

## تنمية الانتباه الانتقائي مدخل لتحسين الذاكرة العاملة لدى أطفال ذوي صعوبات القراءة

آيه مصطفى عبد الخالق البلتاجي\*

### المستخلص

هدفت الدراسة إلى التعرف على تأثير تنمية الانتباه الانتقائي على تحسين الذاكرة العاملة لدى أطفال صعوبات القراءة في المرحلة الابتدائية وذلك باستخدام برنامج تدريبي للانتباه الانتقائي والكشف عن العلاقة بين الانتباه الانتقائي والذاكرة العاملة، وتكونت عينة الدراسة من (٥٠) طالب وطالبة في الصفوف الأول والثاني والثالث الابتدائي (٢٣ من الإناث و٢٧ من الذكور) وتكونت العينه التجريبيه من ١٠ أطفال (٦ ذكور و٤ إناث)، وتم استخدام المنهج التجريبي، وأشتملت أدوات الدراسة على مقياس ستانفورد بنيه الصوره الخامسه نسخه التصحيح دكتور أبو النيل، ومقياس الأليينوى للقدرات النفس لغويه والفرز العصبي السريع وقامت الباحثة بإعداد مقياس ( الانتباه الانتقائي -مقياس الذاكرة العاملة - مقياس صعوبات القراءة) وأسفرت النتائج عن فاعلية البرنامج التدريبي المُكون من ستة وثلاثون جلسة للانتباه الانتقائي وتأثيره على تحسين الذاكرة العاملة لدى أطفال صعوبات القراءة، حيث توجد فروق دالة احصائيا بين متوسطى الدرجات على مقياس الانتباه الانتقائي ومقياس الذاكرة العاملة فى القياسين القبلي والبعدي لدى المجموعه التجريبية لصالح القياس البعدي كما أوضحت النتائج مدى إستمرارية تأثير البرنامج على أفراد العينة حيث لا توجد فروق دالة احصائيا بين متوسطى الدرجات على مقياس الانتباه الانتقائي ومقياس الذاكرة العاملة فى القياسين البعدي والتتبعي لدى المجموعه التجريبية.

**الكلمات المفتاحية :** الانتباه الانتقائي، الذاكرة العاملة، صعوبات القراءة

### مقدمة الدراسة

تعد القراءة الجيدة مطلباً من أهم متطلبات الفهم السريع، ونمو التحصيل ليس في مجال اللغة فحسب، ولكن في مجالات العلوم المختلفه التي يتم قراءتها، فالتلميذ المتمكن من اللغة يتمكن من القراءة بسرعه ويساعده ذلك على الإلمام بما يقرأ، ونظراً لأن التعلم يعتمد بدرجة كبيره على القدره القرائيه، فإن الصعوبات فى هذا المجال يمكن أن تكون ذات تأثير سلبي على شخصيه التلميذ ( السيد، صوفيا، ٢٠٠٩ ).

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

\* باحثة ماجستير - علم النفس التعليمي - كلية البنات - جامعة عين شمس

البريد الإلكتروني: [aya.beltagy@gmail.com](mailto:aya.beltagy@gmail.com)

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

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

### مشكلة الدراسة وأسئلتها

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

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

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

- ١- هل توجد فروق بين متوسطى رتب الانتباه الانتقائى فى القياسين القبلي والبعدى لدى المجموعه التجريبية؟
- ٢- هل توجد فروق بين متوسطى رتب الذاكرة العامله فى القياسين القبلي والبعدى لدى المجموعه التجريبية؟
- ٣- هل يختلف درجة الانتباه الانتقائى ومستوى الذاكرة العامله لدى المجموعه التجريبية من ذوى صعوبات التعلم بين القياسين البعدى والتبعي؟

**أهداف الدراسة :** هدفت الدراسة الحالية للكشف عن مدى فاعلية تأثير برنامج لتحسين الانتباه الانتقائى والذاكره العامله لدى عينه من التلاميذ ذوى صعوبات القراءة فى الصفوف الأولى من التعليم الأساسى .

### أهمية الدراسة

### الأهمية النظرية

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

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

### الأهمية التطبيقية، وتمثل فيما يأتي

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

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

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

### محددات الدراسة

الحدود المكانية: تمثلت في أطفال ملتحقين بعهده مدارس رسمية لغات ( إبراهيم الرفاعي – مجدى يعقوب – بنت الشاطى ) ومدارس خاصة (الفاروق بالتجمع- مدرسة المستقبل بالرحاب ) ومدارس دولية (صلاح الدين - المدرسة الأمريكية بالتجمع – مارفن ) ويحصلون على تدريبات فى أحد المراكز Child care clinic بالقاهرة الجديد .

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

الحدود الموضوعية : تشمل الإنتباه الإنتقائي والذاكرة العاملة لأطفال صعوبات القراءة.

الحدود البشرية : تضمنت عينه من أطفال صعوبات القراءة والمدى العمرى لهم من ٦ إلى ٩ سنوات، فى الصفوف الأولى الثلاثة من التعليم الإبتدائى .

### مصطلحات الدراسة

#### الإنتباه الإنتقائي: Selective attention

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

**الذاكرة العاملة : Working Memory**

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

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

**صعوبات القراءة**

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

**التعريف الإجرائي** هي ضعف قدرة الفرد على القراءة، وتظهر في شكل صعوبه في كتابه الأحرف والمقاطع، والربط بين شكلها وصوتها، وقصور في تكوين الكلمات والجمل، فضلاً عن وجود صعوبة في القراءة الجهرية وعدم سلامة التهجئة، والمحادثة، وعدم قدره على تكوين عدد من الجمل لتشكيل موضوع له معنى، وتقاس بالدرجة التي يحصل عليها الطفل على الإختبار المُستخدم في الدراسة الحالية .

**الإطار النظري ودراسات سابقة****أولاً- الإنتباه الانتقائي: Selective attention**

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

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

- ١ - إنتقاء المثير: فنحن ننتبه فقط لتلك المثيرات التي تلفت نظرنا وتثير إهتمامنا لأهميتها في حياتنا .
- ٢ - مدى إستمراريه الإنتباه : فيتعين على الفرد أن ينتبه وقتاً كافياً للمثير الذي يجذب إنتباهه حتى يستوعبه ويلم بعناصر المفهوم الذي يدل عليه.
- ٣- نقل الإنتباه ومرونته : حيث إمكانية نقل الإنتباه بمرونة وسلاسه بين المثيرات المختلفه.

٤ - الإنتباه الى تسلسل المثيرات المعروضة : ويذكر ( كيرك وكالفت ) فنحن عادة لا ننتبه لمثيرات مفردة، وإنما غالبا لعدة مثيرات متتابعة فالطالب أثناء الشرح ينتبه لتسلسل الكلمات أو المعلومات حيث إستمرار الإنتباه لكافة العناصر والمكونات أو المشاهد المتتاليه. (محمدي، مروة ٢٠١٤)

### العوامل التي تؤثر على الإنتباه

تنقسم العوامل التي تؤثر على الإنتباه إلى قسمين وكثيراً ما يتفاعل النوعان معاً، وهذه العوامل كما يلي

#### أولاً : العوامل الخارجيه

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

#### ثانياً : العوامل الداخليه

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

### نظريات الإنتباه الإنتقائى: Theories of Selective Attention

تعددت النظريات التي تناولت الإنتباه خلال العقود السابقه وحتى الوقت الراهن وسوف نتناول الباحثة فيما يلي بعض هذه النظريات والتي تناولت الإنتباه الإنتقائى .

**فنظريه برودبنت ١٩٥٨** ركزت على الطبيعه الإختيارية للإنتباه، وسميت عملية الإنتقاء بمكانيزم المرشح، وذلك لتحديد وظيفته الإختيارية لبعض المثيرات، وكشف هذا النموذج عن مدى تعقد هذه الوظيفة وأهميتها فى نفس الوقت، وأن هدف المرشح هو أن يمنع تحمل الجهد الزائد فى الذاكره القصيره، وأن فاعليه تجهيز ومعالجه المعلومات تتحدد بسعة التدفق، وأن المخ هو الذى يقوم بترشيح المنبهات المقدمه له وينتقى المهم منها . ( الزيات، فتحي ٢٠٠٦ ص ١٨ )

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

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

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

ويؤكد كاهنمان أن الإنتباه بالرغم من تغيره بين المهمة الأولى والأخرى، فهو يستمر علي نحو متوازٍ خلال جميع مراحل المعالجة، ويرى أيضا أنه في حالة زيادة مُتطلبات احدي المهمات بحيث تستوجب الطاقة العليا من الإنتباه، فإن التداخل يحدث بحيث يكف الإنتباه عن الأخرى (الزغول، ٢٠٠٣، ص ١٠٥) .

### نموذج الإنتباه الإنتقائي المستند إلى المصادر لجوهانسون وهابنيز ١٩٧٨

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

### نظرية اختيار الفعل Action- Selection Theory

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

يواجه عدة مثيرات معاً، ولكن المُحصلة النهائية للانتباه تتوقف على إختيار الفعل المناسب، ويرى نيومان Neuman, 1996 أن التداخل في الانتباه بين مهمتين لا يحدث بسبب أن الانتباه طاقة محدودة السعة، وإنما بسبب عملية إختيار الفعل الذي ينوي تنفيذه أو القيام به، ويرى أن إختيار الفعل لتوجيه الانتباه إليه يعتمد على مدى أهمية هذا الفعل والحاجة إلى تنفيذه ( الزغول، عماد، وعبد الرحيم ٢٠٠٣، ص١٠٦ ).

#### ط) نموذج المثال لغوردن لوغن ١٩٨٨

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

#### س) نموذج العبء فى الإنتباه الإنتقائى والسيطرة المعرفية للافى وآخرون .

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

( المكصوصى ، ضرغام ٢٠١٨).

## تعقيب على النماذج والنظريات المفسرة للانتباه

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

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

وتبنى الدراسة الحالية نموذج العبء في الانتباه الإنتقائي والسيطرة المعرفية للافي حيث يوضح هذا النموذج فاعلية الانتباه الإنتقائي في رفض المثيرات المشوشة التي ليس لها صلة بالمهمة ودور الذاكرة العاملة بالتحكم بالانتباه الإنتقائي وذلك وفقاً لأولويات معالجة المنبه الحالية لكي يتحقق السلوك الذي يتوجه نحو الهدف

## ثانياً - الذاكرة العاملة: Working Memory

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



## تطور نشأه مفهوم الذاكرة العاملة

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

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

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

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

## مفهوم الذاكرة العاملة

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

## عمليات الذاكرة العاملة

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

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

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

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

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

**نموذج بادلي وهيتش (١٩٧٩)** وتفترض هذه النظرية أن هناك إثنين من الأنظمة الخادمة مسئولة عن المعالجة قصيره المدى للمعلومات، وان المكون التنفيذي المركزي هو مكون ذو سعة تخزينيه محدوده، فبالإضافه إلى أنه مسئول عن تأزر الأنظمة الخادمة فإنه يقوم بتخزين المعلومات ( اللفظيه، البصريه، المكانيه ) فور دخولها. ( عبدالعاطي، إبراهيم ٢٠١٣ )

وإفتراضاً أن الذاكرة العاملة جهاز مُتعدد المكونات، وكل مُكون له سعة وقدرة محدودة في معالجة نوع معين من المعلومات، والفكرة هي أنه في حال وجود مكون واحد للذاكرة العاملة فإن أداء المهتمتين في الوقت نفسه ينتج عنه إنخفاض في أداء إحدى المهتمتين، او إنخفاض في كليهما، وعلى العكس من ذلك إذا كانت الذاكرة العاملة متعددة المكونات فإن بالإمكان أداء المهتمتين بالمستوى نفسه سواء تمت كل مهمه منفصلة عن أختها أم أديتا معاً، وتوصل كل من " بادلي وهيتش " إلى أنه بإمكاننا أداء مُهمتين مُختلفتين في وقت واحد وبهذا أثبتنا صحة فرضيتهما أن الذاكرة العاملة هي جهاز متعدد المكونات ( ابو الديار، مسعد ٢٠١٢ ص ١٤ ) .

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

**نموذج عامل التوزيع الذكي :** قدما بارز وفرنكلين هذا النموذج ليكون توسعه لنظرية إطار العمل الشامل يمكن من خلاله فهم كيفيه قيام الفرد بأى أداء معرفي سواء كان القراءه أو الكتابه أو حل المشكلات وتوضيح دور الذاكرة العاملة وطويله المدى، وبالتالي يمكن معرفه الإضطراب في التجهيز القرائي أو غيره. ( عبدالعاطي، إبراهيم ٢٠١٣ )

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

**نموذج لوفيت :** قدم نموذجاً يصف فيه الذاكرة العاملة من خلال البناء المعرفي بحيث يفترض أن هناك فروقا فرديه في سعة الذاكرة العاملة، راي أن الإنتباه يختلف في سعته من شخص لآخر ويؤثر ذلك على قدره إكتساب المعلومات التي يتعرض لها الفرد وأيضاً في تخزينها وطريقه إستدعائها (عبد العاطي، إبراهيم ٢٠١٣)

**نموذج ماليم :** إقتراح ماليم ١٩٩٤ نموذجاً ليوضح به مكونات الذاكرة العاملة، حيث يرى أن المعالج المركزي هو الذي يستقبل المدخلات ويعمل من خلال التفاعل مع المكونات الأخرى، فمن خلال المخزن السمعي الذي يحتفظ بالمعلومات السمعية أو غير اللفظية تنتقى المعلومات وتصنف من خلال عمل المكونين اللفظي وغير اللفظي معاً، ومن خلال العلاقة التبادلية بينهما وبين المنفذ المركزي . (ناجي،ساره ٢٠١٩)

وتذكر عبد العزيز ٢٠١٣ أن هناك خمسة إتجاهات تناولت الذاكرة العاملة من حيث الأنواع الأخرى من الذاكرة، وهي كالتالي

الإتجاه الأول : الذاكرة العاملة هي نفسها الذاكرة قصيرة المدى

الإتجاه الثاني : الذاكرة العاملة جزء من الذاكرة قصيرة المدى

الإتجاه الثالث : الذاكرة قصيرة الأمد جزء من الذاكرة العاملة

الإتجاه الرابع : الذاكرة العاملة جزء من الذاكرة طويلة الأمد

الإتجاه الخامس : الذاكرة العاملة مستقلة تماما (عبد العزيز، رشا ٢٠١٣) .

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

### ثالثاً – صعوبات تعلم القراءة

عُرف مصطلح الدسلكسيا على يد عالم الأعصاب الألماني برلين في عام ١٩٨٢ وقصد بها صعوبه تعلم القراءه، وقد وضعها مستخدما اللغة اليونانية، حيث تتكون الكلمة فى أصلها اليونانى من *dys* ومعناها صعوبه أو ضعف، و *lexia* ومعناها الكلمه المكتوبه أو اللغه.

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

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

## عوامل وأسباب صعوبات تعلم القراءة

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

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

ب- **مجموعة العوامل البيئية (الإجتماعية) Environmental** مجموعة العوامل البيئية تشمل العوامل المدرسية، والعوامل المنزلية، كما تشمل أيضاً الفروق الثقافية للأباء ومدى دعمهم للنشاط القرائي وتنميتهم نحو القراءة (الفصل، سمر ١٩٩٦).

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

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

## الدراسات السابقة

يمكن عرض الدراسات السابقة بعده محاور، وذلك على النحو التالي

## دراسات تناولت العلاقة بين الإنتباه الإنتقائي والذاكرة العاملة

-دراسه " تيان، جانج هونج 2007 ، Tian, Gang Hong " بعنوان " التأثير الإرشادي لمحتويات الذاكرة العاملة على الانتباه الانتقائي" في هذه الدراسة، تم فحص نموذج الهدف ومحتويات الذاكرة العاملة بشكل متساوي، عن طريق الفصل بين التأثير الإرشادي لنموذج الهدف عن محتويات الذاكرة العاملة، وقد تم إعادة النظر في التأثير الإرشادي لمحتويات الذاكرة العاملة على الإنتباه، والعلاقة بين التأثير الإرشادي للذاكرة العاملة، والتأثير الإرشادي لنموذج الهدف تم عمل تجربتين، في التجربة الاولى، تم تقديم بنود تماثل محتويات الذاكرة العاملة ونموذج الهدف على التوالي، وذلك لمقارنة التأثير الإرشادي لنموذج الهدف مع التأثير الإرشادي لمحتويات الذاكرة العاملة بشكل غير مباشر، في التجربة الثانية، تم تقديم بنود تماثل محتويات الذاكرة العاملة ونموذج الهدف في نفس الوقت، بحيث يتنافسا على المصدر الإنتباهي وذلك لعمل مقارنة

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

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

ثانياً: حتى في حالة النماذج مزودة المهام، كان لنموذج الهدف تأثير إرشادي بارز أيضاً على الإنتباه الانتقائي.

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

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

#### دراسات تناولت تنمية الإنتباه الانتقائي لدى أطفال صعوبات التعلم

- درسه إبراهيم، فاطمة (٢٠٠٨) بعنوان "أثر برنامج تدريبي لتنمية بعض العمليات المعرفية لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم" وهدفت الدراسة لتنمية بعض العمليات المعرفية ( الإنتباه - السرعة الإدراكية) لدى أطفال صعوبات التعلم " من خلال جلسات البرنامج المقترح، وكشفت النتائج وجود فروق بين متوسطات درجات المجموعه التجريبيه في القياس القبلي والبعدي لمستوى الإنتباه لصالح القياس البعدي، وجود فروق بين المجموعه التجريبيه والضابطه في القياس البعدي في مستوى الإنتباه لصالح المجموعه التجريبيه .

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

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

الإنتباه، وفاعلية البرنامج التدريبي في تحسين مستوى صعوبات الإنتباه لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم والتي تتضمن (مستوى شدة الإنتباه – مستوى سعه الإنتباه مستوى مرونة الإنتباه – مستوى فرط النشاط والإندفاعيه) وأوضحت النتائج أيضاً إستمراريه تأثير البرنامج ومردوده الإيجابي على أطفال عينه الدراسه بعد مرور شهرين من تطبيق البرنامج .

### دراسات تناولت العلاقة بين الذاكرة العاملة وصعوبات القراءة

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

- هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين أداء مجموعات الدراسة الأولى والثالثة والرابعة في مهام مكونات الذاكرة العاملة لصالح المجموعة الأولى .
- هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين أداء مجموعات الدراسة الأولى والثانية في مهام مكون الحلقة الصوتية لصالح العاديين .
- لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أداء مجموعات الدراسة الأولى والثانية في مهام مكون المسودة البصرية المكانية المكون التنفيذى المركزى .
- وفي نفس الإطار جاءت دراسة بن صافيه،آمال،٢٠٠٢، والتي تهدف قياس سعة الذاكرة العاملة للمصابين بعسر القراءة، وقد أشارت نتائج الدراسة إلى أن أطفال عسر القراءة يعانون من مشاكل على مستوى الذاكرة العاملة، تتمثل في

- ١ - صغر وحده الحفظ، والتي تناسب أطفال أصغر سناً .
- ٢ - وحده الحفظ تتناسب عكسياً مع تعقيد المهام الموكله للذاكرة العاملة، فكلما زاد تعقيد المهمه، نقصت وحده الحفظ .
- ٣ - مشاكل في تخزين المعلومات الأتية من المحيط الخارجى .
- ٤ - معالجه غير كافيه للمعلومات مما يؤثر على سير عمليه الإسترجاع .
- ٥ - إضطرابات على مستوى مكونات الذاكرة العاملة الثلاثة إما فى بعضها أو فى كلها .

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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



إحصائية في المجال الأول في حين كان هناك فروق كانت ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة في المجال الثاني النمط البصري، حيث كانت الفروق لصالح فئة "ذكر" وجاء المجال الثالث "النمط السمعي" بفروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة والذي حصل على مستوى دلالة (٠.٠٤٦). حيث كانت الفروق لصالح فئة "ذكر".

#### مما سبق يمكن إستخلاص الآتي

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

#### تعقيب على الدراسات السابقة

من خلال إستقراء نتائج الدراسات السابقة يمكن إستخلاص عدد من النقاط

أولاً- إتفقت نتائج الدراسة حول

١. وجود فروق في مستوى الإنتباه بين أطفال صعوبات القراءه والعاديين لصالح العاديين
  ٢. فاعليه برامج الإنتباه في تحسين مستوى الإنتباه لدى الأطفال .
  ٣. أطفال عسر القراءه يُعانون من قصور في الإنتباه الإنتقائي .
  ٤. وجود فروق بين مكونات وسعه الذاكره العامله بين أطفال صعوبات القراءه والعاديين لصالح العاديين.
  ٥. أطفال صعوبات القراءه يعانون من مشاكل على مستوى الذاكره العامله .
- وقد إستفادت الدراسة الحاليه من الدراسات السابقه في تحديد مشكلة الدراسة والمنهج المستخدم، وتحديد الأدوات المستخدمه، بالإضافة إلى كتابة الإطار النظري ومناقشة النتائج .

#### فروض الدراسة

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

- ٣- لا توجد فروق دالة احصائيا بين متوسطى الدرجات على مقياس الإنتباه الإنتقائي فى القياسين البعدي والتتبعى لدى المجموعه التجريبية .
- ٤- لا توجد فروق دالة احصائيا بين متوسطى الدرجات على مقياس الذاكرة العاملة فى القياسين البعدي والتتبعى لدى المجموعه التجريبية .

### منهج الدراسة وإجراءاتها

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

تعتمد الدراسة الحالية على استخدام المنهج التجريبي، حيث تم استخدام التصميم التجريبي القياس (القبلي – البعدي – التتبعي) لمجموعة واحدة وذلك لمناسبتة الدراسة الحالية وأهدافها، وطبيعة عينتها فهي تهدف إلى اختبار مدى تأثير تدريبات وأنشطة البرنامج فى تنمية مهارات الإنتباه الانتقائي لدى ذوى صعوبات تعلم القراءة وفي تحسين الذاكرة العاملة .

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

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

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

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

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

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

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

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

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

**ثالثاً: أدوات الدراسة :** اشتملت على المقاييس التالية

- ١- مقياس قصور الإنتباه الإنتقائي .
- ٢- الذاكرة العاملة .
- ٣- اختبار لصعوبات القراءة.
- ٤- البرنامج التدريبي .

#### ١- مقياس الإنتباه الإنتقائي

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

**المرحلة الأولى-** الإطلاع على الدراسات والنظريات التى تناولت الإنتباه والأطر النظرية المتعلقة بظاهرة الإنتباه الإنتقائي للطفل والنظريات: (الإنتقاء المبكر، دوتش- دوتش ١٩٦٣، ملاحظه الإستجابة سترو ١٩٧١، التوزيع المرن لسعة الإنتباه لدانيال كنهان عام ١٩٧٣، ونموذج الإنتباه الإنتقائي لجوهانسون وهابنز ١٩٧٨، ونموذج غوردن ١٩٨٨، نموذج العباء فى الإنتباه الإنتقائي لافى)، حيث تم تحليل ذلك للوقوف على طبيعة الإنتباه والعوامل المرتبطة بها، وتحديد المتغيرات التى تتفاعل معه في تحديد مكونات المقياس.

**المرحلة الثانية-** الإطلاع علي المقاييس والإختبارات السابقة : تم الإطلاع علي المقاييس والإختبارات السابقة التى عُنت بتشخيص وقياس الإنتباه، بهدف الإستفادة منها في تحديد مكونات المقياس والتعرف بصورة عملية علي كيفية كتابة بنود المقياس ومنها ( بطارية مقاييس التقدير التشخيصيه، صعوبات الإنتباه إعداد فتحى الزيات - بطارية تشخيص اضطراب قصور الإنتباه، إعداد عبد الرحمن سليمان، محمود طنطاوي ٢٠١٢ - مقياس إنتباه الأطفال وتوافقهم ، إعداد عبد الرقيب البحيري، عفان عجلان ١٩٩٧- أختبار كونرز لفرط الحركة وتشتت الإنتباه ، عبد الرقيب أحمد البحيرى )

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

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

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

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

عبارات مقياس الإنتباه الإنتقائي المعدلة

أولاً : الإنتباه البصري			
م	العبرة قبل التعديل	نسبة الإقتاف	العبرة بعد التعديل
١	يقفز بين السطور عند قراءة قطعه	٨٠ %	يقفز بين السطور عند قراءة القطعه المكتوبة
٢	يمييز الإتجاهات	٨٠ %	يمييز بين الإتجاهات ( فوق - تحت / يمين - يسار ) على الورق
ثانياً : الإنتباه السمعي			
١	يجد صعوبة في إتباع أصوات الحروف و المقاطع لتكوين كلمات ق / ل / م - قلم	٨٠ %	يجد صعوبة في إتباع أصوات الحروف المقاطع لتكوين كلمات ق / ل / م - قلم س / م / ك - سمك
٢	يجد صعوبة في تحديد كلمات على نفس الوزن مثال : نار / فار / طار	٨٠ %	يجد صعوبة في تحديد كلمات على نفس سلامة سمعة مثال : نار / فار / طار
٣	يمييز الكلمات المتشابهة نطقاً والمختلفة معنى مثال : عصي الولد والديه عصي موسى	٦٠ %	يمييز الكلمات المتشابهة نطقاً والمختلفة معنى مثال : عصي الولد والديه عصي موسى مثال : أميرة طفلة مجتهدة قراءت قصة الأميرة النائمة
٤	يجد صعوبة في إستخراج السخافات السمعية مثال : أكلت المكرونة بالإبرة	٦٠ %	يجد صعوبة في إستخراج الأخطاء السمعية مثال : أكلت المكرونة بالإبرة

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

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

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

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

بالنظر لقيم معاملات الارتباط الواردة في الجدول أعلاه يتضح أن المقياس يتمتع بمعامل ثبات عالٍ في كلتا الطريقتين، و هذا دليلٌ على صلاحية المقياس لقياس الانتباه الانتقائي لدى أفراد العينة .

### مقياس الذاكرة العاملة

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

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

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

**صياغة البنود:** بناءً على وضع التعريف الإجرائي للذاكرة العاملة تمت صياغة مجموعة من العبارات، روعى عن صياغتها ما يلي

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

- يقوم الباحث بذكر الأرقام أو الكلمات بصوت عالي ويجب أن تكون القراءة على وتيرة واحدة بمعدل كلمة في الثانية، ويطلب من الطفل تكرار الكلمات بنفس الترتيب الذي إتبعه الفاحص .
- تحكيم المقياس :** تم عرض المقياس في صورته الأولية علي عدد من المحكمين أساتذة علم النفس المتخصصين وذلك بهدف الإستفادة من خبراتهم، حيث إحتوت الصورة الأولية علي تعريف إجرائي لكل مكون معبراً عنه بمجموعة من المفردات، وطلب منهم تحديدي مدي قدرة كل مفردة علي قياس المهارة التي وضعت لقياسها، ومدي تناسبها لخصائص العينة، بوضع علامة (√) أمام المفردة المناسبة، هذا فضلاً عن تعديل المفردات التي تحتاج إلى ذلك، أو حذف المفردات غير المناسبة، بالإضافة إلى بيان مدي وضوح التعليمات وسهولتها، وأسفر التحكيم عن البقاء علي بعض العبارات، وتعديل بعضها الأخر، ليصبح المقياس في صورته النهائية مكون من (٤٠) عبارة موزعة (تذكر الأرقام وسعة الذاكرة العاملة وتذكر الجمل وتذكر الأرقام بطريقة عكسية)، كما يوجد أمام كل عبارة إختيارين (حقق - لم يحقق)، وقد تم حساب نسبة الإتفاق للعبارات من نتائج التحكيم لبندود المقياس طبقاً للمعادلة الآتية : نسبة الإتفاق = عدد الإجابات / عدد المحكمين \* ١٠٠

#### فقرات مقياس الذاكرة العاملة المعدلة

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

وتم تعديل الفقرات بناء على آراء المحكمين

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

**أولاً- صدق المقياس ونوضح ذلك فيما يلي**

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

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

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

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

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

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

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

### ثالثاً : مقياس صعوبات القراءة

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

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

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

### صياغة البنود : رُوعى عن صياغتها ما يلي

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

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

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

### عبارات مقياس صعوبات القراءة المعدلة

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

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

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

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

**أولاً- صدق المقياس :** نظراً لأهمية أن يكون المقياس قادراً على قياس ما وضع لأجله، وأن تعطي مفرداته أكبر قدر ممكن من السلوك الممثل للظاهرة موضوع الدراسة، ثم الوفاء بالصدق لكل مفردات المقياس بالعديد من الطرق، وذلك بهدف إعطاء المعنى المتكامل للصدق، ونوضح ذلك فيما يلي

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

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

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



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

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

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

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

تم تطبيق المقياس وتقدير الدرجات بالنسبة للعبارات

### برنامج تنمية الإنتباه الإنتقائي

ويتمثل في تنمية مهارات الإنتباه الإنتقائي لتحسين الذاكرة العاملة لدى أطفال صعوبات القراءة

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

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

**محتوي البرنامج، وأسس بنائه :** رُعى عند تصميم محتوى البرنامج ما يلي :

- أ- أن يكون المحتوى مرتبطاً بالأهداف.
- ب- أن يكون هناك وقت محدد يناسب محتوى كل جلسة.
- ج- التركيز علي الأنشطة التي تعتمد علي تنمية الإنتباه الإنتقائي السمعي والبصري .
- د- توظيف جميع حواس الطفل وحركته بقدر المستطاع علي الشكل الأمثل.
- هـ- أن يكون البرنامج ملائم لعمر الأطفال عينة البرنامج، وقدراتهم.
- و- التدرج من السهولة للصعوبة في أنشطة البرنامج.
- ز- مراعاة أن يتم العمل علي مدار ٣ شهور متتالية بواقع ثلاث جلسات أسبوعياً.

ح-تحديد الفنيات والإستراتيجيات المناسبة لأفراد العينة.

ط- التنوع في أساليب التدريب.

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

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

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

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

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

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

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

ملخص جلسات البرنامج التدريبي

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

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

جلسات  
تنمية  
الإنتماء  
الإنتماء  
السمعي

جلسات  
تنمية  
الإنتماء  
الإنتماء  
السمعي

جلسات  
تنمية  
الإنتماء  
الإنتماء  
البصري

والعشرون	الصورة الثانية .	بطاقات باستخدام الحاسب.	الواجب المنزلي .
الجلسة الثامنة والعشرون والتاسعة والعشرون	يبحث الطفل على الصور المطلوبة بالصورة الرئيسية	ابحث عن الصورة .	الحث والتشجيع، النمذجة، الواجب المنزلي .
الجلسة الثلاثون	يركب الطفل قطع البازل	بازل بأشكال مختلفة	الحث والتشجيع، النمذجة.
الجلسة الحادية والثلاثون	يتعرف ويتذكر الطفل الشكل المضاف للشكل الأساسي .	تطابق الأشكال	التشجيع، النمذجة، الواجب المنزلي .
الجلسة الثانية والثلاثون	يذكر الطفل التغيير الذي حدث على الشكل الأساسي من حيث الحجم، الإتجاه، العدد .	الثبات الإدراكي للأشكال	التشجيع، النمذجة، الواجب المنزلي .
الجلسة الثالثة والثلاثون	يتعرف الطفل على الشكل المطابق للشكل الرئيسي ويتذكرة .	تطابق الأشكال .	التشجيع، النمذجة، الواجب المنزلي .
الجلسة الرابعة والثلاثون والخامسة والثلاثون	يقلد الطفل بعض الأشكال المعروضة عليه .	تقليد الأشكال . نماذج من المكعبات .	التشجيع، النمذجة، الواجب المنزلي .
الجلسة السادسة والثلاثون	يتبع الطفل خطوط رسمة معينة .	بطاقات الرسومات.	التشجيع، النمذجة، الواجب المنزلي .

جلسات  
تنمية  
الانتباه  
الانتقائي  
البصري

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

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

١- **القياس القبلي :** ويطبق فيه مقاييس ( الانتباه الانتقائي، الذاكرة العاملة، صعوبات القراءة ) على عينة الدراسة التجريبية، ورصد درجاتهم، وذلك قبل تعرضهم لجلسات البرنامج.

٢- **القياس البعدي :** ويتم بعد تطبيق جلسات البرنامج وتدريب العينة التجريبية علي البرنامج المقترح، حيث تُطبق نفس المقاييس السابقة التي تم تطبيقها قبل تعرض العينة لجلسات البرنامج، ورصد الدرجات عليهم.

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

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

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

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

### نتائج الدراسة ومناقشتها

يتناول هذا الجزء عرض النتائج اتي توصلت إليها الدراسة بعد التحليل الإحصائي للبيانات، ومعالجتها إحصائياً باستخدام الرزومه الإحصائية (SPSS) وفيما يلي عرض لهذه النتائج .

أولاً : نتائج الدراسة وتفسيرها

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

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

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

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

يتضح من الجدول السابق وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوي ( 0.01 ) بين رتب درجات المجموعة التجريبية، على إختبار الإنتباه الإنتقائي في القياسين القبلي والبعدي لصالح القياس البعدي، كما يوضح الجدول أن قيمة z كانت (2.816)، وأقل قيمة للدلالة (0.005) . وهي أقل من مستوي الدلالة ( 0.01 )، وبذلك تكون دالة إحصائيا عند مستوي دلالة (0.01)، وقد يؤكد على قدرة البرنامج على تنمية الإنتباه الإنتقائي.

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

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

و دراسته إبراهيم (٢٠٠٩) بعنوان " أثر تنمية الإنتباه على صعوبات التعلم لدى تلاميذ الحلقة الأولى من التعليم الأساسى " وأوضحت نتائج دراسته وجود فروق بين المجموعه التجريبية والضابطه فى القياس البعدى فى مستوى الإنتباه لصالح المجموعه التجريبية .

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

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

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

الجدول التالى يوضح قيمة (z) ودالاتها للفرق بين درجات المجموعه التجريبية فى القياسين القبلي والبعدى على إختبار الذاكرة العاملة

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

يتضح من الجدول السابق وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوي (0.01) بين رتب درجات المجموعة التجريبية، على إختبار الذاكرة العاملة في القياسين القبلي والبعدي لصالح القياس البعدي، كما يوضح الجدول أن قيمة z كانت (2.814)، وأقل قيمة للدلالة (0.005). وهي أقل من مستوي الدلالة (0.01)، وبذلك تكون دالة إحصائياً عند مستوي دلالة (0.01)، ويؤكد ذلك على قدرة البرنامج على تنمية الإنتباه الإنتقائي مما ينعكس على تحسين الذاكرة العاملة.

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

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

تتفق نتائج الفرض الثاني والتي تظهر تأثير البرنامج على أفراد العينه مع نتائج دراسة

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

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

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

وترجع الباحثه تأثير البرنامج وذلك لعدة أسباب

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

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

**الفرض الثالث :** ينص الفرض الثالث على أنه " لا توجد فروق دالة احصائية بين متوسطى الدرجات على مقياس الإنتباه الإنتقائي فى القياسين البعدي والتتبعي لدى المجموعه التجريبية "

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

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

المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	اتجاه الرتب	ن	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة z	أقل قيمة	مستوي الدلالة
44.80	.918	سالبة	5 <sup>a</sup>	4.20	21.00	1.265	.206	غير دال
44.40	1.349	موجبة	2 <sup>b</sup>	3.50	7.00			
51.40	.966	سالبة	4	3.00	12.00	1.342	.180	غير دال
51.1	.994	موجبة	1	3.00	3.00			
96.20	1.135	سالبة	7 <sup>a</sup>	4.93	34.50	1.461	.144	غير دال
95.50	1.715	موجبة	2 <sup>b</sup>	5.25	10.50			

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

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



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

**الفرض الرابع :** ينص الفرض الرابع على أنه " لا توجد فروق دالة احصائيا بين متوسطى الدرجات على مقياس الذاكرة العاملة فى القياسين البعدي والتتبعي لدى المجموعه التجريبية "

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

الجدول التالي يوضح قيمة ( z ) ودالاتها للفرق بين درجات المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي على إختبار الذاكرة العاملة

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

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

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

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

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

### توصيات الدراسة

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

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

٢- إعداد دورات تدريبية لأباء ومعلمي أطفال صعوبات القراءة .

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

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

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

٢- فعالية برنامج لتنمية الإنتباه الإنتقائي لأطفال صعوبات الكتابة.

٣- دراسة العلاقة بين اضطراب الانتباه وصعوبات الرياضيات .

### أولاً : المراجع العربية

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

إبراهيم، فاطمه على محمد (٢٠٠٨) . أثر برنامج تدريبي لتنمية بعض العمليات المعرفية لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم، رسالة ماجستير، معهد الدراسات والبحوث التربوية، جامعه القاهرة .

إسماعيل، مروه عبد الحميد على (٢٠١٢) . دراسته مستوى أداء الذاكرة العاملة لدى فئات مختلفه من ذوي صعوبات التعلم " دراسته مقارنه " ، رسالة ماجستير ، كلية البنات للأداب والعلوم والتربية ، قسم علم النفس ، جامعه عين شمس .

أبو الحسن، حسام الدين (٢٠٠٦) . أثر مستوى المعلومات على سعة الذاكرة العاملة لدى ذوي صعوبات تعلم الحساب من تلاميذ التعليم الابتدائي، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية ، جامعه المنيا .

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

الجدوى، سامح محمد (٢٠١٠). فعالیه برنامج ألعاب ترويحیه فی خفض إضطرابات الإنتباه لدى التلاميذ ذوی صعوبات التعلم بالحلقه الأولى بالتعليم الأساسي، رساله دكتوراه، كليه تربيه رياضيه للبنات، جامعه الإسكندريه.

الحموري، فراس، خصاونه، آمنه (٢٠١١). دور سعه الذاكرة العامله والنوع الإجتماعی فی الإستيعاب القرائی، المجله الأردنيه فی العلوم التربويه، عدد ٣، ٢٠١١، كليه التربيه، جامعه اليرموك، الاردن ص ٢٢١-٢٣٢.

الخرسيتي، أحمد أنور عرفه (٢٠١٣)، فعالیه برنامج لتحسين بعض المهارات الأساسية للقراءه باستخدام استراتيجيات الذكاءات المتعدده لدى عينه من الأطفال ذوی صعوبات التعلم، رساله دكتوراه، معهد الدراسات العليا للطفوله، قسم الدراسات النفسيه للأطفال، جامعه عين شمس .

الخطيب، مونيكا إلين (٢٠١٢). أنماط الذاكره العامله (التنفيذه، البصريه، الصوتيه) لدى طلبه صعوبات التعلم فی القراءه والرياضيات، رساله ماجستير، كليه العلوم التربويه والنفسيه، جامعه عمان، حيران .

الزغول، رافع النصير و الزغول، عماد عبد الرحيم (٢٠٠٣). علم النفس المعرفي، ج ١، عمان، الأردن. دار الشروق.

الزغول، عماد عبد الرحيم (٢٠٠٣)، مبادئ علم النفس التربوي، دار الكتاب الجامعي .

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

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

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

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

السيد، صوفيا إبراهيم (٢٠٠٩). برنامج لتنمية بعض المفاهيم الرياضيه لدى الأطفال ذوی صعوبات التعلم باستخدام بعض برامج الكمبيوتر، رساله ماجستير، معهد الدراسات العليا للطفوله، قسم الدراسات النفسيه والاجتماعيه، جامعه عين شمس .

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

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

- الفخراي، خالد إبراهيم سعد (٢٠٠٢). **النمو الحسي-الحركي لدى الأطفال**، القاهرة، دار الفكر العربي.
- الفصل، سمر روجي (١٩٩٦). **التحصيل الدراسي وعلاقته بأنماط معالجة المعلومات للنصفين الكرويين بالمخ وأسلوبين معرفين محددتين لدى عينة من طلاب الصف الثالث الثانوي العام**، رسالة دكتوراة كلية التربية، جامعة المنيا.
- لكيال، مختار أحمد السيد (٢٠٠٨). **فعالية برنامج لتحسين مقدار معلومات الوعي بما وراء الذاكرة وأثره في تحسين كفاءة منظومة التجهيز المعرفي بالذاكرة العاملة لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، الجمعية المصرية للدراسات النفسية، المجلة المصرية للدراسات النفسية، إبريل، مجلد ١٨، عدد ٥٨، ص ١٧٧-٢٥٨.**
- المكصوصي، ضرغام رضا عبد الستار (٢٠١٨)، رسالة ماجستير، دراسة مقارنة بين ذوي الكف المعرفي (العالى - الواطى) فى الإنتباه الإنتقائى البصرى لدى طلبة الجامعة، كلية التربية للعلوم، إبن الهيثم، بغداد.
- بخيت، محمد السيد (١٩٩٩)، فاعلية برنامج إرشادى فى تعديل أساليب معاملة الوالدين للأبناء، رسالة دكتوراة، كلية التربية، جامعة عين شمس.
- بن صافيه، أمال (٢٠٠٢). **الذاكره العامله لدى المصابين بعسر القراءه، رساله ماجستير، قسم علم النفس وعلوم التربيه، جامعة الجزائر كليه العلوم الانسانيه والاجتماعيه.**
- جلجل، نصره محمد عبد المجيد (٢٠٠٥). **إختبار تشخيص العسر القرائي "كراسه التعليمات"**، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة.
- طه، رانيه حسن (٢٠١٩). **تنمية مهارات تنظيم الذات لخفض القلق لدى أمهات الأطفال المعاقين عقلياً**، رسالة دكتوراه، كلية البنات، جامعة عين شمس.
- سلول، منى محمد (٢٠١١). **"بناء اختبار لتقييم مستوى إنتاجيه وثبات الإنتباه عند أطفال الرياض"** رسالة ماجستير، قسم رياض الأطفال، كليه التربيه للبنات جامعته بغداد، مجله البحوث التربويه والنفسيه العدد ثلاثون ص ٢٨
- سيد، السيد على (١٩٩٨). **برنامج مقترح لتنمية الإنتباه البصرى لدى الأطفال المتخلفين عقليا**، رسالة دكتوراه، معهد الدراسات العليا للطفوله، قسم الدراسات النفسيه والاجتماعيه، جامعة عين شمس.
- عاشور، أحمد حسن محمد (٢٠٠٥). **"الانتباه والذاكره العامله لدى عينات مختلفه من ذوى صعوبات التعلم وذوى فرط النشاط الزائد والعاديين**، رسالة دكتوراه، كليه التربيه، جامعته بنها.
- عبد العاطى، إبراهيم عتريس (٢٠١٣). **الذاكره العامله بإستخدام مقبلس ستانفورد بينيه للذكاء (الصوره الخامسه) وعلاقتها بالعسر القرائى لدى عينه من التلاميذ (٩ : ١٢) سنه**، رسالة ماجستير، معهد الدراسات العليا للطفوله، قسم الدراسات النفسيه، جامعته عين شمس.

عبد العزيز، رشا عادل (٢٠١٣). برنامج لتحسين أداء الذاكرة العاملة باستخدام الحاسب الآلى لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية من ذوي صعوبات التعلم، رسالة دكتوراه، كلية البنات، جامعه عين شمس .  
عبد الفتاح، فوقية (٢٠٠٤). سعة الذاكرة وإستراتيجيات ومستويات التشفير لدى عينة من تلاميذ المرحلة الابتدائية من ذوي صعوبات تعلم القراءة والعادين، المجلة المصرية للدراسات النفسية، المجلد ١٤، العدد ٤٢.  
عبد الواحد سليمان (٢٠١١). العقل البشرى، دار الكتب الحديثه، القاهرة .

عميره، صلاح (٢٠٠٢). برنامج مقترح لعلاج صعوبات تعلم القراءة والكتابة لدى تلاميذ غرف المصادر بالمدرسه الابتدائية التأسيسييه بدوله الإمارات العربييه، رسالة دكتوراه، معهد الدراسات العليا للطفولة، قسم الدراسات النفسيه والاجتماعيه، جامعه عين شمس .

لعيس، إسماعيل (٢٠٠٩). علاقة الوعي الفونولوجي بمستوى القدرة، القرائية لدى تلاميذ الطور الابتدائي عسيري القراءة، مجلة الطفولة العربية، مجلد ١٠، عدد ٣٨، ص ٢٨-٤٦.

مجدى، مروه صيام (٢٠١٤). فاعليه برنامج لتحسين صعوبات التعلم الناشئه عن اضطرابات الإنتباه كمدخل لتنميه الثقه بالنفس لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، رسالة ماجستير، كلية البنات للأداب والعلوم والتربييه، قسم علم النفس، جامعه عين شمس.

منصور، رشدى فام (٢٠٠٠). علم النفس العلاجي الوقائي (رحيق السنين)، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة .  
ناجى، سارة (٢٠١٩). فعالية برنامج تدريبي للذاكرة العاملة السمعية لزيادة الحصيلة اللغوية لدى الأطفال زارعى القوقعة، رسالة ماجستير، جامعه الزقازيق، كلية التربية .

#### ثانياً : المراجع الأجنبيه

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

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

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

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

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

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

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

---

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

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

**Aya Mustafa El beltagy**

Faculty of Women for ARTS, Science and Education

### **Abstract:**

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

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

**Keywords:** Selective attention, working memory, reading difficulties