الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التعليم العالي البحث العلمي
جامعة محمد خيضر -بسكرة-
كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية
قسم علم النفس وعلوم التربية

- الرقم التسلسلي:

- رقم التسجيل:

عنوان الأطروحة:

فاعلية برنامج مقترح قائم على التدخل المبكر لعلاج صعوبات التعلم النمائية لدى تلاميذ الطور الأول الإبتدائي

دراسة ميدانية في بعض إبتدائيات مدينة قمار

أطروحة مقدمة لنيل شهادة دكتوراه الطور الثالث LMD في شعبة علم النفس

تخصص: علم النفس المدرسي

- إعداد الطالب:
ورخ زكريا

- إشراف الأستاذة:
د/ مزردي حنان

- أعضاء لجنة المناقشة:

الإسم اللقب	الرتبة العلمية	الجامعة	الصفة
صباح جعفر	أستاذ	جامعة محمد خيضر -بسكرة-	رئيسا
حنان مزردي	أستاذ محاضر (أ)	جامعة محمد خيضر -بسكرة-	مشرفا ومقررا
فطيمة دبر راسو	أستاذ	جامعة محمد خيضر -بسكرة-	عضوا مناقشا
مليكة مدور	أستاذ	جامعة محمد خيضر -بسكرة-	عضوا مناقشا
شوقي ممادي	أستاذ	جامعة قاصدي مرباح – ورقلة-	عضوا مناقشا
بلقاسم لعوين	أستاذ	جامعة حمه لخضر -الوادي-	عضوا مناقشا

السنة الجامعية: 2025/2024

الإهداء

إلى والدتي الغالية حفظها الله

إلى روح والدي رحمه الله تعالى

إلى إخوتي وأخواتي كل بإسمه

إلى رفيقة دربي وأحباب قلبي عائلتي الكريمة زوجتي وأبنائي

إلى كل زملائي وزميلاتي في مشواري الدراسي

إلى كل هؤلاء أهدي ثمرة هذا العمل المتواضع.

شكر وتقدير

الحمدالله رب العالمين والصلاة والسلام على أشرف المرسلين، سيدنا محمد وعلى آله وصحبه أجمعين وبعد....

إنطلاقا من قوله تعالى: " وَمَن شَكَرَ فَإِنَّمَا يَشْكُرُ لِنَفْسِهِ"(النمل: الآية 40)، واعترافا بالفضل لأهله...

أتقدم بخالص الشكر والتقدير للأستاذة المشرفة الدكتورة / "مـــــزردي حنـــــان" على ما حظيت به من إشراف كريم وصبر جميل وتوجيه مفيد ونصح سديد، وعلى كل المساعدات والإرشادات والملاحظات والإقتراحات القيمة التي قدمتها لي في إنـجاز هذه الأطروحة،

فجزاها الله عني خير الجزاء.

أتقدم بجزيل الشكر الى جميع أولياء الأمور التلاميذ الذين شاركوا في هذه الدراسة والتزموا بالبرنامج التدريبي، كما أتوجه بجزيل الشكر والإمتنان الى كل الطاقم البيداغوجي والإداري لمدرسة الشهيد أحمد بلحسن وأخص بالذكر السيدة المديرة/ "خـــزان مليكـــة" على تسهيلاتها الإدارية من أجل توفير الظروف لإنـجاز هذا العمل المتواضع، وكذا الأستاذ الكريم/ "سنيقـــرة عبـــد الوهـــــاب" على صبره في تطبيق البرنامج التدريبي.

كل الشكر والتقدير الى كل المحكمين من أساتذة ومختصين الذين تكرموا بالموافقة على تحكيم البرنامج وعلى كل النصائح والتوجيهات القيمة.

دون أن أنسى كل الشكر للأستاذ الدكتور الفاضل/ "خشخـــوش صالـــح" على كل ما قدمه لي من مساندة علمية ومعنوية وعلى كل الدعم والتشجيع لإتمام إنـجاز هذه الأطروحة.

الشكر موصول كذلك لكل من ساهم من قريب أو بعيد في إنـجاز هذا العمل المتواضع.

-جـزاكـــم الله كـــل خيـــر-

ملخص الدراسة:

هدفت الدراسة الحالية الى تصميم وبناء برنامج تدريبي قائم على التدخل المبكر، يهدف إلى علاج الصعوبات النمائية (الإنتباه، الذاكرة) لدى التلاميذ الطور الأول من المرحلة الإبتدائية، وإختبار مدى فاعلية البرنامج التدريبي في علاج بعض المهارات النمائية حتى يتمكن التلميذ من تجاوز مشكلاته التعليمية وبالتالي الوقاية من الصعوبات الأكاديمية، ومن أجل الوصول إلى هاته الأهداف إنطلقت الدراسة من الأسئلة التالية:

– ما مدى فعالية البرنامج التدريبي المقترح القائم على التدخل المبكر في علاج صعوبات التعلم النمائية لدى تلاميذ الطور الأول من المرحلة الابتدائية؟

– هل توجد فروق في مستوى صعوبات التعلم النمائية لدى تلاميذ الطور الأول من المرحلة الإبتدائية بين القياس القبلي والقياس البعدي؟

– هل توجد فروق في مستوى صعوبات التعلم النمائية لدى تلاميذ الطور الأول من المرحلة الإبتدائية بين القياس البعدي والقياس التتبعي؟

ولتحقيق أهداف الدراسة استخدمنا المنهج شبه تجريبي بتصميم المجموعة الواحدة، بعينة مقصودة قوامها (07) من التلاميذ الذين يعانون من صعوبات التعلم النمائية، حيث طبق عليهم البرنامج التدريبي المقترح لعلاج الصعوبات النمائية مع قياس قبلي وآخر بعدي وتتبعي للمهارات النمائية باستخدام بطارية مقاييس التقدير التشخيصية لصعوبات التعلم النمائية والأكاديمية التي أعدها الدكتور فتحي مصطفى الزيات.

بعد معالجة النتائج المتوصل إليها إحصائيا بين القياسات القبلية والبعدية والتتبعية لنفس العينة، توصلت النتائج المتحصل عليها إلى ما يلي:

– توجد فروق ذات دلالات إحصائية في مستوى صعوبات التعلم النمائية لدى التلاميذ الطور الأول من المرحلة الإبتدائية بين القياس القبلي والقياس البعدي لصالح القياس البعدي.

– لاتوجد فروق ذات دلالات إحصائية في مستوى صعوبات التعلم النمائية لدى التلاميذ الطور الأول من المرحلة الإبتدائية بين القياس البعدي والقياس التتبعي.

وعليه أسفرت نتائج الدراسة إلى فاعلية البرنامج التدريبي المقترح في علاج صعوبات التعلم النمائية لدى أفراد العينة ذوي صعوبات التعلم النمائية.

Abstract:

The present study aims to design and develop a training program based on early intervention to address developmental difficulties (attention and memory) among first-grade elementary school pupils. Moreover, the study seeks to evaluate the effectiveness of the training program in improving certain developmental skills, enabling students to overcome their educational challenges and, consequently, prevent academic difficulties. With this objective in mind, the study is set out to answer the following research questions:

How effective is the proposed training program, based on early intervention, in addressing developmental learning difficulties among first-grade elementary school pupils?

Are there significant differences in the level of developmental learning difficulties among first-grade elementary school pupils between pre-measurements and follow-up measurements?

Are there differences in the level of developmental learning difficulties among first-level elementary school pupils between post-measurement and follow-up measurement?

To achieve the objectives of the study, a quasi-experimental approach with a single-group design was employed. A purposive sample of seven (07) pupils with developmental learning difficulties participated in the study. The proposed training program was implemented to address their developmental challenges. In a similar vein, pre-test, post-test, and follow-up measurements of developmental skills were conducted using the Diagnostic Rating Scales for

Developmental and Academic Learning Difficulties, developed by Dr. Fathy Mostafa Al-Zayat.

After Statistically analysing results obtained from pre-measurements, post-measurements, and follow-up measurements for the same sample, the findings revealed the following

There are statistically significant differences in the level of developmental learning difficulties among first-grade elementary school pupils between pre-measurements and post-measurements, in favor of the post-measurements.

There are no statistically significant differences in the level of developmental learning difficulties among first-grade elementary school pupils between post-measurements and follow-up measurements.

The results of the study, therefore, demonstrated the effectiveness of the proposed training program in addressing developmental learning difficulties among the sample group with developmental learning difficulties.

فهـرس العنـاويــن

الرقـــم	العنـــــوان	الصفحــة
/	شكر وتقدير.	
/	ملخص الدراسة.	
/	فهرس العناوين.	
/	فهرس الجداول.	
/	فهرس الأشكال.	
/	مقدمة.	أ
الإطــار النظـري		
الفصل الأول: الإطــار العــام لمشكلـة الـدراســة		
01	مشكلة الدراسة.	02
02	فرضيات الدراسة.	09
03	أهداف الدراسة.	09
04	أهمية الدراسة.	10
05	التعريف الإجرائي لمتغيرات الدراسة.	11
06	الدراسات السابقة والتعقيب عليها.	13
الفصل الثـانـي: صعـوبات التعلـم النمـائيـة		
/	تمهيـد.	31
01	صعوبات التعلم النمائية.	31
02	صعوبات الانتباه.	33

03	صعوبات الادراك.	50
04	صعوبات الذاكرة.	57
05	صعوبات التفكير.	67
06	صعوبات اللغة الشفهية.	74
/	خلاصة الفصل.	85
الفصل الثالث: برامج التدخل المبكر لتلاميذ المرحلة الإبتدائية		
/	تمهيد.	87
01	ماهية التدخل المبكر.	87
02	نبذة عن تطور التدخل المبكر.	89
03	مبررات التدخل المبكر.	90
04	أهمية وأهداف التدخل المبكر.	92
05	مراحل عملية التدخل المبكر.	98
06	نماذج التدخل المبكر.	100
07	فريق العمل القائم على برامج التدخل المبكر ووظائفه.	107
08	برامج وإستراتيجيات التدخل المبكر.	113
09	مفهوم المرحلة الإبتدائية.	126
10	أهمية المرحلة الإبتدائية.	127
11	تعريف تلاميذ المرحلة الإبتدائية.	129
12	خصائص تلاميذ المرحلة الإبتدائية.	129
/	خلاصة الفصل.	134
الإطار التطبيقي		
الفصل الرابع: الإجراءات المنهجية للدراسة الميدانية		

/	تمهيد.	136
01	منهج الدراسة.	136
02	الدراسة الاستطلاعية.	138
03	البرنامج التدريبي المقترح.	140
04	أدوات جمع البيانات.	167
05	عينة الدراسة.	175
06	مكان وزمان إجراء الدراسة.	178
07	أساليب المعالجة الإحصائية.	179
/	خلاصة الفصل.	180
الفصل الخامس: عرض وتحليل وتفسير ومناقشة نتائج الدراسة		
/	تمهيد.	182
01	عرض تحليل نتائج الفرضية الأولى.	182
02	تفسير ومناقشة نتائج الفرضية الأولى.	185
03	عرض وتحليل نتائج الفرضية الثانية.	192
04	تفسير ومناقشة نتائج الفرضية الثانية.	194
/	الخاتمة.	200
/	التوصيات والاقتراحات.	203
/	قائمة المراجع.	206
/	الملاحق.	226

فهـــرس الجـــداول

الرقـــم	العنـــــوان	الصفحـــة
01	جدول يوضح نسب إتفاق المحكمين على صدق محتوى البرنامج.	155
02	جدول يبين نتائج معاملات الثبات لأبعاد قائمة صعوبات التعلم النمائية والدرجة الكلية.	169
03	جدول يوضح نتائج معامل إرتباط بيرسون بين التطبيق الأول والثاني لقائمة صعوبات التعلم النمائية والدرجة الكلية.	170
04	جدول يوضح معاملات الارتباط بين درجة كل بند من بنود قائمة صعوبات التعلم النمائية والدرجة الكلية للبعد.	171
05	جدول يوضح نتائج إختبار "t" لصدق قائمة صعوبات التعلم النمائية لتلاميذ المرحلة الإبتدائية والدرجة الكلية للبعد.	172
06	جدول يمثل توزيع التلاميذ الطور الأول من المرحلة الإبتدائية.	175
07	جدول يوضح خصائص أفراد عينة الدراسة.	178
08	جدول يوضح قيمة إختبار "t" لمتوسطات درجات أفراد عينة الدراسة في القياس القبلي والبعدي على مقياس التقدير التشخيصي.	182
09	جدول يوضح قيمة إختبار "t" لمتوسطات درجات أفراد عينة الدراسة في القياس البعدي والتتبعي على مقياس التقدير التشخيصي.	192

فهـــرس الأشكـــال

الرقـم	العنـــوان	الصفحـة
01	شكل يوضح تصنيف صعوبات التعلم النمائية.	32
02	شكل يوضح نموذج معالجة المعلومات للذاكرة.	62
03	شكل يوضح العناصر الأساسية في تخطيط برامج التدخل المبكر.	96
04	شكل يوضح خطوات تشخيص وعلاج صعوبات التعلم.	119
05	شكل يوضح تصميم المجموعة الواحدة ذات الاختبار القبلي والبعدي والتتبعي.	138
06	الشكل يوضح المقارنة البيانية للقياسين القبلي والبعدي لمقياس التقدير التشخيصي لصعوبات التعلم النمائية والدرجة الكلية.	184
07	الشكل يوضح المقارنة البيانية للقياسين البعدي والتتبعي لمقياس التقدير التشخيصي لصعوبات التعلم النمائية والدرجة الكلية.	193

المقـدمـــة

مقدمة:

تعتبر المرحلة الإبتدائية من أهم المراحل في العملية التعليمية التربوية، فهي القاعدة الأساسية التي يرتكز عليها جميع مراحل التعلم القادمة بكافة مستوياته، ففيها يتم تحديد التوجيهات الأساسية لعملية تنمية التلميذ الشاملة العلمية والاجتماعية والفكرية، كما تعتبر مرحلة البداية في تكوينه الشخصي حيث تنمو خلالها قدراته العقلية والنفسية والجسمية والاجتماعية ويصبح التلميذ قابلا للتعلم واكتساب المعرفة، وتتمثل أهمية هذه المرحلة في إكتساب التلميذ الكثير من المعارف والمهارات والخبرات والعادات السلوكية اللازمة لنموه وتكوينه وتعلمه في معظم مراحل حياته اللاحقة **(لعريبي وعمران، 2021، 487)**، ولهذا ركزت الأبحاث والدراسات التربوية الحديثة على تنمية إمكانات وقدرات التلميذ بأفضل الطرق الممكنة والاهتمام والعناية به ودراسة مراحل نموه المختلفة، وهذا للتعرف على أهم الخصائص النمائية التي تميز كل مرحلة من مراحل نموه وتحديد المشاكل التي قد يواجهها التلميذ فيها.

لم يعد إهتمام التربويون والنفسيون مقتصرا على دراسة القضايا المرتبطة بالإعاقات كما هو عليه سابقا، بل تجاوزها إلى دارسة المشاكل المرتبطة بعملية التعلم، وذلك بسبب ظهور مجموعة من التلاميذ العاديين في نموهم (عقليا، وبصريا، وحركيا، وسمعيا، وإنفعاليا...)، ولكنهم يواجهون مجموعة من المشاكل التعليمية في المراحل المبكرة والتي تعتبر عقبة أمام العملية التعليمية، ومن بين أبرز تلك المشاكل تأتي صعوبات التعلم التي نمت بصورة سريعة ولاقت إهتماما واسع في مجال التربية الخاصة، والتي تتجلى من خلال إنخفاض مستوى التحصيل الأكاديمي والتي قد تتسبب في فشله الدراسي وتراكم الكثير من المشكلات التعليمية في مرحلة المدرسة وما بعد المدرسة. **(محمد سعدات، 2014، 29)**

غالبا ما تظهر صعوبات التعلم في مراحل الطفولة المبكرة، حيث يظهرون اضطرابا في عملية أو أكثر من العمليات السيكولوجية الأساسية، ويتم اكتشافها على شكل تأخر في

تطور اللغة المكتوبة أو المنطوقة أو اضطرابات في الكلام أو قصور في التطور الحركي، كما يمكن أن تتجلى في ضعف القدرة على التفكير وتكوين المفاهيم وغيرها من المهارات الأساسية المطلوبة للتحصيل العلمي المبكر للمعرفة والمهارات والسلوكات الاجتماعية، حيث أشارت العديد من الدراسات التي أجريت في مجال الكشف المبكر على صعوبات التعلم إلى أن الأعراض الأساسية لهذه الصعوبات تصبح واضحة في مرحلة المدرسة، حيث يلاحظ تأخرا في التطور اللغوي والمعرفي والانتباه، وقد يصاحب ذلك ضعف في المهارات الاجتماعية والتواصل والحركة.

لقد أظهرت البحوث والدراسات التي أجريت في مجال صعوبات التعلم على وجود علاقة بين صعوبات التعلم النمائية وصعوبات التعلم الأكاديمية، حيث أن الأسس النمائية تلعب دورا رئيسيا في تحديد التعلم الأكاديمي، كما أشارت هذه الدراسات إلى إمكانية التنبؤ بصعوبات التعلم الأكاديمية من خلال صعوبات التعلم النمائية، والتي تتناول العمليات ما قبل الأكاديمية وتشكل أهم الأسس التي يقوم عليها النشاط العقلي المعرفي للتلميذ، وهي أساس الصعوبات الأكاديمية والسبب الرئيسي لها، ويمكن تصنيفها إلى صعوبات أولية: الانتباه، والإدراك، والذاكرة، وصعوبات ثانوية: التفكير واللغة الشفهية، فعندما يكون هناك قصور أو خلل في واحدة أو أكثر من العمليات النمائية فهذا يؤدي إلى قصور في التعلم الأكاديمي مثل القراءة أو الكتابة، حيث يختلف الإسهام النسبي لكل من هذه العمليات النمائية بين التلاميذ، ويعزى هذا التباين الكلي في الفروق الفردية القائمة بين أولئك الذين يعانون من ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية. **(الزيات، 1989)**

أكد الإرث النظري في مجال صعوبات التعلم إلى أهمية الكشف والتدخل المبكر لتلاميذ ذوي صعوبات التعلم، وذلك من أجل تفادي تفاقمها والتقليل من حدة ظهورها في المستقبل، حيث أشارت الدراسات العلمية التي ترتكز حول التدخل المبكر بأن فرص مساعدة التلاميذ المعرضين للخطر تزداد بشكل كبير عندما يتم التعرف والتدخل في مراحل مبكرة من مسارهم التعليمي، حيث أن الإنتظار حتى مراحل متقدمة يؤدي إلى زيادة تعقيد المشكلة

ويثقل كاهل الأساتذة والمختصين ويضاعف مهمتهم في تقديم الدعم لهؤلاء التلاميذ، حيث يذكر كل من فلتشر وفورمان (1994) إلى أن التركيز على الوقاية والتدخل المبكر لذوي صعوبات التعلم يؤديان إلى فعالية ونجاعة في العلاج.

أكدت العديد من الأدلة العلمية على أهمية الكشف المبكر لتلاميذ ذوي صعوبات التعلم الذين يتم التعرف عليهم في وقت مبكر من حياتهم، إنما هو الخطوة الأولى والتمهيدية لخطوات قادمة تشمل التقييم الشامل لأداء التلميذ في مجالات النمو المختلفة المعرفية واللغوية والحركية، مما يتطلب الأمر إلى توفير برامج وإستراتجيات التدخل المبكر التربوية أو العلاجية التي تساعد في إكساب المفاهيم وتنمية المهارات الأساسية المطلوبة للتعلم الأكاديمي في هذه المرحلة، سواء أكانت لغوية أو معرفية، أو اجتماعية، أو أكاديمية بحسب إحتياجات كل تلميذ، بل وتمتد الخبرات المتضمنة في هذه البرامج إلى تنمية الحواس وتتضمن مجالات التفاعل والنمو الاجتماعي وتقوية وإثراء العلاقات بينه وبين الآخرين.**(البطاينة وآخرون، 2009، 553)**

وفي هذا الإطار جاءت الدراسة الحالية لتقترح برنامج قائم على التدخل المبكر لعلاج صعوبات التعلم النمائية لتلاميذ الطور الأول من المرحلة الإبتدائية، حيث تضمنت هذه الدراسة كغيرها من الدراسات الأخرى على خلفيتين معرفيتين (الجانب النظري، الجانب التطبيقي) وقسمت إلى خمسة فصول وهم كالتالي:

الجانب النظري، وتم تقسيمه إلى ثلاثة فصول لكل متغير فصل نظري خاص به: حيث تضمن الفصل الأول على الإطار العام لمشكلة الدراسة، تم فيه توضيح مشكلة الدراسة وفرضياتها وأهدافها وأهميتها وتحديد مصطلحات الدراسة وعرض الدراسات السابقة التي تناولت صعوبات التعلم النمائية والتعقيب عليها.

أما في الفصل الثاني فقد تطرقنا فيه إلى صعوبات التعلم النمائية الرئيسية والثانوية، حيث يضم مفهومها، أنواعها، وأسبابها، وتصنيفها، وخصائصها، وأعراضها، والنظريات المفسرة لها، وبرامج وإستراتيجيات العلاج.

وفي الفصل الثالث قمنا بعرض فصل برامج التدخل المبكر لتلاميذ المرحلة الإبتدائية والذي تضمن ماهية التدخل المبكر، ونبذة عن تطوره ومبرراته، ومراحله ونماذجه، وفريق العمل القائم عليه، وبرامج وإستراتيجيات التدخل المبكر، وفي الأخير تطرقنا إلى المرحلة الابتدائية، مفهومها وأهميتها، وتعريف تلاميذ المرحلة الابتدائية وخصائصهم.

أما الجانب الميداني فأنقسم بدوره إلى فصلين وهما: خصص الفصل الرابع لعرض الإجراءات الميدانية للدراسة فقد ضم كل من منهج الدراسة، وعينة الدراسة، ومكان وزمان إجراءها وأدوات جمع البيانات، كما تضمن كذلك آليات وإعداد تطبيق البرنامج التدريبي.

وفي الفصل الخامس: فقد ضم عرض وتحليل نتائج الدراسة، والمتمثلة في أسئلة الدراسة وفرضياتها وذلك باستخدام الأساليب الإحصائية، كما اشتمل على تفسير النتائج ومناقشتها في ضوء الدراسات السابقة والأدب النظري المتعلق بمتغيرات الدراسة، كما تطرقنا الى تقديم الخاتمة والتوصيات والإقتراحات إضافة الى الملاحق.

الفصـــل الأول

الإطـار العـام لمشكلـة الدراســة

1- مشكلة الدراسة.

2- فرضيات الدراسة.

3- أهداف الدراسة.

4- أهمية الدراسة.

5- التعريف الإجرائي لمصطلحات الدراسة.

6- الدراسات السابقة والتعقيب عليها.

1- مشكلة الدراسة:

أكدت العديد من الدراسات والأبحاث على أن المرحلة الإبتدائية من أهم المراحل في العملية التعليمية التي يمر بها التلميذ، لما لها من الأثر البالغ الأهمية في نموه وتعلمه في جميع الجوانب (العقلية، الإنفعالية، اللغوية، الجسمية، الاجتماعية....)، كما أنها المرحلة التي تتبلور خلالها ملامح شخصية التلميذ المستقبلية ويصبح قابل للتعلم واكتساب المعرفة، لذا نجد العديد من علماء التربية وعلم النفس يتفقون على ضرورة الاهتمام والعناية بالتلميذ في هذه المرحلة ودراسة مشاكل نموه المختلفة.

تبدأ المشكلات التعلمية في الظهور في مرحلة مبكرة بعد الالتحاق بالمدرسة، حيث يخفق العديد من التلاميذ في إكتساب بعض المهارات الاكاديمية والفشل في تعلم بعض المواد الدراسية، ومن بين مشكلات المدرسية والتعليمية التي أصبحت هاجسا بالنسبة للباحثين والمختصين والخبراء على وجه الخصوص، مشكلة صعوبات التعلم والتي تزايد الاهتمام بها خلال السنوات الأخيرة وأصبح مجال صعوبات التعلم من المجالات التي تشغل الباحثين والمختصين والهيئات الوصية، والتي تتجلى من خلال تدني في مستوى التحصيل الأكاديمي في مادة دراسية أو أكثر وتراكم المشكلات التعليمية، وقد تؤدي الى الفشل الدراسي وزيادة فرص التسرب المدرسي، حيث تشير الإحصائيات إلى أن حوالي 20% من الحالات التي يعاني منها التلاميذ بسبب التأخر الدراسي تعاني من صعوبات في التعلم، حيث أشارت الدراسات المتقدمة إلى أن حوالي 10% من الحالات تعتبر حادة، في حين تصل النسبة إلى 20% في الحالات غير الحادة بين تلاميذ المرحلة الابتدائية الذين يواجهون صعوبات في التعلم، كما لاحظ العديد من الباحثين أن هناك زيادة كبيرة في نمو فئة صعوبات التعلم بنسبة 34% خلال العقد الماضي مقارنة بفئات التربية الخاصة الأخرى، حيث اصبح بعض المختصين يرون أن صعوبات التعلم أصبحت تشبه الشماعة التي تتعلق بها جميع أنواع المشكلات التعليمية. **(معمرية، 2007، 163)**

يعرف سيد سليمان صعوبات التعلم على أنه مصطلح يصف مجموعة من التلاميذ في الفصول الدراسية العادية الذين يظهرون أداء أكاديميا أقل من زملائهم العاديين، رغم أن لديهم ذكاء عاديا أو فوق المتوسط، ومع ذلك يواجه هؤلاء التلاميذ صعوبات في بعض العمليات المرتبطة بالتعلم مثل الفهم، التفكير، الإدراك، الانتباه، القراءة، الكتابة، التهجئة، النطق، أو إجراء العمليات الحسابية، أو في المهارات المرتبطة بهذه العمليات **(عبد الرحمان سيد سليمان، 1999، 163)**، وحسب القانون الفدرالي الأمريكي لتربية الأفراد ذوي إعاقات التعلم **(IDEA, 2004)** يشير مفهوم صعوبات التعلم إلى اضطراب يؤثر على واحدة أو أكثر من العمليات النفسية الأساسية المتعلقة بفهم أو استخدام اللغة المنطوقة أو المكتوبة، حيث يتمثل هذا الاضطراب في ضعف القدرة على الاستماع أو التحدث أو القراءة أو الكتابة أو التهجئة أو إجراء العمليات الحسابية، كما لا يشمل هذا التعريف الأطفال الذين يعانون من صعوبات في التعلم نتيجة لإعاقات سمعية أو بصرية أو حركية، أو التخلف العقلي، أو الظروف الاقتصادية، أو الثقافية، أو البيئات غير الملائمة. **(Neeraga et al, 2014, 77-81)** في الواقع يعتبر الأطفال الذين يعانون من صعوبات التعلم يتمتعون بذكاء عادي أو أعلى من المتوسط، ومن ثم فإنه يكون أكثر وعيا بنواحي فشله الدراسي مما يولد لديه توتر نفسي واحباط ويكون له آثار مدمرة على شخصيته ويبتعد عن أقرانه ويعيش على هامش المجتمع **(الزيات، 1998)**.

لقد تباينت الدراسات السابقة التي أجريت حول نسبة انتشار صعوبات التعلم في المرحلة الإبتدائية وفي جميع المراحل، فقد أشارت نتائج دراسة محمد الديب (2000) التي أجريت في البيئة السعودية أن نسبة انتشار صعوبات التعلم الأكاديمية النمائية بلغت 22.7% لصعوبات الانتباه والفهم والذاكرة، و20.6% لصعوبات القراءة والكتابة والتهجي، أما التقرير السنوي الصادر في الولايات المتحدة الأمريكية حول تلاميذ المرحلة الإبتدائية أشار إلى أن تلميذا واحدا من بين كل سبعة تلاميذ يحتاج إلى خدمات خاصة لمعالجة صعوبات التعلم التي يواجهها، أما في دراسة فيصل الزراد (1991) بلغت نسبة انتشار صعوبات التعلم في

دولة الإمارات العربية المتحدة 13.7% على مستوى المدارس الابتدائية، منها 15.14% للذكور و11.8% للإناث، وقد أرجع بعض الباحثين هذه المعدلات المرتفعة لدى الذكور في نسبة انتشار صعوبات التعلم إلى العوامل البيولوجية، بينما يرون آخرون أن التحيز في عمليات الإحالة هو السبب الأساسي لارتفاع نسبة صعوبات التعلم لدى الذكور.

يبين الإرث التربوي والنفسي أن صعوبات التعلم الاكاديمية يكون منشأها والسبب الرئيسي لها هو صعوبات التعلم النمائية والتي تؤثر تأثير واضح على التعلم الأكاديمي اللاحق للتلميذ، فالعلاقة بينهما هي علاقة سبب ونتيجة حيث تشكل الأسس النمائية والنفسية والمعرفية المحددات الرئيسية للتعلم الأكاديمي **(السيد، 2003، 66)**، لذلك يؤكد العديد من العلماء على أهمية عدم إهمال صعوبات التعلم النمائية وهي الانتباه والإدراك والذاكرة والتفكير واللغة الشفوية أثناء دراسة صعوبات التعلم بشكل عام، بل هناك من يشددون على أهمية تحديد هذه الصعوبات في مرحلة مبكرة من الطفولة، لأن ذلك يعتبر تشخيصا مبكرا لمشاكل التعلم الأكاديمي التي قد تظهر في المستقبل، بفعل ذلك يمكن اتخاذ الإجراءات اللازمة لمعالجة هذه المشكلة قبل أن تتفاقم، مما يعتبر ذلك بمثابة وقاية أولية من تفاقم المشكلة وتأثيرها السلبي على تقدم تعلم التلميذ، بالإضافة الى تأثيراتها السلبية على مفهم الذات.**(دبيس، 1994)**

يعرف الزيات (1994) صعوبات التعلم النمائية بأنها تلك الصعوبات التي تتناول العمليات ما قبل الأكاديمية والتي تتمثل في العمليات المعرفية المتعلقة بالإنتباه والإدراك والذاكرة والتفكير واللغة، والتي يعتمد عليها التحصيل الأكاديمي وتشكل الأساس الذي يقوم عليه النشاط المعرفي للفرد، وأن اضطراب أو خلل يصيب واحدة أو أكثر من هذه العمليات يقرر بالضرورة العديد من الصعوبات الأكاديمية **(الزيات، 1994، 411)**، ويرى بعض الباحثين أن هذه الصعوبات ترجع إلى اضطرابات وظيفية تخص الجهاز العصبي المركزي، وتتضمن هذه الفئة دراسة ما يتعلق بالوظائف الدماغية والعمليات العقلية والمعرفية التي يحتاجها الأطفال كالإنتباه، والإدراك والذاكرة والتفكير واللغة، وهذه الصعوبات ترجع إلى وجود

اضطرابات وظيفية في الجهاز العصبي المركزي، **(عبد الكريم أحمد، 2016، 397)**، وتقسم صعوبات التعلم النمائية الى قسمين رئيسين وهما، الصعوبات النمائية الأولية وتشمل الصعوبات التالية: الانتباه، الادراك والتفكير، وصعوبات النمائية الثانوية وتشمل الصعوبات التالية: التفكير واللغة الشفوية، وأي خلل يصيب واحدة أو أكثر من هذه العمليات النمائية، قد يتسبب في ظهور العديد من الصعوبات الاكاديمية ويعيق عملية التعلم في المستقبل.**(يوسف أحمد، محمد موسى، 2021، 119)**

إن التلاميذ الذين يعانون من صعوبات التعلم النمائية قد يجدون صعوبة في بناء علاقات اجتماعية ناجحة مع أقرانهم مما قد يمكن أن ينعكس سلبا على ثقتهم بأنفسهم، وضعف تقديرهم لذاتهم وشعورهم بالأهمية، وقد يعانون من العزلة الاجتماعية، وصعوبة في التعبير عن مشاعرهم وانفعالاتهم، تلك الصعوبات قد يؤثر سلبا على تحصيلهم الأكاديمي وتحول دون قادرتهم على التوافق النفسي والاجتماعي مع البيئة المدرسية التي يعيشون فيها. **(حماد، 2007، 149)**

لقد أشارت بعض نتائج الدراسات السابقة التي أجريت على الأطفال ذوي صعوبات التعلم، مثل دراسة زيل وآخرون (2005) إلى أن وجود صعوبات نمائية لدى الأطفال قبل دخولهم المدرسة سوف يؤثر سلبا على تحصيلهم الاكاديمي في المدرسة، بالإضافة الى ذلك أكدت دراسة عوض الله وآخرون إلى أن صعوبات التعلم الأكاديمية تعتمد في أساسها على صعوبات التعلم النمائية، فالقصور في هذه العمليات يمكن أن يظل ملازما لدى الطفل لفترة طويلة بعد ذلك، مما يبرز أهمية التعرف على هذه الصعوبات بالنسبة للمختصين والمربيين وتحديد مجال القصور والخلل، حتى يتسنى لهم الاهتمام به فيما بعد كوسيلة مهمة وأساسية للحد من صعوبات التعلم الاكاديمية في المستقبل.**(محمد، 2006، 58)**

بينت الدراسات والأبحاث السابقة في مجال صعوبات التعلم النمائية أن صعوبات الانتباه من أهم العمليات النمائية لدى الفرد، حيث تأتي في مقدمتها وتعتبر السبب الأساسي وراء ظهور صعوبات التعلم النمائية الأخرى التي تليه لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، كما

أشارت أيضا هذه الدراسات على وجود عدة دلائل على أن صعوبات الانتباه تلعب دورا رئيسيا في تفاقم صعوبات التعلم، فالمقصود بالانتباه هو عدم القدرة على الاستمرار في التركيز لفترة محددة من الزمن على مثير محدد في موقف التعلم (**خلف الله، 2004، 283**)، ويعرف أيضا: هو عدم القدرة الفرد على اختيار المنبه المناسب من بين مجموعة من المنبهات، حيث يوصف الطفل في هذه الحالة بأنه قابل للتشتت عندما لا يستطيع فرز المنبهات، وعليه فالانتباه من العمليات التي تأتي بعدها كل العمليات المعرفية الأكاديمية للمعلومات، حيث يعتبر تركيز الانتباه نحو المثيرات الخارجية أحد الصفات البارزة لدى التلاميذ الذين يعانون من صعوبات التعلم، إذ يملون من الاستمرار في الانتباه لذات المثير لمدة مناسبة من الزمن، ويميلون بشكل تلقائي الى تحويل انتباههم نحو المثيرات الخارجية.

ويرى تورجسن ومورجان (Torgesen, Morgan, 1990) أن مشاكل الانتباه تتعلق بالأشخاص الذين يعانون من صعوبات في التعلم، حيث يعتبر عدم القدرة على التركيز أو القصور في الانتباه سمة مميزة للأفراد الذين يواجهون صعوبات التعلم النمائية، وتؤثر هذه الصعوبات على جميع العمليات المعرفية والأنشطة الأكاديمية الأخرى التي تستخدم في التعلم، حيث اشارت دراسة دوتين (Do-Tien, 2002) على أن الأطفال الذين يعانون من اضطراب قصور الانتباه غالبا ما يظهر لديهم قصور في الأداء الأكاديمي، حيث يتزامن هذا الاضطراب في كثير من الأحيان مع صعوبات التعلم، مما يعرض هؤلاء الأطفال لخطر أكبر من تحقيق نتائج تعليمية ضعيفة بسبب استمرار أدائهم الأكاديمي السيئ مما ينعكس على أدائهم الدراسي، كما يعتبر فتحي الزيات (1998) أن العلاقة بين صعوبات التعلم واضطراب قصور الانتباه علاقة ذات أهمية بالغة، حيث يؤكد أن صعوبات الانتباه تلعب دورا محوريا بين الصعوبات المتعددة في عملية التعلم، حيث تساهم في مجموعة من المشاكل مثل صعوبات القراءة والفهم القرائي، والمشاكل المتعلقة بالذاكرة والحساب، وصعوبات التآزر الحركي، إلى جانب الصعوبات الإدراكية (**الزيات، 2001، 285**)، كما يؤكد فيشر وزيمان (Fisher & Zeaman) أن الأطفال الذين يعانون من نقص الانتباه يجدون

صعوبة في الاحتفاظ بالمعلومات، مما يؤثر على العمليات المعرفية المختلفة، حيث يؤدي قصور في أي وظيفة من وظائف الانتباه إلى ضعف في الإدراك وصعوبة التعرف على المثيرات وتمييزها والى إختلال الوظائف المعرفية الأخرى بما فيها الذاكرة، ذلك لكون أن كل تلك الوظائف هي عبارة عن سلسلة مترابطة ومتكاملة من العمليات المعرفية.

تعتبر الذاكرة إحدى العمليات المعرفية العقلية الرئيسية، والتي تعرف بأنها قدرة الفرد على استيعاب الخبرات المكتسبة وتنظيمها وترميزها وتخزينها واسترجاعها لاحقا لتطبيقها في موقف آخر في التعلم، وتتضمن عملية الذاكرة ثلاث مراحل أساسية وهي: إستقبال للمعلومات، وتخزينها وإسترجاعها، حيث تعتمد عملية الاستقبال على عملية الانتباه، تليها مرحلة التخزين والاسترجاع في نهاية المطاف، ويذكر سولزن (Sulzen, 2001) أن الذاكرة تعتبر من أهم الوظائف النفسية لعملية التذكر لما لها من دور مهم في عمليات الاسترجاع، والاستحضار للخبرات، والمعلومات، والمثيرات السابقة التي تعرض وتعلمها وهي تمثل دورا مهما في النشاطات الحياتية لاعتبارها جزء لا يتجزأ من الذاكرة طويلة المدى بالإضافة إلى الذاكرة قصيرة المدى، وعلى ذلك فإن الذاكرة يتمثل دورها في مختلف مجالات السلوك الإنساني، في الحديث، وفي تنفيذ المهام والقيام بالمهارات المختلفة.

لقد أوضحت العديد من الأبحاث والدراسات العلاقة الوثيقة بين الانتباه والذاكرة، كالدراسة التي أجراها كلينجبيرج وآخرون (Klingberg & al, 2002) حيث أشارت إلى أن التلاميذ الذين يعانون من صعوبات الانتباه المصحوب بفرط النشاط يظهرون ضعف في الفص الأمامي من الدماغ، مما يؤثر على قدرتهم على أداء وظائفهم بشكل صحيح وينتج عن هذا قصور في كل من مكونات الذاكرة ومعالجة المعلومات، كما كشفت نتائج دراسة محمد علي كامل (2001) عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين مجموعتين من التلاميذ ذوي صعوبات الانتباه والتلاميذ العاديين في أدائهم على اختباري نشاط الذاكرة العاملة اللفظية، حيث أظهرت الدراسة أن اضطرابات الانتباه لها تأثير سلبي على نظام الذاكرة العاملة لدى التلاميذ الذين يعانون من إضطرابات الانتباه.

على الرغم من أن الإحصاءات السابقة قدمت نتائج متباينة بشأن انتشار صعوبات التعلم، إلا أنها أبرزت مخاوف كبيرة حول مستقبل العملية التعليمية في مجتمعنا، فقد أشارت إلى حجم المشكلات وزيادة معدلات التلاميذ الذين يعانون من صعوبات التعلم في مختلف المواد الأكاديمية، هذا يستدعي اتخاذ إجراءات سريعة وتضافر جميع الجهود للتعامل مع هذه الصعوبات والحد منها في مراحل مبكرة، من خلال إعداد وتطوير برامج تعليمية مخصصة، وتعزيز الخدمات التربوية والتعليمية والرعاية المناسبة لهم، ووفقا للوقفي (2009) أنه يوجد العديد من الأدلة التي تشير إلى أن البرامج العلاجية في مرحلة الطفولة المبكرة والمعروفة بالتدخل المبكر تحقق نتائج إيجابية للأطفال، حيث تستهدف هذه البرامج في البداية الأسر عندما يكون الأطفال صغار، ثم تمتد بعد ذلك إلى الطفل في المراكز أو رياض الأطفال بعد سن الثلاث سنوات، كما أشار كل من سميث (Smith, 2000) وزيجلر وستيفكو (Zigler & Styfc, 2000) أنه كلما كان الكشف المبكر عن الإعاقات في حياة الفرد، وكلما كان تنفيذ البرامج التربوية أو العلاجية المحددة في مرحلة مبكرة يؤدي ذلك إلى تحقيق نتائج أفضل بكثير للطفل.

لقد أصبحت الحاجة إلى برامج التدخل المبكر في الوقت الحالي أكثر وضوحا من أي وقت مضى، لذا فقد ركزت دراستنا على التعرف المبكر على صعوبات التعلم النمائية باعتبارها السبب الرئيسي للصعوبات الأكاديمية، وتمثل أحد أنواع التدخل المبكر في هذه المرحلة في تقليل احتمالية حدوث مشكلات التعلم الأكاديمية في المستقبل، لذا تم التركيز على مرحلة الطور الأول من المرحلة الابتدائية لأنها تعتبر مرحلة ذات أهمية في حياة التلميذ، حيث يتم فيها اكتشاف قدراته ومواهبه، والعوائق المحتملة التي قد تواجهه في مراحل تعلمه المستقبلية، وكذلك محاولة مساعدة التلميذ في التغلب على تلك الصعوبات وتقديم العلاجات اللازمة لهم من خلال برامج التدخل المبكر، ومن هنا كانت فكرة الدراسة الحالية هي محاولة تقديم برنامج قائم على التدخل المبكر لعلاج صعوبات التعلم النمائية (صعوبات الانتباه، صعوبات الذاكرة) التي يعاني منها تلاميذ الطور الأول من المرحلة الإبتدائية لما له

من أهمية بالغة في الكشف والتدخل المبكر لعلاج صعوبات التعلم النمائية، وتجنيبهم الصعوبات الأكاديمية وبالتالي الفشل المدرسي، لذا فالغرض من هذه الدراسة الإجابة على الأسئلة التالية:

– ما مدى فاعلية البرنامج التدريبي المقترح القائم على التدخل المبكر في علاج صعوبات التعلم النمائية لدى التلاميذ الطور الأول من المرحلة الإبتدائية؟

– هل توجد فروق في مستوى صعوبات التعلم النمائية لدى التلاميذ الطور الأول من المرحلة الإبتدائية بين القياس القبلي والقياس البعدي؟

– هل توجد فروق في مستوى صعوبات التعلم النمائية لدى التلاميذ الطور الأول من المرحلة الإبتدائية بين القياس البعدي والقياس التتبعي؟

2- فرضيات الدراسة:

بعد عرضنا لمشكلة الدراسة وما انبثق منها من أسئلة، تمت صياغة فرضيات الدراسة على النحو التالي:

– توجد فروق ذات دلالات إحصائية في مستوى صعوبات التعلم النمائية لدى التلاميذ الطور الأول من المرحلة الإبتدائية بين القياس القبلي والقياس البعدي لصالح القياس البعدي.

– لاتوجد فروق ذات دلالات إحصائية في مستوى صعوبات التعلم النمائية لدى التلاميذ الطور الأول من المرحلة الإبتدائية بين القياس البعدي والقياس التتبعي.

3- أهداف الدراسة:

تسعى هذه الدراسة إلى تحقيق الأهداف التالية:

– تصميم وبناء برنامج تدريبي يهدف إلى تنمية بعض المهارات النمائية (الانتباه، الذاكرة) لدى التلاميذ الطور الأول من المرحلة الإبتدائية.

– التعرف على مدى فاعلية البرنامج المقترح القائم على التدخل المبكر في علاج صعوبات التعلم النمائية (الانتباه، الذاكرة) لدى التلاميذ الطور الأول من المرحلة الابتدائية.

– التعرف على الفروق في مستوى صعوبات التعلم النمائية لدى التلاميذ الطور الأول الإبتدائي قبل وبعد تطبيق البرنامج التدريبي.

– التعرف على إستمرارية وجود أثر البرنامج التدريبي المقترح القائم على التدخل المبكر في مستوى صعوبات التعلم النمائية لدى التلاميذ الطور الأول الإبتدائي بعد الانتهاء من فترة المتابعة.

4– أهمية الدراسة:

تكمن أهمية هذه الدراسة في كونها تلقي الضوء على فئة مهمة من فئات تلاميذ المرحلة الإبتدائية، وعلى أبرز ما يعاني منه تلاميذ ذوي صعوبات التعلم النمائية، الأمر الذي استدعى اهتمام الباحثين لإيجاد حلول لتلك المشكلة، ويمكن توضيح أهمية الدراسة من خلال ما يلي:

4–1– الأهميــة النظريــة: يمكن لهذه الدراسة أن تقدم إضافة نظرية إلى المكتبة العربية معلومات ومعارف وحقائق جديدة حول المتغيرات الأساسية المتعلقة بصعوبات التعلم النمائية، حيث تستعرض الأدبيات النظرية ذات الصلة وتحدد المؤشرات التي تشير إلى وجود هذه الصعوبات لدى التلاميذ الطور الأول في المرحلة الابتدائية، كما تناقش الأساليب المتبعة في علاج هذه الصعوبات أو التخفيف من حدتها، بهدف تنمية المهارات الأساسية التي من شأنها أن تؤثر بشكل كبير على التحصيل الأكاديمي والمسار الدراسي في المستقبل.

كما يمكن أن تعتبر هذه الدراسة تمهيدا وأرضية لدراسات وأبحاث أخرى بنتائجها وتوصياتها في هذا المجال الخصب لعلم النفس والتربية الخاصة.

4-2- الأهمية التطبيقية: تكمن الأهمية التطبيقية لهذه الدراسة فيما يلي:

- الدراسة الحالية ذات فائدة لأولياء الأمور، والأساتذة، والمختصين في مراكز التربية الخاصة، حيث تسلط الضوء على المشكلات التي يواجهها التلاميذ الذين يعانون من صعوبات التعلم النمائية، وإبراز أهمية برامج التدخل المبكر في معالجة هذه الصعوبات والوقاية من المشاكل الأكاديمية المحتملة في المستقبل.

- إستفادة القائمين على قطاع التربية والتعليم من المرحلة الابتدائية من نتائج هذه الدراسة عند تصميمهم لبرامج المرحلة الابتدائية، من خلال إبراز أهمية تطوير المهارات الأساسية الخاصة بالجوانب النمائية الانتباه، والإدراك، والذاكرة، واللغة الشفهية والتفكير لدى التلاميذ.

- تساهم نتائج الدراسة الحالية الأساتذة وأولياء أمور التلاميذ الذين يواجهون صعوبات تعلم من خلال توعيتهم بطرق التعامل مع التلاميذ الذين تظهر لديهم مؤشرات صعوبات التعلم النمائية، كما توفر لهم أساليب فعالة لمساعدة هؤلاء الأطفال في التغلب على جوانب القصور وتحسين قدراتهم.

- تزويد عائلات فئة التلاميذ ذوي صعوبات التعلم النمائية والمراكز المتخصصة في مجال التكفل ببرنامج عملي لتنمية بعض المهارات النمائية والسلوكية والاجتماعية، خاصة وأنها تعتبر أحد الإشكاليات الكبرى التي يعاني منها التلاميذ، والعائلات، والأساتذة والمختصين على حد السواء في المسار الأكاديمي.

- توفير برنامج تدريبي لتنمية وتطوير بعض المهارات النمائية خاص بذوي صعوبات التعلم النمائية ويناسب البيئة المحلية.

5- التعريف الإجرائي لمتغيرات الدراسة:

5-1- صعوبات التعلم النمائية: يشير مفهوم صعوبات التعلم النمائية إلى تلك الصعوبات التي تؤثر على العمليات ما قبل الأكاديمية، والتي تشمل العمليات المعرفية الأولية المتعلقة

بالانتباه، والإدراك، والذاكرة، والتفكير، واللغة الشفهية، حيث أن التحصيل الأكاديمي يعتمد عليها بشكل اساسي، كما تعتبر الركائز الأساسية للنشاط العقلي المعرفي للتلميذ، وعليه فإن أي خلل في واحدة أو أكثر من هذه العمليات العقلية يؤثر بشكل كبير على التحصيل الأكاديمي وعلى عملية التعلم بصفة عامة، وبالتالي يمكن القول بأن الصعوبات النمائية هي المنشأ والسبب الرئيسي لضهور الصعوبات الأكاديمية في المستقبل.

5-2- صعوبات الانتباه: هو عدم قدرة التلميذ على تركيز الإنتباه على النشاط الذي يقوم به لفترة زمنية معينة وصعوبة في القدرة على استمرار الإنتباه والاحتفاظ به، والانتقال من مثير الى آخر، مع القابلية العالية للتشتت عند التعرض للمثيرات الخارجية.

5-3- صعوبات الذاكرة: هي ضعف أو قصور عند التلميذ على تصنيف وتنظيم وتخزين المعلومات والخبرات والأحداث المتعلمة سواء كانت سمعية أو بصرية أو لمسية، وكذلك عدم القدرة على استرجاعها والتعرف عليها عند الحاجة للاستفادة منها في المواقف التعليمية المختلفة.

5-4- التدخل المبكر: هو مجموعة من الإجراءات والجهود الخدماتية والتربوية والعلاجية والوقائية التي يتم من خلالها تقديم برامج الرعاية والتكفل لتلاميذ الطور الأول الإبتدائي الذين يعانون من إعاقة أو تأخر نمائي أو الذين هم معرضين لخطر الاعاقة، عن طريق طواقم مؤهلة للكشف والتدخل المبكر، بهدف تنمية مهاراتهم النمائية والتخفيف من أعراض الإعاقة وتحقيق التكيف والتوافق أفضل ما أمكن ذلك في البيئة المدرسية.

5-5- البرنامج التدريبي: يعرف كل من اللقاني والجمل البرنامج التدريبي بأنه: مجموعة من الخبرات التربوية المنظمة التي تقدم بطريقة تتابعية ومستدامة ومتكاملة، حيث يشمل هذا البرنامج الأهداف والمفاهيم والإطار العام، بالإضافة إلى استراتيجيات التدريس والأنشطة والوسائل التعليمية وطرق التقييم. **(اللقاني، الجمل، 1999، 125)**

ويعرف الباحث البرنامج التدريبي إجرائيا بأنه: هو مجموعة من الأنشطة التربوية واللامنهجية التي يتم تقديمها للتلاميذ في مرحلة الطور الأول (السنة أولى، السنة الثانية) في المرحلة الابتدائية، حيث يشمل هذا البرنامج جلسات متعددة تتضمن مجموعة متنوعة من الأنشطة والألعاب والمهام التعليمية والتدريبات في مجالات الانتباه والذاكرة، ويتم تنفيذ هذه الأنشطة مع التلاميذ ذوي صعوبات التعلم النمائية بهدف التغلب على جوانب القصور لديهم.

5-6- الطور الأول من المرحلة الإبتدائية: هي المرحلة التأسيسية في التعليم الإبتدائي، ويقصد به مجموعة التلاميذ في الصفوف الدراسية السنة الأولى والثانية من المرحلة الإبتدائية، وتشمل الفئة العمرية التي تتراوح أعمارهم ما بين 06 و08 سنوات، ويهدف الى إكساب التلاميذ المهارات المعرفية والخبرات التعليمية لتنمية جوانب شخصيتهم العقلية والمعرفية والوجدانية والجسمية من أجل التحصيل الأكاديمي والنجاح الدراسي.

6- الدراسات السابقة والتعقيب عليها:

- **دراسة أحمد عواد (1988):** قام أحمد عواد بإعداد دراسة تهدف إلى التعرف على فعالية برنامج علاجي تدريبي لعلاج بعض صعوبات التعلم في مادة اللغة العربية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية.

وقد شملت أفراد الدراسة (30) طفل من تلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة والكتابة من الصف الخامس إبتدائي في القاهرة (القناطر)، تم اختيارهم بطريقة عشوائية من عينة قوامها 245 تلميذ وتلميذة بالمرحلة الابتدائية، وتم تقسيمهم إلى مجموعتين (15) تلميذ مجموعة تجريبية و (15) تلميذ مجموعة ضابطة، حيث تم تطبيق البرنامج على مدى (50) ساعة بواقع (35) دقيقة للجلسة الواحدة، ولإنجاز أغراض الدراسة أستخدمت العديد من الأدوات منها: استبيان تشخيص صعوبات التعلم، استبيان الشخصية للأطفال المرحلة

الابتدائية، اختبار الذكاء المصور، بالإضافة إلى البرنامج التدريبي المقترح لعلاج صعوبات التعلم.

بعد المعالجة الإحصائية توصلت الدراسة إلى النتائج التالية: وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعة التجريبية والضابطة في استبيان التشخيص لصالح المجموعة التجريبية، والى وجود فروق دالة إحصائيا في نتائج التطبيق القبلي والبعدي على كل أفراد المجموعة التجريبية لصالح التطبيق البعدي.

- **دراسة البيلي والنشواتي والشايب (1991):** قاموا بدراسة هدفت إلى معرفة تأثير برنامج لتنمية الإدراك السمعي والبصري على الاستعداد للقراءة.

وقد شملت أفراد الدراسة (136) طفل وطفلة تتراوح أعمارهم ما بين (4–5) سنوات، حيث كانت العينة متجانسة من حيث العدد والجنس والذكاء، كما تم تطبيق البرنامج في مدة شهرين بواقع خمس حصص في الأسبوع، كل حصة تستغرق (45) دقيقة.

وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود تحسن في الاستعداد للقراءة من خلال حاستي السمع والبصر، وعليه يعتبر عمر الروضة مناسبا لبدأ التعلم في المهارات، كما أسفرت النتائج أن الإناث هن الأسرع في اكتساب هذه المهارات باستخدام هذه الحواس.

- **دراسة أحمد عواد (1994):** دراسة هدفت إلى التعرف على صعوبات التعلم النمائية لدى أطفال الروضة.

وتكونت عينة الدراسة من (478) طفلا (258 ذكور، 220 إناث) بمحافظة القليوبية تتراوح أعمارهم بين (5–6.2) سنة، واستخدم الباحث قائمة الكشف للمبكر عن صعوبات التعلم النمائية التي قام بإعدادها، وطبقها على معلماتهم البالغ عددهن (12) معلمة.

حيث أظهرت نتائج الدراسة شيوع صعوبات للتعلم النمائية لدى أطفال الروضة بنسبة (5.86 %)، وإن أكثر صعوبات التعلم شيوعا كانت الصعوبات المعرفية بنسبة

(12.34 %) ومظاهرها (حل المشكلات، والانتباه، والتمييز، وصعوبات الذاكرة، وتشكيل المفاهيم، والتكامل بين الحواس)، ثم الصعوبات اللغوية بنسبة (8.37 %) ومظاهرها (اللغة الشفوية، والتفكير السمعي، والاستقبال السمعي) وجاءت الصعوبات البصرية الحركية في المرتبة الثالثة بنسبة (7.95 %) ومظاهرها (أداء المهارات الحركية الكبيرة تناسق عضلي، وأداء المهارات الحركية الدقيقة)، كما دلت نتائج الدراسة على نسبة الذكور الذين يعانون من صعوبات التعلم النمائية (6.2 %) بينما كانت نسبة الإناث (5.45 %) وذلك في جميع أبعاد القائمة.

- **دراسة إبراهيم منيرة خالد (1999):** قام بدراسة هدفت إلى التعرف على الذين من المحتمل أن يعانوا من صعوبات تعلم في مرحلة ما قبل المدرسة بدولة الكويت، والوصول إلى معادلة تنبؤية يمكن من خلالها التعرف على هؤلاء الأطفال.

أما عينة الدراسة فقد تكونت من (120) طفل وطفلة من الأطفال العاديين في مرحلة ما قبل المدرسة، في المستويين الأول (40) طفلا والثاني (80) طفلا، حيث تراوحت أعمارهم من 4 سنوات وشهر إلى 6 سنوات و6 أشهر، ولغرض الدراسة إستخدمت الباحثة تقديرات المعلمين وبطارية الكشف المبكر.(Kaufman & Kaufman, 1990)

وقد أشارت أهم النتائج إلى نجاح البطارية في التعرف على الأطفال الذين من المحتمل أن يكونوا في خطر، ويمكن الاعتماد عليها كأداة تنبؤ في الكشف عن الأطفال ذوي صعوبات التعلم قبل دخول المدرسة والوثوق في نتائجها.

- **دراسة بطرس (2000):** وقد هدفت إلى هدفت إلى إعداد برنامج لتنمية التذكر، الانتباه، الإدراك، وتكوين المفهوم.

حيث تألفت عينة الدراسة من (25) طفل وطفلة أعمارهم تتراوح ما بين (5–6) سنوات بنسبة ذكاء (90–110)، وتمثلت أدوات الدراسة في رسم الرجل لجودانف هماريس، وبطارية لقياس بعض الجوانب المعرفية.

وكانت نتائج الدراسة كالتالي: تحسن أداء الأطفال في جانب التذكر، الانتباه، الإدراك، وتكوين المفهوم لعينة الدراسة، من خلال اكتساب العديد من التدريبات والممارسات السلوكية التي أدت إلى تخفيف الصعوبات المرتبطة بكل من الجوانب للمعرفية.

- **دراسة محمد سليمان (2001):** هدفت هذه الدراسة إلى تشخيص صعوبات التعلم النمائية، وتألفت عينة الدراسة من (40) تلميذ وتلميذة من تلاميذ الصف الرابع الابتدائي.

وتكونت أدوات الدراسة من قائمة الكشف المبكر عن صعوبات التعلم النمائية من إعداد الباحثة واختبار الذكاء.

وقد أشارت نتائج الدراسة عن وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0.01) بين متوسطات درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لصالح المجموعة التجريبية.

- **دراسة عثمان (2001):** قام عثمان بإعداد برنامج يهدف إلى تنمية التذكر والانتباه والإدراك لمجموعة من الأطفال ذوي صعوبات التعلم.

حيث تكونت عينة الدراسة من (259) طفل طفلة تراوحت أعمارهم ما بين (5–6) سنوات، وكانت نسب ذكائهم ما بين (90–110) على اختبار ذكاء رسم رجل لجونداف وبطارية لقياس بعض الجوانب المعرفية.

وقد أشارت الدراسة إلى النتائج التالية: تحسن أداء الأطفال في جانب التذكر والإدراك وتكوين المفهوم وكذلك تحقيق تحسن ملحوظ لأطفال ذوي صعوبات التعلم الذين تلقوا التدريب من حيث اكتساب مهارات سلوكية أدت إلى خفض الصعوبات المرتبطة بالجوانب المعرفية.

• **دراسة نورلجنتيال وفورسبيرغ (Norrelge,tal, Forssberg, 2002):** سعت هذه الدراسة إلى تقييم ثلاث قدرات وهي: الذاكرة السمعية، وقدرة الذاكرة العاملة اللفظية، والقدرة على إدراك الكلام.

وشملت عينة الدراسة على (59) طفل وطفلة تراوحت أعمارهم ما بين (5–7) سنوات، حيث وزعوا إلى مجموعة تجريبية (15) طفلا ذوي صعوبات تعلم حادة ومجموعة ضابطة (44) طفلا عاديا.

وقد أظهرت النتائج أن هناك فرقا واضحا ما بين مجموعة الأطفال ذوي صعوبات التعلم والأطفال العاديين في الذاكرة العاملة اللفظية لصالح الأطفال العاديين.

• **دراسة مصطفى (2003):** لقد هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على أثر برنامج للتدريب في بعض وظائف الذاكرة اللفظية العاملة في الاستدعاء المباشر للمعلومات لدى عينة من تلاميذ الحلقة الأولى بالتعليم لأساسي من ذوي صعوبات التعلم.

وقد شملت عينة الدراسة على (32) تلميذا وتلميذة بالصف الخامس بالمرحلة الأولى من التعليم الأساسي من ذوي صعوبات التعلم، ولغرض تشخيص صعوبات التعلم.

ومن أجل تحقيق أهداف الدراسة طبق الباحث قائمة الملاحظات السلوكية للأطفال لتحديد ذوي صعوبات التعلم، ومقياس تقدير سلوك لتلميذ لفرز حالات صعوبات التعلم، ومقياس وكسلر لذكاء الأطفال، ولاختبار فروض الدراسة تم تطبيق قائمة الاستدعاء المباشر للأعداد المقترنة بالكلمات ومقياس حل المشكلات اللفظية الاستدعاء المباشر من الذاكرة العاملة، بالإضافة الى تطبيق البرنامج التدريبي على المجموعة التجريبية.

وقد توصلت الدراسة الى النتائج إلى فاعلية البرنامج التدريبي المستخدم في التدريب على بعض وظائف الذاكرة العاملة في الاستدعاء المباشر للمعلومات.

• **دراسة الطيباني (2004):** هدفت هذه الدراسة إلى التحقق من فاعلية برنامج في التدخل المبكر في علاج الأطفال ذوي صعوبات التعلم الموهوبين.

حيث تكونت عينة الدراسة من (10) أطفال (05 ذكور، 05 إناث) وتراوحت أعمارهم ما بين (5–6) سنوات، وقد قام الباحث بتطبيق اختبار رسم الرجل لجودانف هاريس، مقياس الكشف المبكر عن صعوبات التعلم النمائية لدى الأطفال في مرحلة ما قبل المدرسة (عواد، 1992)، ومقياس التعرف على صعوبات التعلم للأطفال في مرحلة ما قبل المدرسة، وبرنامج التدخل المبكر لعلاج الأطفال ذوي صعوبات التعلم الموهوبين.

وتوصلت نتائج الدراسة إلى ارتفاع مستوى أداء الأطفال في الأنشطة المختلفة المقدمة لهم، وقد كانت هناك عدة أنواع من صعوبات التعلم النمائية لدى هؤلاء الأطفال مثل صعوبات في الانتباه والتذكر والإدراك الحسي واللغة، وكل طفل كان يعاني من إحدى هذه الصعوبات وتم التغلب عليها وتحسنها بنسب متفاوتة، كما أسفرت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات الأطفال حسب متغير الجنس قي مقياس صعوبات التعلم بعد تطبيق البرنامج.

- **دراسة أمل إبراهيم محمود (2004):** قامت أمل إبراهيم محمود بدراسة هدفت إلى دراسة أثر برنامج يقوم على أنشطة التربية الحركية لتعديل اضطراب الانتباه لدى أطفال الروضة.

حيث بلغ عدد أفراد العينة (64) طفلا وطفلة تم تقسيمهم إلى مجموعتين مجموعة تجريبية عددها (32) طفل وطفلة، ومجموعة ضابطة عددها (32) طفل وطفلة.

وبعد تطبيق البرنامج القائم على أنشطة التربية الحركية على أطفال المجموعة التجريبية، أسفرت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين القياسين القبلي والبعدي على بعد إضطراب الانتباه بالنسبة للمجموعة التجريبية، وكذلك وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية لصالح المجموعة التجريبية، مما يؤكد فعالية البرنامج المستخدم في الدراسة.

- **دراسة إيمان محمود السيد حسن (2004):** تناولت هذه الدراسة التعرف على ما يمكن أن يعكسه العلاج السلوكي من تأثير على اضطراب قصور الانتباه والاضطرابات الأخرى التي لم تستهدف في العلاج.

وقد بلغ عدد أفراد عينة قصور الضبط الكفي (18) طفل سويا وفي المقابل بلغ عدد أطفال ذوي اضطراب قصور الانتباه (18) من تلاميذ الصف الرابع والخامس الابتدائي، أما عينة التجريب تكونت من (18) طفلا ذوي اضطراب قصور الانتباه من أطفال الصف الرابع والخامس الابتدائي، حيث تراوحت أعمارهم ما بين (10.5–12) عام.

وقد توصلت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في أعراض قصور الانتباه، مما يؤكد أن التغيرات التي حدثت في العينات التجريبية ترجع إلى المتغير التجريبي وهو العلاج السلوكي.

- **دراسة عاشور أحمد (2006):** هدفت دراسة عاشور أحمد الى التعرف على مدى فاعلية برنامج تدريبي في علاج بعض صعوبات التعلم النمائية لدى تلاميذ الصف الرابع من المرحلة الابتدائية.

وقد تألفت عينة الدراسة من (60) تلميذ وتلميذة من ذوي صعوبات التعلم، حيث تم تقسيمهم الى مجموعتين إحدهما تجريبية وبلغت (30) تلميذ وتلميذة والأخرى ضابطة وبلغت (30) تلميذ وتلميذة، حيث طبق على أفراد المجموعة التجريبية مجموعة من المقاييس والاختبارات وكذلك البرنامج التدريبي لعلاج صعوبات التعلم النمائية.

وقد أشارت نتائج الدراسة الى وجود فروق دالة إحصائيا في الانتباه السمعي بين متوسط درجات القياس البعدي للمجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة، وكذلك الى وجود فروق دالة إحصائيا في الادراك البصري والدرجة الكلية للإدراك البصري بين متوسط درجات القياس البعدي للمجموعة التجريبية ومتوسط درجات المجموعة الضابطة لصالح المجموعة التجريبية، كما اشارت الى وجود فروق دالة إحصائيا في الادراك السمعي والدرجة الكلية للإدراك السمعي بين متوسط درجات القياس البعدي للمجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة.

• **دراسة عطاف إسماعيل يوسف العزة (2011):** هدفت هذه الدراسة إلى استقصاء فاعلية برنامج تدريبي للتدخل المبكر في علاج صعوبات التعلم النمائية لدى عينة من أطفال الروضة من بيت لحم.

وتألفت عينة الدراسة من (27) طفل وطفلة تم إختيارهم قصديا وتراوحت أعمارهم ما بين (4.8–6) سنوات، حيث تم تقسيمهم عشوائيا إلى مجموعتين (13) طفلا مجموعة تجريبية و (14) طفلا مجموعة ضابطة، حيث طبق على أفراد المجموعة التجريبية البرنامج التدريبي للتدخل المبكر في علاج صعوبات التعلم النمائية لدى أطفال الروضة لمدة شهرين بواقع (36) جلسة ومدة الجلسة (30) دقيقة.

وقد توصلت الدراسة إلى النتائج التالية: أن أكثر أنماط صعوبات التعلم النمائية شيوعا علي الترتيب هي (الصعوبات اللغوية، والصعوبات المعرفية، والصعوبات البصرية الحركية)، بينما كانت نسبة شيوع الصعوبات التعلم النمائية بأنماطها الثلاثة لدى الأطفال الذكور أعلى منها لدى الإناث، كما أشارت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي على قائمة الكشف المبكر لصعوبات التعلم النمائية بجميع أبعادها الفرعية لصالح المجموعة التجريبية، كما يدل كذلك على وجود أثر للبرنامج التدريبي في خفض صعوبات التعلم النمائية، وعدم وجود أثر دال إحصائيا في خفض صعوبات التعلم النمائية لدى الأطفال نظرا للتفاعل بين البرنامج التدريبي والجنس.

• **دراسة جاد الرب (2011):** هدفت هذه الدراسة إلى اختبار فاعلية برنامج لتنمية الانتباه والذاكرة العاملة وضبط الذات لدى الأطفال الموهوبين ذوي اضطراب نقص الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد.

وقد بلغ عدد أفراد العينة (44) تلميذا وتلميذة من تلاميذ الصف الرابع الابتدائي بمدينة أسيوط وتم تقسيمهم إلى (23) تلميذ وتلميذة للمجموعة التجريبية و (21) تلميذ وتلميذة للمجموعة الضابطة.

وقد استخدمت الباحثة مقياس الذكاء الناجح لاكتشاف الأطفال الموهوبين ومقياس انتباه الأطفال وتوافقهم وبطارية الاختبارات المعرفية العاملة ومهام الذاكرة العاملة ومقياس الضبط الذاتي لدى الأطفال والبرنامج التدريبي لتنمية الانتباه والذاكرة العاملة والضبط الذاتي لدى الأطفال الموهوبين ذوي اضطراب ADHD واختبار القدرات الثلاثية لتسيرنبيرج واختبار القدرات المعرفية ومقياس اضطراب قصور الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد لدى الأطفال الموهوبين (من وجهة نظر معلميهم).

وقد توصلت نتائج الدراسة على وجود فروق دالة إحصائيا لدى أفراد المجموعة التجريبية في القياس القبلي والقياس البعدي لتطبيق البرنامج في متوسطات درجات مقياس اضطراب ADHD لدى الأطفال الموهوبين لصالح القياس البعدي ووجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية ومتوسطات درجات أفراد المجموعة الضابطة على مقياس اضطراب ADHD لدى الأطفال الموهوبين.

- **دراسة عبد الفهيم (2011):** هدفت الدراسة إلى معرفة فاعلية برنامج علاج معرفي سلوكي في خفض اضطراب ضعف الانتباه لدى عينة من أطفال المرحلة الابتدائية.

وشملت عينة الدراسة على (20) طفل تم تقسيمهم إلى مجموعة تجريبية عددها (10) أطفال ومجموعة ضابطة عددها (10) أطفال من ذوي اضطراب ضعف الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد – نمط ضعف الانتباه.

وتم استخدام في هذه الدراسة استمارة البيانات الأولية للطفل واستمارة المستوى الاقتصادي والاجتماعي للأسرة ومقياس اضطراب ضعف الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد (الصورة المنزلية والمدرسية) ومقياس تقدير مهارات التنظيم الذاتي وبرنامج العلاج المعرفي

السلوكي كذلك استخدم الباحث اختبار تزاوج الأشكال المألوفة للأطفال واختبار المصفوفات المتتابعة الملونة.

وقد توصل الباحث بعد المعالجة الإحصائية إلى النتائج التالية: زيادة تركيز الانتباه لدى عينة الدراسة على المثيرات الحسية والبصرية والسمعية من خلال استخدام فنيات التعلم بالنموذج والاسترخاء والتعزيز، كذلك أشارت النتائج إلى فاعلية البرنامج العلاجي على الأطفال في زيادة مدة الانتباه وتنمية مهارة الاستماع وفعالية التدريب على مهارة حل المشكلات.

- **آلاء محمد حسن الحربي (2012):** هدفت هذه الدراسة إلى معرفة أثر برنامج تدريبي في علاج بعض مظاهر صعوبات التعلم النمائية والمتمثلة في القصور المعرفي وقصور الأداء الحركي لدى عينة من أطفال مرحلة الروضة في منطقة مبارك الكبير التعليمية بالكويت.

حيث تكونت عينة الدراسة من (30) طفل وطفلة تراوحت أعمارهم ما بين (4.5–5.5) سنوات، حيث تم تقسيمهم إلى مجموعتين (15) طفل مجموعة تجريبية و (15) طفل مجموعة ضابطة، وقد إستخدمت الباحثة إختبارات البعد المعرفية والأداء الحركي من بطارية الفرز المبكر (كوفمان وكوفمان، 1990)، كما طبق على أفراد المجموعة التجريبية البرنامج التدريبي للتغلب على صعوبات التعلم النمائية لدى أطفال الروضة لمدة أربعة أسابيع بواقع (20) جلسة تدريبية ومدة الجلسة الواحدة (30) دقيقة.

وقد توصلت الدراسة إلى النتائج التالية: وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الأطفال في المجموعتين التجريبية والضابطة على الدرجة الكلية لاختبارات الأداء المعرفي والأداء الحركي لصالح المجموعة التجريبية تعزى للبرنامج التدريبي، وكذلك إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى بين متوسطات درجات الأطفال في المجموعتين التجريبية والضابطة على الدرجة الكلية لاختبارات الأداء المعرفي والأداء الحركي لصالح المجموعة التجريبية تعزى للبرنامج التدريبي، كما أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى بين الذكور والإناث في المجموعة التجريبية في

الأداء المعرفي لصالح الذكور بينما لم توجد فروق دالة إحصائيا بين الذكور والإناث في الأداء الحركي والدرجة الكلية للأداء المعرفي والأداء الحركي معا تعزى للبرنامج التدريبي.

- **هند محمد أحمد (2012):** قامت هند محمد بدراسة بعنوان أثر التدريب على مهام الذاكرة العاملة في خفض اضطراب نقص الانتباه لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، حيث هدفت الدراسة إلى تدريب التلاميذ ذوي اضطراب نقص الانتباه على بعض المهام اللفظية وغير اللفظية ومهام المعالج المركزي، والتعرف على فاعلية هذا التدريب في خفض اضطراب نقص الانتباه لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي ذوي اضطراب نقص الانتباه.

أما عينة الدراسة فتكونت من (60) تلميذ بالصف الرابع الابتدائي ذوي اضطراب نقص الانتباه ببعض المدارس الابتدائية بمحافظة السويس، حيث تم تقسيمهم إلى مجموعتين (30) مجموعة تجريبية و(30) مجموعة ضابطة، وفي سبيل تحقيق أهداف الدراسة تم تطبيق الأدوات التالية (اختبار الذكاء، اختبار الذاكرة العاملة، اختبار شرود الذهن، البرنامج التدريبي على مهام الذاكرة العاملة).

لقد كشفت نتائج الدراسة عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية قبل المعالجة ومتوسطات درجاتها بعد المعالجة في كل من الزمن وعدد الأخطاء لاختبار شرود الذهن لصالح متوسطات الدرجات بعد المعالجة، وكذا وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية بعد المعالجة والمجموعة الضابطة في كل من الزمن وعدد الأخطاء لاختبار شرود الذهن لصالح المجموعة التجريبية بعد المعالجة، كما أسفرت النتائج عن وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية بعد المعالجة، وأدائها في القياس التتبعي في كل من الزمن وعدد الأخطاء لاختبار شرود الذهن لصالح التطبيق البعدي.

- **دراسة ختام عبد الحميد أبو شوارب (2013):** هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على مدى فاعلية برنامج إرشادي في التخفيف من حدة أعراض نقص الانتباه والنشاط الزائد لدى أطفال الروضة.

وقـد تكونـت عينـة الدراسـة (26) طفـل، حيـث تـم تـوزيعهم عشـوائيا إلـى مجمـوعتين، مجموعة تجريبية وعددها (13) طفل وأخرى ضابطة وعددها (13) طفل لديهم أعراض نقص الانتباه والنشاط الزائد.

وقد أعدت الباحثة مقياس نقص الانتباه والنشاط الزائد (مقياس المعلمة، مقياس الأم) والبرنامج الإرشادي لاستخدامهما في الدراسة، حيث تضمن البرنامج الارشادي (13) جلسة وتم تطبيقه لمدة شهر واحد بواقع ثلاث جلسات أسبوعيا.

وقـد دلـت نتـائج الدراسـة علـى مـا يلـي: وجـود فـروق ذات دلالـة إحصـائية بـين المجموعتين التجريبية والضابطة من وجهة نظر الأمهات والمعلمات على القياس البعدي، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياس القبلي والبعدي من وجهة نظر الأمهات والمعلمات، كما توصلت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية على القياس التتبعي من وجهة نظر الأمهات والمعلمات وذلك يشير إلى أن البرنامج التدريبي كان فعالا في خفض نقص الانتباه والنشاط الزائد.

- **دراسة عثمان وعيسى (2014):** هدف دراسة عثمان وعيسى إلى التعرف على فاعلية التدريب القائم على حل المشكلات في تحسين الذاكرة العاملة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية ذوي صعوبات التعلم.

حيث تكونت أفراد الدراسة من (18) تلميذا من تلاميذ المرحلة الابتدائية من ذوي صعوبات التعلم بالمدارس الحكومية بالطائف، وقد تراوحت أعمارهم ما بين (9–13) سنة، وقد تم تقسيمهم إلى مجموعتين، مجموعة تجريبية ومجموعة ضابطة.

وقد تم تطبيق مقياس الذاكرة العاملة والبرنامج التدريبي القائم على حل المشكلات، حيث توصل الباحثان إلى فاعلية البرنامج التدريبي المستخدم في تحسين الذاكرة العاملة لدى ذوي صعوبات التعلم، وإلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي للذاكرة العاملة لصالح المجموعة التجريبية، كما

وجدت فروق ذات دلالة إحصائية بين رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي للذاكرة العاملة لصالح القياس البعدي، وقد استمر تأثير البرنامج بعد توقف تطبيقه بشهر ونصف، إذ كانت الفروق بين درجات القياسين البعدي والتتبعي للذاكرة العاملة لدى المجموعة التجريبية غير دالة إحصائيا.

- **دراسة تواتي نسيمة (2015):** قامت الباحثة نسيمة تواتي بإعداد دراسة تهدف التعرف على فعالية البرنامج العلاجي المقترح في علاج صعوبات النمائية، ودراسة فعاليته في الوقاية من الصعوبات الأكاديمية.

حيث تكونت عينة الدراسة من (40) تلميذ من الأقسام التحضيرية، مقسمين إلى مجموعتين (20) تلميذا مجموعة تجريبية و (20) تلميذا مجموعة ضابطة، حيث تراوحت أعمارهم مت بين (5–6) سنوات، وإستخدمت الباحثة مجموعة من الأدوات: إختبار الانتباه (إختبار الاستعداد المدرسي)، إختبار صورة ري، إختبار تقييم اللغة الشفهية، مقاييس التقدير التشخيصية للصعوبات النمائية والأكاديمية.

وبعد المعالجة الإحصائية توصلت الدراسة إلى النتائج التالية: عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين نتائج القياسات القبلية للمجموعتين التجريبية والضابطة، وكذلك عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين نتائج القياسات القبلية للمجموعة التجريبية والقياسات البعدية لنفس المجموعة، وأشارت أيضا إلى عدم وجود صعوبات أكاديمية عند أفارد المجموعة التجريبية.

- **دراسة الغالية بنت زاهر (2016):** هدفت دراسة الغالية بنت زاهر إلى الكشف عن فاعلية برنامج تدريبي في تحسين مستوى الذاكرةٍ العاملة لدى طالبات صعوبات التعلم في محافظة مسقط بسلطنة عمان.

ولقد تكونت عينة الدراسة من (10) طالبات ذوات صعوبات التعلم بالصف الخامس الأساسي، حيث تم تقسيمهم إلى مجموعتين (05) طالبات مجموعة تجريبية و (05) طالبات مجموعة ضابطة، وفي سبيل تحقيق أغراض الدراسة تم تطبيق الأدوات التالية: اختبار

(رافن) للمصفوفات المتتابعة الملون، بطارية مهام الذاكرة العاملة للأطفال، البرنامج التدريبي الذي تم تطبيقه بواقع (02) جلستين في الأسبوع، واستغرق التطبيق شهرين.

حيث كشفت نتائج الدراسة عن وجود فروق بين درجات المجموعة الضابطة ودرجات المجموعة التجريبية على المقياس البعدي لصالح المجموعة التجريبية، ووجود فروق بين درجات المجموعة التجريبية في القياس القبلي والقياس البعدي لصالح القياس البعدي يعزى للبرنامج التدريبي المطبق في هذه الدراسة، كما أسفرت النتائج عن عدم وجود فروق بين درجات المجموعة التجريبية بين القياسين البعدي والمؤجل.

- التعقيب على الدراسات السابقة:

من خلال مراجعة الأبحاث السابقة حول التدريب القائم على التدخل المبكر لدعم ذوي صعوبات التعلم، يمكن الاستنتاج من النقاط التالية:

- اهتمت الدراسات السابقة على تصميم وتطوير برامج تدريبية تهدف الى تدريب الأطفال ذي صعوبات التعلم النمائية من أجل تنمية وتطوير المهارات النمائية، حيث أكدت هذه الدراسات على أن التدخل المبكر من خلال برامج علاجية موجهة لأطفال ذوي صعوبات التعلم النمائية يعد خطوة أولية مهمة في الوقاية من الصعوبات الأكاديمية وبالتالي تجنب الفشل او الرسوب المدرسي.

- إختلفت هذه الدراسة مع الدراسات السابقة على أهمية مشاركة الأسرة في التدريب على تنمية المهارات النمائية لأن ذلك يسهم بشكل كبير في علاج الصعوبات النمائية ما عدا دراسة أبو شوارب (2013)، لإن الكفالة بالأطفال ذوي صعوبات التعلم النمائية تستدعي تكاتف جميع الأطراف الفاعلة لهذا تم إشراك الأمهات في تنفيذ نشاطات البرنامج وخصوصا النشاطات المنزلية.

– أكدت الدراسات السابقة على أهمية التدخل المبكر في التغلب على الصعوبات التعلم النمائية وتنمية مهارات الانتباه والذاكرة من أجل تجنب الصعوبات الاكاديمية، وهذا ما أكدته دراسة تواتي (2015)، ودراسة العزة عطاف (2011)، ودراسة الطيباني (2004).

– معظم الدراسات السابقة قد أكدت على فاعلية البرامج التدريبية المبنية على المقاربات السلوكية والمعرفية في التدريب على تحسين المهارات النمائية، وقد اشارت هذه البرامج على أهمية الاستفادة من البرامج التربوية كتحليل السلوك التطبيقي في تخطيط وتنفيذ هذه البرامج.

– استخدمت الدراسات السابقة العديد من المقاييس والأدوات هدفت منها تشخيص الأطفال ذوي صعوبات التعلم النمائية مثل: بطارية مقاييس التقدير التشخيصية لصعوبات التعلم لفتحي الزيات في دراسة تواتي (2015)، وكذلك قائمة الكشف المبكر عن صعوبات التعلم النمائية لدى الأطفال لأحمد عواد في دراسة العزة عطاف (2011)، واختبار(رافن) للمصفوفات المتتابعة الملون وبطارية مهام الذاكرة العاملة للأطفال في دراسة الغالية بنت زاهر (2016)، كما استخدمت عدة مقاييس للذكاء على غرار: مقياس Columbia وإختبار صورة ري لأنريه ري (André Rey) مقياس وكسلر.

– كما تنوعت العينة من الأطفال ذوي صعوبات التعلم النمائية فهناك دراسات إعتمدت على عينات كبيرة كدراسة هند محمد (2012) حيث بها ستون طفلا ودراسة أمل إبراهيم (2004) بها أربعة وستون طفلا، وهناك دراسات إعتمدت على عينات صغيرة كدراسة الطيباني (2004) حيت تكونت من عشرة أطفال ودراسة عثمان وعيسى (2014) التي تتضمن ثمانية عشر طفلا، أما باقي الدراسات فعيناتها تتراوح ما بين 20 الى 40 طفل مثل دراسة عبد الفهيم (2011)، ودراسة آلاء الحربي (2012)، ودراسة أحمد عواد.

– تتفق الدراسة الحالية مع بعض الدراسات السابقة من حيث الهدف وهو اختبار مدى فاعلية البرنامج التدريبي لعلاج صعوبات التعلم النمائية، مثل دراسة العزة عطاف (2011)، ودراسة تواتي (2015)، وكذلك دراسة آلاء محمد (2012).

– تتشابه دراستنا مع دراسة العزة عطاف (2011) وآلاء الحربي (2012) ودراسة تواتي (2015) من حيث أنها تستهدف الأطفال ذوي صعوبات التعلم النمائية، لكنها تختلف مع دراسة العزة العطاف (2011) ودراسة آلاء الحربي (2012) من حيث نوعية المهارات التي تستهدفها فهذه الأخيرة إستهدفت أنماط ومظاهر صعوبات التعلم النمائية والمتمثلة في الصعوبات اللغوية والصعوبات المعرفية والصعوبات البصرية/الحركية، أما دراستنا فتستهدف علاج صعوبة النمائية بذاتها، وهي تختلف أيضا عن دراسة تواتي (2015) من حيث الهدف، فدراستنا تهدف إلى تنمية المهارات النمائية الاولية أما دراسة تواتي كانت تستهدف علاج الصعوبات النمائية وكذلك الوقاية من صعوبات التعلم الاكاديمية، كذلك تختلف معهم من حيث الصعوبات المستهدفة فدراستنا تستهدف صعوبتي الانتباه والذاكرة اما دراسة العزة عطاف وآلاء الحربي فهما يستهدفان الصعوبات النمائية الأولية أما دراسة تواتي فهي تستهدف الصعوبات النمائية الأولية والثانوية بالإضافة الى الصعوبات الاكاديمية (القراءة، الكتابة، الحساب).

– معظم الدراسات السابقة المتعلقة بصعوبات التعلم ركزت على أطفال الروضة واهتمت بالصعوبات الأكاديمية أكثر من الصعوبات النمائية ماعدا دراسة عاشور أحمد (2006) ودراسة جاد الرب (2011) ودراسة عبد الفهيم (2011) ودراسة هند محمد (2012) ودراسة الغالية بنت زاهر (2016)، على الرغم من أن الصعوبات النمائية غالبًا ما تكون السبب الرئيسي وراء الصعوبات الأكاديمية.

– يوجد القليل من الدراسات التي تناولت التدخل المبكر لتلاميذ الطور الأول الابتدائي، وكذلك القليل من إهتم بالوقاية وبناء برامج علاجية مبكرة للمهارات النمائية بهدف الوقاية من الصعوبات الأكاديمية وبالتالي تجنب الفشل الدراسي، ومع ذلك هناك بعض الدراسات التي تناولت التدخل المبكر في المرحلة الابتدائية مثل دراسة عاشور أحمد (2006)، أما معظم الدراسات الأخرى فقد ركزت على صعوبة واحدة فقط، مثل دراسة الغالية بنت زاهر (2016)

ودراسة عثمان وعيسى (2014) ودراسة هند محمد (2012) التي تناولت صعوبة الذاكرة، في حين تناولت دراسة عبد الفهيم (2011) ودراسة جاد الرب (2011) صعوبة الانتباه.

من خلال مراجعة الإرث النظري لدراسات السابقة التي تناولت التدخل المبكر لعلاج صعوبات التعلم النمائية، يمكن أن نستنتج أن دراستنا الحالية تشترك أو تختلف مع الدراسات السابقة فيما يلي:

- من حيث الأهداف، تشترك الدراسة الحالية مع بعض الدراسات السابقة في الاهتمام بصعوبات التعلم النمائية، ومع ذلك تختلف عن بعض الدراسات الأخرى التي لم تتناول صعوبات التعلم النمائية الأولية والثانوية، حيث ركزت على دراسة صعوبة واحدة فقط

- من حيث المنهج والعينة، تتشابه الدراسة الحالية مع معظم الدراسات السابقة التي تعتمد المنهج التجريبي، ومع ذلك تختلف في اختيار العينة، حيث أن أفراد العينة في الدراسة الحالية مكونة من تلاميذ الطور الأول الإبتدائي أما معظم الدراسات السابقة فهي مكونة أطفال الروضة أو من الأطفال ما قبل المدرسة.

- من حيث أدوات البحث، فقد ساهمت الدراسات السابقة» في توضيح كيفية بناء وتصميم البرنامج التدريبي لتلاميذ الطور الابتدائي، مبني على الاتجاه المعرفي السلوكي.

الفصـل الثانــي

صعوبات التعلم النمائيـة

تمهيد.

1- صعوبات التعلم النمائية.

2- صعوبات الإنتباه.

3- صعوبات الإدراك.

4- صعوبات الذاكرة.

5- صعوبات التفكير.

6- صعوبات اللغة الشفهية.

خلاصة الفصل.

تمهيد:

تعد صعوبات التعلم النمائية واحدة من المواضيع الهامة في مجال التربية الخاصة، وقد نالت إهتماما كبيرا ومتزايدا من قبل المهتمين على إختلاف تخصصاتهم وأصبحت محورا للعديد من الأبحاث والدراسات، وذلك نتيجة لتزايد التلاميذ الذين يعانون من صعوبات التعلم في الوسط المدرسي، حيث يؤكد العديد من الباحثين على أهمية دراسة صعوبات التعلم النمائية عند دراسة صعوبات التعلم بشكل عام، لأن صعوبات التعلم النمائية تؤثر على تحصيل التلاميذ في الموضوعات الأكاديمية وتؤدي إلى مشكلات تتعلق بالتحصيل الدراسي.

في هذا الفصل سنتناول إلى تعاريف صعوبات التعلم النمائية وتصنيفها والنظريات المفسرة لها وأهم مراحلها، كما سنعرض الأعراض والأسباب والتشخيص، وكذا بعض البرامج والأساليب العلاجية لصعوبات التعلم النمائية.

1- صعوبات التعلم النمائية:

تشير صعوبات التعلم النمائية إلى الصعوبات التي يواجهها بعض الأفراد في اكتساب وتطوير المهارات الأكاديمية الأساسية، وتتعلق هذه الصعوبات بالعمليات النفسية الأساسية مثل: الانتباه، الإدراك، الذاكرة، التفكير، واللغة الشفهية، وهي التي يعتمد عليها الأفراد في العمليات النفسية لتحقيق التحصيل الأكاديمي والتفاعل العقلي، وتؤثر في القدرة على اكتساب المهارات الأكاديمية الأساسية المطلوبة للنجاح في المواد الدراسية، يتطلب التعامل مع صعوبات التعلم النمائية اهتماما خاصا واستراتيجيات تعليمية ملائمة لتلبية.

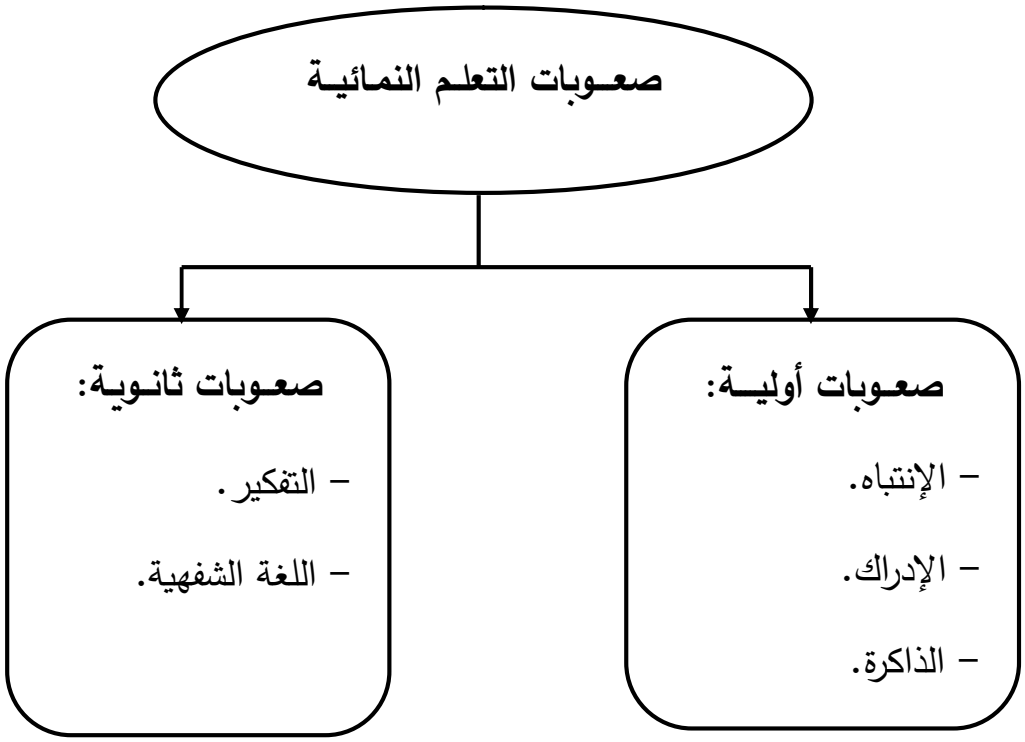
يعرّف زافيري والسنا (2014) القصور في العمليات المعرفية النفسية كعدم كفاءة في العمليات المعرفية مثل: الإدراك والانتباه والذاكرة والتفكير واللغة الشفهية، ويتفاوت هذا القصور في شدته وانخفاضه، كما تعد هذه العمليات أساسية للنشاط العقلي والتحصيل الأكاديمي للأطفال، ومن ثم فإن أي اضطراب أو خلل يصيب واحدة أو أكثر من هذه

العمليـات ينـتج عنـه بالضـرورة العديـد مـن الصـعوبات الأكاديميـة، ولـذا يمكـن تقريـر أن الصعوبات النمائية هي منشأ الصعوبات الأكاديمية اللاحقة، والسبب الرئيسي لها.

وتصنف الصعوبات النمائية إلى نوعين أساسيين:

1- صـعوبات أوليـة: وهـي التـي تعتبـر وظـائف عقليـة أساسـية متداخلـة مـع بعضـها البعض (الإنتباه، الذاكرة، الإدراك) فإذا أصيبت باضطراب أو قصور فإنها تؤثر على النوع الثاني من الصعوبات النمائية، وهي الصعوبات الثانوية.

2- صعوبات ثانوية: وهي الصعوبات الخاصة باللغة الشفوية والتفكير وإذا حدث اضطراب لـدى الطفـل فـي أي مـن العمليـات الأوليـة أو الثانويـة بدرجـة كبيـرة وواضـحة ويعجـز عـن تعويضـها مـن خـلال وظـائف أخـرى عندئـذ تكـون لديـه صـعوبة فـي تعلـم الموضـوعات الأكاديمية.



الشكل رقم (01): يوضح تصنيف صعوبات التعلم النمائية.

2- صعوبات الإنتباه:

يمثل الإنتباه عاملا رئيسا للفهم والتذكر، كما أن تعلم مهارات ومعلومات جديدة من مثير ما يستلزم توجيه الإنتباه واستمراره نحو هذا المثير، ومن ذلك فإن إكتساب المعلومات يعتبر مؤشرا حقيقيا لحدوث الإنتباه والتذكر المتمثل في التعرف أو الاستدعاء أو إعادة بنا الإحداث تعتبر مؤشرا حقيقا للفهم.

2-1- مفهوم الإنتباه:

تعددت وتنوعت التعاريف الخاصة بالإنتباه وذلك لتطرق عدد كبير من الباحثين لهذا الموضوع فقد عرف أنور الشرقاوي (2003) الإنتباه بأنه: تركيز الشعور على عمليات حسية معينة تنشأ من المثيرات الخارجية الموجودة في المجال السلوكي للفرد، أو من المثيرات الصادرة عن داخل الجسم، وحيث أن الفرد لا يستطيع أن ينتبه على جميع المثيرات، فإنه يختار أو ينتقي منها ما يتفق مع حالة التهيؤ العقلي لديه، كما يشير أحمد راجح (1995) هو تهيؤ ذهني أو هو توجيه الشعور وتركيزه في شيء معين لملاحظته أو أدائه أو التفكير فيه.**(الشرقاوي،2003، 87)**

أما فتحي الزيات (1998) فقد عرف الإنتباه على أنه تهيؤ عقلي معرفي انتقائي اتجاه موضوع الإنتباه وهو تركيز الجهد العقلي في الأحداث العقلية أو الحاسية أو تركيز الجهد العقلي والأنشطة العقلية المعرفية المرتبطة به على المثيرات الحسية والأحداث العقلية. **(الزيات،1998، 221)**

أما كوفمان (2004): عملية تركيز الوعي على بعض المثيرات أو التركيز على مثير واحد من تلك المثيرات المقدمة للفرد.**(Kaufman, 2004, 85)**

كما يعرف إنجلش الانتباه على أنه: الاختيار الذي يؤكد على مكون واحد من مكونات الخبرة المعقدة ويضيف مداه على الموضوعات التي يستجيب لها الكائن الحي مما يؤدي إلى استمرار الإدراك لهذا المكون وإهمال المكونات الأخرى. **(الفخراني،2001، 17)**

وتعددت تعاريف الإنتباه باعتباره توجبه الطاقة إلى أمر محسوس أو معقول بدافع إرادي أو غير إرادي، وهو حالة تركيز العقل أو الشعور حول موضوع معين أو أنه نزوع لإشباع الشعور بأكبر مدى يمكن من معرفة الموضوع الخارجي، أو تطبيق الطاقة الكامنة على الموضوع الخارجي، والإنتباه بهذا المعنى، عملية وطيفية، فهو بأورة للشعور، وترتكز على عمليات حسية معينة أثارتها مجموعة من المثيرات الخارجية.

عرفه السيد علي أنه: أهم العمليات العقلية التي تلعب دورا هاما في النمو المعرفي لدى الفرد، حيث أنه يستطيع من خلاله أن ينتقي المنبهات الحسية المختلفة التي تساعده على اكتساب المهارات، وتكوين العادات السلوكية الصحيحة، لما يحقق له التكيف مع البيئة المحيطة. **(سيد أحمد، محمد بدر،1999، 15)**

أما Camus فيعرف الانتباه كمايلي: الانتباه هو مجموعة السيرورات النفسية التي تسمح للفرد بإنتقاء معلومات معينة ومعالجتها بطريقة معمقة. **(Camus, 1995, 217)**

ومن بين التعريفات التي لقيت قبولا لدى علماء النفس المعرفي، أن الإنتباه هو التعامل مع كميات محدودة من المعلومات المنتقاة من كم هائل من المعلومات، التي تزودنا بها الحواس والذاكرة، وهو استجابة مركزة وموجهة نحو مثير معين يهم الفرد. **(العتوم، 2004، 68)**

ويرى سليمان عبد الواحد يوسف إبراهيم أن الإنتباه يمثل إحدى الدعائم الأساسية لنشاط الإنسان كافة، وفي الجانب التربوي بصفة خاصة، بل هو الأساس الذي يقوم عليه سائر العمليات العقلية (كالإدراك، والتذكر، والفهم)، حيث إنه بدون الإنتباه لا يستطيع الإنسان أن يعي الأشياء أو أن يتذكر، أو أن يتخيل شيئا. **(عبد الواحد، 2010، 171)**

وعليه فإن الإنتباه يعد من أهم العمليات العقلية التي تلعب دورا هاما في النمو المعرفي للفرد، حيث أنو ينتقي أو يختار مثيرا من بين عدة مثيرات ويحصر انتباهه فيه وبذلك يحتال بؤرة شعوره فيكون إدراكه واضحا عما يحيط به، ويسهل تذكره.

2-2- أنواع الإنتباه:

يتميز الانتباه بأنه مفهوم متعدد الأبعاد ويمكن تقسيمه إلى عدة أنواع:

1- الإنتباه القسري أو اللاإرادي: يتميز بأن المثيرات تفرض نفسها على الفرد بسبب شدتها، مما يجعله ينتبه لها دون تحكم منه.

2- الإنتباه الإرادي أو الانتقائي: بينما يتميز هذا النوع بأن الفرد يمتلك حرية الاختيار فيما إذا كان يريد الإنتباه أو عدم الإنتباه، ويتطلب منه بذل جهد لتحديد محتوى الإنتباه، مثل الإنتباه إلى المدرس خلال الشرح. **(عبد الحليم، 2017، 58-59)**

3- الإنتباه التلقائي: ينتج عن جاذبية المثيرات أو تشويقها، حيث ينتبه الفرد لها بشكل طبيعي دون بذل جهد بسبب إيجابيتها، مما يجعله أفضل أنواع الإنتباه للتعلم، ويمكن القول إن الإنتباه التلقائي يعتبر الأنسب للتعلم، نظرا لأنه يحدث بشكل طبيعي ولا يتطلب بذل جهد من الفرد، بينما يتطلب الإنتباه الإرادي جهدا من الفرد لتحديد محتوى الإنتباه، ويعد الإنتباه الإنتقائي نشاطا عقليا مهما يتطلبه الأطفال في مرحلة التعلم لتركيزهم على الجوانب المهمة وتجاهل الجوانب الأخرى غير المهمة. **(Christophe bouyou, 1997, 13)**

2-3- خصائص الإنتباه:

تتنوع المثيرات التي تحيط بنا في العالم، وتفوق قدرات الإنسان على إحصائها وتتبعها، ويعود ذلك إلى محدودية قدراتنا العصبية على الاهتمام بها ومتابعتها، وتمثل هذه المثيرات خصائص الانتباه، وتتضمن هذه الخصائص الحركة والتغير وعدم الثبات، حيث تجذب الأشياء التي تحرك أو تكون معقدة انتباهنا بشكل أكبر. ويمكن تلخيص خصائص الانتباه في النقاط التالية: **(الزيات،1990،224)**

1- الإنتباه عملية إدراكية مبكرة: حيث يتم التركيز على المثيرات الحسية الواردة من البيئة المحيطة، ويتم تحديد المثيرات التي تستحق الاهتمام وتوجيه الموارد العصبية إليها، ويقع

الانتباه بين الإحساس الذي يستجيب للمثيرات الخام وبين منزلة الإدراك التي تهتم بإعطاء هذه المثيرات تفسيرات ومعان مختلفة.

2- الإصغاء: هو الخطوة الأولى في تحليل وتنظيم المعلومات، حيث يتم استقبال الإشارات الصوتية وتحويلها إلى إشارات عصبية في المخ، ويساعد في تكوين معنى وفهم الرسالة التي تحملها الإشارة الصوتية.

3- الاختيار والانتقاء: الاختيار والانتقاء هما عمليات أساسية في معالجة المعلومات، حيث يسمحان للفرد بتحديد المنبهات التي تستحق الاهتمام والتركيز، وتحسين الأداء العقلي والتفاعل الفعال مع البيئة المحيطة.

4- التركيز: التركيز هو الاتجاه القصدي والبؤري للاهتمام بإشارات أو تنبيهات حسية معينة، وتجاهل الإشارات الأخرى، ويمكن أن يكون التركيز مركزا على منبه واحد في المجال الحسي، أو منتشرا لتشمل مجموعة من الإشارات الحسية، أو أن يتم تحديد موقف وسطي لتوزيع الانتباه على مختلف المنابع الحسية، ويعد التركيز عملية هامة في تحسين الأداء العقلي والتفاعل الفعال مع البيئة المحيطة.

5- التعقب: التعقب هو الانتباه المتصل والمتواصل لمنبه ما، أو التركيز على تسلسل موجه للفكر عبر فترة زمنية، ويتطلب المستوى المعقد من التعقب القدرة على التفكير في فكرتين أو أكثر أو نمطين من المنبهات أو أكثر في وقت واحد وعلى نحو متتابع، دون خلط بينهما أو فقدان أحدهما.

6- التموج: هو ظاهرة تتمثل في فقدان تأثير المثير الرئيسي للتنبيه مؤقتا عند ظهور مثير آخر، ثم يعود المثير الرئيسي للظهور مرة أخرى بعد انتهاء وجود المثير الآخر.

7-التذبذب: التذبذب يشير إلى تغيرات متكررة في مستوى شدة المثير المصدر للتنبيه، ويمكن أن يحدث في مختلف الحواس والمجالات الحسية، وعلى سبيل المثال، أثناء متابعة الفرد لفيلم سينمائي، فإن انتباهه يتذبذب بين الشدة والضعف وفقا لاختلاف قوة أحداث الفيلم.

8- عملية المسح: هي جزء من عملية الانتباه، وتتمثل في تحركات العينين عبر المكان لتحديد المعلومات الحسية المختلفة في البيئة المحيطة، وتحركات العينين تسمح للفرد بتحديد وتحديد المحتويات الحسية المختلفة، وتجميعها وتحليلها.

2-4- العوامل المؤثرة في الإنتباه:

تشير الدراسات والأبحاث التي تم إجراؤها حول العوامل التي تؤثر على الإنتباه إلى أن هذه العوامل متعددة ومتنوعة، ولا يمكن وضعها جميعا تحت تصنيف أحادي وبناء على ذلك، يمكن تقسيم العوامل المؤثرة في الانتباه إلى قسمين وهما:

2-4-1- عوامل التي تؤدي إلى جذب الإنتباه: وهي العوامل التي تساهم في جذب الإنتباه إلى بعض المنبهات والمواقف بشكل أكثر من غيرها وعلى الرغم من ذلك، هناك عوامل أخرى تعارض تأثير هذه العوامل المنبهة، وتقلل من قدرتنا على التركيز عليها بشكل فعال، وهذه العوامل هي:

أولا- عوامل خارجية:

1- شدة المنبه: حيث تجذب الأشياء ذات الأحجام الكبيرة والأضواء الزاهية الإنتباه بشكل أكبر من الأحجام الصغيرة والأضواء الخافتة، ويمكن تفسير هذا الأمر بأن هذه الأشياء تستحوذ على مساحة أكبر في مجال الرؤية، مما يجعلها أكثر جاذبية للإنتباه.

2- تكرار المنبه: إن تكرار المنبه هو عامل يؤثر على جذب الانتباه، إذ يمكن أن يؤدي التكرار المنتظم إلى جذب الانتباه، ولكن إذا استمر التكرار بوتيرة وتردد واحدة فقد يفقد الفرد اهتمامه وقدرته على استرعاء الإنتباه.

3-تغيير المنبه: يمكن أن يكون المنبه الذي يتغير في الشدة أو الحجم أو الموضوع أكثر جاذبية للإنتباه من المنبه الثابت الذي يظل على وتيرة واحدة، وكلما كان التغير فجائيا زاد أثره.

4-التباين: إن التباين في شكل المنبه عن الأرضية هو عامل يؤثر على جذب الإنتباه، فعندما يكون شكل المنبه مختلفا عن شكل الأرضية المحيطة به، يمكن أن يجذب الانتباه.

5-حركة المنبه: إن الإعلانات الكهربائية المتحركة تحتوي على تغير في الشكل والحركة، مما يجعلها أكثر جاذبية للإنتباه من الإعلانات الثابتة التي لا تحتوي على هذا النوع من التغير.

6-موضع المنبه: يعتبر موضع المنبه أو مكانه عاملا مهما يؤثر في جذب الانتباه، فعندما يكون المنبه موجودا في مكان بارز ومرئي، فإنه يمكن أن يجذب الانتباه بشكل أكبر من المنبهات الموجودة في أماكن مخفية أو غير مرئية.

5-حداثة المنبه: أن المنبهات الجديدة التي تدخل خبرة الفرد لأول مرة تجذب الاهتمام عليها أكثر من المنبهات المألوفة لديه. **(عبد الحليم، 2017، 59-60)**

ثانيا- عوامل داخلية:

تتأثر عملية التركيز والإنتباه بعدة عوامل، فبعضها مؤقت ويتضمن الحاجات العضوية والوجهة الذهنية فعلى سبيل المثال، يؤدي النشاط العضوي إلى جذب الانتباه إلى داخل الذات، ويمكن الاستدلال على ذلك من خلال تجربتنا جميعا بالشعور بصعوبة إزالة الألم الشديد من منطقة الشعور. **(السيد علي، 1998، 17)**

أما بعض العوامل الأخرى فهي دائمة وتشمل الدوافع الهامة والميول المكتسبة، والتي تؤدي إلى تهيئة ذهنية دائمة للاستجابة لبعض المنبهات، ومن المعروف أن لدى الإنسان وجهة ذهنية موصولة للانتباه إلى المواقف التي تنذر بالخطر أو الألم، كما أن دافع الاستطلاع يجعله في حالة تأهب مستمر للاهتمام بالأشياء غير المألوف، ويظهر أثر

الميول المكتسبة في اختلاف النواحي التي ينتبه إليها عدد من الناس حيال موقف ما، وعلاوة على ذلك ترتبط عملية التركيز والانتباه بالحالة الجسمية والنفسية، حيث يؤدي التعب إلى نفاذ الطاقة الجسمية والعصبية وضعف القدرة على التركيز والانتباه، وتعتبر مدى الاهتمام المثار بالموقف السلوكي أحد شروط التركيز والانتباه، ومن ثم فإن مظاهر عملية التركيز والانتباه تختلف باختلاف الموقف.

2-4-2- عوامل التي تؤدي إلى تشتت الإنتباه:

يعاني الكثير من الأفراد من عوامل عديدة تؤدي إلى صعوبة الإنتباه أو تشتت الإنتباه، وتعود أسباب هذه المشكلة إلى عوامل متعددة ومظاهر مختلفة، وتنقسم إلى عوامل نفسية وجسمية وإجتماعية وفيزيقية وهي تحدد فيما يلي: **(أبو القاسم، 2018، 99-104)**

1- العوامل الجسمية: والتي قد تؤثر على الإنتباه وتسبب تشتته، فقد يرجع شرود الإنتباه إلى الإرهاق والتعب الجسمي، عدم النوم بشكل كاف، سوء التغذية، أو اضطراب إفراز الغدد الصماء، هذه العوامل يجب مراعاتها والعمل على التغلب عليها لتحسين القدرة على الإنتباه.

2- العوامل النفسية: تعد العوامل النفسية أيضا من الأسباب التي تؤدي إلى تشتت الانتباه، فقد ينشغل المتعلم بأمور أخرى خارج الحصة الدراسية سواء كانت اجتماعية أو عائلية، وقد يسهو بسبب إسرافه في التأمل الذاتي، أو لأنه يعاني من مشاعر أليمة أو بالقلق من أمور مختلفة.

3- العوامل الاجتماعية: قد يؤثر الضغط الاجتماعي والمسؤوليات الاجتماعية على قدرة الفرد على الانتباه، كما أن الأثر النفسي للعوامل الاجتماعية يختلف باختلاف قدرة الأفراد على التحمل والصمود.

4- العوامل الفيزيقية: مثل ضعف الإضاءة وسوء توزيعها وسوء التهوية وارتفاع درجة الحرارة والرطوبة والضوضاء.

2-5- مفهوم صعوبات الإنتباه:

هو ضعف القدرة على التركيز والقابلية العالية للتشتت وضعف المثابرة وصعوبة نقل الإنتباه من مثير إلى مثير آخر أو من مهمة إلى مهمة إلى أخرى، وينتشر هذا الاضطراب بنسبة 20% من إجمالي الأطفال الذين يعانون من اضطرابات في التعلم حيث يصبح الأطفال غير قادرين على تركيز انتباههم. **(سليمان عبد الواحد، 2010، 180)**

2-6- أشكال صعوبات الإنتباه:

يمكن تحديد صعوبات الانتباه في عدة مظاهر وهي: **(تواتي، 2015، 91-92)**

- نقص الإنتباه: حيث يقل مدى الانتباه ولا يستطيع الطفل تركيز انتباهه سوى لفترات محدودة من الوقت.

- قابلية التشتت: هو السلوك الذي يتميز بتوجه الطفل إلى جميع المثيرات الجديدة وعدم القدرة على التركيز على مثير معين، ويرتبط هذا السلوك بشكل وثيق بضيق مدى الانتباه لدى الطفل، حيث يصعب عليه الإنتباه إلى مهمة واحدة لفترة طويلة.

- قصور الإنتباه الإنتقائي: هو فشل الطفل في اختيار أو انتقاء مثير معين يتفق مع ما يفرضه الموقف السلوكي الذي يوجد فيه الطفل، ويتميز هذا السلوك بعدم القدرة على تركيز الانتباه تجاه المثيرات المهمة والتجاهل العوامل الأخرى التي لا تتماشى مع المهمة المطلوبة. وقد يؤثر هذا السلوك على أداء الطفل في المدرسة أو الأنشطة الأخرى التي يشارك فيها، وقد يحتاج الطفل إلى العلاج أو الدعم المناسب لتحسين مدى انتباهه وتركيزه.

- الثبوت: هو السلوك الذي يظهر فيه الطفل استجابة إستجابية تستمر لفترة طويلة بعد أن تكون الاستجابة قد فقدت قيمتها وملاءمتها للموقف.

- الإندفاعية: هو السلوك الذي يندفع فيه الطفل في تصرفاته دون تفكير مناسب للموقف الموجود فيه.

– فرط النشاط: هو الحالة التي تزداد فيها كمية الحركة والنشاط لدى الطفل بشكل يعوق تكيفه ويسبب إزعاجا للآخرين، ويتميز هذا السلوك بعدم القدرة على الجلوس في مكان واحد لفترات طويلة، والحاجة المستمرة للحركة والنشاط مما يؤثر هذا السلوك على أداء الطفل في المدرسة أو الأنشطة الأخرى التي يشارك فيها.

2-7- أعراض صعوبات الإنتباه:

1- يتميز بانتباهه لكل ما يحدث من حوله، سواء بواسطة حواسه البصرية أو السمعية أو أي حواس أخرى.

2- يتميز بالإجابة السريعة على الأسئلة، وغالبا ما تكون إجاباته غير دقيقة بسبب تسرعه في الإجابة.

3- يتعذر عليه متابعة ما يسمعه أو يقرأه بشكل فعال.

4- ينتقل بسرعة من نشاط لآخر قبل الانتهاء من النشاط الأول.

5- يتصرف بدون تفكير في العواقب المحتملة لأفعاله.

6- يعاني من اضطرابات في النوم، حيث يكون كثير الحركة أثناء النوم.

7- يشتكي من صعوبة التكيف الاجتماعي والتفاعل مع الآخرين بشكل مناسب.

8- يتميز بالانقطاع المتكرر والمفاجئ في حديث الآخرين، حيث يقاطعهم قبل الانتهاء من كلامهم، وغالبا ما يتدخل في المحادثة بمواضيع لا تهمه.

9- لا يبدي اهتماما بحديث الآخرين ولا يعيره اهتماما، حتى في الأمور الهامة.

10- يفقد الأدوات والأشياء بشكل متكرر، على الرغم من أنه بحاجة إليها، وينساها بسهولة.

11- يقوم بأفعال وأنشطة غير مدروسة ويتسبب في أذى كبير لنفسه وللآخرين. **(عبد الحليم، 2017، 61-62)**

2-8- أسباب صعوبات الإنتباه:

بعد دراسة الإرث النظري، تبين أن اضطراب الانتباه يمكن أن يكون ناجما عن عدة أسباب، بما في ذلك الأسباب المتعلقة بالدماغ، والأسباب المرتبطة بالوراثة، والأسباب المرتبطة بالبيئة، والأسباب المرتبطة بالتغذية، وأسباب بين الطفل ووالديه، وفيما يلي هذه الأسباب:

2-8-1- الأسباب المتعلقة بالمخ وهي كمايلي:

أ- خلال في وظائف المخ: تتكون عملية انتباه الفرد لمنبه معين من عدة عمليات إنتباهية، بما في ذلك العمليات الإنتباهية الأولية للتعرف على مصدر التنبيه، وتوجيه الإحساس للمنبه، ثم تركيز الانتباه عليه. لكل عملية إنتباهية من هذه العمليات مركز عصبي مسؤول عنها، وكل مركز عصبي يقوم بمعالجة العملية الإنتباهية الخاصة به وربطها بمحصلة العمليات الإنتباهية الصادرة عن المراكز العصبية الأخرى، وتزويد ميكانيزم الانتباه بتلك العمليات الإنتباهية، يقوم هذا الميكانيزم بإخراج البناء الإنتباهي العام للفرد نحو مصدر التنبيه إذا كان هناك خلل في وظائف أي من هذه المراكز العصبية، فإن المعلومات التي تعالجها ستصبح غير واضحة ومشوشة، وبالتالي يمكن أن يتعرض الانتباه للإضطراب.

ب- الناقلات العصبية: تمثل النواقل العصبية قواعد كيميائية تعمل على نقل الإشارات العصبية بين المراكز العصبية المختلفة في الدماغ، حيث يعتقد العلماء أن اختلال التوازن الكيميائي في هذه النواقل العصبية يمكن أن يؤدي إلى اضطراب ميكانيزم الانتباه، مما يؤدي إلى ضعف قدرة الفرد على الانتباه والتركيز.

ج- النظام التنشيط الشبكي لنظام المخ: المعروف أن شبكية المخ تمتد من جذع المخ حتى المخيخ، وهي تعمل على تنمية القدرة الإنتباهية لدى الفرد وتوجيه الانتباه نحو المنبهات الرئيسة وانتقائها من بين المنبهات الدخيلة، وكذلك على رفع مستوى الوعي الحركي للفرد وتقليل المخاطر إذا حدث اختلال في نظام التنشيط الشبكي للمخ، فإنه يؤدي إلى اضطراب

وظائفه مما يسبب اضطراب الانتباه، وقد أظهرت الدراسات أن تعرض الرأس لعدد كبير من الضربات القوية يؤدي إلى الضرر في شبكية المخ، مما يؤثر على وظائفها ويؤدي إلى ظهور أعراض اضطراب الانتباه.

د- ضعف النمو العقلي: يؤثر النمو العقلي بشكل كبير على الكفاءة الإنتباهية لدى الأطفال، وبشكل عام، يتحسن مستوى الإنتباه لدى الأطفال مع زيادة نموهم العقلي وتطورهم، ويتمثل هذا التطور في نمو الخلايا العصبية والاتصالات بينها في مناطق مختلفة من المخ المسؤولة عن الإنتباه والانتباه المنتقى والتنبيه.

2-8-2- الأسباب الوراثية: يمكن للعوامل الوراثية أن تلعب دورا في إصابة الطفل بإضطرابات الانتباه وفقر الانتباه، إما بطريقة مباشرة من خلال نقل الموروثات التي تحملها الخلية التناسلية، والتي يمكن أن تحمل عوامل وراثية تؤدي إلى تلف أو ضعف بعض المراكز العصبية المسؤولة عن الانتباه في المخ، أو بطريقة غير مباشرة من خلال مساهمتها في عيوب تكوينية في المخ أو مشاكل في وظائف أخرى مرتبطة بالتعلم والذاكرة والانتباه.

2-8-3- الأسباب البيئية وتتمثل في ما يلي:

- تؤثر بعض العوامل التي يتعرض لها الجنين خلال فترة الحمل على قدرته على التركيز والانتباه بعد الولادة مثال ذلك، تعرض الأم لكميات كبيرة من الأشعة أو تناول المخدرات أو بعض الأدوية الطبية، أو تصاب بأمراض معدية خلال فترة الحمل، مما يزيد من احتمالية إصابة الجنين بالإضطرابات في الانتباه والتركيز بعد الولادة.

- يمكن أن تحدث بعض العوامل خلال عملية الولادة تؤدي إلى إصابة في مخ الجنين وتلف في بعض خلاياه، مما يؤثر على قدرته على معالجة المعلومات بشكل سليم، ومن بين هذه العوامل الحالات التي قد تحدث خلال عملية الولادة مثل التفاف الحبل السري حول رقبة الجنين أثناء الولادة أو توقف وصول الأكسجين إلى مخ الجنين.

– بعد عملية الولادة يمكن للجنين أن يتعرض لإصابة نتيجة ارتطام رأسه بأشياء صلبة، أو وقوعه على رأسه من أماكن مرتفعة، أو ارتفاع درجة حرارته، وكذلك إصابته ببعض الأمراض المعدية، وجميع هذه العوامل قد تؤدي إلى إصابة بعض المراكز العصبية بالمخ، وخاصة تلك المسؤولة عن الانتباه والتركيز، مما يؤثر على قدرة الجنين على الانتباه والتركيز.

2-8-4- الأسباب المتعلقة بالتغذية : يمكن أن يؤدي تناول الأطفال لكميات كبيرة من الأطعمة الجاهزة، أو الخضروات والفواكه الملوثة بالمبيدات الحشرية إلى إصابتهم بإضطراب الانتباه، وأظهرت بعض الدراسات مثل دراسة نوسباوم وبيجلر (Nussbaum & Bigler, 1990) أن الصبغات والمواد الحافظة التي تضاف إلى الأطعمة المجهزة قد تؤدي إلى إصابة الأطفال بإضطراب الانتباه، وقد أجريت كذلك دراسات لفحص العلاقة بين تناول الأطفال للسكريات ونشاطهم الحركي المفرط، وتوصلت بعضها إلى أن السكريات لا تؤدي إلى إصابة الأطفال بإضطراب الانتباه، ولكنها تؤدي إلى زيادة النشاط الحركي عن طريق زيادة مستوى الطاقة لديهم.

2-8-5- الأسباب المتعلقة بين الطفل ووالديه: إن الأساليب الوالدية الصحيحة تؤدي إلى تحسين توافق الطفل النفسي والاجتماعي، فقد أجرى باركلي وآخرون **(Barkley, etal, 1993, p44)** دراسة لتحديد العلاقة بين أساليب المعاملة الوالدية وإصابة الطفل بإضطراب الانتباه، وأظهرت الدراسة أن الأساليب الوالدية الخاطئة تؤدي إلى إصابة الطفل بإضطراب الانتباه، كما أظهرت بعض الأبحاث أن إضطراب الانتباه يرتفع بشكل أكبر لدى الأطفال الذين يعيشون في مؤسسات إيوائية مقارنة بالأطفال الذين يعيشون مع أسرهم. **(السيد، فائقة، 1999، 36-44)**

2-9-الإستراتيجيات والأساليب التربوية لتحسين الإنتباه:

يعد الإنتباه واحدا من المهارات النمائية المهمة جدا، وعليه فإن جميع الأساليب التعليمية والتربوية لابد أن تتميز بالتجديد والإبداع بهدف جلب إنتباه التلاميذ طيلة الحصة الدراسية، ويمكننا أن نتطرق هناء بإيجاز إلى جملة من الإجراءات التي تهدف إلى تحسين سلوك الإنتباه وهي كمايلي:

- تهيئة البيئة الصفية للتلميذ: كترتيب المقاعد ونظافة الفصل والسبورة وتقليل العوامل المشتتة للتلميذ.

- ينبغي العمل بالفهم أولا قبل الحفظ، لذلك يجب زيادة الأمثلة والشواهد والتشبيهات والوسائل التي تساعد التلاميذ على فهم المفاهيم بشكل أفضل، ومن ثم الانتقال إلى مرحلة التحفيظ والتثبيت.

- توظيف أساليب التدريس بشكل جيد لتشويق التلاميذ عن طريق: طرح أسئلة التحفيز، الطرائف، حكاية القصص، لعب أدوار، الألعاب.... **(خصاونة، 2013، 67-68)**

- الرد على استفسارات التلاميذ حتى لا يتشتت إنتباههم.

- التقليل من عدد المثيرات والتقليل من تعقيداتها أثناء الحصة الدراسية.

- يجب السماح بوقت كاف لتحويل انتباه التلميذ من مثير إلى آخر، وعندما يتم استيعاب المفهوم الأول يمكن تقديم المفهوم الثاني بمثير آخر، وتتكرر هذه العملية حتى يتم تقديم جميع المفاهيم بمثيرات مختلفة.

- التقليل التدريجي من مدة انتقال الانتباه من مثير لآخر حتى يتمكن التلميذ من التركيز على المفاهيم المختلفة بسلاسة ودون إنقطاعات.

- التركيز على توجيه التلميذ على المثيرات التي تساعد في فهم المفاهيم المراد تعلمها، وتقليل التشتت الذهني عن المثيرات غير الضرورية. **(محمد منصور، 1990، 122)**

2-10- علاج صعوبات الإنتباه:

هناك مجموعة من الأساليب العلاجية المستخدمة في معالجة صعوبات الانتباه والتي تتباين في درجة فعاليتها، ويمكن عرضها مختصرة على النحو التالي:

2-10-1- العلاج الطبي: يعتقد بعض الباحثين أن صعوبة الانتباه قد ترجع إلى اختلال التوازن الكيميائي في الناقلات العصبية الموجودة في المخ أو في نظام التنشيط الشبكي لوظائف المخ، لذا يستخدم العلاج الدوائي الكيميائي في هذه الحالة لإعادة التوازن الكيميائي لهذه الناقلات العصبية، حيث يهدف العلاج الدوائي إلى تحسين كفاءة الانتباه والتركيز لدى الطفل، وتقليل مستوى الاندفاعية والعدوان والنشاط الحركي المفرط. **(pelham, etal, 1990, p226)**، لكن لابد من الإشارة إلى أن العلاج بالعقاقير الطبية لا يكون فعالا لدى جميع الحالات، ويعود ذلك إلى أن الأطفال الذين يعانون من هذا الاضطراب بسبب تلف في المخ قد لا يستجيبون بشكل جيد للعلاج الكيميائي. وقد أشار إلى ذلك باركلي (1990) لذا، يجب إجراء تقييم دقيق لحالة الطفل قبل وصف العلاج بالعقاقير الطبية.

ويعد من أشهر العقاقير الطبية التي استخدمت في هذا الجانب دواء الريتالين Retalin وهو من الأدوية الجينية، وهناك عقاقير أخرى استخدمت مع الأطفال الذين لديهم نقص الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد المضطرب مثل دأمفيتامين D'amphetamine بنزدرين وبيمولين إضافة إلى عقاقير خافضة للنشاط الحيوي مثل انافرانيل Anafrine وديسبرامين Dzsipramine.

يعد من المساوئ الرئيسية لعلاج صعوبات الانتباه بالعقاقير الطبية هي أنه يستمر لفترة طويلة، وهذا ما يجعل بعض الأطفال يصبحون معتمدين على هذه العقاقير وقد يتطورون إلى الإدمان عليها، لذلك يجب توفير دعم ومساعدة الأطفال من خلال تقديم العلاج السلوكي والنفسي وإدارة الضغوط والتوترات المحيطة بهم.

2-10-2- العلاج السلوكي: يعد العلاج السلوكي واحدا من الأساليب الحديثة المستخدمة في العلاج، ويستند إلى نظرية التعلم ويتضمن العديد من الفنيات العلاجية التي تهدف إلى تحقيق تغيير فعال في سلوك الأطفال، ويتمثل الهدف الرئيسي للعلاج السلوكي في زيادة الأنماط السلوكية المرغوبة وتقليل الأنماط السلوكية غير المرغوبة وذلك من أجل تحقيق مزيد من التوافق بين الأفراد وبيئاتهم الاجتماعية، ويتم تعديل السلوك من خلال إعادة تنظيم الظروف والمتغيرات البيئية ذات العلاقة بالسلوك. **(بطرس، 2010، 210)**

وهناك العديد من الأساليب المعرفية التي يمكن استخدامها مع الأطفال ذوي صعوبات الانتباه نذكر منها ما يلي:

- التسجيل الذاتي: ويقصد به تعليم الطفل من خلال كتابة المذكرات ووضعها في جداول قصيرة.

- التقييم الذاتي: إن التقييم الذاتي واحدا من الأساليب التربوية الفعالة في تعزيز قدرات الطفل على تقييم سوابق سلوكياته بطريقة فعالة وصحيحة، وذلك من أجل زيادة أو خفض احتمالية حدوث السلوك الموضوع للضبط

- التعزيز الذاتي: يعد التعزيز الذاتي واحدا من الأساليب التدريبية التي يمكن استخدامها لتعزيز السلوك الصحيح لدى الأطفال، حيث يعتمد التعزيز الذاتي على تعديل سلوك الفرد نفسه بنفسه، وذلك عن طريق إحداث تغييرات في المتغيرات الداخلية والخارجية المؤثرة في السلوك، ويتم ذلك من خلال تحديد مكافآت وعقوبات ملائمة تعزز السلوك الصحيح وتقلل من السلوك غير المرغوب، وتشجع الطفل على تطوير الاعتماد على الذات وتحسين مهارات التحكم الذاتي. **(بطرس، 2010، 262)**

- التعليم الذاتي: يعتبر التعليم الذاتي أحد الأساليب التربوية الفعالة في تعزيز قدرات الطفل على التعامل مع المشكلات وحلها بفاعلية وتوجيه سلوكياته بطريقة منظمة.

إن الافتراض الأساسي وراء استخدام الأساليب والفنيات التربوية المختلفة لتعديل سلوك الأطفال هو أنه يمكن تغيير سلوكياتهم عن طريق التفكير بطريقة صحيحة وبتعزيز السلوكيات المرغوبة وتقليل السلوكيات غير المرغوبة، مما يمكنهم من تغيير وتعديل سلوكهم بصورة أكثر فاعلية. **(القاضي، 2011، 262)**

2-10-3- العلاج النفسي : إن إضطراب الإنتباه يجعل الطفل المصاب به وكذلك والديه عرضة لبعض الإضطرابات الانفعالية، فبالنسبة للطفل نجد أن المشكلات التعليمية التي تنجم عن هذا الإضطرابات تؤدي إلى تأخره دراسيا، كما أن قيامه ببعض السلوكيات غير المقبولة يؤدي أيضا إلى إضطراب علاقته الاجتماعية مع المحيطين به خاصة أقرانه، أما بالنسبة للوالدين فأن السلوكيات غير الاجتماعية التي يقوم بها طفلهم قد تؤدي إلى توترهم وتسبب لهم ضغوطا نفسية تنعكس على العلاقة بين الوالدين والتي قد تؤدي في بعض الأحيان إلى التصدع الأسري، ومن هنا كان تدخل العلاج النفسي ضروريا سواء للطفل أو للوالدين.

ويتضح مما سبق إن العلاج النفسي يقدم للوالدين المعلومات الكافية عن هذا الإضطراب ويبين لهم بعض التوجيهات التي تساعدهم على التعامل مع طفلهم، كما يقدم لهم بعض الإرشادات التي يمكن من خلالها مساعدة طفلهم على التخلص من هذا الإضطراب، أو التخفيف من حدته، ومساعدة الطفل على التكيف مع البيئة المحيطة به. **(Kelly, Aylward, 1992, 487،)**

2-10-4- العلاج التربوية: تعتبر صعوبات التعلم والانخفاض في المستوى التحصيلي من الأعراض الثانوية لاضطراب نقص الانتباه وزيادة الحركة عند الأطفال، ويعد السبب وراء ذلك هو صعوبة الأطفال المصابين بهذا الاضطراب في استخدام استراتيجيات الذاكرة والإدراك، مما يؤثر على قدرتهم على تكوين المفاهيم واستيعاب المواد الدراسية بشكل صحيح. **(عرفات، 2000، 165)**

تعتبر التدخلات التربوية أمرا حيويا في التعامل مع الأطفال المصابين بنقص الانتباه وزيادة الحركة، حيث أن هؤلاء الأطفال يحتاجون إلى تنوع في مصادر المعلومات وفي الأساليب التعليمية، وذلك لأن الأطفال المصابين بهذا الاضطراب يميلون إلى الشعور بالملل بسرعة وتشتيت انتباههم، بالإضافة إلى ضعف قدرتهم على الاتصال ومتابعة التعليمات، مما يؤثر على تلقيهم. **(عبد الحميد، 2013، 39)**

لذا يجب على الأستاذ استخدام استراتيجيات تربوية تعتمد على جذب انتباه الطفل عن طريق الإثارة والتشويق ويجب استخدام المكافأة والتعزيز الإيجابي مع هؤلاء الأطفال كلما اتبع الطفل التعليمات وكلما زادت فترة انتباهه للمدرس للمعلومات وفهمهم لها.

2-10-5- العلاج الأسري: يمكن أن يؤدي وجود طفل يعاني من اضطراب الانتباه إلى الإجهاد والتوتر داخل الأسرة وتأثيره على العلاقات الأسرية، بالإضافة إلى ذلك قد يؤدي التفاعل السلبي بين الطفل ووالديه إلى حدوث فجوة في العلاقة بينهم ويترتب عليها إصابة الوالدين بالاكتئاب والقلق وزيادة المشكلات السلوكية لدى الطفل، لذلك يعد تقديم العلاج الأسري للوالدين ضروريا لتمكينهم من تنظيم سلوك طفلهم ومساعدتهم على التكيف مع الضغط الذي ينجم عن وجود طفل مصاب بهذا الاضطراب داخل الأسرة.

ومن أجل معالجة هذه المشكلة، قام باترسون (Patterson) بتطوير برنامج يعلم الوالدين مبادئ التعزيز الإيجابي وكيفية تجاهل السلوكيات السلبية، يتمحور هذا النوع من التدخل حول تعليم الوالدين استراتيجيات جديدة لمساعدة أطفالهم على التغلب على أعراض نقص الانتباه، ويتم تدريب الوالدين على مراقبة السلوك الإيجابي للطفل وتعزيزه، وعدم التركيز على السلوك السلبي، كما يتم تشجيع الطفل على القيام بسلوكيات إيجابية وتعميمها.**(عبد الحميد، 2013، 37)**

من هنا جاء دور العلاج الأسرى حيث إن هدفه الأساسي هو تعديل البيئة المنزلية للطفل المصاب باضطراب الانتباه لكي تصبح ملائمة هذا النوع من العلاج، وذلك لأن

المشكلات العائلية والخلافات الزوجية تعوقه عن تحقيق الأهداف المرجوة منه كما يهدف أيضا إلى تدريب الوالدين على كيفية تعديل السلوك المشكل لدى طفلهم في بيئته الطبيعية بالمنزل حيث يتم ذلك من خلال تدريب الوالدين على برامج صممت من أجل تحقيق.**(Barkley, 1988)**

3- صعوبات الإدراك:

يعد الإدراك من أهم العمليات العقلية المعرفية التي يتعامل بها الفرد مع المثيرات البيئية، ليقوم بصياغتها في منظومة فكرية تعبر عن مفهوم ذي معنى يسهل له عمليات التوافق مع البيئة المحيطة به بعناصرها المادية والاجتماعية، وإذ يعتمد النمو المعرفي والأداء المعرفي بصورة أساسية على فاعلية وسلامة النظم الإدراكية من جهة وعلى التكامل الوظيفي بينها من جهة أخرى. **(الحسن،179،2018)**

3-1- مفهوم الإدراك:

هناك العديد من التعريفات التي تناولت مفهوم الإدراك، ويمكن إجمال بعض هذه التعريفات على النحو التالي:

يعرف أنور الشرقاوي (1989، 168) الإدراك على أنه عملية معرفية تنظيمية تمكننا من التعرف على الأشياء وفهمها في هويتها الملائمة، ويختلف عن الآلات التي تتكون من أجزاء، حيث لا تكون الانطباعات التي يتلقاها الفرد تراكمية أو تجمعية، وبدلا من ذلك يقوم الطفل بتفسير المثيرات التي يتلقاها باستخدام معرفته السابقة وتجاربه السابقة.

كما يمكن تعريف الإدراك بأنه العملية التي تمكننا من الوعي ببيئتنا، حيث يتم اختيار وتنظيم وتفسير التأثيرات التي تصل إلى حواسنا من خلال تلك البيئة وينطوي الإدراك على تحليل المعلومات المستقبلة وتفسيرها، وكذلك على استخدام المعرفة السابقة والخبرات السابقة لتفسير تلك المعلومات بشكل ملائم. **(عبد الخالق،1993)**

أما أحمد راجح (1999، 201) فقد أشار إلى أن الإدراك هو القدرة على فهم الأشياء التي يراها الإنسان، وتحديد حجمها وشكلها ولونها وترتيبها، وكذلك تحديد هويتها والتعرف على العلاقات بينها وبين الأشياء الأخرى المرتبطة بها، ويتضمن الإدراك القدرة على رؤية الصورة الكلية للشيء وتحديد أجزائه المكونة.

أما صعوبات الإدراك فيعرفها محمد الصبوة (1997، 76) بأنها العجز عن تفسير وتأويل المثيرات البيئية بشكل ملائم، وكذلك العجز عن الوصول إلى المدلولات والمعاني الملائمة لها، وذلك بسبب محدودية الخبرة لدى الأفراد الذين يعانون من تلك الصعوبات.

وعليه فإن الإدراك هو العملية النمائية (العقلية والمعرفية) التي يعاني منها الكثير من الأطفال الذين يعانون من صعوبات التعلم الذين يختلفون عن أقرانهم الاعتياديين في عملية الإحساس بالمثيرات الواقعة، مما يؤدي إلى اختلاف في عملية الإدراك. والجدير بالذكر أن عملية التعلم لا تتحقق دون توفير الإدراك، حيث تعتمد عملية التعلم بشكل كبير على الإدراك للمثيرات المحيطة بنا، وعلى القدرة على تحديد ردود الفعل المناسبة لكل مثير وفقا لقوته وتأثيره فينا.

3-2-مقومات الإدراك:

وهي تعني العوامل أو المقومات التي تؤدي إلى إدراك الفرد للمثيرات والتفاعل معها أو الصعوبات التي تؤدي سوء الإدراك:

- القدرة على التمييز بين المدركات الحسية المختلفة بناء على الصفات الأساسية لكل مثير حسي، وذلك باستخدام عملية التجريد لاستخلاص الصفات الأساسية، ويتطلب ذلك سلامة عمليتي الإحساس والانتباه، حيث يجب أن يكون الفرد قادرا على استقبال المثيرات الحسية بشكل صحيح ومن ثم التركيز عليها وفهمها بشكل دقيق.

– القدرة على التمييز بين شكل المدرك أو صيغته الإجمالية العامة، وذلك باستخدام الخلفية البيئية التي يستند إليها الطفل مثل: الصورة والظلال، الحيوان في الغابة، الكتابة على السبورة، فعادة ما يجد الطفل صعوبة في التمييز بين المدركات المختلفة التي تتشابه في الشكل أو الصيغة العامة، ولكن يمكن للخلفية البيئية التي يمتلكها الطفل أن تساعده على التمييز بين هذه المدركات.

– القدرة على غلق المدرك الحسي لتكوين مدرك عام أو مفهوم ذو معنى، وذلك باكتمال الحلقة الناقصة لتكملة الدائرة. وفشل الطفل في ذلك يؤدي إلى الحيرة والتوتر، ويمكن أن يؤدي إلى عدم المعرفة والإحساس بالغموض، وتعتبر هذه القدرة مهمة في فهم العالم من حولنا وتفاعلنا معه، وتساعد في تحليل المعلومات الحسية لتشكل مفاهيم معنوية وفهم الأفكار والمفاهيم المعقدة. **(نبيل،1998، 25)**

3-3-مظاهر الإدراك:

من أبرز مظاهر الإدراك ما يلي:

3-3-1- صعوبة الإدراك البصري: تعد صعوبات الإدراك البصري مشكلة لدى بعض الأطفال ذوي صعوبات التعلم، حيث لا يقصد بذلك قصورا في حدة البصر، بل عدم قدرتهم على التعامل بشكل سليم مع المثيرات البصرية، سواء من حيث شكلها أو حجمها أو علاقاتها، وعدم إعطائها معنى حقيقيا يمثلها حيث يفتقر هذا الطفل إلى التفسيرات الصائبة للمثيرات البصرية، وهذا يمكن أن يؤدي إلى تأثير سلبي في الجانب الأكاديمي للطفل.

3-3-2- صعوبة الإدراك السمعي: تعتبر صعوبات الإدراك السمعي مشكلة أخرى تؤثر على بعض الأطفال ذوي صعوبات التعلم، وتتمثل في صعوبة إدراك المسموع الذي يؤثر على تشكيل المعنى الكامل للكلمات والعبارات وعلى الرغم من أن الطفل قد يمتلك حدة سمع اعتيادية، إلا أنه لا يستطيع التمييز بين الأصوات من حيث التشابه والاختلاف فمثلا قد لا

يستطيع الطفل أن يميز بين صوت جرس الهاتف وجرس البيت، وتؤدي هذه الصعوبات إلى صعوبة في التواصل وفهم المعلومات الصوتية مما يؤثر على أدائه الأكاديمي.

3-3-3- صعوبة الإدراك اللمسي: يعاني بعض الأطفال ذوي صعوبات التعلم من صعوبات في الإدراك اللمسي، وهي الحاسة التي تساعد الفرد على التعرف على الأشياء الملساء والمتعرجة والحارة والباردة، وتلعب دورا مهما في تعلم المهارات التي تحتاج إلى حاسة اللمس .وعلى الرغم من أن حاسة اللمس لا ترقى إلى مستوى حاستي السمع والبصر من حيث الأهمية، إلا أن أي قصور في هذه الحاسة سيؤثر على تعلم الأطفال، وتشتمل هذه المهارات على مهارة الكتابة والاستخدام الصحيح للأدوات اليدوية مثل الإبر والملعقة والشوكة والسكين. **(الظاهر،2004، 151)**

3-3-4- صعوبة الإدراك الحسي الحركي: تعتبر صعوبات الإدراك الحسي الحركي مشكلة تؤثر على بعض الأطفال ذوي صعوبات التعلم النمائية، وتتمثل في صعوبة التعرف على الاتجاهات الحركية مثل اليمين واليسار والشمال والجنوب والأمام والخلف، وتظهر هذه الصعوبات أيضا في المهارات التي تتطلب دقة مثل الكتابة والرسم والتطريز والحياكة، كما تؤثر هذه الصعوبات على التآزر البصري الحركي للأطفال مما يؤثر على قدرتهم على اكتساب الكثير من المهارات الأكاديمية بشكل صحيح. ويعتبر تحسين الإدراك الحسي الحركي للأطفال ذوي صعوبات التعلم أمرًا هامًا لتحسين أدائهم الأكاديمي وتعزيز قدراتهم على القيام بالمهام التعليمية بشكل صحيح وفعال. **(نبيل،1998، 26)**

3-3-5- صعوبة الإدراك والتمييز البصري- الحركي: تتعلق بثلاثة أمور هي:
- التمييز بين الجانبين الأيمن والأيسر من الجسم واستخدام كل منها بفاعلية أثناء الأنشطة الحركية والتعليمية.
-تحديد الاتجاه خلال الأنشطة التعلمية المختلفة، مثل تحديد الاتجاه اليمين والشمال والأمام والخلف.

– تطوير القدرة على توجيه العين لليد، وذلك بتحسين التنسيق بين الحركات العينية والحركات اليدوية

وتؤثر هذه الصعوبات على العديد من المهارات الحركية والتعليمية، مثل الكتابة وتناول الأشياء والأدوات وممارسة الألعاب المنظمة واستخدام الأجهزة الصوتية البصرية.

2-3-6- صعوبة الإدراك والتمييز الحركي- اللمسي: وتقدم معلومات حول حركات الجسم والبيئة التي ترتبط بها والصعوبة في هذا المجال تعوق استخدام العضلات الدقيقة في الكتابة واستخدام الأدوات المختلفة. **(أبو القاسم، 2008، 133)**

3-3-7- صعوبة التسلسل: وهي تتعلق بترتيب الأشياء والحروف والكلمات والأرقام والأشكال مما يشكل صعوبة في تعلم القراءة والكتابة والمهارات الحركية.

3-3-8- صعوبة سرعة الإدراك: تتعلق صعوبة سرعة الإدراك بالقدرة على استجابة سريعة وفعالة للمثيرات الحسية المقدمة (المسافة بين المثير والاستجابة)، ويمكن أن تؤثر هذه الصعوبة على تعلم القراءة والكتابة والحساب بسبب بطء الاستجابة لتلك المثيرات.

3-3-9- صعوبة التمييز بين الشكل والأرضية: صعوبة التمييز بين الشكل والأرضية تتعلق بالقدرة على التمييز بين الأشكال المختلفة والخلفيات المحيطة بها، وترتبط هذه الصعوبة بالمثيرات الحسية الخمسة المسبقة الذكر التي تتعلق بالإدراك والتمييز البصري والسمعي واللمسي والحركي، والتي تستخدم عادة في العملية التعليمية. ويمكن أن تؤدي هذه الصعوبة إلى صعوبات في الانتباه لشرح الدرس أو الاستفادة من الوسائل التعليمية التي توضح المفاهيم المطلوبة، خاصة إذا كان هناك ضوضاء في الفصل أو القاعات المجاورة.

3-3-10- صعوبة الغلق: تتعلق بالصعوبة في استكمال المثيرات الحسية، سواء كانت سمعية أو بصرية أو لمسية، والتي تتوفر للتلميذ خلال شرح الدرس أو في حياته اليومية وصياغتها بشكل كامل رغم فقدان أجزاء من مكوناتها، وعندما تواجه هذه الصعوبة، فإن التلميذ يمكنه استيعاب الكلمة الناقصة وتوضيح الصوت الغامض وفهم الكلمة غير المفهومة

من خلال السياق الذي تم استخدامها فيه العبارة، أو بالاستعانة بالخبرات السابقة التي يمتلكها.

3-3-11- صعوبة النمذجة: تتمثل في التحديات التي تواجه التلميذ في اختيار النموذج الإدراكي المفضل له، سواء كان ذلك النموذج بصريا أو سمعيا أو حركيا لمسيا، فبعض الأطفال يفضلون تعلم اللغة من خلال الاستماع والترجمة، بينما يفضل البعض الآخر تحليل الكلمات وجزئها إلى حروفها قبل النطق به. **(كيرك، كالفنت، 1998)**

3-4- العوامل المؤثرة في الإدراك: بالرغم من أن المثيرات التي تثيرنا قد تكون متشابهة، إلا أن استجابتنا لهذه المثيرات تختلف من فرد لآخر بسبب العديد من العوامل التي تؤثر في عملية الإدراك. ومن بين هذه العوامل ما يلي:

- الدافعية: هي الطاقة النشطة التي تنبع من قوى داخلية وخارجية، وتتحد في العمل معا.

- الخبرة السابقة: تلعب الخبرات السابقة دورا كبيرا في عملية الإدراك، إذ تساعد الفرد على اكتساب مزيد من المعرفة والفهم.

- العوامل الوراثية: تؤثر العوامل الوراثية على نمو الإدراكي، حيث تسهم السلامة الجسدية والحسية في تعزيز عملية الإدراك بشكل صحيح.

- الميول والإتجاهات: يؤثر الميول والإتجاهات على عملية الإدراك، حيث إننا نتمكن من إدراك الأشياء التي نعرفها جيدا ونميل إليها ونحبها بشكل أسرع من غيرها.

- الحالة المزاجية والانفعالات: تؤثر الحالة المزاجية والانفعالات على الفرد وتؤثر على تفسيره للمثيرات الحسية التي يتعرض لها.

- اتجاهات الفرد وقيمه: تؤثر اتجاهات الفرد وقيمه على تنظيم العمليات الدفاعية والانفعالية والإدراكية والمعرفية، وتنعكس في سلوكه.

– الحالة الصحية للفرد: تؤثر الحالة الصحية للفرد على عملية الإدراك، إذ تؤثر الأمراض الجسدية والنفسية على قدرة الفرد على إدراك المثيرات المحيطة به. **(عبد الحليم،2017، 83–84)**

3–5– علاج الإدراك: تعتمد عملية علاج صعوبات الإدراك على تحديد نوع ودرجة الإصابة في الإدراك، وذلك يتم التحقق منها من خلال إجراء الاختبارات والمقاييس المختصة بهذا الشأن. يتم ذلك لعلاج مشاكل الإدراك التي قد تشمل ما يلي:

3–5–1– علاج صعوبة الإدراك والتميز البصري: يطلب الأستاذ من التلميذ معرفة أوجه الشبه وأوجه الإختلاف في الأنشطة، ويمكن تقسيم الأنشطة التي من شأنها علاج صعوبات الإدراك والتمييز البصري إلى:

– الأنشطة المتعلقة بالتمييز البصري.

– تحسين الذاكرة البصرية.

– تحسين التركيز البصري.

3–5–2– علاج صعوبة الإدراك والتميز السمعي: يدرب الأستاذ التلاميذ على التمييز بين الأصوات المختلفة بواسطة مجموعة من البرامج والأنشطة، حيث يمكن تقسيم هذه الأنشطة التي من شأنها تحسين صعوبات الإدراك والتمييز السمعي كما يلي:

– التمييز السمعي.

– الذاكرة السمعية.

– التركيز السمعي.

3–5–3– علاج صعوبات الإدراك الحركي: يطلب الأستاذ من التلاميذ تنفيذ مجموعة من الأنشطة، حيث تتضمن هذه الأنشطة الحركات الدقيقة والحركات الكبيرة.

3-5-4- علاج صعوبات الإدراك اللمسي: من خلال عرض مجموعة من الأنشطة تتمثل في أشياء ملساء وخشنة؛ حارة وباردة ودافئة وأشكال بأحجام مختلفة وغيرها.

3-5-5- علاج صعوبة التآزر البصري الحركي: يقوم الأستاذ بطلب من التلاميذ بإعادة تكوين أشكال بسيطة مثل: خط عمودي، خط منكسر، مستطيل، دائرة.....

3-5-6- علاج صعوبة التسلسل: يقوم الأستاذ بقراءة سلسلة من الأرقام ويطلب من التلاميذ إعادتها بحسب ترتيبها من الأصغر إلى الأكبر وبالعكس. **(قحطان، 268،2008-269)**

4- صعوبات الذاكرة:

تعتبر الذاكرة أحد المرتكزات الأساسية والضرورية في عملية التعلم، ولا يمكن لأي شخص في حياته العلمية والعملية الاستغناء عنها، إذ تتيح له الاستفادة من الخبرات التي اكتسبها وتعلمها في مواقف حياته اليومية.

4-1- مفهوم الذاكرة: لقد إختلفت وجهات النظر بين الباحثين في تعريف الذاكرة بشكل دقيق، فالذاكرة ببساطة هي نشاط عقلي معرفي يتمثل في القدرة على ترميز وتخزين ومعالجة المعلومات الواردة أو المشتقة، واسترجاعها عند الحاجة. **(الزيات، 369،1998)**

وتعني الذاكرة بشكل عام القدرة على دمج وتخزين واسترجاع المعلومات، حيث تتمثل هذه المعلومات في صور ذهنية وتختلف هذه الصور حسب نوع المعلومات، سواء كانت بصرية أو سمعية أو لمسية أو شمية أو حركية.**(Bun, 2004, 154)**

يعرفها عادل العدل بأنها عملية مركبة ومعقدة، وهي أحد المحددات العقلية الأساسية التي تؤثر على سلوك الإنسان، حيث تمتد هذه العملية من المواقف التي تتطلب الاستدعاء المباشر إلى المواقف التي تتضمن ظواهر تخضع للملاحظة الإكلينيكية، ولها أثر عميق في الناحية النفسية، وإذا لم تكن موجودة لما تكونت الشخصية، ولم يمكن الإدراك ولا اكتساب

العادات ولا تصور الأمور والحكم عليها والاستدلال بها، وكلما كانت الذاكرة أقوى، كان العقل أكثر اتساعا وثراء. **(العدل، 2003، 120)**

كما يشير مفهوم الذاكرة إلى الحالات الذهنية التي تبدأ بالتقاط المعلومات وتنتهي بالتعلم، ويستخدم مصطلح "الذاكرة" في الحياة اليومية لوصف عملية الانتقال من حالة ذهنية إلى أخرى، وهي وظيفة واحدة تتمثل في تخزين المعلومات فقط، وتشير الدراسات الحديثة إلى أن الذاكرة لديها بنية موحدة، ولكنها تتضمن عدة أنواعٍ مختلفة من الوظائف الذهنية. **(Hand, On, etal, 1998, 257)**

ويعرفها أحمد عكاشة كمايلي: الذاكرة هي العملية التي تستدعي بها خبراتنا السابقة سواء عن طريق التخيل أو الكلمات وتتطلب ثلاث مراحل: التعلم والاحتفاظ والاستدعاء. **(عكاشة، 2009، 225)**

أما باور وهيلجاريو فقد أشارا إلى أن الذاكرة تعني القدرة على الاحتفاظ بالخبرات السابقة واسترجاعها، أو القدرة على التذكر. **(Bower, Hilgard, 1981)**

من خلال ما سبق يمكن القول بأن الذاكرة هي قدرة الفرد على تنظيم وتخزين الخبرات المتعلمة، ومن ثم استرجاعها والتعرف عليها عند الحاجة للاستفادة منها في المواقف المختلفة.

4-2- أنواع الذاكرة: تعتبر الذاكرة من المكونات الأساسية لكافة السلوكيات الاجتماعية، وعند حدوث ضعف أو اضطراب في الذاكرة، يصبح الفرد غير قادر على التكيف مع المواقف الجديدة بسبب صعوبته في استيعاب الخبرات السابقة.

ولفهم الذاكرة بصورة أكبر من الناحية العلمية، يتم تصنيفها إلى عدة أنواع وفقا للأسس المتبعة في التصنيف، حيث تقسم الذاكرة كما يلي:

4-2-1- أنواع الذاكرة تبعا لنوع النشاط النفسي:

أ- الذاكرة الحسية العادية: وهي التي تعتمد على المثيرات التي يتلقاها الأفراد من خلال حواسهم، وتتضمن هذه الذاكرة عدة أشكال فرعية، مثل الذاكرة البصرية والسمعية واللمسية

والشمية والتذوقية، وقد يزداد تأثير بعض هذه الأشكال عند تعطل أشكال أخرى، كما هو الحال عند المكفوفين. **(سليمان عبد الواحد، 2010، 234)**

ب- الذاكرة اللفظية المنطقية: تتميز الذاكرة اللفظية المنطقية بتجسيد الأفكار والمعاني في صورة كلمات أو رموز، ويتم التعبير عن المعاني المختلفة بطريقة تجريدية من خلال العلاقات المنطقية بين الأشياء.

ج- الذاكرة الحركية: تتميز الذاكرة الحركية بالقدرة على اكتساب نماذج الحركة وتخزينها واستدعائها، وتتضمن التصورات العضلية- الحركية لشكل الحركة وسرعتها واتجاهها وتتابعها وإيقاعها وغيرها، وتلعب دورا مهما في التدريب على الألعاب الرياضية وفي اكتساب المهارات الحركية.

د- الذاكرة الإنفعالية: تتميز هذه الذاكرة بالقدرة على استرجاع الأحداث الماضية بصحبة المشاعر والانفعالات المرتبطة بها، سواء كانت إيجابية أو سلبية، مؤلمة أو مفرحة. **(أبو القاسم، 2008، 148)**

4-2-2- أنواع الذاكرة حسب المدى:

أ- الذاكرة قصيرة المدى: تعتبر الذاكرة القصيرة المدى هي التي تستقبل المعلومات من الذاكرة الحسية، ويمكن الاحتفاظ بهذه المعلومات لفترة تتراوح بين 15 إلى 30 ثانية، ما لم يتم تكرار وإعادة تقديم هذه المعلومات مرة أخرى. **(عبد القوي، 2001، 183)**

تتميز الذاكرة القصيرة المدى بالاحتفاظ بالمعلومات اللفظية، مثل الأصوات بدرجة أكبر من الأفكار والمعاني، كما تلعب دورا حيويا في العمليات المعرفية، وتشكل جزءا متكاملا من نظام معالجة المعلومات، ويمكن زيادة سعة ومدة معالجة هذه الذاكرة من خلال التدريب والتكرار والترميز دون حد زمني محدد. **(العتوم،131،2004)** كما تتميز المعلومات المخزنة في الذاكرة القصيرة المدى بالاستعداد الفوري وغير الواعي، ويمكن الوصول إليها بدون الحاجة إلى آلية استرجاع معينة. وتستخدم هذه المعلومات عادة في الإجابة على أسئلة فورية أو في مواجهة تحديات معرفية لحظية. **(Daniel, 2000, 47)**

ب- الذاكرة العاملة: يرى سليمان عبد الواحد أن الذاكرة العاملة هي جزء من المخ يتم فيه معالجة وتفسير المعلومات وتخزينها بشكل مؤقت للاستخدام الفوري، وتعرف الذاكرة العاملة أيضا باسم السعة العقلية وتتعلق بالقدرة على استحضار المعلومات المتعلقة بالمهمة التي يواجهها الفرد، وهذه الذاكرة تختص بالتجهيز الشعوري للمعلومات التي تكتسبها وتساعد في حل المشكلات واتخاذ القرارات وتنفيذ المهام المعقدة. **(سليمان عبد الواحد، 2010، 237)**

تعرف الذاكرة العاملة بأنها نظام حيوي وضروري لحفظ المعلومات ومعالجتها مؤقتا، وهي تلعب دورا حاسما في تمكين الفرد من القيام بالأنشطة المعرفية الأكثر تعقيدا مثل التعلم والتفكير، وتعد هذه الذاكرة أيضا مفيدة للفرد في التخطيط للمستقبل وربط الأفكار والتصورات ببعضها بطريقة متسقة وفعالة.

وبالنسبة لبادلي تمكن الذاكرة العاملة الفرد من تهيئة المعلومات الجديدة التي يستقبلها وتنشيط المعارف والإجراءات اللازمة لمعالجتها بما في ذلك الاحتفاظ بها ومعالجتها، وبفعل ذلك تساعد الذاكرة العاملة في تنظيم الأفكار والمهام والمعلومات المختلفة وتمكن الفرد من الاحتفاظ بالمعلومات المهمة واستخدامها في المستقبل، كما تمكنه أيضا من معالجة المعلومات الجديدة والمتعلقة بالمهام الحالية بطريقة فعالة ومنظمة. **(Pluchon, 2000, 20)**

وهناك فرق بين الذاكرة القصيرة المدى والذاكرة العاملة، فالذاكرة القصيرة المدى هي نظام تخزين مؤقت غير فعال وذو سعة محدودة، وتستخدم لحفظ المعلومات لفترة قصيرة جدا عادة لا تتجاوز بضع ثوان أو دقائق، أما الذاكرة العاملة فهي نظام يسمح بتخزين المعلومات مؤقتا ومعالجتها خلال النشاطات المعرفية المختلفة، وهي تتيح للفرد الاستفادة من المعلومات المخزنة في الذاكرة القصيرة المدى والعمل عليها وتحويلها إلى معلومات أكثر دقة واستخدامها في المهام الحالية، وبشكل عام تكون الذاكرة العاملة أكثر فعالية وسعة من الذاكرة القصيرة المدى. **(Polus, 2004, 10)**

جـ- الذاكرة طويلة المدى: تعتبر الذاكرة البعيدة المدى مخزنا دائما لجميع المعلومات التي نتعرف عليها في العالم من حولنا، وحسب Bosch فالذاكرة الطويلة المدى هي الوحدة التي

تمكننا من الاحتفاظ بالمعلومات والمعارف بشتى أنواعها لفترات طويلة وبشكل دائم. **(keten Bosch, 1994, 28)**

تمكننا الذاكرة الطويلة المدى من الاحتفاظ بالمعلومات لمدة تزيد عن 30 ثانية ولفترات طويلة قد تصل إلى ساعات وأيام وحتى سنوات، وتتضمن عمليات تشغيل للمعلومات المخزنة بها وعند ترميز هذه المعلومات تعتمد الذاكرة الطويلة المدى على المعاني بدلا من الألفاظ، وتقوم بتخزين المادة المخزنة بها بشكل أقرب شبها من المدركات، وبالتالي تمكننا من تذكر الأحداث والمعلومات والتجارب التي شهدناها في الماضي، وتساعدنا كذلك في تكوين صورة شاملة للعالم وتحليلها، **(عبد القوي،2001، 184)**

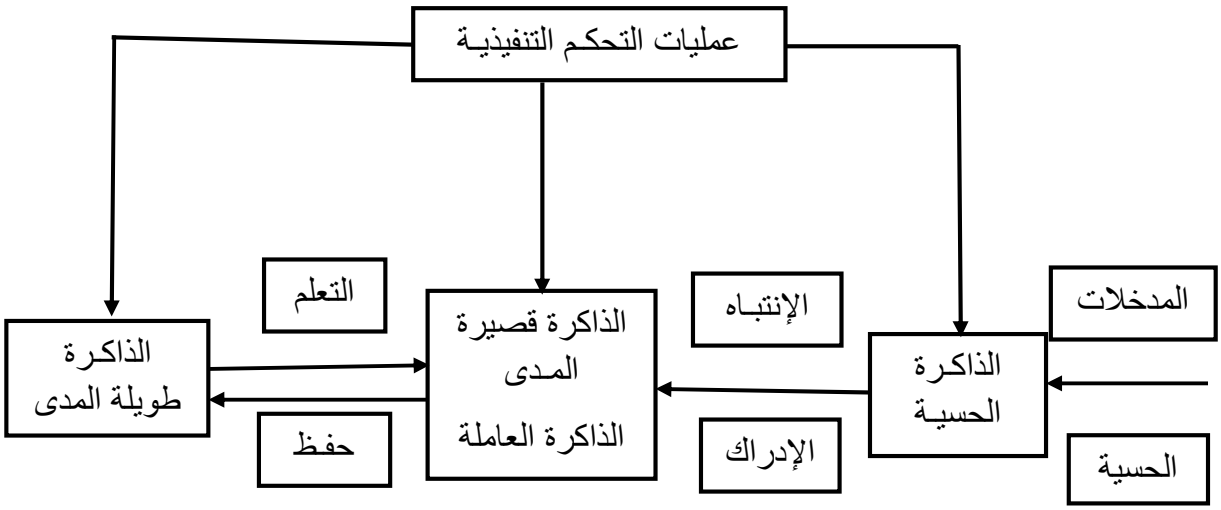
تختلف الذاكرة الطويلة المدى عن الذاكرة القصيرة المدى، حيث أن الذاكرة القصيرة المدى تقوم بالاحتفاظ بالمعلومات لفترات قصيرة ومباشرة، وتستخدم عادة للمعاملات الحالية والعمليات العقلية البسيطة، ومن ناحية أخرى تتنوع المعلومات التي تحتويها الذاكرة الطويلة المدى بشكل كبير، وتستخدم في العمليات العقلية الأكثر تعقيدا مثل الاستنتاج والتحليل. وبسبب هذه التنوعات والاختلافات، فإن الذاكرة الطويلة المدى ترتبط ارتباطا وثيقا بالتفكير والعمليات العقلية الأخرى. **(الظاهر،2004، 174)**

4-3- نظام الذاكرة: يتكون نظام الذاكرة من العناصر الآتية:

3-3-1- الترميز: هي المرحلة الأولى في عملية تخزين المعلومات في الذاكرة، وتتضمن تحويل المعلومات إلى الشكل الذي يمكن تخزينه في الذاكرة، ولكي يتم الترميز بشكل جيد يتطلب ذلك من الفرد الانتباه للمعلومات المهمة وترتيبها بشكل منطقي ومناسب للتخزين في الذاكرة.

3-3-2-التخزين أو الاحتفاظ: هو العنصر الثاني من عناصر الذاكرة فبعد ترميز المعلومات وتشفيرها يجب تخزينها والاحتفاظ بها، أما إذا أخفق الشخص في الحصول على المعلومات أو الاحتفاظ بها فإنه ينساها لأن تداخل المعلومات يؤدي إلى النسيان، فالمعلومات الجديدة قد تحد من قدرة الشخص على تركيز المعلومات المخزونة في ذاكرته. **(خصاونة،2013، 97)**

3-3-3- الاستدعاء: هو إخراج المعلومات المخزنة في الذاكرة وتحويلها إلى حيز الوعي، ويتطلب ذلك بحثا منظما عن المعلومات المطلوبة باستخدام استراتيجيات مختلفة، يجب الإشارة إلى أن بعض المعلومات يتم الاحتفاظ بها لفترة طويلة وربما تصل إلى طول العمر وعادة ما يتلقى الأطفال معلومات تفوق قدرتهم على تذكرها. **(الخطيب، الحديدي،2012)**



شكل رقم (02): يوضح نموذج معالجة المعلومات

4-4- صعوبات الذاكرة: ترتبط القدرة على التعلم بشكل كبير بالذاكرة، فعندما يكتسب الشخص خبرات تعليمية يجب الاحتفاظ بها وتراكمها واستخدامها في المستقبل في عملية التعلم.

يعاني الأطفال الذين يعانون من صعوبات في الذاكرة من ضعف في القدرة على التذكر، سواء كان ذلك في تذكر الأسماء أو الأرقام أو الحوادث أو الصور أو الأشكال، وتتأثر قدرتهم على التعلم بشكل كبير بضعف قدرتهم على التذكر القريب المدى، مما يؤدي إلى صعوبة في التعلم ويؤثر في قدرتهم على التفكير وحل المشكلات ومعالجة المواقف بشكل مناسب، هذا يضع الأطفال الذين يعانون من هذه الصعوبات في موقف أقل فاعلية مقارنة بالأطفال ذوي نفس الفئة العمرية. **(ملحم،2010)**

4-5- العوامل المسببة لصعوبة الذاكرة: يواجه الأفراد صعوبة في التذكر بسبب عدة أسباب، من بينها صعوبات في العمليات العقلية والنفسية السابقة، مثل ضعف الانتباه وعدم الاهتمام بالمعلومات التي يجب اكتسابها، وعدم فهم معنى الخبرات والتعرف على دلالتها والتفكير فيها بشكل عميق، كما تتعلق هذه الصعوبة بالاستراتيجيات التي يستخدمها الفرد في تعلم واكتساب الخبرات المختلفة، بالإضافة إلى ذلك يمكن أن تؤثر الحالة الانفعالية للفرد على قدرته على اكتساب المعلومات ومن بين هذه الحالات القلق والاضطرابات النفسية المختلفة. **(الصبورة،1993)**

4-6- تشخيص صعوبة الذاكرة: تعد عملية التذكر واحدة من العمليات العقلية المعقدة التي تتطلب وجود عدة عوامل متداخلة ومتفاعلة، ومن بين هذه العوامل المادة الدراسية التي يجب تذكرها والتي يعاني بعض المتعلمين من صعوبة في تذكرها، بالإضافة إلى العوامل التعليمية الأخرى التي تؤثر على الحفظ والتذكر والاكتساب، كما أن هناك عوامل نفسية واجتماعية وجسدية يمكن أن تؤثر على قدرة الفرد على التذكر، ولتشخيص صعوبات الذاكرة، يجب إتباع الخطوات التالية:

4-6-1- تحديد المادة أو المواد الدراسية: يقوم الاستاذ ومساعدوه بتحديد المواد الدراسية التي يواجه التلميذ صعوبة في تذكرها، حيث يمكن للتلميذ أن يعاني صعوبة في تذكر بعض الدروس ويتمكن من تذكر البعض الآخر، ولكي نحدد بالضبط نوع المادة الدراسية التي يعاني صعوبة في تذكرها يمكن أن نتبع الآتي:

- هل يجد التلميذ صعوبة في التذكر في الفصل أثناء أداء الامتحان الكتابي أو الشفوي؟

- هل نوع المادة المطلوب تذكرها من الصعوبة والتعقيد بحيث لا يستطيع فهمها واستيعابها ولذا يتعين تقسيمها إلى أجزاء مناسبة.

- هل محتوى المادة التعليمية مفهوم وذو معنى في ذهن التلميذ ويرتبط بخبراته السابقة أم غير مفهوم ويبدو غريبا بالنسبة لذخيرته المعرفية؟

– أي أنواع التذكر يعاني صعوبة فيه: السمعي أو البصري أم اللمسي أم الحركي... وهل يرتبط هذا بمشكلات في جهازه الحسي؟

4-6-2- تحديد العوامل التعليمية التي تؤثر في صعوبة التذكر يشمل النظام التعليمي داخل الفصل وطرق التدريس التي يستخدمها الأستاذ، بالإضافة إلى متابعة الأستاذ لاستذكار التلميذ وأدائه لواجباته المدرسية، ويدخل تحت هذه العوامل ما يلي:

– طريقة الأستاذ في الشرح ومدى جذبه لانتباه التلاميذ واهتمامهم بمحتوى المادة التعليمية.

– كفاءة الأستاذ واستخدامه للسبورة والوسائل التعليمية.

– مدى فاعلية التلاميذ أثناء الشرح وتعايشهم مع الأستاذ وأدائهم للنشاط التربوي.

– التطبيقات والأنشطة المختلفة التي يكلف بها التلاميذ مما يرسخ المادة العلمية في أذهانهم.

– مدى أداء التلاميذ للواجبات المدرسية التي تضمن استذكارهم للدروس.

4-6-3- تحديد العوامل الجسمية والنفسية والاجتماعية المتصلة بصعوبة التذكر: تشمل الحالة الصحية والجسمية للتلميذ، حيث يمكن أن تؤثر حالات الأنيميا أو الضعف العام الناتج عن سوء التغذية على قدرته على الدراسة والتركيز مما يؤثر على قدرته على التذكر، كما يمكن أن تؤثر الحالة النفسية للتلميذ مثل القلق والتوتر والاضطرابات النفسية المختلفة، على قدرته على التذكر، بالإضافة إلى ذلك، يمكن أن تؤثر العوامل الاجتماعية، على قدرة التلميذ على التذكر والتركيز في الدراسة.

تؤثر الإعاقات الجسمية والانفعالية والمشكلات الاجتماعية على كفاءة التعلم والتذكر، ويمكن أن تؤدي الإعاقات الجسمية البصرية والسمعية إلى صعوبة في رسوخ المعلومات وتذكرها، بينما تؤثر الإضطرابات الانفعالية مثل الاندفاعية والنشاط الزائد على تركيز التلميذ والتذكر، وتتضمن المشكلات الاجتماعية مثل الأسر الكبيرة وتدني مستواها

الاجتماعي والاقتصادي وتفكك الأسرة، بالإضافة إلى عوامل أخرى تؤثر على كفاءة التعلم والتذكر، كما تؤثر مشكلات الأقران في المدرسة والحي على التركيز والتذكر. **(أبو القاسم،2008، 151-153)**

4-7- علاج صعوبة الذاكرة: إن علاج صعوبات الذاكرة يختلف من حالة لأخرى ومن مادة تعليمية لأخرى، حيث أن الأسباب المختلفة التي تؤدي إلى صعوبة الذاكرة تتطلب استراتيجيات مختلفة للتدخل والعلاج، ومن بين هذه الاستراتيجيات المهمة نذكر ما يلي:

4-7-1- إستراتيجية الربط: هي إستراتيجية تستخدم لتحسين الذاكرة، وتعتمد على ربط المعلومات الجديدة بمعلومات سابقة أو بأحداث أو أسماء معينة، وبذلك يتم تحفيز الذاكرة على استحضار الحدث والمعلومات المرتبطة به.

4-7-2- إستراتيجية التكرار: يعتبر التكرار من الإستراتيجيات المهمة في تحسين الذاكرة والاحتفاظ بالمعلومات فيها، حيث تعتمد هذه الإستراتيجية على تكرار المعلومات بشكل مستمر حتى تتثبت في الذاكرة وتبقى حية في الذهن، ويمكن استخدام التكرار بطرق مختلفة مثل تكرار القراءة أو الاستماع للمعلومات أو الاسترجاع المتكرر للمعلومات المتعلمة وهذا ما يساعد على إطالة بقائها في الذاكرة، وبشكل عام، فإن التكرار المنتظم يساعد على طبع المعلومات في الذاكرة وتحسين الاحتفاظ بها. **(عبير عبد الحليم،2017، 79)**

4-7-3- إستراتيجية التجميع: تعتمد هذه الإستراتيجية على تنظيم المعلومات في وحدات صغيرة ومنطقية مما يساعد على تسهيل عملية التذكر والاحتفاظ بالمعلومات في الذاكرة، حيث يتم تحويل المعلومات المتفرقة وغير المنظمة إلى نظام منطقي ومتناسق، مما يجعلها أكثر سهولة ووضوحا في الذاكرة ويساعد على استحضارها بشكل أفضل عند الحاجة، ويمكن استخدام التجميع بطرق مختلفة، مثل تجميع الحروف أو الأرقام لتشكيل كلمات أو أرقام معنوية، أو تجميع المعلومات المتعلقة بنفس الموضوع في وحدات منطقية ومتناسقة.

4-7-4- إستراتيجية الكلمة المفتاحية: تعتمد هذه الإستراتيجية على اختيار كلمة أو مجموعة من الكلمات التي تعمل كمفتاح لتذكر المعلومات، وتستخدم عادة في مجالات اللغات

والشعر وغيرها من المواد التي تتطلب حفظ معلومات متعدد، وتساعد هذه الإستراتيجية في تحسين التذكر والاحتفاظ بالمعلومات حيث يتم اختيار كلمة أو مجموعة من الكلمات التي تكون سهلة التذكر وتعمل كمفتاح لاستحضار المعلومات المرتبطة بها عند الحاجة، وعادة ما تستخدم هذه الإستراتيجية لتذكر معلومات متعددة ومختلفة ويمكن استخدامها بطرق مختلفة مثل تجميع الكلمات في جملة واحدة أو ترتيبها في شكل متناسق. **(نبيل،1998، 44)**

4-7-5- إستراتيجية الحرف الأول: تعتمد على استخدام الحروف الأولى من كلمات أو جمل أو أبيات شعرية لبناء كلمة أو عبارة تعمل كمفتاح لتذكر المعلومات .ويمكن استخدام هذه الإستراتيجية في مختلف المواد التعليمية، وخاصة في المواد التي تتطلب حفظ معلومات متعددة ومتنوعة.

4-7-6- إستراتيجية التأمل: ترتبط هذه الإستراتيجية بقدرة الفرد على تكوين صورة ذهنية تخيلية للمثيرات التي يواجهها، وتتضمن الجهد الذهني الذي يبذله المتعلم للاستفادة من الخبرات المخزونة وجعلها خبرات حياتية قابلة للتذكر. **(الظاهر،2004، 142)**

4-7-7- إستراتيجية كتابة الملاحظات: إن كتابة الملاحظات تساعد على تحسين عملية الاسترجاع والتذكر للمعلومات، وتحسن من قدرة المتعلم على الاحتفاظ بالمعلومات وتذكرها بشكل فعال، لأنه عند كتابة الملاحظات يتم تسجيل المعلومات بشكل مرتب ومنظم ويساعد ذلك على تسهيل عملية الاسترجاع في وقت لاحق، كما أن كتابة الملاحظات تعمل على تعزيز الانتباه والتركيز على المعلومات المهمة، وهو ما يساعد على تحسين الذاكرة.

وتشير الدراسات إلى أن استرجاع المعلومات يفوق سبع مرات في حالة كتابة الملاحظات مقارنة بعدم تسجيلها، وهذا يعني أن كتابة الملاحظات تعتبر إستراتيجية فعالة لتحسين الأداء التعليمي وتحسين عملية التذكر والاسترجاع. **(أبو حطب، آمال الصادق، 1990، 40)**

5- صعوبات التفكير:

يحتل التفكير مكانة رئيسية في حياة الإنسان العملية والعلمية، إذ يمكن التفكير من إيجاد حلول مناسبة للمشكلات النظرية والعملية التي يواجهها الإنسان في الحياة اليومية والمجتمعية والتي تتجدد باستمرار، فالتفكير يمثل أداة العقل وأسلوبه الذي يمكننا من إحداث أي تغيير فعال في الحياة، لذلك يحرص الإنسان دائما على البحث عن طرق وأساليب جديدة تمكنه من تجاوز الصعوبات والوصول إلى حلول للمشكلات وإنارة الطريق في رسم المستقبل.

5-1- مفهوم التفكير: يشير فتحي الزيات (1995، 211) إلى أنه بالرغم من أن التفكير يمثل أولوية في الاهتمام لدى علماء النفس المعرفي، إلا أنه لا يوجد تعريف محدد لمفهوم التفكير، والقول أن التفكير هو نوع من العمليات المعرفية أو أن العمليات المعرفية هي ضرب من التفكير؛ قول لا يبعدنا كثيرا عن تصور ماهية التفكير.

يذكر رويرتسولسو (2000، 252) أن التفكير هو العملية التي يتم من خلالها تشكيل التمثيل العقلي الجديد، وذلك بتحويل المعلومات عن طريق التعامل المعقد بين الخصائص العقلية لكل من الحكم والتجريد والاستدلال والتخيل وحل المشكلات .وبما أن التفكير ينطوي على تحليل وتعلم وتجريب وابتكار، فإنه يساعد في تطوير القدرات الإدراكية والذهنية لدى الإنسان، ويساعده على التعامل مع التحديات والمشاكل التي يواجهها في الحياة بطريقة فعالة ومنطقية.

يعرف نبيل عبد الهادي وآخرون التفكير بأنه عملية شاملة يتم من خلالها معالجة المدخلات الواردة من البيئة عبر الحواس الخمسة، ويمكن استخدامها لتكوين الأفكار والمواقف والاستدلال والحكم عليها، وتتضمن هذه العملية الإدراك والخبرة السابقة، والمعالجة الواعية والاحتضان والحدس، ويتم من خلالها اكتساب الخبرة وتعديل بعض المواقف الطارئة. **(عبد الهادي وآخرون، 2003، 97)**

وقد عرف دي بونو (1989) التفكير بأنه: استكشاف مترو أو متبصر للخبرة من أجل الوصول إلى هدف، وقد يكون هذا الهدف فهما أو اتخاذ قرار أو تخطيطا أو حل مشكلة أو الحكم على شيء ماء وهو المهارة العملية التي يمارس بها الذكاء نشاطه اعتمادا على الخبرة.

ويمكن القول بأن التفكير هو سلسلة من الأنشطة العقلية التي يقوم بها المخ عندما يتعرض لمثير يتم استقباله عن طريق واحدة أو أكثر من الحواس الخمسة، وتشمل هذه الأنشطة عمليات التحليل والتفسير والتكيف والتخيل والحكم وحل المشكلات، ويتم تنفيذها بطريقة متسلسلة ومتداخلة فيما بينها.

5-2- خصائص التفكير: من خلال الملاحظة اليومية لسلوك الأفراد وخاصة في سياق التعليم، يوجد اختلافات واضحة في خصائص تفكيرهم، فبعض الأفراد يتميزون بسرعة التفكير، والأصالة في الأفكار، والمرونة العقلية، والعمق في التحليل، في المقابل بعض الأفراد يتميزون ببطء التفكير، وعدم القدرة على تجاوز الأطر والقوالب المعتادة التي تم حفظها، وبالتالي يواجهون صعوبة في فهم العلاقات الجوهرية بين ظواهر متشابهة، على الرغم من أن تلك الظواهر ترتبط بعلاقات مشتركة، لذا يمكن الاعتبار أن هناك عدة خصائص تتعلق بالفروق الفردية في التفكير بين الأفراد من بينها ما يلي :

5-2-1- الأصالة: تتجلى الأصالة في التفكير في القدرة على رؤية المشكلة وتحديدها بوضوح، وعرضها على شكل مسألة قابلة للحل. وتعتمد على القدرة على إيجاد حل ملائم وجديد ومبتكر للمشكلة، باستخدام المهارات والقدرات المتاحة، وبحسب ما أشار إليه (جيلشورد)، يتعلق الأمر بإنتاج ردود فعل غير مألوفة تتميز بالتفكير العميق والذكاء والبراعة على المدى البعيد.

وباستخدام الأصالة في التفكير يمكن للفرد تجاوز الحلول التقليدية والمألوفة، والبحث عن طرق جديدة ومبتكرة للتعامل مع المشكلات يتطلب ذلك القدرة على التحليل العميق للمعلومات، واستخدام المنطق والابتكار للوصول إلى حلول فعالة وذكية.

5-2-2- المرونة: مرونة التفكير تعني القدرة على تغيير وتعديل الأفكار والمفاهيم بطرق مختلفة، سواء في المعنى والتفسير والاستخدام، أو فهم المسألة، أو إستراتيجية في العمل، يتمثل هذا التغيير في تحويل الاتجاه العقلي بحيث يساعد على إيجاد حل مناسب وفعال لشروط المسألة المطروحة للتفكير، وقد قسم (جيلفورد) مرونة التفكير إلى نوعين رئيسيين: المرونة التلقائية والمرونة التكيفية، حيث أن المرونة التلقائية تشير إلى القدرة على إجراء تغييرات فطرية وتلقائية في الأفكار والتفكير دون الحاجة إلى جهد مبالغ فيه، وتتضمن هذه المرونة تفاعلا ذكيا وسريعا مع المعلومات والمواقف المختلفة، مما يسمح برؤية جوانب جديدة وأفكار مبتكرة.

5-2-3- السرعة (الطلاقة): إن السرعة في التفكير تكون ضرورية في الحالات التي تتطلب اتخاذ قرارات هامة في وقت قصير مثل الحروب والكوارث والمفاجآت المختلفة، في مثل هذه الحالات يكون الوقت محدودا ويتطلب الاستجابة السريعة واتخاذ القرارات العاجلة للتصرف بفعالية وتحقيق النتائج المطلوبة.

تتأثر السرعة في التفكير بعدة عوامل من بينها العوامل الانفعالية، فالتوتر والقلق قد يؤثران على سرعة التفكير، حيث يمكن أن يعوقا تدفق الأفكار ويسبب بطئا في التحليل وضعفا في الأداء، ومع ذلك يختلف تأثير الانفعالات والتوتر والقلق من شخص لآخر، فقد يحفز بعض الأفراد على زيادة سرعة التفكير وتحقيق نتائج أفضل، في حين يمكن أن يؤثر سلبا على آخرين. **(خصاونة، 2013، 125-127)**

5-3- أنواع التفكير: هناك تصنيفات كثيرة لأنواع التفكير، فقد صنف الكونين التفكير إلى ثلاثة أنواع وهي:

5-3-1- التفكير الحسي-الحركي: وهو نمط التفكير السائد لدى الأطفال في السنوات الثلاث الأولى من عمرهم، حيث يتعرفون على العالم من خلال الحركات والأفعال التي يقومون بها ويستخلصون المعارف من خلال الحواس الحسية والحركات المادية، ويعد النشاط الحسي-الحركي هو الأساس والنشاط الأول الذي يتم من خلاله تطوير التفكير النظري لدى الأطفال، ويتميز التفكير الحسي-الحركي بالتركيز على الأشياء الملموسة وغير النظرية، ويعمل على تنمية التفكير المنطقي والإبداعي والتخيلي لدى الأطفال، ويتم تعزيز هذا النوع من التفكير من خلال اللعب والتفاعل مع الأشياء والأشخاص في البيئة المحيطة بالطفل.

5-3-2- التفكير الحسي-الصوري: يعتبر النمط الأول من التفكير الذي يظهر لدى الأطفال في سن ما قبل المدرسة أي في الفترة بين ثلاث إلى ست سنوات، ويتميز بالاعتماد على الصور والمشاهد الذهنية لفهم العالم، يتحول التفكير الحسي-الصوري بشكل تدريجي من الاعتماد على الحركات والأفعال الملموسة إلى الاعتماد على الصور الذهنية والرموز لفهم الأشياء والأحداث.

5-3-3- التفكير المجرد: يظهر هذا النوع من التفكير لدى الأطفال في المرحلة الابتدائية خصوصا في الصفوف الأولى، حيث يعتمد هذا النوع من التفكير على المفاهيم والأحكام المجردة ويتجاوز حدود المعرفة الحسية، ولكنه لا يزال يحتفظ بالعلاقة بين الإحساسات والإدراكات والتصورات. **(خصاونة، 2013، 129-130)**

كما يمكن تصنيف التفكير من حيث فاعليته إلى نوعين (جروان، 2012):

أ- تفكير فعال: وهو نوع يتحقق فيه شرطان:

- تتبع فيه أساليب ومنهجية سليمة بشكل معقول.
- تستخدم فيه أفضل المعلومات المتوافرة من حيث دقتها وكفايتها.

يعتبر التدريب كأساس لفهم الأساليب والمنهجيات المناسبة لتطوير هذا النوع من التفكير، ويحتاج أيضا إلى تطوير المهارات المعرفية والذهنية المتعلقة بهذا النوع من التفكير، ويمكن تحقيق ذلك من خلال توفير برنامج تعليمي يركز على تنمية مهارات التفكير المجرد

وتوجهاته الفردية، حيث يتم تطوير هذه التوجهات لدى الأفراد بالتدريب على مهارات التفكير المجرد، مثل تطوير القدرة على التحليل والتمييز والتصنيف والتعبير عن المفاهيم بشكل دقيق وواضح، ويتحقق ذلك من خلال استخدام أساليب تعليمية متعددة مثل :الألعاب التعليمية والتدريبات العملية والنقاشات الجماعية.

ب- التفكير غير الفعال: يشير إلى نوع من التفكير الذي يعتمد على مخالطات وافتراضات وحجج غير متصلة بالموضوع، ولا يتبع منهجية واضحة ودقيقة، ومن بين السلوكيات المرتبطة بالتفكير غير الفعال ما يلي:

- التضليل وسوء استخدام الدعاية لتوجيه النقاش بعيدا عن الموضوع.
- اللجوء إلى القوة بغرض إجهاض الفكرة.
- إساءة استخدام اللغة بقصد أو بغير قصد للابتعاد عن صلب المشكلة.
- التردد في اتخاذ القرار.
- اللجوء إلى حسم الموقف على طريقة صم أو خطا، مع إمكانية وجود عدة خيارات.
- وضع فرضيات مخالفة للواقع.
- التبسيط الزائد للمشكلات المعقدة.

5-4- صعوبات التفكير: تعني القصور في المعالجة العقلية للوارد الحسي بهدف تكوين الأفكار والاستدلال عليها أو الحكم عليها، ومن السلوكيات العديدة التي يمكن أن تظهر عن الفرد والتي يتضح منها أنه يعاني ن صعوبة في التفكير ما يلي:

- يجد صعوبة في التوصل لحل مشكلة بسيطة.
- لا يمكنه تحديد الهدف المراد الوصول إليه.
- غير قادر على ترتيب الأفكار للوصول إلى حل مناسب.
- غالبا ما يكون لديه أسلوب واحد لأداء الأشياء؛ ويجد صعوبة في تنويع الأداء.
- لا يتمكن من وضع تصور الخطوات معينة لحل مشكلة تواجهه.
- عدم قدرته على أن يتأكد من سلامة حله للمشكلة.

ويشير يوسف قطامي (2002) إلى أن التلاميذ ذوي صعوبات التعلم يجدون صعوبات في الآتي:

- صعوبة في تغيير الإستراتجية المستخدمة عندما تدعوا الحاجة إلى ذلك.
- صعوبات في الاستدلال على صحة المعلومات المتوفرة.
- صعوبة في التنبؤ.
- صعوبة في التخطيط.

5-5- العوامل المساهمة في إضطراب التفكير: يشير سلوك الأشخاص إلى وجود صعوبات في عملية التفكير لديهم قد يحتاجون إلى وقت طويل لتنظيم أفكارهم قبل الاستجابة، وربما يمتلكون القدرة على التفكير الحسي ولكن يعانون من ضعف في التفكير المجرد. يعتمدون بشكل زائد على المعلم ويواجهون صعوبة في التركيز، بالإضافة إلى ذلك، يمكن أن يواجهوا صعوبات في تطبيق المعرفة التي يتعلمونها. توجد عدة أسباب تؤدي إلى اضطراب التفكير يمكن إيجازها فيما يلي:

أ- الاندفاعية: إن الإندفاعية وعدم التروي وعدم التفكير الجيد في الأمور يمكن أن يؤديان إلى وقوع الأخطاء والإنزلاقات في إتخاذ القرارات.

ب- الاعتماد الزائد على الآخرين وشعوره بنقص الثقة بالنفس.

ج - عدم التركيز وتشتت الانتباه وتناثر الاهتمام بين مختلف جوانب المسائل، والتحرك بسرعة بين موضوع وآخر دون اكتساب فهم كاف للموضوع الأول، يعوق تكوين فهم عميق ولا يساهم في إيجاد حلول للمشكلة.

د- عدم المرونة والتصلب يحد من قدرة الشخص على الابتكار وحل المشكلات التي يواجهها، وقد يؤدي ذلك إلى اضطرابات في الشخصية.

هـ- ضعف القدرة على تنظيم المدركات الحسية وتصنيفها في فئات ذات معنى يمكن أن يؤدي إلى عدم فهم الدلالات والمعاني الخاصة بالأمور التي يتعامل معها الفرد.

و- المقاومة لمحاولة التفكير والتجنب من التعامل مع المشكلات في سعي للراحة الذهنية قد يؤدي إلى تجاهل المشكلات وتأجيل حلها، بدعوى أنها ستحل بنفسها. **(نبيل، 1998، 46)**

5-6- أدوات التفكير: إن عملية التفكير تتطلب مؤازرة المدركات الحسية والصور والمفاهيم والإشارات والصيغ وتتمثل هذه الأدوات في:

5-6-1- الإدراك الحسي: إن المدركات الحسية تلعب دورا حاسما في تفعيل وتعزيز التفكير، إنها توفر المادة الأولية التي يستند إليها العقل للتفكير والتحليل واتخاذ القرارات، عندما يتلقى العقل معلومات من خلال الحواس المختلفة، مثل البصر والسمع واللمس والشم والذوق، يتم تحويل هذه المدركات الحسية إلى معلومات قابلة للتفكير.

بالإضافة إلى ذلك، المدركات الحسية تثير التفكير وتستحثه عن طريق إيصال المعلومات الهامة والمثيرة للاهتمام لذا، يمكن القول إن المدركات الحسية تعتبر الأساس والمحرك للتفكير، حيث توفر المادة الأولية وتثير العقل للتحليل والاستدلال واتخاذ القرارات.

5-6-2- الصور: تعتبر نوعا من الرموز التي يمكن استخدامها في التفكير، ويمكن للصور أن تعبر عن الأفكار والمفاهيم وتساعد في تمثيلها بشكل بصري إذا كان لدى شخص خبرات سابقة أو معرفة تدور في ذهنه، فقد يرتبط ذلك بصور أو لقطات توضيحية في العقل.

تستدعى الصور عادة من خلال جهد واع، حيث يقوم الشخص بتصور الصورة أو إعادة إنتاجها في عقله، ومع ذلك قد يحدث أيضا استدعاء صور بشكل لا إرادي حيث تظهر الصور في العقل دون جهود واعية لاستحضارها.

هناك أيضا دراسات تشير إلى أن الصور ليست ضرورية للتفكير، ويمكن لبعض الأفراد استخدام رموز أخرى في تفكيرهم بدلاً من الصور، فالتفكير يمكن أن يتم باستخدام العديد من الوسائل الأخرى مثل اللغة والمفاهيم اللفظية والرموز الرياضية أو الرموز العقلية الأخرى، بالتالي يمكن القول إن الصور لها دور مهم في التفكير، إما كونها تمثيلا بصريا للأفكار والمفاهيم أو بوصفها رموزا يمكن استدعاؤها في العقل، ومع ذلك فإنه ليس من

الضروري الاعتماد على الصور فقط في التفكير، ويمكن استخدام رموز ووسائل أخرى أيضا.

5-6-3- المفاهيم: المفاهيم هي التجسيد المجرد للتجارب السابقة والمعرفة، تعتبر المفاهيم أفكارا مجردة تبنى على الإدراك الحسي والخبرات السابقة، وتستند المفاهيم إلى التجريد، حيث يتم استخلاص العناصر المشتركة والأساسية من التجارب المتعددة وتجميعها في فكرة عامة تمثل المفهوم.

يتميز المفهوم بأنه عقلي وغير مرتبط بتجارب محددة أو حوادث فردية ويمكن استخدام المفاهيم لتوسيع حدود التفكير وتجميع المعرفة من الماضي والحاضر والمستقبل، كما تعتبر المفاهيم أساسية في تصنيف الأشياء وتنظيم المعلومات، حيث يتم تصنيف العناصر والأفكار والأحداث وفقا للمفاهيم المعرفية المتاحة.

بشكل عام، يمكن القول إن المفاهيم تلعب دورا حاسما في التفكير والتصور والتصنيف، حيث تساعد في تجميع المعرفة وتبسيطها وتوسيع نطاق التفكير ليشمل العديد من الجوانب المختلفة للواقع. **(يوسف إبراهيم، 2010، 250)**

6- صعوبات اللغة الشفهية:

تعتبر اللغة جانب أساسيا في الحياة الاجتماعية، لأنها تشكل أساس العلاقات والتفاعلات بين أفراد المجتمع، فاللغة تعتبر سلوكا لفظيا يتطور من خلال التأثيرات المحيطة، حيث يتعلم الأطفال الكلام عن طريق المحاكاة والتعزيز، ويسهل لديهم تعلم رموز اللغة عن طريق التطور الطبيعي للنطق منذ الولادة حيث يبدأ الطفل بالصراخ ويتقدم ذلك خلال مراحل النمو المختلفة.

6-1- تعريف صعوبات اللغة الشفهية: يؤكد كل من بنستين وتجرمان على أهمية تعلم أصوات حروف الكلام كمفتاح لاكتساب اللغة، فكل لغة تحتوي على أصوات مميزة تشكل الأحرف والكلمات والجمل، وتعتبر الأصوات بناء أساسيا للتواصل اللغوي، لذلك من

الضروري تدريب الأطفال على تمييز وإصدار هذه الأصوات اللغوية لتطوير قدراتهم اللغوية ونطقهم الصحيح.

تعرف موسوعة التربية الخاصة صعوبات اللغة: بأن التكوين اللغوي لدى الطفل بصورة أقل من المتوقع وذلك بناء على العمر الزمني والجنس والذكاء، لذا يعتبر التأخر اللغوي إخفاقا في تعلم اللغة في الوقت المتوقع، ويتميز ببطء في اكتساب المهارات اللغوية، تتطور لغة الأطفال الذين يعانون من صعوبات لغوية وفقا للتسلسل الطبيعي، ولكن بوتيرة أبطئ من تلك التي يتعلم بها الأطفال الآخرون. **(هلا السعيد،2014)**

كما يقصد أيضا بصعوبات اللغة إلى الصعوبة في إنتاج أو إستقبال الوحدات اللغوية، بغض النظر عن البيئة التي يتواجد فيها الفرد، حيث يمكن أن تتفاوت هذه الصعوبات في مدى تأثيرها، حيث قد تتراوح بين صعوبات شديدة تتسم بعدم القدرة على إنتاج أو استيعاب اللغة بشكل كامل وصولا إلى وجود صعوبات متفاوتة في مجالات النحو واستخدام اللغة الوظيفية. **(إبراهيم الزريقات، 2005، 109)**

يمكن تعريف صعوبات اللغة الشفهية أيضا على أنها خلل وظيفي ناتج عن خلل في العمليات العقلية الأساسية؛ أين تتمثل صعوبات النمو اللغوي عند الأطفال في مشكلات تتعلق ب: علم أصوات الكلام، وعلم الصرف وبناء الجملة وتركيبها وعلم دلالات الألفاظ وتطورها وكذلك في المحتوى والشكل والاستخدام. **(أحمد السرطاوي، 2020، 250)**

كما يمكن تعريفها بأنها خلل وظيفي واضح في قدرة الطفل على نطق الكلام أو إخراج الصوت، أو نقص الطلاقة اللغوية أو عجز عن تطوير لغته الاستيعابية أو لغته التعبيرية. **(عبد المجيد، 2011، 257)**

أما فتحي الزيات فيقول: تأثير القدرات اللغوية والمفاهيم اللغوية لدى الأطفال على عملية تعلمهم وفهمهم للنصوص المكتوبة يمكن أن يكون كبيرا، وقد يكون لدى بعض الأطفال فهما للغة المنطوقة أو المسموعة، ولكنهم يواجهون صعوبة في استخدام اللغة في التعبير وتنظيم الأفكار، يظهر ذلك بشكل واضح في سوء استخدامهم للكلمات والمفاهيم، ويشير إلى وجود انفصال ملموس بين الفكر واللغة هذه الصعوبات اللغوية تعرف عادة بالاضطرابات اللغوية، وتلعب دورا مهما في صعوبات القراءة، وخاصة في صعوبات الفهم القرائي. **(الزيات، 2008، 60)**

مما سبق يمكن القول بان صعوبات اللغة الشفهية هي صعوبات تتعلق بفهم واستيعاب اللغة الإستقبالية وصعوبات التعبير عن الأصوات الخاصة بالكلام، وعموما هي مشكلات تتعلق بصعوبات في إصدار أصوات الكلام، وتكوين الكلمات وبناء الجمل وإيجاد الكلمات، وكذا صعوبات في استخدام اللغة.

6-2- مراحل نمو اللغة الشفهية: طبقا لنظرية جان بياجيه لتطور العقلي العام فقد أوضح أن التطور اللغوي بواسطة عمليات التنسيق والانتقال، وذلك من خلال عمليات التمثيل Accommodation والمواءمة Assimilation التي تعتبر عمليات معرفية. فاللغة تعتبر تمثيلات رمزية ذهنية للخبرات التي يكتسبها الطفل أو التي يتفاعل معها. **(شقير، 2005)**

6-2-1- المرحلة قبل اللغوية:

أ- مرحلة البكاء والصراخ: ينطلق الطفل بصوت الميلاد الأولي الذي يعكس بداية عملية التنفس نتيجة تدفق الهواء في جهاز التنفس، في البداية تكون الصرخات عشوائية وغير متحكم بها وتعتبر ردود فعل غير إرادية، ومع مرور الوقت بعد ولادة الطفل يصبح البكاء مرتبطا بحالته الانفعالية، وتتغير نغمة البكاء ونمطه بناء على الظروف المحيطة والتحديات التي يواجهها الطفل.

ب- مرحلة المناغاة: قوم الطفل بإصدار أصوات أو مقاطع صوتية ويكررها بشكل متكرر، وتمتد هذه المرحلة عادة من الشهر الرابع أو الخامس تقريباً حتى الشهر الثامن أو التاسع، هذه المرحلة تعتبر جزءا من تطور اللغة لدى الطفل، حيث يتعلم الطفل استخدام أصواته وتكرارها بشكل متكرر كجزء من تجربته في التواصل وتطوير مهاراته اللغوية.

جـ- مرحلة التقليد: تعتبر مرحلة التقليد من المراحل الهامة في تطور اللغة لدى الطفل، التي تبدأ عادة في الشهر الحادي عشر من عمر الطفل، يبدأ الطفل في التعبير عن رغبته في محاكاة وتقليد الأصوات، ويزداد اهتمام الطفل بممارسة الكلام ويحاول تقليد الأصوات، ويفضل تقليد الأصوات السهلة التي تتوافق مع قدراته الحسية.

إن عملية التقليد تلعب دورا مهما في تعلم اللغة، وتحديدا خلال المرحلة الحاسمة التي يتم فيها التحول من الصوت العشوائي إلى الكلمات ذات المعنى، يتضح أهمية التقليد بشكل واضح عندما يظهر انعدام القدرة لدى الطفل على تعلم الكلام بسبب قلة فرص التقليد وعدم قدرته على مراقبة النماذج اللغوية المثالية.

د- مرحلة الإيماءات: يتفق علماء اللغة على أن مرحلة الإيماءات تعتبر جزءا مهما في تطور اللغة لدى الطفل، حيث يلاحظ أن الطفل يتمكن من فهم الإشارات والإيماءات المختلفة والتعبيرات الوجهية.

نلاحظ أن هذه المرحلة تأتي بعد مرحلة المناغاة والتقليد التي تم ذكرها سابقا، فبعد أن يتعلم الطفل التواصل عبر الصوت وتكرار الأصوات، يبدأ في استيعاب الإشارات اللافتة والتعابير الجسدية والوجهية للتواصل والتفاعل مع الآخرين، فإذا لم يتجاوز الطفل هذه المرحلة بشكل طبيعي، قد يشير ذلك إلى وجود تأخر في التطور اللغوي الذي يتطلب تدخلا مبكرا. **(محمود أمين، 2022، 458-459)**

6-2-2- المرحلة اللغوية: في المرحلة الأخيرة للنمو اللغوي، يستطيع الطفل فهم الكلام واستخدامه بشكل صحيح. ويجمع العلماء على ان هذه المرحلة تبدأ هذه المرحلة حوالي عمر 15 شهرًا للأطفال العاديين، وتمتد حتى عمر 38 شهرا للأطفال ذوي التأخر العقلي، يتعلم الطفل في هذه المرحلة تكوين الجمل والتعبير عن احتياجاته ورغباته بشكل أفضل، كما يبدأ أيضًا في فهم قواعد اللغة وتحسين لغته وتواصله.

لقد أشار جان بياجيه إلى أنه في نهاية المرحلة الحسية الحركية، تظهر الوظيفة الرمزية للغة لدى الطفل، وتتمثل هذه الوظيفة الرمزية في الأشكال التالية:

- اللغة المتمركزة حول الذات: يتحدث الطفل كثيرا عن نفسه ويعبر عن مشاعره واحتياجاته الشخصية.

- اللغة الاجتماعية: يركز الطفل على التواصل اللفظي مع الآخرين ويحاول إظهار ذاته، كما تنقسم هذه المرحلة إلى مراحل فرعية، وتشمل:

- فهم حديث الآخرين دون القدرة على استخدام الكلمات بشكل جيد.
- نطق الكلمة الأولى.
- تطور المهارات اللغوية.

- يبدأ مرحلة الحصيلة اللغوية بين سنتين وأربع سنوات، حيث يحدث تطور كبير في قدرة الطفل اللغوي، كما يكتسب الطفل مجموعة محدودة من الكلمات، ويتحسن نطقه ليشمل كلمات أكثر تعقيدا. غالبا ما تكون الكلمات المكتسبة في هذه المرحلة تندرج تحت فئة

الأسماء المجردة، وفي نهاية السنة الثانية يبدأ الطفل في استخدام الضمائر مثل (أنا، أنت) للإشارة إلى الذات والآخرين. **(سهير أمين، 2005، 58)**

أ- النمو اللغوي في مرحلة الطفولة المبكرة: في مرحلة الطفولة المبكرة، يتميز النمو اللغوي بتركيز الطفل على الذات واستخدام اللغة كوسيلة لتلبية احتياجاته الشخصية، بغض النظر عن مشاركتها مع الآخرين في البيئة المحيطة. يعتبر اللغة في هذه المرحلة وسيلة للتعبير عن رغباته واحتياجاته الشخصية، وقد يستخدمها للتعبير عن مشاعره وأفكاره الخاصة.

ب- النمو اللغوي في مرحلة الطفولة المتوسطة: إن النمو اللغوي في هذه المرحلة لا يقف عند الرصيد اللغوي الذي يمتلكه الطفل بل يتجاوز ذلك إلى استيعاب الطفل الأبنية الصرفية مما ينتج عن ذلك الحد من الوقوع في أخطاء بسبب التشويش الذي يترتب على وجود تفاصيل ليست ذات علاقة بمعني الأبنية اللغوية، وكذلك يلاحظ أن الأطفال في هذه المرحلة قادرون على استخدام قواعد النحو الصحيحة إذا طلب منهم ذلك حتى وإن كانوا لا يستعملونها في أحاديثهم اليومية.

أما فيما يخص محتوي الكلام والمضامين التي نجدها في لغة الطفل في هذه المرحلة فهو أقل تمركزا حول ذاته أكثر من أطفال ما قبل لمدرسة. **(علي أبو جاد، 2006)**

جـ- النمو اللغوي في مرحلة الطفولة المتأخرة: في هذه المرحلة، يلاحظ زيادة في الرصيد اللغوي للطفل وفهمه للغة، حيث يصبح الطفل أكثر قدرة على التمييز والاختلاف بين الكلمات، ويتمكن من التعبير عن التشابهات والتماثلات اللغوية، يكتسب القدرة على فهم المعاني بشكل أعمق ويتقن مهارات التعبير والجدل المنطقي بشكل أفضل.

بالإضافة إلى ذلك، يتقدم الطفل في هذه المرحلة في مهارات القراءة، يتعلم قواعد القراءة ويصبح قادرا على قراءة الكلمات والجمل بشكل أكثر سهولة وفهمها، كما يزداد إتقانه للمفردات والأفكار اللغوية المعقدة.

6-3- تصنيف صعوبات اللغة الشفهية:

6-3-1- صعوبات اللغة الإستقبالية: هي قدرة الدماغ البشري على استقبال الرسائل اللغوية من خلال مختلف حواسنا ومن ثم تحليلها وفهمها واستيعابها، حيث يستند الدماغ في هذه العملية على مخزون غني من الرموز اللغوية والمفاهيم المختلفة المخزنة في الذاكرة، وبناء على هذا المخزون يقوم الدماغ بربط الكلمات التي نسمعها بالأشياء والأفعال والخبرات التي

تعبر عنها تلك الكلمات، لذا تعد اللغة الاستقبالية عملية فهم وتحليل للإشارات والرسائل اللفظية وغير اللفظية التي نتلقاها، استنادا إلى معنى الرموز والمفاهيم المخزنة في الذاكرة الشخصية والتجربة الشخصية.

أما صعوبات اللغة الاستقبالية فتتمثل في فشل الطفل في فهم الأوامر أو المهمات التي يتلقاها من طرف الآخرين، وعدم القدرة على ربط الكلمات المنطوقة مع الأشياء والمشاعر والخبرات والأفكار.

ومن أهم الأعراض التي تظهر على الطفل الذي يعاني من صعوبات في اللغة الشفهية هي:

- فشل القدرة على ربط الكلمات المنطوقة بالأشياء، والأعمال، والمشاعر، والخبرات، والأفكار.
- يفتقر إلى لغة تكفيه للتعبير عن الأشياء بشكل كامل.
- يعاني من نقص في اللغة التي تمكنه من التعبير عن الأشياء بشكل شامل.
- صعوبة الاستقبال السمعي.
- قد يخلط الطفل في مفهوم الزمن، كأن يقول ذهبنا إلى السوق غدا.
- صعوبة في إتباع التعليمات والأوامر. **(خصاونة، 2013، 158-159)**

6-3-2- صعوبات اللغة التعبيرية: تتمثل هذه الصعوبات في سوء تنظيم الكلمات وصعوبة التعبير عن الأفكار بشكل صحيح، فعندما يتحدث الطفل قد يستخدم جملا غير مفيدة ويجد صعوبة في تنظيم الكلمات ليعبر عن أفكاره بشكل كامل، قد يلاحظ أيضا أن كلامه يتضمن حذف بعض الكلمات وعدم تعريفها بشكل صحيح، واستخدام الكلمات والأفعال في أماكن غير مناسبة. **(حسن عاشور، 2015، 166)**

لقد حدد جونسون ومايكل بست (1967) نمطين متميزين لصعوبات اللغة التعبيرية:

- النمط الأول: يتميز بصعوبة اختيار الكلمات واسترجاعها، ويرجع ذلك إلى اضطراب في الذاكرة السمعية وقدرة الاسترجاع، حيث يعد استعادة الكلمات جزءا هاما في عملية التعبير.
- النمط الثاني: يتميز بصعوبة في بناء الجمل وتركيبها، حيث يستطيع الأطفال في هذا النمط استخدام كلمات منفردة وعبارات قصيرة، ولكن يواجهون صعوبة في تنظيم الكلمات والتعبير عن أفكارهم في جمل كاملة، يتميز كلامهم بحذف الكلمات وتحريفها واستخدام

أشكال غير صحيحة للأفعال وأخطاء قواعدية تتعلق بمعاني الكلمات، وقد يعاني الطفل في هذا النمط من:

- المحدودية في عدد المفردات.
- عدم استغلال الخبرات السابقة.
- عدم النضوج في الكلام.
- رفض الطفل الكلام.

6-3-3- صعوبات في أنظمة اللغة: تواجه اللغة صعوبات في أنظمتها المختلفة. فاللغة تعتمد على قواعد محددة ومتفق عليها من قبل أفراد المجتمع، وتوزع هذه القواعد على عدة مستويات، وهي:

أ- صعوبات النظام الصوتي (الفونولوجي): هي جزء آخر من صعوبات اللغة التعبيرية الشفهية، يتعلق النظام الصوتي بتنظيم الأصوات الأساسية وكيفية تجميعها لتشكيل الكلمات والجمل في اللغة، يركز هذا المستوى على مكان وطريقة تشكيل الأصوات وحالة الأوتار الصوتية أثناء تشكيل الصوت.

يمكن أن تؤدي صعوبات النظام الصوتي إلى عدم وضوح النطق وفهم الأصوات بشكل صحيح، مما يؤثر على التواصل اللفظي والفهم السليم للكلمات والجمل، تلك الصعوبات قد تحتاج إلى تدخل خاص من قبل مختصي النطق واللغة لتحسين قدرة الشخص على إنتاج وفهم الأصوات الصوتية بشكل صحيح. **(عمايرة، الناطور، 2012)**

ب- صعوبات النظام المصرفي (المورفولوجي): تتعلق بصعوبات الأطفال في تصريف الكلمات وفهم قواعد بناء الكلمات. النظام الصرفي يتحكم في طريقة تشكل الكلمات وترتيب الأصوات داخلها لتشكيل أشكال مختلفة، مثل الأسماء والأفعال وأشكال أخرى مثل الاسم الفاعل والاسم المفعول، يمكن أن تتجلى صعوبات النظام المصرفي في عدة نواحي، مثل:

– صعوبة في تصريف الكلمات: يمكن أن يجد الأطفال صعوبة في تطبيق قواعد تصريف الأفعال بشكل صحيح.

– استخدام الجر والعطف: قد يعاني الأطفال من صعوبة في استخدام الجر والعطف بشكل صحيح.

– استخدام الضمائر: قد يواجه الأطفال صعوبة في استخدام الضمائر بشكل صحيح، مثل الانتقال بين ضمير المفرد والجمع أو بين الضمائر الشخصية المختلفة.**(Hegde, 2001)**

ج – صعوبات النظام النحوي: هو نظام يتضمن مجموعة من القواعد التي تحدد العلاقات بين الكلمات في الجملة، وكيفية تواصلها مع الموضوعات والأحداث والمفاهيم المعبر عنها، هذا النظام النحوي يعزز فهمنا للغة المستخدمة ويساعدنا في التواصل بشكل صحيح وفعال، ومع ذلك قد تواجهنا بعض الصعوبات في فهم وتطبيق هذا النظام النحوي. **(فواز وآخرون، 2006)**

د – صعوبات نظام المعاني (الدلالي أو المحتوى): يواجهنا أحيانا صعوبات في فهم وتطبيق نظام المعاني، والذي يتعلق بدلالات ومعاني الكلمات وعلاقتها ببعضها البعض داخل الجملة، بالإضافة إلى تمثيل المفاهيم في الجملة لدى الأشخاص الذين يعانون من صعوبات التعلم، قد يواجهون صعوبة في فهم المفاهيم الدلالية اللفظية، ويمكن أن يظهروا مشكلتين رئيسيتين:

– صعوبة في إيجاد الكلمة المناسبة: قد يصعب على هؤلاء الأشخاص اختيار الكلمات المناسبة للتعبير عن أفكارهم أو فهم الكلمات التي يتعاملون معها في النصوص والمحادثات.

– صعوبة في فهم اللغة المجازية (المختصرة): يمكن أن يواجه الأشخاص صعوبة في فهم استخدامات اللغة المجازية، مثل المصطلحات والتعابير غير الحرفية والمعاني المجازية.

هـ- صعوبة نظام الاستخدام اللغوي(السياق): يواجه الأشخاص صعوبات في فهم واستخدام نظام الاستخدام اللغوي، والذي يعنى بطريقة استخدام اللغة في السياقات الاجتماعية وفهم المعاني الاجتماعية للتواصل اللغوي، يتطلب ذلك فهم القواعد الاجتماعية واستخدام اللغة المناسبة للمواقف والتواصل بشكل صحيح. **(فواز وآخرون، 2006)**

6-4- تشخيص صعوبات اللغة الشفهية: يجب على المختصين في هذا المجال أن يكونوا على دراية بالمجالات التي يجب تقييمها وكيفية تفسير النتائج، ويجب أن تشمل عملية التقييم جوانب اللغة الشفهية الاستقبالية والتعبيرية، ويشمل ذلك الاستماع والكلام.

إن تشخيص الأطفال الذين يعانون من صعوبات في اللغة الشفهية، يتطلب ذلك تشكيل فريق متكامل من المختصين، حيث أن التعاون بين أعضاء الفريق ضروريا لتقييم الصعوبات اللغوية ووضع خطة علاجية مناسبة، وتمر عملية التشخيص عبر المراحل التالية:

أ- المرحلة الأولى: يتم تحديد وجود اختلاف بين القدرات العقلية للفرد ومستوى تحصيله اللغوي من خلال استخدام اختبارات تربوية ونفسية لقياس القدرات العقلية واللغوية، وبعد ذلك يتم التأكد من عدم وجود عوامل أخرى قد تؤثر على الأداء اللغوي للفرد، وذلك باستخدام محك الاستبعاد للتحقق من عدم وجود عوامل مثل صعوبات سمعية أو اضطرابات عاطفية تؤثر على الأداء اللغوي للفرد.

ب- المرحلة الثانية: يتم تشخيص العوامل الجسمية والنفسية التي قد تؤثر على اللغة الشفهية للفرد، وتشمل ما يلي: **(حسن عاشور، 2006، 168-169)**

- تشخيص سلامة القناة السمعية التي ترتبط بعملية تعلم اللغة واكتساب الأصوات. يتضمن ذلك فحص السمع والتأكد من عدم وجود أي مشكلات في السمع تؤثر على استيعاب الأصوات اللغوية.

– تشخيص سلامة انتباه الطفل الذي يعاني من مشكلات في التركيز بسبب تأخر البناء اللغوي وقدراته اللغوية المحدودة.

– تشخيص سلامة التميز السمعي للطفل، وهذا يعني قدرته على التمييز بين أصوات اللغة المختلفة وفهم الكلمات بشكل صحيح.

– تشخيص سلامة الذاكرة السمعية التي تؤثر على قدرة الطفل على اكتساب اللغة وتذكر الأصوات والكلمات.

– تشخيص قدرة الطفل على دمج الحروف لتكوين الكلمات واكتساب الرموز اللغوية وسرعة استقبالها والتعبير بها.

جـ– المرحلة الثالثة: في هذه المرحلة يتم وصف مجالات صعوبات اللغة الشفهية، حيث يتم تحديد ما إذا كانت الصعوبات تتركز في الجانب التعبيري، الجانب الإستقبالي، أو الجانب التكاملي، ويمكن تشخيص الطفل من خلال الاختبارات التي تنقسم إلى قسمين:

– الاختبارات الرسمية: وهي إختبارات مقننة تستخدم لتقييم صعوبات اللغة الشفهية للأطفال من خلال مقارنة أدائهم بأداء مجموعة مماثلة من الأطفال في نفس الفئة العمرية.

– الاختبارات غير الرسمية: تشير إلى أساليب التقييم التي ليست مقننة ولا تستند إلى معايير محددة، وتتوفر هذه الاختبارات على معلومات إضافية وتكميلية للتقييم الرسمي، ومن بين الاختبارات غير الرسمية: العينات اللغوية التلقائية، تاريخ الحالة.... **(حسن عاشور، 2006، 168-169)**

6-5- علاج صعوبات اللغة الشفهية: بعد التحليل والتدقيق لنتائج التقييم والتشخيص يتم وضع الأساليب والإستراتيجيات العلاجية للأطفال، والتي يجب أن تركز على الأساليب النمائية لمشكلات اللغة الشفهية، ومن بين هذه الأساليب والاستراتيجيات ما يلي:

6-5-1- المبادئ والاستراتيجيات العامة:

- علم اللغة في سياقها: لتعليم اللغة في السياق، يجب تخطيط نشاطات تشمل المهارة اللغوية المستهدفة وتكون ذات صلة بالأطفال ومحيطهم.

- اتبع تسلسل التطور الطبيعي للغة: عند تخطيط برامج تعليمية للغة، يجب ان يتم التركيز في البداية على تعزيز المهارات التي يمتلكها الطفل في جوانب المحتوى والشكل والاستعمال، ثم نتابع بتحديد المهارات التي يمكن تطويرها بعد ذلك.

- علم استيعاب اللغة وإنتاجها: يعتبر تكامل عمليات استيعاب اللغة وإنتاجها أساسًا هامًا في التعليم، حيث يتم تعزيز هذا التكامل من خلال منح الأطفال فرصًا لممارسة استيعاب المهارات والتعبير عنها بهدف تعزيز فهمهم للغة وقدرتهم على التعبير بطرق متنوعة وفعّالة. **(الوقفي، 2015، 356-367)**

6-5-2- أساليب تعليم اللغة الاستقبالية الشفهية: يهدف تعليم اللغة الاستقبالية الشفهية إلى تعليم الأطفال الاستجابة المناسبة للكلمات التي يسمعونها. يتضمن ذلك ربط المعاني بالأشياء والأفعال والمشاعر والأفكار، ويتم تطوير الفهم اللغوي للأطفال عبر تعلم جمل وتعليمات أكثر تعقيدا، وتتحسن القدرة على اكتساب المعلومات اللفظية في المستقبل بالتنوع والتكرار، ويمكن توجيه انتباه الأطفال نحو المحتوى اللفظي لتحقيق الترميز التلقائي للغة الاستقبالية.

6-5-3- أساليب تعليم اللغة الشفهية التكاملية: يهدف تعليم اللغة الاستقبالية الشفهية إلى تعليم الأطفال استجابة صحيحة للكلمات التي يسمعونها، ويركز على ربط المعاني بالأشياء والأفعال والمشاعر والأفكار، ويتم تطوير فهم الأطفال للغة من خلال تعلم جمل وتعليمات معقدة، ومع الوقت يصبح لديهم القدرة على اكتساب المعلومات اللفظية بشكل أسرع وأكثر دقة من خلال التنوع والتكرار، ويمكن توجيه انتباههم نحو المحتوى اللفظي لتحقيق الترميز التلقائي للغة الاستقبالية.

6-5-4- أساليب تعليم اللغة التعبيرية الشفهية: يتم تشجيع الأطفال على التعبير عن أفكارهم لفظيًا في جميع أنشطة اللغة، سواء كانت إستقبالية أو تكاملية، حيث يمكن للأطفال الذين يعانون من صعوبات في اللغة الشفهية أن يستخدموا الإشارات اليدوية للتعبير عن أفكارهم، ويمكن استخدام هذه الإشارات كأساس لتطوير الاستجابات اللفظية، ويتم ذلك من خلال ربط

الاستجابات اليدوية بالاستجابات اللفظية، ويجب أن يتم تدريس مهارات الاستماع والتكامل بشكل مستمر مع محاولات تدريس الاستجابة الشفهية، على الرغم من أن الاستجابة قد تكون تقريبية في هذه المرحلة، وفي جميع الحالات يجب أن يتم تعزيز الاستجابات الملائمة على الفور. **(أحمد السرطاوي، 2020، 265-266)**

خلاصة الفصل:

لقد تم الطرق في هذا الفصل إلى صعوبات التعلم النمائية بتصنيفيها الأولية والثانوية، حيث تم التعرف على مفهومها وأنواعها والبرامج والأساليب العلاجية، وتم التفصيل في كل ما يخص صعوبات الانتباه وصعوبات الذاكرة، وكل ما يتعلق بهما من مختلف الأنواع وكذا أهم الأعراض، كما تم التعرف على أبرز طرق التشخيص وأهم البرامج والاستراتيجيات العلاجية لهم.

ومما سبق نستخلص أن صعوبات التعلم النمائية من المشكلات الهامة التي يعاني منها القطاع التربوي، حيث يجب على المختصين والباحثين الاهتمام بهذه الفئة من خلال تقديم الرعاية والدعم النفسي عن طريق تصميم برامج التدخل المبكر الملائمة قبل تفاقمها.

ومن خلال الفصل القادم سيتم التعرف على برامج التدخل المبكر التي تعد من أهم الطرق الوقائية والعلاجية الشاملة للتلاميذ.

الفصل الثالث

برامج التدخل المبكر لتلاميذ المرحلة الإبتدائية

تمهيد.

1- ماهية التدخل المبكر.

2- نبذة عن تطور التدخل المبكر.

3- مبررات التدخل المبكر.

4- أهمية وأهداف التدخل المبكر.

5- مراحل عملية التدخل المبكر.

6- نماذج للتدخل المبكر.

7- فريق العمل القائم على برامج التدخل المبكر ووظائفه.

8- برامج وإستراتيجيات التدخل المبكر.

9- مفهوم المرحلة الإبتدائية.

10- أهمية المرحلة الإبتدائية.

11- تعريف تلاميذ المرحلة الإبتدائية.

12- خصائص تلاميذ المرحلة الإبتدائية.

خلاصة الفصل

تمهيد:

أثبتت الأبحاث والدراسات العلمية بشكل قاطع أن الخبرات التي يكتسبها الأطفال في مرحلة الطفولة المبكرة تؤثر بشكل كبير وطويل الأمد على نموهم وتعلمهم، لإن المراحل العمرية المبكرة تلعب دورا حاسما في نمو جميع الأطفال، بما في ذلك التلاميذ الذين يعانون من صعوبات التعلم النمائية نظرا لتحديات الأكاديمية التي يواجهونها، لذلك يتطلب التغلب على هذه التحديات تصميم برامج تدخل مبكرة فعالة ومخصصة للاستفادة من فترات النمو الحساسة خلال السنوات الأولى من العمر.

وبناء على هذا سيتم من خلال هذا الفصل التعرف على برامج التدخل المبكر وأهميتها ومبرراتها ومراحلها ونماذجها، وكذا الفريق القائم على التدخل المبكر.

1- ماهية التدخل المبكر:

أصبح مفهوم التدخل المبكر اليوم أكثر شمولا وأوسع نطاقا، حيث لم يعد يقتصر على الأطفال الذين يعانون من إعاقات واضحة فقط، بل أصبح يستهدف جميع فئات الأطفال المعرضين للخطر نتيجة لأسباب بيولوجية أو بيئية، وقد توسع هذا المفهوم ليشمل توفير الخدمات التعليمية والخدمات المساندة والدعم للأطفال الذين يعانون من إعاقات أو المعرضين لخطر الإعاقة. **(الخطيب، الحديدي، 2009).**

يشير هاردمان ودور وايجن إلى أن التدخل المبكر هو عبارة عن مجموعة شاملة من الخدمات الطبية والاجتماعية والتربوية والنفسية، تقدم إلى الأطفال دون سن السادسة الذين يعانون من إعاقة أو تأخر نمائي أو الذين لديهم قابلية للتأخر أو الإعاقة **(Hardman, Drew & Egan, 1996)**

يعني التدخل المبكر هو تلك المجموعة من الإجراءات المنتظمة والمتخصصة التي يقوم بها المجتمع بهدف منع حدوث الإعاقة أو تقليل آثارها ومنع تحولها إلى إعاقة دائمة، ويهدف التدخل المبكر أيضا إلى تحديد النواحي التي يعاني منها نمو الطفل الصغير وتوفير

الرعاية الطبية والخدمات التعويضية التي تساعده على النمو والتعلم، بالإضافة إلى ذلك، يعمل التدخل المبكر على تعزيز الكفاءة الوظيفية لأسرة الطفل وتجنب الآثار السلبية والمشكلات التي قد تنشأ نتيجة لخلل أو قصور في نموه وتعلمه وتوافقه، حيث يهدف أيضا إلى تقليل حدوث تلك المشكلات وحصرها في أقصى حد ممكن. **(القريطي، 2001، 38)**

التدخل المبكر يشير إلى تقديم الخدمات الوقائية والعلاجية الشاملة في وقت مبكر للأطفال بهدف تلبية احتياجاتهم وتعزيز نموهم وتطورهم، ويشمل ذلك تقديم الرعاية الصحية الأولية والدعم التربوي والنفسي، والتأهيل للأطفال وأسرهم، ويتم أيضا التركيز على تأثير البيئة والمجتمع المحيط بالطفل، ومن خلال توفير هذه الخدمات في مراحل مبكرة يمكن تحقيق تفاعل إيجابي واستدامة في نمو الطفل. **(عبد العال محمود، 2013، 62)**

كذلك فأن التدخل المبكر يعني التعامل مع صعوبات التكيف التي يواجهها الطفل، سواء كانت تتعلق بقدراته الشخصية في التفاعل مع نفسه أو مع الآخرين في مختلف السياقات مثل الأسرة، المدرسة، والعلاقات مع الأقران والمحيطين به، حيث يهدف هذا التدخل إلى التغلب على تلك الصعوبات أو تقليل تأثيرها السلبي، من أجل تحقيق أعلى مستوى ممكن من التوافق بين الطفل وأسرته وبيئته الاجتماعية. **(إبراهيم عبد الحميد، 1999، 37)**

كما يتمثل التدخل المبكر في تقديم الخدمات الوقائية والعلاجية الشاملة بأسرع وقت ممكن، ويتضمن ذلك تقديم خدمات الوقاية والرعاية الصحية الأولية والتأهيلية، بالإضافة إلى الدعم التربوي والنفسي لاحقا، ولا يقتصر توجيه هذه الخدمات على الأطفال المعنيين فقط، بل يشمل أيضا أسرهم، كما يتم التدخل أيضا على مستوى البيئة المحيطة والمجتمع المحلي لتوفير الدعم اللازم وتهيئة الظروف المناسبة لتطور الأطفال ورعايتهم. **(لالوش، عبيب، 2021، 142)**

كما يعرف أيضا التدخل المبكر بأنه خدمة شاملة يشمل الخدمات التربوية والعلاجية والوقائية، يستهدف الأطفال في مرحلة مبكر من العمر الذين لديهم احتياجات خاصة أو يعرضون لخطر الإعاقة، حيث يهدف التدخل المبكر إلى تنمية وتعزيز قدرات الطفل وتطوير مهارات المحيطين به، ولا يقتصر التركيز في التدخل المبكر على الطفل فحسب، بل يولي أهمية كبيرة للأسرة أيضا، ويعتبر التدخل المبكر تمديدا لبرامج التعليم في سن ما قبل المدرسة، حيث يوفر الدعم والتوجيه للأسرة لمساعدتها في التعامل مع احتياجات الطفل وتطوير مهارات الرعاية والتفاعل معه. **(عبد الله البار، 2016، 10)**

من خلال التعاريف السابقة يمكن القول بأن التدخل المبكر هو تلك الإجراءات والجهود التي يتم من خلالها تقديم برامج الرعاية والتكفل من خلال إعداد طواقم مؤهلة للكشف والتكفل بالاضطرابات التي يعاني منها الأطفال في المراحل العمرية المبكرة، وهذا بهدف إعدادهم إلى مراحل النمو المقبلة للتخفيف من أعراض العاهة لديهم تحقيق تكيف وتوافق أفضل ما أمكن ذلك من خلال إشراك الأسرة والمجتمع في ذلك.

2- نبذة موجزة عن تطور التدخل المبكر:

يشير مفهوم تطور التدخل المبكر في مجال التربية الخاصة إلى توسيع نطاقه وشموله في السنوات الأخيرة، ففي المراحل المبكرة من التدخل المبكر كان التركيز على تقديم الخدمات والأنشطة العلاجية التي تهدف إلى توفير الإثارة الحسية للأطفال ذوي الإعاقة في وقت مبكر، أما في المرحلة الثانية، بدأ التدخل المبكر في الانتباه إلى دور الوالدين كمعالجين مساعدين أو كمعلمين للأطفال ذوي الإعاقة، أما في المرحلة الثالثة ، تحول الاهتمام إلى نظام الأسرة حيث أصبح المحتوى الاجتماعي الذي له أكبر تأثير على نمو الطفل، ودعم الأسرة وتدريبها وتوجيهها من أهم الأهداف.

في الوقت الحالي، يعتبر مفهوم التدخل المبكر أكثر شمولية وتعميما، لأنه لم يعد يقتصر على الأطفال ذوي الإعاقات الواضحة فقط، ولكنه يغطي جميع فئات الأطفال

المعرضين للخطر لأسباب بيولوجية أو بيئية، لذلك أصبح تعريف التدخل المبكر حاليا على أنه توفير الخدمات التعليمية والدعم للأطفال الذين تقل أعمارهم عن الست سنوات، بالإضافة إلى أسرهم ذوي الإعاقة أو المعرضين للخطر.**(Bailey, Wolery, 1992)**

أصبح التدخل المبكر يشمل على مجموعة من العمليات والأنشطة المعقدة والديناميكية ومتعددة الأوجه، لذلك يعتبر مجال التدخل المبكر مجالا متخصصا، كما أنه يركز بشدة على الأسرة، حيث يوفر لها التوجيه والتدريب، ويكلفها بدور مهم في تنفيذ التدابير العلاجية، وهكذا تؤكد برامج التدخل المبكر الناجحة على أن الطفل لا يستطيع أن يفهم تماما بمعزل عن الأسرة والظروف الاجتماعية التي يعيش فيها.

3- مبررات التدخل المبكر:

أثبتت الدراسات والأبحاث العلمية أهمية على التدخل المبكر وكلما كان التدخل مبكرا أكثر ازدادت الفوائد للأطفال ذوي صعوبات التعلم وأسرهم ومن هذه الممررات ما يلي:

- في السنوات المبكرة يكون التعلم أسرع وأكثر سهولة مقارنة بالمراحل العمرية القادمة .

- الآباء والأمهات يلعبون دورا حاسما كمعلمين لأطفالهم ذوي الاحتياجات الخاصة، ولا يمكن أن تحل المدرسة محل الأسرة.

- تتم معظم مراحل التعلم الحرجة التي تتميز بأعلى مستويات النمو والتعلم في السنوات الأولى من الحياة. **(الخطيب، الحديدي، 1998، 35)**

- النمو والتطور ليسا نتيجة للوراثة وحدها، بل هما نتيجة تفاعل الموروث الوراثي مع البيئة المحيطة بالطفل.

- تتداخل مظاهر النمو المختلفة، وعدم التعامل مع ضعف في أحد جوانب النمو فور اكتشافه يمكن أن يؤدي إلى تدهور في جوانب أخرى من النمو .

– طبيعة عمليات نمو الجهاز العصبي تجعل فترة الحياة الأولى فرصة أكبر لاكتساب المهارات، وتلعب دورا حاسما في تحديد حاضر ومستقبل الأفراد ذوي الإحتياجات الخاصة، وبالتالي يجب أن يتم الكشف المبكر عن الإعاقات في الأعوام الأربع الأولى من الحياة. **(عزاز، 2016، 248)**

– إن الخطوات والتدخلات المبكرة للتقليل من آثار الإعاقة على الناحية العاطفية والاجتماعية والعقلية هي الأكثر فعالية.

– على الرغم من التأكيد المتواتر على أهمية التدخل المبكر من قبل المهتمين والمتخصصين ونتائج الأبحاث الدولية، يواجه غالبية الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة صعوبة في الوصول إلى الخدمات المبكرة قبل دخولهم المدرسة الابتدائية. **(Farag, 1995, 175)**

– يوجد أمل في توفير طرق لفحص الأطفال في مرحلة عمرية مبكرة، مما يساهم في تقليل الفرص التي تؤدي إلى التأخر الحسي الحركي والسلوك غير الملائم.

– الإخفاق في توفير بيئة تحفيزية في وقت مبكر، فإن ذلك لن يؤدي فقط إلى استمرار الوضع الحالي، ولكنه قد يؤدي أيضا إلى توقف في التطور والنمو.

– يعتبر التدخل المبكر غالبا أكثر اقتصادية من التدخل المتأخر، وهذا يمثل الأساس المنطقي لتوفير خدمات الإرشاد المبكر.

– التدخل المبكر يساعد في التخفيف من الآثار السلبية للإعاقة وتحسين نتائج التطور والنمو للأطفال.

– التدخل المبكر يوفر أساسا قويا للنجاح التربوي والاجتماعي في المراحل القادمة من الحياة للأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة.

– هناك جوانب اقتصادية ملموسة للتدخل المبكر تفوق الفوائد المحتملة للتدخل في وقت لاحق. **(عبد الباري النجار، 2017، 154)**

– تتميز فترة التعلم في السنوات الأولى من الحياة بالسرعة والسلاسة، وتفوق في القدرة على التعلم بالمقارنة مع المراحل القادمة.

– النمو ليس محدودا بالوراثة فقط، بل البيئة تلعب دورا حاسما وفعالا، مما يعزز أهمية التدخل المبكر.

– يؤثر التدخل المبكر بشكل كبير على التكيف الأسري ويخفف الأعباء المادية والعاطفية المرتبطة بوجود إعاقة لدى الأطفال.

– يحتاج أولياء ذوي الاحتياجات الخاصة إلى دعم في المراحل الأولى لتجنب تشكل أنماط تربوية غير مناسبة.

– التأخر في التطور قبل سن مبكرة من العمر يشير إلى خطر محتمل لمواجهة مشاكل متعددة على مدار الحياة.

– التدخل المبكر يعتبر استثمارا مجديا وله جدوى اقتصادية، حيث يقلل من التكاليف المرتبطة بالبرامج الخاصة في وقت لاحق.

– المظاهر المختلفة للنمو مترابطة، وعدم التدخل في ضعف جانب واحد من النمو عند اكتشافه قد يؤدي إلى تدهور في جوانب أخرى من النمو.

– التدخل المبكر يساهم في تجنب المشاكل النفسية الكبيرة للآباء والأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة في المستقبل. **(الخطيب، الحديدي، 2004)**

4- أهمية وأهداف التدخل المبكر:

4-1- أهمية التدخل المبكر: يمكن لبرامج التدخل المبكر أن تركز على الطفل بشكل فردي أو على الطفل وأسرته، ويمكن أن تبدأ في بيئة الطفل مثل منزلة، أو بيوت الرعاية، أو الروضات، أو في مواقع متعددة معا، وتتوفر فرص للتدخل المبكر منذ لحظة الولادة وحتى

سن المدرسة، ومع ذلك، فإن التدخل في مرحلة مبكرة يكون له تأثير إيجابي أكبر، حيث يساهم في تطوير مهارات الطفل وتقديم الدعم المناسب.

تشير الدراسات الطولية التي أجريت في الولايات المتحدة إلى أن تكاليف تنفيذ برامج التدخل المبكر للأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة، بما في ذلك أولئك الذين يعانون من صعوبات التعلم، تنخفض بشكل ملحوظ. **(عبد الباري النجار، 2017، 154-155)**

أما بالنسبة لفعالية التدخل المبكر، فقد أشارت جانيت ليرنر في كتابها المتخصص في عسر التعلم، إلى أنه يؤثر بشكل إيجابي على تقدم الطفل تعليميا في السنوات اللاحقة، خاصة في المجالات العقلية والاجتماعية والأكاديمية، ويقلل من المشاكل السلوكية التي يمكن أن تنشأ نتيجة لصعوبات التعلم، ويمكن تجاوز أو تقليل بعض الاضطرابات إلى حد كبير لدرجة أن الطفل قد يعيش حياة متوازنة وسعيدة على الصعيدين الشخصي والأكاديمي فيما بعد.

بالإضافة إلى ذلك، يقلل التدخل المبكر من التوتر العائلي والاعتماد الزائد على المؤسسات، ويقلل من الحاجة إلى خدمات التربية الخاصة في المراحل الأكاديمية الرسمية.

ويضمن التدخل المبكر تطوير عدد من المهارات الأساسية التطورية، مثل المهارات الذهنية والسلوكية والانفعالية والاجتماعية والحركية، بالإضافة إلى تطور المقدرات اللغوية والاهتمام بالذات لدى الطفل، ويعد تطور المهارات في مرحلة مبكرة الأهمية القصوى وبالتالي فإن أي تدخل في هذه المرحلة يحقق نجاحا كبيرا ويوفر فرصا كبيرة لتجاوز الصعوبات في وقت قادم.

لقد أشارت العديد من الدراسات والأبحاث العلمية على أن التدخل المبكر يلعب دورا حاسما في دعم الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة وتقليل تأثيرات الإعاقة عليهم **(Hayden, 1997, 160)**، فقد تبين من متابعة الأطفال الذين حصلوا على رعاية مبكرة أن العديد منهم يتمتعون بمستوى تعليمي طبيعي وينجحون في المدارس العادية بنجاح، وأن القليل منهم فقط

يحتاجون إلى التربية الخاصة، ومن ناحية أخرى، تزداد صعوبات بعض الأطفال الذين لم يحظوا بالرعاية المناسبة في مرحلة الطفولة القادمة، حيث يزيد معدل التخلف العقلي وبطء التعلم والانحرافات السلوكية بينهم. **(كمال إبراهيم، 1996، 225)**

بالإضافة إلى ذلك، يظهر أن التدخل المبكر في الرعاية يقلل من حاجة الأطفال إلى المدارس الخاصة ومؤسسات الإيواء، فبفضل توفير الرعاية في مرحلة مبكرة، تتم حماية الأطفال من مشاكل التأخر العقلي والانحرافات السلوكية والضعف في التحصيل الدراسي، مما يمكنهم من التكيف والتواصل بنجاح في المدارس العادية دون الحاجة إلى التعليم الخاص. **(الخطيب، الحديدي، 1998، 36)**

وإلى جانب ذلك، أظهرت الدراسات الأخرى أن التدخل المبكر يؤدي إلى تقليل تكاليف رعاية الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة على المدى الطويل، لإن الاستثمار في برامج التدخل المبكر يعتبر أكثر فعالية من التدخل في وقت لاحق، ويساهم في دمج الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة مع أقرانهم في المجتمع بنجاح.

أوضحت العديد من الدراسات أهمية الدخل المبكر في الكشف عن صعوبات التعلم وعلاجها ففي دراسة ويسز (Weiss, 2009) التي هدفت إلى التعرف على أثر كلا من (الأيام الأولى من الالتحاق برياض الأطفال، التفاعل الاجتماعي في تفصل رابع علي مهارات القراءة تعليمات القراءة) في التنبؤ بصعوبات التعلم لدى الأطفال بالصف الرابع من التعليم الأساسي وقدرت العينة بـ (20) طفل وطفلة، وباستخدام تحليل التباين والوسائل الإحصائية المناسبة تبين أن كلا من (فترة الالتحاق بالحضانة وسلوكيات التفاعل الاجتماعي ومعدلات القراءة) عبرت عن دلائل هامة لصعوبات التعلم في القراءة بالصف الرابع الابتدائي فيما بعد بدلالة (0.76) وبالصف الخامس الابتدائي بدلالة تقدر بـ (0.64) بين التلاميذ.

كما أشارت دراسة كل من سالدلر sadler، كلارك Clark إلى أهمية التدخل المبكر لعلاج صعوبات التعلم وأوضحت أهمية متابعة كل من مديري المدارس والقائمين على العملية

التعليمية للطلاب الذين يعانون من صعوبات التعلم من أجل تحسن عملية التعليم والتعلم وعودة الطالب إلى المسار الصحيح في عملية التعلم.**(Sadler, 2009, 35-46)**

كذلك أوضحت دراسة كل من جوردان Jordan، والش Wallach إلى أهمية تقديم الاقتراحات لخلق محتوى يهدف إلى تقييم المناهج الدراسية الاستراتيجيات القائمة على التدخل المبكر في مرحلة ما قبل المدرسة، من أجل فهم المضمون وهيكلة الاحتياجات من الكتب المدرسية، وتحويلها إلى أهداف وغايات التي من شأنها مساعدة الأطفال في مرحلة ما قبل المدرسة على مواجهة المتطلبات الأكاديمية في المستقيل، والتي تتمثل قي القراءة والحساب، مما يتيح لهم أداء أفضل وأسرع في هذه المجالات.**(Jordan, Nancy, 2009, 850-867)**

لم تعد الأسئلة المطروحة حول التدخل المبكر تتعلق بفاعليته، ذلك ان النتائج التي توصلت إليها الدراسات العملية قدمت أدلة قوية على فاعلية برامج التدخل المبكر فقد قاما كايتو وماستروبيري (Casto & Masteroplent) بتحليل النتائج التي توصلت إليها أربعة وسبعون دراسة علمية فاستنتجا أن التدخل المبكر ينتج عنه تحسن من مستوى متوسط في النمو المعرفي وأستنتج هذان الباحثان أيضا أن الفائدة تكون أكبر كلما كان التدخل:

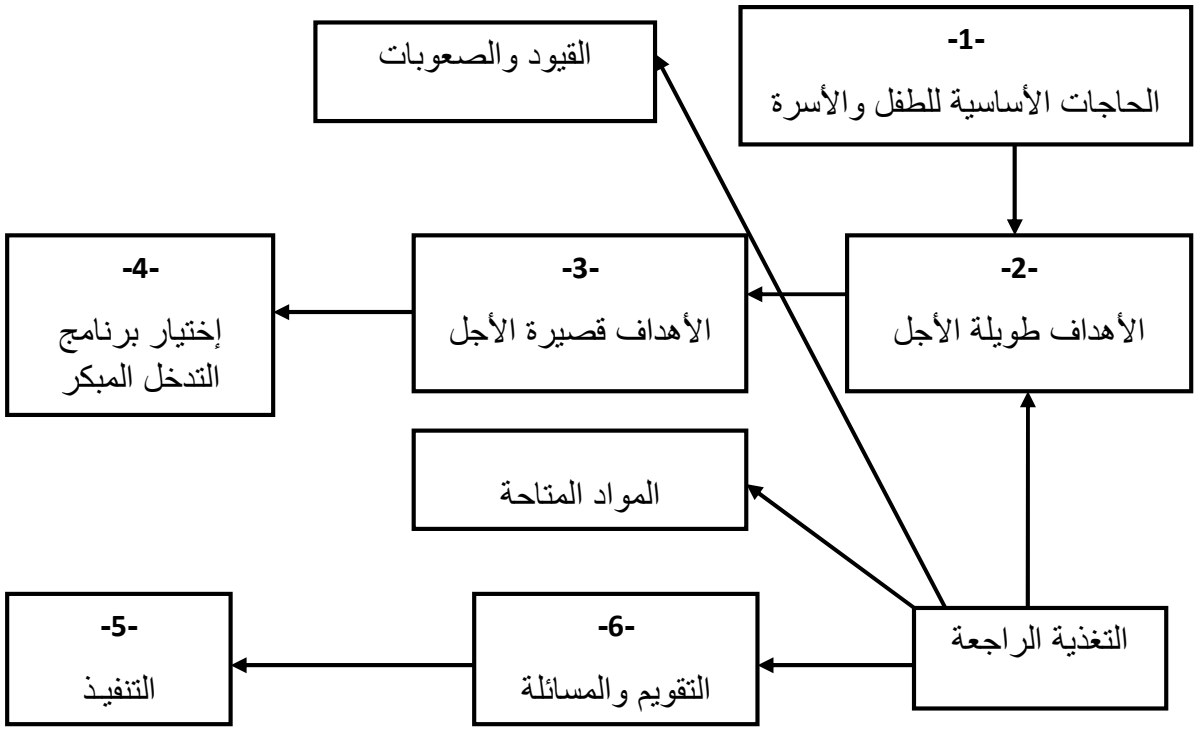
- مبكرا أكثر.
- مكثفا أكثر.

ولكي يؤدى برنامج التدخل المبكر ما هو مرجو منه يجب الأخذ في الاعتبار عند محاولة وضعه الحاجات الأساسية للأسرة والطفل، الأهداف طويلة وقصيرة الأمد بالإضافة إلى القيود والصعوبات التي ستواجه البرنامج عند التطبيق.

بشكل عام، يمكن القول إن التدخل المبكر يوفر أساسا قويا لتعلم الأطفال في المدارس الابتدائية ويسهم في تطويرهم الاجتماعي في المراحل اللاحقة، وبفضل فوائده الشاملة يعد

التدخل المبكر استثمارا ذا جدوى اقتصادية ويعزز فرص إشراك الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة في المجتمع بنجاح.**(Guralnick, 1991, 3)**

يوضح الرسم التالي العناصر الأساسية في تخطيط برامج التدخل المبكر.



شكل رقم: (03) يوضح العناصر الأساسية في تخطيط برامج التدخل المبكر.

4-2- أهداف التدخل المبكر: يشير يحيى (2006) إلى وجود مجموعة من الأهداف التي تسعى برامج التدخل المبكر إلى تحقيقها لدى الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة ومنهم ذوي صعوبات التعلم النمائية. وتشمل هذه الأهداف:

- التقليل من الآثار السلبية لحالات الإعاقة على نمو الطفل.
- المنع قدر الإمكان من حالات تدهور الحالة.
- مساعدة الطفل بقدر الإمكان على التكيف مع البيئة.
- التقليل من فرص الفشل عند الالتحاق بالمدرسة أو المراكز الخاصة.

- إحداث تغيرات جوهرية في شتى المجالات الجسمية والإدراكية واللغة والكلام.
- توفير علاج مهني وطبي وطبيعي.
- القليل من التبعية للأسرة.
- التقليل من احتياجات خدمات التعليم الخاص في سن المدرسة.
- التقليل من جهد العائلة من خلال تدريبها وإرشادها إلى الطريق الصحيح.
- تجنب المجتمع الرعاية الصحية المكثفة وتكاليف التعليم.
- التقليل من المشاكل السلوكية والسيطرة عليها.
- إعطاء المعاقين وكل من يحتاج إلى التدخل المبكر حقه في المجتمع كأي فرد عادي.

بالإضافة إلى ذلك، يشير بريديكامب **(Bredekamp, 1987)** إلى أنه يجب تقديم برنامج تربوي مناسب للمرحلة النمائية للطفل يأخذ في الاعتبار تطور الطفل عبر المراحل النمائية المختلفة ويسعى إلى تجنب دفع معدل تحصيل الأطفال إلى مستويات أعلى من المستويات النمائية الراهنة التي يتمتعون بها، ويشدد على ضرورة أن يتمركز التعليم حول الطفل وأن يكون موجها إلى الطفل بدلا من أن يركز الأساتذة فقط على تعليم مهارات معينة للأطفال.

برامج التدخل المبكر تستهدف الأطفال من الولادة وحتى سن المدرسة، وتركز على تطوير مهارات أولياء الأمور وقدراتهم على مساعدة أطفالهم في النمو والتعلم، ونظرا لأن الأطفال ذوي صعوبات التعلم يحتاجون إلى رعاية خاصة ولديهم خصائص فردية، فإنه يتطلب وجود فريق من الاختصاصيين يعملون سويا لتلبية احتياجاتهم، ويمكن أن يشمل هذا الفريق الأساتذة المتخصصين في التعلم الخاص، والأخصائيين النفسيين، وأطباء الأطفال، والعلاج الطبيعي، وغيرهم من المهنيين الذين يمكنهم تقديم الدعم المناسب للأطفال ذوي

صعوبات التعلم.

عند تنفيذ برنامج التدخل المبكر، يتم تحديد أهداف فردية لكل طفل وتصميم خطة تدريبية ملائمة تستهدف تطوير المهارات النمائية المعينة ويتم تنفيذ هذه الخطة من خلال جلسات تدريبية متكررة ومتواصلة، وتشمل أنشطة تفاعلية وتدريبية تستهدف تعزيز القدرات والمهارات الحياتية والأكاديمية للأطفال. **(الحربي محمد حسن، 2012، 41-43)**

يهدف برنامج التدخل المبكر أيضا إلى تعزيز التواصل والتفاعل الاجتماعي للأطفال ذوي صعوبات التعلم، وتعزيز قدراتهم على التعلم الذاتي والاستقلالية، ويتم تشجيع التعاون المستمر بين الأهل والمدرسين والاختصاصيين لضمان توفير الدعم اللازم للأطفال وتحقيق أهدافهم.

تعتبر برامج التدخل المبكر للأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة عامة وذوي صعوبات التعلم خاصة أساسية في تأمين تطورهم النمائي والتعليمي المستدام، ومن خلال توفير الدعم والتوجيه المبكر يمكن للأطفال ذوي صعوبات التعلم تجاوز التحديات وتحقيق إمكاناتهم الكاملة. **(عواد، 2010)**

5- مراحل عملية التدخل المبكر:

تتكون عملية التدخل المبكر من عدة مراحل تعمل معا لتوفير الدعم الشامل للأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة، وعلى الرغم من وجود ترتيب منطقي لهذه المراحل، فإنها يمكن أن تتداخل وتتكامل في التطبيق العملي بشكل لا يمكن تمييزه بسهولة، وفيما يلي توضيح لهذه المراحل:

أ- التعرف (التحقق): في هذه المرحلة تتم ملاحظة العلامات الأولية أو الإشارات التي تشير إلى أن الطفل معرض لخطر النمو غير الطبيعي أو يواجه تأخرا في التطور.

ب- الاكتشاف: يتم في هذه المرحلة إجراء بحث منظم للتحقق من العلامات والإشارات المشاهدة في الأطفال بشكل شامل بواسطة برامج مسحية، وتشمل هذه البرامج اختبارات مثل تحليل فينيل كيتونوريا واختبارات الكشف عن الإعاقة السمعية واضطرابات النمو، ومن المهم أن يتم فهم أن نتائج هذه الاختبارات ليست تشخيصا نهائيا، وإنما تساعد في توجيه الأطفال المشتبه بحاجتهم لفحوصات تشخيصية إضافية. **(عزار، 2016، 255-256)**

ت- التشخيص: في هذه المرحلة يتم التأكد من وجود إعاقة في النمو وتحديد أسبابها، ويتم ذلك من خلال التقييمات والاختبارات التشخيصية التي تشمل تحليل البيانات وتقييم قدرات الطفل وتقييم تطوره.

ج- التدريب: في هذه المرحلة يتم تصميم أنشطة مباشرة تستهدف تحقيق أهداف محددة لتعزيز نمو الطفل وتطوير قدراته، وتتضمن هذه الأنشطة التنبيه تنمية المهارات في مجالات مختلفة، بالإضافة إلى تقديم الخدمات الإضافية من قبل أخصائيين في مجالات مثل الطب والعلاج المهني والعلاج الطبيعي والتخاطب والسمعيات والتغذية.

د- الإرشاد: في هذه المرحلة يتم توفير جميع أشكال التدريب والاستشارة للآباء والأسرة، بالإضافة إلى تزويدهم بالمعلومات العامة، كما تشمل هذه المرحلة توجيه الأسر في كيفية التعامل مع احتياجات الطفل وتوفير الدعم العاطفي والمعرفي لهم.

إن عملية التدخل المبكر تهدف إلى توفير الدعم المبكر والمتكامل للأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة، وتشمل مراحلها التعرف على العلامات الأولية، الاكتشاف والتشخيص، التدريب، والإرشاد، ومع أن هذه المراحل تأتي في ترتيب منطقي، إلا أنها يمكن أن تتداخل وتتكامل في التطبيق العملي بشكل لا يمكن تمييزه بسهولة.

في مرحلة التعرف (التحقق)، يتم ملاحظة العلامات الأولية أو الإشارات التي تشير إلى وجود خطر النمو غير الطبيعي للطفل. وفي مرحلة الاكتشاف، يتم إجراء بحث منظم

للعثور على هذه العلامات والإشارات في الأطفال من خلال برامج مسحية واختبارات تشخيصية. ومن ثم يتم التشخيص النهائي للإعاقة في مرحلة التشخيص. **(وشاحي، 2003، 23)**

6- نماذج التدخل المبكر:

شهدت العقود الماضية تطوير نماذج مختلفة لتقديم خدمات التدخل المبكر للأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة والأطفال المعرضين للخطر، ولكل من هذه النماذج مزاياها وعيوبها، وبعض هذه النماذج أكثر ملائمة لبعض الأطفال وبعض المجتمعات من غيرها، وفيما يلي بعض النماذج الرئيسية للتدخل المبكر هي:

6-1- التدخل المبكر في المراكز: يتم تقديم خدمات التدخل المبكر في المركز أو المدرسة، ويتراوح عمر الأطفال الذين يستفيدون من الخدمة ما بين سنتين أو ثلاث سنوات إلى ثلاث سنوات، ومن أجل تحقيق مبدأ الاندماج، يمكن تنفيذ برامج التدخل المبكر في دور الحضانة ورياض الأطفال العادية، بدلا من المراكز المتخصصة لتقديم الخدمات للأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة.

يلتحق الأطفال بالمركز لمدة تتراوح ما بين 3 إلى 5 ساعات يوميا بواقع 4 إلى 5 أيام أسبوعيا، ولكن هناك بعض الأطفال يحضرون فقط إلا يومين أو ثلاثة أيام، وعادة ما تشمل الخدمات التي يقدمها المركز التدريب في مجالات مختلفة من التنمية، ويتم تقييم احتياجات الطفل، ويتم توفير البرامج المناسبة وتحسين أدائها.

غالبا ما يتم العمل بالتعاون بين المعلمين والأسر، وخاصة الأمهات، ويمكن للأم مراقبة الطفل في المركز لفترة زمنية معينة أو المشاركة في تنفيذ بعض الأنشطة التدريبية، كما تتابع الأمهات تدريب أطفالهن في المنزل لتعميم المهارات المكتسبة من خلال التدريب في المركز، حيث يتم تدريب الأمهات من خلال اجتماعات جماعية أو دورات تدريبية فردية أو المشاركة في التدريب في الفصول الدراسية، كما هناك عملية اتصال بين المركز والمنزل عن

طريق الهاتف والاجتماعات الشخصية ودفاتر الملاحظات وما إلى ذلك، ومن بعض مزايا نموذج التدخل المبكر في المراكز ما يلي:

- وجود فريق متعدد التخصصات للقيام بعملية التخطيط وتنفيذ الخدمات.

– توفير الفرص للأطفال للتفاعل مع الأطفال الآخرين.

– فرصة لرفع مستوى الوعي في المجتمع سواء كان الدعم المادي أو الفني أو المعنوي لاستمرارية الخدمات وتفعيلها.

أما العيوب الأساسية لنموذج التدخل المبكر في المراكز فهي:

– مشكلة توفير النقل والصعوبات المرتبطة به والتكاليف المادية.

– عدم المشاركة الفعالة للوالدين، كما هو الحال في نموذج التدخل المبكر من خلال المنزل. **(وشاحي، 2003، 26-27)**

6-2- التدخل المبكر في المنزل: حيث يتم تقديم خدمات التدخل المبكر للأطفال في المنزل، حيث يتدرب المعلمون أو معلمو الأسرة ثلاث مرات في الأسبوع.

يستخدم هذا النموذج عادة في المناطق الريفية والنائية مع عدد قليل من الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة، حيث تعتبر عملية نقل الأطفال من المنزل إلى المركز مشكلة كبيرة، وغالبا ما يهتم برنامج التدخل المبكر لهذا النموذج بالأطفال دون السنتين.

كما أن في هذا النموذج يقوم الأخصائي بتقييم الطفل، وتحديد احتياجاته ومساعدة الأم في تنفيذ الأنشطة اللازمة لتلبية تلك الاحتياجات، ومراقبة مستوى تنمية المهارات لكل من الطفل والأم معا وبانتظام.

كذلك يعتبر من أهم مهام الأخصائيين العاملين في مجال التدخل المبكر في المنزل هو تدريب الآباء والأمهات، وأحيانا يقوم مساعد الأخصائي بتأدية هذا الدور تحت إشراف

مباشر من الأخصائي، ومن أفضل الطرق لتدريب الآباء على العمل مع الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة في المنزل شرح الأنشطة والتدريبات التي يجب عليهم تنفيذها، وشرح للأطفال وأولياء الأمور كيفية تنفيذها أمام الأخصائيين، وتقديم ملاحظات حول أدائهم، كما يوصى باستثمار قدرات أشقاء الطفل ومقدمي الرعاية الآخرين حتى لا تصبح عملية التدريب في المنزل عبئا على الوالدين فقط.

ومن مزايا التدخل المبكر في المنزل ما يلي:

- غير مكلفة اقتصاديا مقارنة بالتدخل المبكر في المركز.

- تقديم الخدمات للأطفال في البيئة الطبيعية والحد من مشكلة تعميم المهارات المكتسبة.

- يشمل المشاركة الفعالة للأسر في برنامج الأطفال الذين يحصلون على الدعم والمعلومات اللازمة.

أما العيوب الرئيسية لتدخل المبكر في المنزل:

- عدم قدرة بعض الآباء على تدريب أطفالهم بشكل فعال.

- توقع من الوالدين القيام بالكثير من العمل وعدم أخذ قسط من الراحة، لأن الطفل في المنزل.

- وضع قيود على فرص الطفل للتفاعل الاجتماعي.

- يستغرق انتقال معلمي الأسرة من منزل إلى آخر وقتا طويلا ويمكن أن يصاحبه بعض الصعوبات الخاصة. **(غزاز، 2016، 260-261)**

6-3- التدخل المبكر في كل من المركز والمنزل: يتميز هذا النموذج بتقديم الخدمات للأطفال الأصغر سنا في المنزل والأطفال الأكبر سنا في المركز، حيث يقوم المختصون

بزيارات منزلية للأطفال ولآبائهم مرة أو مرتين في الأسبوع، اعتمادا على حالة الطفل واحتياجات الأسرة.

ومن إيجابيات هذا النموذج مايلي:

– مرونة أكبر: يتيح هذا النموذج تلبية احتياجات الأطفال وعائلاتهم بمرونة أكبر، حيث يتم تقديم الخدمات في المنزل للأطفال الأصغر سنا وفي المركز للأطفال الأكبر سنا، هذا ما يسمح بتلبية احتياجات الأطفال بطريقة أكثر قربا من بيئتهم اليومية.

– زيارات منزلية: توفر الزيارات المنزلية للأطفال وأولياء أمورهم فرصة للتفاعل مع الأخصائيين في بيئة مألوفة وتحت إشراف مباشر، كما يمكن أن تكون هذه الزيارات فرصة لتقييم تطور الطفل وتوفير الدعم والتوجيه للأسرة.

– تحسين البرمجة: يتطلب هذا النموذج برمجة وإشراف واسعين، مما يعزز جودة التدخل المبكر وتأثيره على تطور الأطفال، حيث يتمكن الأخصائيون من ضبط البرنامج وفقا لاحتياجات الأسرة والطفل وتوفير الدعم الملائم لهم.

– الاعتبار للحاجات والأهداف: يلزم برنامج التدخل المبكر أن يأخذ في الاعتبار الاحتياجات الأساسية للأسرة والطفل، وأهدافهم القصيرة والطويلة الأمد، وعليه يمكن لهذا التوجه أن يساعد في تحقيق تطور شامل للطفل على المستويين العاطفي والاجتماعي والتعليمي.

أما بالنسبة للسلبيات لتدخل المبكر في المركز والمنزل فهي:

– الكلفة المالية: يمكن أن يكون هذا النموذج مكلفا نظرا للحاجة إلى برمجة وإشراف واسعين، بالإضافة إلى تقديم الخدمات في المنزل والمركز، وقد يكون من الصعب تحمل تكاليف هذا النموذج في بعض الأحيان.

– التنسيق والتنظيم: يتطلب هذا النموذج تنسيقا وتنظيما محكما بين الأخصائيين والأولياء والمراكز، وقد يكون التنسيق صعبا في بعض الأحيان ويتطلب جهودا إضافية لضمان تنفيذ البرنامج بشكل فعال.

– صعوبة التطبيق العملي: قد تواجه البرامج التي تعتمد على هذا النموذج قيودا وصعوبات في التطبيق العملي، قد يكون من الصعب تلبية احتياجات جميع الأسر والأطفال بنفس القدر من المرونة والتفاعل.

– تحديات القيود الزمنية: قد تواجه البرامج التي تعتمد على هذا النموذج تحديات فيما يتعلق بالقيود الزمنية، وقد يكون من الصعب تقديم الدعم اللازم لكل طفل وأسرته في الوقت المحدود المتاح للأخصائيين.

بشكل عام، يمكن أن يكون النموذج الذي يقدم الخدمات للأطفال الأصغر سنا في المنزل وللأطفال الأكبر سنا في المركز مفيدا لتلبية احتياجات الأطفال وعائلاتهم بشكل أفضل، ومع ذلك يجب أخذ الاعتبار الصعوبات والتحديات المحتملة عند وضع برنامج التدخل المبكر وضمان توافر الموارد اللازمة لتنفيذه بشكل فعال ومستدام. **(وشاحي، 2003، 28)**

6-4- التدخل المبكر من خلال تقديم الإستشارات: يعتمد هذا النموذج على تقديم الدعم والمشورة لأولياء الأمور من خلال زيارات دورية للمركز، حيث يتم تقييم ومتابعة أداء الأطفال وتدريب وتوجيه أولياء الأمور ومناقشة القضايا المهمة معهم.

كما يتم في هذا النموذج الاجتماع بالأولياء بشكل فردي أو في مجموعات، ويقدم فريق متعدد التخصصات خدمات للأطفال ذوي الإحتياجات الخاصة، ومن أهم الخصائص الرئيسية لهذا النموذج مايلي:

– تقديم الدعم والتوجيه: يقوم الفريق المتعدد التخصصات بتقديم الدعم والتوجيه لأولياء الأمور، وذلك من خلال تقديم المشورة والإرشاد حول كيفية التعامل مع الاحتياجات الخاصة لأطفالهم، ويتم توفير المعلومات والاستراتيجيات التي يمكن أن تساعد الأسر في دعم نمو وتطور أطفالهم.

– التدريب والتعليم: يتم تدريب أولياء الأمور على المهارات والاستراتيجيات التي يمكنهم استخدامها للعناية بأطفالهم، كما يتم تزويدهم بالمعرفة والمهارات اللازمة لتقديم الدعم الأمثل لأطفالهم في المنزل وفي بيئات أخرى.

– التواصل والتعاون: يتم تنظيم الاجتماعات واللقاءات بين أولياء الأمور فرديا أو في مجموعات لمشاركة الخبرات وتبادل المعلومات والتعاون فيما بينهم، يمكن لهذا التواصل أن يساعد الأسر في التعلم من بعضها البعض وتطوير استراتيجيات فعالة للتعامل مع احتياجات أطفالهم.

– تعزيز الاستقلالية: يهدف هذا النموذج إلى تعزيز استقلالية الأطفال وتطوير مهاراتهم الذاتية، ويتم وضع خطط واستراتيجيات لتعزيز التحصيل العلمي والتعلم الاجتماعي والتطور الشخصي للأطفال، بما في ذلك تعزيز مهارات الاتصال والتفاعل الاجتماعي والمهارات الحركية.

– تقييم الأداء: يتم تقييم ومتابعة أداء الأطفال بانتظام لتحديد تقدمهم وتحديد المجالات التي يحتاجون إلى دعم إضافي، يمكن لهذا التقييم أن يساعد في توجيه البرنامج وضبطه وتحديد الاحتياجات الفردية لكل طفل.

إن تدريب أولياء الأمور في هذا النموذج يساعدهم على تطوير المهارات اللازمة للتعامل مع احتياجات أطفالهم وتقديم الدعم الأمثل لهم، يمكن أن يشمل التدريب تعليم تقنيات التواصل الفعالة، وتطوير استراتيجيات للتعامل مع سلوكيات محددة، وفهم الاحتياجات الخاصة للأطفال وكيفية تلبيتها.

باختصار يمكن القول، إن نموذج التدخل المبكر من خلال تقديم الاستشارات يهدف إلى تقديم الدعم والمشورة لأولياء الأمور، وتدريبهم، وتوجيههم فيما يتعلق بتلبية احتياجات وتطوير أطفالهم ذوي الإحتياجات الخاصة، حيث يعمل الفريق المتعدد التخصصات على توفير الخدمات المناسبة وتقديم الدعم الشخصي لكل طفل وأسرته في هذا النموذج. **(غزاز، 2016، 262)**

6-5- التدخل المبكر في المستشفيات: يهدف هذا النموذج إلى تقديم الخدمات والرعاية للأطفال الصغار السن الذين يعانون من مشكلات وصعوبات نمائية شديدة جدا ويحتاجون إلى عناية ومتابعة في إطار المستشفى، حيث يتم تطبيق هذا النموذج عن طريق تشكيل فريق متعدد التخصصات يتضمن عادة أطباء للأطفال وأخصائيين في العلاج الطبيعي والنفسانيين وأخصائيين في التربية الخاصة، ويعتبر هذا النموذج مناسب للأطفال المصابين بالشلل الدماغي والقلب المفتوح وتلف الدماغ.

تتمثل الخصائص الرئيسية لنموذج التدخل المبكر في المستشفيات هي:

- الفريق متعدد التخصصات: يتم تشكيل فريق يضم أطباء الأطفال والأخصائيين النفسانيين وفي العلاج الطبيعي ومختصين في التربية الخاصة، يعمل هؤلاء المتخصصون معا لتقديم الرعاية والدعم المناسب للأطفال، وذلك من خلال تقييم احتياجاتهم وتحديد الخطط العلاجية المناسبة لتعزيز نموهم وتطورهم.

- التدريب والمعالجة: يقوم الفريق بتدريب الأطفال وتقديم العلاج المناسب وفقا لاحتياجاتهم الخاصة، ويمكن أن يشمل ذلك العلاج الطبيعي والعلاج النفسي والتعليم الخاص بالأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة، يتم توفير الدعم الشخصي والتوجيه للأطفال وعائلاتهم لمساعدتهم على التعامل مع التحديات التي يواجهونها.

- تنسيق الرعاية: يتم تنسيق الرعاية بين الفريق المتعدد التخصصات والأسرة والمستشفى لضمان توفير الدعم الشامل للطفل، يتم التعاون والتنسيق بين الأطباء والمتخصصين والممرضين والأهل لتحقيق أفضل نتائج للأطفال.

6-6- التدخل المبكر من خلال وسائل الإعلام: يتم التدخل المبكر في هذا النموذج من خلال وسائل الإعلام، ويعتبر أداة فعالة لتدريب وتوعية أولياء الأمور حول كيفية التعامل مع احتياجات أطفالهم الصغار في السن وتعزيز تطورهم، حيث يتم استخدام وسائل الإعلام مثل التلفزيون، المطبوعات، الأفلام، الأشرطة، والألعاب لتوصيل المعلومات المحددة للأولياء.

ويتم تنفيذ هذا النموذج عادة عن طريق إنتاج أدلة تدريبية توضيحية توضح للأولياء كيفية تنمية مهارات أطفالهم في مجالات النمو المختلفة وكيفية التعامل مع الاستجابات غير السوية التي قد يظهرونها، وتتميز هذه الأدلة بأنها توفر معلومات بلغة واضحة ومفهومة، وتستخدم توضيحات بصرية وقصص وأمثلة لتوضيح النقاط المهمة.

يمكن لوسائل الإعلام أن تساعد الأولياء على فهم وتعلم الاستراتيجيات والممارسات الفعالة لتعزيز نمو الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة، حيث يتم تسليط الضوء على مهارات التواصل والاجتماعية والعاطفية والحركية واللغوية والتعلم وغيرها من المجالات النمائية الهامة.

يعتبر التدخل المبكر من خلال وسائل الإعلام جزءا هاما من الجهود المبذولة لتمكين وتوعية أولياء الأمور ومساعدتهم في تطوير رعاية ودعم مناسب لأطفالهم ذوي الاحتياجات الخاصة. **(الخطيب، الحديدي، 1988، 48-54)**

7- فريق العمل القائم على برامج التدخل المبكر ووظائفه:

7-1- فريق العمل القائم على برامج التدخل المبكر: إن من الخصائص المميزة لميدان التربية الخاصة في مرحلة الطفولة المبكرة مشاركة عدة اختصاصيين في عملية تخطيط الخدمات للأطفال وأسرهم وتقديمها، وبالرغم أن أعضاء الفريق متعدد التخصصات الذي يقوم على تنفيذ خدمات التدخل المبكر يختلفون من مجتمع إلى آخر ومن إعاقة إلى أخرى إلا أن الأسر غالبا ما تتفاعل بشكل أو بآخر مع هؤلاء المختصين، وفيما يلي نقدم وصفا موجزا لأكثرهم أهمية:

- أخصائي النساء والتوليد: يمكن لأخصائي النساء والتوليد من خلال دراسة تاريخ المرضى ومراقبة أي مشاكل صحية تعاني منها الأم خلال فترة الحمل، بالإضافة إلى تقديم الإرشاد الجيني وغيره، أن يكتشف المشاكل المحتملة في مراحل مبكرة أو يساهم في الوقاية منها.

– طبيب الأطفال: من خلال متابعتهم بانتظام منذ سن مبكرة، يمكن لطبيب الأطفال التعرف على الأطفال الأكثر عرضة للخطر واتخاذ إجراءات وقائية لحمايتهم من الإعاقة ومشاكل الصحة الأخرى.

– طبيب الأسنان: يقوم بتشخيص وعلاج العيوب الخلقية في الفك والأسنان، والتي قد تكون مصاحبة لبعض الأمراض الوراثية، كما يتابع نمو الأسنان ويقوم بعمليات تقويم الأسنان ومعالجة الحالات المرضية.

– طبيب العيون: يقوم بتشخيص وعلاج أمراض العيون وتقييم الضعف البصري، ويعمل بالتعاون مع أخصائي تصحيح البصر لوصف النظارات أو العدسات التصحيحية اللازمة.

– أخصائي السمع: يقوم بتقييم السمع لدى الأطفال وتوفير المعينات السمعية إذا لزم الأمر واحتاجوا إليها.

– أخصائي النفسي: يساهم الأخصائي النفسي في تقييم نمو المهارات المعرفية والاجتماعية والعاطفية للأطفال، ويشارك في تصميم وتنفيذ برنامج تربوي فردي للأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة .(**الخطيب، الحديدي، 1998، 45-47**)

– أخصائي الاجتماعي: يقوم بمساعدة الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة وأسرهم في الحصول على الخدمات الاجتماعية اللازمة، كما يقوم بتقييم وتحليل الظروف الاقتصادية وتحديد الأطفال المعرضين للخطر، ويشارك في تقييم فعالية الخدمات المقدمة .

– أخصائي اضطرابات الكلام واللغة: يعتبر أخصائي اضطرابات الكلام واللغة عضوا هاما في فريق متعدد التخصصات، حيث يساهم في تطوير برامج تربوية وعلاجية للوقاية من الإعاقة والكشف المبكر عنها وعلاجها، يستخدم أدوات خاصة لتقييم مهارات الكلام واللغة للأطفال، ويصف الإجراءات العلاجية المناسبة

– أخصائي العلاج الطبيعي: يساهم في علاج وإعادة تأهيل الأطفال ذوي الإعاقة بشكل خاص والأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة بشكل عام، وذلك بشكل أساسي لتصحيح التشوهات وتحسين وضعية العضلات والأجسام وتنمية المهارات الحركية الكبيرة.

– أخصائي العلاج الوظيفي: ويركزون بشكل أساسي على تنمية المهارات الحركية الدقيقة لدى الأطفال، وتدريبهم في مجال الرعاية الذاتية، والتمارين الرياضية، واستخدام الأدوات الداعمة أو التصحيحية أو التعويضية.

–الممرضات: على الرغم من أن دور الممرضة يقتصر على العمل في المستشفى، إلا أنها تستطيع أداء العديد من الأدوار، بما في ذلك المدارس ومراكز التدخل المبكر وغيرها، وبشكل عام يمكن للممرضة أن تكون ذات فائدة كبيرة للأطفال ذوي الإعاقة وأسرهم ومعلميهم من حيث الوعي الصحي العام والرعاية الطبية الروتينية والطارئة.

– المعلمون والمعلمون: غالبا ما يشك المعلمون وغيرهم ممن يعتنون بالطفل أولا في أن الطفل يعاني من مشاكل في النمو، ليس هناك شك في أن المعلم الذي يقدم الطفل إلى جهة مختصة يمكن أن تساعد في منع تدهور الأداء وتقديم الدعم الذي يحتاجه.

– معلمو التربية الخاصة: أخصائيين التربية الخاصة هم أولئك الذين يقومون بالفعل بتصميم وتنفيذ خدمات التدخل المبكر في المراكز والمنازل وغالبا ما يعملون كمنسقين للفريق، وعليهم تقع مسؤولية تطوير البرامج التدريبية للفردية الملائمة بما تتضمنه من تحديد لمستويات الأداء في مجالات النمو المختلفة وتحديد للأهداف طويلة المدى والأهداف قصيرة المدى والأساليب والوسائل المناسبة لتحقيق تلك الأهداف.

لقد أظهرت العديد من الدراسات والأبحاث أنه حتى في البلدان المتقدمة يوجد نقص كبير في الإطارات المؤهلين للعمل مع الأطفال ذوي الإحتياجات الخاصة صغار السن وأسرهم.

إن هذا النقص هو مبادرة عملية وفعالة لوضع برامج تدريبية قبل الخدمة وبرامج تدريبية أثناء الخدمة في مجال التدخل المبكر، كما يجب تطوير مثل هذه البرامج في ضوء تحليل مفصل وشامل للأدوار التي يتوقع من الإطارات القيام بها **(Stayton, Johnson, 1990, 352-353)**

7-2- وظائف عمل فريق التدخل المبكر: من الوظائف الأساسية التي يقوم بها فريق عمل التدخل المبكر خاصة في مرحلة الطفولة المبكرة الوظائف التالية:

أ- تقويم الطفل وأسرته: تقييم الطفل وأسرته هو عملية تحديد الاحتياجات الخاصة للطفل وأسرته من خلال فريق التدخل المبكر ويستخدم التقويم لتحديد الاحتياجات الفردية للأطفال والأسر وضمان توفير الدعم اللازم.

يختلف عدد أعضاء فريق التدخل المبكر حسب احتياجات كل حالة، فقد تتطلب التقييمات التشخيصية تدخلا أعمق من المتخصصين ذوي التخصصات العلمية المختلفة لتقييم الحالة وتحديد الاحتياجات المحددة للطفل والأسرة، وتجدر الإشارة إلى أن التقويم المنتظم الذي يتم تنفيذه لكل فترة زمنية محددة لمراقبة تقدم الطفل قد لا يتطلب تدخلا مكثفا وقد يكون راضيا عن اللجوء إلى المتخصصين الذين يقدمون خدمات يومية للطفل.

يعمل فريق التقييم الفعال مع فريق حل المشكلات، كما أشار لارسون ولاجيستو لبناء فريق حل المشكلات، يجب على الفريق الذي يركز على مستوى عال من الثقة بين أعضائه وتحليل المشكلة المطروحة بدلا من التركيز على حل معين الموافقة على بناء بروتوكول تقويم يضمن التفرد والتخصص لتلبية الاحتياجات الخاصة للأطفال وأسرهم.

ويعد تقييم الأطفال وأسرهم عملية هامة لتوفير الدعم الشامل والمناسب للأطفال وأسرهم في مرحلة الطفولة المبكرة، حيث يساعد التقويم على تحديد الاحتياجات الفردية وتوجيه الجهود والموارد لتحقيق أقصى فائدة ممكنة للطفل وتعزيز تنميته ونموه الصحيح.

ب- تخطيط التدخل: هو عملية تحديد الخطوات والاستراتيجيات المحددة التي يجب اتخاذها لتوفير الخدمات والدعم اللازمين للأطفال وأسرهم في سياق التدخل المبكر، وعادة ما يتم تنفيذ خطط التدخل في إطار البرامج التعليمية الفردية أو الخطط الفردية للخدمات العائلية.

يعتمد عدد المشاركين في فريق التخطيط على رغبة الأسرة، بينما قد يفضل البعض الآخر الاستفادة من مشاوراتهم وإشراك مختصين إضافيين لزيادة شمولية الخدمة، ويتم بناء

البعض وفقا لدورهم في عملية تخطيط التدخل، بينما تركز فرق التدخل المبكر على اكتشاف إمكانيات وبدائل جديدة، وتقديم نتائج فريدة ومرنة والتمتع باستقلالية التفكير لتحديد مستويات أداء معيارية واضحة. **(إبراهيم علي، 2002، 46-47)**

كما ينبغي أن يكون لدى أفرقة تقديم الخدمات في وقت مبكر القدرة على معالجة الأبعاد المختلفة المتصلة بالاحتياجات الخاصة للأطفال وأسرهم وهذا يشمل مراعاة ثقافة الأسرة، واستخدام أساليب التدخل الطبيعية وتحقيق النتيجة الوظيفية المرجوة، وينبغي أن يتضمن تخطيط التدخل فهما شاملا لاحتياجات الأطفال والأسر وأن يوفر الدعم والتوجيه المناسبين لضمان تحقيق النتائج المرجوة.

تهدف خطة التدخل إلى توفير التوجيه والتعليم الموضوعي والمناسب للأطفال وأسرهم، وتعتبر أداة قوية لتحقيق تحسينات في التنمية والنمو والتفاعلات الاجتماعية والأكاديمية للأطفال في مرحلة الطفولة المبكرة.

جـ- تقديم الخدمة للطفل والأسرة: تقوم فرق التدخل المبكر ومقدمو الخدمات بالتنويع باستمرار بناء على الاحتياجات المتغيرة للأطفال وأسرهم، ويتكون الفريق من أعضاء أساسيين مسؤولين عن تقديم الخدمات المباشرة والاستشاريين الذين يقدمون خدمات مباشرة أو غير مباشرة للأطفال أو الأشخاص المرافقين الآخرين عند الطلب.

ومن بين الأدوار الرئيسية لفريق العمل القائم على التدخل المبكر مايلي:

- المعرفة بمظاهر النمو الطبيعي في مرحلة الطفولة المبكرة من جميع الجوانب العقلية واللغوية والحركية والعاطفية والاجتماعية والشخصية.
- القدرة على تطبيق أدوات التقييم الرسمية وتفسير نتائجها.
- القدرة على العمل في فرق متعددة التخصصات.
- القدرة على فهم وتلبية الفروق الفردية لدى الأطفال.
- القدرة على قيادة وتدريب الأسرة.

– القدرة على تصميم وتنفيذ الأنشطة التعليمية الفردية والجماعية للأطفال الصغار من العمر.

– القدرة على تقييم احتياجات الأطفال وأسرهم باستخدام أساليب غير رسمية مثل المراقبة والمقابلات وقوائم التقييم.

– القدرة على تطوير أهداف طويلة الأجل وقصيرة الأجل في مختلف مجالات النمو والتعليم قبل المدرسي.

– القدرة على تنظيم البيئة التعليمية للأطفال بطريقة تشجع على التواصل والاستكشاف.

– القدرة على توظيف وتدريب المعلمين والمتطوعين والمتدربين لدعم برامج التدخل المبكر. **(عبد الحليم عبد الباري النجار، 2017، 158–159)**

إن فريق تقديم الخدمات المبكر مسؤول عن تنفيذ خطط محددة جيدا وفقا لاحتياجات الأطفال وأسرهم، ويتم تعيين مستويات الأداء القياسية والمهام والأدوار المحددة جيدا لكل عضو في الفريق، مما يضمن فعالية كل فرد في الفريق وفعالية الفريق بأكمله.

كما أن بناء فريق عمل فعال يعزز التعاون والتنسيق بين أعضائه، مما يؤدي إلى تحقيق أفضل النتائج للطفل وأسرته، ويجب أن يكون لكل عضو في الفريق أدوار محددة ومسؤوليات محددة، والعمل مع التواصل الفعال بين الأعضاء لتبادل المعلومات وتحديد الأولويات واتخاذ القرارات المناسبة.

إن فعالية الفريق مهمة للغاية لأن الأعضاء يعملون معا لتحقيق الأهداف المشتركة وتقديم الدعم اللازم للأطفال وأسرهم، وهذا يتطلب التنسيق المستمر والتواصل الجيد بين جميع أعضاء الفريق، بالإضافة إلى توفير التدريب والدعم المستمر لتطوير مهارات الفريق وزيادة فعاليتها.

باختصار، يجب أن يتكون فريق تقديم الخدمات المبكر من أعضاء محترفين يعملون معا وينسقون معا لتلبية احتياجات الأطفال وأسرهم، ويتم تعزيز فعالية الفريق من خلال بناء تعاون قوي وتواصل فعال بين الأعضاء. **(محمود شقير، 1999، 132)**

8- برامج وإستراتيجيات التدخل المبكر لذوي صعوبات التعلم:

8-1- الإستراتيجيات التربوية للتدخل المبكر لذوي صعوبات التعلم: تأثرت النقاشات حول كيفية التعامل مع أطفال صعوبات التعلم بالتغييرات التي أدخلها الخبراء في هذا المجال، وقد ظهرت مجموعة متنوعة من الأساليب والتقنيات لمعالجة أو تقليل تأثير هذه الصعوبات قدر الإمكان.

يشير مصطلح الإستراتيجية إلى التقنيات والخطط والأساليب التي يتبعها المعلمون لتحقيق نتائج تعليمية محددة، سواء كانت عقلية ومعرفية أو ذاتية ونفسية أو اجتماعية أو نفسية حركية أو اكتساب معلومات.

هناك العديد من الاستراتيجيات والبرامج التي تم استخدامها بشكل فعال مع الأطفال الذين يعانون من صعوبات التعلم خلال حياتهم المهنية التعليمية، حيث تستند هذه البرامج والاستراتيجيات على نظرية التعلم والمبادئ النفسية والنمائية للطفل. **(عباس علي، رجب حسين، 2008، 145)**

في عام 2003 قدم هالاهان وكوفمان Hallahan and Kauffman خمسة أساليب رئيسية لعلاج صعوبات التعلم متمثلة فيما يلي:

- تدريب العمليات النفسية: يركز على تطوير وتدريب العمليات العقلية الأساسية مثل الانتباه والإدراك والذاكرة.

- التدريب متعدد الحواس: يهدف إلى تعزيز استخدام وتطوير الحواس المختلفة لتحسين عملية التعلم.

- بناء وتخفيف المحفزات: يهدف إلى الحد من تشتت وتشويش البيئة والارتباك فيها وتوفير بيئة تعليمية مناسبة.

- تصحيح السلوك المعرفي لدى الأطفال الذين يعانون من صعوبات التعلم: يركز على تعديل وتصحيح السلوك السلبي وتعزيز السلوك الإيجابي المرتبط بالتعلم.

– تعديل السلوك العام للأطفال: يهدف بشكل عام إلى تعديل سلوك الأطفال وتعزيز التفاعل الاجتماعي والتعلم الإيجابي. **(السرطاوي، سيسالم، 1987)**

إن هذه الاستراتيجيات والبرامج الدعم للأطفال الذين يعانون من صعوبات التعلم، ومساعدتهم على التغلب على التحديات وتحقيق التقدم في الأداء الأكاديمي.

لقد وضح فتحي عبد الرحيم (1980) استراتيجيات التربية الخاصة الأكثر شيوعا في معظم النظم المدرسية لعلاج الأطفال الذين يعانون من صعوبات التعلم الحالية ومن أهم وأكثر الإستراتيجيات شيوعا ما يلي:

أ– التدريب على العمليات النفسية: إن التركيز على تدريب العمليات النفسية المحددة التي تعاني منها الطفل يمكن أن يكون فعالا في تحسين صعوبات التعلم لديه عندما يتم تحديد العمليات النفسية المتأثرة بصعوبات التعلم، ويمكن تصميم برنامج تدريب مخصص لتعزيز هذه القدرات وتقويتها فمثلا، إذا كان الطفل يعاني من صعوبات في القراءة بسبب ضعف مهارات التمييز السمعي، يمكن توجيه التدريب نحو تحسين هذه المهارة، ويمكن استخدام تقنيات تدريبية مثل تمييز الأصوات المشابهة، وتمييز الأصوات في الكلمات، وفهم العلاقة بين الأصوات والرموز الكتابية.

تعتبر مرحلة الطفولة المبكرة فترة حاسمة لتنمية القدرات النمائية للأطفال، وتركيز التدريس على تدريب العمليات النفسية وأن يساعد في تجهيز الأطفال بالمهارات الأساسية التي يحتاجونها في المدرسة.

من المهم جدا أن يتم تنفيذ هذه الإستراتيجية بالتعاون بين المدرسين والمتخصصين في صعوبات التعلم، وأن تكون الخطة التعليمية متنوعة وملائمة لاحتياجات الطفل الفردية. **(عواد، 1997، 116)**

ب– إستراتيجية التدريب القائم على تحليل المهمة: تعتمد إستراتيجية التدريب القائمة على تحليل المهمة على توجيه التدريب مباشرة إلى المهارات والمعرفة اللازمة لأداء مهمة محددة، ويفترض مؤيدو هذه الإستراتيجية أن الطفل لا يعاني من أي عجز أو خلل نمائي، وتكمن

الصعوبات في نقص التدريب والخبرة في المهمة نفسها. **(عباس علي، رجب حسن، 2008، 145)**

ووفقا لبوش (1976) الذي يعتبر أحد أقوى مؤيدي هذه الإستراتيجية، يجب على المعلمين أو المدربين تحديد الخطوات التي يجب أن يبدأ بها تعليم الطفل، فإذا فشل الطفل في الوفاء بالتزامات معينة، حيث يجب على المعلمين تحليل هذا الفشل لتحديد ما إذا كان سبب الفشل هو الطريقة التي قدم بها المعلم المادة التعليمية، أو ما إذا كان السبب يعتمد على الطريقة التي يتفاعل بها الطفل مع الموقف.

يهدف هذا النهج إلى تحديد نقاط القوة والضعف في أداء الطفل وتوفير التدريب المناسب لتحقيق التحسينات عند تحليل الأخطاء والصعوبات، يمكن للمعلمين توجيه التدريب مباشرة لتقوية المهارات المفقودة أو تحسين طرق واستراتيجيات التدريس.

تعتمد الإستراتيجية على فهم عميق لمتطلبات المهمة وتحليل الأداء والتفاعل بين المعلم والتلميذ، حيث يسمح التوجيه المباشر للتدريب على المهارات الأساسية للأطفال بتحقيق تقدم ملموس وتعزيز ثقتهم في القدرة على أداء المهام بنجاح. **(أحمد عواد، 1997، 117)**

تجدر الإشارة إلى أن استراتيجيات التدريب القائمة على تحليل المهام تتطلب مراقبة وتقييم مستمرين لتقدم الطفل واستجابته للتدريب، كما يساعد هذا النهج في تعليم المهارات العملية أو العمل في مجموعات صغيرة حيث يمكن للمعلمين توجيه التدريب بشكل فردي وفقا لاحتياجات كل طفل.

ج- إستراتيجية التدريب القائم على تحليل المهمة والعمليات النفسية: تعتمد إستراتيجية تحليل المهام والعمليات النفسية على دمج المفاهيم الأساسية للإستراتيجيتين السابقتين، مع التركيز على تحليل المهام لتقييم قدرات وصعوبات الطفل ومعرفة المهارات التي يجب تنمينها، كما تهدف هذه الإستراتيجية إلى فهم العمليات النفسية كمجموعة من عمليات التعلم والاستجابات الشرطية المرتبطة بمهمة معينة.

يعتقد أن العمليات والإجراءات العقلية والسلوكيات اللازمة لأداء المهام قابلة للقياس وقابلة للتغيير من خلال عملية التدريب، حيث يتم تحليل المهمة الضرورية وتحديد المهارات الأساسية التي يحتاج الطفل إلى تطويرها من أجل أداء المهمة بنجاح، وتحديد الخطوات المناسبة لتحقيق تقدم خطوة بخطوة. **(كيرك، كالفنت، 1988، 93)**

د- إستراتيجية التدريب القائم على الحواس المتعددة: تهدف هذه الإستراتيجية إلى تعزيز تعلم الطفل من خلال التركيز على جميع حواسه في عملية التدريب والتعليم، حيث يلفت المعلم أو المدرب الانتباه إلى كل من الحواس المختلفة للطفل، ويدربه على المهارات أو يعلمه المواد الدراسية.

تعتمد هذه الإستراتيجية على استخدام وسائل التفاعل التعليمي المباشر مع الحواس المختلفة للطفل، ويفترض أن استخدام هذه الإستراتيجية يجعل الطفل أكثر ملائمة للتعلم، حيث يتم استثمار المزيد من الحواس في عملية التعلم، فعلى سبيل المثال، يمكن استخدام العروض التقديمية المرئية والرسوم التوضيحية لتنشيط البصر، ويمكن استخدام الأنشطة والألعاب التفاعلية لتنشيط الحس الحركي، ويمكن استخدام التسجيلات الصوتية والموسيقى لتنشيط السمع، ويمكن استخدام التجارب العملية والمواد العملية لتنشيط اللمس والشم والذوق.

يتم من خلال إستراتيجية التدريس متعددة الحواس، تعزيز تجربة تعلم الطفل وزيادة فرصه في فهم المفاهيم وتحقيق التقدم الأكاديمي من خلال الحواس المختلفة، التي تمكن للطفل الاستفادة الأمثل من العملية التعليمية وتحقيق نتائج أفضل. **(عباس علي، حسن، 2008، 149)**

هـ- إستراتيجية التدريب المباشر للمخ: تستخدم إستراتيجية تدريب المباشر للمخ كأسلوب في علاج صعوبات التعلم وتعتمد على معالجة المعلومات المباشرة لتحسين وظائف المخ وتطويرها، حيث يتم وصف هذا النوع من التدريب في الدراسات السابقة مثل دراسة بيكر وآخرون (Bakker et all, 1990) وجريس (Grace, ,1992)، وكابرز (Kappers, 1997)

وهويدا غنية (2002) يتم تنشيط نصف المخ بشكل أساسي من خلال تقديم مثيرات تستهدفه بشكل أساسي.

تجدر الإشارة إلى أن استراتيجيات وأساليب علاج صعوبات التعلم تختلف بناء على أسباب ومتغيرات الصعوبة ويجب ألا تقتصر على أسلوب وإستراتيجية واحدة فقط، وذلك اعتمادا على نوع وشدة الصعوبة، حيث يلعب التشخيص الدقيق وفهم الاحتياجات الفردية للطفل دورا مهما في تحديد الإستراتيجية الصحيحة، حيث تشمل هذه الاستراتيجيات التدريب العقلي، وتقنيات التنظيم الذاتي، وتدريب الذاكرة، والاستراتيجيات البصرية والسمعية، وغيرها الكثير.

وبالتالي، نحن بحاجة إلى نهج شامل ومتعدد الأوجه لعلاج صعوبات التعلم، حيث يتم استخدام أساليب واستراتيجيات مختلفة لتلبية احتياجات الأفراد المختلفة وتحقيق أفضل النتائج.

8-2- البرامج العلاجية للتدخل المبكر لذوي صعوبات التعلم: يعتبر التدخل المبكر مهم جدا في مجال تعليم الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة، ففي هذه المرحلة العمرية المبكرة، يكون دماغ الطفل متطورا ومرنا للغاية، وبالتالي يمكن أن يساهم التدخل المبكر في الوقاية من مشاكل النمو وتقليل تأثير الاضطراب على الطفل.

من خلال توفير التدخل المبكر المناسب، يمكن أن يعزز النمو العام للطفل من الناحية العقلية والاجتماعية والعاطفية والحركية، كما يساعد التدخل المبكر على تحسين مهارات الاتصال والتواصل، وتطوير المهارات الحركية الدقيقة، وتقوية التفكير والتعلم، وتطوير الاستقلال والمهارات الحياتية.

بالإضافة إلى ذلك، يمكن أن يساعد التدخل المبكر في تحديد المشكلات والصعوبات التي قد يواجهها الأطفال في سن ما قبل المدرسة وبالتالي توفير الدعم والتوجيه المناسبين، وبهذه الطريقة من الممكن الحد من تأثير هذه المشاكل ومنع تفاقمها في المستقبل.

لذا، ينبغي التركيز على التدخل المبكر وتوفير الدعم والرعاية الكافيين للأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة في مرحلة مبكرة، حيث يمكن أن يكون له تأثير إيجابي كبير على النمو والتنمية في المستقبل. **(يوسف سليمان، 2010، 158)**

8-3- البرامج الخاصة للتدخل المبكر: يعتبر الخبراء في مجال التربية الخاصة أن هناك تنوعا في شكل ومضمون استراتيجيات وبرامج التدخل المبكر، لكن عندما يتحدثون عن الاستراتيجيات والبرامج العامة فإنهم يتفقون على قواعد مشتركة، وقد تم تصنيف هذه البرامج إلى ثلاث فئات رئيسية على النحو التالي:

- فئة البرامج الوقائية الموجهة نحو الأطفال الذين هم عرضة للخطر للأسباب بيئية.
- فئة البرامج الوقائية الموجهة نحو الأطفال الذين هم عرضة للخطر للأسباب بيولوجية.
- فئة البرامج العلاجية التصحيحية الموجهة نحو الأطفال المتأخرين نمائيا.

كما أظهرت الدراسات والدراسات العلمية الحديثة أيضا إلى أهمية عدم تقييد التدخل المبكر على مجرد تنشيط الحواس، ولكن أيضا إعطاء اهتمام أكبر للعلاقات بين الآباء والأطفال والتفاعلات الاجتماعية المتبادلة.

كذلك أكدت العديد من الدراسات التجريبية أن التدخل المبكر يساهم في تطوير القدرات النمائية الأخرى، ويمنع التدهور النمائي ويزيد من قدرة الأسر على أداء وظائفها وأدوارها بشكل أفضل. **(سليمان عبد الواحد ،2010، 160)**

في عام (1997) قام العالم Learner بتحديد خمس خطوات أساسية لبرنامج العلاج للأطفال الذين يعانون من صعوبات التعلم:

1- تشخيص صعوبات التعلم وقياس أعراضها.

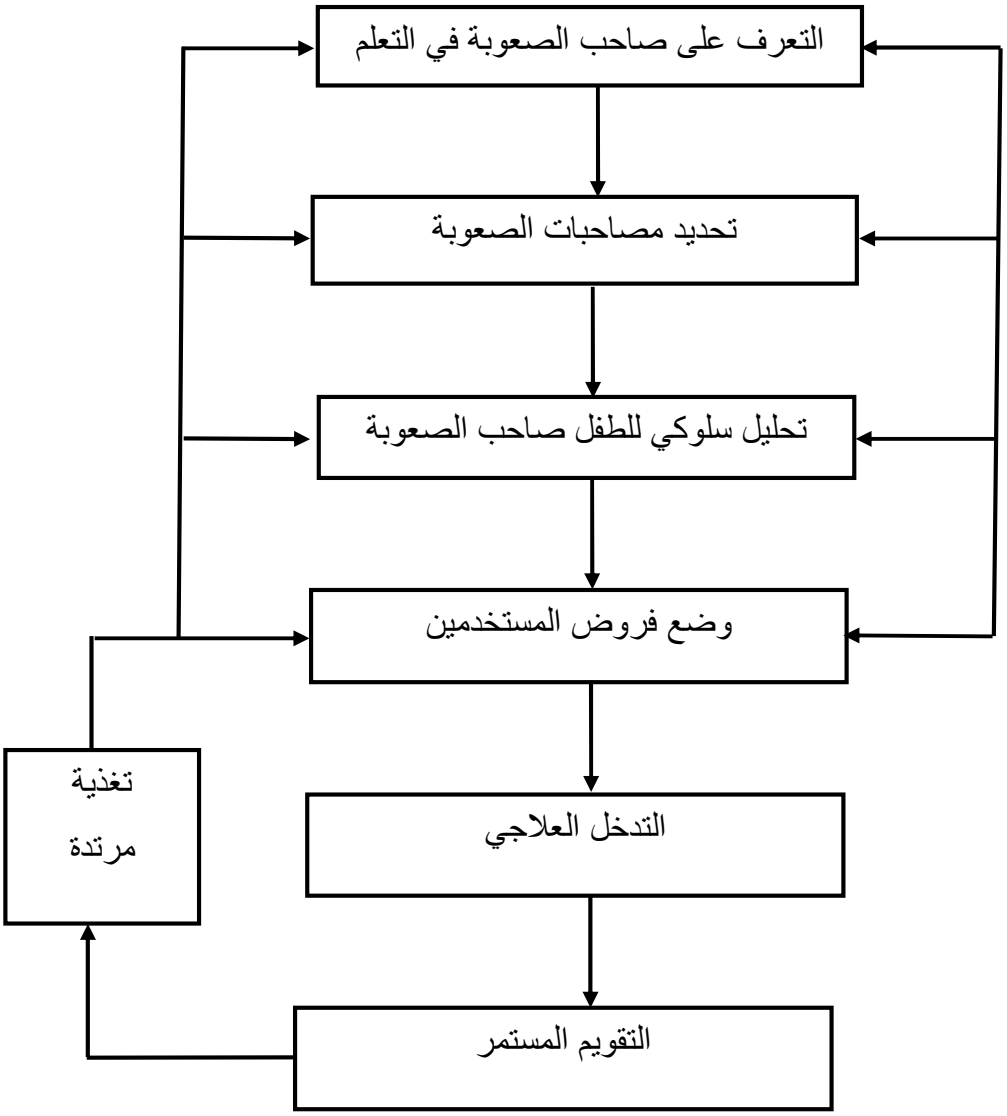
2- تخطيط البرنامج من خلال تحديد الأهداف وتنفيذها.

3- تطبيق البرنامج التعليمي المحدد.

4- تقييم البرامج التعليمية وتقييم نتائجها.

5- التغييرات في البرامج التعليمية بناء على نتائج التقييم.

بالإضافة إلى ذلك، قدم أحمد عواد في عام (1992) تصورا تخطيطيا لخطوات تشخيص وعلاج صعوبات التعلم، بالاعتماد على الأفكار السابقة في مجال صعوبات التعلم، والشكل البياني التالي يبين خطوات هذا التصور:



شكل رقم (04): يوضح خطوات تشخيص وعلاج صعوبات التعلم.

8-4- البرامج الخاصة لأطفال ذوي صعوبات التعلم:

8-4-1- البرامج التربوية: تتنوع برامج صعوبات التعلم حسب نوع الصعوبة، لذلك يجب تصميم برامج خاصة لتلبية احتياجات كل طفل يعاني من صعوبات التعلم، وهذا يتطلب أيضا توفير مجموعة واسعة من أدوات والإجراءات العلاجية، حيث يوجد جدل كبير حول

كيفية علاج الأطفال الذين يعانون من صعوبات التعلم، ولكن أظهرت العديد من الدراسات أن استخدام الأنظمة المحسنة والحوافز الفردية مع هؤلاء الأطفال يساهم في تخفيف من آثار صعوبات التعلم، وفيما يلي بعض الأفكار الرئيسية للبرامج التربوية والتعليمية للأطفال ذوي صعوبات التعلم:

– تعتبر تربية وتعليم الأطفال ذوي صعوبات التعلم ظاهرة حديثة نسبيا.

– ضرورة تقديم بعض الخدمات لهؤلاء الأطفال في الفصول الدراسية، مع تقديم الدعم النفسي والاجتماعي.

– نقل بعض الأطفال الذين يعانون من صعوبات في التعلم إلى فصول خاصة بدوام جزئي أو بدوام كامل.

– نقل بعض الأطفال إلى المراكز النهارية. **(تواتي، 2015، 81)**

عند التخطيط لأي برنامج تربوي، يجب أن تأخذ الحاجات الفردية للأطفال ذوي صعوبات التعلم في الاعتبار، فكل طفل يمتلك مجموعة فريدة من الاحتياجات والمتطلبات، وعليه يجب أن يتم توفير بيئة تعليمية تتناسب معها لتعزيز نجاحهم وتقدمهم.

وفقا لديشلو (1978)، هناك ثلاثة أنواع من برامج صعوبات التعلم وهي:

أ– البرامج العلاجية: تركز هذه البرامج على علاج العيوب والقصور في مجالات اللغة والحساب، حيث تستخدم على نطاق واسع في المرحلة الابتدائية وتهتم هذه البرامج بعلاج القصور في العمليات الداخلية للفرد، مثل التركيز والاستيعاب والذاكرة دون التركيز على المحتوى بشكل خاص.

ب– برامج التعويض: تهدف برامج التعويض إلى تعويض التلاميذ عن صعوباتهم التعليمية من خلال استخدام طرق وقنوات غير تقليدية، حيث تعتمد هذه البرامج على استخدام المواد المسجلة والتقنيات البصرية والتعلم من خلال التفاعل مع الزملاء، كما يتم تصميم أساليب وتقنيات التدريس لتناسب أسلوب واحتياجات التلاميذ الذين يعانون من صعوبات تعليمية.

لقد أشار مينسكوف ومينسكوف (1976)، إلى أن العلاج التعويضي جزءا من استعدادات ومعالجات تعلم التلاميذ، حيث يتم تعويض العجز من خلال استخدام الطرق الأكثر ملائمة التي تتناسب مع خصائص المتعلم.

جـ- العلاج البديل: يركز هذا النوع من البرامج على توفير مناهج تعليمية متنوعة تكون مناسبة لخصائص المتعلمين الذين يعانون من صعوبات التعليمية، حيث يهدف هذا البرنامج إلى تعديل المنهج المدرسي المعتاد وتوفير أساليب واستراتيجيات تعليمية مختلفة تلبي احتياجات التلاميذ ذوي صعوبات تعليمية، ويتم تصميم هذه البرامج بحيث تكون مرنة وقابلة للتعديل لتناسب احتياجات المتعلمين بطرق فردية، كما يمكن أن تشمل العلاجات البديلة تحديد أهداف تعليمية مختلفة، واستخدام موارد تعليمية متنوعة، وتكييف الأنشطة التعليمية والتقييم لتناسب قدرات واحتياجات المتعلمين.

8-4-2- برامج الألعاب التربوية: لقد صمم هذا النوع من البرامج لجعل عملية التعلم وممارستها ممتعة، حيث تعتبر هذه البرامج وسيلة لتحفيز التلاميذ الذين قد يكونون غير مهتمين بالمهام الأكاديمية التقليدية، وكذلك تساعد الألعاب التربوية على تعليم مهارات التفكير وتوفير فرص للممارسة في المهارات الأكاديمية.

ووفقا Bartel (1995)، يمكن لبرامج الألعاب التربوية أن تكون فعالة في تحفيز التلاميذ الذين قد إنغلقت عقولهم من التعلم بسبب المهام الأكاديمية التقليدية، وأشار Lawis et Doorlg (1995) إلى أن هناك عدة خصائص لبرامج الألعاب التربوية متمثلة فيما يلي:

- تعليم مهارات التفكير.
- توفير الممارسة في المهارات الأكاديمية.
- استخدامها كأنشطة لقضاء وقت الفراغ أو كمكافأة للسلوك الجيد.

هناك ثلاثة أنواع من الألعاب وهي كما يلي:

أ- الألعاب التقليدية: تشمل الألعاب التي لا ترتبط بمهارات أكاديمية محددة، ويتم استخدامها لتشجيع التلاميذ على تعلم مهاراتهم في الحساب والكتابة وتعزز مهاراتهم العقلية والاجتماعية عبر التفاعل مع الآخرين في اللعب.

ب- ألعاب المغامرات: في هذه الألعاب يقوم التلميذ بدور مخبر يبحث عن مكان شخص ما، وتقدم من خلال هذه الألعاب إشارات جغرافية يجب على التلميذ تفسيرها باستخدام مصادر خارجية مثل التقويم أو الخرائط، وتهدف هذه الألعاب إلى تنمية مهارات التفكير المكاني والمشكلات المعقدة.

جـ- الألعاب التربوية أو برامج التدريب: تقدم أشكالا مشابهة للألعاب الترفيهية ولكنها تركز على مهارة معينة مثل الحساب والكتابة، حيث يتعين على المعلم اختيار الألعاب بعناية لضمان استكمال المهارات الأكاديمية، وتصبح اللعبة جزءا مكملا لعملية التعلم وتعزز الفهم والممارسة في المهارات الأكاديمية.

إن استخدام هذه الألعاب التربوية المختلفة، يمكن تحقيق تجربة تعليمية شيقة ومحفزة للتلاميذ وتعزيز التعلم وتطوير المهارات الأكاديمية بطريقة ممتعة ومشوقة.

8-4-3- البرامج الفردية الخاصة بصعوبات التعلم: توجد العديد من الطرق العلاجية والتربوية للتعامل مع الأطفال ذوي صعوبات التعلم، حيث يتضمن العمل معهم فريق علاجي مشترك متعدد التخصصات يعملون جميعهم بالتعاون لتقديم الدعم المناسب، حيث يشمل الفريق العلاجي أطباء نفسيين وأطباء أعصاب ومعالجين نفسيين وأخصائيين اجتماعيين، ويستخدمون الأساليب التالية:

- التعليم العلاجي في البيئة، وإضفاء الطابع الفردي على التعلم، وإعادة التأهيل المهني: يتضمن ذلك توفير بيئة تعليمية محفزة ومناسبة للتلميذ مع تركيز على معالجة وتجهيز المعلومات وتنمية المهارات الأكاديمية والاجتماعية، ويتم توفير الدعم المناسب والتوجيه للطفل لتطوير مهاراته وتحقيق تقدمه التعليمي والمهني.

– العلاج الدوائي (الطبي): يستخدم هذا النوع من العلاج الأدوية النفسية في بعض الحالات للتعامل مع الأعراض النفسية المصاحبة لصعوبات التعلم، ويقوم الأطباء بتقييم الحالة ويصفون الأدوية إذا اعتبروها ضرورية ومناسبة.

– العلاج النفسي: يشمل العلاج النفسي العديد من الأساليب والتقنيات، بما في ذلك العلاج السلوكي والمعرفي، ويتم التركيز على معالجة أعراض الاضطراب والإعاقة مثل القلق والانسحاب والاكتئاب والانحراف والخوف واضطرابات النوم، ويستخدم المعالجون النفسيون تقنيات متنوعة مثل تقنية خفض الحساسية التدريجي وتنظيم السلوك والتعلم الاجتماعي.

يتم اختيار الأسلوب العلاجي المناسب بناءً على تقييم شامل لاحتياجات الطفل وصعوباته التعلمية، ويتم تضمين الدعم والتوجيه المستمر من قبل الفريق العلاجي لضمان تقدم الطفل وتحسين قدراته وفهمه. **(تواتي، 2015، 82–84)**

8–4–4– برامج المحاكاة: والمقصود بها هو إعادة إنتاج الوقائع أو المواقف بدقة وتتابع مماثل لما حدث في الواقع، حيث يتم استخدامها في التعليم والتدريب لتقديم تجارب واقعية وتعليمية للمتعلمين، وهناك تعاريف مختلفة للمحاكاة ويتم وصفها بطرق مختلفة، حيث يرى Orlich et all المحاكاة كتعديل وتطبيق لأسلوب الاستقصاء، حيث يتم استخدام المحاكاة للتحقق من فهم المفاهيم أو العمليات من قبل المتعلمين، أما فالنتاين (1994) يراها كأداة ناجحة لتعليم السلوك الاجتماعي للأطفال، حيث يتم استخدام المحاكاة لتعليم المهارات الاجتماعية والتفاعلات الاجتماعية، أما بالنسبة Dawson (1962) المحاكاة هي بناء نموذج يتم العمل وفقا له، حيث يتم تكرار السلوك المحاكاة وفقا للنموذج الذي تم بناؤه، كذلك يرى Abet (1965) المحاكاة بأنها تقليد عملي لعملية حقيقية، حيث يتم إعادة تمثيل العملية الحقيقية في سياق تعليمي أو تدريب، أما Orlich et all (1985) هي عبارة عن طريقة لتقديم مشكلة مصطنعة أو حادثة واقعية، حيث يتم تنظيم المحاكاة لتشبه الواقع ويمكن للمتعلمين التفاعل معها.

تستخدم برامج المحاكاة لتوفير تجربة تعليمية شاملة وتفاعلية، تمكن المتعلمين من تجربة الواقع وممارسة المهارات واتخاذ القرارات في بيئة تحاكي الواقع بدقة.

ويمكن تقسيم المحاكاة إلى قسمين رئيسيين وهما: المحاكاة المقصودة والمحاكاة غير المقصودة.

أ- المحاكاة المقصودة: تشير إلى استخدام المحاكاة كوسيلة للتعلم، حيث يتعلم الفرد عن طريق الملاحظة والمشاهدة دون المشاركة المباشرة في النشاط، ويمكن للأفراد أن يكونوا شاهدين على سلوك آخرين ويستفيدوا من تلك المشاهدة في تعلم مهارات جديدة أو اكتساب معرفة جديدة.

ب- المحاكاة غير المقصودة: تشير إلى إعادة إنتاج الواقع أو الوقائع بشكل غير متعمد أو غير واعٍ، وقد يكون ذلك عن طريق تقليد الأصوات واللغة التي يسمعها الشخص أو بتقليد سلوكيات الآخرين دون وعي واضح بهذا التقليد.

تعد المحاكاة وسيلة فعالة لتعلم المهارات الحركية والاجتماعية والفنية، حيث يتم إعادة إنتاج الظروف والمواقف في الحياة الواقعية للتدريب عليها، كما يمكن للمعلم استخدام المحاكاة كأداة للتعبير عن المفاهيم والمبادئ التي تم تعلمها سابقا، ويمكن أن تكون للمحاكاة دور محدد في سياق التعلم المخطط، ويقرر المعلم عادةً ما يجب على التلاميذ تعلمه في المدرسة من خلال تلك المحاكاة.

باستخدام المحاكاة في العملية التعليمية، يمكن للتلاميذ أن يعيشوا تجارب تعليمية واقعية وتفاعلية تساعدهم على فهم المفاهيم بشكل أفضل وتحفزهم على المشاركة واتخاذ القرارات الناجحة.

توفر المحاكاة وظائف مهمة يستفيد منها المعلم في تحقيق أهدافه التعليمية، وفي مايلي بعض الوظائف التي يمكن أن تقوم بها المحاكاة في عملية التعلم، والشروط التي يجب على المعلم مراعاتها:

- المساعدة في اكتساب الطفل السلوك الاجتماعي: يمكن للمحاكاة أن تساعد الأطفال على تعلم المهارات الاجتماعية والتفاعل الاجتماعي من خلال تجسيد المواقف وإعادة تمثيلها في بيئة محاكاة آمنة.

- زيادة قدرة الطفل على اختزان المعلومات وهضمها: يمكن للمحاكاة أن تساعد الأطفال على تعزيز قدرتهم على تذكر المعلومات وفهمها بشكل أفضل من خلال التعلم النشط والتفاعل مع المحاكاة.

- تخفيف حدة انفعالات الطفل: قد يساعد تجربة المحاكاة في تقليل مشاعر القلق والخوف لدى الأطفال، حيث يتعلمون التعامل مع المواقف المحاكاة ويكتسبون الثقة في مهاراتهم.

– مساعدة أطفال مجموعة اللعبة على تنقية أحكامهم وقراراتهم: يمكن للمحاكاة أن تساعد الأطفال في تحسين قدراتهم على اتخاذ القرارات وتطوير قدراتهم العقلية من خلال إعادة تمثيل الحوادث والمواقف وتحليلها.

بالإضافة إلى ذلك، هناك شروط يجب على المعلم مراعاتها عند استخدام المحاكاة في العملية التعليمية:

– اختيار نوع المحاكاة: يجب على المعلم اختيار نوع المحاكاة المناسبة وفقًا للأهداف التعليمية واحتياجات التلاميذ.

– تحديد عدد المشاركين وتحديد أدوارهم: يجب على المعلم تحديد عدد المشاركين في المحاكاة وتحديد أدوارهم ومسؤولياتهم في النشاط.

– إعداد المكان المناسب: يجب توفير بيئة محاكاة مناسبة ومنظمة لتنفيذ النشاط، بحيث يمكن للتلاميذ المشاركة والتفاعل بشكل فعال.

– تحديد المعلومات: يجب على المعلم تحديد المعلومات والسيناريوهات اللازمة لتنفيذ المحاكاة وتحقيق الأهداف التعليمية.

وكذلك إن استخدام المحاكاة في العملية التعليمية، يمكن تحقيق العديد من الأهداف مثل:

– إحداث تغييرات في الاتجاهات: يمكن للمحاكاة أن تساعد في تغيير وتعديل الاتجاهات والمعتقدات الخاطئة من خلال تجربة واقعية وتفاعلية.

– تغيير سلوكيات محددة: يمكن للمحاكاة أن تساعد في تعديل وتحسين سلوكيات معينة من خلال تجربة وممارسة تلك السلوكيات في بيئة آمنة.

– إعداد المشاركين لبناء مواقف جديدة في المستقبل: يمكن للمحاكاة أن تساعد التلاميذ على تطوير مهاراتهم وقدراتهم في التفكير والتصرف في المواقف المستقبلية.

– مساعدة التلاميذ على فهم أدوارهم الحالية: يمكن للمحاكاة أن تساعد التلاميذ على توضيح أدوارهم ومسؤولياتهم في سياق محدد، مما يعزز التفاعل والتعاون بينهم.

– تقليل المشكلات المعقدة: يمكن استخدام المحاكاة لتقليل المشكلات المعقدة عن طريق تحليلها ومحاكاتها في بيئة تعليمية منظمة.

– إثارة دافعية التلميذ: يمكن للمحاكاة أن تثير الدافع والاهتمام لدى التلاميذ، حيث يشعرون بالمشاركة والانخراط في تجارب واقعية تعزز تعلمهم.

باستخدام المحاكاة في العملية التعليمية، يمكن للمعلم تحقيق أهدافه التعليمية وتعزيز تجربة التعلم لدى التلاميذ. **(عباس علي، رجب حسن، 2009، 193–185)**

9- مفهوم المرحلة الإبتدائية:

تعتبر المرحلة الابتدائية المرحلة الأساسية والأولى في رحلة تعليم الطفل، حيث يتم تهيئته لاكتساب المعرفة والمهارات الأساسية وتنمية شخصيته وتحفيزه على التعلم والنمو الشامل، وتهدف هذه المرحلة إلى توفير بيئة تعليمية مناسبة للتلاميذ من خلال تقديم مجموعة شاملة من المواد الدراسية والمهارات الأساسية، كما تقوم بتنمية مهارات التواصل والتعاون والتفكير النقدي لدى التلاميذ، وتسعى هذه المرحلة إلى تعزيز القيم والأخلاق الإيجابية والسلوك الحسن في التلاميذ.

إن المرحلة الابتدائية تعتمد على منهجية تعليمية شاملة ومتنوعة تستخدم أساليب تعليمية مبتكرة وتفاعلية لتحفيز الفضول وتعزيز التعلم النشط لدى التلميذ، ويعتبر دور المعلم في هذه المرحلة مهما جدا، حيث يقوم بتوجيه التلاميذ وتقديم الدعم والتوجيه اللازم لهم.

يعرف الحقيل (1999) المرحلة الابتدائية بأنها الأساس لجميع المراحل التعليمية القادمة، حيث كلما كان التعليم الابتدائي قويا زادت فوائده وتأثيره على المراحل التعليمية التي تليها، ويعد التعليم الابتدائي الأساس الذي يبنى عليه تهيئة الأطفال للمراحل التعليمية اللاحقة، كما تهدف المرحلة الابتدائية إلى تزويد الأطفال بالمعرفة والمهارات الأساسية التي يحتاجونها للنجاح في حياتهم الأكاديمية والشخصية، وهي تعتبر الأساس الذي يساعد في بناء القدرات والمهارات اللازمة للأطفال في مرحلة ما بعد المرحلة الابتدائية.

أما الشبلي (2000) فقد ذكر في دراسته بأن المرحلة الإبتدائية هي أدنى مستوى في التعليم الأساسي، حيث تهدفُ هذا المرحلة إلى تفعيل دور التلميذ كعضو فاعل في المجتمع الذي يعيش فيه. **(الشبلي، 2000، 31)**

وحسب ما ذكره أبو لبدة في (1996) بأن المرحلة الابتدائية هي النظام التعليمي الذي يوفر مستوى كاف من التعليم لجميع فئات الشعب دون أي تمييز، ويمكِّن هذا المستوى من

التعليم التلاميذ من الاستمرار في التعلم والالتحاق بالمرحلة الإعدادية إذا رغبوا في ذلك، أو الدخول في حياة العمل بمستوى كفاءة مناسب يمكِنهم من المشاركة في النشاطات الاقتصادية والاجتماعية للمجتمع.

ووفقا لتعريف أحمد عبد الحسن (2002) تعتبر المرحلة الابتدائية المرحلة الأساسية والإلزامية في نظام التعليم، حيث تشمل هذه المرحلة الصفوف التالية: الصف الأول، الصف الثاني، الصف الثالث، الصف الرابع، الصف الخامس، والصف السادس. **(أحمد عبد الحسن، 2002، 25)**

أما عبد الرحمن (1998) يضيف أن المرحلة الإبتدائية هي الأساس الذي يستند إليه تهيئة الأطفال للمراحل التالية في حياتهم، حيث إنها مرحلة شاملة تشمل جميع أفراد الأمة وتوفر لهم الأساسيات فيما يتعلق بالعقيدة الصحيحة والاتجاهات السليمة والخبرات والمعلومات والمهارات.

ومما سبق يمكن القول بأن المرحلة الابتدائية هي أول مرحلة تعليمية منظمة وإلزامية في التعليم، وهي مؤسسة تربوية واجتماعية تم إنشاؤها من قبل المجتمع للمشاركة في تنمية الأطفال اجتماعيا وكذلك تحقيق أهداف تربوية وتعليمية، وذلك وفقا لفلسفته وأنظمته وأهدافه، كما تعد هذه المرحلة بيئة اجتماعية تمثل صورة مصغرة للمجتمع الذي يعيش فيه الطفل ويتفاعل فيه اجتماعيا ولا تقتصر فقط على مكان لاكتساب المعرفة.

10- أهمية المرحلة الإبتدائية:

تساعد المرحلة الابتدائية التلاميذ على تنمية مهاراتهم المختلفة واكتساب الأساليب والطرق المؤثرة في المعرفة والتفكير العقلي السليم، ويتم تحقيق ذلك من خلال تنفيذ العديد من الأنشطة والممارسات التعليمية، وتتجلى أهمية المرحلة الابتدائية في العديد من النقاط متمثلة في ما يلي:

- الأساس التعليمي: تعد المرحلة الابتدائية أساسا لجميع مراحل التعليم، حيث توفر القراءة والكتابة، وهما أساس العملية التعليمية.
- التكوين الشخصي والفكري: تساهم المرحلة الابتدائية في تشكيل شخصية وفكر ومهارات التلاميذ.

– التعليم الإلزامي: تعد المرحلة الابتدائية مرحلة تعليمية إلزامية للتلاميذ، وتعتبر من أركان المجتمع التي يلتحق بها جميع أبناء المجتمع ومن جميع فئاته.

– التكوين الوطني: تساهم المرحلة الابتدائية في تكوين الانتماء الوطني للتلميذ ووعيه بمجتمعه المحلي والمجتمع العالمي بشكل عام. **(سعدات، 2014، 30)**

– التكوين العاطفي والاجتماعي: تعتبر المرحلة الابتدائية فرصة لتكوين العلاقات الاجتماعية وتعلم كيفية التعامل الاجتماعي وصيانة العلاقات وتعزيز المصالح المشتركة والمواطنة الصالحة.

– تكوين الحقوق والمسؤوليات: تساعد المرحلة الابتدائية على تكوين الفهم للحقوق والواجبات، ويعتبر تحقيق التوافق الاجتماعي والعاطفي جنبا إلى جنب مع التحصيل العلمي هدفا أساسيا للتعليم الابتدائي الحديث.

– تعزيز القيم والمبادئ: تساهم المرحلة الابتدائية في تعزيز القيم الأخلاقية والمبادئ الأساسية مثل الصداقة والصدق والعدل والمساواة والتعاون والتسامح.

– تنمية المهارات الحياتية: تسعى المرحلة الابتدائية إلى تنمية مهارات الحياة الأساسية مثل التواصل الفعال، وحل المشكلات، واتخاذ القرارات، والتفكير النقدي، وإدارة الوقت، والعمل الجماعي.

– تعزيز الاستقلالية والمسؤولية: تساعد المرحلة الابتدائية الطلاب على تطوير الاستقلالية والمسؤولية عن أفعالهم وتحملهم للعواقب، مما يؤهلهم للتعامل مع تحديات الحياة واتخاذ القرارات الصحيحة.

– تشجيع التعلم المستمر: تساعد المدرسة الابتدائية التلاميذ على تطوير رغبة قوية في التعلم والاستمرار في اكتساب المعرفة وتطوير المهارات على مر الحياة.

– تعزيز التفكير النقدي والإبداع: تشجع المرحلة الابتدائية الطلاب على التفكير النقدي واستكشاف أفكار جديدة وحل المشكلات بطرق إبداعية ومبتكرة.

– تعزيز الثقة بالنفس وتحقيق النجاح: تهدف المدرسة الابتدائية إلى تعزيز الثقة بالنفس لدى الطلاب وتوفير الفرص لتحقيق النجاح والتقدم الشخصي والأكاديمي. **(سعدات، 2014، 31)**

11- تعريف تلاميذ المرحلة الإبتدائية:

هم الأطفال الذين يتراوح أعمارهم عادة بين (6-12) سنة ويدخلون المرحلة الأولى من التعليم الرسمي في العديد من البلدان، وتعد المرحلة الابتدائية الأولى من المراحل التعليمية وتهدف إلى بناء أساسات التعلم وتطوير المهارات الأساسية للتلميذ وفق المناهج والبرامج المعتمدة والتي تختلف من بلد إلى آخر.

يتمتع تلاميذ المرحلة الابتدائية بفضول وقدرة على التعلم السريع، وهم في مرحلة حياتية حساسة تشكل أساس التعلم والتطور في المستقبل. لذلك، يتم توفير بيئة تعليمية داعمة وتحفيزية لهم لتنمية مهاراتهم واكتشاف قدراتهم وتعزيز ثقتهم بأنفسهم، وعادة ما يتم تعليمهم في فصول دراسية يكون الأستاذ هو المسؤول فيها عن تدريس مجموعة من التلاميذ، حيث يتم تقديم المفاهيم والمعلومات الجديدة وتنفيذ الأنشطة التعليمية المختلفة، وتحفيز التفكير والابتكار.

يعرف رابح تركي (1990) التلميذ بأنه المحور الأساسي والهدف النهائي لعملية التربية والتعليم، حيث يتم وضع كل الجهود والإمكانيات في المدرسة بما يتناسب مع احتياجاته وتطلعاته، كما يجب أن تكون هذه الجهود الضخمة التي تبذل في مختلف المجالات لصالح التلميذ هدفًا، وهو تكوين عقله وجسمه وروحه ومعارفه واتجاهاته.

وفقا لهذا التعريف يعد التلميذ أحد الأركان الأساسية في العملية التربوية، حيث يكون هو المستهدف الرئيسي والمحور الذي تدور حوله كل تلك العملية، ولذلك يسعى النظام التعليمي إلى تكثيف الجهود في وضع المناهج والطرائق التعليمية التي تتناسب مع قدراته واحتياجاته. **(تركي، 1990، 428-429)**

12- خصائص تلاميذ المرحلة الإبتدائية:

يتميز تلاميذ المرحلة الإبتدائية بالعديد من الخصائص والتي منها ما يلي: **(أحمد سيد منصور، 2003، 300)**

12-1- الخصائص الجسمية: في المرحلة الابتدائية يشهد الأطفال تطورا جسميا مهما، حيث ان النسب الجسمية تصبح قريبة الشبه من الراشد، حيث تصبح العظام أقوى من ذي قبل، وتصبح الأطراف أطول، ويزداد نمو العضلات، ويشهد الأطفال نموا بدنيا كبيرا.

- يزداد الطول بنسبة 5٪ سنويا، ولوحظ زيادة في نمو في نهاية المرحلة.

– يزداد الوزن بنسبة 10٪ سنويا، وتجدر الإشارة هناء إلى أن الإناث تميل إلى زيادة طفيفة في الطول والوزن مقارنة بالذكور، ويرجع ذلك إلى أن الذكور يبدؤون البلوغ بعد الإناث بسنة تقريبا.

– يرتبط التغير في نسب الجسم في هذه المرحلة بتغير في شكل الوجه، حيث يفقد الأطفال الملامح الطفولية، وكذلك أسنان اللبنية، ولكن بنهاية هذه المرحلة تنمو معظم الأسنان الدائمة، ونتيجة لذلك يتغير شكل الفم ويتغير حجم الجزء السفلي من الأسنان.

– خلال هذه الفترة أيضا، تصبح الجبهة مسطحة، وتبرز الشفتان، ويصبح الأنف أكبر وله شكل معين.

– العيون هي تقريبا نفس حجم عيون شخص بالغ، وهذه التغييرات تغير الصورة التي كان مظهر الطفل في المراحل السابقة.

12–2– الخصائص العقلية: تتمثل الخصائص العقلية فيما يلي:

– يتمتع الأطفال في هذه المرحلة بقدرة استثنائية على التعامل مع متغيرات متعددة في آن واحد، ويظهر ذلك من خلال قدرتهم على التفاعل مع الزمان والمكان في نطاق مختلف من المجالات، مثل دراسة الجغرافيا والتاريخ وفهم العلاقة بينهما، بالإضافة إلى ذلك يمتلكون القدرة على التعامل مع السرعة والمسافة في المسائل الرياضية وحلها بسهولة.

– تظهر لدى الأطفال في هذه المرحلة قدرة متزايدة على الابتكار والتفكير الإبداعي.

– يشهد الأطفال أيضا زيادة في مدى انتباههم ومدته وتركيزه، حيث يمكنهم الانتباه بشكل أعمق ولفترات زمنية أطول، مما يساعدهم على استيعاب المعلومات بشكل أفضل.

– يشهد نمو الذكاء لدى الأطفال تقدما كبيرا حتى سن الثانية عشر، وفي منتصف هذه المرحلة يصل الطفل إلى حوالي نصف إمكانات نمو ذكائه في المستقبل.

– تتطور الذاكرة بشكل مستمر وتصبح أكثر تعقيدا، حيث يتعلمون كيفية تذكر المعلومات من خلال فهمها وتحليلها بدلا من مجرد حفظها.

– يزداد استعداد الأطفال في هذه المرحلة لدراسة المواد الأكثر تعقيدا وتحديا، ويتطلعون إلى استكشاف المزيد من المفاهيم والمعرفة، ويظهرون حبا متزايدا للبحث والاستكشاف والتعلم.

12–3– الخصائص اللغوية: قد يعاني تلاميذ المرحلة الإبتدائية في بعض الأحيان من صعوبات في اللغة، تتمثل صعوبات في اللغة الاستقبالية وصعوبات اللغة التعبيرية أو فهم

واستيعاب المعلومات المقدمة لهم عن طريق اللغة، مما يؤثر على قدرتهم على متابعة التعليمات وفهم المفاهيم الأكاديمية. **(أحمد محمود، 2019، 398)**

يتمتع الأطفال في هذه المرحلة بحب القراءة بشكل عام، حيث يتقن الطفل مهاراته اللغوية ويزيد احترافه في الاستمتاع بالقراءة مما يساعده على توسيع معرفته ومهاراته اللغوية، ويظهر الطفل في هذه المرحلة الفهم المتقدم والاستماع الفني والقدرة على تذوق الأدب، كما يتمكن الطفل في هذه المرحلة من التفريق والاختلاف بين الكلمات، ويدرك أيضا التشابه والتماثل اللغوي بينها، ويكتسب فهما أعمق لمعاني المفردات ومعاني الكلمات المترادفة والمتشابهة ويتعرف على مفردات جديدة ويزداد فهمه لها.

بالإضافة إلى ذلك، يكتشف الطفل في هذه المرحلة معاني المفاهيم الأخلاقية مثل الصدق، الكذب، الأمانة، والحرية، ويكتسب فهما أعمق للقيم والمبادئ الأخلاقية المهمة في التعامل مع الآخرين والمجتمع.

يلاحظ أيضا أن الكلمات التي يتعلمها الطفل في هذه المرحلة غالبا ما تشتمل على تعبيرات عامية يستخدمها في التواصل مع أقرانه والمجتمعات التي ينظم إليها. **(سعدات، 2014، 35-36)**

12-4- الخصائص الإجتماعية: يظهر تلاميذ المرحلة الإبتدائية العديد من الخصائص الاجتماعية والسلوكية التي تميزهم عن غيرهم، ومن بين هذه الخصائص يمكن ذكر ما يلي: **(أحمد محمود، 2019، 398)**

- يتزايد تفاعل الطفل مع مجموعات الكبار مما يؤدي إلى اكتسابه قيمهم ومعاييرهم واتجاهاتهم. وبالإضافة إلى ذلك، يظهر حب الطفل لصحبة والديه واعتزازه بهما.
- يتزايد تأثير الأصدقاء المقربين، ويكون التفاعل الاجتماعي في أشده.
- يبدأ الطفل في التأثر بالأشخاص البارزين ويظهر وديعته في وجود الضيوف والأشخاص الغرباء.
- ينمو الشعور بالفرية لدى الطفل وحبه للخصوصية وشعوره بأنه فريد عن غيره.
- يتزايد الشعور بالمسؤولية والقدرة على تنظيم سلوكه بشكل ذاتي.
- يزداد نقد الطفل لسلوك الكبار ويصبح ينتقدهم في كل شيء، ويشعر بالاستياء من الأوامر والتوجيهات.

– يظهر التمايز والانسجام مع المجموعات، ويفخر الطفل بفوز فريقه.

– يبدأ الانفصال بين الجنسين في صداقاته، وتصبح اتجاهات الذكور نحو الإناث أكثر موضوعية وحيادية من اتجاهات الإناث نحو الذكور. يعود سبب السيطرة العاطفية لدى الإناث في اتجاههن للذكور إلى شعورهن بالضيق بسبب عدم المساواة في الحرية المسموحة لهن، إلى جانب النضج الجنسي المبكر للإناث الذي يجعلهن يشعرن بأنهن أكثر نضجا اجتماعيا مقارنةً بالذكور.

– يتأثر الطفل في هذه المرحلة بالوضع الاجتماعي والاقتصادي للأسرة، وبالبيئة المدرسية ومدى قبوله الاجتماعي، وكذلك يتأثر بالنجاح والفشل المدرسي. **(سعدات، 2014، 36–37)**

12–5– الخصائص الإنفعالية: في هذه المرحلة من الطفولة يكتشف الأطفال سريعا الخصائص الانفعالية التي تتمثل في الآتي:

– التحكم في التعبير الانفعالي: يدرك الأطفال أن التعبيرات الانفعالية القوية وخاصة تلك التي ليست سارة، غير مقبولة اجتماعيا بين أقرانهم، وبالتالي يكتسبون رغبة قوية في التحكم في تعبيراتهم الانفعالية ومحاولة السيطرة على أنفسهم.

– الميل للمرح: يصبح واضحا أن الأطفال في هذه المرحلة يتجهون نحو اللعب والمرح يفهمون النكت ويستمتعون بها.

– نمو الاتجاهات الوجدانية: تتطور القدرة على التعبير عن العواطف وفهمها بشكل أعمق، ويبدأ الطفل في تطوير مفهوم أكثر تعقيدا للمشاعر والعواطف.

– التعبير غن الغضب بالتمتمة والغيرة بالوشاية: يعبر الطفل عن الغضب عن طريق التمتمة والغيرة عن طريق الإشارة بوجهه.

– القلق والصراع: يتعرض الطفل في هذه المرحلة لبعض المصادر المحتملة للقلق والصراع، ويمكن أن يشعر بالتوتر والضغوط في بعض الأحيان.

– أحلام اليقظة: يبدأ الطفل في التخيل والتفكير الإبداعي أثناء اليقظة، ويستغرق في عوالم خيالية ويبدأ في استكشاف الأفكار والتصورات الجديدة. **(زهران حامد، 1972، 245–246)**

وتتمثل أهم الانفعالات التي يمكن ملاحظتها في هذه المرحلة العمرية لدى الأطفال في الآتي:

أ- الخوف: يلاحظ أن المخاوف المتعلقة بالأشياء المحسوسة تتناقص بينما تزداد المخاوف المتعلقة بالأشياء المتخيلة مثل الظلام ووجود الجن والعفاريت، كما يظهر خوف جديد من أن يعتبر الطفل مختلفا ويتعرض للسخرية من أقرانه وخوف من الفشل في المهام التي يقوم بها، كما يمكن أن تكون المواقف المدرسية التي تؤدي إلى الفشل والإحباط مصدرا للخوف والقلق لدى الأطفال، ويجب ملاحظة أن معنى النجاح والفشل المدرسي يمكن أن يختلف من طفل لآخر بناء على التوقعات المفروضة عليه، فقد يشعر الطفل بالفشل حتى لو حقق ترتيبا جيدا بين أقرانه، إذا كان يتوقع منه أن يحصل على الترتيب الأول ولم يحقق ذلك وفقا لتوقعات والديه.

هذه الانفعالات تعكس تحولا في نمو الطفل وتطور وعيه الاجتماعي والذاتي، حيث يصبح أكثر حساسية لتقييم الآخرين، كما قد يصبح الطفل أكثر حذرا في تعبيراته الانفعالية ويحاول تجنب المواقف التي تتسبب في السخرية أو الفشل، مما يعكس رغبته في الانتماء الاجتماعي والقبول من قبل أقرانه.

ب- الغضب: يمكن للأطفال أن يشعروا بالغضب عندما يتعرضون للمقاطعة أثناء التركيز على نشاط معين أو عندما يتعرضون للنقد أو يتهمون بالكذب، ويعبر الأطفال عن الغضب عادة من خلال المقاومة السلبية والتمتمة ببعض الألفاظ وتعابير الوجه العابسة.

يعود غضب الأطفال في هذه المرحلة بشكل عام إلى رغبتهم القوية في الاستقلال والتحكم في حياتهم، ويشعرون بالإحباط والغضب عندما يشعرون بأن حرية اتخاذ القرار أو السيطرة على ما يحدث لهم تتعرض للتقييد أو التدخل من الآخرين، ويرغبون في تحقيق الاستقلالية والتحكم في بيئتهم وتحقيق طموحاتهم الشخصية.

جـ- القلق: هو شعور عام غير سار يتميز بالتوتر والخوف والتحفز، ويمكن أن يصاحبه بعض الإحساسات الجسمية مثل الارتباك والتوتر العضلي وتسارع ضربات القلب، ويمكن أن يكون القلق طبيعيا في بعض الحالات، مثل القلق المتعلق بالأداء الدراسي والاستعداد للاختبارات، حيث يكون دافعا للتحصيل والتحسن، ومع ذلك عندما يصبح القلق زائدا ويؤثر سلبا على حياة الشخص وقدرته على القيام بواجباته اليومية قد يكون مرضا.

يمكن أن يكون القلق المفرط لدى الأطفال مرتبطا بعدة أسباب، بما في ذلك ضغوط الأداء وتوقعات العائلة وعدم الرضا حتى عند تحقيق الأداء المناسب، كما يمكن أن يسهم

التنافس في المجالات المختلفة مثل الدراسة أو الرياضة أو الاجتماعات في زيادة مستوى القلق لدى الأطفال، وقد يظهر القلق المفرط لدى الأطفال أيضا على شكل شكاوى جسمانية مثل الصداع المتكرر وآلام المعدة، ولا يوجد أساس عضوي وراء هذه الشكاوى.

د- الغيرة: هي شعور يشعر به الأطفال عندما يشعرون بالتهميش أو الإهمال أو الاهتمام المفضل يولى للآخرين، فقد يشعر الطفل بالغيرة من أخوته داخل المنزل وينقل هذا الشعور إلى المدرسة ويظهره تجاه زملائه في الفصل، خاصة إذا كانوا يظهرون التفوق أو الشعبية بين التلاميذ.

التصرفات التي تظهر عند الطفل الغيور قد تتضمن الوشاية والإيقاع بالشخص الذي يشعر بالغيرة منه، بهدف إلحاق الأذى به أو التضييق عليه، ويمكن أن يكون السبب وراء هذا السلوك هو رغبة الطفل في أن يكون هو المحطة الأولى للاهتمام والتفوق، ويشعر بالإحباط والقلق عندما يشعر بأن هذا الاهتمام يتجاهله. **(سعدات، 2014، 38)**

من المهم فهم أن الغيرة هي شعور طبيعي يمر به الأطفال، ولكن يجب تعليمهم كيفية التعامل معها بشكل إيجابي، حيث يمكن تعزيز الوعي لدى الأطفال بأن الغيرة تعبر عن اهتمامهم وحاجتهم للمزيد من الاهتمام والتفهم، ويجب تشجيع الأطفال على التعبير عن مشاعرهم بطرق إيجابية وبناءة، مثل التحدث بصراحة والتعبير عن مشاعرهم بكلمات مفهومة، كما يمكن أيضا تعزيز روح التعاون والتضامن بين الأطفال وتشجيعهم على العمل الجماعي والتفاعل الإيجابي مع زملائهم.

خلاصة الفصل:

من خلال هذا الفصل نستخلص بأن المرحلة الإبتدائية من المراحل المهمة في نمو التلميذ ذوي صعوبات التعلم النمائية الذي يتطلب التدخل المبكر، حيث يعمل على تقديم مجموعة شاملة من الخدمات الضرورية الوقائية والعلاجية، والتربوية، والنفسية، والاجتماعية لذوي صعوبات التعلم النمائية الذين يعانون من تأخر نمائي، كما أنه من الأمور الحيوية والممارسات الواعدة التي تهدف إلى زيادة قدراته وكفاءاته والتقليل من نتائج تفاقم الصعوبة، كما تبرز أهمية التدخل المبكر في تحسين نوعية الرعاية الانفعالية والصحية والنفسية والتربوية والاجتماعية قصد تنمية قدراتهم في جميع النواحي.

الفصـل الرابـع

الإجـراءات المنـهجيـة للدراسـة الميدانيـة

تمهيد

1- منهج الدراسة.

2- الدراسة الاستطلاعية.

3- البرنامج التدريبي المقترح.

4- أدوات جمع البيانات.

5- عينة الدراسة.

6- مكان وزمان إجراء الدراسة.

7- أساليب المعالجة الإحصائية.

خـلاصـة الفصـل

تمهيد:

في هذا الفصل من الدراسة، سيتم عرض الإجراءات المنهجية المتبعة في الدراسة الميدانية، بالإضافة إلى أهم الأساليب المستخدمة للحصول على نتائج هذه الدراسة، لأن دقة هذه الإجراءات تتيح للباحث إختبار الفرضيات التي تم عرضها في الفصل الأول، ويساعده إلى الوصول إلى نتائج تؤكد أو تنفي فرضيات الدراسة، كذلك سيتم عرض المنهج المتبع في الدراسة، وكيفية إختيار العينة وخصائصها، والأدوات المستخدمة في جمع البيانات، بالإضافة إلى ذلك الخطوات المتبعة في إجراء الدراسة الأساسية، والأساليب الإحصائية المستخدمة لمعالجة البيانات وتفسيرها.

1- منهج الدراسة:

تختلف وتتعدد مناهج البحث المستخدمة في علم النفس لحل المشكلات التي يواجهها الباحثون أثناء دراستهم وأبحاثهم العلمية، وذلك لإختلاف المواضيع المطروحة وطبيعة المشكلة التي يعالجها الباحث، لذلك يعتبر المنهج في البحث العلمي عنصرا رئيسيا من عناصر البحث العلمي، نظرا لأنه يفيد في تحديد الطريق الذي يسلكه الباحث في جمع البيانات وتحليلها ومناقشتها وتفسيرها، ويفيد أيضا في الحكم والتقييم على جودة البحث، والمنهج يتحدد وفقا للموضوع المراد البحث فيه وطبيعة البحث والأهداف التي يسعى لتحقيقها، وباعتبار دراستنا الحالية تستهدف تصميم برنامج تدريبي لعلاج صعوبات التعلم النمائية لدى تلاميذ الطور الأول من المرحلة الإبتدائية، ثم إختبار فاعليته، لهذا الغرض تم إستخدام المنهج شبه التجريبي كونه الأنسب لموضوع الدراسة وأغراضها، والذي يتم من خلاله ملاحظة التغيرات التي تظهر على أفراد العينة أثناء تطبيق الدراسة والتي تهدف إلى فحص ومقارنة النتائج الناجمة عن تطبيق الدراسة، وحسب (المحمودي، 2019) يعرف المنهج التجريبي بأنه القيام بعملية تغيير مقصودة ومضبوطة للشروط المحددة للواقع والظاهرة موضوع الدراسة وملاحظة الآثار الناتجة عن هذا التغيير. **(بوعكاز، 2005، 136)**

يتضمن المنهج التجريبي عدة تصاميم تجريبية مختلفة، حيث يقوم الباحث باختيار التصميم الذي يخدم بحثه ويناسبه، وقد اعتمد الباحث على المنهج شبه التجريبي ذو التصميم المجموعة الواحدة، ذات الإختبار القبلي والبعدي والتتبعي، وذلك لتحقق من أثر المتغير المستقبل وهو البرنامج المقترح في الدراسة على المتغير التابع، وهي صعوبات التعلم النمائية (صعوبات الانتباه، صعوبات الذاكرة)، ويعود إختيارنا لهذا النوع من التصاميم لعدة أسباب وهي:

– وجود الكثير من المتغيرات الدخيلة التي يصعب السيطرة عليها من خلال إجراءات التكافؤ والتجانس بينها في الفروق بين خصائص وصفات التلاميذ بين المجموعتين.

– اختلاف واضح في مستوى القدرات المعرفية بين التلاميذ الذين يعانون من صعوبات التعلم النمائية، وهذا الاختلاف يؤثر مباشرة على مستوى المهارات الأكاديمية التي يحققها التلميذ.

– نظرا لتباين المظاهر السلوكية بين التلاميذ، فان تدريب المهارات النمائية يتطلب تجانس في الأداء الوظيفي للتلاميذ، وهذا ما الصعب أن نجد مجموعة متجانسة من التلاميذ تسمح لنا بإتباع تصميم المجموعتين. **(آرونس، جيتس، 2008، 56)**

– إن تدريب مهارات التعلم النمائية، يحتاج أن تكون مهارات ومكتسبات التلميذ القبلية متجانسة، وهذا يتعلق بمستوى التواصل البصري، وفهمهم للتعليمات البسيطة والأوامر، وقدرتهم على التقليد، حيث يشير آرونس وجيتس (2008) إلى أهمية فهم التعليمات البسيطة التي تتكون من ثلاث كلمات على الأقل كمدخل أساسي للمشاركة في مجموعات التدريب على تنمية المهارات النمائية. **(آرونس. جيتس. 2008، 53)**

وعليه تم إختيار هذا التصميم، حيث يكون بهذا التسلسل:

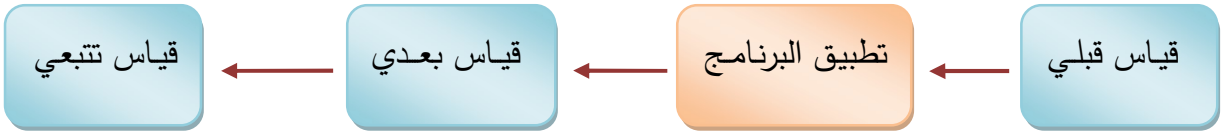
- إختبار قبلي لمجموعة الدراسة يقيس المتغير التابع قبل إدخال المتغير المستقل أي البرنامج التدريبي.

- تتعرض مجموعة الدراسة إلى المعالجة التجريبية، عن طريق استخدام المتغير المستقل على النحو الذي يريده الباحث ويضبطه بهدف إحداث تغيرات معينة في المتغير التابع وهنا هي صعوبات التعلم النمائية التي يستهدفها البرنامج.

- اختبار بعدي للمتغير التابع لمعرفة مدى تأثير المتغير المستقل في المتغير التابع، وحساب الفرق بين الاختبار القبلي والاختبار البعدي، واختبار دلالة هذا الفرق إحصائيا.

- إختبار تتبعي للمتغير التابع، وحساب الفرق بين درجات أفراد عينة الدراسة في الاختبار البعدي والاختبار التتبعي. **(صابر، خفاجة، 2002، 66)**

ويتمثل تصميم المنهج شبه التجريبي للدراسة كما يلي:



شكل رقم (05): يوضح تصميم المجموعة الواحدة ذات الاختبار القبلي والبعدي والتتبعي.

2- الدراسة الإستطلاعية:

تعتبر الدراسة الاستطلاعية أولى خطوات الجانب التطبيقي التي يتخذها الباحث وهذا من أجل التعرف على دراسته والتحقق من صحتها، وتخطي هذه الخطوة في أي دراسة يتطلب من الباحث بذل مجهودات مضاعفة في مرحلة الدراسة الأساسية، وبناء على ذلك، تعد الدراسة الاستطلاعية مرحلة ضرورية لابد منها في إنجاز أي دراسة علمية. **(بوعكاز، 2021، 144-145)**

2-1- أهداف الدراسة الإستطلاعية: حيث تهدف الى:

- تعزيز مهارات الباحث في استخدام وتطبيق أدوات التشخيص والتقييم المتعلقة بالتلاميذ ذوي صعوبات التعلم النمائية.

- استعراض الدراسات والأبحاث العلمية المتاحة للوصول إلى برامج تدريبية واستراتيجيات فعالة في تنمية المهارات النمائية الموجهة لتلاميذ ذوي صعوبات التعلم.

- مدى مناسبة فقرات البطارية لعينة الدراسة، ومدى صحة وسلامة الصياغة اللغوية ووضوح المعنى للفقرات.

- تحليل وتقييم الصعوبات ونقاط الضعف التي يواجهها التلاميذ ذوي صعوبات التعلم النمائية، وبالتالي تحديد الاحتياجات التدريبية المناسبة لهم.

- تقييم مدى ملائمة جلسات البرنامج المقترح من حيث الأهداف المحددة والتقنيات المستخدمة والوسائل المتبعة.

2-2- خطوات الدراسة الإستطلاعية: لتحقيق أهداف الدراسة الاستطلاعية، قمنا بتطبيق الأنشطة المقترحة في البرنامج على عينة من تلاميذ الطور الأول الإبتدائي في مدرسة الشهيد أحمد بلحسن ببلدية قمار، حيث تم إختيار (03) تلاميذ تراوحت أعمارهم ما بين 6-8 سنوات، وذلك من أجل تجريب نشاطات البرنامج والقيام بإجراء الحذف أو إضافة، أو التعديل في الأنشطة المقترحة، وكذلك التحقق من مدى تطابقها مع سنهم، مع الأخذ بعين الاعتبار ملاحظات واقتراحات الأساتذة المتعلقة بصعوبات أداء الأنشطة بناءا على خبرتهم الطويلة في مجال التعليم.

2-3- نتائج الدراسة الإستطلاعية: لقد سمحت لنا الدراسة الاستطلاعية المعمقة من تحقيق الأهداف التالية:

- التأكد من تطابق أنشطة البرنامج مع سن أفراد العينة.

– التأكد من تناسب أدوات التشخيص والتقييم مع أفراد العينة.

– التأكد من مناسبة فقرات البطارية وصحة وسلامة الصياغة اللغوية.

– التأكد من ملائمة جلسات البرنامج المقترح من حيث الأهداف المحددة والتقنيات المستخدمة والوسائل المتبعة، لضمان بشكل فعال تنمية المهارات النمائية.

– تحديد الإحتياجات التدريبية المناسبة لأفراد العينة.

– الحصول على نصائح واقتراحات قيمة من قبل الأساتذة ساهمت في تعديل وجودة الأنشطة التربوية المقترحة، وتلبية إحتياجات التلاميذ بشكل أفضل.

3- البرنامج التدريبي المقترح:

تعد البرامج التدريبية أداة هامة في تحسين المهارات النمائية للأطفال الذين يعانون من صعوبات في التعلم، فقد أثبتت العديد من الدراسات والأبحاث أن للبرامج التدريبية دورا هاما في تحسين مستوى التحصيل الأكاديمي للأطفال، حيث أن هذه الدراسات والأبحاث العلمية أكدت بشكل واضح وجود تأثير إيجابي للبرامج التدريبية على تنمية المهارات والقدرات النمائية لدى الأطفال الذين يواجهون صعوبات في التعلم، ومن بين هذه الدراسات العلمية دراسة عطاف إسماعيل يوسف العزة (2011).

يعتبر البرنامج التدريبي المقترح القائم على التدخل المبكر لعلاج صعوبات التعلم النمائية (الانتباه، الذاكرة) لدى تلاميذ الطور الأول من المرحلة الابتدائية، كنتاج للأعمال العلمية التي قمنا بها، بالإضافة إلى احتكاكنا وتفاعلنا مع بعض من الأساتذة والمفتشين والمدراء من التعليم الإبتدائي.

لقد تم تصميم هذا البرنامج التدريبي القائم على التدخل المبكر لعلاج صعوبات التعلم النمائية بعناية، بناء على الأسس العلمية والمعرفية التي توصلنا إليها من خلال دراساتنا المتعمقة في مجال صعوبات التعلم، ولقد تم إعداد البرنامج بعناية ودقة لضمان

تنمية وتطوير المهارات النمائية لتلاميذ الطور الأول من المرحلة الإبتدائية، الذين يعانون من صعوبات التعلم النمائية.

وسيتم التطرق إلى تفاصيل بناء وتنفيذ البرنامج التدريبي المقترح، كما يلي:

3-1- تقديم البرنامج التدريبي المقترح: يعرف البرنامج التدريبي على أنه: مجموعة من الأنشطة والممارسات العملية التي تتم في قاعة أو مكان محدد لفترة زمنية محددة، وفقا لخطة وتنظيم محدد وهدف محدد، يهدف هذا البرنامج إلى تعزيز فائدة المتعلم وتحقيق الاستفادة منه، ويتضمن مجموعة من الأنشطة المنظمة والمترابطة التي تهدف إلى تنمية مهارات محددة، ويشير أيضا البرنامج التدريبي إلى سلسلة من الدروس أو المقررات المتعلقة بمجال محدد من الدراسة، والتي تتضمن أنشطة متنوعة لتحقيق أهداف محددة. **(شحاتة، النجار، 2003، 74)**

كما يعرفه الشامي (2014) بأنه: نشاط مخطط يهدف إلى تحقيق تغييرات إيجابية في المتدربين من حيث معرفتهم، ومعارفهم، ومهاراتهم، وأساليب أدائهم، وسلوكياتهم، واتجاهاتهم، يهدف البرنامج إلى تطوير قدراتهم وتعزيز كفاءتهم وإنتاجيتهم، مما يمكنهم من تنفيذ مهامهم بفاعلية وكفاءة عالية. **(الشامي، 2014، 21)**

ويمكن التعرف على البرنامج التدريبي المقترح من خلال العناصر التالية:

3-1-1- طبيعة البرنامج: هو برنامج قائم على التدخل المبكر لعلاج صعوبات التعلم النمائية والمتمثلة في صعوبات الإنتباه وصعوبات الذاكرة لدى عينة من تلاميذ الطور الأول من المرحلة الإبتدائية، من خلال مجموعة من التدريبات والأنشطة المتنوعة في مجال صعوبات التعلم النمائية.

ويقترح البرنامج علاجا تدريجيا لصعوبات التعلم النمائية عبر العديد من الحصص، حيث تكون متدرجة أي من البسيطة إلى الأكثر تعقيدا، وذلك من أجل تحقيق أهداف البرنامج التدريبي.

لقد قادنا الإطلاع على الإرث النظري وكذلك قيامنا بإعداد بعض الدراسات الميدانية إلى وضع نموذج خاص بنا يتماشى مع بيئتنا، وكذا مع قدرات التلاميذ الطور الأول الإبتدائي، وذلك بالرجوع إلى المقاربات التربوية السلوكية.

3-1-2- الفئة المستهدفة: يقدم البرنامج للتلاميذ الذين تتراوح أعمارهم ما بين 6 إلى 8 سنوات، والذين تم تشخيصهم بصعوبات التعلم النمائية (الانتباه، الذاكرة)، ويشترط أن يكون لدى التلميذ بعض المهارات القبلية التي قد إكتسبها قبل انضمامه للبرنامج، تشمل هذه المهارات مهارات الاستعداد للتعلم مثل: الحصيلة اللغوية (الاستقبالية، التعبيرية)، التواصل البصري والسمعي، فهم التعليمات البسيطة المكونة من بعض الكلمات.

3-1-3- المدة التي يستغرقها البرنامج: يضم البرنامج التدريبي أربعة عشر (14) حصة، بموجب حصتين حصص في الأسبوع لمدة سبعة أسابيع، وبزمن قدره خمسة وأربعون (45) دقيقة لكل حصة.

3-1-4- عملية تنفيذ البرنامج: تتم عملية تنفيذ هذا البرنامج للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم النمائية (الانتباه، الذاكرة) بشكل جماعي، على أن لا يتجاوز عدد التلاميذ في المجموعة ما بين 6 و7 تلميذ، حيث قد أشار المختصون والباحثون في هذا الصدد إلى أن الحجم المناسب للمجموعة يتراوح ما بين 6 و7 تلميذ.

أثناء بناء البرنامج، كان اهتمامنا هو تعميم بعض المهارات السلوكية والاجتماعية التي يكتسبها التلاميذ في حياتهم اليومية، لذا قمنا بتصميم نشاطات منزلية تعتمد على مشاركة الأمهات، حيث يطلب من التلميذ تنفيذ واجب منزلي وتسجيله في دفتر التواصل، ثم نقوم بتسجيل الملاحظات على نفس الدفتر. (يرجى الاطلاع على وسائل التدريب في البرنامج)

3-1-5- القائمين على تنفيذ البرنامج: يقوم أستاذ التعليم الابتدائي بتدريب التلاميذ ذوي صعوبات التعلم النمائية بمساعدة الباحث، من خلال تقديم المفاهيم النظرية، وتنظيم

الأنشطة، وتعديل بعض سلوكات التلاميذ داخل الفصل، وتجدر الإشارة هنا إلى أن الأستاذ سيقوم بتنفيذ البرنامج في حصص التربية الفنية والمقدرة بثلاثة (03) حصص أسبوعيا، كما أنه يتمتع بخبرة كبيرة في مجال التعامل والتفاعل مع التلاميذ، من خلال عمله بشكل يومي على مدى أكثر من عشر (10) سنوات ولديه القدرة على استخدام الأساليب التدريبية الفعالة وإدارة الحصص، حيث أن هذه الخصائص تعتبر أساسية للأستاذ الذي سينفذ البرنامج، وفقا لما ذكره أحمد الخطيب (2008).

أما بالنسبة لتكوين الأستاذ، فقد استفاد من ندوات تكوينية خاصة بمجال صعوبات التعلم، وتم اختياره بناء على هذه الخبرة الواسعة وكذا علاقته الجيدة مع مجموعة التلاميذ التي تم تطبيق البرنامج عليها.

كما قد إستفاد الأستاذ في إطار إنجاز هذه الدراسة، من ورشتين تدريبيتين حول طريقة تنفيذ البرنامج، استمرت كل ورشة يوم كامل وقام الباحث بتنشيطها، حيث شملت الورشة ما يلي:

– الجانب النظري: تم تقديم محتوى نظري حول صعوبات التعلم النمائية وأهمية التكفل بها، وكذلك أهمية تنمية المهارات النمائية في حياة التلاميذ الأكاديمية.

– الجانب التطبيقي: التعرف والتدرب على كيفية تنفيذ أنشطة البرنامج.

3-2- خصائص البرنامج التدريبي المقترح: يشمل هذا البرنامج مجموعة من الخصائص والتي نذكر منها ما يلي:

3-2-1- التنظيم والتخطيط: يتميز البرنامج المقترح بالتنظيم والتخطيط الدقيق، حيث يتضمن إستراتيجية وخطة منظمة مسبقا، ويتم تغطية جميع عناصر البرنامج المقترح تغطية شاملة ومراعاة جميع خطوات البناء، كما يشمل التنظيم والتخطيط الخطوات التالية: الإعداد، تحديد الأهداف، تحديد خطوات تنفيذه، وتحديد الإطار الزمني اللازم لتنفيذ البرنامج.

3-2-2-المرونة: يتميز البرنامج المقترح بالمرونة الكافية لتعديله وتغييره استجابة للظروف المحيطة، حيث تم تصميم البرنامج كي يكون قابلا للتكيف والتعديل حسب الحاجة، مما يسمح للقائمين على تنفيذ البرنامج بتعديل الجلسات واستخدام تقنيات مختلفة بناء على المتغيرات والتحديات التي تطرأ، وهذا ما يسمح لهم بتلبية احتياجات التلاميذ المستفيدين بشكل أفضل وضمان فاعلية البرنامج في ضوء التغيرات القائمة.

3-2-3- الموضوعية: يتميز البرنامج المقترح بالموضوعية ويستند إلى عدة أسس وهي:

- السند النظري: يرتكز البرنامج على المدرسة السلوكية المعرفية، وقد يتم تطبيق نظريات ومفاهيم هذا التوجه في تصميم وتنفيذ البرنامج، مما يساعد في فهم سلوكيات التلاميذ وتأثير التعلم على نموهم المعرفي.

- الأدوات والمقاييس: تم تحديد الأدوات والمقاييس المناسبة بما يتماشى مع احتياجات التلاميذ ذوي صعوبات التعلم النمائية، واستخدامها في إختيار العينة وتشخيص ذوي صعوبات التعلم النمائية، وكذلك في تقييم مهاراتهم وقدراتهم، وتوفير التوجيهات والتعليمات الفردية ومراقبة تقدمهم في إطار البرنامج.

- الفنيات المستخدمة: لقد تم اختيار الفنيات والتقنيات المناسبة التي تتوافق مع الأنشطة المقترحة في البرنامج.

- الإطار المرجعي الثقافي: يستند البرنامج إلى إطار مرجعي ثقافي يتلاءم مع البيئة الاجتماعية المحلية، بما في ذلك القيم والعادات المجتمعية، حيث تم تضمين هذا الإطار المرجعي في تنفيذ البرنامج لتحقيق التوافق الثقافي وتعزيز تأثيره في البيئة المحيطة بالتلاميذ.

3-2-4- الدقة وسهولة التنفيذ: البرنامج المقترح دقيق وسهل التطبيق، حيث أن أهدافه محددة بوضوح وإجراءاته مشروحة بشكل واضح ومفهوم من أجل أن يكون سهل التنفيذ والتطبيق.

لقد تم الاهتمام بتبسيط المحتوى وتنظيمه بحيث يتمكن التلاميذ من فهمه وتطبيقه بكفاءة، كما يوفر التوجيهات والتعليمات اللازمة للقائمين عن تنفيذ البرنامج، مما يسهل عليهم تنفيذ الخطوات المحددة وتحقيق الأهداف المرجوة.

3-2-5- التكلفة: البرنامج التدريبي المقترح يعتبر غير مكلف من حيث تكلفة التطبيق الزمني، حيث يمكن إنجازه في مدة قدرها سبعة (07) أسابيع بحصة واحدة تستغرق 45 دقيقة، حيث يتيح هذا الجدول الزمني الفرصة لتحقيق الأهداف المحددة في فترة زمنية مناسبة.

3-2-6- إمكانية التعميم: البرنامج المقترح يمكن تعميمه في حال توافرت نفس الظروف والمشكلة المطروحة، إذا كان البرنامج يستهدف مشكلة محددة ويستند إلى مبادئ وإجراءات قابلة للتطبيق في سياقات مختلفة، فإنه يمكن تكييفه وتطبيقه في سياقات مشابهة.**(خشخوش، 2019، 128-129)**

3-3- أهداف البرنامج التدريبي المقترح:

3-3-1- الهدف العام للبرنامج: يهدف البرنامج التدريبي المقترح إلى علاج صعوبات التعلم النمائية والمتمثلة في: صعوبات الانتباه، صعوبات الذاكرة، لدى التلاميذ الطور الأول من المرحلة الإبتدائية.

3-3-2- الأهداف الفرعية للبرنامج: يتفرع من الهدف العام للبرنامج ثلاثة أهداف فرعية متمثلة فيما يلي:

- هدف علاجي: يهدف البرنامج إلى توفير المساندة والتدخل المبكر للتلاميذ الذين يعانون من صعوبات التعلم النمائية (الانتباه، الذاكرة) بهدف تنمية قدراتهم ومهاراتهم النمائية، وتقليل تأثيرها على تقدمهم التعليمي والاجتماعي، من خلال توفير مجموعة من الأنشطة التدريبية والتعليمية لتطوير المهارات المعنية التي يواجه التلميذ صعوبة فيها.

– هدف نمائي: يتمثل في تنمية مهارات الانتباه والذاكرة للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم النمائية، من خلال تحسين قدرة التلميذ على تركيز الانتباه وتخزين المعلومات بشكل فعال في الذاكرة واسترجعها.

– هدف وقائي: يتمثل من خلال تقديم مجموعة من الإجراءات الوقائية للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم النمائية، وذلك من خلال التعامل مع المهارات التي قد تزيد من تفاقم آثارها السلبية على المدى البعيد، وقبل أن تؤدي إلى مشكلات وصعوبات في التعلم في المراحل القادمة يصعب التغلب عليها.

3-4- الأسس النظرية لبناء البرنامج: إن البرنامج المقترح يستند إلى مجموعة متنوعة من الأسس منها أسس عامة وأسس تربوية واجتماعية وأخلاقية، هذه الأسس تعمل معا لبناء برنامج تدريبي شامل ومتكامل، وفيما يلي بعض هذه الأسس: **(وصوص، الجوارنة،2017، 422)**

– الشمولية: يجب تصميم برامج التدريب وتنفيذها بحيث تكون متاحة ومناسبة لجميع التلاميذ، بغض النظر عن قدراتهم أو احتياجاتهم الخاصة.

– الاستمرارية: هي عنصر مهم في خطة التدريب في المدرسة، يتعلق الأمر بضمان استمرارية التدريب والدعم للتلاميذ على مدار فترة تعليمهم، بدءا من قبل التحاقهم بالمدرسة وحتى ما بعد تخرجهم.

– التخطيط: يعتبر التخطيط جزء أساسي من خطة التدريب في المدرسة، حيث يتطلب التدريب الفعال والمنظم وجود خطة سنوية مدروسة تتضمن دراسة تفصيلية للأهداف والأنشطة والتمارين.

– التفرع: يقصد به أن يخصص التلميذ وقتا وجهدا كاملا للمشاركة في الأنشطة والتطبيقات المقدمة له خلال هذا اليوم.

– التطبيق: يجب عدم الاكتفاء بالجانب النظري فقط، لأن الجانب التطبيقي في برنامج التدريب يلعب دورا حاسما في تعزيز فهم مهارات التلاميذ، ويجب أن تكون التمارين والأنشطة المقدمة خلال البرنامج التدريبي مصممة بطريقة تخدم هذا الجانب التطبيقي.

– الواقعية: من المهم جدا أن يكون البرنامج التدريبي قريبا من واقع التلميذ وأنشطته، حيث يجب أن تكون واقعية وقابلة للتطبيق المباشر، وهذا ما يعزز الاستفادة الفعلية للتلميذ ويساعده في تطبيق المفاهيم والمهارات التي يتعلمها في سياق حياته اليومية.

– التدرج: يعتبر التدرج عنصر مهم في تصميم البرنامج التدريبي، وذلك من أجل ضمان تعلم فعال وتطور التلاميذ، فعندما يتم تصميم البرنامج بشكل متدرج يتم تقديم المفاهيم والمهارات بطريقة يمكن للتلاميذ فهمها وتطبيقها تدريجيا.

– المشاركة: مشاركة التلاميذ والأساتذة في عملية التدريب لها أهمية كبيرة في تعزيز تجربة التعلم، فعندما يتم تمكين التلاميذ والأساتذة من المشاركة الفعالة، يتم تعزيز التفاعل وتبادل الخبرات وتعزيز التعلم المشترك.

– التطور: يجب أن يكون البرنامج التدريبي متطورا ومتجددا في مادته وأسلوبه لتلبية احتياجات التلاميذ وتزويدهم بالمعرفة والمهارات الجديدة في مجال تخصصهم.

– الاحترام: هو عنصر أساسي في عملية التدريب ويجب أن يكون متبادلا ومتباينا بين جميع أفراد العملية التدريبية، بما في ذلك الأستاذ والتلميذ.

– الالتزام: هو جوهري لنجاح أي برنامج تدريبي، ويشمل التزام كل من الأستاذ والتلميذ بحضور البرنامج التدريبي عندما يتم ترشيحهم للمشاركة فيه. **(القحطاني، 2017، 134-135)**

3-5- خطوات بناء البرنامج:

– **الخطوة الأولى:** هي المرحلة التي تم فيها تحديد الأهداف من بناء البرنامج التدريبي، وتتضمن تحديد المهارات التي يجب أن يكتسبها المتدربين، بما يتماشى مع متطلباتهم

التدريبية، من أجل هذا قمنا بإجراء العديد من المقابلات مع بعض الأساتذة والمدراء ومفتشي التعليم، كما هو مذكور بالتفصيل في الدراسة الاستطلاعية، حيث مكنتنا هاته المرحلة من تحديد الاحتياجات التدريبية للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم النمائية (الانتباه، الذاكرة)، وأهمها:

– نقص الإنتباه: حيث تقل مدة تركيز الانتباه ولا يستطيع التلميذ تركيز انتباهه سوى لفترات محدودة من الوقت.

– قابلية تشتت الانتباه: أي عدم قدرة التلميذ على التركيز على مثير معين، حيث يصعب عليه الإنتباه إلى مهمة واحدة لفترة طويلة.

– فرط النشاط: حيث يتميز سلوك التلميذ بعدم القدرة على الجلوس في مكان واحد لفترات طويلة، والحاجة المستمرة للحركة والنشاط مما يؤثر على أداء التلميذ في الأنشطة التي يشارك فيها.

– عدم قدرة التلميذ على تركيز الانتباه على المثيرات البصرية والسمعية واللمسية.

– عدم قدرة التلميذ على تخزين المعلومات في الذاكرة واسترجعها.

– عدم القدرة على تجميع وتنظيم المعلومات في وحدات صغيرة لتسهيل عملية التذكر والاحتفاظ بالمعلومات.

– عدم القدرة على التذكر والاسترجاع البصري والسمعي واللمسي للأشياء.

– **الخطوة الثانية:** بعد تحديد الأهداف، تأتي الخطوة التالية في تصميم البرنامج التدريبي وهي تحديد مفردات البرنامج، والتي تتضمن تحديد موضوعات البرنامج وترتيبها بشكل منطقي، لهذا الغرض تمت مراجعة البحوث والدراسات السابقة التي تناولت تصميم برامج تدريبية للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم بشكل عام وتلاميذ ذوي صعوبات التعلم النمائية بشكل خاص، وفيما يلي بعض هذه البرامج:

– برنامج نسيمة تواتي: هو برنامج تدريبي للتدخل المبكر لعلاج صعوبات التعلم النمائية لدى أطفال ما قبل المدرسة ودراسة فاعليته في الوقاية من صعوبات التعلم الأكاديمية (2015).

– برنامج عطاف إسماعيل يوسف العزة: هو برنامج تدريبي للتدخل المبكر لعلاج صعوبات التعلم النمائية لدى أطفال الروضة (2011).

– برنامج آلاء محمد حسن الحربي: هو برنامج تدريبي في علاج بعض مظاهر صعوبات التعلم النمائية لدى أطفال مرحلة الروضة (2012).

– برنامج زينب يونس عبد الحليم: هو برنامج تدريبي في علاج صعوبات التعلم النمائية الأولية لدى أطفال ما قبل المدرسة (2017).

لقد تم اقتباس من هذه البرامج، نشاطين من البرنامج التدريبي الذي أعدته تواتي نسيمة، حيث تهدف هذه الأنشطة إلى التدريب على زيادة تركيز الانتباه وتنشيط الذاكرة، أما بالنسبة لبقية البرامج فقد تم الاستفادة منها في ترتيب الأهداف التدريبية وتنظيم الحصص.

– **الخطوة الثالثة:** بعد استعراض الصورة الأولية للبرنامج التدريبي المقترح، تم عرضه لمجموعة من الخبراء والمحكمين، وشملت هذه المجموعة أساتذة جامعيين الذين يعملون كباحثين في مجال صعوبات التعلم والاضطرابات النفسية أو في مجال بناء البرامج التدريبية، بالإضافة إلى ذلك مجموعة من المهنيين مثل أساتذة في مجال التربية والتعليم، والذين يتمتعون بخبرة واسعة في مجالاتهم، مما يساهم في تقييم البرنامج التدريبي وتقديم الملاحظات والتوصيات اللازمة لتحسينه. (قائمة المحكمين بالملحق رقم 03).

– **الخطوة الرابعة:** لقد تم تطبيق بعض أنشطة البرنامج على مجموعة من تلاميذ المدرسة الابتدائية الشهيد أحمد بلحسن ببلدية قمار ولاية الوادي، حيث تم اختيار ثلاثة (03) تلاميذ ذوي صعوبات التعلم النمائية من الطور الأول الإبتدائي للمشاركة في تطبيق البرنامج، حيث

سمح لنا هذا التطبيق بتقييم مدى سهولة تنفيذ الأنشطة التي يتضمنها البرنامج، ومستوى استيعاب الأطفال لها، كما ساعدنا أيضا في تقييم وضوح التعليمات والأنشطة المقدمة في دفتر النشاط ودفتر التواصل.

بفضل هذا التطبيق، تمكنا من ضبط طريقة تنفيذ البرنامج وتحديد وضوح التعليمات والنشاطات وإجراءاتها، كما ساعدنا في تحديد مدى ملائمة أنشطة البرنامج للعينة المستهدفة، وتحديد عدد الحصص المناسبة وزمن كل حصة، كما تم تحديد الأدوات والتقنيات التي سيتم إستخدامها أثناء التدريب.

3-6- الفنيات المستخدمة في البرنامج: في إطار البرنامج المقترح، توجد مجموعة من الفنيات السلوكية التي تندرج ضمن الإطار النظري المرجعي المعتمد، وهي تشمل ما يلي:

3-6-1- التعزيز: يعرف التعزيز بأنه الإجراء الذي يؤدي إلى حدوث سلوك معين وتحقيق نتائج إيجابية أو إزالة النتائج السلبية المرتبطة بهذا السلوك، وفي الوقت نفسه، يستخدم التعزيز السلبي لضعف أو إزالة السلوك غير الملائم، أي كل ما يساهم في تعزيز وزيادة تكرار السلوك المناسب يعتبر تعزيزا إيجابيا، بينما كل ما يساهم في ضعف أو إزالة السلوك غير المناسب يعتبر تعزيزا سلبيا، وللتعزيز عدة أنواع منها ما يلي: **(كفافي، 1999، 283)**

أ- التعزيز الإيجابي: هو إحدى فنيات تعديل السلوك تستخدم لتعزيز وتعظيم حدوث سلوك معين، ويتم ذلك من طريق تقديم حافز إيجابي أو نتيجة مرغوبة بعد حدوث السلوك المرغوب فيه، مما يزيد من احتمالية تكرار السلوك في المستقبل، هناك عدة أنواع من التعزيز الإيجابي التي يمكن استخدامها مثل:

- الثناء والتقدير: يعتبر إعطاء الإشادة والتقدير والثناء على السلوك المناسب أحد أشكال التعزيز الإيجابي الفعال، يمكن أن يكون ذلك عبارة عن كلمات إيجابية.

- الاهتمام والتفاعل الاجتماعي: يمكن أن يكون التعزيز الإيجابي عبارة عن توفير الاهتمام والتفاعل الاجتماعي، مثل الاستماع الفعال والمشاركة الفعالة في النقاشات والأنشطة.

– الفرص التعليمية والتنموية: يمكن استخدام توفير فرص التعلم والتطوير كتعزيز إيجابي، على سبيل المثال، توفير فرص التدريب، الورش العمل، أو المشاركة في الأنشطة التعليمية المثيرة والمفيدة.

– المكافآت الاجتماعية: تشمل هذه المكافآت الاعتراف العام، والمكانة الاجتماعية المرموقة، والتقدير من الآخرين، والانتماء إلى مجموعة مرموقة.

ب– التعزيز السلبي: هو فنية من فنيات تعديل السلوك تستخدم لإضعاف أو إزالة السلوك غير المرغوب فيه بعد حدوثه، يتم ذلك من طريق إزالة محفز سلبي أو نتيجة غير مرغوبة بعد حدوث السلوك، مما يزيد من احتمالية تقليل تكرار السلوك في المستقبل، بعض الأمثلة على التعزيز السلبي تشمل:

– سحب الامتيازات: إزالة أو سحب ميزة أو امتياز بعد حدوث السلوك غير المرغوب فيه، مثل: فقدان امتيازات اللعب .....

– العقاب: تطبيق عقوبة أو نتيجة سلبية بعد حدوث السلوك غير المرغوب فيه، مثل توقيف الامتيازات أو فرض عقوبات معينة.

– الانتقاد: إبداء الانتقادات بشأن السلوك غير المرغوب فيه، مما يسبب شعورا سلبيا وقد يؤدي إلى تقليل تكرار السلوك. **(جمال الخطيب، 2003، 255)**

جدير بالذكر أن استخدام التعزيز السلبي يجب أن يكون متوازنا ومناسبا، ويجب أن يتم بعناية لتجنب التأثير السلبي على الفرد والعلاقات الاجتماعية.

3-6-2- التقليد أو النمذجة: هي إحدى الفنيات التي تستخدم لتعزيز السلوك المرغوب وتقليل السلوك غير المرغوب فيه، ويتم ذلك من خلال تقديم نموذج للسلوك المرغوب وتعلّمه عن طريق الملاحظة والتقليد، فالمدرب عندما يعرض على الأطفال نموذجا للسلوك المرغوب فيه، يلاحظه الأطفال ويتعلمونه من خلال الملاحظة والتقليد، كما يتم تعزيز أداء الأطفال للسلوك المرغوب عن خلال تقديم تعزيز إيجابي مثل الثناء أو المكافأة بعد تنفيذهم للسلوك المطلوب.

استخدام النمذجة يمكن أن يكون فعالا في تشجيع السلوك الإيجابي وتحفيز الأطفال على تقليده، من خلال مشاهدة النماذج المرغوبة وتعلمها، يمكن للأطفال اكتساب مهارات جديدة وتحسين سلوكهم في مجموعة متنوعة من المجالات مثل التعلم الأكاديمي والمهارات الاجتماعية. **(الحديبي، عبد المجيد، مهران، 2022، 134)**

3-6-3- الحث أو التوجيه: هو أحد الفنيات التعليمية التي تستخدم لمساعدة الأطفال على أداء الاستجابة الصحيحة وتعزيز استقلاليتهم في تنفيذها، ويتضمن الحث مجموعة من الفنيات التي تساعد الأطفال على تعلم وتنفيذ السلوك المرغوب، منها ما يلي:

- المساعدة البدنية.
- المساعدة بالإشارة والإيماءات.
- الحث بالتقليد.
- المساعدة بتقريب وضع الشيء.
- الحث اللفظي.

تدريجيا، يتم سحب هذه المساعدات بحيث يتم تشجيع الطفل على القيام بالسلوك المرغوب بشكل أكثر استقلالية وتحقيق النجاح فيه بدون الحاجة إلى مساعدة خارجية، يتم تقليل الحث تدريجيا لتعزيز قدرات الطفل وتطوير مهاراته الذاتية. **(سلامة، 2014، 210)**

3-6-4- لعب الدور: هو فنية تعليمية تستخدم لتعزيز تحمل الإحباط، وتعليم التحكم في السلوكيات غير المرغوبة، ومعالجة نواحي القصور في السلوك الاجتماعي، ويتضمن لعب الدور تجسيد الأطفال لشخصيات مختلفة وتمثيل مواقف محددة، بهدف ممارسة السلوكيات المرغوبة وتطوير المهارات الاجتماعية.

من خلال لعب الدور، يتاح للأفراد فرصة لتجربة سيناريوهات ومواقف محاكاة تشبه الواقع، حيث يتعلمون كيفية التعامل مع التحديات والإحباطات ومعالجة السلوكيات غير المرغوبة، ويمكن للأطفال أن يتعلموا كيفية التحكم في ردود أفعالهم والتعامل بشكل أكثر فعالية مع المواقف الصعبة أو المحفزات السلبية. **(الحديبي، عبد المجيد، مهران، 2022، 134)**

3-7- الأدوات المستخدمة في البرنامج:

3-7-1- دفتر التواصل: هو دفتر صغير الحجم تم إعداده من قبل الباحث (الملحق رقم 07) لغرض التواصل بين القائمين على الدراسة والأم، ويحتوي على مجموعة من الأنشطة التي يتم تنفيذها في المنزل، ويشتمل دفتر التواصل على ما يلي:

- تقديم الدفتر: يتضمن تقديم الدفتر شرحا للدفتر ودوره في المساعدة على تعزيز السير الجيد في حصص البرنامج التدريبي.

- معلومات عامة عن التلميذ والأم: حيث يحتوي على المعلومات التالية: اسم الأم ولقبها، واسم ولقب التلميذ، وعمره.

- الواجبات المنزلية: يتضمن دفتر التواصل على مجموعة من الأنشطة المنزلية لكل حصة من حصص البرنامج، حيث يتم وضع النشاط المنزلي داخل إطار مع تخصيص مساحة لوضع ملاحظات حول أداء النشاط المنزلي.

3-7-2- السبورة: هي وسيلة اتصال وتعليم في بيئة الفصل الدراسي وتستخدم لشرح الأفكار النظرية والتطبيقية لأنشطة البرنامج التدريبي بشكل مرئي وبصري.

3-7-3- الإجتماعات البيداغوجية: يشير أحمد الخطيب (2008) إلى أهمية تقييم البرامج التدريبية أثناء تنفيذها، والغرض من ذلك هو تقييم جودة وفعالية التدريب، والتأكد من أن تنفيذ البرنامج التدريبي يسير وفق ما هو مخطط له، وكذلك تعزيز الجوانب الإيجابية وتصحيح الجوانب السلبية من أجل تحقيق الأهداف المحددة.

إن عملية تقييم البرنامج التدريبي تساعد في تحديد العوامل التي تساهم في نجاح التدريب وتعزيزها، بالإضافة إلى تحديد المشاكل أو الصعوبات التي يمكن مواجهتها وتصحيحها، حيث يتيح هذا التقييم اتخاذ القرارات المناسبة لتحسين وتطوير البرنامج التدريبي

لضمان تحقيق النتائج المرجوة، ويتم هذا التقييم من خلال الاجتماعات البيداغوجية الأسبوعية. **(خشخوش، 2019، 141)**

يعرف الاجتماع البيداغوجي على أنه تفاعل يحدث في سياق التعليم بين المهنيين (الباحث والأستاذ)، يهدف إلى تحقيق أهداف تعليمية محددة وتعزيز عملية التعلم، ومتابعة سير البرنامج وتحسينه من خلال الملاحظات والتوصيات المسجلة عن كل تلميذ وكذا مناقشة الصعوبات التي يوجهونها، وذلك بهدف تحقيق أفضل النتائج.

تعقد الاجتماعات بشكل أسبوعي وتستمر لمدة تتراوح بين ساعة إلى ساعتين، وتكون هذه الاجتماعات مفتوحة لحضور مهنيين آخرين مهتمين بمجال صعوبات التعلم، وذلك للمشاركة والمساهمة في المناقشات وتبادل الأفكار والخبرات.

3-8- سير الحصص: يقوم الأستاذ في بداية كل حصة بتذكير التلاميذ بالأنشطة التي قاموا بها في الحصة الماضية، ويشمل ذلك ملخص للأنشطة التي تم تنفيذها بهدف تفعيل المعرفة السابقة، ثم بعد ذلك يقوم بشرح النشاط اليومي الذي سيتم تنفيذه خلال الحصة الحالية، ويشرح الخطوات المطلوبة لإتمام النشاط والهدف منه.

3-9- تحكيم البرنامج المقترح: بعد إعداد البرنامج في صورته الأولية قمنا بعرضه على مجموعة من المحكمين، من مختصين وأساتذة جامعيين في علم النفس، وعلوم التربية، بصفتهم باحثين في مجال صعوبات التعلم وكذلك مجموعة من أساتذة المرحلة الإبتدائية ممن تزيد خبرتهم عن عشرة (10) سنوات (ملحق رقم 03)، وذلك من أجل تحكيم البرنامج وتقديم آرائهم وملاحظاتهم بناء على خبراتهم العملية والأكاديمية في الجوانب التالية:

- مدى ملائمة الأنشطة لتلاميذ الطور الأول من المرحلة الإبتدائية.
- مدى ملائمة الوقت المخصص لكل حصة.
- مدى كفاية الحصص لتحقيق الهدف العام للبرنامج.

- مدى ملائمة الأنشطة للأهداف المسطرة لكل حصة.

- مدى ملائمة تتابع الحصص وعددها.

- إمكانية وجود ملاحظات أخرى.

الرقم	الموضوع	نسب الاتفاق
01	موضوعات البرنامج	%100
02	أهداف البرنامج	%100
03	عدد الحصص	%90
04	مدة كل حصة	%50
05	تتابع الحصص	%100
06	الأنشطة المقترحة	%80
07	الأنشطة المنزلية	%100

جدول رقم (01): نسب إتفاق المحكمين على صدق محتوى البرنامج.

من خلال الجدول رقم (01) يتضح أن الصورة الأولية للبرنامج قد حققت نسبة اتفاق بين 90 و100% في معظم الموضوعات، ماعدا فيما يخص مدة كل حصة، حيث أبدى عدد من المحكمين ملاحظاتهم على إقتراح أن تكون مدة الحصة (45) دقيقة كونها طويلة جدا بالنسبة لتلاميذ ذوي صعوبات التعلم، حيث اقترحوا تقليل مدة الحصة إلى 30 دقيقة، بالإضافة إلى ذلك، اقترح أحد المحكمين التفرقة بين الزمن الذي يستغرقه التلميذ في أداء النشاطات ومدة الحصة، حيث تحتسب مدة الجلسة منذ تسجيل حضور التلاميذ حتى توديعهم، بينما يعتبر الوقت المستغرق هي المدة التي يستغرقها التلميذ في أداء النشاطات، وقد تم اعتماد هذا الاقتراح.

كذلك اقترح بعض من المحكمين الملاحظات التالية:

- إضافة الهدف من دفتر الأنشطة ودفتر التواصل في تقديم الدفترين، وكذلك الزمن المستغرق لإنجاز كل نشاط.

- حذف بعض الأنشطة بسبب صعوبتها.
- تعديل بعض الأنشطة من حيث إجراءات التنفيذ والتعليمات حتى تتناسب مع الهدف.
- تعديل بعض الأنشطة حتى تتناسب مع كل الفئة العمرية من 6 الى 8 سنوات.
- تعديل الهدف من الحصة في جدول الحصص ليصبح الهدف من الحصة هدف إجرائي.
- حذف ملاحظات الأم حول التلميذ من دفتر التواصل.
- إظافة ملاحظة بالنسبة للأم في دفتر التواصل بضرورة عدم تقديم المساعدة المباشرة للتلميذ لشرح التعليمة والإبتعاد عليه اثناء تأديته للنشاط.
- زيادة حصة تكوينية ثانية للأستاذ قبل انطلاق عملية تطبيق البرنامج لتصبح حصتين بدل حصة واحدة.

وقد تم الأخذ بعين الإعتبار ملاحظات وآراء المحكمين وإقتراحاتهم.

3-10- محتوى البرنامج المقترح: يحتوي البرنامج على مجموعة من الحصص وعددها أربعة عشر (14) حصة تغطي أنشطة البرنامج الجوانب النمائية المراد تنميتها، ويهدف محتوى كل مجموعة من الحصص إلى تحقيق أحد الأهداف للبرنامج المتعلقة بالصعوبتين اللتين إستهدفهما البرنامج، وهي: صعوبات الإنتباه، وصعوبات الذاكرة.

- الجزء الأول: علاج صعوبات الانتباه، من الحصة الأولى إلى الحصة الثامنة.
- الجزء الثاني: علاج صعوبات الذاكرة، من الحصة التاسعة إلى الحصة الرابعة عشر.

يشتمل محتوى كل حصة على أنشطة مرقمة حسب الأرقام الواردة في دفتر الأنشطة (الملحق رقم 06) أما بالنسبة للواجبات المنزلية فهي مرقمة حسب دفتر التواصل (الملحق رقم 07) الذي يحتوي على تفاصيل هذه الواجبات.

لقد تم اقتراح الأنشطة من قبل الباحث وتم استخلاص بعضها مما يلي:

- البرامج التدريبية التي تم الاطلاع عليها من خلال الإرث النظري.
- إقتراحات من بعض الزملاء المهنيين مثل: أساتذة جامعيين في علم النفس وأساتذة التعليم المرحلة الابتدائية وكذلك مختصين ممارسين في مجال التكفل بذوي صعوبات التعلم.

رقــم الحصة	الأولــى
عنــوان الحصة	الانتباه للمثيرات البصرية1.
الهدف من الحصة	أن يصبح التلميذ قادرا على تركيز إنتباهه للمثيرات البصرية.
محتوى الحصة	– تسجيل الحضور. – التذكير بقواعد الأنشطة. – نشاط رقم 01: الإختلاف في الصور. – نشاط رقم 02: نشاط التوصيل. – نشاط رقم 03: المتاهات.
المنفـذون	الأستاذ + الباحث
الوسائل التعليمية	الصور، البطاقات، المتاهات، الأشكال الهندسية، جهاز العرض الضوئي.
الفنيات المستخدمة	التعزيز، الحث، النمذجة.
الواجب المنزلي	الواجب المنزلي رقم: 01.
مدة الحصة	45 دقيقة.
الوقت المستغرق	30 دقيقة.

رقــم الحصة	الثانيــة
عنــوان الحصة	الانتباه للمثيرات البصرية2.
الهدف من الحصة	أن يصبح التلميذ قادرا على تركيز إنتباهه للمثيرات البصرية.
محتوى الحصة	– تسجيل الحضور. – التذكير بقواعد الأنشطة.

	– نشاط رقم 04: الإختلاف في الصور. – نشاط رقم 05: إكتشاف السيارة الصحيحة. – نشاط رقم 06: الأشكال الهندسية.
المنفذون	الأستاذة + الباحث
الوسائل التعليمية	الصور، البطاقات، المتاهات، الأشكال الهندسية، جهاز العرض الضوئي.
الفنيات المستخدمة	التعزيز، النمذجة، التوجيه، لعب الدور.
الواجب المنزلي	الواجب المنزلي رقم: 02.
مدة الحصة	45 دقيقة.
الوقت المستغرق	30 دقيقة.

رقــم الحصة	**الثالثــة**
عنــوان الحصة	الانتباه للمثيرات السمعية1.
الهدف من الحصة	أن يصبح التلميذ قادرا على تركيز إنتباهه للمثيرات السمعية.
محتوى الحصة	– تسجيل الحضور. – التذكير بقواعد الأنشطة. – نشاط رقم 07: تمييز الأصوات. – نشاط رقم 08: تحديد الكلمات التي تبدأ بحروف واحدة. – نشاط رقم 09: تسميه مصدر الصوت والتعرف عليه.
الوسائل التعليمية	الصور، البطاقات، قلم، الطاولة، الحاسوب، جهاز العرض الضوئي.
الفنيات المستخدمة	التعزيز، التقليد، التوجيه.

الواجب المنزلي	الواجب المنزلي رقم: 03.
المنفذون	الأستاذ + الباحث.
مدة الحصة	45 دقيقة.
الوقت المستغرق	30 دقيقة.

رقــم الحصة	**الرابعـة**
عنـوان الحصة	الانتباه للمثيرات السمعية2.
الهدف من الحصة	أن يصبح التلميذ قادرا على تركيز إنتباهه للمثيرات السمعية.
محتوى الحصة	– تسجيل الحضور. – التذكير بقواعد الأنشطة. – نشاط رقم 10: تمييز الأصوات. – نشاط رقم 11: سماع الأصوات. – نشاط رقم 12: تدريب الجلوس عند سماع كلمة معينة.
الوسائل التعليمية	الصور، البطاقات، قلم، الطاولة، الحاسوب، جهاز العرض الضوئي.
الفنيات المستخدمة	التعزيز، النمذجة، الحث، لعب الدور.
الواجب المنزلي	الواجب المنزلي رقم: 04.
المنفذون	الأستاذ + الباحث.
مدة الحصة	45 دقيقة.
الوقت المستغرق	30 دقيقة.

رقــم الحصة	الخامســة
عنــوان الحصة	الانتباه للمثيرات البصرية –السمعية.
الهدف من الحصة	أن يصبح التلميذ قادرا على تركيز إنتباهه للمثيرات البصرية –السمعية.
محتوى الحصة	– تسجيل الحضور. – التذكير بقواعد الأنشطة. – نشاط رقم 13: تسمية مصدر الصوت والتعرف عليه. – نشاط رقم 14: سماع الأصوات. – نشاط رقم 15: نشاط التوصيل.
الوسائل التعليمية	الصور، البطاقات، قلم، الطاولة، الحاسوب، جهاز العرض الضوئي.
الفنيات المستخدمة	التعزيز، التقليد، التوجيه، لعب الدور.
الواجب المنزلي	الواجب المنزلي رقم: 05.
المنفذون	الأستاذ + الباحث.
مدة الحصة	45 دقيقة.
الوقت المستغرق	30 دقيقة.

رقــم الحصة	السادســة
عنــوان الحصة	الانتباه للمثيرات اللمسية.
الهدف من الحصة	أن يصبح التلميذ قادرا على تركيز إنتباهه للمثيرات اللمسية.
محتوى الحصة	– تسجيل الحضور. – التذكير بقواعد الأنشطة.

	– نشاط رقم 16: الأشكال الهندسية. – نشاط رقم 17: الفواكه والخضر. – نشاط رقم 18: تمييز واستيعاب المعكوسات.
الوسائل التعليمية	خضر وفواكه، صندوق، أشكال الهندسية مجسمة، كيس، سائل بارد، سائل دافئ، أشياء خشنة وناعمة، طاولة.
الفنيات المستخدمة	التعزيز، النمذجة، التوجيه، لعب الدور.
الواجب المنزلي	الواجب المنزلي رقم: 06.
المنفذون	الأستاذ + الباحث.
مدة الحصة	45 دقيقة.
الوقت المستغرق	30 دقيقة.

رقـم الحصة	**السابعـة**
عنـوان الحصة	الانتباه لمثيرات الحواس المختلفة.
الهدف من الحصة	أن يصبح التلميذ قادرا على تركيز إنتباهه لمثيرات الحواس المختلفة.
محتوى الحصة	– تسجيل الحضور. – التذكير بقواعد الأنشطة. – نشاط رقم 19: الأشكال الهندسية. – نشاط رقم 20: تصنيف الحيوانات. – نشاط رقم 21: ترتيب حروف كلمة.
الوسائل التعليمية	حيوانات مجسمة، حروف مجسمة، أشكال الهندسية مجسمة، طاولة، جهاز العرض الضوئي.

الفنيات المستخدمة	التعزيز، التقليد، التوجيه.
الواجب المنزلي	الواجب المنزلي رقم: 07.
المنفذون	الأستاذ + الباحث.
مدة الحصة	45 دقيقة.
الوقت المستغرق	30 دقيقة.

رقــم الحصة	**الثامنــة**
عنـوان الحصة	زيادة حدة ومدة تركيز الانتباه.
الهدف من الحصة	أن يصبح التلميذ قادرا على زيادة حدة ومدة تركيز إنتباهه للمثيرات المختلفة.
محتوى الحصة	– تسجيل الحضور. – التذكير بقواعد الأنشطة. – نشاط رقم 22: المسار في المتاهة. – نشاط رقم 23: الإختلاف في الصور. – نشاط رقم 24: تصنيف الحيوانات.
الوسائل التعليمية	الصور، البطاقات، المتاهات، قلم، الحاسوب، جهاز العرض الضوئي.
الفنيات المستخدمة	التعزيز، النمذجة، الحث، لعب الدور.
الواجب المنزلي	الواجب المنزلي رقم: 08.
المنفذون	الأستاذ + الباحث.
مدة الحصة	45 دقيقة.
الوقت المستغرق	30 دقيقة.

رقـم الحصـة	التاسعــة
عنوان الحصة	تدريب الذاكرة البصرية1.
الهدف من الحصة	أن يصبح التلميذ قادرا على زيادة تركيز الذاكرة البصرية.
محتوى الحصة	– تسجيل الحضور. – التذكير بقواعد الأنشطة. – نشاط رقم 25: وصف الصور. – نشاط رقم 26: توزيع الحيوانات. – نشاط رقم 27: الأشكال الهندسية.
الوسائل التعليمية	الصور، البطاقات، مجسمات لأشكال هندسية وحيوانات، قلم، جهاز العرض الضوئي.
الفنيات المستخدمة	التعزيز، النمذجة، التوجيه، لعب الدور.
المنفذون	الأستاذ + الباحث.
مدة الحصة	45 دقيقة.
الوقت المستغرق	30 دقيقة.

رقـم الحصـة	العاشــرة
عنوان الحصة	تدريب الذاكرة البصرية2.
الهدف من الحصة	أن يصبح التلميذ قادرا على زيادة تركيز الذاكرة البصرية.
محتوى الحصة	– تسجيل الحضور. – التذكير بقواعد الأنشطة. – نشاط رقم 28: حديقة الحيوانات.

	– نشاط رقم 29: الأكواب السحرية. – نشاط رقم 30: مجموعة الأرقام.
الوسائل التعليمية	الصور، البطاقات، أكواب بلاستيكية، كرة، مجسمات أرقام، قلم، أوراق بيضاء، جهاز العرض الضوئي.
الفنيات المستخدمة	التعزيز، النمذجة، الحث، لعب الدور.
المنفذون	الأستاذ + الباحث.
مدة الحصة	45 دقيقة.
الوقت المستغرق	30 دقيقة.

رقـم الحصـة	**الحاديـة عشـر**
عنوان الحصة	تدريب الذاكرة السمعية1.
الهدف من الحصة	أن يصبح التلميذ قادرا على زيادة تركيز الذاكرة السمعية.
محتوى الحصة	– تسجيل الحضور. – التذكير بقواعد الأنشطة. – نشاط رقم 31: الأنشودة. – نشاط رقم 32: تمييز الأصوات. – نشاط رقم 33: حكاية القصة مرة أخرى.
الوسائل التعليمية	الصور، البطاقات، مجسمات أرقام، قصة، قلم، جهاز العرض الضوئي.
الفنيات المستخدمة	التعزيز، النمذجة، لعب الدور.
المنفذون	الأستاذ + الباحث.

مدة الحصة	45 دقيقة.
الوقت المستغرق	30 دقيقة.

رقـم الحصـة	**الثانيــة عشــر**
عنوان الحصة	تدريب الذاكرة السمعية2.
الهدف من الحصة	أن يصبح التلميذ قادرا على زيادة تركيز الذاكرة السمعية.
محتوى الحصة	– تسجيل الحضور. – التذكير بقواعد الأنشطة. – نشاط رقم 34: القصة. – نشاط رقم 35: وسائل النقل. – نشاط رقم 36: الأشكال الهندسية.
الوسائل التعليمية	الصور، البطاقات، مجسمات وسائل النقل، قصة، جهاز العرض الضوئي.
الفنيات المستخدمة	التعزيز، النمذجة، التوجيه.
المنفذون	الأستاذ + الباحث.
مدة الحصة	45 دقيقة.
الوقت المستغرق	30 دقيقة.

رقـم الحصـة	**الثالثــة عشــر**
عنوان الحصة	تدريب الذاكرة البصرية –السمعية.
الهدف من الحصة	أن يصبح التلميذ قادرا على زيادة تركيز الذاكرة البصرية –السمعية.

محتوى الحصة	– تسجيل الحضور. – التذكير بقواعد الأنشطة. – نشاط رقم 37: الأشكال الهندسية. – نشاط رقم 38: أصوات الحيوانات. – نشاط رقم 39: الآلات الموسيقية.
الوسائل التعليمية	الصور، البطاقات، مجسمات أشكال هندسية، الحاسوب.
الفنيات المستخدمة	التعزيز، التقليد، الحث، لعب الدور.
المنفذون	الأستاذ + الباحث.
مدة الحصة	45 دقيقة.
الوقت المستغرق	30 دقيقة.

رقـم الحصـة	الرابعـة عشـر
عنوان الحصة	تدريب الذاكرة اللمسية.
الهدف من الحصة	أن يصبح التلميذ قادرا على زيادة تركيز الذاكرة اللمسية.
محتوى الحصة	– تسجيل الحضور. – التذكير بقواعد الأنشطة. – نشاط رقم 40: أشكال الحيوانات. – نشاط رقم 41: أشكال الأرقام. – نشاط رقم 42: تمييز نوع الأشياء.
الوسائل التعليمية	الصور، البطاقات، علبة عصير باردة، قطن، قطعة خشب، تفاحة....، مجسمات أرقام وحيوانات، الحاسوب.

الفنيات المستخدمة	التعزيز، التقليد، التوجيه.
المنفذون	الأستاذ + الباحث.
مدة الحصة	45 دقيقة.
الوقت المستغرق	30 دقيقة.

4- أدوات جمع البيانات:

إستخدمنا في دراستنا مجموعة من أدوات جمع البيانات، أدوات من أجل تشخيص الصعوبات النمائية، وأدوات من أجل إختبار فاعلية البرنامج تتمثل في مايلي:

- قائمة صعوبات التعلم النمائية لتلاميذ المرحلة الإبتدائية.
- بطارية مقاييس التقدير التشخيصية لصعوبات التعلم النمائية والأكاديمية.
- إختبار رسم الرجل.
- البرنامج التدريبي المقترح (من إعداد الباحث).

4-2- قائمة صعوبات التعلم النمائية لتلاميذ المرحلة الإبتدائية: لقد تم إستخدام قائمة صعوبات التعلم النمائية كأداة لتحديد التلاميذ الطور الأول من المرحلة الإبتدائية ذوي صعوبات التعلم النمائية، حيث تهدف هذه القائمة إلى التعرف والكشف المبكر على صعوبات التعلم النمائية التي يمكن أن يتعرض لها التلاميذ في هذه السن المبكرة، وقد أستخدمت في العديد من الدراسات والأبحاث التي تناولت الأطفال.

أ- وصف القائمة: تم إعداد هذه القائمة من قبل عادل عبد الله محمد وهو أستاذ ورئيس قسم الصحة النفسية في جامعة الزقازيق بمصر، وأعيد تقنينها ونشرها من قبل الباحث نفسه، وهي النسخة التي رجع إليها الباحث في تحديد التلاميذ الطور الأول الإبتدائي ذوي صعوبات التعلم النمائية، وقد أستخدمت هذه القائمة منذ صدورها عام 2006 في العديد من الدراسات والأبحاث، بما في ذلك دراسة رزيق وآخرون (2021) ودراسة عبد العال محمود (2013)، حيث تميزت نتائجها بدرجة عالية من المصداقية.

لقد تم إعداد هذه القائمة في إطار التصنيف الذي قدمه كل من كيرك وكالفنت Kirk & Chalfant لصعوبات التعلم النمائية وهو ذلك التصنيف الثلاثي الشهير والذي يصنفها إلى ثلاثة أنماط أساسية وهي:

– صعوبات التعلم المعرفية، وتضم المظاهر التالية: صعوبات الانتباه، صعوبات الإدراك، صعوبات الذاكرة.

– صعوبات التعلم اللغوية، وتضم المظاهر التالية: صعوبات اللغة، صعوبات التفكير.

– صعوبات التعلم البصرية الحركية، وتضم المظاهر التالية: صعوبات أداء المهارات الحركية الكبيرة أو العاملة، صعوبات أداء المهارات الحركية الدقيقة.

تتكون قائمة صعوبات التعلم النمائية على ثمانون (80) عبارة وهي ما يشبه بطارية الاختبارات موزعة على تلك الأنماط من الصعوبات المختلفة، موزعة كما يلي: صعوبات الانتباه (11) عبارة، صعوبات الإدراك (15) عبارة، صعوبات الذاكرة (13) عبارة، صعوبات التفكير (13) عبارة، وصعوبات اللغة (14) عبارة، صعوبات البصرية–الحركية (14) عبارة، حيث يتم إستخدام هذه القائمة بمعرفة المعلمين في الكشف والتشخيص المبكر عن صعوبات التعلم النمائية من خلال تقييم العبارة وفقا لمدى تطابقها مع سلوك الطفل، وذلك من واقع معرفتهم بالطفل وما يصدر عنه من سلوكيات مختلفة.

ب– تعليمات القائمة: في هذه القائمة يطلب من المعلم أن يقرأ بعناية كل عبارة وأن يقوم بتقييمها وفقا لمدى انطباقها على الطفل كما يراه هو مناسب، ومن ثم يحدد أي العبارات قي كل مقياس تنطبق على الطفل وأيها لا تنطبق عليه، وذلك بوضع علامة (X) أمام العبارة في الخانة التي تعبر عن وجهة نظره بدقة وفقا لما يصدر عن الطفل من سلوكيات بصفة مستمرة في غالبية المواقف وعند مشاركته في لأنشطة اليومية، فإذا كانت العبارة تنطبق تماما عليه وتعبر عن سلوكه بصدق يضع العلامة تحت (نعم)، وإذا كانت تتفق مع سلوكه جزئيا يضع العلامة تحت (أحيانا)، أما إذا لم تكن تتفق مع سلوكه فيضع العلامة تحت (لا)، حيث توجد ثلاث بدائل أمام كل عبارة وهي: نعم، أحيانا، لا.

جـ- تصحيح القائمة: لتصحيح قائمة صعوبات التعلم النمائية لتلاميذ المرحلة الإبتدائية، يتم منح المصحح درجة واحدة من الدرجات الثلاثة (2-1-0) على البدائل أمام كل عبارة (نعم، أحيانا، لا) على التوالي على مفتاح التصحيح الذي يحتوي على (24) عبارة، حيث يتم جمع الدرجات المعطاة لتلك العبارات للحصول على الدرجة الخام التي حصل عليها التلميذ في القائمة، وعندما تتجاوز درجة التلميذ 50% من الدرجة الكلية فإنه يدخل في عداد أولئك المعرضين لخطر صعوبات التعلم النمائية، أما إذا ما وصلت درجاته في هذا المقياس إلى حوالي 70% تقريبا أو أكثر فإنه يعتبر آنذاك ممن يعانون فعلا من تلك الصعوبات.

وفي دراستنا الحالية إخترنا على وجه التحديد بعدين من القائمة التي تتناول صعوبات التعلم النمائية وهما: بعد صعوبات الانتباه، وبعد صعوبات الذاكرة. (أنظر الملحق رقم 02)

د- ثبات القائمة: من أجل التأكد من ثبات قائمة صعوبات التعلم النمائية لتلاميذ المرحلة الإبتدائية تم إستخدام الطريقتين التاليتين:

- معادلة ألفا كرونباخ (Cronbachlpha): وقد بلغت قيمة معامل الثبات لقائمة صعوبات التعلم النمائية لتلاميذ المرحلة الإبتدائية كما هو موضح في الجدول التالي.

رقم البعد	البعد	عدد البنود	معامل كرونباخ ألفا
01	البعد الأول: صعوبات الإنتباه.	11	0.884
02	البعد الثاني: صعبات الذاكرة.	13	0.931
الدرجة الكلية		**24**	**0.95**

جدول رقم (02): نتائج معاملات الثبات لأبعاد قائمة صعوبات التعلم النمائية لتلاميذ المرحلة الإبتدائية والدرجة الكلية.

يتضح من الجدول رقم (02) ان قيمة معامل الثبات الكلي لبنود قائمة صعوبات التعلم النمائية حسب ألفا كرونباخ (0.95)، وهو معامل ثبات قوي يخدم أغراض الدراسة، ويعطي دلالة على أن أداة الدراسة تتمتع بدرجة مرتفعة من الثبات، وكان معامل الثبات لأبعاد أداة الدراسة على النحو الآتي: البعد الأول: صعوبات الإنتباه، حيث بلغ معامل

الثبات لهذا البعد (0.884)، أما البعد الثاني: صعوبات الذاكرة، حيث بلغ معامل الثبات (0.931)، مما يدل على أن المقياس يتمتع بدرجة محترمة من الثبات، وبذلك يمكن الوثوق به وإعتماد في الدراسة.

– طريقة التطبيق وإعادة التطبيق: لتحقيق الغرض من هذه الطريقة تم تطبيق القائمة على عينة تضم 30 تلميذا من تلاميذ الطور الأول الإبتدائي تراوحت أعمارهم ما بين 6 و8 سنوات، وهي مجموعة لا تضم التلاميذ ممن طبق عليهم البرنامج، ثم أعيد تطبيقه مرة أخرى على نفس العينة بفاصل زمني قدر 23 يوما، والجدول التالي يوضح نتائج المقارنة بين التطبيقين.

تطبيق قائمة صعوبات التعلم النمائية لتلاميذ المرحلة الإبتدائية	العينة n	معامل الإرتباط	قيمة t المحسوبة	قيمة t المجدولة	الدلالة الإحصائية
التطبيـق الأول	30	0.96	11.93	3.56	دالة عند 0.01
التطبيـق الثانـي					

جدول رقم (03): يوضح نتائج معامل إرتباط بيرسون بين التطبيق الأول والثاني لقائمة صعوبات التعلم النمائية لتلاميذ المرحلة الإبتدائية والدرجة الكلية.

يتضح من الجدول رقم (03) أن قيمة معامل الارتباط بيرسون تساوي 0.95 وهي قيمة عالية جدا ودالة إحصائيا، بدليل أن قيمة إختبار t المحسوبة والمقدرة بـ (11.93) أكبر من قيمة اختبار t المجدولة والمقدرة بـ (3.56)، أي أن نتائج درجات القياس بين التطبيق الأول والتطبيق الثاني لقائمة صعوبات التعلم النمائية لتلاميذ المرحلة الإبتدائية ثابتة، ومنه يمكن إعتماد هذه القائمة في الدراسة الحالية.

ذ– صدق القائمة:

– صدق الإتساق الداخلي: تعتمد هذه الطريقة على حساب معاملات الارتباط بين الدرجة على كل بند من بنود القائمة والدرجة الكلية للبعد الذي ينتمي إليه، وذلك من أجل التحقق من الصدق الداخلي لبنود القائمة، والجدول التالي يوضح تفصيل هذه الارتباطات.

بعد صعوبات الانتباه		بعد صعوبات الذاكرة	
البند	معامل الارتباط	البند	معامل الارتباط
01	0.70**	12	0.69*
02	0.60**	13	0.66**
03	0.80**	14	0.68**
04	0.77**	15	0.73**
05	0.71**	16	0.70**
06	0.70**	17	0.78**
07	0.80**	18	0.74**
08	0.82**	19	0.74**
09	0.76**	20	0.67**
10	0.81**	21	0.55**
11	0.70*	22	0.68**
** دالة عند مستوى 0.01		23	0.85**
* دالة عند مستوى 0.05		24	0.50*

جدول رقم (04): يوضح معاملات الارتباط بين درجة كل بند من بنود قائمة صعوبات التعلم النمائية لتلاميذ المرحلة الإبتدائية والدرجة الكلية للبعد

يتضح من خلال الجدول رقم (04)، أن معامل ارتباط بنود قائمة صعوبات التعلم النمائية لتلاميذ المرحلة الإبتدائية دالة إحصائيا عند مستوى (0.05 و0.01) للأبعاد كافة، إذ تراوح معامل الارتباط ما بين (0.50–0.85)، وهذا يعني أن القائمة تتمتع بدرجة مناسبة من الاتساق الداخلي، مما يجعلنا نثق في الإعتماد عليها في هذه الدراسة.

– الصدق التميزي (المقارنة الطرفية):

من أجل حساب الصدق التميزي طبقت قائمة صعوبات التعلم النمائية لتلاميذ المرحلة الإبتدائية على عينة إستطلاعية قوامها 30 تلميذا، حيث تقوم هذه الطريقة على تقسيم بنود القائمة إلى قسمين ويقارن متوسط الثلث الأعلى من الدرجات الدنيا بمتوسط الثلث الأدنى من الدرجات العليا، بمعنى آخر بين 27 % الأعلى والأدنى من الوسيط على أبعاد قائمة

صعوبات التعلم النمائية لتلاميذ المرحلة الإبتدائية، وبعد توزيع الدرجات تم حساب الصدق التميزي للقائمة، وقورنت النتائج بالنسبة للمجموعتين بدلالة الفروق والنتائج مبينة أدناه.

البعد	المتوسط الحسابي		الإنحراف المعياري		قيمة t	القيمة التائية
	الدرجة الدنيا	الدرجة العليا	الدرجة الدنيا	الدرجة العليا		
صعوبات الانتباه	2.90	16.30	1.370	1.252	19.371	دالة عند 0.05
صعوبات الذاكرة	2.10	17.80	1.969	3.084		
الدرجة الكلية	5.20	33.50	2.860	3.639		

جدول رقم (05): يوضح نتائج إختبار "t" لصدق قائمة صعوبات التعلم النمائية لتلاميذ المرحلة الإبتدائية والدرجة الكلية للبعد

من خلال الجدول رقم (05) نلاحظ أن قيمة متوسط مجموعة الدرجات الدنيا قد بلغت (5.20)، أما قيمة متوسط مجموعة الدرجات العليا قد بلغت (33.50)، في حين أن الانحراف المعياري لمجموعة الدرجات الدنيا يساوي (2.960)، أما الانحراف المعياري لمجموعة الدرجات العليا تساوي (3.639)، أما بالنسبة لدرجة الكلية لمعامل **t** لبنود قائمة صعوبات التعلم النمائية يساوي (19.371) وهي قيمة دالة عند 0.05 وأن هناك فروق بين متوسط درجات المجموعة الدنيا وبين متوسط الدرجات المجموعة العليا، حيث نستطيع التمييز بين المجموعتين، وعليه يمكن القول أن القائمة صادقة لما أعدت ونستطيع الإعتماد عليها في الدراسة.

4-1- بطارية مقاييس التقدير التشخيصية لصعوبات التعلم النمائية والأكاديمية: لقد استخدمت مقاييس التقدير التشخيصية منذ ظهورها عام 2007 في العديد من الدراسات والأبحاث سواء على مستوى الماجستير أو الدكتوراه، وكانت نتائجها التطبيقية على درجة عالية من الاتساق والمصداقية.

أ- وصف البطارية: هذه البطارية تم إعدادها من طرف الأستاذ الدكتور فتحي مصطفى الزيات وهو أستاذ متخصص في علم النفس المعرفي وصعوبات التعلم، فقد استخدمت

مقاييس البطارية منذ ظهورها عام 2007 في العديد من الدراسات والأبحاث سواء على مستوى الماجستير أو الدكتوراه، وكانت نتائجها التطبيقية على درجة عالية من الاتساق والمصداقية.

تتكون بطارية التقدير التشخيصية من ستة عشر(16) مقياسا مستقلا تشمل مجموعة من المجالات المختلفة، منها خمسة مقاييس تتناول صعوبات التعلم النمائية المتمثلة في: صعوبات الانتباه، صعوبات الإدراك السمعي، صعوبات الإدراك البصري، صعوبات الإدراك الحركي، وصعوبات الذاكرة، بالإضافة إلى ذلك تشمل ثلاثة مقاييس أخرى تتناول صعوبات التعلم الأكاديمية: صعوبات القراءة، وصعوبات الكتابة، وصعوبات الرياضيات، وتتضمن أيظا المقياس التاسع ويشمل ثماني مقاييس نوعية تتناول صعوبات السلوك الانفعالي والاجتماعي، حيث يتم إستخدام هذه المقاييس بمعرفة المعلمين والآباء في الكشف والتشخيص المبكر عن صعوبات التعلم النمائية والأكاديمية وصعوبات السلوك الاجتماعي والانفعالي لذوي صعوبات التعلم من التلاميذ.

ب- تعليمات الإجابة: يتكون كل مقياس تقدير في البطارية من (20) بندا، أعدوا لتوضيح أشكال السلوك المرتبطة بصعوبات التعلم في المجال النوعي موضوع التقدير، حيث يطلب من المشارك قراءة كل بند وإختيار البديل الأنسب الذي يصف درجة تطابق السلوك المشار إليه في البند على التلميذ موضوع التقدير من البدائل التالية: دائما، وغالبا، أحيانا ونادرا أو لا ينطبق.

ج- تفسير النتائج: يتم حساب الدرجات الخام لكل مقياس عن طريق جمع تقديرات المعلمين أو الآباء لجميع البنود، وتحويل هذه الدرجات الخام إلى ميئينيات وفقا لأمس إعداد المئينيات.

وفي دراستنا الحالية إخترنا على وجه التحديد مقياسين من المقاييس الخمسة التي تتناول صعوبات التعلم النمائية: مقياس التقدير التشخيصي لصعوبات الانتباه (أنظر الملحق رقم 04)، ومقياس التقدير التشخيصي لصعوبات الذاكرة. (أنظر الملحق رقم 05)

4-2- إختبار رسم الرجل: لقد تم استخدام اختبار رسم الرجل كأداة لتحديد معامل ذكاء التلميذ ذو صعوبات النمائية، من أجل تحقيق تجانس عينة الدراسة في مستوى القدرات العقلية، والتي لها تأثير مباشر على مستوى المهارات النمائية التي يحققها التلميذ، ويعد إختبار رسم الرجل مناسبا لقياس ذكاء الأطفال من مرحلة الحضانة وحتى سن خمس عشرة سنة، وقد استخدم في العديد من الدراسات والأبحاث التي تناولت الأطفال.

أ- وصف الإختبار: تم تقنين اختبار جودانف هاريس لرسم الرجل Goodenough Harris drawing test عام 1963 من قبل عدد من الباحثين، بما في ذلك العبيدي هيلانة ندى عبد الله (1997) ومحمد متولي غنيمة (1976).

لقد وضعت Goodenough اختبار رسم الرجل في عام 1926، وقد لاقى اهتماما كبيرا كأداة تقييم أولية للذكاء، حيث أظهر أنه أداة فعالة، حيث يعتمد هذا الاختبار في جوهره على مقارنة مستويات النضج العقلي وخصائص هذا النضج، حيث تتجلى هذه الخصائص في رسومات الأطفال، ويستند منطق هذا الاختبار على افتراض أن قدرة الطفل على تشكيل مفاهيم وإدراكات عقلية صحيحة، يتجلى في رسمه لصورة الرجل والتفاصيل التي يضيفها.

على مر السنوات، استخدم اختبار رسم الرجل بدون تعديل حتى عام 1936، حيث قام Harris بتعديل على الاختبار ليصبح اختبار جودانف هاريس، حيث أن هذا التعديل أكد، مثل الاختبار الأصلي، على دقة الطفل في الملاحظة وتطوير تفكيره الاستدلالي بدلا من المهارة الفنية في الرسم، بالإضافة إلى ذلك، يعتبر هذا الاختبار من الاختبارات السهلة في التطبيق والتصحيح، والتي تشجع تعاون الطفل واندماجه في أدائه، كما أنه اختبار غير لفظي، لا يعتمد على القدرة اللغوية، مما يخفف الضغط على الطفل. **(خرياش، 2007، 130)**

ب- تعليمات الإختبار: في اختبار رسم الرجل، يطلب من الأطفال أن يستبعدوا كل ما قد يكون أمامهم ما عدا قلم الرصاص وورقة بيضاء، ثم يطلب منهم رسم رجل على الورقة البيضاء بأفضل شكل ممكن دون استخدام الممحاة، يمكن تشجيع الطفل بقول "حسن"، ويمكن تنفيذ الاختبار جماعيا مع ضرورة المراقبة لمنع الغش، يجب تجنب أي معلقات أو

صور على الجدران لتجنب التأثير على رسم الأطفال، وبعد الانتهاء من الرسم يتم جمع الأوراق ويمكن إستفسار الأطفال عن معاني الأجزاء المرسومة في الصورة.

ج- تصحيح الإختبار: لتصحيح اختبار رسم الرجل، يتم منح المصحح درجة واحدة لكل مفردة في مفتاح التصحيح الذي يحتوي على 73 مفردة، حيث يتم جمع الدرجات المعطاة لتلك المفردات للحصول على الدرجة الخام التي حصل عليها الطفل في الاختبار، بعد ذلك، يتم تحويل هذه الدرجة الخام إلى نسبة ذكاء باستخدام الجداول المعتمدة لذلك (أنظر الملحق رقم 01)، ويمكن حساب الذكاء للأطفال باستخدام القانون التالي:

معامل الذكاء = العمر العقلي / العمر الزمني * 100 **(آل مراد، 2004، 67)**

5- عينة الدراسة:

لتحديد عينة الدراسة الأساسية تم استخدام العينة القصدية، لأنها الطريقة الأنسب لتحقيق أهداف الدراسة، وقد شملت الدراسة جميع تلاميذ الطور الأول (السنة الأول، السنة الثانية) من المدرسة الإبتدائية الشهيد أحمد بلحسن والبالغ عددهم (166) تلميذ وتلميذة، والجدول رقم (06) يبين توزيع تلاميذ الطور الأول من المرحلة الإبتدائية:

السنة الدراسية	إسم القسم			الجنس		مجموع التلاميذ
	القسم أ	القسم ب	القسم ج	ذكور	إناث	
السنة الأولى	30	29	29	52	36	88
السنة الثانية	38	40	-	45	33	78
المجموع الكلي				**97**	**69**	**166**

جدول رقم (06): يمثل توزيع تلاميذ الطور الأول من المرحلة الإبتدائية.

لقد قمنا بإعداد بعض الدراسات العلمية في بعض المدارس الإبتدائية بولاية الوادي، متعلقة بتلاميذ ذوي صعوبات التعلم، ومن بين هذه المدارس، مدرسة الشهيد أحمد بلحسن في بلدية قمار، ولاية الوادي، هذه الدراسات متمثلة فيما يلي:

– الاحتياجات التدريبية لأساتذة الطور الأول الابتدائي في كيفية التعامل مع تلاميذ ذوي صعوبات النمائية.

– أهمية التدخل المبكر لتلاميذ ذوي صعوبات التعلم في المرحلة الإبتدائية.

– معوقات تطبيق المرافقة المدرسية لتلاميذ ذوي صعوبات التعلم من وجهة نظر أساتذة التعليم الإبتدائي.

– واقع ممارسة المرافقة التربوية والنفسية لتلاميذ ذوي صعوبات التعلم من وجهة نظر أساتذة التعليم الابتدائي بولاية الوادي.

– إتجاهات معلمي الطور الإبتدائي حول الدمج المدرسي للأطفال في وضعية إعاقة.

هذه الدراسات العلمية سمحت لنا بالتقرب والاحتكاك والقيام بالعديد من المقابلات المفتوحة مع الأساتذة الذين يدرسون الطور الأول الإبتدائي من أجل معرفة آراءهم وإتجاهاتهم نحو موضوع صعوبات التعلم، والذين يتمتعون بخبرة طويلة في مجال التعليم، فالأستاذ ذو الخبرة الطويلة يمتلك الكفاءة التي تسمح له القيام بالتقييم والتشخيص والتقدير والحكم على التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، من خلال الملاحظة المباشرة أو عن طريق الاستنتاجات المستمدة من تفاعلهم معهم.

لقد حضرنا مع الأساتذة بعض الحصص التدريسية، من أجل التعرف على سلوك التلاميذ في الفصل ويحددوا لنا التلاميذ الذين لاحظوا بأنهم يعانون من صعوبات في التعلم أو المنبئين بوجود صعوبات في التعلم أو لديهم صعوبات في الانتباه أثناء الدرس، أو على مستوى الذاكرة، ولمساعدتهم على تقدير هذه الصعوبات قدمنا لهم بطارية مقاييس التقدير التشخيصية لصعوبات التعلم وهي بطارية تعتمد على تقديرات الأساتذة وأولياء الأمور (أب– الأم)، للخصائص السلوكية المميزة لذوي صعوبات التعلم من حيث الحدة أو الشدة أو التكرار والديمومة من خلال الملاحظة المباشرة، والتي تهدف إلى رصد هذه الأنماط السلوكية في القسم أو في البيت والمتعلقة بصعوبات التعلم النمائية المتمثلة في الانتباه، والذاكرة، وعليه تم إختيار العينة الأولية والمتكونة من عشرون (15) تلميذ وتلميذة، وفق شروط التالية:

– أن يكون عمر التلميذ ما بين 06 إلى 08 سنوات من تلاميذ الطور الأول من المرحلة الإبتدائية أي السنة الأولى والثانية.

– أن يكون لديه حصيلة لغوية سواء الاستقبالية أو التعبيرية.

– أن لا يكون لديه تخلف ذهني.

– أن لا يكون للتلميذ أي إعاقات مصاحبة.

– أن يكون لديه قدرات جيدة في التواصل البصري، وأن يكون قادرا على فهم التعليمات البسيطة المكونة على الأقل من بعض الكلمات.

– أن لا يكون لدى التلميذ إضطرابات سلوكية شديدة مثل: العدوانية أو فرط النشاط، والتي تعرقل سير العمل.

وللتأكد من عدم إصابة تلاميذ عينتنا من أي إعاقات ذهنية أو حسية أو حركية أو سلوكية، قمنا بالاطلاع على الملفات الطبية لتلاميذ عينة الدراسة لدى مركز الكشف والمتابعة (UDS) التابعة للمؤسسة العمومية للصحة الجوارية ببلدية قمار، والمتواجد على مستوى متقنة العلامة عبد القادر ياجوري، وذلك من أجل جمع أكبر قدر ممكن من المعلومات حول النمو الحسي والحركي واللغوي والانفعالي والسلوكي لدى التلاميذ، حيث قمنا بما يلي:

– التأكد من سلامة الجهاز السمعي.

– التأكد من سلامة البصر.

– التأكد من عدم وجود أي اضطرابات عصبية.

– التأكد من عدم وجود أي اضطرابات عقلية أو سلوكية.

في هذه المرحلة تم استبعاد سبعة (08) تلاميذ لكونهم يعانون من مشاكل بصرية أو سمعية أو سلوكية، (03) حالات كانوا يعانون من فرط في النشاط والحركة، (03) حالات كانوا يعانون من نقص بصري، حالتين كانت تعنيان من مشاكل سمعية.

ووفقا لهاته الإجراءات تم التوصل إلى العدد النهائي لأفراد العينة والمتمثلة في (07) تلميذ وتلميذة، والجدول التالي يوضح خصائصهم:

الرقــم	إسـم الطفـل	الجنــس	العمـر الزمنـي	السنـة الدراسيـة
01	ربيـع	ذكــر	06 سنوات	الأولــى
02	عمـار	ذكــر	07 سنوات	الثانيـة
03	أريــج	أنثــى	07 سنوات	الثانيـة
04	طــه	ذكــر	06 سنوات	الأولــى
05	أكـرم	ذكــر	07 سنوات	الثانيـة
06	ضياء الدين	ذكــر	07 سنوات	الأولــى
07	نهــال	أنثــى	06 سنوات	الأولــى

جدول رقم (07): يوضح خصائص أفراد عينة الدراسة.

6- مكان وزمان إجراء الدراسة:

6-1 المجال الزماني: لقد تم إجراء هذه الدراسة في الفترة الممتدة بين الموسم الدراسي 2025/2024، حيث تم تطبيق القياس القبلي قبل ثلاثة أيام من الحصة الأولى من بداية تطبيق البرنامج، أما بالنسبة للقياس البعدي فقد كان بعد ثلاثة أيام من إنتهاء عملية تطبيق البرنامج، أما بخصوص القياس التتبعي فقد تم بعد مرور شهر من القياس البعدي، أما عن تطبيق البرنامج فقد كان من 13 أكتوبر 2024 إلى غاية 02 ديسمبر 2024.

5-2 المجال المكاني: لقد تمحورت الدراسة في المدرسة الابتدائية الشهيد أحمد بلحسن في بلدية قمار، ولاية الوادي، والتي فتحت أبوابها سنة 1984، حيث يسهر على تسييرها طاقم إداري يتكون من ثلاثة إداريين، وعدد من الأساتذة يبلغ عددهم (17) أستاذا منهم (02) أستاذ و(15) أستاذة.

7- أساليب المعالجة الإحصائية:

بعد جمع بيانات الدراسة ومراجعتها، إستخدم الباحث مجموعة من الأساليب الإحصائية من أجل معالجة البيانات وتحليلها التي يوفرها برنامج التحليل الإحصائي للعلوم الاجتماعية SPSS التالية:

- المتوسطات الحسابية، الإنحرافات المعيارية، النسب المئوية.

- معامل إرتباط بيرسون للتأكد من إرتباط نتائج تطبيق وإعادة تطبيق قائمة صعوبات التعلم النمائية لتلاميذ المرحلة الإبتدائية.

- معامل ألفا كرونباخ للتأكد من ثبات قائمة صعوبات التعلم النمائية لتلاميذ المرحلة الإبتدائية.

- اختبار –ت T-test لعينة واحدة للتعرف على دلالة الفروق بين نتائج تطبيق وإعادة تطبيق مقاييس التقدير التشخيصية لصعوبات التعلم النمائية.

- اختبار –ت T-test لعينتين مترابطتين للتعرف على دلالة الفروق بين القياس القبلي والقياس البعدي، وبين القياس البعدي والقياس التتبعي.

- معادلة كوهن (1977) Cohen كمؤشر للدلالة على حجم الأثر في اختبار "ت" لمتوسطين مرتبطين.

خلاصة الفصل:

من خلال الفصل السابق الذي تم فيه عرض مختلف الإجراءات المنهجية المتبعة في الدراسة الميدانية، بدءا من المنهج المستخدم وصولا للدراسة الاستطلاعية وأهدافها وإجراءاتها، ثم تم عرض تفصيلي للبرنامج التدريبي المقترح، بالإضافة إلى ذلك تم تناول عينة الدراسة ومختلف أدوات جمع البيانات، والإجراءات المتبعة لتطبيق الدراسة الأساسية، وإستعراض أهم الأساليب الإحصائية المستخدمة في معالجة البيانات وتحليلها من أجل الوصول إلى نتائج الدراسة، وسيتم خلال الفصل القادم عرض مجمل النتائج التي تم التوصل إليها وتحليلها.

الفصـل الخامـس

عـرض وتحـليل وتفسيـر ومناقشـة نتائـج الدراسـة

تمهيـد

1- عرض وتحليل نتائج الفرضية الأولى.

2- تفسير ومناقشة نتائج الفرضية الأولى.

3- عرض وتحليل نتائج الفرضية الثانية.

4- تفسير ومناقشة نتائج الفرضية الثانية.

تمهيد:

سنحاول من خلال هذا الفصل عرض ومناقشة وتفسير النتائج التي توصلت إليها الدراسة بعد الانتهاء من تطبيق الدراسة الميدانية، وذلك في ضوء الإطار النظري للدراسة وبناءا على الدراسات السابقة، من أجل التحقق من صحة فرضيات الدراسة، وهذا بعدما أستكملت كل متطلبات بناء أدوات الدراسة وأهمها تطبيق البرنامج التدريبي، باستخدام المعالجة الإحصائية المناسبة لكل فرضية، وفيما يلي سيتم عرض وتحليل ومناقشة وتفسير النتائج المتوصل إليها.

1- عرض وتحليل نتائج المتعلقة بالفرضية الأولى:

تنص الفرضية الأولى على أنه: توجد فروق ذات دلالات إحصائية في مستوى صعوبات التعلم النمائية لدى تلاميذ الطور الأول الإبتدائي بين القياس القبلي والقياس البعدي لصالح القياس البعدي.

وللتأكد من صحة الفرضية تم إستخدم إختبار **"t"** لدلالة الفروق بين متوسطي درجات أفراد عينة الدراسة في القياس القبلي والبعدي، على مقياس التقدير التشخيصي، بواسطة نظام الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية SPSS، حيث تحصلنا على النتائج المبينة في الجدول التالي:

مقياس التقدير التشخيصي	المتوسط الحسابي		الانحراف المعياري		قيمة إختبار "t"	درجة الحرية df	مستوى دلالة	قيمة حجم تأثير d
	القياس القبلي	القياس البعدي	القياس القبلي	القياس البعدي				
صعوبات الانتباه	50.86	34.71	5.08	10.4	4.56	6	دالة عند α=0.05	1.72 تأثير كبير
صعوبات الذاكرة	45.43	35.14	5.53	6.12	2.83			1.07 تأثير كبير

الدرجـة الكليـة	**96.29**	**69.86**	**5.34**	**14.31**	**4.53**			1.71 تأثير كبير

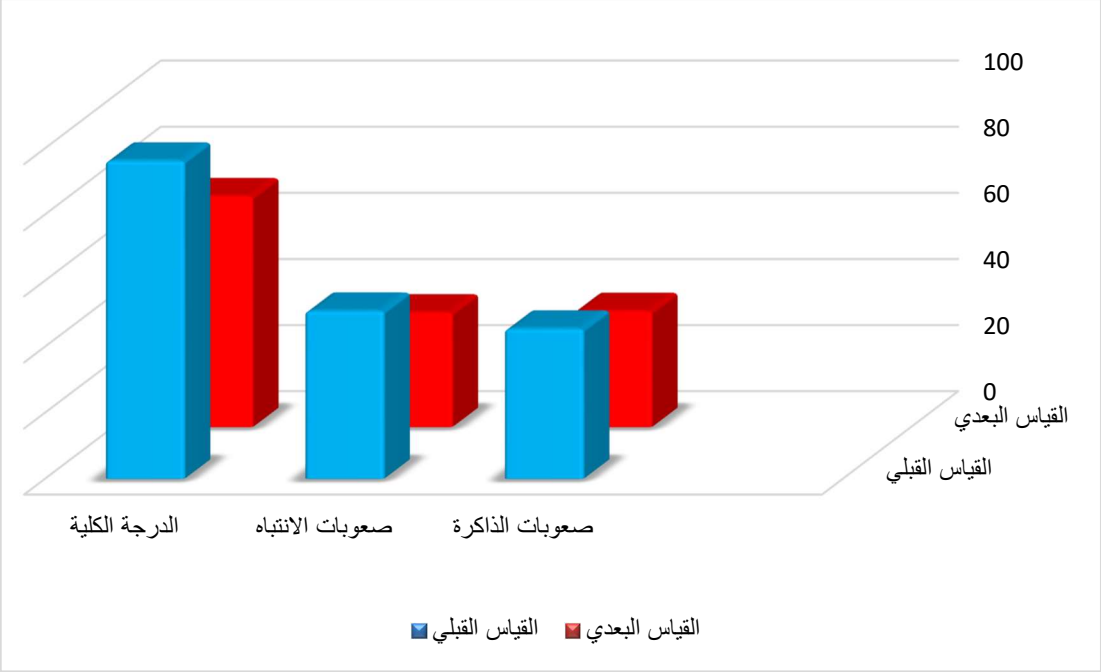
جدول رقم (08): يوضح قيمة إختبار "t" لمتوسطات درجات أفراد عينة الدراسة في القياس القبلي والبعدي على مقياس التقدير التشخيصي.

من خلال الجدول رقم (08) يتضح أن الفرق بين متوسط درجة تقدير مقياس التقدير التشخيصي الكلية لتلاميذ الطور الأول الإبتدائي ذوي صعوبات التعلم النمائية في القياس القبلي (96.29)، ومتوسط درجة تقدير مقياس التقدير التشخيصي الكلية لتلاميذ الطور الأول الإبتدائي ذوي صعوبات التعلم النمائية في القياس البعدي (69.86) المقدر بـ: (26.42)، والفرق بين متوسط درجة مقياس التقدير التشخيصي لصعوبات الانتباه في القياس القبلي (50.86) ومتوسط درجة مقياس التقدير التشخيصي لصعوبات الانتباه في القياس البعدي (34.71) المقدر بـ: (16.14)، والفرق بين متوسط درجة مقياس التقدير التشخيصي لصعوبات الذاكرة في القياس القبلي (45.43) ومتوسط درجة مقياس التقدير التشخيصي لصعوبات الذاكرة في القياس البعدي (35.14) المقدر بـ: (10.28)، كلها فروق حقيقية ودالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (α=0.05)، مما يدل على أن البرنامج التدريبي المقترح القائم على التدخل المبكر قد ساهم فعلا في علاج الصعوبات النمائية لدى التلاميذ الطور الأول من المرحلة الإبتدائية.

ولتقويم البرنامج التدريبي المقترح من خلال نتائج التجربة، تم التحقق من الدلالة العملية بحساب حجم تأثير البرنامج وهو الوجه المكمل للدلالة الإحصائية، وذلك بتطبيق معادلة كوهن (1977) Cohen كمؤشر للدلالة على حجم الأثر في اختبار"t" لمتوسطين مرتبطين، وأشار كوهن إلى معايير محكية للحكم على قيمة حجم الأثر المستخرجة بواسطة مؤشر"t" حيث اعتبر حجم التأثير ضعيفا عند القيمة (0.20–0.50)، ومتوسطا عند القيمة (0.50–0.80) وكبيرا عند القيمة (0.80– فأكثر). **(عبد الله كامل، 2022، 21–22)**

وبـالرجوع إلـى الجدول رقم (08) وبعد عرض المعـايير المحكيـة للحكم علـى قيمـة حجم الأثر المستخرجة بواسطة مؤشر"d"، يتبن لنا أن القيم المعيارية المحسوبة لحجم تأثير البرنـامج التدريبي المقترح علـى مقياس التقدير التشخيصـي لصـعوبات الانتبـاه وصـعوبات الذاكرة والدرجة الكلية المقدرة على التوالي بـ: (1.72، 1.07، 1.71)، تثبت أن للبرنامج دلالـة عمليـة ذات التـأثير الكبيـر علـى مقيـاس التقدير التشخيصـي لصـعوبات الانتبـاه وصـعوبات الذاكرة والدرجة الكلية.

وهذا ما يؤكد صحة الفرضية الأولى، والشكل الموالي يوضـح المقارنـة بين القياسين القبلي والبعدي لأبعاد مقياس التقدير التشخيصي لصعوبات الانتباه وصعوبات الذاكرة لدى التلاميذ الطور الأول من المرحلة الإبتدائية.



الشكل رقم (06): المقارنة البيانية للقياسين القبلي والبعدي لمقياس التقدير التشخيصي لصعوبات التعلم النمائية لدى تلاميذ الطور الأول الإبتدائي والدرجة الكلية

يتضح جليا من خلال الشكل رقم (06) أن المقارنة البيانية للقياس البعدي لأبعاد مقياس التقدير التشخيصي لصعوبات التعلم النمائية والدرجة الكلية، يزيد عن القياس القبلي للمقياس وترجع هذه الزيادة إلى الأثر الايجابي للبرنامج التدريبي المقترح الذي ساهم فعلا

في علاج صعوبات التعلم النمائية لدى تلاميذ الطور الأول من المرحلة الإبتدائية، وهذا ما يؤكد صحة الفرضية الأولى لدراستنا.

2- تفسير ومناقشة نتائج المتعلقة بالفرضية الأولى:

تنص الفرضية الأولى على أنه: توجد فروق ذات دلالات إحصائية في مستوى صعوبات التعلم النمائية لدى تلاميذ الطور الأول الإبتدائي بين القياس القبلي والقياس البعدي لصالح القياس البعدي، ومن خلال الجدول رقم (08) وكذلك الشكل رقم (06) نلاحظ أن الفرق بين متوسط درجة مقياس التقدير التشخيصي الكلية لتلاميذ الطور الأول الإبتدائي ذوي صعوبات التعلم النمائية في القياس القبلي (96.29)، ومتوسط درجة تقدير مقياس التقدير التشخيصي الكلية لتلاميذ الطور الأول الإبتدائي ذوي صعوبات التعلم النمائية في القياس البعدي (69.86) قد بلغ (26.42) هو فرق دال إحصائيا عند مستوى الدلالة (α=0.05)، وكذلك حجم الأثر يساوي (1.71) هو أثر كبير وفق المعايير المحكية التي وضعها كوهن حيث اعتبر حجم التأثير ضعيفا عند القيمة(0.20 – 0.50)، ومتوسطا عند القيمة (0.50 – 0.80) وكبيرا عند القيمة (0.80 – فأكثر)، وهذا مما يدل أن البرنامج التدريبي المقترح قد ساهم فعلا في علاج صعوبات التعلم النمائية لدي التلاميذ الطور الأول الإبتدائي، وهو ما يؤكد صحة الفرضية الأولى من الدراسة.

لقد اتفقت نتائج هذه الدراسة مع معظم النتائج التي توصلت إليها دراسة أحمد عواد (1988) ودراسة عاشور أحمد (2006)، ودراسة عطاف إسماعيل يوسف العزة (2011) ودراسة جاد الرب (2011)، وآلاء محمد حسن الحربي (2012)، ودراسة تواتي نسيمة (2015)، ودراسة عثمان (2001)، حيث أظهرت هذه الدراسات أن البرامج التدريبية أداة فعالة وتساهم بشكل كبير في تنمية المهارات النمائية لدى التلاميذ الذين يعانون من صعوبات التعلم النمائية، حيث تعتمد هذه البرامج على مجموعة من التدريبات العلمية والأنشطة الترفيهية سواء الفردية أو الجماعية، والتي تهدف إلى تنمية المهارات النمائية

وتعزيز التواصل وتحسين التفاعل الاجتماعي للتلميذ، كما تساهم في معالجة جوانب القصور والتخفيف من حدة الصعوبات النمائية التي يواجهها، من أجل تحسين الأداء الأكاديمي للتلميذ.

وبالعودة إلى الصعوبات النمائية التي يستهدفها البرنامج التدريبي المقترح، ووفقا الى نتائج الجدول رقم (09) نلاحظ أن هناك فرق بين متوسط درجة بعد صعوبات الانتباه للمقياس في القياس القبلي (50.86) ومتوسط درجة بعد صعوبات الانتباه للمقياس في القياس البعدي (34.31) المقدر بـ: (16.14)، والفرق بين متوسط درجة بعد صعوبات الذاكرة للمقياس في القياس القبلي (45.43) ومتوسط درجة بعد صعوبات الذاكرة للمقياس في القياس البعدي (35.14) المقدر ب: (10.28)، حيث نجد أنها فروق حقيقية ودالة إحصائيا، ويتضح لنا من خلال نفس الجدول كذلك أن القيم المعيارية المحسوبة لحجم تأثير البرنامج التدريبي المقترح على أبعاد مقياس التقدير التشخيصي لصعوبات التعلم النمائية قدر بـ: (1.69، 1.07) على التوالي، تثبت أن للبرنامج دلالة عملية ذات التأثير الكبير على أبعاد مقياس التقدير التشخيصي لصعوبات التعلم النمائية.

إن هذه النتائج المتوصل إليها تتفق مع دراسة بطرس (2000)، ودراسة امل إبراهيم محمود (2004) ودراسة إيمان محمود السيد حسن (2004) ودراسة عبد الفهيم (2011) وكذلك دراسة ختام عبد الحميد أبو شوارب (2013)، والتي توصلت إلى فاعلية البرامج التدريبية في تنمية الإنتباه لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم النمائية وتساهم بشكل كبير في التخفيف من حدة أعراض مشكلات الانتباه، حيث تحسن من قدرة التلاميذ على زيادة تركيز إنتباههم للمثيرات وزيادة مدة الإنتباه والتقليل من القابلية للتشتت.

كما أظهرت النتائج كذلك أنها تتفق مع ما توصلت إليه نتائج دراسة الغالية بنت زاهر (2016) ودراسة عثمان عيسى (2014) ودراسة هند محمد أحمد (2012) ودراسة الطيباني (2004) ودراسة مصطفى (2003) والتي أظهرت نتائجها فاعلية البرامج التدريبية

في تحسين قدرات الذاكرة لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم النمائية وتنشيطها وزيادة كفاءتها وفاعليتها من خلال ممارسة العديد من الأنشطة التربوية وتطبيق مجموعة من البرامج التدريبية الملائمة لاحتياجاتهم.

يرى الباحث أن هذه النتائج الإيجابية في تنمية المهارات النمائية لدى أفراد العينة تعود إلى عدة عوامل أساسية، منها ما هو مرتبط مباشرة بالبرنامج نفسه، سواء من حيث المحتوى أو الأنشطة والتدريبات المتنوعة التي يقدمها، والتي أثبتت فاعليتها في زيادة تركيز الانتباه وتنمية الذاكرة، حيث تم تصميمها بما يتماشى مع إمكانيات وقدرات التلاميذ وخصائصهم العمرية، كما أن هناك عوامل أخرى تتعلق بالتصميم الذي أستندت إليه هذه الدراسة.

إن البرنامج التدريبي المقترح ساعد في تنمية المهارات النمائية للتلاميذ، إذ أظهروا أداء أحسن بعد تطبيقه مقارنة بنتائج القياس القبلي، ويرجع ذلك إلى تنوع التمارين والأنشطة التي يتضمنها البرنامج، والتي ساهمت في التخفيف من حدة الصعوبات النمائية وتعزيز إكتساب المهارات المعرفية والسلوكية، ورفع من الإحساس الفاعلية الذاتية لتلاميذ ذوي صعوبات التعلم النمائية، حيث أشار العديد من الباحثين والمختصين في هذا المجال منهم عادل عبد الله، وسليمان محمد (2005)، إلى أن العمليات المعرفية كالإنتباه والإدراك والذاكرة قابلة للتطوير والتعديل من خلال التدريب على بعض المهام المحددة وبعض التمرينات والأنشطة الترفيهية، حيث أن البرنامج التدريبي المقترح يتضمن مجموعة من الانشطة والتدريبات المتنوعة (الشرح، المثيرات السمعية والبصرية، المجسمات والصور والأشكال...) أو غيرها من الوسائل والأدوات التي من شأنها أن تأثر تأثيرا إيجابيا على تنمية المهارات النمائية، مما يعزز في رفع مستوى الأداء الجيد للتلاميذ.

بالرجوع الى الإرث النظري يعتبر الإنتباه من المهارات النمائية المهمة جدا فهو الدعامة الأساسية لنشاط التلميذ بشكل عام، والعمليات العقلية بشكل خاص، وذلك لأنه

يشكل الأساس الذي تعتمد عليه سائر العمليات المعرفية، وبدون الانتباه يواجه التلميذ صعوبة في إستيعاب المعلومات وفهمها وإدراكها وتذكرها مما يؤثر على قدرته في التعلم، ولهذا يعتبر الانتباه أولى المهام الرئيسية لجميع مهارات التعلم في الجانب التربوي، إذ يمثل الأساس الذي تعتمد عليه جميع العمليات التعليمية، فالتلميذ الذي يعاني من صعوبة الانتباه لديه قصور في القدرة على التركيز وضعف المثابرة والقابلية العالية للتشتت لكل ما يحيط به، وهو دائم الحركة والالتفات داخل الفصل ولا يستطيع استقبال المثيرات السمعية والبصرية في نفس الوقت والتي تعتمد على الحواس المختلفة، حيث أن هناك العديد من المهام التعليمية داخل الصف الدراسي تعتمد على استخدام الحواس في المواقف التعليمية المختلفة.

إن التلاميذ الذين يعانون من صعوبات في الانتباه قبل إستفادتهم من البرنامج التدريبي واجهوا صعوبات كبيرة في التعلم نظرا لأنهم غير قادرين على تركيز انتباههم للمثيرات التعليمية سوى لفترات محدودة من الوقت، وقد لاحظنا عند بعض التلاميذ مثل (عمار) و(طه) عدم الاستقرار في مكان واحد والحاجة المستمرة للحركة والنشاط، والإجابة السريعة على الأسئلة قبل الانتهاء من طرحها، كما لاحظنا على (ربيع) أيضا أنه كثير الحركة ويثير انتباهه كل ما يحدث حوله من مثيرات وعدم القدرة على التركيز على مثير معين، أما (أريج) فلاحظنا أنها كثيرة الاندفاع في تصرفاتها دون تفكير الى درجة تتميز بالعنف وكذلك الانتقال من نشاط إلى آخر دون الانتهاء من الأول.

بعد تطبيق البرنامج التدريبي وإستفادة أفراد عينة الدراسة من مجموعة متنوعة من التدريبات والأنشطة (البصرية، السمعية، اللمسية...) أظهرت نتائج القياس البعدي حصول أفراد العينة على نتائج إيجابية وتحسنا ملحوظا في تنمية قدرتهم على التركيز وزيادة مدة الإنتباه، فنشاطات إختلاف الصور والتي تهدف الى التعرف على الاختلافات الموجودة بين صورتين متشابهتين ونشاطات المتاهات من خلال التعرف على المسار الصحيح من بين

عدة مسارات، كلها نشاطات تساعد التلميذ على زيادة تركيزه البصري للمثيرات البصرية، أما أنشطة سماع الأصوات وتمييز الأصوات كلها أنشطة تعمل على زيادة تركيز إنتباه التلميذ للمثيرات السمعية وإنتقاء مثير معين من بين عدة مثيرات، حيث تم إستخدام في هذه الأنشطة مجموعة كبيرة من الوسائل التعليمية الملموسة كالصور الملونة والاشكال الهندسية والمجسمات لبعض الحيوانات والطيور ووسائل النقل والآلات الموسيقية والأرقام والحروف، بالإضافة الى إستعمال جهاز العارض الضوئي والحاسوب وبعض التطبيقات التعليمية المخصصة، التي كان لها تأثيرا واضحا في جذب انتباه التلاميذ نحو أنشطة البرنامج، فضلا عن إستخدام البرنامج لمجموعة من الفنيات السلوكية كالتعزيز المادي (حلويات، بطاقات إستحسان...) والتعزيز المعنوي (التشجيع، التصفيق...) والتقليد والتوجيه، وكذلك إستخدام إستراتيجية التدرج في تطبيق الأنشطة من السهل إلى المعقد مما أدى إلى زيادة قدرتهم على الانتباه، وزيادة مدة استمرار هذا السلوك مع خفض القابلية إلى التشتت.

أما فيما يتعلق بالذاكرة، فالمعروف عنها قدرة التلميذ على إستقبال المعلومات والاحتفاظ بها ثم إستدعائها للإستفادة منها في موقف تعليمي، فهي من أهم العمليات المعرفية وأكثرها تأثيرا على العملية التعليمية للتلاميذ، حيث أن من الخصائص العمرية لهذه الفئة من التلاميذ هو إعتمادهم بشكل كبير على التذكر المباشر، حيث يظهرون ميلا كبيرا لتذكر صور الأشياء بشكل أفضل مقارنة بأسمائها، أي أن ذاكرة الأشكال أقوى من ذاكرة الأسماء، فعندما يكون لدى التلميذ صعوبة في الذاكرة فهو يجد صعوبة في تذكر ما يسمعه أو يشاهده، مما يسبب لديه صعوبة في التعرف على الصور والأشكال والأحرف والأعداد والألوان وتذكر الأسماء، وهذا ما لاحظناه على أفراد العينة قبل إستفادتهم من البرنامج التدريبي، فقد واجهوا صعوبات كبيرة ونتائج ضعيفة في المرحلة القبلية.

لقد سجلنا لدى أفراد العينة مشاكل عديدة على مستوى القدرة على التخزين وإستعادة المعلومات، فقد لاحظنا عند التلميذ (أكرم) ضعف في القدرة على التذكر، سواء كان ذلك

في تذكر الحروف أو الأرقام أو الصور أو الأشكال، أما (نهال) و(ضياء) فقد لاحظنا عدم قدرتهما على حفظ المواد التعليمية المقدمة مثل الأناشيد أو الآيات القرآنية أو تسلسل أحداث قصة، ولكن بعد إستفادة أفراد عينة الدراسة من البرنامج التدريبي والمتضمن مجموعة متنوعة من التمرينات والأنشطة التي تعتمد على تدريب تركيز الذاكرة سواء البصرية أو السمعية أو اللمسية، وذلك بإستخدام العديد من الأدوات والوسائل التعليمية مثل البطاقات الملونة والاشكال الهندسية والعديد من المجسمات للحيوانات والفواكه ووسائل المواصلات والأرقام والحروف، كم تم توظيف أجهزة تعليمية مثل العارض الضوئي وبعض التطبيقات المخصصة للتعلم.

لقد أظهرت نتائج القياس البعدي أن أفراد العينة حققوا تقدما إيجابيا وتحسنا ملحوظا في تحسين تركيز ذاكرتهم وتعزيز قدرتهم على تخزين وإسترجاع المعلومات وإستخدامها في كافة الأنشطة التعلمية، فنشاطات مثل وصف الصورة أو حديقة الحيوانات أو الأكواب السحرية كلها أنشطة تهدف الى زيادة تركيز الذاكرة البصرية للتلاميذ من خلال استرجاع أكبر عدد ممكن من تفاصيل الصورة، أما أنشطة مثل الأنشودة أو حكاية قصة كلها أنشطة تهدف الى التدريب على الاستيعاب السمعي وتنمية الذاكرة السمعية عن طريق ابقاء المعلومة حاضرة في ذهن التلميذ وعدم تلاشيها بسرعة، بالإضافة الى أنشطة الذاكرة اللمسية التي تهدف الى التدريب على الاستيعاب اللمسي وتحسين الذاكرة اللمسية، كل هذه الأنشطة المستخدمة تأكد فاعلية البرنامج التدريبي الذي كان له تأثيرا واضحا وتحسنا ملحوظا على عينة الدراسة في قدرتهم على تخزين المعلومات وتنمية تركيز الذاكرة وزيادة كفاءتها فاعليتها.

إن من أبرز خصائص البرنامج المقترح أنه يتمتع بالمرونة التي تسمح بتعديله وتكييفه حسب للظروف المحيطة وحسب الحاجة، فقد كانت الاجتماعات البيداغوجية الأسبوعية التي كنا نعقدها مع الأساتذة بمثابة فرصة لتقييم جودة التدريب وفاعليته، مما

أتاحت لنا الفرصة لإتخاذ القرارات المناسبة لتحسين وتطوير البرنامج أثناء عملية التطبيق، حيث سمحت لنا هذه الاجتماعات بالقيام ببعض التعديلات على سير الحصص، وطريقة تقديم الأنشطة، وإعطاء التعليمات، وهدا ما أشار إليه الخطيب (2008) على أهمية تقييم البرامج التدريبية في مراحلها الثلاث: قبل التنفيذ وأثناءه وبعده.

كذلك بالنسبة لتطبيق البرنامج، حيث تلعب مشاركة الأمهات أثناء تنفيذ البرنامج دورا كبيرا في نجاحه، حيث تساهم الأم بشكل فعال في تسهيل المهمة على التلميذ، حيث يعتبر دفتر التواصل أداة مهمة للتواصل بين الأمهات والقائمين على البرنامج، إذ يحتوي على مجموعة من الأنشطة التي يتم تنفيذها في المنزل، هذا الدفتر كان له الأثر الإيجابي في مواصلة التدريبات في المنزل وكذا تطبيق كل الأنشطة المنزلية، فالأم كانت لا تلتزم فقط بتنفيذ الواجبات المنزلية ولكنها أيضا تقترح وضعيات وأنشطة أخرى من أجل دعم تدريب التلميذ، ويمكن أن نذكر هنا على سبيل المثال اقتراح أم طه بإضافة بعض الأنشطة التي تقوم على تصنيف الفواكه أو تصنيف الأحجام بغرض تنمية الذاكرة وزيادة تركيز الانتباه ومعالجة القصور، بينما اقترحت أم أريج في نشاط تصنيف الحيوانات أن نعطيها نفس النشاط مع تعديل إجراءات تنفيذ النشاط والهدف منه، ليصبح الهدف من النشاط تصنيف الحيوانات الى أليفة ومفترسة بدلا من تصنيفها حسب البيئة التي تعيش فيها، مما يثري محتوى البرنامج ويحقق أهدافه.

كما يمكن تفسير هذه النتائج أيضا الى عامل الوقت، حيث أتاح البرنامج مدة كافية للتدريب على المهارات النمائية، مع توفير فرص للتلاميذ لتدريب ما تعلموه في المنزل، مما ساعد في ترسيخ ما تدربه التلميذ، وهو ما اشارت إليه عالمة النفس الأمريكية كارول دويك (Carol Dweck) والمختصة في علم النفس التربوي، وصاحبة نظرية عقلية النمو، حيث أكدت على أن تنظيم التدريب بفترات متكررة وموزعة على 2-4 حصة أسبوعيا مع وقت كافي للراحة والاستيعاب، يعزز اكتساب المهارات للطفل ويحفز حب التعلم، بالإضافة إلى

ذلك، فإن عدم غياب التلاميذ عن الحصص ومواظبة الأمهات على متابعة الواجبات المنزلية من خلال دفتر التواصل ساهم بشكل كبير في تطور هاته المكتسبات بشكل واضح والذي لا حظه جميع الأساتذة داخل الفصل.

3- عرض وتحليل نتائج المتعلقة بالفرضية الثانية:

تنص الفرضية الثانية على أنه: لا توجد فروق ذات دلالات إحصائية في مستوى صعوبات التعلم النمائية لدى تلاميذ الطور الأول الإبتدائي بين القياس البعدي والقياس التتبعي.

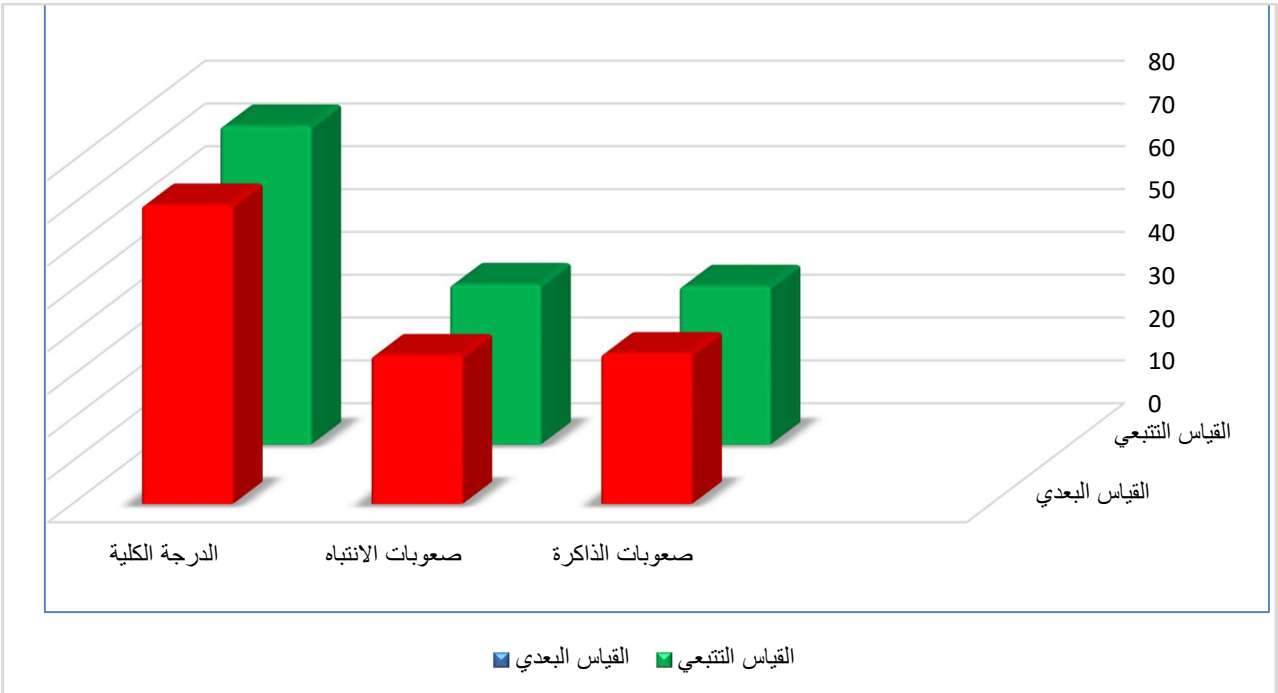
وللتحقق من صحة الفرضية تم إستخدم إختبار **"t"** لدلالة الفروق بين متوسطي درجات أفراد عينة الدراسة في القياس البعدي والتتبعي، على مقياس التقدير التشخيصي لصعوبات الانتباه وصعوبات الذاكرة، بواسطة نظام الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية SPSS، حيث تحصلنا على النتائج المبينة في الجدول التالي:

مقياس التقدير التشخيصي	المتوسط الحسابي		الانحراف المعياري		قيمة إختبار "t"	درجة الحرية df	مستوى الدلالة الإحصائية
	القياس البعدي	القياس التتبعي	القياس البعدي	القياس التتبعي			
صعوبات الانتباه	34.71	37.43	10.40	7.56	2.36	6	غير دالة
صعوبات الذاكرة	35.14	36.00	6.12	6.45	1.68		
الدرجة الكلية	**69.86**	**73.57**	**14.31**	**10.83**	**2.36**		

جدول رقم (09): يوضح قيمة إختبار "t" لمتوسطات درجات أفراد عينة الدراسة في القياس البعدي والتتبعي على مقياس التقدير التشخيصي.

من خلال الجدول رقم (09) يتضح أن الفرق بين متوسط درجة تقدير مقياس التقدير التشخيصي الكلية لتلاميذ الطور الأول الإبتدائي ذوي صعوبات التعلم النمائية في القياس البعدي (69.86)، ومتوسط درجة تقدير مقياس التقدير التشخيصي الكلية لتلاميذ الطور الأول الإبتدائي ذوي صعوبات التعلم النمائية في القياس التتبعي (73.57) يساوي (3.71)، والفرق بين متوسط درجة مقياس التقدير التشخيصي لصعوبات الانتباه في القياس البعدي (34.71) ومتوسط درجة مقياس التقدير التشخيصي لصعوبات الانتباه في القياس التتبعي (37.43) يساوي (2.71)، والفرق بين متوسط درجة مقياس التقدير التشخيصي لصعوبات الذاكرة في القياس البعدي (35.14) ومتوسط درجة مقياس التقدير التشخيصي لصعوبات الذاكرة في القياس التتبعي (36) يساوي (1.14)، كلها فروق غير دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (α=0.05)، مما يدل على أن نتائج القياس التتبعي بعد شهر من القياس البعدي شهدت الاستقرار وهذا ما يؤكد صحة الفرضية الثانية.

والشكل البياني التالي يوضح المقارنة بين القياسين البعدي والتتبعي لأبعاد مقياس التقدير التشخيصي لتلاميذ الطور الأول الإبتدائي ذوي صعوبات التعلم النمائية والدرجة الكلية.



الشكل رقم (07): المقارنة البيانية للقياسين البعدي والتتبعي لمقياس التقدير التشخيصي لصعوبات التعلم النمائية لدى تلاميذ الطور الأول الإبتدائي والدرجة الكلية

يتضح من خلال الشكل البياني رقم (07) أن المقارنة البيانية للقياس التتبعي لمقياس التقدير التشخيصي لتلاميذ الطور الأول الإبتدائي ذوي صعوبات التعلم النمائية والدرجة الكلية، متطابق تقريبا مع القياس البعدي للمقياس ويرجع هذا التطابق إلى استقرار النتائج الايجابية للبرنامج التدريبي المطبق من أجل علاج الصعوبات النمائية لتلاميذ الطور الأول من المرحلة الإبتدائية، وهذا ما يؤكد صحة الفرضية الثانية.

4- تفسير ومناقشة نتائج المتعلقة الفرضية الثانية:

تنص الفرضية الثانية على أنه: لا توجد فروق ذات دلالات إحصائية في مستوى صعوبات التعلم النمائية لدى تلاميذ الطور الأول الإبتدائي بين القياس البعدي والقياس التتبعي، ومن خلال نتائج الجدول رقم (09) وكذلك الشكل رقم (07) نلاحظ عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجة مقياس التقدير التشخيصي الكلية لتلاميذ الطور الأول الإبتدائي ذوي صعوبات التعلم النمائية بين القياس البعدي والقياس التتبعي.

من خلال نتائج الفرضية الثانية يتضح احتفاظ أفراد عينة الدراسة بأثر التدريب وهذا يتفق مع دراسة زينب يونس عبد الحليم (2010) ودراسة رحاب نبيل عطية (2023) ودراسة تواتي نسيمة (2015) ودراسة ختام عبد الحميد أبو شوارب (2013) ودراسة عثمان وعيسى (2014) حيث اشارت هاته الدراسات على إستمرارية أثر التدريب على مجموعة الدراسة حتى بعد الإنتهاء من البرنامج التدريبي.

يمكن تفسير هذه النتائج من خلال مجموعة من العوامل، بعضها يرتبط بتصميم ومضمون البرنامج، والبعض الآخر يعود إلى عوامل أخرى سنقوم بمناقشتها بالتفصيل لاحقا.

من أبرز العوامل التي لعبت دورا هاما في استمرار تأثير تطبيق البرنامج التدريبي هو مشاركة الأمهات الفعالة في عملية التدريب عبر دعم التلميذ ومساندته في تنفيذ الواجبات المنزلية وتسجيل الملاحظات في دفتر التواصل على مدار فترة التدريب، إضافة

إلـى ذلـك، حـرص الباحـث علـى تشـجيع الأمهـات علـى التحـدث مـع التلميـذ عـن التـدريب وأنشـطة البرنـامج، هـذا التفاعـل والتبـادل اليـومي منـح التلميـذ شـعورا بالأمـان والمسـاندة ممـا عـزز دافعيتـه للـتعلم، وكـذلك دفـع الأمهـات إلـى مواصـلة تنفيـذ الأنشـطة بشـكل مسـتمر ومتكامـل حتـى بعـد الإنتهـاء مـن البرنـامج التـدريبي ممـا سـاعد فـي ضـمان اسـتمرار تعزيـز وتنمية المهارات النمائية المكتسبة وترسيخها لدى التلاميذ لفترة أطول، وهذا ما أشارت اليه العديد من الدراسات كدراسة Turnbull et al (2007) التي تطرقت الى دور الأمهات في تحسين أداء الأطفال ذوي الإعاقات وصعوبات التعلم، حيث خلصت هذه الدراسة الى أن مشاركة الأمهات في البرامج التدخل كشركاء في التخطيط والتنفيذ للبرامج التعليمية يؤدي الى تحسين تفاعل الأطفال ونتائجهم التعليمية.

ومما ساهم أيضا في تعزيز فاعلية البرنامج التدريبي، إعتماد تصميم البرنامج على الأدوات والأشياء المحسوسة في الأنشطة الموجهة للتلاميذ، فقد تم تصميم الأنشطة بشكل يتماشى مع احتياجات التلاميذ النمائية، حيث تم تنويع الأنشطة وتوزيعها بشكل متوازن بين صعوبات الانتباه وصعوبات الذاكرة مما ساهم في تأثير البرنامج على التلاميذ، كما أن استخدام الأنشطة للوسائل والأدوات السمعية والمرئية جعل التلاميذ يستمتعون بالتفاعل معها، حيث تحتوي هذه الأنشطة على أدوات وألعاب تربوية تتماشى مع خصائص التلاميذ في هذه المرحلة العمرية، مثل حبهم للألوان والحركة والمجسمات والألعاب التربوية التي كان لها تأثير إيجابي على إستمرارية فاعلية البرنامج التدريبي.

كما يمكن أن نفسر النتائج المتوصل إليها والتي كانت لها الأثر الإيجابي على إستمرار أثر التدريب والحفاظ عليه، استخدام العديد من الفنيات مثل التعزيز وتكرار شرح التعليمة والتدرج في تنفيذ أنشطة البرنامج، بدأ من الأنشطة السهلة وصولا إلى الأكثر تعقيدا، مع الحرص على عدم الانتقال إلى نشاط آخر إلا بعد التأكد من إستيعاب التلميذ

لمحتوى النشاط السابق، حيث كان لـه دور فعال في تحقيق الثقة في النفس وتعزيز أثر التدريب وإستمراره لدى التلميذ.

كما يمكن تفسير ذلك أيضا الى عامل الوقت، حيث أتاح البرنامج مدة كافية للتدريب على المهارات النمائية، مع توفير فرص للتلاميذ لتدريب على ما تعلموه في المنزل، مما ساعد في ترسيخ ما تدربه التلميذ، وهو ما اشارت إليه عالمة النفس الأمريكية كارول دويك (Carol Dweck) المختصة في علم النفس التربوي وصاحبة نظرية عقلية النمو، حيث أكدت على أن تنظيم التدريب بفترات متكررة وموزعة على 2-4 حصة أسبوعيا مع وقت كافي للراحة والاستيعاب، يعزز اكتساب المهارات للطفل ويحفز حب التعلم، بالإضافة إلى ذلك، فإن عدم غياب التلاميذ عن الحصص ومواظبة الأمهات على متابعة الواجبات المنزلية من خلال دفتر التواصل ساهم بشكل كبير في تطور هاته المكتسبات وترسيخها بشكل واضح والذي لا حظه جميع الأساتذة داخل الفصل.

من العوامل أيضا التي ساعدت في الحفاظ على أثر التدريب كانت مشاركة الأستاذ في تنفيذ البرنامج، فالخبرة الطويلة التي يتمتع بها لعبت دورا هاما في تنفيذ أنشطة البرنامج، فمعرفته الواسعة واهتمامه بمجال صعوبات التعلم النمائية سهلت عليه المهمة في إيصال المعلومات بشكل فعال وسهل للتلاميذ، كما أن ملاحظته الجيدة وتفاعله الإيجابي وطريقته في كيفية التعامل مع هذه الفئة من التلاميذ إضافة إلى صبره على تكرار وإعادة شرح التعليمات، كان لها دور كبير في تعزيز إستمرارية أثر البرنامج، وهذا ما أشار إليه غاري شيفليت (Larry Shifflett) إلى أن نجاح البرامج التدريبية يعتمد بشكل كبير على المعلمين وقدرتهم على استخدام الأدوات والموارد بشكل فعال في الفصول الدراسية، كما يؤكد كذلك على ضرورة إيمانهم بفعالية البرنامج للحصول على نتائج إيجابية.

ومن خلال النتائج المبينه في الجدول رقم (09) يتضح أن الفرق بين متوسط درجات بعد صعوبات الإنتباه في القياس البعدي يساوي (34.71) ومتوسط درجات بعد

صعوبات الإنتباه في القياس التتبعي يساوي (37.43) يقدر بـ: (2.71)، وكذلك الفرق بين متوسط درجات بعد صعوبات الذاكرة في القياس البعدي يساوي بـ: (35.14) ومتوسط درجات بعد صعوبات الذاكرة في القياس التتبعي يساوي (36) يقدر بـ: (1.14)، فروق غير دالة إحصائيا، مما يدل على إستقرار نتائج القياس التتبعي الذي طبق بعد مرور شهر من القياس البعدي.

إن تحقق الفرضية وإستمرار أثر البرنامج التدريبي بعد مرور شهر من إنتهائه، فإن ذلك يدل على أن التدريبات التي خضع لها التلاميذ لتحسين نظام التخزين وعملية استرجاع المعلومات قد أدت دورا هاما وايجابيا في تحسين مستوى الذاكرة لديهم، على الرغم من أنهم كانوا يواجهون سابقا صعوبات في عملية الترميز وإستدعاء المعلومات عند الحاجة، ويمكن تفسير هذه النتيجة في كون عملية تصميم الأنشطة والأدوات المستخدمة كانت فعالة في تنمية الذاكرة وهو الهدف المرجو من معالجة المعلومات، حيث أن التدريب على هذه العمليات يقلل من تأثير النسيان ويعزز قدرة التلميذ على البحث عن المعاني الملائمة المخزنة وربطها بالخبرات الجديدة.

تؤكد هذه النتائج أن البرنامج واستراتيجياته المقترحة والأنشطة التي طبقت على الحالات كان لها تأثير إيجابي في تحسين المهارات النمائية لدى هؤلاء التلاميذ الذين يعانون من صعوبات نمائية، وهذا ما يفسره الباحث انطلاقا من الأدب النظري والذي يقر بأن التكرار والترديد عند تنفيذهما في سياقات جديد وفي علاقات مختلفة، فالمعلومات التي تعاد مرارا وتكرارا يتم تذكرها جيدا ويعاد فهمها من جديد بشكل أفضل، وبالتالي يؤدي تكرارها إلى تثبيتها وتجديدها وإعادة تشكيلها، وهذا ما ركزنا عليه في تدريبنا وفى تصميم الأنشطة، مثل نشاط الأنشودة أو حديقة الحيوانات أو إستخدام المجسمات كلها أنشطة تساهم في تعزيز الذاكرة وتساعد في ترسيخ المعلومات في الذاكرة طويلة المدى، مما يمكن التلميذ من تذكر المعارف والمعلومات بسهولة لاحقا، حيث ذكر سكينر أن التكرار يعد من

الركائز الأساسية التي تقوم عليها عملية التعلم، كما أكد أيضا أن التعزيز الإيجابي المصاحب للتكرار يساهم في بناء المعلومات وترسيخها، وهذا ما تم إستخدامه من فنيات أثناء تنفيذ البرنامج مما أدى الى تحقيق نتائج إيجابية وإستمرار أثر البرنامج.

أما بالنسبة لصعوبات الانتباه فالنتائج المتوصل إليها تؤكد أن البرنامج التدريبي حقق أثرا إيجابيا في تحسين مستوى الإنتباه لدى التلاميذ الذين لديهم صعوبة في تركيز الانتباه والاحتفاظ به وقابلية عالية لتشتت، ويرجع ذلك الى أن التلاميذ إستطاعوا من خلال متابعتهم للحصص التدريبية وتنفيذ الأنشطة المتنوعة من تعزيز وضبط إنتباههم وزيادة تركيزهم وتوجيهه بالشكل الصحيح، وأصبحت لديهم القدرة على التمييز بين مكونات وتفاصيل الرسومات أو الأشكال، والتمييز بين الأصوات المختلفة، من خلال القيام بالنشاطات (تميز الإختلافات، الربط، الأشكال) التي تتطلب الملاحظة الدقيقة للتفاصيل والاختلافات، وكذلك نشاطات (تمييز الأصوات، تسمية مصدر الصوت، القصة) كلها أنشطة تساعد في زيادة التركيز البصري والسمعي للمثيرات، بالإضافة الى ذلك، ساهمت هذه الأنشطة في تنمية التآزر بين حواس الجسم المختلفة ومسك الأدوات وإحداث تآزر بصري سمعي حركي، حيث تعتبر الأنشطة السمعية البصرية من الأدوات الفعالة في تنمية الانتباه البصري السمعي لدى التلاميذ، وساهمت بشكل كبير في الحفاظ على إستقرار نتائج البرنامج التدريبي بعد إنتهائه لدى أفراد عينة الدراسة.

الخـاتمــة

الخاتمة:

إنطلقت هذه الدراسة من السؤال التالي: ما مدى فعالية البرنامج التدريبي المقترح القائم على التدخل المبكر في علاج صعوبات التعلم النمائية لدى تلاميذ الطور الأول من المرحلة الابتدائية؟ وقد تبلور هذا السؤال في شكل فرضيتين رئيسيتين وهما:

– توجد فروق ذات دلالات إحصائية في مستوى صعوبات التعلم النمائية لدى تلاميذ الطور الأول من المرحلة الإبتدائية بين القياس القبلي والقياس البعدي لصالح القياس البعدي.

– لاتوجد فروق ذات دلالات إحصائية في مستوى صعوبات التعلم النمائية لدى تلاميذ الطور الأول من المرحلة الإبتدائية بين القياس البعدي والقياس التتبعي.

وللإجابة عن هذا السؤال والتحقق من صحة الفرضيات المطروحة، تم استعراض الأدبيات السابقة المتعلقة بصعوبات التعلم بشكل عام وصعوبات التعلم النمائية بشكل خاص، لذلك تضمن الإطار النظري لهذه الدراسة عرضا للمفاهيم الأساسية المرتبطة بصعوبات التعلم النمائية، وكذلك التطرق الى الجوانب النظرية المتعلقة ببرامج التدخل المبكر، مع التركيز على أهمية التدريب على المهارات النمائية ودورها في تحسين الأداء الأكاديمي والتعليمي للتلاميذ.

لقد أسهم الإرث النظري في توسيع معارفنا وتمكيننا من بناء البرنامج التدريبي بصورة منهجية، حيث قمنا بإعداد بعض الدراسات العلمية في مجال بصعوبات التعلم النمائية، مما أتاحت لنا فرصة التقرب والاحتكاك من أساتذة والتلاميذ الطور الأول من المرحلة الإبتدائية، بعد ذلك أجرينا دراسة استطلاعية بهدف تحديد الاحتياجات التدريبية للتلاميذ الذين يعانون من صعوبات التعلم النمائية، ومدى فاعليتها في تنمية المهارات النمائية لهم، كما قمنا بالعديد من المقابلات مع الأساتذة وبعض الأمهات من أجل معرفة مدى احتياجاتهم التدريبية في كيفية التعامل مع التلاميذ ذوي صعوبات التعلم النمائية، مما أتاحت لنا الفرصة في التعرف على أبرز المعوقات التي تحول دون تطبيق البرامج والاستراتيجيات التدريبية بفعالية.

بعد الإنتهاء من الخطوات السابقة، قمنا بتصميم البرنامج التدريبي القائم على التدخل المبكر، والذي يهدف الى تنمية مهارات الانتباه والذاكرة لدى التلاميذ الطور الأول من المرحلة الإبتدائية الذين يعانون من صعوبات نمائية بما يتماشى مع قدراتهم وخصائصهم النمائية، وبعدها تم إستعراض الصورة الأولية من البرنامج على مجموعة من الخبراء والمختصين من أجل تقييمه وتقديم الملاحظات والتوصيات اللازمة لتحسينه وإثراءه، مما سمح لنا من ضبط أنشطة البرنامج والأدوات والتقنيات المستخدمة وتحديد عدد الحصص المناسبة (14 حصة) والمدة الزمنية لكل حصة.

قبل البدء في تطبيق البرنامج التدريبي، تم قياس المهارات النمائية لدى أفراد عينة الدراسة باستخدام بطارية مقاييس التقدير التشخيصية لصعوبات التعلم النمائية والأكاديمية، التي أعدها الدكتور فتحي مصطفى الزيات، حيث تضمنت البطارية على 20 بندا صعوبات الانتباه و20 بندا لصعوبات الذاكرة، والتي تعتمد على إجابات الأساتذة فيها، أما فيما يخص التلاميذ الذين يعانون من صعوبات التعلم النمائية، فقد تم اختيارهم من مدرسة الشهيد أحمد بلحسن بقمار ولاية الوادي، حيث تمت عملية الاختيار عبر مراحل متعددة، فقد تم استخدام قائمة صعوبات التعلم النمائية لتلاميذ المرحلة الابتدائية، وقياس معامل الذكاء باستخدام اختبار رسم الرجل من أجل التحقق من تجانس العينة، كما تم كذلك الاطلاع على الملفات الطبية للتلاميذ لدى مركز الكشف والمتابعة التابع للمؤسسة العمومية للصحة الجوارية بقمار.

خلال فترة تطبيق البرنامج، التي استمرت سبعة (07) أسابيع بمعدل حصتين (02) في الأسبوع، اعتمدنا على مجموعة من الوسائل والأدوات والاستراتيجيات، كان من أبرزها الاجتماعات البيداغوجية بين الباحث والأستاذ لتقييم جودة وفاعلية التدريب، كما تم إشراك الأمهات في تنفيذ البرنامج من خلال دفتر تواصل الذي أعده الباحث، الذي يحتوي على مجموعة متنوعة من الأنشطة المنزلية تهدف إلى تعزيز المهارات النمائية، ويتم تنفيذها بمساعدة الأمهات في المنزل.

بعد الانتهاء من تطبيق البرنامج التدريبي قمنا بإعادة قياس مستوى المهارات النمائية بنفس المقياس، ثم بعدها قمنا بقياس ثالث بعد مرور شهر كامل، حيث أظهرت النتائج تحسنا إيجابية في تنمية المهارات النمائية ويعود ذلك الى ان البرنامج التدريبي المقترح ساهم في علاج الصعوبات النمائية والتخفيف من حدتها لدى مجموعة العينة، وذلك لما تضمنه من مجموعة متنوعة من التدريبات والأنشطة التي أثبتت فاعليتها في زيادة قدرتهم على تركيز الانتباه والخفض من القابلية العالية للتشتت، وكذلك في تنمية الذاكرة وزيادة قدرتهم على تخزين المعلومات وإسترجاعها في المواقف التعليمية.

لقد أكدت نتائج دراستنا موافقتها مع الإرث الأدبي الذي تم تناوله في الجانب النظري، والذي يشير إلى أن التدريبات والانشطة تلعب دورا مهما في تعزيز المهارات النمائية والتخفيف من المشكلات المرتبطة بها، كما أوضحت أن تنمية المهارات النمائية ليست عملية تلقائية وإنما هو صيرورة يلزمها التدريب والتخطيط المنهجي، كما أكدت النتائج الميدانية لهذه الدراسة فاعلية هذه التدريبات في معالجة الجوانب التي تعاني من القصور والتخفيف من حدة المشكلات النمائية التي يعاني منها التلاميذ الطور الأول من المرحلة الإبتدائية.

على الرغم من النتائج الميدانية الإيجابية التي أظهرتها الدراسة الحالية بخصوص فاعلية ونجاعة البرنامج التدريبي في مساعدة التلاميذ الذين يعانون من صعوبات التعلم النمائية، إلا أنها تبقى جهدا متواضعا بحاجة إلى دعم بدراسات أخرى يمكن أن تساهم في تحسين وتقويم الجوانب المتعلقة بها، وكذلك التعاون المشترك بين المختصين في مجال علم النفس والأساتذة وأولياء الأمور يعد أمرا ضروريا من أجل تحقيق نتائج أكثر إيجابية في التحصيل الأكاديمي وتجاوز المشكلات التعليمية والنفسية التي تعيق تقدم التلميذ وتؤدي إلى فشله الدراسي أو التسرب المدرسي.

توصيات الدراسة:

إستنادا إلى النتائج التي توصلت إليها الدراسة الحالية، خلص الباحث إلى مجموعة من التوصيات الهادفة التي تستحق الاهتمام والتنفيذ، وتتمثل فيما يلي:

– ضرورة اهتمام الجهات الوصية عن التعليم بالتدخل المبكر عن التلاميذ ذوي صعوبات التعلم النمائية نظرا للدور الأساسي الذي تلعبه المهارات النمائية في عملية التعلم.

– ضرورة توفير أخصائيين نفسيين من أصحاب التخصص على مستوى المدارس الابتدائية بهدف تشخيص حالات صعوبات التعلم وتقديم الدعم والرعاية والمساعدة المبكرة للتلميذ والأستاذ معا من أجل تحقيق الأهداف التعليمية.

– الاهتمام بالتخطيط والتدريب والتقييم والإعداد للبرامج التدريبية لفائدة التلاميذ ذوي صعوبات التعلم النمائية وتنفيذها بهدف تسهيل عملية التدخل المبكر والوقاية من الصعوبات الأكاديمية، بغرض تحسين المردود الأكاديمي والمساعدة في حل المشكلات التعليمية.

– تبني استراتيجية وطنية من قبل المصالح المركزية لوزارة التربية الوطنية لفائدة أساتذة المرحلة الإبتدائية ترتكز على تعزيز قدرتهم في التدخل والكشف المبكر عن التلاميذ الدين يعانون من صعوبات التعلم النمائية، من خلال تدريبهم وتأهيلهم تربويا ومهنيا بناءا على إحتياجاتهم التدريبية بهدف الحد من انتشار صعوبات التعلم في البيئة المدرسية.

– ضرورة استخدام المعينات السمعية والبصرية المحفزة لتحسين المهارات النمائية السمعية والبصرية للتلاميذ في تبسيط المفاهيم وتفسير توضيح المعلومات مما يساعد في تعزيز الفهم والإستيعاب لدى التلاميذ وزيادة التفاعل والمشاركة في العملية التعليمية.

– تنظيم ورشات عمل تدريبية ميدانية لأساتذة التعليم الإبتدائي حول البرامج والإستراتيجيات الخاصة بالتدخل المبكر لتلاميذ الذين يعانون من الصعوبات النمائية من أجل مساعدتهم على التكفل الإيجابي والفعال بهذه الفئة من التلاميذ.

– إنشاء مخابر بحث على مستوى الجامعات في إطار البحث العلمي، مخصصة في مجال صعوبات التعلم، من أجل دعم برامج التشخيص والتقويم والتدخل المبكر في علاج ذوي صعوبات التعلم النمائية من أجل الوقاية من الصعوبات الأكاديمية ومنع تفاقمها مستقبلا.

مقترحات الدراسة:

يقترح الباحث في ضوء النتائج التي توصلت إليها هذه الدراسة، مجموعة من المقترحات وتتمثل في الآتي:

– بناء برامج تدريبية في تنمية المهارات النمائية الأخرى كالإدراك، التفكير، واللغة الشفوية لدى التلاميذ الطور الأول من المرحلة الإبتدائية، مما يساهم في علاج الصعوبات النمائية الرئيسية والثانوية بشكل شامل.

– القيام بتصميم برامج تدريبية لدراسة فاعليتها في علاج الصعوبات النمائية للمراحل العمرية الأخرى، مثل الطور الثاني أو الطور الثالث من المرحلة الإبتدائية.

– إجراء دراسات تتبعية لدراسة أثر إستمرارية البرامج التدريبية في علاج الصعوبات النمائية وفي تحسين الأداء الأكاديمي لتلاميذ ذوي صعوبات التعلم.

– القيام بدراسات مسحية لتحديد الإحتياجات التدريبية لأساتذة المرحلة الإبتدائية من أجل تعزيز وتحسين قدراتهم في كيفية التعامل مع التلاميذ ذوي صعوبات التعلم النمائية.

– إعداد برامج تدريبية موجهة لأساتذة الطور الأول الإبتدائي تهدف الى تحسين قدراتهم ومهاراتهم في تنمية الصعوبات النمائية التي يعاني منها التلاميذ الطور الأول من المرحلة الإبتدائية.

قـائمـة المـراجــع

- قائمة المراجع:

✓ **باللغة العربية:**

- إبراهيم علي، نجده. (2002). عمل الفريق وتقديم الخدمات العلاجية والتربوية المندمجة للأطفال المعوقين في التدخل المبكر في مرحلة الطفولة المبكرة. *مجلة العلوم التربوية*. معهد الدراسات التربوية. جامعة القاهرة: مصر. المجلد10 عدد خاص. 34-54.

- إبراهيم موسى، كمال. (1996). *مرجع في التخلف العقلي*. ط6. الكويت: دار القلم.

- أبو القاسم، يوسف. (2008)، *صعوبات التعلم*. ط1. ليبيا: دار الكتب الوطنية والمكتبات بوزارة الثقافة.

- أبو لبدة، عبد الله علي. (1996). *منهج المرحلة الإبتدائية*. ط1. الإمارات: دار القلم للنشر والتوزيع.

- أحمد، الدود يوسف الدود وموسى، يحي محمد. (2021). صعوبات التعلم النمائية لدى تلاميذ وتلميذات الحلقة الثالثة من مرحلة الأساس بمحلية أم درمان-السودان. *مجلة البحوث التربوية والنوعية*. جامعة أم درمان. السودان. 05. 114-152.

- أحمد الظاهر، قحطان. (2004). *صعوبات التعلم*. الأردن: دار وائل للنشر والتوزيع.

- أحمد الظاهر، قحطان. (2008). *مدخل إلى التربية الخاصة*. ط2. الأردن: دار وائل للنشر والتوزيع.

- آرونز، موريس وجيتنس، تيسا. (2008). *الأوتيزم المشكلة والحل العلاج الأمثل لمرض التوحد*. ط2. القاهرة: دار الفاروق للنشر والتوزيع.

- البطاينة، أسامة والرشدان، مالك والشبايلة، عبيد والخطاطبة، عبد المجيد. (2009). *صعوبات التعلم- النظرية والممارسة*. ط3. عمان. الأردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

- بن علي الشرفي، إسراء ومصطفى عافية، عزة عبد الرحمان. (2021). فاعلية برنامج تدريبي قائم على التدخل على الفصول الافتراضية لتنمية وعي معلمات رياض الأطفال بصعوبات التعلم النمائية. *مجلة بحوث التعليم والابتكار*. جامعة عين شمس. مصر. 01(01). 73-115.

- بوصبيع، سلطانة. (2017). *اضطراب الإنتباه لدى التلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة*. أطروحة دكتوراه منشورة. جامعة الدكتور مولاي الطاهر: سعيدة.

- بوعكاز، يمينة. (2021). *طبيعة اضطراب الوعي الفونولوجي (النمط السمعي، النمط البصري) وعلاقته بالذاكرة العاملة اللفظية لدى عسيري القراءة*. أطروحة دكتوراه غير منشورة. جامعة حمه لخضر بالوادي: الجزائر.

- بين، ويليام. (1993). *الاضطرابات المعرفية*. ترجمة محمد نجيب الصبورة. مصر: مركز جامعة القاهرة للطباعة والنشر.

- تركي، رابح. (1990). *أصول التربية والتعليم*. ط2. الجزائر: ديوان المطبوعات الجامعية.

- تواتي، نسيمة. (2015). *إقتراح برنامج تدريبي للتدخل المبكر لعلاج صعوبات التعلم النمائية لدى أطفال ما قبل المدرسة ودراسة فعاليته في الوقاية من صعوبات التعلم الأكاديمية*. أطروحة دكتوراه منشورة. جامعة الجزائر2: الجزائر.

- جروان، فتحي. (2012). *تعليم التفكير–مفاهيم وتطبيقات*. الأردن: دار الفكر ناشرون وموزعون.
- جمعة، أمجد عزات عبد المجيد. (2005). *مدى فعالية برنامج إرشادي مقترح في السيكو دراما للتخفيف من حدة بعض المشكلات السلوكية لطلاب المرحلة الإعدادية*. رسالة ماجستير عير منشورة. الجامعة الإسلامية. كلية التربية. غزة. فلسطين.
- جمل، محمد جهاد وصديق، عمر أحمد والراميني، فواز فتح الله. (2006). *التفكير الكلامي–التطور–المجالات–الأنشطة*. العين: دار الكتاب الجامعي.
- الحديبي، مصطفى عبد المحسن وعبد المجيد، نهلة عبد الرزاق ومهران، لبنى ربيعي حسين. (2023). أثر برنامج قائم على بعض فنيات العلاج السلوكي في خفض قلق الكلام لدى المعاقين عقليا القابلين للتعلم. *مجلة دراسات في مجال الإرشاد النفسي والتربوي*. جامعة أسيوط. مصر. 06(01). 122–140.
- حسين الحسن، عبد الرزاق. (2017). أثر برنامج تدريبي لتنمية مهارات الإدراك البصري وقياس فاعليته في التحصيل القرائي للطلبة ذوي صعوبات التعلم. مجلة العلوم التربوية. كلية إربد الجامعية. جامعة البلقاء التطبيقية. الأردن. 03(02) 176–209.
- الحقيل، سليمان عبد الرحمان. (1999). *نظام وسياسة التعليم في المملكة*. ط16. مكتبة الملك فهد الوطنية. الرياض. المملكة السعودية.
- حافظ بطرس، بطرس. (2010). *تعديل وبناء سلوك الأطفال*. الأردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- حامد عبد السلام، زهران. (1986). *علم النفس النمو الطفولة والمراهقة*. مصر: دار

المعارف.

- خشخوش، صالح. (2019). *فاعلية برنامج تدريبي مقترح لتنمية بعض المهارات الاجتماعية لدى عينة من الأطفال المصابين بالتوحد*. أطروحة دكتوراه غير منشورة. جامعة العربي بن مهيدي بأم البواقي: الجزائر.

- خصاونة، محمد أحمد سليم. (2013). *صعوبات التعلم النمائية*، ط1. الأردن: دار الفكر ناشرون وموزعون.

- الخطيب، جمال محمد. (1996). *تعديل سلوك الأطفال المعوقين*. ط1. عمان. الأردن: دار إشراق للنشر والتوزيع.

- الخطيب، جمال والحديدي، منى. (1998)، *التدخل المبكر–مقدمة في التربية الخاصة في الطفولة المبكرة*. ط1. الأردن: دار الفكر للنشر.

- الخطيب، جمال والحديدي، منى. (2009). *المدخل إلى التربية الخاصة*. ط1. الأردن: دار الفكر ناشرون وموزعون.

- الخطيب، جمال والحديدي، منى. (2021)، *مناهج وأساليب التدريس في التربية الخاصة*. الأردن: دار الفكر ناشرون وموزعون.

- خلف الله، سلمان. (2004). *الطفولة–المشكلات الرئيسية التعليمية والسلوكية العادية والغير عادية*. ج1. عمان. الأردن: جهينة للنشر والتوزيع.

- دافيدوف، ليندا. (1992). *مدخل إلى علم النفس*. ترجمة سيد الطواب، محمود عمر، نجيب خزام، ط3. مصر: الدار الدولية للنشر والتوزيع.

- دبيس، سعيد عبد الله. (1994). دراسة للمظاهر السلوكية المميزة لصعوبات التعلم

النمائية وعلاقتها ببعض المتغيرات. *مجلة علم النفس*. الهيئة المصرية العامة للكتاب. مصر. 08(29). 26-25.

- رابح، تركي. (1990). *أصول التربية والتعليم*. ط2. الديوان الوطني للمطبوعات الجامعية. الجزائر.

- روحي، عبدات. (2021). فاعلية برنامج تدريبي عن بعد في تطوير مهارات الأطفال الملتحقين ببرنامج التدخل المبكر. *مجلة الدراسات التربوية والنفسية*. جامعة السلطان قابوس. عمان. 15(33). 452-466.

- زواق، عادل. (2021). أثر النشاط البدني الرياضي على صعوبات التعلم النمائية لدى تلاميذ المرحلة الإبتدائية. أطروحة دكتوراه منشورة. جامعة آكلي محند أولحاج بالبويرة: الجزائر.

- الزيات، فتحي مصطفى. (1990). *دليل مقاييس تقدير الخصائص السلوكية للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم*. مصر: دار النشر للجامعات.

- الزيات، فتحي مصطفى. (2001). *علم النفس المعرفي -دراسات وأبحاث*. ج1. القاهرة. مصر: دار النشر للجامعات.

- الزيات، فتحي مصطفى. (2001). *علم النفس المعرفي*. مصر: دار النشر للجامعات.

- الزيات، فتحي مصطفى. (2006). *الأسس المعرفية للتكوين العقلي وتجهيز المعلومات*. ط2. مصر: دار النشر للجامعات.

- السرطاوي، زيدان أحمد والسرطاوي، عبد العزيز. (2020). *صعوبات التعلم الأكاديمية والنمائية*. ط3. الأردن: دار المسيرة.

- السرطاوي، زيدان أحمد وسالم سيسالم، كمال. (1987). *المعاقين أكاديميا وسلوكيا- خصائصهم وأساليب تربيتهم*. المملكة العربية السعودية: دار عالم الكتاب.
- سعد القحطاني، علي بن سعيد. (2019). التحديات التي تواجه إقامة برامج تدريب لمعلمي المرحلة الثانوية من وجهة نظرهم. *مجلة جامعة الفيوم للعلوم التربوية والنفسية*. كلية التربية. جامعة الملك سعود. المملكة السعودية. 04(11). 127-174.
- السعيد، هلا. (2014). *إضطرابات التواصل اللغوي-التشخيص والعلاج*. مصر: مكتبة الأنجلو.
- السعيد، هلا. (2010). صعوبات التعلم بين النظرية والتطبيق والعلاج. مصر: مكتبة الأنجلو.
- سلامة، مشيرة فتحي محمد. (2014). الانتباه والمهارات الاجتماعية لدى الأطفال الذاتويين. القاهرة. مصر: مؤسسة طيبة للنشر والتوزيع.
- سهيل. تامر. (2012). *صعوبات التعلم*. كلية العلوم التربوية. منشورات جامعة القدس المفتوحة. فلسطين.
- سهيل. تامر. (2018). *صعوبات التعلم بين النظرية والتطبيق*. جامعة القدس المفتوحة. رام الله. فلسطين.
- سولسو، روبرت. (2000)، *علم النفس المعرفي*، ترجمة محمد نجيب الصبورة، مصطفى محمد كامل، محمد حسنين الدق. ط2. مصر: مكتبة الأنجلو المصرية.

- سيد أحمد، السيد علي. (1998). *برنامج مقترح لتنمية الإنتباه البصري لدى الأطفال المتخلفين عقليا*. رسالة دكتوراه غير منشورة. معهد الدراسات العليا للطفولة. مصر: جامعة عين شمس.

- سيد أحمد، السيد علي ومحمد بدر، فائقة. (1999). *اضطراب الانتباه لدى الأطفال- أسبابه وتشخيصه وعلاجه*. ط1. مصر: مكتبة النهضة المصرية.

- سيد سليمان، عبد الرحمان. (1999). *سيكولوجية ذوي الاحتياجات*. ج1. القاهرة. مصر: مكتبة زهراء الشرق.

- السيد، عزة محمد سليمان. (2001). *فاعلية التعليم العلاجي في تخفيف صعوبات التعلم النمائية لدى المرحلة الابتدائية*. أطروحة دكتوراه غير منشورة. جامعة عين شمس: مصر.

- شحاتة، حسن والنجار، زينب. (2003). *معجم المصطلحات التربوية والنفسية*. ط1. القاهرة. مصر: الدار المصرية اللبنانية.

- الشرقاوي، أنور. (2003). *علم النفس المعرفي المعاصر*. ط2. مصر: مكتبة الأنجلو المصرية.

- الشامي، رفعت. (2006). *رحلة مع المدرب المتميز أساليبه وفنونه*. الرياض. السعودية: مركز القدرات البشرية.

- صابر، فاطمة عوض وخفاجة، ميرفت علي. (2002). *أسس ومبادئ البحث العلمي*. ط1. الإسكندرية. مصر: مكتبة ومطبعة الإشعاع الفنية.

- الطيباني، علا محمد زكي. (2004). فاعلية التدخل المبكر في علاج الأطفال ذوي

صعوبات التعلم الموهوبين. أطروحة دكتوراه غير منشورة. معهد الدراسات العليا للطفولة. جامعة عين شمس: مصر.

- الظاهر، قحطان أحمد. (2008). *مدخل الى التربية الخاصة*. ط3. عمان. الأردن: دار وائل للنشر.

- عبد الأمير أحمد، عبد الحسن. (2003). *الأخطاء النحوية الشائعة لدى تلاميذ المرحلة الإبتدائية في العراق ومقترحات علاجها*. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية. جامعة بغداد: العراق.

- عبد الحميد أبو شوارب، ختام. (2013). *فاعلية برنامج إرشادي للتخفيف من أعراض نقص الانتباه والنشاط الزائد لدى أطفال الروضة*. رسالة ماجستير غير منشورة. الجامعة الإسلامية: فلسطين.

- عبد الحميد، محمد إبراهيم. (1999). *تعليم الأنشطة والمهارات لدى الأطفال المعاقين عقليا*. ط1. مصر: دار الفكر العربي.

- عبد الحليم عبد الباري النجار، عبير. (2017)، *صعوبات التعلم والتدخل المبكر في رياض الأطفال*. ط1. السعودية: جامعة الحدود الشمالية.

- عبد الرحيم، فتحي وبشاي، حليم. (1980). *سيكولوجية الأطفال غير العاديين واستراتيجيات التربية الخاصة*. الجزء1. الكويت: دار القلم.

- عبد العال محمود، حازم محمد. (2013). *فاعلية برنامج تدخل مبكر للحد من القصور في بعض المهارات البصرية لأطفال الروضة ذوي صعوبات التعلم النمائية*. رسالة

ماجستير في دراسات الطفولة. معهد الدراسات العليا للطفولة. جامعة عين شمس: مصر.

- عبد الفتاح حافظ، نبيل. (1998). *صعوبات التعلم والتعليم العلاجي*. مصر: مكتبة زهراء الشرق.
- عبد القوي، سامي. (2010). علم النفس العصبي–الأسس وطرق التقييم. ط2. مصر: مكتبة الأنجلو مصرية.
- عبد الله البار، روان. (2016). *فعالية برنامج تدريبي في التدخل المبكر قائم على السلوك اللفظي في تنمية مهارات التواصل لدى أطفال من ذوي التوحد في المملكة العربية السعودية*. رسالة ماجستير منشورة. جامعة الإمارات العربية المتحدة: الإمارات.
- عبد الله الزريقات، إبراهيم. (2005). *إضطرابات الكلام واللغة–التشخيص والعلاج*. الأردن: دار الفكر للنشر والتوزيع.
- عبد الله كامل، أحمد عبد البديع. (2022). حجم التأثير والفاعلية في البحوث التجريبية. المجلة الدولية لبحوث الإعلام والاتصالات، جمعية تكنولوجيا البحث العلمي والفنون، جمهورية مصر العربية. 02(03). 01–30.
- عبد المجيد الشريف، عبد الفتاح. (2011). *التربية الخاصة وبرامجها العلاجية*. ط1. مصر: مكتبة الأنجلو المصرية.
- عبد الهادي، نبيل وأبو حشيش، عبد العزيز وبسندى، خالد. (2003). *مهارات في اللغة والتفكير*. الأردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

- عبد الواحد يوسف، سليمان ونوفل علي، فاطمة. (2018)، الاستعداد المدرسي بوصفه مؤشر للتنبؤ بصعوبات التعلم النمائية لدى عينة من أطفال مرحلة الطفولة المبكرة. *مجلة علوم الإنسان والمجتمع*. جامعة محمد خيضر. بسكرة. الجزائر. 07(28) 275-308.
- عباس علي، إيمان ورجب حسن، هناء. (2008). *صعوبات التعلم بين النظرية والتطبيق*. الأردن: دار المناهج للنشر.
- العتوم، عدنان. (2004). *علم النفس المعرفي بين النظرية والتطبيق*. ط1. الأردن: دار الميسرة.
- عرفات، نجاح. (2000). فعالية استخدام الرسوم والصور التوضيحية في تدريس العلوم لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية ذوي النشاط الزائد على التحصيل العلمي واكتساب بعض العمليات التعليمية. *مجلة التربية العلمية*. الجمعية المصرية لتربية العلمية. مصر. 03(03). 165-191.
- العريشي، جبريل بن حسن وبنت رشاد، وفاء وعلي، عيد عبد الواحد. (2013). صعوبات التعلم النمائية ومقترحات علاجية. ط1. عمان. الأردن: دار صفاء للنشر والتوزيع.
- عزت راجح، أحمد. (1999). *أصول علم النفس*. مصر: دار المعارف.
- عكاشة، أحمد وعكاشة، طارق. (2009). *علم النفس الفسيولوجي*. مصر: مكتبة الأنجلو المصرية.

- عاشور، أحمد حسن. (2015)، *صعوبات التعلم النمائية الصعوبات الأولية والثانوية*. ط1. الأردن: دار المسيرة.
- عمايرة، موسى والناظور، ياسر. (2012). *مقدمة في إضطرابات التواصل*. ط2. عمان: دار الفكر ناشرون وموزعون.
- عواد أحمد، أحمد. (1992). *تشخيص وعلاج صعوبات التعلم الشائعة في الحساب لدى تلاميذ الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي*. رسالة دكتوراه غير منشورة. كلية التربية ببنها. جامعة الزقازيق: مصر.
- عواد أحمد، أحمد. (1997). *علم النفس التربوي وصعوبات التعلم*. ط1، مصر: المكتب العلمي للكمبيوتر والنشر والتوزيع.
- عواد أحمد، أحمد. (2010). *الكشف المبكر لذوي صعوبات التعلم في مرحلة ما قبل المدرسة*. تم إسترجاعه من الموقع: http://manar-se.net/play-12124.html
- عيسى، يسري أحمد سيد. (2014). *صعوبات التعلم النمائية بين النظرية والتطبيق*. ط2. الرياض. المملكة العربية السعودية: دار الزهراء للنشر والتوزيع.
- غنية، هويدا. (2002). *مدى فاعلية استخدام نمط التعلم والتفكير المسيطر كمدخل لتشخيص وعلاج صعوبات التعلم*. رسالة دكتوراه غير منشورة. كلية التربية ببنها. جامعة الزقازيق: مصر.
- الفخراني، خالد. (2001). اضطرابات الانتباه عند الأطفال–التشخيص والعلاج. مصر: دار الحضانة.
- فرج دراز، إيهاب محمود كمال. (2023). برنامج تدريبي في تنمية مهارات ما قبل

الأكاديمي لدى أطفال الروضة المعرضين لخطر صعوبات التعلم. *مجلة كلية التربية*. جامعة المنصورة. مصر. العدد 122. 499–532.

– فلوسي، سمية. (2020). صعوبات اللغة الشفهية لدى ذوي صعوبات التعلم. *مجلة الأحياء*. جامعة باتنة1، الجزائر. 20(25) 1015–1030.

– القاضي، خالد. (2011). *تعديل سلوك الأطفال ذوي اضطراب نقص الانتباه وفرط النشاط الزائد: دليل عملي للوالدين والمعلمين*. ط10. مصر: عالم الكتب.

– القريطي، عبد المطلب أمين. (2001). *سيكولوجية ذوي الاحتياجات الخاصة تربيتهم*. القاهرة. مصر: دار الفكر.

– كفافي، علاء الدين. (1999). *فاعلية برنامج إرشادي لتحسين التوافق الشخصي والاجتماعي لدى عينة من المراهقات الأردنيات*. رسالة دكتوراه غير منشورة. معهد الدراسات والبحوث التربوية. جامعة القاهرة: مصر.

– كيرك، جيمز وكالفنت، صمويل. (1998)، *صعوبات التعلم الأكاديمية والنمائية*. ترجمة زيدان أحمد السرطاوى، عبد العزيز السرطاوى. السعودية: مكتبة الصفحات الذهبية.

– لالوش، صليحة وعبيب، غنية. (2021). التدخل المبكر للأطفال ذوي الإحتياجات الخاصة. *مجلة سوسيولوجيا*. جامعة زيان عاشور. الجلفة. الجزائر. 05(02) 134–149.

– لعريبي، نورية وعمران، أمة الله. (2021). تشتت الانتباه وعلاقته بصعوبات تعلم الرياضيات لدى تلميذ السنة الثالثة ابتدائي. *مجلة الشامل للعلوم التربوية والاجتماعية*. جامعة حمه لخضر بالوادي. الجزائر. 4(02). 486–505.

- اللقاني، أحمد حسين والجمل، علي أحمد. (1999). معجم *المصطلحات التربوية في المناهج وطرق التدريس*. ط2. القاهرة. مصر: عالم الكتب.
- محمد سعدات، محمود فتوح. (2014). *برنامج صعوبات التعلم في المرحلة الإبتدائية*. جامعة عين شمس: مصر.
- محمد الشرقاوي، أنور. (1989). الأساليب المعرفية في علم النفس. *مجلة علم النفس*. الهيئة المصرية العامة للكتاب.03(11). 6-17.
- محمد عبد الخالق، أحمد. (1993). *مبادئ علم النفس*. مصر: دار المعرفة الجامعية.
- محمد العدل، عادل. (2015). *العمليات المعرفية وتجهيز المعلومات*. مصر: دار الكتاب الحديث.
- محمد كامل، محمد علي. (2006). *صعوبات التعلم الأكاديمية بين الاضطرابات التدخل السيكولوجي*. ط1. القاهرة. مصر: دار الطلائع للنشر.
- محمد ملحم، سامي. (2010). *صعوبات التعلم*. الأردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- محمد وشاحي، سماح نور. (2003). *التدخل المبكر وعلاقته بتحسين مجالات النمو المختلفة للأطفال المصابين بأعراض متلازمة داون*. رسالة ماجستير منشورة. جامعة القاهرة: مصر.
- محمود، إيمان عبد الكريم أحمد. (2019). فاعلية برنامج إرشادي لخفض بعض صعوبات التعلم النمائية وتحسين مفهوم الذات لدى أطفال المرحلة الإبتدائية. *مجلة الإرشاد النفسي. جامعة عين شمس. مصر*. 1(47). 391-414.

- محمود شقير، زينب. (1999). *سيكولوجية الفئات الخاصة والمعوقين*. مصر: مكتبة النهضة المصرية.
- محمود شقير، زينب. (2002). خدمات ذوي الاحتياجات الخاصة. *ط1*. مصر: مكتبة النهضة المصرية.
- معمرية، بشير. (2007). *القياس النفسي وتصميم أدواته للطلاب والباحثين في علم النفس والتربية*. ط2. سلسلة دراسات. الجزائر: منشورات الحبر.
- مقاوسي، كريمة ونوار، شهرزاد. (2021). فعالية برنامج تدريبي للتغلب على تشتت الانتباه لدى أطفال يعانون من صعوبات التعلم. *مجلة الشامل للعلوم التربوية والاجتماعية*. جامعة الشهيد حمه لخضر. الوادي. الجزائر. 04(02). 751-768.
- منصور، أحمد سيد عبد المجيد. (2003). *طفل المرحلة الإبتدائية ومشكلاته*. مصر: دار المسيرة.
- منصور محمد، جميل. (1990). *النشاط المفرط لدى الأطفال*. السعودية: دار الهدى.
- مهدي، الشبلي إبراهيم. (2000). *التعليم الفعال والتعلم*. ط1. الأردن: دار الأمل.
- نادر، علا هيثم. (2014). *فاعلية برنامج تدريبي قائم على العلاج السلوكي المعرفي في تنمية المهارات الاجتماعية لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم*. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية. جامعة دمشق: سوريا.
- نجيب الصبوة، محمد. (1997). ذاكرتا التعرف السمعي والاستدعاء البصري المكاني لدى العصابيين والفصاميين السعوديين. *مجلة علم النفس*. الهيئة المصرية العامة للكتاب. 03(37) 44-71.

- ورخ، زكـريا ومزردي، حنان. (2023). الإحتياجات التدريبية لأساتذة الطور الأول الإبتدائي في كيفية التعامل مع التلاميذ ذوي صعوبات التعلم النمائية (صعوبات الإنتباه، صعوبات الذاكرة). مجلة الشامل *الشامل للعلوم التربوية والاجتماعية*. جامعة الشهيد حمه لخضر. الوادي. الجزائر. 01(06). 450-467.
- وصوص، ديمة محمد والجوارنة، المعتصم بالله سليمان. (2017). *الإشراف التربوي- ماهيته، تطوره، أنواعه، أساليبه*. عمان. الأردن: دار الخليج للنشر والطباعة.
- الوقفي، راضي أحمد. (2012). *صعوبات التعلم-النظري والتطبيقي*. الأردن: دار المسيرة للطباعة والنشر.
- يحي، خولة أحمد. (2006). *البرامج التربوية للأفراد ذوي الحاجات الخاصة*. ط1. الأردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- يوسف إبراهيم، سليمان عبد الواحد. (2010). *المرجع في صعوبات التعلم-النمائية والأكاديمية والاجتماعية والانفعالية*. مصر: مكتبة الأنجلو مصرية.

✓ **باللغة الأجنبية:**

- Bailey, D, Wolery, M. (1992). *Teaching and preschoolers with disabilities*. Columbus. Ohio, Charles E, Merrill.
- Barkley, R.A. (1988). *Attention Deficit Hyperactivity Disorder*. *in E. J. Mash & L. G. Terdal (Eds). Assessment of Childhood Disorders*. (2nd Ed.). New York: Guilford. 69-104.
- Bakker, D.J. et all. (1990). Hemisphere specific treatment of dyslexia

subtypes. *Journal of learning Disabilities*.23(07). 433-437.

- Barkley, R.A. (1993). *Attention Deficit Hyperactivity Disorder*. Guildford Press: New York.
- Belfiore, P.J. Grskovic, J, A, Murphy, A, M, & Zentall, S, S. (1996). The effects of antecedent color on reading for students with learning disabilities and co-occurring attention-deficit, hyperactivity disorder. *J, learning Disabilities*.29(04). 432-438.
- Bower, G.H, & Hilgard, E. R. (1981). *Theories of leaming. Enlge Wood Eliffs*, N.J. Prentice Hall.
- Bredekamp, S. (1987). Developmentally appropriate practice in early childhood programs serving children from birth through age 8. Washington. DC: National Association for the Education of Young Children.
- Camus, J. (1996). *La psychologie cognitive de l'attention*. Paris: Ed, Masson.
- Camus, JF. (1998). *Psychologie cognitive, Collection grand amphi*. Chez Breal. Paris. France.
- Carol sadler. (2009). Effective Behavior and Instructionnal Support: A District Model for Early Identification and Prevention of Readding and behaviour Problems. *Journal of positive Behaviour Interventions*.11(01). 35-46.
- Christophe Bouyou, & Christophe Qvai (1997). *Attention et réussite Scolaire*. Paris. France: Ed, Dumond.

- Daniel, G, Pascale, L. (2000). *Mémoire et fonctionnement cognitive*. Ed, Armand Colin. Paris. France.

- Das, J.P. (1989). *A system of cognitive assessment and its advantage over I.Q. In D. Vickers and P.L. Smith (Eds)*. Human Information Processing. measures, mechanisms, and models. North-Holland: Elsevier acience.

- Grace, G.M. (1992). *Effects of hemispheric specific stimulation on academic performance and event related potentials in dyslexia*. Dissertation abstract, International. 1(53). 588-Bb.

- Guralnick. M.J. (1991). *The next decade of research on the effectiveness of early intervention, Exceptional children*. USA 58 (2).

- Hallahan, D.P, & Kauffman, J.M. (1996). *Introduction to learning disabilities*. 3rd Ed, Allyn and Bacon.

- Hallahan, D, et Kauffman, J. (2003). *Exceptionnal learners: Introduction to special education*, Boston: Allyn et Baston.

- Hardman, M, Drew, C, & Egan, w. (1996). Human exceptionality-Society, school, and family. USA: A Simon and Schuster Company.

- Hayden. A, & Pious. (1997). *The case of early intervention, In R. York. Edgar (Eds), Teaching the surely handicapped, Seattle: American for the serely, profoundly*. USA.

- Hegde, M.N. (2001). *Introduction to Communication Disorders*. (3rd

ed). Boston: Allyan & bacon.

- Jordan, N & Kaplan, D & Ramineni & C, Louniak & Maria N. (2009). Early Math Matters: Kindergarien Number Competence and later Mathematic Outcomes. Dev Preschool: 03(45). 850-867.

- Kaufman, K. (2004): *Parental satisfaction with evaluation for attention deficit hyperactivity disorder*. V. (64). N. (7).

- Kekenbosch, Christiane. (1994). *La mémoire et le langage*. Ed, Nathan. Paris. France.

- Kelly, D.P & Aylwared, G.P. (1992). Attention Deficit in School Aged Children and Adolessencents. Pediatric Clinics of North America.39(03). 487-512.

- Lerner, J.W. (1997). *Learning disabilities-Theories diagnosis and teaching strategies*. (7th Ed). Boston: Houghton Mifflin Company.

- Lerner, J.W. (2000). *Learning disabilities-Theories diagnosis and theaching strategies*. (8th Ed). Boston New York: Houghton Mifflin Company.

- Neeraja. P, et al. (2014). *Adjustment Problems faced by children with Learning disabilities impact of Special education*. Indian J.Sci.Res. University S. V. Department of Home Science. India. 05(01).

- Ohlson. (1978). *Identification of specific learning disabilities*.

Champagin, research Press. Company.

- Pelham, W.E. teal. (1990). *Relative Efficacy of long-Acting Stimulants in Children with Attention Deficit Hyperactivity*. Disorders: paediatrics, 86.

- Pluchon, C. (2000). *La mémoire, Revue Rééducation orthophonique*. N 201. Eb. paris: Fédération nationale des orthophonistes

- Polus, B. (2004). *La mémoire de travail : Aspects théoriques et Évaluation*, Association de neuropsychologues de Bruxelles.

- Richard, G.P, sanuels, S, J, Jurnure, J, & Ysseldyke, J. (1990). Sustained and selective attention in children with learning disabilities. *Journal learning Disabilities*. 23(04). 129-136.

- Stayton, V, & Johnson, L. (1990). Personnel preparation in early childhood special education. *Journal of Early Intervention*. 14. 352-353.

- Smith, B, J. (2000). *Learning disabilities: A to Z parents complete*. New York. Simon & Schuster Company.

- Boutard, C, & Bouchet, M. (2008). *Attention et mémoire*. Paris. France: Ortho-edition.

الملاحـــق

الملحق رقم (01): اختبار الذكاء لجود إنف – هاريس

اختبار الذكاء لجود إنف – هاريس

1. وجود الرأس.
2. وجود الرقبة.
3. وجود الرقبة من بعدين.
4. وجود إحدى العينين أو كلاهما.
5. تفاصيل العين (توضح الرموش أو الحواجب).
6. تفاصيل العين (يوضح داخل العين).
7. تفاصيل العين (توضح النسب).
8. تفاصيل العين (توضح بريق أو اتجاه العين).
9. وجود الأنف.
10. وجود الأنف من بعدين.
11. وجود الفم.
12. جود الشفاه من بعدين.
13. وجود كل من الشفاه والأنف من بعدين.
14. وجود كل من الذقن والجبهة.
15. بروز الذقن ووضوح تباينها من الجزء السفلي للشفاه.
16. توضيح خط الفك.
17. وجود قنطرة الأنف (منحنى الأنف).
18. وجود الشعر (أي توضيح على أعلى الرأس يعبر عن الشعر).
19. جود الشعر (توضيح أي نموذج الشعر/السوالف. الخصلة الأمامية... إلخ).

20. وجود الشعر (توضيح الشعر في أكثر من محيط بلا إعتاء أو تظليل).

21. وجود الشعر (تنسيق وتضليل نموذج الشعر).

22. وجود الأكتاف.

23. تناسب الأذن في موقعها الصحيح من الرأس.

24. وجود الأصابع.

25. وجود الأصابع (توضيح العدد الصحيح للأصابع).

26. وجود الأصابع (الوضع الصحيح للإبهام).

27. وجود الأصابع (الوضع الصحيح للإبهام).

28. وجود اليدين (توضيح راحة اليد).

29. جود معصم اليد أو متصل الساق.

30. وجود الذراعين.

31. وجود الأكتاف.

32. وجود الأذرع من الجانب أو تريلها في تشاط.

33. وجود الأكتاف (تحديدها بطريقة أكثر دقة).

34. وجود مفصل المرفق (الكوع).

35. وجود الساقين.

36. جود الورك (تحديده بطريقة أكثر دقة).

37. وجود الورك (الفخذ من أعلى).

38. وجود مفصل الركية.

39. وجود الأقدام.

40. وجود الأقدام (توضيح التناسب في أبعاد القدم).

41. وجود الأقدام (توضيح كعب القدم).

42. جود الأقدام (توضيح الرسم المنظوري للقدم).

43. وجود الأقدام (توضيح تفاصيل القدم).

44. توضيح اتصال كل من الذراعين والساقين بالجذع.

45. توضيح اتصال كل من الذراعين والساقين بالجذع (بطريقة أكثر دقة).

46. وجود الجذع.

47. توضيح تناسب الجذع من بعدين.

48. توضيح تناسب الرأس مع الجذع (على أن يكون أكثر من نصف ولا أصغر من 10/1 من للجذع).

49. توضيح تناسب الرأس مع الجذع (على أن يكون ليس أكثر من نصف ولا أصغر من خمس الجذع).

50. التناسب في أبعاد الوجه.

51. التناسب في أبعاد الذراعين.

52. التناسب في أبعاد الذراعين (بطريقة أكثر دق).

53. التناسب في الساقين.

54. تناسب وجود الأطراف وأن يكونوا من بعدين.

55. وجود الملابس (أي توضيح يعبر عن وجود الملابس).

56. جود الملابس (وجود قطعتين من الملابس على الأقل).

57. وجود الملابس (عدم شفافية مع تحديد نهاية الأسورة والبنطلون).

58. جود الملابس (وجود أربع قطع من الملابس على الأقل).

59. جود الملابس (رسم بدلة كاملة).

60. الرسم الجانبي (البروفيل).

61. الرسم الجانبي (البروفيل) بطريقة أكثر دقة.

62. الرسم الكامل من الوجهة الأمامية.

63. التوافق الحركي للخطوط.

64. التوافق الحركي للإتصال.

65. أفضل توافق حركي.

66. الشكل والخطوط المباشرة (الإطار الرأسي).

67. الشكل والخطوط المباشرة (الإطار الجذع).

68. الشكل والخطوط المباشرة (الإطار الأطراف).

69. الشكل والخطوط المباشرة (سمات وملامح الوجه).

70. الرسم في صورة كروكاتية (سكيتش).

71. الرسم المثالي أو النموذجي.

72. توضيح حركة الذراعين.

73. توضيح حركة الساقين

مفتاح تصحيح إختبار الذكاء

الدرجة الخام	العمر العقلي		الدرجة الخام	العمر العقلي	
	شهر	سنة		شهر	سنة
1	3	3	21	3	8
2	6	3	22	6	8
3	9	3	23	9	8
4	-	4	24	-	9
5	3	4	25	3	9
6	6	4	26	6	9
7	9	4	27	9	9
8	-	5	28	-	10
9	3	5	29	3	10
10	6	5	30	6	10
11	9	5	31	9	10
12	-	6	32	-	11
13	3	6	33	3	11
14	6	6	34	6	11
15	9	6	35	9	11
16	-	7	36	-	12
17	3	7	37	3	12
18	6	7	38	6	12
19	9	7	39	9	12
20	-	8	40	فما فوق	13

الملحق رقم (02): الصورة النهائية لقائمة صعوبات التعلم النمائية.

جامعة محمد خيضر بسكرة

كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية **قسم علم النفس وعلوم التربية**

قائمة صعوبات التعلم النمائية لتلاميذ المرحلة الإبتدائية

في إطار إعداد أطروحة دكتوراه في علم النفس المدرسي، يقوم الباحث بإجراء دراسة بعنوان: "**فاعلية برنامج مقترح قائم على التدخل لعلاج صعوبات التعلم النمائية لدى تلاميذ الطور الأول الإبتدائي**" وذلك لإجراء دراسة حول صعوبات التعلم النمائية في المرحلة الإبتدائية، ويأمل الباحث منكم الإجابة عن كافة فقرات القائمة، علما بأن بياناتكم ستستخدم لأغراض البحث العلمي فقط، وستعامل بسرية تامة.

شاكرين لكم حسن تعاونكم

القسم الأول: معلومات عامة:

- إسم المفحوص: .....
- الجنس: .....(ذكـر/أنثـى)
- العنوان: .....
- المدرسة: .....
- تاريخ الميلاد: ...../...../.....
- السن: .....
- إسم الفاحص: .....
- وظيفته: .....
- تاريخ تطبيق المقياس: ...../...../.....

القسم الثاني: إستمارة الإجابة.

– التعليمات:

الأستاذ (ة) الفاضل (ة): تحية طيبة وبعد:

فيما يلي مجموعة من المقاييس الفرعية ينبغي عليك أن تقرأها جيدا، وأن تقوم بتقييم كل منها وفقا لمدى انطباقها على الطفل كما تراها أنت وتحدده، ومن ثم يجب أن تحدد أي العبارات قي كل مقياس تنطبق على الطفل، وأيها لا تنطبق عليه وذلك بوضع علامة (X) أمام العبارة في الخانة التي تراها أنها هي التي تعبر عن وجهة نظرك بدقة وفقا لما يصدر عن الطفل من سلوكيات بصفة مستمرة وذلك في الظروف العادية أي في غالبية المواقف، ومع غالبية الأفراد، وعند مشاركته في الأنشطة اليومية المعتادة فإذا كانت العبارة تنطبق تماما عليه وتعبر عن سلوكه بصدق ضع العلامة تحت (نعم)، وإذا كانت تتفق مع سلوكه جزئيا ضع العلامة تحت (أحيانا)، أما إذا لم تكن تتفق مع سلوكه فضع العلامة تحت (لا) حيث توجد اختيارات ثلاثة أمام كل عبارة هما (نعم – أحيانا – لا). كما نرجو منك ألا تترك أي عبارة دون أن تضع أمامها علامة (X) علما بأنه لا توجد إجابة صحيحة وأخرى خاطئة، لكن المهم أن تعبر الإجابة فعلا بشكل دقيق عن سلوك الطفل واستجاباته وذلك وفق ما تراه عليه باستمرار، وأن تدل فعلا عن حقيقة ما يتسم به.

ونشكر لك حسن تعاونك معنا.

القسم الثالث: يرجى وضع إشارة (x) في المربع الذي يتفق مع رأيك.

الرقم	الفقــرة	نعم	أحيانا	لا
	صعـوبات الانتبـاه			
01	عادة ما نجده شار الذهن.			
02	يتشتت انتباهه بسرعة أثناء الاستماع أو المشاهدة، أو غيره.			
03	غير قادر علي التركيز فيما يقال أو يحدث أمامها.			
04	ليس بمقدوره أن يستجيب بشكل مناسب للمثيرات البيئية المختلفة.			
05	غالبا ما يتسم بالخمول والكسل.			
06	يتميز بالنشاط المفرط والاندفاعية.			
07	غير قادر علي الاستمرار في أداء المهام المختلفة أو إستكمالها.			
08	ينسحب من المواقف والتفاعلات الاجتماعية.			
09	يصعب عليها الاستمرار في أنشطة اللعب.			

10	مدى إنتباهه قصير.			
11	غير قادر علي الإنتباه للتسلسل المثير أو المثيرات التي يتم عرضها أمامه.			
	صعوبات الذاكرة			
12	يعاني من مشكلات في الذاكرة السمعية.			
13	تواجهه مشكلات عديدة في الذاكرة البصرية.			
14	يعاني من مشكلات في الذاكرة اللمسية.			
15	يواجه مشكلات في الذاكرة الحركية.			
16	يجد صعوبة في استقبال المعلومات، أو تفسيرها، أو تشفيرها.			
17	يواجه مشكلة في تخزين المعلومات التي يخيرها.			
18	يجد صعوبة في استرجاع المعلومات المختلفة.			
19	غير قادر على تذكر ما يقال له أمامه، أو يوجه إليه.			
20	تواجهه مشكلة في تذكر أسماء الصور والأشكال المختلفة.			
21	غير قادر علي تذكر الحروف الهجائية.			
22	لا يتمكن من تذكر بعض الأحداث القريبة التي وقعت أمامه.			
23	يجد صعوبة في تذكر الألعاب المختلقة.			
24	غير قادر على تذكر التعليمات أو التوجهات الخاصة بلعب معينة.			

تقبلوا مني فائق عبارات التقدير والاحترام

الملحق رقم (03): قائمة المحكمين.

اللقب والاسم	الدرجة العلمية	مجال الاهتمام	التخصص	مكان العمل
دبراسو فطيمة	بروفيسور	باحثة في مجال صعوبات التعلم	علم النفس المدرسي	جامعة محمد خيضر –بسكرة
مدور مليكة	بروفيسور	ممارسة مع الأطفال ذوي صعوبات التعلم	علم النفس المعرفي	جامعة محمد خيضر –بسكرة
ممادي شوقي	بروفيسور	باحث في مجال البرامج التدريبية	علم النفس المدرسي	جامعة قاصدي مرباح –ورقلة
اسماء مسعود البليطي	دكتوراه	باحثة في مجال صعوبات التعلم	علم النفس والصحة النفسية	جامعة الازهر –مصر
قيسي محمد السعيد	دكتوراه	باحث في مجال البرامج التدريبية	علم النفس المدرسي	جامعة الشهيد حمه لخضر الوادي
خشخوش صالح	دكتوراه	ممارس مع الأطفال ذوي الإعاقة	علم النفس العيادي	جامعة الشهيد حمه لخضر الوادي
شوشاني صالح	دكتوراه	ممارس مع الأطفال ذوي صعوبات التعلم	صعوبات التعلم	المركز البيداغوجي بالرباح –الوادي
صغير زينب	دكتوراه	ممارسة مع الأطفال ذوي صعوبات التعلم	صعوبات التعلم	مركز التاج للتكفل بالأطفال في وضعية إعاقة –قمار
سنيقرة عبد الوهاب	ماستر	مدرس تلاميذ الطور الأول الإبتدائي	علوم التربية	إبتدائية الشهيد أحمد بلحسن –قمار
قحف نور السعيد	ليسانس	مدرس تلاميذ الطور الأول الإبتدائي	علم النفس	إبتدائية الشهيد قط الصادق–قمار

الملحق رقم (04): مقياس التقدير التشخيصي لصعوبات الانتباه.

مقياس التقدير التشخيصي لصعوبات الانتباه		
إسم القائم بالتقدير:	الوظيفة:	تاريخ التقدير:
المدرسة:	الجنس:	عدد حصص ترددك على التلميذ:

يقصد باضطراب أو صعوبات الانتباه: ضعف أو قصور في القدرة على تركيز الانتباه، والاحتفاظ به، والوعي الشعوري بموضع الانتباه، وقد يكون مصحوبا لفرط الحركة والنشاط، و/ أو إندفاعية.

صعوبات الانتباه من أكثر الصعوبات النمائية التي تثير الازعاج نظرا لاعتماد كافة المدخلات التدريسية على العرض النظري للمعلومات، ومن ثم تؤثر كفاءة عمليات الانتباه تأثيرا جوهريا على استيعاب كافة الأنشطة المعرفية والأكاديمية والمهارية.

التعليمات:

في رأيك الشخصي، إلى أي حد يظهر التلميذ موضوع التقدير أشكال السلوك المذكورة فيما يلي. ضع علامة (x) في خانة التقدير الذي تراه منطبقا على التلميذ مضوع التقدير.

إسم التلميذ موضوع التقدير: الصف: المدرسة:

الرقم	الخصائص/السلوك	دائما	غالبا	أحيانا	نادرا	لا تنطبق
01	يصعب عليه الإستمرار في أي عمل حتى يتمه.					
02	يبدو شاردا أو مشتتا أو غير منتبه لما يسمع أو يقرأ أو يرى.					
03	يسهل تشتيته، "يتشتت إنتباه بسهولة لاي مثيرات".					
04	يجد صعوبة في أن يظل محتفظا بانتباهه في المهام التي تتطلب تركيز الانتباه.					
05	يجد صعوبة في التوقف عن أنشطة اللعب.					
06	يجد صعوبة في أن يظل هادئا خلال الحصة أو الدرس أو الجلوس بصفة عامة.					
07	يبدو متململا أو عصبيا خلال الأداء على المهام أو الأنشطة الأكاديمية.					
08	يجد صعوبة في الاستغراق أو الانشغال بالعمل أو اللعب في هدوء.					
09	يتحدث كثيرا، وبصورة مفرطة، وبلا ضوابط أو هدف.					

10	يتحول من نشاط الى آخر قبل اكتمال النشاط الذي يبدأه.					
11	يجد صعوبة في متابعة الدرس أو التوجيهات التي تصدر عن المعلمين.					
12	يتشتت إنتباهه لأي مثيرات خارج مواقف التعلم.					
13	يبدوا مشوشا تتداخل لديه المثيرات وتختلط عليه المعلومات.					
14	يقاطع أو يتطفل أو يقتحم الآخرين دون مبرر أو إستئذان.					
15	يجيب على الأسئلة بإندفاع، وبلا تفكير، وقبل إكتمال سماعها.					
16	يجد صعوبة في إنتظار دوره في الألعاب أو المواقف.					
17	يقحم نفسه بدنيا في أنشطة خطرة دون إعتبار لنتائجها.					
18	يجيب مندفعا دون التأكد من معرفته الصحيحة للإجابات.					
19	يفقد أو ينسى أدواته اللازمة لأداء الأنشطة المدرسية أو المنزلية أو الرياضية.					
20	يبدوا مهملا أو غير مهتم أو مكترث بما يكلف به من أنشطة أو مهام.					

الملحق رقم (05): مقياس التقدير التشخيصي لصعوبات الذاكرة.

مقياس التقدير التشخيصي لصعوبات الذاكرة		
إسم القائم بالتقدير:	الوظيفة:	تاريخ التقدير:
المدرسة:	الجنس:	عدد حصص ترددك على التلميذ:

يقصد بصعوبات الذاكرة: ضعف أو قصور في القدرة على حفظ المعلومات والمعارف والتواريخ والأحداث والاحتفاظ بها وتذكرها أو إسترجاعها.

إضطراب أو صعوبات الذاكرة من أكثر الصعوبات النمائية التي تثير الكثير من الازعاج نظرا لاعتماد التعلم على حفظ وتذكر وإسترجاع المعلومات، حيث كفاءة الذاكرة على إستيعاب كافة الأنشطة المعرفية والأكاديمية والمهارية.

التعليمات:

في رأيك الشخصي، إلى أي حد يظهر التلميذ موضوع التقدير أشكال السلوك المذكورة فيما يلي. ضع علامة (x) في خانة التقدير الذي تراه منطبقا على التلميذ مضوع التقدير.

إسم التلميذ موضوع التقدير: الصف: المدرسة:

الرقم	الخصائص/السلوك	دائما	غالبا	أحيانا	نادرا	لا تنطبق
01	يجد صعوبة ملموسة في حفظ وتذكر أشكال الحروف والكلمات.					
02	يعاني من تشتت وإضطراب في تذكر المعلومات اللفظية.					
03	سعة الاستيعاب أو الاحتفاظ لديه ضئيلة.					
04	يجد صعوبة في تذكر ما يسمع أو يقرأ.					
05	يجد صعوبة في تذكر ما يشاهده أو يسمعه خلال فترات وجيزة.					
06	يجد صعوبة في حفظ المعلومات والأشكال وإسترجاعها.					
07	يجد صعوبات في التحصيل الأكاديمي لمعظم المجالات الدراسية.					
08	يجد صعوبة في تذكر أو إسترجاع ما يسمع أو يقرأ.					
09	يجد صعوبة في الاحتفاظ بالمعلومات ومعالجتها ذهنيا.					
10	يجد صعوبة في إسترجاع أو تذكر الرسوم والجداول والأماكن.					

11	يجد صعوبة في إسترجاع الأرقام والأعداد والمعلومات والقواعد.					
12	يصعب عليه حفظ التعليمات التي يشاهدها أ يسمعها لمدة وجيزة.					
13	يجد صعوبة في تذكر ما يطلب منه من واجبات مدرسية.					
14	يجد صعوبات في تذكر الأحداث أو المواقف الحياتية واليومية.					
15	يجد صعوبة في حفظ تتابع أو ترتيب المعلومات أو المهارات.					
16	يفشل في تذكر الآليات والاستراتيجيات المناسبة للموقف المشكل.					
17	يجد صعوبات في تذكر النصوص أو القصائد الأكاديمية أو الدراسية.					
18	يجد صعوبة في تدكر ترتيب الشهور أو تذكر جدول الضرب.					
19	يفشل في حفظ حقائق أو قوانين أو قواعد الرياضيات وعلاقاتها.					
20	يفشل في الاحتفاظ بما سبق تعلمه وإعادة استخدامه أو توظيفه.					

الملحق رقم (06): دفتر النشاطات

دفتـــر النشـاطـات

إعـداد الطالب: ورخ زكـــريا

تحت إشـراف: د. مـزردي حنـان

تقديم

تم إعداد هذا الدفتر في إطار برنامج تدريبي قائم على التدخل المبكر لعلاج صعوبات التعلم النمائية (صعوبات الانتباه، صعوبات الذاكرة) لتلاميذ الطور الأول من المرحلة الابتدائية، حيث يتكون هذا الدفتر من جزئين رئيسيين كما يلي:

– الجزء الأول: صعوبات الانتباه: يتضمن مجموعة من الأنشطة التي تقدم لتلاميذ ذوي صعوبات في الانتباه، وهو مقسم إلى ستة محاور تمثل الصعوبات المستهدفة في البرنامج، وتشمل كل من: صعوبات الانتباه البصرية، وصعوبات الانتباه السمعية، وصعوبات الانتباه البصرية–السمعية، وصعوبات الانتباه اللمسية، وصعوبات المثيرات المختلفة، وزيادة حدة ومدة الانتباه.

– الجزء الثاني: صعوبات الذاكرة: يحتوي هذا الجزء أيضا على مجموعة من الأنشطة التي تقدم لتلاميذ يعانون من صعوبات في الذاكرة، وهو بدوره مقسم إلى أربعة محاور تمثل الصعوبات التالية: الذاكرة البصرية، والذاكرة السمعية، والذاكرة البصرية–السمعية، والذاكرة اللمسية.

يحتوي هذا الدفتر على مجموعة من الحصص وكل حصة تتضمن مجموعة من النشاطات والتي تحتوي بدورها على مجموعة كبيرة من الصور والبطاقات والمتاهات والأشكال والأرقام والمجسمات، حيث يعرض كل نشاط والهدف منه، ثم الإجراءات والتعليمات وطريقة تنفيذه والزمن المستغرق.

شكرا على تعاونكم

الجزء الأول: صعوبات الانتباه

المحـــور الأول: صعوبات الانتباه البصرية

- **رقم الحصة: الأولى.**

- **نشاط رقم 01:** الإختلاف في الصور.

- **الهدف:** أن يصبح التلميذ قادرا على تركيز إنتباهه البصري والتعرف على الاختلافات الموجودة بين صورتين متشابهتين.

- **الإجراءات:** يقوم الأستاذ بتقديم صورتين متشابهتين لتلاميذ بهما إختلافات بسيطة، ويترك لهم المجال لتعرف عليهما والتركيز على تفاصيلهما، المطلوب من التلميذ أن يقوم بالتركيز على الصورتين المتشابهتين ثم يقوم بوضع دائرة حول الاختلافات الموجودة بين الصورتين.

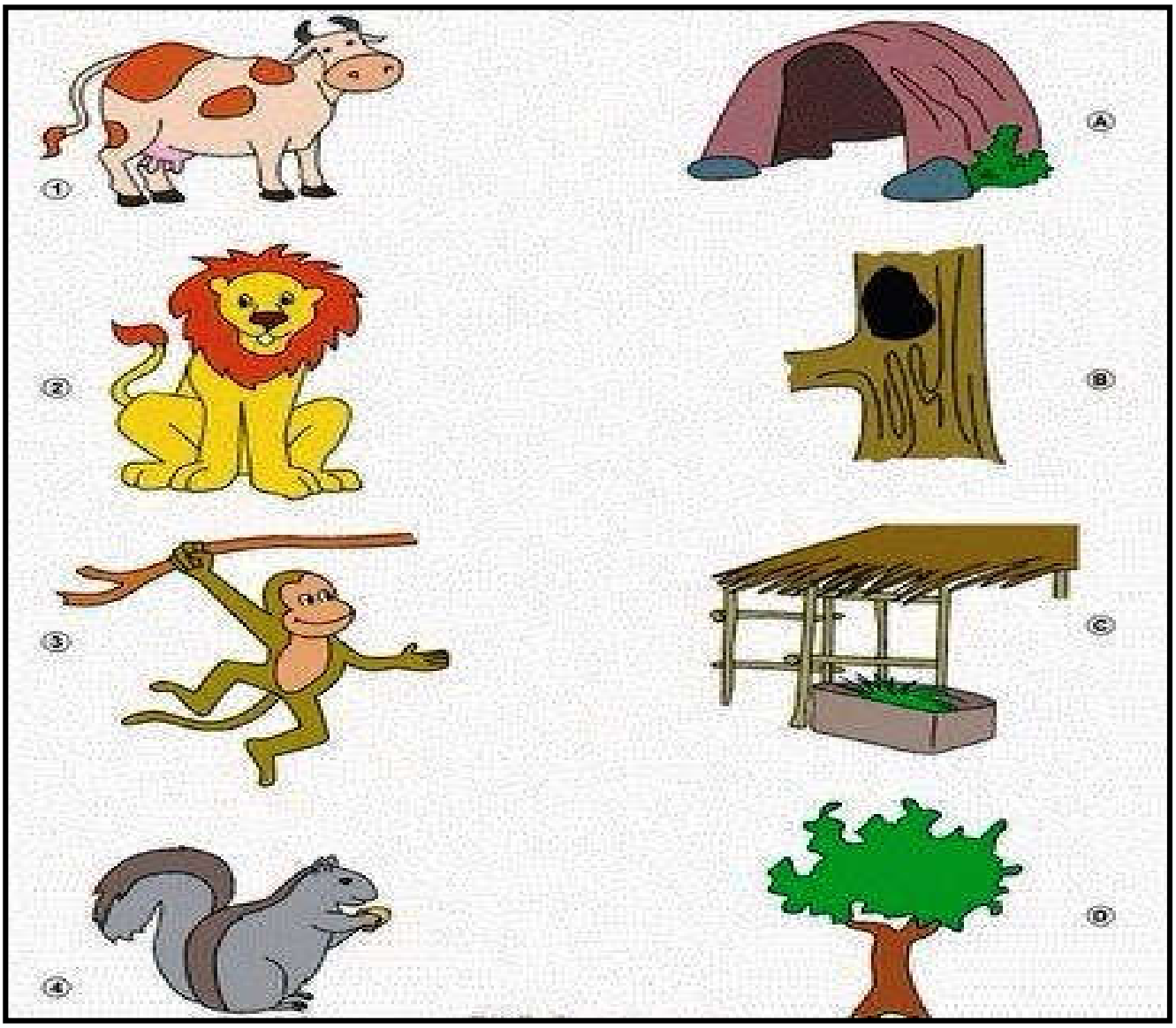
- **الزمن المستغرق:** 10 دقائق.

- **نشاط رقم 02:** نشاط التوصيل.

- **الهدف:** أن يصبح التلميذ قادرا على تركيز إنتباهه البصري للحيوان والتعرف على المكان الذي يعيش فيه.

- **الإجراءات:** يقوم الأستاذ بتقديم صورة تتضمن مجموعة من الحيوانات المختلفة والأماكن التي تعيش فيها، ويترك لهم المجال لتعرف على كل حيوان وخصائصه وتفاصيله، المطلوب من التلميذ أن يقوم بالتركيز على الصورة ثم يقوم بربط كل حيوان بالمكان الذي يعيش فيه، عن طريق رسم خط من كل حيوان على الجانب الأيسر إلى المكان الذي يعيش فيه على الجانب الأيمن.

- **الزمن المستغرق:** 10 دقائق.

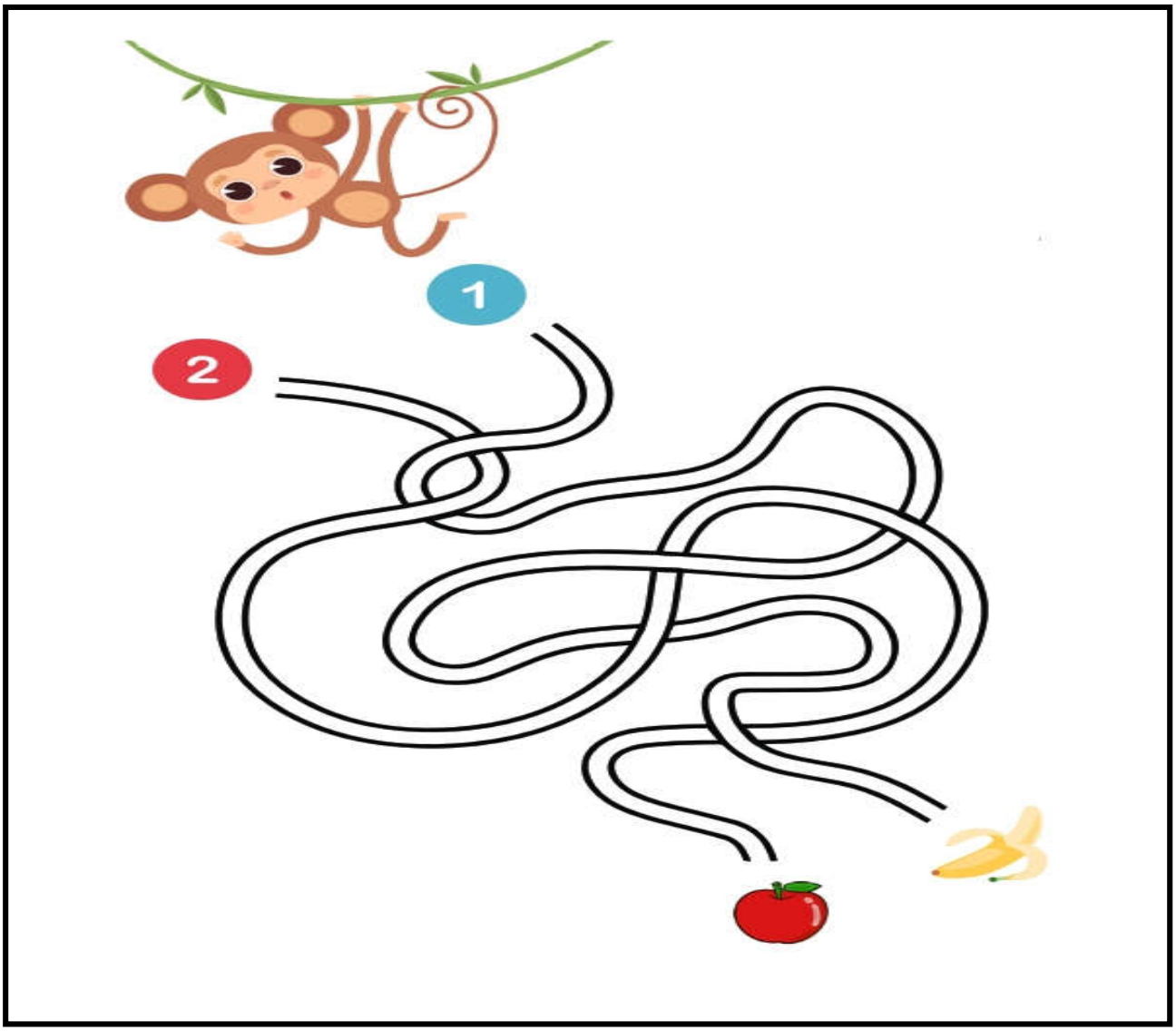


- **نشاط رقم 03:** المتاهات.

- **الهدف:** أن يصبح التلميذ قادرا على تركيز إنتباهه البصري لمسارات المتاهة والتعرف على المسار الصحيح الذي يسلكه القرد.

- **الإجراءات:** يقوم الأستاذ بتقديم صورة تتضمن قرد يريد الوصول للموز عن طريق السير في المسار الصحيح في المتاهة، يترك المجال لتلميذ لتعرف على المتاهة والمسارين، المطلوب من التلميذ أن يقوم بالتركيز عندما يتبع القرد المسار الصحيح في المتاهة من بين المسارين الموجودين في الصورة (الرقم 1 اللون الأزرق، الرقم 2 اللون الأحمر) من بداية الدخول إلى غاية الخروج من المتاهة للوصول إلى الموز.

- **الزمن المستغرق:** 10 دقائق.



- **رقم الحصة: الثانية.**

- **نشاط رقم 04:** الإختلاف في الصور.

- **الهدف:** أن يصبح التلميذ قادرا على تركيز البصري والتعرف على الاختلافات الموجودة بين صورتين متشابهتين.

- **الإجراءات:** يقوم الأستاذ بتقديم صورتين متشابهتين بهما إختلافات بسيطة لتلاميذ، ويترك لهم المجال لتعرف عليهما والتركيز على تفاصيلهما، المطلوب من التلميذ أن يقوم بالتركيز على الصورتين جيدا ثم يقوم بوضع دائرة حول الاختلافات الخمسة بين الصورتين.

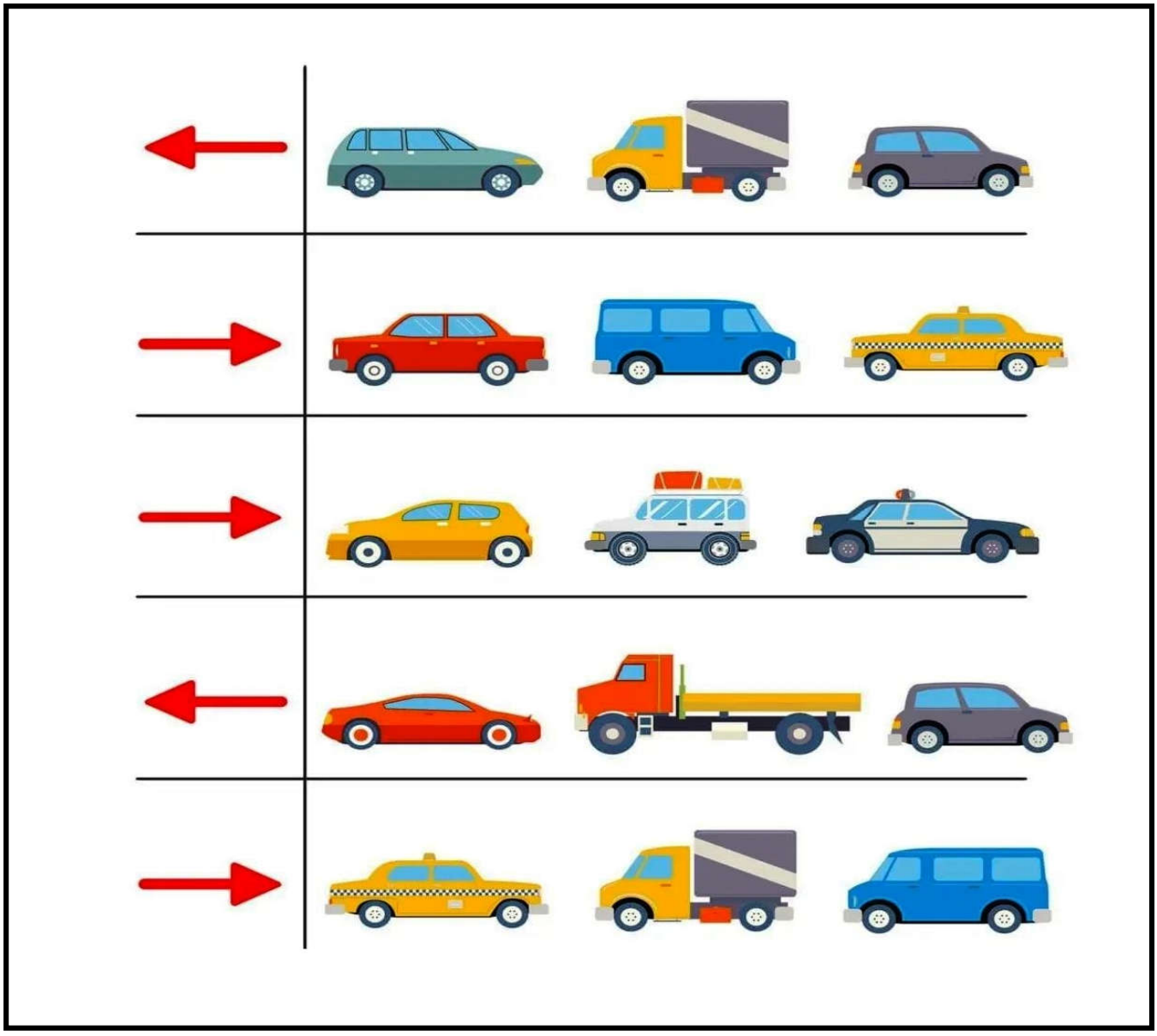
- **الزمن المستغرق:** 10 دقائق.

- **نشاط رقم 05:** إكتشاف السيارة الصحيحة.

- **الهدف:** أن يصبح التلميذ قادرا على تركيز إنتباهه البصري للسيارات والتعرف على السيارة التي تسير في اتجاه السهم الصحيح.

- **الإجراءات:** يقوم الأستاذ بتقديم صورة تحتوي على مجموعة متنوعة من وسائل النقل، ويترك المجال لتلميذ لتعرف على تفاصيل كل وسيلة نقل، المطلوب من التلميذ أن يقوم بالتركيز على الصورة جيدا ثم يقوم بوضع دائرة حول السيارة الصحيحة التي تسير في نفس اتجاه السهم الموجود في العمود الأيسر.

- **الزمن المستغرق:** 10 دقائق.

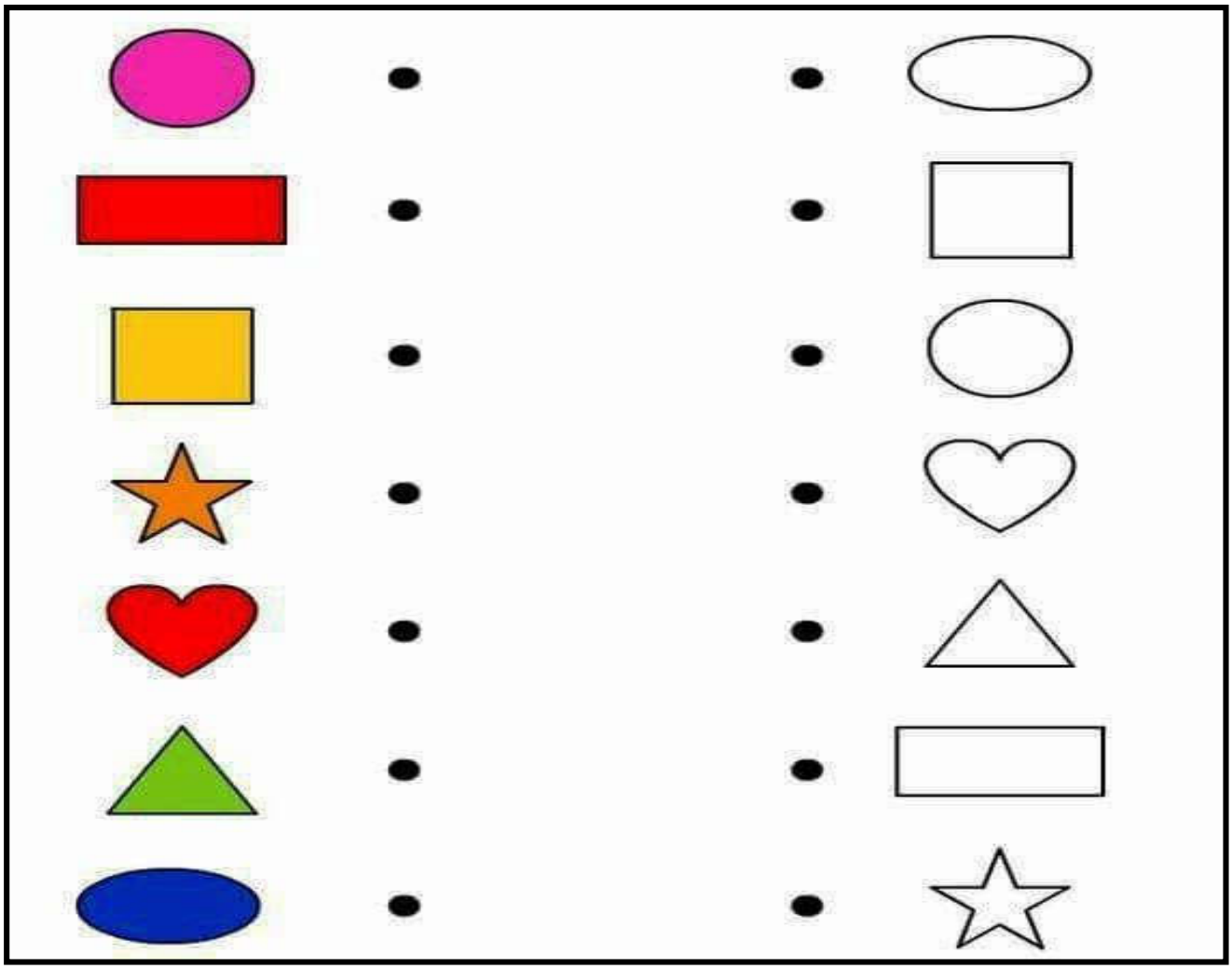


- **نشاط رقم 06:** الأشكال الهندسية.

- **الهدف:** أن يصبح التلميذ قادرا على تركيز إنتباهه البصري للأشكال الهندسية والتعرف على الأشكال المطابقة لها.

- **الإجراءات:** يقوم الأستاذ بتقديم صورة لمجموعة متنوعة من الأشكال الهندسية لتلاميذ (مربع، مستطيل، مثلث، الدائرة، المثلث...)، ويترك لهم المجال لتعرف على تفاصيلها وخصائصها، المطلوب من التلميذ أن يقوم بالتركيز جيدا على الأشكال الهندسية المختلفة الموجودة في الصورة ثم يقوم بمطابقة كل شكل من الأشكال الموجودة في الصورة مع الشكل المناسب له، عن طريق رسم خط من كل شكل على الجانب الأيسر إلى الشكل المطابق له على الجانب الأيمن من الصفحة.

- **الزمن المستغرق:** 10 دقائق.



المحـــور الثاني: صعوبات الانتباه السمعية

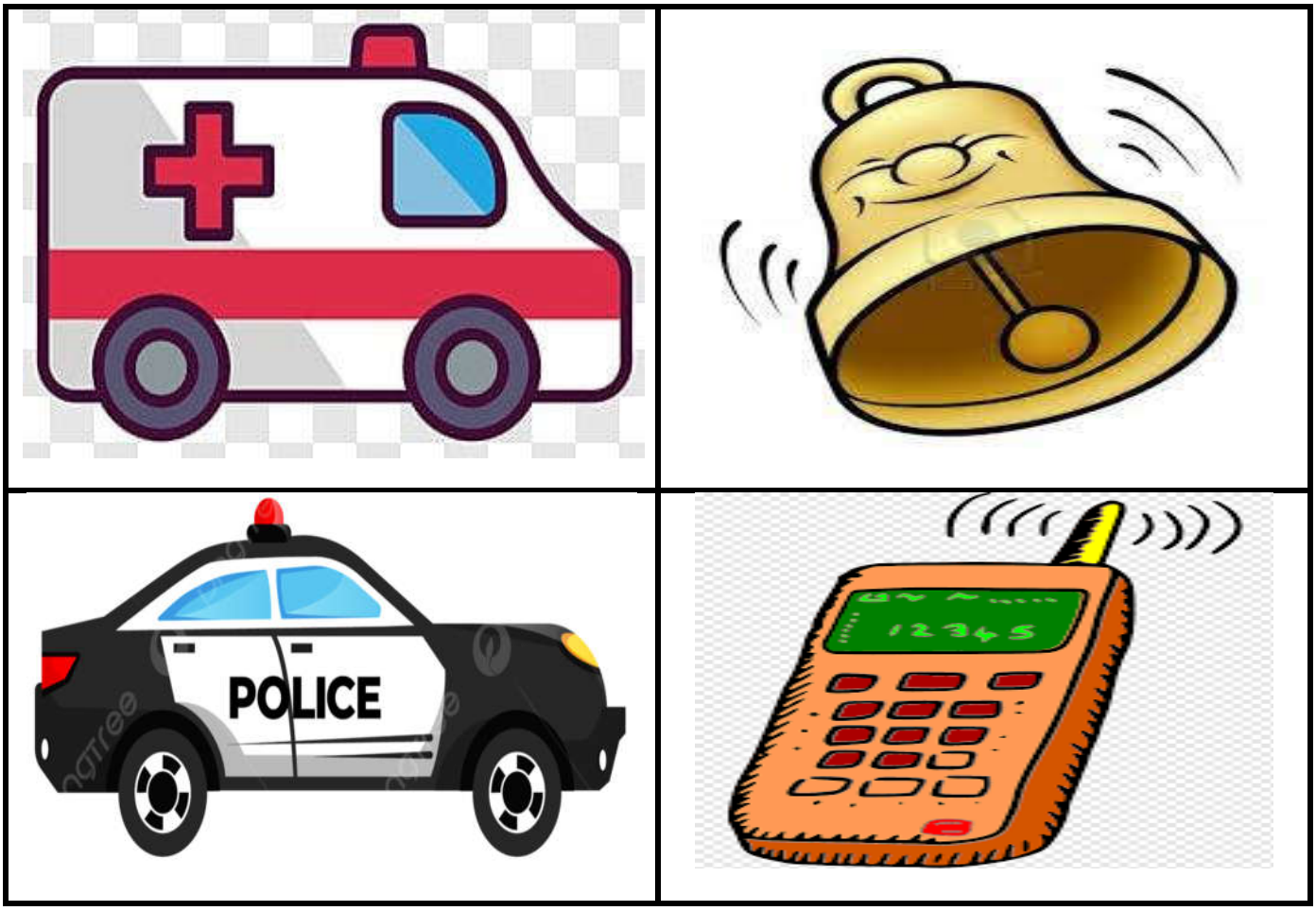
- رقم الحصة: **الثالثة**.

- **نشاط رقم 07:** تمييز الأصوات.

- **الهدف:** أن يصبح التلميذ قادرا على تركيز إنتباهه السمعي للأشياء والتمييز بين أصواتها.

- **الإجراءات:** يقوم الأستاذ بتقديم مجموعة صور تتضمن أشياء مختلفة لتلاميذ، ويترك لهم المجال لتعرف عليهم وعلى خصائصهم وتفاصيلهم، مع إسماعهم أصوات هذه الأشياء من خلال الحاسوب أو التطبيقات المخصصة لذلك، المطلوب من التلميذ أن يقوم بالتركيز على مجموعة الصور عندما يقوم الأستاذ بإسماعه صوت واحد فقط من أصوات الأشياء، ويطلب منه التعرف على مصدر الصوت من مجموعة الصور التي تعرض أمامه.

- **الزمن المستغرق:** 10 دقائق.



- **نشاط رقم 08:** تحديد الكلمات التي تبدأ بحروف واحدة.

- **الهدف:** أن يصبح التلميذ قادرا على تركيز إنتباهه السمعي للكلمات والتمييز بين الكلمات المتشابهة في النطق.

- **الإجراءات:** المطلوب من التلميذ أن يقوم بالتركيز على الجدول والذي يتضمن على مجموعة من الكلمات المتشابهة في النطق، ثم نقوم بإسماع التلميذ مثلا صوت كلمة تبدأ بحرف "ب"، ثم يطلب منه تحديد الكلمات التي تبدأ بحرف "ب" من خلال السمع، مع ضرورة أن يكون التلميذ ملتفت الى الخلف والسماع فقط.

- **الزمن المستغرق:** 10 دقائق.

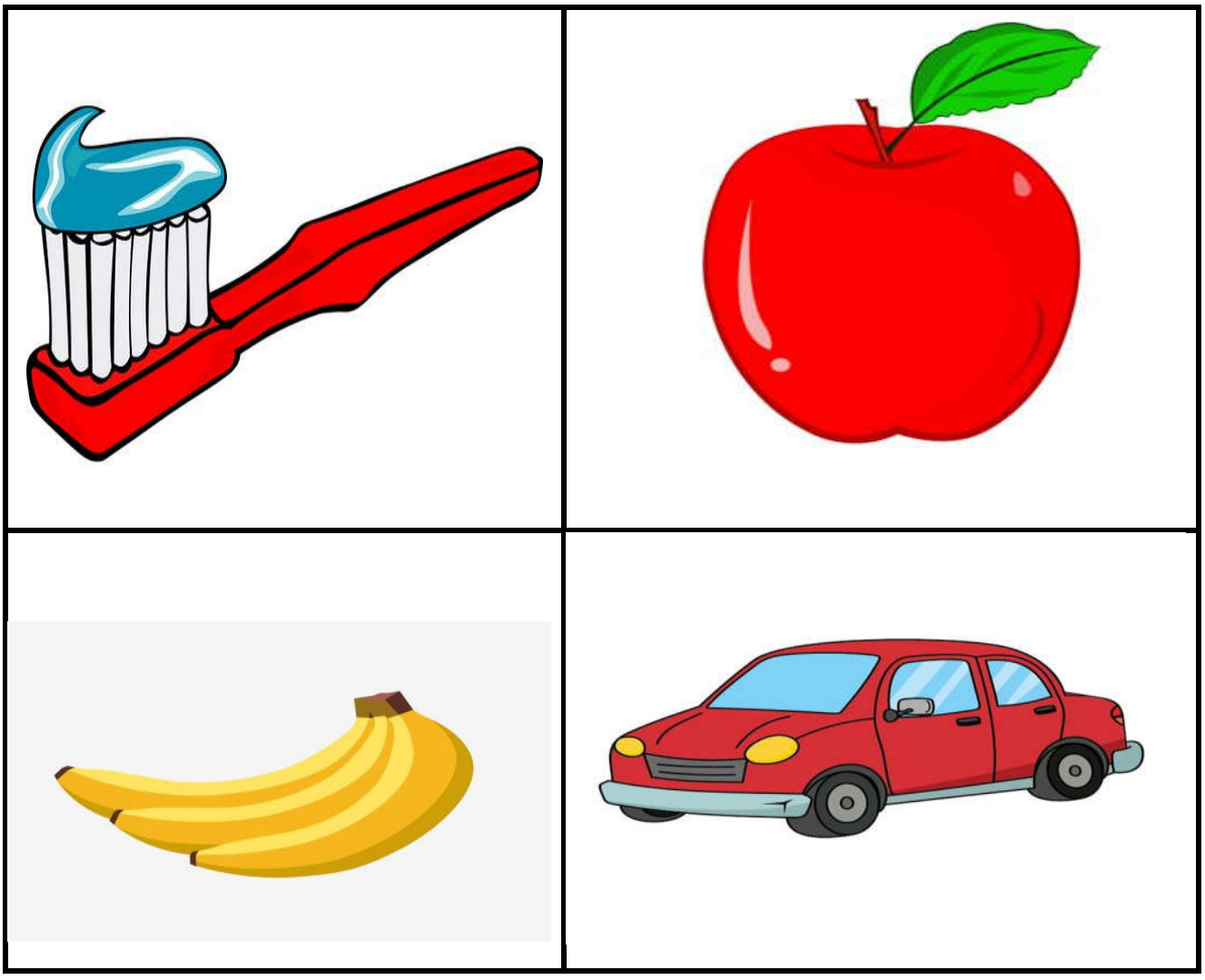
بطة	ماما	بطاطس	قمر	بابا
كتاب	برتقال	قلم	بصل	كراس
بنت	طبيب	حصان	ثعلب	بومة
بستان	أسد	أزرق	بقرة	أحد

- **نشاط رقم 09:** تسميه مصدر الصوت والتعرف عليه.

- **الهدف:** أن يصبح التلميذ قادرا على تركيز إنتباهه السمعي للصور والتمييز بينها من خلال عدد النقرات.

- **الإجراءات:** يقوم الأستاذ بتقديم مجموعة من الصور المختلفة (تفاحة، موزه، فرشاة أسنان، سيارة) لتلاميذ، وتكون هناك طاولة للنقر عليها، ثم بعد ذلك نقوم بربط كل صورة بعدد معين من النقرات مثال: التفاحة نقرة واحدة، الموز ثلاث نقرات، فرشة الأسنان نقرتين، السيارة أربع نقرات، ثم يقوم الأستاذ بنقر عدد معين من النقرات على الطاولة والمربوطة بصورة معينة، وهنا على التلميذ أن يشير على الصورة المناسبة أو أن يقول إسمها لفظيا.

- **الزمن المستغرق:** 10 دقائق.



- **رقم الحصة: الرابعة.**

- **نشاط رقم 10:** تمييز الأصوات.

- **الهدف:** أن يصبح التلميذ قادرا على تركيز إنتباهه السمعي للحروف والتمييز بين الحروف المتشابهة في النطق.

- **الإجراءات:** يقوم الأستاذ بتقديم مجموعة متنوعة من الحروف الأبجدية المجسمة للتلاميذ فوق الطاولة، ويترك له المجال لتعرف على جميع الحروف من خلال السمع خصوصا الحروف المتشابهة، ثم يقوم الأستاذ بتسمية حرف معين من مجموعة الحروف مع ضرورة أن يكون التلميذ ملتفت الى الخلف والسماع فقط، والمطلوب من التلميذ أن يرفع الحرف الصحيح في السماء، وكلما كان الحرف صحيحا صفق له زملائه يبدأ الأستاذ في التدرج في هذا النشاط من الحروف الغير متشابهة في النطق إلى الحروف المتشابهة في النطق.

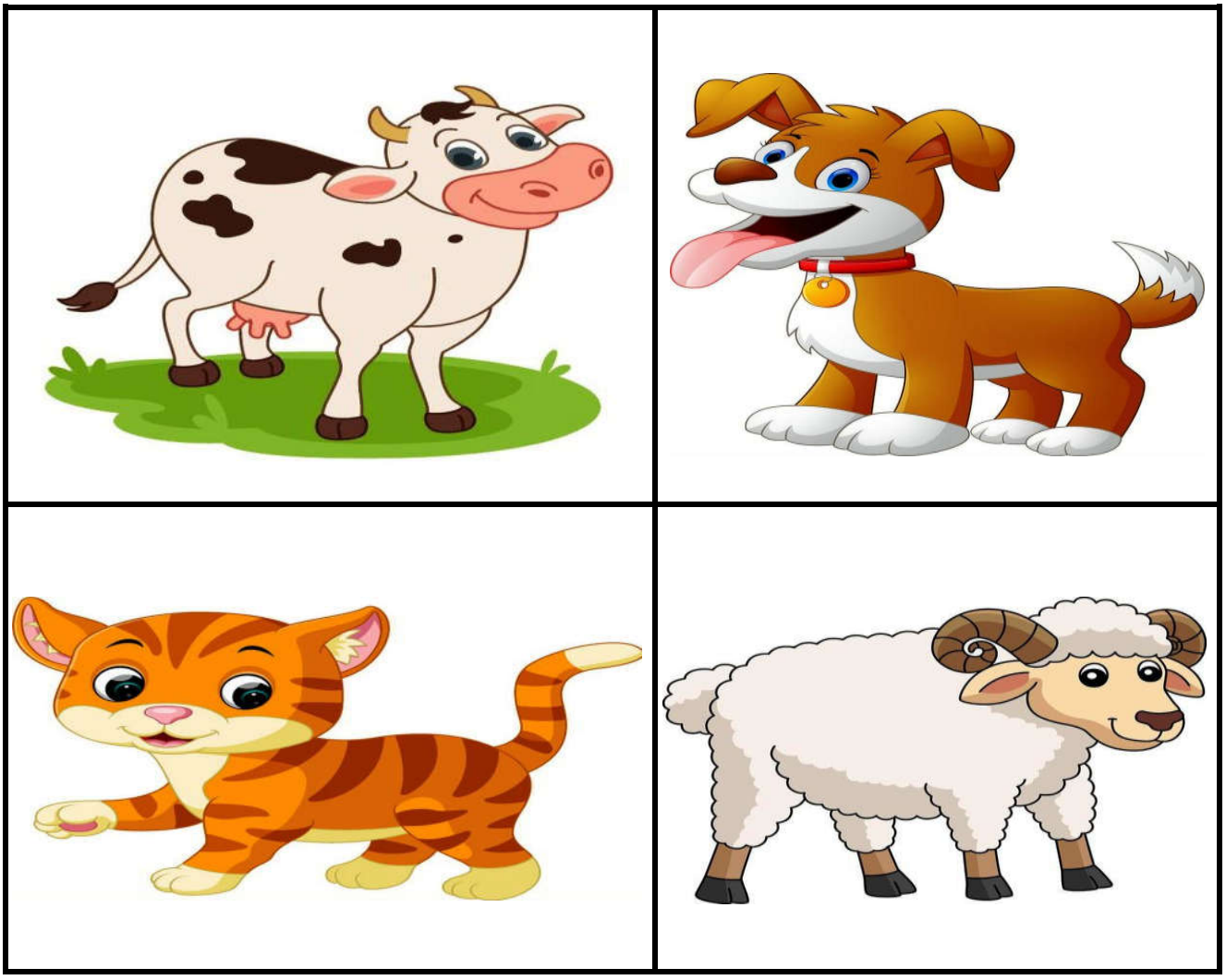
- **الزمن المستغرق:** 10 دقائق.

- **نشاط رقم 11:** سماع الأصوات.

- **الهدف:** أن يصبح التلميذ قادرا على تركيز انتباهه السمعي لأصوات الحيوانات والتعرف على صوت كل حيوان.

- **الإجراءات:** يقوم الأستاذ بتقديم مجموعة صور لحيوانات أليفة لتلاميذ مع إسماعهم أصوات هذه الحيوانات كل حيوان على حدة من خلال الحاسوب أو التطبيقات المخصصة لذلك، ويترك لهم المجال لتعرف على الحيوان وصوته وخصائصه، المطلوب من التلميذ أن يقوم بالتركيز عندما يقوم الأستاذ بإعادة إسماعه صوت واحد فقط من أصوات الحيوانات، ويطلب منه التعرف على مصدر الصوت من مجموعة الصور للحيوانات الأليفة التي أمامه.

- **الزمن المستغرق:** 10 دقائق.



- **نشاط رقم 12:** الجلوس عند سماع كلمة معينة.

- **الهدف:** أن يصبح التلميذ قادرا على تركيز انتباهه السمعي للكلمات والتمييز بينها، والجلوس عند سماع كلمة "إجلس".

- **الإجراءات:** يقوم الأستاذ بسرد قصة "الملك السعيد" على التلاميذ حيث تتكرر فيها كلمة "**إجلس**" عدة مرات، المطلوب من التلميذ أن يبقى في وضعية وقوف مع تركيز سمعه أثناء السرد على الكلمات، وعندما يسمع كلمة "إجلس" يقوم بالجلوس وهكذا، إلى غاية الإنتهاء من سرد القصة.

- **الزمن المستغرق:** 10 دقائق.

قصة الملك السعيد

في يوم من الأيام جلس الملك على عرشه وقال لوزرائه أريد ان أسعد رعيتي فجلس الملك والوزراء في مجلس الحكم يتناقشون حول كيفية إسعاد الرعية، وحينما وجد الملك أحد الوزراء واقفا قال له الملك, إجلس أيها الوزير فالجلوس فيه راحة للجسد، وتجديد للنشاط، وإستمر في جلسة الملك مع وزرائه بضع ساعات، ووقف أحدهم فقال له صاحبه إجلس وتوصل الجالسون جميعا إلى أفضل الوسائل التي تسعد الرعية وهى نشر العدل والحرية بين الناس والحفاظ على كرامتهم, وتعليمهم تعاليم دينهم وعقيدتهم ففيها السعادة، و انفض المجلس ماعدا رجل قال له الملك إجلس وذهب كل وزير إلى وزارته ليبدأ تنفيذ ما اتفق عليه في تلك الجلسة وبالتالي بدأوا العمل في ذلك وبعد ستة أشهر جمع الملك وزراءه وجلس معهم جلسة استمرت سويعات قليلة ناقشوا فيها ردود أفعال الناس التي بالفعل سعدت بما حدث وأمر الملك أن يحضروا عشر أفراد من عامة الرعية ليجلسوا مع الملك ويسألهم بنفسه عن أحوالهم وقال لقائدهم إجلس وقال للثاني إجلس وقال للثالث إجلس, وظلوا يخبروه بأنهم سعداء في حياتهم وأن أحوالهم تحسنت عن ذي قبل، فزاد الملك سعادتهم حيث أخبرهم في نفس المجلس بعد أن قال شخص فيهم إجلس أنه سوف يرفع راتب العاملين ليناسب غلاء المعيشة وحينما أنهى الملك الجلسة قاموا جميعا يدعون لهذا الملك الذي بحث عن السعادة فوجدها في إسعاد رعيته، وحينما غادر الجميع مجلس الملك إلا واحدا قال له الملك إجلس، وجلس هو والملك يفكران في سر السعادة وقررا أن يتخفى الملك ويتفقد أحوال الرعية بنفسه, وبالفعل فعل ذلك وجلس مع أحد أبناء الرعية وسأله عن أحواله ثم سأله هل أنت راض عن الملك فقال الرجل للملك وهو لا يعرفه إجلس أيها الرجل، وقال له الحمد لله الذي رزقنا بذلك الملك الصالح والذي بصلاحه أصلح الرعية, فسعد الملك بذلك وسأل الكثيرين ثم عاد إلى القصر وجلس على كرسي الحكم وجمع وزراءه وجلسوا جميعا إلا رجلا قال له الملك أريدك أن تسمع ما أقول ولذلك إجلس وقل لهم توصلت إلى سر السعادة الحقيقة ألا وهو إسعاد الآخرين.

المحور الثالث: صعوبات الانتباه البصرية -السمعية

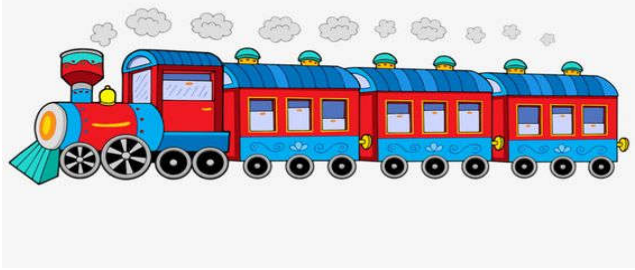
- رقم الحصة: الخامسة.

- **نشاط رقم 13:** تسميه مصدر الصوت والتعرف عليه.

- **الهدف:** أن يصبح التلميذ قادرا على تركيز انتباهه البصري –السمعي لوسائل النقل والتمييز بين أصواتها من خلال النقرات.

- **الإجراءات:** نضع أمام التلميذ مجموعة من الصور المختلفة (قطار، باخرة، طائرة، حافلة)، وتكون هناك طاولة للنقر عليها، ثم بعد ذلك نقوم بربط كل صورة بعدد معين من النقرات مثال: القطار نقرة واحدة، الباخرة ثلاث نقرات، الطائرة نقرتين، الحافلة أربع نقرات، ثم يقوم الأستاذ بنقر عدد معين من النقرات على الطاولة والمربوطة بصورة معينة، ويطلب من التلميذ أن يشير على الصورة المناسبة أو أن يقول إسمها لفظيا.

- **الزمن المستغرق:** 10 دقائق.

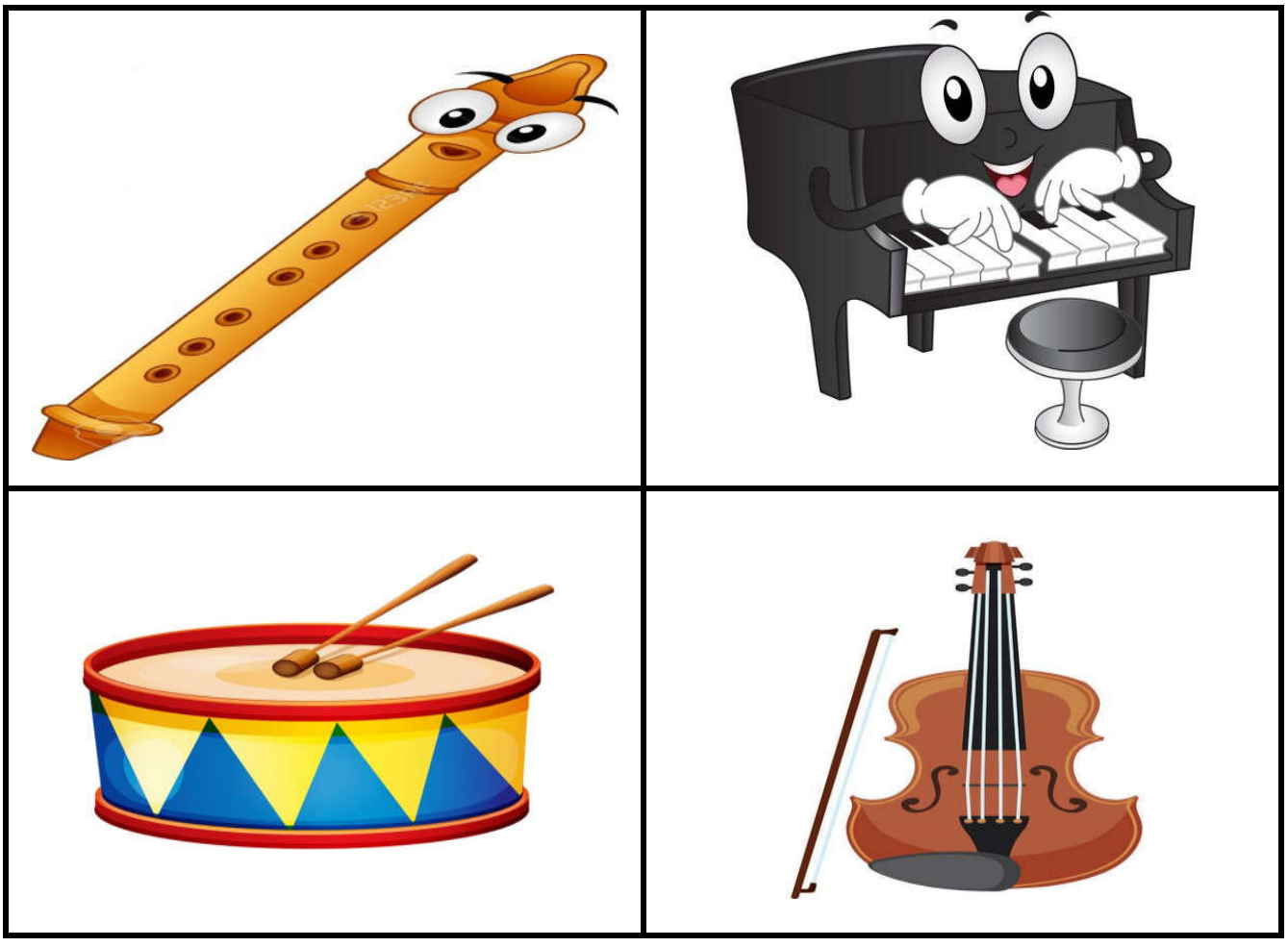
<table>
<tr><td> </td><td> </td></tr>
<tr><td>  </td><td> </td></tr>
</table>

- **نشاط رقم 14:** سماع الأصوات.

- **الهدف:** أن يصبح التلميذ قادرا على تركيز انتباهه البصري –السمعي للآلات الموسيقية والتمييز بين أصواتها.

- **الإجراءات:** يقوم الأستاذ بتقديم صورة تتضمن الآلات موسيقية متنوعة لتلاميذ، مع إسماعهم أصوات هذه الآلات كل آلة على حدة من خلال الحاسوب أو التطبيقات المخصصة لذلك، ثم يترك لهم المجال لتعرف على الآلة وصوتها وخصائصها، وعلى التلميذ أن يقوم بالتركيز جيدا على كل الآلات الموسيقية وأصواتها، المطلوب من التلميذ أن يقوم بالتركيز عند إعادة إسماعه صوت لآلة موسيقية معينة، ثم يطلب منه معرفة مصدر الصوت من مجموعة الصور للآلات الموسيقية التي أمامه والإشارة إليها.

- **الزمن المستغرق:** 10 دقائق.

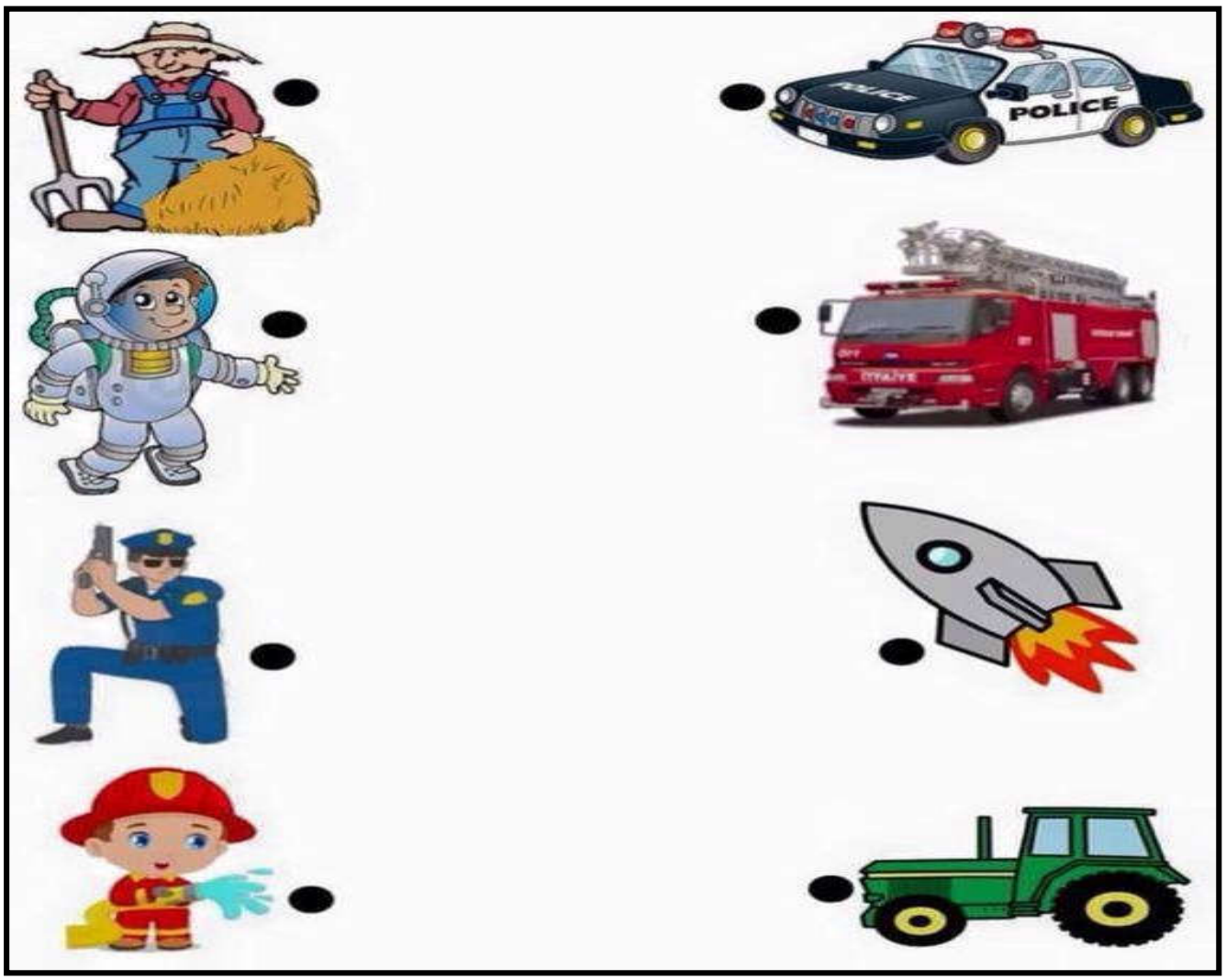


- **نشاط رقم 15:** نشاط التوصيل.

- **الهدف:** أن يصبح التلميذ قادرا على تركيز انتباهه البصري –السمعي لوسائل النقل وتمييز أصواتها من خلال ربطها بالعامل المناسب لها.

- **الإجراءات:** المطلوب من التلميذ أن يقوم بالتركيز على الصورة التي تحتوي على مجموعة من وسائل النقل التي تستخدم في العمل، ثم يقوم الأستاذ بإسماع التلميذ صوت لوسيلة نقل معينة من خلال الحاسوب أو التطبيقات الموجودة على مستوى الهاتف، ثم يطلب من التلميذ معرفة مصدر صوت وسيلة النقل من مجموعة الصور التي أمامه ثم يقوم بربطها بالشخص العامل المناسب لها.

- **الزمن المستغرق:** 10 دقائق.



المحور الرابع: صعوبات الانتباه اللمسية

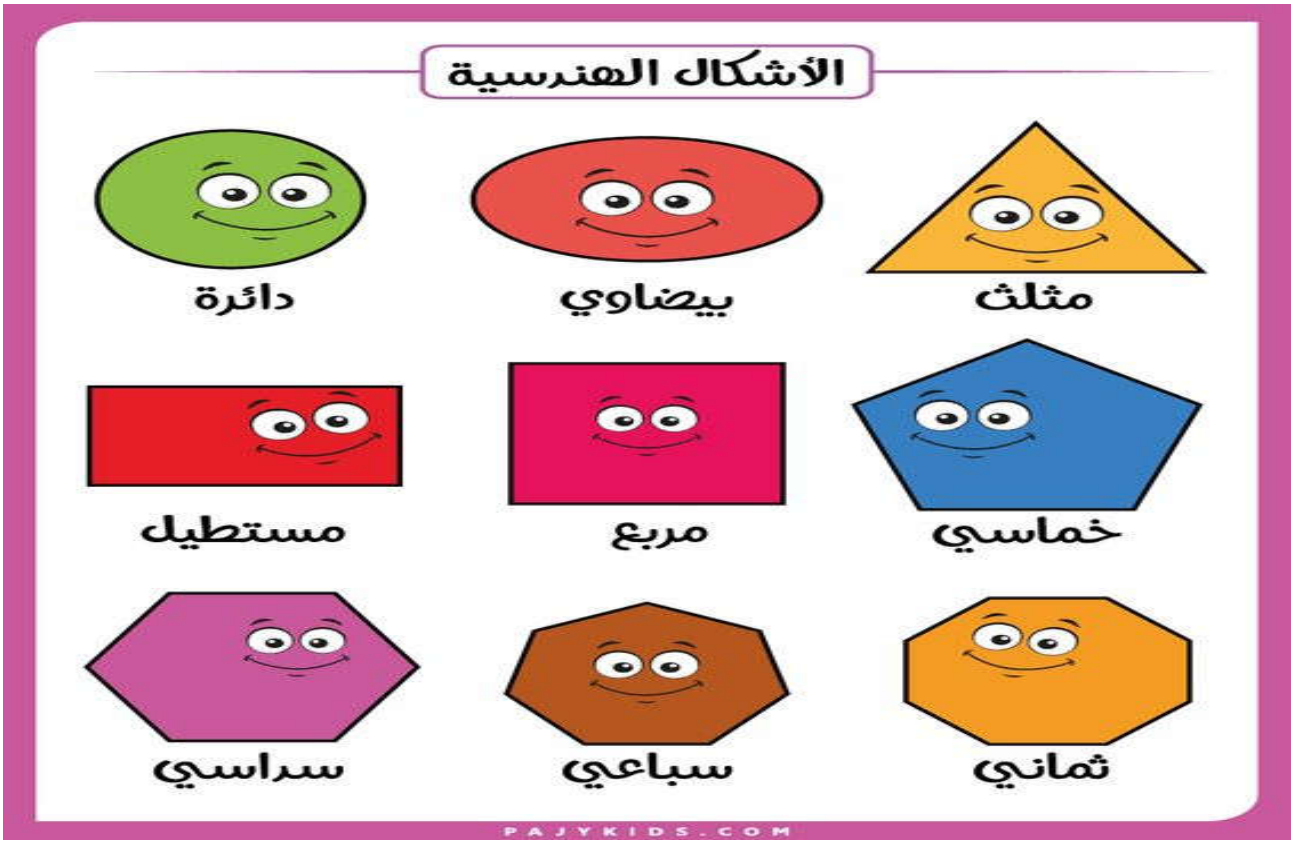
- **رقم الحصة: السادسة.**

- **نشاط رقم 16:** الأشكال الهندسية.

- **الهدف:** أن يصبح التلميذ قادرا على تركيز انتباهه للمثيرات اللمسية للأشكال الهندسية وتمييز واستيعاب الشكل الهندسي من خلال الملمس.

- **الإجراءات:** يقوم الأستاذ بتقديم مجموعة متنوعة من الأشكال الهندسية (مربع، دائرة، مستطيل، مثلث، متوازي الأضلاع....) للتلاميذ كل شكل على حدة، ويترك لهم المجال لتلمس الأشكال واستكشافها ومعرفة مفهوم الشكل وخصائصه، ثم توضع مجموعة الأشكال الهندسية في كيس، والمطلوب من التلميذ إدخال يده داخل الكيس وسحب الشكل الذي يسميه الأستاذ من خلال اللمس، وكلما كان الملمس والشكل صحيحا صفق له زملائه

- **الزمن المستغرق:** 10 دقائق.

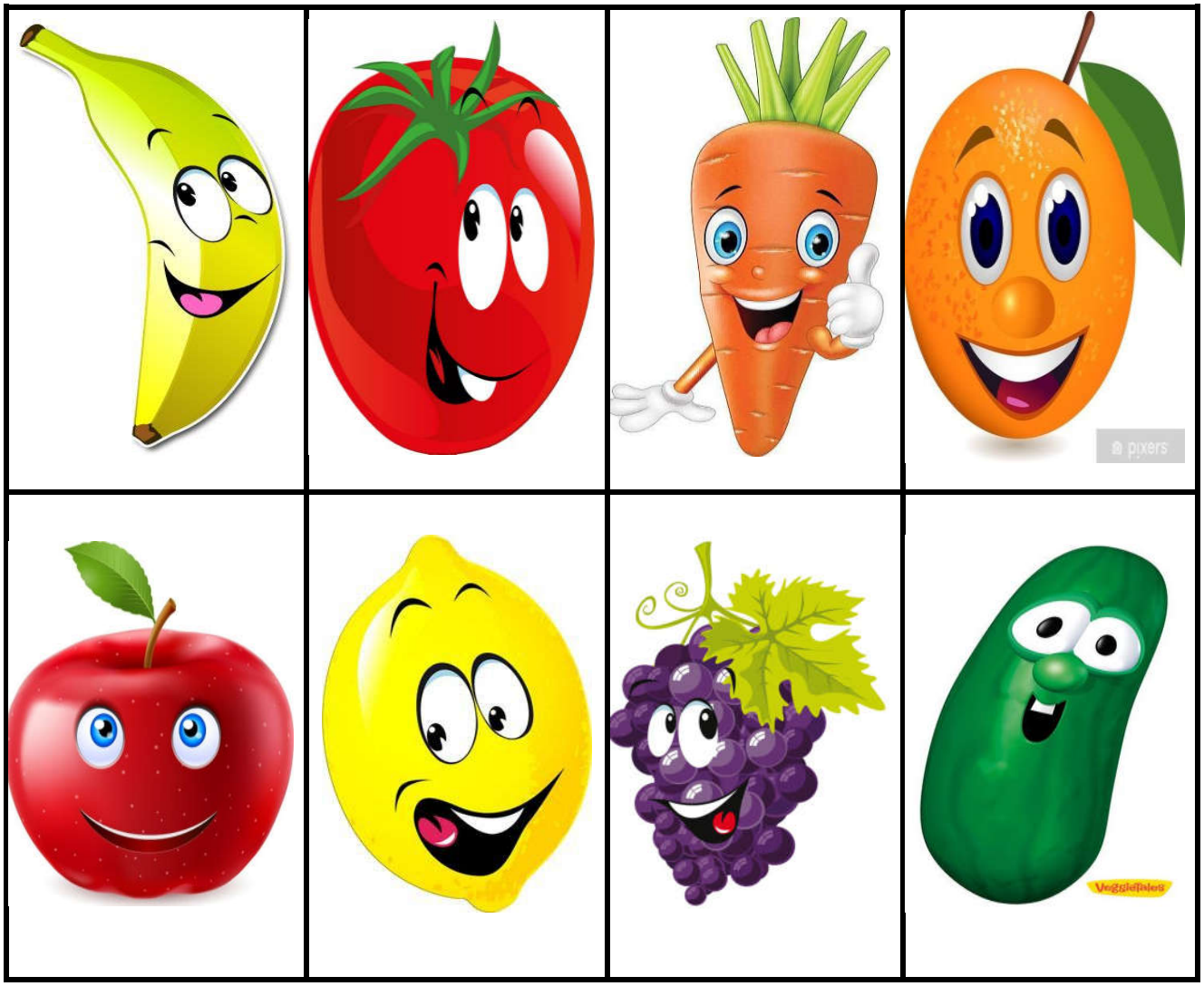


- **نشاط رقم 17:** الفواكه والخضر.

- **الهدف:** أن يصبح التلميذ قادرا على تركيز انتباهه للمثيرات اللمسية للفواكه والخضر وتمييز واستيعاب شكل الخضرة أو الفاكهة من خلال الملمس.

- **الإجراءات:** يقوم الأستاذ بتقديم مجموعة متنوعة من الخضر والفواكه الطبيعية (خيار، تفاح، موز، فلفل، برتقال، ليمون، عنب، طماطم....) للتلاميذ، ويترك لهم المجال لتلمسها واستكشافها ومعرفة إسمها وصفات كل واحدة منها، ثم توضع مجموعة الخضر والفواكه في صندوق، والمطلوب من التلميذ إدخال يده داخل الصندوق وأن يلمس الخضر والفواكه ويقوم بتسميتها دون أن يراها، وكلما كان الملمس صحيحا صفق له زملائه.

- **الزمن المستغرق:** 10 دقائق.



- **نشاط رقم 18:** تمييز وإستيعاب المعكوسات.

- **الهدف:** أن يصبح التلميذ قادرا على تركيز انتباهه للمثيرات اللمسية للأشياء وتمييز وتصنيف الشيء وفقا للملمس.

- **الإجراءات:** يقوم الأستاذ بتقديم مجموعة متنوعة من الأشياء للتلاميذ وفقا للملمس والحجم (قصير وطويل، خشن وناعم، بارد وساخن، صلب ولين....)، ويترك لهم المجال لتلمسها واستكشافها ويميز كل واحدة منها ويحدد الفرق بينهما من حيث الملمس، والمطلوب من التلميذ أن يغمض عينيه، وأن يمد يده ويلمس الأشياء واحدة تلو الأخرى، ثم يصنف ملمس كل نوع من هذه الأشياء وفقا للملمس والحجم دون أن يراها، وكلما كان الملمس صحيحا صفق له زملائه.

- **الزمن المستغرق:** 10 دقائق.

المحور الرابع: صعوبات الانتباه الحواس المختلفة

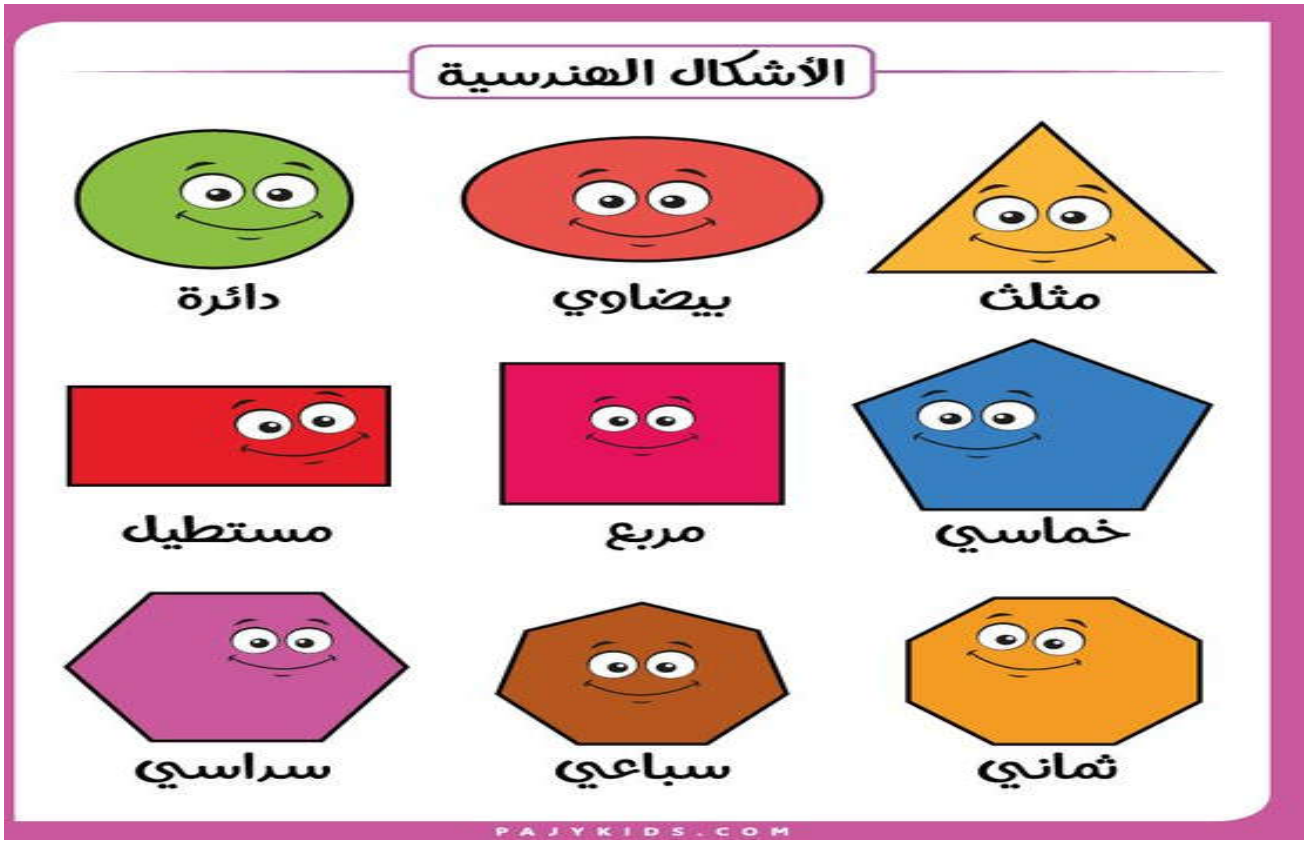
- رقم الحصة: **السابعة.**

- **نشاط رقم 19:** الأشكال الهندسية.

- **الهدف:** أن يصبح التلميذ قادرا على تركيز انتباهه للمثيرات المختلفة للأشكال الهندسية وتمييز واستيعاب الشكل الهندسي.

- **الإجراءات:** يقوم الأستاذ بتقديم مجموعة متنوعة من الأشكال الهندسية للتلاميذ (مربع، دائرة، مستطيل، مثلث، متوازي الأضلاع....) كل شكل على حدة، ويترك لهم المجال لتعرف على مفهوم الشكل وخصائصه وتفاصيله، ثم توضع مجموعة الأشكال الهندسية فوق الطاولة، ويقوم الأستاذ بتسمية شكل معين، والمطلوب من التلميذ مسك الشكل بيده ورفعه في السماء، وكلما كان الشكل صحيحا صفق له زملائه.

- **الزمن المستغرق:** 10 دقائق.



- **نشاط رقم 20:** تصنيف الحيوانات.

- **الهدف:** أن يصبح التلميذ قادرا على تركيز انتباهه للمثيرات المختلفة للحيوانات البرية والبحرية، وتمييز وتصنيف الحيوان وفق البيئة التي يعيش فيها.

- **الإجراءات:** يقوم الأستاذ بتقديم مجموعة متنوعة من حيوانات مجسمة (أسد، قطة، سمكة، دلفين، قرد، أخطبوط....) للتلاميذ كل حيوان على حدة، ويقوم بتصنيفها إلى مجموعتين (البر، البحر) ويترك لهم المجال لتعرف عليه وخصائصه، ثم توضع مجموعة الحيوانات فوق الطاولة، ثم يقوم الأستاذ في كل مرة بتسمية حيوان معين، والمطلوب من التلميذ مسك مجسم الحيوان بيده وتصنيفه حسب البيئة التي يعيش فيها سواء في البر أو في البحر، وكلما كان الحيوان في التصنيف الصحيح صفق له زملائه.

- **الزمن المستغرق:** 10 دقائق.

- **نشاط رقم 21:** ترتيب حروف الكلمة.

- **الهدف:** أن يصبح التلميذ قادرا على تركيز انتباهه للمثيرات المختلفة للحروف الأبجدية وتمييز وترتيب حروف الكلمة.

- **الإجراءات:** يقوم الأستاذ بتقديم مجموعة متنوعة من الحروف الأبجدية المجسمة للتلاميذ، ويترك له المجال لتعرف على جميع الحروف، ثم توضع مجموعة الحروف فوق الطاولة، ثم يقوم الأستاذ بتسمية كلمة معينة، والمطلوب من التلميذ ترتيب حروف الكلمة، وكلما كان ترتيب الحروف صحيحا صفق له زملائه.

- **الزمن المستغرق:** 10 دقائق.

المحور الرابع: زيادة حدة ومدة تركيز الانتباه

- رقم الحصة: الثامنة.

-**نشاط رقم 22:** المسار في المتاهة.

- **الهدف:** أن يصبح التلميذ قادرا على زيادة مدة تركيز الانتباه لمسارات المتاهة والتعرف على المسار الصحيح الذي تسلكه السمكة.

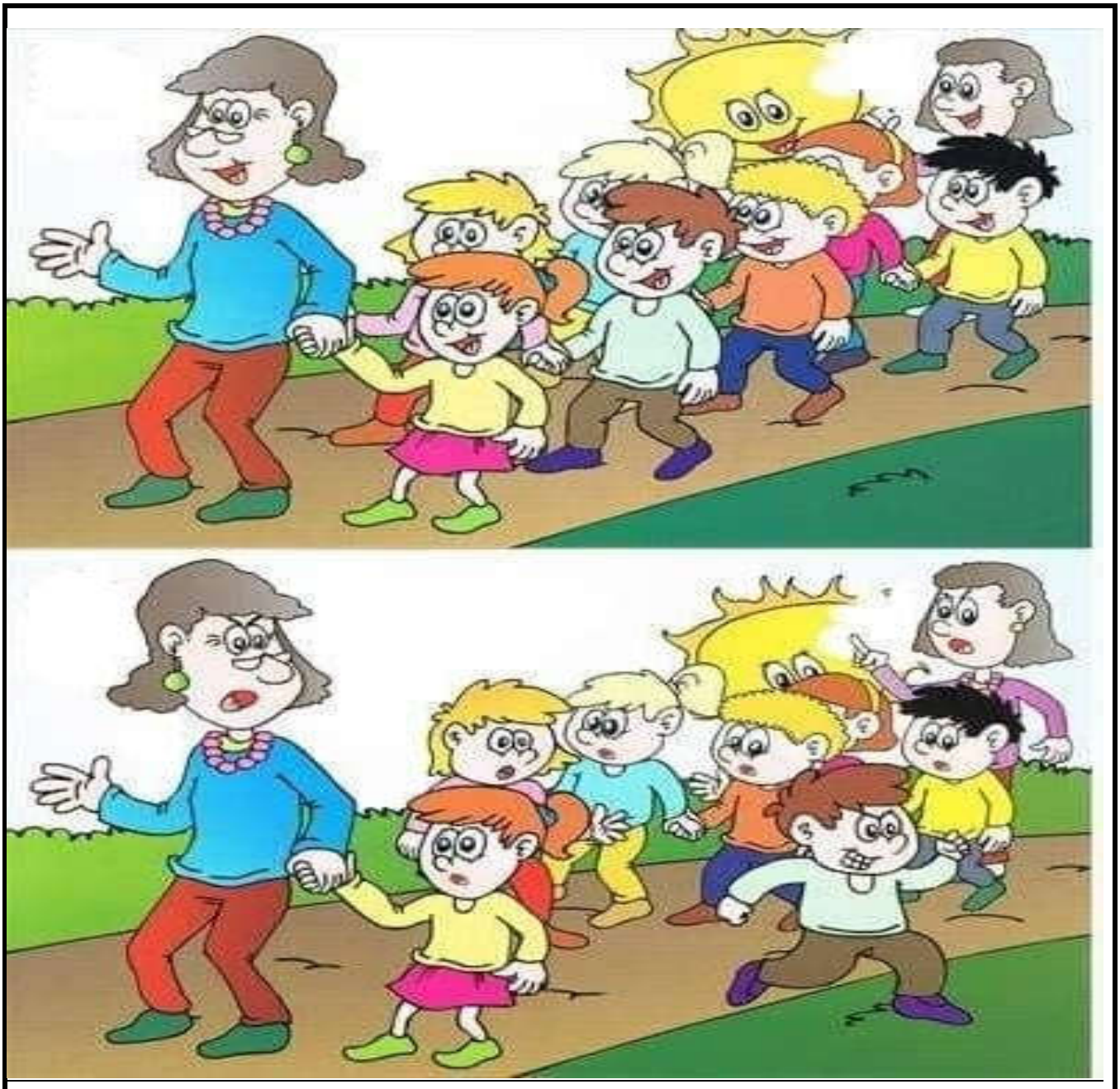
- **الإجراءات:** يقوم الأستاذ بتقديم صورة تتضمن ثلاث سمكات وثلاث مسارات، يترك المجال لتلميذ لتعرف على المتاهة والمسارات، المطلوب من التلميذ أن يقوم بالتركيز عند تتبع أي سمكة تسلك المسار الصحيح في المتاهة من بين المسارات الثلاثة الموجودة في الصورة (السمكة 1، السمكة 2، السمكة 3) من بداية الدخول إلى غاية الخروج من المتاهة.

- **الزمن المستغرق:** 10 دقائق.

-**نشاط رقم 23:** الإختلاف في الصور.

- **الهدف:** أن يصبح التلميذ قادرا على زيادة مدة تركيز الانتباه للمثيرات، والتعرف على الاختلافات الموجودة بين صورتين متشابهتين.

- **الإجراءات:** يقوم الأستاذ بتقديم صورتين متشابهتين لتلاميذ بهما إختلافات بسيطة، ويترك لهم المجال لتعرف عليهما والتركيز على تفاصيلهما، المطلوب من التلميذ أن يقوم بالتركيز على الصورتين المتشابهتين ثم يقوم بوضع دائرة حول الاختلافات الموجودة بين الصورتين.

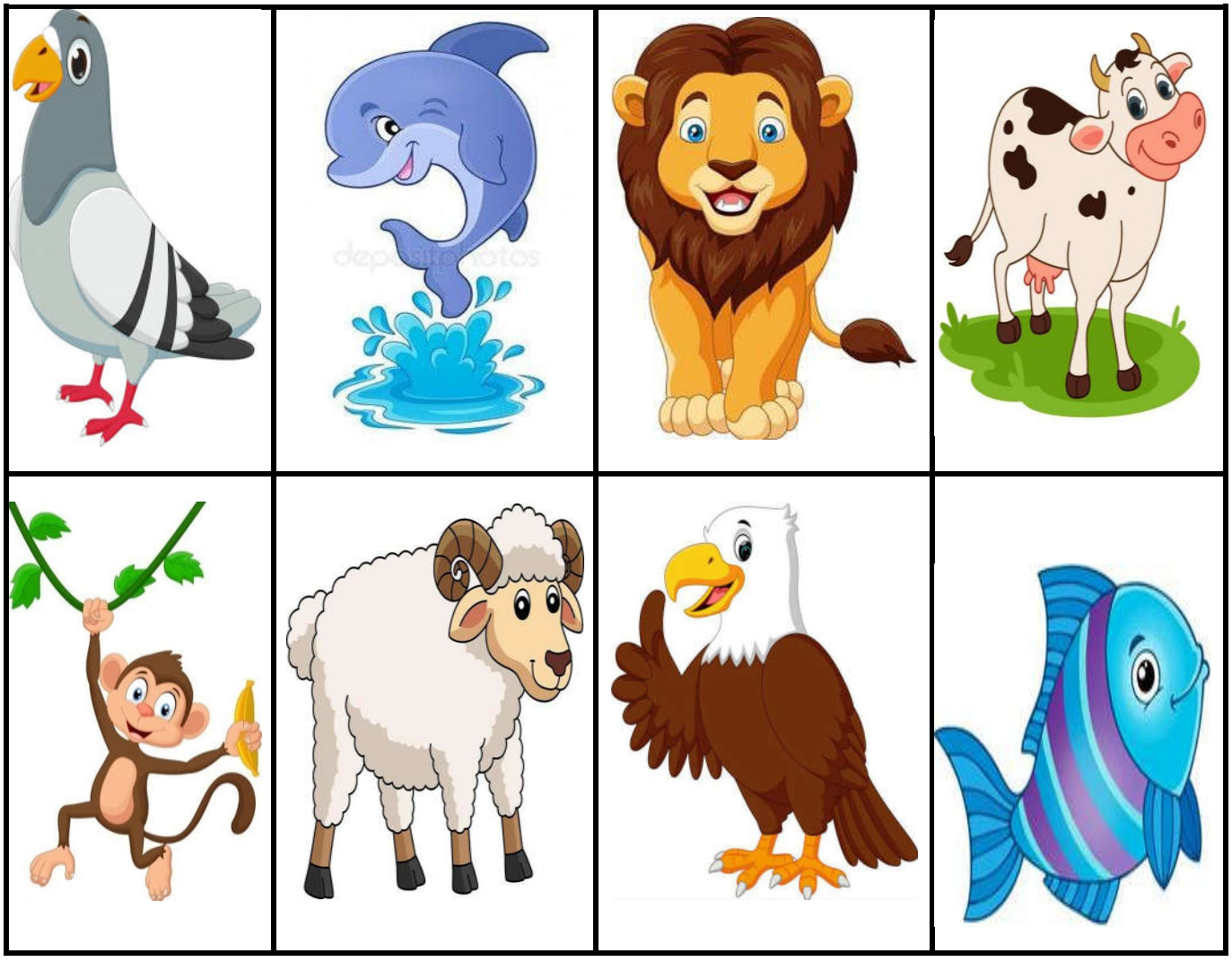


-**نشاط رقم 24:** تصنيف الحيوانات.

- **الهدف:** أن يصبح التلميذ قادرا على زيادة مدة تركيز الانتباه لمثيرات الحيوانات البرية والبحرية، وتمييز وتصنيف الحيوان وفق البيئة التي يعيش فيها (البحر، الغابة، المزرعة، السماء).

- **الإجراءات:** يقوم الأستاذ بتقديم مجموعة من الصور التي تتضمن مجموعة من الحيوانات (أسد، بقرة، سمكة، دلفين، قرد، حمامة....) للتلاميذ كل حيوان على حدة، ويصنفها إلى مجموعات حسب البيئة التي تعيش فيها (البحر، الغابة، المزرعة، السماء)، ثم يترك لهم المجال لتعرف عليها وخصائصها، المطلوب من التلميذ أن يقوم بالتركيز على مجموعة الصور التي تتضمن مجموعة من الحيوانات، ثم يقوم بالتعرف على أماكن عيش الحيوانات من خلال تصنيفها حسب البيئة التي تعيش فيها (البحر، الغابة، المزرعة، السماء).

- **الزمن المستغرق:** 10 دقائق.



الجزء الأول: صعوبات الذاكرة

المحور الأول: صعوبات الذاكرة البصرية

- رقم الحصة: التاسعة.

-**نشاط رقم 25:** وصف الصور.

- **الهدف:** أن يصبح التلميذ قادرا على زيادة تركيز الاستيعاب البصري في وصف صورة وتفاصيلها.

- **الإجراءات:** يقوم الأستاذ بتقديم مجموعة متنوعة من الصور البسيطة للتلاميذ (سيارة، قطة، منزل، محفظة...) ويترك لهم المجال لتعرف عليها والتركيز على تفاصيلها وخصائصها، المطلوب من التلميذ أن يقوم بالتذكر أكبر عدد ممكن من الصور ووصف تفاصيلها بعد أن تخفى الصور.

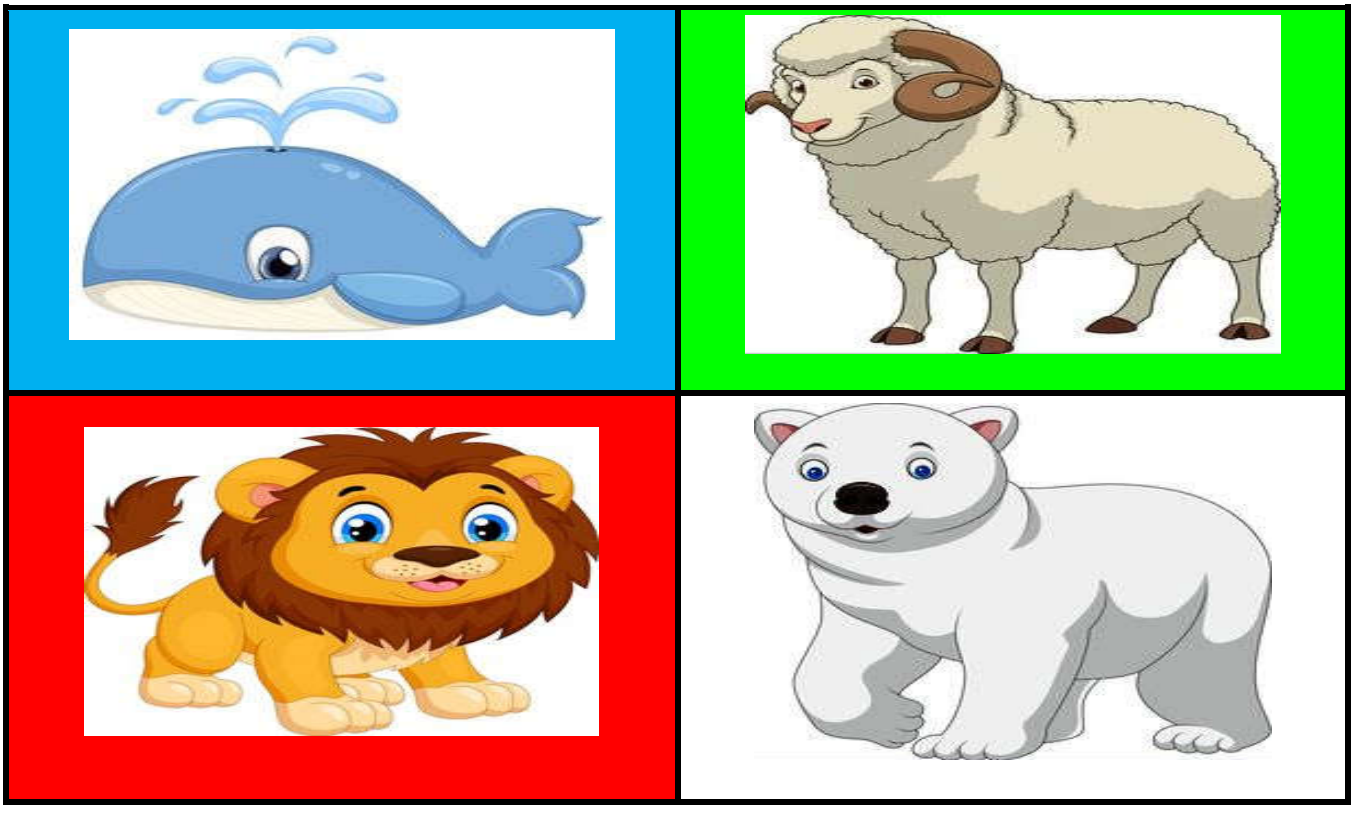
- **الزمن المستغرق:** 10 دقائق.

-**نشاط رقم 26:** توزيع الحيوانات.

- **الهدف:** أن يصبح التلميذ قادرا على زيادة تركيز الاستيعاب البصري للحيوانات، وإعادة توزيعها وفق اللون المرتبط به.

- **الإجراءات:** يقوم الأستاذ بتقديم لتلاميذ ثلاثة مجسمات لحيوانات وورقة فيها مربعات ملونة، ويضع كل جسم على كل مربع ملون مثلا : الخروف على المربع الأخضر، الحوت على المربع الأزرق، الدب على المربع الأبيض، الأسد على المربع الأحمر، ويترك الأستاذ المجال للتلميذ للتعرف على الحيوان وخصائصه، ثم يقوم بعملية ربط منطقي بين المجسم واللون من أجل حفظ المعلومة لدى التلميذ مثلا : الحوت يسبح في البحر الأزرق، الخروف يأكل من البرسيم الأخضر, الأدب يمشي فوق الثلج الأبيض، الأسد واقف أمام دم الفريسة الأحمر، ثم يقوم الأستاذ بخلط المجسمات، المطلوب من التلميذ أن يقوم بالتركيز عند إعادة توزيع المجسمات من جديد وفق المربعات الملونة.

- **الزمن المستغرق:** 10 دقائق.



-**نشاط رقم 27:** الأشكال الهندسية.

- **الهدف:** أن يصبح التلميذ قادرا على زيادة تركيز الاستيعاب البصري لشكل الهندسي وإعادة ترتيبه بنفس الترتيب.

- **الإجراءات:** يقوم الأستاذ بتقديم لتلاميذ مجموعة متنوعة من الأشكال الهندسية المجسمة (مربع، مستطيل، مثلث، قريصات، خشيبات....)، ثم يقوم بتقسيمها إلى مجموعتين متساويتين وعلى التلميذ على أن يقوم بالتركيز جيدا على كل مجموعة وما تحتويه من أشكال، ثم يطلب الأستاذ من التلميذ أن يدير وجهه أو أن يخرج من الفصل، ويقوم الأستاذ بعدها بخلط الأشكال الهندسية من جديد وعلى التلميذ أن يقوم بالتركيز عند إعادة ترتيبها إلى مجموعتين مرة أخرى وبنفس الترتيب.

- **الزمن المستغرق:** 10 دقائق.

- **رقم الحصة: العاشرة.**

-**نشاط رقم 28:** حديقة الحيوانات.

- **الهدف:** أن يصبح التلميذ قادرا على زيادة تركيز الاستيعاب البصري في استرجاع تفاصيل صورة.

- **الإجراءات:** يقوم الأستاذ بتقديم صورة لحديقة الحيوانات لتلاميذ تحتوي على صور للحيوانات والأماكن والأشياء، ويترك لهم المجال لتعرف عليها، وعلى التلميذ التركيز على تفاصيلها وخصائصها لفترة زمنية محددة، ثم نخفي هذه الصورة عليه، المطلوب من التلميذ أن يقوم بالتذكر أكبر عدد ممكن من تفاصيل الصورة والقيام بكتابة الأشياء التي تذكرها من الصورة على ورقة بيضاء.

- **الزمن المستغرق:** 10 دقائق.

- **نشاط رقم 29:** الأكواب السحرية.

- **الهدف:** أن يصبح التلميذ قادرا على زيادة تركيز الاستيعاب البصري والتعرف على الكوب الذي تحته الكرة.

- **الإجراءات:** يقوم الأستاذ بتقديم ثلاثة أكواب بلاستيكية بنفس الشكل واللون وكرة صغيرة لتلاميذ، ثم يقوم بوضع الأكواب الثلاثة بشكل مقلوب مع ترتيبها في شكل خط مستقيم، مع وضع الكرة الصغيرة أسفل أحد هذه الأكواب الثلاثة، مع التأكد من أن التلميذ يرى بوضوح أي كوب منها توجد تحته الكرة، وعلى التلميذ التركيز جيدا أي الأكواب يحتوي على الكرة الصغيرة، وبعدها يقوم الأستاذ بتحريك الأكواب كلها في إتجاهات مختلفة خلال فترة زمنية قصيرة ثم يرتب الأكواب مرة ثانية في خط مستقيم، المطلوب من التلميذ التعرف على الكوب الذي توجد تحته الكرة.

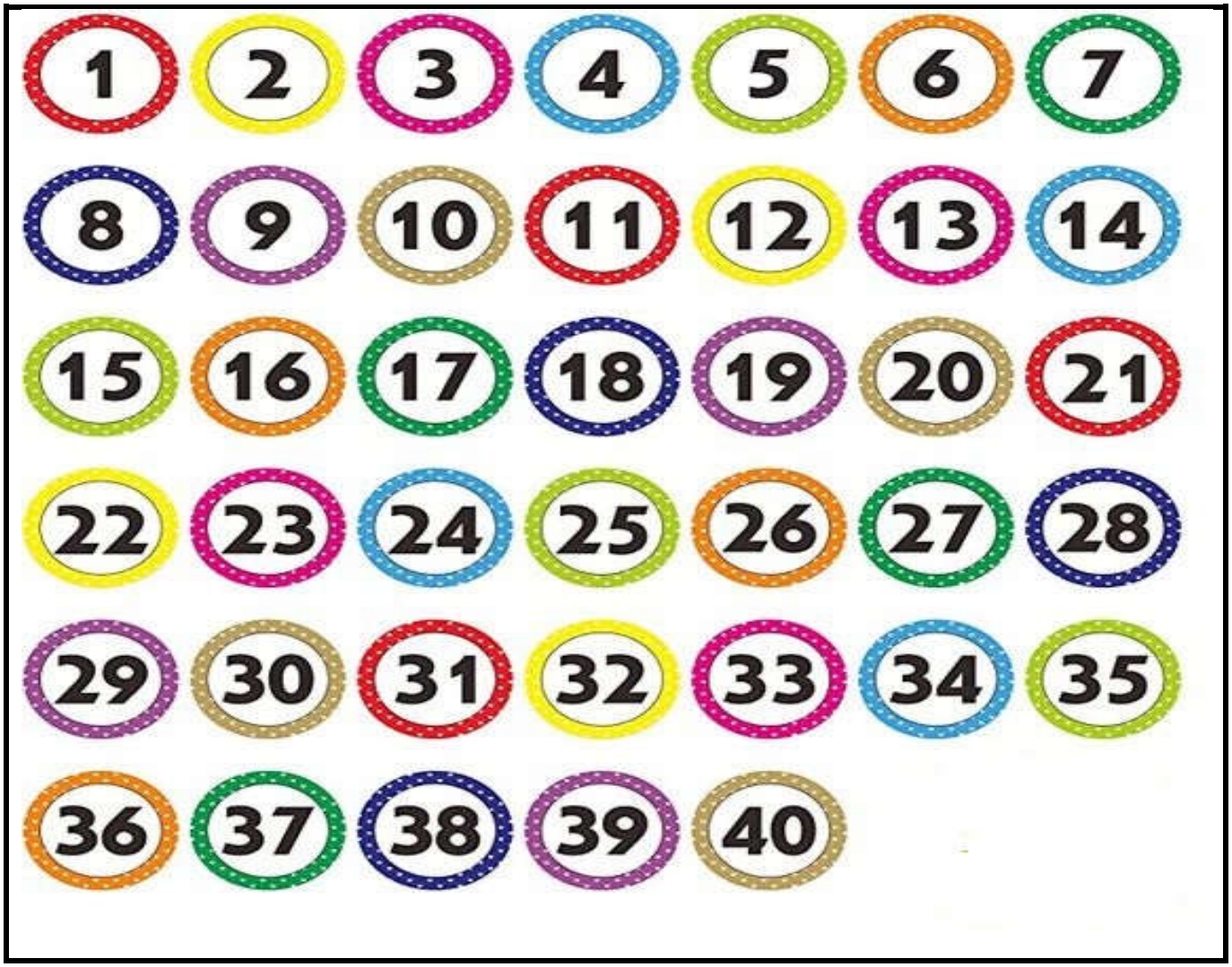
- **الزمن المستغرق:** 10 دقائق.

- **نشاط رقم 30:** مجموعة الأرقام.

- **الهدف:** أن يصبح التلميذ قادرا على زيادة تركيز الاستيعاب البصري للأرقام وإعادة ترتيب المجموعات بنفس ترتيبها.

- **الإجراءات:** يقوم الأستاذ بتقديم لتلاميذ ثلاث مجموعات أرقام مختلفة العدد (المجموعة الأولى من 1–10، المجموعة الثانية من 11 إلى 25، المجموعة الثالثة من 26 إلى 40) ويترك المجال لتلميذ لفترة زمنية محددة لتركيز على التفاصيل والاختلافات الموجودة في المجموعات الثلاثة من حيث عدد الأرقام، ثم يقوم الأستاذ بخلط مجموعات الأرقام الثلاثة. المطلوب من التلميذ أن يقوم بالتركيز عند إعادة توزيع الأرقام على المجموعات الثلاثة كما كانت عليه.

- **الزمن المستغرق:** 10 دقائق.



المحـــور الثاني: صعوبات الذاكرة السمعية

- **رقم الحصة: الحادية عشر.**

-نشاط رقم 31: الأنشودة.

- **الهدف:** أن يصبح التلميذ قادرا على زيادة تركيز الاستيعاب السمعي في إستكمال مقاطع الأنشودة أو تصحيح جملة خاطئة.

- **الإجراءات:** يقوم الأستاذ بعرض عبر جهاز العرض الضوئي أنشودة من الأناشيد التي يحبها ويحفظها التلاميذ، والمطلوب من التلميذ أن يقوم بالتركيز جيدا على تفاصيل الأنشودة أثناء العرض، وكذلك التركيز على كل عبارات وكلمات الأنشودة وتفاصيلها، ثم بعد ذلك يقوم الأستاذ بإعادة قراءة مقطع من الأنشودة ويتوقف، المطلوب من التلميذ التركيز عند استكمال باقي مقطع الأنشودة، كما يمكن للأستاذ أيضا في هذا النشاط أن يقوم بقراءة عبارة أو جملة خاطئة أو عدم قراءة جملة أو عبارة، وعلى التلميذ أن يقوم بتكملة باقي الجملة أو تصحيحها.

- **الزمن المستغرق:** 10 دقائق.

انشودة الحواس الخمسة .

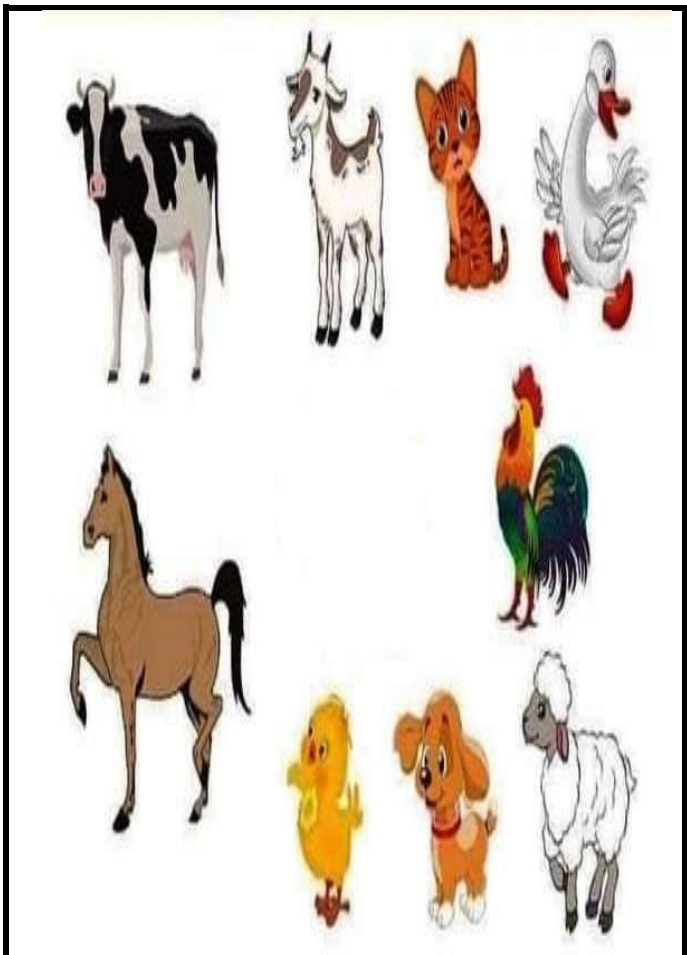
أنا إنسانٌ لي إحساس
أملكُ دوماً خَمس حواس
بالأنفِ أشمّ الوردة
بيدي ألمسُ وجه الجدّة
بالعينينِ أرى الأعلام
تخفق في أمنٍ وسلام
بالأذنينِ أسمع تغريد العصفور
وهو يحلّقُ فوق الدّور
بِلساني أتذوّق حلوى
وبها جسمي يُصبِحُ أقوى

-**نشاط رقم 32:** تمييز الصوت.

- **الهدف:** أن يصبح التلميذ قادرا على زيادة تركيز الاستيعاب والتمييز السمعي للأشياء والى أي مجموعة تنتمي.

- **الإجراءات:** يقوم الأستاذ بإسماع التلاميذ مجموعتين مختلفتين من الأصوات (الحيوانات، وسائل المواصلات) كل صوت على حدة من خلال الحاسوب أو التطبيقات المخصصة لذلك، ويترك لهم المجال لتعرف عليه وخصائصه، المطلوب من التلميذ أن يقوم بالتركيز عندما يقوم الأستاذ بإعادة إسماعه صوت واحد فقط، ويطلب منه التعرف على الصوت وإلى أي مجموعة ينتمي ذلك الصوت (الحيوانات، وسائل المواصلات).

- **الزمن المستغرق:** 10 دقائق.



-**نشاط رقم 33:** حكاية القصة مرة أخرى.

- **القصة:** أن يصبح التلميذ قادرا على زيادة تركيز الاستيعاب السمعي في إعادة حكاية القصة من خلال ما الفهم.

- **الإجراءات:** يقوم الأستاذ بسرد قصة مشوقة على مسامع التلاميذ أو عرضها عبر جهاز العرض الضوئي، والمطلوب من التلاميذ أن يقوموا بالتركيز على تفاصيل القصة أثناء السرد، وبعد إنتهاء الأستاذ من سرد القصة، يطلب من التلميذ أن يقوم بإعادة حكاية القصة مرة ثانية، مع مراعاة أن تكون إعادة القصة مرة أخرى من خلال ما تم فهمه منها أو تعلمه من تلك القصة.

- **رقم الحصة: الثانية عشر.**

-نشاط رقم 34: القصة.

- **الهدف:** أن يصبح التلميذ قادرا على زيادة تركيز الاستيعاب السمعي لاستكمال أحدث القصة.

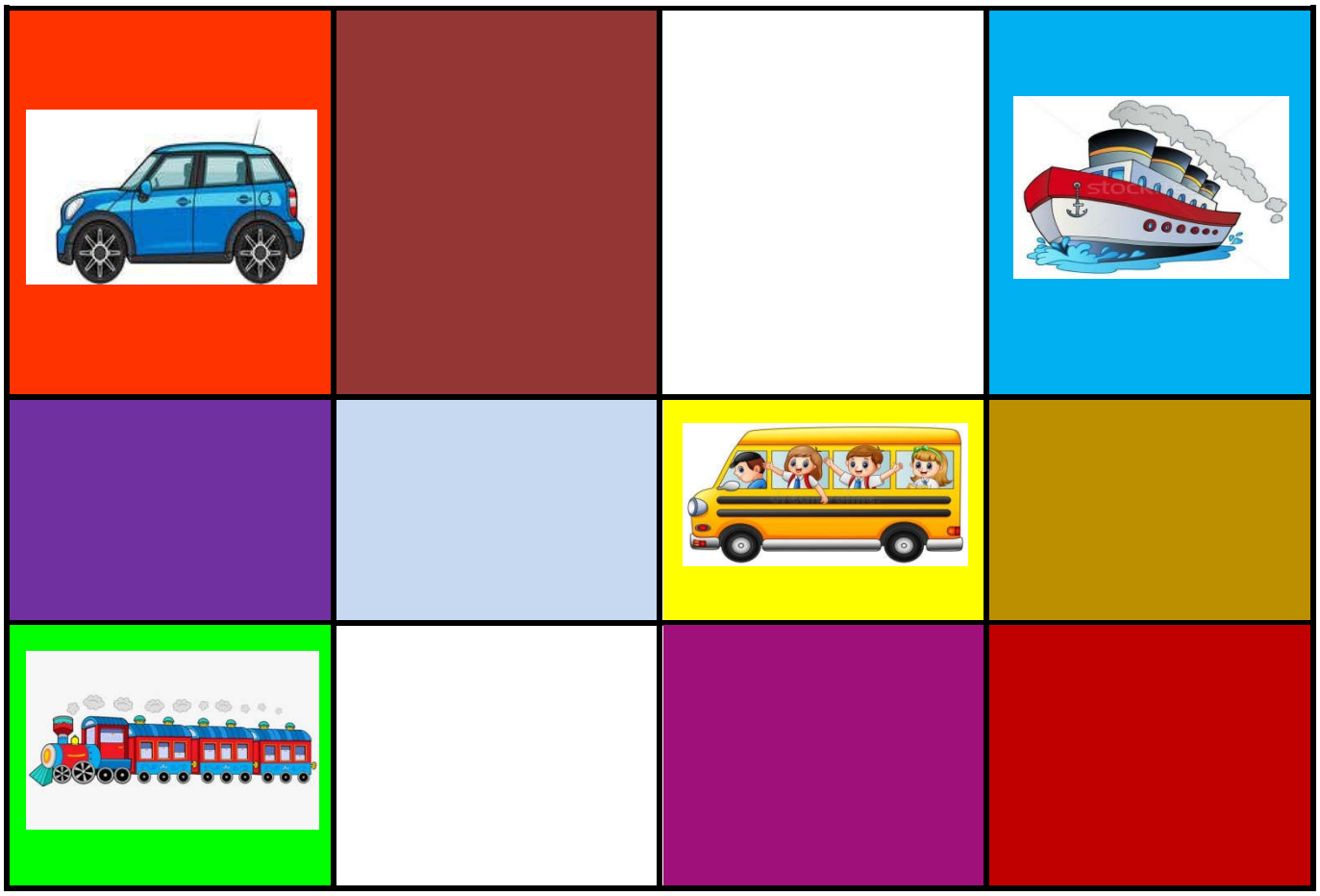
- **الإجراءات:** يقوم الأستاذ عبر جهاز العرض الضوئي بعرض قصة مشوقة على التلاميذ، المطلوب من التلاميذ أن يقوموا بالتركيز جيدا على كل تفاصيل أحداث القصة من البداية إلى النهاية أثناء العرض، ثم بعد ذلك يقوم الأستاذ بإعادة عرض حدث من القصة ثم يتوقف، المطلوب من التلميذ إكمال باقي حدث القصة وهكذا مع باقي أحداث القصة، كما يمكن للأستاذ أيضا في هذا النشاط أن يقوم بطرح أسئلة على التلميذ حول القصة مثلا: من هم شخصيات القصة، ما عنوان القصة.....؟.

- **الزمن المستغرق:** 10 دقائق.

- **نشاط رقم 35:** وسائل النقل.

- **الهدف:** أن يصبح التلميذ قادرا على زيادة تركيز الاستيعاب والتمييز السمعي لصوت وسيلة النقل، وإعادة توزيعها وفق اللون المرتبط بها.

- **الإجراءات:** يقوم الأستاذ بإسماع التلاميذ أربعة أصوات لمجسمات مختلفة لوسائل النقل (القطار، السيارة، الحافلة، الباخرة) كل صوت على حدة من خلال جهاز العرض الضوئي، وورقة فيها مربعات ملونة، ثم يقوم الأستاذ بعملية ربط منطقي بين صوت وسيلة النقل ولون واحد من الأوان، من أجل حفظ المعلومة لدى التلميذ مثلا: القطار مع الأخضر، السيارة مع الأحمر، الحافلة مع الأصفر، الباخرة مع لأزرق، كما يترك المجال للتلميذ للتعرف على وسائل النقل وأصواتها وخصائصها. المطلوب من التلميذ أن يقوم بالتركيز عندما يقوم الأستاذ بإعادة إسماعه صوت واحد فقط من الأصوات المختلفة، ويطلب منه التعرف على الصوت وإلى اللون المرتبط به.

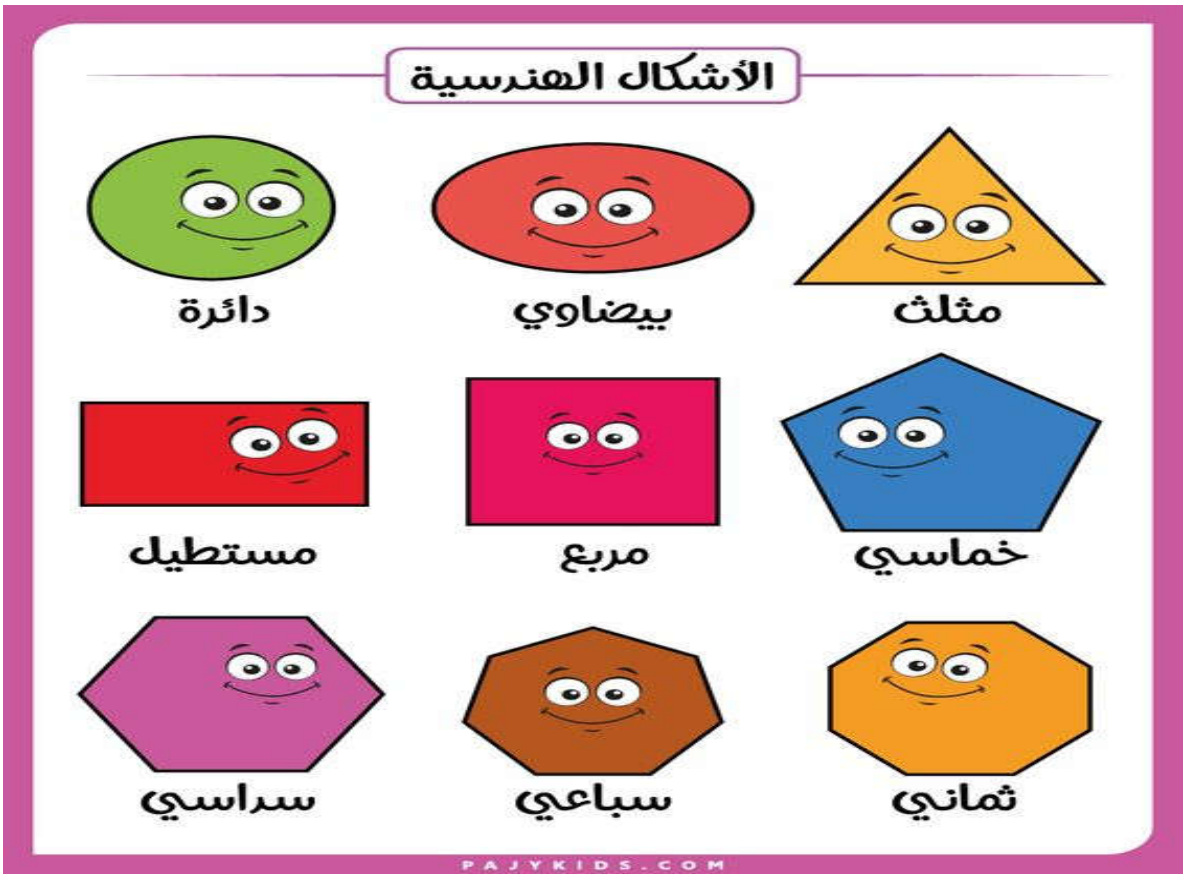


- **نشاط رقم 36:** الأشكال الهندسية.

- **الهدف:** أن يصبح التلميذ قادرا على زيادة تركيز الاستيعاب والتمييز السمعي للشكل الهندسي، وإعادة ترتيبه بنفس ترتيب المجموعة التي ينتمي إليها.

- **الإجراءات:** يقوم الأستاذ بتقديم لتلاميذ ثلاثة مجموعات لأشكال هندسية مختلفة العدد (المجموعة الأولى 5 مربعات، المجموعة الثانية 7 مستطيلات، المجموعة الثالثة 4 مثلثات) ويترك المجال لتلميذ لفترة زمنية محددة لتركيز على التفاصيل والاختلافات الموجودة في المجموعات الثلاثة من حيث الأشكال والعدد، ثم يقوم الأستاذ بخلط مجموعات الأشكال الهندسية الثلاثة مع وإضافة أشكال هندسية أخرى. المطلوب من التلميذ أن يقوم بالتركيز عندما يقوم الأستاذ بإسماعه صوت واحد فقط من الأشكال الهندسية، ويطلب منه التعرف على الشكل الهندسي وإلى المجموعة التي ينتمي إليها.

- **الزمن المستغرق:** 10 دقائق.



المحور الثالث: صعوبات الذاكرة البصرية -السمعية

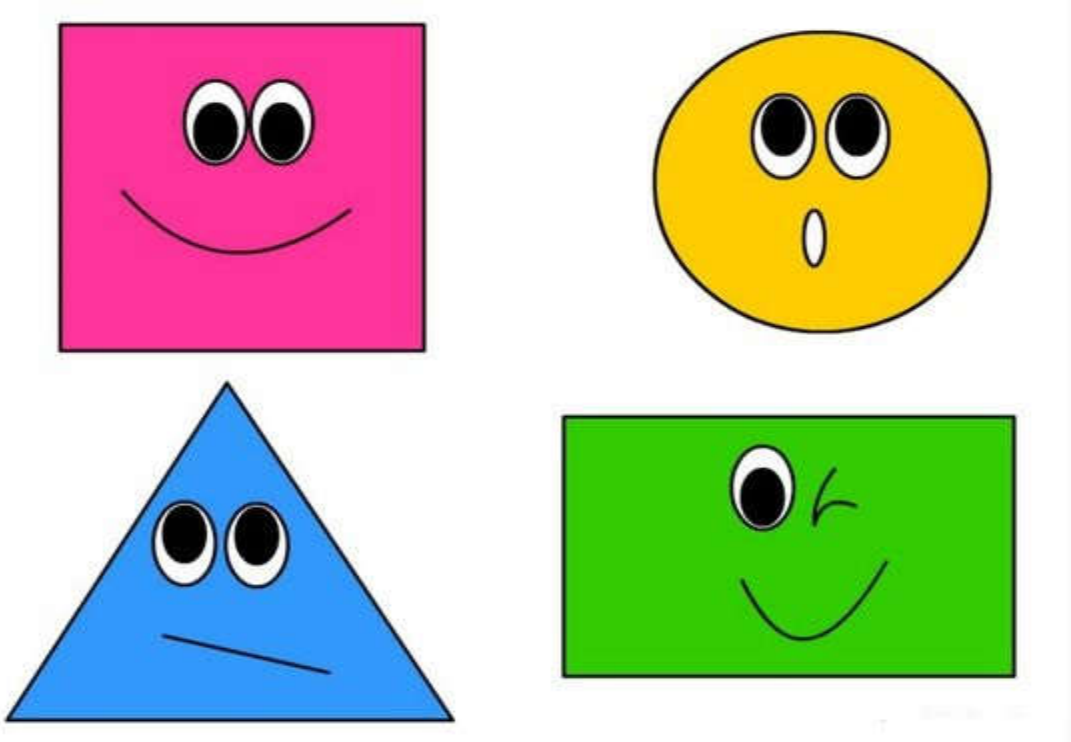
- رقم الحصة: الثالثة عشر.

-**نشاط رقم 37:** الأشكال الهندسية.

- **الهدف:** أن يصبح التلميذ قادرا على زيادة تركيز الاستيعاب والتمييز البصري والسمعي لشكل الهندسي، وإعادة ترتيبه وفق رقم معين.

- **الإجراءات:** يقوم الأستاذ بتقديم مجموعة متنوعة من الأشكال الهندسية لتلاميذ (مربع، مستطيل، مثلث، الدائرة، المثلث...)، ثم نضع أمام كل شكل هندسي رقم معين مثلا: المربع رقم 1، المستطيل رقم 2، ...وهكذا، وعلى التلميذ على أن يقوم بالتركيز جيدا على كل الأشكال والأرقام معا، ثم يطلب من التلميذ أن يغلق عينيه أو أن يخرج من الفصل، ثم يقوم الأستاذ بعدها بخلط الأشكال الهندسية والأرقام ويذكر رقم واحد فقط، والمطلوب من التلميذ التعرف على الشكل الهندسي الذي أمام الرقم ورسمه في الهواء.

- **الزمن المستغرق:** 10 دقائق.



-**نشاط رقم 38:** أصوات الحيوانات.

- **الهدف:** أن يصبح التلميذ قادرا على زيادة تركيز الاستيعاب والتمييز البصري والسمعي لصوت حيوان من بين مجموعة الحيوانات المختلفة.

- **الإجراءات:** يقوم الأستاذ بتقديم مجموعة صور لحيوانات مختلفة لتلاميذ مع إسماعهم أصوات هذه الحيوانات كل حيوان على حدة من خلال الحاسوب أو التطبيقات المخصصة لذلك، ويترك لهم المجال لتعرف على الحيوان وصوته وخصائصه، المطلوب من التلميذ أن يقوم بالتركيز عندما يقوم الأستاذ بإعادة إسماعه صوت واحد فقط من أصوات الحيوانات، ويطلب منه التعرف على الصوت ورفع الصورة المناسبة لكل صوت.

- **الزمن المستغرق:** 10 دقائق.

-**نشاط رقم 33:** الآلات الموسيقية.

- **الهدف:** أن يصبح التلميذ قادرا على زيادة تركيز الاستيعاب والتمييز البصري والسمعي لصوت آلة موسيقية من بين مجموعة الآلات الموسيقية.

- **الإجراءات:** يقوم الأستاذ بتقديم مجموعة صور لآلات موسيقية مختلفة لتلاميذ مع إسماعهم أصوات هذه الآلات كل آلة على حدة من خلال الحاسوب أو التطبيقات المخصصة لذلك، ويترك لهم المجال لتعرف على الآلة وصوتها وخصائصها، وعلى التلميذ أن يقوم بالتركيز جيدا على كل الآلات الموسيقية وأصواتها، ثم يطلب منه أن يغلق عينيه وأن يقوم بالتركيز عندما يقوم الأستاذ بإسماعه صوت واحد فقط من أصوات الآلات الموسيقية، ثم يطلب منه فتح عينيه والتعرف على الصوت ورفع صورة الآلة التي أحدثت صوتا.

- **الزمن المستغرق:** 10 دقائق.

المحور الثالث: صعوبات الذاكرة اللمسية

- رقم الحصة: الرابعة عشر.

-**نشاط رقم 40:** أشكال الحيوانات.

- **الهدف:** أن يصبح التلميذ قادرا على زيادة تركيز الاستيعاب اللمسي لأشكال الحيوانات وإعادة ترتيبها وفق الترتيب.

- **الإجراءات:** يقوم الأستاذ بتقديم بالترتيب مجموعة متنوعة من الحيوانات المجسمة لتلاميذ (أسد، حمار، كلب، بقرة....)، ويترك لهم المجال لتلمس مجسمات الحيوانات واستكشافهم لها بالترتيب، ثم يطلب من التلميذ أن يغمض عينيه وأن يمد يده ويلمس الحيوانات واحدة تلو الأخرى ويتذكرها ويرتبها وفقا لترتيب، وكلما كان الملمس والترتيب صحيح صفق له زملائه.

- **الزمن المستغرق:** 10 دقائق.

-**نشاط رقم 41:** أشكال الأرقام.

- **الهدف:** أن يصبح التلميذ قادرا على زيادة تركيز الاستيعاب اللمسي لأشكال الأرقام وإعادة ترتيبها وفق الترتيب.

- **الإجراءات:** يقوم الأستاذ بتقديم بالترتيب مجموعة متنوعة من الأرقام المجسمة من 1 إلى 20، ثم يترك لهم المجال لتلمس الأرقام واستكشافهم لها بالترتيب، ثم يطلب من التلميذ أن يغمض عينيه وأن يمد يده ويلمس الأرقام واحد تلو الأخر ويتذكرها ويرتبها وفقا لترتيب، وكلما كان الملمس والترتيب صحيح صفق له زملائه.

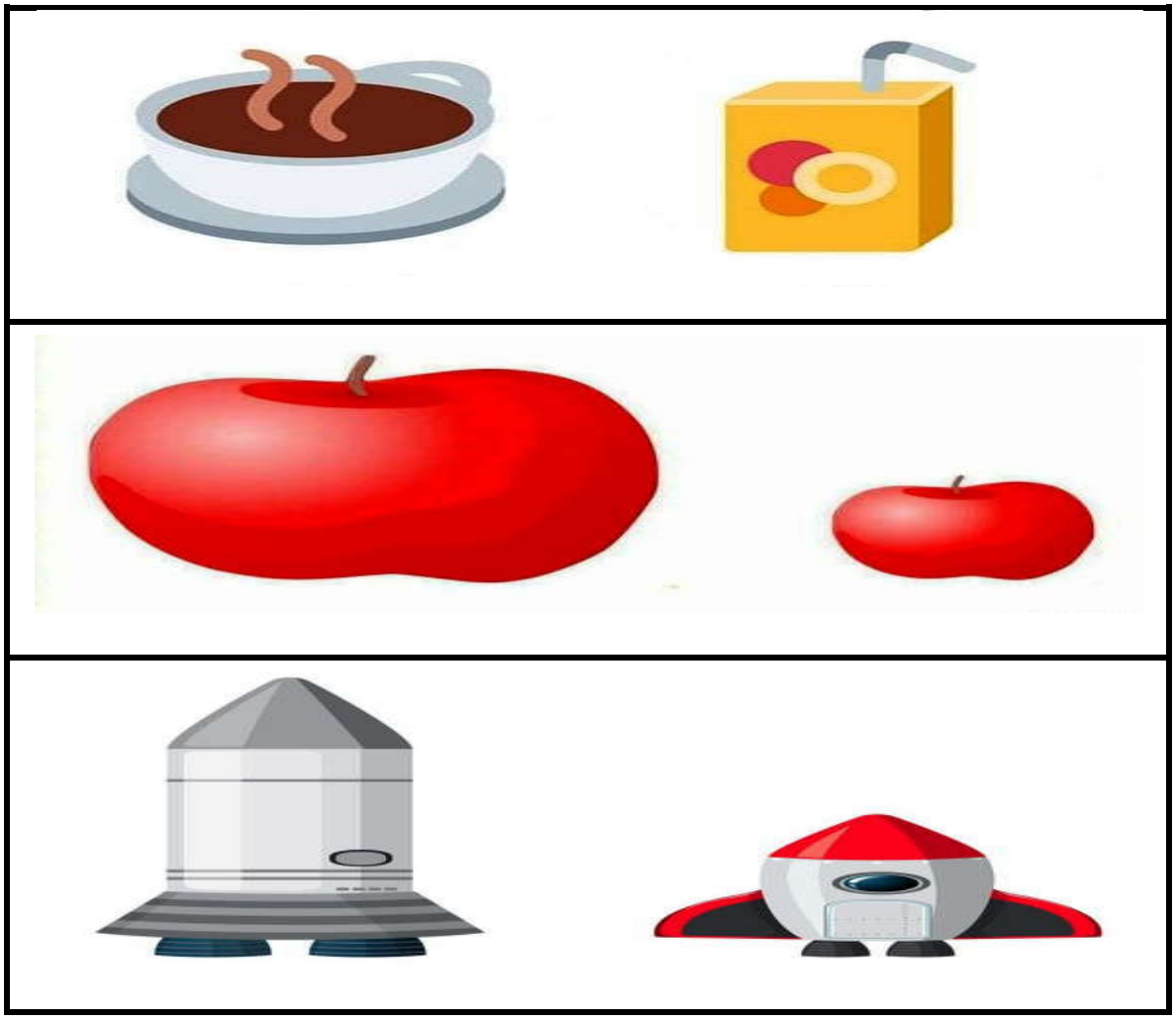
- **الزمن المستغرق:** 10 دقائق.

-**نشاط رقم 42:** تمييز نوع الأشياء.

- **الهدف:** أن يصبح التلميذ قادرا على زيادة تركيز الاستيعاب والتمييز المسي للأشكال وفق الحجم والطول ونوع المادة، وإعادة ترتيبها وفق الترتيب.

- **الإجراءات:** يقوم الأستاذ بتقديم مجموعة متنوعة من الأشياء للتلاميذ وفقا للملمس والحجم (قصير وطويل، خشن وناعم، بارد وساخن، صلب ولين....)، ويترك لهم المجال لتلمسها واستكشافها بالترتيب وتحديد الفروق بينهما من حيث الملمس، والمطلوب من التلميذ أن يغمض عينيه، وأن يمد يده ويلمس الأشياء واحدة تلو الأخرى ويتذكرها ويرتبها وفقا لترتيب، وكلما كان الملمس والترتيب صحيح صفق له زملائه.

- **الزمن المستغرق:** 10 دقائق.



الملحق رقم (07): دفتر التواصل

دفتـــــر التواصـــل

إعـداد الطالب: ورخ زكـــريا

تحت إشـراف: د. مـزردي حنـان

تقديم

في إطار برنامج تدريبي مقترح قائم على التدخل المبكر لعلاج صعوبات التعلم النمائية (صعوبات الانتباه، صعوبات الذاكرة) لتلاميذ الطور الأول من المرحلة الابتدائية، تم إعداد هذا الدفتر كوسيلة لمتابعة تقدم التلميذ في البرنامج التدريبي، حيث يسمح لنا هذا الدفتر بجمع جميع الملاحظات المهمة حول أداء التلميذ من أولياء الأمور، كما يعتبر وسيلة للتواصل بين القائمين على البرنامج التدريبي وأولياء الأمور.

يحتوي هذا الدفتر على مجموعة من الواجبات المنزلية التي تهدف إلى تحسين وتنمية المهارات المستهدفة في البرنامج (الإنتباه، الذاكرة)، حيث يطلب من التلميذ إنجاز النشاط في مدة لا تتجاوز عشرة (10) دقائق.

لا تترددوا في كتابة أي ملاحظة أو استفسار.

شكرا على تعاونكم

- إسم ولقب الأم: .....
- إسم ولقب التلميذ: .....
- العمر: .....
- تاريخ الدخول في البرنامج: .....

النشاط المنزلي الأول:

تدرب التلميذ خلال الحصة الأولى على تركيز الانتباه للمثيرات البصرية من خلال مجموعة من النشاطات، تتضمن مجموعة من الصور والبطاقات والمتاهات، لهذا نطلب منك إنجاز هذا النشاط مع إبنك وهو عبارة عن إكتشاف الاختلافات في الصورتين. لاحظي إبنك جيدا إثناء إعداد النشاط وشجعيه ونبهيه على تركيز إنتباهه البصري على التفاصيل والاختلافات الموجودة في الصورتين.

- ملاحظات حول أداء التلميذ للنشاط المنزلي الأول:

.....

.....

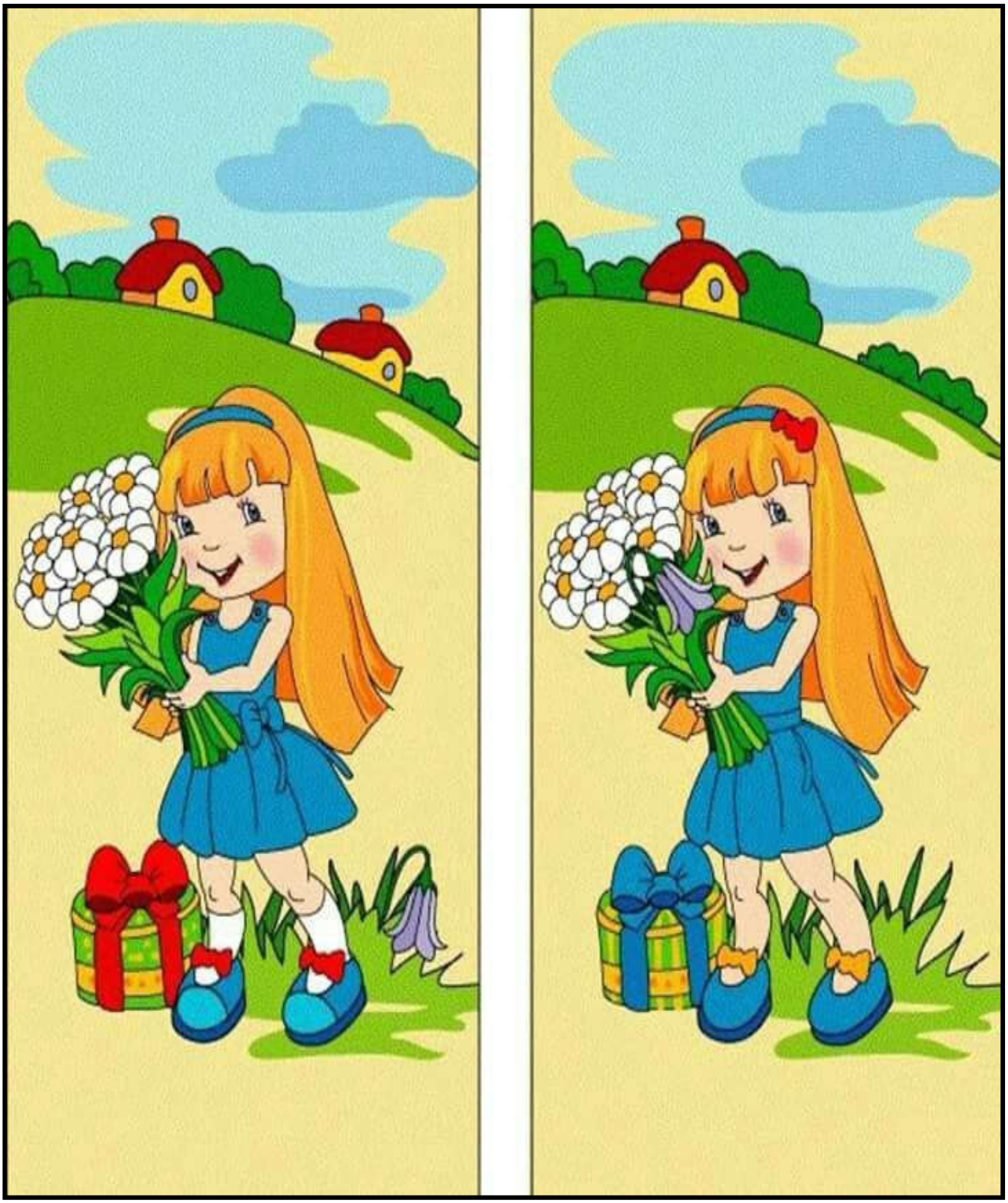
.....

.....

.....

.....

.....



النشاط المنزلي الثاني:

تدرب التلميذ خلال الحصة الثانية على تركيز الانتباه للمثيرات البصرية من خلال مجموعة من النشاطات، تتضمن مجموعة من الصور والبطاقات والمتاهات، لهذا نطلب منك إنجاز هذا النشاط مع إبنك وهو عبارة عن مساعدة النحلة في تتبع المسار الصحيح في المتاهة من بين المسارات الثلاثة (الرقم 1 اللون الأزرق، الرقم 2 اللون الأحمر، رقم 3 اللون البرتقالي) من بداية الدخول إلى غاية الخروج، للوصول إلى الأزهار.لاحظي إبنك جيدا إثناء إعداد النشاط وشجعيه ونبهيه على تركيز إنتباهه البصري على التفاصيل والاختلافات الموجودة في المسارات.

- ملاحظات حول أداء التلميذ للنشاط المنزلي الثاني:

.....

.....

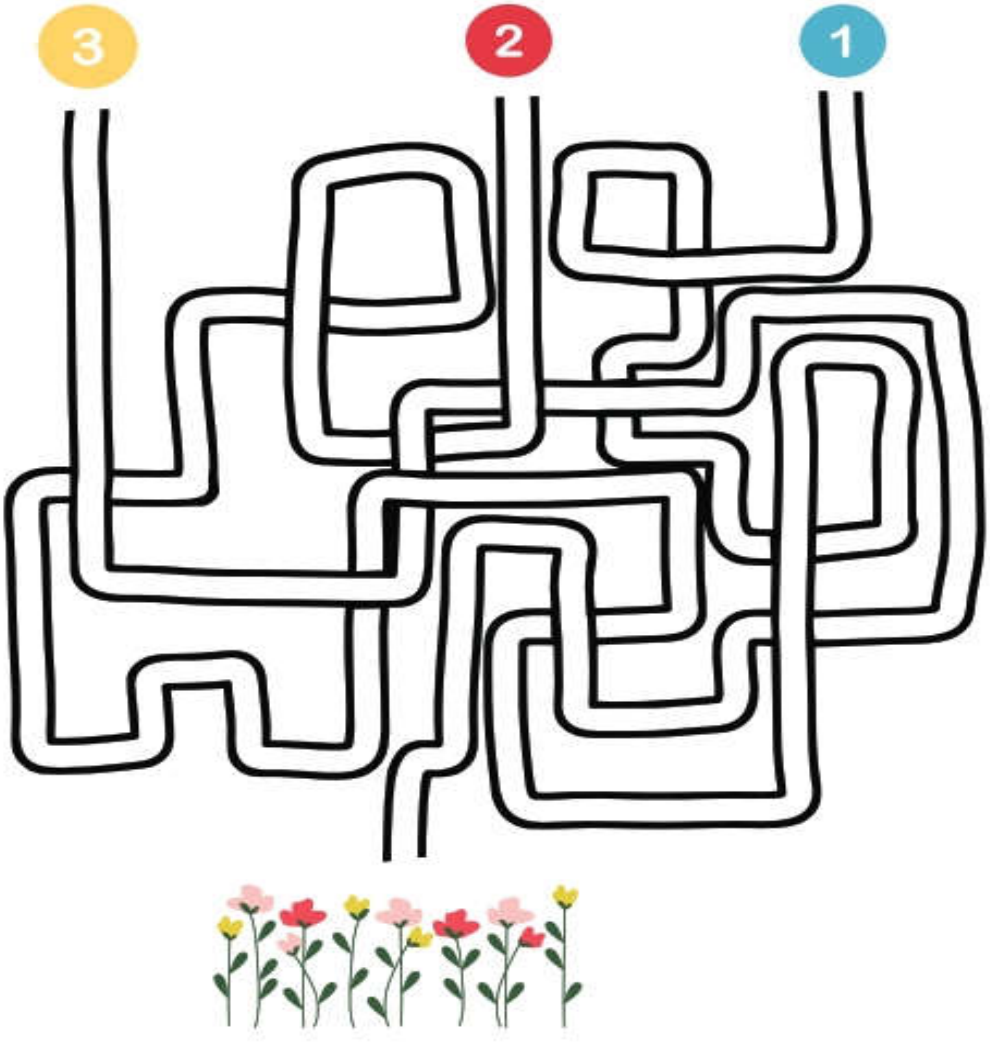
.....

.....

.....

.....

.....


3
2
1

النشاط المنزلي الثالث:

تدرب التلميذ خلال الحصة الرابعة على تركيز الانتباه للمثيرات السمعية من خلال مجموعة من النشاطات، تتضمن مجموعة من الصور والبطاقات، لهذا نطلب منك إنجاز هذا النشاط مع إبنك وهو عبارة عن إسماع الطفل صوت معين لطائر من مجموعة الطيور المختلفة عن طريق الحاسوب أو التطبيقات الموجودة في الهاتف، ثم أطلبي منه معرفة مصدر الصوت من مجموعة الطيور التي في الصورة. لاحظي إبنك جيدا إثناء إعداد النشاط وشجعيه ونبهيه على تركيز إنتباهه السمعي على التفاصيل والاختلافات الموجودة في الصوت والصورة.

- ملاحظات حول أداء التلميذ للنشاط المنزلي الثالث:

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

النشاط المنزلي الرابع:

تدرب التلميذ خلال الحصة السادسة على تركيز الانتباه للمثيرات السمعية من خلال مجموعة من النشاطات، تتضمن مجموعة من الصور والبطاقات والمتاهات، لهذا نطلب منك إنجاز هذا النشاط مع إبنك وهو عبارة عن إسماع طفلك صوت كلمة تبدأ بحرف "**ق**"، ثم تطلبين منه تحديد الكلمات التي تبدأ بحرف "**ق**" من خلال السمع الموجودة في الجدول. لاحظي إبنك جيدا إثناء إعداد النشاط وشجعيه ونبهيه على تركيز إنتباهه السمعي على الكلمات التي تبدأ بحرف "**ق**" الموجودة في الجدول.

- ملاحظات حول أداء التلميذ للنشاط المنزلي الرابع:

.....

.....

.....

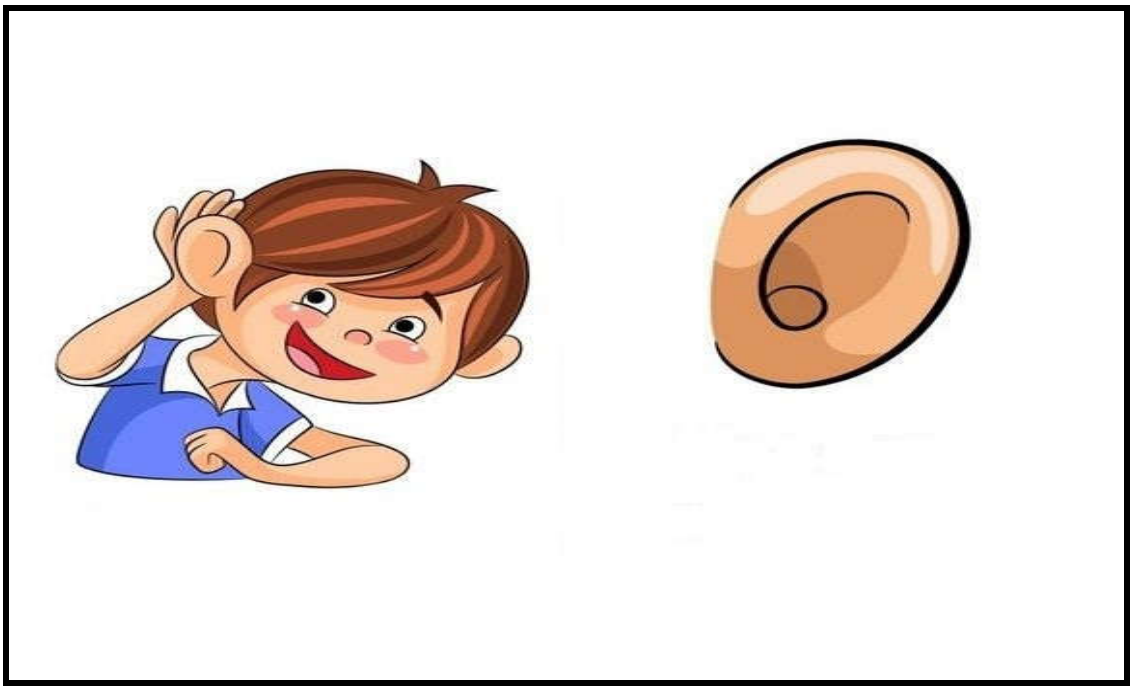
.....

.....

.....

.....

قلم	سيارة	أرنب	قرد
منزل	قطار	طائرة	أسد
كراس	هاتف	قارب	العاب
مدرسة	قطة	حذاء	قصة
قمر	نظارة	قصير	معلم



النشاط المنزلي الخامس:

تدرب التلميذ خلال الحصة الخامسة على تركيز الانتباه للمثيرات البصرية –السمعية من خلال مجموعة من النشاطات، تتضمن مجموعة من الصور والبطاقات، لهذا نطلب منك إنجاز هذا النشاط مع إبنك وهو عبارة عن صورة لمجموعة من الأرقام من واحد إلى عشرين، اسمعي طفلك رقم معين من مجموعة الأرقام، ثم أطلبي منه معرفة الرقم من خلال السمع ووضع دائرة علية.لاحظي إبنك جيدا إثناء إعداد النشاط وشجعيه ونبهيه على تركيز إنتباهه السمعي والبصري على الصوت والصورة.

– ملاحظات حول أداء التلميذ للنشاط المنزلي الخامس:

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

1
2
3
4
5
6
7
8
9
10
11
12
13
14
15
16
17
18
19
20

النشاط المنزلي السادس:

تدرب التلميذ خلال الحصة السادسة على تركيز الانتباه للمثيرات اللمسية من خلال مجموعة من النشاطات، تتضمن مجموعة من الصور والبطاقات والمتاهات، لهذا نطلب منك إنجاز هذا النشاط مع إبنك وهو عبارة عن لعبة الاستغمارية، حيث تضعين أمامه مجموعة من الملموسات المتنوعة مثل : حرير ناعم، ليفة خشنة، إسفنجة لينة، قطعت خشب صلبة....وهكذا، ثم تطلبين منه أن يغمض عينية ثم يمد يده ويلمس الأشياء واحدا تلو الآخر ويذكر ملمس كل نوع من الأشياء التي أمامه دون أن يفتح عينيه.لاحظي إبنك إثناء إعداد النشاط شجعيه ونبهيه على تركيز إنتباهه على المثيرات اللمسية والتفاصيل والاختلافات الموجودة فيها.

- ملاحظات حول أداء التلميذ للنشاط المنزلي السادس:

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

اللمس

النشاط المنزلي السابع:

تدرب التلميذ خلال الحصة السابعة على تركيز الانتباه للمثيرات المختلفة من خلال مجموعة من النشاطات، تتضمن مجموعة من الصور والبطاقات والمجسمات، لهذا نطلب منك إنجاز هذا النشاط مع إبنك وهو عبارة عن تقديم مجموعة متنوعة من الخضر والفواكه الطبيعية (خيار، تفاح، موز، فلفل، برتقال، ليمون، عنب، طماطم....)، وتتركين له المجال لاستكشافها ومعرفة إسمها وصفات كل واحدة منها، ثم تضعين أمامه مجموعة الخضر والفواكه، وتقومين بتسمية واحدة من الخضر أو الفواكه، والمطلوب منه أن يمسكها بيده ويصنفها إما خضر أو فواكه.لاحظي إبنك جيدا إثناء إعداد النشاط شجعيه ونبهيه على تركيز إنتباهه على جميع المثيرات والتفاصيل والاختلافات الموجودة فيها.

- ملاحظات حول أداء التلميذ للنشاط المنزلي السابع:

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

النشاط المنزلي الثامن:

تدرب التلميذ خلال الحصة الثامنة على زيادة حدة ومدة تركيز من خلال مجموعة من النشاطات، تتضمن مجموعة من الصور والبطاقات والمتاهات، لهذا نطلب منك إنجاز هذا النشاط مع إبنك وهو عبارة عن مجموعة من الصور المختلفة لوسائل النقل، ثم تطلبين منه أن يقوم بالتعرف على وسائل النقل المختلفة من خلال تصنيفها إلى وسائل نقل (برية، جوية، بحرية). لاحظي إبنك إثناء إعداد النشاط شجعيه ونبهيه على تركيز إنتباهه على التفاصيل والاختلافات الموجودة في وسائل النقل.

- ملاحظات حول أداء التلميذ للنشاط المنزلي الثامن:

.....

.....

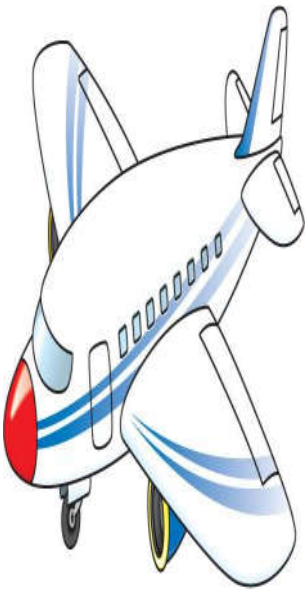
.....

.....

.....

.....

.....

		TAXI	

النشاط المنزلي التاسع:

تدرب التلميذ خلال الحصة التاسعة على تركيز الذاكرة البصرية من خلال مجموعة من النشاطات، تتضمن مجموعة من الصور والبطاقات والمجسمات، لهذا نطلب منك إنجاز هذا النشاط مع إبنك وهو عبارة عن لعبة الأدوات المنزلية، حيث تعتمد على وضع بعض الأدوات المنزلية في صينية، ثم تطلبين من طفلك أن يقوم بالتركيز على الصينية لمدة معينة من الزمن وأن يقوم بسرد الأدوات الموجودة فوق الصينية، وبعدها تقومين بإخفاء بعض الأدوات وتطلبين منه أن يتذكر الأشياء التي إختفت من الصينية.لاحظي إبنك إثناء إعداد النشاط شجعيه ونبهيه على التركيز على التفاصيل عند استذكار الأدوات المنزلية.

- ملاحظات حول أداء التلميذ للنشاط المنزلي التاسع:

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

النشاط المنزلي العاشر:

تدرب التلميذ خلال الحصة العاشرة على تركيز الذاكرة البصرية من خلال مجموعة من النشاطات، تتضمن مجموعة من الصور والبطاقات والمجسمات، لهذا نطلب منك إنجاز هذا النشاط مع إبنك وهو عبارة عن صورة في وسط المدينة تتضمن العديد من الأشياء والأماكن، ثم تطلبين من طفلك أن يقوم بالتركيز على تفاصيلها والتعرف عليها وعلى خصائصها لمدة معينة من الزمن، وبعدها تقومين بإخفاء الصورة عليه وتطلبين منه أن يتذكر أكبر قدر ممكن من تفاصيل الصورة والقيام بكتابة الأشياء والأماكن التي تذكرها من الصورة على ورقة بيضاء.لاحظي إبنك إثناء إعداد النشاط شجعيه ونبهيه على التركيز على التفاصيل الموجودة في الصورة.

- ملاحظات حول أداء التلميذ للنشاط المنزلي العاشر:

.....

.....

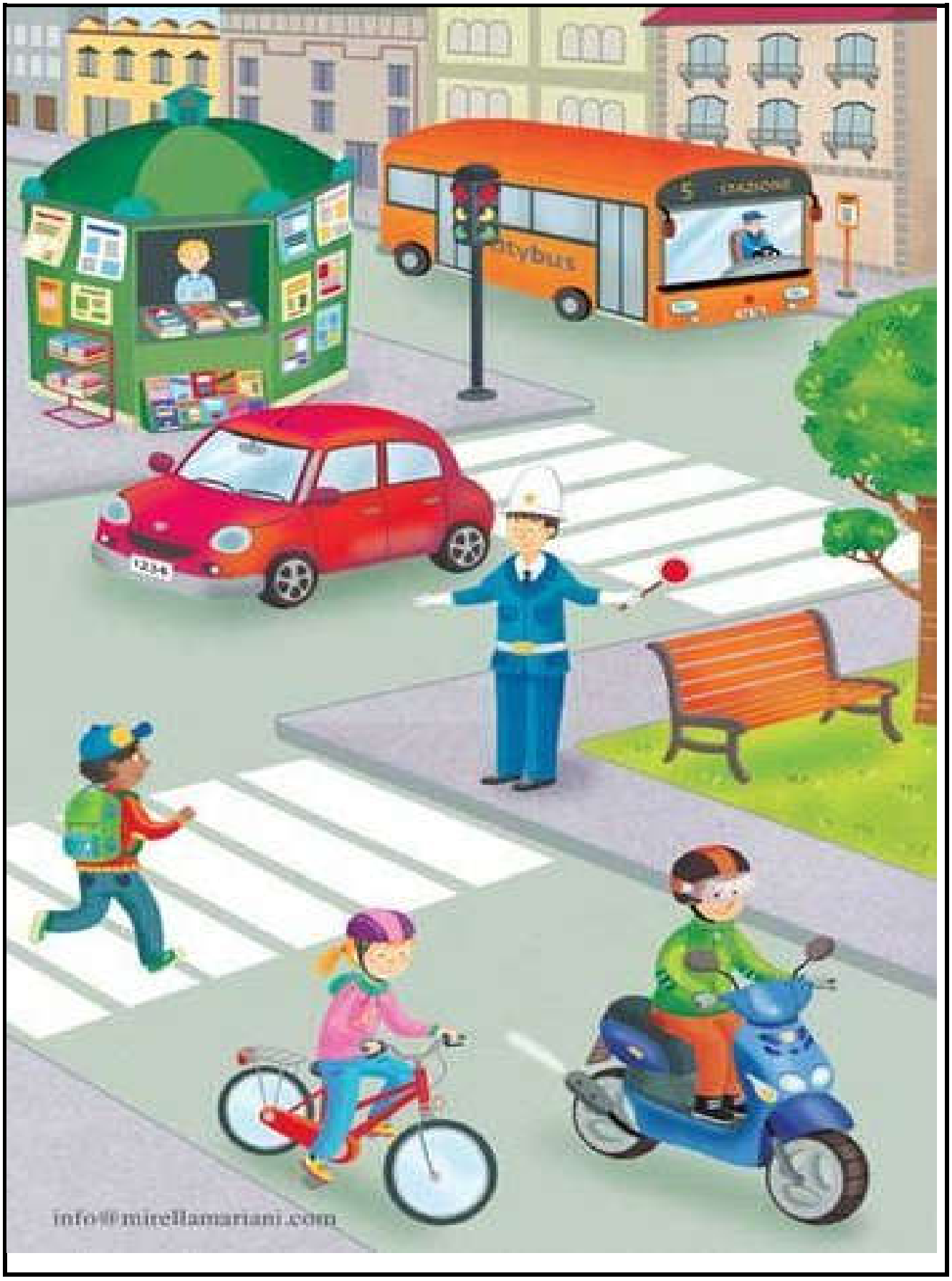
.....

.....

.....

.....

.....


info@mirellamariani.com

النشاط المنزلي الحادي عشر:

تدرب التلميذ خلال الحصة الحادي عشر على تركيز الذاكرة السمعية من خلال مجموعة من النشاطات، تتضمن مجموعة من الصور والبطاقات والمجسمات، لهذا نطلب منك إنجاز هذا النشاط مع إبنك وهو عبارة عن تقديم مجموعتين متنوعتين من الخضر والفواكه الطبيعية، المجموعة الأولى تضم الخضر والمجموعة الثانية تضم الفواكه، وتتركين له المجال لفترة زمنية محددة لاستكشافها ومعرفة إسمها وصفات كل واحدة منها والاختلافات الموجودة في المجموعتين، ثم تقومين بخلط المجموعتين من الخضر والفواكه مع إضافة خضر أو فواكه أخرى إذا أمكن، وبعدها تقومين بتسمية واحدة من الخضرة أو الفاكهة، والمطلوب منه أن يتعرف عليها وإلى أي مجموعة تنتمي إليها.لاحظي إبنك إثناء إعداد النشاط شجعيه ونبهيه على التركيز على التفاصيل والاختلافات الموجودة في المجموعتين.

- ملاحظات حول أداء التلميذ للنشاط المنزلي الحادي عشر:

.....

.....

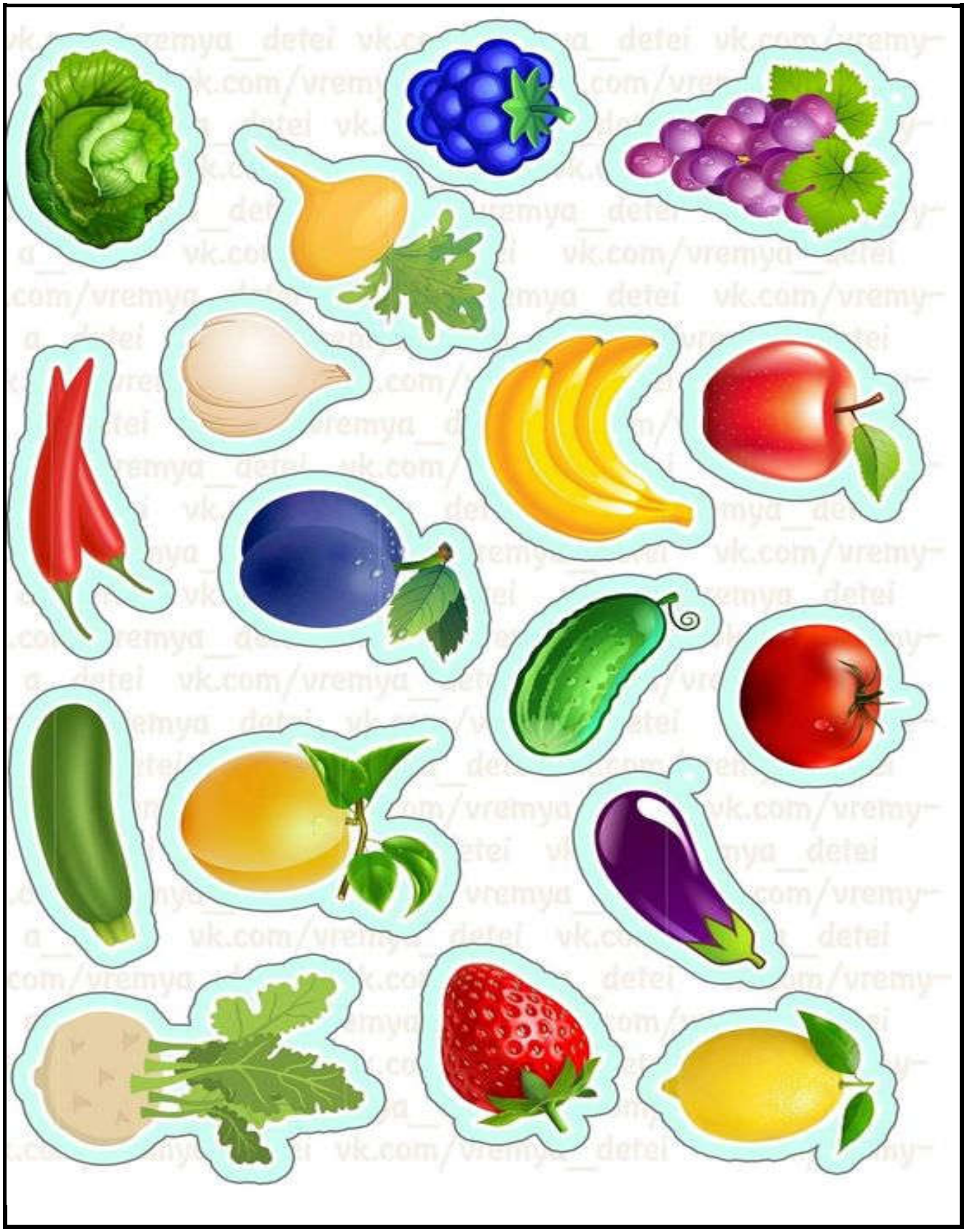
.....

.....

.....

.....

.....



النشاط المنزلي الثاني عشر:

تدرب التلميذ خلال الحصة الثانية عشرة على تركيز الذاكرة السمعية من خلال مجموعة من النشاطات، تتضمن مجموعة من الصور والبطاقات والمجسمات، لهذا نطلب منك إنجاز هذا النشاط مع إبنك وهو عبارة عن تقديم مجموعة من الحروف الأبجدية المجسمة أمامه، ثم تكتبين على لوحة جملة يحفظها طفلك، وتتركين له المجال لفترة زمنية محددة لتعرف عليها والتركيز على مكوناتها وتفاصيلها، ثم تقومين بحذف كلمة من الجملة. المطلوب من الطفل تشكيل الكلمة الناقصة بالحروف المجسمة وهكذا إلى غاية تشكيل الجملة كاملة. لاحظي إبنك إثناء إعداد النشاط شجعيه ونبهيه على التركيز على التفاصيل والاختلافات الموجودة في الكلمات والحروف.

- ملاحظات حول أداء التلميذ للنشاط المنزلي الثاني عشر:

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

كِتَاب
ك ت ا ب
سَمَكَة
س م ك ة
مِفَك
م ف ك
كِتَاب
ك ت ا ب
سَمَكَة
س م ك ة
مِفَك
م ف ك
Teach Quran Play

النشاط المنزلي الثالث عشر:

تدرب التلميذ خلال الحصة الثالثة عشرة على تركيز الذاكرة البصرية –السمعية من خلال مجموعة من النشاطات، تتضمن مجموعة من الصور والبطاقات والمجسمات، لهذا نطلب منك إنجاز هذا النشاط مع إبنك وهو عبارة عن تقديم مجموعة متنوعة من الأدوات المدرسية (قلم رصاص، أقلام تلوين، ممحاة، كراس،...)، ثم تضعين أمام كل أداة مدرسية لون معين مثلا : قم الرصاص اللون الأزرق، أقلام التلوين اللون الأحمر، ممحاة اللون الأخضر...وهكذا، وتتركين له المجال لفترة زمنية محددة لاستكشافها ومعرفتها وتفاصليها، ثم تقومين بخلط مجموعة الأدوات المدرسية والألوان معا، وبعدها تقومين بتسمية لون من الألوان، والمطلوب منه أن يتعرف على الأداة المدرسية التي أمام اللون ويرفعها إلى السماء.لاحظي إبنك إثناء إعداد النشاط شجعيه ونبهيه على التركيز على التفاصيل والاختلافات الموجودة.

– ملاحظات حول أداء التلميذ للنشاط المنزلي الثالث عشر:

.....

.....

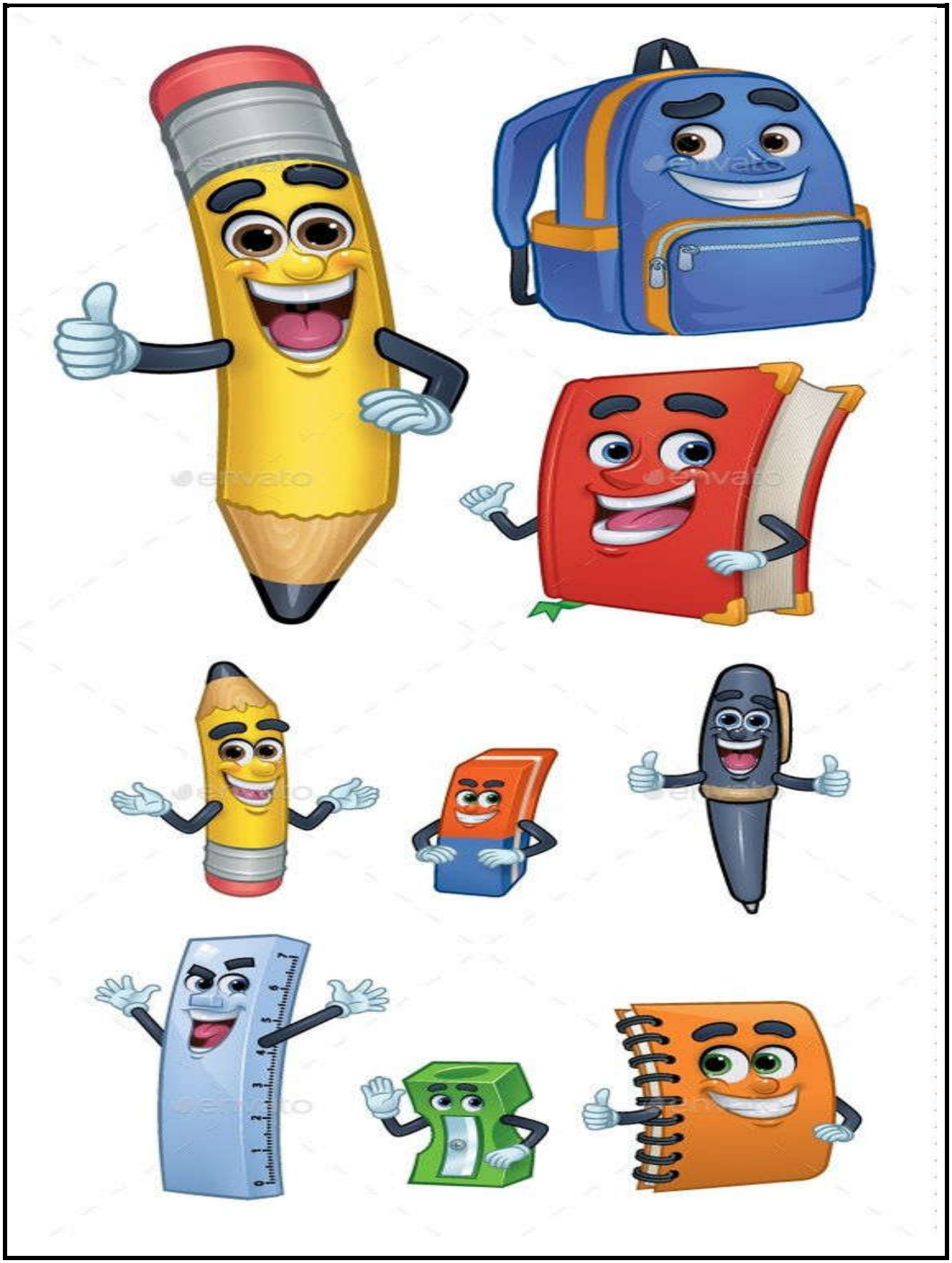
.....

.....

.....

.....

.....



النشاط المنزلي الرابع عشر:

تدرب التلميذ خلال الحصة الرابعة عشرة على تركيز الذاكرة اللمسية من خلال مجموعة من النشاطات، تتضمن مجموعة من الصور والبطاقات والمجسمات، لهذا نطلب منك إنجاز هذا النشاط مع إبنك وهو عبارة عن تقديم مجموعات متنوعة من الملموسات المتعاكسة مثل : المجموعة رقم 1 تضم الأشياء الدائرية والبيضاوية، المجموعة رقم 2 تضم الأشياء القصيرة والطويلة...وهكذا، وتتركين له المجال لفترة زمنية محددة للمسها واستكشافها ومعرفة تفاصليها، ثم تقومين بخلط مجموعة الملموسات وتطلبين منه أن يغمض عينيه ثم يمد يده ويلمس الأشياء الواحدة تلو الأخرى ويذكر ملمس كل نوع ويرتبها وفقا لترتيب المجموعات.لاحظي إبنك إثناء إعداد النشاط شجعيه ونبهيه على التركيز على التفاصيل والاختلافات الموجودة أثناء لمس الأشياء.

- ملاحظات حول أداء التلميذ للنشاط المنزلي الرابع عشر:

.....

.....

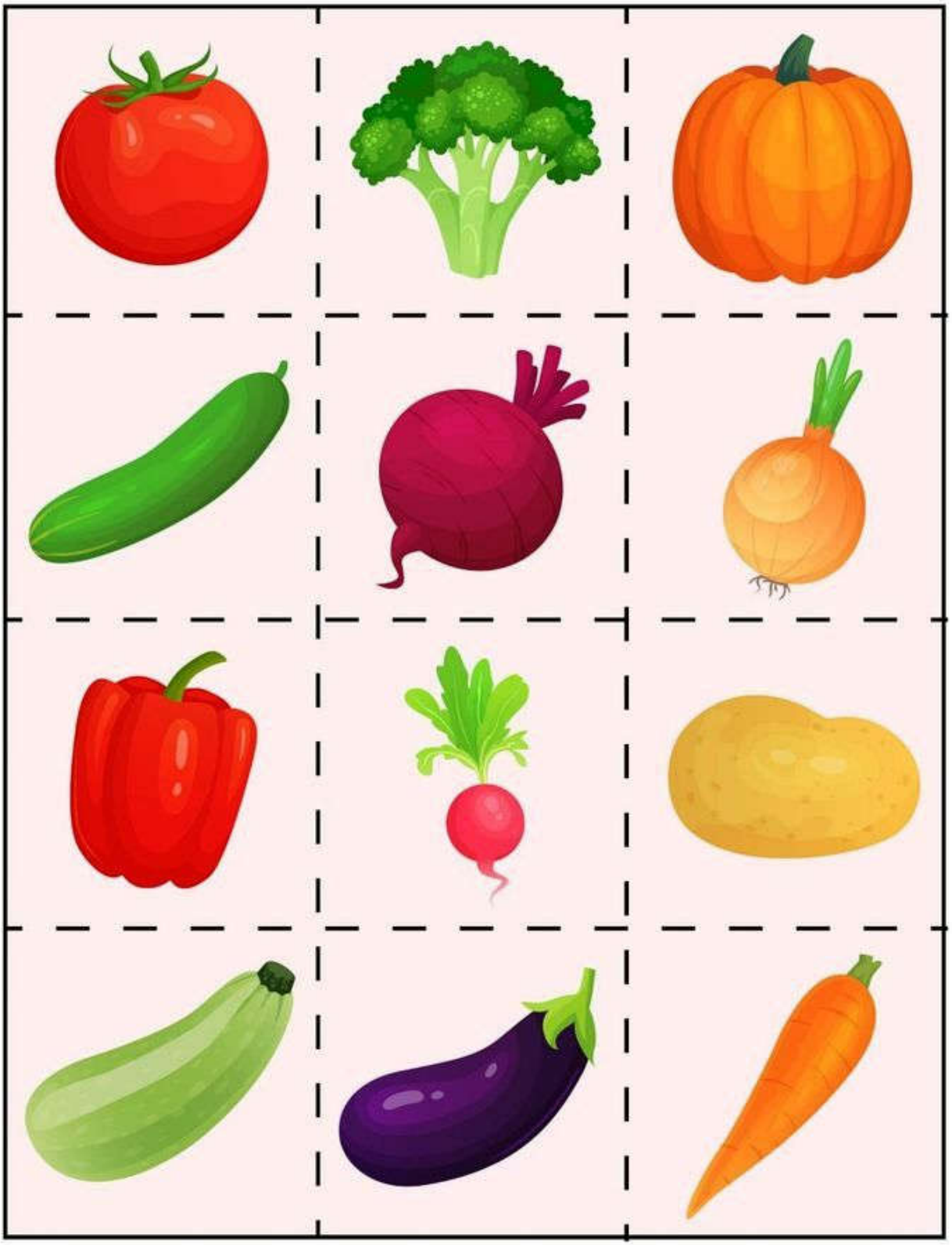
.....

.....

.....

.....

.....



الملحق رقم (08): نتائج الإختبارات القبلية والبعدية والتتبعية.

إسم التلميذ	الإختبار القبلي			الإختبار البعدي			الإختبار التتبعي		
	صعوبات الإنتباه	صعوبات الذاكرة	الدرجة الكلية	صعوبات الإنتباه	صعوبات الذاكرة	الدرجة الكلية	صعوبات الإنتباه	صعوبات الذاكرة	الدرجة الكلية
ضياء الدين	46	52	98	48	42	90	47	44	91
نهال	53	46	99	31	34	65	35	35	70
اريج	51	42	93	29	36	65	32	37	69
أكرم	56	40	96	40	33	73	41	32	73
طه	45	41	86	27	42	69	31	44	75
عمار	47	54	101	21	24	45	29	26	56
ربيع	58	43	101	47	35	82	47	34	81