وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جـــامـــعـــة أكلي محند أولحاج -البويرة-
معهد علوم وتقنيات النشاطات البدنية والرياضية

أطروحة مقدمة لنيل شهادة الدكتوراه الطور الثالثLMD في ميدان
علوم وتقنيات النشاطات البدنية والرياضية

تخصص: النشاط البدني الرياضي التربوي

الموضوع:

أثر النشاط البدني الرياضي على صعوبات التعلم النمائية لدى تلاميذ المرحلة الإبتدائية

دراسة ميدانية لبعض الابتدائيات التابعة لولاية المسيلة

إعداد الطالب الباحث: **إشراف الأستاذ الدكتور:**

زواق عادل **شريفي مسعود**

* لجنة المناقشة		* تاريخ المناقشة: 02 / 02/ 2021	
اللقب والاسم	الرتبة	المؤسسة	الصفة
بن عبد الرحمان سيدي علي	أستاذ التعليم العالي	جامعة البويرة	رئيسا
شريفي مسعود	أستاذ التعليم العالي	جامعة الجزائر 03	مقررا
خيري جمال	أستاذ محاضر (أ)	جامعة البويرة	عضوا مناقشا
لاوسين سليمان	أستاذ التعليم العالي	جامعة البويرة	عضوا مناقشا
بلغول فتحي	أستاذ التعليم العالي	جامعة الجزائر 03	عضوا مناقشا
لعياضي عصام	أستاذ محاضر (أ)	جامعة سوق أهراس	عضوا مناقشا

السنة الجامعية 2021/2020

الشكرو التقدير

بسم الله والصلاة والسلام على رسول الله أما بعد أحمد الله حمدا كما يليق بجلاله وعظيم سلطانه.

أشكر الدكتور شريفي المسعود على المجهودات التي بذلها في سبيل إتمام هذا البحث لك مني كل الاحترام والتقدير.

الى جميع القائمين على المعهد علوم وتقنيات النشاطات البدنية والرياضية بجامعة البويرة الى جميع الأساتذة والمختصين في المجال الرياضي الذين ساهموا في إنجاز هذا البحث.

اشكر جميع الزملاء الذين ساعدوني في إنجاز واتمام هذا البحث

الإهداء

اهدي ثمرة هذا العمل الى الولدين الكريمين اطال الله في عمرهما وبارك فيهما

وجعلهما قرة عيني

وسهلا لهما طريقا لدخول الجنة

إلى إخوتي واخوتي وابنائهم الذين لم يبخلوا علينا بدعمهم المادي والمعنوي إلى

كل إلى كل من يعرفنا من قريب أو بعيد

إلى كل أصدقائي وزملائي في الدراسة دفعة 2020

محتوى البحث

العنوان	ص
الشكر والتقدير	
الإهداء	
محتوى البحث	A
قائمة الجداول	H
مستخلص البحث باللغة العربية	J
مستخلص البحث باللغة الفرنسية	K
مستخلص البحث باللغة الإنجليزية	L
المقدمة	M
المدخل العام للبحث والدراسات السابقة والمشابهة	
1. إشكاليـة الدراسة	19
2. التساؤل العام للدراسة	21
❖ التساؤلات الجزئية	21
3. فرضيات الدراسة	21
❖ الفرضية العامة	21
❖ الفرضيات الجزئية	21
4. أسباب الدراسة	22
❖ أسباب ذاتية	22
❖ أسباب موضوعية	22
5. أهداف الدراسة	22
6. مصطلحات ومفاهيم الدراسة	23
7. الدراسات السابقة والمشابهة والتعليق عليها	24
الباب الأول	
الفصل الأول: النشاط البدني الرياضي	
تمهيـــد	31
النشاط البدني الرياضي	32
مفهوم النشاط البدني الرياضي	32
1. تعريف النشاط البدني الرياضي	32
2. تعـريف اللعـب وقيمته وانواعه	33
3 أهـداف اللـعب	35
3-1 الأهداف النفسية الحركية	35
3-2 الأهداف المعرفية	35
3-3 الأهداف العاطفية	35
4 نظريـات اللعـب	37

1-4 نظرية الطاقة الـزائدة	37
4 -2 نظـرية التـرويج	37
3-4 نظـرية المـيراث	37
4-4 نظـرية الغـريزة	37
5-4 نظرية التـواصل الاجتمـاعي	37
6-4 نظـرية التـعبير الـذاتي	37
5. دور اللعب فـي تكـوين الأطفـال	38
1-5 الجـانب الاجتمـاعي	38
2-5 الجـانب النفســي	38
3-5 الجـانب البدنــي	39
4-5 الجـانب الأخلاقــي	39
5-5 الجانب العقــلي	40
6-5 الجانب العلاجــي	40
6 أنواع الألعــاب	40
1-6 الألعــاب الصغيرة: ((البسيطة)	41
2-6 الألعـاب التمهيدية	41
3-6 ألعــاب الفـرق	41
6 -4 تصنيف ألعاب الفرق	42
7 الأهمية التربوية للعب عند الطفــل	42
8 الألعـاب الشبه ريــاضية	43
1-8. تعريف الألعاب الشبه رياضية	43
❖ التحفيز	43
❖ التحضـــير	44
2-8 أهمية الألعـاب الشبه رياضـية	44
3-8 تقسيم الألعـاب الشبه رياضـية	44
4-8 خصائص الألعـاب الشبه رياضـية	45
5-8 أهداف الألعاب الشبه رياضية	45
9 ملاحظـات خاصة بالألعـاب الشبه رياضـية	46
الفصل الثاني: صعوبات التعلم النمائية	
تمهيد	49
1 صعوبات التعلم النمائية	51
2- صعوبات التعلم الأكاديمية	51
3- علاقة صعوبات التعلم النمائية بالصعوبات التعلم الأكاديمية	52
4 صعوبات التعلم النمائية	53
4 -1- مفهوم الصعوبات النمائية	53
4-2- أنواع صعوبات التعلم النمائية	55
4-2-1-الإنتباه	55
❖ تعريف الإنتباه	55

❖ الإنتباه القسري	56
❖ الإنتباه التلقائي	56
❖ الإنتباه اللاإرادي	56
❖ أهمية الإنتباه في التربية	57
❖ العوامل التي تؤدي إلى جذب الإنتباه	58
❖ العوامل الخارجية	58
❖ العوامل الداخلية	60
❖ العوامل المستديمة	60
❖ العوامل التي تؤدي إلى تشتت الإنتباه	61
❖ تحديد مصطلح اضطراب الإنتباه	62
❖ مظاهر العجز في لإانتباه	65
❖ تشخيص صعوبات عدم الإنتباه	66
4-2-2-الإدراك	80
❖ مقومات الإدراك	80
❖ العوامل المؤثرة في الإدراك	85
❖ المؤثرات الخارجية للإدراك	87
4-2-3- الذاكرة	91
❖ تعريف التذكر	91
❖ أهمية التذكر	91
❖ - أنواع التذكر	93
❖ العوامل المسببة لصعوبة التذكر	95
❖ تشخيص صعوبة التذكر	95
❖ علاج صعوبات التذكر	97
4-3- طرق وبرامج علاج صعوبات التعلم	101
خلاصة	103
الفصل الثالث: تلاميذ المرحلة الإبتدائية	
1. المرحلة الابتدائية	106
2. تعريف الطفولة	106
3. تعريف الطفولة المتوسطة	107
3-1- خصائص مرحلة الطفولة المتوسطة	107
3-2- مظاهر النمو في مرحلة الطفولة المتوسطة	108
❖ النمو الجسمي	108
❖ النمو الفسيولوجي	109
❖ النمو الحركي	109
❖ النمو الحسي	110
❖ النمو العقلي	111
❖ النمو اللغوي	115
❖ النمو الانفعالي	116

❖ النمو الاجتماعي	116
4. تعريف الطفولة المتأخرة	117
4-1- خصائص مرحلة الطفولة المتأخرة	117
4-2- مظاهر النمو في مرحلة الطفولة المتأخرة	117
❖ النمو الجسمي	117
❖ النمو الفيزيولوجي	118
❖ النمو الحركي	118
❖ النمو الحسي	119
❖ النمو العقلي	120
❖ النمو اللغوي	121
❖ النمو الاجتماعي	122
❖ النمو الجنسي	123
4-3- الاضطرابات المتعلقة بمرحلة الطفولة في المدرسة	123
حسبDSM IV	123
❖ اضطرابات التعلم apprentissages des Troubles	123
❖ اضطرابات الحركية motriceshabilités des Troubles	124
❖ اضطرابات التواصل communication de Troubles	124
❖ اضطرابات مستمرة النمو développement du envahissants Troubles	124
❖ اضطرابات تشتت الانتباه والسلوك المشوشين بينها	124
❖ اضطرابات الغذاء والسلوكيات الغذائية للطفولة الأولى والثانية	125
❖ اضطرابات Tics	125
❖ اضطرابات التحكم التناسلي	125
❖ اضطرابات أخرى للطفولة الأولى والطفولة الثانية	125
خلاصة	126
الباب الثاني الجانب التطبيقي	
الفصل الأول: منهج البحث وإجراءاته الميدانية	
تمهيد	129
1. المنهج المتبع	130
2. عينة الدراسة	130
2-1- عينة الدراسة الأساسية	130
3. أدوات الدراسة	133
3-1- اختبار الدراسة	133
3-1-1- قائمة الكشف المبكر عن صعوبات التعلم النمائية لدى الأطفال في مرحلة التعليم الابتدائي	133
3-1-2- صدق وثبات الاختبار	134
3-1-3- الأساليب الإحصائية	135
3-2- تطبيق برنامج الألعاب الشبه الرياضية	135
3-3- أهم الألعاب الشبه رياضية المستعملة في الدراسة	136

3– 4- نتائج الخام للمجموعة التجريبية والضابطة في القياس القبلي والبعدي.	136
خلاصة	137
الفصل الثاني: عرض وتحليل ومناقشة النتائج	
1. تحليل نتائج الفرضية الجزئية الأولى	139
2. تحليل نتائج الفرضية الجزئية الثانية	141
2--1 عرض نتائج الفروق في مهارة الإدراك	142
2-2 عرض نتائج الفروق في مهارة الذاكرة	142
2-3 عرض نتائج الفروق في مهارة الانتباه	143
2-4- عرض نتائج الفروق في القياس ككل	144
3. تحليل نتائج الفرضية الجزئية الثالثة	145
3--1 عرض نتائج الفروق في مهارة الإدراك	145
3-2 عرض نتائج الفروق في مهارة الذاكرة	146
3-3 عرض نتائج الفروق في مهارة الانتباه	147
3-4 عرض نتائج الفروق في القياس ككل	148
4. تحليل نتائج الفرضية الجزئية الرابعة	149
5. مناقشة الفرضيات	152
1- مناقشة الفرضية الأولى	152
2-مناقشة الفرضية الثانية	153
3- مناقشة الفرضية الثالثة	154
4- مناقشة الفرضية الرابعة	154
الاستنتاجات والخاتمة والاقتراحات	
الاستنتاج العام	158
الخاتمة	160
الإقتراحات	161
المصادر والمراجع	162
الملاحق	171

قائمة الجداول

قائمة الجداول		
رقم الجدول	عنوان الجدول	الصفحة
02	يمثل تجارب مفاهيم الاحتفاظ حسب مرحلة العملية الواقعية الحسية بين 6-9 سنوات	114
03	يمثل تجارب الوزن والحجم في سن ما بين 9-12سنوات	121
04	يوضح توزع عينة الدراسة.	131
05	يوضح توزع عينة الدراسة (صعوبات التعلم).	132
06	يبين الإحصاءات لنتائج التكافؤ بين المجموعتين الضابطة والتجريبية	139
07	يبين قيمة (T-test) المحسوبة ومستوى الخطأ (Sig) والدلالة وحجم الأثر للقياس البعدي للمجموعتين الضابطة والتجريبية	140
08	يبين الإحصاءات الوصفية للقياسات القبلية والبعدية للمجموعة التجريبية في مهارة الإدراك	142
09	يبين قيمة (T-test) المحسوبة ومستوى الخطأ (Sig) والدلالة وحجم التأثير للقياسات القبلية والبعدية للمجموعة التجريبية في مهارة الإدراك	142
10	يبين الإحصاءات الوصفية للقياسات القبلية والبعدية للمجموعة التجريبية في مهارة الذاكرة	143
11	يبين قيمة (T-test) المحسوبة ومستوى الخطأ (Sig) والدلالة وحجم التأثير للقياسات القبلية والبعدية للمجموعة التجريبية في مهارة الإدراك	143
12	يبين الإحصاءات الوصفية للقياسات القبلية والبعدية للمجموعة التجريبية في مهارة الانتباه	143
13	يبين قيمة (T-test) المحسوبة ومستوى الخطأ (Sig) والدلالة وحجم التأثير للقياسات القبلية والبعدية للمجموعة التجريبية في مهارة الانتباه	144
14	يبين الإحصاءات الوصفية للقياسات القبلية والبعدية للمجموعة التجريبية في القياس ككل	144
15	يبين قيمة (T-test) المحسوبة ومستوى الخطأ (Sig) والدلالة وحجم التأثير للقياسات القبلية والبعدية للمجموعة التجريبية في القياس ككل	145
16	يبين الإحصاءات الوصفية للقياسات القبلية والبعدية للمجموعة الضابطة في مهارة الإدراك	145
17	يبين قيمة (T-test) المحسوبة ومستوى الخطأ (Sig) والدلالة وحجم التأثير للقياسات القبلية والبعدية للمجموعة الضابطة في مهارة الإدراك	146
18	يبين الإحصاءات الوصفية للقياسات القبلية والبعدية للمجموعة التجريبية في مهارة الذاكرة	146
19	يبين قيمة (T-test) المحسوبة ومستوى الخطأ (Sig) والدلالة وحجم التأثير للقياسات القبلية والبعدية للمجموعة التجريبية في مهارة الإدراك	147
20	يبين الإحصاءات الوصفية للقياسات القبلية والبعدية للمجموعة التجريبية في مهارة الانتباه	147

21	يبين قيمة (T-test) المحسوبة ومستوى الخطأ (Sig) والدلالة وحجم التأثير للقياسات القبلية والبعدية للمجموعة التجريبية في مهارة الانتباه	148
22	يبين الإحصاءات الوصفية للقياسات القبلية والبعدية للمجموعة التجريبية في القياس ككل	148
23	يبين قيمة (T-test) المحسوبة ومستوى الخطأ (Sig) والدلالة وحجم التأثير للقياسات القبلية والبعدية للمجموعة التجريبية في القياس ككل	149
24	يبين الإحصاءات الوصفية للقياس البعدي للمجموعتين الضابطة والتجريبية	150
25	يبين قيمة (T-test) المحسوبة ومستوى الخطأ (Sig) والدلالة وحجم الأثر للقياس البعدي للمجموعتين الضابطة والتجريبية	150

قائمة الأشكال

رقم الشكل	عنوان الشكل	الصفحة
01	دورة النشاط العقلي المعرفي للفرد.	51
02	يمثل عامل التقارب.	87
03	يمثل عامل التشابه.	87
04	يمثل عامل الاستمرار.	88
05	يمثل عامل الإغلاق.	88

ملخص الدراسة باللغة العربية:

أثر النشاط البدني الرياضي على صعوبات التعلم النمائية

لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية
دراسة ميدانية لبعض الابتدائيات التابعة لولاية المسيلة

إعداد الطالب: زواق عادل
إشراف الأستاذ الدكتور: شريفي مسعود

الملخص: هدفت الدراسة إلى تبيان أثر النشاط البدني الرياضي على صعوبات التعلم النمائية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية وقد أظهرت النتائج القياسين القبلي والبعدي التي جاءت لصالح القياس البعدي والتي كانت دالة إحصائيا تحسنا في التقليل من مستوى صعوبات التعلم النمائية(الانتباه،الإدراك، التذكر). وقد تم اختيار العينة عشوائيا والمتكونة من 108 تلميذ لديهم صعوبات التعلم نمائية حسب تقديرات المعلمين. حيث استخدم الباحث المنهج التجريبي، ولتحقيق أهداف الدراسة. استعان بالبرنامج من الحصص التعلمية في النشاط البدني الرياضي والمتكونة من 26 حصة تعلمية. ومقياس من قائمة الكشف المبكر عن صعوبات التعلم النمائية الأولية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية. (حليمة، 2015). وبعد التطبيق البرنامج ومقارنة النتائج القبلية والبعدية إحصائيا باستعمال المتوسطات والانحرافات المعيارية واختبار–ت- توصل الباحث إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجات مهارات (الإنتباه، الإدراك،الذاكرة). وأيضا نتائج التحصيل بين القياسين القبلي والبعدي ولصالح القياس البعدي، وهذاما قد يعزي إلى فاعلية البرنامج المقترح. ومن بين النتائج المتوصل إليها أن النشاط البدني الرياضي يؤثر في التقليل صعوبات التعلم النمائية لدى تلاميذ مرحلة الابتدائية. حيث أن أفراد المجموعة التجريبية تفوقت على أفراد المجموعة الضابطة.

الكلمات المفتاحية: النشاط البدني الرياضي، صعوبات التعلم النمائية، تلاميذ المرحلة الابتدائية.

ملخص الدراسة باللغة الأجنبية1:

Résumé

L'effet de l'activité sportive physique sur les difficultés d'apprentissage développementales Parmi les élèves du primaire

Une étude sur le terrain de certaines écoles élémentaires de l'État de M'sila

Préparé par l'étudiant M : zaouak Adel

La supervision du Dr :cherifi Messaoud

L'étude visait à démontrer l'effet de l'activité physique et sportive sur les difficultés d'apprentissage développementales chez les élèves du primaire. Les résultats des mesures pré et post qui se sont prononcées en faveur de la télémétrie, qui étaient statistiquement significatifs, ont montré une amélioration dans la réduction du niveau des difficultés d'apprentissage développementales (attention, perception, mémoire) L'échantillon a été sélectionné au hasard, composé de 108 élèves ayant des difficultés d'apprentissage du développement, selon les estimations des enseignants. Où le chercheur a utilisé la méthode expérimentale et pour atteindre les objectifs de l'étude. Le programme a utilisé les classes éducatives en activité physique et sports consistant en 26 leçons d'apprentissage. Et une mesure de la liste de détection précoce des difficultés d'apprentissage du développement primaire chez les élèves du primaire (d'après l'étude du chercheur Bahloul Halima 2015). Après avoir appliqué le programme et comparé statistiquement les résultats avant et après en utilisant les moyennes et les écarts-types et le test – c - le chercheur a conclu qu'il y avait des différences statistiquement significatives dans les scores de compétences (attention, perception, mémoire), ainsi que les résultats de réalisation entre les mesures pré et post en faveur de la mesure post, ce qui peut être attribué à L'efficacité du programme proposé Parmi les résultats, on trouve que l'activité physique influe sur la réduction des difficultés d'apprentissage développementales chez les élèves du primaire, car les membres du groupe expérimental ont surpassé les membres du groupe témoin.

Mots clés: activité physique, difficultés d'apprentissage développementales, élèves du primaire.

ملخص الدراسة باللغة الأجنبية2:

Abstract

The effect of physical sports activity on developmental learning difficulties Among primary school students

A field study of some Elementary schools in M'sila state

Prepared by the student: Zaouak Adel

The supervision of Dr.: cherifi Messaoud

The study aimed to show the effect of physical and sports activity on developmental learning difficulties among elementary school students. The results of the pre and post measurements that came in favor of telemetry, which were statistically significant, showed an improvement in reducing the level of developmental learning difficulties (attention, perception, remembering) The sample was randomly selected, consisting of 108 students with developmental learning difficulties, according to the teachers 'estimates. Where the researcher used the experimental method, and to achieve the objectives of the study. The program used the educational classes in physical activity and sports consisting of 26 learning lessons. And a measure from the list of early detection of primary developmental learning difficulties among primary school pupils (from the researcher Bahloul Halima 2015 study). After applying for the program and comparing the pre and post results statistically by using the averages and standard deviations and the –c test - the researcher concluded that there are statistically significant differences in the scores of skills (attention, perception, memory), as well as the results of achievement between the pre and post measurements in favor of the post-measurement, and this may be attributed to The effectiveness of the proposed program. Among the findings is that physical activity affects the reduction of developmental learning difficulties among primary school students, as the members of the experimental group outperformed the control group members.

Keywords: physical activity, developmental learning difficulties, elementary school students.

مقدمـــــــــــة

تسعى الشعوب والأمم إلى تربية النشئ تربية صحية ومتكاملة من جميع النواحي الجسمية والعقلية والنفسية والإجتماعية، كما ينصح الأطباء دوما بضرورة ممارسة النشاط الحركي سواء للصحة أو التعافي أو راحة البال، كما أن التعود على الممارسة يبدأ منذ السنوات الأولى من أجل الإستثمار في المواهب وذوي القدرات...ومن الخطأ أن يقتصر النشاط على الأصحاء وفقط ذلك أن كل الفئات في أمس الحاجة له، ومن بين هذه الفئات نجد من يعانون صعوبات في التعلم لاسيما نمائية المنشأ ، والتي نخصها بدراستنا لمعرفة ما يمكن أن يساهم به النشاط البدني الرياضي التربوي في التقليل من صعوبات التعلم النمائية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية.

حيث يحتاج كل فرد طوال حياته أو خلال فتراتها المختلفة إلى خدمات ملائمة لكي ينمو،ويتعلم ،أو يتدرب أو يتوافق مع متطلبات حياته اليومية أو الوظيفية المهنية، والتي تمكنه من أن يشارك في عمليات التنمية الشاملة بقدر ما يستطيع وبأقصى طاقاته كشخص وكمواطن، فكل الأشخاص الذين يعانون صعوبة ما تتطور لديهم اضطرابات متعددة ومتنوعة حسب الفئة والصنف الذي ينتمون إليه، من جراء عوامل داخلية وخارجية حيث تعتبر الإعاقة أو الصعوبة مهما كان نوعها تتسبب في ظهور عدة اضطرابات ومعوقات مختلفة، ومن بين هذه الفئات نجد فئة صعوبات التعلم، التي تحتاج إلى تكييف كل الأنشطة حتى تلائم قدراتها العقلية والإجتماعية والسلوكية، ولابد للنشاط الرياضي البدني أيضا أن يكون متكيفا مع خصائص هذه الشريحة، على سبيل المثال الدراسات والتجارب التعليمية أن النشاط البدني الرياضي وسيلة ترويحية فعالة في علاج وإعادة دمج ذوي صعوبات التعلم لما له من انعكاسات ايجابية على نواحي الشخصية المختلفة.

وقد اهتم المسؤولون برعاية الأطفال وتربتهم في الدول المتقدمة بإعداد وتزويد ذوي صعوبات التعلم والإضطرابات السلوكية منهم التربوية والعلاجية المناسبة منذ عدة سنوات مضت، ومع ذلك فإن مثل هذا الإهتمام يعد مرحلة في مراحله الأولى بالنسبة لمجتمعاتنا النامية، وهذا رغم تزايد تلك المشاكل كما وكيفا بين الأطفال خلال الآونة الأخيرة، مما يفرض التفكير والإعداد لبرامج تربوية علاجية ملائمة لموجهة الحاجات التربوية والنفسية لهؤلاء الأفراد.

ولعل اعتماد النشاط البدني الرياضي كوسيلة علاجية تلبي بعض هذه الحاجات التربوية والنفسية كونه نشاط حيوي أدوته الجسم والحركة. فالجسم أول لعبة لطفل حيث يلعب بصوته ويديه وأقدمه. والحركة هي الوسيلة الأولى والأساسية في الإتصال الطفل ببيئته، فيستفيد من الخبرات والمعارف التي تسمح له بالتعلم والتواصل وخاصة في مرحلة الإبتدائية.

لهذا تم التطرق في دراسة بحثنا إلى جانب تمهيدي يمثل مدخل عام لدراستنا والذي يتضمن إشكالية البحث، دواعي اختيار الموضوع، أهداف وأهمية البحث، فرضيات البحث، ضبط مصطلحات الدراسة، استعراض للدراسات السابقة.

الباب الأول يضم الجانب النظري، الذي بدوره ضم الفصل الأول تحت عنوان النشاط البدني الرياضي أما الفصل الثاني المعنون بصعوبات التعلم النمائية ، أما الفصل الثالث تحت عنوان تلاميذ المرحلة الإبتدائية

ولقد قسمنا الجانب التطبيقي إلى فصلين، أولهما الإطار المنهجي للدراسة والذي يضم التصميم المنهجي للدراسة، الدراسة الاستطلاعية، عينة الدراسة الاستطلاعية، أدوات البحث، خطوات الدراسة الاستطلاعية نتائج الدراسة الاستطلاعية، كما تم التطرق إلى مجتمع الدراسة الأساسية وعينتها، شروط اختيارها، مجلات البحث، التصميم التجريبي للدراسة.

الفصل الثاني تحت عنوان عرض تحليل ومناقشة نتائج الدراسة والذي ضم عرض لنتائج البحث وتحليلها ومناقشتها، استنتاج عام، خاتمة الدراسة وتم تقديم مجموعة من التوصيات على ضوء النتائج المتوصل إليها

المدخل العام للبحث والدراسات السابقة والمشابهة

1. إشكاليـة الدراسة

يعتبر التعليم الإبتدائي من أهم المراحل التي تتوقف عليها التنمية الشاملة للأطفال، ففي هذه المرحلة يكتسب الطفل كثيرا من المهارات والعادات السلوكية والإتجاهات الأساسية لازمة لنموه وتكوينه.
ويعد مجال صعوبات التعلم من أكثر المشكلات النفسية والتربوية تعقيدا وغموضا نظرا لكونها مشكلات غير واضحة المعالم،ومتعددة الأنواع وتشمل مستويات متفاوتة الحدة وتتطلب في تشخصها وعلاجها نوع من الإضطرابات.

وقد تعد مرحلة التعليم من المراحل المهمة ،لما تساهم به من دور تربوي في إعداد الطفل حيث تضع اللبنات الأولى من شخصيته كما أنها ترسم أبعاده الشخصية وتبنى فيها أساسيات ومفاهيم ومعارف والخبرات والميول والإتجاهات .حيث يتسم الطفل في هذه المرحلة ،بميله الشديد للعب وللتعلم عن طريق الخبرات الحسية والملموسة ، وبحاجته إلى مشاركة الأخرين في لعبهم والإنتقال من الفردية إلى الإجتماعية حيث أن كل ما يهم الأطفال في هذه المرحلة هو التواصل مع الأخرين من خلال التعبير الجيد عن أفكارهم ومشاعرهم وكيفية أداء مثل هذه التجارب والخبرات التي تمر بهم، لذى فإن إتاحة الفرصة أمام الأطفال للمشاركة في اللعب الإجتماعي أو النقاش في المجموعة يقلل من بعض المشكلات التي قد يعاني منها. بعض الأطفال كمشكلات اللفظية النقطية مما يقلل من عيوبه اللغوية كما أتيحت له الفرصة للتحدث ضمن المجموعة كما أن اللعب يساعد على تنمية قدرات الطفل المختلفة العقلية والإبداعية مما يزيد من تعلمه. (العزة، 2002، صفحة 2)

ولقد أشار كيرك (Kirk) عام 1963 إلى صعوبات العلم عندما خاطب مجموعة من الآباء ممن لديهم أطفال يجدون صعوبات حادة في تعلم القراءة والكتابة أو لديهم نشاط زائد أو لا يستطيعون حل المشكلات الرياضية. ولا ترجع هذه المشكلات إلى تأخر عقلي أو إعاقة حسية أو خلل انفعالي، ولا يظهر ذلك عند اختبارهم،واستخدم Kirkمصطلح صعوبات التعلم لوصف الأطفال الذين يعانون من اضطراب في النمو اللغوي والكلام والقراءة ومهارات الاتصال المصاحبة (الزيات، 1998، صفحة 52).

حيث يشمل النشاط البدني على جميع الأنشطة البدنية والرياضية التي تتماشى حسب قدرات وكفاءات ومؤهلات كل شخص، وتلقن للجميع الأشخاص (الأطفال والكبار) خصوصا ذوي صعوبات التعلم، وتمارس من قبل المهنيين المدربين كالمربين المتخصصين تحديدا في تقنيات الأنشطة البدنية والرياضية من أجل تحقيق الأهداف التربوية والصحية والاجتماعية (بوكراع، 2016)

حيث يختلف مصطلح صعوبات التعلم عن مصطلح الإعاقة أو التخلف العقلي فصعوبات التعلم كما أشار إليها كيرك 1987 تشير إلى إعاقة خاصة أو قصور واحدة أو أكثر من عمليات النطق،اللغة، الإدراك،السلوك، القراءة،التهجية، الكتابة، العمليات الحسابية،وهي ناتجة عن احتمال وجود خلل في الدماغ أو اضطراب انفعالي او سلوكي، أو مسببيات ثقافية أو عن طريقة التدريس لكنها ليست ناتجة عن التخلف العقلي أو الحرمان الحسي «السمع أو البصر". (سلام، 2015، صفحة 6).

كما يعتبر النشاط الرياضي مفهوم جديد في طريق التطور يعرف عند الكثيرين ببعض التسميات و أهمها : "الرياضة"، "التربية البدنية"، "التعبير الحركي أو الجسدي"، "الحركية أو التربية الحركية"، "الترفيه"، "اللعب التربوي"، "التربية النفسية الحركية"، "التربية الحسية"...الخ، كل هذه

التسميات تعني بالنسبة للمختصين في مجال النشاط الجسماني مجرد نشاطات ترفيهية وهو بعيد كل البعد عن الواقع ينجم عنه خلط مفاهيمي ، وهو مايتطلب ضرورة توحيد مفهوم مشترك ألا وهو النشاط البدني .

الرياضة أو النشاط البدني هي عملية تربوية هادفة صممت للتعرف على المشكلات البدنية والمساعدة على حلها، وتقديم الخدمات من النواحي النفسية والحركية والاجتماعية وتشمل هذه الأخيرة على المساعدات الحركية والبرامج التربوية الفردية والتدريب والتدريس لهذه الفئة لمساعدتهم على النمو السليم والوصول إلى أقصى مدى تؤهله لهم إمكاناتهم وقدراتهم سعيا لتحقيق حياة أفضل لهم،وأن هذه الخدمات يجب أن تقدم من طرف أشخاص مؤهلين ومتخصصين لهذا النوع من الرياضة. ومن خلال ما سبق يتبادر إلى ذهننا طرح الإشكال التالي:

2. التساؤل العام للدراسة

- ماهو أثر النشاط البدني الرياضي في تقليل من صعوبات التعلم النمائية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية؟

التساؤلات الجزئية

1- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات درجات المجموعة التجريبية والضابطة في القياس القبلي؟
2- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي؟
3- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات درجات المجموعة الضابطة في القياسين القبلي والبعدي؟
4- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات درجات المجموعة التجريبية والضابطة في القياس البعدي؟

3. فرضيات الدراسة

الفرضية العامة

- يؤثر النشاط البدني الرياضي في التقليل صعوبات التعلم النمائية لدى تلاميذ مرحلة الابتدائية.

الفرضيات الجزئية

1- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات درجات المجموعة التجريبية والضابطة في القياس القبلي

2- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي

3- لاتوجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات درجات المجموعة الضابطة في القياسين القبلي والبعدي

4- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات درجات المجموعة التجريبية والضابطة في القياس البعدي ولصالح المجموعة التجريبية.

4. أسباب الدراسة

المنطلق الأساسي لأي بحث هي الدواعي التي جعلتنا نختار ونخصص الدراسة في موضوع معين والتي تندرج ضمن قسمين منها أسباب ذاتية وأخرى موضوعية وهي نفسها التي تحدد مسار البحث وارتكازاه،تتحدد أسباب دراستنا في النقاط التالية:

أسباب ذاتية

- إثراء البحث العلمي لهذه الدراسة وتكملة البحوث السابقة التي تهتم بهذا الجانب المهم.
- معرفة مستوى صعوبات التعلم لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية.
- معرفة درجات صعوبات التعلم النمائية (الإنتباه، الإدراك، الذاكرة) لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية.

أسباب موضوعية

- معرفة مدى أهمية الدراسات التي أجريت على فئة ذوي صعوبات التعلم والعلاج من خلال النشاط البدني الرياضي.
- استخلاص جملة من التوصيات العلمية قصد الإرشاد مستقبلا، يستفيد به العاملون في مجال النشاط البدني الرياضي والصحة.

5. أهداف الدراسة

يعتبر كل دافع سببا يوجب نتيجة تتمثل في الهدف المراد الوصول إليه من خلال الدراسة، وقد تبلورت أهداف دراستنا فيما يلي:

- التعرف فيما إذا كان للنشاط البدني الرياضي أثر في التقليل من صعوبات التعلم النمائية لدى تلاميذ مرحلة الابتدائية.
- التعرف فيما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات درجات المجموعة التجريبية والضابطة في القياس القبلي.
- التعرف فيما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي .
- التعرف فيما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات درجات المجموعة الضابطة في القياسين القبلي والبعدي.
- التعرف فيما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات درجات المجموعة التجريبية والضابطة في القياس البعدي.

6. مصطلحات ومفاهيم الدراسة

سترد في دراستنا جملة من المصطلحات التي تفرض على الباحث رفع الإلتباس وإزالة الغموض عليها (النشاط البدني الرياضي، صعوبات التعلم النمائية، تلاميذ المرحلة الإبتدائية)، كل هذه المصطلحات والمفاهيم ظهرت في المشكلة كما لو أنها عناصر في بنائها وتعمل كمتغيرات للبحث وبالتالي لابد أن نضبط معانيها بشكل يستطيع القارئ أن يفهم ويستوعب ما جاء فيه كل ما جاء في دراستنا.

مصطلح النشاط البدني الرياضي

- **التعريف الاصطلاحي للنشاط البدني الرياضي**

يعتبر النشاط البدني الرياضي ميدان من ميادين التربية عموما والتربية الرياضية خصوصا، ويعد عنصرا فعالا في إعداد الفرد من خلال تزويده بمهارات وخبرات حركية تؤدي توجيه نموه البدني والنفسي

والإجتماعي والخلقي، الوجهة الايجابية لخدمة الفرد نفسه من خلال خدمة المجتمع (حسين، 1999، صفحة 6)

- **التعريف الإجرائي للنشاط البدني الرياضي**

النشاط البدني الرياضي هو مجموع الأنشطة الرياضية المختلفة وتشمل التمارين والألعاب الرياضية التي تتماشى مع القدرات البدنية والإجتماعية والعقلية، وهو نشاط تربوي يعمل على تربية النشء تربية متكاملة من جميع النواحي والمقصود به في دراستنا هو النشاط البدني الرياضي الممارس في المؤسسات التربوية.

مصطلح ذوي صعوبات التعلم

- **التعريف الاصطلاحي لذوي صعوبات التعلم**

1- صعوبات التعلم هو مصطلح يصف أنواعا محددة من مشكلات التعلم، ويمكن أن يعاني كل شخص من صعوبة تعلم في استخدام مهارات معينة، والمهارات التي تتأثر في أغلب الأحيان هي القراءة والكتابة والاستماع والتحدث والتفكير والحساب. ويعتبر مصطلح صعوبات التعلم ليس المصطلح الوحيد لوصف ذوي هذه الصعوبات بل هناك تسميات أخرى" كالمعوقين تعليميا" (National Dissemination Center for Children with Disabilities ., 2011, p. 1)

- **التعريف الإجرائي لذوي صعوبات التعلم**

هم الأطفال الذين يعانون من نقص في الأدراك والإنتباه والذكرى اي صعوبات التعلم النمائية.

مصطلح مرحلة الابتدائي

- **التعريف الإصطلاحي مرحلة الابتدائي:**

تمثل هذه المرحلة مرحلة الطفل التي يدخل فيها الطفل إلى المدرسة الابتدائية بحيث يتراوح عمره ما بين سن السابعة من عمره ويبقى فيها حتى سن الثانية عشر (12-7) سنة، بحيث تختلف شخصية الطفل فيها من طفل لآخر حسب نموه الجسمي، الحسي، الحركي، العقلي، الانفعالي والاجتماعي. ويختلف تفسير هذه المرحلة حسب كل مدرسة تشمل هذه المرحلة مرحلتين: مرحلة الطفولة المتوسطة بين (9-6) سنوات ومرحلة الطفولة المتأخرة بين (12-9) سنة.

وهي أول مرحلة من النظام التعليمي في الجزائر، يبلغ سن التلميذ في أغلب الأحيان عند الالتحاق بالطور الابتدائي خمس سنوات من عمره ويبقى في هذا الطور خمس سنوات، بعد ذلك ينتقل إلى المرحلة المتوسطة وهي ثان مرحلة من مراحل التعليم العام، ويكون هذا بعد نجاحه في شهادة التعليم الابتدائي. (**محمد الصالح حثروبي، ص 23**)

- **التعريف الإجرائي مرحلة الابتدائي**

هي المرحلة الأولى من التعليم الابتدائي التي تصادف فترة الطفولة والتي يزاول فيها التلميذ دراسته الابتدائية وتقدر بـخمس سنوات.

7. الدراسات السابقة والمشابهة

مكننا البحث والتقصي الذي قمنا به حسب الإمكانيات المتوفرة لدينا من الوصول إلـى استخلاص مفاده نـدرة البحوث والمواضيع التي تتداول موضوع صعوبات التعلم النمائية، وسنأتي على ذكر الدراسات المشابهة التـي تمكننا من العثور عليها:

دراسة جلاب مصباح :(2016) بعنوان " فعالية برنامج تعليمي معرفي لعلاج صعوبات الانتباه والذاكرة لدى تلاميذ ذوي صعوبات التعلم النمائية"

هدفت هذه الدراسة إلى تطبيق برنامج تعليمي معرفي لعلاج صعوبات الانتباه والذاكرة لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم النمائية، إذ يعتبر الانتباه والذاكرة من العمليات المعرفية الأساسية في التعلم وأي اضطراب يصيبهما يؤثر على أداء التلميذ، حاول التحقق من فعالية البرنامج في علاج صعوبات الانتباه والذاكرة.

حيث طبق الباحث برنامج تعليمي معرفي لعلاج صعوبات الانتباه والذاكرة بالاعتماد على مقياس تشخيص صعوبات التعلم النمائية لدى تلاميذ المدرسة الابتدائية و اختبار لقياس الانتباه والذاكرة، على عينة شملت تلاميذ السنة الثانية ابتدائي الذين يدرسون في أقسام خاصة، وكان معدل أعمارهم8-9سنوات، وعددهم 76 تلميذا، 36 يمثلون المجموعة التجريبية و 40 يمثلون المجموعة الضابطة، وقد تم اختيار العينة بطريقة قصدية .كما خلصت إلى أن البرنامج العلاجي أثرا إيجابيا على تحصيل التلاميذ من خلال علاج مشكلات الانتباه والذاكرة، إذ أظهرت النتائج نفوق تلاميذ المجموعة التجريبية وتحقيق درجات عالية على الاختبار البعدي مقارنة بالمجموعة الضابطة، وعليه يمكن القول أن البرنامج فعال لأنه حقق أهداف الدراسة . (مصباح، 2016)

دراسة خوحلي أحلام : (2016) بعنوان " دراسة مدى فعالية برنامج نشاط بدني رياضي في علاج صعوبات التعلم الانفعالية والاجتماعية في إطار النظرية الانفعالية"

هدفت الدراسة إلى اختبار فعالية برنامج قائم على استخدام الأنشطة البدنية والرياضية ومستند إلى نظرية " جولمان " لمعالجة صعوبات التعلم الاجتماعية والانفعالية لدى تلاميذ المدرسة الابتدائية وأثر ذلك على مستوى تحصيلهم .وقد تم اختيار العينة عمديا، والمتكونة من 30 تلميذا لديهم صعوبات تعلم اجتماعية وانفعالية حسب تقديرات المعلمين، استخدمت الباحثة المنهج التجريبي على مجموعة واحدة.

ولتحقيق أهداف الدراسة استعانت الباحثة بالبرنامج البدني الرياضي المصمم والذي يهدف إلى تنمية مهارات الذكاء الانفعالي، والمتكون من 40 حصة تعليمية، ومقياس صعوبات السلوك الاجتماعي والانفعالي، ومقياس الذكاء الانفعالي ونتائج الفصول الدراسية، حيث توصلت الباحثة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجات مهارات الذكاء الانفعالي ومستوى الصعوبات الاجتماعية والانفعالية، وأيضا نتائج التحصيل بين القياسين القبلي والبعدي، وهذا ما قد يعزى إلى فاعلية البرنامج المقترح.

(أحلام، 2016)

دراسة بهلول حليمة (2015) تحت عنوان "أثر استخدام الألعاب التعلمية في علاج صعوبات التعلم النمائية الأولية:"

هدفت الدراسة إلى معرفة أثر استخدام الألعاب التعلمية في تنمية مهارة الإدراك والانتباه والتذكر لدى تلاميذ أقسام التحضيري مما يعانون من صعوبات التعلم النمائية الأولية، حيث استخدمت الباحثة المنهج التجريبي،وتكونت العينة من 80تلميذ وتلميذة، قسمت الباحثة العينة إلى عينتين تجريبية (40) وضابطة (40). كما استخدمت اختبار تشخيصي للكشف عن صعوبات التعلم النمائية الأولية (إعداد النسخة الأصلية أحمد عواد وأضافت الباحثة بعض التعديلات)، واستخدمت اختبار "ت"لعينتين مستقلتين، اختبار "ت" لعينتين منفصلتين. وكانت النتائج المتوصل إليها: توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعة التجريبية في الاختبار القبلي ومتوسط درجاتهم في اختبار البعدي عند مهارة الإدراك والانتباه والتذكر وذلك عند مستوى الدلالة 0.005 (حليمة، 2015)

دراسة بشقة سماح2008:

هدفت الدراسة إلى التعرف على المشكلات السلوكية السائدة لدى ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية وحاجاتهم الإرشادية، لدى عينة من التلاميذ التعليم الابتدائي،على عينة قوامها (130)مختارة بطريقة غير عشوائية (العينة صدفية)معتمدة على المنهج المقارن الإرتباطي،حيث طبقت استبيان صعوبات التعلم الأكاديمية .قائمة المشكلات السلوكية لصلاح محمد أبو ناهية وتحصلت على النتائج الخاصة بالتساؤل الخاص بالمشكلات السلوكية السائدة، لدى ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية مرتبة :كما يلي بالنسبة للعينة الكلية للطورين والجنسين السلوك الإنسحابي النشاط الزائد ،السلوك الإجتماعي المنحرف سلوك التمرد في المدرسة،السلوك العدواني ،العادات الغريبة واللزمات العصبية (سماح2008، 2008)

دراسة قيس نعيم العصفور 2007:

والتي هدفت الى التعريف على مشكلات السلوكية الشائعة لدة الأطفال غرف المصادر والتحقيق ، من فعالية الأسلوب التعاقد السلوكي والتعزيز والتفاصيل في معالجة هذه المشكلات وتضمن بحث الدراستين أحدهما أولا مسحية والثانية تجريبية بنسبة لدراسة المسحية فقد تم المصدرفي المدرية التربوية والتعليم المنطقة عمان اولي وهذا المقياس المشكلات السلوكية 265 طالب وطالبة من طالبة غرف المصادر، من مدرية التربية والتعليم منطقة عمان الأولى وهذا المقياس يغطي المجالات الخمسة هي النشاط الزائد والتشتيت وضعف الانتباه والعلاقات المرتبطة مع المعلمين والأقران والانسحاب والاعتمادية وإشارات الإنتاج إلى وجود مشكلات سلوكية متوسطة لدى افراد العينة وكان الذكور اكبر إظهار للمشكلات السلوكية من الإناث (الأردن، 2007)

- **دراسة سحر أحمد الخشرمي 2006:**

هدفت الدراسة إلى تقديم تصور واضح المظاهر التعلمية الاضطراب ضعف الانتباه والنشاط الزائد وعلاقتها بصعوبات التعلم الأكاديمية والنمائية وتحقيق ذلك فقد عملت الأبحاث على مراجعة بعض الأدبيات والدراسات الحديثة التي تناولت هذا الموضوع من زويا المتعمدة، ولقد توصلت هذه الدراسة إلى ان صعوبات التعلم للطلاب الذين لديهم أعرض ضعف الانتباه والنشاط الزائد ترتكز على جوانب رئيسية، تربطه بالقراءة والكتابة ولاستيعاب القرائي والفهم بالإضافة إلى مشكلات مادة الرياضيات (الخشرمي، 2007).

8. التعليق على الدراسات السابقة والمشابهة

إن الاطلاع على الدراسات السابقة في البحث العلمي لا يعني أن تلك الدراسات والأبحاث ملتصقة بالبحث المراد إنجازه التصاقا تاما أو تحمل نفس العنوان وتدرس نفس المشكلة ولكن الغاية المتوخاة من الاطلاع على الدراسات السابقة تكمن في مدى الاستفادة منها بغض النظر عن ارتباطاتها بالحث في حد ذاته.

وفي هذا السياق بذل الباحث ما في وسعه من الإلمام بدراسات التي اهتمت بالنشاط البدني الرياضي من جهة والدراسات التي اهتمت بصعوبات التعلم من جهة أخرى. وقد زواج الباحث بين الدراسات الحديثة والدراسات القديمة، وفيما يلي توضيح لمدى الاستفادة من الدراسات السابقة المدرجة في هذا البحث.

- اتفقت معظم الدراسات التي اهتمت بالنشاط البدني الرياضي واستخدمه كمتغير تجربي، وقد اتفقت الدراسة الحالية مع هذه الدراسات في هذا الجانب.

- ركزت معظم الدراسات على المرحلة الأساسية (جلاب مصباح 2016؛ خولي أحلام 2016، بهلول حليمة 2015). وهو ما استفد منه الباحث حيث ركز على المرحلة التحضرية عامة والمرحلة الابتدائية خاصة.

- اتفقت معظم الدراسات السابقة على استخدام المنهج التجريبي القائم على مجموعتين متكافئتين (مجموعة تجريبية، ومجموعة الضابطة). وهذا ما استفاد الباحث من خلال دراسته.
- تشير نتائج دراسة كلا من (قيس نعيم العصفور 2007، سحر أحمد الخشرمي 2006) على أنه يمكن أن نلاحظ الأطفال ذوي صعوبات التعلم من حيث أدائهم في تشتت وضعف الانتباه، والنشاط الزائد وضعف المستوى الدراسي.
- كما تشير نتائج بعض الدراسات منها (بشقة سماح 2008،) على أن الأطفال ذوي صعوبات التعلم والذين لديهم مشكلات سلوكية، عليهم بتطبيق برنامج رياضي، لتقليل من هذه الصعوبات.
- أما ما تميز بيه دراستنا مقارنة مع الدراسات السابقة فيما يلي:

1- استخدام النشاط البدني الرياضي.

2-المنطقة بولاية المسيلة نشاط بدني رياضي، حيث استخدم حصص خاصة بتربية البدنية والرياضية تركز على التقليل من تشتت (الانتباه،الإدراك التذكر).

الباب الأول

الفصل الأول

النشاط البدني الرياضي

تمهيـــد

يعتبر اللعب بلا شك هو الوسيلـة التي يكشف بهـا الإنسان الخبـرات المتنـوعة في مختلف الأوضـاع لمختلف الأغـراض، فبـواسطته يتعـامل الطفـل مع الأشيـاء كـأنها كائنـات تمتلك معـاني محـددة، ولهـذا فإن الطفـل من خـلال اللعب يكتشف اتجاهاته ويختبـرها كمـا يساعده في الاقتراب من الراشـد ويزيد من جـرأته الحسية والحركية واللغـوية ويمتص طاقته الزائـدة ويعده للنشاط الجديد ويخفف من حدتـه الانفعالية.

حيث تطرقنا في هذا الفصل إلى تعريف ومفهوم النشاط البدني الرياضي وتعريف اللعب وأهداف اللعب ونظريات اللعب بالنسبة للطفل وكذلك دور اللعب في تكوين الأطفال في كل الجوانب ،النفسي الاجتماعي العلاجي والعقلي، الأخلاقي.

بالإضافة الألعاب الشبه رياضية و وأنوعها الألعاب الصغيرة ، الألعاب التمهيدية ، ألعاب الفرق ، وكذالك أهميتهـا إضافة إلى عملية تقسيم الألعاب الشبه رياضية و وخصائص هذه الألعاب كمـا تنـاولنا أهداف الألعاب الشبه رياضية في كل من: المرحلة التحضيـرية – المرحلة الرئيسيـة – المرحلة النهـائية، ثم تطرقنـا إلى كيفيـة تصنيف الألعاب الشبه رياضيـة وفي الأخيـر عـرضنا بعض الملاحظات الخاصـة بالألعاب الشبه رياضية.

النشاط البدني الرياضي

لقد استخدم تعبير النشاط البدني الرياضي من طرف بعض المؤلفين والباحثين، وكانوا يقصدون به حركة الإنسان الجمالية والكمالية، غير أن القليل منهم كان يقصد به عملية التدريب والتنشيط والترويض في مقابل الكسل والخمول والوهن.

حيث بين أمين الخولي أن النشاط البدني بمفهومه العريض هو تعبير عام فضفاض يتسع ليشمل كل ألوان النشاط البدني التي يقوم بها الإنسان والتي يستخدم فيها بدنه بشكل عام، فالنشاط البدني جزء مكمل ومظهر رئيسي لمختلف الجوانب الثقافية لبني الإنسان فهو تغلغل في كل المظاهر والأنشطة الحياتية اليومية الاجتماعية إن لم يكن هو الحياة الاجتماعية نفسها. (الخولي، 1996، الصفحات 16-17).

مفهوم النشاط البدني الرياضي

يعتبر النشاط البدني الرياضي إحدى اتجاهات ثقافة الرياضي الذي يرجع أساسها إلى قديم الزمان، حينما كان الإنسان البدائي يمارس كثيرا من ضروبها تلقائيا، ضمانا لإشباع حاجاته الأولية فأقام مسابقات العدو والجري والسباحة والري والمصارعة والقفز، ثم أضاف إلى هذه النشاطات الأساسية بعض الوسائل والكرات والشبكات والمضمرات ووضع القوانين واللوائح، وعمل جاهدا على تطويرها والارتقاء بها، حتى أصبح إحدى الظواهر الاجتماعية الهامة التي تؤثر على سائر الأمم، أما في عصرنا هذا، فإن النشاط البدني الرياضي أصبح عنصر من عناصر التضامن بين المجموعات الرياضية وفرصة للشباب ليتعارفوا ببعضهم البعض خدمة للمجتمع بالإضافة إلى ذلك فهي تساهم في تحقيق ذات الفرد بإعطائه الفرصة لإثبات صفاته الطبيعية وتحقيق ذاته عن طريق الصراع وبذل المجهود، فهو يعد عاملا من عوامل التقدم الاجتماعي والمهني. (عبورة، 2008 الصفحة67).

1- تعريف النشاط البدني الرياضي

حيث يرى الحسنات أن النشاط البدني الرياضي هو تحرك الجسم بأي طريقة تؤدي إلى استهلاك للطاقة أي حرق سعرات حرارية مثل المشي والجري، والسباحة، وركوب الدراجة وصعود الدرج واللعب بأنواعه المختلفة والقيام بأعمال البيت أو الزراعة والبناء وغيرها. (الحسنات، 2009، صفحة 15).

أما أبو العلا فقد عرف على أنه وسيلة لبلوغ أهداف عديدة، بتكيفه مع مختلف الميادين الثقافية البدنية، حيث أنه يخدم الأهداف الصحية إذا تمت الممارسة من أجل ذلك، ويخدم المستوى الرياضي العالي إذا كان متخصصا لذلك، ويمارس للترويح عن النفس لدى العامة من الناس، وكذلك يخدم الأهداف التربوية إذا تمت ممارسته في الإطار التربوي المدرسي. (وآخرون، 1993، صفحة 25).

وقد عرفه إبراهيم سلامة من الجانب التربوي على أنه مجموعة من العمليات والطرق البيداغوجية، العلمية، الطبية، الصحية الرياضية، التي بإتباعها يكتسب الجسم الصحة والقوة والرشاقة واعتدال القوام (سلامة، 1980، صفحة 129).

اعتبره رمضان ياسين على أنه يحتوي على رياضات فردية والعاب جماعية طبقا للتصميم التنافسي لها، والذي يستهدف تحقيق أهداف تتعلق بالجوانب التربوية بالدرجة الأولى، فيمكن لكل إنسان أن يجد لنفسه نوعا من الرياضة التي تتفق مع حاجاته وميوله (ياسين، 2007، صفحة 54).

تعـريف اللعـب

إن اللعب حاجة من حاجات الطفل الأساسية ومظهر هام من مظاهر سلوكه كما انه استعداد فطري وضرورة من ضرورة من ضرورات الحياة، إذ هو ليس مجرد ليس مجرد، وسيلة لقضاء وقت الفراغ، حيث أنه يعتبر وسيط تربوي يساهم في نمو شخصية الطفل وصحته النفسية (العداون، 2009، صفحة 306).

واللعب عبارة عن نشاط حر ومسلي أين تكون فيه أفكار اللعب ثابتة والمحتوى معقول والأدوار محددة، شويرال (1974) يتحدث عن " علم الظواهر بالنسبة للعب الذي يعطي قيمة للحرية الحركية في إطار وسط محدد (معرف)، ويتم فيه التساوي بين الذهاب والإياب للحركات في توازن ثابت.

- وحسب " روبن لنون " اللعب نشاط خاص بالطفل يساهم في بناء شخصيته

ويعرفه حامد زهران بأنه سلوك يقوم به الفرد بدون غاية عملية مسبقة ويعد أحد الأساليب التي يعبر بها الطفل عن نفسه.

ويوضح العالم " جوتس موتس " أن اللعب وسيلة لاستعادة نشاط الجسم وحيويته بعد ساعات العمل المجهدة (Hahn, 1991, p. 23).

ويعرفه شاطو CHATAU: " اللعب هو النشوة وحرية التعبير عن الذات "

فاللعب إذن عبارة عن نشاط يسلي يتم بالحركية حيث تكون الألعاب ثابتة أما المضمون فيكون معقول مع محدودية في الأدوار كما يعرفه بعض العلماء بأنه كل عمل نجد فيه للغرائز الأولية مجالا للظهور ويصبح ضربا من ضروب اللعب والطفل إذا لم يرضي ميوله واعترضت رغباته حواجز اعتراه القلق (Varin, Libraire Philosophique , p. 29).

قيمــة اللعـب

يعتبر اللعب من أهم الوسائل التربوية التي تدخل في تشكيل جوانب شخصية الفرد لأنه يساعد الطفل على اكتشاف المحيط واكتساب الخبرة، حيث نجد اللعب له قيمة كبيرة تتلخص فيما يلي: (M.Rachid, 1991, p. 5).

- تدريس الحواس وتنمية الملاحظة واكتساب الخبرة.
- تمكين الطفل من اكتشاف المحيط وتنظيم الفضاء.
- تلبية حاجات الطفل وميوله إلى اللعب والحركة.
- مساعدته على التكيف الاجتماعي.
- تسهيل اكتساب المعارف عن طريق الممارسة.
- استغلال الألعاب في تنظيم الحوار قصد تصحيح المكتسبات اللغوية وإثرائها.

أنــواع اللعـب

اللعب العفــوي

يعتبر أساس النشاط النفسي والحركي للطفل، وهو عبارة عن الوسيمة الأولى للتعبير عن طريق إشارات حركات تظهر مجانية.

الأطفال الصغار يتوجهون إلى العمل جد هام في تعلم وتحكم في الحقائق بعد ذلك اللعب يتوجه نحو تعلم الحياة الاجتماعية بتصور أدوار الكبار.

اللعب التربـوي: المدرسة الفعالة النشيطة فهمت بأنه يمكن أن يقوم اللعب بدور تربوي وذلك خاصة عندما يكون الطفل في ريعان نموه، بحيث يثير الانتباه وينمي روح الملاحظة والتعاون وبعد ذلك يمكن من تهيئة النزعة للحياة الاجتماعية.

اللعب العـلاجي: يستعمل في العلاج النفسي عند الأطفال الذين هم تحت التشخيص، الطفل لا يستطيع التعبير عن كل مشاكله أي ما يختلج في صدره عن طريق الكلام، ولكن تحملها يظهر بوضوح في النشاطات اللهوية كاللعب (حماد، 2000، الصفحات 25-26).

3-أهـداف اللـعب

تعد طريقة اللعب من بين الطرق الشائعة الاستعمال في مجال التربية البدنية والرياضية لمختلف أطوار نمو الفرد، وذلك لما تحققه هذه الطريقة من نجاح كبير في الوصول إلى الأهداف المسطرة من قبل المعلم في الجوانب النفس حركية، المعرفية والانفعالية (العاطفية).

3-1 الأهداف النفسية الحركية

لكي تكون طريقة اللعب فعالة يجب أن تهدف إلى تنمية وتحسين الحركات البنائية الأساسية مثل: الحركات الانتقالية والمتمثلة في القدرة على التحرك من وضع الثبات إلى مكان أخر كالوثب والجري، إضافة إلى الحركات الغير انتقالية كتحريك الرأس والجذع وكذلك الحركات اليدوية كالضرب باليد أو القدم.

وتنمية القدرات الإدراكية والتي تساعد المتعلم على تفسير المثير حتى يتمكن من التكيف مع البيئة، وتتضمن أساسا التميز الحركي والبصري والسمعي، كما تساهم هذه الطريقة في تنمية القدرات البدنية حيث تعمل على تحسين أداء المهارات المتعددة والبسيطة منها والمعقدة، بالإضافة إلى تنمية المهارات الحركية (فرج، 2002، الصفحات 34-37).

3-2 الأهداف المعرفية

ينبغي أن تهدف برامج اللعب إلى إعداد الفرد في المجال المعرفي بأقسامه المتعددة والتي تشمل المعرفة مثل: القدرة على تذكر المهارات السابق تعلمها إضافة إلى الفهم بحيث يكون المتعلم قادرا على الفهم الحركي أو المهارة التي يتعلمها وكذا تطابقها وتحليل تلك الحركات وتركيبها، وصولا إلى تقويمها ومعرفة مدى تحقيق الهدف الذي وضع لها.

ومثال الأهداف المعرفية نذكر ما يلي: أن يعرف المصطلحات الخاصة باللعب ويتعرف على أنواع المهارات الخاصة به، ويختار طرق اللعب المناسبة للفريق ويحلل أنماط المهارات تحليلا دقيقا ويقارن بين المستويات الأداء الأولي والنهائي ويقوم أخطاء الأداء.

3-3 الأهداف العاطفية

لا شك أن لكل هدف معرفي جانب عاطفي وتلازمها أمر طبيعي ، وعلى المعلم أن يجذب اهتمامات المتعلمين لتعلم الألعاب حتى يتولد لديهم الرغبة في تعلمها ، كما يتضمن المجال العاطفي عملية تطبيع الاجتماعي التي لها الأثر في نمو السلوك والتحكم فيه ويدخل في نطاق الأهداف العاطفية للألعاب : غرس قيم مرغوب فيها كالروح الرياضية العالية مثل التفاهم والإحساس بمشاعر الآخرين ، واحترام حقوق الآخرين

نتيجة احترام قواعد اللعب، واحترام الحكام والإداريين ، وتقبل المسؤولية عن السلوك الشخصي الذي تتأثر به الجماعة والسلوك الاجتماعي الذي تقوم عليه الحياة الديمقراطية ، وإدراك الفرد لذاته والشجاعة ، والمثابرة، وبذل الجهد كما يكتسب اللاعب قيمة ثقافية بحيث تساعده على فهم

ثقافة المجتمع وثقافة المجتمعات الأخرى،وهذا بالإضافة إلى اكتساب قيم جمالية وفنية من خلال التربية الحركية التي تعمل على تحقيق الرضي الجمالي والفني (فرج، 2002، الصفحات 41-43).

4- نظريــات اللعــب

لقد بحث العديد من العلماء والفلاسفة عن السبب في الميل للعب ودوافعه ومعرفة منشأه وأنواعه وتشابه بعض الألعاب في البلاد المختلفة وما إلى ذلك، ووضعوا عدة نظريات تحاول أن تفسر اللعب بأشكال متعددة ومن أبرز تلك النظريات ما يلي:

4-1 نظرية الطاقة الـزائدة

لقد عبر الفيلسوف الألماني " فريد ريك شيلد " عن فكرته عن اللعب بأنه ((البذل غير الهادف للطاقة الزائدة)) وهذه النظرية تشير إلى أن الكائنات البشرية قد توصلت إلى قدرات عديدة، ولكنها لا تستخدم كلها في وقت واحد، وكنتيجة لذلك يوجد لدى الإنسان قوة كاملة لفترات طويلة،أثناء فترات الكمون هذه تتراكم الطاقة في مراكز الأعصاب السليمة النشطة ويزداد تراكمها حتى تصل إلى درجة يتحتم فيها وجود منفذ، واللعب وسيلة مناسبة وممتازة لاستنفاذ هذه الطاقة الزائدة المتراكمة.

4-2 نظـرية التـرويج

يوضح " جوتس موتس " القيمة الترويجية للعب، حيث تفترض نظريته أن الفرد يحتاج للعب كوسيلة لاستعادة نشاط الجسم وحيويته بعد ساعات العمل المجهدة ويعمل على إزالة التوتر العصبي، والإجهاد العقلي والقلق النفسي (فرج، 2002، صفحة 20).

4-3 نظـرية المـيراث

يؤكد **" ستانلي هول "** أن اللعب والألعابجزء لا يتجزأ من ميراث كل فرد فالألعاب تنتقل من جيل إلى جيل، والألعاب الحديثة ما هي إلا صورة متطورة لتلك الألعاب القديمة.

4-4 نظـرية الغـريزة

يفيد " **جروس** " أن لدي الفرد اتجاها غريزيا نحو النشاط في فترات عديدة من مراحل حياته واللعب ظاهرة طبيعية للنمو والتطور بلا تخطيط ولا هدف معين، ويعتبر جزءا من التكوين العام للإنسان.

4-4 نظرية التـواصل الإجتمـاعي

تشير هذه النظرية إلى أن الكائن البشري يلتقط أنماط النشاط التي يجدها سائدة في مجتمعه وبيئته ولدلك نرى أن لكل دولة لعبتها المفضلة التي تشتهر بها، ففي مصر نجد أن كرة القدم هي اللعبة السائدة، وفي الهند الهوكي، وفي الولايات المتحدة البيسبول، وفي انجلترا الكريكت، وفي إسبانيا مصارعة الثيران.

4-5 نظـرية التـعبير الـذاتي

يؤكد " **ماسون** " أن الإنسان مخلوق نشط إلى أن تكوينه الفسيولوجي التشريحي يقيد من نشاطه كما أن لياقته البدنية تؤثر في أنواع الأنشطة التي يستطيع ممارستها وتدفعه ميوله النفسية التي هي نتيجة حاجاته الفسيولوجية اتجاهاته وعاداته إلى ممارسة أنماط معينة من اللعب (فرج، 2002، الصفحات 22-32).

5- دور اللعب في تكوين الأطفال

يقول " **لي - LEE**«(العب يكون الطفل) عبر العب الطفل يعبر عن أفكاره ويرضي احتياجاته الداخلية، ويعتبر اللعب وسيلة محددة للتطوير الشامل للطفل عبر التنويع في اللعب المعطى للطفل قصد تحسين وتسهيل المهارة والتوافق.

تحسين التقنية يأتي تدريجيا عبر مجموع الألعاب التي تعتبر سهلة وتساعد الطفل على الخضوع للقواعد والقوانين والعمل بها، الشيء الذي يجعله يلعب محترما زملائه وخصومه وبذلك يكون قد تحلى بالروح الرياضية وروح الجماعة.

5-1 الجانب الاجتماعي

إن اللعب يساهم في تنشئة الطفل اجتماعيا واتزانها عاطفيا وانفعاليا ، فالطفل يتعلم من خلال اللعب مع الآخرين الإثارة والأخذ والعطاء واحترام حقوق الآخرين ، ويؤدي اللعب دورا في تكوين النظام الأخلاقي والجانب الاجتماعي للألعاب هو الجانب الذي يبحث عنه بكثرة في النشاط الرياضي بحيث أنه لا يمكن اللعب مفردا ، لهذا الغرض الطفل مدعوا للاندماج في مجموعة الأطفال لكي يستطيع التعبير مع مختلف الزملاء، ولكي يفضل لديه روح الجماعة ولكي يوضع منذ حداثة عهده (سنة) في مواجهة أهم الحقائق التي يتطلبها اللعب التعاوني (الشيباني، 1981، صفحة 274) .

5-2 الجانب النفسي

الطفل كأي كائن حي في علاقة تبادل مع محيطه، إن اللعب يسمح للطفل بالتعلم التدريجي والسيطرة على محيطه وكذا التحكم في وجوده.

عن طريق اللعب تجد للطفل وسيلة لكي يكون أكثر انتباها وأكبر تطوعا واستعدادا للعمل، وكذلك فإن العمل يطور الجدية، الإرادة، (الجرعة) وتحفز الرؤية الفكرية لمعرفة قواعد اللعب والمفهوم والواجب والنسبية.

" إن المحللون النفسيون ينظرون إلى اللعب على أنه الطريق الأسمى لفهم المحاولات التي يقوم بها ذات الطفل بالتوفيق بين الخبرات المتعارضة التي يمر بها إذ يكتشف الطفل الذي يعاني من مشكلة خاصة عن نفسه وعن مشكلته عن طريق اللعب بشكل لا تعادله طريقة أخرى (علاوة، 1986، صفحة 120).

يهدف اللعب في هذه المرحلة إلى تحسين خاصية التنسيق والتوازن، وتنمية نواحي التوافق والانسجام وتحديد هدفية الحركات أي أن لكل حركة هدف ومنه المقدرة على التحكم في الحركات.

كما للعب دور في تنمية التفوق العضلي العصبي وذلك من خلال اقتراح العاب تتسم بالإيقاع في الحركات بين الأعضاء السفلية والعلوية ، كما ينمي الجانب النفسي المعرفي عن طريق وضع الطفل وضعيات مشكلة، حيث تسمح للطفل بالتأقلم مع الوضعية الموجود فيها ، من حيث السيطرة على حقل الرؤية (المكان) ومنه

تنمية الإحساس المرئي ، كما يتأقلم مع الوضعية من خلال عملية تحركه في الحيز ومحاولة اللعب مع الزملاء وبذلك ينضج لديه مفهوم التوجيه في الفضاء ، وكذلك مفهوم الأمكنة أي يقدر المسافة بينه وبين الزميل والمسافة بينه وبين الخصم وكيفية التعامل مع ذلك من خلال تمرير الكرة واستقبالها، أو الكشف عن مهارة حركية أخرى عن طريق الخلفية (روح الإبداع).

في فترة البلوغ إمكانية السيطرة والتحكم في النفس تكون ضعيفة، السلوك الحركي أخرق، ونلاحظ كذلك ظهور التكرر لحركات طفيلية وإشارات صغيرة لعدم التنسيق.

إن دور اللعب يمكن أن يدخل كعامل أساسي في التعليم وتطوير الخصائص المتنوعة كتنمية المهارة الحركية (المظهر الحسي الحركي) واكتساب المهارات الفنية إلى غير ذلك من الصفات.

5-2 الجـانب البدنـــي

توجد فوائد عديدة تعود على البدن بالإيجاب، حيث يساعد على زيادة الوزن ونمو القدرات العضلية للطفل لهذا يعتبر اللعب ضروريا في هذه المرحلة لتهيئة الطفل لاستقبال الأعمال، والمهارات التي تتطلبها المرحلة المقبلة إلى جانب هذا فالعب ينمي العضلات الكبيرة والصغرى التي تمكن الطفل من القيام ببعض الأعمال التي تتطلب مهارة يدوية معينة وتتضح أهمية اللعب في النمو الجسمي (كوجك، 1983، صفحة 47).

5-3 الجـانب الأخلاقـــي

ينمي القيم والمشاعر الأخلاقية عند الطفل بحيث يوصل الطفل على التحكم على تصرفاته إذا كانت مقبولة حسب المعايير الأخلاقية والاجتماعية والتي ترعرع عليها وكذا نلاحظ أن الأطفال عند قيامهم بدور من الأدوار، وأثناء اللعب يرفضون أدني غش للقيام بذلك الدور ويلزمون بعضهم البعض للاستجابة لقواعد اللعبة (ميلر، 1987، صفحة 167).

5-4 الجانب العقـــلي

إن اللعب ينمي القدرة العقلية على الإبداع التي تنشأ أساسا من التقييد **والتي** تعتبر انعكاسا لواقع الطفل، فالأطفال حينما يلعبون فإنهم يحاولون نسخ الواقع نسخا ميكانيكيا وإنما يدخلون فيه الإدراك والذاكرة والتصورات والإرادة لذلك فإن الطفل يستطيع الوصول إلى كل شيء من خلال اللعب وبهذا يتحقق لدينا بأن اللعب عبارة عن استخدام للمعارف ووسيلة لتحقيقها وطريق لنمو قدرات الطفل وقواه المعرفية، فلكي يلعب الطفل.

5-5 الجانب العلاجـــي

العلاج باللعب من طرق الهامة في علاج الأطفال المضطربين نفسيا حيث تتاح للمعالج فرصة ملاحظة الطفل أثناء اللعب ويتسنى له ضبط وتوجيه سلوكه وقد استخدم هذه الطريقة كل من " **فرويد** " واتبعها في علاج الأطفال كبديل مباشر للتداعي اللفظي الحر المستعمل لدى الراشدين وذلك لصعوبة

التعبير لدي الأطفال وتري " **كلاين** " أن ما يفعله الطفل في اللعب يرمز إلى المخاوف والصراعات التي لا تكون على وعي بها (بلنيسكايا، 1980، صفحة 164).

6- أنواع الألعـــاب

تنقسم الألعـــاب إلى ثلاثة أنواع رئيسية وهي:

- الألعـاب الصغيرة ((البسيطة))
- الألعــاب التمهيدية
- ألعـــاب الفرق

1-6 الألعــاب الصغيرة: ((البسيطة)): سنتطــرق إليها فيــما بـــعد

2-6 الألعــاب التمهيدية

تعتبر الألعاب التمهيدية مرحلة متقدمة للألعاب الصغيرة حيث يتم فيها تطبيق المهارات الحركية المكتسبة من الألعاب الصغيرة بصورتها البسيطة إلى مهارات حركية تعد اللاعب لألعاب الفرق مثل: لعبة كرة السلة، والكرة الطائرة، وكرة اليد وكرة القدم وغيرها من الألعاب.

والألعاب التمهيدية هي ألعاب أكثر تنظيما من الألعاب الصغيرة كما تتشابه قوانينها مع قوانين ألعاب الفرق لحد كبير وتستلزم قدرات حركية وعقلية على مستوى أعلى من الألعاب الصغيرة.

وتتميز الألعاب التمهيدية عن ألعاب الفرق في أنه يمكن ممارستها في ملاعب أقل مساحة وفيها فرصة لاشتراك عدد أكبر من اللاعبين المسموح بهم في ألعاب الفرق كما أنها تعتبر مجالا مناسبا لأن يشبع فيه كل فرد ميله إلى اللعب وتحقيق ذاته الخاصة إذا كان ليس له القدرات الحركية المناسبة للممارسة ألعاب الفرق ويمكن التدرج فيها من البسيط إلى الأكثر تعقيدا، كما يمكن تطبيق القواعد المرتبطة بالمهارات الحركية الأساسية تدريجيا، وتعمل الألعاب التمهيدية على اكتشاف قدرات واستعدادات الطفل لممارسة ألعاب الفرق.

3-6 ألعــاب الفــرق

ألعاب الفرق هي الألعاب التي تخضع للقوانين الدولية ولها نظم وقواعد ثابتة متفق عليها دوليا وتحتاج هذه الألعاب إلى حالات لعب وملاعب ذات مقياس محدد وتمارس بأدوات لها قياسات وأوزان ثابتة وتنظم لها دورات رياضية على المستوى الدولي والعالمي ويظهر فيها التنافس الدائم بين دول العالم واهتمام كل دولة بتكوين فرقها القومية التي تمثلها في هذه الألعاب.

وتتميز ألعاب الفرق بأنها تساعد على الرقي بالمهارات الحركية للفرد وتنمي روح المنافسة الصحيحة والقوية وتساعد الفرد على التفكير وسرعة التعرف واتخاذ القرار السليم، كما أنها تعتبر مجالا لتنمية العلاقات الاجتماعية والتكيف الاجتماعي وهي الهدف النهائي الذي نسعى لتحقيقه من خلال الألعاب الصغيرة والألعاب التمهيدية، وتعتبر وسيلة تربوية هامة، لشغل الوقت الحر.

4-6 تصنيف ألعاب الفرق

تصنف ألعاب الفرق وفقا للخصائص المميزة لها إلى ما يأتي: (فرج، 2002، الصفحات 26-30)

- الألعاب الجماعية التي يسمح فيها بالاحتكاك الجسمي مثل: كرة القدم، كرة اليد، كرة الماء.
- الألعاب الجماعية التي لا يسمح فيها بالاحتكاك الجسمي مثل: كرة السلة، كرة الشبكة، وهوكي الميدان.
- الألعاب الجماعية لضرب الكرة وإعادتها باستخدام اليد مثـــل: كرة الطائرة،وكرة القبضة.

- الألعاب الفردية والزوجية لضرب الكرة وإعادتها باستخدام أداة مثل التنس، وتنس الطاولة، وكرة الريش،والسكواش.
- الألعاب الجماعية التي تضرب فيها الكرة أو ترمى باستخدام أداة مثـــل: كرة القاعدة، البيسبول، الكريكت، واللاكروس.
- الألعاب الفردية التي تضرب فيها الكرة بعصي خاصة مثـــل:الجولف،والبلياردو.

7-الأهمية التربوية للعب عند الطفـــل

إن الكثير من العلماء وضعوا اللعب كمنهاج للطفولة المبكرة لما له من أهمية ودور كبير في تكوين شخصية الطفل مستقبلا، فيقول **" شاتو "** عن أهمية اللعب بالنسبة للطفل لا يمكن تصور طفولة بدون ضحك ولعب، فإذا فرضنا أن أطفالنا في المدارس والمعاهد خيمة عليهم السكوت وانقطع عنهم الصراخ والضحك والكلام، أصبحنا فاقدين لعالم الطفولة ولعالم الشباب (Monchamp, 1978, p. 23).

فانطلاقا من رأي **" شاتوا "** حول أهمية اللعب بالنسبة للطفل هناك أيضا من العلماء من أيدوه وحاولوا أبرزا هذه الأهمية، فالموسوعة التربوية تؤكد أن الألعاب التربوية تساهم في اكتساب المعارف وتطوير القدرات العقلية وبين **" داك رالي "** أن اللعب ليس سوى وسيلة من الوسائل التربوية كما نبه إلى أن الألعاب التربوية وسيلة تعليمية وزمنها محدد تخص الطفولة وإذا استغل بجدية المرحلة الحاسمة تأتي نتائج ذات ألعاب مستقبلية لا يمكن تعويضهـــا (piegt, 1972, p. 92).

8- الألعــاب الشبه ريــاضية

8-1 تعريف الألعاب الشبه رياضية

الألعاب الشبه رياضية هي مجموعة من الحركات أو الفعاليات المريحة والترفيهية مهمتها تطوير القدرات البدنية والعقلية بطريقة نشيطة ومريحة، فالألعاب الشبه رياضية هي نشاط خاص بالطفل ويأخذ عدة أشكال حسب العمر وهو مركز على الميول المأخوذة من النشاط كليا بحيث يعتبر المحرك الرئيسي لتطوير شخصية الطفل وغالبا ما تسير الألعاب الشبه رياضية بطابع تنافسي دون الحاجة أو اللجوء إلى قواعد تنافسية رسمية من بينها مدة اللعب وعدد اللاعبين والملعب وطبيعة الوسائل المستعملة في الرياضات الجماعية بصفة عامـة.

للإشارة أن المصطلح أو كلمة الألعاب الشبه رياضية غير مستعملة في التعاريف العالمية بل تستعمل في الألعاب الصغيرة أو الألعاب الحركية كمفردات لكونها مستمدة من خيال الأطفال ومستوحاة من تقاليد وعادات الشعوب وتستعمل الألعاب الشبه رياضية من أجل:

التحفيز

بحيث أنه ليس هناك سلوك دون التحفز لذلك يجب إدخال مثير لإثارة الفكر لكي يدخل في الحركة فالتحفيز يمثل العامل الرئيسي الذي به ينمي الفكر، والتركيز والانتباه والترفيه والراحة في المنافسة كي يستطيع الطفل إعطاء أفضل ما لديه من روح الإبداع في كل الأوضاع البيداغوجية.

يجب التأثير على التحفيز لدي الطفل وذلك من خلال عدة عوامل:

- عوامل مرتبطة بالتلميذ منها حب التنفيذ وكذلك استعمال متطلبات الحركة.

- عوامل مرتبطة بالنشاط في حد ذاته كتنوع الوضعيات المتتابعة والإحساس بالاستقلالية.
- عوامل مرتبطة بشخصية المربي ومنها:
- احترام شخصية الطفل.
- إيجاد وسط أمن ومثير في نفس الوقت.
-

التحضـــير

يكون اللعب على أشكال مختلفة حسب العمر ويكون مركز على الميول المكتسبة عن طريق الممارسة ويعتبر اللعب المحرك الأساسي لتطور القدرات البدنية والعقلية، والنفسية والاجتماعية في الرياضات والممارسة الكلية والمداومة تكون مقيدة، لكن هذه الإجراءات تتخذ قصد تميز الألعاب الخاصة بالطفل التي لها دلالة ومعاني مختلفة. (ميلر، 1987، صفحة 192)

2-8 أهمية الألعـاب الشبه رياضـية:

تكتسي الألعاب الشبه رياضية أهمية كبيرة وتتجلى فيما يلـــــي:

- تعتبر وسيلة أساسية في تطوير الجانب البدني للطفل.
- تنمي روح التعاون والتفاعل الاجتماعي.
- هي بمثابة تمهيد لألعاب الفرق من خلال تنمية المهارات الحركية الأساسية المختلفة.
- تضفي على درس التربية البدنية والرياضية جوا من المرح والتسلية.

3-8 تقسيم الألعـاب الشبه رياضـية

حسب إلين وديع فرج في كتابه خبرات في الألعاب للصغار والكبار أن الألعاب الشبه رياضية تنقسم وفقا للخصائص المميزة لمجموعات اللعب إلى ما يلـــــي: (فرج، 2002، صفحة 26)

- ألعاب المساكة.
- ألعاب الكرة.
- ألعاب الفصل.
- ألعاب التتابع.
- ألعاب اختبار الذات.
- ألعاب مائية.

4-8 خصائص الألعـاب الشبه رياضـية

تتميز الألعاب الشبه رياضية بعدة خصائص منها:

- الألعاب الشبه رياضية لا تتطلب وسائل وإمكانيات متعددة ومعقدة.
- تكون الألعاب الشبه رياضية محددة بقواعد صحيحة وسهلة الفهم.
- يجب أن تحتوي الألعاب الشبه رياضية على مجهود بدني وعقلي يحتفظ بأكبر عدد من الأطفال أثناء الأداء.

- نتيجة التنافس لا تعتمد على الصدف.
- يجب أن تكون محفزة خاصة المتعلقة بفكر الطفل.
- يجب أن تسمح بمجهود بدني متنوع لكامل الجسم، وكذلك توزيع متوازن للجهد البدني وكذا وقت للراحة، وأيضا المتطلبات التنسيقية والمعرفية (Aoudia, 1986, p. 5).

5-8 أهداف الألعاب الشبه رياضية

إن لاستعمال الألعاب الشبه رياضية في درس التربية البدنية دور في عملية التعلم الحركي وكذلك إضافة طابع الحيوية والمتعة على درس التربية البدنية والرياضية، ولكن استعمال الألعاب الشبه رياضية في كل جزء من أجزاء الحصة لديه أهداف ثانوية أخري نوردها فيما يلـــــي:

1-5-8 المرحلة التحضيرية:تستعمل الألعاب في هذه المرحلة لخدمة غرضين أساسين وهمـا:

أولا:القيام بعمليات الإحماء لتحضير الجسم لتقبل الجهد خلال طول الحصة، والهدف التالي هو تنشيط الحصة قصد تحفيز الطلبة على القيام بمجهود بدني وعقلي دائما في صياغ عملية الترقية.

2-5-8 المرحلة الرئيسية:وتستعمل الألعاب في هذه المرحلة لتعزيز وتدعيم عملية التعلم وذلك باقتراح ألعاب تخدم هدف الحصة، بحيث تسمح باكتساب المهارات الحركية والتقنية في وسط تنافسي تنمي فيه جميع الصفات البدنية والعقلية.

3-5-8 المرحلة النهائـــية:وتستعمل الألعاب الشبه رياضية في المرحلة النهائية لخدمة هدفين أساسين ويتمثل الأول في عملية الاسترخاء البدني بعد أداء جهد بدني مرتفع، أما الهدف الثاني فيتمثل في ترك التلاميذ في نشاط دائم في حالة عدم احتواء المرحلة الرئيسية على حمل كبير، ((جهد بدني كبير) أو إذا كان البرنامج المدرسي يسمح بذلك، أي عدم وجود حصة دراسية بعد حصة التربية البدنية والرياضية.

1. ملاحظات خاصة بالألعاب الشبه رياضية

تساعد هذه الألعاب التعلم ضمن مختلف الأنشطة وخاصة الرياضات الجماعية ومن جهة أخرى تسمح:

- باشتراك عدد من الأطفال في حالة نقص الوسائل.
- باستغلال الوسائل البسيطة مثل: كرات ذات أشكال وأوزان مختلفة.

نقدم بعض الألعاب الشبه رياضية كمثـال: على المربي أن يبحث وينوع في اختيار الألعاب باحترام المبادئ التاليـــة:(منهاج التربية البدنية والرياضية التعليم الثانوي: 1996)

- القيام باختيار دقيق يناسب تحقيق الأهداف المسطرة.
- تجنب تكرار الذي يعرض إهمال التعليم والميل إلى التنشيط.

خلاصة:

يعتبر اللعب من أهم وسائل تكوين شخصية الطفل ، فهو أول واسطة بينه وبين بيئته وبه يعبر عن احتياجاته فالطفل في مراحل عمره الأولى له وسيلة وحيدة يتصل بها بما حوله وحتى أنه يعبر بها عن ما يختلج في صدره وتتمثل هذه الوسيلة في اللعب ، حيث نراه يقوم بحركات بيده وجسمه أثنا ء الطفولة وتدعى باللعب العفوي ، وحين ينمو الطفل ويدخل في طور الدراسة فإن المربون يوجهونه عن طريق اللعب التربوي في سبيل بناء بعض الصفات الحميدة كاحترام الغير الانضباط ...الخ وقد لوحظ في الآونة الأخيرة وبتطور البحث العلمي أن اللعب يعتبر كأنجع طريقة لعلاج بعض الاضطرابات النفسية للأطفال ودمجهم في المجتمع ، لذا أصبح للعب قيمة فعالة في تكوين الطفل وتوجيه العملية التربوية وكذالك بملاقاته لأقرانه يقومون بنسج سرورهم وفرحهم بواسطة الألعاب، كما تطرقنا لأهم الجوانب الخاصة بالألعاب الشبه رياضية من تعريف وتبيان دورها وأهميتها يمكننا أن نقول بأن الألعاب الشبه رياضية تعد أحد الأنشطة الهامة في مجال التربية البدنية والرياضية المناسبة لجميع الأعمال ولكلا الجنسين على السواء ، وهي أحد المقومات الرئيسية لأي برنامج تدريبي ويفضلها الكثيرون لأنها قريبة من، طبيعة الفرد وميوله بالإضافة إلى دورها الهام في النمو الحركي والعقلي والانفعالي والاجتماعي، وهذه الألعاب إما أن تكون جماعية تربي لديهم روح المعاونة والانضباط أو فردية تبرز قدرات الطفل الشخصية وإمكانية الاعتماد على النفس والشجاعة وحب المنافسة .

الفصل الثاني
صعوبات التعلم النمائية

تمهيد

"وهو الذي جعلكم خلائف الأرض ورفع بعضكم فوق بعض درجات ليبلوكم في ما أتاكم إن ربك سريع العقاب وإنه لغفور رحيم" سورة الأنعام (165)

هذه الآية الكريمة التي تسجل خاصيّة تميّز المجتمعات البشرية وهي تأكيد لوجود الفرديّة بين البشر وإدراكها، وسجلها الباحثون في العلوم الإنسانية من قديم الزمان.

والآية الكريمة عندما تحدّثت عن البشر قد خلقوا فوق بعض بدرجات بمعنى أنّ تلك الفروق تنصبّ على خصائص وسمات مختلفة فهي لا تقتصر على فروقات القدرات المادية بل تتعدّاها إلى القدرات العقليّة والاجتماعية والذاتية والتربوية والجسمية إلى غير ذلك من السّمات والأوضاع والخصائص التي تميز البشر.

ظهر مفهوم صعوبات التعلم كمفهوم مستقل في ستينات القرن الماضي مع صامويل كيرك عندما اقترحه كمصطلح تربوي جديد ليكون بديلا لبعض المصطلحات الأخرى التي اعتبرها" كيرك "لا تخدم الأغراض التعليمية، كون هذه الشريحة من الأطفال في حاجة ماسة إلى خدمات تربوية وطرق تعليمية فرديّة خاصّة تمكنهم من اكتساب المهارات المدرسيّة اللازمة، على اعتبارهم أنهم أطفال عاديو الذكاء، وليست لديهم مشاكل على الصعيد العقلي أو الحسي أو البدني أو البيئي، ولكنهم يخفقون في مسارهم الدراسي، ويعجزون عن مسايرة أقرانهم في العمليّة التعليمي، ويظهر فشلهم الأكاديمي جليّا في واحدة أو أكثر من مجالات التعلم، كالقراءة والتهجي والكتابة والحساب، برغم استعدادهم العقلي العادي وربّما العالي أحيانا. (الوقفي، 1995، صفحة 290)

وكذلك تمكن العاملون في ميدان صعوبات التعلم من تطوير وسائل وأساليب تعليمية مكيفة لهؤلاء الأطفال الذين لديهم صعوبات التعلم. (اليازوري، 2007، صفحة 11)

يعتبر موضوع صعوبة التعلم من الموضوعات الجديدة نسبيا في ميدان التّربية الخاصة ففي العقد الأخير من هذه القرن بدأ الاهتمام بشكل واضح بنسبة 3 بالمئة على الاقل من طلبة المدارس الابتدائية التي تعان من هذه الظاهرة أمّا في ما مضى فقد كان الاهتمام منصبا على أشكال الإعاقات الأخرى من عقلية وحسيّة وحركيّة ولسبب ظهور مجموعة من الأطفال السويّة في نموها العقلي والحسّي والحركي التّي تعاني من مشكلات تعليميّة .بدأ المختصون في التركيز على مظاهر صعوبة التعلم خاصة في ميادين
. (الوقفي، 1995، صفحة 277).

حيث استخدم كيرك 1971 مصطلح صعوبات تعلم لوصف مجموعة من الأطفال ليس لهم مكانة في التصنيف المعتاد لفئات الإعاقة يظهرون تأخر في الكلام أو لديهم صعوبة في تعلّم القراءة والكتابة أو الحساب، فبعض هؤلاء الأطفال لديهم قصور لغوي على الرغم من أنّهم غير صمّ أو يعانون من قصور في فهم مع أنهم ليسوا مكفوفين وبعضهم لا يستطيع التعلّم بالطرق المعتادة مع أنّهم ليسوا مختلين عقليّا وبذلك يتضح أنّ ظاهرة صعوبات التعلم تعد ظاهرة محيرة يشوبها الكثير من الغموض وفي بحثنا هذا سوف نزيل كل غموض يتعلق بصعوبات في التعلم . (الوقفي، 1995، صفحة 292)

وهذا فضلا عن اشراك الوالدين بشكل منتظم يستجر مساعدتهما وتعاونهما ويضمن اخلاصهما في تنفيذ الخطط الموضوعة، ويجعل المدرسة تقف على حقيقة ما إذا كان الابناء يلقون الرعاية والتعهد الممكنين من الأسرة . (الرفاعي، 2000، صفحة 101)

الاتجاه إلى حدوث خلل أو اضطراب في إحدى العمليات التي قد تظهر في التنظيم أو الاسترجاع أو تصنيف المعلومات.

كما ينظر اتجاه تكوين وتناول المعلومات إلى الإنسان باعتباره مخلوقاً عاقلاً باحثاً عن المعلومات يشبه جهاز الحاسوب الآلي، فكلاهما يستقبل المعلومات ويجري عليها بعض العمليات ثم يعطي وينتج بعض الاستجابات.

وتذكر سوانسون أن طرق تجهيز المعلومات التي يستخدمها الأطفال ذوو صعوبات التعلم لا تسمح لهم باستنفاذ كفاءتهم العقلية فالأطفال ذوو صعوبات التعلم يعانون من عدم القدرة على الانتقال من إحدى الاستراتيجيات إلى الأخرى بمعنى أنهم يفشلون في الاستراتيجيات غير الملائمة واستبدالها باستراتيجيات ملائمة.

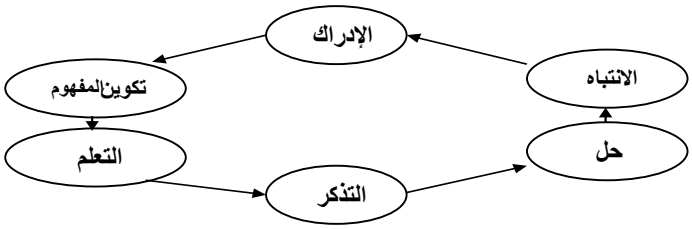
ويرتبط بهذا النموذج ثلاثة مفاهيم أساسية وثيقة الصلة بصعوبات التعلم وهي قصور ما وراء المعرفة، والدافعية، والعين وتجهيز المعلومات البصرية.

(Http://markz.Forumarabia.com/t 265-top)

1- صعوبات التعلم النمائية

وهي صعوبات تتعلق بنمو القدرات العقلية والعمليات المسؤولة عن التوافق الدراسي للطالب وتوافقه الشخصي والاجتماعي والمهني وتشمل: صعوبات الانتباه والإدراك والتفكير تكوين المفهوموالتذكر وحل المشكلة ولنا أن نتصور دوره للنشاط العقلي والمعرفي تعد مسؤولة عن اكتساب الخبرة التربوية عن

طريق الوسائل المدرسية واللامدرسية للتعلم ثم استرجاعها للاستفادة منها في المواقف الاختيارية ومواقف الحياة العملية وذلك على النحو التالي: (حليمة، 2015، صفحة 48)



شكل01: دورة النشاط العقلي المعرفي للفرد.

ولا شك أن سلاسة الدورة السابقة يساعد على التحصيل الدراسي السليم وما ستتبعه من اكتساب الفرد لخبرات ضرورية لتسيير حياته العملية.

2- صعوبات التعلم الأكاديمية

وتشمل صعوبات تعلم القراءة والكتابة والحساب في المدرسة الابتدائية وما ستتبعها من صعوبات في تعلم المواد الدراسية المختلفة في المراحل التعليمية التالية. ومن ثم تعتبر صعوبات التعلم الدراسية نتيجة لصعوبات التعلم النمائية أو النفسية (حافظ، 1998، الصفحات 1-2).

3-علاقة صعوبات التعلم النمائية مع صعوبات التعلم الأكاديمية

من المعروف أن الاضطراب في التفكير وضعف الذاكرة وضعف الاستقبال وعدم القدرة على الانتباه وعدم اكتمال النمو اللغوي، أنها مؤشرات على إعاقة الطفل في تحصيله في المواضيع الأكاديمية، وهذه العمليات النفسية الأساسية يشير إليها جميع التعاريف التي وضعت لصعوبات التعلم، وجميع هذه الأعراض يفترض أنها لها علاقة مبشرة أيضا مع الخلل الوظيفي في الجهاز العصبي المتوقع وجوده عند ذوي صعوبات.

يشير العاملون في العيادات النفسية والمعلمون أيضا إلى أن التحصيل الأكاديمي الذي يوجد عند الطلبة العاديين قد يعود في حقيقته إلى الصعوبات النفسية وقد أكدت أغلب الدراسات المسحية بنسبة عالية جدا أن الصعوبات النمائية لها دور بارز في الصعوبات الأكاديمية كما أشارت أيضا الدراسات التي أجريت على الأخصائيين النفسية بأن الارتباط عالي يصل إلى 38% مثل دراسة كيرك وآخرون 1981، وتؤكد الدراسات المسحية خلال السنوات الماضية أن هناك علاقة ارتباط موجبة بين صعوبات التعلم النمائية وصعوبات التعلم الأكاديمية، ومن هذه الدراسات دراسة كلا من أرثر وجنكيز1979Arter and Jenkin(حيث وجد أن 95% من المدرسين يؤمنون بأن صعوبات التعلم الأكاديمية وهذا يؤكد خبراتهم كمدرسين لطلبة صعوبات التعلم، وقد وجد آخرون بعد قيامهم بدراسة مسحية اشتملت على 4588 أخصائي بأن 98-08 منهم يجب أن يولوا عناية واهتماما بالعمليات النفسية، و كذلك بأسلوب التعليم المفضل، لذا يؤكد العاملون في العيادات النفسية والمعلمون أيضا أن التحصيل الأكاديمي غير المتوازن بين العمر العقلي والعمر الزمني للطفل يعود

في حقيقته إلى الصعوبات في العمليات النفسية الأساسية، كما أكدت أغلب الدراسات المسحية بنسبة عالية جدا أن الصعوبات النمائية لها دور بارز في الصعوبات الأكاديمية، كما أشارت الدراسات والتي أجريت على الأخصائيين النفسيين بأن الارتباط عال يصل إلى 98% كما ظهر في دراسة كير وآخرون 1981 مما لاشك فيه أن الاضطراب في التفكير وضعف الذاكرة وضعف الاستقبال وعدم القدرة على الانتباه وعدم اكتمال النمو اللغوي مؤشرات ساعدت على إعاقة الطفل في تحصيله الأكاديمي وهذه العمليات النفسية الأساسية تشير إليها جميع التعريف التي وضعت لصعوبات التعلم، وجميع هذه الأعراض يفترض أن لها علاقة مباشرة مع الخلل الوظيفي في الجهاز العصبي المتوقع وجوده عند ذوي صعوبات التعلم.

كما تؤكد الدراسات المسحية التي أجريت مؤخرا أن هناك علاقة ارتباط موجبة بين صعوبات التعلم النمائية، وصعوبات التعلم الأكاديمية ومن هذه الدراسات دراسة آرثر وجنكز1979Arter and Jenkin حيث وجدا أن 95% من المدرسين يؤمنون بأن صعوبات التعلم النمائية يجب أخذها بعين الاعتبار مع الأطفال الذين يعانون من صعوبات التعلم الأكاديمية وهذا يؤكد خبراتهم كمدرسين لطلبة صعوبات التعلم، وجد جاد وآخرون1981Ged et alأن 08%-98% يعتقدون أنه يجب إبلاء العمليات النفسية الأساسية عناية خاصة لأنها السبب المباشر وراء صعوبات التعلم الأكاديمية.

4- صعوبات التعلم النمائية: (كوافحة، 2007، صفحة 126)

4-1- مفهوم صعوبات التعلم النمائية:

ينص قانون الإعاقة في المرتبة الخاصة رقم 457-99 في تسعينات القرن المنصرم الفقرة "ب «والصادرة من مكتبة الأمريكي للأطفال المعاقين على الحقوق نفسها الأطفال ما قبل المدرسة، من الذين تتراوح أعمارهم ما بين ثلاث إلى خمس سنوات على الحقوق نفسها التي يتمتع .... بها الأطفال الذين هم في المدرسة.

وتأكيد القانون على تحديد العمر الزمني من ثلاث إلى خمس سنوات يرجع إلى أن هذه المرحلة العمرية تمثل الفترة الزمنية التي يدخل فيها الطفل الحضانة، ويمكن أن تواجهه صعوبات نمائية من نوع ما، وبحدة ما تفوق نموه التعليمي.

- إن مصطلح نمائي يتضمن تلك المشكلات التي يبدأ ظهورها في بواكير الطفل وتتدخل بالتأثير في النمو بصورة غير عادية، وأن العلامة التي تظهر تدل على وجود الاضطراب النمائي أو الصعوبة النمائية هو أن يحدث انحراف أو تأخر في النمو عن النمو الطبيعي، وتذهب العديد من هيئات الاختصاص والسلطات إلى تنمية الأطفال الذين يعانون نقص المهارات قبل الأكاديمية أو ينخفض أداؤهم في هذه المهارات عن مستوى الخط القاعدي للنمو فيها أو عن مستوى من هم في مستوى ذكائهم، لا عمرهم الزمني تذهب إل تهميشهم أطفالا ذوي صعوبات نمائية وذلك باعتبارها نوعا من الصعوبات يختلف عن تلك الصعوبات الأكاديمية التي ترتبط بتعلم المواد الأساسية كصعوبات تعلم القراءة وفهم اللغة وإجراء العمليات الحسابية ...الخ.

وفي هذا الإطار يذهب ليرنر 1997 "Lerner" إلى أن مفهوم الصعوبات النمائية مفهوم يشير إلى الصعوبات التي تصيب المهارات القبلية الضرورية لتعلم النواحي الأكاديمية، بينما يشير مفهوم الصعوبات الأكاديمية إلى نواحي بقصور التي تحدث في المواد الدراسية التي يتلقاها الطفل في المدرسة كتلك التي يواجها في القراءة والكتابة والتهجي والحساب.

وعليه فإن الصعوبات النمائية هي صعوبات ما قبل تناول تعليم نظامي من خلال ما يد رسه الطفل من موضوعات أكاديمية، وهذه الصعوبات النمائية تعد الأساس الممهد للصعوبات الأكاديمية فيما بعد، فالانحراف عن الطبيعي أو التأخر المحدد والنوعي في مجلات أو مهارات مثل النواحي الحركية والإدراكية والحركية الإدراكية فيما بعد، ومن المعروف أن الطفل الطبيعي في النمو هو الذي يكتسب أو تنمو لديه مهارات قبل الأكاديمية نموا طبيعيا قبل دخوله المدرسة بشكلها وتعليمها المعروف، أما إذ حدث تأخر في نمو هذه المهارات أو تأخر أو حدث تشوه في اكتسابها فإنه عند الالتحاق بالمدرسة يكون في حاجة لتلقي خدمات علاجية لعلاج التصور في هذه المهارات القبلية المؤهلة لتلقي المواد الدراسية العادية.

إن كل اضطراب نمائي يتميز بمجموعة من الخصائص في التأخر النمائي التي تميزه عن غيره من الاضطرابات الأخرى، فعلى سبيل المثال نجد في الدليل التشخيصي الخامس DSN.VI أن عرضا مثل التخلف العقلي ينظر إليه على أنه تأخر في العديد من المجالات النمائية المحددة، وأن الاضطرابات النمائية تحدد بالانحراف عن الحدود العادية في النمو في مجال بعينه أو مجموعة من المجالات المرتبطة، وعليه فإن تشخيص هذه الاضطرابات النمائية يتطلب منا أن نحدد على وجه الدقة بعض أنماط الانحراف في النمو وهي بالطبع انحرافات لا يمكن أن نحددها بمصداقية ودقة إلا بعد الرجوع أو الوقوف على النمط الطبيعي أو العادي في النمو.

وعليه فإنه على الرغم من أن الأطفال الذين يكونون في سن ما قبل المدرسة لا يتلقون مواد أكاديمية بالمعنى المتعارف عليه في النظام المدرسي العادي أو النظام إلا أنهم يبدون بعض العلامات التي تنبئ بأنهم سوف يكونون من ذوي صعوبات التعلم، عندما يلتحقون بالمدرسة، فالأطفال الصغار ذوو صعوبات التعلم غالبا ما يظهرون قصورا واضحا في الوعي ...وكذلك قصور القدرة على...والقدرة على التوليف الصوتي، وفي التنمية بسرعة وكذلك في معرفة تسمية الأحرف بأصواتها، وفي التناظر البصري – الإدراكي -، وفي التكامل البصري الحركي، وهو ما يجعلنا نشير إلى أننا إذ استطعنا أن نكشف هؤلاء الأطفال في ضوء هذه العلامات نقيم الفشل الدراسي عندما يدخلون المدرسة.

إن أطفال ما قبل المدرسة من الذين يواجهون صعوبات تعلم هم في حاجة إلى منهج دراسية معدة بصورة خاصة، مناهج غنية بالمثيرات والتدريبات في العديد من المجالات ومعظمها يكون من تلك المناهج، التي تتضمن مكونات ذات طبيعة نمائية ومثيرات وتدريبات قبل أكاديمية، وهنا تقوم الفكرة الرئيسية في التدخل بالعلاج لدى الأطفال الذين يعانون صعوبات نمائية على تدخل يقوم بتزويد هؤلاء الأطفال بالمهارات قبل الأكاديمية أو مهارات الاستعداد للقراءة وذلك لتأهيل هؤلاء الأطفال للتعلم الأكاديمي في مجالات القراءة والكتابة والحساب (السيد، 2008، صفحة 78).

4-2- أنواع صعوبات التعلم النمائية

تتعدد أنواع صعوبات التعلم النمائية بدرجة كبيرة وذلك بحسب الرؤية المستخدمة في تصنيف أنواع هذه الصعوبات فهناك من ينظر إلى الصعوبات النمائية من زاوية كونها تقع في الجانب اللفظي أو الجانب غير اللفظي، وآخرون ينظرون إلى الصعوبات النمائية في ضوء الأسباب وهناك من يعتمد في تصنيفه للصعوبات النمائية على الزمني الذي يقع فيه الصعوبة.

وهناك من يصنفها إلى صعوبات نمائية أولية وأخرى ثانوية وسنستعين في بحثنا هذا على آخر تصنيف حيث نجد:

- صعوبات تعلم نمائية أولية: يندرج ضمنها الإدراك، الانتباه، الذاكرة.
- صعوبات تعلم نمائية ثانوية: التفكير، اللغة، حل لمشكلة. (السيد،2008، صفحة 83)

1-2-4 الإنتباه

❖ تعريف الإنتباه

عرف نبيل1988 الانتباه بأنه: «قدر الفرد على حصر وتركيز حواسه في مثير داخلي فكرة، إحساس، صورة خيالية (أو في مثير خارجي) شيء، شخص، أو موقف أو هو بؤرة شعور الفرد في مثير ما ويرى علماء النفس أو بؤرة شعور الفرد تمثيلي بالموضوع الذي يجتذب اهتمامه ويكون مركز انتباهه، وما عاداه يشكل هام الشعور، إن الانتقال بين البؤرة والهام عمليةديناميكية مستمرة أثناء اليقظة."

ويرى راجح 1985 أن الانتباه هو تهيؤ ذهني أو هو توجيه الشعور وتركيزه في شيء معين لملاحظة أدائه أو التفكير به، والانتباه ثلاثة أنواع:

الإنتباه القسري

ويتجه انتباه الفرد إلى المثير رغم إرادته كالانتباه إلى صوت عال جدا أو لسعة حشرة.

الإنتباه التلقائي

وهو انتباه الفرد إلى شيء يهتم به، ويميل إليه، وهو انتباه لا يبذل الفرد في سبيله جهد.

الإنتباه اللاإرادي

هو الانتباه الذي يقضي من المنتبه بذل جهد قد يكون كبيرا، كانتباهه إلى محاضرة أو حديث، أو أي شيء يدعو إلى الضجر.

وقد اختلف المختصون في عناصر الانتباه، فقد أشار موراي Moray 1996 إلى أن عناصر الانتباه هي:

- التركيز العقلي.
- اليقظة.
- الانتباه الاختياري.
- البحث.
- الحيوية أو النشاط.
- التهيؤ.
- الجهد والمثابرة.

بينما يرى بوسنر (Posner) أن عناصر الانتباه هي:

- اليقظة- الاختيار- الجهد والمثابرة.

ويعني اليقظة هو استعداد الفرد لتقبل المثيرات الخارجية واختيارها، فقد يكون المتعلم أكثر انتباها في وقت ما، بينما لا يكون كذلك في وقت آخر ويتأثر الانتقاء والاختيار بسمات المتعلم، وقد يرتبط الانتباه بعوامل خارجية أو داخلية.

❖ أهمية الإنتباه في التربية

يعتبر الانتباه الحلقة الأساسية الأولى في اكتساب الخبرات التربوية، فهو يساعد على تركيز حواس الطفل فيما يقدم له من معلومات، ويجعله ينشط ذهنه في فهم دلالاتها ومعانيها، ثم يساعد في استيعابها وفهمها. والانتباه يعد المدخل الرئيسي للاستفادة مما يقدمه المعلم من شرح، وما تقدمه الوسيلة التعليمية المصاحبة، فضلا عن التعليمات التي يقدم للطلبة داخل الفصل وخارجه، بالإضافة إلى دور الانتباه مثمرا، ومدخلا للمعرفة والتعامل مع المثيرات البيئية والاستفادة منها لصالح الإنسان يتعين أن يتسم بالصفات التالية:

- **انتقاء المثير:**

فنحن لا ننتبه عادة لكل المثيرات سواء داخلنا أم في البيئة الخارجية، وإنما ننتبه فقط لتلك التي تلفت نظرنا وتثير اهتمامنا لأهميتها في حياتنا، وندع ما عداها في هام شعورنا وخارج نطاق حواسنا.

- **مدى استمرارية الإنتباه:**

إذا يتعين على الفرد أن ينتبه وقتا كافيا للمثير الذي يجذب اهتمامه حتى يستوعبه ويلم بعناصر المفهوم الذي يدل عليه سواء تعلق بشيء آلة ما أو شخص معلم أو موقف تعلم.

- **نقل الإنتباه ومرونته**:

الشخص السوي هو الذي يستطيع أن ينقل انتباهه بمرونة وسلاسة بين المثيرات المختلفة، إذا يدل هذا على مرونة تفكيره وعدم جموده ولا يساعده على الإلمام بعناصر المثير متكاملة مترابطة ذات معنى وإنما يمكن أن تكون تلك المرونة مدخلا للإضافة والتعديل والابتكار.

- **تسلسل الإنتباه بحسب مثيراته المعروضة**:

نحن عادة لا ننتبه لمثيرات مفردة، وإنما غالبا لعدة مثيرات متتابعة فالطالب أثناء شرح الدرس ينتبه لتسلسل الكلمات التي تخرج من فم المعلم، والعروض المكتوبة على السبورة أو بواسطة الوسائل التعليمية التي يستعين بها المعلم في الشرح، ونفس الشيء يصدق على مشاهدتنا الفلم أو أدائنا لعمل حيث يستدعى هذا استمرار الانتباه لكافة العناصر والمكونات أو المشاهد المتتالية.

❖ العوامل التي تؤدي إلى جذب الإنتباه

تنقسم العوامل التي تؤدي إلى جذب الانتباه إلى قسمين:

- الأول منها يتعلق بخصائص المنبه وظروف الموقف الذي يظهر فيه وهذه يطلق عليها **العوامل الخارجية.**

- أما الثاني فإنه يتعلق بالعوامل الذاتية التي تتصل بشخصية الفرد ودوافعه وميوله، واهتماماته، وحالته الجسمية والنفسية وتلك يطلق عليها العوامل الداخلية، وكثير ما يتفاعل النوعان معا وهذه العوامل هي:

العوامل الخارجية

ـ **الحركية:**إن الأشياء المتحركة تجذب الانتباه إليها عن الأشياء الساكنة، كما أن اكتشاف الحركة الذي يعتمد على الخلايا العضوية يجعل الحركة تمثل تنبيها يتسم بفعالية ذات طابع خاص في الليل حيث تكون الخلايا العضوية أكثر فعالية، كما أن الحركة المفاجئة والسريعة تجذب الانتباه.

ـ **تغير المنبه**: إن تغير المنبه يكون أكثر جذبا للانتباه من المنبه الثابت الذي يظل على وتيرة واحدة، كما أن تغير المنبه من حيث الشدة أو الحجم أو الموضوع أو عمله له أثر كبير في جذب الانتباه، كلما كان التغير فجائيا كلما زاد أثره في جذب الانتباه إليه، فعلى سبيل المثال نحن لا نشعر بدقات الساعة المنتظمة التي توجد في حجرة المكتب، ولكنها إذا توقفت فجأة فإنها تجذب الانتباه إليها.

ـ **موقع المنبه**: إن مكان موقع المنبه يؤثر في جذب الانتباه إليه وقد بينت نتائج عدة دراسات وبحوث أن القارئ العادي يكون أكثر انتباها للنصف الأعلى من صفحات الجريدة التي يقرؤها أكثر من نصفها الأسفل، كما أن القارئ يكون منتبها إلى النصف الأيمن أكثر من النصف الأيسر لقراء اللغة العربية والعكس صحيح لقراءة اللغة الانجليزية، كما أن الصفحتين الأولى والأخيرة تجذب الانتباه أكثر من الصفحات الداخلية، كما أن أحس موقع لإثارة الانتباه هو أن يكون المنبه أمام العين مباشرة.

ـ **حجم المنبه:**إن الأشياء ذات الأحجام الكبيرة تجذب الانتباه إليها أكثر من الأشياء ذات الأحجام الصغيرة، وهذا ما لاحظه المختصون في الإعلانات التجارية حيث وجدوا أن الإعلانات كبيرة الحجم تكون أكثر إثارة للانتباه من الإعلانات صغيرة الحجم وإن الكلمات المكتوبة بحروف كبيرة تكون أكثر إثارة للانتباه من الكلمات المكتوبة بحروف صغيرة.

ـ **شدة المنبه**: إن المنبهات الشديدة تجذب الانتباه إليها أكثر من المنبهات الأقل شدة ولذلك فإن الضوضاء الصاخبة والألوان الزاهية، والروائح النافذة والضغط الشديد على الجلد تعتبر منبهات شديدة.

ـ **الإعتياد**: إن المنبهات التي تعود الشخص عليها تجذب الانتباه إليها رغم كل ما يحيط بها من صخب أو ضوضاء.

ـ **طبيعة المنبه**: يختلف الانتباه باختلاف طبيعة المنبه أي من حيث كيفية هل هو منبه سمعي؟ أو بصري؟ وإذا كان المنبه بصريا هل هو صورة لإنسان؟ أم لحيوان؟ أم لجماد؟ وإذا كان المنبه سمعيا فهل هو غناءً أو قصة أو قطعة موسيقية؟ وقد بينت نتائج الأبحاث التي أجريت في هذا المجال أن الصورة أكثر إثارة للانتباه من الكلمات، وان صور الإناث أكثر إثارة لانتباه الرجال، وصور الرجال أكثر إثارة لانتباه الإناث، كما أن صور الناس أكثر إثارة للانتباه من صور الجماد.

ـ **حداثة المنبه: إن** المنبهات الجديدة التي تدخل خبرة الفرد لأول مرة تجذب الانتباه إليها أكثر من المنبهات المألوفة لديه لأن المنبهات الشاذة أو غير المألوفة تؤدي إلى جذب الانتباه إليها حيث يقوم الشخص بعمل نوع ممن المحادثة بينها وبين المنبهات المألوفة.

ـ **تكرار المنبه: إن** تكرار حدوث المنبه أو إعادة عرضه يؤدي إلى جذب الانتباه إليه، ولذلك نجد أن تكرار الإعلانات التي تظهر على مسافات مختلفة في الطريق تجذب انتباه سائقي السيارات.

ـ **التباين أو التضاد:** هو اختلاف الشكل عن الأرضية، وهذا الاختلاف يؤدي إلى جذب الانتباه، فقد لوحظ أن الإعلانات تجذب الانتباه إذا كانت تحتوي على خطوط بيضاء وأخرى سوداء، كما أن النقط الحمراء

تجذب الانتباه إليها إذا كانت وسط أرضية سوداء ولذلك اتجه رجال الإعلانات على اختصار تفاصيل الإعلانات وزحمتها في عدد قليل من الخطوط ذات الألوان المتباينة الزاهية.

- **الحاجة الزائدة للتنسيق:** وهذه الحاجة الملحة للتنسيق تأتي بسبب سرعة حدوث المنبه من جهة، ومن جهة أخرى بسبب زيادة نسبة صعوبة وتعقد المنبه، وطالما أن الشخص منتبه بالفعل فإن سرعة وقوع المنبه تؤدي إلى زيادة الانتباه إليه بصورة كبيرة وذلك لمتابعة حدوث المنبه نفسه، كما أن زيادة صعوبة وتعدد المنبه تؤدي أيضا على زيادة التركيز على مكوناته.

العوامل الداخلية

تنقسم العوامل الداخلية التي تؤثر على انتباه الفرد لموضوعات معينة دون سواها إلى عوامل مؤقتة وأخرى مستديمة وهي كما يلي:

- **العوامل المؤقتة:** وتتمثل هذه العوامل في التالي:

- **التهيؤ الذهني:** وهو تهيئة الذهن لاستقبال منبهات معينة دون غيرها مثل حالة انتظار الشخص لشخص آخر يهمه قدومه إليه، ولذلك يجذب انتباهه أصوات الأقدام، أو رنة جرس الباب.

- **النشاط العضوي:**إن النشاط العضوي يؤدي إلى جذب انتباه الفرد إلى الداخل) إلىالذات (وابسط مثال على ذلك هو أننا جميعا نشكو من الألم الشديد الذي يصعب إبعاده عن منطقة الشعور، كما أننا جميعا لدينا مشاعر وعواطف يصعب تجاهلها، ومن الواضح أن مثل هذه المنبهات تجذب الانتباه نحو نفسها.

- **الدافع: إن** دوافع الإنسان لها أهميةكبيرة في توجيه انتباهه إلى الأشياء الملائمة لإتباعها وعلى سبيل المثال نجد أنالشخص الجائع عندما يمشي في طريق عام فإنه يكون أكثر انتباها إلى لافتات المطاعم ورائحة الطعام، كما أن العطشان يكون أكثر انتباها للماء أو المشروبات.

العوامل المستديمة

- **مستوى الاستثارة الداخلية:**إن عملية الاستثارة الداخلية تجذب انتباه الشخص لمنبه معين ويرتبط الانتباه بمستوى الاستثارة الداخلية ارتباطا موجبا بمعنى أن الانتباه يرتفع إذا ما ارتفع مستوى الاستثارة الداخلية لدى الفرد، والعكس صحيح.

- **الميول والاهتمامات:** تعتبر ميول واهتمامات الأفراد من أهم العوامل الداخلية التي تؤثر على الانتباه، فانتباه الشخص لموضوعات معينة في البيئة المحيطة تتحدد من خلال ميوله واهتمامه ودوافعه، فعند سماع أغنية مثلا نجد أن الشخص الذي لديه ميول شعرية ينتبه إلى كلمات الأغنية، بينما نجد أن الشخص الذي يهوى الموسيقى ينتبه إلى الموسيقى، وهكذا.

-**الراحة والتعب: ترتبط** اليقظة والانتباه بالراحة الجسمية والنفسية حيث يؤدي التعب إلى نفاذ الطاقة الجسمية والعصبية وضعف القدرة على تركيز الانتباه.

❖**العوامل التي تؤدي إلى تشتت الإنتباه**

تنقسم العوامل المشتتة للانتباه إلى عوامل اجتماعية ونفسية وجسمية وفيزيقية وهي كما يلي:

- **العوامل الإجتماعية: هناك** عدد من العوامل الإجتماعية التي تؤدي إلى تشتت انتباه الفرد منها النزاع المستمر بين الوالدين، أو الصعوبات التي يجدها الفرد في علاقاته الاجتماعية بالآخرين، أو الصعوبات المالية والمتاعب العائلية المختلفة الفرد يلجأ إلى أحلام اليقظة لكي يجد فيها مهربا من هذا الواقع الأليم، ويلاحظ أن الأثر النفسي لهذه العوامل يختلف باختلاف قدرة الناس على التحمل والصمود.

- **العوامل النفسية: هناك** بعض العوامل النفسية التي تؤدي إلى تشتت الانتباه مثل عدم ميل الطالب إلى مادة معينة، وهذا يؤدي إلى عدم اهتمامه بها، وأيضا انشغال فكر الطالب الشديد في أمور أخرى سواء كانت اجتماعية أو عائلية، وأيضا إسرافه في التأمل الذاتي، أو لأنه يشكو لأمر ما من مشاعر أليمة بالنقص أو القلق.

- **العوامل الجسمية:** قد يرجع تشتت الانتباه إلى الإرهاق والتعب الجسمي، أو لعدم النوم بالقدر الكافي، أو لعدم الانتظام في تناول وجبات الطعام، أو لسوء التغذية، أو لاضطراب إفرازات الغدد الصماء، وهذه العوامل من شأنها أن تنقص من حيوية الفرد، وأن تضعف من قدرته على مقاومة ما يشتت انتباهه.

- **العوامل الفيزيقية:** إن العوامل الفيزيقية التي تؤدي على تشتت الإنتباه وضعف الإضاءة سوء توزيعها، وأيضا سوء التهوية، وارتفاع درجة الحرارة والرطوبة، وكذلك الضوضاء وهذه العوامل تؤدي إلى سرعة تعب الفرد وزيادة قابليته للتهيج وبالتالي ضعف قدرته على الإنتباه.

❖ تحديد مصطلح إضطراب الإنتباه

يعتبر مفهوم اضطراب الانتباه من المصطلحات الحديثة، حيث ظهر هذا المصطلح بمفهومه الدقيق في بداية الثمانينات في القرن العشرين وكان يعرف قبل هذا التاريخ، بضعف في القدرة على التعلم، أو إنه خلل بسيط في وظائف المخ، أو انه إصابة بسيطة في المخ، أو انه نشاط حركي مفرط، بعد ذلك جاء الدليل التشخيصي الإحصائي الثالث للاضطرابات العقلية DsmIIIالصادر عن جمعية الطب النفسي الأمريكية سنة (1980) ليشير إليه على أنه اضطراب له مجموعة أعراض سلوكية مميزة، ويضم نوعين:

- **النوع الأول: هو** اضطراب الإنتباه المصحوب بنشاط حركي مفرط.
- **النوع الثاني: هو** اضطراب عجز الانتباه غير المصحوب بنشاط حركي مفرط.

وقد ظل هذا الحال حتى قام بوريونو وآخرون Porrino،et Al 1983 بدراسة أعراض الاضطراب الانتباه ،وقد كانت نتائج هذه الدراسة أن عجز الانتباه، وفرط النشاط الحركي هما عرضان لاضطراب واحد وليسا حالتين منفصلتين، وعليه قامت جمعية الطب النفسي الأمريكي بإجراء مراجعة للطبعة الثالثة DSM III ودمج فرط النشاط الحركي مع اضطراب الانتباه، ومنذ ذلك الحين أصبح يطلق عليه اضطراب الانتباه وقد قام لاهي، ويليام سنةLahey & Pelham 1988بدراسة مماثلة توصلت إلى نفس النتائج التي توصلت إليها دراسة بوريونو وآخرون 1983 حيث أكدت أن عجز الانتباه وفرط النشاط عرضان متلازمان لاضطراب واحد (السيد،، 2008، صفحة 106)

❖ **أسباب اضطراب الإنتباه:**

يرجع اضطراب الانتباه إلى عدة أسباب، وفيما يلي عرض مختصر لهذه الأسباب وهي:

- **الأسباب المتعلقة بالمخ وتتمثل أعراضها فيما يلي:**

- **خلل في وظائف المخ:** إن عملية انتباه الفرد لمنبه معين تنقسم إلى عدد من عمليات الانتباه الأولية، وهي التعرف على مصدر التنبيه ،وتوجيه الإحساس للمنبه، ثم تركيز الانتباه عليه، وكل عملية من هذه العمليات الانتباهية لها مركز عصبي بالمخ مسؤول عليها وكل مركز عصبي يقوم بمعالجة العملية الانتباهية الخاصة به ثم ربطها بمحصلة العمليات الانتباهية الصادرة عن المراكز العصبية الأخرى، وإمداد ميكانيزمات الانتباه بها، والذي يقوم بدوره بإخراج البناء الانتباهي العام لدى الفرد نحو المنبه مصدر التنبيه وإذا ما كان هناك خلل في وظائف أحد هذه المراكز العصبية فإن المعلومات التي يعالجها ستصبح مشوشة وغير واضحة، وبالتالي فإن انتباه الفرد سوف يصبح مضطربا.

- **التأملات العصبية:** هي عبارة عن قواعد كيميائية تعمل على نقل الإشارات العصبية بين المراكز العصبية المختلفة بالمخ، ويرى العلماء أن اختلال التوازن الكيميائي بهذه التأملات العصبية يردي إلى اضطراب ميكانيزم الانتباه، فتضعف قدرة الفرد على الانتباه والتركيز.

- **نظام التنشيط الشبكي لوظائف المخ:** إن شبكية المخ عبارة عن قواعد كيميائية تمتد من جذع المخ حتى المخيخ وهي تعمل على تنمية القدرة الانتباهية لدى الفرد، وتوجه الانتباه نحو المنبهة الرئيسية، وانتقائه من بين المنبهات الدخيلة)عملية التصفية والترشيح للمنبهات، كما تعمل أيضا على رفع مستوى الوعي الحركي على الحد من المخاطر فإذا ما اختل نظام التنشيط الشبكي للمخ فإنه سوف يؤدي على اختلال وظائفه ولذلك يصاب الفرد باضطراب الانتباه ،وقد أثبتت الدراسات أن تعرض رأس الملاكم لعدد كبير من الضربات القوية يحدث إخلالا في شبكية المخ مما يؤثر على وظائفها ويؤدي إلى ظهور أعراض اضطراب الانتباه، والتي يكون أبرزها البلادة وانخفاض مستوى الوعي، وتعمل العقاقير الطبية ومادة الكافيين الموجودة في القهوة والشاي إلى تنشيط النظام الشبكي لوظائف المخ.

- **ضعف النمو العقلي:** يؤثر النمو العقلي على الكفاءة الانتباهية لدى الأطفال، فعندما يسير النمو العقلي بصورة طبيعية وفقا للفئة العمرية للطفل، فإن الكفاءة الانتباهية تتحسن كلما زاد نموه العقلي، إما إذا كان نم وه العقلي ضعيفا ولا ستناسب مع عمره الزمني، فإن ذلك سيؤدي إلى ضعف المراكز العصبية بالمخ والمسؤولة عن الانتباه.

- **العوامل الوراثية:**تلعب العوامل الوراثية دورا مهما في إصابة الطفل باضطراب الانتباه وذلك أما بطريقة مباشرة من خلال نقل الموروثات التي تحملها الخلية التناسلية لعوامل وراثية خاصة بتلف أو بضعف بعض المراكز العصبية المسؤولة عن الانتباه بالمخ، أو بطريقة غير مباشرة من خلال نقل هذه الموروثات لعيوب تكوينية تؤدي إلى تلف أنسجة المخ والتي بدورها تؤدي إلى ضعف نموه بما في ذلك المراكز العصبية الخاصة بالانتباه.

- **العوامل البيئية:** وتتمثل بما يلي:

- تعرض الأم أثناء فترة الحمل بعض العوامل التي تؤثر على الجنين وتجعله عرضة بعد الولادة للإصابة باضطراب الانتباه مثل تعضها لقدر كبير من الأشعة، أو تناولها للمخدرات أو الكحوليات أو لبعض العقاقير الطبية أو إصابتها ببعض الأم راض المعدية أثناء فترة الحمل كالزهري والحصبة الألمانية.

- قد تحدث في أثناء عملية الولادة بعض العوامل التي تسبب إصابة في مخ الجنين وتلف في بعض خلاياه مما يؤدي إلى ضعف قدرة المخ على معالجة المعلومات، ومن هذه العوامل التفاف الحبل السري أثناء عملية الولادة وتوقف وصول الأكسجين إلى مخ الجنين، والضغط على رأس الجنين عند عملية الولادة في حالة الولادة غير الطبيعية.

- وقد يحدث للجنين بعد عملية الولادة ارتطام رأسه بأشياء صلبة، أو وقوعه على رأسه من أماكن أو ضربة على رأسه أو ارتفاع درجة الحرارة لديه، وكذلك إصابته ببعض الأمراض المعدية مثل الحمى الشوكية، والالتهاب السحائي، كل ذلك يؤدي إلى إصابة بعض المراكز العصبية بالمخ، وخاصة المسؤولة عن الانتباه والتركيز.

- **العوامل المتعلقة بالتغذية:** إن تناول الطفل لكميات كبيرة من الأطعمة الجاهزة، أو الخضراوات والفواكه الملوثة بالمبيدات الحشرية تؤدي إلى إصابته باضطراب الانتباه، فلقد بين نوسباوم وبيجلر Nussbaum & Bigler 1990 أن الصبغات والمواد الحافظة التي تضاف للمواد الغذائية المجهزة تؤدي إلى إصابة الطفل باضطراب الانتباه، كما قام وينيك وآخرونWinneke،et Al 1989 بدراسة هدفت إلى فحص العلاقة بين مادة الرصاص في الدم واضطراب الانتباه لدى الأطفال، وقد أسفرت الدراسة أنهه كلما زادت نسبة الرصاص في الدم زاد مستوى اضطراب الانتباه وفرط النشاط الحركي لدى الطفل كما أن تناول الطفل لكميات كبيرة من الحلوى والمواد السكرية يؤدي إلى زيادة نشاطه الحركي المفرط، ولقد أجريت عدة دراسات استهدفت فحص العلاقة بين تناول الطفل لمواد سكرية، ونشاطه الحركي المفرط، وقد توصلت إلى أن المواد السكرية لا تؤدي إلى إصابته باضطراب الانتباه ولكنها تؤدي إلى ارتفاع مستوى النشاط الحركي من خلال زيادة نسبة الطاقة لديه.

- **العوامل المتعلقة بالعلاقة بين الطفل ووالديه:** إن الطفل يحتاج إلى إشباع حاجاته النفسية الأساسية، ومنها الحاجة إلى الانتماء إلى الوالدين والحاجة إلى الحب وتقدير واحترام الذات ولذلك فإن أساليب المعاملة الوالدية الصحيحة تؤدي على توافقه النفسي والاجتماعي، ولقد قام باركلي وآخرون بدراسة هدفت إلى معرفة العلاقة بين أسلوب المعاملة الوالدية وإصابة الطفل باضطراب الانتباه فتوصلت إلى أن أساليب المعاملة الوالدية الخاطئة تؤدي إلى إصابته باضطراب الانتباه، كذلك قام كلبان وآخرون بدراسة هدفها التعرف على العلاقة بين الحرمان العاطفي من الوالدين وإصابة أبنائهم باضطراب الانتباه، وقد أجريت الدراسة على عينة من أطفال يعيشون في مؤسسات الإيواء وعلى عينة من أطفال يعيشون مع أسرهم، وقد أظهرت النتائج أن اضطراب الانتباه يرتفع لدى الأطفال الذين يعيشون في مؤسسات الإيواء.

❖ مظاهر عجز الإنتباه

لا يتمتع الطلبة عادة، بقدرات متساوية على الانتباه للمثيرات، لأسباب جسمية، أو نفسية، أو اجتماعية وتأسيسا على ذلك صنف العلماء مظاهر العجز في الانتباه إلى ما يلي:

- **عدم الانتباه:** ويقصد به عدم انتباه الطالب المثير المعروض أمامه، ربما لكونه لا يثير اهتمامه، أو بسبب عزوفه لأن هناك مثيرا أهم في حياته، أو بسبب صعوبة فهم دلالته مما يثير التوتر لديه فيضيق به ذرعا ويبتعد عنه.

- **القابلية للتشتت:** ويقصد به عدم قدرة الطالب على تركيز انتباهه مدة كافية في المثير المعروض، وقد يرجع هذا لأسباب عضوية، أو نفسية، مردها الضيق، أو الملل، أو العجز عن فهم المثير، أو بسبب الفشل في تصفية وتنقية المثيرات الهامة، ومداومة التركيز عليها واستبعاد ما عداها أثناء قيامه بالإحاطة بمختلف جوانب الموقف المثير الذي جذب انتباهه.

- **تثبيت الانتباه:** وهو ثبات انتباه الطالب على مثير معين لأنه يستهويه، أو عدم تمتعه بالمرونة الكافية لنقل انتباهه بين المثيرات المختلفة بسبب وجوده، أو إجهاده، وهو الأمر الذي يجعله لا يتابع عناصر الدرس المتتالية جيدا، فلا يلم بصيغتها الإجمالية، فيحس بالضجر عن فهمها.

- **الحركة الزائدة أو النشاط الزائد:** ويقصد به عدم تمتع الطالب بالاتزان والاستقرار الانفعالي الذي يمكنه من التركيز على المثيرات المعروضة والانتباه إليها، وهو يشكل مجموعة من الأعراض النفسية تتمثل في:

1-المستوى المرتفع من النشاط الحركي مما يعوق الاستفادة والإنجاز.

2-سرعة تشتت الانتباه مما يحول من دون الإلمام الكافي بالموقف.

3-عدم القدرة على ضبط النفس أو الاندفاعية مما يؤدي إلى الزلل، ويقصد به بالاندفاعية هو عدم التروي في التعامل مع المثيرات مما ينجم عنه غالبا عواقب غير مأمونة مثل الرد السريع على السؤال قبل الانتباه إليه جيدا، ومعرفة مضمونه وعناصره، مما يوقع الطالب في الخطأ أو الاستجابة الفورية من دون مراجعة للنفس في موقف حياتي معين، مما يؤدي إلى ممارسة سلوك عدواني يضر به، أو يضر الآخرين به، أو بالاثنين معا ومن ثم تعكس الاندفاعية نقصا في الانتباه الكافي وقصورا في الإدراك، وعجزا عن التفكير مما يؤدي إلى سرعة الاستجابة والوقوع في الخطأ.

❖ تشخيص صعوبات عدم الإنتباه

يتمثل تشخيص صعوبات عدم الانتباه بعدة خطوات، يمكن إيجازها يما يلي:

- **تشخيص مظاهر سلوك عدم الانتباه المطلوب علاجها:** يتعين على المعالج والمعلم تحديد بدقة أي أنواع عدم الانتباه الأربعة السابقة الذكر يعاني منها الطالب، وتوجد عدة اختبارات تستعمل لتشخيص مظاهر عدم الانتباه ومنها:

- اختبار تقييم اضطرابات الانتباه لدى الأطفال تأليف ب. ستيفن Stephen. B 1989 وقامت بترجمته وتقنينه نبيلة محمد رشاد عام 1997.

- مقياس ن. ز: للتعرف على النشاط الزائد لدى الأطفال، وهو من إعداد عبد العزيز الشخص 1984.

- اختبار تجانس الأشكال لكوجان لقياس الاندفاعية لدى الأطفال، وهو من إعداد عبد العزيز الشخص 1990. (السيد، 2008، صفحة 54)

- **تحديد العوامل الجسمية والإنفعالية والتعليمية المسؤولة:** عن عدم الانتباه: قد يعاني الطالب من مرض عضوي، أو يتصف بعدم التوازن الانفعالي لخبرات مؤلمة مرت به، أو لضغوط نفسية تعرض لها في الأسرة أو المدرسة أو في الحي الذي يعي فيه، أو ربما يعود إلى السائد في بيئة الفصل، من حيث سلوك المعلم في أثناء الشرح أو شخصيته وانعكاساتها على سلوك الطلبة، وعلاقته بهم، أو اتجاه الطالب نحو المدرسة والدراسة، أو مادة دراسية معينة، أو عجزه عن استيعابها.

- **التعرف على الظروف البيئية لعدم الإنتباه:** ينبغي على المعلم أو المعالج تحديد المواقف الحياتية في (المنزل، المدرسة، الفصل، المعمل، قاعة النشاط، الحي، إلخ) والتي تشيع فيها المظاهر السلوكية لعدم الانتباه التي يعاني منها الطالب.

- **تحديد أهداف العلاج:** يحدد المعلم أو المرشد النفسي أو الاجتماعي أو التربوي أهداف العلاج مستعينا بإمكانيات المدرسة ومتعاونا مع الأسرة، وربما يلجأ إلى جهات طبية خارج نطاق المدرسة إذا اقتضت الظروف لذلك، مثل الصحة المدرسية أو العيادة النفسية.

- **استراتيجيات علاج العجز عن الإنتباه:** كي نقوم بتحسين سلوك الانتباه عند الطالب، هناك عدة إجراءات من شأنها تحسين قدرة المتعلم على الانتباه يمكن إيجازها بما يلي:

- **التدريب على تركيز الإنتباه: أي** توجيه انتباه الطالب نحو المثيرات المهمة ذات الصلة بموضوع الدرس وترك باقي المثيرات على هام شعوره ويتمثل هذا في:

- أن نلفت نظر المتعلم إلى المثيرات المهمة حتى يركز عليها ويعزف عن غيرها وأن يقول المعلم: انتبهوا إلى النقاط الرئيسية التالية ثم يكتبها على السبورة ويستطرد في شرحها.

- تبسيط المثيرات المقدمة وتقليل عددها وإزالة تعقيداتها حتى يستطيع الطالب أن ينتبه إليها ويلم بها ويستوعبها.

- زيادة تركيز المتعلم على المثيرات المهمة بتلوينها أو موضوع خطوط تحتها كما هو الحال في الحروف الهجائية والقوانين والنظريات والأقوال المأثورة وخلاصات الدروس المشروحة.

- استخدام المثيرات والخبرات الجديدة وغير المألوفة حتى نلفت انتباه المتعلم لأن التعود على المثيرات يجعل المتعلم يملها فلا تثير اهتمامه وينتبه لغيرها.

- توظيف أكثر من حاسة ونشاط في الانتباه مثل الاستعانة بالعين والسمع في تعلم القراءة والكتابة وإضافة اللمس في الدروس العلمية والفنية.

- عرض المواد العلمية في شكل مجموعات متجانسة تكون لها دلالة ومغزى فيسهل على الطالب فهمها واستيعابها بالتركيز عليها كما هو الحال في تصنيف المقولات الدراسية على أسس منطقية.

- الاستعانة بالخبرات السابقة للطالب والانطلاق منها لتقديم خبرات تربوية جديدة ترتبط بها فلا يجد المتعلم صعوبة في الانتباه إليها وفهمها والإلمام بها.

- **زيادة مدة الانتباه:** وذلك بطريقة تدريجية بالاستعانة بالإجراءات التالية:

- أن يحدد المعلم بالضبط ما يجب القيام به وتحقيقه في صورة هدف إجرائي يسهل تحديده وتنفيذه وتقويمه وقياسه كأن يقول أود أن اشد انتباه المتعلم لشرح درس لمدة نصف ساعة.
- أن يستخدم المعلم ساعة توقيف لقياس مدة الانتباه لدى المتعلم.
- العمل على زيادة مدة الانتباه لتحقيق تقدم في المجال.
- توفير فترة راحة بين مهام التدريب على زيادة الانتباه عملا بالقاعدة: التمرين الموزع غالبا ما يكون أفضل من التمرين المتصل فقد يكون الأخير أدى إلى التعب والملل.
- العمل على تعزيز ومكافأة الزيادة في مدة الانتباه بالتشجيع عملا بالقادة النجاح يؤدي إلى مزيد من النجاح.

- زيادة المرونة في نقل الإنتباه: ويتضمن هذا اتخذا الإجراءات التالية:

- إعطاء وقت كاف لانتقال انتباه المتعلم من مثير لآخر وبعد أن يستوعب المفهوم الدال عليه يقدم له مفهوم آخر بمثير آخر وهكذا.
- التقليل التدريجي من مدة انتقال الانتباه من مثير لآخر بعد أني يتم تدريب المتعلم على ذلك.
- **تحسين تسلسل عملية الإنتباه:** يقصد بتسلسل عملية الانتباه أن يركز المتعلم حواسه وذهنه في مثيرات متتابعة عبر زمن تقديم الخبرة أو الخبرات التعليمية بحيث يصل في النهاية إلى إلمام متكامل وفهم شامل لها ولكي يتم هذا يحسن أن نتبع الخطوات التالية لتحسين قدراته في هذا المجال:
- زيادة عدد الفقرات التعليمية التي ينتبه إليها المتعلم تدريجيا.
- وضع عناصر المهمة العلاجية الفقرات التعليمية المطلوب زيادة مدة الانتباه إليها في شكل وحدات يسهل فهمها مثل الحروف المتجانسة مع بعضها (ب،ت،إلخ) أي إخضاعها لمبادئ تراعي المعاني الخمسة التي وضعها "أرسطو" وهي التشابه، التضاد، التجاور في المكان، التجاور في الزمان، فيسهل الربط السريع بينها والانتباه إليها كمجموعة واحدة.
- التكرار والتدريب حتى يستطيع الطالب السيطرة على المهمة التعليمية.

-علاج النشاط الزائد: يشمل النشاط الزائد على الحركة الزائدة وضعف الانتباه وعدم ضبط النفس والاندفاع وقد ثبت من أبحاث وعلا قشطة ،1995 ونبيل السيد ،1996 أنه يؤثر سلبا في التحصيل الدراسي كعملية معقدة مركبة، ويرتبط بتدني في أداء العمليات العقلية كالتذكر والتفكير ويزيد الأمور سوءا إذا كان الطفل معاقا عقليا ولذا وضعت البرامج للتخفيف من حدته ومن أبرزها ما يلي:

- تعديل السلوك غير المرغوب فيه النشاط الزائدوإحلال سلوك مرغوب فيه النشاط المتزن المنضبطعن طريق عقاب الأول والاستجابة السلبية له وإثابة وتعزيز الثاني والاستجابة الإيجابية له.
- تقديم النموذج السلوكي المتزن الذي يقلده الطفل ويقتدي ويتأسى به مع دعمه ومكافأته.
- الهدوء والثبات الانفعالي مع الطفل وعدم الثورة في وجهه.
- اللجوء إلى التوجيه البسيط وعد إلقاء محاضرات عليه.

- إتاحة الفرصة أمام الطفل لتفريغ شحناته وطاقاته في لعب مفيد هادف وحبذا لو كان فيه قدر معقول من الانطلاق.
- تجزئة المهام التربوية والدراسية عملا بمبدأ الممارسة الم وزعة.
- العلاج الطبي بالعقاقير إذا اقتضى الأمر ذلك.
- استشارة طبيب في توجيه الغذاء الذي قد يستثير النشاط الزائد والتقليل منه أو البعد عنه.

(حليمة، 2015، صفحة 68)

- **علاج الاندفاعية:** ثبت من عديد من الدراسات مثل دراسة فاطمة حلمي 1986وحميدة الفرماوي 1987 وعبد العزيز الشخص1991 أن الاندفاعية ترتبط ارتباطا سلبيا بالتحصيل الدراسي مما يعني أن التلاميذ الأكثر اندفاعية والأقل ترويا مستواهم التحصيلي غالبا مايكون متدنيا ولذلك رسم العلماء العديد من البرامج لخفض مستوى الاندفاعية لعل أبرزها ما يلي:

1- لجأ بعض الباحثين على ما يسمى بفنية التعليمات الذاتية وتشمل الخطوات التالية:

- أن يقوم المعلم بإنجاز مهمة ما تعليمية وهو يفكر فيها بصوت عال أمام الطالب المشكل (المندفع) والأخير يراقبه.
- يقوم الطالب بإنجاز نفس المهمة بتوجيه من تعليمات المعلم المعالج) توجيه خارجي، داخلي.
- يقوم الطالب بإنجاز المهمة بينما يعلم نفسه بصوت عال -التوجيه الذاتي العلني.
- يقوم الطالب بإنجاز مهمته هامسا لنفسه بالتعليمات -التوجيه الذاتي الهامس.
- يقوم الطالب بالمهمة وهو يلقي على نفسه التعليمات -توجيه ذاتي غير معلن.

2- لجأ بعض الباحثين على تدريب الطالب المندفع إلى فنيات حل المشكلة وخطواتها التي تقوم على:

- الشعور بالمشكلة دراسية كانت أو عملية.
- جمع المعلومات والبيانات من الكتب والدراسات والبحث عنها.
- تحليل المشكلة وبيان أبعادها وعناصرها ومظاهرها وعواملها.
- اقتراح الحلول المختلفة للمشكلة وتجريبها ومتابعتها.
- تقويم الحلو المقترحة وتعديلها إذا لزم الأمر.

وفي الغالب نجد أن حل المشكلة يرتبط بحل المسائل، خاصة في الرياضيات والإجابة عن الأسئلة في الامتحانات المختلفة وهو الأمر الذي غالبا ما يرتبط عند الطلاب بمشكلة قلق الاختبار وهو اضطراب نفسي له جانب انفعالي يتمثل في الخوف من الرسوب وله جانب جسمي يتمثل في الاضطرابات الجسمية غير عضوية المنشأ مثل اضطراب ضربات القلب والرعشة وتصيب العرق واضطرابات الهضم والإخراج والنوم مما يزيد من صعوبة اجتياز الامتحان فيندفع الطالب أو يعجز عن الإجابة عن الأسئلة ولذا وضع علماء النفس بعض التوجيهات التي تعينه على التغلب على هذه الأزمة تتمثل فيما يلي:

1- النوم الجيد وتناول الطعام بشكل طبيعي وتيسير أمور حياته كالمعتاد.

2- المراجعة العامة للخطوط والعناصر الرئيسية في الدرس.
3- الاسترخاء مع التركيز عند الشروع في الإجابة عن الأسئلة.
4- قراءة ورقة الأسئلة مرة أو مرتين حتى يفهم المطلوب جيدا.
5- التأشير على الأسئلة المطلوب الإجابة عنها وتقسيم زمن الامتحان عليها بحيث يكون هناك وقت للمراجعة.
6- البدء بأسهل الأسئلة وقراءته جيدا وكتابة عناصر الإجابة في الهام.
7- الإجابة عن السؤال خطوة خطوة في نطاق الزمن المحدد له.
8- الانتقال إلى السؤال الثاني بنفس النظام السابق وهكذا.
8- بعد الانتهاء من الإجابة تبدأ المراجعة بإعادة ورقة الأسئلة وقراءة المطلوب في كل سؤال ومراجعة الإجابة التي كتبت حوله.

ي- علاج اضطراب الإنتباه:

هناك عدد من الطرق العلاجية التي استخدمت في علاج اضطراب الانتباه، ونقدم فيما يلي عرضا مختصرا لهذه الطرق العلاجية.

- **العلاج الطبي:** أن اضطراب الانتباه قد يرجع لاختلال التوازن في القواعد الكيميائية الموجودة في الناقلات العصبية بالمخ، أو في نظام التنشيط الشبكي خلال العقاقير الطبية يهدف إلى إعادة التوازن الكيميائي لهذه القواعد الكيميائية ،حيث أن تأثيره يؤدي إلى رفع كفاءة الانتباه لدى الطفل، كما أنه يؤدي إلى زيادة قدرته على التركيز، ويقلل من مستوى الاندفاعية والعدوان والنشاط الحركي المفرط ولكن ما نود الإشارة إليه هو أن العلاج بالعقاقير الطبية لهذا الاضطراب لا يصلح لجميع الحالات حيث نجد الأطفال المصابين بهذه الاضطرابات لأسباب تتعلق بتلف بالمخ لا يستجيبون للعلاج الكيميائي، وهذا ما أشار إليه باركلي Barkley،1990 حيث أوضح أن هناك نسبا تصل إلى 15% من الأطفال المصابين باضطراب الانتباه الذي يرجع لأسباب تتعلق بتلف في المخ لا يستجيبون للعلاج بالعقاقير الطبية، ولذلك نادى بضرورة تنوع الأساليب العلاجية التي تستخدم في علاج هذا الاضطراب بحيث إذا لم يظهر تأثير لأحدهما فقد يظهر تأثير للأخرى أو أن تتعاون هذه الطرائق العلاجية معا لكي تعالج كل طريقة ما يخصها سواء كانت سلوكية أم نفسية أم تعليمية.

وعلى أي حالة فإن العقاقير الطبية التي تستخدم في علاج هذا الاضطراب والتي ثبت فعاليتها في إعادة التوازن الكيميائي بالمخ خاصة في الناقلات العصبية، ونظام التنشيط الشبكي لوظائف المخ هي الميثايلفينيديت Methylphenidate والذي يعرف تجاريا باسم ريتالين Ritalin، وأيضا البيمولاين Pemoline والذي يعرف تجاريا باسم سيليرت Cylert، وكذلك الدكسترومفيتامين Dextromphetamine، والذي يعرف تجاريا باسم ديكسادرين Dexedrine، ولقد أدى استخدام هذه العقاقير الطبية إلى تحسين مستوى الانتباه لدى الأطفال المصابين بهذا الاضطراب، كما أنها قللت أيضا شرود الذهن، والاندفاعية والعدوانية، والنشاط الحركي المفرط لديهم.

(Nussbaum& Biger ،1999 ،Gadow،et Al 1995.)

كذلك فإن مضادات الاكتئاب ثلاثية الحلقات مثل الأمبرامين Impramine، والديسيرايين Desirine وتستخدم كعلاج بديل لهذا الاضطراب خاصة عندما يصاحبه مرض واكتئاب، كما يستخدم أيضا عقار ألفا أدربنيرجيك Alpha Adrengic والذي يعرف باسم كلونيدين Clonidine كعلاج بديل لهذا الاضطراب، ويستخدم أساسا في علاج التوتر الشديد، ولكنه اقترح مؤخرا كعلاج لاضطراب الانتباه بعد أن ظهرت فعاليته في خفض أعراض هذا الاضطراب خاصة خفض مستوى الاندفاع والعدوانية.

وعلى الرغم من أن العلاج بالعقاقير الطبية فعال جدا في معظم الحالات إلا أن له بعض الآثار الجانبية التي تظهر على الطفل مثل الأرق والخمول والميل للنوم، وفقد الشهية للطعام، والصداع، وآلام البطن، والرعشة ،وتقلب الحالات المزاجية، ولكن معظم هذه الحالات تزول تلقائيا وبالتدريج بعد أسبوع أو أسبوعين من بدء العلاج، كما أن بعضها الآخر يمكن التغلب عليه من خلال تنظيم وقت استخدام هذه العقاقير فمثلا الأدوية التي يترتب على استخدامها فقد الشهية للطعام يمكن استخدامها في أثناء تناول الطعام أو بعد تناوله كما أن الأدوية التي يؤدي استخدامها إلى الخمول والميل للنوم يمكن تناولها في الفترة المسائية فقط، كذلك فإن الأدوية التي تؤدي إلى اضطراب النوم تناولها في الفترة المسائية فقط، كذلك فإن الأدوية التي تؤدي إلى اضطراب النوم يمكن إعطائها للطفل في وقت مبكر.

ولكن ما نود الإشارة إليه هو أن الاضطراب الانتباه يؤدي إلى تقلص بعض العضلات لدى الأطفال، كما أن هناك بعض العقاقير المنبهة التي تستخدم في علاج هذا الاضطراب تزيد من تقلص هذه العضلات مما يجعلها تتحرك لدى الطفل بطريقة لا إرادية وتظهر في صورة إلزامية يطلق عليها باللوازم العصبية. فإذا ظهرت هذه اللوازم العصبية لدى الطفل أثناء تناوله لهذه الأدوية فيجب في هذه الحالة وقف استخدامها فورا واستبدالها بعقاقير أخرى لا تؤدي إلى تقلص هذه العضلات.

وفضلا عما سبق فإن أهم مساوئ علاج هذا الاضطراب بالعقاقير الطبية هو أنه يستمر لفترة زمنية طويلة مما يؤدي إلى إدمان الأطفال للعقاقير التي تستخدم في العلاج.

(السيد،، 2008، صفحة 194)

- العلاج السلوكي: : يعتبر العلاج السلوكي حسب السيد وفائقة 1999 نقلا عن الباحثة بهلول حليمة 2015 من الأساليب العلاجية الناجحة والفاعلة في علاج اضطراب الانتباه لدى الأطفال ،ويقوم هذا الأسلوب العلاجي على نظرية التعلم حيث يقوم المعالج بتحديد السلوكيات غير المرغوبة لدى الطفل، وتعديلها بسلوكيات أخرى مرغوبة من خلال تدريب الطفل عليها في مواقف تعليمية.

وعادة يستخدم التعزيز الإيجابي مع العلاج السلوكي لهؤلاء الأطفال، وهو يعني مكافئة الطفل بعد قيامه بالسلوك الصحيح الذي يتدرب عليه، وقد يكون التعزيز الإيجابي إما ماديا مثل مكافئة الطفل ببعض النقود أو قطع الحلوى، أو معنويا مثل تقبيل الطفل، أو مداعبته، أو مدحه بعبارات شكر مختلفة.

ونود الإشارة هنا انه إذا استخدم التعزيز الإيجابي في العلاج السلوكي لهؤلاء الأطفال، فيجب على من يقوم بتدريب الطفل أن يقدم التعزيز عقب السلوك المراد تعزيزه مباشرة وتأجيله قد يؤدي إلى نتائج عكسية.

فعلى سبيل المثال إذا قام الطفل بسلوك مرغوب وأراد المعالج مكافئته عليه، فيجب في هذه الحالة أن يتم التعزيز عقب قيام الطفل بهذا السلوك مباشرة، لأنه في حالة تأجيل التعزيز قد يقوم الطفل بسلوك آخر غير مرغوب فيه، وعندما يتم التعزيز بعد ذلك فإن الطفل يعتقد بأن هذا التعزيز كان للسلوك الأخير مما يشجعه على القيام بتكرار هذا السلوك غير المرغوب مرة أخرى وذلك لاعتقاده الخاطئ بأن التعزيز الذي تم من قبل ذلك كان موجها له.

أن العلاج في هذه الحالة سوف يأتي بنتائج عكسية حيث أنهه سوف يعمل على تنمية السلوك غير المرغوب لدى الطفل. أما بالنسبة لفاعلية العلاج السلوكي لهذا الاضطراب، فقد أجرى كيندال وزملاؤه et kendall،al، 1985 في دراسة هدفت إلى التعرف على مدى فاعلية هذا العلاج في خفض مستوى الاندفاع لدى الأطفال الذين يعانون من هذا الاضطراب، وقد بينت نتائج دراستهم إن استخدام فنيات العلاج السلوكي في التدريب قد أدى إلى خفض مستوى اندفاعهم، ونمى لديهم القدرة على التحكم في سلوكياتهم غير المرغوبة. كما أجرى كل من كيربي وجريملي kirby & Grimley،1986 دراسة مشابهة هدفت إلى التعرف على مدى فاعلية العلاج السلوكي في تعديل السلوكيات السلبية داخل حجرة الدراسة لدى الأطفال الذين يعانون من هذا الاضطراب والتي تعرف العملية التعليمية وتؤثر على تحصيلهم الدراسي، وقد تكونت عينة دراستهم من أطفال يعانون من هذا الاضطراب والتي تعرف العملية التعليمية وتؤثر على تحصيلهم الدراسي، وقد تكونت عينة دراستهم من أطفال يعانون من هذا الاضطراب تتراوح أعمارهم بين 6-14 سنة، وقد أظهرت نتائج هذه السلوكيات السلبية لدى هؤلاء الأطفال، (بهلول حليمة : 2015، صفحة 72)

- **العلاج النفسي:** إن اضطراب الانتباه يجعل الطفل المصاب به وكذلك والديه عرضة لبعض الاضطرابات الانفعالية، فبالنسبة للطفل الذي يعاني من اضطراب الانتباه نجد أن المشكلات التعليمية التي تنجم عن هذا الاضطراب تؤدي إلى تأخره دراسيا، كما أن قيامه ببعض السلوكيات غير المقبولة يؤدي أيضا إلى اضطراب علاقته الاجتماعية مع المحيطين به خاصة أقرانه ومحصلة كل ذلك أن الطفل يشعر بالفشل وينخفض تقديره لذاته كما أنه يشعر بالوحدة النفسية ،والقلق والاكتئاب وغيرها من الاضطرابات الانفعالية الأخرى، أما بالنسبة للوالدين فالبعض منهم يعتقد أنهه هو السبب في إصابة طفلهم باضطراب الانتباه ولذلك فإنهم يسعرون بالذنب، كما أن السلوكيات غير الاجتماعية التي يقوم بها طفلهم المصاب بهذه الاضطرابات قد تؤدي إلى ت وترهم وتسبب لهم ضغوطا نفسية مثيرة تنعكس على العلاقة بين الوالدين والتي قد تؤدي في بعض الأحيان إلى التصدع المصاب بهذا الاضطراب، وأما أن يوجه لوالديه بهدف تخفيف حدة هذه الاضطرابات الانفعالية سالفة الذكر لديهم.

وفضلا عما سبق فإن العلاج النفسي يقدم للوالدين المعلومات الكافية عن هذا الاضطراب ويبين لهم بعض التوجيهات التي تساعدهم على التعامل مع طفلهم الذي يعاني من هذا الاضطراب، كما يقدم لههم أيضا بعض الإرشادات التي يمكن من خلالها مساعدة طفلهم على التخلص من هذا الاضطراب، أو تخفيف حدته ومساعدة الطفل على التكيف مع البيئة المحيطة به.

- **العلاج التربوي:** إن الأطفال المصابين باضطراب الانتباه يوجد لدى بعضهم صعوبات تعلم تلازم هذا الاضطراب والتي إما أنها تكون سببا أو نتيجة لهذا الاضطراب، كما يوجد لدى بعضهم الآخر هذا

الاضطراب بدون صعوبات التعلم فإذا كان الطفل يعاني من اضطراب الانتباه، ولديه أيضا صعوبات تعلم فإنه في هذه الحالة يحتاج على خطة تعليمية خاصة حيث يجب أن تكون حجرة الدراسة العادية التي يدرس فيها مع أقرانه الأسوياء مجهزة بطريقة خاصة بحث يكون موقعها بعيدا عن الضوضاء والمؤثرات الخارجية التي تشتت الانتباه السمعي لدى الطفل المصاب بهذا الاضطراب، كما يجب أيضا أن تكون جيدة الإضاءة والتهوية ومؤثثة بأثاث سليم يريح الطفل في جلسته حيث أن الكرسي المكسور، أو صغير الحجم يجعل الطفل في جلسته مما يؤدي إلى زيادة تململه وكثرة حركته الجسمية والتي توجد أساسا لدى الطفل، كما يجب أيضا أن تخلو حجرة الدراسة من اللوائح واللوحات التي تعلق على الجدران وغيرها من الأشياء التي تؤدي إلى تشتت الانتباه البصري لدى هذا الطفل.

وفضلا عما سيق يجب أن يكون هنا كحجرة دراسة أخرى مجهزة بنفس الطريقة السابقة لكي يتم فيها التدريس للطفل الذي يعاني من هذا الاضطراب بطريقة فردية، كما يجب أن يقوم بهذا التدريس معلم آخر غير الذي يدرس لهذا الطفل في اليوم الدراسي العادي، والهدف من ذلك هو تنوع الموقف التعليمي ومصدر المعلومات ،لأن الطفل الذي يعاني من اضطراب الانتباه سريع الملل من النمط المتكرر، ولذلك فإن تغيير حجرة الدراسة والاستعانة بمدرس آخر تختلف شخصيته وطريقة أداءه عن المعلم الأساسي للطفل يجعل تشويقا للموقف التعليمي، ويساعد الطفل على التركيز مما يؤدي إلى رفع مستوى تحصيله الدراسي.

أما إذا كان الطفل يعاني من اضطراب الانتباه بدون صعوبات تعلم فإنه في هذه الحالة يحتاج إلى بعض العناية والاهتمام الخاص في حجرة الدراسة العادية مع أقرانه الأسوياء، حيث أن تشتت انتباهه، وضعف قدرته على الإنصات، وعدم قدرته على متابعة التعليمات، وما يعانيه من الدفاع، وفرط في النشاط الحركي يؤثر بطريقة مباشرة على تلقيه المعلومات، ومدى فهمه لها، ولذلك إذا استطاع المعلم السيطرة في حجرة الدراسة العادية على هذه الأغراض لدى هذا الطفل، إذ تخفيف مستوى حدتها من خلال استخدام المعلم لبعض الاستراتيجيات التربوية التي تعتمد على جذب انتباه هذا الطفل، والسيطرة على سلوكه غير المرغوب في موقف تعليمي يتسم بالإثارة والتشويق، فإن مستوى التحصيل الدراسي سوف يرتفع لدى هذا الطفل.

كما يجب على المعلم أن يعرف كيف يتعامل ويتفاعل مع الطفل الذي يعاني من اضطراب الانتباه، حيث أن النقد الذي يوجهه المعلم يقابله هذا الطفل بالعناد والسلوك العدواني.

أما التفاعل الايجابي بينهم والذي يمكن أن يشارك فيه أقران هذا الطفل من الأسوياء فإنه يساعده على تكوين مفهوم موجب عن ذاته، كما يساعده أيضا على التخلص من سلوكه المشكل، وينمي لديه القدرة على تركيز انتباهه على العملية التعليمية، ولذلك فغن مستوى تحصيل الدارسين يرتفع وهذا ما أكدته بعض الدراسات العلمية الحديثة.

فقد قام جينفر وتومJennifer & Tom بدراسة هدفت إلى فحص العلاقة بين الوضع الاجتماعي بين الأقران وتقدير الذات لدى الأطفال الذين يعانون من اضطراب الانتباه وقد تكونت عينة الدراسة من الأطفال الذين يدرسون بالصف الثالث ابتدائي حيث كان من بينهم أطفال يعانون من الاضطراب بدون فرط النشاط الحركي، و16طفلا من الأسوياء، وقد أوضحت نتائج الدراسة أن هناك علاقة ارتباطية سالبة بين اضطراب الانتباه وتقدير الطفل لذاته بمعنى أن هذا الاضطراب يزداد لدى الطفل كلما انخفض تقديره لذاته.

كما أجرى جون، وزملاؤه John،et al ،1995 دراسة كان هدفها التعرف على طبيعة علاقة كلا من المعلم والأقران الذي يعاني من اضطراب الانتباه وأثرها على سلوكه المشكل في حجرة الدراسة، وقد تكونت عينة الدراسة من ثلاثة أطفال يعانون من اضطراب الانتباه، وأقرانهم الأسوياء بحجرة الدراسة، ومعلم الفصل، وقد تراوحت أعمار الأطفال في عينة الدراسة بين 7-9 سنوات.

وقد بينت النتائج أن التفاعل السلبي بينهم كان يؤدي إلى زيادة المشكلات السلوكية لدى الأطفال المصابين باضطراب الانتباه، بينما كان التفاعل الايجابي بينهم يقلل من عدد وحد السلوكيات المشكلة لديهم.

كذلك قام كل من جورج، وباتركيا Gorge & Patricia،1993 بدراسة كان هدفها التعرف على مدى فاعلية التفاعل الايجابي بين الأقران في خفض أعراض اضطراب الانتباه، لدى الطفل، وأثر ذلك على تحصيلهم الدراسي. وقد بينت النتائج أن التفاعل الايجابي مع الأقران يرفع تقدير الذات الموجب لدى الطفل الذي يعاني من هذا الاضطراب، كما أوضحت النتائج أيضا أن هذا التفاعل الإيجابي قد أدى إلى زيادة تركيز الانتباه لدى هذا الطفل على العملية التعليمية وقلل من نشاطه الحركي المفرط، كما أن مستوى تحصيله الدراسي قد ارتفع.

- **الشروط الواجب توافرها في العلاج التربوي:**

يحتاج العلاج التربوي إلى الشروط واجب توافرها حتى يكتب له النجاح ونشير إلى أهمها فيما يلي:

- يجب أن يحسن اختيار المعلم الذي سيقوم بالتدريس للأطفال المصابين باضطراب الانتباه بحيث يتمتع بالصبر ولديه الاستعداد النفسي والبدني للعمل مع هؤلاء الأطفال، بحيث يحتاج هذا العمل إلى جهد وصبر أكثر مما يحتاجه مع أقرانهم الأسوياء.

- أن يتم تدريب المعلم على كيفية التدريس للأطفال المصابين باضطراب الانتباه، وتزويده بتقنيات العلاج التربوي التي تساعده على نجاحه في عمله معهم.

- يجب أن يتم تكوين فريق عمل بالمدرسة يتكون من مدير المدرسة والمعلم الذي يتم اختياره ليقوم بالتدريس للأطفال الذين يعانون من هذا الاضطراب والأخصائي النفسي، والأخصائي الاجتماعي، والزائرة الصحية أو الممرضة أن وجدت، ويجب تزويدهم بالمعلومات الكافية عن اضطراب الانتباه لدى الأطفال من حيث أسبابه وأعراضه ومظاهره السلوكية، والاضطرابات السلوكية والانفعالية والتعليمية التي تصاحبه.

- يجب أن يقوم فريق العمل بوضع خطة علاجية شاملة يشترك فيها أعضاء هذا الفريق كل حسب تخصصه، كما يجب أن يقوم كل عضو بمتابعة الطفل الذي يعاني من هذا الاضطراب كل بحسب تخصصه، ويقوم بتسجيل أية ملاحظات لمناقشتها مع فريق العمل، فمثلا يقوم المعلم بتدوين كل الملاحظات التي تشير إلى أعراض اضطراب الانتباه في حجرة الدراسة مثل سقوط الطفل من على الكرسي، أو تشتت انتباهه بسهولة، أو كتابة جملة واحدة في مدة زمنية طويلة وهكذا.

- يجب أن يكون هناك اتصال مستمر بين فريق العمل، وأسرة الطفل لكي يحصلوا من الوالدين على بعض المعلومات المختلفة بالتطور التاريخي لهذا الاضطراب، وكذلك أعراضه في البيئة المنزلية لكي يمدوا الوالدين أيضا ببعض الإرشادات التي يمكنهم الاستفادة منها في البيئة المنزلية.

- بعض الآباء ليس لديهم دراية أو أية معلومات سابقة عن اضطراب الانتباه، كما إنهم لا يعلمون بأن طفلهم يعاني من هذا الاضطراب، ولذلك يجب على فريق العمل عدم تبليغهم مباشرة بأن طفلهم يعاني من هذا الاضطراب، ولكنهم يقولون للوالدين أن المعلم لاحظ على طفلهم عدم الانتباه، وكثرة نشاطه الحركي، وغيرها من الأعراض التي يلاحظها المعلم على الطفل الذي يعاني من هذا الاضطراب في حجرة الدراسة، وبعد مرور فترة زمنية من التعامل والتعاون بين فريق العمل والوالدين يمكن تبليغهم تدريجيا بأن طفلهم يعاني من هذا الاضطراب.

- **العلاج الأسري:** تنتشر الاضطرابات السلوكية بين الأطفال المصابين باضطراب الانتباه وذلك مثل الاندفاع والعدوان والعناد ونوبات الغضب الشديد، وغيرها من أشكال السلوك غير المقبول اجتماعيا، وهذه الاضطرابات السلوكية ينجم عنها اضطراب في علاقة الطفل بالمحيطين به مما يجعله يعاني من عدم القدرة على التكيف الاجتماعي مع البيئة الاجتماعية المحيطية به، كما أنها تؤدي أيضا إلى اضطراب علاقة الطفل بوالديه مما يجعل الجو العام للأسرة يسوده التوتر وشدة الانفعال خاصة عندما يكون فيها الوالدين ليس لديهم المعلومات الكافية عن هذا الاضطراب، والاضطرابات السلوكية التي تصاحبه، وكذلك الوالدان اللذان تنقصهم الخبرة الكافية في التعامل مع هؤلاء الأطفال.

فعلى سبيل المثال نجد أن العناد هو احد المشكلات السلوكية التي تصاحب اضطراب الانتباه لدى الأطفال ،وهذا العناد من قبل الطفل يولد الكثير من المشكلات والتفاعلات السلبية بين الطفل ووالديه، فمثلا إذا أراد الطفل أن يقوم بسلوك غير مرغوب، وأراد والده أن يمنعه من ذلك فإن الطفل قد يلجأ إلى البكاء الحار الشديد لكي يجبر والده على أن يتركه يفعل ما يريد، فإذا تراجع الوالد عن موقفه فغن هذا سوف يردي إلى تعزيز هذا السلوك لدى الطفل تعزيزا سالبا مما يجعله يقوم بهذه الاستجابة الخاطئة للسلوكيات المماثلة في التفاعلات المقبلة مما يؤدي إلى زيادة أشكال السلوكيات غير المرغوبة لدى هذا الطفل، أما إذا تمسك الوالد بموقفه وأصر عليه، واستمر الطفل في عناده فإن ذلك سوف يؤدي إلى زيادة توتر وانفعال الوالد، وقد يصل به الأمر إلى معاقبة هذا الطفل عقابا بدنيا لإجباره على طاعته والتخلي عن هذا السلوك غير المرغوب وأن مثل هذا التفاعل السلبي بين الطفل والوالدين يؤدي إلى حدوث فجوة في العلاقة بينهم يترتب عليها انخفاض التفاعل الايجابي بينهم، وزيادة المشكلات السلوكية لدى هذا الطفل .

من هنا جاء دور العلاج الأسري حيث أن هدفه الأساسي هو تعديل البيئة المنزلية للطفل المصاب باضطراب الانتباه لكي تصبح ملائمة لهذا النوع من العلاج، وذلك لن المشكلات العائلية والخلافات الزوجية تعوقه عن تحقيق الأهداف المرجوة منه كما يهدف أيضا إلى تدريب الوالدين على كيفية تعديل السلوك المشكل لدى طفلهم في بيئته الطبيعية بالمنزل حيث يتم ذلك من خلال تدريب الوالدين على برامج صممت من اجل تحقيق هذا الهدف.

من البديهي القول، أنه من دون توفير الإدراك، لا تتحقق عملية التعلم، لأن عملية التعلم تستند في أساسها على إدراكنا للمثيرات المتواجدة حولنا، وإعطاء ردود الفعل المناسبة لكل مثير منها بحسب قوته ومدى تأثيره فينا، في الوقت الذي نتعرض فيه لهذه المثيرات.

وعليه فإن عملية الإدراك هي عبارة عن استيعاب المحفزات الداخلية والخارجية، والقيام بتحليلها، ومن ثم إعطاء رد الفعل الملائم عليها والإدراك هو العملية النمائية العقلية والمعرفيةالتي عانى منها كثير من الأطفال ذوي صعوبات التعلم، الذين يختلفون عن أقرانهم الاعتياديين في عملية الإحساس بالمثيرات الواقعة والتي تؤدي بالتأكيد إلى اختلاف في عملية الإدراك والجدير بالذكر أن المشاكل في الإدراك عند الطفل تسبب عجزه وعدم مقدرته للوصول على المستوى التحضيري المناسب للتعليم وهذا بدوره يشوش عليه إدراك البيئة. (البطانية وآخرون:2005، الصفحة 209).

4-2-2-الإدراك

حدد مفهوم الإدراك نبيل وآخرون سنة 2000 بأنه: "عبارة عن تلامس ما بين المخ والعالم الخارجي بواسطة معطيات تصل للمخ عن طريقة الحواس، أي أن الإدراك يرتبط بصورة دائمة بالدماغ، لأن الطالب فقط يستمع بواسطة عملية التفكير التعرف على الأشياء التي يراها، ويسمعها، ويلمسها، وبعد ذلك يتذكرها.

كما يعرف الإدراك بأنه "العلية النفسية التي تسهم في الوصول إلى معاني ودلالات الأشياء والأشخاص والمواقف التي يتعامل معها الفرد عن طريق تنظيم المثيرات الحسية المتعلقة بها وتفسيرها وصياغتها في كليات ذات معنى التفاهم. (البطانية وآخرون:2005، الصفحة 212).

❖ مقومات الإدراك

يتطلب الإدراك السليم للمثيرات أو الظواهر المختلفة نوعا من التأهب العقلي قوامه:

-القدرة على التمييز بين المدركات بناء على سلامة عمليتي التجريد استخلاص الصفات الأساسية للمثير الحسي والتعميم بتطبيقها على الحالات التي تنطبق عليه الصفات ويتطلب هذا سلامة عمليتي الإحساس والانتباه.

-القدرة على التمييز بين شكل المدرك أو صيغته الإجمالية العامة، والخلفية البيئية التي يستند إليها مثل الصورة، والظلال، الحيوان في الغابة، الكتابة على السبورة.

-القدرة على غلق المدرك الحسي لتكوين مدرك عام، أو مفهوم ذي معنى فالحلقة الناقصة تستكمل دائرة، والكلمة غير مكتملة الحروف تكتب أو تنطبق كاملة، والفشل في هذا يوقع الفرد عموما والطالب خصوصا في دائرة الحيرة والتوتر فضلا عن عدم المعرفة والإحساس بالغموض.

❖ مظاهر صعوبات الإدراك

ولكن الشروط السابقة لا تسري مع كل الطلبة في مستوى واحد، فقد تواجه البعض صعوبات تجعل عملية الإدراك عسيرة وغير سليمة، ومن أبرز المظاهر:

- **صعوبات الإدراك البصري:**

لا يقصد بصعوبات الإدراك البصري قصورا في حدة البصر، ولكن عدم تعامل الأطفال ذوي صعوبات التعلم بصورة سليمة مع المثيرات البصرية، من حيث شكلها، وحجمها، وعلاقاتها، وإعطائها معنى حقيقيا يمثلها ،فقد يفتقر هذا الطفل إلى التفسيرات الصائبة للمثيرات البصرية، وسيقود ذلك إلى تأثير سلبي في الجانب الأكاديمي للطفل، فقد يجد الطفل صعوبة في التمييز بين الحروف أو الكلمات أو الأشكال، لذلك يجد

الأطفال ذوي صعوبات التعلم يبدلون الحروف والأرقام، فقد يكتب الرقم4 بالشكل 4، أو قد لا يفرق بين كتابة الحرف في أول الكلمة أو وسطها أو آخرها، وتشكل صعوبات الإدراك البصري كذلك صعوبة في التمييز بين الشكل والأرضية وهو تمييز المثير الأساسي عن الوسط الكلي الذي يكون فيه الأرضية، ومن مظاهر صعوبات الإدراك البصري القصور التمييزي البصري المتمثل في صعوبة غلق أو استكمال المثيرات الناقصة فمثلا لا يستطيع الطفل الذي يتصف بقصور التمييز البصري إغلاق أو اتمام الكلمة الناقصة فمثلا لا يستطيع أن يتعرف على كلمة أشجار إذا كانت ناقصة لحرف الراء أشجا أو لا يستطيع التعرف على المربع إذا كان ناقصا أحد أضلاعه وقد يتمثل القصور كذلك في الخلط بين الكل والجزء، وهذا في غاية الأهمية بالنسبة للقراءة المتمثلة بمعرفة الحروف التي تتشكل فيها الكلمات لذلك فإن أحد مظاهر صعوبات التعلم هو عسر القراءة.

- **صعوبات الإدراك السمعي:**

حسب السيد وفائقة 1999 نقلا عن الباحثة بهلول حليمة 2015 صعوبات الإدراك السمعي لا يقصد بها القصور في السمع وإنما صعوبة إدراك المسموع الذي يؤثر في تشكيل المعنى الكامل قد يمتلك الطفل حدة سمع اعتيادية لكنه لا يستطيع أن يدرك الاختلاف بين صوت جرس الهاتف وجرس البيت، أو بين صوت المكنسة الكهربائية والغسالة، إن صعوبات الإدراك السمعي في استرجاع أو استدعاء المعلومات من الذاكرة السمعية لأن الإدراك السمعي السليم يؤدي إلى تفسير وتنظيم وتخزين للمعلومات الذي يساعد على استرجاعها، بينما لا يكون الأمر كذلك إذا كان الإدراك غير سليم، أي أن التفسير والتنظيم والتخزين غير جيد، وتتأثر عملية الإدراك السمعي بعملية النطق السليمة، وهاهنا يظهر دور المعلم حينما يكون نموذجا للطالب، وإحدى نقاط نموذجيته هو النطق الواضح السهل السليم المألوف للمتعلم، ويرتبط بالنطق تفسير المسموع، فإذا كان النطق شائكا فإنه يؤثر سلبا في المسموع، وبدوره يؤثر في تشكيل المعنى الحقيقي، ومن مظاهر صعوبات الإدراك السمعي الصعوبات التي يعاني منها الأطفال في التمييز بين الكلمات أو الأصوات المتشابهة، فقد يجد صعوبة في التفريق بين كلمتي أسنان وسنان، أو صبح وسبح، وقد تظهر صعوبات الإدراك السمعي من خلال القصور في القدرة على الترتيب والتنظيم السمعي مما يؤثر في المعنى والدلالة المطلوبة، فالخلل في تسلسل الموضوع قد يؤدي إلى اختلال المعنى وعدم وضوحه ، وقد يؤدي القصور في التركيز والإنصات السمعي إلى صعوبة إدراكية لأن ذلك يحدث خللا في المعالجة السمعية. (بهلول حليمة: 2015، صفحة 80).

تشترك الحواس بشكل أساسي في تعلم الكثير حول البيئة التي يعي فيها الفرد، وأي قصور في أي حاسة من هذه الحواس سيؤثر في تعلمه، وعلى الرغم من أن حاسة اللمس لا ترقى في أن تكون بمستوى حاستي السمع والبصر إلا أن لها تأثيرا في تعلم المهارات التي تحتاج إلى حاسة اللمس، إذ يستطيع الفرد من خلالها أن يتعرف على أشياء كثيرة الملساء والمتعرجة والحارة والباردة. وقد يتجسد ذلك عند الأطفال الكفيفين الذين يعتمدون بشكل أساسي في تعلم طريقة برايل على حاسة اللمس، كما هي الحاسة الأولى التي تعتمد من قبل الأفراد الكفيفين الصم كوسيلة للاتصال مع الآخر، لذلك نجد أن الكفيف نتيجة لاعتماده على هذه الحاسة بشكل

كبير جدا هو أفضل من العاديين بشكل عام في هذه الحاسة. وتجدر الإشارة إلى أن حاسة اللمس لها أثر في تعلم مهارة الكتابة واستخدام الإبر والتقاط الأشياء، واستخدام الأدوات كالملعقة والشوكة والسكين.

- **صعوبات الإدراك الحسي الحركي:**

لصعوبات الإدراك الحس الحركي تأثير كبير على المهارات النمائية للطفل وخاصة تلك المتعلقة بالزحف والمشي والوقوف، ومهارات العناية الذاتية إذ قد يؤدي إلى وجود فوارق بين الأطفال وقد تجسد الأسرة هذه الفروق من خلال أساليب خاطئة مع هؤلاء الأطفال الذين لا يظهرون سلوكا كأقرانهم الآخرين. وقد يفشل الأطفال في معرفة اتجاهات اليمين اليسار، الشمال والجنوب، الأمام والخلف، وتظهر صعوبات الحس حركي في المهارات التي تطلب دقة كالكتابة والرسم والفنون الجميلة كالتطريز والحياكة، والصعوبة في التآزر البصري الحركي هي إحدى خصائص الأطفال ذوي صعوبات التعلم، لذلك فإن لهذه الصعوبات أثرا كبيرا في اكتساب الكثير من المهارات الأكاديمية فمثلا قد يخلط الطفل بين الحرفين ن، ب أو الحرفين(F-T).

- **صعوبات الإدراك والتمييز البصري-الحركي:**

وهي تتعلق بثلاثة أمور:

- التمييز بين الجانبين الأيمن والأيسر من الجسم واستخدام كل منها بفاعلية أثناء نشاط الطفل والطالب عموما في الدرس والحياة.

- تحديد اتجاه في أثناء الأنشطة المختلفة التعليمية وغيرها.

- التطور في توجيه اليد للعين في المرحلة المبكرة من العمر إلى توجيه العين لليد في المرحلة التالية حين يتطلع الطفل إلى استقبال الخبرات التعليمية، والصعوبات المتعلقة بما سبق تعوق الكتابة وتناول الأشياء وممارسة الألعاب المنظمة واستخدام الأجهزة الصوتية البصرية.

- **صعوبات الإدراك والتمييز الحركي- اللمسي:**

وتقدم معلومات حول حركات الجسم والبيئة التي ترتبط بها والصعوبة في هذا المجال تعوق استخدام العضلات الدقيقة في الكتابة واستخدام الأدوات المختلفة.

- **صعوبات التسلسل:**

وهي تتعلق بترتيب الأشياء والحروف والكلمات والأرقام والأشكال مما يشكل صعوبة في تعلم القراءة والكتابة والمهارات الحركية.

- **صعوبة سرعة الإدراك:**

وتتعلق بزمن الرجع المسافة بين المثير والاستجابة، فبعض الأطفال بطيئوا الإدراك والفهم للمثيرات الحسية المقدمة لهم أو التعليمات التي تلقى عليهم ويؤدي هذا على بطء تعلم القراءة والكتابة والحساب.

- **صعوبة التمييز بين الشكل والأرضية:**

وهي خاصة بالمثيرات الحسية الخمس سالفة الذكر التي تتعلق بالإدراك والتمييز البصري، السمعي، اللمسي، الحركي التي تستخدم غالبا في عملية التعلم وهذه غالبا تؤدي إلى صعوبات تتعلق بعمليات الانتباه

إلى شرح الدرس أو الاستفادة من الوسائل التعليمية التي تبلور المفاهيم التي نشرحها خاصة إذا كانت هناك ضوضاء في الفصل بين التلاميذ صادرة من المفاهيم التي نشرحها خاصة إذا كانت هناك ضوضاء في الفصل بين التلاميذ صادرة من القاعة أو القاعات المجاورة أو إذا لم يستخدم طباشير جيد للكتابة على السبورة.

- **صعوبات الغلق:**

وهي تتعلق باستكمال المثيرات الحسية سمعية، بصرية، لمسية التي تتهيأ للتلميذ في أثناء شرح الدرس أو يجدها في حياته وصياغتها في شكل كل ذي معنى حتى لو فقد أجزاء من مكوناتها فالكلمة الناقصة تستكمل والصوت الغامض يتوضح والكلمة غير المفهومة تفهم من سياق العبارة أو الفقرة التي تحتويها أو بالاستعانة بالخبرات السابقة للتلميذ.

- **صعوبات النمذجة:**

وهي صعوبات تتعلق بالنموذج الإدراكي المفضل لدى التلميذ هل هو بصري أو سمعي أم حركي لمسي؟ فبعض الأطفال يتعلمون اللغة من خلال السمع كالترجمة مثلا، والبعض الآخر لا ينطق الكلمة إلا إذا جزئت إلى حروفها (الهجاء)، والكفيف يفضل الإدراك السمعي اللمسي للمثيرات التربوية، بينما يفضل الأصم الإدراك البصري اللمسي لها ولذا اخترعت للأول في التعلم بطريقة "برايل" بينما اخترعت للثانية لغة الهمس والشفاه، وكل ميسر لما خلق له.

- **صعوبات ثبات التفكير:**

فبعض الأطفال يميلون إلى ثبات والإصرار على أداء نشاط غير مطلوب دون تعديل ويشكل هذا قيدا على المرونة اللازمة لعملية التعلم التي تطرد مسيرتها بمرونة التلميذ العقلية التي تعد مدخلا للإبداع والابتكار. (حافظ:1998، صفحة 19).

❖ العوامل المؤثرة في الإدراك

على الرغم من أن المثيرات التي تثيرنا واحدة، ولكن استجابتنا لهذه المثيرات تختلف من فرد لآخر بسبب عوامل كثيرة تؤثر في عملية الإدراك وهي كما يلي:

- **الدافعية:** هي القوة النشطة التي هي حصيلة قوى داخلية وقوى خارجية، وتكون وراء كل ما يفعله الإنسان لذلك يمكن القول بشكل عام أن الأكثر دافعية أفضل إدراكا، فالفرد ذو الدافعية العالية يكون أكثر تأهبا واستعدادا لذلك ونؤكد كثيرا على دور المعلم الفاعل في رفع دافعية المتعلم من خلال الأساليب المتبعة والطرائق التدريسية والوسائل التعليمية المتعلقة بالسمات الشخصية للمدرس.

-**الخبرة السابقة:** إن الخبرة السابقة أثرا في عملية الإدراك، فالخبرات الحياتية التي يكتسبها الفرد تساعده على إدراك المزيد، أي يمكن القول أنه كلما ازدادت ذخيرة الفرد من المعارف والمهارات تساعده على إدراك

أفضل للمتغيرات اللاحقة، وقد سئل كثير من طلاب الجامعة هل يمكن أن يتحسن الفرد في أي مادة من المواد الأكاديمية فكانت الإجابة **نعم** من خلال نقاط كثيرة إحداها هي التحضير المسبق للمادة حتى وغن لم يطلب المدرس ذلك، أن ذلك يساعد على إدراك وفهم المادة بشكل أفضل نتيجة للخبرات السابقة مما يخلق حالة من الارتياح، وتجعل المتعلم مشاركا فاعلا في الصف وخاصة إذا كان المدرس تربويا معززا لذلك النشاط.

- **العوامل الوراثية:** يتأثر النمو الإدراكي إلى حد كبير بالعوامل الوراثية من مادية ومعنوية فالسلامة الجسدية والحسية تساعد على الإدراك كما ينبغي، فمثلا هناك علاقة بين عمل الغدد والعمليات المعرفية فالقصور في الغدة الدرقية يؤثر في هذه العمليات إذ قد يؤدي أحيانا نقص هذا الهرمون إلى الإعاقة العقلية، كما أن قدرات الفرد العقلية تؤثر في عملية الإدراك وبقية القدرات النمائية الأخرى.

ولنعلم جميعا أن هناك أحيانا فروقا فردية بين الأفراد، فالأكثر قدرة بشكل عام أكثر استعدادا للإدراك الأفضل،فإذا قارنا بين الموهوبين والمعاقين عقليا وسؤال الآتي: أيهم أكثر إدراكا لمثيرات البيئة. سيكون الجواب بالتأكيد الموهوبون.

- **العواطف والميول:**

ما دام الإدراك انتقائيا فهو يتأثر إلى حد ما بعواطفنا وميولنا فنحن ندرك الأشياء التي تستهوينا بشكل أسرع من تلك التي لا تستهوينا.

وفي حقل التربية فإننا نؤكد على ضرورة استمالة ميول وعواطف المتعلمين ممن خلال الأساليب التربوية السليمة، لأن المتعلم إذا أحب المدرس فغنه ينتبه إليه، ويعتقد فيه أكثر من الحالة النقيضة الأمر الذي ينعكس كذلك حتى على مدى تجاوب وفهم المادة التدريسية. كما أن التربية الحديثة تؤكد على مراعاة ميول المتعلمين عند صياغة البرامج والمناهج التعليمية لجعلهم أكثر تجاوبا ويمكن القول في هذا الصدد أنه كلما زاد ميل الفرد إلى شيء أدركه بشكل أفضل.

- **الحالة المزاجية والانفعالية:**

إن الحالة المزاجية والانفعالية تؤثر في تفسير الفرد وتأويله للمثيرات الحسية فلا يكون الإدراك واحدا في حالة الاستقرار والهدوء، وحالة الغضب والهيجان فمثلا في حالة غضب وهيجان الفرد لا يرى في الجانب الآخر إلى الجانب السلبي، بينما ندرك الأمور بجوانبها المتعددة في حالة الاستقرار والهدوء النفسي.

- **اتجاهات وقيم الفرد:**

إن الاتجاهات هي التي تنظم العمليات الدفاعية والانفعالية والإدراكية والمعرفية وتنعكس في سلوك الفرد أقواله وأفعاله وتفاعله فهي تحمل الإنسان على الإحساس والإدراك والتفكير، أما القيم فهي إحدى المحددات المهمة للسلوك الإنساني فهي تؤثر في الإدراك، فالفرد الذي يتسم بالقيم الدينية أفضل من غيره إدراكا للكلمات الدينية، كذلك الحال بالنسبة للأفراد الذين تسود عندهم القيم الاقتصادية أكثر إدراكا للمفاهيم الاقتصادية من غيرهم.

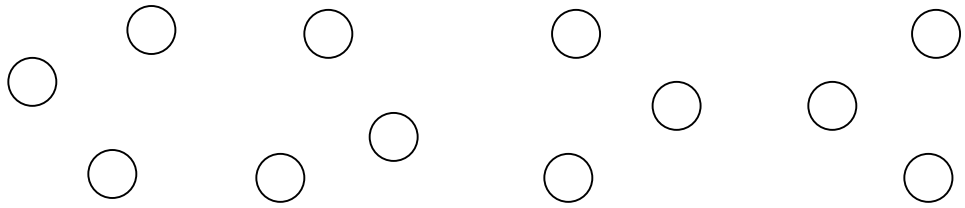
- **الحالة الصحية:**

تؤثر الحالة الصحية للفرد في إدراك الأشياء، فكثيرا من الأمراض وخاصة النفسية منها قد تكون نتيجة لإدراكات خاطئة فالإنسان القلق أو المكتئب قد لا يدرك المثيرات المحيطة به لشكل سليم، فالأمراض العصابية والذهنية تؤثر في إدراك الفرد ولا يقتصر ذلك على الأمراض النفسية والعقلية فقط وإنما حتى الأمراض الجسدية.

❖ المؤثرات الخارجية للإدراك

1- **عامل التقارب:**

إن العناصر البصرية المتقاربة في المكان والزمان تدرك كوحدة كاملة مستقلة وخاصة إذا كانت منظمة ومتناسقة والشكل التالي:



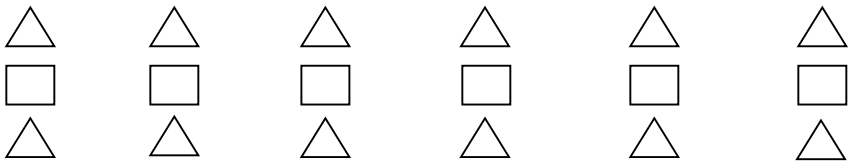
شكل 02**: يمثل عامل التقارب.**

هذه الدوائر لا تدرك على أنها دوائر مستقلة، وإنما تدرك على أنها دوائر ثلاث:

2- **عامل التشابه:**

إن المنبهات الحسية التي تحمل نفسي اللون أو الشكل أو التركيب أو اتجاه الحركة تبدو كأنها وحدة متكاملة، أي أنماط إدراكية متميزة والشكل الآتي يوضح ذلك:

شكل 03**: يمثل عامل التشابه.**



للفرد يميل إلى أن يدرك المثلثات معا وللمربعات معا لتشابهها.

3- **عامل الاستمرار الاتصال:**

أن الفرد يميل إلى إدراك المثيرات المستمرة والمنتظمة غير المستمرة وغير المنظمة والشكل الآتي يوضح ذلك:

+ + + + + + + + + + + + + + + + + +

شكل 04**: يمثل عامل الاستمرار.**

إن هذا الشكل يدرك على أنه وحدة كاملة وليست علامات منفصلة لإشارة زائد (+)

4- **عالم الإغلاق:**

يميل الفرد أن يدرك المثيرات بشكل كلي بالرغم من نقصها الفيزيقي، فنحن نرى المربع الذي نقص منه شيء على أنه مربع كامل.

فالفرد يميل إلى سد النقص في الموقف التنسيقي كما في الشكل الآتي:

شكل 05: يمثل عامل الإغلاق.

4-2-2-9 علاج صعوبات الإدراك:

لقد تبين أهمية عملية الإدراك في استقبال واستيعاب التلميذ للخبرات التربوية والحياتية وما يترتب على صعوباتها من إعاقات في عمليات التعلم في القراءة والكتابة والحساب ومهارات الحياة اليومية وبالطبع ما يترتب على هذا ويرتبط به الصعوبات ولكي تقوم بهذا يتعين أن نتبع الخطوات التالية:

(حافظ:1998، صفحة 27).

1- **دراسة حالة الطفل:**

الجسمية من حيث الطول والوزن وتركيب الجسم وما يتمتع به من صحة أو مرض أو إعاقة عصبية لمعرفة وجود قصور في عمليات الإبصار والسمع واللمس من عدمه والعقلية المعرفية من حيث قياس قدراته العقلية وخبراته التربوية وحالته الانفعالية والخبرات السابقة التي تعرض لها وكذلك ظروف المعيشة في الأسرة ممن حيث وجود مشكلات من عدمها ومدى متابعة الأسرة لدراسته وظروف التدريس في الفصل وطرائقه وتفاعلاته مع دروس المعلم ومع أنشطة زملائه داخل الفصل وخارجه بالإضافة إلى تاريخه التطوري الحياتي والدراسي وتكوين صورة كاملة شخصية وبيئية تضع أصابعنا على مصدر الصعوبة.

2- **تحليل المهام التربوية المشكلة:**

ويقصد بها أنواع صعوبات الإدراك التي يعاني منها الطفل وتأثيرها على التحصيل الدراسي في القراءة والكتابة والحساب والمقررات الدراسية وأساليب التعامل في الحياة اليومية.

3- **كتابة أهداف وإجراءات العلاج وعملياته:**

ويقصد بها رسم الأهداف الإجرائية التي سوف يتبعها المعلم والفريق المعالج للتغلب على صعوبة أو صعوبات الإدراك على التالي:

- علاج صعوبة الإدراك والتمييز البصري:

يطلب المعلم من التلاميذ معرفة أوجه الشبه والاختلاف في الأنشطة التالية:

- الفروق بين حجرة المدير وحجرة الفصل والمعمل والمدرج.
- مضاهاة الألوان والمقارنة بينها.
- المقارنة بين أقلام الرصاص والحبر الجاف.
- المقارنة بين الأطفال في الطول.
- المقارنة بين الأشكال الهندسية المثلث، المربع، المستطيل، المعين، الدائرة.
- المطابقة بين نماذج الحروف الهجائية والأرقام.

- علاج صعوبة الإدراك والتمييز السمعي:

يدرب المعلم المتعلمين على التمييز بين الأصوات المختلفة في صورة البرامج التالية:

- التمييز بالاستعانة بشريط كاسيت بين:
- أياد تصفق، تليفون يرن، طقطقة الأصابع، ماء يجري.
- الاستماع إلى نفس الأصوات في خلفية من الضجيج.
- الاستماع إلى نفس الأصوات وهو معصوب العينين.
- تقديم كلمات يستمع إليها الطلاب تبدأ بحرف معين.

- مدرسة، ملعب، مكعب، غزال.

- نخلة، شنطة، ناقوس، شجرة.

تسجيل مجموعة من الكلمات على شريط وإعطاء التلاميذ قائمة بها ويطلب منه الإشارة في القائمة إلى الكلمات التي ينطقها الشريط.

-علاج صعوبة التآزر البصري الحركي:

يطلب المعلم من المتعلمين إعادة تكوين أشكال بسيطة على الصبورة مثل: خط رأسي، خط أفقي، دائرة، مربع، مثلث...إلخ.

-علاج صعوبة التسلسل:

- يقرأ المعلم سلسلة من الأرقام ويطلب من المتعلمين إعادتها بحسب ترتيبها من الأكبر إلى الأصغر وبالعكس.
- لقي المعلم مجموعة من التعليمات على المتعلمين ويطلب منهم تنفيذها.

- علاج صعوبات الإدراك الحركي:

يطلب المعلم من المتعلمين:

- المشي على ألواح خشبية للتدريب على الاتجاهات وعملية الوقوف والتوازن.
- استخدام خشبة التوازن لمساعدة الطفل على السيطرة على الجانبين الأيمن والأيسر للجسم.
- القفز من على منصة للمساعدة في تكوين مفهوم للسم والتناسق الجسمي والتوازن السليم.
- القيام بتمرينات إيقاعية تفيد في عملية التآزر الجسمي باستخدام كل الإيقاعات اللمسية والبصرية والسمعية. (حافظ:1998، ص 33).

4-2-3- الذاكرة

التذكر بمعناه العام هو استحياء ما سبق أن تعلمناه واحتفظنا به، فإذا تذكرت اسم صديق، فهذا يعني أنك تعلمت هذا الاسم في زمن مضى، وأنك احتفظت به طول الفترة التي انتهت بتذكرك إياه فكأن التذكر يتضمن

التعلم والاكتساب كما يتضمن الوعي والاحتفاظ، وتأسيسا على ذلك تعتبر عملية التذكر من المرتكزات الأساسية للتعلم واكتساب الخبرات، وهي تدل عليه ولا غنى للإنسان في حياته عن عملية التذكر لأنه العملية التي تمكنه من الاستفادة من الخبرات التي تعلمها في أمور حياته اليومية.

❖ **تعريف التذكر**

التذكر هو قدرة الفرد على تنظيم الخبرات المتعلمة، وتحزينها ثم استدعائها أو التعرف عليها للاستفادة منها في مواقف معينة.

ويشير التعريف السابق إلى أن التذكر عملية تنطوي على ثلاث عمليات فرعية وهي:

-اكتساب الخبرات أو تعلمها بشكل منظم حتى تستقر في الذهن بصورة ذات معنى وإلا تكون عرضة للفقدان والنسيان.

-تخزين الخبرات والاحتفاظ بها في مراكز التذكر في المخ لحين الحاجة إلى إخراجها للاستفادة منها، وهي عملية بيولوجية ذات مصدر سيكولوجي.

-استرجاع الخبرات المختزنة عن طريق الاستدعاء أو التعرف للاستفادة منها في الحياة العملية، أو الإجابة على سؤال في مواقف الامتحانات والاختبارات والعمليات السابقة الخاصة بالتذكر: وهو عمليات متصلة من المهد إلى اللحد، حيث يكتسب الفرد الخبرات دائما ثم يسترجعها ليستفيد منها في حياته.

❖ **أهمية التذكر:** تكمن أهمية التذكر فيما يلي:

- تبنى عملية التعلم اللاحق على الخبرات التي سبق اكتسابها فخبرات سنوات الحضانة ضرورية لخبرات رياض الأطفال، وخبرات رياض الأطفال أساسية بالنسبة لخبرات التعلم في مرحلة التعليم الأساسي تمهيدا لخبرات التعليم الثانوي والجامعي، وهكذا حتى نهاية مراحل التعليم المختلفة، وخبرات التعليم المنظم في المدرسة تساعد على اكتساب خبرات الحياة، ويعبر عن هذا المبدأ بانتقال أثر التعليم أو التدريب.

- لا يمكن التعامل مع مواقف الحياة العملية من دون الاستفادة مما تعلم الفرد فالإنسان يتعلم ليعي ويتوافق مع البيئة الداخلية والخارجية عن طريق استعادة الخبرات المتعلمة وتطبيقها في الحياة.

- يعتمد الابتكار وإيجاد حلول جديدة للمشكلات التي تواجهنا على التذكر، لأن من طبيعة الخبرات المتعلمة أنها تراكمية، وفي عصر التخصص والانفجار المعرفي وثورة المعلومات لا يمكن للباحث أو العالم أو المصلح الاجتماعي أن يبتكر إلا معتمدا على الخبرات التي سبق له أن اكتسبها في مجال معين من مجالات المعرفة والحياة.(حافظ:1998، ص 49).

❖ **تفسير عملية التذكر:**

لقد اختلف العلماء في تفسير عملية التذكر، فالمدرسة السلوكية متمثلة بواطسن Watson،1914وهل Hullترى أن التذكر ينتج عن تكرار الارتباط بين المثير والاستجابة، بالإضافة إلى التدعيم والتعزيز والخبرات السابقة بينما ترى المدرسة الارتباطية أن التذكر نتاج تكرار الارتباط بين المثيرات الحسية من جانب البيئة والاستجابات الفردية من جانب الفرد. في حين ترى المدرسة الجشتالية والمجالية للفين Levien،1922، وكهلر Kohler،1929وغيرهم أن عملية الاستبصار التي تنظم الإدراكي فيكتسب خبرات ذات معنى، مما يسهم في رسوخها ويسهل تذكرها وتؤيدهم في ذلك مدرسة علم النفس المعرفي التي

تؤكد على أهمية العمليات العقلية من انتباه وإدراك وتفكير، أما بياجيه 1896 وأتباعه فربطوا بين التذكر والنمو العقلي المعرفي للفرد، فطفل العامين الأولين يقوم تذكره على الاحتفاظ بالخبرات الحسية التي ترتبط بمطالب حياته ،والطفل الذي عمره يتراوح 2-6.5 سنة يهيمن على تفكيره الطابع الحدسي، وهو الإدراك المباشر للخبرات المكتسبة التي يعتمد التذكر فيها على الذاكرة الصماء، فإذا انتقل الطفل إلى المدرسة الابتدائية وبدأ عقله بنشط في ثنايا عمليات التصنيف، والترتيب للخبرات تنمو لديه عمليات الربط بين الخبرات المتعلمة على أسس عيانية 6.5- 11 سنة، ثم سرعان ما تتحول الخبرات ذات معنى مجرد تنمو لديه عملية الاستدلال- وهنا يتحول من مرحلة التذكر الصم إلى مرحلة التذكر القائم على الفهم وإدراك العلاقات بين الخبرات المكتسبة.

❖ أنواع التذكر

تم تقسيم التذكر إلى أنواع متعددة تبعا لنوع النشاط النفسي وأهدافه، واستمراريته، وكما نوضحه أدناه:

- الذاكرة الحسية العادية:

وهي التي تتكون عن طريق الأعضاء الحسية، كالذاكرة السمعية، والذاكرة البصرية، والذاكرة الذوقية، والذاكرة اللمسية.

-الذاكرة اللفظية المنطقية:

يعد هذا النشاط أثرى من سابقه، وفيه تتجسد الفكرة في كلمة أو رمز لتعبر عن معان معينة ويطغى عليها طابع التجريد من خلال العلاقات المنطقية بين الأشياء.

-الذاكرة الحركية:

تتعلق الذاكرة الحركية بالخبرات المهارية التي سيق اكتسابها مثل الكتابة بطريقة اللمس، وأداء التمارين والألعاب الرياضية المختلفة، والتدريب على التمثيل الصامت.

-الذاكرة الانفعالية:

وهي استرجاع الفرد للماضي مصحوبا بانفعالات معينة، سواء كانت مؤلمة أم مفرحة، كأن يشعر الفرد بحالة من الخوف من خلال مثير معين، لارتباط هذا الموقف بخبرة غير سارة توجد في خبرة الفرد.

- أنواع الذاكرة حسب المدى:

وتتمثل في التالي:

1-الذاكرة قصيرة المدى:

وهي التي تعتمد على الاستدعاء الفوري المباشر للخبرة المكتسبة كما هو الحال في عمليات التلقين في مدارس المرحلة الأولى ويقال إن مدتها لا تزيد عن 5 دقائق.

2- الذاكرة طويلة المدى:

وهي التي تعتمد على تنظيم الخبرات المكتسبة، وفق مبادئ معينة، كما هو الحال في تذكر المقررات الدراسية وغيرها، استنادا إلى عمليات القراءة والفهم والتلخيص في صورة رؤوس موضوعات، تربط

التفاصيل المختلفة للمعلومات وهي ذاكرة تتحقق فاعليتها بعد أكثر من5دقائق، وقد تصل ساعات وأيام وشهور بل سنوات، وهناك أبحاث أكدت أن ثمة رابطة بين الذاكرة قصيرة المدة والذاكرة بعيدة المدى.

وبهذا تختلف الذاكرة طويلة المدى عن الذاكرة قصيرة المدى، في كون الذاكرة قصيرة المدى مباشرة وفورية، أما الأخرى فهي متنوعة وكثيرة وقد تستخدم لعمليات عقلية عليا كالاستنتاج والتحليل لأنها ترتبط ارتباطا وثيقا بالتفكير، كما تختلف الذاكرتان من حيث الآليات التي تعمل في حال كل منها، حيث أشارت برند ميلز ،من خلال ملاحظتها لبعض الأشخاص بعد إصابتهم بتلف في منطقة المخ، أصبحت تعرف بلزمة ميلز، إلى أن المصاب بهذا التلف لا يستطيع استرجاع المعلومات الجديدة، ولكنه قادر على استرجاع معلومات قديمة (الظاهر، 2004، صفحة 137).

3- أنواع الذاكرة حسب النشاط العقلي:

-الذاكرة القائمة على الحفظ الصم:

كما هو الحال في تذكر الأمثال والأشعار، وسور القرآن الكريم.

-الذاكرة القائمة على المعنى:

وتستند في استرجاعها للخبرات إلى الربط بينها وإدراك المبادئ العامة التي تنظمها، كما هو الحال في استعادة الموضوعات العملية في مختلف فروع المعرفة.

4- أنواع الذاكرة حسب نوع العملية:

-التعرف:

ويقصد به معرفة بين شيء أو شخص أو موقف أو خبرة سبق أن ألم بها الفرد كما هو الحال في اختبارات الاختبار المتعدد، أو التعرف على شخص ارتكب فعلا مخالفا للقانون من قبل الشهود.

-الاستدعاء:

ويقصد بها استرجاع خبرات سبق أن اكتسبها الفرد بصورة منظمة، كما هو الحال في الإجابة عن أسئلة الامتحانات.

العوامل المسببة لصعوبة التذكر:

تنشأ صعوبة التذكر نتيجة عدة عوامل لعل أبرزها الصعوبات التي تعتري العمليات العقلية أو النفسية السابقة لها مثل الانتباه وما يربط به من اهتمام بالخبرة المطلوب اكتسابها والإدراك بمعنى الإلمام بدلالة الخبرة ومعناها ثم تكوين مفهوم راسخ عنها أي أن الصعوبة تتصل باستراتيجيات التعلم والاكتساب للخبرات المختلفة.

يضاف إلى ذلك الحالة الانفعالية للفرد حين يتهيأ لاكتساب الخبرات مثل القلق والاضطرابات النفسية المختلفة.

تشخيص صعوبة التذكر:

عملية التذكر عملية معقدة تشترك فيها عدة عوامل متشابكة منها المادة الدراسية المطلوب تذكرها ويعاني الطفل من صعوبة في ذلك بالإضافة إلى العوامل التعليمية التي تؤثر في التعلم والاكتساب والحفظ والتذكر فضلا عن العوامل الجسمية والنفسية والاجتماعية، وفيما يلي عرض تفصيلي لهذه العوامل:

أولا: تحديد المادة أو المواد الدراسية التي يعاني التلميذ مشكلة في تذكرها ويقوم بهذه المهمة المعلم ومن يعاونه حيث نجد التلميذ قد يعاني صعوبة في تذكر جزءها أو جلها، ولكي نحدد بالضبط نوع المادة الدراسية التي يعاني صعوبة في تذكرها يمكن أن نتبع الآتي:

1- هل يجد التلميذ صعوبة في التذكر في الفصل أثناء امتحان شفوي أم أثناء أداء امتحان تحريري؟ هل بيئة الفصل الفيزيقية ضوضاء أمالاجتماعية إثارة، علاقات شخصية مضطربة مسؤولة عن ذلك؟ هل يجد صعوبة في التذكر أثناء الاختبارات العادية الأسبوعية والشهرية أم أثناء الاختبارات العامة الشهرية والسنوية؟

2- هل مقدار المادة التعليمية كبيرة بحيث يصعب عليه تذكرها ولذا يتعين تقسيمها تقسيما مناسبا؟

3- هل نوع المادة المطلوبة تذكرها من الصعوبة والتعقيد بحيث لا يستطيع فهمها واستيعابها ولذا يتعين تقسيمها إلى أجزاء مناسبة.

4- هل محتوى المادة التعليمية مفهوم وذو معنى في ذهن التلميذ ويرتبط بخبراته السابقة أو غير مفهوم ويبدو غريبا بالنسبة لذخيرته المعرفية؟

5- أي أنواع التذكر يعاني صعوبة فيه: السمعي أو البصري أم اللمسي أم الحركي...إلخ وهل يرتبط هذا بمشكلات في جهازه الحسي؟

6- هل عملية التذكر تتطلب تعرفا أم استدعاء؟ ذاكرة قصيرة أم طويلة المدى تذكرا أصما أم تذكرا قائما على المعنى؟ وفي ضوء الإجابة عن الأسئلة السابقة ما هي قدرات التلميذ على التصنيف والاستدلال.

7- في ضوء ما سبق هل يتطلب معالجة صعوبة التعلم جهودا متأنية ومدروسة تستغرق وقتا طويلا؟

ثانيا: تحديد العوامل التعليمية المؤثرة في صعوبة التذكر، ويقصد بها العوامل المتصلة بنظام التدريس داخل الفصل ومتابعة المعلم لاستذكار التلميذ وآدائه لواجباته المدرسية ويدخل تحت هذه العوامل ما يلي:

1- طريقة المعلم في الشرح ومدى جذبه لانتباه التلاميذ واهتمامهم بمحتوى المادة التعليمية.

2- كفاءة المعلم واستخدام السبورة والوسائل التعليمية لترسيخ مفاهيم الدرس فضلا عن الأنشطة المصاحبة بحيث يستخدم التلميذ أكثر من حاسة أثناء تلقي الدروس المقررة.

3- تأكد المعلم من فهم التلاميذ لمحتويات الدرس ونقاطه الأساسية.

4- مدى فاعلية التلاميذ أثناء الشرح وتعايشهم مع المعلم وأدائهم للنشاط التربوي.

5- التطبيقات المختلفة التي يكلف بها التلاميذ مما يرسخ المادة العلمية في أذهانهم.

6- مدى أداء التلاميذ للواجبات المدرسية التي تضمن استذكارهم للدروس.

7- مدى اهتمام المعلم باعتبار التلاميذ في الدروس من حين لآخر وبصفة دورية.

ثالثا: العوامل الجسمية والنفسية والاجتماعية المتصلة بصعوبة التذكر: ويقصد بها الحالة الجسمية للتلميذ من حيث الصحة والمرض والقدرة على بذل الجهد اللازم للدراسة وهو أمر قد لا يتيسر في حالة الأنيميا أو الضعف العام الناتج عن سوء التغذية مما يضعف دوام التركيز.

كذلك تؤثر الإعاقات الجسمية خاصة البصرية والسمعية في كفاءة التعلم وما يؤثر سلبا على رسو المعلومات وتتذكرها، كذلك الاضطرابات الانفعالية التي يتعرض لها التلميذ مثل الاندفاعية والنشاط الزائد فضلا عن المشكلات المختلفة التي تجعل التلميذ، خاصة في المراحل الأولى من التعليم لا يركز في سماع شرح الدروس غالبا ويهمل في استذكار وأداء الواجبات المطلوبة لاستيعابها، المشكلات الاجتماعية في الأسرة مثل كبار حجم الأسرة وضيق السكن وعدم تهيئة مكان مناسب للاستذكار اليومي وتفكك الأسرة وتدني مستواها الاجتماعي والاقتصادي والثقافي مما لا يهيئ للتلميذ التسهيلات التربوية اللازمة للتعلم وعدم متابعة الأسرة لاستذكار وتتقدم أبنائها في الدراسة هذا بالإضافة إلى مشكلات الأقران في المدرسة والحي مما سبق شرحه (الظاهر، 2004).

❖ علاج صعوبات التذكر

ليس من شك في أن علاج صعوبات التذكر تختلف من حالة إلى حالة حسبما تسفر عنه دراسة التلميذ، كما أنه تتباين من مادة تعليمية إلى أخرى من هذه الاستراتيجيات المهمة التي تساعد في التذكر هي:

- **الربط:** وهي استراتيجية تساعد الفرد على تذكر المعلومة أو المعلومات عندما تربط بحدث معين أو تاريخ معين، أو اسم معين مثلا عندما نربط القاف في قابيل للتذكر من قبل الآخر هل هو "هابيل" أو "قابيل"؟ أو وجود القاف في العدسة المقعرة لمعالجة قصر النظر حيث توجد القاف في المقعرة وقصر أو يمكن ربط رقم التليفون بميلاد أخ أو أخت أو أب أو أم.

-**التكرار:** إن التكرار المستمر يساعد على طبع المعلومات في الذاكرة وبقائها حية في الذهن ويسترجعها الفرد متى أراد ذلك، وهو أسلوب يتبع لمراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين، فمنهم من يتعلم لأول مرة، وآخرون لا يتعلمون إلا بتكرار المعلومة مرة ثانية وقد يحتاج قسم آخر إلى تكرار كثير وخاصة أولئك الذين يعانون من صعوبات تعلم كما أن العادة تجعل المادة أكثر وضوحا وأسهل فهما وأطول استقرارا في الذهن فهي تزيل الشوائب العالقة والغموض واللبس بحيث تكون المعلومة واضحة ناصعة فضلا عن أهمية التكرار والإعادة في التأكيد على أهم النقاط والتي تحتاج إلى تركيز كما أن تكرار كتابة المتعلم للمادة التعليمية يساعد بقائها في الذهن فترة أطول ويمكن القول أنه كلما ازدادت تكرارية كتابة المادة التعليمية كلما ساعد ذلك على إطالة بقائها في الذاكرة.

-**استراتيجية التجميع:** يكون التجميع إما عن طريق حروف أو أرقام في وحدات صغيرة تسهل عملية التذكر، وهو وضع المعلومات في نظام ذي معنى أو أن الفرد يميل إلى تذكر الأشياء التي تتسم بأنها منظمة متناسقة، فمثلا عند تنظيم الحروف القمرية أو الشمسية يمكن جمعها من الحروف لتشكل كلمة أو كلمات ذات معنى فمثلا الحروف القمرية تجمع في أبغي حجك وخف عقيمه، والحروف الشمسية في "سالتمونيها" أو اليوم تنساه.

-استراتيجية الكلمة المفتاحية: تعتمد هذه الإستراتيجية على اختيار كلمة أو كلمات تكون بمثابة مفتاح لتذكر المعلومة، وخاصة في مواد اللغات والشعر فيمكن للمتعلم أن يجمع كلمة واحدة لتذكر ألوان الطيف الشمسي أو كلمة رسم لتذكر العظيمات الثلاث في الأذن الوسطى وهي ركاب، سندان، مطرقة.

- استراتيجية الحرف الأول: وهي بناء كلمات ذات معنى من الحروف الأولى لكل كلمة أو جملة أو بيت من الشعر لتذكرها فمثلا المتعلم قد يجمع الحروف الخمسة الأولى من الأبيات الشعرية الخمسة في كلمة واحدة، وهذه تساعد على التذكر ،ويمكن تذكر أعراض نقص المناعة المكتسبة في اللغات الإنجليزية من خلال Aids والتي هي AcquiredImmunityDefieicncySyndroues وكلمة Vakt التي تعد أشهر الأساليب استخداما في التربية الخاصة لشكل عام وصعوبات التعلم بشكل خاص حيث يشير حرف V إلى الحاسة البصرية Visual والحرف A إلى الحاسة السمعية Auditry والحرف K على الحاسة الحركية Kinesthetic والحرف T على الحاسة اللمسية Tactual.

-استراتيجية القصة: إن القصة التي تمثل مجموعة من الأحداث المترابطة زمنيا ومكانيا تساعد الفرد على تذكرها لذلك عندما تتحدث عن الطريقة الإلقائية في كونها لا تتناسب صغار السن ولكن يمكن إتباعها عندما تستخدم في أسلوب قصصي لأنه يساعد على الفهم كما أنه يساعد على التذكر فمثلا في الشعر العربي هناك من يتميز بوحدة البيت وهو عندما ينقل البيت عن القصيدة، أي يؤخذ دون أن تختل القصيدة، وهناك الأسلوب القصصي في الشعر الذي لا يمكن حذف بيت أو أكثر منه لأنه بمثابة سلسلة من الأحداث، فلو كان هناك عشرة أبيات تمثل وحدة البيت وعشرة أخرى هي كالقصة، سيكون تذكر العشرة التي تميز بالأسلوب القصصي أفضل من الأخرى، لذلك نوصي كمتخصصين في التربية أن يستخدم الأسلوب القصصي مع الأطفال الأرقام من 4-5على سبيل المثال فيمكن سرد قصة بسيطة عن الحيوانات مثلا وربط ما فيها بالأرقام حيث نبدأ بالحسي الملموس والملموس وننتقل إلى المجرد.

-استراتيجية التأمل: وهي ترتبط بقدرة الفرد على تكوينه صورة ذهنية تخيلية للمثيرات التي يواجهها، وهي تتضمن الجهد الذهني الذي يبذله المتعلم للإفادة من الخبرات المخزونة وجعلها خبرات حياتية قابلة للتذكر (الظاهر، 2004، الصفحات 142-145).

- كتابة الملاحظات: إن كتابة الملاحظات يساعد على استرجاع المعلومات بمعدل يفوق عدم تسجيلها إذ يقدر من خلال التجارب التي أجريت في هذا الصدد أن استرجاع المعلومات يفوق سبع مرات في حالة كتابة الملاحظات.

أن عملية الاسترجاع تتأثر بشكل عام بعدة عوامل ومن هذه العوامل ما يلي:

1-حاجات الفرد وميوله وقت حدوث عملية الاسترجاع فقد يميل الفرد نحو بعض الحاجات كالرياضة مثلا فهو يتذكر الأشياء المتعلقة بالرياضة إذ قد يخزن الفرد معلومات مختلفة في وقت معين لكن الأشياء التي يرغبها أسهل في عملية الاسترجاع من غيرها.

2-نوع الحادث وما ترك من آثار انفعالية في نفس الفرد فقد يمر بالفرد حوادث لها صفة انفعالية لا ينساها بل يستمر تأثيرها في سلوكه أو يمكنه من استرجاع دقائق هذا الموقف بسهولة رغم مرور الزمن.

3- حالة الفرد وقت حدوث عملية الاسترجاع من حيث الصحة والمرض والتعب والملل وظروف المواقف الأخرى من حيث الرهبة أو التهيب أو الخوف ثم الجو الانفعالي، فكثيرا ما يخفق الفرد في تذكر خ برات وتجارب مرت به تحت تأثير موقف خاص لم يكن يخفق في تذكرها في ظروف أخرى، وقد أورد علماء النفس والتربية عدة مراحل أو خطوات يمكن أن يستهدي بها المعلم في علاجه لصعوبة التعلم عند تلاميذه يمكن إجمالها فيما يلي:

- **المرحلة الأولى: تحديد محتوى المادة التعليمية المطلوب تذكرها:**

إذ من الضروري تحديد مقدارها يتعين حفظه واستذكاره ويستحسن أن يشترك التلميذ في اختياره أو على الأقل يقتنع به حتى يكون ايجابيا ومتفاعلا مع العلم والمادة، ويفضل أن تكون المادة ذات معنى وهدف وأن يربط المعلم المادة المطلوب حفظها بمواد وخبرات سابقة لدى المتعلم.

- **المرحلة الثانية:** تحديد أهداف لعملية التذكر: مثل حفظ تواريخ معينة أو قوانين ونظريات خاصة بمقرر دراسي أو اكتساب مهارات يدوية خاصة، والحكمة في كل ذلك أن الهدف في حد ذاته يعد دافعا للتعلم وبذل الجهد.

- **المرحلة الثالثة:** تحديد ماي توقع تذكره خلال فترة معينة من التدريب مثل جدول الضرب أو جزء من القرآن الكريم أو قصيدة شعر ويعد هذا بمثابة هدف يريد التلميذ تحقيقه، فضلا عن كونه عقد عمل بينه وبين نفسه وبينه وبين المعلم في حدود قدراته وظروفه الخاصة.

- **المرحلة الرابعة:** تنظيم المعلومات التي يتم تذكرها أي يساعد المتعلم في تنظيم المعلومات حفظها وتذكرها في ضوء تنظيمات فكرية أو مفاهيمية ذات معنى على النحو التالي:

- **الإطار المكاني:** مثل خريطة لبيان المعالم الجغرافية لدولة أو شكل توضيحي لبيان أجزاء نبات أو حيوان أو آلة أو جهاز معين.

- **الإطار الزمني:** مثل أحداث مرتبطة بمناسبات معينة وتاريخ ما.

- **الجزئية المناسبة:** ويقصد بها تقسيم المادة المراد تعلمها إلى أجزاء ذات معنى مما يسهل الإلمام بها وحفظها أو استرجاعها.

- **التطابق والإنسجام:** بين عناصر المادة المطلوب تذكرها وفق مبدأ ما كأن نطلب استرجاع شهور السنة الميلادية التي مجموع أيامها ثلاثون يوما.

- الربط بين الأصناف المتشابهة للمادة التعليمية كأن نطلب تذكر أنواع الخضر أو الفاكهة التي تنمو في فصل الصيف أو الشتاء.

- **الترميز:** وذلك باستخدام حروف أو أرقام معينة فالحروف ج.م.ع ترمز لمصر 1952 ترمز للثورة عبد الناصر و1969 ترمز لثورة الفاتح.

- **المرحلة الخامسة:** عرض المادة العلمية المطلوب تذكرها حيث يتعين إتباع عدة إجراءات لحسن عرض المادة العلمية للمتعلم الذي يشكو من صعوبة التعلم تشمل:

- توفير البيئة التعليمية ذات الأنشطة التربوية والوسائل التعليمية السمعية والبصرية، الخالية بقدر الإمكان من المشتتات.
- التدريب الموزع الذي تتخلله فترات راحة بحيث تكون فترة العمل ما بين 20-40 دقيقة بينها فترات راحة طولها 5-10 دقائق (فؤاد م، 1990، صفحة 158).

4-3- طرق وبرامج علاج صعوبات التعلم

أولا: برامج تركز على العلاج:

يركز في علاجه على القصور في العمليات والنواحي الداخلية الخاصة بالطفل صاحب الصعوبة في التعلم دون التركيز على المحتوى ويشيع استخدام مثل هذه البرامج لدى أطفال المرحلة الابتدائية الذين يعانون من صعوبات تعلم في مجال اللغة والحساب.

ويهتم بعلاج الضعف أو القصور لدى الطفل في جوانب محددة مثل الجانب النفسي اللغوي، في الجانب الإدراكي الحركي، الجانب الإدراكي البصري أو الجوانب الخاصة بتدريب الحواس.

ثانيا: البرامج التعويضية:

يصمم لتزويد الأطفال ذوي صعوبات التعلم بالخبرة التعليمية من خلال الطرق والقنوات غير التقليدية.

وهي تقوم على التركيز مباشرة على المشكلة التي يظهرها الطفل مستندا في نظرته هذه على إن سبب المشكلة هو أن الطفل لم يتلق الفرصة الملائمة للتعلم.

ثالثا: البرامج التي تركز على المنهج البديل:

يقوم في أساسه على تقديم مناهج مختلفة ومتعددة للمنهج المدرسي بحيث تكون هذه المناهج البديلة مناسبة للمتغيرات الخاصة بالمتعلم ذي الصعوبة في التعلم.

ويرى منسكوف ومنسكوف أنه لكي نقوم بإعداد برنامج متكامل يجمع بين الدمج وبين العلاج والتعويض ويجب أن نضع في الاعتبار الخطوات الثلاثة التالية:

- تحليل الطفل حيث يتم تقييم مستويات وطرق أداء الوظائف النفسية للطفل.
- تحليل المهمة حيث يتم فيها الكشف بدقة بالغة عن المتطلبات الأساسية التي يجب أن تؤخذ في الاعتبار لتفعيل العمليات النفسية الأساسية.
- التكامل بين تحليل الطفل وتحليل المهنة (السيد،، 2008، صفحة 89).

خلاصة :

كان المربون قديما يرون أن صعوبات التعلم والموهبة هما أمران متعارضان على الرغم أنه وفي العصر الحالي يبدوا شيئا مقبولا أن الشخص قد يظهر سمات من كلتاهما بينما لا يزالون الموهوبون ذوي صعوبات تعلم غير متعرف عليهم و غالبا ما يكونون تحت خدمة الأنظمة المدرسية.

لذلك يعتبرون هؤلاء الطلبة مخبؤون في العديد من المدارس كما انه من الصعب على المدرسين التعرف على هؤلاء الطلاب لان صعوبات التعلم غالبا ما تحجب الموهبة لديهم و بالمقابل قد تحجب الموهبة أيضا صعوبات التعلم للعديد من هؤلاء الطلاب لأنهم موهوبون و غالبا ما يستطيعون التعويض في نقائص التعلم المفروضة عليهم بالعجل.

-علاوة على ذلك فإن التعرف على الموهوبين ذوي صعوبات التعلم وإلحاقهم ببرامج تعليمية مناسبة قد يسبب الغموض الذي يعيق الموهوبين ذوي صعوبات التعلم.

و محاولة المربون مؤخرا التمييز بين هؤلاء الطلاب كان يجب ان تعتمد في الغالب على تعريفات منفصلة للموهبة و صعوبات التعلم(الجبالي: 2005 ، الصفحة 277)

الفصل الثالث

تلاميذ المرحلة الإبتدائية

تمهـيد

تعتبر مرحلة الطفولة مرحلة أساسية في حياة الطفل، بحيث ينمو في عدة نواحي منها: جسمية، حسية حركية، عقلية وانفعالية، بالإضافة إلى تميزها بدخول الطفل إلى المدرسة وبالتالي نمو وتطور الجانب الاجتماعي والنفسي، سوف نتعرض في هذا الباب إلى مرحلة الطفولة ما بين سنة أو ما تسمى بمرحلة الطفولة المتوسطة والمتأخرة، أو ما يدعى لها بمرحلة الطفولة في المرحلة الابتدائية.

1. المرحلة الابتدائية

تعد المرحلة الابتدائية مرحلة تأسيس، تقوم عليها جميع مراحلا لتعليم اللاحقة.
(سليمان، 2004، صفحة 41)
وهي أول مرحلة من النظام التعليمي في الجزائر، يبلغ سن التلميذ في أغلب الأحيان عند الالتحاق بالطور الابتدائي خمس سنوات من عمره ويبقى في هذا الطور خمس سنوات، بعد ذلك ينتقل إلى المرحلة المتوسطة وهي ثان مرحلة من مراحل التعليم العام، ويكون هذا بعد نجاحه في شهادة التعليم الابتدائي.
(حثروبي، 2012، صفحة 23)
يكتسب التلاميذ في هذه المرحلة المعارف الأساسية وتُنما الكفاءات القاعدية في مجالات التعبير الشفهي، والكتابي، والقراءة، والرياضيات، والعلوم، والتربية، كما تمكن هذه المرحلة التلميذ من الحصول على تربية ملائمة وتنمية ذكائه ومهاراته اليدوية والجسمية والفنية، وهي منظمة في ثلاثة أطوار منسجمة تراعي متطلبات العمل البيداغوجي ومبادئ نمو التلميذ وهي:

1 .الطور الأول :يشمل السنة الأولى والثانية و الثالثة ، وفي هذا الطور يكتسب التلميذ الرغبة في التعلم والمعرفة ،وفيه يتحكم التلميذ في اللغة العربية عن طريق التعبير الشفهي وفهم المنطوق والمكتوب

2 الطور الثاني :يخص السنة الرابعة والخامسة ابتدائي، وفيه يتحكم التلميذ في القراءة والكتابة والتعبير الشفهي باللغة العربية، وفي المعارف المندرجة في مجالات المواد الأخرى مثل (الرياضيات، التربية العلمية والتكنولوجية، والتربية الإسلامية والتربية المدنية واللغة الأجنبية الأولى).
(حثروبي، 2012، صفحة 23)

2- تعريف الطفولة

تمثل هذه المرحلة مرحلة الطفل التي يدخل فيها الطفل إلى المدرسة الابتدائية بحيث يتراوح عمره ما بين سن التاسعة من عمره ويبقى فيها حتى سن الثانية عشر (12-6) سنة، بحيث تختلف شخصية الطفل فيها من طفل لآخر حسب نموه الجسمي، الحسي، الحركي، العقلي، الانفعالي والاجتماعي. ويختلف تفسير هذه المرحلة حسب كل مدرسة تشمل هذه المرحلة مرحلتين: مرحلة الطفولة المتوسطة بين (9-6) سنواتومرحلة الطفولة المتأخرة بين (12-9) سنة.

2. تعريف الطفولة المتوسطة

تمثل هذه المرحلة الصفوف الثلاثة الأولى من الدراسة يتراوح عمر الطفل فيها من 9-12 سنوات:

يعرفها الباحث عبد **الفتاح دويدار**: " نجد الطفولة المتوسطة تبدأ من 9-12 سنوات، فيها ينتقل الطفل من البيت إلى المدرسة، فتتوسع دائرة بيئته الاجتماعية وتتنوع تبعا لذلك علاقاته، وتتحدد ويكتسب الطفل معايير وقيم وٍاتجاهات جديدة، والطفل في هذه المرحلة يكون مستعدا لأن يكوناجتماعي وغرس القيم التربوية والتطبيع الاجتماعي. (دويدار، 1996، صفحة 2018).

يقول الباحث **توما جورج خوري** أن: " هذه المرحلة تعرف بالاستقلالية النسبية عن الأم أو المربية بالنسبة للطفل في أكثر من مجال وناحية بالإضافة إلى نشاط وحيوية ملحوظة تتمثل في اللعب، القفز والجري".
(خوري، 2000، صفحة 5)

حسب الباحث **عصام نور** نجد أن:" مرحلة الطفولة المتوسطة هي مرحلة تتوسط مرحلتين أولهما: مرحلة الطفولة المبكرة وثانيها مرحلة الطفولة المتأخرة، حيث تضع الطفل على مشارف المراهقة وتعني دراسيا طفل الصفوف الثلاث الأولى من المرحلة الابتدائية السنة (1، 2، و3)، ويشعر الطفل في هذه المرحلة بالاختلاف عمن هم أصغر سنا، كما قد يجد الطفل صعوبة فالتعارف على من هم أكبر منه سنا، فيشعر أنه لا ينتمي إلى هؤلاء ولا إلى هؤلاء فهو أكبر من الأطفال وأصغر من الكبار.

(نور، 2006، صفحة 97)انطلاقا مما سبق يمكن القول بأن مرحلة الطفولة المتوسطة هي مرحلة تتوسط الطفولة المبكرة والمتأخرة، بحيث تتمثل أو تتميز بدخول الطفل إلى المدرسة في سن 6 سنوات فيستقل الطفل عن ذويه ويبدي استعدادا للتعلم والاعتماد على نفسه، وتنتهي هذه المرحلة في سن 9 سنوات.

3-1- خصائص مرحلة الطفولة المتوسطة

-اتساع الآفاق العقلية المعرفية وتعلم المهارات الأكاديمية في القراءة والكتابة والحساب.

-تعلم المهارات الجسمية اللازمة للألعاب وألوان النشاط العادية.

-طراد وضوح فردية الطفل واكتساب اتجاه سليم نحو الذات.

- اتساع البيئة الإجتماعية، الخروج الفعلي إلى المدرسة والمجتمع، الانضمام لجماعات جديدة وإطراد عملية التنشئة الاجتماعية.

-توحد الطفل مع دوره الجنس توحد الطفل مع دوره الجنسي.

-زيادة الاستقلال عن الوالدين.

-يهتم بالنشاط في ذاته بصرف النظر في نتائجه، هو ممتلئ بالنشاط ولكنه يتعب بالسرعة.

-تزداد القدرة والثقة في هذه المرحلة نظرا لنمو الإمكانيات الجسمية ولعضلية الدقيقة.

-يبدأ في الاهتمام برأي الأصدقاء فيه أي أن إرضاء الأصدقاء عنه أهم من إرضاء الآباء والكبار.

(بشناق،، 2010، صفحة 85)

3-2- مظاهر النمو في مرحلة الطفولة المتوسطة

هنالك عدة مظاهر لنمو الطفل في هذه المرحلة والتي ذكرها الباحثين وذلك في عدة جوانب وهي كالتالي:

النمو الجسمي

تعتبر هذه المرحلة العمرية مرحلة نمو بطيء من الناحية الجسمية ويقابله النمو السريع للذات، في هذه المرحلة تتغير الملامح العامة التي كانت تميز شكل الجسم في مرحلة الطفولة المبكرة، وتبدأ الفروق الجسمية بين الجنسين في الظهور، يصل حجم الرأس إلى حجم رأس الراشد ويتغير الشعر الناعم إلى أكثر خشونة.

أما عن الطول فنجد في منتصف هذه المرحلة العمرية أي سن 8 سنوات يزيد طول الأطراف حوالي 50% بينما طول الجسم نفسه يزيد بحوالي 25 %فقط، ويزداد الطول بنسبة 5% في السنة، بينما يزداد الوزن 10% في السنة، يكون الذكور أطول قليلا من الإناث، بينما ينزع الجنسان إلى التساوي في الوزن في نهاية هذه المرحلة، وتتساقط الأسنان اللبنية وتظهر الأسنان الدائمة.

يبلغ طول الطفل في سن 6 سنوات ونصف 117.5 سم ووزنه 20.8كغ، أما في سن 9 سنوات يصل إلى130 سم ووزنه يبلغ 26.3 كغ.

❖ **النمو الفسيولوجي**

يتزايد ضغط الدم ويتناقص معدل النبض، ويزداد طول وسمك الألياف العصبية وعدد الوصلات بينها ولكن سرعة نموها تتناقص عن ذي قبل، ويقل عدد ساعات النوم بالتدريج، ويكونمتوسط فترة النوم على مدار السنة في سن السابعة حوالي 11 ساعة. (بشناق،، 2010، صفحة 86).

النمو الحركي

في هذه المرحلة تنمو عضلات الطفل الكبيرة بشكل ملحوظ، ويمارس الأطفال تبعا لذلك نشاطات حركية زائدة مثل: لعب الكرة، الجري، التسلق، الرقص، نط الحبل والتوازن (كما في ركوب الدراجة ذات عجلتين في حوالي السابعة). والعوم في نهاية هذه المرحلة، ويستمر نشاط الطفل حتى يتعب، وتتميز حركات الذكور بأنها شاقة، عنيفة (تسلق، جري) وتكون حركات الإناث أقل كما وكيفا.

وفي بداية هذه المرحلة يستطيع الطفل السيطرة على عضلاته الكبيرة سيطرة تامة ويقدر على التحكم فيها، في حين أن سيطرته على عضلاته الدقيقة بشكل تام لا تحصل إلا في سن الثامنة، ولا عجب أن نرى طفل الصف الأول الابتدائي يخلط بين كتابة حرف(م) وحرف(ع)، وبين حرف(ب) وحرف (ي)، وغيرها من الحروف قريبة الشبه، بسبب عدم نمو عضلات أصابع يديه، وعدم قدرته على التنسيق بينها وبين عينيه، ويلاحظ أن كتاباته تبدأ كبيرة ثم يستطيع بعد ذلك أن يصغر خطه.

ومع تقدم الطفل في هذه المرحلة تتهذب الحركة وتختفي الحركات الزائدة غير المطلوبة، ويزيد التآزر الحركي بين العينين واليدين، ويقل التعب، وتزداد السرعة والدقة، ويحب الطفل العمل اليدوي، ويحب تركيب الأشياء وامتلاك ما تقع عليه يداه، كما يستخدم طين الصلصال في تشكيل أشكال أكثر دقة من تلك التي كان يشكلها في المرحلة السابقة، إلا أنها لا تزال غير دقيقة بصفة عامة.

ويزداد رسم الطفل وضوحا فهو يستطيع أن يرسم رجلا ومنزلا وشجرة وما شابه ذلك، ونجده يحب الرسم بالألوان، ويستطيع الطفل أن يعمل الكثير لنفسه، فهو يحاول دائما أن يلبس ملابسه بنفسه ويرعى نفسه ويشبع حاجاته بنفسه (بشناق،، 2010، صفحة 86)

يزداد نمو التآزر بين العضلات الدقيقة، التآزر بين العين واليد وتزداد مهارة الطفل في التعامل مع الأشياء والمواد، وتزداد أهمية مهاراته الجسمية في التأثير على مكانته بين أقرانه، وعلى تكوين إيجابي للذات، ويتقن الطفل تدريجيا المهارات الجسمية الضرورية للألعاب الرياضية المناسبة مفهوم للمرحلة، ويتضح ذلك من خلال العمل اليدوي الذي يقوم به الطفل والألعاب الفردية والجماعية الحركيةوالرياضية المختلفة التي تتضح فيها المهارات الحركية (عجاج، 2008، صفحة 65)

النمو الحسي

- يظل البصر طويلا حوالي 80% من الأطفال، بينما يكون 3% فقط لديهم قصر النظر، ويزداد التوافق البصري اليدوي، يستمر السمع في طريقه إلى النضج، إلا أنه مازال غير ناضج تماما. وتكون حاسة اللمس قوية وأقوى منها عند الراشد، وتدل بعض البحوث حول الحاسة الكيميائية (الذوق والشم)، أن التمييز الشمي للطفل في سن السابعة لا يختلف كثيرا عن تمييز الراشد.

وينمو الإدراك الحسي عن المرحلة السابقة، فبالنسبة لإدراك الزمن، يلاحظ أن الطفل في سن السابعة يدرك فصول السنة، وفي سن الثامنة يعطي تاريخ اليوم، بينما يعرف اسم اليوم والشهر في سن التاسعة، ويتوقف إدراك الوزن على مدى سيطرة الطفل على أعضائه، وعلى خبرته بطبيعة المواد التي تتكون منها الأجسام، وتزداد قدرته على إدراك الإعداد فيتعلم العمليات الحسابية الأساسية (الجمع ثم الطرح) في سن السادسة ثم الضرب في السابعة ثم القسمة في الثامنة.

كما أنه يستطيع العد ما بين 20-100 في سن الثامنة، وتبديل النقود الكبيرة بالصغيرة في سن التاسعة، كما يستطيع إدراك الألوان، أما عن إدراك أشكال الحروف الهجائية، فيلاحظ أنه قبل سن الخامسة يتعذر على الطفل أن يميز بين الحروف الهجائية المختلفة، ومع بداية المدرسة الابتدائية تظهر قدرته على التمييز بين الحروف الهجائية المختلفة الكبيرة المطبوعة ويستطيع تقليدها، إلا أنه يخلط في أول الأمر بين الحروف المتشابهة مثل :(ب، ت، ث)، (ج، ح، خ)، (د، ذ)، (ر، ز)، (س، ش)، (ص، ض)، (ط، ظ)، (ع، غ). ويستطيع الطفل تذوق التوقيع الموسيقي إلا أنه لا يتذوق بعد الأغنية أو اللحن ويستطيع وصف الصور تفصيلا ويدرك بعض العلاقات فيها (بدير، 2012، صفحة 139)

ولرعاية النمو الجسمي يجب الاعتماد في التدريس على حواس الطفل وتشجيع الملاحظة والنشاط باستعمال الوسائل السمعية والبصرية في المدرسة على أوسع نطاق بالإضافة إلى توسيع نطاق الإدراك عن طريق الرحلات إلى المعارض والمتاحف وغيرها. (بشناق،، 2010، صفحة 87).

يتميز أيضا النمو الحسي للأطفال ابتداء من سن السادسة بالتوافق البصري والسمعي واللمسي والتذوقي الذي يتجه نحو الاكتمال بالتدريب في نهاية المرحلة مع وجود بعض الصعوبات الحسية لبعض الأطفال التي يمكن ملاحظتها وفهمها ومعالجتها منذ وقت مبكر. (عجاج، 2008، صفحة 56)

النمو العقلي

يستمر النمو العقلي بصفة عامة في نموه السريع، ومن ناحية التحصيل يتعلم الطفل المهارات الأساسية في القراءة، الكتاب، والحساب ويهتم الطفل بمواد الدراسة ويحب الكتب والقصص.

(بشناق،، 2010، صفحة 87)

في هذه المرحلة تبدأ العمليات المنطقية الرياضية ولكن هذه العمليات تبقى محصورة في نشاطات الطفل على الوسائل الحسية ويكتشف الطفل خصائص الأشياء معتمدا على الحس.

(سليم،، 2002، صفحة 200)

تظهر مفاهيم كثيرة حسب Piaget في هذه المرحلة بحيث يسميها Piaget بمرحلة العمليات الحسية الواقعية concrètеبحيث يصبح فيها الأطفال قادرين على التحكم عقليا أو فكريا في التصورات الداخلية، يصبح الطفل قادر على التصور العقلي لأفكاره وذكرياته بحيث تكون هذه المواضيع واقعية (مثل: أفكار وذكريات السيارات، الأكل، اللعب...)

(Sternberg, 2007, p. 493)

بالإضافة إلى أن الطفل يسجل تطور كبير في تكيف التفكير الاجتماعي وفي إدراك المواضيع الواقعية برغم من أن الطفل ما زال يحتاج إلى الحدس المباشر للفعل الذاتي، إلا أنه أصبح قادرا على الموضوعية وهذا ما يؤثر على كافة المستويات المعرفية العاطفية والذهنية.

www.france/developpement intellectuel chez l'enfant/ Piaget/ p:1-2 .com

بالنسبة لـ: Piaget تفكير الطفل وذكائه ينمو من التفكير أو الذكاء قرب منطقي إلى الذكاء المنطقي، بحيث ينتقل من الحدس إلى العملية أو العيانيةoperation. (Laval, 2002, p. 23)

يشير مصطلح العمليات العيانية إلى العمليات العقلية التي يستطيع أن يقوم بها الطفل نحو الأشياء المحسوسة التي تقع تحت ملاحظته، فالطفل في هذه المرحلة يستطيع عقليا أن يضيف ويطرح أشياء من مجموعات،كما يستطيع أن يدرك وجود مجموعات تندرج تحت فئة أعم وأشمل، فمثلا يستطيع أن يدرك أن هذا الصندوق الموجود بداخله مجموعتان من الكرات الحمراء والخضراء، وهو يدرك في ذات الوقت أن عدد الكرات الحمراء الموجودة بداخله أكبر من عدد الكرات الخضراء دونأن يلجأ إلى قياس هذا الفرق عن طريق مقارنة الكرات واحدة بواحدة (أخضر، أحمر). (الخيرن، 2004، صفحة 51).

تنمو في هذه المرحلة قدرة الطفل على إدراك العلاقات بين الأشياء وينمو لديه مفاهيم مثل: مفهوم الاحتفاظ، (ملحم، 2002، صفحة 133)

. بحيث التجارب الكلاسيكية لـ Piaget حول عملية الاحتفاظ بالكميات هي الأساس فبانتقال تفكير الطفل من التفكير قبل المنطقي- قبل العملي إلى التفكير العملي الواقعي.

(Sternberg, 2007, p. 493)

يكتسب الطفل في هذه المرحلة عمليات التفكير المنطقي التي يمكن أن يستخدمها في حل المشكلات الملموسة، وعندما يواجه الطفل تباينا بين التفكيروالإدراك كما هو الحال في مشكلات الاحتفاظ فإن الطفل في هذه المرحلة يلجأ إلى القرارات المنطقية بدلا من الإدراكية التي يستخدمها في مرحلة فما قبل العمليات المادية، وتكون العمليات في هذه المرحلة مادية وملموسة وليست عمليات مجردة أو شكلية Formelle ، وطفل هذه المرحلة ما زال غير قادر على التعامل مع المواد المجردة كالفرضيات والمسائل أو القضايا اللفظية، والأطفال في هذه المرحلة ليسوا أكثر ذكاء من أطفال المرحلة السابقة ولكنهم ببساطة اكتسبوا قدرات (عمليات) معينة لا يمكن بدونها حل المشكلات بطريقة صحيحة.

يذكر أبو جادو (2003) أن من خصائص الأطفال في هذه المرحلة الانتقال من اللغة المتمركزة حول الذات إلى اللغة ذات الطابع الاجتماعي وتطور مفهوم الاحتفاظ والمقلوبة والتصنيف وتكوين المفاهيم، وفشل التفكير في الاحتمالات المستقبلية دون خبرة مباشرة بالموضوعات الملموسة.

(جادو،، 2011، صفحة 162)

لقد قام Piaget بتجارب حول المفاهيم الأساسية وهذا لمعرفة تطور المفاهيم حسب المراحل العمرية فارتأ بأن الطفل يكون مفهوم كامل عن العدد في سن (7-6 سنوات) مثلا: يقوم بتجربة يضع 8 قطع من الأعداد في مكان وتجربة أخرى يغير مكانها ويبعثرها ويجب على الطفل ملاحظة هل تغير العدد أم لا فطفل سن 6-7 سنوات يدرك بأن عدد القطع لم يتغيرا.

كمية السائل في (6 -7 سنوات)، أما بالنسبة للطول فيدركه في سن (7-8 سنوات). أما بالنسبة لكمية الشيء substance(7-8 سنوات)، السطح أو المكان، (7-8 سنوات).

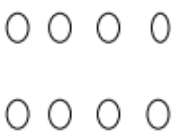
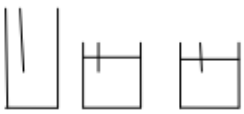
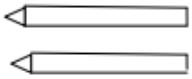
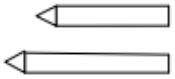
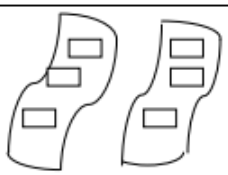
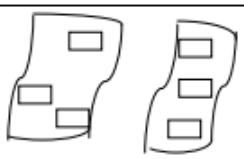
(Helene Bee et Denise Boyd, 2003, p. 17)

في سن 8 سنوات يظهر الطفل العلاقات الأولى السببية causales relations الظاهرة في المرحلة المنطقية بحيث يتوقع الحالات المختلفة أو التغيرات لنظام ويفكر في سببها.

(Hurting, 1995, p. 385)

جدول رقم 02 يمثل تجارب مفاهيم الاحتفاظ حسب مرحلة العملية الواقعية الحسية بين 6-9 سنوات:

(Helene Bee et Denise Boyd, 2003, p. 173)

السن / نوع الاحتفاظ	المكـــــــــان	التغيـــــــــر	مرحلة العملية الواقعية الحسية
مفهوم العدد (6-7 سنوات)			الطفل يدرك بأن عدد القطع النقدية لم يتغير
السوائل (6-7 سنوات)			الكأسين يحتويان نفس كمية الماء.
الطول (6-7 سنوات)			قلما الرصاص لهما نفس الطول.
كمية الشيء substance 7-8 سنوات			الكرة أو boudin يحتويان نفس الكمية.
السطح أو المكان 7-8 سنوات			السطحين يحتويان نفس الكمية من الأوراق.

الانتباه في هذه المرحلة يكون أكثر انتقائية بحيث يصبح الطفل أكثر مقدرة على الانتباه فقط إلى المواقف المرتبطة بأهدافهم ويتجاهلون المعلومات الأخرى. (جادو،، 2011، صفحة 376).

يحقق الطفل في هذه المرحلة المقلوبية وتصبح العلاقة بينه وبين الأشياء من جانبين ويصل إلى إدراك ذاته كأحد موضوعات البيئة، كما يحقق قانون الثبات أو بقاء الكم وهو معتمد على قانون المقلوبية ويقصد بياجيه

أن قياس أحد الأبعاد الأساسية مثل: الوزن أو المقدار أو الكتلة لا يتغير إلا بالتغير في هذا البعد فقط ولا يتأثر بالتغير متغير آخر. (فؤاد آ.، 1999، صفحة 285)

كما تنمو قدرة الطفل على التصنيف المتعدد وهو أحد السلوكيات الهامة الجديدة التي يحتاج الطفل إليها في مراحل العمليات الحسية ومثل ذلك وضع مثيرات متعددة كتغيرات اللون والحجم والشكل، ويطلب من الطفل تجميع هذه الأشياء تبعا لتوافقها مع بعض. كما تنمو قدرة الطفل على التصنيف البعدي (على بعدين) وهو أسلوب آخر من أساليب التصنيف حيث يستطيع الطفل كما ذكر أرفنج وسيجل 1968 تصنيف المثيرات باختيار مفهوم للافتراض البعدي للتمثيل الخارجي.

(المعطي، 2001، الصفحات 366-367)

النمو اللغوي

حين يبلغ الطفل السادسة يكون قد تعلم نطق 2500 كلمة وستمر مرحلة اتساع الحصيلة اللغوية تنمو وتزداد الألفاظ والتعابير المعتمدة من قبل الطفل بمقدار زيادة اختلاطه بالآخرين، وسماعه وقراءته للمفردات التي لم تعد عنده مجرد أصوات بل لها دلالتها الخاصة.

(نيسان،، سلوكيات الأطفال بين الاعتدال والإفراط، 2009)

بحيث تزداد المفردات بحوالي 50% عن ذي قبل في هذه المرحلة، وتعتبر هذه المرحلة مرحلة "الجمل المركبة الطويلة" حيث لا يقتصر الأمر على نمو التعبير الشفوي، بل يمتد إلى التعبير الكتابي فمع مرور الزمن وانتقال الطفل من صف إلى آخر، يلاحظ أن مما يساعد على طلاقة التعبير الكتابي التغلب على صعوبات الخط والهجاء.

أما عن القراءة فان استعداد الطفل لها يكون موجودا قبل الالتحاق بالمدرسة، ويبدو ذلك في اهتمامه بالصور والرسوم والكتب والمجلات والصحف وتتطور القدرة على القراءة بعد التعرف على الجمل وربط مدلولاتها بأشكالها، ثم تتطور بعد ذلك إلى مرحلة القراءة الفعلية التي تبدأ بالجملة فالكلمة فالحرف. يلاحظ أن عدد الكلمات التي يستطيع الطفل قراءتها في الدقيقة تزداد مع النمو، كذلك أن عدد الأخطاء يقل مع الزمن أيضا يستطيع الطفل في هذه المرحلة تمييز المترادفات واكتشاف الأضداد.

وفي نهاية هذه المرحلة يصل نطق الطفل إلى مستوى يقرب في إجادته من مستوى نطق الراشد، ويلاحظ أن الإناث يسبقن الذكور ويتفوقن عليهم، ويرجع ذلك إلى سرعة نمو الإناث خلال هذه السنوات، وربما كذلك لأن الإناث يقضين وقتا أطول في المنزل مع الكبار. (بشناق،، 2010، صفحة 89)

- النمو الإنفعالي

تهذب الإنفعالات في هذه المرحلة نسبيا عن ذي قبل، تمهيدا لمرحلة الهدوء الانفعالي، يلاحظ النمو في الانتقال من حالة انفعالية إلى أخرى نحو الثبات والاستقرار الانفعالي، إلا أن الطفل لا يصل في هذه المرحلة إلى النضج الإنفعالي فهو قابل للاستثارة الانفعالية وتكون لديه بقية من الغيرة والعناد والتحدي.

يتعلم الأطفال كيف يشبعون حاجاتهم بطريقة بناءة، أكثر من محاولة إشباعها عن طريق نوبات الغضب كما كان في المرحلة السابقة.

يبدي الطفل الحب ويحاول الحصول عليه بكافة السبل، ويحب المرح، وتتحسن علاقاته الاجتماعية والانفعالية مع الآخرين، ويقاوم بينما يميل إلى نقد الآخرين ويشعر بالمسؤولية، ويستطيع تقييم سلوكه الشخصي.

تتغير مخاوف الأطفال في هذه المرحلة من الأصوات والأشياء الغريبة والحيوانات والظلام ليحلمحلها الخوف من المدرسة والعلاقات الاجتماعية وعدم الأمن اجتماعيا.

نشاهد نوبات الغضب خاصة في مواقف الإحباط. (بدير، 2012، صفحة 152).

- النمو الاجتماعي

تستمر عملية التنشئة الاجتماعية، وتتسع دائرة الاتصال الاجتماعي ويزداد تشعبها، وهذا يتطلب أنواعا جديدة من التوافق، في سن السادسة تكون طاقات الأطفال على العمل الجماعي ما زالت محدودة وغير واضحة، ويكون مشغولا أكثر ببديلة الأم (المدرسة)، والتي يذهب إليها في هذه المرحلة، ويتوقف سلوكه الاجتماعي (في المدرسة مع جماعات أقرانه وفي البيئة المحلية ومع طبقته الاجتماعية) على نوع شخصيته التي نمت نتيجة لتعلمه الماضي في المنزل وفي البيئة المحلية وفي دار الحضانة.

(جادو،، 2011، صفحة 128)

تلاميذ هذه المرحلة حساسون للنقد وللسخرية كما أنهم يجدون صعوبة في التوافق مع الإخفاق إنهم في حاجة إلى تقدير وثناء. (نيسان،، سلوكيات الأطفال بين الاعتدال والإفراط، دار أسامة، 2009)

من خلال اللعب يتعلم الأطفال الكثير عن أنفسهم وعن رفاقهم، وتتاح لهم فرصة تحقيق المكانةالاجتماعية، تكثر الصداقات ويزداد التعاون بين الطفل ورفاقه في المنزل والمدرسة.

بالنسبة للعدوان يكون أكثر بين الذكور مع بعضهم، وقليل بين الذكور والإناث، ويقل جدا بين الإناث ، ويميل الذكور إلى العدوان اليدوي أما الإناث فعدوانهن لفظي.(جادو،، 2011، صفحة 128)

3. تعريف الطفولة المتأخرة

تمثل هذه المرحلة مرحلة الصفوف الثلاثة الأخيرة، ويطلق البعض على هذه المرحلة مصطلح قبيلالمراهقة، يتراوح عمر الطفل فيها من 9-12 سنة.

4-1- خصائص مرحلة الطفولة المتأخرة

-بطء معدل النمو بالنسبة لسرعته في المرحلة السابقة والمرحلة اللاحقة.

-زيادة التمايز بين الجنسين بشكل واضح.

-تعلم المهارات اللازمة لشؤون الحياة، وتعلم المعايير الأخلاقية والقيم وتكوين الاتجاهات وللاستعداد لتحمل المسؤولية وضبط الانفعالات.

-تعتبر هذه المرحلة أنسب المراحل لعملية "التطبيع الاجتماعي".

4-2- مظاهر النمو في مرحلة الطفولة المتأخرة

هناك عدة مظاهر لنمو الطفل في هذه المرحلة والتي ذكرها الباحثين وذلك في عدة جوانب وهي كالتالي:

- النمو الجسمي

تتعدل النسب الجسمية وتصبح قريبة الشبه عند الراشد، وتستطيل الأطراف، ويتزايد النمو العضلي، وتكون العظام أقوى من ذي قبل. ويتتابع ظهور الأسنان الدائمة ويقاوم الطفل المرض بدرجة ملحوظة، وتحمل التعب، ويكون أكثر مثابرة.

يشهد الطول زيادة 5 % في السنة، وفي نهاية المرحلة يلاحظ طفرة في نمو الطول، ويشهد الوزن زيادة 10 % في السنة، تبدو هنا الفروق الفردية واضحة، فلا ينمو جميع الأطفال بنفس الطريقة أو بنفس المعدلات، فبعضهم ينمو بدرجة أكبر نسبيا في الطول والبعض الآخر في الوزن، ويكون نصيب الذكور أكثر من الإناث في النسيج العضلي، ويكون نصيب الإناث أكثر من الذكور في الدهن الجسمي، كما تكون الإناث أقوى قليلا من الذكور في هذه المرحلة فقط. وتلاحظ في هذه المرحلة زيادة الإناث عن الذكور في كل من الطول والوزن، ويبدأ ظهور الخصائص الجنسية الثانوية لدى الإناث قبل الذكور في نهاية هذه المرحلة. (بشناق،، 2010، الصفحات 95-96).

- النمو الفيزيولوجي

يستمر ضغط الدم في التزايد حتى بلوغ فترة المراهقة، بينما يكون معدل النبض في تناقص، ويزداد تعقد وظائف الجهاز العصبي وتزدد الوصلات بين الألياف العصبية، ولكن سرعة نموها تتناقص عن ذي قبل، وفي سن 10 سنوات يصل وزن المخ إلى 95% من وزنه النهائي عند الراشد، إلا أنه ما زال بعيدا استعدادا للقيام بالوظيفة التناسلية حين عن النضج، ويبدأ التغير في وظائف الغدد وخاصة الغدد التناسلية تنضج مع بداية المراهقة، وقد يبدأ الحيض لدى البنات في نهاية هذه المرحلة، ويقل عدد ساعات النومحتى يصل إلى 10 ساعات في المتوسط في هذه المرحلة. (بدير، 2012، صفحة 158).

- النمو الحركي

تعتبر هذه المرحلة مرحلة النشاط الحركي وتشاهد فيها زيادة واضحة في القوة والطاقة، فالطفل لا يستطيع أن يظل ساكنا بلا حركة مستمرة، وتكون الحركة أسرع وأكثر قوة ويستطيع الطفل التحكم فيها بدرجة أفضل، يلاحظ اللعب مثل: الجري والمطاردة وركوب الدراجة، العوم، السباق، الألعاب الرياضية المنظمة، يكون لعب الذكور منظم قوي يحتاج إلى مهارة وشجاعة وتعبير عضلي عنيف، في حين تقوم البنات اللعب الذي يحتاج إلى تنظيم في الحركات (الرقص، الحجلة ونط الحبل).

ينمو النشاط الحركي وتزداد الكفاءة والمهارة اليدوية، إذ يسمح ما بلغته العضلات الدقيقة من نضج، استعمال هذه العضلات، وتتم السيطرة التامة على الكتابة ويلاحظ أن بعض بالقيام بنشاط يتطلب استعمال بعض الآلات الموسيقية، ومن هنا كان على الأطفال يمكنهم في نهاية المرحلة التدرب على الأهل تشجيع الأطفال على هواياتهم وتنويع نشاطهم الحركي وتوجيهه إلى ما يفيد، وتشجيعهم أيضا على الحركة التي تتطلب المهارة والشجاعة، هذا وتؤثر البيئة الثقافية والجغرافية التي يعيشها أيضا والمستوى الاجتماعي والاقتصادي للأسرة في نشاطه الحركي (بشناق،، 2010، صفحة 96).

في هذه المرحلة يتم التعلم الحركي معقد أكثر والتمارين تترك الجسم أكثر صلابة بحيث التجارب الحركية تجعل المخ في نمو أكثر. (Héline Ricaud Droisy, www.dunod,com.page 3

بالنسبة للرسم في سن 10 سنوات يوضح التصورات الحقيقة والواقعية بحيث تطابق المعلومات البصرية، الخطوط هي شكلية وليست نمطية، أي هنا الرسم يصبح دراسة تأملية réfléchie وليس فقط المعاش، تصبح لدى الطفل نظرة موضوعية أكثر من ذاتية للأشياء.

بين 10-12 سنة الرسم يصبح جامدا أكثر وقليل التعبير كما من قبل بحيث الطفل هنا يحاول الرسم جيدا وهذا اعتبارا لنظرة الآخرين.

تصور الذات من خلال رسم الرجل بحيث هذا الأخير يتطور وهو مرتبط بتطور التصور الذاتي للطفل لذاته وتطوره المعرفي، فهو يعبر عن المعاش والمحسوس بالنسبة للطفل.

في سن 11 سنة يصبح رسم الرجل بالجانب profil صحيح من جميع النواحي: الحجم والقياسات والشكل.(Helene Bee et Denise Boyd, 2003, p. 4)

- النمو الحسي

يتطور الإدراك الحسي وخاصة الإدراك الزمني، إذ يتحسن في هذه المرحلة إدراك المدلولات الزمنية والتتابع الزمني للأحداث التاريخية. ويلاحظ أن إدراك الزمن والشعور بمدى فتراته يختلف في الطفولة بصفة عامة عن المراهقة وعن الرشد والشيخوخة، فشعور الطفل بعام الدراسي يستغرق مدى أطول من شعور طالب الجماعة، ويشعر الراشد والشيخ أن الزمن يولي مسرعا. وفي هذه المرحلة أيضا يميز الطفل بدقة أكثر بين الأوزان المختلفة.

ويزول طول البصر ويستطيع الطفل ممارسة الأشياء القريبة من بصره (قراءة أو عملا يدويا (بدقة أكثر ولمدة أطول من ذي قبل.

وتتحسن الحاسة العضلية باطراد حتى سن 12 سنة، وهذا عامل مهم من عوامل المهارة اليدوية .ويشير حامد زهران إلى أهمية رعاية هذا الجانب والتي تتمثل في:

-أهمية الوسائل السمعية والبصرية لأنها ذات فائدة بالغة في العملية التربوية.

-أهمية النماذج المجسمة التي تتيح للطفل الإدراك البصري واللمسي.

-رعاية النمو الحسي للطفل بصفة عامة والعناية بالمهارات اليدوية أيضا.

- (بدير، 2012، الصفحات 159-160)

- النمو العقلي

يستمر الذكاء في نموه بحيث في منتصف هذه المرحلة يصل الطفل إلى حوالي نصف إمكانيات نمو ذكائه في المستقبل، ويلاحظ التفوق عند بعض الأطفال.

تنمو الذاكرة نموا مضطردا ويكون التذكر عن طريق الفهم (يتذكر 6 أرقام في سن 10 سنوا، كما يزداد مدى الانتباه ومدته وحدته، وتزداد القدرة على التركيز بانتظام.

يتضح التخيل الواقعي الإبداعي، كما تتضح تدريجيا القدرة على الابتكار.

يستطيع الطفل في هذه المرحلة التفسير بدرجة أفضل من ذي قبل، كذلك يستطيع التقييم وملاحظة الفروق الفردية. وتزداد القدرة على تعلم ونمو المفاهيم، ويزداد تعقدها وتمايزها وموضوعيها وتجريدها وعمومتها

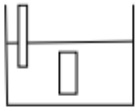
وثباتها. يتعلم الطفل المعايير والقيم الخلقية والخير والشر، بغض النظر عن المواقف أو الظروف التي تحدث فيها، وتقرب هذه المعايير وتلك القيم من معايير وقيم الكبار.

يزداد لديه حب الاستطلاع، ويتحمس الطفل لمعرفة الكثير من البيئة المباشرة عن بلده، عن البلاد استكشاف المثيرات لمعرفة الأخرى وعن العالم من حوله، والبحث عن الخبرات الجديدة وفحص وانضمامه إلى فرق الكشافة يتيح له فان إشراك الطفل في هذه المرحلة بالرحلات والمزيد عنها وعليه فالفرص للاستكشاف، وذلك يوسع من مداركه ويزيد من خبراته. (بشناق،، 2010، الصفحات 86-98)

في سن 9 حتى 10 سنوات يتعلم الطفل مفهوم الوزن، وفي سن 11-12 سنة يتعلم مفهوم ثبات الحجم ومفهوم الزمان والمكان، بحيث لقد قام Piaget بتجارب حول الوزن والحجم.

جدول رقم 03: يمثل تجارب الوزن والحجم في سن ما بين 9-12سنوات

(Helene Bee et Denise Boyd, 2003, p. 173)

السن / نوع الإحتفاظ	المكـــــــــــان	التغيـــــــــــر	مرحلة العملية الواقعية الحسية
مفهوم الوزن (9-10 سنوات)			الأوزان هي متماثلة مهما كان مكانها.
الحجم (11-12 سنوات)			تغير مكان الماء هو نفسه في الشكلين في الأنابيب.

- النمو اللغوي

تزداد المفردات ويزداد فهمها، ويدرك الطفل التباين والاختلاف القائم بين الكلمات، ويدرك التماثل والتشابه اللغوي. ويتضح إدراك معاني المجردات مثل: الكذب، الصدق، الأمانة، العدل، الحرية، الحياة والموت. وتنمو مهارة القراءة ويحب الطفل في هذه المرحلة القراءة بصفة عامة. يستطيع الطفل قراءة الجرائد ذات الخط الصغير، يظهر الفهم والاستماع الفني والتذوق الأدبي لما يقرأ. يلاحظ زيادة إتقان الطفل للخبرات والمهارات اللغوية، إضافة لطلاقة التعبير والجدل المنطقي. وينتقل الطفل في الكتابة من الخط النسخ إلى الخط الرقعة.

في سن العاشرة يلفظ الطفل جملة من 26 كلمة، يعيد لفظ 6 أعداد، يضع 3 كلمات في جملتين.

(بشناق:2010، الصفحة 98).

تعتبر مرحلة الاستقرار والثبات الانفعالي ولذلك يطلق بعض الباحثين على هذه المرحلة اسم "مرحلة الطفولة الهادفة" ينمو الذكاء الانفعالي الذي يتضمن مجموعة من المهارات منها: ضبط الذات انفعالاته وكيف يملك نفسه عند والحماس، المثابرة والدافعية الذاتية. ويتعلم الطفل كيف يضبط الغضب، وكيف يحل الصراعات، وكيف يشارك الآخرين انفعاليا.(كريمان بدير:2010، الصفحة 162).

يلاحظ ضبط الانفعالات ومحاولة السيطرة على النفس وعدم إفلات الانفعالات فمثلا: إذا غضب الطفل فإنه لن يعتدي ماديا بل لفظيا أو في شكل مقاطعة.

-يتضح الميل للمرح، ويفهم الطفل النكتة ويطرب لها.

-تنمو الاتجاهات الوجدانية.

-تقل مظاهر الثورة الخارجية، ويتعلم الطفل كيف يتنازل عن حاجاته العاجلة التي قد تغضب والديه.

-يكون التعبير عن الغضب بالمقاومة السلبية مع التمتمة ببعض الألفاظ، وظهور تعبيرات الوجه.

-يكون التعبير عن الغيرة بالوشاية والإيقاع بالشخص الذي يغار منه.

-يحاط الطفل ببعض مصادر القلق والصراع ويستغرق في أحلام اليقظة.
(كريمان بدير:2010، الصفحة 163).

- النمو الاجتماعي

يزداد احتكاك الطفل بجماعات الكبار اكتسابه معاييرهم واتجاهاتهم وقيمه ،فالذكر يتابع ما يجري في وسط الشباب والرجال والأنثى تتابع في لهفة ما يدور في وسط الفتيات والنساء.
-تضايقه الأوامر والنواهي ويثور على الروتين.
-يعرف الطفل المزيد عن المعايير والقيم والاتجاهات الديمقراطية والضمير ومعاني الخطأ والصواب.
-يزداد تأثير جماعة الرفاق، يستغرق العمل الجماعي والنشاط الاجتماعي معظم وقت الطفل.
-يسود اللعب الجماعي والمباريات ويفتخر الطفل بعضويته في جماعة الرفاق.
-يتوحد الطفل مع الدور الجنسي، وتتضح عملية التنميط الجنسي بحيث هو تبني الدور الجنسي، وهو عملية التوحد مع شخصية نفس الجنس واكتساب صفات الذكورة بالنسبة للبنين وصفات الأنوثة بالنسبة للبنات.
(كريمان بدير:2010، الصفحة 162 و163).

المستوى المطلوب للنمو الاجتماعي للطفل في هذه المرحلة حسب مقياس فاينلاند للنضج الاجتماعي هو:

✓ **في العام 10 سنوات**: يعد الطفل الأكل لنفسه ويساعد نفسه وهو يتناول الطعام، يختار ما يشتري لوحده ويحسب بدقة ثمن ما يشتري، يقوم ببعض المهام المفيدة.

✓ **في العام 11 سنة:** يكتب خطابات قصيرة إلى الأصدقاء، يستعمل التليفون ويجيد المحادثة، يقوم ببعض الأعمال المنزلية من تلقاء نفسه، ويجيد قراءة الجرائد والاستماع إلى الراديو.

✓ **في العام 12 سنة**: يعمل بعض الأدوات المفيدة ويقوم بإصلاح بعضها، يرعى نفسه جيدا عندما يترك وحده في المنزل أو في العمل ويمكن أن يرعى الأطفال الأصغر منه إذا تركوا في رعايته.

✓ يغسل شعره ويجففه. (بشناق،، 2010، صفحة 102).

- النمو الجنسي

هذه هي مرحلة ما قبل البلوغ الجنسي، إنها مرحلة ما قبل المراهقة، مازال أكثر الاهتمام الجنسي كامنا أو موجها نحو نفس الجنس، وقد تتجدد الأسئلة الخاصة بالولادة والجنس والجماع، وإنما في مستوى أرقى ويلاحظ اللعب الجنسي، وممارسة العادة السرية كمحاولة لتخفيف أي نوع من التوتر.
(بشناق،، 2010، صفحة 102).

4-3- الاضطرابات المتعلقة بمرحلة الطفولة في المدرسة

يعاني العديد من الأطفال من إضطرابات متعددة في هذه المرحلة فمنها:
-اضطرابات سلوكية.
- اضطرابات نفس جسمية.
-اضطرابات التعلم.
-اضطرابات النمو.

فمن بين الاضطرابات النفس جسمية: الربو، الصرع، بعض الأمراض الجلدية، بعض أمراض الفم والأسنان، السمنة بحيث هي كثيرة في وقتنا الحالي.

حسبDSM IV

اضطرابات التعلم apprentissages des Troubles من بينها:

- ✓ اضطراب القراءة أو عجز القراءة (315.00) F81.0 .
- ✓ اضطراب الحساب (315.1)F81.2 .
- ✓ اضطرابالتعبير الكتابي (315.2)F81.8
- ✓ اضطراب التعلم غير المخصص (315.4)F81.9

اضطرابات الحركية motrices habilités des Troubles من بينها:

- ✓ اكتسابالتناسق (315.4) F82

اضطرابات التواصل communication de Troubles من بينها:

- ✓ اضطراب لكلام نمط تعبيري (315.31) F80
- ✓ اضطراب اللغة نمط مشترك استقبالي –تعبيري (315.31) F80.2.
- ✓ اضطراب فيزيولوجي (315.39) F80.0.
- ✓ التأتأة(307.0)F98.5
- ✓ اضطراب التواصل غير المخصص (307.9) F80.9 .

اضطرابات مستمرة النموdéveloppement du envahissants Troubles من بينها:

- ✓ اضطرابالتوحد(299.00) F84.0
- ✓ تناذرريتsyndrome de Rett F.84.2(299.80)
- ✓ اضطرابعدم الإدماج للطفولةtrouble désintégratif de l’enfance F84.3(299.10)
- ✓ تناذر اسبرجرsyndrome d’Asperger F84.5(299.80)
- ✓ اضطرابمستمر للنمو غير مخصص trouble envahissant du development F84.9(299.80) non spécifié.

اضطرابات تشتت الإنتباه والسلوك المشوشين بينها: (Guelfi, 1996, pp. 51-68)

- ✓ اضطراب تشتت الانتباه / فرط الحركة.
- ✓ اضطراب السلوك trouble de conduits (312.8) F91.x
- ✓ اضطراب مع المعارضة trouble oppositionnel avec provocation F91.3(313.81)
- ✓ اضطرابالسلوك المشوش غير المخصص trouble de comportement (312.9)F91.9 perturbateur non spécifié

اضطرابات الغذاء والسلوكيات الغذائية للطفولة الأولى والثانية من بينها:

- ✓ اضطرابيكا Pica (307.52)F98.3
- ✓ اضطراب ميريسزم trouble Mérycisme F98.2(307.53)

- ✓ (Guelfi, 1996, pp. 69-80)
- ✓ اضطراب الأكل للطفولة الأولى والثانية (307.59) F98.2

اضطرابات:Tics

- ✓ تناذر جيل دولا توريت syndrome Gilles de la Tourette F95.2(307.23)
- ✓ اضطراب لزم حركي أو صوتي مزمن trouble tic moteur ou vocal F95.1(307.22) chronique
- ✓ اضطراب لزمTic trouble F95.0(307.21)

اضطرابات التحكم التناسلي

- ✓ التبرزEncoprésie
- ✓ التبول اللاإرادي Enurésie (307.6)F98.0

اضطرابات أخرى للطفولة الأولى والطفولة الثانية

- ✓ اضطراب قلق الانفصال (309.21)F93.0
- ✓ خرسانتقائي (313.23)F94.0
- ✓ اضطراب انعكاسي للتعلق في المرحلة الأولى والثانية للطفولة F94.x(313.89)
- ✓ اضطراب الحركات النمطية (307.3)F98.4

خلاصة

تطرقنا في هذا الباب إلى تعريف الطفولة من 6-12 سنة ثم تعريف الطفولة المتوسطة والمتأخرة ومميزات كل مرحلة، مظاهر النمو فيها من نمو جسمي، فسيولوجي، حركي، حسي، عقلي، لغوي، انفعالي، إجتماعي وجنسي ثم إنتقلنا أخيرا إلى الاضطرابات المتعلقة بهذه المرحلة.

وأخيرا يمكن أن نستخلص بأن هذه المرحلة هي حساسة جدا ومهمة في نمو الطفل ونمو شخصيته وممهدة لمرحلة المراهقة وهي أساسية في تكيف الطفل مع محيطه.

الباب الثاني
الجانب التطبيقي

الفصل الأول:
منهج البحث

وإجراءاته الميدانية

تمهيد

من خلال هذا الفصل يتم عرض الإجراءات المنهجية المتبعة في التحقيق من فروض الدراسة ومدى فاعلية البرنامج التعلمي المقترح حيث تشمل على تعريف المنهج الدراسة وصف العينة الدراسة وأدوات جمع البيانات وتوضيح إجراءات إعداد البرنامج المقترح بالإضافة إلى تعريف الأساليب الإحصائية التي استخدمها الباحث في تحليل البيانات التي تم جمعها عن أفراد العينة المستهدفة بالدراسة.

المنهج **المتبع**

وبما أن الباحث بصدد دراسة أثر النشاط البدني الرياضي في علاج صعوبات التعلم النمائية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية وانطلاقا من الفرضيات التي تمت صياغتها والتي لا يمكن التأكد من صحتها أو رفضها إلاّ بالنزول إلى الميدان، فإن ذلك يستوجب ضرورة إتباع منهج محدد ومضبوط.

ويعتبر المنهج التجريبي من وجهة نظر الباحث المنهج الأنسب لهذه الدراسة.

1. عينة الدراسة

يلجأ الباحث دوما إلى الحصول على عينة من مجتمع الدراسة، حيث تكون هذه العينة ممثلة للمجتمع الإحصائي تمثيلا واقعيا بكل ما فيه من خصائص مختلفة.

وفي هذه الدراسة قام الباحث بإجراء الجانب الميداني على مستوى أربع إبتدائيات التابعة لمدينة المسيلة.

مجتمع الدراسة: 1508 تلميذ بأربع ابتدائيات التابعة لمدينة المسيلة.

2-1- عينة الدراسة الأساسية

بعد تطبيق الاختبار القبلي والمتمثل في قائمة الكشف المبكر عن صعوبات التعلم النمائية لدى الأطفال في مرحلة الابتدائي إعداد الدكتور أحمد عواد والمعدّل من قبل الباحثة بهلول حليمة (ملحق رقم1) وجد الباحث عدد التلاميذ الذين تحصلوا على درجات أقل من 71 درجة يعانون من صعوبات التعلم النمائية:

عدد تلاميذ السنة أولى ابتدائي 252 تلميذ.

عدد التلاميذ الذين يعانون من صعوبات التعلم 108 تلميذ.

عدد التلاميذ الذين ليس لديهم صعوبات التعلم 154 تلميذ.

1- ابتدائية عربية دحمان المسيلة بها 3 أقسام سنة أولى: عدد التلاميذ 90 تلميذ من بينهم 40 تلميذ يعاني من صعوبات التعلم، من بينهم 20 تلاميذ مجموعة الضابطة و20 تلاميذ مجموعة تجربيه.

2- ابتدائية شنيحات محمد المسيلة بها قسمين سنة أولى: عدد التلاميذ 76 تلميذ من بينهم 32 تلميذ يعاني من صعوبات التعلم، منبينهم 16 تلاميذ مجموعة الضابطة و16 تلاميذ مجموعة تجريبية.

3- ابتدائية جعيجع بوقرة محمد المسيلة بها قسم سنة أولى: عدد التلاميذ 34 تلميذ من بينهم 16 تلميذ يعاني من صعوبات التعلم، من بينهم 8 تلاميذ مجموعة الضابطة و8 تلاميذ مجموعة تجريبية.

4-ابتدائية جودي الميلود المسيلة بها قسمين سنة أولى: عدد التلاميذ 62 تلميذ من بينهم 20 تلميذ يعاني من صعوبات التعلم، من بينهم 8 تلاميذ مجموعة الضابطة و8 تلاميذ مجموعة تجريبية.

سيتم تقسيم عينة التلاميذ الذين يعانون من صعوبات التعلم إلى مجموعتين ضابطة وتجريبية كما يلي:

المجموعة الضابطة عدد التلاميذ:54 تلميذ المجموعة التجريبية عدد التلاميذ:54 تلميذ

وقد تم تطبيق برنامج الألعاب على العينة التجريبية والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول رقم (04) يوضح توزيع عينة الدراسة (صعوبات التعلم)

عدد التلاميذ المدرسة	عدد تلاميذ السنة الأولى ابتدائي	عدد التلاميذ العاديين	عدد تلاميذ ذوي صعوبات التعلم	عدد التلاميذ المجموعة الضابطة	عدد تلاميذ المجموعة التجريبية
ابتدائية جودي الميلود المسيلة	62	42	20	10	10
ابتدائية جعيجع بوقرة محمد المسيلة	34	18	16	8	8
ابتدائية شنيحات محمد المسيلة	76	44	32	16	16
ابتدائية عربية دحمان المسيلة	90	50	40	20	20
المجموع	252	154	108	54	54

جدول رقم (05) يوضح توزيع عينة الدراسة (صعوبات التعلم)

عدد التلاميذ المدرسة	عدد تلاميذ السنة الأولى ابتدائي	عدد التلاميذ العاديين	عدد تلاميذ ذوي صعوبات التعلم	عدد التلاميذ المجموعة الضابطة	عدد تلاميذ المجموعة التجريبية	عدد التلاميذ المجموعة التجريبية بعد تطبق النشاط
ابتدائية جودي الميلود المسيلة	62	42	20	10	10	6
ابتدائية جعيجع بوقرة محمد المسيلة	34	18	16	8	8	4

ابتدائية شنيحات محمد المسيلة	76	44	32	16	16	2
ابتدائية عربية دحمان المسيلة	90	50	40	20	20	2
المجموع	252	154	108	54	54	14

2. أدوات الدراسة

للقيام بأي دراسة ميدانية لابد للباحث أن يستعين بجملة من الأدوات والأساليب العلمية للوصول إلى الهدف المتوخى من الدراسة وذلك لأن لكل أداة مزايا متعددة في استخدامها بما يتفق مع طبيعة موضوع الدراسة والمشكلة في حد ذاتها، وقد شملت هذه الدراسة على الأدوات التالية:

3-1- اختبار الدراسة

3-1-1- قائمة الكشف المبكر عن صعوبات التعلم النمائية لدى الأطفال في مرحلة التعليم الابتدائي

تهدف هذه القائمة إلى الكشف عن صعوبات التعلم النمائية التي يعاني منها الأطفال في مرحلة التعليم الابتدائي حتى يمكن إعداد برامج التدخل العلاجي المناسبة بهذه الصعوبات بعد التحاق الطفل بالمدرسة الابتدائية، فكلما كان الكشف عن صعوبات التعلم مبكرا كلما كان العلاج أسير وأسهل.

تم إعداد القائمة في ضوء تصنيف (محمود منسي 2003) لصعوبات التعلم النمائية للأطفال في مرحلة ما قبل المدرسة وذلك في ثلاث جوانب أساسية، وقد تم تحديد مظاهر الصعوبة في كل بعد من الأبعاد كما يأتي:

1- صعوبات لغوية: وتتضمن الصعوبة في فهم اللغة المنطوقة وصعوبات تنظيمية وصعوبات اللغة الشفهية.

2 - صعوبات معرفية: وتتضمن صعوبات الانتباه والتمييز وصعوبات في الذاكرة وصعوبات التكامل فيما بين الحواس وصعوبة في حل المشكلة.

3- صعوبات بصرية-حركية وتتضمن صعوبة التحكم في الحركة الدقيقة وصعوبة في أداء مهارات حركية كبيرة.

قام الباحث بحساب الصدق التمييزي للقائمة بمقارنة متوسط درجات الأقوياء في الميزان متوسط درجات الضعاف في نفس الميزان أكيدة ولا يرجع إلى الصدق، أي أن القائمة صادقة.

كما حسب الباحث ثبات القائمة عن طريق إيجاد معامل ارتباط بيرسون فوجده يساوي 0.895 أما الثبات فيساوي 0.809 عند مستوى دلالة0.05 وهو معامل ثبات دال إحصائيا.

(عواد، 1995، الصفحات 119-120)

- أحدثت الباحثة بهلول حليمة 2015 بعض التغيرات على القائمة بما يتماشى وموضوع دراستها المشابهة لدراستنا حيث حددت مظاهر الصعوبة في ثلاث أبعاد:

* البعد الأول: صعوبات في الإدراك (السمعي-البصري-الحركي).
* البعد الثاني: صعوبات في الانتباه.
* البعد الثالث: صعوبات في الذاكرة (السمعية-البصرية-الحركية).

وبعد تحديد الأبعاد المراد دراستها تم صياغة القائمة متضمنة 48 عبارات لكل بعد، على أن يحدد المعلم ما إذا كانت كل عبارة من العبارات تنطبق على الطفل أم لا وذلك في ضوء أربع مستويات (دائما-غالبا-أحيانا-نادرا).

- يطبَّق القائمة معلم تلاميذ مرحلة الابتدائي ويقوم بالإجابة على عبارات القائمة لكل طفل من الأطفال في الفصل على حده ويعطي الطفل درجات (1-3-1-4) وفق تسلسل مستويات الإجابة كما هي بالقائمة، ويكون المجموع النهائي لعبارات القائمة (120) درجة، فإذا حصل التلميذ على أقل من 68% أي(72) درجة من مجموع درجات القائمة يكون لديه صعوبات تعلم نمائية أولية، وإذا حصل التلميذ على أقل من 68% أي (72) درجة من درجات كل بعد من الأبعاد يعتبر لديه صعوبات تعلم في ذلك البعد.

ولذلك سنستخدم قائمة الكشف المبكر عن صعوبات التعلم النمائية لدى الأطفال في مرحلة التعليم الابتدائي المستخدمة في دراسة الباحثة بهلول حليمة 2015 المأخوذ من دراسة أحمد أحمد عواد كأداة للدراسة.

3-1-2- صدق وثبات الإختبار

أعدّ الباحث القائمة في صورتها الجديدة وقام بعرضها على مجموعة من المحكمين بغرض الحكم على القائمة والتأكد من صدق العبارات وملاءمتها للهدف الذي وضعت من أجله، وفي ضوء آراء المحكمين تم إجراء بعض التعديلات في القائمة من خلال إعادة صياغة بعض العبارات.

وبهذا تكون القائمة المعدّلة في شكلها النهائي والملحق رقم 02 يوضح ذلك.

- قام الباحث بحساب ثبات القائمة عن طريق إيجاد معامل ارتباط بيرسون بطريقة التطبيق وأعيد التطبيق حيث قام بتطبيق الاختبار على تلاميذ قسم الابتدائي مدرسة عربية دحمان المسيلة خلال شهر ماي من الموسم الدراسي 2018/2017، بحيث كان عدد التلاميذ 15 تلميذ وتلميذة، واعدا تطبيقه على نفس العينة بعد 40 يوما وقد توصلت للنتائج التالية:

معامل الارتباط: 0.805

أما بالنسبة للصدق الذاتي فقد وجده الباحث يساوي :0.897

وهذا دليل على أن الاختبار المستخدم صادق وثابت.

- بداية الدراسة الميدانية من 21جانفي 2019 حتى نهاية السنة الدراسية 2019/2018

3-1-3- الأساليب الإحصائية

للتأكد من صحة فروض الدراسة استخدمت الباحث:

أ- اختبار (ت) T.TEST لعينتين مترابطتين لاختبار صحة الفروض المتعلقة بالفرق بين متوسطين التطبيقين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية.

ب- اختبار (ت) T.TEST لعينتين مستقلتين لاختبار صحة الفرض المتعلق بالفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة بعد تطبيق البرنامج.

3-2-تطبيق برنامج الألعاب الشبه الرياضية

استمرت عملية تطبيق البرنامج (26) حصة تعلمية بواقع حصة أسبوعيا وبعد الانتهاء من تطبيق البرنامج لاحظ الباحث ما يلي:

* رغبة التلاميذ في إطالة وقت الألعاب الشبه الرياضية والتي خلق جو من التنافس بينهم.
* الإجابة بسهولة ويسر عن الأسئلة المتعلقة بالألعاب خلال الحصص الأخيرة.

بعد الانتهاء من تطبيق البرنامج أعدا الباحث تطبيق الإختبار (الإختبار البعدي) بعد أسبوع.

3-3- أهم الألعاب الشبه رياضية المستعملة في الدراسة

انظر الملحق رقم 02

3– 4- نتائج الخام للمجموعة التجريبية والضابطة في القياس القبلي والبعدي.

- **أنظر الملحق رقم 03**

خلاصة:

في هذا الفصل قمنا بعدد من الإجراءات تمثلت في تجهيز لأدوات القياس، وتطبيقها على عينة لها نفس مواصفات العينة الأصلية للدراسة وذلك بهدف التدرب على استخدام أدوات القياس والتأكد من صلاحيتها للتطبيق وبعد ذلك قمنا بإجراء الدراسة الأساسية وتحصلنا على النتائج التي سنعرضها في الفصل الموالي.

الفصل الثاني:
عرض وتحليل ومناقشة النتائج

1. تحليل نتائج الفرضية الجزئية الأولى

تنص الفرضية الأولى على أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات درجات المجموعة التجريبية والضابطة في القياس القبلي

الجدول (06) يبين الإحصاءات لنتائج التكافؤ بين المجموعتين الضابطة والتجريبية

المهارة	المجموعة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الإدراك	الضابطة	16,3333	2,05582
	التجريبية	19,3333	3,10811
الذاكرة	الضابطة	16,9259	2,41733
	التجريبية	20,1481	4,11352
الإنتباه	الضابطة	17,7222	2,60925
	التجريبية	18,2407	3,12588
المقياس ككل	الضابطة	50,9815	4,26699
	التجريبية	57,7222	6,20838

الجدول (07)يبين قيمة (T-test) المحسوبة ومستوى الخطأ (Sig) والدلالة وحجم الأثر للقياس البعدي للمجموعتين الضابطة والتجريبية

المعالجات / المهارة	(T-test) المحسوبة	Df	P. value (Sig)	دلالة الفروق	حجم الأثر	دلالة الأثر
الإدراك	5.916		0.000	دال	0.9652	كبير

الذاكرة	4.963	106	0.000	دال	0.7833	كبير
الانتباه	0.936		0.352	غير دال	0.1658	كبير
المقياس ككل	6.575		0.000	دال	0.0857	كبير

من خلال الجدول (06) نلاحظ أن قيمة الوسط الحسابي للمجموعة التجريبية بلغت 19,3333بانحراف معياري 3,10811، أما المجموعة الضابطة فبلغت قيمة الوسط الحسابي 16,3333بانحراف معياري2,05582، ومن خلال الجدول رقم 07 يظهر أن قيمة (T-test) المحسوبة بلغت 5.916 وباحتمالية خطأ (P-Value/Sig) بلغت 0.000 وهي أقل من مستوى الدلالة (المعنوية) 0.05، وهذا يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين نتائج المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس الكلي ولصالح المجموعة التجريبية (في اتجاه الوسط الأكبر باحتمال 2 ÷ P-Value)، وتم تأكيد هذه الفروق بشكل عملي من خلال حجم التأثير (E. Size) الذي بلغ 0.9652 وهي قيمة تدل على التأثير الكبير للبرنامج في تطوير مهارة الإدراك

نلاحظ أن قيمة الوسط الحسابي للمجموعة التجريبية بلغت 20,1481بانحراف معياري 4,11352، أما المجموعة الضابطة فبلغت قيمة الوسط الحسابي 16,9259بانحراف معياري2,41733، ومن خلال الجدول (07) يظهر أن قيمة (T-test) المحسوبة بلغت 4.963 وباحتمالية خطأ (P-Value/Sig) بلغت 0.000 وهي أقل من مستوى الدلالة (المعنوية) 0.05، وهذا يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين نتائج المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس الكلي ولصالح المجموعة التجريبية (في اتجاه الوسط الأكبر باحتمال 2 ÷ P-Value)، وتم تأكيد هذه الفروق بشكل عملي من خلال حجم التأثير (E. Size) الذي بلغ 0.7833 وهي قيمة تدل على التأثير الكبير للبرنامج في تطوير مهارة الذاكرة

كما نلاحظ أن قيمة الوسط الحسابي للمجموعة التجريبية بلغت 18,2407بانحراف معياري 3,12588، أما المجموعة الضابطة فبلغت قيمة الوسط الحسابي 17,7222بانحراف معياري 2,60925، ومن خلال الجدول (07) يظهر أن قيمة (T-test) المحسوبة بلغت 0.936 وباحتمالية خطأ (P-Value/Sig) بلغت 0.352 وهي أقل من مستوى الدلالة (المعنوية) 0.05، وهذا يدل على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين نتائج المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس الكلي ولصالح المجموعة التجريبية (في اتجاه الوسط الأكبر باحتمال 2 ÷ P-Value)، وتم تأكيد هذه الفروق بشكل عملي من خلال حجم التأثير (E. Size) الذي بلغ 0.1658 وهي قيمة تدل على وجود تأثير صغير للبرنامج في تطوير مهارة الإنتباه

كما من خلال الجدول (06) أن قيمة الوسط الحسابي للمجموعة التجريبية بلغت 57,7222بانحراف معياري 6,20838، أما المجموعة الضابطة فبلغت قيمة الوسط الحسابي 50,9815بانحراف معياري4,26699، ومن خلال الجدول (07) يظهر أن قيمة (T-test) المحسوبة بلغت 6.575 وباحتمالية خطأ (P-Value/Sig)

بلغت 0.000 وهي أقل من مستوى الدلالة (المعنوية) 0.05، وهذا يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين نتائج المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس الكلي ولصالح المجموعة التجريبية (في اتجاه الوسط الأكبر باحتمال P-Value ÷ 2)، وتم تأكيد هذه الفروق بشكل عملي من خلال حجم التأثير (E. Size) الذي بلغ 0.0857 وهي قيمة تدل على عدم وجود تأثير للبرنامج في تطوير المهارات.

2. تحليل نتائج الفرضية الجزئية الثانية

تنص على أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي ولصالح القياس القبلي

2-1- عرض نتائج الفروق في مهارة الإدراك

أولا) عرض نتائج الفروق في مهارة الإدراك للقياسات القبلية والبعدية للمجموعة التجريبية.

الجدول (08)يبين الإحصاءات الوصفية للقياسات القبلية والبعدية للمجموعة التجريبية في مهارة الإدراك

المهارة	القياس	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الإدراك	قبلي	19.3333	3.10811
	بعدي	30.8333	2.86653

الجدول (09)يبين قيمة (T-test) المحسوبة ومستوى الخطأ (Sig) والدلالة وحجم التأثير للقياسات القبلية والبعدية للمجموعة التجريبية في مهارة الإدراك

المعالجات / مهارة	Df	(T-test) المحسوبة	P. value (Sig)	دلالة الفروق	حجم التأثير	دلالة التأثير
الإدراك	53	22.265	0.000	0.05	0.0118	كبير

من خلال الجدول (08) نلاحظ أن قيمة الوسط الحسابي في القياس القبلي بلغت 19.3333 بانحراف معياري 3.10811 وفي القياس البعدي أصبحت قيمة الوسط الحسابي30.8333 بانحراف معياري2.86653 ومن خلال الجدول (09) يظهر أن قيمة (T-test) المحسوبة بلغت 22.265 وباحتمالية خطأ (P-Value/Sig) بلغت0.000 وهي أقل من مستوى الدلالة (المعنوية) 0.05، وهذا يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين نتائج القياسين القبلي والبعدي في مهارة الادراك ولصالح القياس القبلي (في اتجاه الوسط الأكبر باحتمال P-Value ÷ 2)، وتم تأكيد هذه الفروق بشكل عملي من خلال حجم التأثير (E. Size) الذي بلغ 0.0118 وهي قيمة تدل على التأثير الكبير للبرنامج في تطوير مهارة الادراك

2-2 عرض نتائج الفروق في مهارة الذاكرة

أولا) عرض نتائج الفروق في مهارة الذاكرة للقياسات القبلية والبعدية للمجموعة التجريبية.

الجدول (10)يبين الإحصاءات الوصفية للقياسات القبلية والبعدية للمجموعة التجريبية في مهارة الذاكرة

المهارة	القياس	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الذاكرة	قبلي	20.1481	4.11352
	بعدي	30.8148	2.74084

الجدول (11)يبين قيمة (T-test) المحسوبة ومستوى الخطأ (Sig) والدلالة وحجم التأثير للقياسات القبلية والبعدية للمجموعة التجريبية في مهارة الإدراك

المعالجات / مهارة	Df	(T-test) المحسوبة	P. value (Sig)	دلالة الفروق	حجم التأثير	دلالة التأثير
الذاكرة	53	17.380	0.000	0.05	0.8917	كبير

من خلال الجدول (10) نلاحظ أن قيمة الوسط الحسابي في القياس القبلي بلغت 20.1481 بانحراف معياري 4.11352 وفي القياس البعدي أصبحت قيمة الوسط الحسابي 30.8148 بانحراف معياري 2.74084 ومن خلال الجدول (06) يظهر أن قيمة (T-test) المحسوبة بلغت 17.380 وباحتمالية خطأ (P-Value/Sig) بلغت0.000 وهي أقل من مستوى الدلالة (المعنوية) 0.05، وهذا يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين نتائج القياسين القبلي والبعدي في مهارة الذاكرة ولصالح القياس القبلي (في اتجاه الوسط الأكبر باحتمال P-Value ÷ 2)، وتم تأكيد هذه الفروق بشكل عملي من خلال حجم التأثير (E. Size) الذي بلغ 3.8917وهي قيمة تدل على التأثير الكبير للبرنامج في تطوير مهارة الذاكرة

3-2 عرض نتائج الفروق في مهارة الإنتباه

عرض نتائج الفروق في مهارةالإنتباه للقياسات القبلية والبعدية للمجموعة التجريبية.

الجدول (12)يبين الإحصاءات الوصفية للقياسات القبلية والبعدية للمجموعة التجريبية في مهارة الإنتباه

المهارة	القياس	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الانتباه	قبلي	18.2407	3.12588
	بعدي	30.6111	2.86433

الجدول (13)يبين قيمة (T-test) المحسوبة ومستوى الخطأ (Sig) والدلالة وحجم التأثير للقياسات القبلية والبعدية للمجموعة التجريبية في مهارة الانتباه

المعالجات / مهارة	Df	(T-test) المحسوبة	P. value (Sig)	دلالة الفروق	حجم التأثير	دلالة التأثير
الانتباه	53	22.226	0.000	0.05	0.3187	كبير

من خلال الجدول (12) نلاحظ أن قيمة الوسط الحسابي في القياس القبلي بلغت 18.2407 بانحراف معياري 3.12588 وفي القياس البعدي أصبحت قيمة الوسط الحسابي30.6111 بانحراف معياري 2.86433 ومن خلال الجدول (08) يظهر أن قيمة (T-test) المحسوبة بلغت 22.226 وباحتمالية خطأ (P-Value/Sig) بلغت0.000 وهي أقل من مستوى الدلالة (المعنوية) 0.05، وهذا يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين نتائج القياسين القبلي والبعدي في مهارة الانتباه ولصالح القياس القبلي (في اتجاه الوسط الأكبر باحتمال P-Value ÷ 2)، وتم تأكيد هذه الفروق بشكل عملي من خلال حجم التأثير (E. Size) الذي بلغ 0.3187وهي قيمة تدل على التأثير الكبير للبرنامج في تطوير مهارة الانتباه.

-2-4- عرض نتائج الفروق في القياس ككل

أولا) عرض نتائج الفروق في القياس ككل للقياسات القبلية والبعدية للمجموعة التجريبية.

الجدول (14)يبين الإحصاءات الوصفية للقياسات القبلية والبعدية للمجموعة التجريبية في القياس ككل

مهارة	القياس	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري
القياس ككل	قبلي	57.7222	6.20838
	بعدي	92.2593	6.22892

الجدول (15)يبين قيمة (T-test) المحسوبة ومستوى الخطأ (Sig) والدلالة وحجم التأثير للقياسات القبلية والبعدية للمجموعة التجريبية في القياس ككل

المعالجات / مهارة	Df	(T-test) المحسوبة	P. value (Sig)	دلالة الفروق	حجم التأثير	دلالة التأثير
القياس ككل	53	28.957	0.000	0.05	0.5446	كبير

من خلال الجدول (14) نلاحظ أن قيمة الوسط الحسابي في القياس القبلي بلغت 57.7222 بانحراف معياري 6.20838 وفي القياس البعدي أصبحت قيمة الوسط الحسابي92.2593 بانحراف معياري 6.22892 ومن خلال الجدول (15) يظهر أن قيمة (T-test) المحسوبة بلغت 28.957 وباحتمالية خطأ (P-Value/Sig) بلغت0.000 وهي أقل من مستوى الدلالة (المعنوية) 0.05، وهذا يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين نتائج القياسين القبلي والبعدي ولصالح القياس القبلي(في اتجاه الوسط الأكبر باحتمال P-Value ÷ 2)، وتم تأكيد هذه الفروق بشكل عملي من خلال حجم التأثير (E. Size) الذي بلغ 0.5446وهي قيمة تدل على التأثير الكبير للبرنامج في تطوير كل المهارات.

3. تحليل نتائج الفرضية الجزئية الثالثة

التي تنص على أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات درجات المجموعة الضابطة في القياسين القبلي والبعدي

3-1- عرض نتائج الفروق في مهارة الإدراك

أولا) عرض نتائج الفروق في مهارة الإدراك للقياسات القبلية والبعدية للمجموعة الضابطة.

الجدول (16)يبين الإحصاءات الوصفية للقياسات القبلية والبعدية للمجموعة الضابطة في مهارة الإدراك

مهارة	القياس	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الإدراك	قبلي	16.3333	2.05582
	بعدي	18.6296	2.67974

الجدول (17)يبين قيمة (T-test) المحسوبة ومستوى الخطأ (Sig) والدلالة وحجم التأثير للقياسات القبلية والبعدية للمجموعة الضابطة في مهارة الإدراك

المعالجات / مهارة	Df	(T-test) المحسوبة	P. value (Sig)	دلالة الفروق	حجم التأثير	دلالة التأثير
الإدراك	53	5.232	0.000	0.05	0.8569	كبير

من خلال الجدول (16) نلاحظ أن قيمة الوسط الحسابي في القياس القبلي بلغت 16.3333 بانحراف معياري 2.05582 وفي القياس البعدي أصبحت قيمة الوسط الحسابي18.6296 بانحراف معياري 2.67974 ومن خلال الجدول (17) يظهر أن قيمة (T-test) المحسوبة بلغت 5.232 وباحتمالية خطأ (P-Value/Sig) بلغت0.000 وهي أقل من مستوى الدلالة (المعنوية) 0.05، وهذا يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين نتائج القياسين القبلي والبعدي في مهارة الادراك ولصالح القياس البعدي (في اتجاه الوسط الأكبر باحتمال P-Value ÷ 2)، وتم تأكيد هذه الفروق بشكل عملي من خلال حجم التأثير (E. Size) الذي بلغ 0.8569وهي قيمة تدل على التأثير الكبير للبرنامج في تطوير مهارة الإدراك.

3-2 عرض نتائج الفروق في مهارة الذاكرة

أولا) عرض نتائج الفروق في مهارة الذاكرة للقياسات القبلية والبعدية للمجموعة التجريبية.

الجدول (18)يبين الإحصاءات الوصفية للقياسات القبلية والبعدية للمجموعة التجريبية في مهارة الذاكرة

مهارة	القياس	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الذاكرة	قبلي	16.9259	2.41733
	بعدي	18.7037	2.85254

الجدول (19)يبين قيمة (T-test) المحسوبة ومستوى الخطأ (Sig) والدلالة وحجم التأثير للقياسات القبلية والبعدية للمجموعة التجريبية في مهارة الإدراك

المعالجات / مهارة	Df	(T-test) المحسوبة	P. value (Sig)	دلالة الفروق	حجم التأثير	دلالة التأثير
الذاكرة	53	3.809	0.000	0.05	0.6232	كبير

من خلال الجدول (18) نلاحظ أن قيمة الوسط الحسابي في القياس القبلي بلغت 16.9259 بانحراف معياري 2.41733 وفي القياس البعدي أصبحت قيمة الوسط الحسابي 18.7037 بانحراف معياري 2.85254 ومن خلال الجدول (19) يظهر أن قيمة (T-test) المحسوبة بلغت 3.809 وباحتمالية خطأ (P-Value/Sig) بلغت0.000 وهي أقل من مستوى الدلالة (المعنوية) 0.05، وهذا يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين نتائج القياسين القبلي والبعدي في مهارة الذاكرة ولصالح القياس البعدي (في اتجاه الوسط الأكبر باحتمال 2 ÷ P-Value)، وتم تأكيد هذه الفروق بشكل عملي من خلال حجم التأثير (E. Size) الذي بلغ 0.6232وهي قيمة تدل على التأثير الكبير للبرنامج في تطوير مهارة الذاكرة

3 -3- عرض نتائج الفروق في مهارة الإنتباه

أولا) عرض نتائج الفروق في مهارة الإدراك للقياسات القبلية والبعدية للمجموعة التجريبية.

الجدول (20)يبين الإحصاءات الوصفية للقياسات القبلية والبعدية للمجموعة التجريبية في مهارة الانتباه

مهارة	القياس	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الانتباه	قبلي	17.7222	2.60925
	بعدي	18.3704	3.13409

الجدول (21)يبين قيمة (T-test) المحسوبة ومستوى الخطأ (Sig) والدلالة وحجم التأثير للقياسات القبلية والبعدية للمجموعة التجريبية في مهارة الانتباه

المعالجات / مهارة	Df	(T-test) المحسوبة	P. value (Sig)	دلالة الفروق	حجم التأثير	دلالة التأثير
الانتباه	53	1.171	0.000	0.05	0.2068	صغير

من خلال الجدول (20) نلاحظ أن قيمة الوسط الحسابي في القياس القبلي بلغت 17.7222 بانحراف معياري 2.60925 وفي القياس البعدي أصبحت قيمة الوسط الحسابي18.3704 بانحراف معياري 3.13409 ومن خلال الجدول (21) يظهر أن قيمة (T-test) المحسوبة بلغت 1.171 وباحتمالية خطأ (P-Value/Sig) بلغت0.000 وهي أقل من مستوى الدلالة (المعنوية) 0.05، وهذا يدل على وجود فروق ذات

دلالة إحصائية بين نتائج القياسين القبلي والبعدي في مهارة الانتباه ولصالح القياس البعدي (في اتجاه الوسط الأكبر باحتمال P-Value ÷ 2)، وتم تأكيد هذه الفروق بشكل عملي من خلال حجم التأثير (E. Size) الذي بلغ 0.2068وهي قيمة تدل على تأثير صغيرللبرنامج في تطوير مهارة الإنتباه

4-3 عرض نتائج الفروق في القياس ككل

أولا) عرض نتائج الفروق في القياس ككل للقياسات القبلية والبعدية للمجموعة التجريبية.

الجدول (22)يبين الإحصاءات الوصفية للقياسات القبلية والبعدية للمجموعة التجريبية في القياس ككل

مهارة	القياس	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري
القياس ككل	قبلي	50.9815	4.26699
	بعدي	55.7037	5.43445

الجدول (23)يبين قيمة (T-test) المحسوبة ومستوى الخطأ (Sig) والدلالة وحجم التأثير للقياسات القبلية والبعدية للمجموعة التجريبية في القياس ككل

المعالجات / مهارة	Df	(T-test) المحسوبة	P. value (Sig)	دلالة الفروق	حجم التأثير	دلالة التأثير
القياس ككل	53	4.789	0.000	0.05	0.8689	كبير

من خلال الجدول (22) نلاحظ أن قيمة الوسط الحسابي في القياس القبلي بلغت 50.9815 بانحراف معياري 4.26699 وفي القياس البعدي أصبحت قيمة الوسط الحسابي55.7037 بانحراف معياري 5.43445 ومن خلال الجدول (23) يظهر أن قيمة (T-test) المحسوبة بلغت 4.789 وباحتمالية خطأ (P-Value/Sig) بلغت0.000 وهي أقل من مستوى الدلالة (المعنوية) 0.05، وهذا يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين نتائج القياسين القبلي والبعدي ولصالح القياس البعدي (في اتجاه الوسط الأكبر باحتمال P-Value ÷ 2)، وتم تأكيد هذه الفروق بشكل عملي من خلال حجم التأثير (E. Size) الذي بلغ 0.8689وهي قيمة تدل على التأثير الكبير اللبرنامج في تطوير كل المهارات.

4-تحليل نتائج الفرضية الجزئية الرابعة

التي تنص على أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات درجات المجموعة التجريبية والضابطة في القياس البعدي ولصالح المجموعة التجريبية.

* عرض نتائج الفروق في القياس البعدي للمجموعتين الضابطة والتجريبية:

الجدول (24)يبين الإحصاءات الوصفية للقياس البعدي للمجموعتين الضابطة والتجريبية

المهارة	المجموعة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الادراك	الضابطة	18,6296	2,67974
	التجريبية	30,8333	2,86653
الذاكرة	الضابطة	18,7037	2,85254
	التجريبية	30,8148	2,74084
الانتباه	الضابطة	18,3704	3,13409
	التجريبية	30,6111	2,86433
المقياس ككل	الضابطة	55,7037	5,43445
	التجريبية	92,2593	6,22892

الجدول (25)يبين قيمة (T-test) المحسوبة ومستوى الخطأ (Sig) والدلالة وحجم الأثر للقياس البعدي للمجموعتين الضابطة والتجريبية

المعالجات / المهارة	(T-test) المحسوبة	Df	P. value (Sig)	دلالة الفروق	حجم الأثر	دلالة الأثر
الإدراك	22.854	106	0.000	0.05	0.42573	متوسط
الذاكرة	22.498	106	0.000	0.05	0.44187	متوسط
الإنتباه	21.189	106	0.000	0.05	0.4273	متوسط
المقياس ككل	32.496	106	0.000	0.05	0.58686	كبير

من خلال الجدول (24) نلاحظ أن قيمة الوسط الحسابي للمجموعة التجريبية بلغت 30,8333بانحراف معياري 2,86653 أما المجموعة الضابطة فبلغت قيمة الوسط الحسابي 18,6296بانحراف معياري2,67974 ومن خلال الجدول (25) يظهر أن قيمة (T-test) المحسوبة بلغت 22.854وباحتمالية خطأ (P-Value/Sig) بلغت0.000 وهي أقل من مستوى الدلالة (المعنوية) 0.05، وهذا يدل على وجود

فروق ذات دلالة إحصائية بين نتائج المجموعتين التجريبية والضابطة في مهارة الادراك ولصالح المجموعة التجريبية (في اتجاه الوسط الأكبر باحتمال P-Value ÷ 2)، وتم تأكيد هذه الفروق بشكل عملي من خلال حجم التأثير (E. Size) الذي بلغ 0.42573وهي قيمة تدل على تأثير متوسط للبرنامج في تطوير مهارة الإدراك

نلاحظ أن قيمة الوسط الحسابي للمجموعة التجريبية بلغت 30,8148بانحراف معياري 2,74084أما المجموعة الضابطة فبلغت قيمة الوسط الحسابي 18,7037بانحراف معياري2,85254، ومن خلال الجدول (25) يظهر أن قيمة (T-test) المحسوبة بلغت 22.498 وباحتمالية خطأ (P-Value/Sig) بلغت0.000 وهي أقل من مستوى الدلالة (المعنوية) 0.05، وهذا يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين نتائج المجموعتين التجريبية والضابطة في بعد الذاكرة ولصالح المجموعة التجريبية (في اتجاه الوسط الأكبر باحتمال P-Value ÷ 2)، وتم تأكيد هذه الفروق بشكل عملي من خلال حجم التأثير (E. Size) الذي بلغ 0.44187وهي قيمة تدل على التأثير متوسط للبرنامج في تطوير مهارة الذاكرة

نلاحظ أن قيمة الوسط الحسابي للمجموعة التجريبية بلغت 30,6111بانحراف معياري 2,86433أما المجموعة الضابطة فبلغت قيمة الوسط الحسابي 18,3704بانحراف معياري3,13409، ومن خلال الجدول (25) يظهر أن قيمة (T-test) المحسوبة بلغت 21.189 وباحتمالية خطأ (P-Value/Sig) بلغت0.000 وهي أقل من مستوى الدلالة (المعنوية) 0.05، وهذا يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين نتائج المجموعتين التجريبية والضابطة في مهارة الانتباه ولصالح المجموعة التجريبية (في اتجاه الوسط الأكبر باحتمال P-Value ÷ 2)، وتم تأكيد هذه الفروق بشكل عملي من خلال حجم التأثير (E. Size) الذي بلغ 0.4273وهي قيمة تدل على التأثير متوسط للبرنامج في تطوير مهارة ا الإنتباه

نلاحظ أن قيمة الوسط الحسابي للمجموعة التجريبية بلغت 92,2593بانحراف معياري 6,22892أما المجموعة الضابطة فبلغت قيمة الوسط الحسابي 55,7037بانحراف معياري5,43445ومن خلال الجدول (25) يظهر أن قيمة (T-test) المحسوبة بلغت 32.496 وباحتمالية خطأ (P-Value/Sig) بلغت0.000 وهي أقل من مستوى الدلالة (المعنوية) 0.05، وهذا يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين نتائج المجموعتين التجريبية والضابطة ولصالح المجموعة التجريبية (في اتجاه الوسط الأكبر باحتمال P-Value ÷ 2)، وتم تأكيد هذه الفروق بشكل عملي من خلال حجم التأثير (E. Size) الذي بلغ 0.58686وهي قيمة تدل على التأثير كبير للبرنامج في تطوير المهارات.

4. مناقشة الفرضيات

1- مناقشة الفرضية الأولى

تنص على أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات درجات المجموعة التجريبية والضابطة في القياس القبلي

استنادا للمعالجة الإحصائية للبيانات المتعلقة بتأثير النشاط البدني على صعوبة التعلم المبينة في الجداول رقم 6 و7 على التوالي نستنتج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات الدرجات المجموعة التجريبية والضابطة في القياس القبلي. حيث يرى الباحث أن نقص ممارسة الأنشطة يؤثر بشكل سلبي في تغلب على صعوبات التعلم النمائية حيث نجد هذه الفئة غالبا ما ينسحبون من ممارسة الأنشطة البدنية نتيجة عدم كفاءتهم

في أداء الحركات يضيف أيضا أن أوفارد وزملاؤه قدم فرضية عجز النشاط البدني بعد ملاحظة الأطفال الصغار الذين يعانون من صعوبات التعلم في فصل التربية البدنية العادية وأثناء العطلة المدرسية .في كلا الوضعين، كان الأطفال في كثير من الأحيان أقل نشاطًا أو تحفيزا من الأطفال في مرحلة النمو .وبالتالي، من المرجح أن يكون الأطفال المصابون بصعوبات التعلم النمائية أقل لياقة من الأطفال الأخرين، وبالتالي يكونون معرضين لخطر العواقب الصحية المترتبة على تدني اللياقة البدنية. وهذا ما سعينا لتحقيقه في دراستنا ،وإعتمادا على هذه الخلفيات النظرية السابقة وذلك من خلال محاولة دمج تمارين تحفيزية تستهدف بدرجة الأولى تحفيز التلاميذ الذي يعانون من صعوبات التعلم النمائية، حيث تضمنت هذه التمارين في الغلب على الأنشطة البدنية الجماعية، التي من شأنها أن تكون بمثابة التحدي بالنسبة لهم من خلال اندماجهم أليا مع المجموعة.

2-مناقشة الفرضية الثانية

تنص على أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي .

من خلال المعالجة الإحصائية للبيانات المتعلقة بتأثير النشاط البدني على صعوبة التعلم المبينة في الجداول رقم 8 و9 و 10و 11و 12و13 و 14 و15 على التوالي نستنتج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات درجات المجموعة التجريبية بين القياسين القبلي و البعدي و لصالح القياس القبلي و يرجع ذلك الباحث لعدة عوامل ،من أبرزها الحصص التعليمة المقترحة و التي تم أداءها بطريقة أكاديمية مبنية على أسس علمية صحيحة حيث راعينا فيها درجة الصعوبة حيث كانت تتميز التمارين بتدرج من حيث صعوبة الأداء و أيضا محتوى التمارين البدنية التي راعينا فيها التنوع من حيث تحديد الأهداف منها حتى تكون ذات شمولية لتشمل جميع المتغيرات المدروس الأطفال الصغار الذين يعانون من صعوبات التعلم في فصل التربية البدنية العادية وأثناء العطلة المدرسية .في كلا الوضعين، كان الأطفال في كثير من الأحيان أقل نشاطًا أو تحفيزا من الأطفال في مرحلة النمو .وهذا ما سعينا لتحقيقه حيث اعتمادنا على هذه الخلفيات النظرية السابقة و ذلك من خلال محاولة دمج تمارين تحفيزية تستهدف بالدرجة الأولى تحفيز التلاميذ الذي يعانون من صعوبات التعلم النمائية حيث تضمنت هذه التمارين في الغلب على الأنشطة البدنية الجماعية التي من شأنها أن تكون بمثابة التحدي بالنسبة لهم من خلال اندماجهم أليا مع المجموعة ،حسب **تعريف منظمة الصحة العالمية (1966):** وينص على أن: "الخلل الوظيفي الدماغي البسيط يصف الأطفال الذين يتمتعون بقدرات عقلية متوسطة أو فوق متوسطة، إلا أنهم يعانون صعوبات تعليمية أو سلوكية بسيطة، أو شديدة – ويظهر هذا الخلل في شكل انحرافات وقصور في الإدراك وتكوين المفاهيم واللغة والذاكرة وضبط الانتباه والوظائف الحركية، مع ارتباط هذه الصعوبات باضطرابات في الجهاز العصبي المركزي" (الصادق، 2003، صفحة 45)

3- مناقشة الفرضية الثالثة

التي تنص على أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات درجات المجموعة الضابطة في القياسين القبلي والبعدي.

حيث كانت نتائج المعالجة الإحصائية للبيانات المتعلقة بتأثير النشاط البدني على صعوبة التعلم المبينة في الجداول رقم 16 و 17 و 18 و 19 و 20 و 21 و 22 و 23 على التوالي نستنتج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات درجات المجموعة الضابطة بين القياسين القبلي و البعدي ولتالي كانت هذه المجموعة لم تعطي إضافة نوعية وبتالي كانت نفسها تتقارب مع الدراسات البعدية ، حيث ما أشارت إليه دراسة قيس نعيم العصفور 2007والتي هدفت الى التعريف على مشكلات السلوكية الشائعة لدة الأطفال غرف المصادر والتحقيق ، من فعالية الأسلوب التعاقد السلوكي والتعزيز والتفاصيل في معالجة هذه المشكلات وتضمن بحث الدراستين ،الأولى مسحية والثانية تجريبية بنسبة لدراسة المسحية فقد تم المصدرفي المدرية التربوية والتعليم المنطقة عمان اولي وهذا المقياس المشكلات السلوكية 265 طالب وطالبة من طالبة غرف المصادر، من مدرية التربية والتعليم منطقة عمان الأولى وهذا المقياس يغطي المجالات الخمسة هي النشاط الزائد والتشتيت وضعف الانتباه والعلاقات المرتبطة مع المعلمين والأقران والانسحابوالاعتمادية وإشارات الإنتاج إلى وجود مشكلات سلوكية متوسطة لدى افراد العينة وكان الذكور اكبر إظهار للمشكلات السلوكية من الإناث.

4- مناقشة الفرضية الرابعة

والذي يفترض الباحث أنه **توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في القياس البعدي ولصالح المجموعة التجربية**

من خلال المعالجة الإحصائية للبيانات المتعلقة بتأثير النشاط البدني على صعوبة التعلم المبينة في الجداول رقم و24 و25 على التوالي نستنتج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في المجموعة التجريبية في القياس البعدي و لصالح المجموعة التجربية ، وبتالي أثر النشاط البدني الرياضي تأثير إيجابي على المجموعة و يرجع ذلك الباحث لعدة عوامل من أبرزها الحصص التعليمة المقترحة و التي تم أداءها بطريقة أكاديمية مبنية على أسس علمية صحيحة حيث راعينا فيها درجة الصعوبة حيث كانت تتميز التمارين بتدرج من حيث صعوبة الأداء و أيضا محتوى التمارين البدنية التي راعينا فيها التنوع من حيث تحديد الأهداف منها حتى تكون ذات شمولية لتشمل جميع المتغيرات حيثجاءت دراستنا لتدعم الدراسات السابقة من بينها ، دراسة جلاب مصباح 2016 التي هدفت إلى تطبيق برنامج تعليمي معرفي لعلاج صعوبات الانتباه والذاكرة لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم النمائية، إذ يعتبر الانتباه والذاكرة من العمليات المعرفية الأساسية في التعلم وأي اضطراب يصيبهما يؤثر على أداء التلميذ كما خلصت إلى أن البرنامج العلاجي له تأثير إيجابي على تحصيل التلاميذ من خلال علاج مشكلات الانتباه والذاكرة، إذ أظهرت النتائج تفوق تلاميذ المجموعة التجريبية وتحقيق درجات عالية على الاختبار البعدي مقارنة بالمجموعة الضابطة.

في حين دعمت دراستنا دراسة خوحلي أحلام 2016 التي هدفت إلى إختبار فعالية برنامج قائم على استخدام الأنشطة البدنية والرياضية ومستند إلى نظرية " جولمان " لمعالجة صعوبات التعلم الاجتماعية والانفعالية لدى تلاميذ المدرسة الابتدائية وأثر ذلك على مستوى تحصيلهم، حيث توصلت الباحثة إلى وجود فروق ذات

دلالة إحصائية في درجات مهارات الذكاء الانفعالي ومستوى الصعوبات الاجتماعية والإنفعالية، وأيضا نتائج التحصيل بين القياسين القبلي والبعدي، وهذا ما قد يعزى إلى فاعلية البرنامج المقترح.

حيث يرى (الوقفي، التعليم, مقدمة في صعوبات، 1995) ان موضوع صعوبة التعلم من الموضوعات الجديدة نسبيا في ميدان التّربية الخاصة ففي العقد الأخير من هذه القرن بدأ الاهتمام بشكل واضح بنسبة 3 بالمئة على الاقل من طلبة المدارس الابتدائية التي تعان من هذه الظاهرة أمّا في ما مضى فقد كان الاهتمام منصبا على أشكال الإعاقات الأخرى من عقلية وحسيّة وحركيّة ولسبب ظهور مجموعة من الأطفال السويّة في نموها العقلي والحسّي والحركي التّي تعاني من مشكلات تعليميّة .بدأ المختصون في التركيز على مظاهر صعوبة التعلم خاصة في ميادين (القراءة والكتابة والحساب) . .

- حيت تتفق دراسة بهلول حليمة(2015) تحت عنوان "اثر استخدام الألعاب التعلمية في علاج صعوبات التعلم النمائية الأولية التي هدفت إلى معرفة أثر استخدام الألعاب التعلمية في تنمية مهارة الإدراك والانتباه و التذكر لدى تلاميذ أقسام التحضيري مما يعانون من صعوبات التعلم النمائية الأولية ،حيث استخدمت الباحثة المنهج التجريبي،وتكونت العينة من 80 تلميذ وتلميذة ،قسمت الباحثة العينة إلى عينتين تجريبية(40) وضابطة (40).كما استخدمت اختبار تشخيصي للكشف عن صعوبات التعلم النمائية الأولية (إعداد النسخة الأصلية أحمد أحمد عواد وأضافت الباحثة بعض التعديلات)،واستخدمت اختبار "ت"لعينتين مستقلتين ،اختبار "ت" لعينتين منفصلتين. وكانت النتائج المتوصل إليها: توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعة التجريبية في الاختبار القبلي ومتوسط درجاتهم في اختبار البعدي عند مهارة الإدراك والانتباه والتذكر وذلك عند مستوى الدلالة 0.05.

ومنه ومما سبق وبعد التحقق من صحة الفرضيات الجزئية المقترحة في بداية الدراسة نستطيع القول بأن الفرضية العامة والتي تنص أن يؤثر النشاط البدني الرياضي في التقليل صعوبات التعلم النمائية لدى تلاميذ مرحلة الابتدائية **قد تحققت.**

الإستنتاجات والخاتمة والاقتراحات

الإستنتاج العام

بعد عرض وتحليل ومناقشة النتائج المتحصل عليها والخاصة الممارسين للنشاط البدني الرياضي والغير الممارسين نجد أن جميع فروض الدراسة قد تحققت في معظم جزئياتها وبذلك تكون قد تحققت الفرضية العامة التي قامت من أجلها الدراسة والتي مفادها:

-يؤثر النشاط البدني الرياضي في التقليل صعوبات التعلم النمائية لدى تلاميذ مرحلة الابتدائية.

كما تلخصت نتائج هذه الفرضية بدورها إلى مجموعة من الخطوط العريضة وهي الفرضيات الجزئية التي تنص على أنه:

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات درجات المجموعة التجريبية والضابطة في القياس القبلي
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي.
-لاتوجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات درجات المجموعة الضابطة في القياسين القبلي والبعدي
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات درجات المجموعة التجريبية والضابطة في القياس البعدي ولصالح المجموعة التجريبية.

ومنه ومما سبق وبعد التحقق من صحة الفرضيات الجزئية المقترحة في بداية الدراسة نستطيع القول بأن الفرضية العامة والتي تنص أن يؤثر النشاط البدني الرياضي في التقليل صعوبات التعلم النمائية لدى تلاميذ مرحلة الابتدائية **قد تحققت.**

.خاتمة

تشير الدراسة من خلال البيانات المستمدة من الفصل الخاص بعرض وتحليل النتائج ومناقشتها وكذا الاستنتاج العام على التحقق من صحة الفرضيات، وهي تهدف إلى التحقق من تأثير النشاط البدني الرياضي في التقليل صعوبات التعلم النمائية لدى تلاميذ مرحلة الابتدائية.

حيث يعتبر النشاط البدني الرياضي ميدان يسعى معظم دول العالم من خلاله على تربية وتدريب الأطفال ذوي صعوبات التعلم في مرحلة الطفولة المبكرة ، وتعد مرحلة الطفولة من أهم المراحل حيث يحدث فيها ما يعرف باسم فترات النمو الحرجة، حيث يكون الطفل في ذروة استعداداته وقابليته للنمو والتغيير، ولذلك الممارسة الرياضية تسعى إلى استثمار هذه الفترات لتطوير القدرات العقلية واللغوية والاجتماعية للطفل.

وقد أجمع المربون وعلماء النفس على أن مرحلة الطفولة المبكرة أهم فترة عمرية تمر في حياة الإنسان ومن هنا فإن الحث على ممارسة النشاط البدني الرياضي في هذه المرحلة يعتبر أمرا على درجة كبيرة من الأهمية، فهو إن لم يكن قادرا على معالجة ما يطرأ من مشكلات في تلك الفترة، فهو قادر على تخفيفها، أو على الأقل قادر على منع تفاقمها في المستقبل.

حيث تشير بعض دراسات وبحوث التي إهتمت بالكشف المبكر عن ذوي صعوبات التعلم إلى أن قابلية هذه الفئة لإحراز أي تقدم أو نجاح تربوي لابدا من تظافر الجهود والإهتمام بالأطفال ذوي صعوبات التعلم والكشف المبكر عنهم وعلاجهم بالنشاط البدني، كما تؤكد هذه الدراسات على أن الكشف المبكر عن ذوي صعوبات التعلم يؤثر تأثيرا إيجابيا على فعالية البرامج والأنشطة المعدة لعلاجهم.وعلى هذا فإن الحاجة إلى التحديد والتشخيص والعلاج المبكر للأطفال ذوي صعوبات التعلم يعد مطلبا أساسيا ومهما للتعامل مع أفراد هذه الفئات. حيث يرى العديد من الخبراء في التربية الخاصة أن أي تأخير في تحديد أو تشخيص أو تقويم أو علاج صعوبات التعلم النمائية، يقود حتما إلى صعوبات التعلم الأكاديمية، كما يرون أن أطفال مرحلة الطفولة المبكرة ذوي صعوبات التعلم النمائية يحتاجون إلى استراتيجيات نوعية للتدخل العلاجي، هذه الإستراتيجيات والبرامج تختلف من طفل لآخر

وانطلاقا مما ذكر، قمنا ببناء برنامجنا العلاجي المتمثل في حصص التربية البدنية والرياضية في الطور الابتدائي لعلاج صعوبات التعلم النمائية انتباه، إدراك، ذاكرة، بهدف الوقاية من الصعوبات الأكاديمية مستقبلا.

وقد توصلنا من خلال النتائج المتحصل عليها بعد تطبيق برنامجنا العلاجي (النشاط البدني الرياضي) إلى فعاليته ونجاعته في التوصل إلى الهدف الرئيسي المطلوب وهو التقليل من صعوبات التعلم النمائية لدى تلاميذ مرحلة الابتدائية.

كما ستشكل دراستنا رؤية مستقبلية جديدة في دور النشاط البدني الرياضي للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم، وللحصول على نتائج إيجابية لابد من التعاون المشترك بين المختصين في مجال التربية الخاصة والمعلمين والأولياء.

الإقتراحات:

- التشخيص المبكر لصعوبات التعلم بات أمرا أكثر من ضروري.
- النشاط البدني الرياضي التربوي لابد أن يشرف عليه المتخصصون.
- الحركة والألعاب شبه الرياضية تزيد من فطنة وإدراك التلاميذ وعليه وجب التنويع فيها.
- استعمال الألوان والإشارات البصرية والسمعية من شأنه زيادة القدرة على الانتباه.
- الاعتماد على المعلم أو المعلمة لتحديد التلاميذ ممن يعانون صعوبات التعلم أمر خاطئ.
- النشاط البدني الرياضي مهم سواء للأسوياء أو غير الأسوياء.
- لابد من استغلال فناء المدرسة جيدا وبطريقة منظمة من طرف المعلمين في حصص التربية البدنية والرياضية.
- على الأولياء الاهتمام بحصص التربية البدنية والرياضية على غرار اهتمامهم بحصص اللغة والحساب والقراءة من خلال الألبسة المناسبة والأحذية الرياضية.
- تحديد حصص التربية البدنية والرياضية في البرامج الاسبوعي ولا تكون حصص لتضييع الوقت في فناء المدرسة.
- التنويع في حصص التربية البدنية والرياضية بين أنشطة جماعية وأخرى فردية.
- إسناد مادة التربية البدنية والرياضية في الطور الإبتدائي إلى خريجي معاهد التربية البدنية والرياضية

قائمة المصادر والمراجع

القرآن الكريم: سورة الأنعام رقم الآية (165)

الحديث النبوي الشريف.

1.قائمة المراجع باللغة العربية:

1- إبراهيم محمد سلامة، (1980) اللياقة البدنية والتدريب، القاهرة: دار المعرف.

2- أبو العلاء وآخرون، (1993) فيزيولوجية اللياقة البدنية، القاهرة: دار الفكر العربي.

3- أحمد أحمد عواد، (1995) مدخل تشخيصي لصعوبات التعلم لدى الأطفال-اختبارات ومقاييس، الإسكندرية: المكتب العلمي للكمبيوتر والنشر والتوزيع.

4- ألو بلنيسكايا، (1980) مدخل إلى علم النفس، ترجمة بدر الدين عامر، دمشق: منشورات وزارة الثقافة والإرشاد القومي.

5- إلين وديع فرج، (2002) خبرات في الألعاب للصغار والكبار، الإسكندرية: دار المعارف.

6- امال صادق وأبو حطب فؤاد، (1990) نمو الإنسان من مرحلة الجنين إلى مرحلة المسنين، ط4، القاهرة: مكتبة أنجلو المصرية.

7- أمين أنور الخولي، (1996) الرياضة والمجتمع ، الكويت: عالم المعرفة.

8- بشقة سماح2008، (2008) التعرف على المشكلات السلوكية السائدة لدى ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية وحاجاتهم الإرشادية، رسالة ماجيستر في علم النفس تخصص إرشاد نفسي كلية الأداب والعلوم الإنسانية، باتنة: جامعة الحاج لخضر.

9- بهلول حليمة، (2015) مذكرة ماجستير استخدام الألعاب التعليمية في علاج صعوبات التعلم النمائية الأولية-دراسة ميدانية على تلاميذ التعليم التحضيري، سطيف: جامعة محمد لمين دباعين.

10- توما جورج خوري، (2000) سيكولوجية النمو عند الطفل والمراهق الطبعة الأولى، بيروت: المؤسسة الجامعية للدراسات.

11- تيسير مفلح كوافحة، (2007) "صعوبات التعلم والخطة العلاجية المقترحة، الأردن: دار الميسرة للنشر والتوزيع والطباعة.

12- جلاب مصباح، (2016) فعالية برنامج تعليمي معرفي لعلاج صعوبات الانتباه والذاكرة لدى تلاميذ ذوي صعوبات التعلم النمائية .

13- خالدة نيسان، (2009) سلوكيات الأطفال بين الاعتدال والإفراط، دار أسامة.

14- خوحلي أحلام، (2016) دراسة مدى فعالية برنامج نشاط بدني رياضي في علاج صعوبات التعلم الانفعالية والاجتماعية في إطار النظرية الانفعالية، مذكرة دكتوراه علوم. الجزائر: جامعة الجزائر 03.

15- رابح عبورة، (2008) علاقة النشاطات الرياضية التنافسية الرفيعة المستوى في التقليل من العدوانية للرياضيين المعاقين، الجزائر: جامعة الجزائر3.

16- راضي الرفاعي، (2000) الاستراتيجيات التعليمية في الصعوبات العلمية، عمان: الأميرة ثروت.

17- راضي الوقفي، (1995) التعليم, مقدمة في صعوبات.

18- راضي الوقفي، (1995) مقدمة في صعوبات التعليم .

19- رأفت محمد بشناق، (2010). سيكولوجيا الأطفال، دراسة في سلوك الأطفال واضطراباتهم النفسية ط2. لبنان، بيروت: دار النفائس.

20- رمضان ياسين، (2007) علم النفس الرياضي، عمان: دار أسامة للنشر والتوزيع.

21- سامي محمد ملحم، (2002) مشكلات طفل الروضة، الأسس النظرية والتشخيصية والعلاجية، عمان: دار الفكر.

22- سحر أحمد الخشرمي، (2007) العلاقة الاضطراب ضعف الانتباه والنشاط الزائد وعلاقتها بصعوبات التعلم دراسة تحليلية، أطفال الخليج ذوي الاحتياجات الخاصة، المكتبة الإلكترونية.

23- سعد حسني العزة، (2002) المدخل إلى التربية الخاصة ذوي احتياجات الخاصة ط1 ، الأردن الدار العلمية للنشر والتوزيع ودار الثقافة للنشر والتوزيع.

24- سعد مرسي أحمد وكوثر كوجك، (1983) تربية الطفل قبل المدرسة، القاهرة: عالم الكتاب.

25- سمير عبد الوهاب أحمد علي الكردي محمود جلال الدين سليمان، (2004) تعليم القراءة والكتابة في المرحلة الابتدائية رؤية تطبيقية، ط2 .

26- سوزانا ميلر، (1987) سيكولوجية اللعب، ترجمة حسن عيسى، الكويت: عالم المعرفة.

27- سيد أحمد عجاج، (2008) علم النفس النمو، جمعية البرفي الأحساء، جامعة الملك فيصل: مركز التنمية الأسرية، دبلوم الإرشاد الأسري.

28- السيد عبد الحميد سليمان السيد، (2008) "صعوبات التعلم تاريخها، مفهومها، تشخيصها علاجها"، سلسلة الفكر العربي في التربية الخاصة، القاهرة: دار الفكر العربي.

29- صالح محمد أبو جادو، (2011) علم النفس التطوري، الطفولة والمراهقة، عمان: دار المسيرة

30- عبد الفتاح دويدار، (1996) سيكولوجية النمو والارتقاء، ط1، الأزرايطة: دار المعرفة الجامعية.

31- عبد الكريم قاسم أبو الخيرن، (2004) النمو من الحمل إلى المراهقة (منظور نفسي اجتماعي طبي تمريضي) ، عمان: دار وائل.

32- عصام الحسنات، (2009) علم الصحة الرياضية ط1، عمان: دار أسامة .

33- عصام جدوع اليازوري، (2007) صعوبات التعلم، الاردن: دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع.

34- عصام نور، (2006) علم النفس النمو ، الإسكندرية: مؤسسة شباب الجامعة.

35- عمر محمد التومي الشيباني، (1981) تطوير النظريات والأفكار التربوية.

36- فاتن صلاح عبد الصادق، (2003) القدرات العقلية المعرفية لذوي الاحتياجات الخاصة، ط1 ، عمان: دار الفكر للطباعة والنشر.

37- فتحي الزيات، (1998) صعوبات التعلم، الأسس النظرية والتشخصية والعلاجية، ط1، القاهرة: دار النشر الجامعات.

38- قاسم حسن حسين، (1999) علم النفس الرياضي ومبادئه وتطبيقه في مجال التدريب، بغداد: مطابع التعليم العالي.

39- قحطان أحمد الظاهر، (2004) "صعوبات التعلم" ط1، الأردن: دار وائل للنشر والتوزيع

40- قناوي محمد هدى وحسن مصطفى عبد المعطي، (2001) علم النفس النمو، الأسس والنظريات، الجزء الأول ، القاهرة: دار قباء.

41- قيس نعيم العصفور، (2007) التعريف على مشكلات السلوكية الشائعة لدى الأطفال غرف المصادر والتحقيق، من فعالية الأسلوب التعاقد السلوكي والتعزيز اللفظي في معالجتها، رسالة دكتوراه في التربية الخاصة غير منشورة، كلية الدراسات العليا الجامعة الأردنية: الأردن.

42- كريمان بدير، (2012) الأسس النفسية لنمو الطفل، ط2، عمان: دار المسيرة.

43- محمد الصالح حثروبي، (2012) الدليل البيداغوجي لمرحلة التعليم الابتدائي ، الجزائر: دار الهدى.

44- محمد حسن علاوة، (1986) علم النفس الرياضي، ط 6، القاهرة: دار المعارف.

45- محمد فؤاد الحوامد، زيد سليمان العداون، (2009) مناهج رياض الأطفال أسس تنمية الطفولة المبكرة، ط1 ، عمان : عالم الكتب الحديث.

46- مريم سليم، (2002) علم تكوين المعرفة، استمولوجيا بياجيه، ط1، بيروت: دار النهضة العربية.

47- مفتي إبراهيم حماد، (2000) طرق تدريس العاب الكرات، ط ، القاهرة: دار الفكر العربي.

48- نبيل عبد الفتاح حافظ، (1998) "صعوبات التعلم والتعليم العلاجي" ط4، القاهرة: مكتبة زهراء الشرق.
49- نيسان خالدة، (2009) سلوكيات الأطفال بين الاعتدال والإفراط، دار أسامة، عمان: دار أسامة.
50- هدى عبد الواحد سلام، (2015) صعوبات التعلم الشائعة برياض الأطفال، عمان: دار أمجد للنشر والتوزيع.

2.قائمة المراجع باللغة الأجنبية:

51- Aoudia, R. (1986). Les Jeux Pré sportifs Dans La Formation En Hand . Konstanty .I.E.P.S: Ball Sous La Direction De P.

52- Guelfi, J. D. (1996). Mini DSM VI –critères diagnostiques. Paris: PARIS MASSON .

53- Hahn, I. (1991). " l'entérinement Sportif Des Enfants Edition . Paris: Vignot .

54- Helene Bee et Denise Boyd, 2. e. (2003). Psychologie du développement (les ages de la vie), ,. Bruxelles: Deboeck.

55- Hurting, J. A. (1995). Introduction à la psychologie de l'enfant Tome. Bruxelles: Pierre Margada éditeur.

56- Laval, V. (2002). La psychologie du développement (modèles et méthodes. France: Almand colin edition.

57- M.Rachid, N. (1991). Amélioration Des Qualités Physique A Travers Les J.P.S. sous La Direction M .Dgaout .A.

58- Monchamp, D. E. (1978). Initiation à l'activité Intellectuelle Et Motrice Par Les Joux éducatifs. Delachause. .paris: Niestle 7éme Edit Paris .

59- National Dissemination Center for Children with Disabilities. (2011).

60- piegt, J. (1972). La Formation Du Sumba le Chez L'enflent de la chausse . paris: Nistle 6éme Edit.

61- RachidAoudia : Les Jeux Pré sportifs Dans La Formation En Hand – Ball Sous La Direction De P .Konstanty .I.E.P.S. Juni 1986.

62- Robert J. Sternberg, Manuel de psychologie cognitive, Deboeck., Bruxelles, Belgique, 1 er edition, 2007.

63- Sternberg, R. J. (2007). Manuel de psychologie cognitive 1 er edition. Bruxelles: Deboeck.

64- Varin, (Libraire Philosophique). Les Jeu De L'enfant Après 3 ans. Sa Nature. Sa Discipline 4 eme Ed . 1976: Libraire Philosophique .

65- Virginie Laval, La psychologie du développement (modèles et méthodes), Almand colin edition, France, 2002.

3. المواقع الالكترونية:

66- algerie-apa.blogspot.com 2016 (رشيد بوكراع)

67- Héline Ricaud Droisy, Claire SafontMottay et Nathalie Oubrayie Roussel, Psychologie de développement enfance et adolescence, Dunod, Manuels visuels de licence, www.dunod,com.page 3)

68- Http://Markz formutabia.com/t265.topi.

69- National Dissemination Center for Children with Disabilities, 2011.

70- www.france/developpement intellectuel chez l’enfant/ Piaget/ p:1-2 .com

الملاحق

ملحق رقم 1

جامعة محند أولحاج بالبويرة
معهد علوم وتقنيات النشاطات البدنية والرياضية

قائمة الكشف المبكر عن صعوبات التعلم النمائية لدى الاطفال في مرحلة التعليم الابتدائي

البيانات :

اسم الطفل = ...

المدرسة =..... العمر=.....

التاريخ =..... المستوى الدراسي=.....

التعليمات:

زميلي الفاضل.....زميلتي الفاضلة.....

أمامك مجموعة من العبارات التي من خلالها يمكن التعرف على صعوبات التعلم النمائية التي يعاني منها طفلك داخل الفصل الدراسي، وعليك قراءة كل عبارة من العبارات بدقة وتأتي وتحديد مدى انطباق العبارة على سلوك الطفل داخل الفصل من خلال تعاملك معه أثناء العام الدراسي. وذلك من خلال دراجات الموافقة أمام كل عبارة وهي:

دائما = تعني أن العبارة تنطبق على سلوك الطفل في كل تصرفاته.

غالبا= تعني أن العبارة تنطبق على سلوك الطفل في معظم تصرفاته.

أحيانا= تعني أن العبارة تنطبق على سلوك الطفل في بعض الأحيان ولا تنطبق في أحيان أخرى.

نادرا=تعني أن العبارة نادرا ما تنطبق على سلوك الطفل.

ويجب عليك وضع علامة (x)أسفل دراجة الموافقة التي تنساب سلوك طفلك كما تلاحظها أنت وليس الآخرين.

واعلم أنالإجابة الصحيحة تعتمد على الملاحظة الدقيقة لسلوك الطفل والانتباه إلى مدى تكرار هذا السلوك ومدى حدته.

والمهم أن يكون الحكم على سلوك الطفل صائبا غير مبالغ فيه.

الرجاء ملء البيانات بهذه القائمة ونشكركم على حسن تعاونكم معنا.

الطالب الباحث : زواق عادل **الأستاذ الدكتور:** شريفي مسعود

	الأسئلة	دائما	غالبا	أحيانا	نادرا
	1- يفهم كل ما يقوله المعلم في الفصل.				
	2- يستطيع أن يردد كل الكلمات بعد سماعها من المعلم.				
	3- يستطيع ان يردد الاعداد بعد سماعها من المعلم.				
	يسمع صوت المعلمين في اي مكان بالفصل.				
	4- يربط بين الصورة والحروف.				
	5- ينطق الاحرف المتشابهة في الصوت نطقا سليما.				
	6- ينطق جميع الحروف الهجائية دون خطا.				
	7- ينطق الاعداد من 1الى 10.				
	8- ينطق الكلمات دون خطا.				
	9- يعبر عن قصة من خلال صورة امامه.				
الذاكرة	1- يتذكر اسماء الصور والاشكال.				
	2- يتذكر الاحرف الهجائية.				
	3- يتذكر بعض البيانات الخاصة به وبالأسرة				
	4- يتذكر أحداث وقعت بالأمس.				
	5- يسمع اسماء اجزاء الجسم ويشير اليها.				
	6- يسمع الاسم الذي يعبر عن الصورة ويشير اليها.				
	7- يمكنه التحكم للأمام والخلف بالعدد.				
	8- يمكنه تقليب صفحات الكتاب والوصول للصفحة المطلوبة.				
	9- يستطيع ان يقفز من مكان لنقطة اخرى ليست بعيدة عنه حددت له.				
	10- يستطيع ان يتذكر صورة قرآنية او نشيد مدرسي درسه بالأمس.				
الانتباه	1- كثير الالتفاف والحركة في الفصل غير منتبه للشرح.				
	2- يميز بين الاحرف الهجائية بعضها ببعض خاصة المتشابهة منها.				
	3- يستطيع ان يميز الالوان بعضها ببعض.				
	4- يستطيع ان يحدد الاختلافات بين الاشكال بعضها ببعض.				
	5- يستطيع ترتيب المكعبات وعمل اشكال مختلفة منها.				
	6- يستطيع الامساك بالقلم والكتابة به.				
	7- يستطيع التوصيل بين الاشياء التي تنتمي الى نفس المجموعة.				

	8- يستطيع ارتداء وخلع ملابسه بمفرده.				
	9- يستطيع التوصيل بين الاشياء التي تنتمي الى نفس المجموعة.				
	10- يمكنه معرفة اليمين واليسار، الاعلى والاسفل.				

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التربية الوطنية

مديرية التربية لولاية المسيلة
مصلحة التكوين و التفتيش
مكتب التكوين
الرقم : 02 /2019

المسيلة في : 21 جانفي 2019
مدير التربية
الى السادة): مديري الابتدائيات
- شنيحات محمد – بوقرة جعيجع
- عربية دحمان – جودي الميلود بحمام الضلعة

الموضـــــوع : ترخيص بإجراء (دراسة ميدانية)

بناء على مراسلة جامعة أكلي محند أولحاج بالبويرة معهد علوم وتقنيات النشاطات الرياضية والبدنية .
بتاريخ 2018/11/04 رقم 022/م ع ت ن ب ر/2018

الرقم	اللقب والاسم	تاريخ ومكان الميلاد	رقم التسجيل
01	زواق عادل	1990/12/05 حام الضلعة	ED007/2017

➢ بالدخول : الى الابتدائيات .
من 2019/01/21 إلى غاية 2019/03/21.
لإجراء (دراسة ميدانية) : تخصص :النشاط البدني الرياضي التربوي .

مع احترامهم للشروط التالية :
- ✓ العمل وفق ما يسمح به القانون وعدم التطرق إلى ما يمس السر المهني .
- ✓ الالتزام التام من طرف المتربصين باحترام القانون داخل المؤسسة المستقبلة وتحملهم المسؤولية .
- ✓ استغلال المعلومات المتحصل عليها خلال التربص في خدمة الجانب العلمي للمحاور السالفة الذكر لا غير.
- ✓ وضع رزنامة عمل لفائدة المتربصين من طرف المسؤول الا ول للمؤسسة المستقبلة خلال الفترة المحددة.
- ✓ مراعاة السير العادي لأنشطة المؤسسة .

* المطلوب من مسؤول مؤسسة الاستقبال اتخاذ كل الترتيبات اللازمة لانجاز العملية في ظروف عادية طبقا للتوجيهات الأنفة الذكر.

عن مدير التربية وبتفويض منه
الأمين العام

دواق حسين

بن يطو توفيق

المداني بلحوت

سعودي البشير

بوقرة الحبشر

قائمة الأساتذة المحكمين

الرقم	اللقب والاسم	الدرجة العلمية	التخصص	قبول	رفض	تعديل	التوقيع	التاريخ
1	شريفي المسعود	أستاذ تعليم العالي	نشاط البدني الرياضي التربوي					
2	مزاري فاتح	أستاذ محاضر (أ)	التدريب الرياضي					
3	بن عبد الرحمان سيدي علي	أستاذ محاضر (أ)	نشاط البدني الرياضي التربوي					
4	ساسي عبد العزيز	أستاذ محاضر (أ)	نشاط البدني الرياضي التربوي					
5	عبوره رابح	أستاذ محاضر (أ)	التدريب الرياضي					
6	بوحاج مزيان	أستاذ تعليم العالي	التدريب الرياضي					
7	منصوري نبيل	أستاذ محاضر (أ)	التدريب الرياضي					
8	لاوسين سليمان	أستاذ محاضر (أ)	الإدارة والتسيير الرياضي					
9	بلغول فتحي	أستاذ تعليم العالي	نشاط البدني الرياضي التربوي					

10	مرزقة جمال	أستاذ محاضر (أ)	نشاط البدني الرياضي التربوي					

ملحق رقم 02

المستـــــوى: السنة الأولى ابتدائي المذكرة: رقم 01

المـــــــــادة: التربية البدنية والرياضيةالمـــدة :45 دقيقة

الكفاءة القاعدية: الجري السريع على مسالك مختلفة الحصة: 01

ا **لموضـــــوع**: **الجري السريع**

مؤشر الكفاءة: ـ أن يجري المتعلم على مستقيم بسرعة قصوى دون فقدان التوازن

إنجـــــاز الحصـــة

أنشطة التعلم	المدة	مؤشر الكفاءة	النشاط المقترح	المعارف المستهدفة
1المرحلة التحضيرية: مرحلة الإحماء العام	10د	ـ تنظيم الأجهزة الداخلية وإعدادها لتقبل المجهود المطلوب	ـ يؤدى بالمشي والجري الخفيف وبعض حركات الوثب والتمرينات البدنية الخاصة بالمرونة. 1- تلين عضلات الأطراف السفلية: ـ المشي على المشطين وعلى كعب القدم وعلى الجانب الخارجي للقدم ـ المشي مع ثني الركبتين ـ المشي بخطوات طويلة ـ المشي مع محاولة لمس الصدر بالركبة 2- تليين عضلات الأطراف العلوية والجذع:المشي بخطوات سريعة مع حركات دائرية للذراعين ـ المشي مع ثني الجذع أماما وإلى الخلف ولمس الأرض باليدين ـ المشي على ساق واحدة مع مسك مفصل الساق الثانية باليدين ـ الجري الخفيف مع ثني الركبتين إلى الخلف ـ الوثب إلى الأمام والخلف 3- تمارين الجري: ـ الجري في اتجاه معكوس لمسافة معينة ثم عكس الاتجاه عند إشارة المدرب ـ الجري من وضعية جلوس أو رقود عند إشارة المدرب ـ الجري السريع ثم الوقوف مباشرة عند إشارة المدرب ـ الجري السريع ثم تبديل الاتجاه عند إشارة المدرب ـ الجري ثم الوثب بقدم واحدة عند إشارة المدرب يفصل كل تمرين عن سابقه بعملية التنفس (شهيق،زفير) العميق مع ثني الجسم إلى الأمام	ـ استعداد التلميذ لتنفيذ وجباته
2 - المرحلة الرئيسية: بناء الوحدة التعلمية وتطبيقها	25د	ـ الجري السريع على خط مستقيم دون فقدان التوازن	ـ بعد تحضير وإعداد الحصة يتحول دور المعلم إلى تنشيط القسم وتسيير مراحل الدرس ميدانيا، وهذا يستوجب تطبيق مبادئ: ـ يشرح، ويقوم بالعرض بنفسه أو عن طريق تلميذ. ـ يعلن عن بداية ونهاية العمل، بواسطة إشارات مفهومة ـ يصحح فرديا وجماعيا ويقوم أعمال التلاميذ. ـ يثير،يشوق،يطمئن، ويساعد المتعلمين اللعبة: **لعبة الليل والنهار** يقف التلاميذ موجتان متقابلتان في منتصف الملعب (مستطيل) واحدة تمثل الليل والأخرى تمثل النهار عند إشارة المعلم تهرب إحداها والأخرى تطاردها **التوجيهات:** ـ ترك مسافات بين التلاميذ ـ ـ حثهم على الجري بسرعة على خط مستقيم.	ـ تحديد المحتوى (وضعيات التعلم) لكل هدف وتوزيعها على المدى الزمني (لعبة الليل والنهار)

3 - المرحلة الختامية: مرحلة العودة إلى الهدوء	10د	ـ أن يستعيد المتعلم حالته الطبيعية الهادئة	ـ قد تكون بلعبة هادئة أو بحوصلة ما جاء في الحصة. ـ تعلن فيها النتائج إن كانت هناك ألعاب تنافسية ـ تحضر فيها الحصة القادمة ـ المشي في الساحة وتقديم أنشودة	ـ الرجوع للحالة الطبيعية

ا لمستـــــوى: السنة الأولى ابتدائي المذكرة: رقم 02

المـــــــــادة: التربية البدنية والرياضيةالمـــدة:45 دقيقة

الكفاءة القاعدية: الجري السريع على مسالك مختلفة الحصة

الموضـــــوع: الجري السريع

مؤشر الكفاءة: ـ أن يجري المتعلم على مستقيم بسرعة قصوى دون فقدان التوازن

انجـــــاز الحصـــة

أنشطة التعلم	المدة	مؤشر الكفاءة	النشاط المقترح	المعارف المستهدفة

1المرحلة التحضيرية: مرحلة الإحماء العام	10د	ـ تنظيم الأجهزة الداخلية وإعدادها لتقبل المجهود المطلوب	ـ يؤدى بالمشي والجري الخفيف وبعض حركات الوثب والتمرينات البدنية الخاصة بالمرونة. 1ـ تلين عضلات الأطراف السفلية: ـ المشي على المشطين وعلى كعب القدم وعلى الجانب الخارجي للقدم ـ المشي مع ثني الركبتين ـ المشي بخطوات طويلة ـ المشي مع محاولة لمس الصدر بالركبة 2ـ تليين عضلات الأطراف العلوية والجذع:المشي بخطوات سريعة مع حركات دائرية للذراعين ـ المشي مع ثني الجذع أماما وإلى الخلف ولمس الأرض باليدين ـ المشي على ساق واحدة مع مسك مفصل الساق الثانية باليدين ـ الجري الخفيف مع ثني الركبتين إلى الخلف ـ الوثب إلى الأمام والخلف 3ـ تمارين الجري: ـ الجري في اتجاه معكوس لمسافة معينة ثم عكس الاتجاه عند إشارة المدرب ـ الجري من وضعية جلوس أو رقود عند إشارة المدرب ـ الجري السريع ثم الوقوف مباشرة عند إشارة المدرب ـ الجري السريع ثم تبديل الاتجاه عند إشارة المدرب ـ الجري ثم الوثب بقدم واحدة عند إشارة المدرب يفصل كل تمرين عن سابقه بعملية التنفس (شهيق،زفير) العميق مع ثني الجسم إلى الأمام	ـ استعداد التلميذ لتنفيذ وجباته
2 ـ المرحلة الرئيسية: بناء الوحدة التعلمية وتطبيقها	25د	ـ الجري السريع على خط مستقيم دون فقدان التوازن	ـ بعد تحضير وإعداد الحصة يتحول دور المعلم إلى تنشيط القسم وتسيير مراحل الدرس ميدانيا، وهذا يستوجب تطبيق مبادئ: ـ يشرح، ويقوم بالعرض بنفسه أو عن طريق تلميذ. ـ يعلن عن بداية ونهاية العمل، بواسطة إشارات مفهومة ـ يصحح فرديا وجماعيا ويقوم أعمال التلاميذ. ـ يثير،يشوق،يطمئن، ويساعد المتعلمين اللعبة: **الباز والعصافير** ـ يصطف التلاميذ (العصافير) على أحد خطي عرض الملعب ـ يعين المعلم تلميذا بدور الباز، يأخذ مكانه داخل الملعب. ـ عند الاشارة تحاول العصافير عبور الملعب متجنبة الباز ـ كل عصفور يلمس من طرف الباز يصبح بدوره بازا مساعدا للأول أو يقصى من اللعب ـ يعلن فائزا العصفور الذي بقي الأخير دون أن يمسك **التوجيهات:** ـ ترك مسافات بين التلاميذ ـ ـ حثهم على الجري بسرعة على خط منعرج	ـ تحديد المحتوى (وضعيات التعلم) لكل هدف وتوزيعها على المدى الزمني (لعبة الباز والعصافير)

3 ـ المرحلة الختامية: مرحلة العودة إلى الهدوء	10د	ـ أن يستعيد المتعلم حالته الطبيعية الهادئة	ـ قد تكون بلعبة هادئة أو بحوصلة ما جاء في الحصة. ـ تعلن فيها النتائج إن كانت هناك ألعاب تنافسية ـ تحضر فيها الحصة القادمة ـ المشي في الساحة وتقديم أنشودة	ـ العودة إلى الهدوء

المستـــــوى: السنة الأولى ابتدائي المذكرة: رقم 03

المـــــــــادة: التربية البدنية والرياضيةالمـــدة:45 دقيقة

الكفاءة القاعدية: الجري السريع على مسالك مختلفة
الحصة: 01

ا لموضـــــوع: **الجري السريع**

مؤشر الكفاءة: ـ أن يجري المتعلم على ملتو بسرعة قصوى دون فقدان التوازن

إنجـــــاز الحصـــة

أنشطة التعلم	المدة	مؤشر الكفاءة	النشاط المقترح	المعارف المستهدفة

1المرحلة التحضيرية: مرحلة الإحماء العام	10د	ـ تنظيم الأجهزة الداخلية وإعدادها لتقبل المجهود المطلوب	ـ يؤدى بالمشي والجري الخفيف وبعض حركات الوثب والتمرينات البدنية الخاصة بالمرونة. 1- تلين عضلات الأطراف السفلية: ـ المشي على المشطين وعلى كعب القدم وعلى الجانب الخارجي للقدم ـ المشي مع ثني الركبتين ـ المشي بخطوات طويلة ـ المشي مع محاولة لمس الصدر بالركبة 2- تليين عضلات الأطراف العلوية والجذع:المشي بخطوات سريعة مع حركات دائرية للذراعين ـ المشي مع ثني الجذع أماما وإلى الخلف ولمس الأرض باليدين ـ المشي على ساق واحدة مع مسك مفصل الساق الثانية باليدين ـ الجري الخفيف مع ثني الركبتين إلى الخلف ـ الوثب إلى الأمام والخلف 3- تمارين الجري: ـ الجري في اتجاه معكوس لمسافة معينة ثم عكس الاتجاه عند إشارة المدرب ـ الجري من وضعية جلوس أو رقود عند إشارة المدرب ـ الجري السريع ثم الوقوف مباشرة عند إشارة المدرب ـ الجري السريع ثم تبديل الاتجاه عند إشارة المدرب ـ الجري ثم الوثب بقدم واحدة عند إشارة المدرب يفصل كل تمرين عن سابقه بعملية التنفس (شهيق،زفير) العميق مع ثني الجسم إلى الأمام	ـ استعداد التلميذ لتنفيذ وجباته
2 ـ المرحلة الرئيسية: بناء الوحدة التعلمية وتطبيقها	25د	ـ الجري السريع على خط مستقيم دون فقدان التوازن	ـ بعد تحضير وإعداد الحصة يتحول دور المعلم إلى تنشيط القسم وتسيير مراحل الدرس ميدانيا، وهذا يستوجب تطبيق مبادئ: ـ يشرح، ويقوم بالعرض بنفسه أو عن طريق تلميذ. ـ يعلن عن بداية ونهاية العمل، بواسطة إشارات مفهومة ـ يصحح فرديا وجماعيا ويقوم أعمال التلاميذ. ـ يثير،يشوق،يطمئن، ويساعد المتعلمين اللعبة: **لعبة القط والفأر** ـ يشكل التلاميذ دائرة قطرها 8 م، يبعد الواحد عن الآخر حوالي 60سم ـ يعين المعلم من بين 5 يمثلون الجحور بحيث يكونون بعيدين عن بعضهم فيقفون فاتحي الأرجل. ـ يعين القط والفأر بحيث ينتمي كل واحد إلى ناد. ـ عند الإشارة يطارد القط الفأر، يستطيع الفأر إذا أحس بالخطر أن يدخل بين رجلي أحد التلاميذ ـ إن تمكن القط من لمس الفأر فلناديه نقطة، وإلاّ فبعد مدة (دقيقة) تمنح نقطة للنادي الآخر **التوجيهات:** ـ ترك مسافات بين التلاميذ ـ	ـ تحديد المحتوى (وضعيات التعلم) لكل هدف وتوزيعها على المدى الزمني (لعبة القط والفأر)

			ـ حثهم على الجري بسرعة على خط ملتو	
3 ـ المرحلة الختامية: مرحلة العودة إلى الهدوء	10د	ـ أن يستعيد المتعلم حالته الطبيعية الهادئة	ـ قد تكون بلعبة هادئة أو بحوصلة ما جاء في الحصة. ـ تعلن فيها النتائج إن كانت هناك ألعاب تنافسية ـ تحضر فيها الحصة القادمة ـ المشي في الساحة وتقديم أنشودة	ـ العودة إلى الهدوء

لمستـــــوى: السنة الأولى ابتدائي المذكرة: رقم 04

المـــــــادة:التربية البدنية والرياضية المـــدة:45 دقيقة

الكفاءة القاعدية: الجري السريع على مسالك مختلفة الحصة: 01

الموضـــــــوع: **الجري السريع**

مؤشر الكفاءة: ـ أن يجري المتعلم جريا مناسبا لمؤازرة الزميل

إنجـــــاز الحصـــة

أنشطة التعلم	المدة	مؤشر الكفاءة	النشاط المقترح	المعارف المستهدفة
1المرحلة التحضيرية: مرحلة الإحماء العام	10د	ـ تنظيم الأجهزة الداخلية وإعدادها لتقبل المجهود المطلوب	ـ ـ يؤدى بالمشي والجري الخفيف وبعض حركات الوثب والتمرينات البدنية الخاصة بالمرونة. 1ـ تلين عضلات الأطراف السفلية: ـ المشي على المشطين وعلى كعب القدم وعلى الجانب الخارجي للقدم ـ المشي مع ثني الركبتين ـ المشي بخطوات طويلة ـ المشي مع محاولة لمس الصدر بالركبة 2ـ تليين عضلات الأطراف العلوية والجذع:المشي بخطوات سريعة مع حركات دائرية للذراعين ـ المشي مع ثني الجذع أماما وإلى الخلف ولمس الأرض باليدين ـ المشي على ساق واحدة مع مسك مفصل الساق الثانية باليدين ـ الجري الخفيف مع ثني الركبتين إلى الخلف ـ الوثب إلى الأمام والخلف 3ـ تمارين الجري: ـ الجري في اتجاه معكوس لمسافة معينة ثم عكس الاتجاه عند إشارة المدرب ـ الجري من وضعية جلوس أو رقود عند إشارة المدرب ـ الجري السريع ثم الوقوف مباشرة عند إشارة المدرب ـ الجري السريع ثم تبديل الاتجاه عند إشارة المدرب ـ الجري ثم الوثب بقدم واحدة عند إشارة المدرب يفصل كل تمرين عن سابقه بعملية التنفس (شهيق،زفير) العميق مع ثني الجسم إلى الأمام	ـ استعداد التلميذ لتنفيذ وجباته
2 ـ المرحلة الرئيسية: بناء الوحدة التعلمية وتطبيقها	25د	ـ الجري السريع على خط مستقيم دون فقدان التوازن	ـ بعد تحضير وإعداد الحصة يتحول دور المعلم إلى تنشيط القسم وتسيير مراحل الدرس ميدانيا، وهذا يستوجب تطبيق مبادئ: ـ يشرح، ويقوم بالعرض بنفسه أو عن طريق تلميذ. ـ يعلن عن بداية ونهاية العمل، بواسطة إشارات مفهومة ـ يصحح فرديا وجماعيا ويقوم أعمال التلاميذ. ـ يثير،يشوق،يطمئن، ويساعد المتعلمين اللعبة: **الباز والعصافير المزدوجة** ـ نفس قانون اللعبة السابقة مع قرن التلاميذ مثنى مثنى (مسك اليدين) ـ إذا انفصل زوج الباز لا يحق له ملاحقة العصافير ـ ملاحظة: لعبة الباز بالمساعدة نفس القانون وكل عصفور يلمس يجلس في الميدان ولا يصبح حرا إلاّ إذا لمسه أحد زملائه. **التوجيهات:** ـ ترك مسافات بين التلاميذ ـ	ـ تحديد المحتوى (وضعيات التعلم) لكل هدف وتوزيعها على المدى الزمني (لعبة الباز والعصافير)

			ـ حثهم على الجري بسرعة على خط منعرج	
3 ـ المرحلة الختامية: مرحلة العودة إلى الهدوء	10د	ـ أن يستعيد المتعلم حالته الطبيعية الهادئة	ـ قد تكون بلعبة هادئة أو بحوصلة ما جاء في الحصة. ـ تعلن فيها النتائج إن كانت هناك ألعاب تنافسية ـ تحضر فيها الحصة القادمة ـ المشي في الساحة وتقديم أنشودة	ـ العودة إلى الهدوء

المستـــــوى: السنة الأولى ابتدائي المذكرة: رقم 05

المـــــــــادة: التربية البدنية والرياضيةالمـــدة:45 دقيقة

الكفاءة القاعدية: الجري بوتيرة منتظمة على مسالك مختلفة ضمن جماعة **الحصة:** 01

الموضـــــوع: الجري المنتظم

مؤشر الكفاءة: - أن يجري المتعلم بوتيرة منتظمة لمسافة محددة

الوســـــائل: فناء المدرسة، 6 قارورات، 3 حلقات، منديل

إنجـــــاز الحصـــة

أنشطة التعلم	المدة	مؤشر الكفاءة	النشاط المقترح	المعارف المستهدفة
1المرحلة التحضيرية: مرحلة الإحماء العام	10د	- تنظيم الأجهزة الداخلية وإعدادها لتقبل المجهود المطلوب	ـ يؤدى بالمشي والجري الخفيف وبعض حركات الوثب والتمرينات البدنية الخاصة بالمرونة. 1- تلين عضلات الأطراف السفلية: ـ المشي على المشطين وعلى كعب القدم وعلى الجانب الخارجي للقدم ـ المشي مع ثني الركبتين ـ المشي بخطوات طويلة ـ المشي مع محاولة لمس الصدر بالركبة 2- تليين عضلات الأطراف العلوية والجذع:المشي بخطوات سريعة مع حركات دائرية للذراعين ـ المشي مع ثني الجذع أماما وإلى الخلف ولمس الأرض باليدين ـ المشي على ساق واحدة مع مسك مفصل الساق الثانية باليدين ـ الجري الخفيف مع ثني الركبتين إلى الخلف ـ الوثب إلى الأمام والخلف 3- تمارين الجري: ـ الجري في اتجاه معكوس لمسافة معينة ثم عكس الاتجاه عند إشارة المدرب ـ الجري من وضعية جلوس أو رقود عند إشارة المدرب ـ الجري السريع ثم الوقوف مباشرة عند إشارة المدرب ـ الجري السريع ثم تبديل الاتجاه عند إشارة المدرب ـ الجري ثم الوثب بقدم واحدة عند إشارة المدرب يفصل كل تمرين عن سابقه بعملية التنفس (شهيق،زفير) العميق مع ثني الجسم إلى الأمام	ـ استعداد التلميذ لتنفيذ وجباته

2 ـ <u>المرحلة الرئيسية:</u> بناء الوحدة التعلمية وتطبيقها	25د	ـ الجري السريع على خط مستقيم دون فقدان التوازن	ـ بعد تحضير وإعداد الحصة يتحول دور المعلم إلى تنشيط القسم وتسيير مراحل الدرس ميدانيا، وهذا يستوجب تطبيق مبادئ: ـ يشرح، ويقوم بالعرض بنفسه أو عن طريق تلميذ. ـ يعلن عن بداية ونهاية العمل، بواسطة إشارات مفهومة ـ يصحح فرديا وجماعيا ويقوم أعمال التلاميذ. ـ يثير،يشوق،يطمئن، ويساعد المتعلمين اللعبة: **الباز والعصافير المزدوجة** ـ فريقان متساويا العدد ومتقابلان على نفس البعد من الحلقة الأولى والتي بها المناديل (الحديقة) ـ توضع على بعد 5م من كل فريق حلقة تمثل(الباقة) ـ توضع 3 قارورات (ذات بعد3م) على منحنى. ـ عند الاشارة ينطلق الأول من كل فريق نحو الحديقة ليقطف زهرة واحدة (منديل) ويعود بها إلى الباقة مرورا حول القارورات. ـ يمكن تغير وضعية الانطلاق من وضعية الجلوس والاستلقاء ـ يمكن تغيير أشكال الجري (برجل واحدة ـ بالرجلين ـ من القرفصاء) ـ يمكن إدراج حواجز على المسلك	ـ تحديد المحتوى (وضعيات التعلم) لكل هدف وتوزيعها على المدى الزمني (الباز والعصافير)
3 ـ <u>المرحلة الختامية:</u> مرحلة العودة إلى الهدوء	10د	ـ أن يستعيد المتعلم حالته الطبيعية الهادئة	ـ قد تكون بلعبة هادئة أو بحوصلة ما جاء في الحصة. ـ تعلن فيها النتائج إن كانت هناك ألعاب تنافسية ـ تحضر فيها الحصة القادمة ـ المشي في الساحة وتقديم أنشودة	ـ العودة إلى الهدوء

المستـــــوى: السنة الأولى ابتدائي المذكرة: رقم 06

المـــــــــادة:التربية البدنية والرياضيةالمـــدة:45 دقيقة

الكفاءة القاعدية: الجري بوتيرة منتظمة على مسالك مختلفة ضمن جماعة **الحصة:** 01

الموضـــــوع: **الجري المنتظم**

مؤشر الكفاءة: ـ أن يجري المتعلم بوتيرة منتظمة لمدة معينة

الوســـــــائل: 4 سلأت +حلقات مناديل

إنجـــــاز الحصـــة

أنشطة التعلم	المدة	مؤشر الكفاءة	النشاط المقترح	المعارف المستهدفة
1المرحلة التحضيرية: مرحلة الإحماء العام	10د	ـ تنظيم الأجهزة الداخلية وإعدادها لتقبل المجهود المطلوب	ـ يؤدى بالمشي والجري الخفيف وبعض حركات الوثب والتمرينات البدنية الخاصة بالمرونة. 1ـ تلين عضلات الأطراف السفلية: ـ المشي على المشطين وعلى كعب القدم وعلى الجانب الخارجي للقدم ـ المشي مع ثني الركبتين ـ المشي بخطوات طويلة ـ المشي مع محاولة لمس الصدر بالركبة 2ـ تليين عضلات الأطراف العلوية والجذع:المشي بخطوات سريعة مع حركات دائرية للذراعين ـ المشي مع ثني الجذع أماما وإلى الخلف ولمس الأرض باليدين ـ المشي على ساق واحدة مع مسك مفصل الساق الثانية باليدين ـ الجري الخفيف مع ثني الركبتين إلى الخلف ـ الوثب إلى الأمام والخلف 3ـ تمارين الجري: ـ الجري في اتجاه معكوس لمسافة معينة ثم عكس الاتجاه عند إشارة المدرب ـ الجري من وضعية جلوس أو رقود عند إشارة المدرب ـ الجري السريع ثم الوقوف مباشرة عند إشارة المدرب ـ الجري السريع ثم تبديل الاتجاه عند إشارة المدرب ـ الجري ثم الوثب بقدم واحدة عند إشارة المدرب يفصل كل تمرين عن سابقه بعملية التنفس (شهيق،زفير) العميق مع ثني الجسم إلى الأمام	ـ استعداد التلميذ لتنفيذ وجباته

2 - المرحلة الرئيسية: بناء الوحدة التعلمية وتطبيقها	25د	ـ الجري السريع على خط مستقيم دون فقدان التوازن	ـ بعد تحضير وإعداد الحصة يتحول دور المعلم إلى تنشيط القسم وتسيير مراحل الدرس ميدانيا، وهذا يستوجب تطبيق مبادئ: ـ يشرح، ويقوم بالعرض بنفسه أو عن طريق تلميذ. ـ يعلن عن بداية ونهاية العمل، بواسطة إشارات مفهومة ـ يصحح فرديا وجماعيا ويقوم أعمال التلاميذ. ـ يثير،يشوق،يطمئن، ويساعد المتعلمين اللعبة: **الشلال** ـ فريقان متساويا العدد ومتقاربان من حيث القدرات على شكل قاطرة. ـ تقابل كل فريق حلقات موضوعة على خط مستقيم تبعد الواحدة على الأخرى 5م. ـ عند الإشارة يأخذ التلميذ الأول من كل فريق منديلا من السلة وينطلق به ليضعه في الحلقة الأولى، ثم يعود ليلمس زميله الذي يليه الذي يقوم بنفس العملية، إلى أن ينقل كل منديل من حلقة إلى حلقة حتى يصل إلى السلة الأولى. ـ يفوز الفريق الذي ينهي العملية الأول	ـ تحديد المحتوى (وضعيات التعلم) لكل هدف وتوزيعها على المدى الزمني (لعبة الشلال)
3 - المرحلة الختامية: مرحلة العودة إلى الهدوء	10د	ـ أن يستعيد المتعلم حالته الطبيعية الهادئة	ـ قد تكون بلعبة هادئة أو بحوصلة ما جاء في الحصة. ـ تعلن فيها النتائج إن كانت هناك ألعاب تنافسية ـ تحضر فيها الحصة القادمة ـ المشي في الساحة وتقديم أنشودة	ـ العودة إلى الهدوء

المستـــــوى: السنة الأولى ابتدائي المذكرة: رقم07

المـــــــــادة: التربية البدنية والرياضيةالمـــدة:45 دقيقة

الكفاءة القاعدية: الجري بوتيرة منتظمة على مسالك مختلفة ضمن جماعة **الحصة:** 01

الموضـــــوع: **الجري المنتظم**

مؤشر الكفاءة: ـ أن يجري المتعلم ضمن جماعة

الوســـــــائل: 4 سلات +حلقات+مناديل

إنجـــــاز الحصـــة

أنشطة التعلم	المدة	مؤشر الكفاءة	النشاط المقترح	المعارف المستهدفة
1المرحلة التحضيرية: مرحلة الإحماء العام	10د	ـ تنظيم الأجهزة الداخلية وإعدادها لتقبل المجهود المطلوب	ـ يؤدى بالمشي والجري الخفيف وبعض حركات الوثب والتمرينات البدنية الخاصة بالمرونة. 1ـ تلين عضلات الأطراف السفلية: ـ المشي على المشطين وعلى كعب القدم وعلى الجانب الخارجي للقدم ـ المشي مع ثني الركبتين ـ المشي بخطوات طويلة ـ المشي مع محاولة لمس الصدر بالركبة 2ـ تليين عضلات الأطراف العلوية والجذع:المشي بخطوات سريعة مع حركات دائرية للذراعين ـ المشي مع ثني الجذع أماما وإلى الخلف ولمس الأرض باليدين ـ المشي على ساق واحدة مع مسك مفصل الساق الثانية باليدين ـ الجري الخفيف مع ثني الركبتين إلى الخلف ـ الوثب إلى الأمام والخلف 3ـ تمارين الجري: ـ الجري في اتجاه معكوس لمسافة معينة ثم عكس الاتجاه عند إشارة المدرب ـ الجري من وضعية جلوس أو رقود عند إشارة المدرب ـ الجري السريع ثم الوقوف مباشرة عند إشارة المدرب ـ الجري السريع ثم تبديل الاتجاه عند إشارة المدرب ـ الجري ثم الوثب بقدم واحدة عند إشارة المدرب يفصل كل تمرين عن سابقه بعملية التنفس (شهيق،زفير) العميق مع ثني الجسم إلى الأمام	ـ استعداد التلميذ لتنفيذ وجباته

2 - المرحلة الرئيسية: بناء الوحدة التعلمية وتطبيقها	25د	ـ الجري السريع على خط مستقيم دون فقدان التوازن	ـ بعد تحضير وإعداد الحصة يتحول دور المعلم إلى تنشيط القسم وتسيير مراحل الدرس ميدانيا، وهذا يستوجب تطبيق مبادئ: ـ يشرح، ويقوم بالعرض بنفسه أو عن طريق تلميذ. ـ يعلن عن بداية ونهاية العمل، بواسطة إشارات مفهومة ـ يصحح فرديا وجماعيا ويقوم أعمال التلاميذ. ـ يثير،يشوق،يطمئن، ويساعد المتعلمين اللعبة: **الباز والعصافير المزدوجة** ـ نفس قانون اللعبة السابقة مع قرن التلاميذ مثنى مثنى (مسك اليدين) ـ إذا انفصل زوج الباز لا يحق له ملاحقة العصافير ـ ملاحظة: لعبة الباز بالمساعدة نفس القانون وكل عصفور يلمس يجلس في الميدان ولا يصبح حرا إلاّ إذا لمسه أحد زملائه. **التوجيهات:** ـ ترك مسافات بين التلاميذ ـ ـ حثهم على الجري بسرعة على خط منعرج	ـ تحديد المحتوى (وضعيات التعلم) لكل هدف وتوزيعها على المدى الزمني (لعبة الليل والنهار)
3 - المرحلة الختامية: مرحلة العودة إلى الهدوء	10د	ـ أن يستعيد المتعلم حالته الطبيعية الهادئة	ـ قد تكون بلعبة هادئة أو بحوصلة ما جاء في الحصة. ـ تعلن فيها النتائج إن كانت هناك ألعاب تنافسية ـ تحضر فيها الحصة القادمة ـ المشي في الساحة وتقديم أنشودة	ـ العودة إلى الهدوء

المستـــــوى: السنة الأولى ابتدائي المذكرة: رقم 08

المـــــــــادة: التربية البدنية والرياضية المـــدة:45 دقيقة

الكفاءة القاعدية: الجري بوتيرة منتظمة على مسالك مختلفة ضمن جماعة **الحصة**: 01

الموضـــــوع: الجري المنتظم

مؤشر الكفاءة: ـ أن يحقق المتعلم نفس الوتيرة عدة مرات

إنجـــــاز الحصـــة

أنشطة التعلم	المدة	مؤشر الكفاءة	النشاط المقترح	المعارف المستهدفة
1المرحلة التحضيرية: مرحلة الإحماء العام	10د	ـ تنظيم الأجهزة الداخلية وإعدادها لتقبل المجهود المطلوب	ـ يؤدى بالمشي والجري الخفيف وبعض حركات الوثب والتمرينات البدنية الخاصة بالمرونة. 1- تلين عضلات الأطراف السفلية: ـ المشي على المشطين وعلى كعب القدم وعلى الجانب الخارجي للقدم ـ المشي مع ثني الركبتين ـ المشي بخطوات طويلة ـ المشي مع محاولة لمس الصدر بالركبة 2- تليين عضلات الأطراف العلوية والجذع:المشي بخطوات سريعة مع حركات دائرية للذراعين ـ المشي مع ثني الجذع أماما وإلى الخلف ولمس الأرض باليدين ـ المشي على ساق واحدة مع مسك مفصل الساق الثانية باليدين ـ الجري الخفيف مع ثني الركبتين إلى الخلف ـ الوثب إلى الأمام والخلف 3- تمارين الجري: ـ الجري في اتجاه معكوس لمسافة معينة ثم عكس الاتجاه عند إشارة المدرب ـ الجري من وضعية جلوس أو رقود عند إشارة المدرب ـ الجري السريع ثم الوقوف مباشرة عند إشارة المدرب ـ الجري السريع ثم تبديل الاتجاه عند إشارة المدرب ـ الجري ثم الوثب بقدم واحدة عند إشارة المدرب يفصل كل تمرين عن سابقه بعملية التنفس (شهيق،زفير) العميق مع ثني الجسم إلى الأمام	ـ استعداد التلميذ لتنفيذ وجباته
2 - المرحلة الرئيسية: بناء الوحدة التعلمية وتطبيقها	25د	ـ الجري السريع على خط مستقيم دون فقدان التوازن	ـ بعد تحضير وإعداد الحصة يتحول دور المعلم إلى تنشيط القسم وتسيير مراحل الدرس ميدانيا، وهذا يستوجب تطبيق مبادئ: ـ يشرح، ويقوم بالعرض بنفسه أو عن طريق تلميذ. ـ يعلن عن بداية ونهاية العمل، بواسطة إشارات مفهومة ـ يصحح فرديا وجماعيا ويقوم أعمال التلاميذ. ـ يثير،يشوق،يطمئن، ويساعد المتعلمين	ـ تحديد المحتوى (وضعيات التعلم) لكل هدف وتوزيعها على المدى الزمني (لعبة **مدير السرك**)

			اللعبة: **مدير السرك** ـ توضع الحلقات على شكل دائرة قطرها 8م تبعد عن بعضها بـ 1م ـ يقف بجانب كل حلقة تلميذ. ـ يقف داخل الدائرة تلميذ يمثل قائد السرك. وهو الذي يعين كيفية التنقل حول الدائرة ـ يباغت زملاءه بالتوقف ليحتل كل واحد منهم حلقة ـ الذي يبقى بدون حلقة يقوم بدور قائد السرك وهكذا	
3 ـ <u>المرحلة الختامية:</u> مرحلة العودة إلى الهدوء	10د	ـ أن يستعيد المتعلم حالته الطبيعية الهادئة	ـ قد تكون بلعبة هادئة أو بحوصلة ما جاء في الحصة. ـ تعلن فيها النتائج إن كانت هناك ألعاب تنافسية ـ تحضر فيها الحصة القادمة ـ المشي في الساحة وتقديم أنشودة	ـ العودة إلى الهدوء

المستـــــوى: السنة الأولى ابتدائي **المذكرة:** رقم 09

المـــــــادة: التربية البدنية والرياضيةالمـــدة:45 دقيقة

الكفاءة القاعدية: رمي أداة بمختلف الطرق بعيدا وباتجاه معين **الحصة:** 01

الموضـــــوع: الرمي الموجه

مؤشر الكفاءة: - أن يرمي المتعلم أداة في اتجاه بمختلفالأساليب.

إنجـــــاز الحصـــة

أنشطة التعلم	المدة	مؤشر الكفاءة	النشاط المقترح	المعارف المستهدفة
1المرحلة التحضيرية: مرحلة الإحماء العام	10د	- تنظيم الأجهزة الداخلية وإعدادها لتقبل المجهود المطلوب	ـ يؤدى بالمشي والجري الخفيف وبعض حركات الوثب والتمرينات البدنية الخاصة بالمرونة. 1- تلين عضلات الأطراف السفلية: ـ المشي على المشطين وعلى كعب القدم وعلى الجانب الخارجي للقدم ـ المشي مع ثني الركبتين ـ المشي بخطوات طويلة ـ المشي مع محاولة لمس الصدر بالركبة 2- تليين عضلات الأطراف العلوية والجذع:المشي بخطوات سريعة مع حركات دائرية للذراعين ـ المشي مع ثني الجذع أماما وإلى الخلف ولمس الأرض باليدين ـ المشي على ساق واحدة مع مسك مفصل الساق الثانية باليدين ـ الجري الخفيف مع ثني الركبتين إلى الخلف ـ الوثب إلى الأمام والخلف 3- تمارين الجري: ـ الجري في اتجاه معكوس لمسافة معينة ثم عكس الاتجاه عند إشارة المدرب ـ الجري من وضعية جلوس أو رقود عند إشارة المدرب ـ الجري السريع ثم الوقوف مباشرة عند إشارة المدرب ـ الجري السريع ثم تبديل الاتجاه عند إشارة المدرب ـ الجري ثم الوثب بقدم واحدة عند إشارة المدرب يفصل كل تمرين عن سابقه بعملية التنفس (شهيق،زفير) العميق مع ثني الجسم إلى الأمام	ـ استعداد التلميذ لتنفيذ وجباته
2 - المرحلة الرئيسية: بناء الوحدة التعليمية وتطبيقها	25د	- الجري السريع على خط مستقيم دون فقدان التوازن	ـ بعد تحضير وإعداد الحصة يتحول دور المعلم إلى تنشيط القسم وتسيير مراحل الدرس ميدانيا، وهذا يستوجب تطبيق مبادئ: ـ يشرح، ويقوم بالعرض بنفسه أو عن طريق تلميذ. ـ يعلن عن بداية ونهاية العمل، بواسطة إشارات مفهومة ـ يصحح فرديا وجماعيا ويقوم أعمال التلاميذ. ـ يثير،يشوق،يطمئن، ويساعد المتعلمين اللعبة:التمريرات **العشر**	ـ تحديد المحتوى (وضعيان التعلم) لكل هدف وتوزيعها على المدى الزمني (لعبة **التمرير العشر**)

			ـ فريقان متساويان في العدد. ـ يعين الفريق المستفيد من الكرة عن طريق القرعة. ـ يحاول كل فريق عن طريق تمرير الكرة بين عناصره تحقيق عشر تمريرات متتالية ليسجل نقطة. ـ يعاد العد عند سقوط الكرة أو خروجها من حدود الملعب. ـ يعمل الفريق الخصم على منع التمرير والاستحواذ على الكرة ـ يمكن إدراج بعض قواعد اللعب المناسبة للمستوى. مثل: قاعدة المشي بالكرة ـ عدم مسك الزميل ... الخ	
3 ـ المرحلة الختامية: مرحلة العودة إلى الهدوء	10د	ـ أن يستعيد المتعلم حالته الطبيعية الهادئة	ـ قد تكون بلعبة هادئة أو بحوصلة ما جاء في الحصة. ـ تعلن فيها النتائج إن كانت هناك ألعاب تنافسية ـ تحضر فيها الحصة القادمة ـ المشي في الساحة وتقديم أنشودة	ـ العودة إلى الهدوء

المستـــــوى: السنة الأولى ابتدائي **المذكرة:** رقم 10

المـــــــــادة:التربية البدنية والرياضيةالمـــدة:45 دقيقة

الكفاءة القاعدية: رمي أداة بمختلف الطرق بعيدا وباتجاه معين **الحصة**: 01

الموضـــــوع: الرمي الموجه

مؤشر الكفاءة: ـأن يرمي المتعلم أداة في منطقة معينة بمختلف الأساليب.

الوســـــائـل: فريقان من التلاميذ + كرة + ملعب مستطيل

إنجـــــاز الحصـــة

أنشطة التعلم	المدة	مؤشر الكفاءة	النشاط المقترح	المعارف المستهدفة
1المرحلة التحضيرية: مرحلة الإحماء العام	10د	ـ تنظيم الأجهزة الداخلية وإعدادها لتقبل المجهود المطلوب	ـ يؤدى بالمشي والجري الخفيف وبعض حركات الوثب والتمرينات البدنية الخاصة بالمرونة. 1ـ تلين عضلات الأطراف السفلية: ـ المشي على المشطين وعلى كعب القدم وعلى الجانب الخارجي للقدم ـ المشي مع ثني الركبتين ـ المشي بخطوات طويلة ـ المشي مع محاولة لمس الصدر بالركبة 2ـ تليين عضلات الأطراف العلوية والجذع:المشي بخطوات سريعة مع حركات دائرية للذراعين ـ المشي مع ثني الجذع أماما وإلى الخلف ولمس الأرض باليدين ـ المشي على ساق واحدة مع مسك مفصل الساق الثانية باليدين ـ الجري الخفيف مع ثني الركبتين إلى الخلف ـ الوثب إلى الأمام والخلف 3ـ تمارين الجري: ـ الجري في اتجاه معكوس لمسافة معينة ثم عكس الاتجاه عند إشارة المدرب ـ الجري من وضعية جلوس أو رقود عند إشارة المدرب ـ الجري السريع ثم الوقوف مباشرة عند إشارة المدرب ـ الجري السريع ثم تبديل الاتجاه عند إشارة المدرب ـ الجري ثم الوثب بقدم واحدة عند إشارة المدرب يفصل كل تمرين عن سابقه بعملية التنفس (شهيق،زفير) العميق مع ثني الجسم إلى الأمام	ـ استعداد التلميذ لتنفيذ وجباته
2 ـ المرحلة الرئيسية: بناء الوحدة التعلمية وتطبيقها	25د	ـ الجري السريع على خط مستقيم دون فقدان التوازن	ـ بعد تحضير وإعداد الحصة يتحول دور المعلم إلى تنشيط القسم وتسيير مراحل الدرس ميدانيا، وهذا يستوجب تطبيق مبادئ: ـ يشرح، ويقوم بالعرض بنفسه أو عن طريق تلميذ. ـ يعلن عن بداية ونهاية العمل، بواسطة إشارات مفهومة ـ يصحح فرديا وجماعيا ويقوم أعمال التلاميذ. ـ يثير،يشوق،يطمئن، ويساعد المتعلمين	ـ تحديد المحتوى (وضعيات التعلم) لكل هدف وتوزيعها على المدى الزمني (لعبة **الكرات الحارقة)**

			اللعبة: **الكرات الحارقة** ـ فريقان مستويان في العدد، ينتشر كل منهما في نصف ملعبه. ـ يأخذ كل فريق نصيبه من الكرات (نفس العدد). ـ عند الإشارة الأولى يترامى التلاميذ بالكرات، بحيث يحاول كل فريق التخلص من أكبر عدد ممكن من الكرات. ـ عند الإشارة الثانية يتوقف اللعب وتحسب الكرات الموجودة عند كل ـ الفريق الفائز الذي أبقى عنده أقل عدد من الكرات.	
3 ـ <u>المرحلة الختامية:</u> مرحلة العودة إلى الهدوء	10د	ـ أن يستعيد المتعلم حالته الطبيعية الهادئة	ـ قد تكون بلعبة هادئة أو بحوصلة ما جاء في الحصة. ـ تعلن فيها النتائج إن كانت هناك ألعاب تنافسية ـ تحضر فيها الحصة القادمة ـ المشي في الساحة وتقديم أنشودة	ـ العودة إلى الهدوء

المستـــــوى: السنة الأولى ابتدائي **المذكرة:** رقم 11

المـــــــادة: التربية البدنية والرياضيةالمـــدة:45 دقيقة

الكفاءة القاعدية: رمي أداة بمختلف الطرق بعيدا وباتجاه معين **الحصة:** 01

ا لموضـــــوع: **الرمي الموجه**

مؤشر الكفاءة: ـ أن يرمي المتعلم الكرة ليصيب هدف معين.

الوســـــائـــل: التلاميذ + كرات خفيفة + ملعب مستطيل

إنجـــــاز الحصـــة

أنشطة التعلم	المدة	مؤشر الكفاءة	النشاط المقترح	المعارف المستهدفة
1المرحلة التحضيرية: مرحلة الإحماء العام	10د	ـ تنظيم الأجهزة الداخلية وإعدادها لتقبل المجهود المطلوب	ـ يؤدى بالمشي والجري الخفيف وبعض حركات الوثب والتمرينات البدنية الخاصة بالمرونة. 1ـ تلين عضلات الأطراف السفلية: ـ المشي على المشطين وعلى كعب القدم وعلى الجانب الخارجي للقدم ـ المشي مع ثني الركبتين ـ المشي بخطوات طويلة ـ المشي مع محاولة لمس الصدر بالركبة 2ـ تليين عضلات الأطراف العلوية والجذع:المشي بخطوات سريعة مع حركات دائرية للذراعين ـ المشي مع ثني الجذع أماما وإلى الخلف ولمس الأرض باليدين ـ المشي على ساق واحدة مع مسك مفصل الساق الثانية باليدين ـ الجري الخفيف مع ثني الركبتين إلى الخلف ـ الوثب إلى الأمام والخلف 3ـ تمارين الجري: ـ الجري في اتجاه معكوس لمسافة معينة ثم عكس الاتجاه عند إشارة المدرب ـ الجري من وضعية جلوس أو رقود عند إشارة المدرب ـ الجري السريع ثم الوقوف مباشرة عند إشارة المدرب ـ الجري السريع ثم تبديل الاتجاه عند إشارة المدرب ـ الجري ثم الوثب بقدم واحدة عند إشارة المدرب يفصل كل تمرين عن سابقه بعملية التنفس (شهيق،زفير) العميق مع ثني الجسم إلى الأمام	ـ استعداد التلميذ لتنفيذ وجباته
2 ـ المرحلة الرئيسية: بناء الوحدة التعلمية وتطبيقها	25د	ـ الجري السريع على خط مستقيم دون فقدان التوازن	ـ بعد تحضير وإعداد الحصة يتحول دور المعلم إلى تنشيط القسم وتسيير مراحل الدرس ميدانيا، وهذا يستوجب تطبيق مبادئ: ـ يشرح، ويقوم بالعرض بنفسه أو عن طريق تلميذ. ـ يعلن عن بداية ونهاية العمل، بواسطة إشارات مفهومة ـ يصحح فرديا وجماعيا ويقوم أعمال التلاميذ. ـ يثير ،يشوق،يطمئن، ويساعد المتعلمين	ـ تحديد المحتوى (وضعيات التعلم) لكل هدف وتوزيعها على المدى الزمني **(لعبة قنص الأرانب)**

			اللعبة: **قنص الأرانب** ـ فريقان مستويان في العدد. ـ تعطى للأول كرات خفيفة وينتشر على محيط الملعب من ناحيتي الطول ويمثل الرماة. ـ بينما يمثل الثاني العصافير ويقف على أحد خطى العرض وله ملجأ على خط العرض الآخر. ـ عند الإشارة تحاول الأرانب قطع الملعب جريا (الواحد تلو الآخر) متجنبة الكرات المسددة من طرف الرماة. ـ يسجن كل أرنب تم قنصه. ـ يتبادل الفريقان الأدوار. ـ في النهاية الفريق الفائز، الذي تمكن من قنص أكبر عدد.	
3 ـ <u>المرحلة الختامية:</u> مرحلة العودة إلى الهدوء	10د	ـ أن يستعيد المتعلم حالته الطبيعية الهادئة	ـ قد تكون بلعبة هادئة أو بحوصلة ما جاء في الحصة. ـ تعلن فيها النتائج إن كانت هناك ألعاب تنافسية ـ تحضر فيها الحصة القادمة ـ المشي في الساحة وتقديم أنشودة	ـ العودة إلى الهدوء

ملحق رقم 3 نتائج الخام للمجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية

التحقق من شرط التوزيع الطبيعي للبيانات:

قمنا باختبار التوزيع الطبيعي للبيانات من خلال مخططات **(Normal Q-Q Plot)** و**(Detrended Normal Q-Q Plot)**.

- Normal Q-Q Plot: تتبع البيانات التوزيع الطبيعي بموجب هذا المخطط إذا كانت نقاط شكل الانتشار تقع بمحاذاة الخط المستقيم والعكس صحيح.

التوزيع الطبيعي للبيانات في القياس القبلي:

Tests of Normality

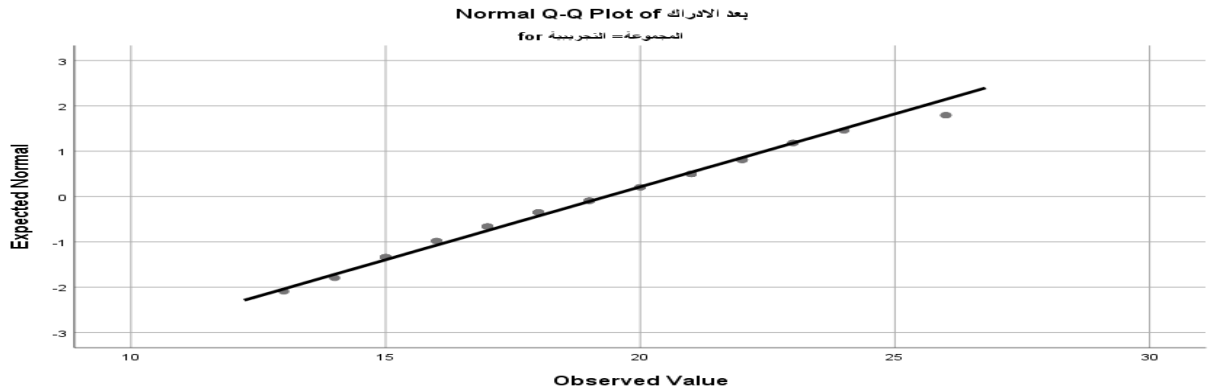
		Kolmogorov-Smirnov[a]			Shapiro-Wilk		
	المجموعة	Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
بعد الادراك	الضابطة	,114	54	,079	,973	54	,261
	التجريبية	,088	54	,200*	,976	54	,343
بعد الذاكرة	الضابطة	,143	54	,008	,943	54	,013
	التجريبية	,121	54	,047	,962	54	,083
بعد الانتباه	الضابطة	,146	54	,006	,964	54	,104
	التجريبية	,091	54	,200*	,946	54	,017
المقياس ككل	الضابطة	,146	54	,006	,978	54	,417
	التجريبية	,058	54	,200*	,982	54	,610

*. This is a lower bound of the true significance.

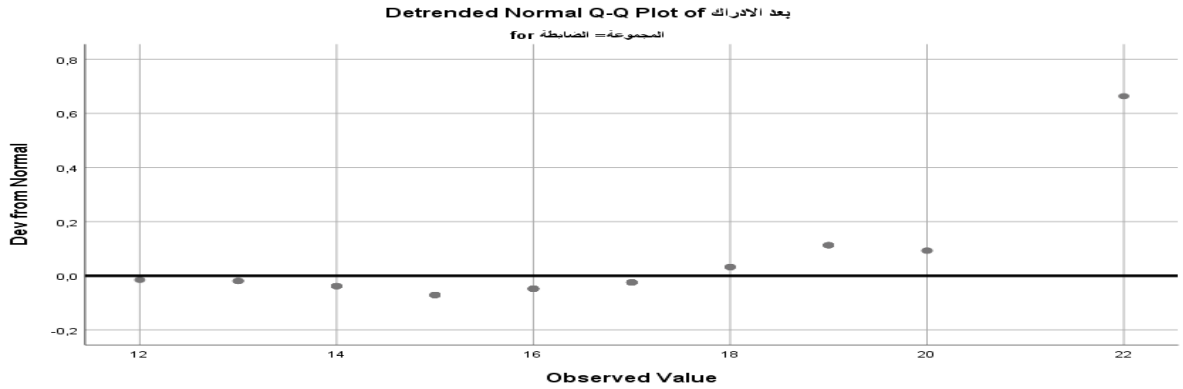
a. Lilliefors Significance Correction

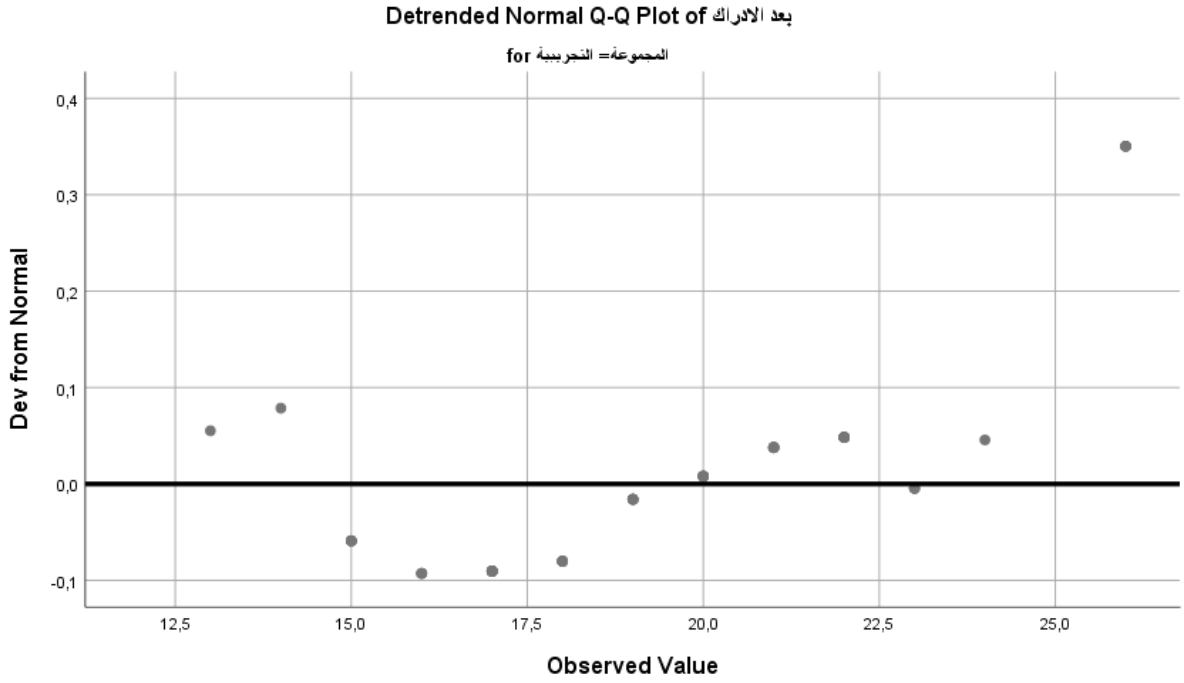
بعد الادراك

Normal Q-Q Plots



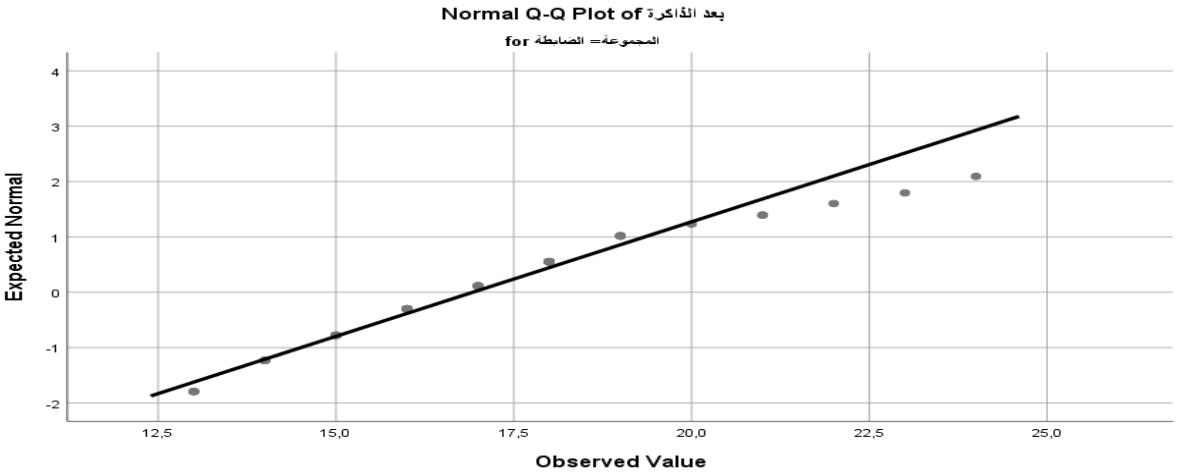
Detrended Normal Q-Q Plots



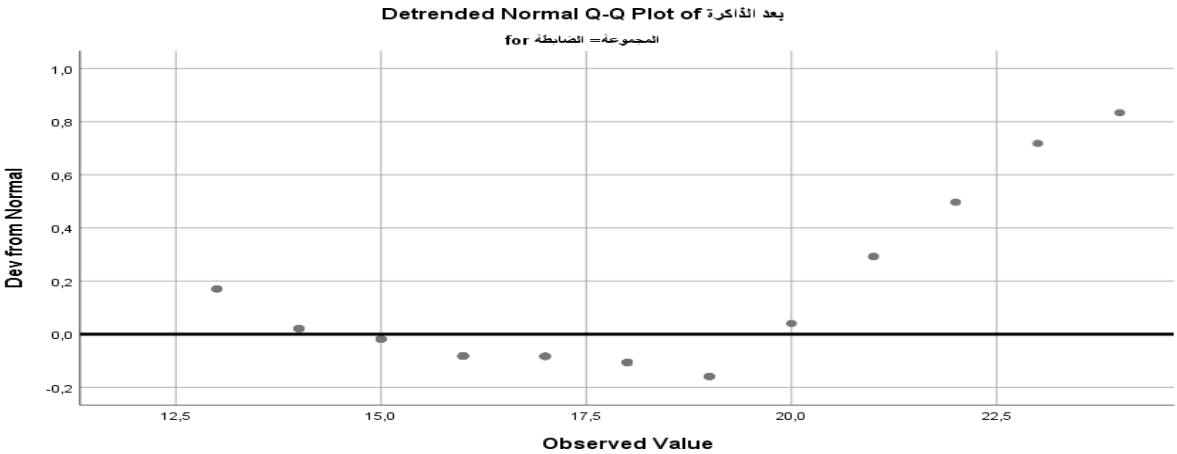


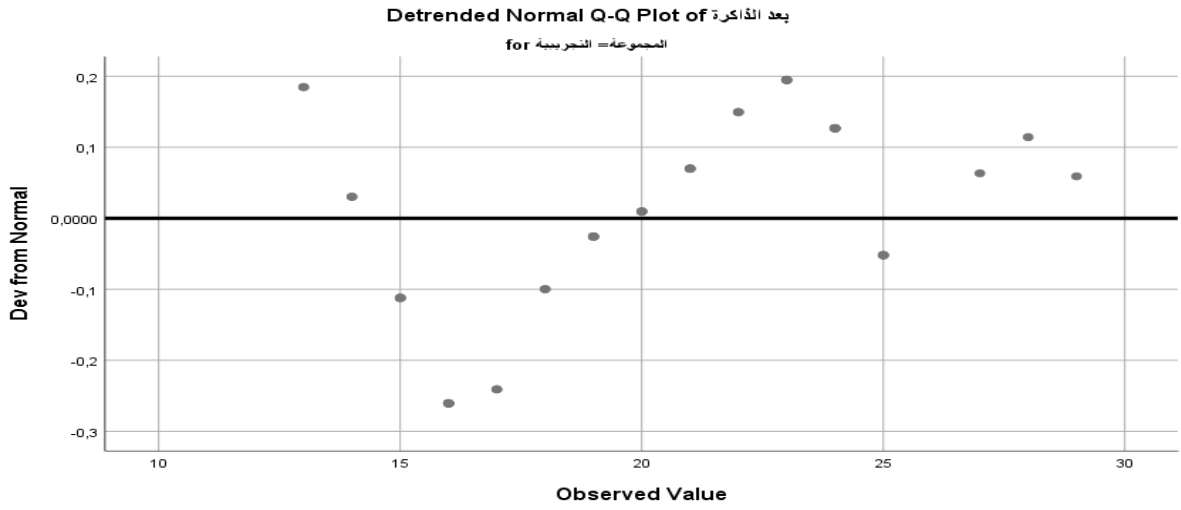
بعد الذاكرة

Normal Q-Q Plots



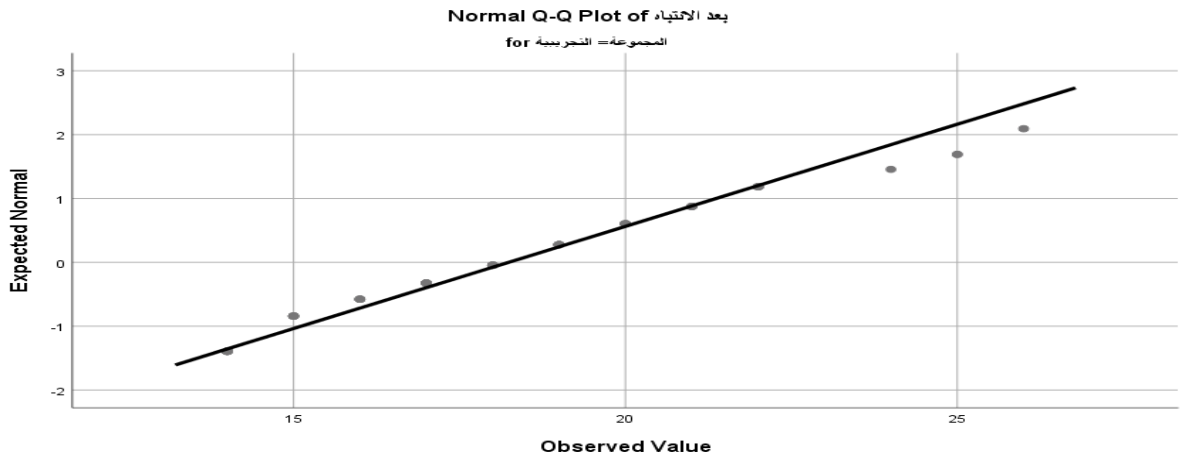
Detrended Normal Q-Q Plots



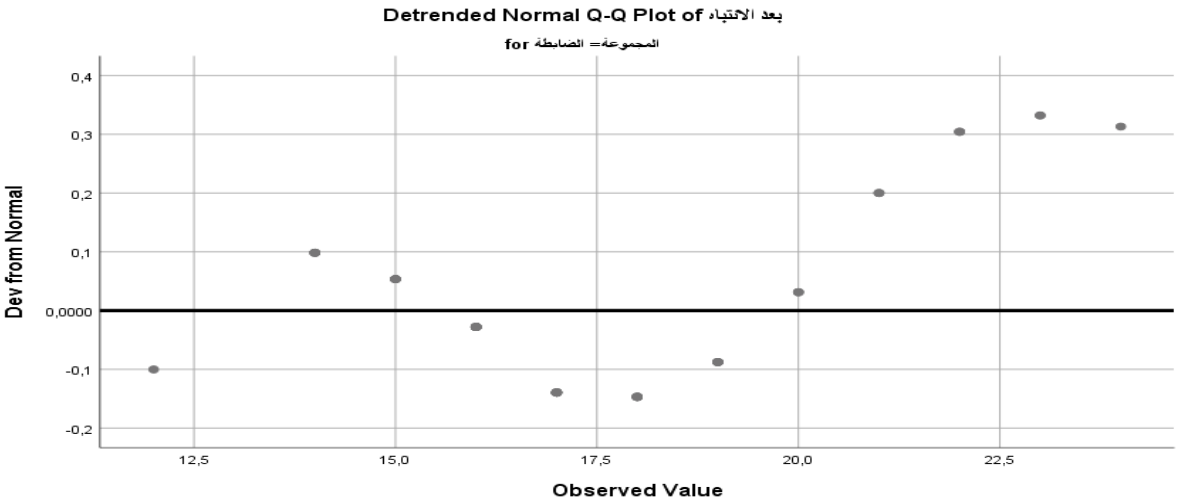


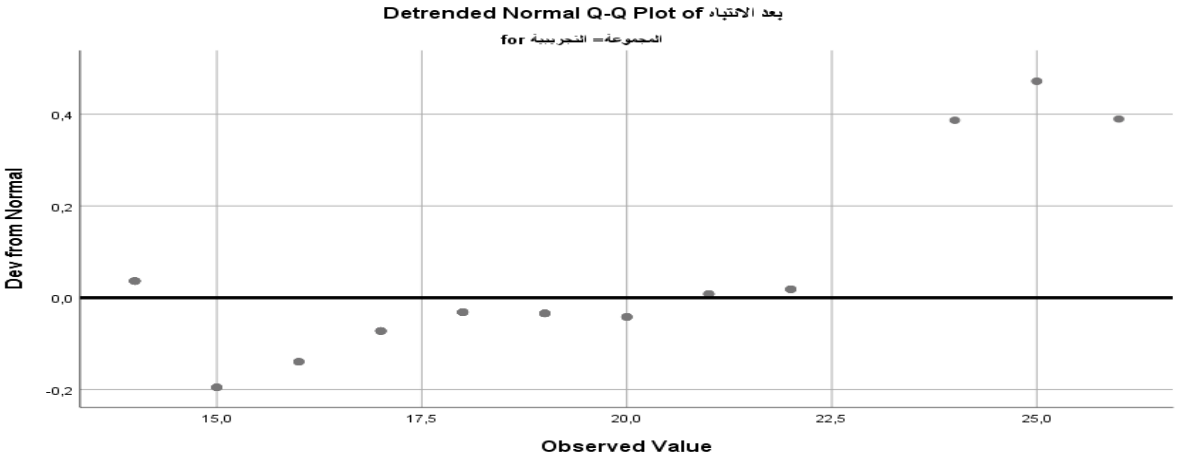
بعد الانتباه

Normal Q-Q Plots



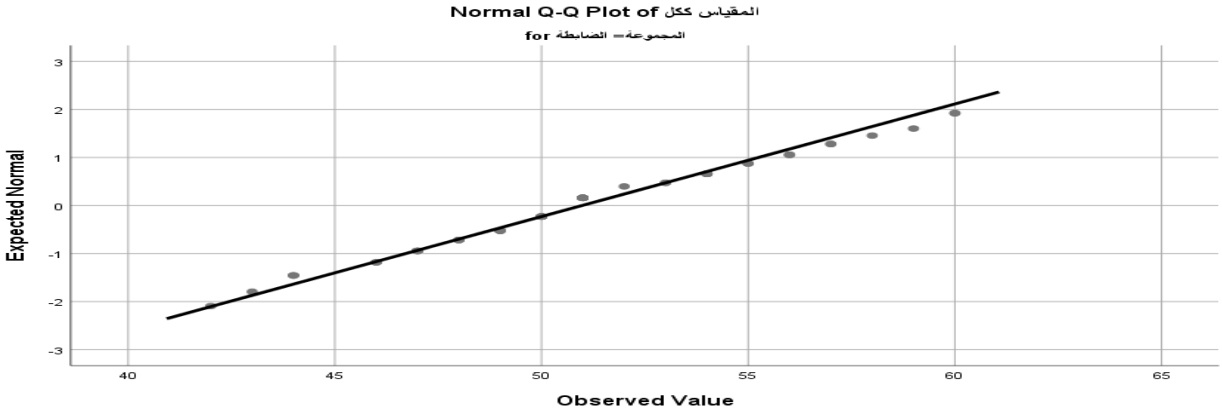
Detrended Normal Q-Q Plots

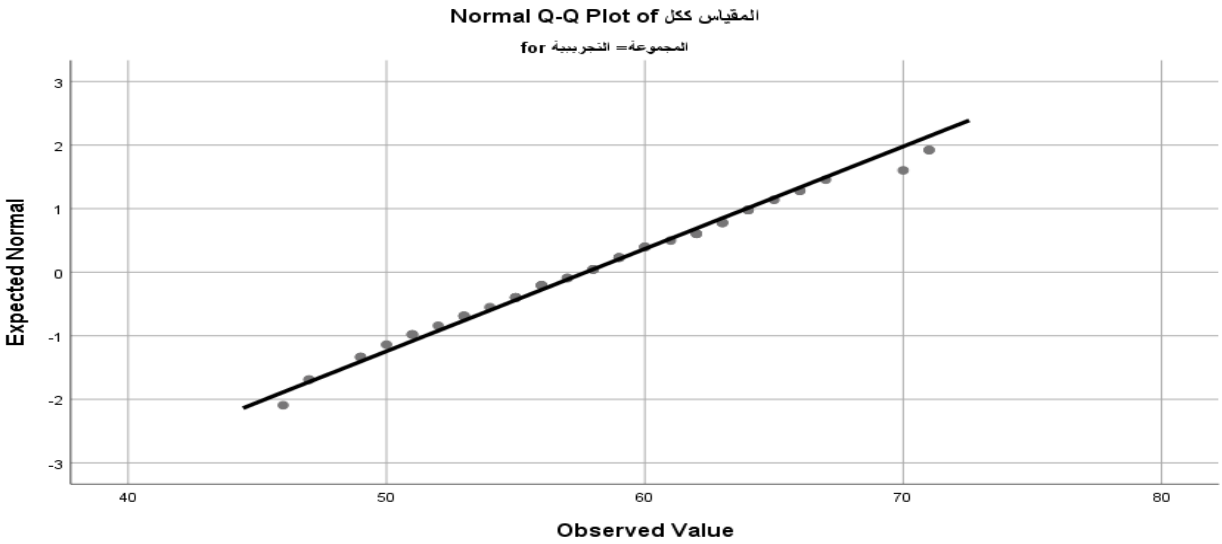


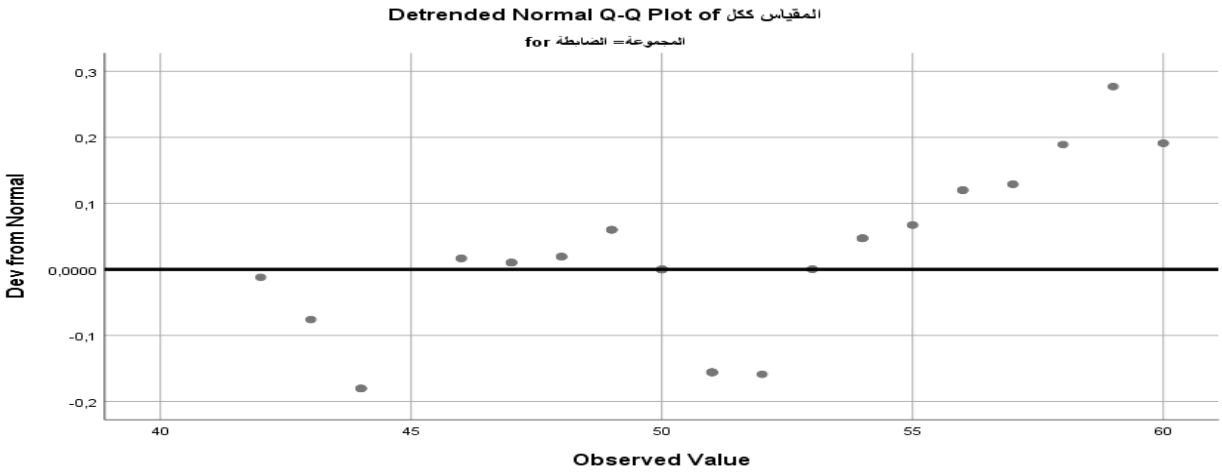


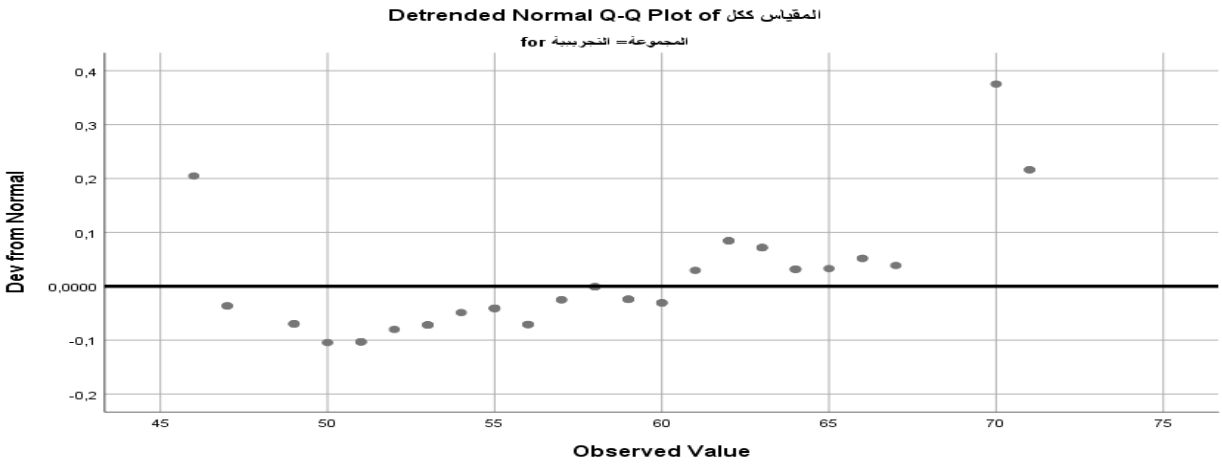
المقياس ككل

Normal Q-Q Plots









التوزيع الطبيعي للبيانات في القياس البعدي:

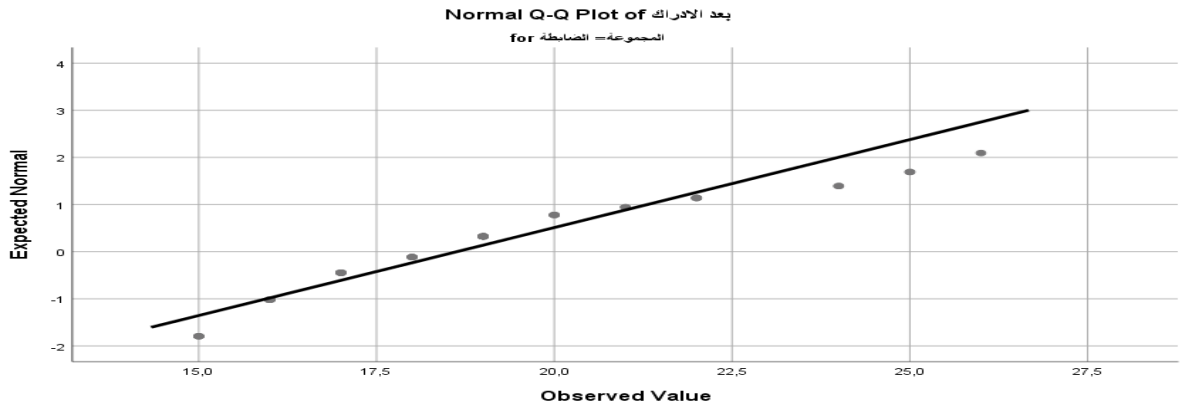
Tests of Normality

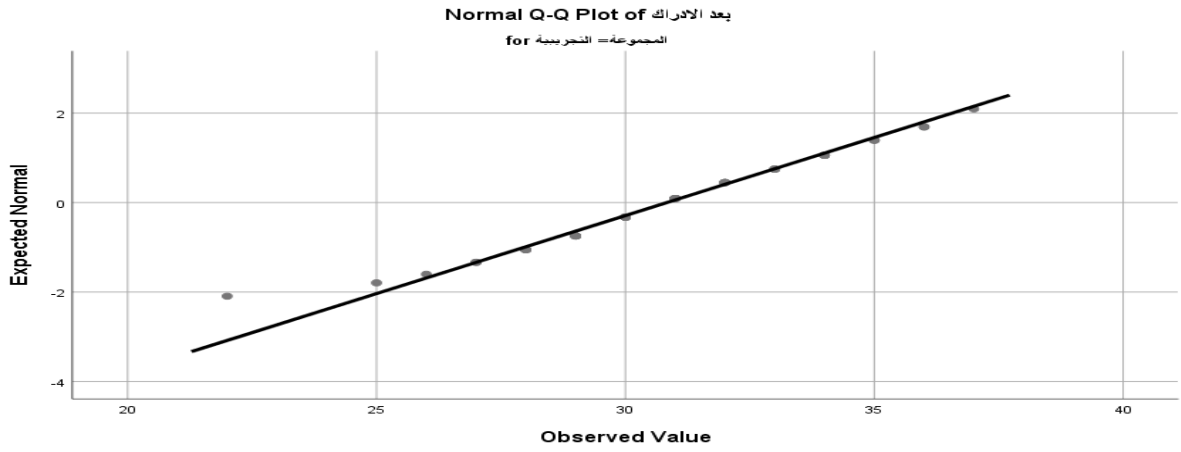
	المجموعة	Kolmogorov-Smirnov[a]			Shapiro-Wilk		
		Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
بعد الادراك	الضابطة	,204	54	,000	,896	54	,000
	التجريبية	,108	54	,173	,977	54	,369
بعد الذاكرة	الضابطة	,153	54	,003	,947	54	,018
	التجريبية	,186	54	,000	,929	54	,003
بعد الانتباه	الضابطة	,124	54	,037	,957	54	,051
	التجريبية	,193	54	,000	,807	54	,000
المقياس ككل	الضابطة	,135	54	,015	,941	54	,010
	التجريبية	,161	54	,001	,839	54	,000

a. Lilliefors Significance Correction

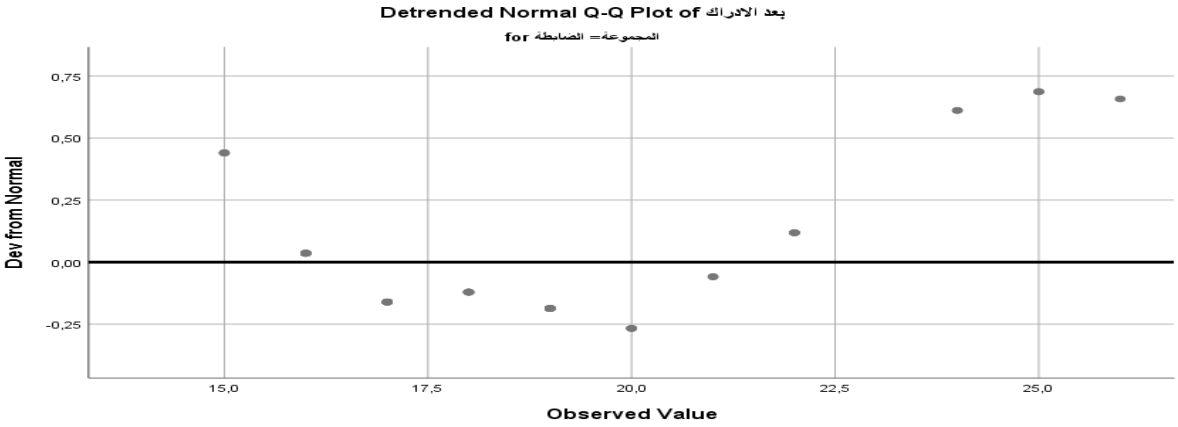
بعد الادراك

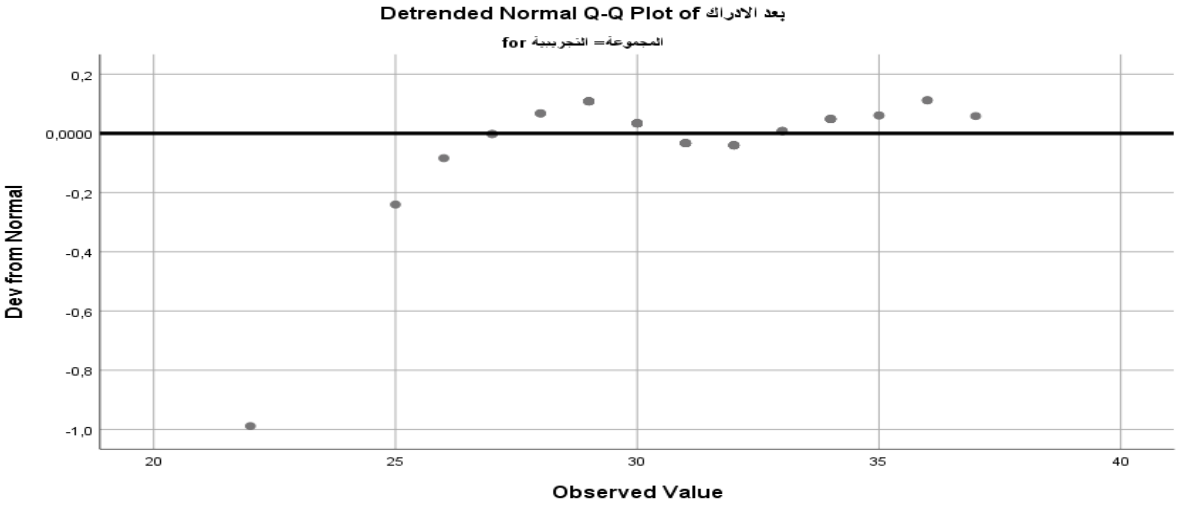
Normal Q-Q Plots





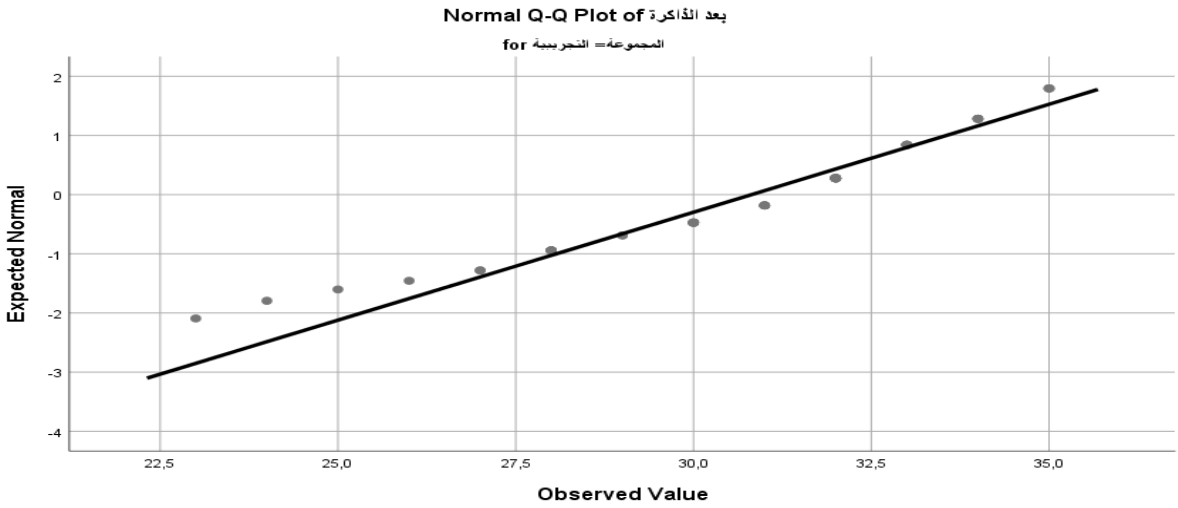
Detrended Normal Q-Q Plots



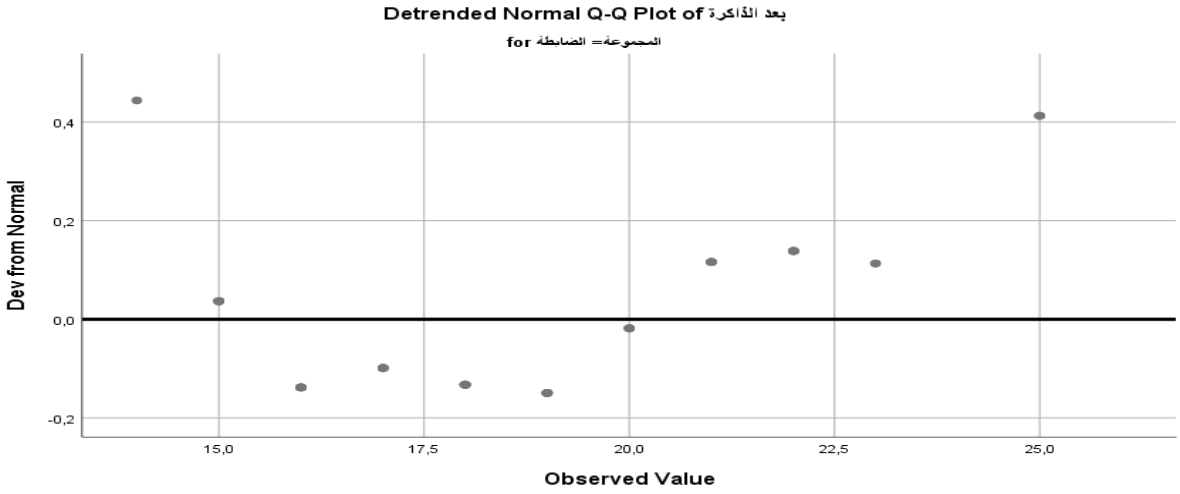


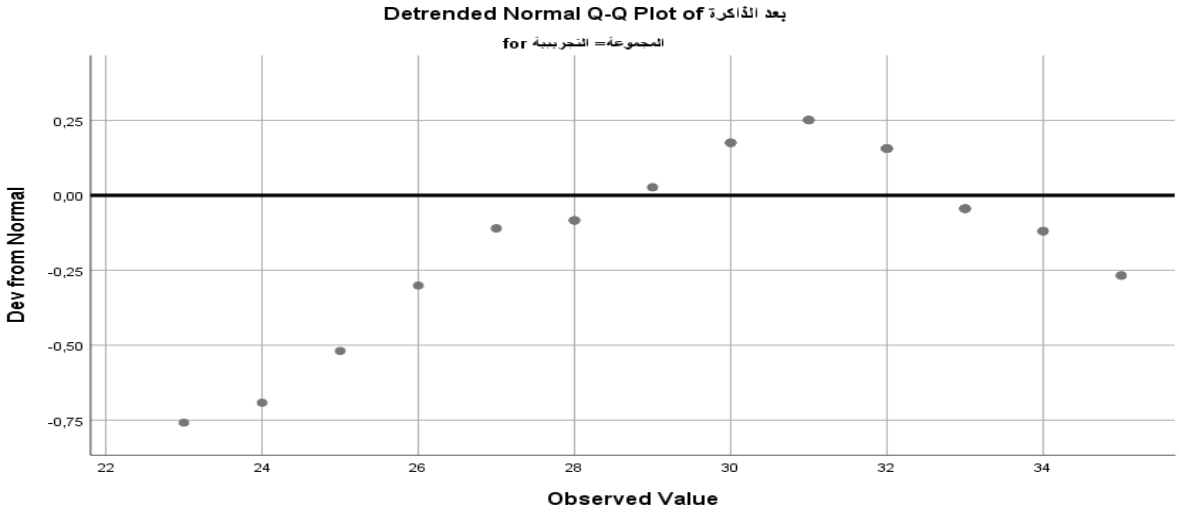
بعد الذاكرة

Normal Q-Q Plots



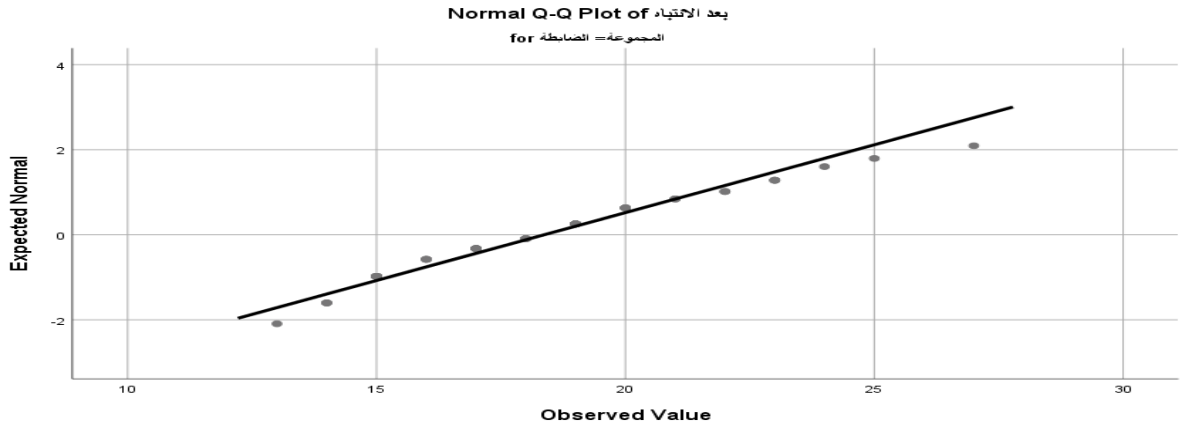
Detrended Normal Q-Q Plots

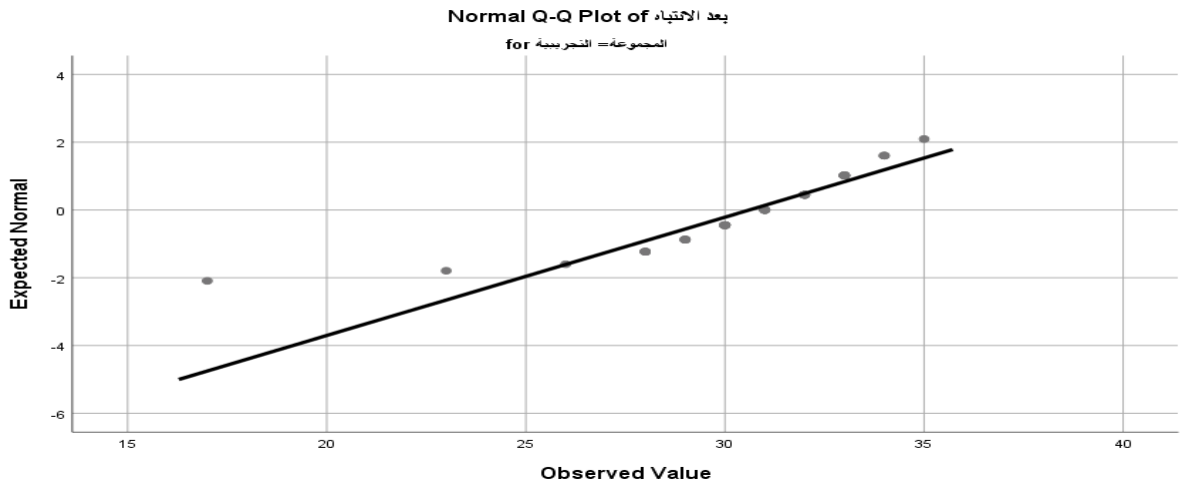




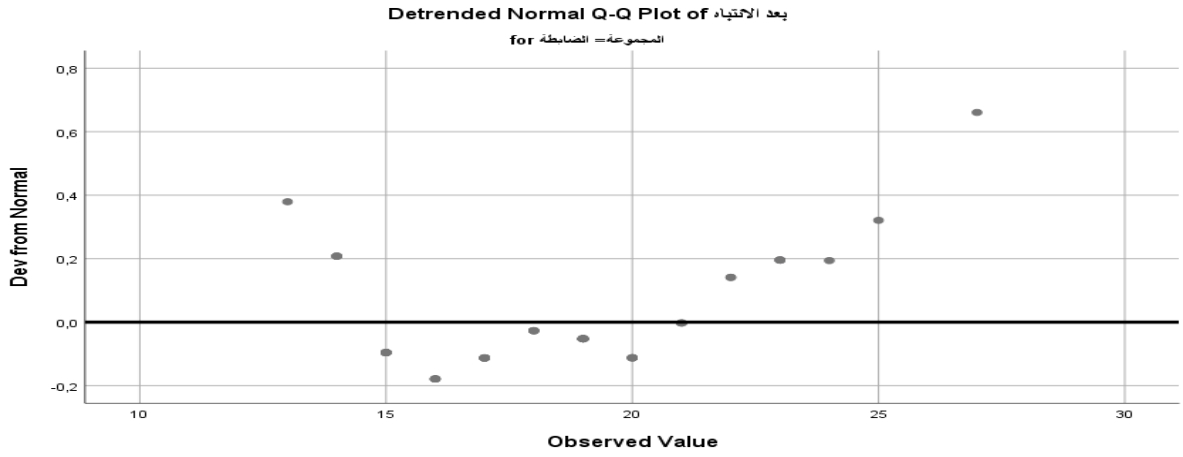
بعد الانتباه

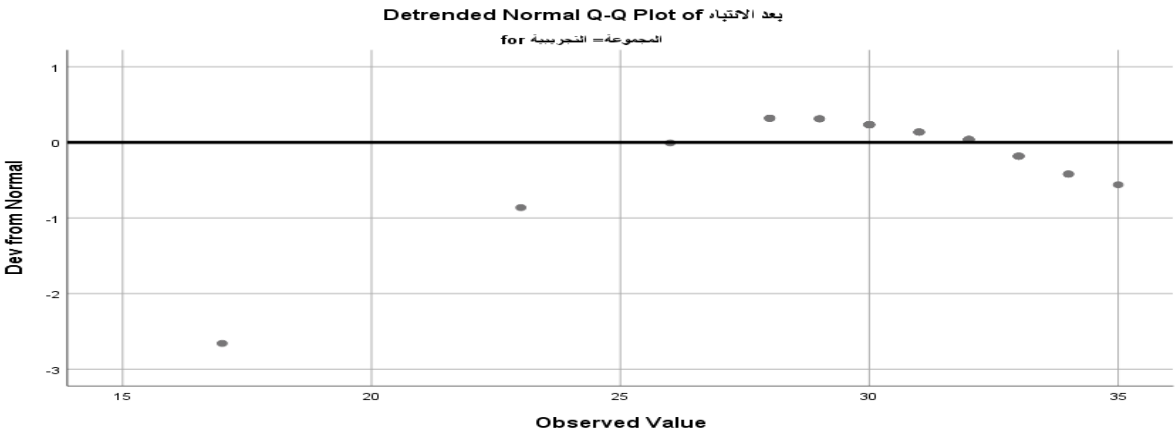
Normal Q-Q Plots





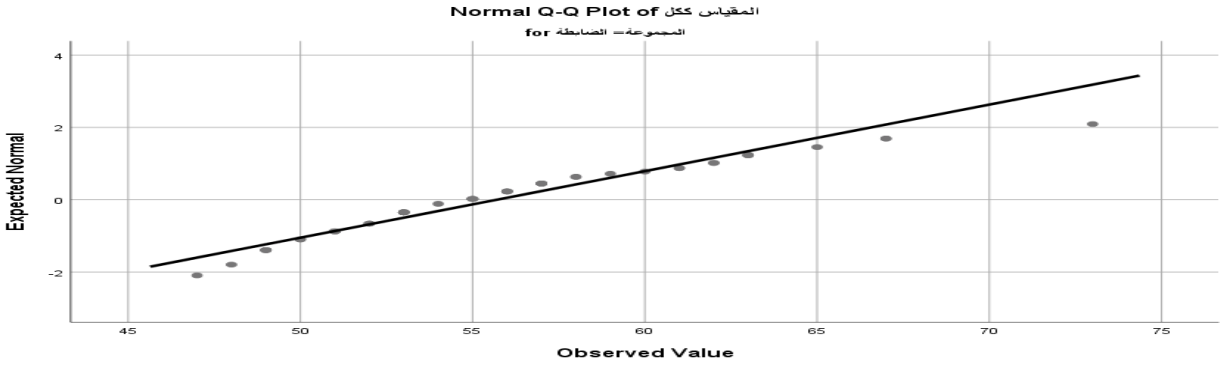
Detrended Normal Q-Q Plots

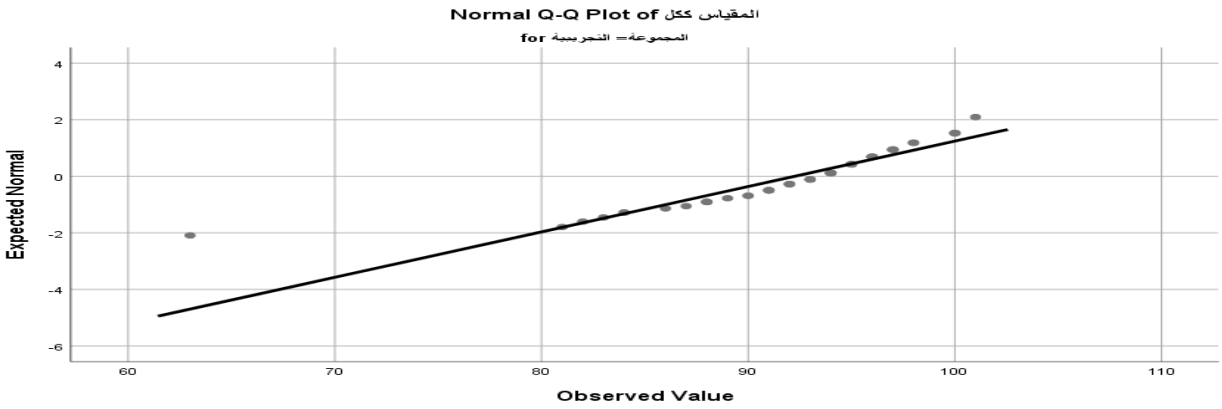




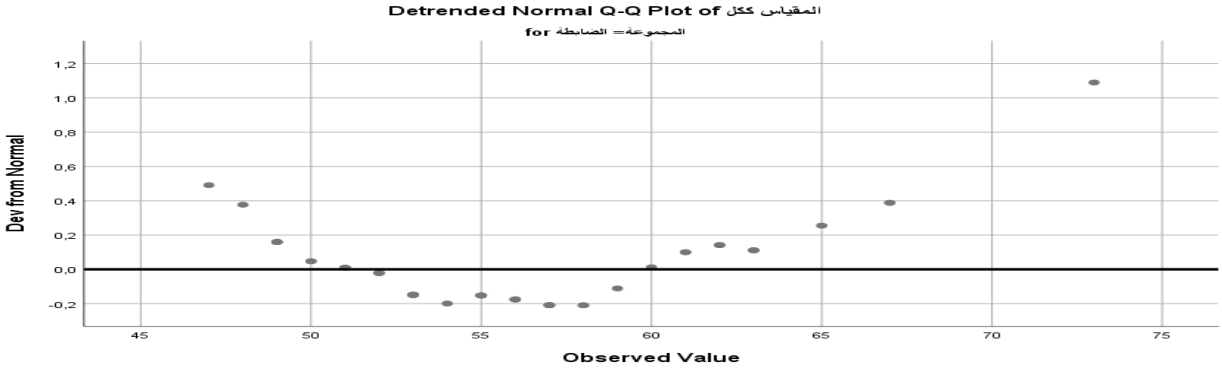
المقياس ككل

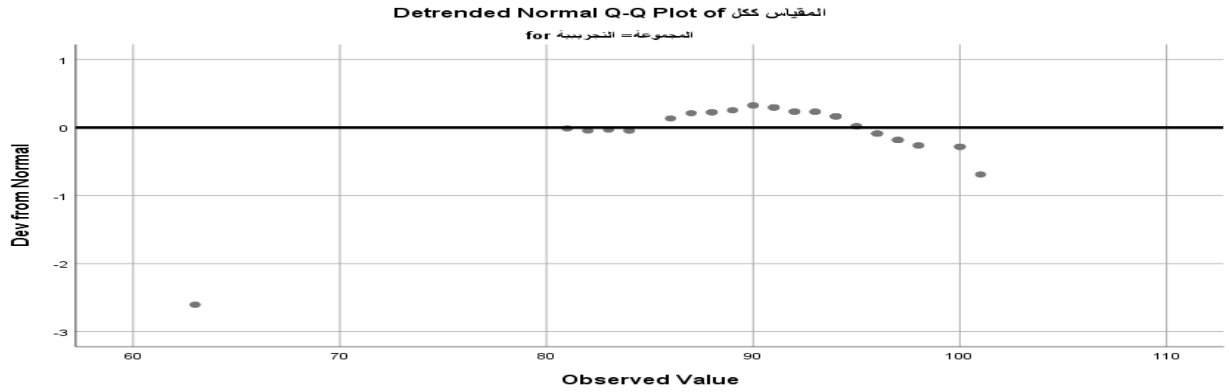
Normal Q-Q Plots





Detrended Normal Q-Q Plots





التكافؤ بين المجموعتين الضابطة والتجريبية (فرضية 1):

Group Statistics					
	المجموعة	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
بعد الادراك	الضابطة	54	16,3333	2,05582	,27976
	التجريبية	54	19,3333	3,10811	,42296
بعد الذاكرة	الضابطة	54	16,9259	2,41733	,32896
	التجريبية	54	20,1481	4,11352	,55978
بعد الانتباه	الضابطة	54	17,7222	2,60925	,35507
	التجريبية	54	18,2407	3,12588	,42538
المقياس ككل	الضابطة	54	50,9815	4,26699	,58066
	التجريبية	54	57,7222	6,20838	,84485

		Levene's Test for Equality of Variances						
		F	Sig.	T	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference
بعد الادراك	Equal variances assumed	9,074	,003	-5,916	106	,000	-3,00000	,50711
	Equal variances not assumed			-5,916	91,925	,000	-3,00000	,50711
بعد الذاكرة	Equal variances assumed	20,940	,000	-4,963	106	,000	-3,22222	,64928
	Equal variances not assumed			-4,963	85,705	,000	-3,22222	,64928
بعد الانتباه	Equal variances assumed	1,868	,175	-,936	106	,352	-,51852	,55410
	Equal variances not assumed			-,936	102,719	,352	-,51852	,55410
المقياس ككل	Equal variances assumed	8,258	,005	-6,575	106	,000	-6,74074	1,02516
	Equal variances not assumed			-6,575	93,937	,000	-6,74074	1,02516

فرضية 2: الفروق في القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية.

بعد الادراك

Paired Samples Statistics

		Mean	N	Std. Deviation	Std. Error Mean
Pair 1	قبلي	19,3333	54	3,10811	,42296
	بعدي	30,8333	54	2,86653	,39009

Paired Samples Test

		Paired Differences					t	df	Sig. (2-tailed)
		Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	95% Confidence Interval of the Difference				
					Lower	Upper			
Pair 1	قبلي - بعدي	-11,50000	3,79548	,51650	-12,53597	-10,46403	-22,265	53	,000

بعد الذاكرة:

Paired Samples Statistics

		Mean	N	Std. Deviation	Std. Error Mean
Pair 1	قبلي	20,1481	54	4,11352	,55978
	بعدي	30,8148	54	2,74084	,37298

Paired Samples Test

		Paired Differences					t	df	Sig. (2-tailed)
		Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	95% Confidence Interval of the Difference				
					Lower	Upper			
Pair 1	قبلي - بعدي	-10,66667	4,50995	,61373	-11,89765	-9,43569	-17,380	53	,000

بعد الانتباه:

Paired Samples Statistics

		Mean	N	Std. Deviation	Std. Error Mean
Pair 1	قبلي	18,2407	54	3,12588	,42538
	بعدي	30,6111	54	2,86433	,38979

Paired Samples Test

		Paired Differences					t	df	Sig. (2-tailed)
		Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	95% Confidence Interval of the Difference				
					Lower	Upper			
Pair 1	قبلي - بعدي	-12,37037	4,09001	,55658	-13,48673	-11,25401	-22,226	53	,000

المقياس ككل:

Paired Samples Statistics

		Mean	N	Std. Deviation	Std. Error Mean
Pair 1	قبلي	57,7222	54	6,20838	,84485
	بعدي	92,2593	54	6,22892	,84765

Paired Samples Test

		Paired Differences					t	df	Sig. (2-tailed)
		Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	95% Confidence Interval of the Difference Lower	Upper			
Pair 1	قبلي - بعدي	-34,53704	8,76467	1,19272	-36,92933	-32,14474	-28,957	53	,000

فرضية 3: الفروق في القياسين القبلي والبعدي للمجموعة الضابطة.

بعد الادراك

Paired Samples Statistics

		Mean	N	Std. Deviation	Std. Error Mean
Pair 1	قبلي	16,3333	54	2,05582	,27976
	بعدي	18,6296	54	2,67974	,36467

Paired Samples Test

	Paired Differences					t	df	Sig. (2-tailed)
	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	95% Confidence Interval of the Difference Lower	Upper			
Pair1	-2,29630	3,22508	,43888	-3,1765	-1,41602	-5,232	53	,000

بعد الذاكرة:

Paired Samples Statistics

		Mean	N	Std. Deviation	Std. Error Mean
Pair 1	قبلي	16,9259	54	2,41733	,32896
	بعدي	18,7037	54	2,85254	,38818

Paired Samples Test

		Paired Differences					t	df	Sig. (2-tailed)
		Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	95% Confidence Interval of the Difference Lower	Upper			
Pair 1	قبلي - بعدي	-1,77778	3,42943	,46669	-2,71383	-,84172	-3,809	53	,000

بعد الانتباه:

Paired Samples Statistics

		Mean	N	Std. Deviation	Std. Error Mean

Pair 1	قبلي	17,7222	54	2,60925	,35507
	بعدي	18,3704	54	3,13409	,42650

Paired Samples Test

		Paired Differences							
					95% Confidence Interval of the Difference				
		Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	Lower	Upper	t	df	Sig. (2-tailed)
Pair 1	قبلي - بعدي	-,64815	4,06623	,55334	-1,75802	,46172	-1,171	53	,247

المقياس ككل:

Paired Samples Statistics

		Mean	N	Std. Deviation	Std. Error Mean
Pair 1	قبلي	50,9815	54	4,26699	,58066
	بعدي	55,7037	54	5,43445	,73953

Paired Samples Test

		Paired Differences							
					95% Confidence Interval of the Difference				
		Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	Lower	Upper	t	df	Sig. (2-tailed)
Pair 1	قبلي - بعدي	-4,72222	7,24612	,98607	-6,70003	-2,74441	-4,789	53	,000

فرضية 4: الفروق في القياس البعدي للمجموعتين الضابطة والتجريبية.

Group Statistics

	المجموعة	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
بعد الادراك	الضابطة	54	18,6296	2,67974	,36467
	التجريبية	54	30,8333	2,86653	,39009
بعد الذاكرة	الضابطة	54	18,7037	2,85254	,38818
	التجريبية	54	30,8148	2,74084	,37298
بعد الانتباه	الضابطة	54	18,3704	3,13409	,42650

	التجريبية	54	30,6111	2,86433	,38979
المقياس ككل	الضابطة	54	55,7037	5,43445	,73953
	التجريبية	54	92,2593	6,22892	,84765

		Levene's Test for Equality of Variances						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference
بعد الادراك	Equal variances assumed	,172	,679	-22,854	106	,000	-12,20370	,53399
	Equal variances not assumed			-22,854	105,522	,000	-12,20370	,53399
بعد الذاكرة	Equal variances assumed	,322	,572	-22,498	106	,000	-12,11111	,53833
	Equal variances not assumed			-22,498	105,831	,000	-12,11111	,53833
بعد الانتباه	Equal variances assumed	2,421	,123	-21,186	106	,000	-12,24074	,57778
	Equal variances not assumed			-21,186	105,153	,000	-12,24074	,57778
المقياس ككل	Equal variances assumed	,008	,928	-32,496	106	,000	-36,55556	1,12491
	Equal variances not assumed			-32,496	104,086	,000	-36,55556	1,12491