



جامعة الدول العربية
المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم
معهد البحوث والدراسات العربية
قسم دراسات التربية

فعالية برنامج تدريبي قائم على نظرية برونر في خفض
تباطؤ الايقاع المعرفي وتحسين الانتباه المشترك لدى
أطفال ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة

رسالة مقدمة من الباحث
أسامة محمد مصطفى قطب عبد الله
للحصول على درجة الماجستير في الدراسات التربوية
(تخصص صحة نفسية)

إشراف
أ.د. فضل إبراهيم عبد الصمد
أستاذ الصحة النفسية والإرشاد النفسي
المتفرغ كلية التربية
جامعة المنيا

١٤٤٦هـ / ٢٠٢٥م

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ

وَلَا تَقْفُ مَا لَيْسَ لَكَ بِهِ عِلْمٌ إِنَّ السَّمْعَ وَالْبَصَرَ
وَالْفُؤَادَ كُلُّ أُولَئِكَ كَانَ عَنْهُ مَسْئُولًا ﴿٣٦﴾

[سورة الإسراء، الآية ٣٦]

شكر وتقدير

اللهم لك الحمد كما ينبغي لجلال وجهك وعظيم سلطانك، فالحمد والثناء والشكر لله العلى القدير على نعمه والصلاة والسلام على رسوله الصادق الأمين، وعلى آله وصحبه ومن تبعه بإحسان إلى يوم الدين.

في بداية كلمتي لا بدّ لي من أتوجه أولاً بالشكر لله عزّ وجلّ الذي وفقني للوصول الى هذه المرحلة العلمية العالية، ومهد لي الطريق لأن أكون بينكم اليوم

لك الحمد لا أحصي الجميل ولم أزل أنا العاجز المُحتار عن مبلغ الشكر.

والشكر كل الشكر لأستاذي الجليل، الأستاذ الدكتور/ فضل إبراهيم عبد الصمد أستاذ أستاذ الصحة النفسية والإرشاد النفسي المتفرغ كلية التربية جامعة المنيا لقبول سيادته الإشراف على هذه الرسالة، والذي أدين له عرفاناً وأفيض له احتراماً لجزيل عطائه وتوجيهه المثمر، ملاحظاته وتوجيهاته القيمة التي كان لها بالغ الأثر في إثراء وتدعيم هذا العمل، والذي كان نبزاً أضاء لي الطريق، فجزاه الله عنى خير الجزاء على كريم إشرافه وتوجيهه.

وأقدم من الشكر ما تعجز الكلمات عن وصفه إلى كل من العالمين الجليلين أ.د/ ولاء ربيع مصطفى أستاذ ورئيس قسم الصحة النفسية كلية التربية جامعة بني سويف، أ.د/ مصطفى خليل محمود أستاذ الصحة النفسية كلية التربية جامعة المنيا، فلهما منى عظيم الشكر وفائق الاحترام على تفضلهما بقبول ومناقشة وإثراء هذا البحث.

كما أنني أتوجه بالشكر والأمتنان إلى من لا يضاھيھما أحد في الكون، إلى من أمرنا الله ببرھما، إلى من بذلا الكثير، وقدمّا ما لا يمكن أن يردّ، إليكما تلك الكلمات أُمّي وأبي الغاليان، أهدي هذا الجهد، فقد كنتما خير داعم لي طوال مسيرتي الدراسية، وكنتما على الدوام ملهمي، فعلى خطاكم أسير، وبعلمكما أفتدي، أُمّي وأبي، زوجتي الحبيبة، أبنائي أنس وآسر، إخوتي. أشكركما الشكر الجزيل على ما قدّمتموه لي طوال فترة دراستي، وإنجازي لهذا البحث

وأقدم من الشكر ما لا تستطيع الكلمات عن وصفه إلى روح أختي الطاهرة (منى) فقد كنت لي السند والعون، وكنت النور الذي يضيء دربي، وإن كنتي قد رحلت عنا جسداً، فروحك باقية في قلبي إلى الأبد، اللهم اجعلها في ضمانك وأمانك واجعلها من الذين يعدو في الجنة خالدين فيها ما دامت السموات والأرض.

وأخيراً فهذا جهدي المتواضع فإن أكن أصبت فأنسب الفضل إلى أستاذي ومشرفي، وإن كنت قد أخفقت فأنسب الخطأ لنفسِي، وحسبي أنني اجتهدت، ولا ادعي الكمال فالكمال لله وحده، وما توفيقي إلا بالله.

الباحث

مستخلص الدراسة باللغة العربية

اسم الباحث: أسامة محمد مصطفى قطب عبد الله

عنوان الدراسة: "فعالية برنامج تدريبي قائم على نظرية برونر في خفض تباطؤ الإيقاع المعرفي وتحسين الانتباه المشترك لدى أطفال ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة"

الدرجة العلمية: الماجستير في الدراسات التربوية (تخصص الصحة النفسية) عام ٢٠٢٥م.

جهة الدراسة: قسم الدراسات التربوية - معهد البحوث والدراسات العربية - جامعة الدول العربية

مستخلص: هدفت الدراسة إلى الكشف عن فعالية برنامج تدريبي قائم على نظرية برونر في خفض تباطؤ الإيقاع المعرفي وتحسين الانتباه المشترك مع فهم وتفسير استمرار فعالية هذا البرنامج لدى أطفال ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة، واعتمدت الدراسة الحالية على المنهج التجريبي التصميم شبه التجريبي ذو المجموعتين (التجريبية والضابطة)، وتكونت عينة الدراسة الأساسية من (٢٠) من أطفال ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة تتراوح أعمارهم من (٩-١٢) سنة، بمتوسط حسابي قدره (١٠.٥)، وانحراف معياري قدره (١.٣) من المقيدين بمدرسة التربية الفكرية بمدينة المنيا خلال العام ٢٠٢٤ / ٢٠٢٥م، [واستخدمت الدراسة مجموعة من الأدوات منها مقياس تباطؤ الإيقاع المعرفي لدى أطفال ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة (إعداد الباحث)، مقياس الانتباه المشترك لدى أطفال ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة (إعداد الباحث)، وبرنامج تدريبي قائم على نظرية برونر لخفض تباطؤ الإيقاع المعرفي وتحسين الانتباه المشترك لدى أطفال ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة (إعداد الباحث)]، وأسفرت نتائج الدراسة عن فاعلية البرنامج التدريبي القائم على نظرية برونر في خفض تباطؤ الإيقاع المعرفي وتحسين الانتباه المشترك لدى أطفال ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة، واستمرار فاعلية البرنامج خلال فترة المتابعة التي استمرت لمدة شهر بعد الانتهاء من تطبيق البرنامج، وقدمت الدراسة عدة توصيات منها الاستعانة بالبرنامج القائم على نظرية برونر في المدارس والمراكز والجمعيات المهتمة بتنمية الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة، والاعتماد على مبادئ نظرية برونر في بيئة التعلم بالمدارس والمراكز الخاصة بما يثرى بيئة الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة التعليمية والتعلمية.

الكلمات المفتاحية: نظرية برونر - تباطؤ الإيقاع المعرفي - الانتباه المشترك - الإعاقة الفكرية البسيطة.

Abstract

Researcher Name: Osama Mohamed Mostafa Qotb Abdullah

Study Title: The Effectiveness of a Training Program Based on Bruner's Theory in Reducing Sluggish Cognitive Tempo and Improving Joint Attention among Children with Mild Intellectual Disabilities

Academic Degree: Master's degree in educational studies (Specialization: Mental Health), 2025.

Study Institution: Department of Education Studies – Institute of Arab Research and Studies – League of Arab States

The current study aimed to investigate the effectiveness of a training program based on Bruner's theory in reducing Sluggish cognitive tempo and improving joint attention, as well as understanding and interpreting the program's sustained effectiveness for children with mild intellectual disabilities. The study adopted the quasi-experimental method with a two-group design (experimental and control). The primary study sample consisted of 20 children with mild intellectual disabilities, aged between 9 and 12 years, arithmetic mean of (10.5), standard deviation of (1.3) enrolled in the Intellectual Education School in Minia during the academic year 2024/2025. The study employed a set of tools, including the Sluggish cognitive tempo Scale for Children with Mild Intellectual Disabilities (developed by the researcher), the Joint Attention Scale for Children with Mild Intellectual Disabilities (developed by the researcher), and a training program based on Bruner's theory to reduce Sluggish cognitive tempo and improve joint attention (developed by the researcher). The results indicated the effectiveness of the training program based on Bruner's theory in reducing Sluggish cognitive tempo and improving joint attention among children with mild intellectual disabilities. The program's effectiveness persisted during the follow-up period, which lasted for one month after the program's completion. The study provided several recommendations, including utilizing the Bruner-based program in schools, centers, and organizations concerned with the development of children with mild intellectual disabilities, and integrating Bruner's principles into learning environments in schools and specialized centers to enrich the educational and learning environments for children with mild intellectual disabilities.

Keywords: Bruner's Theory – Sluggish Cognitive Tempo – Joint Attention – Mild Intellectual Disabilities.

قائمة المحتويات
(أ) قائمة الموضوعات

الصفحة	الموضوع
أ	صفحة الغلاف
ب	الآية القرآنية
ج	شكر وتقدير
د	مستخلص الدراسة باللغة العربية
هـ	مستخلص الدراسة باللغة الإنجليزية
و	قائمة المحتويات
ط	قائمة الجداول
ك	قائمة الأشكال
ك	قائمة الملاحق
١٠ - ١	الفصل الأول: مدخل الدراسة
٢	أولاً: مقدمة
٥	ثانياً: مشكلة الدراسة
٧	ثالثاً: أهداف الدراسة
٧	رابعاً: أهمية الدراسة
٨	خامساً: مصطلحات الدراسة
٩	سادساً: محددات الدراسة
٤٣ - ١١	الفصل الثاني: الإطار النظري للدراسة
١٢	المحور الأول: نظرية (برونر)
١٢	أولاً : نشأة نظرية (برونر)
١٤	ثانياً: المبادئ الأساسية لنظرية (برونر)
١٨	ثالثاً: التعلم بالاكتشاف عند برونر
١٩	رابعاً: خصائص التعلم بالاكتشاف عند (برونر)
٢٠	خامساً: أنواع وطرق التعلم بالاكتشاف عند (برونر)
٢٢	سادساً: الأهمية التطبيقية التربوية لنظرية (برونر)
٢٤	التعقيب على المحور الأول
٢٥	المحور الثاني: الإيقاع المعرفي
٢٥	أولاً: مفهوم تباطؤ الإيقاع المعرفي

قائمة المحتويات
(أ) قائمة الموضوعات

الموضوع	الصفحة
ثانياً: أعراض تباطؤ الإيقاع المعرفي	٢٦
ثالثاً: أسباب تباطؤ الإيقاع المعرفي	٢٩
رابعاً: تشخيص تباطؤ الإيقاع المعرفي	٣٠
خامساً: علاج تباطؤ الإيقاع المعرفي	٣١
تعقيب على المحور الثاني:	٣٢
المحور الثالث: الانتباه المشترك لدى أطفال ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة	٣٣
أولاً: مفهوم الانتباه المشترك	٣٣
ثانياً: مكونات الانتباه المشترك	٣٥
ثالثاً: مستويات الانتباه المشترك ووظائفه	٣٦
رابعاً: أهمية الانتباه المشترك للأطفال ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة	٣٨
خامساً: مراحل تطور الانتباه المشترك لدى الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة	٤٠
تعقيب على المحور الثالث	٤٢
تعقيب عام على الفصل الثاني	٤٢
الفصل الثالث: دراسات سابقة وفروض الدراسة	٤٤ - ٦٠
أولاً: دراسات سابقة	٤٥
١. دراسات تناولت نظرية برونر لدى الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية	٤٥
٢. دراسات تناولت الإيقاع المعرفي لدى الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية	٤٨
٣. دراسات تناولت الانتباه المشترك لدى الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية	٥٢
تعقيب عام على الدراسات السابقة:	٥٨
موقع الدراسة الحالية من الدراسات السابقة	٥٩
ثانياً: فروض الدراسة	٦٠
الفصل الرابع: منهجية الدراسة وإجراءاتها	٦١ - ٩٢
أولاً: منهج الدراسة	٦٢
ثانياً: عينة الدراسة	٦٢
ثالثاً: أدوات الدراسة	٦٦

قائمة المحتويات
(أ) قائمة الموضوعات

الموضوع	الصفحة
رابعاً: خطوات إجراء الدراسة	٩١
خامساً: الأساليب الإحصائية المستخدمة	٩٢
الفصل الخامس: نتائج الدراسة ومناقشتها وتفسيرها	٩٣ - ١٢٣
أولاً: عرض نتائج الدراسة	٩٣
ثانياً: مناقشة وتفسير نتائج الدراسة	١٠٩
ثالثاً: ملخص نتائج الدراسة	١٢١
رابعاً: توصيات الدراسة	١٢٢
خامساً: دراسات مقترحة	١٢٣
المراجع	١٢٤
ملاحق الدراسة	١٣٧
ملخص الدراسة	١٩٠
ملخص الدراسة باللغة العربية	١٩١
ملخص الدراسة باللغة الأجنبية	١٩٥

(ب) قائمة الجداول

م	عنوان الجدول	الصفحة
١	وصف عينة الدراسة الأساسية	٦٣
٢	المتوسط الحسابي والانحراف المعياري ومعامل الالتواء لعينة البحث الضابطة في المتغيرات قيد البحث	٦٤
٣	المتوسط الحسابي والانحراف المعياري ومعامل الالتواء لعينة البحث التجريبية في المتغيرات قيد البحث	٦٤
٤	دلالة الفروق بين متوسطي رتب القياسين القبليين للمجموعتين الضابطة والتجريبية في مقياس تباطؤ الإيقاع المعرفي ومقياس الانتباه المشترك لدى الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة	٦٥
٥	معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة من عبارات مقياس تباطؤ الإيقاع المعرفي والدرجة الكلية للبعد الذي ينتمي إليه	٧٢
٦	معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة من عبارات مقياس تباطؤ الإيقاع المعرفي والدرجة الكلية للمقياس	٧٣
٧	معامل الارتباط بين درجة كل بعد والدرجة الكلية لمقياس تباطؤ الإيقاع المعرفي	٧٣
٨	معاملات الارتباط بين درجات العينة علي المقياس المعد من قبل الباحث ومقياس تباطؤ الإيقاع المعرفي المعد من قبل د/ مصطفى أبو المجد سليمان	٧٤
٩	معاملات الارتباط بين التطبيقين الأول والثاني لمقياس تباطؤ الإيقاع المعرفي	٧٥
١٠	معاملات الفا لمقياس تباطؤ الإيقاع المعرفي	٧٥
١١	معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة من عبارات مقياس الانتباه المشترك والدرجة الكلية للبعد الذي ينتمي إليه	٧٨
١٢	معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة من عبارات مقياس الانتباه المشترك والدرجة الكلية للمقياس	٧٩
١٣	معامل الارتباط بين درجة كل بعد والدرجة الكلية لمقياس الانتباه المشترك	٧٩
١٤	معاملات الارتباط بين درجات العينة علي المقياس المعد من قبل الباحث ومقياس الانتباه المشترك المعد من قبل د/ ريم أحمد حجازي	٨٠
١٥	معاملات الارتباط بين التطبيقين الأول والثاني لمقياس الانتباه المشترك	٨١
١٦	معاملات الفا لمقياس الانتباه المشترك	٨١
١٧	بيان بتوزيع جلسات البرنامج وتوضيح أهدافه ومخرجاته	٨٧

(ب) قائمة الجداول

م	عنوان الجدول	الصفحة
١٨	دلالة الفروق بين متوسطي رتب القياسين البعدين للمجموعتين الضابطة والتجريبية على مقياس تباطؤ الإيقاع المعرفي لدى أطفال ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة	٩٤
١٩	دلالة الفروق بين متوسطي رتب القياسين القبلي والبعدي للمجموعة (التجريبية) على مقياس تباطؤ الإيقاع المعرفي لدى أطفال ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة	٩٧
٢٠	حجم الأثر ونسبة التحسن المئوية لفاعلية البرنامج القائم علي نظرية برونر لأطفال المجموعة التجريبية في مقياس تباطؤ الإيقاع المعرفي	٩٨
٢١	دلالة الفروق بين متوسطي رتب القياسين البعدي والتتبعي للمجموعة (التجريبية) على مقياس تباطؤ الإيقاع المعرفي لدى أطفال ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة	١٠٠
٢٢	دلالة الفروق بين متوسطي رتب القياسين البعدين للمجموعتين الضابطة والتجريبية علي مقياس الانتباه المشترك لدى أطفال ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة	١٠٣
٢٣	دلالة الفروق بين متوسطي رتب القياسين القبلي والبعدي للمجموعة قيد البحث علي مقياس الانتباه المشترك لدى أطفال ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة	١٠٥
٢٤	حجم الأثر ونسبة التحسن المئوية لفاعلية البرنامج التدريبي القائم علي نظرية برونر للمجموعة التجريبية قيد البحث في مقياس الانتباه المشترك لدى أطفال ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة	١٠٦
٢٥	دلالة الفروق بين متوسطي رتب القياسين البعدي والتتبعي للمجموعة قيد البحث علي مقياس الانتباه المشترك لدى أطفال ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة	١٠٨

(ج) قائمة الأشكال

م	عنوان الشكل	الصفحة
١	رسم بياني يوضح الفروق بين متوسطي القياسين البعديين للمجموعتين الضابطة والتجريبية في مقياس تباطؤ الإيقاع المعرفي لدى أطفال ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة	٩٦
٢	رسم بياني يوضح الفروق بين متوسطي القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية في مقياس تباطؤ الإيقاع المعرفي لدى أطفال ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة	٩٩
٣	الفروق بين متوسطي القياسين البعدي والتتبعي للمجموعة التجريبية في مقياس تباطؤ الإيقاع المعرفي لدى أطفال ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة	١٠٢
٤	رسم بياني يوضح الفروق بين متوسطي القياسين البعديين للمجموعتين الضابطة والتجريبية في مقياس الانتباه المشترك لدى أطفال ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة	١٠٤
٥	الفروق بين متوسطي القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية في مقياس الانتباه المشترك لدى أطفال ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة	١٠٧
٦	رسم بياني يوضح الفروق بين متوسطي القياسين البعدي والتتبعي للمجموعة قيد البحث في مقياس الانتباه المشترك لدى أطفال ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة	١٠٩

(د) قائمة الملاحق

م	عنوان الملحق	الصفحة
١	أسماء السادة الخبراء المحكمين لأدوات الدراسة	١٣٨
٢	اختبار رسم الرجل لجودانف هاريس	١٤٠
٣	مقياس المستوى الاجتماعي والاقتصادي والثقافي للأسرة	١٤٤
٤	مقياس تباطؤ الإيقاع المعرفي لأطفال ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة	١٤٦
٥	مقياس الانتباه المشترك لأطفال ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة.	١٥١
٦	برنامج تدريبي قائم على نظرية برونر في خفض تباطؤ الإيقاع المعرفي وتحسين الانتباه المشترك لدى أطفال ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة	١٥٦

الفصل الأول

مدخل الدراسة

أولاً: مقدمة

ثانياً: مشكلة الدراسة

ثالثاً: أهداف الدراسة

رابعاً: أهمية الدراسة

خامساً: مصطلحات الدراسة

سادساً: محددات الدراسة

الفصل الأول

مدخل الدراسة

أولاً: مقدمة

تعد الطفولة من أهم المراحل التي يمر بها الإنسان في حياته، ففيها تشتد قابلية الطفل للتأثر بالعوامل المختلفة التي تحيط به، ومرحلة الطفولة أكثر من أية مرحلة عمرية أخرى - خاصة ذوي المشكلات - حيث يتعرض فيها الطفل لعمليات من التوازن واختلال التوازن، والتي تؤثر على جوانب شخصيته وتظهر فيها أشكال من السلوك السوي أو السلوك غير السوي والتي قد يبقى أثرها فيه طيلة حياته.

كما تعد الإعاقة الفكرية من أكبر المشكلات التي تواجهها الدول على اختلاف توجهاتها ؛ نظراً لما تمثله من طاقة بشرية معطلة تحتاج إلى مد يد من الرعاية والاهتمام، وتتكبد الدولة الكثير من الجهد والمال في سبيل إعداد أفرادها المعاقين فكرياً للحياة بما يتلاءم مع إمكاناتهم العقلية المحدودة التي تجعلهم أقل قدرة على التوافق سواء مع الذات أو مع الآخرين، وتؤثر بالتالي على كيفية تصرفهم في المواقف الاجتماعية المختلفة وفي تفاعلهم مع الآخرين (الصاوي، ٢٠٢٠، ٩٣٩)*.

فالانتجاه الإيجابي نحو الإعاقة الفكرية يعد مطلباً ضرورياً ومسبقاً لتقبل الطفل ذي الإعاقة الفكرية وإشباع حاجاته النفسية والجسمية وإحاطته بالحب والرعاية والاهتمام، وذلك من خلال اتباع أساليب معاملة جيدة مبنية على أسس تربوية سليمة ووعي بطبيعة الإعاقة الفكرية وفهم جميع أبعادها كذلك إعادة تأهيله للحياة من خلال تنمية مهارات مناسبة تساعد على حسن التوافق مع الواقع بشكل أكبر (الخطيب والحديدي، ٢٠١٥، ٦٩). ويرى الباحث أن أخطر ما يعاني منه الطفل المعاق فكرياً في حياته بصفة عامة، وفي المدرسة بصفة خاصة هو أن تتسم معظم أساليبه السلوكية بنقص القدرة على الانتباه، وكثيراً ما يظهر لديه عجزاً في المهارات اللازمة للتفاعل مع الآخرين، وبالتالي عدم قدرته على إقامة علاقات اجتماعية مقبولة مع أقرانه. حيث يرتبط العجز في الانتباه المشترك بالعديد من التأثيرات السلبية على مظاهر النمو المختلفة لدى الأطفال المعاقين فكرياً والتي تشمل النمو اللغوي والاجتماعي.

* (اعتمد الباحث في التوثيق على (ذكر لقب المؤلف، سنة النشر، رقم الصفحة) وفقاً لنظام التوثيق APA7).

فالعجز في مهارات الانتباه المشترك يقضي على فرصة الطفل في تعلم الخبرات التي تعد ضرورية لاكتساب اللغة، ويتضح ذلك إذا علمنا أن تعلم اللغة يتم أثناء تفاعلات الانتباه المشترك بين الطفل والآخرين (القحطاني، ٢٠١٨، ٣٠٩).

وعرفه كل من ريتمان (2005) Reitman، ميشال سوليفان Michelle, et al (2007)، ودون وآخرون (2008) Donna, et al على أنه مهارة أساسية حيوية تتطور في مرحلة مبكرة من حياة الفرد، يتم من خلاله بناء تنسيق اجتماعي مع الآخرين، حيث يتم مشاركة الخبرات مع الآخرين، وقد أوضحوا أن الانتباه المشترك أكثر من مجرد شخصين ينظران لنفس الشيء، ولكن هناك تزامن بين المشاركين لتنسيق الانتباه بين هذين الشيء وبين الشخص الآخر، ويتم ذلك من خلال العديد من المهارات التي تتضمن (الاتصال بالعين، تحول النظرة، الإشارة على شيء، المبادرة بطلب شيء، الاستجابة للآخر)، ويؤثر الانتباه المشترك في الكثير من جوانب النمو (المعرفي - الاجتماعي - اللغوي - الانفعالي).

ويعد تباطؤ الإيقاع المعرفي (SCT) مصطلح جديد يعبر عن متلازمة تمثل صيغة نوعية و متميزة عن اضطراب نقص الانتباه وفرط الحركة (ADHD)، حيث أجري (2007) McBurnett et al تحليلاً عاملياً للتصنيفات التي تم جمعها علي (٦٩١) طفلاً تمت إحالتهم إلى عيادات طب الأطفال المتخصصة لاضطراب نقص الانتباه وفرط الحركة، وقد وجد أن الأعراض المصنفة باسم تباطؤ الإيقاع المعرفي شكلت بعداً مميزاً عن الأعراض التقليدية لاضطراب نقص الانتباه وفرط الحركة وهذا ما أشارت إليه دراسة Becker, et al (2021) أن تباطؤ الإيقاع المعرفي يبدأ في مرحلة الطفولة المبكرة ويزداد مع تقدم العمر، كما يختلف تجريبياً عن سلوكيات اضطراب نقص الانتباه وفرط الحركة.

ولقد أوضح (Barkley 2015, 1) أن الفرد الذي يعاني من تباطؤ الإيقاع المعرفي (SCT)، يظهر مجموعة من الأعراض السلوكية تشمل أحلام اليقظة المفرطة، والتحديق، والضيق الذهني والارتباك، والنعاس، والخمول، والتباطؤ، قصور النشاط، ويرتبط تباطؤ الإيقاع المعرفي بشكل موثوق بالانسحاب الاجتماعي والأمراض النفسية.

ويُظهر الأطفال ذوي تباطؤ الإيقاع المعرفي مستويات مرتفعة من الانسحاب الاجتماعي وضعف أكبر في مقاييس الانتباه المستمر وسرعة المعالجة، في المقابل لديهم مستويات أقل من السلوكيات الخارجية والرفض الاجتماعي الصريح (Becker, et al, 2014) وهذا ما أكدته نتائج دراسة (Meisinger, 2015) والتي أشارت إلى وجود تباطؤ الإيقاع المعرفي لدى الأطفال ذوي نقص الانتباه. وفي ضوء تحليلات الأطر النظرية

والدراسات السابقة الخاصة بتباطؤ الإيقاع المعرفي يتضح أن تباطؤ الإيقاع المعرفي من المشكلات السلوكية التي تؤثر سلباً على الأطفال خاصة في المراحل النمائية المبكرة، حيث أظهرت نتائج التحليل الطولي لدراسة (Becker, et al (2017 ارتباط تباطؤ الإيقاع المعرفي بالضعف الأكاديمي والاجتماعي لدى الأطفال، بالإضافة إلى ارتباطه بالاكنتاب، كما تنبأت هذه الدراسة بمستويات مرتفعة من رفض الأقران، كما فحصت دراسة (Lee, et al. (2014 مجموعة الأطفال بهدف تحديد أعراض تباطؤ الإيقاع المعرفي لدى الأطفال، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، حيث تكونت عينة الدراسة من ٣٦٦ طفلاً (من سن ٥ إلى ١٣ عاماً مع ٥٦٪ منهم فتيات)، وتم تقييمهم من خلال ملاحظة الوالدين والمعلمين، وقد أعدت استمارات تقييم وملاحظة لتلك الأعراض، وقد أشارت نتائج الدراسة إلى أن أعراض تباطؤ الإيقاع المعرفي تمثلت في عشرة أعراض كالتالي: (أحلام اليقظة؛ تقلب الانتباه؛ شرود ذهن؛ فقدان سلسلة الأفكار؛ الارتباك بسهولة؛ يبدو نعساناً؛ التفكير البطيء؛ بطيء الحركة؛ مبادرة منخفضة؛ يشعر بالملل بسهولة ويحتاج إلى تحفيز)، وأشارت الدراسة إلى التأثيرات السلبية لتلك الأعراض على الأطفال.

كما تظهر بعض الأعراض المميزة لاضطراب تباطؤ الإيقاع المعرفي من خلال الانسحاب الاجتماعي، وضعف القدرة على ضبط النفس (الاتزان الانفعالي)، والتجاهل من قبل الأقران، وتؤدي تلك الأعراض إلى الانسحاب والعزلة مما يؤثر على الجانب الاجتماعي لدى الأفراد، وضعف الثقة بالنفس وتدني المبادرة بالحديث أو التفاعل بشكل عام. (Becker, et al, 2018a, 104

ووصف (Lee, et al (2014, 2) ذوي تباطؤ الإيقاع ببعض الأعراض التي تميزهم ومنها أحلام يقظة، وتقلبات اليقظة، وشرود ذهن، وفقدان مجرى التفكير، والارتباك بسهولة، والنعاس، والتفكير البطيء، والسلوك البطيء.

وقد حاول علماء النفس وضع نظريات للتعليم لإيجاد حلول للمشكلات التي يواجهها الأطفال خاصة في مراحل النمائية المبكرة، فقد حاول جيروم برونر Jerome Bruner وضع نظرية في التعليم تفسر حوادث التعلم الصفي بدلاً من اعتماد نظريات التعلم السلوكية، حيث قام (برونر) بتطبيق أسس التعلم المعرفي في مجال التعليم إذ انطلق من مبدأ أن الإنسان كائن فاعل ومتفاعل مع البيئة، لذلك يجب أن تعكس مواقف التعلم جميعها هذا المفهوم الذي يتيح للفرد فرصة التعلم، وذلك استعمال طاقاته العقلية، وإبراز دوره الإيجابي في مواقف التعلم، ولتحقيق ذلك ينبغي أن يتحول الموقف التعليمي من حشو ذهن المتعلم بالمعلومات والحقائق فقط إلى تقديم المعلومات بطريقة تمكنه من اكتشاف العلاقات بينها، والوصول إلى القوانين

والمبادئ التي تحكمها، وبذلك قدم دعماً نظرياً مهماً عرف بالتعلم بالاكتشاف، (Discovery learning) وهو نموذج للتعليم يؤكد على أهمية مساعدة المتعلم في فهم بنية المادة المتعلمة أو مفاهيمها لأجل اندماجها في عملية التعلم (خضير وخلف، ٢٠١٥، ١٩٢٧)

وتأسيساً على ما تقدم جاءت هذه الدراسة للكشف عن فعالية برنامج تدريبي قائم على نظرية برونر في خفض تباطؤ الإيقاع المعرفي وتحسين الانتباه المشترك لدى أطفال ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة.

ثانياً: مشكلة الدراسة:

يعد القصور الملحوظ في المهارات المعرفية كالانتباه، والتركيز، والادراك، والتصنيف، والتقليد، والتسلسل، والتمييز من المظاهر الدالة على إصابة الأطفال بالإعاقات العقلية. فهم لا يستطيعون مواصلة بعض الأنشطة لفترة من الوقت، كما يُظهرون صعوبات ملحوظة في بعض العمليات كالفرز والعد، والتصنيف. بالإضافة لعدم قدرتهم على تركيز الانتباه على مثير محدد لفترة من الوقت، أو الاستجابة للتعليمات بدقة، أو التقليد في عدد من المجالات الصوتية والحركية، أو إدراك المعلومات ومعالجتها بشكل ملائم، كما يعجزون عن إدراك العلاقات السببية والمكانية والزمنية ويفتقدون القدرة على حل المشكلات، كما يعجزون عن التمييز بين الأشياء المختلفة، والمتشابهة، أو تصنيف الأشياء في ضوء المجموعات التي تنتمي إليها (Foy & Mann, 2014).

وقد لاحظ الباحث من خلال عمله في مجال تأهيل ورعاية الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة بعض المشكلات لدى هذه الفئة من الأطفال، كتشتت الانتباه والخمول والميل إلى العزلة، إضافة إلى البطء في إتمام وإنجاز المهام المكلفين بها، والافتقار إلى المبادرة وظهور علامات الإجهاد والارتباك العقلي، وقيامهم بالتحديق غير الهادف، ونقص النشاط، والحركة البطيئة والقلق والتوتر لأضعف الأسباب.

ولتحديد بعض أبعاد تلك المشكلات قام الباحث بإجراء عدة مقابلات شخصية مع أولياء أمور بعض الأطفال؛ للتأكد من مدى وجود تلك المشكلات من خلال ملاحظاتهم للأطفال، وقد أكد أولياء الأمور وجود بعض المشكلات لدى الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة تمثلت في ضعف انتباههم وقلة تركيزهم أثناء إنجاز واجباتهم، والمهام المكلفين بها في المنزل، كما أوضح أولياء الأمور أيضاً عدم قيام الأطفال بمحاولة إنجاز المهام أو إعادة وتكرار تلك المحاولات، وأنهم يغلب عليهم الاستسلام لفكرة وجود عجز يمنعهم من التعلم والإنجاز ويميلون إلى العوالة والانسحاب من المواقف، وكل هذه المشكلات تشير إلى معاناة الأطفال من تباطؤ الإيقاع المعرفي.

وتأتي ملاحظة الباحث لتلك المشكلة امتداداً لدراسات عديدة أشارت إلى تباطؤ الإيقاع المعرفي لدى الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية مثل دراسة Hartman, Willcutt, & Pennington (2004)، Barkley (2012)، ودراسة بكري (٢٠٢١)، الصادق (٢٠٢١)، زناتي وحماد وعمر (٢٠٢٢)، توني وحسن وعبد العظيم (٢٠٢٣) حيث أشارت تلك الدراسات إلى حاجة الأطفال ذوي الإعاقات النمائية وذوي الإعاقة الفكرية بشكل خاص إلى خفض تباطؤ الإيقاع المعرفي، وقدمت تلك الدراسات برامج للتدخل في محاولات لخفض هذا الاضطراب لدى الأطفال.

كما أشارت دراسات أخرى إلى حاجة الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية إلى تحسين الانتباه المشترك من خلال برامج التدخل المبكر التي تتضمن أنشطة تزيد من انتباه الأطفال وتحسن لديهم الذاكرة والعمليات المعرفية مثل دراسة القحطاني (٢٠١٨)، الشويش وجاد الرب (٢٠١٩)، شحاته وكامل وعبد المحسن (٢٠٢٣) العثمان (٢٠٢٣) خليل (٢٠٢٤)، كما أشارت تلك الدراسات إلى ارتباط الانتباه المشترك ببعض الاضطرابات الأخرى مثل تباطؤ الإيقاع المعرفي لدى الأطفال.

وفي ضوء ما سبق تسعى الدراسة الحالية إلى تحسين الانتباه المشترك مما قد يسهم في خفض تباطؤ الإيقاع المعرفي لدى الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية استرشاداً ببعض البرامج التي أجريت في البيئات الأجنبية والعربية مثل: دراسة حسونة والسيد وإبراهيم (٢٠٢١) التي أكدت على فاعلية برنامج تدريبي قائم على نظرية برونر في خفض تشتت الانتباه وفرط الحركة لدى أطفال الروضة ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة.

ومما سبق يمكن أن تتبلور مشكلة الدراسة الحالية في السؤال الرئيس التالي:

ما فاعلية برنامج تدريبي قائم على نظرية برونر في خفض تباطؤ الإيقاع المعرفي وتحسين الانتباه المشترك لدى أطفال ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة؟

ويتفرع من هذا السؤال الأسئلة الآتية :

ويتفرع من هذا السؤال أسئلة فرعية أخرى منها:

١. ما فاعلية برنامج تدريبي قائم على نظرية برونر في خفض تباطؤ الإيقاع المعرفي وتحسين الانتباه المشترك لدى أطفال ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة؟

٢. هل تستمر فاعلية برنامج تدريبي قائم على نظرية برونر في خفض تباطؤ الإيقاع المعرفي وتحسين الانتباه المشترك لدى أطفال ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة بعد فترة المتابعة؟

ثالثاً: أهداف الدراسة:

تسعى الدراسة الحالية إلى:

١. محاولة الكشف عن فعالية برنامج تدريبي قائم على نظرية برونر في خفض تباطؤ الإيقاع المعرفي وتحسين الانتباه المشترك لدى أطفال ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة.
٢. فهم وتفسير استمرار فعالية برنامج تدريبي قائم على نظرية برونر في خفض تباطؤ الإيقاع المعرفي وتحسين الانتباه المشترك لدى أطفال ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة بعد فترة المتابعة.

رابعاً: أهمية الدراسة:

أ. الأهمية النظرية

١. تتناول الدراسة اضطراب تباطؤ الإيقاع المعرفي كأحد الاضطرابات الأكثر شيوعاً بين الأطفال عامة وذوي الإعاقة الفكرية البسيطة خاصة.
٢. تثير هذه الدراسة الجانب المعرفي في مجالي التربية وعلم النفس عن نظرية برونر ودورها الهام في الحد من مظاهر تباطؤ الإيقاع المعرفي لدى أطفال ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة.
٣. تساهم في تقديم نموذج من المعلومات والحقائق عن الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة.
٤. كما قد تساعد الدراسة في عرض الأسباب المؤدية لضعف الانتباه المشترك لدى الأطفال المعاقين فكرياً وأثره السلبي على الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة.

ب. الأهمية التطبيقية

١. ساهمت الدراسة في تقديم نموذج عملي لبرنامج تدريبي قائم على نظرية برونر لخفض مظاهر تباطؤ الإيقاع المعرفي لدى أطفال ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة؛ وذلك يمكن أن يسهم في إمكانية تعميمه وتطبيقه على عينات أخرى.
٢. من الممكن أن تفتح الدراسة الحالية المجال لدراسات أخرى تحاول الاستفادة من استخدام نظرية برونر مع الأطفال بصفة عامة.
٣. التقدم من خلال نتائج الدراسة بالتوصيات والمقترحات اللازمة نحو توجيه الوالدين والمعلمين والمتخصصين في وضع الخطط والبرامج والخدمات النفسية التي تساعد في إرشاد وتوجيه الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة وخفض تباطؤ الإيقاع المعرفي لديهم.

خامساً: مصطلحات الدراسة:

١. البرنامج التدريبي القائم على نظرية برونر:

هي نظرية من نظريات التعلم المعرفي تستند على التعلم بالاكتشاف، حيث تتيح للطفل فرصة التعلم واستعمال طاقاته العقلية؛ وذلك من أجل زيادة مدة انتباهه والحد من فرط الحركة لديه. (حسونة وآخرون، ٢٠٢١، ٩٠٤).

وعرف الباحث البرنامج التدريبي القائم على نظرية برونر إجرائياً بأنه: مجموعة من العمليات المعرفية والإجراءات التي تساهم في تحسين بعض الأداءات العقلية من خلال استخدام مجموعة من الأنشطة والفنيات التي تهدف إلى خفض تباطؤ الإيقاع المعرفي وتحسين الانتباه المشترك لدى أطفال ذوي الإعاقة الفكرية.

٢. تباطؤ الإيقاع المعرفي:

يعرف تباطؤ الإيقاع المعرفي بأنه: "مجموعة من الأعراض السلوكية التي تتميز بالنتشوش العقلي والغموض، وبطء الحركة، وضعف السلوك والتفكير، والخمول والنعاس، والإفراط في أحلام اليقظة. (Becker, et al, 2020, 392)

ويعرف الباحث تباطؤ الإيقاع المعرفي إجرائياً بأنه: حالة قصور في الإدراك والانتباه تتميز ببطء الأداء والشعور بالنعاس، والاستغراق في أحلام اليقظة وضعف التركيز والشعور بالكسل، ويقاس بالدرجة التي يحصل عليها الطفل على مقياس تباطؤ الإيقاع المعرفي المعد من قبل الباحث.

٣. الانتباه المشترك:

يعرف الانتباه المشترك والانتباه المشترك هو سلوك تواصلية يعرف بأنه قدرة الطفل على استخدام التواصل البصري والإيماءات في تنظيم الانتباه مع شخص آخر لمشاركته في اهتمامه بالأشياء والأحداث. (Volkmar, et al, 2011, 142)

ويعرف الباحث الانتباه المشترك إجرائياً بأنه: عملية تتضمن سلوكيات يلجأ إليها الطفل ليتبع أو يوجه انتباه شخص آخر إلى حدث أو موضوع معين على أن تتضمن التهيئة والاستعداد للانتباه المشترك، والاستجابة للانتباه المشترك، والمبادرة بالانتباه المشترك ويقاس بالدرجة التي يحصل عليها الطفل على مقياس الانتباه المشترك المعد من قبل الباحث.

٤. الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة:

يعرف الطفل ذو الإعاقة الفكرية البسيطة بأنه الذي تتراوح درجة ذكائه بين (٥٥-٧٠) درجة، ولديه تأخر في بعض المهارات المعرفية؛ مثل: اللغة والتعبير ومهارات القراءة والكتابة والتعامل مع النقود والشراء والأرقام والحساب والزمن، وتوجيه الذات، ويعاني ضعفاً في بعض المهارات الشخصية والاجتماعية، والميل نحو السذاجة، وضعف القدرة على حل المشكلات الاجتماعية، واتباع القواعد والامتثال للقوانين والتعرض للخطر، وتدني في مهاراته العملية الحياتية؛ مثل العناية الشخصية والتنقل والسفر واستخدام بعض الأدوات (Hord & Xin, 2015).

ويعرف الباحث أطفال ذوي الإعاقة الفكرية القابلين للتعلم إجرائياً بأنهم الأطفال الذين تتراوح درجة ذكائهم ما بين (٥٥-٧٠) وتتراوح أعمارهم ما بين (٩-١٢) سنة والذين يمكنهم الاستفادة من البرامج التعليمية والتدريبية المقدمة لهم بشرط مراعاة خصائصهم وقدراتهم وإمكاناتهم.

سادساً: محددات الدراسة:

١. المحددات الزمانية:

تم تطبيق التجربة الأساسية للدراسة خلال الفصل الدراسي الثاني من العام ٢٠٢٤/٢٠٢٥م

٢. المحددات المكانية:

تم التطبيق بمدرسة التربية الفكرية بمدينة المنيا.

٣. المحددات البشرية:

تكونت عينة الدراسة الأساسية من (٢٠) من الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة بواقع (١٤) ذكور، (٦) إناث، تتراوح أعمارهم بين (٩-١٢) سنة، بمتوسط عمري (١٠.٥٠) سنة، وانحراف معياري (١.٠٣).

٤. المحددات الإجرائية

تحددت الدراسة الحالية بتناولها لمتغيرات عديدة تمثلت في (نظرية برونر، تباطؤ الإيقاع المعرفي، الانتباه المشترك، دراية الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة)، وتحددت أدوات الدراسة في:

– مقياس تباطؤ الإيقاع المعرفي لدى ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة (إعداد الباحث).

– مقياس الانتباه المشترك لدى ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة (إعداد الباحث).

- برنامج تدريبي قائم على نظرية برونر في خفض تباطؤ الايقاع المعرفي وتحسين الانتباه المشترك لدى أطفال ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة (إعداد الباحث).

واعتمدت الدراسة الحالية على المنهج التجريبي التصميم شبه التجريبي ذو المجموعتين (التجريبية والضابطة) وذلك لملائمته لأهداف الدراسة الحالية.

وتحددت الدراسة الحالية باستخدام عدد من الأساليب الإحصائية في ضبط أدواتها ومعالجة بياناتها، ومنها مقياس " ت " لدلالة الفروق، ومعامل الارتباط، وقد ارتضى الباحث مستوى دلالة عند مستويي (٠,٠٥ ، ٠,٠١)، كما استخدم الباحث برنامج Spss لحساب بعض المعاملات الإحصائية.

الفصل الثاني

الإطار النظري للدراسة

المحور الأول: نظرية برونر

المحور الثاني: الإيقاع المعرفي

المحور الثالث: الانتباه المشترك

الفصل الثاني

الإطار النظري للدراسة

اشتمل هذا الفصل على القراءات النظرية للدراسة، وتم تقسيمه إلى ثلاثة محاور؛ تناول المحور الأول نظرية برونر من خلال توضيح نشأة نظرية برونر، والمبادئ الأساسية لها، والمقصود بالتعلم بالاكتشاف عند برونر وخصائص التعلم بالاكتشاف وأنواعه إضافة إلى الأهمية التطبيقية التربوية لنظرية برونر، وتناول المحور الثاني الإيقاع المعرفي لدى أطفال ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة من خلال توضيح مفهوم تباطؤ الإيقاع المعرفي، وأعراضه وأسبابه وطرق تشخيصه، إضافة إلى طرق علاج تباطؤ الإيقاع المعرفي، وتناول المحور الثالث الانتباه المشترك لدى أطفال ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة من خلال توضيح مفهوم الانتباه المشترك، ومكوناته ومستوياته وأهميته للأطفال ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة، إضافة إلى مراحل تطور الانتباه المشترك لدى الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة، واختتم الفصل بتعقيب عام على الإطار النظري للدراسة.

المحور الأول: نظرية (برونر)

أولاً : نشأة نظرية (برونر)

تعود نظرية (برونر) إلى العالم الأمريكي جيروم (برونر) "Jerome Bruner" وهو من أشهر علماء النفس الأمريكيين، ومن أكثر المتأثرين بأعمال "جان بياجيه"، وقد كان جيروم (برونر) (١٩١٥-٢٠١٦) فيلسوفاً وعالم نفس امتدت أعماله على مدى سبعة عقود في العديد من التخصصات المختلفة بما في ذلك علم النفس التنموي والإدراكي والثقافي وعلم اللغة والقانون والنظرية الأدبية وعلوم الكمبيوتر وعلم الإنسان وبالطبع أشهرها التعليم، وقد وُلد أعمى ولم يكن قادراً على الرؤية حتى بعد العمليات الجراحية لإزالة إعتام عدسة العين عندما كان في الثانية من عمره، وربما كان هذا هو أصل سعيه مدى الحياة لفهم كيفية تفاعلنا مع العالم وفهمه وتمثيله عقلياً بالطريقة المحدودة التي نستطيع بها إدراكه. (Myers, 2021, 1)

وقد ساهم (برونر) في تطور علم النفس المعرفي حيث أنه درس في جامعة هارفارد الأمريكية وبعد تخرجه أسس في نفس الجامعة مركزاً للدراسات المعرفية، وكتب عدة كتب ومقالات تناول فيها النظرية المعرفية وأسس استخدامها وتطبيقاتها التربوية وأهتم بالبحث عن طرق تحديث التربية العلمية والمنهجية بالمدارس لذلك انتشرت آراؤه المتعلقة بالمناهج ونظريات التعلم ومنها التعلم بالاكتشاف Discovery Learning . (عبد الرحيم، ٢٠١٤، ٤٧)

ونظرية (برونر) نظرية معرفية تؤكد على تقديم بنية المادة الدراسية إلى المتعلم في مراحل علمية مختلفة، بتفصيلات أكثر كلما تقدم في العمر، لينشأ في النهاية صورة واضحة ومتكاملة ومعقدة لبنية المادة الدراسية الذي المتعلم. (الهلول، ٢٠١٠، ٢٢٢)

ويذكر خضير وخلف (٢٠١٥، ١٩٢٧) أن نظرية (برونر) تعد من نظريات التعلم المعرفي ودراسة العمليات المعرفية المهمة، وتستند هذه النظرية على ثلاثة جوانب أساسية هي (النمو المعرفي، تعلم المفاهيم أو تبويبها، التعلم بالاكتشاف).

وتضيف حسونة وآخرون (٢٠٢١، ٨٩٦) أن نظرية (برونر) من نظريات التعلم المعرفي، وتستند إلى التعلم بالاكتشاف، حيث تتيح للطفل فرصة التعلم واستعمال طاقاته العقلية؛ وذلك من أجل زيادة مدة انتباهه والحد من فرط الحركة لديه.

ويشير (Diva & Purwaningrum (2022, 2 إلى أن نظرية (برونر) من النظريات المناسبة التي تصلح لتطبيقها في تعلم المفاهيم واكتساب الخبرات، لأنها ستساعد الطلاب على فهم المعلومات المقدمة والتقاطها بسهولة أكبر، وتستخدم هذه النظرية أشياء وأدوات ووسائط ملموسة لتسهيل تطبيق التعلم، بحيث لا يتم إعطاء الطلاب المواد فحسب، بل يمكنهم أيضاً رؤية ومراقبة وفهم ما يتم تقديمه.

قدم (برونر) من خلال نظريته فكرة تطوير إدراك المتعلمين بثلاثة أنواع من التمثيل وهي (النشاط Activity، الأيقونية Ikonik والرمزية Simbolik)، ففي مرحلة النشاط يكتسب الأطفال المعرفة من خلال أنشطة الحركة، مثل التجارب المباشرة أو الأنشطة الملموسة في مرحلة التمثيل الأيقوني، على العكس من ذلك، يكتسب الأطفال المعرفة من خلال عرض الصور أو الرسومات الأخرى، مثل الأفلام والصور الثابتة، وفي مرحلة التمثيل الرمزي يستخدم الأطفال رموز اللغة مثل الكلمات لفهم أو بناء المعرفة من خلال عملية التفكير. (Lestari et al, 2023, 3)

وقام (برونر) بتطبيق أسس التعلم المعرفي في مجال التعليم إذ انطلق من مبدأ أن الإنسان كائن فاعل ومتفاعل مع البيئة، لذلك يجب أن تعكس مواقف التعلم جميعها هذا المفهوم الذي يتيح للفرد فرصة التعلم، وذلك استعمال طاقاته العقلية، وإبراز دوره الإيجابي في مواقف التعلم . ولتحقيق ذلك ينبغي أن يتحول الموقف التعليمي من حشو ذهن المتعلم بالمعلومات والحقائق فقط إلى تقديم المعلومات بطريقة تمكنه من اكتشاف العلاقات بينها، والوصول إلى القوانين والمبادئ التي تحكمها، وبذلك قدم دعماً نظرياً مهماً عرف بالتعلم بالاكتشاف،

(Discovery learning) وهو نموذج للتعليم يؤكد على أهمية مساعدة المتعلم في فهم بنية المادة المتعلمة أو مفاهيمها لأجل اندماجه في عملية التعلم (خضير وخلف، ٢٠١٥، ١٩٢٧)

ثانياً: المبادئ الأساسية لنظرية (برونر)

يهتم (برونر) في نظريته بالتعلم عن طريق الاكتشاف ويعرفه بأنه إعادة تنظيم وتحويل البيانات والمعلومات، أي إن جوهر الاكتشاف عند (برونر) يكمن في عملية إعادة ترتيب البيانات والمعلومات المتاحة التي يقوم بها المتعلم ليصل إلى ما وراء - أو ما هو أبعد - من هذه البيانات والمعلومات المتاحة فيكتشف بيانات أو معلومات أو تعميمات جديدة بالنسبة له. (تمام وفؤاد، ٢٠١٦، ١٤٦)

وتعتمد نظرية (برونر) على أربعة مبادئ أساسية وهي كما حددها الهلول (٢٠١٠، ٢٢٢) كما يلي:

١. الاستعداد والميل للتعلم.
٢. بناء المعرفة (العمليات المعرفية).
٣. عرض الخبرات وتسلسلها.
٤. التعزيز

١. الاستعداد والميل للتعلم في نظرية (برونر) :

الاستعداد في مفهومه العام هو القدرة الكافية عند الطالب على أن يتعلم بسرعة وبسهولة ، وأن يصل إلى مستوى عال من المهارة في مجال ما وبناء على هذا المفهوم فإن الطالب لا يكون قادراً على القيام بواجبات معينة إلا إذا وصل إلى مستوى من الاستعداد لذلك سواء أكان جسمياً أم عقلياً أم اجتماعياً أم أدائياً، وبمعنى آخر الاستعداد للتعلم يرتبط بالنمو الجسمي والعقلي والانفعالي والاجتماعي. (خضير وخلف، ٢٠١٥، ١٩٢٩)

ويرى (برونر) أن الموقف التعليمي يعد موقف استقصائي يقوم فيه المتعلم بالبحث عن حلول المشكلات التي يتضمنها ذلك الموقف، ومن ثم ينبغي تفاعل المتعلم مع عناصر الموقف المشكل مما يستوجب توافر قدر كاف من الميل لديه، وهذا يتطلب من أن تؤدي التربية البيئية قبل المدرسة إلى غرس هذا الميل، ومما يساعد في ذلك النمط الثقافي للبيئة، والدافعية الشخصية للطفل، إضافة إلى أن يساعد المعلم على إثارة الميل لدى المتعلم من خلال المواقف التدريسية، ويستلزم ذلك قيام المعلم بثلاث مهام أساسية هي:

أ. **تنشيط المتعلم:** فلكي بدأ المتعلم بنشاطه البحثي والاستقصائي ينبغي حثه على البدء في التفاعل مع المشكلة المعروضة، وإثارة حب الاستطلاع لديه، وهذا يتطلب صناعة الموقف التعليمي بشكل يتحدى قرارات المتعلم المعرفية، فلا هو بالسهل الواضح لا يرى فيه المتعلم شيئاً يستحق البحث، ولا هو بالصعب الغامض الدرجة يشعر معها المتعلم بالقتل والإحباط الذي قد يؤدي إلى فقدان القلب إلى التعلم.

ب. **المحافظة على مثابرة المتعلم:** لكي حافظ على مثابرة المتعلم في التفاعل مع الموقف ومثابرته فيه، ينبغي أن يتدخل المعلم كلما لاحظ أن المتعلم يسير في الاتحاد الخطأ لحل المشكلة، ويتقدم بدائل بصورة مباشرة وغير مباشرة (تلميحية)، تقود المتعلم نحو اكتشاف الحل الصحيح للمشكلة (الاستمرارية).

ج. **توجيه المتعلم:** يؤكد (برونر) أن التعليم تحت قيادة معلم عادة ما يكون أقل خطورة وضراً مما لو كان المتعلم يعلم نفسه بنفسه، وللابتعاد عن عشوائية النشاط يسعى أن يقوم المعلم بتوجيه المتعلم نحو الهدف من العمل، واختيار البدائل المؤدية إلى حقيقه، مما يؤدي إلى التوصل للحلول الناجحة للمشكلة المعروضة في الموقف التعليمي.

٢. بناء المعرفة (العمليات المعرفية) في نظرية (برونر):

عرف (برونر) العمليات المعرفية بأنها : أنها عادات تعليمية يكتسبها المتعلم في أثناء تعلمه وحاول الكشف عن طبيعتها والتعرف على سبل تنميتها عند الطالب في عملية تبدأ بما هو غامض وغير محدد إلى ما هو واضح نسبياً، فالنمو عند (برونر) عملية تقود إلى الفهم التطور وإدراك وتقويم شيء ما، ومن ذلك المنطلق يجب فهم افتراضين أساسيين لاستيعاب نظرية برونر في العمليات المعرفية هما:

أ. النماذج الفكرية Thought Models ويقصد بها أن الطالب في أي مجتمع يتعرف على البيئة المحيطة عبر النماذج الفكرية الشائعة في مجتمعه، أي إن الطالب لا يتعرف بشكل مباشر على البيئة حتى وأن احتك بها حسيّاً مباشرة بل يتعرف عليها من خلال النماذج الفكرية الموجودة سلفاً قبل ولادته والتي يكتسبها من الكبار المشرفين على تربيته وهي أيضاً نشأت وتكاثرت وتطورت بالتدرج في مجرى تاريخ المجتمع الذي ترعرع فيه.

ب. منظومة التمثيل System of Representation : تشكل عملية التمثيل مركزاً أساسياً في النمو المعرفي عند (برونر)، ويقصد بالتمثيل الطريقة التي يترجم أو يرى (View) فيها الطالب ما هو موجود في البيئة حيث يمكن فهم التمثيل بمعرفة الطريقة المستخدمة فيها والتي يدرك المتعلم عن طريقها البيئة ويتعامل معها وهي تطور عقلي تظهر بثلاثة

أنماط أو أشكال تمثل كل منها خبرة معرفية (معلومات) تسهم بدرجات متفاوتة. (خضير وخلف، ٢٠١٥، ١٩٢٩)

وقد حدد برونر بعض النقاط التي تنمو من خلالها المعرفة لدى المتعلم، والتي تتمثل في (التمثيلات - الاقتصاد في تقديم المعلومات - فاعلية العرض) وذلك وفق ما يلي:

أ. التمثيلات وتتمثل في:

- التمثيلات العملية (العيانية): حيث تعرض فيه المعلومات عن طريق الأفعال والنشاط الحسي وتتحكم إدراكاته الحسبة بمعرفته بالأشياء، وهي تتناسب الطفل من الميلاد وحتى الثالثة من العمر.
- التمثيلات التصويرية (الأيقونية): ويعني بها استخدام الصور التجسيدية البصرية في التدريس، حيث يرى (برونر) أن هذه المرحلة تتناسب الأطفال ما بين الثالثة إلى الثامنة.
- التمثيلات الرمزية (المجردة): ويقصد بها استخدام الكلمات أو الرموز أو المعادلات بدلاً من الصور، حيث يتم تحويلها رمزياً باستخدام اللغة والمنطق والرياضيات واستيعاب المفاهيم المجردة إذ يمكنه استقبال أسماء العناصر برموز كيميائية أو الأعداد برموز جبرية.

ب. الاقتصاد في تقديم المعلومات:

يقصد (برونر) بالاقتصاد في مقدار المعلومات التي ينبغي تعلمها لأن التعليم من وجهة نظره اكتشافاً يحدث من خلال حل المشكلات، وبالطبع فإن خطوات حل أي مشكلة تتناسب مع مقدار المعلومات المعروضة، فكلما زادت الخطوات التي يسلكها المتعلم في حل المشكلة، الأمر الذي يتطلب من المعلمين مراعاة عامل الاقتصاد في عرضهم للمادة التعليمية.

ج. فاعلية العرض:

إن العرض الفعال هو الذي يبسط المعرفة العلمية أمام المتعلمين، فكلما كانت المادة التعليمية مبسطة في عرضها كانت أكثر تأثيراً في المتعلمين وأيسر استيعاباً، وتتبع قوة التأثير من الاتساق المنطقي لمعلومات المادة المعروضة. (الهول، ٢٠١٠، ٢٢٨)

٣. عرض الخبرات وتسلسلها:

يرى (برونر) أن التسلسل في عرض المعلومات وإعادة عرضها للمتعلمين ينبغي أن يؤدي إلى فهم بنية المادة الدراسية، الأمر الذي سيقودهم إلى التمكن من تحويل المعرفة إلى صور جديدة (فهم المعرفة) أي يقودهم إلى ما وراء المعرفة التي تزودوا بها، كما أن التسلسل يكسب المتعلم القدرة على نقل المادة المتعلمة إلى مواقف أخرى جديدة (تطبيق المعرفة)، حيث يرى (برونر) أن مثالية التسلسل تيسر من العرض التحسيدي ثم الأيقوني، ولا يفوتنا أن مثالية التسلسل أن يبدأ بالعرض التجسدي ثم الأيقوني وصولاً إلى الرمزية؛ إذ لا يستطيع الانتقال إلى التتابع الرمزي في العرض متخطياً المرحلتين السابقتين، لأنه يمتلك في هذه المرحلة نظاماً رمزياً يتبع ذلك، حيث إنه من الضرورة في التسلسل المتتابع للخبرات أن يشجع المعلم المتعلمين على تحليل المعلومات واستكشاف البدائل المتاحة وبلورة أفكارها وفروضها بقصد الوصول إلى حل المشكلات. (حمه، ٢٠١٩، ٤٤)

٤. التعزيز:

يرى برونر أن التعلم يتطلب تعزيزاً، فلكي نتوصل إلى إتقان الأداء لا بد أن نحصل على تغذية مرتدة، ومعرفة كيف نعمل، ويرى برونر أن توقيت التعزيز عامل مهم في تحقيق النجاح للمتعلم، لذا يجب أن يراعى ما يقدم للمتعلم من تعزيزات، وزمان ومكان تقديمها، حيث ميز بين نوعين من هذه التعزيزات هما:

أ- **التعزيز الخارجي:** وهو الذي يقدمه المعلم في صورة معلومات تصحيحية ينبغي أن تقدم في وقتها المناسب، فإذا تأخر تقديمها فإن المتعلم قد يكون تعدى توقيت الاستفادة منها، وإذا قدمت قبل التوقيت المناسب فقد يؤدي إلى إعاقة استقصاء المتعلم.

ب- **التعزيز الذاتي:** يسمح للمتعلم بتصحيح مسار تعلمه بنفسه، وفقاً لمحك يقارن من خلاله نتائج أدائه، ويكتشف أخطاءه ذاتياً إن وجدت، ويقوم بتصحيحها (سعيد، ٢٠١٧، ١١٢)

ومن خلال ما سبق يتضح أن برونر قد صاغ نظريته في ضوء عدة مبادئ ركزت على المتعلم، وأن يكون دوره نشطاً ويتصف بالذاتية في البحث عن المعلومة، وأن التعلم يجب أن يكون نابعاً من التفاعل البيئي ومن خلال التجربة والاكتشاف، ويرى الباحث أن مبادئ نظرية برونر (الاستعداد للتعلم، بناء المعرفة، تتابع الخبرات، التعزيز) هي مبادئ متداخلة ومتراصة بشكل لا يمكن فصلها عن بعضها البعض، وإنما تتناسق في شكل متكامل، بحيث إنه يجب أن يكون لدى المتعلم الاستعداد والميل للتعلم، ومن ثم تبدأ لديه عملية بناء المعرفة،

بحيث يبني الفرد معرفته بناءً على المعلومات الجديدة التي يتفاعل معها، ومن خلال بناء المعرفة يتم تسلسل الخبرات وتتابعها.

ثالثاً: التعلم بالاكتشاف عند برونر

يعرف التعلم بالاكتشاف بأنه: "عملية تفكير يتجاوز فيها المعلم المسألة المعروضة أمامه لينطلق منها إلى أبعاد ودلالات جديدة"، أي أن الاكتشاف في نظر (برونر) ليس شيئاً خارجاً عن المتعلم ولكن الاكتشاف يتضمن إعادة تنظيم الأفكار المعروفة سابقاً في ذهنه لكي يبني تناسقاً أكثر لياقة بين هذه الأفكار الموجودة في ذهنه وبين التعليم الموجود، وفي الشيء الجديد الذي يقابله والذي يحب أن يطوع تفكيره له ببنائه تنظيمياً جديداً يتفق معه، كما يرى أنه كلما أردنا أن نمي الاكتشاف عند المتعلم فلا بد أن نتاح له فرصة التدريب على ممارسة العمليات العقلية المختلفة أثناء التعلم مثل الملاحظة، القياس، التنبؤ، التفسير، الاستنتاج، والوصف. (كماش، ٢٠١٨، ٣٤٧)

ويعتبر برونر من أوائل من أشاروا إلى التعلم بالاكتشاف، وقد عبر عن وجهة نظره في التعلم بالاكتشاف أن الأطفال يتعلمون بطريقة العلماء من خلال التجريب والسؤال والاكتشاف، وأنه من خلال الاكتشاف يتمكن من مواجهة المشكلات والتصدي لها ومحاولة حلها، ويكتشف المفاهيم والمبادئ بنفسه من خلال تفاعله مع الموقف التعليمي، وباستخدام الاستبصار، ويكون المتعلم خلال ذلك نشيطاً ودائم السعي للحصول على المعرفة بنفسه، ويكون مهتماً بترابط أجزاء البنى المعرفية وعناصرها، وبذلك يصبح التعلم ذا معنى. (سبتيان، ٢٠١٧، ١٥٧)

كما يرى (برونر) أن التعلم بالاكتشاف ناتج ما يقدم للمتعلمين من مواد تعليمية ناقصة أو غير مكتملة وتحفيزهم على إعادة التنظيم للمادة وإكمالها، وهي تتضمن العمل على استكشاف وإيجاد العلاقات القائمة بين مجموع المعلومات المقدمة. فيرونر يرى أنه يمكن للمتعلم أن يتعلم أي مادة بصورة فعالة وبالطرق العقلية المناسبة في مرحلة من مراحل النمو. (فالنتة وكحول، ٢٠٢٢، ٣٢٩)

ولطريقة الاكتشاف عند (برونر) ثلاثة أهداف كالتالي (الدعيس، ٢٠١٢، ٢٤):

١. اكتساب معلومات جديدة بطريقة تؤدي إلى توسيع المدى الإدراكي للفرد.

٢. نقل ومعالجة المعلومات للاستفادة منها في مهمات جديدة.

٣. تقديم المعلومات ومن ثم تنظيمها والاستفادة منها في مواقف جديدة.

وفي هذا الصدد حدد الفاخري (٢٠١٨، ٦٦) أن للتعلّم بالاكتشاف أهداف عامة وخاصة كما يلي:

١. يساعد على زيادة القدرة على تحليل وتركيب وتقويم المعلومات بطريقة عقلانية.
 ٢. يتعلّم الطلاب من خلال الاكتشاف بعض الطرق والأنشطة الضرورية للكشف عن أشياء جديدة بأنفسهم.
 ٣. ينمي الاكتشاف لدى المتعلمين اتجاهات واستراتيجيات تدريبية تستخدم في حل المشكلات والاستقصاء والبحث.
 ٤. الميل إلى المهام التعليمية والشعور بالمتعة وتحقيق الذات عند الوصول إلى اكتشاف ما.
 ٥. يتوفر للمتعلمين من خلال التعلّم بالاكتشاف فرصة التفاعل والاندماج الفعال في الدرس.
 ٦. إيجاد أنماط مختلفة في المواقف المحسوسة والمجردة والحصول على المزيد من المعلومات.
 ٧. يتعلّم الطلاب من خلاله صياغة استراتيجيات إثارة الأسئلة غير الغامضة واستخدامها للحصول على المعلومات المفيدة.
- واستناداً إلى ما سبق يتضح أن التعلّم بالاكتشاف هو واحد من أهم نواتج نظرية برونر، ومفاد التعلّم بالاكتشاف أن يتم التعلّم بشكل أفضل، وأن يمارس المتعلمون التعلّم مثل العلماء عن طريق البحث والتقصي والاستنتاج، وأن يemonوا نشيطين في عملية التعلّم دائمي البحث عن المعلومة بدلاً من تلقي المعلومات، فبدلاً من أن يعطي المعلم جميع المعلومات للطلاب، يقوم بتوجيههم وتشجيعهم على اكتشاف المعلومات بأنفسهم.

رابعاً: خصائص التعلّم بالاكتشاف عند (برونر)

لطريقة التعلّم بالاكتشاف خصائص تميزها عن غيرها من الطرق الأخرى ومن هذه الخصائص:

١. تجعل المتعلم مركز العملية التعليمية ومصدر فاعليتها ونشاطها بدلاً من المعلم ، وذلك بتهيئة الظروف اللازمة التي تجعل الطالب يكتشف المعلومات بنفسه بدلاً من أن يستمدّها جاهزة من الكتاب أو المعلم.
٢. تؤكد على العمليات التعليمية (الملاحظة - التفسير - المقارنة - التحصيل - الاستدلال - التنظيم) وبالتالي تنمي القدرات الابتكارية لدى المتعلم.

٣. تحقق نشاط المتعلم وإيجابياته في اكتشاف المعلومات مما يساعد على الاحتفاظ بالتعلم وتطبيق ما تعلمه في مواقف جديدة.

٤. تزيد من دافعية المتعلم نحو التعلم بما يوفره من تشويق وإثارة يشعر بها أثناء إكتشاف المعلومات. (توفيق، ٢٠١٨، ٢٢٣)

ويضاف إلى تلك الخصائص أن التعلم بالاكتشاف يجعل مركز العملية التعليمية قائماً على المتعلم، وهذا ينمي فرصاً أكبر للمتعلمين لممارسة هواياتهم وتنمية مواهبهم، وأن التعلم بالاكتشاف يهتم بالأسئلة المفتوحة بدلاً من الأسئلة المحدودة. (حسونة وآخرون، ٢٠٢١، ٨٩٨)

ومن الخصائص المميزة للتعلم بالاكتشاف أنه يتيح للمتعلم استكشاف بعض الطرائق والأنشطة الضرورية للكشف عن أشياء جديدة بأنفسهم، وينمي لديه اتجاهات واستراتيجيات تدريبية في حل المشكلات والاستقصاء والبحث، ويزيد من قدرة المتعلم على تحليل وتركيب وتقويم المعلومات بطريقة عقلانية، إضافة إلى أن التعلم بالاكتشاف يحفز على التعلم بصورة أكثر فعالية وكفاءة. (فالتة وكحول، ٢٠٢٢، ٣٢٧)

خامساً: أنواع وطرق التعلم بالاكتشاف عند (برونر)

وفقاً لنظرية (برونر) تم تصنيف التعلم بالاكتشاف إلى عدة أنواع كالتالي:

١. الاكتشاف الموجه:

في هذا النوع من الاكتشاف يقوم المعلم بوضع الخطوات اللازمة للوصول إلى الاكتشاف وتزويد المتعلمين بتعليمات تكفي لضمان حصولهم على خبرة قيمة وممارسة الاكتشاف بأنفسهم وتوجيههم في جميع الخطوات فيضمن نجاحهم في استخدام قدراتهم العقلية لتكوين العلاقات بين المعلومات بعضها البعض. (محمد، ٢٠٠٩، ٦٣)

وتذكر مصطفى (٢٠١٤، ٢٧٦) أن الهدف من الاكتشاف الموجه وصول المتعلم إلى المعلومات والمبادئ والتعميمات المراد تعلمها بنفسه ولكن بتوجيه من المعلم حول كل ما يحتاج اليه المتعلم، إذ يقوم المعلم بطرح الفكرة مع مزيد من التوجيه حول كيفية العمل بطريقة تدفع المتعلمين لبذل الجهد والنشاط للتوصل إلى بعض المعلومات أو المفاهيم واكتشافها بأنفسهم على أن يكون المعلم مرافقاً للمتعلم أثناء المرور بالخبرات، وممارسة الأنشطة المطلوبة، ويكون في توجيه المتعلم نوع من التعزيز والتغذية الراجعة للمتعلم مما يزيده في المرور بممارسة التعلم.

٢. الاكتشاف شبه الموجه (الإرشادي):

في هذا النوع يقوم المعلم بتقديم المشكلة للمتعلمين ومعها بعض التوجيهات العامة بحيث لا يفيد ولا يحرمه من فرص النشاط العملي والعقلي، فيتركه ليتعامل مع المعلومات المتوفرة مع قليل من الإرشاد عند الحاجة. (نبهان، ٢٠١٨، ٦٥)

وتذكر أسعد (٢٠١٩، ١٦٠) أن المتعلم في الاكتشاف شبه الموجه يحصل على بعض التوجيهات المعينة؛ ولكنها لا تقيد المتعلم ولا تحرمه من فرص النشاط العلمي والفكري، فدور المعلم في الاكتشاف شبه الموجه إعطاء المتعلم مساعدة طبيعية تحول بينه وبين الشعور بالاحباط أو الفشل في شكل تلميحات للطريقة السليمة، ويفضل عدم استخدام الاكتشاف شبه الموجه إلا بعد اعتياد المتعلم على الاكتشاف الموجه وفقاً لمستوى معين.

٣. الاكتشاف الحر:

هو أرقى أنواع الاكتشاف ولا يجوز أن يخوض به المتعلمين إلا بعد أن يكونوا قد مارسوا النوعين السابقين، وفيه يواجه المتعلمون مشكلة محددة، ثم يطلب منهم الوصول إلى حل لها ويترك لهم حرية صياغة الفروض وتصميم التجارب وتنفيذها (عبد الفتاح، ٢٠١٠، ١٥١)

ويهدف الاكتشاف الحر إلى توصيل المتعلم إلى المعلومات والمبادئ والمفاهيم والتعميمات المطلوب تعلمها بمفرده دون تدخل من المعلم، لكن بعد طرح هذا الأخير لقضية الموضوع المراد تعلمه بطريقة تساعد على استثارة حب استطلاع وتفكير المتعلم ودافعيته للتعلم، فدور المعلم يظهر من خلال تيسير الموقف التعليمي في البداية المساعدة المتعلم على الانطلاق في عملية الاستكشاف بنفسه. (فالتة وكحول، ٢٠٢٢، ٣٢٤)

وفي هذا الصدد أشارت دراسة عبد الرحيم (٢٠١٤، ١٨) إلى أن برونر أظهر أهمية التعلم بالاكتشاف الحر، وأن ما يكتشفه الطالب بنفسه من حقائق ومفاهيم ومبادئ وما بها من علاقات أكثر فائدة للطلاب وأوسع استخداماً وتدوم في الذاكرة لفترة أطول من المعلومات التي يحفظونها، وذلك لأن الطالب يعطى الفرصة لكي ينظم المعلومات التي تعلمها بناء على رغباته ففي عملية الاكتشاف يكون الطالب هو محور العملية التعليمية ويتعلم كما تعلم العالم في مختبره، لأنه قادر على توسيع قدراته عن طريق تطوير واختبار الفرضيات وذلك بتوجيه المعلم وإرشاده.

كما أشارت دراسة حسونة وآخرون (٢٠٢١، ٨٩٨) إلى أن طرق التعلم القائم على الاكتشاف من وجهة نظر (برونر) تختلف من حيث الحرية المعطاة للمتعلمين، فمنها ما يدعو

إلى إشراف المعلم على نشاط المتعلم وتوجيهه، ويطلق على هذا النوع الاكتشاف الموجه الحسن، ومنها ما يدعو إلى عدم تدخل المعلم بنشاط المتعلم وأن يقوم المتعلم بالاكتشاف بنفسه، ويطلق على هذا النوع الاكتشاف الحر.

ولتنفيذ آليه التعلم بالاكتشاف طريقتين كالتالي:

١. طريقة الاكتشاف الاستقرائي: وهي الآليه التي يتم فيها اكتشاف مفهوم ما أو مبدأ من خلال دراسة مجموعة من الأمثلة النوعية لهذا المفهوم، وتقوم هذه الطريقة على الاستدلال بحيث يكون سير التدريس من الجزئيات الى الكل أي عكس الطريقة الكلية والاستقراء عملية يتم عن طريقه الوصول الى التعميمات من خلال دراسة عدد كاف من الحالات الفردية ثم استنتاج الخاصية الى تشترك فيها الحالات. (الدليمي، ٢٠١٦، ١١٨)

٢. طريقة الاكتشاف الاستدلالي: وهي التي من خلالها يتم التواصل الى التعميم او المبدأ المراد اكتشافه عن طريق الاستنتاج المنطقي من المعلومات التي سبق دراستها ومفتاح نجاح هذا النوع يتوقف على قدرة المعلم على توجيه سلسلة من الأسئلة الموجهة التي تقود الطلاب الى استنتاج القاعدة او المبدأ المراد تعليمه وفي هذا البحث يتم استخدام كلتا الطريقتين وذلك وفقا للمحتوي العلمي ومستوي الطلاب والموقف التعليمي. ذلك عن طريق اعطاء أمثلة على تصوير مقام الراست ثم اكتشاف قاعده تصوير المقام. (العبيد، ٢٠٢١، ٥٥)

سادساً: الأهمية التطبيقية التربوية لنظرية (برونر)

لنظرية برونر أهمية تربوية متعددة، حيث تأثرت المناهج بالعديد من نظريات النمو المعرفي والاجتماعي والأخلاقي وقد تبنى العديد من المنهجيين Curricularists بعض هذه النظريات كمحاولة منهم لمعرفة ما يجب أن يُقدم للمتعلم، لا سيما نظريات النمو المعرفي Cognitive growth والتي قادها جان بياجيه، وجيروم برونر، وجانبيه، والتي أكدت على أن العمليات المعرفية هي عوامل أساسية تساهم في عملية التعلم، وكان (برونر) هو الأبرز لأن نظريته في التعليم هي أكثر مناسبة في مجال تخطيط المناهج؛ إذ تأثر العديد من العلماء في تصميماتهم للمنهج بنظرية برونر، حيث بين أهمية بناء المنهج باستخدام ما أسماه بنية المعرفة، أي الأسس والمفاهيم وطرق المعرفة المميزة لكل مادة. (العوض، ٢٠١٦، ٦٦٤)

ولعل من أبرز ما يضاف إلى الأهمية التطبيقية لبرونر أنه أوضح طرق التعلم الاستكشافي والتي مفادها أن كل فرد يمكن أن يتعلم أي موضوع في أي عمر وأنه إثراء البيئة

المحيطة به حتى يمكنه تنمية واستثمار طاقته إلى أقصى حد، كما أعطى للمتعلم دوراً نشطاً في تطوير المعلومات وفي صياغة المشكلات والبحث عن حلول بديلة بدلاً من البحث عن حل واحد فقط، فهو يهتم بالاستراتيجية أو الطرق الشخصية التي ينمي من خلالها مفهومه عن نفسه وعن محيطه. (فالتة وكحول، ٢٠٢٢، ٣٢٧)

كما تتضح أهمية نظرية برونر التربوية التطبيقية من خلال أنها ركزت على إيجابية المتعلم في المواقف التعليمية، ومنحه الحرية لممارسة عمليات العلم من خلال توفير سبل الاكتشاف، واقتصار دور المعلم على التوجيه وتوفير الأدوات للبحث والاكتشاف، كما هيأت مبادئ هذه النظرية الفرصة أمام المتعلم لممارسة عمليات العلم المختلفة كالملاحظة والقياس والتنبؤ وفرض الفروض والتصنيف والاستنتاج لتساعده على تطوير استراتيجيات معالجة المعلومات وتحثه على التفكير كما يفكر العلماء، وعرض المادة التعليمية بصورة أسئلة، وأنشطة، ومواقف تعليمية تثير في المتعلم. (سلامة والسنان، ٢٠٢٣، ١٢٦)

كما أوضحت نظرية برونر أهمية القصة أو السرد القصصي للناس جميعاً وليس للأطفال وحدهم في خلق صورة للعالم الذي يمكن أن يجدوا أنفسهم فيه، أي إيجاد عالم شخصي بنوه بأنفسهم والسبيل لتحقيق هذا الهدف هو السرد أو صناعة القصة، والاهتمام بالسرد أو القصة يأتي على النقيض من رؤية (برونر) التربوية في المرحلة البنيوية الأولى التي كانت ترى فنون السرد والمسرح والرواية والأدب عموماً مجرد ديكور، وأشياء لملا الفراغ، وكانت تهتم بدلاً من ذلك بالعلوم والرياضيات. (العوض، ٢٠١٦، ٦٨٣)

ولنظرية برونر أهمية في تعليم وتدريب ذوي الإعاقات المختلفة لاسيما ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة، وهذا ما أوضحته دراسة حسونة وآخرون (٢٠٢١) التي هدفت إلى اختبار فاعلية برنامج تدريبي قائم على نظرية برونر في خفض مظاهر تشتت الانتباه وفرط الحركة لدى أطفال الروضة ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة، وتكونت العينة من (٧) أطفال من فئة المعاقين فكرياً بإعاقة بسيطة بجمعية التنقيب الفكري التابعة لوزارة الضمان الاجتماعي بمحافظة بورسعيد ممن يعانون من أعلى مظاهر تشتت الانتباه، وفرط الحركة، وقد أشارت النتائج إلى فاعلية البرنامج التدريبي القائم على نظرية برونر في خفض مظاهر تشتت الانتباه وفرط الحركة لدى أطفال الروضة ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة.

التعقيب على المحور الأول

من خلال العرض السابق للقراءات النظرية بالمحور الأول والذي تناول فيه الباحث إلقاء الضوء على نظرية (برونر) يتضح ما يلي:

- ترجع نظرية برونر إلى مؤسسها عالم النفس (جيروم برونر) وهو أحد علماء النفس الاجتماعيين المعاصرين وأحد المؤيدين لوجود نظرية معرفية للتعلم بدلاً من اعتماد نظريات التعلم السلوكية.

- تعتمد نظرية برونر على أربعة مبادئ وهي الأول: الميل للتعليم، الثاني: بناء المعرفة، الثالث: التسلسل في عرض الخبرات، الرابع: التعزيز.

- تنمو المعرفة في رأي برونر وفق عدة خصائص، حيث وصف النمو بتزايد استقلال الاستجابة عن المثير المباشر الذي يمتد على الاستجابة، وأن النمو يعتمد على تكوين الحوادث، ويتضمن النمو العقلي تزايد في قدرة الفرد على الكلام والتعبير الرمزي، ويتصف النمو العقلي بتزايد القدرة على التعامل مع احتمالات متعددة في آن واحد.

- وضعت نظرية برونر امام مصممي المناهج الدراسية تصورا لما يجب ان يكون عليه المنهج الدراسي وهو ما اطلق عليه برونر (المنهج الحلزوني)، والذي يؤكد تقديم بنية المادة الدراسية الى المتعلم في مراحل مختلفة بصورة متكررة ومتدرجة في التعقيد وفق مايسمح به نموه العقلي في مرحلة مختلفة.

- قدمت نظرية برونر نموذج التعلم بالاكشاف بطرقه وأنواعه المتعددة كالاكتشاف الموجه وشبه الموجه والحر، وكذلك تنفيذ هذه الأنواع بطريقة استقرائية أو استدلالية.

واستناداً إلى ما سبق تتضح أهمية نظرية برونر وومبدائها في تعليم الأطفال بشكل عام وذوي الإعاقة الفكرية بشكل خاص، حيث تتضمن هذه النظرية تطبيقات تربوية عديدة تساهم في تعليم هذه الفئة من الأطفال وتحسن من مهاراتهم.

المحور الثاني: الإيقاع المعرفي

تتنوع الاضطرابات التي قد يتعرض لها الأطفال، ويعد تباطؤ الإيقاع المعرفي Sluggish Cognitive Tempo (SCT) أحد هذه الاضطرابات، وهو مصطلح جديد يعبر عن متلازمة تمثل صيغة نوعية وامتيزة عن اضطراب نقص الانتباه وفرط الحركة (ADHD)، حيث إن الأعراض المصنفة باسم تباطؤ الإيقاع المعرفي تشكل بعداً مميزاً عن الأعراض التقليدية لاضطرابات الأخرى مثل نقص الانتباه وفرط الحركة أو صعوبات التعلم أو التوحد وغيرها من الاضطرابات، كما أن هذا اضطراب تباطؤ الإيقاع المعرفي يبدأ في مرحلة الطفولة المبكرة ويزداد مع تقدم العمر. (علي، ٢٠٢٣، ٤٢١)

وقد شهد العقد الماضي اهتمام الباحثين والمتخصصين بدراسة تباطؤ الإيقاع المعرفي، وأشاروا إلى أنه ينتشر بنسبة ٣٠:٦٣٪ وخاصة في عينات اضطراب نقص الانتباه وفرط الحركة، وأن هذا الاضطراب يمثل بنية تتضمن أعراض متعددة من البطء والارتباك والنشوة العقلية، وأحلام اليقظة المفرطة، وانخفاض الدافع، والنعاس، وأن اضطراب الإيقاع المعرفي يرتبط بشكل أساسي بضعف واضح في المجال الأكاديمي كالدرجات المنخفضة، والإخفاق في أداء المهام الدراسية والواجبات المنزلية، ومهارات إدارة وتنظيم الوقت، والأداء التنفيذي المعرفي، والمجال الشخصي كالتواصل والمهات الاجتماعية، وأن أعراض هذا الاضطراب تكون أشد تأثيراً على الأطفال من اضطرابات عديدة كفرط الحركة ونقص الانتباه. (Smith, & Langberg, 2020, 575)

أولاً: مفهوم تباطؤ الإيقاع المعرفي (SCT) Sluggish Cognitive Tempo

نظراً لتأثيرات اضطراب تباطؤ الإيقاع المعرفي على الأطفال فقد تناوله العلماء والباحثون بالتوضيح من خلال التعريفات المتعددة، ومنها ما يلي:

يعرف تباطؤ الإيقاع المعرفي بأنه: "قصور يؤدي إلى ضعف الانتباه، ويتميز ببعد معرفي يتضمن أعراض عديدة منها أحلام اليقظة، النعاس، التحديق، التشوش الذهني، والارتباك، إلى جانب الحركة البطيئة، وضعف النشاط، وغالباً ما يظهر هذا الاضطراب في مرحلة الطفولة. (Becker, & Barkley, 2018, 147)

كما يعرف تباطؤ الإيقاع المعرفي بأنه: "مجموعة من الأعراض السلوكية التي تتميز بالتشوش العقلي والغموض، وبطء الحركة، وضعف السلوك والتفكير، والخمول والنعاس، والإفراط في أحلام اليقظة. (Becker, et al, 2020, 392)

ووصف تباطؤ الإيقاع المعرفي بأنه: "بنية معرفية تتضمن أعراض البطء، والارتباك، والتشوش العقلي، وأحلام اليقظة المفرطة، وانخفاض الدافع، والنعاس كما يرتبط بضعف في العلاقات الشخصية والأكاديمية". (Unsel-Bolat, et al, 2020, 620)

كما يعبر تباطؤ المعرفي عن: "بنية تتضمن أعراض البطء والارتباك أو التشتت العقلي، وأحلام اليقظة المفرطة، وانخفاض الدافع والنعاس، وترتبط أعراض اضطراب الإيقاع المعرفي البطيء (SCT) بضعف كبير في العلاقات الأكاديمية". (Smith, & Langberg, 2020, 575)

وعرف تباطؤ الإيقاع المعرفي بأنه: "حالة قصور في الإدراك والانتباه تتميز بأحلام اليقظة، والسرمان وضعف التفكير، تؤدي إلى ضعف وانعدام المبادرة واللامبالاة، وصعوبة وبطء في اكمال المهام. (الصادق، ٢٠٢١، ٣٣٠)

كما عرف بأنه: "حالة قصور في الإدراك والانتباه تتميز بأحلام اليقظة، والسرمان وضعف التفكير، وتؤدي إلى ضعف وانعدام المبادرة، وصعوبة وبطء في اكمال المهام. (توني، ٢٠٢٣، ٩٠)

ومن خلال العرض السابق يتضح اتفاق التعريفات على أن تباطؤ الإيقاع المعرفي هو اضطراب يظهر في مرحلة الطفولة وأنه يختلف عن اضطراب نقص الانتباه وفرط الحركة، وله مجموعة مميزة من الأعراض تتضح من خلال الارتباك والتشوش، وأحلام اليقظة، والنعاس واللامبالاة، وانخفاض الدافع، وضعف في المجالين الشخي الاجتماعي والأكاديمي.

واستنادًا إلى ما سبق يتبنى الباحث تعريف (الصادق، ٢٠٢١) الذي ينص على أن تباطؤ الإيقاع المعرفي هو "حالة قصور في الإدراك والانتباه تتميز بأحلام اليقظة، والسرمان وضعف التفكير، تؤدي إلى ضعف وانعدام المبادرة واللامبالاة، وصعوبة وبطء في اكمال المهام".

ثانيًا: أعراض تباطؤ الإيقاع المعرفي

لتباطؤ الإيقاع المعرفي مجموعة من الأعراض المميزة له عن باقي الاضطرابات، حيث يذكر (Penny, et al, 2009, 380) أنه لهذا الاضطراب أعراض تم التعرف عليها منذ ما يقرب من ٣٠ عامًا، ووصف بأنه يشتمل على مجموعة شبه مستقلة من الأعراض غير النشطة (IN) المرتبطة باضطراب نقص الانتباه / فرط النشاط اضطراب فرط الحركة ونقص الانتباه.

كما يذكر (Bauermeister, et al, 2011, 684) أن أبرز أعراض اضطراب تباطؤ الإيقاع المعرفي البطيء تتمثل في الإفراط في أحلام اليقظة، وضبابية التفكير (السرطان)، وتشتت الانتباه، الكسل والخمول من خلال الثبات العميق، عدم القدرة على معالجة المسائل، والانسحاب من المواقف الاجتماعية، واللامبالاة، وبطء إكمال المهام المألوفة يكلف بها الفرد، الافتقار إلى المبادرة الإيجابية والارتباك العقلي والتحديث غير الهادف، ونقص النشاط الحركية البطيئة والقلق، ويضيف (Meisinger, 2015, 7) أن الأعراض التي تميز اضطراب تباطؤ الإيقاع المعرفي تتدرج تحت بعدين أساسيين، وهما: (أحلام اليقظة المصحوبة بالقلق، والخمول المصحوب بالنعاس)

وفرق (Becker, et al (2017,1095 بين أعراض تباطؤ الإيقاع المعرفي وأعراض نقص الانتباه ومدى ارتباطهما بالأداء لدى الأطفال، حيث وصف ذوي تباطؤ الإيقاع المعرفي بأن لديهم بعض الأعراض العكسية عن ذوي ضعف الانتباه وفرط الحركة، فبدلاً من كونهم يعانون من فرط النشاط والانفتاح، والفضول والتهور، يكون لديهم نوع من الانقياد والاستبطان وأحلام اليقظة، ويشعرون وكأنهم في ضبابية في التفكير.

كما تظهر بعض الأعراض المميزة لاضطراب تباطؤ الإيقاع المعرفي من خلال الانسحاب الاجتماعي، وضعف القدرة على ضبط النفس (الانحياز الانفعالي)، والتجاهل من قبل الأقران، وتؤدي تلك الأعراض إلى الانسحاب والعزلة مما يؤثر على الجانب الاجتماعي لدى الأفراد، وضعف الثقة بالنفس وتدني المبادرة بالحديث أو التفاعل بشكل عام. (Becker, et al, 2018, 104)

ووصف (Lee, et al (2014, 2) ذوي تباطؤ الإيقاع ببعض الأعراض التي تميزهم ومنها أحلام يقظة، وتقلبات اليقظة، وشروذ الذهن، وفقدان مجرى التفكير، والارتباك بسهولة، والنعاس، والتفكير البطيء، والسلوك البطيء، كما وصفهم (Barkley (2015, 879 بمجموعة من الأعراض السلوكية تشمل أحلام اليقظة المفرطة، والتحديث، والضيق الذهني والارتباك، والنعاس، والخمول، والتباطؤ، وقصور النشاط إضافة إلى الانسحاب الاجتماعي وبعض الاضطرابات السلوكية والنفسية.

ولخص الصادق (٢٠٢١، ٣٢٢) الأعراض المميزة لاضطراب تباطؤ الإيقاع المعرفي في النقاط التالية:

١. بطيء في فعل الأشياء، ولديه تدني في مستوى النشاط بشكل عام.
٢. يبدو وكأنه في حالة ضباب، ويسرح محققاً في الفضاء.

٣. ينتابه النعاس أثناء النهار، ويفقد التركيز بسهولة.
 ٤. يتعب بسهولة، ويفقد قدرته على تسلسل التفكير.
 ٥. يشعر بالارتباك بسرعة، ويفتقر إلى الدافع لإنجاز المهام.
 ٦. يبدو عليه عدم التركيز، و يجد صعوبة في ترتيب الأفكار.
 ٧. يستغرق في أحلام اليقظة، ويختلط تفكيره بسهولة.
 ٨. تفكيره يبدو بطيئاً ومقيداً، و يجد صعوبة في الكلام.
 ٩. لا يستطيع الرد بسرعة، ويعاني من عدم قدرته على فهم الآخرين بسرعة.
- ولخصت بكري (٢٠٢١، ٦١٧) الأعراض المميزة لتباطؤ الإيقاع المعرفي فيما يلي:
١. أحلام اليقظة.

٢. مشكلة في البقاء مستيقظاً / يقطاً.
٣. الشعور بالضباب العقلي / الخلط بسهولة.
٤. يحدق كثيراً يبدو / يشعر بالفناء، والعقل شارد في مكان آخر.
٥. خامل غير نشط بطيء الحركة / بطيء.
٦. لا يعالج الأسئلة أو التفسيرات بدقة.
٧. يبدو نعسان / نعسان.
٨. يبدو غير مبال / منسحب.
٩. تائه في الأفكار.
١٠. بطيء في إنجاز المهام.
١١. يفتر إلى المبادرة / تلاشي الجهد.

كما أن أطفال ذوي تباطؤ الإيقاع المعرفي يعانون من السلبية والخلل والانغلاق الاجتماعي، كما أنهم يعانون من قصور في المهارات الاجتماعية ولا يستجيبون للمنشطات، ولديهم مشكلة في الاهتمام الانتقائي. (علي، ٢٠٢٣، ٤٣٠)

وإضافة إلى ما سبق تجد طفل تباطؤ الإيقاع مشوش عقلياً أو سهل الارتباك، يحدق كثيراً، بطيء الحركة أو متباطئ، شرود، يبدو أن عقله في مكان آخر، لا ينتبه إلى ما يدور حوله، لديه مشكلة في البقاء منتبهاً أو واعياً، كسول، أكثر تعباً من الآخرين أو يفتر إلى

الطاقة، يبدو عليه عدم الفهم ويبدو عليه النعاس أو مظهره نائم. (توني وحسن وعبد العظيم، ٢٠٢٣، ٩٣)

ومن خلال ما سبق يتضح تعدد وتنوع الأعراض المميزة لاضطراب تباطؤ الإيقاع، ويستنتج الباحث من خلال العرض السابق أبرز الأعراض التي اتفقت عليها الأدبيات والدراسات وهي كالتالي:

- الاستغراق في أحلام اليقظة.
- البطء في ردود الأفعال أو الاستجابات وكذلك البطء في أداء المهام والأنشطة.
- الخمول والكسل وضعف الطاقة والافتقار إلى النشاط والحيوية.
- الانسحاب الاجتماعي والشعور بالخجل والانطواء.
- الضعف الواضح في الجانب الأكاديمي والتحصيل الدراسي.
- الارتباك والقلق وعدم القدرة على المواجهة.
- الشعور بالنعاس بشكل مستمر.

ثالثاً: أسباب تباطؤ الإيقاع المعرفي

أسباب اضطراب تباطؤ الإيقاع غير معروفة أو محددة، إلا أن هناك بعض العوامل التي تزيد من العرضة للإصابة بهذا الاضطراب، ومن خلال الاطلاع على الدراسات والبحوث السابقة والأدبيات المرتبطة بتباطؤ الإيقاع يمكن تصنيف هذه العوامل إلى ما يلي:

١. عوامل وراثية:

قد ترجع الإصابة بتباطؤ الإيقاع المعرفي إلى عوامل وراثية تتعلق بالجينات الوراثية أو حالة التوأم، أو بعض العوامل البيولوجية كتكوين المخ أو وظائف الغدد، وهذا ما أشارت إليه دراسات عديدة أجريت لتقصي العوامل الوراثية لاضطراب تباطؤ الإيقاع.

فقد أشارت دراسة (Moruzzi, Rijdsdijk, & Battaglia, 2014) إلى أن أسباب اضطراب الإيقاع المعرفي البطيء غير معروفة، ولكن قد تكون كالعوامل الوراثية حيث حالة التوائم تبدو وكأنها وراثية أو تتأثر جينياً بنسبة وتسبب الإصابة بتباطؤ الإيقاع.

وأشارت دراسة (Fassbender, Krafft, & Schweitzer, 2015) إلى أن اضطراب تباطؤ الإيقاع المعرفي مرتبطاً بالعوامل البيولوجية حيث ترتبط أعراض تباطؤ الإيقاع المعرفي بنقص نشاط الفص الجداري الأيسر العلوي وضعف القشرة المخية الأمامية من الدماغ، وصعوبات في الذاكرة العاملة، وأشارت دراسة (Camprodon-Rosanas, et

(al, 2019) إلى وجود ارتباط بين أعراض تباطؤ الإيقاع وتكوين أجزاء معينة من الفص الجبهي الأمامي.

٢. عوامل شخصية:

قد تتسبب العوامل الشخصية كضعف المهارات والقدرات التي يمتلكها الأفراد في اضطراب تباطؤ الإيقاع المعرفي مثل ضعف أداء بعض الوظائف التنفيذية، وأعراض اضطراب فرط الحركة ونقص الانتباه (Wood, 2015, 2)، كما ترتبط أعراض هذا الاضطراب بنقص مهارات إدارة الذات والتنظيم الذاتي. (Wood, et al., 2020, 1174)

وقد تكون الصدمات النفسية والعصبية والمحن الأحداث المؤلمة التي يتعرض لها الأفراد ضمن العوامل المسببة لتباطؤ الإيقاع المعرفي، حيث ترتبط أعراض تباطؤ الإيقاع المعرفي بشكل إيجابي مع الصدمات الشخصية والنفسية والمحن والمواقف المؤلمة التي يمر بها الأفراد. (Musicaro, et al, 2020, 103)

٣. عوامل اجتماعية وأسرية:

تؤثر العوامل الاجتماعية والأسرية في الإصابة باضطراب تباطؤ الإيقاع المعرفي ومنها المستوى الثقافي والاقتصادي والاجتماعي للأسرة، وكذلك السلوكيات الاجتماعية التي قد تفرض على الأفراد، حيث أشارت دراسة (Graham, et al., 2013) إلى أن تعاطي الكحول والتدخين واستنشاق الرصاص قبل الولادة ضمن العوامل التي تزيد من الإصابة بأعراض تباطؤ الإيقاع المعرفي.

وأشارت دراسة (Moruzzi, Rijdsdijk, & Battaglia, 2014) إلى ارتباط أعراض تباطؤ الإيقاع المعرفي بوجود خلل في العلاقة بين الوالدين والطفل، وأسارت دراسة (Barkley, 2015) إلى أن الإيقاع المعرفي البطيء يكون أكثر انتشاراً بين أبناء الوالدين الذين لديهم مستوى تعليمي واقتصادي واجتماعي متدني.

وأشار الصادق (٢٠٢١، ٣٢٣) إلى أن أعراض الإيقاع المعرفي البطيء ترتبط بالصعوبات الاجتماعية عند الأطفال، كما أنه يرتبط بالعناد المتحدي، والجوانب الأخرى للسلوك الاجتماعي، بما في ذلك تجنب الأقران وضعف ضبط النفس في المواقف الاجتماعية.

رابعاً: تشخيص تباطؤ الإيقاع المعرفي

يتم اللجوء إلى تشخيص اضطراب تباطؤ الإيقاع المعرفي البطيء كتنقيح أولى بمجر الشك في هذا الاضطراب من خلال وجود شكاوى من عدم الانتباه سواء في وجود فرط

الحركة أو عدمه، أو الاندفاع، وأن تكون أعراض السلبيه ونقص النشاط والانسحاب الاجتماعي واضحة، ثم يلي ذلك المرحلة التالية بتدخل الأطباء والمختصين باستخدام المقاييس المخصصة لذلك. (Barkley, 2018, 4)

ويتم تشخيص اضطراب تباطؤ الإيقاع المعرفي من خلال ملاحظة الأعراض التي تم ذكرها سابقاً، وإضافة إلى ذلك يتم تسجيل هذه السلوكيات في قوائم للملاحظة، وهذا ما أشارت إليه دراسة (Lee, eta al, 2014, 12) إلى أن تباطؤ الإيقاع المعرفي يتم تشخيصه بقياسه من خلال استخدام قوائم التقدير السلوكي عن الوالدين والمعلمين أو كليهما، ويجب أن يكون المعلم أو مقدم الرعاية يتعامل مع الطفل مدة لا تقل عن شهر كحد أدنى للمدة الزمنية في التعامل.

واستناداً إلى ما سبق ومن خلال الاطلاع على الدراسات السابقة توجد مقاييس عديدة لقياس اضطراب تباطؤ الإيقاع المعرفي مثل:

- مقياس تباطؤ الإيقاع المعرفي إعداد (Barkley, 2018) ترجمة وتقنين (سليمان وآخرون، ٢٠٢٢).

- مقياس تباطؤ الإيقاع المعرفي ترجمة وتقنين (الصادق، ٢٠٢١)

- مقياس الإيقاع المعرفي البطئ إعداد (بكري، ٢٠٢١)

خامساً: علاج تباطؤ الإيقاع المعرفي

أشارت الدراسات إلى أن اضطراب تباطؤ الإيقاع المعرفي يمكن أن يتحسن من خلال البرامج المخصصة لهذه الفئة من ذوي الاضطرابات، حيث أظهرت عينات تلك الدراسات من ذوي اضطراب تباطؤ الإيقاع المعرفي.

حيث أشارت بعض الدراسات إلى إمكانية من خلال البرامج المتنوعة مثل دراسة بكري (٢٠٢١) التي أشارت نتائجها إلى فعالية الإرشاد المعرفي السلوكي في خفض أعراض اضطراب الإيقاع المعرفي البطيء (Sct)، وأظهرت دراسة الصادق (٢٠٢١) فاعلية استخدام أنشطة "تيتش" في خفض درجة تباطؤ الإيقاع المعرفي " لدى ذوي اضطراب أسبيرجر، وأشارت دراسة سليمان وآخرون (٢٠٢٢) التي أكدت فعالية برنامج إرشادي معرفي سلوكي في خفض تباطؤ الإيقاع المعرفي.

وتوصلت دراسة علي (٢٠٢٣) التي كشفت عن الفروق في الإيقاع المعرفي واضطراب نقص الانتباه وفرط الحركة لدى الأطفال المعاقين فكرياً وأطفال اضطراب

التوحد، وأشارت إلى استجابة عينة الدراسة من ذوي الإعاقة الفكرية للتدريب ولعلاج وتحسن الإيقاع المعرفي، وأشارت دراسة توني وآخرون (٢٠٢٣) إلى الأثر الإيجابي لبرنامج تدريبي قائم على اليقظة العقلية في خفض درجة تباطؤ الإيقاع المعرفي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية.

تعقيب على المحور الثاني:

من خلال العرض السابق للقراءات النظرية لهذا المحور والذي تناول فيه الباحث إلقاء الضوء على تباطؤ الإيقاع المعرفي وأسبابه وأعراضه يتضح أن تباطؤ الإيقاع المعرفي من الاضطرابات التي تظهر في مرحلة الطفولة، وأنه يشبه إلى حد كبير اضطراب نقص الانتباه وفرط الحركة؛ إلا أنه تباطؤ الإيقاع المعرفي له بعض الأعراض المميزة له عن اضطراب نقي الانتباه تتمثل في الخمول والكسل والاستغراق في أحلام اليقظة وضعف المجال الاجتماعي والأكاديمي، إضافة إلى الضبابية والسرхан، وأن هذا الاضطراب ليس له أسباب محددة تم التعرف عليها أو الاتفاق عليها حتى الوقت الحاضر ولكن هناك عوامل حددها العلماء تزيد من فرصة الإصابة بهذا الاضطراب وهي عوامل متنوعة ما بين بيئية إلى شخصية واجتماعية وأسرية.

المحور الثالث: الانتباه المشترك لدى أطفال ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة

تولي الدراسات الحديثة عناية واهتمام بدراسة الانتباه المشترك Joint Attention، حيث يمثل أحد السلوكيات الاجتماعية التي تظهر مبكراً قبل مرحلة اكتساب اللغة، لذا فمن الهام أن يجد الباحثون دلالات سابقة عن ظهوره مثل: الانتباه المشترك الذي يظهر من خلال التواصل البصري بالأعين أو الإشارات أو بالاستجابة لطلب ما. (كامل، ٢٠١٧، ١٠٠)

وتعتبر سلوكيات الانتباه المشترك المبكرة المعلم الرئيسي في تطور ونمو الطفل، ومصطلح الانتباه المشترك بشكل عام لا يستخدم للإشارة على سلوك واحد لكن المجموعة سلوكيات متصلة يمكن وصفها بالعنقود وتشتمل على تبادل النظر سلوك الإشارة بإصبع السبابة، تتبع الإشارة، الإيماءات الأخذ، العطاء الاستجابة للأسم عند المنادة ويعتبر العديد من الباحثين الذين يدرسون النمو الطبيعي للأطفال أن كثير من مهارات الإدراك الاجتماعي من مهارات الانتباه المشترك. (عودة، ٢٠١٥، ٨١)

كما أن الانتباه المشترك يرتبط بمجالات عديدة لدى الأطفال في سن مبكر، حيث يرتبط القصور في الانتباه المشترك بالتطور اللغوي، كما يرتبط بمجالات التواصل الاجتماعي، وكذلك السلوكيات غير المرغوبة، ويعتبر هذا الارتباط بالغ الأهمية حيث يؤثر قصور الانتباه المشترك على اللغة وبالتالي ضعف القدرة على التواصل الاجتماعي، فعندما يقوم البالغ بتوجيه انتباه الطفل فإنه يقدم له معنى وتعريف للأشياء؛ وبالتالي فإن القصور في الانتباه المشترك يحد ويقلل من استخدام مفردات اللغ والتواصل الاجتماعي مع الآخرين. (Boucher, 2007, 26)

ولذلك فإن دراسة مهارات الانتباه المشترك كأحد مهارات التواصل غير اللفظي ضرورية لاكتساب الطفل مهارات التواصل اللغوي في مرحلة متقدمة، ولاسيما أنها تهتم بتطوير تلك المهارات في مرحلة ما قبل المدرسة، بالشكل الذي يؤثر أيضاً على تحسين بعض أنماط السلوك الاجتماعي المناسب، والتي كثيراً ما أشار الباحثون إلى دورها في تخفيف أعراض اضطراب طيف التوحد. (الحديبي، ٢٠١٩، ٣٦)

أولاً: مفهوم الانتباه المشترك

يعرف الانتباه المشترك بأنه تبادل اجتماعي يركز فيه الأطفال والبالغون على نفس الحدث أو الشيء، ولكي يتمكن الطفل من ذلك يستخدم مجموعة من المهارات، كتحديق العينين، والإشارة، والإيماء، وإصدار الأصوات أو الكلمات. (الشامي، ٢٠٠٤، ٢٠٨)

ووصف الانتباه المشترك بأنه مهارة أساسية تنمو وتتطور مبكراً لدى الأطفال، يتم فيها بناء نسق اجتماعي مع الآخرين، ومشاركة الخبرات معهم، حيث يحدث الانتباه المشترك عندما ينظر شخصان لنفس الشيء، مع التزامن بين المشاركين في الانتباه بين هذا الشيء وبين الشخص الآخر. (Sullivan, et al, 2007, 37)

والانتباه المشترك هو سلوك تواصل ي عرف بأنه قدرة الطفل على استخدام التواصل البصري والإيماءات في تنظيم الانتباه مع شخص آخر لمشاركته في اهتمامه بالأشياء والأحداث. (Volkmar, et al, 2011, 142)

كما يعرف الانتباه المشترك أيضاً بأنه قدرة الطفل على استخدام الإيماءات، والتواصل البصري لتنظيم الانتباه مع شخص آخر ومشاركته في الانتباه والاهتمام بالأشياء والأحداث. (Lim, 2011, 88)

وفي سياق آخر تم وصف الانتباه المشترك بأنه القدرة على نقل الانتباه بين شيء ما وشخص ما من خلال استخدام بعض المهارات مثل التآزر والتوافق في النظرة بين الأشياء والأشخاص، والإشارات، ومهارة عرض وإظهار الأشياء. (الخولي، ٢٠١٢، ٢٦)

ويرى العوهلي (٢٠١٣، ٣٥) أن الانتباه المشترك من مهارات التواصل الأساسية وضعفه يعد سمة من سمات الاضطراب، ويعني أن يشارك الطفل الآخرين اهتمامه وإنجازاته وكل ما يلفت نظره وما لا يعجبه أو يثير خوفه، ويبدأ بين عمر تسعة أشهر إلى عشرة، وذلك بتبديل نظراته بين ما يثير انتباهه وبين الشخص الذي يود أن يشاركه.

كما عرف محمد (٢٠١٤، ١٥٣) الانتباه المشترك بأنه: "تلك العملية التي تتضمن سلوكيات يلجأ الفرد إليها ليتبع أو يوجه انتباه شخص آخر الى حدث أو موضوع معين، وأن يشاركه الاهتمام بهذا الحدث أو الموضوع، كما أن له أهمية كبيرة في اكتساب اللغة الشفوية، وفك شفرة التواصل الشفوي للآخرين".

ويعرف عودة (٢٠١٥، ٣٣٠) الانتباه المشترك بأنه: "التركيز المشترك لشخصين على كائن ما، ويتحقق ذلك عندما ينبه فرد آخر كائناً عن طريق النظر إلى العين، أو التأثير، أو أي مؤشرات شفوية أو غير لفظية أخرى، فرد ينظر إلى شخص آخر ويشير إلى كائن ثم يعيد نظره إلى الفرد".

ويرى البحيري وآخرون (٢٠٢٠، ٥٦) أن الانتباه المشترك هو تواصل لفظي وغير لفظي بين فردين تجاه موضوع ما، وعلاقة بين الذات والآخر، مما يتيح للطفل المشاركة في الخبرة الحياتية، والانتباه المشترك يمثل مستوى هام من مستويات تطور التواصل الاجتماعي

لدى الأطفال، وهذا النمط من الانتباه يوجه الأطفال إلى شيء ما قبل تمكنهم من نطق مسميات تلك الأشياء أو الأحداث.

ويعرفه سعيد (٢٠٢٣، ١٩٤) بأنه: "سلوك تواصل يهدف إلى معرفة قدرة الطفل على استخدام الإيماءات والتواصل البصري في تنظيم الانتباه من شخص لآخر لمشاركته في الاهتمام بالأشياء والأحداث، ويعرف الانتباه المشترك في الدراسة الحالية إجرائياً بالدرجة التي يحصل عليها الطفل التوحدي في مقياس الانتباه المشترك والتي تمثل قوسين الإشارة، الاتصال بالعين . تحويل النظر، التقليد".

ويعرفه خليل (٢٠٢٣، ٥٤١) بأنه: "القدرة على تعمد مشاركة ونقل الانتباه بين شيء ما وشخص أو أكثر عن طريق فهم وإدراك توجه الشريك الاجتماعي، مع استخدام مجموعة من مهارات التواصل والتفاعل الاجتماعي، مثل القدرة على جذب وتوجيه انتباه الآخرين وذلك بتبادل النظرات والإشارة، والإيماء، وإصدار الأصوات، واستخدام تعبيرات الوجه ومشاركة المشاعر والوجدان والتقليد، والاستجابة لإشارة الآخرين، كما ينبغي أن يكتسبه الرضيع في المراحل الأولى من عمره".

كما يعرف خليل (٢٠٢٤، ٨٦) الانتباه المشترك بأنه: "تفاعل الطفل مع الآخرين على شيء ما، ومتابعة نظراتهم، وتقليد حركاتهم، وإظهار المشاركة اجتماعياً وفعالياً ووجدانياً.

ومن خلال العرض السابق للتعريفات التي تناولت الانتباه المشترك يستنتج الباحث اتفاق أغلب التعريفات على أن الانتباه المشترك هو تواصل بصري مشترك بين الطفل ومقدم الرعاية مع وجود تركيز على شيء مشترك بينهما، بحيث ينظر الطفل إلى مقدم الرعاية له وإلى الشيء المشترك ثم يعاود النظر إلى مقدم الرعاية مرة أخرى وكأنه يعبر عن معلومة ما عن طريق الاشتراك في التركيز على هذا الشيء.

ثانياً: مكونات الانتباه المشترك

الانتباه المشترك هو سلوك تواصل يهدف إلى معرفة قدرة الطفل على استخدام الإيماءات والتواصل البصري في تنظيم الانتباه من شخص لآخر لمشاركته في الاهتمام بالأشياء والأحداث، ويتكون من مجموعة من المهارات كاستخدام الإشارة، والاتصال بالعين، وتحويل النظر، والتقليد. (سعيد، ٢٠٢٣، ١٩٤)

ويتكون الانتباه المشترك من مكونين أساسيين كالتالي:

١. الاستجابة للانتباه المشترك:

وتعنى استجابة الطفل لمحاولات الآخر لجذب انتباهه ويتم ذلك من خلال (التفات الرأس - تحويل أو توجيه النظر - القدرة على قراءة اتجاه العين). (إبراهيم، ٢٠٢٣، ١٣٦)

كما يقصد بها استجابة الطفل لمحاولات الآخرين بغرض جذب انتباهه حول حدث معين أو موضوع ما، وتعنى القدرة على تتبع نظرة الشخص الآخر التواصلية والإيماءات الجسمية التي تصدر عنه. وتتمثل مهارة الاستجابة للانتباه المشترك في قدرة الطفل على تتبع كل من نظرات شخص آخر، حركات رأسه، وإشاراته حيث يكون الطفل قادراً على النظر إلى نفس الهدف الذي ينظر إليه الشخص الآخر، وغالباً ما يخفق الأطفال ذوي الإعاقات لا سيما الإعاقة الفكرية واضطراب طيف التوحد في الانتباه إلى الأشياء التي ينتبه إليها الآخرون وإذا حدث وانتبه هؤلاء الأطفال إلى أشياء معينة فإن ذلك يكون من خلال توجيه من الآخرين. (Ibanez, 2010, 17)

٢. المبادرة أو المبادرة بالانتباه المشترك:

وتعنى أن يبدأ الطفل بجذب انتباه الشخص الآخر في البدء بالتفاعل الاجتماعي مع شخص آخر، ويتم ذلك من خلال (الإشارة - الاتصال بالعين - التعليق - تحول النظر). (إبراهيم، ٢٠٢٣، ١٣٦)

كما تعني المبادرة قدرة الأطفال على السعي بشكل تلقائي لتوجيه انتباه الآخرين؛ لتبادل تجربتهم مع كائن أو حدث، وتعد المبادرة والمبادرة بالانتباه المشترك أكثر أشكال الانتباه المشترك شهرة، وقد تم تصورها كمكون إدراكي في معالجة الوجه، أو شكل من أشكال التقليد، ومع ذلك فقد أشار آخرون أن الانتباه المشترك يعكس تطور البعد العقلي المقنن المتميز عن معالجة الوجه والتقليد، على الرغم من أنه من المحتمل أن يتفاعل مع كليهما أثناء النمو المبكر. (عبده، ٢٠٢١، ٣٣١)

ثالثاً: مستويات الانتباه المشترك ووظائفه

للانتباه المشترك ثلاثة مستويات كما حددها (عودة، ٢٠١٥، ٣٣١) كما يلي:

١. الانتباه المشترك الثلاثي Triadic Joint attention :

وهو أعلى مستوى من الانتباه المشترك، ويشمل شخصين ينظران إلى جسم ما يجب أن يفهم كل فرد أن الفرد الآخر ينظر إلى نفس الشيء، ويدرك أن هناك عنصراً من الانتباه

المشترك، لمثال المشاركة الاجتماعية، والاعتبار انتباهها مشتركا ثلاثيا، فإنه يتطلب وجود شخصين على الأقل يحضران كائنا، أو يركزان انتباههما على بعضهما البعض، بالإضافة إلى ذلك يجب على الفرد إظهار الوعي بأن التركيز يتم مشاركته بينه وبين نفسه، وبين شخص آخر يتم تمييز الانتباه الثلاثي بواسطة الشخص الذي ينظر إلى الشخص الآخر بعد النظر إلى الكائن.

٢. الانتباه المشترك الثنائي Dyadic Joint attention:

هو سلوك شبيه بالمحادثة ينخرط فيه الأفراد، وهذا صحيح بشكل خاص بالنسبة للكبار والأطفال وخاصة الرضع، فالذين ينخرطون في هذا السلوك بدءًا من شهرين من العمر، والكبار والصغار يتناوبون على تبادل تعبيرات الوجه والضوضاء وبالأخص في حالة الكبار، الكلام.

٣. النظرة المشتركة Joint Vision:

تحدث النظرة المشتركة عندما ينظر شخصان ببساطة إلى كائن ما، وهي تعتبر أدنى مستوى من الانتباه المشترك، وتتطوي سلوكيات الانتباه المشترك على التنسيق الاجتماعي لانتباه الشخص لشخص آخر لتبني نقطة مرجعية مشتركة وتبادل المعلومات بشكل أفضل، وتبدأ هذه السلوكيات في الظهور في الأشهر الستة الأولى من الحياة، وتطوراتها المبكرة تظهر بشكل واضح في نوعين من السلوكيات، والتي تتمثل في الاستجابة للانتباه المشترك، أو قدرة الطفل الرضيع على اتباع اتجاه انتباه الآخرين.

وللانتباه المشترك وظائف عديدة، وتتمثل الوظيفة الأساسية للانتباه المشترك في التواصل غير اللفظي مع الآخرين، وذلك من خلال اشتراك الطفل مع شخص آخر في الاهتمام بشيء ما، وتتمثل وظيفته الاجتماعية في استثارة دافعية الطفل لمشاركة الآخرين في الانتباه للموضوعات المحيطة به في العالم من حوله، ويصبح الانتباه المشترك بذلك بداية الفهم الاجتماعي لدى الطفل ووعيه بالعلاقات التي تربط بين المتغيرات الاجتماعية حوله. (Boucher, 2007, 3)

ويضيف الزريقات (٢٠٢٠، ٧٣) أن الوظيفة الأساسية للانتباه المشترك هو التواصل غير اللفظي مع الآخرين بالإضافة إلى أنه يعتبر البنية الأولى في البناء الاجتماعي للطفل عندما يشارك في شيء أو يلتفت الإشارة شخص آخر، كما يقوم الانتباه المشترك بتنظيم الذات للتعلم الاجتماعي، ومع ازدياد عدد الأطفال المشاركين في الانتباه المشترك تزداد فرصهم المثالية للتعلم الاجتماعي.

ومن خلال ما سبق يتضح تعدد وتنوع مستويات ووظائف الانتباه المشترك، واستنادًا إلى ما سبق يرى الباحث أن الانتباه المشترك يعتبر حجر الزاوية في تطور مهارات وقدرات الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة، حيث يمكن الاستفادة من الانتباه المشترك ووظائفه المتعددة في تنمية الطفل من خلال تطوير اللغة والتواصل، وتنمية التفاعل الاجتماعي لديه، وزيادة قدرته على التعلم من خلال الملاحظة، وهذا من شأنه أن يقلل ويخفض من تباطؤ الإيقاع المعرفي لدى هذه الفئة من الأطفال.

رابعًا: أهمية الانتباه المشترك للأطفال ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة

للانتباه المشترك أهمية كبيرة للأطفال بشكل عام وللأطفال ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة بشكل خاص، حيث يذكر (Damian, 2021, 54) أن الانتباه المشترك يعد أحد المؤشرات المهمة بشكل خاص في تقييم نمو وتقدم الأطفال، ويعد إشارة على قدرة الطفل على التواصل واستخدام اللغة بشكل جيد، ويتحقق ذلك من خلال الإيماءات المشتركة والمراقبة المتبادلة للانتباه، كما أن الانتباه المشترك يحدد تطور الوظائف التنفيذية لدى الطفل وقدرته على التنظيم الذاتي.

ويحتاج الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة إلى تنمية الانتباه المشترك وذلك لوجود قصور في الانتباه يسبب معاناة لهذه الفئة من الأطفال، حيث يعاني ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة من ضعف القدرة على الانتباه والتركيز لفترة طويلة، كما أنهم قابلين للتشتت، ويترتب على هذه الخاصية ضعف مثابرتهم في المواقف التعليمية وصعوبة تحديدهم للمثيرات والأبعاد المرتبطة بالمهمة المطلوب منهم تعلمها، ويرتبط ذلك بقصور في عمليات الإدراك والتمييز بين الخصائص المميزة للأشياء، مما يترتب عليه قصور واضح في اكتساب وتكوين المفاهيم الذهنية مع صعوبة في انتظار الدور والفوضى واللامبالاة. (العدل، ٢٠١٢، ٥٢)

وقد أشارت دراسات عديدة إلى أن الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة يعانون من ضعف الانتباه المشترك، مثل دراسة (بدر الدين، ٢٠٢٠) التي هدفت إلى تحديد العلاقة بين قصور الانتباه واضطرابات النطق والكلام، وكذلك تحديد الفروق في قصور الانتباه واضطرابات النطق والكلام لدى الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة تبعًا لمتغير الجنس، وتضمنت عينة الدراسة (٤٠) من الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة (٢٥ ذكور، ١٥ إناث)، وأشارت الدراسة إلى وجود ارتباط بين ضعف الانتباه المشترك وبين درجة الإصابة بالإعاقة الفكرية البسيطة، كما أسفرت النتائج عن وجود ارتباط موجب بين قصور الانتباه

واضطرابات النطق والكلام، وعن وجود فروق دالة إحصائية في هذين المتغيرين في ضوء متغير الجنس لصالح الذكور.

ودراسة (إبراهيم، ٢٠٢٢) التي هدفت إلى التحقق من فعالية برنامج تدريبي قائم على الأنشطة الفنية في خفض أعراض اضطراب قصور الانتباه وفرط النشاط لدى الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة، وتكونت عينة الدراسة من (١٤) طفلاً من الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة بمدرسة التربية الفكرية بمدينة وأشارت نتائج الدراسة إلى وجود قصور واضح لدى عينة الدراسة من ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة في القدرة على الانتباه، وأن الأنشطة الفنية ساعدت بفاعلية في خفض أعراض اضطراب قصور الانتباه وفرط النشاط لدى الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية.

كما أشارت دراسة (الثقفي، ٢٠٢٣) التي هدفت إلى الوقوف على تأثير استخدام المحفزات الرقمية في تحسين مستوى الانتباه لدى الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية، وبلغ حجم العينة ٢٠ طالباً تم اختيارهم عشوائياً، ومن أبرز ما توصلت إليه الدراسة أن عينة الدراسة من ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة يعانون من قصور في القدرة على الانتباه، وأن المحفزات الرقمية والمتمثلة في نمط قائمة المتصدرين ذات أثر فعال في مستوى تحصيل ذوي الإعاقة الفكرية.

كما أن الافتقار إلى مهارات الانتباه المشترك تشكل عقده أمام تفاعل الطفل مع أقرانه وعائلته مما يجعله معزولاً عن عالمه الذي يعيش فيه، نتيجة لانعدام الدافعية الاجتماعية لديه، ونادراً ما يتشارك مع الآخرين الإشارة إلى شيء ما، ويكون النقص في الإدراك لدى الطفل دور في أحداث هذا العجز في الانتباه المشترك حيث يعاني من نقص في مهام نظرية العقل بحيث لا يفهم الحالة العقلية للمتحدث، ويعجز عن فهم حالته الانفعالية من فرح وحزن وغضب وما إلى ذلك بسبب عدم التعبير الانفعالي لديه. (محمد، ٢٠٢٠، ١٥٦)

كما تتضح أهمية الانتباه المشترك للأطفال ذوي الإعاقات والاضطرابات في كون هذه الفئة من الأطفال لا يتعلمون مهارات الانتباه المشترك بشكل تلقائي كالأطفال العاديين، ولذا فهم يحتاجون إلى تعلمها بشكل واضح ومباشر من خلال تدخلات علاجية تستهدف مثل هذه المهارات لما لها من تأثير مباشر على تطور اللغة والنمو الاجتماعي وخفض القلق، حيث إن الأطفال يقضون معظم أوقاتهم في تفاعلات مع أمهاتهم تتم وجهاً لوجه بحيث يكون تركيز الطفل على أمه وتركيز الأم على طفلها، وتكون تحديقة العينين وتعبيرات الوجه وتبادل المشاعر هي العناصر الأساسية، وعندما يصل الطفل إلى سن خمسة أو ستة أشهر تبدأ هذه

التفاعلات تأخذ اتجاهها جديداً بإضافة شيء ثالث كلعبة أو دمية يركز عليها الطفل والأم معاً ويعرف هذا التفاعل بالانتباه المشترك. (العثمان، والسيد، ٢٠٢٣، ١١٠)

وإضافة إلى ما سبق فإن الانتباه المشترك يرتبط ارتباطاً وثيقاً بالصحة العقلية والنفسية والجسمية، وأن هناك ارتباطاً دالاً بين جودة أو صحة النوم ومستوى الانتباه، فيما تشير بعض الدراسات الأخرى إلى وجود علاقة قوية بين المستوى الثقافي والاجتماعي والاقتصادي للأسرة ومستوى الانتباه المشترك للطفل، وأن الانتباه المشترك كأحد فروع الانتباه العام، يمثل أساساً ثابتاً لاكتساب مهارات جديدة وقوية. (Reitman, 2005, 13)

كما أن تدريب الأطفال على تحسين مهارات الانتباه المشترك لديهم يؤدي إلى إتاحة فرص حقيقية للتواصل الاجتماعي غير المستهدفة، فالانتباه المشترك يؤثر إيجابياً على بعض التغيرات لديهم مثل التقليد التلقين الاجتماعي الحديث التلقائي، وتبادل الأدوار واتباع القواعد والقوانين، فتحسين الانتباه المشترك قد يؤدي إلى تحسين وتطوير العديد من المهارات لدى الأطفال، كما أن له أثر فعال في خفض السلوكيات الاجتماعية غير المقبولة. (Gomes, 2020, 396)

ومن خلال العرض السابق تتضح أهمية دراسة الانتباه المشترك لدى الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة والعمل على تنمية مكوناته ومهاراته لدى هذه الفئة من الأطفال وذلك للعمل على إيجاد حلول للصعوبات التي يعانون منها وتتعلق بعدم القدرة على الانتباه لفترة طويلة، والبعد بهم عن التشتت ومحاولة الاشتراك مع الآخرين في الاهتمامات بالأشخاص والأشياء وتحقيق مستويات عالية من الانتباه المشترك.

خامساً: مراحل تطور الانتباه المشترك لدى الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة

يظهر الانتباه المشترك كحلقة وصل محتملة وكامنة بين إعاقة التواصل الاجتماعي والركائز الأولية للمعرفة، ويعرف كسلوك تواصل اجتماعي مبكر يتشارك فيه شخصان تركيز الانتباه على موضوع أو حدث بغرض وحيد هو تقاسم الاهتمام بموضوع مع الآخرين. (Rao, & Ashok, 2014, 292)

كما أن الانتباه المشترك كوظيفته تنموية حاسمة يتعلق بتنمية التواصل الاجتماعي في مرحلة الطفولة، ويظهر الانتباه المشترك في وقت مبكر من عمر الطفل، عند أقل من عمر العام الواحد أي قبل وقت طويل من تشخيص الطفل باضطراب بالاضطرابات التي قد تظهر لديه. (حسن، ٢٠٢٠، ١٦)

ويبدأ الطفل العادي في اكتساب الانتباه المشترك في السنة الأولى من حياته عن طريق المدخلات البصرية، وكلما تأخر من اكتساب الطفل للانتباه المشترك، كلما تأخر في مجالات النمو الأخرى، اللغوية والسلوكية والاجتماعية (الخفش، ٢٠١٣٢، ٩٣١)

وعادة ما يبدأ تطور مهارات الانتباه المشترك مع الإشارة للأشياء والآخرين والنظر نحو الأشياء، وهذه السلوكيات يمكن أن توصف بأنها القاعدة الأساسية لسلوكيات الانتباه المشترك، وهذه السلوكيات تتعلق بشكل خاص بتطور كل من اللغة الاستقبالية واللغة التعبيرية، والسلوكيات الأخرى التي تُوصف بكونها مرتبطة بالانتباه المشترك، ويكون التطور بظهور السلوكيات التالية:

- تتابع النظر.
- سلوك الإشارة (بإصبع السبابة)
- تبادل النظر.
- الانتباه البصري المشترك.
- يتبع الإشارة / النظر عند إشارة المتحدث في اتجاه نقطة معينة أو شيئاً ما.
- يفحص أو يدقق.
- الإيماءات.
- الأخذ.
- العطاء.
- الاستجابة للاسم عند المناداة. (عودة، ٢٠١٥، ٦)

ويلي اكتساب الانتباه المشترك ممارسة مهارة الطلب والمساعدة، ثم مهارة التفاعل الاجتماعي، ويتضمن الانتباه المشترك بعدين الانتباه في الأحداث، والانتباه في الفهم، والأطفال ذوي الإعاقات العقلية تكون لديهم القدرة على استخدام الإيماءات الأولية الأساسية كحدث، غير أنهم يعجزون عن استخدامها اجتماعياً عن فهم، كما نجد أن الأطفال المعاقين فكرياً يستخدمون التواصل غير اللفظي الاجتماعي بصورة أكبر من التوحدين، ويرتبط التواصل غير اللفظي ارتباطاً دالاً بمستوى قدراتهم العقلية. (نزلاوي وزيدان والدهان، ٢٠٢٣، ٤)

تعقيب على المحور الثالث:

من خلال العرض السابق للقراءات النظرية لهذا المحور، الذي تناول فيه الباحث إلقاء الضوء على الانتباه المشترك من حيث توضيح مفهومه ومكوناته ومستوياته ووظائفه يستنتج الباحث ما يلي:

- يعتبر الانتباه المشترك معلم رئيس لتطور ونمو الطفل.
- يعبر الانتباه المشترك في أبسط معانيه عن عملية تواصل يركز فيها الأطفال والبالغون على نفس الحدث أو الشيء، باستخدام مجموعة من المهارات، كتحديد العينين، والإشارة، والإيماء، وإصدار الأصوات أو الكلمات.
- للانتباه المشترك مكونين أساسيين هما الاستجابة للانتباه، والمبادأة أو المبادرة بالانتباه.
- للانتباه المشترك ثلاثة مستويات هي النظرة المشتركة، الانتباه المشترك الثنائي، الانتباه المشترك الثلاثي.
- يمثل الانتباه المشترك أهمية كبيرة للأطفال ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة الأمر الذي يستلزم دراسته والعمل على تنميته لدى هذه الفئة من الأطفال.

تعقيب عام على الفصل الثاني:

من خلال العرض السابق للقراءات النظرية للدراسة، حيث جاءت تحت ثلاثة محاور تناول المحور الأول إلقاء الضوء على نظرية برونر، وتناول المحور الثاني إلقاء الضوء على الإيقاع المعرفي، وتناول المحور الثالث الحديث عن الانتباه المشترك لدى ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة، ومن خلال تلك القراءات يتضح ما يلي:

- نظرية برونر تسمى نظرية الارتقاء المعرفي، وتكشف قواعد اكتساب المعرفة أو المهارة وتقدم وسائل تقويم للنتائج، وتتضمن أربعة مبادئ أساسية (الاستعداد والميل للتعلم، بناء المعرفة، التتابع، التعزيز).
- يعبر مصطلح تباطؤ الإيقاع المعرفي عن اضطراب في مجال الانتباه يؤثر سلباً في مجال التعلم والتحصيل الدراسي، ويظهر على من يعانون منه بعض الأعراض من أهمها الإصابة باضطرابات النوم، والاستغراق في أحلام اليقظة، والضبائية، وضعف العزيمة والكسل والخمول، وهذا الاضطراب له تأثيرات سلبية عديدة على الأطفال.
- يعبر الانتباه المشترك عن قدرة الطفل على التواصل (لفظي أو غير لفظي) عن طريق مشاركة شخص بالغ اهتمامه بشيء أو بحدث ما، ويحدث عندما ينبه شخص شخصاً

آخر إلى شيء ما عن طريق التحديق بالعين أو الإشارة أو غيرها من المؤشرات اللفظية أو الغير لفظية.

- تعد البرامج القائمة على مبادئ نظرية برونر من البرامج المهمة للتعامل مع الأطفال بشكل عام وذوي الإعاقة الفكرية بشكل خاص، حيث تعد تساعد مبادئ تلك النظرية على تحسين القدرة على التعلم والتواصل بشكل فعال وتحسين البنية المعرفية.

وفي ضوء ما سبق تسعى الدراسة الحالية إلى توظيف برنامج تدريبي قائم على نظرية برونر في خفض تباطؤ الإيقاع المعرفي وتحسين الانتباه المشترك لدى أطفال ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة في محاولة جادة لتحسين مهارات وقدرات هذه الفئة من الأطفال من خلال تعزيز قدراتهم على التخلص من أعراض تباطؤ الإيقاع المعرفي وتحسين الانتباه المشترك لديهم مما ينعكس على قدرتهم على التواصل والاندماج مع الآخرين.

الفصل الثالث

دراسات سابقة وفروض الدراسة

أولاً: دراسات سابقة

١. دراسات تناولت نظرية برونر لدى الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية
 ٢. دراسات تناولت الإيقاع المعرفي لدى الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية
 ٣. دراسات تناولت الانتباه المشترك لدى الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية
- تعقيب عام على الدراسات السابقة لدى الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية

ثانياً: فروض الدراسة

الفصل الثالث

دراسات سابقة وفروض الدراسة

يتناول هذا الفصل الدراسات السابقة لمتغيرات الدراسة، ويختم الباحث هذا الفصل بعرض لفروض الدراسة.

أولاً: دراسات سابقة

اشتملت الدراسة الحالية على ثلاثة متغيرات وهي: نظرية برونر، تباطؤ الإيقاع المعرفي، الانتباه المشترك، ويستعرض الباحث بعض الدراسات السابقة التي تناولت تلك المتغيرات كالتالي:

١. دراسات تناولت نظرية برونر لدى الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية:

أجرى الهلول (٢٠١٠) دراسة هدفت إلى التعرف على الفروق بين تعيين المعلم (المساند - الأساسي) والمقررات الدراسية (اللغة العربية، الرياضيات، الاجتماعيات، العلوم، اللغة الإنجليزية)، وعلى التفاعل بين متغيري تعيين المعلم والمقررات الدراسية على بنية المعلم المعرفية في التدريس في ضوء نظرية "برونر" من وجهة نظر المتعلمين بالمدارس الحكومية، وتكونت عينة الدراسة من (٥٦٢) طالبا وطالبة من المرحلتين الأساسية العليا والثانوية بالمدارس الحكومية بشمال غزة، وقد أعد الباحث أداة لقياس نظرية "برونر"، وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المعلمين الأساسيين والمعلمين المساندين في بنية المعلم المعرفية في التدريس لصالح المعلمين الأساسيين، وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المقررات الدراسية (اللغة العربية، الرياضيات، الاجتماعيات، العلوم، اللغة الإنجليزية) لصالح اللغة العربية والرياضيات والاجتماعيات. ووجود تفاعل دال بين متغيري تعيين المعلمين والمقررات الدراسية في بنية المعلم المعرفية في التدريس.

كما أجرت حسونة وآخرون (٢٠٢١) دراسة هدفت إلى اختبار فاعلية برنامج تدريبي قائم على نظرية برونر في خفض مظاهر تشتت الانتباه وفرط الحركة لدى أطفال الروضة ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة، وتكونت العينة من (٧) أطفال من فئة المعاقين فكريا إعاقة بسيطة بجمعية التنقيف الفكري التابعة لوزارة الضمان الاجتماعي بمحافظة بورسعيد ممن يعانون من أعلى مظاهر تشتت الانتباه، وفرط الحركة، واستخدم البحث المنهج شبه التجريبي، وطبقت الدراسة بطاقة ملاحظة مظاهر تشتت الانتباه وفرط الحركة (إعداد الباحثة)، البرنامج التدريبي القائم على نظرية برونر (إعداد الباحثة)، وتوصل البحث إلى وجود فروق دالة

إحصائيا بين متوسطي رتب درجات أطفال الروضة ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة (عينة البحث التجريبية) على بطاقة ملاحظة مظاهر تشتت الانتباه في القياسين القبلي والبعدي للبرنامج التدريبي، عدم وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات أطفال الروضة ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة (عينة البحث التجريبية) على بطاقة ملاحظة مظاهر تشتت الانتباه في القياسين البعدي والتتبعي للبرنامج التدريبي.

وهدف دراسة حسين وحسون (٢٠٢٢) إلى التعرف على أثر نموذج برونر الاستقبالي في تنمية السلوك الاجتماعي لدى أطفال الروضة، واستخدمت الباحثتان المنهج التجريبي تصميم المجموعتين التجريبية والضابطة، وتكونت عينة الدراسة من (٥٠) من أطفال الروضة، وقامت الباحثتان بتبني مقياس السلوك الاجتماعي المعد من قبل (المشهداني ٢٠١٧)، وأشارت نتائج الدراسة إلى أن نموذج برونر الاستقبالي كان له أثرا إيجابيا في تنمية السلوك الاجتماعي لدى أطفال الروضة.

واستهدفت دراسة Khasanah & Purwaningrum (2023) تحسين فهم التلاميذ للمساحة والمحيط في الرياضيات من خلال تطبيق نظرية التعلم لجيروم برونر، واستخدمت الدراسة المنهج التجريبي تصميم المجموعة الواحدة، وتكونت العينة من مجموعة من تلاميذ الصف الثامن، وطبقت الدراسة مجموعة من الأدوات منها مقياس فهم الرياضيات (المساحة والمحيط والفراغ)، وقد أشارت نتائج الدراسة إلى أن تطبيق نظرية التعلم لجيروم برونر ساعد في تحسين فهم التلاميذ للمساحة والمحيط في الرياضيات.

كما هدفت دراسة Lestari, Rahmawati, & Fauzi (2023) إلى التعرف على أثر تطبيق نظرية برونر للتعلم باستخدام الأشياء الملموسة كوسائط لتسهيل فهم الطلاب للمفاهيم الرياضية على تعلم الرياضيات لتلاميذ الصف السادس، واستخدمت الدراسة المنهج التجريبي تصميم المجموعة الواحدة، وتكونت العينة من مجموعة من تلاميذ الصف السادس الابتدائي، وقد أظهرت النتائج أنه من خلال تطبيق نظرية التعلم لبرونر كان هناك زيادة في قدرات التعلم لدى التلاميذ في تعلم الرياضيات، ويرجع ذلك أن التعلم باستخدام الأشياء الملموسة جعل التلاميذ أكثر فاعلية واهتماما بالتعلم، وهذا يشير إلى فاعلية تطبيق نظرية برونر في التعلم.

وأجرت الخطابي والبدور (٢٠٢٤) دراسة هدفت الكشف عن فاعلية برنامج تعليمي قائم على نموذج برونر للتعلم بالاكشاف وفاعليته في انتقال أثر التعلم لدى أطفال، وتم استخدام المنهج شبه التجريبي بتصميم المجموعتين التجريبية والضابطة، وتكونت عينة البحث

من (٤٢) طفلاً، وطُبقت مجموعة من الأدوات منها مقياس انتقال أثر التعلم، والبرنامج التعليمي القائم على نموذج برونر للتعلم بالاكتشاف، وأشارت النتائج إلى أن هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي للمحور الأول، وفي انتقال أثر التعلم بشكل عام في اتجاه المجموعة التجريبية. كما أن هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي والبعدي لبطاقة الملاحظة لصالح التطبيق البعدي، عدا البعد الأول في المحور الثاني. وكانت نتيجة قياس الفاعلية (٠.٠٩٣) وهي قيمة مرتفعة مما يدل على فاعلية برنامج تعليمي قائم على نموذج برونر للتعلم بالاكتشاف في انتقال أثر التعلم لدى أطفال الروضة.

واستهدفت دراسة شهاب وفضيلة (٢٠٢٤) الكشف عن الآثار المترتبة على تطبيق نموذج التعلم لجيروم برونر باستخدام وسيلة بصرية "Flash Card" في تعلم المفردات، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي النوعي (دراسة حالة)، وتكونت عينة الدراسة من (٢٠) من تلاميذ الصف الخامس الابتدائي، وطُبقت الدراسة مقياس تعلم المفردات، وتوصلت الدراسة إلى عدة نتائج من أهمها نتائج أن تطبيق نظرية التعلم برونر من خلال وسائط بطاقة فلاش تساعد في تعلم المفردات العربية، ومن خلال استخدام أشياء ملموسة، يصبح المتعلمون أكثر اهتماماً بالتعلم وأكثر نشاطاً.

التعقيب على دراسات المحور الأول:

من خلال العرض السابق لدراسات المحور الأول التي تناولت نظرية برونر يتضح اتفاق أغلب دراسات هذا المحور في استهداف التعرف على فاعلية البرامج والأنشطة القائمة على نظرية برونر في تنمية وتحسين مهارات وقدرات عينات الدراسات، حيث هدفت دراسات كل من حسونة وآخرون (٢٠٢١)، حسين وحسون (٢٠٢٢)، الخطابي والبدور (٢٠٢٤) إلى التعرف على فاعلية برامج تدريبية قائمة على نظرية برونر في خفض مظاهر تشتت الانتباه وفرط الحركة لدى أطفال الروضة ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة، وكذلك تنمية السلوك الاجتماعي لدى أطفال الروضة، في حين هدفت دراسات Lestari, Rahmawati, & Fauzi (2023)، شهاب وفضيلة (٢٠٢٤) التعرف على أثر تطبيق نظرية برونر للتعلم باستخدام الأشياء الملموسة، ووسيلة بصرية "Flash Card" في تعليم وتدريب الأطفال.

وقد تنوعت عينات هذا المحور لتشمل الأطفال بشكل عام والأطفال ذوي الإعاقة الفكرية وذوي الاضطرابات الأخرى بشكل خاص.

وقد أشارت نتائج دراسات هذا المحور إلى الدور الفعال والمهم للبرامج القائمة على استخدام نظرية برونر في تنمية قدرات الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة بشكل خاص والأطفال بشكل عام.

٢. دراسات تناولت الإيقاع المعرفي لدى الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية

أجرى Hartman, et al (2004) دراسة هدفت إلى الكشف عن العلاقة بين تباطؤ الإيقاع المعرفي (SCT) وأعراض اضطراب فرط الحركة ونقص الانتباه وفقاً للطبعة الرابعة من الدليل التشخيصي والإحصائي للاضطرابات العقلية (DSM- IV)، تم الحصول على تقييمات الآباء والمعلمين لـ ١٨ من ذوي اضطراب فرط الحركة ونقص الانتباه وفقاً للطبعة الرابعة من الدليل التشخيصي والإحصائي للاضطرابات العقلية (DSM-IV) وتمثلت العينة في ٢٩٦ فرد تتراوح أعمارهم من بين ٨ و ١٨ عاماً والذين تم اختيارهم بشكل مفرط لاضطراب فرط الحركة ونقص الانتباه وصعوبات التعلم، وقد أشارت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية طردية موجبة بين تباطؤ الإيقاع المعرفي (SCT) وأعراض اضطراب فرط الحركة ونقص الانتباه وفقاً للطبعة الرابعة من الدليل التشخيصي والإحصائي للاضطرابات العقلية، فكلما زادت درجة الإيقاع المعرفي البطيء زادت معها درجة فرط الحركة ونقص الانتباه.

كما هدفت دراسة Barkley (2012) إلى التمييز بين أعراض تباطؤ الإيقاع المعرفي وأعراض اضطراب نقص الانتباه وفرط النشاط لدى البالغين، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي المقارن، وتكونت عينة الدراسة من ١٢٤٩ فرداً تم تقسيمهم إلى أربع مجموعات كالتالي: ٣٣ من ذوي تباطؤ الإيقاع المعرفي وليس لديهم فرط حرة ونقص انتباه، ٤٦ من ذوي فرط الحركة ونقص الانتباه وليس لديهم تباطؤ في الإيقاع المعرفي، ٣٩ من ذوي تباطؤ الإيقاع وفرط الحركة ونقص الانتباه، والمجموعة الرابعة ١١٣١ فرداً كمجموعة ضابطة بدون أي أعراض، وأشارت نتائج الدراسة إلى أن المجموعة التي لديها تباطؤ إيقاع معرفي سجلت مستويات عالية من فرط الحركة ونقص الانتباه، وهذه الدرجات العالية لا علاقة لها بالعمر أو الجنس أو العرق، وأظهرت المجموعة ذوي أعراض تباطؤ الإيقاع المعرفي مستوى أقل في التعلم والتحصيل الدراسي عن باقي المجموعات، كما أظهرت نفس المجموعة صعوبات أكبر في التنظيم الذاتي وحل المشكلات مقارنة بالضوابط أو مجموعة اضطراب فرط الحركة ونقص الانتباه فقط.

هدفت دراسة Lee, et al. (2014) إلى تحديد أعراض تباطؤ الإيقاع المعرفي لدى الأطفال، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، حيث تكونت عينة الدراسة من ٣٦٦ طفلاً (من سن ٥ إلى ١٣ عاماً مع ٥٦٪ منهم فتيات)، وتم تقييمهم من خلال ملاحظة الوالدين والمعلمين، وقد أعدت استمارات تقييم وملاحظة لتلك الأعراض، وقد أشارت نتائج الدراسة إلى أن أعراض تباطؤ الإيقاع المعرفي تمثلت في عشرة أعراض كالتالي: (أحلام اليقظة؛ تقلب الانتباه؛ شرود ذهن؛ فقدان سلسلة الأفكار؛ الارتباك بسهولة؛ يبدو نعساناً؛ التفكير بطيء؛ بطيء الحركة؛ مبادرة منخفضة؛ يشعر بالملل بسهولة ويحتاج إلى تحفيز).

وقامت الجناي (٢٠١٦) بدراسة هدفت الدراسة التعرف على مستوى تباطؤ سرعة النشاط المعرفي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، والفروق ذات الدلالة الإحصائية في مستوى تباطؤ سرعة النشاط المعرفي على وفق متغيري الجنس (ذكور - إناث) ونوع الصف (تربية خاصة - عاديين)، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، حيث تكونت العينة من (٢٩٤) تلميذاً، ولتحقيق هدفها الدراسة تبنت الباحثة مقياس تباطؤ سرعة النشاط المعرفي، وقد أشارت نتائج الدراسة إلى وجود تباطؤ سرعة النشاط المعرفي لدى تلامذة المرحلة الابتدائية، كما أنه لا توجد وجود دالة إحصائية في تباطؤ سرعة النشاط المعرفي على وفق متغير الجنس مع وجود فروق دالة إحصائية على وفق متغير الصف لصالح صفوف التربية الخاصة ووجود تفاعل بين الجنس والصف.

هدفت دراسة بكرى (٢٠٢١) إلى التعرف على فعالية الإرشاد المعرفي السلوكي في خفض أعراض اضطراب الإيقاع المعرفي البطيء (SCT) لدى طلاب المرحلة الثانوية، وتكونت عينة البحث من (١٦) طالباً، وتم استخدام المنهج التجريبي تصميم المجموعة الواحدة، وتم تطبيق مقياس اضطراب الإيقاع المعرفي البطيء (إعداد الباحثة)، والبرنامج الإرشادي (إعداد الباحثة)، وأشارت نتائج الدراسة إلى فعالية الإرشاد المعرفي السلوكي في خفض أعراض اضطراب الإيقاع المعرفي البطيء لدى طلاب المرحلة الثانوية.

كما أجرى سليمان وآخرون (٢٠٢٢) دراسة هدفت إلى خفض تباطؤ الإيقاع المعرفي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية ذوي نقص الانتباه باستخدام الإرشاد المعرفي السلوكي، واستخدمت الدراسة المنهج التجريبي تصميم المجموعة الواحدة، وتكونت عينة الدراسة من (٣٦) تلميذاً من تلاميذ الصف الثاني والثالث والرابع بالمرحلة الابتدائية ذوي نقص الانتباه، وتم استخدام مقياس تباطؤ الإيقاع المعرفي إعداد (Barkely, 2018)، وبرنامج إرشادي معرفي سلوكي إعداد الباحثون، وأظهرت النتائج انخفاض مستوى تباطؤ الإيقاع المعرفي لدى تلاميذ الصفوف الأولى من المرحلة الابتدائية، واستمرار انخفاضه في القياس التتبعي.

وهدفت دراسة الصادق (٢٠٢١) قياس فاعلية استخدام برنامج تدريبي قائم على أنشطة "تيتش" في خفض درجة تباطؤ الإيقاع المعرفي لدى ذوي اضطراب أسبيرجر وذلك من خلال دراسة تجريبية تستخدم المنهج التجريبي تصميم التجريبي للحالة الواحدة، وطبقت الدراسة بنظام دراسة حالة واحدة من ذوي اضطراب أسبيرجر ولديها درجة مرتفعة من "تباطؤ الإيقاع المعرفي" طبقاً للمقياس المستخدم مقياس "جليم" لتقدير أسبيرجر، بالإضافة لمقياس "تباطؤ الإيقاع المعرفي" كليهما من تعريب وإعداد الباحث، والبروفيل النفسي والتربوي من تعريب وإعداد/ عبد الرقيب البحيري بالاشتراك مع الباحث؛ حيث أسفرت نتائج الفرض التجريبي عن فاعلية استخدام البرنامج التدريبي القائم على أنشطة "تيتش" في خفض درجة "تباطؤ الإيقاع المعرفي" لدى ذوي اضطراب أسبيرجر.

وأجرت علي (٢٠٢٢) دراسة هدفت إلى الكشف عن العلاقة بين الإيقاع المعرفي واضطراب نقص الانتباه فرط الحركة لدى الأطفال المعاقين فكرياً وأطفال اضطراب التوحد والكشف عن الفروق في الإيقاع المعرفي واضطراب نقص الانتباه فرط الحركة لدى الأطفال المعاقين فكرياً وأطفال اضطراب التوحد، واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي لمناسبتة لطبيعة وأهداف البحث، وتكونت عينة الدراسة من (٦٠) طفل وطفله، (٣٠) من أطفال الروضة المعاقين فكرياً، و(٣٠) من أطفال الروضة ذوي اضطراب التوحد، ولتحقيق هذه الأهداف استخدمت الباحثة مقياس تقدير تباطؤ الإيقاع المعرفي إعداد Penny et al (2009) : ترجمة وتقنين (عادل الصادق، ٢٠٢١)، واختبار اضطراب نقص الانتباه فرط الحركة تعريب وتقنين (عبد الرقيب البحيري، ٢٠١٤)، وأشارت النتائج إلى وجود علاقة ارتباطية بين الإيقاع المعرفي واضطراب نقص الانتباه فرط الحركة لدى الأطفال المعاقين فكرياً وأطفال اضطراب التوحد، كما أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق في الإيقاع المعرفي واضطراب نقص الانتباه فرط الحركة بين الأطفال المعاقين فكرياً وأطفال اضطراب التوحد.

وهدفت دراسة زناتي وحماد وعمر (٢٠٢٢) إلى التعرف على علاقة بطء النشاط المعرفي باضطراب نقص الانتباه فرط الحركة لدى تلاميذ الصف الثاني الابتدائي، وأيضاً علاقته بالتحصيل الدراسي في القراءة، وتكونت عينة الدراسة من ٨٠ تلميذاً وتلميذة من تلاميذ الصف الثاني الابتدائي ببعض مدارس المرحلة الابتدائية بإدارة أبنوب التعليمية، وتمثلت أدوات الدراسة في مقياس بطء النشاط المعرفي إعداد Burns, et al.(2018) ترجمة الباحثين، واختبار اضطراب نقص الانتباه فرط الحركة ADHDT تقنين (عبد الرقيب البحيري ومصطفى عبد المحسن الحديبي، ٢٠٢١)، ومقياس تشخيص ذوي صعوبات تعلم القراءة (ترجمة منتصر صلاح ومحمود إمام، ٢٠١٩)، وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود

مستويات متباينة لأعراض بطء النشاط المعرفي لدى تلاميذ الصف الثاني الابتدائي، حيث بلغت نسبة انتشار الأعراض بشكل مرتفع لدى عينة الدراسة ١٧,٥%، وهذا يشير إلى وجود ١٤ تلميذاً وتلميذة لديهم أعراض بطء النشاط المعرفي بشكل مرتفع، كما توصلت الدراسة لعدم وجود فروق بين الذكور والإناث في أعراض بطء النشاط المعرفي، كما توصلت أيضاً إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة ودالة إحصائياً بين درجات التلاميذ على مقياس بطء النشاط المعرفي ودرجاتهم على اختبار اضطراب نقص الانتباه مفرط الحركة الدرجة الكلية وبعد نقص الانتباه فقط، وعدم وجود علاقة ارتباطية مع بعد النشاط الزائد وبعد الاندفاعية، وتوصلت أيضاً لوجود علاقة ارتباطية سالبة ودالة إحصائياً بين درجات التلاميذ على مقياس بطء النشاط المعرفي ودرجاتهم على مقياس تشخيص ذوي صعوبات تعلم القراءة، مما يشير إلى ارتباط بطء النشاط المعرفي بالتحصيل الدراسي المنخفض في القراءة لدى تلاميذ الصف الثاني الابتدائي.

وهدفت دراسة توني وحسن وعبد العظيم (٢٠٢٣) إلى خفض درجة تباطؤ الإيقاع المعرفي لدى صعوبات التعلم، كما هدفت إلى التعرف على الفروق بين متوسطي درجات المجموعتين الضابطة والتجريبية في خفض تباطؤ الإيقاع المعرفي بعد تطبيق البرنامج التدريبي، وذلك باستخدام المنهج شبه التجريبي ذوي المجموعتين، حيث تكونت عينة الدراسة من (٣٠) تلميذ وتلميذة من ذوي صعوبات التعلم من تلاميذ الصف الرابع الابتدائي، وطبقت عليهم أدوات الدراسة (مقياس تباطؤ الإيقاع المعرفي، وبرنامج قائم على اليقظة العقلية)، وتوصلت الدراسة إلى أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعتين الضابطة والتجريبية في خفض تباطؤ الإيقاع المعرفي لصالح المجموعة الضابطة بعد تطبيق البرنامج التدريبي، وهذا يؤكد فعالية البرنامج التدريبي القائم على اليقظة العقلية في خفض درجة تباطؤ الإيقاع المعرفي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية ذوي صعوبات التعلم.

التعقيب على دراسات المحور الثاني:

من خلال العرض السابق لدراسات المحور الثاني التي تناولت تباطؤ الإيقاع المعرفي يتضح تنوع وتعدد أهداف تلك الدراسات إلا أنها في النهاية تستهدف دراسة تباطؤ الإيقاع المعرفي وإلقاء الضوء على كيفية خفض هذا الاضطراب، حيث تحسیناتفاق أغلب دراسات هذا المحور في استهداف التعرف على فاعلية البرامج والأنشطة القائمة على نظرية برونر في تنمية وتحسين مهارات وقدرات عينات الدراسات، حيث هدفت دراسة بكرى (٢٠٢١)، سليمان وآخرون (٢٠٢٢) إلى خفض تباطؤ الإيقاع المعرفي من خلال استخدام برامج معرفية

سلوكية، وحاول الصادق (٢٠٢١) خفض تباطؤ الإيقاع المعرفي من خلال أنشطة "تيتش"، وهدفت دراسة توني وحسن وعبد العظيم (٢٠٢٣) إلى خفض درجة تباطؤ الإيقاع المعرفي من خلال تحسين صعوبات التعلم.

في حين هدفت دراسات أخرى إلى الكشف عن العلاقة بين تباطؤ الإيقاع المعرفي وبعض المتغيرات الأخرى مثل اضطراب نقص الانتباه فرط الحركة لدى الأطفال المعاقين فكرياً وأطفال اضطراب التوحد كما في دراسة (Hartman, et al (2004)، علي (٢٠٢٢)، زناتي وآخرون (٢٠٢٢)، وهدفت دراسات كل من (Barkley (2012)، Lee, et al. (2014) إلى تحديد أعراض تباطؤ الإيقاع المعرفي وتمييزها عن أعراض نقص الانتباه وفرط الحركة.

وقد تنوعت عينات هذه الدراسات إلا أنها طبقت في أغلبها على الأطفال فئة اضطراب طيف التوحد، حيث اهتمت الدراسات السابقة بهذا المحور بداسة تباطؤ الإيقاع المعرفي لدى أطفال اضطراب طيف التوحد باستثناء دراسة علي (٢٠٢٢) التي طبقت على عينة من أطفال الإعاقة الفكرية البسيطة.

كما أشارت نتائج دراسات هذا المحور إلى إمكانية خفض تباطؤ الإيقاع المعرفي لدى الأطفال من خلال البرامج المعدة على أسس علمية سليمة.

٣. دراسات تناولت الانتباه المشترك:

هدفت دراسة القحطاني (٢٠١٨) إلى معرفة أثر برنامج تدخل مبكر في الانتباه المشترك وبعض المهارات اللغوية لدى الأطفال ذوي الإعاقات المتعددة، وقد استخدمت الباحثة المنهج شبه التجريبي مستخدمة القياسين القبلي والبعدي، قد تكونت عينة الدراسة من (١٠) أطفال (إناث) من ذوات الإعاقات المتعددة إعاقة عقلية وشلل دماغي، طبقت الباحثة مقياس الانتباه المشترك ومقياس المهارات اللغوية والذي تمثل في (اللغة الاستقبالية واللغة التعبيرية)، وبرنامج التدخل المبكر (إعداد الباحثة) على أفراد العينة، وأظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطات درجات الأطفال في القياسين القبلي والبعدي على مقياس المهارات اللغوية لصالح القياس البعدي. كما أسفرت النتائج عن فعالية برنامج التدخل المبكر في تحسين مهارة الانتباه المشترك لدى أفراد العينة.

كما هدفت دراسة الشويش وجاد الرب (٢٠١٩) إلى التعرف على الخصائص السيكومترية لمقياس اضطراب قصور الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد، وتم تقنين المقياس على عينة من ذوي الإعاقة الفكرية في المملكة العربية السعودية، تكونت العينة من ٢٦٦ من

ذوي الإعاقة الفكرية بمدينة الرياض (١٢٧ ذكور، ١٣٩ إناث)، وتم في هذه الدراسة تقنين مقياس اضطراب قصور الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد بناءً معايير تشخيص اضطراب الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد، كما أوردتها الدليل التشخيصي والإحصائي الخامس الصادر عن جمعية الطب النفسي الأمريكية (APA) والتتقيح العاشر للتصنيف الإحصائي الدولي للأمراض والمشاكل الصحية ذات الصلة (ICD-10)، وتم التحقق من صدق المقياس عن طريق صدق المحكمين، وصدق التكوين الداخلي، وصدق المحك، وتم التحقق من ثبات المقياس عن طريق معامل ألفا-كرونباخ، والتجزئة النصفية.

وأجرى شحاته وآخرون (٢٠٢٣) دراسة هدفت إلى اختبار مدى فاعلية وتأثير استراتيجية الرياضة الدماغية المنبثقة عن نظرية التعلم المستند إلى الدماغ، وقدرتها في محاولة تحسين الانتباه المشترك لدى أطفال الشلل الدماغي من خلال بناء برنامج تدريبي ذو تمارين معينة للرياضة الدماغية وخطط فردية وجلسات مُعدة خصيصاً لذلك، واتبعت البحث المنهج التجريبي الملائم لموضوع البحث واستخدم الأدوات المناسبة. وخلص البحث أنه يوجد فروق ذو دلالة إحصائية بين المجموعة التجريبية والضابطة علي مقياس الانتباه المشترك في اتجاه المجموعة التجريبية.

كما قام خليل (٢٠٢٣) بدراسة هدف من خلالها التحقق من فاعلية استخدام بعض تطبيقات الرسوم المتحركة والقصص الرقمية لتحسين الانتباه المشترك لدى أطفال الأوتيزم، وتكونت عينة الدراسة من (٥) أطفال أوتيزم ذوي الأداء الوظيفي المرتفع، وتم تحديد درجة الأوتيزم عند الأطفال باستخدام قائمة المظاهر السلوكية (إعداد/ هشام الخولي، ٢٠١٨)، وتم استخدام مقياس الذكاءات المتعددة للتحقق من تجانس أفراد العينة على المقاييس الفرعية لمقياس الذكاءات المتعددة (إعداد/ هوارد جاردنر، ١٩٨٣)، واستخدم الباحث المنهج التجريبي بتصميم المجموعة الواحدة مع القياس القبلي والبعدي والتتبعي، كما تم تطبيق مقياس تقدير مهارات الانتباه المشترك لدى أطفال الأوتيزم (إعداد/ الباحث)، وتم تطبيق البرنامج التدريبي باستخدام بعض تطبيقات الرسوم المتحركة والقصص الرقمية لتحسين الانتباه المشترك لدى أطفال أوتيزم (إعداد/ الباحث)، وأوضحت نتائج الدراسة بأنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات القياسين: القبلي والبعدي لأفراد عينة الدراسة على مقياس تقدير مهارات الانتباه المشترك لأطفال الأوتيزم بأبعاده، وذلك لصالح القياس البعدي، ولا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات القياسين: البعدي والتتبعي (بعد مرور شهر كمتابعة) لأفراد عينة الدراسة على مقياس تقدير مهارات الانتباه المشترك لأطفال الأوتيزم بأبعاده، مما يشير إلى فاعلية استخدام بعض تطبيقات الرسوم المتحركة والقصص

الرقمية لتحسين مهارات الانتباه المشترك لدى أطفال الأوتيزم، وإلى استمرارية ثبات فاعليته إلى ما بعد فترة المتابعة.

وفي دراسة أجرتها إبراهيم (٢٠٢٣) هدفت إلى التأكد من الخصائص السيكومترية لمقياس الانتباه المشترك المُدرَك لأطفال اضطراب التوحد، وأجريت الدراسة على عينة بلغ قوامهم (٨٥) طفلاً وطفلة ممن تم تشخيصهم باضطراب طيف التوحد، وتمثلت أداتا البحث في: مقياس جيليام التقديرى لتشخيص أعراض وشدة اضطراب التوحد - الإصدار تعريب عادل عبد الله محمد، وعبير أبو المجد محمد (٢٠٢٠)، ومقياس الانتباه المشترك المُدرَك لأطفال اضطراب التوحد، وأسفرت نتائج الدراسة عن أن المقياس يتمتع بدرجة عالية من الثبات والصدق، مما يؤكد أن المقياس يصلح استخدامه مع أطفال اضطراب التوحد، ويمكن استخدامه فى البحوث والدراسات العربية الخاصة باضطراب التوحد فى البيئة المصرية والعربية والثقة فى النتائج التى يمكن التوصل إليها من خلال استخدامه.

وهدف دراسة العثمان (٢٠٢٣) التحقق من فعالية التدخل السلوكي القائم على الأدلة من خلال برنامج قائم على أسلوب علاج الاستجابة المحورية في خفض مستوى القلق وتحسين التواصل الاجتماعي والانتباه المشترك لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد مرتفعي الأداء الوظيفي، واستخدم الباحثان المنهج شبه التجريبي والتصميم التجريبي لعينتين مستقلتين (الضابطة-التجريبية)، وتكونت عينة البحث من (٩) أطفال (ذكور) من الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد مرتفعي الأداء الوظيفي الملتحقين بمركز الرعاية النهارية وتنمية المهارات والقرارات بمحافظة الطائف، منهم (٥) أطفال مجموعة تجريبية، و(٤) أطفال مجموعة ضابطة، وتمثلت أدوات البحث في مقياس قلق الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد من إعداد "رودجرز وآخرون" (Rodgers et al. 2016) ترجمة الباحثان؛ قائمة تقييم مهارات الانتباه المشترك؛ ومقياس التواصل الاجتماعي من إعداد: الباحثان، وأسفرت النتائج عن وجود فروق دالة احصائياً بين متوسطات رتب درجات أفراد العينة الضابطة والتجريبية في القياس البعدي على مقياس القلق، وقائمة تقييم مهارات الانتباه المشترك، ومقياس التواصل الاجتماعي، مما يدل على فعالية البرنامج المستخدم واستمراريتها. وفي ضوء هذه النتائج.

كما هدفت دراسة خليل (٢٠٢٤) التعرف على الفروق فى اضطرابات النوم والانتباه المشترك بين الأطفال التوحديين والمعاقين فكرياً، والتحقق من وجود علاقة ارتباطية بينهما،

في ضوء متغير الجنس، وتم استخدام المنهج الوصفي الارتباطي المقارن، وتكونت عينة الدراسة من مجموعتين؛ الأولى من الأطفال التوحديين، والثانية من المعاقين فكريا، وكل منهما (٢٠) طفلاً من الجنسين مناصفةً، وطبقت الدراسة اختبار المصفوفات لرافن، مقياس تشخيص الطفل الذاتوي: عادل عبد الله، ومقياسين من إعداد الباحث هما: مقياس اضطرابات النوم لدى الأطفال التوحديين والمعاقين فكريا، ومقياس الانتباه المشترك للأطفال التوحديين والمعاقين فكريا، وتوصلت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية على مقياس اضطرابات النوم بأبعاده الثلاثة، ومقياس الانتباه المشترك بأبعاده الأربعة، لصالح الأطفال المعاقين فكريا، ووجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائياً بين أبعاد اضطرابات النوم الثلاث وأبعاد الانتباه المشترك الأربعة لدى الأطفال المعاقين فكريا، فيما أظهرت النتائج عدم وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائياً بين أبعاد اضطرابات النوم الثلاث وأبعاد الانتباه المشترك الأربعة لدى الأطفال التوحديين، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة في حالة التفاعل بين مجموعتي الدراسة والجنس في اضطرابات النوم أو الانتباه المشترك.

وهدف دراسة إبراهيم وآخرون (٢٠٢٤) إلى بحث العلاقة بين الانتباه المشترك والوعي بالذات بأبعاده المتمثلة في (الوعي بالذات الانفعالية- والوعي بالذات الجسمية- والوعي بالذات المكانية) لدى أطفال ذوي اضطراب طيف التوحد، وكذلك الكشف عن حجم إسهام الوعي بالذات بأبعاده الفرعية في التنبؤ بالانتباه المشترك لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي الارتباطي، وتكونت عينة الدراسة من (٣٠) طفل ذوي اضطراب طيف التوحد متوسط الشدة، طبق عليهم مقياس جيليام الإصدار الثالث لتشخيص أعراض وشدة اضطراب التوحد (ترجمة وتقنين: عادل عبد الله محمد وعبير أبو المجد محمد، ٢٠٢٠)، ومقياس تقدير مهارات الانتباه المشترك لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد (إعداد: عبد الرحمن سليمان، جمال نافع، هناء شحاته، ٢٠١٥)، ومقياس الوعي بالذات لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد (إعداد: الباحثة)، وقد كشفت نتائج الدراسة عن وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائياً بين الانتباه المشترك والوعي بالذات بأبعاده الفرعية المتمثلة في (الوعي بالذات الانفعالية- والوعي بالذات الجسمية- والوعي بالذات المكانية) لدى أطفال ذوي اضطراب طيف التوحد، كما أظهرت النتائج عدم وجود علاقة بين بعد المبادأة والاستجابة لمهارة عرض وإحضار الأشياء والوعي بالذات المكاني لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد. كما أظهرت النتائج أيضاً أن الوعي بالذات الجسمية كان هو المتغير الوحيد المنبئ بالانتباه المشترك لدى أطفال ذوي اضطراب طيف التوحد.

وقامت حمدي والرفاعي (٢٠٢٤) بدراسة هدفت إلى الكشف عن مستوى دور الأنشطة الفنية في تنمية مهارات الانتباه المشترك (المبادأة، الاستجابة) لدى التلاميذ ذوي اضطراب طيف التوحد من وجهة نظر معلميه، والتحقق من وجود فروق في تقييم المعلمين لدور الأنشطة الفنية في تنمية مكونات الانتباه (المبادأة - الاستجابة) تعزى لمتغير جنس المعلم وعدد سنوات خبرته، أو أعمار تلاميذه، وتم استخدام المنهج الوصفي المسحي، وتم اختيار عينة عشوائية من معلمي ومعلمات الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد بلغ قوامها (٩٧) معلم ومعلمة بواقع (٢٥) معلم، و(٧٢) معلمة، تم تطبيق استبانة لاستطلاع آراء المعلمين حول دور الأنشطة الفنية في تنمية مهارات الانتباه المشترك (المبادأة - الاستجابة) لدى التلاميذ ذوي اضطراب طيف التوحد (إعداد: الباحثان)، تم التوصل إلى أن تقدير المعلمين والمعلمات لدور الأنشطة الفنية في تحسين مهارات الانتباه المشترك (الاستجابة، المبادأة) لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد تقع ما بين المستوى المتوسط والمرتفع، حيث حصلت أنشطة التلوين لمهارة الاستجابة على درجة مرتفعة بمتوسط ٣.٧٣، وحصل نشاط التشكيل بالعجائن لمهارة الاستجابة على درجة مرتفعة بمتوسط ٣.٧١. وكشفت النتائج عن وجود فروق دالة إحصائية في استجابات أفراد عينة الدراسة على تقييم دور الأنشطة الفنية في تنمية مهارات الانتباه المشترك وأبعادها (المبادأة - الاستجابة) لصالح الاستجابة، كما لوحظ عدم وجود فروق دالة إحصائية في تقييم دور الأنشطة الفنية في تنمية مهارات الانتباه (المبادأة، الاستجابة) من وجهة نظر معلمي التلاميذ ذوي اضطراب طيف التوحد ترجع لمتغير للجنس (ذكور، إناث) أو عدد سنوات الخبرة أو أعمار تلاميذهم.

وهدف دراسة الهادي (٢٠٢٤) إلى اختبار فعالية برنامج تدريبي لتنمية الانتباه المشترك في تحسين مهارات التعاون للأطفال ذوي اضطراب التوحد، وتم استخدام المنهج التجريبي، وتضمنت العينة أربعة عشر طفلاً من الأطفال ذوي اضطراب التوحد موزعين بالتساوي على مجموعتين، إحداهما تجريبية والأخرى ضابطة، وتضمنت الأدوات المستخدمة مقياس ستانفورد- بينيه للذكاء الصورة الخامسة، ومقياس جليام التقديري لتشخيص أعراض وشدة اضطراب التوحد الإصدار الثالث (إعداد: عادل عبدالله، وعبير أبو المجد، ٢٠٢٠)، ومقياس مهارات التعاون للأطفال ذوي اضطراب التوحد (إعداد: عادل عبدالله، وأمل الشوافي)، والبرنامج التدريبي المستخدم، وقد أسفرت النتائج عن فعالية البرنامج التدريبي المستخدم لتنمية الانتباه المشترك في تحسين مهارات التعاون حيث أدى إلى إكسابهم بعض مهارات التعاون، وانتهت الدراسة إلى إمكانية تحسين مهارات التعاون للأطفال ذوي اضطراب التوحد من خلال برامج لتنمية الانتباه المشترك.

وأجرت حجازي (٢٠٢٤) دراسة استهدفت الكشف عن العلاقة بين الانتباه المشترك والمهارات الاجتماعية لدى الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة، ومعرفة تأثير النوع على مهارات الانتباه المشترك لدى الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة، وتكونت عينة البحث من (٥٠) طفل من الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة من الذكور والإناث الملتحقين بمراكز تأهيل ذوي الإعاقة بمحافظة السويس، واشتملت أدوات البحث على مقياس ستانفورد بينيه الصورة الخامسة. (إعداد/ محمود السيد)، ومقياس الانتباه المشترك لذوي الإعاقة الفكرية (إعداد الباحثة)، ومقياس المهارات الاجتماعية لذوي الاحتياجات الخاصة والعاديين (إعداد/جمال عطية)، وقد كشفت نتائج البحث عن وجود علاقة ارتباطية موجبة بين مهارات الانتباه المشترك لدى الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة و المهارات الاجتماعية لديهم وانه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة على مقياس مهارات الانتباه المشترك تُعزي للنوع (ذكور - إناث) في اتجاه الإناث، وان هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة على مقياس المهارات الاجتماعية تُعزي للنوع (ذكور - إناث) في اتجاه الإناث.

التعقيب على دراسات المحور الثالث:

من خلال العرض السابق لدراسات المحور الثالث التي تناولت الانتباه المشترك يتضح اتفاق الدراسات في الهدف، حيث اتفقت أغلب دراسات هذا المحور على تنمية الانتباه المشترك لدى الأطفال بشكل عام وذوي الإعاقة الفكرية وبشكل خاص، حيث هدفت بعض الدراسات إلى تنمية الانتباه المشترك من خلال البرامج التدريبية والتعليمية المعرفية والسلوكية ومنها ما هو قائم على الأنشطة الفنية أو الرسوم المتحركة والقصص الإلكترونية أو نظريات التعلم كما في دراسة القحطاني (٢٠١٨)، شحاته وآخرون (٢٠٢٣)، خليل (٢٠٢٣)، العثمان (٢٠٢٣)، الهادي (٢٠٢٤)، حمدي والرفاعي (٢٠٢٤).

في حين هدفت بعض الدراسات إلى الكشف عن العلاقة بين الانتباه المشترك وبعض المتغيرات الأخرى كاضطرابات النوم والوعي بالذات والمهارات الاجتماعية لدى الأطفال بشكل عام وأطفال ذوي الإعاقة الفكرية بشكل خاص كما في دراسة خليل (٢٠٢٤)، إبراهيم وآخرون (٢٠٢٤)، حجازي (٢٠٢٤)، وهدفت دراسة الشويش وجاد الرب (٢٠١٩) إبراهيم (٢٠٢٣) إلى تصميم مقياس للانتباه المشترك والتحقق من الخصائص السيكومترية له.

وقد تنوعت عينات دراسات هذا المحور إلا أن أغلب عينات هذا المحور كانت من الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد عدا دراسة القحطاني (٢٠١٨) الشويش وجاد الرب

(٢٠١٩)، خليل (٢٠٢٤)، حجازي (٢٠٢٤)، وطبقت دراسة شحاته وآخرون (٢٠٢٣) على عينة أطفال الشلل الدماغي.

وقد أشارت نتائج دراسات هذا المحور بشكل عام إلى أهمية الانتباه المشترك للأطفال وإمكانية تنميته عن طريق تدريب الأطفال على ممارسة أنشطة منتقاه وفق أسس علمية ومبادئ نظرية تأسس عليها البرامج التي تضمنتها دراسات هذا المحور.

تعقيب عام على الدراسات السابقة:

من خلال استعراض الباحث للدراسات السابقة، حيث أشارت دراسات المحور الأول إلى أهمية نظرية برونر في التعلم بشكل عام، وفي تعلم ذوي الاحتياجات الخاصة بشكل خاص لا سيما أطفال ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة، وأكدت على أهمية الاستفادة من مبادئ نظرية برونر وما تتضمنه من مبادئ لتوظيف الرمزي والاكتشاف بأشكاله الموجه وغير الموجه والعمل على بناء المعرفة والتركيز على المتعلم وجعل دوره نشطاً وفعالاً.

كما أشارت نتائج دراسات المحور الثاني إلى الآثار السيئة لاضطراب تباطؤ الإيقاع المعرفي وضرورة العمل على خفض هذا الاضطراب لدى الأطفال لا سيما ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة، والحد من أعراضه التي تتمثل في الاستغراق في أحلام اليقظة والكسل ودنو العزيمة وعدم وضوح الأهداف إضافة إلى ارتباطه بالتحصيل الدراسي المنخفض وضعف مهارات التواصل بشكل عام.

أما دراسات المحور الثالث فقد أوضحت أهمية الانتباه المشترك ومهاراته ومكوناته لأطفال الإعاقة الفكرية البسيطة والأطفال بشكل عام، وأشارت إلى أهمية دراسته وتنميته لدى الأطفال والعمل على مواجهة أي قصور قد يظهر لدى الأطفال في مكونات الانتباه المشترك ومستوياته الثنائية والثلاثية وحتى النظرة المشتركة.

ومن خلال ما سبق اتضح للباحث تناول أغلب الدراسات لتباطؤ الإيقاع المعرفي والانتباه المشترك لدى الأطفال من فئات متنوعة كاضطراب طيف التوحد ومتلازمة داون واسبرجر وأطفال الشلل الدماغي وصعوبات التعلم، كما اتضح للباحث قلة الدراسات التي طبقت على الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة وتناولت لديهم متغيرات الدراسة الحالية المتمثلة في الانتباه المشترك أو تباطؤ الإيقاع المعرفي.

موقع الدراسة الحالية من الدراسات السابقة:

بعد استعراض الدراسات السابقة العربية منها والأجنبية يمكن الإشارة إلى بعض جوانب التركيز في الدراسات السابقة حتى يتم الربط بين تلك الدراسات والدراسة الحالية في الأهداف والفروض والنتائج وتفسيرها، وكذلك الاستفادة مما يدعم الدراسة الحالية في جوانبها المتعددة والمرتبطة بالتعامل مع الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة داخل المجتمع، وكذا الإشارة إلى أوجه الاستفادة من تلك الدراسات.

وانطلاقاً من استعراض الدراسات السابقة التي أتاحت للباحث الاطلاع على ما يفيد الدراسة الحالية، ويدعمها، ويوجه الجهد العلمي، ويبرز جوانب الاتفاق والاختلاف بين الدراسة الحالية والدراسات السابقة، وبعد استعراض الباحث لهذه الدراسات وتقديم الباحث لرؤيته النقدية من خلال التعقيب على كل محور ثم التعقيب العام على الدراسات السابقة، نتحدد ملامح أوجه استفادة الباحث من الدراسات السابقة كالتالي:

تناولت الدراسات السابقة نظرية برونر، وتباطؤ الإيقاع المعرفي، والانتباه المشترك لدى الأطفال من زوايا متعددة تبعاً لاختلاف التوجهات النظرية التي اعتمد عليها كل باحث في معالجته لتلك المتغيرات، وحيث إن مشكلة الدراسة الحالية هي معاناة الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية من تباطؤ الإيقاع المعرفي وحاجتهم إلى تنمية الانتباه المشترك باستخدام نظرية برونر والذي كان محور اهتمام الدراسات السابقة بمحاورها الثلاثة.

تتفق الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في أهمية الموضوع الذي تناوله، وأهمية دراسة تباطؤ الإيقاع المعرفي، والانتباه المشترك لهذه الفئة المهمة من الأطفال؛ إلا أن أهمية الدراسة الحالية تكتسب خصوصية تميزها عن الدراسات السابقة لأنها تأتي في ظل ندرة الدراسات التجريبية التي جمعت بين المتغيرات الثلاثة نظرية برونر وتباطؤ الإيقاع المعرفي والانتباه المشترك لدى الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة.

كان لاطلاع الباحث على الدراسات السابقة دور علمي ومنهجي كبير في تحديد مصطلحات الدراسة ومعرفة أكثر المناهج العلمية ملائمة للدراسة الحالية، كما ساهمت في تحديد عناصر الإطار النظري، وصياغة الفروض والاستشهاد بنتائجها في صياغة المشكلة وتفسير النتائج التي توصلت إليها الدراسة الحالية.

أتاحت فرصة اطلاع الباحث على الدراسات السابقة زيادة فهم خصائص الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة مما ساهم في بناء وتصميم وتطبيق الأدوات التي تضمنتها الدراسة

الحالية وإعداد البرنامج القائم على نظرية برونر بما يتناسب وخصائص هذه الفئة من الأطفال.

ثانيًا: فروض الدراسة

من خلال العرض السابق للدراسات السابقة، وفي ضوء الإطار النظري للدراسة، يمكن صياغة الفروض التالية:

١. توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي على مقياس تباطؤ الإيقاع المعرفي لدى أطفال ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة في اتجاه المجموعة التجريبية.
٢. توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين (القبلي والبعدي) على مقياس تباطؤ الإيقاع المعرفي لدى أطفال ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة لصالح القياس البعدي.
٣. لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي على مقياس تباطؤ الإيقاع المعرفي لدى أطفال ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة.
٤. توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في القياس البعدي على مقياس الانتباه المشترك لدى أطفال ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة في اتجاه المجموعة التجريبية.
٥. توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي على مقياس الانتباه المشترك لدى أطفال ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة لصالح القياس البعدي.
٦. لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي على مقياس الانتباه المشترك لدى أطفال ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة.

الفصل الرابع

منهجية الدراسة وإجراءاتها

أولاً: منهج الدراسة.

ثانياً: مجتمع وعينة الدراسة.

ثالثاً: أدوات الدراسة.

رابعاً: خطوات إجراء الدراسة.

خامساً: الأساليب الإحصائية المستخدمة.

الفصل الرابع

منهجية الدراسة وإجراءاتها

تناول هذا الفصل منهجية الدراسة وإجراءاتها، بما في ذلك وصف عينة الدراسة، وأدواتها، وطرق التحقق من صدق وثبات الأدوات، والمعالجات الإحصائية التي تم استخدامها في الدراسة.

أولاً: منهج الدراسة:

استخدم الباحث المنهج شبه التجريبي التصميم التجريبي لمجموعتين، إحداهما ضابطة والأخرى تجريبية، واتباع القياس القبلي والبعدي والتتبعي لكلا المجموعتين، لتقصي فاعلية البرنامج التدريبي القائم على نظرية برونر في خفض تباطؤ الإيقاع المعرفي وتحسين الانتباه المشترك لدى أطفال ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة، ثم إجراء القياس التتبعي لأدوات البحث على عينة الدراسة لتقصي مدى استمرارية أثر البرنامج المقترح.

ثانياً: عينة الدراسة

أ) العينة الاستطلاعية:

قام الباحث بإجراء الدراسة الاستطلاعية على عدد (٢٠) من الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة من مجتمع الدراسة ومن خارج العينة الأساسية للدراسة، وكان الهدف من إجراء الدراسة الاستطلاعية التعرف على الآتي:

- ١) التأكد من صدق وثبات مقياسي (تباطؤ الإيقاع المعرفي، الانتباه المشترك).
- ٢) تطبيق بعض الجلسات من البرنامج التدريبي للتأكد من مناسبة أنشطته للأطفال عينة الدراسة.

٣) التعرف على الصعوبات المحتملة ظهورها أثناء التطبيق للعمل على تلافيتها.

وقد أسفرت الدراسة الاستطلاعية عن ما يلي:

- ١) التأكد من الشروط السيكمترية لمقياسي تباطؤ الإيقاع المعرفي، الانتباه المشترك.
- ٢) التأكد من مناسبة أنشطته البرنامج التدريبي للأطفال عينة الدراسة.
- ٣) التعرف على بعض الصعوبات التي قد تعيق تنفيذ الدراسة الأساسية والتي كان أهمها توفير الأدوات اللازمة للتطبيق، والتأكيد على أولياء الأمور بالالتزام بالحضور في مواعيد الجلسات لضمان انتظام الأطفال في استكمال جلسات البرنامج.

ب) العينة الأساسية:

تم اختيار عينة الدراسة الأساسية بالطريقة العمدية، وتكونت من عدد (٢٠) طفلاً من ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة، المقيدون بمدرسة التربية الفكرية بمدينة المنيا خلال العام (٢٠٢٤ / ٢٠٢٥م) والذين تراوحت أعمارهم ما بين (٩ - ١٢) سنة، بمتوسط عمري (١٠.٥٠) سنة، وانحراف معياري (١.٣)، وهم يشكلون الإطار العام للمجتمع الذي تم من خلاله اختيار العينة التي تم التطبيق عليها.

وقد تم اختيار أفراد العينة وفقاً للشروط التالية:

١. أن يكون أفراد العينة من الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة.
 ٢. أن يكون أفراد عينة الدراسة من مستوى اجتماعي واقتصادي متوسط لمراعاة تماثل العينة.
 ٣. أن تكون نسبة الذكاء لدى الأطفال عينة الدراسة متماثلة.
 ٤. تم استبعاد الأطفال الذين يعانون من أي إعاقات أخرى، أو أمراض جسمية مزمنة.
- وقد تم تقسيم أفراد العينة إلى مجموعتين متساويتين إحداها ضابطة والأخرى تجريبية، قوام كل منهما (١٠) أطفال، ويوضح جدول (١) يوضح وصف عينة الدراسة الأساسية.

جدول (١)

وصف عينة الدراسة الأساسية

المدرسة	المجموعة الضابطة		المجموعة التجريبية		الإجمالي
	ذكور	إناث	ذكور	إناث	
مدرسة التربية الفكرية بالمنيا	٧	٣	٧	٣	٢٠
الإجمالي	١٠		١٠		

وقد قام الباحث بالتأكد من التوزيع الاعتيادي لعينة الدراسة، وذلك وفقاً لما يلي:

• اعتدالية توزيع أفراد عينة الدراسة:

تم إجراء القياسات الخاصة بعينة الدراسة وذلك بإيجاد معاملات الالتواء قبل بدء تطبيق أدوات الدراسة، وذلك لضمان الاعتدالية في المتغيرات التي قد تؤثر على نتائج الدراسة، والجدول (٢) يوضح ذلك.

جدول (٢)

المتوسط الحسابي والانحراف المعياري ومعامل الالتواء لعينة البحث الضابطة
في المتغيرات قيد البحث (ن = ١٠)

المتغيرات	المتوسط الحسابي	الوسيط	الانحراف المعياري	معامل الالتواء
تباطؤ الإيقاع المعرفي	بطء الأداء والشعور بالنعاس	٢٤.١٠	٢٥.٥٠	٣.٠٧
	الاستغراق في أحلام اليقظة	٢٣.٨٠	٢٤.٠٠	٢.١٠
	ضعف التركيز والشعور بالكسل	٢٣.٢٠	٢٤.٠٠	٢.٩٤
	الدرجة الكلية	٧١.١٠	٧٢.٠٠	٥.٢٠
الانتباه المشترك	التهيئة والاستعداد للانتباه المشترك	١٨.٠٠	١٨.٠٠	١.٦٣
	الاستجابة للانتباه المشترك	١٧.٣٠	١٧.٥٠	١.٥٧
	المبادرة بالانتباه المشترك	١٦.٨٠	١٧.٠٠	٢.٢٠
	الدرجة الكلية	٥٢.١٠	٥١.٥٠	٣.٠٤

يتضح من جدول (٢) ما يلي :

قيم معاملات الالتواء في المتغيرات قيد البحث للعينة الضابطة قد تراوحت ما بين (١.٣٧ ، ٣.٠٧) أي أنها انحصرت ما بين (٣ ±) وهذا يشير إلى أن التوزيعات تقترب من الاعتدالية في جميع متغيرات البحث ، مما يدل على اعتدالية توزيع أفراد عينة البحث.

جدول (٣)

المتوسط الحسابي والانحراف المعياري ومعامل الالتواء لعينة البحث التجريبية
في المتغيرات قيد البحث (ن = ١٠)

المتغيرات	المتوسط الحسابي	الوسيط	الانحراف المعياري	معامل الالتواء
تباطؤ الإيقاع المعرفي	بطء الأداء والشعور بالنعاس	٢٣.٧٠	٢٤.٠٠	٣.٠٦
	الاستغراق في أحلام اليقظة	٢٣.٥٠	٢٤.٠٠	٣.١٠
	ضعف التركيز والشعور بالكسل	٢٢.٩٠	٢٤.٠٠	٢.٨١
	الدرجة الكلية	٧٠.١٠	٧٠.٠٠	٥.٠٢
الانتباه المشترك	التهيئة والاستعداد للانتباه المشترك	١٧.٦٠	١٨.٠٠	٢.١٧
	الاستجابة للانتباه المشترك	١٧.١٠	١٦.٥٠	٣.٢١
	المبادرة بالانتباه المشترك	١٦.٧٠	١٧.٥٠	٢.٧١
	الدرجة الكلية	٥١.٤٠	٥٠.٠٠	٣.٩٢

يتضح من جدول (٣) ما يلي :

أن قيم معاملات الالتواء في المتغيرات قيد البحث للعينة التجريبية قد تراوحت ما بين (١.١٨ ، ١.٠٧) أي أنها انحصرت ما بين (± 3) وهذا يشير إلى أن التوزيعات تقترب من الاعتدالية في جميع متغيرات البحث، مما يدل على اعتدالية توزيع أفراد عينة البحث.

• تكافؤ مجموعتي البحث :

قام الباحث بإيجاد التكافؤ بين المجموعتين الضابطة والتجريبية في ضوء مقياس تباطؤ الإيقاع المعرفي ومقياس الانتباه المشترك لدي الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة، والجدول (٤) يوضح ذلك.

جدول (٤)

دلالة الفروق بين متوسطي رتب القياسين القبليين للمجموعتين الضابطة والتجريبية في مقياس تباطؤ الإيقاع المعرفي ومقياس الانتباه المشترك لدي الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة (ن = ٢٠)

قيمة Z	التجريبية			الضابطة			المتغيرات	
	مجموع الرتب	متوسط الرتب	المتوسط الحسابي	مجموع الرتب	متوسط الرتب	المتوسط الحسابي		
٠.٤٢	٩٩.٥٠	٩.٩٥	٢٣.٧٠	١١٠.٥٠	١١.٠٥	٢٤.١٠	بطء الأداء والشعور بالنعاس	تباطؤ الإيقاع المعرفي
٠.٠٨	١٠٤.٠٠	١٠.٤٠	٢٣.٥٠	١٠٦.٠٠	١٠.٦٠	٢٣.٨٠	الاستغراق في أحلام اليقظة	
٠.١٢	١٠٣.٥٠	١٠.٣٥	٢٢.٩٠	١٠٦.٥٠	١٠.٦٥	٢٣.٢٠	ضعف التركيز والشعور بالكسل	
٠.٣٨	١٠٠.٠٠	١٠.٠٠	٧٠.١٠	١١٠.٠٠	١١.٠٠	٧١.١٠	الدرجة الكلية	
٠.٢٣	١٠٢.٠٠	١٠.٢٠	١٧.٦٠	١٠٨.٠٠	١٠.٨٠	١٨.٠٠	التهيئة والاستعداد للانتباه المشترك	الانتباه المشترك
٠.٦٥	٩٦.٥٠	٩.٦٥	١٧.١٠	١١٣.٥٠	١١.٣٥	١٧.٣٠	الاستجابة للانتباه المشترك	
٠.٣١	١٠٩.٠٠	١٠.٩٠	١٦.٧٠	١٠١.٠٠	١٠.١٠	١٦.٨٠	المبادرة بالانتباه المشترك	
٠.٧٢	٩٥.٥٠	٩.٥٥	٥١.٤٠	١١٤.٥٠	١١.٤٥	٥٢.١٠	الدرجة الكلية	

قيمة (Z) عند مستوي دلالة (٠.٠٥) = ١.٩٦ (٠.٠١) = ٢.٥٨

يتضح من جدول (٤) ما يلي :

توجد فروق غير دالة إحصائياً بين مجموعتي البحث الضابطة والتجريبية في مقياس تباطؤ الإيقاع المعرفي ومقياس الانتباه المشترك لدى الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة، مما يشير إلي تكافئهما في تلك المتغيرات.

ثالثاً: أدوات الدراسة:

استخدم الباحث في الدراسة الأدوات التالية:

١. اختبار رسم الرجل لجودإنف هاريس تعريب (أبو حطب وآخرون، ١٩٧٧).
٢. مقياس المستوي الاجتماعي والاقتصادي والثقافي للأسرة إعداد (الشخص، ٢٠١٢).
٣. مقياس تباطؤ الإيقاع المعرفي لدى أطفال ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة (إعداد الباحث).
٤. مقياس الانتباه المشترك لدى أطفال ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة (إعداد الباحث).
٥. برنامج تدريبي قائم على نظرية برونر في خفض تباطؤ الإيقاع المعرفي وتحسين الانتباه المشترك لدى أطفال ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة (إعداد الباحث).

١. اختبار رسم الرجل لجودإنف هاريس Godengh Harries ملحق (٢) (أ) مبررات اختيار هذا الاختبار:

- يتميز الاختبار بسهولة تطبيقه وتصحيحه.
 - وضوح وسهولة تحديد تعليماته.
 - قلة التكاليف، فهو اقتصادي ولا يكلف الفاحص كثيراً.
 - يصلح لتقدير ذكاء الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة.
 - لا يحتاج إلى وقت كبير لتطبيقه، حيث يستغرق في المتوسط من ١٠ - ١٥ دقيقة.
 - تم تقنيه في كثير من الدراسات السابقة.
- وبالتالي فهو يصلح لاستخدامه مع أطفال ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة.

(ب) وصف الاختبار

يعتمد منطق هذا الاختبار على قدرة الطفل على تكوين مفاهيم عقلية، وإدراكات صحيحة تظهر في رسمه لصورة رجل وما يتضمنه من تفاصيل خاصة بأجزاء الجسم، ولا تدخل الاعتبارات الفنية أو جودة الرسم ومهارة الطفل الفنية في درجة الاختبار.

(ج) تعليمات الاختبار

يتم قراءة تعليمات الاختبار بصورة شفوية، ثم يكلف أفراد العينة بتطبيق الاختبار؛ مع مراعاة استبعاد ما قد يتواجد أمام أفراد العينة عدا ورقة بيضاء وقلم رصاص، بحيث يطلب منهم أن يرسموا صورة رجل بأحسن ما يمكن، مع ملء البيانات الخاصة بالاختبار، والتي تتمثل في: اسم الطفل، والسن، والمدرسة،..... إلخ.

(د) تصحيح الاختبار

يعطى للمفحوص درجة على كل مفردة من المفردات الواردة بجدول التصحيح وعددها ٧٣ مفردة (ملحق ٢)، ثم تحسب الدرجة الخام وهي مجموعة المفردات التي حصل عليها المفحوص، ثم تحول هذه الدرجات إلى الدرجات المقابلة لها في نسب الذكاء الانحرافية في الجدول المحدد لذلك.

(هـ) صدق الاختبار

تم حساب صدق الاختبار من خلال عدة طرق، منها ما يلي:
- صدق التكوين الفرضي:

وذلك باستخدام محك تمايز العمر، وقد تم حساب النسبة الحرجة للفروق بين متوسط كل عمريين متتاليين، وكانت النسبة الحرجة في كل حالة دالة احصائياً.
- صدق المحك:

قام معدو الاختبار بحساب الصدق بمحك خارجي باستخدام المصفوفات المتتابعة المقننة على البيئة السعودية، وكانت معاملات الارتباط بين درجات الأطفال والمراهقين دالة عند مستوى (٠.٠٥).
(و) ثبات الاختبار

قام مقنن الاختبار (أبو حطب وآخرون، ١٩٧٧) بحساب ثبات الاختبار، وبلغت معاملات الثبات للأطفال من سن (٩: ١٢) سنوات ما بين (٠.٨٥ : ٠.٨٩) وهي معاملات تشير إلى ثبات الاختبار.

وقام الباحث في الدراسة الحالية بالتحقق من ثبات الاختبار بطريقة إعادة التطبيق على عينة قوامها (٢٠) طفلاً من ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة، حيث بلغت قيمة معامل الثبات (٠.٨٩) وهي قيمة دالة عند مستوى دلالة (٠.٠١) مما يشير إلى إمكانية استخدام الاختبار في الدراسة الحالية للتأكد من اعتدالية توزيع عينة الدراسة الأساسية في متغير الذكاء.

٢. مقياس المستوى الاجتماعي والاقتصادي والثقافي للأسرة ملحق (٣).

قام (الشخص، ٢٠١٢) بإجراء دراسة هدفت إلى مراجعة دليل الوضع الاجتماعي والاقتصادي والثقافي للأسرة المصرية، الذي وضعه عبد الغفار وقشقوش (١٩٧٨)، وقد قام بدراسة استطلاعية لتحديد المتغيرات التي يمكن استخدامها في تقدير المستوى الاجتماعي والاقتصادي والثقافي للأسرة، حيث انتهى إلى خمسة متغيرات وهي:

- دخل الأسرة في الشهر
- مستوى تعليم رب الأسرة
- وظيفة رب الأسرة
- مستوى تعليم ربة الأسرة
- وظيفة ربة الأسرة

(أ) وصف المقياس

يضم مقياس المستوى الاجتماعي والاقتصادي والثقافي للأسرة بعض البيانات عن الأسرة، وظيفة رب الأسرة أو مهنته بالتفصيل، والمرتب الشهري لرب الأسرة، ومستوى تعليم رب الأسرة (أعلى مؤهل دراسي حصل عليه)، وظيفة ربة الأسرة أو مهنتها بالتفصيل، والمرتب الشهري لربة الأسرة، ومستوى تعليم ربة الأسرة (أعلى مؤهل دراسي حصلت عليه)، ومصادر أخرى للدخل، وقيمة الدخل من تلك المصادر الأخرى، وعدد أفراد الأسرة.

(ب) طريقة تصحيح المقياس

يشمل كل متغير من المتغيرات الخمسة عددا من المستويات، حيث تعطى الدرجة على حسب المستوى الذي يقع به الفرد وفقا لما يلي:

- المستوى الأول: دخل الفرد في الشهر مكون من (٧) مستويات، حيث تعطى الدرجة على حسب المستوى الذي يقع به الفرد ويرمز لها بالرمز (س١) ويتم حسابه من خلال جملة دخل الأسرة مقسماً على عدد الأفراد أو المنتفعين.
- المستوى الثاني: وظيفة رب الأسرة أو المهنة للجنسين ويتكون من (٩) مستويات ويتم حساب الدرجة حسب رقم المستوى ويرمز لها بالرمز (س٢) في حالة رب الأسرة، (س٤) في حالة ربة الأسرة.

- المستوى الثالث: مستوى التعليم ويتكون من (٨) مستويات ويتم حساب الدرجة بحسب المستوى، ويرمز لها بالرمز (س٣) في حالة رب الأسرة، و(س٥) في حالة ربة الأسرة. وهكذا يمكن حساب المستوى الاجتماعي والاقتصادي والثقافي من خلال المعادلة التالية:

$$\text{ص} = ٠.٠٧٣ + ٠.٢٦٤ \text{ س}١ + ٠.٢٨٤ \text{ س}٢ + ٠.١٠٢ \text{ س}٣ + ٠.١٦٠ \text{ س}٤ + ٠.١٢٥ \text{ س}٥$$

حيث إن:

- ص = المستوى الاجتماعي والاقتصادي والثقافي المطلوب التوصل إليه.

- س١ = درجة متوسط دخل الفرد في الشهر.

— س ٢ = درجة وظيفة رب الأسرة.

— س ٣ = درجة مستوى تعليم رب الأسرة.

— س ٤ = وظيفة رب الأسرة.

— س ٥ = درجة مستوى تعليم رب الأسرة.

وقد تم تطبيق هذه المعادلة على (٥٧٥٠) أسرة بهدف تقدير المستوى الاجتماعي والاقتصادي والثقافي لكل منها، وتم الاكتفاء برقم عشري واحد ثم ضرب الناتج $\times 10$ ، وذلك تسهيلاً للاستخدام.

وقد وضع مصمم المقياس عدة تجمعات يضم كل منها مدى معين من الدرجات، وقد اعتبر كل من هذه التجمعات مرادفاً لمستوى معين يمكن أن تشغله الأسرة في التركيب الاجتماعي والاقتصادي للمجتمع، وقد جاءت المستويات السبعة كالتالي:

(١) يعبر مدى الدرجات (١٠ - ١٩) عن مستوى منخفض جداً.

(٢) يعبر مدى الدرجات (٢٠ - ٢٩) عن مستوى منخفض.

(٣) يعبر مدى الدرجات (٣٠ - ٣٩) عن مستوى دون المتوسط.

(٤) يعبر مدى الدرجات (٤٠ - ٤٨) عن مستوى متوسط.

(٥) يعبر مدى الدرجات (٤٩ - ٥٨) عن مستوى فوق المتوسط.

(٦) يعبر مدى الدرجات (٥٩ - ٦٨) عن مستوى مرتفع.

(٧) يعبر مدى الدرجات (٦٩ - ٧٧) عن مستوى مرتفع جداً

(ج) ثبات وصدق المقياس

يتمتع هذا المقياس بثبات مرتفع، ونظراً لحدثة معايير المقياس وثباته وصدقه، ونظراً لاستخدامه في دراسات علمية أضافت قوة ودلالة جديدة على صدقه وثباته، فقد اعتمد الباحث على هذا المقياس للتأكد من التوزيع الاعتدالي لعينة الدراسة الأساسية في ضبط متغير المستوى الاجتماعي والاقتصادي والثقافي للأسرة، والمجانسة بين أفراد العينة.

٣. مقياس تباطؤ الإيقاع المعرفي لأطفال ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة - إعداد

الباحث ملحق (٤):

(أ) الهدف من المقياس

يهدف هذا المقياس إلى قياس تباطؤ الإيقاع المعرفي لدى الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة.

(ب) وصف المقياس

يتكون المقياس من (٣٠) عبارة تقيس عدد (٣) أبعاد لتباطؤ الإيقاع المعرفي لدى الطفل وهي:

- البعد الأول: بطء الأداء والشعور بالنعاس.
- البعد الثاني: الاستغراق في أحلام اليقظة.
- البعد الثالث: ضعف التركيز والشعور بالكسل.

(ج) مصادر إعداد المقياس:

لبناء المقياس وتصميمه في صورته الحالية، اعتمد الباحث على عدد من المصادر، وهي كالتالي:

- مطالعة الدراسات والبحوث التي تناولت تباطؤ الإيقاع المعرفي لدى الأطفال بشكل عام ولدى الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية بشكل خاص مثل Hartman, et al (2004)، Barkley (2012)، Lee, et al. (2014)، بكري (٢٠٢١)، سليمان وآخرون (٢٠٢٢)، الصادق (٢٠٢١)، زناتي وحمام وعمر (٢٠٢٢).
- الاطلاع على مقاييس سابقة تناولت تباطؤ الإيقاع المعرفي مثل:
 - مقياس اضطراب الإيقاع المعرفي البطيء لدى طلاب المرحلة الثانوية (إعداد بكري، ٢٠٢١).
 - مقياس تباطؤ الإيقاع المعرفي لدى ذوي اضطراب أسبيرجر (إعداد الصادق، ٢٠٢١).
 - مقياس تباطؤ الإيقاع المعرفي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية (إعداد توني وآخرون، ٢٠٢٣).
 - مقياس تباطؤ الإيقاع المعرفي لدى ذوي نقص الانتباه (إعداد سليمان وآخرون، ٢٠٢٢).
 - مقياس الإيقاع المعرفي لأطفال اضطراب التوحد (إعداد علي، ٢٠٢٣).

(د) خطوات إعداد المقياس:

تم بناء هذا المقياس في ضوء ما يلي:

- (١) الاطلاع على الأدبيات والبحوث والدراسات السابقة التي أُجريت في الإيقاع المعرفي البطيء لدى الأطفال والفئات الأخرى.

(٢) إعداد المقياس في صورته الأولية حيث تضمن (٣٢) عبارة موزعة تحت (٣) أبعاد (البعد الأول بطء الأداء والشعور بالنعاس، البعد الثاني الاستغراق في أحلام اليقظة، البعد الثالث ضعف التركيز والشعور بالكسل).

(٣) تم عرض الصورة الأولية للمقياس على مجموعة من السادة الخبراء وعددهم (٧) خبيراً من السادة أعضاء هيئة التدريس المتخصصين في مجال الصحة النفسية، وعلم النفس التربوي، وذلك لتحديد مدى صدق المقياس.

(٤) إعداد المقياس في صورته النهائية بعد إجراء التعديلات التي أشار إليها السادة الخبراء، حيث أشار الخبراء بتعديل صياغة عدد (٢) عبارة، بالإضافة إلى حذف عدد (٢) عبارة، ليستقر المقياس في صورته النهائية على عدد (٣٠) عبارة ملحق (٤).

(هـ) تعليمات المقياس

يتم تطبيق المقياس بكل أبعاده بصورة فردية لكل طفل، حيث يقوم الإخصائي أو المعلم المتابع لحالة الطفل بقراءة عبارات المقياس بدقة، ثم يقوم بوضع علامة (✓) أمام الاختيار الذي ينطق على سلوكيات الطفل من خلال متابعته وملاحظته له، وتحديد مدى انطباق هذه العبارة على الطفل والاختيار بين ثلاثة بدائل وهي (دائماً - أحياناً - أبداً)، مع الأخذ في الاعتبار أنه لا توجد إجابة صحيحة وأخرى خاطئة، ومراعاة الأمانة والموضوعية في تحديد مدى انطباق العبارة على الطفل، وأن لا يترك عبارة دون الإجابة عليها.

(و) تصحيح المقياس:

يعطى للطفل المفحوص درجة على كل عبارة من عبارات المقياس؛ وتحدد هذه الدرجة تبعاً لاختيارات الإخصائي المتابع لحالته كالتالي: (دائماً = ٣ درجات، أحياناً = ٢ درجة، أبداً = ١ درجة واحدة)، بحيث تصبح أعلى درجة للمقياس (٩٠) درجة، وأدنى درجة له (٣٠) درجة.

(ز) الشروط السيكومترية للمقياس

• **الصدق :** لحساب صدق المقياس استخدم الباحث الطرق التالية :

(١) صدق المحكمين :

قام الباحث بعرض المقياس في صورته المبدئية على مجموعة من المحكمين في مجال رياض الأطفال قوامها (٧) محكم من السادة أعضاء هيئة التدريس المتخصصين في

الصحة النفسية وعلم النفس التربوي ملحق (١) وذلك لإبداء الرأي في ملائمة المقياس فيما وضع من أجله، وبناء علي ذلك تم حذف عدد (٢) عبارة التي لم يتفق عليها المحكمين لحصولها على نسبة أقل من (٨٠%) من اتفاق السادة المحكمين، لتصبح الصورة النهائية مكونة من (٣٠) عبارة.

(٢) التجانس الداخلي :

لحساب صدق الاتساق الداخلي للمقياس قام الباحث بتطبيقه على عينة قوامها (٢٠) طفل من مجتمع الدراسة ومن غير العينة الأساسية للدراسة ، وقد تم حساب معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة من عبارات المقياس والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه، وكذلك معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة من عبارات المقياس والدرجة الكلية للمقياس، كما تم حساب معاملات الارتباط بين مجموع درجات كل بعد والدرجة الكلية للمقياس، والجداول (٥)، (٦)، (٧) توضح النتيجة على التوالي.

جدول (٥)

معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة من عبارات مقياس تباطؤ الإيقاع المعرفي

والدرجة الكلية للبعد الذي ينتمي إليه (ن = ٢٠)

بطء الأداء والشعور بالنعاس		الاستغراق في أحلام اليقظة		ضعف التركيز والشعور بالكسل	
رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط
١	٠.٧٧	١١	٠.٧٩	٢١	٠.٧٣
٢	٠.٧٨	١٢	٠.٧٦	٢٢	٠.٧٧
٣	٠.٧٧	١٣	٠.٧٠	٢٣	٠.٧١
٤	٠.٦٧	١٤	٠.٧٢	٢٤	٠.٦٣
٥	٠.٨٣	١٥	٠.٧٣	٢٥	٠.٧٧
٦	٠.٧٠	١٦	٠.٧٤	٢٦	٠.٦٦
٧	٠.٦٩	١٧	٠.٦٦	٢٧	٠.٧٦
٨	٠.٧٥	١٨	٠.٦٥	٢٨	٠.٦٨
٩	٠.٦٨	١٩	٠.٨١	٢٩	٠.٧٨
١٠	٠.٧٥	٢٠	٠.٦٨	٣٠	٠.٦٣

قيمة (ر) الجدولية عند مستوي دلالة (٠.٠٥) = ٠.٤٤٤ = (٠.٠١) = ٠.٥٦١

يتضح من جدول (٥) ما يلي :

— تراوحت معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة من عبارات المقياس والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه ما بين (٠.٦٣ : ٠.٨٣) وهى معاملات ارتباط دالة إحصائياً مما يشير إلى الاتساق الداخلي للأبعاد.

جدول (٦)

معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة من عبارات مقياس تباطؤ الإيقاع

المعرفي والدرجة الكلية للمقياس (ن = ٢٠)

رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط
١	٠.٦٥	١١	٠.٧٢	٢١	٠.٦٨
٢	٠.٥٩	١٢	٠.٦٩	٢٢	٠.٥٧
٣	٠.٦٨	١٣	٠.٦٤	٢٣	٠.٦٤
٤	٠.٦٤	١٤	٠.٦٦	٢٤	٠.٥٧
٥	٠.٧٦	١٥	٠.٦٩	٢٥	٠.٥٥
٦	٠.٧٠	١٦	٠.٦٦	٢٦	٠.٥٢
٧	٠.٨٠	١٧	٠.٧٠	٢٧	٠.٧٠
٨	٠.٦٢	١٨	٠.٦١	٢٨	٠.٦١
٩	٠.٦٣	١٩	٠.٧٢	٢٩	٠.٧١
١٠	٠.٥٤	٢٠	٠.٧٠	٣٠	٠.٦٢

قيمة (ر) الجدولية عند مستوي دلالة (٠.٠٥) = ٠.٤٤٤ = (٠.٠١) = ٠.٥٦١

يتضح من جدول (٦) ما يلي :

— تراوحت معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة من عبارات المقياس والدرجة الكلية للمقياس ما بين (٠.٥٢ : ٠.٨٠) وهى معاملات ارتباط دالة إحصائياً مما يشير إلى الاتساق الداخلي للأبعاد .

جدول (٧)

معامل الارتباط بين درجة كل بعد والدرجة الكلية لمقياس تباطؤ الإيقاع المعرفي (ن = ٢٠)

المقياس	معامل الارتباط
بطء الأداء والشعور بالنعاس	٠.٨٩
الاستغراق في أحلام اليقظة	٠.٩٣
ضعف التركيز والشعور بالكسل	٠.٨٦

قيمة (ر) الجدولية عند مستوي دلالة (٠.٠٥) = ٠.٤٤٤ = (٠.٠١) = ٠.٥٦١

يتضح من الجدول (٧) ما يلي :

— تراوحت معاملات الارتباط بين مجموع درجات كل بعد والدرجة الكلية للمقياس ما بين (٠.٨٦ : ٠.٩٣) وهى معاملات ارتباط دالة إحصائياً مما يشير إلى الاتساق الداخلي للمقياس.

(٣) الصدق المرتبط بالمحك :

للتأكد من صدق المقياس قام الباحث بتطبيق المقياس المعد من قبل الباحث علي عينة قوامها (٢٠) طفل من مجتمع البحث ومن غير العينة الأصلية للبحث، ثم قام بتطبيق مقياس تباطؤ الإيقاع المعرفي (تعريب وتقنين مصطفى أبو المجد وآخرون، ٢٠٢٢) علي نفس العينة، ثم قام الباحث بإيجاد معامل الارتباط بين درجات العينة علي المقياسين، والجدول (٨) يوضح ذلك .

جدول (٨)

معاملات الارتباط بين درجات العينة علي المقياس المعد من قبل الباحث ومقياس تباطؤ الإيقاع المعرفي المعد من قبل د/ مصطفى أبو المجد سليمان (ن = ٢٠)

قيمة ر	المقياس المعد من قبل الباحث		مقياس تباطؤ المعد من قبل الأستاذ الدكتور/ مصطفى أبو المجد سليمان	
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
تباطؤ الإيقاع المعرفي	٦٨.١٠	١٣.٦٠	٤٦.٣٠	٥.٣٦

قيمة (ر) الجدولية عند مستوي دلالة (٠.٠٥) = ٠.٤٤٤ (٠.٠١) = ٠.٥٦١

يتضح من جدول (٨) ما يلي :

— بلغ معامل الارتباط بين درجات العينة علي المقياس المعد من قبل الباحث ومقياس تباطؤ الإيقاع المعرفي المعد من قبل الأستاذ الدكتور/ مصطفى أبو المجد (٠.٧١) وهو معامل ارتباط دال إحصائياً مما يشير إلى أن المقياس على درجة مقبولة من الصدق.

• الثبات:

لحساب ثبات المقياس قام الباحث باستخدام الطرق الآتية :

(١) التطبيق وإعادة التطبيق :

لحساب ثبات المقياس قام الباحث باستخدام طريقة التطبيق وإعادة التطبيق ، حيث قام الباحث بتطبيق المقياس علي عينة قوامها (٢٠) طفل من مجتمع البحث ومن خارج العينة الأصلية، ثم أعادت تطبيق المقياس علي نفس العينة بفاصل زمني مدته أسبوعين، ثم قام بحساب معاملات الارتباط بين التطبيقين، والجدول التالي (٩) يوضح ذلك.

جدول (٩)

معاملات الارتباط بين التطبيقين الأول والثاني لمقياس تباطؤ الإيقاع المعرفي (ن = ٢٠)

الأبعاد	معامل الارتباط
بطء الأداء والشعور بالنعاس	٠.٩٣
الاستغراق في أحلام اليقظة	٠.٩٢
ضعف التركيز والشعور بالكسل	٠.٩٠
الدرجة الكلية	٠.٩٤

قيمة (ر) الجدولية عند مستوي دلالة (٠.٠٥) = ٠.٤٤٤ (٠.٠١) = ٠.٥٦١

يتضح من جدول (٩) ما يلي :

تراوحت معاملات الارتباط بين التطبيقين الأول والثاني للمقياس ما بين (٠.٩٠) : (٠.٩٤)، وهي معاملات دالة إحصائياً مما يشير إلى ثبات المقياس.

(٢) معامل الفا لكرونباخ :

لحساب ثبات المقياس استخدم الباحث معامل الفا لكرونباخ ، حيث قام الباحث بتطبيق المقياس على عينة من مجتمع البحث ومن غير العينة الأصلية للبحث قوامها (٢٠) طفل، والجدول (١٠) يوضح ذلك.

جدول (١٠)

معاملات الفا لمقياس تباطؤ الإيقاع المعرفي (ن = ٢٠)

المقياس	قيمة الفا
بطء الأداء والشعور بالنعاس	٠.٩٠
الاستغراق في أحلام اليقظة	٠.٨٩
ضعف التركيز والشعور بالكسل	٠.٨٩
الدرجة الكلية	٠.٩٥

يتضح من جدول (١٠) ما يلي :

تراوحت معاملات الفا للمقياس قيد البحث ما بين (٠.٨٩ : ٠.٩٥) مما يشير إلى أن المقياس على درجة مقبولة من الثبات.

٤. مقياس الانتباه المشترك لأطفال ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة – إعداد الباحث ملحق (٥):

(أ) الهدف من المقياس

يهدف هذا المقياس إلى قياس مستوى الانتباه المشترك لدى الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة.

(ب) وصف المقياس

يتكون المقياس من (٣٠) عبارة تقيس عدد (٣) أبعاد للانتباه المشترك لدى الطفل وهي:
البعد الأول: التهيئة والاستعداد للانتباه المشترك.
البعد الثاني: الاستجابة للانتباه المشترك.
البعد الثالث: المبادرة بالانتباه المشترك.

(ج) مصادر إعداد المقياس:

لبناء المقياس وتصميمه في صورته الحالية، اعتمد الباحث على عدد من المصادر، وهي كالتالي:

– مطالعة الدراسات والبحوث التي تناولت الانتباه المشترك لدى الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية ولدى عينات أخرى مثل القحطاني (٢٠١٨)، الشويش وجاد الرب (٢٠١٩)، شحاته وآخرون (٢٠٢٣)، خليل (٢٠٢٣)، إبراهيم (٢٠٢٣)، العثمان (٢٠٢٣)، خليل (٢٠٢٤)، إبراهيم وآخرون (٢٠٢٤)، حمدي والرفاعي (٢٠٢٤)، دراسة الهادي (٢٠٢٤)، حجازي (٢٠٢٤).

– الاطلاع على مقاييس سابقة تناولت الانتباه المشترك مثل:

- مقياس تقدير الانتباه المشترك لدى الأطفال ذوي اضطراب التوحد (إعداد إسماعيل وآخرون، ٢٠١٥).
- مقياس الانتباه المشترك المدرك لأطفال اضطراب التوحد (إعداد إبراهيم، ٢٠٢٣).
- مقياس الانتباه المشترك المدرك لأطفال اضطراب طيف التوحد (إعداد الحديبي، ٢٠١٩).
- مقياس تقدير الانتباه المشترك لأطفال الإعاقة الفكرية البسيطة (إعداد حجازي، ٢٠٢٤).

(د) خطوات إعداد المقياس:

تم بناء هذا المقياس في ضوء ما يلي:

(١) الاطلاع على الأدبيات والبحوث والدراسات السابقة التي أُجريت في الانتباه المشترك لدى الأطفال بشكل عام وذوي الإعاقة الفكرية بشكل خاص وبعض الفئات الأخرى.

(٢) إعداد المقياس في صورته الأولية حيث تضمن (٣٦) عبارة موزعة تحت (٣) أبعاد (البعد الأول التهيئة والاستعداد للانتباه المشترك، البعد الثاني الاستجابة للانتباه المشترك، البعد الثالث المبادرة بالانتباه المشترك).

(٣) تم عرض الصورة الأولية للمقياس على مجموعة من السادة الخبراء وعددهم (٧) خبيراً من السادة أعضاء هيئة التدريس المتخصصين في مجال الصحة النفسية، وعلم النفس التربوي، وذلك لتحديد مدى صدق المقياس.

(٤) إعداد المقياس في صورته النهائية بعد إجراء التعديلات التي أشار إليها السادة الخبراء، حيث أشار الخبراء بتعديل صياغة عدد (٣) عبارة، بالإضافة إلى حذف عدد (٦) عبارات، ليستقر المقياس في صورته النهائية على عدد (٣٠) عبارة ملحق (٥).

(هـ) تعليمات المقياس

يتم تطبيق المقياس بكل أبعاده بصورة فردية لكل طفل، حيث يقوم الإخصائي أو المعلم المتابع لحالة الطفل بقراءة عبارات المقياس بدقة، ثم يقوم بوضع علامة (✓) أمام الاختيار الذي ينطق على سلوكيات الطفل من خلال متابعته وملاحظته له، وتحديد مدى انطباق هذه العبارة على الطفل والاختيار بين ثلاثة بدائل وهي (دائماً - أحياناً - أبداً)، مع الأخذ في الاعتبار أنه لا توجد إجابة صحيحة وأخرى خاطئة، ومراعاة الأمانة والموضوعية في تحديد مدى انطباق العبارة على الطفل، وأن لا يترك عبارة دون الإجابة عليها.

(و) تصحيح المقياس:

يعطى للطفل المفحوص درجة على كل عبارة من عبارات المقياس؛ وتحدد هذه الدرجة تبعاً لاختيارات الإخصائي المتابع لحالته كالتالي: (دائماً = ٣ درجات، أحياناً = ٢ درجة، أبداً = ١ درجة واحدة)، بحيث تصبح أعلى درجة للمقياس (٩٠) درجة، وأدنى درجة له (٣٠) درجة.

(ز) الشروط السيكمترية للمقياس

- **الصدق :** لحساب صدق المقياس استخدم الباحث الطرق التالية :

(١) صدق المحكمين :

قام الباحث بعرض المقياس في صورته المبدئية على مجموعة من المحكمين في مجال رياض الأطفال قوامها (٧) محكم من السادة أعضاء هيئة التدريس المتخصصين في الصحة النفسية وعلم النفس التربوي ملحق (١) وذلك لإبداء الرأي في ملائمة المقياس فيما وضع من أجله، وبناء على ذلك تم حذف عدد (٦) عبارات لم يتفق عليها المحكمين لحصولها على نسبة أقل من (٨٠%) من الآراء، لتصبح الصورة النهائية مكونة من (٣٠) عبارة.

(٢) التجانس الداخلي :

لحساب صدق الاتساق الداخلي للمقياس قام الباحث بتطبيقه على عينة قوامها (٢٠) طفل من مجتمع الدراسة ومن غير العينة الأساسية للدراسة، وقد تم حساب معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة من عبارات المقياس والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه، وكذلك معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة من عبارات المقياس والدرجة الكلية للمقياس، كما تم حساب معاملات الارتباط بين مجموع درجات كل بعد والدرجة الكلية للمقياس، والجدول (١١)، (١٢)، (١٣) توضح النتيجة على التوالي.

جدول (١١)

معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة من عبارات مقياس الانتباه المشترك

والدرجة الكلية للبعد الذي ينتمي إليه (ن = ٢٠)

التهئية والاستعداد للانتباه المشترك		الاستجابة للانتباه المشترك		المبادرة بالانتباه المشترك	
رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط
١	٠.٦٢	١١	٠.٦٦	٢١	٠.٧٢
٢	٠.٦٥	١٢	٠.٦٥	٢٢	٠.٦٩
٣	٠.٧٣	١٣	٠.٦٦	٢٣	٠.٧١
٤	٠.٧٤	١٤	٠.٦٤	٢٤	٠.٦٨
٥	٠.٧١	١٥	٠.٦٠	٢٥	٠.٦١
٦	٠.٦٦	١٦	٠.٧١	٢٦	٠.٧٦
٧	٠.٦٧	١٧	٠.٧٧	٢٧	٠.٦٩
٨	٠.٦٩	١٨	٠.٨١	٢٨	٠.٨٣
٩	٠.٦٢	١٩	٠.٦٥	٢٩	٠.٦٦
١٠	٠.٦٦	٢٠	٠.٧٤	٣٠	٠.٦٢

قيمة (ر) الجدولية عند مستوي دلالة (٠.٠٥) = ٠.٤٤٤ = (٠.٠١) = ٠.٥٦١

يتضح من جدول (١١) ما يلي :

— تراوحت معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة من عبارات المقياس والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه ما بين (٠.٦٠ : ٠.٨٣) وهى معاملات ارتباط دالة إحصائياً مما يشير إلى الاتساق الداخلي للأبعاد .

جدول (١٢)

معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة من عبارات مقياس الانتباه المشترك والدرجة الكلية للمقياس (ن = ٢٠)

رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط
١	٠.٥٣	١١	٠.٦٢	٢١	٠.٦٤
٢	٠.٥٥	١٢	٠.٥٦	٢٢	٠.٧٣
٣	٠.٧١	١٣	٠.٦٠	٢٣	٠.٥٣
٤	٠.٧٣	١٤	٠.٦٨	٢٤	٠.٥٣
٥	٠.٧٤	١٥	٠.٥٢	٢٥	٠.٦١
٦	٠.٦٧	١٦	٠.٦٠	٢٦	٠.٦٧
٧	٠.٦٨	١٧	٠.٨٢	٢٧	٠.٦٨
٨	٠.٦٨	١٨	٠.٨١	٢٨	٠.٧٨
٩	٠.٦٠	١٩	٠.٦٢	٢٩	٠.٧٠
١٠	٠.٦٦	٢٠	٠.٧٣	٣٠	٠.٥٧

قيمة (ر) الجدولية عند مستوي دلالة (٠.٠٥) = ٠.٤٤٤ = (٠.٠١) = ٠.٥٦١

يتضح من جدول (١٢) ما يلي:

— تراوحت معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة من عبارات المقياس والدرجة الكلية للمقياس ما بين (٠.٥٢ : ٠.٨٢) وهى معاملات ارتباط دالة إحصائياً مما يشير إلى الاتساق الداخلي للأبعاد .

جدول (١٣)

معامل الارتباط بين درجة كل بعد والدرجة الكلية لمقياس الانتباه المشترك (ن = ٢٠)

المقياس	معامل الارتباط
التهيئة والاستعداد للانتباه المشترك	٠.٩٦
الاستجابة للانتباه المشترك	٠.٩٥
المبادرة بالانتباه المشترك	٠.٩٢

قيمة (ر) الجدولية عند مستوي دلالة (٠.٠٥) = ٠.٤٤٤ = (٠.٠١) = ٠.٥٦١

يتضح من الجدول (١٣) ما يلي:

— تراوحت معاملات الارتباط بين مجموع درجات كل بعد والدرجة الكلية للمقياس ما بين (٠.٩٢ : ٠.٩٦) وهى معاملات ارتباط دالة إحصائياً مما يشير إلى الاتساق الداخلي للمقياس.

(٣) الصدق المرتبط بالمحك :

للتأكد من صدق المقياس قام الباحث بتطبيق المقياس المعد من قبل الباحث علي عينة قوامها (٢٠) طفل من مجتمع البحث ومن غير العينة الأصلية للبحث، ثم قام بتطبيق مقياس الانتباه المشترك لدى الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة (إعداد ريم أحمد حجازي، ٢٠٢٤) علي نفس العينة، ثم قام الباحث بإيجاد معامل الارتباط بين درجات العينة علي المقياسين، والجدول (١٤) يوضح ذلك .

جدول (١٤)

معاملات الارتباط بين درجات العينة علي المقياس المعد من قبل الباحث ومقياس الانتباه المشترك المعد من قبل د/ ريم أحمد حجازي (ن = ٢٠)

قيمة ر	المقياس المعد من قبل الباحث		مقياس تباطؤ المعد من قبل/ ريم أحمد حجازي	
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الانتباه المشترك	٥١.٢٠	١٣.٦٦	٦٤.٣٥	٦.٧٥
٠.٧٤				

قيمة (ر) الجدولية عند مستوي دلالة (٠.٠٥) = ٠.٤٤٤٤ (٠.٠١) = ٠.٥٦١

يتضح من جدول (١٤) ما يلي :

— بلغ معامل الارتباط بين درجات العينة علي المقياس المعد من قبل الباحث ومقياس الانتباه المشترك المعد من قبل/ ريم أحمد حجازي (٠.٧٤) وهو معامل ارتباط دال إحصائياً مما يشير إلى أن المقياس على درجة مقبولة من الصدق.

• الثبات:

لحساب ثبات المقياس قام الباحث باستخدام الطرق الآتية :

(١) التطبيق وإعادة التطبيق :

لحساب ثبات المقياس قام الباحث باستخدام طريقة التطبيق وإعادة التطبيق، حيث قام الباحث بتطبيق المقياس علي عينة قوامها (٢٠) طفل من مجتمع البحث ومن خارج العينة الأصلية، ثم أعادت تطبيق المقياس علي نفس العينة بفاصل زمني مدته أسبوعين، ثم قام بحساب معاملات الارتباط بين التطبيقين، والجدول التالي (١٥) يوضح ذلك.

جدول (١٥)

معاملات الارتباط بين التطبيقين الأول والثاني لمقياس الانتباه المشترك (ن = ٢٠)

معامل الارتباط	الأبعاد
٠.٩٢	التهيئة والاستعداد للانتباه المشترك
٠.٩١	الاستجابة للانتباه المشترك
٠.٨٩	المبادرة بالانتباه المشترك
٠.٩٥	الدرجة الكلية

قيمة (ر) الجدولية عند مستوي دلالة (٠.٠٥) = ٠.٤٤٤ (٠.٠١) = ٠.٥٦١

يتضح من جدول (١٥) ما يلي :

— تراوحت معاملات الارتباط بين التطبيقين الأول والثاني للمقياس ما بين (٠.٨٩ : ٠.٩٥)، وهي معاملات دالة إحصائياً مما يشير إلى ثبات المقياس.

(٢) معامل الفا لكرونباخ :

لحساب ثبات المقياس استخدم الباحث معامل الفا لكرونباخ، حيث قام الباحث بتطبيق المقياس على عينة من مجتمع البحث ومن غير العينة الأصلية للبحث قوامها (٢٠) طفل، والجدول (١٦) يوضح ذلك.

جدول (١٦)

معاملات الفا لمقياس الانتباه المشترك (ن = ٢٠)

قيمة الفا	المقياس
٠.٨٦	التهيئة والاستعداد للانتباه المشترك
٠.٨٧	الاستجابة للانتباه المشترك
٠.٨٨	المبادرة بالانتباه المشترك
٠.٩٣	الدرجة الكلية

يتضح من جدول (١٦) ما يلي :

— تراوحت معاملات الفا للمقياس قيد البحث ما بين (٠.٨٦ : ٠.٩٣) مما يشير إلى أن المقياس على درجة مقبولة من الثبات .

٥. برنامج تدريبي قائم على نظرية برونر في خفض تباطؤ الإيقاع المعرفي وتحسين الانتباه المشترك لدى أطفال ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة (إعداد

الباحث) ملحق (٦)

تعد الإعاقة الفكرية من أكبر المشكلات التي تواجهها الدول على اختلاف توجهاتها ؛ نظراً لما تمثله من طاقة بشرية معطلة تحتاج إلى مد يد من الرعاية والاهتمام، وتتكدس الدولة الكثير من الجهد والمال في سبيل إعداد أفرادها المعاقين فكرياً للحياة بما يتلاءم مع إمكاناتهم العقلية المحدودة التي تجعلهم أقل قدرة على التوافق سواء مع الذات أو مع الآخرين، وتؤثر بالتالي على كيفية تصرفهم في المواقف الاجتماعية المختلفة وفي تفاعلهم مع الآخرين (رحاب الصاوي، ٢٠٢٠، ٩٣٩).

وقد اختار الباحث مبادئ نظرية برونر لتكون هي الأساس في البرنامج التدريبي المستخدم لخفض اضطراب تباطؤ الإيقاع المعرفي وتحسين الانتباه المشترك لدى أطفال ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة، حيث إن نظرية برونر لها أهمية في تعليم وتدريب ذوي الإعاقات المختلفة لاسيما ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة، وذلك من خلال التركيز على إيجابية المتعلم في المواقف التعليمية، ومنحه الحرية لممارسة عمليات التعلم من خلال توفير سبل الاكتشاف، واقتصار دور المعلم على التوجيه وتوفير الأدوات للبحث والاكتشاف، كما هيأت مبادئ هذه النظرية الفرصة أمام المتعلم لممارسة عمليات العلم المختلفة كالملاحظة والقياس والتنبؤ وفرض الفروض والتصنيف والاستنتاج لتساعده على تطوير استراتيجيات معالجة المعلومات وتحثه على التفكير كما يفكر العلماء، وعرض المادة التعليمية بصورة أسئلة، وأنشطة، ومواقف تعليمية تثير في المتعلم، وهذا ما أشار إليه كل من (حسونة وآخرون، ٢٠٢١)، (سلامة والسنان، ٢٠٢٣).

وقد قام الباحث بإعداد وتصميم البرنامج الحالي وفق الخطوات التالية:

١. تحديد خصائص الفئة المستهدفة من البرنامج:

تم تحديد خصائص الفئة المستهدفة بالبرنامج وهم أطفال ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة تتراوح أعمارهم بين (١٠ : ١٢) سنة وتبلغ درجة ذكائهم بين (٥٠ - ٧٠) درجة، ولديهم تأخر في بعض المهارات المعرفية؛ كاللغة والتعبير ومهارات القراءة والكتابة والتعامل مع النقود والشراء والأرقام والحساب والزمن، وتوجيه الذات، ويعاني ضعفاً في بعض المهارات الشخصية والاجتماعية، والميل نحو السذاجة، وضعف القدرة على حل المشكلات الاجتماعية،

واتباع القواعد والامتثال للقوانين والتعرض للخطر، وتدني في مهاراته العملية الحياتية؛ مثل العناية الشخصية والتنقل والسفر واستخدام بعض الأدوات (Hord & Xin, 2015).

٢. تحديد مبررات إعداد البرنامج والحاجة إليه:

للبرنامج الحالي عدة مبررات توضح أهمية والحاجة إليه ومنها ما يلي:

أ. نظرًا لما لنظرية برونر من دور مهم في تنمية وتطوير مهارات أطفال ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة، حيث تتيح للطفل فرصة التعلم واستعمال طاقاته العقلية؛ وذلك من أجل زيادة مدة انتباهه والحد الشرود الذهني وضعف التركيز، وذلك من خلال مساعدتهم لكي يصبحوا إيجابيين في بيئتهم، ومندمجين مع مجتمعاتهم.

ب. نظرًا لانتشار تباطؤ الإيقاع المعرفي بين الأطفال لاسيما ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة، وما هذا الاضطراب من آثار سلبية تؤثر على هذه الفئة من الأطفال، تتمثل في ضعف الانتباه، والانخراط في أحلام اليقظة، والنعاس، والتحديق، والتشوش الذهني، والارتباك، إلى جانب الحركة البطيئة، وضعف النشاط ونواحي النمو المختلفة، مما كان دافعًا للباحث للبحث عن علاج لخفض تباطؤ الإيقاع المعرفي وتنمية الانتباه المشترك لدى أطفال ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة. كما تمثلت الحاجة إلي البرنامج في النقاط الآتية:

أ. ما أوضحتها الدراسات والبحوث السابقة حيث أشارت إلى أن أطفال ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة يعانون من قصور ملحوظ في المهارات المعرفية كالانتباه، والتركيز، والادراك، والتصنيف، والتقليد، والتسلسل، والتمييز، وهي من المظاهر الدالة على إصابة الأطفال بالإعاقات العقلية. وهذا ما أشارت إليه دراسة (Foy & Mann, 2014)، (الصادق، ٢٠٢١)، (علي، ٢٠٢٣).

ب. ما أوصت به دراسة عديدة بضرورة إعداد وتصميم برامج لمساعدة أطفال ذوي الإعاقة الفكرية على تنمية الانتباه المشترك، وخفض اضطراب تباطؤ الإيقاع المعرفي، بالإضافة إلي ما لوحظ من قلة الدراسات العربية والأجنبية التي قدمت برامج قائمة على نظرية برونر لخفض تباطؤ الإيقاع المعرفي لدى أطفال ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة.

ومن هنا استشعر الباحث الحاجة إلي برنامج قائم على نظرية برونر لخفض تباطؤ الإيقاع المعرفي لدى أطفال ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة عينة البحث.

٣. صياغة أهداف البرنامج:

تعتبر الأهداف أولي الخطوات التي يجب مراعاتها لأي برنامج، فهي المعيار الذي يتم في ضوءه اختيار المحتويات، وتحديد أساليب واستراتيجيات التقويم المناسبة، وقد تم صياغة أهداف البرنامج كالتالي:

(أ) الهدف العام للبرنامج:

تمثل الهدف العام للبرنامج في خفض تباطؤ الإيقاع المعرفي وتحسين الانتباه المشترك لدى أطفال ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة باستخدام برنامج تدريبي قائم على نظرية برونر.

(ب) الأهداف الخاصة للبرنامج:

في ضوء الهدف العام يسعى البرنامج إلى تحقيق عدد من الأهداف الخاصة، وتتمثل تلك الأهداف في الآتي:

- خفض تباطؤ الإيقاع المعرفي الخاص بالبطء والنعاس.
- خفض تباطؤ الإيقاع المعرفي الخاص بأحلام اليقظة.
- خفض تباطؤ الإيقاع المعرفي الخاص الكسل وضعف التركيز.

(ج) الأهداف الإجرائية للبرنامج:

في ضوء الأهداف العامة والخاصة للبرنامج تم صياغة الأهداف الإجرائية لجلسات بما يتناسب مع طبيعة كل جلسة ومحتواها، وهي أهداف متنوعة ما بين (أهداف معرفية، وأهداف مهارية، وأهداف وجدانية)، وسوف يتم توضيح تلك الأهداف لاحقاً في جلسات البرنامج.

٤. تحديد الأسس الفلسفية والنظرية للبرنامج:

يستند البرنامج الحالي على أسس فلسفية ونظرية محددة، يقوم على مبادئ نظرية برونر، وهي نظرية تهتم بالتعلم عن طريق الاكتشاف، والذي يعرف بأنه إعادة تنظيم وتحويل البيانات والمعلومات، ووفقاً لهذا التعريف فإن جوهر الاكتشاف عند (برونر) يكمن في عملية إعادة ترتيب البيانات والمعلومات المتاحة التي يقوم بها المتعلم ليصل إلى ما وراء - أو ما هو أبعد- من هذه البيانات والمعلومات المتاحة فيكتشف بيانات أو معلومات أو تعميمات جديدة بالنسبة له. (تمام وفؤاد، ٢٠١٦، ١٤٦)

ويعتمد البرنامج على مبادئ هذه النظرية والتي تتمثل في أربعة مبادئ هي: الاستعداد والميل للتعلم، بناء المعرفة، عرض الخبرات وتسلسلها، التعزيز (فالتة وكحول، ٢٠٢٢، ٣٢٩). وفي ضوء هذه المبادئ يقدم للأطفال ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة أنشطة أو خبرات

تربوية ناقصة أو غير مكتملة ويتم تحفيزهم تحفيزهم على إعادة التنظيم للنشاط وإكماله، الأمر الذي يبطل من الطفل محاولة إيجاد واستكشاف العلاقات وإكمال النشاط بما يحقق له خفض تباطؤ الإيقاع المعرفي لديه.

٥. اختيار محتوى البرنامج:

تم اختيار محتوى البرنامج من الأنشطة التي تتناسب مع أطفال ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة، وتراعي خصائص العمرية والنفسية، كما راعى الباحث أن يتلاءم المحتوى مع الأهداف العامة والخاصة للبرنامج ويساعد في تحقيقها، وأن يكون المحتوى متناسباً مع الإمكانيات المتاحة والمتوفرة، وقد تنوع المحتوى بين أنشطة حركية، وأنشطة قصصية ومسرحية، وأنشطة موسيقية، أنشطة فنية، وتوضح جلسات البرنامج المحتوى الخاص بالأنشطة وعنوان كل نشاط وأهدافه الإجرائية.

٦. تحديد الاستراتيجيات والفنيات المستخدمة في البرنامج:

يتم تنفيذ جلسات البرنامج باستخدام فنيات واستراتيجيات متعددة، وهي خاصة مشتقة من مبادئ نظرية برونر، وقد حرص الباحث على استخدام تلك الفنيات والاستراتيجيات بما يتناسب وطبيعة كل جلسة لتحقيق الأهداف المرجوة ومن تلك الاستراتيجيات والفنيات ما يلي:

- **الاكتشاف الموجه:** وفي هذا النوع من الاكتشاف يقوم المعلم بوضع الخطوات اللازمة للوصول إلى الاكتشاف وتزويد الأطفال بتعليمات تكفي لضمان حصولهم على خبرة قيمة وممارسة الاكتشاف بأنفسهم وتوجيههم في جميع الخطوات فيضمن نجاحهم في استخدام قدراتهم العقلية لتكوين العلاقات بين المعلومات بعضها البعض. (محمد، ٢٠٠٩، ٦٣)
- **الاكتشاف شبه الموجه (الإرشادي):** وفي هذا النوع يقوم المعلم بتقديم المشكلة للأطفال ومعها بعض التوجيهات العامة بحيث لا يقيد ولا يحرّمه من فرص النشاط العملي والعقلي، فيتركه ليتعامل مع المعلومات المتوفرة مع قليل من الإرشاد عند الحاجة. (نبيهان، ٢٠١٨، ٦٥)
- **التعزيز الخارجي:** وهو الذي يقدمه المعلم في صورة معلومات تصحيحية ينبغي أن تقدم في وقتها المناسب، فإذا تأخر تقديمها فإن الطفل قد يكون تعدى توقيت الاستفادة منها، وإذا قدمت قبل التوقيت المناسب فقد يؤدي إلى إعاقة استقصاء الطفل.
- **التعزيز الذاتي:** يسمح للطفل بتصحيح مسار تعلمه بنفسه، وفقاً لمحك يقارن من خلاله نتائج أدائه، ويكتشف أخطاءه ذاتياً إن وجدت، ويقوم بتصحيحها. (سعيد، ٢٠١٧، ١١٢)

• **لعب الأدوار:** طريقة تتضمن التمثيل التلقائي بموقف بواسطة فردين أو أكثر بتوجيه من المعلم، وينمو الحوار من واقع الموقف الذي رتبته التلاميذ الذين يقومون بالتمثيل، ويقوم كل فرد من الممثلين بأداء الدور طبقاً لما يشعر به، أما التلاميذ الذين لا يقومون بالتمثيل فإنهم يقومون بدور الملاحظين والناقدين وتتم المناقشة بعد عملية التمثيل".

• **بالإضافة إلي بعض الفنيات الأخرى المستخدمة في البرنامج، مثل:**

التعلم باللعب وتعرف بأنها: "فنية منظمة، وتتم بين طفلين أو أكثر يتفاعلون معا للوصول إلى أهداف تعليمية محددة، وتعتبر المنافسة من عوامل التفاعل بينهما، ويتم تحت إشراف وتوجيه المعلم الذي يقوم بدور المرشد أو المنسق، ويقدم لهم المساعدة عندما يطلب الموقف ذلك، ويخصص جزء بعد انتهاء اللعبة للمناقشة بين المعلم والأطفال".

الحوار المناقشة: وهي "طريقة من الفنيات الخاصة بالتفاعل والاتصال اللغوي الذي يتم في غرفة الصف، عن طريق الحديث الموجه من المعلم للأطفال، وعن طريق الإجابات التي يؤديها الأطفال في الصف".

التعلم التعاوني: وهو "مجموعة من استراتيجيات التدريس التي تضع الطفل في موقف جماعي يقوم فيه بدوري التدريس والتعليم في آن واحد، وما يبطلبه ذلك من العمل في معية جماعة لتحقيق أهداف مشتركة تشمل كلا من الجوانب المعرفية والوجدانية والمهارية".

٧. تحديد الجدول الزمني لتنفيذ البرنامج:

يتكون البرنامج من عدد (٢٤) جلسة موجهة للأطفال تهدف إلى خفض تباطؤ الإيقاع المعرفي وتحسين الانتباه المشترك لديهم، ويتم التنفيذ على ثلاثة مراحل كالتالي:

المرحلة الأولى: جلسات موجهة للتمهيد والتعارف وهي تتضمن عدد (٢) جلسة.

المرحلة الثانية: جلسات موجهة لخفض تباطؤ الإيقاع المعرفي وهي تتضمن عدد (٢١)

جلسة موزعة على ثلاثة أبعاد بواقع ٧ جلسات لكل بعد، وهي (البطء والنعاس، أحلام اليقظة، الكسل وضعف التركيز).

المرحلة الثالثة: جلسات موجهة للتغذية الراجعة وختام البرنامج وتتضمن عدد (١) جلسة.

والجدول التالي يوضح صورة مختصرة لجلسات البرنامج وأهدافه ومخرجاته:

جدول (١٧)

بيان بتوزيع جلسات البرنامج وتوضيح أهدافه ومخرجاته

الجلسات	الهدف العام من الجلسة	الفنيات المستخدمة	عنوان الجلسة	مخرجات البرنامج في نهاية البرنامج يتوقع من الطفل أن:
الأولي	التعارف بين الأطفال	الحوار والمناقشة التعلم باللعب، التعزيز.	تمهيد وتعارف	- يتعرف الأطفال والباحث على بعضهم البعض. - يتعاون مع زملاءه في أنشطة التعارف. - يبدى اهتماماً بحضور البرنامج بحماس ودافعية.
الثانية	زيادة الألفة بين الباحث والأطفال	الحوار والمناقشة التعلم باللعب، التعزيز.	تمهيد وتعارف	- يذكر اسم الباحث. - يقدم نفسه للآخرين بمهارة. - يشارك في أنشطة البرنامج بدافعية وحماس.
البعد الأول: جلسات موجهة لخفض تباطؤ الإيقاع الخاص بالبطء والنعاس.				
الثالثة	خفض تباطؤ الإيقاع الخاص بالبطء والنعاس لدى الطفل	الاكتشاف الموجه، التعزيز، الحوار والمناقشة	الرد على النداء	- يرد على الباحث عندما ينادي عليه باسمه. - يلتفت إلى مصدر الصوت. - ينادي على زملائه بأسمائهم.
الرابعة	خفض تباطؤ الإيقاع الخاص بالبطء والنعاس لدى الطفل	التمثيل، الاكتشاف، التعزيز الذاتي، التعلم باللعب	أصوات الحيوانات	- يتعرف الصوت الذي يعرض عليه. - يقلد بعض أصوات الحيوانات المعروضة عليه. - يعيد المحاولة حالة الفشل في نشاط أصوات الحيوانات.
الخامسة	خفض تباطؤ الإيقاع الخاص بالبطء والنعاس لدى الطفل	الاكتشاف، الحوار والمناقشة، التعلم باللعب، التعلم التعاوني	الانتباه البصري	- يتابع نقطة متحركة على الحائط. - يشارك مع زملائه في بناء برج من المكعبات. - يكتشف لون الكارت المشابة للون المكعب.
السادسة	خفض تباطؤ الإيقاع الخاص بالبطء والنعاس لدى الطفل	الاكتشاف، التعزيز، الحوار والمناقشة	بطيء/ سريع	- يتعرف مفهوم بطيء/ سريع. - يحدد الحيوانات السريعة والبطيئة من الصور المعروضة عليه. - يميز الصور الدالة على للبطء والصور الدالة على السرعة.
السابعة	خفض تباطؤ الإيقاع الخاص بالبطء والنعاس لدى الطفل	الاكتشاف، التعزيز، لعب الأدوار، التعاوني	قصة حارس المرمى	- يتعرف مفهوم اليقظة/ النعاس. - يعيد ترتيب أحداث القصة. - يرغب في سماع قصة حارس المرمى.

الجلسات	الهدف العام من الجلسة	الفنيات المستخدمة	عنوان الجلسة	مخرجات البرنامج في نهاية البرنامج يتوقع من الطفل أن:
الثامنة	خفض تباطؤ الإيقاع الخاص بالبطء والنعاس لدى الطفل		السرعة والسهم	- يتعرف مفهوم سريع وبطيء. - يرتب الكرات والأطواق طبقاً للنموذج المعروض عليه. - ينتبه إلي ما يقوله الباحث من معلومات في نشاط السرعة والسهم.
التاسعة	خفض تباطؤ الإيقاع الخاص بالبطء والنعاس لدى الطفل	الاكتشاف، التعزيز، لعب الأدوار، التعلم التعاوني	ترتيب الأعمدة	- يتعرف على بعض الألوان (أحمر - أصفر - أزرق). - ينتظر دوره في اللعب. - يبدي رغبة في استكمال أنشطة البرنامج.
البعد الثاني: جلسات موجهة لخفض تباطؤ الإيقاع الخاص بأحلام اليقظة.				
العاشرة	خفض تباطؤ الإيقاع الخاص بأحلام اليقظة لدى الطفل	الاكتشاف، التعزيز، الذاتي، الحوار المناقشة، التعلم التعاوني	عقدي الجميل	- يميز ألوان الخرز التي تعرض عليه. - يصنع عقد من الخيط والخرز - يبدي رغبة في استكمال جلسات البرنامج
الحادية عشرة	خفض تباطؤ الإيقاع الخاص بأحلام اليقظة لدى الطفل	الاكتشاف، التعزيز، لعب الأدوار، الحوار المناقشة، التعلم التعاوني	أنا أستطيع	- ينجز المهام المطلوبة منه بكفاءة. - يعبر عن مغامرة من تأليفه بالكتابة أو الرسم أو الشعر. - يبدي رغبة في إظهار ثقته بنفسه من خلال النشاط.
الثانية عشرة	خفض تباطؤ الإيقاع الخاص بأحلام اليقظة لدى الطفل	الحوار المناقشة، التعلم التعاوني	ساندي وأحلام اليقظة	- يتعرف مفهوم أحلام اليقظة. - يعيد ترتيب أحداث قصة ساندي وأحلام اليقظة. - يميز بين الواقع وأحلام اليقظة.
الثالثة عشرة	خفض تباطؤ الإيقاع الخاص بأحلام اليقظة لدى الطفل	الاكتشاف، التعزيز، الحوار المناقشة، التعلم التعاوني، تبادل الأدوار	ما هذا الشي؟	- يكتشف الخامات الموجودة في البيئة واستخداماتها. - يتعرف على الأشياء التي تعرض عليه من خلال الحواس. - يميز بين القماش والخشب والورق من المواد المعروضة عليه.
الرابعة عشرة	خفض تباطؤ الإيقاع الخاص بأحلام اليقظة لدى الطفل	الاكتشاف، التعزيز، الحوار المناقشة	أنا لا أخاف	- يتعرف على مفهوم الخوف. - يعبر عن مخاوفه من خلال جمل مكتوبة. - يثق في إخوته وأفراد أسرته.

الجلسات	الهدف العام من الجلسة	الفنيات المستخدمة	عنوان الجلسة	مخرجات البرنامج في نهاية البرنامج يتوقع من الطفل أن:
الخامسة عشرة	خفض تباطؤ الإيقاع الخاص بأحلام اليقظة لدى الطفل	الحوار والمناقشة، اللعب، التعزيز، الاكتشاف الموجه	الصندوق السحري	- يذكر أسماء بعض الحيوانات من خلال اللعب. - يتناول المجسم من داخل الصندوق السحري بمهارة. - ييدي اهتماماً بتعليمات الباحث أثناء النشاط.
السادسة عشرة	خفض تباطؤ الإيقاع الخاص بأحلام اليقظة لدى الطفل	الاكتشاف، التعزيز، الحوار، المناقشة	التصنيف	- يتعرف على مسميات الأشكال الهندسية. - يلون الأشكال الهندسية وفقاً لأحجامها (كبير/ صغير/ متوسط). - ييدي رغبة في المشاركة في النشاط.
البعد الثالث: جلسات موجهة لخفض تباطؤ الإيقاع الخاص بالكسل وضعف التركيز.				
السابعة عشرة	خفض تباطؤ الإيقاع الخاص بالكسل وضعف التركيز لدى الطفل	الاكتشاف، التعزيز، الحوار، المناقشة، اللعب التعاوني	المناهة	- يتعرف على مفهوم المناهة. - يمارس لعبة المناهة بنشط وحيوية. - ييدي رغبة في اللعب الجماعي.
الثامنة عشرة	خفض تباطؤ الإيقاع الخاص بالكسل وضعف التركيز لدى الطفل	الاكتشاف، التعزيز، الحوار، المناقشة، اللعب التعاوني	الجزء الناقص	- يميز الجزء الناقص في الصورة. - يرسم الجزء الناقص ليكمل الشكل. - يتعاون مع زملائه في النشاط.
التاسعة عشرة	خفض تباطؤ الإيقاع الخاص بالكسل وضعف التركيز لدى الطفل	الاكتشاف، التعزيز، الحوار، المناقشة	أنا مهندس	- يتعرف على معنى كلمة مهندس. - يبنى بيتاً من مكعبات الليجو. - يتفاعل مع أصدقائه في النشاط.
العشرون	خفض تباطؤ الإيقاع الخاص بالكسل وضعف التركيز لدى الطفل	الاكتشاف، التعزيز، الحوار، المناقشة، لعب الدور	الصيد الصغير	- يتعرف مفهوم المغناطيس وأنه يجذب أجسام وأجسام أخرى لا يجذبها. - يجرب عملياً تأثير المغناطيس على الأجسام المختلفة. - يكتشف المواد التي يلتقطها المغناطيس والتي لا يلتقطها.
الحادية والعشرون	خفض تباطؤ الإيقاع الخاص بالكسل وضعف التركيز لدى الطفل	الاكتشاف، التعزيز، الحوار، المناقشة، التعلم التعاوني	الفنان الصغير	- يرسم لوحة فنية باستخدام الألوان في نشاط "كرة الطلاء". - يذكر اسم اللون الذي يستخدمه في النشاط. - ييدي رغبة في تكرار أداء كرة الطلاء.
الثانية والعشرون	خفض تباطؤ الإيقاع الخاص بالكسل وضعف التركيز لدى الطفل	الاكتشاف، التعزيز، الحوار، المناقشة، التعلم التعاوني	رمي الكرة على الهدف	- يرمي الكرة بكتلتي يديه لأعلى. - يصوب الكرة نحو الهدف بدقة وانتباه. - ييدي رغبة في تكرار رمي ولقف الكرة مع الزميل.

الجلسات	الهدف العام من الجلسة	الفنيات المستخدمة	عنوان الجلسة	مخرجات البرنامج في نهاية البرنامج يتوقع من الطفل أن:
الثالثة والعشرون	خفض تباطؤ الإيقاع الخاص بالكسل وضعف التركيز لدى الطفل	الاكتشاف، التعزيز، الحوار المناقشة، التعلم التعاوني	التوازن	- يمشي فوق حبل خط مرسوم على الأرض باتزان. - ينتبه للكرة التي يحملها منعاً لسقوطها. - يتحمس لأداء التوازن بنشاط وحيوية.
الرابعة والعشرون	توديع الأطفال والتأكيد على ما تعلموه في البرنامج	الاكتشاف، التعزيز، لعب الأدوار، الحوار المناقشة، التعلم التعاوني	ختام البرنامج	- يذكر بعض السلوكيات التي تعلمها من خلال البرنامج. - يغني أغنية من الأغاني التي تعلمها خلال البرنامج. - يسرد أحداث بعض قصص البرنامج.

٨. تحديد أساليب التقويم:

يعد التقويم من الخطوات الأساسية التي ينبغي أن تراعى عند تصميم البرنامج، حيث يحدد التقويم مدى تحقق الأهداف المنشودة ويوضح المستوى الذي توصل إليه الأطفال، وقد استخدمت أساليب التقويم التالية:

*** التقويم القبلي:** من خلال تقويم الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة بعد التعرف عليهم من خلال تحديد مستوى الإعاقة الفكرية لديهم قبل البدء في تطبيق البرنامج، كما يتضمن إجراءات تطبيق مقياس تباطؤ الإيقاع المعرفي للأطفال ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة (إعداد الباحث)، ومقياس الانتباه المشترك لدى أطفال ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة (إعداد الباحث).

*** التقويم التكويني:** وهو تقويم الطفل بشكل ملازم لجلسات البرنامج ومستمر منذ بداية البرنامج وحتى نهايته، وتقديم التغذية الراجعة للأطفال ليتمكنوا من الوصول إلى مستوى الاتقان المحدد، ويتم ذلك في أثناء الجلسات باستخدام الأدوات المحددة في كل جلسة، بهدف قياس مدى تحقيق الأهداف لجلسات البرنامج.

*** التقويم النهائي:** ويتضمن إجراءات تطبيق مقياس تباطؤ الإيقاع المعرفي للأطفال ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة (إعداد الباحث)، ومقياس الانتباه المشترك لدى أطفال ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة (إعداد الباحث)، بهدف مقارنة نتائج القياس القبلي والبعدي لعينة البحث، ومن ثم تعرف أثر البرنامج التدريبي المقترح في خفض تباطؤ الإيقاع المعرفي وأثره في الانتباه المشترك لدى أطفال ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة عينة البحث.

*** التقويم التتبعي:** ويتضمن إجراءات تطبيق مقياس تباطؤ الإيقاع المعرفي للأطفال ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة (إعداد الباحث)، ومقياس الانتباه المشترك لدى أطفال ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة (إعداد الباحث)، وذلك بعد مرور شهرين من تطبيق القياس

البعدي بهدف مقارنة نتائج القياسين البعدي والتتبعي لعينة البحث، ومن ثم تعرف بقاء واستمرار أثر البرنامج التدريبي المقترح في خفض تباطؤ الإيقاع المعرفي وأثره في الانتباه المشترك لدى أطفال ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة عينة البحث.

والمعلق (٦) يوضح جلسات البرنامج.

رابعاً: خطوات إجراء الدراسة

- في إطار القيام بالجانب التطبيقي من الدراسة الحالية، قام الباحث باتباع الخطوات التالية:
- (١) أجرى زيارات ميدانية لمدرسة التربية الفكرية بمدينة المنيا للتنسيق مع السادة القائمين عليها وترتيب إجراءات التطبيق.
 - (٢) مقابلة السادة الإخصائيين والمعلمين بمدرسة التربية الفكرية لانتقاء عينتي الدراسة (الاستطلاعية والأساسية) من الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة والتأكد من تواجد الأعداد المناسبة للتطبيق.
 - (٣) تم إعداد مقياس تباطؤ الإيقاع المعرفي، ومقياس الانتباه المشترك، وعرضهما على السادة المحكمين، مع إجراء التعديلات المشار إليها بمعرفة المحكمين، والتحقق من الخصائص السيكمترية لكل منهما.
 - (٤) تطبيق المقاييس على عينة التحقق من الكفاءة السيكمترية (العينة الاستطلاعية)، وتصحيح نتائج استجابات الأطفال على المقاييس.
 - (٥) إعداد جلسات البرنامج القائم على مبادئ نظرية برونر والتأكد من صلاحيته ومناسبته للأطفال عينة الدراسة عن طريق عرضه على السادة المحكمين، وكذلك تطبيق بعض الجلسات على العينة الاستطلاعية للدراسة.
 - (٦) اختيار عينة الدراسة وقد بلغ قوامها (٢٠) من أطفال ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة، تم تقسيمهم إلى مجموعتين، مجموعة تجريبية قوامها (١٠) أطفال لتطبيق البرنامج التدريبي عليها، ومجموعة ضابطة قوامها (١٠) أطفال لا يطبق عليها البرنامج التدريبي.
 - (٧) تم التحقق من التكافؤ بين المجموعتين التجريبية والضابطة.
 - (٨) إجراء التطبيق القبلي لأدوات القياس الخاصة بالدراسة الحالية على مجموعتي الدراسة (الضابطة والتجريبية).
 - (٩) تطبيق جلسات البرنامج القائم على نظرية برونر على أطفال (المجموعة التجريبية).
 - (١٠) إجراء التطبيق البعدي لأدوات القياس الخاصة بالدراسة الحالية على مجموعتي الدراسة (الضابطة والتجريبية).

- (١١) إجراء التطبيق التتبعي لأدوات القياس الخاصة بالدراسة الحالية على أطفال المجموعة (التجريبية) بعد مرور شهر ونصف من تطبيق القياس البعدي لتلك الأدوات.
- (١٢) استخراج البيانات ومعالجتها إحصائيًا.

خامسًا: الأساليب الإحصائية المستخدمة

- تم إجراء المعالجة للبيانات التي تم الحصول عليها بالأساليب الإحصائية التالية:
- معامل الارتباط.
 - معادلة سبيرمان وبراون.
 - اختبار ويلكوسون اللابارومتري.
- وقد ارتضى الباحث مستوى دلالة عند مستويي (٠.٠٥ ، ٠.٠١) ، كما استخدم الباحث برنامج Spss لحساب بعض المعاملات الإحصائية.

الفصل الخامس

نتائج الدراسة ومناقشتها وتفسيرها

أولاً: عرض نتائج الدراسة

ثانياً: مناقشة وتفسير نتائج الدراسة

ثالثاً: توصيات الدراسة

رابعاً: دراسات مقترحة

الفصل الخامس

نتائج الدراسة ومناقشتها وتفسيرها

يشمل هذا الفصل عرضاً للنتائج التي أسفرت عنها الدراسة الحالية، ومناقشة هذه النتائج، حيث بدأ الباحث بعرض للأساليب الإحصائية المتبعة للوصول إلى تلك النتائج ثم مناقشة النتائج في ضوء الإطار النظري والدراسات السابقة التي سبق عرضها، واختتم الفصل بعرض التوصيات وبعض الدراسات المقترحة مستقبلاً.

أولاً: عرض نتائج الدراسة

أ. نتائج الفرض الأول:

ينص الفرض الأول على أنه "توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي على مقياس تباطؤ الإيقاع المعرفي لدى أطفال ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة في اتجاه المجموعة التجريبية".

وللتحقق من صحة هذا الفرض إحصائياً تم استخدام اختبار مان ويتني، وجاءت النتائج كما هي موضحة بجدول (١٨).

جدول (١٨)

دلالة الفروق بين متوسطي رتب القياسين البعديين للمجموعتين الضابطة والتجريبية على مقياس تباطؤ الإيقاع المعرفي لدى أطفال ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة (ن = ٢٠)

قيمة Z	التجريبية (١٠)			الضابطة (١٠)			المتغيرات
	مجموع الرتب	متوسط الرتب	المتوسط الحسابي	مجموع الرتب	متوسط الرتب	المتوسط الحسابي	
**٣.٥٧	٥٨.٠٠	٥.٨٠	١٧.٧٠	١٥٢.٠٠	١٥.٢٠	٢٣.١٠	بطء الأداء والشعور بالنعاس
**٢.٨١	٦٨.٠٠	٦.٨٠	١٧.٦٠	١٤٢.٠٠	١٤.٢٠	٢٢.٥٠	الاستغراق في أحلام اليقظة
**٣.٥٨	٥٨.٠٠	٥.٨٠	١٦.٧٠	١٥٢.٠٠	١٥.٢٠	٢٢.٨٠	ضعف التركيز والشعور بالكسل
**٣.٧٦	٥٥.٥٠	٥.٥٥	٥٢.٠٠	١٥٤.٥٠	١٥.٤٥	٦٨.٤٠	الدرجة الكلية

قيمة (Z) عند مستوي دلالة (٠.٠٥) = ١.٩٦ (٠.٠١) = ٢.٥٨

* دال عند دلالة (٠.٠٥) ** دال عند مستوى (٠.٠١)

يتضح من جدول (١٨) ما يلي:

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠.٠١) بين متوسطي رتب درجات أطفال المجموعتين التجريبية والضابطة في القياسين البعديين في بعد (بطء الأداء والشعور بالنعاس) على مقياس تباطؤ الإيقاع المعرفي في اتجاه المجموعة التجريبية، وهذا يشير إلى انخفاض اضطراب تباطؤ الإيقاع المعرفي الذي حدث لدى أطفال المجموعة التجريبية نتيجة البرنامج القائم على نظرية برونر.

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠.٠١) بين متوسطي رتب درجات أطفال المجموعتين التجريبية والضابطة في القياسين البعديين في بعد (الاستغراق في أحلام اليقظة) على مقياس تباطؤ الإيقاع المعرفي في اتجاه المجموعة التجريبية، وهذا يشير إلى انخفاض اضطراب تباطؤ الإيقاع المعرفي الذي حدث لدى أطفال المجموعة التجريبية نتيجة البرنامج القائم على نظرية برونر.

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠.٠١) بين متوسطي رتب درجات أطفال المجموعتين التجريبية والضابطة في القياسين البعديين في بعد (ضعف التركيز والشعور بالكسل) على مقياس تباطؤ الإيقاع المعرفي في اتجاه المجموعة التجريبية، وهذا يشير إلى انخفاض اضطراب تباطؤ الإيقاع المعرفي الذي حدث لدى أطفال المجموعة التجريبية نتيجة البرنامج القائم على نظرية برونر.

وبهذا يتم قبول الفرض الأول حيث وجدت فروق ذات دلالة إحصائية في تباطؤ الإيقاع المعرفي لدى أطفال ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة تبعاً للقياسين (البعديين) وهذه الفروق لصالح القياس المجموعة التجريبية، وهذا يشير إلى فعالية البرنامج القائم على نظرية برونر في خفض تباطؤ الإيقاع المعرفي لدى أطفال المجموعة التجريبية، والشكل (١) يوضح نسبة التحسن في تباطؤ الإيقاع المعرفي لدى المجموعة التجريبية.



شكل (١)

رسم بياني يوضح الفروق بين متوسطي القياسين البعديين للمجموعتين الضابطة والتجريبية في مقياس تباطؤ الإيقاع المعرفي لدى أطفال ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة

يلاحظ في الرسم البياني انخفاض تباطؤ الإيقاع المعرفي لدى أطفال المجموعة التجريبية عن أطفال المجموعة الضابطة في جميع الأبعاد، حيث بلغ فارق بعد بطء الأداء والشعور بالنعاس (٤.٤)، وفارق بعد الاستغراق في أحلام اليقظة (٤.٩)، وفارق بعد ضعف التركيز والشعور بالكسل (٦.١)، بينما بلغ فارق الدرجة الكلية بين القياسين (١٦.٤)، وهذا يدل على انخفاض تباطؤ الإيقاع المعرفي في جميع القياسات البعدية للمجموعة التجريبية.

ب. نتائج الفرض الثاني:

ينص الفرض الثاني على أنه "توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين (القبلي والبعدي) على مقياس تباطؤ الإيقاع المعرفي لدى أطفال ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة لصالح القياس البعدي".

وللتحقق من صحة هذا الفرض إحصائياً تم استخدام اختبار الرتب ذات الإشارة ويلكوكسون Wilcoxon Test، كما هو موضح بالجدول (١٩).

جدول (١٩)

دلالة الفروق بين متوسطي رتب القياسين القبلي والبعدي للمجموعة (التجريبية) على مقياس تباطؤ الإيقاع المعرفي لدى أطفال ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة (ن = ١٠)

المقياس	متوسط القياس القبلي	متوسط القياس البعدي	متوسط الرتب	مجموع الرتب	اتجاه الإشارة وعددها	قيمة Z
بطء الأداء والشعور بالنعاس	٢٣.٧٠	١٧.٧٠	٥.٥٠ ٠.٠٠	٥٥.٠٠ ٠.٠٠	١٠ - + صفر = صفر	٢.٨٠
الاستغراق في أحلام اليقظة	٢٣.٥٠	١٧.٦٠	٥.٥٠ ٠.٠٠	٥٥.٠٠ ٠.٠٠	١٠ - + صفر = صفر	٢.٨١
ضعف التركيز والشعور بالكسل	٢٢.٩٠	١٦.٧٠	٥.٥٠ ٠.٠٠	٥٥.٠٠ ٠.٠٠	١٠ - + صفر = صفر	٢.٨١
الدرجة الكلية	٧٠.١٠	٥٢.٠٠	٥.٥٠ ٠.٠٠	٥٥.٠٠ ٠.٠٠	١٠ - + صفر = صفر	٢.٨١

قيمة (Z) عند مستوي دلالة (٠.٠٥) = ١.٩٦ (٠.٠١) = ٢.٥٨

يتضح من جدول (١٩) ما يلي :

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠.٠١) بين متوسطي رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي في بعد (بطء الأداء والشعور بالنعاس) على مقياس تباطؤ الإيقاع المعرفي لصالح القياس البعدي، وهذا يشير إلى انخفاض اضطراب تباطؤ الإيقاع المعرفي الذي حدث لدى المجموعة التجريبية نتيجة البرنامج القائم على نظرية برونر.

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠.٠١) بين متوسطي رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي في بعد (الاستغراق في أحلام اليقظة) على مقياس تباطؤ الإيقاع المعرفي لصالح القياس البعدي، وهذا يشير إلى انخفاض اضطراب تباطؤ الإيقاع المعرفي الذي حدث لدى المجموعة التجريبية نتيجة البرنامج القائم على نظرية برونر.

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠.٠١) بين متوسطي رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي في بعد (ضعف التركيز والشعور بالكسل) على مقياس تباطؤ الإيقاع المعرفي لصالح القياس البعدي، وهذا يشير إلى انخفاض اضطراب تباطؤ الإيقاع المعرفي الذي حدث لدى المجموعة التجريبية نتيجة البرنامج القائم على نظرية برونر.

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠.٠١) بين متوسطي رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي في الدرجة الكلية على مقياس تباطؤ الإيقاع المعرفي لصالح القياس البعدي، وهذا يشير إلى انخفاض اضطراب تباطؤ الإيقاع المعرفي الذي حدث لدى المجموعة التجريبية نتيجة البرنامج القائم على نظرية برونر.

وبهذا يتم قبول الفرض الثاني حيث وجدت فروق دالة إحصائية في تباطؤ الإيقاع المعرفي لدى أطفال المجموعة التجريبية عينة الدراسة تبعاً للقياسين (القبلي والبعدي) وهذه الفروق لصالح القياس البعدي، وهذا يشير إلى فعالية البرنامج القائم على نظرية برونر في خفض تباطؤ الإيقاع المعرفي لدى أطفال ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة عينة الدراسة، والجدول (٢٠) يوضح نسبة انخفاض اضطراب تباطؤ الإيقاع المعرفي.

جدول (٢٠)

حجم الأثر ونسبة التحسن المئوية لفاعلية البرنامج القائم علي نظرية برونر لأطفال المجموعة

التجريبية في مقياس تباطؤ الإيقاع المعرفي (ن = ١٠)

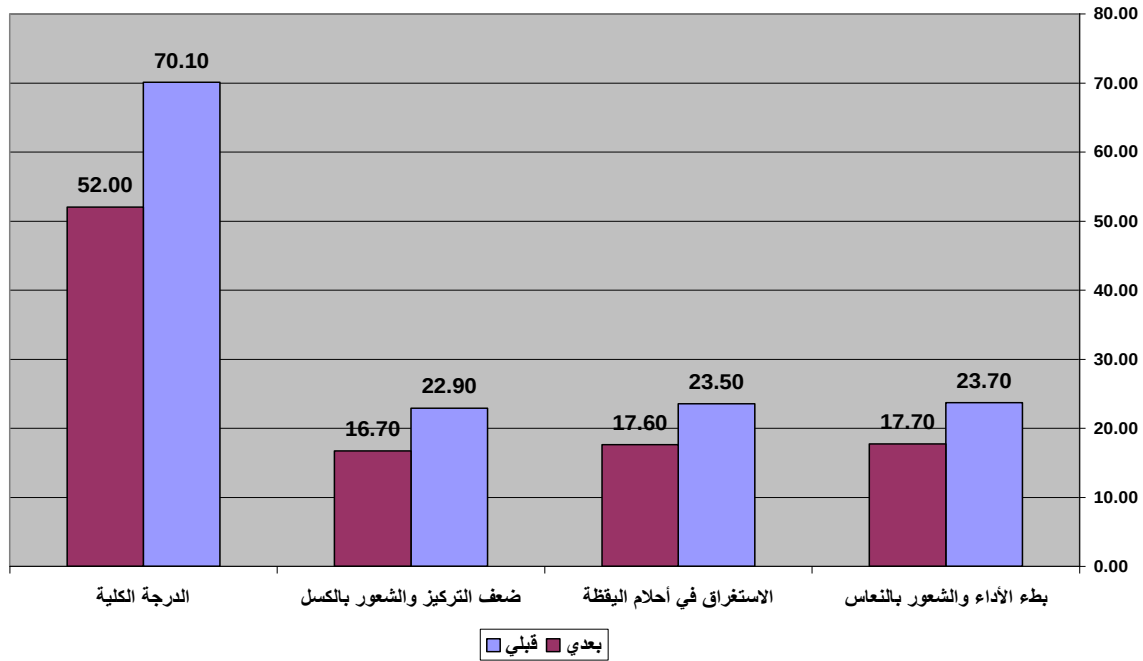
الأبعاد	متوسط القياس القبلي	متوسط القياس البعدي	حجم التأثير	نسبة التحسن %
بطء الأداء والشعور بالنعاس	٢٣.٧٠	١٧.٧٠	٠.٨٨	٢٥.٣٢%
الاستغراق في أحلام اليقظة	٢٣.٥٠	١٧.٦٠	٠.٨٩	٢٥.١١%
ضعف التركيز والشعور بالكسل	٢٢.٩٠	١٦.٧٠	٠.٨٩	٢٧.٠٧%
الدرجة الكلية	٧٠.١٠	٥٢.٠٠	٠.٨٩	٢٥.٨٢%

يتضح من جدول (٢٠) ما يلي :

تراوحت قيم حجم التأثير للمجموعة قيد البحث في مقياس تباطؤ الإيقاع المعرفي لدى أطفال ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة ما بين (٠.٨٨ : ٠.٨٩)، كما تراوحت نسبة التحسن المئوية ما بين (٢٥.١١ % : ٢٧.٠٧ %)، مما يشير إلى إيجابية البرنامج التدريبي القائم علي نظرية برونر في خفض تباطؤ الإيقاع المعرفي لدى أطفال ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة.

ويلاحظ ارتفاع نسبة التحسن في أبعاد الإيقاع المعرفي لدى أطفال المجموعة التجريبية، حيث بلغ أعلى معدل لبعد ضعف التركيز والشعور بالكسل بمقدار (٢٧.٠٧ %)، في حين بلغ أقل معدل للتحسن في بعد الاستغراق في أحلام اليقظة بمقدار (٢٥.١١ %)، وبلغت نسبة تحسن الدرجة الكلية (٢٥.٨٢ %) وهذا يمثل أعلى معدل للتحسن مما يدل علي إيجابية البرنامج في خفض تباطؤ الإيقاع المعرفي لدى أطفال ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة عينة المجموعة التجريبية.

ويوضح الشكل البياني (٢) دلالة الفروق بين متوسطي القياسين القبلي والبعدى للمجموعة التجريبية في مقياس تباطؤ الإيقاع المعرفي لدى أطفال ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة.



شكل (٢)

رسم بياني يوضح الفروق بين متوسطي القياسين القبلي والبعدى للمجموعة التجريبية في مقياس تباطؤ الإيقاع المعرفي لدى أطفال ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة

يلاحظ في الشكل التخطيطي انخفاض تباطؤ الإيقاع المعرفي لدى أطفال المجموعة التجريبية تبعاً للقياسين (القبلي والبعدي) في جميع الأبعاد، حيث بلغ فارق بعد بطء الأداء والشعور بالنعاس (٦)، وفارق بعد الاستغراق في أحلام اليقظة (٥.٩)، وفارق بعد ضعف التركيز والشعور بالكسل (٦.٢)، بينما بلغ فارق الدرجة الكلية بين القياسين (١٨.١)، وهذا يدل على انخفاض تباطؤ الإيقاع المعرفي في جميع القياسات البعدية مقارنة بالقياسات القبلية للمجموعة التجريبية.

ج. نتائج الفرض الثالث:

ينص الفرض الثالث على أنه: لا يوجد فرق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والنتبعي على مقياس تباطؤ الإيقاع المعرفي لدى أطفال ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة.

وللتحقق من صحة هذا الفرض إحصائياً تم استخدام اختبار الرتب ذات الإشارة ويلكوكسون Wilcoxon Test، كما هو موضح بالجدول (٢١).

جدول (٢١)

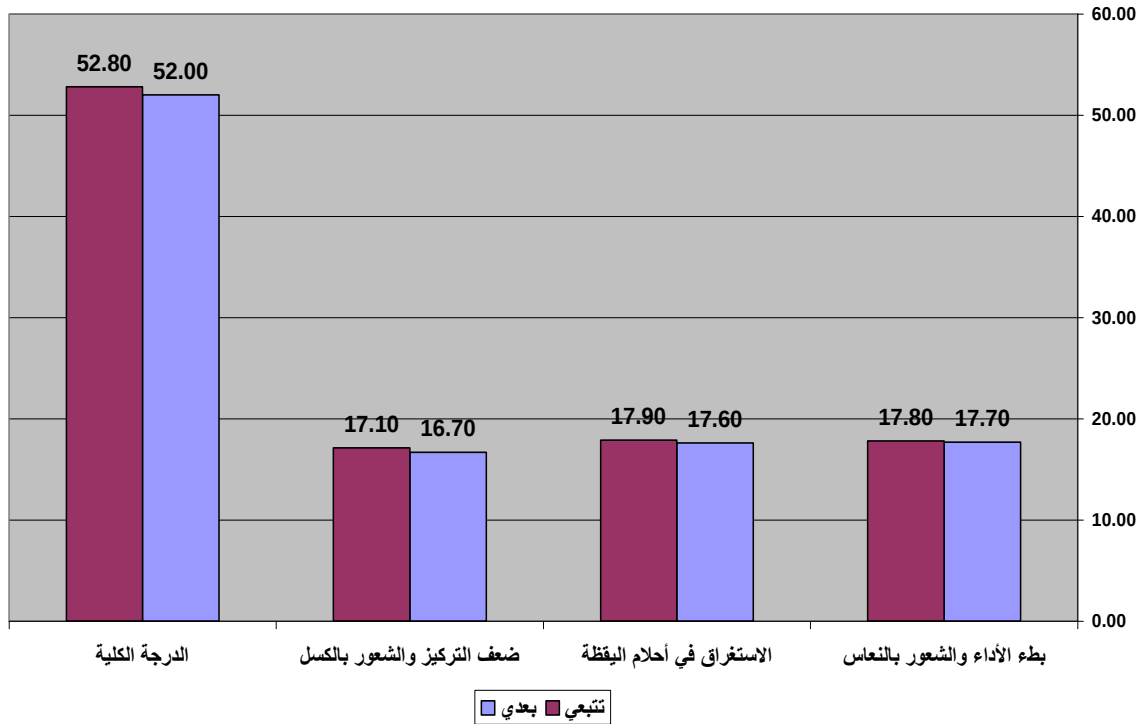
دلالة الفروق بين متوسطي رتب القياسين البعدي والنتبعي للمجموعة (التجريبية) على مقياس تباطؤ الإيقاع المعرفي لدى أطفال ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة (ن = ١٠)

المقياس	متوسط القياس القبلي	متوسط القياس البعدي	متوسط الرتب	مجموع الرتب	اتجاه الإشارة وعددها	قيمة Z
بطء الأداء والشعور بالنعاس	١٧.٧٠	١٧.٨٠	٤.٣٣ ٣.٧٥	١٣.٠٠ ١٥.٠٠	٣ - ٤ + ٣ =	٠.١٧
الاستغراق في أحلام اليقظة	١٧.٦٠	١٧.٩٠	٤.٨٣ ٤.٣٠	١٤.٥٠ ٢١.٥٠	٣ - ٥ + ٢ =	٠.٥٠
ضعف التركيز والشعور بالكسل	١٦.٧٠	١٧.١٠	٢.٥٠ ٥.١٣	٧.٥٠ ٢٠.٥٠	٣ - ٤ + ٣ =	١.١٣
الدرجة الكلية	٥٢.٠٠	٥٢.٨٠	٥.٢٥ ٤.٢٥	١٠.٥٠ ٢٥.٥٠	٢ - ٦ + ٢ =	١.٠٧

قيمة (Z) عند مستوي دلالة (٠.٠٥) = ١.٩٦ (٠.٠١) = ٢.٥٨

يتضح من جدول (٢١) ما يلي :

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي في بعد (بطء الأداء والشعور بالنعاس)، مما يشير إلى استمرار إيجابية البرنامج التدريبي القائم علي نظرية برونر في خفض تباطؤ الإيقاع المعرفي لدى ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة أفراد (المجموعة التجريبية).
 - لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي في بعد (الاستغراق في أحلام اليقظة)، مما يشير إلى استمرار إيجابية البرنامج التدريبي القائم علي نظرية برونر في خفض تباطؤ الإيقاع المعرفي لدى ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة أفراد (المجموعة التجريبية).
 - لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي في بعد (ضعف التركيز والشعور بالكسل)، مما يشير إلى استمرار إيجابية البرنامج التدريبي القائم علي نظرية برونر في خفض تباطؤ الإيقاع المعرفي لدى ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة أفراد (المجموعة التجريبية).
 - لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي في الدرجة الكلية للمقياس، مما يشير إلى استمرار إيجابية البرنامج التدريبي القائم علي نظرية برونر في خفض تباطؤ الإيقاع المعرفي لدى ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة أفراد (المجموعة التجريبية).
- وبهذا يتم قبول الفرض الثالث حيث لم توجد فروق ذات دلالة إحصائية في جميع أبعاد تباطؤ الإيقاع المعرفي لأطفال المجموعة التجريبية تبعاً للقياسين (البعدي والتتبعي).
- ويوضح الشكل البياني (٣) دلالة الفروق بين متوسطي القياسين البعدي والتتبعي للمجموعة التجريبية في مقياس تباطؤ الإيقاع المعرفي لدى أطفال ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة



شكل (٣)

الفروق بين متوسطي القياسين البعدي والتتبعي للمجموعة التجريبية في مقياس تباطؤ الإيقاع المعرفي لدى أطفال ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة

يلاحظ في الرسم البياني السابق عدم وجود فروق دالة إحصائية في جميع أبعاد انخفاض تباطؤ الإيقاع المعرفي لدى أطفال المجموعة التجريبية تبعاً للقياسين (البعدي والتتبعي) وهذا يدل على استمرار وبقاء فاعلية البرنامج التدريبي القائم على نظرية برونر في خفض تباطؤ الإيقاع المعرفي لدى أطفال ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة.

د. نتائج الفرض الرابع:

ينص الفرض الرابع على أنه "توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في القياس البعدي على مقياس الانتباه المشترك لدى أطفال ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة في اتجاه المجموعة التجريبية".

وللتحقق من صحة هذا الفرض إحصائياً تم استخدام اختبار مان ويتني، والجدول (٢٢) يوضح النتائج.

جدول (٢٢)

دلالة الفروق بين متوسطي رتب القياسين البعديين للمجموعتين الضابطة والتجريبية علي

مقياس الانتباه المشترك لدى أطفال ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة (ن = ٢٠)

قيمة Z	التجريبية (١٠)			الضابطة (١٠)			المتغيرات
	مجموع الرتب	متوسط الرتب	المتوسط الحسابي	مجموع الرتب	متوسط الرتب	المتوسط الحسابي	
**٣.٧٣	١٥٤.٠٠	١٥.٤٠	٢٣.٧٠	٥٦.٠٠	٥.٦٠	١٨.٨٠	التهيئة والاستعداد للانتباه المشترك
**٣.٨١	١٥٥.٠٠	١٥.٥٠	٢٣.٣٠	٥٥.٠٠	٥.٥٠	١٧.٨٠	الاستجابة للانتباه المشترك
**٣.٨١	١٥٥.٠٠	١٥.٥٠	٢٣.٥٠	٥٥.٠٠	٥.٥٠	١٧.١٠	المبادرة بالانتباه المشترك
**٣.٧٨	١٥٥.٠٠	١٥.٥٠	٧٠.٥٠	٥٥.٠٠	٥.٥٠	٥٣.٧٠	الدرجة الكلية

قيمة (Z) عند مستوى دلالة (٠.٠٥) = ١.٩٦ (٠.٠١) = ٢.٥٨

* دال عند دلالة (٠.٠٥) ** دال عند مستوى (٠.٠١)

يتضح من جدول (٢٢) ما يلي :

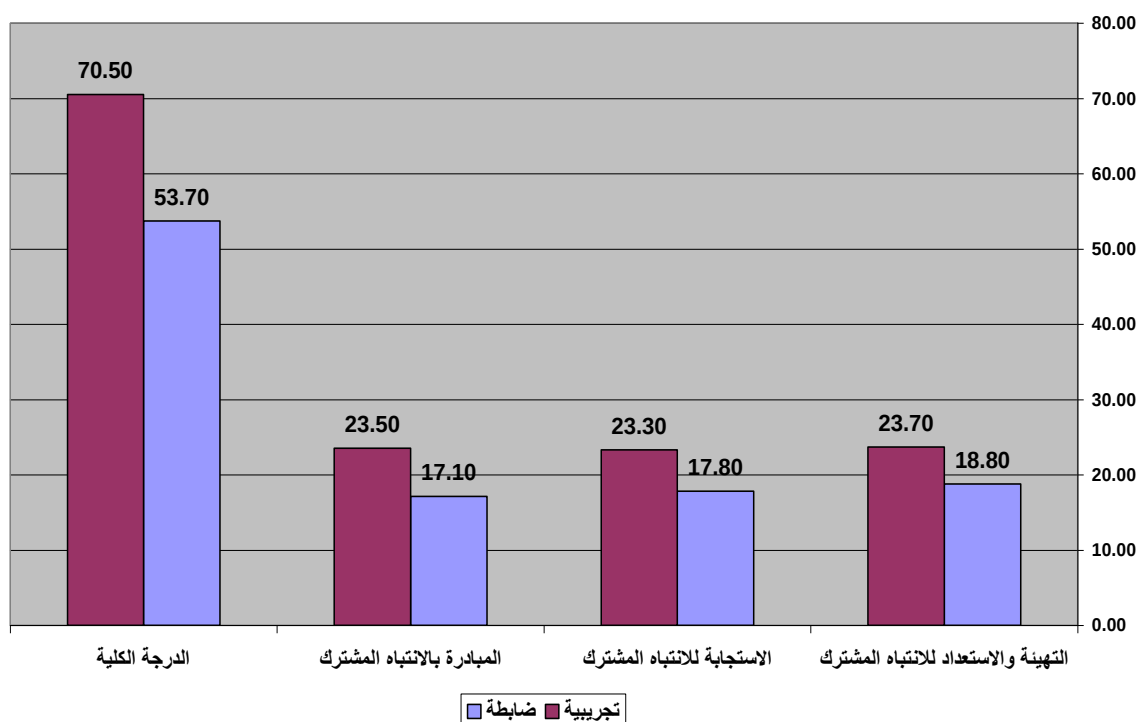
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠.٠١) بين متوسطي رتب درجات أطفال المجموعتين التجريبية والضابطة في القياسين البعديين في بعد (التهيئة والاستعداد للانتباه المشترك) على مقياس تباطؤ الإيقاع المعرفي في اتجاه المجموعة التجريبية، وهذا يشير إلى التحسن في الانتباه المشترك الذي حدث لدى أطفال المجموعة التجريبية نتيجة البرنامج القائم على نظرية برونر.

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠.٠١) بين متوسطي رتب درجات أطفال المجموعتين التجريبية والضابطة في القياسين البعديين في بعد (الاستجابة للانتباه المشترك) على مقياس تباطؤ الإيقاع المعرفي في اتجاه المجموعة التجريبية، وهذا يشير إلى التحسن في الانتباه المشترك الذي حدث لدى أطفال المجموعة التجريبية نتيجة البرنامج القائم على نظرية برونر.

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠.٠١) بين متوسطي رتب درجات أطفال المجموعتين التجريبية والضابطة في القياسين البعديين في بعد (المبادرة بالانتباه المشترك) على مقياس تباطؤ الإيقاع المعرفي في اتجاه المجموعة التجريبية، وهذا يشير

إلى التحسن في الانتباه المشترك الذي حدث لدى أطفال المجموعة التجريبية نتيجة البرنامج القائم على نظرية برونر.

وبهذا يتم قبول الفرض الرابع حيث وجدت فروق ذات دلالة إحصائية في أبعاد الانتباه المشترك لدى أطفال ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة بالمجموعتين (التجريبية والضابطة) تبعاً للقياسين (البعديين) وهذه الفروق لصالح القياس المجموعة التجريبية، وهذا يشير إلى فعالية البرنامج القائم على نظرية برونر في تحسين الانتباه المشترك لدى أطفال المجموعة التجريبية، والشكل (٤) يوضح نسبة التحسن في الانتباه المشترك لدى المجموعة التجريبية.



شكل (٤)

رسم بياني يوضح الفروق بين متوسطي القياسين البعديين للمجموعتين الضابطة والتجريبية في مقياس الانتباه المشترك لدى أطفال ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة

يلاحظ في الرسم البياني تحسن جميع أبعاد الانتباه المشترك لدى أطفال المجموعة التجريبية مقارنة بأطفال المجموعة الضابطة، حيث بلغ فارق بعد التهيئة والاستعداد للانتباه المشترك (٤.٩)، وفارق بعد الاستجابة للانتباه المشترك (٥.٥)، وفارق بعد المبادرة بالانتباه المشترك (٦.٤)، بينما بلغ فارق الدرجة الكلية بين القياسين (١٦.٨)، وهذا يدل على معدل تحسن في جميع المتوسطات البعدية للمجموعة التجريبية.

٥. نتائج الفرض الخامس:

ينص الفرض الخامس على أنه "توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي على مقياس الانتباه المشترك لدى أطفال ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة لصالح القياس البعدي".

وللتحقق من صحة هذا الفرض إحصائياً تم استخدام اختبار الرتب ذات الإشارة ويلكوكسون Wilcoxon Test، كما هو موضح بالجدول (٢٣).

جدول (٢٣)

دلالة الفروق بين متوسطي رتب القياسين القبلي والبعدي للمجموعة قيد البحث علي مقياس الانتباه المشترك لدى أطفال ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة (ن = ١٠)

الأبعاد	متوسط القياس القبلي	متوسط القياس البعدي	متوسط الرتب	مجموع الرتب	اتجاه الإشارة	قيمة Z
التهيئة والاستعداد للانتباه المشترك	١٧.٦٠	٢٣.٧٠	٥.٥٠	٥٥.٠٠	- صفر ١٠ + = صفر	٢.٨٢
الاستجابة للانتباه المشترك	١٧.١٠	٢٣.٣٠	٥.٥٠	٥٥.٠٠	- صفر ١٠ + = صفر	٢.٨١
المبادرة بالانتباه المشترك	١٦.٧٠	٢٣.٥٠	٥.٥٠	٥٥.٠٠	- صفر ١٠ + = صفر	٢.٨١
الدرجة الكلية	٥١.٤٠	٧٠.٥٠	٥.٥٠	٥٥.٠٠	- صفر ١٠ + = صفر	٢.٨١

قيمة (Z) عند مستوي دلالة (٠.٠٥) = ١.٩٦ (٠.٠١) = ٢.٥٨

يتضح من جدول (٢٣) ما يلي:

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠.٠١) بين متوسطي رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي في بعد (التهيئة والاستعداد للانتباه المشترك) على مقياس الانتباه المشترك لصالح القياس البعدي، وهذا يشير إلى

التحسن في الانتباه المشترك الذي حدث لدى المجموعة التجريبية نتيجة البرنامج القائم على نظرية برونر.

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠.٠١) بين متوسطي رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي في بعد (الاستجابة للانتباه المشترك) على مقياس الانتباه المشترك لصالح القياس البعدي، وهذا يشير إلى التحسن في الانتباه المشترك الذي حدث لدى المجموعة التجريبية نتيجة البرنامج القائم على نظرية برونر.

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠.٠١) بين متوسطي رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي في بعد (المبادرة بالانتباه المشترك) على مقياس الانتباه المشترك لصالح القياس البعدي، وهذا يشير إلى التحسن في الانتباه المشترك الذي حدث لدى المجموعة التجريبية نتيجة البرنامج القائم على نظرية برونر.

وبهذا يتم قبول الفرض الخامس حيث وجدت فروق دالة إحصائية في الانتباه المشترك لدى أطفال المجموعة التجريبية عينة الدراسة تبعاً للقياسين (القبلي والبعدي) وهذه الفروق لصالح القياس البعدي، وهذا يشير إلى فعالية البرنامج القائم على نظرية برونر في خفض تحسين الانتباه المشترك لدى أطفال ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة عينة الدراسة، والجدول (٢٤) يوضح نسب تحسن الانتباه المشترك لدى أطفال ذوي الإعاقة الفكرية بالمجموعة التجريبية.

جدول (٢٤)

حجم الأثر ونسبة التحسن المئوية لفاعلية البرنامج التدريبي القائم على نظرية برونر للمجموعة التجريبية قيد البحث في مقياس الانتباه المشترك لدى أطفال ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة (ن = ١٠)

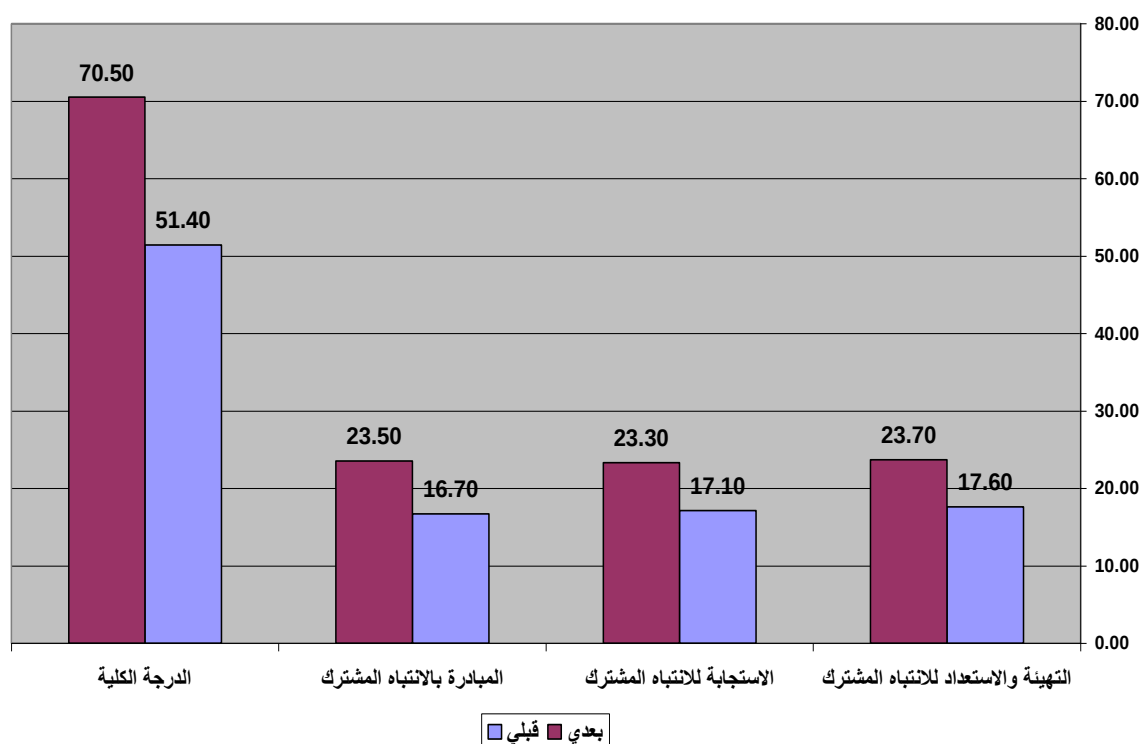
الأبعاد	متوسط القياس القبلي	متوسط القياس البعدي	حجم التأثير	نسبة التحسن %
التهيئة والاستعداد للانتباه المشترك	١٧.٦٠	٢٣.٧٠	٠.٩٠	%٣٤.٦٦
الاستجابة للانتباه المشترك	١٧.١٠	٢٣.٣٠	٠.٨٩	%٣٦.٢٦
المبادرة بالانتباه المشترك	١٦.٧٠	٢٣.٥٠	٠.٨٩	%٤٠.٧٢
الدرجة الكلية	٥١.٤٠	٧٠.٥٠	٠.٨٩	%٣٧.١٦

يتضح من جدول (٢٤) ما يلي :

تراوحت قيم حجم التأثير للمجموعة قيد البحث في مقياس الانتباه المشترك لدى أطفال ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة ما بين (٠.٨٩ : ٠.٩٠)، كما تراوحت نسبة التحسن المئوية ما بين (٣٤.٦٦ % : ٤٠.٧٢ %)، مما يشير إلى إيجابية البرنامج التدريبي القائم علي نظرية برونر في تحسين الانتباه المشترك لدى أطفال ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة.

ويلاحظ ارتفاع نسبة التحسن في أبعاد الانتباه المشترك لدى أطفال المجموعة التجريبية، حيث بلغ أعلى معدل لبعد المبادرة بالانتباه المشترك بمقدار (٤٠.٧٢ %)، في حين بلغ أقل معدل للتحسن في بعد التهيئة والاستعداد للانتباه المشترك بمقدار (٣٤.٦٦ %)، وبلغت نسبة تحسن الدرجة الكلية (٣٧.١٦ %) ، وهذا يدل علي إيجابية البرنامج في تحسين الانتباه المشترك لدى أطفال ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة عينة المجموعة التجريبية.

ويوضح الشكل البياني (٥) دلالة الفروق بين متوسطي القياسين القبلي والبعدى للمجموعة التجريبية في مقياس الانتباه المشترك لدى أطفال ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة.



شكل (٥)

الفروق بين متوسطي القياسين القبلي والبعدى للمجموعة التجريبية في مقياس الانتباه المشترك لدى أطفال ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة

يلاحظ في الرسم البياني تحسن جميع أبعاد الانتباه المشترك لدى أطفال المجموعة التجريبية في القياس البعدى مقارنة بالقياس القبلي، حيث بلغ فارق بعد التهيئة والاستعداد

للانتباه المشترك (٦.١)، وفارق بعد الاستجابة للانتباه المشترك (٦.٢)، وفارق بعد المبادرة بالانتباه المشترك (٦.٨)، بينما بلغ فارق الدرجة الكلية بين القياسين (١٩.١)، وهذا يدل على معدل تحسن في جميع المتوسطات البعدية للمجموعة التجريبية.

و. نتائج الفرض السادس:

ينص الفرض السادس على أنه "لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي على مقياس الانتباه المشترك لدى أطفال ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة".

وللتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام اختبار الرتب ذات الإشارة ويلكوكسون Wilcoxon Test، كما هو موضح بالجدول (٢٥).

جدول (٢٥)

دلالة الفروق بين متوسطي رتب القياسين البعدي والتتبعي للمجموعة قيد البحث علي مقياس الانتباه المشترك لدى أطفال ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة (ن = ١٠)

الأبعاد	متوسط القياس البعدي	متوسط القياس التتبعي	متوسط الرتب	مجموع الرتب	اتجاه الإشارة	قيمة Z
التهيئة والاستعداد للانتباه المشترك	٢٣.٧٠	٢٣.٢٠	٤.٦٧ ٤.٠٠	٢٨.٠٠ ٨.٠٠	- ٦ + ٢ = ٢	١.٥١
الاستجابة للانتباه المشترك	٢٣.٣٠	٢٣.١٠	٣.٥٠ ٣.٥٠	١٤.٠٠ ٧.٠٠	- ٤ + ٢ = ٤	٠.٨٢
المبادرة بالانتباه المشترك	٢٣.٥٠	٢٣.٩٠	٢.٥٠ ٤.٠٠	٥.٠٠ ١٦.٠٠	- ٢ + ٤ = ٤	١.١٩
الدرجة الكلية	٧٠.٥٠	٦٩.٩٠	٤.٣٠ ٤.٨٣	٢١.٥٠ ١٤.٥٠	- ٥ + ٣ = ٢	٠.٥٠

قيمة (Z) عند مستوي دلالة (٠.٠٥) = ١.٩٦ (٠.٠١) = ٢.٥٨

يتضح من جدول (٢٥) ما يلي :

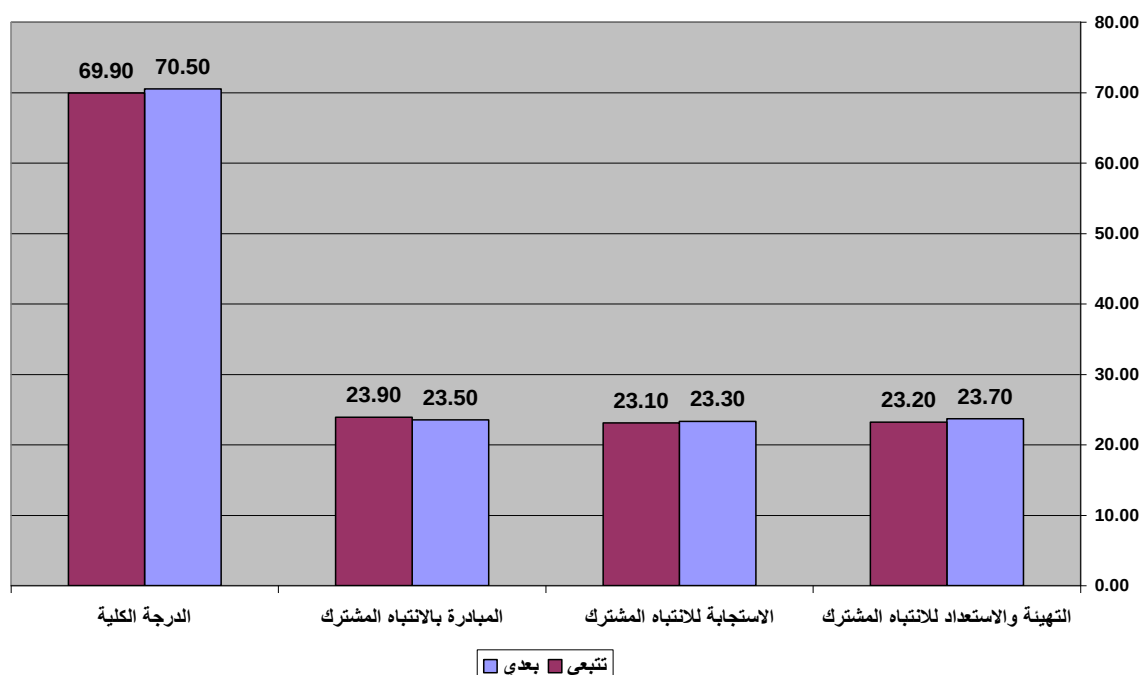
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي في بعد (التهيئة والاستعداد للانتباه المشترك)،

مما يشير إلى استمرار إيجابية البرنامج التدريبي القائم علي نظرية برونر في تحسين الانتباه المشترك لدى ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة أفراد (المجموعة التجريبية).

– لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي في بعد (الاستجابة للانتباه المشترك)، مما يشير إلى استمرار إيجابية البرنامج التدريبي القائم علي نظرية برونر في تحسين الانتباه المشترك لدى ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة أفراد (المجموعة التجريبية).

– لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي في بعد (المبادرة بالانتباه المشترك)، مما يشير إلى استمرار إيجابية البرنامج التدريبي القائم علي نظرية برونر في تحسين الانتباه المشترك لدى ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة أفراد (المجموعة التجريبية).

وبهذا يتم قبول الفرض السادس حيث لم توجد فروق ذات دلالة إحصائية في جميع أبعاد الانتباه المشترك لدى أطفال المجموعة التجريبية تبعاً للقياسين (البعدي والتتبعي). ويوضح الشكل البياني (٦) دلالة الفروق بين متوسطي القياسين البعدي والتتبعي للمجموعة التجريبية في مقياس الانتباه المشترك لدى أطفال ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة



شكل (٦)

رسم بياني يوضح الفروق بين متوسطي القياسين البعدي والتتبعي للمجموعة قيد البحث في مقياس الانتباه المشترك لدى أطفال ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة

يلاحظ في الرسم البياني السابق عدم وجود فروق دالة إحصائية في جميع أبعاد الانتباه المشترك لدى أطفال المجموعة التجريبية تبعاً للقياسين (البعدي والانتبهي) وهذا يدل على استمرار وبقاء فاعلية البرنامج التدريبي القائم على نظرية برونر في تحسين الانتباه المشترك لدى أطفال ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة.

ثانياً: مناقشة وتفسير نتائج الدراسة

أ. مناقشة نتائج الفرض الأول:

أشارت النتائج المتعلقة بالفرض الأول إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي على مقياس تباطؤ الإيقاع المعرفي لدى أطفال ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة في اتجاه المجموعة التجريبية، وذلك بعد تطبيق البرنامج القائم على نظرية برونر، وتشير هذه القيم إلى درجة استفادة أطفال المجموعة التجريبية كانت واضحة بشكل ملحوظ، وهذا ما يؤكد صحة الفرض الأول مما يعني وجود انخفاض في تباطؤ الإيقاع المعرفي لدى أطفال المجموعة التجريبية بعد تطبيق البرنامج، ومن ثم تحقق فاعليته.

وترجع فاعلية البرنامج القائم على نظرية برونر في خفض تباطؤ الإيقاع المعرفي لدى أطفال المجموعة التجريبية مقارنة بالمجموعة الضابطة إلى أن المجموعة التجريبية قاموا بالتدريب على أنشطة متنوعة في ضوء مبادئ نظرية برونر، وهذا ما ساهم في إحداث تغيرات ملحوظة في سلوك الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة أفراد المجموعة التجريبية الذين تعرضوا للخبرات التي تضمنها البرنامج، بينما لم تتعرض المجموعة الضابطة إلى خبرات البرنامج وأنشطته المتنوعة.

ويرى الباحث أن البرنامج المقترح باستخدام استراتيجيات نظرية برونر كان بمثابة خبرات تربوية تم الإعداد والتخطيط لها بهدف تهيئة فرصة حقيقية لخفض تباطؤ الإيقاع المعرفي لدى أطفال المجموعة التجريبية، مما كان له فاعليته في خفض تباطؤ الإيقاع المعرفي لدى المجموعة التجريبية، حيث تتضمن البرنامج التدريبي القائم على نظرية برونر ما يلي:

- استناد البرنامج التدريبي على أسس فلسفية ونظرية محددة، وهي مبادئ نظرية برونر، التي تهتم بالتعلم عن طريق الاكتشاف.

- تضمن البرنامج على عدد من الأنشطة المتنوعة، كان له فاعليته في إقبال أطفال المجموعة التجريبية على الأداء والتفاعل الإيجابي وهذا ما أدى إلى خفض إيقاع تباطؤ الإيقاع المعرفي لديهم.

- تنفيذ البرنامج باستخدام استراتيجيات متنوعة منها (الاكتشاف الموجه، الاكتشاف شبه الموجه (الإرشادي)، التعزيز الذاتي، لعب الأدوار) والتي تعتمد بشكل أساسي على زيادة تفاعل واندماج الطفل في ممارسة الأنشطة.

- إتاحة فرص الأداء والمشاركة لجميع الأطفال أفراد المجموعة التجريبية، مما كان له تأثير إيجابي انعكس على حدوث فروق بين مستوى المجموعة التجريبية عن المجموعة الضابطة.

وتتفق نتيجة هذا الفرض مع نتائج دراسات كل من حسين وحسون (٢٠٢٢)، الخطابي والبدور (٢٠٢٤)، حيث استخدمت الدراستين مبادئ نظرية برونر، وأشارت نتائجهما إلى فاعلية البرامج القائمة على نظرية برونر في تحسن مهارات وسلوكيات أفراد المجموعة التجريبية عن المجموعة الضابطة.

ب. مناقشة نتائج الفرض الثاني:

أظهرت نتائج الفرض الثاني وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين (القبلي والبعدي) على مقياس تباطؤ الإيقاع المعرفي لدى أطفال ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة لصالح القياس البعدي؛ تعزى إلى استخدام البرنامج التدريبي القائم على نظرية برونر، وتشير هذه النتائج إلي فاعلية البرنامج التدريبي في خفض تباطؤ الإيقاع المعرفي لدى أطفال ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة أفراد المجموعة التجريبية.

ويعزو الباحث فاعلية البرنامج في خفض الإيقاع المعرفي لدى أطفال ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة إلى الدور البارز الذي تقدمه نظرية برونر من خلال الاعتماد على أربعة مبادئ أساسية وهي (الاستعداد والميل للتعلم، بناء المعرفة، العمليات المعرفية، عرض الخبرات وتسلسلها، التعزيز)، حيث قام الأطفال بالتدريب على أنشطة متنوعة ساعدت على تنمية وتحسين قدرتهم على التفكير والانتباه والبحث عن حلول للمشكلات التي قد تواجههم، وهذا ما يستوجب سرعة الإيقاع المعرفي لديهم، وأبقائهم متفاعلين ونشطين، ولديهم الدافع للتدريب والمثابرة على اكتساب الخبرات وقابلين لتوجيه الباحث لهم؛ وهذا من شأنه خفض تباطؤ الإيقاع المعرفي لديهم.

واستنادًا إلى ما سبق يتضح أن التعلم بالاكتشاف هو واحد من أهم نواتج نظرية برونر، ومفاد التعلم بالاكتشاف أن يتم التعلم بشكل أفضل، وأن يمارس المتعلمون التعلم مثل العلماء عن طريق البحث والتقصي والاستنتاج، وأن يمونا نشيطين في عملية التعلم دائمي البحث عن المعلومة بدلاً من تلقي المعلومات، فبدلاً من أن يعطي المعلم جميع المعلومات للطلاب، يقوم بتوجيههم وتشجيعهم على اكتشاف المعلومات بأنفسهم.

كما كان لتدريب الأطفال على التعلم بالاكتشاف هو واحد من أهم نواتج نظرية برونر، التي يعتمد عليها البرنامج التدريبي، حيث قام الباحث بتدريب الأطفال على التعلم بالاكتشاف حيث يتم التعلم بشكل أفضل، وذلك من خلال أن يقوم الأطفال بالتدرب مثل العلماء عن طريق البحث والتقصي والاستنتاج، وأن يكونوا نشيطين في عملية التعلم دائمي البحث عن المعلومات والمعارف بدلاً من تلقيها من الباحث، وهذا ما ساعد على خفض اضطراب تباطؤ الإيقاع المعرفي لديهم.

كما حرص الباحث على توظيف مبادئ نظرية برونر، والاستفادة من الخصائص المميزة للتعلم بالاكتشاف من خلال تدريب الأطفال على جلسات تتضمن أنشطة تتيح للأطفال ممارسة العمليات التعليمية العقلية والمعرفية مثل (الملاحظة - التفسير - المقارنة - التحصيل - الاستدلال - التنظيم)، وتزيد من دافعيته للتعلم والبحث عن المعارف مما يزيد لديهم الإيقاع المعرفي ويساعدهم على مواجهة اضطراب تباطؤ الإيقاع المعرفي، وهذا ما أشار إليه (توفيق، ٢٠١٨)، (حسونة وآخرون، ٢٠٢١)، (فالتة وكحول، ٢٠٢٢) حيث أشارت تلك الدراسات إلى أن التعلم بالاكتشاف القائم على نظرية برونر له مميزات عديدة منها أنه يتيح للتعلم استكشاف بعض الطرائق والأنشطة الضرورية للكشف عن أشياء جديدة بأنفسهم، وينمي لديه اتجاهات واستراتيجيات تدريبية في حل المشكلات والاستقصاء والبحث، ويزيد من قدرة المتعلم على تحليل وتركيب وتقويم المعلومات بطريقة عقلانية، إضافة إلى أن التعلم بالاكتشاف يحفز على التعلم بصورة أكثر فعالية وكفاءة.

وقد قام الباحث باستخدام مجموعة من الطرق والوسائل مع أطفال ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة والتي تمثلت في أنواع واستراتيجيات للتعلم بالاكتشاف كما أقرها برونر في نظريته، وقد شملت تلك الاستراتيجيات ما يلي:

- الاكتشاف الموجه: حيث قام الباحث خلال الجلسات بوضع الخطوات اللازمة للوصول إلى الاكتشاف وتزويد الأطفال بتعليمات تكفي لضمان حصولهم على خبرة قيمة وممارسة الاكتشاف بأنفسهم وتوجيههم في جميع الخطوات فيضمن نجاحهم في استخدام قدراتهم العقلية لتكوين العلاقات بين المعلومات بعضها البعض.

– الاكتشاف شبه الموجه (الإرشادي): حيث قام الباحث خلال الجلسات بتقديم المشكلة للأطفال خلال التمهيد للجلسة ومعها بعض التوجيهات العامة، ثم يتركه ليتعامل مع المعلومات المتوفرة مع قليل من الإرشاد عند الحاجة للوصول إلى تنفيذ النشاط وحل المشكلات.

– الاكتشاف الحر: حيث قام الباحث بعرض النشاط على الأطفال وأداء النموذج المشابه له، ثم يطلب منهم الوصول إلى أداء مماثل للنموذج ومختلف عنه في المضمون مما يساعد على استثارة المعلومات والخبرات السابقة لدى الطفل ومحاولة اكتشاف الأداء الصحيح.

– التعزيز الخارجي: حيث قدم الباحث للأطفال تعزيزات متنوعة سواء أكانت مادية بالهدايا والحلوى والجوائز المحببة للطفل أو معنوية كالتصفيق والتشجيع وكلمات الاستحسان الموجهة للطفل.

– التعزيز الذاتي: حيث طلب الباحث من الأطفال عمل تعزيز وتصحيح للمسار التعليم الخاص به في الجلسات وفقا لمحك أو نموذج يقارن من خلاله نتائج أداءه، ويكتشف أخطائه ذاتيًا إن وجدت، ويقوم بتصحيحها.

وتتفق نتائج هذا الفرض مع ما أشارت إليه دراسات عديدة مثل دراسة حسونة وآخرون (٢٠٢١)، حسين وحسون (٢٠٢٢)، (Lestari, Rahmawati, & Fauzi (2023)، (Khasanah & Purwaningrum (2023)، الخطابي والبدور (٢٠٢٤)، شهاب وفضيلة (٢٠٢٤) حيث أشارت تلك الدراسات إلى فاعلية البرامج القائمة على نظرية برونر في تنمية وتحسين مهارات وقدرات الأطفال بشكل عام وأطفال ذوي الإعاقة الفكرية بشكل خاص، كما أشارت إلى فاعلية نظرية برونر في خفض السلوكيات المضطربة لدى الأطفال مثل خفض مظاهر تشتت الانتباه وفرط الحركة، وخفض السلوكيات غير المرغوبة لدى أطفال ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة، وتحسين فهم الأطفال وتوسيع معارفهم مما يزيد من مواجهتهم لأعراض تباطؤ الإيقاع المعرفي لديهم.

ويرى الباحث أن نتائج هذه الفرض تتوافق مع خصائص الأطفال ذوي الإيقاع المعرفي البطيء، حيث لديهم أعراض مميزة لهذا الاضطراب تتمثل في الإفراط في أحلام اليقظة، وضبابية التفكير (السرхан)، وتشتت الانتباه، الكسل والخمول من خلال الثبات العميق، عدم القدرة على معالجة المسائل، والانسحاب من المواقف الاجتماعية، واللامبالاة، وبطء إكمال المهام المألتي يكلف بها الفرد، الافتقار إلى المبادرة الإجهاد والارتباك العقلي والتحديث غير الهادف، ونقص النشاط الحركة البطيئة والقلق.

ولذا فقد حرص الباحث على أن يتضمن البرنامج أنشطة تساعد الأطفال على التخلص من أعراض هذا الاضطراب، حيث قسمت البرنامج إلى:

- جلسات موجهة لخفض تباطؤ الإيقاع الخاص بالبطء والنعاس، وقد تضمنت أنشطة (الرد على النداء، أصوات الحيوانات، الانتباه البصري، بطيء/ سريع، قصة حارس المرمى، السرعة والسهم، ترتيب الأعمدة).
- جلسات موجهة لخفض تباطؤ الإيقاع الخاص بأحلام اليقظة، وقد تضمنت أنشطة (عقدي الجميل، أنا أستطيع، ساندي وأحلام اليقظة، ما هذا الشيء؟، أنا لا أخاف، الصندوق السحري، التصنيف).
- جلسات موجهة لخفض تباطؤ الإيقاع الخاص بالكسل وضعف التركيز، وتضمنت أنشطة (المناهة، الجزء الناقص، أنا مهندس، الصياد الصغير، الفنان الصغير، رمي الكرة على الهدف، التوازن).

كما يرى الباحث أن اضطراب تباطؤ الإيقاع المعرفي يمكن أن يتم الحد منه وعلاجه من خلال البرامج التي تستند إلى الأسس العملية والمبادئ النظرية السليمة، وهذا ما أشارت إليه دراسات عديدة مثل دراسة بكري (٢٠٢١)، الصادق (٢٠٢١)، سليمان وآخرون (٢٠٢٢)، علي (٢٠٢٣)، توني وآخرون (٢٠٢٣) فقد أشارت تلك الدراسات إلى إمكانية علاج تباطؤ الإيقاع المعرفي من خلال البرامج المتنوعة مثل مبادئ نظرية برونر، والإرشاد المعرفي السلوكي، وأنشطة "تيتش"، واليقظة العقلية، والاستفادة من تلك البرامج في رعاية وتربية أطفال ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة.

ج. مناقشة نتائج الفرض الثالث:

أظهرت نتائج الفرض الثالث عدم وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطي رتب القياسيين البعدي والتتبعي للمجموعة التجريبية قيد الدراسة علي مقياس تباطؤ الإيقاع المعرفي، مما يشير إلى استمرار فاعلية البرنامج في خفض تباطؤ الإيقاع المعرفي لدى ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة أفراد (المجموعة التجريبية)، بعد مرور شهر من إجراء القياس البعدي، أي أن فاعلية البرنامج ما زالت مستمرة حتى بعد الانتهاء من تطبيقه بفواصل زمني (شهرًا) بين القياسين البعدي والتتبعي، وأن الأثر الإيجابي للبرنامج بكل ما تضمنه لم يكن وقتياً، حيث إن ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة (أفراد المجموعة التجريبية) احتفظوا بأدائهم

على مقياس تباطؤ الإيقاع المعرفي، من خلال التدريب على جلسات البرنامج القائم على نظرية برونر، التي تم التدرب عليها خلال جلسات البرنامج بعد فترة المتابعة.

ويعزو الباحث استمرار فاعلية البرنامج التدريبي القائم على نظرية برونر في خفض تباطؤ الإيقاع المعرفي لدى أطفال ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة إلى ما تتضمنه نظرية برونر من مبادئ تساعد في خفض السلوكيات والاضطرابات غير المرغوب بها لدى الأطفال بشكل عام وذوي الإعاقة الفكرية بشكل خاص، حيث تعد نظرية (برونر) من نظريات التعلم المعرفي التي تركز على العمليات المعرفية المهمة، وتستند على ثلاثة جوانب أساسية هي (النمو المعرفي، وتعلم المفاهيم أو تبويبها، والتعلم بالاكشاف).

وتتفق هذه النتائج مع ما أشارت إليه دراسات عديدة استخدمت برامج قائمة على نظرية برونر، وأكدت على استمرار فاعليتها لدى الأطفال مثل خضير وآخرون (٢٠١٥)، توفيق (٢٠١٨)، حسونة وآخرون (٢٠٢١)، العبيد (٢٠٢١)، حسين وحسون (٢٠٢٢)، فالتة (٢٠٢٢)، شهاب وفضيلة (٢٠٢٤)، الخطابي والبدور (٢٠٢٤)، فقد أكدت تلك الدراسات بقاء واستمرار فاعلية البرامج القائمة على نظرية برونر في تنمية قدرات الأطفال، إضافة إلى زيادة تحصيلهم الدراسي وتنمية مهارات الاستكشاف والتعزيز الذاتي والدافعية للإنجاز والتفكير الإبداعي، وخفض تباطؤ الإيقاع المعرفي لديهم.

كما يعزو الباحث نتائج هذا الفرض إلى اعتماد البرنامج القائم على نظرية برونر على عدد من استراتيجيات التعلم المستند إلى نظرية برونر مثل (الاكتشاف الموجه، الاكتشاف شبه الموجه (الإرشادي)، التعزيز الخارجي، التعزيز الذاتي، لعب الأدوار)، بالإضافة إلى بعض الفنيات الأخرى المستخدمة في البرنامج، مثل (التعلم باللعب، الحوار المناقشة، التعلم التعاوني)، وهذه الاستراتيجيات والفنيات كان لها فاعلية ممتدة في خفض تباطؤ الإيقاع المعرفي لدى الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة عينة المجموعة التجريبية، وأنه من المؤشرات المهمة التي يجب أن يؤخذ بها في رياض الأطفال، ضرورة مراعاة طبيعة النمو المعرفي للطفل للطفل، ومن أهمها أن الطفل في هذه المرحلة لا يجب أن يتلقي معلومات عن طريق التلقين، وإنما يتوصل إليها عن طريق الممارسة العملية والخبرة والاكتشاف والمحاولة والخطأ، والتعزيز الذاتي وهذه تعد من مبادئ نظرية برونر، وهي تتيح للطفل أن يجرب بنفسه ويكتسب المفاهيم والمعارف والخبرات، ويتوصل إلى الحقائق والاستنتاجات وفقاً لمبادئ نظرية برونر.

وهذا ما تم توفيره في البرنامج من خلال المحتوى المتنوع للأنشطة، وقد قام الباحث بتنفيذه تلك الأنشطة باستخدام الاستراتيجيات المتنوعة لمبادئ نظرية برونر، حيث تكون البرنامج من عدد (٢٤) جلسة موجهة للأطفال تهدف إلى خفض تباطؤ الإيقاع المعرفي ، وتم تنفيذه وفقاً لمراحل ثلاثة كالتالي:

- **المرحلة الأولى:** جلسات موجهة للتمهيد والتعارف وهي تتضمن عدد (٢) جلسة.
- **المرحلة الثانية:** جلسات موجهة لخفض تباطؤ الإيقاع المعرفي وهي تتضمن عدد (٢١) جلسة موزعة على ثلاثة أبعاد بواقع ٧ جلسات لكل بعد، وهي (البطء والنعاس، أحلام اليقظة، الكسل وضعف التركيز).

- **المرحلة الثالثة:** جلسات موجهة للتغذية الراجعة وختام البرنامج وتتضمن عدد (١) جلسة.
- كما تتفق نتيجة هذا الفرض مع ما أكدت عليه دراسات عديدة تناولت خفض تباطؤ الإيقاع المعرفي لدى الأطفال باستخدام برامج متنوعة وأشارت نتائجها إلى إمكانية استمرار فاعلية البرامج المصممة والمعدة على أسس علمية تراعي الخصائص النفسية للأطفال عينة الدراسة مثل (Lee, et al. (2014)، Barkley (2012)، Hartman, et al (2004)، الجنابي (٢٠١٦)، بكري (٢٠٢١)، سليمان وآخرون (٢٠٢٢)، الصادق (٢٠٢١)، علي (٢٠٢٢)، زناتيوآخرون (٢٠٢٢)، توني وآخرون (٢٠٢٣) فقد أشارت تلك الدراسات إلى بقاء واستمرار فاعلية البرامج التدريبية المقترحة في خفض تباطؤ الإيقاع المعرفي وأبعاده لدى الأطفال.

د. مناقشة نتائج الفرض الرابع:

أشارت النتائج المتعلقة بالفرض الرابع إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي على مقياس الانتباه المشترك المعرفي لدى أطفال ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة في اتجاه المجموعة التجريبية، وذلك بعد تطبيق البرنامج القائم على نظرية برونر، وتشير هذه القيم إلى درجة استفادة أطفال المجموعة التجريبية من جلسات البرنامج، وهذا يؤكد صحة هذا الفرض مما يعني وجود تحسن في الانتباه المشترك لدى أطفال المجموعة التجريبية مقارنة بأطفال المجموعة الضابطة بعد تطبيق البرنامج، ومن ثم تحقق فاعلية البرنامج القائم على نظرية برونر في تحسين الانتباه المشترك لدى الأطفال عينة الدراسة (أفراد المجموعة التجريبية) الذي تعرضوا للخبرات التي تضمنها البرنامج التدريبي.

وترجع فاعلية البرنامج القائم على نظرية برونر في تحسين الانتباه المشترك لدى أطفال المجموعة التجريبية مقارنة بالمجموعة الضابطة إلى الخبرات التي اكتسبها أطفال المجموعة التجريبية من خلال ممارستهم لأنشطة البرنامج التدريبي القائم على نظرية برونر، وهذا كان له فاعليته في تحسين الانتباه المشترك لديهم، فقد تحسن الانتباه المشترك لدى أطفال المجموعة التجريبية بسبب ممارستهم لأنشطة البرنامج والانتظام في حضور جلساته؛ بينما ظل مستوى أطفال المجموعة الضابطة مستقرًا لم يلاحظ عليه تحسن لأنهم ما زالوا يتدربون بالطريقة التقليدية العادية التي تتبع معهم في المدرسة والبرنامج اليومي المتبع، وهذا ما ساهم في إحداث تحسن ملحوظة في مهارات الانتباه المشترك لدى الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة أفراد المجموعة التجريبية الذين تعرضوا للخبرات التي تضمنها البرنامج.

ومما يميز أفراد المجموعة التجريبية عن المجموعة الضابطة ممارستهم لجلسات البرنامج التي تضمنت محتوى متنوع من الأنشطة التي تتناسب مع أطفال ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة، وقد تنوع المحتوى بين أنشطة حركية، وأنشطة قصصية ومسرحية، وأنشطة موسيقية، أنشطة فنية، وهي أنشطة تراعي خصائص هذه الفئة من الأطفال العمرية والنفسية، وقد حرص الباحث على أن يتلاءم المحتوى المنتقى للبرنامج مع الأهداف العامة والخاصة للبرنامج ويساعد في تحقيقها، وأن يكون المحتوى متناسبًا مع الإمكانيات المتاحة والمتوفرة.

ويرجع الباحث فاعلية البرنامج التدريبي القائم على نظرية برونر في تحسين الانتباه المشترك لدى أطفال المجموعة التجريبية إلى بعض النقاط منها ما يلي:

- تصميم البرنامج التدريبي في ضوء مبادئ نظرية برونر.
- تحديد أهداف واضحة لجميع جلسات البرنامج تضمنت أهداف عامة، وأهداف خاصة يسعى البرنامج إلى تحقيقها، إضافة إلى الأهداف الإجرائية السلوكية الخاصة بكل جلسة.
- اختيار محتوى البرنامج من الأنشطة التي تتناسب مع أطفال ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة، بحيث يكون المحتوى متنوع يجمع بين أنشطة حركية، وأنشطة قصصية ومسرحية، وأنشطة موسيقية، أنشطة فنية، منعًا لتسرب الملل إلى الأطفال.
- تنفيذ جلسات البرنامج باستخدام فنيات واستراتيجيات متعددة، مشتقة من مبادئ نظرية برونر، بما يتناسب وطبيعة كل جلسة لتحقيق الأهداف المرجوة للبرنامج.

– تتوع أساليب التقويم التي اتبعها الباحث لتحديد مدى تحقق الأهداف المنشودة وتوضح المستوى الذي وصل إليه الأطفال، وتضمنت (التقويم القبلي، والتقويم التكريري البيني، والتقويم الختامي النهائي) هذا إضافة إلى التغذية الراجعة التي كانت توجه للأطفال خلال الجلسات من خلال ملاحظة الباحث لأدائهم.

وتتفق نتيجة هذا الفرض مع نتائج دراسات كل من الهلول (٢٠١٠)، حسونة وآخرون (٢٠٢١)، حسين وحسون (٢٠٢٢)، (Lestari, Khasanah & Purwaningrum (2023)، Rahmawati, & Fauzi (2023)، الخطابي والبدور (٢٠٢٤)، شهاب وفضيلة (٢٠٢٤) حيث أشارت تلك الدراسات إلى فاعلية البرامج القائمة على مبادئ نظرية برونر في تنمية وتحسين الانتباه المشترك لدى الأطفال إضافة إلى تنمية قرات ومهارات الأطفال بشكل عام.

٥. مناقشة نتائج الفرض الخامس:

أظهرت نتائج الفرض الخامس وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين (القبلي والبعدي) على مقياس الانتباه المشترك لدى أطفال ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة لصالح القياس البعدي؛ تعزى إلى استخدام البرنامج التدريبي القائم على نظرية برونر، وتشير هذه النتائج إلى فاعلية البرنامج التدريبي في تحسين الانتباه المشترك لدى أطفال ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة أفراد المجموعة التجريبية.

ويعزو الباحث هذه الفاعلية التي أدت إلى تحسن مهارات الانتباه المشترك لدى الأطفال إلى أن البرنامج قائم على نظرية برونر حيث تعرض الأطفال إلى خبرات متنوعة ساعدت على تنمية مهارات الانتباه المشترك لديهم، فقد تم تدريب الأطفال باستخدام مبادئ نظرية برونر على مهارات الانتباه المشترك الرئيسية والتي تمثلت في مهارات (التهيئة والاستعداد للانتباه المشترك، والاستجابة للانتباه المشترك، والمبادرة بالانتباه المشترك) وهذا ما ساعد على تحسن مستوى الأطفال في مهارات الانتباه المشترك وتحقيق فاعلية البرنامج التدريبي القائم على نظرية برونر في تحسين الانتباه المشترك لدى أطفال ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة.

ويرى الباحث أن الاستراتيجيات التي تم الاعتماد عليها في تنفيذ أنشطة البرنامج كان لها دور بارز وفعال في ابقاء الأطفال منتبهين ونشيطين خلال التدريب على جلسات البرنامج، ومن الاستراتيجيات والفنيات التي تم الاعتماد عليها ما يلي:

- لعب الأدوار: حيث قام الباحث بعمل مواقف للتمثيل التلقائي بين الأطفال وتحت إشرافه، وهذا ما تضمنه محتوى البرنامج من مسرحيات وقصص إلكترونية ومواقف تمثيلية متنوعة.

- التعلم باللعب: حيث قام الباحث بتنفيذ أغلب الأنشطة في شكل ألعاب محببة للأطفال يساعد على الانتباه المشترك لديهم وتزيد من حماسهم ودافعيتهم للتعلم.

- الحوار المناقشة: حيث قام الباحث في بداية كل جلسة بفتح حوار مع الأطفال حول موضوع الجلسة ومناقشتهم لاستدعاء خبراتهم السابقة والتعلم من خلال الاكتشاف الموجه والاكتشاف الحر بما يساعد على تحسين الانتباه لديهم.

- التعلم التعاوني: حيث حرص الباحث على تضمن البرنامج لأنشطة جماعية تعاونية تجعل الأطفال ينتبهون لأشياء مشتركة بينهم خلال اللعب وممارسة الأنشطة مما ساعد على تحسين مهارات الانتباه المشترك لديهم.

كما يرى الباحث أن فاعلية البرنامج القائم على نظرية برونر في تحسين مهارات الانتباه المشترك لدى الأطفال إلى تدريب الأطفال على مجموعة من الأنشطة المتنوعة التي تضمنت مواقف تعاونية وجماعية وجذب انتباه الأطفال إلى اهتمامات مشتركة تجمع بينهم مثل نشاط الانتباه البصري، ونشاط التصنيف، ونشاط رمي الكرة على الهدف، ونشاط التوازن، حيث تم تدريب الأطفال خلال هذه الأنشطة على العمل الجماعي التعاوني وملاحظة تحرك أشياء والتركيز على الانتباه المشترك بين الأطفال على الشيء الثابت والمتحرك مثل متابعة كرة متحرك أو نقطة مضيئة على الحائط أو التعاون على تصنيف الأشياء من خلال العمل في فريق.

كما يرجع السبب في فاعلية البرنامج التدريبي اعتماده على الاستفادة من التطبيقات التربوية لمبادئ نظرية برونر، حيث حرص الباحث على التركيز على إيجابية الأطفال في المواقف التعليمية التي تضمنها البرنامج، ومنحهم الحرية لممارسة أنشطة البرنامج من خلال توفير سبل الاكتشاف، واقتصار دور الباحث على التوجيه وتوفير الأدوات للبحث والاكتشاف، ويتفق ذلك مع ما أشار إليه (العوض، ٢٠١٦)، (سلامة والسنان، ٢٠٢٣) حيث أشاروا إلى أن مبادئ نظرية برونر تهيئ الفرصة أمام المتعلم لممارسة عمليات العلم المختلفة كالملاحظة والقياس والتنبؤ وفرض الفروض والتصنيف والاستنتاج لتساعده على تطوير استراتيجيات معالجة المعلومات وتحثه على التفكير كما يفكر العلماء، وعرض المادة

التعليمية بصورة أسئلة، وأنشطة، ومواقف تعليمية تثير في المتعلم الانتباه، وهذا ما حرص الباحث على الاستفادة منه في جلسات البرنامج التدريبي المستخدم في الدراسة الحالية.

كما يعزو الباحث نتيجة هذا الفرض إلى حرص الباحث على تدريب الأطفال على مواجهة العوامل التي تؤدي إلى ضعف الانتباه لديهم، حيث إن الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة يعانون من ضعف القدرة على الانتباه والتركيز لفترة طويلة، كما أنهم قابلين للتشتت، ويترتب على هذه الخاصية ضعف الانتباه المشترك لديهم. ويتفق هذا مع ما أشار إليه (العدل، ٢٠١٢) حسونة وآخرون (٢٠٢١) حيث أكدوا على أن الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة يحتاجون إلى التدريب على تنمية الانتباه المشترك وذلك لوجود قصور في الانتباه يسبب معاناة لهذه الفئة من الأطفال ولنظرية برونر أهمية في تعليم وتدريب ذوي الإعاقات المختلفة لاسيما ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة.

كما حرص الباحث على أن يتم تدريب الأطفال على بعض السلوكيات المرتبطة بالانتباه المشترك ومن تلك السلوكيات (تتابع النظر، سلوك الإشارة بالأصابع، وتبادل النظر، والانتباه البصري المشترك، والنظر عند إشارة المتحدث في اتجاه نقطة معينة أو شيئاً ما، إضافة إلى التلميحات والإيماءات والإشارات المتنوعة التي كان يجذب بها انتباه الأطفال إلى نقاط وأشياء مشتركة)، ويتفق هذا مع ما أشار إليه (عودة، ٢٠١٥)، (نزالوي وآخرون، ٢٠٢٣) أن ممارسة تلك السلوكيات يزيد من اكتساب الطفل لمهارات الانتباه المشترك لدى الأطفال المعاقين فكرياً بشكل عام مع ضرورة تدريبهم على التواصل بنوعيه اللفظي وغير اللفظي لتنمية الانتباه المشترك لديهم.

وتتفق نتيجة هذا الفرض مع نتائج دراسات عديدة أظهرت فاعلية البرامج القائمة على نظرية برونر في تحسين الانتباه لدى أطفال ذوي الإعاقة الفكرية وخفض التشتت لديهم مثل دراسة حسونة وآخرون (٢٠٢١)، (بدر الدين، ٢٠٢٠)، (إبراهيم، ٢٠٢٢) حيث أكدت تلك الدراسات على فاعلية نظرية برونر في خفض مظاهر تشتت الانتباه وفرط الحركة لدى أطفال الروضة ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة.

كما أن قيام الباحث بالتطبيق وتشجيع الأطفال على المشاركة الفعالة في أنشطة البرنامج، وبت جو من الطمأنينة والأمان لدى الأطفال، كان له الأثر في تنفيذ أنشطة البرنامج بطريقة صحيحة، وكان له تأثير مباشر على الأطفال عينة الدراسة، وقد لاحظ الباحث أثناء تطبيق جلسات البرنامج تفاعل الأطفال مع تلك الأنشطة واستمتاعهم بالأنشطة المتنوعة التي تضمنها

محتوى البرنامج، مما كان له فاعلية في نجاح البرنامج في تحسين الانتباه المشترك لدى الأطفال عينة الدراسة.

ويتفق ذلك مع ما أشارت إليه دراسات عديدة تناولت تحسين الانتباه المشترك لدى الأطفال بشكل عام والأطفال ذوي الإعاقة الفكرية بشكل خاص، وأشارت إلى إمكانية تحسين الانتباه المشترك، إذا ما تم مراعاة خصائص هذه الفئة من الأطفال وتم تدريبهم بما يراعي قدراتهم العقلية وإمكاناتهم مثل دراسة القحطاني (٢٠١٨)، الشويش وجاد الرب (٢٠١٩)، شحاته وآخرون (٢٠٢٣)، خليل (٢٠٢٣)، إبراهيم (٢٠٢٣)، العثمان (٢٠٢٣)، خليل (٢٠٢٤)، إبراهيم وآخرون (٢٠٢٤)، حمدي والرفاعي (٢٠٢٤)، الهادي (٢٠٢٤)، حجازي (٢٠٢٤).

و. مناقشة نتائج الفرض السادس:

أظهرت نتائج الفرض السادس عدم وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطي رتب القياسيين البعدي والتتبعي للمجموعة التجريبية قيد الدراسة علي مقياس الانتباه المشترك، مما يشير إلى استمرار فاعلية البرنامج في تحسين الانتباه المشترك لدى ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة أفراد (المجموعة التجريبية)، بعد مرور شهر من إجراء القياس البعدي، أي أن فاعلية البرنامج ما زالت مستمرة حتى بعد الانتهاء من تطبيقه بفواصل زمني (شهرًا) بين القياسين البعدي والتتبعي، وأن الأثر الإيجابي للبرنامج بكل ما تضمنه لم يكن وقتياً، حيث إن ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة (أفراد المجموعة التجريبية) احتفظوا بأدائهم على مقياس الانتباه المشترك، من خلال التدريب على جلسات البرنامج القائم على نظرية برونر، التي تم التدريب عليها خلال جلسات البرنامج بعد فترة المتابعة.

ويعزو الباحث بقاء واستمرار فاعلية البرنامج إلى عدة نقاط منها ما يلي:

- التخطيط الجيد للبرنامج القائم على نظرية برونر حيث قام الباحث بتقصي ودراسة خصائص الفئة المستهدفة بالبرنامج وهم أطفال ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة تتراوح أعمارهم بين (٩: ١٢) سنة وتبلغ درجة ذكائهم بين (٥٠-٧٠) درجة.
- تحديد أهداف واضحة للبرنامج تمثلت في أهداف عامة وأهداف خاصة، وأهداف إجرائية.
- استناد البرنامج إلى أسس فلسفية ونظرية محددة، وهي مبادئ نظرية برونر من خلال إعادة تنظيم وتحويل البيانات والمعلومات المتاحة التي يقوم بها المتعلم ليصل إلى ما

وراء - أو ما هو أبعد- من هذه البيانات والمعلومات المتاحة فيكتشف بيانات أو معلومات أو تعميمات جديدة بالنسبة له.

- انتقاء واختيار محتوى البرنامج بطريقة تتناسب مع أطفال ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة، وتراعي خصائص العمرية والنفسية، وأن يكون المحتوى متناسباً مع الإمكانيات المتاحة والمتوفرة، وأن يتميز بالتنوع والتحدى لقدرات الأطفال.
- تنفيذ جلسات البرنامج باستخدام فنيات واستراتيجيات متعددة، مشتقة من مبادئ نظرية برونر.

- تحديد برنامج زمني لتنفيذ البرنامج حيث تكون البرنامج من (٢٤) جلسة موجهة للأطفال تهدف إلى خفض تباطؤ الإيقاع المعرفي وتحسين الانتباه المشترك لديهم، ويتم تنفيذها من خلال جلسات موجهة لخفض اضطراب تباطؤ الإيقاع المعرفي وتحسين الانتباه المشترك لديهم.

- البرنامج المقترح باستخدام التنظيم الذاتي للسلوك في تنمية اليقظة الذهنية لدى الأطفال ضعاف البصر (عينة الدراسة) إلى فاعلية التنظيم الذاتي للسلوك وتأثيره الممتد في تنمية القدرات والاستعدادات الذهنية وغيرها من الجوانب المتعددة لدى الأطفال بشكل عام والأطفال ضعاف البصر بشكل خاص.

وتتفق هذه النتائج مع ما أشارت إليه دراسات عديدة استخدمت برامج قائمة على نظرية برونر وأكدت على بقاء واستمرار فاعليتها لدى الأطفال مثل خضير وآخرون (٢٠١٥)، توفيق (٢٠١٨)، حسونة وآخرون (٢٠٢١)، العبيد (٢٠٢١)، حسين وحسون (٢٠٢٢)، فالتة (٢٠٢٢)، شهاب وفضيلة (٢٠٢٤)، الخطابي والبدور (٢٠٢٤)، فقد أكدت تلك الدراسات بقاء واستمرار فاعلية البرامج القائمة على نظرية برونر في تنمية قدرات الأطفال، وتحسين الانتباه المشترك لديهم وخفض تشتت الانتباه.

ثالثاً: توصيات الدراسة

في ضوء نتائج الدراسة السابق عرضها يوصي الباحث بما يلي:

- ١- الاستعانة بالبرنامج الحالي القائم على نظرية برونر في المدارس والمراكز والجمعيات المهتمة بتنمية الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة.
- ٢- الاعتماد على مبادئ نظرية برونر في بيئة التعلم بالمدارس والمراكز الخاصة بما يثرى بيئة الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة التعليمية والتعلمية.

- ٣- إعداد برامج لتدريب المعلمين ومقدمي الرعاية لأطفال ذوي الإعاقة الفكرية على استخدام مبادئ نظرية برونر بما يساعد على الاستفادة من التطبيقات والتضمينات التربوية لنظرية برونر والاستفادة منها في خفض تباطؤ الإيقاع المعرفي وتحسين الانتباه المشترك لدى الأطفال بشكل عام، وذوي الإعاقة الفكرية بشكل خاص.
- ٤- زيادة الاهتمام بدعم الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية واستخدام أنشطة متنوعة لخفض تباطؤ الإيقاع المعرفي ورفع معاناتهم من آثار ضعف الانتباه المشترك.
- ٥- تضافر الجهود على كافة المستويات (الأسرة، والمدرسة، والمجتمع) للتصدي لاضطراب تباطؤ الإيقاع المعرفي لدى الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة، والحد منها.
- ٦- تصميم برامج توعوية لرفع مستوى ثقافة الأسرة في كيفية التعامل بشكل صحيح مع اضطراب تباطؤ الإيقاع المعرفي، وضعف الانتباه المشترك، وإنشاء صفحات على الفيس بوك واليوتيوب لدعم المعنيين برعاية الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة.

رابعاً: دراسات مقترحة

- في ضوء مراجعة أدبيات الدراسة، وفي ضوء التوصيات السابقة، يقترح الباحث إجراء دراسات وبحوث لاحقة في الموضوعات البحثية التالية:
- ١- برنامج تدريبي باستخدام بيئات التعلم الإلكترونية التكميلية في توظيف مبادئ نظرية برونر وأثره على مهارات الانتباه المشترك لدى أطفال ذوي الإعاقة الذهنية القابلين للتعلم.
 - ٢- أثر برنامج تدريبي قائم على الاكتشاف الموجه في خفض أعراض تباطؤ الإيقاع المعرفي لدى الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة.
 - ٣- برنامج إلكتروني باستخدام تطبيقات الموبيل التعليمية لتحسين مستوى الإيقاع المعرفي مهارات الانتباه المشترك لدى الأطفال المعاقين ذهنياً القابلين للتعلم.
 - ٤- فاعلية برنامج باستخدام السيكدوراما النفسية القائمة على نظرية برونر في خفض اضطراب تباطؤ الإيقاع المعرفي وأثره على بعض العمليات العقلية المعرفية لدى أطفال ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة.
 - ٥- تباطؤ الإيقاع المعرفي وعلاقته بمهارات الانتباه المشترك لدى أطفال ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة.

المراجع

المراجع

- إبراهيم، سحر حسن وعجوة، محمد سعيد وكامل، ريهام صفوت (٢٠٢٤). مهارات الوعي بالذات كعوامل منبئة بالانتباه المشترك لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد. مجلة علوم ذوي الاحتياجات الخاصة، جامعة بني سويف، ٦(١٢)، ٤٠٨-٣٥٨.
- إبراهيم، شيرين عربي (٢٠٢٣). الخصائص السيكومترية لمقياس الانتباه المشترك المُدرَك لأطفال اضطراب التوحد. دراسات في الإرشاد النفسي والتربوي، كلية التربية، جامعة أسيوط، (٢)، ١٣١-١٥٢.
- إبراهيم، مروة ممدوح (٢٠٢٢). فعالية برنامج تدريبي قائم على الأنشطة الفنية في خفض أعراض اضطراب قصور الانتباه وفرط النشاط لدى الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة. مجلة كلية التربية بالمنصورة، ٣(١١٨)، ١٢٧٧-١٣٠٧.
- أسعد، فرح (٢٠١٩). إستراتيجيات التعلم النشط. عمان: دار ابن النفيس للنشر والتوزيع.
- إسماعيل، أميرة أحمد وإبراهيم، أسماء عبدالمنعم وسليمان، عبدالرحمن سيد (٢٠١٥). مقياس تقدير الإنتباه المشترك لدى الأطفال ذوي اضطراب التوحد الموجه لمقدمي الرعاية. مجلة البحث العلمي في التربية، ٤(١٦)، ١٤١-١٦٦.
- البحيري، عبد الرقيب وعبد المحسن أحمد مصطفى والحديبي، دعاء محمد (٢٠٢٠). الانتباه المشترك الأطفال طيف التوحد - دليل الآباء والإخصائيين والمعالجين النفسيين، القاهرة: الهيئة العامة المصرية للكتاب.
- بدر الدين، شيرين محمد (٢٠٢٠). قصور الانتباه وعلاقته باضطراب النطق والكلام لدى الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة. مجلة البحث العلمي في الآداب كلية البنات، جامعة عين شمس، ٢١(عدد خاص)، ٤١٨-٤٣٦.
- بكري، جيهان محمد (٢٠٢١). فعالية الإرشاد المعرفي السلوكي في خفض أعراض اضطراب الإيقاع المعرفي البطيء (Sct) لدى طلاب المرحلة الثانوية. مجلة جامعة الفيوم للعلوم التربوية والنفسية، ١٥(٩)، ٦١٣ - ٦٧٧.
- تمام، شادية عبد الحليم وفؤاد، صلاح أحمد (٢٠١٦). الشامل في المناهج وطرائق التعليم والتعلم الحديثة. عمان: مركز دبيونو لتعليم التفكير.

- توفيق، أمل محمد (٢٠١٨). أثر التعلم بالاكتشاف ل(برونر) في تحسين المستوى التحصيلي للطلاب وتفاعلهم في مقرر قواعد الموسيقى العربية. *المجلة العلمية لجمعية إمسيا التربوية عن طريق الفن، القاهرة، ١٣ (١٤)، ٢١٧ - ٢٤٣.*
- توني، زينب خميس وحسن، عماد أحمد وعبد العظيم ، محمد (٢٠٢٣). أثر برنامج تدريبي قائم على اليقظة العقلية في خفض درجة تباطؤ الإيقاع المعرفي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية ذوي صعوبات التعلم. *دراسات في الارشاد النفسي والتربوي، كلية التربية، جامعة أسيوط، ٦ (٤)، ٨٥ - ١٠٥.*
- الثقفى، أسامة موسى (٢٠٢٣). فعالية المحفزات الرقمية في تحسين الانتباه لدى الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية. *مجلة العلوم التربوية و النفسية، ٧ (٢٨)، ١٠٣ - ١٢٠.*
- الجنابي، صبا لطيف (٢٠١٦). تباطؤ سرعة النشاط المعرفي وعلاقته بالخوف من الفشل لدى تلامذة صفوف التربية الخاصة وقرانهم العاديين. *رسالة ماجستير، جامعة بابل.*
- حجازي، ريم أحمد (٢٠٢٤). مهارات الانتباه المشترك وعلاقتها بالمهارات الاجتماعية لدى الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة. *رسالة ماجستير، كلية علوم ذوي الاحتياجات الخاصة، جامعة بني سويف.*
- الحديبي، مصطفى عبد المحسن (٢٠١٩). *مقياس الانتباه المشترك المدرك للأطفال اضطراب طيف التوحد. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.*
- حسن، مي محمد (٢٠٢٠). فعالية برنامج قائم على العلاج باللعب لتحسين مهارات الانتباه المشترك لدى أطفال اضطراب طيف التوحد. *مجلة كلية التربية، جامعة كفر الشيخ، ٢٠ (٣)، ١ - ٦٠.*
- حسونة، أمل محمد والسيد، ولاء محمد وإبراهيم، منى محمد (٢٠٢١). فاعلية برنامج تدريبي قائم على نظرية برونر في خفض تشتت الانتباه وفرط الحركة لدى أطفال الروضة ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة. *مجلة كلية رياض الأطفال، جامعة بورسعيد، ١٨ (٤)، ٨٨٩ - ٩٣٨.*
- حسين، زينا خلف وحسون، زينة طه (٢٠٢٢). أثر انموذج برونر الاستقبالي في تنمية السلوك الاجتماعي لدى أطفال الروضة. *مجلة أبحاث كلية التربية الأساسية، ١٨ (٤)، ٢٦٧ - ٢٩٠.*

- حمدي، هديل محمد والرفاعي، مالك محمد (٢٠٢٤). دور الأنشطة الفنية في تنمية مهارات الانتباه المشترك لدى التلاميذ ذوي اضطراب طيف التوحد من وجهة نظر معلمهم. *مجلة دراسات وبحوث التربية النوعية*، جامعة الزقازيق، ١٠(٢)، ١٤٤-١٧٧.
- حمه، إلهام أحمد (٢٠١٩). *أنموذج مقترح لتدريس الكيمياء وفق نظريات التعلم المعرفي*. عمان: ابن النفيس للنشر والتوزيع.
- خضير، عباس نوري وخلف، علي حسين (٢٠١٥). أثر تطبيق نظرية (برونر) في تعلم المفاهيم الفنية. *مجلة جامعة بابل - العلوم الانسانية*، مج ٢٣، ع ٤٤، ١٩٢٣ - ١٩٦٣.
- الخطابي، هنادي أحمد والبدور، أحمد حسن (٢٠٢٤). برنامج تعليمي قائم على نموذج برونر للتعلم بالاكتشاف وفاعليته في انتقال أثر التعلم لدى أطفال الروضة. *مجلة كلية التربية بالمنصورة*، ١٢٧(١)، ٦٠-٩٠.
- الخطيب، جمال والحديدي، منى (٢٠١٥). *التدخل المبكر - التربية الخاصة في الطفولة المبكرة*. عمان : دار الفكر .
- الخفش، سهام رياض (٢٠١٣). أثر برنامج تدريبي في معالجة مشكلات النوم عند الأطفال ذوي اضطراب التوحد. *المجلة التربوية الدولية المتخصصة*،، دار سمات للدراسات والأبحاث، ٢(١٠)، ٩٢٨-٩٤٥.
- خليل، أحمد مجدي (٢٠٢٣). فاعلية استخدام بعض تطبيقات الرسوم المتحركة والقصص الرقمية لتحسين الانتباه المشترك لدى أطفال الأوتيزم. *مجلة كلية التربية، جامعة بنها*، ٣٤(١٣٥)، ٥٣٧-٥٧٤.
- خليل، حسام عباس (٢٠٢٤). اضطرابات النوم والانتباه المشترك لدى الأطفال التوحديين والمعاقين فكريا "دراسة ارتباطية مقارنة". *مجلة البحث العلمي في التربية، كلية البنات، جامعة عين شمس*، ٢٥(٥)، ٨٠-١٢٠.
- الخولي، هشام عبد الرحمن (٢٠١٢). *اضطراب طيف التوحد الخطر الصامت الذي يهدد العالم*. بنها: دار المصطفى للطباعة.

- الدعيس، السيد الحسين (٢٠١٢). أثر تدريس وحدة الدائرة باستخدام استراتيجية قائمة على الدمج بين التعلم بالاكتشاف والتعلم الإلكتروني في التحصيل الدراسي. رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة أم القرى.
- الدليمي، ناهدة عبد زيد (٢٠١٦). أساليب في التعلم الحركي. عمان: الدار المنهجية للنشر والتوزيع.
- الزريقات، إبراهيم عبد الله (٢٠٢٠). التدخلات الفعالة مع اضطراب طيف التوحد. الممارسات العلاجية المسندة إلى البحث العلمي. دار الفكر للنشر والتوزيع.
- زناتي، ميرفت حسن وحمام، إمام مصطفى وعمر، منتصر صلاح (٢٠٢٢). بقاء النشاط المعرفي وعلاقته باضطراب نقص الانتباه المفرط الحركة لدى تلاميذ الصف الثاني الابتدائي. دراسات في الإرشاد النفسي والتربوي، كلية التربية، جامعة أسيوط، ٥(١)، ٦٧-١٠٢.
- سبيتان، فتحي زياب (٢٠١٧). أساليب وطرائق تدريس الرياضيات للمرحلة الأساسية. عمان: دار الخليج للصحافة والنشر.
- سعيد، فرحان محمد (٢٠٢٣). دراسات في تعليم ذوي الفئات الخاصة. عمان: دار الجنان للنشر والتوزيع.
- سعيد، نجاه فتحي (٢٠١٧). الإعاقة السمعية وعادات العقل. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
- سلامة، عادل أبو العز والسناني، محمد خليفة (٢٠٢٣). طرق تدريس العلوم والتربية العلمية - معالجة تطبيقية معاصرة. عمان: الآن ناشرون وموزعون.
- سليمان، مصطفى أبو المجد وإبراهيم، علي ثابت وأحمد، هالة صلاح (٢٠٢٢). فعالية برنامج إرشادي معرفي سلوكي في خفض تباطؤ الإيقاع المعرفي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية ذوي نقص الانتباه. مجلة العلوم التربوية، كلية التربية بقنا، جامعة جنوب الوادي، (٥٢)، ٦٩٥ - ٧٤٦.
- الشامي، وفاء علي (٢٠٠٤). خفايا التوحد أشكاله وأسبابه وتشخيصه. الرياض: مركز جدة للتوحد.
- شحاته، أحمد عبد النعيم وكامل، مجدي خير الدين وعبد المحسن، علي صلاح (٢٠٢٣). الرياضة الدماغية لتحسين الانتباه المشترك لعينة من أطفال طيف التوحد.

- دراسات في الارشاد النفسي والتربوي، كلية التربية، جامعة أسيوط، (٤)، ١-٢٦.
- شهاب، محمد وفضيلة، رحمة (٢٠٢٤). تطبيق نموذج التعلم لجبروم برونر بوسيلة بصرية flash card في تعلم مفردات اللغة العربية. مجلة بنديكان بحاسة العرب، جامعة مالك إبراهيم، إندونيسيا ١٢(١)، ١-٢٦. من خلال الرابط التالي: <https://doi.org/10.21274/tadris.2024.12.1.1-26>
- الشويش، مرام حمد وجاد الرب، أحمد محمد (٢٠١٩). تقنين مقياس اضطراب قصور الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد على عينة من ذوي الإعاقة الفكرية في المملكة العربية السعودية. المؤتمر الدولي السنوي الثالث لقطاع الدراسات العليا والبحوث "البحوث التكاملية طريق التنمية"، كلية البنات للآداب والعلوم والتربية، جامعة عين شمس، (٢)، ٨١٩ - ٨٥٥.
- الصادق، عادل محمد (٢٠٢١). خفض درجة تباطؤ الإيقاع المعرفي باستخدام أنشطة "تيتش" لدى ذوي اضطراب أسبيرجر: دراسة تجريبية. المجلة المصرية للدراسات النفسية، ٣١(١١٢)، ٣١٣ - ٣٥٦.
- الصاوي، رحاب السيد (٢٠٢٠). فاعلية برنامج قائم على استراتيجيات التعزيز للحد من سلوك إيذاء الذات لدى الأطفال المعاقين فكريا القابلين للتعلم باستخدام تحليل السلوك التطبيقي. مجلة بحوث ودراسات الطفولة، كلية التربية للطفولة المبكرة، جامعة بني سويف، ٢(٤)، ٩٣٥ - ١٠١٢.
- عبد الرحيم، محمد المنتصر (٢٠١٤). أثر كل من التعلم التقليدي والتعلم بالاكشاف الموجه في تعليم العزف على آلة البيانو للمبتدئين - دراسة مقارنة. رسالة دكتوراه، كلية التربية النوعية، جامعة القاهرة.
- عبد الفتاح، أمال جمعه (٢٠١٠). استراتيجيات التدريس والتعلم. العين: دار الكتاب الجامعي.
- عبد، عبد الهادي السيد (٢٠٢١). المعرفة بين الانفعال والاخلاق. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
- العبيد، نوف عبدالرحمن (٢٠٢١). برنامج مقترح يستخدم التعليم ل(برونر) لتدريس أساسيات الموسيقى العربية لطلاب معهد الدراسات الموسيقية. مجلة بحوث عربية في مجالات التربية النوعية، رابطة التربويين العرب، (٢٣)، ٤٧ - ٦١.

- العثمان، عبد العزيز عبد الله والسيد، منى توكل (٢٠٢٣). فعالية التدخل السلوكي القائم على الأدلة في خفض مستوى القلق وتحسين التواصل الاجتماعي والانتباه المشترك لدى أطفال التوحد مرتفعي الأداء الوظيفي. *مجلة دراسات وبحوث التربية النوعية، كلية التربية النوعية، جامعة الزقازيق*، ٩(١)، ١٠٩-١٥٨.
- العدل، عادل محمد (٢٠١٢). *الإعاقات والاضطرابات النفسية وأساليب التربية الخاصة*. القاهرة: دار الكتاب الحديث.
- علي، حنان محمد (٢٠٢٣). الفروق في الإيقاع المعرفي واضطراب نقص الانتباه وفرط الحركة لدى الأطفال المعاقين فكرياً وأطفال اضطراب التوحد. *مجلة دراسات في الطفولة والتربية، كلية التربية للطفولة المبكرة، جامعة أسيوط*، (٢٧)، ٤٢٠ - ٤٥٥.
- عودة، محمد محمد (٢٠١٥). *تشخيص وتنمية مهارات الطفل الذاتوى*. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
- العوض، خالد عبدالرحمن (٢٠١٦). من البنيوية إلى ما بعد البنيوية: التحول الفكري في نظرية المنهج عند (برونر). *مجلة العلوم التربوية والنفسية، جامعة القصيم*، ٩(٣)، ٦٦٣ - ٧٠٣.
- العوهلي، لما محمد (٢٠١٣). *علمني كيف أتواصل*. الرياض: دار مدارك للنشر.
- الفاخري، سالم عبدالله (٢٠١٨). *سيكولوجية الابداع*. عمان: مركز الكتاب الأكاديمي.
- فالتة، عمار وكحول، شفيقة (٢٠٢٢). استراتيجيات التعلم الاستكشافي في ظل المنهج الحلزوني ل(برونر). *مجلة دفاتر المخبر، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية*، ١٧(٢)، ٣٢٣ - ٣٤٠.
- القحطاني، هنادي حسين (٢٠١٨). أثر برنامج تدخل مبكر في كل من الانتباه المشترك وبعض المهارات اللغوية لدى ذوي الإعاقات المتعددة. *مجلة التربية، جامعة الأزهر*، ٢(١٨٠)، ٣٠٤ - ٣٥٢.
- كامل، أميمة مصطفى (٢٠١٧). أثر التدريب على الانتباه المشترك في تحسين المهارات الاجتماعية والتواصل اللفظي لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد مرتفعي الوظيفة *مجلة دراسات الطفولة، معهد الدراسات العليا للطفولة، جامعة عين شمس*، ٢٠(٧٤)، ٩٩ - ١٠٨.

- كماش، يوسف لازم (٢٠١٨). *إستراتيجيات التعلم والتعليم - نظريات مبادئ مفاهيم*. عمان: دار دجلة للنشر والتوزيع.
- محمد، صفاء أحمد (٢٠٠٩). *التعليم بالاكتشاف والمفاهيم العملية*. القاهرة: عالم الكتب للطباعة والنشر والتوزيع.
- محمد، عادل عبد الله (٢٠١٤). *مدخل إلى اضطراب التوحد النظرية والتشخيص وأساليب الرعاية*. القاهرة: الدار المصرية اللبنانية.
- محمد، عادل عبد الله (٢٠٢٠). *الانتباه المشترك للأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد*. القاهرة: مؤسسة حورس الدولية للنشر والتوزيع.
- مصطفى، عفاف عثمان (٢٠١٤). *استراتيجيات التدريس الفعال*. القاهرة: دار الوفاء.
- نبهان، يحيى محمد (٢٠١٨). *الأساليب الحديثة في التعلم والتعليم*. عمان: دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع.
- نزلوي، زينب مصطفى سيد وزيدان، السيد عبدالقادر والدهان، منى (٢٠٢٣). الخصائص السيكمترية لمقياس مهارات التواصل اللفظي لدى الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة. *المجلة العربية للقياس والتقويم، الجمعية العربية للقياس والتقويم، ٤(٨)، ١ - ١٧*.
- الهادي، أمل الشوافي (٢٠٢٤). *فعالية برنامج تدريبي لتنمية الانتباه المشترك في تحسين مهارات التعاون لدى الأطفال ذوي اضطراب التوحد*. رسالة ماجستير، كلية علوم ذوي الإعاقة، جامعة الزقازيق.
- الهلول، إسماعيل عيد (٢٠١٠). *واقع أداء المعلم الأساسي والمساند لبعض المقررات الدراسية في ضوء نظرية برونر للبنية المعرفية من وجهة نظر المتعلمين بمحافظة مدارس شمال غزة*. مجلة جامعة الأقصى، سلسلة العلوم الإنسانية، ١٤(١)، ٢١٩ - ٢٤٩.
- Barkley, R. A. (2012). Distinguishing sluggish cognitive tempo from attention-deficit/hyperactivity disorder in adults. *Journal of abnormal psychology*, 121(4), 978.

- Barkley, R. A. (2015). *concentration deficit disorder(sluggishcognitive tempo)*. In R. A. Barkley (Ed.), *Attention-Deficit Hyperactivity Disorder A Handbook for Diagnosis and Treatment* (4 ed., pp. 878-910). New York, London: THE GUILFORD PRESS.
- Barkley, R. A. (2018). *Barkley Sluggish Cognitive Tempo Scale - Children and Adolescents (BSCTS-CA)*. In R. A. Barkley (Ed.), *A Review of Research on SCT* (pp. 1-26). New York: Guilford Publications.
- Bauermeister, J. J., Barkley, R. A., Bauermeister, J. A., Martínez, J. V., & McBurnett, K. (2011). Validity of the Sluggish Cognitive Tempo, Inattention, and Hyperactivity Symptom Dimensions: Neuropsychological and Psychosocial Correlates. *J Abnorm Child Psychol*, 40, 683–697. doi:DOI 10.1007/s10802-011-9602-7
- Becker, P, Garner, A., Tamm, N., & Epstein, N. (2019). Honing in on the Social Difficulties Associated With Sluggish Cognitive Tempo in Children: Withdrawal, Peer Ignoring, and Low Engagement. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 48(2), 228-237.
- Becker, S. P., & Barkley, R. A. (2018a). *Sluggish cognitive tempo*. Oxford textbook of attention deficit hyperactivity disorder, 147-153 , London, UK: Oxford University.
- Becker, S. P., Burns, G. L., Smith, Z. R., & Langberg, J. M. (2020). Sluggish cognitive tempo in adolescents with and without ADHD: Differentiation from adolescent-reported ADHD inattention and unique associations with internalizing domains. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 48, 391-406.
- Becker, S. P., Schmitt, A. P., Jarrett, M. A., Luebbe, A. M., Garner, A. A., Epstein, J. N., & Burns, G. L. (2018b). Sluggish cognitive tempo and personality: Links to BIS/BAS sensitivity and the five factor model. *Journal of Research in Personality*, 75, 103-112.
- Becker, S., Burns, G., Leopold, D., Olson, R., & Willcutt, E. (2017) . Differential impact of trait sluggish cognitive tempo and ADHD inattention in early childhood on adolescent functioning *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 59(10), 1094-1104.

- Blake, K. T. (2013). *Inattentive AD/HD in the DSM-5: Finding Consensus or Igniting Debate?* Brentwood, Tennessee: Johnson & Johnson, Inc.
- Boucher, S. M. (2007). *Joint attention, imitation, and repetitive behaviors as predictors of autism and expressive language ability in early childhood*. The University of North Carolina at Chapel Hill.
- Camprodon-Rosanas, E., Pujol, J., Martínez-Vilavella, G., Blanco-Hinojo, L., Medrano-Martorell, S., Batlle, S., ... & Sunyer, J. (2019). Brain structure and function in school-aged children with sluggish cognitive tempo symptoms. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 58(2), 256-266.
- Damian, O. (2021). Joint Attention Ability in Autism and Mental Disability. A Multiple Case Study. *SAECULUM*, 52(2), 54-68.
- Diva, S., & Purwaningrum, J. (2022). Penyelesaian Soal Cerita pada Siswa Diskalkulia ditinjau dari Teori Bruner dengan Metode Drill. *Plusminus: Jurnal Pendidikan Matematika*, 2(1), 1–16. <https://doi.org/10.31980/plusminus.v2i1.1520>
- Donna , S. , Nancy , A. , Paula, K. , Judy, B. & Jo-Anne ,P. (2008). The Relationship Between Joint Attention and Language in Children With Autism Spectrum Disorders. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 23, 1-5.
- Fassbender, C., Krafft, C. E., & Schweitzer, J. B. (2015). Differentiating SCT and inattentive symptoms in ADHD using fMRI measures of cognitive control. *NeuroImage: Clinical*, 8, 390-397.
- Foy, G., & Mann, A. (2014). Adaptive cognitive training enhances executive control and visuospatial and verbal working memory in beginning readers. *International Education Research*, 2(2), 19-43.
- Gomes, S. R., Reeve, S. A., Brothers, K. J., Reeve, K. F., & Sidener, T. M. (2020). Establishing a generalized repertoire of initiating bids for joint attention in children with autism. *Behavior Modification*, 44(3), 394-428.
- Graham, D. M., Crocker, N., Deweese, B. N., Roesch, S. C., Coles, C. D., Kable, J. A., ... & CIFASD. (2013). Prenatal alcohol exposure, attention-deficit/hyperactivity disorder, and sluggish

cognitive tempo. *Alcoholism: Clinical and Experimental Research*, 37, E338-E346.

- Hartman, C. A., Willcutt, E. & Pennington, B. F. (2004). The relation between sluggish cognitive tempo and DSM-IV ADHD. *Journal of abnormal child psychology*, 32, 491-503.
- Hord, C., & Xin, Y. P. (2015). Teaching area and volume to students with mild intellectual disability. *The Journal of Special Education*, 49(2), 118-128.
- Ibanez, L. V. (2010). *Developmental trajectories of attention and their impact on language and severity in the infant siblings of children with an Autism Spectrum Disorder*. CiteSeer.
- Khasanah, N., & Purwaningrum, J. P. (2023). Meningkatkan Pemahaman Siswa Mengenai Materi Luas dan Keliling Lingkaran dengan Penerapan Teori Belajar Jerome Bruner. *Didaktis: Jurnal Pendidikan dan Ilmu Pengetahuan*, 23(2), 128-134.
- Lee, S., Burns, G. L., Snell, J., & McBurnett, K. (2014). Validity of the sluggish cognitive tempo symptom dimension in children: Sluggish cognitive tempo and ADHD-inattention as distinct symptom dimensions. *Journal of abnormal child psychology*, 42, 7-19.
- Lestari, D., Lastari, A., Rahmawati, I., & Fauzi, M. (2023). Penerapan Teori Belajar Bruner Dalam Pembelajaran Matematika Siswa Kelas VI Sd IT Salsabila 8 Pandowoharjo. *Al-Ihtirafiah: Journal Ilmiah Pendidikan Guru Madrasah Ibtidaiyah*, 3(1), 1–13.
- Lim, H. A. (2011). *Developmental speech-language training through music for children with autism spectrum disorders: Theory and clinical application*. Jessica Kingsley Publishers.
- MCBurnett, K., Mikami, A., Huang-Pollock, C., Easterlin, B., Zalecki, C. & Pfiffner, L., (2007). A Randomized Controlled Trial of Integrated Home-School Behavioral Treatment for ADHD, Predominately Inattentive Type. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 46(8), 1041- 1050.
- Meisinger, R. E. (2015). Identification of sluggish cognitive tempo by preservice teachers. *Master's Thesis*. University of Northern Iowa. Retrieved from <https://scholarworks.uni.edu/etd/177>

- Michelle, S. , Julianna F. , Alison M. , Elizabeth G. , Margaret , B. , & Rebeca, L. (2007). Response to Joint Attention in Toddlers at Risk for Autism Spectrum Disorder: A Prospective Study. *Journal of Autism Development Disorders*, 37, 37-48.
- Moruzzi, S., Rijsdijk, F., & Battaglia, M. (2014). A twin study of the relationships among inattention, hyperactivity/impulsivity and sluggish cognitive tempo problems. *Journal of abnormal child psychology*, 42, 63-75.
- Musicaro, R. M., Ford, J., Suvak, M. K., Sposato, A., & Andersen, S. (2020). Sluggish cognitive tempo and exposure to interpersonal trauma in children. *Anxiety, Stress, & Coping*, 33(1), 100-114.
- Myers, S. (2021). *Jerome Bruner: An Overview of Key Ideas*. Jerome Bruner, Meaning Making and Education for Conflict Resolution: Why How We Think Matters, 1-14.
- Penny, A. M., Waschbusch, D. A., Klein, R. M., Corkum, P., & Eskes, G. (2009). Developing a measure of sluggish cognitive tempo for children: Content validity, factor structure, and reliability. *Psychological Assessment*, 21(3), 380–389.
- Rao, V. & Ashok ,MV,. (2014). Joint Attention Routines in Intervention for Children with Autism Spectrum Disorders. *Journal of Indian Association for Child and Adolescent Mental Health*, 10(4), 292-298.
- Reitman, M. R. (2005). Effectiveness of music therapy interventions on joint attention in children diagnosed with autism: A pilot study. *Carlos Albizu University*.
- Smith, Z. R., & Langberg, J. M. (2020). Do sluggish cognitive tempo symptoms improve with school-based ADHD interventions? Outcomes and predictors of change. *Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines*, 61(5), 575-583. <https://doi.org/10.1111/jcpp.13149>
- Sullivan, J., Alison, M., Elizabeth, G., Mayer. Margaret B. & Rebeca L. (2007). Response to Joint Attention in Toddlers at Risk for Autism Spectrum Disorder: A Prospective Study, *Journal of Autism Development Disorders*, 37, 37-48.
- Unsel-Bolat, G., Baytunca, M., Kardas, B., Ipci, M., Inci Izmir, S., Ozyurt, O., ... & Ercan, E. (2020). Diffusion tensor imaging findings in children with sluggish cognitive tempo comorbid Attention Deficit Hyperactivity Disorder. *Nordic Journal of Psychiatry*, 74(8), 620-626.

- Volkmar, F., Cicchetti, D., Richey, B., & Doehring, P. (2011). *Evidence -based practice and treatments for children with autism*. Springer New York Dordrecht Heidelberg London.
- Wood, W. L. (2015). *Capturing the Impairment Profile of College Students with Sluggish Cognitive Tempo Symptoms*. Surface Analysis Society of Japan. Retrieved from <https://surface.syr.edu/etd/324>
- Wood, W. L., Lewandowski, L. J., Lovett, B. J., & Antshel, K. (2020). Sluggish cognitive tempo and impairment: The role of lifestyle factors. *Psychology in the Schools*, 57(7), 1171-1188.

ملحق الدراسة

- ملحق (١) أسماء السادة الخبراء المحكمين لأدوات الدراسة
- ملحق (٢) اختبار رسم الرجل لجودائف هاريس.
- ملحق (٣) مقياس المستوى الاجتماعي والاقتصادي والثقافي للأسرة.
- ملحق (٤) مقياس تباطؤ الإيقاع المعرفي لأطفال ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة.
- ملحق (٥) مقياس الانتباه المشترك لأطفال ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة.
- ملحق (٦) برنامج تدريبي قائم على نظرية برونر في خفض تباطؤ الإيقاع المعرفي وتحسين الانتباه المشترك لدى أطفال ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة.

ملحق (١)

أسماء السادة الخبراء المحكمين لأدوات الدراسة

ملحق (١)

أسماء السادة الخبراء المحكمين لأدوات الدراسة

م	الاسم	الدرجة العلمية والوظيفة	مقياس الايقاع المعرفي	مقياس الانتباه المشترك	البرنامج
١.	أ.د/ أسماء محمد عبد الحميد	أستاذ علم النفس التربوي - كلية التربية - جامعة المنيا.	√	√	√
٢.	أ.د/ السيد أحمد محمود صقر	استاذ علم النفس التربوي المتفرغ - كلية التربية جامعة كفر الشيخ.	√	√	√
٣.	أ.د/ الشيماء محمود سالمان	أستاذ الصحة النفسية - كلية التربية - جامعة المنيا	√	√	√
٤.	أ.د/ حسام محمود زكي	أستاذ ورئيس قسم الصحة النفسية - كلية التربية - جامعة المنيا.	√	√	√
٥.	أ.د/ حنان فوزي أبو العلا	أستاذ الصحة النفسية - كلية التربية - جامعة المنيا	√	√	√
٦.	أ.د/ سليمان محمد سليمان	استاذ علم النفس التربوي المتفرغ - كلية التربية جامعة بني سويف.	√	√	√
٧.	أ.د/ عبد العزيز محمد حسب الله	أستاذ علم النفس التربوي - كلية التربية - جامعة المنيا.	√	√	√

• تم الترتيب طبقاً لحروف الهجاء (لكل درجة علمية).

ملحق (٢)

اختبار رسم الرجل لجودأنف هاريس

إعداد: أبو حطب وآخرون (١٩٧٧)

اختبار رسم الرجل لجودأنف هاريس (١٩٢٦)
أعدده للبيئة العربية فؤاد أبو حطب، وآخرون (١٩٧٧)
وقسم المفردات إلى ٧٤ مفردة للاختبار

م	المفردات	م	المفردات
١	وجود الرأس	٣٨	وجود الساقين
٢	وجود الرقبة	٣٩	إظهار الفخذ العلوي (عام)
٣	وجود الرقبة من بعدين	٤٠	إظهار الفخذ العلوي (تفاصيل)
٤	وجود العينين	٤١	إظهار مفصل الساق (الركبة)
٥	تفاصيل العينين (الرموش والحواجب)	٤٢	إظهار مفصل الساق (الفخذ)
٦	تفاصيل العين (إنسان العين)	٤٣	إظهار القدمين (عام)
٧	تفاصيل العين (النسب)	٤٤	إظهار القدمين (التناسب)
٨	تفاصيل العين (بريق أو اتجاه العين)	٤٥	إظهار القدمين (الكعب)
٩	وجود الأنف	٤٦	إظهار القدمين (الرسم المنظوري)
١٠	الأنف من بعدين	٤٧	إظهار القدمين (التفاصيل)
١١	وجود الفم	٤٨	اتصال الذراعين والساقين (عام)
١٢	الشفاه من بعدين	٤٩	اتصال الذراعين والساقين في الأماكن الصحيحة
١٣	وجود فتحتي الأنف	٥٠	وجود الجذع (عام)
١٤	الشفاه والأنف معا من بعدين	٥١	وجود الجذع (التناسب)
١٥	الذقن والجبهة	٥٢	التناسب (الرأس ، الذقن)
١٦	إظهار بروز الذقن	٥٣	التناسب (الوجه)
١٧	الشارب أو اللحية أو كلاهما	٥٤	التناسب (علاقة الذراعين بالجذع)
١٨	توضيح خط الفك	٥٥	التناسب (علاقة الجزء العلوي من الذراعين بالجزء السفلي)
١٩	قنطرة الأنف	٥٦	التناسب (الساقين)
٢٠	الشعر (عام)	٥٧	إظهار الذراعين والساقين من الملابس (عام)
٢١	الشعر في الأماكن الصحيحة	٥٨	الملابس وجود قطعتين
٢٢	الشعر (توضيح نمط الشعر)	٥٩	الشكل والخطوط المباشرة (خطوط الذراعين والساقين)
٢٣	الشعر (التمشيط)	٦٠	الشكل والخطوط المباشرة (خطوط ملامح الوجه)
٢٤	وجود الأذنين (عام)	٦١	الخطوط القصيرة (الاسكتش)
٢٥	وجود الأذنين (في الأماكن وبطريقة مناسبة وصحيحة)	٦٢	الملابس (النهايات وعدم الشفافية)
٢٦	وجود الأصابع (عام)	٦٣	الملابس (وجود أربع قطع)
٢٧	العدد الصحيح للأصابع	٦٤	الملابس (كاملة)
٢٨	تفاصيل الأصابع	٦٥	الرسم الجانبي أو البروفيل (عام)
٢٩	الوضع الصحيح للإبهام	٦٦	الرسم الجانبي أو البروفيل (دقيق)
٣٠	إظهار راحة اليد	٦٧	الوجه الكامل المواجه للشخص التوافق الحركي (للخطوط بصفة عامة)
٣١	إظهار معصم اليد	٦٨	التوافق الحركي (اتصال الخطوط)

م	المفردات	م	المفردات
٣٢	إظهار الأكتاف (عام)	٦٩	أفضل توافق حركي
٣٣	إظهار الأكتاف (التمثيل الدقيق)	٧٠	الشكل والخطوط المباشر (إطار الرأس)
٣٤	الوضع الجانبي للذراع	٧١	الشكل والخطوط المباشر (إطار الجذع)
٣٥	إظهار مفصل الذراع (الكتف)	٧٢	الأسلوب (الرسم النموذج الكامل)
٣٦	إظهار مفصل الذراع (الكوع)	٧٣	حركة الذراعين
٣٧	إظهار مفصل الذراع (المرفق)	٧٤	حركة الساقين

اسم الطفل:

المدرسة:

تاريخ الميلاد:

العمر الزمني:

ارسم رجلا في الورقة التي أمامك:

معايير التصحيح

العمر العقلي			العمر العقلي		
سنة	شهر	الدرجة	سنة	شهر	الدرجة
٨	٣	٢١	٣	٣	١
٨	٦	٢٢	٣	٦	٢
٨	٩	٢٣	٣	٩	٣
٩	-	٢٤	٤	-	٤
٩	٣	٢٥	٤	٣	٥
٩	٦	٢٦	٤	٦	٦
٩	٩	٢٧	٤	٩	٧
١٠	-	٢٨	٥	-	٨
١٠	٣	٢٩	٥	٣	٩
١٠	٦	٣٠	٥	٦	١٠
١٠	٩	٣١	٥	٩	١١
١١	-	٣٢	٦	-	١٢
١١	٣	٣٣	٦	٣	١٣
١١	٦	٣٤	٦	٦	١٤
١١	٩	٣٥	٦	٩	١٥
١٢	-	٣٦	٧	-	١٦
١٢	٣	٣٧	٧	٣	١٧
١٢	٦	٣٨	٧	٦	١٨
١٢	٩	٣٩	٧	٩	١٩
١٣	-	٤٠	٨	-	٢٠

ملحق (٣)

مقياس المستوى الاجتماعي والاقتصادي والثقافي للأسرة

إعداد: عبد العزيز الشخص (٢٠١٢)

مقياس المستوى الاجتماعي والاقتصادي للأسرة

إعداد

أ.د/ عبد العزيز الشخص

استمارة جمع

بيانات عن الحالة الاجتماعية – الاقتصادية للأسرة

- ١- الاسم: المدرسة/ الجامعة:
- ٢- وظيفة رب الأسرة أو مهنته بالتفصيل:
- ٣- المرتب الشهري لرب الأسرة:
- ٤- مستوى تعليم رب الأسرة (أعلى مؤهل حصل عليه):
- ٥- وظيفة ربة الأسرة أو مهنتها بالتفصيل:
- ٦- المرتب الشهري لربة الأسرة:
- ٧- مستوى تعليم ربة الأسرة (أعلى مؤهل دراسي حصلت عليه):
- ٨- مصادر أخرى لدخل الأسرة:
- ٩- قيمة الدخل من تلك المصادر:
- ١٠- إجمالي دخل الأسرة في الشهر:
- ١١- عدد أفراد الأسرة:
- ١٢- دخل الفرد في الشهر:

تحاط بيانات هذه الاستمارة بالسرية التامة – ولا تستخدم إلا لأغراض البحث العلمي فقط.

ملحق (٤)

مقياس تباطؤ الإيقاع المعرفي لدى أطفال ذوي

الإعاقة الفكرية البسيطة

(إعداد الباحث)



جامعة الدول العربية
المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم
معهد البحوث والدراسات العربية
قسم دراسات التربية

مقياس تباطؤ الإيقاع المعرفي لدى أطفال ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة

إعداد

أسامة محمد مصطفى قطب عبد الله

إشراف

أ.د. فضل إبراهيم عبد الصمد

أستاذ الصحة النفسية والإرشاد النفسي

المتفرغ كلية التربية

جامعة المنيا

١٤٤٦هـ / ٢٠٢٥م

عزيزي المعلم/ الاخصائي:

تحية طيبة وبعد ،،،،

بين يديك مقياس يهدف إلى الإيقاع المعرفي لدى أطفال ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة، ويتكون المقياس من (٣٠) عبارة تقيس عدد (٣) أبعاد لتباطؤ الإيقاع المعرفي لدى الطفل وهي: البعد الأول بطء الأداء والشعور بالنعاس، البعد الثاني الاستغراق في أحلام اليقظة، البعد الثالث ضعف التركيز والشعور بالكسل.

وقد أُعد هذا المقياس للحصول على تقديرات تدل على مدى الإيقاع المعرفي لدى الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة، ولذا فإن معرفتك الجيدة للطفل (موضع التقدير)، وتكرار ملاحظتك له سوف تفيد في تحقيق هدف المقياس بدقة.

ومن ثم فإن الاهتمام بقراءة كل عبارة جيداً، وتقدير مدي توافر ظهورها لدي الطفل (موضع التقدير)، يعد أمراً أساسياً يفيد في التشخيص لتباطؤ الإيقاع المعرفي لديه، لذا نرجو التكرم بقراءة العبارات جيداً، والتفضل بوضع علامة (✓) أمام الاختيار الذي ينطق على سلوكيات الطفل من خلال متابعتك وملاحظتك له.

والمطلوب منك عند تطبيق المقياس مراعاة أن:

- يتم تطبيق المقياس بكل أبعاده بصورة فردية لكل طفل.
 - تُملأ جميع البيانات الخاصة بالطفل في المكان المخصص لها بالمقياس.
 - عدم ترك أي عبارة دون الإجابة عليها.
- مع مراعاة أن تحاط بالسرية التامة ولا تستخدم إلا لأغراض البحث العلمي

مع جزيل الشكر والتقدير...

الباحث

البيانات الأساسية للطفل

- اسم الطفل:
- النوع: ذكر () / أنثى ()
- عمر الطفل:

م	الأبعاد/ العبارات	دائمًا (٣)	أحيانًا (٢)	أبدًا (١)
من خلال ملاحظة المعلم على الطفل ذو الإعاقة الفكرية البسيطة يبدو عليه ما يلي:				
البعد الأول: بطء الأداء والشعور بالنعاس				
١.	يبدو بطيء الحركة.			
٢.	يبدو بطيء في استجاباته وردود أفعاله.			
٣.	يبدو عليه النعاس أثناء التواجد في الصف.			
٤.	يبدو وكأنه في حالة ضباب عقلي.			
٥.	يتأخر في إنجاز المهام المكلف بها.			
٦.	يتثائب أثناء التواجد في الصف.			
٧.	يجد صعوبة في البقاء يقظًا.			
٨.	يجد صعوبة في التعبير عن أفكاره بكلمات.			
٩.	يحتاج وقت إضافي لإتمام المهمة المكلف بها.			
١٠.	يرتبك عند تلقي التعليمات.			
البعد الثاني: الاستغراق في أحلام اليقظة				
١١.	تبدر منه أصوات أو تعبيرات وجه بشكل مفاجئ.			
١٢.	تبدو عليه عدم الثقة بالنفس.			
١٣.	تميل أفكاره إلى الخيال (خيالي).			
١٤.	يبدو تفكيره بطيء.			
١٥.	يبدو شارد الذهن (يسرح).			
١٦.	يبدو عقله مشوشًا.			
١٧.	يحب العزلة.			

م	الأبعاد/ العبارات	دائمًا (٣)	أحيانًا (٢)	أبدًا (١)
١٨.	يحق في الفضاء بلا هدف.			
١٩.	ينسحب من المواقف الحياتية.			
٢٠.	ينسى ما يريد قوله.			
البعد الثالث: ضعف التركيز والشعور بالكسل				
٢١.	يبدو عليه الخمول.			
٢٢.	يبدو عليه عدم التركيز.			
٢٣.	ييدي عدم الاهتمام بالمشاركة في الأنشطة.			
٢٤.	يشعر بالتعب من أقل مجهود.			
٢٥.	يعاني صعوبة في تذكر الأحداث.			
٢٦.	يعاني صعوبة في تذكر مكان الأشياء.			
٢٧.	يفتقر إلى الدافعية عند إنجاز المهام.			
٢٨.	يفتقر إلى النشاط.			
٢٩.	يفقد القدرة على التحكم بحركاته.			
٣٠.	يميل إلى الخمول والكسل.			

ملحق (٥)

مقياس الانتباه المشترك لدى أطفال ذوي

الإعاقة الفكرية البسيطة

(إعداد الباحث)



جامعة الدول العربية
المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم
معهد البحوث والدراسات العربية
قسم دراسات التربية

مقياس الانتباه المشترك لدى أطفال ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة

إعداد

أسامة محمد مصطفى قطب عبد الله

إشراف

أ.د. فضل إبراهيم عبد الصمد

أستاذ الصحة النفسية والإرشاد النفسي

المتفرغ كلية التربية

جامعة المنيا

١٤٤٦هـ / ٢٠٢٥م

عزيزي المعلم/ الاخصائي:

تحية طيبة وبعد ،،،،

بين يدك مقياس يهدف إلى الانتباه المشترك لدى أطفال ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة، ويتكون المقياس من (٣٠) عبارة تقيس عدد (٣) أبعاد للانتباه المشترك لدى الطفل وهي: البعد الأول التهيئة والاستعداد للانتباه المشترك، البعد الثاني الاستجابة للانتباه المشترك، البعد الثالث: المبادرة بالانتباه المشترك.

وقد أُعد هذا المقياس للحصول على تقديرات تدل على مدى الانتباه المشترك لدى الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة، ولذا فإن معرفتك الجيدة للطفل (موضع التقدير)، وتكرار ملاحظتك له سوف تفيد في تحقيق هدف المقياس بدقة.

ومن ثم فإن الاهتمام بقراءة كل عبارة جيداً، وتقدير مدي توافر ظهورها لدي الطفل (موضع التقدير)، يعد أمراً أساسياً يفيد في التشخيص للانتباه المشترك لديه، لذا نرجو التكرم وقراءة العبارات جيداً، والتفضل بوضع علامة (✓) أمام الاختيار الذي ينطق على سلوكيات الطفل من خلال متابعتك وملاحظتك له.

والمطلوب منك عند تطبيق المقياس مراعاة أن:

- يتم تطبيق المقياس بكل أبعاده بصورة فردية لكل طفل.
 - تُملأ جميع البيانات الخاصة بالطفل في المكان المخصص لها بالمقياس.
 - عدم ترك أي عبارة دون الإجابة عليها.
- مع العلم بأن البيانات التي يحتويها هذا المقياس تحاط بالسرية التامة ولا تستخدم إلا لأغراض البحث العلمي

مع جزيل الشكر والتقدير...

الباحث

البيانات الأساسية للطفل

- اسم الطفل:
- النوع: ذكر () / أنثى ()
- عمر الطفل:
- اسم القائم بالفحص:

م	الأبعاد/ العبارات	دائمًا (٣)	أحيانًا (٢)	أبدًا (١)
من خلال ملاحظة المعلم على الطفل ذو الإعاقة الفكرية البسيطة يبدو عليه ما يلي:				
البعد الأول: التهيئة والاستعداد للانتباه المشترك				
١.	ينتبه وينظر عندما ينادي عليه شخص باسمه.			
٢.	يتابع حركة عين شخص يتحدث إليه.			
٣.	يتتبع بصريا الأشياء المتحركة أمامه في اتجاهات مختلفة.			
٤.	يهتم الطفل بانفعالات الشخص الإيجابية مثل الفرح، السعادة.			
٥.	يفرح عندما يلعب مع أقرانه.			
٦.	يندمج في النشاط مع المحيطين به.			
٧.	يستطيع عرض عمل فني أو نشاط قام بإعداده.			
٨.	ينتبه إلى مصدر الصوت.			
٩.	ينتبه إلى باب الغرفة عندما يطرقه أو يفتحه شخص ما.			
١٠.	ينابذ النظر بين شئ ما يرغب في الحصول عليه وبين شخص ما ليساعده.			
البعد الثاني: الاستجابة للانتباه المشترك				
١١.	ينظر لمتابع شئ قريب أمامه مباشرة يشير إليه المعلم.			
١٢.	يدير رأسه لمتابع شئ بعيد عنه يشير إليه شخص ما.			
١٣.	ينفذ ما يطلبه منه إذ كلف بإحضار شئ ما.			
١٤.	ينظر إلى المعلم إذا قام بالشرح أو أداء نموذج.			
١٥.	ينظر إلى الشخص الذي يحاول مسك يده لمساعدته أو تدريبه على شئ.			
١٦.	يستجيب الطفل بصريا للأشخاص والأشياء من حوله بشكل طبيعي.			
١٧.	ينفذ التعليمات التي تتضمنها الأنشطة مثل لقف كرة وإعادتها.			

م	الأبعاد/ العبارات	دائمًا (٣)	أحيانًا (٢)	أبدًا (١)
١٨.	يتعاون مع المعلم والزملاء في ترتيب غرفة الألعاب أو تنفيذ نشاط جماعي.			
١٩.	ينظر إلى الصور التي تتضمنها القصص أو الكتب المصورة التي تقرأ له.			
٢٠.	يتتبع بصريا تسلسل الأحداث التي تعرض أمامه.			
البعد الثالث: المبادرة بالانتباه المشترك				
٢١.	يشير إلى الشيء الذي يرغب في الحصول عليه.			
٢٢.	يشير إلى شيء ما يرغب في تقديمه للآخرين.			
٢٣.	يدقق النظر في وجه الشخص إذا أراد أن ينادي عليه.			
٢٤.	ينادي على زملائه ليشاركوه في اللعب.			
٢٥.	يشارك الآخرين النظر إلى الشيء الذي يرغب في الحصول عليه.			
٢٦.	يعبر لغويًا عن اهتمامه بشيء ما.			
٢٧.	يستخدم الكلمات والإيماءات أثناء اللعب أو النشاط.			
٢٨.	يشير إلى الصور التي تتضمنها الكتب أو القصص المقدمه له ويصفها.			
٢٩.	يطلب من الآخرين مشاركته بعض الأعمال مثل قراءة القصص أو مشاهدة الصور.			
٣٠.	يتوجه ببصره نحو الشيء الذي توجه إليه بصر شخص آخر.			

ملحق (٦)

برنامج تدريبي قائم على نظرية برونر في خفض تباطؤ الايقاع المعرفي
وتحسين الانتباه المشترك لدى أطفال ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة
(إعداد الباحث)



جامعة الدول العربية
المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم
معهد البحوث والدراسات العربية
قسم دراسات التربية

برنامج تدريبي قائم على نظرية برونر في خفض تباطؤ الايقاع المعرفي وتحسين الانتباه المشترك لدى أطفال ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة

إعداد

أسامة محمد مصطفى قطب عبد الله
باحث بمرحلة الماجستير تخصص (صحة نفسية)

إشراف

أ.د. فضل إبراهيم عبد الصمد

أستاذ الصحة النفسية والإرشاد
النفسي المتفرغ كلية التربية
جامعة المنيا

١٤٤٦هـ / ٢٠٢٥م

المرحلة الأولى: تمهيد وتعارف

الجلسة الأولى	زمن الجلسة: ٤٥ دقيقة
عنوان الجلسة	تمهيد وتعارف
الهدف العام	التعارف بين الأطفال
الأهداف السلوكية	يتوقع في نهاية تنفيذ النشاط أن يكون الطفل قادراً على أن: ١- يتعرف الأطفال والباحث على بعضهم البعض. ٢- يتعاون مع زملاءه في أنشطة التعارف. ٣- يبدي اهتماماً بحضور البرنامج بحماس ودافعية.
الفنيات المستخدمة	الحوار والمناقشة، التعلم باللعب، التعزيز.
الأدوات المستخدمة	عروسة قفازية - عدد من الكراسي - حلوى أو أي معززات.
إجراءات الجلسة	
التمهيد للجلسة	يبدأ الباحث بإلقاء التحية على الأطفال، ويعرفهم بنفسه ثم يشرح لهم بأنهم سوف يلعبون سوياً لعبة جميلة وهي لعبة التعارف (عروستي)، ثم يخرج لهم العروسة القفازية ويخبرهم بأنها صديقتهم الجديدة
محتوي الجلسة	يبدأ الباحث بإلقاء التحية على الأطفال ويرحب بهم، ويقوم بتوزيع بعض الحلوى عليهم وذلك لإقامة علاقة طيبة معهم، ثم يطلب منهم أن يجلسوا على شكل دائرة وتجلس معهم لكي يلعبوا لعبة عروستي. يبدأ الباحث باللعب مع الأطفال لعبة التعارف، ويطلب منهم أن يجلسوا على شكل دائرة وتتأكد من جلوسهم بشكل مريح. يمسك الباحث عروسة قفازيه ويُعرف نفسه ثم يعطى العروسة لأحد الأطفال ويطلب منه أن يقوم الطفل بتقديم نفسه أمام زملائه، ثم يعطى العروسة للطفل الذي بجانبه وهكذا تكرر مع باقي الأطفال، وهنا يتم تحقيق الاندماج والتفاعل بين الأطفال وبعضهم، والتعبير عن ذواتهم. يقوم الباحث بتقديم شرح ملخص عن البرنامج وأهدافه للأطفال وما سوف يقومون به بشكل موجز ومبسط، وإخبار الأطفال بالمعايير والقواعد التي يلتزمون بها خلال جلسات البرنامج وهي: - الانضباط في المواعيد. - الاستماع الجيد للباحث ولزملائهم. - التغذية الراجعة من الباحث والأطفال.
التقويم	يطلب الباحث من كل طفل أن يذكر اسمه واسم الباحث أو أحد زملائه.

الجلسة الثانية	زمن الجلسة: ٤٥ دقيقة
عنوان الجلسة	تمهيد وتعارف
الهدف العام	زيادة الألفة بين الباحث والأطفال
الأهداف السلوكية	يتوقع في نهاية تنفيذ النشاط أن يكون الطفل قادرا على أن: ١- يذكر اسم الباحث. ٢- يقدم نفسه للآخرين بمهارة. ٣- يشارك في أنشطة البرنامج بدافعية وحماس.
الفنيات المستخدمة	الحوار والمناقشة، التعلم باللعب، التعزيز.
الأدوات المستخدمة	بطاقات مطبوع عليها أرقام ملونة، بعض المعززات البسيطة
إجراءات الجلسة	
التمهيد للجلسة	يبدأ الباحث بإلقاء التحية على الأطفال، ويعرفهم بنفسه ثم يشرح لهم بأنهم سوف يلعبون لعبة الأرقام.
محتوى الجلسة	يبدأ الباحث بالعمل على زيادة الألفة بينه وبين الأطفال، ويخبرهم بأنهم سوف يلتقون بشكل مستمر ليلعبوا سويا ألعاب جميلة. بعدها يقوم الباحث في البداية بشرح (لعبة الأرقام) وهي أن يوزع الباحث على الأطفال بطاقات الأرقام، حيث ينتشر الأطفال في القاعة، ثم يقوم الباحث بالنداء على الرقم (١)، فيرفع الطفل الذي يحمل كارت الرقم (١) الكارت ويقول اسمه بصوت عالٍ لزملائه، ثم يسأله الباحث سؤال عما يحب من الأنشطة، وبعدها ينادي على الرقم (٢) فيفعل فيقدم نفسه لزملائه وهكذا حتى يعرف كل طفل نفسه للباحث وزملاءه. يذكر الباحث الأطفال بالمعايير والاعتبارات الخاصة بالبرنامج التي تم الاتفاق عليها خلال الجلسة السابقة. * ثم يتم يقوم الباحث بتطبيق (مقياس تباطؤ الإيقاع المعرفي، ومقياس الانتباه المشترك) كقياس قبلي. * وفي ختام الجلسة يطلب الباحث من كل طفل أن يقدم زميله الذي بجواره لباقي الأطفال بعد أن يقدم نفسه، كما يقوم الباحث باسترجاع ما حدث خلال الجلسة، وتوزع الحلوى عليهم، ثم يقوم الباحث بتطبيق القياس القبلي عليهم.
التقويم	يطلب الباحث من كل طفل أن يقدم نفسه للمجموعة.

المرحلة الثانية: جلسات موجهة لخفض تباطؤ الإيقاع المعرفي

الجلسة الثالثة		زمن الجلسة: ٤٥ دقيقة
عنوان الجلسة	الرد على النداء	
الهدف العام	خفض تباطؤ الإيقاع الخاص بالبطء والنعاس لدى الطفل	
الأهداف السلوكية	يتوقع في نهاية تنفيذ النشاط أن يكون الطفل قادرا على أن: ١. يرد على الباحث عندما ينادي عليه باسمه. ٢. يلتفت إلى مصدر الصوت. ٣. ينادي على زملائه بأسمائهم.	
الفنيات المستخدمة	الاكتشاف الموجه، التعزيز، الحوار والمناقشة	
الأدوات المستخدمة	صور لجميع أفراد العينة مجموعة البحث، بعض المعززات	
إجراءات الجلسة		
التمهيد للجلسة	يقوم الباحث بإلقاء التحية على الأطفال ويرحب بهم، ثم يطلب منهم الجلوس في أماكنهم المخصصة.	
محتوي الجلسة	* يبدأ الباحث بالحديث مع الأطفال للتأكد من أن كل طفل منهم يعرف اسمه بالفعل، وهذه خطوة مهمة قبل البدء في النشاط، وهي التأكد من أن كل طفل يعرف اسمه. * يقوم الباحث باخراج أحد الأطفال أمام الجميع ليؤدي معه نموذج للرد على النداء عندما ينادى عليه باسمه، فينادي على الطفل ثم يطلب منه ان يرد عليه بقول نعم، ويكرر أداء النموذج أمام الأطفال أكثر من مرة. * يقوم الباحث بعمل مسابقة بين الأطفال بأنه سينادي على أسمائهم الواحد تلو الآخر، ويعزز الطفل الذي يقوم بالرد بكلمة نعم عندما يسمع النداء على اسمه. * يوظف الباحث الاكتشاف الموجه في الجلسة حيث يعرض على الأطفال صور المجموعة، فيعرض الصورة الأولى ويسأل الأطفال من هذا، ويتركهم يستكشفون من هو، ويتلقى الإجابة، ثم يطلب منهم قائلا هيا ننادي على (فلان) صاحب الصورة، فينادون على زميلهم ليقوم بالرد عليهم. * يجمع الباحث الأطفال ويطلب منهم أن يغنوا معه أغنية "اسمي حلو" وكلماتها كالآتي: اسمي حلو ما أجمله.... بحب كثير اسمعه	

بابا وماما سموني..... يحميهم نور عيوني لما اسمع اسمي..... لازم أرد عليه أنا اسمي أحمد وإنت اسمك ايه ثم يقوم الباحث بتوزيع الحلوى لكل من شارك في النشاط، وفي ختام الجلسة يقوم الباحث باسترجاع أحداث الجلسة.	
س١: ماذا تقول عندما ينادي عليك زميلك باسمك؟ س٢: غني أغنية اسمي حلو؟	التقويم

الجلسة الرابعة		زمن الجلسة: ٤٥ دقيقة
عنوان الجلسة	أصوات الحيوانات	
الهدف العام	خفض تباطؤ الإيقاع الخاص بالبطء والنعاس لدى الطفل	
الأهداف السلوكية	يتوقع في نهاية تنفيذ النشاط أن يكون الطفل قادرا على أن: ١. يتعرف الصوت الذي يعرض عليه. ٢. يقلد بعض أصوات الحيوانات المعروضة عليه. ٣. يعيد المحاولة حالة الفشل في نشاط أصوات الحيوانات.	
الفتيات المستخدمة	التمثيل، الاكتشاف، التعزيز الذاتي، التعلم باللعب	
الأدوات المستخدمة	صور لحيوانات أليفة، أصوات وصور لبعض الحيوانات، مصدر لموسيقى.	
إجراءات الجلسة		
التمهيد للجلسة	يقوم الباحث بإلقاء التحية على الأطفال ويرحب بهم، ثم يطلب من الأطفال أن يجلسوا في أماكنهم المخصصة لهم.	
محتوي الجلسة	* يعرض الباحث على الأطفال صور متنوعة للحيوانات الأليفة التي يمكن أن نراها في الريف أو في المزرعة، ويسأل الأطفال عن أسماء تلك الحيوانات ومن يعرفها وأين يشاهدونها. * النشاط الأول (شبكة الكلمة):	

يطلب الباحث من الأطفال أن يساعده في صنع شبكة الكلمة، وهي أن يقوم بإحضار ورقة كبيرة ويكتب في منتصفها (حيوانات أليفة) ويرسم اسمهم تخرج من تلك الكلمة في كل الاتجاهات ويطلب من الأطفال اكتشاف أسماء لحيوانات أليفة	
<pre> graph TD A[حيوانات] --> B[حصان] A --> C[بقرة] A --> D[غزالة] A --> E[شاة] </pre> ليكملوا شبكة الكلمة، كما بالشكل. * ثم يقوم الباحث بتقديم مجموعة من الأصوات المختلطة والمنبعثة في وقت واحد للحيوانات الموجودة بشبكة الكلمة، مع خلط هذه الأصوات بأصوات أخرى مثل صوت إنسان، وصوت حيوان، وصوت آلة، وصوت طيور، وصوت سقوط أحجار، ويطلب من الأطفال الانتباه لتلك الأصوات والتمييز بينها. * النشاط الثاني: تحديد مصدر الصوت يقدم الباحث للطفل مجموعة من الأصوات مع تغيير مصدر تقديمها، ويطلب من الطفل تحديد مصدر الصوت والإشارة إليه في كل مرة. يقدم الباحث للطفل عدداً من الأصوات المتنوعة بترتيب معين، ويطلب منه أن يحددها حسب سماعه لها؛ حيث يقول سمعت صوت خروف ثم سمعت صوت قطعة ثم سمعت صوت حصان.. الخ. — ثم يقوم الباحث بتوزيع الحلوي لكل من شارك في النشاط، وفي ختام الجلسة يقوم الباحث باسترجاع أحداث الجلسة.	
يقوم الباحث بتشغيل مصدر صوت موسيقى ويطلب من الأطفال تحديد مصدر الصوت. يطلب الباحث من الأطفال رسم شبكة للكلمة تشبه شبكة الكلمة التي صمموها بالجلسة لكن بأسماء الطيور أو وسائل المواصلات أو غيرها من المجموعات الأخرى.	التقويم

الجلسة الخامسة		زمن الجلسة: ٤٥ دقيقة
عنوان الجلسة	الانتباه البصري	
الهدف العام	خفض تباطؤ الإيقاع الخاص بالبطء والنعاس لدى الطفل	
الأهداف السلوكية	يتوقع في نهاية تنفيذ النشاط أن يكون الطفل قادرا على أن: ١- يتابع نقطة متحركة على الحائط. ٢- يشترك مع زملائه في بناء برج من المكعبات. ٣- يكتشف لون الكارت المشابة للون المكعب.	
الفنيات	الاكتشاف، الحوار والمناقشة، التعلم باللعب، التعلم التعاوني	
الأدوات	جهاز ليزر لاصدار شعاع ضوئي ملون، مجموعة من المكعبات، معززات	
إجراءات الجلسة		
التمهيد للجلسة	يقوم الباحث بإلقاء التحية على الأطفال ويرحب بهم، ثم يطلب منهم الجلوس في الأماكن المخططة لهم.	
محتوي الجلسة	النشاط الأول: يقوم الباحث بعرض جهاز الليزر على الأطفال، ويشرح لهم كيف يعمل وكيف يمكنهم الاستفادة منه في اللعب. ثم يقوم الباحث بالوقوف في اخر القاعة خلف الأطفال وينظر في نفس الاتجاه الذي ينظر إليه الأطفال ثم يقوم بتسليط ضوء الليزر على الحائط التي أمام الأطفال ويطلب منهم متابعة نقطة الليزر في حركتها، ويطلب من الأطفال الواحد تلو الآخر أن يشير إلى مكان نقطة الليزر مع تغيير اتجاه الليزر في كل مرة. النشاط الثاني: يقوم الباحث بعرض قطع المكعبات على الأطفال، ويطلب من كل طفل أن يقوم ببناء برج من المكعبات، يتكون من قطعتين، ثم بناء برج يتكون من ثلاث قطع، ثم أربعة ، وهكذا زيادة المكعبات في كل مرة. النشاط الثالث: وهو خاص بالانتباه المشترك يقوم الباحث بعرض صورة لبرج مبنى من المكعبات ثم يقسم افراد العينة إلى أزواج، ويكلف كل زوج بالاشتراك في بناء برج كبير. أنشطة إضافية على هامش القصة: وباستخدام استراتيجية الاكتشاف يقوم الباحث بتوزيع كروت ملونة على الأطفال، ثم يقدم الباحث للطفل مكعب ملون، ويطلب من الطفل أن يخرج الكارت الملون بنفس لون المكعب، وذلك طبقا لزمان محدد وأن يعيد ترتيب وتنظيم الكروت مرة أخرى. وفي ختام الجلسة يقوم الباحث باسترجاع أحداث الجلسة. ويقوم بتوزيع المعززات لكل من شارك في النشاط.	
التقويم	س١: اشرح كيف تبني برج من المكعبات؟ س٢: اذكر ماذا رأيت على الحائط أثناء الجلسة؟ س٣: وضح كيف كانت نقطة الضوء تتحرك على الحائط؟	

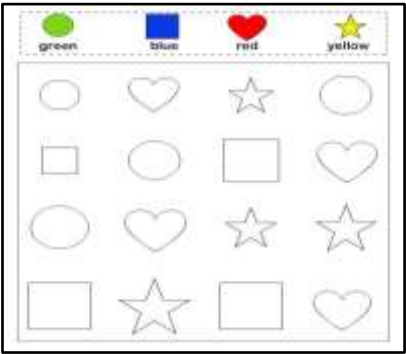
الجلسة السادسة		زمن الجلسة: ٤٥ دقيقة
عنوان الجلسة	بطيء / سريع	
الهدف العام	خفض تباطؤ الإيقاع الخاص بالبطء والنعاس لدى الطفل	
الأهداف السلوكية	يتوقع في نهاية تنفيذ النشاط أن يكون الطفل قادرا على أن: ١- يتعرف مفهوم بطيء/ سريع. ٢- يحدد الحيوانات السريعة والبطيئة من الصور المعروضة عليه. ٣- يميز الصور الدالة على للبطء والصور الدالة على السرعة.	
الفنيات	الاكتشاف، التعزيز، الحوار المناقشة	
الأدوات	صور ملونة لحيوانات وطيور (سريعة، وبطيئة)، جهاز عرض أو شاشة تفاعلية لعرض فيديو عن الحيوانات والطيور ودرجة سرعتها في المشي أو الطيران	
إجراءات الجلسة		
التمهيد للجلسة	يقوم الباحث بإلقاء التحية على الأطفال ويرحب بهم، ثم يطلب منهم الجلوس في الأماكن المخصصة لهم.	
محتوي الجلسة	يعرض الباحث على الأطفال صور الحيوانات والطيور، ويسألهم عن أسماء تلك الحيوانات والطيور، ويسألهم عن طريقة هذه الحيوانات في المشي. يناقش الباحث الأطفال عن مفهوم سريع وبطيء، وأن هذه الحيوانات والطيور منها ما هو بطيء ومنها ما هو سريع. يقوم الباحث بعرض الفيديو على الأطفال ، وهو فيديو يتضمن مقاطع للحيوانات والطيور ومدى سرعتها في تحركها، مع التعليق على مقاطع هذا الفيديو مع الأطفال والحوار والمناقشة مع الأطفال.  النشاط الثاني: يعرض الباحث على الأطفال صور الحيوانات و يطلب منهم اكتشاف هل هو سريع أم بطيء. يعرض الصور و يطلب من الأطفال قول (سريع أو بطيء) حسب وجهة نظرهم. - وفي ختام الجلسة يقوم الباحث باسترجاع أحداث الجلسة. ويقوم الباحث بتوزيع المعززات لكل من شارك في النشاط	
التقويم	س١: ضع دائرة حول الحيوانات السريعة؟ (يعرض الباحث على الأطفال لوحة كبيرة تتضمن مجموعة من الصور) س٢: وضح الفرق بين مفهوم سريع و بطيء؟	

زمن الجلسة: ٤٥ دقيقة	الجلسة السابعة
قصة حارس المرمى	عنوان الجلسة
خفض تباطؤ الإيقاع الخاص بالبطء والنعاس لدى الطفل	الهدف العام
يتوقع في نهاية تنفيذ النشاط أن يكون الطفل قادراً على أن: ١- يتعرف مفهوم اليقظة/ النعاس. ٢- يعيد ترتيب أحداث القصة. ٣- يرغب في سماع قصة حارس المرمى.	الأهداف السلوكية
الاكتشاف، التعزيز، لعب الأدوار، التعلم التعاوني	الفنيات المستخدمة
قصة ملونة، ويفضل أن تكون إلكترونية وجاهز للعرض على شاشة أو جهاز عرض	الأدوات المستخدمة
إجراءات الجلسة	
يقوم الباحث بإلقاء التحية على الأطفال ويرحب بهم، ثم يطلب منهم الجلوس في الأماكن المخصصة لهم.	التمهيد للجلسة
يتحدث الباحث مع الأطفال عن كرة القدم، ويسألهم من يحب لعب الكرة، كما يسألهم عن الفرق التي يشاهدونها مع والدهم في المنزل وعن اللاعب المفضل لديه. يخبر الباحث الأطفال بأنهم سوف يشاهدون قصة عن حارس المرمى الكسول الذي كان يحب النوم كثيراً حتى أصيب بالكسل وأصبح غير متيقظ وضحك عليه زملائه. يبدأ الباحث بعرض القصة وأحداثها كالتالي:	محتوي الجلسة
قصة حارس المرمى : سعد فتى كسول، خامل، أصدقاؤه يعملون ويجتهدون وهو نائم، وجميع أصدقائه يتمنون الوصول لكأس العالم، ولكنه غير مهتم بما يقولونه، وغافل عما يفعلونه. ولكن عندما جاءت مبارياتهم مع نادٍ آخر، تدرب الجميع عدا سعد فقد كان نائماً، يحلم أن يفوز، ولكن من دون أن يبذل ولا حتى ذرة مجهود، اقتربت المباراة، واقتربت، لكن سعد لم يواظب على التدريب كحارس مرمى. وجاءت المباراة ولم يتدرب سعد على عمله، لأنه في المباراة كان يستند على الحائط وينام ويحلم بفوز فريقه. ثم يأتي صديقه بدر ويقول له: هيا.. سعد استيقظ ألا ترى أننا في مباراة؟! فيستيقظ ثم يعود للنوم، ويأتي صديقه راشد ويقول له: أوووف.. ما زلت نائماً؟ يا ربي... متى ستستيقظ. ويستيقظ ثم يعود للنوم واستمر	

الحال هكذا فترة من المباراة الى أن أصبح الفريق المنافس ثمانية وهم صفر .. حتى إنالمدرّب غضب من تصرفات سعد الطائشة فأخرجه، وأدخل بدلاً منه اللاعب حسن، لأنه نشيط ومفعم بالحيوية كالمعتاد. فتعدلت النتيجة، وأصبحت ثمانية مقابل ستة.. إلى أن أصبح فريق سعد تسعة والفريق الآخر ثمانية واستمر الحال الى أن انتهت المباراة، وعندها كافأ المدرّب اللاعب حسن على أدائه الرائع كحارس للمرمى، وطبعاً كافأ بقية اللاعبين على مجهودهم ومنهم راشد وبدر ومحمد وغيرهم. واستمرت عدة مباريات على هذه الحالة ويتبدل سعد بلاعب آخر ولكن المدرّب اضطر من تصرفات سعد التي لا يحسد عليها. فطرده من الفريق أجمع، وحزن سعد على تلك الأعمال التي كان يقوم بها أمام الجمهور، فمؤكّد ان نصف الجمهور كان يضحك على تصرفاته، لا ولماذا نصف الجمهور فقط؟ بل الجمهور كله يضحك عليه، فهو يسمع دائماً في الأخبار فوز فريق النمرور فهو فريقه، ولكنه أراد أن يشعر بذلك الفخر والاعتزاز أمام الجميع، الذي يشعر به أصدقاؤه الآن، ولكنه الآن تغيّر بعدما طرده المدرّب، فقد أصبح نشيطاً على غير العادة، رشيق الحركة عكس طبيعته، فقد بدأ التدريب وبعزيمة ونشاط، فقد ظل ساهراً طوال الليل يتدرب على مباراة فريقه القادمة.. فذهب عند المدرّب وطلب منه إرجاعه لمكانه، فقبل المدرّب ولكن .. شرط عليه ان لا يعود مرة ثانية وينام على حواف المرمى، وفعلاً تغيّر سعد كثيراً وأصبح نجم بارع. يناقش الباحث الأطفال عن مفهوم اليقظة والنعاس، وكيف يجب أن يكون الطفل منهم يقظ طوال تواجده بين الآخرين. وفي ختام الجلسة يقوم الباحث باسترجاع أحداث القصة. ويقوم الباحث بتوزيع المعززات لكل من شارك في النشاط.	
س ١: رتب أحداث قصة حارس المرمى؟ س ٢: وضح الفرق بين مفهوم اليقظة/ النعاس؟	التقويم

الجلسة الثامنة		زمن الجلسة: ٤٥ دقيقة
عنوان الجلسة	السرعة والسهم	
الهدف العام	خفض تباطؤ الإيقاع الخاص بالبطء والنعاس لدى الطفل	
الأهداف السلوكية	يتوقع في نهاية تنفيذ النشاط أن يكون الطفل قادرا على أن: ١. يتعرف مفهوم سريع وبطيء. ٢. يرتب الكرات والأطواق طبقاً للنموذج المعروض عليه. ٣. ينتبه إلي ما يقوله الباحث من معلومات في نشاط السرعة والسهم.	
الفنيات	الاكتشاف، التعزيز، لعب الأدوار، التعلم التعاوني	
الأدوات	مجموعة من الكرات صغيرة الحجم، أطواق	
إجراءات الجلسة		
التمهيد للجلسة	يقوم الباحث بإلقاء التحية على الأطفال ويرحب بهم، ثم يطلب منهم الجلوس في الأماكن المخصصة لهم.	
محتوي الجلسة	يقوم الباحث بشرح خطوات أداء النشاط للأطفال وهو نشاط يقوم فيه الطفل بترتيب الكرات الملونة طبقا لنمط مسلسل مرسوم على بطاقات. يعرض الباحث بطاقة النمط على الطفل ثم يطلب منه أن يقوم بترتيب الكرات والأطواق بنفس الطريقة وبفس ترتيب الألوان التي يتضمنها النمط النموذج. يتجاهل الباحث أخطاء الطفل في الترتيب، ويقوم بتعديل الكرات طبقا للنموذج، ثم يقوم الباحث بزيادة عدد الكرات الملونة بكل نموذج بالتدرج مع التنوع في ألوانها. يقوم الباحث باختيار نماذج لنمط مسلسل يتضمن كرات ذات ألوان متشابهة وقريبة من نفس درجة اللون. يستخدم الباحث صورة لسهم ويخبر الأطفال أنه إذا رفع السهم لأعلى يقوم الطفل بزيادة سرعة ترتيبه للكرات والأطواق، وإذا أشار بالسهم إلى أسفل يقوم الطفل بترتيب الكرات والأطواق ببطء. يقسم الأطفال إلى أزواج يقوم كل زوج منهم بالتعاون لأداء النشاط وترتيب الكرات والأطواق وفقا للنماذج المعروضة عليهم. في نهاية الجلسة يعزز الباحث الأطفال معنوياً بكلمات الشكر والتشجيع، ويوزع عليهم المعززات.	
التقويم	يطلب الباحث من الطفل أن يقوم بلضم مجموعة من حبات الخرز في خيط. ثم يطلب منه أن يقوم بلضم الخرز وفق نموذج معين يتضمن تسلسل الألوان التي يتضمنها عقد الخرز؟	

زمن الجلسة: ٤٥ دقيقة	الجلسة التاسعة
ترتيب الأعمدة	عنوان الجلسة
خفض تباطؤ الإيقاع الخاص بالبطء والنعاس لدى الطفل	الهدف العام
يتوقع في نهاية النشاط أن يكون الطفل قادرًا على أن: ١. يتعرف على بعض الألوان (أحمر - أصفر - أزرق). ٢. ينتظر دوره في اللعب. ٣. يبدي رغبة في استكمال أنشطة البرنامج.	الأهداف السلوكية
الاكتشاف، التعزيز، لعب الأدوار، التعلم التعاوني	العمليات المستخدمة
 لعبة الأعمدة الخشبية (وهي مكونة من مجموعة من الأعمدة الاسطوانية متنوعة الأحجام والألوان، وقاعدة خشبية بها فتحات لتثبيت تلك الأعمدة)	الأدوات المستخدمة
إجراءات الجلسة	
يقوم الباحث بإلقاء التحية على الأطفال ويرحب بهم، ثم يطلب منهم الجلوس في الأماكن المخصصة لهم.	التمهيد للجلسة
يقوم الباحث بشرح خطوات أداء النشاط للأطفال وهو نشاط يقوم فيه الطفل بترتيب مجموعة من الأعمدة الخشبية أو البلاستيكية الملونة عن طريق تثبيتها في القاعدة الخشبية، ثم تقوم بأداء النموذج أمام الأطفال. يتدرج الباحث في مستوى اللعب كالتالي: - يطلب من الأطفال ترتيب الأعمدة بشكل عشوائي دون الالتزام بنمط معين وبدون وقت محدد. - يطلب الباحث من الأطفال ترتيب الأعمدة من حسب كل لون بحيث يكون كل صف بلون واحد. - يحفز الباحث الأطفال بكلمات التشجيع وتقدم لهم التغذية الراجعة. - يطلب الباحث من الأطفال ترتيب الأعمدة	محتوي الجلسة

وفقا للون الواحد الذي يقوم الباحث بتحديدده. في نهاية الجلسة يعزز الباحث الأطفال معنوياً ومادياً بكلمات الشكر والتشجيع ، ويوزع عليهم المعززات.	
لون الأشكال الهندسية التي في الصورة وصنفها كل شكل بلون موحد؟ 	التقويم

الجلسة العاشرة	زمن الجلسة: ٤٥ دقيقة
عنوان الجلسة	عقدي الجميل
الهدف العام	خفض تباطؤ الإيقاع الخاص بأحلام اليقظة لدى الطفل
الأهداف السلوكية	يتوقع في نهاية تنفيذ النشاط أن يكون الطفل قادرا على أن: ١. يميز ألوان الخرز التي تعرض عليه. ٢. يصنع عقد من الخيط والخرز ٣. يبدي رغبة في استكمال جلسات البرنامج
الفنيات المستخدمة	الاكتشاف، التعزيز الذاتي، الحوار المناقشة، التعلم التعاوني
الأدوات المستخدمة	خرز متنوع الأحجام والألوان، ، خيط، بعض أعواد الأسنان أو أبرة بلاستيكية للضم الخيط
إجراءات الجلسة	
التمهيد للجلسة	يقوم الباحث بإلقاء التحية على الأطفال والترحيب بهم، ثم يخبرهم بأنهم سوف يتعاون ليصنعوا عقد جميل، وسوف يستخدمون الخيط والخرز الملون لصناعة عقد جميل.
محتوي الجلسة	يقوم الباحث في البداية بترتيب جلوس الأطفال بحيث يكون في نصف دائرة ويكون أمامهم طاولات معدة ومجهزة وعليها الخرز والخيط وأعواد الأسنان أو الأبرة البلاستيكية. * يشرح الباحث طريقة صنع العقد من الخرز، ويساعد الأطفال بوضع الخيط في الإبرة البلاستيكية أو عود الأسنان حتى يسهل على الأطفال إدخال الخيط في الخرز. * يطلب الباحث من الأطفال صنع عقد بلضم الخرز بأي لون دون التقيد بلون معين. * يضع الباحث المعززات على طاولة مخصصة للتعزيز، وفي حالة نجاح الطفل في عمل العقد الخاص به عليه أن يقوم بالذهاب إلى الطاولة ويتناول المعزز الذي يرغب فيه كنوع من أنواع التعزيز الذاتي بعد النجاح في الأداء. * يساعد الباحث من لم يتم صنعه، ويحفزه على الاستمرار والمحاولة. * يصعب الباحث درجة الأداء، فيطلب من الأطفال لضم الخرز الملون باللون الأخضر فقط، ثم اللون الأحمر، ثم اللون الأصفر. – يطلب الباحث من الأطفال لضم الخرز حسب اللون الذي يحدده في كل مرة وعلى الطفل أن يركز في ألوان الخرز لينتقط الخرزة ذات اللون الذي يحدده الباحث ويقوم بلضمها في الخيط. * في نهاية الجلسة يطلب الباحث من الأطفال أن يقوموا بتزيين القاعة وذلك بتجميع ما تم صنعه من العقود الخرز وتعليقها لعمل معرض في شكل جمالي على الجدران والطاولة. * وفي ختام الجلسة يشكر الباحث الأطفال الأطفال، ثم يقوم بتوزيع الحلوى لكل من شارك



	في النشاط.
التقويم	س١: ضع دائرة حول الخزر الأصفر في الصورة؟  س٢: اشرح طريقة لضم الخيط في الخرز؟

الجلسة الحادية عشرة		زمن الجلسة: ٤٥ دقيقة
عنوان الجلسة	أنا أستطيع	
الهدف العام	خفض تباطؤ الإيقاع الخاص بأحلام اليقظة لدى الطفل	
الأهداف السلوكية	يتوقع في نهاية تنفيذ النشاط أن يكون الطفل قادرا على أن: ١. ينجز المهام المطلوبة منه بكفاءة. ٢. يعبر عن مغامرة من تأليفه بالكتابة أو الرسم أو الشعر. ٣. يبدي رغبة في إظهار ثقته بنفسه من خلال النشاط.	
الفنيات المستخدمة	الاكتشاف، التعزيز، لعب الأدوار، الحوار المناقشة، التعلم التعاوني	
الأدوات المستخدمة	أوراق، قلام، ألوان	
إجراءات الجلسة		
التمهيد للجلسة	يقوم الباحث بإلقاء التحية على الأطفال والترحيب بهم، ثم يخبرهم أنه سوف يسمع لهم وهم يروون قصص عن مغامرات تدور في أذهانهم.	
محتوي الجلسة	* يعطي الباحث الطفل فرصة الاشتراك في إظهار الإبداع في نشاط بسيط وسريع عن طريق تكليف الطفل بمهمة صغيرة يمكن إتمامها دون الشعور بالملل أو التعب، وهي مهمة تحتاج إلى انتباه وسرعة وتذكر وأخذ ملاحظات. فيتيح لهم الفرصة في الإبداع والتعبير عن ما يجول في خاطرهم وما يحلمون به من خلال سؤال وهو (ماذا تستطيع أن تفعل؟)، ويترك للأطفال الإجابة عن السؤال ليقوم كل طفل بالكشف عن أحلام اليقظة التي قد يكون مستغرقا فيها، ليناقش الباحث الأطفال في هذه الأحلام ويحاول أن يساعدهم على معاشة تلك الأحلام أو أجزاء منها. * يسأل ماذا تستطيع أن تفعل؟ ويطلب من الأطفال الإجابة عن السؤال بالإبداع عن طريق كتابة القصص أو الشعر أو الرسم أو كتابة تقارير عن قدراتهم ... الخ، على أية حال يجب أن يكون التأكيد على المشاركة الفعالة في النشاط من خلال الاكتشاف الموجه للأطفال، يقدم الباحث التعزيز المادي أو المعنوي لمن ينجز المهمة المطلوبة منه ، كما يقدم التغذية الراجعة لمن لم ينجز المطلوب. * يقوم الباحث بجمع الأعمال التي قام الأطفال بإنتاجها من رسم أو كتابة أو شعر أو تقارير، ثم يقوم بمناقشة الأطفال والحوار معهم في تلك الأعمال، وأن هذه الأعمال منها ما يمكن تحقيقه على أرض الواقع ومنها ما هو خيالي ل يصح أن يستغرقون فيه. * وفي ختام الجلسة يشكر الباحث الأطفال، ثم يقوم بتوزيع المعززات لكل من شارك في النشاط، كما يقوم الباحث باسترجاع أحداث الجلسة.	
التقويم	س ١: صف شخصية تحبها وتتمنى أن تصبح مثلها عندما تكبر؟	

الجلسة الثانية عشرة	زمن الجلسة: ٤٥ دقيقة
عنوان الجلسة	ساندي وأحلام اليقظة
الهدف العام	خفض تباطؤ الإيقاع الخاص بأحلام اليقظة لدى الطفل
الأهداف السلوكية	يتوقع في نهاية تنفيذ النشاط أن يكون الطفل قادراً علي أن: ١. يتعرف مفهوم أحلام اليقظة. ٢. يعيد ترتيب أحداث قصة ساندي وأحلام اليقظة. ٣. يميز بين الواقع وأحلام اليقظة.
الفيئات المستخدمة	الحوار المناقشة، التعلم التعاوني
الأدوات المستخدمة	قصة إلكترونية، شاشة تفاعلية أو جهاز عرض
إجراءات الجلسة	
التمهيد للجلسة	يقوم الباحث بإلقاء التحية علي الأطفال والترحيب بهم، ثم يطلب منهم الجلوس في الأماكن المخصصة لهم.
محتوي الجلسة	يبدأ الباحث بالحوار مع الأطفال ويخبرهم أن الإنسان وهو نائم من الممكن أن يرى حلمًا، وأن الحلم هو أحداث خيالية يعيش فيها الإنسان وهو نائم، وعندما يستيقظ يجد أن الشيء الذي كان يحلم به غير موجود في الحقيقة، وأن هناك فرق بين الحقيقة والحلم. ثم يطلب الباحث من الأطفال أن يتحدثوا معه عن أحلام شاهدها في نومهم الطفل تلو الآخر. يخبر الباحث الأطفال بأنه سوف يعرض عليهم قصة ساندي التي استغرقت في أحلامها وهي مستيقظة، فحدث لها ما يسمى أحلام اليقظة. يعرض الباحث على الأطفال قصة ساندي وأحلام اليقظة، وأحداثها كالآتي:
	كان الطقس ربيعاً عندما أرادت صديقتنا الحساء ساندي الذهاب إلى المدينة كي تباع الحليب الذي جمعته صباحاً من بقرتها الجميلة، ودعت ساندي أمها وذهبت إلى المدينة. ساندي وبائع الحلوى كانت ساندي تعرف بائع حلوى في المدينة يشتري الحليب ويصنع منه ألذ انواع



الحلويات، كان بائع الحلوى يصنع الكثير من أنواع الحلويات ويوزع بعضها على الأطفال الصغار اللذين يزورونه، لذلك كانت ساندي تحب الذهاب لبائع الحلوى حتى تتذوق الحلوى اللذيذة وتبيعه الحليب لتحص على المال. وأثناء مسيرها في الطريق إلى المدينة، كانت تفكر بالمال الذي ستجنيه من بيع الحليب، فربما ستتمكن من شراء البيض، وتعنتي به حتى يفسد وتحصل على دجاجات تنتجن البيض، فتقوم ببيع البيض والحليب معاً في المدينة، وكذلك سيكون لديها فراخ فتربيتها وتعنتي بها حتى تسمن ويصبح لحمها لذيذ فتبيعه بثمن مرتفع. ثم قالت لنفسها، لا أريد البيض، أريد أن اشتري عجل صغير جميل يلعب في الحقل أمام منزلي، وسأقوم بالاعتناء به ومراقبته عندما يقفز فرحاً في حقلنا الجميل. فقفزت ساندي فرحة وهي تقلد العجل لكن انسكب الحليب على الأرض! عادت ساندي خائبة لمنزلها، وهي تقول في نفسها وداعاً للبيض والفراخ، وداعاً للعجل الجميل، وقد رأت الحليب مهدوراً على التراب. ثم قالت بحزن حتى أنني لم أتحصل على قطعة حلوى مجانية! وبهذا عرفت ساندي أن الإكثار من أحلام اليقظة ما هو إلا تضييع للوقت، وأنه من الحكمة الابتعاد عن أحلام اليقظة. وبعد الانتهاء من مشاهدة القصة يطلب الباحث من الأطفال سرد قصة أحلام اليقظة وما دار مع ساندي ويناقشهم فيها.	
س ١: وضح مفهوم أحلام اليقظة؟ س ٢: رتب أحداث قصة ساندي وأحلام اليقظة؟	التقويم

الجلسة الثالثة عشرة		زمن الجلسة: ٤٥ دقيقة
عنوان الجلسة	ما هذا الشي؟	
الهدف العام	خفض تباطؤ الإيقاع الخاص بأحلام اليقظة لدى الطفل	
الأهداف السلوكية	يتوقع في نهاية تنفيذ النشاط أن يكون الطفل قادرا على أن: ١. يكتشف الخامات الموجودة في البيئة واستخدامتها. ٢. يتعرف على الأشياء التي تعرض عليه من خلال الحواس. ٣. يميز بين القماش والخشب والورق من المواد المعروضة عليه.	
الفنيات المستخدمة	الاكتشاف، التعزيز، الحوار المناقشة، التعلم التعاوني، تبادل الأدوار	
الأدوات المستخدمة	قطع من مواد وخامات مختلفة (القماش والخشب والفوم والورق والجلد والموكيت والبلاستيك والزجاج والحديد والألمونيوم وأي نوع من الخامات المتوفرة بالبيئة) على أن تكون ذات أشكال متنوعة وأحجام مختلفة، آلات موسيقية.	
إجراءات الجلسة		
التمهيد للجلسة	يقوم الباحث بإلقاء التحية على الأطفال ويرحب بهم، ثم يطلب منهم الجلوس في الأماكن المخصصة لهم.	
محتوي الجلسة	يضع الباحث الأدوات المذكورة سابقا في متناول الطفل، ثم يوضح لهم أن الأدوات الموجودة أمامهم مصنوعة من مواد مختلفة لكل مادة طبيعة معينة منها اللين والصلب والناعم والخشن، وكل مادة يصنع منها أشياء معينة نستخدمها في حياتنا اليومية. يطرح الباحث سؤال ويترك الطفل يبحث عن المعلومة من خلال الاكتشاف الموجه، فيسألهم أين الأدوات التي ترى أنها مصنوعة من الخشب، ويطلب منه أن يحددها من بين الأدوات التي أمامه، وتعيد الطلب منه مرات أخرى مع تغيير الخامة التي تصنع منها الأداة، أو الملمس. يناول الباحث للطفل قطعة من القماش وتجعله ينظر إليها ويتلمسها وأثناء تفقد الطفل لها يذكر له الباحث أن هذا نوع من القماش وأن القماش يستخدم في صناعة الملابس والمفروشات والستائر وغيرها، وأن القماش أنواع من حيث الملمس خشن، ناعم، متوسط النعومة أو الخشونة (صوف - حرير - قطن) واستخدامات كل نوع. ثم يناول الباحث الطفل قطعة من الخشب مثلا ثم بلاستيك وفوم وحديد ويقارن بين طبيعة هذه الأشياء وبين ملمسها. يناول الباحث للطفل قطع أخرى من الورق والجلد والموكيت ذات أشكال مختلفة ويعد تفحصه لها من حيث الملمس يوضح له أن أشكالها إما غير مستوية (متعرجة) أو أشكالها مستوية (مستديرة - مربعة - مستطيلة...).	  

النشاط الثاني: يطلب الباحث من الأطفال منهم أن يلعبوا سويًا لعبة "ما هذا الشيء"، فيقوم بتعصيب عيني أحد الأطفال ثم يناوله قطعة من القطع ويطلب منه أن يتحسسها ثم يذكر اسمها ويصف طبيعة تلك المادة وبعض استخداماتها، وباقي الأطفال يشجعون زميلهم، ثم يتم تبادل الأدوار بين الأطفال، مع مراعاة تشجيع الطفل في حالة الإخفاق في وصف المادة، وأن يشجعه الباحث وباقي الأطفال ببعض الجمل في حالة الإخفاق مثل (حاول مرة أخرى)، (سوف تتجح في وصف المادة)، (أحسننت استمر)، وهكذا. في نهاية الجلسة ثم يقوم الباحث بتوزيع الحلوي لكل من شارك في النشاط، ويقوم الباحث باسترجاع أحداث الجلسة.	
س ١: صف بعض الخامات الموجودة بالقاعة؟ س ٢: أذكر الفرق بين الجلد والخشب؟	التقويم

الجلسة الرابعة عشرة	زمن الجلسة: ٤٥ دقيقة
عنوان الجلسة	أنا لا أخاف.
الهدف العام	خفض تباطؤ الإيقاع الخاص بأحلام اليقظة لدى الطفل
الأهداف السلوكية	يتوقع في نهاية تنفيذ النشاط أن يكون الطفل قادراً على أن: ١. يتعرف على مفهوم الخوف. ٢. يعبر عن مخاوفه من خلال جمل مكتوبة. ٣. يثق في إخوته وأفراد أسرته.
الفنيات المستخدمة	الاكتشاف، التعزيز، الحوار المناقشة
الأدوات المستخدمة	أوراق، أقلام، قصة إلكترونية، شاشة عرض
إجراءات الجلسة	
التمهيد للجلسة	يقوم الباحث بإلقاء التحية على الأطفال ويرحب بهم، ثم يطلب منهم أن يجلسوا في الأماكن المخصصة لهم
محتوي الجلسة	النشاط الأول: يبدأ الباحث في الحوار والحديث مع الأطفال، ويسألهم سؤال (عندما تنتقع الكهرباء وتصبح الغرفة ظلام، من منكم يخاف من الظلام؟)، ويناقش الباحث الأطفال في معنى كلمة خوف. يشرح الباحث للأطفال أن الخوف يكون من أفكار داخلية نابعة من الطفل نفسه ولا يوجد لها أساس في الواقع وأنه يجب عليهم التغلب على ما يشعرون به من خوف ويواجهوا هذه المخاوف ولا يستسلموا لها. بعد الحوار والمناقشة يعرض الباحث قصة إلكترونية كالتالي: قصة إلكترونية بعنوان: البحر الكبير في يوم من الأيام، نزل تامر إلى البحر ووقف أخوه مالك على الشاطئ، فقال تامر: هيا يا مالك انزل معي إلى البحر، فقال مالك: لا يا تامر انا أخاف من البحر، فأخذ تامر بيد مالك ونزلا إلى البحر سوياً، فوجد مالك البحر ممتعاً، فقال مالك لتامر: أنا لن أخاف من البحر مرة أخرى. النشاط الثاني: يوزع الباحث على الأطفال الأوراق والأقلام ويطلب من كل طفل أن يكتب كل ما يشعر به من مخاوف، وأن يعبر عن أفكاره في كتابة كلمات أو جمل. يجمع الباحث الأوراق من الأطفال ويبدأ بقراءتها، ويناقش الأطفال فيها ويشرح لهم حقيقة



ما يخافون منه، وأنه ليس له وجود في الواقع. في نهاية الجلسة يسترجع الباحث أحداث الجلسة ويوزع المعززات على الأطفال الذين شاركوا في النشاط.	
س ١: اذكر معنى الخوف؟ س ٢: رتب أحداث قصة البحر الكبير؟	التقويم

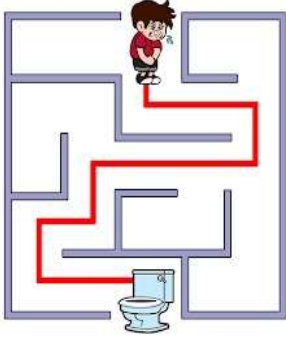
الجلسة الخامسة عشرة		زمن الجلسة: ٤٥ دقيقة
عنوان الجلسة	الصندوق السحري	
الهدف العام	خفض تباطؤ الإيقاع الخاص بأحلام اليقظة لدى الطفل	
الأهداف السلوكية	يتوقع في نهاية تنفيذ النشاط أن يكون الطفل قادرا على أن: ١. يذكر أسماء بعض الحيوانات من خلال اللعب. ٢. يتناول المجسم من داخل الصندوق السحري بمهارة. ٣. يبدي اهتمامًا بتعليمات الباحث أثناء النشاط.	
الفنيات المستخدمة	الحوار والمناقشة، اللعب، التعزيز، الاكتشاف الموجه	
الأدوات المستخدمة	مجسمات لحيوانات وفواكه وخضروات، صندوق من الكرتون	
إجراءات الجلسة		
التمهيد للجلسة	يقوم الباحث بإلقاء التحية على الأطفال ويرحب بهم، ثم يطلب منهم أن يجلسوا في الأماكن المخصصة لهم	
محتوي الجلسة	يبدأ الباحث في الحوار والحديث مع الأطفال، ويسألهم من منكم يحب الفواكه، ويستقبل إجاباتهم، ثم يسألهم من منكم لديه حيوان أليف في المنزل، ويستقبل إجاباتهم، ثم يخبرهم أنه سيلعب معهم بالصندوق السحري المملوء بمجسمات الحيوانات والفواكه الجميلة. يتم إتباع الخطوات الآتية في عرض النشاط: - ينظم الباحث قاعة النشاط وتهيئة الأطفال لبدء النشاط. - من خلال استخدام مهارة الانتباه المشترك يستثير الباحث انتباه الأطفال إلى المجسمات وإلى إشارته ليتابع الأطفال إشارة الباحث والمجسمات في نفس الوقت، ويتطرق الباحث إلى إستعراض موضوع الجلسة الحالية والهدف منها، ثم يقوم بعرض بعض الحيوانات والفاكهة والخضروات أمام الأطفال لكي يتعرفوا عليها جيداً، ثم يقوم بإحضار صندوق مجسم ومغلق من كل الجوانب وبه فتحة واحدة من جانب واحد، وبدخله مجسمات من الحيوانات والفاكهة والخضروات المجسمة، ثم يختار الباحث من بين الأطفال التي يرفع يديه ليسحب الطفل شئ من داخل الصندوق ثم يبدأ الباحث	

بتوجيه الأسئلة له ماهو الشيء الذى أمسكت به؟ ما هو الحيوان المفضل لديك؟، وهكذا..... ، وفى حالة الإجابة الصحيحة يتم تقديم التعزيز المفضل للطفل والمحدد من خلال قائمة المعززات الخاصة به، وفى حالة الإجابة الخاطئة يقدم له الباحث المساعدة ثم بعد ذلك يطلب الباحث أن يتقدم طفل آخر لأداء نفس النشاط وهكذا حتى يتعرف الأطفال على الحيوانات والفاكهة والخضروات والتدريب على الانتباه المشترك والتركيز والبعد عن الاستغراق فى أحلام اليقظة، كما أن تكليف الأطفال بمهام يقومون بإنجازها يزيد من ثقة الطفل بنفسه ويخرجه من أحلام اليقظة، ويحسن قدرته على التواصل والمحادثة والحوار .							
ضع دائرة حول الفاكهة المفضلة لديك في الصورة؟	التقويم						
<table><tr><td> 1</td><td> 2</td><td> 3</td></tr><tr><td> 4</td><td> 5</td><td> 6</td></tr></table>	 1	 2	 3	 4	 5	 6	
 1	 2	 3					
 4	 5	 6					

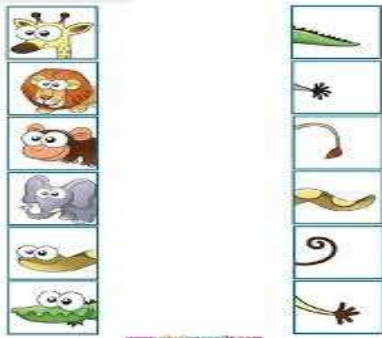
الجلسة السادسة عشرة		زمن الجلسة: ٤٥ دقيقة
عنوان الجلسة	التصنيف.	
الهدف العام	خفض تباطؤ الإيقاع الخاص بأحلام اليقظة لدى الطفل	
الأهداف السلوكية	يتوقع في نهاية تنفيذ النشاط أن يكون الطفل قادراً على أن: ١. يتعرف على مسميات الأشكال الهندسية. ٢. يلون الأشكال الهندسية وفقاً لأحجامها (كبير/ صغير/ متوسط). ٣. يبدي رغبة في المشاركة في النشاط.	
الفنيات المستخدمة	لوحات مصورة، بازل، كرتون، ملاعق مختلفة الحجم، ألوان.	
الأدوات المستخدمة	الاكتشاف، التعزيز، الحوار المناقشة	
إجراءات الجلسة		
التمهيد للجلسة	يقوم الباحث بإلقاء التحية على الأطفال ويرحب بهم، ثم يطلب منهم أن يجلسوا في الأماكن المخصصة لهم	
محتوي الجلسة	يبدأ الباحث النشاط ويسأل الأطفال من منكم طويل، ومن منكم قصير، هل نستطيع أن نصنف الأطفال هذا قصير وهذا طويل، ونقسم الفصل إلى فريقين. يستقبل الباحث استجابات الأطفال ويبدأ معهم في نشاط التصنيف الذي يتطلب التركيز والانتباه. ثم يعرض الباحث على الأطفال مجموعة من اللوحات كل لوحة بها صور متباينة الحجم ما بين الكبيرة والصغيرة مع تحديد عنصران رئيسان أحدهما كبير الحجم والآخر صغير الحجم ويطلب من الطفل أن يصل العنصر الرئيسي كبير الحجم بجميع العناصر الموجودة في اللوحة كبيرة الحجم والعنصر الرئيسي صغير الحجم بالعناصر الفرعية صغيرة الحجم. 	
	يكلف الباحث الأطفال بأن يستكشفوا محتويات الصور وأن يصنفوها صغير، كبير، أو طويل، قصير مع تقديم التعزيز المناسب، مع تكرار عرض بعض الصور لأداء أكبر عدد من الأطفال.	



الجلسة السابعة عشرة		زمن الجلسة: ٤٥ دقيقة
عنوان الجلسة	المتاهة.	
الهدف العام	خفض تباطؤ الإيقاع الخاص بالكسل وضعف التركيز لدى الطفل	
الأهداف السلوكية	يتوقع في نهاية تنفيذ النشاط أن يكون الطفل قادرا على أن: ١. يتعرف على مفهوم المتاهة. ٢. يمارس لعبة المتاهة بنشط وحيوية. ٣. يبدي رغبة في اللعب الجماعي.	
الفنيات المستخدمة	الاكتشاف، التعزيز، الحوار المناقشة، اللعب التعاوني	
الأدوات المستخدمة	مجموعة من العلامات الملونة التي تثبت على الأرض، مجموعة من الأوراق مرسوم عليها لعبة المتاهة.	
إجراءات الجلسة		
التمهيد للجلسة	يقوم الباحث بإلقاء التحية على الأطفال ويرحب بهم، ثم يطلب منهم أن يجلسوا في الأماكن المخصصة لهم	
محتوي الجلسة	يبدأ الباحث النشاط ويسأل الأطفال من منكم يحب أن يلعب لعبة المتاهة، ثم يشرح الباحث للأطفال معنى كلمة متاهة، ويناقش الأطفال حل قدراتهم في حل لغز المتاهة. يعرض الباحث على الأطفال لعبة المتاهة الورقية، ويشرح لهم كيفية التغلب على لغز المتاهة، ثم يوزع على الأطفال ألعاب المتاهة الورقية ويساعد الأطفال على حل لغز المتاهة، مع قيامه بتعزيز الأطفال الأكثر إيجابية في ممارسة النشاط.	

	يصطحب الباحث الأطفال إلى قاعة فارغة من أي أثاث ويكن قد جهز فيها متاهة مرسومة على الأرض بعلامات ملونة، ويقوم بتكليف الأطفال باستكشاف الطريق الصحيح الذي يمكنهم من خلاله اجتياز المتاهة. يكرر الباحث النشاط حتى يتيح لجميع الأطفال ممارسة لعبة المتاهة.	
	اذكر ما معنى كلمة متاهة؟	التقويم

الجلسة الثامنة عشرة		زمن الجلسة: ٤٥ دقيقة
عنوان الجلسة	الجزء الناقص	
الهدف العام	خفض تباطؤ الإيقاع الخاص بالكسل وضعف التركيز لدى الطفل	
الأهداف السلوكية	يتوقع في نهاية تنفيذ النشاط أن يكون الطفل قادرا على أن:	
	١. يميز الجزء الناقص في الصورة.	
	٢. يرسم الجزء الناقص ليكمل الشكل.	
	٣. يتعاون مع زملائه في النشاط.	
الفنيات المستخدمة	الاكتشاف، التعزيز، الحوار المناقشة، اللعب التعاوني	
الأدوات المستخدمة	بطاقات مصوره، هدايا للأطفال، أقلام رصاص	
إجراءات الجلسة		
التمهيد للجلسة	يقوم الباحث بإلقاء التحية على الأطفال ويرحب بهم، ثم يطلب منهم أن يجلسوا في الأماكن المخصصة لهم	
محتوي الجلسة	يبدأ الباحث النشاط ويقوم بتوزيع البطاقات المصورة على الأطفال، ثم يشرح للأطفال أنه لديه مجموعة من الصور بها أجزاء ناقصة وعليهم أن يستكشفوها جيدا.	
	ثم يقوم الباحث بعرض البطاقات المصورة ويطلب من الطفل إيجاد الشيء الناقص في الصورة التي أمامه وفي حالة الإجابة الصحيحة يتم تقديم التعزيز المفضل للطفل، وفي حالة الإجابة الخاطئة يطلب الباحث أن يتقدم طفل آخر لاكتشاف الشيء الناقص وهكذا حتى يتعرف الأطفال على الإجابة الصحيحة.	

يكرر الباحث النشاط حتى يتيح لجميع الأطفال ممارسة اكتشاف الجزء الناقص.	
صل الجزء الناقص بالجزء الذي يكمله في الصورة؟ 	التقويم

الجلسة التاسعة عشرة	زمن الجلسة: ٤٥ دقيقة
عنوان الجلسة	أنا مهندس
الهدف العام	خفض تباطؤ الإيقاع الخاص بالكسل وضعف التركيز لدى الطفل
الأهداف السلوكية	يتوقع في نهاية تنفيذ النشاط أن يكون الطفل قادراً على أن: ١. يتعرف على معنى كلمة مهندس. ٢. يبني بيتاً من مكعبات الليجو. ٣. يتفاعل مع أصدقائه في النشاط.
الفنيات المستخدمة	الاكتشاف، التعزيز، الحوار المناقشة، لعب الدور
الأدوات المستخدمة	مكعبات متنوعة ومختلفة الأحجام والألوان، صور لمهندس معماري
إجراءات الجلسة	
التمهيد للجلسة	يقوم الباحث بإلقاء التحية على الأطفال ويرحب بهم، ثم يطلب منهم أن يجلسوا في الأماكن المخصصة لهم
محتوي الجلسة	يبدأ الباحث النشاط ويقوم بعرض صور لبعض الأشكال المعمارية (عمارة - منزل) ويترك الأطفال يستكشفون هذه المباني ومسمياتها، ويناقشهم في اختلافات شكل المباني وتصميماتها ويستقبل استجاباتهم. ثم يقوم الباحث بإعطاء الأطفال فكرة عن مهنة المهندس مع عرض صورة له، وتشجيع الأطفال على ممارسة مهنة المهندس، ويمنح الأطفال مجموعة من القطع البلاستيكية (مكعبات) ويطلب من كل طفل تصميم مبنى خاص به باستخدام تلك القطع، وبعد أن ينتهي الأطفال من التصميم يقوم بعرض تصميم كل طفل علي حدا علي بقية الطفل ثم يقوم بوضع تلك التصميمات داخل حجرة النشاط مع كتابة اسم كل طفل على التصميم

	الخاص به. يشجع الباحث الأطفال ويوزع عليهم المعززات
التقويم	كون شكلاً من المكعبات التي أمامك.
	

الجلسة العشرون		زمن الجلسة: ٤٥ دقيقة
عنوان الجلسة	الصيد الصغير	
الهدف العام	خفض تباطؤ الإيقاع الخاص بالكسل وضعف التركيز لدى الطفل	
الأهداف السلوكية	يتوقع في نهاية تنفيذ النشاط أن يكون الطفل قادرا على أن: ١. يتعرف مفهوم المغناطيس وأنه يجذب أجسام وأجسام أخرى لا يجذبها. ٢. يجرب عمليا تأثير المغناطيس علي الأجسام المختلفة. ٣. يكتشف المواد التي يلتقطها المغناطيس والتي لا يلتقطها.	
الفنيات المستخدمة	الاكتشاف، التعزيز، لعب الأدوار، الحوار المناقشة، التعلم التعاوني	
الأدوات المستخدمة	مغناطيس، أجسام معدنية مثل: الدبابيس، مجموعة من العصي بها خيط وقطعة مغناطيس (على شكل سنارة)، مجسمات من الورق المقوي على شكل أسماك مختلفة الألوان والأحجام والأشكال (توضع شرائح معدنية في المجسمات)، صندوق لوضع الأسماك به.	
إجراءات الجلسة		
التمهيد للجلسة	يقوم الباحث بإلقاء التحية على الأطفال ويرحب بهم، ثم يطلب منهم الجلوس في الأماكن المخصصة لهم.	
محتوي الجلسة	يقوم الباحث بالشرح للأطفال عن طبيعة المغناطيس وخواصه، وأماكن الحصول علي المغناطيس والقطع المعدنية وكيفية جذب المغناطيس للأشياء المعدنية وأن يميز الطفل بين الأشياء التي تتجذب للمغناطيس والأشياء الغير منجذبة للمغناطيس ويوضح الباحث نوعية الأدوات المعدنية القابلة للجذب للمغناطيس مثل الدبابيس - قطع حديد صغيرة - بوصلة - أنواع أخرى من الفولاذية. يضع الباحث مجسمات الأسماك داخل مربع كبير (مجموعة من الأسماك بها دبوس معدني وأخري به دبوس غير معدني) وسط القاعة على أن تكون له حافة مرتفعة بمقدار ١٠ سم حتى لا يدخل الأطفال داخل المربع، ويقوم بإعداد وتجهيز السنارات بعدد الأطفال.	

   	يوضح للأطفال ماذا تعني كلمة سنارة وفيما تستخدم، ويجعلهم يشاهدون الأسماك ويتعرفون على ألوانها. ثم يستخدم الحوار والمناقشة مع الأطفال حول ما إذا كانوا شاهدوا أحدًا يصطاد أو يستخدم السنارة من قبل، أو ذهبوا مع أحد أقاربهم وماذا فعلوا ويسمح لهم بالفرصة للحوار والتحدث فيما حدث معهم أو شاهدوه. يبدأ النشاط بعمل نموذج أمام الأطفال بصطياد سمكة من داخل المربع الذي يمثل النهر وبه جميع الأسماك. يطلب الباحث من أحد الأطفال اصطياد أي سمكة ثم وصف لونها بصوت مرتفع، ثم يطلب من الأطفال بعمل تقويم ذاتي من خلال تقويم زميلهم فيما فعل وهل أداءه كان ناجحاً أم لا. في حالة عجز الطفل عن اصطياد السمكة الذي به الدبوس المعدني يشجعه ويجعله لا يستسلم للفشل ويعيد المحاولة حتى ينجح في اصطياد السمكة. يقوم الباحث بعمل مسابقة جماعية بين الأطفال لتحديد أفضل صياد يقوم باصطياد أكبر عدد من الأسماك الذي به دبوس معدني، والطفل الذي يفوز عليه أن يقوم باختيار المعزز الذي يرغب فيه كتعزيز ذاتي. وفي ختام الجلسة يشكر الأطفال، ثم يقوم بتوزيع الحلوى لكل من شارك في النشاط، كما يقوم الباحث باسترجاع أحداث الجلسة.	
	س١: اذكر معنى كلمة مغناطيس؟ س٢: ما اسم اللعبة التي مارستها خلال الجلسة؟	التقويم

الجلسة الحادية والعشرون		زمن الجلسة: ٤٥ دقيقة
عنوان الجلسة	الفنان الصغير	
الهدف العام	خفض تباطؤ الإيقاع الخاص بالكسل وضعف التركيز لدى الطفل	
الأهداف السلوكية	يتوقع في نهاية تنفيذ النشاط أن يكون الطفل قادرا على أن: ١. يرسم لوحة فنية باستخدام الألوان في نشاط "كرة الطلاء". ٢. يذكر اسم اللون الذي يستخدمه في نشاط "كرة الطلاء". ٣. يبدي رغبة في تكرار أداء نشاط "كرة الطلاء".	
الفنيات	الاكتشاف، التعزيز، الحوار المناقشة، التعلم التعاوني	
الأدوات المستخدمة	ورق أبيض كبير، ألوان دهانات، كرات تنس، أحواض بلاستيكية صغيرة.	
إجراءات الجلسة		
التمهيد للجلسة	يرحب الباحث بالأطفال ويستقبلهم بوجه بشوش، ويشوقهم لأحداث الجلسة، ويخبرهم بأنهم سوف يرسمون اليوم بالألوان، وسوف ينتجون لوحات فنية جميلة.	
محتوي الجلسة	 يضع الباحث أفرخ الورق الأبيض داخل الأحواض البلاستيك، ثم يقوم بوضع الدهانات ذات اللون الداكن، في أحواض أخرى وبجانبتها كرات التنس. يطلب الباحث من الأطفال غمس كرات التنس في الطلاء، ثم أسقاطها في حوض البلاستيك فوق الورق الأبيض، ثم يقومون بزحزة الحوض البلاستيك بالكرة المغموسة في الدهان حتى تتحرك في اتجاهات عديدة، ثم يقوم الطفل بإخراج الكرة. يقوم الباحث بمساعدة الأطفال بإخراج أفرخ الورق الملونة من الأحواض البلاستيكية، ووضعها على الحائط حتى تجف. يمكن تكرار الأداء مع استخدام الرمل فوق الدهان قبل أن يجف، أو أي خامات أخرى ن البيئة. يقسم الباحث الأطفال إلى فرق، يتكون كل فريق من اثنتن من الأطفال، ويكلف كل زوج برسم لوحة فنية بنفس الطريقة، وبشكل تعاوني جماعي. يقدم الباحث الدعم والتغذية الراجعة للأطفال ويشجعهم على الأداء وترك الكسل، كما يقوم بتعزيز الأطفال. يتم التصفيق لأكثر لوحة تعطي منظر معبر. وفي ختام الجلسة يشكر الأطفال، ثم يقوم بتوزيع الحلوى لكل من شارك في النشاط.	
التقويم	س ١: ارسم لوحة فنية من خيالك؟ س ٢: أذكر اسم اللون المفضل لديك؟	

الجلسة الثانية والعشرون		زمن الجلسة: ٤٥ دقيقة
عنوان الجلسة	رمي الكرة على الهدف	
الهدف العام	خفض تباطؤ الإيقاع الخاص بالكسل وضعف التركيز لدى الطفل	
الأهداف السلوكية	يتوقع في نهاية تنفيذ النشاط أن يكون الطفل قادراً على أن: ١. يرمي الكرة بكلتا يديه لأعلى. ٢. يصوب الكرة نحو الهدف بدقة وانتباه. ٣. يبدي رغبة في تكرار رمي ولقف الكرة مع الزميل.	
الفنيات	الاكتشاف، التعزيز، الحوار المناقشة، التعلم التعاوني	
الأدوات المستخدمة	مجموعة من الكرات متوسطة الحجم، مرمي كرة قدم صغير للتهديف.	
إجراءات الجلسة		
التمهيد للجلسة	يرحب الباحث بالأطفال ويستقبلهم بوجه بشوش، ويشوقهم لأحداث الجلسة، ويخبرهم بأنهم سوف يلعبون كرة القدم اليوم، وسوف يلعبون ويصوبون على الهدف.	
محتوي الجلسة	يبدأ الباحث النشاط ويعطي كل طفل كرة، ويطلب من الأطفال الانتشار في الفناء، ثم يطلب منهم النظر إليه ويثير انتباههم فيسألهم سؤال (لو رمينا الكرة لفوق عالي، إيه اللي هيحصل؟)، ويترك الأطفال ييخيلون الإجابة ويعبرون عن ما يدور في أذهانهم، وبعدها يطلب الباحث من الأطفال أن يرمي كل منهم الكرة بكلتا يديه لأعلى ويتركوها تسقط على الأرض، ثم يلتقطون الكرة ويكررون النشاط، وبالتدريج يصعب الباحث النشاط بأن يقوم الطفل برمي الكرة لأعلى والتقاطها قبل النزول على الأرض. يكلف الباحث الأطفال برمي الكرة بيد واحدة على الحائط وتلتقطها عندما ترتد إليه، ويكرر النشاط. يوزع الباحث الأطفال إلى أزواج، يعطي لكل طفلين كرة، ويطلب منهم التمرير بينهم برمي ولقف الكرة بينهم. يجمع الباحث الأطفال ويجلسون على هيئة نصف دائرة ويضع مرمي كرة القدم في المنتصف وينادي على الأطفال الواحد تلو الآخر ليقوم ويقف وسط الدائرة، ويرمي الكرة بيده على المرمى لإحراز هدف. يصفق الأطفال والباحث للطفل الذي يحرز الهدف، ويعززه الباحث، ويشجع الطفل الذي يخفق ويدعمه حتى يحرز الهدف. وفي ختام الجلسة يشكر الأطفال، ثم يقوم بتوزيع الحلوى لكل من شارك في النشاط.	
التقويم	يكلف الباحث الطفل قائلاً له (ارمي الكرة لأعلى ثم القفها)، (احرز هدف من خلال تصويب الكرة على المرمى).	

الجلسة الثالثة والعشرون		زمن الجلسة: ٤٥ دقيقة
عنوان الجلسة	التوازن	
الهدف العام	خفض تباطؤ الإيقاع الخاص بالكسل وضعف التركيز لدى الطفل	
الأهداف السلوكية	يتوقع في نهاية تنفيذ النشاط أن يكون الطفل قادرا على أن: ١. يمشي فوق حبل خط مرسوم على الأرض بالتزان. ٢. ينتبه للكرة التي يحملها منعا لسقوطها. ٣. يتحمس لأداء لعبة التوازن بنشاط وحيوية.	
الفنيات	الاكتشاف، التعزيز، الحوار المناقشة، التعلم التعاوني	
الأدوات المستخدمة	شرط لاصق ملون، أمواب بلاستيكية، كرات متوسط الحجم، منضدتين.	
إجراءات الجلسة		
التمهيد للجلسة	يرحب الباحث بالأطفال ويستقبلهم بوجه بشوش، ويشوقهم لأحداث الجلسة، ويخبرهم بأنهم سوف يلعبون لعبة التوازن، وهي لعبة تحتاج إلى التركيز والنشاط.	
محتوي الجلسة	يبدأ الباحث النشاط ويقوم برسم خطوط مستقيمة على الارض باستخدام الشريط اللاصق الملون، ويضع الكرات والأكواب على منضدة في أول الشرط المرسوم على الأرض، ويضع المنضدة الأخرى خالية على الطرف الثاني من المنضدة في نهاية الشرط الملون. يطلب الباحث من الأطفال الواحد تلو الآخر عل الأتي: - يمسك الطفل في كل يد كوب موضع عليه كرة. - يمشي الطفل على الشرط الملون المرسوم عى الأرض مع الحفاظ على الكرة من السقوط من فوق الكوب. - يمشي الطفل حتى يصل إلى نهاية الشرط المرسوم على الأرض حتى يصل إلى المنضدة الثانية الموجودة على اخر طرف الشريط ويضع الكرتين على المنضدة، ثم يعود ليرجع ماشيا على الشريط بتوازن ليكرر النشاط حتى ينقل جميع الكرات من المنضدة الأولى إلى المنضدة الثانية. يتدرج الباحث في صعوبة الأداء لزيادة نشاط الأطفال وزيادة انتباههم. يصفق الأطفال والباحث للطفل الذي ينجز المهمة بنجاح، ويعززه الباحث، ويشجع الطفل الذي يخفق ويدعمه حتى ينقل الكرات من المنضدة الأولى إلى الثانية. وفي ختام الجلسة يشكر الأطفال، ثم يقوم بتوزيع الحلوى لكل من شارك في النشاط.	
التقويم	يكلف الباحث الطفل بأن يمشي على خط مرسوم على الأرض مع وضع كوب بلاستيك أو ورق فوق رأسه مع الحفاظ عليه من السقوط.	

الجلسة الرابعة والعشرون		زمن الجلسة: ٤٥ دقيقة
عنوان الجلسة	ختامية	
الهدف العام	توديع الأطفال والتأكيد علي ما تعلموه في البرنامج	
الأهداف السلوكية	يتوقع في نهاية تنفيذ النشاط أن يكون الطفل قادرا على أن: ١. يذكر بعض السلوكيات التي تعلمها من خلال البرنامج. ٢. يغني أغنية من الأغاني التي تعلمها خلال البرنامج. ٣. يسرد أحداث بعض قصص البرنامج.	
الفنيات المستخدمة	الاكتشاف، التعزيز، لعب الأدوار، الحوار المناقشة، التعلم التعاوني	
الأدوات المستخدمة	هدايا مختلفة، بالونات، شخصية كرتونية	
إجراءات الجلسة		
التمهيد للجلسة	يقوم الباحث بإلقاء التحية على الأطفال ويرحب بهم، ويشكرهم على التزامهم وتعاونهم خلال جلسات البرنامج، ويدعوهم لغناء بعض الأغاني التي تعلموها خلال البرنامج، ثم يطلب منهم الجلوس في دائرة ويجلس في وسطهم ليلعبوا ألعاب جميلة.	
محتوي الجلسة	يوزع الباحث على الأطفال أطرف مغلقة، كل ظرف به رسالة مكتب فيها (مبروك كسبت هدية جميلة)، ولكن الهدية مشروطة بشرط، ويخبرهم أن الحصول على الهدية يجب أن يتم تنفيذ الأمر الموجود في الظرف، والأوامر كالتالي: مبروك كسبت هدية إذا قلدت مشي الحصان السريع، ومشى السلحفاة البطيء. مبروك كسبت هدية إذا قمت بغناء أغنية اسمي جميل ما احلاه. مبروك كسبت هدية إذا ذكرت أحد الأنشطة التي أعجبتك في البرنامج. ثم يقوم الباحث باسترجاع النقاط الأساسية التي تعلمها الأطفال خلال البرنامج. ويحكي الباحث للأطفال ما يطلبوا من قصص ويسترجعوا بعض الأغاني التي تعلموها، والألعاب التي مارسوها، والأنشطة الفنية الجميلة التي قاموا بها، ثم يقوم كل طفل بمصافحة زميله بجواره ويشكره على التعاون معه في اللعب خلال جلسات البرنامج، وهكذا يشكر كل طفل زميله ويسلم علي من بجواره. وفي ختام الجلسة يقوم الباحث باسترجاع أحداث الجلسة، ثم يوزع الباحث الهدايا على الأطفال ويودعهم.	



ملخص الدراسة

أولاً: ملخص الدراسة باللغة العربية

ثانياً: ملخص الدراسة باللغة الأجنبية

ملخص الدراسة باللغة العربية

اسم الباحث: أسامة محمد مصطفى قطب عبد الله

عنوان الدراسة: "فعالية برنامج تدريبي قائم على نظرية برونر في خفض تباطؤ الإيقاع المعرفي وتحسين الانتباه المشترك لدى أطفال ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة"

الدرجة العلمية: الماجستير في الدراسات التربوية (تخصص الصحة النفسية) عام ٢٠٢٥ م.

جهة الدراسة: قسم الدراسات التربوية - معهد البحوث والدراسات العربية - جامعة الدول العربية

مقدمة ومشكلة الدراسة:

يعد القصور الملحوظ في المهارات المعرفية كالانتباه، والتركيز، والادراك، والتصنيف، والتقليد، والتسلسل، والتمييز من المظاهر الدالة على إصابة الأطفال بالإعاقات العقلية. فهم لا يستطيعون مواصلة بعض الأنشطة لفترة من الوقت، كما يُظهرون صعوبات ملحوظة في بعض العمليات كالفرز والعد، والتصنيف. بالإضافة لعدم مقدرتهم على تركيز الانتباه على مثير محدد لفترة من الوقت، أو الاستجابة للتعليمات بدقة، أو التقليد في عدد من المجالات الصوتية والحركية، أو إدراك المعلومات ومعالجتها بشكل ملائم، كما يعجزون عن إدراك العلاقات السببية والمكانية والزمنية ويفتقدون القدرة على حل المشكلات، كما يعجزون عن التمييز بين الأشياء المختلفة، والمتشابهة، أو تصنيف الأشياء في ضوء المجموعات التي تنتمي إليها (Foy & Mann, 2014).

وفي ضوء ما سبق تسعى الدراسة الحالية إلى الاستفادة من نظرية برونر في خفض تباطؤ الإيقاع المعرفي وتحسين الانتباه المشترك لدى الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة.

ومما سبق يمكن أن تتبلور مشكلة الدراسة الحالية في السؤال الرئيس التالي:

ما فعالية برنامج تدريبي قائم على نظرية برونر في خفض تباطؤ الإيقاع المعرفي وتحسين الانتباه المشترك لدى أطفال ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة؟

ويتفرع من هذا السؤال الأسئلة الآتية :

ويتفرع من هذا السؤال أسئلة فرعية أخرى منها:

١. ما فعالية برنامج تدريبي قائم على نظرية برونر في خفض تباطؤ الإيقاع المعرفي وتحسين الانتباه المشترك لدى أطفال ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة؟

٢. هل تستمر فعالية برنامج تدريبي قائم على نظرية برونر في خفض تباطؤ الإيقاع المعرفي وتحسين الانتباه المشترك لدى أطفال ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة بعد فترة المتابعة؟

أهداف الدراسة:

تسعى الدراسة الحالية إلى:

١. محاولة الكشف عن فعالية برنامج تدريبي قائم على نظرية برونر في خفض تباطؤ الإيقاع المعرفي وتحسين الانتباه المشترك لدى أطفال ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة.
٢. فهم وتفسير استمرار فعالية برنامج تدريبي قائم على نظرية برونر في خفض تباطؤ الإيقاع المعرفي وتحسين الانتباه المشترك لدى أطفال ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة بعد فترة المتابعة.

خامساً: محددات الدراسة

١. **المحددات الزمانية:** تم تطبيق التجربة الأساسية للدراسة خلال الفصل الدراسي الثاني من العام ٢٠٢٤ / ٢٠٢٥م
٢. **المحددات المكانية:** تم التطبيق بمدرسة التربية الفكرية بمدينة المنيا.
٣. **المحددات البشرية:** تكونت عينة الدراسة الأساسية من (٢٠) من الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة بواقع (١٤) ذكور، (٦) إناث، تتراوح أعمارهم بين (٩ - ١٢) سنة، بمتوسط عمري (١٠.٥٠) سنة، وانحراف معياري (١.٣) وقد تم تقسيمهم إلى مجموعتين متكافئتين إحداها ضابطة والأخرى تجريبية قوام كل منهما (١٠) أطفال.
٤. **المحددات الإجرائية:** تحددت الدراسة الحالية بتناولها لمتغيرات عديدة تمثلت في (نظرية برونر، تباطؤ الإيقاع المعرفي، الانتباه المشترك، دراية الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة)، وتحددت أدوات الدراسة في:
 - مقياس تباطؤ الإيقاع المعرفي لدى ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة (إعداد الباحث).
 - مقياس الانتباه المشترك لدى ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة (إعداد الباحث).
 - برنامج تدريبي قائم على نظرية برونر في خفض تباطؤ الإيقاع المعرفي وتحسين الانتباه المشترك لدى أطفال ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة (إعداد الباحث).واعتمدت الدراسة الحالية على المنهج التجريبي التصميم شبه التجريبي ذو المجموعتين (التجريبية والضابطة) وذلك لملائمته لأهداف الدراسة الحالية.

وتحدد الدراسة الحالية باستخدام عدد من الأساليب الإحصائية في ضبط أدواتها ومعالجة بياناتها.

فروض الدراسة

تسعى الدراسة الحالية إلى التأكد من صحة الفروض التالية:

١. توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي على مقياس تباطؤ الإيقاع المعرفي لدى أطفال ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة في اتجاه المجموعة التجريبية.

٢. توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين (القبلي والبعدي) على مقياس تباطؤ الإيقاع المعرفي لدى أطفال ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة لصالح القياس البعدي.

٣. لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي على مقياس تباطؤ الإيقاع المعرفي لدى أطفال ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة.

٤. توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في القياس البعدي على مقياس الانتباه المشترك لدى أطفال ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة في اتجاه المجموعة التجريبية.

٥. توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي على مقياس الانتباه المشترك لدى أطفال ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة لصالح القياس البعدي.

٦. لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي على مقياس الانتباه المشترك لدى أطفال ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة.

نتائج الدراسة:

أوضحت نتائج الدراسة ما يلي:

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي على مقياس تباطؤ الإيقاع المعرفي لدى أطفال ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة في اتجاه المجموعة التجريبية.

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين (القبلي والبعدي) على مقياس تباطؤ الإيقاع المعرفي لدى أطفال ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة لصالح القياس البعدي؛ تعزى إلى استخدام البرنامج التدريبي القائم على نظرية برونر.
- عدم وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطي رتب القياسيين البعدي والتتبعي للمجموعة التجريبية قيد الدراسة على مقياس تباطؤ الإيقاع المعرفي، مما يشير إلى استمرار فاعلية البرنامج في خفض تباطؤ الإيقاع المعرفي لدى ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة .
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي على مقياس الانتباه المشترك المعرفي لدى أطفال ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة في اتجاه المجموعة التجريبية.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين (القبلي والبعدي) على مقياس الانتباه المشترك لدى أطفال ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة لصالح القياس البعدي؛ تعزى إلى استخدام البرنامج التدريبي القائم على نظرية برونر.
- عدم وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطي رتب القياسيين البعدي والتتبعي للمجموعة التجريبية قيد الدراسة على مقياس الانتباه المشترك، مما يشير إلى استمرار فاعلية البرنامج في تحسين الانتباه المشترك لدى ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة.

ملخص الدراسة باللغة الأجنبية

Summary in English

Researcher Name: Osama Mohamed Mostafa Qutb Abdullah

Study Title: "The Effectiveness of a Training Program Based on Bruner's Theory in Reducing Sluggish Cognitive Tempo and Improving Joint Attention among Children with Mild Intellectual Disabilities"

Academic Degree: Master in Educational Studies (Specialization: Mental Health), 2025.

Study Institution: Department of Education Studies – Institute of Arab Research and Studies – League of Arab States

Introduction and Study Problem

The noticeable deficits in cognitive skills such as attention, focus, perception, classification, imitation, sequencing, and differentiation are among the key indicators of intellectual disabilities among children. These children cannot sustain certain activities for an extended period and exhibit significant difficulties in processes such as sorting, counting, and categorizing. Additionally, they struggle to focus their attention on a specific stimulus for a given duration, respond accurately to instructions, or imitate actions across various auditory and motor domains. They also face challenges in perceiving and processing information appropriately, understanding causal, spatial, and temporal relationships, and solving problems. Moreover, they fail to differentiate between similar and dissimilar objects or classify items according to their respective groups (Foy & Mann, 2014).

In light of the above, the current study seeks to utilize Bruner's theory to reduce Sluggish cognitive tempo and improve joint attention among children with mild intellectual disabilities.

From the above, the problem of the current study can be summarized in the following main question:

What is the effectiveness of a training program based on Bruner's theory in reducing Sluggish cognitive tempo and improving joint attention among children with mild intellectual disabilities?

This main question is further divided into the following sub-questions:

1. What is the effectiveness of a training program based on Bruner's theory in reducing Sluggish cognitive tempo among children with mild intellectual disabilities?
2. Does the effectiveness of a training program based on Bruner's theory in reducing Sluggish cognitive tempo and improving joint attention among children with mild intellectual disabilities persist during the follow-up period?

Study Objectives

The current study aims to:

1. Investigate the effectiveness of a training program based on Bruner's theory in reducing Sluggish cognitive tempo and improving joint attention among children with mild intellectual disabilities.
2. Understand and interpret the sustained effectiveness of a training program based on Bruner's theory in reducing Sluggish cognitive tempo and improving joint attention among children with mild intellectual disabilities during the follow-up period.

Study Delimitations

1. **Time Delimitations:** The primary experiment of the study was conducted during the second semester of the academic year 2024/2025.
2. **Place Delimitations:** The study was applied at the Intellectual Education School in Minia City.
3. **Human Delimitations:** The study's main sample consisted of 20 children with mild intellectual disabilities, including 14 males and 6 females, aged between 9 and 12 years, (mean age =10.50, SD=(1.3). The sample was divided into two equivalent groups: a control group and an experimental group, each comprising 10 children.
4. **Procedural Delimitations:** The study was limited to the following variables: Bruner's theory, Sluggish cognitive tempo, Joint

attention, and studying children with mild intellectual disabilities
The study tools included:

- The Sluggish Cognitive Tempo Scale for children with mild intellectual disabilities (developed by the researcher).
- The Joint Attention Scale for children with mild intellectual disabilities (developed by the researcher).
- A training program based on Bruner's theory for reducing Sluggish cognitive tempo and improving joint attention among children with mild intellectual disabilities (developed by the researcher).

The study adopted the quasi-experimental method with a two-group design (experimental and control) due to its suitability for achieving the current study's objectives.

The study also employed various statistical methods to validate its tools and analyze its data.

Study Hypotheses

The current study aims to validate the following hypotheses:

1. There are statistically significant differences between the mean ranks of the experimental and control groups in the post-test measurement on the Sluggish Cognitive Tempo Scale for children with mild intellectual disabilities in favor of the experimental group.
2. There are statistically significant differences between the mean ranks of the experimental group in the pre-test and post-test measurements on the Sluggish Cognitive Tempo Scale for children with mild intellectual disabilities in favor of the post-test measurement.
3. There are no statistically significant differences between the mean ranks of the experimental group in the post-test and follow-up measurements on the Sluggish Cognitive Tempo Scale for children with mild intellectual disabilities.

4. There are statistically significant differences between the mean ranks of the experimental and control groups in the post-test measurement on the Joint Attention Scale for children with mild intellectual disabilities in favor of the experimental group.
5. There are statistically significant differences between the mean ranks of the experimental group in the pre-test and post-test measurements on the Joint Attention Scale for children with mild intellectual disabilities in favor of the post-test measurement.
6. There are no statistically significant differences between the mean ranks of the experimental group in the post-test and follow-up measurements on the Joint Attention Scale for children with mild intellectual disabilities.

Study Results

The study results revealed the following:

- Statistically significant differences were found between the mean ranks of the experimental and control groups in the post-test measurement on the Sluggish Cognitive Tempo Scale for children with mild intellectual disabilities in favor of the experimental group.
- Statistically significant differences were found between the mean ranks of the experimental group in the pre-test and post-test measurements on the Sluggish Cognitive Tempo Scale for children with mild intellectual disabilities in favor of the post-test measurement, attributed to the training program based on Bruner's theory.
- No statistically significant differences were found between the mean ranks of the post-test and follow-up measurements of the experimental group on the Sluggish Cognitive Tempo Scale, indicating the program's sustained effectiveness in reducing Sluggish cognitive tempo among children with mild intellectual disabilities.
- Statistically significant differences were found between the mean ranks of the experimental and control groups in the post-test measurement on the Joint Attention Scale for children with mild intellectual disabilities in favor of the experimental group.

- Statistically significant differences were found between the mean ranks of the experimental group in the pre-test and post-test measurements on the Joint Attention Scale for children with mild intellectual disabilities in favor of the post-test measurement, attributed to the training program based on Bruner's theory.
- No statistically significant differences were found between the mean ranks of the post-test and follow-up measurements of the experimental group on the Joint Attention Scale, indicating the program's sustained effectiveness in improving joint attention among children with mild intellectual disabilities.



The League of Arab States
The Arab Organization for Education, Culture, and Science
Institute of Arab Research and Studies
Department of Education Studies

**The Effectiveness of a Training Program Based on Bruner's
Theory in Reducing Sluggish Cognitive Tempo and
Improving Joint Attention among Children
with Mild Intellectual Disabilities**

A Thesis Submitted by

Osama Mohamed Mostafa Qotb Abdullah

To obtain a master's degree in educational studies
(Mental Health Specialization)

Supervised by

Prof. Dr. Fadl Ibrahim Abd El-Samad

Emeritus Professor of Mental Health and Psychological
Counseling

Faculty of Education, Minia University

1446/ 2025