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

إعداد
سارة محمد كمال الدين محمد
طالبة ماجستير في الأدب (قسم علم نفس)

إشراف
د/ رباب عبد المنعم سيف
مدرس علم النفس
 بكلية البنات - جامعة عين شمس

أ/د/ سناء محمد سليمان
أستاذ علم النفس التعليمي
 بكلية البنات - جامعة عين شمس
عنوان الدراسة: برنامج تدريبي لتنمية الانتباه كمدخل لتحسين الشعور بالسعادة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية ذوي صعوبات تعلم القراءة.

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

عينة الدراسة: تتألف عينة الدراسة من (110) تلاميذ من الذكور من ذوي صعوبات تعلم القراءة بالصف الرابع الابتدائي. من مدرسة خالد بن الوليد، باب الخديوية، مدينة العبور، محافظة القاهرة، وقد اتبعت البحثة المناهج التدريسية، حيث تم التصميم التربوي المكون من مجموعتي متكافئتين (تجريبية وضابطة)، تتكون كل مجموعتان من (5) تلاميذ.

وتتعلق من صحة فروع الدراسة استنتاجات البحث بالآدوات التالية:

- استمارة المستوى الاجتماعي والثقافي للأسرة (إعداد: علية أحمد حسن).
- مقياس انتباه الأطفال وتوافقهم (إعداد: أحمد الريحاني، حافظ محمد عجلان 2005).
- الاختبارات الفرعية الثلاثة "الحساب، إعادة الأرقام، الشفرة" من مقياس وكسر لذكاء الأطفال CAS (إعداد: لويس كامن ميلكة 1999).
- اختبار تشخيص العصر القرائي (إعداد: نصرة محمد عبد المجيد جليل 2016). 
- اختبار الأفرز العصبي السريع (إعداد: مصطفى محمد كامل 1989).
- استجابة السعادة للأطفال (إعداد: نهى علي عوض أحمد 2012).

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

نتائج الدراسة: أظهرت نتائج الدراسة فعالية البرنامج التدريبي المستخدم في رفع مستوى الانتباه لدى مجموعتي الدراسة التربويتين من تلاميذ المرحلة الابتدائية ذوي صعوبات تعلم القراءة، وتنمية مستوى الشعور بالسعادة.

كلمات مفتاحية: صعوبات تعلم القراءة، الانتباه، الشعور بالسعادة.
Abstract of the study

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

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

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

The researcher used the following tools:

1- The socio-cultural level of the family form (by: Aliaa Ahmed Hassan 1998).
2- Assessing student's behavior for sort cases of learning disabilities (By:Michael Best 1971- Mostafa Mohamed Kamel 2008).
3- Test of children attention with their adjustment (by: Abd AL-Raqieb Ahmed EL-Beairy and Afaf Mohamed Aglan 2005).
4- Coloured Progressive Matrices "CPM" (by: John Raven 1947- Abd El-fatah El-korashy 1987).
5- Three testes (Arithmetic & Digit Span & Coding) from Wechsler Intelligence Scale for Children (by: Louis Kamel Melieka 2007).
6- Cognitive Assessment System "CAS" (by: Naglieri & Das 1997 – Ayman El-Deeb Mohamed Shosha 2006).
7- Questionnaire of diagnosis learning disabilities in Arabic to the students of primary school (by: Ahmed Ahmed Awad 1998).
8- Test of dyslexia diagnosis (by: Nasra Mohamed Abd El- Meged Gelgel 2015).
9- Quick Neurological Screening Test (by: Mostafa Mohamed Kamel 1989).
11- Training program to develop attention for the students of primary school who suffer from reading learning disabilities to improve the feeling of happiness (by: the researcher).
العدد الثامن عشر لسنة ٢٠١٧

مجلة البحث العلمي في التربية

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

Key words: Reading learning disabilities- attention- happiness.

مقدمة الدراسة:

تعتبر القراءة عملية معقدة، حيث تتشكل في أدائها حواس ومهارات مختلفة، فالجهاز العصبي يقوم بروية الكلمات المكتوبة، ويقوم جهاز النطق بطق هذه الكلمات، ثم تتم عملية الفهم القرائي لاستيعاب معنى هذه الكلمات، ولا تتجلى أهمية القراءة لدى التمثيل على الجانب الأكاديمي والتعليمي فحسب، بل تنتمي لتشمل جميع أمور الحياة اليومية في حياة التعليم.

وتعرف صعوبات القراءة بأنها نقص مستوي القراءة عن المستوى المرتفع بالنسبة لعمر الطفل ومستوى الدراسي أيضًا وذكاؤه، وتبادل الاضطرابات واضحة مع النجاح الدراسي أو الأنشطة الاجتماعية اليومية التي تتعلق القراءة، وهو محدود لدى (75%) من الأطفال والمراهقين المسابعين بصعوبات التعلم (محمود عبد الرحمن حمود، ٩١٢)

أما عن نسبة انتشار صعوبات القراءة فقد معدل انتشار الاضطراب نمو القراءة في أطفال المدرسة الإبتدائية (١ : ١٢ سنة) بنسبة تراوح بين (٠ : ٨ %)، وتكبر النشأة بين أقارب الدرجة الأولى عن بين عامة الناس، وهو أكثر بين الذكور بين الإناث بنسبة (٣ : ٤) (المراجع السابق، ١٦٤)

وتتغاضى صعوبات التعلم إلى:

صعوبات تعلم نمائية: وهي ترجع إلى وجود اضطرابات وظيفية في الجهاز العصبي المركزي ومنها: الانتباه، والإدراك الحسي والبصري والسمعي، والذاكرة، والتفكير، والكلام، وتنطلق هذه الصعوبات بالعمليات العقلية والمهارية التي تحتاج إلى التمثيل في تحصيله الأكاديمي.

صعوبات تعلم إدراكية: وهي وثيقة الصلة بصعوبات التعلم النمائية، وتنطلق منها، وترتبط هذه الصعوبات بالمواضيع الدراسية الأساسية مثل: صعوبة القراءة، صعوبة الكتابة، صعوبة إجراء العمليات الحسابية، بالإضافة إلى صعوبة التهجئة. (احمد عبد الكريم حمزة، محمد أحمد حجاب، ٢٠٠٣)

وبعد مراجعة الأطر النظري وبعض الدراسات السابقة تم اختيار الانتباه كمتغير رئيسي في الدراسة الحالية، حيث أن الانتباه هو العامل الأساسي للعوامل الثانوية من إدراك وذاكرة، وفلا، فلا بالنسبة لاستيعاب جميع الفصول، ويبقى لها.

كما يذكر (تين عبد الفتاح حافظ، ٢٠٠٣) أن الانتباه هو العملية الأولى في استكشاف الخبرات التربوية حيث يساعد على تركز حواس الطفل فيما يقدم له أثناء الممارسة، ويجعله يتعلم في دلالاتها ومعانيها والروابط المنطقية والواقعية والإيمان بها، أي هو المدخل الأساسي من شرح المعلم.

ويؤدي صعوبات التعلم التي يعاني منها التمثيل إلى استثناء جزء كبير من جهده وطاقته العقلية والاجتماعية، الأمر الذي يشكل سوء التوافق الشهري والاجتماعي والاجتماعي، وهذا ما يجعله في كثير من الأحيان يتعثر بالإنجاز، وضعف الثقة بالنفس، وانخفاض تقديمه ذاته، ولهذا يكون أكثر ميلاً إلى الانصباب أو الأظهرا أو الانطباع أو العدوان، وهذا قد يؤدي إلى فقدان العديد من المشاعر الإيجابية كالشعور بالسعادة، التفاوت، الراحة عن الحياة، وغيرها.

وبناءً على ما سبق تحاول الدراسة الحالية تحصين مستوى الانتباه لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي من الذكور الذين يعانون من صعوبات القراءة، وذلك من خلال برنامج تدريبي.
(يتضمن بعض تحسين علاقاتهم بالآخرين، وارتفاع مستوى قدرتهم على أخذهم، وارتفاع مستوى تحقيقهم المستوي الأفضل من السعادة.

مشكلة الدراسة ولسناتها:

تتخلص مشكلة الدراسة الراهنة في محاولة الإجابة على الأسئلة التالية:
1. هل تحسن درجة الانتباه لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية من ذوي صعوبات تعلم القراءة بعد تعرضهم لبرنامج تربوي باستخدام الأنشطة الفنية وأنشطة الحاسب الآلي؟
2. هل تحسن درجة الشعور بالسعادة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية من ذوي صعوبات تعلم القراءة بعد تعرضهم لبرنامج تربوي باستخدام الأنشطة الفنية وأنشطة الحاسب الآلي؟

أهداف الدراسة:

تحاول الدراسة الراهنة تحقيق الأهداف التالية:

• اختيار مدى فعالية برنامج تربوي قائم على (الأنشطة الفنية والحاسب الآلي) مع تلاميذ المرحلة الابتدائية من ذوي صعوبات تعلم القراءة؛ وذلك لتحقيق تحسين مستوى الانتباه لديهم.
• اختيار مدى فعالية برنامج تربوي قائم على (الأنشطة الفنية والحاسب الآلي) مع تلاميذ المرحلة الابتدائية من ذوي صعوبات تعلم القراءة لرفع درجة الشعور بالسعادة لديهم.

أهمية الدراسة:

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

أولا: أهمية النظرية:

1. تستفيد هذه الدراسة أهميتها من أهمية اللغة التي تتشاركها، حيث تزداد نسبة انتشار صعوبات التعلم لدى تلاميذ المدارس بالمقارنة بحالات التأخر العقلي، والإعاقات الحسية الأخرى.
2. إقامة المزيد من الوضوء على استراتيجيات بعينها، حيث هناك زيادة في حدود إطلاع الباحث.

ثانيا: أهمية التطبيقية:

1. تعتبر الدراسة الحالية من الدراسات التي تحاول المساعدة في مديم العوامل للتلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة، من خلال تحسين عملية الانتباه، وبالتالي قد يؤدي إلى أتمام من السلوكي بشكل إيجابي، وارتفاع مستوى تعلم القراءة، وتحسين الشعور بالسعادة لديهم.
2. قد يفيد برامج التربوي التدريبي الأخصائيين النصفيين في استخدام أساليب واستراتيجيات ذوي صعوبات تعلم القراءة لمحاولة التخفيف من مشكلاتهم، وتحسين الشعور بالسعادة.

مفهومين ومصطلحات الدراسة:

:Reading Learning Disabilities

تعني أنها تتأثر ملحوظًا في نمو مهارة التعرف على الكلمة، وفهمها الذي لا يفسره وجود تخلف علمي أو عدم مناسبة الدراسة، ولا تزعم أن تكون مروءًا أو مرضي أو مرضي عن طريق الدراسة، وتشمل مع الإنجاز الدراسي أو مع الأنشطة الحياتية اليومية التي تتطلب مهارة القراءة،
وتظهر في صورة اختصاصات وتشوهات واستبدال الكلمات وبعده وتعلم في القراءة. (محمود عcourses: Elementary Education 180، 2010)

وتعرف البحث الأولى إيجابيًا من خلال الدرجة التي يحصل عليها التلميذ على استيبي تشخيص صعوبات التعلم في مادة اللغة العربية لدى ثلاثية المرحلة الإبتدائية من إعداد أحمد أحمد عواد، وأيضاً من خلال الدرجة التي يحصل عليها التلميذ على اختيار تشخيص العسر القرائي من إعداد نصرة محمد عبد المجيد جليل.

Attention

يعرف بأنه عملية عقلية ينتقلي الفرد فيها بعض المحترقات ويجاهم المحترقات الأخرى، ويشمل: تركيز النشاط المعرفي، بقاء الانتباه، توجيه الاستجابة، وتعبر عملية الانتباه عن العمليات المعرفية التي تتطلب الانتباه والتركيز على مثير معين، والنقدية بالتركيز المباشر على التفاعلات الجوهرية والمفاهيم التشتيت الفكري (ديد، 2009، 27).

وتعرف البحاثة إيجابيًا من خلال الدرجة التي يحصل عليها التلميذ على منظومة التقييم للعمليات المعرفية من إعداد نصرة محمد عبد المجيد جليل، وإعداد أحمد أحمد عواد، وأيضاً من خلال الدرجة التي يحصل عليها التلميذ على الاختبارات الفرعية الثلاثة (الحساب، وإعداد الأرقام، والشفرة) من مقياس وكسر لذكاء الأطفال من إعداد لويس كامل ملية.

Attention Disabilities

هى ضعف القدرة على التركز، والقابلية العالية للتشتيت، وضعف المتابعة، وصعوبة نقل الانتباه من مثير إلى مثير أخر. أو من مهمة إلى مهمة أخرى (شمسان عبد الوهاب يونس، 2010، 180).

ومع ذلك، وترفع البحاثة إيجابيًا من خلال الدرجة التي يحصل عليها التلميذ على مقياس انتباه الأطفال وتوفيقهم من إعداد عبد الرؤف أحمد البجيرو وعفان محمد عواد.

Feeling of Happiness

يعرف أرجاع السعادة من الناحية الإبداعية بأنها الشعور باعتدال المزاج، ومن الناحية المعرفية هي الشعور بالرضا والابتسامة وطمأنينة النفس وتحقيق الذات والشعور بالبهجة واللذة والاستمتاع (آرجل، 1993).

ومع ذلك، وترفع البحاثة إيجابيًا من خلال الدرجة التي يحصل عليها التلميذ على استغلال السعادة للأطفال من إعداد نهى علي عوض.

الإطار النظري للدراسة:

صعوبات تعلم القراءة:

يعتبرها (سامي عبد القوي علي، 2011، 223) بأنها صعوبة من صعوبات التعلم تتميز بمشكلات في اللغوية الاستنباطية والتعبيرية للغة، أو اللغة المكتوبة أو المفروزة، وهي لا ترجع إلى صعوبات حسبية (سمية أو منشقة) كما لا ترجع إلى اضطلاع الذكاء، كما أن المشكلة ليست مشكلة بلورية أو نفسية أو اجتماعية، وإنما مشكلة في عملية تشغيل اللغة، أي صعوبة ترجمة اللغة إلى أفكار كما في الاستماع أو القراءة، أو صعوبة ترجمة الأفكار إلى لغة كما في الكتابة أو التحدث.

الآثار الناجمة عن صعوبات القراءة:

- الآثار النفسية:

ً أشارت ليرنر (Lerner، 2000، 39) إلى أن الطلبة ذوي صعوبات التعلم لديهم انطباع شملي عن الذات، لهم مشاكل بعدم الأمان، ويتبنون نظرة سلبية عند أنفسهم، لتدني مستوى التحسين لديهم، وفشلهم الأكاديمي، وإخفاقهم في تكوين علاقات اجتماعية، وشعورهم بالفشل.
والإحجام يؤدي إلى انخفاض مستوى تقدير الذات لديهم، ومن جهة أخرى يعاني الطلبة ذوي صعوبات التعلم من عدم تقدير وتشجيع من قبل الآخرين، ويشعرون بالرفض، وهذا يؤثر عليهم.

- الأثر الاجتماعي:

لا شك أن تجارب الفشل التي يعاني منها الطفل المصاب في الحصول الأكاديمي لها ابعادات سلبية على شخصية الطفل، وعلى توازنه الاجتماعي، فهو يفقد صعوبات في تكوين العلاقات وللهامته مع أفراده في المدرسة والفصل الدراسي، فمن حيث مشاعر تقدير الذات، فإنه يكون دون مستوى أقرانه بسبب فشله في تحقيق النجاح والتحصيل علىدرجات التي يستحقها هؤلاء الأقران في تحسينهم الدراسي، مما يجعله يعاني من مشاعر التلقى والانفصال والاحتراب، وقصور قدراته، ومن هنا قد تأتي عزلته الاجتماعية.

- الانتهاء:

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

- صعوبات الانتهاء:

يعرفها (سلمان عبد الواحد يوسف، 2010) بأنها ضعف القدرة على التركيز والقابلية العامة للتنمية، ودعم المتابعة، وصعوبة نقل الانتهاء من مثير إلى مثير آخر، أو مهمة إلى مهمة أخرى، ويشير هذا الاضطراب بنسبة (40%) من إجمالي الأطفال الذين يعانون من اضطرابات في التعلم، حيث يصبح الأطفال غير قادرين على تركيز الانتهاء.

- المشاكل الناتجة عن اضطراب الانتهاء:

يذكر كل من (سيد علي محمد بدر، 1999) (72، 79) المشكلات الناتجة عن اضطراب الانتهاء تتمثل في: ضعف القدرة على الفهم، الاستجابة النابضة، كثرة النسيان، شروق الذهن، لديه قدرة ضعيفة على التفكير، الكتابة，则ينة، تجنب الموقف التعليمي.

- الانتهاء وصعوبات التعلم:

يشير (فخري مصطفى الزيات، 2008) إلى أن علاقات بين صعوبات التعلم النامية، وصعوبات التعلم الأكاديمية، وصعوبات التعلم الاجتماعية والنفسية، هي علاقات تعكس نمذجة سلبية تقوم على التأثير والتأثير، حيث تشكل صعوبات التعلم النامية (التي من بينها صعوبات الانتهاء) المحددات الرئيسية لصعوبات التعلم الأكاديمية، كما أن صعوبات التعلم الاجتماعية والنفسية هي إفرازات لأستمرار صعوبات التعلم النامية والأكاديمية دون تدخل سيولوجي.

- الشعر بالسعادة:

تم اختيار متغير السعادة حيث أن الغاية الأساسية لتعلم النفس الإيجابي هي مساعدة الفرد على أن يحترف الحياة الطبيعية التي يشعر فيها بالسعادة، فقد تجاهل علم النفس لسنوات طويلة المشاعر الإيجابية الشخصية، وظلت الانفتاحات السلبية مثل القلق، والاكتئاب، والضغوط النفسية، والقضايا الأكثر تناولاً واهتمامًا في بحوثه وممارساته، وذلك على حساب الجوانب الإيجابية في الشخصية كالتفاؤل، والأمل، والسعادة، الابتسامة، الريادة، والدور، فضلاً عن الجوانب الإنسانية الراقية مثل: عمق العمق، وشوق الحياة، وجودة الحياة، بالإضافة إلى الجوانب الإيجابية في علاقة الإنسان بأي الإنسان، وبالبينة التي يعيش فيها مثل: التكيف، والتوافق، وحل الصراعات، والدعم الاجتماعي، وغير ذلك.
كما تبين أيضًا من خلال العرض السابق أن الأطفال ذوي صعوبات التعلم بصفة عامة، وصعوبات تعلم القراءة وصفة خاصة بعثون من عدم التوافق الذاتي و عدم التوافق الاجتماعي، وضعف اللغة والفن، وانخفاض مستوى تقييم الذات، وبالتالي اضطرابات مستوى الشعور بالسعادة لديهم، ولذلك تأمل هذه الدراسة في تحقيق درجة الشعور بالسعادة لدى عينة الدراسة.

и يعرف (جهاز شغف أحمد، 1994)، السعادة بأنها مزيج من المشاعر الإيجابية الإيجابية المشرقة التي تتضمن النظرة المتميزة للاحتياجات، والمعتقد بالصحة النفسية والجسدية، والشعور بالنشاط والحيوية، والقدرة على التفاعل الاجتماعي السليم، والإنجاز والنجاح، إلى جانب الشعور بالرضا الذاتي، والحب والآمن والاستقرار والتقدير وتحقيق الذات.

العمولات التي تؤدي إلى الشعور بالسعادة لدى الأطفال:

- الرغبة في النجاح، ومن أجلها يعمل الطفل على أداء الواجبات والاجتهاد من أجل النجاح.
- كما أن سعادة الأطفال توقف إلى حد كبير على تقدير المعلمة.
- كما أن الأطفال التي تحظى بتقدير من الأسرة (الأب والأم) أو أنثى من المعلمة لتشكل أن ذلك.
- يبددهم.
- كما أن الصداقة تشكل عنصرًا هامًا لإحساس الطفل بالسعادة، وخاصة عندما يقيم علاقات أخرى أقربًا مع أطفالهم في السن، ومماثلًا لهم في الوضع الاجتماعي.
- كما أن الأطفال الذين يستمتعون تنظيم وقتهم ب绗 الاستمتاع أو سعادتهم على سعادتهم، ويستمتعون، ظوهم في استذكار دروسهم تحقيق النجاح، فكل ذلك يؤدي بلا شك إلى سعادتهم.(زمين محمد، 1995، 264، 216)

الحاسب الآلي... وذي صعوبات التعلم:

يري (2004، 2003) مزاج فوائد التعلم بالكمبيوتر لدى ذوي صعوبات التعلم حيث يفسر في المتعلم حب المعرفة واعتراف على مختلف المهارات والتدريب عليها، كما يوفر له الطرق التربوية التي تلبس، يوفر إبقاء تعليمية أمنة للتعلم، حيث أنه يشعر المتعلمين على تجريب الاختبار الجيدة بدون الخوف من أن تكون هذه الأشياء خاطئة، كما أنه يشعر المتعلمين على الاستقلالية الذاتية والإحساس بالمسؤولية تجارب التعلم، كما يغرس في المتعلم النقص بالنفس عندما ينجح في اختيار أي تجربة، كما أن التعلم يرتبط في جانب أتصال الفئات، بالإضافة إلى أنه يمنح التأثير البصري، الحركي لدى المتعلمين من خلال استخدام العين واليد معًا في أن واحد.

الأنشطة الفنية... وذوي صعوبات تعلم القراءة:

تحديد الاهتمام في إحداث الترابط بين اليد والعين، في الأنشطة الفنية يتبدل الأطفال على بعض الأعمال، وتشكل وتنمية عصاباتهم كبيرة، وصغيرة، ويتحولون الترابط بين اليد والعين، ويجب التعلم أحد الأمثلة التي يحدث فيها هذا الترابط، عندما يقوم الأطفال بالتعلم فإنهم يستخدمون عيناتهم للفتح على اختيار الأشياء، يستخدمون أيديهم للفتح على الفضاء واستعمالها، ويقول الخبراء: إن الترابط الجيد بين اليد والعين يساعد الطفل على تعلم القراءة، فيمكن أن يكون الترابط بين اليد والعين يمكن أن يكون تعليمية عصبية في عمل بعض الأطفال مثل التلويح أو اللعب بالكتاب يحل الطفل ويكتسب المهارات الحركية الصرورية لتعلم القراءة، وعلى ضوء ذلك يكون الأنشطة الفنية ضرورة لا تستطيع الاستثناء عنها في سبيل تدريس مهارات الطفل الصغرى والшкаوية والقراءة، حيث يتبقي الطفل من التدريب اللائق للطلاب الكبار والصغار.

دراسات سابقة:

أولاً: دراسات تناولت تربية الابن لدى ذوي صعوبات التعلم:

دراسة سامح محمد سيد أحمد الجداوي (2015) بعنوان "فاعليات برامج ألعاب ترويجية في خفض أعراض الابن لدى أطفال ذوي صعوبات التعلم بالحالة الأولى من التعلم الأساسي"، وتشمل "دراسة من 40 تلميذ وتمقيد من الصف الرابع الإبتدائي، ثم تقييمهم إلى مجموعتين (تجريبية، ضابطة)، وجامعة نتائج الدراسة إلى فعالية برنامج الألعاب

عدد الثامن عشر لسنة 2017

مجلة البحث العلمي في التربية

434
الترويجية في خفض اضطرابات الانتباه وتحسين مستوى التحصيل الدراسي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بالحلقة الأولى من التعليم الأساسي.


دراسة مروة صيام محمد (2014) بعنوان "فعالية برنامج لتحسين صعوبات التعلم الناشئة عن اضطرابات الانتباه كمحور تنمية الثقة بالنفس لدى التلاميذ". أجرت هذه الدراسة على عينة 100 طالبًا وطالبة من مدارس الادراة. وخرجت النتائج التي وجدت أنها تحسن إنتاجية الدراسة لدى الطلاب في المرحلة الأولى من التعليم الأساسي من خلال نلاحظ اضطرابات الانتباه والتمكين من BEENA، بورلاف (2014).

دراسة سيد جراح السيد يوسف الجاحلي (2009) بعنوان "فعالية برنامج لتنمية مهارات الأداء البصري والإدراك السوفي". خرجت هذه الدراسة على عينة (120) طالبًا وطالبة من مدارس الادراة. وخرجت النتائج التي وجدت أنها تحسن إنتاجية الدراسة لدى الطلاب في المرحلة الأولى من التعليم الأساسي من خلال نلاحظ اضطرابات الانتباه والتمكين من BEENA، بورلاف (2014).

دراسة عبد إبراهيم (2009) بعنوان "أثر برنامج لتنمية الانتباه على صعوبات التعلم لدى تلاميذ المرحلة الأولى من التعليم الأساسي". خرجت هذه الدراسة على عينة (120) طالبًا وطالبة من مدارس الادراة. وخرجت النتائج التي وجدت أنها تحسن إنتاجية الدراسة لدى الطلاب في المرحلة الأولى من التعليم الأساسي من خلال نلاحظ اضطرابات الانتباه والتمكين من BEENA، بورلاف (2014).


دراسة جيسيكا (2016) بنوان "ال富裕 على فاعلية برنامج قائم على استخدام الكمبيوتر في تدريس مهارات فك رموز الكلمة لدى تلاميذ المرحلة الإبتدائية من ذوي صعوبات تعلم القراءة". وتكونت عينة الدراسة من (3) تلاميذ من الصف الثالث الابتدائي من مدارس وادي النبطية، وكان عمرهم الزمني (7) سنوات، وقد أظهرت نتائج الدراسة إلى تحسن أداء عينة فك رموز الكلمة، وأوضحت النتائج أن برامج التدريس العلاجي يمكن استخدامها في فصول التدريس مع التلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة.

دراسة ريم إبراهيم حلفي على الشامي (2014) بنوان "فاعلية برنامج في التربية الفكرية لتحسين الإدراك الحسي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم". وتكونت عينة الدراسة من (10) تلاميذ من مدارس وادي النبطية، حيث تأثرت أعمارهم الزمنية (12 - 15) سنة، وتوزعت أنشطة التفكير موزعة على أسئلة تتعلق بالذكاء، وسعيت إلى تعزيز النشاطات التفاضلية، وتعزيز التفاعل مع المجتمع، وتعزيز العلاقات الاجتماعية، وتوزع التدريس على مختلف المواد، وقد أظهرت نتائج الدراسة أنه يمكن تحسين الإدراك الحسي لدى التلاميذ من خلال برامج التدريس العلاجي.

دراسة راشد عبد العزيز (2010) بنوان "برنامج لتحسين أداء الذكاء الابداعي لدى تلاميذ المرحلة الإبتدائية من ذوي صعوبات التعلم". وقد استخدمت عينة الدراسة على (120) تلميذ من تلاميذ الصف الثالث الابتدائي، تأثرت أعمارهم الزمنية (10 - 12) سنة، وتوزع أسئلة البرنامج على مختلف المواد، وتوزع النتائج على مختلف المواد، وقد أظهرت نتائج الدراسة إلى تحسين أداء الذكاء الابداعي لدى التلاميذ من ذوي صعوبات التعلم، توفير التدريس من خلال برامج التدريس العلاجي.

دراسة ناصر صدقي، بسري أحمد (2010) بنوان "ال富裕 على فاعلية برامج إرشادي قائم على التعليم بالفن لخفض النشاط الحركي الزائد لدى عينة من تلاميذ المرحلة الإبتدائية ذوي صعوبات التعلم". وتكونت عينة الدراسة من (80) تلميذ من تلاميذ الصف الثالث الابتدائي، وتوزع النتائج على مختلف المواد، وتوزع النتائج على مختلف المواد، وقد أظهرت نتائج الدراسة إلى تحسين أداء التلاميذ من ذوي صعوبات التعلم، توفير التدريس من خلال برامج التدريس العلاجي.

دراسة هارولد سولان وأخرين (2003) بنوان "ال富裕 على فاعلية برامج إرشادي قائم على التعليم بالفن لخفض النشاط الحركي الزائد لدى عينة من تلاميذ المرحلة الإبتدائية ذوي صعوبات التعلم". وتكونت عينة الدراسة من (60) تلميذ من تلاميذ الصف الثالث الابتدائي، وتوزع النتائج على مختلف المواد، وتوزع النتائج على مختلف المواد، وقد أظهرت نتائج الدراسة إلى تحسين أداء التلاميذ من ذوي صعوبات التعلم، توفير التدريس من خلال برامج التدريس العلاجي.

دراسة ستيفانيا ووركام (2001) بنوان "ال富裕 على فاعلية برامج التدريس العلاجي لتحسين الأداء في فصل التدريس". وتكونت عينة الدراسة من (80) تلميذ من تلاميذ الصف الثالث الابتدائي، وتوزع النتائج على مختلف المواد، وتوزع النتائج على مختلف المواد، وقد أظهرت نتائج الدراسة إلى تحسين أداء التلاميذ من ذوي صعوبات التعلم، توفير التدريس من خلال برامج التدريس العلاجي.
علاجه وهي: تقليل السلوك الإدراكي للطفل، وزيادة الانتباه، وتحسين التعابير الإмоتالية، وتحسين تقييم الذات، وتحليل النتائج أظهر أن الطفل تحمل ملحوظًا في كافة الأهداف العلاجية.

ثالثًا: دراسات تناولت السعادة لدى ذوي صعوبات التعلم:

لا توجد دراسات تناولت السعادة لدى ذوي صعوبات التعلم في حدود إطلاع الباحثة. مما يضفي أهمية خاصة على دراسة الرناها، إلا أن هناك بعض الدراسات تناولت بعض المتغيرات الإيجابية المرتبطة بالسعادة منها: دراسة سارة جن (2011) بين المؤثرات الإيجابية للدورة الجودية في شملة بعض المؤثرات المعرفة في جودة التعلم لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بالبرامج الجودية، وتوفرت ملاحظة النتائج من الشؤون التعليمية، وقد تم تقييمها في مجموعتين تعليمي (ضاغط، تعليمي)، كل مجموعة تتكون من (1) تلقاء من الدورا (1) تلقاء من الإJOR. وتوفرت نتائج الدراسة في فعالية البرنامج الإرشادي في تجربة بعض المحارين المعرفة وكلا آخر ذلك وتحسين التحليلات اللغزية لدى تلاميذ المجموعة التجريبية.

دراسة أخرى بين معن سعدون مصباح سالم شحدي (2012) بين المؤثرات الإيجابية في تجربة بعض المهام الإدارية والاجتماعية لدى جامعات الطلاب المبتدئين من ذوي صعوبات التعلم صارح البوكمت، وأجريت الدراسة على عينة مكونة من (60) تلقاء من الدورا (60) تلقاء من المجموعة التجريبية (20) (المجموعة الضبائية = 20)، وأسفرت نتائج الدراسة عن فعالية برنامج التدريب على استراتيجيات النظم لدى بعض المحارين الإدارية (تفاعليات جودة المدربة، التفاعل مع الآخرين، أظهر عادات عمل متواضعة) وفاعليات الذات (المبادرة، المجهود، المثابرة) لدى تلاميذ المجموعة التجريبية مقارنة بالتلاميذ المجموعة الخفية.

التعقيب العام على الدراسات السابقة:

من خلال العروض السابقة الدراسات السابقة تضمن الابحاث أهمية علاج الصعوبات النمائية، والتي أساسها الانتباه (كأول عملية معرفية يقوم بها الفرد) وذلك لعلاج الصعوبات الأكاديمية أو الصعوبات الاجتماعية.

وتتائموت هذه الدراسات هذه الأهداف من خلال تطبيق استراتيجيات علاجية، ولكن لم تجد الابحاث فحص ماجدبرة هدف دورة التعلمية بين استراتيجيات الحاسب الألي واستراتيجيات الأنشطة الفنية، مع استخدام فئات العلاج السلوكي.

أنتجت معظم الدراسات التي تناولت تنمية الانتباه على فاعليات استخدام فئات العلاج السلوكي لتنمية الانتباه.

هناك دراسات اقترحت استعمال استراتيجية الأنشطة الفنية لتنمية الانتباه، ولكن في مجتمعات مختلفة عن مجتمع عينة الدراسات في ظروفها، وتشكّلا هذه دراسات (ناسر سيد جمعة وديربي أحمد 2010) التي طبّقت في مدينة الرياض، واستخدام العلاج بالفن، أو (دراسات أخرى أكاديمية) (نزيني وأوركزام 2011).

كما لم تجد الابحاث فحص ماجدبرة دورة الدراسات العربية لمثل هذه الدراسات نظم للجودة من تلاميذ المرحلة الابتدائية، وإنما

المجلة الرسمية للثقافة والإعلام

العدد الثامن عشر لسنة 2017

373
وجدت دراسة أجنبية واحدة وهي دراسة (هارولد سولان وأخرون، 2003) لتنمية الانتباه باستخدام الحاسب الآلي وهي دراسة تختلف عن مجموع عينة الدراسة الحالية في طبيعتها.

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

فروع الدراسة:

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

1. تحسين درجة الانتباه لدى تلاميذ المجموعة التجريبية بعد التعرض للبرنامج التدريبي.
2. تحسين درجة الشعور بالسعادة لدى تلاميذ المجموعة التجريبية بعد التعرض للبرنامج التدريبي.
3. توجيه فورق ذات دالة إحصائية بين متوسطات رتب تلاميذ المجموعة التجريبية وتلاميذ المجموعة الضابطة في القياس البدني على مقايسات الانتباه.
4. توجيه فورق ذات دالة إحصائية بين متوسطات رتب تلاميذ المجموعة التجريبية وتلاميذ المجموعة الضابطة في القياس البدني على استخلاص الشعور بالسعادة.
5. لا توجد فورق ذات دالة إحصائية بين متوسطات رتب تلاميذ المجموعة التجريبية في القياسين البدني والتنبغي على مقايسات الانتباه.
6. لا توجد فورق ذات دالة إحصائية بين متوسطات رتب تلاميذ المجموعة التجريبية في القياسين البدني والتنبغي على استخلاص الشعور بالسعادة.

منهج وإجراءات الدراسة:

أولاً: منهج الدراسة:

اعتمدت الدراسة الحالية على المنهج التجريبى، حيث يعد من أسباب المناهج تحقيقاً لأهداف الدراسة، وبعد البرنامج التدريبي بمثابة المتغير المستقل، وبعد كل من (مستوى الانتباه، درجة الشعور بالسعادة) بمثابة متغيرات تابعة. وقد قامت الباحثة بتقسيم عينة الدراسة إلى مجموعتين منساوتيتين من حيث العدد ومتكافئتين في مستوى الانتباه، درجة الشعور بالسعادة، إحداهما تجريبية تعرضت للبرنامج التدريبي، والأخرى ضابطة لم تعرض للبرنامج التدريبي.

ثانيًا: عينة الدراسة:

تكونت عينة الدراسة الحالية من (100) تلاميذ من الذكور من ذوي صعوبات تعلم القراءة، وقد تم اختيارهم بطريقة صلبة، وتشكلهم إلى مجموعتين: مجموعة تجريبية ومجموعة ضابطة، وتتكون كل مجموعة من (50) تلاميذ من الصغرى الابتدائي، وتراوح العمر الزمني من (9 سنوات و 9 أشهر) إلى (11 سنة) أي في المدى المتوسط، وتراوح درجة المستوى الاجتماعي والثقافي للأسرة من (06: 22) أي في المدى المتوسط.

ثالثًا: أدوات الدراسة:

للتحقق من صحة فروق الدراسة استخدمت الباحثة الأدوات التالية:

- الأدوات المطبقة على الآباء أو المعلمين

- استمارة المستوى الاجتماعي والثقافي للأسرة (إعداد: عليه أحمد حسن 1998)

- تقدير سلوك التلميذ لفروض حالات صعوبات التعلم (إعداد: مصطفى محمد كامل 2008)
مقياس انتقاء الأطفال وتوافقهم (إعداد: عبد الرقيب أحمد البحيري، عفان محمد عجلان 1986).

الآداب المطبعة على التميز


الاختبارات الفرعية الثلاثة (الحساب، إعادة الأرقام، الشفرة) من مقياس وكسر لذكاء الأطفال (إعداد: لويس كامل ملوكه 1999).


استبيان تشخيص صعوبات التعلم في مادة اللغة العربية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية (إعداد: أحمد أحمد عواد 1986).

اختبار تشخيص العمر القرائي (إعداد: نصرة محمد عبد المجيد جليل 2015).


استخبار السعادة للأطفال (إعداد: نهى علي عوض أحمد 2012).

برنامج تدريبي لتنمية الابتكار لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية من ذوي صعوبات تعلم القراءة كمدخل لتحصين الشعور بالسعادة (إعداد: ياسمين الباهتة).

وفقاً على عرفاني مفصلاً لهذه الآداب.

1. استمارة المستوى الاجتماعي والثقافي للأسرة (إعداد/ علية أحمد حسن 1998):

تتضمن استمارة بعض المؤشرات لمستوى الاجتماعي الثقافي للأسرة وهي: مستوى التعليم الأب والأم، وظيفة الأب والأم، الحلي السكني للأسرة، عدد الغرف بالمسكن، عدد أفراد الأسرة بالإضافة إلى عشرة أسئلة تناولت بعض الجوانب الخاصة بالمستوى الاجتماعي والثقافي للأسرة أيضًا.

وتتراوح الدرجة من (1: 3) على الحالة التعليمية، وتتراوح الدرجة من (1: 5) على وظيفة الأب والأم، وتتراوح الدرجة من (1: 3) على الحلي السكني للأسرة، وتتراوح الدرجة من (1: 3) على عدد الغرف بالمسكن، وتتراوح الدرجة من (1: 3) على عدد أفراد الأسرة، وتشمل الأسئلة العشرة سؤالًا لأسرة للمستوى الثقافي، وأربع سؤالًا لأسرة للمستوى الاجتماعي.

وتوصى لكل تليفون درجة المستوى الاجتماعي على حدة، ودرجة المستوى الثقافي على حدة، والجمع يوضح المستوى الاجتماعي والثقافي للأسرة.

2. مقياس تقدير سلوك التتميز لفبرز حالات صعوبات التعلم (إعداد/ مايكل بست 1971):

يكون المقياس من (24) فقرة موزعة على خمسة مجالات سلوكي ترتبط بصعوبات التعلم وهي:

المجال الأول: الفهم الاسباني والذاكرة: ونركز فترات هذا الجزء على كيفية التعبيرية التي يتعين على الطفل أن يؤدي بها وظائفه السمعية بشكل يمكنه من الاستفادة من التعلم المدرسي بنجاح.

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

المجال الثالث: التوجه الزماني والمكاني: ونوضح كيف يمكن للطفل الانتقال من مكان لآخر، وكيف يتعزف على الزمن والاتجاه.
المجال الرئيسي: التأثير الحركي: يتضمن هذا المجال ثلاثة مجالات هي: التأثير العام، التوازن، أتمة اليدوية.

المجال الخاص: السلوك الشخصي والاجتماعي: يتم في هذا المجال تقييم ثمانية أنماط من السلوك الشخصي الاجتماعي هي: التفاعل، الانتباه، التنظيم، المواقف الجديدة، التقليل الاجتماعي، تحميل المسؤولية، إتمام الأعمال، القيادة.

تقييم الدراجات:

يتم تقدير كل قترة من فترات التقييم على مقياس خماسي، وتكون الدرجة المتوسطة (4) والتشريع (1، 2) أقل من المتوسط، والتقييم (6، 7) فوق المتوسط، ويتم جمع الدرجات للحصول على الدرجة الكلية، ويعتبر الطفل معرضًا لمصاعب التعلم حين يحصل على درجة أقل من (2) في الجزء النظيف، وأقل من (4) في الجزء غير النظيف، وأقل من (5) في الدرجة الكلية.

الكفاءة السكيماتية للمقياس:

المصدر: قام مع المقاييس بحساب الصدق بعدة طرق:

- تقييم المعلمين كمحك للصدق.
- التحصيل الدراسي كمحك، وقد تراوحت معدلات الارتباك بين (0، 01: 0، 7)
- الصدق التميزي حيث تم تقييمها بين متوسطات درجات (12) تلخيص ذوي صعوبات تعلم القراءة والكتابة وفقا لمفاهيم الاندماج بين المستوى الواقعي والمرتفع (142) من أفرادهم العاديين، وثارت البيانات أن الفرق بين المتوسطات في جميع فترات المقياس كانت دالة عند مستوى (0، 01).
- الاتفاق الداخلي وتراوحت معدلات الارتباك بين الفقدان ما بين (0، 27: 0، 7) وجميعها.
- الاتفاق الداخلي: تم حساب ثابت المقياس من خلال الطرق إعداد التطبيق بفارق زمني مقداره (3) شهور، وكانت الارتباك بين التطبيقين (0، 01) للفهم السمعي (0، 01) للطفل، و(0، 01) للتأثير الحركي، للفهم الاجتماعي، وجميعها دالة عند مستوى (0، 01).

المصادر:

1. 3. مقاييس انتباه الأطفال وتوافقهم (إعداد/ عبد الرقيب أحمد البحيري، عرفاف محمد عجلان) 2005

وصف المقياس:

ويكون هذا المقياس (CAAS) من صورتين: صورة المنزل (H) وتتكون من (32) عبارة، وصورة المنزل (S) وتتكون أيضًا من (24) عبارة، تقوم على أساس تقييمات يقوم بها الوالدين أو المعلمين، وتعطي درجة لكل مقياس على حدة، وقد استخدمت الباحثة صورة المنزل لتعريف على تقييمات الولدان عن نسبة انتباه التلقيح، وتعبر الدرجات المرتبطة لعبارات المقياس عن ضعف الانتباه لدى الطفل.

الكفاءة السكيماتية للمقياس (صورة المنزل):

- ثبات المقياس:

تم حساب الارتباك الداخلي للمقياس صورة المنزل لعينة التمثيل الكلية والتي بلغت (98) تلميذ، وتم الحصول على معدلات ارتباط بين المقاييس الفرعية للمقياس الأساسي جميعها دالة عند مستوى (0، 01).
كما تم حساب علامات ثبات آلة للمقياس الفرعي لصورة المنزل تراوحت بين (0.69-0.89) في حالة الذكور، كما تراوحت بين (0.72-0.79) في حالة الإناث وعند تلك القيم عالية ودالة عند مستوى (0.100). مما يدل على ثبات صورة المنزل.

كما استخدمت طريقة إعادة التطبيق بعد (21) يوم لصورة المنزل، وتراوحت معاملات الثبات بين (0.40-0.76) وهي قيم دالة عند مستوى (0.01).

}).

واثبت النتائج صدق مقياس انتباه الأطفال وتوافقهم (CAAS).

طريقة تصحيح المقياس:

يتم تقييم الدراجات وفقاً لمقاييس التقدير التالي: (إطالة = الدرجة 1، بقیة = الدرجة 2، إلى حد ما = الدرجة 3، كبيراً = الدرجة 4)، وتحديد مستويات انتباه الأطفال وتوافقهم تم الاعتماد على الرتب المنوية وكذلك الدراجات المعيارية للدرجات الخام.


تتكون المصفوفات المتتالية الملونة من ثلاثة أقسام هي (أ)، (ب)، (ب)، (أ) يشمل كل منها على (12) بند، وقد أعدت لكي تقييم العمليات العقلية للأطفال من سن (3-5) عامًا، ويتكون كل بند من شكل أو نمط أساسي أقسام منه جزء معين، وليه (6) أجزاء يختار من بينها المفحوص الجزء الذي يكمل الفراخ.

الكفاءة السيكوتربية للاختبار:

المدرس: تم تقييم الدراجات بعد تطبيق:

- صدق المدرس: وقد استخدم أكثر من محاكاة (اختبار وكسر للأطفال، واختبار الذكاء غير الليطاني، التحصيل، تقييمات المدرسين) وتراوحت معاملا الارتباط بين (0.21-0.84)، وجميعهم دالة عند مستوى (0.05، 0.00).

- التحليل العاملي: أظهر عن وجود عامليين، وتراوحت التشتيع بين (0.69-0.73).

الثبات:

- إعادة التطبيق: وكانت قيمة معامل الارتباط بين التطبيقين على عينة بلغ قرامها (1.52) طفلاً.
- تتراوح أعمارهم بين (4-10) عامًا (79). فاصل زمني شهر. تجربة التصحيح: تم استخدام معادلة جماجم وكان معامل الثبات (0.17) في التطبيق الأول.
- التجزئة التصحيحية: (0.87) في التطبيق الثاني.
- الاختبار الداخلي: تم تدقيق معاملا الارتباط بين الأقسام الفرعية الثلاث والدرجة الكلية، وتراوحت الفئات بين (0.37-0.51) (عبده الخالدي 1987).

طريقة التصحيح الختامي:

توضح علامة (أ) أمام الإجابة التي تتفق مع مفتاح التصحيح، وتوضع علامة (ب) أمام الإجابة التي لا تتفق مع مفتاح التصحيح، وتنجم الإجابات الصادرة في كل مجموعة (أ)، (ب)، (ب)، وتوضع أفل المجموعة في ورقة الإجابة، وتجمع درجات المجموعات الثلاث وتوضع

تتمحص في أداء أفراد عينة دراسة على الاختيارات الفرعية الثلاثة من مقياس "وكسير" (الحساب، إعداد الأرقام - الشفرة) قبل وبعد تطبيق البرنامج، حيث أن النتائج بالصف الأول الابتدائي يدل على انطباعًا إيجابيًا إذا حصل على درجة خام أقل من (43) درجة، أما النتائج العادية الابتدائيي بعد مسح وطالة—if تحصل على درجة خام أكبر من (40) درجة، في قد قام جمال الدين الشام، ورضوان عبد الناصر (1999) باستخدام هذه المعايير من نتائج التطبيق الأول لهذه الاختيارات الفرعية الثلاثة على عينة التدريب (N = 126) باستخدام خطيرة إربابي لحساب المعيار.

الكفاءة السكوومترية للمقياس:

التدقيق: قامت (وفاء عبد الإفراهي 2009) بحساب ثبات تلك الاختيارات الفرعية الثلاثة من خلال تطبيقات على عينة من أطفال الصف الابتدائي كمامها (300) طفلاً وطالبة ثم أعدتهم بتطبيقهم مرة أخرى بعد مرور فترة زمنية قصيرة (أربعة أسابيع)، وتم تعقب معام معيار الارتباط بين درجات الأطفال في التطبيق الأول والثاني، وقد بلغ (0.88) وهو معامل مرتفع.

الصفح: قامت (وفاء عبد الإفراهي 2009) بحساب ارتباط تلك الاختيارات الفرعية الثلاثة من خلال حساب معامل الارتباط بين درجات (0.8) طفلاً وطالبة من أطفال الصف الابتدائي الابتدائي على الاختيارات الفرعية الثلاثة من مقياس وكسير لذكاء الأطفال ودرجاتها في اختبار تحضيرية (زمن خارجي)، وقد بلغ عامل الارتباط بينهما (0.55)، وقد تم حساب معامل الارتباط بين درجات هؤلاء الأطفال على اختبار القدرة العقلية العامة (أوسمان - أيبنون) ودرجاتها على الاختيارات الفرعية الثلاثة من مقياس وكسير لذكاء الأطفال الذي بلغ (0.5).

(1977)

6. منظومة التقييم المعرفي CAS للعمليات المعرفية (J.A. Nagliri & J.P. Das)

الهدف من المنظومة:

تهدف إلى قياس العمليات المعرفية للأطفال الذين تتراوح أعمارهم بين (7-15) سنة التي تندرج في تقييم النظرة لاختبارات PASS (الاتباع، التخطيط، التخطيط، التخطيط، التخطيط)، وتشمل هذه المنظومة هذه الخلقية وصواعق التطور Simultaneity والأنشطة في أداء الأطفال سواء على مستوى الأداء الاداري أو التعلم أو في مستوى تنفيذ الأطفال إلى أصغر مقاس عصوبات التعلم أو درجات الأسئلة أو الأسئلة الإجابة أو التغيير العقلية أو الموعودية.

ويتم الأهداف الدراسة المالية، فقد تم تطبيق الاختيارات الفرعية الخاصة بالانطباع لذكاء الأطفال على اختبار الانتباه على الأسابيع، اختبار الانتباه عن العناصر Expressive Attention، رؤية الاختيارات Receptive Attention.

الكفاءة السكوومترية للمقياس:

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

- الصدق المرتبط بالمحفقات: أكد دراسة (رمي الدين) (201) في البيئة المصرية على صدق هذه المنظومة على التشخيص الفصفي للأطفال من ذوي الحاجات الخاصة وعلى التنبيه بالتحصيل بالمقارنة بالمعايير التقليدية "بينة، والسلوك التكيفية".
صفح المحتوى: أشار Croker إلى أن الأسس النظرية المقدم لمنظومه التقييم المعرفي والذي يوصف بالقوة، بين أن بناء الاختبارات الفرعية لمنظومه التقييم المعرفي تعكس المحتوى الذي ادعى قيمته.

- صفح التكوين الفردي: وذلك من خلال عدة طرق وهي:
  
  أولاً: "تميز العمر والتغيرات الإرتفاعية" يعني أن القياس يكون صادقًا عندما ترتفع متوسط الدرجات للاختبارات الفرعية في المقياس بقدم العمر، ووجد أن المنظومة ترتفع وتزداد درجاتها بقدرها.

  ثانياً من خلال "عوامل الارتباط بين الاختبارات الفرعية التي تشكل عناصرًا في قياس عملية معرفية متتابعة ارتقاء عالية مع العملية أو المقاييس التي تقيسها، وتقل ارتباطًا بالعمليات الأخرى.

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

  كما تم حساب الثبات في هذه الدراسة باستخدام نوعية إعادة التطبيقات بفارق زمني (45) يومًا بين التطبيقين، وكانت معاملات الثبات لمقياس PASS ككل يلي: 

  - يوج (773) التخطيط (687) الانتباه (707) التتابع (090) التنبأ (090) وكلها دالة عند مستوى (090) مما يعني أن القياس يتبع بدرجة عالية من الثبات.

تحصين المنظومة:

تتم تصحيح ينون اختبارات منظومة التقييم المعرفي بمراحل مختلفة، تبدأ أولى مراحل التحسن بتسجيل الزمن المستغرق في إدراك المهمة، وعدد الاستجابات الصحيح التي تنتج المحفظة بسهولة، وتسجيل درجات السرعة، وذلك من خلال جداول الدرجات المعيارية حيث يتم تحويل الدرجات الخام لدرجات معيارية، والدرجة المعيارية تمثل قدرة وكفاءة المحفظة، بالإضافة إلى المعلومات الخاصة بالاستراتيجيات المستخدمة من قبل المحفظة والملاحظة من قبل الفاحص أثناء إدراك المهمة.

7. استثناء: تشخيص صعوبات التعلم في مادة اللغة العربية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية

[مصدر: أحمد أحمد عواد (1998)]

محتوى الإستثناء:

يتكون الإستثناء من أربعة اختبارات وهي: اختبار تشخيص صعوبات القراءة، اختبار تشخيص صعوبات القراءة غير المقصودية (الإمام)، اختبار تشخيص صعوبات الفهم والاستيعاب، اختبار تشخيص الصعوبات في التعبير، وذلك بأن البداية استنادًا باختبار تشخيص صعوبات القراءة فقط، ويدعو اختبار تشخيص صعوبات القراءة على (18) سؤالًا، كل سؤال يتكون من عشر كلمات، بطلب من التلميذ قراءتها، وبعطي درجة عن كل كلمة نطقًا سليمًا.

تشخيص الكلمة صعب الصعوبة في التعلم:

كل تلميذ يحصل على درجة أقل من (60) ٪ من الدرجة الكلية لاستثناء تشخيص الصعوبة يمكن تشخيصه بأن لديه صعوبة تعلم في جميع أبعاد الاستثناء، وكل تلميذ يحصل على درجة أقل من (60) ٪ من مجموع درجات أي من أبعاد الاستثناء يمكن اعتباره لديه صعوبة تعلم في هذا الباب.
الكفاءة السيكومترية للاستبيان:

أولاً: الصدق:
- صدق المحتوى: حيث تم تنفيذ استبان لمرحلة الأولى (تأليف) كاثل، وإعداد/عبد السلام عبد الغفار وسليم غنيم) وقد تم التأكد من صدق استبان تشخيص صعوبات التعلم من خلال هذا النوع من أنواع الصدق.
- الصدق الذاتي: وكان معامل الصدق الذاتي للاستبيان ككل (.996)، وهو معامل صدق يمكن الوثوق به عند مستوى دالة (1.00).

الصدق التميزي (المقارنة الطرفيّة): وكانت نسبة الحرجة لأبعاد الاستبيان كما يلي:
- الفراءة = 4.4، (الكتابة = 4.4،) (التمييز = 2.0،) (الاستبيان ككل = 3.827).
- وتقترب ذلك من الفروق بين المستويين الفوقي والضعيف في الميزان دالة إحصائيًا، وجميعها عند مستوى (.001).

ثانيًا: الثبات:
- تم حساب ثبات الاستبيان باستخدام معادلة (سيبرام براون)، وكان معامل الثبات (.996).
- وهو معامل ثبات دال عند مستوى دالة (1.00).
- تم حساب ثبات الاستبيان باستخدام معادلة ألفا، وكان معامل ألفا للفئات (776)، وهو معامل ثبات دال عند مستوى دالة (1.00).

8. اختبار تشخيص العبور القرائي (إعداد: نصرة محمد عبد المجيد جليل 2010)
- يتكوين الاختبار من 480 عبارة موزعة على أربعة أبعاد أساسية هي: التعرف على المفردات: يحتوي على 240 عبارة، فهم المفردات: يحتوي على 70 عبارة، فهم الجملة: يحتوي على 70 عبارة، قطع القراءة: يحتوي على 70 عبارة، قطع القراءة: يحتوي على 70 عبارة مفسرة على 5 قطع للقراءة الصادمة، كل فترة تحتوي على 45 عبارة خاصة بها.
- تقييم الاختبار:
- تعيث كل إجابة صحيحة عن كل عبارة درجة واحدة، والإجابة الخاطئة تعني صفر، وذلك تبلغ الدرجة الكلية على الاختبار (.88) درجة.

الكفاءة السيكومترية للاختبار:
- تم حساب الصدق من خلال الطرق الآتية:
- صدق المحتوى: تم عرض الاختبار على نخبة من الأساتذة المتخصصين في مجال علم النفس التربوي، والمناهج وطرق التدريس، وبعض موجهي اللغة العربية والمدرسین بالمرحلة الإبتدائية، وتم الحكم على الاختبار من حيث الصياغة، والمحتوى، ومدى ملاءمتة للمرحلة المعمدة.
- صدق المحتوى خارجيًا: قامت مدة الاختبار بحساب صدق الاختبار من خلال مقارنة درجات الاختبار بتدرجات اختبار الفهم القرائي، ودرجات التلاميذ في اللغة العربية في نهاية العام، وحصلت مدة الاختبار على معامل أرتباط قيمته (.862،) (.811) على الترتيب، وهي قيم مرفقة جدًا وموجبة مما يدل على صدق الاختبار.
- تم حساب ثبات الاختبار من خلال الطرق الآتية:
- إعادة التطبيق: تم تطبيق الاختبار مرتين في فصول زمني قدره أسبوعين على عينة من تلاميذ الصف الرابع الإبتدائي (ن = 700) ثم تم تشكيل تلتميذة، وتم حساب معامل الأرتباط بين درجات التطبيق الأول والثاني بالنسبة لكل بعد من أبعاد الاختبار، وتراوح القيم بين (.534) (.880).
ويهدي للتعريف على ذوي صعوبات التعلم بدءًا من عمر خمس سنوات وحتى مرحلة الرشد، ويكون من (15) اختبارًا قريبيًا وهي: مهارة اليد، التعريض على شكل ونسخه، التعرف على الشكل حول يوم بالمن، على راحة اليد، المتابعة، في تحرك بالعينين، محاكاة الأصوات، لمس الأندام بالإصبع السبابة، عمل دائرة بالإصبع الإبهام، و спис الأحداث، نشر اليد، الخذ الحفظ، الوقت، الحركات السريعة المتكذبة والمكيدة للدين، فرص الدراسة، والسلسلة الطفيفة، الانتوقاع على جزء واحد، المحاورة، والبحث على وضع واحد، والجلب، التمميز بين اليسار واليمين، أما النطاق السلبي فلا يكون.

الكفاءة السكيمورتية للاختبار:

تم حساب صدقة المقياس عن طريق الصداق التمزيجي بين الأطفال ذوي صعوبات تعلم القراءة والكتابة والإعداد، وقد تراوحت قيم (T) بين (27) لاختبار القدرة على قراءة الإهمام، واستخدام الصناديق الميدانية من خلال اختبار نشر جمل السريعة المرئي (1983) وأيضاً للعربية مستطيلًا (بي. نت)، وأيضاً من خلال تقدير المعلم على مقياس تقدير سلوك التعلم لمايكل بست (1971)، وتراوحت معاملات الارتباط بين (24) إلى (10)، وهي دالة عند مستوى (0.01).

أما النتائج فقد تم حسابه بطريقة إعادة التطبيق بفاصيل زمني (41) يومًا فقد بلغ (0.52) وهو دالم عند أكثر من (0.01).

تصحيح الاختبار:

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

- درجة الدرجة的最大ية (0) فاكثر، ويشير إلى أن الطفل يحتل أن يعتبر نشاطات في التعليم في حفرة الدراسة البدائية، ويفترض أن تكون هذه الدرجة العالية على درجات عالية في بعض الاختبارات الفرعية.
- درجة الدرجة (1) (0.5) وتشير إلى وجود عرض أو أكثر سواء كان عرضًا حاضنةًا بالنوع أو عرضًا عصبيًا وفقًا لعم مل ودرجة شدة العرض.
- درجة الدرجة (صفر) (0) وتحصل عليها الأشخاص الذين لا يمكن أن يكون لديهم صعوبات.

تتلزم معينة، ولا ينبغي أن يدخل في هذه الدرجة البدائية اختبارات حصل الفرد على درجة عالية فيهما، ويفترض أن الأشخاص الذين على الدرجة البدائية أشياء عصبيًا، ولا يعانون من خلل وظيفي بسيط في المخ.

استجواب السعادة للأطفال (إعداد: ندى على عرض 2012):

تم تصميم هذا الاستجواب لهدف الحصول على تقدير كمي للسعادة لدى الأطفال، وشمل الاستجواب على (25) خمسة وعشرين بندًا وهم: شعور الطفل بالسعادة، وتنطوي الإجابة عن بنود هذا الاستجواب أن يحدد درجة الانتباه كل بند عليه.
حساب الدرجة الكلية:

تستخدم مقياس الشدة والذي يتراوح بين (1) و (6) درجات، فتأخذ (6) درجات، فتأخذ (1) درجة واحدة. أما البندود العكسية فتصبح في الدرجة العكسية، بمعنى أن (6) تأخذ درجة واحدة، و (1) تأخذ درجة طفل يمكن أن تحصل جميع درجات على مقياس الشدة، حيث تتميز الدرجة العظمى للاستثمار (6) درجة، وتعتبر الدرجة المرتبطة للاستثمار عن ارتفاع مستوى السعادة، وتعتبر الدرجة المنخفضة للاستثمار عن انخفاض مستوى السعادة.

تقييم الكفاءة القياسية للاستثمار:

أولاً: صدق الاستثمار:

اعتمدت معدة الاستثمار في تقريرها لصدق الاستثمار على أساليب الصدق الآتي:

- تقييم صدق المضمون: وذلك عن طريق، فحص بنود الاستثمار ومدى تمتلؤها للمجال محترم، ثم حساب نسبة الاتفاق بين المحققين، وتراوحت ما بين (0.50 - 0.80) % ب sứور أن هذه النسب تؤثر في الصدق.
- صدق الكليات: حسب ارتباط كل بند بالدرجة الكلية، واستخدمت معدة الاستثمار هذا النوع من الصدق، وذلك عند مجموع ذوي اضطرابات السكن ومجموعة الأسويدي، تراوحت أعمارهم ما بين (15 - 70) سنة، وتراوحت قيم معاملات الصدق ما بين (0.16 - 0.62)، لدى عينة الأسوويدي، وتراوحت قيم معاملات الصدق ما بين (0.34 - 0.72) لدى عينة ذوي اضطرابات السكن.

ثانياً: ثبات الاستثمار:

قد تم حساب ثبات الاستثمار من خلال ثلاث طرق هي:

- إعادة التطبيق: وفيها تشير الثبات إلى الارتباط بين الدرجة التي يحصل عليها الطفل في التطبيق الأول والتطبيق الثاني، وبلغت قيمة معامل الثبات لعينة الأسويدي (0.71)، وعينة ذوي اضطرابات السكن (0.62).
- حساب ثبات بالعلاقة الافروئة: بلغت قيمة معامل الثبات لعينة الأسويدي (0.62)، وعينة ذوي اضطرابات السكن (0.78).
- النسب التوافقي: قد تم حساب الثبات بالسمية التوافقي مع استخدام معادلة تصحيح الطول لسبرم - براون، وبلغت قيمة معامل الثبات لعينة الأسويدي (0.70)، وعينة ذوي اضطرابات السكن (0.76).

11. برنامج تدريبي تنمية الانتباه لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية من ذوي صعوبات تعلم القراءة

كمفصل لمجلس الشورى بالساعة (إعداد: الباحث):

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

أولاً: لماذا تم تصميم هذا البرنامج؟

أهداف البرنامج:

الهدف العام: تنمية الانتباه لدى عينة من تلاميذ الصف الرابع الابتدائي من ذوي صعوبات تعلم القراءة مفصل للتحسين الشعور بالسعادة لديهم، وذلك عن طريق جلسات التدريب الفردية، والممارسة مع كل طفل على حدة وفقاً لمبولة وسريره.

الأهداف الإجرائية:

1. تحسين القدرة على اتخاذ المثيرات.
الأهداف المهارية:

1. تدريب الزائر التزوير البصري الحركي من خلال أنشطة الحاسب الأوروبي والأنشطة الفنية.
2. تدريب المهارات الإضلاعية الدقيقة.
3. تدريب قدرة التمييز على التعامل مع الأشياء المختلفة.
4. تدريب المهارات التنشر والصيغ والذكاء.
5. تدريب مهارة تعامل التمييز مع الحاسب الأوروبي.
6. أن يتقن التلميذ مهارة التشكيل بالصيغ.
7. أن يتقن التلميذ مهارة التشكيل المجمعة.

الأهداف الأخرى:

1. تحسين مستوى قوة التلاميذ بأنفسهم، وارتفاع مستوى تقديمهم لذواتهم، وبالتالي تحقيق التوافق الاجتماعي لديهم.
2. تدريب الشعور بالإجهاض والتنمية لديهم.
3. ارتفاع مستوى الشعور بالسعادة لديهم نتيجة تدريب الجوانب السابقة.
4. تدريب الأدب الإنجليزي نحو تعليم القراءة.

ثانياً: لماذا يُعد هذا البرنامج؟

يُقدم البرنامج لعينة من تلاميذ الصف الرابع الابتدائي من ذوي صعوبات تعلم القراءة، والذي بلغ عددهم (100) تلاميذ، وتم راحة أعمارهم من (9 سنوات و 6 أشهر)، تم حصولهم على نسبة ذكاء في المتوسط على مقياس المصنفات المت阡بة في اللغة، ودرجة موظفات اكتمالها وشدة تميزية على الاختبارات القصيرة الثلاثة (الحساب، إعداد الأرقام، الشفرة) من مقياس وكمل لذكاء الأطفال، وقياس أنتفاه للأطفال، ونوعية نظمهم التعليمية المعروفة، ودرجة منخفضة على استخدام اللغة للأطفال.

ثالثاً: ماذا يُعد هذا البرنامج؟

يُقدم البرنامج مجموعات من الأنشطة المتعددة المقدمة للطلاب بشكل فردي عن طريق الحاسب الأوروبي، ومجموعة أخرى من الأنشطة المقدمة أيضاً بشكل فردي، وتتناسب الجانب الفني الذي يعتمد على المعرفة الدينية.

ولقد اختارت الباحثة الجملات الفردية حيث ترى نصيرة محمد عبد المجيد جالم أن العلاج الأكثر فعالية لصعوبات تعلم هو العلاج من خلال خدمات عامة. تستخدم برمج تربوية فردية.

(نصيرة محمد عبد المجيد جالم: 2017)

وقد أدرج الباحثة نشاط البرنامج خلال (31) جلسة تدريبية مستخدمة بعض فنات العلاج السلوكية وهي: التزويج، التلقيح، والإخفاء، والمجمدة، والتنوير، والتعزيز التفاعلي للسلوك القوي، وكفاءة الاستجابة، والاقتصاد المحلي، والتنوير، وهذا في بعض الاستراتيجيات وهي: تعقد الحواس، التكرار، توجيه الانتباه.

رابعاً: متى يتم تطبيق البرنامج؟
تم تطبيق البرنامج المكون من (36) جلسة تدريبية، بالإضافة إلى جلسات تطبيق أدوات الدراسة، والتي تكون من خلال تطبيق القياس القبلي، وجلسات القياس البعدي، حيث استغرق التطبيق شهرين ونصف تفرييا، خلال الفترة الزمنية من 10/4/2016 إلى 10/6/2016، يوافق خمس جلسات أسبوعية لكل تميز، واستمررت الجلسة الواحدة (20) دقيقة، وخلالها فترة راحة (5) دقائق، حيث تكون الجلسة من جملة الجملة الأولى التي تستغرق حوالي (30) دقيقة، وجلسة النشاط الفني التي تستغرق حوالي (20) دقيقة، عملاً وأداء عملية عرض وتشخيص التلاميذ ذوي صعوبات التعلم كائن إجابة السؤال العام للدروس، ومن ثم تحديد مجموعات الدراسة (التدريبية والضمنية) ثم قامت الباحثة بتطبيق القياس القبلي للمجموعتين (التدريبية والضمنية) مع بداية الأجازة الصيفية، وذلك بالتفاقي مع أولياء الأمور على مواعد محددة لكل تلميذ.

فأذكر كيف يمكن تحقيق أهداف البرنامج؟

إذا: إقامة علاقة طيبة مع التلاميذ، ففي بداية تطبيق أي برنامج تدريبي لابد من إقامة علاقة عفوية وصداقية بين الفاعل والتدرب وبين المستهدف للتدريب، وبالتالي اهتم الباحثة بإقامة هذه العلاقة بينها وبين التلاميذ من خلال الجلسة التدريبية.

خلال الدافع قوي لتطبيق البرنامج في نفس الظروف، فمن أهم العوامل التي تساعد على حصر الانتباه إلى موضوع معين هو ميل الشخص إليه واهتمامه به. ( шагان، رسلان، 2001، 02)

وتم تدnam ذلك الدافع باستخدام أكثر الوسائل المحببة للطلاب في هذه المرحلة العمرية وهي انشطة الحاسب الآلي، والأنشطة الفنية.

استخدام بعض الاستراتيجيات، وهي: تعدد الحواس، والتكرار، وتجويع الانتباه، كما استخدمت بعض فئات العلاج السلوكي، وهي: التدريب، والتقييم، والتكوين، وتحسين القدرة، والتعلم، والتحفيز التفاعلي للسلوك النقيض، وكفاءة الاستجابة، والاستدامة، والاقتصاد الفعال، والتحليل الفعالة.

الأهداف التي قام عليها البرنامج:

أولاً: الأهداف التدريبية:

- اعتمدت الباحثة على بعض المصادر في بناء البرنامج مثل:
  - بعض الدراسات التي وجدت إلى تنمية الانتباه وتحديث استراتيجيات الفئات المستخدمة لتحقيق هذا الهدف، كدراسة (مرخص صلاح أحمد عبد الظاهر حسن، 2010)، ودراسة (محمد عبد حسن، 2009)، ودراسة (محمد حسين حسن، 2000)
  - بالإضافة إلى الدراسات التي تم عرضها في الدراسة الحالية.

- بعض الدراسات التي استخدمت الأنشطة الفنية مع الأطفال.

- بعض الدراسات التي استخدمت الحاسب الآلي مع الأطفال.

- بعض الأسئلة الخاصة بتعديل السلك.

- بعض الكتب الخاصة بالأطفال، والتي تهدف إلى تنمية الانتباه لديهم.

- بعض المواقع الإلكترونية على شبكة الإنترنت الخاصة بأنشطة الطفل.


- حضور دورة تدريبية في "إعداد إحصائيات صيغة تعليم" المقدمة من المؤسسة المصرية السعودية خلال شهر يناير 2014.

- القراءات والأطر النظرية الخاصة (بالانتباه، والحاسب الآلي، والأنشطة الفنية، وصيغة تعلم القراءة).
ثنائي: الأسس النفسية والتربوية:

1. لا بد أن تكون الخبرات من المحسوس إلى المجرد، ومن السهل إلى الصعب.
2. يجب إثارة دافعة الطفل باستخدام التغيير.
3. عند العمل مع الأطفال ذوي صعوبات التعلم يجب مراعاة قاعدتين أساسيتين الأولى: الانتقال من المعلم إلى المجهل، أي البعد بشيء يعره الطفل، والاتجاه به تجربة جديدة لا يعرفه.
4. التنوّع في استخدام الفنات والاستراتيجيات.
5. التنوّع في الأنشطة المستخدمة في جلسات البرنامج، حيث يعاني الأطفال ذوي صعوبات التعلم من الملل.
6. تنوع الأنشطة المقدمة في الجلسة الواحدة ما بين أنشطة الحساب الألي والأنشطة الفنية.
7. استخدام ساعة توقيت في بعض الأنشطة: لإنجاز النشاط في وقت مناسب، وبالتالي تحسين مدة النشاط.
8. لا بد أن نختار الأنشطة التي تجذب التلميذ وتراعي خصائصه وتناسب موهوباته واهتماماته.
9. تفعيل دور التلميذ في الأنشطة المقدمة له يعمي على تحقيق ذاته، فيستطيع ملاحظة التغيير الناتج عن أدائه وحصوله على منتج من صناعته.
10. لا تنتهي جلسة التدريب بمهمة صعبة أو معقدة، إذ يجب إعطاء التلميذ شيئاً يستطيع النجاح فيه في نهاية كل جلسة، حتى لا نخلق إحباطاً أو فشلاً.
11. تجزئة وتقسيم العمل الصعب إلى مجموعة من الأعمال الصغيرة البسيطة (تحليل المهام).
12. حتى تبتعد عن مشكلة تكرار الفشل التي يعاني منها هؤلاء التلاميذ.
13. تم الاستعانة ببعض رموز اللغة العربية (سواء في أنشطة الحاسب الألي، أو الأنشطة الفنية) بما يتناسب مع الاحتياجات عينة الدراسة، وبناءً على مهارات الدراسة.
14. مراعاة أن تكون التمثيلات داخل الجلسات بلغة مفهومة وواضحة، وتجنب التعليمات العامحة، والتأكد من قيم التمثيل للملتوب فيما تامة، وبالتالي تم استخدام اللغة العربية.
15. تؤثر المرورات عند تطبيق البرنامج التدريبي، حيث مراعاة العروض الفردية بين التلاميذ، ومن خلال التلاميذ تجربته، وذلك وفقاً لتلبية متطلباتها، حيث لا تنسيق إلى نشاط آخر مختلف، إلا بعد التلاميذ من إثر النشاط السابق، ليصل إلى مستوى التركيز (حيث الجودة في الأداء، مع أدائه النشاط في وقت مناسب)، ومنع ذلك أن يضيق من نشاط التكميل، حتى يختلف من تلميذ إلى آخر، وبالتالي يظهر النموذج، الذي يتمثل بها البرنامج التدريبي.

البرمجة:

يتكون البرنامج التدريبي من (36) جلسة تدريبية، بالإضافة إلى جلسات تطبيق أدوات الدراسة، والتي تكون من جلسات للقياس الفعلي، ومstacles معقياس الهدف، وجلسات للقياس التقييمي، وفيما يلي ملخص لمحتويات جلسات البرنامج التدريبي، وأهدافها.

<table>
<thead>
<tr>
<th>رقم الجلسة</th>
<th>زمن الجلسة</th>
<th>نوع النشاط</th>
<th>هدف الجلسة</th>
<th>حاسب على</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>1-12</td>
<td>(20) دقيقة بحذاء فترة</td>
<td>دفاعية</td>
<td>تحسين الفترة على إثر العوامل</td>
<td></td>
</tr>
</tbody>
</table>
發表的文章：

أساليب المعالجة الإحصائية المستخدمة في الدراسة:

اعتمدت الدراسة على عدد الأساليب الإحصائية المانعمة للدراسة، حيث تناولت الدراسة عدد المجموعات وحجم العينة، حيث اعتمدت الدراسة من أفضل الآلات الإحصائية للدراسات الاجتماعية، نظرًا لصغر حجم العينة، وذلك من خلال استخدام الرمز الإحصائي للعلاج الديمغرافيا، واستخدمت من خلالها التهاب:

1. اختبار مان ويتني Man-Whitney
2. اختبار ويلكوكسون Wilcoxon
3. اختبار متوسطات رتب المجموعات المنافسة لتوقع الفروق بين المجموعات المستقلة
4. اختبار متوسطات رتب المجموعات المنافسة لتوقع الفروق بين المجموعات المرتبطة
5. اختبار متوسطات رتب المجموعات المنافسة وتتابع الفروق بين المجموعات المستقلة

سوف تعرض الدراسة ملاحظات تأكيد من تكامل المجموعتين التجريبي والضابط، وذلك من خلال حساب الفروق بين المجموعتين في عدد المتغيرات، ومعارف متغيرات رتب Man-Whitney للتلخيص بالمجموعتين التجريبي والضابط باستخدام اختبار مان ويتني.

الجدول التالي:

<table>
<thead>
<tr>
<th>الاسم الفنى</th>
<th>الأنشطة الفنية</th>
<th>البحوثية</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>راحة 10 دقائق</td>
<td>حاسب الي</td>
<td>تحسين المرونة في نقل الانتباه البصري</td>
</tr>
<tr>
<td>راحة 20 دقائق بتحليلها فتره</td>
<td>حاسب الي</td>
<td>تحسين المرونة في نقل الانتباه البصري</td>
</tr>
<tr>
<td>راحة 30 دقائق بتحليلها فتره</td>
<td>حاسب الي</td>
<td>تحسين المرونة في نقل الانتباه البصري</td>
</tr>
<tr>
<td>راحة 40 دقائق بتحليلها فتره</td>
<td>حاسب الي</td>
<td>تحسين المرونة في نقل الانتباه البصري</td>
</tr>
<tr>
<td>راحة 50 دقائق بتحليلها فتره</td>
<td>حاسب الي</td>
<td>تحسين المرونة في نقل الانتباه البصري</td>
</tr>
</tbody>
</table>

العدد الثامن عشر لسنة 2017

مجلة البحث العلمي في التربية
الفرق بين متوسطات رتب المجموعتين التجريبية والضابطة في المتغيرات (العمر الزمني، الذكاء، المستوى الاجتماعي والثقافي للأسرة) = (5) لكل مجموعة

<table>
<thead>
<tr>
<th>المستوى الدلالي</th>
<th>قيمة Z</th>
<th>مجموع الرتب</th>
<th>متوسطات التحريبي</th>
<th>المجموعة</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>غير دال</td>
<td>0.64</td>
<td>24.5</td>
<td>4.9</td>
<td>العمر الزمني</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td></td>
<td>3.05</td>
<td>6.1</td>
<td>الضابطة</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>0.78</td>
<td>31.0</td>
<td>6.2</td>
<td>التحريبي</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td></td>
<td>24.4</td>
<td>4.8</td>
<td>الضابطة</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>0.42</td>
<td>25.0</td>
<td>5.1</td>
<td>التحريبي</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td></td>
<td>29.5</td>
<td>5.9</td>
<td>الضابطة</td>
</tr>
</tbody>
</table>

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

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

<table>
<thead>
<tr>
<th>المستوى الدلالي</th>
<th>قيمة Z</th>
<th>مجموع الرتب</th>
<th>الاختبار</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>غير دال</td>
<td>0.21</td>
<td>28.5</td>
<td>الحساب</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td></td>
<td>26.5</td>
<td>الضابطة</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>0.56</td>
<td>5</td>
<td>التحريبي</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td></td>
<td>6</td>
<td>الضابطة</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>0.24</td>
<td>30.5</td>
<td>الشفرة</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td></td>
<td>24.5</td>
<td>الضابطة</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>0.42</td>
<td>25.0</td>
<td>التحريبي</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td></td>
<td>5.1</td>
<td>الضابطة</td>
</tr>
</tbody>
</table>

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

الفروق بين المجموعتين على منظومة التقييم المعرفي بالعمليات المعرفية، وذلك من خلال الجدول التالي:
الفرق بين متوسطات رتب المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس النهائي لمستوى الانتهاء

كما يقاس بمنظومة التقييم المعرفي CAS للمعالجات المعرفية N=5 لكل مجموعة

<table>
<thead>
<tr>
<th>المستوى الدائم</th>
<th>قيمة Z</th>
<th>مجموع الرتب</th>
<th>متوسطات الرتب</th>
<th>المجموعة</th>
<th>الاختبار</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>غير دال</td>
<td>0,15</td>
<td>28</td>
<td>5,6</td>
<td>اختبار الانتهاء على أساس تقييم المدركات التجريبية</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td></td>
<td>27</td>
<td>5,4</td>
<td>اختبار الانتهاء على أساس تقييم المدركات الضابطة</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>غير دال</td>
<td>0,87</td>
<td>31,5</td>
<td>6,3</td>
<td>اختبار البحث عن الأعداد التجريبية</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td></td>
<td>23,5</td>
<td>4,7</td>
<td>اختبار البحث عن الأعداد الضابطة</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>غير دال</td>
<td>0,14</td>
<td>30,5</td>
<td>6,1</td>
<td>اختبار الانتهاء على أساس تغيير المدركات التجريبية</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td></td>
<td>24,5</td>
<td>4,9</td>
<td>اختبار الانتهاء على أساس تغيير المدركات الضابطة</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>غير دال</td>
<td>1,16</td>
<td>33</td>
<td>6,6</td>
<td>الدرجة الكلية التجريبية</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td></td>
<td>22</td>
<td>4,4</td>
<td>الدرجة الكلية الضابطة</td>
<td></td>
</tr>
</tbody>
</table>

يتضح من الجدول السابق عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات رتب التلاميذ بالمجموعتين التجريبية والضابطة في القياس النهائي لمستوى الانتهاء بمنظومة التقييم المعرفي CAS للعالجات المعرفية، حيث كانت قيمة Z غير دالة، مما يدل على تكافؤ المجموعتين قبل تطبيق البرنامج.

4. الفروق بين المجموعتين على مقياس انتياه الأطفال وتوافقهم، وذلك من خلال الجدول التالي:

<table>
<thead>
<tr>
<th>المستوى الدائم</th>
<th>قيمة Z</th>
<th>مجموع الرتب</th>
<th>متوسطات الرتب</th>
<th>المجموعة</th>
<th>ال بعد</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>غير دال</td>
<td>0,32</td>
<td>26</td>
<td>5,2</td>
<td>اختبار الانتهاء التجريبية</td>
<td>نقص الانتهاء</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td></td>
<td>29</td>
<td>5,8</td>
<td>اختبار الانتهاء الضابطة</td>
<td>نقص الانتهاء</td>
</tr>
<tr>
<td>غير دال</td>
<td>1,48</td>
<td>20,5</td>
<td>6,1</td>
<td>اختبار التسرع التجريبية</td>
<td>الانتهاء</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td></td>
<td>34,5</td>
<td>6,9</td>
<td>اختبار التسرع الضابطة</td>
<td>الانتهاء</td>
</tr>
<tr>
<td>غير دال</td>
<td>1,29</td>
<td>19,5</td>
<td>6,1</td>
<td>اضطراب القصور في الانتهاء التجريبية</td>
<td>نقص الانتهاء</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td></td>
<td>30,5</td>
<td>7,1</td>
<td>اضطراب القصور في الانتهاء الضابطة</td>
<td>نقص الانتهاء</td>
</tr>
<tr>
<td>غير دال</td>
<td>0,32</td>
<td>26</td>
<td>5,2</td>
<td>التنشيط المفرط التجريبية</td>
<td>الانتهاء</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td></td>
<td>29</td>
<td>5,8</td>
<td>التنشيط المفرط الضابطة</td>
<td>الانتهاء</td>
</tr>
<tr>
<td>غير دال</td>
<td>1,70</td>
<td>19,5</td>
<td>6,1</td>
<td>اضطراب نقص الانتهاء مفرط الحركة التجريبية</td>
<td>نقص الانتهاء</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td></td>
<td>30,5</td>
<td>7,1</td>
<td>اضطراب نقص الانتهاء مفرط الحركة الضابطة</td>
<td>نقص الانتهاء</td>
</tr>
<tr>
<td>غير دال</td>
<td>0,74</td>
<td>24</td>
<td>4,8</td>
<td>مشكلات السلوك</td>
<td>نقص الانتهاء</td>
</tr>
</tbody>
</table>
يتضح من الجدول السابق عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات رتب التلاميذ بالمجموعتين التجريبية والضابطة في القياس الفعلي لمستوى الإعتياد مقياس إنجاز الأطفال وتوافقهم، حيث كانت قيمة Z غير دالة، مما يدل على نتائج المجموعتين قبل تطبيق البرنامج.

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

جدول رقم (5)

| الفروق بين متوسطات رتب المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس الفعلي لمستوى السعادة كما يقاس باستيفاء السعادة للأطفال N=5(5) لكل مجموعة | 
|---|---|---|---|---|---|
| مستوى الدالة | قيمة Z | مجموع الرتب | متوسطات الرتب التجريبية | متوسطات الرتب الضابطة | استيفاء السعادة للأطفال |
| غير دال | 0.11 | 48.5 | 0.7 | 0.3 |

ينتشر من الجدول السابق عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات رتب التلاميذ بالمجموعتين التجريبية والضابطة في القياس الفعلي لمستوى السعادة تبعاً لاستيفاء السعادة للأطفال، حيث كانت قيمة Z غير دالة، مما يدل على نتائج المجموعتين قبل تطبيق البرنامج.

نتائج الدراسة.. تفسيرها وتحليلها: الفرض الأول.. ونتائجه:

ينص هذا الفرض على أنه "تحسن درجة الانتباه لدى تلاميذ المجموعة التجريبية بعد التعرض للبرنامج التجريبي"، والتحقق من صحة هذا الفرض قام بالبحث بمقارنة متوسطات رتب تلاميذ المجموعة التجريبية في القياس الفعلي والبعدي على الاختبارات الفرعية الثلاثة "الحساب، إعادة الأرقام، الشفرة" من مقياس وكسك للذكاء الأفلاطي، والاختبارات الفرعية للذكاء بالنسبة لمعظمية التعليم المعرفي، وذلك مقياس إنجاز الأطفال وتوافقهم من منظومة التعليم المعرفي CAS وتم استخدام اختبار ويلكونسون للتحقق من الفروق بين متوسطات رتب تلاميذ المجموعة التجريبية والضابطة في القياس الفعلي والبعدي، والحجاوي (2017-7-8) توضح دالة هذه الفروق واتجاهها على كل مقياس على حدة.

جدول (6)

| الفروق بين متوسطات رتب تلاميذ المجموعة التجريبية في القياس الفعلي والبعدي على الاختبارات الفرعية الثلاثة "الحساب، إعادة الأرقام، الشفرة" والدورة الكالية من مقياس وكسك للذكاء الأطفال N=5(5) | 
|---|---|---|---|---|
| مستوى الدالة | قيمة Z | مجموع الرتب | متوسطة الرتب القواسم الفعلي والبعدي | اختبار الرتب الموجبة |
| غير دال | 1.03 | 1.0 | 3 | الحساب |

| الرتب السالبة |
يتضح من الجدول السابق وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب المجموعة التجريبية على الاختبارات الفرعية الثلاثة "الحساب، إعادة الأرقام، الشفرة" والدرجة الكلية من منظمة التقييم المعروفة CAS للتعليمات اللغوية في القياسين القبلي والبعدي، حيث كانت قيمة Z دالة إحصائيًا عند مستوى (0.05)، وكانت الفروق في اتجاه القياس البعدي.

جدول (7)

<table>
<thead>
<tr>
<th>مستوى الدلالة</th>
<th>مجموع الرتب</th>
<th>متوسط الرتب</th>
<th>القياسين القبلي والبعدي</th>
<th>الاختبار</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>0.05</td>
<td>2.012</td>
<td>0.15</td>
<td>الرتب الموجبة على الأجل الأول والثاني والثالث</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>0.05</td>
<td>2.016</td>
<td>0.15</td>
<td>الرتب الموجبة على الأجل الأول والثاني والثالث</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>0.05</td>
<td>2.019</td>
<td>0.15</td>
<td>الرتب الموجبة على الأجل الأول والثاني والثالث</td>
<td></td>
</tr>
</tbody>
</table>

تتضمن الجدول السابق وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب المجموعة التجريبية على الاختبارات الفرعية الثلاثة "الحساب، إعادة الأرقام، الشفرة" والدرجة الكلية من منظومة التقييم المعروفة CAS للتعليمات اللغوية في القياسين القبلي والبعدي، حيث كانت قيمة Z دالة إحصائيًا عند مستوى (0.05)، وكانت الفروق في اتجاه القياس البعدي.
الفرق بين متوسطات رتب تلاميذ مجموعة التجريبية في القياسين القلبي والباعدي على مقياس انتباه الأطفال وتوافقهم N=20

<table>
<thead>
<tr>
<th>مستوى الدالة</th>
<th>قيمة Z</th>
<th>مجموع الرتب</th>
<th>متوسط الرتب</th>
<th>القياسين القلبي والباعدي</th>
<th>الارتباط مع الانتباه</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td>نقص الانتباه</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>0.05</td>
<td>15</td>
<td>2.02</td>
<td>الرتب السالبة</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td>الرتب الموجبة</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>0.05</td>
<td>15</td>
<td>2.02</td>
<td>التسرع</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td>الرتب السالبة</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td>الرتب الموجبة</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>0.05</td>
<td>15</td>
<td>2.04</td>
<td>اضطراب القصور في الانتباه</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td>الرتب السالبة</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td>الرتب الموجبة</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>0.05</td>
<td>15</td>
<td>2.03</td>
<td>انضباط ارتباط مرتبط الحركة</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td>الرتب السالبة</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td>الرتب الموجبة</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>0.05</td>
<td>15</td>
<td>2.02</td>
<td>مشكلات السلوك</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td>الرتب السالبة</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td>الرتب الموجبة</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>0.05</td>
<td>15</td>
<td>2.02</td>
<td>اضطراب ارتباط مرتبط الحركة DSM III-R</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td>الرتب السالبة</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td>الرتب الموجبة</td>
<td></td>
</tr>
</tbody>
</table>

يوضح من الجدول السابق وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب المجموعة التجريبية على مقياس انتباه الأطفال وتوافقهم في القياسين القلبي والباعدي، حيث كانت قيمة Z دالة إحصائية عند مستوى (0.05)، وكانت الفروق في اتجاه القياس القلبي؛ حيث أن الدرجة المرتفعة على المقياس تشكل اضطراب في الانتباه، أي أن المجموعة التجريبية تحصل فيها مستوى الانتباه.

ومن خلال عرض نتائج الفرض الأول يمكن القول بأن البرنامج التدريبي الذي تم استخدامه في الدراسة الحالية قد أثبت فاعليته في تنمية الانتباه، حيث ارتفعت درجات تلامية المجموعة التجريبية في القياس الباعدي على الاختبارات الفرعية الثلاثة (الحساب، إعادة الأرقام (CASS)، ومشكلة الأرقام وكسول) بالمقارنة مع المجموعة التكمينية المعترف بها من منظمة التقييم المعترف بها من منظمة التقييم المعترف بها، كما انخفضت درجات تلامية نفس المجموعة في القياس الباعدي على مقياس أنتباه الأطفال وتوافقهم مقارنة بالقياس القلبي، مما سبق يمكن القول بأن البرنامج التدريبي كان فعالاً في تنمية الانتباه لدى تلاميذ المجموعة التجريبية.

وتنطبق هذه النتيجة مع نتائج دراسات عديدة سابقة مثل: دراسة (すごく محمد سيد، 2015)، ودراسة (مروة سيام محمودي، 2014)، والتي توصلت نتائجها إلى فعالية البرامج التدريبية بفنياتها وبرامج انتباهها وتشجيعها المختلفة في تنمية الانتباه لدى تلاميذ المجموعة التجريبية، وذلك قبل تطبيق البرنامج وبعده.
ويرجع هذا التحسن الذي حدث لهؤلاء التلاميذ إلى تدريبيهم على مجموعة من الأنشطة غير الإكلامات relu وسط القدرات، وتنوع طرق تقديمها، مما جعل البرنامج متعة ولا يتصف بالبُساط.

بالإضافة إلى استخدام وسائل تعتبرها التلاميذ بسهولة للعثور مثل: الحاسب الآلي والأنشطة الفنية (الرسوم، والكتب، والتعابير، والرسوم، والقصص، والمسامي، والتكمل الفعلي)، مما أدى إلى التفاعل، والتعاون في هذا المجال، وتقديم أنشطة التعلم البصري والمسموعة، والتفاعل البصري الحركي، والتي تتلاسح مع خصائص هذه الفئة.

ومما يتبين القول بأن هذه الوسائل والأنشطة كانت فعالة مع تلاميذ المجموعة التجريبية ذوي صعوبات التعلم، وهذه النتيجة تتفق مع ما ذكرته (نصرة محمد عبد المجد، 2010)، إضافةً إلى ملاحظاتها الحادة في مساعدة التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، وخاصة فيما يتعلق بتفاعلهم.

وكما أكد (محمود حسن إسماعيل، 2016) أن الحاسب الآلي يلعب دوراً إيجابياً كوسيلة تعليمية عندما يوضع في اعتبار المهام الأساسية التي يحتاج الطفل إلى إنجازها، مثل: تنمية الانتباه، والإدراك، والحصيلة اللغوية.

وقد بنت الدراسة أيضاً أن الأنشطة الفنية وسطية لتحقيق التكامل البصري الحركي، وزيادة مستوى الانتباه لدى ذوي صعوبات التعلم، وهذا اتفق مع ما ذكره (محمد رضا البغدادي، 2001). في أن الأنشطة الفنية تفيد في إحداث الترابط بين البصر والعقل، ففي الأنشطة الفنية يدركون الأطفال على بعض الأعمال، وتسود وتنمية عضلاتهم، الكبرى والمغيرة، وتحقيقهما الترابط بين البصر والعقل، وعلى ضوء ذلك يكون الأنشطة الفنية ضرورة لا تستطيع الاستغناء عنها في سبيل تعزيز مهارات الطفل البصري وحركية الفرق، حيث يستفيد الطفل من التدريب النوعي للعضلات كبيرة والصغيرة من خلال الأعمال الفنية.

وتنطبق النتيجة مع دراسات سابقة أعدت استخدمت الحاسب الآلي أو الأنشطة الفنية مع ذوي صعوبات التعلم ووصلت إلى نتائج إيجابية، ومن هذه الدراسات دراسة (زهير عبد الحليم، 2014)، ودراسة (ناصر سيد جمعة ويسري أحمد، 2010).

الفرض الثاني... ونتائجه:

ينص هذا الفرض على أنه "تحسن درجة الشعور بالسعادة لدى تلاميذ المجموعة التجريبية بعد الطرح للبرنامج التدريبي"، والتحقيق من مصحة هذا الفرض قامت الدراسة مقارنة متوسطات رتب تلاميذ المجموعة التجريبية في القياس القلبي والبصري على استمارة السعادة للأطفال، واستخدمت اختبار وليكوسن للتواصل بين متوسطات رتب تلاميذ المجموعة التجريبية في القياس القلبي والبصري، والجدول (9) يوضح دلالات هذه الفروق وإجابتها على الاختبار.

<table>
<thead>
<tr>
<th>جدول (9)</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>الفرق بين متوسطات رتب تلاميذ المجموعة التجريبية في القياس القلبي والبصري على استمارة السعادة للأطفال</td>
</tr>
<tr>
<td>مستوى الدالة</td>
</tr>
<tr>
<td>------------------</td>
</tr>
<tr>
<td>1</td>
</tr>
<tr>
<td>2</td>
</tr>
</tbody>
</table>

"استقرار السعادة للأطفال ن=50"
ينصح من الجدول السابق وجود فرق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب المجموعة التجريبية على استخبارات السعادة للأطفال في الفئتين القلبي والبصري حيث كانت قيمة Z دالة إحصائيًا عند مستوى (0.05) وكانت الفرق في أتجاه القبض البديع.

ومن خلال عرض نتائج الفرض الثاني يمكن القول أن البرنامج التدريبي الذي تم استخدامه في الدراسة الحاجة قد أثبت فاعليته في تحسين العناصر الاجتماعية لدى تلاميذ المجموعة التجريبية، حيث ارتفعت درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في القياس الماضي على استخبارات السعادة للأطفال مقارنة بالقياس القلبي، وقد تراجع التحسن في الشعور بالسعادة إلى فاعلية البرنامج التدريبي في تنمية الانتباه، مما كان له أثر في تحسين الشعور بالسعادة لدى تلاميذ المجموعة التجريبية.

حيث أن صورات التعلم النمائية (وهي تتضمن صوريات الانتباه) هي المسؤولة عن اختلاف مستوى التوافق الدراسي للطالب، وتوافقة الشخصي والاجتماعي والمهني، وهي عوامل هامة للشعور بالسعادة (بسبب عدد الانتفاخ، 401–200).

كما أن صورات التعلم التي يعاني منها التلميذ يؤدي إلى استنفاد جزء كبير من جهد وطاقة الطفل的社会ية والإنسانية، الأمر الذي يسبب له خسائر في الأطراف الاجتماعية والسلوكية، حيث تبدو عليه مظهر سوء التوافق الاجتماعي والاجتماعي، وهذه جزء من الأخطار التي شورى بالإحاطة وضعف التأقلم بالتفاف، وأعراض تقريره لذاته، ويؤثر أكثر ياما من الإحساس، والانسحاب أو الابتعاد، وهذا قد يقود إلى فقدان العديد من المشاعر الإيجابية كالشعور بالسعادة والتفاؤل، والثقة بالحياتة وغيرها.

وقد أتضح من نتائج الفرض الثاني فاعلية البرنامج التدريبي في تخسيس مستوى الشعور بالسعادة لدى تلاميذ المجموعة التجريبية، والذي قد يرجع إلى ارتفاع مستوى تتقنهم بأنفسهم، وارتفاع مستوى تقديرهم لذويهم، حيث راعت الباحثة تعيين دور التلميذ في الأنشطة المقدمة له.

حتى يستطيع تحقيق ذاته، وتجاوز التغيير الناجم عن أدائه، وحصوله على منتج من صنعته.

وقد يرجع ذلك للتحسن أيضًا إلى التعزيز المستخدم في البرنامج التذريبي والتشجيع، والذي يدعم الإحساس بالإيجاب، والثقة بالنفس، كسماع التلميذ لعبارات الدعاء والثناء (تعزيز اجتماعي إيجابي)، وإظهار الاهتمام والنسيج والتشجيع (تعزيز اجتماعي غير لطيف)، وتقف هذه النتائج مع ما ذكره (الدبي السعيد)، 2001-2005 أن التعزيز الذي يلقى الطفلا من خلال تعامله مع الكمبيوتر، أثر على من خلال شعوره بالنجاح، فيصبح بعض دوافعه، ويؤدي إلى تنشيط جهد الطفل، ولهذا يصبح نتيجة للرد الفعال بنفسه، ويشجعه على المغامرة والاندماج، وزيادة الجانبية التي تدفعه لموضوع التعلم، وفي نفس الوقت فإن الكمبيوتر يزيد من دافع الطفل لاستخدامه بما تعلمبه بالفعل.

كما أدركت الباحثة أثناء العديدة التدريبية على تقييم عمل التلميذ، وتشجيعه بأن يتقدم به، ويتميز بالإهتزاز لإجازته، وهذا قد أدى إلى تخسيس شعوره بالسعادة.

الفرض الثالث: تنبؤ:

ينصح هذا الفرض على أنه "تختلف متوسطات رتب تلاميذ المجموعة التجريبية وتملذ المجموعة الضابطة في القياس البعدي على مقاييس الإنجازية"، ولتحقيق من صحة هذا الفرض قام الباحثة بمقارنة متوسطات رتب تلاميذ المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في القياس البعدي على مستوى الاختبارات الفرعية الثلاثة "الإنسحاب، إعادة الأفق الأمل، الشفرة" لدالة الأطفال، والاختيارات الفرعية للأطفال من منظومة التقييم المعرفي CAS ومقياسات الانتباه وتوافقيهم واستخدام اختبار Man وتمبي المجموعات Man-Whitney المستقلة للتحقيق من دلالة الفرق بين متوسطات رتب المجموعتين، والجداول (10-12) توضح دلالة هذه الفروق واتجاهها على كل مقياس على حدة.
جدول رقم (10)

الفرق بين متوسطات رتب المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لمستوى الانتهاء كما يقاس بالاختبارات الفرعية الثلاثة من مقياس وكسر لذكاء الأطفال N=5 لكل مجموعة

<table>
<thead>
<tr>
<th>مستوى الدلالة</th>
<th>قيمة Z</th>
<th>مجموع الرتب</th>
<th>متوسطات الرتب</th>
<th>الاختبار</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td>الحساب</td>
</tr>
<tr>
<td>0,01</td>
<td>2,29</td>
<td>38</td>
<td>7,6</td>
<td>التجريبية</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td></td>
<td>17</td>
<td>3,4</td>
<td>الضابطة</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td></td>
<td>39</td>
<td>7,8</td>
<td>التجريبية</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td></td>
<td>16</td>
<td>3,2</td>
<td>إعادة الأرقام</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td></td>
<td>38</td>
<td>7,6</td>
<td>التجريبية</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td></td>
<td>17</td>
<td>3,4</td>
<td>الضابطة</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td></td>
<td>39</td>
<td>7,8</td>
<td>التجريبية</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td></td>
<td>16</td>
<td>3,2</td>
<td>الضابطة</td>
</tr>
</tbody>
</table>

يوضح من الجدول السابق وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة على الاختبارات الفرعية الثلاثة "الحساب، إعادة الأرقام، الشفرة" والدرجة الكلية من مقياس وكسر لذكاء الأطفال في القياس البعدي، حيث كانت قيمة Z دالة إحصائية عند مستوى (0.01) وكانت الفروق في اتجاه المجموعة التجريبية.

جدول رقم (11)

الفرق بين متوسطات رتب المجموعتين التجريبية والضابطة

في القياس البعدي لمستوى الانتهاء كما يقاس بالاختبارات الفرعية للانتهاء من منظومة التقييم المعزافي CAS للعمليات المعزافي N=5 لكل مجموعة

<table>
<thead>
<tr>
<th>مستوى الدلالة</th>
<th>قيمة Z</th>
<th>مجموع الرتب</th>
<th>متوسطات الرتب</th>
<th>الاختبار</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td>اختيار الانتهاء على أساس مستوى الطاقة من ذكاء الأطفال</td>
</tr>
<tr>
<td>0,01</td>
<td>2,89</td>
<td>40</td>
<td>8</td>
<td>التجريبية</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td></td>
<td>15</td>
<td>3</td>
<td>الضابطة</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td></td>
<td>40</td>
<td>8</td>
<td>التجريبية</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td></td>
<td>15</td>
<td>3</td>
<td>الضابطة</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td></td>
<td>38</td>
<td>7,6</td>
<td>التجريبية</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td></td>
<td>17</td>
<td>3,4</td>
<td>الضابطة</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td></td>
<td>8</td>
<td>1</td>
<td>الضابطة</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td></td>
<td>15</td>
<td>3</td>
<td>الضابطة</td>
</tr>
</tbody>
</table>

يوضح من الجدول السابق وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب المجموعتين التجريبية والضابطة على الاختبارات الفرعية لانتهاء من منظومة التقييم المعزافي
للعمليات المعترف بها في القياس البدعي، حيث كانت قيمة ز دالة إحصائيًا عند مستوى 0.05، وكانت الفروق في اتجاه المجموعة التجريبية جدول رقم (12)

الفروق بين متوسطات رتب المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البدعي لمستوى الانتباه كما يُقسَم بقياس انئاب الأطفال وتوافقهم ن=5 لكل مجموعة بعد

<table>
<thead>
<tr>
<th>المستوي</th>
<th>قيم ز</th>
<th>متوسطات الرتب</th>
<th>المجموعة</th>
<th>بعد</th>
<th>نقص الانتباه</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>0,00</td>
<td>0.09</td>
<td>التجريبي</td>
<td>17</td>
<td>3.5</td>
<td>التجريبية</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td></td>
<td>الضابط</td>
<td>7.5</td>
<td></td>
<td>الضابطة</td>
</tr>
<tr>
<td>0.05</td>
<td>0.35</td>
<td>التجريبي</td>
<td>10.5</td>
<td>3.1</td>
<td>التجريبي</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td></td>
<td>الضابط</td>
<td>7.9</td>
<td></td>
<td>الضابطة</td>
</tr>
<tr>
<td>0.05</td>
<td>0.41</td>
<td>التجريبي</td>
<td>17</td>
<td>3.4</td>
<td>التجريبي</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td></td>
<td>الضابط</td>
<td>7.6</td>
<td></td>
<td>الضابطة</td>
</tr>
<tr>
<td>0.05</td>
<td>0.42</td>
<td>التجريبي</td>
<td>16</td>
<td>3.2</td>
<td>التجريبي</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td></td>
<td>الضابط</td>
<td>7.8</td>
<td></td>
<td>الضابطة</td>
</tr>
<tr>
<td>0.05</td>
<td>0.45</td>
<td>التجريبي</td>
<td>16</td>
<td>3.2</td>
<td>التجريبي</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td></td>
<td>الضابط</td>
<td>7.8</td>
<td></td>
<td>الضابطة</td>
</tr>
<tr>
<td>0.05</td>
<td>0.51</td>
<td>التجريبي</td>
<td>15.5</td>
<td>3.1</td>
<td>التجريبي</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td></td>
<td>الضابط</td>
<td>7.9</td>
<td></td>
<td>الضابطة</td>
</tr>
<tr>
<td>0.05</td>
<td>0.64</td>
<td>التجريبي</td>
<td>15</td>
<td>3</td>
<td>التجريبي</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td></td>
<td>الضابط</td>
<td>8</td>
<td></td>
<td>الضابطة</td>
</tr>
</tbody>
</table>

يتضح من الجدول السابق وجود فروق ذات دالة إحصائيًا عند مستويات رتب المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس انئاب الأطفال وتوافقهم في القياس البدعي، حيث كانت قيمة ز دالة إحصائيًا عند مستوى 0.05، وكانت الفروق في اتجاه المجموعة الضابطة؛ حيث أن الدرجة المرتفعة على المقياس تمثل أضرارًا في الانتباه، أي أن المجموعة التجريبية تحسن فيها مستوى الانتباه.

ومن خلال عرض نتائج الفرض الثالث يمكن القول أن البرنامج التدريبي الذي تم استخدامه في الدراسة الحالية قد أثبت فاعليته في تنمية الانتباه لدى تلاميذ المجموعة التجريبية، فيما أنتجت درجات تلاميذ المجموعة الضابطة في القياس البدعي على الاختبارات الفرعية الثلاثة (الحسب، إعادة الأرقام، الشفرة) من مقياس وكسلر، والاختبارات الفرعية للاقتناء من منظومة التقييم المعترف بها (CAS) مقارنة بدرجات تلاميذ المجموعة التجريبية، أما المجموعة الضابطة فلم تظهر عليها تحسين ملحوظ في أعراض نقص الانتباه.

وقد أنتجت الباحثة هذه النتيجة إلى أن المجموعة الضابطة لم تلتقي أي برامج أو أي تدريبات لخفض هذه أعراض نقص الانتباه، ويمكن أيضًا تفسير هذه النتيجة في ضوء
الفئات المستخدمة في البرنامج التدريبي، والتي لم يستخدم منها تلاميذ المجموعة الضابطة، حيث تضمن البرنامج التدريبي للدراسة الحالية العديد من الفئات السلوكيه مثل: التمتع، الذي يشجع التلاقي على الأداء بصورة أفضل، فقد رأت البحثة استخدام reinforcement أنواع التعزيز المختلفة (التعزيز المادي، والتعزيز الادعائي، ومع اختيار الأسبر من كل تعزيز)، مع تحديد إعطاء كميات كبيرة من نفس المعزز حتى لا يحدث اشباع واستخدمت البحوث أنواع Prompting Fading التقليل المتدرجة سواء الفصلي أو الجسدي، وتضمن البرنامج التدريبي فئة الإخفاء قفزة ابتكار الباحثة بتطبيق مساعدة التمثيل تدريجيًا لتحديد الاعتماد على الأسبر، وتضمن البرنامج التدريبي خذل ملاحظة التمثيل للباحة أثناء أدائها imitation والمحاكاة Modeling للنشاط ثم تأديته تفاعليًا، كما تم توظيف فئة التعزز التفاعلي للسلوك النقيض behavioral Differential Reinforcement of Incompatible Behavior من خلال منح التلميذ كمية منير كامل، والاقتصاد الحالوي Response Cost المعززات الأدبية النشاطية (مجموعة من الخبر)، وأقدر أن تعلم السلوك الذي تدرب عليه تعزيزًا اجتماعيًا ورمزياً، وعندما أظهر سلوك عدم الانطباع فقد غزى المعنيه في المعززات الأدبية الخارجية، وتم استبدال المعززات الأدبية التي حصل عليها سلوكاً آخرًا سوياً في نهاية الجنسية أو في نهاية الأسبوع، كما ساهمت فئة التجربة الراجعة feedback في تدريب مهاراتهم، حيث إن تصحيح الأخطاء أولًا بأول أدى إلى تحسين الأداء في المراهقات الملاحظة.

وبالنسبة لاستطاعته البحوث التوصيل إلى نتائج إيجابية في ضوء التوعي في الفئات السلوكيه السابقة ذكرها، وقد اتفقت هذه النتيجة مع ما ذكرته نصيرة محمود عبد الحكيم جليل من دراسات توعد أن أساليب تدريس الطلاب قد استخدمت بنجاح مع الأطفال ذوي صعوبات التعلم، وأقر الأطفال قد أظهروا تحسنًا واضحًا في مهارات الانتباه عن طريق تقديم الأفكار والدردشة للطلاب الذين تم إجازها للسلوك المقبول شمل (نصيرة محمود عبد الحكيم جليل، 2004، 227).

وقد أشارت دراسات عديدة سابقة إلى فاعلية الفئات السلوكيه في تحسين مستوى الانتباه مع التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، ومن هذه الدراسات دراسة (سيد جعفر السيد، 2009)، ودراسة (وفاء عبد إبراهيم، 2009) ودراسة (يرا موسى، 2009).

وتتفق نتائج الفرض الثالث مع نتائج دراسات عديدة سابقة توصلت جميعها إلى فاعلية البرنامج التدريبي ب😄ها وآثرها وتجربتها وتمكنتها المختلفة في تدريب الانتباه لدى تلاميذ المجموعة التجريبيه مرتبة بتعميم المجموعة الضابطة وحمر الأدوات في هذه الدراسات دراسة (نصير سيد جماع)، ويكون أحد (2010)، ودراسة (سيد جعفر السيد يوسف الجعفر، 2010)، ودراسة (وفاء عبد إبراهيم، 2009).
الفرض الرابع.. ونتائج:

ينص هذا الفرض على أن "تشتت متوسطات رتب تلاميذ المجموعة التجريبية وتلاميذ المجموعة الضابطة فيقياس البعد على استناداً لاستخدام شعور بالسعادة"، وتحقيقه من قبلية هذا الفرض قامت الباحثة بمقارنة متوسطات رتب تلاميذ المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة Man-Whitney في القياس البعد على استناداً للمساءلة، واستخدمت اختبار مان ونسغي للجمعيات المختلفة؛ للتحقيق من دلالة الفروق بين متوسطات رتب المجموعتين، والجدول (13) يوضح دلالة هذه الفروق واتجاهها على الاستناد.

جدول رقم (13)
الفروق بين متوسطات رتب المجموعتين التجريبية والضابطة

<table>
<thead>
<tr>
<th>مستوى الدالة</th>
<th>قيمة Z</th>
<th>مجموعات الرتب</th>
<th>الفروق</th>
<th>الاختبار</th>
<th>استناداً للاطفال N=5</th>
<th>لكل مجموعة</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>0.05</td>
<td>2.11</td>
<td>40</td>
<td>8</td>
<td>التجريبية</td>
<td>استناداً للاطفال N=5</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>1.5</td>
<td>3</td>
<td>10</td>
<td>-</td>
<td>الضابطة</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
</tbody>
</table>

يتضح من الجدول السابق وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب المجموعة التجريبية والضابطة على استناداً للاطفال في القياس البعد، حيث كانت قيمة Z دالة إحصائيًا عند مستوى (0.05)، وكانت الفروق في اتجاه المجموعة التجريبية.

ومن خلال عرض نتائج الفرض الرابع يمكن القول أن البرنامج التدريبي الذي تم استخدامه في الدراسة الحالية قد أثبت فاعليته في تعزيز شعور بالسعادة لدى تلاميذ المجموعة التجريبية مقارنة بتلاميذ المجموعة الضابطة، حيث أرتفعت درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في القياس البعد على استناداً للاطفال مقارنة بدرجات تلاميذ المجموعة الضابطة في القياس البعد.

وقد أرجعت الباحثة هذه النتيجة إلى أن المجموعة الضابطة لم تلق أي برامج أو تدريبات لتقييم أدوات الابتكار التي يعانون منها، وبالتالي فحاز بفضل عدم تقلبات الفروق، وعدم تقديم الود، وعدم الشعور بالسعادة مقارنة بعلاميتك المجموعات التجريبية الذين تلقوا البرنامج التدريبي.

وقد ترجع هذه النتيجة أيضاً إلى مراعاة الباحثة خلال حلقات البرنامج التدريبي بناء علاقة جيدة مع تلاميذ المجموعة التجريبية، وخلق جو من المحبة والمودة، وإشعار التعلمية بهم، الأمر الذي أثر في نجاح التعليم الإيجابي داخل الجلسات التدريبية، واستطاعت الباحثة تفعيل مفاهيم التدريس الذي كتبًا كل تلميذ، ومحرم المشاعر والأفكار السلبية التي غرستها المجتمع داخل هذه الفترة، سواء من خلال الأهل أو الأقران أو المدارس في المدرسة، والتي تتمثل في: الخجل والدنغال والشعور بالمرض والإحباط، وينتقل ذلك إلى ما ذكره أحمد عبد الكريم حمزة، (2008، 27) أن المدرسة تقع في خطأ اعتبار التعلمية الذي يعاني من صعوبات القراءة بليداً أو خليداً أو مهماً في أداء واجباته. و {?} (3) ينظر الفارق إلى ذاته ورضا الأتحدا، بينما ينزع عن أقرانه، ويتنغز على ذاته، ويكتنف عليه.

وكل هذه المشاعر السلبية تشير إلى عدم الشعور بالسعادة، والتي أظهرها تلاميذ المجموعة الضابطة سواء في القياس البعد على القياس البعد.

الفرض الخامس.. ونتائج:
ينص هذا الفرض على أنه "لا تختلف متوسطات رتب تلاميذ المجموعة التجريبية في القياسين البعدى والنتبجي على مقياس الإائتمام"، والتحقق من صحة هذا الفرض قامت الباحثة بمقارنة متوسطات رتب تلاميذ المجموعة التجريبية في القياسين البعدى والنتبجي بعد مرور شهر، ونصف من تطبيق القياس البعدى على الاختبارات الفرعية الثلاثة "الحساب، إعادة الأرقام، الشفرة" من مقياس وكسر لذكاء الأطفال، والاختبارات الفرعية للإائتمام من منظومة التقييم CAS للممارسات المعرفية، ومقياس انتباه الأطفال وتوافقهم، واستخدمت اختبار ويلكوخسن Wilcoxon للمجموعات المرتبة؛ للتحقق من دلالة الفروق بين متوسطات رتب درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في القياسين البعدى والنتبجي، والجدول (14-15) توضح دلالة هذه الفروق واتجاهها على كل مقياس على حدة.

جدول (14)
الفروق بين متوسطات رتب تلاميذ المجموعة التجريبية في القياسين البعدى والنتبجي على الاختبارات الفرعية الثلاثة "الحساب، إعادة الأرقام، الشفرة"، والدرجة الكلية من مقياس وكسر لذكاء الأطفال ن= (5)

<table>
<thead>
<tr>
<th>مستوى الدائرة</th>
<th>قيمة مجموع الربت المتوسط</th>
<th>العدد</th>
<th>القياسيين البعدى والنتبجي</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>غير دال صفر</td>
<td>3</td>
<td>1</td>
<td>الحساب</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>3</td>
<td>1</td>
<td>الرتب السالبة</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>6</td>
<td>2</td>
<td>الرتب الموجبة</td>
</tr>
<tr>
<td>0.87 - 1,18</td>
<td>1</td>
<td>1</td>
<td>الرتب المعدلة</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>2</td>
<td>2</td>
<td>الرتب السالبة</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>4</td>
<td>4</td>
<td>الرتب الموجبة</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>5</td>
<td>3</td>
<td>الرتب المعدلة</td>
</tr>
<tr>
<td>1,18 - 1,46</td>
<td>1</td>
<td>1</td>
<td>الرتب السالبة</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>2</td>
<td>3</td>
<td>الرتب الموجبة</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>3</td>
<td>1</td>
<td>الرتب المعدلة</td>
</tr>
</tbody>
</table>

يتضح من الجدول السابق عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطي رتب المجموعة التجريبية على الاختبارات الفرعية الثلاثة "الحساب، إعادة الأرقام، الشفرة"، والدرجة الكلية من مقياس وكسر لذكاء الأطفال في القياسين البعدى والنتبجي، حيث كانت قيمة Z غير دالة إحصائيا.
الفرق بين متوسطات رتب تلاميذ المجموعة التجريبية في القياسين البعد و التبتي على الاختيارات الفرعية للانتباه والدرجة الكلية من منظومة التقييم المعزوفية CAS 

---

<table>
<thead>
<tr>
<th>مستوى الدلالة</th>
<th>قيمة Z</th>
<th>مجموع الرتب</th>
<th>متوسط الرتب</th>
<th>العدد</th>
<th>القياسين البعد والتفصيلي</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>غير دال</td>
<td>1,085</td>
<td>1</td>
<td>1</td>
<td>1</td>
<td>الانتباه على أساس ثبات المدرّك</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td></td>
<td>0</td>
<td>0</td>
<td>1</td>
<td>الرتب الموجبة</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td></td>
<td>4</td>
<td>4</td>
<td>1</td>
<td>الرتب المعدلة</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td></td>
<td>0,37</td>
<td>0,37</td>
<td>1</td>
<td>البحث عن الأعداد</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td></td>
<td>7</td>
<td>7</td>
<td>1</td>
<td>الرتب الموجبة</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td></td>
<td>11</td>
<td>11</td>
<td>1</td>
<td>الرتب المعدلة</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td></td>
<td>2,67</td>
<td>2,67</td>
<td>1</td>
<td>الانتباه على أساس تغيير المدرّك</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td></td>
<td>0</td>
<td>0</td>
<td>1</td>
<td>الرتب الموجبة</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td></td>
<td>11</td>
<td>11</td>
<td>1</td>
<td>الرتب المعدلة</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td></td>
<td>3,67</td>
<td>3,67</td>
<td>1</td>
<td>الدرجة الكلية</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td></td>
<td>0</td>
<td>0</td>
<td>1</td>
<td>الرتب الموجبة</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td></td>
<td>11</td>
<td>11</td>
<td>1</td>
<td>الرتب المعدلة</td>
</tr>
</tbody>
</table>

يتضح من الجدول السابق عدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات رتب المجموعة التجريبية على الاختيارات الفرعية للانتباه والدرجة الكلية من منظومة التقييم المعزوفية للعمليات المعزوفية في القياسين البعد و التبتي، حيث كانت قيمة Z غير دالة إحصائيًا.

---

<table>
<thead>
<tr>
<th>مستوى الدلالة</th>
<th>قيمة Z</th>
<th>مجموع الرتب</th>
<th>متوسط الرتب</th>
<th>العدد</th>
<th>القياسين البعد والتفصيلي</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>غير دال</td>
<td>0,82</td>
<td>4,5</td>
<td>2,25</td>
<td>2</td>
<td>نقص الانتباه</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td></td>
<td>1,0</td>
<td>1,0</td>
<td>1</td>
<td>الرتب الموجبة</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td></td>
<td>2</td>
<td>2</td>
<td>2</td>
<td>الرتب المعدلة</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td></td>
<td>0,37</td>
<td>0,37</td>
<td>1</td>
<td>التشريع</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td></td>
<td>6</td>
<td>4</td>
<td>4</td>
<td>الرتب الموجبة</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td></td>
<td>2</td>
<td>2</td>
<td>2</td>
<td>الرتب المعدلة</td>
</tr>
</tbody>
</table>

جدول (16)
يتضح من الجدول السابق عدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسط رتب المجموعة التجريبية على مقياس انتباه الأطفال وتوافقهم في القياسين البدعي والتربوي، حيث كانت قيمة Z غير دالة إحصائيًا.

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

وقد يرجع الاستمرار في تحسن الانتباه إلى دور الأمهات الإيجابي، فقد كان لديهن دافعية إلى تحسن ابنائهن، ظهرت من خلال تداولاتهن التي وجهت للباحثة، والتي تضمنت كيفية التعامل مع هؤلاء التلاميذ، كما لاحظت الابحاث اهتمامهم لحضور بعض جلسات البرنامج التدريبي، ومراعاة النظام في الجلسات التدريبية، كما قدمت الابحاث بعض التوصيات للأمهات عن كيفية التعامل مع التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، وتبعت تنفيذ تلك التوصيات من ما أدى ذلك إلى استمرار أثر البرنامج في تحسن الانتباه لدى هؤلاء التلاميذ.

وتفق تلك النتيجة مع ما ذكرته (نادية جميل عبد الله، 2002) من ضرورة تعوان المنزل مع المدرسة في العملية التعليمية وخاصة في مجال صعوبات التعلم، حيث أصبح للأسرة دوراً أكبراً في المشاركة مع المدرسة، وعلى المعلمين أن يعملوا مع الآباء لتعزيز التعاون بين المدرسة والبيت، فالعلاقة بينهما تكاملية ومساندة؛ لتحقيق التقدم التربوي للطلال.

وتفق نتائج الفرض الخاص مع نتائج دراسات عديدة سابقة مثل دراسة (علي محمد فالح الشرعية، 2015)، ودراسة (ناصر سيد جمعة ويسري أحمد، 2010)، ودراسة (سيد جارحي السيد يوسف الجارحي، 2009)، والتي توصلت نتائجها جميعًا إلى عدم وجود فروق دالة

<table>
<thead>
<tr>
<th>الرتب المائلة</th>
<th>الرتب المعتادة</th>
<th>الانتباه مفرط</th>
<th>الانتباه الضعيف</th>
<th>مشكلات السلوك</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>0.20-0.14</td>
<td>7</td>
<td>0.5</td>
<td>2</td>
<td>1</td>
</tr>
<tr>
<td>0.15-0.07</td>
<td>3</td>
<td>1.0</td>
<td>2</td>
<td>0</td>
</tr>
<tr>
<td>0.07-0.05</td>
<td>8</td>
<td>0.25</td>
<td>3</td>
<td>0</td>
</tr>
<tr>
<td>0.05-0.03</td>
<td>3</td>
<td>1.75</td>
<td>2</td>
<td>0</td>
</tr>
<tr>
<td>0.04-0.02</td>
<td>9</td>
<td>0.25</td>
<td>2</td>
<td>0</td>
</tr>
<tr>
<td>0.02-0.01</td>
<td>1</td>
<td>1.0</td>
<td>1</td>
<td>0</td>
</tr>
<tr>
<td>0.01-0.00</td>
<td>1</td>
<td>0.5</td>
<td>1</td>
<td>1</td>
</tr>
</tbody>
</table>

النتائج تشير إلى أن البرنامج التدريبي قد استمرت فاعليته في تحسن الانتباه لدى تلاميذ المجموعة التجريبية بعد شهر ونصف من تطبيق القياس البدعي، ويمكن تفسير ذلك بأن التلاميذ قد اكتسبوا مهارات ساعدتهم على التخطيط حدا أعراض نقص الانتباه ليس فقط في فترة التدريب، وإنما امتدت إلى ما بعدها في فترة المتابعة.
بɹ thẳng لما يجاهد في واستخدام هذه الدراسة.

جدول (17)

الفرق في متوسطات رتب تلاميذ المجموعة التجريبية في القياسين العددي والتنبؤي على استمرار السعادة للأطفال.

<table>
<thead>
<tr>
<th>مستوى الدالة</th>
<th>قيمة Z</th>
<th>مجموع الرتب</th>
<th>متوسط الرتب</th>
<th>العدد القياس</th>
<th>السعادة التنبؤية</th>
<th>السعادة للأطفال</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>غير دال</td>
<td>0.15</td>
<td>4</td>
<td>2</td>
<td>4</td>
<td>1</td>
<td>1</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td></td>
<td>6</td>
<td>3</td>
<td>3</td>
<td>2</td>
<td>2</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td>1</td>
<td>1</td>
<td>1</td>
<td>1</td>
</tr>
</tbody>
</table>

يتضح من الجدول السابق عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسط رتب المجموعة التجريبية على استمرار السعادة للأطفال في القياسين العددي والتنبؤي، حيث كانت قيمة Z غير دال دالة إحصائياً.

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

وقد تراجع هذه النتيجة لما سبق عرضه من دور الدراسة وخصائص الأفراد في تحسين أأنه، ويشير هذا إلى أن التحسين في المشاعر الإيجابية لم يكن تحققًا وفوريًا، وإنما استمر أشهرين بعد فترة التدريب، ففي خلال الانتقال تلاميذ المجموعة التجريبية من أجل القياس التنبؤي شعرت الراحة بمشاعر الإيجابية لدى بعض التلاميذ، ورغبهم في عرض أعمالهم على الراحة التي تمثل في بعض التشكيلات المجمعة التي قاموا بتعميمها بعد انتهاء من جلسات التدريب، وذلك بمساعدة الأفراد.

وتتفرد هذه النتيجة مع ما ذكره (جمال شقيري أحمد، 1994، 161-172)، أن الجوو الأمر الذي يسمي بالعنف، والحب، والحنان، والملاءة، والأمان، والطموحية، والعاطفة، وتجميع الاستقلالية، وتنمية الهويات الخاصة، والانتماء، واحترام شخصية الأبناء وتقديرها، يؤدي إلى شعور الأطفال بالسعادة.

توصيات الدراسة:

في ضوء النتائج التي أنتجتها هذه الدراسة يمكن تقديم بعض التوصيات فيما يلي:

1. توظيف التكنولوجيا في البرامج التدريبية: لتسير التعامل مع التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.

2. القراءة.
2. توعية المعلمين وتدريبهم على اكتشاف التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، وكيفية التعامل معهم.
3. عمل ندوات تدريبية للآباء والمعلمين لنشر الوعي عن خصائص التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.
4. التدوين في استخدام الوسائل التعليمية التي تعتمد على استخدام التلاميذ لأكثر من حاسة.

بحث ودراسات مقترحة:

1. برنامج تدريبي قائم على الحاسب الآلي أو الأنشطة اللفظية لتحسين صعوبات التعلم النمائية الأخرى (مثل صعوبات الإدراك أو صعوبات الذاكرة) لدى ذوي صعوبات التعلم.
2. برنامج تدريبي لمعلمين تلاميذ المرحلة الإبتدائية لتشخيص وعلاج التلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة.
3. برامج تدريبي لتنمية مهارات التفكير الإيجابي كمدخل لتحسين التفاؤل والأمل لدى ذوي صعوبات التعلم.

مراجعات دراسة:

أولاً: المراجع العربية:


رشا عادل عبد العزيز إبراهيم (2013). برنامج لتحسين أداء الذاكرة العامة باستخدام الحاسب الآلي لدى تلاميذ المرحلة الإبتدائية من ذوي صعوبات التعلم. رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية الابنات للآداب والعلوم والتربية، جامعة عين شمس.

ريم إبراهيم حلمي علي الشامي (2014). فاعلية برنامج تدريبي في التربية الفنية لتحسين الإدراك الحسوي لدى ذوي صعوبات التعلم. رسالة ماجستير غير منشورة، معهد الدراسات والبحث التربوي، جامعة القاهرة.


سفر حسن حسن (2016). "أثر برنامج للذكاء الوجداني في تنمية بعض المتغيرات المعرفية وحل المشكلات لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بالحالة الإبداعية. رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية الدراسات العليا للتنمية، جامعة القاهرة.


سيد جرجس السيد يوسف الجبوري (2009). "فاعلية برنامج تنمية مهارات الأداء البصري والإدراك الصوتي في علاج صعوبات تعلم القراءة والكتابة لدى الأطفال. رسالة دكتوراة غير منشورة، كلية التربية، جامعة عين شمس.


Kawthar El-Din El-Ahmar (2016). The role of monitoring and controlling the child’s sleep to improve his learning. School of Education, Alexandria University, Alexandria.


El-Sayed Mostafa (2012). The role of monitoring and controlling the child’s sleep in improving his learning. Alexandria University, Alexandria.


