تنمية الإنتباه الإنتقائى مدخل لتحسين الذاكره العاملة لدى أطفال ذوي صعوبات القراءه

آيه مصطفى عبد الخالق البلتاجى*

المستخلص

هدفت الدراسة إلى التعرف على تأثير تنمية الإنتباه الإنتقائى على تحسين الذاكره العاملة لدى أطفال صعوبات القراءه فى المرحلة الإبتدائيه وذلك بإستخدام برنامج تدريبى للإنتباه الإنتقائئ والكشف عن العلاقة بين الإنتباه الإنتقائئ والذاكرة العاملة، وتكونت عينة الدراسة من (٥٠) طالب وطالبه فى الصفوف الأول والثانى والثالث الإبتدائئ (٢٣ من الإناث و٢٧ من الذكور) وتكونت العينه التجريبيه من ١٠ أطفال (٦ ذكور و٤ إناث)، وتم إستخدام المنهج التجريبى، وأشتملت أدوات الدراسة على مقياس ستانفورد بنيه الصوره الخامسه نسخه التصحيح دكتور أبو النيل، ومقياس الألينوى للقدرات النفس لغويه والفرز العصبى السريع وقامت الباحثه بإعداد مقياس (الإنتباه الإنتقائئ -مقياس الذاكره العاملة - مقياس صعوبات القراءه) وأسفرت النتائج عن فاعلية البرنامج التدريبى المُكون من سته وثلاثون جلسة للإنتباه الإنتقائئ وتأثيره على تحسين الذاكره العاملة لدى أطفال صعوبات القراءه ،حيث توجد فروق دالة احصائيا بين متوسطى الدرجات على مقياس الإنتباه الإنتقائي ومقياس الذاكرة العاملة فى القياسين القبلي والبعدي لدى المجموعه التجريبية لصالح القياس البعدى كما أوضحت النتائج مدى إستمرارية تأثير البرنامج على أفراد العينة حيث لاتوجد فروق دالة احصائيا بين متوسطى الدرجات على مقياس الإنتباه الإنتقائي ومقياس الذاكرة العاملة فى القياسين البعدي والتتبعى لدى المجموعه التجريبية.

الكلمات المفتاحية : الإنتباه الإنتقائئ، الذاكره العاملة ،صعوبات القراءة

مقدمة الدراسة

تعد القراءة الجيدة مطلباً من أهم متطلبات الفهم السريع، ونمو التحصيل ليس فى مجال اللغه فحسب،

ولكن فى مجالات العلوم المختلفه التى يتم قراءتها، فالتلميذ المتمكن من اللغه يتمكن من القراءه بسرعه ويساعده ذلك على الإلمام بما يقرأ، ونظراً لأن التعلم يعتمد بدرجه كبيره على القدره القرائيه، فإن الصعوبات فى هذا المجال يمكن أن تكون ذات تأثير سلبى على شخصيه التلميذ (السيد، صوفيا، ٢٠٠٩) .

وتمثل الذاكرة العاملة مكوناً من مكونات النموذج المعرفى لتجهيز ومعالجة المعلومات، وهي تؤثر تأثيراً حيوياً على الإدراك، واتخاذ القرار، وحل المشكلات، وإشتقاق وإبتكار المعلومات الجديدة، وأن الإسهام

* باحثة ماجيستير – علم النفس التعليمي – كلية البنات – جامعة عين شمس
البريد الالكتروني: aya.beltagy@gmail.com

النسبى للذاكره العامله فى التباين الكلى للفروق بين ذوى صعوبات التعلم والعاديين أكبر وأكثر أهميه من الإسهام النسبى للذاكره قصيره المدى. (عاشور، أحمد، ٢٠٠٥)

ومن هذا المنطلق تتناول الدراسة الحالية أحد صعوبات التعلم الأكاديمية وهى صعوبات عسر القراءة وعلاقتها بالذاكره العاملة والإنتباه الإنتقائى لدى أطفال المرحلة الإبتدائية، حيث أنه لا يمكن أن يتعلم التلميذ مادة ما بدون القراءه بنجاح، فالفشل فى تعلم القراءة يعتبر عاملاً أساسياً فى حدوث الفشل التعليمى وفى ضوء ما تقدم جاءت هذه الدراسة بهدف تنمية الإنتباه الإنتقائئ وتحسين الذاكرة العاملة لدى أطفال صعوبات القراءه.

مشكلة الدراسة وأسئلتها

تعمل الذاكرة العاملة جنباً الى جنب مع باقى العمليات المعرفية كالإنتباه، والتفكير، والإدراك، وحل المشكلات، وتمثل مكوناً من مكونات النموذج المعرفى لتجهيز ومعالجه المعلومات، وقد أشار العلماء إلى أنها ترتبط إرتباطاً وثيقاً بعمليه التعلم، حيث أنها مسئولة عن تخزين، وإسترجاع المعلومات التى سبق تعلمها، فإذا كان التعلم هو الوسيلة التى نكتسب من خلالها جميع أشكال المعرفه التى نملكها ونستخدمها، وبالتالى يتوقف إسترجاع المعلومات المختزنه على طريقه تخزينها الصحيح، وتعد سعة الذاكرة العاملة مؤشراً جيداً على قدراتنا على إكتساب المعرفه وتعلم المهارات الجديده، فالتحسن فى أدائها من شأنه تحسين التحصيل الدراسى، بخاصةً مستوى القراءه لدى التلاميذ (عبد العاطى، إبراهيم ، ٢٠١٣)

وقد أشارت الدراسات إلى أن الأطفال ذوى صعوبات التعلم أظهروا عجزاً فى الأداء على مهام الإنتباه الإنتقائى عند مقارنتهم بالعاديين من أقرانهم ، وتشير بعض الدراسات إلى أن المشكلة تكمن فى عمليات إدراك الحروف المكتوبه وعمليات الذاكره العاملة.(عميره ، صلاح،٢٠٠٢)

ومما سبق تتحدد مشكلة الدراسة فى محاولة الإجابة على التساؤلات الآتية:

١-هل توجد فروق بين متوسطى رتب الإنتباه الإنتقائي فى القياسين القبلي والبعدي لدى المجموعه التجريبية ؟
٢-هل توجد فروق بين متوسطى رتب الذاكرة العاملة فى القياسين القبلي والبعدي لدى المجموعه التجريبية ؟

٣- هل يختلف درجة الانتباه الانتقائى ومستوى الذاكرة العاملة لدى المجموعة التجريبية من ذوي صعوبات التعلم بين القياسين البعدي والتتبعي؟

أهداف الدراسة : هدفت الدراسة الحالية للكشف عن مدى فاعلية تأثير برنامج لتحسين الإنتباه الإنتقائى والذاكره العاملة لدى عينه من التلاميذ ذوى صعوبات القراءة فى الصفوف الأولى من التعليم الأساسى .

أهمية الدراسة

الأهمية النظرية

١- التأكيد على أهمية دراسة طبيعه الذاكرة العاملة لأطفال صعوبات القراءه.

٢- تبرز أهمية الدراسة من الدور الرئيسي الذي تلعبه الذاكرة العاملة في معالجة وتجهيز المعلومات من خلال تنمية الانتباه الانتقائى لدى الاطفال، حيث يكون الطفل مطالب بتركيز الانتباه وباستيعاب قدر متنوع من المعلومات وتذكرها مما سيسهم فى زيادة مستوى تحصيلهم الدراسى .

الأهمية التطبيقية، وتتمثل فيما يأتي

١-أن نجاح هذا البرنامج قد يساعدنا في تعميم البرنامج والإستفادة منه وإمكانية اعتماده كأداة أساسية فعالة لإستثمار إستخدام الإنتباه الإنتقائى في تحسين الذاكره العاملة لدى تلاميذ صعوبات القراءة .

٢-تفيد نتائج الدراسة الحالية في إعداد برامج تدريبية أخرى تتناسب مع خصائص وسمات هذه الفئة وبما يتناسب مع احتياجاتهم، فضلاً عما تقدمه الدراسة من أدوات تشخيص وتدخل علاجي تسهم في إثراء المكتبة السيكومترية العربية.

٣-يمكن ان يستعان بنتائج هذه الدراسة في تصميم برامج متعددة تهتم بتنمية العمليات المعرفية الأخرى بما يتلاءم مع فئات اخرى من التلاميذ ومراحل النمو المختلفة .

محددات الدراسة

الحدود المكانية: تمثلت فى أطفال ملتحقين بعده مدارس رسمية لغات (إبراهيم الرفاعى – مجدى يعقوب – بنت الشاطئ) ومدارس خاصة (الفاروق بالتجمع- مدرسة المستقبل بالرحاب) ومدارس دولية (صلاح الدين - المدرسة الأمريكية بالتجمع – مارفن) ويحصلون على تدريبات فى أحد المراكز Child care clinc بالقاهره الجديده .

الحدود الزمانية : تم تطبيق الدراسه فى الفصل الدراسى الثانى ٢٠١٨ / ٢٠١٩ .

الحدود الموضوعية : تشمل الإنتباه الإنتقائئ والذاكره العاملة لأطفال صعوبات القراءة.

الحدود البشرية : تضمنت عينه من أطفال صعوبات القراءه والمدى العمرى لهم من ٦ إلى ٩ سنوات، فى الصفوف الأولى الثلاثه من التعليم الإبتدائئ .

مصطلحات الدراسة

الإنتباه الإنتقائى :Selective attention

يُعرفه الزغول هو عملية إختيار بعض المثيرات أو خصائص معينة منها لتركيز عمليات المعالجة لها، فمن خلال هذه العملية يتم تركيز طاقة نظام معالجة المعلومات على بعض الخبرات فى الوقت الذى يتم فيه تجاهل أو إهمال خبرات أُخرى (الزغول،عماد،٢٠١٠ ص ٢١٥). **التعريف الإجرائئ :** القدرة على التعرف على الجوانب المُهمه للمثير وصرف النظر عن المثيرات والمشتتات الأخرى للموقف، بالإضافة إلى قدرة الفرد على تمييز مُثيرات محدده من بين عدد كبير من المُثيرات المعروضة، ويقاس بالدرجة التى يحصل عليها الطفل على المقياس المستخدم فى الدراسة الحالية .

الذاكره العاملة : Working Memory

تُعرفه عبد الفتاح، فوقيه (٢٠٠٤) بأنها النظام المسئول عن إحداث التكامل والترابط بين الشفرات الجديدة بما هو ماثل في بنية الفرد المعرفية وإنتقاء وإستخدام إستراتيجيات التشفير ولذا فهي تعد من محددات الفروق بين ذوي صعوبات التعلم وغيرهم من العاديين .

التعريف الإجرائى : هى مخزن مؤقت لكمية محدده من المعلومات مع إمكانية تحويلها وإستخدامها فى إصدار وإنتاج إستجابات جديدة، وقدرة الفرد على تحويل المعلومات المتنوعه المخزنه فى الذاكرة قصيرة المدى فضلاً عن القدرة على تصنيف المعلومات السمعية والبصرية وذلك من خلال وجود مكونات مختلفة تقوم بوظيفتى التخزين والمعالجة معاً، ويقاس بالدرجة التى يحصل عليها الطفل على المقياس المستخدم فى الدراسة الحالية .

صعوبات القراءة

تُعرفه الخطيب ، مونيكا(٢٠١٢) بإنها تشير إلى ضعف أو صعوبة في تعلم التهجئة، وقصور في التعامل مع ما هو مكتوب، وقد يكون أسبابها عضوية تتمثل في الخلل الوظيفي للدماغ، وهو نمط يصيب القدرة على تعرف الكلمة المكتوبة، اوالإستيعاب، أوتحليل الكلمة، وتركيبها.

التعريف الإجرائى هى ضعف قدرة الفرد على القراءة، وتظهر فى شكل صعوبه فى كتابه الأحرف والمقاطع، والربط بين شكلها وصوتها، وقصور فى تكوين الكلمات والجمل، فضلاً عن وجود صعوبة فى القراءه الجهرية وعدم سلامة التهجئة، والمحادثة، وعدم القدره على تكوين عدد من الجمل لتشكيل موضوع له معنى، وتقاس بالدرجة التى يحصل عليها الطفل على الإختبار المُستخدم فى الدراسة الحالية .

الإطار النظرى ودراسات سابقه

أولاً- الإنتباه الإنتقائى:Selective attention

الإنتباه الانتقائي يُشير إلى قدره الفرد على إنتقاء المثيرات وثيقه الصله بالموضوع من بين مجموعة كبيرة من المثيرات التى يتعرض لها الفرد كالمثيرات السمعية واللمسية والبصرية، والتركيز عليها للمدة الزمنيه التى تتطلبها تلك المثيرات والإستجابه لها. (سلول، منى ،٢٠١١)

وهناك بعض المتطلبات التربويه لكى يكون الإنتباه مثمرا ومدخلاً للمعرفه، وتتمثل هذه المتطلبات فيما يلي

١ – إنتقاء المثير: فنحن ننتبه فقط لتلك المثيرات التى تلفت نظرنا وتثير إهتمامنا لأهميتها فى حياتنا .

٢ – مدى إستمراريه الإنتباه : فيتعين على الفرد أن ينتبه وقتا كافيا للمثير الذى يجذب إنتباهه حتى يستوعبه ويلم بعناصر المفهوم الذى يدل عليه.

٣- نقل الإنتباه ومرونته : حيث إمكانيه نقل الإنتباه بمرونه وسلاسه بين المثيرات المختلفه.

٤ – الإنتباه الى تسلسل المثيرات المعروضه : ويذكر (كيرك وكالفت) فنحن عاده لا ننتبه لمثيرات مفرده، وإنما غالبا لعده مثيرات متتابعه فالطالب أثناء الشرح ينتبه لتسلسل الكلمات أو المعلومات حيث إستمرار الإنتباه لكافه العناصر والمكونات أو المشاهد المتتاليه. (محمدى، مروة ٢٠١٤)

العوامل التى تؤثر على الإنتباه

تنقسم العوامل التى تؤثر على الإنتباه إلى قسمين وكثيراً ما يتفاعل النوعان معا، وهذه العوامل كما يلى

أولا : العوامل الخارجيه

١- الحركه : إن الأشياء المتحركه تجذب الإنتباه إليها عن الأشياء الساكنه .
٢- شده المنبه : إن المنبهات الشديده تجذب الإنتباه إليها أكثر من المنبهات الأقل شده
٣- تغير المبنه : إن المنبه المتغير يكون أكثر جذبا للإنتباه من المنبه الثابت الذى يظل على حاله واحده
٤- طبيعه المنبه: يختلف الإنتباه بإختلاف طبيعه المنبه أى من حيث نوعه وكيفيته هل هو سمعى أو بصرى.
٥- حداثه المنبه : إن المنبهات الجديده التى تدخل خبره الفرد تجذب إنتباهه إليها أكثر من المنبهات المألوفه.
٦- موضع المنبه : إن مكان أو موضع المنبه يؤثر فى جذب الإنتباه اليه، وأشارت دراسات أن القارئ العادى يكون أكثر إنتباها للنصف الأعلى من صفحات الجريده التى يقراءها أكثر من نصفها الأسفل.
٧- حجم المنبه : إن الاشياء ذات الأحجام الكبيره تجذب الإنتباه اليها أكثر من الأشياء ذات الأحجام الصغيره.

ثانيا : العوامل الداخليه

١. مستوى الإستثاره الداخليه : يرتبط الإنتباه بمستوى الإستثاره الداخليه إرتباطا موجبا بمعنى أن الإنتباه يرتفع إذا ما ارتفع مستوى الإستثاره الداخليه والعكس صحيح .
٢. الميول والإهتمامات : تعتبر ميول وإهتمامات الأفراد من أهم العوامل الداخليه التى تؤثر على الإنتباه.
٣. الراحه والتعب : ترتبط اليقظه والإنتباه بالراحه الجسميه والعصبيه فى حين يؤدى التعب الى نفاذ الطاقه الجسميه والعصبيه وضعف القدره على تركيز الإنتباه .(سيد،على ١٩٩٨)

نظريات الإنتباه الإنتقائى:Theories of Selective Attention

تعددت النظريات التى تناولت الإنتباه خلال العقود السابقة وحتى الوقت الراهن وسوف تتناول الباحثة فيما يلى بعض هذه النظريات والتى تتناولت الإنتباه الإنتقائى .

فنظرية برودبنت ١٩٥٨ ركزت على الطبيعة الإختيارية للإنتباه، وسميت عملية الإنتقاء بمكانيزم المرشح، وذلك لتحديد وظيفته الاختيارية لبعض المثيرات، وكشف هذا النموذج عن مدى تعقد هذه الوظيفة وأهميتها فى نفس الوقت، وأن هدف المرشح هو أن يمنع تحمل الجهد الزائد فى الذاكرة القصيرة، وأن فاعلية تجهيز ومعالجة المعلومات تتحدد بسعة التدفق، وأن المخ هو الذى يقوم بترشيح المنبهات المقدمة له وينتقى المهم منها . (الزيات، فتحى ٢٠٠٦ ص ١٨)

وأما عن **نموذج (دوتش دوتش) ١٩٦٣** فقد أفترض أن المعلومات تخضع للتحليل الإدراكى ويتم إختيار الإستجابة لبعض منها عقب عملية التحليل الإدراكى، وأفترض أن كل المعلومات التى يتم تحليلها فى البداية تمر بعد ذلك على المرشح ثم تصدر الاستجابة. (الفخرانى، خالد ٢٠٠٢ ص ٢٨-٢٩)

نظرية الإنتباه وملاحظة الاستجابة لسترو ١٩٧١ وقد وجد سترو ١٩٧١أن العامل الأساسي الذي يُؤدى إلى إنخفاض في التيقظ هو حياد المرشح أو إزاحة الإنتباه نحو أحداث داخلية أو أحلام اليقظة أو أحداث داخلية ليست لها علاقة بالعمل، ويشير سترو إلى أن الأفراد الذين يطلب منهم ملاحظة عدد هائل من المثيرات فإن هذه المثيرات تفقد من قابليتها لتجديد إشارتها وتحدث عملية كف للجهاز العصبي عند الاستجابة لتلك المثيرات سواء كانت ذات مصدر داخلي أو خارجي. (السمادونى، السيد ١٩٩٠) .

نموذج سعة الإنتباه لكاهنمان ١٩٧٣ يُشير هذا النموذج لكيفية دفع الفرد لإنتباهه نحو موضوعات معينة وتفاعله معها، وينظر كاهنمان إلى الإنتباه علي أنه مصدر القوة أو الطاقة ويفترض أن سعة الإنتباه يمكن أن تتغير علي نحو مرن تبعًا لتغيرات متطلبات المهمة التي نحن بصدد الإنتباه إليها، فقد يزداد الإنتباه إلى أحدهما، نظرًا لزيادة صعوبة مطالبها في الوقت الذي يقل الإنتباه إلى الأخرى مع عدم تجاهلها كليًا. (الفخرانى، خالد ٢٠٠٢ ص ٣١)

ويؤكد كاهنمان أن الإنتباه بالرغم من تغيره بين المهمة الأولي والأخرى، فهو يستمر علي نحو متوازٍ خلال جميع مراحل المعالجة، ويري أيضا أنه في حالة زيادة مُتطلبات احدي المهمات بحيث تستوجب الطاقة العليا من الإنتباه، فإن التداخل يحدث بحيث يكف الإنتباه عن الأخرى (الزغول، ٢٠٠٣، ص١٠٥) .

نموذج الإنتباه الإنتقائئ المستند إلى المصادر لجوهانسون وهاينز ١٩٧٨

هذا النموذج أكثر مرونة من نموذج كاهنمان، يؤكد جوهانسون إن الافراد أكثر ميلاً للإنتقاء فى المراحل المبكرة قدر الإمكان فى الظروف السائدة، ويرى إننا قد نمتلك مصادر متعددة وربما تكون بعض هذه المصادر مخصصه لمهام معينه، بينما تعزى باقى المصادر إلى مركز تنفيذى يراقب المنبهات الواردة من المُدخلات الحسية المختلفة ويوزع المصادر عليها ويتحكم بالوصول إلى إستجابة ويعتمد تداخل الإنتباه إلى مهمة معينة مع الإنتباه إلى مهمة أخرى أو عدم تداخلهما على صفات المهام والمعالجة المطلوبة لها، مثال على ذلك عندما تتطلب مراقبة قطعتين نثريتين تُقران فى كلتا الأذنين وتحليلهما بإستخدام مجموعة المصادر والمحللات نفسها وعلى العكس من ذلك فأن الرسم العابث أثناء الإستماع إلى شخص يتحدث يشمل نوعين من أنواع السعة الذهنية، ولهذا لن تتنافس إحدى المهام مع المهمة الأخرى للحصول على المعلومات الذهنية (المكصوصى، ضرغام ٢٠١٨) .

نظرية اختيار الفعل Action- Selection Theory

ينتقد (نيومان- Neuman, 1987) مجموعة النظريات التي تعتبر الإنتباه طاقة أو مصدر محدد السعة، بل يفترض أن إختيار النشاط أو الفعل هو الآلية الأساسية في عملية الإنتباه وفي توجيهه، فهو يفترض أن الفرد يحدد إنتباهه في أي لحظة من اللحظات من أجل تحقيق هدف معين (يركض، يقرأ، أو ينظر إلى شئ، أو يستمع إلى صوت مثلًا)، ويري أن الفرد في أي لحظة من اللحظات يستقبل العديد من المُنبهات الحسية أو

يواجه عدة مثيرات معاً، ولكن المُحصلة النهائية للإنتباه تتوقف علي إختيار الفعل المناسب، ويري نيومان1996 ,Neuman أن التداخل في الإنتباه بين مهمتين لا يحدث بسبب أن الإنتباه طاقة محدودة السعة، وإنما بسبب عملية إختيار الفعل الذي ينوي تنفيذه أو القيام به، ويري أن إختيار الفعل لتوجيه الإنتباه إليه يعتمد علي مدي أهمية هذا الفعل والحاجة إلى تنفيذه (الزغلول،عماد،وعبد الرحيم ٢٠٠٣، ص١٠٦) .

ط) نموذج المثال لغوردن لوغن ١٩٨٨

يؤكد غوردن لوغن (Gordan Logan) إن الذى يتغير بالممارسة هو نوع العملية التى يحدد الأداء وليس سرعة العملية ففكرة هذا النموذج أن عندما يعتمد الأداء المُرتبط بالمهمة كلياً على الذاكرة تتطور التلقائية، فأن لكل مهمة معينة نظام حسابى أو إجراء يمكن أن يولد الأداء الصحيح، ولكن قد يأخذ هذا النظام الحسابى وقتاً طويلاً، مثال على ذلك إذا قسمت يوماً رقماً على رقم أخر فليس عليك أن تقوم بنفس العملية مرة أخرى إذا كنت تتذكر الناتج من العملية السابقة، يرى لوغن أن أداء المهام كالسباق بين النظام الحسابى والإجراءات من جهة والذاكرة للأمثلة المخزونة عن الإجابة الصحيحة أو الإستجابة الصحيحة من جهة أُخرى، فإن الأداء يتحسن مع الممارسة كلما جمع الفرد أمثلة مخزونة أكثر وطبقاً لهذا النموذج فإن العمليات التلقائية ليست بعمليات لاإرادية كلياً بل يمكن السيطرة عليها، فإن الفرد قد لا يتمكن من السيطرة على الإستجابة على أساس العمليات التلقائية على أكمل وجة لأنها تحدث بسرعة وتسمح بوقت أكثر لإحداث عملية التحكم (Logan ,1988 p491).

س) نموذج العبء فى الإنتباه الإنتقائئ والسيطرة المعرفية للافى وآخرون .

ترى نيلى لافى وآخرون Nilli Lavie et,al إن فاعلية الإنتباه الإنتقائئ فى رفض المثيرات المشوشة التى ليس لها صلة بالمهمة تعتمد على مالا يقل عن آليتين منفصلين عن بعضهما، وهما آلية الإنتقاء الإدراكى الحسى وآلية السيطرة المعرفية، وتشير لافى إلى أن العمليات الجبهوية للسيطرة المعرفية (الذاكرة العاملة) مهمة فى الحفاظ على أولويات معالجة المهمة بين المنبهات التى لها صلة وتلك التى ليس لها صلة لكى ترشد السلوك وفقاً للأهداف، حيث تعمل هذه العمليات (الذاكرة العاملة) بنشاط على التحكم بالإنتباه الإنتقائئ وذلك وفقاً لأولويات مُعالجة المنبة الحالى لكى يتحقق السلوك الذى يتوجة نحو الهدف مع أدنى تشويش تطلقة المعلومات التى ليس لها صلة بالهدف، والإحتفاظ الفعال بالأولويات الحالية مهماً لضمان الإنتقاء المناسب فى أية مهمة إنتباه إنتقائئ كانت، وعلى الرغم من عدم تمكن الحفاظ على الأولويات المطلوبة بمفردها من التخلص من إدراك المُثيرات المشوشة التى ليس لها صلة، ولكنة يصبح مهماً لإنتقاء الإستجابة الصحيحة والسلوك الذى يتوجة نحو الهدف فى المواقف التنافسية التى يدرك فيها كل من الهدف والمثيرات المشوشة التى ليس لها صلة، إذ إن دور الذاكرة العاملة هو المحافظة على الأولويات بين الهدف والمثيرات المشوشة فى مهام الإنتباة الإنتقائئ، ويؤدى العبئ العالى على الذاكرة العاملة (آليات التحكم) إلى تقليل الإختلافات بين المثيرات ذات الأولوية العالية وتلك المثيرات ذات الأولويات المنخفضة (أى بين الأهداف والمثيرات المشوشة)

(المكصوصى ، ضرغام ٢٠١٨).

تعقيب على النماذج والنظريات المفسرة للانتباه

من خلال العرض السابق للنماذج والنظريات المفسرة للإنتباه نجد أن كل نموذج أو نظرية فسر الإنتباه بطريقة خاصة كالتالي :

فنظرية برودبنت ١٩٥٨ ركزت على الطبيعة الإختيارية للإنتباه،وأن المخ هو الذى يقوم بترشيح المنبهات المقدمة له وينتقى المهم منها، وأما عن **نموذج (دوتش دوتش) ١٩٦٣** فقد أفترض أن المعلومات تخضع للتحليل الإدراكى ويتم إختيار الإستجابة لبعض منها عقب عملية التحليل الإدراكى، **نظرية الإنتباه وملاحظة الاستجابة لسترو ١٩٧١** ذكر أن العامل الأساسي الذي يُؤدى إلى إنخفاض في التيقظ هو حياد المرشح أو إزاحة الإنتباه نحو أحداث داخلية أو أحلام اليقظة أو أحداث داخلية ليست لها علاقة بالعمل، **وأما نموذج سعة الإنتباه لكاهنمان ١٩٧٣** يُشير هذا النموذج لكيفية دفع الفرد لإنتباهه نحو موضوعات معينة وتفاعله معها، **ونموذج الإنتباه الإنتقائئ المستند إلى المصادر لجوهانسون وهاينز ١٩٧٨**، يؤكد جوهانسون إن الافراد أكثر ميلاً للإنتقاء فى المراحل المبكرة قدر الإمكان فى الظروف السائده ، **نظرية اختيار الفعل Action-Selection Theory ١٩٨٧** ، فهو يفترض أن الفرد يحدد إنتباهه في أي لحظة من اللحظات من أجل تحقيق هدف معين، ويري أن إختيار الفعل لتوجيه الإنتباه إليه يعتمد علي مدي أهمية هذا الفعل والحاجة إلى تنفيذه ، **أما نموذج المثال لغوردن لوغن ١٩٨٨** ، يذكر إن العمليات التلقائية ليست بعمليات لاإرادية كلياً بل يمكن السيطرة عليها، فإن الفرد قد لا يتمكن من السيطرة على الإستجابة على أساس العمليات التلقائية على أكمل وجة لأنها تحدث بسرعة وتسمح بوقت أكثر لإحداث عملية التحكم، **أما نموذج العبء فى الإنتباه الإنتقائئ والسيطرة المعرفية للافى** ترى نيلى لافى إن فاعلية الإنتباه الإنتقائئ فى رفض المثيرات المشوشة التى ليس لها صلة بالمهمة تعتمد على مالا يقل عن آليتين منفصلين عن بعضهما، وهما آلية الإنتقاء الإدراكى الحسى وآلية السيطرة المعرفية، وتشير لافى إلى أن العمليات الجبهوية للسيطرة المعرفية (الذاكرة العاملة) مهمة فى الحفاظ على أولويات معالجة المهمة بين المنبهات التى لها صلة وتلك التى ليس لها صلة لكى ترشد السلوك وفقاً للأهداف، ويؤدى العبئ العالى على الذاكرة العاملة (آليات التحكم) إلى تقليل الإختلافات بين المثيرات ذات الأولوية العالية وتلك المثيرات ذات الأولويات المنخفضة (أى بين الأهداف والمثيرات المشوشة)

وتتبنى الدراسة الحالية نموذج العبء فى الإنتباه الإنتقائئ والسيطرة المعرفية للافى حيث يوضح هذا النموذج فاعلية الإنتباه الإنتقائئ فى رفض المثيرات المشوشة التى ليس لها صلة بالمهمة ودور الذاكرة العاملة بالتحكم بالإنتباه الإنتقائئ وذلك وفقاً لأولويات مُعالجة المنبة الحالى لكى يتحقق السلوك الذى يتوجة نحو الهدف

ثانياً - الذاكرة العاملة :Working Memory

مجموعه العمليات المعرفيه المسئوله عن حفظ وتخزين المعلومات، لحين أداء مهمة معرفية معقدة، وهى تشمل ثلاث مكونات: الأول يسمى المكون اللفظى وهو يحتفظ بالأصوات، والثانى يسمى المكون البصرى المكانى، وهو يحتفظ بالصور والأماكن، والثالث هو المنفذ المركزى وهو يقوم بتحقيق التكامل بين المكونين السابقين، هذا بالإضافه إلى إستدعاء المعلومات من الذاكره طويله المدى. (عبد الواحد، سليمان ٢٠١١ ، ١٧٨)

تطور نشأه مفهوم الذاكرة العاملة

وقد ظهرت فكرة الذاكره العاملة العاملة لأول مرة على يد الباحثين(Miller,Galent)، وتعتبر الذاكره العاملة هى أحد المكونات الهامة لنظرية تجهيز المعلومات، وهى مصطلح أكثر حداثة من مصطلح قصيرة الأمد ويشير هذا المفهوم إلى نظام التخزين والمعالجة المؤقتين الذين نحتاجهما فى إنجاز مهام معرفية معقدة كالتعلم والإستدلال والفهم، سواء كانت تمارس هذه المهام خلال الحياة اليومية أو خلال المواقف الإختبارية (إسماعيل، مروه ٢٠١٢) .

فلقد قدم مفهوم الذاكرة العاملة في علم النفس المعرفي تعديلاً وامتداداً للمفهوم القديم للذاكرة قصيرة المدى، حيث يختلف المفهوم الأول عن الثاني بنقطتين هما

(١)أن الذاكرة العاملة إقترحت لتشمل عدداً من الانظمة الفرعية وليست نظاماً وحدوياً.

(٢) وجود تأكيد كبير على الدور الوظيفي للذاكرة العاملة في المهام المعرفية مثل: التعليم والاستنساخ، والفهم (الخطيب، مونيكا ٢٠١٢).

مفهوم الذاكرة العاملة

تُعرف عبد الفتاح (٢٠٠٤) الذاكره العاملة بأنها النظام المسئول عن إحداث التكامل والترابط بين الشفرات الجديدة بما هو ماثل في بنية الفرد المعرفية وإنتقاء وإستخدام إستراتيجيات التشفير ولذا فهي تعد من محددات الفروق بين ذوي صعوبات التعلم وغيرهم من العاديين، بينما يرى Sluis,Leij,Jong,(2005) أن الذاكره العاملة هي نظام ديناميكي فعال يركز على متطلبات التخزين والمعاجة للمعلومات، ويُعرف Swanson,Howard,Saez,(2006) الذاكره العاملة بإنها مكون تجهيزي نشط ينقل ويحول المعلومات إلى الذاكره طويلة

عمليات الذاكرة العاملة

تؤدي الذاكرة العاملة ثلاث عمليات رئيسية تسهم في كافة الأنشطة السلوكية .

الترميز: وذلك بالحصول على المعلومات أو تحويلها إلى الشكل الذي سيتم تخزينها فيه، وحتى يتم ذلك بشكل جيد يتطلب من الشخص الإنتباه إلى المعلومات المهمة (الإنتباه الإنتقائي).

التخزين أو الإحتفاظ : فبعد ترميز المعلومات، وتشفيرها، يجب تخزينها والإحتفاظ بها .

الإستدعاء: ويعنى إخراج المعلومات المرمزة من مخزون الذاكرة إلى حيز الوعي، ويتضمن بحثاً منظماً عن المعلومات المخزنة بإستخدام إستراتيجيات متنوعة. (الخطيب،مونيكا ٢٠١٢ ، ٤٥:٤٦)

النماذج المفسرة للذاكرة العاملة: تعددت النظريات والنماذج المفسرة للذاكرة العاملة نذكر منها

نموذج بادلى وهيتش (١٩٧٩) وتفترض هذه النظرية أن هناك إثنين من الأنظمه الخادمه مسئوله عن المعالجه قصيره المدى للمعلومات، وان المكون التنفيذى المركزى هو مكون ذو سعه تخزينيه محدوده، فبالإضافه إلى أنه مسئول عن تأزر الأنظمه الخادمه فإنه يقوم بتخزين المعلومات(اللفظيه، البصريه، المكانيه) فور دخولها. (عبدالعاطى، إبراهيم ٢٠١٣)

وإفترضا أن الذاكرة العاملة جهاز مُتعدد المكونات، وكل مُكون له سعه وقدرة محدودة فى معالجة نوع معين من المعلومات، والفكرة هى أنه فى حال وجود مكون واحد للذاكرة العاملة فإن اداء المهمتين فى الوقت نفسه ينتج عنه إنخفاض فى أداء إحدى المهمتين، او إنخفاض فى كلتيهما، وعلى العكس من ذلك إذا كانت الذاكرة العاملة متعددة المكونات فإن بالإمكان أداء المهمتين بالمستوى نفسه سواء تمت كل مهمه منفصلة عن أختها أم أُديتا معا، وتوصل كل من " باديلى وهيتش " إلى أنه بإمكاننا أداء مُهمتين مُختلفتين فى وقت واحد وبهذا أثبتا صحة فرضيتهما أن الذاكرة العاملة هى جهاز متعدد المكونات (ابو الديار، مسعد ٢٠١٢ ص ١٤) .

نموذج إطار العمل الشامل : قدم كل من بازر وفرنكلين (٢٠٠٣) نموذجاً لكيفيه التفاعل بين الخبرة الشعورية، والذاكرة العاملة، حيث ترى هذه النظريه أن الذاكرة العاملة تختص بالعمليات الشعورية التى تعمل على إستقطاب الشبكات اللاشعورية، وهى أدوات الذاكرة العاملة للقيام بوظائفها، والربط بالذاكره طويله المدى. (عبدالعاطى، إبراهيم ٢٠١٣)

نموذج عامل التوزيع الذكى : قدما بارز وفرنكلين هذا النموذج ليكون توسعه لنظرية إطار العمل الشامل يمكن من خلاله فهم كيفيه قيام الفرد بأى أداء معرفى سواء كان القراءه أو الكتابه أوحل المشكلات وتوضيح دور الذاكرة العاملة وطويله المدى، وبالتالى يمكن معرفه الإضطراب فى التجهيز القرائى أو غيره.
(عبدالعاطى، إبراهيم ٢٠١٣)

نموذج كوان : تناول كوان الذاكرة العاملة بإنها ليست كنظام منفصل بمفرده، ولكنها كجزء من الذاكره طويله المدى وتنظيم الذاكرة العاملة على مستويين محدودين، الأول يتسق مع الممثلات النشطه للذاكره طويله الأمد، والثانى يركز على الإنتباه. (عبدالعاطى، إبراهيم ٢٠١٣)

نموذج لوفيت : قدم نموذجا يصف فيه الذاكرة العاملة من خلال البناء المعرفى بحيث يفترض أن هناك فروقا فرديه فى سعه الذاكرة العاملة، راى أن الإنتباه يختلف فى سعته من شخص لأخر ويؤثر ذلك على قدره إكتساب المعلومات التى يتعرض لها الفرد وأيضا فى تخزينها وطريقه إستدعائها (عبد العاطى،إبراهيم ٢٠١٣)

نموذج ماليم :إقترح ماليم ١٩٩٤ نموذجاً ليوضح به مكونات الذاكرة العاملة، حيث يرى أن المعالج المركزى هو الذى يستقبل المدخلات ويعمل من خلال التفاعل مع المكونات الأخرى، فمن خلال المخزن السمعى الذى يحتفظ بالمعلومات السمعية أو غير اللفظية تنتقى المعلومات وتصنف من خلال عمل المكونين اللفظى وغير اللفظى معاً، ومن خلال العلاقة التبادلية بينهما وبين المنفذ المركزى . (ناجى،سارة ٢٠١٩)

وتذكر عبد العزيز٢٠١٣ أن هناك خمسة إتجاهات تناولت الذاكرة العامله من حيث الأنواع الأخرى من الذاكرة، وهى كالتالى

الإتجاه الأول : الذاكره العامله هى نفسها الذاكره قصيرة المدى

الإتجاه الثانى : الذاكره العامله جزء من الذاكره قصيرة المدى

الإتجاه الثالث : الذاكره قصيره الأمد جزء من الذاكرة العاملة

الإتجاه الرابع : الذاكره العامله جزء من الذاكره طويلة الأمد

الإتجاه الخامس : الذاكره العامله مستقلة تماما (عبد العزيز، رشا ٢٠١٣) .

و تتفق الدراسة الحاليه مع الإتجاه الخامس القائل بان الذاكرة العاملة مستقله عن الذاكره قصيرة الامد والذاكرة طويلة الامد حيث أشار الإطار النظرى إلى أنها مخزن مؤقت لكمية محددة من المعلومات مع إمكانية تحويلها وإستخدامها فى إصدار وإنتاج إستجابات جديدة .

ثالثاً – صعوبات تعلم القراءة

عُرف مصطلح الدسلكسيا على يد عالم الأعصاب الألمانى برلين فى عام ١٩٨٢ وقَصد بها صعوبه تعلم القراءه، وقد وضعها مستخدما اللغه اليونانية، حيث تتكون الكلمة فى أصلها اليونانى من dys ومعناها صعوبه أو ضعف، وlexia ومعناها الكلمه المكتوبه أو اللغه.

ويشار الى صعوبه تعلم القراءه: بأنها إضطراب فى عمليات المعالجه اللغويه، والتي تعيق تطور مهارات اللغه المكتوبه، وقد يكون الأشخاص ذوى صعوبات تعلم القراءه ذوى ذكاء حاد لكنهم يعانون من إضطراب عصبى يسبب صعوبه فى معالجه الدماغ للمعلومات وتفسيرها.(الخرسيتى، أحمد ،٢٠١٣)

فيرى سنولنج (Snowling,(2006أن صعوبات التعلم في القراءة هي إضطراب يتمثل في صعوبة في القراءة بالرغم من وجود مستوى ذكاء متوسط أوعالي وفرص تعليمية، وإجتماعية، وثقافية مناسبة، ويرى العبدالله ، محمود (٢٠٠٧) صعوبات التعلم في القراءة على أنها واحدة من إضطرابات التعلم، وأنها خلل أوعجز في إستخدام الكلمات وتعني عدم القدرة على القراءة الفاهمة بما يتناسب والدرس، وتُعرف جلجل، نصرة (٢٠٠٥) صعوبات التعلم في القراءة بأنها صعوبة في التعلم تتميز بوجود مشكلات في اللغة المكتوبة أو المسموعة مثل القراءة، الكتابة، التهجئة، التحدث، أوالإستماع بمعنى أنها صعوبات تظهر في جانبين أساسيين للقراءة هما جانب التعرف وجانب الفهم، ويكون التلميذ أقل من أقرانه بفرقة دراسية في وجود الذكاء المتوسط، والتدريس العادي، والبيئة الإقتصادية، والإجتماعية الملائمة، أما لعيس، إسماعيل(٢٠٠٩) فيرى أن صعوبات التعلم في القراءة هي إضطراب نوعي مُستمر عند الطفل في التعرف على الرموز الكتابية بالسرعة والدقة المطلوبتين، وبمستوى مماثل من الفهم القرائي في غياب قُصور(حسي) بصري أو خلل نفسي واضح في ظروف تمدرس عادية.

عوامل وأسباب صعوبات تعلم القراءة

تتعدد وتتداخل العوامل المسببة لصعوبات القراءة، فمنها ما يندرج تحت العوامل النمائية، ومنها ما يندرج تحت العوامل الأكاديمية، وهذا التداخل يعكس الطبيعة المركبة لصعوبات القراءة، ويُجمع الباحثين على إمكانية تصنيف هذه العوامل رغم تعددها إلى ثلاث مجموعات رئيسة هي العوامل (الجسمية، البيئية، النفسية) وتفصيل ذلك كالتالي

أ- مجموعة العوامل الجسمية Physical فقد توصل عدد من الباحثين في فسيولوجيا الجهاز العصبي إلى معلومات تُشير إلى وجود فروق دالة في ناتج الوظائف أو النشاط المخي بين التلاميذ ذوي صعوبات القراءة ونظرائهم من التلاميذ العاديين. (الزيات، فتحى ١٩٩٨ص ٤٢٤).

ب- مجموعة العوامل البيئية (الإجتماعية) Environmental مجموعة العوامل البيئية تشمل العوامل المدرسية، والعوامل المنزلية، كما تشمل أيضاً الفروق الثقافية للآباء ومدى دعمهم للنشاط القرائي وتنميتهم نحو القراءة (الفيصل، سمر١٩٩٦) .

ج- مجموعة العوامل النفسية Psychological تتعدد العوامل النفسية التي تقف خلف صعوبات القراءة ولعل من أهمها إضطراب (الإدراك السمعي- الإدراك البصري-الإضطرابات اللغوية - الإنتباه الإنتقائي- عمليات الذاكرة).

الخصائص السلوكية لذوي صعوبات القراءة هناك العديد من الخصائص السلوكية التي يشيع تكرارها بين ذوي صعوبات القراءة مثل (حركات متوتره - يفقد مكان القراءة بسرعة - يحذف بعض الكلمات - يقفز في قراءته من موضع لآخر - يعكس أو يستبدل حروف الكلمات ببعضها - يعجز عن إسترجاع أحداث القصة بنفس الترتيب - غير قادر على إسترجاع الحقائق الأساسية للنص - يقرأ بطريقة متقطعة (كلمة / كلمة) - صياغاته للكلمات والجمل غير مناسبة) .Richek, M.: 1996 .

الدراسات السابقه

يمكن عرض الدراسات السابقة بعده محاور، وذلك على النحو التالي

دراسات تناولت العلاقه بين الإنتباه الإنتقائى والذاكرة العاملة

-دراسه " تيان، جانج هونج2007 ، Tian, Gang Hong " بعنوان " التأثير الارشادي لمحتويات الذاكرة العاملة على الانتباه الانتقائي" في هذه الدراسة، تم فحص نموذج الهدف ومحتويات الذاكرة العاملة بشكل متساوى، عن طريق الفصل بين التأثير الارشادي لنموذج الهدف عن محتويات الذاكرة العاملة، وقد تم إعادة النظر في التأثير الإرشادي لمحتويات الذاكرة العاملة على الإنتباه، والعلاقة بين التأثير الارشادي للذاكرة العاملة، والتأثير الارشادي لنموذج الهدف تم عمل تجربتين، في التجربة الاولى، تم تقديم بنود تماثل محتويات الذاكرة العاملة ونموذج الهدف على التوالي، وذلك لمقارنة التأثير الارشادي لنموذج الهدف مع التأثير الإرشادي لمحتويات الذاكرة العاملة بشكل غير مباشر، في التجربة الثانية، تم تقديم بنود تماثل محتويات الذاكرة العاملة ونموذج الهدف في نفس الوقت، بحيث يتنافسا على المصدر الإنتباهي وذلك لعمل مقارنة

مباشرة بين التأثير الارشادي لنموذج الهدف والتأثير الإرشادي لمحتويات الذاكرة العاملة، وقد تم تجميع نتائج هامة

اولاً: كان التأثير التنازلي للذاكرة العاملة على الإنتباه الإنتقائي يقل بشكل ملحوظ عند الجمع بين نموذج الهدف ومحتويات الذاكرة العاملة.

ثانيا: حتى في حالة النماذج مزودجة المهام، كان لنموذج الهدف تأثير ارشادي بارز ايضاً على الإنتباه الإنتقائي.

ثالثاً: عندما تم تقديم نموذج الهدف مع محتويات الذاكرة العاملة معاً، كان لنموذج الهدف ميزة تنافسية على محتويات الذاكرة العاملة، حيث كان لنموذج الهدف دوراً هاماً في الإنتباه الإنتقائي.

- أجرى أوربان وآخرون (Orban et al,2018) دراسة للكشف عن كيفية مساهمة عجز الذاكرة العاملة فى مستوى يقظة وإنتباه التلميذ المصاحب بالإضطراب أثناء تدريسه بالصف، وتكونت العينة من (٣٢) تلميذ يعانى من الإضطراب، وكذلك (٣٠) طفلاً عادياً، تراوحت أعمارهم بين (٨-١٢)، وبعد أن أكملوا سلسلة من الإختبارات المتعلقة بمشاهدة مقاطع فيديو متنوعة الموضوعات، تمت المقارنة بين أداء المجموعتين، وأظهرت النتائج وجود ضعف فى الإنتباه واليقظه لدى مجموعة الذكور المصابين بالإضطراب فى جميع الأعمار، وكشفت الدراسة أن الأسباب تعود إلى ضعف الإنتباه والقدرات فى الذاكرة العاملة.

دراسات تناولت تنمية الإنتباه الانتقائي لدى أطفال صعوبات التعلم

- دراسه إبراهيم، فاطمة (٢٠٠٨) بعنوان "أثر برنامج تدريبى لتنمية بعض العمليات المعرفيه لدى الأطفال ذوى صعوبات التعلم" وهدفت الدراسه لتنمية بعض العمليات المعرفيه (الإنتباه – السرعه الإدراكيه) لدى أطفال صعوبات التعلم " من خلال جلسات البرنامج المقترح، وكشفت النتائج وجود فروق بين متوسطات درجات المجموعه التجريبيه فى القياس القبلى والبعدى لمستوى الإنتباه لصالح القياس البعدى، وجود فروق بين المجموعه التجريبيه والضابطه فى القياس البعدى فى مستوى الإنتباه لصالح المجموعه التجريبيه .

-دراسه الجداوى، سامح (٢٠١٠) بعنوان " فاعليه برنامج العاب ترويحيه فى خفض إضطرابات الإنتباه لدى التلاميذ ذوى صعوبات التعلم بالحلقه الاولى من التعليم الأساسى، وهدفت الدراسه التعرف على الفعاليه الخارجيه والداخليه لبرنامج الألعاب الترويحيه فى خفض إضطرابات الإنتباه لدى التلاميذ ذوى صعوبات التعلم، وأوضحت نتائج الدراسه فاعليه برنامج الألعاب الترويحيه فى خفض إضطرابات الإنتباه لدى التلاميذ ذوى صعوبات التعلم، وفاعليه تدريبات وأنشطه البرنامج فى تنميه مهارات الإنتباه لدى ذوى صعوبات التعلم.

-دراسة محمدى، مروة (٢٠١٤) بعنوان " فاعليه برنامج لتحسين صعوبات التعلم الناشئه عن إضطرابات الإنتباه كمدخل لتنميه الثقه بالنفس لدى تلاميذ المرحله الإبتدائيه " وهدفت الدراسة إلى التعرف على مدى فاعلية البرنامج التدريبى المُستخدم فى تحسين صعوبات الإنتباه لدى تلاميذ المرحله الإبتدائيه ذوى صعوبات التعلم وأيضاً التعرف على مستوى التحصيل الدراسى لدى عينه الدراسه التجريبيه كنتيجه لمدى فاعليه البرنامج التدريبى، وأظهرت نتائج الدراسه وجود علاقه إرتباطيه طرديه عكسيه بين الثقه بالنفس وصعوبات

الإنتباه، وفاعلية البرنامج التدريبى فى تحسين مستوى صعوبات الإنتباه لدى الأطفال ذوى صعوبات التعلم والتى تتضمن (مستوى شده الإنتباه – مستوى سعه الإنتباه مستوى مرونه الإنتباه – مستوى فرط النشاط والإندفاعيه) وأوضحت النتائج أيضاً إستمراريه تأثير البرنامج ومردوده الإيجابى على أطفال عينه الدراسه بعد مرور شهرين من تطبيق البرنامج .

دراسات تناولت العلاقة بين الذاكرة العاملة وصعوبات القراءة

وهدفت دراسة هنرى (Henry,2001) إلى الكشف عن مكونات الذاكرة العاملة لدى ذوى صعوبات التعلم، وتكونت عينة الدراسة من ٧٨ تلميذ يتراوح أعمارهم من (١١-١٢) سنة، وتم تقسيمهم إلى أربع مجموعات (الأولى تتكون من ٢٥ تلميذاً عادياً، والثانية تتكون من ١٠ تلاميذ من ذوى صعوبات التعلم بدرجة منخفضة، والثالثة تتكون من ٢١ تلميذ من ذوى صعوبات التعلم بدرجة شديدة، والرابعة تتكون من ٢٢ تلميذ من ذوى صعوبات التعلم بدرجة متوسطة، وتكونت أدوات الدراسة من مهام الذاكرة العاملة اللفظية ومهام الذاكرة العاملة البصرية المكانية، ومهام مكون التنفيذ المركزى بالذاكرة العاملة، وتوصلت النتائج إلى :

- هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين أداء مجموعات الدراسة الأولى والثالثة والرابعة فى مهام مكونات الذاكرة العاملة لصالح المجموعة الأولى .
- هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين أداء مجموعات الدراسة الأولى والثانية فى مهام مكون الحلقة الصوتية لصالح العاديين .
- لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أداء مجموعات الدراسة الأولى والثانية فى مهام مكون المسودة البصرية المكانية المكون التنفيذى المركزى .
- وفي نفس الإطار جاءت دراسة بن صافيه،آمال ٢٠٠٢، والتي تهدف قياس سعة الذاكرة العاملة للمصابين بعسر القراءه، وقد أشارت نتائج الدراسة إلى أن أطفال عسر القراءة يعانون من مشاكل على مستوى الذاكرة العاملة، تتمثل فى
  ١ - صغر وحده الحفظ، والتى تناسب أطفال أصغر سناً .
  ٢ - وحده الحفظ تتناسب عكسياً مع تعقيد المهام الموكله للذاكرة العاملة، فكلما زاد تعقيد المهمه، نقصت وحده الحفظ .
  ٣ - مشاكل فى تخزين المعلومات الأتيه من المحيط الخارجى .
  ٤ – معالجه غير كافيه للمعلومات مما يؤثر على سير عمليه الإسترجاع .
  ٥ – إضطرابات على مستوى مكونات الذاكرة العاملة الثلاثه إما فى بعضها أو فى كلها .

دراسة (عبد الفتاح، فوقيه ٢٠٠٤) هدفت إلى الكشف عن طبيعة العلاقة بين إضطرابات الذاكرة العاملة (سعة الذاكرة– إستراتيجيات ومستويات التشفير) وصعوبات تعلم القراءة لدى عينة من تلاميذ الصف الرابع الإبتدائي من ذوي صعوبات تعلم القراءة وعددهم (٥٠) تلميذ وتلميذة، و(٥٠) تلميذ وتلميذة من تلاميذ الصف الرابع الإبتدائي العاديين وتوصلت الدراسة إلى: وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين التلاميذ العاديين والتلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة في الأداء على مهام سعة الذاكرة لصالح التلاميذ العاديين، كما وجد أيضاً إختلاف في مستويات التشفير بإختلاف نوع الإستراتيجية المستخدمة مما يوضح أن الذاكرة العاملة لدى عينة التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في القراءة أقل فاعلية من التلاميذ العاديين .

هدفت دراسة " جيفريس وايفريت " (Jefferies&Everatt,2004) إلى المقارنة بين ذوى صعوبات القراءة وذوى صعوبات الإنتباه والعاديين من خلال أدائهم على بطارية مكونات الذاكرة العاملة، وتكونت عينة الدراسة من ٨٧ تلميذاً و تم تقسيمهم إلى ثلاث مجموعات (الأولى تتكون من ٢١ تلميذ من ذوى صعوبات القراءة، والثانية ٢٦ تلميذ من ذوى الإنتباه، والثالثة ٤٠ تلميذ عادى) وتوصلت الدراسة إلى

-هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين مجموعات الدراسة الثلاثة فى إختبار مُكون الحلقة الصوتية بالذاكره العاملة لصالح المجموعة الثالثة .

- هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين مجموعات الدراسة الثلاثة فى إختبار مُكون المسودة البصرية المكانية بالذاكره العاملة لصالح المجموعة الأولى والثالثة .

- هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين مجموعات الدراسة الثلاثة فى إختبار مُكون التنفيذ المركزى بالذاكره العاملة لصالح المجموعة الثالثة .

ودراسة " كيبى وآخرون " (Kibby,etal,2004) هدفت إلى الكشف عن طبيعة مكونات الذاكرة العاملة عند التلاميذ ذوى صعوبات القراءة وتكونت عينة الدراسة من ٤٠ تلميذاً تتراوح أعمارهم بين (٩-١٣) سنة وتم تقسيمهم إلى مجموعتين (الأولى تتكون من ٢٠ تلميذاً من ذوى صعوبات القراءة والثانية تتكون من ٢٠ تلميذاً عادياً) وتكونت أدوات الدراسة من إختبار مكون الحلقة الصوتية، وإختبار المكون البصرى المكانى، وإختبار مكون التنفيذ المركزى .

وتوصلت الدراسة إلى هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين تلاميذ المجموعة الأولى والثانية فى إختبار مكون الحلقة الصوتية بالذاكرة العاملة لصالح المجموعة الثانية .

- لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين تلاميذ المجموعة الأولى والثانية فى إختبار مكون البصرى المكانى ومكون التنفيذ المركزى بالذاكرة العاملة.

وهدفت دراسة (إبراهيم، صافيناز ٢٠٠٩) إلى الكشف عن الفروق في الذاكرة العاملة "اللفظية وغير اللفظية" لدى عينة مختلفة من التلاميذ الذين يختلفون في خصائصهم من حيث الحدة والدرجة والنوع، وتكونت عينة الدراسة من (٥١) تلميذ وتلميذة تم إختيارهم من مدارس بالمدينة المنوره، وتم توزيع التلاميذ على أربع مجموعات كالتالي (١٧) تلميذ وتلميذة من العاديين، و(١٤) تلميذ وتلميذة من ذوي إضطرابات الإنتباه، و(١٠) تلاميذ من ذوي صعوبات التعلم في القراءة، و(١٠) تلاميذ من ذوي صعوبات التعلم في القراءة وإضطراب الإنتباه معاً، وتوصلت الدراسة في جانب من نتائجها إلى وجود فروق دالة إحصائياً بين المجموعات الأربع في مهام الذاكره العاملة اللفظية (الكلمات المترابطة، والكلمات المتشابهة لفظياً)، وفي مهام الذاكره العاملة غير اللفظية (الصور المتشابهة لفظياً، والصور المتشابهة بصرياً)، لصالح التلاميذ العاديين.

وجاءت دراسه " أبو الحسن،حسام ٢٠٠٦ " والتي هدفت تحديد مستوى المعلومات المناسب الذى يجب تقديمه للتلاميذ ذوى صعوبات القراءة، ومدى إختلاف سعة الذاكرة العاملة لديهم بإختلاف مستوى المعلومات، ومدى إسهام الذاكرة العاملة فى التمييز بين ذوى صعوبات التعلم، وأوضحت النتائج أن للذاكرة العامله دوراً مهماً فى الصعوبات التى يواجهها التلاميذ ذوى صعوبات التعلم فهم يتميزون بعدم كفاءه الذاكرة العاملة لديهم.

-دراسه " Swanson et al , 2006" وهدفت الدراسه الى التمييز بين الانواع المختلفه من صعوبات تعلم القراءه من خلال إدائهم على إختبارات مكونات الذاكرة العاملة، وتكونت العينه من ٦٦ تلميذا وتم تقسيم العينه

الى اربع مجموعات ((الأولى: تتكون من ١٩ تلميذا ذوى صعوبة فى التعرف على الكلمات وإستيعابها، الثانيه: تتكون من ١٤ تلميذا ذوى صعوبه فى إستيعاب الكلمات، الثالثه : تتكون من ١٨ تلميذا ذوى صعوبة فى الذكاء اللفظى وفى التعرف على الكلمات وإستيعابها، الرابعه: تتكون من ١٥ تلميذا عاديا)) وتوصلت النتائج الى وجود فروق بين تلاميذ المجموعات الثلاثه الأولى فى مكونات الذاكرة العاملة، وان هناك فروق بين المجموعات الأربعه فى أدائهم على إختبارات الذاكرة العاملة والذاكره قصيره المدى والسرعه لصالح العاديين .

-دراسة الكيال، مختار (٢٠٠٨) هدفت الدراسة إلى الكشف عن فاعلية برنامج لتحسين معلومات الوعى بما وراء الذاكرة وأثرة فى علاج ضعف كفاءة منظومة التجهيز بالذاكرة العاملة لدى التلاميذ ذوى صعوبات التعلم وتكونت عينة الدراسة من ٤٨ تلميذ متوسط أعمارهم ١٢ سنة و ٥ شهور وتم تقسيمهم إلى ٣ مجموعات هى ١٦ تلميذ من ذوى صعوبات القراءة و١٦ من ذوى صعوبات الحساب و١٦ تلميذ عادى) وتكونت أدوات ومهام الدراسة من مهام الذاكرة العاملة (البصرية – المكانية – اللفظية) ومهام الإنتباة الإنتقائئ البصرى ومقياس الوعى القرائئ ومقياس الوعى الحسابى، بطارية مهام الوعى بما وراء الذاكرة وبرنامج تدريبى لمكونات ما وراءالذاكرة بمكونيها المعرفى والتحكيمى .

وتوصلت النتائج إلى وجود فروق إثر البرنامج فى المقياس البعدى على عينة الدراسة ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعات الثلاثة فى الإنتباة الإنتقائئ البصرى .

-أما عن دراسة " بينيفينتى وآخرون Beneventi et al ,٢٠١٠ فقد هدفت الدراسة إلى فحص نشاط القشره المخيه المرتبط بالذاكرة العاملة لدى عينه الدراسه، وتلخص المهمه فى أن يتذكر المشاركون أول وأخر مقطع صوتى لأشياء شائعه تعرض على هيئه صور وأشارت النتائج إلى وجود خلل فى الذاكرة العاملة اللفظيه لدى متعسرى القراءه مقارنه بالأسوياء، ومن ثم إتضح زياده نشاط الفص الصدغى الأيسر اللامع وكذلك زياده نشاط المنطقه الرماديه الضعيفه بالجزء الخلفى من الفص الأمامى وذلك من خلال الفحص بالرنين المغناطيسى الوظيفى وهى أماكن يفترض أن لها علاقه بالذاكرة العاملة مما يدل على وجود خلل فى الذاكرة العاملة لدى الأشخاص متعسرى القراءه .

- أما دراسة " الحمورى، فراس وخصاونه،آمنه ٢٠١١ " فقد هدفت تقصى دور سعة الذاكرة العاملة، والنوع ، والمستوى الإجتماعى فى الإستيعاب القرائى لدى عينه مكونه من ٢٣٠ طالب وطالبه فى المرحله الثانويه وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلاله إحصائيه بين متوسطات أداء الطلبه على إختبار سعة الذاكرة العاملة وإختبار الإستيعاب القرائى تعزى لمتغير النوع الإجتماعى لصالح الإناث، وكشفت أيضا النتائج تأثر الإستيعاب القرائى بسعه الذاكرة العاملة، وتفوق الإناث على الذكور فى الإستيعاب القرائى، فى حين لم تكشف النتائج عن وجود أثر للتفاعل بين متغيرى سعه الذاكرة العاملة والنوع الإجتماعى فى الإستعاب القرائى.

- دراسه " الخطيب، مونيكا ٢٠١٢ " هدفت الدراسة إلى التعرف على أنماط الذاكرة العاملة (التنفيذية، البصرية، الصوتية) لدى طلبة صعوبات التعلم في القراءة، والرياضيات، تكونت عينة الدراسة من (١٢٠) طالباً وطالبة، أظهرت نتائج الدراسة أن أنماط الذاكرة الشائعة لدى الطلبة الذين يعانون من صعوبات تعلم في القراءة والرياضيات، كانت أعلاها النمط البصري، والذي كانت درجة شيوعه ضمن مستوى مرتفع وأحتل الترتيب الأول، في حين أن درجة شيوع كل من النمط السمعي والتنفيذي، جاءت ضمن المستوى المنخفض، كما أظهرت النتائج أنّ الفروق بين إجابات أفراد عينة الدراسة في ما يتعلق بمتغيّر"الجنس" لم تكن ذات دلالة

إحصائية في المجال الأول في حين كان هناك فروق كانت ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى الدلالة في المجال الثاني النمط البصري، حيث كانت الفروق لصالح فئة "ذكر" وجاء المجال الثالث "النمط السمعي" بفروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة والذي حصل على مستوى دلالة (٠٤٦.) حيث كانت الفروق لصالح فئة "ذكر" .

مما سبق يمكن إستخلاص الأتى

- نقص سعة الذاكرة لدى التلاميذ ذوى صعوبات التعلم مقارنة بأقرانهم العاديين.
- ضعف القدرة على التخزين والإحتفاظ والإسترجاع لدى ذوى صعوبات التعلم.
- يستخدم الأطفال ذوو صعوبات التعلم إستراتيجيات أقل فاعلية وكفاءة فى إسترجاعهم للمعلومات.
- إفتقار التلاميذ ذوى صعوبات التعلم إلى اشتقاق واختيار وتنفيذ الإستراتيجيات الملائمة المتعلقة بالتسميع والتنظيم والترميز وتجهيز ومعالجة المعلومات.
- يمكن تحسين التذكر والإسترجاع لدي التلاميذ ذوى صعوبات التعلم باستخدام إستراتيجيات تشفير ومعالجة للمعلومات أكثر فاعلية .

تعقيب على الدراسات السابقة

من خلال إستقراء نتائج الدراسات السابقة يمكن إستخلاص عدد من النقاط

أولاً- إتفقت نتائج الدراسة حول

١. وجود فروق فى مستوى الإنتباه بين أطفال صعوبات القراءه والعاديين لصالح العاديين
٢. فاعليه برامج الإنتباه فى تحسين مستوى الإنتباه لدى الأطفال .
٣. أطفال عسر القراءه يُعانون من قصور فى الإنتباه الإنتقائى .
٤. وجود فروق بين مكونات وسعه الذاكره العامله بين أطفال صعوبات القراءه والعاديين لصالح العاديين.
٥. أطفال صعوبات القراءه يعانون من مشاكل على مستوى الذاكره العامله .

وقد إستفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقه فى تحديد مشكلة الدراسة والمنهج المستخدم، وتحديد الأدوات المستخدمة، بالإضافة إلى كتابة الإطار النظرى ومناقشة النتائج .

فروض الدراسة

١- توجد فروق دالة احصائيا بين متوسطى الدرجات على مقياس الإنتباه الإنتقائي فى القياسين القبلي والبعدي لدى المجموعه التجريبية لصالح القياس البعدى
٢- توجد فروق دالة احصائيا بين متوسطى الدرجات على مقياس الذاكرة العاملة فى القياسين القبلي والبعدي لدى المجموعه التجريبية لصالح القياس البعدى

٣- لاتوجد فروق دالة احصائيا بين متوسطى الدرجات على مقياس الإنتباه الإنتقائي فى القياسين البعدي والتتبعى لدى المجموعه التجريبية .

٤- لاتوجد فروق دالة احصائيا بين متوسطى الدرجات على مقياس الذاكرة العاملة فى القياسين البعدي والتتبعى لدى المجموعه التجريبية .

منهج الدراسة وإجراءتها

أولاً : منهج الدراسة تعتمد هذه الدراسة علي **المنهج التجريبي : Experimental Method**

تعتمد الدراسة الحالية على استخدام المنهج التجريبي، حيث تم استخدام التصميم التجريبي القياس (القبلي – البعدي – التتبعى) لمجموعة واحدة وذلك لمناسبته الدراسة الحالية وأهدافها، وطبيعة عينتها فهي تهدف إلى إختبار مدى تأثير تدريبات وأنشطه البرنامج فى تنميه مهارات الإنتباه الانتقائى لدى ذوى صعوبات تعلم القراءة وفي تحسين الذاكرة العاملة .

ثانياً : مجتمع الدراسة وعينتها يشتمل علي عينتين من الأطفال ذوى صعوبات القراءة تمثلت في

- **العينة السيكومترية :** بلغ قوامها (ن=٥٠) من الأطفال ذوى صعوبات القراءة (٢٧ ذكور، ٢٣إناث) ممن تراوحت أعمارهم بين (٦-٩) فى الصف الثانى والثالث الإبتدائى والذين حصلوا فى إختبار الذكاء ستنافورد بنيه الصورة الخامسة على درجة ٩٠ أو اكثر وتم تطبيق إختبار الألينوى للقدرات النفس لغويه وأختبار الفرز العصبى السريع وذلك لتطبيق الأدوات التشخيصية عليهم (مقياس الإنتباة الإنتقائئ، مقياس الذاكرة العاملة، مقياس صعوبات القراءة) بهدف التحقق من الكفاءة السيكومترية للأدوات .

العينة التجريبية : شملت (ن=١٠) من الأطفال ذوى صعوبات القراءة ممن تراوحت أعمارهم بين (٦-٩) سنوات فى الصف الثانى والثالث الإبتدائى، الذين حصلوا علي مستويات منخفضه في كلا من (مقياس الإنتباه الإنتقائئ والذاكرة العاملة)، ومستويات مرتفعة في مقياس (صعوبات القراءة).

وعن منطق ومبررات إختيار عينة الدراسة : تم إختيار عينة الدراسة التجريبية (ن=١٠) من الأطفال صعوبات القراءه الذين حصلوا علي مستويات منخفضة في (مقياس الإنتباه الإنتقائئ ومقياس الذاكره العامله) ومستويات مرتفعة في مقياس (صعوبات القراءة)، تم إختيارهم من عياده طب نفسى للأطفال بالقاهرة الجديدة Child Care Clicic لعلاج مشاكل صعوبات التعلم وجميعهم ملتحقين بمدارس مختلفه حيث هناك أطفال من أطفال العينه ملتحقين بمدارس التجريبيه المتميزه (إبراهيم الرفاعى – مجدى يعقوب – بنت الشاطئ) بإدارة القاهره الجديدة التعليمية وهناك منهم ملتحق بمدارس خاصه لغات (مدرسة المستقبل بالرحاب – مدرسة منارة الفاروق) وهناك أطفال ملتحقين بمدارس لغات دوليه(صلاح الدين –مارفن - المدرسة الامريكية بالتجمع) وتم مراعاه الأتى فى أختيار العينه

أ- حصر العينة في المدى الزمني من (٦-٩) سنوات، وفى الصف الثانى والثالث الإبتدائئ .

ب- أن تكون نسبة الذكاء ٩٠ فما فوق علي مقياس بينيه الصورة الخامسة.

ج- ألا تكون العينة المختارة قد تم تدريبها سابقًا علي المهارات المستهدفة في هذه الدراسة.

د- ألا توجد أي إصابات أو إعاقات أخرى لدي هؤلاء الأطفال تكون بمثابة عائق في تنفيذ البرنامج، ويتم مراعاه محكات الإستبعاد.

ه- موافقه أولياء الأمور وشرح أهداف وخطوات البرنامج وتوضيح ضرورة إنتظام أفراد العينة في حضور جميع جلسات البرنامج التدريبي.

ثالثاً: أدوات الدراسة : اشتملت على المقاييس التالية

١- مقياس قصور الإنتباه الإنتقائئ .
٢- الذاكرة العاملة .
٣- اختبار لصعوبات القراءة.
٤- البرنامج التدريبى .

١- مقياس الإنتباة الإنتقائئ

ثمة هدف أساسي لإعداد وبناء مقياس الانتباه الإنتقائئ يتمثل في تشخيص وقياس الإنتباه الإنتقائئ لدي الأطفال صعوبات القراءة، وذلك للتحقق من صحة الفروض، لذا تم إعداد هذا المقياس لتقدير مستوي الإنتباه الإنتقائئ، ويتكون من (٣٨) عبارة منقسمة إلى (مقياس الإنتباة البصرى الذى يضم ١٨ عبارة) و(مقياس الإنتباة السمعى الذى يضم ٢٠ عبارة) ويُستخدم من قبل ولى الأمر مع الباحث لمساعدة ولى الأمر لفهم العبارات وإختيار الإستجابة المناسبة للطفل (غالبا – أحيانًا- نادرا)، حيث مر بناء مقياس الإنتباه الإنتقائئ بعدة مراحل يمكن إيضاحها علي النحو التالي

المرحلة الأولي- الإطلاع على الدراسات والنظريات التى تناولت الإنتباه والأطر النظرية المتعلقة بظاهرة الإنتباه الإنتقائئ للطفل والنظريات: (الإنتقاء المبكر، دوتش– دوتش١٩٦٣، ملاحظه الإستجابة سترو ١٩٧١، التوزيع المرن لسعة الإنتباه لدانيال كنهمان عام١٩٧٣، ونموذج الإنتباه الإنتقائئ لجوهانسون وهاينز ١٩٧٨، ونموذج غوردن ١٩٨٨، نموذج العبء فى الإنتباه الإنتقائئ لافى)، حيث تم تحليل ذلك للوقوف على طبيعة الإنتباه والعوامل المرتبطة بها، وتحديد المتغيرات التي تتفاعل معه في تحديد مكونات المقياس.

المرحلة الثانية- الإطلاع علي المقاييس والإختبارات السابقة : تم الإطلاع علي المقاييس والإختبارات السابقة التي عُنيت بتشخيص وقياس الإنتباه، بهدف الإستفادة منها في تحديد مكونات المقياس والتعرف بصورة عملية علي كيفية كتابة بنود المقياس ومنها (بطارية مقاييس التقدير التشخيصيه، صعوبات الإنتباه إعداد فتحى الزيات - بطارية تشخيص إضطراب قصور الإنتباه، إعداد عبد الرحمن سليمان، محمود طنطاوي٢٠١٢ - مقياس إنتباه الأطفال وتوافقهم ، إعداد عبد الرقيب البحيري، عفاف عجلان١٩٩٧- أختبار كونرز لفرط الحركه وتشتت الإنتباه ، عبد الرقيب أحمد البحيرى)

حساب الكفاءة السيكومترية : للتحقق من صدق، وثبات المقياس، وقدرته التمييزية، ونوضح ذلك فيما يلي

أولًا- صدق المقياس: نظراً لأهمية أن يكون المقياس قادراً على قياس ما وضع لأجلة، وأن تعطى مفرداتة أكبر قدر ممكن من السلوك الممثل للظاهرة موضوع الدراسة، ثم الوفاء بالصدق لكل مفردات المقياس بالعديد من الطرق، وذلك بهدف إعطاء المعنى المتكامل للصدق، و نوضح ذلك فيما يلى

أ)- صدق المحتوي (صدق البناء) : يتعلق بمدى تمثيل مفردات المقياس للظاهرة أو موضوع المهاره المراد قياسها، حيث تم بناء وإعداد مقياس الإنتباه الإنتقائئ في ضوء الأطر النظرية المعنية بتوصيف مظاهر وأشكال الإنتباه، بالإضافة إلى إستقراء المقاييس المعدة سابقًا للإستفادة منها .

ب)- صدق المحكمين : يعتبر من أهم طرق حساب الصدق، والتي لا يمكن الإستغناء عنها، وقد تم عرض المقياس علي عدد من المحكمين أساتذة علم النفس المتخصصين، وبناء علي ما ورد من ملاحظات وتعديلات أبدوها تم وضعها جميعًا في الإعتبار، وبهذا ينجح المقياس في تشخيص ما أعد لقياسه.

عبارات مقياس الإنتباه الإنتقائئ المعدلة

أولاً : الإنتباة البصرى				
م	العبارة قبل التعديل	نسبة الإتفاق	العبارة بعد التعديل	منطق التعديل
١	يقفز بين السطور عند قراءة قطعه	٨٠ %	يقفز بين السطور عند قراءة القطعه المكتوبة	صياغة أفضل
٢	يميز الإتجاهات	٨٠ %	يميز بين الإتجاهات (فوق – تحت / يمين – يسار) على الورق	غير واضحه
ثانياً : الإنتباة السمعى				
١	يجد صعوبة فى إتباع أصوات الحروف و المقاطع لتكوين كلمات ق / ل / م----- قلم	٨٠%	يجد صعوبة فى إتباع أصوات الحروف والمقاطع لتكوين كلمات ق / ل / م----- قلم س / م / ك ----- سمك	توضيح بمثال اخر
٢	يجد صعوبة فى تحديد كلمات على نفس الوزن مثال : نار / فار / طار	٨٠%	يجد صعوبة فى تحديد كلمات على نفس الوزن رغم سلامة سمعة مثال : نار / فار / طار	صياغة أفضل
٣	يميز الكلمات المتشابهة نطقاً والمختلفة معنى مثال : عصى الولد والديه عصى موسى	٦٠%	يميز الكلمات المتشابهة نطقاً والمختلفة معنى مثال : عصى الولد والديه عصى موسى مثال : أميرة طفلة مجتهدة قراءت قصة الأميرة النائمة	التوضيح بمثال أخر
٤	يجد صعوبة فى إستخراج السخافات السمعية مثال : أكلت المكرونه بالإبرة	**٦٠%**	يجد صعوبة فى إستخراج الأخطاء السمعية مثال : أكلت المكرونه بالإبرة	صياغة أفضل

ثانيًا- ثبات المقياس: وقد تم التحقق من ثبات المقياس من خلال عدة طرق ونوضح ذلك فيما يلي

ثبات معامل ألفا كرونباخ والتجزئة النصفية : تم حساب الثبات باستخدام طريقتي التجزئة النصفية، ومعامل ألفا كرونباخ، ونوضح ذلك في الجدول التالي :

معامل الثبات لمقياس (الإنتباه الإنتقائي) بطريقتي التجزئة النصفية، وألفا كرونباخ

القيم الإحصائية / طريقة حساب الثبات	ن	قيمة (ر)
معامل ألفا – كرونباخ	.40	.70
التجزئة النصفية	.40	.84

بالنظر لقيم معاملات الإرتباط الواردة في الجدول أعلاه يتضح أن المقياس يتمتع بمعامل ثبات عالٍ في كلتا الطريقتين، و هذا دليلُ على صلاحية المقياس لقياس الإنتباة الإنتقائئ لدى أفراد العينة .

مقياس الذاكرة العاملة

تم إعداد وبناء مقياس الذاكرة العاملة ويتمثل في تشخيص وقياس الذاكرة العاملة لدي الأطفال صعوبات القراءة، وذلك للتحقق من صحة الفروض، لذا تم إعداد هذا المقياس لتقدير مستوي الذاكرة العاملة، ويتكون من (٤٠) عبارة منقسمة إلى (تذكر الأرقام الذى يضم ٨ عبارات) و(سعة الذاكرة العاملة الذى يضم ١٣ عبارة) و(تذكر الجمل و الذى يضم ٩ عبارات) و(تذكر الأرقام بطريقة عكسية والذى يضم ١٠ عبارات) ويُطبق المقياس من قبل الباحث وإختيار الإستجابة المناسبة للطفل، بحيث يقوم بوضع تقدير لكل مفردة من مفردات المقياس من خلال أحد الخيارات التالية (حقق يحصل على درجة واحده)، (لم يحقق حصل على الدرجة صفر) ثم حيث مر بناء مقياس الذاكرة العاملة بعدة مراحل يمكن إيضاحها علي النحو التالي

المرحلة الأولي- الإطلاع على الدراسات والنظريات التى تناولت الذاكرة العاملة والأطر النظرية المتعلقة بالذاكرة العاملة للطفل ونماذج الذاكرة العاملة: (نموذج بادلى وهيتش ١٩٧٩، نظرية إطار العمل الشامل ٢٠٠٣، نموذج عامل التوزيع الذكى، نظرية كوان، نظرية إيركسون وكينيش ١٩٩٥، نموذج لوفيت)، حيث تم تحليل ذلك للوقوف على طبيعة الذاكرة العاملة والعوامل المرتبطة بها، وتحديد المتغيرات التي تتفاعل معه في تحديد مكونات المقياس.

المرحلة الثانية- الإطلاع علي المقاييس والإختبارات السابقة : تم الإطلاع علي المقاييس والإختبارات السابقة التي عُنيت بتشخيص وقياس الذاكرة العاملة، بهدف الإستفادة منها في تحديد مكونات المقياس والتعرف بصورة عملية علي كيفية كتابة بنود المقياس، ومنها (مقياس منظومه التقييم المعرفى (الكأس) - إختبار الذاكرة العاملة إعداد بادلى ٢٠٠٢ وتقنين عبدربه سليمان - إختبار الالينوى لقياس القدرات النفس لغوية (الذاكرة السمعيه))

صياغة البنود :بناءاً على وضع التعريف الإجرائئ للذاكرة العاملة تمت صياغه مجموعة من العبارات، روعى عن صياغتها ما يلى

- الصياغة الواضحة للمفردات .
- أن تنسجم المفردات مع الهدف العام للمقياس .
- التدرج من السهل للصعب .

- يقوم الباحث بذكر الأرقام أو الكلمات بصوت عالى ويجب أن تكون القراءة على وتيرة واحده بمعدل كلمة فى الثانية، ويطلب من الطفل تكرار الكلمات بنفس الترتيب الذى إتبعه الفاحص .

تحكيم المقياس : تم عرض المقياس في صورته الأولية علي عدد من المحكمين أساتذة علم النفس المتخصصين وذلك بهدف الإستفادة من خبراتهم، حيث إحتوت الصورة الأولية علي تعريف إجرائي لكل مكون معبرًا عنه بمجموعة من المفردات، وطلب منهم تحديد مدي قدرة كل مفردة علي قياس المهارة التي وضعت لقياسها، ومدي تناسبها لخصائص العينة، بوضع علامة (√) أمام المفردة المناسبة، هذا فضلًا عن تعديل المفردات التي تحتاج إلى ذلك، أو حذف المفردات غير المناسبة، بالإضافة إلى بيان مدي وضوح التعليمات وسهولتها، وأسفر التحكيم عن البقاء علي بعض العبارات، وتعديل بعضها الآخر، ليصبح المقياس في صورته النهائية مكون من (٤٠) عبارة موزعة (تذكر الأرقام وسعة الذاكرة العاملة وتذكر الجمل وتذكر الأرقام بطريقة عكسية)، كما يوجد أمام كل عبارة إختيارين (حقق – لم يحقق)، وقد تم حساب نسبة الإتفاق للعبارات من نتائج التحكيم لبنود المقياس طبقاً للمعادلة الأتية : نسبة الإتفاق = عدد الإجابات / عدد المحكمين * ١٠٠

فقرات مقياس الذاكرة العاملة المعدلة

م	رقم الفقرة	قبل التعديل	نسبة الإتفاق	العبارة بعد التعديل	منطق التعديل
١	٨	٣-٤-٥-٦-٧-٨	%٨٠	٤-٦-٢-٣-٥-٨	الارقام مسلسلة
٢	١٤	فستان – قطه – شجرة – قطه	%٨٠	فستان – قطه – شجرة – تفاح	تكرار كلمة قطة

وتم تعديل الفقرات بناء على أراء المحكمين

حساب الكفاءة السيكومترية : للتحقق من صدق، وثبات المقياس، وقدرته التمييزية، ونوضح ذلك فيما يلي

أولًا- صدق المقياس ونوضح ذلك فيما يلى

أ)- صدق المحتوي (صدق البناء) : يتعلق بمدى تمثيل مفردات المقياس للظاهرة أو موضوع المهاره المراد قياسها، حيث تم بناء وإعداد مقياس الذاكرة العاملة في ضوء الأطر النظرية المعنية بالذاكرة العاملة، بالإضافة إلى إستقراء المقاييس المعدة سابقًا للإستفادة منها .

ب)- صدق المحكمين : يعتبر من أهم طرق حساب الصدق، والتي لا يمكن الإستغناء عنها، وقد تم عرض المقياس علي عدد من المحكمين أساتذة علم النفس المتخصصين، وبناء علي ما ورد من ملاحظات وتعديلات أبدوها تم وضعها جميعًا في الإعتبار، وبهذا ينجح المقياس في تشخيص ما أعد لقياسه.

ثانيًا- ثبات المقياس : وقد تم التحقق من ثبات المقياس من خلال عدة طرق ونوضح ذلك فيما يلي

ثبات معامل ألفا كرونباخ والتجزئة النصفية : تم حساب الثبات بإستخدام طريقتي التجزئة النصفية، ومعامل ألفا كرونباخ، ونوضح ذلك في الجدول التالي

معامل الثبات لمقياس (الذاكرة العاملة) بطريقتي التجزئة النصفية، وألفا كرونباخ

القيم الإحصائية / طريقة حساب الثبات	ن	قيمة (ر)
معامل ألفا – كرونباخ	.40	.75
التجزئة النصفية	.40	.82

بالنظر لقيم معاملات الإرتباط الواردة في الجدول أعلاه يتضح أن المقياس يتمتع بمعامل ثبات عالٍ في كلتا الطريقتين، وهذا دليلُ على صلاحية المقياس لقياس الذاكرة العاملة لدى أفراد العينة .

ثالثا : مقياس صعوبات القراءه

تم إعداد هذا المقياس لتقدير صعوبة القراءة، ويتكون من (٣٤) فقره ويُستخدم من قبل ولى الأمر مع الباحث لمساعدة ولى الأمر لفهم العبارات وإختيار الإستجابة المناسبة للطفل، بحيث يقوموا بوضع تقدير لكل مفردة من مفردات المقياس من خلال أحد الخيارات التالية (غالبا – أحيانًا- نادرا)، حيث مر بناء مقياس صعوبات القراءة بعدة مراحل يمكن إيضاحها علي النحو التالي

المرحلة الأولي- الإطلاع على الدراسات والأطر النظرية التى تناولت صعوبات القراءة، وخصائص الأطفال ذوى صعوبات القراءة، حيث تم تحليل ذلك للوقوف على طبيعة صعوبات القراءة والعوامل المرتبطة بها، وتحديد المتغيرات التي تتفاعل معه في تحديد مكونات المقياس.

المرحلة الثانية- الإطلاع علي المقاييس والإختبارات السابقة : تم الإطلاع علي المقاييس والإختبارات السابقة التي عُنيت بتشخيص وقياس صعوبات القراءة بهدف الإستفادة منها في تحديد مكونات المقياس والتعرف بصورة عملية علي كيفية كتابة بنود المقياس مثل (بطارية مقاييس التقدير التشخيصيه (صعوبات القراءة) إعداد فتحى الزيات- بطارية إختبارات لبعض المهارات قبل الأكاديمية لأطفال الروضة كمؤشرات لصعوبات التعلم إعداد عادل عبد الله محمد - إختبار مايكل بست للتعرف على الطلبة ذوى صعوبات التعلم).

صياغة البنود : رُوعى عن صياغتها ما يلى

- أن تشتق العبارات من التعريفات الإجرائية .
- الصياغة الواضحة للمفردات .
- مراعاة التنوع في صياغة المفردات بين السلبية والإيجابية.
- عدم بدء صياغة المفردة بصيغة النفي .
- عدم إستخدام عبارات موحية أو مركبه .
- أن تنسجم المفردات مع الهدف العام للمقياس .

تحكيم المقياس : تم عرض المقياس في صورته الأولية المُكون من(٣٤) عبارة علي عدد من المحكمين أساتذة علم النفس المتخصصين وذلك بهدف الإستفادة من خبراتهم، حيث إحتوت الصورة الأولية علي تعريف إجرائي لكل مكون معبرًا عنه بمجموعة من المفردات، وطلب منهم تحديد مدي قدرة كل مفردة علي قياس المهارة التي وضعت لقياسها، ومدي تناسبها لخصائص العينة، بوضع علامة (√) أمام المفردة

المناسبة، هذا فضلًا عن تعديل المفردات التي تحتاج إلى ذلك، أو حذف المفردات غير المناسبة، بالإضافة إلى بيان مدي وضوح التعليمات وسهولتها، وأسفر التحكيم عن البقاء علي بعض العبارات، وتعديل بعضها الآخر، ليصبح المقياس في صورته النهائية مكون من (٣٤) عبارة، بعضها إيجابي والآخر سلبي، كما يوجد أمام كل عبارة ثلاثة إختيارات (غالبا-أحيانًا- نادرا)، وتشير الدرجة المرتفعه إلى وجود صعوبات فى القراءة وقد تم حساب نسبة الإتفاق للعبارات من نتائج التحكيم لبنود المقياس طبقاً للمعادلة الأتية : نسبة الإتفاق = عدد الإجابات / عدد المحكمين * ١٠٠ ويمكن إستعراض ما أسفرت عنه مرحلة التحكيم في الجدول التالي

عبارات مقياس صعوبات القراءة المعدلة

م	العبارة قبل التعديل	نسبة الإتفاق	العبارة بعد التعديل	منطق التعديل
١	يمكنه أن يجزئ الكلمة إلى مقاطع	٦٠%	يجد صعوبة فى تقسيم الكلمة لمقاطع صوتية	صياغة أفضل
٢	يحدد الصوت الأول للكلمة المسموعة	٨٠ %	يوضح الحرف الأول للكلمة المسموعة	صياغة أفضل
٣	يحدد الصوت الأخير للكلمة المسموعة	٨٠%	يوضح الحرف الأخير للكلمة المسموعة	صياغة أفضل
٤	يستطيع حذف الصوت الأخير للكلمة لتكوين كلمة جديدة مثال : جملة حذف هاء جمل	٨٠%	يحذف الحرف الأخير للكلمة لتكوين كلمة جديدة مثال : جملة حذف هاء جمل أميرة حذف هاء أمير	صياغة أفضل مع التوضيح بمثال أخر

تطبيق المقياس وتصحيحه : طُبق المقياس علي العينة الاستطلاعية (ن=٥٠) على الأطفال في ضوء وصف العينة سالفة الذكر، للتحقق من كفاءة المقياس السيكومترية.

تم تصحيح المقياس وفقًا لبدائل الإستجابة ذو الشكل الثلاثي بحيث تُشير الدرجة المرتفعة إلى إرتفاع مستوي صعوبة القراءة، والعكس صحيح، ولا يوجد وقت محدد للإجابة علي بنود هذا المقياس.

حساب الكفاءة السيكومترية : للتحقق من صدق، وثبات المقياس، وقدرته التمييزية، ونوضح ذلك فيما يلي

أولًا- صدق المقياس : نظراً لأهمية أن يكون المقياس قادراً على قياس ما وضع لأجلة، وأن تعطى مفرداتة أكبر قدر ممكن من السلوك الممثل للظاهرة موضوع الدراسة، ثم الوفاء بالصدق لكل مفردات المقياس بالعديد من الطرق، وذلك بهدف إعطاء المعنى المتكامل للصدق، ونوضح ذلك فيما يلى

أ)- صدق المحتوي (صدق البناء) : يتعلق بمدى تمثيل مفردات المقياس للظاهرة أو موضوع المهاره المراد قياسها، حيث تم بناء وإعداد مقياس صعوبات القراءة في ضوء الأطر النظرية المعنية بصعوبات القراءة، بالإضافة إلى إستقراء المقاييس المعدة سابقًا للإستفادة منها .

ب)- صدق المحكمين : يعتبر من أهم طرق حساب الصدق، والتي لا يمكن الإستغناء عنها، وقد تم عرض المقياس علي عدد من المحكمين أساتذة علم النفس المتخصصين، وبناء علي ما ورد من ملاحظات وتعديلات أبدوها تم وضعها جميعًا في الإعتبار، وبهذا ينجح المقياس في تشخيص ما أعد لقياسه.

ثانيًا- ثبات المقياس: وقد تم التحقق من ثبات المقياس من خلال عدة طرق ونوضحها فيما يلي

ثبات معامل ألفا كرونباخ والتجزئة النصفية : تم حساب الثبات بإستخدام طريقتي التجزئة النصفية، ومعامل ألفا كرونباخ، ونوضح ذلك في الجدول التالي

معامل الثبات لمقياس (صعوبات القراءة) بطريقتي التجزئة النصفية، وألفا كرونباخ

القيم الإحصائية / طريقة حساب الثبات	ن	قيمة (ر)
معامل ألفا – كرونباخ	.40	.75
التجزئة النصفية	.40	.83

بالنظر لقيم معاملات إرتباط الواردة في الجدول أعلاه يتضح أن المقياس يتمتع بمعامل ثبات عالٍ في كلتا الطريقتين، و هذا دليلُ على صلاحية المقياس لقياس صعوبات القراءة لدى أفراد العينة

تم تطبيق المقياس وتقدير الدرجات بالنسبه للعبارات

برنامج تنمية الإنتباة الإنتقائئ

ويتمثل فى تنمية مهارات الإنتباة الإنتقائئ لتحسين الذاكرة العاملة لدى أطفال صعوبات القراءة

تحديد الفئة التي صمم لها البرنامج : يستهدف هذا البرنامج الأطفال صعوبات القراءة ممن يتراوح أعمارهم ما بين (٦-٩) سنوات، ونسبة ذكاءهم ٩٠ فما فوق، ولا يعانون من إعاقات أخري.

الهدف العام للبرنامج : يهدف هذا البرنامج لتنمية الإنتباه الإنتقائئ لدى أطفال صعوبات القراءة، والمتمثل في الإنتباه الإنتقائئ (السمعي، البصري)، وذلك لتحسين الذاكرة العاملة لديهم، ويتحقق ذلك من خلال مجموعة الأنشطة التي تُمثل الإنتباة الإنتقائئ السمعى والبصرى، بشرط تنوع أنشطتها للوصول لبرنامج مقترح متكامل.

محتوي البرنامج، وأسس بنائه : رُعى عند تصميم محتوي البرنامج ما يلى :

أ- أن يكون المحتوي مرتبطًا بالأهداف.

ب- أن يكون هناك وقت محدد يناسب محتوي كل جلسة.

جـ-التركيز علي الأنشطة التي تعتمد علي تنمية الإنتباه الإنتقائئ السمعى والبصرى .

د- توظيف جميع حواس الطفل وحركته بقدر المستطاع علي الشكل الأمثل.

ه-أن يكون البرنامج ملائم لعمر الأطفال عينة البرنامج، وقدراتهم.

و-التدرج من السهولة للصعوبة في أنشطة البرنامج.

ز- مراعاة أن يتم العمل علي مدار ٣ شهور متتالية بواقع ثلاث جلسات أسبوعيًا.

ح-تحديد الفنيات والإستراتيجيات المناسبة لأفراد العينة.

ط- التنوع في أساليب التدريب.

الفنيات والإستراتيجيات المستخدمة : إعتمدت هذه الدراسة علي مجموعة من الفنيات في إثراء تنمية الإنتباه الإنتقائئ وتحسين الذاكرة العاملة لدي الأطفال صعوبات القراءة، نذكر منها :

١ -فالتعزيز الايجابي **:** يعني تقديم مثير مرغوب عقب السلوك مباشرة، مما يؤدي إلى زيادة معدل حدوثه (الشخص، عبد العزيز ٢٠٠٤، ص١٦).

٢-النمذجة : يتم تقديم نموذج للطفل عن كيفية أداء المهمة، وقد يكون هذا النموذج هو المعلم أو أحد الأقران، حيث نعطي فرصة للطفل لملاحظة النموذج ويطلب منه أداء نفس العمل الذي يقوم به النموذج . (إبراهيم،عبدالستار ١٩٩٣، ص١٠٩-١١٠) .

٣- فنية الحوار و المناقشة : تقوم هذة الفنية على عنصر التعليم وإعادة التعلم، ويتميز هذا الإسلوب بإنة يتيح لأفراد الجماعة الفرصة لتبادل الخبرات والمهارات فى التعامل مع الأخرين (بخيت،محمد ١٩٩٩)

٤– فنية العصف الذهنى Brain Storming : وهو أسلوب من أساليب التفكير والإبداع مع ضرورة تجنب النقد للأفكار المتولدة . (طه،رانيه ٢٠١٩)

٥-الحث- التشجيع : يوضحه (منصور،رشدى ٢٠٠٠ ص١١١) بأنه تقديم المساعدة للأطفال حتى يتمكنوا من أداء المهارات أو السلوكيات المطلوبة منهم، ويعد الحث من الفنيات التعليمية التي تُساعد الطفل علي أداء الإستجابة الصحيحة مما يقلل من أخطاءه

٦- الواجبات المنزلية : تتم من خلال المدرب حيث يكلف المتدربين في نهاية كل جلسة تدريبية بواجبات منزلية معينة تتصل بما تعلمه في الجلسة .(إبراهيم،عبدالستار و إبراهيم،رضوى ١٩٩٣، ص٨٤)

ملخص جلسات البرنامج التدريبي

وحدات البرنامج	الجلسات	أهدافها	الأنشطة	الفنيات المستخدمة	مدة الجلسة
جلسات التعارف	الجلسة الأولي	التعارف وإقامة علاقة مع أولياء أمور العينة.	شرح للبرنامج وأهدافة	الحوار والمناقشة.	(٦٠) دقيقة.
	الجلسة الثانية	التعارف وإقامة علاقة مع الأطفال والباحثة والأطفال بعضهم وبعض.	التعرف وشرح قواعد الجلسات (إحترام الأخرين – الالتزام بالأنشطه المطلوبة)	الحوار والمناقشة.	(٦٠) دقيقة.
جلسات تنمية الإنتباة الإنتقائئ السمعي	الجلسة الثالثة	تطابق الأصوات تمييز الصوت من العالى إلى المنخفض	١ - لعبة صناديق الأصوات ٢- تدرج الأصوات	- الحث والتشجيع - النمذجة	(٦٠) دقيقة.
	الجلسة الرابعة	يمييز الطفل بين الأصوات.	لعبة تقليد وتمييز الأصوات	الحث والتقليد، التعزيز.	(٦٠) دقيقة.
	الجلسة الخامسة	يحدد عدد الكلمات بالجملة. (الوعى اللفظى على مستوى	يلا نعد الكلمات	الحث، النمذجة، الواجب المنزلي.	(٦٠) دقيقة.

	الكلمات)			
الجلسة السادسة	يتعرف الطفل على الصوت الأعلى والأقل إنخفاضاً.	مين صوتة أعلى مين صوتة أوطى	الحث، التعزيز، الواجب المنزلي.	(٦٠) دقيقة.
الجلسة السابعة	يحدد الطفل الكلمات المتشابهه	لعبة تطابق الكلمات	الحث، التعزيز، الواجب المنزلي.	(٦٠) دقيقة.
الجلسة الثامنة	يتعرف الطفل على الكلمة المختلفة ويذكر ترتيبها .	الكلمة المختلفة	الحث، التعزيز، الواجب المنزلي.	(٦٠) دقيقة.
الجلسة التاسعة والعاشرة	يتعرف الطفل على الحرف الأول للكلمة ويذكرة.	الصوت الأول	الحث، التعزيز، الواجب المنزلي.	(٦٠) دقيقة.
الجلسة الحادية عشر والثانية عشر	يتعرف الطفل على الحرف الأخير للكلمة ويذكرة.	الصوت الأخير	الحث، التعزيز، الواجب المنزلي.	(٦٠) دقيقة.
الجلسة الثالثة عشر	يختار الطفل الكلمة المناسبة للجملة .	الكلمة المفقودة .	الحث، التعزيز، الواجب المنزلي.	(٦٠) دقيقة.
الجلسة الرابعة عشر	يتعرف الطفل على الكلمة الخاطئة بالجملة ويصححها .	سخافات سمعية .	الحث، التعزيز، الواجب المنزلي.	(٦٠) دقيقة.
الجلسة الخامسة عشر	يذكر الطفل الكلمة المناسبة للجمل المسموعة .	لعبة عروستى .	النمذجة، لعب الأدوار، الواجب المنزلى .	(٦٠) دقيقة.
الجلسة السادسة عشر	يذكر الطفل الكلمة المناسبة للإيقاع .	الإيقاع السمعى .	الحث والتشجيع، النمذجة، الواجب المنزلى .	(٦٠) دقيقة.
الجلسة السابعة عشر	يميز الطفل الكلمة المسموعة من الباحثة .	التمييز السمعى .	الحث والتشجيع، النمذجة .	(٦٠) دقيقة.
الجلسة الثامنة عشر	يشير الطفل للصورة المناسبة التى أستمع الطفل لجزء منها من الباحثة .	الإغلاق السمعى .	الحث والتشجيع، النمذجة، الواجب المنزلى .	(٦٠) دقيقة.
الجلسة التاسعة عشر	يذكر الطفل عدد مرات تكرار كلمة معينة فى القصة .	قصص مسموعة .	القصصى، الواجب المنزلى .	(٦٠) دقيقة.
الجلسة العشرون	يكمل الطفل كل شكل بالشكل المناسب له.	لعبة أين نصفى؟	الحث، النمذجة، الواجب المنزلي.	(٦٠) دقيقة.
الجلسة الحادية والعشرون	يطابق الطفل بين الشكل والظل. يطابق الطفل بين الأشكال المتماثلة .	بطاقات التوصيل .	الحث، النمذجة، الواجب المنزلي.	(٦٠) دقيقة.
الجلسة الثانية والعشرون	يضع الطفل المغناطيس فى المكان المخصص لصيد أكبر عدد من الأسماك . يجمع الطفل أكبر عدد من الخزر باللون المطلوب منه.	لعبة صياد السمك . خرز الألوان .	الحث والتشجيع، النمذجة	(٦٠) دقيقة.
الجلسة الثالثة و العشرون	يميز الطفل بين الأحجام .	لعبة الأسطوانات. برج المكعبات .	الحث و التشجيع, النمذجة .	(٦٠) دقيقة.
الجلسة الرابعة والعشرون	يطابق الطفل من حيث الإتجاة والحجم .	بطاقات منشور	الحث والتشجيع، النمذجة، الواجب المنزلي.	(٦٠) دقيقة.
الجلسة الخامسة والعشرون	يشطب الطفل على الرمز المحدد .	بطاقات .	الواجب المنزلي، النمذجة، الحث.	(٦٠) دقيقة.
الجلسة السادسة والعشرون	يميز الطفل الإختلافات بين الصورتين .	بطاقات الإختلافات بين الصور. بطاقات بإستخدام الحاسب .	الحث والتشجيع، الواجب المنزلى .	(٦٠) دقيقة.
الجلسة السابعة	يتذكر الطفل الشكل المختلف فى	بطاقات.	الحث والتشجيع،	(٦٠) دقيقة.

جلسات تنمية الإنتباة الإنتقائئ السمعي

جلسات تنمية الإنتباه الإنتقائئ السمعي

جلسات تنمية الإنتباة الإنتقائئ البصرى

	والعشرون	الصورة الثانية .	بطاقات بإستخدام الحاسب.	الواجب المنزلى .	
جلسات تنمية الإنتباه الإنتقائئ البصرى	الجلسة الثامنة والعشرون والتاسعه والعشرون	يبحث الطفل على الصور المطلوبة بالصورة الرئيسية	ابحث عن الصورة .	الحث والتشجيع، النمذجة، الواجب المنزلى .	(٦٠) دقيقة.
	الجلسة الثلاثون	يركب الطفل قطع البازل	بازل باشكال مختلفة	الحث والتشجيع، النمذجة.	(٦٠) دقيقة.
	الجلسة الحادية والثلاثون	يتعرف ويتذكر الطفل الشكل المضاف للشكل الأساسى .	تطابق الأشكال	التشجيع، النمذجة، الواجب المنزلى .	(٦٠) دقيقة.
	الجلسة الثانية والثلاثون	يذكر الطفل التغيير الذى حدث على الشكل الأساسى من حيث الحجم، الإتجاة، العدد .	الثبات الإدراكى للأشكال	التشجيع، النمذجة، الواجب المنزلى .	(٦٠) دقيقة.
	الجلسة الثالثة والثلاثون	يتعرف الطفل على الشكل المطابق للشكل الرئيسى ويتذكرة .	تطابق الأشكال .	التشجيع ،النمذجة ،الواجب المنزلى .	(٦٠) دقيقة.
	الجلسة الرابعة الثلاثون والخامسة والثلاثون	يقلد الطفل بعض الأشكال المعروضه علية .	تقليد الأشكال . نماذج من المكعبات .	التشجيع، النمذجة، الواجب المنزلى .	(٦٠) دقيقة.
	الجلسة السادسة والثلاثون	يتبع الطفل خطوط رسمة معينة .	بطاقات الرسومات.	التشجيع، النمذجة، الواجب المنزلى .	(٦٠) دقيقة.

تم تطبيق البرنامج في ضوء الأهداف، وخطة التنفيذ علي عينة الدراسة بعد توافر الشروط لديهم (العينة التجريبية)، للتعرف علي مدي ملائمة محتوي البرنامج لتحقيق أهدافه، ومدي ملائمة فاعلية الأسلوب المقترح المستخدم، وتحديد مدي فاعلية الفنيات المستخدمة.

تقييم البرنامج : تعد عملية التقييم هي الهدف الرئيسي للبرنامج للتعرف علي مدي فاعليته في تنمية الإنتباه لدي عينة الدراسة الحالية، حيث تم تقييم البرنامج من خلال الأساليب التالية

١-القياس القبلي : ويطبق فيه مقاييس (الإنتباه الإنتقائئ، الذاكرة العاملة، صعوبات القراءة)على عينة الدراسة التجريبية، ورصد درجاتهم، وذلك قبل تعرضهم لجلسات البرنامج.
٢-القياس البعدي : ويتم بعد تطبيق جلسات البرنامج وتدريب العينة التجريبية علي البرنامج المقترح، حيث تُطبق نفس المقاييس السابقة التي تم تطبيقها قبل تعرض العينة لجلسات البرنامج، ورصد الدرجات عليهم.

٣-القياس التتبعي : حيث يتم تطبيق نفس المقاييس علي نفس العينة التجريبية، لرصد درجاتهم بعد مرور ستة أسابيع علي العينة التجريبية من تطبيق البرنامج.
الأساليب الإحصائية المتبعة، ومبررات استخدامها

في ضوء أهداف الدراسة وحجم العينة، ونوعية الأدوات المستخدمة، وكذلك الفروض المطروحة، تم الإستعانة بالأساليب الإحصائية المناسبة، وذلك من خلال إستخدام البرنامج الإحصائي Statistical package for the social sciences (SPSS) ، للتحقق من صحة الفروض لذا تم إستخدام ما يلي

وتتمثل في حساب الخصائص السيكومترية لأدوات الدراسة وكذلك إجراء التحليلات الإحصائية لنتائج الفروض وهي (معامل ألفا كرونباخ والتجزئة النصفية، إختبار ((ت)) .

الأساليب الإحصائية اللابارامترية : وتتمثل في إجراء التحليلات الإحصائية لنتائج الفروض من خلال إختبار ويلكوكسون Wilcoxon Signed Rank Test .

نتائج الدراسة ومناقشتها

يتناول هذا الجزء عرض النتائج اتى توصلت إليها الدراسة بعد التحليل الإحصائئ للبيانات، ومعالجتها إحصائياً بإستخدام الرزمه الإحصائية (SPSS) وفيما يلى عرض لهذه النتائج .

أولا : نتائج الدراسة وتفسيرها

الفرض الأول : ينص الفرض الأول على أنه " توجد فروق دالة احصائيا بين متوسطى الدرجات على مقياس الإنتباه الإنتقائي فى القياسين القبلي والبعدي لدى المجموعه التجريبية لصالح القياس البعدى

تم التحقق من صحة الفرض بإستخدام إختبار ويلكوكسون Wilcoxon للمقارنة بين عينتين مرتبطتين، وذلك لإيجاد قيمة Z، ولحساب الفرق بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية من خلال البرنامج الإحصائي (*Spss*) النسخة (٢٤) .

الجدول التالى يوضح قيمة (z) ودلالتها للفرق بين درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي على إختبار الإنتباه الإنتقائي

		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	اتجاه الرتب	ن	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة Z	اقل قيمة	مستوي الدلالة
البعد الأول بصري	قبلي	34.60	1.64	السالبة	صفر	صفر	صفر	-2.823	.005	**0.01**
	بعدى	44.80	.918	الموجبة	**10**	5.50	55.00			
البعد الثاني سمعي	قبلي	32.90	1.79	السالبة	صفر	صفر	صفر	2.809	.005	**0.01**
	بعدى	51.40	.96	الموجبة	**10**	5.50	55.00			
الاختبار الكلي للانتباه الانتقائي	قبلي	67.50	2.46	السالبة	صفر	صفر	صفر	2.816	.005	**0.01**
	بعدى	96.20	1.13	الموجبة	**10**	5.50	55.00			

يتضح من الجدول السابق وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوي (0.01) بين رتب درجات المجموعة التجريبية، على إختبار الإنتباه الإنتقائي في القياسين القبلي والبعدي لصالح القياس البعدى، كما يوضح الجدول أن قيمة z كانت (2.816)، وأقل قيمة للدلالة (005.) وهي أقل من مستوي الدلالة (0.01)، وبذلك تكون دالة إحصائيا عند مستوي دلالة (0.01)، وقد يؤكد على قدرة البرنامج على تنمية الإنتباه الإنتقائي.

وتؤكد هذه النتيجة قبول الفرض الاول من فروض الدراسة، والذي ينص على: توجد فروق دالة احصائيا بين متوسطى الدرجات على مقياس الإنتباه الإنتقائي فى القياسين القبلي والبعدي لدى المجموعه التجريبية لصالح القياس البعدى

تتفق نتائج الفرض الأول والتى توضح تأثير البرنامج على عينة الدراسة مع دراسه إبراهيم (٢٠٠٨) بعنوان "أثر برنامج تدريبى لتنميه بعض العمليات المعرفيه لدى الأطفال ذوى صعوبات التعلم، وأظهرت النتائج وجود فروق بين المجموعه التجريبيه والضابطه فى القياس البعدى فى مستوى الإنتباه لصالح المجموعه التجريبيه .

و دراسه إبراهيم (٢٠٠٩) بعنوان " أثر تنميه الإنتباه على صعوبات التعلم لدى تلاميذ الحلقه الأولى من التعليم الأساسى " وأوضحت نتائج الدراسه وجود فروق بين المجموعه التجريبيه والضابطه فى القياس البعدى فى مستوى الإنتباه لصالح المجموعه التجريبيه .

دراسه الجداوى (٢٠١٠) بعنوان " فاعليه برنامج العاب ترويحيه فى خفض إضطرابات الإنتباه لدى التلاميذ ذوى صعوبات التعلم بالحلقه الاولى من التعليم الأساسى، واوضحت نتائج الدراسه فاعليه برنامج الألعاب الترويحيه فى خفض إضطرابات الإنتباه لدى التلاميذ ذوى صعوبات التعلم، وفاعليه تدريبات وأنشطه البرنامج فى تنميه مهارات الإنتباه لدى ذوى صعوبات التعلم .

الفرض الثانى : ينص الفرض الثانى على أنه " توجد فروق دالة احصائيا بين متوسطى الدرجات على مقياس الذاكرة العاملة فى القياسين القبلي والبعدي لدى المجموعه التجريبية لصالح القياس البعدى "

تم التحقق من صحة الفرض باستخدام إختبار ويلكوكسون Wilcoxon للمقارنة بين عينتين مرتبطتين، وذلك لإيجاد قيمة Z، ولحساب الفرق بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية من خلال البرنامج الإحصائي (*Spss*) النسخة (٢٤) .

الجدول التالى يوضح قيمة (z) ودلالتها للفرق بين درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي على إختبار الذاكرة العاملة

		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	اتجاه الرتب	ن	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة Z	اقل قيمة	مستوي الدلالة
البعد الأول	قبلي	3.40	.516	السالبة	صفر	صفر	صفر	2.913	.004	**0.01**
	بعدى	5.30	.48	الموجبة	10	5.50	55.00			
البعد الثاني	قبلي	6.90	1.19	السالبة	صفر	صفر	صفر	2.598	.009	**0.01**
	بعدى	8.00	.94	الموجبة	8	4.50	36.00			
البعد الثالث	قبلي	2.00	.66	السالبة	صفر	صفر	صفر	2.825	.005	**0.01**
	بعدى	6.80	.91	الموجبة	10	5.50	55.00			
البعد الرابع	قبلي	1.10	.73	السالبة	صفر	صفر	صفر	2.859	.004	**0.01**
	بعدى	3.80	.63	الموجبة	10	5.50	55.00			
اختبار الذاكرة العاملة الكلي	قبلي	13.40	1.26	السالبة	صفر	صفر	صفر	2.814	.005	**0.01**
	بعدى	23.90	1.52	الموجبة	10	5.50	55.00			

يتضح من الجدول السابق وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوي (0.01) بين رتب درجات المجموعة التجريبية، على إختبار الذاكرة العاملة في القياسين القبلي والبعدي لصالح القياس البعدى، كما يوضح الجدول أن قيمة z كانت (2.814)، وأقل قيمة للدلالة (005.) وهي أقل من مستوي الدلالة (0.01)، وبذلك تكون دالة إحصائياً عند مستوي دلالة (0.01)، ويؤكد ذلك على قدرة البرنامج على تنمية الإنتباه الإنتقائي مما ينعكس على تحسين الذاكرة العاملة.

وتؤكد هذه النتيجة قبول الفرض الثانى من فروض الدراسة، والذي ينص على

(توجد فروق دالة احصائيا بين متوسطى الدرجات على مقياس الذاكرة العاملة فى القياسين القبلي والبعدي لدى المجموعه التجريبية لصالح القياس البعدى)

تتنفق نتائج الفرض الثانى والتى تظهر تأثير البرنامج على أفراد العينه مع نتائج دراسة

عيسى (٢٠٠٤) بعنوان " أثر برنامج تدريبى لما وراء الذاكرة على أداء الأطفال غير المنتجين لإستراجيات"

و تتفق أيضاً مع نتائج دراسة خرنوب (٢٠٠٧) بعنوان " فاعلية برنامج تدريبى لما وراء الذاكرة وأثرة على أداء الذاكرة لدى أطفال مرتفعى ومنخفضى التحصيل الدراسى من الحلقة الأولى من التعليم الأساسى "حيث أظهرت النتائج تأثير البرنامج على عينة الدراسة .

وتتفق مع دراسة الكيال(٢٠٠٨) وتوصلت النتائج إلى وجود فروق إثر البرنامج فى المقياس البعدى على عينة الدراسة.

وترجع الباحثه تإثير البرنامج وذلك لعده أسباب

- مراعاة الفروق الفرديه بين الأطفال
- التدرج من السهولة للصعوبة في أنشطة البرنامج .
- خلق جو من المرح واللعب أثناء التدريب علي أنشطة البرنامج
- التنوع في أساليب التدريب
- عدم إستخدام العقاب للطفل الذى يخطأ ولم يحقق الهدف المطلوب فالعقاب له اثارا ضاره فيؤدي إلى كبت السلوك وليس محوه ويؤدي العقاب إلى نتائج سيئة مثل كراهية التعلم.
- إنتظام الأطفال فى الجلسات
- توضيح أهمية الواجب المنزلى ومتابعته بإستمرار
- حث أولياء الأمور على ضروره البرنامج لأطفالهم .
- خلق جو من المرح واللعب أثناء التدريب علي أنشطة البرنامج.
- تحديد الفنيات والإستراتيجيات المناسبة لأفراد العينة.

- التدرج من السهولة للصعوبة في أنشطة البرنامج .
- التواصل المستمر مع أولياء الأمور .

الفرض الثالث : ينص الفرض الثالث على أنه " لاتوجد فروق دالة احصائيا بين متوسطى الدرجات على مقياس الإنتباه الإنتقائي فى القياسين البعدي والتتبعى لدى المجموعه التجريبية "

تم التحقق من صحة الفرض بإستخدام إختبار ويلكوكسون Wilcoxon للمقارنة بين عينتين مرتبطتين، وذلك لإيجاد قيمة Z، ولحساب الفرق بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية من خلال البرنامج الإحصائي (*Spss*) النسخة (٢٤) .

الجدول التالى يوضح قيمة (z) ودلالتها للفرق بين درجات المجموعة التجريبية في القياسين البعدى والتتبعي على إختبار الإنتباه الإنتقائي

		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	اتجاه الرتب	ن	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة z	اقل قيمة	مستوي الدلالة
البعد الأول بصري	بعدى	44.80	.918	سالبة	5[a]	4.20	21.00	1.265	.206	غير دال
	تتبعي	44.40	1.349	موجبة	2[b]	3.50	7.00			
البعد الثاني سمعي	بعدى	51.40	.966	سالبة	4	3.00	12.00	1.342	.180	غير دال
	تتبعي	51.1	.994	موجبة	1	3.00	3.00			
الاختبار الكلي للانتباه الانتقائي التتبعي	بعدى	96.20	1.135	سالبة	7[a]	4.93	34.50	1.461	.144	غير دال
	تتبعي	95.50	1.715	موجبة	2[b]	5.25	10.50			

يتضح من الجدول السابق عدم وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوي (0.05) بين رتب درجات المجموعة التجريبية، على اختبار الانتباه الانتقائي في القياسين البعدى والتتبعي ، كما يوضح الجدول أن قيمة z كانت (1.461)، و أقل قيمة للدلالة (144.) وهي أكبر من مستوي الدلالة (0.05)، وبذلك تكون غير دالة إحصائيا عند مستوي دلالة (0.05)، وتؤكد هذه النتيجة قبول الفرض الثالث من فروض الدراسة، الذي ينص على(لاتوجد فروق دالة احصائيا بين متوسطى الدرجات على مقياس الإنتباه الإنتقائي فى القياسين البعدي والتتبعى لدى المجموعه التجريبية).

و تتفق نتائج الفرض الثالث مع دراسة محمدى (٢٠١٤) بعنوان " فاعلية برنامج لتحسين صعوبات التعلم الناشئه عن إضطراب الإنتباه كمدخل لتنمية الثقة بالنفس لدى تلاميذ المرحلة الإبتدائية " حيث اهتمت دراسة محمدى بقياس الأثر التتبعى للبرنامج بعد شهرين .

وتتفق مع دراسة محمد (٢٠١٣) بعنوان "فعالية برنامج متعدد الحواس في تنمية الإنتباه لدى تلاميذ المرحلة الإبتدائية ذوي صعوبات تعلم القراءة، وتوصلت النتائج إلى إستمرار التأثيرات الإيجابية للبرنامج على تحسين مستوى الإنتباه خلال الفترة التتبعية البالغة (١٠) أسابيع من التطبيق البعدى للبرنامج.

الفرض الرابع : ينص الفرض الرابع على أنه " لاتوجد فروق دالة احصائيا بين متوسطى الدرجات على مقياس الذاكرة العاملة فى القياسين البعدي والتتبعى لدى المجموعه التجريبية "

تم التحقق من صحة الفرض بإستخدام إختبار ويلكوكسون Wilcoxon للمقارنة بين عينتين مرتبطتين، وذلك لإيجاد قيمة Z، ولحساب الفرق بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية من خلال البرنامج الإحصائي (*Spss*) النسخة (٢٤) .

الجدول التالى يوضح قيمة (z) ودلالتها للفرق بين درجات المجموعة التجريبية في القياسين البعدى والتتبعي على إختبار الذاكرة العاملة

		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	اتجاه الرتب	ن	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة Z	اقل قيمة	مستوي الدلالة
البعد الأول	تتبعي	5.20	.42	السالبة	1[a]	2.00	2.00	-.577	.564	غير دال
	بعدى	5.30	.48	الموجبة	2[b]	2.00	4.00			
البعد الثاني	تتبعي	7.90	.87	السالبة	5[a]	3.50	17.50	1.633	.102	غير دال
	بعدى	7.50	.97	الموجبة	1[b]	3.50	3.50			
البعد الثالث	تتبعي	6.90	.73	السالبة	صفر	صفر	صفر	1.732	.083	غير دال
	بعدى	7.20	.91	الموجبة	3[b]	2.00	6.00			
البعد الرابع	تتبعي	3.80	.42	السالبة	2[a]	2.50	5.00	.000	1.000	غير دال
	بعدى	3.80	.78	الموجبة	2[b]	2.50	5.00			
اختبار الذاكرة العاملة الكلي التتبعي	تتبعي	23.70	1.88	السالبة	3a	3.50	10.50	-.632	.527	غير دال
	بعدى	23.90	1.52	الموجبة	4b	4.38	17.50			

يتضح من الجدول السابق عدم وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوي (0.05) بين رتب درجات المجموعة التجريبية، على إختبار الذاكرة العاملة في القياسين البعدى والتتبعي، حيث كانت قيمة z كانت (-632.)، وأقل قيمة للدلالة (527.) وهي اكبر من مستوي الدلالة (0.05)، وبذلك تكون غيردالة إحصائيا عند مستوي دلالة (0.05).

وتؤكد هذه النتيجة قبول الفرض الرابع من فروض الدراسة، الذي ينص على (لاتوجد فروق دالة احصائيا بين متوسطى الدرجات على مقياس الذاكرة العاملة فى القياسين البعدي والتتبعى لدى المجموعه التجريبية).

وترجع الباحثه أسباب إستمراريه تأثير البرنامج التدريبى على أفراد العينه فى القياس التتبعى إنتقال أثر التدريب حيث تكمن اهمية انتقال اثر التدريب في ان العلم يبقى جامدا ومحدودا اذا لم يحدث له إنتقال من موقف تعلمي الى موقف حياتي اخر فنحن نتعلم لنوظف ماتعلمنا في حياتنا التطبيقية أو نستعين به في تسهيل

تعلم من نوع اخر فالطفل في بداية حياته يتعلم العد من (١-١٠) ثم يقوم باستخدامها في حياته العادية لعد الاشياء كقطع الحلوى التي في يده او عدد درجات بيته ثم يستخدمها لاحقا عندما يدخل المدرسة في تعلم مفاهيم الاعداد والعمليات الحسابية ٠

توصيات الدراسة

في ضوء نتائج الدراسة الحالية، ومن خلال مُعايشتنا للمشكلة لفترة زمنية ليست قصيرة، يمكن إبداء بعض التوصيات المتعلقة بمشكلة الدراسة فيما يلي

١- ضرورة تنمية الإنتباه الإنتقائئ لدي أطفال صعوبات القراءة لأنه يُساهم في التطور الإيجابي للجوانب الأكاديمية.

٢- إعداد دورات تدريبية لآباء ومعلمي أطفال صعوبات القراءة .

٣-إعداد برامج لأطفال صعوبات التعلم يكون أساسها تنمية الإنتباه.

البحوث المقترحة : فى ضوء نتائج الدراسة وتحليل الأطر النظرية، ومعايشه الواقع الميدانى، نطرح الموضوعات التالية لتكون نواة لبحوث مستقبلية .

١- دراسة مقارنة للإنتباه الإنتقائئ بين الأطفال صعوبات الكتابة والعاديين.

٢- فعالية برنامج لتنمية الإنتباه الإنتقائئ لأطفال صعوبات الكتابة.

٣- دراسة العلاقة بين اضطراب الانتباه وصعوبات الرياضيات .

أولاً : المراجع العربية

إبراهيم ، عبد الستار، إبراهيم، رضوي (١٩٩٣). **العلاج السلوكي للطفل أساليبه ونماذج من حالاته،** سلسلة عالم المعرفة، الكويت، منشورات المجلس الوطني والفنون والآداب.

إبراهيم، فاطمه على محمد (٢٠٠٨) . أثر برنامج تدريبى لتنميه بعض العمليات المعرفيه لدى الأطفال ذوى صعوبات التعلم، رسالة ماجيستير، معهد الدراسات والبحوث التربويه، جامعه القاهره .

إسماعيل، مروه عبد الحميد على (٢٠١٢) . دراسه مستوى أداء الذاكره العامله لدى فئات مختلفه من ذوى صعوبات التعلم " دراسه مقارنه " ، رسالة ماجيستير ، كليه البنات للأداب والعلوم والتربيه ، قسم علم النفس ، جامعه عين شمس .

أبو الحسن، حسام الدين (٢٠٠٦) . أثر مستوى المعلومات على سعة الذاكرة العامله لدى ذوى صعوبات تعلم الحساب من تلاميذ التعليم الإبتدائى، رسالة ماجيستير غير منشورة ، كليه التربيه ، جامعه المنيا.

أبو الديار، مسعد (٢٠١٢).**الذاكرة العاملة وصعوبات التعلم،** ط ١، مركز تقويم وتعليم الطفل، الكويت .

الجداوى، سامح محمد (٢٠١٠).فعاليه برنامج ألعاب ترويحيه فى خفض إضطرابات الإنتباه لدى التلاميذ ذوى صعوبات التعلم بالحلقه الأولى بالتعليم الأساسى، رساله دكتوراه، كليه تربيه رياضيه للبنات، جامعه الأسكندريه.

الحمورى، فراس،_خصاونه،آمنه(٢٠١١).دور سعه الذاكرة العامله والنوع الإجتماعى فى الإستيعاب القرائى، المجله الأردنيه فى العلوم التربويه، عدد ٣، ٢٠١١، كليه التربيه، جامعه اليرموك، الاردن ص٢٢١-٢٣٢.

الخرسيتى، أحمد أنور عرفه (٢٠١٣)، فعاليه برنامج لتحسين بعض المهارات الأساسيه للقراءه بإستخدام استراتيجيات الذكاءات المتعدده لدى عينه من الأطفال ذوى صعوبات التعلم ، رسالة دكتوراه، معهد الدراسات العليا للطفوله، قسم الدراسات النفسيه للأطفال، جامعه عين شمس .

الخطيب، مونيكا إلين (٢٠١٢).أنماط الذاكره العامله (التنفيذيه،البصريه،الصوتيه)لدى طلبه صعوبات التعلم فى القراءه والرياضيات، رسالة ماجيستير، كليه العلوم التربويه والنفسيه، جامعه عمان، حزيران .

الزغلول، رافع النصير و الزغول، عماد عبد الرحيم (٢٠٠٣). **علم النفس المعرفي**، ج١، عمان، الأردن, دار الشروق.

الزغول، عماد عبد الرحيم (٢٠٠٣) ، **مبادئ علم النفس التربوى** ، دار الكتاب الجامعى .

الزغول، عماد (٢٠١٠) . **نظريات التعلم** ، عمان ، الأردن ، دار الشروق للنشر و التوزيع ، ط ١ .

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

الزيات، فتحي مصطفى (٢٠٠٦). آليات التدريس العلاجي لذوي صعوبات الانتباه مع فرط الحركة والنشاط. المؤتمر الدولي لصعوبات التعلم، الرياض : ١٨-٢٢ نوفمبر، ١٤١٥-١٤٥٣.

السمادونى، السيد (١٩٩٠) . الإنتباه السمعى و البصرى لدى الأطفال ذوى فرط النشاط ((دراسه ميدانية)المؤتمر السنوى الثالث للطفل المصرى ، تنشئته ورعايته، مركز دراسات الطفولة، المجلد الثانى، ٩٣٦ _ ٩٥٥ .

السيد ، صوفيا إبراهيم (٢٠٠٩) . برنامج لتنميه بعض المفاهيم الرياضيه لدى الأطفال ذوى صعوبات التعلم بإستخدام بعض برامج الكمبيوتر ، رسالة ماجيستير ، معهد الدراسات العليا للطفوله، قسم الدراسات النفسيه والاجتماعيه، جامعه عين شمس .

الشخص، عبد العزيز (٢٠٠٤). تعديل سلوك الأطفال العاديين وذوي الاحتياجات الخاصة، القاهرة، مركز الفتح للنشر والتوزيع.

العبد الله، محمود فندي (٢٠٠٧) . **أسس تعليم القراءة لذوي الصعوبات القرائية (Dyslexia)** ، الأردن، عالم الكتب الحديث.

الفخراني، خالد إبراهيم سعد (٢٠٠٢). **النمو الحسي-الحركي لدي الأطفال،** القاهرة ، دار الفكر العربي.

الفيصل، سمر روحي (١٩٩٦) . التحصيل الدراسي وعلاقته بأنماط معالجة المعلومات للنصفين الكرويين بالمخ وأسلوبين معرفين محددين لدى عينة من طلاب الصف الثالث الثانوي العام،_رسالة دكتوراة كلية التربية، جامعة المنيا.

لكيال، مختار أحمد السيد (٢٠٠٨) . فعالية برنامج لتحسين مقدار معلومات الوعى بما وراء الذاكرة وأثره فى تحسين كفاءة منظومة التجهيز المعرفى بالذاكرة العاملة لدى التلاميذ ذوى صعوبات التعلم، الجمعية المصرية للدراسات النفسية، المجلة المصرية للدراسات النفسية، إبريل ، مجلد١٨، عدد٥٨، ص١٧٧-٢٥٨.

المكصوصي، ضرغام رضا عبد الستار (٢٠١٨) ، رسالة ماجيستير، دراسة مقارنة بين ذوى الكف المعرفى (العالى – الواطى) فى الإنتباه الإنتقائئ البصرى لدى طلبة الجامعة ، كلية التربية للعلوم ، إبن الهيثم، بغداد .

بخيت، محمد السيد (١٩٩٩) ، فاعلية برنامج إرشادى فى تعديل أساليب معاملة الوالدين للأبناء، رسالة دكتوراة ، كلية التربية ، جامعة عين شمس .

بن صافيه، آمال (٢٠٠٢) . الذاكره العامله لدى المصابين بعسر القراءه ، رساله ماجيستير ، قسم علم النفس وعلوم التربيه ، جامعة الجزائر كليه العلوم الانسانيه والاجتماعيه .

جلجل، نصرة محمد عبد المجيد (٢٠٠٥). إختبار تشخيص العسر القرائي"كراسة التعليمات"، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة.

طه، رانيه حسن (٢٠١٩) . تنمية مهارات تنظيم الذات لخفض القلق لدى أمهات الأطفال المعاقين عقلياً ، رسالة دكتوراه ، كلية البنات ، جامعة عين شمس .

سلول، منى محمد (٢٠١١) ." بناء اختبار لتقييم مستوى إنتاجيه وثبات الإنتباه عند أطفال الرياض " رسالة ماجيستير ، قسم رياض الأطفال ، كليه التربيه للبنات جامعه بغداد ، مجله البحوث التربويه والنفسيه العدد ثلاثون ص ٢٨

سيد ، السيد على (١٩٩٨) .برنامج مقترح لتنميه الإنتباه البصرى لدى الأطفال المتخلفين عقليا ، رسالة دكتوراه ، معهد الدراسات العليا للطفوله ، قسم الدراسات النفسيه والإجتماعيه ، جامعة عين شمس .

عاشور، أحمد حسن محمد (٢٠٠٥) . " الانتباه والذاكره العامله لدى عينات مختلفه من ذوى صعوبات التعلم وذوى فرط النشاط الزائد والعاديين ، رسالة دكتوراه ،كليه التربيه ، جامعه بنها .

عبد العاطى، إبراهيم عتريس (٢٠١٣) . الذاكره العامله بإستخدام مقيلس ستانفورد بينيه للذكاء (الصوره الخامسه) وعلاقتها بالعسر القرائى لدى عينه من التلاميذ (٩ : ١٢) سنه ، رسالة ماجيستير، معهد الدراسات العليا للطفوله ، قسم الدراسات النفسيه ، جامعه عين شمس .

عبد العزيز، رشا عادل (٢٠١٣) . برنامج لتحسين أداء الذاكره العامله بإستخدام الحاسب الألى لدى تلاميذ المرحله الإبتدائيه من ذوى صعوبات التعلم ، رسالة دكتوراه ، كليه البنات، جامعه عين شمس .

عبد الفتاح ، فوقية (٢٠٠٤) . سعة الذاكرة وإستراتيجيات ومستويات التشفير لدى عينة من تلاميذ المرحلة الإبتدائية من ذوي صعوبات تعلم القراءة والعاديين، المجلة المصرية للدراسات النفسية، المجلد ١٤ ،العدد ٤٢.

عبد الواحد سليمان (٢٠١١) . **العقل البشرى** ، دار الكتب الحديثه ،القاهره .

عميره ، صلاح (٢٠٠٢) . برنامج مقترح لعلاج صعوبات تعلم القراءه والكتابه لدى تلاميذ غرف المصادر بالمدرسه الإبتدائيه التأسيسيه بدوله الإمارات العربيه، رسالة دكتوراه ، معهد الدراسات العليا للطفوله، قسم الدراسات النفسيه والاجتماعيه، جامعه عين شمس .

لعيس، إسماعيل (٢٠٠٩).علاقة الوعي الفونولوجي بمستوى القدرة ، القرائية لدى تلاميذ الطور الإبتدائي عسيري القراءة، مجلة الطفولة العربية، مجلد١٠،عدد٣٨ ،ص٢٨-٤٦.

محمدى، مروه صيام (٢٠١٤) . فاعليه برنامج لتحسين صعوبات التعلم الناشئه عن إضطرابات الإنتباه كمدخل لتنميه الثقه بالنفس لدى تلاميذ المرحله الإبتدائيه، رسالة ماجيستير، كليه البنات للأداب والعلوم والتربيه، قسم علم النفس، جامعه عين شمس.

منصور، رشدى فام (٢٠٠٠) . **علم النفس العلاجى الوقائي (رحيق السنين)** ، مكتبة الأنجلو المصرية ، القاهرة .

ناجى، سارة (٢٠١٩) .فعالية برنامج تدريبى للذاكرة العاملة السمعية لزيادة الحصيلة اللغوية لدى الأطفال زارعى القوقعة، رسالة ماجيستير، جامعة الزقازيق، كلية التربية .

ثانياً : المراجع الأجنبيه

Henry (2001):How Does the Severity of a Learning Disability Affect Working Memory Performance?. Journal of Cognition, 9,233-247.

Jefferies , S&Everatt , J (2004) : working memory its role in dyslexia and other specific learning difficulties ,dyslexia ,vol . 10 , pp . 196 -214 .

Kibby .M .Y , Marks , W , Morgan , S & Long , C . J (2004) : Soecific impairment in developmental reading disabilities : a working memory approach , Journal of Learning Disabiliies , vol .37 , No . 4 , pp . 349 – 363 .

Logan , G.D. (1988): Toward a instance theory of automatization . Psychology review ,95.

Orban,S,A,Rapport,M.D , Friedman, L, M,Eckrich,S,J,&Kolfer,M.J (2018) .Inattentive behavior in boys with ADHD during classroom instruction: The mediating role of working memory processes .Journal of Abnormal child psychology,46 ,713-727

Richek, M.& others(1996): Reading Problems: Assessment and Teaching strategies, Needham heights , M A : Allyn & Bacon.

Swanson,L.,Howard,B.and Saez,L.(2006):Do Different Components Of Working Memory Underlie Different Subgroups of Reading Disabilities? Journal of Learning Disabilities,39(3), 252-269

Tian, Gang Hong 2007 , The Guidance Effect of Working Memory Contents on Selective Attention : Zhejiang University (People's Republic of China, United States.

Developing selective attention an entry to improve the working memory for children with reading difficulties

Aya Mustafa El beltagy

Faculty of Women for ARTS, Science and Education

Abstract:

Selective attention development is an entry point for improving working memory for children with reading difficulties (dyslexia)

The study aimed to identify the impact of selective attention development on improving the memory of children with difficulties reading in the primary stage by using a training program for selective attention and detection of the relationship between selective attention and working memory, and the sample of the study consisted of (50) students in The first, second and third grades (23 females and 27 males) the experimental sample consisted of 10 children (6 males and 4 females), and the experimental method was used, and the study tools included on the Stanford scale the fifth image version of the correction doctor The researcher prepared a measure (selective attention- measure of working memory - measure of reading difficulties) and the results resulted in the effectiveness of the training program consisting of thirty-six sessions of selective attention and its effect on improving memory Working in children with reading difficulties, where there are statistically significant differences between the average grades on the selective attention scale and the measure of memory working in the tribal and dimensional indexes in the experimental group in favor of dimensional measurement as the results showed the continuity of the program's impact on the members of the sample where there are no differences A statistical function between the average grades on the selective attention scale and the working memory scale in the dimensional and tracking records of the experimental group.

Keywords: Selective attention, working memory, reading difficulties