الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
République Algérienne Démocratique et Populaire

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة أكلي محند أولحاج
-البويرة-

Ministère de l'Enseignement Supérieur
et de la Recherche Scientifique
Université Akli Mohand Oulhadj - Bouira -
Tasdawit Akli Muḥend Ulḥağ - Tubirett -

جامعة البويرة

كلية العلوم الإجتماعية و الإنسانية

قسم علم النفس وعلوم التربية شعبة علم النفس

تخصص علم النفس العيادي

صعوبات الانتباه لدى ذوي صعوبات التعلم في مرحلة التعليم الابتدائي

-دراسة حالات-

مذكرة مكملة لنيل شهادة الليسانس في علم النفس العيادي

من إعداد الطالبة: إشراف الأستاذة:

سماح آسيا لوازعي رزيقة

السنة الجامعية: 2022/ 2023

شكر وتقدير

قال تعالى (وَمَنْ يَشْكُرْ فَإِنَّمَا يَشْكُرُ لِنَفْسِهِ) (لقمان :12)

وقال رسوله الكريم صلى الله عليه وسلم:(من لم يشكر الناس، لم يشكر الله عز وجل)

فلكل مبدع إنجاز، ولكل شكر قصيدة، ولكل مقام مقال، ولكل نجاح شكر وتقدير .

وأول من يشكر ويحمد آناء الليل وأطراف النهار، هو الله الواحد الأحد، الذي انعم علينا بنعمه التي لا تعد ولا تحصى، وأنار دروبنا بنوره، هو الذي أنعم علينا إذ أرسل فينا عبده ورسوله محمد عليه أزكى الصلوات وأطهر التسليم، أرسله بقرآنه المبين، فعلمنا ما لم نعلم، وحثا على طلب العلم أينما وجد.

فله جزيل الحمد والشكر العظيم أن وفقنا وألهمنا الصبر على المشاق التي واجهتنا لإنجاز هذا العمل المتواضع.

والشكر موصول إلى الذين حملوا أقدس رسالة في الحياة، إلى الذين مهدوا لنا طريق العلم والمعرفة إلى كل استاذ ومعلم أفادنا بعلمه، من أولى المراحل الدراسية حتى هذه اللحظة .

وأخيرا لا يفوتنا أن نعبر عن بالغ تحياتنا إلى كل من مدّ لنا يد العون من قريب أو من بعيد في إنجاز هذا العمل المتواضع.

اهداء

الى من حسهم في الحياة يكفي عن كل شعور اهدي جهدي

إلى من تتسابق الكلمات وتتزاحم العبارات لشكره، الى من عانى الصعاب ولم ينتظر العطاء، إلى من كان له الفضل لأسير في درب العلم، إلى الذي لولاه لما وصلت لما أنا عليه الآن، إلى الذي علمني أن الدنيا كفاح وسلاحها العلم، تاج الزمان.. أبي الحنون

إلى التي تخاف علي من الحياة وأخاف الحياة من دونها، إلى التي اسبح في بحر حنانها لتزول أحزاني، الى التي بقربها مر الحياة يحلو، نبع الحنان.. أمي

إلى أبي الثاني وعماد البيت، أخي وحبيبي.. محمد

إلى الذي أسند نفسي عليه عند الشدائد، أخي محبوب قلبي.. مسعود

إلى زوج اختي، أخي الذي لم تلده أمي.. يوسف

إلى منبع الأمان، زهرة حياتي.. اختي زهرة

إلى روح الحياة، سر سعادتي.. اختي سعيدة

إلى رفيقة الدرب، بهجة قلبي.. اختي زهية

إلى من ببعدهم تتعدد جروحي وآلامي، وبقربهم تفارقني أحزاني، توأما الروح.. موسى و عبدالرحيم

إلى أول من زين اسمي بلفظة خالتي، ملاكي الغالي.. عبد الباسط

إلى من حلوا حياتي، الأبطال.. يونس، أسامة، آدم، ياسين، خليل

إلى حبيبات قلبي الأميرات الغاليات.. أسيل، إنصاف، وصال، اشراق، تسنيم

آسيا

ملخص الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية لتشخيص صعوبات الانتباه لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، وعليه تمت صياغة الفرضية على النحو الآتي:

يعاني التلاميذ ذوو صعوبات التعلم في مرحلة التعليم الابتدائي من صعوبات الانتباه.

وسعيا لتحقيق أهداف الدراسة اتبعنا منهج دراسة الحالة، حيث كان عدد حالات الدراسة حالتين، واستعننا باختبار رسم الرجل للذكاء لجونداف، وكذا الميزانية النفسية العصبية، وأيضا قمنا بتطبيق اختبار ستروب للانتباه على الحالات للتحقق من صحة او عدم صحة الفرضية، ثم اعتمدنا على التحليل الكمي والكيفي للاختبار، وفي الاخير وضعنا الخلاصة العامة لدراسة الحالات.

توصلت الدراسة في الاخير الى ان الحالات المدروسة ذوو صعوبات التعلم يعانون من صعوبات في الانتباه.

فهرس المحتويات:

المحتويات	رقم الصفحة
شكر وتقدير	أ
إهداء	ب
ملخص الدراسة	ج
فهرس المحتويات	د
قائمة الجداول	ح
مقدمة	1
الجانب النظري	
الفصل الأول: الاطار العام للدراسة	6
الإشكالية	7
فرضية الدراسة	9
أهمية الدراسة	10
أهداف الدراسة	10
أسباب اختيار الموضوع	11
تحديد المفاهيم	12

الدراسات السابقة	14
الفصل الثاني: صعوبات التعلم	26
تمهيد	27
تعريف التعلم	28
شروط التعلم	29
مفهوم صعوبات التعلم	30
تصنيف صعوبات التعلم	34
ذوو صعوبات التعلم	39
خصائص ذوي صعوبات التعلم	41
العوامل التي تؤدي الى صعوبات التعلم	44
التخصصات التي اهتمت بصعوبات التعلم	47
مشاهير عانوا من صعوبات التعلم وصعوبات	48
أساليب علاج صعوبات التعلم	50
العلاقة بين صعوبات التعلم النمائية وصعوبات التعلم الاكاديمية	52
خلاصة الفصل	53
الفصل الثالث: صعوبات الانتباه	54
تمهيد	55

مفهوم الانتباه	56
أنواع الانتباه	59
خصائص الانتباه	61
مراحل الانتباه	62
مفهوم صعوبات الانتباه	63
مظاهر صعوبات الانتباه	65
اشكال صعوبات الانتباه	66
العوامل التي تؤدي إلى صعوبات الانتباه	67
تشخيص صعوبات الانتباه	69
استراتيجيات علاج صعوبات الانتباه	71
خلاصة الفصل	74
الجانب التطبيقي	
الفصل الرابع: الاطار المنهجي للدراسة	76
تمهيد	77
الدراسة الاستطلاعية	78
منهج الدراسة	79
أفراد مجموعة البحث	80

حدود الدراسة المكانية والزمانية	80
أدوات البحث	80
خلاصة الفصل	89
الفصل الخامس: عرض وتحليل ومناقشة النتائج	90
تمهيد	91
عرض النتائج وتحليلها	92
_نتائج التناول الاجرائي الأول	92
_نتائج التناول الاجرائي الثاني	97
خلاصة عامة لنتائج الحالات المدروسة	103
مناقشة وتفسير النتائج	104
الاستنتاج العام	105
خاتمة	106
قائمة المراجع	107
الملاحق	119

قائمة الجداول:

رقم الجدول	عنوان الجدول
(01)	كيفية تحويل مجموع النقاط في اختبار رسم الرجل الى العمر العقلي
(02)	تصنيف درجات الذكاء لاختبار رسم الرجل
(03)	درجة الذكاء لدى الحالة الاولى
(04)	درجة الذكاء لدى الحالة الثانية
(05)	نتائج اختبار Stroop لدى الحالة الاولى
(06)	درجتي الخطأ والتداخل لاختبار Stroop للحالة الاولى
(07)	نتائج اختبار Stroop لدى الحالة الثانية
(08)	درجتي الخطأ والتداخل لاختبار Stroop للحالة الثانية
(09)	النتائج العامة للحالات في اختبار Stroop

مقدمة

مقدمة

أطفال اليوم هم شباب الغد، و مستقبل كل أمة يتحدد بالظروف التربوية والنفسية والاجتماعية لأفراد الجيل الجديد من أبنائها، ويقاس مدى تقدم الأمم بمستوى الخدمات التي تقدمها للجيل الناشئ، وهذا ما جعل أي امة تحرص على أن ينشأ الطفل وهو سليم جسميا وعقليا وانفعاليا واجتماعيا، مع الحرص على الجانب التربوي لأن التعلم عملية جوهرية تحقق النمو الشامل لشخصية المتعلم في كافة جوانب حياته وتعمل كموجه أساسي وهادف في حياة المتعلم لدى جميع الانظمة التربوية الحديثة، ويتوقف حدوث التعلم على المتعلم نفسه ، واستعداده وقابليته للتعلم ، والنشاطات التي يقوم بها ، ودور المعلم هو تنمية تلك الاستعدادات وتهيئة المتعلم لعملية التعلم، وإعداد و تخطيط المحتوى التعليمي المناسب لظروف التعلم.

لكن مع كل الرعاية والاهتمام التي توفر للأطفال، إلا أنه يوجد في كل مجتمع مجموعة من الأطفال مختلفين في خصائصهم العقلية أو النفسية أو الحركية، وهم من يطلق عليهم ذوو الاحتياجات الخاصة.

وذوو الاحتياجات الخاصة هم الاشخاص الذين ينحرفون انحرافا ملحوظا عن الأشخاص العاديين، سواء كان هذا الانحراف في الخصائص النفسية أو الاجتماعية أو العقلية أو الجسمية.

ونلحظ أنه من بين ذوي الاحتياجات الخاصة في مرحلة التعليم الابتدائي ذوي صعوبات التعلم؛ حيث تقف صعوبات التعلم عقبة في سبيل تقدم الطفل في المدرسة، وربما تؤدي به إلى الفشل

أو التسرب الدراسي، إذا لم يتم التعرف عليها ومواجهتها قبل ان تتفاقم وتزداد حدتها و يصبح من الصعب التغلب عليها.

وتعرف صعوبات التعلم بأنها مجموعة غير متجانسة من الأفراد يمتازون بذكاء عادي (متوسط). ويظهرون تباينا ملحوظا بين أدائهم المتوقع وأدائهم الفعلي في جانب أو أكثر من الجوانب الأكاديمية في الفصل الدراسي العادي. وقد ترجع الصعوبة لديهم إلى خلل في وظائف الجهاز العصبي المركزي مع السلامة الحسية (سمعية أو بصرية) والسلامة العقلية والجسدية ولا ترجع إلى الاضطرابات الانفعالية ولا الحرمان البيني سواء كان اقتصادي، ثقافي أو اجتماعي (سليمان، 2010، ص. 32).

وتنقسم صعوبات التعلم إلى صعوبات التعلم النمائية، وصعوبات التعلم الأكاديمية؛ حيث تنقسم صعوبات التعلم النمائية بدورها إلى قسمين:

القسم الأول: الصعوبات الأولية: وتضم الانتباه، الذاكرة والادراك.

القسم الثاني: الصعوبات الثانوية: وتشمل كل من اللغة والتفكير.

أما صعوبات التعلم الأكاديمية فتتمثل في كل من: صعوبة التعلم في القراءة، صعوبات التعلم في الكتابة، وصعوبات التعلم في الرياضيات.

كما أن صعوبات الانتباه جزء من صعوبات التعلم النمائية. وتعرف صعوبات الانتباه بأنها مصطلح يطلق على ضعف القدرة على التركيز، والقابلية العالية للتشتت، وضعف المثابرة على أداء النشاط،

وصعوبة نقل الانتباه من مثير إلى آخر أو من مهمة إلى أخرى. (فائقة والسيد، 1999، ص. 181).

وبما أن عملية التعلم تستلزم عملية الانتباه افترضت الباحثة أن التلاميذ ذوي صعوبة التعلم قد يعانون من صعوبات في الانتباه.

ولتحقيق اهداف الدراسة تم تقسيم العمل الى جانبين: الجانب النظري اولا ثم الجانب التطبيقي.

حيث يتكون الجانب النظري من ثلاثة فصول وهي:

الفصل الأول الخاص بالإطار العام للدراسة حيث تم فيه طرح الاشكالية وصباغة الفرضية الخاصة بها، ثم تطرقنا الى اهمية وأهداف الدراسة الحالية مع ذكر أسباب اختيار الموضوع، ثم تحديد المفاهيم وأخيرا عرض الدراسات السابقة ذات الصلة مع موضوع دراستنا مع التعقيب عليها.

وفي الفصل الثاني تطرقنا إلى صعوبات التعلم، وكتمهيد لها تطرقنا أولا إلى مفهوم التعلم وشروطه، ثم انتقلنا لصعوبات التعلم فقدمنا مفهومها، تصنيفها، ذوو صعوبات التعلم وخصائصهم، ثم ذكرنا العوامل التي تؤدي إلى صعوبات التعلم، والتخصصات التي اهتمت بها، مع الاشارة إلى بعض المشاهير الذين يعانون من صعوبات التعلم، ثم أساليب علاجها، وأخيرا العلاقة بين صعوبات التعلم النمائية وصعوبات التعلم الأكاديمية.

أما الفصل الثالث فخصصناه لصعوبات الانتباه، وتناولنا الانتباه كتمهيد أين تطرقنا لكل من مفهومه، أنواعه، خصائصه، وأخيرا مراحله ثم بعدها تطرقنا لصعوبات الانتباه من حيث: المفهوم، المظاهر، الأشكال، العوامل ثم التشخيص، وأخيرا استراتيجيات علاج صعوبات الانتباه.

وفيما يخص الجانب التطبيق، فكان الفصل الرابع بعنوان: الإطار المنهجي للدراسة، وتطرقنا من خلاله الى كل من الدراسة الاستطلاعية، منهج الدراسة، حالات الدراسة، حدود الدراسة الزمانية والمكانية، وأخيرا أدوات البحث.

وفي الفصل الخامس والأخير فصلنا في عرض نتائج التناول الاجرائي الأول، ثم نتائج التناول الاجرائي الثاني، ثم قدنا خلاصة شاملة لنتائج الدراسة. بعدها تمت مناقشة وتفسير النتائج، واخيرا تقديم الاستنتاج العام.

الجانب النظري

الفصل الأول:

الإطار العام للدراسة

- الاشكالية.
- فرضية الدراسة.
- أهمية الدراسة.
- أهداف الدراسة.
- أسباب اختيار الموضوع.
- تحديد المفاهيم.
- الدراسات السابقة.

الإشكالية:

من المتعارف عليه عالميا وجود وانتشار مجموعة من التلاميذ يعانون من تدني في التحصيل الدراسي مع وجود مجموعة من العوامل الكامنة وراء ذلك، والتي تشمل العوامل الصحية كالإعاقات السمعية أو البصرية، العوامل الاقتصادية كتدني المستوى المعيشي لعائلة الطفل، العوامل النفسية المختلفة، أو بعض العوامل المتعلقة بالمحيط المدرسي كعدم توفير الظروف المناسبة لتعلم الطفل، وغيرها من العوامل المختلفة... إلا أننا نجد فئة من التلاميذ يتمتعون بقدرات حسية وجسدية وعقلية تقع ضمن المتوسط أو العادي مقارنة مع التلاميذ من نفس عمرهم، إلا أنه توجد فجوة عميقة بين الأداء الفعلي والأداء المتوقع منهم، حتى مع توافر ظروف تربوية وتعليمية متماثلة لهم مع أقرانهم في ذات البيئة التعليمية؛ إنها صعوبات التعلم..

وتعد هذه الأخيرة من المشكلات التي تعاني منها فئة لا بأس بها من الأطفال، حيث أنها تؤثر على مختلف العمليات المعرفية مثل الانتباه، الإدراك، الذاكرة، التفكير واللغة؛ وهو ما يعرف بصعوبات التعلم النمائية، ويستمر هذا التأثير بعد دخول هؤلاء الأطفال إلى المدرسة فتظهر بعد ذلك صعوبات في القراءة أو الكتابة أو الحساب؛ وهو ما يعرف بصعوبات التعلم الأكاديمية (غزال، 2011).

كما أن عملية التعلم تتم في مستويات متتابعة يعتمد كل منها على الآخر، وهذه المستويات تبدأ بالانتباه ثم الإدراك ثم الذاكرة؛ فبعد الانتباه يتم إدراك المثير والتعرف عليه، ثم يتم تسجيله في الذاكرة العاملة التي تستدعى الخبرات السابقة المتصلة بالموضوع من الذاكرة طويلة المدى، حيث تتم عملية

المقارنة والمعالجة للمثير بإعطائه معنى بناءا على الخبرات السابقة فكل هذه المكونات تعمل معاً في علاقة ديناميكية تفاعلية (Rohll & Pratt, 1995).

ولهذا فإن الاضطراب في عملية الانتباه قد يقف وراء العديد من أشكال صعوبات التعلم كالعجز في الادراك أو الذاكرة أو صعوبات التعلم الأكاديمية (العاسمي، 2008).

ونظرا لأهمية الانتباه وعملية التعلم تطرقت عدة دراسات لصعوبات الانتباه وكذا صعوبات التعلم، نجد من بينها دراسة محمد روحي (2013) التي أشارت في نتائجها إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية على مقياس الانتباه لصالح المجموعة التجريبية، كما عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزي لأثر الجنس في المجموعتين الضابطة والتجريبية على مقياسين الذاكرة والانتباه. وهذا ما ذهبت اليه دراسة محمد مصطفي ابو رزق (2010): توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين السمات الشخصية المميزة وأعراض ضعف الانتباه من وجهة نظر المعلم والملاحظ لدي طلبة صعوبات التعلم. أما دراسة احمد حسن عاشور (2008) فأكدت على وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الأداء على اختبار الانتقاء السمعي والبصري، واختبار الانتباه المتواصل. في حين اثبت العتوم (2007) في دراسته فعالية كل من أسلوبي اللعب والتعزيز في تحسين الإنتباه، وخفض النشاط الزائد. ومن جهة اخرى تشير نتائج دراسة أحمد يونس قزاقزة (2005) إلى فاعلية البرنامج واستمرارية أثره بعد توقف التدريب. كما يرى الزغلوان (2001) في دراسته انه لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية في الانتباه يعزي لمتغير المستوي الصفي. في حين تمثلت أهم النتائج في دراسة أماني السيد ابراهيم (1996) في انه لا توجد فروق دالة إحصائياً بين البنين والبنات في استخدام استراتيجية الإنتباه

الانتقائي البصري والسمعي ويوجد فروق دالة إحصائيا بين مرتفعي ومنخفضي التحصيل الدراسي في جوانب كل من استراتيجية الإنتباه الانتقائي البصري والسمعي. واخيرا أثبتت دراسة أشرف حكيم فارس (1995): أن الضوضاء المتقطعة أكثر أثراً على الانتباه من الضوضاء المستمرة، واثبتت أيضاً أن الضوضاء المستمرة تؤثر على الزمن وليس التعرف على درجة الاختبار في مقارنتها بعدم الضوضاء.

وانطلاقا مما سبق ذكره وبما أن الانتباه عملية أساسية لحدوث التعلم نطرح التساؤل العام للدراسة الحالية كالتالي:

هل التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في مرحلة التعليم الابتدائي يعانون من صعوبات في الانتباه؟

فرضية الدراسة:

يعاني التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في مرحلة التعليم الابتدائي من صعوبات الانتباه.

أهمية الدراسة:

تستمد دراستنا الحالية المتمثلة في «دراسة صعوبات الانتباه لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية» أهميتها من المتغيرات التي تناولتها الدراسة، حيث تطرقت إلى صعوبات التعلم وهو المصطلح الذي زاد الاهتمام به مؤخرا من قبل المختصين والآباء والأمهات والمعلمين نظرا لانتشاره المتزايد. وكذا صعوبات الانتباه وهو ما يغفل عنه الأغلبية في حين أن الانتباه أساسي وضروري لحدوث معظم إن لم نقل كل العمليات المعرفية. علاوة على ذلك اختصيت بدراستي هذه فئة أطفال مرحلة الابتدائي؛ وهي المرحلة الأهم من بين كل مراحل التعليم التي تليها، ولا يمكن تجاوزها أو الانتقال لمرحلة أخرى لولاها، كما يتوقف عليها بدرجة كبيرة نجاح المراحل التعليمية الأخرى.

وفي الأخير تكمن أهمية هذه الدراسة البسيطة أيضا في أن نتائجها قد تكون نقطة انطلاق لبحوث أخرى.

أهداف الدراسة:

لكل بحث أو دراسة هدف أو مجموعة من الأهداف يسعى إلى تحقيقها؛ وتهدف دراستنا إلى:

- تشخيص صعوبات الانتباه عند التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في مرحلة التعليم الابتدائي.

أسباب اختيار الموضوع:

من العوامل التي أدت بنا إلى اختيار «صعوبات الانتباه لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في مرحلة التعليم الابتدائي» كموضوع لدراستنا ما سيتم ذكره:

- قلة الباحثين المهتمين بهذا الموضوع في تخصص علم النفس العيادي.
- أهمية الموضوع في مجتمعنا الحالي، حيث أن نسبة التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في تزايد في المدارس الجزائرية.
- نظرا لكون صعوبات الانتباه وصعوبات التعلم تعيقان عملية التدريس السليم.
- الاهتمام بالأطفال في هذه المرحلة من شأنه أن يؤثر ايجابا على حياتهم الأكاديمية المستقبلية.

تحديد المفاهيم:

تعريف صعوبات التعلم: تبنت الباحثة تعريف سليمان عبد الواحد (2010): حيث يشير مفهوم صعوبات التعلم لديه إلى مجموعة غير متجانسة من الأفراد يمتازون بذكاء عادي (متوسط). ويظهرون تباينا ملحوظا بين أدائهم المتوقع وأدائهم الفعلي في جانب أو أكثر من الجوانب الأكاديمية في الفصل الدراسي العادي. وقد ترجع الصعوبة لديهم إلى خلل في وظائف الجهاز العصبي المركزي مع السلامة الحسية (سمعية أو بصرية) والسلامة العقلية والجسدية ولا ترجع إلى الاضطرابات الانفعالية ولا الحرمان البيني سواء كان اقتصادي، ثقافي أو اجتماعي (سليمان، 2010، ص. 32).

التعريف الاجرائي لصعوبات التعلم: يقصد بصعوبات التعلم تلك الفئة غير المتجانسة من الافراد الذين يعانون من وجود خلل او اضطراب في العمليات المعرفية الاساسية التي لها دور كبير في التحصيل الدراسي (كالانتباه، الادراك، الذاكرة، اللغة)، وهذا ما يؤثر على المهارات الاكاديمية كالقراءة أو الكتابة أو (الحساب دون ان يكون ذلك مرتبطا بنقص في الذكاء)، ولا مشكلات حسية (كنقص السمع او البصر)، او وجود اضطرابات انفعالية او حرمان ثقافي او اقتصادي او اجتماعي او تربوي.

تعريف ذوي صعوبات التعلم: وتبنت الباحثة تعريف جيمس حيث عرفهم جيمس Games تعريفا ينحاز إلى جانب الذكاء الكمي عندما أشار إلى أن الأطفال في هذه الفئة تتراوح نسبة الذكاء عندهم ضمن الذكاء العادي، وتظهر صعوبات هؤلاء الأطفال في تعلم المهارات الأكاديمية وبطئا في مهاراتهم العقلية (راشد، 2002، ص. 32).

التعريف الاجرائي لذوي صعوبات التعلم: هم التلاميذ الذين يمتازون بمعدل ذكاء يفوق 90 درجة حسب اختبار رسم الرجل، مع السلامة العقلية والجسدية، إلا أنهم يظهرون صعوبات في التعلم.

تعريف صعوبات الانتباه: وتبنت الباحثة تعريف فائقة والسيد الذي ينص على أن صعوبات الانتباه مصطلح يطلق على ضعف القدرة على التركيز، والقابلية العالية للتشتت، وضعف المثابرة على أداء النشاط، وصعوبة نقل الانتباه من مثير إلى آخر أو من مهمة إلى أخرى (فائقة والسيد، 1999، ص. 181).

التعريف الاجرائي لصعوبات الانتباه: هي الدرجة التي يتحصل عليها التلميذ في مقياس stroop للانتباه.

تعريف المرحلة الابتدائية: هي أول مرحلة من التعليم العام تقوم على تعليم التلميذ المواد الأساسية كالقراءة والكتابة والحساب.

التعريف الاجرائي لتلاميذ مرحلة التعليم الابتدائي: هم التلاميذ الذين يزاولون دراستهم في المدرسة الابتدائية.

الدراسات السابقة:

من بين الدراسات السابقة التي تطرقت لصعوبات التعلم، وصعوبات الانتباه نذكر ما يلي:

دراسة محمد روحي (2013):

هدفت الدراسة الحالية الى معرفة فاعلية برنامج تدريبي في تنمية الذاكرة وتركيز الانتباه لذوي صعوبات التعلم من طلبة الصف الخامس الأساسي لعينة أردنية تم اختيارها بطريقة عشوائية عددها (23) طالباً وطالبة تم تقسيم العينة الى مجموعتين؛ الأولى تجريبية وعددها (13) طالباً وطالبة والثانية ضابطة وعندها (10) طالبا وطالبة ولتحقيق ذلك تم بناء برنامج تدريبي في تنمية الذاكرة وتركيز الانتباه وبناء مقياس الانتباه والذي يهدف إلى تشخيص ضعف الانتباه لدي عينة أردنية من الطلبة ذوي صعوبات التعلم في الصف الخامس الاساسي وكذلك تنفيذ الاختبارات والمقاييس الإدراكية الأتية: اختبار سعة الذاكرة السمعية، سلاسل الكلمات واختبار الذاكرة السمعية التتبعية، سلاسل الأرقام، واختبار التداعي البصري الحركي.

وقد توصلت الدراسة الي النتائج التالية:

• وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط الرتب لدرجات عينة الدراسة في المجموعتين التجريبية والضابطة في جميع المهارات على مقياس الذاكرة ككل وفي الدرجة الكلية باستثناء مهارة التداعي البصري وجاءت الفروق لصالح التجريبية.

• وجود فروق ذات دلالة إحصائية على مقياس الانتباه لصالح المجموعة التجريبية.

• أظهرت الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزي لأثر الجنس في المجموعتين الضابطة والتجريبية على مقياسين الذاكرة والانتباه والتي جاءت فروقه لصالح الاناث.

دراسة محمد مصطفي ابو رزق (2010):

هدفت الدراسة الحالية إلى التعرف علي طلبة صعوبات التعلم من حيث سماتهم الشخصية ومن حيث أعراض ضعف الانتباه لديهم من وجهة نظر المعلم وكذلك أعراض ضعف الانتباه لديهم من وجهة نظر الملاحظ على العديد من المتغيرات والتي منها الجنس، ترتيب الطفل بين اخوته، تعليم الأب، تعليم الأم، عمل الأب، عمل الأم، المستوي الاقتصادي للأسرة. وكذلك التعرف على وجود علاقة بين السمات الشخصية وأعراض ضعف الانتباه من وجهة نظر المعلم، وأعراض ضعف الانتباه من وجهة نظر الملاحظ وكذلك هل توجد فروق بين أعراض ضعف الانتباه من وجهة نظر الملاحظ لدي طلبة صعوبات التعلم. وتكونت عينة الدراسة الفعلية من (127) طالب وطالبة حيث كان عدد الطلاب (99) طالب و (28) طالبة كما تم استخدام العديد من أدوات الدراسة التي كان منها مقياس العوامل الشخصية الكبرى لجولد برج تعريب السيد محمود ابو هاشم، وكذلك استبيان ضعف الانتباه للطالب من وجهة نظر المعلم، إعداد الدكتور هشام غراب، واخر المقاييس بطاقة ملاحظة للتعرف على أعراض ضعف الانتباه من وجهة نظر الملاحظ من إعداد الباحث.

وقد توصلت نتائج الدراسة إلى ما يلي:

• لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في سمات الشخصية لدي الطلبة ذوي صعوبات التعلم.

• لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في أعراض ضعف الانتباه من وجهة نظر المعلم لدي الطلبة ذوي صعوبات التعلم.

• لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في أعراض ضعف الانتباه من وجهة نظر الملاحظ لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم.

• توجد فروق ذات دلالة إحصائية في سمات الشخصية لدي طلبة صعوبات التعلم.

• توجد فروق ذات دلالة إحصائية في أعراض ضعف الانتباه من وجهة نظر المعلم لدي الطلبة ذوي صعوبات التعلم.

• توجد فروق ذات دلالة إحصائية في أعراض ضعف الانتباه من وجهة نظر الملاحظ لدي الطلبة ذوي صعوبات التعلم.

• توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين السمات الشخصية المميزة وأعراض ضعف الانتباه من وجهة نظر المعلم لدي طلبة صعوبات التعلم.

• توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين السمات الشخصية المميزة وأعراض الانتباه من وجهة نظر الملاحظ لدي طلبة صعوبات التعلم.

دراسة احمد حسن عاشور (2008):

الانتباه والذاكرة العاملة لدي عينات مختلفة من ذوي صعوبات التعلم وذوي فرط النشاط الزائد والعاديين، هدفت الدراسة الحالية للمقارنة بين مجموعات الدراسة الأربع: التلاميذ ذوي صعوبات التعلم مع قصور الانتباه وفرط النشاط الزائد، والتلاميذ ذوي صعوبات التعلم وليس لديهم قصور الانتباه مع فرط النشاط الزائد، واضطراب الانتباه للتلاميذ العاديين في أدائهم علي اختبارات الانتباه الانتقائي السمعي والبصري والانتباه المتواصل اللفظي والعددي واختبار الذاكرة العاملة مدي القراءة، العمليات الحسابية البسيطة، وذلك للوقوف على مدي تمايز هذه العمليات المعرفية لدي عينات مختلفة من التلاميذ والذين يختلفون في خصائصهم من حيث الحدة والدرجة والنوع. تكونت عينة الدراسة من (202) تلميذ وتلميذة (111) ذكور، (91) اناث من تلاميذ الصف الخامس الابتدائي وتكونت عينة الدراسة النهائية من (88) طالب موزعين على أربع مجموعات (21) طالب من ذوي فرط النشاط واضطراب الانتباه (23) طالب من مجموعة ذوي صعوبات التعلم مع قصور الانتباه وفرط النشاط الزائد (22) طالب من ذوي صعوبات التعلم فقط.

أدوات الدراسة:

الأدوات الخاصة بالتشخيص الفارق لمجموعات الدراسة، قائمة الملاحظة الاكلينيكية لسلوك الطفل إعداد السيد السمادوني (1990) مقياس كونرز لتقدير سلوك الطفل (1991).

الادوات الخاصة بالانتباه الانتقائي والمتواصل والذاكرة العاملة: اختبار الانتباه الانتقائي السمعي من إعداد الباحث، اختبار الانتباه الانتقائي البصري من إعداد الباحث، اختبار الانتباه المتواصل اللفظي من إعداد الباحث، اختبار الانتباه المتواصل من إعداد الباحث.

وكانت نتائج الدراسة كالآتي:

• توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الأداء على اختبار الانتقاء السمعي كما يقاس بعدد الاستجابات الصحيحة بين المجموعات الأربعة.

• توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الأداء على اختبار الانتقائي البصري كما يقاس بعدد الاستجابات الصحيحة بين مجموعات البحث الأربع.

• توجد فروق ذات دلال احصائية في الأداء علي اختيار الانتباه التواصل لفظي كما يقاس بعدد الاستجابات الصحيحة بين مجموعات البحث الأربع.

• توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الأداء على اختبار الانتباه المتواصل (عددي) كما يقاس بعدد الاستجابات الصحيحة بين مجموعات البحث الأربع.

• توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الأداء على اختبار الذاكرة العاملة مدي القراءة بين مجموعات البحث الاربع.

• توجد فروق ذات دلالة في الأداء علي اختبار الذاكرة العاملة (عمليات حسابيه) بين مجموعات البحث الأربع.

دراسة العتوم (2007):

دراسة هدفت إلي معرفة أثر استخدام أسلوبي اللعب والتعزيز الرمزي في تحسين الانتباه وخفض النشاط الزائد لدي عينة اردنية من طلبة صعوبات التعلم الملتحقين بغرف المصادر وتكونت عينة الدراسة من (67) من طلبة غرف المصادر من ذوي صعوبات التعلم الذين يعانون من اضطراب ضعف الانتباه المصحوب بالنشاط تألفت العينة من (38) طفلا من الذكور و (29) من الاناث ضمن الفئة العمرية بين 8 و 10 اعوام ، وزعهم على ثلاث مجموعات واحده منهم مجموعة ضابطة والأخريان مجموعتان تجريبيتان إحداهما طبق عليها برنامج اللعب، والأخرى طبق عليها التعزيز الرمزي.

وقد اشارت نتائج الدراسة بشكل عام إلى فاعلية كل من أسلوبي اللعب والتعزيز في تحسين الانتباه، وخفض النشاط الزائد لدي المجموعة التجريبية الأولي والثانية لدى الأطفال ممن يعانون اضطراب ضعف الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد.

دراسة أحمد يونس قزاقزة (2005):

فعالية التدريب على المراقبة الذاتية في مستوي الانتباه لدي الأطفال الذين لديهم قصور فيه هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على أثر التدريب على المراقبة الذاتية في مستوي الانتباه لدي الأطفال الذين لديهم قصور فيه وبالتحديد فقد حاولت الدراسة استقصاء اثر متغيرات التدريب بمستويين في مجموعة تجريبية وأخري ضابطة والفئة العمرية في ثلاث مستويات للأعمار 8، 10، 12 والجنس بالإضافة إلى استقصاء أثر التفاعل بين هذه المتغيرات، كذلك قد استقصت الدراسة أثر هذه المتغيرات

في الأداء المؤجل في قياس الانتباه. تكونت عينة الدراسة من (78) طالباً وطالبة من الصفوف الثالث والخامس والسابع الأساسي في المدارس التابعة لوكالة الغوث الدولية في اربد، وهم الذين يعانون من قصور في الانتباه بناء على درجاتهم على مقياس ملاحظة السلوك الانتباهي وقد اعتبرت درجاتهم مؤشراً لمستوي الانتباه لديهم قبل تطبيق البرنامج التدريبي تم توزيعهم عشوائياً الي مجموعتين؛ مجموعة تلقي افرادها التدريب على اسلوب المراقبة الذاتية لمدة (72) جلسة بواقع (16) جلسة كل اسبوع، ومجموعة ضابطة لم يتلق أفرادها أي نوع من أنواع المعالجة وتم أخذ قراءات متعددة بعدية اثناء تطبيق الجلسات وقد كانت بعد الجلسة الخامسة والتاسعة والثانية عشر وبعد اسبوع من انتهاء المعالجة أخذ القياس المؤجل (الاحتفاظ) للمجموعة التجريبية وقد تم استخدام تحليل التباين للقياسات المتكررة للتحقق من الفرضيات الخاصة بالمجموعة الجنس الصف علي الاختبارات القبلي، والثاني والثالث والرابع المؤجل.

وأظهرت النتائج:

- وجود فروق دالة بين المجموعة التجريبية والضابطة في مستوي الانتباه لصالح المجموعة التجريبية
- وبالنسبة للصف فقد كانت الفروق في مستوي الانتباه لصالح الصفين الخامس والسابع.
- كما أظهرت النتائج وجود فروق دالة احصائيا ولصالح الاختبار المؤجل وتشير النتائج إلى فاعلية البرنامج واستمرارية أثره بعد توقف التدريب.
- في حين لم يثبت وجود فروق ذات دلالة إحصائية كمتغير الجنس.

دراسة الزغلوان (2001):

دراسة هدفت إلى معرفة فاعلية برنامج سلوكي لمعالجة ضعف الانتباه لدي طلبة من ذوي صعوبات التعلم في مديريات العاصمة في الأردن. تكونت عينة الدراسة من (60) طالباً وطالبة من الصف الثالث والرابع الملتحقين بغرف مصادر التعلم الخاصة في مديريات العاصمة الأردنية تم توزيع أفراد العينة الي مجموعتين مجموعة تجريبية عددها (30) ومجموعة ضابطة عددها (30) طالبا وطالبة وتضمن البرنامج السلوكي الذي تم تطبيقه على أفراد المجموعة التجريبية استخدم استراتيجيتي تكلفة الاستجابة، والتعزيز التفاضلي للسلوك النقيض.

• وأظهرت نتائج الدراسة بأن هناك فرقا ذا دلالة بين المجموعة التجريبية والضابطة لصالح المجموعة التجريبية.

• كما أشارت النتائج إلي انه لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية في الانتباه يعزي لمتغير المستوي الصفي.

دراسة اماني السيد ابراهيم (1996):

تناولت هذه الدراسة دراسة الانتباه بصفة عامة واستراتيجية الانتباه بصفة خاصة لدي مرتفعي ومنخفضي التحصيل الدراسي، وقد أجريت الدراسة علي عينة قوامها (210) تلميذاً وتلميذة من الجنسين من الصف الخامس الابتدائي من بعض مدارس مدينة أبو كبير بمحافظة الشرقية من

مرتفعي ومنخفضي التحصيل الدراسي، واستخدمت الدراسة مقياس الانتباه السمعي والبصري واختبارات التحصيل المدرسية.

وكان من أهم نتائج الدراسة ما يلي:

• لا توجد فروق دالة إحصائياً بين البنين والبنات في استخدام استراتيجية الانتباه الانتقائي البصري والسمعي.

• يوجد فروق دالة إحصائيا بين مرتفعي ومنخفضي التحصيل الدراسي في جوانب كل من استراتيجية الانتباه الانتقائي البصري والسمعي.

دراسة أشرف حكيم فارس (1995):

استهدفت هذه الدراسة دراسة الانتباه وحل المشكلات بالإضافة لمصادر الضوضاء كما تهدف الى التعرف على أيهما أكثر تأثيراً الضوضاء المستمرة، المنقطعة على الانتباه وحل المشكلات ومقارنتها بعدم الضوضاء، وقد أجريت الدراسة على عينة من طلاب الصف الثاني الثانوي العام، وتتراوح اعمارهم بين (15) و (17) سنة بمحافظة المنيا ومركز بني مزار، واستخدمت الدراسة اختبارات الانتباه واختبار حل المشكلات ومشتتات الانتباه، وساعة توقيت لحساب الزمن وكان من أهم النتائج ما يلي:

• أثبتت الدراسة أن الضوضاء المتقطعة أكثر أثراً على الانتباه من الضوضاء المستمرة.

• أثبتت الدراسة أيضاً أن الضوضاء المستمرة تؤثر على الزمن وليس التعرف على درجة الاختبار في مقارنتها بعدم الضوضاء.

التعليق على الدراسات:

أولاً: من حيث الموضوع: تنوعت الدراسات والبحوث السابقة التي تناولت تحسين الإنتباه منها دراسة محمد مصطفي ابو رزق (2010) والتي تناولت التعرف على طلبة صعوبات التعلم من حيث سماتهم الشخصية ومن حيث أعراض ضعف الإنتباه لديهم، وقد تناولت دراسة عاشور (2008) الإنتباه والذاكرة العاملة لدي عينات مختلفة من ذوي صعوبات التعلم وهدفت أيضاً إلى المقارنة بين مجموعات الدراسة الأربع (التلاميذ ذوي صعوبات التعلم مع قصور الإنتباه وفرط النشاط الزائد، والتلاميذ ذوي صعوبات التعلم وليس لديهم قصور الإنتباه مع فرط النشاط الزائد واضطراب الإنتباه التلاميذ العاديين)، وقد تناولت دراسة الزغلوان (2001) هدفت الدراسة إلى معالجة ضعف الإنتباه لدي طلبة من ذوي صعوبات التعلم من الصف الثالث والرابع الابتدائي، دراسة أشرف حكيم فارس (1995) هدفت هذه الدراسة إلى دراسة الانتباه وحل المشكلات بالإضافة إلى مصادر الضوضاء كما تهدف إلى التعرف علي أيهما أكثر تأثيراً الضوضاء المستمرة أو المتقطعة.

ثانياً: من حيث العينة: تنوعت وتعددت العينات وكانت معظمها في مرحلة التعليم الأساسي وبعضها في المرحلة الثانوية كدراسة أشرف حكيم فارس (1995)، وتنوع حجم العينات ما بين العينات

الصغيرة الحجم كدراسة أشرف حكيم فارس (1995) حيث تراوحت من (15 – 17) تلميذ وتلميذة والعينات كبيرة الحجم كدراسة اماني السيد ابراهيم (1996) حيث بلغت (210) تلميذا وتلميذة من المدارس الابتدائية. أما من حيث النوع فنجد أن معظم الدراسات جمعت بين الذكور والاناث وتم اختيار العينة بطريقة عشوائية في معظم الدراسات وقسمت الى مجموعتين ضابطة وتجريبية.

ثالثاً: من حيث الأدوات: تعددت الأدوات التي استخدمتها الدراسات السابقة فمنها دراسة محمد مصطفي أبو رزق (2010) التي استخدمت استبيان ضعف الإنتباه للطالب من وجهة نظر المعلم إعداد دكتور هشام غراب وبطاقة ملاحظة للتعرف على أعراض ضعف الإنتباه من وجهة نظر الملاحظ. ودراسة عاشور (2008) التي استخدمت قائمة الملاحظة الاكلينيكية لسلوك الطفل إعداد السيد السمادوني (1990)، مقياس كونرز لتقدير سلوك الطفل (1991)، الأدوات الخاصة بالانتباه الانتقائي. ودراسة اماني السيد ابراهيم (1996) استخدمت مقياس الإنتباه السمعي والبصري واختبارات التحصيل المدرسية. ودراسة أشرف حكيم فارس (1995) استخدمت الدراسة اختبارات الإنتباه واختبارات حل المشكلات ومشتتات الإنتباه وساعة التوقيت لحساب الزمن.

رابعاً: من حيث النتائج: أكدت الدراسات جميعاً على أهمية تنمية الإنتباه باستخدام استراتيجية اللعب وغيرها من الاستراتيجيات كدراسة أحمد يونس قزاقزة (2005) أظهرت النتائج وجود فروق دالة بين المجموعة التجريبية والضابطة في مستوي الإنتباه لصالح المجموعة التجريبية وتشير النتائج إلى فاعلية البرنامج واستمرارية أثره بعد توقف التدريب، في حين لم يثبت وجود فروق ذات دلالة إحصائية كمتغير الجنس. ودراسة العتوم (2007) وقد خلصت نتائج الدراسة بشكل عام الي فاعلية كل من

أسلوبي اللعب والتعزيز في تحسين الإنتباه، وخفض النشاط الزائد لدي المجموعة التجريبية الأولي والثانية وأظهرت نتائج الدراسة بأن هناك فرقا ذا دلالة بين المجموعة التجريبية والضابطة لصالح المجموعة التجريبية كما أشارت النتائج إلى انه لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية في الإنتباه يعزي لمتغير المستوي الصفي. ودراسة أماني السيد ابراهيم (1996) وكان من أهم نتائج الدراسة ما يلي: لا توجد فروق دالة إحصائياً بين البنين والبنات في استخدام استراتيجية الإنتباه الانتقائي البصري والسمعي ويوجد فروق دالة إحصائيا بين مرتفعي ومنخفضي التحصيل الدراسي في جوانب كل من استراتيجية الإنتباه الانتقائي البصري والسمعي.

أما بالنسبة لموقع دراستنا بين الدراسات السابقة فيتمثل في اعتماد منهج دراسة حالة في حين ان الدراسات السابقة اعتمدت في معظمها على المنهج الوصفي، اضافة إلى ذلك فبما أن دراستنا اعتمدت على منهج دراسة حالة فإن الحالات كان عددها قليل مقارنة بعينات الدراسات السابقة التي كان عددها كبير، ومن حيث الأدوات فاستعملنا في دراستنا مقياس Stroop للانتباه والذي لم يستعمل في الدراسات السابقة.

الفصل الثاني:

صعوبات التعلم

- تمهيد.
- تعريف التعلم.
- شروط التعلم.
- مفهوم صعوبات التعلم.
- تصنيف صعوبات التعلم.
- ذوو صعوبات التعلم.
- خصائص ذوي صعوبات التعلم.
- العوامل التي تؤدي إلى صعوبات التعلم.
- التخصصات التي اهتمت بصعوبات التعلم.
- مشاهير عانوا من صعوبات التعلم.
- أساليب علاج صعوبات التعلم.
- العلاقة بين صعوبات التعلم النمائية وصعوبات التعلم الاكاديمية.
- خلاصة الفصل.

تمهيد:

صعوبات التعلم من بين المشكلات الأكثر انتشارا، وهذا ما أدى الى تزايد الاهتمام بها مؤخرا.

وفي هذا الفصل تطرقنا لصعوبات التعلم، وكتمهيد لها تطرقنا أولا إلى مفهوم التعلم وشروطه، ثم انتقلنا لصعوبات التعلم فقدمنا مفهومها، تصنيفها، ذوو صعوبات التعلم وخصائصهم، ثم ذكرنا العوامل التي تؤدي إلى صعوبات التعلم، والتخصصات التي اهتمت بها، مع الاشارة إلى بعض المشاهير الذين يعانون من صعوبات التعلم، ثم أساليب علاجها، وأخيرا أشرنا إلى العلاقة بين صعوبات التعلم النمائية وصعوبات التعلم الأكاديمية.

تعريف التعلم:

تعريف كيتس Gates: يمكن تعريف التعلّم بأنّه تغيير السلوك تغييرا تقدميا يتصف من جهة بتمثل مستمر للوضع، ويتصف من جهة أخرى بجهود متكررة يبذلها الفرد للاستجابة لهذا الوضع استجابة مثمرة (مرابطي، 2011، ص. 9).

تعريف هربرت كلوز مبير: التعلّم هو تغيير في السلوك الذي ينتج عن التجربة أو بعض أنواع النشاط أو التدريب أو ما شابه ذلك، أما التعلّم الناتج عن الحالات المرضية أو نتيجة لتناول مواد مخدرة لا يسمّى تعلّما (القذافي، 1981، ص. 13)

تعريف جون رايان: التعلّم هو عملية تستمر مدى الحياة سواء كان ذلك مقصودا أم غير مقصود وأن الهدف منه هو التأقلم مع البيئة والسيطرة عليها (مرابطي، 2011، ص. 9)

تعريف جانيه: التعلّم هو عملية يقوم الكائن الحي من خلالها بتعديل سلوكه بطريقة اقتصادية ذات نتائج مستديمة بشرط أن يكون ذلك السلوك ظاهريا ويمكن قياسه بالوسائل المباشرة (القذافي، 1981، ص. 13).

شروط التعلم:

حتى يتم التعلم لابد من توافر شروط تسمح بذلك، وتتمثل هذه الشروط فيما يلي: (كوافحة، 2004):

• وجود إنسان أمام موقف جديد، أو عقبة تعترضه في تلبية حاجة موجودة عند هذا الانسان، هذه الحاجة تلح عليه من أجل إشباعها، أو مشكلة تستدعي التفكير في حل لأنها تقلقه.

• وجود دافع يحمل الانسان على التعلم فلا تعلم بدون دافع واستعداد للتعلم ضروريان للتعلم وعدم وجود الدافع يقلل من مستوى التعلم ويؤدي إلى تعلم ضعيف وغير مرغوب فيه.

• بلوغ الفرد مستوى من النضج هام وضروري أيضا للوصول إلى التعلم المطلوب حيث لا يتم تعلم دون نضج لأن هذا الأخير يحدد امكانيات سلوك الكائن الحي، وبالتالي يحدد مدى ما يستطيع أن يقوم به من نشاط تعليمي وما يكتسبه من مهارة وخبرة.

مفهوم صعوبات التعلم

تطورت تعريفات مفهوم صعوبات التعلم عبر الاستعمال، فقد أرجع كيرك (1962) kirk صعوبات التعلم إلى عجز أو تأخر في واحدة أو أكثر من عمليات النطق والقراءة والتهجئة، أو الكتابة، أو الحساب، نتيجة لخلل محتمل في وظيفة الدماغ أو لاضطراب انفعالي أو سلوكي، ولكنها ليست نتيجة لتخلف عقلي أو إعاقة حسية أو عوامل ثقافية أو تعليمية (البطاينة وآخرون، 2005، ص. 30).

وعرفت باربرا بيتمان (1964) الأطفال الذين يعانون من اضطراب في التعلم بأنهم أولئك الذين يفصحون عن تباين تربوي ذي دلالة بين قدراتهم العقلية الكافية ومستوى أدائهم الفعلي الذي يعزى إلى اضطرابات أساسية في عملية التعلم، قد تكون أو لا تكون مصحوبة بقصور واضح في وظيفة الجهاز العصبي المركزي وهي ليست ناتجة عن تخلف عقلي، أو حرمان تربوي أو ثقافي، أو اضطراب انفعالي شديد أو فقدان للحواس (البطاينة وآخرون، 2005، ص. 30).

وفي عام 1968 وضعت اللجنة الاستشارية الوطنية للمعوقين في المكتب الأمريكي للتربية تعريفاً لصعوبات التعلم ينص على أن مصطلح الأطفال ذوي الصعوبات الخاصة بالتعلم يعني: أولئك الأطفال الذين يعانون قصوراً في واحدة أو أكثر من العمليات النفسية الأساسية التي تدخل في فهم اللغة المنطوقة أو المكتوبة، أو الأداء فيهما. ويظهر هذا القصور في نقص القدرة على الاستماع، أو القراءة، أو الكتابة، أو التهجئة، أو على أداء العمليات الحسابية. وقد يرجع هذا القصور إلى

إعاقة في الإدراك، أو إصابة في المخ، أو إلى خلل وظيفي مخي بسيط، أو إلى عسر في القراءة، أو إلى حُبْسَة في الكلام.

ولا يشتمل مفهوم صعوبات التعلم الأطفال ذوي صعوبات التعلم الناتجة عن إعاقة بصرية، أو سمعية، أو حركية، أو تخلف عقلي، أو اضطراب انفعالي، أو حرمان بيئي وثقافي واقتصادي (كيرك وكالفانت، 1988).

وفي عام (1994) أقرت اللجنة القومية المشتركة National Joint Committee on Learning Disabilities تعريف صعوبات التعلم على أنها: مجموعة غير متجانسة من الاضطرابات، تنجم عن خلل وظيفي في الجهاز العصبي المركزي، وتظهر على شكل مشكلات واضحة في اكتساب أو استخدام قدرات الاستماع أو الإصغاء أو الحديث أو القراءة أو الكتابة أو الحساب. وهي داخلية المنشأ، تحدث خلال حياة الفرد، ويمكن أن تتلازم مع بعض المشكلات كالقصور الحسي والتخلف العقلي. ولكن هذا لا يعني أن صعوبات التعلم ناجمة عن هذه المشكلات (الزيات، 1998).

أما الحكومة الفدرالية (IDEA) في الولايات المتحدة الأمريكية فقد حددت مفهوم صعوبات التعلم بأنه وجود اضطراب في واحدة أو أكثر من العمليات النفسية الأساسية، التي تدخل في فهم أو استخدام اللغة المكتوبة أو المنطوقة، والتي قد تظهر في عدم القدرة على الإصغاء، أو التفكير، أو الكلام، أو القراءة، أو الكتابة، أو التهجئة، أو العمليات الحسابية (IDEA, 1997, P. 13).

عرفها المركز القومي لصعوبات التعلم NCLD بأنها اضطراب نيورولوجي يؤثر على قدرة المخ على استقبال المعلومات، ومعالجتها، وتخزينها، والتعامل معها، ويُستخدم هذا المصطلح لوصف

الصعوبات الغير متوقعة التي يعاني منها الفرد الذي يتمتع بمستوى ذكاء عادي على الأقل، في اكتساب المهارات الأكاديمية الأساسية التي تعد ضرورية للنجاح في المدرسة، والعمل، والتكيف مع الحياة بشكل عام، وصعوبات التعلم لا تعد بمثابة اضطرابًا منفردًا ولكنها تشير إلى مجموعة من الاضطرابات (Rief & Stern, 2010, P. 5).

تعريف سليمان عبد الواحد (2010): يشير مفهوم صعوبات التعلم إلى مجموعة غير متجانسة من الأفراد يمتازون بذكاء عادي (متوسط). ويظهرون تباينا ملحوظا بين أدائهم المتوقع وأدائهم الفعلي في جانب أو أكثر من الجوانب الأكاديمية في الفصل الدراسي العادي. وقد ترجع الصعوبة لديهم إلى خلل في وظائف الجهاز العصبي المركزي مع السلامة الحسية (سمعية أو بصرية) والسلامة العقلية والجسدية ولا ترجع إلى الاضطرابات الانفعالية ولا الحرمان البيني سواء كان اقتصادي، ثقافي أو اجتماعي (سليمان، 2010، ص. 32).

تعريف أنور الشرقاوي: هم أطفال غالبا ما يبدون وكأنهم عاديين تماما في معظم المظاهر إلا أنهم يعانون من عجز واضح في مجال أواخر من مجالات التعلم (عواد، 1999، ص. 14).

وتتبنى الباحثة تعريف سليمان عبد الواحد (2010): يشير مفهوم صعوبات التعلم إلى مجموعة غير متجانسة من الأفراد يمتازون بذكاء عادي (متوسط). ويظهرون تباينا ملحوظا بين أدائهم المتوقع وأدائهم الفعلي في جانب أو أكثر من الجوانب الأكاديمية في الفصل الدراسي العادي. وقد ترجع الصعوبة لديهم إلى خلل في وظائف الجهاز العصبي المركزي مع السلامة الحسية (سمعية أو

بصرية) والسلامة العقلية والجسدية ولا ترجع إلى الاضطرابات الانفعالية ولا الحرمان البيني سواء كان اقتصادي، ثقافي أو اجتماعي (سليمان، 2010، ص. 32).

نواحي التشابه في التعريفات:

تبدو هذه التعريفات المختلفة لصعوبات التعلم مقبولة من جانب الغالبية العظمى من العاملين في هذا الميدان. فجميعها يتضمن مفهومين أساسيين هما: (القمش، 2012):

• مفهوم المعافاة: فلقد اتفقت جميع هذه التعريفات على أن صعوبات التعلم غير ناتجة عن اعاقات سمعية أو بصرية أو حركية أو عن تخلف عقلي، كما أنها ليست ناتجة عن اضطرابات انفعالية أو عن حرمان بيئي.

• مفهوم التباعد: أي أنها تشير إلى وجود تفاوت كبير بين استعدادات وقدرات الطفل الكامنة وبين أدائه الفعلي المتصل بالعمل المدرسي الذي يكون عادة أقل من المتوسط.

• ومن نواحي التشابه الأخرى: نلحظ بأنها اتفقت على أن صعوبات التعلم يمكن ملاحظتها في شكل عدم انتظام عصبي، فلقد أكدت الغالبية العظمى من هذه التعريفات السابقة الذكر وجود قصور متعدد الاوجه في الجهاز العصبي المركزي يظهر مصاحبا لصعوبات التعلم.

تصنيف صعوبات التعلم:

يرى كثير من المهتمين والمتخصصين في مجال صعوبات التعلم ضرورة تصنيف صعوبات التعلم بهدف تسهيل عملية دراسة هذه الظاهرة ، واقتراح أساليب التشخيص والعلاج الملائمة ، نظراً لتعدد واختلاف المشكلات التي يظهرها الأطفال ذوي صعوبات التعلم باعتبارها مجموعة غير متجانسة فقد حاول البعض تصنيف صعوبات التعلم بهدف تسهيل أساليب التشخيص والعلاج الملائمة لكل مجموعة حيثُ ان الأسلوب الذي يصلح لأحدى الحالات التي تعاني من صعوبة خاصة في التعلم قد لا يصلح لحالة أخرى وتتعدد التسميات التي أطلقت على تلك الفئة مثل: الأطفال ذوى الإصابات المخية، الأطفال ذوى المشكلات الإدراكية، الأطفال ذوي صعوبات التعلم. وتصنف صعوبات التعلم إلى:

صعوبات التعلم النمائية: وهي صعوبات تتعلق بنمو القدرات العقلية والنفسية. ويظهر هذا النمو مختلفا، أو يبدو فيه خلل يجعل الطفل يقصر بالمهمات التي تتطلبها تلك القدرات المرتبطة بمهام عملية، فالذي يعاني من نقص في الانتباه أو التذكر لا يستطيع أن يقوم بمهام مرتبطة بهاتين القدرتين وهذا النوع من الصعوبات يسبق الصعوبات الأكاديمية؛ لأن الصعوبات الأكاديمية مرتبطة ارتباطا وثيقا بالصعوبات النمائية السابقة عليها (أبو فخر، 2004، ص. 163).

وتصنف صعوبات التعلم النمائية إلى صنفين: صعوبات أولية، وصعوبات ثانوية.

الصعوبات الأولية: وتشمل هذه الصعوبات:

صعوبات الانتباه: يعرف الانتباه بأنه عملية معرفية تنطوي على تركيز الانتباه على مثير من بين عدة مثيرات من حولنا (العتوم ،2004) وتحدد الجمعية الأمريكية للطب النفسي مجموعة من المظاهر التي تدل على وجود صعوبة في الانتباه وهي (جمعية الطب النفسي الأمريكية، 2007، ص. 33):

- إخفاقه في إعارة الانتباه للتفاصيل أو ارتكاب الأخطاء في الواجبات المدرسية.
- لديه غالباً صعوبة المحافظة على الانتباه في أداء العمل أو ممارسة الأنشطة.
- غالبا ما يبدو غير مصغ عند توجيه الحديث إليه. .
- غالباً ما لا يتبع التعليمات، ويخفق في إنهاء الواجب المدرسي أو الأعمال الروتينية.
- غالباً ما تكون لديه صعوبة في تنظيم المهام والأنشطة.
- غالباً ما يسهل تشتيت انتباهه بمنبه خارجي.
- غالباً ما يضيع أغراضا ضرورية لممارسة مهامه وانشطته.

صعوبات الذاكرة: تعرف الذاكرة بأنها القدرة على استيعاب الفرد للمعلومات والأفكار والخبرات والمعاني والمفاهيم التي مرت به، وإمكانية تذكرها واستعادتها إلى الذهن في المواقف التي تتطلب منه ذلك، ولعل المشكلة الرئيسية في الذاكرة تعود إلى الذاكرة القصيرة المدى لدى الطلبة ذوي

صعوبات التعلم فهي أقل كفاءة وفاعلية بسبب افتقارها إلى اختيار وتنفيذ الاستراتيجيات الملائمة المتعلقة بالتسميع والتنظيم، والترميز، ومعالجة المعلومات وحفظها (الزيات، 1998).

الصعوبات الإدراكية: يعرف الإدراك بأنه عملية تنظيم وتفسير للمعطيات الحسية الواردة إلى الكائن الحي عبر الحواس الخمس، ويكون هذا التفسير لهذه الإحساسات من خلال الخبرات السابقة التراكمية للكائن الحي، بحيث يتعامل مع المعطيات الحسية تعاملاً ملائماً لمقتضيات الموقف (ربيع، 2009، ص. 164).

ويشير الروسان (2001) إلى أن الطفل ذا الصعوبات النمائية يواجه مشكلة في عملية التمييز بين الشكل والأرضية لموقف ما. كما يصعب عليه أن يدرك الشكل أو المثير في كليته، ويصعب عليه أيضا أن يميز بين الصورة الصحيحة والصورة المعكوسة للحروف أو الأرقام أو الأشكال (الروسان، 2001، ص. 204).

الصعوبات الثانوية وتشمل هذه الصعوبات:

اللغة الشفهية: تعرف اللغة بأنها "النظام الرمزي الذي نمثل به الأفكار حول العالم الذي نعيشه من خلال نظام اصطلاحي يتفق عليه مجموعه من الناس وتقوم بينهم صلات قربى في المكان والزمان تسهيلاً لعملية التواصل والتفاعل فيما بينهم (الوقفي، 2003، ص. 314).

ويواجه ذوو صعوبات التعلم مشكلات تتعلق بالنطق والكلام تظهر في عدم قدرتهم على تركيب الجمل بشكل سليم، فغالباً ما تقتصر إجاباتهم عن الأسئلة الموجهة إليهم على كلمة واحدة.

كما أنهم يعانون من صعوبة في بناء جملة تقوم على قواعد سليمة. ويظهر لديهم التلعثم والبطء الشديد في الكلام الشفهي، وتكرار الأصوات بشكل مشوه (أبو فخر، 2004، ص. 174).

اضطرابات التفكير: وهي ترتبط باضطرابات اللغة الشفهية ويقصد بها المشكلات التي يواجهها الطفل في العمليات المعرفية اللازمة لتكوين المفهوم وتعميمه، وحل المشكلات، وربط الأفكار بعضها ببعض لتكوين أفكار جديدة، وخاصة الأفكار المتصلة بالأمور المعنوية بسبب ضعف عدد المفردات لديه، أو بسبب ضعف في تمثل المعاني الكاملة للكلمات (عبد السلام، 2003، ص. 29).

والطلبة ذوو صعوبات التعلم لا يستطيعون استخدام استراتيجيات التفكير بشكل عفوي، وهم غير قادرين على تكييف سلوكهم كما يفعل الطلبة الآخرون، وذلك لافتقارهم إلى مهارة السيطرة على الذات، ولذلك فهم بحاجة إلى تعلم استراتيجيات التفكير لتسهيل الاستيعاب لديهم، والعمل على نقل أثر التدريب إلى مواقف جديدة (الفاعوري، 2010، ص. 20).

صعوبات التعلم الأكاديمية: وهي المشكلات التي تظهر أصلاً لدى أطفال المدارس وهي تشمل الصعوبات الخاصة بالقراءة، والصعوبات الخاصة بالكتابة والصعوبات الخاصة بالتهجئة والتعبير الكتابي والصعوبات الخاصة بالرياضيات. فحين يُظهر الطفل قدرة كامنة على التعلم، ولكنه يفشل في ذلك بعد تقديم التعليم المدرسي الملائم له، يؤخذ بالاعتبار أن لدى الطفل صعوبة خاصة في تعلم القراءة، أو الكتابة، أو الحساب، أو التهجئة، أو التعبير الكتابي (كيرك وكالفانت، 1988، ص. 21).

صعوبات التعلم في القراءة: وتحدد بأنها حالة عصبية معقدة في بنيتها الأساسية، تظهر أعراضها في العديد من جوانب التعلم والوظائف. وقد توصف بأنها صعوبة معينة في القراءة، أو التهجئة، أو اللغة المكتوبة، وتؤثر في واحدة أو أكثر من الجوانب الآتية: الحساب، ومجموعة من المهارات الرمزية، مثل رموز الموسيقى، والوظائف الحركية، والمهارات التنظيمية، وهي تتعلق خصوصاً بإتقان اللغة المكتوبة، وقد تؤثر في اللغة الشفهية إلى حد ما (Ott, 1997, P. 4)

كما تعرف بأنها نمط يصيب القدرة على تعرف الكلمة المكتوبة أو استيعاب الكلمة وتركيبها أو التحليل (القمش والمعايطة، 2007، ص. 181).

صعوبات التعلم في الكتابة: بين الزيات (2002) أن صعوبة التعلم ترتبط بآلية تذكر تعاقب الحروف وتتابعها، ومن ثم بتناغم العضلات والحركات الدقيقة المطلوبة تتابعياً لكتابة الحروف أو "الأرقام" (الزيات، 2002، ص. 509).

ويرى القمش والمعايطة (2007) أنها تتشكل في مجال الإملاء أو التعبير الكتابي، وأن مشكلات التعبير ترجع إلى القلق وعدم القدرة على صياغة جمل مترابطة (القمش والمعايطة، 2007، ص. 181).

صعوبات التعلم في الرياضيات: بين القمش والمعايطة أن صعوبات التعلم تتمثل في مشكلات أجراء العمليات الحسابية وفي حل المسائل. ويعني ذلك عدم القدرة على إتقان الرموز والحسابات الرياضية (القمش والمعايطة، 2007، ص. 181).

أما الزيات فقد عرفها بأنها مصطلح يعبر عن عسر أو صعوبات في: استخدام وفهم المفاهيم والحقائق الرياضية، الفهم الحسابي والاستدلال العددي والرياضي، إجراء العمليات الحسابية والرياضية (الزيات، 2002، ص. 549).

وهذه الصعوبة تعبر عن نفسها من خلال العجز عن استيعاب المفاهيم الرياضية وصعوبة إجراء العمليات الحسابية.

ذوو صعوبات التعلم:

عرفهم جيمس Games تعريفا ينحاز إلى جانب الذكاء الكمي عندما أشار إلى أن "الأطفال في هذه الفئة تكون نسبة الذكاء عندهم ضمن الذكاء العادي، باختبارات الذكاء وتظهر صعوبات هؤلاء الأطفال في تعلم المهارات الأكاديمية وبطئا في مهاراتهم العقلية" (راشد، 2002، ص. 32).

أما دول Doll فعرفهم على أنهم أطفال" يظهر عليهم بطء في تعلم المهارات الدراسية، برغم إنهم قادرين على تعلم هذه المهارات، إلا أنهم أبطأ من الأطفال العاديين وتتراوح نسبة ذكائهم ضمن العادي حسب اختبارات وكسلر (راشد، 2002، ص. 32)

تعرف جمعية الأطفال ذوي صعوبات التعلم بأنها تعد بمثابة حالة مزمنة ذات أصل نيورولوجي تؤثر على كل من القدرات اللفظية وغير اللفظية، أو على أحدها فقط (هلالاهان وآخرون، 2007، ص. 51).

بينما عرف بيتمان Bateman الأطفال ذوي اضطرابات التعلم" بأنهم هؤلاء الأطفال الذين يظهرون اضطرابا تعليميا واضحا بين مستوى الأداء العقلي المتوقع وبين المستوى الفعلي المرتبط بالاضطرابات الأساسية في العملية التعليمية (سالم وآخرون، 2003، ص. 24)

بينما نرى أن كريك وبيتمان Kirk & Bateman عرفا الطفل ذا صعوبة التعلم "انه طفل لديه مشكلات تعلم عامة، وصعوبة في موضوع من موضوعات التعلم كالقراءة والتهجئة وإجراء بعض العمليات الحسابية (عبد الرؤوف وعامر،2007).

ولقد عرفت اللجنة الوطنية الاستشارية للأطفال المعوقين (NASHC) الأطفال ذوي صعوبات التعلم بما نصه هم أولئك الذين تظهر لديهم اضطرابات في واحدة أو أكثر من العمليات النفسية الأساسية التي تتضمن فهم واستعمال اللغة المكتوبة أو اللغة المنطوقة، وتظهر في اضطرابات السمع والتفكير والكلام والقراءة والتهجئة والحساب، وتعود إلى إصابة بسيطة في وظيفة الدماغ، وليس لها علاقة بأي إعاقة من الإعاقات سواء أكانت عقلية أم سمعية أم بصرية أو غيرها. (الفار، 2003).

حددت جمعية الأطفال الأمريكية ذوي صعوبات التعلم المسماة (ACLD) الطفل ذو صعوبات التعلم الذي يملك قدرة عقلية مناسبة، وعمليات حسية مناسبة واستقرار انفعالي، ألا إن لديه عددا محددا من الصعوبات الخاصة بالإدراك والتكامل وصعوبات خاصة بالعمليات التعبيرية التي تؤثر بشده على كفاءته في التعلم ويتضمن هذا التعريف الأطفال الذين يعانون من خلل وظيفي في الجهاز العصبي المركزي والذي يؤثر تأثيرا أساسيا على كفاءة المتعلم (ملحم، 2002، ص. 42).

وتبنت الباحثة تعريف جيمس حيث عرفهم جيمس Games تعريفا ينحاز إلى جانب الذكاء الكمي عندما أشار إلى أن "الأطفال في هذه الفئة تتراوح نسبة الذكاء عندهم ضمن الذكاء العادي، باختبارات الذكاء وتظهر صعوبات هؤلاء الأطفال في تعلم المهارات الأكاديمية وبطئا في مهاراتهم العقلية. (راشد،2002 ص.32).

خصائص ذوي صعوبات التعلم:

يمكن التعرف على صعوبات التعلم من خلال ملاحظة بعض المظاهر التي يكون محالها سلوك وسمات يتوصل بها أولياء الأمور والمربون إلى تمييز تلاميذ تلك الفئة وبالتالي السعي لوضع خطط وبرامج لكيفية التعامل معهم وأهمها:

الخصائص الإدراكية: وتتمثل في:

تدني التحصيل الأكاديمي: تاريخ لتكرار الفشل الأكاديمي في ملاحقة المراحل التعليمية، حيث يوجد تاريخ من تكرار مرات رسوب هذا الفرد أو فشله في التحصيل الأكاديمي ومن خلاله يمكن توقع الفشل أو الرسوب مرة أخرى (كامل، 2003، ص. 16).

مشكلات الانتباه والنشاط الزائد: وعرفت حسب الجمعية الأمريكية للأطباء النفسانيين. كدرجات تطورية غير ملائمة من عدم الإصغاء والاندفاعية والحركة الزائدة (محمد وعامر، 2008، ص.

102) ويلاحظ بشكل عام على أطفال صعوبات التعلم تميزهم بهذه المشكلات تشتت الانتباه والنشاط الزائد.

خلل في المشكلات المعرفية: كتأويل المدركات البيئية بشكل مختلف وتشويش المنبهات البيئية غير المناسبة، كذلك مشكلات في الانتباه الانتقائي، وضعف الذاكرة مما يؤدي إلى النسيان (العزة، 2002).

الخصائص التفاعلية: وتتمثل في:

ضعف المهارات الاجتماعية: يعتقد عدد من الباحثين أن الأطفال ذوي صعوبات التعلم يظهرون تفاعلات اجتماعية سالبة مع الآخرين حيث تنقصهم مهارات الادراك الاجتماعي، وربما يفسرون مشاعر وعواطف الآخرين تفسيرا خاطئا (غرزولي، 2011).

ضعف مفهوم الذات: يظهر العديد من الأطفال ذوي صعوبات التعلم مفهوما منخفضا عن الذات، وربما يرجع ذلك إلى خيرات الفشل المتكرر التي يعاني منها هؤلاء الأطفال (عبد الوهاب، ص. 105).

ضعف الدافعية: حيث أن تكرار الفشل والرسوب، والنبذ من جانب المدرسين والرفاق، ونقص التدعيم. كل هذه العوامل مجتمعة أو بعضها من شأنه أن يعمل على إضعاف السلوك الصحيح وبالتالي فهي تؤدي إلى انخفاض الدافعية لدى هؤلاء الأطفال (كامل، 2003، ص. 16).

الخصائص السلوكية: تستعرض الدكتورة نايفة قطامي الخصائص السلوكية التي يعاني منها الأطفال ذوو صعوبات التعلم بالشكل الآتي:

– قصر وتدني مدى الانتباه للمهمة التي تعرض للطفل اضطراب التمييز لما يتم سماعه والفشل في ربط مصدر الصوت بما يسمعه.

– الإبدال والقلب لمواقع الأحرف في الكلمات والأرقام ما يوقعه في حالات فشل متكررة عند تفاعله مع المواد المقروءة والمكتوبة، أو تواصله مع الآخرين.

– اضطراب الإحساس والإدراك البصري الذي يفقده القدرة على التمييز بين المثيرات التي يواجهها.

– القراءة العكسية مما يوقعه في الكثير من المشكلات التي تحول دون تعلمه الصحيح.

– ضعف الذاكرة يحول دون استيعاب الطفل للخبرات التي يواجهها أو استرجاع ما يرتبط بها من خبرات سابقة (الأحرش والزبيدي، 2008)

– عجز الطفل عن إدراك الاتجاهات والمواقع والأماكن قد يحول دون نجاحه في متابعة مواقف التعلم المقرونة بتعليمات وإرشادات.

– تدني مستوى التفكير وتمركزه أو تثبته بمراحل متأخرة عن العمر المعرفي الذي يمر به.

– زيادة الطاقة عند الطفل، ووقوعه تحت ضغطها يحول دون اندماج الطفل مع رفاقه، ويمنعه من التركيز على مهمة معينة بهدف المامها أو النجاح فيها (سليم، 2004).

وبالتالي فالأطفال ذوي صعوبات التعلم لهم العديد من الخصائص المشتركة بما في ذلك الخصائص الادراكية، الخصائص التفاعلية، الخصائص السلوكية. لكن مع ذلك فكل حالة هي حالة لوحدها لها ما يميزها عن غيرها.

العوامل التي تؤدي إلى صعوبات التعلم:

تزايد اهتمام علماء النفس بموضوع صعوبات التعلم ما دفعهم إلى بذل جهود لفهم وتفسير هذه المشكلة من خلال البحث في الأسباب التم تؤدي إلى هذه الصعوبات، بالرغم من الجهود التي بذلت في سبيل ذلك فلم تصل الأبحاث والدراسات إلى النتائج التي تمكن من تحديد أسباب صعوبات التعلم بشكل دقيق وواضح. ولكن هذا لا يمنع من تحديد العوامل التي قد تؤدي إلى صعوبات التعلم ويمكن تقسيمها إلى عوامل مباشرة وعوامل غير مباشرة.

العوامل المباشرة: وتتمثل في:

• عوامل متعلقة بالدماغ: وهي عبارة عن الخلل في التركيب البنائي والوظيفي للمخ (جحيش، 2005، ص. 6) وقد أكد بروكا اضطرابات المخ في الأشخاص الذين يعانون من صعوبات حيث قام بفحص مخ مريض ميت كان يعاني من قصور التواصل فأظهر هذا الفحص أن هناك تلف بالمخ قابل للملاحظة يتمثل في منطقة مستديرة مقدارها بوصتان في نصف المخ الكروي الأيسر فاقتنع بروكا وأقنع زملاءه أن قدرة مريضه على الكلام المضطربة مردها الإصابة بالمخ (الاحرش

والزبيدي، 2008، ص. 16) ويكون ذلك قبل أو خلال أو بعد الولادة، فأسباب حدوث التلف الدماغي ما قبل الولادة يكون نتيجة تعرض الأم الحوادث أو أمراض أو تناولها عقاقير أو مخدرات ... مما يؤثر سلبا على الجنين أما بالنسبة لفترة أثناء الولادة فقد تتعرض هذه العملية لعدة حوادث أما بعد الولادة فقد يتعرض الطفل لأمراض تؤثر على جهازه العصبي المركزي وبالتالي حدوث صعوبات تعليمية فيما بعد (جدوع، 2007، ص. 17)

• عوامل وراثية: أثبتت الدراسات انطلاقا مما توصل إليه علماء الوراثة أن هناك خصائص تنقل من الأبوين إلى الأبناء عن طريق الكروموزمات وما تحمله من بينات وراثية، ومن بين هذه الخصائص: لون الشعر ، العيون، الطول وغيرها من الصفات، كما بينت الدراسات أن هناك بعض الأمراض التي تنقل عبر الجينات إلى الأبناء مثل : التخلف العقلي، السكري ... وغيرها. وانطلاقا من ذلك تبين أن صعوبات التعلم قد تتوارث في الأسرة (عبد الوهاب، ص. 51). وقد أجرى ها لجرن دراسة شاملة لعدد من الأسر حيث قام بدارسة 276 فردا لديهم صعوبات في القراءة والكتابة والتهجئة عند الأقارب تقدم دليلا كافيا على أن مثل هذه الحالات تتواجد في الأسر ويظهر بأنها تخضع لقانون الوراثة (القمش والمعايطة، 2007، ص. 180).

• عوامل كيميائية حيوية: تشير الدراسات إلى ان جسم الإنسان يفرز مواد كيميائية بنسب محدودة تؤدي إلى حفظ توازنه ونشاطه وحيويته وهذا ما يعرف بالكمياء الحيوية، كما تشير إلى أن أية زيادة أو نقصان في نسب هذه المواد تؤدي إلى اختلال في توازن جسم الانسان، وحدوث خلل في المخ وبالتالي صعوبة التعلم (عبد الهادي وآخرون، 2000، ص. 161).

اما العوامل غير المباشرة: وتتمثل في العوامل البيئية بشتى أنواعها الاجتماعية الاقتصادية الثقافية، حيث تؤدي دورا كبيرا في إبراز صعوبات التعلم ونذكر منها:

• **الأسرة:** وهي الوسط الأول الذي ينشأ فيه الفرد والذي يؤثر في نمو الطفل من خلال عدة جوانب:

• حجم الأسرة فإذا كان كبيرا غالبا ما يؤثر سلبا على نمو الطفل وتحصيله الدراسي.

• تدني المستوى الاجتماعي والاقتصادي والثقافي للأسرة لا يوفر للطفل المسيرات التربوية الكافية.

• الاتجاهات الوالدية غير السوية مثل استعمال القسوة في التربية والحماية الزائدة والاهمال وأسلوب التذبذب والتفرقة، وحوادث الطلاق والخلافات الأسرية...

• مستوى الأسرة يؤدي دورا هاما في أساليب التربية التي قد تعتمد على العنف واستخدام العقاب البدني أو الاقناع والاستعانة بالعقاب المعنوي (حافظ، ص. 10).

فكل هذه العوامل تساهم في إعاقة النمو النفسي للطفل وتؤثر سلبا في تعلمه، ومن المؤكد أن ذلك يتوقف على مدى إدراك الطفل لمثل هذه الاتجاهات.

• **المدرسة:** للمدرسة تأثير كبير على مسار التلميذ إيجابا أو سلبا وذلك من خلال:

• معاملة المدرس للتلميذ، عدم تشجيعه ومراعاته للفروق الفردية بين التلاميذ.

• سوء استخدامه لطرق تدريس غير مناسبة إضافة إلى صعوبة المادة وعدم جاذبيتها لاهتمام التلاميذ أو طول المنهج.

• اختلاف طرق التدريس وعدم جاهزية غرفة الصف الحاجات التلميذ التعلمية.

• وجود خلل في نظام التقويم والاختبارات.

• نقص مهارة المعلمين التدريسية (العزة، 2002، ص. 49).

• سوء علاقة التلميذ بالتلاميذ الآخرين وعدم قدرته على التحاور معهم.

• عدم رغبته في تكوين الصداقات مع زملائه، ورفضه للعمل الجماعي (خضر ومحمد، 2007).

ويتضح لنا مما سبق ذكره أنه من خلال السيطرة على تلك العوامل وعلاجها والوقاية منها نستطيع أن نتغلب على ظاهرة صعوبات التعلم عند الأطفال، بالإضافة إلى توفير الرعاية الطبية للطفل وكذلك التغذية السلمية، وكل ذلك يعزز من قدرة الطفل على التعلم وينمي إمكانياته ويزيد الدافعية لديه.

التخصصات التي اهتمت بمجال صعوبات التعلم:

يوجد الكثير من التخصصات التي اعتنت بهذا المجال وأولته الكثير من الرعاية والاهتمام وذهبت تمعن النظر في أساسه ونتائجه على الطفل على المدى البعيد، حيث يرى هالاهان وكوفمان (Hallahan & Kauffman.2000) أن من هذه العلوم:

علم النفس والتربية، علم أمراض الكلام واللغة، علم السمعيات، علم البصريات، علم الجينات، علم الأعصاب، الطب النفسي، طب الأطفال.

وفي الوقت الذي يلقى فيه هذا المجال كل هذا الاهتمام من المختصين والآباء والأمهات، فهذا أدى إلى وفرة في المعلومات الخاصة به، كما أن كل هذه التخصصات السابقة الذكر سعت لتقديم تفسير مقنع لتوضيح أسباب وعوامل هذه المشكلة وإيجاد أفضل الأساليب لخدمة تلك الفئة من الأطفال.

مشاهير عانوا من صعوبات التعلم:

هناك أسماء تميزوا بقدراتهم وخدموا البشرية بالرغم من انهم كانوا يعانون من صعوبات التعلم وسنذكر البعض منهم (قحطان. 2004):

• ألبرت انشتاين (1955_1979)(Albert Einstein): صاحب النظرية النسبية في الرياضيات. لم يبدأ القراءة إلا في سن التاسعة، وأصبح متميزا بارعا في الرياضيات والفيزياء في سن الثانية عشرة من عمره.

• توماس اديسون (1846_1931)(Thomas Edison): مخترع المصباح الكهربائي والمايكرون ، كانت لديه صعوبات في القراءة والتهجئة والكتابة.

• لونارد دافنشي (1452_1519) (Leonard Da Vinci): فنان ومهندس معماري وعالم ايطالي، وتوجد نماذج من كتاباته المعكوسة في المتحف البريطاني.

• ونستون تشرشل (1874_1965)(Winston Churchill): رئيس وزراء بريطانيا في الحرب العالمية الثانية الذى حصل على جائزة نوبل في الآداب.

• ألكسندر غراهام بل : (1847_1922)(Alexander Graham Bell): مخترع الهاتف.

• ويدرو ويلسون (1856_1924) (Windrow Wilson): رئيس الولايات المتحدة الأمريكية أثناء الحرب العالمية الأولى، لم يتمكن من قراءة الأحرف حتى سن الحادية عشرة، واعتقدوا أنه أبله في المدرسة، لكنه برهن فيما بعد على قابليته الممتازة في المجادلة والمناظرة دون تدوين أي نقاط و ملاحظات.

• ولت ديزني (1901_1966)(Walt Disney): مخترع العاب ديزني.

• جورج باتون (1885_1945) (George Patton): قائد الجيش الأمريكي الثالث في أوربا في نهاية الحرب العالمية الثانية، يتمتع بذاكرة فائقة ولكنه لم يتمكن من القراءة السليمة، وكان يحتاج إلى شخص آخر ليكتب له إجاباته في الامتحان.

• هانز آندرسون (1805_1875) (Hand Anderson): مؤلف دنماركى لقصص خرافية كلاسيكية مثل البطة القبيحة وملكة الثلج، اكتشفت صعوباته مؤخرا بعد ما فحص الخبراء مخطوطاته التي كتبت بخط يده.

• هارفي كوشنج (1869_1939) (Harvey Cushing): جراح دماغ أمريكي وكاتب مشهور، درس في جامعة هار فرد وجامعة بيل بالرغم من تخلفه الشديد في التهجئة.

• أوغست رودن (1917 – 1840) (Auguste Rodin): النحات الفرنسي المشهور بتمثال المفكر، والذي كان استنادا إلى سيرة حياته أسوأ تلميذ في المدرسة، وقد وصفه والده مرة بأنه أبله، وأكد عمه بأنه كان غير قابل للتعلم، ولكنه فاز فيما بعد على شهادة دكتوراه شرف من جامعة اكسفورد حينما كان في السابعة والستين من عمره، ومازالت التهجئة والحساب تسببان له حيرة وذهول.

أساليب علاج صعوبات التعلم:

باعتبار أن التلاميذ ذوو صعوبات التعلم يفترض فيهم أن معدل الذكاء لديهم يقترب من معيار المتوسط أو قد يزيد عن ذلك، ولكنهم يعانون من انخفاض مستوى التحصيل الأكاديمي نتيجة نقص دافعية الانجاز لديهم أو تدني الثقة بالنفس أو افتقاد مهارات تعليمية ما أو غير ذلك، فإنه يمكن اللجوء إلى تطبيق اختبارات نفسية أو تحصيلية مقننة مع استعمال أساليب معينة بحسب طبيعة الصعوبة كأسلوب التعزيز وأسلوب التدعيم التربوي وأسلوب تكنولوجيا التدريس العلاجي وأسلوب مراقبة الذات المصحوبة بتقنيات الإرشاد النفسي والتربوي قصد الوصول بكل واحد منهم إلى التكيف مع مشكلته وتجاوزها، وهذا يتطلب العمل بجدية وفاعلية مع المعنيين من التلاميذ أنفسهم وذويهم ومعلميهم، وذلك بإتباع جملة من الخطوات الرئيسية المتمثلة فيما يلي: (برو، 2014):

• تشخيص الصعوبات وتحديدها: الهدف من ذلك هو الحصول على المعلومات الضرورية التي تساعد على تفهم أفضل للصعوبة أو الصعوبات التي تعترض كل تلميذ، نوعها، مظاهرها أسبابها مع ضرورة تدوينها.

• تحديد الأهداف: اعتمادا على المعلومات المجمعة، وصياغتها بحسب الأولوية في الاهتمام بها في شكل أداءات سلوكية واضحة المعالم تكون قابلة للملاحظة والقياس مع الأخذ في الاعتبار الظروف والاستراتيجيات التي يتم فيها تحقيق كل هدف قصد دفع المعني بالأمر إلى تحقيق التغير المطلوب في سلوكه.

• تحديد وضبط الأساليب والاستراتيجيات التربوية والتعليمية الواجب استخدامها لتحقيق الأهداف المحددة: تبنى هذه الخطوة على الخطوتين السابقتين، إضافة إلى العوامل الموجودة في البيئة والتي يمكن أن يكون لها تأثير على التلميذ الذي يعاني من صعوبات التعلم، وانطلاقا من هذا يقوم الأخصائي النفسي والتلميذ صاحب الصعوبة والمعلم وحتى الوالدين بتحديد أفضل الأساليب والاستراتيجيات التي يجب استخدامها شريطة اتصافها بالمرونة والقابلية للتعديل وفقا لقدرات التلميذ المعني والأهداف المراد الوصول إليها، هذا ومن بين الأساليب والاستراتيجيات التي يمكن استخدامها هنا، تكييف البرامج المستخدمة في المواقف التعليمية القائمة، الاستخدام الفعال للتعزيز، التنويع في استراتيجيات التعليم بحيث تجعل عملية التعلم أكثر تشويقاً، المراجعة الدائمة للموضوعات التي درست من قبل...

• التتبع والتقويم: أي التتبع التدريجي المستمر قصد التقليل من الفشل ومعرفة مدى تحقيق الأهداف المحددة، فإن تحققت تدعم بتقرير أهداف جديدة يعمل على تحقيقها مستقبلا، أما إذا لم تحقق يعاد النظر فيها أو في الأساليب والاستراتيجيات المستخدمة، وتقديم مقترحات عملية، أي العمل دوما من أجل دمج التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في الأقسام العادية في المدرسة العادية مع بعض المساعدة أو مع تقديم بعض الخدمات الخاصة ومتابعة تنفيذ المقترحات والحلول المتعلقة بتشخيص الحالات تلك.

العلاقة بين صعوبات التعلم النمائية وصعوبات التعلم الأكاديمية:

توجد علاقة وثيقة وقوية بين صعوبات التعلم النمائية، وصعوبات التعلم الأكاديمية، فقد يكون عجز الطفل في القراءة كصعوبة أكاديمية راجعة إلى عدم قدرته على تركيب الأصوات وجمعها في كلمة واحدة، وقد ترجع صعوبة الذاكرة البصرية، إلى صعوبة في إدراكه للمثيرات الملائمة، فإن هي العلاقة بين الصعوبات النمائية والصعوبات الأكاديمية. علاقة سبب ونتيجة، وبالتالي فالطفل الذي يعاني من صعوبة نمائية لابد أن يؤدي ذلك إلى صعوبات تعلم أكاديمية، حيث تشكل الأسس النمائية للتعلم المحددات الرئيسية للتعلم الأكاديمي، وكافة الأداءات المعرفية التي يفرزها أو ينتجها النشاط العقلي المعرفي (العدل، 2013، ص. 226).

خلاصة الفصل:

التعلم حق مشروع لكل طفل، لذلك حتى الأطفال الذين يعانون من صعوبات التعلم وجب التكفل بهم وعلاجهم لضمان تحقيق المساواة بينهم وبين اقرانهم.

وصعوبات التعلم صنفين: صعوبات التعلم الاكاديمية؛ التي تتعلق بالمشكلات الدراسية وتظهر على الطفل في سن المدرسة، وصعوبات التعلم النمائية؛ التي من بينها صعوبات الانتباه، وهو ما سنتطرق اليه بالتفصيل في الفصل الموالي.

الفصل الثالث:

صعوبات الانتباه

- تمهيد.
- مفهوم الانتباه.
- أنواع الانتباه.
- خصائص الانتباه.
- مراحل الانتباه.
- مفهوم صعوبات الانتباه.
- مظاهر صعوبات الانتباه.
- أشكال صعوبات الانتباه.
- العوامل التي تؤدي إلى صعوبات الانتباه.
- تشخيص صعوبات الانتباه.
- استراتيجيات علاج صعوبات الانتباه.
- خلاصة الفصل.

تمهيد:

يسهم الانتباه في النمو المعرفي فمن خلاله يكتسب الانسان المهارات، ويكون السلوكات الايجابية التي تحقق له التكيف مع البيئة المحيطة به، لذا تطرقنا في فصلنا هذا إلى صعوبات الانتباه، وكانت البداية مخصصة للانتباه، اين ذكرنا مفهومه، أنواعه، خصائصه، وأخيرا مراحله، ثم بعدها تطرقنا لصعوبات الانتباه، وفصلنا في مفهومها، مظاهرها، أشكالها، العوامل التي تؤدي إلى صعوبات الانتباه، تشخيصها، وأخيرا استراتيجيات علاج صعوبات الانتباه.

مفهوم الانتباه:

تعد عملية الانتباه من العمليات الهامة لاتصال الفرد بالبيئة المحيطة به، لوجود الكثير من المنبهات والمثيرات التي تجذب انتباهنا، ويتعرض الفرد يومياً الى آلاف المثيرات الحسية من خلال حواسه ولا تسمح طاقته الجسمية والعقلية ان يتعامل مع كل هذه المثيرات كأن يستمع الى شخصين او يدرك صورتين متباعدتين بنفس الوقت، وبالتالي فان الانتباه يساعد الفرد على انتقاء المثيرات التي يريدها ويعزل المثيرات الاخرى (العتوم، 2012، ص. 97).

وتعددت تعريفات الانتباه واختلفت فيما بينها، فلم يتفق الباحثون على تعريف محدد له ويرجع ذلك إلى تباين التوجهات النظرية أو النظريات التي انطلقت منها هذه التعريفات ومن هذه التعريفات ما يلي:

يشير مصطلح الانتباه إلى تركيز الوعي الشعوري على المثير الهام دون غيره (Myers, 1996, P. 164)

ويرى راضي الوقفي (1998) أن الانتباه هو تركيز الوعي على منبهات معينة واستبعاد منبهات أخرى في اللحظة نفسها (الواقفي، 1998، ص. 250).

ويعرف الانتباه على انه القدرة على تجاهل المثيرات غير المتصلة بالموضوع (Anderson, 1999, P. 227).

ويضيف نبيل حافظ (2000) إن الانتباه هو قدرة الفرد على حصر وتركيز حواسه في مثير داخلي (فكرة / إحساس / صورة خيالية) أو في مثير خارجي (شيء شخص / موقف) (حافظ، 2000، ص. 39).

وأشار إليه أحمد الشافعي (2000) على انه تركيز النشاط العقلي على مثير معين (الشافعي، 2000، ص. 126).

ويُعرف الانتباه أيضا بأنه عبارة عن انتقاء مثير أو عدة مثيرات من بين العديد من المثيرات الموجودة حيث يضع الفرد هذا المثير في بؤرة الشعور وبالتالي يصدر الاستجابة الملائمة لهذا المثير (حامد وإبراهيم، 2001).

ويذكر فوزي محمد (2001) أن الانتباه هو تلك العملية العقلية التي تهيئ الكائن الحي للتركيز على منبه أو مثير حسي معين ذا أهمية مع إهمال المثيرات الأخرى الأقل أهمية بالنسبة للفرد (جبل، 2001، ص. 191).

وترى حياة المجادي (2001) إن الانتباه هو اختيار الفرد لأحد أو لبعض المثيرات المحيطة به في البيئة والتركيز عليها وإدراكها وعدم الاهتمام بغيرها من المثيرات الأخرى (المجادي، 2001، ص. 83).

كما يرى عادل عبد الله (2005) ان الانتباه هو قدرة الفرد على انتقاء المثيرات وثيقة الصلة بالموضوع من بين مجموعة كبيرة من المثيرات والاحساسات المتنوعة التي يتعرض لها الفرد

كالمثيرات السمعية والبصرية واللمسية وغيرها من المثيرات الحسية المختلفة التي لا يصادفها، والتركيز عليها للمدة الزمنية التي تتطلبها تلك المثيرات والاستجابة لها (عبد الله، 2005، ص. 123).

ويُعرف الانتباه أيضا بأنه عبارة عن عملية تركيز الشعور على عمليات حسية معينة، تنشأ من المثيرات الخارجية الموجودة في المجال السلوكي للفرد، أو من المثيرات الصادرة داخل الجسم (محمد ومحمود، 2007، ص. 10).

كما يُعرف الانتباه أيضا بأنه العملية التي يتم بها انتقاء الشخص مثيرات معينة تنشط حواسه لاستقبالها دون غيرها من المثيرات الأخرى (حسين، 2007، ص. 102).

نلاحظ أن هذه التعريفات تتفق على أن الانتباه عبارة عن عملية تركيز الوعي على منبه معين وانتقائه من بين العديد من المنبهات مع استبعاد المنبهات الأخرى وذلك استعداداً للتعامل مع هذا المنبه "عملية معرفية لها سعة محددة تتمثل في قدرة الفرد على التركيز على المثيرات الهامة وتجاهل المثيرات الغير هامة مما ينتج عنه إدراك وفهم جيد للمثيرات الهامة.

ومن خلال العرض السابق ترى الباحثة أنه يمكن تعريف الانتباه على أنه قدرة الفرد على تركيز وعيه على مثير معين ذو أهمية من مجموعة مثيرات التي يتعرض لها والتركيز عليه دون غيره.

انواع الانتباه:

ينقسم الانتباه إلى نوعين:

أولا: الانتباه اللاإرادي: وهو الانتباه الذي يفرض علينا من المثيرات البيئية أو الذاتية المحيطة بناء وهو لا يحتاج إلى نشاط ذهني أو تركيز للحواس وليس وراء حدوثه أي نوع من الدافع لأنه يتم بطريقة لاإرادية، فمثلا إذا حدث أن سمعنا صوت انفجار يؤدى ذلك إلى انتباهنا لهذا المثير ويختفي أثر الانتباه فور زوال المثير (جبل، 2001، ص. 192).

ثانيا: الانتباه الإرادي: يحدث الانتباه الإرادي عندما تتعمد بإرادتنا توجيه انتباهنا إلى شيء ما، ويتطلب هذا النوع من الانتباه مجهوداً شعورياً من الفرد، وينقسم الانتباه الإرادي إلى عدة أنواع هي:

• الانتباه الاعتيادي: قد يحتاج الطالب إلى بذل مجهود كبير في تركيز انتباهه، في قراءة أحد الكتب المقررة في موضوع لا يميل إليه، ولكنه على العكس من ذلك قد يسترسل مدة طويلة في قراءة قصة مشوقة دون حاجة إلى بذل مجهود لكي يركز انتباهه من أجل تتبع أحداث القصة وهذا النوع من الانتباه يسمى بالانتباه الاعتيادي، لأن عاداتنا التي اكتسبناها من خبراتنا السابقة هي التي تحدد المواقف التي تستجيب لها بمثل هذا النوع من الانتباه، وهكذا ينتبه كل إنسان إلى الأشياء التي اعتاد عليها من قبل الاهتمام بها، والتي تتفق مع عاداته وميوله واهتمامات (نجاتي،1995، ص. 258).

•الانتباه القصدي: هو نوع من الانتباه الإرادي للنموذج الملاحظ بدقة إدراكية تمكنه من اشتقاق المعلومات أو السلوكيات الأساسية التي تمكن المعلم من الاقتداء بالنموذج أو محاكاته (الزيات، 1996، ص. 365).

• الانتباه طويل المدى: هو الانتباه الممتد أو المستمر لفترة، أو يظل الانتباه للشيء موضوع الانتباه لفترة من الزمن (الزيات، 1998، ص. 255).

•الانتباه الموزع: هو محاولة الفرد توزيع انتباهه على شيئين أو أكثر في نفس الوقت (الشافعي، 2000، ص. 127).

• الانتباه الصريح: هو استخدام لغة الجسم في التعبير عن الانتباه (الزيات، 1998، ص. 310).

•الانتباه التواصلي: هو الانتباه الذي يعزى إلى مهارات التواصل الاجتماعي قبل اللفظي، والذي يتيح للطفل أن يشارك الشخص الآخر خبر ومعايشة موضوع أو حدث، حيث يبدى الطفل بعض الانتباه غير اللفظي نحو الآخرين أو الأشياء، من خلال الإيماءات أو الإشارات أو الحركات أو التحديق بالنظر نحو موضوعات محددة (عبد الله، 2001، ص. 34).

خصائص الانتباه:

تعددت وجهات النظر في تحديد خصائص الانتباه لكن يمكن إبراز الخصائص التالية للانتباه:

أولاً–ينظر إلى الانتباه على أنه عملية اختيار تنفيذية لحدث أو مثير والتركيز فيه، ليس باعتباره احد مكونات الذاكرة الهيكلية فهو يمثل العملية التي يتم من خلالها اختيار بعض الخبرات الحسية الخارجية أو الداخلية، والتركيز فيها من اجل معالجتها في نظام معالجة المعلومات (1989, P. 73 ,Ashcraft).

ثانياً – ينظر إلى الانتباه على أنه عملية شعورية في الأصل تتمثل في تركيز الوعي أو الشعور في مثير معين دون غيره من المثيرات الأخرى، والانتباه إليه على نحو انتقائي لحين معالجته، ويمكن لعملية الانتباه أن تصبح عملية لاشعورية (أوتوماتيكية) في حالة الممارسة المكثفة لبعض المثيرات والمواقف أو في حالة المثيرات أو العمليات المألوفة (Cohen & Schooler, 1996, P. 144)

ثالثا – هناك من ينظر إلى الانتباه على أنه مجهود أو حالة استثارة تحدث عندما تصل الانطباعات الحسية عبر الحواس إلى الذاكرة الحسية، ويستند هؤلاء إلى فكرة أن الفرد عندما يقوم ببعض الأنشطة التي تتطلب تركيز الانتباه مثل العمليات الحسابية أو قيادة السيارة أو المناقشة أو السباحة وغيرها من الأنشطة، وهم يبذلون مجهودا عقليا يرافق تغيرات فسيولوجية (المكصومي، 2018).

رابعا – ينظر (Anderson, 1990) إلى الانتباه على أنه طاقة محدودة أو مصدر محدود السعة لا يمكن تشتيتها لتنفيذ أكثر من مهمة في الوقت نفسه (المكصومي، 2018).

مراحل الانتباه:

لاحظ سولسو (Solso,1988) ان هناك ثلاث مراحل للانتباه كعملية معرفية وسنذكر هذه المراحل فيما يلي (العتوم، 2010):

• مرحلة الكشف أو الإحساس: تتمثل هذه المرحلة بمحاولة الفرد الكشف عن وجود أية مثيرات حسية في البيئة المحيطة به من خلال حواسه الخمسة، وتعد هذه المرحلة غير معرفية لأنها لا تنطوي على أية عمليات معرفية سوى الوعي بوجود المثيرات.

• مرحلة التعرف: تسمى هذه المرحلة بالانتباه الموجه وتمثل بمحاولة الفرد التعرف على طبيعة المثيرات من حيث حجمها وشدتها ونوعها أو عددها وأهميتها للفرد، ويعد التعرف نشاط معرفي أولي يتطلب فحص ومعالجة بدائية للمثيرات لتحديد مدى أهميتها للفرد، أو الاستمرار في استقبال المثيرات لإكمال عمليات الإدراك اللاحقة.

• مرحلة الاستجابة للمثير الحسي: في هذه المرحلة يختار الفرد مثير معين من بين مثيرات حسية عدة على القناة الحسية نفسها، وتهيئة هذا المثير للمعالجة المعرفية وغالباً ما تحدث في الذاكرة القصيرة ضمن عملية الإدراك.

مفهوم اضطراب صعوبات الانتباه:

سنستعرض مفهوم اضطراب صعوبات الانتباه فيما يلي (السيد وفائقة، 1999):

يعتبر مصطلح اضطراب الانتباه من المصطلحات التي ظهرت حديثا، حيث لم يتم التحديد الدقيق لهذا الاضطراب إلا في بداية الثمانينات من هذا القرن، أي كان يشخص على انه ضعف في المقدرة على التعلم، أو خلل بسيط في وظائف المخ أو إصابة بسيطة في المخ أو نشاط حركي مفرط. ويعكس هذا المصطلح الصعوبات الانتباهية التي تظهر بشكل واضح لدى الأطفال، وقد يصاحب هذا الاضطراب فرط في النشاط أو لا يصاحبه، وهو متغير الصفات وغير واضح المعالم وينتشر بنسبة 53% لدى الأطفال في سن المدرسة الابتدائية، ويحدث هذا الاضطراب للأطفال ابتداءا من سن الثالثة ولكن نادرا ما لا يتم تشخيصه حتى يدخل الطفل المدرسة ويظهر بدرجة كبيرة لدى الذكور أكثر من الإناث.

بعد ذلك جاء دليل التشخيص الإحصائي الثالث للاضطرابات العقلية DSM 3 الصادر عن جمعية الطب النفسي الأمريكية APA عام (1980) ليشير إليه على أنه اضطراب له جملة أعراض سلوكية تميزه، وقد قسمه إلى نوعين فالأول: هو اضطراب الانتباه والثاني: هو اضطراب عجز الانتباه غير المصحوب بنشاط حركي مفرط.

وقد ظل الحال على هذا المنوال حتى قام بورينو وزملاؤه (Porrino et al,1988) بدراسة أعراض اضطراب الانتباه، وقد أوضحت نتائج التحليل العاملي لهذه الدراسة أن عجز الانتباه، وفرط النشاط

الحركي عرضان لاضطراب واحد، وليسا نمطين مستقلين، ولذلك عندما قامت جمعية الطب النفسي الأمريكية بإجراء مراجعة للطبعة الثالثة (DSM 3- R, 1987) دمجت فرط النشاط الحركي مع اضطراب عجز الانتباه، ومنذ ذلك التاريخ أصبح يطلق عليه اضطراب الانتباه.

بعد ذلك أجرى لاهي، وبيلهام (Lahey & pelham, 1988) دراسة مماثلة للدراسة السابقة التي أجراها بورينو وزملاؤه عام (1983)، وقد توصلت نتائج هذه الدراسة إلى نفس النتائج التي توصلت إليها الدراسة السابقة حيث بينت أن عجز الانتباه، وفرط النشاط الحركي عرضان متلازمان لاضطراب واحد وليسا نمطين منفصلين.

ولذلك عندما جاء دليل التشخيص الإحصائي الرابع للاضطرابات العقلية (DSM 4) الصادر عام (1994) أكد على ما ورد في مراجعه عام (1987) بشأن هذا الاضطراب حيث بين أن جميع الأطفال المصابين بهذ الاضطراب لديهم نشاط حركي مفرط ولكن مستوى هذا النشاط الحركي المفرط يختلف من طفل لآخر، فقد تكون أعراض ضعف الانتباه أشد من اعراض فرط النشاط الحركي لدى بعضهم، وعلى النقيض من ذلك قد تكون أعراض فرط النشاط الحركي أشد من أعراض ضعف الانتباه لدى البعض الآخر منهم وأخيراً قد تتساوى شدة الأعراض لكل من ضعف الانتباه وفرط النشاط الحركي لدى أطفال آخرين منهم.

ويعرف اضطراب الانتباه بأنه مصطلح يطلق على ضعف القدرة على التركيز ، والقابلية العالية للتشتت، وضعف المثابرة على أداء النشاط ، وصعوبة نقل الانتباه من مثير إلى آخر أو من مهمة إلى أخرى.(فائقة والسيد، 1999، ص. 181).

وتتبنى الباحثة تعريف فائقة والسيد الذي ينص على أن صعوبات الانتباه مصطلح يطلق على ضعف القدرة على التركيز، والقابلية العالية للتشتت، وضعف المثابرة على أداء النشاط، وصعوبة نقل الانتباه من مثير إلى آخر أو من مهمة إلى أخرى (فائقة والسيد، 1999، ص. 181).

مظاهر صعوبات الانتباه:

يلخص كيرك وكالفانت(1998) بعض مظاهر صعوبات الانتباه فيما يلي: (كيرك وكالفنت، 1998)

• الحركة الزائدة توجد ثلاثة مكونات رئيسية للنشاط الزائد فالعنصر الحركي يشيع بين الأطفال من الميلاد الى سن الخامسة والعنصر الثاني هو الجانب المعرفي ويظهر في مرحلة المدرسة حيث لا يستطيع الطفل الاستمرار في المهارات واكمالها أما العنصر الثالث فهو الجانب الاجتماعي يظهر بشده في وقت المراهقة.

• الخمول والكسل: إن الانسحاب من البيئة وعدم الاستجابة للمثيرات البيئية هي من أهم مظاهر الجانب الثاني من الخمول والكسل وفي هذه الحالة فإن الطفل قد يوجه انتباهه الي مثيرات داخلية خاصة وهي خاصية من خصائص الأطفال ذوي صعوبات التعلم حيث يوجه الأطفال انتباههم إلي مثيرات لا علاقة لها بالمهمة المقدمة لهم.

• القابلية للتشتت: ويقصد بالتشتت عدم قدرة الأطفال على اختيار المثيرات ذات العلاقة بالمهارات المطلوبة والتي تساهم في الاستمرار والمتابع لتلك المهارة حيث يتشتت انتباه الطفل بسهوله للمنبهات الداخلية حتى لو كانت قوة تنبيهها ضعيفة.

• الاندفاعية: ويقصد بها عدم الكبح حيث يقوم الأطفال بتقديم استجابات سريعة لجميع المثيرات والمشتتات الخارجية والداخلية وبالتالي يتم صرف وتحويل انتباههم الي الجهة الرئيسية الي تلك المثيرات.

أشكال صعوبات الانتباه:

هناك عدة أشكال لصعوبات الانتباه حددها (عبد الواحد، 2010) فيما يلي:

• نقص الانتباه: حيث يقل مدي الانتباه ولا يستطيع الطفل تركيز انتباهه سوي لفترات محدودة من الوقت كما يصعب عليه الاستمرار في التركيز والانتباه سواء كان ذلك في اثناء العمل ام اللعب.

• قابلية التشتت: حيث يتجه الطفل الي كل المثيرات الجديدة ولا يستطيع التركيز على مثير معين، ومثل هذا السلوك يرتبط ارتباطاً وثيقا بضيق مدي الانتباه، فلا يستطيع الطفل تركيز انتباهه لفترات كافية ومن ثم تزداد قابليته للتشتت.

• قصور الانتباه الانتقائي: حيث يفشل الطفل في اختيار او انتقاء مثير معين يتفق مع ما يفرضه الموقف السلوكي الذي يوجد فيه الطفل، كما يفشل في تركيز انتباهه تجاه المثيرات المهمة فتكون

الاستجابة قد فقدت قيمتها أو ملاءمتها للموقف، كما يتحدد الثبوت ايضا كميل للاستمرار في النشاط لمدة طويلة بعد انتهاء الحاجة المنطقية أو الهدف من القيام به ويمكن ملاحظة سلوكيات الثبوت في الأنشطة التي يستمر فيها الطفل دون توقف حتى تصبح غير ملائمة للموقف.

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

• فرط النشاط: حيث تزداد كمية الحركة والنشاط لدي الطفل بما يعوق تكيفه ويسبب ازعاجا للآخرين حيث يتحرك حركات عضلية مفرطه تبدو غير هادفة فلا يستقر على حال أو في أي مكان ولو لبعض الوقت، ويرتبط هذا السلوك ارتباطا وثيقاً بسلوكيات كل من صعوبات الانتباه والاندفاعية.

العوامل التي تؤدي إلى صعوبات الانتباه:

تنقسم إلى عوامل داخلية وعوامل خارجية نذكرها فيما يلي (عبد الواحد، 2010):

العوامل الداخلية:

• عوامل عضوية تتعلق بعدم النضج العصبي أو الخلل في وظائف المعرفية والانفعالية للنصفين الكرويين بالمخ.

• ضعف في قدرة الطفل علي تمييز العلاقات بين الشكل والخلفية بسبب ضعف المهارات الإدراكية عنده.

• عدم قدرة الطفل على إدراك التسلسل مما يؤثر على الإصغاء حيث أن تسلسل الأحداث الأول والثاني، يحتاج من الطفل الإصغاء والفهم والتذكر ثم القيام بالعمل المناسب.

• عدم القدرة على منع تدفق الأفكار التي تسبب له التشتت بسبب وجود خلل في طريقة عمل الجهاز العصبي.

العوامل الخارجية: وهي إما تساعد على إخفاء الصعوبة أو إظهارها، وتتمثل في:

• عوامل نفسية تتعلق بشعور الأطفال بالقلق وعدم شعورهم بالأمن حيث أن الأطفال الذين لا يشعرون بالأمن يظلون معتمدين على التوجيهات والتعليمات الخارجية.

•أحلام اليقظة بحيث لا يستطيع الطفل التركيز على ما يدور حوله في غرفة الصف.

•تقليد نموذج ضعف الانتباه كأن يكون الأب أو الأم أو الأشخاص القريبين من الطفل من النوع الذي يتشتت انتباهه بسرعة ولا يركز على موضوعات محددة أو مناسبة.

• تعزيز الطفل علي سلوك ضعف الانتباه عند الطفل مثل الأشخاص القريبين كالأم، الأب، أو المعلم.

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

• عدم الانجذاب والميل للمادة العلمية التي يتم شرحها من قبل المعلم.

تشخيص صعوبات الانتباه:

لقد أشار دليل التشخيص الإحصائي الرابع للاضطرابات العقلية (DSM–IV,1994) الأعراض الرئيسية التي يتم على أساسها تشخيص اضطراب صعوبات الانتباه لدى الأطفال ، لكنه أكد على أن هذه الأعراض يجب أن تظهر على الطفل قبل التشخيص بستة أشهر متتالية على الأقل ، كما أنها يجب أن تظهر قبل عمر سبع سنوات على أن يكون ظهورها في كل من البيئة المنزلية والمدرسية معا، وهذه الأعراض كما يلى:

أولاً: ضعف القدرة على الانتباه: ويتم التعرف عليه من الأعراض التالية:

• يجد الطفل صعوبة في الانتباه لشكل المنبه ومكوناته، ولذلك فإنه يخطئ كثيراً في واجباته الدراسية والأعمال التي يقوم بها، والأنشطة التي يمارسها.

• لا يستطيع الطفل تركيز انتباهه لمدة زمنية طويلة على منبه محدد.

•يجد الطفل صعوبة في عملية الإنصات، ولذلك فإنه يبدو عند الحديث إليه وكأنه لا يسمع.

•لا يستطيع الطفل متابعة التعليمات ولذلك فإنه يفشل في إنهاء الأعمال التي بدأها.

• أعماله دائماً تخلو من النظام والترتيب.

•يبتعد الطفل عن المشاركة في الأعمال التي تتطلب منه مجهوداً عقلياً سواء كانت تتعلق بالأنشطة التي يمارسها، أو بالمواد الدراسية.

•دائماً ينسى الأشياء الضرورية التي يحتاجها سواء كانت خاصة بالناحية الدراسية مثل الكتب والأقلام والواجبات المنزلية، أو خاصة بالأنشطة مثل الملابس واللعب ... الخ.

•يتشتت انتباهه بسهولة للمنبهات الدخيلة حتى لو كانت قوة تنبيهها ضعيفة.

•دائما ينسى الأعمال اليومية المتكررة والمعتادة التي يقوم بها.

ثانيا: النشاط الحركي المفرط: ويتم التعرف عليه من الأعراض التالية:

• دائما يتململ الطفل في مقعده ويتلوى بيديه ورجليه.

•يظل يمشى ذهاباً وإياباً في المكان الذي يوجد فيه وذلك بدون سبب أو هدف.

• دائماً يجعل المكان الذي يوجد فيه مبعثراً وغير منظم.

•دائما يحدث صخب وضوضاء، ولا يستطيع ممارسة عمله أو نشاطه بهدوء.

•دائماً يتحدث بكثرة.

ثالثا: الاندفاع: ويتم التعرف عليه من الأعراض التالية:

• يقوم الطفل بالإجابة عن الأسئلة قبل استكمالها.

• دائما عجول ولا يستطيع الانتظار في دوره.

•دائما يقاطع حديث الآخرين، ويتدخل في أنشطتهم وأعمالهم.

استراتيجيات علاج صعوبات الانتباه:

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

التدريب على تركيز الانتباه: أي توجيه انتباه التلميذ نحو المثيرات المهمة ذات العلاقة بموضوع الدرس وترك باقي المثيرات على هامش الشعور ويتضمن هذا القيام بما يلي: (حسين الياسري، 2006، ص. 77).

• أن تلفت انتباه التلميذ إلى المثيرات الهامة حتى يركز عليها ويترك غيرها كان يقول المعلم للتلاميذ انتبهوا إلى النقاط الرئيسية ثم يكتبها على السبورة ويستطرد في شرحها.

• تبسيط المثيرات المقدمة وتقليل عددها وإزالة تعقيداتها حتى يستطيع أن ينتبه اليها ويلم بها ويستوعبها.

• توظيف أكثر من حاسة ونشاط في الانتباه مثل الاستعانة بالعين والسمع في تعلم القراءة والكتابة وإضافة الي اللمس في الدروس العملية والفنية.

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

• استخدام الخبرات والمثيرات الجديدة والغير مألوفة حتى تلفت انتباه الطالب لأن التعود على المثيرات يجعل الطالب يملها.

زيادة مدة الانتباه: ذلك بالاستعانة بالإجراءات التالية (حسين الياسري، 2006، ص. 78):

• أن يحدد المعلم بالضبط ما يجب القيام به وتحقيقه في صورة هدف إجرائي يسهل تحديده وتقويمه.

• توفير فترات راحة بين مهام التدريب علي زيادة الانتباه عملاً بقاعدة التمرين الموزع غالباً ما يكون أفضل من التمرين المتصل.

• العمل على تعزيز ومكافأة الزيادة في مدة الانتباه بالتشجيع المادي والمعنوي استخدام المعلم ساعة توقيت لقياس مدة الانتباه لدي التلاميذ.

زيادة المرونة في نقل الانتباه: ويتضمن هذا اتخاذ الإجراءات الآتية (الطحان، 1992، ص. 69):

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

• التقليل التدريجي من مدة انتقال الانتباه من مثير الأخر.

• تحسين تسلسل عملية الانتباه يقصد بها أن يركز الطالب حواسه وزمنه في مثيرات متتابعة عبر زمن تقديم الخبرة أو الخبرات التعليمية.

وهناك مجموعة إرشادات يمكن للمدرس ان يتبعها لتحسين انتباه الطفل ويزيد من قدرته على التركيز وهي (أبو العنين، 2019):

• توجيه انتباه الطالب نحو المثيرات ذات العلاقة بالمهمة التعليمية فقط.

• إخبار الطفل بأهم المثيرات التي يجب أن ينتبه اليها خاصة عند تعليمه بأسلوب تحليل المهمات.

• التقليل من عدد المثيرات لمساعدة الطفل علي اختيار المثير المرتبط بالمهمة التعليمية فقط وكذلك التقليل من تعقيد تلك المثيرات.

• زيادة حدة المثيرات ذات العلاقة إما بالشكل أو اللون أو الحجم.

• استخدام المثيرات والخبرات الجديدة وغير المألوفة والتي تجلب الانتباه.

• توظيف أسلوب اللمس والحركة لزيادة الانتباه.

• عرض المواد علي شكل مجموعات متجانسة كالكلمات المتشابهة بمعني ربط مجموعة من المعارف بعامل مشترك بينها.

• استخدام المعاني والخبرات السابقة والذي يسهل عملية الانتباه والانسجام مع المادة التي يتم تعليمها حالياً.

خلاصة الفصل:

يعد الانتباه شرط أساسي لحدوث التعلم، لأنه من بين اهم العمليات المعرفية المساهمة في ذلك، فالمتعلم لا يتعلم ما لم تتوفر لديه درجة كافية من الانتباه التي تسمح وتسهل التعلم.

لذا فمن المهم تدريب المتعلم على تركيز الانتباه، وزيادة مدته، والمحافظة عليه وذلك بغية تحقق تعلم سليم للطفل.

وسنتطرق فيما يلي لدراسة تأثير صعوبات الانتباه على صعوبات التعلم.

الجانب التطبيقي

الفصل الرابع:

الإطار المنهجي للدراسة

- تمهيد.
- الدراسة الاستطلاعية.
- منهج الدراسة.
- أفراد مجموعة البحث.
- حدود الدراسة الزمانية والمكانية.
- أدوات البحث.
- خلاصة الفصل.

تمهيد:

بعدما فصلنا في الجانب النظري بفصوله الثلاث والى كل ما يخص موضوع دراستنا، سننتقل للجانب الميداني للتحقق من صحة أو عدم صحة الفرضية القائلة: يعاني التلاميذ ذوو صعوبات التعلم في مرحلة التعليم الابتدائي من صعوبات الانتباه.

حيث تطرقنا لكل من: الدراسة الاستطلاعية، منهج الدراسة، افراد مجموعة البحث، حدود الدراسة الزمانية والمكانية، وختمنا أخيرا بأدوات البحث.

الدراسة الاستطلاعية:

تتحدد الدراسة الاستطلاعية انطلاقا من طبيعة الموضوع والهدف الذي يسعى الباحث إلى تحقيقه، فهي صورة مصغرة للبحث تساعد على اكتشاف طريقة البحث وصياغة مشكلة البحث صياغة دقيقة حيث تعتبر بأنها الدراسة الاستكشافية أو التمهيدية وتعتبر أول خطوة في البحوث، فيها يقوم الباحث بمحاولة البحث عن الكتب والمراجع والعينة واختيار وسيلة جمع البيانات.

وتهدف الدراسة الاستطلاعية إلى تعرف الباحث على الظاهرة التي يرغب في دراستها وجمع المعلومات والبيانات عنها، واستطلاع الظروف التي يجري فيها البحث والتعرف على العقبات التي قد تقف في طريقه، وكذلك صياغة مشكلة البحث صياغة دقيقة تمهيدا لدراستها دراسة معمقة (إبراهيم، 2000).

أما بالنسبة لإجرائنا التطبيقي لدراستنا الاستطلاعية فقد بدأنا في ماي 2023 وكانت اولى الخطوات هي التواصل مع مختصة ارطفونية تعمل في عيادة خاصة بالبويرة، حيث انها تشرف على علاج حالات لتلاميذ يعانون من صعوبات التعلم، وكان هدف الدراسة الاستطلاعية هو تكوين تصور عام للدراسة ومن ثم التحقق من إمكانية الوصول إلى الحالات المستهدفة في الدراسة ومدى إمكانية العمل معها ومطابقتها لموضوع الدراسة.

وانتهت دراستنا الاستطلاعية بتحقيق النتائج التالية:

تم اختيار افراد مجموعة البحث وهي حالتين تتوفر فيهم شروط البحث، ثم تواصلنا مع اولياء الأمور من أجل أخذ موافقتهم لمشاركة ابنائهم كأفراد لمجموعة بحثنا وكذلك لمساعدتنا في اخذ المعلومات عن التلاميذ، حيث استخدمنا معهم اختبار رسم الرجل لفلورانس جودیناف، والمقابلة مع اولياء الامور والمختصة الارطفونية باستعمال الميزانية النفسية العصبية.

منهج الدراسة:

كل دراسة علمية تتطلب منهج، والمنهج هو الذي يحدد مدى موضوعية البحث العلمي، وهو الطريقة التي يتبعها الباحث في دراسة ظاهرة ما. كما يتضمن ما يستخدمه الباحث من أدوات ومعدات مختلفة فهي إذن الطريقة التي يستخدمها الباحث للإجابة عن الأسئلة التي يثيرها موضوع بحثه، نظرا لطبيعة الموضوع المتناول في هذه الدراسة اتبعنا المنهج العيادي المتمركز حول دراسة الحالة، لأنه الوسيلة الأكثر قدرة وفعالية في التقرب من الفرد ومن حياته النفسية ودراسته دراسة معمقة فكل حالة من لها أهميتها الخاصة في حد ذاتها.

تعريف المنهج العيادي «دراسة حالة»: هو مجموعة الخطوات العلمية التي يتبعها الباحث للتعرف على خصائص ومضمون الحالة أو الظاهرة بصورة مفصلة ودقيقة، يرتكز هذا المنهج على تحديد حالة محددة يعينها كخطوة أولى ومن ثم جمع المعلومات مفصلة ودقيقة كخطوة ثانية وتحليل المعلومات التي تم جمعها بطريقة علمية وموضوعية للحصول على نتائج محددة حول الحالة المدروسة (عبيدات، 2010).

افراد مجموعة البحث:

اشتملت دراستنا على حالتين، تم اختيارهما قصديا، حيث يجب ان تتوفر فيهم مجموعة من الشروط تتمثل فيما يلي:

• يجب ان يكونوا متمدرسين في المرحلة الابتدائية، وأتموا على الأقل سنتين من التعليم السليم.

• يتميزون بدرجة ذكاء عادية.

• والأهم من ذلك يجب ان يكون قد تم تشخيصهم من قبل اخصائيين على انهم يعانون من صعوبات التعلم، مع ضرورة استبعاد كل الأسباب العضوية، النفسية، الاقتصادية والاجتماعية.

حدود الدراسة الزمانية والمكانية:

أجريت الدراسة الحالية في عيادة خاصة لأخصائية ارطفونية بالبويرة، في الفترة الممتدة من 18 ماي الى 1 جوان.

أدوات البحث:

أدوات التناول الإجرائي الأول: والهدف منها ضبط متغيرات الدراسة وتتمثل هذه الأدوات في:

اختبار الذكاء (Goodenough): قمنا بتطبيق اختبار رسم الرجل لفلورانس جودناف، وهو اختبار أدائي غير لفظي لقياس الذكاء، وتم اختياره للتأكد من ان الذكاء عادي عند افراد مجموعة البحث.

وصف طريقة تطبيق وتصحيح الاختبار:

يطبق هذا الاختبار على النحو التالي: نقدم ورقة بيضاء عموديا، وقلم رصاص مع ممحاة للمفحوص، مع تقديم سبعة ألوان (الأحمر، الأخضر، الأزرق، الأصفر، البني، البنفسجي، والأسود)، والحرص على ان تكون الطاولة في مكان خالي من أي رسومات. أما التعليمة فتكون على النحو التالي: على هذه الورقة سترسم لي أجمل رجل على الاطلاق، إذا اردت تلوينه فلونه، والوقت غير محدد عندما تنتهي أخبرني. ثم نحسب معدل ذكاء التلميذ عن طريق إعطاء نقطة لكل جزء نلاحظه في الرسم، بحيث يحتوي هذا الاختبار على 51 جزءا وعندما نتحصل على النقاط نحولها إلى العمر العقلي بالاستعانة يجدول تحويل مجموع النقاط إلى عمر عقلي، ثم نقوم بتحويل العمر العقلي والعمر الزمني إلى شهور، ثم نقسم العمر العقلي على العمر الزمني ونضربه في مئة فنتحصل على درجة الذكاء (شرفوح، 2006).

وفي الجدول الموالي سنقدم مجموع النقاط وما يقابلها من عمر عقلي:

• جدول رقم (01) يمثل كيفية تحويل مجموع النقاط في اختبار رسم الرجل إلى عمر عقلي.

العمر العقلي	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
النقاط	2	6	10	14	18	22	26	30	34	38	42

ويتم تصنيف الذكاء حسب الدرجات التي يحصل عليها المفحوص في اختبار رسم الرجل وهذا ما سنوضحه في الجدول الموالي.

• جدول رقم (02) يمثل تصنيف درجات الذكاء لاختبار رسم الرجل:

درجة الذكاء	الصنف
140 فأكثر	ذكاء عالي جدا
139_120	ذكاء عالي
119_110	ذكاء عالي نوعا ما
109_90	ذكاء عادي
89_80	ثقل الذكاء والتفكير
79_70	أبله
69	تأخر عقلي حقيقي
68_50	تأخر عقلي قوي
تحت 49	الغباء

صدق وثبات الاختبار: يشير شرفوح في دراسته إلى أن مقياس رسم الرجل، يمكن أن يستعمل في تحديد نسبة الذكاء عند الأطفال، كما يشير بأن ثبات الاختبار قد تميز بمعاملات ثبات مرتفعة في الفئات العمرية (3 سنوات، 14 سنة) وأنه في احدى الدراسات التتبعية شملت 60 مفحوصا تم تطبيق المقياس عليهم في السنة الخامسة ثم أعيد تطبيقه ثانية عليهم في السنة السادسة تراوحت معاملات الثبات 0.74 إلى 0.77، أما عن الصدق فقد وجدت معاملات ارتباط عالية بين التحصيل لأفراد العينة، كما ان المقياس قد كشف عن الفروق بين الأطفال ممن ينتمون لمختلف فئات المجتمع فيما يختص بنسب الذكاء (شرفوح، 2006).

المقابلة:

تمت مع أولياء الأمور والأخصائية الارطفونية؛ بالاستعانة بالميزانية النفسية العصبية حيث تم طرح مجموعة اسئلة على أم كل حالة اضافة الى الأخصائية الارطفونية بالنسبة لبعض الاسئلة.

تحتوي هذه الاخيرة على 48 سؤال مقسمة ضمن محاور، حيث تمثل المحور الأول في المعلومات الشخصية للتلميذ من حيث: الاسم، تاريخ الميلاد، عدد اخوته، وترتيبه في العائلة. ثم نجد سلسلة من 04 أسئلة حول تاريخ العائلة. يليها محور تاريخ الحمل والولادة يتضمن 09 أسئلة. ثم سؤال (01) في محور أثناء الولادة. وبعدها يأتي محور ما بعد الولادة الذي اشتمل على (08) أسئلة. وبالنسبة لمحور النمو الحسي الحركي فتضمن (08) أسئلة. أما محور تاريخ التمدرس فكان ب (03) أسئلة. ومحور مستوى اللغة الشفهية (03) أسئلة كذلك. يليه محور القراءة بسؤال (01). ومحور الكتابة تضمن (02) سؤالين. وأخيرا محور الوظائف الفكرية ويحتوي على (05) أسئلة.

<u>أدوات التناول الإجرائي الثاني</u>: والهدف منها التحقق من فرضية البحث، وتتمثل هذه الأدوات في:

اختبار الانتباه Stroop : اختبار ستروب اكتشف من طرف ستروب سنة 1935 وسمي باسمه، وهو من أشهر الظواهر البصرية الانتباهية، يستخدم في تقييم الانتباه الانتقائي، وقدرة الكف الذهني التي تمثل منافسة بين إجابتين اختياريتين وهذا ما يسمى بالتداخل.

كما ان اختبار ستروب يتميز بالمهام المزدوجة أي تداخل في المعلومات مثل لون الكلمة مع كف استثارة أخرى مثل معنى الكلمة.

ويحتوي المقياس على ثلاث بطاقات ذات مقاس A4 (30×21 سم) (عيناد ثابت، 2017)

البطاقة الأولى: تتكون من 50 كلمة مكتوبة بالأسود تمثل كلمات ألوان أحمر، أخضر، أصفر، أزرق.

البطاقة الثانية: تحتوي على نفس الكلمات لكن في هذه المرة الكلمات مكتوبة بألوان مختلفة لا تمثل المعنى الدلالي لها، مثلا كلمة أزرق مكتوبة بالأحمر.

البطاقة الثالثة: فتمثل مستطيلات تحمل نفس الألوان السابق ذكرها.

ويمثل الوقت اللازم من أجل إعطاء الإجابة في 45 ثانية لكل بطاقة، هذه البطاقات تتكون من 10 صفوف كل صف يحمل 05 منبهات (عيناد ثابت، 2017)

التعليمة: يجب أن تكون التعليمات منفصلة ومبسطة قدر الإمكان لكي يفهمها الطفل وتكون على هذا النحو:

الوضعية الأولى (البطاقة أ): سوف أعطيك ورقة مكتوب عليها كلمات، عليك أن تقرأ الكلمات بصوت مرتفع من اليمين إلى اليسار، في أسرع وقت ممكن. لما تصل إلى أسفل الورقة، أعد القراءة من الأول إلى أن أقول لك توقف. أي بعد 45 ثانية. وإذا أشرت لك بأن هناك خطأ عليك أن تصححه. إذا كنت جاهزا عليك أن تبدأ.

الوضعية الثانية (البطاقة ب): على هذه الورقة تعيد نفس ما قمت به في المرة السابقة، سوف تقرأ الكلمات ولما تصل إلى أسفل الورقة أعد القراءة من الأول.

الوضعية الثالثة (البطاقة ج): هذه الورقة فيها مستطيلات ملونة، يجب أن تسمي هذه الألوان ولما تصل إلى نهاية الورقة عليك أن تعيد من الأول إلى أن أقول لك توقف.

الوضعية الرابعة (البطاقة ب): سوف أعطيك ورقة مثل التي أعطيتك إياها في الحين. ولكن هذه المرة يجب أن تقول لي ما هو اللون الذي كتبت به الكلمات وليس قراءة الكلمات. لما تصل إلى نهاية الورقة عليك أن تعيد من الأول إلى أن أقول لك توقف.

وإذا لم يفهم الأفراد التعليمة يجب أن نشرح لهم بمثال أو مثالين لأن هذا الاختبار يتطلب مستوى جيد من الفهم (عيناد ثابت، 2017).

كيفية جمع الاجابات: للحصول على الاجابات الخاصة بكل قائمة يجب على الباحث أن يضع أمامه ورقة خاصة بتسجيل اجابات المبحوث، حيث كل بطاقة ترافقها ورقة خاصة بالإجابات، وفي

كل بطاقة يقوم الباحث بمتابعة الاجابات الصحيحة والأخطاء والترددات. ثم ينقل النتائج على ورقة التنقيط.

طريقة التنقيط: إذا تعدى سطر أو عدة سطور، فيجب طرحها من المجموع، بعدها يتم احتساب كل من درجة التداخل ودرجة الخطأ على النحو الآتي:

• درجة التداخل = درجة الإجابات الصحيحة في البطاقة الثالثة «C» – درجة الإجابات الصحيحة في البطاقة الرابعة «D»

• احتساب درجة الخطأ: درجة الخطأ = (مجموع عدد الأخطاء ×2) + الترددات (عيناد ثابت، 2017).

• كما احتسبت أيضا النسبة المئوية في هذه الدراسة بالقانون الآتي:

احتساب النسبة المئوية =(عدد إجابات المفحوص × 100) ٪ 50

شروط تطبيق الاختبار:

– عدم إدارة الورقة.

– التأكد من أن الطفل له رؤية جيدة وإذا كان يرتدي نظارات للقراءة، من الضروري أن يرتديها وقت إجراء الاختبار.

– لا يجب ترك الفرد ينزع النظارات أو يقوم بأي سلوك بإمكانه إعاقة مقروئية الكلمات خاصة في الجزء الرابع.

– يجب أن يكون الفرد يحسن القراءة، ويعرف تسمية الألوان.

– إذا توقف الفرد قبل نهاية الوقت أو حتى عند نهاية الورقة علينا أن نشجعه على المواصلة (عيناد ثابت، 2017).

وما دفعنا لتبني هذا الاختبار في تقدير انتباه افراد مجموعة بحثنا هو أنّه يصلح مع الفئات العمرية الصغيرة، كونه يتعامل مع الألوان وبعض الكلمات البسيطة المألوفة للتلميذ.

الخصائص السيكومترية:

قامت الباحثة بتبني النتائج التي توصل إليها الباحث "عيسى "رمانة" وهي على نحو الآتي:

• الثبات: تم اعتماد ثبات الاستقرار بطريقة التطبيق وإعادة التطبيق بفارق زمني، مع تقدير معامل الثبات بحساب معامل الارتباط لبيرسون بين نتائج التطبيق الأول والتطبيق الثاني للاختبار، إذ قدرت قيم الارتباط حسب أبعاده بـ مرحلة قراءة الكلمات (0.82)، مرحلة قراءة الكلمات الملونة (0.44)، مرحلة قراءة المستطيلات (0.88)، مرحلة قراءة ألوان الكلمات الملونة (0.51)، جاءت مرتفعة ودالة إحصائيا، مما يدل على أن هذا الاختبار يتمتع باستقرار في نتائجه بين التطبيقين.

• الصدق : تم تعيين الصدق عن طريق الصدق التلازمي مع مؤشر سرعة المعالجة لاختبار الذكاء لوكسلر، حيث جاءت النتائج كالآتي :

مرحلة قراءة الكلمات: قدرت قيمة الارتباط بين مؤشر سرعة المعالجة ونتائج قراءة الكلمات (0.55) وهي دالة إحصائيا، أي يوجد ارتباط بين نتائج المؤشرين.

مرحلة قراءة الكلمات الملونة: قدرت قيمة الارتباط بين مؤشر سرعة المعالجة ونتائج قراءة الكلمات الملونة (0.48) وهي دالة إحصائيا، أي يوجد ارتباط بين نتائج المؤشرين.

مرحلة قراءة ألوان المستطيلات قدرت قيمة الارتباط بين مؤشر سرعة المعالجة ونتائج قراءة ألوان المستطيلات (0.42) وهي دالة إحصائيا، أي يوجد ارتباط بين نتائج المؤشرين.

خلاصة الفصل:

يعتبر هذا الفصل أكثر الفصول التي تمكننا من تطبيق المفاهيم النظرية المتناولة سابقا، والسماح لنا بالولوج إلى الميدان من خلال الاحتكاك الفعلي والحقيقي بعينة الدراسة وتطبيق المقاييس عليها لتحليل النتائج المحصل عليها لاحقا، وفي الفصل الموالي سنستعرض نتائج تطبيق هذه الأدوات من خلال انتهاج تناولين إجرائيين، يستهدف التناول الأول منها ضبط المتغيرات، والثاني التحقق من الفرضيات، وسنتطرق في الفصل الوالي الى عرض وتحليل ومناقشة النتائج.

الفصل الخامس:

عرض وتحليل ومناقشة النتائج

- تمهيد.
- عرض النتائج وتحليلها.

_نتائج التناول الاجرائي الأول.

_نتائج التناول الاجرائي الثاني.

- خلاصة عامة لنتائج الحالات المدروسة.
- مناقشة وتفسير النتائج.
- الاستنتاج العام.

تمهيد:

بعد التطرق لإجراءات الدراسة الميدانية في الفصل السابق، سيتم في هذا الفصل عرض وتحليل النتائج ومناقشتها قصد التأكد من تحقق صحة أو عدم صحة فرضية الدراسة، وسنبدأ بالتناول الإجرائي الأول؛ حيث يتم تقديم نتائج الحالات في كل من اختبار رسم الرجل للذكاء والميزانية النفسية العصبية بهدف ضبط المتغيرات، بعدها ننتقل للتناول الإجرائي الثاني حيث يتم عرض نتائج اختبار ستروب بهدف التحقق من الفرضية.

عرض النتائج وتحليلها:

<u>نتائج التناول الاجرائي الأول:</u> ان الهدف من هذا التناول هو ضبط متغيرات الدراسة، وقمنا أولا بتقديم الحالات انطلاقا من المعطيات والمعلومات التي تحصلنا عليها من خلال الميزانية النفسية العصبية، ثم انتقلنا لعرض نتائج الحالات في اختبار رسم الرجل للذكاء.

الحالة الاولى: نرجس

تقديم الحالة: بعد تطبيق الميزانية النفسية العصبية تحصلنا على المعلومات التالية:

التلميذة نرجس، المولودة في 3 نوفمبر 2014، هي الصغرى ولها 3 اخوة ذكور، المستوى الدراسي والثقافي والاقتصادي لوالديها جيد، حيث أنهما يعيشان معا، كما نشير أن لها اخ يعاني من صعوبات التعلم.

أما بالنسبة لتاريخ الحمل والولادة فكانت نرجس مرغوب فيها فترة الحمل، والولادة كانت قيصرية، كما تعرضت الأم لاكتئاب، ولم تحدث اي مشاكل في الحمل. كان وزنها 3.5 كلغ عند الولادة. وبعد ولادتها لم تتعرض نرجس لتشنجات حمى، صرع، فقدان وعي، عملية جراحية، أو أية امراض اخرى، كما أنها لا تعاني من مشاكل في البصر والسمع. أما من حيث النمو الحسي الحركي فكانت الشهور الاولى من حياتها سهلة مقارنة بإخوتها حسب تصريح الأم، ولم تعاني من مشاكل حركية عامة، سن المشي يتراوح بين عام ونصف إلى عامين (لم تتذكر الأم السن بالتحديد)، كما انها يمنية (تكتب باليد اليمنى) وليس لديها افراط حركي، وتتابع ارطفونيا نظرا لكونها تعاني من صعوبات التعلم.

وبالنسبة لتاريخ التمدرس: تدرس نرجس في السنة الثالثة من التعليم الابتدائي، لم تعد السنة من قبل، بدأت تظهر عليها الصعوبات المدرسية منذ بداية التمدرس.

لا تعاني من اضطرابات في النطق او الفهم كما أن رصيدها اللغوي لا بأس به.

قراءتها صعبة نوعا ما، إلا ان الكتابة سهلة لديها سواءا عن طريق النقل او الاملاء.

وفيما يخص الوظائف الفكرية؛ لها صعوبات في الذاكرة، لا تعاني من صعوبات في فهم الدرس، اضافة الى انها تتعب في القسم، وكونها خجولة.

عرض نتائج الحالة في اختبار رسم الرجل للذكاء.

جدول رقم (03) يمثل درجة الذكاء لدى الحالة الاولى:

الحالة	مجموع النقاط	العمر العقلي بالأشهر	العمر الزمني بالأشهر	الذكاء
نرجس	22	96	103	93.20

التحليل الكمي:

قدر مجموع النقاط في اختبار رسم الرجل لدى الحالة نرجس ب 22 نقطة، ما يقابلها 96 شهرا كعمر عقلي، في حين أن عمرها الزمني قدر ب 103 شهرا. وبتقسيم العمر العقلي على العمر الزمني وضرب الناتج في 100، نتحصل على حاصل الذكاء لديها، والذي بلغ: 93.20

التحليل الكيفي:

الدرجة التي تحصلت عليها نرجس في اختبار رسم الرجل للذكاء تصنف ضمن الذكاء العادي الذي يتراوح بين 90 إلى 109.

الحالة الثانية: وائل

تقديم الحالة: بعد تطبيق الميزانية النفسية العصبية تحصلنا على المعلومات التالية:

التلميذ وائل، المولود في 12 جوان 2013، هو الثاني في عائلة مكونة من ولدين وبنتين، المستوى الدراسي والثقافي والاقتصادي لوالديه لا بأس به، حيث أنهما يعيشان معا.

أما بالنسبة لتاريخ الحمل والولادة فكان وائل مرغوب فيه فترة الحمل، والولادة كانت طبيعية، ولم تحدث اي مشاكل في الحمل. كان وزنه 3 كلغ عند الولادة. وبعد ولادته لم يتعرض لتشنجات حمى، صرع، فقدان وعي، عملية جراحية، أو أية امراض اخرى، كما أنه لا يعاني من مشاكل في البصر والسمع. أما من حيث النمو الحسي الحركي فكانت الشهور الاولى من حياته سهلة حسب تصريح الأم، ولم يعاني من مشاكل حركية عامة، سن المشي: عام وثلاثة اشهر، كما انه يمني. وليس لديه افراط حركي.

وبالنسبة لتاريخ التمدرس: يدرس وائل في السنة الرابعة من التعليم الابتدائي، لم يعد السنة من قبل، بدأت تظهر عليها الصعوبات المدرسية منذ السنة الثانية ابتدائي.

لا يعاني من اضطرابات في النطق او الفهم كما أن رصيده اللغوي لا بأس به.

قراءته مسترسلة، والكتابة سهلة سواءا عن طريق النقل او الاملاء.

وفيما يخص الوظائف الفكرية؛ ليس له صعوبات في الذاكرة، لا يعاني من صعوبات في فهم الدرس، اضافة الى انه لا يتعب في القسم.

عرض نتائج الحالة في اختبار رسم الرجل للذكاء:

جدول رقم (04) يمثل درجة الذكاء لدى الحالة الثانية:

الحالة	مجموع النقاط	العمر العقلي بالأشهر	العمر الزمني بالأشهر	الذكاء
وائل	30	120	119	100.84

التحليل الكمي:

قدر مجموع النقاط في اختبار رسم الرجل لدى وائل ب 30 نقطة، ما يقابلها 120 شهرا كعمر عقلي، في حين أن عمره الزمني قدر ب 119 شهرا. وبتقسيم العمر العقلي على العمر الزمني وضرب الناتج في 100، نتحصل على حاصل الذكاء لديها، والذي بلغ: 100.84

التحليل الكيفي:

الدرجة التي تحصل عليها وائل في اختبار رسم الرجل للذكاء تصنف ضمن الذكاء العادي الذي يتراوح بين 90 إلى 109.

خلاصة التناول الاجرائي الأول:

بعد تطبيق الميزانية النفسية العصبية واختبار رسم الرجل للذكاء على الحالتين، تبين لنا من خلالهما ان كلا الحالتين أتمّا على الاقل سنتين من التعليم السليم، ولاحظنا خلو الحالات من أي مشاكل صحية في فترة الطفولة المبكرة، اضافة الى ذلك فالنمو الحسي الحركي كان سليم لدى الحالتين. كما تم استبعاد كل المشاكل النفسية، الاجتماعية والاقتصادية.

وفيما يخص اختبار رسم الرجل للذكاء فتراوحت نسبة ذكائهما ضمن الذكاء العادي اي انها لم تقل عن 90 ولم تتجاوز 109.

<u>نتائج التناول الاجرائي الثاني:</u> ويهدف هذا التناول الاجرائي للتحقق من فرضية الدراسة.

الحالة الاولى: نرجس

عرض نتائج الحالة الاولى (نرجس): في اختبار Stroop

جدول رقم (05) يمثل نتائج اختبار Stroop للحالة الاولى:

البطاقة	عدد الكلمات المقروءة	النسبة المئوية	عدد الكلمات المقروءة الصحيحة	الأخطاء	الترددات
الاولى	44	٪88	42	2	0
الثانية	47	٪94	46	1	3
الثالثة	43	٪86	42	1	4
الرابعة	18	٪36	14	4	1

جدول رقم (06): يمثل درجتي الخطأ والتداخل لاختبار Stroop للحالة الأولى:

درجة الخطأ	24
درجة التداخل	28

التحليل الكمي:

يتضح لنا من خلال الجدول أن نرجس تمكنت من قراءة 44 كلمة في 45 ثانية، أي ما يعادل نسبة 88 بالنسبة للبطاقة "A" وقدرت درجة الأخطاء ب 2 والترددات ب 0 في حين تمكنت في البطاقة الثانية "B" من قراءة 47 كلمة في 45 ثانية، أي ما تساوي نسبته المئوية 94% مع درجة أخطاء قدرت ب 1 وثلاثة ترددات، وفي البطاقة "C" تمكنت الحالة من تسمية 43 لونا بنسبة قدرت ب 86%، مع خطأ واحد و4 ترددات، بينما في أخر بطاقة " B " قرأت نرجس 18 كلمة أي بنسبة مئوية مقدرة ب 36% مع درجة أخطاء مقدرة ب 4 وتردد واحد فقط.

التحليل الكيفي:

وجدنا لدى الحالة نرجس بعد تطبيقنا لاختبار ستروب عليها، قراءة متوسطة إذ قرأت في البطاقة الأولى الكلمات بالحبر الأسود دون ترددات مع وجود خطأين. نظرا لكون العملية آلية ومعتادة نوعا ما بالنسبة لها، أما في البطاقة الثانية "B" فقد كانت سرعة القراءة أكثر مقارنة بالبطاقة الأولى حيث قرأت 47 كلمة مع ارتكاب خطأ واحد وثلاثة ترددات. زاد عدد الترددات وذلك بسبب وجود الألوان والاختلاف الدلالي بين الكلمة ولونها مقارنة بالبطاقة الأولى، وفي البطاقة الثالثة سمّت الحالة 43 لونا ب 04 ترددات وخطأ واحد، وهنا لاحظنا نوعا من التباطؤ رغم كون تحديد الألوان في المستطيلات في سيرورة أقل أوتوماتيكية من عملية القراءة، وذلك بسبب التنقل المباشر من مهمة القراءة الآلية إلى مهمة اخرى وهي مهمة التعرف على الألوان وفى البطاقة الأخيرة B والتي تمثل التداخل، وتنص على إعطاء الأهمية للجانب اللوني وكف الجانب الدلالي للكلمات

(تسمية لون الحبر المكتوب بها الكلمات)، هذا وتمكنت الحالة من قراءة 18 كلمة فقط مع درجة أخطاء مقدر ب 4 وتردد واحد. وكان زمن رد الفعل بطيئا جدا وهذا راجع الى المعالجة المزدوجة بين قراءة اللون دون الكلمة، وشكلت هذه البطاقة الأخيرة البطاقة الأكثر تعقيدا في هذا الاختبار وهذا ما جعل عدد الإجابات يكون أقل من إجابات البطاقات السابقة مع ارتكاب أكبر عدد من الأخطاء.

خلاصة الحالة الأولى:

اظهرت الحالة نرجس نتائج متدنية في اختبار Stroop للانتباه حيث قدرت درجة الخطأ ب 24، اما درجة التداخل فكانت 28. كما ابدت نسبة قراءة اعلى في البطاقة الثانية رغم صعوبتها، إلا انها بدأت في التناقص الى ان وصلت 36٪ في البطاقة الاخيرة التي تعتبر أكثر بطئا مقارنة بباقي البطاقات بسبب وجود المعالجة المزدوجة.

فنستنتج إذا ان الحالة نرجس تعاني من صعوبات الانتباه، لأن وجود تداخل بين المعنى القريب للكلمة (المباشر) والمعنى البعيد عنها (الضمني) جعلها تتعثر في الاجابة.

الحالة الثانية: وائل

عرض نتائج الحالة الثانية (وائل): في اختبار Stroop

جدول رقم (07) يمثل نتائج اختبار Stroop للحالة الثانية:

البطاقة	عدد الكلمات المقروءة	النسبة المئوية	عدد الكلمات المقروءة الصحيحة	الأخطاء	الترددات
الاولى	74	٪148	71	3	0
الثانية	60	٪120	58	2	3
الثالثة	35	٪70	33	2	3
الرابعة	31	٪62	21	10	2

جدول رقم (08): يمثل درجتي الخطأ والتداخل لاختبار Stroop للحالة الثانية:

درجة الخطأ	42
درجة التداخل	12

التحليل الكمي:

يتضح لنا من خلال الجدول أن وائل تمكن من قراءة 74 كلمة في 45 ثانية، أي ما يعادل نسبة 148٪ بالنسبة للبطاقة "A" وقدرت درجة الأخطاء ب 3 والترددات ب 0 في حين تمكن في البطاقة الثانية "B" من قراءة 60 كلمة في 45 ثانية، أي ما تساوي نسبته المئوية %120 مع درجة أخطاء

قدرت ب 2 وثلاثة ترددات، وفي البطاقة "C" تمكن وائل من تسمية 35 لونا بنسبة قدرت ب 70%، مع خطأين و 3 ترددات، بينما في أخر بطاقة " B " قرأ 31 كلمة أي بنسبة مئوية مقدرة ب 62% مع درجة أخطاء مقدرة ب 10 وترددين اثنين.

التحليل الكيفي:

وجدنا لدى وائل بعد تطبيقنا لاختبار ستروب عليه، قراءة مسترسلة إذ قرأ في البطاقة الأولى الكلمات بالحبر الأسود دون ترددات مع وجود 3 أخطاء. نظرا لكون القراءة عملية آلية ومعتادة بالنسبة له اضافة الى سهولة التعليمة، أما في البطاقة الثانية "B" فقد كانت سرعة القراءة اقل مقارنة بالبطاقة الأولى حيث قرأ 60 كلمة مع ارتكاب خطأين وثلاثة ترددات. وذلك بسبب وجود الألوان والاختلاف الدلالي بين الكلمة ولونها مقارنة بالبطاقة الأولى، وفي البطاقة الثالثة ذكر 35 لونا ب 3 ترددات وخطأين، وهنا لاحظنا تباطؤ رغم كون تحديد الألوان في المستطيلات في سيرورة أقل أوتوماتيكية من عملية القراءة، وذلك بسبب التنقل المباشر من مهمة القراءة الآلية إلى مهمة اخرى وهي مهمة التعرف على الألوان وفى البطاقة الأخيرة B والتي تمثل التداخل، وتنص على إعطاء الأهمية للجانب اللوني وكف الجانب الدلالي للكلمات (تسمية لون الحبر المكتوب بها الكلمات)، هذا وتمكنت الحالة من قراءة 31 كلمة مع درجة أخطاء مقدرة ب 10 حيث فقد تركيزه واتبع تعليمة قراءة الكلمات وليس اللون مع وجود ترددين اثنين. وكان زمن رد الفعل بطيئا نتيجة المعالجة المزدوجة بين قراءة اللون دون الكلمة، وشكلت هذه البطاقة الأخيرة البطاقة الأكثر تعقيدا في هذا الاختبار وهذا ما جعل عدد الإجابات يكون أقل من إجابات البطاقات السابقة مع ارتكاب أكبر عدد من الأخطاء.

خلاصة الحالة الثانية:

اظهر وائل نتائج متدنية في اختبار Stroop للانتباه خاصة في درجة الخطأ التي كانت جد مرتفعة وقدرت ب 42، اما درجة التداخل قدرت ب 12. كما ان نسبة القراءة بدأت في اعلى نسبها في البطاقة الاولى نظرا لسهولة التعليمة ووضوح المثيرات وعدم تداخلها، ثم بدأت في التناقص الى ان وصلت 31٪ في البطاقة الاخيرة التي ظهرت فيها الصعوبات أكثر بأكبر عدد من الاخطاء وصل الى 10 وذلك راجع لتطلبها للمعالجة المزدوجة وتطلبها التركيز الجيد.

فنستنتج إذا ان الحالة وائل يعاني من صعوبات الانتباه، لأن عدد الاخطاء كان عالي جدا نظرا لتداخل المعنى المباشر والمعنى الضمني.

خلاصة التناول الاجرائي الثاني:

بعد تطبيق اختبار Stroop للانتباه على كلتا الحالتين تبين لنا تفاوت بين الحالتين من حيث درجة الخطأ، حيث ان درجة الخطأ عند وائل مرتفعة جدا مقارنة بنرجس وصلت الى 42. والعكس صحيح بالنسبة لدرجة التداخل التي كانت اعلى لدى نرجس حيث قاربت 28، اما درجة التداخل فبلغت 28 بالنسبة لنرجس، و12 لوائل.

خلاصة عامة لنتائج الحالات المدروسة:

جدول رقم (09) يمثل النتائج العامة للحالتين في اختبار Stroop

النسبة المئوية الحالات	البطاقة 1	البطاقة 2	البطاقة 3	البطاقة 4	درجة الخطأ	درجة التداخل
نرجس	٪88	٪94	٪86	٪36	24	28
وائل	٪148	٪120	٪70	٪62	42	12

من خلال عرض النتائج في الجدول المدون اعلاه، تظهر لنا نتائج الاختبار من خلال النسب المئوية لعدد الكلمات المقروءة في لوحات الاختبار، وكذلك درجة الخطأ لكلتا الحالتين.

ونلاحظ تسجيل وائل لنسب اعلى أكثر من نرجس في كل البطاقات ما عدا البطاقة الثالثة التي تفوقت فيها هي عليه.

مناقشة وتفسير النتائج:

تطرقنا في هذه الدراسة الى صعوبات الانتباه التعلم لدى تلاميذ ذوي صعوبات التعلم في مرحلة التعليم الابتدائي اين تم طرح التساؤل التالي: هل يعاني التلاميذ ذوو صعوبات التعلم من صعوبات الانتباه؟ وكانت فرضية دراستنا هي: يعاني التلاميذ ذوو صعوبات التعلم من صعوبات الانتباه. وللإجابة على هذا التساؤل والتأكد من صحة او عدم صحة الفرضية قمنا بتطبيق اختبار Stroop للانتباه على افراد مجموعة البحث، اذ اظهرت النتائج تدني مستوى الانتباه لكلا الحالتين، ولوائل بنسبة أكبر.

ونستنتج من خلال النتائج التي توصلنا اليها ان هناك علاقة بين صعوبات الانتباه وصعوبات التعلم، لأن ذوي صعوبات التعلم أبدوا صعوبات في الانتباه كذلك.

وفي الأخير نستخلص أن صعوبات الانتباه تؤثر على صعوبات التعلم لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية.

الاستنتاج العام للدراسة:

جاءت دراستنا لهدف التحقق من صحة الفرضية القائلة: يعاني التلاميذ ذوو صعوبات التعلم من صعوبات الانتباه.

ولضبط متغيرات البحث طبقنا اختبار رسم الرجل للذكاء على افراد مجموعة البحث، وقمنا بجمع المعلومات التي تحتاجها الدراسة في مقابلة مع ام كل من نرجس ووائل اضافة الى الأخصائية الارطفونية اين اعتمدنا على الميزانية النفسية العصبية في ذلك.

وللتحقيق هدف الدراسة والتحقق من صحة الفرضية طبقنا اختبار Stroop للانتباه على افراد مجموعة البحث المتمثلة في حالتين من جنسين مختلفين ضمن منهج دراسة حالة.

وانطلاقا من النتائج المتحصل عليها توصلنا الى ان حالتي الدراسة ذوو صعوبات التعلم يعانيان من صعوبات الانتباه، وهذا ما يؤكد صحة فرضيتنا.

إلا أنه يجدر بنا الاشارة الى ان نتائج دراستنا خاصة بافراد مجموعة البحث فقط ولا يمكن تعميمها. اذ ان المنهج العيادي يقوم على القاعدة التي تقول كل حالة هي حالة لوحدها.

خاتمة:

تطرقت عدة دراسات لموضوع صعوبات التعلم وصعوبات الانتباه منها دراسة محمد مصطفى ابو رزق (2010)، ودراسة عاشور أحمد (2008)، ودراسة نعيم العتوم (2007)، وكذا دراسة الزغلوان حسن ياسين (2001)، وغيرها من الدراسات نظرا لأهمية المتغيرين الخاصين بدراستنا المتمثلين في صعوبات التعلم وصعوبات الانتباه، إلا أن دراستنا اختلفت عن غيرها من الدراسات السابقة من حيث منهج الدراسة؛ اذ اعتمدت على منهج دراسة حالة، بالإضافة الى حالات الدراسة التي كان عددها اقل مقارنة بباقي الدراسات. حيث هدفت الدراسة الحالية للتحقق من صحة الفرضية القائلة: يعاني التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في مرحلة التعليم الابتدائي من صعوبات الانتباه.

وفي الأخير تفتح هذه الدراسة آفاقا جديدة لإجراء دراسات معمقة، اذ انها قد تكون بوابة ونقطة انطلاق لبحوث اخرى.

قائمة المراجع

قائمة المراجع:

المراجع باللغة العربية:

• ابراهيم، عبد المجيد.(2000). *النمو النفسي*. دار النهضة العربية.

• أبو رزق، محمد مصطفى.(2010). *سمات الشخصية المميزة لذوي صعوبات التعلم من حيث سماتهم الشخصية ومن حيث اعراض ضعف الانتباه لديهم* [اطروحة ماجستير]. فلسطين.

• أبو العنين، رهام مخب عبد الصادق.(2019). *فعالية برنامج تدريبي قائم على استراتيجية اللعب المنظم لتنمية الانتباه ومهارات حل المشكلات لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية ذوي صعوبات التعلم* [اطروحة ماجستير]. جامعة الزقازيق.

• أبو فخر، غسان.(2004). *التربية الخاصة بالطفل*. منشورات جامعة دمشق.

• الأحرش، يوسف أبو القاسم الأحرش، والزبيدي، محمد شكر.(2008). *صعوبات التعلم* (ط. 1). دار الكتب الوطنية.

• برو، محمد.(2014). *صعوبات التعلم لدى تلاميذ السنة الخامسة الراسبين في امتحان نهاية مرحلة التعليم الابتدائي. مجلة العلوم الانسانية والاجتماعية، العدد 15.*

• البطانية، اسامة محمد، والرشدان، مالك احمد، والسبايلة، عبيد عبد الكريم، والخطاطبة، عبد المجيد سلمان.(2005). *صعوبات التعلم النظرية والممارسة* (ط. 1). دار المسيرة للنشر والتوزيع.

• جبل، محمد فوزي.(2001). *علم النفس العام*. المكتب الجامعي الحديث.

• جحيش، جميلة.(2005). *صعوبات التعلم. سلسلة موعدك التربوي، المركز الوطني للوثائق التربوية. العدد 16.*

• جدوع، عصام.(2007). *صعوبات التعلم* (ط. 1). دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع.

• جمعية الطب النفسي الامريكية.(2007). *المرجع السريع إلى الدليل التشخيصي والاحصائي الرابع المعدل للاضطرابات النفسية*.(تيسير حسون؛ ترجمة).

• حافظ، نبيل عبد الفتاح.(2000). *صعوبات التعلم والتعليم العلاجي*. مكتبة زهراء الشرق.

• حامد، ابتسام، وابراهيم، خالد.(2001). *اضطراب الانتباه عند الاطفال التشخيص والعلاج*. دار الحضارة.

• حسين، عبد اللطيف.(2007). *تحفيز التعلم*. دار وائل للنشر.

• خضر، ريمة، ومحمد، خالد سعاد.(2007). *صعوبات التعلم* (ط. 1). دار البداية.

• راشد، عدنان غائب.(2002). *سيكولوجيّة الأطفال ذوي الصعوبات التعليمية* (ط. 1). دار وائل للنشر.

• ربيع، محمد شحاته.(2009). *المرجع في علم النفس التجريبي*. دار المسيرة.

• روحي، محمد، ورياح، محمد علي.(2013). *فعالية برنامج تدريبي في تنمية الذاكرة وتركيز الانتباه لذوي صعوبات التعلم* [اطروحة ماجستير]. دار المسيرة.

• الروسان، فاروق.(2001). *سيكولوجيّة الاطفال غير العاديين مقدمة في التربية الخاصة* (ط. 5). دار الفكر.

• الزغلوان، حسن ياسين.(2001). *فعالية برنامج سلوكي لمعالجة ضعف الانتباه لدى الاطفال ذوي الصعوبات التعليمية* [اطروحة ماجستير غير منشورة]. الجامعة الأردنية.

• الزيات، فتحي مصطفى.(1996). *سيكولوجية التعلم بين المنظور الارتباطي والمنظور المعرفي*. دار النشر للجامعات.

• الزيات، فتحي مصطفى.(1998). *صعوبات التعلم الأسس النظرية التشخيصية والعلاجية*. دار النشر للجامعات.

• الزيات، فتحي مصطفى.(2002). *المتفوقون عقليا ذوو صعوبات التعلم* (ط. 1). دار النشر للجامعات.

• سالم، محمد عوض، والشحات، عبدالله، ومجدي، محمد، وعاشور، أحمد حسن.(2003). *صعوبات التعلم التشخيص والعلاج* (ط. 1). دار الفكر.

• سليم، مريم.(2004). *علم النفس التربوي* (ط. 1). دار النهضة العربية.

• سليمان، عبد الواحد.(2010). *المرجع في صعوبات التعلم النمائية والاكاديمية والاجتماعية والانفعالية* (ط. 1). مكتبة الانجلو المصرية.

• السيد، اماني، وحسن، ابراهيم.(1996). *استراتيجية الانتباه لدى مرتفعي ومنخفضي التحصيل* [اطروحة ماجستير]. جامعة الزقازيق.

• السيد، علي سيد احمد، وفائقة، محمد بدر.(1999). *اضطراب الانتباه لدى الاطفال اسبابه وتشخيصه وعلاجه* (ط. 1). مكتبة النهضة المصرية.

• الشافعي، احمد.(2000). *اطلالة على علم النفس الفسيولوجي*. مكتبة الانجلو المصرية

• شرفوخ، البشير.(2006). *انعكاس القراءة على السلوك العدواني لدى المعسورين* [رسالة دكتوراه منشورة]. جامعة الجزائر.

• الطحان، محمد خالد.(1992). *مبادئ الصحة النفسية*. دار القلم للنشر والتوزيع.

• عادل، محمد العدل.(2013). *صعوبات التعلم واثر التدخل المبكر والدمج التربوي لذوي الاحتياجات الخاصة*. دار الكتاب الحديث.

• عاشور، احمد حسن محمد.(2008). *الانتباه والذاكرة العاملة لدى عينات مختلفة من ذوي صعوبات التعلم وذوي فرط النشاط الزائد والعاديين*. موقع اطفال الخليج.

• عبد الرؤوف، فاروق، وعامر، ربيع.(2007). *صعوبات التعلم مفهومه تشخيصه علاجه* (ط. 1). المؤسسة العربية للعلوم والتقانة.

• عبد السلام، حمادة.(2003). *خصائص الأطفال ذوي صعوبات التعلم. مجلة صعوبات التعلم، العدد 1.*

• عبدالله، عادل.(2005). *قصور المهارات قبل الاكاديمية لأطفال الروضة وصعوبات التعلم*. دار الرشاد.

• عبدالله، محمد قاسم.(2001). *الطفل التوحدي او الذاتوي الانطواء حول الذات ومعالجته*. دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.

• عبد الهادي، نبيل، وآخرون.(2000). *بطء التعلم وصعوباته* (ط. 1). دار وائل.

• عبد الوهاب، عبد الناصر أنيس.(د.س). *الصعوبات الخاصة في التعليم الأسس النظرية والتشخيصية*. دار الوفاء للطباعة والنشر والتوزيع.

• عبيدات، محمد، وأبو الانصار، محمد.(2010). *منهجية البحث العلمي القواعد والمراحل والتطبيقات*. دار وائل للنشر.

• العتوم، عدنان يوسف.(2004). *علم النفس المعرفي النظرية والتطبيق*. دار المسيرة.

• العتوم، نعيم.(2007). *اثر اسلوبي اللعب والتعزيز الرمزي في تحسين الانتباه وخفض النشاط الزائد لدى عينة اردنية من طلبة صعوبات التعلم الملتحقين بغرف المصادر* [اطروحة دكتوراه غير منشورة]. الجامعة الأردنية.

• العتوم، عدنان يوسف.(2010). *علم النفس المعرفي النظرية والتطبيق*(ط. 2). دار المسيرة للنشر والتوزيع.

• العتوم، عدنان يوسف.(2012). *علم النفس المعرفي النظرية والتطبيق* (ط. 3). دار المسيرة للنشر والتوزيع.

• العزة، سعيد حسني.(2002)أ. *صعوبات التعلم المفهوم، التشخيص، الأسباب، أساليب التدريس واستراتيجيات العلاج* (ط. 1). دار الثقافة للنشر والتوزيع.

• العزة، سعيد حسني.(2002)ب. *صعوبات التعلم المفهوم التشخيص والاسباب* [اطروحة ماجستير]. الجامعة الأردنية.

• عواد، احمد.(1999). *مدخل تشخيصي لصعوبات التعلم لدى الاطفال مقاييس واختبارات* (ط. 1). المكتب العلمي للكمبيوتر.

• عيناد ثابت، اسماعيل.(2017). *دراسة استكشافية وقائية للاضطراب ما وراء المعرفي لدى الاطفال المصابين بفرط النشاط الحركي مع قصور في الانتباه* [رسالة دكتوراه منشورة]. جامعة تلمسان.

• غرزولي، ليلى.(2011). *صعوبات التعلم واثرها على التحصيل الدراسي مادة اللغة العربية في التعليم المتوسط نموذجا* [رسالة ماستر]. جامعة ام البواقي.

• غزال، علي عبد الفتاح.(2011). *سلسلة دراسات وقضايا التربية الخاصة والتأهيل صعوبات التعلم النمائية لطفل الروضة*. دار المعرفة الجامعية.

• الفار، مصطفى محمد.(2003). *الدليل إلى صعوبات التعلم* (ط. 1). دار يافا العلمية.

• فارس، أشرف حكيم.(1995). *الانتباه وحل المشكلات وعلاقتها بالآفة لمصادر الضوضاء دراسة تجريبية لبعض المشكلات* [اطروحة ماجستير]. جامعة المنيا.

• الفاعوري، أيهم.(2010). *دراسة أساليب التفكير السائدة لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم في الرياضيات* [اطروحة ماجستير]. جامعة دمشق.

• قحطان، احمد الظاهر.(2004). *صعوبات التعلم* (ط. 1). دار وائل للنشر والتوزيع.

• القذافي، رمضان محمد.(1981). *نظريات التعلم والتعليم* (ط. 2). الدار العربية للكتاب.

• قزاقزة، احمد يونس.(2005). *فعالية التدريب على المراقبة الذاتية في مستوى الانتباه لدى الأطفال الذين لديهم قصور فيه*. موقع اطفال الخليج.

• القمش، مصطفى نوري، والمعايطة، خليل عبد الرحمان.(2007). *سيكولوجية الاطفال ذوي الاحتياجات الخاصة مقدمة في التربية الخاصة*. دار المسير للنشر والتوزيع.

• القمش، مصطفى نوري، والجوالدة، فؤاد عيد.(2012). *صعوبات التعلم رؤية تطبيقية* (ط. 1). دار الثقافة للنشر والتوزيع.

• كامل، محمد علي.(2003). *صعوبات التعلم الأكاديمية بين الفهم والمواجهة*. مركز الإسكندرية للكتاب.

• كوافحة، تيسير مفلح.(2004). *علم النفس التربوي وتطبيقاته في مجال التربية الخاصة*. دار المسيرة للنشر والتوزيع.

• كيرك وكالفنت (1988). *صعوبات التعلم الاكاديمية والنمائية* (السرطاوي زيدان، والسرطاوي عبد العزيز، ترجمة؛ د.ط). مكتبة الصفحات الذهبية.

• المجادي، حياة.(2001). *اساليب ومهارات رياض الاطفال*. مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع

• محمد، أشرف، ومحمود، رحاب.(2007). *برنامج التفاعل الاجتماعي للأطفال المعوقين عقليا مفرطي النشاط*. مؤسسة حورس الدولية.

• محمد، ربيع، وعامر، طارق عبد الرؤوف (2008). *الإدراك البصري وصعوبات التعلم*. دار اليازوري للنشر والتوزيع.

• مرابطي، ربيعة.(2011). *بعض العوامل المفسرة لصعوبات التعلم لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية حسب آراء المعلمين* [اطروحة ماجستير]. جامعة منتوري قسنطينة.

• المكصومي، ضرغام رضا عبد السيد.(2018). *دراسة مقارنة بين ذوي الكف المعرفي في الانتباه الانتقائي البصري لدى طلبة الجامعة* [اطروحة ماجستير]. جامعة بغداد.

• ملحم، سامي محمد.(2002). *صعوبات التعلم* (ط. 1). دار المسيرة.

• نجاتي، محمد.(1995). *علم النفس والحياة مدخل إلى علم النفس وتطبيقاته في الحياة*. دار القلم.

• هلالاهان، ودنيال، وكوفمان، وجيمس، ولويد، وجون، وويس، ومارجريت، ومارتينز، واليزابيث.(2007). *صعوبات التعلم مفهومها طبيعتها التعلم العلاجي*.(عادل، عبدالله محمد، ترجمة؛ ط. 1). دار الفكر ناشرون وموزعون.

• الوقفي، راضي.(1998). *مقدمة في علم النفس* (ط. 3). دار الشروق. .

• الوقفي، راضي.(2003). صعوبات التعلم النظري والتطبيقي (ط. 1). منشورات كلية الأميرة ثروت.

• الياسري، حسين نوري.(2006). *صعوبات التعلم الخاصة*. دار العربية للعلوم.

المراجع باللغة الأجنبية:

•American psychiatric association.(1994). *Diagnostic and statistical manual mental disorders* (ed 4). DC : Aurthor.

•Anderson, M (1999). *The développement of intelligence*. Taylor & Group.

•Ashcraft, M.(1989). *Human memory and cognitive*. Harper collins publisher.

•Cohen, J & Schooler, J.(1996). *Scientific approaches to consciousness*, Mahwah, Erlbaum. N.J.

•Hallahan، D & Kauffman, J.(2000). *Exeptional children introduction special education*. Needham heights, MA : Allyan and Bacon.

•*Individuals with disabilities education Act amendments* (IDEA).(1997). Public law. Pp 105-17.

•Myers, D.(1986). *Exploring psychology* (ed. 3). Worth publishers.

•Ott, P.(1997). *How to detest and manage Dyslexia*. Heinemann educational publishers.

•Rief, S & Stern, J.(2010). *The dyslexia checklist*. Josseu-Bass.

•Rohll, M & Pratt, C.(1995). *Phonological awareness verbal working memory and the acquisition of literacy reading and writing*. An interdisciplinary journal. Vol. 7, No. 4,327-360.

الملاحق

الملاحق:

الملحق (1): الميزانية النفسية العصبية:

• معلومات شخصية:

الاسم:.....

تاريخ الميلاد:.....

عدد الأخوة والأخوات:..... إناث/.....ذكور.

ترتيب الطفل في العائلة: .....

• تاريخ العائلة:

المستوى الدراسي للأم: .....

المستوى الدراسي للأب: .....

هل الوالدين: يعيشان معا، مطلقين، متوفيين.

هل يوجد في العائلة من يعاني من صعوبات التعلم:.....

• تاريخ الحمل والولادة:

هل الطفل مرغوب فيه: نعم، لا.

هل حدثت مشاكل أثناء الحمل: نعم، لا.

هل ولد الطفل في الوقت المحدد: نعم، لا.

هل تناولت الأم أدوية أثناء الحمل: نعم لا.

هل أصيبت الأم بأمراض أثناء الحمل كالحصبة الالمانية، وتسمم البلازما: نعم، لا.

كيف كانت طبيعة الولادة وظروفها: عادية، قيصرية.

هل حدث دوران الحبل السري حول العنق (نقص الاكسجين، ولد ازرق)؟ نعم، لا.

هل تم استعمال الملقط: نعم، لا.

هل حدثت مشاكل أخرى: نعم، لا.

• **أثناء الولادة:** كم كان وزن الطفل .....كلغ

• **ما بعد الولادة:**

هل تعرض الطفل لتشنجات الحمى: نعم، لا.

هل تعرض لأي مرض: نعم، لا.

هل تعرض لنوبات الصرع او فقدان الوعي : نعم، لا.

هل تعرض لعمليات جراحية : نعم، لا.

هل هناك أمراض أخرى يعاني منها الطفل: نعم، لا.

هل قام الطفل بفحص عصبي: نعم، لا.

هل لديه مشاكل في البصر: نعم، لا.

هل لديه مشاكل في السمع: نعم، لا.

• **النمو الحسي الحركي:**

كيف كانت الشهور الأولى من حياة الطفل بالمقارنة مع أخوته الأكبر: سهلة، صعبة.

هل كان لديه تأخر في اكتساب اللغة من حيث:

ظهور أول كلمة: نعم، لا.

ظهور أول جملة: نعم، لا.

هل كان لديه مشاكل في:

الحركية العامة (المشي، القفز): نعم، لا.

الحركة الدقيقة مثل (قفل الأزرار، ربط خيط الحذاء، الرسم): نعم، لا.

ما هو سن المشي:.....سنة.

هل هو يساري أو يميني: .....

هل تابع الطف تتكفل أو جلسات نفسية او ارطفونية: نعم، لا.

- **تاريخ التمدرس:**

المستوى الدراسي: .....

عدد السنوات المعادة للطفل:.....

في أي سنة بدأت الصعوبات المدرسية تظهر عند الطفل:.....

- **مستوى اللغة الشفهية :**

هل توجد اضطرابات النطق: نعم، لا.

الرصيد اللغوي للطفل:.....

هل هناك مشاكل في الفهم: نعم، لا.

- **القراءة:** هل هي: صعبة، بطيئة، مسترسلة.

- **الكتابة:**

عن طريق النقل: صعبة، مستحيلة، سهلة.

عن طريق الإملاء: صعبة، مستحيلة، سهلة.

• **الوظائف الفكرية:** هل هناك:

صعوبات في الذاكرة: نعم، لا.

صعوبات في فهم الدرس واستيعابه: نعم، لا.

صعوبات في الانتباه: نعم، لا.

هل يتعب بسرعة في القسم: نعم، لا.

هل الطفل: خامل، خجول، كثير الحركة، حيوي.

الملحق (2): بروتوكول امتحان رسم الرجل الفلورانس جودیناف

الاسم:..... تاريخ الامتحان:...../...../.....

السن:..... سنة..... شهر.

التصنيف_Cotation

الأعضاء	النقاط
1 وجود الرأس	
2 وجود الساقين	
3 وجود الذراعين	
4 وجود الجذع	
5 إذا كان طول الجذع أطول من عرضه	
6 ظهور الكتفين بوضوح	
7 اتصال الذراعين والساقين بالجذع	
8 إذا كان اتصال الذراعين والساقين بالجذع في الأماكن الصحيحة	
9 وجود الرقبة	
10 اتصال خطوط الرقبة مع الرأس والجذع	
11 وجود إحدى العينين أو كلاهما	
12 وجود الأنف	
13 وجود الفم	
14 وضوح الأنف والفم والشفتين	
15 وجود فتحتي الأنف	
16 وجود الشعر	
17 وضوح حدود الشعر حول الرأس والوجه	
18 وجود الملابس	

19 وجود قطعتين من الملابس	
20 تغطية الملابس للجسم وعدم الشفافية	
21 ظهور تفاصيل الملابس بحيث تكون أمثر من مجرد قطعتين	
22 إذا كانت الملابس كاملة تماما	
23 وجود الأصابع	
24 إذا كان عدد الأصابع صحيحا	
25 إذا كانت تفاصيل الأصابع واضحة	
26 إذا كان الإبهام متميزا عن باقي الأصابع	
27 إذا كانت راحة اليد متميزة وواضحة	
28 ظهور مفصل الكتف أو مفصل الكوع	
29 ظهور مفصل الركبة أو مفصل القدم	
30 تناسب حجم الرأس مع الجسم	
31 تناسب حول الذراعين مع الجذع بحيث تكون أطول قليلا منه	
32 تناسب طول الساقين بحيث لا تكون أقل من طول الجذع ولا أطول منه	
33 تناسب حجم القدمين	
34 وجود الذراعين والساقين من بعدين	
35 ظهور الكعب	
36 التوافق الحركي الخطوط الرسم بحيث تكون اتصالاتها واضحة	
37 ظهور الحركة في خطوط الرسم في نوع من الدقة	
38 وضوح خطوط الرأس وتوافق حدودها مع الرقبة	
39 التوافق الحركي للجذع	
40 التوافق الحركي لخطوط الذراعين والساقين	
41 وضوح تقطعات الوجه في أماكنها الصحيحة	
42 وجود الأذن	
43 إذا كانت الاذن في المكان الصحيح	

44 وجود الحاجب ورموش العينين	
45 وضوح جفن العين	
46 إذا كان شكل العينين صحيحا بحيث يكون طولها أكبر من عرضها	
47 إذا كان الإبصار واضحاً	
48 ظهور الذقن والجبهة	
49 بروز الذقن ووضوح تفاصيله	
50 الرسم الجانبي أو البروفيل الجزئي	
51 الرسم الجانبي أو البروفيل الكلي	
العلامة الكاملة	

الملحق (3) اختبار Stroop البطاقة (أ)

اصفر	ازرق	احمر	اصفر	اخضر
ازرق	اخضر	ازرق	احمر	اخضر
احمر	اخضر	ازرق	اصفر	احمر
احمر	ازرق	اخضر	اصفر	اصفر
احمر	احمر	ازرق	اصفر	اخضر
احمر	اصفر	اخضر	اصفر	ازرق
ازرق	اخضر	أحمر	ازرق	اخضر
اخضر	احمر	ازرق	اصفر	اصفر
ازرق	احمر	اخضر	اصفر	ازرق
اصفر	اخضر	اصفر	احمر	اخضر

الملحق (4) اختبار Stroop البطاقة (ب)

ازرق	احمر	أخضر	اصفر	ازرق
اصفر	ازرق	أحمر	اصفر	اخضر
ازرق	اصفر	اخضر	احمر	اخضر
ازرق	اخضر	اصفر	احمر	ازرق
اخضر	اصفر	أصفر	احمر	اخضر
اخضر	اصفر	ازرق	ازرق	احمر
اخضر	احمر	ازرق	اصفر	احمر
اصفر	اصفر	احمر	اخضر	ازرق
احمر	اصفر	اخضر	احمر	ازرق
ازرق	اخضر	احمر	ازرق	اخضر

الملحق (5) اختبار Stroop البطاقة (ج)