١. تجزئة وتقسيم العمل الصعب إلى مجموعة من الأعمال الصغيرة البسيطة (تحليل المهام)؛ حتي نبتعد عن مشكلة تكرار الفشل التي يعاني منها هؤلاء التلاميذ.
١٢. تم الاستعانة ببعض رموز اللغة العربية (سواء في أنشطة الحاسب الآلي، أو الأنشطة الفنية) بما يتناسب مع احتياجات عينة الدراسة، وبما يتناسب مع أهداف الدراسة.
١٣. أن تكون الأنشطة مناسبة لقدرات التلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة في الصف الرابع الابتدائي.
١٤. مراعاة أن تكون التعليمات داخل الجلسات بلغة مفهومة وواضحة، وتجنب التعليمات الغامضة، والتأكد من فهم التلميذ للمطلوب فهمًا تامًا، وبالتالي تم استخدام اللغة العامية.
١٥. توافر المرونة عند تطبيق البرنامج التدريبي، حيث مراعاة الفروق الفردية بين التلاميذ، وزمن الجلسات التدريبية، وذلك وفقًا لكل تلميذ وقدراته، حيث لا ننتقل إلى نشاط آخر مختلف إلا بعد التأكد من إتقان النشاط السابق؛ لنصل إلى مستوى التركيز (حيث الجودة في الأداء، مع أداء النشاط في وقت مناسب)، ومعنى ذلك أن سقف كل نشاط يتحدد عندما يجيب التلميذ على السؤال إجابة صحيحة في زمن مناسب للسؤال، وهذا يختلف من تلميذ إلى آخر، وبالتالي تظهر المرونة التي يتمتع بها البرنامج التدريبي.

جلسات البرنامج:

يتكون البرنامج التدريبي من (٣٦) جلسة تدريبية، بالإضافة إلى جلسات تطبيق أدوات الدراسة، والتي تتكون من جلستين للقياس القبلي، وجلستين للقياس البعدي، وجلستين للقياس التتبعي، وفيما يلي ملخص لمحتويات جلسات البرنامج التدريبي، وأهدافها.

رقم الجلسة	هدف الجلسة	نوع النشاط	زمن الجلسة
١: ١٢	تحسين القدرة على انتقاء المثيرات	حاسب آلي	(٧٠) دقيقة يتخللها فترة

	البصرية	أنشطة فنية	راحة (١٠) دقائق
١٣: ٢١	تحسين المرونة في نقل الانتباه البصري	حاسب آلي	(٧٠) دقيقة يتخللها فترة راحة (١٠) دقائق
		أنشطة فنية	
٢٢: ٢٤	تحسين تسلسل الانتباه البصري	حاسب آلي	(٧٠) دقيقة يتخللها فترة راحة (١٠) دقائق
	تحسين المرونة في نقل الانتباه البصري	أنشطة فنية	
٢٥: ٣٠	تحسين القدرة على انتقاء المثيرات السمعية	حاسب آلي	(٧٠) دقيقة يتخللها فترة راحة (١٠) دقائق
	تحسين المرونة في نقل الانتباه البصري	أنشطة فنية	
٣١: ٣٣	تحسين المرونة في نقل الانتباه السمعي	حاسب آلي	(٧٠) دقيقة يتخللها فترة راحة (١٠) دقائق
	تحسين المرونة في نقل الانتباه البصري	أنشطة فنية	
٣٤: ٣٦	تحسين المرونة في نقل الانتباه السمعي	حاسب آلي	(٧٠) دقيقة يتخللها فترة راحة (١٠) دقائق
	تحسين تسلسل الانتباه البصري	أنشطة فنية	

أساليب المعالجة الإحصائية المستخدمة في الدراسة:

اعتمدت الباحثة في الدراسة الحالية على بعض الأساليب الإحصائية الملائمة للدراسة، من حيث طبيعة الفروض وصياغتها وعدد المجموعات وحجم العينة، حيث اعتبرت الباحثة من أفضل الأساليب الإحصائية لاستخراج نتائج الدراسة هي الأساليب الإحصائية اللابارامترية؛ نظرًا لصغر حجم العينة، وذلك من خلال استخدام الرزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية Statistical Package for the Social Sciences (SPSS) الإصدار (٢٢)، واستخدمت من خلالها الآتي:

١. اختبار مان ويتني Man-Whitney للمجموعات المستقلة؛ للتحقق من دلالة الفروق بين متوسطات رتب المجموعتين التجريبية والضابطة.
٢. اختبار ويلكوكسن Wilcoxon للمجموعات المرتبطة؛ للتحقق من دلالة الفروق بين متوسطات رتب القياسين القبلي والبعدي، والبعدي والتتبعي.

سوف تعرض الباحثة إجراءات التأكد من تكافؤ المجموعتين التجريبية والضابطة، وذلك من خلال حساب الفروق بين المجموعتين في عدد من المتغيرات، ومقارنة متوسطات رتب التلاميذ بالمجموعتين التجريبية والضابطة باستخدام اختبار مان ويتني Man-Whitney للمجموعات المستقلة.

١. التكافؤ من حيث (العمر الزمني، الذكاء، المستوى الاجتماعي والثقافي للأسرة)، وذلك من خلال الجدول التالي:

جدول رقم (١)

الفروق بين متوسطات رتب المجموعتين التجريبية والضابطة في المتغيرات (العمر الزمني، الذكاء، المستوى الاجتماعي والثقافي للأسرة) ن=(٥) لكل مجموعة

المتغير	المجموعة	متوسطات الرتب	مجموع الرتب	قيمة Z	مستوى الدلالة
العمر الزمني	التجريبية	٤,٩	٢٤,٥	- ٠,٦٤	غير دال
	الضابطة	٦,١	٣٠,٥		
الذكاء	التجريبية	٦,٢	٣١	- ٠,٧٨	غير دال
	الضابطة	٤,٨	٢٤		
المستوى الاجتماعي الثقافي	التجريبية	٥,١	٢٥,٥	- ٠,٤٢	غير دال
	الضابطة	٥,٩	٢٩,٥		

يتضح من الجدول السابق عدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات رتب التلاميذ بالمجموعتين التجريبية والضابطة في متغيرات العمر الزمني، الذكاء، المستوى الاجتماعي والثقافي للأسرة، حيث كانت قيمة Z غير دالة في جميع المتغيرات السابقة، مما يدل على تكافؤ المجموعتين قبل تطبيق البرنامج.

٢. الفروق بين المجموعتين على الاختبارات الفرعية الثلاث من مقياس وكسلر لذكاء الأطفال، وذلك من خلال الجدول التالي:

جدول رقم (٢)

الفروق بين متوسطات رتب المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس القبلي لمستوى الانتباه كما يقاس بالاختبارات الفرعية الثلاث من مقياس وكسلر لذكاء الأطفال ن=(٥) لكل مجموعة

الاختبار	المجموعة	متوسطات الرتب	مجموع الرتب	قيمة Z	مستوى الدلالة
الحساب	التجريبية	٥,٧	٢٨,٥	- ٠,٢١	غير دال
	الضابطة	٥,٣	٢٦,٥		
إعادة الأرقام	التجريبية	٥	٢٥	- ٠,٥٦	غير دال
	الضابطة	٦	٣٠		
الشفرة	التجريبية	٦,١	٣٠,٥	- ٠,٦٤	غير دال
	الضابطة	٤,٩	٢٤,٥		
الدرجة الكلية	التجريبية	٥,٩	٢٩,٥	- ٠,٤٢	غير دال
	الضابطة	٥,١	٢٥,٥		

يتضح من الجدول السابق عدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات رتب التلاميذ بالمجموعتين التجريبية والضابطة في القياس القبلي لمستوى الانتباه تبعًا للاختبارات الفرعية الثلاث (الحساب، إعادة الأرقام، الشفرة) والدرجة الكلية، حيث كانت قيمة Z غير دالة، مما يدل على تكافؤ المجموعتين قبل تطبيق البرنامج.

٣. الفروق بين المجموعتين على منظومة التقييم المعرفي CAS للعمليات المعرفية، وذلك من خلال الجدول التالي:

جدول رقم (٣)

الفروق بين متوسطات رتب المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس القبلي لمستوى الانتباه كما يقاس بمنظومة التقييم المعرفي CAS للعمليات المعرفية ن=(٥) لكل مجموعة

الاختبار	المجموعة	متوسطات الرتب	مجموع الرتب	قيمة Z	مستوى الدلالة
اختبار الانتباه على أساس ثبات المدرك	التجريبية	٥,٦	٢٨	٠,١٥ -	غير دال
	الضابطة	٥,٤	٢٧		
اختبار البحث عن الأعداد	التجريبية	٦,٣	٣١,٥	٠,٨٧ -	غير دال
	الضابطة	٤,٧	٢٣,٥		
اختبار الانتباه على أساس تغيير المدرك	التجريبية	٦,١	٣٠,٥	٠,٦٤ -	غير دال
	الضابطة	٤,٩	٢٤,٥		
الدرجة الكلية	التجريبية	٦,٦	٣٣	١,١٦ -	غير دال
	الضابطة	٤,٤	٢٢		

يتضح من الجدول السابق عدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات رتب التلاميذ بالمجموعتين التجريبية والضابطة في القياس القبلي لمستوى الانتباه تبعًا لمنظومة التقييم المعرفي CAS للعمليات المعرفية، حيث كانت قيمة Z غير دالة، مما يدل على تكافؤ المجموعتين قبل تطبيق البرنامج.

٤. الفروق بين المجموعتين على مقياس انتباه الأطفال وتوافقهم، وذلك من خلال الجدول التالي:

جدول رقم (٤)

الفروق بين متوسطات رتب المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس القبلي لمستوى الانتباه كما يقاس بمقياس انتباه الأطفال وتوافقهم ن=(٥) لكل مجموعة

البعد	المجموعة	متوسطات الرتب	مجموع الرتب	قيمة Z	مستوى الدلالة
نقص الانتباه	التجريبية	٥,٢	٢٦	٠,٣٢ -	غير دال
	الضابطة	٥,٨	٢٩		
التسرع	التجريبية	٤,١	٢٠,٥	١,٤٨ -	غير دال
	الضابطة	٦,٩	٣٤,٥		
اضطراب القصور في الانتباه	التجريبية	٣,٩	١٩,٥	١,٦٩ -	غير دال
	الضابطة	٧,١	٣٥,٥		
النشاط المفرط	التجريبية	٥,٢	٢٦	٠,٣٢ -	غير دال
	الضابطة	٥,٨	٢٩		
اضطراب نقص الانتباه مفرط الحركة	التجريبية	٣,٩	١٩,٥	١,٧٠ -	غير دال
	الضابطة	٧,١	٣٥,٥		
مشكلات السلوك	التجريبية	٤,٨	٢٤	٠,٧٤ -	غير دال

	الضابطة	٦,٢	٣١		
اضطراب نقص الانتباه مفرط الحركة DSM III-R	التجريبية	٤,١	٢٠,٥	١,٤٩ -	غير دال
	الضابطة	٦,٩	٣٤,٥		

يتضح من الجدول السابق عدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات رتب التلاميذ بالمجموعتين التجريبية والضابطة في القياس القبلي لمستوى الانتباه تبعًا لمقياس انتباه الأطفال وتوافقهم، حيث كانت قيمة Z غير دالة، مما يدل على تكافؤ المجموعتين قبل تطبيق البرنامج.

٥. التكافؤ من حيث درجة السعادة، وذلك من خلال الجدول التالي:

جدول رقم (٥)

الفروق بين متوسطات رتب المجموعتين التجريبية والضابطة

في القياس القبلي لمستوى السعادة كما يقاس باستخبار السعادة للأطفال ن=(٥) لكل مجموعة

الاختبار	المجموعة	متوسطات الرتب	مجموع الرتب	قيمة Z	مستوى الدلالة
استخبار السعادة للأطفال	التجريبية	٥,٧	٢٨,٥	٠,٢١ -	غير دال
	الضابطة	٥,٣	٢٦,٥		

يتضح من الجدول السابق عدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات رتب التلاميذ بالمجموعتين التجريبية والضابطة في القياس القبلي لمستوى السعادة تبعًا لاستخبار السعادة للأطفال، حيث كانت قيمة Z غير دالة، مما يدل على تكافؤ المجموعتين قبل تطبيق البرنامج.

نتائج الدراسة.. تفسيرها وتحليلها:

الفرض الأول.. ونتائجه:

ينص هذا الفرض على أنه "تتحسن درجة الانتباه لدى تلاميذ المجموعة التجريبية بعد التعرض للبرنامج التدريبي"، وللتحقق من صحة هذا الفرض قامت الباحثة بمقارنة متوسطات رتب تلاميذ المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي على الاختبارات الفرعية الثلاثة "الحساب، إعادة الأرقام، الشفرة" من مقياس وكسلر لذكاء الأطفال، والاختبارات الفرعية للانتباه من منظومة التقييم المعرفي CAS للعمليات المعرفية، وكذلك مقياس انتباه الأطفال وتوافقهم، واستخدمت اختبار ويلكوكسن Wilcoxon للمجموعات المرتبطة؛ للتحقق من دلالة الفروق بين متوسطات رتب تلاميذ المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي، والجداول (٦- ٧- ٨) توضح دلالة هذه الفروق واتجاهها على كل مقياس على حدة.

جدول (٦)

الفروق بين متوسطات رتب تلاميذ المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي على الاختبارات الفرعية الثلاثة "الحساب، إعادة الأرقام، الشفرة" والدرجة الكلية من مقياس وكسلر لذكاء الأطفال ن=(٥)

الاختبار	القياسين القبلي والبعدي	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة Z	مستوى الدلالة
الحساب	الرتب الموجبة	٣	١٥	٢,٠٣ -	٠,٠٥
	الرتب السالبة	٠	٠		

إعادة الأرقام	الرتب الموجبة	٣	١٥	- ٢,٠٤	٠,٠٥
	الرتب السالبة	٠	٠		
الشفرة	الرتب الموجبة	٣	١٥	- ٢,٠٤	٠,٠٥
	الرتب السالبة	٠	٠		
الدرجة الكلية	الرتب الموجبة	٣	١٥	- ٢,٠٣	٠,٠٥
	الرتب السالبة	٠	٠		

يتضح من الجدول السابق وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب المجموعة التجريبية على الاختبارات الفرعية الثلاثة "الحساب، إعادة الأرقام، الشفرة" والدرجة الكلية من مقياس وكسلر لذكاء الأطفال في القياسين القبلي والبعدي، حيث كانت قيمة Z دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠٥)، وكانت الفروق في اتجاه القياس البعدي.

جدول (٧)

الفروق بين متوسطات رتب تلاميذ المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي على الاختبارات الفرعية للانتباه والدرجة الكلية من منظومة التقييم المعرفي CAS للعمليات المعرفية
ن=(٥)

الاختبار	القياسين القبلي والبعدي	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة Z	مستوى الدلالة
الانتباه على أساس ثبات المدرك	الرتب الموجبة	٣	١٥	- ٢,١٢	٠,٠٥
	الرتب السالبة	٠	٠		
البحث عن الأعداد	الرتب الموجبة	٣	١٥	- ٢,٠٦	٠,٠٥
	الرتب السالبة	٠	٠		
الانتباه على أساس تغيير المدرك	الرتب الموجبة	٣	١٥	- ٢,٠٣	٠,٠٥
	الرتب السالبة	٠	٠		
الدرجة الكلية	الرتب الموجبة	٣	١٥	- ٢,٠٣	٠,٠٥
	الرتب السالبة	٠	٠		

يتضح من الجدول السابق وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب المجموعة التجريبية على الاختبارات الفرعية للانتباه والدرجة الكلية من منظومة التقييم المعرفي CAS للعمليات المعرفية في القياسين القبلي والبعدي، حيث كانت قيمة Z دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠٥)، وكانت الفروق في اتجاه القياس البعدي.

جدول (٨)

الفروق بين متوسطات رتب تلاميذ المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي على مقياس انتباه الأطفال وتوافقهم ن=(٥)

البعد	القياسين القبلي والبعدي	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة Z	مستوى الدلالة
نقص الانتباه	الرتب السالبة	٣	١٥	-٢,٠٢	٠,٠٥
	الرتب الموجبة	٠	٠		
التسرع	الرتب السالبة	٣	١٥	-٢,٠٢	٠,٠٥
	الرتب الموجبة	٠	٠		
اضطراب القصور في الانتباه	الرتب السالبة	٣	١٥	-٢,٠٤	٠,٠٥
	الرتب الموجبة	٠	٠		
النشاط المفرط	الرتب السالبة	٣	١٥	-٢,٠٣	٠,٠٥
	الرتب الموجبة	٠	٠		
اضطراب نقص الانتباه مفرط الحركة	الرتب السالبة	٣	١٥	-٢,٠٢	٠,٠٥
	الرتب الموجبة	٠	٠		
مشكلات السلوك	الرتب السالبة	٣	١٥	-٢,٠٣	٠,٠٥
	الرتب الموجبة	٠	٠		
اضطراب نقص الانتباه مفرط الحركة DSM III-R	الرتب السالبة	٣	١٥	-٢,٠٢	٠,٠٥
	الرتب الموجبة	٠	٠		

يتضح من الجدول السابق وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب المجموعة التجريبية على مقياس انتباه الأطفال وتوافقهم في القياسين القبلي والبعدي، حيث كانت قيمة Z دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠٥)، وكانت الفروق في اتجاه القياس القبلي؛ حيث أن الدرجة المرتفعة على المقياس تمثل اضطراب في الانتباه، أي أن المجموعة التجريبية تحسن فيها مستوى الانتباه.

ومن خلال عرض نتائج **الفرض الأول** يمكن القول أن البرنامج التدريبي الذي تم استخدامه في الدراسة الحالية قد أثبت فاعليته في تنمية الانتباه، حيث ارتفعت درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في القياس البعدي على الاختبارات الفرعية الثلاثة (الحساب، إعادة الأرقام، الشفرة) من مقياس وكسلر، والاختبارات الفرعية للانتباه من منظومة التقييم المعرفي (CAS) مقارنةً بالقياس القبلي، كما انخفضت درجات تلاميذ نفس المجموعة في القياس البعدي على مقياس انتباه الأطفال وتوافقهم مقارنةً بالقياس القبلي، ومما سبق يمكن القول بأن البرنامج التدريبي كان فعالاً في تنمية الانتباه لدى تلاميذ المجموعة التجريبية.

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسات عديدة سابقة مثل: دراسة (سامح محمد سيد، ٢٠١٥)، ودراسة (مروة صيام محمدي، ٢٠١٤)، والتي توصلت نتائجها إلى فاعلية البرامج التدريبية بفنياتها واستراتيجياتها وأنشطتها المختلفة في تنمية الانتباه لدى تلاميذ المجموعة التجريبية، وذلك قبل تطبيق البرنامج وبعده.

ويرجع هذا التحسن الذي حدث لهؤلاء التلاميذ إلى تدريبهم على مجموعة من الأنشطة غير الأكاديمية المحببة إليهم، وتعدد التدريبات وتنوع طرق تقديمها، مما جعل البرنامج ممتع ولا يتصف بالجمود.

بالإضافة إلى استخدام وسائل يعتبرها التلاميذ وسيلة للعب مثل: الحاسب الآلي والأنشطة الفنية (كالرسم، والتلوين، والتشكيل بالصلصال، والقص واللصق، والتشكيل المجسم)، مما أدى إلى جذب الانتباه، والتركيز لمدة أطول، وتقديم أنشطة الانتباه البصري والسمعي، والتكامل البصري الحركي، والتي تتناسب مع خصائص وطبيعة هذه الفئة.

ومما سبق يمكن القول بأن هذه الوسائل والأنشطة كانت فعالة مع تلاميذ المجموعة التجريبية ذوي صعوبات التعلم، وهذه النتيجة تتفق مع ما ذكرته (نصرة محمد عبد المجيد جلجل، ٢٠٠٤، ٢٢٩) في أن للتكنولوجيا الحديثة فائدة كبيرة في مساعدة التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، وخاصةً فيما يتعلق بتشتت الانتباه.

وكما أكد (محمود حسن إسماعيل، ٢٠٠٣، ٨٣) أن الحاسب الآلي يلعب دورًا إيجابيًا كوسيلة تعليمية عندما تُوضع في الاعتبار المهارات الأساسية التي يحتاج الطفل إلى إنجازها، مثل: تنمية الانتباه، والإدراك، والحصيلة اللغوية.

وقد بينت الدراسة أيضًا أن الأنشطة الفنية وسيلة لتحقيق التكامل البصري الحركي، وزيادة مستوى الانتباه لدى ذوي صعوبات التعلم، وهذا اتفق مع ما ذكره (محمد رضا البغدادي، ٢٠٠١، ٩٢) في أن الأنشطة الفنية تفيد فى إحداث الترابط بين اليد والعين، ففى الأنشطة الفنية يتدرب الأطفال على بعض الأعمال؛ لتدريب وتنمية عضلاتهم الكبيرة والصغيرة، وليحققوا الترابط بين اليد والعين، وعلى ضوء ذلك يكون للأنشطة الفنية ضرورة لا نستطيع الاستغناء عنها فى سبيل تدعيم مهارات الطفل البصرية والحركية والقرائية، حيث يستفيد الطفل من التدريب النوعى للعضلات الكبيرة والصغيرة من خلال الأعمال الفنية.

وتتفق النتيجة مع دراسات سابقة عديدة استخدمت الحاسب الآلي أو الأنشطة الفنية مع ذوي صعوبات التعلم وتوصلت إلى نتائج إيجابية، ومن هذه الدراسات دراسة (ريم إبراهيم حلمي، ٢٠١٤)، ودراسة (رشا عادل عبد العزيز،٢٠١٣)، ودراسة (ناصر سيد جمعة ويسري أحمد، ٢٠١٠).

الفرض الثاني.. ونتائجه:

ينص هذا الفرض على أنه "تتحسن درجة الشعور بالسعادة لدى تلاميذ المجموعة التجريبية بعد التعرض للبرنامج التدريبي"، وللتحقق من صحة هذا الفرض قامت الباحثة بمقارنة متوسطات رتب تلاميذ المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي على استخبار السعادة للأطفال، واستخدمت اختبار ويلكوكسن Wilcoxon للمجموعات المرتبطة؛ للتحقق من دلالة الفروق بين متوسطات رتب تلاميذ المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي، والجدول (٩) يوضح دلالة هذه الفروق واتجاهها على الاستخبار.

جدول (٩)

الفروق بين متوسطات رتب تلاميذ المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي على استخبار السعادة للأطفال ن=(٥)

الاختبار	القياسين القبلي والبعدي	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة Z	مستوى الدلالة
استخبار السعادة للأطفال	الرتب الموجبة	٣	١٥	ـ ٢,٠٢	٠,٠٥
	الرتب السالبة	٠	٠		

يتضح من الجدول السابق وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب المجموعة التجريبية على استخبار السعادة للأطفال في القياسين القبلي والبعدي، حيث كانت قيمة Z دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠٥)، وكانت الفروق في اتجاه القياس البعدي.

ومن خلال عرض نتائج **الفرض الثاني** يمكن القول أن البرنامج التدريبي الذي تم استخدامه في الدراسة الحالية قد أثبت فاعليته في تحسين الشعور بالسعادة لدى تلاميذ المجموعة التجريبية، حيث ارتفعت درجات تلاميذ المجموعة التجريبة في القياس البعدي على استخبار السعادة للأطفال مقارنةً بالقياس القبلي، وقد يرجع التحسن في الشعور بالسعادة إلى فاعلية البرنامج التدريبي في تنمية الانتباه، مما كان له أثر في تحسين الشعور بالسعادة لدى تلاميذ المجموعة التجريبة.

حيث أن صعوبات التعلم النمائية (والتي تتضمن صعوبات الانتباه) هي المسئولة عن انخفاض مستوى التوافق الدراسي للطالب، وتوافقه الشخصي والاجتماعي والمهني، وهي عوامل هامة للشعور بالسعادة. (نبيل عبد الفتاح حافظ، ٢٠٠٠، ٨٤)

كما أن صعوبات التعلم التي يعاني منها التلميذ تؤدي إلى استنفاذ جزء كبير من جهده وطاقته العقلية والإنفعالية، الأمر الذي يسبب له كثيرًا من الاضطرابات الإنفعالية والسلوكية والتوافقية، حيث تبدو عليه مظاهر سوء التوافق الشخصي والاجتماعي، وهذا ما يجعله في كثير من الأحيان يشعر بالإحباط، وضعف الثقة بالنفس، وانخفاض تقديره لذاته، ويكون أكثر ميلاً إلى الإنسحاب أو الإنطواء أو الاكتئاب أو العدوان، وهذا قد يقوده إلى فقدان العديد من المشاعر الإيجابية كالشعور بالسعادة، والتفاؤل، والرضا عن الحياة... وغيرها.

وقد اتضح من نتائج الفرض الثاني فاعلية البرنامج التدريبي في تحسين مستوى الشعور بالسعادة لدى تلاميذ المجموعة التجريبية، والذي قد يرجع إلى ارتفاع مستوى ثقتهم بأنفسهم، وارتفاع مستوى تقديرهم لذواتهم، حيث راعت الباحثة تفعيل دور التلميذ في الأنشطة المُقدمة له؛ حتى يستطيع تحقيق ذاته، وملاحظة التغير الناتج عن أدائه، وحصوله على منتج من صناعته.

وقد يرجع ذلك التحسن أيضًا إلى التعزيز المستخدم في البرنامج التدريبي والتشجيع، والذي يُدعم الإحساس بالإنجاز، والثقة بالنفس، كسماع التلميذ لعبارات المدح والثناء (تعزيز اجتماعي لفظي)، وإظهار الاهتمام والتبسم والتصفيق (تعزيز اجتماعي غير لفظي)، وتتفق هذه النتيجة مع ما ذكره (إيهاب عبد العظيم مشالي، ٢٠٠٥، ٣٥) أن للتعزيز الذي يلقاه الطفل من خلال تعامله مع الكمبيوتر أثارًا من خلال شعوره بالنجاح، فيُشبع بعض دوافعه، ويؤدي إلى تنشيط جهود الطفل اللاحقة التي يقوم بها؛ وذلك بسبب زيادة ثقة الطفل بنفسه، وتشجيعه على المغامرة والمثابرة، وزيادة الجاذبية التي تدفعه لموضوع التعلم، وفي نفس الوقت فإن الكمبيوتر يزيد من دافعية الطفل للاستفادة مما تعلمعه بالفعل.

كما أكدت الباحثة أثناء الجلسات التدريبية على تقدير عمل التلميذ، وتشجيعه بأن يفتخر به، ويشعر بالاعتزاز لإنجازه، وهذا قد أدى إلى تحسين شعوره بالسعادة.

الفرض الثالث.. ونتائجه:

ينص هذا الفرض على أنه "تختلف متوسطات رتب تلاميذ المجموعة التجريبية وتلاميذ المجموعة الضابطة في القياس البعدي على مقاييس الانتباه"، وللتحقق من صحة هذا الفرض قامت الباحثة بمقارنة متوسطات رتب تلاميذ المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في القياس البعدي على الاختبارات الفرعية الثلاثة "الحساب، إعادة الأرقام، الشفرة" من مقياس وكسلر لذكاء الأطفال، والاختبارات الفرعية للانتباه من منظومة التقييم المعرفي CAS للعمليات المعرفية، ومقياس انتباه الأطفال وتوافقهم، واستخدمت اختبار مان ويتني Man-Whitney للمجموعات المستقلة؛ للتحقق من دلالة الفروق بين متوسطات رتب المجموعتين، والجداول (١٠- ١١- ١٢) توضح دلالة هذه الفروق واتجاهها على كل مقياس على حدة.

جدول رقم (١٠)

الفروق بين متوسطات رتب المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لمستوى الانتباه كما يقاس بالاختبارات الفرعية الثلاث من مقياس وكسلر لذكاء الأطفال ن=(٥) لكل مجموعة

الاختبار	المجموعة	متوسطات الرتب	مجموع الرتب	قيمة Z	مستوى الدلالة
الحساب	التجريبية	٧,٦	٣٨	ـ ٢,٢٩	٠,٠٥
	الضابطة	٣,٤	١٧		
إعادة الأرقام	التجريبية	٧,٨	٣٩	ـ ٢,٤٧	٠,٠٥
	الضابطة	٣,٢	١٦		
الشفرة	الضابطة	٧,٦	٣٨	ـ ٢,٢٠	٠,٠٥
	الضابطة	٣,٤	١٧		
الدرجة الكلية	التجريبية	٧,٨	٣٩	ـ ٢,٤٠	٠,٠٥
	الضابطة	٣,٢	١٦		

يتضح من الجدول السابق وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة على الاختبارات الفرعية الثلاثة "الحساب، إعادة الأرقام، الشفرة" والدرجة الكلية من مقياس وكسلر لذكاء الأطفال في القياس البعدي، حيث كانت قيمة Z دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠٥)، وكانت الفروق في اتجاه المجموعة التجريبية.

جدول رقم (١١)

الفروق بين متوسطات رتب المجموعتين التجريبية والضابطة

في القياس البعدي لمستوى الانتباه كما يقاس بالاختبارات الفرعية للانتباه من منظومة التقييم المعرفي CAS للعمليات المعرفية ن=(٥) لكل مجموعة

الاختبار	المجموعة	متوسطات الرتب	مجموع الرتب	قيمة Z	مستوى الدلالة
اختبار الانتباه على أساس ثبات المدرك	التجريبية	٨	٤٠	ـ ٢,٨٩	٠,٠٥
	الضابطة	٣	١٥		
اختبار البحث عن الأعداد	التجريبية	٨	٤٠	ـ ٢,٦٩	٠,٠٥
	الضابطة	٣	١٥		
اختبار الانتباه على أساس تغيير المدرك	التجريبية	٧,٦	٣٨	ـ ٢,٢١	٠,٠٥
	الضابطة	٣,٤	١٧		
الدرجة الكلية	الضابطة	٨	٤٠	ـ ٢,٦٢	٠,٠٥
	الضابطة	٣	١٥		

يتضح من الجدول السابق وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب المجموعتين التجريبية والضابطة على الاختبارات الفرعية للانتباه من منظومة التقييم المعرفي

CAS للعمليات المعرفية في القياس البعدي، حيث كانت قيمة Z دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠٥)، وكانت الفروق في اتجاه المجموعة التجريبية.

جدول رقم (١٢)

الفروق بين متوسطات رتب المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لمستوى الانتباه كما يقاس بمقياس انتباه الأطفال وتوافقهم ن=(٥) لكل مجموعة

البعد	المجموعة	متوسطات الرتب	مجموع الرتب	قيمة Z	مستوى الدلالة
نقص الانتباه	التجريبية	٣,٥	١٧,٥	ـ ٢,١٢	٠,٠٥
	الضابطة	٧,٥	٣٧,٥		
التسرع	التجريبية	٣,١	١٥,٥	ـ ٢,٥٣	٠,٠٥
	الضابطة	٧,٩	٣٩,٥		
اضطراب القصور في الانتباه	التجريبية	٣,٤	١٧	ـ ٢,٢١	٠,٠٥
	الضابطة	٧,٦	٣٨		
النشاط المفرط	التجريبية	٣,٢	١٦	ـ ٢,٤٢	٠,٠٥
	الضابطة	٧,٨	٣٩		
اضطراب نقص الانتباه مفرط الحركة	التجريبية	٣,٢	١٦	ـ ٢,٤٠	٠,٠٥
	الضابطة	٧,٨	٣٩		
مشكلات السلوك	التجريبية	٣,١	١٥,٥	ـ ٢,٥١	٠,٠٥
	الضابطة	٧,٩	٣٩,٥		
اضطراب نقص الانتباه مفرط الحركة DSM III	التجريبية	٣	١٥	ـ ٢,٦٤	٠,٠٥
	الضابطة	٨	٤٠		

يتضح من الجدول السابق وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس انتباه الأطفال وتوافقهم في القياس البعدي، حيث كانت قيمة Z دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠٥)، وكانت الفروق في اتجاه المجموعة الضابطة؛ حيث أن الدرجة المرتفعة على المقياس تمثل اضطراب في الانتباه، أي أن المجموعة التجريبية تحسن فيها مستوى الانتباه.

ومن خلال عرض نتائج **الفرض الثالث** يمكن القول أن البرنامج التدريبي الذي تم استخدامه في الدراسة الحالية قد أثبت فاعليته في تنمية الانتباه لدى تلاميذ المجموعة التجريبية مقارنةً بتلاميذ المجموعة الضابطة، حيث ارتفعت درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في القياس البعدي على الاختبارات الفرعية الثلاثة (الحساب، إعادة الأرقام، الشفرة) من مقياس وكسلر، والاختبارات الفرعية للانتباه من منظومة التقييم المعرفي (CAS) مقارنةً بدرجات تلاميذ المجموعة الضابطة في القياس البعدي، كما انخفضت درجات تلاميذ نفس المجموعة في القياس البعدي على مقياس انتباه الأطفال وتوافقهم مقارنةً بدرجات تلاميذ المجموعة الضابطة في القياس البعدي، مما يدل على فاعلية البرنامج التدريبي في تنمية الانتباه لدى تلاميذ المجموعة التجريبية، أما المجموعة الضابطة فلم يظهر عليها تحسن ملموس في أعراض نقص الانتباه.

وقد أرجعت الباحثة هذه النتيجة إلى أن المجموعة الضابطة لم تتلق أي برامج أو أي تدريبات لتخفيف حدة هذه أعراض نقص الانتباه، ويمكن أيضًا تفسير هذه النتيجة في ضوء

الفنيات المستخدمة في البرنامج التدريبي، والتي لم يستفد منها تلاميذ المجموعة الضابطة، حيث تضمن البرنامج التدريبي للدراسة الحالية العديد من الفنيات السلوكية مثل: التعزيز Reinforcement الذي شجع التلاميذ على الأداء بصورة أفضل، فقد راعت الباحثة استخدام أنواع التعزيز المختلفة (التعزيز المادي، والتعزيز الرمزي، والتعزيز الاجتماعي) مع اختيار الأنسب منها لكل تلميذ، مع تجنب إعطاء كميات كبيرة من نفس المعزز؛ حتي لا يحدث إشباع ويفقد فعاليته، كما تضمن البرنامج التدريبي فنية التلقين Prompting واستخدمت الباحثة أنواع التلقين المختلفة سواء اللفظي أو الجسدي، وتضمن البرنامج التدريبي فنية الإخفاء Fading فقامت الباحثة بتقليل مساعدة التلميذ تدريجيًا؛ لتحقيق الإعتماد على الذات، وتضمن البرنامج التدريبي فنية النمذجة Modeling، والمحاكاة Imitation من خلال ملاحظة التلميذ للباحثة أثناء أدائها للنشاط ثم تأدية النشاط بنفسه، كما تم توظيف فنية التعزيز التفاضلي للسلوك النقيض Differential Reinforcement of Incompatible Behavior، وتكلفة الاستجابة Response Cost، والاقتصاد الرمزي Token Economy من خلال منح التلميذ كمية من المعززات الرمزية المجانية (مجموعة من الخرز) وعندما أظهر سلوك الانتباه تم تعزيزه تعزيزًا اجتماعيًا ورمزيًا، وعندما أظهر سلوك عدم الانتباه فقد جزء من المعززات الرمزية المجانية، وتم استبدال المعززات الرمزية التي حصل عليها بمعززات أخرى سواء في نهاية الجلسة أو في نهاية الأسبوع، كما ساهمت فنية التغذية الراجعة Feedback في تنمية مهاراتهم، حيث إن تصحيح الأخطاء أولًا بأول أدى إلى تحسين الأداء في المرات اللاحقة.

وبالتالي استطاعت الباحثة التوصل إلى نتائج إيجابية في ضوء التنوع في الفنيات السلوكية السابق ذكرها، وقد اتفقت هذه النتيجة مع ما ذكرته نصرة محمد عبد المجيد جلجل من دراسات تؤكد أن أساليب تعديل السلوك قد استخدمت بنجاح مع الأطفال ذوي صعوبات التعلم، وأن الأطفال قد أظهروا تحسنًا واضحًا في مهارات الانتباه عن طريق تقديم الحوافز أو الدرجات للأعمال التي تم إنجازها أو للسلوك المقبول. (نصرة محمد عبد المجيد جلجل، ٢٠٠٤، ٢٢٧)

وقد أشارت دراسات عديدة سابقة إلى فاعلية الفنيات السلوكية في تحسين مستوى الانتباه مع التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، ومن هذه الدراسات دراسة (سيد جارحي السيد، ٢٠٠٩)، ودراسة (وفاء عيد إبراهيم، ٢٠٠٩) ودراسة (جريسانزو، ٢٠٠١).

وتتفق نتائج الفرض الثالث مع نتائج دراسات عديدة سابقة توصلت جميعها إلى فاعلية البرامج التدريبية بفنياتها واستراتيجياتها وأنشطتها المختلفة في تنمية الانتباه لدى تلاميذ المجموعة التجريبية مقارنةً بتلاميذ المجموعة الضابطة ومن بين هذه الدراسات دراسة (ناصر سيد جمعة ويسري أحمد، ٢٠١٠)، ودراسة (سيد جارحي السيد يوسف الجارحي، ٢٠٠٩)، ودراسة (وفاء عيد إبراهيم، ٢٠٠٩).

الفرض الرابع.. ونتائجه:

ينص هذا الفرض على أنه "تختلف متوسطات رتب تلاميذ المجموعة التجريبية وتلاميذ المجموعة الضابطة في القياس البعدي على استخبار الشعور بالسعادة"، وللتحقق من صحة هذا الفرض قامت الباحثة بمقارنة متوسطات رتب تلاميذ المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في القياس البعدي على استخبار السعادة، واستخدمت اختبار مان ويتني Man-Whitney للمجموعات المستقلة؛ للتحقق من دلالة الفروق بين متوسطات رتب المجموعتين، والجدول (١٣) يوضح دلالة هذه الفروق واتجاهها على الاستخبار.

جدول رقم (١٣)

الفروق بين متوسطات رتب المجموعتين التجريبية والضابطة

في القياس البعدي لمستوى السعادة كما يقاس باستخبار السعادة للأطفال ن=(٥) لكل مجموعة

الاختبار	المجموعة	متوسطات الرتب	مجموع الرتب	قيمة Z	مستوى الدلالة
استخبار السعادة للأطفال	التجريبية	٨	٤٠	- ٢,٦١	٠,٠٥
	الضابطة	٣	١٥		

يتضح من الجدول السابق وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب المجموعتين التجريبية والضابطة على استخبار السعادة للأطفال في القياس البعدي، حيث كانت قيمة Z دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠٥)، وكانت الفروق في اتجاه المجموعة التجريبية.

ومن خلال عرض نتائج **الفرض الرابع** يمكن القول أن البرنامج التدريبي الذي تم استخدامه في الدراسة الحالية قد أثبت فاعليته في تحسين الشعور بالسعادة لدى تلاميذ المجموعة التجريبية مقارنًة بتلاميذ المجموعة الضابطة، حيث ارتفعت درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في القياس البعدي على استخبار السعادة للأطفال مقارنةً بدرجات تلاميذ المجموعة الضابطة في القياس البعدي.

وقد أرجعت الباحثة هذه النتيجة إلى أن المجموعة الضابطة لم تتلق أي برامج أو تدريبات لتحسين أعراض صعوبات الانتباه التي يعانون منها، بالتالي فمازال يشعرون بعدم الثقة بالنفس، وعدم تقدير الذات، وعدم الرضا، وعدم الشعور بالسعادة مقارنةً بتلاميذ المجموعة التجريبية الذين تلقوا البرنامج التدريبي.

وقد ترجع هذه النتيجة أيضًا إلى مراعاة الباحثة خلال جلسات البرنامج التدريبي بناء علاقة جيدة مع تلاميذ المجموعة التجريبية، وخلق جو من المحبة والمودة، وإشعار التلميذ بذاته، الأمر الذي عزز لديهم الثقة بالنفس، وأتاح لهم مجال التفاعل الإيجابي داخل الجلسات التدريبية، واستطاعت الباحثة تغيير مفهوم الذات لدى كل تلميذ، ومحو المشاعر والأفكار السلبية التي غرسها المجتمع داخل هذه الفئة، سواء من خلال الأهل أو الأقران أو المدرسين في المدرسة، والتي تتمثل في: الخجل والإهانة والفشل المستمر والإحباط، ويتفق ذلك مع ما ذكره (أحمد عبد الكريم حمزة، ٢٠٠٨، ٦٧) أن المدرس يقع في خطأ اعتبار التلميذ الذي يعاني من صعوبات القراءة بليدًا أو كسولاً أو مهملاً في أداء واجباته ومذاكرة دروسه، وبالتالي يتطرف الملل إلى ذاته وربما الإحباط، بل ربما اليأس أحيانًا، فينعزل عن أقرانه، وينطوي على ذاته، ويكثر تغيبه عن المدرسة، ويعزف عن مشاركة أقرانه في أنشطتهم.

وكل هذه المشاعر السلبية تشير إلى عدم الشعور بالسعادة، والتي أظهرها تلاميذ المجموعة الضابطة سواء في القياس القبلي أو القياس البعدي.

الفرض الخامس.. ونتائجه:

ينص هذا الفرض على أنه "لا تختلف متوسطات رتب تلاميذ المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي على مقاييس الانتباه"، وللتحقق من صحة هذا الفرض قامت الباحثة بمقارنة متوسطات رتب تلاميذ المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي بعد مرور شهر ونصف من تطبيق القياس البعدي على الاختبارات الفرعية الثلاثة "الحساب، إعادة الأرقام، الشفرة" من مقياس وكسلر لذكاء الأطفال، والاختبارات الفرعية للانتباه من منظومة التقييم المعرفي CAS للعمليات المعرفية، ومقياس انتباه الأطفال وتوافقهم، واستخدمت اختبار ويلكوكسن Wilcoxon للمجموعات المرتبطة؛ للتحقق من دلالة الفروق بين متوسطات رتب درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي، والجداول (١٤- ١٥- ١٦) توضح دلالة هذه الفروق واتجاهها على كل مقياس على حدة.

جدول (١٤)

الفروق بين متوسطات رتب تلاميذ المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي على الاختبارات الفرعية الثلاثة "الحساب، إعادة الأرقام، الشفرة" والدرجة الكلية من مقياس وكسلر لذكاء الأطفال ن=(٥)

	القياسين البعدي والتتبعي	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة Z	مستوى الدلالة
الحساب	الرتب السالبة	١	٣	٣	صفر	غير دال
	الرتب الموجبة	٢	١,٥	٣		
	الرتب المتعادلة	٢				
إعادة الأرقام	الرتب السالبة	١	١,٥	١,٥	- ٠,٨٢	غير دال
	الرتب الموجبة	٢	٢,٢٥	٤,٥		
	الرتب المتعادلة	٢				
الشفرة	الرتب السالبة	١	١,٥	١,٥	- ١,٦٣	غير دال
	الرتب الموجبة	٤	٣,٣٨	١٣,٥		
	الرتب المتعادلة	٠				
الدرجة الكلية	الرتب السالبة	١	١	١	- ١,٤٦	غير دال
	الرتب الموجبة	٣	٣	٩		
	الرتب المتعادلة	١				

يتضح من الجدول السابق عدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي رتب المجموعة التجريبية على الاختبارات الفرعية الثلاثة "الحساب، إعادة الأرقام، الشفرة" والدرجة الكلية من مقياس وكسلر لذكاء الأطفال في القياسين البعدي والتتبعي، حيث كانت قيمة Z غير دالة إحصائيًا.

جدول (١٥)

الفروق بين متوسطات رتب تلاميذ المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي على الاختبارات الفرعية للانتباه والدرجة الكلية من منظومة التقييم المعرفي CAS للعمليات المعرفية ن=(٥)

	القياسين البعدي والتتبعي	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة Z	مستوى الدلالة
الانتباه على أساس ثبات المدرك	الرتب السالبة	١	١	١	- ١	غير دال
	الرتب الموجبة	٠	٠	٠		
	الرتب المتعادلة	٤				
البحث عن الأعداد	الرتب السالبة	١	٣	٣	- ٠,٧٦	غير دال
	الرتب الموجبة	٣	٢,٣٣	٧		
	الرتب المتعادلة	١				
الانتباه على أساس تغيير المدرك	الرتب السالبة	٢	٢	٤	- ٠,٩٦	غير دال
	الرتب الموجبة	٣	٣,٦٧	١١		
	الرتب المتعادلة	٠				
الدرجة الكلية	الرتب السالبة	٢	٢	٤	- ٠,٩٦	غير دال
	الرتب الموجبة	٣	٣,٦٧	١١		
	الرتب المتعادلة	٠				

يتضح من الجدول السابق عدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي رتب المجموعة التجريبية على الاختبارات الفرعية للانتباه والدرجة الكلية من منظومة التقييم المعرفي CAS للعمليات المعرفية في القياسين البعدي والتتبعي، حيث كانت قيمة Z غير دالة إحصائيًا.

جدول (١٦)

الفروق بين متوسطات رتب تلاميذ المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي على مقياس انتباه الأطفال وتوافقهم ن=(٥)

البعد	القياسين البعدي والتتبعي	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة Z	مستوى الدلالة
نقص الانتباه	الرتب السالبة	٢	٢,٢٥	٤,٥	- ٠,٨٢	غير دال
	الرتب الموجبة	١	١,٥	١,٥		
	الرتب المتعادلة	٢				
التسرع	الرتب السالبة	١	٤	٤	- ٠,٣٧	غير دال
	الرتب الموجبة	٣	٢	٦		

	الرتب المتعادلة	١				
اضطراب القصور في الانتباه	الرتب السالبة	٢	٣,٥	٧	٠,٧٤ -	غير دال
	الرتب الموجبة	٢	١,٥	٣		
	الرتب المتعادلة	١				
النشاط المفرط	الرتب السالبة	٢	٣,٥	٧	٠,١٤ -	غير دال
	الرتب الموجبة	٣	٢,٦٧	٨		
	الرتب المتعادلة	٠				
اضطراب نقص الانتباه مفرط الحركة	الرتب السالبة	١	٢,٥	٢,٥	٠,٢٧ -	غير دال
	الرتب الموجبة	٢	١,٧٥	٣,٥		
	الرتب المتعادلة	٢				
مشكلات السلوك	الرتب السالبة	٣	٣	٩	١,٤٦ -	غير دال
	الرتب الموجبة	١	١	١		
	الرتب المتعادلة	١				
اضطراب نقص الانتباه مفرط الحركة DSM III-R	الرتب السالبة	٢	٢	٤	٠,٣٧ -	غير دال
	الرتب الموجبة	٢	٣	٦		
	الرتب المتعادلة	١				

يتضح من الجدول السابق عدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي رتب المجموعة التجريبية على مقياس انتباه الأطفال وتوافقهم في القياسين البعدي والتتبعي، حيث كانت قيمة Z غير دالة إحصائيًا.

ومن خلال عرض نتائج **الفرض الخامس** يمكن القول أن البرنامج التدريبي قد استمرت فاعليته في تحسن الانتباه لدى تلاميذ المجموعة التجريبية بعد شهر ونصف من تطبيق القياس البعدي، ويمكن تفسير ذلك بأن التلاميذ قد اكتسبوا مهارات ساعدتهم على انخفاض حدة أعراض نقص الانتباه ليس فقط في فترة التدريب، وإنما امتدت إلى ما بعدها في فترة المتابعة.

وقد يرجع الاستمرار في تحسن الانتباه إلى دور الأمهات الإيجابي، فقد كان لديهن دافعية إلى تحسن أبنائهن، ظهرت من خلال تساؤلاتهن التي وُجهت للباحثة، والتي تتضمن كيفية التعامل مع هؤلاء التلاميذ، كما لاحظت الباحثة اهتمامهن لحضور بعض جلسات البرنامج التدريبي، ومراعاة انتظام أبنائهن في الجلسات التدريبية، كما قدمت الباحثة بعض التوصيات للأمهات عن كيفية التعامل مع التلميذ ذوي صعوبات التعلم، وتابعت تنفيذ تلك التوصيات؛ مما أدي ذلك إلى استمرار أثر البرنامج في تحسن الانتباه لدى هؤلاء التلاميذ.

وتتفق تلك النتيجة مع ما ذكرته (نادية جميل عبد الله، ٢٠٠٢، ٣٤) من ضرورة تعاون المنزل مع المدرسة في العملية التعليمية وخاصةً في مجال صعوبات التعلم، حيث أصبح للأسرة دورًا كبيرًا في المشاركة مع المدرسة، وعلى المعلمين أن يعملوا مع الأباء؛ لتعزيز التعاون بين المدرسة والبيت، فالعلاقة بينهما تكاملية ومساندة؛ لتحقيق التقدم التربوي للطفل.

وتتفق نتائج الفرض الخامس مع نتائج دراسات عديدة سابقة مثل دراسة (علي محمد فالح الشرعة، ٢٠١٥)، ودراسة (ناصر سيد جمعة ويسري أحمد، ٢٠١٠)، ودراسة (سيد جارحي السيد يوسف الجارحي، ٢٠٠٩)، والتي توصلت نتائجها جميعًا إلى عدم وجود فروق دالة

إحصائيًا بين أفراد المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي بعد تطبيق البرامج المستخدمة في هذه الدراسات.

الفرض السادس.. ونتائجه:

ينص هذا الفرض على أنه "لا تختلف متوسطات رتب تلاميذ المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي على استخبار الشعور بالسعادة"، وللتحقق من صحة هذا الفرض قامت الباحثة بمقارنة متوسطات رتب تلاميذ المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي بعد مرور شهر ونصف من تطبيق القياس البعدي على استخبار السعادة للأطفال، واستخدمت اختبار ويلكوكسن Wilcoxon للمجموعات المرتبطة؛ للتحقق من دلالة الفروق بين متوسطات رتب درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي، والجدول (١٧) يوضح دلالة هذه الفروق واتجاهها على الاستخبار.

جدول (١٧)

الفروق بين متوسطات رتب تلاميذ المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي على استخبار السعادة للأطفال ن=(٥)

	القياس البعدي والتتبعي	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة Z	مستوى الدلالة
استخبار السعادة للأطفال	الرتب السالبة	١	٤	٤	ـ ٠,٣٨	غير دال
	الرتب الموجبة	٣	٢	٦		
	الرتب المتعادلة	١				

يتضح من الجدول السابق عدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي رتب المجموعة التجريبية على استخبار السعادة للأطفال في القياسين البعدي والتتبعي، حيث كانت قيمة Z غير دالة إحصائيًا.

ومن خلال عرض نتائج **الفرض السادس** يمكن القول أن البرنامج التدريبي قد استمرت فاعليته في تحسين الشعور بالسعادة لدى تلاميذ المجموعة التجريبية بعد شهر ونصف من تطبيق القياس البعدي، ويمكن تفسير ذلك في ضوء استمرار التحسن في الانتباه، والذي كان له الأثر في استمرار تحسن درجة الشعور بالسعادة لدى هؤلاء التلاميذ.

وقد ترجع هذه النتيجة لما سبق عرضه من دور الأسرة وخاصةً الأم في تحسن أبنائهن، ويشير هذا إلى أن التحسن في المشاعر الإيجابية لم يكن تحسنًا وقتيًا، وإنما استمر أثره بعد فترة التدريب، فمن خلال الالتقاء بتلاميذ المجموعة التجريبية من أجل القياس التتبعي شعرت الباحثة بهذه المشاعر الإيجابية لدى بعض التلاميذ، ورغبتهم في عرض أعمالهم على الباحثة التي تتمثل في بعض التشكيلات المجسمة التي قاموا بتصميمها بعد الانتهاء من جلسات البرنامج التدريبي، وذلك بمساعدة الأم والأشقاء.

وتتفق هذه النتيجة مع ما ذكره (جمال شفيق أحمد، ١٩٩٤، ١٢٦) أن الجو الأسري الذي يتسم بالعطف، والحب، والحنان، والمودة، والأمن، والطمأنينة، والاهتمام، وتشجيع الاستقلالية، وتنمية الهوايات الخاصة، والانتماء، واحترام شخصية الأبناء وتقديرها، يؤدي إلى شعور الأطفال بالسعادة.

توصيات الدراسة:

في ضوء النتائج التي انتهت إليها الدراسة يمكن تقديم بعض التوصيات فيما يلي:

١. توظيف التكنولوجيا في البرامج التدريبية؛ لتيسير التعامل مع التلاميذ ذوي صعوبات التعلم القراءة.

٢. توعية المعلمين وتدريبهم على اكتشاف التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، وكيفية التعامل معهم.
٣. عمل ندوات تثقيفية للوالدين والمعلمين لنشر الوعي عن خصائص التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.
٤. التنويع في استخدام الوسائل التعليمية التي تعتمد على استخدام التلميذ لأكثر من حاسة.

بحوث ودراسات مقترحة:

١. برنامج تدريبي قائم على الحاسب الآلي أو الأنشطة الفنية لتحسين صعوبات التعلم النمائية الأخري (مثل صعوبات الإدراك أو صعوبات الذاكرة) لدى ذوي صعوبات التعلم.
٢. برنامج تدريبي لمعلمي تلاميذ المرحلة الإبتدائية لتشخيص وعلاج التلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة.
٣. برنامج تدريبي لتنمية مهارات التفكير الإيجابي كمدخل لتحسين التفاؤل والأمل لدى ذوي صعوبات التعلم.

مراجع الدراسة:

أولاً: المراجع العربية:

أحمد أحمد عواد (١٩٩٨). **استبيان تشخيص صعوبات التعلم في مادة اللغة العربية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية**. الاسكندرية: مؤسسة حورس الدولية للطباعة والنشر والتوزيع.

أحمد عبد الكريم حمزة (٢٠٠٨). **سيكلوجية عسر القراءة "الديسلكسيا"**. عمان: دار الثقافة.

أحمد عبد الكريم حمزة، محمد أحمد خطاب (٢٠٠٨). **تعليم الطفل بطئ التعلم**. عمان: دار الثقافة.

السيد علي سيد أحمد، فائقة محمد بدر (١٩٩٩). **اضطراب الانتباه لدى الأطفال أسبابه وتشخيصه وعلاجه**. القاهرة: مكتبة النهضة المصرية.

إيهاب عبد العظيم مشالي (٢٠٠٥). استخدام التعزيز في علاج بعض صعوبات تعلم الرياضيات لدى تلاميذ الحلقة الثانية من التعليم الأساسي. **رسالة ماجستير غير منشورة**، معهد الدراسات والبحوث التربوية، جامعة القاهرة.

جمال شفيق أحمد (١٩٩٤). الشعور بالسعادة لدى الأطفال في ضوء محددات المرحلة العمرية والجنس والمستوى الاجتماعي الاقتصادي "دراسة سيكومترية مقارنة". **مجلة بحوث كلية الآداب جامعة المنوفية**، ٢٠، ١١٥- ١٥٥.

جون رافن (١٩٨٧). **مقياس المصفوفات المتتابعة الملونة** (ترجمة: عبد الفتاح القرشي). الكويت: دار القلم. (العمل الأصلي نشر في عام ١٩٤٧).

رشا عادل عبد العزيز إبراهيم (٢٠١٣). برنامج لتحسين أداء الذاكرة العاملة باستخدام الحاسب الآلي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية من ذوي صعوبات التعلم. **رسالة دكتوراه غير منشورة**، كلية البنات للآداب والعلوم والتربية، جامعة عين شمس.

ريم إبراهيم حلمي علي الشامي (٢٠١٤). فاعلية برنامج في التربية الفنية لتحسين الإدراك الحسي لدى ذوي صعوبات التعلم. **رسالة ماجستير غير منشورة**، معهد الدراسات والبحوث التربوية، جامعة القاهرة.

سامح محمد سيد أحمد الجداوي (٢٠١٥). فاعلية برنامج ألعاب ترويحية في خفض اضطرابات الانتباه لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بالحلقة الأولى من التعليم الأساسي. **رسالة دكتوراة غير منشورة**، كلية التربية الرياضية للبنات، جامعة الاسكندرية.

سامي عبد القوي علي (٢٠١١).**علم النفس العصبي**. (ط٢)، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

سحر حسني حسن (٢٠١٦). أثر برنامج للذكاء الوجداني في تنمية بعض المتغيرات المعرفية وحل المشكلات لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بالحلقة الابتدائية. **رسالة دكتوراه غير منشورة،** كلية الدراسات العليا للتربية، جامعة القاهرة.

سليمان عبد الواحد يوسف إبراهيم (٢٠١٠). **المرجع في صعوبات التعلم النمائية والأكاديمية والاجتماعية والإنفعالية**. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

سهير كامل أحمد (٢٠٠٨). **سيكلوجية الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة**. الإسكندرية: مركز الإسكندرية للكتاب.

سيد جارحي السيد يوسف الجارحي (٢٠٠٩). فاعلية برنامج لتنمية مهارات الأداء البصري والإدراك الصوتي في علاج صعوبات تعلم القراءة والكتابة لدى الأطفال**. رسالة دكتوراة غير منشورة،** كلية التربية، جامعة عين شمس.

شاهين رسلان (٢٠١٠). **العمليات المعرفية للعاديين وغير العاديين**. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

عبد الرقيب أحمد البحيري، عفاف محمد عجلان (٢٠٠٥). **مقياس انتباه الأطفال وتوافقهم**. (ط٣)، القاهرة: مكتبة النهضة المصرية.

عزة عبد المنعم رضوان (٢٠٠٩). برنامج لتنمية بعض العمليات المعرفية لدى أطفال الروضة ذوي صعوبات التعلم. **رسالة دكتوراة غير منشورة،** كلية رياض الأطفال، جامعة القاهرة.

علي محمد فالح الشرعة (٢٠١٥). برنامج تدريبي في تنمية الانتباه والإدراك لدى طلاب المرحلة الأساسية ذوي صعوبات التعلم وأثره على تطور مفهوم الذات والإنجاز الدراسي لديهم في المملكة الأردنية الهاشمية. **رسالة دكتوراة غير منشورة،** معهد الدراسات والبحوث التربوية، جامعة القاهرة.

علية أحمد حسن محمد (١٩٩٨). صعوبات التعلم لدى عينة من تلاميذ المرحلة الابتدائية وعلاقتها ببعض المتغيرات النفسية والاجتماعية دراسة تشخيصية ميدانية. **رسالة دكتوراة غير منشورة،** كلية البنات للآداب والعلوم والتربية، جامعة عين شمس.

فتحي مصطفى الزيات (٢٠٠٨). **قضايا معاصرة في صعوبات التعلم**. القاهرة: دار النشر للجامعات.

كريمان محمد بدير (١٩٩٥). **دراسات وبحوث في الطفولة المصرية**. القاهرة: عالم الكتب.

لميس محمد سعيد حسني التوني (٢٠٠٠). استخدام المهارات اليدوية الفنية في تنمية بعض القيم لدى طفل المرحلة الابتدائية. **رسالة ماجستير غير منشورة،** كلية البنات للآداب والعلوم والتربية، جامعة عين شمس.

لويس كامل مليكة (١٩٩٩). **مقياس وكسلر لذكاء الأطفال**. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

مايكل أرجايل (١٩٩٣). **سيكلوجية السعادة "سلسلة عالم المعرفة"** (ترجمة فيصل عبد القادر يونس). ١٧٥، الكويت. (العمل الأصلي نشر في عام ١٩٨٧).

مايكل بست (٢٠٠٨). **مقياس تقدير سلوك التلميذ لفرز حالات صعوبات التعلم** (تعريب: مصطفى محمد كامل). القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.(العمل الأصلي نشر في عام ١٩٧١).

محمد رضا البغدادى (٢٠٠١). **الأنشطة الإبداعية للأطفال**. القاهرة: دار الفكر العربى.

محمد عبده حسيني (٢٠٠٩). فاعلية برنامج تدريبي في علاج بعض صعوبات تعلم اللغة الإنجليزية لدى الأطفال وتحسين مستوى توافقهم النفسي. **رسالة ماجستير غير منشورة،** كلية التربية، جامعة عين شمس.

محمود حسن إسماعيل (٢٠٠٣). **الطفل والكمبيوتر**. الإسكندرية: الدار العالمية للنشر والتوزيع.

محمود عبد الرحمن حموده (٢٠١٣). **المشكلات النفسية للأطفال والمراهقين وعلاجها**. (ط٥)، نشر بواسطة المؤلف.

مروة صلاح الدين عبد الظاهر (٢٠١٠). فاعلية برنامج إرشادي باستخدام الأنشطة الفنية لتخفيف بعض المشكلات السلوكية لدى أطفال الروضة. **رسالة ماجستير غير منشورة**، كلية التربية، جامعة عين شمس.

مروة صيام محمدي السيد (٢٠١٤). فاعلية برنامج لتحسين صعوبات التعلم الناشئة عن اضطرابات الانتباه كمدخل لتنمية الثقة بالنفس لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية. **رسالة ماجستير غير منشورة**، كلية البنات للآداب والعلوم والتربية، جامعة عين شمس.

مروة عيد حسن (٢٠١٤). فاعلية برنامج إرشادي لتنمية الشعور بتقدير الذات وأثره في تحسين التحصيل الدراسي لدى عينة من الأطفال ذوي صعوبات التعلم. **رسالة ماجستير غير منشورة**، كلية التربية، جامعة عين شمس.

مصطفي محمد كامل (١٩٨٩). **اختبار الفرز العصبي السريعQNST لفرز التلاميذ أصحاب صعوبات التعلم**. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

منى سعيد سعود صنيدح سالم رشيدي (٢٠١٣). أثر التعلم التعاوني في تنمية بعض المهارات الاجتماعية وفاعلية الذات لدى جماعات النشاط المدرسي من ذوي صعوبات التعلم بدولة الكويت. **رسالة ماجستير غير منشورة**، معهد الدراسات والبحوث التربوية، جامعة القاهرة.

نادية جميل عبد الله (٢٠٠٢). **صعوبات التعلم دليل الوالدين في البيت والمدرسة**. الرياض: مكتبة الملك فهد الوطنية.

ناصر سيد جمعة عبد الرشيد، يسري أحمد سيد عيسى (٢٠١٠). فعالية برنامج إرشادي قائم على العلاج بالفن لخفض النشاط الحركي الزائد وتحسين الانتباه لدى عينة من تلاميذ المرحلة الابتدائية ذوس صعوبات التعلم. **مجلة كلية التربية جامعة المنيا**، ٢٣(٢)، ١- ٦٨.

نبيل عبد الفتاح حافظ (٢٠٠٠). **صعوبات التعلم والتعليم العلاجي**. القاهرة: مكتبة زهراء الشرق.

نجليري وداس (٢٠٠٦) **منظومة التقييم المعرفي CAS للعمليات المعرفية** (اقتباس: أيمن الديب محمد شوشة، تحت إشراف: صفاء يوسف الأعسر). القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية. (العمل الأصلي نشر في عام ١٩٩٧).

نصرة محمد عبد المجيد جلجل (٢٠٠٤). **التعلم العلاجي "الأسس النظرية والتطبيقات العملية"**. القاهرة: مكتبة النهضة المصرية.

نصرة محمد عبد المجيد جلجل (٢٠١٥). **اختبار تشخيص العسر القرائي**. (ط٢)، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

نهى علي عوض أحمد (٢٠١٢). الفروق بين الأطفال ذوي اضطرابات المسلك والأسوياء في بعض متغيرات الشخصية الإيجابية "الذكاء الوجداني، والسعادة، وفعالية الذات". **رسالة ماجستير غير منشورة**، كلية الآداب، جامعة القاهرة.

وفاء عيد إبراهيم محمد (٢٠٠٩). أثر برنامج لتنمية الانتباه على صعوبات التعلم لدى تلاميذ الحلقة الأولى من التعليم الأساسي. **رسالة ماجستير غير منشورة**، معهد الدراسات والبحوث التربوية، جامعة القاهرة.

ثانيًا: المراجع الأجنبية:

Andrea, F. (2003). The role of visual spatial attention in developmental dyslexia. **Journal of cognitive brain research**, 15 (1-A), 154- 164.

Das, J. P. (2001). **Reading Difficulties & Dyslexia an interpretation for teachers**. Sarka Educational Resources. Inc.

Grisanzio, W. (2001). Evaluation of effectiveness of an attention enhancement program for children with learning disabilities. **Dissertation Abstract International**, 61(9-B), 5043.

Harold A. Solan, John Shelley- Tremblay, Anthony Ficarra, Michael Silverman and steven Larson (2003). Effect of attention therapy on Reading comprehension. **Journal of learning disabilities**, 36 (6), 556-563.

Jessica Lauren Schramm (2016). The effects of using direct instruction and computer-assisted instruction on teaching decoding skills to elementary students with learning disabilities. **Theses and Dissertations**, 1443.

Joy Valerie Levinson (2003). The effect of treatment of dyslexic on self-esteem and behavior. **Ph.D**, Adelphi University.

Judith, V. (2004). Computer based education: classroom application and benefits for the learning disabled student. **Annals of Dyslexia**, 40 (3), 202-203.

Lerner, J. (2000). **Learning disabilities "Theories diagnosis and teaching strategies".** U.S.A: Houghton Mifflin Company.

Stefanie Workman (2001). Expressive arts therapy for a boy with ADHD, learning disabilities and divorce issues. **Master**, Ursuline College, Ohio State University.