



جامعة الدول العربية
المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم
معهد البحوث والدراسات العربية
قسم الدراسات التربوية

فعالية برنامج تدريبي قائم على استراتيجيات اللعب المنظم لتنمية الانتباه ومهارات حل المشكلات لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية ذوى صعوبات التعلم

رسالة مقدمة لنيل درجة الماجستير في التربية
(تخصص تربية خاصة - مسار صعوبات تعلم)

الباحثة

رهام محب عبد الصادق أبو الغنين

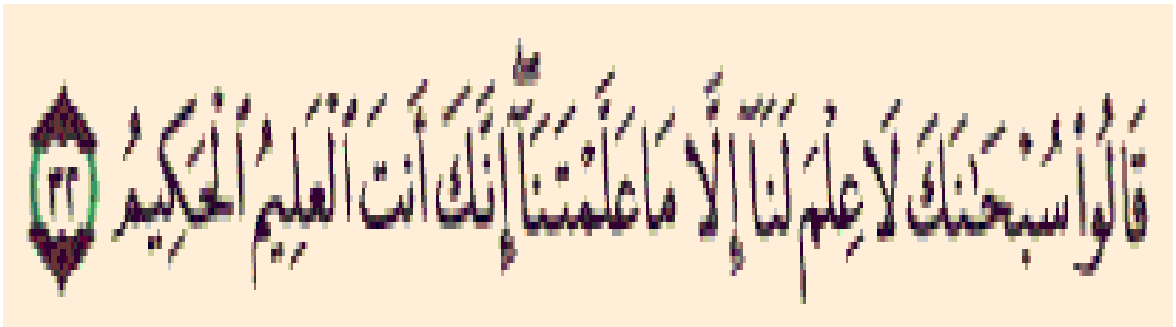
إشراف

أ.د/ محمد السيد عبد الرحمن

أستاذ الصحة النفسية وعميد الكلية الأسبق
كلية التربية - جامعة الزقازيق

٢٠١٩م - ١٤٤٠هـ

II



صدق الله العظيم

(سورة البقرة: الآية ٣٢)

مدنية

تقرير مناقشة رسالة ماجستير فى التربية

مستخلص الدراسة

اسم الباحثة : رهام محب عبد الصادق ابو العيين

الدرجة : ماجستير في التربية

قسم : الصحة النفسية

عنوان الرسالة : فعالية برنامج تدريبي قائم علي إستراتيجية اللعب المنظم لتنمية الانتباه

ومهارات حل المشكلات لدي تلاميذ المرحلة الابتدائية ذوي صعوبات التعلم

هدفت الدراسة الي تنمية الانتباه ومهارات حل المشكلات لدي تلاميذ المرحلة الابتدائية ذوي صعوبات التعلم من خلال إعداد برنامج تدريبي للعب المنظم وتتألف عينة الدراسة من (٢٠) تلميذاً وتلميذة مقسمين الي مجموعتين متكافئتين، إحداهما تجريبية والأخري ضابطة وقد استخدم المنهج التجريبي في الدراسة، وتمثلت أدوات الدراسة في مقياس استانفورد بينية للذكاء الصورة الخامسة ترجمة وتعريب صفوت فرج (٢٠١٠)، بطارية فتحي الزياد لصعوبات التعلم (٢٠٠٧)، استبيان الانتباه (إعداد محمد مصطفى أبو رزق ، ٢٠١٠) مقياس مهارات حل المشكلات (إعداد دينا الطحوي، ٢٠١٠)، مقياس المستوي الاقتصادي الاجتماعي الثقافي (إعداد وتقنين ا.د. محمد أحمد ابراهيم سعفان، د. دعاء محمد حسن خطاب، ٢٠١٦)، البرنامج التدريبي المستخدم إعداد الباحثة وأسفرت نتائج الدراسة عن الآتي:

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوي (٠,٠٠١) فالدرجة الكلية لمقياس الانتباه بين متوسطي رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة علي مقياس الانتباه في القياس البعدي لصالح المجموعة التجريبية.

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوي (٠,٠٠١) في الدرجة الكلية لمقياس الانتباه للمجموعة التجريبية في القياسين القبلي البعدي لصالح القياس البعدي.

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في المجموعة التجريبية علي مقياس الانتباه في القياسين البعدي والتتبعي (بعد مرور شهرين من تطبيق البرنامج).

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوي (٠,٠٠١) في الدرجة الكلية لمقياس مهارات حل المشكلات بين متوسطي رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة علي مقياس مهارات حل المشكلات في القياس البعدي لصالح المجموعة التجريبية.

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوي (٠,٠٠١) في الدرجة الكلية لمقياس مهارات حل المشكلات للمجموعة التجريبية في القياسين القبلي البعدي لصالح القياس البعدي.

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في المجموعة التجريبية علي مقياس مهارات حل المشكلات في القياسين البعدي والتتبعي (بعد مرور شهرين من تطبيق البرنامج).

الكلمات المفتاحية: صعوبات التعلم - الانتباه - مهارات حل المشكلات - اللعب المنظم.

ABSTRACT

Researcher : Rham Moheb Abd Elsadek
Degree : Master Of Education
Department : Mental health
The Study Title : The Effectiveness of Training Programme Based on Structured Play Strategy to Develop Attention and Problem Solving Skills among primary Level Students With Learning Disabilities

This study aims to develop attention and problem-solving skills among primary school students with learning disabilities through the preparation of a training program for organized. The study sample consisted of (20) children , children divided into two equal groups, one experimental and the other a control. The experimental method was used in the study. The study tools were - Stanford Binet Scale of Intelligence - Fifth Image (Translation and Localization by Faraj, S., 2010), - Socio-economic Scale (Prepared and codification by Saffan, A. & Khattab, D. 2016), Battery of Learning Disabilities (Prepared by Al Zayat, F., 2007), Problem Solving Scale (Prepared by El-Tahawy,D., 2007), Attention Scale (Prepared by Ghorab, H., 2007), The Training Program (prepared by the researcher), and the results of the study were as the following:

- There were statistically significant differences at the level of 01.0 in the total score of the attention scale between differences between the average grades of the two groups (the experimental and the control group) on the attention test in post- measurement for the experimental group.
- There are statistically significant differences at the level of 01.0 in the total score of the attention scale for the experimental group in the pre-post measurements for the post- measurement.
- There were no statistically significant differences between the average grades of students with learning disabilities in the experimental group on the attention scale in the post and follow-up measurements (one month after the application of the program).
- There are statistically significant differences at the level of 01.0 in the total score of the problem-solving skills scale between the average -grades levels of the experimental and control groups on the scale of problem-solving skills in post- measurement for the experimental group.
- There were statistically significant differences at the level of 01.0 in the total score of the problem-solving skills scale of the experimental group in the pre-post measurements for the post measurement.
- There are no statistically significant differences between the average grades of students with learning disabilities in the experimental group on the problem solving skills scale in the post and follow-up measurements (one month after the application of the program).

Key words: Learning Disabilities – Attention - Problem solving Skills - Structured Play

شكر وتقدير

الحمد لله رب العالمين، والصلاة والسلام علي معلم البشرية والهادي إلي صراط مستقيم، سيدنا محمد رسول الله عليه افضل الصلاة وأتم التسليم، وعلي آله وصحبه ومن تبعه بإحسان إلي يوم الدين الشكر لله رب العالمين الذي منّ علي بإنجاز هذه الرسالة، وإخراجها إلي حيز الوجود وانطلاقاً من كل المعاني السامية، وعرفاناً مني بالجميل اتقدم بجزيل الشكر والتقدير والعرفان لمن كان معي لحظة بلحظة، مشرفي العزيز الدكتور الفاضل والعالم الجليل **الأستاذ الدكتور/ محمد السيد عبد الرحمن أستاذ الصحة النفسية كلية التربية - جامعة الزقازيق** حفظه الله ورعاه والذي تقضّل با الإشراف علي هذه الرسالة، فقد وجدت منه العطاء الوافر، والعلم الزاخر والنصح السديد، ورحابة الصدر، وحسن المعاملة، فقد كان له الفضل بعد الله عز وجل في إتمام هذا العمل، فله مني كل شكر وتقدير.

كما أتقدم بجزيل الشكر إلي أعضاء لجنة المناقشة الموقرين **الأستاذة الدكتورة/ بدرية كمال أحمد أستاذ علم النفس كلية الآداب - جامعة المنصورة/ والأستاذة الدكتورة/ زينب محمود شقير أستاذ الصحة النفسية كلية التربية - جامعة طنطا** ليس فقط لقبولهما مناقشة الرسالة والحكم عليها، ولكن ليقين الباحثة من أن آرائهما البناءة وأفكارهما الرائعة وملاحظتهما ستثري وتفيض معاني جديدة للرسالة وستزيد البحث ثراءً وقيمة، وتفيد الباحثة علماً ونصيحاً وتوجيهاً كما اتقدم بخالص الشكر والتقدير لأسرة مدرسة عثمان بن عفان الابتدائية نظراً لما أبدوه من تعاون مع الباحثة وأخص بالشكر **الأستاذة/ إيمان فتحي إبراهيم علي** مساعدتها ووقوفها بجوار الباحثة أثناء فترة التطبيق وتدليل الكثير من الصعوبات التي كانت تعوق إجراءات التطبيق فجزاهم الله خير الجزاء.

كما أتقدم بالشكر إلي أسرتي والدي وأخواتي لما تحملوه من تعب ومشقة طوال فترة الدراسة، فجزاهم الله عني خير الجزاء.

ووفاءً وتقديراً وعرفاناً بالجميل أتقدم بأسمى آيات الحب والشكر والتقدير إلي أُمي ومعلمتي الأولى، إلي كل من علمتني كل ما هو جميل بأفعالها قبل أقوالها، إلي من كنت أتمني أن تكون بيننا الآن وتشهد معي هذا الحدث الذي لطالما شجعتني وارشدتني اليه إيماناً منها بأهميته ورغبة منها في نجاحي وتقديمي في حياتي فبكل الحب اقول لكي شكراً يا أمي وسلاماً علي روحك الطاهرة التي لم تفارقني يوماً وظلت وستظل توازنني وتقويني وتذلّ لي الصعاب.

وما توفيقي إلا بالله عليه توكلت وإليه أنيب

قائمة المحتويات

م	فهرس المحتويات	رقم الصفحة
	الفصل الأول مدخل الدراسة	
١	مقدمة	٢
٢	مشكلة الدراسة	٤
٣	أهداف الدراسة	٥
٤	أهمية الدراسة	٦
٥	مصطلحات الدراسة	٦
٦	أدوات الدراسة	٩
٦	محددات الدراسة	٩
	الفصل الثانى الإطار النظرى	
	أولاً: صعوبات التعلم	١٢
	مقدمة	١٢
١	مفهوم صعوبات التعلم	١٣
٢	معدلات انتشار ذوى صعوبات التعلم	١٧
٣	تصنيف صعوبات التعلم	١٨
٤	النظريات والنماذج المفسرة لصعوبات التعلم	٢٠
٥	خصائص الأطفال ذوي صعوبات التعلم	٢٥
٦	تشخيص وتقييم صعوبات التعلم	٢٨
٧	علاج صعوبات التعلم	٣٢
٨	تعقيب	٣٣
	ثانياً: الانتباه	٣٤
١	مقدمة	٣٤
٢	مفهوم الانتباه	٣٤
٣	تصنيف الانتباه	٣٧

تابع قائمة المحتويات

م	فهرس المحتويات	رقم الصفحة
٤	خصائص الانتباه	٣٨
٥	مظاهر صعوبات الانتباه	٤٠
٦	محددات الانتباه	٤١
٧	دور اضطرابات الانتباه فى صعوبات التعلم	٤٢
٨	أشكال صعوبات الانتباه	٤٤
٩	أسباب صعوبات الانتباه	٤٥
١٠	إستراتيجيات علاج صعوبات الانتباه	٤٦
	تعقيب	٤٨
	ثالثاً: مهارات حل المشكلات	٤٨
١	مفهوم مهارات حل المشكلات	٤٩
٢	النظريات المفسرة لحل المشكلة	٥١
٣	خطوات حل المشكلة	٥٤
٤	الخصائص البنائية للمشكلة	٥٥
٥	مظاهر صعوبات حل المشكلات	٥٦
٦	حل المشكلات لدى التلاميذ ذوى صعوبات التعلم.....	٥٧
٧	العوامل المؤثرة فى حل المشكلات	٥٨
٨	اهمية تدريب الطلبة علي حل المشكلات	٦٢
	تعقيب	٦٣
	رابعاً: اللعب (المنظم)	٦٤
	مقدمة	٦٤
١	مفهوم اللعب	٦٥
٢	النظريات المفسره للعب	٦٦
٣	أهمية اللعب وفوائده	٧٦
٤	الألعاب المناسبة لطفل المدرسة الابتدائية	٨١

تابع قائمة المحتويات

م	فهرس المحتويات	رقم الصفحة
	الفصل الثالث الدراسات السابقة والفروض	
	أولاً: دراسات تناولت اللعب (المنظم) عند الأطفال ذوي صعوبات التعلم	٩٤
	ثانياً: دراسات تناولت الانتباه عند الأطفال ذوي صعوبات التعلم	١٠٣
	ثالثاً: دراسات تناولت مهارات حل المشكلات عند الأطفال ذوي صعوبات التعلم	١١٢
	رابعاً: تعقيب على الدراسات السابقة	١٢١
	خامساً: فروض الدراسة	١٢٣
	الفصل الرابع خطة الدراسة وإجراءاتها	
	تمهيد	١٢٥
	أولاً: منهج الدراسة	١٢٥
	ثانياً: عينة الدراسة	١٢٦
	ثالثاً: أدوات الدراسة	١٣٤
	رابعاً: البرنامج التدريبي (إعداد الباحثة)	١٤٦
	خامساً: إجراءات الدراسة	١٥٤
	سادساً: الأساليب الإحصائية	١٥٥
	الفصل الخامس نتائج الدراسة ومناقشتها	
	تمهيد	١٥٧
	أولاً: نتائج الدراسة	١٥٧
	• نتائج الفرض الأول	١٥٧
	• نتائج الفرض الثاني	١٥٩
	• نتائج الفرض الثالث	١٦٠

تابع قائمة المحتويات

م	فهرس المحتويات	رقم الصفحة
	• مناقشة نتائج فروض الانتباه	١٦١
	• نتائج الفرض الرابع	١٦٧
	• نتائج الفرض الخامس	١٦٨
	• نتائج الفرض السادس	١٧٠
	• مناقشة نتائج فروض مهارات حل المشكلات	١٧١
	خاتمة الدراسة	
	أولاً: ملخص الدراسة باللغة العربية	١٧٩
	ثانياً: توصيات الدراسة	١٨٤
	ثالثاً: البحوث المقترحة	١٨٥
	المراجع	
	أولاً: المراجع العربية	١٨٨
	ثانياً: المراجع الأجنبية	٢٠٢
	ملخص الدراسة	
	ملخص الدراسة باللغة الإنجليزية	

قائمة الجداول

م	فهرس الجداول	رقم الصفحة
١	نتائج اختبار مان ويتني عند دراسة الفروق بين متوسطي رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في العمر الزمني	١٢٧
٢	نتائج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات افراد المجموعتين التجريبية والضابطة في العمر الزمني	١٢٨
٣	دلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في مستوي الذكاء	١٢٩
٤	نتائج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات افراد المجموعتين التجريبية والضابطة في الذكاء	١٢٩
٥	نتائج اختبار مان ويتني Mann-Whitney test عند دراسة الفروق بين متوسطي رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة علي مقياس المستوي الاجتماعي الاقتصادي الثقافي المطور	١٣٠
٦	نتائج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات افراد المجموعتين التجريبية والضابطة في المستوي الاقتصادي الاجتماعي الثقافي	١٣١
٧	دلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في مستوي الإنتباه	١٣٢
٨	نتائج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات افراد المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس القبلي للإنتباه	١٣٢
٩	دلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في مستوي مهارات حل المشكلات	١٣٣
١٠	نتائج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات افراد المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس القبلي لمهارات حل المشكلات	١٣٣
١١	معاملات ارتباط بيرسون بين فقرات المقياس والدرجة الكلية لمقياس مهارات حل المشكلات	١٤٢

تابع قائمة الجداول

م	فهرس الجداول	رقم الصفحة
١٢	صدق الاتساق الداخلي لاستبيان اعراض ضعف الإنتباه من وجهة نظر المعلم.....	١٤٣
١٣	اختبار مان - ويتني لدلالة الفروق بين متوسطي درجات الأربعى الأعلى والأدنى في القدرة علي حل المشكلات.....	١٤٤
١٤	يوضح معاملات الفا كرونباخ لمقياس القدرة علي حل المشكلات....	١٤٥
١٥	الاتساق الداخلي لعبارات المقياس.....	١٤٥
١٦	نتائج اختبار مان ويتني لدلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية والضابطة في القياس البعدي للانتباه.....	١٥٧
١٧	نتائج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي للانتباه.....	١٥٨
١٨	نتائج اختبار (ويلكوسون) لدلالة الفروق بين متوسط رتب درجات افراد المجموعة التجريبية علي مقياس الانتباه لصالح القياس البعدي.....	١٥٩
١٩	نتائج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد المجموعة التجريبية علي مقياس الانتباه لصالح القياس البعدي.....	١٥٩
٢٠	نتائج اختبار مان ويتني بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي في الانتباه.....	١٦٠
٢١	نتائج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات افراد المجموعة التجريبية في القياس البعدي والتتبعي للانتباه.....	١٦١
٢٢	نتائج اختبار مان ويتني لدلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لمهارات حل المشكلات.....	١٦٧
٢٣	نتائج المتوسطات الحسابية والأنحرافات المعيارية لدرجات افراد المجموعتين التجريبية والضابطة في مهارات حل المشكلات.....	١٦٨

تابع قائمة الجداول

م	فهرس الجداول	رقم الصفحة
٢٤	نتائج اختبار ويلوكسون لدلالة الفروق بين متوسط رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية علي مقياس مهارات حل المشكلات لصالح القياس البعدي	١٦٩
٢٥	نتائج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات افراد المجموعة التجريبية في مقياس مهارات حل المشكلات لصالح القياس البعدي ..	١٦٩
٢٦	نتائج اختبار مان ويتني بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياس البعدي والتتبعي في مهارات حل المشكلات	١٧٠
٢٧	نتائج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات افراد المجموعة التجريبية في القياس البعدي والتتبعي لمهارات حل المشكلات	١٧٠

قائمة الأشكال

م	فهرس الأشكال	رقم الصفحة
١	التمثيل البياني للمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات افراد المجموعتين التجريبية والضابطة في العمر الزمني.....	١٢٨
٢	التمثيل البياني للمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات افراد المجموعتين التجريبية والضابطة في الذكاء.....	١٢٩
٣	التمثيل البياني للمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات افراد المجموعتين التجريبية والضابطة في المستوى الاقتصادي الاجتماعي الثقافي.....	١٣١
٤	التمثيل البياني للمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات افراد المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس القبلي للإنتباه.....	١٣٢
٥	التمثيل البياني للمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات افراد المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس القبلي لمهارات حل المشكلات.....	١٣٤
٦	المخطط العام للبرنامج التدريبي.....	١٥٤
٧	التمثيل البياني للمتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية لدرجات افراد المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي.....	١٥٨
٨	التمثيل البياني للمتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية لدرجات افراد المجموعة التجريبية علي مقياس الانتباه لصالح القياس البعدي	١٦٠
٩	التمثيل البياني للمتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية لدرجات أفراد المجموعة التجريبية في القياس البعدي والتتبعي للانتباه.....	١٦١
١٠	التمثيل البياني للمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات افراد المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لمهارات حل المشكلات.....	١٦٨
١١	التمثيل البياني للمتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية لدرجات أفراد المجموعة التجريبية في مقياس مهارات حل المشكلات لصالح القياس البعدي.....	١٦٩
١٢	التمثيل البياني للمتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية لدرجات افراد المجموعة التجريبية في القياس البعدي والتتبعي لمهارات حل المشكلات.....	١٧١

قائمة الملاحق

م	فهرس الملاحق	رقم الصفحة
١	استبيان أعراض ضعف الإنتباه	٢٠٨
٢	مقياس التقدير التشخيصى لصعوبات التعلم	٢١٠
٣	مقياس القدرة على حل المشكلات لدى الأطفال ذوى صعوبات التعلم	٢١٥
٤	مقياس المستوى الاقتصادي الاجتماعي الثقافي	٢٢١
٥	البرنامج التدريبى المستخدم (إعداد: الباحثة).....	٢٣٣

الفصل الأول

مدخل الدراسة

أولاً: مقدمة.

ثانياً: مشكلة الدراسة.

ثالثاً: أهداف الدراسة.

رابعاً: أهمية الدراسة.

خامساً: مصطلحات الدراسة.

سادساً: محددات الدراسة.

الفصل الأول

مدخل الدراسة

مقدمة:

يعد مجال صعوبات التعلم Learning Disabilities من المجالات الحديثة نسبياً في ميدان التربية الخاصة، وقد بدأ الاهتمام بهذا المجال في النصف الثاني من القرن العشرين وفي الستينيات علي وجه التحديد، عندما أعلن كيرك (Kirk, 1963) في مؤتمر لإحدى منظمات الأطفال في الولايات المتحدة الأمريكية أنه سوف يستخدم مصطلح الصعوبات الخاصة في صعوبات التعلم Specific Learning Disabilities لوصف مجموعة من الأطفال لا هم صم ولا هم بمعاقين عقلياً ولا بالمكفوفين، إلا أنهم غير قادرين علي التعلم في إطار النظم التعليمية العادية، وقد لاقى هذا المصطلح استحساناً كبيراً من جميع الحضور، وقد كانت هذه هي المرة الأولى التي يستخدم فيها وتتجمع عليه الآراء (اشرف عبد الغني، ومروه حسني، ٢٠٠٧، ٩).

هذا وما زالت صعوبات التعلم محور إهتمام التربويين، وقد باتت من القضايا العصرية التي يخصص لها المؤتمرات والبحوث والدراسات والميزانيات في كثير من دول العالم، وتبذل جهود كبيرة لدراسة طبيعة صعوبات التعلم والخصائص المميزة للطلبة الذين لديهم هذه الصعوبات، والتعرف علي دور استراتيجيات وأساليب التدخل العلاجي الفعالة في التخفيف من حدتها قدر الإمكان ويتفق معظم العاملين في ميدان التربية الخاصة علي أن ذوي صعوبات التعلم يشكلون مجموعة غير متجانسة حتي ضمن المدي العمري الواحد (فتحي الزيات، ١٩٩٨، ٨٥).

يُمثل الانتباه إحدى العمليات المعرفية الأساسية الهامة في النشاط العقلي المعرفي، ومع تزايد الاهتمام بعلم النفس المعرفي ومجالاته وعملياته (فتحي الزيات، ١٩٩٨، ٢٩١) وأصبح موضوع الانتباه محورياً أساسياً في التناول المعرفي للنشاط العقلي وعملياته ولقد لعبت العلاقة الوثيقة بين اضطرابات الانتباه وصعوبات التعلم دوراً هاماً في تنشيط وتفعيل وحركة البحث العلمي في هذا المجال إعتداداً علي الفرد القائل أن اضطرابات الانتباه تقف كأسباب رئيسية خلف صعوبات التعلم، وقد تمايزت البحوث في استكشاف هذه القضية (Conte, 1998, 71).

ويعتبر الانتباه الانتقائي إحدى المشكلات الأساسية لدي التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، كما أنهم يفتقدون القدرة علي الاحتفاظ والاستمرار في الانتباه، علي مهام الانتباه الانتقائي مقارنة

بالتلاميذ العاديين، ولذلك قامت نتائج بعض الدراسات إلى استنتاج أن التلاميذ ذوي صعوبات التعلم لديهم قصور واضطراب في عملية الانتباه الانتقائي (Bryan & Brayn, 1986, 90).

ويشير (Belfiore, et al, 1996) أن التلاميذ ذوي صعوبات التعلم والتلاميذ ذوي اضطراب الانتباه، يفشلون في الحصول على الانتباه لمهام مطولة ويبدون انهياراً وانحطاطاً في الأداء بمرور الوقت يؤدي إلى فقدان حداثة المهمة.

كما تعد مهارات حل المشكلات أحد أهم أنواع مهارات التفكير، وهذا النوع من التفكير يسهم في تنمية الشخصية وتحقيق التكيف الناجح في الحياة، وعندما يمارس الأطفال مهارات حل المشكلات يشعرون بالتفاعل وجدوي الذات والثقة فيها، ويساعد على إثارة الفضول العقلي والمتعة والرغبة في البحث عن الحل ويجعل التعلم مشوقاً وممتعاً، لأنه يستدعي الخبرات السابقة لدى المتعلم، كما أن هذه المهارات تعمل على تحسين قدرات المواجهة والتوقع وهي قدرات مهمة للتفكير السليم والحياة في إطار أسس مدروسة وليست محض صدفة أو عشوائية (كريماني بدر، ٢٠٠٩، ١١١-١١٩؛ محمود طافش، ٢٠٠٤، ١٤٣).

هذا ويُعاني الأطفال ذوي صعوبات التعلم من قصوراً في مهارات حل المشكلات، تتمثل في صعوبة التوصل إلى حل مناسب لمشكلة بسيطة وغير قادرين على ترتيب أفكارهم للوصول لحل مناسب، أو ليس بمقدورهم أن يفكروا في طريقة معينة تعينهم على مواجهة العائق الذي يحول دون وصولهم لهدف معين في مشكلة معينة وغير قادرين على أن يتأكدوا من سلامة حلهم للمشكلة، ولأن هؤلاء الأطفال لا يتقنون بأن لديهم القدرة على التعلم، فإنهم لا يعرفون كيف ومتي يشعرون في تعلم المهمة التي يراد منها تعلمهم ولا كيف يتحكمون فيها أثناء تعلمهم، ولا كيف يكتشفون معارف أو معلومات جديدة، ولا كيف يتذكرون ما سبق لهم تعلمه أو اكتسابه من معرفة ونتيجة لذلك فإنهم يصبحون سلبيين واعتماديين (عادل عبدالله، ٢٠١٠، ١٢٩-١٣٠؛ محمود عوض الله وآخرون، ٢٠٠٨، ١٢٥؛ عبد الغفار عبد الحكيم، ٢٠٠٧، ١٤٣).

ومن خلال ما سبق وبعد إطلاع الباحثة على الدراسات السابقة كدراسة أمانى إبراهيم السيد إبراهيم (١٩٩٦)، ودراسة أندريا وآخرين (Andrea, F., et al., 2003)، ودراسة بلسم الصنيع (٢٠١١)، ودراسة قدرية سعيد (٢٠٠٥) التي تناولت الانتباه ومهارات وحل المشكلات لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم وغيرها من الدراسات السابقة.

لاحظت أن التلاميذ ذوي صعوبات التعلم لديهم قصور في الانتباه و مهارات حل المشكلات وبالتالي يؤثر على الأداء الأكاديمي، لديهم لذلك فهم بحاجة إلى تنمية هذه المهارات

ويتم ذلك من خلال إستراتيجية اللعب المنظم حيث لاحظت الباحثة من خلال الإطلاع علي الدراسات السابقة أن استراتيجية اللعب المنظم أثبتت فعاليتها في تنمية الانتباه ومهارات حل المشكلات عند الأطفال ذوي صعوبات التعلم.

وبالتالي كانت هناك حاجة لوضع برنامج تدريبي ينمي مهارات حل المشكلات والانتباه لدي الأطفال في المرحلة الابتدائية، حتي لا تؤثر بالسلب علي النواحي الأكاديمية لديهم، ومن هنا جاءت فكرة هذه الدراسة في محاولة، لتنمية مهارات حل المشكلات والانتباه لدي أطفال المرحلة الابتدائية من ذوي صعوبات التعلم، وذلك من خلال برنامج تدريبي يقوم علي استراتيجية اللعب المنظم.

مشكلة الدراسة:

نبعت مشكلة الدراسة لدي الباحثة من القراءة والاطلاع علي العديد من الدراسات السابقة كدراسة أماني السيد مصطفى ابراهيم (٢٠١٦)، دراسة (Bertta, S. 1990) ودراسة مروة محمد سليمان (٢٠٠٢) وغيرها من الدراسات علي تأثير اللعب المنظم علي الانتباه و مهارات حل المشكلات

فلاحظت من خلال الدراسات السابقة والتي أسفرت نتائجها عن فعالية استراتيجية اللعب المنظم في تنمية كل من الانتباه ومهارت حل المشكلات لذوي صعوبات التعلم، وقلة الدراسات في حدود علم الباحثة التي تناولت استخدام استراتيجية اللعب المنظم في تنمية الانتباه ومهارات حل المشكلات للتلاميذ المرحلة الابتدائية، ولاحظت أن هناك الكثير من ذوي صعوبات التعلم يعانون من نقص في الانتباه ومهارات حل المشكلات فكانت هناك حاجة ضرورية لوضع برنامج تساعد به هذه الفئة من ذوي صعوبات التعلم الذين لديهم نقص في الانتباه، والتعرف علي أثر البرنامج في تنمية الانتباه ومهارات حل المشكلات، ولذلك قامت الباحثة بعمل دراسة إستطلاعية علي عينة من تلاميذ المدرسة الابتدائية، وعن طريق تطبيق الباحثة استبيان الانتباه واختبار مهارات حل المشكلات، للتأكد من وجود العينة وقد تبين لدي الباحثة وجود نقص في الانتباه ومهارات حل المشكلات لدي عدد من هؤلاء الأطفال الذين لديهم صعوبات التعلم.

تتمثل مشكلة الدراسة في السؤال الرئيسي التالي:

ما مدي فعالية برنامج قائم علي استراتيجية اللعب المنظم في تنمية الانتباه ومهارات حل المشكلات لدي تلاميذ المرحلة الابتدائية ذوي صعوبات التعلم.

ويمكن صياغة السؤال السابق في التساؤلات الفرعية التالية

- ١- هل توجد فروق إحصائية بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة علي اختبار الانتباه بعد تطبيق البرنامج؟
- ٢- هل توجد فروق إحصائية بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية علي اختبار الانتباه قبل البرنامج وبعده ؟
- ٣- هل توجد فروق إحصائية بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية علي اختبار الانتباه بعد البرنامج مباشرة وبعد مرور فترة المتابعة (شهرين)؟
- ٤- هل توجد فروق إحصائية بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة علي اختبار مهارات حل المشكلات بعد تطبيق البرنامج؟
- ٥- هل توجد فروق إحصائية بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية علي اختبار مهارات حل المشكلات قبل إجراء البرنامج وبعد تطبيقه؟
- ٦- هل توجد فروق إحصائية بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية علي اختبار مهارات حل المشكلات بعد البرنامج مباشرة وبعد مرور فترة المتابعة؟

أهداف الدراسة:

تتمثل أهداف الدراسة فيما يأتي:

- ١- التعرف علي أثر برنامج قائم علي إستراتيجية اللعب المنظم في تنمية الانتباه ومهارات حل المشكلات لتلاميذ المرحلة الابتدائية ذوي صعوبات التعلم.
- ٢- التحقق من مدي فعالية إستراتيجية اللعب المنظم في تنمية الانتباه ومهارات حل المشكلات التلاميذ المرحلة الابتدائية ذوي صعوبات التعلم.
- ٣- التعرف علي مدي استمرارية أثر البرنامج في تنمية الانتباه ومهارات حل المشكلات لتلاميذ المرحلة الابتدائية ذوي صعوبات التعلم بعد انتهاء الجلسات التدريبية وأثناء فترة المتابعة.

أهمية الدراسة:**الأهمية النظرية:****تتبلور أهمية الدراسة في النواحي التالية:**

- ١- دراسة مرحلة هامة وأساسية من مراحل التعليم لدي الاطفال وهي المرحلة الابتدائية.
- ٢- التأكيد علي أهمية تنمية الانتباه ومهارات حل المشكلات عند تلاميذ المرحلة الابتدائية ذوي صعوبات التعلم.
- ٣- التأكيد علي أهمية التدخل المبكر للأطفال ذوي صعوبات التعلم.
- ٤- توضيح استراتيجية اللعب المنظم بصورة مكثفة.
- ٥- توضيح مدي الاستفادة من إستراتيجية اللعب المنظم، وكيفية توظيفها لتنمية الانتباه ومهارات حل المشكلات عند تلاميذ المرحلة الابتدائية ذوي صعوبات التعلم.
- ٦- إعداد برنامج لتنمية الإنتباه ومهارات حل المشكلات.
- ٧- تصميم مقياس للتعرف علي الاطفال ذوي صعوبات التعلم الذين لديهم نقص في الانتباه ومهارات حل المشكلات.

الأهمية التطبيقية:

تتبع أهمية الدراسة من كونها تعالج مشكلة مهمة جداً داخل المجتمع المصري وهي صعوبات التعلم كما أنها تساعد المدرسين علي التعرف علي الطالب صاحب الصعوبة التعليمية وقد تفيد المدرسين في كيفية التعامل مع طالب صعوبات التعلم وتزيد من تفهم القائمين علي تدريس طالب صعوبات التعلم بأفضل الوسائل في حل مشكلته أو المساعدة في تقليل أثارها علي الطالب.

مصطلحات الدراسة:**• صعوبات التعلم:**

مصطلح عام يشير إلي مجموعة غير متجانسة من الإضطرابات التي تظهر علي هيئة صعوبات ذات دلالة علي اكتساب واستخدام القدرة علي الاستماع أو التحدث أو القراءة أو الكتابة أو التفكير أو القدرة الرياضية وتعد مثل هذه الإضطرابات جوهرية بالنسبة للفرد ويفترض أن تحدث له بسبب اختلال في الأداء الوظيفي للجهاز العصبي المركزي وقد تحدث مشكلات في السلوكيات

الدالة علي التنظيم الذاتي والإدراك الاجتماعي والتفاعل الاجتماعي إلي جانب صعوبات التعلم لكن مثل هذه المشكلات لا تقل في ذاتها ولا تعتبر صعوبة من صعوبات التعلم (هالاها، وكوفمان، ٢٠٠٨، ٣٢١).

وتنقسم إلي فئتين صعوبات التعلم النمائية: **Developmental Learning Disabilities**

وهي تلك الصعوبات التي تتناول العمليات ما قبل الأكاديمية (Pre academic processes) التي تتمثل في العمليات المعرفية المتعلقة بالانتباه والإدراك والذاكرة والتفكير واللغة التي يعتمد عليها التحصيل الأكاديمي.

صعوبات التعلم الأكاديمية: **Academic Learning Disabilities**

ويقصد بها صعوبات الأداء المدرسي المعرفي الأكاديمي والتي تتمثل في الصعوبات المتعلقة بالقراءة والكتابة والتهجئة والتعبير الكتابي والحساب وترتبط هذه الصعوبات إلي حد كبير بصعوبات التعلم النمائية (Lowenthal, 1996; Lyon, 1996; Fletcher and Foorman; 1994).

وتعرف الباحثة صعوبات التعلم إجرائياً:

علي أنها تلك الدرجة التي يحصل عليها فئة ذوي صعوبات التعلم في مقياس صعوبات التعلم.

• الإنتباه: **Attention**

تعد عملية الانتباه إحدى العمليات المعرفية التي تمثل أحد الدعائم بل هي الأساس الذي تقوم عليه سائر العمليات المعرفية الأخرى بل أنه يمكن القول أنه بدون الإنتباه ما استطاع الفرد أن يعي أو يتذكر أو يبتكر أو يتخيل أي شئ (Umlta, 1998, 23-31).

وتعرف الباحثة الإنتباه إجرائياً:

علي أنها تلك الدرجة التي يحصل عليه فئة ذوي صعوبات التعلم في مقياس الإنتباه.

• مهارات حل المشكلات: **Problem Solving Skills**

هي تصور عقلي يحتوي علي سلسلة من الخطوات المنظمة والتي يسير عليها الفرد بغية التواصل إلي حل المشكلة وتتمثل هذه الخطوات في تحديد المشكلة جمع المعلومات المتصلة

بالمشكلة اقتراح حل للمشكلة اختيار الحل المناسب لتنفيذ الحل تقييم الحل (حسن حسين، ٢٠٠٣، ٣٢٧).

التعريف الإجرائي لمهارات حل المشكلات:

هي تلك الدرجة التي يحصل عليها فئة ذوي صعوبات التعلم في مقياس مهارات حل المشكلات.

• اللعب المنظم: Structured Play

هو ذلك النوع من الألعاب التي تشير إلى خبرات اللعب التي يأخذ فيها الشخص الراشد دوراً مهماً وكبير فيما يتعلق بالمدخلات التي يتضمنها سواء كان ذلك في المبادأة باللعب أم ضبط المصادر المتاحة والتحكم فيها أم الممارسة والتحكم خلال مضمار اللعب (عادل عبدالله، ٢٠١٤، ٣٥٠).

اللعب المنظم إجرائياً:

هو مجموعة الأنشطة والألعاب التي يمارسها الطفل والتي تخضع لمجموعة من القواعد والقوانين التي تتضمن أنشطة حركية وفنية وموسيقية وألعاب بنائية وإنشائية وقصصية ودرامية والتي تعمل الباحثة من خلالها على تنمية الانتباه ومهارات حل المشكلات لأطفال المرحلة الابتدائية ذوي صعوبات التعلم.

• الإستراتيجية: Strategy

تعد الاستراتيجية بمثابة أداة معينة أو خطة محددة أو أسلوب أو طريقة ما يتم استخدامها في الأساس من جانب الطفل عن طريق مجموعة من الأفعال أو سلسلة من الخطوات حتى يقوم بإنجاز نشاط محدد أو مهمة معينة يكون قد تم وبهذا فإن الاستراتيجية عادة ما تتضمن خطوات معينة وإجراءات محددة تتسم بالكفاءة والفعالية والتنظيم يتم استخدامها عادة عند التعلم أو التذكر أو الأداء (عادل عبد الله، ٢٠١٤، ١٢-١٣).

وتعرف الباحثة البرنامج التدريبي إجرائياً على أنه:

هو مجموعة من الإجراءات والخطوات المنظمة في صورة مراحل وجلسات وأنشطة وممارسات يستهدف تنمية الانتباه ومهارات حل المشكلات باستخدام استراتيجية اللعب المنظم في

خلال فترة زمنية محددة، حيث يتم تدريبهم علي استراتيجيه اللعب المنظم خلال عدد معين من الجلسات حتي يتم تحسين مستوي الانتباه ومهارات حل المشكلات.

أدوات الدراسة:

- مقياس استانفورد بينيه للذكاء - الصورة الخامسة (ترجمة وتعريب صفوت فرج، ٢٠١٠).
- مقياس المستوي الاقتصادي الاجتماعي الثقافي (اعداد وتقنين أ.د. محمد احمد ابراهيم سعفان - د. دعاء محمد حسن خطاب، ٢٠١٦).
- مقياس التقدير التشخيصي لذوي صعوبات التعلم (إعداد فتحي الزيات، ٢٠٠٧).
- استبيان أعراض ضعف الانتباه (إعداد محمد مصطفى أبو رزق، ٢٠١٠).
- مقياس مهارات حل المشكلات (إعداد دينا الطحاوي، ٢٠١٠).
- البرنامج التدريبي المستخدم (إعداد الباحثة)

محددات الدراسة:

المحددات المنهجية:

المنهج المستخدم:

اعتمدت الدراسة الحالية علي المنهج التجريبي باعتبارها دراسة للتعرف علي فعالية برنامج تدريبي قائم علي إستراتيجية اللعب المنظم لتنمية الانتباه ومهارات حل المشكلات لعينة من الأطفال ذوي صعوبات التعلم وبذلك تتحدد متغيرات الدراسة كما يلي:

المتغير المستقل: البرنامج التدريبي.

(الإجراءات التدريبية التي تهدف الي تنمية الانتباه ومهارات حل المشكلات).

المتغير التابع: الإنتباه ومهارات حل المشكلات.

المتغيرات المضبوطة: العمر الزمني، معامل الذكاء، درجة صعوبة التعلم، مستوي الإنتباه ومهارات حل المشكلات.

المحددات البشرية:

قامت الباحثة بإجراء الدراسة الحالية علي عينة من تلاميذ المرحلة الابتدائية بالصف الخامس والسادس تتراوح اعمارهم ما بين (١٠ - ١٢) سنوات ويتراوح عددهم (٢٠) تلميذاً وتلميذة وقامت الباحثة بتقسيمها إلي مجموعتين ضابطة وتجريبية وذلك بعد إجراء التكافؤ بينهم علي أساس العمر الزمني مستوي الذكاء المستوي الاقتصادي الاجتماعي والثقافي والانتباه ومهارات حل المشكلات.

محددات مكانية:

تم اختيار العينة والتطبيق في مدرسة عثمان بن عفان الابتدائية بإدارة غرب الزقازيق التعليمية محافظة الشرقية.

محددات زمانية:

تم تطبيق برنامج التدريب علي إستراتيجية اللعب المنظم علي تلاميذ المجموعة التجريبية علي مدي زمني إمتد لمدة (١٠ اسابيع) خلال الفترة من ٢٠١٨/١١/١٥ م حتي ٢٠١٩/١/٣٠ م، ثم قامت الباحثة بإجراء القياس البعدي بعد انتهاء البرنامج مباشرة، ثم القياس التتبعي علي هؤلاء التلاميذ بعد مرور شهرين من انتهاء تطبيق البرنامج.

الفصل الثاني

الإطار النظري

أولاً: صعوبات التعلم.

ثانياً: الانتباه.

ثالثاً: مهارات حل المشكلات.

رابعاً: اللعب المنظم.

الفصل الثاني

الإطار النظري

أولاً: صعوبات التعلم: (LD) Learning Disabilities

مقدمة:

يعد مفهوم صعوبات التعلم Learning Disability من المفاهيم الحديثة نسبياً في ميدان التربية الخاصة، بعد إن كان اهتمام الباحثين منصباً علي الإعاقات العقلية، والسمعية، والبصرية، والحركية ولقد بدأ الاهتمام بمفهوم صعوبات التعلم بهدف تشخيصها لإنتقاء أنسب الاستراتيجيات للتخفيف منها قدر الامكان (نبيل حافظ، ٢٠٠٤، ٢٠٩).

وكان بداية الاهتمام بصعوبات التعلم في بداية الستينات علي وجه التحديد من أجل تقديم الخدمات التربويه والبرامج العلاجية لفئة من الأطفال الذين يتعرضون لأنواع مختلفة من الصعوبات التي تقف عقبة في سبيل تقدمهم العلمي وتحصيلهم الدراسي والتي قد تؤدي الي الفشل التعليمي أو التسرب من المدرسة اذا لم يتم مواجهتها والتغلب عليها والأطفال ذوو صعوبات التعلم هم الأطفال الذين يعانون من اضطراب في واحدة أو أكثر من تلك العمليات السيكلوجية الأساسية المتضمنة في فهم أو استخدام اللغة سواء المكتوبة أو المنطوقة ويظهرون مجموعة غير متجانسة من الاضطرابات تظهر علي شكل قصور في القدرة علي الأستماع أو التفكير أو التحدث أو القراءة أو الكتابة أو الهجاء أو إجراء العمليات الحسابية (هالاها، كوفمان، ٢٠٠٨، ٣٢٠).

وتعد مثل هذه الاضطرابات جوهرية بالنسبة للفرد، ويفترض أن تحدث له بسبب حدوث اختلال في الأداء الوظيفي للجهاز العصبي المركزي وقد بدأ الأهتمام بالأطفال ذوي صعوبات التعلم يظهر واضحاً في المجتمعات العربية منذ عقدين من الزمان، حيث انشأت المراكز المتخصصة، وبدأ التحديد الدقيق الواضح لمفهوم صعوبات التعلم، وكذلك المحددات الاساسية لتشخيصها، وقدمت البرامج التدريبية المتعددة لعلاج هذه الصعوبات بشقيها النمائي والأكاديمي (محمود عوض الله سالم وآخرون، ٢٠٠٣، ٧).

ومن منطلق هذه الأهمية تضافرت الجهود لتقديم يد العون والمساعدة لهذه الفئة من خلال معرفة نسبة انتشارها لتحديد حجم ونوع الخدمات التي ستقدم وكذلك ابتكار الاستراتيجيات والأساليب التعليمية والتعلمية لمساعدة هذه الفئة، فقد اصبحت الأبحاث الحديثة تنجح نحو تعليم ذوي صعوبات التعلم المهارات التي تمكنهم من استيعاب المفاهيم واتقان المادة الدراسية المناسبة

لمجموعتهم العمرية والتفكير بمنهج أوسع وأغني بشكل يدعم التفكير المركب ويسهل التعلم ويحسن التحصيل (راضي الوقفي، ٢٠٠٤، ٣).

وفيما يلي سوف يتم تناول صعوبات التعلم وما يتعلق بها من مفاهيم، وتصنيفات، والنماذج المفسرة، والأسباب والعوامل المؤدية إليها، وخصائص ذوي صعوبات التعلم، وتشخيص ذوي صعوبات التعلم وعلاج صعوبات التعلم:

١ - مفهوم صعوبات التعلم: learning Disability

- بداية ظهور مصطلح صعوبات التعلم:

ظهر مصطلح صعوبات التعلم في الولايات المتحدة الأمريكية لأول مرة عام ١٩٦٣م، حين قدمه صموئيل كيرك (Kirk, 1963) والذي قام بطرحه أثناء المؤتمر القومي الذي انعقد في مدينة شيكاغو في نيسان عام ١٩٦٣ بالولايات المتحدة الأمريكية، وطرح هذا المصطلح كمصطلح بديل وشامل للعديد من المصطلحات التي رأي كيرك أنها عديمة الجدوى بالنسبة للأغراض التعليمية والتي شاعت من قبل، وذلك لوصف حالة الأطفال عادين الذكاء الذين لا يعانون من مشكلات عقلية حاسية أو بدنية أو بيئية، لكنهم يخفقون في مسايرة زملائهم في عملية التعلم، ويفشلون في أداء المهام الأكاديمية في مجال أو أكثر من مجالات التعلم، كتعلم الكلام أو القراءة أو التهجي أو إجراء العمليات الحسابية، أو يكون مستوي إنجازهم فيها ضعيفاً علي الرغم مما لديهم من استعدادات عقلية متوسطة وربما عالية (امين القريطي، ٢٠٠٥، ٤٠٩).

وتعرف صعوبات التعلم في قاموس مصطلحات صعوبات التعلم ومفرداتها أنها مجموعة من الإضطرابات النمائية المختلفة وغير المتجانسة الموجودة لدي بعض الأفراد ترجع هذه الاضطرابات الذاتية (الموجودة داخل الأفراد) إلي قصور وظيفي في الجهاز العصبي المركزي يؤثر سلباً علي قدرتهم في استقبال المعلومات والتعامل معها والتعبير عنها، مما يسبب لهم صعوبات في القدرة علي: الكلام والاصغاء والقراءة، والكتابة، والفهم، والتهجئة، والاستدلال والحساب، كما تؤثر تلك الصعوبات سلباً علي جوانب أخرى مثل: الانتباه، والذاكرة، والتفكير والمهارات الاجتماعية، والنمو الانفعالي (مسعد أبو الديار وآخرون، ٢٠١٢، ١٢٤).

كما يشير (نبيل حافظ، ٢٠٠٠، ١٣) إلي مفهوم صعوبات التعلم هو عبارة عن اضطراب في العمليات النفسية أو العقلية التي تشمل الانتباه والإدراك وتكوين المفهوم والتذكر وحل المشكلات يظهر صداه في عدم القدرة علي تعلم القراءة والكتابة والحساب وما يترتب عليه من قصور في المواد الدراسية المختلفة.

ويعرف (سعيد العزة، ٢٠٠٢، ٤١) صعوبات التعلم بأنها عبارة عن اضطراب في جانب أو أكثر في الوظائف العقلية أو النفسية التي تشمل الذاكرة والإدراك والانتباه والتخيل وحل المشكلات وفهم واستخدام اللغة والتعبير بالكلام والكتابة أو القيام بالعمليات الحسابية، وأن بداية هذا الاضطراب لا يكن ناتجا عن إعاقات ظاهرة عند الفرد من هنا يظهر لدينا بأن ذوي صعوبات التعلم ليسوا هم بالضرورة الأفراد ذوي الإعاقات المختلفة مع أن المفهوم يتداخل مع أصحاب هذه الإعاقات التي لها علاقة باضطرابات اللغة كما هو الحال في الإعاقة السمعية والعقلية علي وجه التحديد ومن التعريف السابق نستطيع ان نلمح بأن أصحاب الاضطراب عندهم صعوبات دراسية تؤثر علي مستواهم التحصيلي ومن ثم معاناتهم من الفشل المستمر نتيجة تلك الاضطرابات ويشار لهؤلاء الاطفال بأنهم معاقون لمدة ساعات في اثناء وجودهم علي مقاعد الدراسة.

ويري (السيد عبد الحميد، ٢٠٠٣، ١٢٦) مفهوم صعوبات التعلم أنه مفهوم يشير الي مجموعة غير متجانسة من الأفراد داخل الفصل الدراسي العادي، ذوي ذكاء متوسط أو فوق المتوسط يظهرون إضطرابا في العمليات النفسية الأساسية والتي يظهر أثرها من خلال التباعد الواضح بين التحصيل المتوقع والتحصيل الفعلي لديهم في المهارات الاساسية لفهم أو استخدام اللغة المقروءة أو المسموعة والمجالات الأكاديمية الأخرى، وأن هذه الاضطرابات في العمليات النفسية الأساسية من المحتمل أنها ترجع إلي وجود خلل أو تاخر في نمو الجهاز العصبي المركزي، ولا ترجع صعوبة تعلم هؤلاء الأطفال إلي وجود إعاقات حسية او بدنية، ولا يعانون من الحرمان البيئي سواء أكان ذلك يتمثل في الحرمان الثقافي أو الاقتصادي، أو نقص الفرصة للتعلم، كما لا ترجع الصعوبة الي الاضطرابات النفسية الشديدة.

ويعرف هاميل وبريان Hammill & Bryan صعوبات التعلم الخاصة Specific Learning Disabilities "تعني اضطراباً في واحدة أو أكثر من العمليات النفسية الأساسية المتضمنة في فهم أو استخدام اللغة المنطوقة أو المكتوبة والتي يمكن أن تظهر في صورة قصور في القدرة علي الأستماع، أو التفكير، أو الحديث، أو القراءة، أو الكتابة، أو التهجي أو إجراء العمليات الحسابية، ويشمل المصطلح حالات الإعاقات الإدراكية، والتلف المخي والخلل الوظيفي المخي البسيط، عسر القراءة، وحبسة الكلام النمائية، ولا يشمل المصطلح مشكلات التعلم التي تعد نتيجة مباشرة لإعاقات سمعية أو بصرية أو حركية أو التخلف العقلي أو الاضطراب الانفعالي أو الحرمان البيئي أو الثقافي، أو الاقتصادي (أحمد عواد، ٢٠٠٢، ١٠٥).

وتود الباحثة أن تشير هنا إلي أنه يوجد بعض نقاط الإتفاق بين التعريفات العربية والاجنبية التي تناولت مفهوم صعوبات التعلم نوضحها فيما يلي:

* أن معظم التعريفات اتفقت علي وجود خلل وظيفي عصبي بسيط لدي ذوي صعوبات التعلم، وهذا الخلل يكون وظيفياً وليس عضوياً، وهو السبب وراء ظهور حالات صعوبات التعلم.

* استبعاد الصعوبات الناتجة عن بعض المشكلات مثل: الإعاقة الحسية والعقلية، والتخلف العقلي، مشكلات التعلم الناتجة عن عجز بصري أو سمعي أو حركي أو حرمان بيئي.

* ضعف الأداء الأكاديمي لدي الأفراد ذوي صعوبات التعلم. قلة التفاعل الاجتماعي لدي الأفراد ذوي صعوبات التعلم وأنهم أكثر عزلة وأقل قبولاً بالنسبة للعاديين. إضافة الي بعض المشكلات الأكاديمية مثل القراءة، والكتابة، الرياضيات.

* الأفراد ذوي صعوبات التعلم يمتلكون مستوي متوسط أو أعلى من المتوسط في الذكاء.

* التباعد بين نسبة ذكاء المتعلم ذوي صعوبة التعلم ومستوي تحصيله الأكاديمي.

* حدوث صعوبات التعلم في كل الأعمار.

* الأفراد ذوي صعوبات التعلم لا يستفيدون من طرق التعليم التقليدية داخل الفصول الدراسية.

ومن خلال العرض السابق لتعريفات صعوبات التعلم نلاحظ أنه مازال مصطلح صعوبات التعلم - وبالرغم من التاريخ القصير نسبياً لهذا المجال - يشكل عبئاً علي المشتغلين به للوصول إلي تعريفات أكثر دقة وشمولاً.

إلا أن أكثر تعريفين شيوعاً وانتشاراً علي مستوي العالم هما تعريف الحكومة الفيدرالية الأمريكية، وتعريف اللجنة القومية الامريكية المشتركة لصعوبات التعلم وفيما يلي عرض لهذين التعريفين.

- تعريف الحكومة الفيدرالية الأمريكية:

هذا التعريف ليكون بمثابة تعريف جامع لصعوبات التعلم يسهم في التشخيص الدقيق لمثل هذه الحالات، ومن ثم فقد ساهم بدرجة كبيرة في تقليص كم المشكلات التي كانت تنتج عن التداخل بين الحالات المختلفة، كما أنه يتم العمل به في هذا الإطار علي مستوي العالم بأسره وليس علي مستوي الولايات المتحدة الامريكية فحسب حيث يتضمن المحكات المستخدمه لتحديد صعوبات التعلم ويمكن تحديده في ثلاث نقاط:

أ- من الناحية العامة: بأنها وجود اضطراب في واحد أو أكثر من تلك العمليات السيكلوجية الأساسية المتضمنة في فهم أو استخدام اللغة سواء المكتوبة أو المنطوقة، وهو الاضطراب

الذي يظهر في شكل قصور في قدرة الطفل علي الأستماع أو التفكير أو التحدث أو القراءة أو الكتابة، أو الهجاء، أو إجراء العمليات الحسابية المختلفة.

ب- الاضطرابات المتضمنة: يتضمن هذا المصطلح حالات معينة مثل صعوبات الإدراك اصابات الدماغ، واختلال الأداء الوظيفي الدماغى وعسر القراءة، والحبسة الكلامية.

ج- الاضطرابات غير المتضمنة: لا يتضمن مثل هذا المصطلح مشكلات التعلم التي تعتبر في أساسها نتيجة لإعاقة بصرية، أو سمعية، أو حركية، أو تخلف عقلي، أو اضطراب انفعالي، أو أي قصور بيئي أو ثقافي، أو اقتصادي يعاني الطفل منه (عادل عبدالله، ٢٠٠٦، ٣٤-٣٥).

- تعريف اللجنة القومية المشتركة TheNational Joint Committee For Learning Disabilities(NJCLD) (١٩٨٨) الذي ينص علي الآتي:

تعد صعوبات التعلم بمثابة مصطلح عام يشير الي مجموعة غير متجانسة من الاضطرابات التي تظهر علي هيئة صعوبات ذات دلالة في اكتساب واستخدام القدرة علي الأستماع، أو التحدث، أو القراءة، أو الكتابة، أو التفكير، أو القدرة الرياضية أي القدرة علي إجراء العمليات الحسابية المختلفة وتعد مثل هذه الاضطرابات جوهرية بالنسبة للفرد، ويفترض أن تحدث له بسبب حدوث اختلال في الأداء الوظيفي للجهاز العصبي المركزي، وقد تحدث في اي وقت خلال فتره حياته، هذا وقد تحدث مشكلات في السلوكيات الدالة علي التنظيم الذاتي، والإدراك الاجتماعي، والتفاعل الاجتماعي، إلي جانب صعوبات التعلم ولكن مثل هذه المشكلات لا تمثل ولا تعتبر صعوبة من صعوبات التعلم (عادل عبد الله، ٢٠١٠، ٢٩).

ويتضح مما سبق أن تعريف الحكومة الفيدرالية الامريكية، وتعريف اللجنة القومية يعرضان بشكل واضح للمحكات اللازمة لتشخيص صعوبات التعلم، وهي: محك التباين، ومحك الاستبعاد، ومحك التربية الخاصة، ووتتبنى الباحثه تعريف اللجنة القومية الامريكية المشتركة لأنه أشمل وأعم من التعريف الفيدرالي لصعوبات التعلم.

ومن خلال التعريفات السابقة يمكن استنتاج أن المدرسه تتحمل العبء الأكبر في علاج صعوبات التعلم بوصفها الجهة المسؤولة مسؤوليه مباشره عن التعلم ويجب علي المدرسه التركيز علي التلاميذ الذين يعانون من صعوبات التعلم ولا يستطيعون الإفاده من خبرات التعليم وأنشطته المتاحة في الفصل المدرسي وخارجه مما يجعلهم لا يحققون أهداف المدرسه التعليمية ولا يستطيعون الوصول الي مستوي التمكن الذي يمكن لهم أن يصلوا اليه ومثل هؤلاء الطلبة هم الذين

يجب أن يكونوا في بؤرة الاهتمام المدرسي من حيث توفير الأنشطة العلاجية التعليمية المناسبة وهذا لا يتم الا في ضوء الكشف المبكر عنهم وتهيئة ظروف التعلم او العلاج المفرد بهدف مساعدة كل تلميذ علي تخطي صعوبات التعلم وقد تركز الاهتمام بصورة خاصة علي الطلبة ذوي صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية والدليل علي ذلك كثرة الدراسات التي تناولت هذا الموضوع، وأكدت علي أهمية وفاعلية معالجة هذه الفئة من الطلبة، وركزت تلك الدراسات علي ضرورة الاهتمام بالطلبة ذوي صعوبات التعلم في مراحل عمرية مبكرة اذ ينعكس الاهتمام المبكر بهذه الفئة من الطلبة ايجابياً علي محاولات تصحيح مساويء تعلم هؤلاء الطلبة وتقديم البرامج العلاجية الفاعلة.

٢- معدلات انتشار ذوي صعوبات التعلم: Prevalence of Learning Disabilities

تختلف معدلات انتشار صعوبات التعلم حسب الدراسات المختلفة في دول العالم، وهذا الاختلاف يرجع الي اختلاف المحكات المستخدمة في هذه الدراسات واختلاف المجتمعات التي أجريت عليها إلا أنها جميعها تشير الي كبر حجم المشكلة مقارنة بالإعاقات الأخرى، مما يشير الي ضرورة الاهتمام بها ودراستها (سليمان عبد الواحد، ٢٠٠٧، ٦١).

كما أوضح (محمد عبد المؤمن، ٢٠٠٩، ٦٥) أن موقع فئة ذوي صعوبات التعلم من الفئات ذوي الحاجات الخاصة الأخرى تصل نسبتها إلي ما بين (٣% إلي ٣٠%) من مجموع التلاميذ العاديين في التعليم الأساسي تراوحت نسبة التعلم في مصر ما بين (٢٦% في القراءة) و(٢٨،٤% في الكتابة) في دراسة اجريت عام (١٩٨٨م) و(١٦،٥% في القراءة) و (١٨،٨% في الكتابة) في دراسة اجريت سنة (١٩٩٣م) أما الرياضيات فقد وصلت النسبة (٤٦،٢٨%) في دراسة أجريت (١٩٩٢م) و(١٣،٥%) في دراسة سنة (١٩٩٣م) علي تلاميذ الابتدائي. أما في السعودية (١٩٨٩م) فقد بلغت النسبة (٢٢،٧%) بالنسبة لصعوبات الانتباه والفهم والذاكرة و(٢٠،٦%) بالنسبة لصعوبات القراءة والكتابة والتهجي وفي الإمارات العربية المتحدة (١٩٩١م) وصلت النسبة (١٣،٧%) في إحدى الدراسات علي المرحلة الابتدائية (نبيل عبد الفتاح، ٢٠٠٠، ٦) لابد من الإشارة الي أن تباين هذه النسب يعود الي غياب التعريف الموحد لصعوبات التعلم، وإلي الفشل في تطبيق التقييم متعدد المجالات لهذه الصعوبات، والذي يضم العوامل الاجتماعية، والجينية والثقافية والتربوية، وبما أنه لا يوجد سبب واحد يعزي اليه الرسوب في المدرسة فلا بد من ضبط بعض العوامل قبل اعتبار الطفل من ذوي صعوبات التعلم (مثل صعوبات التعلم الشديدة، أو الحرمان الثقافي). كما ان هذه الارقام المتباينة تثير المخاوف والشكوك حول جدوي ومصداقية

المقاييس المستخدمة في تشخيص صعوبات التعلم (اسامة البطاينة وآخرون، ٢٠٠٧، ١٩٢-١٩٣).

٣- تصنيف صعوبات التعلم:

يوضحها (فيصل الزراد، ١٩٩٩، ١٢٩) أن هناك اتفاق بين المتخصصين والمشتغلين بمجال صعوبات التعلم علي تصنيف صعوبات التعلم الي قسمين هما صعوبات تعلم نمائية، صعوبات تعلم اكاديمية:

أ- صعوبات التعلم النمائية: Developmental Learning Disabilities

تتعلق صعوبات التعلم بالوظائف الدماغية، وبالعمليات العقلية المعرفية، والتي يحتاجها الطالب في تحصيله الأكاديمي مثل: الإدراك الحسي (البصري والسمعي)، والانتباه والتفكير، واللغة والذاكرة، والتآزر الحسي الحركي بين اليدين والعينين، والتسلسل وهذه الصعوبات ترجع الي اضطرابات وظيفية في الجهاز العصبي المركزي وتنقسم الي:

* صعوبات تعلم نمائية أولية: وتتعلق بعمليات الانتباه والإدراك والذاكرة.

* صعوبات تعلم نمائية ثانوية: مثل التفكير واللغة الشفهية.

* الانتباه: يعرف الانتباه بأنه عملية معرفية تنطوي علي تركيز الانتباه علي مثير من بين عدة مثيرات من حولنا (عدنان يوسف العتوم، ٢٠٠٤، ٦٨-٦٩).

وهناك ثلاث قدرات تُساهم في التحكم بالانتباه البصري وهي (Eysenck & Kean, 2005, 145):

* تحرر الانتباه من مثير بصري معطي.

* انتقال الانتباه من أحداً لأهداف المثيرة إلي آخر.

* تركيز الانتباه علي المثير البصري الجديد.

وتعد اضطرابات الانتباه من أهم مصادر صعوبات التعلم حيث تتطلب عملية التعلم الإستمرارية والانتقائية والتركيز وحصر تركيز الانتباه علي الموضوع المثير، وقد كشفت الدراسات ان مايقارب من 80% من الأطفال ذوي اضطراب الانتباه يعانون من صعوبات في تعلم القراءة والكتابة والتهجئة والحساب (امين القريطي، ٢٠٠٥، ٤٢٣).

وتصنف مظاهر العجز في الانتباه وصعوباته الي أنواع مختلفة منها:

عدم الانتباه Inattention، القابلية للتشتت Distractibility، تثبيت الانتباه Fixation، وتشتت الانتباه المصحوب بالحركة الزائدة Hyper activity وينقسم الانتباه الي انتباه مستمر، وانتباه انتقائي.

* **الانتباه المستمر:** يقصد به التركيز الملائم والمستمر لفترة طويلة من الوقت عند إعداد المهمة.

* **الانتباه الانتقائي:** هو قدرة الفرد علي اختيار وانتقاء المثيرات الملائمة لأداء المهمة دون تشويش علي مستوى الأداء من خلال المثيرات غير الملائمة.

* **الإدراك (العجز في العمليات الإدراكية):** هو العملية التي من خلالها يتم التعرف علي المعلومات الحسية وتفسيرها، أو هو عملية إعطاء المثيرات أو المنبهات أو المعلومات الحسية معانيها ومدلولاتها ومن ثم فالإدراك عملية عقلية ومعرفية تقوم علي إعطاء المعاني والدلالات والتفسيرات للمثيرات أو المعلومات الحسية (حسين الياسري، ٢٠٠٣، ٢٩).

ويشير (فاروق الروسان، ٢٠٠٤، ٢٠٠١) إلي أن الطالب ذو الصعوبات التعليمية يواجه مشكلة في عملية التمييز بين الشكل والارضية لموقف ما، كما يصعب عليه أن يدرك الشكل أو المثير ككل فهو يري علي سبيل المثال الحرف A علي أنه ثلاثة أجزاء غير مترابطة كما أنه يصعب عليه ان يميز بين الصورة الصحيحة والمعكوسة للحرف أو الأرقام او الأشكال، فهو يكتب حرف (س) معكوسة.

* **إضطرابات الذاكرة:** تمثل الذاكرة القدرة علي استدعاء ما تم ما شهدته، أو سماع، أو ممارسته، أو التدريب عليه للإستفادة منه في موقف حياتي أو اختباري (خوله يحيي، ٢٠٠٦، ٢٣٩) ويقصد باضطرابات الذاكرة صعوبة تذكر الأشياء السهلة وصعوبة تعلم اشياء جديدة وهي ربط الخبرات الجديدة بالسابقة وصعوبة استرجاع المعلومات وصعوبة الإحتفاظ بها (زينب شقير، ١٩٩٩، ٢٨٣).

* **إضطرابات التفكير:** يمكن تعريف التفكير علي أنه القدرة علي الفهم وحل المشكلات (أسامة البطاينة وآخرون، ٢٠٠٧، ٢١٠) وتتمثل اضطرابات التفكير في مشكلات في العمليات العقلية وتتضمن الحكم والمقارنة، إجراء العمليات الحسابية، التحقق، التقويم، الاستدلال، التفكير الناقد، أسلوب حل المشكلات واتخاذ القرارات (خوله يحيي، ٢٠٠٦، ٢٣٩).

وقد بينت بعض الأبحاث ان ذوي صعوبات التعلم يحتاجون الي وقت طويل لكي يستطيعوا تنظيم افكارهم، كما انهم يجدون صعوبات في تعلم المستويات العليا من التفكير كالتفكير الناقد والتفكير المجرد (أسامة البطاينة وآخرون، ٢٠٠٧، ٢١٠).

* **وأما عن صعوبة حل المشكلة:** يمثل التفكير أكثر النشاطات المعرفية تعقيداً أو تقدماً وينجم عن قدرة الكائن البشري علي معالجة الرموز والمفاهيم واستخدامها بطريقة تمكنه من حل المشكلات. فأهم الصعوبات التي تظهر عند حل المشكلة هي عدم الوعي بالمشكلة عدم قدره علي تحليلها وعدم قدره علي وضع بدائل لحلها واتخاذ القرار بالفرضية المناسبة وعدم القدرة علي اختيار الفرضية المختارة وتقويمه (هدي العشماوي، ٢٠٠٤، ٤٩).

* **اللغة الشفهية (اضطرابات اللغة الشفهية):** ترجع الي الصعوبة التي يواجهها الأطفال في فهم اللغة، وتكامل اللغة الداخلية، والتعبير عن الأفكار لفظياً.

ب- صعوبات التعلم الأكاديمية: Academic Learning Disabilities

اما صعوبات التعلم الأكاديمية فهي المشكلات التي تظهر أصلاً لدي أطفال المدارس ويشتمل مصطلح صعوبات التعلم الأكاديمية علي الصعوبات الخاصة بالقراءة، والكتابة، الهجاء والتعبير الكتابي، الحساب في حين يُظهر الطفل قدرة كامنة علي التعلم، ولكنه يفشل في ذلك بعد تقديم التعليم المدرسي الملائم له، عندئذ يُؤخذ في الاعتبار ان لدي الطفل صعوبة خاصة في تعلم القراءة أو الكتابة أو الهجاء، أو التعبير الكتابي (محمد كامل، ١٩٩٦، ١٤) ولا بد من الاهتمام بدراسة مثل هذه الصعوبات وما يرتبط بها من متغيرات لإعاققتها لتوافق الطفل النفسي والمدرسي، واستفادته من امكانياته العقلية المرتفعة أو العادية علي الأقل (عفاف عجلان، ٢٠٠٢، ٦٤).

٤ - النظريات والنماذج المفسرة لصعوبات التعلم:

أ- نظرية تجهيز المعلومات: Information Processing Theory

أصحاب هذا الإتجاه المعرفي يفترضون أن المخ البشري يمكن أن ينظر له كجهاز حاسب آلي، وذلك التشبيه مماثل في الوظيفة وليس في التركيب اذ يستقبل المخ البشري المعلومات من خلال أعضاء الحس المختلفة، ويقوم بمعالجة تلك المعلومات وترتيبها وتصنيفها تمهيداً لإنتاج الاستجابة المناسبة، وصعوبة التعلم ترجع الي حدوث خلل أو اضطراب في العمليات المسؤولة عن إكتساب وتشفير وترتيب وتنظيم وتصنيف لتلك المعلومات يصاحبه انخفاض في التحصيل الدراسي وفي بعض المظاهر الأخرى وذلك عندما يستخدم الأفراد طرقاً غير ملائمة اثناء معالجة أو تجهيز تلك المعلومات (أمين سليمان، ٢٠١٤، ٧٢)

ب- النموذج النيورولوجي: Neurotically Theory

يفترض هذا المدخل أن العديد من الأطفال ذوي صعوبات التعلم لديهم إصابات مخية، ويظهر الأطفال ذوو صعوبات التعلم بوضوح كثيراً من الإشارات العصبية البسيطة أكثر من الأطفال العاديين، وتنتج هنا صعوبات التعلم عن إصابات المخ المكتسبة، وعدم قدرات التجهيز المعرفي بين نصفي المخ، والعوامل الكيميائية والحيوية ويشير (Martn, 1990, 75) الي أن إصابة الأم أثناء الحمل والولادة بالأمراض، أو تناول الكحوليات والمخدرات أثناء الحمل يؤدي الي نمو غير سوي للجهاز العصبي للجنين، ومن ثم ترجع هذه النظرية الخلل النيورولوجي إلي إصابة المخ المكتسبة تؤدي الي عدم القدرة علي تنظيم أو تكامل للمهارات الأكاديمية ما يؤدي بدوره الي حدوث صعوبات تعلم عدم توازن قدرات التجهيز المعرفي بين نصفي المخ: وهو مايعني السيادة النصفية أحد النصفين الكرويين في العمليات العقلية المعرفية وغير المعرفية أكثر من النصف الآخر (محمود سالم، أمل عبد المحسن، ٢٠١٠، ٩٢) فالنصف الكروي الأيمن يختص بالمعالجة المتتابعة للمعلومات اللغوية، والنصف الكروي الأيسر يختص بالمعالجة للمعلومات البصرية، والتكامل بين النصفين مطلوب وضروري لعملية التعلم، والاضطراب الوظيفي في أي منهما يسبب حالة من عدم التوازن ومن ثم صعوبات في التعلم (سليمان عبد الواحد، ٢٠١٠، ٦٤).

ج- نموذج العمليات النفسية:

يمثل نموذج العمليات النفسية الأساسية الاتجاه النفسي في دراسة ظاهرة صعوبات التعلم وقد انبثق عن النموذجين الإدراكي - الحركي والنفسي اللغوي. ويركز نموذج العمليات النفسية علي أن التجهيز العقلي يتم علي العمليات الإدراكية وقدرات الإنتباه وقدرات الذاكرة. وتعتبر العمليات النفسية الأساسية أحد المكونات الرئيسية لمعظم تعريفات صعوبات التعلم، حيث تفترض هذه التعريفات أن القصور في تلك العمليات يعتبر مظهراً أولياً للإضطراب الوظيفي البسيط، وكذلك المشكلات الأكاديمية لذوي صعوبات التعلم (عبد الناصر انيس، ٢٠٠٣، ١٣٦).

د- النموذج التطوري النمائي:

يري أصحاب هذا الاتجاه أن ثمة مراحل متتابعة للنمو لكل منها خصائصها وهذه المراحل المتعاقبة للنمو لكل منها خصائصها من حيث البيئة والوظيفة ولذا لابد من مراعاة هذه الفروق من قبل الوالدين والمعلمين، ويتم التشخيص عن طريق استخدام قوائم النمو والمقاييس الخاصة بالاستعدادات العقلية والميول، بمعنى دراسة حاله للتعرف علي أسباب صعوبات التعلم في مقرر

ما، والعلاج يبني علي أساس مراعاة الفروق الفردية في التحصيل والتي تشير الي أن كل تلميذ له معدله الخاص في النمو والتحصيل الدراسي (سهير محمود، ٢٠١٠، ٢١٤).

هـ- النموذج السلوكي: Behavioral Models

يرجع هذا النموذج صعوبات التعلم الي أساليب التحصيل الدراسي الخاطئة، والتي قد ترجع الي استخدام طرق التدريس غير الملائمة بسبب الأفئقار الي الوسائل التعليمية والأنشطة التربوية المناسبة وكثرة عدد المتعلمين، وافئقارهم الي الدافعية للتعلم والدراسة، علاوة علي وجود ظروف بيئية غير ملائمة في كل من الاسرة والمدرسة والمجتمع، لذا يري اصحاب هذا الاتجاه ضرورة دراسة الظروف البيئية وعوامل التنشئة الاجتماعية، والتعرف علي التاريخ التعليمي والتحصيلي للتلميذ ويرى المؤلف أن هذا المدخل له الكثير من نقاط القوة، حيث يركز علي الفردية في التعامل مع المتعلمين ذوي صعوبة التعلم، كما أنه يقيم تاريخ تعلم الطفل ايضا واكتسابه للمهارات المفقودة (سليمان عبد الواحد، ٢٠١٠، ٦٨).

و- النموذج المعرفي: Cognitive Model

يرجع أصحاب هذا النموذج صعوبات التعلم علي أنها خلل في العمليات العقلية الخمس المسؤولة عن صعوبات التعلم النمائية وهي: الانتباه والإدراك وتكوين المفاهيم والتذكر وحل المشكلات (سيد الطواب وآخرون، ٢٠١٢، ٤٩) ويرى (عادل عبد الله، ٢٠١١، ٣٧٠) أن القصور في العمليات النفسية المختلفة كالانتباه والإدراك والذاكرة يعد مظهرا أوليا للاضطراب الوظيفي البسيط والمشكلات الأكاديمية اذ يعد هذا القصور هو المسؤول الأول عن حدوث تلك الصعوبات نظرا لما يمكن أن يؤدي اليه من قصور في المهارات الأكاديمية المختلفة نموذج أو منظور متعدد الأبعاد: لا يكفي هذا النموذج في تفسير صعوبة التعلم بوجود سبب واحد لها حيث يري في ذلك قصورا في رؤية صعوبات التعلم، وتقييمها، وعلاجها ولذلك فإن هذا النموذج يقترح فروضا فرعية متعددة لها وذلك من النماذج السابقة جميعها وتعد هذه النظرة هي الأشمل والأعم وهي الأكثر تكاملا، بل والأمثل في تناول صعوبات التعلم (عادل عبد الله، ٢٠٠٦، ٥٥).

وتتناول الباحثة أهم الأسباب التي تؤدي الي صعوبات التعلم تعود العوامل المساهمة في صعوبات التعلم إلي العوامل التي ارتبطت وبشكل متكرر من خلال الأبحاث والدراسات بتلك الصعوبات، وبناءً عليه فإن العوامل المساهمة في صعوبات التعلم تظهر في عدم القدرة الجسمية والنمائية التي تحدث غالبا عند الأطفال الذين يعانون من الصعوبات في التعلم أكثر من الأطفال العاديين (اشرف عبد الغني، مروه حسني، ٢٠٠٧، ٢٩)، وتعد العوامل النيورولوجية أو العصبية في

واقع الأمر هي السبب الرئيسي لصعوبات التعلم حيث عادة تكون هناك أسباب معينة حدثت للطفل وأدت بالتالي الي حدوث تلك الصعوبات وهو الأمر الذي يتفق مع ما قدمه النموذج النيورولوجي لتفسير صعوبات التعلم، بل ومع العديد من النماذج الأخرى بعد ربط السبب المباشر لتلك الصعوبات كما عرضت له مثل هذه النماذج بالقصور النيورولوجي الذي يكون من شأنه أن يؤدي إلي مثل هذا السبب المباشر وهو الرأي الذي يعرض له النموذج متعدد الأبعاد في تفسير تلك الصعوبات (عادل عبد الله، ٢٠١٠، ٤١).

ولقد أشارت الدراسات الي تنوع الأسباب المؤدية الي حدوث صعوبات التعلم ويتضح ذلك فيما يلي:

أ- العوامل الجينية أو الوراثية: **Gentic Factors**

يري البعض أن صعوبات التعلم تميل الي كونها تدور في نطاق الأسرة. وقد أخذت هذه النظريات من خلال دراسة التوائم، وخاصة التوائم المتماثلة، وقد أجريت بعض الدراسات علي بعض العائلات التي تضم عدداً كبير من الأفراد الذين يعانون من مشكلات في القراءة أو اللغة، وقد تبين أن نسبة شيوع صعوبات التعلم، وخاصة في القراءة والكتابة والتهجئة عند الأقارب هي دليل كاف علي أن مثل هذه الحالات تتواجد في الأسرة ويخضع هذا لقانون الوراثة، وهي الخصائص الوراثية المتمثلة في جينات محمولة علي الكروموسومات الذكورية من الذكر والأخري المحمولة علي الكروموسومات الأنثوية من الأنثي في البويضة لتكون في مجموعها الخصائص الوراثية للجنين وهي نتاج تفاعل حسب القوانين الوراثية المعروفة (محمد عبد المؤمن، ٢٠٠٩، ١٠٦-١٠٧)، والحقيقة التي تشير الي أن هناك دليلاً علي وراثة صعوبات التعلم لايغني بأن هؤلاء الأطفال للتعلم باستخدام طرق التدريس العادية التي يتم استخدامها عادة مع الأطفال لا يمكنهم الانتفاع والاستفادة من التعليم، ولكنه يعني بأن هناك صعوبة أكبر لدي هؤلاء الأطفال الذين لا يتصفون بمثل هذا الاستعداد أو القابلية الوراثية وبكلمات أخرى فان هناك حاجة الي تخطيط أكثر في التدريس والي تدريس أكثر تنظيماً وجهود أكبر من جانب الطفل لتعويض الصعوبات الموروثة (عبد الباسط خضر، ٢٠٠٥، ٣٢).

ب- عوامل تؤدي الي حدوث تشوهات في التركيب العضوي: **Teratogenic Factors**

تعرف تلك العوامل التي تؤدي الي حدوث تشوهات في التركيب العضوي للفرد teratogens بأنها تعد بمثابة عوامل أو قوي يمكنها أن تؤدي بطبيعة الحال الي حدوث مثل هذه التشوهات أو أوجه القصور للجنين، ومنها متلازمة أعراض الكحوليات بالنسبة للجنين FAS والتي

تنتج عن تعاطي الأم للكحوليات، والتسمم بالرصاص فهما يعدان سببين محتملين لحدوث التخلف العقلي، ولكن هناك إفتراض يري أن بعض الأجنة قد تتعرض لمستويات من هذه المواد لا تعتبر عاليه بما فيه الكفاية كي تؤدي الي التخلف العقلي، ولكنها مع ذلك قد تصل الي حد فاصل مرتفع أيضا يكفي لحدوث صعوبات التعلم بعد (دانيال هالاهاان، وجيمس كوفمان، ٢٠٠٨، ٣٢٨-٣٢٩)، ونجد أن العديد من المتخصصين يؤمنون أن سبب صعوبات التعلم عائد الي خلل في النظام العصبي المركزي، والمؤيدون لهذا الرأي يقولون أن هناك الكثير من الأبحاث التي تشير الي تشوهات عصبية لدي الكثير من الأطفال ذوي صعوبات التعلم، ويؤكدون أن كثير من التطورات في التكنولوجيا الحديثة قد استطاعت تحديد هذه الحالات، مثل الصور الطبقيّة (Ct Scan)، والتخطيط الكهربائي EEG (أسامه البطاينه وآخرون، ٢٠٠٩، ١٩٤).

ج- العوامل الطبية: Medical Factors

هناك العديد من الحالات الطبية التي يمكن أن يكون لها تأثير سلبي علي الأطفال حيث تؤدي الي حدوث صعوبات التعلم، ومن المعروف أن العديد من هذه الحالات أو أغلبها يمكن أن يؤدي الي التخلف العقلي وذلك اعتماداً علي مدي حدة تلك الحالة في حد ذاتها فعلي سبيل المثال يمكن ان تؤدي الولادة المبكرة الي تعريض الطفل لمخاطر اختلال الأداء الوظيفي النيورولوجي، كما ان نقص المناعة المكتسبة خلال مرحلة الطفولة يمكن ان يؤدي ايضا الي التلف النيورولوجي مما يؤدي بدوره الي حدوث صعوبات التعلم (دانيال هالاهاان، وجيمس كوفمان، ٢٠٠٨، ٣٣٠).

د- العوامل البيئية: Environmental Factors

تعتبر العوامل البيئية من العوامل المساعدة في موضوع أسباب صعوبات التعلم، وتتمثل في نقص الخبرات التعليمية وسوء التغذية، أو سوء الحالة الطبية أو قلة التدريب أو إجبار الطفل علي الكتابة بيد معينة، وبالطبع لابد من ذكر نقص الخبرات البيئية والحرمان من المثيرات البيئية المناسبة (فاروق الروسان، ٢٠٠١، ٢٠٩-٢١٠) وتشير (نصرة جلجل، ٢٠٠٠، ١٩٨) إلي أن الجوع والصداع في المنزل قد يمنع من التركيز في الدراسة والذي يعتبر بدوره مشكله تعليمية، وعلي اية حال فان سوء التغذية أو عدم الحصول علي الرعاية الصحية المطلوبة يمكن أن يؤديا إلي صعوبات أو معوقات عصبية ينتج عنها صعوبات تعليمية وهناك دراسات كثيرة قد ذكرت أسباباً تربوية متعلقة بالمدرسة تري أنها أكثر صلة بصعوبات التعلم وهي تتمثل في المدرسة وصعوبة المناهج الدراسية، وعدم تحقيق المنهج لميول واتجاهات المعلمين (كريمان منشار، ١٩٩٤، ٣٨٨-٣٩٣) وتعتبر هذه الأسباب المرتبطة بالعملية التعليمية سواء بشكل مباشر أو غير

مباشر تعرقل أو تحد من عملية التعلم واكتساب المهارات والخبرات المطلوبة (سليمان عبد الواحد، ٢٠٠٥، ١٦).

ويتضح هنا أن دور العوامل البيئية قد يؤثر بشكل غير مباشر علي نمو الدماغ لدي الأطفال وفي ضوء ماسبق يتضح تنوع وجهات النظر التي تناولت الأسباب المؤدية لصعوبات التعلم، مما أدى إلي تعدد هذه الأسباب، إلا ان العوامل النيورولوجية (حدوث خلل في الأداء الوظيفي للمخ تعد هي السبب الرئيسي لحدوث صعوبات التعلم، ولذلك اذا قلت حدتها، أما اذا زادت حدتها تؤدي الي التخلف العقلي).

٥- خصائص الأطفال ذوي صعوبات التعلم:

لقد نال موضوع خصائص الاطفال ذوي صعوبات التعلم باهتمام بالغ من جانب الكثير من العاملين في مجال التربية، علي الرغم من أن ذوي صعوبات التعلم ليسوا مجموعة متجانسة، وبالتالي فإنه من الصعب الحديث عن مجموعة من الخصائص يتصف بها كل طالب يعاني من صعوبات التعلم، وعلي الرغم من ذلك إلا أنه ورد في الجزء الثاني من قانون رقم (٩٤ - ١٤٢) الذي اعتمدته الحكومة الاتحادية الامريكية، والذي نادي بحق التعليم لكل الأطفال المعاقين في عام ١٩٧٧ ورد تحديد لخصائص الطفل الذي يعاني من صعوبات خاصة بالتعلم ما يلي:

* لا يصل في تحصيله الي مستوي متساوي أو متعادل مع زملائه في الصف نفسه، وذلك في واحده أو أكثر من الخبرات التعليمية.

* وجود تباين شديدين مستواه التحصيلي وقدراته العقلية الكامنة في واحدة أو أكثر من المجالات الآتية:

١- (التعبيرات اللفظية، فهم ما يسمع، التعبيرات المكتوبة، المهارات الأساسية للقراءة، فهم ما يقرأ، العمليات الحسابية).

٢- لا يوصف الطفل بأنه يعاني من صعوبات تعليمية في حالة وجود تباعد شديد بين مستوي تحصيله ونسبة ذكائه.

٣- وسوف تستعرض الباحثة الخصائص التي أجمع عليها معظم المختصين في مجال صعوبات التعلم وهي كما يلي:

أ- الخصائص المعرفية:

علي الرغم من أن التلاميذ ذوي صعوبات التعلم يعانون بصفه عامة من مشاكل دراسية، إلا أن منهم ذوي صعوبات تعلم قراءة أو حساب أو كتابة، ويتفق العديد من الباحثين علي وجود عدة خصائص تميز هؤلاء التلاميذ عن غيرهم، تتمثل في:

- * إنخفاض التحصيل الدراسي سواء في مادة واحدة أو في كل المواد اضطرابات في العمليات التي تتطلب الإعتناء علي الذاكرة والتفكير والإدراك والانتباه.
- * عدم القدره علي الحكم والمقارنة والاستدلال والتقويم وحل المشكلات وإتخاذ القرار تبني أساليب معرفية غير مناسبة لمتطلبات حجرة الدراسة، تتداخل وتؤثر سلبياً علي مقدار تعلمهم للمهام الدراسية.

ب- الخصائص الاجتماعية - انفعالية:

يظهر العديد من الأطفال ذوي صعوبات التعلم كثيراً من مظاهر سوء التوافق الاجتماعي، نذكر منها ما يلي:

- * انتهاك المعايير الاجتماعية.
- * علاقات ضعيفة مع الأقران.
- * لديه إحساس بالعجز شعور بالنقص مقارنة بزملائه.
- * الميل للإسحاب الاجتماعي، والشعور بالعزلة والأغتراب.
- * قصور المهارات الاجتماعية، كالفهم والتواصل مع الآخرين.
- * الحكم الخاطئ علي المواقف الاجتماعية أو الشخصية - ضعف الثقة بالنفس، وسوء التوافق الاجتماعي (محمد الديب، ٢٠٠٠، ١٨٢).
- * عدم الاستقرار الانفعالي، وتقلب المزاج، وسرعة الغضب.
- * انخفاض مفهوم الذات والشعور بالدونية.
- * الشعور بالتوتر والقلق المستمر والأحباط.
- * سرعة التهيج والاستثارة.
- * انخفاض تقدير الذات.

* انخفاض الدافعية ومستوي الطموح (يوسف القريوتي وآخرون، ٢٠٠١، ٢٠١).

ج- الخصائص السلوكية:

كما يتميز التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بالكثير من الخصائص السلوكية، والتي تمثل انحرافاً عن معايير السلوك السوي للتلاميذ العاديين في مثل سنهم مما تنعكس تلك الخصائص علي تقدم التلميذ في المدرسة وقابليته للتعلم، ومن تلك الخصائص السلوكية ما يلي:

- * النشاط الحركي الزائد علي نحو مفرط ومرضي.
- * العدوانية المرتفعة، والقلق، والاندفاع والتهور.
- * الاتكالية والأعتماد علي الآخرين.
- * الانسحاب، وضعف القدرة علي التصرف في المواقف المختلفة.
- * صعوبة الإلتزام بالقواعد والقوانين.
- * قلة الإلتزام بالأوامر الخاصة بتنظيم السلوك في سياق المجتمع (إسماعيل الصاوي، ٢٠٠٩، ٤١).

وهناك العديد من مظاهر صعوبات التعلم التي يعاني منها الطفل والتي من أهمها (الخطيب، ٢٠٠٥، ٩٣):

- * يواجهون صعوبة في نقل الحروف أو الكلمات أو الجمل من الكتاب أو السبورة وكتابتهم ونقلهم ورسمهم لها ضعيفة.
- * يحذفون أواخر الكلمات أو الكلمات الأساسية في الجمل.
- * فهمهم ضعيف للعلاقات المكانية مثل قريب/بعيد، فوق/تحت.
- * يجدون صعوبة في تتبع سلسلة من التعليمات (مشكلات في الذاكرة السمعية).
- * يجدون صعوبة في إدراك العلاقات بين أصوات الحروف وصورها.
- * يعكسون الحروف والأرقام في اثناء الكتابة.
- * يجدون صعوبة في المحافظة علي إنتباههم وتركيزهم مدة طويلة.
- * مندفعون ومتهورون لا يدركون عواقب سلوكهم.
- * يفهمون ما يقرأ عليهم ولكن لا يفهمون ما يقرؤونه بصمت.

- * ترتيبهم للكلمات في الجمل غير سليم أو لديهم اضطراب في اللغة التعبيرية.
- * عند تعلم الكتابة يميل الطفل للمسح (الإمحاء باستمرار).
- * التشتت وضعف الانتباه.
- * تضيق الأشياء ونسيانها قلة التنظيم الخمول المفرط.
- * عدم الالتزام والمثابرة و ضعف القدرة علي حل المشكلات.
- * التأخر في الكلام أي التأخر اللغوي تدني مستوى الأداء في المهارات الدقيقة (مثل الكتابة بالقلم وتناول الطعام والتمزيق، والقص، والتلوين، والرسم) ذاكرتهم السمعية أو البصرية ضعيفة (مشكلات في ذاكرتهم القصيرة).

٦ - تشخيص وتقييم صعوبات التعلم:

أهتم المربون وعلماء النفس منذ فتره بتشخيص صعوبات التعلم باعتبار أن عملية التشخيص هي المدخل الذي من خلاله يستطيع المربي وأخصائي التربية الخاصة التعرف علي الطلاب ذوي صعوبات التعلم وتقديم الخدمات التربوية والتعليمية العلاجية المناسبة لهم وتهدف عملية تشخيص الطلاب ذوي صعوبات التعلم إلي جمع البيانات عن الطلاب ذوي صعوبات التعلم وتحليلها للوصول إلي عملية تخطيط ناجحة تتضمن تقديم الخدمات التربوية والتعليمية المناسبة وتتم عملية التشخيص بخطوات عدة منها:

- * إجراء تقييم تربوي شامل لتحديد الطلاب ذوي صعوبات التعلم.
- * إجراء تقويم شامل لتحديد مستوى الأداء الحالي لهؤلاء الطلاب.
- * ومعرفة نقاط القوة لديهم تحليل عملية التعلم المناسبة للطلاب ذوي صعوبات التعلم في ضوء.
- * تحديد مستوى الأداء الحالي لهم توضيح الأسباب الكامنه وراء عدم قدرة هؤلاء الطلاب علي التعلم استبعاد احتمال وجود إعاقات سمعية وبصريه أو حركية أو عقلية كأسباب لصعوبات التعلم لديهم بناء خطة تربوية فردية خاصة بكل طالب يعاني من صعوبات التعلم في ضوء نتائج التشخيص وتحديد نقاط القوة والضعف لمستوي الأداء (محمد كامل، ١٩٩٦، ٨١)
- وبشكل عام فإن التشخيص المبكر للأطفال في سن المدرسة وما قبل المدرسة يكشف لنا عن المشكلات النمائية لديهم، وبالتالي تقديم المساعدة لأولئك الأطفال، واتخاذ الإجراءات الوقائية لمنع تفاقم تلك المشكلات وأن التشخيص الدقيق يساعدنا علي التفريق بين صعوبات التعلم وحالات الإعاقات الأخرى، ومن ثم وضع البرامج العلاجية المناسبة.

أ- دراسة الحالة:

تهدف الي التعرف علي مظاهر صعوبة التعلم، وتزويد الأخصائي بمعلومات جديدة عن مراحل الطفل النمائية بمافي ذلك النمو الحركي، واللغوي، ومهارات الحياة اليومية وسلوك الطفل، والوقوف والمشي، والأمراض التي أُصيب بها، اي أن دراسة الحالة تعد من الأساليب الاساسية لجمع كل المعلومات الخاصة بالطفل، حيث نجده تشتمل علي:

* حالة الطفل الصحية.

* نمو الطفل الجسمي

* وضعه الاجتماعي والأسري.

* حالته النفسية والاضطرابات السلوكية لديه.

* أنشطته الحالية.

* نموه التربوي.

* نموه الاجتماعي والشخصي.

ب- قياس الأداء الأكاديمي:

يتم عن طريق اختبارات التحصيل سواء المقننة أوحتي غير المقننة، ويتم فيها اللجوء الي استخدام أربعة انماط للقياس علي الأقل لتحديد صعوبات التعلم، وهي:

* **المقياس المقنن للتحصيل:** تستخدم الاختبارات التحصيلية المقننة مع أولئك التلاميذ ذوي صعوبات التعلم نظراً لوجود أوجه قصور تحليلية لدي هؤلاء الأطفال تعتبر من أهم الخصائص الأولية التي يتسم بها أولئك التلاميذ.

* **القياس التقويمي أو التكويني:** يقيس هذا النمط بشكل مباشر سلوك التلميذ الذي يصدر عنه في سبيل الحفاظ علي ما يكون قد حققه من تطور ويعد القياس التقويمي أقل اهتماماً بتلك الكيفية التي يؤدي الطفل بها في ضوء مايتمتع به من قدرات.

* **القياس غير الرسمي:** يستخدمه المعلمون من خلال تحديد واجبات معينة لتلاميذهم، ويطلبون منهم أن يقوموا بأدائها، ثم يقومون بعد ذلك بتدوين ما أستطاع هؤلاء التلاميذ أن يؤدونه بشكل جيد، وما وجدوا صعوبة في أدائه.

* **القياس الأصيل أو الحقيقي:** يكمن الهدف من القياس الأصيل أو الحقيقي في قياس قدرة التلميذ علي التفكير الناقد وقدرته علي حل المشكلات وذلك في مواقف حياتية واقعية (هالاهان، وكوفمان Hallahan & Kuffman، ٢٠٠٨، ٣٣٠-٣٣٥).

ج- اختبارات الذكاء:

تعتبر اختبارات الذكاء المقننة من أهم المعايير التي تستخدم في تشخيص صعوبات التعلم، والتي يمكن أن تستخدم الي جانب اختبارات أخرى فكما هو معروف أن مستوى ذكاء الأفراد ذوي صعوبات التعلم (متوسط أو فوق المتوسط ولكنه في نفس الوقت يعاني من ضعف في إحدى أو جميع جوانب التحصيل الأكاديمي، فيمكن الحكم عليه علي أنه من ذوي صعوبات التعلم) (أسامة البطاينة وآخرون، ٢٠٠٩، ٢٠٣-٢٠٤).

د- الملاحظة الإكلينيكية:

تتم من قبل المعلم أو الأخصائي أو من قبلهم جميعاً في سبيل جمع المعلومات، وما يتميز به من خصائص نفسية وسلوكية مختلفة حتي يمكن تقديم الرعاية المناسبة له، وتقديم الخدمات المرتبطة بالتربية الخاصة (عادل عبد الله، ٢٠١٠، ٤٤) حيث تتم ملاحظة سلوك الطفل سواء كان ذلك في المدرسة، وتصرفاته داخل الفصل، في المنزل مع الوالدين والأخوة أو في أي موقف يستدعي ملاحظة سلوك الطفل أثناءه ونستخدم نواتج الملاحظة في بيان ومعلومات حول:

* الإدراك السمعي (السمع بشكل جيد).

* الإدراك اللغوي (النطق بشكل جيد) وهما جانبان مرتبطان مرتبطان ببعضهما البعض، فالإدراك السمعي الجيد (سماع الكلمات بشكل صحيح) يؤدي لوجود إدراك لغوي جيد (نطق الكلمات بشكل صحيح).

* مظاهر لها علاقة بالبيئة (هل يستطيع التمييز بين الأشياء).

* مظاهر النمو الحركي (هل يستطيع الانسان تلبية الاحتياجات الأساسية كصعود السلالم مثلاً، والقدرة علي التعامل حركياً مع الأشياء).

* خصائص سلوكية أخرى (ملاحظة أشكال من العلاقات الإنسانية كالتعاون، التقبل الاجتماعي، تحمل المسؤولية وكلما كانت قدراته أعلي في المجالات السابقة، كلما كان ذلك مؤشراً علي انتفاء وجود صعوبات التعلم، وعلي العكس من ذلك كلما كانت قدراته أدني من المعدل الطبيعي كلما كان ذلك مؤشراً علي قابلية الفرد لأن يكون من ذوي صعوبات التعلم

ففي إطار الملاحظة، نبحث المظاهر السلوكية التي يمكن مشاهدتها، ملاحظتها، تدوينها، قياسها، يمكن التعامل معها سلوكياً وذلك بمعنى انها يمكن ان تصاغ بعبارات سلوكية).

* وجود أدوات تساعد علي قياس هذه السمات.

* دراسة الملفات الطبية والملفات المدرسية.

- الملف الطبي:

حيث نستطيع عن طريق هذا السجل دراسة التاريخ الطبي لهذا الطالب، بما يحتويه من معلومات، كالأمراض التي يعاني منها مثلاً، أو أنواع الدواء الذي يتعاطاها الطالب ومدي تأثيرها علي سلوك الطالب، إلي غيرها من المعلومات المدونة في السجل والتي من الممكن أن تساعد في تكوين معلومات اولية عن حالة هذا الطفل.

- الملف المدرسي:

من الواجب أن تتوفر معلومات وملاحظات مختلفة، تتبع حالة الطالب وقدراته ومهاراته، وأي معلومة يري معلميه أنها جديره بالذكر في سجله المدرسي لما تدل عليه من سلوك أو مهارة أو قدره يتمتع بها هذا الطالب بالإضافة لبيان المستوي الأكاديمي للطالب في السجل.

هـ- مقاييس المسح النيورولوجي:

هي مقاييس سيكولوجية الأصل تهدف الي التعرف علي أساس القصور هل هو نيورولوجي أم سيكولوجي، وتوجد صورة عربية من مقياس المسح النيورولوجي من إعداد عبد الوهاب كامل، وأخري من إعداد مصطفى كامل. وقد اعترض البعض علي هذه المقاييس علي إعتبار أنها نفسية في الأساس، وشرعوا في النظر اليها علي أنها غير دقيقة، إلا ان التطورات التكنولوجية الحديثه قد تغلبت علي ذلك حيث يتم استخدام الأشعة المقطعية، واشعة الرنين المغناطيسي، واشعة البوزيترون وذلك في سبيل تحديد حجم اجزاء معينة من المخ تعد مسئولة في الأساس عن حدوث صعوبات التعلم فضلاً عن التعرف علي كيفية الأداء الوظيفي الخاص بها (عادل عبد الله، ٢٠١٠، ١٤٨).

وهناك مجموعة من الإجراءات الأخرى يمكن استخدامها في تشخيص وتقييم صعوبات التعلم ومنها مقياس السلوك التكيفي مقياس للخصائص النفسية والسلوكية لذوي صعوبات التعلم مقاييس للتعرف علي القصور في تجهيز المعلومات وماوراء المعرفة الاختبارات الخاصة بقياس صعوبات التعلم.

٧- علاج صعوبات التعلم:

تصنف الأساليب المستخدمة في علاج صعوبات التعلم إلى اتجاهين رئيسيين هما الإتجاه الطبي، التدريب النفس لغوي (البندري الشايع، ٢٠٠٦) (محمود ابوالعزائم، ٢٠٠٧، ١٥٥-١٥٦):

أ- الإتجاه الطبي:

إن المهتمين بهذا الإتجاه هم الأطباء وخاصة أطباء الأعصاب والأفترض الأساسي للعلاج هو أن صعوبات التعلم ناتجة عن خلل وظيفي في الدماغ أو خلل بيوكيميائي في الجسم ويكون العلاج:

- العقاقير الطبية:

أكثر ما يستخدم في حالات الإفراط في النشاط حيث أن التقليل من النشاط الزائد يحسن من درجة إستعداد الطفل للتعلم.

- العلاج بضبط البرنامج الغذائي:

يقول فينجولد وهو صاحب هذا الأسلوب أن المواد الملونة والحافظة ومواد الفاكهة الصناعية التي تدخل في صناعة أغذية الأطفال أو حفظ المواد الغذائية المعلبة وغيرها من المواد الكيميائية تزيد من حدة الإفراط في النشاط لدى الأطفال لذلك يدعو فيجولد للتقليل من استخدام هذه المواد.

- العلاج عن طريق الفيتامينات:

يشير أنصار هذا الأسلوب إلى أن جرعات الفيتامينات التي تعطي للأطفال ذوي صعوبات التعلم تظهر تحسناً في فترة انتباههم وتقلل من درجة الإفراط في النشاط وقلة الإنتباه.

ب- الإتجاه النفسي التربوي:

يشتمل الإتجاه النفسي التربوي على الطرائق الثلاث الرئيسية التالية:

- طريقة التدريب علي العمليات:

تقوم هذه الطريقة علي تصميم أنشطة تعليمية تهدف إلى التغلب علي المشكلات الوظيفية التي تعاني منها العمليات الإدراكية ذات الصلة بصعوبة التعلم ويتم في هذه الطريقة استخدام أساليب مختلفة أهمها:

*** التدريب النفس لغوي:**

حيث يتم التدريب علي التآزر البصري الحركي ويستخدم هذا الأسلوب بشكل خاص في علاج صعوبات الكتابة والقراءة وأشهرها برنامج كيرك ورفاقه.

*** التدريب باستخدام الحواس المتعددة:**

يقوم هذا الأسلوب علي استخدام القنوات الحسية المختلفة (سمع، بصر، شم، لمس، الحاسة المكانية) في التدريب علي العمليات الإدراكية ويقوم هذا الأسلوب علي الافتراض بأن الطفل يتعلم بشكل أسهل اذا تم توظيف أكثر من حاسة في عملية التعلم.

تعقيب:

يتضح من العرض السابق أن صعوبات التعلم أكثر فئات التربية الخاصة عدداً والتي يجب توجيه كل الجهود للحد من انتشارها وتفاقمها بين الأطفال بالاستعانة بوسائل التوعية المناسبة للتعرف علي هذه الصعوبات وأسبابها وطرق تشخيصها وطرق الوقاية منها، وتوفير البرامج الإرشادية والتدريبية والعلاجية بالمدارس لكافة الصعوبات الأكاديمية والنمائية ومعلم تربية خاصة وغرفة مصادر مزودة بكافة الوسائل البصرية والسمعية والحركية والأدوات المساعدة لتطوير قدراتهم علي التفكير وحل المشكلات التي تواجههم خلال حياتهم

ثانياً: الانتباه: Attention

مقدمة:

تعتبر عملية الانتباه إحدى العمليات المعرفية التي اهتم بدراستها علماء النفس الحديث، حيث ظهرت كثير من البحوث والدراسات التي تهتم بالكشف عن طبيعة العمليات المعرفية التي تمت عند انتباه الفرد لمنبه ما، ونظراً لأن النظام المعرفي الإنساني ذو سعة محدودة لا يمكن من الانتباه لكل المثيرات والمعلومات المتعددة والمتداخلة، ومن ثم تظهر أهمية عملية الانتباه كعملية عقلية معرفية تقوم بترشيح هذه المثيرات والمعلومات، وإنتقاء بعضها وفقاً لأهميتها للفرد وبهذا تعتبر عملية الانتباه من أهم العمليات التي يتوقف عليها كفاءة الأداء وجودته (فتحي الزيات، ١٩٩٨، ٤٣).

والعلاقة بين صعوبات التعلم وصعوبات أو اضطرابات الانتباه علاقة وثيقة، حيث تحلل صعوبات الانتباه موقعاً مركزياً بين صعوبات التعلم الي حد أن الكثيرين من المشتغلين بالتربية الخاصة عامة، وصعوبات التعلم خاصة يرون أن صعوبات الانتباه تقف خلف الكثير من أنماط صعوبات التعلم الأخرى مثل: صعوبات القراءة، صعوبات الفهم القرائي، والصعوبات المتعلقة بالذاكرة والصعوبات المتعلقة بالرياضيات أو الحساب، وحتى صعوبات التأزر الحركي، والصعوبات الإدراكية عموماً (فتحي الزيات، ١٩٩٨، ٢٤٩).

وكانت البداية الحديثة لدراسة الانتباه في عام (١٩٥٨) علي يد برودبنت Broadbent الذي أشار في كتابه الإدراك والاتصال الي أن الانتباه نتاج لجهاز معالجة المعلومات ذي السعة المحدودة، حيث يرى أن العالم يتكون من الكثير من الإحساسات التي تفوق ما يمكن تناوله بالامكانات الإدراكية للإنسان ومن ثم فإن الإنسان في سبيل مواجهة طوفان المعلومات المتاحة ينبه الي بعضها بطريقة انتقائية ويتخلص من الكثير من المعلومات الأخرى في (روبرت سولسو، ١٩٤٠، ٢٠٠٠).

١ - مفهوم الانتباه:

- يعرف الانتباه في المعاجم العربية (مختار الصحاح) نبه علي وزن فعل ونبه الرجل فهو نبيه، نابه ضد خامل، انتبه يعني استيقظ (لسان العرب) النبه القيام من النوم (الوسيط) انبهه بمعنى ايقظه وانتبه للأمر فطن له.

- وعرفه (عبد الحليم محمود السيد وآخرين، ١٩٩٠، ١٧٦) بأنه هو اختيار لأحد أو لبعض المنبهات الأخرى الموجودة سواء في البيئة الخارجية التي تحيط بنا أو في البيئة الداخلية، وهو تركيز الذهن علي منبه بعينه لكي ندركه ونستجيب له.
- ويعرفه (أحمد راجح، ١٩٩٥، ١٩٠) بأنه تهيؤ ذهني أو توجيه شعوري وتركيزه في شئ معين لملاحظته أو أدائه أو التفكير فيه.
- كما يشير (عبد المجيد سيد أحمد، زكريا الشربيني، ١٩٩٨، ٢٩٧) الي أنه عملية عقلية تهدف الي حصر النشاط الذهني في إتجاه معين مدة من الزمن من خلال القدرة علي التحكم في النشاط الإنفعالي وتوجيهه وجهة محددة، مع تحرر الفرد من تأثير المنبهات المحيطة.
- كما يعرفه (السيد علي، فائقة محمد بدر، ١٩٩٩، ١٧) بأنه هو التركيز الواعي للشعور علي منبه واحد فقط وتجاهل المنبهات الأخرى التي توجد معه.
- ويعرفه (نبيل عبد الفتاح حافظ) بأنه قدرة الفرد علي حصر وتركيز حواسه في مثير داخلي (فكرة - احساس - صورة خيالية) أو في مثير خارجي (شئ - شخص - موقف) أو هو بؤرة شعور الفرد تمتلئ بالموضوع الذي تجتذب اهتمامه ويكون مركز انتباهه وماعدها يُشكل هامش الشعور وأن الإنتقال بين البؤرة والهامش عملية دينامية مستمرة اثناء اليقظة (نبيل عبد الفتاح، ٢٠٠٠، ٣٩).
- وعرفته (ابن سام السطحية، خالد الفخراي، ٢٠٠١، ١٥) بأنه قدرة الفرد علي استخدام الطاقة العقلية في عملية معرفية، أو هو عملية تهيؤ ذهني، كما أن الإنتباه عبارة عن عملية هامة تليها باقي العمليات المعرفية الأخرى وأن فشل الفرد في توجيه انتباهه الي مثير معين، أو الإنتقاء الصحيح للمثير من بين المثيرات الأخرى المحيطة به يؤدي الي فشل باقي العمليات الأخرى وبالتالي صدور الاستجابات الخاطئة.
- وأيضا يعرفه (عادل عبد الله، ٢٠٠٣، ٢١٥) بأنه عملية عقلية معرفية تُمثل نشاطاً انتقائياً يعني التركيز في شئ معين دون سواه مما يجعله يحتل بؤرة الشعور ويؤثر بالتالي علي أداء الفرد .
- كما يعرف الإنتباه بأنه تركيزاً شعورياً علي شئ موضوعي أو فكرة تتصل بشئ موضوعي، أو التركيز علي فكرة مجردة، فهو عملية عقلية تتصل باهتمام الجانب الشعوري بشئ معين علي نحو واضح (مساد، ٢٠٠٥، ١٧٧).

- كما يعرف الانتباه بأنه تركيز الذهن تركيزاً شعورياً علي شئ موضوعي أو فكرة تتصل بشئ موضوعي، أو التركيز علي فكرة مجردة فهو عملية عقلية تتصل باهتمام الجانب الشعوري بشئ معين علي نحو واضح قد يكون مصحوب بنوع من النشاط الزائد الذي يتصف بالعفوية والعشوائية والإفتقار للهدف والتنظيم (فتحي الزيات، ٢٠٠٦، ٥).

- كما يعرف الانتباه بأنه قدرة الفرد علي حصر وتركيز حواسه في مثير داخلي (فكرة، احساس، صورة خيالية) أو في مثير خارجي (شئ، شخص، موقف) أو بؤرة شعور الفرد في مثير ما (محمد النوبي محمد علي، ٢٠٠٩، ٢٠).

- هو تهيؤ ذهني للإدراك الحسي وهو يمثل بدوره استعداد خاص داخل الفرد يوجهه نحو الشئ الذي ينتبه اليه لكي يدركه (عوني معين شهين، ٢٠١١، ١٠٢).

ومما سبق من تعريفات حول مفهوم الانتباه يمكن القول بان لعملية الانتباه الدور الكبير في حياة الانسان لمساهمة في التعرف علي البيئة وتكيفه واتصاله بها ويعد من الأسس التي يقوم عليها معظم العمليات العقلية لعملية الانتباه تساعد في معرفة الأشياء وسرعة فهمها واستنتاجها فالإنسان يتعرض يومياً الي الكثير من المثيرات الحسية من خلال الحواس الخمسة ولا تسمح له طاقاته الجسمية والعقلية أن يتعامل مع كل هذه المثيرات كان يستمع الي شخصين أو يدرك صورتين متباعدتين في الوقت نفسه وبالتالي فإن الانتباه يساعد الفرد علي أن ينتقي المثيرات التي يريدتها ويعزل المثيرات الأخرى وكأنها غير موجودة.

اذن فهناك مجموعة خصائص للانتباه نستخلصها من التعريفات السابقة:

- الانتباه استجابة حسية عقلية.
- في الانتباه تركيز ومقاومة للتشتت.
- في الانتباه توجيه الشعور نحو مثير معين.
- الانتباه عملية انتقائية للمثيرات ذات العلاقة.

يرتبط بالإدراك لانه يتطلب من أجل عملية التعلم وبشكل عام فان الانتباه "يعني قدرة الفرد علي اختيار مثير محدد والاستمرار في التركيز عليه للمدة التي يتطلبها ذلك المثير".

والتعريف الإجرائي للا انتباه الذي تتبناه الباحثة يمثل الانتباه إحدى الدعام الأساسية لنشاط الإنسان كافة، وفي الجانب التربوي بصفة خاصة، بل هو الأساس الذي تقوم عليه سائر العمليات

العقلية (كالإدراك، والتذكر والفهم) حيث انه بدون الانتباه لا يستطيع الإنسان أن يعي الأشياء، أو أن يتذكر، أو أن يتخيل شيئاً.

٢- تصنيف الانتباه:

لقد قام العلماء بتصنيف الانتباه وفقاً لعدة عوامل هي: موقع المثيرات وعددها، وطبيعة المنبهات، ومصدر التنبيه، وهذا ماسوف نعالجه فيما يلي:

أ- من حيث موقع المثيرات:

- الانتباه الي الذات: وهو تركيز الانتباه إلى مثيرات داخلية صادرة عن احشاء الفرد وعضلاته ومفاصله وخواطر ذهنه وافكاره.

- الانتباه الي البيئة: وهو تركيز الانتباه علي مثيرات في البيئة الخارجية الحسية المختلفة سواء كانت سمعية أو بصرية أو شمعية أو لمسية أو تذوقية (السيد علي السيد ١٩٩٨، ١٨-١٩، فرج عبد القادر طه، ١٩٩٩، ١٨٣).

ب- من حيث عدد المثيرات:

- الانتباه لمثير واحد: وهو انتقاء الفرد لمثير واحد وتركيز الانتباه عليه وذلك مثل انتقاء مثير بصري له مواصفات محدده واهمال المثيرات الأخرى التي تقع في المجال البصري للفرد.

- الانتباه لأكثر من مثير: وفيه يتم التركيز علي عدة مثيرات مما يتطلب سعة انتباه وجهداً عقلياً عالياً حتي يتمكن من الإحتفاظ بانتباهه لهذه المثيرات، مثل: تركيز السائق علي قيادة السيارة والاستماع للموسيقى (السيد علي سيد، فائقه بدر، ١٩٩٩، ٢٠).

ج- من حيث طبيعة المنبهات:

- الانتباه الإرادي: يحدث هذ النوع من الانتباه عندما نقصد توجيه انتباهنا بإرادتنا الي شئ محدد، وهذا النوع يتطلب مجهوداً ذهنياً من الفرد لأن استمراره مدة طويلة يتطلب وجود دافع قوي لدي الفرد يدفعه لأستمرار بذل الجهد الذهني (عبد الحليم محمود السيد وآخرين، ١٩٩٠، ١٧٧-١٧٨؛ حسين علي فايد، ٢٠٠٤، ٦٢).

وقد قسم جميل صليبا (ب ت: ١٤٥) الانتباه الإرادي الي أقسام:

- الانتباه المشتق: انقلاب الانتباه الإرادي الي انتباه عفوي.

- **الانتباه الحسي:** تجمع فاعلية الذهن حول شئ خارجي معين كانتباه عالم الحيوان لحشره من الحشرات.
- **الانتباه الحركي:** هو تنظيم الحركات تنظيمًا مطابقًا للشئ الخارجي.
- **الانتباه الداخلي:** وهو الذي يتوجه الي الأحوال النفسية الداخلية، كما في التأمل الداخلي أو الأستبطان.
- **الانتباه الإرادي:** يحدث هذا النوع من الانتباه عندما تفرض بعض المنبهات الداخلية أو الخارجية ذاتها علي الشخص مثل سماع صوت انفجار عال، وهذا النوع لا يتطلب مجهوداً ذهنياً لأن المنبه هنا يفرض نفسه علي الفرد ويرغمه علي اختياره والتركيز عليه دون سواه من المنبهات الأخرى.
- **الانتباه الاعتيادي (التلقائي):** يمثل الانتباه الاعتيادي التركيز المعتاد أو التلقائي لوعي الفرد، ويتميز هذا النوع بأن الفرد لا يبذل في سبيله جهداً بل يمضي سهلاً طبيعياً، ينتبه كل انسان في هذا النوع من الانتباه الي الأشياء التي اعتاد من قبل الاهتمام بها والتي تتفق مع عادته وميوله واهتمامه (عوني معين شاهين، ٢٠١١، ١٠٢-١٠٣).

د- من حيث مصدر التنبيه:

ينقسم الانتباه من حيث مصدره الي: (انتباه سمعي، وانتباه بصري، وانتباه شمعي، وانتباه لمسي، وانتباه تذوقي).

٣- خصائص الانتباه:

يشير (أنور محمود الشرفاوي، ١٩٩٢، ١١٤) إلي أن الانتباه يسبق الإدراك فهو يبدأ بمرحلة الإحساس بالمشيريات الموجودة في الموقف ثم تليها مرحلة الإدراك الإنتقائي لانتقاء الاستجابة والتعرف علي المشيريات وقد أشار العديد من علماء النفس والتربية أن الانتباه يتسم بعدة خصائص تتضح فيما يلي:

أ- الانتباه عملية إدراكية مبكرة:

الإصغاء: ويعد الخطوة الأولى في عملية تكوين وتنظيم المعلومات حيث انه استكشاف للبيئة المحيطة ويتطلب ذلك الإصغاء والاستماع للنشط لبعض الأحاديث أو الأفعال وتركيز الانتباه عليها (يوملتا. C, 1998, 23).

ب- التذبذب:

هو يشير الي أن مستوي شدة المثير أي مصدر المثير يتذبذب، فمثلاً نلاحظ تذبذب انتباه الفرد بين الشدة والضعف اثناء متابعة لفيلم سينمائي تبعاً لأختلاف قوة أحداث الفيلم (محمد النوبي محمد علي، ٢٠٠٩، ٢٤-٢٥).

ج- التعقب:

هو الانتباه المتصل (غير المتقطع) لمنبه ما، أو التركيز علي تسلسل موجه للفكر عبر فتره زمنية، والمستوي المعقد فيه يبدو في القدرة علي التفكير في فكرتين أو أكثر، أو نمطين من المنبهات أو أكثر في وقت واحد وعلي نحو متتابع دون خلط بينهما أو فقدان لإحدهما (سليمان عبد الواحد، ٢٠١٠، ١٧٧).

د- التركيز:

يتمثل التركيز في اتجاه الشخص بفاعلية أو إيجابية واهتمام الي اشارات أو تنبيهات حسية معينة، واهمال إشارات اخري ويكون دائماً قصدياً وقد يكون مركز علي منبه واحد من المنبهات التي تقع في مجال إدراك الفرد بحيث يستطيع الشخص الاحتفاظ بمشاهدة مبعثرة عبر كل شئ يحدث حوله وأن يتبني الشخص موقفاً وسطاً (السيد سيد أحمد، ١٩٩٩، ٢١-٢٣).

هـ- عملية الإحاطة:

هي العملية ذات الأساس الحسي والتي قد تكون سمعية أو بصرية، والتي تتمثل إما في تحركات العينين معا عبر المكان أو الصور التي تواجهها، وإما في انصات الأذن لكل ما يصل اليها من أصوات ومحاولة جمع شتاتها، أي أن الإحاطة تعتبر عملية مسح للعناصر التي توجد بهذا المكان، وللأصوات التي تصدر عنها (عبد الحليم محمود السيد وآخرون، ١٩٩٠، ١٧٥).

و- التموج:

يشير إلي كون المثير مخدر البيئة رغم استمراره وجوده، وقد يتلاشي تأثيره اذا مثير وخبا ثم يعود المثير الرئيسي للظهور مرة أخرى بانتهاء المثير الدخيل (عبد الحليم محمد السيد وآخرون، ١٩٩٠، ١٧٥).

ز- الاختيار والانتقاء:

أن الفرد لا يستطيع ان ينتبه لجميع التنبيهات المتباينة دفعة واحدة ولكنه ينقي ويختار منها ما يناسب حاجاته وحالته النفسية، اذ أن الإنتباه هو لأحد أو لبعض المنبهات الحسية من بين المنبهات الأخرى سواء كانت في البيئة الخارجية أو الداخلية (نبيل عبد الفتاح، ٢٠٠٠، ٣٩).

٤ - مظاهر صعوبات الانتباه:

يلخص (كيرك وكالفانت، ١٩٩٨، ١١٤-١١٦) بعض مظاهر صعوبات الانتباه فيما يلي:

يلي:

أ- **الحركة الزائدة:** توجد ثلاثة مكونات رئيسية للنشاط الزائد، فالعنصر الحركي يشيع بين الأطفال من الميلاد الي سن الخامسة والعنصر الثاني هو الجانب المعرفي ويظهر في مرحلة المدرسة حيث لا يستطيع الطفل الأستمرار في المهارات واكماله أما العنصر الثالث فهو الجانب الاجتماعي يظهر بشده في وقت المراهقة.

ب- **الخمول والكسل:** إن الأنسحاب من البيئة وعدم الاستجابة للمثيرات البيئية هي من أهم مظاهر الجانب الثاني من الخمول والكسل وفي هذه الحالة فإن الطفل قد يوجه انتباهه الي مثيرات داخلية خاصة وهي خاصية من خصائص الأطفال ذوي صعوبات التعلم حيث يوجه الأطفال انتباههم إلي مثيرات لاعلاقة لها بالمهمة المقدمة لهم (نعيم الرشدان، ١٩٩٧، ٢١).

ج- **القابلية للتشتت:** ويقصد بالتشتت عدم قدرة الأطفال علي اختيار المثيرات ذات العلاقة بالمهارات المطلوبة والتي تساهم في الأستمرار والمتابع لتلك المهارة حيث يتشتت انتباه الطفل بسهولة للمنبهات الداخلية حتي لو كانت قوة تنبيهها ضعيفة.

د- **الأندفاعية:** ويقصد بها عدم الكبح حيث يقوم الأطفال بتقديم استجابات سريعة لجميع المثيرات والمشتتات الخارجية والداخلية وبالتالي يتم صرف وتحويل انتباههم الي الجهة الرئيسية الي تلك المثيرات (نعيم الرشدان، ١٩٩٧، ٥٤).

ويتكون ميكانيزم الإنتباه من البحث، والتصفية، والتهئية وهي كما يلي:

البحث:

أن البحث ينقسم الي نوعين هما المتوازي، والمتسلسل، فالبحث المتوازي: هو الذي يحدث عندما يريد الشخص تحديد منبه معين من بين عدة منبهات تتشابه أو تشترك معه في صفة أو أكثر مثل اللون، والطول، والاتجاه، أما البحث المتسلسل فهو الذي يحدث عندما يريد الشخص تحديد منبه معين من خلال متابعته في عدة مراحل أو خطوات خلال فترة زمنية محددة.

- **التصفية:** يتفق باندسين (Bundesen,1990)، مع هذا الرأي حيث يشير الي عملية التصفية علي أنها عملية إنتقاء وإختيار لمنبه معين من بين المنبهات التي تقع في مجال إدراك الشخص.

- **التهيئة:** أن التهيئه قد تسمى احياناً توقع ظهور المثير الهدف، أو تحويل الانتباه لمصير الهدف، وهي تشير الي محافظة الفرد علي الاستراتيجيه التي استجابت بها لمثير الهدف القادم أو تعديل هذه الاستراتيجيه أو تغييرها.

٥- محددات الانتباه:

يزخر العالم من حولنا بالعديد من المثيرات التي يستحيل حصرها، وهذه المثيرات تتجاوز حدود قدرات الإنسان علي الإحاطة بها أو الانتباه لها. ويرجع ذلك بطبيعة الحال الي محدودية قدراتنا العصبية ونظام تجهيز ومعالجة المعلومات لدينا علي متابعة تلك المثيرات. وحتى مع إفتراض إمكانية شعور الفرد بعدد ضخم من المثيرات، فإنه يتعذر علي المخ معالجة هذا القدر من المثيرات بسبب محدودية قدرتنا علي تجهيز ومعالجة المعلومات من ناحية، ومن ناحية أخرى لأن جهازنا الحاسي كأني جهاز يعمل جيداً إذا كانت كمية المعلومات التي يتم تجهيزها تقع داخل حدود قدراته أو إمكانياته وهذه تمثل أهم مصدر لإضطرابات الانتباه لدي ذوي صعوبات التعلم أي محدودية الانتباه لديهم وعلي ذلك نجد أن للانتباه محددات حسية عصبية، ومحددات عقلية معرفية، ومحددات انفعالية دافعية:

أ- **محددات حسية عصبية:** تؤثر فاعلية الحواس والجهاز العصبي المركزي للفرد علي سعة عملية الانتباه وفاعليتها لديه فالمثيرات التي تستقبلها الحواس تمر بمصفاة أنواع من الترشيح الذهني. وهذه المصفاة تتحكم عصبياً ومعرفياً أو انفعالياً رسم توضيحي في بعض هذه المثيرات ولا تسمح إلا بعدد من النبضات أو الومضات العصبية التي تصل إلي المخ أما باقي المثيرات فتعالج تباعاً أو تظل للحظات قريبة من هامش الشعور ثم لا تلبث أن تتلاشي.

ب- **المحددات العقلية المعرفية:** يؤثر مستوي ذكاء الفرد وبنائه المعرفي، وفعالية نظام تجهيز المعلومات لديه علي نمط انتباهه وسعته وفاعليته فالأشخاص الأكثر ذكاءاً تكون حساسية استقبالهم للمثيرات أكبر. ويكون انتباههم لها أكثر دقة، بسبب ارتفاع مستوي اليقظة العقلية لديهم وهذا بدوره يخفف من الضغط علي الذاكرة قصيرة المدي مما يؤثر علي نمط المعالجة ويبسر تتابع عملية الانتباه.

وكما يؤثر البناء المعرفي للفرد ومحتواه كماً وكيفاً وحسن تنظيمه علي زيادة فاعلية الانتباه وسعته ومداه، حيث تكتسب المثيرات موضوع الانتباه معانيها بسرعة ومن ثم يسهل ترميزها وتجهيزها ومعالجتها وانتقالها إلي الذاكرة قصيرة المدى مما يؤدي إلي تتابع انتباه الفرد للمثيرات.

ج- المحددات الانفعالية الدافعية: تستقطب اهتمامات الفرد ودوافعه وميوله الموضوعات التي تشبع هذه الاهتمامات حيث أنها تعد بمثابة موجبات لهذا الانتباه كما تعد حاجات الفرد ونسقه القيمي واتجاهاته محددات دافعية لإنتقائه للمثيرات التي ينتبه اليها ويتأثر الانتباه من حيث سعته ومداه بمكبوتات الفرد ومصادر القلق لديه حيث تستنفذ هذه المكبوتات طاقته الجسمية والعصبية والنفسية والانفعالية وتؤدي الي ضعف القدرة علي التركيز. ويصبح جزءاً هاماً من الذاكرة والتفكير مشغولاً بها مما يترتب عليه تقليص سعة الانتباه وصعوبة متابعة تدفق المثيرات وترميزها وتجهيزها ومعالجتها (سليمان عبد الواحد، ٢٠١٠، ١٧١).

٦- دور اضطرابات الانتباه في صعوبات التعلم:

ذكرها (جبريل بن حسن العريشي، وفاء بنت رشاد، عيد عبد الواحد علي، ٢٠١٣، ٤٠-٤٢) أوضحت البحوث والدراسات أهمية العلاقة بين اضطرابات الإنتباه وصعوبات التعلم وأظهرت هذه العلاقة:

- في محورين رئيسيين هما مهام الانتباه الإرادي أو الإنتقائي: ويعرف علي أنه القدرة علي الإحتفاظ أو الأستمرار في الانتباه للموقف في ظل وجود العديد من المشتتات، وهنا أظهرت الدراسات أن الأطفال العاديين يحتفظون بعدد كبير من المثيرات المركزية أكثر من احتفاظهم بالمثيرات العارضة علي عكس أقرانهم من الأطفال ذوي صعوبات التعلم وذلك يعني أنهم يعانون من قصور أو اضطراب في الانتباه الإنتقائي ويغلب عليه صعوبة في التمييز بين المثيرات المركزية ولذلك يصعب عليه الإنتباه للموقف التعليمي.

مهام الإنتباه طويل المدى: ويقصد به أن يستمر أويظل الإنتباه للموقف لفترة من الزمن ولقد قام العديد من الباحثين بمقارنة الأطفال الذين يعانون من صعوبات التعلم بالأطفال من ذوي اضطرابات قصور الإنتباه فتبينوا أن الأطفال الذين يعانون من صعوبات التعلم ليس لديهم قصور في أداء مهام الإنتباه طويل المدى علي عكس أقرانهم من ذوي فرط النشاط مع قصور الإنتباه وأكد علي ذلك (أحمد عواد، ١٩٩٧) وقال أنه عندما يفشل الطفل في اتباع تعليمات المدرس في الفصل والاجابة عن التساؤلات التي توجه اليه اثناء الدرس، فإن انتباهه في تلك الحالة قد يكون مشتتاً وعلي النقيض من ذلك فإن الطفل الذي يداوم النظر الي المدرس اثناء الدرس ويشترك معه في

المناقشات التي تدور في الفصل ويتبع تعليمات المدرس فإن هذا الطفل يظهر أكثر انتباهاً وتركيزاً في الموقف التعليمي وعندما يتشتت انتباه الطفل فإن ذلك يؤدي الي انخفاض مستوى التحصيل الدراسي لديه في الموضوعات الأكاديمية، مما يوحي بأن لديه مشكلات في التعلم وذلك بمقارنة زملائه الأكثر انتباهاً وتركيزاً منه داخل الفصل الدراسي وتبدو مظاهر عجز الانتباه في:

- الحركة الزائدة.
- الخمول والكسل.
- تثبيت الانتباه.
- التشتت.
- الإندفاعية.
- القابلية لشروذ ذهن.

وكما أن عملية التعلم تتم في مستويات متتابعة يعتمد كل منها علي الآخر تبدأ بالانتباه ثم الإدراك ثم الذاكرة العاملة، الانتباه أولاً ثم يتم إدراك المثير والتعرف عليه، وتقوم الذاكرة العاملة باستدعاء الخبرات السابقة المتصلة بالموضوع من الذاكرة طويلة المدى، وتتم عملية المقارنة والمعالجة للمثير فتعطيه معني بناءً علي الخبرات السابقة ويفتقد الأطفال ذوي صعوبات التعلم لهذا البناء المعرفي بسبب تشتتهم وعدم قدرتهم علي الانتباه الانتقائي اثناء عملية التعلم حيث يعتبر الانتباه للموقف التعليمي أولى خطوات عملية التعلم، إضافة الي القصور في نشاط الذاكرة العاملة (إبراهيم رفعت، ٢٠٠٥) ومن ناحية اخري يري كوتكين وآخرون (Kotkin, et al., 2001) أن الأطفال ذوي صعوبات التعلم غالباً ما يعانون من مشكلات شديدة في الانتباه، وقصور في الانتباه والإندفاعية، كما أنهم يعانون من نقص واضح في إنتقال أثر التعلم والذي قد يرجع الي عدم قدرة الطفل علي إدراك أوجه الشبه والاختلاف بين الموقف السابق والموقف الجديد.

ويشير (فتحي الزيات، ١٩٩٨) إلي أن العلاقة بين صعوبات التعلم وذوي اضطرابات الانتباه علاقة وثيقة لدرجة أن المشتغلين بالتربية الخاصة عامة وصعوبات التعلم خاصة يرون أن صعوبات الانتباه تقف خلف الكثير من أنماط صعوبات التعلم الأخرى مثل صعوبات القراءة والفهم القرائي والصعوبات المتعلقة بالذاكرة والصعوبات المتعلقة بالرياضيات وصعوبة التآزر الحركي والصعوبات الإدراكية عموماً وتبدو المشكلة في ببطء عملية تطور القدرة علي الانتباه الانتقائي لدي بعض الأطفال التي تعيق إمكانية التعلم المبكر في المدرسة، وتزداد الصعوبة بزيادة المثيرات

الهائلة التي يمرون بها، إن اضطراب الانتباه يؤثر سلبياً علي نظام الذاكرة العاملة لدي هذه الفئة من الأطفال، والمعلم يدرك بشكل واضح هذه الحقائق فيصف بعض الطلاب بأنهم لا يستطيعون التركيز في أعمالهم، ويتشتتون بسهولة، ولا ينفون التعينات الموكلة اليهم، ومن جانب آخر مدي الانتباه لديهم محدود، فتري الطفل يتشتت وينتبه إلي مثيرات غير مناسبة في الموقف التعليمي كالتركيز علي الصورة الموجودة علي الكتاب المدرسي بدلاً من التركيز علي النص المكتوب (أحمد عاشور، ٢٠٠٢).

٧- أشكال صعوبات الانتباه:

يمكن تحديد صعوبات الانتباه في عدة مظاهر ويذكرها (سليمان عبد الواحد، ٢٠١٠، ١٨٠):

أ- نقص الانتباه: Inattention

حيث يقل مدي الانتباه ولايستطيع الطفل تركيز انتباهه سوي لفترات محدودة من الوقت، كما يصعب عليه الإستمرار في التركيز والانتباه سواء كان ذلك في اثناء العمل ام اللعب.

ب- قابلية التشتت: Distractability

حيث يتجه الطفل الي كل المثيرات الجديدة ولايستطيع التركيز علي مثير معين، ومثل هذا السلوك يرتبط ارتباطاً وثيقاً بضيق مدي الانتباه، فلا يستطيع الطفل تركيز انتباهه لفترات كافية ومن ثم تزداد قابليته للتشتت.

ج- قصور الإنتباه الانتقائي: Selective Attention Deficits

حيث يفشل الطفل في إختيار او إنتقاء مثير معين يتفق مع ما يفرضه الموقف السلوكي الذي يوجد فيه الطفل، كما يفشل في تركيز انتباهه تجاه المثيرات المهمة تكون الاستجابة قد فقدت قيمتها أو ملاءمتها للموقف، كما يتحدد الثبوت ايضاً - كميل للاستمرار في النشاط لمدة طويلة بعد انتهاء الحاجة المنطقية أو الهدف من القيام به ويمكن ملاحظة سلوكيات الثبوت في الأنشطة التي يستمر فيها الطفل دون توقف حتي تصبح غير ملائمة للموقف.

د- الاندفاعية: Impulsivity

يندفع الطفل في تصرفاته دون تفكير مناسب للموقف الموجود فيه، فيبدو أنه يقوم بأفعاله تحت ضغط أو تفكير فجائي غير متوقع ولا يضع في تقديره النتائج المترتبة علي أفعاله، كما أنه غير قادر علي منع استجاباته فيفعل الأشياء دون تروي مما يؤدي الي كثرة أخطائه.

هـ- فرط النشاط: Hyperactivity

حيث تزداد كمية الحركة والنشاط لدي الطفل بما يعوق تكيفه ويسبب ازعاجاً للآخرين، حيث يتحرك حركات عضلية مفرطة تبدو غير هادفة فلايستقر علي حال أو في أي مكان ولو لبعض الوقت، ويرتبط هذا السلوك إرتباطاً وثيقاً بسلوكيات كل من صعوبات الانتباه والإندفاعية.

٨- أسباب صعوبات الانتباه:

يذكرها (سليمان عبد الواحد، ٢٠١٠، ١٨٤) وهي أسباب داخلية وأسباب خارجية:

أ- أسباب الداخلية:

- * عوامل عضوية تتعلق بعدم النضج العصبي أو الخلل في وظائف المعرفية والأنفعالية للنصفين الكرويين بالمخ.
- * ضعف في قدرة الطفل علي تمييز العلاقات بين الشكل والخلفية بسبب ضعف المهارات الإدراكية عنده
- * عدم قدرة الطفل علي إدراك التسلسل مما يؤثر علي الإصغاء حيث أن تسلسل الأحداث الأول والثاني، يحتاج من الطفل الإصغاء والفهم والتذكر ثم القيام بالعمل المناسب.
- * عدم القدرة علي منع تدفق الأفكار التي تسبب له التشتت بسبب وجود خلل في طريقة عمل الجهاز العصبي.

ب- أسباب خارجية:

هي إما تساعد علي إخفاء الصعوبة أو إظهارها:

- * عوامل نفسية تتعلق بشعور الأطفال بالقلق وعدم شعورهم بالأمن حيث أن الأطفال الذين لايشعرون بالأمن يظلون معتمدين علي التوجيهات والتعليمات الخارجية.
- * أحلام اليقظة بحيث لايستطيع الطفل التركيز علي مايدور حوله في غرفة الصف.
- * تقليد نموذج ضعف الانتباه كان يكون الأب أو الأم أو الأشخاص القريبين من الطفل من النوع الذي يتشتت انتباهه بسرعة ولايركز علي موضوعات محددة او مناسبة.

* تعزيز الطفل علي سلوك ضعف الانتباه عند الطفل مثل الأشخاص القريبين (الأم - الأب - المعلم).

* عوامل متعلقة بالمناخ الصفي غير المناسب مثل كثرة المشكلات داخل الصف وخارجه، الوسائل التعليمية غير المناسبة، أسلوب التدريس وطبيعة المادة الدراسية كذلك ارتفاع مستوى القلق والتوتر عند الأطفال في الصف.

* عدم الإنجذاب والميل للمادة العلمية التي يتم شرحها من قبل المعلم.

٩- استراتيجيات علاج صعوبات الانتباه:

لكي تقوم بتحسين سلوك الانتباه يفضل أن تتخذ عدة إجراءات من أجل تحسين قدرة التلميذ علي الانتباه نوجزها فيما يلي:

أ- التدريب علي تركيز الانتباه:

أي توجيه انتباه التلميذ نحو المثيرات المهمة ذات العلاقة بموضوع الدرس وترك باقي المثيرات علي هامش الشعور ويتضمن هذا القيام بما يلي:

- أن نلفت انتباه التلميذ إلي المثيرات الهامة حتي يركز عليها ويترك غيرها كأن يقول المعلم للتلاميذ انتبهوا إلي النقاط الرئيسية ثم يكتبها علي السبورة ويستطرد في شرحها.

- تبسيط المثيرات المقدمة وتقليل عددها وإزالة تعقيداتها حتي يستطيع أن ينتبه اليها ويلم بها ويستوعبها.

- زيادة تركيز التلاميذ علي المثيرات المهمة بتلوينها أو وضع خطوط تحتها كما هو الحال في الحروف الهجائية والأقوال المأثورة.

- إستخدام الخبرات والمثيرات الجديدة والغير مألوفا حتي تلفت انتباه الطالب لأن التعود علي المثيرات يجعل الطالب يملها.

- توظيف أكثر من حاسة ونشاط في الانتباه مثل الاستعانة بالعين والسمع في تعلم القراءة والكتابة وإضافة الي اللمس في الدروس العملية والفنية (حسين الياسري، ٢٠٠٦، ٧٧).

ب- زيادة مدة الانتباه:

ذلك بالاستعانة بالإجراءات التالية أن يحدد المعلم بالضبط ما يجب القيام به وتحقيقه في صورة هدف إجرائي يسهل تحديده وتقويمه:

- توفير فترات راحة بين مهام التدريب علي زيادة الانتباه عملاً بالقاعدة، التمرين الموزع غالباً ما يكون أفضل من التمرين المتصل.

- العمل علي تعزيز ومكافأة الزيادة في مدة الانتباه بالتشجيع المادي والمعنوي إستخدام المعلم ساعة توقيت لقياس مدة الانتباه لدي التلاميذ (حسين الياسري، ٢٠٠٦، ٧٨).

ج- زيادة المرونة في نقل الإنتباه ويتضمن هذا اتخاذ الإجراءات الآتية:

- إعطاء وقت كافي لانتقال انتباه الطالب من مثير لآخر بعد أن يستوعب المفهوم الدال عليه.

- التقليل التدريجي من مدة انتقال الإنتباه من مثير لآخر.

- تحسين تسلسل عملية الإنتباه يقصد بها أن يركز الطالب حواسه وزمنه في مثيرات متتابعة عبر زمن تقديم الخبرة أو الخبرات التعليمية (خالد الطحان، ١٩٩٢، ٦٩).

- وهناك مجموعة إرشادات يمكن للمدرس ان يتبعها لتحسين إنتباه الطفل ويزيد من قدرته علي التركيز وهي:

- * توجيه إنتباه الطالب نحو المثيرات ذات العلاقة بالمهمة التعليمية فقط.
- * إخبار الطفل بأهم المثيرات التي يجب أن ينتبه اليها خاصة عند تعليمه بأسلوب تحليل المهمات
- * التقليل من عدد المثيرات لمساعدة الطفل علي إختيار المثير المرتبط بالمهمة التعليمية فقط وكذلك التقليل من تعقيد تلك المثيرات.
- * زيادة حدة المثيرات ذات العلاقة إما بالشكل أو اللون أو الحجم.
- * استخدام المثيرات والخبرات الجديدة وغير المألوفة والتي تجلب الانتباه.
- * توظيف أسلوب اللمس والحركة لزيادة الانتباه.
- * عرض المواد علي شكل مجموعات متجانسة كالكلمات المتشابهة بمعني ربط مجموعة من المعارف بعامل مشترك بينها.
- * إستخدام المعاني والخبرات السابقة والذي يسهل عملية الانتباه والإنسجام مع المادة التي يتم تعليمها حالياً.

تعقيب:

مما سبق يمكن القول أن الانتباه من أهم العمليات العقلية التي تلعب دوراً هاماً في النمو المعرفي لدى الفرد، حيث يستطيع من خلاله أن يبتقي المنبهات الحسية المختلفة التي تساعد على إكتساب المهارات وتكوين العادات السلوكية بما يحقق له التكيف مع البيئة المحيطة به، إلا أننا نجد بعض الأطفال لديهم عدم القدرة على تركيز انتباههم وتنظيم نشاطهم وعدم إستطاعتهم التحرر من العوامل الخارجية التي تشتت انتباههم وهو ما يؤدي الي زيادة المشكلات السلوكية التي توقعهم في أخطاء كثيرة لا تتلائم مع البيئة التي يعيشون فيها وهو ما يؤدي الي ضرورة التدخل للحد من هذه السلوكيات

ثالثاً: مهارات حل المشكلات: Problem Solving Skills

يوجد في حياتنا العديد من المشكلات التي علينا حلها، وذلك بإتخاذ بعض القرارات المناسبة لها، وهذه المشكلات نواجهها في مواقف عديدة من العمل أو المدرسة أو المنزل ونقوم بتحديد هذه المشكلات، ومن ثم العمل على مواجهتها لكي نستطيع العيش بأمن وسلام (الزغلول، ٢٠٠٣، ٢١-٢٢).

وحل المشكلات من المهارات العقلية العليا والتي تحدد كفاءة الفرد ونجاحه في التعامل مع مشكلاته اليومية، وذلك لتعامل مع مشكلاته اليومية، فهو ليس نشاط عقلي بحت وإنما يتضمن التفكير والتنفيذ معاً، وتتنوع المشكلات من حيث درجة الصعوبة والأهمية، فتستثير العقل من أجل إيجاد حلول لها، ويعد حل المشكلات من أعلى المستويات التعليمية في هرم جانيه وعندما يقوم المتعلم بحل المشكلة فإنه قد تعلم شيئاً جديداً واكتسب قدرة إضافية، ويحتاج حل المشكلات الواقعية الي كم معرفي ويزداد هذا الكم بالإستخدام مما يزيد من كفاءة الفرد في حل المشكلات (محمد الخطيب، عدنان يوسف، ٢٠٠٨، ١٣٩؛ محمد الطيطي، ٢٠٠٤، ٤١).

ويتم التدريب على مهارات حل المشكلات بصورة جماعية أو فردية، ويفضل العمل التعاوني بروح الفريق، لأنه ينمي القدرة على الإصغاء للآخرين، وإحترام آرائهم ونقدها ومناقشتها وتقويمها، ويكون هذا نتيجة للتو اصل الفعال الواضح والحر بين أعضاء الفريق الواحد، كما تتيح مهارات حل المشكلات للمتعلم فرصة تكوين منهج شخصي خاص به، وتساعد على التكيف مع المعطيات الجديدة والتأقلم مع المشكلات التي تعترض حياته فالأفراد الناجحين في حل المشكلة لديهم معرفة وفهم وتنظيم مناسب قيم وذو أهميه ويعد حل المشكلات وسيلة لإثارة الفضول والتي

يتم من خلالها إكتشاف معارف جديدة (محمود طافش، ٢٠٠٤؛ ١٤٠؛ Susan, et al., 2008, 180؛ تيسير القيسى، ٢٠٠٧، ٣٠٢؛ محمد الجمل، ٢٠٠٥، ١٧٤).

١ - مفهوم مهارات حل المشكلات:

تعددت تعريفات حل المشكلات وفق المنظور الذي يتناوله كل فرد يهتم بحل المشكلات:

- وتعرف حل المشكلة بأنها نشاط ذهني معرفي يتم فيه تنظيم التمثيل المعرفي للخبرات السابقة مع مكونات موقف المشكلة الحالية معاً، وذلك بغية تحقيق الهدف، ويتم هذا النشاط وفق استراتيجية الاستبصار التي تتم فيها محاولة صياغة مبدأ، أو اكتشاف نظام علاقات يؤدي إلى حل المشكلة ويمكن أن يتضمن صياغة فروض أو تخمينات ذكية للحل (زكريا الشربيني، يسريه صادق، ٢٠٠٢، ٨٦)

- ويعتبر (إسماعيل الامين، ٢٠٠١، ٢٤٣) عملية حل المشكلات من أعقد الانشطة العقلية لكونها نشاطاً عقلياً عالياً يتضمن الكثير من العمليات العقلية المتداخلة مثل: التخيل والتصور والتذكر والتعميم والتحليل والتركيب، وسرعة البديهة والاستبصار والمهارات والقدرات العامة والعمليات الانفعالية، وذلك ما جعل من عملية حل المشكلات عملية معقدة لها العديد من الجوانب.

- وتري (ساميه الانصاري، ابراهيم عبد الهادي، ٢٠٠٩، ٦٨) المشكلة بأنها عبارة عن موقف ينطوي علي خلل أو أزمة بحاجة الي معالجة من أجل تحقيق هدف مطلوب أو مرغوب يستعصي علي الطالب حله، ووجود المشكلة مرهون بمعرفة الطالب لبعض عناصرها وإغفاله لعناصر ومحددات أخرى، ويمكن الوصول للحل من خلال تناول المعطيات والمعلومات المتوفرة والبحث عن المعلومات المجهولة.

- ويعرفها أيضا (سليمان عبد الواحد، ٢٠١١، ٣٠٥) بأنها العملية التي يستخدمها الناس في مختلف مراحل نضجهم، لإكتشاف العلاقات الجديدة التي يلاحظونها بين الأشياء التي يشاهدونها ويشعرون بها وهذه العملية تتضمن أن يفترض المرء فرضيات حول العلاقات الممكن قيامها، في نظام بسيط أو معقد من الفكر والفهم، وحول الوسيلة التي تتحقق من مقدار قبول هذه الفرضية.

- ويراه (روبرت سولسو، ٢٠٠٠، ٢١٢) بأنها التفكير الموجه نحو حل موقف بعينه مع القيام بنوعين من النشاط العقلي هما التوصل إلى استجابات محددة وصياغتها ثم اختبار الاستجابات الملائمة من بينها لحل هذا الموقف.

- ومهارة حل المشكلات من المهارات الأكثر منطقية من بين المهارات الفكرية الأسهل إتقاناً من بين السلوك الذي يؤديه الفرد، وتعتبر هذه المهارة أساساً لغالبية المهارات الأخرى، وقد ظهرت هذه الطريقة علي يد العالم والمربي الأمريكي جون ديوي (محمد جمل، ٢٠٠٥، ١٤٨، وليد جابر، ٢٠٠٥، ٢٣٢).
- ويتفق علماء النفس علي أن المشكلة عبارة عن موقف أو حالة تتحدد بثلاثة عناصر وهي: (جروان، ١٩٩٩، ١٠٦-١٠٧).
- * المعطيات: وتمثل المرحلة الراهنة عند الشروع في العمل لحل المشكلة.
- * الأهداف: وتمثل الحالة المنشودة المطلوب بلوغها لحل المشكلة.
- * العقبات: وتشير إلي وجود صعوبات تفصل بين الحالة الراهنة والحالة المنشودة وأن الحل أو الخطوات لمواجهة هذه الصعوبات غير جاهزة للوهلة الأولى.
- وبالرغم من تباين تعريفات مهارة حل المشكلات في المراجع المختلفة إلا أن معظم التعريفات تتضمن عدداً من العناصر المشتركة التي ينبغي إبرازها لأهميتها في التخطيط للتدريب علي مهارة حل المشكلات بطريقة فعالة ومن أهم العناصر المشتركة ما يلي:
- * المعرفة السابقة للأفراد تحدد إلي درجة كبيرة مدي نجاحهم في حل المشكلات الجديدة.
- * تتضمن كل مشكلة بُعداً انفعالياً لا بد أن يؤخذ في الاعتبار أثناء تعليم مهارات أو استراتيجيات حل المشكلات.
- * لا بد أن تتدرج المشكلة تحت مظلة (مهارة حل المشكلات) غير مألوفة للأفراد لأنها اذا كانت مألوفة لديهم فإنها لا تعدو أن تكون نوعاً من التدريب أو المرن المتكرر الذي يمكن التعامل معه بصورة آليه بدون مجهود عقلي يذكر.
- * إن مهارة حل المشكلات تساعد الفرد علي استخدام الطريقة العلمية في التفكير، واكتساب المهارات العقلية الأساسية اللازمة لذلك.
- * إن مهارة حل المشكلات تؤثر علي الموهبة والإبداع مما يساعد الفرد علي تعريف الحلول الجديدة علي أنها نتائج عملية تطويرية تتدرج من بدايات قد لا تكون ناضجة وغير كافية حتي تبلغ الذروة بالوصول إلي الحل، وبالتالي جميع الحلول للمشكلات إبداعية طالما كانت تحقق متطلبات المشكلة وتتصف بالجدة Novelty (فتحي جروان، ١٩٩٩، ١٠٩).

وترى الباحثة أن مهارة حل المشكلات تمثل مجموعة المهارات التي يحتاج إليها الطلبة في اثناء مواجهتهم للمشكلة من خلال تحديد أبعاد المشكلة، ثم جمع البيانات والمعلومات السابقة من أجل بناء مقترح مناسب يتم تطبيقه في مواقف حياتيه جديدة.

٢ - النظريات المفسرة لحل المشكلة:

تعددت الاتجاهات النظرية المفسرة لحل المشكلات فهناك الإتجاه التقليدي لحل المشكلات والذي يهتم بالأقتران بين المثير والاستجابة (المدرسة السلوكية في التعلم) وهناك الاتجاه الجشطالتي الذي يهتم بالاستبصار (اعادة تنظيم المجال الإدراكي)، أما الإتجاه الثالث وهو تجهيز المعلومات وهو أكثر النظريات نشاطاً وقبولاً في توصيف حل المشكلة، وهناك الإتجاه المعرفي، واتجاه جاردرنر وحل المشكلات (سليمان عبد الواحد، ٢٠١١، ٣٠٩؛ شذي عبد الباقي، مصطفى محمد، ٢٠١١، ٢٦٦)

أ- النظرية السلوكية:

ينظر أصحاب النظرية السلوكية إلى المشكلة علي أنها موقف يمكن أن يخضع للتعليم، ويمكن تقسيمه إلى مجموعة من الأجزاء والعناصر، يسير فيها المتعلم خطوة خطوة، ويحدد لكل خطوه معيارا للنجاح من خلال تصميم نموذج لتعليم مهارات حل المشكلات تتحدد فيه خطوات السير المتتامية، بحيث تقضي كل خطوة إلى التي تليها.

ب- النظرية المعرفية:

يري علماء النفس المعرفي أن المشكلة تمثل موقفا يتحدى القدرات المعرفية للفرد، ويتفاعل معه ويستحضر من خلال خبراته السابقة، كما أن حل المشكلة يساعد الفرد علي الأرتقاء في معالجته الذهنية للموقف المشكل، حتي يتمكن من الوصول الي خبرة جديدة، والذي يمثل بدوره حلا (Perez, 2006, 15).

ج- نظرية الجشطالت:

يري أصحاب هذه النظرية أن حل المشكلة يحدث عندما يتم الاستبصار، ويتضح الاستبصار في الحل المفاجئ للمشكلة وأداء الاستجابة الصحيحة دون أن يسبقه إلا القليل من المحاولة والخطأ أو لا يسبقه أي خطأ، ويأتي الحل المفاجئ عندما يقوم المفحوص بعملية اعادة تنظيم ادراكي للمثيرات الموجوده في البيئه وتعتمد هذه النظرية علي ما يلي:

- التأهب الإدراكي:

يتمثل في الميل المؤقت للاستجابة بأسلوب معين والأصرار عليها، حتي وإن كان في الإمكان استخدام حل آخر، ثم مايلبثوا أن يعيدوا بناء المشكلة، وتبني الحل الآخر.

- التثبيت الوظيفي:

هو عدم القدرة علي الإتيان باستعمالات اخري لشيء ما غير استعمالاتها الأكثر شيوعاً.

- انتقال اثر التدريب:

أي تأثير التعلم السابق علي الاستجابات الجديدة، ويكون أكثر أهمية للمشكلات غير المركبه والتي لا تتطلب حلاً جديداً وتؤكد هذه النظرية علي اهمية البنية التركيبية للموقف المشكل وتكوين بنية جديدة من الافكار القديمة، فبنية المشكلة يجب ان تعدل حتي يمكن حلها، فإعادة تنظيمها وادراكها بشكل اخر يجعلها سهلة، كما يلعب الاستبصار دوراً مهماً في عملية اعادة تنظيم المشكلة وفي التثبيت الوظيفي لها (فتحي الزيات، ٢٠٠٦، ٣٨٤)، (مجدي عزيز، ٢٠٠٤، ٣٢٠-٣٢١).

د- نظرية تجهيز ومعالجة المعلومات:

تنظر هذه النظرية إلي حل المشكلة علي أنه عملية عقلية متقدمة يتم فيها تفعيل الذاكرة طويلة المدي والذاكرة قصيرة المدي أو الذاكرة العاملة، وتتأثر هذه العملية بمجموعة من العوامل منها ظروف البيئة المعرفية السائدة وقت التعرض للمشكلة الي جانب خصائص المشكلة وخصائص الأفراد المعرفية (شذي عبد الباقي، مصطفى عيسي، ٢٠١١، ٢٦٧) ونجد أن مهارة حل المشكلات تحتاج لعدد من الأنشطة العقلية المعرفية التي يحاول التلميذ من خلالها استدعاء وتمييز المعلومات المختزنة بالذاكرة، ومعالجتها حتي يصل الي للحل ولهذا فهي عملية تتطلب تلميذ لا يقتصر دوره في الموقف المشكل علي مجرد تسجيل المعلومات المتاحة فقط بل يقوم بالمعالجة والتعديل وتحويل المعلومات وإعادة صياغتها وتكوين بنية توصله بشكل أو بآخر الي الحل (رضا حجازي، ١٩٩٨، ٣٨).

ومن أهم النظريات في مجال تجهيز المعلومات وحل المشكله نظرية نويل وسيمون (Newell & Simon, 1982, 87) وفيها يحاولا الإجابة عن التساولين التاليين كيف تحل المشكله؟ وماذا تفعل في المشكله الصعبه؟ وإجابة هذين السؤلين تكون نظريتهما في حل المشكله، وذلك من خلال برنامجهما في حل المشكله حيث يفرضان فيه تنظيميا لعمليات الحل حيث ان عمليات حل المشكله تحدث كما يلي:

- العمليات المبدئية: يعد ترجمة مدخلات المشكلة، وتعني تحويل معلومات البيئة الخارجية الي تمثيلات داخلية لدي القارئ بحل المشكلة، وفي نفس الوقت يتم انتقاء حيز المشكلة وعندئذ يبدأ حل المشكلة في إطار هذا التمثيل الذي قد يؤدي الي وضوح الحل أو صعوبته أو استحالة.
- يتم انتقاء أو اختيار طريقة محددة لحل المشكلة وهذه الطريقة هي العملية التي تؤدي الي انجاز الحل وتعتبر الطريقة عن استراتيجية الحل.
- يتم تطبيق الطريقة المنتقاء وهذه الطريقة تتحكم في السلوك الداخلي والخارجي لمن يحل المشكلة.
- بعد الانتهاء من تطبيق الطريقة توجد ثلاث احتمالات أمام من يحل المشكلة وهي (استبعاد تلك الطريقة أو الاستراتيجية واستخدام طريقة أخرى - تغيير التمثيل الداخلي للمشكلة وإعادة صياغتها - إنهاء محاولة حل المشكلة (إما أن يكون الحل صائب أو خطأ)) قد تؤدي الطريقة إلي خلق مشكلات جديدة مثل المشكلات الفرعية وقد يحاول أن يحل المشكلة باختيار احداها كي يحاكيها ونجد أن حل المشكلات في نظام تجهيز المعلومات كنظام انتاج، يعني به انه متوالية من الأفعال الشرطية اذا توافر شرط معين فان ذلك يؤدي الي فعل محدد اثناء حل المشكلة.

هـ- نظرية جاردنر وحل المشكلات:

ربط جاردنر صاحب نظرية الذكاءات المتعدده بين الذكاء وحل المشكلات، فأشار الي أن الذكاء هو مجموعة المهارات التي تمكن الشخص من حل المشكلات في حياته، ووصفه بأنه إمكانية إيجاد حلول للمشكلات في حياته، تمكن من حشد معارف جديده وتساعد علي انتاج شئ مؤثر يقدم خدمه ذات قيمة في الثقافة العامة للطفل، وتعتبر نظرية الذكاءات المتعدده نظرية معرفية تحاول وصف كيف يستخدم الأفراد ذكاءهم المتعدد لحل مشكلة ما، وتركز هذه النظرية علي العمليات التي يتبعها العقل في تناول محتوى الموقف ليصل الي الحل فقد لجأ كثير من المفكرين الي استخدام التصور ولغة الصورة (ذكاء مكاني - بصري) ليساعدهم في عملهم وحل مشكلاتهم كما فعل عالم الفيزياء John Howarth واستخدم آخرون استراتيجيات حل المشكلات التي تجمع بين الصورة المكانية البصرية وخصائص العقل الحركية - الجسمية (محمد عبد الهادي، ٢٠٠٦، ٥٧؛ حمدان ممدوح، ٢٠٠٨، ٣٣؛ توماس ارمسترونج، ٢٠٠٦، ١٥٤).

٣- خطوات حل المشكلة:

أن أهم ما في الأمر أن يقوم الفرد بفهم طبيعة المشكلة التي يواجهها وتحديدتها والتعرف عليها من جوانب عدة وذلك من أجل تسهيل عملية مواجهتها والقضاء عليها وذلك باتباع عدد من الخطوات والأساليب المتدرجة، فيتم تحديد طبيعة المشكلة بدقه وحلها بسهولة وأكثر مرونة ودقه وضبط كما يري الباحث وعملية حل المشكلات يمكن استخدامها بطريقة منظمة وفعالة وقد ذكر (جروان، ١٩٩٩، ١٠١) عدداً من الخطوات التي يمكن اتباعها عند مواجهة موقف المشكلة لخصها في الاتي:

- أ- دراسة وفهم عناصر المشكلة والمعلومات الواردة فيها والمعلومات الناقصة وتحديد عناصر الحالة المرغوبة والحالة الراهنة والصعوبات التي يقع بينها.
- ب- تجميع المعلومات وتوليد أفكار واستنتاجات اوليه لحل المشكلة.
- ج- تحليل الأفكار المقترحة واختيار الأفضل منها في ضوء معايير معينة يجري تحديدها.
- د- وضع خطة لحل المشكلة.
- هـ- تنفيذ الخطة وتقويم النتائج في ضوء الاهداف.

ويري (الحلو، ٢٠٠١، ٣٦٦-٣٦٨) أن حل المشكلات يتطلب سلسلة من الخطوات المنظمه التي تساعد في التوصل الي حل وتشكل بمجموعها خطوات حل المشكلات وهذه الخطوات يمكن تعلمها والتدرب عليها وعلي استخدامها في حل المشكلات من قبل التلاميذ وهي كالتالي:

- **الإحساس بالمشكلة:** وتشكل هذه الخطوه أولي الخطوات واهمها وتشتمل علي تحديد الأهداف والهدف الرئيسي بحيث يحدد الهدف علي شكل نتاج تعليمي بحيث تكون الأهداف سلوكية تعليمية من وجهة نظر المتعلم قابله للملاحظة والقياس والتقويم.
- **تحديد المشكلة وصياغتها:** ويعني بها تحديد وصف طبيعتها وعناصرها علي هيئة سؤال.
- **البحث عن الحل:** فبعد صياغة المشكلة علي الباحث أن يجمع المعلومات والبيانات المتصلة بالمشكلة من المصادر العديدة المتوافرة ومن خلال ما يجمع ومالديه من أفكار يستطيع أن يصوغ عددا من الفرضيات لحلول ممكنه قابله للتجريب.

- **اختيار الحل المناسب:** فرما يتوصل الباحث إلي عدد من الحلول الممكنة لمشكلته ولكنه لا يستطيع تطبيقها جميعا، وهنا يركز الباحث امكانياته واهتمامه حول الحلول المعقولة القابلة للتطبيق في إطار امكاناته المتوافره واهدافه التعليمية.

- **تنفيذ الحل وتقويمه:** وهنا يقوم الباحث بعد اختيار الحلول المناسبه بالعمل علي تنفيذها وفق مايراه مناسباً وملئماً للمشكلة، وتعزيز النقاط الإيجابية والعمل علي تعديل النقاط السلبية فيها من أجل تقويمها تقويماً صحيحاً ويرى (محمودغانم، ٢٠٠٤، ٢٠٦-٢٠٨) إنها يمكن استخدام عدة خطوات للتدريب علي مهارة حل المشكلة وروعي في هذه الخطوات أن تكون قابلة للتطبيق وأن نواتجها قابله للملاحظة وهي تشير وفق نموذج متتابع متسلسل متدرج، وهذا النموذج يمكن أن يتحقق علي صورة قدرة وهو:

* تحديد المشكلة واستيعاب طبيعتها ومكوناتها بصورة دقيقة.

* الربط بين عناصر المشكلة ومكوناتها وخبرات المتعلم السابقة.

* بناء البدائل والحلول الممكنة المتعلقة بالمشكلة.

* التخطيط لإيجاد الحلول المناسبة.

* تجريب الحل واختباره والتحقق منه.

* تعميم النتائج علي حالات متشابهة اذا توافرت درجة عالية من التشابه والتقارب.

* نقل الخبرة والتعلم الي مواقف جديده.

٤ - الخصائص البنائية للمشكلة:

تشير الخصائص البنائية للمشكلة إلي وصف المهمة في إطار موضوعي ملاحظ يقوم علي الطابع الحسي دون النظر إلي مايفعله المفحوص عند محاولته القيام بالسلوك لحل المشكلة، حيث يرى (فتحي الزياد، ١٩٩٥، ٤٤٥-٤٤٨) أن الخصائص البنائية للمشكلة محددة بأربع أبعاد وهي كالتالي:

أ- درجة الغموض:

يعني بها درجة غموض أو وضوح العبارات أو الفقرات المكونة للمشكلة، ويقاس هذا العامل من خلال ما اذا كانت عبارات او فقرات المشكلة قد تضمنت الحل الصحيح بشكل صريح ومحدد من عدمه.

ب - عدد الحلول الممكنة:

يعد عدد الحلول الممكنة المحور الثاني للتصنيف، ومعناه أن المشكلة تتطوي علي دلالات ذاتية للحل سواء كان حلاً أو حلولاً متعددة ومعظم مهام حل المشكلات التي تضمنتها الدراسات والبحوث التي أُجريت في هذا المجال تتطوي علي حل واحد صحيح تكون مهمة للمفحوص هي اكتشاف هذا الحل.

ج - درجة التعقيد للمشكلة:

تعد هذه المرحلة المحور الثالث لهذا التصنيف، ويتحدد من خلال عدد الخطوات المنطقية الضرورية للوصول إلي الحل، وعلي ذلك فدرجة تعقيد المشكلة تعد واحدة من أكثر المهام صعوبة في المعالجة في مجال البحث في حل المشكلات، بمعنى أن تحديد عدد الخطوات المتعلقة بحل المشكلة بشكل منطقي بحيث يتضمن أهمية كل خطوة والاستقلال النسبي لها من باقي الخطوات أمر يصعب معالجته

د - الخبرة (استدعاء الحل أو إنتاجه):

حيث تمثل الخبرة المحور الرابع لهذا التصنيف من حيث مدي اعتماد حل المشكلة علي الابتكار أو استدعاء معلومات معينة لم تتضمنها فقرات المشكلة، فالمشكلات التي تحتل درجة منخفضة علي هذا المحور هي تلك التي تعتمد علي استدعاء المعلومات السابق تعلمها أو الخبرات السابقة للوصول إلي الحل، أما المشكلات التي تحتل درجة عالية علي هذا المحور فهي تلك التي تعتمد علي استخدام الخبرات الماضية وإعادة صياغتها في ابتكار حلول لمشكلات التفكير التباعدي والتي تعتمد علي تراكم الترابطات الماضية وإعادة تشكيلها واستخدامها في إنتاج أفكار جديدة.

هـ - مظاهر صعوبات حل المشكلات:

قد يوفق المتعلم في حل المشكلة التي تواجهه أحياناً لا يوفق، وترجع الحالة الأخيرة غالباً إلي ما يلي:

أ - عدم القدرة علي تحليل المشكلة لمعرفة أصولها وتطوراتها والملازمات والظروف المحيطة بها والعوامل التي أدت إليها، ومعالمها والنتائج التي يمكن أن تترتب عليها.

ب - الفشل في ملاحظة الموقف المشكل مما يؤدي إلي تفاقمه.

ج - نقص الإتجاهات النفسية نحو المشكلة، وتدني مستوي القدرات العقلية التي تساعد علي اتمام عملية التفكير في حلها (سليمان عبد الواحد، ٢٠١٠، ٢٧٧).

٦- حل المشكلات لدي التلاميذ ذوي صعوبات التعلم:

يري (أحمد عاشور وآخرون، ٢٠٠٦، ١٢٤-١٢٦):

إن استخدم مفهوم التفكير في كثير من الأحيان للتعبير عن الذكاء أو كمرادف له وعلي اعتبار أن الأطفال ذوي صعوبات التعلم لا يعانون من نقص في الذكاء أو أن ذكاءهم عادي ولهذا ففي بداية الأمر لم يزوج بموضوع التفكير إلي ميدان صعوبات التعلم ولقد لاحظ الباحثون في هذا المجال أن هناك عدة سلوكيات تظهر لدي الاطفال ذوي صعوبات التعلم تشير إلي وجود صعوبات في عمليات التفكير لديهم وأن هذه السلوكيات يمكن حصرها في النقاط التالية:

- يحتاج إلي وقت طويل لتنظيم أفكاره قبل أن يستجيب.
- لديه القدرة علي التفكير الحسي في حين يعاني من ضعف في التفكير المجرد.
- عدم القدرة علي الانتباه أو الاستجابة بطريقة منظمة.
- عدم القدرة علي تحويل الانتباه أو تغيير السلوك أو الأفكار أو أسلوب الكلام.
- يعطي اهتماما بسيطا للتفاصيل أو لمعاني الكلمات.
- عدم الاهتمام بالشكل أو بالفكرة العامة.
- عدم اتباع التعليمات وعدم تذكرها.
- لا يفهم ولا يتذكر الإيماءات والكلمات لا يستطيع تطبيق ما تعلمه (زيدان السرطاوي، كمال سالم، ١٩٨٧، ٤٧-٤٨).

ولسوء الحظ فانه لايتوافر كتابات كثيرة عن هذا الموضوع فيما عدا بعض الدراسات التي حاولت تفسير الفروق بين الطلاب ذوي صعوبات التعلم والعاديين في مهام حل المشكلات حيث إن الطلاب ذوي صعوبات التعلم يستخدمون استراتيجيات غير فعالة في حل المشكلات.

وكما افترض (Mayer, 1993, 3) أن الطلاب ذوي صعوبات التعلم يستخدمون عمليات معرفية متباينة عن تلك التي يستخدمها أقرانهم العاديون في حل المشكلات، واستنتج بعد ذلك وجود قصور لدي الطلاب ذوي صعوبات التعلم في بعض الاستراتيجيات المعرفية المحددة، وتتمثل هذه الجوانب في كيفية تمثيل المشكلة أو ضبط الاداء.

وكذلك أكد (كيرك وكالفانت، ١٩٨٨، ٢٠٣-٢٠٥) أن التلاميذ ذوي صعوبات التعلم يعانون من نقص في الوعي بوجود مشكلات في حياتهم اليومية وتهديداتها لهم، وعادة مايعبر

هؤلاء الأفراد عن دهشتهم حين يكتشفون أنهم في حقيقة الأمر يعانون من مشكلة ما وفي الوقت متاخرا جدا لمعالجة تلك المشكلة، لذلك يحتاج التلاميذ اصحاب صعوبات التعلم في الغالب إلى نوع من التنظيم والمساعدة في عملية التعلم من أجل تعريفهم على أبعاد المشكلة وعناصرها وفي الوقت نفسه يجب أن يقلل المدرس من مساعدته وافترض قدرة الطالب على تحمل المسؤولية في مواجهة مشكلاته الجديدة الطارئة كما أشار (كيرك وكالفانت، ١٩٨٨) إلى أن التلاميذ ذوي صعوبات التعلم يعانون من التردد في التورط في حل المشكلات خاصة اذا شعروا بأنهم لم ينجحوا في ذلك كما يعاني التلاميذ ذو صعوبات التعلم من نقص في الثقة بالنفس والشعور دائما بان قدرتهم سوف لا تساعدهم على حل المشكلات التي تعترضهم.

وذكر زاويز وجيرير (Zawaiza & Gerber, 1993, 78) أن التلاميذ ذوي صعوبات التعلم لا يمتلكون القدرة على وصف المشكلات المعروضة عليهم لأسباب تعود إلى صعوبات لغوية كما يعجز هؤلاء الافراد عن ربط المكونات المحددة بعضها ببعض ويتمثل هذا في وضع الفرد لجميع الأعداد في صف عبر الصفحة دون وضع أي إشارة تشير إلى العملية التي تجري بين هذه الأعداد.

وفي الإتجاه نفسه يؤكد مونتاجو وابليجات (Montague & Applegate, 1993, 29) أن التلاميذ ذوي صعوبات التعلم لا يستخدمون استراتيجيات فعالة في حل المشكلات كما أن هذه الاستراتيجيات لا ترتبط بمكونات المهمة كما أن هذه الاستراتيجيات المعرفية ضعيفة غير كافية للتحقيق النجاح الأكاديمي.

٧- العوامل المؤثرة في حل المشكلات:

ترتبط عمليات حل المشكلات بعدد من العوامل المختلفة التي يمكن أن تؤثر في تلك العملية التي يقوم بها الفرد لحل المشكلة، وهذه العوامل هي التي تحدد مسار الحل. حيث أن نجاح أي فرد في الوصول إلى الحلول المناسبة للمشكلات يعتمد على عدة عوامل رئيسية ذكرها (سليمان عبد الواحد، ٢٠١٠، ٢٧٤) وهي:

أ- طبيعة المشكلة:

حيث تختلف طبيعة معالجة المشكلة باختلاف طبيعة المشكلة نفسها، فالمشكلات العلمية التي تخضع لقوانين الطبيعة وضوابط التجريب، تشجع المعلم في كثير من الاحيان على استخدام أسلوب حل المشكلات مع تلاميذه وفق خطوات معينة هي في الأساس خطوات التفكير العلمي، في حين أن المشكلات الاجتماعية والانسانية يصعب ضبط متغيراتها ضبطا محكما، كما يصعب

ايضا فصل العوامل التي تتكون منها هذه المشكلات بسبب تعددها وتداخلها ومن جهة أخرى يؤثر التركيب البنائي للمشكلة علي أداء القائم علي حلها.

ب- الطريقة المستخدمة:

حيث يتوقف نجاح المعلم في حل المشكلات علي معرفته بالأسلوب المستخدم في الحل وكيفية التعامل معه باتقان وتمكن، كما يتوقف ايضا علي مدي معرفة وتعود المتعلمين علي هذا الأسلوب.

ج- طبيعة المتعلمين وإمكانياتهم الخاصة:

حيث يتطلب الوصول الي حلول سليمة للمشكلات توافر قدرات خاصة لدي المتعلم مثل:

-الدقة في العمل وسلامة الإجراءات

- الحكم الدقيق علي النتائج.

- الأمانة العلمية في تفسير النتائج دون تحيز لأي توقعات.

- البحث عن علاقة السبب الحقيقي بالنتيجة أي التوصل إلي الأسباب التي أدت إلي النتائج النهائية.

- القدرة علي النقد والنقد الذاتي.

- القدرة علي التقويم المستمر.

د- العوامل التي يتضمنها الموقف:

فطبيعة العوامل التي تشكل الموقف تؤثر بشكل كبير في انجاح او افسال حل المشكلة، وتتمثل هذه العوامل فيما يلي:

- العوامل البيئية.

- العوامل المادية.

- إعداد المتعلمين.

- الإمكانيات المكتبية.

لذا فإن (إسماعيل الأمين، ٢٠٠١، ٢٤٤) قام بتحديد بعض العوامل التي تؤثر في عملية حل المشكلات، بحيث تتنوع هذه العوامل وقسمها إلى عوامل سلوكية وعوامل معرفية ترتبط بعمليات التفكير العليا، وهذه العوامل هي:

- طريقة تقديم وعرض المشكلة.
- استيعاب المشكلة وفهمها.
- الكفاءة في اللغة.
- الإتجاه نحو التفاعل مع المشكلة.
- معتقدات المتعلمين عن مدي قدرتهم علي حل المشكلة.
- الفروق الفردية والأسلوب المعرفي والقدرات الفعلية.
- الخلفية المعرفية.
- ضعف حصيلة المتعلم من الخطط والاستراتيجيات والمقترحات العامة المساعدة في اكتشاف الحل العمليات الانفعالية، والدافع، والملل، والقلق، والامبالاة مستوي النمو
- ومن العوامل التي أجمع عليها الباحثون التي تؤثر ايضا في قدرة الفرد علي حل المشكلات:
- أ- الانتباه:

يعد الانتباه من أهم العمليات النفسية التي تؤثر علي قدرة الفرد في حل المشكلات ويقصد بالانتباه قدره علي اختيار العوامل المناسبة وثيقة الصلة بالموضوع من بين مجموعة من المثيرات الهائلة سمعية أو لمسية أو بصرية، ولكي يتم تسجيل كل البيانات المتصلة بمشكلة ما فانه من الضروري الالتفات لكل المنبهات المتصلة بها فاذا شرد انتباه الفرد فقد تفقد بيانات هامه ويستحيل الوصول الي حل صحيح للمشكلة (محمود عوض الله سالم وآخرون، ٢٠٠٦، ١٠٩).

ب- الإدراك:

هو العملية التي بها تجمع أو تفسر المنبهات الواردة من الخارج عبر الحواس المختلفة في ضوء الخبرات السابقة وغالبا ماتشمل هذه العملية علي ظاهرة الثبات الإدراكي عن طريق حذف أو إضافة بعض عناصر المنبه، وتؤثر الوجهة الذهنية للفرد علي مدي ونوع التنبهات المدركة فإذا كانت هذه الوجهة شديدة الضيق والتحديد فقد تستبعد بعض البيانات الأساسية مما يؤثر علي عملية حل المشكلات وإذا كانت فضفاضة أو شديدة الاتساع فستؤثر علي عملية حل المشكلات بطريقة

مختلفه وتؤثر الاضطرابات الإدراكية أيضا علي كفاءة حل المشكلات حيث لا يتم تسجيل بيانات المشكلة بطريقة صحيحة (روبين، ١٩٩٣، ٣٣).

ج- الذاكرة:

إن حل المشكلات المعقدة يتطلب استخدام واسترجاع المعلومات من الذاكرة طويلة المدى ومن المسلم به أن يتطلب وقتا لإعدادها أو تجهيزها والاحتفاظ بها كمعلومة جارية حيه في الذاكرة قصيرة المدى، وكلا من الذاكرة طويلة المدى وقصيرة المدى تؤثران علي حل المشكلات من نواحي هامة (فتحي الزيات، ١٩٩٦، ٤٢٧).

كما أن سعة الذاكرة تعتبر من المحددات الأساسية التي تحد من قدرة الفرد علي حل المشكلات فهي تمثل أقصى عدد من الوحدات المعرفية أو المخططات العقلية التي يستطيع الفرد التعامل معها أوتناولها في وقت واحد في اثناء حل المشكلة، ومن هنا فان اية زيادة في كمية المعلومات المتطلبة لحل المشكلة سوف تؤدي إلي تحميل السعة العقلية (الذاكرة) فوق طاقتها بما ينتج عنه انخفاض الأداء أو الإخفاق في حل المشكلة (محمد الغنام، ١٩٩٩، ١٣).

د- الخلل في القدرة علي تعلم المفاهيم:

مما لا شك فيه أن هناك فروقا فردية في الطريقة التي يتم عن طريقها التعلم الأولي للمفاهيم، وبعبارة اخري فالكلمات لا تعني الأشياء نفسها بالنسبة لكل الناس، وحيث أن كثيرا من المشكلات تقدم بصورة لفظية فقد تؤدي المشكلات نفسها إلي تفضيل معاني مختلفة لدي الأفراد اعتمادا علي الطريقة التي تعلموا من خلالها أن يستخدموا الكلمات أو المفاهيم، ومن ثم فإن الخلل في القدرة علي تعلم المفاهيم وتكوينها يؤثر تأثيراً سلبياً علي حل المشكلات، ويظهر بعض الأفراد عجزاً تاماً عند استخدام المفاهيم التي سبق تعلمها في تنظيم البيانات الجيدة ويبدو أنهم ينظرون الي كل عنصر من عناصر البيانات علي أنه عنصر فريد مو نوعه ولذلك يصبحون عاجزين تماما عن رؤية العناصر المشتركة بين الأشياء ويؤدي هذا الاضطراب إلي استخدامات شاذة للكلمات (روبين، ١٩٩٣، ٣٦).

هـ- التصلب:

يعد التصلب أحد الخصائص التي يتسم بها الأداء العقلي عند حل المشكلات عددا من التجميعات التصورية المختلفة للبيانات وعددا من التنازلات المختلفة قبل أن يظهر الحل الصحيح

وعلي اية حال فان بعض الأفراد يكونون عاجزين عن ادراك طريقة اخري لتصور البيانات تختلف عن طريقه السابقة لتصورها وهذا من شأنه تحديد مدي وعدد الحلول الممكنة ويؤثر علي التفكير سلبياً (رويين، ١٩٩٣، ٣٦).

و- قصور المعرفة المفاهيمية وإجرائية:

لنجاح الفرد في حل المشكلة لابد من توفر نوعين من المعرفة إحداهما المعرفة المفاهيمية تشمل معرفة الحقائق والمبادئ التي نحتاج اليها لحل المشكلات والأخري هي المعرفة الإجرائية وتركز علي معرفة الفرد للإجراءات والاستراتيجيات الضرورية لحل المشكلات ويتطلب الأداء الصحيح للمشكلة وجود نوعا من العلاقة بين المعرفة الادراكية والاجرائية، ويذكر (سعيدبن مانع، ١٩٩٦، ٥٠-٥١) أن المعرفة المفاهيمية لها دور بالغ الأهمية في حل المشكلة، أي المعرفة بالقواعد والأحكام العامة والقوانين متمثلة في حفظ أساسيات الموضوعات ومفاتيحها واستظهار تلك الجوانب المعرفية المختلفة من وقت لآخر خوفا من نسيانها.

٨- أهمية تدريب الطلبة علي حل المشكلات:

تنمية قدرة المتعلمين علي حل أنواع عديدة من المشكلات غير المألوفة لديهم، حيث يحل المتعلمون ما تعلموه ويطبقوه في مواقف جديدة ومختلفة ومواجهة حاجاتهم المباشرة، وتحصيل المعرفة بأنفسهم (كمال زيتون، ٢٠٠٤، ٣١٠).

- تسهم في تدريب المتعلمين علي التفكير العلمي السليم وتنمية قدراتهم علي التفكير الناقد الواعي (مجدي عزيز، ٢٠٠٤، ٣٣٧).

- قد تكون وسيلة فعالة للتدريب علي المهارات العقلية ومهارات التفكير، ومواجهة الحياة المستقبلية تعد وسيلة لإثارة الفضول الفكري وحب الاستطلاع لدي الطلبة.

- تنمية قدرة الطلبة علي رسم الخطط والاستراتيجيات المناسبة للتغلب علي المشكلات.

- مساعدة الطلبة علي تنظيم وترتيب الأفكار والتجريب من أجل إيجاد حلول للمشكلات التي تواجههم.

- كذلك، يشجع الاستقلالية وتوجه الطلبة إلى التعلم الذاتي، فيقومون بدور ايجابي يتمثل في تحديد مشكلة الدراسة، ثم جمع المعلومات المتعلقة بها، ووضع خطة عملية لحلها، ثم تقويم النتائج التي تم التوصل إليها، واختيار أفضل الحلول، فيزدادون بذلك علما ويكتسبون مهارة.

- تعديل المفاهيم السابقة، حيث إن المرجعية التي يستند إليها المتعلم في النظر إلى قضايا الحياة لا بد أن تكون صحيحة حتى يتوصل إلى نهاية حميدة، فإذا لم تكن هذه المرجعية راسخة فإنه سيضل طريقه، لذلك يجب مساعدته على تعديدها لينظر إلى الأمور نظرة عملية ومحاكمتها بمنهجية منزهة عن الهوى.
- تنمية القدرة على التفكير المنطقي وغيره من مهارات التفكير الأخرى كالتفكير الناقد والتفكير الإبداعي.
- تنمية ثقة المتعلمين بأنفسهم وبقدرتهم على مواجهة العراقيل والصعاب مما يدخل السرور إلى أنفسهم و يعزز معنوياتهم.
- تنمية مهارات العمل التعاوني وترغيبهم في العمل بروح الفريق الواحد.
- جعل المتعلمين يدركون القيمة الوظيفية للعلم، وأهمية المعرفة للحياة، لأنها تساعدهم في تذليل المشكلات التي تواجههم في حياتهم.
- يتيح للمتعلمين فرصاً حقيقية لتطبيق ما يتعلمونه في مواقف عملية مما يجعل التعلم أكثر ثباتاً حيث يمارسون

عملية حل المشكلات في الموقف الصفّي، وخارج البناء المدرسي من خلال القيام بأنشطة لاصفية وينمي حل المشكلات الموضوعية وعدم التعصب لرأي أو لفكره طالما ثبت خطؤها، والسعي إلى التجديد مادام في صالح الجماعة، ويعمل حل المشكلات على استمرارية التعلم فهو تعلم من أجل التعلم وتعلم مدي الحياة، ويساعد على سهولة التعامل مع مواقف الحياة، وتعلم أدوار الراشدين، ويشجع الملاحظة والحوار وتقمص أدوار المهن المختلفة (programme for international student assessment, 2003, 13؛ فهم مصطفى، ٢٠٠٢، ٣١-٣٢؛ يس قنديل، ١٩٩٣، ١٥١).

تعقيب:

يتضح مما سبق أن مهارة حل المشكلات إحدى مهارات التفكير العليا وهي عبارة عن موقف ينطوي على خلل أو أزمة بحاجة إلى معالجة من أجل تحقيق هدف مطلوب أو غير مرغوب يستعصي على الطالب حله، ووجود المشكلة مرهون بمعرفة الطالب لبعض عناصرها وإغفاله لعناصر ومحددات أخرى ولكن طفل المرحلة الابتدائية ذوي صعوبات التعلم لديه نقص في مهارات حل المشكلات من تحديد للمشكلة وجمع البيانات المتصلة بالمشكلة فرض الفروض

واختبار صحة الفروض والوصول الي الحل الأمثل من بين عدد من الحلول وذلك ناتج عن ضعف خبراته السابقة وعدم وجود منهج يتحدا قدراته وتفكيره ويبعث لديه الحيوية والنشاط ويجعله منظما في تفكيره قادراً علي حل مشكلاته ولذلك تأتي أهمية البرنامج التدريبي في تدريب هؤلاء الاطفال علي كيفية حل المشكلات بإتباع طرق حديثة تناسب قدرات كل طفل تدفعه إلي البحث والاستكشاف والملاحظة يستفيد من خبرات السابقين يصحح فيها ويزيد يطور من قدراته ويتأمل في الأشياء من حوله ويتبني تفكير ناقد يساعده في حل المشكلات التي تواجهه بداية من المشكلات البسيطة ووصولاً إلي المشكلات المعقد التي تواجههم حيث يؤدي ذلك الي زيادة ثقتهم بأنفسهم ويقبلون علي التعلم برغبة ومتعة وقادرين علي التعامل مع قضايا الحياة بمنهجية علمية عالية الأمر الذي يكفل لهم حياة سعيدة.

رابعاً: اللعب (المنظم): Structured play

مقدمة:

يعد اللعب نشاط هام يمارسه الكائن الحي، ويعتبر ظاهر سلوكية تسود عالم الكائنات الحيه، ويمتاز بها الانسان عن غيره منها، وهو نشاط محبوب بالنسبة للأطفال كما أنه غير ضار ويظهر فيه الأطفال ابتكاراتهم ويطلقون فيه خيالهم واهتمامتهم الشخصية، فاللعب هو مهنة الطفل الطبيعيه التي فطر عليها، واللعب فن وأسلوب حياة والشغل الشاغل للطفل، فعندما يبتكر الطفل لعبه يحاول أن يشبع حاجاته إلي الاستمتاع والراحة أو العمل علي حسب اللعبة التي يلعبها (فضل سلامة، ٢٠٠٦، ٨٥).

وهو أحد المداخل الوظيفية لعالم الطفل، ويسهم في تكوين شخصيته، لاسيما في السنوات الأولى من عمره، كما يعد أسلوباً من أساليب الأنشطة المختلفة وقد كان سيدنا محمد صلي الله عليه وسلم - يقول تشجيع اللعب: لاعب ابنك سبعاً وصاحبه سبعاً، وقال عمر بن الخطاب رضي الله عنه: "علموا اولادكم السباحة والرماية وركوب الخيل"، فالسباحة والرماية وركوب الخيل تؤثر في الفرد، وتعمل علي صقل شخصيته، وتعمل علي ايجاد انسان قوي وشجاع وجريء، وتظهر هنا اهمية اللعب في اكساب الفرد الصفات الأساسية اللازمة لمواجهة تحديات العصر، وللعب أثر قوي علي الفرد، فهو يثير قدرته علي التفكير ويعمل علي توسيع افاقه، وقد وردت كلمة لعب في القرآن الكريم في عدة آيات منها سورة يوسف الايه ١١، ١٢ قال تعالى: "قالوا ياآبانا مالك لاتأمننا علي يوسف وانا له لناصحون ارسله معنا غذا يرتع ويلعب وانا له لحافظون".

١ - مفهوم اللعب:

"يعرف اللعب لغويا علي أنه: (العِب): لعبا، ولعبا، لها. (لاعبه): ملاعبه، ولعابا: لعب معه (العِب): الصبي: جعله يلعب. وجاء بما يلعب به (اللعبة): كل ما يلعب به مثل، الشطرنج، النرد، الدمية ونحوها (الملعب) موضوع اللعب (ج) ملاعب" (المعجم الوجيز، ٢٠٠٢، ٨).

- عرف جود (good) اللعب في قاموس التربية بأنه "نشاط موجه أو غير موجه يقوم به الأطفال من أجل تحقيق المتعة والتسلية، ويستغله الكبار في تنمية سلوك الأطفال وشخصياتهم بابعادها المختلفة العقلية والجسمية والوجدانية بحيث يمتاز بالسرعة والخفة (علي الهنداوي، ٢٠٠٣، ١٩).

- واللعب هو نشاط موجه يقوم به الأطفال لتنمية سلوكهم وقدراتهم العقلية والجسمية والوجدانية ويحقق في نفس الوقت المتعة والتسلية واسلوب التعلم باللعب هو استغلال أنشطة اللعب في اكتساب المعرفة وتقريب مبادئ العلم للأطفال وتوسيع آفاقهم المعرفية (عاطف الصيفي، ٢٠٠٨، ١٧٥).

- تعرف كرافت (Crafit) اللعب بأنه النشاط الذي يقوم من خلاله الأطفال بالاستطلاع والاستكشاف لكل من حولهم من اصوات واللوان وشكال واحجام وملمس ذلك خلال عامين أو ثلاث حين يظهر الأطفال قدراتهم التنموية والمتزايدة علي التخيل والانصات والملاحظة وذلك من أجل الافصاح عن أفكارهم ومعارفهم ومن أجل تحقيق التواصل مع ذواتهم ومع الآخرين من حولهم (زينب شقير، ٢٠٠٥، ٦١).

- كما أنه نشاط انساني طبيعي، يقوم به الفرد طفلاً أو كبيراً، فردياً أو جماعياً، بصورة عفوية أو منظمه لاكتشاف البيئة المحيطة به من اشخاص ومواد وحياة، ومن خلاله يتم نمو اعضاء الجسم، وبحقق الفرد استعداداً للحياة المستقبلية ويشعر باللذة والفائدة وتصريف الطاقة الزائدة، ويمارسه الفرد عبر مراحل الحياه، ويتنوع ادائه حسب العمر والاتجاه والبيئة. كما ان اللعب عباره عن مجموعه عمليات ديناميه تعبر عن حاجات الفرد الي الاستمتاع والسرور واشباع الميل الفطري للنشاط والترويح، كما يعبر عن ضروره بيولوجية من بناء ونمو شخصية الفرد المتكامله (علي الهنداوي، ٢٠٠٣، ٢٠).

- ويتناول اللعب قيمة فردية حيث يرتبط بفهم الفرد لذاته ودوافعه للعمل علي تحقيق هذه الذات، حيث يدفع اللعب عادة بالطفل إلي الشجاعة والتمسك بالحياة ، كما يبعث في النفس روح الكفاح والمثابرة لتحقيق ما يصبو اليه (ليلي زهران، عاصم صابر، ٢٠٠٥، ٢٤).

- يعرف (أحمد بلقيس، توفيق مرعي، ٢٠٠٣، ٩١) علي أنه نشاط موجه أو غير موجه يقوم به المتعلمون من أجل تحقيق المتعة والتسلية ويستغله الكبار عادة ليسهم في تنمية سلوكهم وشخصياتهم بأبعادها المختلفة العقلية والجسمية والوجدانية.

- تعرف كاترين تايلور اللعب بأنه أنفاس الحياة بالنسبة للطفل وأنه حياته، وليس مجرد طريقة لتمضية الوقت واشغال الذات فاللعب للطفل هو كالتربية والأستكشاف والتعبير الذاتي والترويح (فاروق عثمان، ١٩٩٥، ٤٠).

- يعرف برونر اللعب هو السلوك الذي يتيح للكائن أن يكون قادراً علي الاكتشاف والتدريب علي استراتيجيات سلوكية جديدة (خالد عبد الرازق، ٢٠٠١، ٨٢).

٢- النظريات المفسرة للعب:

أ- **النظريات الكلاسيكية:** ومن امثالها نظرية الطاقه الزائده ونظرية الترويح، والنظرية التلخيصية، ونظرية التدريب علي المهارات، أو الاعداد للحياة المستقبلية. ونظرية الاستجمام.

ب- **النظريات الحديثة:** وهذه النظريات لا تكتفي بتفسير وجود اللعب في حياة الطفل بل تحاول توضيح دور اللعب في نموه والشروط التي تساعد علي أن يكون للعب وظيفه تعليمية.

أ- النظريات الكلاسيكية:

١- نظرية الطاقة الزائدة: Surplus Energy Theory

تري هذه النظرية أن اللعب مهمته الاصلية التخلص من الطاقة الزائدة لدي الطفل، فالطفل يحتاج الي ممارسة مجموعة من أنشطة اللعب حتي يستطيع تقليل الطاقة، واللعب هام لمساعدة الطفل في هذه المرحلة (فاروق السيد عثمان، ١٩٩٥، ٤٣) ويرى أصحاب هذه النظرية أن الجسم يستهلك الطاقه المتولدة فيه في مجالين هما: النشاطات الهادفة (العمل) والنشاطات غير الهادفة (اللعب). فالطاقة الزائدة عن حاجة العمل تستهلك في اللعب (هايده موثقي، ٢٠٠٤، ٦٧) وتفسر هذه النظرية جدارة الانسان باللعب اذاقارناه ببقية المخلوقات الحية، حيث يتوافر له فائض طاقة ووقت فراغ بعد اشباعه لحاجاته وبقائه وامنه كما يستند أصحاب هذه النظرية الي دليل يفيد بان الاطفال يلعبون أكثر من الكبار لأنهم يعتمدون علي رعاية الكبار وعنايتهم بهم، مما يوفر لديهم المزيد من الطاقه يصرفونها في اللعب (محمد أحمد الصوالحه، ٢٠٠٤، ٣٩) وقد تعرضت هذه النظرية لبعض الانتقادات منها: اللعب يمكن ان يكون حافزاً، فالطفل المتعب من طول المشي

يستفيد من نشاطه ويهرول الي بيته اذا وعد باللعب في نهاية المطاف. الطاقة الزائدة ليست ضرورية للعب، فقد يصرخ طفل صغير لدميته، بينما تشير كل العلامات انه محتاج بشكل ملح الي النوم والراحة وكذلك لالعاب كرة القدم الهادي ليس اكثر طاقة من اللاعب المحترف (سوزانا ميلر، ١٩٩٤، ١٢) وعلي الرغم من هذه الاعتراضات فقد لاقت هذه النظرية تأييداً كبيراً من قبل الكثيرين في مساعدة الأطفال مرتفعي النشاط في تفريغ طاقتهم من خلال ممارسة أنشطة اللعب المختلفة.

٢- النظرية التلخيصية: Recapitulation Theory

تشير هذه النظرية إلي أن الطفل أثناء تطوره في مرحلة الطفولة المبكرة حتي البلوغ نجده يقلد في طفولته حياة الرجل البدائي ثم يقلد في أثناء نموه اطوار التطور العقلي للجنس البشري، فالتغير الذي يحدث في مناشط اللعب أثناء تطور نمو الطفل هو عبارة عن تفتح الدوافع والغرائز الموروثة في تكوينهم البيولوجي وقد استطاعت هذه النظرية أن تعطي تفسيراً أكثر تفصيلاً مما جاء به غيرها من المحاولات عن محتوى اللعب، فسرور الطفل عند اللعب بالماء يمكن ان يرتبط بمسرات اسلافهم من الاسماك، حينما كانت الكائنات تعيش في الماء، واصرارهم علي تسلق الاشجار والتأرجح بين الاغصان يظهر اثاراً من حياة اسلافهم الابعدين المشاهدين للقردة، وقد كان لنظرية هول التلخيصية تأثيرها الفائق علي اثاره الاهتمام بسلوك الاطفال في مختلف الاعداد (سوزانا ميلر، ١٩٩٤، ٥٧) ومن الواضح أن هذه النظرية لم تعد مقبولة الآن في تفسير اللعب في ظل التقدم العلمي والتكنولوجي والتطور الحضاري ومما يؤخذ ايضاً علي هذه النظرية أنها أهملت الدور الهام لأثر البيئة علي سلوكيات الإنسان حيث تري أن اللعب يعود الي دوافع موروثة والتي تتمثل في السلوك الوراثي للأجداد، واغفلت دور البيئة وتأثيرها علي لعب وسلوكيات الانسان وتعتمد تلك النظرية علي الفكرة القائلة بأن الأطفال هم بمثابة حلقة في المسلسل التطوري بين الحيوانات للانسان، ومن ثم فان الطفل يستعيد تاريخ جنسه، ويقوم بنفس الأنشطة التي قام بها الانسان الأول من خلال اللعب (عادل هريدي، ١٩٩٧، ٩٢).

٣- نظرية الاستجمام: Recreation Theory

تعد هذه النظرية من أقدم النظريات التي تناولت اللعب، ويرى أصحاب هذه النظرية وعلي رأسهم الفيلسوف الالمانى لازاروس أن وظيفة اللعب الأساسية هي راحة العضلات والأعصاب من عناء العمل، فاللاعب في نظرهم يستخدم في العابه طاقات عضلية وعصبية غير الطاقات التي ارهقها العمل، وبذلك فان اللعب يتيح فترة الراحة للمراكز المرهقة (هدي قناوي، ١٩٩٥، ٩)، (فاروق عثمان، ٢٠١٠، ٣٢٩) النقد الموجه لهذه النظرية الأساس الذي تقوم عليه هذه النظرية هو

أن للعب وظيفة أساسية هي راحة الجسم من التعب، فالطفل الذي يشعر بالتعب يلعب ليستريح، ولكن اذا لاحظنا الاطفال وهم يستيقظون من النوم مبكرين ويتوجهون إلي الألعاب التي يحبون ممارستها بعد راحة ونوم طويل، فمعني هذا أن نوم الأطفال مبكرين لا يكون طلباً للراحة ولكن يكون لغرض اخر وهذا يعد مأخذاً علي هذه النظرية (خير الدين عويس، ١٩٩٧، ١٥).

٤- نظرية التدريب علي المهارات (الاعداد للحياه المستقبلية): Practice For Later Life Theory

تقوم هذه النظرية علي أن اللعب وأوجه نشاطه مرحلة إعداد لوظائف الحياه المستقبلية وإعداد للعمل الجاد الصعب، وتستند هذه النظرية الي بيولوجية الانسان اكثرمن اعتمادها علي مظاهر اللعب ذاته، فالطفل لايلعب لمجرد انه طفل أو لأن مرحلة الطفولة هي مرحلة لعب ولهو بل لأن الطبيعة جعلت من هذه المرحلة إعدادا لنشاط الكبار (عفاف اللبابيدي واخرون، ١٩٩٣، ٢٩).

٥- نظرية التوازن:

أول من قرر هذه النظرية العلاقة كونراد لانج Konrad Lang وتتلخص في ان لكل منا حياته الجدية اعمالا خاصه لاتغذي إلا طائفة يسيره من غرائزه وميوله ولذلك يزود الانسان بالميل الي هذه الحركات غير الجدية التي نسميها اللعب ليتاح له بفضلها تغذية ما لاتتسع حياته الجدية لتغذيته من غرائز وميول، وبذلك يستقر التوازن بين قواه النفسية، فالطالب مثلا حينما يقضي اوقات فراغه في اللعب فانه يغذي بهذه الالعب ما لديه من ميول لا تغذيها اعماله الجدية، ولوتركها معطلة لاختل التوازن بين قواه النفسية، فتتعرض حياته العامة للكثير من صنوف الكبت والاضطراب (هدي محمد قناوي، ٢٠٠٥، ١٧).

ب- النظريات الحديثة:

١- نظرية الجشطالت او المجال:

قد وضع كوفكا Kofka في نظرية الجشطالت بأن نمو الطفل يتضمن أحد مبادئ المدرسة الجشطالتيه، حيث أن الأستجابة تثار عندما يحدث الإدراك الحسي، فمثلاً مرور الطفل بجرس الباب يولد عنده الرغبة في دق الجرس، لوجود علاقة تركيبية مباشره بين الادراك بحسب نموذج معين، وبين العمل المناسب له ثم جاء (كيرت ليفن) فوسع هذه النظرية وقال بأن سلوك الفرد يتوقف علي الموقف الكلي الذي يجد نفسه فيه، وتختلف استجابته باختلاف عمره وشخصيته، وحالته الراهنة وجميع العوامل الموجودة في محيطه في أي لحظة من اللحظات، فمثلا قد يكون

الطفل سلبياً في موقف ما، خجولاً في موقف آخر، مستريحاً في موقف ثالث، وبهذا فإن مفهوم الأشياء والأدوار التي يقوم بها الأطفال تكون مائعه فقطعة الورق المقوي يدلها لحظه كما يدل الطفل، ويمكن أن يلزقها في لحظة ثانية (فاضل حنا، ١٩٩٩، ٨٢-٨٣).

٢- نظرية التحليل النفسي:

نشأ التحليل النفسي علي يد (سيجموند فرويد) لمعالجة الأمراض النفسية والعقلية، أما استخدام اللعب فقد نبهت اليه نظرية التحليل النفسي حيث كان له دور كبير في توجيه النظر إلي عالم اللعب عند الطفل فاللعب في إطار هذه النظرية يقع بين الواقع والمتوقع ويتمثل في محاولة إعادة تشكيل الواقع المؤلم وغير المرغوب فيه بشكل جديد يعتبره الطفل افضل لتحقيق الأمان وتعويض الحرمان وقد سلم فرويد بوجود تسلسل مباشر بين رضاعة الطفل وعملية المص أي أن مايتحكم في السلوك الانساني هو كمية اللذة أو الالم الذي يؤدي اليها هذا السلوك، وتري نظرية التحليل النفسي ان الاحداث المتميزه والتوترات أو الصراعات المؤلمة تتكرر في الخيال أو في اللعب لأن التكرار يخفض الاستثارة التي تم تنبيهها واللعب يمكن الطفل من السيطرة علي الاحداث أو المواقف المثيرة للاضطرابات (عيسي جابر، أميرة الديب، ١٩٩٣، ٢٣).

ويري فرويد أن لعب الاطفال لاتحدث بالصدفة بل تتحكم فيها مشاعر الشخص وانفعالاته سواء أكان علي وعي بها أم لم يكن ويري فرويد أن اهتمامات الطفل الجنسية والعذوانية التي لايستطيع التعبير عنها تتخذ شكلاً رمزياً ينعكس علي العديد من العاب الطفل وقد استخدم فرويد اللعب التخيلي أو الإيهامي مع الدمي وتأليف القصص عن الصور ويقع الحبروسائل اسقاطية اخري استخدمت كلها للتشخيص الاكلينيكي وفي البحث العلمي وقد انتقدت بعنف شديد أم التأثير المباشر لوجهات نظر فرويد عن اللعب فقد كانت في الاشكال المتنوعة من طرق العلاج للأطفال المضطربين ومعظمها يستخدم اللعب التلقائي حيث يكون البعض كبديل للتداعي اللفظي الحر عند الكبار، والبعض الاخر كنوع من التفريغ أو التطهير وكوسيلة مساعده علي التواصل مع الأطفال، أي أنه كان يستخدم اللعب كوسيلة للبحث في الشخصية وفي تشخيص وعلاج الأطفال المضطربين نفسياً (سوزانا ميلر، ١٩٩٤، ٣٠).

والإسهام الحقيقي لنظرية التحليل النفسي جاء علي يد (ميلاني كلاين) أول من استخدمت تكنيك العلاج باللعب مع الأطفال وقد تمثلت هذه الإسهامات في النقاط التالية:

أ- اللعب هو مكافئ بديل لتكنيك التداعي الحر المستخدم مع الراشدين وقد قامت بتطوير تكنيك اللعب كوسيلة للعلاج واستخدمت عدداً من الدمي لتعبر عن انماط العلاقات

الأولية بالموضوعات، كما أنها وجهت عناية شديدة الي الملاحظة وذلك لأن الطفل يعبر عن تخيلاته وخبراته الحياتية الواقعية عبر صياغات رمزية من خلال اللعب.

ب- اللعب هو تمثلات ذهنية لاشكال رمزية يوظفها الطفل في لعبه.

ج- أشارت إلي أن الطفل في البداية لا يستطيع أن يلعب الامن خلال الأستدماج والأسقاط بوصفها ميكانيزمات بدائية، بحيث تصبح العابه معبره عن شخصه هو فقط، بينما في مراحل تاليه يستطيع ان يعبر عن نفسه من خلال الاخرين مستخدما التوحدات ومن ثم يبدأ في لعب الادوار (فتحي الزيات، نهى محمود، ٢٠٠٢، ٢٨).

٣- النظرية المعرفية في اللعب:

قد أهتم بياجيه Piaget بملاحظة اللعب عند الأطفال في المراحل العمرية المختلفة، ووصف التفاعل الذي يتم اثناء اللعب بين الطفل وبيئته وقرر أن هذا التفاعل هام وجوهري في عملية النمو، ويعتقد بياجيه أن عملية التمثيل والمواءمة ضروريتان لنمو الطفل ويرجع النمو العقلي إلي التبادل المستمر والنشاط بين عملية التمثيل والمواءمة (فاروق عثمان، ١٩٩٥، ٤٥).

مراحل تطور اللعب في نظرية بياجيه:

قدم بياجيه ثلاث مراحل اساسية في تطور اللعب لدي الأطفال هي:

أ- مرحلة اللعب التدريبي أو الوظيفي:

هي النوع الذي يسمح بالحركة الحرة للعضلات الصغيرة والكبيرة واكتشاف الحواس، أيضا يتضمن قدرة الوليد علي تناول الأشياء، ويشير بياجيه إلي أن أكثر رموز اللعب بدائيه والتي تظهر خلال هذه المرحلة هي ماأطلق عليه بياجيه بالمخطط الرمزي (Symbolic Structure) ويعني إعادة إنتاج للصيغة الحاسية الحركية خارج سياقها المعروف، وفي غياب اهدافها المعادة، ويختتم بياجيه تصويره لهذه المرحلة قائلا: أنه ومع بدايات القدرة علي انتاج الرمز فإن المخطط الرمزي سوف يؤكد في نهاية هذه المرحلة وأن التمثيلات الذهنية تتفوق علي مجرد النشاط الحركي، ويكون الإنجاز الحقيقي لهذه المرحلة هو انتقال الطفل من اللعب بالأشياء الي التفكير في الأشياء.

ب- مرحلة اللعب الرمزي:

تتضمن تصوراً لموضوع غائب ومقارنة بين عنصر معطي مباشر وعنصر متخيل، كما يتضمن عنصر الايهام، وتعتبر هذه المرحلة هي فترة النشاط والاكتشاف المنظم، حيث تحل الصورة مكان الشئ الغائب وتظهر الرموز والعلاقات وحتى الكلمات تتدمج في تفكير الطفل لتعبر

عن أشياء مختلفة، وقد قسم بياجيه هذه المرحلة الي مرحلتين فرعيتين هما اللعب الرمزي اللفظي للفتة العمرية (٢ - ٤) سنوات.

ويشير بياجيه إلى أن الطفل في هذه المرحلة يبدأ في إسقاط المخططات الرمزية علي موضوعات جديدة، كما يتضمن هذا النوع من اللعب توحداً لجسم من أجسام الآخرين، ومثال علي ذلك طفله تربت علي شعر أمها كما لو كانت قطة، كما يبدأ الطفل بتطوير ما أسماه بياجيه بالتركيبيات الرمزية التي تتضمن نقل مشاهد كاملة بدلاً من محاكاة أجزاء منفصل أو مجرد تمثيل بموضوع اخر، كما تظهر في هذه المرحلة الشخصيات الوهمية والتركيبيات الرمزية التعويضية (Compensatory)، حيث تصبح المسألة هنا تصحيحاً للواقع بدلاً من مجرد اعادة بنائه ويرى بياجيه ان الوظيفة التعويضية هنا تعمل علي تحييد الخوف بأن يقوم الطفل في اللعب بما لا يجرؤ علي فعله في الواقع ايضا تظهر في المرحلة ما يسمى بالتركيبيات الرمزية التوقعية (Anticipatory Symbolic Combinations)، وهي الألعاب التي تتضمن إعادة انتاج الواقع ولكن مع إضافة التوقع، وعلي الرغم من أن هذا التوقع يتناسب مع الموقف إلا أنه ينتمي إلى اللعب لانه موجه الي رفيق متخيل.

اللعب الرمزي للفتة العمرية من (٤ - ٧) سنوات يتطور اللعب في هذه المرحلة إلى أن يصبح مطابقاً للواقع، ويبقى الموضوع العام رمزياً، بينما تميل التفاصيل إلى الاقتراب من المواءمة الدقيقة وتظهر هذه المرحلة ايضا ما اسماه بياجيه بالألعاب ذات القواعد (Rules Games) والتي وصفها بأنها تتميز بالتناقص الشديد للرمزية مع زيادة الألعاب ذات القواعد، حيث تصبح القواعد ضرورية وتهدف إلى المحافظة علي التعاون بين القائمين باللعب ويصبح اللعب في نهاية هذه المرحلة هو نشاط اجتماعي جماعي تعاوني.

ج- مرحلة اللعب البنائي:

يتطور هذا النوع من اللعب الرمزي ويمثل قدرة الطفل للتعامل مع المشكلات، وفهم حقيقة الحياه والعالم من حوله، كما يتميز اللعب في هذه المرحلة بنمو الابتكارية والقدرة علي ممارسة العاب تؤدي إلى نمو المعرفة عن طبيعة الاشياء في الحياة، فمن خصائص اللعب البنائي أنه ينمي المهارة، والمهارة شرط لنمو الابتكارية وكلما مارس الطفل هذا النوع من اللعب الذي يخترع فيه الأشياء والطريقة التي يلعب بها أدّي ذلك الي تعلم البناء ونمت قدراته الفكرية (هدي الناشف، ١٩٩٧، ٧٨-٧٩).

ويمكن ايجاز خصائص اللعب في ضوء نظرية بياجيه فيما يأتي:

- * أن اللعب عملية هادفة وعضوية، تسعى إلي تكيف الفرد مع ذاته ومع عالمه وهي الصحة النفسية من اللعب.
- * أن اللعب عملية مرتبطة بالنمو العقلي المعرفي عند الفرد.
- * أن اللعب عملية تعليمية، يمكن الاستفاده منها في عملية التعليم والتعلم.
- * أن اللعب صورة الحيوية والنشاط الفاعل لدي الكائن الحي.
- * أن اللعب عملية منظمة ومنضبطة وليس نشاطاً عشوائياً.
- * أن اللعب عملية حسية - حركية ذات بناء نفسي نشيط (نعيمه يونس، عبد الفتاح عبد المجيد، ٢٠٠٠، ١٩٥).

٤- النظرية السلوكية:

يخضع اللعب من وجهة نظر السلوكيين لنفس القواعد الأساسية للتعلم والتي تم تطبيقها علي الفئات الأخرى من السلوك والتي تتمثل فيما يلي:

أ- **الدافعية:** إذ يعتبر السلوكيون أن الوفاء بالاحتياجات الجسمية هو دافع قوي والأساسي وراء اللعب، وأن النشاط الحيوي هو استجابة لهذا الدافع (سلوي عبد الباقي، ١٩٩٢، ٥٢؛ عبد المجيد سيد أحمد، زكريا الشرييني، ١٩٩٨، ٢٠٢).

ب- **التدعيم:** فسلوك الأطفال في اللعب يميل إلي التكرار بفضل التدعيم الذي يتلقاه، فإذا كوفئ السلوك فسوف يميل الطفل إلي تكراره، وإذا تم تجاهله أو عقابه فمن المرجح أن يقل تكراره (محمد محروس الشناوي، محمد السيد عبد الرحمن، ١٩٩٨، ١٣٢).

ج- **المحاكاة:** اشار دولار وميلر Miller & Dolar وباندور Bandura إلي أهمية المحاكاة التي تنتمي الي اللعب التمثيلي (تمثيل الدور) تحت مفهوم التوحد وهو ما سماه مورو Mourer "المحاكاة التقمصية حيث يقوم الطفل بمحاكاة شخص ما يكون موضع تقدير له"، ويستمر الطفل في المحاكاة إلي الحد الذي يقف عندما يتعلمه او يصبح قادراً علي ترجمة النموذج الذي يقلده، ومن المحتمل أن يؤدي لعب المحاكاة إلي افادة السلوك الاجتماعي اللاحق ويكون أكثر نفعاً بشكل مباشر حيث يستخدمه الطفل في تخزين الانطباعات وتمثلها وتخفيف حدة القلق أو يكون أكثر نفعاً لجماعته في تنقية احكامها

وعقائدها، كما يتميز لعب المحاكاة بالترار والتنظيم وهدفه تحقيق الكفاءة والسيطرة (سوزانا ميلر، ١٩٩٤، ١٧١).

٥ - نظرية فيجوتسكي:

يؤكد فيجو تسكي علي أن اللعب ليس خيالاً عابراً، وإنما يعتبر وسيلة معينة علي بناء التفكير الرمزي لدي الطفل، ثم يستمر كعملية موازية للمنطق الراقى في الرشد، وتتفق نظريته في اللعب مع نظريته السيكلوجية العامة، بل أنها تعتبر جزءا مكملها، فهو يرى أن اللعب قوة تدفع بنمو الطفل في جميع الجوانب وأن التخيل يمثل جوهر أنواع اللعب، بما في ذلك الألعاب ذات القواعد الذي يمثل تخيل ضمنى أثناء ممارسته، فهو يرى أن اللعب يعطي الطفل فرصه للتفكير المجرد (هنيه السيد الجمل، ١٩٩٩، ٣٧).

وقد أعتبر فيجوتسكي اللعب علي أنه هو المجال الذي يمكن الطفل من التمييز بين ماهو جسمي وما هو عقلي بفعل اللعب التخيلي، حيث يكون اللعب هو بمثابة الانطلاق إلي مملكة الحرية، كما أكد علي ضرورة تشجيع الألعاب التخيلية، حيث أن الكلمات والأفكار في اللعب تكون منفصلة عن الموضوعات والأفعال وهذا هو التفكير بالاشياء (خالد عبد الرازق السيد، ٢٠٠٣، ٨٥).

٦ - نظرية النمو الجسمي:

تنسب هذه النظرية الي كارت Kart ويرى أن اللعب يساعد علي نمو الأعضاء ولاسيما المخ والجهاز العصبي، فالطفل عندما يولد لا يكون مخه في حالة متكاملة أو استعداد تام للعمل لأن معظم اليافه العصبية لا تكون مكسوة بالغشاء الدهني الذي يفصل الياف المخ العصبية بعضها عن بعض، وحيث أن اللعب يتطلب حركات تسيطر علي تنفيذها كثيراً من المراكز العصبية، فان الأمر يتطلب استثارة تلك المراكز بدرجة تتكون بفضلها تدريجياً مما تحتاج اليه الألياف العصبية من هذه الأغشية الدهنية كما أوضحت كارت أن اللعب دور هام في اشباع ميول الطفل من خلال تنوع اشكاله، والتي يتسبب عدم إشباعها إلي حالة من التوتر والأحباط (ليلي عبد العزيز زهران، عاصم صابر راشد، ٢٠٠٥، ٩٧).

تعقيب عام علي النظريات التي فسرت اللعب:

بالنظر إلي النظريات التي فسرت اللعب فاننا نري تبايناً واضحاً بين كل نظرية وأخرى، مما يعني أن اللعب لا يمكن تفسيره بالاستناد إلي نظرية معينة دون غيرها فالواقع أن كل نظرية من تلك النظريات تحاول تأكيد وجه مختلف من وجوه اللعب فنظرية الطاقة الزائدة هي محاولة

للتفسير الفسيولوجي وتتنظر إلي اللعب علي أنه نتيجة وجود طاقه زائده عند الطفل، ويؤخذ عليها انه يمكن توجيه الطاقة الموجودة لدي الفرد إلي مجالات إبداعية وأنشطة هادفة إلي جانب أن اللعب يمكن أن يكون باعثاً لنشاط الأطفال، فالطفل لاحتاجه به إلي النشاط الفائق في اللعب، فقد يصرخ طالبا للعب في حين أن كل الدلائل تشير إلي انه بحاجة إلي النوم والراحة.

فأما النظرية التلخيصية فقد أرجعت اللعب إلي الوراثة فقط وتعتبر هذه النظرية محاولة لتفسير كيف يختلف اللعب باختلاف السن، ولماذا يبدو ان بعض اشكاله تتشابه بالرغم من اختلاف المكان والزمان، ويؤخذ علي هذه النظرية أن معظم علماء الوراثة يرفضون هذه النظرية لأن الصفات المكتسبة لديهم لا تورث وتحاول نظرية الإعداد للعمل والحياه تفسير اللعب بأنه ممارسة للمهارات الأساسية وأن الميول الفطرية هي مصدره بينما تحدد نظرية التهدة ونظرية التوازن وظائف سيكولوجية اللعب، إلا أن هاتين النظريتين لا تكادان تصدقان الأعلي من جاوز مرحلة الطفولة ونظرية فرويد التي ربطت بين اللعب ونشاط الطفل الخيالي، والتي أدخلت اللعب الايهامي في مجال العلاج النفسي، كما أكد فرويد أن اللعب يساعد الطفل علي خفض مستوي التوتر والقلق.

وأما نظرية بياجيه: فقامت علي عمليتي التمثيل والملائمة، والتي أشارت إلي التوازن بين هاتين العمليتين، والذي يؤدي إلي توافق الكائن الحي وعلي الرغم من هذا الاختلاف في تفسير اللعب إلا أن أغلب هذه النظريات يكمل بعضها البعض، كما أنها توضح مكانة اللعب وأهميته بالنسبة للأطفال كنشاط مسيطر عليهم وأن العااب الأطفال تجمع بين كل هذه النظريات لأنها متنوعة ومتعددة الجوانب والأشكال ولقد استفادت الباحثة من تلك النظريات في البرنامج التدريبي للعب المنظم في تنمية الانتباه ومهارة حل المشكلات.

ويمكن الاستفادة من تفسير نظريات اللعب فيما يلي:

- أن الميل للعب عملية فطرية طبيعية تلقائية، ومن ثم يجب استغلاله في مساعدة الطفل علي النمو الشامل المتكامل المتزن.

- أن تفهم اللعب واصوله وقواعده ومدي ارتباطه بعملية النمو كعملية بيولوجية نفسية، تساعد القائمون علي تربية الطفل الأم ومعلمة الروضة اختيار النوع والشكل المناسب من أشكال اللعب بما يتوافق وخصائص المرحلة السنية وبما يتناسب مع قدراته واستعداداته ومستوي نضجه البدني والعقلي وبما يشبع ميوله ودوافعه وحاجاته أن يستمتع الطفل باللعب، ولكن مع التوجيه والارشاد من الأم بالمنزل والمعلمة بالروضة.

- مراعاة الفروق الفردية في اللعب بين الأولاد والبنات، إذ تفضل البنات اللعب بالدمي والألعاب التي تمثل فيها أعمال الأم واللعب بالمكعبات، بينما يفضل الأولاد اللعب المتحركة والعاب المطاردة، وأنهم يلعبون بعنف أكثر من البنات بل ويبدون اهتماماً باللعب أكثر من البنات.
- مراعاة الفروق الفردية بين لعب الأطفال الأذكى والأطفال الأقل ذكاءاً أو المتخلفين عقلياً، حيث يتميز الأطفال الأذكى بانهم أكثر نزوعاً وأكثر نضجاً وابداعاً، بينما نجد الأطفال الأقل ذكاءاً أو المتخلفين عقلياً يفضلون الألعاب التي يمارسها أطفال أصغر منهم سناً، كما أنهم أقل ابداعاً في مختلف أشكال اللعب.
- الاستفادة من طرق وأساليب لعب الطفل في عمليات التشخيص والعلاج أو التوجيه النفسي.
- استغلال اللعب في العملية التعليمية للطفل.
- يجب أن يعترف كل من الوالدين والمعلمة بحق الطفل في اللعب والأنطلاق الحركي لكي يحقق ذاته، وأن تنتهياً له فرصاً كافية لتنمية شخصيه السوية وبالتالي يمكنه التكيف والتواءم مع مجتمعه.
- كلما زاد نشاط الطفل كلما زادت الفرص المتاحة لنموه ولتعلمه ولأكسابه العديد من الخبرات التربوية والحياتية.
- أن جسم الطفل وحركته هما مصدر اتصال الطفل مع ذاته ومع المجتمع، ومن ثم يظل اللعب الأسلوب الطبيعي الذاتي لتعليم وتعلم الطفل (إيلي زهران، عاصم صابر، ٢٠٠٥، ٩٩).

٣- أهمية اللعب وفوائده:

أ- أهمية اللعب من الناحية الخلقية:

يسهم اللعب في تكوين النظام الأخلاقي المعنوي لشخصية الطفل، فمن خلال اللعب يتعلم الطفل من الكبار معايير السلوك الخلقية، كالعدل والصدق، والأمانة وضبط النفس. كما أن القدرة علي الاحساس بشعور الآخرين تنمو وتتطور من خلال العلاقات الاجتماعية حيث يبني الأطفال معتقداتهم حول ما هو عادل وما هو غير عادل من خلال خبراتهم مع أقرانهم (عزه خليل، ٢٠٠٢، ٤٠).

ب- أهمية اللعب في النمو الوجداني:

أن من أهم جوانب الصحة النفسية للأطفال ما يمكن في مشاعرهم نحو أنفسهم بأنفسهم فتساعد أنشطة اللعب الإبداعية الطفل لتكوين وتقوية صحة مفهوم الذات وليس في هذه الأنشطة ما هو صحيح وما هو خاطئ فالأطفال لا يواجهون بتهديد الفشل فهم دائماً ناجحون ومتقدمون ويتعلم الأطفال بل يكتسبون القدرة على رؤية أنفسهم بالأداء البارع وحتى عندما لا تؤدي بعض الأشياء على نحو جيد فهي غير ذات قيمة لأنهم يقومون بها مرات ومرات ومن ثم سوف تؤدي بهم بعض أو إحدى المحاولات إلى التفوق والإبداع فالأطفال الصغار يرون أنفسهم كأفراد ناجحون ودائماً هم بشر من خلال اللعب (محمد البغدادي، ٢٠٠١، ١٤٨).

ج- أهمية اللعب في نمو الخيال الابتكاري:

أن اللعب يمكن الطفل من اختراع الأفكار ومن استخدام خيالهم في بيئة خالية من المخاطر، وقد دعمت البحوث الاعتقاد القائل بأن اللعب والابتكار مرتبطان، لأنهم يعتمدان على قدرة الأطفال على استخدام الرموز، أن الابتكار يمكن أن يري باعتباره أحد الجوانب المهمة في حل المشكلات والذي يضرب بجذوره في اللعب فحينما يستخدم الأطفال خيالهم في اللعب، يصبحون أكثر ابتكارية، ويكون أدائهم أفضل في المهام المدرسية، ينمون اتجاهات في التعليم تعتمد على أسلوب حل المشكلات (عز خليل، ٢٠٠٢، ٤٤).

د- أهمية اللعب من الناحية المعرفية والعقلية:

إن المهارات التي يستخدمها الأطفال في اللعب التمثيلي تعد أساسية لنجاحهم في المدرسة، فكل الموضوعات والمشكلات التي تتضمن مهارات معرفية يستخدمها الأطفال في التمثيل، كما أن هناك الكثير من الموضوعات (على سبيل المثال الدراسات الاجتماعية) هي من الموضوعات التي يكون لدى الطفل خبرات محدودة بها، وعلى المعلمة أن توفر وتطرح خامات وأدوات بحيث تعاون الأطفال على التعامل مع خبرات جديدة أثناء لعبهم التمثيلي (عز خليل، ٢٠٠٢، ٣٧-٣٨).

هـ- أهمية اللعب في النمو الجسدي:

يقوم اللعب بدور مهم في النمو الجسدي نستطيع أن نسميه التحدي والاختبار ولهذا الغرض يصمم نوع من اللعب لاختبار قدرات الطفل الجسمية فيغطي حدود الطفل وقواه وإذا كان اللعب يفتقر إلى التحديات اللازمة والكامنة فسيبحث الطفل عن هذا في مكان آخر فالمكان الذي يقضي فيه الطفل معظم وقته لابد وأن يكون وسطاً أو بيئة مثيرة ومن الضروري وإمداد هذه الأماكن بأدوات تسمح للأطفال بالقفز إلى أعلى قدر ممكن والتأرجح والتزلق والجري بأسرع

مايمكن وفي النهايه فإن اللعب يسهم في تقوية العضلات الكبرى ويساعد علي الاتزان والضغط والتحكم ويسهم في تعرض الطفل للشمس والهواء (سلوي عبد الباقي، ١٩٩٢، ٢٠ - ٢١) ونشاط الطفل الانساني يمتاز في جملته بأنه نشاط لعبي لاعلمي وان اتجه شيئاً فشيئاً نحو الاعمال (مني خليفة، ١٩٩٧، ٤٥٥).

و- اللعب والنمو المعرفي واللغوي:

إن المهارات التي يستخدمها الأطفال في اللعب التمثيلي تعتبر اساسية لنجاحهم في المدرسه، حيث تعتبر كل أنواع اللعب في الطفولة المبكرة سواء أكان اللعب متعلقاً بالتعلم الصفي ام لا ذات فائدة لايمكن إنكارها فممارسة اللعب بصفة عامة يعد إعداداً جيداً للمدرسة وعلي سبيل المثال تعد لعبة صندوق الرمل مع الأكواب والملاعق وغيرها ليست فقط متعة بشكل قطعي وواضح فالملمس الناعم للرمال أو الهرس الممتع للطين ماهو التدريب للإيدي الصغيرة علي المهارات العضليه (التي سوف يحتاج اليها الطفل عندما يتعلم الكتابة) كما تنمي ايضاً التآزر الحركي بين العين واليد (والتي تعتبر امراً اساسياً للكتابة ايضاً) وعلاوة علي ذلك فهو يساعد بالمثل في تعلم مفاهيم أخرى مثل ممتلئ، نصف ممتلئ، خال، تقريباً، أقل أو أكثر وغيرها وكلها مفاهيم جوهرية وضرورية (عبد الرحمن سيد سليمان، شيخه يوسف الدريستي، ١٩٩٧، ٧٠).

وكذلك يساهم اللعب في النمو اللغوي للطفل عند تظاهر الطفل بأنه شخص آخر يمكنه من استخدام التنوع الصوتي واللغة في مواقف مختلفة ومن خلال اللعب كذلك يتمكنون من فهم الكلمات، والمتراذفات، والأصوات إن العاب اللغة تسود في سنوات ما قبل المدرسة وتعرف عن نفسها من خلال النكات، والفوازير والعباب المدرسة الابتدائية (عزه خليل، ٢٠٠٢، ٣٨).

فالطفل ومن خلال اللعب قد يردد بعض المفردات والجمل في حالة اللعب مع أقران له أو مع أفراد أسرته أو حتي مع العابه ومن ثم يحاول أن يركب بعض المفردات ليكون بها جملاً غالباً ماتكون ذات معني ومفهومه وأكد بياجيه دور اللعب في عملية النمو المعرفي للأطفال فربط بين التعلم والتفاعل، وقال أن الطفل يتعلم وتتم مداركه ومعارفه من خلال التفاعل مع الأشياء والأشخاص في جو من الحرية والطمأنينة، وليس هناك نشاط تفاعلي أكبر من اللعب يساعد علي توفير مثل هذا المناخ الذي يسير عملية التمثيل والملائمة الأساسية لعملية النماء والتكيف وذلك لأن اللعب يحتاج إلي فهم وحفظ قواعد اللعب وقوانينه البسيطة والمعقدة، ويحتاج إلي قدرة الأطفال علي التركيب والتحليل والأبتكار، كما يحتاج إلي قدرة الطفل علي تكوين صور عقلية للأشياء

والحركات وخاصة في نطاق الألعاب التي تتطلب تصور الموقف وتوقع حركات أو انفعال الغير (عيسي جابر، اميرة الديب، ١٩٩٣، ٣٢).

ز- الأهمية النفسية للعب:

- يرضي اللعب دوافع الطفل وحاجاته النفسية: كالحرية والنظام والأمن والتركيب والقيادة والاجتماع.
- يساعد علي تهيئة نفس الطفل للتلقي والتعلم ونمو ادوات التعلم (كاللغة)، كذلك يجذب انتباه الطفل للتعليم ويشوقه اليه.
- يتيح الفرصة للطفل في التعبير عن حاجاته وميوله ورغباته التي يعبر عنها التعبير الكافي في حياته النفسية الواقعية.
- يعطي الطفل فرصة العيش في اللعب، ويواكب خبراته، فكانه يراقب نفسه ويتابعها في مناحي نموها وتغيرها.
- يوفر للطفل وسائل التعبير عن ذاته وانفعالاته وتبسط له طرق الاختيار الصحيحة والمناسبة للألعاب والنشاطات.
- يوفر للطفل فرصة التغير، والحاجة الي التغير تصاحب الإنسان طوال حياته (نعيمه محمد بدر يونس، عبد الفتاح صابر عبد المجيد، ٢٠٠٠، ٤٣-٤٤).

ط- الأهمية التشخيصية للعب:

يعد اللعب وسيلة فعالة في اكتشاف جوانب النمو لدي الطفل فمن خلال اللعب يكشف عن مدي التوافق الاجتماعي لدي الأطفال، فقد ثبت أن الأطفال الذين منعوا من اللعب لفتره طويلة يعانون من اضطرابات في علاقاتهم الاجتماعية، ويكشف اللعب ايضا عن قدرات الطفل العقلية، وعن مدي نمو هذه القدرات، فاللعب الإيهامي علي سبيل المثال يعني أن الطفل يمر في مرحلة ما قبل العمليات الفكرية، واللعب الإنشائي يشير الي مرحلة العمليات الواقعية والعينية كما تصورها بياجيه كما يكشف اللعب عن الحالة الوجدانية للطفل، فالطفل السعيد هادئ العواطف يتعامل مع اللعبة بكيفية تختلف عن الطفل المضطرب، وقد يلجأ بعض علماء النفس الي استخدام اللعب في تشخيص الاضطرابات النفسية التي يعانيها الطفل (محمد خطاب، ٢٠٠٨، ٦٧).

د- الأهمية العلاجية للعب: Treament Function:

يمكن استخدام اللعب لعلاج بعض الاضطرابات السلوكية للتقليل من مشاعر القلق لدى الطفل وذلك بتفريغه للطاقة الانفعالية للمواقف القلقة الناتجة عما يقابله في حياته من حوادث ويروي علماء التحليل النفسي أن الطفل في لعبة يعاود ترتيب الأحداث الحياتية بشكل يسر أو لا يضايقه وبهذا يتخلص من قلقه، وقد أشار اريكسون إلى القيمة العلاجية للعب واعتبره نشاطاً شافئاً يقوم به الطفل المضطرب (محمد عبد الحميد، ١٩٩٩، ٥١-٥٢) واللعب عبارة عن ارتياح نفسي وإخراج للمشكلات التي يواجهها الطفل إ تجاه الكبار ويخرج هذا غالباً من خلال اللعب التمثيلي (نعمة احمد، محمد حلمي، ٢٠٠٩، ٨٢) ويؤدي اللعب دوراً مهماً في علاج الحياة العقلية والانفعالية عند الفرد، وفي اثناء اللعب الحر تظهر الدوافع الفطرية علي طبيعتها، ويساعد الطفل علي تحقيق رغباته وحاجاته (هدي فناوي، ١٩٩٥، ٢٣).

- فوائد اللعب اجتماعياً:

- * يدرّب الطفل علي الانتقال من الفردية (الأنا) إلي الجماعية نحن أو هم.
- * يساعد الطفل علي التعرف علي قدراته ومواهبه الأبداعية الفردية، أو الجماعية من خلال النشاط والألعاب المتنوعة.
- * يساعد الطفل ويوفر له فرص بعض الأدوار الاجتماعية الإيجابية.
- * يوفر للطفل ممارسة مواقف لعب قد تشبه بعض، أو أكثر من مواقف الحياة التي قد تواجههم في المستقبل.
- * يتعلم الطفل المعني الحقيقي لقوانين وعادات المجتمع، فهو يتعلم أن من يخترق القوانين يفسد اللعب، ومثل ذلك من يفسد قوانين وعادات المجتمع يفسد المجتمع.
- * يقدم اللعب الجماعي المجال لتقويم خلق الطفل، حيث يخضع الطفل لعمليات جماعية مفعمه بالأجواء النفسية والعاطفية والانفعالية، القابلة للتعديل ومن هذه العوامل المشاركة الوجدانية، التضامن المنافسة، المواجهة، التعاون، احترام الآخرين، ضعف اتباع التعليمات وأدوار القيادة والتبعية بوضعها السليم.

- الفوائد التربوية التي يحققها اللعب للأطفال:

- تحدد الفوائد التي يحققها اللعب للأطفال كما يلي:
- * إشباع ميل الأطفال إلي الحركة والنشاط.

- * تدريب حواس الأطفال واكسابهم القدرة علي استخدامها.
 - * تنمية الاهتمام والميل للعمل اليدوي لدي الأطفال.
 - * تنمية القدرة علي التركيز وتذوق الجمال.
 - * التعرف علي المواد الخام في البيئة والتي تصنع منها اللعب.
 - * تعليم الأطفال صنع نماذج وأشكال ولعب هادفة.
 - * استثمار وقت الفراغ.
 - * تحقيق أهداف متصلة باكتساب المفاهيم.
 - * تدريب العضلات الكبيرة والصغيرة وتحقيق التوافق.
 - * امتصاص الأنفعالات وتجفيف التوتر النفسي.
 - * الشعور بالسرور عند اللعب ويري المختصون بأن اللعب هو أنشطة تلقائية مصاحبة لمراحل النمو المختلفة بمجالاته الإنمائية المتعددة (الانفعالية - الحركية - المعرفية- اللغوية - الاجتماعية وتهدف الي تحقيق حالة من الإشباع التعويضي المتخيل ويكون للجانب الإنفعالي الدو الأكبر في تشكيل مواقف اللعب).
- ٤ - الألعاب المناسبة لطفل المدرسة الابتدائية:**
- يتخذ اللعب في هذه المرحلة أبعاداً جديدة تتفق ومايطراً علي الطفل من تطور في أبعاد شخصيته الثلاثة (العقلية المعرفية، الجسدية الحركية، الوجدانية الاجتماعية أو النفسية الانفعالية) ويطلق علي اللعب في هذه المرحلة اسم اللعب التعاوني، ويعتبر هذا النمط من اللعب أكثر صعوبة مما سبق من أنماط اللعب وذلك للأسباب التالية:
- مهامه ومهاراته أكثر عدداً وتعقيداً.
 - ميول اطرافه والمشاركين فيه متشابهة مما يؤدي إلي حدة التنافس.
 - تتطلب ممارسته التقيد ببعض القواعد والقوانين والالتزام بها.
 - طرائقه وأساليبه كثيرة ومتنوعة.
 - يزداد حجم جماعة اللعب مما يزيد الأمور تعقيداً (سعاد هاشم قصيبات، ٢٠٠٢، ٥٩).

وأن مشاركة الأطفال في اللعب والتنافس مع الجماعة من أهم مبادئ اللعب التعاوني ومن خلال هذا النوع من النشاط في هذه المرحلة يتعلم الطفل معاني التعاون والخطأ والصواب والحقوق والواجبات، ويكتسب الإتجاهات الاجتماعية الإيجابية نحو الآخرين وخاصة أولئك الذين يشاركونهم اللعب، وتشكل الألعاب المختلفة جانباً هاماً من لعب الأطفال في هذه المرحلة، وتتخذ اشكالاً مختلفة، فالنماذج الأولى من هذه اللعب تتألف من عمل عجينة من الطين، جبال من الرمل، واللعب بالمكعبات والخرز، والمقصات والألوان والطباشير واقلام الشمع ومواد اللصق ويستخدم تلك الاشياء ويعتبر جمع الأشياء والعينات المحببة والجذابة لهم وتعتبر المشاركة وتبادل الأدوار والتعاون أساسين في إحلال الوفاق وتقليل التنافس الحاد والخصومات التي تنشأ عادة في نطاق هذا النوع من اللعب، وهذا لا يعني اننا في تنظيمنا في لعب الاطفال في هذه المرحلة ينبغي أن نقوم التنافس ونمنعه بل ينبغي أن ننظم التنافس ونوجهه (عيسي جابر، أميرة الديب، ١٩٩٣، ٦٩).

أ- اللعب المنظم: Structured Play

يعد اللعب المنظم Structured play مقابلاً للعب الموجه guided play أو اللعب الغرضي purposeful phlay وهو ذلك النوع من الألعاب الذي يشير الي خبرات اللعب التي يأخذ الشخص الراشد دوراً مهماً وكبيراً فيما يتعلق بالمدخلات التي يتضمنها سواء كان ذلك في المبادأة باللعب، أو ضبط المصادر المتاحة والتحكم فيها، أو الممارسة أو التدخل خلال مضمار اللعب ولذلك فانه غالباً ما يعرف بانه ذلك اللعب الذي يوجهه شخص راشد حتي يتمكن في النهاية من تعليم المهارات التي يريدها للطفل وعادة ما يعتمد هذا النوع من اللعب علي الأنشطة الجماعية المنظمة Organized group activities كان يتم فيه تعليم الطفل القيام باداء مهمة جديدة كبناء بيت أو برج من المكعبات أو القيام بحل الالغاز أو الأحاجي المختلفة (عادل عبد الله، ٢٠١٤، ٣٥٠).

وهو نوع من اللعب يتضمن تنظيم اجتماعي معقد لنشاط مجموعة الأطفال المشاركين فيه، ويكون هناك أهداف عامة متفق عليها يشترك فيها اللاعبون إلي جانب سعي كل طفل منهم لتحقيق غرض خاص به ويبدأ بتعرف الأطفال المشاركين علي بعضهم، وتعرفهم علي أهداف اللعبة، ومعرفة متطلباتها، ويخضع كل طفل في لعبه لروح الفريق، ويؤدي عملاً أساسياً يطلب منه، ويخضع لرائد أو زعيم يوجه نشاط الجماعة في العابها وهناك تقمص أدوار متبادلة (وينتظر كل فرد في جماعة اللعب دوره)، ويكون هناك إحساس قوي بالانتماء أوعدم الانتماء للجماعة، ويكون هناك تنظيم للمجموعة بغرض عمل منتج معين أو التمثيل الدرامي لموقف أو لعب لعبة

منظمه، ويشمل الأهداف ويقسم الجهد المتمايز في أخذ الأدوار وتنظيم الأنشطة (جوزال عبد الرحيم، ١٩٩٧، ٩٦).

واللعب المنظم يكسب الطفل الشعور بالأمان والرضا، كما نجد هذا النوع من اللعب يسود بين الأطفال في سن المدرسة حيث يقل استخدام اللعب التظاهري، ويحل محله الألعاب المعقدة التي تستخدم القواعد في اللعب (ناجي عبد العظيم، ١٩٩١، ٤٢).

وفي اللعب المنظم يلعب الطفل في جماعه منظمة من أجل تحديد وسائل اللعب، ومن أجل تحقيق هدف معين يتنافسون عليه، أو من أجل تمثيل أدوار الكبار في حياتهم الاجتماعية، أو من أجل لعب مباريات رسمية وهناك نوع من الانتماء أو من عدم الانتماء للجماعة ويتحكم في الجماعه واحد أو اثنين من أعضاء الجماعة يوجه نشاط الآخرين، أما الهدف ووسيلة تحقيقه فيستلزم توزيع العمل، وأن يكون لكل فرد دوره، وتنظيم النشاط بحيث تتدعم جهود كل فرد في الجماعة عن طريق الآخرين (عبد الرحمن سليمان، وشيخه يوسف، ١٩٩٦، ٣٧).

وتعرض الباحثة بعض التعريفات للعب المنظم:

- وتشير (سهير سلامه شاش، ٢٠٠١، ١٠٠) بأن اللعب المنظم أو الألعاب ذات القواعد إلي أنها: "الوان اللعب الهادف المخطط، وقد يكون مفتوحاً ومرناً وقد يصبح منظماً مرتبطاً بأدوات اللعب، أو موجهاً من الآباء المشرفين".

- كما تعرفه (هانم ابو الخير، ١٩٩٢، ١١) بأنه: "مجموعة من الأنشطة والألعاب والمهارات الادائية التي يقوم بها الطفل تحت اشراف وتوجيه من جانب شخص متخصص يعمل علي تزويده بمعلومات ومفاهيم ترغبه في البحث والمعرفة".

- ويعرفه (كمال دسوقي، ١٩٩٠، ٩٧) "بأنه لعب أو برنامج مخطط له مسبقاً تحكمه قواعد وعليه إشراف".

- واللعب المنظم أو الألعاب ذات القواعد تشير إلي الوان اللعب الهادف المخطط وقد يكون مفتوحاً ومرناً وقد يصبح منظماً مرتبطاً بأدوات اللعب أو موجهاً من قبل الآباء أو المشرفين (Hirschi, et al., 1994, 28).

- ويعرف اللعب المنظم بأنه هي مرحلة اللعب الذي تحكمه القوانين المتفق عليها والذي يمثل سلوك اللعب عند الأطفال الكبار ويتجه الطفل في تلك المرحلة نحو الواقع، حيث يميل إلي التعارف مع الآخرين حتي تلائم هذا الواقع، ويرى بياجيه أن اللعب هو أساس كل الأشكال

العليا في الأنشطة العقلية ولذا فهو يعمل كقنطرة للمرور من الذكاء الحسي الحركي إلي ذكاء العمليات العقلية المعقدة والمجردة (فاروق السيد عثمان، ١٩٩٥، ٤٦).

- ويعرفه هوزينكا: بأنه فعل او نشاط إرادي يتم في إطار محدد من الزمان والمكان وتبعاً لقواعد متفق عليها بحرية لكنها ملزمة بشكل كامل مجرد عن الغاية في ذاته يترافق بشعور من التوتر والفرح يختلف عنه في الحياة العادية (فاضل حنا، ١٩٩٩، ١٩).

والتعريف الإجرائي الذي تتبناه الباحثة في هذه الدراسة هو أن اللعب المنظم يشير الي السلوك أو النشاط الذي يقوم به الطفل والذي يتميز بالتنظيم وبالقوانين المفروضة من الخارج والمتفق عليها والتي تتطلب ممارسة هذا السلوك بطريقة مقصودة وموجهة داخل المدرسة تحت إشراف وتوجيه المعلمة والتي تعمل من خلالها علي تنمية الانتباه ومهارات حل المشكلات.

أهم خصائص مرحلة اللعب المخطط أو المنظم تكمن في النقاط التالية:

- أ- أن اللعب الهادف المخطط يوفر للأطفال فرص النمو العقلي والوجداني.
- ب- تظهر الألعاب الاجرائية أو الشعبية المألوفة وهذه تساعد في تكوين التفكير المنطقي
- ج- أن اللعب الهادف المخطط يوفر فرص النمو العقلي والوجداني والجسدي فتساعده علي تنمية مهارات التواصل والتعاون مع الاخرين واحترام الحقوق والواجبات، وتنمي احترام الذات وتزيد من قدراته علي تفهم حاجات الأطفال الأخرى واكتساب العادات الاجتماعية.
- د- يتكون لدي الطفل اتجاهات من نوع الاعتزاز والانتماء إلي ابناء جنسه.
- هـ- يتأثر اللعب بانماطه ومستوياته في هذه المرحلة بكثير من العوامل البيئية والوراثية والجنسية والثقافية مع أن وقت اللعب في هذه المرحلة يقل نسبياً.

ومما لا شك فيه أن اللعب المنظم المخطط الموجه تربوياً مبني علي إمكانات هائله للنمو المتعدد الجوانب للطفل، ومن حيث الانتباه والتفكير ومن خلال نشاط اللعب المخطط تنهياً امكانات كبيرة للنمو الهادف في السلوك كما أن المثابرة والإرادة والمشاعر الاجتماعية والخصال الحميدة كالحب والوفاء والتعاون تستلزم عملية البناء البشري من المعلم تجسيدها في الممارسات التربوية اليومية لخدمة الأهداف التربوية في المجالات العقلية والوجدانية والجسدية ولذلك نجد أن هذه المرحلة تستلزم نوعاً محدداً من الألعاب حتي ينمي قدرات الطفل العقلية والجسدية والنفسية.

مميزات اللعب المنظم وفوائده:

- أ- وسيلة للتعلم وبناء الثقة بالنفس.
- ب- وسيلة للكشف عن قدرات الأطفال وتطوير هذه القدرات.
- ج- وسيلة تساعد المعلمة علي بدء أنشطة العمل الرسمي والتحكم فيها أيضاً.
- د- وسيلة يتعلم من خلالها الأطفال التخطيط للأنشطة.

وهذه الألعاب منها ماينمي روح الملاحظة والخلق عند الأطفال، ومنها مايساعد علي التحكم الذاتي، وإيقاظ الإستيعاب والسيطره علي الحركة، والإتزان وتنشيط الحركة الكلية للجسم ومنها مايساعد في النمو البدني للطفل بتفصيلاته المختلفة، ومنها ايضاً ما يساعد علي تأقلم الصغار في الجو الاجتماعي، وذلك مثل الألعاب التي تساعد للتعريفات بالمناسبات (كاميليا عبد الفتاح، ١٩٩٨، ٣؛ نيفيل بينت وآخرون، ٢٠٠٩، ٦٢؛ شحاته سليمان، ٢٠٠٨، ٤٠).

ومن أهم المزايا أيضاً التي نحصل عليها من خلال اللعب المنظم أو الموجه:

أن يتيح الفرصة لاكتساب المفردات اللغوية، ويسمح بتقديم أفكار جديدة، وبتتيح الفرصة لحدوث التفاعلات الاجتماعية والانتباه، ويحقق التواصل فيتيح هذا النمط من التعلم للمعلم أو الأخصائي فرصاً عديدة يتمكن بموجبها من تقديم أفكار جديدة فضلاً عن أنماط متنوعة من اللعب كما يتيح العديد من الأنشطة وفق العمر الزمني للطفل وبتتيح الفرصة امامه كي يتعلم مهارات جديدة وذلك في موقع ممتع بالنسبة له كما يمكن الأطفال الذين يشاركون في هذا النوع من الألعاب سواء فردياً أو جماعياً أن يتعلموا الكثير من الأمور والسلوكيات ذات الأهمية كالنظام، والروح الرياضية وأن يجدوا حلولاً لما قد ينشأ من صراع وغير ذلك من مهارات كذلك فهو يتيح الفرصة امام الكبار كي يقوموا بنمذجة السلوكيات المناسبة خلال تلك الألعاب التي يقومون بتقديمها للأطفال (عادل عبد الله، ٢٠١٤، ٣٥٤).

ومن الجدير بالذكر أن هناك العديد من الفنيات التي يمكن استخدامها في سبيل تدريب الطفل وتعليمه القيام بذلك النوع من الألعاب حتي تتحقق الأهداف المحددة.

ومن أهم هذه الفنيات والأساليب كما يشير (عادل عبدالله محمد، ٢٠١٢، ١٥٦):

- أ- تحليل المهمة: فنحن نري أنه لكي يتم تعليم سلوك معين للطفل وتدريبه حتي يكتسبه، أو تعليم مهارة جديدة له حتي يكتسبها يجب أن يتم كغيره من الأساليب الأخرى عن طريق تحليل المهمة أي تجزئة النشاط المقدم أو المهمة المستهدفه إلي عناصر وخطوات

صغيره، وتحديد أو لوية تقديمها للطفل وتدريبه عليها حتي يكتسبها في النهاية مع ادائه لآخر خطوة تتضمنها تلك المهمة.

ب- **النمذجة:** ويمكن أن يقوم الاخصائي بنمذجة السلوك المطلوب في أي خطوة من تلك الخطوات للطفل كي يلاحظه، ويقوم بتقليده بعد ذلك حتي يتمكن من الأداء المستقل له في النهاية.

والنمذجة من خلال الفيديو أو عروض الكمبيوتر: ويمكن أن يتم تقديم مثل هذه النمذجة عن طريق الفيديو بحيث يتم تسجيل أسلوب أداء النشاط المطلوب علي شريط فيديو ويتم عرضه أمام الطفل عدة مرات حتي يتمكن من تقليده والقيام المستقل به ويمكن أن يتم تقديم الأمر ذاته عن طريق أحد عروض الكمبيوتر بدلاً من الفيديو وذلك ضمن استراتيجية التعليم بمساعدة الكمبيوتر والتي تتضمن سبعة أنماط للتعلم من بينها عروض الكمبيوتر

ج- **التعلم بمساعدة الأقران:** كذلك فإن التعليم عن طريق الأقران أو بمساعدتهم قد يبسر حدوث التعلم من ناحية، ويسهم في اقامة التفاعلات الاجتماعية فيما بينهم من ناحية أخرى مما يكون من شأنه أن يؤدي الي حدوث التواصل بين الطرفين سواء أكان تواصل لفظياً أو غير لفظياً.

د- **التعزيز:** أما التعزيز فهو من وجهة نظرنا يعد بمثابة قاسم مشترك في كل الأنواع وانماط التدريب نظراً لأهميتها فاضحي لاغني عنها حتي يدعم تلك النتائج التي يمكن تحقيقها في هذا المضمار.

ونود أن نلفت الانتباه إلي إن اجراءات تصويب الأخطاء هي أمر غاية في الأهمية عندما لا يتمكن الطفل من الأداء الصحيح للمهمة او النشاط وفق ما يكون قد تم تحديده من خطوات أو إجراءات لأننا اذا لم نقم بذلك فسوف يعتقد الطفل في صحة ما يكون قد قام به علي الرغم من خطئه ولذلك فاننا نقدم النموذج للطفل بعد أن يتعرف الأدوات المستخدمة ويتمكن من تحديدها ومعرفة دوره في النشاط ونطلب منه أن يلاحظ النموذج ثم يقوم بتقليده فاذا ما اخطا فاننا يجب أن نلجا إلي اجراءات تصويب الأخطاء ثم نتيح الفرصة له للاستجابة فاذا أخطا فاننا نعود إلي تصويب الأخطاء ثم نتيح الفرصة له للاستجابة فاذا أخطا فإننا نعود إلي تصويب الأخطاء من جديد أما اذا أصاب فإننا نقوم بتعزيز سلوكه علي الفور وهكذا حتي يكتسب السلوك أو المهارة الجديدة ويؤكد ميسيبوف وسكوبلر (Mesibov, Schea & Schopler, 2005).

وعلي أن استخدام هذا الأسلوب في إطار تحليل السلوك التطبيقي انما يتطلب في واقع الأمر الالتزام بعدد من الإجراءات حتي يصير من شأنه أن يحقق اهدافه التي يتم تحديدها وتتمثل تلك الاجراءات فيما يلي:

- أ- التنظيم المادي الجيد لبيئة التعلم بحيث لايسمح لانتباه الطفل أن يتشتت في أشياء لا دخل له بها أو ينصرف إلي أمر آخر غير ما نريده له، بل ينبغي أن نساعد كي يركز علي السلوك المستهدف أو المهارة المطلوبة.
- ب- وضع جداول معينة علي أساس فردي يتم تدريب الطفل وفقاً لها، وتوضيح التسلسل اليومي لتلك الأنشطة اليومية للطفل.
- ج- تحديد أنساق معينة للنشاط يمكن أن يتم من خلالها تدعيم نمو الاستقلالية في العديد من المجالات التي تتضمنها حياة الطفل.
- د- الاعتماد علي تقديم عروض بصرية للمادة التعليمية التي يتم تقديمها للطفل وأنشطة التعلم التي نريد منه أن يقوم بها ويمكن أن نلخص ما يحدث خلال هذا الأسلوب من تلك الأساليب التي يمكن استخدامها في إطار تحليل السلوك التطبيقي وهو أسلوب اللعب المنظم في عدد من النقاط.
- هـ- يصبح اللعب بمثابة عملية نشطة يكون من شأنها أن تؤدي بالطفل إلي تحقيق غاية معينة يحددها الأخصائي منذ البداية.
- و- تعمل الفرص التي تتاح أمام الطفل علي زيادة دافعيته للتعلم ممايساعده علي الانتقال عبر الخطوات المختلفة التي يتضمنها اللعب أو التدريب والتي يتم تحديدها عن طريق تحليل المهمة.
- ز- يؤدي استخدام هذا الأسلوب الي توليد ضغوط معينة علي الطفل نتيجة التزامه بالقواعد المحددة وبالجدول الذي يفرضه الأخصائي كما قد يؤدي الي فرض ضغوط مماثلة علي الاسره وذلك فيما يتعلق بمدي التزام الطفل بالجدول المحدد في سبيل معرفة مدي التقدم الذي يمكن أن يحرزه في هذا الإطار.
- ح- يكاد يخلو هذا الاسلوب من فرص الخيال والابتكار قياسا باللعب الحر حيث يلتزم الطفل بأداء ما يتم نمذجته له وتكاد تكون هذه النقطة من الأمور التي تجعله اكثر ملاءمة للإستخدام مع الأطفال ذوي الإعاقات بوجه عام.

ط- يعكس هذا الأسلوب ما يود أن يقوم الأخصائي بتعليمه للطفل حيث هو الذي يحدد أسلوب التعلم ومحتواه.

فيتم من خلال هذا الأسلوب تقديم خبرات محددة للطفل وهي تلك الخبرات التي تتاح له ويتم تدريبه عليها الاخصائي هو الذي يقوم بالمبادرة لحدوث اللعب وهو الذي يحدد الأهداف والأدوات المستخدمة ولذلك فهو لعب موجه من جانبه يمكن أن يحدث اللعب فردياً أو في ثنائيات كما يمكن أن يكون جماعياً ويعكس هذا الأسلوب ما يتعلمه الفرد وما يشعر به وما يفهمه.

أنواع اللعب المنظم:

- تدرج تحت الألعاب البسيطة.

- والألعاب المعقدة.

- والألعاب ذات القواعد الاجتماعية.

ويري جميلتوفت ونوردينهوف (Gammeltoft & Nordenhof, 2007) أن هذه الألعاب يجب ان يتوفر فيها ثلاثة شروط هي:

- أن تكون اللعبة بسيطة في اجراءاتها.

- أن يستغرق ادائها فترة زمنية محددة ولايستغرق وقتاً طويلاً.

- أن يكون لها هدف واضح كالتعاون أو التنافس علي سبيل المثال.

- ومن امثلة الألعاب البسيطة التي ذكرها الأخذ والعطاء والتي تهدف الي تعليم تبادل الأدوات مع طفل آخر، والتعاون معه في أداء النشاط المستهدف من خلال النظر من جانب كل منهما للآخر علي أنه مهم بالنسبة للإنتهاء من النشاط المحدد والنجاح في أدائه من خلال التزام كل منهما بدوره ثم تبادل الأدوار وتتمثل إجراءاتها في قيام الطفل باعطاء زميله بعض المكعبات أو اخذها منه مره أخرى ويعتمد تنظيم اللعبة علي جلوس طفلين في وضع متقابل علي الطاولة بحيث تكون المحددات البصرية واضحة وملموسة ويقوم أحد الطفلين بأخذ اللوحة التي سيتم وضع المكعبات عليها بينما يأخذ الطفل الآخر السلة التي تحتوي علي المكعبات المستهدفة وهنا يقوم الطفل الثاني بإعطاء الطفل الأول مكعباً واحداً في كل مرة حتي ينتهي من اعطائه جميع المكعبات الموجودة في اللعبة التي يقومان بادائها، ودور كل منهما فيها فضلاً عن الانتباه المتبادل لبعضهما البعض وذلك حتي ينتهيا من أداء النشاط المحدد ولذلك يجب أن يجلس الطفلان بالقرب من بعضهما علي ألا يجلس بجوار بعضهما

وعند الانتهاء من أداء اللعبة يقوم الطفل الأول بإعطاء اللوحة للطفل الثاني، ويقوم هذا الطفل الثاني بإعطاء السلة وماتحتوي عليه من مكعبات إلى الطفل الأول، وهنا يتم تبادل الأدوار بين الأخذ والعطاء حيث يقوم الطفل الأول بإعطاء المكعبات الواحد تلو الآخر إلى الطفل الثاني الذي يأخذ المكعبات منه ويقوم بوضعها على اللوحة وفق إجراءات اللعبة، ويستمر الحال على ذلك حتي ينتهيا من أداء النشاط كما هو محدد أي بالشكل المطلوب.

- وتعد لعبة التذكر أو الذاكرة Memory هي الأكثر شيوعًا بين العاب النمط الثاني وهو الألعاب المعقدة Complex games وهي اللعبة التي يتمثل هدفها في حث الأطفال على مواصلة ملاحظتهم لبعضهم البعض وارتباط كل منهما بالآخر من خلال إعادة القيام بنفس الأفعال التي يقوم بها الآخر، ثم التعبير عن انفعالاتهم كالفرح أو الحزن.

- ويتمثل النمط الثالث من الألعاب في تلك الألعاب ذات القواعد الاجتماعية حيث يتعلم الأطفال من خلالها القواعد التي تحكم التفاعلات الاجتماعية عندما يتم التعبير عن تلك القواعد في إطار لعبة معينة ويمكن للطفل أن يتعلم العديد من الخبرات عن طريق هذه الألعاب كما تزداد حاجاته إلى القواعد التي تحكم تلك التفاعلات وعندما يتمكن من اتباع مثل هذه القواعد فإن ذلك يعني فهمه أن القواعد هي التي تحكم أي موقف وليس حاجة الطفل انذاك ومع وضع الطفل في المواقف يثير بوسعه أن يتشرب هذه القواعد وفقًا لمبدأ التعلم عن طريق العمل أو الأداء learning by doing ويسمح ذلك للطفل بأن يتناول مثل هذه المواقف بنفسه في المستقبل (عادل عبد الله، ٢٠١٤، ٣٦٤).

أهداف اللعب المنظم:

- أن تكون هناك فائدة من اللعبة وهدف.
- التشويق والإشباع النفسي والاجتماعي.
- المنافسة الطيبة.
- التنمية السلوكية.
- تنمية الجانب الجماعي والتعاون وروح الفريق في العمل وتنمية روابط الألفة والمحبة بين الأطفال.
- محاولة التقليل من الألعاب الذهنية أو الكتابية، وتكثيف الألعاب الحركية والتفاعلية بين أكبر عدد من المشاركين.

- ضرورة استبعاد الألعاب التي تنمي الأنانية.
- مراعاة الجهد المبذول أثناء كل لعبة؛ لأن بعض المشاركين قد يجهد نفسه أكثر من طاقته رغبة في التفوق على منافسيه مما قد ينعكس سلباً عليه.
- إن الأطفال كثيرون الحركة سريعوا التأثير، لذا لا يستحسن استبعادهم من اللعب بسبب الأخطاء، وينبغي إبداء نوع من التسامح مع مخالقاتهم مراعاة لقلّة خبرتهم الانضباطية، كل ذلك بحدود لا تصل إلى الفوضوية والتأثير على سير اللعب.
- قد تكون مشاركة المعلمة أو في بعض الأحيان الأم مثلاً مفيدة جداً إذا لم يكن لهم تأثير على نفسية الطفل.
- أن تكون اللعبة متقنة فالإقتصار على قليل متقن قد يكون خيراً من كثير مشوه.
- الألعاب التي فيها توقيت زمني ؛ يجب أن يكون توقيتها دقيقاً وواضحاً لجميع المشاركين.
- يمكن تصوير فقرات اللعبة بالفيديو. وذلك يفيد في إيجاد مادة جيدة يمكن الاستمتاع بها لاحقاً، ويفيد أيضاً يساعد المعلمة من يساعدها على مراجعة اللعبة للتقييم وتدارك الأخطاء والتعديل.
- ختام اللعبة يستحسن أن يكون مثير حتى يعلق في ذهن، ويجب أن لا يصل طول اللعبة إلى حد الملل.
- استخدام الأناشيد في بعض الأحيان أثناء اللعبة، يضيف على اللعبة متعة إضافية.

ومن أهم الخطوات التوضيحية في اللعب المنظم:

- تحديد مكان اللعب بحيث يكون ثابت وواضح للطفل (طاولة وكروسي -أو سجاده) مع التأكيد على عدم وجود مشتتات بصرية فمن المهم الحصول على هيكل بصري واضح يمثل منطقة اللعب.
- تشجيع الطفل العمل من اليسار إلى اليمين بحيث توضع أدوات اللعب اللازمة للنشاط الجديد على يسار الطاولة وهناك سلة أو مربع على يمين الطاولة يمثل المربع النهائي فلا بد من توضيح ذلك للطفل قبل البدء في النشاط أن اللعبة تبدأ من اليسار إلى اليمين وأن كل الأنشطة لها منطقة بداية - وسط - نهاية.

وعندما يتم عرض الأنشطة بهذه الطريقة يمكن لطفلك أن يتعلم كيفية انجازها بنجاح أكبر وبشكل أكثر استقلالية وفي حالة وجود صعوبات في التنظيم بالنسبة للطفل يمكن للطفل أن يقوم بوضع خطة لإنهاء النشاط بسهولة وذلك عندما يتم تعيين النشاط بشكل منظم من البداية إلى النهاية أن تنظيم منطقة اللعب وتنظيم الأنشطة المستخدمة في اللعب يساعد علي تطوير مهارات الطفل ويساعده علي فهم ما لا يستطيع فهمه من قبل لأنه يستطيع من خلال اللعب المنظم أن يري العلاقات بين الأشياء ويتعلم كيف يتصرف في المواقف المختلفة كم من العمل قدأنهي ومتي سينتهي من أداء اللعبة وماذا سيحدث بعد كل خطوة يؤديها.

- ويشير توماس وسميث (Thomas & Smith, 2004) إلي وجود مسئولية كبيرة تقع علي عاتق الشخص الراشد حال استخدام هذا النوع من اللعب نظراً لما يوجد من تباين بين مقاصده من اللعب واهتمامات الطفل التي يريد أن يشبعها عن طريق ذلك اللعب ومن هذا المنطلق ينبغي أن يقوم في المقام الأول بمساعدة الطفل علي أن يركز في اللعب وفي اللعبة المقدمه له حتي يتمكن من أدائها بالشكل المطلوب في النهاية ويطبقها في سياقها الموقفي المناسب ولذلك فنحن نري أنه ينبغي أن يقوم الاخصائي بعدة أمور حتي يتمكن من تحقيق أغراضه المستهدفة خلال اللعب، وتعد تلك الأمور بمثابة شروط ضرورية يجب الالتزام بها حتي نستطيع أن نحقق الهدف الذي نسعي اليه من خلال اللعب ويمكن أن نعرض لمثل هذه الأمور وفيما يلي:

الشروط والمتطلبات اللازمة لذلك علي النحو التالي:

- أن يضع الأخصائي جميع أدوات اللعب بعيداً عن الطفل حتي لايتشتت انتباهه بها قبل أن يتعلم كيفية استخدامها لأنه بمجرد أن يراها فانه سوف يذهب اليها علي الفور للعب بها كما أن وجود تلك الأدوات بعيدا عنه سوف يسمح لهم بان يتحرك اليها بعد أن يتعلم طريقة القيام باللعبه، ويختار الأدوات التي يريدتها ويقوم باحضارها إلي حيث يجلس حتي يبدأ النشاط الذي يطلب الأخصائي منه أن يقوم به.

- أن تكون جميع أدوات اللعب من البلاستيك حتي لا يؤدي كسرها إلي إصابة الطفل بأي جروح، أو اصابته بأذي جراء ذلك كما يجب الاتكون الوانها من النوع الذي يمكن أن يسبب أي مشكلات للطفل اذا ماقام بوضعها في فمه.

- يجب ألا يسمح للطفل باللعب بمثل هذه الألعاب إلا بعد أن يكون قد قام بأداء الأنشطة أو التكاليفات التي يطلبها منه حتي لا يئشغل بهذه الألعاب عن تعلم ما يريد الأخصائي أن يدرجه علي القيام به.
- أن يقوم بمساعدة الطفل علي أن يركز في المهمة أو النشاط المطلوب منه خلال اللعب، والعمل علي أداء الخطوات التي يحددها لكي يعلمه إياها عن طريق أسلوب تحليل المهمة.
- يجب أن يعمل المعلم أو الأخصائي عند تدريب الطفل مستخدماً هذا الأسلوب علي أن يبقي عليه منغمساً في أداء المهمة أو اللعبة المطلوبة، ومشغولاً بها حتي يتمكن من إنهاؤها وفق ما يتم تحديده له.
- يجب أن تتناسب الألعاب المعروضة علي المستوي النمائي للطفل وعمره العقلي حتي ينجذب إليها ويستمر في الأداء.
- يجب أن تخضع مثل هذه الألعاب لجدول معين، وأن تتبع روتيناً خاصاً يتدرب الطفل علي أن يلتزم به حتي يتمكن من أداء اللعبة.
- يفضل أن يقوم الطفل بممارسة الألعاب المطلوبة قبل وقت الغداء حتي تترك له الفرصة كي يحصل علي قسط وافر من الراحة بعد الغداء.
- ينبغي أن نراعي في هذه الألعاب أن تعمل علي تحقيق المتعة للطفل حتي يجد فيها الاستمتاع الذي يجب أن يتوفر له.
- يجب أن يكون هناك تسلسل واضح للعبة حتي يتم تدريب الطفل وفقاً له حتي يتمكن في النهاية من أداء تلك اللعبة بمفرده وفق النظام المحدد.
- أن يلتزم الأخصائي عند تدريب الطفل علي استخدام هذا النوع من اللعب في سبيل تحقيق أهداف معينة بأسلوب تحليل المهمة، ويلتزم بهافي ترتيب أولويات خطوات التدريب، والأنقال بين تلك الخطوات حتي يتمكن الطفل من أداء النشاط المطلوب في نهاية الأمر.
- أن يحصل الأخصائي علي قاعدة بيانات كاملة عن الطفل قبل أن يشرع في تدريبه مستخدماً هذا الأسلوب.
- أن يلتزم بالمبادئ العلمية لتحليل السلوك وتعديله وهي المبادئ السلوكية المختلفة التي يسود استخدامها خلال تحليل السلوك التطبيقي.

- أن يحرص الأخصائي علي قياس معدل التطور والتغير الذي ينتاب سلوك الطفل من جراء ذلك، وتقييمه، والتعرف علي مدي فعالية هذا الأسلوب في تحقيق أغراضه المستهدفة والمنشودة.

- أن يسمح للطفل ويساعده ويشجعه علي تطبيق السلوك المكتسب أو المهارة التي يكتسبها في سياقاتها الطبيعية أو الواقعية، وأن يساعده علي تعميم الاستجابة في السياقات الموقفية المشابهة (عادل عبد الله، ٢٠١٤، ٣٥٢).

ومن خلال عرض الإطار النظري الذي تناول كل من صعوبات التعلم ومهارات حل المشكلات والانتباه واللعب المنظم اتضح أهمية اللعب المنظم في تنمية الانتباه ومهارات حل المشكلات وأهمية استخدام اللعب المنظم بالنسبة لتلاميذ المرحلة الابتدائية ذوي صعوبات التعلم ومدي مناسبة هذا النوع من اللعب لتلك المرحلة لتغلب علي تلك الصعوبات التعليمية التي يعانون منها عن طريق تنمية الانتباه ومهارات حل المشكلات وإعداد البرنامج التدريبي الذي تقوم به الباحثة برنامج تدريبي في تنمية الانتباه ومهارات حل المشكلات لدي تلاميذ المرحلة الابتدائية ذوي صعوبات التعلم.

الفصل الثالث

دراسات سابقة

أولاً: دراسات تناولت اللعب (المنظم) عند الاطفال ذوي صعوبات التعلم.

ثانياً: دراسات تناولت الانتباه عند الاطفال ذوي صعوبات التعلم.

ثالثاً: دراسات تناولت مهارة حل المشكلات عند الاطفال ذوي صعوبات التعلم.

رابعاً: تعقيب على الدراسات السابقة.

خامساً: فروض الدراسة.

الفصل الثالث

دراسات سابقة

تنقسم الدراسات السابقة إلى ثلاث محاور:

- ١ - دراسات تناولت اللعب (المنظم) عند الاطفال ذوي صعوبات التعلم.
 - ٢ - دراسات تناولت الإنتباه عند الاطفال ذوي صعوبات التعلم.
 - ٣ - دراسات تناولت مهارات حل المشكلات عند الاطفال ذوي صعوبات التعلم.
- المحور الاول: دراسات تناولت اللعب (المنظم) عند الاطفال ذوي صعوبات التعلم:
- دراسة أماني السيد مصطفى ابراهيم (٢٠١٦):

هدفت الدراسة إلى تنمية مهارات التفكير التباعدي لدى أطفال الروضة من خلال برنامج تدريبي للعب المنظم عينة الدراسة (١٨) طفلاً وطفلة مقسمة إلى مجموعتين تجريبيتين أحدهما تجريبية والأخرى ضابطة الأدوات مقياس التفكير التباعدي اختبار رسم الرجل لقياس الذكاء (إعداد جود إنف هارس) مقياس المستوي الاقتصادي والاجتماعي (إعداد محمد سعفان) وبرنامج للعب المنظم إعداد الباحثة وأسفرت نتائج الدراسة على:

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوي (٠,٠٠١) بين متوسطي رتب درجات افراد المجموعتين التجريبية والضابطة علي مقياس التفكير التباعدي وابعاده في القياس البعدي صالح المجموعة التجريبية.

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوي (٠,٠٠١) بين متوسطي رتب درجات اطفال المجموعتين التجريبية علي مقياس التفكير التباعدي وابعاده في القياس القبلي لصالح القياس البعدي.

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوي (٠,٠٠١) بين متوسطي رتب درجات اطفال المجموعة التجريبية علي بطاقة الملاحظة وأبعادها في القياسين القبلي والبعدي لصالح القياس البعدي.

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات افراد المجموعة التجريبية علي مقياس التفكير التباعدي وأبعاده في القياسين البعدي والتتبعي (بعد مرور شهر من انتهاء البرنامج).

• دراسة (Fallon, J. & Maccob, S. (2013):

هدفت هذه الدراسة الي توضيح أهمية اللعب الذي يشترك فيه الأطفال ذوي صعوبات التعلم في بيئة الحضانة الأيرلندية. وهدفت الدراسة إلي وصف وتفسير سلوكيات الأطفال حال مشاركتهم في الألعاب وكان عددهم (٥) واستخدمت الباحثة ملاحظات ومشاهدات منظمة لاستكشاف سلوكيات اللعب واللاعب التي تصدر عن الأطفال.

وأشارت النتائج إلي اندماج الاطفال في اللعب وتبين ماللعب من تأثير ايجابي علي النمو الحسي للأطفال ذوي صعوبات التعلم.

• دراسة سمر سالم الراشدي (٢٠١٣):

هدفت الدراسة إلي التعرف علي فاعلية برنامج قائم علي أنشطة اللعب في تنمية الادراك البصري لدي الأطفال المتفوقون عقليا ذوي صعوبات الاستعداد القرائي تكونت عينة البحث من (١٠) اطفال تتراوح اعمارهم من (٥ - ٦) واستخدمت الباحثة اختبار المصفوفات المتتابعه لرافن اعداد ابراهيم حماد (٢٠٠٨) وقائمة تشخيص ذوي صعوبات التعلم النمائية إعداد سهير كامل وبطرس حافظ (٢٠١٠)، وبرنامج قائم علي أنشطة اللعب إعداد الباحثة.

وتوصلت الدراسة الي وجود فروق داله احصائياً بين متوسطات رتب درجات الأطفال المتفوقين عقليا ذوي صعوبات الاستعداد القرائي في القياسين القبلي والبعدي علي مقياس الادراك البصري في اتجاه القياس البعدي.

• دراسة مها ثابت صديق عبد الحميد (٢٠١٣):

هدفت الدراسة إلي التعرف علي فاعلية استخدام الألعاب التعليمية في تنمية بعض المفاهيم الرياضية لدي الأطفال الموهوبين ذوي صعوبات التعلم النمائية، والتعرف علي مدي فاعلية استخدام الألعاب التعليمية في خفض حدة صعوبات التعلم لدي الأطفال الموهوبين ذوي صعوبات التعلم وتكونت العينة من (١٠) أطفال من الأطفال الموهوبين ذوي صعوبات التعلم النمائية، واستخدمت الدراسة مقياس الذكاء لهارس ومقياس التفكير الابداعي.

وتوصلت الدراسة الي وجود فروق دالة احصائية عند مستوي (٠,٠١) بين متوسطات رتب درجات الأطفال الموهوبين ذوي صعوبات التعلم النمائية قبل وبعد تطبيق برنامج الألعاب التعليمية علي بطارية ذوي صعوبات التعلم النمائية في اتجاه القياس البعدي.

• دراسة ايمان عبد المنعم حسن (٢٠١٣):

هدفت هذه الدراسة الي تنمية التفكير لدي الأطفال ذوي صعوبات التعلم والتحقق من فاعلية الألعاب الرقمية في تنمية التفكير لدي اطفال الروضة ذوي صعوبات التعلم واستخدمت الباحثة المنهج شبه التجريبي وتكونت عينة البحث من (٩) اطفال من روضة المدائن الخاصة بالوراق تتراوح اعمارهم بين (٥ - ٦) سنوات واستخدمت الباحثة اختبار المصفوفات المتتابعة الملونة لرافن، وقائمة صعوبات التعلم (التدخل والتشخيص) إعداد سهير كامل وبطرس حامد (٢٠١٠)، ومقياس التفكير من إعداد الباحثة، وبرنامج الألعاب الرقمية لتنمية التفكير لدي الأطفال ذوي صعوبات التعلم من اعداد الباحثة، وبرنامج الألعاب الرقمية لتنمية التفكير لدي الاطفال ذوي صعوبات من إعداد الباحثة وتوصلت هذه الدراسة الي وجود فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطات رتب درجات اطفال المجموعة التجريبية لذوي صعوبات التعلم النمائية في التطبيقين القبلي والبعدي علي مقياس التفكير لدي الأطفال ذوي صعوبات التعلم في اتجاه القياس البعدي.

• دراسة فالح محمد الحصري (٢٠١٣):

هدفت هذه الدراسة إلي فحص فعالية برنامج إرشادي يستند إلي الألعاب التربوية في تنمية تقدير الذات وتطوير مهارات حل المشكلات لدي طلبة الصف السادس تألفت عينة الدراسة من (٢٤) طالبا من طلبة الصف السادس تم توزيع أفراد عينة الدراسة من مجموعتين متساويتين مجموعة تجريبية مكونة من (١٢) طالباً خضع افرادها الي البرنامج الارشادي لمدة شهرين ومجموعة ضابطة مكونة من (١٢) طالباً لم تتعرض لأي برنامج ارشادي لتحقيق اهداف الدراسة تم بناء برنامج ارشادي يستند إلي الألعاب التربوية وتم اعداد مقياس لمهارة حل المشكلات كما تم استخدام اداة لقياس تقدير الذات وتم تطبيقها كمقاييس قبلية وبعدية ومتابعة وشارت النتائج علي ان هناك فرقا ذا دلالة إحصائية في مستوي تقدير الذات ومهارة حل المشكلات بين المجموعتين لصالح المجموعة التجريبية وتظهر النتيجة ان البرنامج الارشادي كان فعالاً في تنمية تقدير الذات وتطوير مهارة حل المشكلات.

• دراسة (Moira Smith. R. (2012):

هدفت هذه الدراسة الي تقييم مناهج رياض الاطفال البديلة المرتكزة علي اللعب المنظم للمناهج المستخدمة حاليا في معظم المدارس العامة، وهذا المنهج البديل ارتكز علي اللعب المنظم واستخدام الأدوات العقلية تتضمن بيانات عن (٥٠) طفلاً تقريباً.

وأسفرت الدراسة عن أن الاطفال الذين طبق عليهم هذا المنهج يؤدون بشكل افضل في المهارات الاساسية ومهارات القراءة والكتابة.

• دراسة (Brandu, H. & Other (2007):

هدفت هذه الدراسة الي معرفة أثر اللعب علي التفكير لدي الأطفال في العلاقة بين الإبداع والتفكير وتكونت العينة من (٧١) طفلاً في المرحلة الابتدائية (٣٣) ذكراً، (٣٨) انثي من أعمار (٧ - ١٠) سنوات وأسفرت النتائج عن أن السلوك المضطرب اللاإرادي مرتبط بأداء أفضل للطلاقة اللغوية وأن السلوك الذي هو أقل إنطوائية مرتبط بأداء أفضل في المرونة.

ومن ثم أسفرت الدراسة عن أن السلوك الذي هو أكثر نشاطاً لدي الطلاب لايجب ان ينظر اليه بشكل سلبي، لأن مثل هذا السلوك هو أحد مؤشرات التفكير.

• دراسة العنود طامي ناصر (٢٠٠٤):

تهدف هذه الدراسة إلي التعرف علي أثر استخدام الألعاب التعليمية في تنمية بعض المفاهيم البيئية عند مستويات (التذكر - الفهم - التطبيق) والتعرف علي المعوقات التي تواجه استخدام طريقة الألعاب التعليمية في العلوم للمرحلة الابتدائية من التعليم الأساسي بدولة الكويت والمقترحات المناسبة لها، وقد أجريت الدراسة علي عينة من تلاميذ الصف الاول بدولة الكويت.

وأسفرت النتائج عن وجود فروق دالة احصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة لجانب المجموعة التجريبية في اختبار تحصيل المفاهيم البيئية البعدي.

وأظهرت نتائج الاستبيان عدد من المعوقات التي يمكن توضيحها والتي تتعلق بمجال الإدارة المدرسية والإمكانات المادية، والمناهج وطرق التدريس والمجال الفني والاكاديمي وكذلك المعوقات التي تتعلق بمجال استجابة التلميذ.

• دراسة مروة محمد سليمان (٢٠٠٤):

تهدف الدراسة إلى علاج قصور بعض جوانب الإدراك لدى أطفال الروضة بواسطة اللعب الموجه تكونت عينة الدراسة من ٢٤ طفلاً من أطفال الروضة تتراوح أعمارهم ما بين ٥ - ٦ سنوات من روضة مركز الخدمات المتكاملة بالزقازيق وتم تقسيمهم، إلى مجموعتين المجموعة التجريبية تتكون من (١٢) طفلاً والمجموعة الضابطة (١٢) طفلاً أدوات الدراسة استمارة بيانات خاصة بالطفل إعداد الباحثة، مقياس استانفورد بينية للذكاء الصورة الرابعة (١٩٩٨) اقتباس وإعداد لويس مليكة، مقياس المستوي الثقافي للأسرة (٢٠٠٣) إعداد عبد الباسط خضر وآمال عبد المنعم مقياس النمو الإدراكي لأطفال الروضة إعداد الباحثة نتائج الدراسة: ١- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوي (٠,٠٠١) بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية والضابطة في القياس البعدي علي مقياس النمو الإدراكي (أبعاده والدرجة الكلية لأطفال الروضة) ٢- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوي (٠,٠٠١) بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي علي مقياس النمو الإدراكي (أبعاده والدرجة الكلية لأطفال الروضة).

• دراسة تريفلان (Trevlas, S. (2003):

هدفت هذه الدراسة الي توضيح وجود علاقه اتصال بين لعب الأطفال الصغار والقدرة علي التفكير التباعدي. وطبقت هذه الدراسة علي (٢٠٠) طفل من أطفال ما قبل المدرسة. واستخدمت هذه الدراسة اختبار القدرة علي الحركة لتسجيل افعال الأطفال الخلاقه. وأسفرت النتائج علي وجود علاقة وثيقة بين اللعب وبين الطلاقة والمرونة وهذا يعني أن اللعب والقدرة علي الابتكار متداخلان، لأن الحركة واللعب اثناء سن ما قبل المدرسة هما الطريقة الرئيسية للحدث والتغيير.

• دراسة دعاء محمد مصطفى حسن (٢٠٠٢):

هدفت هذه الدراسة إلي قياس العدوان والمشاركة الاجتماعية ، ومعرفة ظهورهما وذلك بالنظر في علاقة الطفل بوالديه والتنشئة الاجتماعية له والموقف الأوديبي لديه وذلك من خلال موقفي اللعب الحر والمنظم وتكونت العينة من (٣٠) طفلاً وطفلة وقد استخدمت استمارة ملاحظة العدوان وخري لملاحظة المشاركة الاجتماعية لدي الأطفال أثناء اللعب الحر والمنظم ، ومقياس رسم الرجل لجودانف هارس، واختبار الكفاءة الاجتماعية، ومقياس عين شمس لأشكال السلوك العدواني لدي الأطفال.

وتوصلت الدراسة إلي أنه قد أختلف كل من العدوان والمشاركة الاجتماعية اختلافاً جوهراً يَأْفي موقف اللعب الحر عنه في موقف اللعب المنظم لصالح اللعب المنظم.

• دراسة لورانس وآخرون (Lawerence, et al., 2002):

دراسة هدفت إلي ضبط النشاط الحركي الزائد للأطفال الذين يعانون من اضطراب ضعف الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد من خلال اللعب المنظم وتألفت العينة من (٥٧) طفلاً وطفلة ممن يعانون من اضطراب ضعف الانتباه و(٥٧) طفلاً من الأطفال العاديين، تراوحت أعمارهم ما بين (٦ - ١٢) عاماً طلب من المشاركين بأداء لعبة معينة صممت لغاية تعليمية مقسمة إلي مراحل عدة، كلما انتقل اللاعب من مرحلة إلي أخرى ازدادت العوائق للوصول إلي الهدف، وبعد الانتهاء من اللعب علي الحاسوب طلب من المشاركين القيام بزيارة مشيالي حديقة الحيوانات.

وتوصلت النتائج إلي أن الأطفال الذين يعانون من اضطراب ضعف الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد اظهروا ضبطاً في حركاتهم وتحسناً في انتباههم إلي درجة انه لا توجد فروق بين اطفال المجموعتين: المجموعه التجريبية والضابطة علي الرغم من حاجتهم لوقت أكثر لإنجاز المهمه، بينما انخفض مستوي الانتباه احيانا في اثناء مشيهم وزيارتهم لحديقة الحيوانات مقارنة بقيامهم بممارسة اللعب

• دراسة Bertta, S. (1990):

هدفت هذه الدراسة الي الكشف عن تأثير اللعب المنظم علي التفكير الإبداعي لما يقرب من (١٨٤) طفلاً تتراوح أعمارهم (٨ - ١١) عاماً واستخدمت الدراسة مقياس تورانس للتفكير الإبداعي وبطاقة ملاحظة سلوكيات الأطفال وبعد تطبيق اللعب المنظم في ممارسة الأنشطة أسفرت النتائج عن أداءات الأطفال في اختبارات التفكير الإبداعي قد حققت تقدماً فالأطفال الذين شاركوا في اختبارات اللعب المنظم أظهروا تفكيراً إبداعياً أفضل بشكل ملحوظ من أولئك الذين لم يشاركوا في خبرات اللعب المنظم.

• دراسة هيدجز، جانيس (Hedges, Janice, M. (1989):

استهدفت الدراسة تحديد أثار أنشطة اللعب المنظم علي التفاعل الاجتماعي وتناولت الدراسة المعنية بعض اشكال اللعب الأنفرادي واللعب بالتوازي واللعب بالمجموعة، وإذا وجدت علاقات بين المتغيرات المستقلة من العمر والجنس وترتيب الولاده، واللغة، والخبرة لدي أطفال ما قبل المدرسة وأشكال اللعب المعارضة، وقد تم جمع البيانات عن طريق استمارة ملاحظة لتسجيل

أغلبية أنواع اللعب المعارضة وشكل المعلومات عن البيانات التي تم جمعها عن المتغيرات المستقلة وتمت مقارنة النتائج وطبقت ثلاث معالجات إحصائية للبيانات.

وشملت التوصيات أن تستخدم الفتره الزمنية لأنتقال الطفل الي اللعب في المجموعة كمتغير تابع طول فترة الدراسة للسماح لمواصلة استكشاف تأثير الحركات الاجتماعية علي أطفال ما قبل المدرسة.

تعقيب علي دراسات المحور الاول دراسات تناولت اللعب (المنظم) عند التلاميذ ذوي صعوبات التعلم:

أولاً: من حيث الموضوع:

تنوعت الدراسات التي تناولت اللعب (المنظم) وهدفت إلي تحقيق مجموعة من الأهداف حيث هدفت إلي التعرف علي مدي فاعلية اللعب في إكتشاف وعلاج بعض صعوبات التعلم منها دراسة أماني السيد مصطفى ابراهيم (٢٠١٦) التي هدفت إلي تنمية التفكير التباعدي لدي أطفال الروضة بواسطة اللعب المنظم ، ودراسة مها ثابت صديق عبد الحميد (٢٠١٣) تناولت فعالية الألعاب التعليمية في تنمية بعض المفاهيم الرياضية لتلاميذ ذوي صعوبات التعلم النمائية، كما تناولت دراسة (Moira Smith. R, 2012) تقييم مناهج رياض الأطفال البديله المرتكزة علي اللعب المنظم للمناهج المستخدمة حالياً في معظم المدارس العامة، هذا بالإضافة إلي دراسة (Brandu. H & Other, 2007) هدفت الدراسة إلي معرفة اثر اللعب علي التفكير لدي الأطفال في العلاقة بين الإبداع والتفكير، هذا بالإضافة ايضاً إلي دراسة دعاء حسن مصطفى هدفت هذه الدراسة إلي قياس العدوان والمشاركة الاجتماعية وذلك من خلال موقفي اللعب الحر والمنظم وقد تناولت دراسة لورانس وآخرون (٢٠٠٢) ضبط النشاط الحركي الزائد للأطفال الذين يعانون من اضطراب ضعف الإنتباه المصحوب بالنشاط الزائد من خلال اللعب المنظم، وقد تناولت دراسة (Betta. S, 1990) الكشف عن تأثير اللعب المنظم علي التفكير الإبداعي، ودراسة (Hedges. J, Anice, M., 1989) استهدفت الدراسة تحديد أثار اللعب المنظم علي التفاعل الاجتماعي وتناولت الدراسة بعض اشكال اللعب الانفرادي واللعب بالتوازي واللعب بالمجموعة.

ثانياً: من حيث العينة:

اختلفت العينات الواردة في الدراسات السابقة من حيث العمر والحجم والنوع:

وكانت تشمل علي مرحلة التعليم الاساسي مثل دراسة مها ثابت صديق عبد الحميد (٢٠١٦) ودراسة (Brandu. H & Other, 2007) ودراسة العنود طامي ناصر (٢٠٠٤) ودراسة لورانس وآخرون (٢٠٠٢) ودراسة (Bertta. S, 1990) وهذه الدراسات تتناسب مع الدراسة الحالية من حيث المرحلة العمرية مرحلة التعليم الأساسي ومرحلة ما قبل المدرسة اطفال الروضة كدراسة أماني السيد مصطفى ابراهيم (٢٠١٦) ودراسة سمر سالم الراشدي (٢٠١٣) ودراسة (Moirasmith. R, 2012) وتنوع حجم العينات مابين العينات الصغيرة الحجم مثل دراسة سمر سالم الراشدي (٢٠١٣) حيث بلغ حجم العينة (١٠) اطفال تتراوح اعمارهم من (٥ - ٦) سنة والعينات الكبيرة الحجم مثل دراسة تريفلاس (٢٠٠٣) حيث بلغ حجم العينة (٢٠٠) طفلاً أما من حيث النوع فنجد أن معظم الدراسات جمعت بين الجنسين منها دراسة دعاء حسن مصطفى (٢٠٠٢) وكانت معظم العينات من عينات عشوائية أولية، وبعد إختيار العينة في معظم الدراسات كانت تقسم إلي مجموعتين إحدهما تجريبية والأخرى ضابطة.

ثالثاً: من حيث الادوات:

تنوعت وتعددت الادوات في الدراسات التي تناولت اللعب فنجد بعض الدراسات تناولت برامج عن اللعب المنظم كدراسة اماني السيد مصطفى ابراهيم (٢٠١٦) ودراسة هيدجز، جانيس (١٩٨٩) التي تناولت بعض أشكال اللعب الإنفرادي واللعب بالتوازي واللعب بالمجموعة ودراسات تناولت أنشطة اللعب الحر والمنظم معا كدراسة دعاء محمد مصطفى حسن (٢٠٠٢) واستخدمت استمارة ملاحظة المشاركة الاجتماعية ومقياس رسم الرجل لجودائف لهارس كأداة من أدوات تحديد العينة واختبار الكفاءة الاجتماعية ودراسات تناولت برامج قائمة علي أنشطة اللعب التقليدية في تنمية الإدراك البصري كدراسة سمر سالم الراشدي (٢٠١٣) واستخدمت الباحثة اختبار المصفوفات التابعة لرافن إعداد ابراهيم حماد (٢٠٠٨) وقائمة تشخيص ذوي صعوبات التعلم النمائية إعداد سهير كامل وبطرس حافظ (٢٠١٠) ودراسات تناولت الألعاب التعليمية في تنمية (التذكر - الفهم -التطبيق) كدراسة العنود طامي ناصر (٢٠٠٤) ودراسة مها ثابت صديق عبد الحميد (٢٠١٣) تناولت الألعاب التعليمية في تنمية المفاهيم الرياضية للأطفال ذوي صعوبات التعلم النمائية واستخدمت دراسة مها ثابت صديق (٢٠١٣) مقياس الذكاء لهارس ومقياس التفكير الأبداعي ايضاً.

رابعاً: من حيث النتائج:

من حيث النتائج فقد تنوعت بتنوع الأهداف التي تسعى إليها كل دراسة من الدراسات حيث أكدت بعض الدراسات علي مدي أهمية اللعب بصفة عامة كدراسة سالم الراشدي (٢٠١٣) ودراسة مها ثابت صديق عبد الحميد (٢٠١٣) ودراسة فالح محمد الحصيني (٢٠١٣) أكدت علي فعالية البرنامج الإرشادي المستند إلي الألعاب التعليمية في تنمية تقدير الذات وتطوير مهارات حل المشكلات ودراسات أكدت علي أهمية اللعب المنظم بصفة خاصة كدراسة (Moire Smith. R, 2012) حيث أسفرت النتائج عن أن الأطفال الذين طبق عليهم هذا المنهج يؤدون بشكل افضل في المهارات الأساسية ومهارات القراءة والكتابة ودراسة دعاء محمد مصطفى حسن (٢٠٠٢) توصلت إلي أنه قد اختلف كل من العدوان والمشاركة الإجتماعية اختلافاً جوهرياً في موقف اللعب الحر عنه في موقف اللعب المنظم لصالح اللعب المنظم ودراسة مروة محمد سليمان (٢٠٠٤) أكدت علي فعالية برنامج اللعب الموجه في علاج قصور بعض جوانب الإدراك لدي اطفال الروضة ودراسة (Bertta. S, 1990) أسفرت النتائج عن أداءات الأطفال في اختبارات التفكير الابداعي قد حققت تقدماً فالأطفال الذين شاركوا في اختبارات اللعب المنظم اظهروا تفكيراً ابداعياً أفضل بشكل ملحوظ من أولئك الذين لم يشاركوا في خبرات اللعب المنظم وتري الباحثة انه بالرغم من إختلاف النتائج في كل دراسة بإختلاف الهدف إلا أنها اكدت جميعاً علي فعالية وأهمية اللعب في تنمية الجوانب المختلفة لذوي صعوبات التعلم.

المحور الثاني: دراسات تناولت الإنتباه عند الأطفال ذوي صعوبات التعلم:

• دراسة محمود روي (٢٠١٣):

هدفت الدراسة الحالية الي معرفة فاعلية برنامج تدريبي في تنمية الذاكرة وتركيز الانتباه لذوي صعوبات التعلم من طلبة الصف الخامس الأساسي لعينة أردنية تم اختيارها بطريقة عشوائية عددها (٢٣) طالباً وطالبة تم تقسيم العينة الي مجموعتين الأولى تجريبية وعددها (١٣) طالباً وطالبة والثانية ضابطة وعددها (١٠) طالباً وطالبة ولتحقيق ذلك تم بناء برنامج تدريبي في تنمية الذاكرة وتركيز الإنتباه وبناء مقياس الإنتباه والذي يهدف إلي تشخيص ضعف الإنتباه لدي عينة أردنية من الطلبة ذوي صعوبات التعلم في الصف الخامس الاساسي وكذلك تنفيذ الاختبارات والمقاييس الإدراكية الأتية اختبار سعة الذاكرة السمعية (سلاسل الكلمات واختبار الذاكرة السمعية المتتبعية) سلاسل الأرقام، واختبار التداعي البصري الحركي وقد توصلت الدراسة الي وجود فروق

ذات دلالة احصائية بين متوسط الرتب لدرجات عينة الدراسة في المجموعتين التجريبية والضابطة في جميع المهارات علي مقياس الذاكرة ككل وفي الدرجة الكلية باستثناء مهارة التداعي البصري وجاءت الفروق لصالح التجريبية ووجود فروق ذات دلالة احصائية علي مقياس الانتباه لصالح المجموعة التجريبية وأظهرت الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية تعزي لأثر الجنس في المجموعتين الضابطة والتجريبية علي مقياسين الذ اكرة والانتبا ه والتي جاءت فروقه لصالح الاناث.

• دراسة محمد مصطفى ابو رزق (٢٠١٠):

هدفت الدراسة الحالية إلي التعرف علي طلبة صعوبات التعلم من حيث سماتهم الشخصية ومن حيث أعراض ضعف الانتباه لديهم من وجهة نظر المعلم وكذلك أعراض ضعف الانتباه لديهم من وجهة نظر الملاحظ علي العديد من المتغيرات والتي منها (الجنس، ترتيب الطفل بين اخوته، تعليم الأب، تعليم الأم، عمل الأب، عمل الأم، المستوى الأقتصادي للأسرة) وكذلك التعرف علي وجود علاقة بين السمات الشخصية وأعراض ضعف الإنتباه من وجهة نظر المعلم، وأعراض ضعف الإنتباه من وجهة نظر الملاحظ وكذلك هل توجد فروق بين أعراض ضعف الإنتباه من وجهة نظر الملاحظ لدي طلبة صعوبات التعلم وتكونت عينة الدراسة الفعلية من (١٢٧) طالب وطالبة حيث كان عدد الطلاب (٩٩) طالب و(٢٨) طالبة كما تم استخدام العديد من أدوات الدراسة التي كان منها مقياس العوامل الشخصية الكبرى لجولد برج تعريب السيد محمود ابو هاشم وكذلك استبيان ضعف الإنتباه للطلاب من وجهة نظر المعلم إعداد الدكتور هشام غراب وآخر المقاييس بطاقة ملاحظة للتعرف علي أعراض ضعف الإنتباه من وجهة نظر الملاحظ من إعداد الباحث.

وقد توصلت نتائج الدراسة إلي:

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في سمات الشخصية لدي الطلبة ذوي صعوبات التعلم.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في أعراض ضعف الإنتباه من وجهة نظر المعلم لدي طلبة ذوي صعوبات التعلم.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في أعراض ضعف الإنتباه من وجهة نظر الملاحظ لدي طلبة صعوبات التعلم توجد فروق ذات دلالة إحصائية في سمات الشخصية لدي طلبة صعوبات التعلم.

- توجد فروق ذات دلالة احصائية في أعراض ضعف الإنتباه من وجهة نظر المعلم لدي الطلبة ذوي صعوبات التعلم.
 - توجد فروق ذات دلالة احصائية في أعراض ضعف الإنتباه من وجهة نظر الملاحظ لدي طلبة صعوبات التعلم.
 - توجد فروق ذات دلالة احصائية بين السمات الشخصية المميزه وأعراض ضعف الإنتباه من وجهة نظر المعلم لدي طلبة صعوبات التعلم.
 - توجد فروق ذات دلالة احصائية بين السمات الشخصية المميزه وأعراض الإنتباه من وجهة نظر الملاحظ لدي طلبة صعوبات التعلم.
- دراسة احمد حسن عاشور (٢٠٠٨):

الانتباه والذاكرة العاملة لدي عينات مختلفة من ذوي صعوبات التعلم وذوي فرط النشاط الزائد والعاديين هدفت الدراسة الحالية للمقارنة بين مجموعات الدراسة الاربع (التلاميذ ذوي صعوبات التعلم مع قصور الانتباه وفرط النشاط الزائد، والتلاميذ ذوي صعوبات التعلم وليس لديهم قصور الإنتباه مع فرط النشاط الزائد واضطراب الإنتباه، التلاميذ العاديين في أدائهم علي إختبارات الانتباه الإنتقائي السمعي والبصري والانتباه المتواصل اللفظي والعددي واختبار الذاكرة العاملة مدي القراءة - العمليات الحسابية البسيطة وذلك للوقوف علي مدي تمايز هذه العمليات المعرفية لدي عينات مختلفة من التلاميذ والذين يختلفون في خصائصهم من حيث الحدة والدرجة والنوع تكونت عينة الدراسة من (٢٠٢) تلميذ وتلميذة (١١١ ذكور، ٩١ اناث) من تلاميذ الصف الخامس الابتدائي وتكونت عينة الدراسة النهائية من (٨٨) طالب موزعين علي أربع مجموعات (٢١) طالب من ذوي فرط النشاط واضطراب الإنتباه (٢٣) طالب من مجموعة ذوي صعوبات التعلم مع قصور الإنتباه وفرط النشاط الزائد، (٢٢) طالب من ذوي صعوبات التعلم فقط أدوات الدراسة الأدوات الخاصة بالتشخيص الفارق لمجموعات الدراسة قائمة الملاحظة الاكلينيكية لسلوك الطفل إعداد السيد السمدوني (١٩٩٠) مقياس كونرز لتقدير سلوك الطفل (١٩٩١) الادوات الخاصة بالإنتباه الإنتقائي والمتواصل والذاكرة العاملة اختبار الإنتباه الإنتقائي السمعي من إعداد الباحث اختبار الإنتباه الإنتقائي البصري من إعداد الباحث اختبار الإنتباه المتواصل (لفظي من إعداد الباحث، اختبار الإنتباه المتواصل (من إعداد الباحث).

وكانت نتائج الدراسة كالاتي:

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الأداء علي اختبار الإنتقاء السمعي كما يقاس بعدد الاستجابات الصحيحة-بين المجموعات الأربعة.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الأداء علي اختبار الإنتقائي البصري كما يقاس بعدد الاستجابات الصحيحة - بين مجموعات البحث الأربع.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية، في الأداء علي اختبار الإنتباه المتواصل لفظي كما يقاس بعدد الاستجابات الصحيحة - بين مجموعات البحث الأربع.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الأداء علي اختبار الإنتباه المتواصل (عددي) كما يقاس بعدد الإستجابات الصحيحة بين مجموعات البحث الأربع.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الأداء علي اختبار الذاكرة العاملة مدي القراءة بين مجموعات البحث الاربع توجد فروق ذات دلالة في الأداء علي اختبار الذاكرة العاملة (عمليات حسابيه) بين مجموعات البحث الأربع.

• دراسة العتوم (٢٠٠٧):

دراسة هدفت إلي معرفة أثر استخدام أسلوب اللعب والتعزيز الرمزي في تحسين الانتباه وخفض النشاط الزائد لدي عينة اردنية من طلبة صعوبات التعلم الملتحقين بغرف المصادر. وتكونت عينة الدراسة من (٦٧) من طلبة غرف المصادر من ذوي صعوبات التعلم الذين يعانون من اضطراب ضعف الإنتباه المصحوب بالنشاط تألفت العينة من (٣٨) طفلاً من الذكور و(٢٩) من الاناث ضمن الفئة العمرية بين (٨ - ١٠) اعوام، وزعمهم علي ثلاث مجموعات: واحده منهم مجموعة ضابطة والآخران مجموعتان تجريبيتان إحداهما طبق عليها برنامج اللعب، والآخرى طبق عليه التعزيز الرمزي.

وقد خلصت نتائج الدراسة بشكل عام إلي فاعلية كل من أسلوب اللعب والتعزيز في تحسين الانتباه، وخفض النشاط الزائد لدي المجموعة التجريبية الأولى والثانية لدي الأطفال ممن يعانون اضطراب ضعف الإنتباه المصحوب بالنشاط الزائد.

• دراسة أحمد يونس قزاقرة (٢٠٠٥):

فعالية التدريب علي المراقبة الذاتية في مستوي الانتباه لدي الأطفال الذين لديهم قصور فيه هدفت الدراسة إلي التعرف علي أثر التدريب علي المراقبة الذاتية في مستوي الانتباه لدي الأطفال

الذين لديهم قصور فيه وبالتحديد فقد حاولت الدراسة استقصاء اثر متغيرات التدريب بمستويين في مجموعة تجريبية وأخري ضابطة والفئة العمرية في ثلاث مستويات (لأعمار ٨، ١٠، ١٢) والجنس بالإضافة إلي استقصاء أثر التفاعل بين هذه المتغيرات، كذلك قد استقصت الدراسة أثر هذه المتغيرات في الأداء المؤجل في قياس الإنتباه تكونت عينة الدراسة من (٧٨) طالباً وطالبة من الصفوف الثالث والخامس والسابع الأساسي في المدارس التابعة لوكالة الغوث الدولية في اردن، وهم الذين يعانون من قصور في الإنتباه بناء علي درجاتهم علي مقياس ملاحظة السلوك الإنتباهي وقد اعتبرت درجاتهم مؤشراً لمستوي الإنتباه لديهم قبل تطبيق البرنامج التدريبي تم توزيعهم عشوائياً الي مجموعتين مجموعة تلقي افرادها التدريب علي اسلوب المراقبة الذاتية لمدة (٧٢) جلسة بواقع (١٦) جلسة كل اسبوع، ومجموعة ضابطة لم يتلقي أفرادها أي نوع من أنواع المعالجة وتم أخذ قراءات متعددة بعدية اثناء تطبيق الجلسات وقد كانت بعد الجلسة الخامسة والتاسعة والثانية عشر وبعد اسبوع من انتهاء المعالجة اخذ القياس المؤجل (الاحتفاظ) للمجموعة التجريبية وقد تم استخدام تحليل التباين للقياسات المتكررة للتحقق من الفرضيات الخاصة بالمجموعة الجنس الصف علي الاختبارات القبلي، والثاني، والثالث، والرابع المؤجل وأظهرت النتائج وجود فروق دالة بين المجموعة التجريبية والضابطة في مستوي الإنتباه لصالح المجموعة التجريبية وبالنسبة للصف فقد كانت الفروق في مستوي الإنتباه لصالح الصفين الخامس والسابع كما أظهرت النتائج وجود فروق دالة احصائياً لصالح الأختبار المؤجل وتشير النتائج إلي فاعلية البرنامج واستمرارية أثره بعد توقف التدريب في حين لم يثبت وجود فروق ذات دلالة إحصائية كمتغير الجنس.

• دراسة اندريا وآخرين (2003) Andrea, F., et al.,

قامت هذه الدراسة بعمل دراسة تأهيلية لمعرفة دور الإنتباه البصري في تحسين القراءة لدي مجموعة من الأطفال من ذوي اضطرابات القراءة، وقد أجريت الدراسة علي عينة قوامها (٢٤) طفلاً من المتأخرين قرائياً مقارنة بمجموعة من العاديين من نفس السن وذلك لدراسة اجراءين مختلفين للتأهيل، وقد تم تقييم البرنامج ومعرفة أثره علي دقة القراءة والسرعة علي مدي أربعة أشهر مع تقديم المثيرات البصرية المتعددة المكونة من كلمات أو أشكال بصرية، وأسفرت النتائج عن:

- أن الأطفال الذين تم معالجتهم بهذا البرنامج أظهروا تعبيرات دالة إحصائياً في عملية الانتباه البصري.
- أكدت الدراسة علي العلاقة السببية المحتملة بين آليات القراءة والانتباه البصري.

• دراسة علي زهير (٢٠٠١):

التعرف علي طبيعة العلاقات الارتباطية بين أبعاد الإنتباه والتذكر وبعض أنواع الأخطاء الحسابية لدي تلاميذ الصفين الرابع والخامس للأساس. هدفت الدراسة إلي التعرف علي طبيعة العلاقات الارتباطية بين أبعاد الإنتباه والتذكر، وبعض أنواع الأخطاء الحسابية لدي تلاميذ الصفين الرابع والخامس من المرحلة الابتدائية وتكونت عينة الدراسة من (٨٠) تلميذا وتلميذة وتم تطبيق اختبار المصفوفات المتتابع الملونه لرافن واختبار القدرة علي الإنتباه واختبار الذاكرة السمعية واختبار الذاكرة البصرية التتابعية.

أظهرت نتائج الدراسة أنه توجد علاقة ارتباطية سالبة بين اضطرابات الإنتباه وبعض الأخطاء الحسابية مثل كتابة الرقم المحمول، وطرح الرقم الصغير من الرقم الكبير بغض النظر عن موقع اي منهما، ووضع الناتج صفر عندما يطرح اي رقم من صفر، ومعاملات الارتباط بين ثبات في الإنتباه والأخطاء الحسابية منخفضة.

• دراسة الزغلوان (٢٠٠١):

دراسة هدفت إلي معرفة فاعلية برنامج سلوكي لمعالجة ضعف الإنتباه لدي طلبة من ذوي صعوبات التعلم في مديريات العاصمة في الأردن تكونت عينة الدراسة من (٦٠) طالباً وطالبة من الصف الثالث والرابع الملتحقين بغرف مصادر التعلم الخاصة في مديريات العاصمة الأردنية تم توزيع أفراد العينة الي مجموعتين مجموعة تجريبية عددها (٣٠) ومجموعة ضابطة عددها (٣٠) طالباً وطالبة وتضمن البرنامج السلوكي الذي تم تطبيقه علي أفراد المجموعة التجريبية استخدام إستراتيجيتي تكلفة الاستجابة، والتعزيز التفاضلي للسلوك النقيض وأظهرت نتائج الدراسة بأن هناك فرقاً ذا دلالة بين المجموعة التجريبية والضابطة لصالح المجموعة التجريبية كما أشارت النتائج إلي انه لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية في الإنتباه يعزي لمتغير المستوي الصفّي.

• دراسة امانى السيد ابراهيم (١٩٩٦):

تناولت هذه الدراسة دراسة الإنتباه بصفة عامة وإستراتيجية الإنتباه بصفة خاصة لدي مرتفعي ومنخفضي التحصيل الدراسي، وقد أجريت الدراسة علي عينة قوامها (٢١٠) تلميذاً وتلميذة من الجنسين من الصف الخامس الابتدائي من بعض مدارس مدينة أبو كبير بمحافظة الشرقية من مرتفعي ومنخفضي التحصيل الدراسي، واستخدمت الدراسة مقياس الإنتباه السمعي والبصري، واختبارات التحصيل المدرسية.

وكان من أهم نتائج الدراسة ما يلي: لا توجد فروق دالة إحصائية بين البنين والبنات في استخدام إستراتيجية الإنتباه الإنتقائي البصري والسمعي ويوجد فروق دالة إحصائية بين مرتفعي ومنخفضي التحصيل الدراسي في جوانب كل من إستراتيجية الإنتباه الإنتقائي البصري والسمعي.

• دراسة اشرف حكيم فارس (١٩٩٥):

استهدفت هذه الدراسة دراسة الانتباه وحل المشكلات بالإضافة لمصادر الضوضاء كما تهدف الي التعرف علي أيهما أكثر تأثيراً "الضوضاء المستمرة - المتقطعة" علي الإنتباه وحل المشكلات ومقارنتها بعدم الضوضاء، وقد أجريت الدراسة علي عينة من طلاب الصف الثاني الثانوي العام، وتتراوح اعمارهم بين (١٥ - ١٧) سنة بمحافظة المنيا ومركز بني مزار، واستخدمت الدراسة اختبارات الانتباه واختبار حل المشكلات، ومشتتات الإنتباه، وساعة توقيت لحساب الزمن، وكان من أهم النتائج ما يلي:

- أثبتت الدراسة أن الضوضاء المتقطعة أكثر أثراً علي الانتباه من الضوضاء المستمرة.
- أثبتت الدراسة أيضاً أن الضوضاء المستمرة تؤثر علي الزمن وليس التعرف علي درجة الاختبار في مقارنتها بعدم الضوضاء.

تعقيب علي دراسات المحور الثاني دراسات تناولت الإنتباه عند التلاميذ ذوي صعوبات التعلم:

أولاً: من حيث الموضوع:

تنوعت الدراسات والبحوث السابقة التي تناولت تحسين الإنتباه منها دراسة محمد مصطفى ابو رزق (٢٠١٠) والتي تناولت التعرف علي طلبة صعوبات التعلم من حيث سماتهم الشخصية ومن حيث أعراض ضعف الإنتباه لديهم، وقد تناولت دراسة عاشور (٢٠٠٨) الإنتباه والذاكرة العاملة لدي عينات مختلفة من ذوي صعوبات التعلم وهدفت أيضاً إلي المقارنة بين مجموعات الدراسة الأربع (التلاميذ ذوي صعوبات التعلم مع قصور الإنتباه وفرط النشاط الزائد، والتلاميذ ذوي صعوبات التعلم وليس لديهم قصور الإنتباه مع فرط النشاط الزائد واضطراب الإنتباه، التلاميذ العاديين)، وقد تناولت دراسة علي زهير (٢٠٠١) التعرف علي طبيعة العلاقات الارتباطية بين أبعاد الإنتباه والتذكر وبعض أنواع الأخطاء الحسابية لدي تلاميذ الصفين الرابع والخامس الاساسي، ودراسة الزغلوان (٢٠٠١) هدفت الدراسة إلي معالجة ضعف الإنتباه لدي طلبة من ذوي صعوبات التعلم من الصف الثالث والرابع الابتدائي، دراسة اشرف حكيم فارس (١٩٩٥) هدفت هذه

الدراسة إلى دراسة الانتباه وحل المشكلات بالإضافة إلى مصادر الضوضاء كما تهدف إلى التعرف علي أيهما أكثر تأثيراً "الضوضاء المستمرة - المتقطعة".

ثانياً: من حيث العينة:

تنوعت وتعددت العينات وكانت معظمها في مرحلة التعليم الأساسي وبعضها في المرحلة الثانوية كدراسة اشرف حكيم فارس (١٩٩٥)، وتنوع حجم العينات مابين العينات الصغيرة الحجم كدراسة اشرف حكيم فارس (١٩٩٥) حيث تراوحت من (١٥ - ١٧) تلميذ وتلميذة والعينات كبيرة الحجم كدراسة امانى السيد ابراهيم (١٩٩٦) حيث بلغت (٢١٠) تلميذا وتلميذة من المدارس الابتدائية أما من حيث النوع فنجد أن معظم الدراسات جمعت بين الذكور والاناث وتم إختيار العينة بطريقة عشوائية في معظم الدراسات وقسمت الي مجموعتين ضابطة وتجريبية.

ثالثاً: من حيث الأدوات:

تعددت الأدوات التي استخدمتها الدراسات السابقة في مجال تنمية الإنتباه منها دراسة محمد مصطفى أبو رزق (٢٠١٠) التي أستخدمت إستبيان ضعف الإنتباه للطالب من وجهة نظر المعلم إعداد دكتور هشام غراب وبطاقة ملاحظة للتعرف علي أعراض ضعف الإنتباه من وجهة نظر الملاحظ ودراسة عاشور (٢٠٠٨) التي أستخدمت قائمة الملاحظة الاكلينيكية لسلوك الطفل إعداد السيد السمدوني (١٩٩٠) مقياس كونرز لتقدير سلوك الطفل (١٩٩١) الأدوات الخاصة بالإنتباه الإنتقائي ودراسة امانى السيد ابراهيم (١٩٩٦) أستخدمت مقياس الإنتباه السمعي والبصري واختبارات التحصيل المدرسية ودراسة اشرف حكيم فارس (١٩٩٥) استخدمت الدراسة اختبارات الإنتباه واختبارات حل المشكلات، ومشتتات الإنتباه وساعة التوقيت لحساب الزمن.

رابعاً: من حيث النتائج:

أكدت الدراسات جميعاً علي أهمية تنمية الإنتباه بإستخدام إستراتيجية اللعب وغيرها من الإستراتيجيات كدراسة أحمد يونس قزاقزة (٢٠٠٥) أظهرت النتائج وجود فروق دالة بين المجموعة التجريبية والضابطة في مستوى الإنتباه لصالح المجموعة التجريبية وتشير النتائج إلي فاعلية البرنامج واستمرارية أثره بعد توقف التدريب في حين لم يثبت وجود فروق ذات دلالة إحصائية كمتغير الجنس ودراسة الزغلوان (٢٠٠٧) ودراسة العتوم (٢٠٠٧) وقد خلصت نتائج الدراسة بشكل عام الي فاعلية كل من اسلوبي اللعب والتعزيز في تحسين الإنتباه، وخفض النشاط الزائد لدي المجموعة التجريبية الأولى والثانية وأظهرت نتائج الدراسة بأن هناك فرقاً ذا دلالة بين المجموعة التجريبية والضابطة لصالح المجموعة التجريبية كما أشارت النتائج إلي انه لا يوجد فرق ذو دلالة

إحصائية في الإنتباه يعزي لمتغير المستوي الصفي ودراسة أماني السيد ابراهيم (١٩٩٦) وكان من أهم نتائج الدراسة ما يلي: لا توجد فروق دالة إحصائية بين البنين والبنات في استخدام إستراتيجية الإنتباه الإنتقائي البصري والسمعي ويوجد فروق دالة إحصائية بين مرتفعي ومنخفضي التحصيل الدراسي في جوانب كل من إستراتيجية الإنتباه الإنتقائي البصري والسمعي.

المحور الثالث: دراسات تناولت مهارات حل المشكلات عند الأطفال ذوي صعوبات التعلم:

• دراسة ريهام زيدان (٢٠١٦):

هدفت الدراسة إلى تنمية مهارة حل المشكلات لدى أطفال الروضة المعرضين لخطر صعوبات التعلم باستخدام استراتيجية التعلم تكونت عينة الدراسة من عينة قوامها (٢٠) طفلاً وطفلة تتراوح أعمارهم من (٥ - ٦) سنوات تم تقسيمهم الي مجموعة تجريبية (١٠) طفلاً وطفلة ومجموعة ضابطة (١٠) طفلاً وطفلة واستخدمت الباحثة استمارة بيانات أولية للطفل إعداد الباحثة وقائمة صعوبات التعلم النمائية إعداد عادل عبدالله (٢٠٠٦) ومقياس رسم الرجل لقياس الذكاء إعداد جودانف هارس، مقياس مهارة حل المشكلات والبرنامج التدريبي إعداد الباحثة وأسفرت نتائج الدراسة:

- عن وجود فروق دالة إحصائية عند مستوي (٠,٠١) بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة علي مقياس مهارات حل المشكلات لدى اطفال الروضة المعرضين لخطر صعوبات التعلم في التطبيق البعدي لصالح المجموعة التجريبية.
- وجود فروق دالة إحصائية عند مستوي (٠,٠١) بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية من اطفال الروضة المعرضين لخطر صعوبات التعلم في التطبيق القبلي والبعدي علي مقياس مهارات حل المشكلات وذلك لصالح التطبيق البعدي.
- بينما لا توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية من اطفال الروضة المعرضين لخطر صعوبات التعلم في التطبيقين البعدي والتتبعي علي مقياس مهارات حل المشكلات (بعد مرور شهرين من انتهاء البرنامج).

• دراسة يحيى القبالي (٢٠١٢):

هدفت الدراسة إلي التعرف علي فاعلية برنامج قائم علي الألعاب الذكية في تطوير مهارات حل المشكلات والدافعية للإنجاز لدي الطلاب المتفوقين في المملكة العربية السعودية، وقد تكون

مجتمع الدراسة من (٣٢) طالباً من الصف الثالث المتوسط (التاسع) بمدارس المملكة موزعين إلى مجموعتين: الأولى تجريبية وتكونت من (١٦) طالباً والمجموعة الثانية ضابطة وتكونت من (١٦) طالباً واستخدمت لجمع البيانات أداتان الأداة الأولى مقياس مهارات حل المشكلات، والأداة الثانية، مقياس الدافعية للإنجاز ولتحقيق هدف الدراسة تم بناء برنامج إثرائي مستند إلى النظرية المعرفية، مكون من (٢٠) جلسة تدريبية، طبق على أفراد العينة التجريبية خلال الفصل الدراسي الثاني للعام (٢٠٠٨/٢٠٠٩م) كما تم استخدام تحليل التباين المشترك، وتحليل التباين المشترك المتعدد لفحص دلالة الفروق بين المتوسطات والتفاعل بينهما وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة احصائية عند مستوي ($a < 0,05$) بين متوسطات درجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس مهارات حل المشكلات تُعزي إلى البرنامج الإثرائي ولصالح المجموعة التجريبية.

وكما أظهرت نتائج الدراسة: وجود فروق ذات دلالة احصائية عند مستوي ($a < 0,05$) بين متوسطات درجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس الدافعية للإنجاز تُعزي إلى البرنامج الإثرائي ولصالح المجموعة التجريبية وفي ضوء النتائج التي خرجت بها الدراسة، أوصى الباحث بضرورة الاهتمام بموضوع الألعاب الذكية ضمن برامج الموهوبين والمتفوقين، وإجراء دراسات إضافية تتناول متغيرات مثل المراحل الأخرى، والجنس.

• دراسة غائب (٢٠١١):

في العراق هدفت إلى التعرف إلى مستوي حل المشكلات لدى طلبة المرحلة المتوسطة في ضوء متغيرات النوع الاجتماعي والكلية وقد تكونت عينة الدراسة من (٣٠٠) طالباً وطالبة اختيروا عشوائياً ولتحقيق هدف الدراسة استخدم مقياس حل المشكلات المطور من أبو حماد (٢٠٠٧).

أظهرت النتائج أن مستوي امتلاك الطلبة لمهارات حل المشكلات كان مرتفعاً، كما وبينت النتائج عدم وجود فروق في مستوي امتلاك مهارات حل المشكلات تُعزي لمتغير النوع الاجتماعي ووجود فروق في مستوي امتلاك مهارات حل المشكلات تُعزي للتخصص الأكاديمي ولصالح طلبة الفرع العلمي.

• دراسة بلسم الصنيع (٢٠١١):

استهدفت هذه الدراسة تقديم برنامج لتنمية مهارة حل المشكلات لدى أطفال مرحلة ما قبل المدرسة على عينة قوامها (١٤) طفلاً وطفلة ممن تراوحت اعمارهم ما بين (٥ - ٦) سنوات من أطفال الروضة الخاصة بمكة المكرمة، وتم استخدام مجموعة من الأدوات هي اختبار المصفوفات

الملونه لرافن (إعداد عبد الفتاح القرشي) واختبار حل المشكلات (إعداد Myrna B.Shure) وتقنين الباحثة، وبرنامج حل المشكلات (إعداد Shure Myrna B)

وأُسفرت نتائج الدراسة عن الآتي:

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوي (٠,٠٠١) بين متوسطات رتب درجات اطفال عينة الدراسة في التطبيقين القبلي والبعدي لبرنامج حل المشكلات علي اختبار حل المشكلات لدي اطفال ماقبل المدرسة في اتجاه القياس البعدي.

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية في التطبيقين البعدي والتتبعي لبرنامج حل المشكلات علي اختبار حل المشكلات لدي اطفال ما قبل المدرسة.

• دراسة فاطمة الفقهاء (٢٠١٠):

هدفت الدراسة إلي التعرف علي فاعلية استراتيجية مستنده إلي تعدد أساليب ما وراء المعرفة في التحصيل والتفكير الرياضي وحل المشكلات لدي طلبة المرحلة الاساسية العليا في الأردن تم اختيار عينة تتكون من (٣٦) ذكور و (٣٦) أناث، حيث تم توزيع أفراد الدراسة إلي مجموعتين، المجموعة التجريبية وتدرس باستخدام الاستراتيجية المستخدمة، والمجموعة الضابطة وتدرس بالطرق الاعتيادية ولغرض تحقيق أهداف الدراسة تم تطبيق برنامج يعتمد علي استراتيجيات ما وراء المعرفة في تدريس مادة الرياضيات، كما تم بناء ثلاثة اختبارات هي: (اختبارات التحصيل، واختبار التفكير الرياضي، واختبار حل المشكلات) وبعد تحليل بيانات الدراسة تم التوصل إلي وجود فرق جوهري بين متوسطي علامات طلبة المجموعتين التجريبية والضابطة في تحصيل طلبة المرحلة الأساسية العليا في الرياضيات لصالح المجموعة التجريبية ووجود فرق جوهري بين متوسطي علامات طلبة المجموعتين التجريبية والضابطة ففي مستوي التفكير الرياضي لدي طلبة المرحلة الأساسية العليا في الرياضيات ولصالح المجموعة التجريبية.

• دراسة بركات (٢٠٠٨):

دراسة في فلسطين هدفت التعرف إلي مستوي الجمود الذهني لدي الطلاب وعلاقته بقدرتهم علي حل المشكلات والتحصيل الدراسي، وتكونت عينة الدراسة من (٢٤٠) طالبًا وطالبة من المرحلة الأساسية والثانوية أُختيروا عشوائياً، ولتحقيق هدف الدراسة استخدم مقياس الجمود الذهني ومقياس حل المشكلات المطوران من قبل الباحث.

وخلصت الدراسة ان (٢٤,٢%) من الطلبة لديهم مستويات مرتفعة من الجمود الذهني، كما وبينت الدراسة عدم وجود علاقة ارتباطية بين الجمود الذهني لدي الطلبة وبين قدراتهم علي حل المشكلات.

• دراسة بلهارس وفيررا (Palhares, Ferreira, 2008):

دراسة بعنوان "الشطرنج ومهارات حل المشكلات باستخدام الأنماط التعليمية"، هدفت الدراسة إلي ايجاد العلاقة بين الشطرنج بوصفها لعبة من الألعاب الذكية والقدرة علي حل المشكلات باستخدام الأنماط الهندسية والرقمية، كما هدفت الدراسة إلي تحديد المشاكل الرياضية التي تواجه الطلبة علي أساس الأنماط التعليمية، تكونت عينة الدراسة من (٨٠) طالباً من طلاب الصف الثالث - السادس، قسمت العينة إلي مجموعتين متكافئتين، مجموعة تجريبية مكونة من (٤٠) طالباً، وتم تصميم برنامج تدريبي يركز علي طرح اسئلة متشابهة علي الطلبة.

أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعتين التجريبية والضابطة لصالح المجموعة التجريبية كما أظهرت نتائج الدراسة أنه يمكن تطوير تنمية التفكير المنطقي باستخدام استراتيجيات التفكير المختلفه التي تتطلبها لعبة الشطرنج، كما يمكن تطوير مهارات حل المشكلات عن طريق تدريب الطلبة علي احترام المبادئ التوجيهية في المناهج الدراسية، وأظهرت النتائج اهمية لعبة الشطرنج في مساعدة الطلبة علي تحديد المشكلات الرياضية التي تواجههم ومساعدتهم علي حلها باستخدام الأنماط التعليمية، كما أظهرت الدراسة أهمية لعبة الشطرنج في كونها لعبة استراتيجية تساعد الطلبة علي تنمية مهارات الذات في مواجهة أحداث الحياة اليومية، وأوصت الدراسة بضرورة استخدام مثل هذه الألعاب في تنمية قدرات الطلبة علي التفكير، مع الإشارة إلي العاب أخرى مثل: بطاقةكانوتا أوراق اللعب المعتاده، الكوتشينة).

• دراسة بهاء حموده (٢٠٠٦):

هدفت إلي التعرف إلي كيفية تنمية القدرة علي حل المشكلات لدي طلاب الصف الأول الثانوي باستخدام استراتيجية معرفيه قائمة علي تجهيز ومعالجة المعلومات من خلال حل المشكلات حيث أختيرت مجموعة الدراسة من بين طلاب الصف الأول الثانوي في إحدى مدارس القاهرة، وقام بتقسيمها الي مجموعتين إحداها ضابطة والأخري تجريبية وتوصلت النتائج الي وجود فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق البعدي لإختبار القدرة علي حل المشكلات والتحصيل المعرفي في الفيزياء لصالح

المجموعة التجريبية، وكذلك وجود فروق دلالة احصائية بين متوسطي درجات القياسين القبلي والبعدي لطلاب المجموعة التجريبية في اختبار القدرة علي حل المشكلات لصالح القياس البعدي.

دراسة بوتغي واخرون (Bottge, Rueda and Kivingt, 2006):

أكدت علي دور التصميم المنظم في تنمية مهارة حل المشكلات حيث هدفت الدراسة إلي معرفة أثر تصميم التدريس وفق استراتيجية تعزيزية منظمة قائمة علي التعليم المبرمج في تنمية مهارة حل المشكلات وقد تشكلت عينة الدراسة من (١٧) طالب من الطلبة الذين لم يتخرجوا من الثانوية العامة بسبب تدني تحصيلهم حيث صمم الباحث برنامج حاسوبي قائم علي مبدأ التعليم المبرمج للمادة قيد الدراسة وتم تدريسها لأفراد العينة ثم تعرض الطلبة الي اختبار بعدي مكون من ثلاث أقسام هي اختبار لقياس مهارة حل المشكلات وآخر في الحساب الكسري وثالثاً تحصيلي وذلك لتحديد نوع المهارة التي يمكن أن تنميها طريقة التصميم المتبعة وقد أظهرت النتائج علي أن التصميم المتبع له أثر في تنمية مهارات حل المشكلات وقد غاب أثر التصميم علي كل من اختبار الاختبار الكسري والتحصيل.

• دراسة محمد خشان (٢٠٠٥):

هدفت إلي تقصي أثر تقديم ماده تعليمية مستتدة الي بناء المعرفة الرياضية من خلال حل المشكلات في تنمية قدرة طلبة الصف الأول الثانوي العلمي علي حل المشكلات وعلي التحصيل في الرياضيات وتكونت عينة هذه الدراسة من طلبة الصف الأول ثانوي العلمي وقسموا الي مجموعتين متكافئتين إحداهما تجريبية درست بأسلوب التعلم القائم علي حل المشكلات، والأخري ضابطة درست بأسلوب التعلم الصفي التقليدي وتضمنت أدوات الدراسة اختباراً تحصيلياً واختباراً لقياس القدرة علي حل المشكلات، وكانت أبرز النتائج التي أظهرتها الدراسة تفوق طلبة المجموعة التجريبية علي طلبة المجموعة الضابطة في القدرة علي حل المشكلات وتفوق طلبة المجموعة التجريبية علي طلبة المجموعة الضابطة في مجال التحصيل الدراسي وعدم وجود فروق ذات دلالة احصائية بين المتوسط الحسابي لعلامة طلبة المجموعة التجريبية من الذكور والمتوسط الحسابي لعلامة طلبة المجموعة التجريبية من الذكور والمتوسط الحسابي لعلامة طلبة المجموعة التجريبية من الإناث في مجال حل المشكلات ناشئ عن التفاعل بين طريقة تقديم المادة العلمية والجنس، وعدم وجود فروق ذات دلالة احصائية بين المتوسط الحسابي لعلامة طلبة المجموعة التجريبية من الإناث في مجال التحصيل الدراسي ناشئ عن التفاعل بين طريقة تقديم المادة العلمية والجنس،

وعدم وجود فروق ذات دلالة احصائية بين المتوسط الحسابي لعلامة طلبة المجموعة التجريبية من الذكور والمتوسط الحسابي لعلامة طلبة المجموعة التجريبية من الإناث في مجال التحصيل الدراسي ناشئ عن التفاعل بين طريقة تقديم المادة العلمية والجنس.

• دراسة قديرية سعيد (٢٠٠٥):

استهدفت هذه الدراسة تصميم برنامج مقترح يستخدم قصص الخيال العلمي في تنمية مهارات حل المشكلات لدى أطفال الروضة وقد أجري البحث علي عينة قوامها (٦٦) طفلاً وطفلة اعمارهم (٥) سنوات، وتم استخدام مجموعة من الأدوات وهي برنامج قصص الخيال العلمي المقترح، واختبار مهارات حل المشكلات وأسفرت نتائج الدراسة عن الآتي:

- فعالية برنامج قصص الخيال العلمي في تنمية مهارات حل المشكلات حيث أُتيح لكل طفل الوقت الكافي في التفكير والتخيل والإدلاء بأكبر عدد من الاستجابات.
- فعالية برامج قصص الخيال العلمي في إثراء خيال واستثارة نشاطه العقلي وقد اتضح ذلك من خلال إعادة الأطفال لسرد القصص أو من خلال ما قاموا به من رسم بعض الشخصيات التي أحبوها في القصص أو تركيزهم علي أسلوب حل المشكلة في كل قصة.

• دراسة هنغ (Hung, 2003):

في تايوان، فهدفت الكشف عن أثر استخدام برنامج تدريبي قائم علي نموذج حل المشكلات الإبداعية في تحسين امتلاك الطلبة لمهارات حل المشكلات العلمية، وتكونت عينة الدراسة من (٢٥) طالباً وطالبة من طلبة المرحلة المتوسطة ولجمع البيانات وتحقيق أهداف الدراسة، استخدم مقياس قبلي في الإبداع العلمي ومقياس في حل المشكلات، وشارك الطلبة في البرنامج التدريبي القائم علي نموذج حل المشكلات الإبداعية.

وأكدت نتائج الدراسة وجود فروق دالة احصائياً في تحصيل الطلبة علي الاختبارين القبلي والبعدي ولصالح الاختبار البعدي مما يؤكد فاعلية البرنامج التدريبي.

• دراسة إدلر (Edler, 2003):

هدفت إلي التعرف علي بيئة التعليم القائم علي حل المشكلات في كليات التعليم العالي من حيث المناهج وطرق التدريس والطلاب الذين يمارسون التعلم القائم علي حل المشكلة في المقررات الدراسية وحاولت الدراسة تحليل الفوائد والمضار والتحديات التي تواجه هذا الاتجاه في التعليم من وجهة نظر المعلمين الجامعيين والطلاب، ولأجل ذلك تم بناء أداتين مسحيتين الأولى للأستاذة

والثانية للطلاب، واختبرت الهيئة الامريكية للتعليم العالي مجتمع الدراسة، وأشارت الدراسة الي وجود نقاط تشابه عديدة بين استجابات الطلاب أعضاء هيئة التدريس فيما يتعلق بالبحوث التي أجريت من قبل باستخدام أسلوب التعلم القائم علي حل المشكلة يزودهم بمهارات التفكير الناقد ويتيح الفرصة المناسبة للتعامل مع المشكلات الحياتية، الأمر الذي يؤهلهم ويعددهم للحياة المهنية القادمة، إلا أنه كان هناك تشكك وحيرة حول النمط المحدد من التعلم القائم علي حل المشكلة والذي يجب علي الكلية ان تستخدمه.

• دراسة سمر يوسف (٢٠٠٣):

استهدفت هذه الدراسة تدريب الأطفال علي مهارات حل المشكلات باستخدام اللعب في مرحلة رياض الأطفال، علي عينة قوامها (٦٠) طفلاً وطفلة من أطفال المستوي الثاني من رياض الأطفال ممن تتراوح أعمارهم ما بين (٥ - ٦) سنوات، وتم استخدام مجموعة من الأدوات هي: اختبار ذكاء الأطفال من (٣ - ٩) سنوات واختبار حل المشكلات وبرنامج لتدريب الأطفال علي مهارات حل المشكلات وأسفرت نتائج الدراسة عن الآتي:

- أن برنامج اللعب كان له تأثير علي حل المشكلات وأن ممارسة الأطفال لأنشطة اللعب قد أسهمت في تدريب وتعزيز نمو مهارات حل المشكلات لدي أطفال الروضة.
- وأن تأثير متغير الجنس علي حل المشكلات لايتضح بشكل كبير في مرحلة الروضة.

• دراسة مارلو إدجر (Ediger Marlo, 1999):

صعوبات التعلم والفهم القرائي والكتابة التعبيرية وحل المشكلات ومفهوم الذات أساسيات التعلم الناجح قمة قومية لبحث صعوبات التعلم هدفت الدراسة إلي الكشف عن أثر الفهم القرائي والكتابة التعبيرية وحل المشكلات ومفهوم الذات علي تخفيف حدة صعوبات التعلم لدي الأطفال ذوي صعوبات التعلم وتم تطبيق الدراسة علي (٧٦) تلميذاً أسباني في الصف الأول الثانوي وأشارت النتائج إلي انخفاض نسبة صعوبات التعلم لدي التلاميذ الذين اكتسبوا مهارات الفهم القرائي ومهارات الكتابة التعبيرية ومهارات حل المشكلات.

تعقيب علي دراسات المحور الثالث دراسات تناولت مهارة حل المشكلات لدي الاطفال ذوي صعوبات التعلم:

أولاً: من حيث الموضوع:

دراسة ريهام زيدان (٢٠١٦) هدفت الدراسة الي تنمية مهارة حل المشكلات لدي أطفال الروضة المعرضين لخطر صعوبات التعلم باستخدام استراتيجية التعلم، ودراسة القبالي تناولت مهارات حل المشكلات والدافعية للإنجاز، ودراسة غائب (٢٠١١) هدفت الي التعرف علي مستوي حل المشكلات لدي طلبة المرحلة المتوسطة، ، ودراسة بركات (٢٠٠٨) التي تناولت مهارة حل المشكلات والتحصيل الدراسي من تلاميذ المرحلة الاساسية والثانوية، ودراسة بلهارس وفيرا (Palhares, Ferreira, 2008) تناولت الدراسة مهارات حل المشكلات لدي تلاميذ الصف الثالث والسادس الابتدائي، ، ودراسة خشان (٢٠٠٥) هدفت إلي تنمية قدرة طلبة الصف الأول الثانوي العلمي علي حل المشكلات وعلي التحصيل في الرياضيات، ودراسة قدريه سعيد (٢٠٠٥) هدفت إلي تنمية مهارات حل المشكلات لدي أطفال الروضة أما دراسة هنغ (Hung, 2003) تتناول الدراسة تحسين مهارات حل المشكلات العلمية من طلبة المرحلة المتوسطة هذا بالإضافة إلي دراسة سمر يوسف (٢٠٠٣) استهدفت الدراسة تدريب الأطفال علي مهارات حل المشكلات نجد أن الدراسات أكدت علي أهمية تنمية مهارات حل المشكلات لذوي صعوبات التعلم.

ثانياً: من حيث العينة:

تنوعت وتعددت الدراسات وكانت معظمها في مرحلة ما قبل المدرسة والمرحلة الثانوية وبعضها مرحلة التعليم الأساسي أما دراسة بركات (٢٠٠٨) فقد اشتملت علي المرحلتين الأساسية والثانوية أما عن حجم العينة فقد تنوعت مابين عينة صغيرة الحجم كدراسة بلسم الصنيع (٢٠١١) (١٤) طفلاً وطفلة، ومتوسطة الحجم كدراسة قدريه سعيد (٦٦) طفلاً وطفلة وعينة كبيرة الحجم كدراسة غائب (٢٠١١) (٣٠٠) طالب وطالبة أما من حيث النوع فقد اشتملت الدراسات علي الجنسين البنين والبنات ماعدا دراسة القبالي العينة كانت ذكور فقط ودراسة بلهارس وفيرا (٢٠٠٨) كانت ذكورا فقط أُختيرت العينة بطريقة عشوائية وقسمت إلي مجموعتين ضابطة وتجريبية .

ثالثاً: من حيث الادوات:

تعددت الأدوات التي استخدمتها الدراسات السابقة كدراسة ريهام زيدان (٢٠١٦) استخدمت قائمة صعوبات التعلم النمائيه إعداد عادل عبد الله (٢٠٠٦) ومقياس رسم الرجل لقياس الذكاء إعداد جودانف هارس كأداة من أدوات تحديد العينة، مقياس مهارة حل المشكلات والبرنامج

التدريبي إعداد الباحثة ودراسة بلسم الصنيع (٢٠١١) استخدمت مجموعة من الأدوات وهي اختبار المصفوفات الملونه لرافن (إعداد عبد الفتاح القرشي) واختبار حل المشكلات (إعداد Myrna.B Shure) ودراسة الفقهاء (٢٠١٠) استخدمت اختبارات التحصيل، واختبار التفكير الرياضي، واختبار حل المشكلات إعداد الباحثة وكانت معظم اختبارات مهارات حل المشكلات من إعداد الباحثين ماعدا دراسة بلسم الصنيع (٢٠١١) استخدم اختبار حل المشكلات إعداد (Myrna.BShure) ودراسة قدره سعيد (٢٠٠٥) استخدمت مجموعة من الأدوات وهي برنامج قصص الخيال العلمي، واختبار حل المشكلات ودراسة سمر يوسف (٢٠٠٣) استخدمت مجموعة من الأدوات فعالية برنامج قصص الخيال العلمي في تنمية مهارات حل المشكلات حيث أُتيح لكل طفل الوقت وهي اختبار ذكاء الأطفال من كأداة من أدوات تحديد العينة و(٣ - ٩) واختبار حل المشكلات وبرنامج لتدريب الأطفال علي مهارات حل المشكلات.

رابعاً: من حيث النتائج:

نجد ان الدراسات جميعاً أثبتت فعالية استراتيجية اللعب والاستراتيجيات الأخرى في تنمية مهارات حل المشكلات لذوي صعوبات التعلم، كدراسة ريهام زيدان (٢٠١٦) عن وجود فروق دالة إحصائية عند مستوي (٠,٠١) بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة علي مقياس مهارات حل المشكلات لدي أطفال الروضة المعرضين لخطر صعوبات التعلم في التطبيق البعدي لصالح المجموعة التجريبية، ودراسة يحيى القبالي (٢٠١٢) أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة احصائية عند مستوي (٠,٠٥ < a) بين متوسطات درجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة علي مقياس مهارات حل المشكلات تُعزي إلي البرنامج الإثرائي ولصالح المجموعة التجريبية، ودراسة بوتغي (٢٠٠٦) أظهرت النتائج علي أن التصميم المتبع له أثر في تنمية مهارات حل المشكلات وقد غاب أثر التصميم علي كل من اختبار الاختبار الكسري والتحصيل.

ودراسة قدرية سعيد (٢٠٠٥) فعالية برنامج قصص الخيال العلمي في تنمية مهارات حل المشكلات حيث أُتيح لكل طفل الوقت الكافي في التفكير والتخيل والإدلاء بأكبر عدد من الاستجابات، ودراسة سمر يوسف (٢٠٠٣) أن برنامج اللعب كان له تاثير علي حل المشكلات وأن ممارسة الأطفال لأنشطة اللعب قد أسهمت في تدريب وتعزيز نمو مهارات حل المشكلات لدي أطفال الروضة.

تعقيب عام علي الدراسات السابقة:

لقد توصلت الباحثة من خلال مراجعة البحوث والدراسات السابقة الي أن هناك العديد من الدراسات التي استخدمت اللعب (المنظم) في تنمية الجوانب المختلفة للأطفال ذوي صعوبات التعلم وأثبتت فعاليتها وهناك العديد من الدراسات التي اهتمت بتنمية الانتباه ومهارات حل المشكلات للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم، وأن الانتباه ومهارات حل المشكلات يمكن تنميتها وتحسينها بالتدريب، وإمكانية تطبيق البرامج التدريبية لتنمية الانتباه ومهارات حل المشكلات علي ذوي صعوبات التعلم مثل مايطبق علي الأطفال العاديين وأظهرت النتائج تحسن مستوي الأداء لذوي صعوبات التعلم مما ينعكس ايجابياً علي زيادة مستوي التحصيل الدراسي وتحسين الأداء الاكاديمي للتلاميذ.

وإلا أن هناك ندرة في الدراسات والبحوث التي تناولت برامج تدريبية باستخدام اللعب المنظم في تنمية الانتباه ومهارات حل المشكلات للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم كذلك ندرة الدراسات التي تناولت برامج تدريبية عن اللعب المنظم مع مرحلة التعليم الأساسي معظمها علي أطفال ما قبل المدرسة أطفال الروضة بالخصوص في البيئة العربية في حدود علم الباحثة بمدافع الباحثة لإجراء الدراسة الحالية التي جمعت بين اللعب المنظم والانتباه ومهارات حل المشكلات عند المرحلة الابتدائية فتهدف الي التعرف علي فعالية برنامج تدريبي قائم علي اللعب المنظم في تنمية الانتباه ومهارات حل المشكلات لدي تلاميذ المرحلة الابتدائية ذوي صعوبات التعلم وبذلك فهي اتفقت مع الدراسات السابقة وطبقت الباحثة علي عينة استطلاعية (١٥٠) تلميذ وتلميذة وعينة اساسية (٢٠) تلميذ وتلميذة (١٠) ضابطة (١٠) تجريبية تتراوح أعمارهم ما بين (١٠ - ١٢) من تلاميذ المرحلة الابتدائية ذوي صعوبات التعلم أما عن الأدوات المستخدمة في الدراسة الحالية.

- مقياس استانفورد بينية للذكاء (الصورة الخامسة) ترجمة وتعريب صفوت فرج (٢٠١٠).
- مقياس التقدير التشخيصي لذوي صعوبات التعلم (إعداد فتحي الزيات، ٢٠٠٧).
- مقياس المستوي الاقتصادي والاجتماعي والثقافي (إعداد محمد احمد ابراهيم سعبان، دعاء محمد حسن خطاب، ٢٠١٦). استبيان أعراض ضعف الانتباه (اعداد: محمد مصطفى أبو رزق، ٢٠١٠).
- مقياس مهارات حل المشكلات (إعداد دينا الطحاوي، ٢٠١٠) البرنامج التدريبي اعداد الباحثة.

أما عن وجه الاستفادة من الدراسات السابقة:

- استفادت الباحثة من البرامج المصممة لتنمية الانتباه ومهارات حل المشكلات وأنشطتها المختلفة.
- التعرف علي خصائص الأطفال ذوي صعوبات التعلم وأهم المشكلات المصاحبة لهم والتي يجب مراعاتها عند إعداد البرنامج.
- صياغة المشكلة البحثية وبلورتها ووضع التساؤلات وتحديد الفروض.
- التعرف علي أهم الأدوات التي تستخدم في الدراسة مثل مقياس الانتباه لتشخيص أعراض الانتباه الذي استخدمته الباحثة من خلال الأطلاع علي الدراسات السابقة استبيان أعراض ضعف الانتباه (محمد مصطفى أبو رزق، ٢٠١٠).
- وتحديد العينة وحجمها وعمرها الزمني.
- التعرف علي بعض الاستراتيجيات الأكثر فعالية في تنمية الانتباه ومهارات حل المشكلات.
- التعرف علي بعض الفنيات التي تستخدم في تنمية الانتباه ومهارات حل المشكلات.
- تحديد المدة الزمنية للبرنامج التدريبي وعدد جلساته وكذلك تحديد المدة الزمنية لكل جلسة.
- والتنوع في الألعاب والأنشطة المستخدمة في البرنامج سواء أكان قصصي أو تمثيلي أو فني أو حركي.

فروض الدراسة:

قامت الباحثة بصياغة الفروض الآتية في ضوء الإطار النظري وما أسفرت عنه نتائج البحوث والدراسات السابقة لتكون اجابات محتمله لما أُثير في مشكلة الدراسة من تساؤلات وهي:

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة علي اختبار الانتباه بعد تطبيق البرنامج لصالح المجموعة التجريبية
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية علي اختبار الانتباه قبل إجراء البرنامج وبعد تطبيقه لصالح القياس البعدي
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية علي اختبار الانتباه بعد البرنامج مباشرة وبعد مرور فترة المتابعة
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة علي اختبار مهارات حل المشكلات بعد تطبيق البرنامج لصالح المجموعة التجريبية.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية علي اختبار مهارات حل المشكلات قبل إجراء البرنامج وبعد تطبيقه لصالح القياس البعدي.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية علي اختبار مهارات حل المشكلات بعد البرنامج مباشرة وبعد مرور فترة المتابعة

الفصل الرابع

خطة الدراسة وإجراءاتها

تمهيد.

أولاً: منهج الدراسة.

ثانياً: عينة الدراسة.

ثالثاً: أدوات الدراسة.

رابعاً: البرنامج التدريبي (إعداد الباحثة).

خامساً: إجراءات الدراسة.

سادساً: الأساليب الإحصائية.

الفصل الرابع

خطة الدراسة وإجراءاتها

تمهيد:

يتضمن هذا الفصل أهم الإجراءات التي قامت بها الباحثة، لتحقيق أهداف الدراسة حيث يتناول منهج الدراسة وصفاً للعينة التي طُبِقَ عليها البرنامج، من حيث طرق اختيارها وتقسيم العينة والأدوات المطبقة على أفراد العينة، وهي مقياس تحديد التلاميذ ذوي صعوبات التعلم واستبيان للإنتباه واختبار لمهارات حل المشكلات واختبار استانفورد بينيه للذكاء ومقياس المستوى الاقتصادي والاجتماعي، والإجراءات التي اتبعتها الباحثة عند تطبيق المقاييس المستخدمة في هذه الدراسة والأساليب الإحصائية المستخدمة والتي تستطيع من خلالها الباحثة اختبار صحة الفروض للوصول الى النتائج وتفسيرها.

أولاً: منهج الدراسة:

استخدم في الدراسة الحالية المنهج التجريبي الذي يهدف إلى التعرف على فعالية التدريب على استراتيجيات اللعب المنظم، في تنمية الإنتباه ومهارات حل المشكلات لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية ذوي صعوبات التعلم، وذلك من خلال استخدام مجموعتين هما المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة ويتضمن ذلك المتغيرات التالية:

- **المتغير المستقل:** وهو برنامج تدريبي للتدريب على استراتيجيات اللعب المنظم المُستخدم في هذه الدراسة.

- **المتغير التابع:** وهو الإنتباه ومهارات حل المشكلات لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية ذوي صعوبات التعلم.

وقد تم تطبيق أدوات الدراسة على مجموعتي الدراسة قبل التطبيق، المجموعة الأولى المجموعة التجريبية تعرضت للبرنامج التدريبي باستخدام استراتيجيات اللعب المنظم، المجموعة الثانية المجموعة الضابطة لم تخضع هذه المجموعة لإجراءات البرنامج التدريبي، ثم أُعيد تطبيق مقياس الانتباه ومقياس مهارات حل المشكلات على أطفال المجموعة التجريبية فقط لقياس أثر البرنامج بعد مرور شهرين من توقف البرنامج القياس التتبعي.

ثانياً: عينة الدراسة:

١- عينة تقنين الأدوات:

أُجريت الدراسة الحالية علي عينة من تلاميذ المرحلة الابتدائية (الصف الخامس، والسادس الابتدائي من ذوي صعوبات التعلم الذكور والإناث)، والملتحقين بمدرسة عثمان بن عفان الابتدائية التابعة لإدارة غرب الزقازيق بمحافظة الشرقية، وتكونت عينة الدراسة من (١٥٠) تلميذاً وتلميذة تتراوح أعمارهم من (١٠ - ١٢) تم تطبيق مقياس التقدير التشخيصي لذوي صعوبات التعلم (فتحي الزيات، ٢٠٠٧) واستبيان الانتباه (محمد مصطفى ابو رزق، ٢٠١٠) ومقياس مهارات حل المشكلات (دينا الطحاوي، ٢٠١٠)، وتم إختيار (٥٠) طفلاً ممن لديهم صعوبات تعلم في الانتباه و صعوبات في حل المشكلات تم استبعاد (٦) تلاميذ ممن لديهم عيوب بصرية وسمعية واستبعاد (٥) تلاميذ لديهم مشكلات سلوكية وتم استبعاد (٢٠) تلميذاً وتلميذة ذكائهم أقل من (٩٠) المتوسط وتم إختيار منهم (٢٠) تلميذاً وتلميذة حصلوا علي درجات مرتفعة في مقياس صعوبات التعلم ومقياس الانتباه وحصلوا علي درجات منخفضة في مقياس مهارات حل المشكلات.

العينة الأساسية:

تكونت عينة الدراسة الأساسية من (٢٠) تلميذاً وتلميذة من تلاميذ الصف الخامس والسادس ذوي صعوبات التعلم، تراوحت اعمارهم من (١٠ - ١٢) سنوات كما تراوحت نسبة ذكائهم ما بين (٩٠ - ١١٠) أي أنهم جميعاً من ذوي الذكاء المتوسط، ومن ذوي المستوي الاجتماعي الاقتصادي الثقافي المتوسط، وقد روعي التأكد من أن القصور الموجود لديهم يعد نيورولوجياً وأن يكونوا جميعاً لا يعانون من أي مشكلات سلوكية وفقاً لتقارير مُعلميهم فضلاً عن كونهم لا يعانون من أي إعاقة عقلية أو حسية أو جسمية أو حركية أو أي قصور بيئي أو إجتماعي أو إقتصادي أو ثقافي وقد تم تقسيم أفراد العينة الأساسية إلي مجموعتين متكافئتين وهما

-المجموعة التجريبية : تتكون من (١٠) تلاميذ من تلاميذ الصف الخامس والسادس الابتدائي ذوي صعوبات التعلم في الانتباه ومهارات حل المشكلات من الجنسين (٦ إناث - ٤ ذكور) وخضعت هذه المجموعة للبرنامج التدريبي المستخدم لتنمية الانتباه ومهارات حل المشكلات لديهم

- المجموعة الضابطة: وتتكون من (١٠) تلاميذ من الصف الخامس والسادس الابتدائي ذوي صعوبات التعلم في الانتباه ومهارات حل المشكلات من الجنسين (٥ اناث - ٥ ذكور) ولم تخضع هذه المجموعة لإجراءات البرنامج التدريبي.

- التكافؤ بين مجموعتي الدراسة: قامت الباحثة بإجراء التكافؤ بين المجموعتين التجريبية والضابطة في مجموعة من المتغيرات وهي:

* العمر الزمني.

* مستوى الذكاء.

* المستوى الاقتصادي الاجتماعي الثقافي للأسرة.

* الانتباه.

* مهارات حل المشكلات.

وقد تم اختبار التكافؤ بين المجموعتين التجريبية والضابطة باستخدام الأساليب الإحصائية اللابارامترية مثل اختبار (مان ويتني - ولكوكسون).

١ - العمر الزمني:

تم اختيار أفراد المجموعة التجريبية وأفراد المجموعة الضابطة من تلاميذ المرحلة الابتدائية الذين يعانون من صعوبات التعلم في المرحلة العمرية من (١٠ - ١٢) ويوضح الجدول رقم (١) الفروق بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية والضابطة في العمر الزمني.

جدول (١) نتائج اختبار مان ويتني عند دراسة الفروق بين متوسطي رتب درجات

المجموعتين التجريبية والضابطة في العمر الزمني

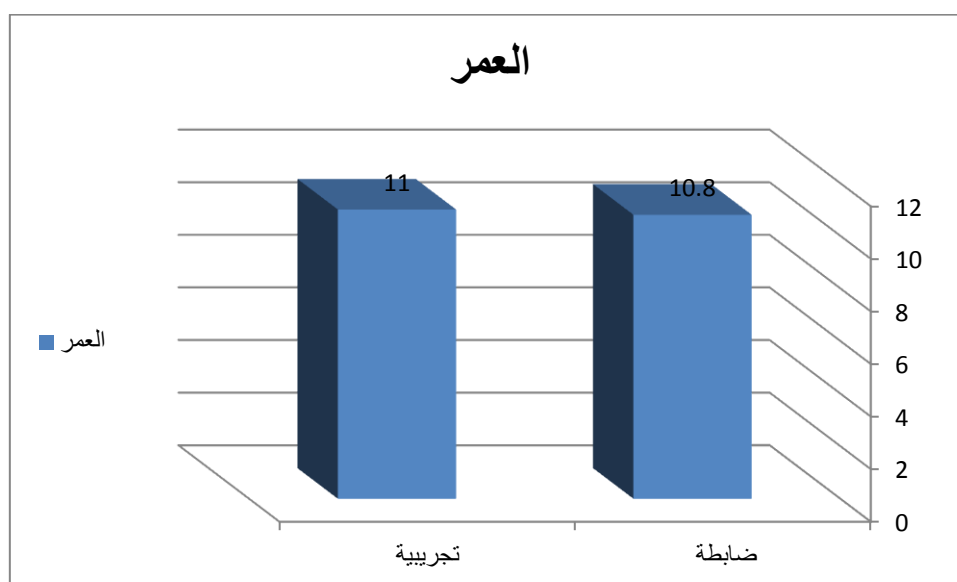
البعد	مجموعة المقارنة	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	معامل مان ويتني	قيمة Z	مستوي الدلالة
العمر	تجريبية	١٠	٩,٩٠	٩٩,٠٠	٤٤,٠٠	٠,٤٨	غير دالة
	ضابطة	١٠	١١,١٠	١١١,٠٠			
	المجموع	٢٠					

يتضح من الجدول رقم (١) عدم وجود فروق دالة إحصائية بين متوسط رتب درجات المجموعة التجريبية ومتوسط رتب درجات المجموعة الضابطة في العمر الزمني وهذا يؤكد تكافؤ المجموعتين في العمر الزمني.

جدول (٢) نتائج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد

المجموعتين التجريبية والضابطة في العمر الزمني

البعد	المجموعة التجريبية		المجموعة الضابطة	
	المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري
العمر	١١,٠٠	٠,٩٤٣	١٠,٨٠	٠,٧٨٩



شكل (١)

التمثيل البياني للمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة في العمر الزمني

٢- مستوي الذكاء:

تم اختيار أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة من ذوي الذكاء المتوسط وتم التحقق من التكافؤ بين المجموعتين التجريبية والضابطة من خلال إيجاد دلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في مستوي الذكاء ويوضح جدول رقم (٣) الآتي.

جدول (٣) دلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات المجموعتين

التجريبية والضابطة في مستوى الذكاء

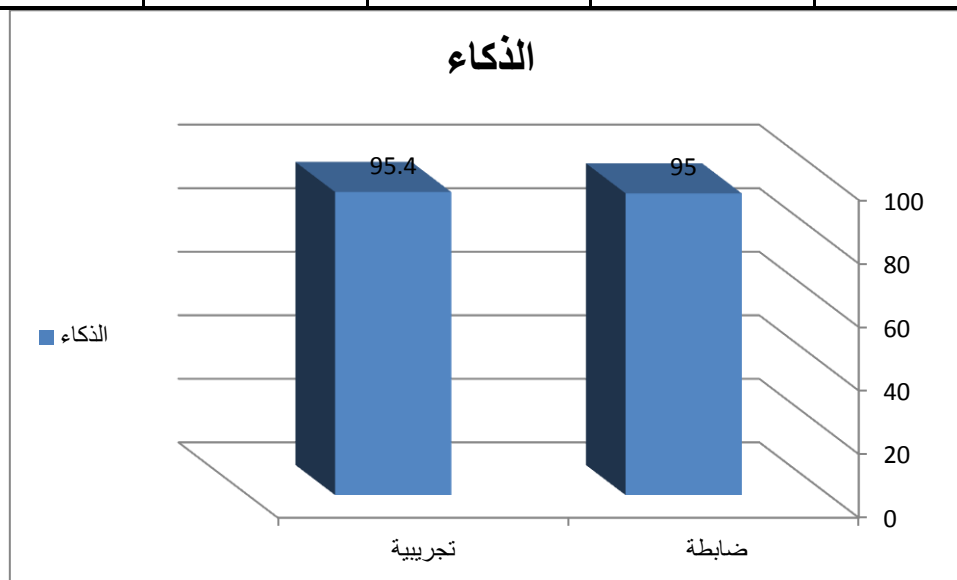
البعد	مجموعة المقارنة	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	معامل مان ويتني	قيمة Z	مستوى الدلالة
معامل الذكاء	الضابطة	١٠	٩,٧٠	٩٧,٠٠	٤٢,٠٠٠	٠,٦١٧	غير دالة
	التجريبية	١٠	١١,٣٠	١١٣,٠٠			
	المجموع	٢٠					

يتضح من الجدول رقم (٣) عدم وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في مستوى الذكاء، وهذا يدل علي تكافؤ المجموعتين في هذا المتغير.

جدول (٤) نتائج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد

المجموعتين التجريبية والضابطة في الذكاء

البعد	المجموعة التجريبية		المجموعة الضابطة	
	المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري
معامل الذكاء	٩٥,٤٠	١,٤٣٠	٩٥,٠٠	١,٤٩١



شكل (٢) التمثيل البياني للمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات

أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة في الذكاء

٣- المستوى الاقتصادي والاجتماعي والثقافي للأسرة:

تم اختيار أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة من ذوي المستوى الاجتماعي والاقتصادي والثقافي المتوسط، وذلك من خلال تطبيق مقياس المستوى الاجتماعي والاقتصادي الثقافي إعداد محمد سعفان، دعاء خطاب (٢٠١٦) علي أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة للتحقق من تكافؤهم في المستوى الاقتصادي والاجتماعي والثقافي.

جدول (٥) نتائج اختبار مان ويتني Mann-Whitney test عند دراسة الفروق بين متوسطي رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة علي مقياس المستوى الاجتماعي الاقتصادي الثقافي المطور

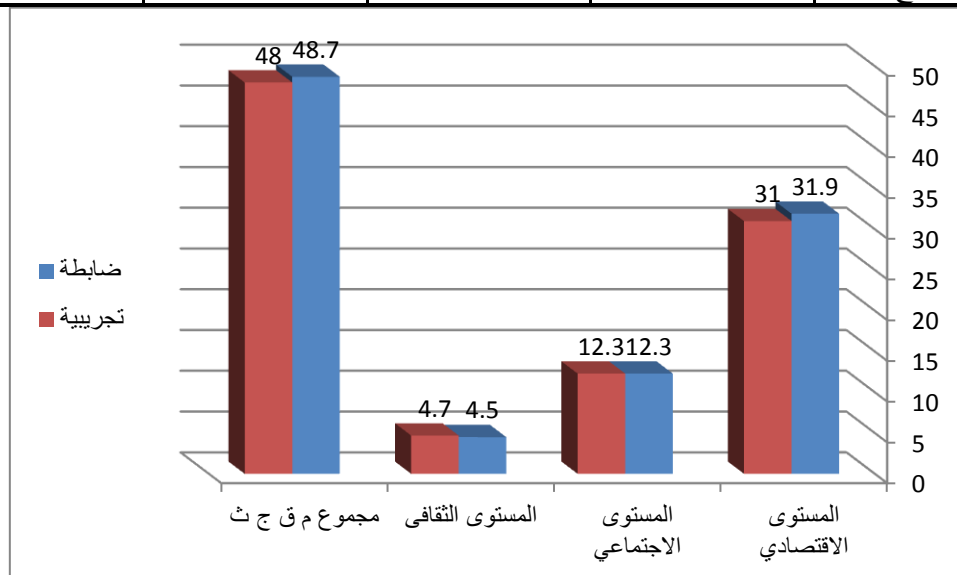
الأبعاد	المجموعة	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	معامل مان ويتني	قيمة Z	مستوي الدلالة
المستوي الاقتصادي	الضابطة	١٠	١١,٨٥	١١٨,٥٠	٣٦,٥٠٠	١,٠٣٢	غير دالة
	التجريبية	١٠	٩,١٥	٩١,٥٠			
	المجموع	٢٠					
المستوي الاجتماعي	الضابطة	١٠	١١,٠٥	١١٠,٥٠	٤٤,٥٠٠	٠,٤٢٧	غير دالة
	التجريبية	١٠	٩,٩٥	٩٩,٥٠			
	المجموع	٢٠					
المستوي الثقافي	الضابطة	١٠	٩,٧٥	٩٧,٥٠	٤٢,٥٠٠	٠,٦١٦	غير دالة
	التجريبية	١٠	١١,٢٥	١١٢,٥٠			
	المجموع	٢٠					
الدرجة الكلية	الضابطة	١٠	١١,١٥	١١١,٥٠	٤٣,٥٠٠	٠,٤٩٥	غير دالة
	التجريبية	١٠	٩,٨٥	٩٨,٥٠			
	المجموع	٢٠					

يتضح من جدول (٥) عدم وجود فروق دالة إحصائية بين متوسط رتب درجات المجموعة التجريبية ومتوسط رتب درجات المجموعة الضابطة في الأبعاد والدرجة الكلية لمقياس المستوى الاقتصادي الاجتماعي الثقافي أي أن المجموعتين متكافئتين في هذا المتغير.

جدول (٦) نتائج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة في المستوى الاقتصادي الاجتماعي الثقافي

البعد	المجموعة التجريبية	المجموعة الضابطة
-------	--------------------	------------------

المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري	
٣١,٠٠	٢,١٠٨	٣١,٩٠	٢,٠٧٩	المستوى الاقتصادي
١٢,٣٠	٢,٠٥٨	١٢,٣٠	١,٣٣٧	المستوى الاجتماعي
٤,٧٠	٠,٩٤٩	٤,٥٠	٠,٥٢٧	المستوى الثقافي
٤٨,٠٠٠	٤,٢١٦٣٧	٤٨,٧٠٠٠	٣,٢٦٧٦٩	المجموع



شكل (٣) التمثيل البياني للمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة في المستوى الاقتصادي الاجتماعي الثقافي

٤- مستوى الإنتباه:

قامت الباحثة بالتكافؤ بين أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة في مستوى الإنتباه قبل تطبيق البرنامج التدريبي، حتي يمكن إجراء المقارنة بين تلك النتائج ونتائج القياس البعدي لاحقاً، ومن ثم طبقت الباحثة علي كلتا المجموعتين مقياس الإنتباه للتعرف علي دلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة علي هذا المقياس ويوضح جدول رقم (٧) الآتي.

جدول (٧) دلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات المجموعتين

التجريبية والضابطة في مستوى الإنتباه

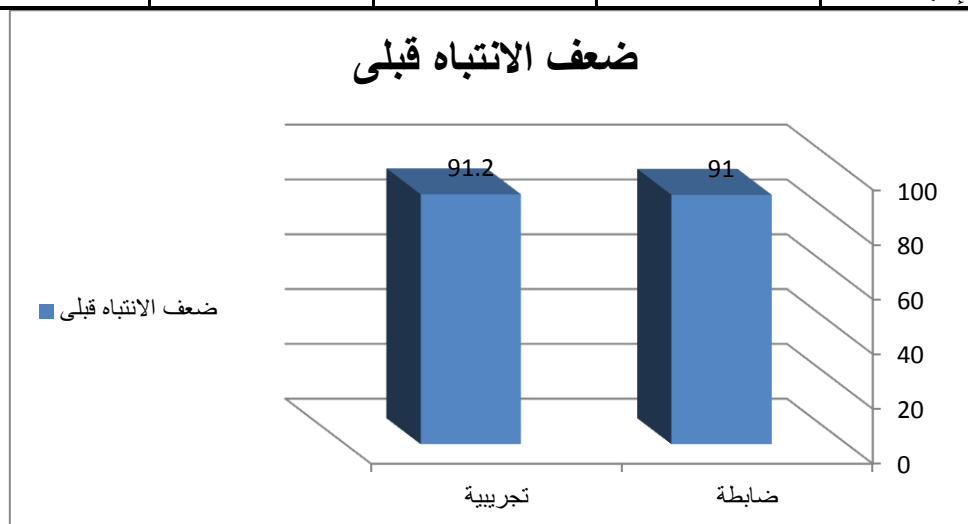
الأبعاد	مجموعة المقارنة	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	معامل مان ويتني	قيمة Z	مستوي الدلالة
الإنتباه	الضابطة	١٠	١٠,٤٠	١٠٤,٠٠	٤٩,٠٠	٠,٠٠٨	غير دالة

			١٠٦,٠٠	١٠,٦٠	١٠	التجريبية	
					٢٠	المجموع	

يتضح من الجدول رقم (٧) عدم وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في مستوى الإلتباه وهذا يدل علي تكافؤ المجموعتين في هذا المتغير .

جدول (٨) نتائج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس القبلي للإلتباه

البعد	المجموعة التجريبية		المجموعة الضابطة	
	المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري
الإلتباه	٩١,٢٠	٦,٨٤	٩١,٠٠	٥,٨٥



شكل (٤) التمثيل البياني للمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس القبلي للإلتباه

٥- مستوى مهارات حل المشكلات:

قامت الباحثة بالتكافؤ بين أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة في مستوى مهارات حل المشكلات قبل تطبيق البرنامج التدريبي، حتي يمكن إجراء المقارنة بين تلك النتائج ونتائج القياس البعدي، ومن ثم طبقت الباحثة علي كلتا المجموعتين مقياس مهارات حل المشكلات للتعرف علي دلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة علي هذا المقياس ويوضح جدول رقم (٩) الآتي.

جدول (٩) دلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات المجموعتين التجريبية

والضابطة في مستوى مهارات حل المشكلات

الأبعاد	مجموعة المقارنة	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	معامل مان ويتني	قيمة Z	مستوي الدلالة
مهارات حل المشكلات	الضابطة	١٠	١١,٢٥	١١٢,٥٠	٤٢,٥٠	٠,٥٧٥	غير دالة
	التجريبية	١٠	٩,٧٥	٩٧,٥٠			
	المجموع	٢٠					

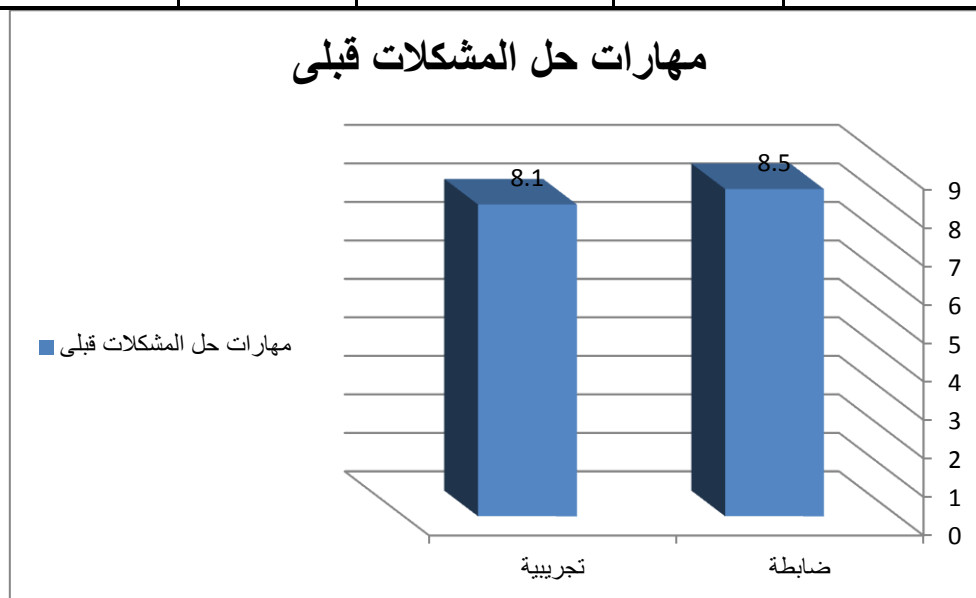
ويتضح من الجدول (٩) عدم وجود فروق دالة احصائياً بين متوسطي رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في مستوى مهارات حل المشكلات وهذا يدل علي تكافؤ المجموعتين في هذا المتغير مستوى مهارات حل المشكلات.

جدول (١٠) نتائج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد المجموعتين

التجريبية والضابطة في القياس القبلي لمهارات حل المشكلات

البعد	المجموعة التجريبية		المجموعة الضابطة	
	المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري
مهارات حل المشكلات	٨,١٠٠٠	٢,٢٣٣٥٨	٨,٥٠٠٠	١,٧١٥٩٤

مهارات حل المشكلات قبلي



شكل (٥) التمثيل البياني للمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد المجموعتين

التجريبية والضابطة في القياس القبلي لمهارات حل المشكلات

ثالثاً: أدوات الدراسة:

استخدمت الباحثة في الدراسة الحالية مجموعة من المقاييس سواء لتحقيق التكافؤ بين مجموعتي الدراسة (التجريبية - الضابطة) أو لقياس متغيرات الدراسة، بالإضافة إلي البرنامج العلاجي، وفيما يلي عرض لهذه الأدوات:

١ - أدوات ضبط العينة:

- أ- مقياس استانفورد بينية للذكاء (الصورة الخامسة) ترجمة وتعريب صفوت فرج (٢٠١٠).
 ب- مقياس المستوي الاقتصادي الاجتماعي الثقافي إعداد محمد سعفان، دعاء خطاب (٢٠١٦).

ج- مقياس التقدير التشخيصي لصعوبات التعلم (إعداد فتحي الزيات، ٢٠٠٧).

أ- مقياس استانفورد بينية للذكاء (الصورة الخامسة) ترجمة وتعريب صفوت فرج (٢٠١٠):

الأسس النظرية للمقياس:

يعتمد الاختبار علي بحوث كارول (Carroll, 1993) حول القدرات العقلية ومسحة لنتائج دراسات التحليل العاملي حولها، كما يقوم الاختبار علي نموذج هرمي لهذه العوامل الخمس المستنبطة من النموذج المركب لكارول وكاتل وهورن حول القدرات الخام (الولادية) والقدرات المبلورة (المتعلمة) ويطلق علي هذا النموذج نموذج CHC وهو يتضمن في المعتاد بين ثمانية الي عشرة عوامل معرفية، وقد أختيرت العوامل الخمسة التي تقيسها الصورة الخامسة من بين هذه العوامل بناء علي نتائج البحوث في مجال التحصيل الدراسي، وتقديرات محكمين حول اهميتها في تقييم الاستدلال، بالنسبة للموهوبين علي وجه الخصوص كما استخلص عامل الذاكرة للتأكيد علي اهمية الذاكرة القصيرة في الأداء المعرفي كما كان الأمر في الصورة الرابعة للمقياس.

اختبارات المقياس:

يتكون المقياس من مجموعتين من الاختبارات: لفظية وغير لفظية وينقسم كل اختبار الي مستويات متتابعة من حيث الصعوبة حتي المستوي السادس، كما يتضمن كل اختبار من الاختبارات الاربعة (بعد الاختبارين المدخلين) جزءاً مختصراً أو اختبار مختصر يبلغ الحد الأقصى لنقاطه ست نقاط، وتتكون كل مجموعة من خمسة اختبارات كالآتي:

- ١- الاستدلال التحليلي غير اللفظي: ويتكون من سلاسل لأشياء / وهي الاختبار الفرعي الأول في كتاب البنود الأول وهو مقياس نقاط يستخدم اختباراً مدخليا، ويتضمن بنود جديدة للاستدلال التعاقبي.

٢- المعلومات: ويتكون من معلومات إجرائيه (وهو نوع جديد من البنود التي تتضمن إيماءات) تتبعها بنود للسخافات المصورة.

٣- الاستدلال الكمي: وتتكون من بنود للاستدلال الكمي غير اللفظي، ومفاهيم متضمنة في طرق أعداد باستخدام مكعبات، ومقاييس لتقييم مشكلات شكلية / هنسية تطبق علي التتابع.

٤- الاستدلال البصري المكاني: ويتكون من لوحة من أشكال (بنود تقليدية للمستويات المنخفضة) تليها بنود تشكيل انماط جديدة (عمل تضميمات من مجموعة كبيرة من قطع تكميل اللوحات).

٥- الذاكرة العاملة: يتكون من بنود تتطلب استجابات مرجاة (مثل إخفاء شئ تحت فنجان) ثم تذكرها في المستويات الدنيا، يليها بنود لمدي المكعبات (وهو إجراء جديد للطرق بالمكعبات).

المقاييس اللفظية:

١- الاستدلال التحليلي: ويتكون من بنود للاستدلال (مثل الاستدلال من الصور) تليها سخافات لفظية تقليدية، ومتشابهة لفظية.

٢- المعلومات: هو مقياس للمفرادات (ويستخدم اختبارا مدخليا) يتضمن دمي، وتحديدًا لأجزاء الجسم، وبطاقة طفل، وتعريفًا تقليديًا للكلمات.

٣- الاستدلال الكمي: ويتكون من بنود لفظية للاستدلال الكمي، ومفاهيم طرق أعداد وحل مشكلات ومقاييس لتقييم مشكلات شكلية هندسية.

٤- الاستدلال البصري المكاني: ويتكون من بنود لفظية لمواقع واتجاهات جديدة مبتكرة (مشكلات لفظية مكانية تتطلب تفسيرًا لأتجاهات) وتحديد علاقات مكانية في صور وفهم تعبيرات مركبة حول توجهات مكانية وبيدًا الاختبار بالذاكرة التقليدية للجمال.

٥- الذاكرة العاملة: ويتكون من بنود تقليدية للجمال يليها إجراء مبتكر لتذكر الكلمة الأخيرة في سلسلة من الجمل ويلاحظ في بنود الاختبارات الفرعية العشرة أن الكثير من البنود استبعدت من الطبقات السابقة لستانفورد بينية علي عكس ماحدث بالنسبة للصورة الرابعة ومن الخصائص التي تتفرد بها الصورة الخامسة الاختبارات غير اللفظية التي تغطي

العوامل المعرفية الخمسة جميعها التي يقيسها الاختبار مما أحدث توازناً بين الأجزاء اللفظية وغير اللفظية في الاختبار وبهذا أصبح أكثر فائدة في المجالات الأكاديمية.

الخصائص السيكومترية للاختبار:

الثبات: قام معد الاختبار بحساب ثبات الاختبار بأكثر من طريقة كان من بينها ثبات الأتساق الداخلي لنسب الذكاء ومؤشر العوامل الخمسة والتجزئة النصفية:

١- تراوحت معاملات ثبات الأتساق الداخلي بين (٠,٩٥ - ٠,٩٨) لدرجات نسب الذكاء وبين (٠,٩٢ - ٠,٩٥) لمؤشر العوامل الخمسة كما تراوحت بالنسبة للاختبارات الفرعية العشرة عبر المراحل العمرية بين (٠,٤٨ - ٠,٨٩) مقدماً بذلك أساساً قوياً لتفسيرات الصحيفة النفسية.

٢- كانت جميع معاملات التجزئة النصفية للاختبارات الفرعية وللختبارات كاملاً والاختبارات اللفظية وغير لفظية والاختبارات المختصرة مرتفعة بصورة ظاهرة.

الصدق: توافرت دلائل على صدق المضمون وصدق المحك الخارجي وصدق التكوين وتضمن ذلك دراسات شاملة للصدق التلازمي والتنبؤي والصدق العاملي، كما توافرت أيضاً دلائل صدق منطقي وعدم تحيز في التنبؤ بالتحصيل (Roid & Barram, 2004) وتضمنت دراسات الصدق الارتباطات ببطاريات أخرى كما وفرت الارتباطات ذات الدلالة التنبؤية بين استانفورد بينيه الصورة الخامسة وكل من بطارية وودكوك - جونسون الثالثة للتحصيل والصورة الثانية من اختبار وكسلر الفردي للتحصيل أساساً قوياً لمقارنة درجات الأداء العقلي والتحصيل لدى الأفراد.

ب- مقياس المستوي الاقتصادي والاجتماعي والثقافي إعداد وتقنين ا.د. محمد احمد ابراهيم سقاف - د. دعاء محمد حسن خطاب (٢٠١٦):

الهدف من المقياس:

- يعكس التحولات الاقتصادية والاجتماعية والثقافية للأسرة المصرية والعربية.
- يعكس سلوكيات التمدن في مجالات الحياة الثلاثة: الاقتصادية والاجتماعية والثقافية.
- يعكس مدي الإنفتاح علي الثقافات الوافدة من تقنيات ومناهج تعليم وأفكار واتجاهات نصف من خلاله توجهات وسلوكيات الاسرة اقتصادياً واجتماعياً وثقافياً وتم استخدام المقياس بغرض تحقيق التكافؤ لأفراد العينة في المستوي الاجتماعي والاقتصادي والثقافي وقد اختارت الباحثة جميع أفراد العينة من المستوي المتوسط.

أبعاد المقياس:

يتكون المقياس من ثلاثة أبعاد وهي البعد الاقتصادي والبعد الاجتماعي والبعد الثقافي ويمثل كل بعد عدداً من المؤشرات الدالة علي كل مستوى من المستويات الثلاثة، وكل مؤشر له مستويات فرعية تمثل وجود المؤشر بمقدار معين يبدأ بوجوده كاملاً ثم الحد الأدنى لوجوده وينتهي بعدم وجوده (في أغلب المستويات الفرعية).

١- المستوى الاقتصادي: يقاس من خلال مجموعة من العبارات التي تصف الوسط المعيشي للأسرة ونوع السكن وممتلكات الأسرة المادية والدخل الشهري للأب والأم والرصيد في البنوك ومستوي وعدد أثاث المنزل والأجهزة الكهربائية ووسائل المواصلات الخاصة بالأسرة ووجود الخدم ومكان المصايف والمشاتي وامتلاك أجهزة الحاسب الآلي.

٢- المستوى الاجتماعي: ويقاس من خلال مجموعة من العبارات التي تصف الحالة التعليمية للأب والأم ومهنة كل منهما ومستوي المدارس والجامعات والحالة التعليمية للأبناء وتوقع الأبناء في التحصيل الدراسي.

٣- المستوى الثقافي: ويقاس من خلال مجموعة من العبارات التي تصف مصادر التثقيف في الأسرة ووجود المكتبة المنزلية والبرامج الثقافية والأنشطة التطوعية والرحلات الثقافية.

تقنين المقياس:**- صدق المقياس:**

قام معد المقياس بحساب الإتساق الداخلي للمقياس بحساب معامل الارتباط بين المفردة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي اليه كالاتي بالنسبة للمستوي الاقتصادي تراوحت معاملات الارتباط ما بين (٠,٣٧ - ٠,٦٣) وكانت جميعها دالة احصائياً عند مستوي (٠,٠١) وبالنسبة للمستوي الاجتماعي تراوحت قيم معاملات الارتباط ما بين (٠,٦٧ - ٠,٠٨٢) وكانت جميعها دالة احصائياً عند مستوي (٠,٠١) وبالنسبة للمستوي الثقافي تراوحت قيم معاملات الارتباط ما بين (٠,٣٢ - ٠,٠٦٠) وكانت جميعها دالة احصائياً عند مستوي (٠,٠١) باستثناء العبارة رقم (٥) كانت دالة عند (٠,٠٥) ومن ثم كانت معاملات الارتباط داله عند مستوي (٠,٠١)، مما يدل علي صدق الاتساق الداخلي وصلاحيه المقياس للتطبيق.

- ثبات المقياس:

قام معد البرنامج باستخدام طريقة الفا كرونباخ وطريقة التجزئة النصفية لحساب ثبات الاختبار وجاءت النتائج كالتالي:

المستوي الاقتصادي بلغ معامل الفا كرونباخ وطريقة التجزئة النصفية (سبيرمان ٠,٦٣، وجتمان ٠,٧٩) اما بالنسبة للمستوي الاجتماعي فقد بلغ معامل الفا كرونباخ (٠,٨٢) وطريقة التجزئة النصفية (سبيرمان ٠,٨٠، وجتمان ٠,٧٩) اما بالنسبة للمستوي الثقافي فبلغ معامل الفا كرونباخ (٠,٧٨) وطريقة التجزئة النصفية (سبيرمان ٠,٧٦، وجتمان ٠,٧٥) ومن ثم فإن المقياس يتمتع بمعاملات ثبات عالية مما يعطينا دلالة احصائية ومؤشراً واضحاً لثبات المقياس.

ج- مقياس التقدير التشخيصي لصعوبات التعلم (إعداد: فتحي الزيات، ٢٠٠٧):

يهدف هذا المقياس إلي الكشف عن التلاميذ ذوي صعوبات التعلم الذي يتوافر لديهم ظهور بعض أو كل الخصائص السلوكية المتعلقة باضطراب أو صعوبات التعلم، لقد أعدت هذه المقاييس بهدف الحصول علي تقدير المعلم لدي تواتر هذه الخصائص السلوكية لدي التلاميذ لذا فان معرفة المعلم الجيدة بالطفل أو بالتلميذ موضوع التقدير وتكرار ملاحظته لهذه الخصائص لديه ضرورة للاستخدام الصحيح لهذه المقاييس والحكم والتقدير الصادق من خلالها، من ثم فإن الاهتمام بقراءة كل فقرة أو خاصية سلوكية وتقدير مدي تواتر ظهورها لدي التلميذ موضوع التقدير يعد أمراً أساسياً عند الإستجابة علي هذه المقاييس وفي التشخيص الجيد لهذه الصعوبات.

وصف بطارية مقاييس التقدير التشخيصية لصعوبات التعلم:

تم إعداد بطارية مقاييس التقدير التشخيصية لصعوبات التعلم للإستخدام في الكشف والتشخيص المبكر لذوي صعوبات التعلم من الطلاب بدءاً من الصف الثالث حتي الصف التاسع (الثالث الاعداي أو المتوسط) وهي مقاييس تقدير ثابتة وصادقة من النوع محكي المرجع وتتكون من ستة عشر مقياساً مستقلة منها خمسة مقاييس تتناول صعوبات التعلم النمائية المتمثلة في الإنتباه والإدراك السمعي والإدراك البصري والإدراك الحركي والذاكرة وثلاثة اخري تتناول صعوبات التعلم الأكاديمية القراءة والكتابة والرياضيات والمقياس التاسع يشمل ثماني مقاييس فرعية تتناول صعوبات السلوك الانفعالي و الاجتماعي وكل مقياس تقدير فرعي منها يتكون من (٢٠) بند او فقرة تصف اشكال السلوك المرتبطة بصعوبات التعلم في المجال النوعي موضوع التقدير، وعلي القائم بالتقدير قراءة كل بند و اختيار البديل الذي يصف علي نحو ممكن مدي انطباق السلوك الذي يصفه البند علي التلميذ موضوع التقدير مابين دائماً وغالباً و احياناً ونادراً ولا ينطبق وقد تم اختيار

بنود كل مقياس من خلال نتائج البحوث والكتابات النظرية حول الصعوبات النوعية الخاصة في التعلم التي تم تحكيمها والتأكد من صلاحيتها من قبل عدد من المحكمين البارزين في مجال صعوبات التعلم وكذلك من خلال التحليلات الإحصائية الملائمة لمعاملات التمييز الفارق للبنود أو الفقرات ويتم حساب الدرجات الخام لكل مقياس عن طريق جمع تقديرات المعلمين أو الأباء لجميع البنود (انماط السلوك الممثلة لهذه البنود) وهذه الدرجات الخام يتم تحويلها بعدئذ الي مئينيات وفقاً لأسس أعداد المئينيات استهدف من إعداد هذه المقاييس مساعدة القائمين بالتشخيص من التعرف علي (اي تشخيص) الصعوبات الخاصة في التعلم لدي الأفراد موضوع التقدير، اعتماداً علي تقدير الخصائص السلوكية التي تعكس مدي تواتر صعوبات التعلم النمائية والأكاديمية وصعوبات السلوك الاجتماعي والانفعالي المرتبطة بالصعوبات النوعية الخاصة في التعلم كما أكدت الدراسات والبحوث المرتبطة بالمجال وهي تتميز بطبيعة تقييمية كما أنها لها طبيعة كيفية حيث أنها تتكون من تقديرات المعلمين والأخصائيين الأكلينيكين لأنماط محددة من السلوك تعكس صعوبات التعلم التي تمت ملاحظتها في مواقف تدريسية أو اكلينيكية حقيقية داخل إطار كل من البيت والمدرسة.

ثبات مقاييس التقدير التشخيصية:

لحساب الثبات بهذه الطريقة استخدم معد المقياس معادلة الفا كرونباخ التي تعتمد علي تباين مفردات مقاييس التقدير، وقد تم ايجاد معامل الفا علي درجات افراد العينة موزعة وفقاً لكل من العمر الزمني والصف الدراسي، ووجد أن معاملات الثبات مرتفعة بالنسبة للمقاييس الفرعية الخاصة بالصعوبات النمائية في كل مستوي من المستويات العمرية والصفية المختلفة فقد كانت تتراوح بين (٠,٩٣١ - ٠,٩٧١) بالنسبة لمقياس صعوبات التعلم.

معاملات الثبات بطريقة التجزئة النصفية:

لحساب الثبات بهذه الطريقة قام معد المقياس بحساب معامل الارتباط بين جزئي الاختبار (الفقرات ذات الارقام وعددها ١٠ مفردات والفقرات ذات الارقام الزوجية وعددها ١٠ فقرات وقد اتضح أن معاملات الثبات مرتفعة بالنسبة للمقاييس الفرعية الخاصة بالصعوبات النمائية في كل مستوي من المستويات العمرية والصفية المختلفة فقد كانت تتراوح بين (٠,٩٢٧ - ٠,٩٥٩) بالنسبة لمقياس صعوبات التعلم).

صدق مقاييس التقدير التشخيصية لصعوبات التعلم:

صدق المحتوى:

استخدم معد المقياس معاملات ارتباط كل فقرة بمجموع درجات المقياس الفرعي الذي تنتمي إليه لأفراد العينة الكلية للدراسة ووجد أن جميع معاملات الارتباط تزيد عن (٠,٦٥)، مما يشير إلى اتساق فقرات المقاييس الفرعية فيما تقيسه من ناحية ومصادقية المقاييس الفرعية في قياسها للخصائص السلوكية موضوع التقدير من ناحية أخرى

الصدق البنائي أو صدق التكوين:

للتحقق من الصدق البنائي أو صدق التكوين تم حساب العلاقات الارتباطية البينية بين درجات المقاييس الفرعية لبطارية مقاييس التقدير التشخيصية لصعوبات التعلم تم حساب معاملات الارتباط بين درجات هذه المقاييس وكانت جميع معاملات الارتباط دالة عند مستوي (٠,٠٠١) حيث تراوحت قيمها من (٠,٦١١) الي (٠,٨٦٠).

٢- أدوات الدراسة الأساسية:

أ- استبيان لقياس أعراض ضعف الانتباه (إعداد محمد مصطفى أبو رزق، ٢٠١٠).

ب- مقياس القدرة على حل المشكلات (إعداد دينا الطحاوي، ٢٠١٠).

ج- البرنامج التدريبي (إعداد الباحثة).

أ- استبيان أعراض ضعف الانتباه من وجهة نظر معلمهم:

- وصف الاستبيان:

تتكون الاستبانة والتي تقيس انتباه الطلاب من وجهة نظر معلمهم من (٢٢) فقرة يجاب عليها من خلال تدرج خماسي يبدأ بدائماً وتأخذ (٥) درجات وينتهي ب ابدأ وتأخذ درجة واحدة وما بين البداية والنهاية يوجد (٢، ٣، ٤) وتدور فقرات المقياس حول أعراض ضعف الانتباه لدى التلميذ من وجهة نظر معلمه والتي تم اقتباسها من هشام غراب ٢٠٠٧.

- صدق الأداة:

صدق المحكمين:

تم عرض الاستبانة من قبل معد المقياس علي مجموعة من المحكمين من اساتذة التربية وعلم النفس وبعض مدرسي مدرسة نور المعرفة للتربية الخاصة متخصصين في صعوبات التعلم وقد عرضت الاستبانة عليهم وتم تعديل بعض الفقرات.

صدق الإتساق الداخلي للدراسة الحالية:

ويقصد به معرفة مدي ارتباط الفقرة بالبعد الذي تنتمي اليه، ثم ارتباط البعد بالدرجة الكلية للمقياس وإذا ماكانت عوامل الارتباط ذات دلالة يصبح المقياس صادقاً بطريقة الإتساق الداخلي تم حساب صدق الإتساق الداخلي للمقياس من خلال حساب معاملات إرتباط بيرسون Person Correlation Coefficients بين فقرات المقياس مع الدرجة الكلية للمقياس كما بالجدول التالي.

جدول (١١)

معاملات ارتباط بيرسون بين فقرات المقياس والدرجة

الكلية لاستبيان أعراض ضعف الانتباه

رقم الفقرة	معامل الارتباط	الدالة الإحصائية	رقم الفقرة	معامل الارتباط	الدالة الإحصائية
١	٠,٧١٩	٠,٠١	١٢	٠,٦٥٣	٠,٠١
٢	٠,٧٧١	٠,٠١	١٣	٠,٧١٠	٠,٠١
٣	٠,٧٥٣	٠,٠١	١٤	٠,٧٣٥	٠,٠١
٤	٠,٧٦٥	٠,٠١	١٥	٠,٧٦٥	٠,٠١
٥	٠,٨٠٣	٠,٠١	١٦	٠,٧٤٨	٠,٠١
٦	٠,٨٢٦	٠,٠١	١٧	٠,٨١٥	٠,٠١
٧	٠,٧٨٦	٠,٠١	١٨	٠,٨٤٤	٠,٠١
٨	٠,٧٨٤	٠,٠١	١٩	٠,٧٥٥	٠,٠١
٩	٠,٧٧٦	٠,٠١	٢٠	٠,٧٩٠	٠,٠١
١٠	٠,٦٦١	٠,٠١	٢١	٠,٧٢٦	٠,٠١
١١	٠,٧٦٩	٠,٠١	٢٢	٠,٧٥٨	٠,٠١

يتضح من الجدول رقم (١١) أن جميع فقرات المقياس مرتبطة ارتباطاً ذو دلالة إحصائية مع الدرجة الكلية للمقياس وهذا يعني ان معامل الارتباط قوي بين فقرات المقياس والدرجة الكلية

للمقياس مما يؤكد التناسق الداخلي للمقياس جدول رقم (١٢) صدق الاتساق الداخلي لاستبيان أعراض ضعف الإنتباه من وجهة نظر المعلم.

- ثبات استبيان أعراض ضعف الإنتباه من وجهة نظر المعلم للدراسة الحالية:

لقياس استبيان أعراض ضعف الإنتباه من وجهة نظر المعلم لدي طلبة صعوبات التعلم مع العلم أن هذا الاستبيان يتكون من (٢٢) سؤالاً، ولقياس ثبات الاستبيان استخدمنا معامل الفا كرونباخ.

جدول (١٢)

صدق الاتساق الداخلي لاستبيان أعراض ضعف الانتباه من وجهة نظر المعلم

عدد الفقرات	معامل الفا كرونباخ
٢٢	٠,٩٧٠

من الجدول السابق نلاحظ ان قيمة معامل الفا ٠,٩٧٠.

ب- مقياس القدره علي حل المشكلات (إعداد دينا الطحاوي، ٢٠١٠):

الهدف من المقياس:

هو أداة لقياس القدرة علي حل المشكلات لدي الأطفال ذوي صعوبات التعلم في مرحلة عمرية (١٠ - ١٢) سنة.

أبعاد وعبارات المقياس:

استخدم معد المقياس في صياغة أبعاد وعبارات المقياس مراعيًا الدقة في الاختيار، علي أن تكون العبارة محددة وواضحة بالنسبة للمفحوص وأن تكون واضحة المفهوم وبناءً علي ذلك تم تحديد ابعاد المقياس وتحديد عباراته من خلال الاطلاع علي بعض الدراسات السابقة التي تناولت حل المشكلة ومن خلال ماسبق تم إعداد الصورة الاولى للمقياس والتي اشتملت علي ثلاث اختبارات وتم صياغة الاختبارات وهي:

- الاختبار الأول: وفيه يتم ترتيب خطوات حل المشكلة حيث يعرض علي المفحوص مشكلة وخطوات حلها (٥) مشكلات كل مشكلة (٥) عبارات.

- الاختبار الثاني: وفيه يتم حذف غير المطلوب في خطوات حل المشكلة (٤) مشكلات كل مشكلة (٤) عبارات.

- الاختبار الثالث: وفيه يتم كتابة خطوات حل المشكلة (٥) مشكلات.

تقنين المقياس (الصدق - الثبات):

- الصدق:

وقد تم تحديد صدق المقياس بعدة طرق هي:

أ- صدق المحكمين (المنطقي): تم عرض المقياس في صورته الأولى (١٤) مشكلة علي مجموعة من المحكمين، والذي بلغ عددهم (١٥) استاذاً ينتمون للتخصصات (علم النفس، الصحة النفسية) وقد قامت الباحثة باخذ المشكلات التي حصلت علي نسبة اتفاق (٨٥%) وقامت بتعديل بعض المشكلات بناءً علي رأي السادة المحكمين وبذلك أصبحت العبارات النهائية (١٤) مشكلة .

ب- صدق المقارنة الطرفية (الصدق التمايزي): تم المقارنة بين الأطفال الحاصلين علي درجات منخفضة وعلي الاطفال الحاصلين علي درجات منخفضة وعلي الاطفال الحاصلين علي درجات مرتفعة في القدرة علي حل المشكلات.

هذه الخطوة تعطينا مؤشراً لصدق المقياس، حيث طبق المقياس علي عينة قوامها (٥٠) طفل، ثم مقارنة الإرباعي الأعلى (٣٤) درجة والأرباعي الأدنى (١٣) درجة إحصائياً باستخدام اختبار مان ويتني لدلالة الفروق بين متوسطات المجموعات المستقلة ويمكن توضيح ذلك في الجدول التالي.

جدول (١٣)

اختبار مان - ويتني لدلالة الفروق بين متوسطي درجات الإرباعي

الأعلى والأدنى في القدرة علي حل المشكلات

البيان	الأرباعي الأعلى			الأرباعي الأدنى			U	W	Z	الدلالة
	١ ن	مجم ١ ر	١ U	٢ ن	مجم ٢ ر	٢ U				
حل المشكلات	١٣	٩١	٧	١٣	٢٦٠	٢٠	٠,٠٠٠	٩١,٠٠٠	٤,٣٧٥	٠,٠٠١

يتضح من الجدول السابق أنه توجد فروق ذات دلالة احصائية بين الإرباعي الأعلى والإرباعي الأدنى أي بين مرتفعي القدرة علي حل المشكلات مما يدل علي قدرة المقياس علي التمييز بين الأفراد وهو ما يتم عن تمتع المقياس بالصدق

- ثبات المقياس:

تم تقدير ثبات المقياس علي أفراد العينة الاستطلاعية وذلك باستخدام طريقة إعادة الاختبار.

طريقة إعادة الاختبار:

استخدمت الباحثة طريقة إعادة الاختبار، وذلك بإيجاد العلاقة بين درجات أفراد العينة في التطبيق الأول والتطبيق الثاني بفواصل زمني أسبوعين، لإيجاد معامل ثبات المقياس، حيث حصلت علي قيمة معامل ارتباط بيرسون للمقياس والجدول التالي يوضح ذلك.

جدول (١٤)

يوضح معاملات الفا كرونباخ لمقياس

القدرة علي حل المشكلات

الأبعاد	عدد الأفراد	عدد المشكلات	معامل ارتباط بيرسون
الدرجة الكلية	٥٠	١٤	٠,٧٢

يتضح من الجدول السابق أن معاملات الارتباط مرتفعة وهذا يدل علي أن المقياس يتمتع بدرجة عالية من الثبات تطمئن الباحثة إلي تطبيقها علي عينة الدراسة.

- حساب تجانس مكونات المقياس:

إن الاتساق الداخلي يقصد به مدي ارتباط درجة المشكلة بدرجة الاختبار الذي تنتمي اليه، حيث قامت الباحثة بحساب معامل الارتباط بين درجات كل مشكلة والدرجة الكلية للاختبار الذي تنتمي اليه كما بالجدول التالي.

جدول (١٥)

الاتساق الداخلي لعبارات المقياس

المشكلات	الارتباط بالاختبار الاول	المشكلات	الارتباط بالاختبار الثاني	المشكلات	الارتباط بالاختبار الثالث
١	٠,٧٢١	١	٠,٦٧٦	١	٠,٦٧١
٢	٠,٦٣٢	٢	٠,٦٧٨	٢	٠,٦٤٢
٣	٠,٦٨٢	٣	٠,٧٦١	٣	٠,٦٦٠
٤	٠,٧٤٢	٤	٠,٧٤٠	٤	٠,٧٤٣
٥	٠,٦٥٦		٠,٦٨٥	٥	٠,٦٩٨

يتضح من الجدول السابق وجود علاقة ارتباطية دالة احصائياً عند مستوي (٠,٠١) حيث كانت معامل الارتباط قوية بين درجات كل مشكلة والدرجة الكلية للاختبار، الأمر الذي يشير الي صدق المقياس المستخدم، كذلك تم حساب معامل الارتباط بين درجة كل اختبار والدرجة الكلية للمقياس فكانت (٠,٧٨٧، ٠,٨٢٥، ٠,٧٦٥) لكل من الاختبار الأول ترتيب المشكلات والاختبار الثاني حذف الحل غير الصحيح والاختبار الثالث كتابة خطوات حل المشكلة علي التوالي مما يعبر عن تجانس مكونات المقياس.

طريقة التصحيح للمقياس:

تقدر الدرجات علي مقياس القدرة علي حل المشكلات لدي الأطفال من خلال إعطاء المبحوث درجة لكل خطوة يقوم بترتيبها بشكل سليم و(خمس درجات) اذا قام بالترتيب الصحيح لخطوات حل المشكلة في الاختبار الأول، وتتراوح درجته ما بين (٢٥ : ٠) درجة، ودرجة اذا حذف الحل الغير صحيح في الاختبار الثاني، وتتراوح درجته ما بين (٤ : ٠) درجة، ودرجة واحدة علي كل خطوة صحيحة، وتتراوح درجته ما بين (٢٠ : ٠) درجة في الاختبار الثالث، والدرجة المرتفعة تعبر عن ارتفاع القدرة علي حل المشكلات، والدرجة المنخفضة تدل علي انخفاض القدرة علي حل المشكلات.

رابعاً: البرنامج التدريبي (إعداد الباحثه):

أهمية البرنامج:

أكدت نتائج الدراسات والبحوث السابقة علي أهمية البرامج التدريبية في مجال صعوبات التعلم بصفة عامة، ومجال صعوبات التعلم النمائية بالمرحلة الابتدائية بصفة خاصة، كما أوصت هذه الدراسات والبحوث بإعداد المزيد من الدراسات والبحوث لمواجهة الآثار السلبية والحد من مشكلات صعوبات التعلم أو التخفيف منها، لذا ترجع أهمية هذا البرنامج في إعداد مجموعة من الأنشطة لأطفال المرحلة الابتدائية ذوي صعوبات التعلم النمائية فهذه الأنشطة تمثل نوعاً من العلاج لهؤلاء الأطفال في جانبين من أهم جوانب الحياة وهما الانتباه ومهارات حل المشكلات.

الأسس التي يقوم عليها البرنامج:

البرنامج يقوم علي مجموعة من الأسس وهي:

أولاً: الأسس الفلسفية للبرنامج:

يعتمد برنامج التدريب علي استراتيجية اللعب المنظم في تنمية الانتباه ومهارات حل المشكلات لدي أطفال المرحلة الابتدائية ذوي صعوبات التعلم علي نظرية جان بياجيه في النمو العقلي المعرفي للطفل، ونظرية التعلم الاجتماعي لباندورا التي تعتمد علي ملاحظة الطفل لما يقدم له من مادة متعلمة، وأن يكون دوره مشاركاً في عملية التعلم ليتسني له التعامل مع أقرانه والتفاعل معهم حتي يتمتع بشخصية قوية وهذا ما يعتمد عليه البرنامج واستفادت منه الباحثة في أهمية العمل الجماعي ودوره في تحسين تعلم الطفل والنظرية السلوكية التي تقوم علي أساس أن السلوك هو حصيلة ما يؤدي اليه من نتائج أي تقوية جوانب معينة من السلوك تتوقف علي ما يتبع هذا السلوك من نتائج إيجابية كالتدعيم والمكافأة، ونظرية الذكاءات المتعددة في تنويع الأنشطة حتي تناسب كل طفل تبعاً لقدراته واهتماماته وميوله ونقاط قوته أي مراعاة الفروق الفردية اثناء العمل مع الأطفال.

ومن الأسس الهامة في البرنامج الأسس النفسية والتربوية:

- خلق جو مبدع يسمح للأطفال أن يفكروا في جو بعيد عن التوتر والقلق وذن خوف أو تهديد، أي توفير المناخ النفسي الأمن دون خوف من الانتقادات.
- منح الباحثة كل طفل الحب وتخصه بهذا الحب، حتي يستجيب لها ويشعر باهتمامها ورعايتها وأن تعطي الطفل الأمان.
- العمل علي إتاحة الفرصة أمام الأطفال لتحقيق الذات وتنمية شعورهم بالمتعة من خلال ممارسة الأنشطة المختلفة المقدمة لهم خلال جلسات البرنامج.
- أن يصمم البرنامج وفق لخصائص نمو طفل المرحلة الابتدائية (العقلية، والجسمية والانفعالية، والاجتماعية).
- التنوع في الأنشطة المقدمة للأطفال داخل جلسات البرنامج سواء أنشطة قصصية أو حركية أو موسيقية ومراعاة شمول وتكامل النمو في أنشطة اللعب فالطفل كلاً لا يتجزأ.
- أن يتوفر في الأنشطة المقدمة عناصر الجذب والمتعة والإثارة.

- أن يتدرج البرنامج من السهل إلى الصعب حتي لا يشعر الطفل بالإحباط، والعجز.
- أن يكون الطفل هو محور عملية التعلم فلا يكون في موضع المتلقي بل يكون باحثاً ومكتشفاً وتعليمهم كيفية تحصيل المعرفة، من خلال توظيف دور البيئة في ذلك.
- تدريب الأطفال علي الانتباه ومهارات حل المشكلات من تحديد المشكلة، واقتراح عدد من البدائل للحل واختيار أفضل الحلول، وتقييم الحل.
- وبالنسبة للقوانين والقواعد الخاصة باللعب في هذا البرنامج فيجب أن تكون مرنة ولا تلتزم بالصرامة ويمكن تغييرها بما يتناسب مع الظروف والمناسبات أو مايتلائم ومحاولة تحقيق بعض الأهداف التربوية أو التعليمية المعينة في كثير من الأحيان يمكن قيام الأطفال أنفسهم بتحديد واختيار القوانين التي يرغبون في تطبيقها أثناء اللعب، كذلك يجب التخطيط والتنظيم لتحديد زمن الأداء وعدد الأطفال والأدوات وشروط اللعب .كما تساعد التعليمات المصاحبة للعبة في إعطاء الأطفال الفرصة لفهم استخدام قواعد اللعب (أمين الخولي، جمال الشافعي، ٢٠٠٩، ٧١).

الأسس الاجتماعية للبرنامج:

يعمل البرنامج علي تحسين مستوي التكيف الاجتماعي عند الأطفال فيصبحون أكثر قدرة علي المشاركة، والتعاون، والصبر، والثقة بالنفس، وأكثر اهتماماً بمشاعر الآخرين، وقدرة علي تحمل المسؤولية، وتزداد قدرتهم علي الاندماج الاجتماعي في المجتمع الأكبر، بما يوفره من أنشطة جماعية متعددة وكما يراعي البرنامج قيم وعادات المجتمع فالطفل ذوي صعوبات التعلم يميل إلي الأنطواء والانسحاب من المجتمع ، فهذا البرنامج يساعد علي تعزيز ثقته بنفسه والتعبير عما يجول بخاطره من أفكار وما يعترضه من مشكلات وذلك بتشجيعه.

أهداف البرنامج:

يعد تحديد الأهداف هو الدعامة الأولى التي تسبق أي برنامج والقاعدة العامة التي يبنى علي أساسها محتوى البرنامج، ويتحدد في ضوئها الاستراتيجيات والفنيات المستخدمة، وكذلك أساليب التقييم المتضمنة في البرنامج وتوجيهها بحيث تحقق الغاية المرجوة منها ويسعي البرنامج في الدراسة الحالية إلي تحقيق أهداف عامة وأهداف فرعية:

- ١- **الهدف العام:** يهدف البرنامج الحالي إلي تنمية الإنتباه ومهارات حل المشكلات لأطفال المرحلة الابتدائية ذوي صعوبات التعلم باستخدام استراتيجية اللعب المنظم.

٢ - الأهداف الفرعية للبرنامج:

- التدريب علي استراتيجيه اللعب المنظم.
- تحسين القدرة علي توجيه الانتباه (البصري، السمعي، اللمسي، التذوقي).
- زيادة فترة الانتباه وزمن أداء المهام.
- زيادة المرونة والانتقال بين الانتباه.
- التدريب علي تحديد المشكلة.
- التدريب علي اقتراح عدد من البدائل للحل.
- التدريب علي اختيار أفضل الحلول.
- التدريب علي تقييم الحل.

الفئة التي يطبق عليها البرنامج:

عدد أفراد العينة الكلية في الدراسة الحالية (٢٠) تلميذاً وتلميذة تم تقسيمهم إلي (١٠) تلاميذ مجموعة ضابطة، (١٠) تلاميذ مجموعة تجريبية ممن لديهم صعوبات تعلم، وهم أطفال من المرحلة الابتدائية تتراوح أعمارهم من (١٠ - ١٢)، ونسبة ذكائهم تتراوح بين (٩٠ - ١١٠) أي من ذوي الذكاء المتوسط ومن ذوي المستوى الاجتماعي الاقتصادي الثقافي المتوسط.

الإجراءات العملية لتنفيذ البرنامج:

يتضمن تنفيذ برنامج اللعب المنظم عدة إجراءات وهي:

- محتوى البرنامج.
- الاستراتيجيات والفنيات المستخدمة.
- مدة تطبيق البرنامج.
- مكان تطبيق البرنامج.
- تقييم البرنامج.

وفيما يلي شرح مفصل لهذه الإجراءات:

محتوي البرنامج:

يتكون البرنامج من (٥٠) جلسة بواقع (٥) جلسات اسبوعياً وقد تراوح زمن الجلسة من (٤٥ - ٤٠) دقيقة، وقد تم توزيع تلك الجلسات علي ثلاث مراحل اعتمدت كل مجموعة منها علي مجموعة من الاستراتيجيات والفنيات . ولقد تمت ترجمة أهداف البرنامج إلي مجموعة من الجلسات والتي تتضمن تحقيق أهداف البرنامج ومحتويات البرنامج ما هي إلا وسائل لتنمية الانتباه ومهارات حل المشكلات لدي أطفال المرحلة الابتدائية ذوي صعوبات التعلم ويتضمن البرنامج مجموعة من الأنشطة وهي أنشطة حركية، أنشطة فنية، أنشطة درامية، أنشطة قصصية، أنشطة موسيقية.

وينقسم البرنامج الي ثلاث مراحل

المرحلة الأولى: (المرحلة التمهيدية) وهي مرحلة يتم من خلالها التعارف بين الباحثة وأفراد العينة، وخلق جو من الألفة والمودة بين الباحثة والأطفال وبين الأطفال بعضهم البعض الجانب تعريف الأطفال بالهدف من البرنامج وأهميته بالنسبة لهم وما سيتم طوال فترة البرنامج، وتحديد أهم المعززات التي يميل إليها افراد العينة وذلك من خلال الجلسة الأولى والثانية مدة الجلسة (٤٥).

المرحلة الثانية: المرحلة التدريبية وهي مرحلة التطبيق لجلسات البرنامج ويتم فيها تدريب الأطفال علي استراتيجية اللعب المنظم وما تتضمنها من أنشطة وفنيات في تنمية الانتباه ومهارات حل المشكلات ويستغرق تطبيق هذه المرحلة علي (٤٢) جلسة مدة الجلسة من (٤٥ - ٦٠) دقيقة.

تقييم البرنامج: بعد الإنتهاء من كل جلسة يتم التقييم للتأكد من مدي استيعاب الأطفال لما دار في الجلسة، وفي المرحلة التقييمية من البرنامج وتحديدًا الجلسات الأخيرة من البرنامج يتم تقييم جلسات البرنامج وتقييم مدي تأثير البرنامج علي تنمية الانتباه ومهارات حل المشكلات، وبعد الإنتهاء من تطبيق المراحل الثلاث للبرنامج (التمهيدية- التدريبية- التقييمية) ثم تقييم البرنامج ككل.

التقييم البعدي: تم تقييم البرنامج التدريبي بالتعرف علي فعالية استخدام استراتيجية اللعب المنظم في تنمية الانتباه ومهارات حل المشكلات لأطفال المرحلة الابتدائية ذوي صعوبات التعلم، وذلك من خلال القياس البعدي للمجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة ومقارنتها ببعضها البعض علي مقياس الانتباه ومهارات حل المشكلات.

التقييم التتبعي: تم تقييم مدي استمرار فعالية البرنامج التدريبي من خلال تطبيق مقياس الانتباه ومهارات حل المشكلات علي أطفال المجموعة التجريبية بعد مرور شهرين من انتهاء البرنامج ومن ثم مقارنة القياس التتبعي بالقياس البعدي للمجموعة التجريبية علي مقياس الانتباه ومهارات حل المشكلات.

الفنيات والاستراتيجيات المستخدمة:

اعتمدت الباحثة في الدراسة الحالية علي مجموعة من الفنيات والاستراتيجيات التي استخدمتها أثناء تطبيق البرنامج علي أفراد المجموعة التجريبية وهي (الاسترخاء - التخيل - العصف الذهني - التعزيز - التغذية الراجعة - النمذجة - المناقشة والحوار - لعب الدور - القصة - الواجبات المنزلية).

- **الاسترخاء:** هو شعور الطفل بحالة من الهدوء والراحة بعد قيامه بممارسة أسلوب التنفس (شهيق - زفير) والحركات الجسمية التي تساعد علي الاسترخاء.

- **التخيل:** هو استخدام الطفل قدرته علي الخيال وأن يضع نفسه في كل مشكلة تم عرضها في كل القصص التي تقدمها الباحثة وكيف يمكنه التصرف حيال تلك المشكلة باطلاق العنان لتفكيره دون قيود والتعبير الحر مع اعطائه الوقت الكافي لذلك ثم العودة الي أرض الواقع مرة أخرى.

- **حل المشكلات:** هو موقف يقود من خلال التفاعل معه إلي إنتاج الحلول الأصيلة والمفيدة وهذه الاستراتيجية تساعد الأطفال علي توليد الأفكار والأستماع للأقران والمفاوضة والعمل في فريق والتأمل في القرارات (أمل خلف، ٢٠١٣، ١٦٤).

- **العصف الذهني:** وهي طريقه يقصد بها استثارة عقل المتدربين، وذلك عن طريق طرح سؤال معين، ثم جمع الإجابات من الحاضرين وتدوينها (كمال خليل، ٢٠٠٦، ٧١) وقد استعانت به الباحثة في مهارة إقتراح عدد من البدائل لحل المشكلة.

- **التغذية الراجعة:** تم استخدام هذه الفنية في عملية تقويم وتصحيح الأخطاء للأطفال في أداء اللعبة والتغذية المرتدة قد تؤدي إلي واحدة أو أكثر من النتائج التالية:

* تعمل بمثابة تدعيم (التغذية الراجعة الإيجابية) أو بمثابة عقاب (التغذية المرتدة السلبية).

* تغير مستوى الدافعية لدي الطفل فحصوله علي درجة منخفضة يدفعه لمضاعفة الجهد

* تزود الطفل بخبرات تعليمية جديدة (جمال محمد سعيد، ١٩٩٣، ٤٥).

- **التعزيز:** هو تقديم شيء محبوب بالنسبة للطفل وتنقسم الي معززات مادية مثل تقديم بعض الهدايا الرمزية وبعض الحلوي، ومعززات معنوية مثل كلمات التشجيع والتصفيق وقد استعانت به الباحثة علي مدار الجلسات عندما يقوم الطفل بسلوكيات ايجابية.
- **فنية لعب الدور:** هي إحدى استراتيجيات التدريس تعتمد علي محاكاة موقف واقعي يتقمص فيه كل متعلم المشاركين في النشاط أحد الأدوار ويتفاعل مع الآخرين في حدود علاقة دوره بأدوارهم وقد يتقمص المتعلم دور شخص أو شيء أخروقد استعانت به الباحثة في تمثيل أدوار شخصيات القصص حتي تشجع الطفل علي التواصل اللفظي والتفاعل الاجتماعي.
- **فنية النمذجة:** هي عملية تغير نتيجة ملاحظة سلوك الآخرين وهذه العملية أساسية في معظم مراحل التعلم الأنساني لأننا نتعلم معظم الاستجابات من ملاحظة الآخرين وتقليده وكثيراً ماتكون عملية التعلم بالتقليد او النمذجة عملية عفوية لاجابة لتصميم برامج خاصة لحدوثها.
- **الحوار والمناقشة:** يمكن تعريف طريقة الحوار والمناقشة علي أنها حوار منظم يعتمد علي تبادل الآراء والأفكار وتفاعل الخبرات بين الأفراد داخل قاعة الدرس تعتبر طريقة الحوار والمناقشة إحدى الطرق الشائعة التي تُعزز التعلم وهي تُثمي مهارات التفكير لدي المتعلمين.
- **المحاضرة:** وقد حرصت الباحثة أن تكون بلغة سهلة الفهم وجذابة بالنسبة للأطفال
- **القصة:** هي عمل فني يمنح الطفل الشعور بالمتعة والبهجة، ويجذبه الي الاستماع والتأمل وإثارة الخيال فالأطفال يميلون بفطرتهم الي القصة فهي اسلوب ناجح يحقق العديد من الأهداف التعليمية والتربوية وذلك لأنها من أحب البرامج وأكثرها استهواءً للطفل وامتعاً له بجانب انها تسهم بطريقة فعالة في نموه وتربيته وتوجيهه حيث يقبل الطفل منذ طفولته علي فهم القصة ويحرص علي سماعها ويهيم بأحداثها وتخيل شخصياتها (الإدارة العامة لرياض الأطفال، ٢٠١٠، ١٤).
- **الواجبات المنزلية:** وهي تكليف الاطفال بعمل بعض الواجبات والأنشطة في المنزل واستعانت بها الباحثة عقب نهاية كل جلسة ويتضمن الواجب مشكلة مشابهة للتي تم عرضها حتي يتم تعميم الحل علي المشكلات المشابهة وحتى يتم دمج الأهل في العملية التعليمية

مدة تطبيق البرنامج:

تم تطبيق إجراءات البرنامج التدريبي الذي يهدف إلى تنمية الانتباه ومهارات حل المشكلات لدى أطفال المرحلة الابتدائية ذوي صعوبات التعلم باستخدام استراتيجية اللعب المنظم بداية من تاريخ (٢٠١٨/١١/١٥م) حتي (٢٠١٩/١/٣٠م) حيث تكون البرنامج من (٥٠) جلسة تم تطبيقها علي مدي زمني استغرق عشرة أسابيع بواقع خمس جلسات إسبوعياً وقد تراوح زمن الجلسة في المرحلة الأولى (٤٥) دقيقة.

مكان تطبيق البرنامج:

تم تطبيق البرنامج في مدرسة عثمان بن عفان الابتدائية بإدارة غرب الزقازيق التعليمية وقد تم تطبيق جلسات البرنامج في (غرفة الأنشطة - وفناء المدرسة).

مصادر إعداد البرنامج:

لبناء محتوى البرنامج استعانت الباحثة بعدة مصادر مثل البحوث والدراسات السابقة والكتب والمراجع والاطلاع علي العديد من البرامج.

- برنامج أماني السيد مصطفى (٢٠١٦) فعالية برنامج تدريبي باستخدام اللعب المنظم في تنمية مهارات التفكير الأبداعي لدي اطفال الروضة ذوي قصور المهارات قبل الاكاديمية.
- برنامج ريهام محمد زيدان (٢٠١٦) فعالية التدريب علي استراتيجية التعلم في تنمية مهارة حل المشكلات لدي اطفال الروضة المعرضين لخطر صعوبات التعلم.
- برنامج سهير محمد علي معروف (٢٠٠٨) فعالية الألعاب التعليمية في تحسين الانتباه لدي الاطفال المتأخرين دراسياً.
- برنامج يحيي احمد عبد الرحمن (٢٠٠٩) فاعلية برنامج إثرائي قائم علي الألعاب الذكية في تطوير مهارات حل المشكلات والدافعية للإنجاز لدي الطلبة المتفوقين في السعودية.
- برنامج يوسف محمد سلامة (٢٠٠٨) فاعلية برنامج تدريبي قائم علي النمذجة بالمشاركة في تحسين الإنتباه والقراءة الجهرية لدي الطلاب ذوي صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية بالمملكة العربية السعودية.
- برنامج مروة محمد سليمان (٢٠٠٤) فعالية برنامج للعب الموجه في علاج قصور بعض جوانب الإدراك لدي اطفال الروضة.

مراحل البرنامج	الموضوعات التي يشمل عليها مراحل البرنامج	الفنيات المستخدمة	الأنشطة والألعاب	الأدوات المستخدمة	الفئة المستهدفة
المرحلة الأولى: التمهيدية من الجلسة (١-٢)	التعارف بين الباحثة وتلاميذ العينة خلق جومن الألفة والمودة بين الباحثة وتلاميذ العينة التهيئة للبرنامج وماسيتم به من جلسات يعرف الأطفال محتوي البرنامج وأهدافه وإجراءاته	المحاضرة	شطب الأشكال الهندسية شطب الحروف والأرقام والمناهاة	أوراق القص واللصق المكعبات قصص أقلام ملونة بطاقات ملونة رسومات لطيور وحیوانات مجسمات لحروف طين صلصال ومجسمات لفواكه وخضراوات وكاسيت وآلات موسيقية ومجموعة من البقوليات فول عدس فاصوليا بن ومجموعة من الطور والمنظفات ومجموعة من الأوزان الخفيفة والثقيلة	تلاميذ المرحلة الابتدائية ذوي صعوبات التعلم (الصف الخامس - السادس)
المرحلة الثانية المرحلة التدريبية من الجلسة (٣-٤٥)	الوحدة الأولى تنمية الإنباه البصري، السمع، اللمسي، والشمي الوحدة الثانية: تنمية مهارات حل المشكلات (تحديد المشكلة - جمع المعلومات - فرض الفروض اختبار صحة الفروض واختيار أفضل الحلول باستخدام استراتيجية اللعب المنظم	المنافشة والحوار - النمذجة - التغذية المرتدة - التعزيز التوجيه الذاتي الاسترخاء التخيل لعب الدور العصف الذهني الواجب المنزلي	وإدراك التشابه والاختلاف بين الصور بازل لعبة الكراسي الموسيقية الغاز قصص مواقف إدراك الشكل والأرضية السخافات لعبة الحروف		
المرحلة الثالثة مرحلة اعادة التدريب من الجلسة (٤٥-٥٠)	تقييم البرنامج ككل				

شكل (٦)

المخطط العام للبرنامج التدريبي

خامساً: إجراءات الدراسة:

قامت الباحثة خلال هذه الدراسة بمجموعة من الخطوات يمكن تلخيصها علي النحو

التالي:

- قامت الباحثة بدراسة استطلاعية للعينة الحالية وذلك بهدف اختيار العينة التجريبية والعينة الضابطة في ضوء متغيرات الدراسة فتم اختيار العينة من تلاميذ المرحلة الابتدائية وبالتحديد

من تلاميذ الصف الخامس والسادس الابتدائي وتم تطبيق مقياس التقدير التشخيصي لذوي صعوبات التعلم.

- تقسيم العينة الأساسية الي مجموعة تجريبية وأخري ضابطة.
- إجراء التكافؤين مجموعتي الدراسة (التجريبية - الضابطة) من حيث الذكاء والعمر الزمني والمستوي الاقتصادي والاجتماعي والثقافي الانتباه ومهارات حل المشكلات.
- إجراء القياس القبلي للانتباه ومهارات حل المشكلات علي أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة وذلك قبل تطبيق البرنامج.
- تم تطبيق جلسات البرنامج للمجموعة التجريبية فقط خلال الفصل الدراسي الأول للعام الدراسي ٢٠١٨/٢٠١٩م.
- تم إجراء القياس البعدي بعد الإنتهاء من جلسات البرنامج علي المجموعتين التجريبية والضابطة وذلك لمقارنة نتائج كلاً من القياس القبلي والبعدي للتعرف علي أثر البرنامج.
- تم إجراء القياس التتبعي بعد مرور شهرين من الإنتهاء من تطبيق جلسات البرنامج علي أفراد المجموعة التجريبية وتمت مقارنة نتائجه بنتائج القياس البعدي وذلك لمعرفة مدي استمرار فعالية البرنامج.
- تم تفسير نتائج البرنامج في ضوء الإطار النظري والدراسات السابقة.

سادساً: الأساليب الإحصائية المستخدمة:

في ضوء أهداف وفروض الدراسة الحالية استخدمت الباحثة بعض الأساليب الإحصائية لمعالجة البيانات واختبار صحة الفروض - باستخدام برنامج SPSS - والتي تمثلت في الآتي:

- اختبار ولكوكسون Wilcoxon.
- اختبار مان ويتني Mann-Whitney.
- قيمة Z.

الفصل الخامس

نتائج الدراسة ومناقشتها

تمهيد.

أولاً: نتائج الدراسة:

- اختبار نتائج الفرض الاول ومناقشته.
- اختبار نتائج الفرض الثانى ومناقشته.
- اختبار نتائج الفرض الثالث ومناقشته.
- اختبار نتائج الفرض الرابع ومناقشته.
- اختبار نتائج الفرض الخامس ومناقشته.
- اختبار نتائج الفرض السادس ومناقشته.

الفصل الخامس

نتائج الدراسة ومناقشتها

تمهيد:

تتناول الباحثة في هذا الفصل نتائج الدراسة وتفسيرها واختبار صحة فروض الدراسة حيث تشمل علي ستة فروض تم تناولها بالعرض والتفسير فقد أهتمت الفروض الثلاثة الأولى باختبار دلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات التلاميذ ذوي صعوبات التعلم (تجريبية - ضابطة) في درجة الانتباه، وذلك من خلال القياس القبلي والبعدي والتتبعي، كما أهتم الفرض الرابع والخامس والسادس باختبار دلالة الفروق بين رتب درجات التلاميذ ذوي صعوبات التعلم (تجريبية - ضابطة) في درجة مهارات حل المشكلات في القياس القبلي والبعدي والتتبعي، لمعرفة تأثير البرنامج التدريبي للعب المنظم كما تناول هذ الفصل تفسير الفروض ومناقشتها كالتالي:

أولاً: نتائج الدراسة:

نتائج الفرض الأول:

ينص الفرض الأول: "علي انه توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطي رتب درجات افرادالمجموعتين التجريبية والضابطة علي اختبار الانتباه بعدتطبيق البرنامج لصالح المجموعة التجريبية".

وللتحقق من صحة الفرض تم استخدام اختبار مان ويتني لدلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية والضابطة والجدول التالي رقم (١٦) يوضح ذلك.

جدول (١٦) نتائج اختبار مان ويتني لدلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات

المجموعة التجريبية والضابطة في القياس البعدي للانتباه

البعد	مجموعي المقارنة	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	معامل مان ويتني	قيمة Z	مستوي الدلالة
الانتباه	ضابطة	١٠	١٥,٥٠	١٥٥,٠٠	٠,٠٠٠	٣,٧٨٥	دالة عند ٠,٠١
	تجريبية	١٠	٥,٥٠	٥٥,٠٠			
	المجموع	٢٠					

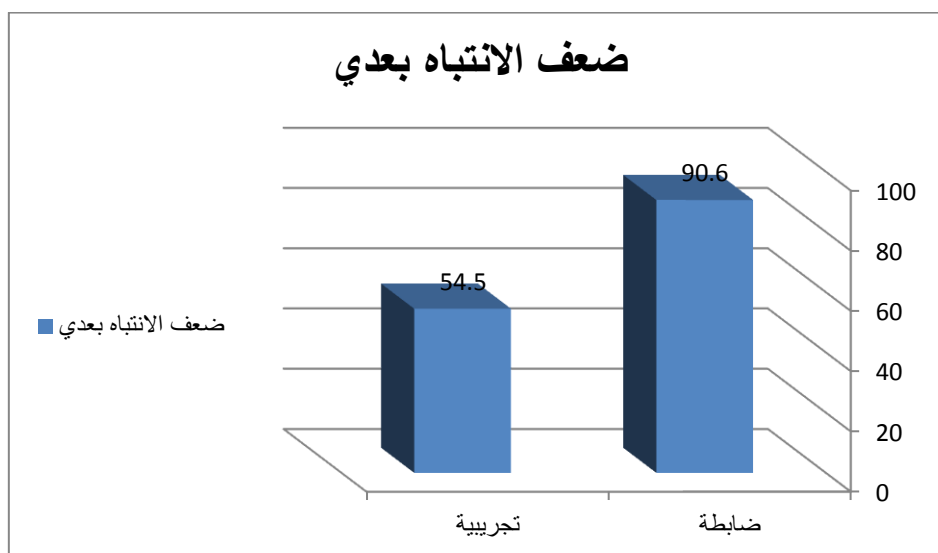
يتضح من الجدول السابق رقم (١٦) أن الفرق بين متوسطات رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي للانتباه (الدرجة الكلية) دالة احصائياً عند مستوي (٠,٠١)

لصالح المجموعة التجريبية، حيث انخفضت متوسطات رتب درجات الانتباه لدى المجموعة التجريبية في القياس البعدي، مقارنة بالمجموعة الضابطة.

وبذلك يتحقق الفرض الأول، وتدل النتائج علي أن للبرنامج المستخدم أثر إيجابي علي أفراد المجموعة التجريبية أدى لخفض اضطراب الانتباه لديهم.

جدول (١٧) نتائج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي للانتباه

البعد	المجموعة التجريبية		المجموعة الضابطة	
	المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري
الانتباه	٥٤,٥٠٠٠	٥,١٦٩٣٥	٩٠,٦٠٠٠	٦,٤٦٧٠١



شكل (٧) التمثيل البياني للمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات افراد المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي

نتائج الفرض الثاني:

ينص الفرض الثاني علي أنه: "توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية علي إختبار الانتباه قبل إجراء البرنامج وبعد تطبيقه لصالح القياس البعدي".

وللتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام اختبار (ولكوسكون) لدلالة الفروق بين متوسط رتب درجات للمجموعات المرتبطة والجدول التالي يوضح النتائج.

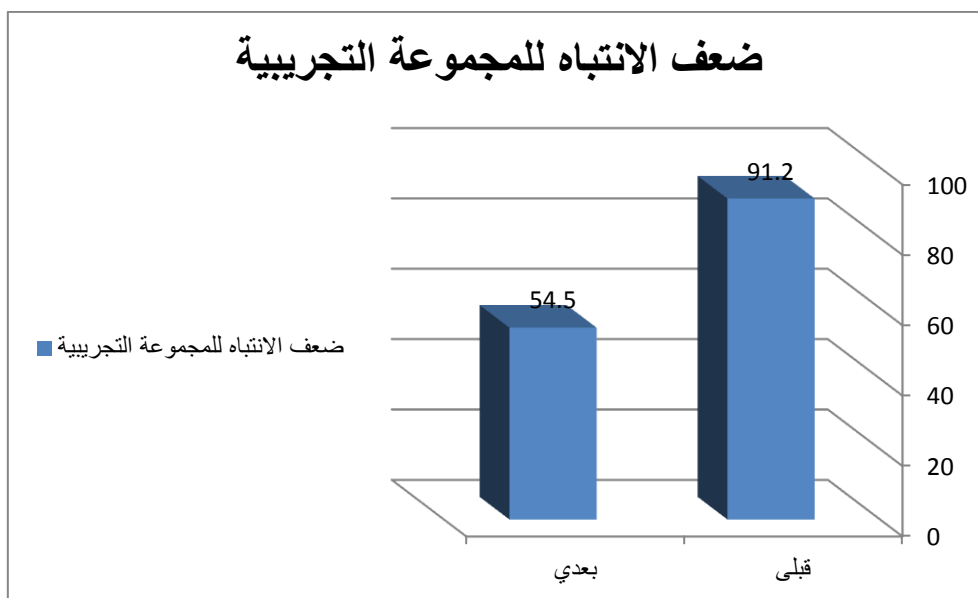
جدول (١٨) نتائج اختبار (ولكوسكون) لدلالة الفروق بين متوسط رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية علي مقياس الانتباه لصالح القياس البعدي

البعد	نوع القياس	اتجاه الرتب	N	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة Z	مستوي الدالة
الانتباه	قبلي	-	١٠	٥,٥٠	٥٥,٠٠	٢,٨٠٥	دالة عند ٠,٠٠١
	بعدي	+	٠	٠,٠٠	٠,٠٠		
		=	١٠				
		المجموع					

يتضح من الجدول (١٨) وجود فروق دالة احصائية عند مستوي (٠,٠٠١) بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لصالح القياس البعدي وبذلك يتحقق الفرض الثاني حيث أن متوسط الرتب الموجبة أكبر من متوسط الرتب السالبة مما يدل علي أن متوسط درجات المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي في الانتباه اكبر بدلالة احصائية من نظيره في التطبيق القبلي لدي نفس المجموعة التجريبية وهذا يشير الي وجود تأثير قوي للبرنامج التدريبي القائم علي استراتيجية اللعب المنظم.

جدول (١٩) نتائج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد المجموعة التجريبية علي مقياس الانتباه لصالح القياس البعدي

البعد	قبلي		بعدي	
	المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري
الانتباه	٩١,٢٠	٦,٨٤	٥٤,٥٠٠٠	٥,١٦٩٣٥



شكل (٨) التمثيل البياني للمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد المجموعة التجريبية علي مقياس الانتباه لصالح القياس البعدي

نتائج الفرض الثالث:

ينص الفرض الثالث من فروض الدراسة علي أنه: "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية علي اختبار الانتباه بعد البرنامج مباشرة وبعد مرور فترة المتابعة".

وللتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام اختبار ولكوكسون لدلالة الفروق للمجموعات المرتبطة والجدول التالي يوضح ذلك.

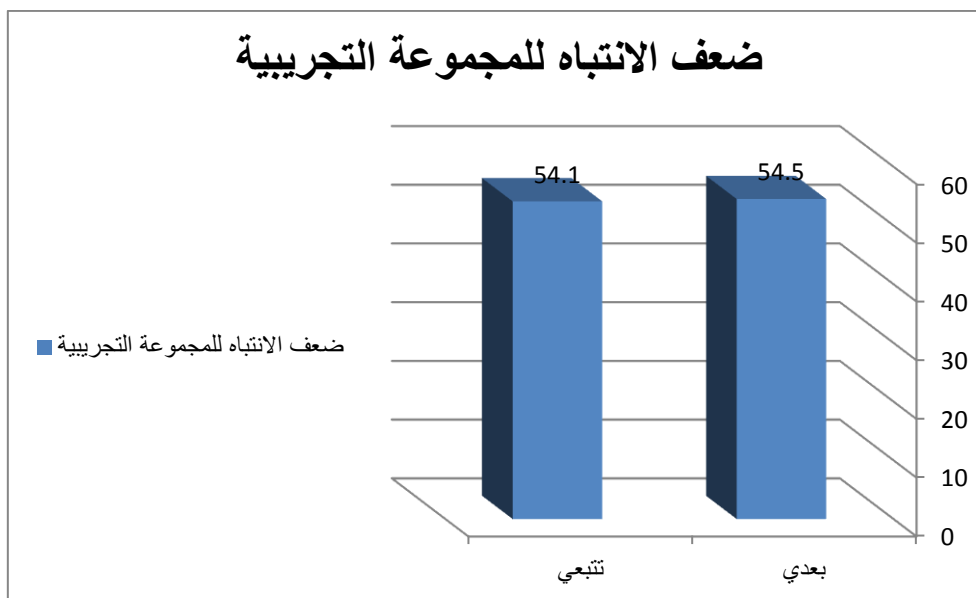
جدول (٢٠) نتائج اختبار مان ويتني بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي في الانتباه

البعد	نوع القياس	اتجاه الرتب	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة Z	مستوي الدلالة
الانتباه	بعدي	-	٧	٤,٨٦	٣٤,٠٠	١,٣٧	دالة عند ٠,٠٠١
	تتبعي	+	٢	٥,٥٠	١١,٠٠		
		=	١				
		المجموع	١٠				

يتضح من جدول رقم (٢٠) عدم وجود فروق دالة احصائيا بين متوسطي رتب درجات افراد المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي في الإنتباه.

جدول (٢١) نتائج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد المجموعة التجريبية في القياس البعدي والتتبعي للانتباه

البعد	بعدي		تتبعي	
	المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري
الانتباه	٥٤,٥٠٠	٠,١٦٩٣٥	٥٤,١٠٠	١,٨٥٢٩٣



شكل (٩) التمثيل البياني للمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد المجموعة التجريبية في القياس البعدي والتتبعي للانتباه

مناقشة نتائج فروض الانتباه:

تفسر الباحثة هذه النتائج بأن إجراءات البرنامج المستخدم لها أثر ايجابي في تنمية الانتباه لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم وذلك نظراً للتدريب الذي تعرض له التلاميذ خلال فترة تطبيق البرنامج باستخدام استراتيجية اللعب المنظم بفعاليته وأدواته واساليبه وجلساته حيث أن اللعب المنظم يتضمن أنشطة حركية وفنية وموسيقية والعب بنائية وانشائية وقصصية ودرامية وهذا النوع من اللعب يخضع لمجموعة من القواعد والقوانين وهذا يعني أن الباحث له دور كبير فيما يتعلق بالمدخلات التي يتضمنها سواء كان ذلك في المبادأة باللعب أو ضبط المصادر المتاحة والتحكم فيها وتشير سهير سلامة شاش بأن اللعب المنظم او الألعاب ذات القواعد الي أنها ألوان من اللعب الهادف المخطط، وقد يكون مرناً وقد يصبح منظماً مرتبطاً بأدوات اللعب أو موجهاً من الآباء المشرفين (سهير شاش، ٢٠٠١، ١٠٠) وذلك من أجل تحقيق الهدف المقصود من البرنامج وهو تنمية الانتباه (البصري، السمعي، اللمسي، الشمي) واللعب المنظم عكس اللعب الحر الذي يترك

الحرية للطفل يلعب دون تدخل من أي فرد واستخدمت الباحثة في البرنامج الأنشطة والألعاب المختلفة مثل اختبارات شطب الأشكال الهندسية وشطب الحروف الهجائية والأرقام واستخدمت المتاهات، وإدراك التشابه والإختلاف بين الصور والقص واللصق والعاب الصلصال ورسم الصور وتلوينها وتكملة الجمل الناقصة والعاب الفك والتركيب والتقطيع ولعبة مواءمة الشكل مع الصورة وتقوية التخيل وذلك من خلال ان يغمض الطفل عينيه ويرسم شكل مثلث أو مربع أو دائرة ومستطيل وهذا يساعده علي تركيز عضلات إيديه ويكون إبصاره عن طريق المخ فيعزز عنده الإنباه البصري واستخدمت الباحثة لعبة الكراسي الموسيقية والتعرف علي أصوات الحيوانات من خلال الاستماع لها والتعرف علي حرف معين تحدده الباحثة من بين عدة حروف من خلال الاستماع له وكذلك تحديد كلمة معينة تحددها الباحثة يرفع التلميذ يده عند تكرارها اثناء قراءة الباحثة للقطعة والتعرف علي الكلمة ووزنها وإستخراج الكلمة المختلفة من بين مجموعة كلمات متشابهة من خلال الاستماع لها والتعرف علي الكلمة وعكسها ولعبة الأوامر حيث طلبت الباحثة من التلاميذ أوامر بسيطة ثم بعد ذلك أوامر مركبة ومعقدة ولعبة مواءمة الصوت مع الصورة وأنشطة أخرى أعتمدت عليها الباحثة وأعدت الباحثة جلسات لتنمية الانتباه السمعي والبصري معاً وذلك من خلال إعطاء التلاميذ عدد من الصور لحيوانات وطيور وفواكه وخضروات وطلبت الباحثة من التلاميذ رفع الصورة عند سماع الصوت الذي يتناسب مع الصورة مع زيادة عدد الصور في كل مرة وذلك من شروط اللعب المنظم ان تكون اللعبة بسيطة في إجراءاتها ان يستغرق أدائها فترة زمنية محددة ولايستغرق وقتاً طويلاً وان يكون لها هدف واضح كالتعاون أو التنافس واعتمدت الباحثة في تنمية الانتباه اللمسي علي التمييز بين الناعم والخشن والساخن والبارد وأشكال الحروف الهجائية والأرقام المصنوعة من الطين الصلصال عن طريق لمس التلاميذ لها والتعرف عليها ومجسمات للفاكهة والخضار واستخدمت في الانتباه اللمسي أنشطة التمييز بين الروائح الجيدة والروائح الكريهة وكذلك روائح التوم والبصل ورائحة البن وروائح الفاكهة والخضار وكذلك التمييز بين الأوزان الثقيلة والخفيفة وادخلاً الطفل تتبع الباحثة طريقة إعادة الاختبار ولا تنتقل الي نشاط آخر حتي يتمكن الطفل من انجازه.

ووضعت الباحثة مدة معينة لتطبيق النشاط أو المهمة وانجازها حيث ترجع الباحثة الأثر الايجابي الذي حققه البرنامج أن الاطفال ذوي صعوبات التعلم قاموا بالتدريب المكثف علي الأنشطة والألعاب التي تنمي الانتباه بأنواعه المختلفة وتكرار الأنشطة حتي يتقنها جيداً مع تحديد المدة الزمنية.

كما أن برنامج الدراسة الحالية راعي مجموعة من الاسس التربوية والنفسية والاجتماعية، وذلك من خلال مراعاته لخصائص نمو طفل المرحلة الابتدائية (العقلية، والجسمية، والانفعالية، والاجتماعية) واستخدام مثيرات بصرية وسمعية وشمية ولمسية تجذب انتباههم وتركيزهم ومراعاة الفروق الفردية، وتدرج البرنامج من السهل الي الصعب حتي لايشعر الطفل بالاحباط والعجز حيث ان من اهم الاساليب التي يقوم عليها اللعب المنظم تحليل المهمة فنحن نري انه لكي يتم تعليم سلوك معين للطفل وتدريبه حتي يكتسبه، أو تعليم مهارة جديدة له حتي يكتسبها يجب ان يتم كغيره من الأساليب الأخرى عن طريق تحليل المهمة اي تجزئة النشاط المقدم او المهمة المستهدفة الي عناصر وخطوات صغيرة وتحديد اولوية تقديمها للطفل وتدريبه عليها حتي يكتسبها في النهاية مع أدائه لآخر خطوة تتضمنها تلك المهمة (عادل عبد الله، ٢٠١٢، ١٥٦) وهذا يتلائم مع الطفل الذي يعاني من صعوبة في الانتباه فهو بحاجة الي تجزئة النشاط والتدرج فيه من السهولة الي الصعوبة حتي يصل لآخر خطوة وتفعيل دور اللعب في البرنامج فيقبل الأطفال علي المشاركة النشطة لأن طفل صعوبات التعلم سريع الملل وليس له دافع للتعلم لذا فإن استخدام اللعب في جلسات البرنامج يجعل فيها متعة بالنسبة للأطفال ذوي صعوبات التعلم كما يرجع التحسن بالنسبة للمجموعة التجريبية الي استخدام الباحثة العديد من الفنيات التي تتناسب مع التلاميذ ذوي صعوبات التعلم الفنيات الآتية **المحاضرة والمناقشة** وذلك بإعطاء معلومات عن البرنامج الذي ينمي الإنتباه والأنشطة والألعاب التي تساعدنا علي ذلك ومدى تأثير ذلك علي تحسن مستوى التحصيل الأكاديمي لديهم. **النمذجة** حيث قامت الباحثة بنمذجة النشاط امام الطلاب في كل خطوة من خطواته كي يلاحظها الطلاب ويقوموا بتقليده حتي يتمكنوا من الأداء المستقل له في النهاية وهي من أهم الفنيات التي يعتمد عليها اللعب المنظم

التغذية الراجعة من خلال تقييم الباحثة للأداء وتصحيح الأخطاء والتعرف علي مدى نجاح التلاميذ في أداء الأنشطة والألعاب وهل يحتاجوا الي ألعاب إضافية أو تكرار بعض الألعاب لتحقيق التحسن المطلوب في اللعبة والنشاط حتي يتمكن من أدائها جيداً وتصويب الأخطاء في اللعب المنظم امر غاية في الأهمية عندما لا يتمكن الطفل من الأداء الصحيح للمهمة او النشاط وفق ما يكون قد تم تحديده من خطوات أو إجراءات لأننا اذا لم نقوم بذلك فسوف يعتقد الطفل في صحة ما يكون قد قام به علي الرغم من خطئه ولذلك فاننا نقدم النموذج للطفل بعد ان يتعرف الأدوات المستخدمة ويتمكن من تحديدها ومعرفة دوره في النشاط ونطلب منه ان يلاحظ النموذج ثم يقوم بتقليده فاذا ما اخطا فاننا يجب ان نلجا الي اجراءات تصويب الأخطاء ثم نتيح الفرصة له للاستجابة فاذا اخطا فاننا نعود الي تصويب الأخطاء ثم نتيح الفرصة له للاستجابة فإذا أخطا فإننا

نعود إلى تصويب الأخطاء من جديد أما إذا اصاب فاننا نقوم بتعزيز سلوكه علي الفور وهكذا حتي يكتسب السلوك أوالمهارة الجديدة (عادل عبد الله، ٢٠١٢، ١٥٦).

التعزيز سواء أكان مادي أومعنوي عندما يؤدي الطلاب المهام المطلوبة منهم بنجاح وذا لك بمثابة تشجيع لهم علي حضور جلسات البرنامج وأداء المهام المطلوبة منهم والتنافس بين الطلاب بعضهم البعض من أجل إتمام المهمة المطلوبة منهم بنجاح.

الواجب المنزلي وتتضمن بعض الألعاب والأنشطة حيث طلبت الباحثة من الأطفال التدريب عليها وممارستها في المنزل مثل أوراق القص واللصق أو رسم صور للحيوانات والطيور أو إعطائهم مجموعة من الصور ويقوموا بتلوينها أو لعبة الحروف طلبت منهم مجموعة من الكلمات أو أسماء لأشخاص تبدأ بحرف حددته الباحثة للتلاميذ حيث ساهمت هذه الفنية علي ثبات الكثير من المهارات التي تدرب عليها التلاميذ في جلسات البرنامج.

ومن الأشياء التي ساعدت في نجاح البرنامج التفاعل الجيد بين الباحثة والتلاميذ ذوي صعوبات التعلم حيث أن الأنشطة والألعاب من الأشياء المحببة لديهم وكانوا مقبلين علي جلسات البرنامج بشكل كبير وحريصين علي حضور كل الجلسات وكانوا يريدون زيادة مدة البرنامج أكثر من ذلك.

في حين أن تقييم وتقويم التلاميذ من قبل الباحثة في نهاية الجلسات ساعدهم كثيراً في الوقوف علي نقاط القوة والضعف لديهم في كل جلسة كذلك مساعدة التلاميذ في الانغماس في البرنامج.

كما ساهمت عوامل أخرى في فعالية البرنامج التدريبي ومنها تعاون إدارة المدرسة مع الباحثة خلال تطبيق البرنامج وتوفير المكان المناسب وتنظيم جدول الحصص بمايتيح للأطفال الأشتراك في البرنامج.

وكذلك ساهم التدريب الجماعي للتلاميذ في إعطاء جو المنافسة بينهم، كما ساعد علي تبادل الخبرات فيما بينهم.

ولعب التتابع الذي تم به البرنامج في تحقيق النتائج المستهدفة من البرنامج وهو البدء بالتدريب علي أنشطة والعاب تنمي الانتباه البصري ثم السمعي وبعد ذلك الجمع بين الانتباه البصري والسمعي ثم الانتباه الشمي وأخيراً الانتباه اللمسي مع زيادة عدد جلسات الانتباه البصري والسمعي.

وأما أفراد المجموعة الضابطة لم يتمكنوا من تنمية الانتباه لديهم لأنهم لم يتعرضوا للبرنامج وهم يتعلمون في ضوء الدراسة العادية في الفصول الدراسية ولم يكتسبوا مثل هذه الخبرات والمهارات بنفس المستوى وبالتالي لم يطرأ عليهم أي تحسن في الانتباه وبالتالي مستوى التحصيل الدراسي كما هو لم يتحسن ومما سبق يتضح أهمية اللعب المنظم في جذب وتحسين الانتباه والدقة وعدم التشتت فهو وسيلة لجذب حواس وانتباه الطفل وهي وسيلة محببة وترتبط بحاجات واهتمامات الطفل.

وقد تحقق الفرض الثاني بصورة كلية حيث أن متوسط الرتب الموجبة أكبر من متوسط الرتب السالبة مما يدل على أن متوسط درجات المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي في الانتباه أكبر بدلالة احصائية من نظيره في التطبيق القبلي لدى نفس المجموعة التجريبية وهذا يشير إلى وجود تأثير قوي للبرنامج التدريبي القائم على استراتيجية اللعب المنظم.

يأتي هذا الفرض ليؤكد نتائج الفرض الأول ويؤكد أيضا على فعالية البرنامج القائم على استراتيجية اللعب المنظم مع التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في تنمية الانتباه والذي كان هدفه في الأساس مساعدة التلاميذ الذين تخلفوا عن ركب زملائهم حيث أن الطفل الذي يعاني من صعوبة الانتباه بالرغم من أن مستوي الذكاء لديهم متوسط أو فوق المتوسط إلا أنه يعاني من الأخفاق لتفاصيل الأشياء وكثرة الوقوع في أخطاء تنجم عن عدم الانتباه وضعف القدرة على الاستماع ويواجه صعوبة في الحفاظ على انتباهه وصعوبة متابعة التعليمات وعدم إنهاء المهمات المطلوبة منه ويتشتت انتباهه بسهولة وينتقل من نشاط لآخر قبل إنهاءه ويعاني من أحلام اليقظة وضعف القدرة على العمل باستقلالية وفقدان الثقة بالنفس والأنطوائية (Lerner, 2012) ولأن الانتباه أحد الدعائم الأساسية لنشاط الإنسان كافة وفي الجانب التربوي بصفة خاصة بل هو الأساس الذي تقوم عليه العمليات العقلية (الإدراك، الانتباه، والتذكر، والفهم) وهذا ما أكدته الدراسات السابقة دراسة محمد مصطفى أبو رزق (٢٠١٠)، دراسة أحمد حسن عاشور (٢٠٠٨)، دراسة العتوم (٢٠٠٧)، دراسة الزغلوان (٢٠٠١) تناولت هذه الدراسات الانتباه عن الأطفال ذوي صعوبات التعلم واستخدمت استراتيجيات متنوعة لتنمية الانتباه حيث كان من الضروري استخدام استراتيجيات مختلفة لتنمية الانتباه فهم بحاجة إلى طرق واستراتيجيات غير تقليدية حتى يتغلبوا على المشاكل التي يعانون منها ولذلك أثبتت استراتيجية اللعب المنظم فعاليتها في تنمية الانتباه لديهم حيث اعتمدت الباحثة في علاج صعوبات الانتباه التدريب على تركيز الانتباه أي توجيه انتباه التلميذ نحو المثيرات المهمة ذات العلاقة وترك باقي المثيرات على هامش الشعور.

وزيادة مدة الانتباه وذلك من خلال استخدام الباحثة ساعة توقيت لزيادة مدة الانتباه والعمل على التعزيز ومكافأة الزيادة في مدة الانتباه بالتشجيع المادي والمعنوي.

وزيادة المرونة في نقل الانتباه تحسين تسلسل عملية الانتباه أن يركز الطالب حواسه في مثيرات متتابعة عبر زمن تقديم الخبره والخبرات المتتابعة وبالتالي يؤدي الي التحسن في مستوى الانتباه مما ينعكس علي مستوى التحصيل الدراسي بالإيجاب وزيادة ثقة التلميذ بنفسه وتوافقه النفسي والاجتماعي مع زملاء الفصل يتحسن والرجوع بهم لأفضل قدراتهم العقلية كلما أمكن ذلك اذا تم وضع البرنامج علي أساس استخدام الاستراتيجيات والفنيات المناسبة التي تلائم المشكلة المراد علاجها حتي ياتي بالنتائج المرجوة منه وهو ما تم مراعاته في الدراسة الحالية.

واستمر أثر البرنامج وفعاليته أثناء التطبيق التتبعي مما يدل علي تأثير البرنامج المستخدم واستراتيجياته وفنياته وهذا ما أكدت عليه الدراسات السابقة دراسة أماني السيد مصطفى ابراهيم (٢٠١٦)، ودراسة مها ثابت صديق عبد الحميد (٢٠١٣)، ودراسة (Moir smith, 2012)، ودراسة العنود طامي ناصر (٢٠٠٤)، ودراسة لورانس وآخرون (٢٠٠٢) ودراسة مروة محمد سليمان (٢٠٠٤) تناولت هذه الدراسات فعالية البرامج القائمة علي اللعب (المنظم) في تنمية الجوانب المختلفة للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم كما أن استخدام بعض الأنشطة والاستراتيجيات والفنيات خلال جلسات البرنامج أدت الي نجاح البرنامج وزيادة فعاليته كما أن إجراء تقويم مرحلي في نهاية كل جلسة وإجراء تقويم نهائي بعد الانتهاء من التدريب علي أنواع الانتباه المتضمنة في البرنامج كان له أثر ايجابي في اكساب هؤلاء التلاميذ الثقة وذلك عندما يلاحظون التحسن الذي حدث لهم ومن العوامل التي ساهمت في استمرار التحسن والأثر الايجابي للبرنامج بعد الانتهاء من التطبيق وخلال فترة المتابعة حاجة هؤلاء التلاميذ ذوي صعوبات التعلم الي تنمية الانتباه حتي يتمكنوا من مسايرة زملائهم في الفصل الدراسي كان له الأثر الايجابي في انتظامهم في حضور جلسات البرنامج والأهتمام بتعليمات الباحثة اثناء التطبيق.

وفي ضوء ما سبق نجد ان نتائج هذا الفرض تؤكد علي استمرارية فعالية البرنامج التدريبي المستخدم في الدراسة الحالية في تنمية الانتباه لدي التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.

ومن ثم تؤكد علي أهمية تقديم العديد من البرامج التدريبية والعلاجية التي تقوم علي استخدام استراتيجيات عديدة والتي تسهم في تنمية الانتباه لدي الافراد ذوي صعوبات التعلم لأنهم يفتقرون الي استخدام مثل هذه الاستراتيجيات حيث ان فئة ذوي صعوبات التعلم من الفئات المهدور حقها مابين المتأخرين دراسياً والمتفوقين عقلياً وذلك له تأثير كبير بالسلب علي الجانب النفسي لديهم ولذلك فهم بحاجة الي العديد من الاستراتيجيات المختلفة ولايمكنهم استخدامها بشكل

تلقائي مثل زملائهم العاديين وذلك من أجل الوصول بهؤلاء التلاميذ ذوي صعوبات التعلم الي مستوى معقول من النجاح الدراسي الأمر الذي ينعكس بالإيجاب علي توافقهم الشخصي والاجتماعي.

نتائج الفرض الرابع:

ينص الفرض الرابع علي أنه: "توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة علي اختبار حل المشكلات بعد تطبيق البرنامج لصالح المجموعة التجريبية" ولأختبار صحة هذا الفرض تم استخدام معادلة "مان ويتني" للمجموعة التجريبية والضابطة، والنتائج موضحة بالجدول (٢٢).

جدول (٢٢) نتائج اختبار مان ويتني لدلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات المجموعتين

التجريبية والضابطة في القياس البعدي لمهارات حل المشكلات

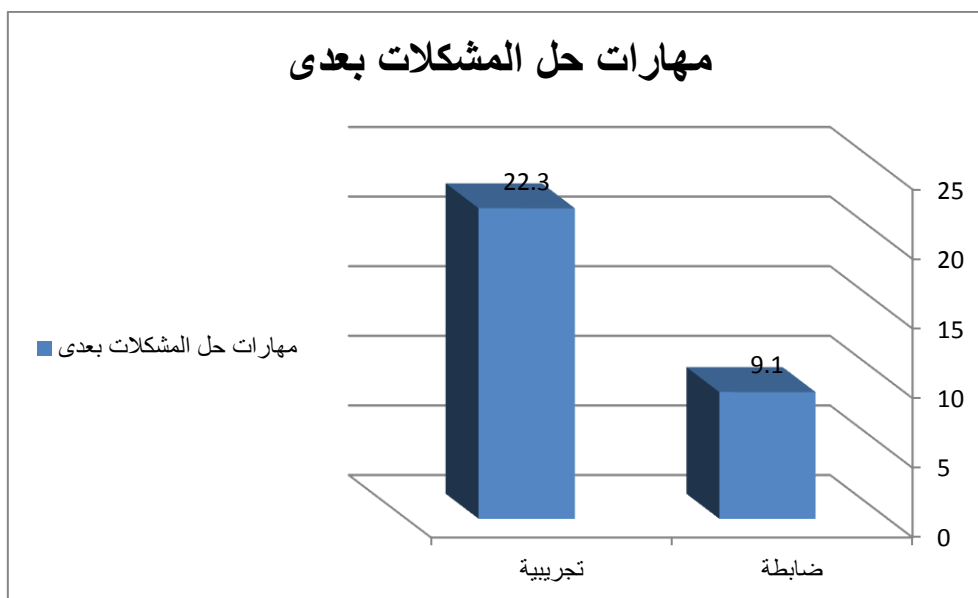
البعد	مجموعة المقارنة	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	معامل مان ويتني	قيمة Z	مستوي الدلالة
مهارات حل المشكلات	ضابطة	١٠	٥,٥٠	٥٥,٠٠	٠,٠٠٠	٣,٨٧-	دالة عند ٠,٠٠١
	تجريبية	١٠	١٥,٥٠	١٥٥,٠٠			
	المجموع	٢٠					

يتضح من الجدول السابق جدول رقم (٢٢) أن الفرق بين متوسطات رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لمهارات حل المشكلات (الدرجة الكلية) دالة احصائيا عند مستوي (٠,٠٠١) لصالح المجموعة التجريبية وبذلك يتحقق الفرض الأول وتدل النتائج علي أن للبرنامج المستخدم أثر ايجابي علي أفراد المجموعة التجريبية لارتفاع مهارات حل المشكلات لديهم، مقارنة بالمجموعة الضابطة التي لم تتعرض للتدريب.

جدول (٢٣) نتائج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات افراد

المجموعتين التجريبية والضابطة في مهارات حل المشكلات

البعد	المجموعة التجريبية		المجموعة الضابطة	
	المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري
مهارات حل المشكلات	٢٢,٣٠٠٠	١,١٥٩٥٠	٩,١٠٠٠	٢,٣٣٠٩٥



شكل (١٠) التمثيل البياني للمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات افراد المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لمهارات حل المشكلات

نتائج الفرض الخامس:

ينص الفرض الخامس انه: "توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية علي اختبار مهارات حل المشكلات قبل إجراء البرنامج وبعد تطبيقه لصالح القياس البعدي".

عرض نتائج الفرض الخامس:

ولاختبار صحة الفرض، تم استخدام معادلة ولكوكسون "للمجموعات المرتبطة" والنتائج موضحة بالجدول التالي رقم (٢٤).

جدول (٢٤) نتائج اختبار ويلوكسون لدلالة الفروق بين متوسط رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية علي مقياس مهارات حل المشكلات لصالح القياس البعدي

البعد	نوع القياس	اتجاه الرتب	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة Z	مستوي الدلالة
مهارات حل المشكلات	قبلي	-	٠	٠,٠٠٠	٠,٠٠٠	٢,٨١٨	دالة عند ٠,٠١
	بعدي	+	١٠	٥,٥٠	٥٥,٠٠		
	المجموع	=	١٠				

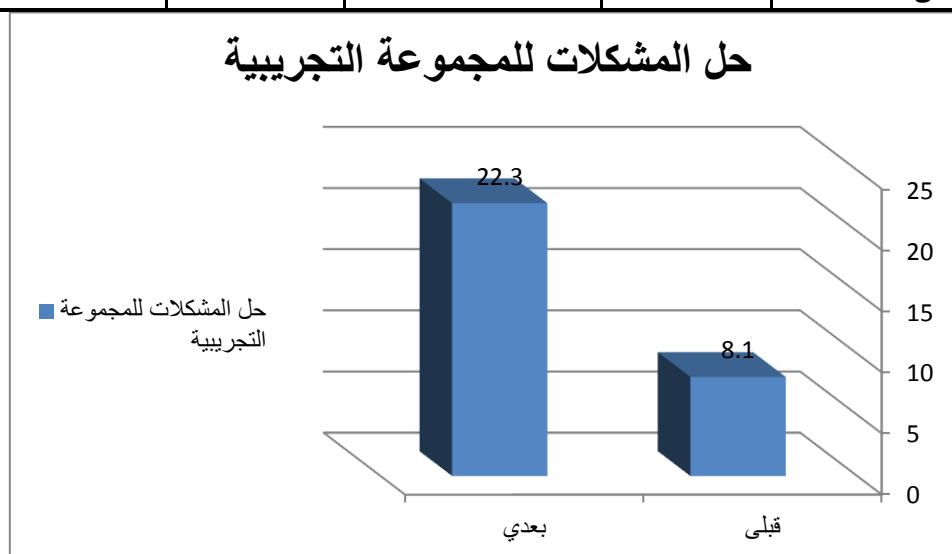
يتضح من الجدول رقم (٢٤) أن جميع الفروق بين متوسطات رتب درجات القياسين القبلي والبعدي لمهارات حل المشكلات (الدرجة الكلية لدي المجموعة التجريبية دالة احصائياً عند مستوى ٠,٠١) لصالح القياس البعدي حيث ارتفعت درجات مهارات حل المشكلات في القياس البعدي أدي الي تنمية مهارات حل المشكلات.

جدول (٢٥) نتائج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات افراد المجموعة

التجريبية في مقياس مهارات حل المشكلات لصالح القياس البعدي

البعد	قبلي		بعدي	
	المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري
مهارات حل المشكلات	٨,١٠٠٠	٢,٢٣٣٥٨	٢٢,٣٠٠٠	١,١٥٩٥٠

حل المشكلات للمجموعة التجريبية



شكل (١١) التمثيل البياني للمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد المجموعة التجريبية في مقياس مهارات حل المشكلات لصالح القياس البعدي

نتائج الفرض السادس:

ينص الفرض السادس علي أنه: "لا توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية علي اختبار مهارات حل المشكلات بعد البرنامج مباشرة وبعد مرور فترة المتابعة" ولأختبار صحة هذا الفرض تم استخدام معادلة ولكوكسون "للمجموعات المرتبطة والنتائج" موضحة بالجدول التالي رقم (٢٦).

جدول (٢٦) نتائج اختبار مان ويتني بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعة

التجريبية في القياس البعدي والتتبعي في مهارات حل المشكلات

البعد	نوع القياس	اتجاه الرتب	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة Z	مستوي الدالة
مهارات حل المشكلات	بعدي	-	٤	٤,٠٠	١٦,٠٠	٠,٣٧٨	دالة عند ٠,٠١
	تتبعي	+	٣	٤,٠٠	١٢,٠٠		
		=	٣				
	المجموع		١٠				

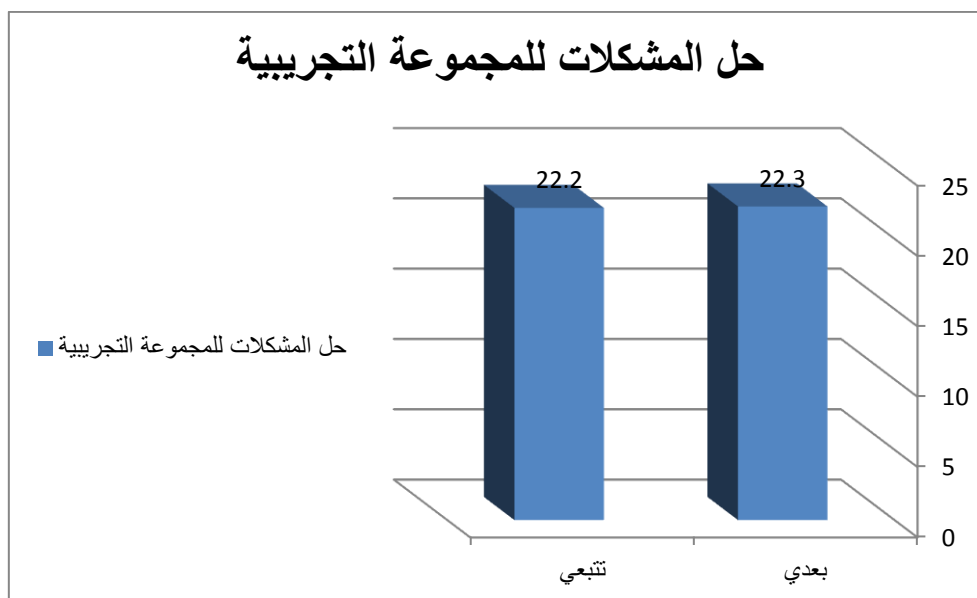
نتائج الفرض السادس:

أشارت النتائج الي عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي علي اختبار مهارات حل المشكلات (الدرجة الكلية).

جدول (٢٧) نتائج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات افراد المجموعة

التجريبية في القياس البعدي والتتبعي لمهارات حل المشكلات

البعد	بعدي		تتبعي	
	المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري
مهارات حل المشكلات	٢٢,٣٠٠٠	١,١٥٩٥٠	٢٢,٢٠٠٠	١,٠٣٢٨٠



شكل (١٢) التمثيل البياني للمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات افراد المجموعة

التجريبية في القياس البعدي والتتبعي لمهارات حل المشكلات

مناقشة نتائج فروض مهارات حل المشكلات:

تفسر الباحثة هذه النتائج بأن إجراءات البرنامج المستخدم لها أثر ايجابي في تنمية مهارات حل المشكلات لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم وذلك نظراً للتدريب الذي تعرض له التلاميذ خلال فترة تطبيق البرنامج باستخدام استراتيجية اللعب المنظم وأثره في تنمية مهارات حل المشكلات حيث أن طفل المرحلة الابتدائية ذوي صعوبات التعلم لديه نقص في مهارات حل المشكلات وذلك ناتج من ضعف خبراته السابقة وعدم وجود منهج يتحدا قدراته وتفكيره وبيعه لديه الحيويه والنشاط ويجعله منظماً في تفكيره قادراً علي حل مشكلاته ولذلك أثر البرنامج التدريبي الذي قامت به الباحثة القائم علي اللعب المنظم حيث أن الألعاب والأنشطة هي من أكثر الاشياء المحببة بالنسبة للطفل وهو مهنة الطفل الطبيعية التي فطر عليها حيث أنه يظهر فيه الأطفال ابتكاراتهم ويطلقون فيه خيالهم واهتمامهم الشخصية وهو أسلوب طبيعي يعبر به الطفل عن مشاعره ومشكلاته وهو أحد المداخل الوظيفية لعالم الطفل ويسهم في تكوين شخصيته وبالتالي فاللعب من أفضل الاستراتيجيات التي يمكن استغلالها في تنمية الجوانب المختلفة في شخصية الطفل وقدراته العقلية حيث أعتمدت الباحثة في البرنامج علي تنمية مهارات حل المشكلات وهي تحديد المشكلة أي يحاول الفرد وصف المشكلة بدقة تامة من أجل فهمها ومعرفة حدودها وتحليلها

الي عناصرها الأساسية جمع البيانات المتصلة بالمشكلة حيث يجمع التلاميذ معلومات وبيانات متعلقة بالمشكلة حتي تساعده علي فهم المشكله بصورة أعمق من خلال فرض الفروض حيث يضع التلميذ عدد من الحلول في ضوء فهمه للمشكلة تقويم حل المشكلة حيث يختار التلميذ أفضل حل للمشكلة من بين عددمن الحلول وذلك من أجل الوقوف علي جوانب القوة وتعزيزها أكثر فأكثر وذلك من خلال استخدام الباحثة لمجموعة من القصص تدور حول مشكلة ما تكون من واقع الطفل ملموسة بالنسبة له حتي يستطيع ان يتقمص أدوار الشخصيات الموجودة في القصة ويستطيع حل المشكلة حيث عرضت الباحثة القصة علي أفراد المجموعة التجريبية وطلبت منهم تحديد المشكلة بدقة وما سبب حدوث هذه المشكلة وطلبت منهم عدد من الحلول لهذه المشكلة وأختيار أفضل حل من هذه الحلول وسألتهن ما سبب اختياركم لهذا الحل وأعتمدت الباحثة أيضاً في تنمية مهارات حل المشكلات علي المواقف التي يواجهها التلاميذ في حياتهم وسألتهن علي الحلول أو كيفية التصرف في هذا الموقف وهذا إما أن تسالهم عن الحل مباشرة أو تعرض عليهم مجموعة من الحلول وتتطلب منهم أختيار الحل الصحيح أو الحل الأفضل من بين مجموعة من الحلول لهذه المواقف وكذلك استخدمت لعبة السخافات ولعبة الشكل والأرضية لإثارة تفكير الطلاب حتي يأتوا بالحل الصحيح أعتمدت الباحثة أيضاً علي الألغاز تعرض عليهم اللغز وطلبت منهم حل هذا اللغز وتستمتع الي كل الحلول التي يأتي بها التلاميذ ثم تختار الحل الصحيح مع التعزيز لهذا التلميذ وكانت تهدف الباحثة من ذلك بالإضافة الي تنمية مهارات حل المشكلة من تحديدها ومعرفة أسبابها وفرض الفروض وأختيار أفضل الحلول الي تنمية تفكير الطفل الذي يعاني من صعوبات التعلم حيث أن مهارات حل المشكلات إحدي مهارات التفكير العليا والتلاميذ ذوي صعوبات التعلم هم بحاجة إلي نوع من التدريب المكثف علي مهارات حل المشكلات حتي يستطيعوا أن يتوافقوا مع زملائهم العاديين وتدريب التلاميذ ذوي صعوبات التعلم علي كيفية إتخاذ القرار السليم وهذا ما أكدته دراسة يحيي القبالي (٢٠١٢) هدفت إلي تطوير حل المشكلات باستخدام الألعاب الذكية ودراسة بلسم الصنيع (٢٠١١) نمت مهارات حل المشكلات لدي أطفال مرحلة ما قبل المدرسة ودراسة سمر يوسف (٢٠٠٣) هدفت إلي تدريب الأطفال علي مهارات حل المشكلات باستخدام اللعب وأكدت نتائج هذه الدراسات عن وجود فروق دالة احصائياً عند مستوي (٠,٠١) بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة علي مقياس مهارات حل المشكلات لدي الأطفال ذوي صعوبات التعلم في التطبيق البعدي لصالح المجموعة التجريبية. حيث كان الطالب قبل تطبيق البرنامج يأتي بحل واحد فقط ويكرر في الكلام الذي تقوله الباحثة أما بعد البرنامج كان يأتي بالعديد من الافكار والحلول للمشكلة.

ومن عوامل نجاح البرنامج أن الباحثة استخدمت فنيات عديدة في البرنامج وهي (الاسترخاء - التخيل - العصف الذهني - التعزيز - النمذجة - المناقشة والحوار - لعب الدور - الواجبات المنزلية).

فقد استعانت الباحثة بفنية النمذجة وتم الأستعانة بها خلال الأسترخاء والتخيل والرسم والتشكيل والتمثيل والألعاب المستخدمة في البرنامج فكانت الباحثة تقوم بعرض النموذج المطلوب علي الأطفال أولاً حتي يتمكنوا من تقليده وممارسته ثم يأتي دور فنية التغذية الراجعة واستعانت بها الباحثة في مهارة تحديد المشكلة عندما تقوم الباحثة بعرض القصة ثم تسألهم عن المشكلة وعن سببها وعن النتائج المترتبة عليها وما أستفادوه منها ومن الجلسة من أجل التعرف علي الأهداف التي تم تحقيقها كما أن فنية النمذجة والتغذية الراجعة لم يكن لها أن تتحقق بالشكل المطلوب بدون وجود تعزيز مناسب، ومن ثم قدمت الباحثة للأطفال الهدايا الرمزية والحلوي فكان الطفل يبذل قصاري جهده طاقته في المهمة المطلوبة منه للحصول علي التعزيز المفضل وبالتالي تزداد كفاءة الطفل وتقل أخطاؤه اثناء قيامه بالمهمة المطلوبة منه.

وكما نجد أن استخدام فنيات عديدة في البرنامج وهي (الاسترخاء والتعزيز وممارسة تمارين التنفس والحركات الجسمية أن يأخذوا نفس عميق ويخرجوه زفير حتي يصل الأطفال الي وضع الاسترخاء ثم تطلب من الأطفال أن يقوموا بتقليدها والطفل الذي تصدر منه الاستجابة الصحيحة يتم تعزيزه وجمعت ايضاً بين فنية التخيل والعصف الذهني والمناقشة فإذا كان التخيل هو القدرة علي التفكير عن طريق التصور الذهني، وإستخدام الطفل لقدرته علي الخيال وأن يضع نفسه في كل مشكلة تم عرضها في القصة وكيف يمكنه التصرف حيال تلك المشكلة بإطلاق العنان لتفكيره دون قيود والتعبير الحر مع إعطائه الوقت الكافي لذلك ثم يأتي دور العصف الذهني لتوليد أكبر عدد ممكن من الأفكار غير العادية كحلول المشكلة وكان الأطفال يعطوا كثيرا من الأفكار غير المتوقعة في مهارة اقتراح عدد من البدائل للحل فكان الأطفال يعطوا كثيراً من الأفكار الغير متوقعة بينما المناقشة والحوار تستخدم لمعرفة مدي صلاحية هذه الأفكار فالأطفال يذكرون أول فكرة تطرأ علي أذهانهم دون معرفة فرص نجاحها أو فشلها فقد استعانت بها الباحثة في مهارة اختيار أفضل الحلول بمناقشة الحلول التي أقترحها الأطفال واختيار أفضلها وفي التعرف علي أهداف البرنامج وأهميته وإجراءاته وتوضيح مفهوم استراتيجيات اللعب المنظم ومهارات حل المشكلات كما أستعانت الباحثة بفنية لعب الدور حيث كانت تطلب من الأطفال إعادة تمثيل القصص مرة أخرى بتقمص أدوار شخصيتها واستعانت بفنية الواجبات المنزلية في نهاية كل جلسة فكانت تعطي لهم مشكلات

مشابهة للمشكلات التي تم عرضها في الجلسة حتي يتم تعميم حلول تلك المشكلات وطلبت منهم الباحثة رسم أحداث القصة في المنزل أيضاً.

ومن العوامل التي ساعدت علي نجاح البرنامج وتنمية مهارات حل المشكلات التفاعل الجيد بين الباحثة والتلاميذ كانت الباحثة تستمع الي التلاميذ وتحترم آرائهم كل تلميذ علي حده وتشجعهم علي أن يأتوا بحلول كثيرة للمشكلة وتوليد العديد من الأفكار لديهم وسألتهم ماذا يريدوا أن يكونوا في المستقبل وكل تلميذ تحدث عن المهنة التي يريدوها في المستقبل وسألتهم الباحثة عن سبب اختيار كل تلميذ للمهنة التي يريدوها وقامت بتعزيزهم، مما زاد لديهم الثقة بالنفس وهذا ما يحتاجه التلميذ ذوي صعوبات التعلم أن نسمعه ونحترم رأيه لكي يشعر بكيانه وذلك حبب تلاميذ المجموعة التجريبية في البرنامج وكانو حريصين علي الحضور اليومي وكانوا يريدوا من الباحثة زيادة مدة البرنامج.

أما أفراد المجموعة الضابطة لم يتمكنوا من تنمية مهارات حل المشكلات لأنهم لم يتعرضوا للبرنامج ولم يخضعوا لأي إجراءات تجريبية.

ويؤكد الفرض الخامس علي فعالية البرنامج القائم علي استراتيجية اللعب المنظم مع التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في تنمية مهارات حل المشكلات وهذا ما أكدت عليه دراسة حمودة (٢٠٠٦)، ودراسة (Hung, 2003)، ودراسة مروحي حسن محمد (٢٠١٥) حيث توصلت الدراسات إلي وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات المجموعة التجريبية ذوي صعوبات التعلم في القياسين القبلي والبعدي علي مقياس مهارات حل المشكلات يعزي الي تطبيق البرنامج لصالح القياس البعدي.

وإسناداً الي ما سبق تري الباحثة أن التدريب علي اللعب المنظم باستخدام الألعاب والأنشطة المختلفة أدي الي تنمية مهارات حل المشكلات لديهم وإنتاج العديد من الأفكار والتلاميذ ذوي صعوبات التعلم هم بحاجة لذلك لأنهم لايمتلكون القدرة علي وصف المشكلات المعروضة عليهم لأسباب تعود الي صعوبات لغوية كما يعجز هؤلاء الأفراد عن ربط المكونات المحددة بعضها ببعض (زاويزو وجيرير، ١٩٩٣، ٧٨) كذلك نجد أن التلاميذ ذوي صعوبات التعلم يغلب عليهم التصرف باندفاع اثناء أداء مهام حل المشكلات مما يجنبهم الأداء الصحيح والمقصود بالاندفاعية هي تقديم اول استجابة للمشكلة وبسرعة دون تفكير كما وجد معلمي التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بأنهم يعانون من صعوبات في مهارات حل المشكلة ويبدون المعرفة الخاصة بمهارات حل المشكلات للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم في غاية الأهمية ومن أسباب ضعف مهارات

حل المشكلات عند التلاميذ ذوي صعوبات التعلم أنهم لا يستخدمون استراتيجيات فعالة في حل المشكلات وضعيفة غير كافية لتحقيق النجاح الأكاديمي (مونتاجو وإبليجات، ١٩٩٣، ٢٩) وبالتالي كانت استراتيجية اللعب المنظم من أنجح الاستراتيجيات التي أثبتت فعاليتها مع التلاميذ ذوي صعوبات التعلم من خلال جلسات البرنامج والتدريب علي الألعاب والأنشطة المختلفة أصبح التلاميذ قادرين علي تحديد المشكلة ومعرفة أسبابها والإتيان بحلول كثيرة لم تتوقعها الباحثة واختيار أفضلها وهذا أدي الي اكسابهم خبرات النجاح بدلاً من خبرات الفشل التي عاشوها في السابق حيث أن رسوب الأطفال وخبرات الفشل التي عاشوها في السابق تولد لديهم خبرات وجدانية غير سارة وضعف ثقتهم بأنفسهم في تحقيق مستوي مرتفع من التعلم والتحصيل الدراسي وأضافت جلسات البرنامج باستخدام استراتيجية اللعب المنظم مجموعة من السمات وهي الإيجابية والتعاون وحب الغير وتقديم المساعدة وطلبها من الآخرين واحترام آراء الآخرين والاستماع اليهم فنجد أن من أهم المزايا التي نحصل عليها من اللعب المنظم أنه يتيح الفرصة لاكتساب المفردات اللغوية، ويسمح بتقديم أفكار جديدة، وبتيح الفرصة لحدوث التفاعلات الاجتماعية والانتباه، ويحقق التواصل فيتتيح هذا النمط من التعلم للمعلم أو الأخصائي فرصاً عديدة يتمكن بموجبها من تقديم أفكار جديدة فضلاً عن انماط متنوعة من اللعب كما يتيح العديد من الأنشطة وفق العمر الزمني للطفل وبتيح الفرصة امامه كي يتعلم مهارات جديدة وذلك في موقع ممتع بالنسبة له كما يمكن الأطفال الذين يشاركون في هذا النوع من الألعاب سواء فردياً أو جماعياً أن يتعلموا الكثير من الأمور والسلوكيات ذات الأهمية كالنظام، والروح الرياضية وان يجدوا حلولاً لما قد ينشأ من صراع وغير ذلك من مهارات كذلك فهو يتيح الفرصة امام الكبار كي يقوموا بنمذجة السلوكيات المناسبة خلال تلك الألعاب التي يقومون بتقديمها للأطفال (عادل عبد الله، ٢٠١٤، ٣٥٤). في حين احتواء البرنامج علي أنشطة فنية ورياضية والعاب تنمي الذكاء مثل الالغاز والسخافات وادراك الشكل والارضية تم من خلالها إكساب التلاميذ خبرات النجاح والقدرة علي الانجاز والثقة بالنفس وبقظة الذهن وتقيد استراتيجية اللعب المنظم في تطوير مهارة اتخاذ القرار والتي تعد محورياً رئيسياً في مهارة حل المشكلات حيث لاحظت الباحثة أن الطلبة يهتمون بالوصول الي قرار ويوجهون جهودهم نحو المشكلة تمهيداً للحل أو القرار السليم ومن أجل الوصول الي الحل طرحوا العديد من البدائل الممكنة ومن خلال التشاور وامتزاج الآراء وربطها بمعطيات المشكلة يصلوا الي القرار السليم حيث أن استخدام استراتيجية اللعب المنظم تتطلب من التلاميذ أداء مهمات تتطور فيها قدراتهم من مستوي متدن الي مستوي راق من خلال استمرار الطاقات الكامنة لديهم مما يحفزهم في تحسين نوعية ادائهم.

ومن هنا تبرز أهمية البرامج القائمة علي الاستراتيجيات المناسبة والمخطط لها والتي تلائم المشكلة المراد علاجها.

ويمكن تفسير نتائج الفرض السادس ذلك بأن افراد المجموعة التجريبية من ذوي صعوبات التعلم قد حافظوا علي مستوي مهارات حل المشكلات التي تحسنت لديهم نتيجة لإجراءات البرنامج واستراتيجياته وفنياته وقد استمر هذا التحسن الي القياس التتبعي وهذا يدل علي استمرار فعالية البرنامج المستخدم الذي يقوم علي استراتيجية اللعب المنظم خلال فترة المتابعة وكفاءته في تقديم أنشطة أدت الي تحقيق فرص نجاح كبيرة لدي هؤلاء التلاميذ وتؤكد تلك النتائج علي أن التحسن الذي حققته المجموعة التجريبية من التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في تنمية مهارات حل المشكلات مازال مستمراً وهذا يؤكد أهمية البرامج القائمة علي اللعب المنظم وهذا ماأكدته دراسة يحيي القبالي (٢٠١٢)، ودراسة الفقهاء (٢٠١٠)، ودراسة بلهارس وفيررا (٢٠٠٨)، ودراسة قدرية سعيد (٢٠٠٥)، ودراسة سمر يوسف أكدت هذه الدراسات علي فعالية البرامج القائمة علي اللعب في تنمية مهارات حل المشكلات كما أكدت هذه الدراسات علي أنه لا توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطات رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية في التطبيقين البعدي والتتبعي علي اختبار حل المشكلات لدي أطفال ذوي صعوبات التعلم ودراسة مروة محمد سليمان (٢٠٠٤) التي أكدت علي فاعلية اللعب الموجه في علاج قصور بعض جوانب الإدراك وتري الباحثة أن فعالية استراتيجية اللعب المنظم تعود للعديد من الأسباب وهي منح الطلبة فرصا للتفكر والتأمل والتعبير عن الذات والتفاعل مع المجموعة ونجد أن اللعب المنظم يجعل من التلاميذ صاحب التجربة أو المشكلة مما يزوده بقدرات علي حل المشكلات وايماناً بإمكانية حلها ويضاف الي ذلك أن اللعب المنظم يستند علي مشكلات واقعية ذات صلة بحياة الطلاب ويبينتهم مما يجعله أكثر اندماجاً في المشكلة، ويولد لديه رغبة كبيرة في حلها وقد ساعد ذلك في تبني التلاميذ للمشكلة واشعارهم أنهم جزء منها ومن حلها.

كما أن استخدام بعض الأنشطة خلال جلسات البرنامج واتباع بعض الفنيات مثل الواجبات المنزلية والنمذجة والتغذية الراجعة ولعب الدور التمثيل والتخيل والعصف الذهني كان له دور كبير في تنمية مهارات حل المشكلات ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن البرنامج الحالي قد أسهم في سد النقص الحاصل في المناهج المدرسية العامة التي تفتقر الي التنوع وكسر الروتين وأن البرنامج الحالي ساعد التلميذ ذوي صعوبات التعلم علي التفكير من خلال رؤية المشكلات من زوايا عديدة وامتلاك العديد من الأفكار وتوليد الأفكار وحلول المشكلات واتخاذ القرار ببصيرة وثقة عالية بالنفس حيث أن هذه الألعاب والأنشطة تساعد علي تنمية هذه الجوانب بشكل منظم ومن عوامل

نجاح جلسات البرنامج وجود نوع من التنافس بين التلاميذ ذوي صعوبات التعلم سواء علي المستوى الفردي أو المستوي الجماعي كذلك ايضاً استخدام أساليب التعزيز المختلفة سواء مادياً أو معنوياً مما عزز ثقة التلاميذ بأنفسهم وزاد من دافعيته لإنجاز المهمات التي تتطلبها منهم الباحثة.

وفي ضوء ما سبق تبرز أهمية البرامج المستخدمة مع التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في تحسين وتنمية مهارات حل المشكلات وأسفرت نتائج الدراسة عن الآتي:

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوي (٠,٠٠١) فالدرجة الكلية لمقياس الانتباه بين متوسطي رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة علي مقياس الانتباه في القياس البعدي لصالح المجموعة التجريبية.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوي (٠,٠٠١) في الدرجة الكلية لمقياس الانتباه للمجموعة التجريبية في القياسين القبلي البعدي لصالح القياس البعدي.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في المجموعة التجريبية علي مقياس الانتباه في القياسين البعدي والتتبعي (بعد مرور شهرين من تطبيق البرنامج).
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوي (٠,٠٠١) في الدرجة الكلية لمقياس مهارات حل المشكلات بين متوسطي رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة علي مقياس مهارات حل المشكلات في القياس البعدي لصالح المجموعة التجريبية.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوي (٠,٠٠١) في الدرجة الكلية لمقياس مهارات حل المشكلات للمجموعة التجريبية في القياسين القبلي البعدي لصالح القياس البعدي.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في المجموعة التجريبية علي مقياس مهارات حل المشكلات في القياسين البعدي والتتبعي (بعد مرور شهرين من تطبيق البرنامج).

خاتمة الدراسة

أولاً: ملخص الدراسة باللغة العربية.

ثانياً: توصيات الدراسة.

ثالثاً: البحوث المقترحة.

خاتمة الدراسة

أولاً: ملخص الدراسة باللغة العربية:

مقدمة:

يعد مجال صعوبات التعلم Learning Disabilities من المجالات الحديثة نسبياً في ميدان التربية الخاصة، وقد بدأ الاهتمام بهذا المجال في النصف الثاني من القرن العشرين وفي الستينيات علي وجه التحديد، عندما أعلن كيرك (Kirk, 1963) في مؤتمر لإحدى منظمات الأطفال في الولايات المتحدة الأمريكية أنه سوف يستخدم مصطلح الصعوبات الخاصة في صعوبات التعلم Specific Learning Disabilities لوصف مجموعة من الأطفال لا هم صم ولا هم بمعاقين عقلياً ولا بالمكفوفين، إلا أنهم غير قادرين علي التعلم في إطار النظم التعليمية العادية، وقد لاقى هذا المصطلح استحساناً كبيراً من جميع الحضور، وقد كانت هذه هي المرة الأولى التي يستخدم فيها وتتجمع عليه الآراء (اشرف عبد الغني، ومروه حسني، ٢٠٠٧، ٩).

ويُمثل الانتباه إحدى العمليات المعرفية الأساسية الهامة في النشاط العقلي المعرفي ومع تزايد الاهتمام بعلم النفس المعرفي ومجالاته وعملياته (فتحي الزيات، ١٩٩٨، ٢٩١) أصبح موضوع الانتباه محورياً أساسياً في تناول المعرفي للنشاط العقلي وعملياته ولقد لعبت العلاقة الوثيقة بين اضطرابات الانتباه وصعوبات التعلم دوراً هاماً في تنشيط وتفعيل وحركة البحث العلمي في هذا المجال اعتماداً علي الفرد القائل أن اضطرابات الانتباه تقف كأسباب رئيسية خلف صعوبات التعلم وقد تمايزت البحوث في استكشاف هذه القضية (Conte, 1998, 71).

وكما تعد مهارات حل المشكلات أحد أهم أنواع مهارات التفكير، وهذا النوع من التفكير يسهم في تنمية الشخصية وتحقيق التكيف الناجح في الحياة، وعندما يمارس الأطفال مهارات حل المشكلات يشعرون بالتفاعل وجدوي الذات والثقة فيها، ويساعد علي إثارة الفضول العقلي والمتعة والرغبة في البحث عن الحل ويجعل التعلم مشوقاً وممتعاً، لأنه يستدعي الخبرات السابقة لدي المتعلم كما أن هذه المهارات تعمل علي تحسين قدرات المواجهة والتوقع وهي قدرات مهمة للتفكير السليم والحياة في إطار أسس مدروسة وليست محض صدفة أو عشوائية (كريمان بدر، ٢٠٠٩، ١١١-١١٩؛ محمود طافش، ٢٠٠٤، ١٤٣).

وحيث لاحظت الباحثة من خلال الإطلاع علي الدراسات السابقة أن استراتيجية اللعب المنظم أثبتت فعاليتها في تنمية الانتباه ومهارات حل المشكلات عند الأطفال ذوي صعوبات التعلم.

وبالتالي كانت هناك حاجة لوضع برنامج تدريبي ينمي مهارات حل المشكلات والانتباه لدى الأطفال في المرحلة الابتدائية، حتي لا تؤثر بالسلب علي النواحي الأكاديمية لديهم، ومن هنا جاءت فكرة هذه الدراسة في محاولة، لتنمية مهارات حل المشكلات والانتباه لدى أطفال المرحلة الابتدائية من ذوي صعوبات التعلم، وذلك من خلال برنامج تدريبي يقوم علي استراتيجية اللعب المنظم.

مشكلة الدراسة:

تتمثل مشكلة الدراسة في السؤال الرئيسي التالي:

ما مدي فعالية برنامج قائم علي استراتيجية اللعب المنظم في تنمية الانتباه ومهارات حل المشكلات لدي تلاميذ المرحلة الابتدائية ذوي صعوبات التعلم.

ويمكن صياغة السؤال السابق في التساؤلات الفرعية التالية

- ١- هل توجد فروق إحصائية بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة علي اختبار الانتباه بعد تطبيق البرنامج؟
- ٢- هل توجد فروق إحصائية بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية علي اختبار الانتباه قبل البرنامج وبعده ؟
- ٣- هل توجد فروق إحصائية بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية علي اختبار الانتباه بعد البرنامج مباشرة وبعد مرور فترة المتابعة (شهرين)؟
- ٤- هل توجد فروق إحصائية بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة علي اختبار مهارات حل المشكلات بعد تطبيق البرنامج؟
- ٥- هل توجد فروق إحصائية بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية علي اختبار مهارات حل المشكلات قبل إجراء البرنامج وبعد تطبيقه؟
- ٦- هل توجد فروق إحصائية بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية علي اختبار مهارات حل المشكلات بعد البرنامج مباشرة وبعد مرور فترة المتابعة؟

أهداف الدراسة:

تتمثل أهداف الدراسة فيما يأتي:

- ١- التعرف علي أثر برنامج قائم علي إستراتيجية اللعب المنظم في تنمية الإنتباه ومهارات حل المشكلات لتلاميذ المرحلة الابتدائية ذوي صعوبات التعلم.
- ٢- التعرف علي مدي استمرارية أثر البرنامج في تنمية الإنتباه ومهارات حل المشكلات لتلاميذ المرحلة الابتدائية ذوي صعوبات التعلم بعد انتهاء الجلسات التدريبية وأثناء فترة المتابعة.

أهمية الدراسة:

تتبلور أهمية الدراسة في النواحي التالية:

- ١- دراسة مرحلة هامة وأساسية من مراحل التعليم لدي الأطفال وهي المرحلة الابتدائية
- ٢- التأكيد علي أهمية تنمية الإنتباه ومهارات حل المشكلات عند تلاميذ المرحلة الابتدائية ذوي صعوبات التعلم.
- ٣- التأكيد علي أهمية التدخل المبكر للأطفال ذوي صعوبات التعلم.
- ٤- توضيح إستراتيجية اللعب المنظم بصورة مكثفة.
- ٥- توضيح مدي الاستفادة من إستراتيجية اللعب المنظم، وكيفية توظيفها لتنمية الانتباه ومهارات حل المشكلات عند تلاميذ المرحلة الابتدائية ذوي صعوبات التعلم.
- ٦- إعداد برنامج لتنمية الإنتباه ومهارات حل المشكلات.

مصطلحات الدراسة:

- صعوبات التعلم Learning Disabilities.
- الإنتباه Attention.
- مهارات حل المشكلات Problem Solving Skills.
- اللعب المنظم Structured Play.

فروض الدراسة:

- قامت الباحثة بصياغة الفروض الآتية في ضوء الإطار النظري وما أسفرت عنه نتائج البحوث والدراسات السابقة لتكون إجابات محتملة لما أثير في مشكلة الدراسة من تساؤلات وهي:
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة علي اختبار الانتباه بعد تطبيق البرنامج لصالح المجموعة التجريبية
 - توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية علي اختبار الانتباه قبل إجراء البرنامج وبعد تطبيقه لصالح القياس البعدي
 - لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية علي اختبار الانتباه بعد البرنامج مباشرة وبعد مرور فترة المتابعة
 - توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة علي اختبار مهارات حل المشكلات بعد تطبيق البرنامج لصالح المجموعة التجريبية
 - توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية علي اختبار مهارات حل المشكلات قبل إجراء البرنامج وبعد تطبيقه لصالح القياس البعدي .
 - لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية علي اختبار مهارات حل المشكلات بعد البرنامج مباشرة وبعد مرور فترة المتابعة.

منهج الدراسة:

استخدمت الباحثة المنهج التجريبي.

عينة الدراسة: قامت الباحثة بإجراء الدراسة الحالية علي عينة من تلاميذ المرحلة الابتدائية بالصف الخامس والسادس تتراوح اعمارهم ما بين (١٠-١٢) سنوات ويتراوح عددهم (٢٠) تلميذاً وتلميذة وقامت الباحثة بتقسيمها إلي مجموعتين ضابطة وتجريبية وذلك بعد إجراء التكافؤ بينهم علي أساس العمر الزمني ومستوي الذكاء المستوي الاقتصادي الاجتماعي والثقافي والانتباه ومهارات حل المشكلات.

أدوات الدراسة:

- مقياس استانفورد بينيه للذكاء - الصورة الخامسة (ترجمة وتعريب صفوت فرج، ٢٠١٠).
- مقياس المستوي الاجتماعي الاقتصادي الثقافي (إعداد وتقنين ا.د. محمد أحمد ابراهيم سغفان - د. دعاء محمد حسن خطاب، ٢٠١٦).
- مقياس التقدير التشخيصي لذوي صعوبات التعلم (إعداد فتحي الزيات، ٢٠٠٧).
- مقياس مهارات حل المشكلات (اعداد: دينا الطحاوي، ٢٠١٠).
- استبيان لقياس أعراض ضعف الانتباه (إعداد: محمد مصطفى أبو رزق، ٢٠١٠).
- البرنامج التدريبي المستخدم (إعداد الباحثة).

الأساليب الإحصائية المستخدمة:

- استخدمت الباحثة بعض الأساليب الإحصائية لمعالجة البيانات واختبار صحة الفروض باستخدام برنامج SPSS والتي تمثلت في الآتي:
- اختبار مان ويتني (U) MannWhitney.
 - اختبار ولكوكسون (W).
 - قيمة Z.

نتائج الدراسة:

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوي (٠,٠١) فالدرجة الكلية لمقياس الانتباه بين متوسطي رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة علي مقياس الانتباه في القياس البعدي لصالح المجموعة التجريبية.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوي (٠,٠١) في الدرجة الكلية لمقياس الانتباه للمجموعة التجريبية في القياسين القبلي البعدي لصالح القياس البعدي.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في المجموعة التجريبية علي مقياس الانتباه في القياسين البعدي والتتبعي (بعد مرور شهرين من تطبيق البرنامج).

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٠١) في الدرجة الكلية لمقياس مهارات حل المشكلات بين متوسطي رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة علي مقياس مهارات حل المشكلات في القياس البعدي لصالح المجموعة التجريبية.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٠١) في الدرجة الكلية لمقياس مهارات حل المشكلات للمجموعة التجريبية في القياسين القبلي البعدي لصالح القياس البعدي.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في المجموعة التجريبية علي مقياس مهارات حل المشكلات في القياسين البعدي والتتبعي (بعد مرور شهرين من تطبيق البرنامج).

ثانياً: توصيات الدراسة:

في ضوء ما أسفرت عنه نتائج الدراسة الحالية وضعت الباحثة مجموعة من التوصيات التي من الممكن أن تفيد في موضوع التدريب علي استراتيجية اللعب المنظم وتنمية الانتباه ومهارات حل المشكلات.

- توعية المعلمين بضرورة الأهتمام بالتلاميذ ذوي صعوبات التعلم ولابد من التدرج مع هؤلاء التلاميذ عند تدريبهم وتعليمهم من السهل الي الصعب مع توفير التعزيز المناسب لهم.
- وضع برامج ارشادية للآباء والمعلمات للتعرف علي الأنشطة التي تنمي الانتباه ومهارات حل المشكلات.
- ضرورة التشخيص المبكر للأطفال ذوي صعوبات التعلم وتقديم الخدمات المناسبة لهم.
- تهيئة المناخ المدرسي وتوفير الحرية للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم للتعبير عن أنفسهم ورائهم.
- علي المعلمين ضرورة مراعاة نقاط القوة والضعف لدي هؤلاء التلاميذ مع مراعاة الفروق الفردية عند التعامل معهم وتنمية الاتجاهات الإيجابية نحو التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.
- الأهتمام بتوفير الأنشطة والألعاب، ووسائل تعليمية أخرى لتنمية الانتباه ومهارات حل المشكلات لدي تلاميذ ذوي صعوبات التعلم.
- أن تهتم الأسرة بتوفير الألعاب والأدوات والوسائل التعليمية المختلفة التي تساعد علي تنمية الانتباه ومهارات حل المشكلات.

- حث وزارة التربية والتعليم علي إدراج تسهيلات في أنظمة التعليم مرتبطة بأساليب تعليم وتقييم الطلاب ذوي صعوبات التعلم
- حث وزارة التربية والتعليم علي تزويد الفصول الدراسية بوسائل محسوسة، سمعية بصرية ملموسة لتحسين العملية التعليمية.
- تنظيم ندوات تثقيفية من خلال وزارة التربية والتعليم لتقديم الوعي لكل من الاسرة والمعلمين بأهمية الكشف المبكرعلي الاطفال الذين يعانون من صعوبات التعلم.
- توفير أدوات القياس والتشخيص الدقيقة اللازمة للتعرف علي الأطفال ذوي صعوبات التعلم والاكتشاف المبكر لهم حيث أنه من الصعب التعرف علي فئة ذوي صعوبات التعلم.
- عدم اتباع الطرق التقليدية مع الأطفال وتكليفهم بواجبات منزلية ارضاء لأولياء الأمور الغير مدركين لخصائص واحتياجات اطفالهم.
- ضرورة تضمين الكتب المدرسية في المراحل التعليمية ببعض مهارات حل المشكلات وتكليف الطلبة بالبحث عن قضايا محلية وواقعية وتقصيها وحلها.
- ضرورة اعتماد اللعب طريقة تعليمية في اكساب الطفل مهارات المختلفة.

ثالثاً: البحوث المقترحة:

- فعالية التدريب علي استراتيجية اللعب المنظم في تنمية المهارات الاجتماعية لدي تلاميذ المرحلة الابتدائية ذوي صعوبات التعلم.
- فعالية التدريب علي استراتيجية اللعب المنظم للحد من المشكلات السلوكية لدي تلاميذ المرحلة الابتدائية ذوي صعوبات التعلم.
- فعالية برنامج تدريبي قائم علي اللعب المنظم في تنمية مهارات القراءة (الكتابة -التهجي الخ) لدي التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.
- فعالية التدريب علي استراتيجية اللعب المنظم في تنمية الوعي الفونولوجي لدي التلاميذ المرحلة الابتدائية ذوي صعوبات التعلم.
- فعالية التدريب علي استراتيجية اللعب المنظم في تنمية مهارات التفكير لدي تلاميذ المرحلة الابتدائية ذوي صعوبات التعلم.

- دراسة مقارنة بين اسلوبي اللعب الحر واللعب المنظم في تنمية الانتباه ومهارات حل المشكلات لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية ذوي صعوبات التعلم.

المراجع

أولاً: المراجع العربية.

ثانياً: المراجع الأجنبية.

المراجع

أولاً: المراجع العربية:

١. ابتسام حامد محمد السطحية، خالد ابراهيم الفخراني (٢٠٠١). اضطراب الانتباه عند الاطفال (التشخيص والعلاج). القاهرة، دار الحضانة للطبع والنشر والتوزيع.
٢. إبراهيم رفعت إبراهيم (٢٠٠٥). فاعلية المدخل البنوي بإستخدام برامج الكمبيوتر متعدد الوسائط في علاج صعوبات تعلم الهندسة وخفض القلق الهندسي لدي تلاميذ المرحلة الإعدادية، رسالة دكتوراة، جامعة قناة السويس، كلية التربية بالإسماعيلية.
٣. أحمد أحمد عواد (١٩٩٧). علم نفس التربوي وصعوبات التعلم. الاسكندرية، المكتب العلمي للتوزيع والنشر.
٤. أحمد أحمد عواد (٢٠٠٢). مدخل شامل لنماذج واساليب التقييم والتشخيص لصعوبات التعلم. الاسكندرية، المكتب العلمي للتوزيع والنشر.
٥. أحمد بلقيس وتوفيق مرعي (٢٠٠٣). عالم الطفولة "نشرة دورية معنية بالطفولة"، وزارة التربية والتعليم العالي، العدد السابع، منظمة الأمم المتحدة للطفولة، يونيسف، الأرض الفلسطينية .
٦. أحمد حسن عاشور (٢٠٠٢). مدي فاعلية برنامج تدريبي في علاج بعض صعوبات التعلم النمائية. رسالة دكتوراة غير منشورة، كلية التربية ببنها، جامعة الزقازيق .
٧. أحمد حسن محمد عاشور (٢٠٠٨). الانتباه والذاكرة العاملة لدي عينات مختلفة من ذوي صعوبات التعلم وذوي فرط النشاط الزائد والعاديين، موقع اطفال الخليج.
٨. أحمد عاشور (٢٠٠٦). الانتباه والذاكرة العاملة لدي عينات مختلفة من ذوي صعوبات التعلم وذوي فرط النشاط الزائد والعاديين. بحث مقدم الي المؤتمر الدولي لصعوبات التعلم، السعودية، الرياض ١٩-٢٢.
٩. أحمد عزت راجح (١٩٩٥). اصول علم النفس. القاهرة، دار المعارف.
١٠. أحمد يونس قزاقرة (٢٠٠٥). فاعلية التدريب علي المراقبة الذاتية في مستوي الانتباه لدي الأطفال الذين لديهم قصور فيه ، موقع اطفال الخليج.
١١. أسامة البطاينة، عبد الناصر ذياب الجراح، مأمون غوانمة (٢٠٠٧). علم نفس الطفل الغير عادي. عمان، دار المسيرة للنشر والتوزيع.

١٢. أسامة محمد البطاينة، مالك احمد الراشدان، عبيد عبد الكريم السبايلة، عبد المجيد محمد الخطاطبة (٢٠٠٩). **صعوبات التعلم (ط٣) النظرية والممارسة**. عمان، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.
١٣. إسماعيل الصاوي (٢٠٠٩). **صعوبات الفهم القرائي المعرفية والميتا معرفية: مفاهيم نظرية - تشخيص - برنامج مقترح**. القاهرة، دار الفكر العربي.
١٤. إسماعيل محمد الامين (٢٠٠١). **طرق تدريس الرياضيات نظريات وتطبيقات**. القاهرة، دار الفكر العربي.
١٥. أشرف حكيم فارس (١٩٩٥). **الانتباه وحل المشكلات وعلاقتها بالآفة لمصادر الضوضاء، دراسة تجريبية لبعض المشكلات. رسالة ماجستير، كلية الاداب، جامعة المنيا**.
١٦. أشرف محمد عبد الغني، مروه حسني علي (٢٠٠٧م). **تنمية الأبداع للأطفال ذوي صعوبات التعلم مؤسسة حورس الدولية. الاسكندرية**.
١٧. أماني السيد ابراهيم حسن (١٩٩٦). **استراتيجية الانتباه لدي مرتفعي ومنخفضي التحصيل. رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة الزقازيق**.
١٨. أماني السيد مصطفى ابراهيم (٢٠١٦). **فعالية اللعب المنظم في تنمية التفكير التباعدي لدي الأطفال المعرضين لخطر صعوبات التعلم أطفال الروضة. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الزقازيق**.
١٩. أمل خلف (٢٠١٣). **إعداد برامج طفل الروضة، القاهرة، عالم الكتب**.
٢٠. أمين انور الخولي، جمال الشافعي (٢٠٠٩). **الإطار المفاهيمي والتعليمي للالعاب ذخيرة من الالعاب الصغيرة والتمهيدية والترويحية**. القاهرة، دار الفكر العربي للنشر والتوزيع.
٢١. أمين علي سليمان (٢٠١٤). **المخ البشري وصعوبات التعلم لدي الأطفال**. القاهرة، دارالكتاب الحديث.
٢٢. أنور محمد الشرقاوي (١٩٩٢). **علم النفس المعرفي المعاصر**. الطبعة الأولى. القاهرة، مكتبة الانجلو المصرية.
٢٣. إيمان عبد المنعم حسن محمد (٢٠١٣). **فاعلية الألعاب الرقمية في تنمية التفكير لدي أطفال الروضة ذوي صعوبات التعلم. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية رياض الأطفال، جامعة القاهرة**.

٢٤. بلسم عبد الله الصنيع (٢٠١١). فعالية برنامج لتنمية مهارة حل المشكلات لدى اطفال مرحلة ما قبل المدرسة "دراسة علي المجتمع السعودي". رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية رياض الاطفال، جامعة القاهرة.
٢٥. البندري بنت سعد محمد الشايع (٢٠٠٦). البرنامج العلاجي المقترح لتلاميذ صعوبات التعلم وفق نظرية الذكاءات المتعددة، بحث مقدم إلي المؤتمر الدولي لصعوبات التعلم السعودية: الرياض ١٩-٢٢/١١.
٢٦. بهاء حمودة (٢٠٠٦). تنمية القدرة علي حل المشكلات لدى طلاب الصف الأول الثانوي باستخدام استراتيجية معرفية خلال مادة الفيزياء. رسالة ماجستير، جامعة عين شمس.
٢٧. تيسير خليل القيسي (٢٠٠٧). فاعلية استخدام استراتيجية حل المشكلات في التحصيل والتفكير الرياضي لدي طلبة المرحلة الأساسية في الاردن. مجلة العلوم التربوية، العدد (١٢)، كلية التربية، جامعة قطر: ٣٠٠-٣٢٥.
٢٨. ثوماس ارمسترونج (٢٠٠٦). الذكاءات المتعددة في غرفة الصف (ترجمة مدارس الظهران الاهلية). المملكة العربية السعودية، دار الكتاب التربوي للنشر والتوزيع.
٢٩. جبريل حسن العريشي، وفاء بنت رشاد، عيد عبد الواحد علي (٢٠١٣). صعوبات التعلم النمائية ومقترحات علاجية، عمان، دار صفاء للنشر والتوزيع.
٣٠. جمال الخطيب (٢٠٠٥). مدخل الي التربية الخاصة. عمان، الأردن، دار حنين للنشر والتوزيع.
٣١. جوزال عبد الرحيم احمد (١٩٩٧). المناخ الابتكاري للروضة وعلاقته بسلوكيات اللعب الاجتماعي - المعرفي والابتكار لدي طفل الروضة. مجلة الارشاد النفسي، العدد ٧، ١٨٩-٢٠٤.
٣٢. حسن حسين زيتون (٢٠٠٣). استراتيجيات التدريس (رؤية معاصرة لطرق التعليم والتعلم). القاهرة، عالم الكتب.
٣٣. حسن عمر مساد (٢٠٠٥). سيكولوجية الابداع. عمان، الأردن، دار الصفاء للنشر والتوزيع.
٣٤. حسن ياسين الزغلوان (٢٠٠١). فاعلية برنامج سلوكي لمعالجة ضعف الانتباه لدي الاطفال ذوي الصعوبات التعلمية. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الاردنية، الاردن.

٣٥. حسين علي فايد (٢٠٠٤). علم النفس العام، رؤية معاصرة. القاهرة، مؤسسة طبية للنشر والتوزيع.
٣٦. حسين نوري الياسري (٢٠٠٦). صعوبات التعلم الخاصة. بغداد، الدار العربية للعلوم.
٣٧. حمدان ممدوح الشامي (٢٠٠٨). الذكاءات المتعددة وتعلم الرياضيات "نظرية وتطبيق". القاهرة، مكتبة الانجلو المصرية.
٣٨. خالد عبد الرازق السيد (٢٠٠٣): سيكولوجية اللعب لدى الاطفال العاديين والمعاقين. عمان، دار الفكر.
٣٩. خولة يحيى (٢٠٠٦). البرامج التربوية للأفراد ذوي الاحتياجات الخاصة. عمان، الأردن، دار المسيرة.
٤٠. خير الدين عويس (١٩٩٧). اللعب وطفل ما قبل المدرسة. القاهرة، دار الفكر العربي.
٤١. دانيال هالاهان، جيمس كوفمان (٢٠٠٨). سيكولوجية الاطفال غير العاديين وتعليمهم: مقدمة في التربية الخاصة (ترجمة عادل عبد الله محمد). عمان، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع (الكتاب الأصلي منشور ٢٠٠٧).
٤٢. دعاء محمد مصطفى حسن (٢٠٠٢). العدوان والمشاركة الاجتماعية لدى اطفال ما قبل المدرسه من خلال اللعب الحر والمنظم وعلاقتها بتفاعل الطفل مع الوالدين. رسالة ماجستير غير منشوره، معهد الدراسات التربوي. جامعة القاهرة.
٤٣. دينا الطحاوي، مقياس مهارات حل المشكلات (٢٠١٠). حل المشكلات وتكوين المفهوم والذاكرة لدى الإطفال ذوي صعوبات التعلم وأقرانهم العاديين في المرحلة الابتدائية، كلية التربية، جامعة الزقازيق.
٤٤. راضي الوقفي (٢٠٠٤). اساسيات التربية الخاصة. عمان، دار جهينة للنشر والتوزيع.
٤٥. روبرت سولسو (١٩٩٦). علم النفس المعرفي، ترجمة محمد نجيب الصبوه وآخرون. الكويت، دار الفكر الحديث.
٤٦. روبرت سولسو (٢٠٠٠). علم النفس المعرفي، ترجمة: محمد نجيب الصوه، مصطفى محمد كامل، محمد حسنين، القاهرة، مكتبة الانجلو المصرية.
٤٧. روبين (١٩٩٣). الاضطرابات المعرفية (ترجمة: محمد نجيب الصبوة). القاهرة، جامعة القاهرة.
٤٨. زكريا الشربيني، يسرية صادق (٢٠٠٢). أطفال عند القمة: الموهبة والتفوق العقلي والابداع. القاهرة، دار الفكر العربي.

٤٩. زياد بركات (٢٠٠٨). التعرف إلى مستوى الجمود الذهني لدى الطلاب وعلاقته بقدرتهم علي حل المشكلات، رسالة ماجستير، جامعة القدس، غزة.
٥٠. زيدان احمد السرطاوي، كمال سالم سيسالم (١٩٨٧): المعاقون اكااديمياً وسلوكياً خصائصهم وأساليب تربيتهم. الرياض، دار عالم الكتب.
٥١. زينب محمود شقير (١٩٩٩). سيكولوجية الفئات الخاصة والمعوقين. القاهرة، مكتبة النهضة المصرية.
٥٢. زينب محمود شقير (٢٠٠٥). التعليم العلاجي والرعاية المتكاملة لغير العاديين. القاهرة، مكتبة النهضة المصرية.
٥٣. سامية الانصاري، ابراهيم عبد الهادي (٢٠٠٩). الابداع في حل المشكلات بإستخدام نظرية TRIZE. القاهرة، مكتبة الانجلو المصرية.
٥٤. سعاد هاشم عبد السلام قصيبات (٢٠٠٢). علم النفس النمو (الطفولة والمراهقة) ط٢. دار مصراته للكتاب.
٥٥. سعيد بت علي بن مانع (١٩٩٦). حل المشكلات كلية التربية، جامعة ام القرى.الرياض مكتبة الملك فهد الوطنية.
٥٦. سعيد حسن العزة (٢٠٠٢). صعوبات التعلم المفهوم: التشخيص، الأساليب، أساليب التدريس واستراتيجيات العلاج. عمان، الدار العلمية الدولية، ودار الثقافة للنشر والتوزيع.
٥٧. سلوي محمد عبد الباقي (١٩٩٢). اللعب بين النظرية والتطبيق. القاهرة، بيت الخبرة الوطني.
٥٨. سليمان عبد الواحد (٢٠٠٥). المخ وصعوبات التعلم، مجلة الطب النفسي الإسلامي (النفس المطمئنة)، تصدرها الجمعية العالمية الإسلامية للصحة النفسية بالقاهرة، السنة ٢٠، العدد ٨١، مايو، ص ١١ .
٥٩. سليمان عبد الواحد (٢٠١٠). المرجع في صعوبات التعلم النمائية والاكاديمية والاجتماعية والانفعالية. ط١، القاهرة، مكتبة الانجلو المصرية.
٦٠. سليمان عبد الواحد يوسف (٢٠١١). الموهوبون والمتفوقون عقليا ذوو صعوبات التعلم خصائصهم، اكتشافهم، رعايتهم، ومشكلاتهم، القاهرة، دار الكتاب الحديث.
٦١. سمر سالم الراشدي (٢٠١٣). برنامج قائم علي أنشطة اللعب في تنمية الادراك البصري لدي الاطفال المتفوقين عقليا ذوي صعوبات الاستعداد القرائي في المملكة

- العربية السعودية. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية رياض الاطفال، جامعة القاهرة.
٦٢. سمر محمد يوسف (٢٠٠٣). فعالية برنامج لتدريب الأطفال علي مهارات حل المشكلات باستخدام اللعب في مرحلة رياض الأطفال. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الاسكندرية.
٦٣. سهير محمد سلامه شاش (٢٠٠١). اللعب وتنمية اللغة لدي الاطفال ذوي الاعاقة العقلية. القاهرة، مكتبة زهراء الشرق.
٦٤. سهير محمود امين (٢٠١٠). الارشاد النفسي لذوي الاحتياجات الخاصة. القاهرة، دار الفكر العربي.
٦٥. سوزانا ميلر (١٩٩٤). "سيكولوجية اللعب عند الانسان" ترجمة حسن عيسى ومحمد عماد الدين اسماعيل. ط٢، القاهرة، مكتبة الانجلو المصرية.
٦٦. السيد سيد احمد (١٩٩٩). اضطراب الإنتباه لدي الأطفال (اسبابه، وتشخيصه، وعلاجه). الطبعة الأولى، القاهرة، مكتبة النهضة.
٦٧. السيد عبد الحميد سليمان السيد (٢٠٠٣). صعوبات التعلم، تاريخها، مفهومها، تشخيصها، علاجها. القاهرة: دار الفكر العربي.
٦٨. السيد علي سيد احمد (١٩٩٨). "برنامج مقترح لتنمية الانتباه البصري لدي الأطفال المتخلفين عقليا". رسالة دكتوراة، معهد الدراسات العليا للطفولة، جامعة عين شمس.
٦٩. السيد علي سيد احمد، فائقة بدر (١٩٩٩). "اضطرابات الإنتباه البصري لدي الأطفال، اسبابه وتشخيصه وعلاجه". القاهرة، مكتبة النهضة المصرية.
٧٠. سيد محمد الطواب، احمد شعبان محمد (٢٠١٢). صعوبات التعلم في رياض الاطفال. الاسكندرية، مركز الاسكندرية للكتاب.
٧١. شحاتة سليمان محمد (٢٠٠٨). علم نفس اللعب بين النظرية والتطبيق. الرياض، دار الزهراء.
٧٢. شذي عبد الباقي، مصطفى عيسى (٢٠١١). اتجاهات حديثة في علم النفس المعرفي. عمان، دار المسيرة للنشر والتوزيع.
٧٣. صفوت فرج (٢٠٠٧). القياس النفسي، (ط٦)، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة.

٧٤. عادل عبد الله محمد (٢٠٠٦). قصور المهارات قبل الأكاديمية لأطفال الروضة وصعوبات التعلم. القاهرة، دار الرشاد.
٧٥. عادل عبد الله محمد (٢٠١٠). صعوبات التعلم والتعليم العلاجي. الرياض، دار الزهراء.
٧٦. عادل عبد الله محمد (٢٠١١). فعالية التعلم العلاجي القائم علي استخدام المنظمات البيانية كمنظمات متقدمة في تنمية مستوي القدرة علي حل المشكلات الاجتماعية لدي تلاميذ المرحلة الابتدائية ذوي صعوبات التعلم في الدراسات الاجتماعية. مجلة العلوم الانسانية والاساسية والتطبيقية العدد الرابع، تصدر عن الجامعة الاسكندرية.
٧٧. عادل عبدالله محمد (٢٠١٢). التعليم العلاجي للأطفال ذوي صعوبات التعلم، القاهرة، دار الرشاد.
٧٨. عادل عبد الله محمد (٢٠١٤). استراتيجيات التعلم والتأهيل وبرامج التدخل. القاهرة: الدار المصرية اللبنانية.
٧٩. عادل هريدي (١٩٩٧). "اتجاهات الوالدين نحو لعب الاطفال". مجلة علم النفس، العدد ٤٣، السنة ١١، القاهرة، الهيئة المصرية للكتاب، ص ص ٩٠-١١٨.
٨٠. عاطف الصيفي (٢٠٠٨). المعلم واستراتيجيات التعلم الحديث. الطبعة الأولى، الأردن، عمان، دار اسامة للنشر والتوزيع.
٨١. عبد الباسط متولي خضر (٢٠٠٥). التدريس العلاجي لصعوبات التعلم والتأخر الدراسي. القاهرة، دار الكتاب الحديث.
٨٢. عبد الحليم محمود السيد وآخرين (١٩٩٠). علم النفس العام. ط٣، القاهرة، مكتبة غريب.
٨٣. عبد الرحمن سيد سليمان، شريحة يوسف الدريستي (١٩٩٦). اللعب ونمو الطفل، القاهرة، دار النهضة العربية.
٨٤. عبد الغفار عبد الحكيم الدماطي (٢٠٠٧). صعوبات التعلم في ضوء النظريات. الرياض، دار الزهراء للنشر والتوزيع.
٨٥. عبد المجيد سيد أحمد، زكريا أحمد الشربيني (١٩٩٨). "علم النفس الطفولة، الأسس النفسية والاجتماعية والهدي الاسلامي". القاهرة، دار الفكر العربي.
٨٦. عبد المطلب امين القريطي (٢٠٠٥). سيكولوجية ذوي الاحتياجات الخاصة وتربيتهم. ط٤، القاهرة، دار الفكر العربي.

٨٧. عبد الناصر انيس عبد الوهاب (٢٠٠٣). الصعوبات الخاصة في التعلم: الأسس النظرية والتشخيصية. الأسكندرية، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر.
٨٨. عدنان يوسف العتوم (٢٠٠٤). علم النفس المعرفي النظرية والتطبيق. الأردن، عمان، دار المسيرة.
٨٩. عزه خليل عبد الفتاح (٢٠٠٢). علم نفس اللعب في الطفولة المبكرة. القاهرة، دار الفكر العربي.
٩٠. عفاف اللبابيدي، عبد الكريم خاليلة (١٩٩٣). سيكولوجية اللعب. ط٢، عمان، دار الفكر للنشر والتوزيع.
٩١. عفاف عجلان (٢٠٠٢). صعوبات التعلم الاكاديمية وعلاقتها بكل من اضطراب القصور في الانتباه -النشاط المفرط واضطراب السلوك لدي تلاميذ المرحلة الابتدائية. مجلة كلية التربية جامعة اسيوط، ١٨ (١)، ٦٢-١٠٨.
٩٢. علي فالح الهنداوي (٢٠٠٣). سيكولوجية اللعب. عمان، المملكة الاردنية الهاشمية، دار حنين للنشر والتوزيع، دولة الامارات العربية المتحدة، مكتبة الفلاح
٩٣. عماد الزغلول، الزغلول رافع (٢٠٠٣). علم النفس المعرفي. عمان، دار الشروق للنشر والتوزيع.
٩٤. عوني معين شاهين (٢٠١١). متلازمة النشاط الزائد (الاندفاعية وتشتت الانتباه). عمان، دار الشروق للنشر والتوزيع.
٩٥. عيسى عبد الله جابر، أميرة عبد العزيز الديب (١٩٩٣). الأسس النفسية للعب في مرحلة الطفولة. الكويت، دار ذات السلاسل.
٩٦. فاروق الروسان (٢٠٠١). سيكولوجية الاطفال غير العاديين (مقدمة في التربية الخاصة). عمان، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.
٩٧. فاروق السيد عثمان (١٩٩٥). سيكولوجية اللعب والتعلم. القاهرة، دار المعارف.
٩٨. فاروق السيد عثمان (٢٠١٠). سيكولوجية التعليم والتعلم: أسس نظرية وتطبيقية. القاهرة، مؤسسة طيبة للنشر والتوزيع.
٩٩. فاضل حنا (١٩٩٩). اللعب عند الاطفال. سوريا، دار (مشرق - مغرب) للخدمات الثقافية.
١٠٠. فاطمة الفقهاء (٢٠١٠). فاعلية استراتيجية تدريسية مستندة الي تعدد اساليب ما وراء المعرفة في التحصيل والتفكير الرياضي وحل المشكلات لدي طلبة المرحلة الاساسية

- العليا في الاردن. اطروحة دكتوراة غير منشورة، جامعة عمان للدراسات العربية للدراسات العليا عمان، الاردن.
١٠١. فالح محمد عباده الحصيني (٢٠١٣). فعالية برنامج إرشادي يستند إلي الألعاب التربوية في تنمية تقدير الذات وتطوير مهارات حل المشكلات، أطروحة دكتوراة، الأردن، عمان.
١٠٢. فتحي عبد الرحمن جروان (١٩٩٩). الموهبة والتفوق والابداع. العين، دار الكتاب الجامعي.
١٠٣. فتحي مصطفى الزيات (١٩٨٤). نمذجة العلاقات السببية بين السن والذاكرة والمستوي التعليمي ومستوي الأداء في حل المشكلات. مجلة كلية التربية، جامعة المنصورة، ٤٤(٦)، ٨٤-٩.
١٠٤. فتحي مصطفى الزيات (١٩٩٨م). صعوبات التعلم، الأسس النظرية والتشخيصية والعلاجية. ط١، القاهرة، دار النشر للجامعات.
١٠٥. فتحي مصطفى الزيات (٢٠٠٦). اليات التدريس العلاجي لذوي صعوبات الانتباه مع فرط الحركة والنشاط المؤتمر الدولي لصعوبات التعلم. الرياض (١٩ - ٢٢ | ١١ | ٢٠٠٦).
١٠٦. فتحي مصطفى الزيات (١٩٩٥). الأسس المعرفية للتكوين العقلي وتجهيز المعلومات. المنصورة، دار الوفاء للطبع والنشر والتوزيع.
١٠٧. فرج عبد القادر طه (١٩٩٩). "اصول علم النفس الحديث". القاهرة، عين شمس للدراسات والبحوث النفسية والاجتماعية.
١٠٨. فضل عبد القادر سلامة (٢٠٠٦). سيكولوجية اللعب عند الاطفال. عمان، دار اسامة للنشر والتوزيع.
١٠٩. فهمي مصطفى (٢٠٠٢). مهارات التفكير في مراحل التعليم العام. القاهرة، دار الفكر العربي.
١١٠. فيصل الزراد (١٩٩١). صعوبات التعلم لدي عينة من تلاميذ المرحلة الابتدائية في دولة الامارات العربية المتحدة دراسة (سمعية - تربوية نفسية). مجلة رسالة الخليج العربي، السعودية، الرياض، العدد الثامن والثلاثون، السنة الحادية عشرة ١٢١-١٢٨.

١١١. قدرية سعيد علي (٢٠٠٥). فعالية برنامج يستخدم قصص الخيال العلمي في تنمية مهارة حل المشكلات لدى اطفال الروضة. رسالة ماجستير غير منشورة، معهد الدراسات التربوية، جامعة القاهرة.
١١٢. كاميليا عبد الفتاح (١٩٩٨). سيكولوجية العلاج الجماعي للأطفال، دار قباء القاهرة
١١٣. كريمان عويضة منشار (١٩٩٤). العوامل المرتبطة بصعوبات التعلم لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية كما يقدرها المعلمون، مجلة كلية التربية، جامعة عين شمس، العدد ١٨، الجزء الثالث، ص ص ٣٧٧-٣٩٥.
١١٤. كريمان بدر (٢٠٠٩). برامج التدخل المبكر في الطفولة. القاهرة، عالم الكتب.
١١٥. كمال دسوقي (١٩٩٠). ذخيرة علوم النفس. القاهرة، الدار الدولية للنشر والتوزيع.
١١٦. كمال دسوقي (١٩٩٨). "ذخيرة علم النفس". الجزء الاول، القاهرة، الدار الدولية للنشر والتوزيع.
١١٧. كمال زيتون (٢٠٠٣). التدريس لذوي الاحتياجات الخاصة. القاهرة، عام الكتب.
١١٨. كمال زيتون (٢٠٠٤). التدريس نماذج ومهاراته. ط١، القاهرة، عالم الكتب.
١١٩. كمال محمد خليل (٢٠٠٦). سيكولوجية التفكير (برامج تدريبية وإستراتيجيات)، عمان، دار المناهج للنشر والتوزيع.
١٢٠. كيرك وكالفنت (١٩٨٨). ترجمة زيدان احمد السرطاوي - عبد العزيز السرطاوي: صعوبات التعلم الأكاديمية والنمائية. الرياض، مكتبة الصفحات الذهبية.
١٢١. كيرك وكالفنت (١٩٩٨). صعوبات التعلم الأكاديمية والنمائية (ترجمة عبد العزيز سرطاوي، زيدان سرطاوي). الرياض، الصفحات الذهبية (الكتاب الاصيل منشور ١٩٨٤).
١٢٢. ليلي عبد العزيز زهران، عاصم صابر راشد (٢٠٠٥). اللعب التربوي للأطفال. القاهرة، دار زهران للنشر والتوزيع.
١٢٣. مجدي عزيز (٢٠٠٤). استراتيجيات التعليم واساليب التعلم. القاهرة، مكتبة الانجلو.
١٢٤. محمد ابراهيم الخطيب، عدنان يوسف العنوم (٢٠٠٨). أثر النمط المعرفي والتدريب علي استراتيجيات التمثيل الفراغي والتعلم الاجتماعي في تنمية مهارات حل المشكلات الرياضية والاجتماعية. مجلة العلوم التربوية والنفسية، المجلد ٩ (٤): ١٦٠-١٣٣.

١٢٥. محمد ابراهيم عبد الحميد (١٩٩٩). تعليم الانشطة والمهارات لدي الاطفال المعاقين عقليا. القاهرة، دار الفكر العربي.
١٢٦. محمد احمد خطاب (٢٠٠٨). سيكولوجية العلاج باللعب مع الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة، عمان، دار الثقافة للنشر والتوزيع.
١٢٧. محمد احمد سفعان، دعاء خطاب (٢٠١٦). استثمار المستوى الاقتصادي الاجتماعي الثقافي. القاهرة، دار الكتاب الحديث.
١٢٨. محمد احمد صوالحة (٢٠٠٤). علم نفس اللعب. عمان، دار المسيرة.
١٢٩. محمد الغنام (١٩٩٩). فعالية استخدام بعض الإستراتيجيات تجهيز المعلومات في التحصيل والقدرة علي حل المشكلات الكيميائية لدي طلاب الصف الأول الثانوي ذوي السعات العقلية المختلفة، مجلة التربية العلمية، المجلد الثاني، العدد الرابع.
١٣٠. محمد جمل (٢٠٠٥). العمليات الذهنية ومهارات التفكير. العين، دار الكتاب الجامعي.
١٣١. محمد حمد الطيطي (٢٠٠٤). تنمية قدرات التفكير الابداعي. ط٢، عمان، دار المسيرة للنشر والتوزيع.
١٣٢. محمد خالد الطحان (١٩٩٢). مبادئ الصحة النفسية. دبي، دار القلم للنشر والتوزيع.
١٣٣. محمد خشان (٢٠٠٥). اثر تقديم مادة تعليمية مستندة الي بناء المعرفة الرياضية من خلال حل المشكلات وعلي التحصيل في الرياضيات لدي طلبة الصف الاول ثانوي العلمي. اطروحة دكتوراة غير منشورة، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، عمان، الاردن.
١٣٤. محمد رضا البغدادي (٢٠٠١). الانشطة الابداعية للأطفال. القاهرة، دار الفكر العربي.
١٣٥. محمد روي محمد رباح علي (٢٠١٣). فاعلية برنامج تدريبي في تنمية الذاكرة وتركيز الإنتباه لذوي صعوبات التعلم، رسالة ماجستير، الأردن، عمان، دار المسيرة.
١٣٦. محمد عادل عبد الله (٢٠٠٣). ارشادات الامهات لمتابعة تدريب اطفالهن المتخلفين عقليا علي استخدام تداول النشاط المصور وفاعليته في الحد من نشاطهم الحركي المفرط سلسلة ذوي الاحتياجات الخاصة. القاهرة، دار الرشاد.
١٣٧. محمد عبد المؤمن حسين (٢٠٠٩). صعوبات التعلم والتدريس العلاجي تناول جديد. الاسكندرية، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر.

١٣٨. محمد عبد الهادي حسين (٢٠٠٦). نظرية الذكاءات المتعددة ونموذج تنمية الموهبة. دار الافق للنشر والتوزيع.
١٣٩. محمد علي كامل (١٩٩٦). سيكولوجية الفئات الخاصة. طنطا، دلتا للكمبيوتر والطباعة.
١٤٠. محمد علي محمد النوبي (٢٠٠٩). اضطراب الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد. الطبعة الأولى، عمان، دار وائل للنشر والتوزيع
١٤١. محمد محروس الشناوي، محمد السيد عبد الرحمن (١٩٩٨). العلاج السلوكي الحديث: اسسه وتطبيقاته. دار قباء للطباعة والنشر والتوزيع.
١٤٢. محمد مصطفى أبو رزق (٢٠١٠). السمات الشخصية المميزة لذوي صعوبات التعلم من حيث سماتهم الشخصية ومن حيث أعراض ضعف الانتباه لديهم، رسالة ماجستير، فلسطين، غزة.
١٤٣. محمد مصطفى ابو رزق، استبيان اعراض ضعف الانتباه (٢٠١٠). السمات الشخصية المميزة لذوي صعوبات التعلم وعلاقتها بالانتباه وبعض المتغيرات، فلسطين، غزة.
١٤٤. محمد مصطفى الديب (٢٠٠٠). الفروق بين ذوي صعوبات التعلم والعاديين في بعض السمات الشخصية من طلاب الجامعة. مجلة كلية التربية، جامعة الزقازيق، ١٢٤.
١٤٥. محمود جمال ابو العزائم (٢٠٠٧). اضطرابات التعلم. الكويت، دار الوطنية للنشر.
١٤٦. محمود طافش (٢٠٠٤). تعليم التفكير (مفهومه - اساليبه - مهاراته). القاهرة، دار جهنبة للنشر والتوزيع.
١٤٧. محمود عوض الله سالم، امل عبد المحسن (٢٠١٠). صعوبات التعلم بين النظرية والتطبيق. المنصورة، المكتبة العصرية.
١٤٨. محمود عوض الله سالم، مجدي أحمد الشحات، أحمد حسن عاشور (٢٠٠٨). صعوبات التعلم (التشخيص والعلاج). ط٣، عمان، دار الفكر.
١٤٩. محمود عوض الله، مجدي الشحات، احمد عاشور (٢٠٠٦). صعوبات التعلم: التشخيص، والعلاج. عمان، دار الفكر للنشر والتوزيع.
١٥٠. محمود محمد غانم (٢٠٠٤): التفكير عند الأطفال. ط١، عمان، الاردن، دار الثقافة للنشر والتوزيع.

١٥١. مروة محمد علي سليمان (٢٠٠٤). فعالية برنامج للعب الموجه في علاج قصور بعض جوانب الإدراك لدى أطفال الروضة. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الزقازيق.
١٥٢. مسعد ابو الديار (٢٠١٥). صعوبات التعلم "مفاهيم - ممارسات - علاج". القاهرة، دار الكتاب الحديث.
١٥٣. المعجم الوجيز (٢٠٠٢). معجم اللغة العربية، طبعه خاصة بوزارة التربية والتعليم المصرية. الهيئة العامة لشؤون المطابع الاميرية، القاهرة.
١٥٤. مني خليفه حسن علي (١٩٩٧). بعض المتغيرات الديموجرافية والأسرية المرتبطة باللعب الرمزي لدى الاطفال. مجلة كلية التربية، جامعة الزقازيق، العدد (٢٨).
١٥٥. مها ثابت صديق عبد الحميد (٢٠١٣). برنامج للألعاب التعليمية في تنمية بعض المفاهيم الرياضية لدى الاطفال الموهوبين ذوي صعوبات التعلم النمائية بالمملكة العربية السعودية. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية رياض الاطفال، جامعة القاهرة.
١٥٦. ناجي عبد العظيم مرشد (١٩٩١). دراسة مدي فاعلية اللعب علي مستوي النمو اللغوي لطفل ما قبل المدرسة. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الزقازيق.
١٥٧. نبيل عبد الفتاح حافظ (٢٠٠٠). "صعوبات التعلم والتعليم العلاجي". القاهرة، مكتبة زهراء الشرق.
١٥٨. نبيل عبد الفتاح حافظ (٢٠٠٤). صعوبات التعلم والتعليم العلاجي. ط٢، القاهرة، مكتبة زهراء الشرق.
١٥٩. نبيل عبد الفتاح حافظ (٢٠٠٦). صعوبات التعلم والتعليم العلاجي. القاهرة، مكتبة زهراء الشرق.
١٦٠. نبيل عبد الهادي (٢٠٠٤). سيكولوجية اللعب وأثرها في تعلم الاطفال. عمان، دار وائل للنشر والتوزيع.
١٦١. نصره محمد عبد الحميد جلجل (٢٠٠٠). علم النفس التربوي المعاصرة. القاهرة، مكتبة النهضة المصرية.
١٦٢. نظيرة غائب (٢٠١١). استراتيجيات حل المشكلات لدي طلبة المرحلة الاعدادية في قضاء خانقين. مجلة ديالي، ١: ٢٥-٣٨.

١٦٣. نعيم الرشدان، جعيني عبد الله (١٩٩٧). **المدخل الي التربية والتعليم**. عمان، دار الشروق للنشر والتوزيع.
١٦٤. نعيم العتوم (٢٠٠٧). أثر اسلوبي باللعب والتعزيز الرمزي في تحسين الانتباه وخفض النشاط الزائد لدي عينة اردنية من طلبة صعوبات التعلم الملتحقين بغرف المصادر. **اطروحة دكتوراة غير منشورة**، الجامعة الاردنية، عمان، الاردن.
١٦٥. نعيم علي موسي العتوم (٢٠٠٧). اثر اسلوبي اللعب والتعزيز الرمزي في تحسين الانتباه وخفض النشاط الزائد لدي عينة اردنية من طلبة صعوبات التعلم الملتحقين بغرف المصادر. عمان، رسالة دكتوراة غير منشورة، جامعة عمان العربية.
١٦٦. نعيمة محمد بدر، عبد الفتاح صابر عبد المجيد (١٩٩٩). **سيكولوجية اللعب والترويح للعاديين وذوي الحاجات الخاصة**. القاهرة، زهراء الشروق.
١٦٧. نعيمه محمد بدر يونس، عبد الفتاح صابر عبد المجيد (٢٠٠٠). **سيكولوجية اللعب والترويح للعاديين وذوي الاحتياجات الخاصة**. القاهرة، زهراء الشرق.
١٦٨. نهى محمود الزيات (٢٠٠٢). الخصائص المميزة للعب الاطفال ذوي القدرة علي التفكير الابتكاري وعلاقته ببعض سماتهم الشخصية. رسالة ماجستير، جامعة القاهرة، معهد الدراسات التربوية، قسم رياض الاطفال.
١٦٩. نيفيل بينت، ليزوود وسوروجرز (٢٠٠٩). **التعليم من خلال اللعب (ترجمة خالد العمري)**. القاهرة، دار الفروق للنشر والتوزيع.
١٧٠. هانم ابو الخير الشرييني (١٩٩٢). دراسة تجريبية لتنمية دافع حب الاستطلاع لدي تلاميذ الحلقة الثانية من التعليم الاساسي. رسالة دكتوراة غير منشورة، كلية التربية، جامعة المنصورة.
١٧١. هايدة موثقي (٢٠٠٤). **علم نفس اللعب**. بيروت، دار الهادي للطباعة والنشر والتوزيع.
١٧٢. هدي عبد الله الحاج عبد الله العشماوي (٢٠٠٤). **اطفالنا وصعوبات الادراك**. الرياض، مكتبة الملك فهد الوطنية.
١٧٣. هدي محمد قناوي (١٩٩٥). **الطفل والالعاب الروضة**. القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية.
١٧٤. هدي محمود الناشف (١٩٩٧). **استراتيجيات التعلم والتعليم في الطفولة المبكرة**. ط٢، القاهرة، دار الفكر العربي.
١٧٥. هنية السيد الجمل (١٩٩٩). **فعالية برنامج اللعب في تنمية حب الاستطلاع لدي اطفال الروضة**. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الزقاريق.

١٧٦. وليد جابر (٢٠٠٥). طرق التدريس العامه تخطيطها وتطبيقاتها التربوية. عمان، دار الفكر.

١٧٧. يسن قنديل (١٩٩٣). التدريس واعداد المعلم. الرياض، دار النشر الدولي.

١٧٨. يوسف القريوتي وآخرون (٢٠٠١). الاعاقة بين الوقاية والتأهيل مركز البحوث والتطوير والخدمات التربوية والنفسية. العين، جامعة الامارات.

ثانياً: المراجع الأجنبية:

179. Montague, M., Applegate (1993). Mathmaticial problem solving characteristics of Mid-dle School students with learning Disabilities the Journal of special Education, Vol. 27, No, PP. 175-201.
180. Andreou, G., Agapitou, P. & Karapetetas, A. (2005). Verbalskills in children with ADHD. Euopean Journal of Special Needs Education, 20 (2), 231-238.
181. Barton, J.A. (1988). Problem Solving Strategies in Learning Disabled and Normal Boys: Developmental and Instructional Effects. Journal of Educational Psychology .Vol. 80, No. 2, PP. 148-191.
182. Belfiore, P.J., Grskovic, J.A., Murphy, A.M. and Zentall ,S.S. (1996). The effects of antecedent color on readingfor students with learning disabilitiesand co occurring attention –deficit /hyper activity disorder .J.Learning Disabilities. Vol .29, No .4, 432-438.
183. Bertta, S. (1990). Influence of play on creative thinking. Perseptual and motor skills, 71, (2), 659-666.
184. Beyer, B.K. (1987). Practical strategies for the teaching of thinking Boston.
185. Bottge, Brian: Rueda, Enrique and Sikivington, Michae. (2006). Situating Math instruction in Rich problem-Solving Contexts: Effects on Adolescents Challenging Behaiors. Education Technology, Aug, 31 (4), 394-470.
186. Brandau, H. & Daghofer, F. (2007). The relationship between creativity teacher rating on behavior age and gender in pupils from seven to ten years .Journal creative behavior, 41, (2), 91-133.
187. Broadbent, D.E. (1958). Perception and communication. London, Pergamonpress, Inc.
188. Bryan, J.H. and Bryan, J.H. (1986). Understanding Learning Disabilities (3rdEd) California: May Field Company.

189. Bryan, J.H.(1986). Understanding Learning Disabilities (3rdED). California: May Field Company.
190. Bryan, S. (1996). The world the autistic child understanding and treaning autistic spectrum disorder: London Oxford University press, Inc.
191. Bundesen, C. (1990). A theory of visual Attention Psychological Review, 97, 4, PP. 523-547.
192. Conte, R. (1998). Attention disorders in B.Wong (Ed). Learning About Learning Disabilities. (2ndED). San Diego: Academic press.
193. Ediger, Marlo. (1990). Two decades of research in learning disabilities reading comprehension expressive writing, problem solving, self – concept – keys to successful learning: A national Summit on Research in Learning: A national Summit on Research in Learning Disabilities, National Center for Learning Disabilities, New York: 381-396.
194. Edler, L. (2003). The use of problem – based learning in Graduate Programs of higher Education. D.A.: A64|08. P. 2762.
195. Eysenck, M. & Kean, M. (2005). Cognitive Psychology A Student's Hand book, Fourth Edition, NEW YORK, Taylor & Francis eLibrary foorman, B.R, Francis. DI, Shaywitz, B.A, & Fletcher.
196. Fallon, J. & Maccobb, S. (2013). Free play time of children with learning disabilities in an inclusive preschool :an analysis behavior. british journal of learning disabilities. V (41), n (3), P. 212-219.
197. Ferreira, Dores & Pallhares, Pedro (2008). Chess and problem solving involving patterns, The Montana Mathematics Enthusiast, ISSN, 1551-3340, Vol, 5 nos.2 & 3, PP. 249-256.
198. Fletcher, J.M. and Foorman, B.R. (1994). Issues in definition and measurement of learning disabilities, The need for early intervention. In G.R. Lyon (Ed.), Frames of reference for the assessment of learning disabilities (PP, 185-200). Baltimore: Paul Brookes.
199. Gammeltoft, L., & Nordenof, M. (2007). Play and social interaction Philadelphia, PA Jessica Kingsley Publishers.
200. Gerber, M.M. (1983). Learning Disabilities and Cognitive Strategies: Case for Learning of constraining problem solving? Journal of Learning Disabilities, Vol 16 No.5, PP. 255-259.
201. Gilhooly, K.J. (1989). Human and machine problem solving, University of Aberdeen, U.K.

202. Hans, J.M. (2003). PC. games and Tv – babysitteres for children with language acquisition proplem, Germany on Ernst Reinhardt verlag, vol .72 (2). PP. 115-129.
203. Hedges,Janic M(1989).Effects of organized play activities on solitary play paraliel and group play in preschool children ,California State University,Long Beach.
204. Herbert, W.R. and C. & Franz, G. (2011). Evaluating the effectiveness of theraplay in treating shy,socially with drawn children., international journal of play theraplay. Vil 20 (1). PP. 26-37.
205. Hirsch, S. & et al. (1994). Creative ActivitiesFor Young children, 4th ed., New York: A Division of Educational publishing Inc.
206. Hung ,W. A study of creative problem solving in struction –adesign and assement in elementary school chemistry courses Chinese Journal of Scien ce Education, 11 (4), 407-430 (2003).
207. Hurks, P., Hendriksen, J.,Vles, J., Kalff, A., Feron, F., Kroes, M., et al. (2004). Verbal fluency over time as a measure of automatic and controlled processing in children with ADHD Brain and Cognition, 55, 535-544.
208. Jordan, R. & Libby, S. (1997). Developing and using play in the curriculum. In S. Powell & R. Jordan (eds) Autism and Learning: A guide to good practice. London: DavidFulton Pulishers, Available from the NAS Information Centre.
209. Kotkin, R.A., Forness, S.R. & K.A. (2001). Comorbid ADHD and learning disababilities: Diagnosis, special education, and intervention, In D.P. Hallahan & B.K Keogh (Eds) Research and global perspective In Learning disabilities: Essays in honor of William M. cruckshank MAHWAH, NJ: Lawrence ERLBAUM associates
210. Lawarance, A.V., Houghton, S.K., Tannoch, R., Durkin, K. & Whiting, K. (2002). Adhdoutside the laboratory: Boys Executive function performanceon Tasks in Video Game playand on avisit t The Zoo. Journal Anorm Child Psychol, 30 (5), 447-462.
211. Lerner, J. (2012). Learning Disabilities: Theories, Diagones and Teaching S trategies, (8thEd), Boston, New York. Houghton Mifflin Company.
212. Lowenthal, B. (1996). Precursors of learning disabilities at pre school age LDA Newsbriefs, 31 (2), 3-4.

213. Lyon, G.R. Learning disabilities. *The Future of Children*, 6 (1) , 54-76.
214. M aranova, N. (1989). Use of verbal physical training in the work with children having pponetic. phonematic disorders, *Defektologyiya*. vol. 2. PP. 64-70.
215. Mayer, R. & Quilici, M.R. (1999). What is learned in an Atter – school computer club?. *Journal of Eduction Computing Research*, 20 (3), 223-235.
216. Mayer, R.F. (1993). Understanding individual Differness inMathmaticial problem solving: to words Aresearch. *Agenda Learning Disability*, Vol. 1, PP. 2-5.
217. Mcinnes, A. Hum hire, T., Hogg –honson, S. & Tannock, R. (2003). Listening comprehension and working memory are impaired in Attenation – Deficite Hyperactivity Disorder irrespective of language impairment .*Journal of Abnormal Child psychology*, 31 (4), 427-433.
218. Moirasmith, R. (2012). Structured play and student learning in kinder garten aoutcome evaluation, ed .p.united statesmas achusetts.
219. Moursund, D., Overview of problem solving "The international society for Technologyin Education" Eric –Ed 428072 (1999). Schunk, D. *Learning Theories*, 2nd ed. 1991, Macmillan, New York.
220. Newel, A. & Simon, H.A. (1972). *Human proplem solving* E nglewood cliffs, N.J. Pren tice.hail
221. Owen, R. (2004). Acomparision of mathematical proplem-solving errors between third – grade students with learning disabilities and peers with out disabilities. (ph.D.) Vanderbilt University, 13 (3), 140-146.
222. Pereze T.(2006). Imation Learning of Whole Body Grasps, IROS.
223. Peter, D. et al. (1989): *Psychology Perspective on Beh-avior*.John Willey & Sons, New York, Chichester Brisbane Toronto Singpore, PP. 193-202.
224. Posner, M.I., Cohen, Y. and R.D. (1982). Neural systems and the control of spatial orienting. *Philosophical transactions of the Royal society of London (Biology)*, 298, PP. 187-198.
225. Samules, S.J. (1987). Information processing abilities abd reading, *Journal of Learning Disiblities*, Vol. 20, No. 1., PP. 18-23.
226. Sawanson, H.L. (1998). *Learning Disabled Children, problem solving: Identifying Mental Processes Underlying. Intelligent*, Vol. 12, PP. 261-278.

227. Thomas, Nicky & Smith, Croline (2004). Developing play skills in Children With Autistic Spectrum Disorders. Educational psychology With in Practice, Vol .20(3), pp. 195-206.
228. Umilta, C. (1998). Orienting of Attention: Handbook Neuropsychology, New York: Ma.
229. Walsted, W. (1981). Economic problem-solving for the classroom, The Social Studies, 7 (1), 4-7.
230. Whimby, A. (1999). Problem – solving and comprehension .New york: Lawrence Erlbaum associates INC.
231. Zawaiza, I.R., Geber, M.M. (1993). Effects of Explicit Instruction on MathWord problem Solving by community college students with learning Disabilities Journal of learn ing Disabilities Quarterly, Vol., 16, PP. 46-79.

ملاحق الدراسة

ملحق (١)

استبيان أعراض

ضعف الانتباه

استبيان أعراض ضعف الانتباه

الرقم	العبارة	ابدا	نادرا	احيانا	غالبا	دائما
١	يعاني الطفل من صعوبة في الانتباه لتفاصيل الأشياء.					
٢	لايركز انتباهه في الاعمال التي يؤديها.					
٣	يجد صعوبة في الانصات لمحدثه.					
٤	لايتمكن من تتبع خطوات العمل المطلوبه لانجاز شئ ما.					
٥	يفشل في انهاء الاعمال التي يكلف بها.					
٦	يجد صعوبة في ترتيب المهام والانشطة الموكلة له.					
٧	يتجنب الاشتراك في الانشطة التي تتطلب مجهودا عقليا.					
٨	يفقد اشياء ضروريه للقيام بالاعمال والانشطة.					
٩	يتشتت انتباهه بسهوله للمنبهات الداخليه.					
١٠	يحتاج لمتابعه مستمره وتذكير بالانشطة والاعمال.					
١١	يتمل كثيرا وهو جالس في مقعده.					
١٢	يجري في المكان بسرعه ويتسلق الاماكن المرتفعه في مواقف لا تتطلب ذلك.					
١٣	يجد صعوبة في اللعب بهدوء.					
١٤	يكثر من الحديث بدون فائده وبدون سبب.					
١٥	يجيب علي الاسئله بدن تفكير وقبل استكمال السؤال.					
١٦	يجد صعوبة في انتظار دوره في اللعب او غيره.					
١٧	يكثر العبث في أدواته وأدوات زملائه اثناء الدرس.					
١٨	يكثر من الالتفات يمينا وشمالا وللخلف دون سبب.					
١٩	يظهر عليه علامات الملل والتذمر اثناء القيام بالأعمال والانشطة.					
٢٠	يلتفت كثيرا حوله بدون سبب.					
٢١	يكثر من حركة يديه ورجليه وهو في مقعده.					
٢٢	يكثر من العبث في الأدوات التي امامه.					

ملحق (٢)

مقياس التقدير التشخيصي

لصعوبات التعلم

مقياس التقدير التشخيصي لصعوبات التعلم

الرقم	الخاصية	دائما	غالبا	احيانا	نادرا
١	ذكائه العام يبدو أقل من المتوسط بالنسبة لسنه أو مستوي صفه.				
٢	يبدو مشتت الانتباه، فترة الانتباه أو التركيز ضئيلة، أقل من المتوسط بالنسبة لسنه أو صفه.				
٣	يبدو علي وجهه تعبيرات غير عادية عندما يقرأ أو يكتب مثل: اغماض أو جحوظ العينين، أو إمالة الرأس، أو تقريب الكتاب أو الدفتر.				
٤	لايستطيع أن يجلس هادئا في الفصل، يبدو قلقا أو متمللا أو متضايقا من الدرس أو الحصة.				
٥	يتجنب مواقف التسابق أو التنافس التحصيلي الفصلي أو المدرسي أو الرياضي أو المهاري.				
٦	تحصيله المدرسي الفعلي يبدو أقل من مستوي استعداداته للتعلم أو ذكائه أو قدراته.				
٧	يجد صعوبة في متابعة أو حفظ أو فهم أو تذكر الدروس التي تعطي شفويا.				
٨	خطه أو كتاباته سيئه أو أقل من المتوسط بالنسبة لسنه أو صفه أو أقرانه.				
٩	يبدو متوترا أو مشوشا أو مزعجا أكثر من طلب الذهاب للحمام أو مقاطعة المدرس.				
١٠	يتخلي بسرعه أو لايبالي بمحاولات تحسين وضعه الدراسي أو اداء واجباته المدرسيه.				
١١	يبدو شاردا أو هائما أو خاضعا للاحلام اليقظه.				
١٢	يجد صعوبة في متابعة أو فهم المناقشات الدراسي التي تدور داخل الفصل.				
١٣	يسقط أو يتجاوز (يتخطي) أو يحذف بعض الكلمات أو الحروف في القراءه الجهرية.				
١٤	دامع يميل الي البكاء أو يبكي بسهولة في المواقف التي لاتستحق البكاء.				

				١٥ يبدو ضعيف الثقة بقدراته ومعلومات، يتردد او يتهرب من التكاليفات او الواجبات او المسئوليات.
				١٦ سلوكه في المواقف المختلفه ارتجاليا او عشوائيا او بلا هدف او غير مرتبط بالمواقف.
				١٧ يخطئ او يخلط في ادراكه لمفهوم الزمن الماضي والحاضر، والمستقبل.
				١٨ يقرأ كلمه كلمه، يكسر الكلمات او يسقط الحروف فيضيع المعني في القراءه الجهرية.
				١٩ يبدو غير قادر علي تحمل مواقف الاحباط او الفشل او النقد داخل الفصل.
				٢٠ تبدو عليه مظاهر اللامبالاه بالعمل المدرسي.
				٢١ يبدو عليه الاضطراب او التلعثم في الحديث او الفهم او القراءه او التعبير عن نفسه.
				٢٢ يجد صعوبة في التعبير عن الافكار لفظيا.
				٢٣ يبدو غير قادر علي تنسيق واجباته او اعماله المكتوبه او تنظيم اعدادها او الاهتمام بها.
				٢٤ يبدو حزينا او مهموما او معزولا غير ميال للمشاركة في اي اعمال جماعيه.
				٢٥ يبدو فائر الهمه او ضعيف الحيله، يستسلم بسهوله عندما يواجه اي مشكله او صعوبه.
				٢٦ التازر او التحكم الحركي لديه يبدو اقل من المتوسط بالنسبه لسنه اوصفه او اقرانه.
				٢٧ بيد غير قادر علي تركيز انتباهه حول اي فكره او موضوع او مشكله تناقش داخل الفصل.
				٢٨ مهارات التهجي لديه اقل من المتوسط بالنسبه لسنه او صفه او اقرانه.
				٢٩ يبدو سهل الاستثارة ميالا للعدوان او تخريب الاشياء او اتلافها.
				٣٠ يعزو او يرجع فشله الدراسي او التحصيلي الي اسباب خارجه عن ارادته مثل مرضه او ظروفه.

٣١	يبدو مفرطاً في الحركة، يترك مقعده كثيراً، يتحدث الي غيره أثناء الدرس، مثير للزعاج.			
٣٢	يفشل في تذكر المتتابعات مثل: ترتيب الحروف في الكلمات، او الاعداد المتسلسلة، او الاحداث المتتابعه.			
٣٣	يبدل الحروف او الكلمات في القراءه او الكتابه او الاعداد مثل: لقب؟ قلب؟ كلب، ٤٥/٦١، ٥٤/٦١ الخ.			
٣٤	يتسم سلوكه باتحول المفاجئ كالتحول من البكاء الي الضحك، او من الحزن المفاجئ الي الفرح المفاجئ، او الغضب المفاجئ الخ.			
٣٥	يبدو غير ميال للمثابره أو المنافسه أو التحمل، لا يستمر في اي نشاط حتي يتمه.			
٣٦	لا يتطوع لاي عمل فصلي او مدرسي، ولا يتقبل المسئوليات ويضيق ذرعا بها.			
٣٧	امد الا نتهاه لديه يبدو محدودا، فلا يستطيع القيام باي مهمه او يستمر فيها لفترة طويله من.			
٣٨	يفقد مواضع القراءه او الكتابه او الحروف عندما يقرأ او يكتب.			
٣٩	تفاعله الاجتماعي يبدو أقل من المتوسط بالنسبه لعمره الزمني او مستوي ذكائه أو صفه.			
٤٠	يبدو خائفاً من الفشل أكثر مما يبدو راغباً في النجاح، متردداً او مهموماً.			
٤١	يشكو من مشكلات جسميه أو صحيه، كالصداع، او المغص او الدوخه، خلال الانشطه التنافسيه.			
٤٢	الفهم القرائي لديه اقل من المتوسط بالنسبه لسنه او صفه او مستوي اقرانه.			
٤٣	يلتبس عليه او يخطئ في كتابة الحروف المتشابهه نطقاً او شكلاً ك/ق، س/ث، ص/ص، الخ.			
٤٤	يبدو منزعجاً او متوتراً او مثيراً للشغب مقاوم للمسؤولين، مثيراً للفضي او الاضطراب.			

				٤٥	يهمل واجباته المدرسيه او المنزليه دون سبب معقول او منتحلا اعدارا وهميه.
				٤٦	يكرر التغيب عن المدرسه منتحلا اعدار غير مقبوله او غير حقيقيه.
				٤٧	يجد صعوبه في حل وفهم المسائل الحسابيه اللفظيه ويضيق ذرعا باي نشاط عقلي حسابي او رياضي.
				٤٨	لا يراعي الفواصل والنقط عند القراءه، او يقف وقفات غير ملائمه للسياق فيضيع المعني.
				٤٩	يميل الي تجنب المواقف الجديده او مواقف التحدي الاكاديمي او التنافس، او المسابقات.
				٥٠	يبدو مشغولا بذاته، متمركز حولها، اكثر من انشغاله بو اجباته، او وضعه الدراسي او تقدمه.

ملحق (٣)

مقياس القدرة على حل المشكلات لدى
الأطفال ذوي صعوبات التعلم

مقياس القدرة علي حل المشكلات لدي

الاطفال ذوي صعوبات التعلم

الاسم :
النوع :
الفصل الدراسي :
المدرسه :

حل المشكله: problem Solving

هي مجموعة الخطوات والاجراءات المتتابعة والتي تتم في ضوء البنيه المعرفيه للفرد من خلال معالجة واعداد داخل الذاكره ومن خلال مفاهيم وقواعد سبق تعلمها من اجل التوصل الي حل للمشكله التي يواجهها الفرد.

تعليمات الاختبار:

عزيزي التلميذعزيزتي التلميذه

ستقدم اليك مجموعه من المشكلات تتناول موضوعات مختلفه في صورة لغويه، عليك التعامل مع كل مشكله بحيث في المجموعه الاولى عليك ترتيب خطوات حل المشكله، المجموعه الثانيه عليك حذف الغير مطلوب في خطوات حل المشكله، المجموعه الثالثه عليك كتابة خطوات حل المشكله.

الاختبار الاول:

امامك مجموعه من المشكلات وخطوات حلها رتب خطوات حل هذه المشكلات.
يلاحظ كثرة تغيب الطلاب عن المدارس وخاصة طلاب الشهادات فاضبحت المدارس خاليه ولحل هذه المشكله:

- () - تقديم وجبات غذائيه في المدرسه.
- () - ان نهتم بالانشطه المدرسيه ونعطي وقتا اكثر لها.
- () - جعل درجات اعمال السنه علي الحضور حتي في الشهادات.
- () - توزيع هدايا وجوائز علي الطلاب المتميزين في الحضور.

- () - ان يحبب المعلم الطلبة في مادته وفي الحضور الي المدرسه.
- نسمع عن وجود حالات انفلونزا الطيور بشكل يهدد حياة البشر ولذلك يجب:
- () - البحث عن وقايه او علاج لهذا المرض.
- () - عدم تربية الطيور
- () - الابلاغ عن الاشخاص المربين للطيور.
- () - الحذر الشديد من استيراد جميع انواع الطيور.
- () - الالتزام بقواعد النظافه العامه عند تحضير الدواجن.
- زادت ظاهرة العنف في المدارس بين الطلاب والمدرسين كيف نتغلب علي هذه المشكله:
- () - زيادة الانشطه المدرسيه حيث لها دور في الحد من العنف المدرسي.
- () - فصل الطلاب والمدرسين الذين يلجأون الي العنف.
- () - الاهتمام بالوعي الديني والثقافي لدي الطلاب.
- () - زيادة توعية الاباء والمعلمين باساليب تربية الاطفال ومعاملاتهم.
- () - اعداد المعلم اعداد جيد يمكنه التعامل مع الاطفال بطريقه سليمه.
- ادمن معظم الشباب والاطفال الجلوس امام الكمبيوتر مما يؤدي الي ضياع الوقت بالاضافه الي مخاطر الاشعاع كيف نمنع ذلك:
- () - مراقبة الاطفال والشباب عند استخدامهم الكمبيوتر.
- () - تحديد عدد ساعات معينه وقليله في استعمال الكمبيوتر.
- () - ايجاد وسائل تسليه مناسبه محبيه تشغلهم عن الكمبيوتر كالرياضه والانضمام للنوادي.
- () - استخدام الاعلام لبيان اضرار الكمبيوتر.
- انتشرت ظاهرة الدروس الخصوصيه ممايزيد اعباء الاسره اتمصريه ولحل هذه المشكله ينبغي:
- () - اعطاء المدرس مرتب اعلي للتخلي عن الدروس الخصوصيه.
- () - المتابعه الجيده للمدرس في المدرسه.

() - الغاء درجات اعمال السنه حتي لا يتحكم فيها المدرس.

() - فرض عقوبات علي المدرس الذي يعطي الدروس تصل الي فصله.

الاختبار الثاني:

امامك مجموعة من المشكلات عليك حذف غيرالمطلوب في خطوات حل المشكله.

زادت معدلات الاصابه بمرض الفشل الكلوي بسبب تلوث مياه الشرب وللحمايه من ذلك:

() - تناول ادويه للتحصين من مرض الفشل الكلوي.

() - المحافظه علي مصادر المياه من التلوث.

() - التوقف عن شرب المياه واستبدالها بالعصائر.

() - التنقيه الفائقه لمياه الشرب.

يوجد اسراف لدي الشعب المصري في استخدام الهواتف المحموله ممايرهقهم ماليا وصحيا ولتقليل ذلك يجب:

() - رفع اسعار مكالمات المحمول.

() - الغاء شبكات المحمول في مصر.

() - تخصيص استخدام المحمول لفئات محدده.

() - تخفيض سعر مكالمات التليفونات الارضيه.

يشتكى كثير من الناس من ارتفاع اسعار السلع والمواد الغذائيه ولذلك فاننا ننصح:

() - التوسع في عمليات استيراد السلع والمواد الغذائيه.

() - شراء مايلزم فقط من السلع دون زياده.

() - عدم شراء اي سلع.

() - مراقبة التجار وتحديد اسعار السلع والمواد الغذائيه.

زادت حالات الطلاق في المجتمع المصري خاصة بين المتزوجين حديثا ولذلك يجب:

() - البحث في اسباب الطلاق وعلاجها.

() - وضع قوانين تمنع الطلاق الا من خلال المحكمه.

() - فرض غرامات ماليه علي من يقدم علي الطلاق.

() - فرض عقوبات تصل الي السجن علي من يقدم علي الطلاق.

الاختبار الثالث:

امامك مجموعه من المشكلات عليك كتابة خطوات حل المشكله.

نسمع بين الحين والآخر عن انتشار حالات لمرض انفلونزا الخنازير مما يهدد حياة البشر ماذا يجب علينا ان نفعل:

-
-
-
-

من المشكلات التي تؤرق الشارع المصري ظاهرة اطفال الشوارع وزيادة اعداد المتسولين ماذا نفعل للتغلب علي هذه الظاهره:

-
-
-
-

انتشرت عمليات خطف الاطفال للحصول علي اعضاء بشريه وبيعها كيف نتقادي ذلك:

-
-
-
-

يوجد اسراف لدي الشعب المصري في تناول الادويه علي الرغم من علمهم بالاثار الجانبيه للادويه كيف نمنع ذلك:

-
-
-
-

نلاحظ فشل في حصول فرقنا الرياضيه علي بطولات عالميه كيف يمكن علاج هذه

المشكله:

-
-
-
-

ملحق (٤)

مقياس المستوى الاقتصادي

الاجتماعي الثقافي

مقياس المستوى الاقتصادي والاجتماعي الثقافي

اعداد

١.د. محمد ابراهيم سغفان د/ دعاء محمد حسن خطاب

استاذ ورئيس قسم الصحة النفسية مدرس الصحة النفسية كلية التربية

كلية التربية - جامعة الزقازيق كلية التربية-جامعة الزقازيق

بيانات عامه:

١- الاسم: ٢- النوع: ذكر () انثي ()

٣- تاريخ الميلاد: ٤- محل الميلاد:

٥- محل الاقامه: ريف () مدينة ()

٦- المستوى التعليمي: ٧- المهنة:

٨- وجود الاب: موجود () متوفي ()

٩- وجود الام: موجوده () متوفيه ()

١٠- عدد الاخوة: عدد الذكور () عدد الاناث ()

١١- ترتيبك بين اخواتك: ()

١٢- تعيش مع الوالدين () الاب فقط () الام فقط ()

بمفردك () مع احد الاقارب ()

١٣- رقم التليفون () او طريقة الاتصال ()

تعليمات المقياس:

المقياس الذي بين يديك يتضمن تقييمك للمستوى الاقتصادي والاجتماعي والثقافي الذي تعيش فيه اسرتك، والمطلوب منك ان تقرا كل مفردة من مفردات المقياس ثم تحدد المستوى الذي يصفك بالفعل وستجد ان كل مفردة لها عدة مستويات فرعية تصف المستوى الذي نقيسه، وهي بمثابة مؤشرات علي المستوى، والمطلوب منك انتخار المستوى الذي ينطبق عليك بالفعل ثم ضع علامه في الخانه التي توجد ايس المستوى الذي اخترته (ونظرا لان الاطفال المشاركين في الدراسه

غير قادرين علي الاجابه علي بعض بنود المقياس لذلك فان هذا المقياس يتم تطبيقه من خلال ولي امر الطفل).

ارشادات:

- الرجاء الا تترك اي مستوي دون الاجابه عنه.
- لا تختز اكثر من استجابته للمستوي الواحد.
- البيانات التي ستعطيها علي المقياس ستعامل بسريته ولن يطلع عليها احد.

أولاً: المستوي الاقتصادي:

- ١- الوسط المعيشي (توزع الدرجات من ٣-١)
 - أ- تعيش الاسره في عاصمة المحافظه ()
 - ب- تعيش الاسره في مدينه او مركز ()
 - ج- تعيش الاسره في قريه ()
- ٢- نوع السكن الحالي (توزع الدرجات من ٦-١)
 - أ- فيلا تمليك / منزل تمليك فاخر مكون من عدة ادوار ()
 - ب- منزل تمليك عادي مكون من عدة ادوار ()
 - ج- شقة تمليك فاخرة تتكون من من ثلاث حجرات فاكثر بالاضافه الي مساحات للاثاث ()
 - د- شقة تمليك عادية ()
 - هـ- شقة ايجار فاخرة ()
 - و- شقة ايجار عادية ()
- ٣- ممتلكات الاسرة المادية (توزع الدرجات من ٣ الي صفر)
 - أ- ممتلكات الاسرة عاليه الفخامه ومتنوعه (عقارات - اطيان - مصانع...الخ) ()
 - ب- ممتلكات الاسره متوسطه الفخامه ومتنوعه (عقارات - اطيان مصانع..الخ) ()

ج- ممتلكات الاسره عاديه ومحدده في نوع واحد (عقارات - اطيان - مصانع...الخ)

()

()

د- لا يوجد ممتلكات للاسرة

٤- توزيع الممتلكات في الاسره (توزع الدرجات من ٤ الي ١)

أ- ممتلكات الاسره ملك الاب او الام (لكل منهما ممتلكات)

ب- ممتلكات الاسره ملك الاب فقط او الام فقط ()

ج- ممتلكات الاسره ملك الاجداد من طرف الاب ()

د- ممتلكات الاسره ملك الاجداد من طرف الام ()

٥- الرصيد في البنوك (توزع الدرجات من ٥ الي صفر)

أ- رصيد الاسره في البنك كبير (مليون جنيه مصري فاكثر) ()

ب- رصيد الاسره في البنك فوق المتوسط (من نصف مليون الي مليون جنيه مصري)

()

ج- رصيد الاسره في البنك متوسط (من مائة الف الي نصف مليون جنيه مصري)

()

د- رصيد الاسره في البنك قليل (من عشرة الاف الي مائة الف جنيه مصري) ()

هـ- رصيد الاسره في البنك قليل جدا (من الف جنيه الي عشرة الاف جنيه) ()

()

و- لا تمتلك الاسره اي رصيد في البنك

٦- الدخل الشهري

أ- دخل الاب الشهري (توزع الدرجات من ٩ إلي صفر):

()

- ثلاثون الف جنيه مصري فاكثر

()

- من عشرون الف جنيه الي ثلاثون الف جنيه مصري

()

- من خمسة عشر الف جنيه الي عشرون الف جنيه مصري

()

- من عشرة الاف جنيه الي خمسة عشر الف جنيه مصري

- من سبعة الاف جنيه مصري الي عشرة الاف جنيه مصري ()
 - من اربعة الاف جنيه الي سبعة الاف جنيه مصري ()
 - من الفين الي اربعة الاف جنيه مصري ()
 - من الف الي الفين جنيه مصري ()
 - اقل من الف جنيه مصري ()
 - لا يوجد دخل ()
- ب- جخل الام الشهري (توزع الدرجات من ٩ إلى صفر):

- ثلاثون الف جنيه مصري فاكثر ()
- من عشرون الف جنيه الي ثلاثون الف جنيه مصري ()
- من خمسة عشر الف جنيه الي عشرون الف جنيه مصري ()
- من عشرة الاف جنيه الي خمسة عشر الف جنيه مصري ()
- من سبعة الاف جنيه الي عشرة الاف جنيه مصري ()
- من اربعة الاف جنيه الي سبعة الاف جنيه مصري ()
- من الفين الي اربعة الاف جنيه مصري ()
- من الف الي الفين جنيه مصري ()
- اقل من الف جنيه مصري ()
- لا يوجد دخل ()

٧- مستوي وعدد اساس المنزل (توزع الدرجات من ٥ إلى صفر)

- يوجد عدد (٣- فاكثر) من قطع الاثاث الفاخره (صالون، انتريه، سفره) ()
- يوجد نوعين فقط من قطع الاثاث الفاخره ()
- يوجد عدد (٣- فاكثر) من قطع الاثاث العاديه ()
- يوجد نوعان فقط من قطع الاثاث العاديه ()
- يوجد نوع واحد فقط من قطع الاساس العاديه ()

- () - لا يوجد اي نوع من قطع الاثاث
- ٨- الاجهزة الكهربائيه الضروريه (توزع الدرجات من ٤ - صفر)
- أ- التليفزيون:
- () - تليفزيون lcd بوحدة صوت
- () - تليفزيون lcd بدون وحدة صوت
- () - تليفزيون اللوان
- () - تليفزيون ابيض واسود
- () - لا يوجد تليفزيون
- ب- الغساله (توزع الدرجات من ٤ إلى صفر):
- () - غساله اتوماتيك حجم كبير
- () - غساله اتوماتيك حجم عادي
- () - غساله هاف اتوماتيك
- () - غساله عاديه
- () - لا يوجد غساله
- ج- الثلاجه (توزع الدرجات من ٣ إلى صفر):
- () - ثلاجه (٣٢) قدم (٢) باب (دولاب)
- () - ثلاجه (٢٠ او ١٦ او ١٤ قدم) (٢) باب او (٣) باب
- () - ثلاجه (١٠ او ٨ قدم ب (١)) باب
- () - لا يوجد ثلاجه
- د- البوتجاز (توزع الدرجات من ٣ إلى صفر):
- () - حجم البوتجاز كبير وبشعله
- () - حجم البوتجاز متوسط وبشعله
- () - حجم البوتجاز عادي

- () - لا يوجد بوتجاز
- هـ- الفريزر (توزع الدرجات من ٣ إلى صفر):
- () - حجم الفريزر كبير
- () - حجم الفريزر متوسط
- () - حجم الفريزر صغير
- () - لا يوجد فريزر
- ٩- الكماليات الخاصة بالمطبخ (توزع الدرجات من ٣ إلى صفر)
- () - يوجد كل الكماليات (غسالة اطباق، مشواه، فرن للتسخين السريع، الخ)
- () - يوجد نوعان فقط من الكماليات
- () - يوجد نوع واحد فقط من الكماليات
- () - لا يوجد اي نوع من الكماليات
- ب- وسائل التهويه في المنزل (توزيع الدرجات من ٤ الى صفر):
- () - يوجد تكييف في كل حجره في المنزل بالاضافه الي مروحه في كل حجره
- () - يوجد تكييف واحد في المنزل بالاضافه الي مروحه في كل حجره
- () - يوجد مروحه في كل حجره
- () - يوجد مروحة واحدة في المنزل
- () - لا يوجد اي وسيلة للتهوية في المنزل (تكييفات او مراوح)
- ١٠- وسائل المواصلات الخاصة بالاسرة (توزع الدرجات من ٥ إلى صفر)
- () - يوجد اكثر من سيارة ملاكي للأسرة من النوع الفاخر غالي الثمن
- () - يوجد سيارة واحدة ملاكي للأسرة من النوع الفاخر غالي الثمن
- () - يوجد سيارة ملاكي للأسرة من النوع العادي متوسط الثمن
- () - يوجد سيارة ملاكي للأسرة من النوع العدي منخفض الثمن
- () - يوجد سيارة اجرة للأسرة (تعمل بالاجرة)

()

- لا يوجد سيارة للأسرة

١١- الخدم (توزع الدرجات من ٤ إلى صفر)

()

- يوجد أكثر من خادم للأسرة من جنسيات اجنبية

()

- يوجد أكثر من خادم للأسرة من جنسيات مصرية

()

- يوجد خادم واحد او خادمة للأسرة من جنسية اجنبية

()

- يوجد خادم واحد او خادمة للأسرة من جنسية مصرية

()

- لا يوجد خادم للأسرة

١٢- مكان المصايف والمشاتي (توزع الدرجات من ٥ إلى صفر)

()

- نمتلك فيلا تمليك / شقة تمليك في دولة اجنبية خارج مصر

()

- نمتلك فيلا تمليك / شقة تمليك في مصر

()

- نمتلك شالية في مصر

()

- نقوم باستئجار شقة للمصيف او المشتي

()

- نصيف بنظام اليوم الواحد (الذهاب والعودة في نفس اليوم)

()

- لا نصيف ولا نشتي في اماكن خاصة

١٣- امتلاك اجهزة الحاسب الالي (توزع الدرجات من ٢ إلى صفر)

()

- كل عضو في الاسرة يمتلك (حاسب الي) او لاب توب

()

- تمتلك الاسرة حاسب الي واحد او لاب توب

()

- لا نمتلك حاسب الي او لاب توب

١٤- وصلة Net او راوتر ADSL (توزع الدرجات من ٤ إلى صفر)

- لدينا وصلة ADSL متعددة الوصلات تسمح لأكثر من عضو الدخول علي النت

()

- لدينا وصلة ADSL متعددة ولكن نشترك في وصلة واحدة بجهاز حاسب واحد

()

- نشترك مع الجيران في وصلة NET تسمح باستخدام جهاز حاسب واحد ()
 - نعتمد علي محلات السايبر عند الرغبة في استخدام النت ()
 - لا نهتم باستخدام NET في حياتنا اليوميه ()
- ثانياً: المستوى الاجتماعي:**

١- الحالة التعليمية للاب (توزع الدرجات من ٦ إلي صفر)

- ماجستير / دكتوراة ()
- تعليم عال اربع سنوات / خمس سنوات ()
- تعليم فوق المتوسط (عامان بعد المرحلة الثانوية) ()
- تعليم متوسط (الدبلومات مدتها ثلاث سنوات بعد الاعداديه) ()
- شهادة اعدادية فقط ()
- شهادة ابتدائية فقط ()
- غير متعلم ()

ب- الحالة التعليمية للام (توزع الدرجات من ٦ إلي صفر)

- ماجستير / دكتوراة ()
- تعليم عال اربع سنوات / خمس سنوات ()
- تعليم فوق المتوسط (عامان بعد المرحلة الثانوية) ()
- تعليم متوسط (الدبلومات مدتها ثلاث سنوات بعد الاعداديه) ()
- شهادة اعدادية فقط ()
- شهادة ابتدائية فقط ()
- غير متعلمة ()

٢- المهنة

أ- مهنة الاب (توزع الدرجات من ٤ إلي صفر)

- يعمل في وظيفة مرموقة ()

- يعمل في وظيفة جيدة ()
- يعمل في املاكه الخاصة ()
- يعمل في وظيفة عادية ()
- لا يعمل ()

ب- مهنة الام (توزع الدرجات من ٤ الصفر):

- تعمل في وظيفة مرموقة ()
- تعمل في وظيفة جيدة ()
- تعمل في املاكها الخاصة ()
- تعمل في وظيفة عادية ()
- لا تعمل ()

٣- مستوي المدارس / الجامعات لتعليم الابناء (توزع الدرجات من ٤ إلى ١)

- يتلقي الابناء التعليم في مدارس / كليات خاصة خارج مصر عالية التكاليف ()
- يتلقي الابناء التعليم في مدارس / كليات خاصة عالية التكاليف داخل مصر ()
- يتلقي الابناء التعليم في مدارس / كليات خاصة متوسطة التكاليف داخل مصر ()
- يتلقي الابناء التعليم في مدارس / كليات حكوميه داخل مصر ()

٤- تفوق الابناء في التحصيل الدراسي (توزع الدرجات من ٦ إلى صفر)

- يحصل جميع الابناء علي مستوي ممتاز في جميع مراحل التعليم ()
- بعض الابناء هم الذين يحصلون علي مستوي ممتاز في جميع مراحل التعليم ()
- يحصل جميع الابناء علي مستوي جيد جدا او جيد في جميع مراحل التعليم ()
- بعض الابناء يحصلون علي مستوي جيد جدا او جيد والبعض الاخر اقل ()
- يحصل جميع الابناء علي مستوي مقبول في جميع مراحل التعليم ()
- يوجد حالات رسوب بين الابناء في التعليم، مع تكملة التعليم ()
- يوجد حالات ترك التعليم بين الابناء وعدم استكمالهم ()

ثالثاً: المستوى الثقافي:

١- مصادر التنقيف (توزع الدرجات من ٣ إلى صفر)

- يوجد لدينا مصادر كثيرة ومتنوعة للتنقيف الاسري (تلفزيون، نت، راديو، كاميرا، جرائد مجلات علميه وفنيه ورحلات الخ) ()
- يوجد لدينا اغلب مصادر التنقيف الاسري ()
- يوجد لدينا بعض بعض مصادر التنقيف الاسري ()
- لا نهتم بمصادر التنقيف الاسري ()

٢- المكتبة المنزليه (توزع الدرجات من ٣ إلى صفر)

- يوجد في المنزل مكتبة كبيرة في حجرة خاصة بها كتب كثيرة ومتنوعة ()
- يوجد في المنزل مكتبة صغيرة للأسرة في غرفة المعيشة بها كتب محدودة ()
- كل فرد في الأسرة يضع كتبه الثقافية في مكتبه الخاص ()
- لا نهتم بالكتب الثقافية ولا نحفظ بها ()

٣- البرامج الثقافية (توزع الدرجات من ٤ إلى صفر)

- يشاهد جميع افراد الأسرة البرامج الثقافية في اماكن خارج الأسرة (قصور ثقافة، جمعيات، اندية، مراكز) ()
- يشاهد بعض افراد الأسرة البرامج الثقافية في اماكن خارج الأسرة (قصور ثقافة، جمعيات، اندية، مراكز) ()
- يشاهد جميع افراد الأسرة البرامج الثقافية في التلفزيون ()
- لا نهتم بمشاهدة البرامج الثقافية ()

٤- الأنشطة التطوعية (توزع الدرجات من ٢ إلى صفر)

- يشترك جميع افراد الأسرة في أنشطة تطوعية من خلال جمعيات خيرية ()
- يشترك بعض افراد الأسرة في أنشطة تطوعية من خلال جمعيات خيرية ()
- لا نشترك في اي نوع من الأنشطة التطوعية ()

٥- الرحلات الثقافية (توزع الدرجات من ٣ إلى صفر)

- تقوم الاسرة برحلات ثقافية متكررة طوال العام (زيارة الاثار، الاماكن الدينية الخ)

()

- تقوم الاسرة برحلة ثقافية واحدة طوال العام (زيارة الاثار، الاماكن الدينية، الخ)

()

- تهتم الاسرة بمتابعة الاماكن الثقافية والدينية من خلال وسائل الاعلام فقد

- لا تهتم الاسرة بمتابعة الاماكن الثقافية او الدينية

٦- عضوية الاندية (توزع الدرجات من ٣ إلى صفر)

- مشتركون في اندية اجتماعية متميزة ومرتفعة قيمة الاشتراك السنوي

- مشتركون في اندية اجتماعية عادية ومتوسطة قيمة الاشتراك السنوي

- ندخل الاندية الاجتماعية اذا رغبنا بتذكرة دخول لغير المشتركين

- لا نذهب الي اندية اجتماعية

٧- الشراء عبر الانترنت (توزع الدرجات من ٣ إلى صفر)

- نشترى احتياجاتنا عبر الانترنت

- نستخدم الانترنت لمعرفة الاسعار فقط

- نستخدم الانترنت لتصفح المعروضات فقط

- لا نستخدم الانترنت في الشراء او معرفة الاسعار او التصفح

ملحق (٥)

البرنامج التدريبي المستخدم

(إعداد: الباحثة)

ومن الخطوات المتبعة لانجاح البرنامج:

- تزويد الطلبة بمعلومات عن كيفية تأديتهم لكل خطوة لتصحيح أخطائهم، كما تقدم المعلومات بعد أداء المهمة كاملة للتأكد من تحقق الهدف.
 - توضيح الخطوات اللازمة من حيث توظيف الأدوات والمواد المناسبة التي تؤدي إلى إكمال التدريب بشكل صحيح.
 - تكرار التدريب وبطرق متنوعة حتى يتم إتقان المهارة دون مساعدته للتأكد من تحقق الهدف.
 - تعزيز سلوك الطلبة عن تأديتهم الخطوات التي تؤدي إلى إتقان المهمة بطريقة صحيحة بأنواع المعززات الواردة في البرنامج.
 - القيام بأداء المهمة ونمذجتها، وتنفيذ خطواتها، أمام الطلبة خطوه خطوه محفزا إياهم وإقناعهم أن هذه الخطوات سهلة ويمكن تعلمها وإنجازها.
 - تنفيذ الواجبات المنزلية من خلال تطبيقهم لما تعلموه أثناء الجلسات التدريبية.
- ارشادات عامة لفريق العمل أثناء تطبيق البرنامج:**
- الترحيب بالطلاب، والثناء على وجودهم، وحثهم على المثابرة، والنجاح والمحافظة على مستوياتهم.
 - الترحيب بأفكارهم، وعدم الاستخفاف بأرائهم، وعدم توجيه النقد والتجريح لهم.
 - إعطاء الطلاب فرصا للمناقشة وإبداء الرأي والاستماع لآراء الآخرين واحترامها.
 - التأكد من استيعابهم للأنشطة، وحصولهم على الفائدة المرجوة من البرنامج.
 - تعريف الطلاب بأن الأخطاء جزء طبيعي من النمو والتعلم، فلا داعي للوقوف والاستسلام للواقع.
 - الترحيب الدائم بالأفكار الإبداعية والحلول المختلفة.
 - التعزيز الدائم للطلاب، وتجنب المقارنه بين الطلاب، فالحساسيه المفرطه لدي هؤلاء الطلاب قد تؤدي الي عدم اتمام النشاط.
 - تزويد الطلاب بالنشاطات والخبرات بشكل منظم، ومتدرج بالصعوبة.
 - إعطاء الطلاب فرصا لاختيار فرصا لاختيار النشاطات التعليمية لان الاختيار يعطي للطلاب فرصه لتطوير مفهوم ايجابي عن ذاته، وشعورا بالقدرة على المنافسة.
 - جلسات برنامج التدريب على استراتيجيات اللعب المنظم في تنمية الانتباه ومهارة حل المشكلات لتلاميذ المرحله الابتدائيه ذوي صعوبات التعلم.

أولاً: المرحلة التمهيدية وتضم جلسات المرحلة الأولى جلستان (١-٢).

الجلسة الاولى

(التعارف بين الباحثه والاطفال)

الهدف من الجلسة:

- التعارف بين الباحثه والتلاميذ، وبين التلاميذ بعضهم البعض.
- ان يتم خلق جو من الود والألفة بين الباحثه والتلاميذ.

الفنيات المستخدمة:

المحاضرة والمناقشة.

زمن الجلسة:

٤٥ دقيقة.

محتوي الجلسة:

بدأت الجلسة بالترحيب بالأطفال المشاركين في البرنامج والتعارف بين الباحثه وافراد العينة وهذا التعارف لايشتمل فقط علي ذكر الأسماء وانما ذكر كل طفل مهنة والده ووالدته وتكلم عن أسرته، حاولت الباحثه خلق جو من من الالفه والمرح مع الاطفال، في نهاية الجلسة طلبت الباحثه من الأطفال أن يسجل كل طفل هوايته ولعبته المفضلة، كم طلبت منهم أن يذكر ماذا يريد أن يعمل في المستقبل ولماذا وذلك كواجب منزلي.

الجلسة الثانية

(التعرف علي محتوى البرنامج)

الهدف من الجلسة:

- العمل علي خلق جو من الود والألفة.
- يشرح الباحث هدف البرنامج وأهميته في تنمية الانتباه ومهارة حل المشكلات.
- العمل علي تعزيز الثقة في نفوس أعضاء المجموعة.

الفنيات المستخدمة:

المحاضرة المناقشة -التعزيز.

زمن الجلسة:

٤٥ دقيقة.

محتوي الجلسة:

تم استعراض الواجبات المنزلية خلال هذه الجلسة، حيث قام كل طفل بذكر هواياته ولعبته المفضلة، ثم تحدث عن مهنته المستقبلية مبررا اختياره لهذه المهنة وبما أن هؤلاء الاطفال يعانون من ضعف في الانتباه لذا فان الأطفال الذين نسوا عمل الواجب يتم تذكيرهم مره اخري بالنقاط المطلوبه.

بدأت الباحثة بعد ذلك في توضيح أهمية وأهداف البرنامج التدريبي ودور هذه التمارين والواجبات في تنمية الانتباه ومهارة حل المشكلات وكذلك مدي التحسن الدراسي الممكن تحقيقه اذا استمروا في التدريب معها وبدأت الباحثة بتوضيح طبيعة اللقاءات ومكان انعقادها وأهمية الالتزام بمواعيدها والمواظبه علي حضورها وحاولت الباحثة اظهار ثقتها في قدرة الأطفال العقلية وانهم سوف يستفيدون بالفعل من التدريب في نهاية الجلسة تم اعطاء الأطفال بعض الصور لتلوينها.

الجلسة الثالثة**(شطب الأشكال الهندسية)****الهدف من الجلسة:**

- تدريب التلاميذ علي الانتباه للمثيرات البصرية صغيرة الحجم.
- تدريب التلاميذ علي تركيز الانتباه بالتعرف علي الشكل الهندسي من بين الاشكال الهندسيه صغيرة الحجم.

الفنيات المستخدمة:

المحاضرة - المناقشة - التغذية الراجعة- التعزيز.

الأدوات:

صوره من التدريب - قلم قابل للمسح ساعة إيقاف ورقة رصد الدرجات هدايا للأطفال.

زمن الجلسة:

٤٥ دقيقة.

محتوي الجلسة:

بدأت الباحثة الجلسة باستقبال الأطفال بابتسامه وترحيب والاطمئنان عليهم ومناقشة الواجب المنزلي.

أوضحت الباحثة أن الهدف من هذه الجلسة توجيه الانتباه البصري وعرضت الباحثة علي الأطفال مجموعة من البطاقات وقسمت الباحثة النشاط إلي أربعة أجزاء، في الجزء الأول طلبت من التلميذ أن يقوم بشطب المربعات الحمراء - المثلثات الخضراء - الدوائر الصفراء - النجوم

السوداء في الجزء الثاني طلبت من التلاميذ أن يقوموا بشطب المربعات الصفراء - المثلثات السوداء - الدوائر الحمراء - النجوم الخضراء في الجزء الثالث طلبت من التلميذ أن يقوم بشطب المربعات السوداء - المثلثات الصفراء - الدوائر الخضراء - النجوم الحمراء في الجزء الرابع يطلب من التلميذ ان يقوم بشطب المربعات الخضراء - المثلثات الحمراء - الدوائر السوداء - النجوم الصفراء.

تقييم الجلسة: أن يقوم التلاميذ بشطب كل الاشكال الهندسية المطلوبة منهم مع التعزيز.
الواجب المنزلي: الواجب المنزلي اعطائهم مجموعة من الصور للحيوانات والطيور لتلوينها.

الجلسة الرابعة

(شطب الأرقام)

الهدف من الجلسة:

- تدريب التلاميذ علي توجيه الانتباه البصري.
- تدريب التلاميذ علي الانتباه المستمر للمثيرات البصرية.
- تدريب التلاميذ علي مهارة تركيز الحواس المتعددة بواسطة الابصار وحركة اليد.

الفنيات المستخدمة:

المحاضرة - المناقشة - التغذية الراجعة - التعزيز.

زمن الجلسة:

٤٥ دقيقة.

الأدوات المستخدمة:

صوره من النشاط قلم قابل للممح - ورقة رصد الدرجات.

محتوى الجلسة:

بدأت الباحثة الجلسة بالترحيب بالأطفال وتم استعراض الواجب المنزلي حيث استعرضت الباحثة الصور وقامت بعرض صورة كل طفل علي زملائه، وصاحب هذا العرض مدح الطفل والألوان التي استخدمها لتلوين الصورة ثم وضحت الباحثة للتلاميذ أنهم سوف يلعبون لعبة وهي أن يقوم كل تلميذ بشطب الرقم المذكور حتي نهاية الصفحة حيث أن الرقم مكرر ٢٠ مره ويبدأ المتدرب في الشطب الي أن تنتهي جميعها في المدة المحددة وتوقفت الباحثة وحددت لهم الرقم التالي مباشرة وهكذا حتي تنتهي كل الارقام.

التدريب الثاني: طلبت الباحثة من التلاميذ شطب كل الارقام الفرديه -ثم يطلب منه شطب كل الأرقام الزوجيه.

- التدريب الثالث:** طلبت الباحثة من التلاميذ شطب كل الأرقام التي تقبل القسمة علي ٣.
- تقييم الجلسة:** أن يجتاز التلاميذ كل التدريبات المطلوبة منهم في المدة المحددة مع التعزيز.
- الواجب المنزلي:** طلبت الباحثة من التلاميذ ان يأتوا بعشر اسماء بنات تبدأ بحرف (ب).

الجلسة الخامسة

(الانتباه الانتقائي للمثيرات البصريه)

الهدف من الجلسة:

- توجيه الانتباه البصري.
- تدريب التلاميذ علي الانتباه للمثيرات ذات العلاقة واستبعاد غير ذات العلاقة

زمن الجلسة:

٣٥ دقيقة.

الفيئات المستخدمة:

المناقشة والحوار - التغذية الراجعة- التعزيز.

الأدوات:

قلم رصاص ورقة لرصد الدرجات - ساعة توقيت - صورة النشاط.

محتوي الجلسة:

بدأت الجلسة بالترحيب بالتلاميذ وناقشت معهم الواجب المنزلي مع تعزيز التلاميذ وشرحت الباحثه للتلاميذ النشاط الذي يقوموا به في الجلسة قائلة الورقه الموجوده أمامك مليئه بالعلامات المطلوب منك شطب العلامات الاتيه فقط، - * - > - ؟ - < - | كل علامة علي حدة مع تحديد المدة الزمنية لكل نشاط

تقييم الجلسة:

إنهاء التلاميذ لكل التدريبات المطلوبة منهم في الجلسة

الواجب المنزلي:

طلبت منهم الباحثة قص ولصق مجموعة من الصور اعطتها لهم الباحثة

الجلسة السادسة (العاب الفك والتركيب)

الهدف من الجلسة:

- تنمية الانتباه البصري.
 - تدريب التلاميذ علي مهارة تركيز الحواس المتعددة بواسطة الابصار وحركة اليد.
- الفنيات المستخدمة:

المحاضرة والمناقشة -التغذية الراجعة- التعزيز.

زمن الجلسة:

٤٥ دقيقة.

الأدوات المستخدمة:

مجموعة من المكعبات والألعاب.

محتوي الجلسة:

رحبت الباحثة بالتلاميذ وناقشت معهم الواجب المنزلي مع التعزيز لهؤلاء التلاميذ وضحت الباحثة للتلميذ محتوى الجلسة وهو أن يقوم التلاميذ بتكوين مجموعة من الأشكال من خلال المكعبات الموجودة معهم في الجلسة مع تحديد المدة الزمنية ثم بعد ذلك ناقشت الباحثة مع التلاميذ الأشكال المكونة مع التعزيز للتلاميذ الذين انجزوا في المدة المحددة لهم.

تقييم الجلسة:

تكوين التلاميذ الأشكال مختلفة من المكعبات في مدة زمنية محددة.

الواجب المنزلي:

طلبت الباحثة من التلاميذ رسم مجموعة من الصور وتلوينها.

الجلسة السابعة

(فرز مجموعة من البقوليات)

الهدف من الجلسة:

- توجيه الانتباه البصري.
- تدريب التلاميذ علي زيادة مدة الانتباه البصري.
- تدريب التلاميذ علي مهارة التصنيف من خلال تصنيفه للمثيرات البصريه.
- ان يتعرف علي مهارة الالوان.

الفنيات المستخدمة:

الحوار المناقشة – التغذية الراجعة – التعزيز.

زمن الجلسة:

٤٥ دقيقة.

الادوات:

٥٠ حبه من الفول المصري، حمص، فاصوليا ملونه.

محتوي الجلسة:

رحبت الباحثة بالتلاميذ وناقشت معهم الواجب المنزلي وعززت التلاميذ الذين قاموا بالرسم وتلوين الصور ثم وضحت محتوى الجلسة وماالهدف منها خلطت الباحثة البقوليات مع بعضها البعض وطلبت الباحثة من التلاميذ.

فرز الفول من المجموعة – فرز الفاصوليا من المجموعة-فرز البن من المجموعة.

فرز الحمص من المجموعه المده ٥ دقائق.

التمرين الثاني: خلطهم مره اخري ثم طلبت منهم.

فرز الفول والفاصوليا معا.

فرز البن والحمص الزمن ٤ دقائق.

التمرين الثالث: خلطهم مره اخري ثم طلبت الباحثة من التلاميذ

فرز اللون الأحمر.

فرز اللون الأصفر.

فرز اللون الأبيض.

فرز اللون الأخضر الزمن ٥ دقائق.

تقييم الجلسة:

انهاء كل التمرينات في المدة الزمنية المحددة لكل تمرين.

الواجب المنزلي:

أعطت الباحثة التلاميذ نشاط مجموعة من الاشكال يربطها شئ محدد وهناك شكل مختلف عنهم طلبت منهم تحديده.

الجلسة الثامنة (المتاهات)

الهدف من الجلسة:

- توجيه الانتباه البصري.
- زيادة مدة الانتباه عند التتبع البصري.

زمن الجلسة:

٤٥ دقيقة.

الفنيات المستخدمة:

الحوار - المناقشة - النمذجة التغذية الراجعة - التعزيز.

الادوات المستخدمة:

ورقة نشاط بها أشكال للمتاهات - قلم رصاص.

محتوي الجلسة:

رحبت الباحثة بالتلاميذ وناقشت معهم الواجب المنزلي وعززت التلاميذ الذين توصلوا إلى الشكل المختلف وبعد ذلك ناقشت معهم محتوى الجلسة والهدف منها وعرضت عليهم نماذج من المتاهات وطلبت منهم السير في المتاهة باستخدام القلم الرصاص من بداية المتاهة حتي الوصول الي نهايتها مع تحديد المدة الزمنية.

تقييم الجلسة:

انهاء التدريب المطلوب منهم في المدة الزمنية المحددة وتعزيز التلاميذ الذين انجزوه.

الواجب المنزلي:

اعطت الباحثة نموذج لحرف (خ) من بين مجموعة كبيرة من حرفي الـ(ح) (ج) وعليهم شطب هذا الحرف.

الجلسة التاسعة

(الانتباه البصري الانتقائي للأشكال)

الهدف من الجلسة:

- توجيه الانتباه البصري.
- تدريب التلاميذ علي تركيز الانتباه الي المثيرات البصريه ذات العلاقة.

زمن الجلسة:

٤٥ دقيقة.

الفنيات المستخدمة:

الحوار المناقشة -التغذية الراجعة- التعزيز .

الادوات المستخدمة:

صوره من التدريب - ورقة رصد الدرجات.

محتوي الجلسة:

رحبت الباحثة بالتلاميذ وناقشت معهم الواجب المنزلي ثم طلبت منهم التركيز علي عقارب ساعة موجودة علي الحائط وحددت لهم المدة الزمنية مع التركيز طول هذه المدة وبعد ذلك اوضحت لهم محتوى الجلسة قالت الباحثة للتلاميذ انظر هذه الأشكال وانتبه إلي العلاقات التي بداخلها سوف أعطيك ورقة مليئة بهذه الاشكال ولكن لاتوجد بداخلها العلامات المطلوب منك أن تملأ الأشكال لهذه العلامات والشرط الاساسي هو ان تصنع بداخل كل شكل هندسي العلامة التي بداخل نفس الشكل النموذج مع تحديد المدة الزمنية.

تقييم الجلسة:

أن يضع التلاميذ العلامة الموجودة في الشكل النموذج في مكانها حتي نهاية الصفحة في المدة الزمنية المحددة.
الواجب المنزلي: وزعت الباحثة علي الاطفال ورقة نشاط عن تكلمة بعض الارقام الناقصة من واحد الي ٣٠.

الجلسة العاشرة**(الانتباه لكشف قوائم الاختلافات)****الهدف من الجلسة:**

- تدريب التلاميذ علي الانتباه بدقه للمثير البصري.
- تدريب التلاميذ علي المرونة العقلية التي تسمح بالتحرك بين المثيرين.

زمن الجلسة:

٤٥ دقيقة.

الفنيات المستخدمة:

المحاضرة - المناقشة - النمذجة -التغذية الراجعة - التعزيز .

الأدوات المستخدمة:

صورة من النشاط - ورقة لرصد الدرجات.

محتوي الجلسة:

رحبت الباحثة بالتلاميذ وناقشت معهم الواجب المنزلي للجلسة السابقة ووضحت لهم محتوى الجلسة الحالية عرضت الباحثة علي التلاميذ صورتين متشابهتين لكن بهما اختلافات وطلبت منهم تحديد هذه الاختلافات الباحث سجلت هذه الاختلافات في ورقة رصد الدرجات في مدة زمنية محددة وبعد ان اتم التلاميذ هذا النشاط اعطتهم نموذج اخر لصورتين متشابهتين وبهم بعض الاختلافات وطلبت منهم تحديد هذه الاختلافات في مدة زمنية محددة.

تقييم الجلسة:

تحديد التلاميذ للاختلافات الموجودة في الصور في المدة الزمنية المحددة.

الواجب المنزلي:

طلبت الباحثة من التلاميذ ان يأتوا بعشر اسماء ولاد تبدا بحرف (ش).

الجلسة الحادية عشر**(التقيط)****الهدف من الجلسة:**

- توجيه الانتباه البصري.
- زيادة مدة الانتباه.

الفنيات المستخدمة:

المناقشة والحوار - النمذجة - التغذية الراجعة- التعزيز.

زمن الجلسة:

٤٥ دقيقة.

الأدوات المستخدمة:

قطارة - طبق مقسم إلي عدد من الدوائر.

محتوي الجلسة:

رحبت الباحثة بالتلاميذ وناقشت الواجب المنزلي مع التعزيز ثم أعطت لهم تمرين لتقوية التخيل طلبت من كل تلميذ أن يغمض عينيه ويرسم شكل مثلث ثم دائرة وبعد ذلك طلبت منهم رسم مربع حيث يركز الطفل في عضلات ايديه ويكون إبصاره عن طريق مخه فيقوي عنده الانتباه وأوضح لهم محتوى الجلسة وهي ان يقوم كل تلميذ بالتقيط باستخدام قطارة في طبق مقسم الي عدد من الدوائر وقاموا بالتقيط في كل دائرة علي حدة في مدة زمنية محددة.

تقييم الجلسة:

أن يقوم كل التلاميذ بالتنقيط في كل الدوائر في المدة الزمنية المحددة مع تعزيز التلميذ الذي يأتي بالإستجابة في المدة المحددة

الواجب المنزلي:

أعطت الباحثة كل تلميذ نموذج لحرف (د) من بين مجموعه من الحروف (ذ) (ر) (ز) وطلبت منهم وضع دائرة حوله حتي نهاية الصفحة تحت اشراف الام.

الجلسة الثانية عشر**(لعبة الحروف والكلمات)****الهدف من الجلسة:**

توجيه الانتباه السمعي.

الفنيات المستخدمة:

المحاضره - المناقشه - التغذية الراجعة - التعزيز .

زمن الجلسة:

٤٥ دقيقة.

الأدوات المستخدمة:

صورة من النشاط - هدايا وحلوي.

محتوي الجلسة:

رحبت الباحثة بالتلاميذ وناقشت معهم الواجب المنزلي أوضحت لهم أن في هذه الجلسة يتدربوا علي انشطة لتنمية الانتباه السمعي يتدربون من خلال الاستماع الي كلمه ما تبدأ بحرف معين مثل حرف (ش) مثلا وان يرفع يده عند الاستماع ال كل كلمه تبدأ بحرف (ش) وينجح الطفل اذا اجتاز (٨٠%) من الاختبارات واستغرق التدريب الانتباه السمعي (١٠) دقائق تتخللها فترات راحه يتم خلالها تعزيز أداء الاطفال، فلا تطول فترة أداء التدريب أكثر من ثلاث دقائق امثله من التدريبات المستخدمه لتحسين الانتباه السمعي.

ارفع يدك عند سماع كلمه تبدأ بحرف (ش): "سبوره - شهد - شمس - سياره - شروق - شجره".

ارفع يدك عند كلمه تبدأ بحرف (ص): "صباح - سماح - صالح - مني - صلي - زهره - كوكب - صوره".

ارفع يدك عند كلمه تبدأ بحرف (ف): "فوز - قوة - قام - فهد - قلم - قمر - مني - فصل".

ارفع يدك عند سماع كلمه تبدأ بحرف (ن): "نهي - ثمر - نور - ورق - نهر - نمر - مي - نسر".

ارفع يدك عند سماع كلمه تبدأ بحرف (هـ): "هدي - شذي - شهد - هاله - ورده - هره".
ارفع يدك عند سماع كلمه تبدأ بحرف (ع): "غرق - علم - عين - نمر - تاتي - علي - عسل".

ارفع يدك عند سماع كلمه تبدأ بحرف (و) "ورق - كتاب - ولد - قلم - اب - ورده".
ارفع يدك عند سماع كلمه تبدأ بحرف (س): "علم - سجاده - مكتب - باب سعاد - سرير".

ارفع يدك عند سماع كلمه تبدأ بحرف (ا): "اسد - فراشه - فار - ارنب - سفينه - احمد".

تقييم الجلسة:

ان يجتاز التلاميذ كل التدريبات في المدة المحددة.

الواجب المنزلي:

طلبت منهم الباحثه رسم صورة وتلوينها.

الجلسة الثالثة عشر

(لعبة الحروف والكلمات)

الهدف من الجلسة:

توجيه الانتباه السمعي.

الفنيات المستخدمة: المحاضره - المناقشه - التغذية الراجعة - التعزيز.

زمن الجلسة:

٤٥ دقيقة.

الادوات المستخدمة:

صورة من النشاط - هدايا وحلوي.

محتوي الجلسة:

رحبت الباحثة بالتلاميذ وناقشت معهم الواجب المنزلي وأوضحت لهم أن في هذه الجلسة يتدربون من خلال استخراج كلمة علي نفس الوزن مثلاً وأن يرفع يده عند الاستماع إلي كل كلمة علي نفس الوزن والتدريب الثاني أن يستخرج الكلمة المختلفة عن باقي الكلمات وينجح الطفل اذا اجتاز (٨٠%) من الاختبارات واستغرق التدريب الانتباه السمعي (١٠) لكل تدريب دقائق تتخللها فترات راحة يتم خلالها تعزيز أداء الأطفال، فلا تطول فترة أداء التدريب أكثر من ثلاث دقائق.

أمثلة من التدريبات المستخدمة لتحسين الانتباه السمعي:

استخرج كلمة علي نفس الوزن

- كلمة علي وزن كلمة (اب) (ارنب - والد - ام)
- كلمة علي وزن كلمة اقلام (اعلام - ورود - تفاح)
- كلمة علي وزن كلمة اشجار (كلب - افكار - قطة)
- كلمة علي وزن قلم (علم - لافطة - عصا)
- كلمة علي وزن كلمة غلام (صبي - سلام - بنت)
- كلمة علي وزن قائل (سائل - قائل - قادم)

استخرج الكلمة المختلفة

- (اقلام - اعلام - كلب - افلام)
- (مسئول - قاضي - مفعول - منقول)
- (قطة - كلب - اسد - قلم)
- (رجل - امرأة - حمار - طفل)
- (كتب - أقلام - قطة - ممحاة)
- (سيارة - أسد - اتوبيس - قطار)
- (جزر - تفاح - خيار - طماطم)
- (قلم - قميص - فستان - بنطلون)

تقييم الجلسة:

أن يجتاز التلاميذ كل التدريبات في المدة المحددة مع التعزيز لكل تلميذ يجتاز التدريب.

الواجب المنزلي:

طلبت منهم الباحثة قص مجموعة من الصور.

(الجلسة الرابعة عشر)

(الكراسي الموسيقية)

الهدف من الجلسة:

- تنمية الانتباه السمعي بالتركيز علي سماع بداية ونهاية الموسيقي.
- يساعد علي نمو عضلات الجسم للأطفال عن طريق الحركة.
- الاحساس بالثقة بالنفس عند الفوز.

الفنيات المستخدمة:

الحوار المناقشة - النمذجة - التغذية الراجعة - التعزيز.

زمن الجلسة:

٤٥ دقيقة.

الادوات المستخدمة: مجموعة من الكراسي - كاسيت.

محتوي الجلسة:

رحبت الباحثة بالتلاميذ وناقشت معهم الواجب المنزلي وشرحت لهم محتوى الجلسة والهدف منها حيث يتم وقوف الاطفال في شكل دائره حول الكراسي الموسيقية ومع اشارة البدء عن طريق الموسيقي يقوم الاطفال بالجري حول الكراسي التي تم وضعها في شكل دائره وعند توقف الموسيقي يحاول كل طفل أن يجلس علي أحد الكراسي والطفل الذي لايجد مكانا يخرج عن اللعبة ويفوز الطفل الذي يستمر حتي النهاية ويجب أن يكون عدد الكراسي أقل من عدد المشتركين في اللعبة بكرسي واحد عند خروج احد الاطفال يتم استبعاد كرسي من الملعب ويتم التغيير في ايقاع الموسيقي من مابين السرعة والبطء.

تقييم الجلسة:

إتمام التلاميذ للتدريب الذي طلبته منهم الباحثة في المدة الزمنية المحددة.

الواجب المنزلي:

قص مجموعة من الاشكال وتلوينها

الجلسة الخامسة عشر

(اكمال العدد الناقص)

الهدف من الجلسة:

توجيه الانتباه السمعي

الفنيات المستخدمة:

الحوار المناقشة - التغذية الراجعة-النمذجة- التعزيز.

زمن الجلسة:

٤٥ دقيقة.

الأدوات:

صورة من التدريب - بعض الهدايا والحلوي للتلاميذ.

محتوي الجلسة:

رحبت الباحثة بالتلاميذ وناقشت معهم الواجب المنزلي اخبرت الباحثة الأطفال انها تردد مجموعه من الأرقام وتوجد مابين هذه الارقام ارقام ناقصه وعلي كل تلميذ الانتباه للباحثة وترديد الرقم الناقص وعززت كل تلميذ ينتبه مع الباحثة ويردد الرقم الناقص.

تقييم الجلسة:

إنقان التلاميذ للمهمات المطلوبة منهم في الجلسة في المدة الزمنية المحددة.

الواجب المنزلي:

اعطت الباحثة التلاميذ نموذج لرقم (٧) ومعه الرقم (٨) وطلبت منهم وضع دائرة حول الرقم (٧) حتي نهاية الصفحة.

الجلسة السادسة عشر**(الفرس الأعرج)****الهدف من الجلسة:**

توجيه الانتباه السمعي.

الفنيات المستخدمة:

الحوار المناقشة - التغذية الراجعة- التعزيز.

زمن الجلسة:

٤٥ دقيقة.

الأدوات المستخدمة:

صورة من النشاط - بعض الهدايا والحلوي للأطفال.

محتوي الجلسة:

رحبت الباحثة بالتلاميذ وناقشت معهم الواجب المنزلي ووضحت لهم محتوى الجلسة والهدف منها القت الباحثة لهم قصة بعنوان الفرس الاعرج وتكررت كلمة الخيول في القطعة (١١) سمع الفرس الأعرج بسباق الخيول فقرر المشاركة مع الخيول رغم عرجته وتقدم طالبا تسجيل اسمه ولكن لجنة التسجيل تعجبت من عرجته فقال ما سبب الغرابة سأفوز علي كل الخيول سريع العدو

قوي البنية وهكذا لي آخر الصفحة وطلبت من التلاميذ الاستماع الي القصة جيدا ويصفق بيديه كلما استمع الي كلمة الخيول تكررت ١١ مرة.

تقييم الجلسة:

إتقان التلاميذ للتمرين المطلوب منهم وتعزيزهم.

الواجب المنزلي:

أن يأتي التلاميذ بمجموعة أسماء لحيوانات.

الجلسة السابعة عشر

(الدب الطيب)

الهدف من الجلسة:

توجيه الانتباه السمعي.

الفنيات المستخدمة:

الحوار المناقشة - التغذية الراجعة- التعزيز .

زمن الجلسة:

٤٥ دقيقة.

الأدوات المستخدمة:

صورة من النشاط- بعض الهدايا والحلوي للاطفال

محتوي الجلسة:

رحبت الباحثة بالتلاميذ وناقشت معهم الواجب المنزلي ووضحت لهم محتوى الجلسة والهدف منها القت الباحثة لهم قصة بعنوان الدب الطيب وتكررت كلمة الدببة في القصة (١٤) مرة وطلبت من التلاميذ الاستماع إلي القصة جيدا في غابة بعيدة عاشت مجموعة من الدببة قرب نبع ماء بارد وكانت الدببة تحرس النبع وكانت تمنع حيوانات الغابة من الاقتراب منه مما اضطر الحيوانات أن تبحث عن الماء في الغابات المجاورة لأن الحيوانات الضعيفة كانت تخاف من الدببة الشرسة الخ حتي نهاية الصفحة تتكرر (١٤) مرة ويصفق بيديه كلما استمع الي كلمة الخيول.

تقييم الجلسة:

اتقان التلاميذ للتمرين المطلوب منهم وتعزيزهم.

الواجب المنزلي:

أن يأتي التلاميذ بمجموعة اسماء للنباتات مختلفة.

الجلسة الثامنة عشر

(لعبة الاوامر)

الهدف من الجلسة:

زيادة مدة الانتباه السمعي

الفنيات المستخدمة:

المحاضرة - النمذجة - التعزيز.

زمن الجلسة:

٤٥ دقيقة.

الأدوات المستخدمة:

صورة من التدريب - هدايا وحلوي.

محتوي الجلسة:

رحبت الباحثة بالتلاميذ قدمت الباحثة شرحا مبسطا للعبة تنفيذ الأوامر حيث قامت الباحثة باعطاء التلاميذ مجموعة من الأوامر المتنوعة وعليهم اتباعها، وهي (قف - اجلس - اركض - اقفز - يمين - يسار) تم استبعاد من يخطي أكثر من مرتين ثم طلبت الباحثة مجموعة من الاوامر المركبة مثل اذهب الي المكتب واحضر الكتاب من الدرج الأول واحضر القلم من الدرج الرابع اذهب الي السبورة واحضر الطباشير وضعه في الصندوق وهكذا مجموعة من الاوامر المركبة لتوجيه الانتباه السمعي وكان الفائز هو من ظل حتي نهاية المدة المحددة للعبة والتي استمرت لمدة (٥) دقائق وفي نهاية اللعبة تم تعزيز التلاميذ بناء علي عدد الدرجات التي حصلوا عليها واستغرق التدريب (١٠) دقائق.

تقييم الجلسة:

إنهاء التلاميذ للتدريب في المدة الزمنية المحددة.

الواجب المنزلي:

عمل أي شكل في المنزل واحضاره معه.

الجلسة التاسعة عشر (لعبة الحروف والكلمات)

الهدف من الجلسة:

تنمية الانتباه السمعي

الفنيات المستخدمة:

الحوار المناقشة - النمذجة - التعزيز .

زمن الجلسة:

٤٥ دقيقة.

الأدوات المستخدمة:

صورة من التدريب - هدايا للأطفال.

محتوي الجلسة:

رحبت الباحثة بالتلاميذ وناقشت معهم الواجب المنزلي وضحت الباحثة لهم محتوى الجلسة طلبت منهم ان يصفقوا اذا سمعوا كلمة اولها الصوت (ص): صابر - صلاة - سلالة - صدر - صحراء - ثواب - صنع - بصير - مصادر - صبر سامي - صدق - صلب - ثياب - صليل - لصيق - بصيص - ثريا - كمثري - صبور - صلاح - مقص - صاحب - عصير - لص - صقر - فص - ابرص صحابة - مصانع - صمغ - صدور واستغرق التدريب (١٠) دقائق التعزيز لكل تلميذ ادي التدريب في المدة الزمنية المحددة.

تقييم الجلسة:

اتقان التلاميذ للتدريب في المدة الزمنية المحددة.

الواجب المنزلي:

رسم لوحة عن اليوم الذي قضوه في الجلسة.

الجلسة العشرون (أصوات الحيوانات)

الهدف من الجلسة:

الجمع بين توجيه الانتباه السمعي والانتباه البصري.

الفنيات المستخدمة:

المحاضرة - المناقشة - النمذجة - التعزيز .

زمن الجلسة:

٤٥ دقيقة.

الأدوات المستخدمة:

صورة من التدريب -كاسيت لسماع أصوات الحيوانات

محتوي الجلسة:

رحبت الباحثة بالتلاميذ وناقشت معهم الواجب المنزلي ووضحت لهم محتوى الجلسة والهدف منهم قدمت الباحثة لعبة للتدريب علي الجمع بين توجيه الانتباه السمعي والانتباه البصري حيث قامت باعطاء كل طفل ثلاث صور وهي صورة أسد - وصورة كلب وصورة حصان ثم اخبرتهم الباحثة بأنهم سوف يرفعون الصورة عند سماع الصوت المناسب مع الصورة عند سماع صوت الأسد يرفعون صوت الأسد وعند سماع صوت الكلب يرفعون صوت الكلب وهكذا ثم تكرر اللعبة باستخدام أصوات اخري وصور اخري واستمر التدريب لمدة عشر دقائق مع تعزيز التلاميذ بناء علي الاستجابات التي اتوا بها.

تقييم الجلسة:

إنهاء التدريبات المطلوبة منهم في الجلسة في المدة المحددة.

الواجب المنزلي:

تشكيل صورة أسد باستخدام خامات طبيعية.

الجلسة الحادية العشرين**(أصوات الحيوانات والطيور)****الهدف من الجلسة:**

الجمع بين توجيه الانتباه السمعي والانتباه البصري.

الفنيات المستخدمة:

المحاضرة المناقشة - النمذجة - التعزيز.

زمن الجلسة:

٤٥ دقيقة.

الأدوات المستخدمة:

صورة من التدريب - كاسيت لسماع أصوات الحيوانات.

محتوي الجلسة:

رحبت الباحثة بالتلاميذ وناقشت معهم الواجب المنزلي ذكرت الباحثة التلاميذ باللعبة التي لعبوها في الجلسة السابقة وأنهم سوف يلعبونه في الجلسة الحالية مع زيادة عدد صور الحيوانات والطيور حيث أعطت التلاميذ صور لحيوانات وطيور للتدريب علي الجمع بين توجيه الانتباه السمعي والانتباه البصري حيث قامت باعطاء كل طفل (٦) صور لحيوانات وطيور ثم اخبرتهم الباحثة بأنهم سوف يرفعون الصورة عند سماع الصوت المناسب مع الصورة وهكذا ثم تكرر اللعبة باستخدام أصوات اخري وصور اخري واستمر التدريب لمدة عشر دقائق مع تعزيز التلاميذ بناءً علي الاستجابات التي حققوها.

تقييم الجلسة:

إنهاء التدريبات المطلوبة منهم في الجلسة في المدة المحددة.

الواجب المنزلي:

تكوين صورة ولد و بنت من أوراق القص واللصق.

الجلسة الثانية والعشرون**(التمييز بين روائح الفاكهة)****الهدف من الجلسة:**

- تنمية الانتباه الشمي لدي التلاميذ.
- اتقان مهارة تمييز التلاميذ للروائح المختلفة.

زمن الجلسة:

٤٥ دقيقة.

الفتيات المستخدمة:

الحوار المناقشة - النمذجة - التعزيز.

الأدوات المستخدمة:

(٣) علب متساوية الحجم - مجموعه من الفواكه.

محتوي الجلسة:

رحبت الباحثة بالتلاميذ ناقشت الواجب المنزلي وشرحت للتلاميذ محتوى الجلسة والهدف منها قسمت الباحثة الأطفال الي مجموعات صغيرة.

تضع الباحثة امام كل طفل (٣) علب متساوية الحجم وغير شفافه اللون ثم في كل علبه قطع من الفواكه (فراولة - تفاح - مشمش).

وقامت الباحثة بثقب العلب من أعلي علي أن تكون محكمة الغلق.
طلبت الباحثة من الأطفال أن يشمو العلب ثم تطلب منهم أن يرفعوا العلبة التي بها الفراولة لأعلي.

مرت الباحثة علي جميع الأطفال للتأكد من أنهم استخرجوا العلبة الصحيحة علي أن تعطي الباحثة حلوي لكل طفل تعرف علي الرائحة الصحيحة.
أما الطفل الذي اختار العلبة الخاطئة قامت الباحثة بفتح غطاء العلبة امامه ليبري الفاكهة ثم تغلقه مره ثانيه وتضعه وسط العلب الاخري ثم جعلته يشم العلب مره اخري حتي يختار العلبة الصحيحة.

كررت الباحثة هذا النشاط مع تغير الفاكهة في كل مره.
في نهاية الجلسة الباحثة فتحت العلب أمام الاطفال ووزعت عليهم ملاعق وطلبت منهم الباحثة أن يتناولوا ما يحبونه من الفاكهة.

تقييم الجلسة:

اتمام التلاميذ للتدريبات الموجودة في الجلسة.

الواجب المنزلي:

إعادة هذا النشاط في المنزل وذلك بالتعاون مع الأم.

الجلسة الثالثة والعشرون

(التمييز بين الروائح جيدة والروائح الكريهة)

الهدف من الجلسة:

- تنمية الانتباه الشمي لدي التلاميذ.
- معرفة أدوات ووسائل التنظيف وطرق استخدامها.
- المشاركة والمحافظة علي نظافة المكان الذي يجلس فيه التلاميذ.

الفنيات المستخدمة:

الحوار المناقشة - النمذجة - التغذية الراجعة - التعزيز.

زمن الجلسة:

٤٥ دقيقة.

الأدوات المستخدمة:

مجموعة من المنظفات - مجموعة من العطور.

محتوي الجلسة:

رحبت الباحثة بالتلاميذ وناقشت معهم الواجب المنزلي وشرحت لهم محتوى الجلسة والهدف منها خرجت الباحثة التلاميذ من الغرفة وبدأت في رش الديتول والفنيك فانتشرت الرائحة وشمها التلاميذ ووضعوا ايديهم علي أنفهم لأنها رائحة نفاذه لهم وبعد أن قاموا بتنظيف الغرفة بدأت الباحثة مع الاطفال في وضع الكراسي حول المنضدة، ثم قامت الباحثة برش معطر للجو داخل الغرفة وسألت الأطفال ما رأيكم وبذلك يستطيع الطفل التمييز بين الروائح الكريهة والروائح العطرية.

تقييم الجلسة:

نجاح التلاميذ في التفرقة بين الروائح الجيدة والكريهة،

الواجب المنزلي:

أعطت الباحثة التلاميذ لوحة بها مجموعة من الارقام الناقصة وعليهم التكملة حتي نهاية الارقام،

الجلسة الرابعة والعشرون (التمييز بين الروائح المختلفة)

الهدف من الجلسة:

- تنمية الانتباه الشمي لدي التلاميذ.
 - إكساب التلاميذ مهاره حسية وهي التمييز بين الروائح المختلفة.
- الفنيات المستخدمة:**

المحاضرة والمناقشة - النمذجة - التغذية الراجعة - التعزيز.

زمن الجلسة:

٤٥ دقيقة.

الأدوات المستخدمة:

(٤) علب متساوية الحجم - نعناع - بصل - ثوم - بن - هدايا للاطفال.

محتوي الجلسة:

أحضرت الباحثة (٤) علب متساوية الحجم وغير شفافة اللون ثم وضعت في كل علبة (نعناع - بصل - ثوم - بن) وقسمت الباحثة الأطفال إلي مجموعتين وتضع أمام المجموعة الأولى علبتين تحتوي كل علبه علي (نعناع - بصل) وتضع أمام المجموعة الثانية علبتين تحتوي كل علبه علي (ثوم - بن) وعصبت الباحثة عين كل طفل ثم جعلته يشم كل علبة ويذكر اسم ما

بها ثم عصبت عين الطفل الذي يليه وجعلته يشم كل علبه ويذكر اسم مابها علي أن تبدل الباحثة ترتيب العلب في كل مره والطفل الذي تعرف علي مابداخل العلبه يصفق له بقية الاطفال امام الطفل الذي لم يتعرف علي مابداخل العلبه كشفت الباحثة عينه وفتحت امامه العلبه ليتعرف علي ما بها ثم عصبت عينه مره اخري وضعت الباحثة امامه علبه اخري ليشمها ويتعرف علي مابها ثم تكرر الباحثة ماقامت به مع كل مجموعة.

تقييم الجلسة:

إنهاء التدريبات الموجودة في الجلسة بنجاح.

الواجب المنزلي:

تكرار هذا النشاط في المنزل بالتعاون مع الام.

الجلسة الخامسة والعشرون (التمييز بين الروائح المختلفة)

الهدف من الجلسة:

- تنمية الانتباه الشمي للتلاميذ.
 - اكساب واتقان مهارة حسية بتمييز الأطفال للروائح المختلفة.
- الفنيات المستخدمة:

الحوار المناقشة - النمذجة - التغذية الراجعة - التعزيز.

زمن الجلسة:

٤٥ دقيقة.

الأدوات المستخدمة:

مجموعة من الفواكه - هدايا وحلوي للتلاميذ.

محتوي الجلسة:

قسمت الباحثة الأطفال الي مجموعات صغيرة، ثم وضعت امام كل طفل طبق به علي التوالي عصائر وهي (جوافه - مانجو - موز) وتم غمس قطعه من القطن في كل من هذه الاصناف ثم وزعت الباحثة قطع القطن علي الاطفال علي أن ياخذ كل طفل قطعه واحده ثم طلبت الباحثة من الأطفال أن يغمضوا أعينهم وتغير أماكن الاطباق وتطلب من كل طفل بدوره أن يشم قطع القطن الموزعة عليه ويقارنها بالاطباق الموجودة امامه حتي يطابق بين رائحة قطعة القطن التي معه ورائحة العصير الموجوده في الطبق المشابه له في الرائحة وتعزيز التلميذ الذي يفعل ذلك.

تقييم الجلسة:

أن يستطيع كل تلميذ التمييز بين أنواع الفواكه المختلفة.

الواجب المنزلي:

تكرار النشاط في المنزل بالتعاون مع الأم.

الجلسة السادسة والعشرون**(التمييز بين الأوزان الثقيلة والخفيفة)****الهدف من الجلسة:**

- تنمية الانتباه اللمسي.

- أن يميز الأطفال بين الأوزان المختلفة الخفيفة والثقيلة.

الفنيات المستخدمة:

المحاضرة - المناقشة - النمذجة - التغذية الراجعة - التعزيز.

زمن الجلسة:

٤٥ دقيقة.

الأدوات المستخدمة:

(٤) علب متساوية - (رمل - زلط - نشارة - خشب - شمع).

محتوي الجلسة:

أحضرت الباحثة (٤) علب متساوية في الحجم وملئتها بادوات مختلفة الوزن مثل (الرمل - زلط - نشارة خشب - شمع)، قسمت الباحثة الأطفال إلي مجموعتين وضعت امام المجموعة الأولى علبتين تحتوي كل علبه علي (شمع - زلط) علي أن تكون محكمة الغلق وطلبت الباحثة من كل طفل ان يحمل العلبتين اللاتي امامه، سألت الباحثة كل طفل أي العلبتين اثقل وأيها أخف ثم تقوم بعمل مسابقة بين المجموعتين فالمجموعة الأولى التي تجيب اطفالها اجابه صحيحة توزع عليهم الباحثة اقلام، وضحت الباحثة لكل طفل لم يستطيع التمييز بين العلبتين أي العلبتين أخف وأيها اثقل، بدلت الباحثة العلب بين المجموعتين ثم كررت المسابقة مره اخري لمعرفة أيهما اثقل وأيها اخف.

تقييم الجلسة:

نجاح التلاميذ في التمييز بين الأوزان الثقيلة والخفيفة.

الواجب المنزلي:

تكرار هذا النشاط في المنزل بمساعدة الام.

الجلسة السابعة والعشرون (التمييز بين الناعم والخشن)

الهدف من الجلسة:

- تنمية الانتباه اللمسي للتلاميذ.
- تنمية المهارات الحس حركية عند تنفيذ اللعبة ففيها تتابع لحركة العين مع استخدام الأيدي.

زمن الجلسة:

٤٥ دقيقة.

الفنيات المستخدمة:

المحاضرة - المناقشة - النمذجة - التغذية الراجعة - التعزيز.

الأدوات المستخدمة:

قطع من الأقمشة الحريرية - والصوفية - مجموعة من الهدايا.

محتوي الجلسة:

جلست الباحثة وحولها جميع الأطفال وعرضت الباحثة علي الأطفال قطع من الأقمشة الحريرية وقطع من الأقمشة الصوفية ثم طلبت الباحثة من الأطفال اخراج القماش الناعم ثم القماش الخشن وذلك بهدف التمييز بين الشئ الناعم والشئ الخشن وفي النهاية قامت الباحثة بتشجيع الأطفال وتعزيزهم وذلك باعطائهم حلوي وهدايا.

تقييم الجلسة:

نجاح التلاميذ في التمييز بين الناعم والخشن.

الواجب المنزلي:

تكرار هذا النشاط في المنزل.

الجلسة الثامنة والعشرون (التمييز بين الساخن والبارد)

الهدف من الجلسة:

- تنمية الانتباه اللمسي لدي التلاميذ.
- تنمية الانتباه اللمسي لدي التلاميذ بالتمييز بين الساخن والبارد.

الفنيات المستخدمة:

المحاضرة - المناقشة - النمذجة - التعزيز.

الأدوات المستخدمة:

كوب مياه غازية وكوب لبن ساخن - هدايا للأطفال.

زمن الجلسة:

٤٥ دقيقة.

محتوي الجلسة:

جلست الباحثة والأطفال علي شكل نصف دائره، احضرت الباحثة كوب به ماء مثلج وكوب به مياه غازيه وكوب به لبن ساخن، طلبت الباحثة من الأطفال لمس كل كوب علي حده باستخدام الأيدي ثم تحديد ما هو ساخن وما هو بارد ثم قامت الباحثة بتعزيز الأطفال باعطائهم حلوي.

تقييم الجلسة:

نجاح التلاميذ في التمييز بين الساخن والبارد.

الواجب المنزلي:

تكرار هذ النشاط في المنزل بمساعدة الأم.

الجلسة التاسعة والعشرون**(التمييز بين مجسمات من خامات مختلفة)****الهدف من الجلسة:**

- تدريب التلاميذ علي الانتباه للمس.
- أن يميز التلاميذ بين الأشياء الناعمة والخشنة الصلبة والرخوة.
- تنمية المهارات الحس حركية للأطفال عن طريق التعرف علي ملمس الأشياء وتنمية العضلات الدقيقة لحركة اليد.

زمن الجلسة:

٤٥ دقيقة.

الفنيات المستخدمة:

المحاضرة المناقشة - النمذجة - التعزيز.

الأدوات المستخدمة:

مجموعة من المجسمات لحروف عربي واجنبي ومجسمات لفواكه وخضروات.

محتوي الجلسة:

أحضرت الباحثة صندوق مقفل من جميع الجوانب وتعمل فيه فتحة صغيرة من الناحية العلوية وتم وضع اشياء مختلفة الملمس مجسمات لحروف عربي واجنبي مصنوعة من الصلصال - ورق شجر - مجسمات لخضروات وفواكه. ثم طلبت الباحثة من الطفل بوضع عصابة من القماش علي عينه أن يضع يده في الصندوق ويخرج أي من هذه النماذج ويحاول الطفل التعرف علي الشئ الذي اخرجته من الصندوق بواسطة حاسة اللمس لديه فإذا أصاب يقوم بقية الاطفال بالتصفيق له اما اذا اخطا فلا يجوز ابدا الاستهزاء به بل يطلب منه رفع عصابة القماش من علي عينه والتعرف علي الشئ بواسطة حاسة النظر ثم يعيده مرة اخري.

تقييم الجلسة:

قدرة التلاميذ علي التمييز بين المجسمات المختلفة.

الواجب المنزلي:

تكرار هذا النشاط في المنزل.

الجلسة الثلاثون**(فكر في عنوان وحل للقصة)****الهدف من الجلسة:**

- أن يحدد الطفل المشكلة.
- أن يقترح عدد من الحلول للمشكلة.
- أن يختار افضل الحلول للمشكلة.
- أن يقيم الحل الأفضل للمشكلة.
- أن يقلد الطفل شخصيات القصة بمرونة.
- أن يتعاون الطفل مع زملائه في تمثيل احداث القصة.

الفنيات المستخدمة:

التعزيز - لعب الدور - العصف الذهني - النشاط المنزلي.

زمن الجلسة:

٤٥ دقيقة.

محتوي الجلسة:

قامت الباحثة بالترحيب بالتلاميذ ووضحت الباحثة للتلاميذ محتوى الجلسة والهدف منها عن طريق الجلوس في شكل نصف دائرة وضحت لهم ان من بداية هذه الجلسة هننمي مهارات

حل المشكلات لدينا عن طريق أنشطة والعاب مختلفة مع شرح مهارات حل المشكلات لهم لتكون أكثر وضوحاً وحكت لهم قصة أنه كان هناك تاجر يبيع الخضراوات وكان اسمه نعيم وكان له ابن اسمه نادر يحب تربية الارانب وكان له ارنب جميل اسمه زيزو وفي يوم من الأيام أراد الأب الخروج إلي السوق لبيع الخضراوات فوجد أن الخضراوات مأكوله فاصر أن يعاقب زيزو ياتري ممكن يعمل ايه وطلبت الباحثة من التلاميذ تحديد المشكلة وتحديد سببها واقتراح عدد من الحلول للمشكلة وناقشت معهم الحلول من أجل الوصول إلي حل أفضل وتقييمه.

تقييم الجلسة:

تطلب الباحثة من الأطفال تمثيل أحداث القصة.

الواجب المنزلي:

تطلب الباحثة من الأطفال رسم أحداث القصة.

الجلسة الحادية والثلاثون

(قصة العم أحمد واللص)

الهدف من الجلسة:

- أن يبتكر الطفل العديد من الحلول للمشكلة الموجوده القصة.
- أن يمثل الطفل شخصية من شخصيات المجتمع.
- أن يعبر الطفل عن رأيه اتجاه أحداث القصه.

الفنيات المستخدمة:

المحاضرة والمناقشة لعب الدور - العصف الذهني - التعزيز - النشاط المنزلي.

زمن الجلسة:

٤٥ دقيقة.

محتوي الجلسة:

قامت الباحثة بمناقشة الأطفال في النشاط المنزلي للجلسة السابقة استتارة الباحثة تفكير التلاميذ بسؤال لو إنت ماشي مع ماما وفجأة مش لاقيتها جنبك ماذا تفعل واستمعت إلي أرائهم وعززت التلاميذ أصحاب الاستجابات الصحيحة ثم قامت الباحثة بتهيئة الأطفال إلي النشاط عن طريق جلوس الأطفال علي شكل حرف U ثم تحكي للأطفال قصة عم أحمد الذي خرج لكي يأتي بالطعام إلي أولاده وتبعه اللص وسرق منه المال فماذا يفعل عم أحمد ياتري؟ وتطلب من الأطفال اقتراح حلول لمساعدة العم أحمد.

تقييم الجلسة:

يقوم أحد الأطفال بتمثيل دور عم أحمد وآخرون بتمثيل أدوار الشرطه ويقوموا بتمثيل الحلول التي قاموا بانتاجها

النشاط المنزلي:

تطلب الباحثة من الأطفال رسم أحداث القصة بالحلول المقترحة.

الجلسة الثانية والثلاثون**(إرسم حلمك)****الهدف من الجلسة:**

- أن يذكر الطفل أمنيته التي يتمناها في المستقبل.
- أن يتمكن الطفل من رسم حلمه.
- أن يحترم الطفل أفكار الآخرين.

الفنيات المستخدمة:

المحاضرة - المناقشة - العصف الذهني - التعزيز - لعب الدور - النشاط المنزلي.

زمن الجلسة:

٤٥ دقيقة.

محتوي الجلسة:

ناقشت الباحثة مع الأطفال النشاط المنزلي للجلسة السابقة وعززت الطفل الذي لديه النشاط وقامت الباحثة بعمل استناره لتفكير الاطفال وتوجه لهم السؤال الآتي احتجت إلي استعمال علبة الالوان الخاصة بك في حصة التربية الفنية وعند البحث عنها لم تجدها ماذا تفعل وتتلقى الحلول من التلاميذ مع التشجيع لهم.

ثم ادارت الباحثة حوارا ونقاشا مع الاطفال ماذا يتمنوا أن يكونوا في المستقبل وتعطي كل طفل ورقه والوانا وتطلب منه أن يقوم كل طفل برسم حلمه بالألوان.

تقييم الجلسة:

طلبت الباحثة من الطفل أن يقوم بتقليد الدور الذي قام برسمه من خلال الأداء والحركات المختلفة.

النشاط المنزلي:

طلبت الباحثة من الاطفال عمل شجرة باستخدام خامات بيئية.

الجلسة الثالثة والثلاثون (قصة الفأر والأسد)

الهدف من الجلسة:

- أن يتدرب التلاميذ علي تحديد المشكلة.
- أن يتدرب التلاميذ علي اقتراح حلول للمشكلة.
- إختيار افضل الحلول للمشكلة.
- تقييم حل المشكلة.
- أن يستطيع الطفل تقليد شخصيات القصة بمرونه.
- أن يتعاون الطفل مع زملائه في تمثيل احداث القصة.

الفنيات المستخدمة:

الحوار والمناقشة - التعزيز - حل المشكلات - النشاط المنزلي - لعب الدور .

زمن الجلسة:

٤٥ دقيقة.

محتوي الجلسة:

قامت الباحثة بمناقشة الأطفال في النشاط المنزلي للجلسة السابقة، ثم قامت الباحثة بتهيئة الأطفال إلي الاستماع إلي أحداث القصة عن طريق جلوسهم بالقرب من الباحثة علي شكل حرف U، حكّت الباحثة للأطفال قصة الأسد المغرور الذي كان يتكبر بقوته ويتجبر علي باقي الحيوانات الاخرى والذي نصحه الفار الايغتر بقوته فكل كائن مهما كان ضعيفا فله قوته، فسخر منه الأسد وطلب منه أن يذهب من امامه والقي حتفه في الحال باسهل الطرق ولايكلف ذلك الأسد أي عناء، وفجأة دخل صياد الغابة ونصب الفخ للأسد واصطاده، ولم يستطع الأسد أن يفعل اي شئ وهو محبوس داخل الشبكة فاتي الفأر له وقال له اطمن فانا سوف اخلصك من هذه الشبكة وخلص الاسد منها وتعلم الاسد الدرس وسألت الباحثة التلاميذ ماهي المشكلة وما هو الحل لهذه المشكلة ماذا فعل الفار لتخليص الأسد من الشبكة وناقشت الباحثة التلاميذ في الحلول المقترحة مع اختيار الحل الأفضل مع التعزيز .

تقييم الجلسة:

أن يقوم الاطفال بتمثيل احداث القصة.

الواجب المنزلي:

قامت الباحثة باعطاء الأطفال ورقة فيها متاهه وتطلب من الأطفال توصيل الفار الي الشبكة التي بها الأسد.

الجلسة الرابعة والثلاثون (الخروف الشارد)

الهدف من الجلسة:

- إنتاج عدد كبير من الافكار.
- أن يستطيع الطفل تقليد شخصيات القصة.
- أن يتعاون التلاميذ في تمثيل احداث القصة.

الاستراتيجيات المستخدمة:

الفنيات المستخدمة - الحوار والمناقشة - حل المشكلات - لعب الدور - التعزيز.

زمن الجلسة:

٤٥ دقيقة.

محتوي الجلسة:

رحبت الباحثة بالتلاميذ وناقشت معهم الواجب المنزلي للجلسة السابقة واستثارة تفكيرهم بسؤال للتلاميذ انتوا راجعين من السفر وأثناء ركوب وسيلة المواصلات وعند دفع الاجرة لم تجدوا أي نقود ماذا فعلوا وتستمع إلي احياتهم مع التشجيع وبدأت الباحثة الجلسة بتقسيم الأطفال الي مجموعات ومع كل مجموعة مظروف مغلق به بطاقات مصوره (كل بطاقة تعبر عن موقف من قصص مسلسلله) الملعب او الصالة أو القاعة حدد به اماكن لكل مجموعة تحكي المعلمة القصة مسلسلله فمثلا تقول عمي حسن راعي اغنام ذات يوم جلس عمي حسن واغنامه ليستظل بشجره وكان أحد الخراف جوعان فاخذ يبحث عن طعام فبعد عن قطيع الأغنام هاجمه ذئب سمع صوت الذئب كلب عمي حسن فاخذ يجري ويجري اتجاه الخروف الشارد وجري أيضا عمي حسن خاف الذئب فترك الخروف وهرب احضر عمي حسن الخروف وعاد معه كلبه عمي حسن فرح وفرح قطيع الاغنام ثم تطلب الباحثة من كل مجموعته أن تقوم بترتيب البطاقات المصوره طبقا لاحداث القصة.

تقييم الجلسة:

تمثيل التلاميذ لأحداث القصة.

الواجب المنزلي:

رسم أحداث القصة.

الجلسة الخامسة والثلاثون (الأم وابنائها الثلاثة)

الهدف من الجلسة:

- أن يتدرب التلاميذ علي تحديد المشكلة.
- أن يتدرب التلاميذ علي اقتراح عدد من الحلول.
- أن يتدرب التلاميذ علي اختيار افضل الحلول للمشكلة.
- أن يتدرب التلاميذ علي تقييم الحل.
- أن يتدرب التلاميذ علي الاسترخاء.
- أن يتدرب التلاميذ علي التخيل.
- أن ينتج الطفل العديد من الافكار المتنوعة.

الفنيات المستخدمة:

الحوار والمناقشة - حل المشكلات - التعزيز - الاسترخاء - الواجب المنزلي.

زمن الجلسة:

٤٥ دقيقة.

محتوي الجلسة:

ناقشت الباحثة التلاميذ في النشاط المنزلي طلبت الباحثة من التلاميذ الجلوس في شكل نصف دائرة وحكت لهم القصة خرجت الأم وتركت ابنائها الثلاثة في المنزل وأغلقت الباب وأخذت المفتاح معها فاراد الصغار الخروج ليلعبوا بالحديقة ثم يعودوا قبل عودة والدتهم ولكن ليس لهم مخرج سوي نافذة عالية وليس لديهم مقعد ليقفوا عليه تري كيف يخرجون من الغرفة طلبت الباحثة من التلاميذ تحديد المشكلة وسبب حدوث المشكلة واقتراح عدد من الحلول لهذه المشكلة وناقشت معهم الحلول للوصول إلي أفضل حل للمشكلة وطلبت منهم الاسترخاء أي اخذ نفس عميق وخروجه زفير وان يتخيلوا انفسهم مكان الأشخاص الموجودين في القصة ماذا تفعل.

تقييم الجلسة:

تمثيل أحداث القصة.

الواجب المنزلي:

رسم أحداث القصة.

الجلسة السادسة والثلاثون

(حل اللغز)

الهدف من الجلسة :

- أن ينتج الطفل العديد من الافكار.
- احترام اراء الاخرين.
- أن يعرف التلميذ مخاطر الكذب.

الفنيات المستخدمة:

الحوار والمناقشة - العصف الذهني - التعزيز - لعب الدور - الواجب المنزلي.

زمن الجلسة:

٤٥ دقيقة.

محتوي الجلسة:

ناقشت الباحثة الواجب المنزلي مع التلاميذ قامت الباحثة بتهيئة التلاميذ لسماع اللغز ليلى سيدة غنية ولديها الكثير من الأموال وفي يوم عادت من العمل فوجدت خادمتها ساقطة علي الارض والمنزل قد سرق فاخبرت الشرطة علي الفور وعندما اتى المحقق سال الخادمة مالذي حدث فقالت كنت أجلس أمام التلفاز واشرب الماء المثلج فراي التلفاز والكوب امامه به ماء وقطع الثلج ثم دق جرس الباب وعندما قمت بفتحه دخل شخصان وقاموا بضربي وسرقوا المنزل فقال المحقق منذ متي حدثت هذه الجريمة فقالت الباحثة منذ ساعة كاملة فعلم المحقق أنها كاذبة وتم القبض عليها وتتوقف الباحثة وتسأل الباحثة التلاميذ ليه المحقق اكتشف أن الخادمة تكذب وما هو الدليل وتتلقى الاجابات المختلفة من التلاميذ وتشجعهم علي أن يأتوا بالعديد من الأفكار وتعزز التلاميذ الذين يأتوا باجابة صحيحة.

تقييم الجلسة:

تعتقدوا ليه الخادمة كذبت وما عقاب الكذب.

النشاط المنزلي:

رأيت زميلا لك يسرق من زميل اخر شيئا ماذا تفعل.

الجلسة السابعة والثلاثون (قصة سمير وتركه للمدرسة)

الهدف من الجلسة:

- أن يتدرب التلاميذ علي تحديد المشكلة.
- أن يتدرب التميز علي اقتراح عدد من الحلول.
- أن يتدرب التلاميذ علي اختيار افضل الحلول.
- أن يتدرب التلاميذ علي تقييم الحل.
- أن يتدرب التلاميذ علي الاسترخاء.
- أن يتدرب التلاميذ علي التخيل.

الفنيات المستخدمة:

المناقشة والحوار - لعب الدور - حل المشكلات - التعزيز - التخيل - لنشاط المنزلي.

زمن الجلسة:

٤٥ دقيقة.

محتوي الجلسة:

ناقشت الباحثة التلاميذ في النشاط المنزلي وقامت بتهيئة التلاميذ لسماع القصة وحكت الباحثة ان سمير كان يفكر جديا في ترك المدرسة والالتحاق بالعمل بسبب ظروف عائلته الفقيرة ووالده المتوفي وهو العائل الوحيد لاسرته الفقيرة وتتوقف الباحثة وتسأل التلاميذ ما هي المشكلة وماسبب هذه المشكلة وطلبت منهم اقتراح عدد من الحلول لهذه المشكلة وناقشت الباحثة مع التلاميذ للوصول الي الحل الصحيح وطلبت منهم ان يسترخوا وان يتخيلوا انفسهم مكان سمير ماذا يفعلوا مع التعزيز.

تقييم الجلسة:

تتطلب الباحثة من التلاميذ تمثيل احداث القصة.

الواجب المنزلي:

طلبت الباحثة من التلاميذ رسم احداث القصة.

الجلسة الثامنة والثلاثون (قصة احمد والامتحان)

الهدف من الجلسة:

- أن يتدرب التلاميذ علي تحديد المشكلة.
- أن يتدرب التلاميذ علي اقتراح عدد من الحلول للمشكلة.
- أن يختار التلاميذ افضل الحلول للمشكلة.
- أن يتدرب التلاميذ علي تقييم افضل الحلول.
- التدريب علي الاسترخاء.
- التدريب علي التخيل.

الفنيات المستخدمة:

الحوار المناقشة - لعب الدور - التخيل - التعزيز - النشاط المنزلي.

زمن الجلسة:

٤٥ دقيقة.

محتوي الجلسة:

ناقشت الباحثة النشاط المنزلي مع التلاميذ ثم أوضحت الباحثة للتلاميذ محتوى الجلسة وحكت لهم انقطع التيار الكهربائي عن الحي الذي يسكن به احمد الساعة (١٢) ليلا وفي الصباح سيتوجه لامتحان الرياضيات ولم يكمل دراسة المادة ولم يجد انارة اخري في البيت وسالت الباحثة التلاميذ ما هي المشكلة وماهو سبب حدوث المشكلة وطلبت منهم اقتراح الحلول المناسبة للمشكلة وناقشت معهم هذه الحلول واختيار أفضلها وطلبت منهم الاسترخاء اخذ نفس عميق وخروجه زفير وان يتخيلوا انفسهم مكان أ حمدماذا يفعلوا في هذا الموقف.

تقييم الجلسة:

تمثيل التلاميذ لأحداث القصة.

الواجب المنزلي:

أن يرسم التلاميذ احداث القصة بالحلول المقترحة.

الجلسة التاسعة والثلاثون

(لعبة الفن التشكيلي الحر)

الهدف من الجلسة:

- أن يأتي التلاميذ بالعديد من الافكار.
- أن يعبر التلاميذ عن ارائهم.
- تنمية ثقتهم بأنفسهم.
- التعرف علي مفهوم مهارة حل المشكلات.
- التعاون مع الآخرين واحترام ارائهم.

الفنيات المستخدمة:

الحوار المناقشة - العصف الذهني - التعزيز - النشاط المنزلي.

محتوي الجلسة:

ناقشت الباحثة التلاميذ في الواجب المنزلي وضحت الباحثة للتلاميذ محتوى الجلسة وتركت الباحثة الفرصة للتلاميذ لبناء الأشكال المختلفة إما انسان أو حيوانات أو طائرة وتناقش الباحثة التلاميذ في الأشكال التي قاموا بها وتشجعهم علي تشكيل عددي كبير من الأشكال.

تقييم الجلسة:

ناقشت الباحثة التلاميذ في الأشكال التي كونوها.

الواجب المنزلي:

رأيت أحد الطلاب في دورة المياه يغسل يديه فلما فرغ لم يغلق حنفية الماء ماذا تفعل.

الجلسة الاربعون

(رجل فلاح ذهب الي السوق)

الهدف من الجلسة:

- أن يأتي التلاميذ بالعديد من الافكار.
- أن يعبر التلاميذ عن ارائهم.
- تنمية ثقتهم بانفسهم.
- التعرف علي مهارة حل المشكلات.
- التعاون مع الآخرين واحترام ارائهم.

الفنيات المستخدمة:

الحوار المناقشة - العصف الذهني - التعزيز - لعب الدور الواجب المنزلي.

زمن الجلسة:

٤٥ دقيقة.

محتوى الجلسة:

كان هناك رجل فلاح ذهب إلى السوق لبيع محصول أرضه ويشتري طعاماً لأولاده وزوجته وكان معه كلبه الوفي باع الرجل المحصول واشترى جوالاً من الأرز وأثناء عودته إلى بيته لابد وأن يعبر على مرات عديدة حتى ينقل أغراضه إلى الضفة الأخرى ولكن إذا عبر النهر أولاً ومعه جوال الأرز وترك الكلب مع الدجاجة فسوف يأكلها وإذا عبر النهر مع الكلب أولاً وترك الدجاجة مع الأرز فسوف تأكله ماذا يفعل طرحت الباحثة المشكلة على التلاميذ ثم ناقشت معهم الحلول التي حققوها حتى توصلوا إلى الحل الصحيح.

تقييم الجلسة:

طلبت الباحثة من التلاميذ تمثيل أحداث القصة.

الواجب المنزلي:

طلبت منهم رسم أحداث القصة.

الجلسة الحادية والأربعون**(حل اللغز)****الهدف من الجلسة:**

- أن يأتي التلاميذ بالعديد من الأفكار.
- أن يعبر التلاميذ عن آرائهم.
- تنمية ثقتهم بأنفسهم.
- التعرف على مهارة حل المشكلات.
- التعاون مع الآخرين واحترام آرائهم.

الفيئات المستخدمة:

المناقشة والحوار - العصف الذهني - التعزيز - لعب الدور الواجب المنزلي.

زمن الجلسة:

٤٥ دقيقة.

محتوى الجلسة:

خطفت إحدى العصابات طفلاً صغيراً ووضعوه في منزل مهجور وتركوه بحثاً كثيراً على مكان للهروب فوجد ثلاثة غرف من الممكن أن يهرب من واحد منهم ولكنهم كالآتي الغرفة الأولى

بها غازات سامه اذا دخلها فسوف يموت في الحال الغرفة الثانية بها اشعة ليزر قاتله اذا تعرض لها سيموت فوراً الغرفة الثالثة بها عدسة مكبرة تجمع اشعة الشمس وتحرق من يدخل الغرفة تري من أي واحد سوف يهرب وطلبت منهم حل هذا اللغز وأن يتخيلوا انفسهم مكان هذا الطفل ماذا يفعلوا وعززت الباحثة كل تلميذ جاء بالحل الصحيح.

تقييم الجلسة:

تمثيل التلاميذ لأحداث اللغز .

الواجب المنزلي:

رسم الطفل مع الحلول المقترحة لهذا اللغز .

الجلسة الثانية والأربعون

(حل اللغز)

الهدف من الجلسة:

- أن يأتي التلاميذ بالعديد من الافكار .
- أن يعبر التلاميذ عن ارائهم .
- تنمية ثقتهم بانفسهم .
- التعرف علي مهارة حل المشكلات .
- التعاون مع الاخرين واحترام ارائهم .

الفنيات المستخدمة:

المناقشة والحوار - العصف الذهني - التعزيز - لعب الدور الواجب المنزلي .

زمن الجلسة:

٤٥ دقيقة .

محتوي الجلسة:

رحبت الباحثة بالتلاميذ وناقشت معهم الواجب المنزلي ووضحت لهم محتوى الجلسة وكان هناك رجل لديه حماران يحمل عليهما أغراضه في يوم من الأيام كان يحمل علي أحد الحماران قطع من الخشب والآخر قطع من الاسفنج كل منهما متساويان في الوزن وركنها في مكان حار جدا في الغابة ليأتي لهم بعد فترة فبحثوا عن مكان به ماء فوجدوا بحيرة صغيرة فارادوا أن يسبحوا بها من شدة الحر ولكن اذا نزلوا في الماء فان احدهما سوف يغرق من هو وتلقت حلول مختلفة من التلاميذ وعززت الحل الصحيح.

تقييم الجلسة:

طلبت الباحثة رسم الأحداث التي استمعوا اليها في الجلسة.

الواجب المنزلي:

طلبت الباحثة من الطفل رسم صورة من وحي خياله وبيتر قصة لها .

الجلسة الثالثة والاربعون

(لعبة كيفية التصرف إذا كنت في هذه المواقف)

الهدف من الجلسة:

- أن يأتي التلاميذ بالعديد من الافكار.
- أن يعبر التلاميذ عن ارائهم.
- تنمية ثقتهم بانفسهم.
- التعرف علي مهارة حل المشكلات.
- التعاون مع الآخرين واحترام ارائهم.

الفنيات المستخدمة:

المناقشة والحوار - العصف الذهني - التعزيز - لعب الدور - الواجب المنزلي.

زمن الجلسة:

٤٥ دقيقة.

محتوي الجلسة:

في هذه اللعبة يوجه الباحث التلاميذ حول مايمكن أن يفعلوه في ظروف معينة يعرض الباحث المواقف التالية علي التلاميذ لو أن طالبا مشاكسا هدد بضربك بعد الخروج من المدرسة ماذا ستفعل يستمع الباحث للأفكار التي تصدر عن التلاميذ ومناقشتها ويطلب الباحث من تلميذ معين الخروج أمام زملائه واستعراض المواقف التي قدمها التلاميذ ويطلب الباحث من التلاميذ تذكر مواقف حدثت لهم استعار أحمد مسطرة من زميلة لاستخدامها وأثناء الاستخدام تتعرض المسطرة للكسر يذهب أحمد الي زميله ويتأسف له عما حدث ويعدده بأنه يشتري له مسطرة اخري واكتشفت أن أحد زملائك يقوم بالتدخين ماذا تفعل في أثناء تواجدك في مكتبة المدرسة رأيت أحد زملائك يمزق بعض الصفحات من كتاب ويضعه في جيبه ولاحظت مؤخراً أن أخاك يرافق شخصا سئ السلوك وناقشت الباحثة التلاميذ في هذه المواقف مع إيجاد الحل المناسب لها وتعزيز لكل تلميذ يأتي بالحل الصحيح.

تقييم الجلسة:

ملاحظة الباحثة للتلاميذ ومدي قدرتهم علي حل المواقف التي تواجههم في حياتهم.

الواجب المنزلي:

طلبت الباحثة من التلاميذ تكوين أحداث قصة.

الجلسة الرابعة والأربعون (السخافات)

الهدف من الجلسة:

- أن يأتي التلاميذ بالعديد من الافكار.
- أن يعبر التلاميذ عن ارائهم.
- تنمية ثقتهم بانفسهم.
- التعرف علي مفهوم مهارة حل المشكلات.
- التعاون مع الاخرين واحترام ارائهم.

الفنيات المستخدمة:

الحوار المناقشة - العصف الذهني - التعزيز - النشاط المنزلي.

زمن الجلسة:

٤٥ دقيقة.

محتوي الجلسة:

ناقشت الباحثة التلاميذ في الواجب المنزلي وضحت الباحثة للتلاميذ محتوى الجلسة وهي عرض مجموعة من الصور هذه الصور بها مجموعة من الأشياء الخاطئة وهم عليهم تحديد هذه الأخطاء ولماذا يعني ما سبب الخطأ مع تصحيح هذه الأخطاء مع تعزيز التلاميذ الذين جاءوا بالاجابة الصحيحة

تقييم الجلسة:

ناقشت الباحثة التلاميذ في الأخطاء الموجودة في كل صورة مع تصحيح هذه الأخطاء.

الواجب المنزلي:

رأيت أحد الطلاب يسرق حقيبة زميله ماذا تفعل.

الجلسة الخامسة والأربعون (إدراك الشكل والارضية)

الهدف من الجلسة:

- أن يأتي التلاميذ بالعديد من الأفكار.
- أن يعبر التلاميذ عن ارائهم.
- تنمية ثقتهم بأنفسهم.
- التعرف علي مفهوم مهارة حل المشكلات التعاون مع الآخرين واحترام ارائهم.

الفنيات المستخدمة:

الحوار المناقشة - العصف الذهني - التعزيز - النشاط المنزلي.

زمن الجلسة:

٤٥ دقيقة.

محتوي الجلسة:

ناقشت الباحثة التلاميذ في الواجب المنزلي وضحت الباحثة للتلاميذ محتوى الجلسة وهي عرض مجموعة من الصور بها مجموعة من الأشكال الهندسية العديدة المتداخلة مع بعضها البعض من مثلثات ودوائر ومربعات ومكعبات ومستطيلات وعلي كل تلاميذ تحديد عدد كل شكل من الأشكال الموجودة أمامه وكذلك عدد كل الأشكال وعززت الباحثة كل تلميذ جاء بالإجابة الصحيحة.

تقييم الجلسة:

ناقشت الباحثة التلاميذ في الأشكال الموجودة أمامهم ومعرفة عددها.

الواجب المنزلي:

تطلب الباحثة من التلاميذ تكوين أحداث قصة.

الجلسة السادسة والاربعون**(لعبة كيفية التصرف اذا كنت في هذه المواقف)****الهدف من الجلسة:**

- أن يأتي التلاميذ بالعديد من الافكار.
- أن يعبر التلاميذ عن ارائهم.
- تنمية ثقتهم بانفسهم.
- التعرف علي مهارة حل المشكلات.
- التعاون مع الآخرين واحترام ارائهم.

الفنيات المستخدمة:

المناقشة والحوار - العصف الذهني - التعزيز - لعب الدور - الواجب المنزلي.

زمن الجلسة:

٤٥ دقيقة.

محتوي الجلسة:

في هذه اللعبة وجهت الباحثة التلاميذ حول مايمكن أن يفعلوه في ظروف معينة يعرض الباحث المواقف التالية علي التلاميذ رأيت أحد الطلاب في دورة المياه يغسل يديه فلما فرغ لم يغلق حنفية الماء ماذا تفعل ويستمع الباحث للأفكار التي تصدر عن التلاميذ ومناقشتها في أثناء حديث مع زملائك لاحظت أن احدهم لم يكن صادقاً في حديثه ماذا تفعل ووقعت مشكلة بين زميلين لك وكونك صديقاً لهما ماذا تفعل ورأيت مجموعة من الأطفال يعبثون بحديقة بيت جاركم الآخر ماذا تفعل وناقشت الباحثة التلاميذ في هذه المواقف مع إيجاد الحل المناسب لها وتعزيز كل تلميذ يأتي بالحل الصحيح طلبت الباحثة من التلاميذ تمثيل هذه المواقف.

تقييم الجلسة:

ملاحظة الباحثة للتلاميذ ومدي قدرتهم علي حل المواقف التي تواجههم في حياتهم.

الواجب المنزلي:

طلبت الباحثة من التلاميذ كل واحد يرسم صورة ويحكي حكاية عنها.

الجلسة السابعة والأربعون**(قصة فرح الشطورة)****الهدف من الجلسة:**

- أن يتدرب التلاميذ علي تحديد المشكلة.
- أن يتدرب التلاميذ علي اقتراح حلول للمشكلة.
- أن يتدرب التلاميذ علي اختيار افضل الحلول للمشكلة.
- أن يتدرب التلاميذ علي تقييم الحل للمشكلة.
- أن يتدرب التلاميذ علي الاسترخاء.

زمن الجلسة:

٤٥ دقيقة.

الفنيات المستخدمة:

المناقشة والحوار - العصف الذهني - الاسترخاء - التعزيز - الواجب المنزلي.

محتوي الجلسة:

تقوم الباحثة بمناقشة التلاميذ في الواجب المنزلي للجلسة السابقة ووضحت الباحثة للتلاميذ محتوى الجلسة وهي حدوتة فرح الشطورة تحكي الباحثة للتلاميذ حكاية فرح الشطورة التي طلبت منها امها أن تذهب إلي البقال لشراء بعض المستلزمات للمنزل ولكنها وجدت نفسها في مكان غير

معروف بالنسبة لها فجلست تبكي وقامت الباحثة بسؤال التلاميذ ماهي المشكلة وماهي الحلول بالنسبة لهذه المشكلة وطلبت منهم الاسترخاء وأن يتخيلوا انفسهم مكان فرح ماذ تفعل وبدأت تستمع الي الحلول وتشجعهم علي إنتاج المزيد من الحلول وتناقش مع التلاميذ حتي توصلوا الي الحل الصحيح.

تقييم الجلسة:

تمثيل التلاميذ لأحداث القصة.

الواجب المنزلي:

إرسم قصة فرح مع التلوين.

الجلسة الثامنة والاربعون

(الرجل الصالح والكلب)

الهدف من الجلسة

- أن يتدرب التلاميذ علي تحديد المشكلة.
- أن يتدرب التلاميذ علي إقتراح عدد من الحلول للمشكلة.
- أن يتدرب التلاميذ علي اختيار أفضل الحلول وتنفيذه.
- أن يتدرب علي تقييم الحل.
- أن يتدرب علي الاسترخاء.
- أن يكون التلاميذ إتجاه ايجابيا نحو الرفق بالحيوان.

الفنيات المستخدمة:

الحوار المناقشة - لعب الدور - الاسترخاء - حل المشكلات - التعزيز - الواجب

المنزلي.

زمن الجلسة:

٤٥ دقيقة.

محتوي الجلسة:

رحبت الباحثة بالتلاميذ وناقشت معهم الواجب المنزلي ثم وضحت لهم محتوى الجلسة وقالت الباحثة قصة اليوم اسمها الرجل الصالح والكلب وحكت الباحثة أن رجل كان يمشي في الصحراء وظل يبحث عن الماء ولم يقدر علي تحمل العطش وعندما وجد الماء ظل يشرب حتي ارتوي ووجد بجواره كلب يلهث من شدة العطش فحس بيه واراد أن يسقيه ولكنه ظل يفكر في وسيلة ليسقي بها الكلب ثم طلبت الباحثة تحديد المشكلة وطلبت منهم حلول لهذه المشكلة وطلبت منهم

الاسترخاء وأن يتخيلوا أنفسهم في الصحراء وفضلت تمشي حتي تجد ماء لتشرب وبعد أن شربت وجدت كلب عطشان ماذا تفعل لترويه.

تقييم الجلسة:

طلبت الباحثة من التلاميذ تمثيل أحداث القصة.

الواجب المنزلي:

طلبت الباحثة من التلاميذ رسم أحداث القصة.

الجلسة التاسعة والأربعون

(جلسة تقويمية)

الهدف من الجلسة:

- تقويم التلاميذ في مهارة تحديد المشكلة.
- تقويم التلاميذ في مهارة اقتراح عدد من الحلول للمشكلة.
- تقويم التلاميذ في مهارة اختيار افضل الحلول للمشكلة.
- تقويم التلاميذ في مهارة تقييم افضل الحلول للمشكلة.

الفنيات المستخدمة:

المناقشة الحوار - العصف الذهني - حل المشكلات - التغذية الراجعة - الواجب

المنزلي.

زمن الجلسة:

٤٥ دقيقة.

محتوي الجلسة:

عرضت الباحثة علي التلاميذ قصة تليها مجموعة من الأسئلة تقيس مهارات حل المشكلات والمراد تقويمها في الجلسة وطلبت الباحثة من التلاميذ تحديد المشكلة الموجودة في القصة بشكل دقيق وبيان سبب حدوث المشكلة واقتراح الحلول المختلفة لحل المشكلة وقام التلاميذ بالإجابة علي الأسئلة التي وجهتها الباحثة لهم والتي تقيس المهارات المختلفة لحل المشكلات كما تم التدريب عليها في الجلسات السابقة للوقوف علي مدي التحسن في تلك المهارات من جانبهم وناقشت الباحثة التلاميذ حول الإجابات الصحيحة للأسئلة المطروحة مع تقديم التعزيز المادي والمعنوي للتلميذ عند قيامه بالإجابة الصحيحة واستخدام التغذية الراجعة لتصويب الاخطاء.

الجلسة الخمسون (الختامية)

الهدف من الجلسة:

- أن تتعرف الباحثة علي مدي استفادة التلاميذ من البرنامج.
- أن يعبر الأطفال عن مشاعرهم اتجاه لقاءات البرنامج.
- أن يعبر الأطفال عن مدي استفادتهم من البرنامج.
- تذكير الأطفال بالأنشطة التي قاموا باعدادها في البرنامج.

الأدوات المستخدمة:

هدايا وحلوي.

زمن الجلسة:

٤٥ دقيقة.

محتوي الجلسة:

تقوم الباحثة بعمل حفلة ختامية للأطفال وتجاوزهم في الأنشطة التي قاموا بعملها وتوزع عليهم الهدايا والحلوي.

ملخص الدراسة
باللغة الإنجليزية

Introduction:

The field of learning disabilities is relatively a new field in private education. Interest in this field began in the second half of the 20th century and in the 1960s, when **Kirk** announced at a conference of one of the children's organizations in the United States that he would use The term "Specific Learning Disabilities" to describe a group of children who are deaf and mentally handicapped and blind. They are not able to learn in the framework of regular educational systems. This term has been highly appreciated by all attendees. this was the first time the term is used and it collects all the opinions (Abdel Ghani, and Hosny 2007, 9).Attention is one of the most important cognitive processes in cognitive mental activity .with the increasing interest in cognitive psychology and its fields and processes (Al-Zayat, 1998,291) attention has become a major aspect in the cognitive development of mental activity and its processes. The close relationship between disorders and learning disabilities has played an important role in activating the movement of scientific research in this. (Conte, 1998,71)

Problem solving skills are also prepared one of the most important types of thinking skills. This type of thinking contributes to personal development and successful adaptation in life. When children practice problem-solving skills they feel the interaction and self-worthiness and self-interest. This helps to stimulate mental curiosity, pleasure and desire to seek solutions. , And makes learning interesting and enjoyable, because it calls for previous experiences of the learner, and these skills are working to improve the capabilities of confrontation and expectation, which are important capabilities for thinking and life in a studied way and not a coincidental or random way (Badr, 2009, 111-119; Tafesh, 2004, 143). Accordingly the researcher noticed through the previous studies that the strategy of organized play has proved effective in developing problem solving skills and attention in children with learning disabilities.

And therefore there was a need to develop a training program that develops problem solving skills and attention in children in the primary stage, so as not to affect negatively on the academic aspects they have, hence the idea of this study in an attempt to develop problem-solving skills and attention in children of primary stage with learning disabilities, Through a training program based on the strategy of organized play.

Problem of the study:

The current study attempted to identify the effectiveness of a training program based on the strategy of organized play to develop attention and problem-solving skills among primary school students with learning disabilities. The present study attempts to answer the following question:

- What is the effectiveness of the strategy of organized play in developing attention and problem-solving skills among primary school students with learning disabilities?

This question arises to the following questions:

- 1- Are there statistical differences between the average grades of the two groups (the experimental and the control group) on the attention test after the application of the program?
- 2- Are there statistical differences between the average rank of the experimental group members on the test of attention before and after the application of the program?
- 3- Are there statistical differences between the average rank of the experimental group members on the attention test after the program immediately and after the period of follow-up?
- 4- Are there statistical differences between the average grades of the two groups (experimental and the control group) on the test of problem solving skills after the application of the program?
- 5- Are there statistical differences between the average rank of the experimental group members on the test of problem solving skills before and after the application of the program?
- 6- Are there statistical differences between the average grades of the experimental group members on the problem-solving skills test after the program immediately and after the period of follow-up?

Aims of the study:

- 1- The present study aims to develop attention and problem-solving skills among students with learning disabilities through a program based on the strategy of organized play.
- 2 - Identifying the effectiveness of the training program on the strategy of organized play used in the development of attention and problem-solving skills among primary school students with learning disabilities.
- 3 - Identifying the continuity of the effectiveness of the training program in the development of attention and problem-solving skills among

primary school students with learning disabilities after the end of training sessions and the period of follow-up.

Importance of the study:

The importance of the study is illustrated in the following areas

- 1- A study of a significant and fundamental stage of education in children which the primary stage.
- 2- Emphasize the importance of developing attention and problem-solving skills in primary school students with learning disabilities.
- 3- Emphasize the importance of early intervention for children with learning disabilities.
- 4- Clarifying the strategy of organized play intensively.
- 5- Clarifying the extent of the use of the strategy of organized play, and how to employ them to develop attention and problem-solving skills among students of primary stage with learning disabilities.
- 6- Prepare a program to develop attention and problem-solving skills.

The hypotheses of the study:

- 1- There is an effectiveness of the strategy of organized play in developing attention and problem-solving skills among primary school students with learning disabilities.
- 2- There are statistical differences between the average grades of the two groups (the experimental and the control group) on the attention test after the application of the program.
- 3- There are statistical differences between the average rank of the experimental group members on the test of attention before and after the application of the program.
- 4- There are no statistical differences between the average rank of the experimental group members on the attention test after the program immediately and after the period of follow-up.
- 5- There are statistical differences between the average grades of the two groups (experimental and the control group) on the test of problem solving skills after the application of the program.
- 6- There are statistical differences between the average rank of the experimental group members on the test of problem solving skills before and after the application of the program.

- 7- There are no statistical differences between the average grades of the experimental group members on the problem-solving skills test after the program immediately and after the period of follow-up.

The Approach of the study:

The researcher used the experimental approach

The study sample:

The researcher conducted the current study on a sample of the children of the elementary stage in the fifth and sixth grades and those between the ages of (10-12) years and the number of 20 students , the researcher divided the sample in to two groups, the first group (control group) consists of (10) students, and the second group (the experimental group) consists of (10) after equivalence between them based on the age of the level of intelligence level socio-economic and cultural, attention, and problem-solving skills.

Study Tools:

- Stanford Binet Scale of Intelligence - Fifth Image (Translation and Localization by Faraj,S., 2010).
- Socio-economic Scale (Prepared and codification by Saffan,A. & Khattab,D. 2016).
- Battery of Learning Disabilities (Prepared by Al Zayat ,F.,2007).
- Problem Solving Scale (Prepared by El-Tahawy,D., 2007).
- Attention Scale (Prepared by Ghorab,H., 2007).
- The Training Program (prepared by the researcher).

Statistical Methods:

The researcher used some statistical methods to process data and test hypothesis validity using the SPSS program, which was as follows:

- Mann Whitney Test (U).
- Wiloxon test (W).
- The value of Z.

Results of the study:

- There were statistically significant differences at the level of 01.0 in the total score of the attention scale between differences between the average grades of the two groups (the experimental and the control

group) on the attention test in post- measurement for the experimental group.

- There are statistically significant differences at the level of 01.0 in the total score of the attention scale for the experimental group in the pre-post measurements for the post- measurement.
- There were no statistically significant differences between the average grades of students with learning disabilities in the experimental group on the attention scale in the post and follow-up measurements (one month after the application of the program).
- There are statistically significant differences at the level of 01.0 in the total score of the problem-solving skills scale between the average - grades levels of the experimental and control groups on the scale of problem-solving skills in post- measurement for the experimental group. total score of the problem-solving skills scale of the experimental group in the pre-post measurements for the post measurement.
- There were statistically significant differences at the level of 01.0 in the
- There are no statistically significant differences between the average grades of students with learning disabilities in the experimental group on the problem solving skills scale in the post and follow-up measurements (one month after the application of the program



League of Arab States The
The Arab Organisation of Education, Science
And culture The Institute of Arabic Research
And Studies The Department
of Educational Studies

The Effectiveness of Training Programme Based on Structured Play Strategy to Develop Attention and Problem Solving Skills among primary Level Students With Learning Disabilities

**A Master Thesis in Education
(Special Education Major - Learning Disabilities Course)
Researcher
Rham Moheb Abd El- Sadek**

**Under Supervision of
Prof.Dr/Mohamed Elsayed Abd EL-Rahman**

Professor of Mental Health - Previous Dean of
the Faculty of Education Faculty of
Education – zagazig university

1440 H-2019 AD

