[٦]

فعالية برنامج علاجي باستخدام الألعاب التركيبية في تنمية مستوى الانتباه لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية ذوى صعوبات التعلم

د. أحمد محمد شبيب

أستاذ مساعد بقسم التربية الخاصة

جامعة حائل بالمملكة العربية السعودية

فعالية برنامج علاجي باستخدام الألعاب التركيبية في تنمية مستوى الانتباه لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية ذوى صعوبات التعلم

د. أحمد محمد شبيب*

مقدمة:

تعتبر صعوبات التعلم من أهم ميادين التربية الخاصة، حيث كان الاهتمام بالتربية الخاصة سابقا منصبا على أشكال الإعاقات الأخرى، كالإعاقة العقلية والسمعية، والبصرية، والحركية، ولكن بسبب ظهور مجموعة من الأطفال الأسوياء في نموهم العقلي والحسي والحركي، ولكنهم يعانون من مشكلات تعليمية، فقد بدأ المختصون في التربية الخاصة الاهتمام بهذه الفئة للتعرف على مظاهر صعوبات التعلم، خاصة في الجوانب الأكاديمية والانفعالية والسلوكية؛ لذا فقد بدأ الاهتمام بمجال صعوبات التعلم من قبل الآباء والمعلمين والباحثين في ميدان التربية الخاصة؛ حيث يتعرض لدراسة الخصائص المميزة لقطاع كبير من تلاميذ المدرسة، والتعرف على طبيعة الصعوبات التي يعانون منها، وأنسب الطرق والاستراتيجيات وأساليب التدخل العلاجي المناسب للتغلب على هذه الصعوبات أو التخفيف من حدتها، ويعد هذا الاهتمام انعكاساً لخطورة هذه الفئة، حيث تشكل شريحة كبيرة تفوق كل فئات التربية الخاصة.

* أستاذ مساعد بقسم التربية الخاصة جامعة حائل بالمملكة العربية السعودية.

ويعد الانتباه من أهم العمليات العقلية التي تلعب دوراً مهماً في النمو المعرفي لدى الفرد؛ حيث إنه يستطيع من خلاله أن ينتقى المنبهات الحسية المختلفة التي تساعده على اكتساب المهارات وتكوين العادات السلوكية الصحيحة بما يحقق له التكيف مع البيئة المحيطة به (السيد على، فائقة محمد، ١٩٩٩، ١٩).

ويعانى المدرسون في مختلف مراحل التعليم من ضعف انتباه الطلبة وتشتتهم وهم يبذلون جهودا مضنية في حث الطلبة على الانتباه والتركيز خاصة عند شرح موضوع جديد، ويلجأ بعضهم إلى معاقبة الطالب للفت انتباهه باستمرار دون فائدة تذكر، حيث يعد الانتباه داخل غرفة الصف شرطا أساسيا للتعلم والنجاح، والانتباه مهارة قابلة للتعلم، ويمكن تحسين مستوى الانتباه لدى الطلاب من خلال التخطيط لبرامج وقائية لتقلل من حدوث ضعف الانتباه وبرسم نشاطات علاجية لمساعدة الطلبة الذين تظهر لديهم المشكلة (مفيد حواشين، ٢٠٠٤، ١٣).

ويعتبر الانتباه عملية وظيفية في الحياة العقلية، تقوم بتوجيه شعور الفرد نحو الموقف السلوكي ككل إذا كان هذا الموقف جديدا على الفرد، أو توجيه شعور الفرد نحو بعض أجزاء المجال الإدراكي إذا كان الموقف مألوفا للفرد، أي سبق أن مر بخبرته. وبالتالي فان الانتباه عبارة عن عملية تركيز الشعور على عمليات حاسية معينة تنشا من المثيرات الخارجية الموجودة في المجال السلوكي للفرد، أو من المثيرات الصادرة من داخل الجسم؛ وحيث إن الفرد لا يستطيع أن ينتبه إلى جميع هذه المثيرات، فإنه يختار أو ينتقى منها ما يتفق مع حالة التهيؤ العقلي لديه، وكذلك ما يحقق اهتماماته أو دوافعه، أو مع ما يفرضه الموقف السلوكي الذي يوجد فيه، وذلك ما يعرف بالانتباه الانتقائي Selective

attention؛ مما يجعل الانتباه يتأثر بعدة عوامل منها: شدة المثير، فكلما كان المثير قويا زاد احتمال جذبه للانتباه. كما أن تغير المثير يعتبر عاملا مؤثرا في جذب الانتباه، بالإضافة إلى مستوى تباين المثير بالنسبة للمثيرات الأخرى المحيطة به. فكلما زاد مستوى التباين بين المثيرات ازدادت درجة جذب المثيرات للانتباه (جميل صليبا، ١٩٩٥، ٤٦١).

إن عملية التعلم تبدأ بالانتباه، ثم الإدراك، ثم الذاكرة. فبعد الانتباه يتم إدراك المثير، والتعرف عليه ثم يتم تسجيله في الذاكرة العاملة التي تستدعى الخبرات السابقة، المتصلة بالموضوع من الذاكرة طويلة المدى، حيث يتم عملية المقارنة والمعالجة للمثير بإعطائه معنى بناء على الخبرات السابقة. فكل هذه المكونات تعمل معاً في علاقة ديناميكية تفاعلية، وهذا ما يفتقده التلاميذ ذوو صعوبات التعلم، وخاصة الذين يعانون من اضطراب الانتباه الانتقائي، والمتوصل للمعلومات وكذالك اضمحلال، واختفاء للمعلومات من الذاكرة العاملة ويكون نتيجة لذلك عدم قدرتهم على مواصلة التحصيل الدراسي في المجالات الأكاديمية (السيد أبو هاشم، ١٩٩٨، ٧٥).

ويساعد اللعب الطفل على أن (يدرك) العالم الذي يعيش فيه، فالطفل الصغير من خلال أنشطة اللعب المختلفة يتعرف على الأشكال والألوان والأحجام،ويقف على ما يميز الأشياء المحيطة به من خصائص وما يجمع بينهما من علاقات. وهو بذلك تنمو لديه محكات التمييز بين موضوعات العالم المحيطة به (فيولا الببلاوى ١٩٨٤، ٤٢٨).

ويرى تزابار وجينس أن اللعب يؤثر على الناحية الإدراكية للطفل فتنشط لدى الطفل المهارات العقلية المختلفة كالانتباه والإدراك والتصور

والتخيل والتذكر والتفكير والتمييز والتصنيف والتحليل والتركيب والتقويم والإبداع كذلك (أحمد بلقيس، وتوفيق مرعى، ١٩٨٢، ١٢٧).

مشكلة البحث:

يعد قصور الانتباه من أبرز مشكلات الأطفال ذوى صعوبات التعلم وخصوصا في المرحلة الابتدائية، ومما يزيد المشكلة أن كثيرا من هؤلاء الأطفال يعانون من صعوبات تعليمية ولديهم مظاهر تربوية غير مرغوبة، ويؤثر على مستوى تحصيلهم، مما دفع الباحث إلى القيام ببرنامج التعليم العلاجي في سبيل تنمية مستوى الانتباه وهو الأمر الذي يتحقق من استخدام الألعاب التركيبية.

وعلي ذلك تتمثل مشكلة البحث في التساؤلات التالية:

١. هل توجد فروق بين متوسطي رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة من تلاميذ الصف الخامس الابتدائي ذوي صعوبات التعلم في القياس البعدي لمستوي الانتباه؟

٢. هل توجد فروق بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لمستوي الانتباه؟

٣. هل توجد فروق بين متوسطي رتب درجات المجموعة الضابطة في القياسين القبلي والبعدي لمستوي الانتباه؟

٤. هل توجد فروق بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي لمستوي الانتباه؟

أهداف البحث:

يهدف البحث الحالي إلي:

١. إعداد برنامج للتعليم العلاجي لتلاميذ الصف الخامس الابتدائي ذوي صعوبات التعلم.

٢. التعرف علي جدوى استخدام الألعاب التركيبية كإستراتيجية مع التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في تحسين وتنمية مستوى الانتباه لديهم.

٣. معرفة مدى استمرارية البرنامج المستخدم من خلال القياس التتبعي بعد مرور عشرة أسابيع من تطبيق البرنامج.

أهمية البحث:

تكمن أهمية البحث الحالي في أهمية الموضوع الذي يتصدى له؛ حيث يسعى إلي تصميم وتجريب برنامج علاجي قائم علي استخدام الألعاب التركيبية لتنمية وتحسين مستوي الانتباه لدي تلاميذ المرحلة الابتدائية (الصف الخامس الابتدائي) ذوي صعوبات التعلم، وهى:

١. يقدم هذا البحث فكرة شاملة عن صعوبات التعلم والانتباه والألعاب التركيبية.

٢. يقدم هذا البحث فكرة شاملة عن أهم برامج الرعاية التي تقدم للأطفال ذوى صعوبات التعلم.

٣. أن الانتباه يمثل أساسا من تلك الأسس التي يجب أن يقوم عليها أي تعلم لاحق يتم تقديمه لمثل هؤلاء الأطفال.

٤. يمكن أن يسهم البحث الحالي بشكل فعال في تطوير خطة التعلم الفردية التي يتم من خلالها تقديم الخدمات المرتبطة بالتربية الخاصة لكل طفل حتى لا تتفاقم حالة.
٥. العمل علي حدوث تغيير نفسي إيجابي لدي التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.
٦. يمكن أن يسهم البحث الحالي في مساعدة المعلمين كي يعملوا علي أن يقدموا لهم ذلك التعليم.
٧. يوضح البحث للعاملين مع الأطفال أهمية استخدام البرامج العلاجية في الحد من مشاكل الأطفال في المراحل العمرية المختلفة.

مصطلحات البحث:

١) صعوبات التعلم:

يعرف الباحث صعوبات التعلم إجرائياً في البحث الحالي بأنها مجموعة غير متجانسة من الاضطرابات التي تظهر على هيئة صعوبات ذات دلالة في اكتساب واستخدام القدرة على الاستماع، أو التحدث أو القراءة، أو الكتابة، أو التفكير، أو القدرة الرياضية، أي القدرة على إجراء العمليات الحسابية المختلفة، وتعد مثل هذه الاضطرابات جوهرية بالنسبة للفرد، ويفترض أن تحدث له بسبب حدوث اختلال في الأداء الوظيفي للجهاز العصبي المركزي، كما أنها قد تحدث في أي وقت خلال فترة حياته، هذا وقد تحدث مشكلات في السلوكيات الدالة على التنظيم الذاتي، والإدراك الاجتماعي، والتفاعل الاجتماعي إلى جانب صعوبات التعلم، ولكن مثل هذه المشكلات لا تمثل ولا تعتبر صعوبة من صعوبات التعلم.

٢) قصور الانتباه:

يعرف الباحث قصور الانتباه إجرائياً في البحث الحالي بأنه حالة تعنى عدم قدرة الطفل على التركيز والانتباه لتفاصيل الأشياء، والانتقال من نشاط إلى آخر قبل الانتهاء من أي منهما، والتشتت وعدم القدرة على إتباع التعليمات وإنجازها.

٣) الألعاب التركيبية:

يعرف الباحث الألعاب التركيبية إجرائياً في البحث الحالي بأنها مجموعة من الألعاب التي يستخدم فيها الأطفال أدوات لعمل أشياء ليس لغرض نافع ولكن بغرض الاستمتاع بها، وتسعى هذه الألعاب إلى تنمية المهارات العقلية.

٤) برنامج التعليم العلاجي:

يعرفه الباحث التعليم العلاجي إجرائياً في البحث الحالي بأنه عملية منظمة مخططة قائمة علي استخدام الألعاب التركيبية، تهدف إلي تدريب تلاميذ الصف الخامس الابتدائي ذوي صعوبات التعلم (أعضاء المجموعة التجريبية) علي مجموعة من الأنشطة والمهام في إطار جلسات معينة للتعليم العلاجي خلال فترة زمنية محددة بغرض تنمية مستوى الانتباه لديهم.

حدود البحث:

١) **الحدود البشرية:** تلاميذ الصف الخامس الابتدائي ذوي صعوبات التعلم ذوى الانتباه المنخفض بمدرسة لطفي السيد الابتدائية بمركز ميت غمر, بمحافظة الدقهلية.

٢) **الحدود المكانية:** مدرسة لطفي السيد الابتدائية بمركز ميت غمر– التابعة لمديرية التربية والتعليم بمحافظة الدقهلية، بجمهورية مصر العربية.

٣) **الحدود الزمنية:** خلال الفصل الدراسي الأول من عام (٢٠١١).

الإطار النظري للبحث:

أولاً: صعوبات التعلم:

كانت بداية ظهور مصطلح صعوبات التعليم في مطلع الستينيات من القرن الماضي كما يذكر "هالاهان" و"كوفمان" Hallahan & Kuffman (٢٠٠٣) بعد الاقتراح المقدم من جانب Kirk, S.A. & Chalfant, J.C. بشأن تحديد مصطلح صعوبات التعلم Learning Disabilities L.D. ليكون بمثابة حل وسط لذلك الكم الكبير من النعوت التي استخدمت آنذاك في سبيل وصف أولئك الأطفال الذين يتسمون بمعدل ذكاء عادي نسبياً ولكنهم يواجهون عديد من مشكلات التعلم.

ويعد مجال صعوبات التعلم مجالاً جديداً بالنسبة للمجالات التي تضمها التربية الخاصة، ورغم حداثته النسبية إلا أنه يمثل الآن أكبر فئة من فئات ذوي الاحتياجات، الذين يتم قبولهم في التربية الخاصة، والغريب أننا ما نزال غير قادرين على تحديد جوهر مشكلة صعوبات التعلم على وجه الدقة بلغة متقنة ومحكمة، وهذا الأمر لا يعني مطلقاً أن تلك الصعوبات التي تعاني منها هذه الفئة لا تمثل حقيقة واقعية، بل العكس هو الصحيح.

(١) مفهوم صعوبات التعلم:

تعرف آيات عبد المجيد (٢٠٠٣، ٣٨) مفهوم صعوبات التعلم بأنه مصطلح يشير إلي أولئك التلاميذ الذين لا يستطيعون الإفادة من الأنشطة والمعلومات داخل الفصل أو خارجه، ولا يستطيع الوصول إلي مستوي التمكن الذي يصل إليه العاديين من الأطفال، وذلك بسبب قصور في العمليات الأساسية مثل الإدراك، والانتباه، والتذكر، كما أنهم يعانون من قصور في المهارات الأساسية مثل المهارات الحركية.

ويشير صالح هارون (٢٠٠٤، ١٨) إلي أن صعوبات التعلم يقصد بها الأطفال الذين يظهرون اضطرابات في واحدة أو أكثر من العمليات النفسية الأساسية التي تتضمن فهم اللغة المكتوبة، أو اللغة المنطوقة، أو استخدامها، والتي تبدو في اضطرابات السمع، والتفكير، والكلام، والقراءة، والتهجي، والحساب والتي تعود إلي أسابا لا تتعلق بالإعاقة العقلية أو السمعية أو البصرية أو غيرها من الإعاقات.

ويعرف سليمان محمد سليمان (٢٠٠٥، ١٧٣) مفهوم صعوبات التعلم بأنه "يستخدم لوصف مجموعة من الأطفال في الفصل الدراسي يظهرون انخفاضا في التحصيل الدراسي الفعلي عن التحصيل المتوقع لهم، ويتميزون بذكاء عادي أو فوق المتوسط، إلا أنهم يعانون من صعوبة في بعض العمليات المتصلة بالتعلم كالقراءة، والنطق، التهجي، والكتابة، والفهم، والتعبير، كما يواجهون صعوبة في استقبال المعلومات، وتكاملها، واسترجاعها يستبعد من هؤلاء المتخلفون عقليا".

ويعرف نبيل حافظ (٢٠٠٦، ٣) صعوبات التعلم علي أنها "اضطرابات في العمليات العقلية أو النفسية الأساسية التي تشمل

الانتباه، والإدراك، وتكوين المفهوم، والتذكر، وحل المشكلة، يظهر صداه في عدم القدرة علي تعلم القراءة، والكتابة، والحساب، وما يترتب عليه سواء في المدرسة الابتدائية أساسا، أو فيما بعد من قصور في تعلم المواد الدراسية المختلفة.

ويعرف سليمان عبد الواحد (٢٠٠٧، ٥٩) مفهوم صعوبات التعلم بأنه "مصطلح يشير إلي مجموعة غير متجانسة من الأفراد ذوي ذكاء متوسط أو فوق المتوسط، يظهرون تباعدا واضحا بين أدائهم المتوقع وبين أدائهم الفعلي في مجال أو أكثر من المجالات الأكاديمية، وربما ترجع الصعوبة لديهم إلي الاضطراب في وظائف نصفي المخ المعرفية والانفعالية، كما أن هؤلاء الأفراد لا يعانون من مشكلات حسية سواء كانت (سمعية أم بصرية أم حركية)، وأنهم ليسوا متخلفين عقليا، ولا يعانون من حرمان بيئي سواء كان (ثقافي، أو اقتصادي أو تعليمي)، وأيضا لا يعانون من اضطرابات انفعالية أو اعتلال صحي.

وتشير اللجنة القومية الأمريكية المشتركة لصعوبات التعلم أن مصطلح صعوبات التعلم عبارة عن مجموعة غير متجانسة من الاضطرابات التي تظهر على هيئة صعوبات ذات دلاله في اكتساب واستخدام القدرة على الاستماع، أو التحدث أو القراءة، أو الكتابة، أو التفكير، أو القدرة الرياضية، أي القدرة على إجراء العمليات الحسابية المختلفة، وتعد مثل هذه الاضطرابات جوهرية بالنسبة للفرد، ويفترض أن تحدث له بسبب حدوث اختلال في الأداء الوظيفي للجهاز العصبي المركزي، كما أنها قد تحدث في أي وقت خلال فترة حياته، هذا وقد تحدث مشكلات في السلوكيات الدالة على التنظيم الذاتي، والإدراك الاجتماعي، والتفاعل الاجتماعي إلى جانب صعوبات التعلم، ولكن مثل

هذه المشكلات لا تمثل ولا تعتبر صعوبة من صعوبات التعلم" (عادل عبد الله، ٢٠١٠، ٢٩).

يتضح من العرض السابق لتعريفات صعوبات التعلم أن هناك بعض التعريفات التي أكدت على إمكانية تزامن تواجد صعوبات التعلم مع الأنواع الأخرى من الإعاقة، بينما نفى البعض الآخر ذلك، والتزم بعضهم الحياد. كما أكدت التعريفات علي تدني مستوي التحصيل لذوي صعوبات التعلم، واختلال وظائف الجهاز العصبي المركزي لهم، وصف مشكلات اللغة الشفوية، والأكاديمية، الإدراكية، كصعوبات تعلم.

(٢) خصائص ذوى صعوبات التعلم:

أ) الخصائص السلوكية:

يتميز الأفراد ذوى صعوبات التعلم بعديد من الخصائص السلوكية، والتي تعد انحرافا عن معايير السلوك السوي لأقرانهم من العاديين، وتؤثر هذه الخصائص علي تقدم التلميذ في المدرسة, وقابليته للتعلم, وقد اتفقت عديد من الدراسات مثل دراسة كل من: ناريمان رفاعي ومحمود عوض الله (١٩٩٣)، عبد الناصر أنيس (٢٠٠٣)، أمين علي (٢٠٠٤), محمد العيسوي (٢٠٠٤)، عبد المطلب القريطي (٢٠٠٥)، علي تميز هؤلاء التلاميذ بعدة خصائص سلوكية وهي:

- النشاط الحركي الزائد علي نحو مفرط أو مرضى.
- العدوانية المرتفعة، القلق، والاندفاع، والتهور.
- الاعتماد علي الآخرين والإتكالية.

- الإهمال في الواجبات المدرسية، وعدم الاهتمام بالدروس.
- عدم القدرة علي التفاعل الاجتماعي مع الزملاء.
- النشاط الحركي المفرط دون سبب.

ب) الخصائص العقلية والمعرفية:

فيما يلي أهم خصائص الأطفال ذوى صعوبات التعلم في مجال الأسلوب المعرفي:

- الاعتماد علي المنبهات البيئية في تفسير إدراكاته الاستقلالية وعدم الاستقلالية.
- الاندفاعية وكثيرا ما يتسرع هؤلاء الأطفال في إجاباتهم مما يجعلها خطأ، والذي ينعكس علي الأداء المدرسي بصورة سلبية.
- يواجه صعوبة في مهام الذاكرة مقارنا مع أقرانه.
- الفشل في استخدام استراتيجيات سليمة تمكنه من خزن واسترجاع المعلومات بسهولة كما يفعل العاديون.
- صعوبة في الانتباه الانتقائي الإرادي لمدة كافية والتي يتسبب عنها: (أسامة محمد البطانية وآخرون، ٢٠٠٥، ٧٨)
  - الفشل في إنهاء الواجبات التي يبدأ بها.
  - عدم الإصغاء في الغالب.
  - سرعة تحول الانتباه.
  - صعوبة التركيز علي الأعمال المدرسية والواجبات الأخرى التي تتطلب الحفاظ علي الانتباه.
  - صعوبة في انتظار الدور.

- يحتاج إلي الكثير من الإشراف.
- كثرة التنقل والركض وإتلاف الأشياء.
- الشعور كثيرا بالملل.

ج) الخصائص الاجتماعية:

يعاني الأطفال ذوى صعوبات التعلم من مشكلات اجتماعية انفعالية ذات دلالة، حيث أنهم كفئة يعدون أكثر عرضة لمثل هذه المشكلات قياسا بأقرانهم العاديين. كما أنهم يتعرضون للرفض من جانب الآخرين والأقران في السنوات الأولي من عمرهم والتي تؤدي بهم إلي انخفاض مفهومهم لذواتهم (Sridhar & vaughen, 2001, 56). وبالتالي يتضح أنهم يتميزون كما يري خيري المغازي (٢٠٠٢، ٩٤)، وحسن مصطفي (٢٠٠٣، ١٩٨-١٩٩):

- انخفاض الذكاء الاجتماعي ومهارات الاتصال اللفظي وغير اللفظي.
- ضعف الثقة بالنفس.
- لديهم صعوبات في اكتساب أصدقاء جدد.
- سوء التوافق الاجتماعي.
- صعوبة تحمل المسئولية الشخصية أو الاجتماعية.
- صعوبة الضبط الذاتي فيما يصدر عنهم من أفعال تكون غير مناسبة تجاه الآخرين فهم لا يقدرون نتائج سلوكياتهم تجاه الآخرين.
- الانسحاب الاجتماعي (فهم يمتازون بالكسل غير مبالين بالعمل وقلة الاتصال الاجتماعي بالآخرين).
- العدوانية تجاه الآخرين.

- الاتكالية فيظهرون دائما اعتمادا متزايدا علي الآباء والمعلمين أو غيرهم.
- ضعف مفهوم الذات.
- النشاط المفرط وتمزيق اللعب والأشياء.

د) الخصائص النفسية:

أجريت عديد من الدراسات بهدف تحديد الخصائص النفسية التي تميز هؤلاء التلاميذ على أساس أنها من الممكن أن تستخدم كمحك لتشخيص صعوبات التعلم، ووسيلة للتعرف على هؤلاء التلاميذ، ووجد أنهم يتميزون عن غيرهم بالخصائص التالية:

- انخفاض مفهوم الذات بأبعاده المختلفة الأكاديمي والاجتماعي العام.
- انخفاض الدافعية للإنجاز وانخفاض مستوى الطموح.
- الميل إلي التحكم الخارجي أكثر من التحكم الداخلي.
- يعزو النجاح والفشل الدراسي إلي عوامل خارجية مثل الحظ والصدفة. حيث أكدت ذلك العديد من الدراسات منها محمد شعبان (٢٠٠١، ٧)، سليمان عبد الواحد (٢٠٠٥"ج"، ١١). ويتسم هؤلاء الأفراد أيضا بالتباين الشخصي حيث توجد فروق دالة بين مجموعة القدرات التي يتميز بها الفرد الواحد في التعلم.

هـ) الخصائص اللغوية:

يتميز الأطفال ذوي صعوبات التعلم بخصائص ترتبط بالصعوبات اللغوية من بينها: (أسامة البطانية، ٢٠٠٥، ٧٩)

- يواجه مشكلة في فهم اللغة الاستقبالية.

- يواجه مشكلة في فهم اللغة الداخلية (حديث الفرد مع نفسه).
- يواجه صعوبة في إدراك أصوات اللغة.
- يواجه صعوبة في فهم الكلمات مثل أسماء الأشياء والأفعال والصفات.
- يواجه صعوبة في تكوين الكلمات والجمل والتي تبرز علي صورة عدم القدرة علي تنظيم الأفكار بصورة مناسبة لذلك نجدهم يميلون إلي حذف الكلمات أو إضافة كلمات غير ملائمة وقواعد غير صحيحة.
- صعوبة العثور علي الكلمات التي تظهر بصورة صعوبة في تذكر واسترجاع كلمات معينة للاستعمال الفوري التلقائي.
- يواجه صعوبة في التميز البصري عند القراءة، فيواجهون عدم القدرة علي التمييز البصري بين الحروف المتشابهة والكلمات.

(٣) أسباب صعوبات التعلم Causes of Learning Disabilities

يذكر فتحي الزيات (٢٠٠٢، ٥٠٧) أن صعوبات التعلم تحدث نتيجة عديد من العوامل المتباينة، بما في ذلك العوامل الوراثية, والعوامل البيئية, والثقافية غير الملائمة، والأمراض التي تحدث للطفل في سنوات نموه المبكرة، وقد تحدث نتيجة اضطراب في التراكيب الفسيولوجية, أو العصبية، أو الكيميائية، أو نتيجة في ظل بعض وظائف المخ.

وتذكر بينيت Bennet (٢٠٠٣) أن (٢٥%) فقط من حالات صعوبات التعلم لها أسباب محدودة وهي تضمن:

- الأمراض المعدية مثل الزهري، والتهابات الدماغ، الحصبة الألمانية.
- المخاطر البيئية مثل الوقود الملوث بالرصاص، والدهانات التي تحتوى علي رصاص.

- الإصابات التي تحدث للطفل أثناء الحمل.
- الإصابات التي تحدث للطفل أثناء الولادة.

وتتفق عديد من الدراسات مثل دراسة كل من: روس وآخرون (١٩٩١) Ross et.al.، وتايلورو سكاتسكنيدر (١٩٩٢) Taylor & Schatschneider، وروفيت وإيلتش وتشوكتا واكلي (١٩٩٣) Rovet, Ehrlich, Czuehta & Akler، وكريمان منشار (١٩٩٤)، وبننجتون (١٩٩٥) Pennington، وراسكند (٢٠٠١) Raskind، وباكرمان (٢٠٠٤), وأسامة البطانية (٢٠٠٥)، وعادل عبد الله (٢٠٠٧)، علي عدة عوامل كأسباب لصعوبات التعلم واختلال الأداء الوظيفي النيورولوجى تتمثل في:

١. **العوامل الجنينية أو الوراثية Genetic factors**، مثل: الانتقال الأسرى Familiarity، وقابلية التوريث من جيل لآخر Heritability.

٢. **العوامل التي تؤدي إلي تشوه التكوين Teratogenic Factors**، وترجع إلى تعاطى الأم الحامل للكحوليات، وإدمان الكوكايين، وتناول الرصاص.

٣. **العوامل الطبية Medical factors**، ومن أهم هذه الحالات: الولادة المبتسرة Premature birth، مرض السكر diabetes، الالتهاب السحائي Meningitis، توقف ضربات القلب بشكل مفاجئ Cardiac Arrest، فقد المناعة المكتسبة في الطفولة Pediatric AIDS.

٤. **العوامل البيئية Environmental Factors**، وترجع إلى سوء التغذية، وأساليب التنشئة مفرطة الرداءة.

٥. **العوامل النفسية**، مثل اضطراب عوامل العمليات النفسية كالإدراك الحسي" السمعي والبصري والحركي " والتذكر وصياغة المفاهيم.

٦. **العوامل التربوية**، وتتمثل في المدرسة، وصعوبة المناهج الدراسية، وعدم تحقيق المنهج لميول واتجاهات التلاميذ.

٧. **عوامل ما قبل الولادة**، مثل سوء تغذية الأم أو تعرضها للأمراض مثل السكري، أو أمراض الكلى، واختلال عمل الغدد الصماء، أو النزف، أو تسمم الدم. **وأثناء الولادة** مثل ضرب الرأس واستخدام آلات الشفط ونقص الأكسجين، **أو بعد الولادة** مثل سوء تغذية والتعرض للمرض، وارتفاع درجات الحرارة.

٨. **عوامل متعلقة بالدماغ**، مثل: التلف الدماغي، ومعالجة المعلومات البصرية، والمعالجة الصوتية، والجاذبية الدماغية، والذاكرة، والتمثيل الغذائي.

(٤) تصنيفات صعوبات التعلم:

أكثر التصنيفات شيوعا وقبولا لدى العاملين في ميدان صعوبات التعلم هو التصنيف الذي وضعه كل من كيرك وكالفنت (١٩٨٤) واللذان يقسمان صعوبات التعلم فيه إلى قسمين رئيسيين وهما:

أ) صعوبات التعلم النمائية Developmental

وهى الانحراف في نمو عدد من الوظائف النفسية واللغوية التي تبدو عادية في أثناء نمو الطفل, وهذه الصعوبات غالبا وليس دائما ما ترتبط بالقصور في التحصيل الدراسي، ويتضمن هذا المجال صعوبات الانتباه، وصعوبات الإدراك، وصعوبات الذاكرة كصعوبات أولية، وصعوبات التفكير واللغة كصعوبات ثانوية تنشأ عن الصعوبات الأولية (عبد الناصر أنيس ومعاطي أحمد، ١٩٩٧، ١٩٦). ويمكن اعتبار صعوبات التعلم النمائية علي أنها تلك الصعوبات التي تتناول العمليات ما قبل الأكاديمية، والتي يعتمد عليها التحصيل الأكاديمي، وتشكل الأسس التي يقوم عليها النشاط العقلي المعرفي للفرد.

وقد وجد عديد من الباحثين علاقات إرتباطية وعلاقات سببية ذات دلالة بين مستوى كفاءة العمليات المعرفية المتعلقة بالانتباه، والإدراك، والذاكرة، والتفكير، واللغة، ومستوي التحصيل الأكاديمي علي اختلاف مستوياته ومكوناته ومراحله، وأن أي انحرافات نمائية في هذه العمليات تقف خلف صعوبات التعلم الأكاديمية اللاحقة (فتحي مصطفي الزيات، ١٩٩٨، ٤٠٢).

ب) صعوبات التعلم الأكاديمية:

يرى نبيل حافظ (٢٠٠٠، ٣) أن صعوبات التعلم الأكاديمية تشتمل علي صعوبات التعلم في القراءة والكتابة والحساب في مرحلة رياض الأطفال والمدرسة الابتدائية وما يتبعها من صعوبات تعلم في الموارد الدراسية المختلفة في المرحلة التعليمية التالية، ومن ثم تعتبر صعوبات التعلم الأكاديمية نتيجة حتمية لصعوبات التعلم النمائية.

ويـري محمـود عـوض الله سـالم وآخـرون (٢٠٠٦، ٧٠) أن صعوبات التعلم الأكاديمية تشير إلي هذا النوع من الاضطراب الواضح في تعلم القراءة، والكتابة، أو التهجي، أو الحساب، وتظهر واضحة إذا حدث لدي الطفل اضطراب في العمليات العقلية. فالقدرة علي التمييز البصري والسمعي، والذاكرة البصرية والسمعية، والقدرة على إدراك التتابع والتآزر بين حركة العين والتكامل البصري الحركي تعد متطلبات أساسية لازمة للنجاح في مهام الكتابة.

إن صـعوبات الـتعلم الأكاديميـة يقصـد بهـا صـعوبات الأداء المدرسي المعرفي الأكاديمي، والتي تتمثل في القراءة والكتابة، والتهجي، والتعبيـر الكتـابي، والحسـاب، وتـربط هـذه الصـعوبات إلـي حـد كبيـر صعوبات التعلم النمائية فمثلا:

- تعلم القراءة يتطلب الكفاءة والقدرة علي فهم واستخدام اللغة، ومهارة الإدراك السمعي للتعرف علـي أصـوات حـروف الكلمـات (الـوعي أو الإدراك الفـوينمى)، والقـدرة البصـرية علـي التمييـز وتحديـد الحـروف والكلمات.
- تعلم الكتابـة يتطلـب الكفـاءة فـي العديـد مـن المهـارات الحركيـة مثـل: الإدراك الحركي، التآزر الحركي الدقيق لاستخدامات الأصابع، وتآزر حركة اليد والعين وغيرها من المهارات.

يـرى سـليمان محمـد سـليمان (٢٠٠٥، ١٧٩) أن العلاقـة بـين صـعوبات الـتعلم النمائيـة وصـعوبات الـتعلم الأكاديميـة هـي علاقـة سـبب ونتيجـة حيـث تشـكل الأسـس النمائيـة للـتعلم المحـددات الرئيسـية للـتعلم الأكاديمي، وكافة الأداءات المعرفية التي ينتجها النشاط العقلي المعرفي،

حيث تشير الدراسات إلى إمكانية التنبؤ بصعوبات التعلم الأكاديمية من خلال صعوبات التعلم النمائية.

ج) العلاقة بين صعوبات التعلم النمائية والأكاديمية:

الصعوبات النمائية هي منشأ الصعوبات الأكاديمية اللاحقة والسبب الرئيسي لها وقد وجد العديد من الباحثين علاقات ارتباطية وعلاقات سببية داله بين مستوى كفاءة العمليات المعرفية المتعلقة بالانتباه والإدراك والذاكرة والتفكير واللغة ومستوى التحصيل الأكاديمي على اختلاف مستوياته ومكوناته ومراحله وأن أية انحرافات نهائية لهذه العمليات تقف خلف صعوبات التعلم الأكاديمية اللاحقة وتشير الدراسات والبحوث التي أجريت على علاقة صعوبات التعلم النمائية بالأكاديمية إلى إمكانية التنبؤ بصعوبات التعلم الأكاديمية من خلال صعوبات التعلم النمائية ويختلف الإسهام النسبي لكل من العمليات المعرفية في التباين الكلي للفروق الفردية والقائمة بين ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية (فتحي الزيات ١٩٩٨، ٤١٣).

وذكر محمود عوض الله (٢٠٠٦، ٧١) " أن هذين النوعين من الصعوبات غير مستقلين تماما بل هناك علاقة قوية بينهما فالطفل الذي يعانى من صعوبات تعلم نمائية لابد أن يؤدى به ذالك إلى صعوبات تعلم أكاديمية، بالإضافة إلى أن صعوبات التعلم النمائية تتعلق بالوظائف الدماغية والعمليات المعرفية وهذه الصعوبات ترجع في الأصل إلى اضطرابات وظيفية في الجهاز العصبي المركزي".

ويتضح أن العلاقة بين صعوبات التعلم النمائية، وصعوبات التعلم الأكاديمية هي علاقة تأثير وتأثر، كما أنها علاقة تفاعلية تبادلية

حيث وجود أحدهما يؤدي بالتالي إلى وجود الآخر حيث وجود صعوبات التعلم النمائية (الانتباه، الإدراك، التذكر) يترتب عليه وجود صعوبات التعلم الأكاديمية فيما بعد فالطفل الذي يعانى من اضطراب في الانتباه في مرحلة الروضة قد تكون مؤشراً فيما بعد لصعوبات التعلم في القراءة والطفل الذي يعانى من مشكلات في الذاكرة، والذاكرة البصرية، والإدراك، والإدراك البصري للأشكال والذاكرة السمعية فكل هذه مؤشرات تدل على حدوث صعوبات تعلم في الحساب، وفى بعض المجالات الأكاديمية المختلفة.

ثانياً: الانتباهAttention :

تعتبر عملية الانتباه من العمليات الهامة في اتصال الفرد بالبيئة المحيطة به. إلا أن قدرة الإنسان على الإحساس بجميع التغيرات التي تحدث حوله محدودة فهو لا يستطيع الإحساس بكل هذه التغيرات؛ لاختلافها في الشدة مما يجعل الانتباه، وهو حالة تركيز الشعور في شيء، أو عدة أشياء عملية هامة وأساسية ليس فقط بالنسبة للعمليات العقلية. فبدون الإحساس، والانتباه معا لما استطاع الفرد أن يدرك ما حوله من مثيرات إدراكا واضحا أو أن يتذكر أو أن يتخيل شيئا، وهكذا بالنسبة لعملية التفكير، والتعلم، ويعد الانتباه هو العملية التي تمكننا من أن ندرك، وأن نعرف وأن نميز، وأن نتذكر بطريقة أفضل (أنور الشرقاوى ١٩٩٢، ١٠٩-١١٠).

ولقد أعطت الجمعية الأمريكية للطب النفسي وزنا كبيرا لسلوكيات ضعف الانتباه وأن مظاهر ضعف الانتباه يمكن أن تنعكس من خلال اتجاهين: أولهما يتضمن أعراض تصف سلوك النشاط الزائد، وثانيهما

يتضمن أعراض تصف الانتباه مثل صعوبة إنهاء المهمات وعدم التنظيم. ويرى أليساندرى (١٩٩٢) Alessandri أن قصور الانتباه يتضح في سلوكيات مختلفة، حيث يبدو الطفل وكأنة لا يسمع، كما لا يتمكن من إنهاء المهام، وقصر مدى الانتباه والذي يتضح في الانتقال السريع من نشاط إلى آخر قبل الانتهاء من النشاط الأول.

والانتباه هو القدرة على الحصول على المعلومات المناسبة وذكر احمد عاشور (٢٠٠٦، ٤) بأن الانتباه هو إحدى العمليات المعرفية الأساسية في النشاط العقلي المعرفي. وعرف عادل عبد الله (٢٠٠٥) الانتباه بأنه قدرة الفرد على انتقاء المثيرات والإحساسات المتبوعة التي يتعرض الفرد لها كالمثيرات السمعية، والبصرية، واللمسية وغيرها من المثيرات الحسية المختلفة التي يصادفها، والتركيز عليها للمدة الزمنية التي تتطلبها المثيرات والاستجابة لها". وأشار السيد على، فائقة بدر(١٩٩٩، ٧٤) إلى أن الجهاز العصبي المركزي لدى الطفل المصاب باضطراب الانتباه لا يستطيع معالجة المعلومات السمعية، والبصرية التي يستقبلها. وذكر محمود عوض الله (٢٠٠٦، ٧٤) أن الدراسات المبكرة في حقل صعوبات التعلم، أكدت أن اضطراب الانتباه هو السبب وراء ظهور صعوبات التعلم لدى الأطفال. أشارت منى الحديدي، جمال الخطيب (١٩٩٧، ٨٦) إلى أن ضعف الانتباه يكون احد المشكلات الأساسية لدى الأطفال ذوى صعوبات التعلم.

(١) مؤثرات الانتباه:

هناك عدة عوامل تؤثر في حدوث الانتباه منها عوامل خارجية وأخرى داخلية:

أ) العوامل الخارجية:

ومن العوامل الخارجية نوع المنبه ونقصد به هل المنبه سمعي أم بصري؟، وكذلك مكان المنبه حيث أنه كلما كان المنبه قريب من العين أو الأذن كان أكثر قوة، وكذلك اختلاف المنبه حيث ينتقل مركز الانتباه من مثير لآخر حسب تفرد المثير بنوعية خاصة، أيضاً قوة المثير وتركيزه فالمنبه القوي الشديد أكثر إثارة من المنبه الضعيف، وأيضاً حركة المنبه فالحركة الخاطفة والمتنوعة تجذب الانتباه أكثر، وكذلك حجم المنبه فكلما كان المنبه أكبر في الحجم فأنه يثير الانتباه بشدة عن الأصغر حجماً، وأيضاً وضوح وتكرار المثير يعمل علي الانتباه إليه، وكذلك معاصرة المنبه وغرابته فكلما كان المنبه غريباً وحديثاً كان أكثر جذباً للانتباه (عزت الطويل ١٩٩٥، ١١٥– ١١٧) ٠

ب) العوامل الداخلية:

ومن عوامل الانتباه الداخلية، الحاجات والرغبات فإحساس الشخص بحاجة معينة أو شعوره برغبة ما يخلق في وعيه حالة من التوتر وتجعل انتباهه متحفزاً ليتجه إلي موضوعات في هذه الحاجات والرغبات، وكذلك التوقع فعندما يكون الشخص في حالة توقع لإحساس معين فإن انتباهه يتركز علي نطاق محدود من المثيرات المرتبطة بتوقعه (أحمد فائق ومحمود عبد القادر، ١٩٩٠، ١٠٢–١٠٣). ويعتبر الانتباه احد المهارات الأساسية للتعلم لذا فان النجاح المدرسي والاتجاه نحو التعلم يتطلب أن ينتقى التلميذ من بين المثيرات المتعددة تلك المثيرات ذات العلاقة بالموضوع، وأن يهمل المثيرات غير المتلائمة. فالطالب الذي يعانى من صعوبات الانتباه لا يستطيع أن يحتفظ بالمثير البارز

الذي يكون موضع الإدراك والانتباه بل تبقى لديه المثيرات الأخرى ويؤدى إلى تعطيل عملية التعليمية، وتقليل فرص النجاح المدرسي. وتتضح مظاهر قصور الانتباه لدى التلاميذ ذوى صعوبات التعلم فيما يلي: (أسامة البطانية وآخرون، ٢٠٠٦، ٧٨)

- الفشل في إنهاء الواجبات التي يبدأ بها.
- عدم الإصغاء في الغالب.
- سرعة تحول الانتباه.
- صعوبة التركيز علي الأعمال المدرسية والواجبات الأخرى التي تتطلب الحفاظ علي الانتباه.
- صعوبة في انتظار الدور.
- يحتاج إلي الكثير من الإشراف.
- كثرة التنقل والركض وإتلاف الأشياء.
- الشعور بالملل كثيرا.

(٢) أنواع الانتباه:

يمكن تقسيم الانتباه إلى أربعة أقسام وترتيبها ارتقائيا:

- **الانتباه القسرى أو اللاإرادي:** وفيه يفرض المثير نفسه علنيا دون إرادة منا حيث ينتبه الفرد رغماً عنه إلي مثير قوي دون اختياره لهذا المثير مثل ضوء البرق أو ألم مفاجئ يجعل الفرد يوجه انتباهه إليه دون تدخل منه.
- **الانتباه المتجمع:** هو الحالة التي تتجمع فيها فاعلية النفس حول موضوع معين كما تتجمع أشعة العدسة في مركز واحد. إن هذا

التجمع يقتضي علي الأكثر جهداً وإرادة، وهو أعلي درجات الانتباه تنظيماً لفاعلية النفس (جميل صليبا، ١٩٩٥، ٤٦٢).

- **الانتباه التلقائي أو المعتاد:** وهو الانتباه لمثير ممتع يتماشى مع رغباتنا واهتماماتنا، الانتباه التلقائي يشير إلي أن الفرد ينتبه إلي مثيرات تدور من حوله دون أن يبذل جهد في ذلك وهنا يكون الفرد في حالة عادية لا يميل إلي شيء محدد، فهو يوجه انتباهه إلي مثيرات متعددة وينتقل بانتباهه دون التركيز علي مثير معين، طالما أن هذه المثيرات في حالتها العادية، فلا تتصف بصفات تجعل الفرد ينتبه إليها مثل الشدة، الجدة (سيد خير الله وممدوح الكناني ١٩٨٣، ١١٣).
- **الانتباه الإرادي:** ويعني أن يتوجه الفرد بأحاسيسه نحو موضوع معين، فهو لا يميل بفطرته للشيء أو المثير الذي يوجه انتباهه إليه، وإنما يتطلب انتباه إلي إرادة وجهد، لكي يتمكن من مقاومة العوامل الخارجية، مثل انتباه الطالب لشرح مسألة حسابية أو محاولة الفرد للانتباه لحديث لا يميل إلي الاستماع إليه، فالفرد يبذل جهداً ليحتفظ بانتباهه، رغم ما يواجهه من صعوبات وشرود الذهن أو الملل، لاعتبارات كثيرة منها ضرورة التعلم والتحصيل والحاجة إلي المعلومات أو من باب الأدب والمجاملة. وتتوقف كمية الجهد المبذول علي شدة الدافع لدي الفرد للانتباه، وهذا النوع لا يقدر الأطفال علي تحقيقه، وذلك بسبب افتقارهم إلي قوة الإرادة والصبر (طاشكندي وآخرون، ١٩٨٠، ٢٤٤).
- **الانتباه الاستباقي Anticipatory Attention:** هذا النوع من الانتباه هو الطرف المضاد للانتباه اللاإرادي. فالانتباه الاستباقي هو

توجيه الانتباه وتجميع الإحساسات حول موضوع لم يظهر بعد في مجال الانتباه.

(٣) النظريات والنماذج المفسرة للانتباه:

- **نظرية الترشيح لبرودبنت The Filter Theory**: هو أحد النماذج المبكرة الذي يركز على طريقة تدفق المعلومات بين المثير والاستجابة حيث يبدأ المثير بالمرور بمنطقة التسجيل الحسي ثم يصل إلى منطقة الترشيح (الفلتر الانتقائي)الذي يؤدى إلى قناة تتم فيها عملية التحليل الإدراكي ثم تمر المعلومات على الذاكرة قصيرة المدى ومن ثم الوصول للاستجابة المطلوبة(Sternberg, 1999,93).
- **نموذج جراى وودربيرن (١٩٦٠) Gray & Wedderburn Model**: أعطى جراي ودربيرن الخصائص النفسية الدور الأكبر في حدوث عملية الانتباه (حيث أن عملية الانتقاء بين المثيرات تتم من خلال قناة حسية واحدة) وهذا يؤكد أن عملية استخلاص المعني ذات أهمية في حدوث عملية الانتباه (نوره عبد العزيز ١٩٩٤، ٥٣).
- **نموذج تريسمان (١٩٦١) Tresman's Model**: تري تريسمان أن المثيرات الداخلة تخضع لثلاثة أنواع من التحليل وهى: النوع الأول: وفيه يحلل الفرد الخصائص الفيزيائية للمثيرات. والنوع الثاني: يحدد ما إذا كانت المثيرات لغوية أم لا وهى تجمع إلى مقاطع أو كلمات. والنوع الثالث: تحدد معاني الكلمات (Best, 1995,41).
- **نموذج نورمان (1969) Norman Model**: يؤكد نموذج نورمان علي الدور الذي تلعبه الذاكرة في حدوث عملية الانتباه. وتشير نموذج نورمان أن انتقاء الانتباه يحدث بعد استخلاص المعني، فهو يري أن

جميع المعلومات التي يستقبلها الفرد تصل إلي مستوي دلالة يحمل معني للفرد، وتحلل علي أساس الاعتماد علي المعني، ولذلك فإنه من المعقول القول بأن الصور ذات دلالة لدي الفرد (أو المفحوص) لها أهمية في التحكم في عملية الانتباه (نوره عبد العزيز ١٩٩٤، ٥٦). وهذا يتفق مع يقوم به الباحث من استخدام الصور والألعاب التركيبية في تقديم برنامجه التدريبي من أجل تحسين الانتباه عند ذوى صعوبات التعلم، حيث أنها تعمل علي جذب انتباه هؤلاء الأطفال، كما تعمل علي تحسين بقاء أثر التعلم.

- **نظرية "زيمان" و"هاوس" (1963) Zeaman & House**: قسم الباحثان تعلم التمييز الذي قامت علي أساسه تجاربهما إلي مرحلتين من التعلم–في المرحلة الأولي يكون هناك نقص واضح لدي المتخلفين في تعلم التمييز عن الأطفال العاديين–أما المرحلة الثانية فإن معدل الاستجابة يتكافأ بين الأطفال المتخلفين والأطفال العاديين (عبد الرحمن سليمان، ٢٠٠١، ٢٧١).

استفاد الباحث من هذا النموذج في تصميم البرنامج المستخدم، حيث راعي الباحث أن تكون جميع الأنشطة المتضمنة ذات بعد واحد– مجموعة من المكعبات، أو الأشكال المتشابه–كما راعي أن تكون هذه الأنشطة ذات لون واحد اللون الأزرق في القطار، واللون البرتقالي في المكعبات، واللون الأخضر في المنزل–وذلك حتى ينحصر انتباه الطفل في بعد واحد دون غيره، وحتى لا يتشتت انتباهه.

ثالثاً: البرنامج العلاجي القائم على الألعاب البنائية "التركيبية":

ترى عفاف عبد الكريم (١٩٩٥، ٣٩) أن الألعاب المركبة في بيئة مناسبة تحقق للأطفال مجموعة من الأهداف، في المجال النفس حركي يتم تنمية العضلات من خلال نشاط عضلي، كما تنمى القدرة على التوقف المنضبط.

وفى المجال المعرفي يكتسب الأطفال التيقظ الذهني، كما يتعلمون تفهم القوانين وتتابعها، ونمون القدرة على تطبيق هذه المعلومات تلقائيا أثناء اللعب.

يعتبر البناء والتركيب أحد الجوانب الهامة في حياة الطفل حيث يسعى إلى تنمية بعض المهارات الحركية والعقلية من خلال استنباط أشكال من اللعب.

ويعتبر هذا النمط من اللعب أحد مؤشرات الإبداع. وبتحليل الألعاب البنائية التركيبية نجد أن البناء يتم بطريقة عشوائية مبنية على المحاولة والخطأ وبدون خطة سابقة. ولا يستطيع الطفل أن يقوم بعملية التمييز والتمايز بين الواقع والخيال.

ومن خلال الألعاب التركيبية يتعلم الطفل استخدام الأشياء وأن يعرف معناها ثم يعطيها الأسماء وهو ما يطلق عليها تسمية المفاهيم وتساعد تلك المفاهيم على أن يطور الطفل من أساليب اللعب البنائي. وغالبا ما يستخدم الطفل الكثير من المواد مثل الصلصال، والمكعبات، والخرز، والورق المقوي الملون، والطباشير، وأقلام الشمع في الألعاب التركيبية لتصميم منزل، أو شجرة، أو طاولة ... الخ (فاروق عثمان ١٩٩٥، ٥٩-٦٠).

(١) تعريف اللعب التركيبي:

هي تلك الألعاب التي تتطلب مجهوداً عقلياً لتكوين شكل معين من مجموعة أجزاء مفككة، كأن يقوم الطفل بتكوين هرم من مجموعة من المكعبات. ومع تطور النمو تنمو قدرة الطفل على التعبير بين الواقع والخيال ثم يصبح اللعب أقل إيهامية وأكثر بنائية، وفي ذلك يختلف الأطفال بشكل واضح في قدرتهم على البناء والتركيب ويعتبر اللعب التركيبي من المظاهر المميزة لنشاط اللعب في مرحلة الطفولة المتأخرة (١٠-١٦ سنة) ويتضح في بناء الخيام والألعاب المنزلية والأكواخ وعمل نماذج من الطين والصلصال وتشييد السدود والخزانات (نعيمه بدر وعبد الفتاح صابر ١٩٩١، ١٥١).

(٢) أهدف الألعاب التركيبية:

- يتدرب الطفل على تكوين الأشياء المجسمة بالاستعانة باللصق أو التركيب، بالإضافة إلى إمتاع الطفل وتسليته.
- إكساب الطفل قدرا من الثقة بالنفس وتعويده على الدقة والصبر.
- تنمية التذوق الجمالي والفني والإبداعي من خلال المجسمات التي يقوم الطفل بتركيبها.
- تنمية روح المسؤولية والسلوك الاجتماعي من خلال مشاركة الآخرين في تركيب تلك الأعمال.
- يساعد اللعب التركيبي على تطوير آليات التفكير والحركة عند الطفل. ففي ضوء نظرية بياجيه يمكن أن يساهم اللعب في تنمية التفكير من المادي المحسوس إلى التفكير الصوري الأكثر واقعية. كما يستطيع

الطفل أن يتعلم تنمية المهارات الحركية الدقيقة بعد السيطرة على الحركات الكبرى.

- يتعلم الطفل أن ينتقل من التعلم بالعشوائية والصدفة إلى التعلم بالاستبصار المبنى على تنظيم عقلي منتظم من خلال التعلم المعرفي.
- تساعد الألعاب التركيبية الطفل على التعلم بالاستكشاف من خلال الألعاب الفردية أو الجماعية باستخدام أدوات مثل المكعبات والألعاب المجسمة أو الدمى المختلفة ذات الأشكال والألوان والأحجام المختلفة.
- ٨- يمكن استخدام الألعاب التركيبية في التشخيص النفسي للأطفال (فاروق عثمان، ١٩٩٥، ٦٢-٦٣).

وتري هدي الناشف (١٩٩٣، ٧٩) أن اللعب التركيبي يمثل قدرة الطفل المتنامية للتعامل مع المشكلات وفهم حقيقة الحياة والعالم من حوله ٠ كما يتميز اللعب في هذه المرحلة بنمو الابتكارية والقدرة علي ممارسة ألعاب تؤدي إلي نمو المعرفة عن طبيعة الأشياء في الحياة- فمن خصائص اللعب البنائي أنه ينمي المهارة، والمهارة شرط لنمو الإبتكارية، وكلما مارس الطفل هذا النوع من اللعب الذي يخترع فيه الأشياء والطريقة التي يلعب بها أدي ذلك إلي تعلم بناء ونمت قدراته الفكرية.

(٣) أشهر الألعاب التركيبية:

- **صندوق الاسطوانات:** وهو صندوق من الخشب به عشر فتحات تختلف في العمق، ولكل فتحة أسطوانة خاصة بها، يخرجها الطفل من الصندوق، ثم يحاول أن يضعها في أماكنها فإذا أخطأ في وضع

أسطوانة في فتحتها يحاول مرة أخرى حتى يصل إلى الفتحة المناسبة الصحيحة وبهذه اللعبة يدرك الطفل الأشكال المختلفة من الاسطوانات، ويستطيع أن يميز الحجم من الارتفاع والسمك، ويدرب حاسة النظر(فاروق عثمان، ١٩٩٥، ٦٠).

- **زهور ثلاثية الأبعاد:** حيث تؤخذ مساحات مختلفة من الورق الملون في شكل مربع، حيث يمكن عمل كل مربع زهرة ثلاثية الأبعاد، ثم تطوى إحدى المساحات الو رقية المربعة علي نصفين متتاليين وتقص من الخارج لإعداد الدائرة، ثم تشقق الحافة الدائرية على أبعاد متساوية بعمق مناسب والتي يمكن تلوينها بألوان مختلفة مناسبة لألوان الزهور، ويقص من الخارج إلي المركز لثنيه واحدة فقط، وتترك الثنيات الثلاث الأخرى، ويمكن استخدام عيدان الأسنان كعنق للزهور، يقوم الطفل بتداخل أحد الجوانب فوق الأخرى وتلصق، ويعبأ صندوق صغير بعد تلوينه- بالرمل وتثبت فيه الزهور (محمد البغدادي، ٢٠٠١، ٢٩٨).
- **تجميع الأشياء:** يشجع الأطفال لتجميع ما يصادفون من أشياء مختلفة الأشكال والأحجام والألوان والملمس مثل الفناجين وأغطية الزجاجات وبعض اللعب المستهلكة وغير ذلك مما يلفت الانتباه ويمتعهم تجميعه، ثم يقوم الأطفال بترتيب هذه الأشياء في حاويات لها مثل كرتونة بيض، علبة أحذية، ثم يقوم الأطفال بعرض الأشياء التي يرون أنها تتناغم مع بعضها داخل الصندوق أو الكرتونة بحيث تكون فتحة الكرتونة هي النافذة التي تظهر منها تلك الأشياء (محمد البغدادي، ٢٠٠١، ٢٩٨).

- **قضبان مختلفة في طولها:** وتتقسم القضبان إلى أجزاء مختلفة، يكون منها سلم طويل متدرج من واحد إلى عشرة. وتتكون القضبان من عشر قطع، الأولى واحدة حمراء والثانية أحداهما حمراء والأخرى زرقاء، والثالثة ثلاث وحدات حمراء، وزرقاء والرابعة أربع وحدات حمراء، وزرقاء، وهكذا إلى القطعة العاشرة. ومنها يتعلم الأطفال اللونين الأحمر والأزرق، والعد من واحد إلى عشرة، وبعض العمليات الحسابية السهلة، من الجمع والطرح (فاروق صادق، ٢٠٠٦، ٦٠).
- **النماذج المصغرة:** يقوم الأطفال باستخدام بعض الخامات المتوفرة وبخاصة ورق المانيلا الأبيض. ثم يصمم النموذج المصغر ويستخدم الطفل الألوان أو النماذج المصغرة من اللعب وبقاياها في إعداد هذه النماذج.، ثم تعطى هذه النماذج تصميمات متعددة ثلاثية الأبعاد وتعكس في ذات الوقت مدى اهتمام كل طفل بما يروقه (محمد البغدادي، ٢٠٠١، ٣٠٣-٣٠٤).
- **البندول:** وهو جهاز به كرات من المطاط تعلق في خيوط، ثم يترك الطفل للعب بها، وقذفها هنا وهناك لتقوى أجسامهم وأذرعهم وظهورهم.
- **المكعبات:** وهى مكعبات خشبية ملونة، مختلفة الحجم، يختلف طول ضلعها من واحد إلى عشرة. يكون منها الأطفال أبراجا مرتفعة تتدرج من العشرة إلى واحد. فيجد الأطفال لذة في اللعب ويدركون الفرق بين الكبير والصغير.
- **ألعاب الفك والتركيب (البازل):** وهى رسوم على البلاستيك أو الكرتون المجزأة التي يقوم الطفل بتركيب أجزائها.

- **ألعاب الهدم والبناء:** ومنها قوالب البناء المفرغة، والمكعبات، وقطع البناء، ومكعبات الخشب، وألعاب التركيب...الخ (هدى قناوي، ١٩٩٥، ١٠٣).

نلاحظ مما سبق أن الألعاب التركيبية تختلف في أشكالها وأنواعها، فبعض هذه الألعاب تتطلب مجهود عضلي للقيام بما تحتوى عليه هذه الألعاب من أنشطة ومهام، والبعض الآخر يتطلب مجهود عقلي لتنفيذ هذه الأنشطة، والبعض الآخر يتطلب مجهود مشترك (عضلي- عقلي). إلا أن معظم الألعاب التركيبية تتطلب مجهود عقلي في المقام الأول ثم يتبع ذلك المجهود العضلي. فقبل أن يقوم الطفل بتنفيذ النشاط عليه أن يدرك التشابه، والاختلاف، والمقارنة، والتطابق، والترتيب، والتسلسل أي العلاقة التي تربط بين الأجزاء المفككة وعليه أن يقوم بترتيب الخطوات التي يسير وفقاً له النشاط، ثم يقوم بتركيبه.

إن المهارات التي تتطلبها الألعاب التركيبية، والتي تتمثل في المجهود الذهني الذي يقوم به الفرد تساعد على تحسين المهارات المتعلقة به، وأول هذه القدرات (القدرات المعرفية) خاصة مهارات الانتباه، فلكي ينجح الطفل في تركيب لعبة مفككة عليه كما ذكرنا أن يدرك خصائص هذه الأجزاء، وأن يدرك التسلسل الذي يسير وفقاً له، والمراحل التي يمر به النشاط.

(٤) علاقة الانتباه باللعب التركيبي لدى ذوي صعوبات التعلم

لعل من أهم المشكلات التي يعاني منها الأطفال ذوى صعوبات التعلم، تلك المشكلات التي تتعلق بالانتباه ومهاراته المختلفة، حيث يجد هؤلاء الأطفال صعوبة في الانتباه لأوجه الشبه، والاختلاف بين الأشياء،

وكذلك يعانون من صعوبات في التصنيف، والمقارنة، والتسلسل، والترتيب وهي مهارات تعبر في جملتها عن الانتباه؛ فالأطفال ذوى صعوبات التعلم يعانون من قصور واضح إذا ما تعرضوا لعدة مثيرات في وقت واحد، فيتشتت انتباههم، الأمر الذي يؤثر في باقي القدرات العقلية الأخرى وعلي رأسها الإدراك.

ويضع (كمال مرسي، ١٩٩٦، ٣١٨) عدة أهداف يجب أن تراعي في معاهد التعليم، ومن أهم هذه الأهداف الآتي:

- تنمية مهارات الطفل في المشي والجري والقفز.
- تنمية الحواس والانتباه والإدراك.
- تنمية تآزره الحركي والعضلي.
- زيادة مرونته في استخدام أطرافه.
- تنمية قدرته علي بذل الجهد والاستمرار فيه.
- تدريبه علي الترتيب والنظام والتعاون.

ولاشك أن من ضمن طرق التدريس المناسبة للأطفال ذوى صعوبات التعلم هي الطرق القائمة علي اللعب والممارسة لنشاط يلبي حاجة الطفل إلي الاستطلاع والحل والتركيب والاستفادة من التخيل والتصور والاعتماد علي المدركات الحسية والتكرار والتدرج البطيء في تثبيت المعلومات البسيطة التي تتصل بحياته الجسمية والأسرية.

وهذا أيضاً يتفق مع ما يحتوي عليه البرنامج التدريبي المستخدم في الدراسة، والذي يعتمد علي اللعب التركيبي في تحسين الانتباه لدي الأطفال ذوى صعوبات التعلم، حيث يتم تقسيم النشاط إلي عدة أجزاء ومراحل متتالية ومكملة لبعضها، وذلك لكي يزيد الطفل من انتباهه ولا

يتشتت، فعلي سبيل المثال يقوم الطفل بتركيب القطار الذي يتكون من عدة أجزاء مفككة يتم تقديمها من خلال صور، ويقوم الطفل بتنفيذها خطوة تلو الأخرى ليتم النشاط في النهاية بشكل صحيح.

كما يجب أن تعتمد برامج التعليم في مجال صعوبات التعلم علي مساعدة الأطفال علي زيادة انتباههم وتقليل التشتت وكذلك تقسيم المادة التعليمية وتكررها حني يتم تعلمها.

ومن المعتاد أن يستخدم المدرس أسلوب التعزيز الإيجابي بشكل واسع في عملية التعليم، كما يمكن استخدام أسلوب التعزيز السلبي أيضاً في هذا الجانب لتحسين أداء الأطفال في الواجبات الخاصة التي تعطي لهم كما تساعد إلي حد بعيد علي تحسين سلوكياتهم فيما يتصل بالتعلم مثل زيادة الانتباه وتقليل التشتت.

رابعاً: الدراسات والبحوث السابقة:

دراسة بانيجيا (١٩٩٢) Paniagua والتي هدفت إلى التعرف على فاعلية التدريب اللفظي في مقابل التدريب غير اللفظي في زيادة الانتباه لدى الأطفال ذوى صعوبات التعلم، وتكونت العينة من خمسة أطفال ممن تراوحت أعمارهم الزمنية بين ٦- ١٠سنوات، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن جميع الأطفال اظهروا معدلات عالية لاستخدام التعليمات اللفظية حيث قاموا باستخدام التدريب اللفظي في مقابل التدريب غير اللفظي عند تقديم البرنامج العلاجي مما ترتب علية التقليل من أعراض قصور الانتباه والذي انعكس على مستوى أداء الأطفال.

وهدفت دراسة ولترورف (١٩٩٢) Woltersdorf إلى التعرف على فاعلية برنامج قائم على استخدام الفيديو في التعديل الذاتي لاضطرابات الانتباه. تكونت العينة من أربعة أولاد، امتدت أعمارهم من (٩-٢٠ سنة). وتم زيادة انتباههم بمشاهدتهم شريط فيديو عن ضعف الانتباه مع تقديم شرح وتوضيح من الباحث وتم تطبيق البرنامج لمدة خمسة شهور أشارت النتائج إلى حدوث تحسن في مستوي الأداء اللفظي، وانخفاض حدة التململ أثناء الجلوس، وعدم مقاطعه الآخرين أثناء الحديث- مع تحسن مستوى الأداء في المهام الحسابية.

وتهدف دراسة هيلى وفاتوروت (١٩٩٢) Hile, & Vatterott إلى علاج إيذاء الذات عند الأطفال المتخلفين عقلياً بواسطة اللعب وتحسين الانتباه وذلك بزيادة فترات لعب الأطفال بالدمى مما يؤدى لجذب الانتباه وذلك لمدة دقائق عديدة. وضمت العينة ٦٣ فرداً يعانون من سلوكيات إيذاء الذات كسلوك يعبر عن عدم التكيف وقد اشتملت الدراسة على من ١-٤ مستويات محددة لأكثر أساليب العلاج تأثيراً. وتم تصميم المستويات لتسمح للعاديين من اتخاذ قرارات علاجية وأظهرت النتائج عن تحسن واضح في انخفاض سلوك إيذاء ذات وزيادة فترات الانتباه عند أفراد العينة وذلك بزيادة فترات اللعب.

دراسة كايزر (١٩٩٣) Kaiser هدفت إلى التعرف على فعالية برنامج تدريبي لتعديل السلوك في تحسن الأداء الأكاديمي داخل غرفة الفصل, وتألفت العينة من ٦ أطفال من ذوى صعوبات التعلم تتراوح أعمارهم بين ٨-١٣ سنة، وتم استخدام الصور كأحد الإجراءات الأساسية بالبرنامج ومن المقاييس المستخدمة في تلك الدراسة قائمة

كونرز لتقدير سلوك الطفل، وكشفت النتائج عن فاعلية البرنامج في حدوث زيادة في تركيز الانتباه من جانب أفراد العينة للمهام المختلفة.

وتهدف دراسة كوهن ووليمز وكينى (١٩٩٣) Cohen, Williams & Keane إلى اختبار التغيرات التركيبية الإدراكية والانتباه لطالب متخلف عقلياً قابل للتدريب ملتحق بمدرسة حكومية. وقد تم تشخيص الطالب رون Ron – عمره ١٣ سنة – على أنها شلل مخي تشنجي وهو في سن ١٠ شهور. ولأن الألوان هي إحدى الأنشطة القليلة التي يستمتع بها وقد تم تصميم جهاز يستخدم الألوان ليحسن الوظائف الإدراكية وخصوصاً الذاكرة. وفي هذا استخدمت صور ثابتة تتطلب حركات متتالية من كل لاعب يصبه الدور وقد استخدمت اللعب كوسيلة لتتوسط السلوك المشترك ولتحسن المعنى والسلوك المنتظم وإظهار مشاعر القدرة. ثم اشتملت اللعبة على متغيرات والتي كانت سبب في اتساع الجانب العقلي عند رون Ron مهارات الإدراك. وأخيرا استطاع رون Ron أن يتعلم ويتذكر المفاهيم السلوكية بالإضافة لذلك اتسع نطاق ومدى الانتباه والمواظبة على المهام المطلوبة وأصبح التفاعل الاجتماعي مع الأقران أكثر توافقاً.

وتهدف دراسة ديزجنا وماسكرين (١٩٩٤) Dissegna & Mascarin, إلى دراسة العلاقة بين اللعب التركيبي والانتباه عند المتخلفين عقلياً وفي هذا الإطار فقد درست هذه التجربة القدرات التعليمية والإدراكية لثلاث أطفال تتراوح أعمارهم ما بين ٥–٩ سنوات ذوى تخلف عقلي شديد وعجز حركي وذلك من خلال نشاط لعب نصف تركيبي. وقد استخدمت جلسات لعب استخدمت فيها أدوات مثل الصور والمجسمات من شأنها إشراك الإدراك الحسي للعينات بهدف تحسين

وزيادة نطاق الانتباه وقدرات معالجة الموضوع عند العينات. وأوضحت النتائج تحسن كبير في قدرة الأطفال المتخلفين عقلياً أعضاء المجموعة التجريبية على الانتباه عما كان عليه قبل إجراء التجربة في حين ظلت المجموعة الضابطة دون تغير ملحوظ.

ويشير كل من ميشيل وجون (١٩٩٥) Michael, & John إلى الاختلافات بين الجنسين في اللعب التركيبي وفي إطار ذلك عقد مقارنة لإدراك الاختلافات بين الجنسين أثناء اللعب وقد اختار ٣٠ طفلاً من أطفال قبل المدرسة تم تقسيمهم إلى مجموعتين متساويتين. وقد لاحظ الاختلاف بين الجنسين ومنها اشتراك الأولاد أكثر من البنات في اللعب الوظيفي أثناء تركيب شاحنة مفككة. بينما كان اشتراك البنات أكثر من الأولاد في اللعب التركيبي بالنظر في تركيب ألعاب الدمى وكان لذلك أثر كبير في تحسين بعض المهارات المعرفية.

وتهدف دراسة سيمورد (١٩٩٩) Semrud إلى توظيف إستراتيجية تدخل مع الأطفال ذوى صعوبات الانتباه، وتكونت العينة من ٣٣ طفلا وطفلة في الصفوف ٢- ٦، وتم تقديم البرنامج التدريبي للطلاب بعد انتهاء دوام المدرسة، وتم استخدام برنامج Attention Process Training (APT) تدريب عمليات الانتباه. وقد شمل برنامج التدريب مهارات لتدريب الانتباه السمعي والانتباه البصري، وقد استخدمت أدوات تعليمية مجسمة للأحرف والأرقام وغيرها، وكذلك وأشرطة كاسيت صوتية لبعض الأصوات المختلفة للأحرف والأرقام. وأظهرت النتائج تحسن مستوى الانتباه لدى المجموعة التجريبية مقارنة بالمجموعة الضابطة.

هدفت دراسة عائض آل زميع (١٤١٩هـ) هدفت الدراسة إلي التعرف على فعالية التعزيز الايجابي في زيادة الانتباه لدي تلاميذ المرحلة الابتدائية ذوي صعوبات التعلم، وقد تكونت عينة الدراسة من عشرون تلميذاً من ذوي صعوبات التعلم من الصفوف العليا من المرحلة الابتدائية (الرابع والخامس والسادس). والذين يعانون من قصور الانتباه. وقد تم تقسميهم وتوزيعهم بطريقة عمديه علي مجموعتين الأولي ضابطة والثانية تجريبية، وتم مجانسة المجوعتين في المتغيرات التالية: العمر الزمني، درجة الذكاء، ومستوى الانتباه. وقد تم التحقق من تجانس المجموعتين بالأساليب الإحصائية المناسبة. وقد قام الباحث بتطبيق مقياس مايكلبصت لتقدير سلوك التلميذ(إعداد دبيس ١٩٩٣م) وقائمة كونرز لتقدير سلوك الطفل ومقياس رأفن للذكاء- المصفوفات المتتابعة (إعداد دبيس والسماد ونـي) وقائمة تقدير سلوك الطفل وفقاً للدليل التشخيصي الإحصائي للاضطرابات العقلية (DSM-IV,1994) وبرنامج التعزيز الايجابي من إعداد الباحث والذي تكون من ٣٢ جلسة لمدة شهرين بواقع أربع جلسات يومياً ومدة كل جلسة أربعون دقيقة. وقد تم التحقق من صحة فروض الدراسة بالأساليب الإحصائية اللابارامترية (اختبار مان- وتني، واختبار ويلككسون)، وقد أظهرت النتائج فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات الرتب لدرجات المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية بعد الانتهاء من تطبيق البرنامج العلاجي لصالح المجموعة التجريبية.

وهدفت دراسة جريسانزو (٢٠٠٠) Grisanzio إلى تقييم فعالية برنامج لتعزيز الانتباه للأطفال الذين يعانون من ضعف الانتباه, تمت الدراسة على (٥ذكور) تراوحت أعمارهم من (٨-١٠سنة)، وأستخدم

اختبار متغيرات الانتباه اختبار الأداء المستمر على الحاسب مع تقديم برنامج لتعزيز الانتباه لدى الطفل عند القيام بالخطوة الصحيحة (تكلفة الاستجابة والوقت المستقطع)، وقائمة معدل السلوك وتم تطبيق البرنامج على مدى (٢٦جلسة) لمدة أربعة أشهر وأسفرت النتائج عن تحسن في انتباه الأطفال.

وأكدت دراسة عزة محمد سليمان (٢٠٠١) على فاعلية برنامج علاجي في تخفيف صعوبات التعلم النمائية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية. وتكونت العينة من ٤٠ تلميذ وتلميذة من تلاميذ الصف الرابع الابتدائي مقسمين إلى مجموعتين تجريبية وضابطة. وقد أسفرت النتائج عن وجود فروق ذات دلاله إحصائية عند مستوى ٠.٠١ بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية والضابطة في القياس البعدي لصالح المجموعة التجريبية.

هدف دراسة أيمن الهادي (٢٠٠٥) إلى التحقق من فعالية استخدام الألعاب التركيبية في تنمية مستوى الانتباه لدى عينة من الأطفال المتخلفين عقليا ضمت مجموعتين متجانستين إحداهما تجريبية والأخرى ضابطة قوام كل منها خمسة أطفال من المعاقين عقليا القابلين للتعلم ونسبة الذكاء وتم استخدام مقياس ستانفورد بينية للذكاء، ومقياس الانتباه، والبرنامج التدريبي الذي طبقة الباحث على المجموعة التجريبية فقط. وكشفت النتائج عن حدوث تحسن في مستوى الانتباه للمجموعة التجريبية في القياس البعدي وذلك قياسا بالتطبيق القبلي وبالمجموعة الضابطة، وعدم حدوث أي تغير دال بالنسبة للمجموعة الضابطة بين القياسين القبلي والبعدي إلى جانب عدم حدوث أي تغير دال للمجموعة التجريبية بين القياسين البعدي والتتبعي.

تعقيب علي الدراسات السابقة:

بعد استعراض البحوث والدراسات السابقة التي أوردها الباحث، فيما يلي أهم النقاط التي يمكن إستخلاصها من تحليل الدراسات:

١) من حيث الموضوع والهدف:

هدفت دراسات إلي التعرف علي فعالية استخدام الألعاب التركيبية مع الأطفال ذوى صعوبات التعلم والمعاقين عقليا وإمكانية استخدامها مع ذوى صعوبات التعلم، ومن بين هذه الدراسات: دراسة بانيجيا (١٩٩٢) Paniagua، ودراسة ولترورف (١٩٩٢) ,.Woltersdorf،، ودراسة كايزر (١٩٩٣) Kaiser، ودراسة ديزجنا وماسكرين (١٩٩٤) Mascarin & Dissegna ودراسة عزة محمد سليمان (٢٠٠١). ودراسة أيمن الهادي (٢٠٠٥)

٢) من حيث العينة:

تنوعت واختلفت العينات في الدراسات السابقة، حيث أجريت الدراسات علي التلاميذ ذوى صعوبات التعلم: ومن هذه الدراسات: دراسة بانيجيا (١٩٩٢) Paniagua، ودراسة ولترورف (١٩٩٢).Woltersdorf، ودراسة كايزر (١٩٩٣) Kaiser، ودراسة سيمورد (١٩٩٩). كما أجريت بعض الدراسات علي عينات عادية (الأفراد العاديين)، ومن بين هذه الدراسات: دراسة ميشيل وجون (١٩٩٥) Michael & John. ومن حيث العمر الزمني لأفراد العينة فقد تباينت أيضا الدراسات غير أن غالبية الدراسات تراوحت أعمارهم ما بين (٤ – ١٣) عاما، ومن بين هذه الدراسات: دراسة بانيجيا (١٩٩٢)

Paniagua، ودراسة ولترورف (١٩٩٢)Woltersdorf.,، ودراسة هيلى وفاتوروت (١٩٩٢) Hile& Vatterott. كما تباينت عينات الدراسات في العدد أيضا حيث وجدت دراسات ذات العينات القليلة العدد، وتتراوح ما بين طفل واحد و(٢٠) طفلا، ومن هذه الدراسات علي سبيل المثال لا الحصر: دراسة بانيجيا (١٩٩٢) Paniagua.

٣) من حيث الأدوات والبرامج والتدريبية المستخدمة:

بالنسبة للبرامج التدريبية المستخدمة في الدراسات السابقة، فقد تناولت البرامج التدريبية المقدمة للتلاميذ ذوى صعوبات التعلم والمعاقين عقليا والعاديين والقائمة علي استخدام الألعاب التركيبية. أما الدراسة الحالية فقد استخدم الباحث المنهج التجريبي معتمدا علي الاتجاه السلوكي (تعديل السلوك)، وأدوات ومقاييس بغرض تحقيق التجانس بين مجموعتي الدراسة التجريبية، والضابطة، كما استخدم الباحث مقياس مستوى الانتباه (إعداد الباحث) لتقدير مستوي التقدم في تلك المتغيرات قبل وبعد تطبيق البرنامج التدريبي.

٤) من حيث النتائج:

أكدت الدراسات أن التلاميذ ذوى صعوبات التعلم يعانون من ضعف مستوي الانتباه لديهم، ومن هذه الدراسات: دراسة بانيجيا (١٩٩٢) Paniagua، ودراسة ولترورف (١٩٩٢)Woltersdorf.، ودراسة كايزر (١٩٩٣) Kaiser، ودراسة سيمورد (١٩٩٩) Semrud، ودراسة عائض آل زميع (١٤١٩هـ)، ودراسة جريسانزو (٢٠٠٠) Grisanzio.,، وعزة محمد سليمان (٢٠٠١).

خامساً: فروض الدراسة:

١) توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لمستوي الانتباه، لصالح المجموعة التجريبية.

٢) توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات القياسين القبلي والبعدي لأفراد المجموعة التجريبية لمستوي الانتباه، لصالح القياس البعدي.

٣) لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات القياسين القبلي والبعدي لأفراد المجموعة الضابطة لمستوي الانتباه.

٤) لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات القياسين البعدي والتتبعي لأفراد المجموعة التجريبية لمستوي الانتباه.

سادساً: إجراءات الدراسة:

(١) منهج الدراسة والتصميم التجريبي:

تعتمد الدراسة الراهنة علي المنهج شبه التجريبي؛ حيث يهدف إلي اختبار فاعلية برنامج تعليم علاجي قائم علي استخدام الألعاب التركيبية، في تنمية مستوى الانتباه، لدي تلاميذ المرحلة الابتدائية ذوى صعوبات التعلم, وبذلك تتحدد متغيرات البحث في المتغير المستقل Independent variable وهو البرنامج العلاجي. والمتغير التابع Dependent variable وهو مستوي الانتباه لدي تلاميذ المرحلة الابتدائية. وتقوم الدراسة علي تصميم تجريبي ذي مجموعتي متجانستين الأولي: مجموعة تجريبية، والثانية: مجموعة ضابطة.

(٢) عينة الدراسة:

تم تطبيق إجراءات الدراسة الحالية علي عينه من التلاميذ ذوى صعوبات التعلم بمدرسة لطفي السيد الابتدائية بمركز ميت غمر بمحافظة الدقهلية. وقد تم انتقاء أفراد العينة علي مرحلتين: المرحلة الأولي: تم اختيار عينة مبدئية وعددها (٣٠) تلميذا من ذوى صعوبات التعلم، كما أنه لا توجد لديهم إعاقات أخري.

والمرحلة الثانية: وفيها تم اختيار عينة الدراسة في صورتها النهائية، والتي تتكون من (١٤) تلميذا من ذوى صعوبات التعلم تم انتقائهم بطريقة مقصودة من العينة المبدئية، وذلك بعد تطبيق مقياس الانتباه لذوى صعوبات التعلم، حيث تم اختيار الأفراد الذين حصلوا على أدنى الدرجات على المقياس (إعداد الباحث).

كما تأكد الباحث من المجانسة بين أفراد العينة في العمر الزمني ونسبة الذكاء. وقد تم تقسيم أفراد العينة إلي مجموعتين: المجموعة التجريبية: وتتكون من (٧) تلاميذ ذوى صعوبات التعلم تم تطبيق البرنامج التدريبي عليهم. والمجموعة الضابطة: وتتكون من (٧) تلاميذ ذوى صعوبات التعلم لم يتعرضوا للبرنامج التدريبي الذي تعرض له أفراد المجموعة التجريبية. وقد أتسمت عينة الدراسة الراهنة بمجموعة من السمات وهي:

- تراوحت الأعمار الزمنية بين العاشرة إلى العاشرة وعشرة شهور بمتوسط عمري (١٠.٥٠) سنة، وانحراف معياري (٢.٣٧).
- وجود تفاوت بين نسب ذكائهم ومستوى تحصيلهم وفقاً لدرجاتهم في الاختبارات الدراسية.

- ليس لديهم أي مشكلات سلوكية وفقاً لتقارير معلميهم فضلاً عن كونهم لا يعانون من أي إعاقة عقلية، أو حسية، أو جسمية حركية، أو أي قصور بيئي، أو اجتماعي، أو اقتصادي، أو ثقافي.
- يعاني أفراد العينة من ضعف مستوي الانتباه، ويتضح ذلك من الدرجات المنخفضة التي حصلوا عليها علي مقياس الانتباه في القياس القبلي.

قبل استخدام الألعاب التركيبية في تنمية مستوى الانتباه لدى تلاميذ المجموعة التجريبية بالصف الخامس الابتدائي ذوي صعوبات التعلم، قد روعي أن يتم التأكد من أن القصور الموجود لديهم يعد نيورولوجياً (جدول١)، وتم التحقق من التجانس بين المجموعتين التجريبية والضابطة في كل من: مستوى الانتباه، والعمر الزمني، ومستوى الذكاء باستخدام اختبار ستانفورد – بينيه للذكاء (الصورة الرابعة) ترجمة وتعريب/لويس مليكة (١٩٩٨)، والمستوى الاجتماعي الاقتصادي الثقافي باستخدام مقياس المستوى الاجتماعي الاقتصادي الثقافي المطور للأسرة المصرية إعداد/ محمد بيومي خليل (٢٠٠٠)، حيث تم اختيار أفراد العينة جميعاً من المستوى المتوسط. (جدول٢).

جدول (١)

قيم U, W, Z ودلالتها للفرق بين متوسطات رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في اختبار المسح النيورولوجي (ن١= ن٢ = ٧)

المجموعة	م الرتب	مج الرتب	U	W	Z	الدلالة
التجريبية	٧.٢٩	٥١.٠٠	٢٣.٠٠	٥١.٠٠	٠.١٩٣-	غير دالة
الضابطة	٧.٧١	٥٤.٠٠				

وبالرجوع إلى متوسطات درجات المجموعتين في الاختبار نجدها على التوالي (٣٦.١٤، ٣٦.٤٣) ونظراً لأنه وفقاً لتعليمات الاختبار كلما قلت الدرجة عن (٢٥) كان الطفل عادياً فإن ذلك يؤكد على أن أطفال المجموعتين يعانون من صعوبات التعلم.

جدول (٢)

قيم U, W, Z ودلالتها للفرق بين متوسطات رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في المتغيرات الخاصة بالمجانسة (ن١= ن٢ = ٧)

المتغير	المجموعة	متوسط الرتب	مجموع الرتب	U	W	Z	الدلالة
العمر الزمني	التجريبية	٧.٤٣	٥٢.٠٠	٢٤.٠٠	٥٢.٠٠	– ٠.٠٦٥	غير دالة
	الضابطة	٧.٥٧	٥٣.٠٠				
معامل الذكاء	التجريبية	٧.٢٩	٥١.٠٠	٢٣.٠٠	٥١.٠٠	– ٠.١٩٥	غير دالة
	الضابطة	٧.٧١	٥٤.٠٠				
م.اجتماعي	التجريبية	٨.٤٣	٥٩.٠٠	١٨.٠٠	٤٦.٠٠	– ٠.٨٤٦	غير دالة
	الضابطة	٦.٥٧	٤٦.٠٠				
م.اقتصادي	التجريبية	٧.٧٩	٥٤.٥٠	٢٢.٥٠	٥٠.٥٠	– ٠.٢٦٣	غير دالة
	الضابطة	٧.٢١	٥٠.٥٠				
م. ثقافي	التجريبية	٨.٢٩	٥٨.٠٠	١٩.٠٠	٤٧.٠٠	– ٠.٧١٥	غير دالة
	الضابطة	٦.٧١	٤٧.٠٠				
م. كلي	التجريبية	٨.٢٩	٥٨.٠٠	١٩.٠٠	٤٧.٠٠	– ٠.٧١١	غير دالة
	الضابطة	٦.٧١	٤٧.٠٠				

ويتضح من الجدول عدم دلالة الفروق بين متوسطات رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في المتغيرات الخاصة

بالمجانسة بحسب ما هو موضح بالجدول وهو الأمر الذي يدل على أن هاتين المجموعتين متجانستان.

(٣) أدوات الدراسة:

أ) أدوات ضبط العينة:

١. اختبار المسح النيورولوجي للتعرف على ذوي صعوبات التعلم، إعداد/ مارجريت موتي وآخرون، تعريب/عبد الوهاب كامل (١٩٩٩).
٢. اختبار ستانفورد بينيه للذكاء (الصورة الرابعة) ترجمة وتعريب/ لويس مليكة (١٩٩٨).
٣. مقياس المستوى الاجتماعي الاقتصادي الثقافي المطور للأسرة المصرية إعداد/ محمد بيومي خليل (٢٠٠٠).

ب) أدوات التحقق من فروض الدراسة الحالية:

استخدم الباحث أدوات لقياس متغيرات الدراسة وهي:

١) مقياس مستوى الانتباه للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم (إعداد الباحث)

ظهرت الحاجة لدي الباحث لإعداد مقياس مستوى الانتباه لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في ضوء إعداد أدوات القياس للدراسة الحالية، والذي استمده من التراث السيكولوجي، وتجد أن هذا المقياس يتناسب مع قدرات التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.

وفيما يلي عرض للخطوات التي مر بها المقياس حتى وصل لصورته النهائية، وهي:

★ الدراسة النظرية:

قام الباحث بإطلاع علي بعض المراجع والدراسات والمقاييس التي تناولت الانتباه لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، والطرق المختلفة لتنمية، والإطلاع علي محتوي بعض الدراسات التي تحتويها، بالتالي تحديد الجوانب التي يقيسها المقياس والتي يمكن تنميتها من خلال جلسات البرنامج التدريبي.

★ بناء الصورة المبدئية للمقياس:

بعد الإطلاع علي سبل تنمية وتحسين مستوي الانتباه لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، وكذلك الزيارات المتعددة للمدارس بإدارة ميت غمر التعليمية، توصل الباحث إلي وضع الصورة المبدئية للمقياس، وقد تم اختيار (٨) تلميذاً بالصف الخامس الابتدائي بمدرسة لطفي السيد الابتدائية بإدارة ميت غمر التعليمية كعينة استطلاعية للمقياس.

★ عرض المقياس علي المحكمين:

تم وضع المقياس والذي يتكون من (٥٠) عبارة، ثم قام الباحث بعرض تلك العبارات علي مجموعة من أعضاء هيئة التدريس بقسم علم النفس والصحة النفسية، وقد كان الهدف من العرض استبعاد العبارات البعيدة عن الهدف من المقياس. وإستبعاد العبارات التي لا تتناسب مع قدرات التلاميذ ذوى صعوبات التعلم. وتحديد مدي مناسبة العبارات للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم. وبعد الانتهاء من وضع الصورة المبدئية للمقياس قام الباحث بالتقدير الكمي والكيفي لآراء المحكمين حول المقياس. وبعد التعديلات التي تم إدخالها علي المقياس والتي تمثلت في حذف

بعض الأسئلة وإضافة البعض الآخر، أصبحت الصورة النهائية مكونة من (٤٠) عبارة وقد وضع تعليمات المقاييس سهلة وبسيطة حتى يتمكن المعلم من فهمها وبالتالي استخدامه بشكل صحيح، كما تتضمن الصفحة الأولي للمقياس على بعض البيانات الخاصة كالاسم، والسن، والمدرسة، وتاريخ التطبيق، وقد تم عرض المقياس بشكل تجريبي علي بعض المعلمين للتأكد من سهولة التعليمات ومدى وضوح المقياس ودقته.

★ كفاءة وتقنين المقياس:

للتأكد من صلاحية المقياس قام الباحث بتطبيق مقياس مستوى الانتباه للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم على عينة مكونة من (٨) تلميذًا من التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، غير أولئك الذين تضمنتهم العينة الأساسية للدراسة للتأكد من صلاحية المقياس، ثم حساب صدق المقياس وثباته من خلال درجات العينة على مفردات المقياس، وذلك كما يلي:

✶ صدق المحتوى (المضمون):

في سبيل تحقيق هذا النوع من الصدق استعرض الباحث الدراسات السابقة، وقام بتحديد التعريف الإجرائي لمستوى الانتباه للأطفال ذوي صعوبات التعلم، ثم عرض الباحث مفردات المقياس على مجموعة من المحكمين في مجال التربية، وعلم النفس، والصحة النفسية، والتربية الخاصة، للتأكد من مدى ملائمة وتمثيل كل عبارة من عبارات المقياس للمهارة التي تقوم بقياسه، ومدى تمثيل الأبعاد للمجال العام، وقدرة هذه الأبعاد على تحقيق الهدف من الدراسة، لكي يتم التأكد من آراء المحكمين أن صدق المحتوى متوافر في هذا المقياس.

✶ صدق المحكمين:

عرض الباحث بنود المقياس في صورته الأولية على مجموعة من المحكمين وهم في مجال التربية، وعلم النفس، والصحة النفسية، والتربية الخاصة، وقام بتعديل العبارات التي اتفقوا على تعديلها بنسبة عالية، وعلى ذلك فقد قام بقبول العبارات التي حصلت على نسبة اتفاق لا تقل عن (٨٥%) فقط وأبقى عليها، وحذف وعدل ما عداها.

✶ صدق الاتساق الداخلي:

عن طريق حساب معاملات الارتباط فيما بين درجات كل عبارة والدرجة الكلية للبعد وذلك باستخدام معامل ارتباط "بيرسون"، وقد تراوحت قيم معامل الارتباط ما بين (٠.٦٩٧، ٠.٩١٢)، وهي قيمة تدل على صدق الاتساق الداخلي؛ مما يشير إلى تحقق الاتساق الداخلي للمقياس.

★ ثبات المقياس بطريقة إعادة التطبيق:

تم حساب ثبات المقياس بطريقة إعادة الاختبار للدرجات النهائية لأفراد عينة البحث الاستطلاعية، حيث قام الباحث بإعادة حساب مقياس مستوى الانتباه للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم مرة أخرى على العينة الاستطلاعية البالغة (٨) تلميذاً، بفاصل زمني قدرة أسبوعين بين التطبيق الأول والثاني، وقد بلغ معامل الثبات (٠.٨٦) وهذا يدل على أن المقياس على درجة عالية من الثبات.

★ المقياس في صورته النهائية:

بعد إجراء الدراسة الاستطلاعية التي قام بها الباحث على الأطفال، تم حذف عشرة عبارات، وتعديل (٤) عبارات أخرى من المقياس نتيجة

لآراء السادة المحكمين (لعدم ملائمتها صياغتها للمقياس) وأصبح المقياس يتكون في صورته النهائية من (٤٠) عبارة، تمثل مهارة الانتباه.

★ نظام تقدير الدرجات وطريقة تصحيح المقياس:

قام الباحث بتحديد طريقة الإجابة على المقياس وطريقة تصحيحه، وقد تم إتباع طريقة "ليكرت" في قياس مستوى الانتباه للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم من خلال الإجابة عن تلك المفردات عن طريق أربعة مستويات: (نعم، غالباً، أحياناً، لا)، وتتراوح الدرجات من (٤: ١)، بحيث تكون أدنى درجة للمقياس (٤٠) درجة، وأعلى درجة (١٦٠)، وتشير الدرجات المنخفضة إلى تندني مستوى الانتباه للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم، والعكس صحيح. ويقوم التلميذ بالإجابة على مفردات المقياس حسب ما يراه مناسباً وينطبق عليه.

٢) البرنامج الألعاب التركيبية لتنمية مستوى الانتباه لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية ذوى صعوبات التعلم:(إعداد الباحث)

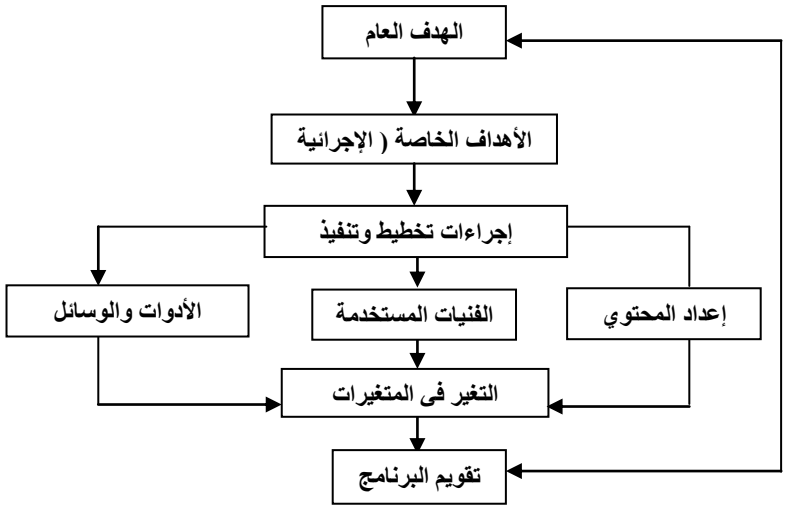
البرنامج العلاجي في الدراسة الراهنة عبارة عن عملية منظمة مخططة تهدف إلي تدريب تلاميذ الصف الخامس الابتدائي ذوي صعوبات التعلم علي مجموعة من الأنشطة والمهام في إطار جلسات معينة للتعليم العلاجي خلال فترة زمنية محددة بغرض تنمية مستوى الانتباه لديهم.

★ أهمية البرنامج والحاجة إليه:

من أهم الأساليب الوقائية والعلاجية التي تم إتباعها في سبيل رعاية التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، تلك البرامج الهادفة والمنظمة التي

تعمل علي إشباع وتنمية قدرات ومهارات التلاميذ علي أن تلائم قدراتهم وإمكاناتهم. ومن خلال الدراسة النظرية والإطلاع علي الدراسات والبحوث السابقة يتبن أهمية الانتباه لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، وأنهم بحاجة إلي الأنشطة والبرامج التي تساعدهم علي تنميته، كما يتبين أنه من خلال الأنشطة والممارسات المختلفة يمكن تنمية مستوي الانتباه لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، هذا بالإضافة إلي أن الألعاب التركيبية تعتبر من أفضل الوسائل المحببة للأطفال ذوى صعوبات التعلم، والتي يمكن استخدامها في تنمية العديد من الجوانب، وانطلاقا من ذلك نبعت الحاجة إلي إعداد هذا البرنامج الذي يقوم علي استخدام الألعاب التركيبية والتي يمكن من خلالها تدريب الطفل علي القيام ببعض الأنشطة وفقا لخطوات منظمة ومخططه من أجل تحسين مستوي الانتباه.

★ التخطيط العام للبرنامج:



شكل (١)

رسم تخطيطي يوضح خطوات البرنامج

✶ تحديد أهداف البرنامج التدريبي:

يهدف البرنامج التدريبي (الذي يقوم علي استخدام الألعاب التركيبية في تحسين الانتباه لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم). ويمكن توضيح الأهداف الإجرائية فيما يلي:

- التدريب على استخدام الألعاب التركيبية في تحسين الانتباه لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.
- تنمية الانتباه حيث يمثل أساسا من تلك الأسس التي يجب أن يقوم عليها التعلم لمثل هؤلاء الأطفال.
- تطوير خطة التعليم الفردية التي يتم من خلالها تقديم الخدمات المرتبطة بالتربية الخاصة لكل طفل حتي لا تتفاقم حاله.
- العمل علي حدوث تغيير نفسي إيجابي لدي التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.
- مساعدة التلاميذ علي تحقيق أكبر قدر من التحصيل وهو لب اهتمام الباحثين علي مختلف تخصصاتهم.
- تحقيق خبرات سارة للتلاميذ.

✶ خطوات إعداد وتنفيذ البرنامج العلاجي:

إعداد محتوي البرنامج:

استعان الباحث خلال إعداد محتوي البرنامج بالإطار النظري والدراسات السابقة والبرامج التي هدفت تحسين الانتباه لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، والتي اعتمدت علي استخدام الصور والمثيرات البصرية.

محتوي البرنامج:

يحتوى البرنامج على مجموعة من الألعاب التركيبية والتي يتم تقديمها في مجموعة صور على الحاسب الآلي حتى تثير اهتمام الطفل وتساعده على الانغماس في الأنشطة والمهام، وغالباً ما تكون الصورة الأخيرة عبارة عن صورة لوجبة غذائية خفيفة كمعزز مادي بعد قيام الطفل بتنفيذ ما بداخل الجدول بنجاح، حيث يختار الباحث الأنشطة المألوفة للأطفال والتي تتبع من واقع بيئتهم المنزلية أو المدرسية أو المجتمعية، حيث يتلقى الطفل المساعدة بالتوجيه أثناء تنفيذ الجدول، ويقل هذا التوجيه تدريجياً حتى يتلاشى.

ويتكون البرنامج التدريبي من ٥٥ جلسة بواقع ٥ جلسات أسبوعيا مدة كلا منها أربعين دقيقة في الجلسات التالية. ويتكون البرنامج التدريبي من ثلاث مراحل أساسية تضم كل منها عدداً من الجلسات تعمل كل مرحلة على تحقيق هدف معين أو مجموعة أهداف فرعية تسهم في الوصول للهدف العام للبرنامج.

المرحلة الأولى: وتضم ١٠ جلسات تهدف إلى تدريب الأطفال ذوى صعوبات التعلم (أعضاء المجموعة التجريبية) على مهارات استخدام الحاسب الآلي حيث تخصص الجلسات من الأولى للرابعة للتعارف وتكوين علاقة جيدة وتهيئة الأطفال لتلقى البرنامج وحتى تتسم العلاقة بالألفة والمحبة ومعرفة اتجاهات وميول الأطفال ومشاركتهم بعض الأنشطة التي يقومون بها. وتم تخصيص الجلسات من ٥-١٠ للتدريب على تعلم المهارات اللازمة لاستخدام الحاسب الآلي. وبعد انتهاء مرحلة التدريب، تم تخصيص ثلاث جلسات للتأكد من إتقان

الطفل لهذه المهارات، وذلك بحساب متوسطات استجابات الطفل الصحيحة وذلك باستخدام استمارة مخصصة لهذا الغرض.

المرحلة الثانية: وتتضمن ٤٠ جلسة لتدريب التلاميذ ذوى صعوبات التعلم على الألعاب التركيبية. وقد تم تقديم هذه الألعاب من خلال مجموعة من الصور باستخدام الحاسب الآلي. وتتضمن هذه الألعاب كلاً من:

- **لعبة الهرم:** حيث يتم تدريب أعضاء المجموعة التجريبية على تركيب أجزاء الهرم.
- **لعبة الدمية:** يتم تدريب أعضاء المجموعة التجريبية على دمية لعروسة بلاستيكية مفككة إلى ستة أجزاء على الطفل القيام بتركيب أجزائها.
- **لعبة المنزل:** وهي لمنزل يتكون من ستة أجزاء مفككة يتم تقديمها في مجموعة مترابطة من المجموعات.
- **لعبة القطار:** وهي لقطار يتكون من عربة الجر وخمس عربات خلفها. وقد لوحظ في هذه اللعبة مدى قدرة الطفل على الانتباه للتسلسل والترتيب.
- **لعبة المدرسة:** وهي لمنزل يتكون من خمسة أجزاء مفككة يتم تقديمها في مجموعة مترابطة من المجموعات.

المرحلة الثالثة: وتضم هذه المرحلة٦ جلسات من ٥١-٥٥ جلسة. وتهدف هذه الجلسات إلى إعادة تدريب الأطفال على مهارات اللعب التركيبي والتأكد من إتقانها ونجاحهم في عمليات الفك والتركيب والهدم والبناء. ويرجع ذلك إلى منع حدوث انتكاسة بعد انتهاء البرنامج وفعاليته خلال فترة المتابعة وما بعدها.

العرض على المحكمين:

قام الباحث بعد صياغة جلسات البرنامج بعرضه على مجموعة من أعضاء هيئة التدريس بقسم علم النفس والصحة النفسية وذلك لمعرفة آرائهم بخصوص محتوى البرنامج وعدد الجلسات والوقت المستغرق في البرنامج والفنيات والأدوات، ومدى مناسبة الأنشطة لميول واهتمامات وقدرات الأطفال وكذلك مدى مناسبتها للهدف من البرنامج.

✶ الفنيات والأساليب المستخدمة

استخدم الباحث بعض الفنيات والأساليب لتدريب التلاميذ ذوى صعوبات التعلم مجموعه من الفنيات، ومن أهم الفنيات ما يلي: التكرار، والتوجيه اللفظي واليدوي، والعمل في جماعات، والحوار والمناقشة، والعصف الذهني، والتعزيز مثل بالإطراء والمدح والإيماءات والتواصل البصري مع التلاميذ واللمسات الدالة على الرضا كالربت على الكتف والمصافحة. وقد استخدم الباحث هذه الفنيات بشكل متكامل، ففي بداية البرنامج التدريبي استخدم الباحث هذه الفنيات، ثم تم الإقلال من استخدامها.

✶ الأدوات والوسائل:

استخدم الباحث العديد من الأدوات والوسائل في كل جلسة من جلسات البرنامج التدريبي، وتغيرت هذه الأدوات بحسب المهارة التي تمثلها، ومن أهم هذه الأدوات: الحاسب الآلي، وأدوات وأثاث وغيرها وألعاب.

✶ تقويم البرنامج:

يحتوي البرنامج علي جلسات تقييمية في آخر كل مهارة تحدد مدي تقدم وإتقان التلاميذ لهذه المهارات والأنشطة، وقد أعتمد الباحث علي تلك الجلسات كمؤشر علي تقدم الأطفال ومدي هذا التقدم، ومدي صلاحية الفنيات التي تستخدم في كل مرحلة، بالإضافة إلي:

التقويم البعدي:

تم تقييم البرنامج لمعرفة مدي فاعليته في تحسين مستوي الانتباه لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم باستخدام الألعاب التركيبية (أعضاء المجموعة التجريبية)، وذلك من خلال القياس القبلي والبعدي ومقارنة نتائجها، وكذلك مقارنة أداء المجموعة التجريبية في القياسين والقياس القبلي والبعدي للمجموعة الضابطة علي مقياس مستوي الانتباه.

التقويم التتبعي:

تم تقييم مدي استمرار فعالية البرنامج من خلال تطبيق مقياس مستوي الانتباه للتلاميذ ذوى صعوبات التعلم (أعضاء المجموعة التجريبية) بعد مرور شهرين من انتهاء البرنامج.

الأساليب الإحصائية المستخدمة:

- اختبار مان– وتيني Mann- Whitney (U).
- اختبار ولكوكسون Wilcoxon (W).
- قيمة Z.

سابعاً: نتائج الدراسة وتفسيرها:

(١) نتائج الفرض الأول:

ينص الفرض الأول على أنه "توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لمستوي الانتباه، لصالح المجموعة التجريبية".

ولاختبار صحة هذا الفرض تم استخدام عدة أساليب لابارامترية تمثلت في تلك الأساليب التي أشرنا إليها سلفاً وهي قيمZ ,W ,U ، وكانت النتائج كما يوضحها الجدول التالي:

جدول (٣)

قيم U, W, Z ودلالتها للفرق بين متوسطات رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لمستوى الانتباه

المجموعة	م	م الرتب	مج الرتب	U	W	Z	الدلالة	اتجاهها
الضابطة	١٠٠.١٤	٤.٠٠	٢٨.٠٠	٠.٠٠	٢	-٣.١٣٤	٠.٠١	التجريبية
التجريبية	١٢٩.٢٩	١١.٠	٧٧.٠٠		٨			

يتضح من الجدول السابق وجود فروق دالة عند ٠.٠١بين المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لمستوى الانتباه لصالح المجموعة التجريبية.

وبذلك تتحقق صحة الفرض الأول.

(٢) نتائج الفرض الثاني:

ينص الفرض الثاني على أنه: "توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات القياسين القبلي والبعدي لأفراد المجموعة التجريبية لمستوي الانتباه، لصالح القياس البعدي". ولاختبار صحة هذا الفرض تم استخدام الأساليب المستخدمة لاختبار صحة الفرض السابق، وكانت النتائج كما يوضحها الجدول التالي.

جدول (٤)

قيم U, W, Z ودلالتها للفرق بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لمستوى الانتباه

القياس	م	م الرتب	مج الرتب	U	W	Z	الدلالة	اتجاهها
البعدي	١٢٩.٢٩	١١.٠٠	٧٧.٠٠	صفر	٢٨	٣.١٤١-	٠.٠١	البعدي
القبلي	١٠٠.٣٦	٤.٠٠	٢٨.٠٠					

ويتضح من الجدول السابق وجود فروق دالة عند (٠.٠١) بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لمستوى الانتباه لصالح القياس البعدي. وبذلك تتحقق صحة الفرض الثاني.

(٣) نتائج الفرض الثالث:

ينص الفرض الثالث على أنه: "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات القياسين القبلي والبعدي لأفراد المجموعة الضابطة لمستوي الانتباه".

ولاختبار صحة هذا الفرض تم استخدام الأساليب المستخدمة لاختبار صحة الفرض السابق، وكانت النتائج كما يوضحها الجدول التالي.

جدول (٥)

قيم U, W, Z ودلالتها للفرق بين متوسطي رتب درجات المجموعة الضابطة في القياسين القبلي والبعدي لمستوى الانتباه

القياس	م	م الرتب	مج الرتب	U	W	Z	الدلالة	اتجاهها
البعدي	١٠٠.١٤	٨.٢٩	٥٨.٠٠	١٩.٠	٤٧	٠.٥٤٣-	غير دالة	
القبلي	١٠٠.٢٩	٦.٧١	٤٧.٠٠					

ويتضح من الجدول السابق عدم وجود فروق دالة بين متوسطي رتب درجات المجموعة الضابطة في القياسين القبلي والبعدي لمستوى الانتباه وهو الأمر الذي يحقق صحة الفرض الثالث.

(٤) نتائج الفرض الرابع:

ينص الفرض الرابع على أنه: "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات القياسين البعدي والتتبعي لأفراد المجموعة التجريبية لمستوي الانتباه".

ولاختبار صحة هذا الفرض تم استخدام نفس الأساليب المستخدمة لاختبار صحة الفرض السابق، وكانت النتائج كما يوضحها الجدول التالي.

جدول (٦)

قيم U, W, Z ودلالتها للفرق بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي لمستوى الانتباه

القياس	م	م الرتب	مج الرتب	U	W	Z	الدلالة	اتجاهها
البعدي	١٢٩.٢٩	٨.٢٩	٥٨.٠٠	١٩.٠	٤٧	-٠.٥٤١	غير دالة	
التتبعي	١٢٩.٩١	٦.٧١	٤٧.٠٠					

ويتضح من الجدول السابق عدم وجود فروق دالة بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي لمستوى الانتباه وهو الأمر الذي يحقق صحة الفرض الرابع.

مناقشة نتائج الدراسة:

يعد الانتباه من أهم العمليات العقلية التي تلعب دوراً مهماً في النمو المعرفي لدى الأطفال بصفة عامة، والأطفال ذوي صعوبات التعلم بشكل خاص؛ حيث إنهم يستطيعون من خلاله أن ينتقوا المنبهات الحسية المختلفة التي تساعدهم على اكتساب المهارات وتكوين العادات السلوكية الصحيحة بما يحقق لهم التكيف مع البيئة المحيطة بهم. ويعتبر الانتباه عملية وظيفية في الحياة العقلية، تقوم بتوجيه شعور الفرد نحو الموقف السلوكي ككل. ونظراً لأن الأطفال ذوي صعوبات التعلم هم في حاجة إلى تنمية مستوى الانتباه لديهم، ولن يتأتى هذا إلا بوجود برامج منظمة في تدريب هؤلاء الأطفال على مهارات تنمية مستوى الانتباه.

وقد أسفرت نتائج الدراسة الراهنة عن فعالية برنامج التعليم العلاجي المستخدم في تنمية مستوى الانتباه لأطفال الصف الخامس الابتدائي ممن يعانون من صعوبات التعلم، حيث وجدت فروق دالة عند (٠.٠١) بين متوسطي رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لمستوى الانتباه لصالح المجموعة التجريبية، ووجدت فروق دالة عند (٠.٠١) بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لمستوى الانتباه لصالح القياس البعدي، ولم توجد فروق دالة بين متوسطي رتب درجات المجموعة الضابطة في ذات القياسين، ولا بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي.

وتتفق هذه النتائج إجمالاً مع ما توصلت إليه نتائج دراسات كل من: كايزر (١٩٩٣) Kaiser، ديزجنا وماسكرين (١٩٩٤) Dissegna & Mascarin، عائض آل زميع (١٤١٩هـ)، عزة محمد سليمان (٢٠٠١)، أيمن الهادي (٢٠٠٥)، حيث أكدوا فعالية البرامج التدريبية القائمة على اللعب التركيبي لتعديل مستوى الانتباه، وتحسن الأداء الأكاديمي داخل غرفة الفصل، كذلك فعالية التعزيز الايجابي في زيادة الانتباه لدي تلاميذ المرحلة الابتدائية ذوي صعوبات التعلم، وفاعلية البرنامج العلاجية في تخفيف صعوبات التعلم لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية.

ويمكن تفسير ذلك بأن إجراءات برنامج التعليم العلاجي المستخدم في الدراسة الحاضرة كان لها أثر إيجابي على تنمية مستوى الانتباه لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم في المجموعة التجريبية حيث أنه نظراً للخبرات الفعلية والأنشطة المدرسية التي قام بها هؤلاء الأطفال خلال

فترة البرنامج تحسن مستوى انتباههم، وهو ما انعكس بالطبع على مستوى مهاراتهم الأكاديمية. ويُرجع الباحث التحسن الذي طرأ على مستوى الانتباه لدى الأطفال أعضاء المجموعة التجريبية إلى استفادة هؤلاء الأطفال من الخدمات والأنشطة التي يقدمها البرنامج، وإلى الفنيات التي تم استخدامها أثناء التدريب حيث يتيح لهم البرنامج فرصة كبيرة للتركيز والانتباه أثناء تنفيذ الأنشطة، كما أن البرنامج يركز على أنشطة جذابة ومرغوبة من جانب الأطفال مما يلقي القبول من جانب الأطفال، وبالتالي تزداد دافعية هؤلاء الأطفال لتنفيذ تلك الأنشطة في ظل وجود معززات وخطوات متتابعة من السهل إلى الصعب مما يوفر لهم خبرات النجاح التي طالما حرموا منها.

أما أطفال المجموعة الضابطة فلم يكتسبوا مثل هذه المهارات بنفس المستوى لأنهم لم ينالوا قسطاً من التدريب على تلك المهارات، ولم يخضعوا لأي إجراءات تجريبية، ومن ثم تبرز أهمية التدريب على تنمية مستوى الانتباه حيث أن معظم هؤلاء الأطفال يمكنهم النجاح نسبياً في حياتهم بصفة عامة وذلك عندما يتم تدريبهم، وتوجيههم، وتنمية مستوى انتباههم. ويُرجع الباحث عدم تحسن مستوى الانتباه لدى المجموعة الضابطة إلى عدم تعرضها للإجراءات التجريبية للبرنامج الذي تعرضت له المجموعة التجريبية من قبل، وترك أثراً إيجابياً على مستوى انتباهها، كما أن المجموعة الضابطة لم تخضع لأي برامج إثرائية في محيط المدرسة خلال تلك الفترة بل اقتصر التعامل معها في ضوء الدراسة العادية في الفصول التي يلتحقون بها، ولهذا لم يطرأ أي تغير ملحوظ أو دال إحصائياً على مستوى انتباههم، ومن ثم فإنهم في حاجة إلى التدرب على تنمية مستوى الانتباه من خلال برامج مخططة ومنظمة حيث إن

استخدام البرامج التدريبية والإرشادية يؤدي إلى تنمية مهارات الانتباه لدى الأفراد ذوي صعوبات التعلم.

ومن جهة أخرى فإن هذه النتائج بذلك تدعم بشكل غير مباشر فعالية البرنامج المستخدم حيث كشفت عن أن المجموعة الضابطة والتي لم تتعرض للبرنامج لم يحدث لأعضائها أي تغير له دلالته وذلك في مستوى انتباههم موضوع هذه الدراسة في حين وجدنا كما أوضحت نتائج الفرض الثاني أنه قد حدث تحسن دال في مستوى تلك المهارات للمجموعة التجريبية في القياس البعدي على أثر تعرضهم للبرنامج. أما نتائج الفرض الرابع فقد كشفت عن عدم وجود فروق دالة بين متوسطات رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي لهذه المهارات وهو ما قد يرجع إلى ما تم خلال المرحلة الأخيرة من البرنامج من إعادة تدريب أفراد هذه المجموعة على تلك الأنشطة والمهام التي تضمنها البرنامج وذلك بعد تدريبهم عليها خلال المرحلة السابقة من البرنامج وهو الأمر الذي ساهم بشكل أساسي في استمرار أثر ذلك التدريب كما يرى عادل عبد الله (٢٠٠٠) إلى ما بعد انتهاء البرنامج وخلال فترة المتابعة، وأدى بجانب ذلك إلى عدم حدوث انتكاسة بعد انتهائه، بل والأهم من ذلك أنه قد أدى إلى استمرار هذا التحسن.

توصيات الدراسة:

تمت صياغة التوصيات التالية في ضوء ما أسفرت عنه الدراسة الراهنة من نتائج:

١) اعتماد برنامج التعليم العلاجي في تنمية مستوى الانتباه لتلاميذ المرحلة الابتدائية ذوي صعوبات التعلم لكفاءته في تحسين صعوبات التعليم.

٢) ضرورة تنمية مهارات الانتباه لتلاميذ المرحلة الابتدائية ذوي صعوبات التعلم من خلال برامج التدخل المختلفة.

٣) العمل على أن تتضمن البرامج المقدمة لتلاميذ المرحلة الابتدائية ذوي صعوبات التعلم مكونات معينة يكون من شأنها أن تسهم في تنمية مستوى انتباههم، وتساعدهم بالتالي على تحصيلهم الدراسي، والحد من صعوبات التعلم لديهم.

٤) زيادة فرص الاحتكاك مع الأطفال ذوي صعوبات التعلم عن طريق الأنشطة والألعاب التعليمية لتنمية مستوى انتباههم.

٥) ينبغي إجراء المزيد من البحوث حول دراسة أكثر الأسباب التي تؤدي إلى اضطراب نقص الانتباه لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم، والعمل على إزالة المؤثرات التي تشتت انتباههم.

٦) أجراء المزيد من الدراسات عن الطفل ذوي صعوبات التعلم ومحاولة علاج أوجه القصور فيه.

٧) التوسع في هذه الدراسة لتشمل عينة من كافة أنحاء الوطن العربي للتعرف على أثر البرنامج العلاجي باستخدام الألعاب التركيبية في تنمية مستوى الانتباه لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية ذوى صعوبات التعلم.

المراجع

المراجع العربية:

- أحمد بلقيس وتوفيق مرعي (١٩٨٢). سيكولوجية اللعب. عمان، دار الفرقان للنشر والتوزيع.
- أحمد عاشور (٢٠٠٦). الانتباه والذاكرة العاملة لدى عينات مختلفة من ذوى صعوبات التعلم وذوى فرط النشاط الزائد والعاديين. بحث مقدم إلى المؤتمر الدولي لصعوبات التعلم. السعودية: الرياض ١٩-٢٢.
- أحمد فائق ومحمود عبد القادر (١٩٩٠). مدخل إلى علم النفس العام. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
- أسامة البطانية، ومالك الرشدان، وعبيد عبد الكريم، وعبد المجيد الخطاطبة (٢٠٠٥). صعوبات التعلم: النظرية والممارسة. عمان: دار الميسرة للنشر والتوزيع.
- أمين علي (٢٠٠٤). تشخيص صعوبات التعلم الأكاديمية لدي تلاميذ المرحلة الابتدائية من وجهة نظر معلمي ومعلمات هذه المرحلة في جمهورية مصر العربية وعلاقتها المتغيرات. مجلد العلوم التربوية لمعهد الدراسات والبحوث التربوية بجامعة القاهرة، ٢ (١)، ٨٥-١٣٨.
- أنور محمد الشرقاوي (١٩٩٢). التعلم نظريات وتطبيقات. (ط٤) القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
- آيات عبد المجيد (٢٠٠٣). برنامج تدريبي مقترح وتأثيره علي التحقيق من صعوبات التعلم ورفع المستوي التحصيلي لتلاميذ الصفوف الثلاثة الأولي من المرحلة الابتدائية. المجلة المصرية للدراسات النفسية، ١٣(٤١)، ٢٩-٦٢.

- أيمن الهادي عبد الحميد (٢٠٠٥). فعالية التدريب على اللعب التركيبي في تحسين مستوى الانتباه للأطفال المعاقين عقلياً. رسالة ماجستير غير منشورة،كلية التربية جامعة الزقازيق.
- جميل صليبا (١٩٩٥). علم النفس (ط٣). بيروت: دار الكتاب اللبناني.
- حسن مصطفي (٢٠٠٣). الاضطرابات النفسية في الطفولة والمراهقة: الأساليب–التشخيص–العلاج. القاهرة: دار القاهرة.
- خيري المغازي (٢٠٠٢). الذكاء الوجدانى: الأسس النظرية والتطبيقات. القاهرة: مكتبة زهراء الشرق.
- سليمان عبد الواحد (٢٠٠٥). العقاب بالضرب وسيلة غير ناجحة لتربية الأبناء. مجلة الطب النفسي الإسلامي (النفس المطمئنة) تصدرها الجمعية العالمية الإسلامية للصحة النفسية بالقاهرة، ٢٠(٨٠)، ١٦–٤١.
- سليمان عبد الواحد (٢٠٠٧). المخ صعوبات التعلم رؤية في إطار علم النفس العصبي المعرفي. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
- سليمان محمد سليمان (٢٠٠٥). أفاق جديدة في علم نفس غير العاديين. القاهرة: مركز آيات للطباعة والكمبيوتر.
- سيد خير الله وممدوح الكناني (١٩٨٣). سيكولوجية التعلم بين النظرية والتطبيق. بيروت، دار النهضة العربية ٠
- السيد على سيد أحمد، فائقة بدر (١٩٩٩). اضطراب الانتباه لدى الأطفال: أسبابه، وتشخيصه، وعلاجه. القاهرة: مكتبة النهضة المصرية.
- السيد محمد أبو هاشم (١٩٩٨). مكونات الذاكرة العاملة لدي التلاميذ المرحلة الابتدائية ذوي صعوبات التعلم في القراءة والحساب. رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية جامعة الزقازيق.

- صالح هارون (٢٠٠٤). سلوك التقبل الاجتماعي لدي التلاميذ من ذوي صعوبات التعلم وإستراتيجية تحسينه. مجلة أكاديمية التربية الخاصة بالرياض المملكة العربية السعودية، ١٦ (٤)، ١٣- ٣٦.
- طاشكندي أكرم وهاشم بلخي ودمنهوري رشاد (١٩٨٩). المدخل في علم النفس الحديث. جدة، مكتبة مصباح.
- عادل عبد الله (٢٠٠٣). تعديل السلوك للأطفال المتخلفين عقلياً باستخدام جداول النشاط المصورة. دراسات تطبيقية، القاهرة، دار الرشاد.
- عادل عبد الله (٢٠٠٥). الأهبة أو الاستعداد للمدرسة وقصور المهارات قبل الأكاديمية لأطفال الروضة كمؤشر لصعوبات التعلم. مجلة كلية التربية ببني سويف جامعة بني سويف، ١(٢).
- عادل عبد الله محمد (٢٠٠٧). سيكولوجية ذوى الاحتياجات الخاصة. كلية التربية. جامعة الزقازيق
- عادل عبد الله محمد (٢٠١٠). صعوبات التعلم والتعليم العلاجي: قضايا ورؤى معاصرة. الرياض: دار الزهراء.
- عائض آل زميع (١٤١٩هـ). فعالية التعزيز الإيجابي في زيادة الانتباه لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية ذوي صعوبات التعلم. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية جامعة الملك سعود.
- عبد الرحمن سليمان (٢٠٠١). سيكولوجية ذوي الحاجات الخاصة: أساليب التعرف والتشخيص. القاهرة: مكتبة زهراء الشرق.
- عبد المطلب القريطي (٢٠٠٥). سيكولوجية ذوي الاحتياجات الخاصة وتربيتهم (ط٤). القاهرة: دار الفكر العربي.

- عبد الناصر أنيس (٢٠٠٣). الصعوبات في التعلم: الأسس النظرية والتشخيصية. الإسكندرية: دار الوفاء لدينا للطباعة والنشر.
- عبد الناصر أنيس، ومعاطي محمد (١٩٩٧). فعالية استخدام أسلوبي تحليل المهمة وتحليل العمليات العقلية في علاج التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في القراءة بالصف الثالث الابتدائي. مجلة التربية ببنها جامعة الزقازيق، ٨(٣٠)، ١٩٣- ٢٦٧.
- عزة محمد سليمان (٢٠٠١). فاعلية التعليم العلاجي في تخفيف صعوبات التعلم النهائية لدى التلاميذ المرحلة الابتدائية. رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية ببنها جامعة الزقازيق.
- عزت عبد العظيم الطويل (١٩٩٥). معالم علم النفس المعاصر. القاهرة، دار المعرفة الجامعية ٠
- عفاف عبد الكريم (١٩٩٥). البرامج الحركية والتدريس للصغار. منشأة المعارف: الإسكندرية، مصر.
- فاروق السيد عثمان (١٩٩٥): سيكولوجية اللعب والتعلم. القاهرة: دار المعارف.
- فاروق محمد صادق (٢٠٠٦). تمكين غرف المصادر في علاج صعوبات التعلم واستيعاب ذوى الاحتياجات الخاصة في المدرسة العادية. المؤتمر الدولي: صعوبات التعلم، وزارة التربية والتعليم نوفمبر ٢٠٠٦م، الأمانة العامة التربية الخاصة- المملكة العربية السعودية- الرياض.
- فتحي الزيات (١٩٩٨). صعوبات التعلم: الأسس النظرية والتشخيصية والعلاجية. القاهرة: دار النشر للجامعات.

- فتحي الزيات (٢٠٠٢). المتفوقين عقليا ذوو صعوبات التعلم: قضايا التعريف والتشخيص والعلاج. القاهرة: دار النشر للجامعات.
- فيولا الببلاوي (١٩٨٤). ثقافة الطفل. الكويت، كلية التربية جامعة الكويت، المجلد الأول.
- كريمان منشار (١٩٩٤). العوامل المرتبطة بصعوبات التعلم لدي تلاميذ المرحلة الابتدائية كما يقدرها المعلمون. مجلة كلية التربية جامعة عين شمس، ١٨، ٣٧٧-٣٩٥.
- كمال إبراهيم مرسي (١٩٩٦). مرجع في التخلف العقلي. الكويت، دار القلم.
- لويس مليكة (١٩٩٨). دليل مقياس ستانفورد- بنية للذكاء (ط ٢) الصورة الرابعة٠القاهرة: مطبعة فيكتور كيرلس.
- مارجريت موتى، وهارولد سيزلنج، ونورماسبا لدينج (١٩٩٩). اختبار المسح النيورولوجي السريع. (تعريب عبد الوهاب محمد كامل). القاهرة: دار النهضة المصرية.
- محمد العيسوي (٢٠٠٤). سمات الشخصية لذوي صعوبات التعلم في الرياضيات في المرحلة الابتدائية وفعالية برنامج تربوي في علاجها. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية بالإسماعيلية جامعة قناة السويس.
- محمد رضا البغدادي (٢٠٠١). تعليم الأنشطة الإبداعية للأطفال. القاهرة: دار الفكر العربي.
- محمد شعبان (٢٠٠١). استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفية في تشخيص وعلاج الأطفال ذوي صعوبات التعلم. رسالة ماجستير، كلية التربية جامعة أسيوط.
- محمود عوض الله، ومجدي الشحات، وأحمد عاشور (٢٠٠٦). صعوبات التعلم:التشخيص والعلاج. عمان: دار الفكر للنشر والتوزيع.

- مفيد حواشين (٢٠٠٤). أثر التعزيز للمجموعات في تطوير الانتباه لدى طلبة الصف الثاني الأساسي. الأردن: مجلة البلقاء للبحوث والدراسات.
- منال باكرمان (٢٠٠٤). صعوبات التعلم في مرحلة ما قبل المدرسة. المؤتمر العلمي الثاني لمركز رعاية وتنمية الطفولة " ذوي الاحتياجات الخاصة في الوطن العربي- الواقع والمستقبل ". كلية التربية جامعة المنصورة، في الفترة من ٢٤-٢٥ مارس، المجلد ٢.
- منى الحديدي وجمال الخطيب (١٩٩٧). المدخل إلى التربية الخاصة. العين- دولة الإمارات العربية المتحدة: مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع.
- ناريمان رفاعي، ومحمود عوض الله (١٩٩٣). دراسة لبعض خصائص الشخصية المتميزة للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم. مجلة معوقات الطفولة جامعة الأزهر ٢ (١)، ٦٨-٨٣.
- نبيل حافظ (٢٠٠٦). صعوبات التعلم والتعليم العلاجي (ط٣). القاهرة: مكتبة زهراء الشرق.
- نعيمة محمد بدر يونس وعبد الفتاح صابر عبد المجيد (١٩٩١). سيكولوجية اللعب والترويح للعاديين وذوى الحاجات الخاصة. القاهرة: مكتبة زهراء الشرق ٠
- نوره محمد عبد العزيز (١٩٩٤). فاعلية العلاج السلوكي في زيادة الانتباه لدي الأطفال المصابين بعرض داون. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الملك سعود كلية التربية.
- هدى الناشف (١٩٩٣). استراتيجيات التعليم والتعلم في الطفولة المبكرة. القاهرة: مكتبة زهراء الشرق.
- هدى قناوي (١٩٩٥). الطفل وألعاب الروضة. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

المراجع الأجنبية:

- Alessandri, S. (1992). Attention, Play and social behavior. Journal of Abnormal Child Psychology, v20, n2, PP. 289-302.
- Bennet, H. (2003). The relationship between two models of information integration WIC. Resegumtial scores school achievement and learning disabilities. Dissertation Abstract International, 47, 196.
- Best. J. (1995). Cognitive Psychology (4th Ed). New York. West Publishing.
- Cohen, Lorelei, Williams & keane, Kevin. J (1993): Mediating a Single student; A case study. International Journal of Cognitive Education and Mediated learning, v 3 (l).pp39 —46.
- Dissegna, Susin and Mascarin, Sara. (1994): Short — term sensory learning in subjects with Severe mental retardation: Three Cases. Italian — Journal of Intellective impairment. 1994 May, Vol 7 (1).pp 117-124.
- Grisanzio, W. (2001). Evaluation of Effectiveness of An Attention Enhancement Program for Children with Learning Disabilities, Dissertation Abstracts International-B, p. 5043.
- Hile, Mathew G & Vatterott, Madeleine-k. (1992): Two decades of treatment for self- injurious biting in individuals with mental retardation or developmental disabili-ties: A treatment focused review of the literature. Journal of Developmental and Physical disabilities.1992 Mai, vol 4 (1)

- Kaiser, M. (1993). Effect of behavior modification in the hyperactive children. Dissertation Abstract International, V.53,n12, p.634B.
- Malone. D & Langone John (1995): Gender Differences in the object-oriented play of preschoolers with Cognitive Delays. Journal of Early Intervention, V19 N4 P302- 14fall 1995.
- Paniagua, F. (1992). Verbal nonverbal correspondence training with ADHD children. Behavior Modification, V.16, n 2, P. 226-252.
- Pennington, B. (1995). Annotation: the genetics of dyslexia. Journal of child Psychology and child psychiatry, 31 (2), 193-201.
- Raskind, W. (2001). Current understanding of the genetic basis of reading and spelling disability. Austin, TX: pro- Ed.
- Ross, G., Lipper. E. & Auld, P. (1991). Educational status and school related abilities of very low birth weight pre mature children. Pediatrics, 88 (6), 1125-1134.
- Rovet, J., Ehrlich, R., Czuchta, D. & Akler, M. (1993). Psycho educational characteristics of children and adolescents with insulin dependent diabetes mellitus, Journal of Learning Disabilities, 26 (1), 7-22.
- Smrud, C. (1999). An intervention approach for children with teacher and parents identified international difficulties, Journal of learning Disabilities, 33, 581-590.
- Sridar, D. & Vaughn, S. (2001). Social functioning of students with learning disabilities. In Hallahan, D. & Keogh, B. (Ed.). Research and global Perspectives in Learning disabilities (pp. 65-91),

Essays in honor of William M. Cruickshank. Mahwah NJ: Erlbaum.

- Sternberg, R. (1999).Cognitive Psychology (2nd Ed). New York. Academic Press.
- Taylor, H. & Schatschneider, C. (1992). Academic achievement following childhood drain disease: Implications for the concept of learning disabilities. Journal of learning Disabilities, 25, 630-638.
- Woltersdorf, M (1992). Video Taps Self Modeling in Treatment of Attention Deficit Hyperactivity Disorder, Child and Behavior theory, Vol. 14, No. 2 p. 134-147.