[٩]

فعالية برنامج مقترح لتحسين بعض العمليات النمائية لدى الأطفال ذوي الصعوبات المعرفية

د. رحاب السيد الصاوي
مدرس علم النفس
كلية رياض الأطفال – جامعة دمنهور

د. حسام عباس خليل سلام
أستاذ التربية الخاصة المساعد
كلية التربية – جامعة الباحة

فعالية برنامج مقترح لتحسين بعض العمليات النمائية لدى الأطفال ذوي الصعوبات المعرفية

د. رحاب السيد الصاوي محمد الصاوي*، د. حسام عباس خليل سلام**

مقدمة:

يحتل اضطراب الانتباه موقعًا مركزيًا محوريًا بين صعوبات التعلم بصفة عامة واضطرابات العمليات المعرفية بصفة خاصة، ويمثل الانتباه أحد المفاهيم الهامة التي شكل ركنًا أساسيًا في التناول المعرفي للنشاط العقلي المعرفي وعملياته ومع ظهور نماذج تجهيز ومعالجة المعلومات والتطور السريع المتلاحق للحاسبات الآلية تأكدت أهمية الانتباه وأنواعه ومراحله ونماذجه والعوامل التي تؤثر عليه ودوره في تجهيز ومعالجة المعلومات. وتنشأ صعوبات التعلم لدى الأطفال الذين يعانون من اضطراب عمليات الإدراك نتيجة عجزهم عن تفسير وتأويل المثيرات البيئية والوصول إلى مدلولاتها والمعاني الملائمة لها وحيث إن النمو المعرفي والأداء المعرفي يعتمد بصورة أساسية على فاعلية وسلامة الوظائف الإدراكية فإن الكشف عن اضطراب الوظائف الإدراكية يعد أمرًا هامًا وحيويًا لتشخيص وعلاج صعوبات التعلم والأكاديمية والتي تشيع لدى نسبة لا يمكن إغفالها أو تجاهلها من تلاميذ المدارس (Harris-Michael, 2004).

* مدرس علم النفس- كلية رياض الأطفال- جامعة دمنهور.

**.

واضطرابات الإدراك أو الصعوبات الإدراكية تحتل أيضاً موقعًا مركزيًا أو محوريًا بين صعوبات التعلم النمائية بصفة عامة، واضطرابات العمليات المعرفية بصفة خاصة، وترتبط صعوبات الإدراك ارتباطًا وثيقًا باضطرابات أو صعوبات الانتباه، بل تتوقف في معظمها عليها، إن لم تكن نتيجة لها. والزيادة في نسب أعداد المنتمين إلى ذوي صعوبات التعلم في اضطراد مستمر، مما يدعو إلى أهمية اكتشاف غالبية هؤلاء الأطفال في وقت مبكر، والتعرف على أسباب الصعوبات لديهم وتشخيصهم وتوفير برامج التدخل التدريبية والعلاجية لهذه الصعوبات (Harwood, Janet, 2011).

وتنطلق الدراسة الحالية من فرضية أساسية مؤداها أن هؤلاء الأطفال يبدون أنماطًا من صعوبات التوافق النفسي وصعوبات خاصة في الجانب المعرفي وذلك انعكاسًا أو نتيجة لما يعانون من مشكلات دراسية ومن هنا تأتي أهميتها في التعرف على الصعوبات الخاصة في الجانب المعرفي والذي بدوره يؤثر على المجالات المرتبطة بالتحصيل الدراسي والتوافق النفسي حتى يتمكن كل من المعلم والمرشد والآباء تحقيق أفضل أساليب التكيف لهؤلاء الأطفال.

ويؤكد هذا (Hindes, Andrea, 2006) الذي يرى أن الأفراد الذين يمتلكون قاعدة جيدة للمعرفة لديهم القدرة على أحداث تكامل جيد لوحدات وفئات المعرفة حول موضوعات مختلفة، كذلك يمكنهم إحداث العديد من الترابطات التي تنتظم منتجة استراتيجيات واضحة وغير عشوائية ويحدث هذا بطريقة تلقائية، وبأقل قدر من الجهد أو الضغط على عمليات الذاكرة ونظام تجهيز ومعالجة المعلومات وهو ما يفتقر إليه ذوو صعوبات التعلم.

ويرى هاريس- سميث (Houghton-Joan, 2004) أنه على الرغم من أن هؤلاء الأطفال يتمتعون بمستوى ذكاء عادي، أو عالي في بعض الأحيان وهو ما يجعلهم يتمتعون بجوانب قوة معينة تظهر في أدائهم فإن ذلك لا يمنع من وجود نواحي ضعف أخرى في أنماط التعلم يكون من شأنها أن تؤدي إلى مثل هذه الصعوبات فلا يصل- بالتالي- أداؤهم أو مستوى تحصيلهم في بعض الجوانب إلى ما يوازي مستوى ذكائهم أو ما يمكن أن نتوقعه منهم في ضوء مستوى ذكائهم.

ونتيجة لما يعانيه أولئك الأطفال من نواحي قصور فإن معارفهم Cognition تتأثر سلبًا من جراء ذلك كما يتضح في قدرتهم على الانتباه أو الإدراك أو التذكر أو التفكير أو حل المشكلات وهو الأمر الذي عادة ما يؤدي إلى انخفاض مستوى نموهم العقلي رغم ما يتمتعون به من ذكاء عادي في أغلب الأحيان، وربما يتمتع بعضهم الآخر بمستوى عالي من الذكاء في أحيان أخرى (سالم محمد، ٢٠٠٥، ٩٧).

وتشير كاتلين روس- كيدر (Schnur, 2008, 279) إلى أن هؤلاء الأطفال كغيرهم من الأطفال يبدأون رحلة المعرفة من جانبهم بدرجة كبيرة من الفهم والاستطلاع حيث يكونون حريصين على أن يتعلموا كيف يمكنهم أن يتعلموا مثل هذه المعارف. وإذا ما واجه الطفل مشكلة في التعلم فإن هذه المشكلة تعكس في الواقع وجود مشكلة مماثلة في التفكير وهو ما يمثل جانبًا من جوانب النمو العقلي المعرفي وإذا كان بياجيه يفترض في نظريته وجود أبنية أو تراكيب عقلية لدى الطفل تتسم بالتعقيد في وقت مبكر من حياته فإنه إذا كانت الأجهزة الحسية الأساسية لدى الطفل تقوم بتجهيز المعلومات بصورة خاطئة أو يوجد

قصور بها فيما يتعلق بهذا الجانب فإنه يصبح من شأنها أن تؤثر سلبًا على ما يتتبعها من نمو وتعلم، وإن كان ذلك لا يعني أن عقله سوف يستخدم المواءمة بالنسبة للمعلومات التالية بصورة مختلفة وذلك بالشكل الذي يتفق مع أسلوب الطفل في تجهيز المعلومات وهو ما سوف يخبر البيئة بما فيها ومن فيها من خلاله.

ويشير هالاهان وكوفمان (Hallahan & Kauffman, 2003) إلى أن أولئك الأطفال الذين يعانون من مشكلات في الانتباه عادة ما يتسمون بخصائص معينة تكون من شأنها أن تميزهم مثل التشتت والاندفاعية والنشاط المفرط، وغالبًا ما يصفهم معلموهم وآباؤهم بأنهم غير قادرين على أن يستمروا في مهمة واحدة لفترة طويلة، وأنهم غير قادرين كذلك على أن ينصتوا لما يقوله الآخرون، وأنهم يتحدثون بلا توقف، وأنهم ينطقون بأول ما يخطر على بالهم من أشياء دون أن يفكروا، وأنهم غير قادرين على أن يقوموا بتخطيط أنشطتهم سواء داخل المدرسة أو خارجها.

ومن هذا المنطلق فإننا نجد أن أولئك الأطفال ممن يعانون من ضعف واضح في الانتباه يجعلهم غير قادرين على استقبال المثيرات المختلفة من البيئة المحيطة بشكل مناسب.

ويؤدي ضعف الانتباه بطبيعة الحال إلى ضعف مماثل في الإدراك وقصور في التعرف على المثيرات والتمييز بينها حيث إنهم يجدون صعوبة في الانتباه لخصائص الأشياء المختلفة التي يخبرونها، فلا يكونون قادرين على معرفها، أو إدراكها سواء تعلق ذلك بالإدراك السمعي أو البصري.

ويترتب على ذلك أن ينسى الطفل خبراته السابقة وهو الأمر الذي يعرضه إلى قصور آخر في الذاكرة فلا يتمكن من الاستفادة من تلك المثيرات أو تطبيق ما يكون قد تعلمه في مواقف أخرى مشابهة (عادل عبد الله، ٢٠٠٦، ٢٣٥).

وتشير الدراسات والبحوث التي أجريت على اضطرابات الإدراك أو الوظائف الإدراكية لدى ذوي صعوبات التعلم إلى حدوث تداخل أو تشويش Interferes لدى هؤلاء الأطفال عند استقبالهم المعلومات أو المثيرات عن طريق أحد الأنظمة أو الوسائط مع المعلومات أو المثيرات التي يستقبلونها خلال وسط آخر (حنان الشيخ، ٢٠٠٩، ١٠٣). وهؤلاء الأطفال يعكسون انخفاضًا ملموسًا في قدرتهم على تحمل هذا التداخل أو التشويش ويصعب عليهم استقبال المعلومات أو المثيرات عبر وسائط أو نظم إدراكية مختلفة في نفس الوقت كما يصعب عليهم إحداث تكامل بين مدخلات هذه الوسائط أو النظم، حيث يصبح النظام الإدراكي لديهم Overloaded عاجزًا عن القيام بعمليات التجهيز والمعالجة الفاعلية أو الكفاءة الملائمة (Osborn,-Jan, 2007, 471).

ويعكس أيضًا الأطفال ذوو صعوبات التعلم واضطرابات فرط النشاط وقصور الانتباه، قصورًا أو ضعفًا في مهارات التجهيز والمعالجة المعرفية Cognitive Processing Skills تبدو في الافتقار إلى فاعلية أو كفاءة استراتيجيات التعلم وكذا فاعلية أو كفاءة التمثيل المعرفي للمعلومات وربما كان التدريب على استخدام استراتيجيات التعلم الفعالة التي تقوم على أسس من ترابط وحدات البناء المعرفي وفاعلية أو كفاءة التمثيل المعرفي. يكون ذا تأثير إيجابي على مهارات التجهيز المعرفي

للمعلومات (صلاح عبد السميع، ٢٠٠٤، ١٩٨). ويؤكد (فتحي الزيات ٢٠٠٥) أن أى تقصير أو تأخير في تحديد أو تشخيص أو علاج صعوبات التعلم المعرفية, يقود بالضرورة إلى صعوبات تعلم أكاديمية لاحقة، حيث توصل العديد من الباحثين إلى وجود علاقات ارتباطية وسببية ذات دلاله بين مستوى كفاءة العمليات المعرفية المتعلقة بالانتباه والإدراك والذاكرة والتفكير وحل المشكلات من ناحية, ومستوى التحصيل الدراسي على اختلاف مستوياته ومراحله من ناحية أخرى (فتحي الزيات، ٢٠٠٥، ٣٣٣).

وتشير دراسة فريدمان (Friedman, J, 2006) إلى أن الأطفال ذوى نقص الانتباه في خطر جسيم للتعرض لأشكال العجز المعرفي, وكذلك تشير دراسة فريدمان (Friedman, W, 2001) إلى وجود علاقة بين أعراض نقص الانتباه والمشكلات المعرفية.

ويشير جيمس كاتيلو (James Catello, 1999, 12) إلى أن صعوبات التعلم المعرفية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية تمتد معهم لتتنقل إلى المراحل الدراسية التالية مما يستدعي ضرورة الاهتمام بالعمل على علاج تلك الصعوبات أو التخفيف من حدتها لدى أطفال هذه المرحلة.

ويرى وليام فان (William fan, 2001, 1) أن الأساليب التقليدية في علاج صعوبات التعلم أو التخفيف من حدتها قد أصبحت عاجزة عن التصدي لتحقيق هذا الهدف، ويؤكد على ضرورة تصميم برامج تستند إلى الأساليب الحديثة لاستثارة فاعلية وطاقات المتعلمين, وأنه لا يكفى أن ندعي أن الأطفال الذين يعانون من صعوبات التعلم هم

أطفال عاديون ونغفل احتياجاتهم الخاصة بل يجب مسأعدهم على أن يصبحوا أطفالا عاديين قادرين على أن يعيشوا حياة مثمرة بالفعل.

مشكلة الدراسة:

يُعد مفهوم التعلم المعرفي من المفاهيم الحديثة التي ظهرت استجابة للانتقادات التي وجهت لنظريات المثير والاستجابة التي انطوت على تبسيط مُخل لظاهرة التعلم (Gultney, 2008, 13-16).

ويشير هذا المفهوم إلى تفسير السلوك في ضوء تجارب الفرد وخبراته والمعلومات التي يستقبلها والانطباعات والاتجاهات والأفكار التي يكونها والمدركات التي يعيها والطريقة التي من خلالها تتكامل وتنتظم هذه المدركات داخل البنية المعرفية للفرد (السيد عبد الحميد، ٢٠٠٨، ٩٣-٩٤).

وإذا كان التعلم في معظم النظريات السلوكية هو تغير دائم في السلوك تحت ظروف الممارسة والخبرة والتدريب، فهو في نظريات التعلم المعرفي تغير دائم في المعرفة والفهم أو البناء المعرفي يرجع إلى إعادة تنظيم الخبرات الماضية للفرد ومعلوماته وتفاعلها مع ما يكتسبه من معلومات جديدة (أشمان أدريان وكونواي، ٢٠٠٨، ٦٣).

ومع التسليم بأن التعلم هو نوع من النشاط العقلي المعرفي الذي ينظم العديد من المفاهيم أو التكوينات المعرفية كالبنية المعرفية والاستراتيجيات المعرفية ونظم تجهيز ومعالجة المعلومات، وما وراء المعرفة، ونظم الضبط المعرفي والانتباه والذاكرة، وأنه يتأثر بكل من المعرفة السابقة وأساليب اكتسابها والاحتفاظ بها وتخزينها واستخدامها

واستراتيجيات استخدامها من ناحية أخرى (فوقية عبد الفتاح، ٢٠٠٤، ٢٣١).

ويشير (لطفي إبراهيم، ٢٠٠٠، ١١٩) إلى أن هذه الفروق قد لا تكون نتاج لمكونات التجهيز أو المعالجة Hardware ولكنها بالضرورة لتوظيف هذه المكونات أو استخدامها أي برمجة هذه المكونات على نحو فعال Software.

الأمر الذي معه يمكن افتراض أن القصور أو الاضطرابات المعرفية عمومًا وصعوبات التعلم بوجه خاص تتناول الاستراتيجيات أو الأساليب التي يستخدمها ذوو صعوبات التعلم، لا الاستعدادات أو الإمكانات العقلية لهم.

ويرجع الباحثون فشل ذوي صعوبات التعلم إلى عاملين هما:

الأول: الافتقار إلى قاعدة ملائمة من المعلومات أو بنية معرفية تناظر ما لدى العاديين من أقرانهم.

الثاني: ضعف القدرة على الاحتفاظ بالمعلومات واسترجاعها، حيث يفشل ذوو صعوبات التعلم في استرجاع العديد من مهام التعلم (عبد الحميد سعيد، ٢٠٠٦، ٨٣).

لذلك ينبغي الاهتمام قبل القيام بعملية تشخيص وعلاج ذوى الصعوبات المعرفية بمحاولة تحديد كافة العمليات المرتبطة بها ورصد ما يكمن خلفها من عوامل ومتغيرات معرفية وغير معرفية تؤثر فيها وتسهم في ظهورها، وبالتالي نضمن تقديم أفضل البرامج من ناحية ومن ناحية أخرى حتى لا نرهق الطفل بأعباء تدريبية زائدة تثقل كاهله وتؤدى إلى مزيد من التشويش والاضطراب.

لذا فقد أقدم الباحثان على إجراء هذه الدراسة، إسهاماً منه في سد بعض نواحي العجز في هذا المجال، وذلك بتقديم برنامج تدريبي بعد استرشاده بالبحوث والدراسات السابقة في هذا المجال، والتي تعتبر هذه البرامج التدريبية ذات كفاءة وفاعلية كبيرة في تخفيف بعض الصعوبات المعرفية لدي الأطفال ذوي القصور في العمليات النمائية، وعلى وجه التحديد ذوي نقص الانتباه واضطراب الإدراك البصري.

بناء على ما تقدم تحاول الدراسة الحالية الإجابة على التساؤلات الآتية:

- س١- إلى أي مدى يمكن مساعدة التلميذ الذي يعاني من محدودية ونقص في الانتباه؟
- س٢- إلى أي مدى يمكن تنمية وتحسين سلوك الانتباه لدى الأطفال ذوي نقص الانتباه في مرحلة التعليم الابتدائي؟
- س٣- إلى أي مدى يمكن تنمية وتحسين الإدراك البصري لدى الأطفال ذوي اضطراب الإدراك البصري في مرحلة التعليم الابتدائي؟
- س٤- إلى أي مدى يساعد البرنامج المقترح في تخفيف بعض الصعوبات المعرفية لدى الأطفال ذوي نقص الانتباه واضطراب الإدراك البصري، أو هل توجد فروق دالة بين متوسطات درجات الأطفال في المجموعات الأربع على اختباري قصور الانتباه واضطراب الإدراك البصري بعد تطبيق البرنامج تعود لفاعلية البرنامج؟

ومن خلال هذه التساؤلات الرئيسية تتفرع التساؤلات الفرعية التالية:

١- إلى أي مدى توجد فروق بين درجات الأطفال بالمجموعة التجريبية الأولى (ذوى نقص الانتباه) في القياسين القبلي والبعدى لمقياسي قصور الانتباه والإدراك البصري؟

٢- إلى أي مدى توجد فروق بين درجات الأطفال بالمجموعة التجريبية الثانية (ذوى اضطراب الإدراك البصري) في القياسين القبلي والبعدى لمقياسي قصور الانتباه والإدراك البصري؟

٣- إلى أي مدى توجد فروق بين درجات الأطفال بالمجموعة التجريبية الثالثة (ذي نقص الانتباه واضطراب الإدراك البصري) في القياسين القبلي والبعدى لمقياسي قصور الانتباه والإدراك البصري؟

٤- إلى أى مدى توجد فروق بين متوسطات رتب درجات الأطفال بالمجموعات الأربع (ذوي نقص الانتباه/ ذوي اضطراب الإدراك البصري/ ذوي نقص الانتباه واضطراب الإدراك البصري/ الأسوياء) في القياس البعدي لمقياسي قصور الانتباه والإدراك البصري؟

٥- إلى أى مدى توجد فروق بين متوسطات رتب درجات الأطفال بالمجموعتين التجريبية الأولى (ذوي نقص الانتباه) والتجريبية الثانية (ذوي اضطراب الإدراك البصري) في القياس البعدي لمقياس قصور الانتباه والإدراك البصري؟

٦- إلى أى مدى توجد فروق بين متوسطات رتب درجات الأطفال بالمجموعتين التجريبية الأولى (ذوي نقص الانتباه) والتجريبية الثالثة (ذوي نقص الانتباه واضطراب الإدراك البصري) في القياس البعدي لمقياسي الانتباه والإدراك البصري؟

٧- إلى أى مدى توجد فروق بين متوسطات رتب درجات الأطفال بالمجموعتين التجريبية الأولى (ذوي نقص الانتباه) ومجموعة الأسوياء في القياس البعدي لمقياسي قصور الانتباه والإدراك البصري؟

٨- إلى أى مدى توجد فروق بين متوسطات رتب درجات الأطفال بالمجموعتين التجريبية الثانية (ذوي اضطراب الإدراك البصري) والتجريبية الثالثة (ذوي نقص الانتباه واضطراب الإدراك البصري) في القياس البعدي لمقياسي قصور الانتباه والإدراك البصري؟

٩- إلى أى مدى توجد فروق بين متوسطات رتب درجات الأطفال بالمجموعتين التجريبية الثانية (ذوي اضطراب الإدراك البصري) ومجموعة الأسوياء في القياس البعدي لمقياسي قصور الانتباه والإدراك البصري؟

١٠- إلى أى مدى توجد فروق بين متوسطات رتب درجات الأطفال بالمجموعتين التجريبية الثالثة (ذوي نقص الانتباه واضطراب الإدراك البصري) ومجموعة الأسوياء في القياس البعدي لمقياسي قصور الانتباه والإدراك البصري؟

هدف الدراسة:

تتمثل أهداف الدراسة فيما يلي:

١- التعرف على خصائص وصفات ذوى الصعوبات المعرفية، وأهم مجالات الصعوبات المعرفية.

٢- إعداد وبناء بعض الأدوات السيكومترية لقياس كل من (قصور الانتباه-اضطراب الإدراك البصري).

٣- تصميم برنامج علاجي تدريبي لتخفيف الصعوبات المعرفية لدى الأطفال من ذوى قصور الانتباه واضطراب الإدراك البصري.

٤- الكشف عن مدى تأثير البرنامج المستخدم في الدراسة لدى عينة الدراسة في تحسين الانتباه والإدراك البصري.

أهمية الدراسة:

- تكمن أهمية الدراسة فى أهمية المرحلة التي يهتم بدراستها وهى مرحلة التعليم الأساسي.
- علاج مشكلتي (قصور الانتباه، اضطراب الإدراك البصري) تكون في هذه المرحلة أيسر وأسهل من غيرها من المراحل قبل استفحالها وتعقدها.
- بناء أدوات لقياس قصور الانتباه اضطراب الإدراك البصري يمكن استخدامها لاحقا في برامج علاجية

- إضافة بعض التدريبات التي يمكن استخدامها مع هؤلاء الأبناء الذين يعانون من قصور الانتباه وكذلك اضطراب الإدراك مما يعين آباء هؤلاء الأبناء على مساعدة أطفالهم في التغلب على وحل مشكلاتهم.

ويرى الباحثان أن صعوبات التعلم المعرفية تُعد مشكلة خطيرة في حياة الطفل وتسبب له الكثير من التوتر والقلق وفقدان الدافعية والاهتمام لإنجاز المهام الدراسية حيث تستنفذ صعوبات التعلم جزءًا كبيرًا من طاقات التلاميذ العقلية والمعرفية والانفعالية وتسبب لهم اضطرابات توافقية تترك بصماتها على شخصياتهم، فتبدو عليهم مظاهر سوء التوافق الشخصي والاجتماعي.

مصطلحات الدراسة:

١- البرنامج The Program:

عرفه الباحثان إجرائيا بأنه: "خطة تدريبية منظمة وفق أسس علمية وتربوية ضمن مجموعة من الأنشطة: الفنية, الرياضية، القصصية، التمثيلية، والفنيات: كالتعزيز، النموذج، الواجبات المنزلية، والمحددة بجدول زمني معين, بهدف تخفيف بعض الصعوبات المعرفية لدى الأطفال ذوي نقص الانتباه واضطراب الإدراك البصري من أفراد المجموعة التجريبية".

٢- الصعوبات المعرفية: Cognitive Retardation:

عرفها الباحثان إجرائيا بأنها: "اضطرابات تحدث نتيجة اختلالات تصيب الحواس منافذ دخول المثيرات للجسم, ويؤدى ذلك إلى

اضطراب في الانتباه وإلى اضطراب في الإدراك ومن ثم تنشأ الصعوبات التي تعيق الفهم والاستيعاب".

٣- نقص الانتباه Inattention:

عرفه الباحثان إجرائيا بأنه:" ضعف القدرة على التركيز وانجذاب الطفل لآي مثير خارجي منصرفا عن المثير السابق في فترة لا تتجاوز الثواني وسرعة الغضب والضحك بعمق والانجذاب إلى أي شيء دون تفكير أو روية مادام قد استهواه، ويحدد في هذه الدراسة بمجموع الدرجات التي يحصل عليها الطفل علي اختبار القصور في الانتباه المستخدم في الدراسة الحالية".

٤-اضطراب الإدراك البصري Visual perception disorder:

عرفه الباحثان إجرائيا بأنه:" خلل في عملية تأويل وتفسير المثيرات البصرية وعدم القدرة على إعطائها المعاني والدلالات المناسبة من حيث مهارات:المطابقة، والتمييز البصري من ناحية الشكل، والتمييز البصري من ناحية الحجم، والثبات الإدراكي، إدراك العلاقات المكانية، وصعوبة التمييز بين الشكل والأرضية، الإغلاق البصري، التآزر البصري حركي, ويحدد في هذه الدراسة بمجموع الدرجات التي يحصل عليها الطفل على اختبار اضطراب الإدراك البصري المستخدم في الدراسة الحالية".

حدود الدراسة:

تتحدد الدراسة الحالية بما يلى:

***منهج الدراسة:**

يستخدم الباحثان المنهج شبه التجريبى.

***أدوات الدراسة:**

- الأدوات الخاصة بتشخيص التلاميذ ذوي صعوبات التعلم وتتضمن:

- مقياس ستانفورد–بينيه للذكاء (الصورة الرابعة).

(تقنين: لويس مليكه، ١٩٩٨).

- اختبار بندر جشطلت البصري– حركي.

(تعريب مصطفى فهمي وسيد غنيم (ب. ت).

(إعداد: لوريا بندر).

- مقياس تقدير التلميذ لفرز حالات صعوبات التعلم.

(إعداد: مصطفى كامل، ١٩٩٠).

- قائمة تشخيص الأطفال ذوى الصعوبات المعرفية (الانتباه/ الإدراك البصري. (إعداد/ الباحثان)
- اختبار قصور الانتباه. (إعداد/ الباحثان)
- اختبار اضطراب الإدراك البصري. (إعداد/ الباحثان)
- برنامج الدراسة. (إعداد/ الباحثان)

*** عينة الدراسة:**

لاختيار عينة الدراسة قام الباحث بعدد من الإجراءات هي:

١- تم تشخيص عينة التلاميذ ذوي صعوبات التعلم باستخدام محكات التشخيص، فمن أجل تحديد التباعد الخارجي بين الذكاء والتحصيل قام الباحثان بتطبيق مقياس ستانفورد- بينيه للذكاء الصورة الرابعة (إعداد/ لويس مليكة) على عينة الدراسة الأولية والتي بلغت (١٩٦) تلميذًا وتلميذة من تلاميذ الصف الرابع.

٢- تم حصر التلاميذ الذين حصلوا على نسبة ذكاء (٩٠-١١٠) درجة واستبعاد التلاميذ الذين حصلوا على نسبة أقل من ذلك، باعتبارهم دون المتوسط طبقًا لمعايير اختبار الذكاء.

٣- قام الباحثان باستبعاد التلاميذ الذين ترجع صعوبات التعلم لديهم بصفة أساسية إلى الإعاقة السمعية أو البصرية أو الحركية أو التأخر العقلي أو العوامل البيئية أو مشكلات أسرية حادة.

٤- تم تطبيق اختبار بندر جشطلت البصري- حركي (إعداد/ لوريا بندر)، وذلك لاستبعاد حالات التلاميذ الذين يعانون من اضطرابات الفعالية حادة.

٥- تم تطبيق مقياس فرز حالات صعوبات التعلم (إعداد/ مصطفي كامل) للتأكد من صدق التشخيص.

٦- تطبيق قائمة تشخيص الأطفال ذوي صعوبات التعلم المعرفية (الانتباه واضطراب الإدراك البصري) (إعداد/ الباحثان).

٧- قام الباحثان بتقسيم التلاميذ ذوي صعوبات التعلم المعرفية إلى ثلاث مجموعات تجريبية وفق الدرجات التي حصل عليها كل تلميذ على مقياسي (قصور الانتباه واضطراب الإدراك البصري). مع ملاحظة أن الدرجة العالية على مقياس قصور الانتباه تعبر عن وجود

صعوبة وقصور في الانتباه أما الدرجة المنخفضة على مقياس الإدراك البصري تعبر عن وجود صعوبة واضطراب في الإدراك.

وكانت عينة الدراسة مقسمة كالتالي:

- **مجموعة تجريبية أولى:** وتشتمل على (٨) تلاميذ (من ذوي نقص الانتباه).
- **مجموعة تجريبية ثانية:** وتشتمل على (٨) تلاميذ (من ذوي اضطراب الإدراك البصري).
- **مجموعة تجريبية ثالثة:** وتشتمل على (٨) تلاميذ (من ذوي نقص الانتباه).
- **بالإضافة إلى مجموعة رابعة مرجعية:** من الأسوياء وتشتمل على (٨) تلاميذ.

٨- قام الباحثان بتكافؤ المجموعات الأربعة (اضطراب ذوي نقص الانتباه/ ذوي اضطراب الإدراك البصري/ ذوي نقص الانتباه واضطراب الإدراك البصري/ الأسوياء) من حيث:

(أ) متغيرات (العمر الزمني، الذكاء، المستوى الاجتماعي الاقتصادي).

(ب) من حيث مستوى الانتباه.

(ج) من حيث مستوى الإدراك البصري.

٩- تم تطبيق استمارة الملاحظة لمتابعة التحسن في قصور الانتباه واضطراب الإدراك البصري (إعداد/ الباحثان) قبل تطبيق البرنامج، لتكون درجات هذا التطبيق هي نقطة البداية (الخط الصفري) قبل بدء البرنامج.

١٠- قام الباحثان بتطبيق برنامج الدراسة على تلاميذ المجموعات التجريبية الثلاث وذلك بعد استثارة التلاميذ نحو أنشطة البرنامج واستغرق تطبيق البرنامج (٢٥) يومًا بواقع ثلاثة أيام أسبوعيا، جلستين لكل مجموعة من المجموعات التجريبية الثلاث لمدة (٦٠) دقيقة يوميًا.

١١- تطبيق مقياسي (قصور الانتباه واضطراب الإدراك البصري) تطبيقًا بعديًا على مجموعات الدراسة التجريبية الثلاث ومجموعة الأسوياء وذلك للكشف عن مدى فاعلية البرنامج التدريبي لتخفيف الصعوبات المعرفية لدى الأطفال ذوي نقص الانتباه واضطراب الإدراك البصري.

١٢- تم تطبيق استمارة الملاحظة لمتابعة التحسن في قصور الانتباه واضطراب الإدراك البصري من قبل مدرسي ومدرسات التلاميذ ذوي صعوبات التعلم مرة في منتصف البرنامج ومرة أخرى في نهاية البرنامج للوقوف على مدى فاعلية البرنامج التدريبي.

١٣- تم تصحيح ورصد درجات التلاميذ في التطبيق البعدي وعلى استمارة الملاحظة تم معالجتها إحصائيًا وكذلك مقارنة متوسطات درجات القياسين القبلي والبعدي لدى تلاميذ المجموعات التجريبية ومقارنتها بمجموعة الأسوياء.

١٤- بعد الانتهاء من تطبيق البرنامج بمدة (٣٠) يومًا؛ قام الباحثان بإعادة تطبيق الأدوات مره أخرى على أفراد المجموعات التجريبية لمعرفة مدى استمرار فاعليته.

وإن كان الباحثان قد رأى أن هناك أيضا طرق أخرى مساعدة يمكن الاستعانة من خلالها في تقييم البرنامج من أهمها:

- مدى انتظام أفراد المجموعات التجريبية في حضور الجلسات.
- المشاركة في أنشطة وفقرات البرنامج.

١٥- معالجة البيانات إحصائيا لاستخلاص النتائج وتفسيرها ومناقشتها في ضوء الإطار النظري والدراسات السابقة.

كما تتحدد هذه الدراسة بمصادر اختيار العينة المستخدمة، والتي تتمثل في مدرسة ابن خلدون الابتدائية بإدارة أبو النمرس التعليمية- محافظة الجيزة، إلي جانب توقيت فترة إجراء الدراسة حيث أجريت الدراسة على أطفال العينة السابق الإشارة إليها فى العام الدراسي (٢٠١٢/ ٢٠١٣م)، من خلال إجراء جلسات البرنامج التدريبي والتي بلغت (٥١) جلسة تدريبية لمدة (٨-٩) أسابيع، وكل أسبوع عبارة عن ٦ جلسات، وكل جلسة مدتها (٣٠) دقيقة، ثم قام الباحثان بتتبع العينة بعد مرور (٣٠) يومًا من انقضاء البرنامج.

كما تتحدد الدراسة الحالية بفروضها وبالأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة.

تجانس أفراد المجموعات الأربع قبل تطبيق البرنامج، وذلك كما يلي:

قام الباحثان بمقارنة متوسطات رتب درجات الأطفال بالمجموعات الأربعة (ذوى نقص الانتباه/ ذوى اضطراب الإدراك البصري/ ذوى نقص الانتباه واضطراب الإدراك البصري/ الأسوياء) على متغيرات العمر الزمني، الذكاء، والمستوى الاجتماعي الاقتصادي

باستخدام اختبار كروسكال- واليز Kruskal-Wallis لتحليل التباين الأحادي.

وقد تم حساب قيمة "H" ومقارنتها بقيمة كا٢ الجدولية عند درجات حرية (عدد المجموعات- ١)، والجدول التالي يوضح ذلك.

جدول رقم (١)

قيم " H " لدلالة الفروق بين المجموعات التجريبية الأربعة على متغيرات العمر الزمنى، الذكاء، والمستوى الاجتماعي الاقتصادي

المتغير	اسم المجموعة	ن	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	متوسط الرتب	درجات الحرية	قيمة " H "	مستوى الدلالة
العمر الزمني	١- ذوى نقص الانتباه	٨	٩.٣٨٨	٠.٢٤٧٥	١٦.٦٣	٣	٠.١٦٥	غير دالة
	٢- ذوى اضطراب الإدراك البصري	٨	٩.٤٢٥	٠.٣٢٤	١٦.٩٤			
	٣- ذوى نقص الانتباه والإدراك البصري	٨	٩.٤٢٦	٠.٣٦١٥	٦..١٧			
	٤- الأسوياء	٨	٩.٣٦٢	٠.٢٧٧٤	١٥.٣٨			
الذكاء	١- ذوى نقص الانتباه	٨	١٠١.٥	٣.٩٢٨	١٥.٦٩	٣	٠.٢٩٣	غير دالة
	٢- ذوى اضطراب الإدراك البصري	٨	١٠١.٨	٤.٧١٣	١٥.٨١			
	٣- ذوى نقص الانتباه والإدراك البصري	٨	١٠٢.٥	٤.٢٧٦	١٧.٩٤			
	٤- الأسوياء	٨	١٠٢.٣	٤.٢	١٦.٥٦			
المستوى الاجتماعي الاقتصادي	١- ذوى نقص الانتباه	٨	٤٤.٥	٢.٥٦٣	١٨.٤٤	٣	٠.٩٣٤	غير دالة
	٢- ذوى اضطراب الإدراك البصري	٨	٤٣.٧٥	٢.٣٧٥	١٥.٨٨			
	٣- ذوى نقص الانتباه والإدراك البصري	٨	٤٤.١٣	٢.٢٩٥	١٧.٤٤			
	٤- الأسوياء	٨	٤٣.٣٨	٢.٧٢٢	١٤.٢٥			

كا٢ = ١١.٣٤٥ عند مستوى دلالة٠.٠١ كا٢ = ٧.٨١٥ عند مستوى دلالة ٠.٠٥.

يتضح من الجدول السابق أن قيمة "H" غير دالة إحصائيا مما يشير إلى عدم وجود فروق بين المجموعات الأربعة (ذوى نقص الانتباه/ ذوى اضطراب الإدراك البصري/ ذوى نقص الانتباه واضطراب الإدراك

البصري/ الأسوياء) قبل تطبيق البرنامج، على متغيرات العمر الزمني، الذكاء، والمستوى الاجتماعي الاقتصادي.

من حيث مستوى الانتباه: قام الباحثان بمقارنة متوسطات رتب درجات الأطفال بالمجموعات التجريبية الثلاث (ذوى نقص الانتباه/ ذوى اضطراب الإدراك البصري/ ذوى نقص الانتباه واضطراب الإدراك البصري/ الأسوياء)، على مقياس قصور الانتباه (إعداد/ الباحثان) قبل تطبيق البرنامج باستخدام اختبار مان ويتنى. والجدول التالي يوضح مقارنة متوسطات رتب درجات الأطفال بالمجموعات التجريبية الثلاث في القياس القبلي لمقياس قصور الانتباه.

جدول رقم (٢)

دلالة الفروق بين متوسطات رتب درجات الأطفال بالمجموعات التجريبية الثلاث في القياس القبلي لمقياس قصور الانتباه

اسم المجموعة	ن	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة U	قيمة Z	مستوى الدلالة
تجريبية ١	٨	٥٥.٦٣	٣.٦٢٣	١٢.٥	١٠٠	٠	٣.٣٦٣	٠.٠١
تجريبية ٢	٨	٣٦.٨٨	٢.٩٩٧	٤.٥	٣٦			
تجريبية ١	٨	٥٥.٦٣	٣.٦٢٣	٧.٥	٦٠	٢٤	٠.٨٤٥	غير دالة
تجريبية ٣	٨	٥٧	٢.٨٧٨	٩.٥	٧٦			
تجريبية ٢	٨	٣٦.٨٨	٢.٩٩٧	٤.٥	٣٦	٠	٣.٣٦٦	٠.٠١
تجريبية ٣	٨	٥٧	٢.٨٧٨	١٢.٥	١٠٠			

يتضح من الجدول السابق ما يلى:

وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠.٠١) بين متوسطى رتب درجات المجموعة التجريبية الأولى (ذوى نقص الانتباه) والمجموعة التجريبية الثانية (ذوى اضطراب الإدراك البصرى) على مقياس قصور الانتباه لصالح المجموعة الأولى، حيث أن أطفال المجموعة التجريبية الأولى يعانون من نقص الانتباه بينما لا يعانى أطفال المجموعة التجريبية الثانية من نقص الانتباه.

- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطى رتب درجات المجموعة التجريبية الأولى (ذوى نقص الانتباه) والمجموعة التجريبية الثالثة (ذوى نقص الانتباه واضطراب الإدراك البصرى) على مقياس قصور الانتباه، حيث أن أطفال المجموعتين التجريبيتين الأولى والثالثة يعانون من نقص الانتباه.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠.٠١) بين متوسطى رتب درجات المجموعة التجريبية الثانية (ذوى اضطراب الإدراك البصرى) والمجموعة التجريبية الثالثة (ذوى نقص الانتباه واضطراب الإدراك البصرى) على مقياس قصور الانتباه لصالح المجموعة الثالثة، حيث أن أطفال المجموعة التجريبية الثالثة يعانون من نقص الانتباه بينما لا يعانى أطفال المجموعة التجريبية الثانية من نقص الانتباه.

١- **من حيث مستوى الإدراك البصري:** قام الباحثان بمقارنة متوسطات رتب درجات الأطفال بالمجموعات التجريبية الثلاث (ذوى نقص الانتباه/ ذوى اضطراب الإدراك البصري/ ذوى نقص الانتباه

واضطراب الإدراك البصري)، على مقياس الإدراك البصري (إعداد/ الباحثان) قبل تطبيق البرنامج باستخدام اختبار مان ويتنى.

والجدول التالي يوضح مقارنة متوسطات رتب درجات الأطفال بالمجموعتين التجريبية الأولى (ذوى نقص الانتباه) والتجريبية الثانية (ذوى اضطراب الإدراك البصري) في القياس القبلي لمقياس الإدراك البصري.

جدول رقم (٣)

دلالة الفروق بين متوسطات رتب درجات الأطفال بالمجموعتين التجريبية الأولى (ذوى نقص الانتباه) والتجريبية الثانية (ذوى اضطراب الإدراك البصري) في القياس القبلي لمقياس الإدراك البصري

الأبعاد	اسم المجموعة	ن	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة U	قيمة Z	مستوى الدلالة
التمييز البصري	تجريبية ١	٨	٧.٦٣	١.٠٦١	١٢.٥	١٠٠	٠	٣.٤١١	٠.٠١
	تجريبية ٢	٨	٤.٢٥	٠.٧٠٧	٤.٥	٣٦			
الذاكرة البصرية	تجريبية ١	٨	٧.٨٨	٠.٨٣٥	١٢.٥	١٠٠	٠	٣.٤٠٦	٠.٠١
	تجريبية ٢	٨	٤.١٣	٠.٨٣٥	٤.٥	٣٦			
العلاقات المكانية	تجريبية ١	٨	٧.٥	١.٠٦٩	١٢.٥	١٠٠	٠	٣.٤١٩	٠.٠١
	تجريبية ٢	٨	٤.٢٥	٠.٨٨٦	٤.٥	٣٦			
ثبات الشكل بصريا	تجريبية ١	٨	٧.٧٥	١.٠٣٥	١٢.٥	١٠٠	٠	٣.٤١١	٠.٠١
	تجريبية ٢	٨	٤.١٣	٠.٩٩١	٤.٥	٣٦			
اكرة التتابع البصري	تجريبية ١	٨	٨.١٣	٠.٨٣٥	١٢.٥	١٠٠	٠	٣.٤١٩	٠.٠١
	تجريبية ٢	٨	٣.٨٨	٠.٩٩١	٤.٥	٣٦			
العلاقة بين الشكل والأرضية	تجريبية ١	٨	٨.٢٥	١.٠٣٥	١٢.٥	١٠٠	٠	٣.٤٢٧	٠.٠١
	تجريبية ٢	٨	٤	٠.٧٥٦	٤.٥	٣٦			
الإغلاق البصري	تجريبية ١	٨	٧.٥	٠.٩٢٦	١٢.٥	١٠٠	٠	٣.٣٩٦	٠.٠١
	تجريبية ٢	٨	٣.٦٣	١.٠٦١	٤.٥	٣٦			
الدرجة الكلية	تجريبية ١	٨	٥٤.٦٣	٢.٢	١٢.٥	١٠٠	٠	٣.٣٩٦	٠.٠١

الأبعاد	اسم المجموعة	ن	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة U	قيمة Z	مستوى الدلالة
لمقياس الإدراك	تجريبية ٢	٨	٢٨.٢٥	٠.٨٨٦	٤.٥	٣٦			

يتضح من الجدول السابق وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠.٠١) بين متوسطات رتب درجات الأطفال بالمجموعتين التجريبية الأولى (ذوى نقص الانتباه) والتجريبية الثانية (ذوى اضطراب الإدراك البصري) في القياس القبلي لمقياس الإدراك البصري لصالح المجموعة التجريبية الأولى، حيث أن أطفال المجموعة التجريبية الأولى لا يعانون من اضطراب الإدراك البصري بينما يعانى أطفال المجموعة التجريبية الثانية من هذا الاضطراب. والجدول التالي يوضح مقارنة متوسطات رتب درجات الأطفال بالمجموعتين التجريبية الأولى (ذوى نقص الانتباه) والتجريبية الثالثة (ذوى نقص الانتباه واضطراب الإدراك البصري) في القياس القبلي لمقياس الإدراك البصري.

جدول رقم (٤)

دلالة الفروق بين متوسطات رتب درجات الأطفال بالمجموعتين التجريبية الأولى (ذوى نقص الانتباه) والتجريبية الثالثة (ذوى نقص الانتباه واضطراب الإدراك البصري) في القياس القبلي لمقياس الإدراك البصري

الأبعاد	اسم المجموعة	ن	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة U	قيمة Z	الدلالة
التمييز البصري	تجريبية ١	٨	٧.٦٣	٦١..١	١٢.٥	١٠٠	٠	٣.٤٢٩	٠.٠١
	تجريبية ٣	٨	٤.٣٨	٠.٩١٦	٤.٥	٣٦			
الذاكرة البصرية	تجريبية ١	٨	٧.٨٨	٠.٨٣٥	١٢.٥	١٠٠	٠	٣.٤٣٧	٠.٠١
	تجريبية ٣	٨	٣.٥	٠.٧٥٦	٤.٥	٣٦			
العلاقات المكانية	تجريبية ١	٨	٧.٥	٦٩..١	١٢.٥	١٠٠	٠	٣.٤٠٣	٠.٠١
	تجريبية ٣	٨	٣.٧٥	٣٥..١	٤.٥	٣٦			
ثبات الشكل بصريا	تجريبية ١	٨	٧.٧٥	٣٥..١	١٢.٥	١٠٠	٠	٣.٣٩٨	٠.٠١
	تجريبية ٣	٨	٤.١٣	٠.٨٣٥	٤.٥	٣٦			
ذاكرة التتابع	تجريبية ١	٨	٨.١٣	٠.٨٣٥	١٢.٥	١٠٠	٠	٣.٤٤٥	٠.٠١

الأبعاد	اسم المجموعة	ن	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة U	قيمة Z	الدلالة
البصري	تجريبية ٣	٨	٤.٢٥	٣٥..١	٤.٥	٣٦			
العلاقة بين الشكل والأرضية	تجريبية ١	٨	٨.٢٥	٣٥..١	١٢.٥	١٠٠	٠	٣.٤١٥	٠.٠١
	تجريبية ٣	٨	٣.٧٥	١.١٦٥	٤.٥	٣٦			
الإغلاق البصري	تجريبية ١	٨	٧.٥	٠.٩٢٦	١٢.٥	١٠٠	٠	٣.٤٣٥	٠.٠١
	تجريبية ٣	٨	٣.٨٨	٠.٦٤١	٤.٥	٣٦			
الدرجة الكلية لمقياس الإدراك	تجريبية ١	٨	٥٤.٦٣	٢.٢	١٢.٥	١٠٠	٠	٣.٣٧٣	٠.٠١
	تجريبية ٣	٨	٢٧.٦٣	٢.٥٠٤	٤.٥	٣٦			

يتضح من الجدول السابق وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠.٠١) بين متوسطى رتب درجات الأطفال بالمجموعتين التجريبية الأولى (ذوى نقص الانتباه) والتجريبية الثالثة (ذوى نقص الانتباه واضطراب الإدراك البصري) في القياس القبلي لمقياس الإدراك البصري لصالح المجموعة التجريبية الأولى، حيث أن أطفال المجموعة التجريبية الأولى لا يعانون من اضطراب الإدراك البصري بينما يعانى أطفال المجموعة التجريبية الثالثة من هذا الاضطراب. والجدول التالي يوضح مقارنة متوسطات رتب درجات الأطفال بالمجموعتين التجريبية الثانية (ذوى اضطراب الإدراك البصري) والتجريبية الثالثة (ذوى نقص الانتباه واضطراب الإدراك البصري) في القياس القبلي لمقياس الإدراك البصري.

جدول رقم (٥)

دلالة الفروق بين متوسطات رتب درجات الأطفال بالمجموعتين التجريبية الثانية (ذوى اضطراب الإدراك البصري) والتجريبية الثالثة (ذوى نقص الانتباه واضطراب الإدراك البصري) في القياس القبلي لمقياس الإدراك البصري

الأبعاد	اسم المجموعة	ن	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	متوسط الرتب	مج الرتب	قيمة U	قيمة Z	الدلالة
التمييز	تجريبية ٢	٨	٤.٢٥	٠.٧٠٧	٧.٩٤	٦٣.٥	٢٧.٥	٠.٥١	غير

الأبعاد	اسم المجموعة	ن	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	متوسط الرتب	مج الرتب	قيمة U	قيمة Z	الدلالة
البصري	تجريبية ٣	٨	٤.٣٨	٠.٩١٦	٩.٠٦	٧٢.٥			دالة
الذاكرة البصرية	تجريبية ٢	٨	٤.١٣	٠.٨٣٥	١.٠٠٦	٨٠.٥	١٩.٥	١.٤١	غير دالة
	تجريبية ٣	٨	٣.٥	٠.٧٥٦	٦.٩٤	٥٥.٥			
العلاقات المكانية	تجريبية ٢	٨	٤.٢٥	٠.٨٨٦	٩.٦٣	٧٧	٢٣	٠.٩٩	غير دالة
	تجريبية ٣	٨	٣.٧٥	١.٠٣٥	٧.٣٨	٥٩			
ثبات الشكل بصريا	تجريبية ٢	٨	٤.١٣	٠.٩٩١	٨.٥٦	٦٨.٥	٣١.٥	٠.٠٥	غير دالة
	تجريبية ٣	٨	٤.١٣	٠.٨٣٥	٨.٤٤	٦٧.٥			
ذاكرة التتابع البصري	تجريبية ٢	٨	٣.٨٨	٠.٩٩١	٧.٦٩	٦١.٥	٢٥.٥	٠.٧٣٦	غير دالة
	تجريبية ٣	٨	٤.٢٥	١.٠٣٥	٩.٣١	٧٤.٥			
العلاقة بين الشكل والأرضية	تجريبية ٢	٨	٤	٠.٧٥٦	٩	٧٢	٢٨	٠.٤٤	غير دالة
	تجريبية ٣	٨	٣.٧٥	١.١٦٥	٨	٦٤			
الإغلاق البصري	تجريبية ٢	٨	٣.٦٣	١.٠٦١	٧.٨٨	٦٣	٢٧	٠.٥٥٩	غير دالة
	تجريبية ٣	٨	٣.٨٨	٠.٦٤١	٩.١٣	٧٣			
الدرجة الكلية لمقياس الإدراك	تجريبية ٢	٨	٢٨.٢٥	٠.٨٨٦	٩.٣٨	٧٥	٢٥	٠.٧٥١	غير دالة
	تجريبية ٣	٨	٢٧.٦٣	٢.٥٠٤	٧.٦٣	٦١			

يتضح من الجدول السابق عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات الأطفال بالمجموعتين التجريبية الثانية (ذوى اضطراب الإدراك البصري) والتجريبية الثالثة (ذوى نقص الانتباه واضطراب الإدراك البصري) في القياس القبلي لمقياس الإدراك البصري، حيث أن أطفال المجموعتين الثانية والثالثة يعانون من اضطراب الإدراك البصري.

وتشير نتائج تكافؤ المجموعات التجريبية الثلاث من حيث مستوى الانتباه والإدراك البصري إلى:

- تكافؤ المجموعتين الأولى (ذوى نقص الانتباه) والثالثة (ذوى نقص الانتباه واضطراب الإدراك البصري) من حيث مستوى الانتباه، بينما توجد فروق دالة إحصائيا بينهما من حيث مستوى الإدراك البصري.

- تكافؤ المجموعتين الثانية (ذوى اضطراب الإدراك البصري) والثالثة (ذوى نقص الانتباه واضطراب الإدراك البصري) من حيث مستوى الإدراك البصري، بينما توجد فروق دالة إحصائيا بينهما من حيث مستوى الانتباه.

أدوات الدراسة:

(١) اختبار بندر جشطلت البصري- الحركي (إعداد/ لوريا بندر) (تعريب/ مصطفي فهمي وسيد غنيم، ب.ت).

يعتمد هذا الاختبار على نقل بعض الأشكال البسيطة ويتخذ مما يطرأ على عملية نقل الأشكال من تحريف وسيلة للكشف عن شخصية المفحوص وما يعتريها من اضطرابات نفسية أو انفعالية ولقد اتخذ هذا الاختبار أساسًا لعزل الأطفال ذوي صعوبات التعلم والذي يشير أداؤهم إلى احتمال وجود اضطرابات انفعالية.

قام (مجدي الشحات ١٩٩٩) بحساب ثبات الاختبار عن طريق حساب معامل الارتباط بين نصفي الاختبار (فردي- زوجي) على (٨٠) تلميذًا وتلميذة من تلاميذ الصف الخامس حيث بلغ (٠.٨٦) وبعد تصحيح معامل الثبات باستخدام معادلة سبيرمان برادن أصبح معامل الثبات (٠.٩٢) وهو معامل ثبات مرتفعة يمكن الوثوق به.

صدق الاختبار:

توافرت مؤشرات صدق الاختبار من حيث قدرته التمييزية فقد قام السيد عبد الحميد (١٩٩٢) بحساب الصدق التمييزي (صدق المقارنة

الطرفية) على عينة قوامها (٧٥) تلميذًا وتلميذة وبعد التعويض في معادلة النسبة الحرجة.

اتضح أنها تساوي (٣.٥٧) ومن ثم اتضح أن الفروق القائمة بين المتوسطين دالة إحصائيًا وفي ضوء ما توافر من مؤشرات صدق وثبات يمكن الاعتماد عليه في تشخيص التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.

(٢) مقياس تقدير سلوك التلميذ لفرز حالات صعوبات التعلم:

(إعداد: مصطفي كامل ١٩٩٠).

قام (سعيد عبد الله دبيس، ١٩٩٤) بترجمة أخرى للمقياس وحساب ثباته بطريقة إعادة الاختبار حيث طبق المقياس على عينة مكونة من (٥٣) تلميذًا وتلميذة ثم أعيد تطبيقه على نفس العينة بعد ثلاثة أسابيع من التطبيق الأول وبعد استبعاد الحالات التي تغيبت في التطبيق الثاني أصبحت العينة (٣٨) تلميذًا وتلميذة. ولقد بلغ معامل الارتباط بين درجات التلاميذ في التطبيق (٠.٨٥) للفهم السماعي، (٠.٩٢) للغة المنطوقة، (٠.٩٠) للتوجه المكاني، (٠.٨٤) للتآزر الحركي، (٠.٩٤) للسلوك الشخصي والاجتماعي، (٠.٩٤) للدرجة الكلية ويتضح من ذلك أن معاملات الثبات جميعها مرتفعة ودالة إحصائيًا.

صدق المقياس:

قام (سعيد عبدالله دبيس، ١٩٩٤) بحساب صدق المقياس بطريقة الاتساق الداخلي حيث قام بحساب معاملات الارتباط بين درجات الأطفال على كل بُعد فرعي والدرجة الكلية للبعد الرئيسي وكذلك حساب

معاملات الارتباط بين الأبعاد الرئيسية والدرجة الكلية للمقياس على عينة بلغت (٥٣) تلميذًا وتلميذة.

وأشارت النتائج إلى أن الأبعاد الفرعية ترتبط ارتباطًا دالاً مع الأبعاد الرئيسية التي تنتمي إليها وكذلك الأبعاد الرئيسية ترتبط ارتباطًا دالاً مع الدرجة الكلية للمقياس.

(٤) قائمة تشخيص الأطفال ذوي صعوبات التعلم المعرفية (الانتباه/ الإدراك البصري): (إعداد/ الباحثان)

أشارت نتائج دراسة: عفاف محمد عجلان (٢٠٠٢) أن نسبة صعوبات التعلم تكون أكثر تحديدا كلما زادت عدد المحكات المستخدمة في تحديد ذوى صعوبات التعلم.

ومن هنا قام الباحثان بإعداد هذه القائمة بهدف قياس مستوي العمليات المعرفية المحددة في الدراسة الحالية, والتي تتمثل في: مستوي الانتباه, ومستوي الإدراك البصري, والخاصة بتلاميذ المرحلة الابتدائية من الذكور والإناث ممن تتراوح أعمارهم الزمنية بين ٩- ١٠ سنوات وفي سبيل تحقيق هذا الهدف قام الباحث بالخطوات التالية:

المرحلة الأولى: إعداد الصورة الأولية للقائمة وتشمل:

- الإطلاع على عدد من الدراسات والمقاييس العربية والأجنبية التي وردت بها قوائم وأساليب الكشف عن تشخيص ذوي صعوبات التعلم لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية.

- القيام بدراسة استطلاعه واستخدام أسئلة مفتوحة للمدرسين والمدرسات والتلاميذ حول صعوبات التعلم في كلاً من الانتباه- الإدراك- التحصيل الدراسي- تكوين المفاهيم- التذكر- حل المشكلات.

المرحلة الثانية: مرحلة تحكيم المقياس:

قام الباحثان بتفريغ ما تجمع لديه من بيانات في صورة عبارات ومدى ارتباطها بقصور الانتباه واضطراب الإدراك البصري. وتم صياغة عبارات القائمة إلى (١٥) عبارة للتغير عن قصور الانتباه و(١٥) عبارة أخرى للتعبير عن اضطراب الإدراك البصري بحيث تكون العبارات واضحة ومفهومة.

وتم عرض المقياس في صورته الأولية مرفقًا به التعريفات الإجرائية لصعوبات التعلم المعرفية (الانتباه- الإدراك) على لجنة التحكيم وتضم مجموعة من (أساتذة علم النفس والصحة النفسية بجامعة عين شمس) وذلك لاستطلاع آرائهم في الأبعاد المتضمنة في المقياس ثم تعديل المقياس في ضوء ما أبداه المحكمون من تعديلات وحذفت العبارات التي تقل نسبة الاتفاق عليها عن (٩٠ %).

المرحلة الثالثة: مرحلة انتقاء العبارات

بعد الانتهاء من المرحلة السابقة أصبح لدى الباحثان (٢٠) عبارة، تم تصنيفها إلى صورتين:

- **الصورة (أ):** وتشتمل: على عشر عبارات تعبر عن صعوبات الانتباه.

- **والصورة (ب):** وتشتمل: على عشر عبارات تعبر عن اضطراب الإدراك البصري.

مفتاح التصحيح:

وضعت عبارات المقياس على تدريج ثلاثي, بحيث تكون الاستجابة لكل عبارة بإحدى الإجابات التالية (٣- ٢- ١).

فإذا كانت العبارة تنطبق على الطفل صاحب الصعوبة:

- بدرجة كبيرة فتوضع علامة على درجة (٣).
- بدرجة متوسطة فتوضع علامة على درجة (٢).
- بدرجة بسيطة فتوضع علامة على درجة (١).

وقد قام الباحثان بتطبيق القائمة في صورتها الحالية على عينة تكونت من (٤٠) تلميذًا وتلميذة بمرحلة التعليم الابتدائي بمدارس (زاوية أبو مسلم القديمة- أبو بكر الصديق) إدارة أبو النمرس التعليمية. بهدف الوقوف على مدى وضوح العبارات وفهمها واستبعاد العبارات غير المفهومة وتعديلها بما يتلاءم.

المرحلة الرابعة: مرحلة الصياغة النهائية

حيث تعبر الدرجة المرتفعة على الصورة (أ) عن وجود صعوبة في الانتباه.

وتعبر الدرجة المنخفضة على الصورة (ب) عن وجود صعوبة في الإدراك.

المرحلة الخامسة: التحقق من صدق وثبات القائمة:

للتحقق من صدق وثبات قائمة تشخيص الأطفال ذوى صعوبات التعلم المعرفية.

فقد قام الباحثان بما يلي:

أ- صدق القائمة:

للتحقق من دقة قائمة التشخيص تم استطلاع آراء الحكام.

(١) صدق المحكمين:

قام الباحثان بعرض القائمة على مجموعة من الأساتذة المتخصصين في مجال علم النفس والصحة النفسية، بلغ عددهم (١٠) محكمين.

وبناء على توجيهاتهم تم تعديل وحذف بعض العبارات، والجدول التالي يوضع معاملات الاتفاق بين المحكمين لعبارات المقياس باستخدام معادلة لوش.

جدول رقم (٦)

معاملات الاتفاق بين المحكمين لعبارات قائمة تشخيص الأطفال ذوى صعوبات التعلم المعرفية

(ن = ١٠)

رقم العبارة	عدد المتفقين	صدق العبارة	رقم العبارة	عدد المتفقين	صدق العبارة
١	١٠	١	١١	٩	٠.٨
٢	٩	٠.٨	١٢	١٠	١
٣	٩	٠.٨	١٣	١٠	١
٤	٩	٠.٨	١٤	٨	٠.٦
٥	١٠	١	١٥	٩	٠.٨
٦	١٠	١	١٦	١٠	١
٧	٩	٠.٨	١٧	٨	٠.٦
٨	٨	٠.٦	١٨	٩	٠.٨
٩	١٠	١	١٩	٩	٠.٨
١٠	١٠	١	٢٠	١٠	١

مستوى الدلالة عند (٠.٠٥) =٠.٦٢

يتضح من الجدول السابق أن معاملات الصدق للعبارات تراوحت ما بين (٠.٦- ١) وهى معاملات مقبولة.

(٢) صدق الاتساق الداخلى Internal Consistency:

قام الباحثان بإيجاد التجانس الداخلى للمقياس عن طريق حساب معامل ارتباط بيرسون بين درجات الأطفال على كل عبارة من العبارات والدرجة الكلية للاستمارة، والجدول التالي يوضح ذلك.

جدول رقم (٧)

الاتساق الداخلى لعبارات قائمة تشخيص الأطفال

ذوى صعوبات التعلم المعرفية

(ن = ١٠٠)

البعد	رقم العبارة	معامل الارتباط	البعد	رقم العبارة	معامل الارتباط
صعوبات الانتباه	١	٠.٥٩٣	صعوبات الإدراك البصري	١١	٠.٥١٩
	٢	٠.٥٦٢		١٢	٠.٤٢٦
	٣	٠.٤٨٧		١٣	٠.٥٢٨
	٤	٠.٥٣٧		١٤	٠.٤٥٥
	٥	٠.٥٥٢		١٥	٠.٤٢٣
	٦	٠.٥١٧		١٦	٠.٥٢٥
	٧	٠.٤٤٨		١٧	٠.٥٦١
	٨	٠.٤٩٣		١٨	٠.٥٧٣
	٩	٠.٤٥٤		١٩	٠.٤٩١
	١٠	٠.٥١١		٢٠	٠.٤٨٥

يتضح من الجدول السابق أن جميع قيم معاملات الارتباط دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (٠.٠١).

ب- ثبات القائمة:

استخدم الباحثان لحساب ثبات القائمة معادلة ألفا لكرونباخ، وطريقة إعادة تطبيق المقياس بفاصل زمنى قدره أسبوعين بين التطبيقين الأول والثانى، والجدول التالى يوضح ذلك.

جدول رقم (٨)

قيم معاملات الثبات باستخدام معادلة ألفا لكرونباخ

وطريقة إعادة تطبيق القائمة

البعد	معامل ألفا كرونباخ (ن = ١٠٠)	إعادة التطبيق (ن = ٤٠)
صعوبات الانتباه	٠.٧٢٩	٠.٧٥٨
صعوبات الإدراك البصري	٠.٧٠٥	٠.٧٦٢
الدرجة الكلية للقائمة	٠.٧٨٦	٠.٨٠٢

يتضح من الجدول السابق أن قيم معاملات الثبات دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (٠.٠١)، مما يجعلنا نثق في ثبات القائمة.

ب- الأدوات الخاصة بقياس عمليتي الانتباه والإدراك لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم:

(١) مقياس قصور الانتباه: (إعداد/ الباحث)

هدف هذا المقياس إلى تحديد مستوي القصور في الانتباه لدي تلاميذ المدارس الابتدائية، حيث اتضح للباحث عدم توافر مقياس مناسب- وما وجد تم إعداده في ثمانينات القرن المنقضي، والحديث منها لا يناسب البيئة المصرية، وما يناسب البيئة المصرية لا يتناسب مع العينة؛ على الرغم من أهمية موضوع الانتباه لدي تلاميذ المدارس الابتدائية من ذوي صعوبات التعلم، وهو ما دعا الباحثان لإعداد هذا المقياس.

وهذا يتفق مع أوصت به دراسة: مولي ستبينز وآخرون (Stebbins, Molly S.; and others, 1996) والتي أشارت لضرورة استخدام مقاييس فارقة دقيقة للتمييز بين الأطفال ذوي اضطراب الانتباه، وقد مر إعداد المقياس بالخطوات التالية:

(١) الإطلاع على الكتابات النظرية والتراث السيكولوجي الخاصة بالانتباه عامة، وقصور الانتباه لدي تلاميذ المدارس الابتدائية من ذوي صعوبات التعلم خاصة.

(٢) قام الباحثان بإجراء مسح للبحوث والدراسات العربية والأجنبية التي تناولت القصور في الانتباه لدي تلاميذ المدارس الابتدائية من ذوي صعوبات التعلم، ومن خلال هذه الدراسات استطاع الوصول إلى عدد من المقاييس التي استخدم في قياس الانتباه، على الوجه التالي:

- اختبار اضطراب قصور الانتباه (تقدير الأم).
- اختبار اضطراب قصور الانتباه (تقدير المعلم).

(إعداد/ أحمد عثمان صالح، وعفاف محمد محمود، ١٩٩٥).

- مقياس إستراتيجية الانتباه الانتقائي السمعي.
- مقياس إستراتيجية الانتباه الانتقائي البصري.

(إعداد/ أماني السيد إبراهيم حسن زويد، ١٩٩٦).

- اختبار تقييم اضطرابات الانتباه لدى الأطفال (تأليف.Stephen B، ١٩٨٩)، ترجمة/ (نبيلة محمد رشاد، ١٩٩٧).
- مقياس لصعوبات التعلم، ومقياس للنشاط الزائد وقصور الانتباه: إعداد/ عثمان لبيب فراج (١٩٩٨).
- مقياس انتباه الأطفال وتوافقهم: (إعداد وتقنين/ عبد الرقيب أحمد البحيري، وعفاف محمد محمود عجلان ٢٠٠٥).

ولقد أفادت هذه المقاييس الباحثان في التعرف على المؤشرات الرئيسية التي يمكن الاعتماد عليها في تصميم المقياس؛ ومن خلال ذلك تم التوصل إلى عدد من العبارات الخاصة بقياس الانتباه.

(٣) تم التحديد الإجرائي لقصور الانتباه، ثم صياغة مجموعة من العبارات، (٣٠) عبارة؛وراعى الباحثان أن تكون صياغة العبارات مرتبطة بالتعريف الإجرائي في صورة مبسطة وسهلة وذات لغة مفهومة مع تحديد المعنى بدقة.

(٤) ثم قام الباحثان بالخطوات التالية:

- تحديد الهدف العام من المقياس في التعرف على مستوي القصور في الانتباه لدي تلاميذ المدارس الابتدائية من ذوي صعوبات التعلم.
- تحديد تعريف القصور في الانتباه إجرائيا (كما سبق).
- تصميم عدد من العبارات التي تتناسب مع التعريف مع الاستعانة ببعض العبارات من المقاييس التي تم ذكرها من قبل.

(٥) ثم قام الباحثان باستطلاع رأي عدد من الأساتذة في تخصصات علم النفس والصحة النفسية والتربية الخاصة، حيث تم تقديم العبارات لهم، مع تحديد التعريف الإجرائي، وذلك للحكم على عبارات المقياس من حيث:

- مدى مناسبة العبارات في قياس ما صمم المقياس من أجله.
- مدى مناسبة العبارات من حيث المضمون والصياغة وسهولة المعنى.

- إضافة أي عبارات يراها المحكم لها ارتباط ولم يرد ذكرها في العبارات، كذلك حذف أي عبارات يراها المحكم ليس لها ارتباط وورد ذكرها في العبارات، وذلك لإجراء التعديلات المناسبة حتى يصبح المقياس صالحا للتطبيق الميداني.

ولقد أسفرت هذه الخطوة عن التالي:

- تعديل في صياغة بعض العبارات مثال رقم (٢، ٣، ١٨).
- إضافة بعض العبارات التي رأى المحكمين ضرورة إضافتها.
- استبعاد العبارات التي لم تحصل على نسبة اتفاق ٩٠ % من الحكام كحد أدنى.

(٦) قام الباحثان بتطبيق المقياس في صورته هذه على عينة قوامها (٤٠) تلميذًا ممن تتراوح عمارهم الزمنية ما بين (٩- ١٠ سنوات) والمشابهين تمامًا لمجتمع البحث الأصلي كعينة استطلاعية؛ وكان الهدف من ذلك:

- تعديل بعض العبارات من حيث صياغتها اللغوية.
- تدوين أي ملاحظات أو استفسارات من قبل التلاميذ للاستفادة منها في إجراء التعديلات اللازمة للمقياس.

وبهذه الكيفية تأكد الباحثان أن كل العبارات التي اشتمل عليها المقياس هي عبارات موضوعة وممثلة في ضوء التعريف الإجرائي الموضوع له.

(٧) وبناء على تعديلات الأساتذة المحكمة أصبح المقياس (٢٠) عبارة، بحيث تكون الاستجابة لكل عبارة بإحدى الاستجابات: ٤-٣-٢-١.

(٨) ثم أعد الباحثان مفتاح خاص لتصحيح المقياس؛ فقد أعطى لكل استجابة من الاستجابات وزنا، بحيث:

- إذا كانت العبارة تنطبق عليه بدرجة كبيرة جدا توضع دائرة علي درجة (٤).
- إذا كانت العبارة تنطبق عليه بدرجة كبيرة توضع دائرة علي درجة (٣).
- أما إذا كانت العبارة تنطبق عليه بدرجة متوسطة توضع دائرة علي درجة (٢).
- أما إذا كانت العبارة تنطبق عليه بدرجة بسيطة توضع دائرة علي درجة (١).

(٩) التحقق من الصدق والثبات, حيث قام الباحثان بما يلي:

قام الباحثان بتطبيق المقياس في على عينة تكونت من (١٠٠) تلميذًا وتلميذة من الذكور والإناث من مدارس محافظة الجيزة بمرحلة التعليم الابتدائي (زاوية أبو مسلم القديمة- وأبو بكر الصديق) إدارة أبو النمرس التعليمية.

أ- صدق المقياس:

للتحقق من صدق المقياس تم استخدم صدق المحكمين، صدق المحك، وصدق الاتساق الداخلى.

١- صدق المحكمين:

قام الباحثان بعرض المقياس على مجموعة من الأساتذة المتخصصين في مجال علم النفس والصحة النفسية، بلغ عددهم (١٠)

محكمين وبناء على توجيهاتهم تم تعديل وحذف بعض العبارات، والجدول التالى يوضع معاملات الاتفاق بين المحكمين لعبارات المقياس باستخدام معادلة لوش.

جدول رقم (٩)

معاملات الاتفاق بين المحكمين لعبارات

مقياس قصور الانتباه

(ن = ١٠)

رقم العبارة	عدد المتفقين	صدق العبارة	رقم العبارة	عدد المتفقين	صدق العبارة	رقم العبارة	عدد المتفقين	صدق العبارة	رقم العبارة	عدد المتفقين	صدق العبارة
١	١٠	١	٦	٨	٠.٦	١١	٨	٠.٦	١٦	١٠	١
٢	١٠	١	٧	٩	٠.٨	١٢	١٠	١	١٧	٩	٠.٨
٣	٨	٠.٦	٨	٨	٠.٦	١٣	٩	٠.٨	١٨	١٠	١
٤	١٠	١	٩	٩	٠.٨	١٤	١٠	١	١٩	٩	٠.٨
٥	٩	٠.٨	١٠	١٠	١	١٥	٩	٠.٨	٢٠	١٠	١

مستوى الدلالة عند (٠.٠٥) = ٠.٦٢

يتضح من الجدول السابق أن معاملات الصدق للعبارات تراوحت ما بين (٠.٦: ١) وهى معاملات مقبولة.

٢- صدق المحك:

قام الباحثان بتطبيق مقياس قصور الانتباه (إعداد/ الباحثان) ومقياس انتباه الأطفال وتوافقهم (إعداد وتقنين/ عبد الرقيب أحمد البحيرى وعفاف محمد محمود عجلان، ٢٠٠٥) كمحك خارجى وذلك على مجموعة من الأطفال بلغ عددهم (٤٠) طفلا وطفلة، وقد بلغ معامل الارتباط بين درجات الأطفال على المقياسين (-٠.٧٠٦) وهو معامل دال إحصائيا عند مستوى دلالة (٠.٠١).

٣- صدق الاتساق الداخلى Internal Consistency:

قام الباحثان بإيجاد التجانس الداخلى للمقياس عن طريق حساب معامل ارتباط بيرسون بين درجات الأطفال على كل عبارة من عبارات المقياس والدرجة الكلية للمقياس، والجدول التالي يوضح ذلك.

جدول رقم (١٠)

الاتساق الداخلى لعبارات مقياس قصور الانتباه

(ن = ١٠٠)

رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط
١	٠.٥٤٨	٦	٠.٤٧١	١١	٠.٤٦٢	١٦	٠.٥٦٥
٢	٠.٥٢٦	٧	٠.٥٢٣	١٢	٠.٤٠٤	١٧	٠.٤٤٢
٣	٠.٥٣٤	٨	٠.٥٥٧	١٣	٠.٥١٧	١٨	٠.٥١٦
٤	٠.٤٧٩	٩	٠.٥٠٩	١٤	٠.٥٥٩	١٩	٠.٥٠٥
٥	٠.٥١٣	١٠	٠.٤٧٣	١٥	٠.٤٧٥	٢٠	٠.٤٢٧

مستوى الدلالة عند (٠.٠١) = ٠.٢٥٧ (٠.٠٥) =٠.١٩٧

يتضح من الجدول السابق أن جميع قيم معاملات الارتباط دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (٠.٠١).

ب- ثبات المقياس:

استخدم الباحثان لحساب ثبات المقياس معادلة ألفا لكرونباخ، وطريقة إعادة تطبيق المقياس بفاصل زمنى قدره أسبوعين بين التطبيقين الأول والثانى، والجدول التالى يوضح ذلك.

جدول رقم (١١)

قيم معاملات الثبات باستخدام معادلة ألفا لكرونباخ وطريقة إعادة تطبيق المقياس

معامل ألفا كرونباخ (ن = ١٠٠)	إعادة التطبيق (ن = ٤٠)
٠.٧٦٩	٠.٨٢١

يتضح من الجدول السابق أن قيم معاملات الثبات دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (٠.٠١)، مما يجعلنا نثق في ثبات المقياس.

(٢) مقياس اضطراب الإدراك البصري: (إعداد/ الباحثان)

قام الباحثان بإعداد هذا المقياس بهدف التعرف على القصور في العمليات الفرعية المتضمنة لعملية الإدراك البصري لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم لأن مكونات ومفردات العمل التعليمي تعتمد بصورة أساسية على حاسة الإبصار والإدراك البصري، ولذا فإن الإدراك البصري يعد من العمليات الرئيسية والأساسية للنجاح الأكاديمي فضلاً عن أن الكفاءة في العمليات والمهارات الفرعية لهذه العملية يُعد ذات أهمية في القدرة على القراءة وبخاصة في الصفوف الثلاثة الأولى، حيث اتضح للباحث عدم توافر مقياس مناسب- وما وجد تم إعداده في سبعينيات القرن المنقضي، والحديث منها لا يناسب البيئة المصرية، وما يناسب البيئة المصرية لا يتناسب مع العينة؛ على الرغم من أهمية موضوع الإدراك البصري لدي تلاميذ المدارس الابتدائية من ذوي صعوبات التعلم، وهو ما دعا الباحثان لإعداد هذا المقياس.

وفي سبيل تحقيق هذا الهدف مر الباحثان بعدة مراحل:

- تم استقراء التراث النفسي ومراجعة بعض الاختبارات الخاصة بقياس الإدراك البصري، وقد تم اختبار نظرية الجشطلت للعمل في ضوئها باعتبارها أكثر النظريات شمولاً وقابلية للقياس في مرحلة الطفولة من وجهة نظر الباحثان.
- تم وضع مجموعة من المفردات والتساؤلات تتمشى وطبيعة كل مهارة أساسية، وروعي التنوع في هذه المفردات لتشتمل على أشكال مألوفة وأشكال هندسية وأرقام وحروف.
- تم عرض المقياس في صورته الأولية مرفقًا به التعريفات الإجرائية لمفهوم الإدراك البصري ومهاراته الأساسية وهي كالتالي:

حيث عرف الباحثان الإدراك البصري إجرائيا بأنه: "عملية تأويل وتفسير المثيرات البصرية والقدرة على إعطائها المعاني والدلالات المناسبة من حيث مهارات:

- اختبار التمييز البصري: حيث عرفه الباحثان إجرائيا بأنه: "قدرة الطفل علي تحديد الشكل المطابق للشكل الذي يعرض عليه من بين عدة أشكال أخري".
- اختبار الذاكرة البصرية: حيث عرفه الباحثان إجرائيا بأنه: "قدرة الطفل علي تذكر الشكل الذي تم عرضه عليه حينما يعرض عليه مرة أخري مع أشكال أخري مختلفة".
- اختبار العلاقات المكانية: حيث عرفه الباحثان إجرائيا بأنه: "قدرة الطفل علي تحديد الشكل المخالف أو المعكوس من بين عدة إشكال أخري".

- اختبار ثبات الشكل بصريا:حيث عرفه الباحثان إجرائيا بأنه: "قدرة الطفل علي تحديد الشكل المماثل سواء برغم حجمه أو اتجاهه".
- اختبار ذاكرة التتابع البصري: حيث عرفه الباحثان إجرائيا بأنه: "قدرة الطفل علي تحديد الشكل المشابه من حيث تتبع نفس المسار في الترتيب".
- اختبار العلاقة بين الشكل والأرضية بصريا: حيث عرفه الباحثان إجرائيا بأنه: "قدرة الطفل علي تحديد الشكل داخل إطار يحوي العديد من الأشكال المتنوعة".
- اختبار الإكمال البصري: حيث عرفه الباحثان إجرائيا بأنه: "قدرة الطفل علي تحديد الشكل غير مكتمل الرسم المشابه للشكل الأساسي".

(١) تم عرض المقياس على (١٠) من السادة أعضاء هيئة التدريس ومن خلال إبداء رأيهم ونسبة الموافقة ونسبة الرفض أمكن التأكد من:

- هل تقيس هذه الاختبارات الفرعية مهارات الإدراك البصري أم لا؟
- هل تتناسب هذه المفردات مع طبيعة كل مهارة؟
- هل تناسب هذه المفردات الأطفال الذين تتراوح أعمارهم الزمنية من ٩- ١٠ سنوات أم لا؟

(٢) قام الباحثان بإجراء التعديلات المطلوبة وقد تم حذف المفردات غير المناسبة إما للصعوبة أو عدم الوضوح أو لم يوافق عليها المحكمون أو حازت على نسبة موافقة منخفضة.

(٣) كذلك تم تعديل بعض الرسوم للسهولة الشديدة وقد تغيرت استجابات التلاميذ ذوي صعوبات التعلم من ذوي اضطراب الإدراك البصري

عندما تم استبدال الكثير من الصور برسوم هندسية مما يوضح أثر اختلاف شكل وصيغة الاختبار على استجابات الأطفال.

(٩) ثم أعد الباحثان مفتاح خاص لتصحيح المقياس؛ فقد أعطى لكل استجابة من الاستجابات وزنا, بحيث:

- تعطي (١) درجة على كل إجابة صحيحة للطفل.
- يعطي (صفر) علي كل إجابة خاطئة للطفل.

(١٠) التحقق من صدق وثبات الاختبار.

قام الباحثان بتطبيق المقياس على عينة تكونت من (١٠٠) تلميذًا وتلميذة من الذكور والإناث من مدارس محافظة الجيزة بمرحلة التعليم الابتدائي (زاوية أبو مسلم القديمة- وأبو بكر الصديق) إدارة أبو النمرس التعليمية.

أ- صدق المقياس:

للتحقق من صدق المقياس تم استخدم صدق المحكمين، صدق المحك، وصدق الاتساق الداخلي.

١- صدق المحكمين:

تم عرض المقياس على مجموعة من الأساتذة المتخصصين في مجال علم النفس والصحة النفسية، بلغ عددهم (١٠) محكمين وبناء على توجيهاتهم تم تعديل وحذف بعض العبارات، والجدول التالي يوضع معاملات الاتفاق بين المحكمين لعبارات المقياس باستخدام معادلة لوش.

جدول رقم (١٢)

معاملات الاتفاق بين المحكمين لعبارات مقياس الإدراك البصري

(ن = ١٠)

م	ن	م	ن	م	ن	م	ن	م	ن	م	ن
١	١٠	١	٢٢	١٠	٤٣	١٠	٦٤	١	٠.٨	٩	٠.٨
٢	٩	٠.٨	٢٣	٩	٤٤	٠.٨	٦٥	٠.٨	٩	٨	٠.٦
٣	٨	٠.٦	٢٤	٩	٤٥	٠.٨	٦٦	٠.٨	٩	٩	٠.٨
٤	٩	٠.٨	٢٥	١٠	٤٦	١	٦٧	٠.٦	٨	٩	٠.٨
٥	١٠	١	٢٦	٨	٤٧	٠.٦	٦٨	١	١٠	١٠	١
٦	٨	٠.٦	٢٧	٩	٤٨	٠.٨	٦٩	٠.٨	٩	١٠	١
٧	٩	٠.٨	٢٨	١٠	٤٩	١	٧٠	٠.٦	٨	٨	٠.٦
٨	١٠	١	٢٩	٩	٥٠	٠.٨	٧١	٠.٦	٨	٩	٠.٨
٩	٩	٠.٨	٣٠	٨	٥١	٠.٦	٧٢	١	١٠	٨	٠.٦
١٠	٨	٠.٦	٣١	١٠	٥٢	١	٧٣	٠.٦	٨	٩	٠.٨
١١	٩	٠.٨	٣٢	٩	٥٣	٠.٨	٧٤	٠.٨	٩	١٠	١
١٢	١٠	١	٣٣	٩	٥٤	٠.٨	٧٥	٠.٨	٩	٨	٠.٦
١٣	١٠	١	٣٤	٨	٥٥	٠.٦	٧٦	١	١٠	٩	٠.٨
١٤	٩	٠.٨	٣٥	١٠	٥٦	١	٧٧	٠.٦	٨	٩	٠.٨
١٥	٩	٠.٨	٣٦	٩	٥٧	٠.٨	٧٨	١	١٠	١٠	١
١٦	٨	٠.٦	٣٧	٩	٥٨	٠.٨	٧٩	١	١٠	٩	٠.٨
١٧	١٠	١	٣٨	٨	٥٩	٠.٦	٨٠	٠.٨	٩	٩	٠.٨
١٨	٩	٠.٨	٣٩	١٠	٦٠	١	٨١	٠.٨	٩	١٠	١
١٩	٨	٠.٦	٤٠	٩	٦١	٠.٨	٨٢	٠.٦	٨	٨	٠.٦
٢٠	١٠	١	٤١	٩	٦٢	٠.٨	٨٣	١	١٠	٩	٠.٨
٢١	٩	٠.٨	٤٢	٨	٦٣	٠.٦	٨٤	٠.٨	٩	٩	٠.٨

مستوى الدلالة عند (٠.٠٥) =٠.٦٢

حيث يشير الرمز (م) إلى رقم العبارة، والرمز (ن) إلى عدد المتفقين.

يتضح من الجول السابق أن معاملات الصدق للعبارات تراوحت ما بين (٠.٦: ١) وهى معاملات مقبولة.

٢- صدق المحك:

قام الباحثان بتطبيق مقياس الإدراك البصري (إعداد/ الباحثان) واختبار مهارات الإدراك البصري (إعداد/ السيد إبراهيم السمادونى، ٢٠٠٥) كمحك خارجى وذلك على مجموعة من الأطفال بلغ عددهم (٤٠) طفلاً وطفلة، وقد بلغ معامل الارتباط بين درجات الأطفال على المقياسين (٠.٦٤٨) وهو معامل دال إحصائيا عند مستوى دلالة (٠.٠١).

٣- صدق الاتساق الداخلى Internal Consistency:

قام الباحثان بإيجاد التجانس الداخلى للمقياس عن طريق حساب معامل الارتباط الثنائى بين درجات الأفراد على كل عبارة من عبارات المقياس والدرجة الكلية للبعد الذى تنتمى ليه.

جدول رقم (١٣)

معاملات الارتباط بين درجة العبارة والدرجة الكلية للبعد

(ن = ١٠٠)

التمييز البصري		الذاكرة البصرية		العلاقات المكانية		ثبات الشكل بصريا		ذاكرة التتابع البصري		العلاقة بين الشكل والأرضية		الإغلاق البصري	
الرقم	معامل الارتباط	الرقم	معامل الارتباط	الرقم	معامل الارتباط	الرقم	معامل الارتباط	الرقم	معامل الارتباط	الرقم	معامل الارتباط	الرقم	معامل الارتباط
١	٠.٤٣٢	١	٠.٤٢٧	١	٠.٤٢٧	١	٠.٥٧٨	١	٠.٤٧٥	١	٠.٤٩١	١	٠.٤٩٩
٢	٠.٤٥٦	٢	٠.٥٠٥	٢	٠.٤١٥	٢	٠.٤٢٦	٢	٠.٥١٢	٢	٠.٥٢٦	٢	٠.٥٠٢
٣	٠.٥٢١	٣	٠.٤٣٩	٣	٠.٥٦٩	٣	٠.٤٥٣	٣	٠.٥٣٩	٣	٠.٥٣٩	٣	٠.٥٤٦
٤	٠.٤٢٧	٤	٠.٤٥٨	٤	٠.٤٣٦	٤	٠.٥٣٦	٤	٠.٤٢٦	٤	٠.٥٤٧	٤	٠.٤٧٤
٥	٠.٥٢٦	٥	٠.٥٢٠	٥	٠.٥٤٧	٥	٠.٣٨٩	٥	٠.٤٤٨	٥	٠.٤١٥	٥	٠.٤٢٥
٦	٠.٤٤٧	٦	٠.٤٧٨	٦	٠.٤٨٢	٦	٠.٥٤٢	٦	٠.٥٧٨	٦	٠.٤٤٧	٦	٠.٥٣١
٧	٠.٥٦٩	٧	٠.٥٣٦	٧	٠.٤٦٩	٧	٠.٣٦٩	٧	٠.٥٢٣	٧	٠.٤٢٦	٧	٠.٤٦٣
٨	٠.٤٥٢	٨	٠.٥٤٧	٨	٠.٥٢٣	٨	٠.٥٤٧	٨	٠.٤٧٩	٨	٠.٤٣٥	٨	٠.٤٢٢
٩	٠.٤٨٧	٩	٠.٥٨٦	٩	٠.٥٥٧	٩	٠.٥٢٨	٩	٠.٦٠٢	٩	٠.٥٧٨	٩	٠.٤٥٤
١٠	٠.٤١٦	١٠	٠.٤٢٥	١٠	٠.٥٢٦	١٠	٠.٥٣٧	١٠	٠.٤٤٧	١٠	٠.٥٣٠	١٠	٠.٥٠٩
١١	٠.٤٩٨	١١	٠.٥٩٧	١١	٠.٥٤٨	١١	٠.٥٠٥	١١	٠.٥٠٣	١١	٠.٤١٢	١١	٠.٤٧١
١٢	٠.٥٠١	١٢	٠.٤٢٦	١٢	٠.٤٩٦	١٢	٠.٥٩٧	١٢	٠.٥١٥	١٢	٠.٤٣٧	١٢	٠.٤٠٨

يتضح من الجدول السابق أن جميع قيم معاملات الارتباط دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (٠.٠١)، حيث استخدم الباحثان المعادلة التالية في حساب معامل الارتباط ثنائى التسلسل P.B.S.

ثم قام الباحثان بإيجاد معامل ارتباط بيرسون بين درجات الأطفال على الدرجة الكلية للبعد والدرجة الكلية للمقياس، والجدول التالي يوضح ذلك.

جدول رقم (١٤)

معاملات الاتساق الداخلى لأبعاد المقياس والدرجة الكلية

(ن = ١٠٠)

الأبعاد	معامل الارتباط
التمييز البصري	٠.٦٢٤
الذاكرة البصرية	٠.٧٥١
العلاقات المكانية	٠.٧٣٥
ثبات الشكل بصريا	٠.٦٤٨
ذاكرة التتابع البصري	٠.٧٢٣
العلاقة بين الشكل والأرضية	٠.٦٤٩
الإغلاق البصري	٠.٧٢٥

يتضح من الجدول السابق أن جميع قيم معاملات الارتباط دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (٠.٠١).

ب- ثبات المقياس:

استخدم الباحثان لحساب ثبات المقياس معادلة كيودر وريتشاردسون رقم (٤٠)، وطريقة إعادة تطبيق المقياس بفاصل زمنى قدره أسبوعين بين التطبيقين الأول والثانى، والجدول التالى يوضح ذلك.

جدول رقم (١٥)

قيم معاملات الثبات باستخدام معادلة كيودر وريتشاردسون وطريقة إعادة تطبيق المقياس

الأبعاد	كيودر وريتشاردسون (ن = ١٠٠)	إعادة التطبيق (ن = ٤٠)
التمييز البصري	٠.٨٠٣	٠.٨١٢
الذاكرة البصرية	٠.٧٨٦	٠.٨٠٧
العلاقات المكانية	٠.٧٤٩	٠.٧٨٨
ثبات الشكل بصريا	٠.٧٨٧	٠.٨٠٤
ذاكرة التتابع البصري	٠.٨١٣	٠.٨١٩
العلاقة بين الشكل والأرضية	٠.٨١١	٠.٨٢٣
الإغلاق البصري	٠.٧٥٦	٠.٧٧٨
الدرجة الكلية للمقياس	٠.٨٢٤	٠.٨٤٦

يتضح من الجدول السابق أن قيم معاملات الثبات دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (٠.٠١)، مما يجعلنا نثق في ثبات المقياس.

نتائج الدراسة:

أولاً: نتائج التحقق من صحة الفروض ومناقشتها وتفسيرها:

١- نتائج التحقق من صحة المجموعة الأولي من الفروض (الخاصة بالمجموعات التجريبية الثلاث في القياسين القبلي والبعدى لمقياسي قصور الانتباه والإدراك البصري):

أ- نتائج التحقق من الفرض الأول:

ينص الفرض على أنه "توجد فروق دالة إحصائيا بين درجات الأطفال بالمجموعة التجريبية الأولى (ذوى نقص الانتباه) في القياسين القبلي والبعدى لمقياسي قصور الانتباه والإدراك البصري في اتجاه القياس البعدى".

وللتحقق من صحة هذا الفرض استخدم الباحث اختبار ويلكوكسون Wilcoxon Test، والجدول التالي يوضح ذلك.

جدول رقم (١٦)

دلالة الفروق بين درجات الأطفال بالمجموعة التجريبية الأولى (ذوى نقص الانتباه) في القياسين القبلي والبعدى لمقياسي قصور الانتباه والإدراك البصري

الأبعاد	اتجاه فروق الرتب	ن	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة Z	مستوى الدلالة
قصور الانتباه	سلبي إيجابي محايد	٨ ٠ ٠	٤.٥ ٠	٣٦ ٠	٢.٥٢٧	٠.٠٥
التمييز البصري	سلبي إيجابي محايد	٠ ٨ ٠	٠ ٤.٥	٠ ٣٦	٢.٥٨٥	٠.٠١
الذاكرة البصرية	سلبي إيجابي محايد	١ ٧ ٠	٣.٥ ٤.٦٤	٣.٥ ٣٢.٥	٢.١٢٦	٠.٠٥
العلاقات المكانية	سلبي إيجابي محايد	٠ ٨ ٠	٠ ٤.٥	٠ ٣٦	٢.٦٤	٠.٠١
ثبات الشكل بصريا	سلبي إيجابي محايد	٠ ٨ ٠	٠ ٤.٥	٠ ٣٦	٢.٥٩٨	٠.٠١
ذاكرة التتابع البصري	سلبي إيجابي محايد	٠ ٨ ٠	٠ ٤.٥	٠ ٣٦	٢.٧١٤	٠.٠١
العلاقة بين الشكل والأرضية	سلبي إيجابي محايد	٠ ٨ ٠	٠ ٤.٥	٠ ٣٦	٢.٦٤	٠.٠١
الإغلاق البصري	سلبي إيجابي محايد	٠ ٨ ٠	٠ ٤.٥	٠ ٣٦	٢.٦٤	٠.٠١
الدرجة الكلية لمقياس الإدراك	سلبي إيجابي محايد	٠ ٨ ٠	٠ ٤.٥	٠ ٣٦	٢.٥٨	٠.٠١

يتضح من الجدول السابق وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (٠.٠٥) بين درجات الأطفال بالمجموعة التجريبية الأولى (ذوى نقص الانتباه) في القياسين القبلي والبعدى لمقياس قصور الانتباه لصالح القياس القبلي مما يعنى انخفاض درجات أفراد المجموعة التجريبية الأولى، وبالتالي تحسنهم بعد تعرضهم لجلسات البرنامج.

كما توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (٠.٠١) بين درجات الأطفال بالمجموعة التجريبية الأولى (ذوى نقص الانتباه) في القياسين القبلي والبعدى على جميع أبعاد مقياس الإدراك البصري والدرجة الكلية للمقياس عدا بعد الذاكرة البصرية فهو دال عند مستوى دلالة (٠.٠٥).

وقد كانت الفروق لصالح القياس البعدى، مما يعنى تحسن درجات الإدراك البصري لأطفال المجموعة التجريبية الأولى (ذوى نقص الانتباه) بعد تعرضهم لجلسات البرنامج.

ب- نتائج التحقق من الفرض الثاني:

ينص الفرض على أنه "توجد فروق دالة إحصائيًا بين درجات الأطفال بالمجموعة التجريبية الثانية (ذوى اضطراب الإدراك البصري) في القياسين القبلي والبعدى لمقياسي قصور الانتباه والإدراك البصري في اتجاه القياس البعدى".

وللتحقق من صحة هذا الفرض استخدم الباحثان اختبار ويلكوكسون Wilcoxon Test، والجدول التالي يوضح ذلك.

جدول رقم (١٧)

دلالة الفروق بين درجات الأطفال بالمجموعة التجريبية الثانية (ذوى اضطراب الإدراك البصري) في القياسين القبلي والبعدى لمقياسي قصور الانتباه والإدراك البصري

الأبعاد	اتجاه فروق الرتب	ن	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة Z	مستوى الدلالة
قصور الانتباه	سلبي إيجابي محايد	٨ ٠ ٠	٤.٥ ٠	٣٦ ٠	٢.٥٨٥	٠.٠٥
التمييز البصري	سلبي إيجابي محايد	٠ ٨ ٠	٠ ٤.٥	٠ ٣٦	٢.٥٣٣	٠.٠٥
الذاكرة البصرية	سلبي إيجابي محايد	٠ ٨ ٠	٠ ٤.٥	٠ ٣٦	٢.٦٤	٠.٠١
العلاقات المكانية	سلبي إيجابي محايد	٠ ٨ ٠	٠ ٤.٥	٠ ٣٦	٢.٥٦٥	٠.٠٥
ثبات الشكل بصريا	سلبي إيجابي محايد	٠ ٨ ٠	٠ ٤.٥	٠ ٣٦	٢.٥٦٥	٠.٠٥
ذاكرة التتابع البصري	سلبي إيجابي محايد	٠ ٨ ٠	٠ ٤.٥	٠ ٣٦	٢.٥٥٨	٠.٠٥
العلاقة بين الشكل والأرضية	سلبي إيجابي محايد	٠ ٨ ٠	٠ ٤.٥	٠ ٣٦	٢.٥٦٥	٠.٠٥
الإغلاق البصري	سلبي إيجابي محايد	٠ ٨ ٠	٠ ٤.٥	٠ ٣٦	٢.٦٣٦	٠.٠١
الدرجة الكلية لمقياس الإدراك	سلبي إيجابي محايد	٠ ٨ ٠	٠ ٤.٥	٠ ٣٦	٢.٥٢٧	٠.٠٥

يتضح من الجدول السابق وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (٠.٠٥) بين درجات الأطفال بالمجموعة التجريبية الثانية (ذوى اضطراب الإدراك البصري) في القياسين القبلي والبعدى لمقياس قصور الانتباه لصالح القياس القبلي مما يعنى انخفاض درجات أفراد المجموعة التجريبية الثانية، وبالتالي تحسنهم بعد تعرضهم لجلسات البرنامج.

كما توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (٠.٠١) بين درجات الأطفال بالمجموعة التجريبية الثانية (ذوى اضطراب الإدراك البصري) في القياسين القبلي والبعدى على بعدى الذاكرة البصرية والإغلاق البصري وعند مستوى دلالة (٠.٠٥) على أبعاد التمييز البصري، العلاقات المكانية، ثبات الشكل بصريا، ذاكرة التتابع البصري، والعلاقة بين الشكل والأرضية، وقد كانت الفروق لصالح القياس البعدى، مما يعنى تحسن درجات الإدراك البصري لأطفال المجموعة التجريبية الثانية (ذوى اضطراب الإدراك البصري) بعد تعرضهم لجلسات البرنامج.

ج- نتائج التحقق من الفرض الثالث:

ينص الفرض على أنه " توجد فروق دالة إحصائيا بين درجات الأطفال بالمجموعة التجريبية الثالثة (ذوى نقص الانتباه واضطراب الإدراك البصري) في القياسين القبلي والبعدى لمقياسي قصور الانتباه والإدراك البصري في اتجاه القياس البعدى".

وللتحقق من صحة هذا الفرض استخدم الباحثان اختبار ويلكوكسون Wilcoxon Test، والجدول التالي يوضح ذلك.

جدول رقم (١٨)

دلالة الفروق بين درجات الأطفال بالمجموعة التجريبية الثالثة (ذوى نقص الانتباه واضطراب الإدراك البصري) في القياسين القبلي والبعدى لمقياسي قصور الانتباه والإدراك البصري

الأبعاد	اتجاه فروق الرتب	ن	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة Z	مستوى الدلالة
قصور الانتباه	سلبي إيجابي محايد	٨ ٠ ٠	٤.٥ ٠	٣٦ ٠	٢.٥٣	٠.٠٥
التمييز البصري	سلبي إيجابي محايد	٠ ٨ ٠	٠ ٤.٥	٠ ٣٦	٢.٥٤٩	٠.٠٥
الذاكرة البصرية	سلبي إيجابي محايد	٠ ٨ ٠	٠ ٤.٥	٠ ٣٦	٢.٥٦٥	٠.٠٥
العلاقات المكانية	سلبي إيجابي محايد	٠ ٨ ٠	٠ ٤.٥	٠ ٣٦	٢.٦٣٦	٠.٠١
ثبات الشكل بصريا	سلبي إيجابي محايد	٠ ٨ ٠	٠ ٤.٥	٠ ٣٦	٢.٦٤	٠.٠١
ذاكرة التتابع البصري	سلبي إيجابي محايد	٠ ٨ ٠	٠ ٤.٥	٠ ٣٦	٢.٥٩٨	٠.٠١
العلاقة بين الشكل والأرضية	سلبي إيجابي محايد	٠ ٨ ٠	٠ ٤.٥	٠ ٣٦	٢.٥٤٩	٠.٠٥
الإغلاق البصري	سلبي إيجابي محايد	٠ ٨ ٠	٠ ٤.٥	٠ ٣٦	٢.٦٤	٠.٠١
الدرجة الكلية لمقياس الإدراك	سلبي إيجابي محايد	٠ ٨ ٠	٠ ٤.٥	٠ ٣٦	٢.٥٢٧	٠.٠٥

يتضح من الجدول السابق وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (٠.٠٥) بين درجات الأطفال بالمجموعة التجريبية الثالثة (ذوى نقص الانتباه واضطراب الإدراك البصري) في القياسين القبلي والبعدى لمقياس قصور الانتباه لصالح القياس القبلي مما يعنى انخفاض درجات أفراد المجموعة التجريبية الثالثة، وبالتالي تحسنهم بعد تعرضهم لجلسات البرنامج.

كما توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (٠.٠١) بين درجات الأطفال بالمجموعة التجريبية الثالثة (ذوى نقص الانتباه واضطراب الإدراك البصري) في القياسين القبلي والبعدى على أبعاد العلاقات المكانية، ثبات الشكل بصريا، ذاكرة التتابع البصري، والإغلاق البصري، وعند مستوى دلالة (٠.٠٥) على أبعاد التمييز البصري، الذاكرة البصرية، العلاقة بين الشكل والأرضية، والدرجة الكلية لمقياس الإدراك البصري، وقد كانت الفروق لصالح القياس البعدى، مما يعنى تحسن درجات الإدراك البصري لأطفال المجموعة التجريبية الثالثة (ذوى نقص الانتباه واضطراب الإدراك البصري) بعد تعرضهم لجلسات البرنامج.

وهكذا يمكن تفسير ما توصل إليه الباحثان من نتائج بالنسبة للمجموعات التجريبية الثلاث في القياسين القبلي والبعدى لمقياسي قصور الانتباه والإدراك البصري، حيث يتبين من تفاصيل نتائج هذه الفروض تفوق أفراد المجموعات التجريبية الثلاث في القياس البعدى على مقياس قصور الانتباه، وعلي جميع أبعاد مقياس الإدراك البصري والدرجة الكلية للمقياس، وهذا يوضح أن أفراد المجموعات التجريبية اظهروا تحسنًا واضحًا بعد إجراء البرنامج التدريبي المستخدم في الدراسة

في خفض بعض الصعوبات المعرفية لدي الأطفال ذوي نقص الانتباه واضطراب الإدراك البصري.

ويمكن تفسير هذه النتائج في ضوء المضامين والمصاحبات النفسية لمقياسي قصور الانتباه، والإدراك البصري اللذان تم استخدامهما في الدراسة، والفنيات والخبرات والممارسات والأنشطة والاستراتيجيات المتضمنة في البرنامج التدريبي المستخدم في الدراسة.

وهذه النتيجة تشير إلى جدوى وفاعلية البرنامج التدريبي المستخدم في الدراسة، وتبنى إستراتيجية تدريبية تحقق للطفل مواجهة تشتت الانتباه، والقصور في الإدراك البصري لدى أفراد المجموعات التجريبية في ضوء التحديد الإجرائي لكل من قصور الانتباه، والقصور في الإدراك البصري.

نتائج التحقق من الفرض الرابع:

ينص الفرض على أنه "لا توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطات رتب درجات الأطفال بالمجموعات الأربعة (ذوى نقص الانتباه/ ذوى اضطراب الإدراك البصري/ ذوى نقص الانتباه واضطراب الإدراك البصري/ الأسوياء) في القياس البعدى لمقياسي قصور الانتباه والإدراك البصري"

وللتحقق من صحة هذا الفرض استخدم الباحثان اختبار كروسكال– واليز Kruskal-Wallis لتحليل التباين الأحادي، والجدول التالي يوضح ذلك.

جدول رقم (١٩)

قيم " H " لدلالة الفروق بين المجموعات التجريبية الأربعة

على مقياسي قصور الانتباه والإدراك البصري

المتغير	اسم المجموعة	ن	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	متوسط الرتب	درجات الحرية	قيمة H	الدلالة
قصور الانتباه	١- ذوى نقص الانتباه	٨	٣٧.٢٥	٢.٦٠٥	١٧.٩٤	٣	٢٢.٩٧١	٠.٠١
	٢- ذوى اضطراب الإدراك البصري	٨	٣١	٣.٢٠٧	٦.٤٤			
	٣- ذوى نقص الانتباه والإدراك البصري	٨	٤٤.٢٥	٣.١٩٦	٢٨.٢٥			
	٤- الأسوياء	٨	٣٥.١٣	١.٨٨٥	١٣.٣٨			
التمييز البصري	١- ذوى نقص الانتباه	٨	٩.١٣	٠.٩٩١	١٩.٩٤	٣	١٧.١٤٨	٠.٠١
	٢- ذوى اضطراب الإدراك البصري	٨	٩.٨٨	١.٢٤٦	٢٤.٣١			
	٣- ذوى نقص الانتباه والإدراك البصري	٨	٧.٢٥	٠.٧٠٧	٦.٢٥			
	٤- الأسوياء	٨	٨.٥	٠.٩٢٦	١٥.٥			
الذاكرة البصرية	١- ذوى نقص الانتباه	٨	٨.٨٨	٠.٨٣٥	١٩.٩٤	٣	١٨.٧٣١	٠.٠١
	٢- ذوى اضطراب الإدراك البصري	٨	٩.٦٣	١.١٨٨	٢٤.٣١			
	٣- ذوى نقص الانتباه والإدراك البصري	٨	٦.٧٥	٠.٧٠٧	٥.٣٨			
	٤- الأسوياء	٨	٨.٣٨	٠.٧٤٤	١٦.٣٨			
العلاقات المكانية	١- ذوى نقص الانتباه	٨	٨.٧٥	١.٠٣٥	١٩.١٩	٣	١٦.٥١١	٠.٠١
	٢- ذوى اضطراب الإدراك البصري	٨	٩.٥	١.١٩٥	٢٣.٢٥			
	٣- ذوى نقص الانتباه والإدراك البصري	٨	٦.٦٣	٠.٧٤٤	٥.٥٦			
	٤- الأسوياء	٨	٨.٧٥	١.٤٨٨	١٨			
ثبات الشكل بصريا	١- ذوى نقص الانتباه	٨	٩.١٣	٠.٩٩١	٢١.٧٥	٣	١٤.٨٩٧	٠.٠١
	٢- ذوى اضطراب الإدراك البصري	٨	٨.٧٥	٠.٧٠٧	١٩.٥			
	٣- ذوى نقص الانتباه والإدراك البصري	٨	٦.٨٨	٠.٨٣٥	٥.٩٤			
	٤- الأسوياء	٨	٩	١.٦٩	١٨.٨١			
ذاكرة التتابع البصري	١- ذوى نقص الانتباه	٨	٩.٢٥	١.٠٣٥	٢٢.٤٤	٣	١٤.٩٦٨	٠.٠١
	٢- ذوى اضطراب الإدراك البصري	٨	٨.٨٨	١.١٢٦	١٩.٤٤			
	٣- ذوى نقص الانتباه والإدراك البصري	٨	٦.٨٨	٠.٨٣٥	٦.٠٦			
	٤- الأسوياء	٨	٨.٦٣	١.٠٦١	١٨.٠٦			

المتغير	اسم المجموعة	ن	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	متوسط الرتب	درجات الحرية	قيمة H	الدلالة
العلاقة بين الشكل والأرضية	١- ذوى نقص الانتباه	٨	٩.٥	٠.٩٢٦	٢١.٥٦	٣	١٨.٤٦٢	٠.٠١
	٢- ذوى اضطراب الإدراك البصري	٨	٩.٦٣	١.١٨٨	٢٢.٣١			
	٣- ذوى نقص الانتباه والإدراك البصري	٨	٦.٦٣	٠.٧٤٤	٤.٨٨			
	٤- الأسوياء	٨	٨.٨٨	٠.٨٣٥	١٧.٢٥			
الإغلاق البصري	١- ذوى نقص الانتباه	٨	٨.٧٥	١.٠٣٥	٢١.٣١	٣	١٤.٥٠٨	٠.٠١
	٢- ذوى اضطراب الإدراك البصري	٨	٨.٦٣	١.٠٦١	٢٠.٢٥			
	٣- ذوى نقص الانتباه والإدراك البصري	٨	٦.٦٣	٠.٧٤٤	٦			
	٤- الأسوياء	٨	٨.٣٨	٠.٩١٦	١٨.٤٤			
الدرجة الكلية لمقياس الإدراك	١- ذوى نقص الانتباه	٨	٦٣.٣٨	٢.٠٦٦	٢١.٣١	٣	٢٢.٦٦٩	٠.٠١
	٢- ذوى اضطراب الإدراك البصري	٨	٦٤.٨٨	٢.٢٣٢	٢٥.٢٥			
	٣- ذوى نقص الانتباه والإدراك البصري	٨	٤٧.٦٣	١.٩٢٣	٤.٥			
	٤- الأسوياء	٨	٦٠.٥	٢.٦١٩	١٤.٩٤			

كا^{٢} = ١١.٣٤٥ عند مستوى دلالة٠.٠١

كا^{٢} = ٧.٨١٥ عند مستوى دلالة٠.٠٥

يتضح من الجدول السابق أن قيمة "H" دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (٠.٠١) مما يشير إلى وجود فروق بين متوسطات رتب درجات الأطفال بالمجموعات الأربعة (ذوى نقص الانتباه/ ذوى اضطراب الإدراك البصري/ ذوى نقص الانتباه واضطراب الإدراك البصري/ الأسوياء) بعد تطبيق البرنامج، على مقياسي قصور الانتباه والإدراك البصري.

وهكذا يمكن تفسير ما توصل إليه الباحثان من نتائج بالنسبة للفرض الرابع حيث يتبين من تفاصيل هذا الفرض وجود فروق بين

متوسطات رتب درجات الأطفال بالمجموعات الأربعة (ذوى نقص الانتباه/ ذوى اضطراب الإدراك البصري/ ذوى نقص الانتباه واضطراب الإدراك البصري/ الأسوياء) بعد تطبيق البرنامج، على مقياسي قصور الانتباه والإدراك البصري، وهذا يوضح أن أفراد المجموعات التجريبية الثلاث أظهروا تحسنًا واضحًا بعد أجراء البرنامج التدريبي المستخدم في الدراسة من حيث خفض قصور الانتباه، وتحسن مستوي الإدراك البصري، لدرجة تقترب إن لم يكن تتفوق أحيانا علي مجموعة الأطفال الأسوياء.

٢- نتائج التحقق من صحة الفروض [الخاصة بالمجموعة التجريبية الأولي (ذوي نقص الانتباه) مع المجموعات التجريبية الثانية/ الثالثة/ الأسوياء في القياس البعدى لمقياسي قصور الانتباه والإدراك البصري]:

أ- نتائج التحقق من الفرض الخامس:

ينص الفرض على أنه "لا توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطات رتب درجات الأطفال بالمجموعتين التجريبية الأولى (ذوى نقص الانتباه) والتجريبية الثانية (ذوى اضطراب الإدراك البصري) في القياس البعدى لمقياسي قصور الانتباه والإدراك البصري"

وللتحقق من صحة هذا الفرض استخدم الباحثان اختبار مان ويتنى Mann-Whitney Test.

والجدول التالي يوضح ذلك.

جدول رقم (٢٠)

دلالة الفروق بين متوسطات رتب درجات الأطفال بالمجموعتين التجريبية الأولى (ذوى نقص الانتباه) والتجريبية الثانية (ذوى اضطراب الإدراك البصري) في القياس البعدى لمقياسي قصور الانتباه والإدراك البصري

الأبعاد	اسم المجموعة	ن	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة U	قيمة Z	مستوى الدلالة
قصور الانتباه	تجريبية ١	٨	٣٧.٢٥	٢.٦٠٥	١١.٨١	٩٤.٥	٥.٥	٢.٧٩٣	٠.٠١
	تجريبية ٢	٨	٣١	٣.٢٠٧	٥.١٩	٤١.٥			
التمييز البصري	تجريبية ١	٨	٩.١٣	٠.٩٩١	٧	٥٦	٢٠	١.٣٠٩	غير دالة
	تجريبية ٢	٨	٩.٨٨	١.٢٤٦	١٠	٨٠			
الذاكرة البصرية	تجريبية ١	٨	٨.٨٨	٠.٨٣٥	٦.٩٤	٥٥.٥	١٩.٥	١.٣٦٥	غير دالة
	تجريبية ٢	٨	٩.٦٣	١.١٨٨	١٠.٠٦	٨٠.٥			
العلاقات المكانية	تجريبية ١	٨	٨.٧٥	١.٠٣٥	٧.١٣	٥٧	٢١	١.١٩٢	غير دالة
	تجريبية ٢	٨	٩.٥	١.١٩٥	٩.٨٨	٧٩			
ثبات الشكل بصريا	تجريبية ١	٨	٩.١٣	٠.٩٩١	٩.٣١	٧٤.٥	٢٥.٥	٠.٧٤٢	غير دالة
	تجريبية ٢	٨	٨.٧٥	٠.٧٠٧	٧.٦٩	٦١.٥			
ذاكرة التتابع البصري	تجريبية ١	٨	٩.٢٥	١.٠٣٥	٩.٤٤	٧٥.٥	٢٤.٥	٠.٨٢٥	غير دالة
	تجريبية ٢	٨	٨.٨٨	١.١٢٦	٧.٥٦	٦٠.٥			
العلاقة بين الشكل والأرضية	تجريبية ١	٨	٩.٥	٠.٩٢٦	٨.١٣	٦٥	٢٩	٠.٣٢٨	غير دالة
	تجريبية ٢	٨	٩.٦٣	١.١٨٨	٨.٨٨	٧١			
الإغلاق البصري	تجريبية ١	٨	٨.٧٥	١.٠٣٥	٨.٨١	٧٠.٥	٢٩.٥	٠.٢٧٣	غير دالة
	تجريبية ٢	٨	٨.٦٣	١.٠٦١	٨.١٩	٦٥.٥			
الدرجة الكلية لمقياس الإدراك	تجريبية ١	٨	٦٣.٣٨	٢.٠٦٦	٦..٧	٥٦.٥	٢٠.٥	١.٢٣٢	غير دالة
	تجريبية ٢	٨	٦٤.٨٨	٢.٢٣٢	٩.٩٤	٧٩.٥			

يتضح من الجدول السابق وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠.٠١) بين متوسطي رتب درجات الأطفال بالمجموعتين التجريبية الأولى (ذوى نقص الانتباه) والتجريبية الثانية (ذوى اضطراب الإدراك البصري) في القياس البعدى لمقياس قصور الانتباه لصالح المجموعة التجريبية الأولى، مما يعنى انخفاض درجات الأطفال

بالمجموعة التجريبية الثانية وبالتالي تحسنهم بدرجة أكبر مقارنة بأطفال المجموعة التجريبية الأولى. كما يتضح من الجدول السابق عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات الأطفال بالمجموعتين التجريبية الأولى (ذوى نقص الانتباه) والتجريبية الثانية (ذوى اضطراب الإدراك البصري) في القياس البعدى لأبعاد مقياس الإدراك البصري والدرجة الكلية للمقياس.

جدول رقم (٢١)

دلالة الفروق بين متوسطات رتب درجات الأطفال بالمجموعتين التجريبية الأولى (ذوى نقص الانتباه) والتجريبية الثالثة (ذوى نقص الانتباه واضطراب الإدراك البصري) في القياس البعدى لمقياسي قصور الانتباه والإدراك البصري

الأبعاد	اسم المجموعة	ن	المتوسط الحسابى	الانحراف المعيارى	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة U	قيمة Z	مستوى الدلالة
قصور الانتباه	تجريبية ١	٨	٣٧.٢٥	٢.٦٠٥	٤.٧٥	٣٨	٢	٣.١٦	٠.٠١
	تجريبية ٣	٨	٤٤.٢٥	٣.١٩٦	١٢.٢٥	٩٨			
التمييز البصري	تجريبية ١	٨	٩.١٣	٠.٩٩١	١٢.١٣	٩٧	٣	٣.١٣٩	٠.٠١
	تجريبية ٣	٨	٧.٢٥	٠.٧٠٧	٤.٨٨	٣٩			
الذاكرة البصرية	تجريبية ١	٨	٨.٨٨	٠.٨٣٥	١٢.٣١	٩٨.٥	١.٥	٣.٢٧٤	٠.٠١
	تجريبية ٣	٨	٦.٧٥	٠.٧٠٧	٤.٦٩	٣٧.٥			
العلاقات المكانية	تجريبية ١	٨	٨.٧٥	١.٠٣٥	١٢.٠٦	٩٦.٥	٣.٥	٥٩..٣	٠.٠١
	تجريبية ٣	٨	٦.٦٣	٠.٧٤٤	٤.٩٤	٣٩.٥			
ثبات الشكل بصريا	تجريبية ١	٨	٩.١٣	٠.٩٩١	١٢.٢٥	٩٨	٢	٣.٢١٨	٠.٠١
	تجريبية ٣	٨	٦.٨٨	٠.٨٣٥	٤.٧٥	٣٨			
ذاكرة التتابع البصري	تجريبية ١	٨	٩.٢٥	١.٠٣٥	١٢.٢٥	٩٨	٢	٣.٢٠٥	٠.٠١
	تجريبية ٣	٨	٦.٨٨	٠.٨٣٥	٤.٧٥	٣٨			
العلاقة بين الشكل والأرضية	تجريبية ١	٨	٩.٥	٠.٩٢٦	١٢.٤٤	٩٩.٥	٠.٥	٣.٣٦٦	٠.٠١
	تجريبية ٣	٨	٦.٦٣	٠.٧٤٤	٤.٥٦	٣٦.٥			
الإغلاق البصري	تجريبية ١	٨	٨.٧٥	١.٠٣٥	١٢.٠٦	٩٦.٥	٣.٥	٥٩..٣	٠.٠١
	تجريبية ٣	٨	٦.٦٣	٠.٧٤٤	٤.٩٤	٣٩.٥			
الدرجة الكلية لمقياس الإدراك	تجريبية ١	٨	٦٣.٣٨	٢.٠٦٦	١٢.٥	١٠٠	٠	٣.٣٩١	٠.٠١
	تجريبية٣	٨	٤٧.٦٣	١.٩٢٣	٤.٥	٣٦			

من الجدول السابق وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة معنوية (٠.٠١) وذلك بين متوسطي رتب درجات الأطفال بالمجموعتين التجريبية الأولى (ذوى نقص الانتباه) والتجريبية الثالثة (ذوى نقص الانتباه واضطراب الإدراك البصري) في القياس البعدى لمقياس قصور الانتباه لصالح المجموعة التجريبية الثالثة، مما يعنى تفوق أطفال المجموعة التجريبية الأولى مقارنة بالمجموعة التجريبية الثالثة.

كما يتضح من الجدول السابق وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠.٠١) بين متوسطات رتب درجات الأطفال بالمجموعتين التجريبية الأولى (ذوى نقص الانتباه) والتجريبية الثالثة (ذوى نقص الانتباه واضطراب الإدراك البصري) في القياس البعدى لمقياس الإدراك البصري لصالح المجموعة التجريبية الأولى (ذوى نقص الانتباه)، مما يشير إلى تفوق أطفال المجموعة التجريبية الأولى على أطفال المجموعة التجريبية الثالثة.

ب- نتائج التحقق من الفرض السابع:

ينص الفرض على أنه "لا توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطات رتب درجات الأطفال بالمجموعتين التجريبية الأولى (ذوى نقص الانتباه) ومجموعة الأسوياء في القياس البعدى لمقياسي قصور الانتباه والإدراك البصري".

وللتحقق من صحة هذا الفرض استخدم الباحثان اختبار مان ويتنى Mann-Whitney Test، والجدول التالي يوضح ذلك.

جدول رقم (٢٢)

دلالة الفروق بين متوسطات رتب درجات الأطفال بالمجموعتين التجريبية الأولى (ذوى نقص الانتباه) ومجموعة الأسوياء في القياس البعدى لمقياسي قصور الانتباه والإدراك البصري

الأبعاد	اسم المجموعة	ن	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة U	قيمة Z	مستوى الدلالة
قصور الانتباه	تجريبية ١	٨	٣٧.٢٥	٢.٦٠٥	١٠.٣٨	٨٣	١٧	١.٥٩٤	غير دالة
	أسوياء	٨	٣٥.١٣	١.٨٨٥	٦.٦٣	٥٣			
التمييز البصري	تجريبية ١	٨	٩.١٣	٠.٩٩١	٩.٨١	٧٨.٥	٢١.٥	١.١٧١	غير دالة
	أسوياء	٨	٨.٥	٠.٩٢٦	٧.١٩	٥٧.٥			
الذاكرة البصرية	تجريبية ١	٨	٨.٨٨	٠.٨٣٥	٩.٦٩	٧٧.٥	٢٢.٥	٧٣..١	غير دالة
	أسوياء	٨	٨.٣٨	٠.٧٤٤	٧.٣١	٥٨.٥			
العلاقات المكانية	تجريبية ١	٨	٨.٧٥	١.٠٣٥	٩	٧٢	٢٨	٠.٤٣٩	غير دالة
	أسوياء	٨	٨.٧٥	١.٤٨٨	٨	٦٤			
ثبات الشكل بصريا	تجريبية ١	٨	٩.١٣	٠.٩٩١	٩.١٩	٧٣.٥	٢٦.٥	٠.٦٠٣	غير دالة
	أسوياء	٨	٩	١.٦٩	٧.٨١	٦٢.٥			
ذاكرة التتابع البصري	تجريبية ١	٨	٩.٢٥	١.٠٣٥	٩.٧٥	٧٨	٢٢	٩١..١	غير دالة
	أسوياء	٨	٨.٦٣	١.٠٦١	٧.٢٥	٥٨			
العلاقة بين الشكل والأرضية	تجريبية ١	٨	٩.٥	٠.٩٢٦	١٠	٨٠	٢٠	١.٣٢٥	غير دالة
	أسوياء	٨	٨.٨٨	٠.٨٣٥	٧	٥٦			
الإغلاق البصري	تجريبية ١	٨	٨.٧٥	١.٠٣٥	٩.٤٤	٧٥.٥	٢٤.٥	٠.٨٢٥	غير دالة
	أسوياء	٨	٨.٣٨	٠.٩١٦	٧.٥٦	٦٠.٥			
الدرجة الكلية لمقياس الإدراك	تجريبية ١	٨	٦٣.٣٨	٢.٠٦٦	١٠.٧٥	٨٦	١٤	١.٩٣٢	غير دالة
	أسوياء	٨	٦٠.٥	٢.٦١٩	٦.٢٥	٥٠			

تضح من الجدول السابق عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات الأطفال بالمجموعتين التجريبية الأولى (ذوى نقص الانتباه) ومجموعة الأسوياء في القياس البعدى لمقياسي قصور الانتباه والإدراك البصري، مما يعنى أن مستوى أطفال المجموعة التجريبية الأولى اقترب من مستوى الأطفال الأسوياء.

ويمكن تفسير ومناقشة هذه النتيجة الخاصة بالفروض (الخامس- السادس- السابع) والخاصة بمقارنة المجموعة التجريبية الأولي مع

المجموعات التجريبية الثانية/ الثالثة/ الأسوياء في القياس البعدى لمقياسي قصور الانتباه والإدراك البصري:

فوجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠.٠١) بين متوسطي رتب درجات الأطفال بالمجموعتين التجريبية الأولى والتجريبية الثانية (ذوى اضطراب الإدراك البصري) في القياس البعدى لمقياس قصور الانتباه لصالح المجموعة التجريبية الأولى، مما يعنى انخفاض درجات الأطفال بالمجموعة التجريبية الثانية وبالتالي تحسنهم بدرجة أكبر مقارنة بأطفال المجموعة التجريبية الأولى، حيث رأى الباحثان أن ذلك نتيجة منطقية وطبيعية، حيث أن المجموعة التجريبية الأولي هي بطبيعتها من (ذوى نقص الانتباه)، أما المجموعة التجريبية الثانية (ذوى اضطراب الإدراك البصري) فليس لديها مشكلة في الانتباه، فمن الطبيعي أن يكون تحسنهم بدرجة أكبر في مستوي تحسن الانتباه، نتيجة لاستفادتهم من جلسات البرنامج التدريبي، من خلال مجموعة الجلسات التي عملت علي خفض قصور الانتباه، حتى وان كانت المجموعة التجريبية الأولي (ذوى نقص الانتباه) قد تعرضت واستفادت من نفس المجموعة من الجلسات كما تم عرضه بالفرض الأول إلا أن نتيجتها مقارنة بالمجموعة الثانية (ذوى اضطراب الإدراك البصري) في صالح المجموعة الثانية.

٤- نتائج التحقق من صحة الفروض [الخاصة بالمجموعة التجريبية الثانية (ذوي اضطراب الإدراك البصري) مع المجموعات التجريبية الثالثة/ الأسوياء في القياس البعدى لمقياسي قصور الانتباه والإدراك البصري]:

أ- نتائج التحقق من الفرض الثامن:

ينص الفرض على أنه "لا توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطات رتب درجات الأطفال بالمجموعتين التجريبية الثانية (ذوى اضطراب الإدراك البصري) والتجريبية الثالثة (ذوى نقص الانتباه واضطراب الإدراك البصري) في القياس البعدى لمقياسي قصور الانتباه والإدراك البصري".

وللتحقق من صحة هذا الفرض استخدم الباحثان اختبار مان ويتنى Mann-Whitney Test، والجدول التالي يوضح ذلك.

جدول رقم (٢٣)

دلالة الفروق بين متوسطات رتب درجات الأطفال بالمجموعتين التجريبية الثانية (ذوى اضطراب الإدراك البصري) والتجريبية الثالثة (ذوى نقص الانتباه واضطراب الإدراك البصري) في القياس البعدى لمقياسي قصور الانتباه والإدراك البصري

الأبعاد	اسم المجموعة	ن	المتوسط الحسابي	الانحراف المعيارى	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة U	قيمة Z	مستوى الدلالة
قصور الانتباه	تجريبية ٢	٨	٣١	٣.٢٠٧	٤.٥	٣٦	٠	٣.٣٦٣	٠.٠١
	تجريبية ٣	٨	٤٤.٢٥	٣.١٩٦	١٢.٥	١٠٠			
التمييز البصري	تجريبية ٢	٨	٩.٨٨	١.٢٤٦	١٢.٣١	٩٨.٥	١.٥	٣.٢٦٤	٠.٠١
	تجريبية ٣	٨	٧.٢٥	٠.٧٠٧	٤.٦٩	٣٧.٥			
الذاكرة البصرية	تجريبية ٢	٨	٩.٦٣	١.١٨٨	١٢.٣٨	٩٩	١	٣.٣١٢	٠.٠١
	تجريبية ٣	٨	٦.٧٥	٠.٧٠٧	٤.٦٣	٣٧			
العلاقات المكانية	تجريبية ٢	٨	٩.٥	١.١٩٥	١٢.٣٨	٩٩	١	٣.٣٠٧	٠.٠١
	تجريبية ٣	٨	٦.٦٣	٠.٧٤٤	٤.٦٣	٣٧			
ثبات الشكل بصريا	تجريبية ٢	٨	٨.٧٥	٠.٧٠٧	١٢.١٣	٩٧	٣	٣.١٣٤	٠.٠١
	تجريبية ٣	٨	٦.٨٨	٠.٨٣٥	٤.٨٨	٣٩			
ذاكرة التتابع البصري	تجريبية ٢	٨	٨.٨٨	١.١٢٦	١٢	٩٦	٤	٤١..٣	٠.٠١
	تجريبية ٣	٨	٦.٨٨	٠.٨٣٥	٥	٤٠			
العلاقة بين الشكل والأرضية	تجريبية ٢	٨	٩.٦٣	١.١٨٨	١٢.٣٨	٩٩	١	٣.٣١٢	٠.٠١
	تجريبية ٣	٨	٦.٦٣	٠.٧٤٤	٤.٦٣	٣٧			
الإغلاق البصري	تجريبية ٢	٨	٨.٦٣	٦١..١	١٢	٩٦	٤	١٢..٣	٠.٠١
	تجريبية ٣	٨	٦.٦٣	٠.٧٤٤	٥	٤٠			
الدرجة الكلية لمقياس الإدراك	تجريبية ٢	٨	٦٤.٨٨	٢.٢٣٢	١٢.٥	١٠٠	٠	٣.٣٧٨	٠.٠١
	تجريبية ٣	٨	٤٧.٦٣	١.٩٢٣	٤.٥	٣٦			

يتضح من الجدول السابق وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠.٠١) بين متوسطات رتب درجات الأطفال بالمجموعتين التجريبية الثانية (ذوى اضطراب الإدراك البصري) والتجريبية الثالثة (ذوى نقص الانتباه واضطراب الإدراك البصري) في القياس البعدى لمقياس قصور الانتباه لصالح المجموعة التجريبية الثالثة، مما يعنى انخفاض درجات الأطفال بالمجموعة التجريبية الثانية وبالتالي تحسنهم بدرجة أكبر مقارنة بأطفال المجموعة التجريبية الثالثة.

ويظهر الجدول السابق أيضا وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠.٠١) بين متوسطات رتب درجات الأطفال بالمجموعتين التجريبية الثانية (ذوى اضطراب الإدراك البصري) والتجريبية الثالثة (ذوى نقص الانتباه واضطراب الإدراك البصري) في القياس البعدى لأبعاد مقياس الإدراك البصري لصالح المجموعة التجريبية الثانية، مما يعنى تحسن درجات الأطفال بالمجموعة التجريبية الثانية بدرجة أكبر مقارنة بأطفال المجموعة التجريبية الثالثة.

ب- نتائج التحقق من الفرض التاسع:

ينص الفرض على أنه "لا توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطات رتب درجات الأطفال بالمجموعتين التجريبية الثانية (ذوى اضطراب الإدراك البصري) ومجموعة الأسوياء في القياس البعدى لمقياسي قصور الانتباه والإدراك البصري".

وللتحقق من صحة هذا الفرض استخدم الباحثان اختبار مان ويتنى Mann-Whitney Test، والجدول التالي يوضح ذلك.

جدول رقم (٢٤)

دلالة الفروق بين متوسطات رتب درجات الأطفال بالمجموعتين التجريبية الثانية (ذوى اضطراب الإدراك البصري) ومجموعة الأسوياء في القياس البعدى لمقياسي قصور الانتباه والإدراك البصري

الأبعاد	اسم المجموعة	ن	المتوسط الحسابي	الانحراف المعيارى	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة U	قيمة Z	مستوى الدلالة
قصور الانتباه	تجريبية ٢	٨	٣١	٣.٢٠٧	٥.٧٥	٤٦	١٠	٢.٣٢٢	٠.٠٥
	أسوياء	٨	٣٥.١٣	١.٨٨٥	١١.٢٥	٩٠			
التمييز البصري	تجريبية ٢	٨	٩.٨٨	١.٢٤٦	١١	٨٨	١٢	٢.١٦٥	٠.٠٥
	أسوياء	٨	٨.٥	٠.٩٢٦	٦	٤٨			
الذاكرة البصرية	تجريبية ٢	٨	٩.٦٣	١.١٨٨	١٠.٨٨	٨٧	١٣	٦٥..٢	٠.٠٥
	أسوياء	٨	٨.٣٨	٠.٧٤٤	٦.١٣	٤٩			
العلاقات المكانية	تجريبية ٢	٨	٩.٥	١.١٩٥	١٠	٨٠	٢٠	١.٣٠١	غير دالة
	أسوياء	٨	٨.٧٥	١.٤٨٨	٧	٥٦			
ثبات الشكل بصريا	تجريبية ٢	٨	٨.٧٥	٠.٧٠٧	٨.٦٩	٦٩.٥	٣٠.٥	٠.١٦٦	غير دالة
	أسوياء	٨	٩	١.٦٩	٨.٣١	٦٦.٥			
ذاكرة التتابع البصري	تجريبية ٢	٨	٨.٨٨	١.١٢٦	٨.٨٨	٧١	٢٩	٠.٣٣٣	غير دالة
	أسوياء	٨	٨.٦٣	١.٠٦١	٨.١٣	٦٥			
العلاقة بين الشكل والأرضية	تجريبية ٢	٨	٩.٦٣	١.١٨٨	١٠.٠٦	٨٠.٥	١٩.٥	١.٣٦٥	غير دالة
	أسوياء	٨	٨.٨٨	٠.٨٣٥	٦.٩٤	٥٥.٥			
الإغلاق البصري	تجريبية ٢	٨	٨.٦٣	١.٠٦١	٩.٠٦	٧٢.٥	٢٧.٥	٠.٤٩٩	غير دالة
	أسوياء	٨	٨.٣٨	٠.٩١٦	٧.٩٤	٦٣.٥			
الدرجة الكلية لمقياس الإدراك	تجريبية ٢	٨	٦٤.٨٨	٢.٢٣٢	١١.٨١	٩٤.٥	٥.٥	٢.٨١٤	٠.٠١
	أسوياء	٨	٦٠.٥	٢.٦١٩	٥.١٩	٤١.٥			

يتضح من الجدول السابق وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠.٠٥) بين متوسطي رتب درجات الأطفال بالمجموعة التجريبية الثانية (ذوى اضطراب الإدراك البصري) ومجموعة الأسوياء في القياس البعدى لمقياس قصور الانتباه لصالح مجموعة الأسوياء مما يعنى انخفاض درجات أطفال المجموعة الثانية وبالتالي تحسنهم مقارنة بالأطفال الأسوياء. كما يتضح وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند

مستوى دلالة (٠.٠١) بين متوسطات رتب درجات الأطفال بالمجموعتين التجريبية الثانية (ذوى اضطراب الإدراك البصري) ومجموعة الأسوياء في القياس البعدى للدرجة الكلية لمقياس الإدراك البصري، وعند مستوى دلالة (٠.٠٥) على بعدى التمييز البصري، والذاكرة البصرية لصالح المجموعة التجريبية الثانية، بينما لا توجد فروق دالة إحصائيا بين المجموعة التجريبية الثانية (ذوى اضطراب الإدراك البصري) ومجموعة الأسوياء على أبعاد العلاقات المكانية، ثبات الشكل بصريا، ذاكرة التتابع البصري، العلاقة بين الشكل والأرضية، والإغلاق البصري لمقياس الإدراك البصري. وهذا يعنى أن مستوى أطفال المجموعة التجريبية الثانية اقترب من مستوى الأطفال الأسوياء بل وتفوق عليه في الانتباه، والتمييز البصري، والذاكرة البصرية، والدرجة الكلية للإدراك البصري.

ويمكن تفسير ومناقشة هذه النتيجة الخاصة بالفروض (الثامن- التاسع) الخاصة بمقارنة المجموعة التجريبية الثانية (ذوي اضطراب الإدراك البصري) مع المجموعات: التجريبية/ الثالثة/ الأسوياء في القياس البعدى لمقياسي قصور الانتباه والإدراك البصري:

فيشير الفرض الثامن لوجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠.٠١) بين متوسطات رتب درجات الأطفال بالمجموعتين التجريبية الثانية (ذوى اضطراب الإدراك البصري) والتجريبية الثالثة (ذوى نقص الانتباه واضطراب الإدراك البصري) في القياس البعدى لمقياس قصور الانتباه لصالح المجموعة التجريبية الثالثة، مما يعنى انخفاض درجات الأطفال بالمجموعة التجريبية الثانية وبالتالي تحسنهم بدرجة أكبر مقارنة بأطفال المجموعة التجريبية الثالثة. كما أن وجود

فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠.٠١) بين متوسطات رتب درجات الأطفال بالمجموعتين التجريبية الثانية (ذوى اضطراب الإدراك البصري) والتجريبية الثالثة (ذوى نقص الانتباه واضطراب الإدراك البصري) في القياس البعدى لأبعاد مقياس الإدراك البصري لصالح المجموعة التجريبية الثانية، مما يعنى تحسن درجات الأطفال بالمجموعة التجريبية الثانية بدرجة أكبر مقارنة بأطفال المجموعة التجريبية الثالثة.

فقد رأى الباحثان أن هذا أيضا نتيجة طبيعية ومنطقية؛ حيث أن المجموعة الثانية (ذوى اضطراب الإدراك البصري) تعاني من القصور في مجال واحد فقط ألا وهو اضطراب الإدراك البصري، أما المجموعة التجريبية الثالثة فتعاني من القصور في مجالين: نقص الانتباه، اضطراب الإدراك البصري، ومن ثم حينما تعرضت المجموعتين التجريبيتين لجلسات البرنامج سواء للجلسات التي هدفت لخفض قصور الانتباه، أو تنمية الإدراك البصري، كانت النتائج في صالح المجموعة التجريبية الثانية (ذوي اضطراب الإدراك البصري) حيث كان مستوي التحسن في صالحهم، حيث تحسن مستوي الإدراك البصري لديهم، وكذلك مستوي الانتباه الذي لم يكونوا يعانون منه من الأصل، فلذلك حققوا أقصي استفادة من جلسات البرنامج من خلال مجموعة الجلسات التي هدفت لتنمية الانتباه، بصورة أفضل من المجموعة التجريبية الثالثة (ذوى نقص الانتباه واضطراب الإدراك البصري)، حتى وان كانت هذه المجموعة الأخيرة قد حققت استفادة من جلسات البرنامج كما سبق توضيحه في الفرض الثالث، إلا أن الاستفادة لم تكن بالقدر الكاف الذي

يسمح بتفوقهم علي أفراد المجموعة التجريبية الثانية (ذوى اضطراب الإدراك البصري).

ومما يؤكد صدق هذا، ما تم التوصل إليه من نتائج للفرض التاسع وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠.٠٥) بين متوسطي رتب درجات الأطفال بالمجموعة التجريبية الثانية (ذوى اضطراب الإدراك البصري) ومجموعة الأسوياء في القياس البعدى لمقياس قصور الانتباه لصالح مجموعة الأسوياء مما يعنى انخفاض درجات أطفال المجموعة الثانية، وبالتالي تحسنهم بدرجة فاقت الأطفال الأسوياء.

كذلك وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠.٠١) بين متوسطات رتب درجات الأطفال بالمجموعتين التجريبية الثانية (ذوى اضطراب الإدراك البصري) ومجموعة الأسوياء في القياس البعدى للدرجة الكلية لمقياس الإدراك البصري، وعند مستوى دلالة (٠.٠٥) على بعدى التمييز البصري، والذاكرة البصرية لصالح المجموعة التجريبية الثانية، بينما لا توجد فروق دالة إحصائيا بين المجموعة التجريبية الثانية (ذوى اضطراب الإدراك البصري) ومجموعة الأسوياء على أبعاد العلاقات المكانية، ثبات الشكل بصريًا، ذاكرة التتابع البصري، العلاقة بين الشكل والأرضية، والإغلاق البصري لمقياس الإدراك البصري. وهذا يعنى أن مستوى أطفال المجموعة التجريبية الثانية اقترب من مستوى الأطفال الأسوياء بل وتفوق عليه في الانتباه، التمييز البصري، والذاكرة البصرية، والدرجة الكلية للإدراك البصري.

٥- نتائج التحقق من الفرض العاشر:

ينص الفرض على أنه "لا توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطات رتب درجات الأطفال بالمجموعتين التجريبية الثالثة (ذوى نقص الانتباه واضطراب الإدراك البصري) ومجموعة الأسوياء في القياس البعدى لمقياسي قصور الانتباه والإدراك البصري".

وللتحقق من صحة هذا الفرض استخدم الباحثان اختبار مان ويتنى Mann-Whitney Test، والجدول التالي يوضح ذلك.

جدول رقم (٢٥)

دلالة الفروق بين متوسطات رتب درجات الأطفال بالمجموعتين التجريبية الثالثة (ذوى نقص الانتباه واضطراب الإدراك البصري) ومجموعة الأسوياء في القياس البعدى لمقياسي قصور الانتباه والإدراك البصري

الأبعاد	اسم المجموعة	ن	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة U	قيمة Z	مستوى الدلالة
قصور الانتباه	تجريبية ٣	٨	٤٤.٢٥	٣.٢٩٦	١٢.٥	١٠٠	٠	٣.٣٦٨	٠.٠١
	أسوياء	٨	٣٥.١٣	١.٨٨٥	٤.٥	٣٦			
التمييز البصري	تجريبية ٣	٨	٧.٢٥	٠.٧٠٧	٥.٦٩	٤٥.٥	٩.٥	٢.٤٧٣	٠.٠٥
	أسوياء	٨	٨.٥	٠.٩٢٦	١١.٣١	٩٠.٥			
الذاكرة البصرية	تجريبية ٣	٨	٦.٧٥	٠.٧٠٧	٥.٠٦	٤٠.٥	٤.٥	٢.٩٨٦	٠.٠١
	أسوياء	٨	٨.٣٨	٠.٧٤٤	١١.٩٤	٩٥.٥			
العلاقات المكانية	تجريبية ٣	٨	٦.٦٣	٠.٧٤٤	٥	٤٠	٤	١٧..٣	٠.٠١
	أسوياء	٨	٨.٧٥	١.٤٨٨	١٢	٩٦			
ثبات الشكل بصريا	تجريبية ٣	٨	٦.٨٨	٠.٨٣٥	٥.٣١	٤٢.٥	٦.٥	٢.٧٥	٠.٠١
	أسوياء	٨	٩	١.٦٩	١١.٦٩	٩٣.٥			
ذاكرة التتابع البصري	تجريبية ٣	٨	٦.٨٨	٠.٨٣٥	٥.٣١	٤٢.٥	٦.٥	٢.٧٥٢	٠.٠١
	أسوياء	٨	٨.٦٣	١.٠٦١	١١.٦٩	٩٣.٥			
العلاقة بين الشكل والأرضية	تجريبية ٣	٨	٦.٦٣	٠.٧٤٤	٤.٦٩	٣٧.٥	١.٥	٣.٢٧٤	٠.٠١
	أسوياء	٨	٨.٨٨	٠.٨٣٥	١٢.٣١	٩٨.٥			
الإغلاق البصري	تجريبية ٣	٨	٦.٦٣	٠.٧٤٤	٥.٠٦	٤٠.٥	٤.٥	٢.٩٧٩	٠.٠١
	أسوياء	٨	٨.٣٨	٠.٩١٦	١١.٩٤	٩٥.٥			
الدرجة الكلية لمقياس الإدراك	تجريبية ٣	٨	٤٧.٦٣	١.٩٢٣	٤.٥	٣٦	٠	٣.٣٨٨	٠.٠١
	أسوياء	٨	٦٠.٥	٢.٦١٩	١٢.٥	١٠٠			

يتضح من الجدول السابق وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠.٠١) بين متوسطات رتب درجات الأطفال بالمجموعة التجريبية الثالثة (ذوى نقص الانتباه واضطراب الإدراك البصري) ومجموعة الأسوياء في القياس البعدى لمقياسي قصور الانتباه والإدراك البصري عدا بعد التمييز البصري فهو دال عند مستوى دلالة (٠.٠٥)، وقد كانت الفروق لصالح مجموعة الأسوياء، مما يعنى أن التحسن لدى أطفال المجموعة الثالثة لم يصل إلى مستوى الأطفال الأسوياء.

ويمكن تفسير ومناقشة هذه النتيجة الخاصة بالفرض العاشر والخاصة بمقارنة المجموعة التجريبية الثالثة مع مجموعة الأسوياء في القياس البعدى لمقياسي قصور الانتباه والإدراك البصري:

فيشير الفرض العاشر لوجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠.٠١) بين متوسطات رتب درجات الأطفال بالمجموعة التجريبية الثالثة (ذوى نقص الانتباه واضطراب الإدراك البصري) ومجموعة الأسوياء في القياس البعدى لمقياسي قصور الانتباه والإدراك البصري عدا بعد التمييز البصري فهو دال عند مستوى دلالة (٠.٠٥)، وقد كانت الفروق لصالح مجموعة الأسوياء، مما يعنى أن التحسن لدى أطفال المجموعة الثالثة لم يصل إلى مستوى الأطفال الأسوياء.

ثانيًا: توصيات الدراسة:

- العمل على توفير الخدمات والإرشادات النفسية وتعميمها في صورها العلاجية والتدريبية المقترحة لدي الأطفال ذوي نقص الانتباه واضطراب الإدراك البصري؛ بحيث تهدف لمسأعدهم على التخلص مما

يواجهونه من مشكلات وإحباطات واضطرابات نفسية تعيقهم عن تحقيق مستوى جيد من المهارات المعرفية.

- تقديم البرامج الإرشادية والعلاجية والتدريبية للآباء والأمهات ممن لديهن أطفال من ذوي نقص الانتباه واضطراب الإدراك البصري، بغية توجيههم إلى أفضل الفنيات؛ بحيث تتيح هذه البرامج للآباء والأمهات مهارات فن الوالدية بأفضل طرق التعامل لتخفيف بعض الصعوبات المعرفية لدي أطفالهم ذوي نقص الانتباه واضطراب الإدراك البصري.
- إعداد وتقديم الدورات والبرامج التدريبية للأخصائيين النفسيين، والمعلمين التي يمكن أن تعمل على زيادة وتعزيز فرص ومجالات التفاعل مع الأطفال ذوي نقص الانتباه واضطراب الإدراك البصري، على أسس تربوية علمية من خلال التعرف على الخصائص والمعدلات لهم، وما يواكب مرحلتهم من مشكلات نفسية وسلوكية وانفعالية وأكاديمية ومعرفية.
- التأكيد على البعد الإعلامي في إعداد الوسائل التعليمية التي تتضمن برامج إرشادية أو ثقافية لاكتشاف حالات الأطفال ذوي نقص الانتباه واضطراب الإدراك البصري أو تدريبية تستند إلى استراتيجيات تعلم حديثة سواء في مجال الأسرة أو المدرسة، والعمل على توظيف وقت الفراغ واستثماره في تنمية بعض المهارات لديهم.
- ضرورة التركيز والاهتمام باستخدام الإرشاد الأسري ومساعدة الأمهات اللاتي لديهن أطفال ذوو نقص الانتباه واضطراب الإدراك البصري على تفهم مشكلات أطفالهم واحتياجاتهم، وحثهن على

المشاركة الايجابية في تنميتهم وتدريبهم على الاستقلالية والاعتماد على النفس.

- استخدام المعلمين والأخصائيين النفسيين البرنامج التدريبي المستخدم في هذه الدراسة في تخفيف بعض الصعوبات المعرفية لدي الأطفال ذوي نقص الانتباه واضطراب الإدراك البصري.
- استخدام المعلمين والأخصائيين النفسيين للأدوات السيكومترية التي تم إعدادها في هذه الدراسة، والتي من أهمها مقياسي (قصور الانتباه- اضطراب الإدراك البصري) كأداتين مقننتين يمكن من خلالهما تقدير صعوبات التعلم النمائي لدي تلاميذ المدارس الابتدائية.
- توجيه أنظار القائمين علي العملية التعليمية لعمل الكثير من البرامج للمعلمين للتدريب عليها، حتى يسهل تنمية العديد من الخبرات التعليمية والمنهجية لديهم في تدريس المواد للتلاميذ.

المراجع:

- أشمان أدريان وكونواي (٢٠٠٨). مدخل إلى التربية المعرفية- "نظريات وتطبيقات". ترجمة: أسماء السري، أماني عبد المقصود. الطبعة الأولى. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
- حنان فتحي الشيخ (٢٠٠٩). فعالية برنامج علاجي إثرائي على جوانب النشاط المعرفي لذوي صعوبات التعلم. رسالة دكتوراه. كلية التربية. جامعة بني سويف.
- سالم محمد عبد القادر (٢٠٠٥). الاضطرابات الإدراكية وعلاقتها بنوعية صعوبات التعلم لدي عينة من تلاميذ الصف الثالث من مرحلة التعليم الابتدائي. رسالة دكتوراه. معهد الدراسات العليا للطفولة. جامعة عين شمس.
- السيد عبد الحميد سليمان (٢٠٠٨): صعوبات التعلم، القاهرة: عالم الكتب.
- صلاح عبد السميع مهدي (٢٠٠٤). الفروق في صعوبات التعلم وبعض سمات الشخصية بين الطلاب العاديين وذو صعوبات التعلم. مجلة البحوث النفسية والتربوية. جامعة المنوفية. ١٩ (٢). ١٧٥-٢٤٧.
- عادل عبد الله محمد (٢٠٠٦). المؤشرات الدالة على صعوبات التعلم لأطفال الروضة. القاهرة: دار الرشاد.
- عبد الحميد سعيد حسن (٢٠٠٦). التنبؤ بصعوبات التعلم فى القراءة من صعوبات التعلم الأولية لدى تلاميذ مرحلة التعليم الأساسي في سلطنة عمان. المجلة العربية للتربية الخاصة. العدد (٩). الرياض. ص ص٧١-١١٥.
- عبد العزيز الشخص (٢٠٠٦). مقياس المستوى الاجتماعي الاقتصادي للأسرة. الطبعة الثانية. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
- فتحى مصطفى الزيات (٢٠٠٥). الأسس المعرفية للتكوين العقلى وتجهيز المعلومات. القاهرة: دار النشر للجامعات.

- فوقية عبد الفتاح (٢٠٠٤). سعة الذاكرة واستراتيجيات ومستويات التشفير لدى عينة من تلاميذ المرحلة الابتدائية من ذوى صعوبات تعلم القراءة والعاديين. المجلة المصرية للدراسات النفسية. ١٤ (٤٢). ٢٠٧-٢٧٠.
- لطفي إبراهيم (٢٠٠٠). "دراسة لبعض مسببات اضطراب نظام التجهيز لدى ذوي صعوبات التعلم". المجلة المصرية للدراسات النفسية. ١٠ (٢٨). ٧٧- ١٢٥.
- مصطفى كامل (٢٠٠٨). "مقياس تقدير سلوك التلاميذ لفرز حالات صعوبات التعلم". مكتبة الأنجلو المصرية.
- مصطفى فهمي، سيد محمد غنيم (بدون تاريخ). اختبار الجشطلت البصري الحركي-اختبار بندر جشطلت. القاهرة: مكتبة النهضة العربية.
- Catello, James. P. (1991). The Effect of the R. E. A. L. (Reinvention of Education for Active Learning) Class Room Experience on Motivational Orientation Among Middle School Students. Dissertation Abstracts International Go (7A). 2348.
- Fan, William, T (2001). Psychiatry of Learning Ldisability. a Time to Sow, a Time to Grow. Hong Kong Journal of Psychiatry. 11 (1). 1-2.
- Friedman, Julie, U Massachusetts Amherst, Us (2006). Cognitive Differences Among Three-Year- Old Children with Symptoms of Hyperactivity. Inattention and Aggression. Dissertation Abstracts international section B: The sciences and Engineering.
- Friedman Weieneth (2001). 3-year-Old Children's Skills and Their Hyperactivity, Inattention and, Aggression, Journal of Educational Psychology, Vol. 99 (3).

- **Gultney, J. (2008). Meta Cognition In Children Cognitive Learning Working Memory G & Individual Difference. Vol. 10. No. 1. PP.13-16.**

- **Hallahan, D.& Kauffman, J. (2003). Exceptional Learners: Introduction to Special Education. Boston: Allyn & Boston.**

- **Harris, Michael D. (2004). The Impact of Aided Language Stimulatuion on Symbol Comprehension and Production in Children with Moderate Cognitive Disabilities, American Journal of Speech. Language Pathology. Vol. 13 Issue.**

- **Harwood, Janet (2011). Assistive Technology and the Self-Esteem of Students with Learning Disabilities. Lake Head University (Canada). Publication Number: AAT MR7 A904.**

- **Hindes, Andrea R. (2006). The Buffering Effective Sibling Relationships on Problems with Peer Experiences and Psychological Functioning in Children with Cognitive Disabilities, Dissertation Abstracts International: Section B: The Sciences and Engineering. vol. 67 (5-B).**

- **Houghton-Joan (2004). Understanding Differences Among Practical Models From The Special Educators' Perspectives. Volume 65-09a of Dissertation Abstracts International. P. 3334.**

- **Osborn,-Jan; Freeman,-Amy; Burley,-Margaret; Wilson,-Rich; Jones,-Eric; Rychener- Stacey (2007). Effect Of Tutoring On Reading Achievement For Students With Cognitive Disabilities. Specific Learning Disabilities. And Students Receiving**

Title I Services. Education And Training In Developmental Disabilit-ies. V42 N4 P467-474.

- **Schnur, M, Lohman, B (2008). How Much School Matter? "An Examination of Adolescent Dating Voidance Perpetration". Journal of Youth and Adolescence. Vol. (37). PP. 266-283.**