جامعة الجزائر 2 أبو القاسم سعد الله

كلية العلـــــوم الاجتمـــــــــاعية

قسم علـــــــــــــــــوم تربية

أثر برنامج تعليمي مبني على رفع الانتباه والإدراك في تنمية التحصيل والدافعية للإنجاز لدى تلاميذ ذوي صعوبات التعلم النمائية في منطقة الخليل التعليمية بفلسطين

أطروحة مقدمة لنيل شهادة الدكتوراه في الطور الثالث (ل. م. د)

تخصص: تربية خاصة

إعداد الطالبة:

ذكريات الطرشان

إشراف الأستاذ الدكتور:

أ. د فتحي زهار

السنة الجامعية: 2020/ 2021

جامعة الجزائر 2 أبو القاسم سعد الله

كلية العلـــــوم الاجتمـــــــــاعية

قسم علـــــــــــــــــوم تربية

أثر برنامج تعليمي مبني على رفع الانتباه والإدراك في تنمية التحصيل والدافعية للإنجاز لدى تلاميذ ذوي صعوبات التعلم النمائية في منطقة الخليل التعليمية بفلسطين

أطروحة مقدمة لنيل شهادة الدكتوراه في الطور الثالث (ل. م. د)

تخصص: تربية خاصة

إعداد الطالبة:

ذكريات الطرشان

إشراف الأستاذ الدكتور:

أ. د فتحي زقعار

لجنة المناقشة :

– أ.د. علي تعوينات..... أستاذ التعليم العالي بجامعة الجزائر2 أبو القاسم سعد الله.....رئيسًا

– أ.د. فتحي زقعار....أستاذ التعليم العالي بجامعة الجزائر2 أبو القاسم سعد الله.....مشرفًا

– أ.د. مسعودة سعدوني.... أستاذة التعليم العالي بجامعة الجزائر2 أبو القاسم سعد الله.....مناقشة داخلية

– أ.د.مسعودة بداوي.... أستاذة التعليم العالي بجامعة الجزائر2 أبو القاسم سعد الله.....مناقشة داخلية

– د. عبلة محرز ....أستاذ محاضر" أ" بجامعة وهران 2 محمد بن أحمد .....مناقشة خارجية

– د. قايد عادل .....أستاذ محاضر " أ " بجامعة تيارت ابن خلدون .....مناقشاً خارجياً

السنة الجامعية: 2020/ 2021

ملخص الدراسة:

لقد هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن أثر برنامج تعليمي مبني على رفع الانتباه والإدراك في الحد من صعوبات التعلم النمائية (انتباه، إدراك بصري، إدراك سمعي) لدى تلاميذ عينة الدراسة، وكذلك أثر البرنامج على تنمية التحصيل وفيما إذا كان هناك اختلاف في التحصيل باختلاف الجنس. بالإضافة إلى الكشف عن أثر البرنامج على دافعيتهم للإنجاز، حيث بلغ حجم العينة (46) تلميذاً وتلميذة منهم (25) ذكراً و(22) أنثى موزعين على مجموعتين (23) تجريبية و (23) ضابطة.

وقد تم تشخيصهم باستخدام 4 مقاييس بالإضافة إلى الاستعانة بكشوف نقاطهم للاطلاع على تحصيلهم الدراسي. وقد أظهرت النتائج أنهم يعانون من صعوبات تعلم نمائية وقد كانت على النحو التالي: صعوبات إدراك سمعي، يليه صعوبات انتباه، وفي المرتبة الثالثة صعوبات الإدراك البصري. وقد عمل البرنامج على خفض نسبة هذه الصعوبات بحجم أثر كبير جداً.

أما بالنسبة للتحصيل فقد أظهرت النتائج أن تلاميذ ذوي صعوبات التعلم النمائية يعانون من انخفاض في التحصيل، وقد عمل البرنامج على رفع نسبة التحصيل الأكاديمي لأفراد المجموعة التجريبية، ولم تختلف النتائج باختلاف جنس التلميذ.

وبالرجوع إلى مستوى الدافعية للإنجاز فإن تلاميذ الصف الثامن لديهم مستوى متوسط من الدافعية، وبعد تطبيق البرنامج التعليمي ارتفعت نسبة الدافعية للمجموعة التجريبية في جميع المجالات " الشعور بالمسؤولية والمثابرة وأهمية الزمن والسعي نحو التفوق والتخطيط للمستقبل"، ولم توجد فروق بين الجنسين في استجابتهم على مقياس الدافعية للإنجاز. إن نتائج هذه الدراسة تفتح المجال لدراسات أخرى حول برامج لرفع التحصيل والدافعية للإنجاز ولكن في مجال صعوبات التعلم الأكاديمية أو صعوبات الذاكرة.

الكلمات المفتاحية: صعوبات التعلم النمائية، الانتباه، الإدراك، الدافعية للإنجاز، التحصيل.

The Impact of An Educational Program Based on Raising Attention and Perception on Achievement and Motivation Among Students with Learning Disabilities at Hebron Educational Directorate in Palestine

Abstract

The present dissertation aims to investigate the impact of an educational program based on raising attention and perception on achievement and motivation among students with learning disabilities at Hebron Educational Directorate in Palestine. The study approached the literature as a multi-dimensional phenomenon, which addressed both theoretical and applied research. The significance of this study is that it is the first, to the author knowledge, which deals with this theme. The study will be an important reference point for those concerned with the Palestinian question in general and the area of educational learning disabilities in particular.

To achieve this end, the study adopted the experimental design approach, using the sampling survey method. The test and questionnaire are appropriate for the exploratory nature of the research. A 50-item questionnaire dealt with the educational motivation and a 60-item test that measured the achievement among the sampled population were used after verifying its validity and reliability through Pearson correlation, Cronbach Alpha, and Split-Half Coefficients.

The target population consisted of (682) students in eight grades at Hebron Educational Directorate in the West Bank during 2019/2020 academic year. The overall sample was constituted of (46) students (25 males and 22 females) from Arroub Camp Basic Boys & Girls Schools, selected in a purposive random method, that was divided into two groups, the experimental and controlled group with (23) students each. The researcher approached the participants at Arroub Camp Basic

Boys & Girls Schools in the West Bank, and they were asked to complete the questionnaire and the test as well after applying the study experimental approach. The sampled population were diagnosed using four scales in addition to their school scores to view their academic achievement. Data were analyzed using the statistical package for social sciences (SPSS).

The findings revealed that participants experienced a high level of learning disabilities, that are, auditory perception disabilities, attention disabilities, and visual perception disabilities, and the study revealed the determinant effect of the educational program on decreasing the learning disabilities among the sampled students. However, no statistically significant differences were found due to the gender.

Moreover, the findings of the study revealed that participants experienced a moderate level of motivation, and the study revealed the determinant effect of the educational program on increasing the motivation level among the sampled students. However, no statistically significant differences were found due to the gender.

These findings confirm the value of the educational program on decreasing the learning disabilities among the sampled students, and open the way for further studies in the area of applying more educational programs to raise the achievement and motivation among the students with learning disabilities in general and in memory disabilities in particular.

Keywords: Learning disabilities, attention, perception, motivation, achievement.

فهرس المحتويات

إهـــــــــــــــــــــــداء

شـــــــــكر وعرفـــــــــــان

ملخص الدراسة باللغة العربيـــة

ملخص الدراسة باللغة الانجليزية

الرقم	العنوان	الصفحة
	مقدمة	1
	الفصل الأول: الإطار العام للدراسة	
01	إشكاليـة الدراسة	4
02	أسئـــلة الدراسة	8
03	فرضيات الدراسة	9
04	أهـــداف الدراسة	9
05	أهميـــة الدراسة	10
06	مصطلحات الدراسة	11
	الباب الأول: الجانب النظري للدراسة	
	الفصل الثاني: صعوبات التعلم Learning Disabilities	
	تمهيـــد	16

01	مفهوم صعوبات التعلم	16
02	صعوبات التعلم والمفاهيم ذات الصلة	19
03	أسبـــــــــــــاب صعوبات التعلم	21
04	النماذج المفسرة لصـــــعوبات التعلم	24
05	خصائص ذوي صـــــعوبات التعلم	30
06	تشخيص ذوي صـــــعوبات التعلم	34
07	الأساليب والاستراتيجيات المستخدمة في علاج ذوي صعوبات التعلم	39
08	تصنيف ذوي صعـــــوبات التعلم	43
09	مفهوم صعـــــوبات التعلم النمائية	44
	خلاصة الفصل	47
	الفصل الثالث: الانتبـــــاه والإدراك *Attention & Perception*	
	تمهـــيد	49
01	مفـــــــــهوم الانتبـــــاه	49
02	عمـــــــــليات الانتبـــاه	50
03	محـــــــــددات الانتبـــاه	51
04	أنـــــــواع الانتبـــــاه	52
05	خصـــــــائص الانتبـاه	52
06	العوامل المؤثرة في الانتباه	53

07	متطـــــــــلبات الانتباه	54
08	أشكال صـــعوبات الانتباه	55
09	أعراض صعوبات الانتباه	56
10	تشخيص صعوبات الانتباه	58
11	الاستراتيجيات والأساليب التعليمية لتحسين الانتباه	59
	الإدراك	65
01	مفهـــــــــــــوم الإدراك	65
02	خصـــــــــــائص الإدراك	66
03	شـــــــــــــروط الإدراك	67
04	العلاقـــــة بين الانتباه والإدراك	68
05	العـــــــوامل المؤثرة في الإدراك	69
06	صعوبات الإدراك البـــــــصري	73
07	مراحل الإدراك البـــــــــصري	74
08	أقسام صعوبـــات الإدراك البصري	75
09	مظاهر صـعوبات الإدراك البصري	77
10	أنشطة لعلاج صعوبات الإدراك البصري	78
11	مفهوم الإدراك الســـــــــمعي	79
12	العوامل المؤثرة في الإدراك السمعي	80
13	عمليات الإدراك السمـــــــــعي	80

14	مهارات الإدراك الســـــــــمعي	82
15	علاج الإدراك السمـــــــــــعي	83
	خلاصة الفصل	84
	الفصل الرابع: الدافعية للإنجاز Motivation For Achievement	
	تمهيد	86
01	مفهـــــــــوم الدافعيـــــــــة للإنجـــــــاز	86
02	أنواع الدافعيـــــــــة للإنجـــــــــــاز	87
03	سمات التلاميذ من ذوي المستوى المرتفع للدافعية	88
04	خصائص الدافعية للإنجاز	89
05	العوامل المؤثرة في الدافعيـــــــــــة للإنجاز	90
06	إثارة الدافعيـــــــــة للإنجـــــــاز	91
07	أسباب ضعف الدافعية	93
08	وظائف الدافعيـــــــــة للإنجـــــــــــاز	94
09	دافعية الإنجاز وعلاقتها بصعوبات التعلم	95
	خلاصة الفصل	96
	الفصل الخامس: التحصيل Academic Achievement	
	تمهيد	98
01	مفهوم التحصـــــــــــيل	98

02	أهداف التحصيـــــــــل	99
03	أهمية التحصـــــــــيل	100
04	مستويـــــات التحصيـــــل	101
	العوامل المؤثرة في التحصيل	102
	أنـــــــواع التحصيـــــــل	104
05	مبـــــادئ التحصيـــــــل	106
	أسباب ضعف التحصـــــيل	106
	أساليب تقويم التحصيـــــــل	107
	خلاصة الفصل	109
	الباب الثاني: الجانب الميداني للدراسة	
	الفصل السادس: الإجراءات الميدانية للدراسة.	
	تمهيد	112
أولاً	الدراسة الاستطلاعية	112
ثانياً	الدراسة الأساسيـــة	113
01	منهج الدراســـــــة	113
02	متغيرات الدراســـة	115
03	حدود الدراســـــــة	116
04	مجتمع الدراســـــة	116

05	عينة الدراســــــــة	116
06	أدوات الدراســــــــة	120
07	الأساليب الإحصائية المستخدمة	137
	خلاصة الفصل	139
	الفصل السابع: نتائج الدراسة الميدانية	
	تمهيــد	141
01	عرض نتائج الفرضية الأولى ومناقشتـها	141
02	عرض نتائج الفرضية الثانية ومناقشتـها	148
03	عرض نتائج الفرضية الثالثة ومناقشتـها	159
04	عرض نتائج الفرضية الرابعة ومناقشتـها	160
05	عرض نتائج الفرضية الخامسة ومناقشتها	164
06	عرض نتائج الفرضية السادسة ومناقشتـها	167
07	عرض نتائج الفرضية السابعة ومناقشتـها	172
08	عرض نتائج الفرضية الثامنة ومناقشتها	181
	استنتاج عام	185
	خاتمة	187
	مقترحات الدراسة	189
	قائمة المراجع	191
	قائمة الملاحق	200

فهرس الجداول:

الرقم	عنوان الجدول	رقم الصفحة
1	صعوبات التعلم والمفاهيم ذات العلاقة.	19
2	تصميم الدراسة.	114
3	الخصائص الديموغرافية لأفراد المجموعتين التجريبية والضابطة حسب متغير الجنس.	117
4	نتائج اختبار (ت) لعينتين مستقلتين (Independent– Sample T–Test) للفروق في متوسطات درجات صعوبات التعلم لدى أفراد المجموعة الضابطة وأفراد المجموعة التجريبية في القياس القبلي.	118
5	نتائج اختبار التوزيع الطبيعي لشابيرو ويلك (Shapiro Wilk) لبيانات المجموعة التجريبية قبل وبعد تطبيق البرنامج.	119
6	نتائج معامل الارتباط بيرسون (Pearson correlation) لمصفوفة ارتباط كل فقرة من فقرات مقاييس التقدير التشخيصية لصعوبات التعلم النمائية: (الانتباه، السمعية، البصرية) مع الدرجة الكلية.	121
7	معاملات ثبات ألفا كرونباخ لجميع مقاييس التقدير التشخيصية لصعوبات التعلم النمائية من انتباه وإدراك سمعي وإدراك بصري.	123
8	مفتاح التصحيح للصعوبات الثلاثة: " انتباه، إدراك سمعي، إدراك بصري".	123
9	نتائج معامل الارتباط بيرسون (Pearson correlation) لمصفوفة ارتباط كل فقرة من فقرات مقياس الدافعية للإنجاز مع الدرجة الكلية للمجال.	124
10	مصفوفة معاملات ارتباط درجة كل مجال من مجالات المقياس مع الدرجة الكلية للمقياس.	125
11	معاملات ثبات كرونباخ ألفا لمجالات مقياس الدافعية للإنجاز.	126

12	الثبات بطريقة التجزئة النصفية لمقياس الدافعية للإنجاز.	127
13	فئات المتوسطات وفئات الدرجات لمستوى دافعية الإنجاز.	128
14	نتائج معامل الارتباط بيرسون (Pearson correlation) لمصفوفة ارتباط كل فقرة من فقرات الاختبار مع الدرجة الكلية للاختبار.	135
15	معامل الثبات للاختبار التحصيلي.	136
16	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة الصعوبات النمائية لدى تلاميذ الصف الثامن في منطقة الخليل التعليمية بفلسطين.	141
17	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأفراد المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي على مقاييس صعوبات التعلم النمائية.	149
18	نتائج اختبار (ت) للعينات المرتبطة (Paired- Sample T-Test) وقيمة الدلالة ومستوى الدلالة لمقاييس الصعوبات النمائية.	154
19	الجدول المرجعي المقترح لتحديد مستويات حجم التأثير بالنسبة لمقاييس صعوبات التعلم النمائية.	155
20	درجات التأثير للبرنامج المبني على رفع الانتباه والإدراك بعد تطبيق البرنامج التعليمي.	155
21	نتائج اختبار (ت) لعينتين مستقلتين (Independent- Sample T-Test) للفروق بين متوسطات درجات أفراد المجموعتين الضابطة والتجريبية على مقاييس صعوبات التعلم بعد تطبيق البرنامج التعليمي.	156
22	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى تحصيل التلاميذ في منطقة الخليل. التعليمية بفلسطين قبل تطبق البرنامج المبني على رفع الانتباه والإدراك لدى أفراد عينة الدراسة.	159
23	نتائج تحصيل المجموعة التجريبية قبل وبعد تطبيق البرنامج والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية.	161

24	نتائج اختبار (ت) للعينات المرتبطة (Paired- Sample T-Test) وقيمة الدلالة ومستوى الدلالة للفروق في متوسطات تحصيل أفراد المجموعة التجريبية قبل وبعد تطبيق البرنامج.	162
25	الجدول المرجعي المقترح لتحديد مستويات حجم التأثير بالنسبة لمقياس صعوبات التعلم النمائية والأكاديمية.	163
26	درجات التأثير للبرنامج المبني على رفع الانتباه والإدراك على زيادة التحصيل بعد تطبيق البرنامج التعليمي.	164
27	نتائج تحليل التباين الثنائي المصاحب (المشترك) (ANCOVA) للفروق في متوسطات تحصيل تلاميذ الصف الثامن في منطقة الخليل التعليمية لدى أفراد المجموعتين (الضابطة والتجريبية) في القياس البعدي وفقاً لمتغيري الجنس والمجموعة (ضابطة، تجريبية).	166
28	المتوسطات الحسابية المعدلة والخطأ المعياري للمجموعتين التجريبية والضابطة.	166
29	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى دافعية الإنجاز لدى التلاميذ في منطقة الخليل التعليمية بفلسطين قبل تطبيق البرنامج التعليمي المبني على رفع الانتباه والإدراك.	168
30	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأفراد المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي على مقياس الدافعية للإنجاز.	174
31	نتائج اختبار (ت) للعينات المرتبطة (Paired- Sample T-Test) وقيمة الدلالة ومستوى الدلالة لمقياس الدافعية للإنجاز للتعرف على الفروق في متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية قبل وبعد تطبيق البرنامج.	178
32	الجدول المرجعي المقترح لتحديد مستويات حجم التأثير بالنسبة لمقياس الدافعية للإنجاز.	179
33	درجات تأثير البرنامج المبني على رفع الانتباه والإدراك في رفع مستوى الدافعية للإنجاز لدى التلاميذ في منطقة الخليل التعليمية بعد تطبيق البرنامج التعليمي.	179

34	نتائج اختبار (ت) لعينتين مستقلتين (Independent- Sample T-Test) للفروق بين متوسطات درجات أفراد المجموعتين الضابطة والتجريبية على مقياس الدافعية للإنجاز بعد تطبيق البرنامج التعليمي.	180
35	نتائج اختبار (ت) لعينتين مستقلتين (Independent- Sample T-Test) للفروق بين متوسطات الدافعية للإنجاز عند التلاميذ في منطقة الخليل التعليمية لدى أفراد المجموعتين (الضابطة والتجريبية) في القياس البعدي وفقاً لمتغير الجنس.	183

فهرس الأشكال

الرقم	الشكل	الصفحة
01	محكات تشخيص صعوبات التعلم	38
02	تصنيف صعوبات التعلم عند كيرك وكالفنت	46
03	العوامل المؤثرة في التحصيل	103

فهرس الملاحق:

الرقم	الملحق	الصفحة
01	البرنامج التعليمي بعد التحكيم	203
02	مقياس التقدير التشخيصي لصعوبات الانتباه " بطاريات الزيات"	254
03	مقياس التقدير التشخيصي لصعوبات الادراك البصري" بطاريات الزيات"	256
04	مقياس التقدير التشخيصي لصعوبات الادراك السمعي " بطاريات الزيات"	258
05	مقياس الدافعية للإنجاز لعبد اللطيف خليفة	260
06	اختبار الذكاء المصور لأحمد زكي	265
07	أسماء السادة المحكمين	276
08	الموافقة على تطبيق البرنامج	277
09	تحليل محتوى وحدة الخلية والحياة وجدول المواصفات	278
10	الاختبار النهائي وحدة الخلية والحياة	282

الإهداء:

في مثل هذه اللحظات يتوقف اليراع ليخط كلمات لأهدي بها ثمرة جهدي إليكم:

إلى الشموع التي ذابت في كبرياء لتنير دربنا وتذلل كل عائق أمامنا، إلى رسل العلم والأخلاق أساتذتي الكرام.

إلى الذي لا تفيه كلمات الشكر والعرفان بالجميل، إلى من يحب أن يراني أفضل الناس أبي الغالي..

إلى اليد الطاهرة التي أزالت من أمامي أشواك الطريق، إلى من دعواتها رافقتني بكل خطوة، إلى من حلمت أن تراني بهذا المكان، ها أنا أحقق حلمك قبل حلمي وأهديك إياه أمي الغالية...

إلى من أخذوا بيدي ورسموا لي الأمل في كل طريق سلكته إخوتي وأخواتي

إلى الذين تسكن صورهم وأصواتهم أجمل لحظات حياتي.. صديقاتي وزميلاتي الغاليات...

إلى من كانوا السند في مشواري منذ أن خط قلمي كلمته الأولى إلى من آثروني على أنفسهم ضاقت بكم سطوري ولكن وسعكم قلبي.

إلى من احتضنوني فكانوا الملاذ الآمن والحضن الدافئ والوطن الثاني الذي لم أشعر يوما أنني بغربة عن وطني، وبعد عن أهلي، فكنتم الأب والأم والأخ والأخت إخوة الدم والعروبة بلد مليون ونصف شهيد، جزائرنا الغالي على قلوبنا.

إلى أم البدايات وأم النهايات فلسطيننا الحبيبة، ولمن قدموا أرواحهم رخيصة فداء لثرى هذا الوطن الغالي شهدائنا وأسرانا وجرحانا البواسل.

الشكر والتقدير:

الحمد والشكر لله الذي بحمده تتم الصالحات، والصلاة والسلام على سيدنا محمد المبعوث الكريم رحمة للعالمين وبعد:

يطيب لي في هذا المقام أن أتقدم بجزيل الشكر والعرفان للأستاذ المشرف فتحي زقعار لما بذله من جهد في الإشراف على هذا العمل فكان نعم العون والسند.

وكما أتقدم بجزيل الشكر إلى جميع الأساتذة في قسمي قسم التربية الخاصة وأخص بالذكر الأستاذة لبنى زعرور والأستاذ علي تعوينات لما أبدوه من رأي سديد.

وكما أقدم شكري وامتناني للسادة المحكمين على جهودهم.

ولا يفوتني أن أتقدم بالشكر والعرفان بالجميل لمدرستي ذكور وإناث العروب ممثلة بإدارتها الأستاذة نايفة أبو عريش والأستاذ صالح البس وأخص بالذكر الأستاذ شاكر الطرشان لما بذله من جهد أثناء تطبيق البرنامج والمعلمتان: عفاف عدوي وصباح قنديل في التدقيق اللغوي، كذلك إلى جميع الهيئة التدريسية والتلاميذ بالمدرستين.

الشكر موصول للأستاذ توفيق مطر لما بذله من جهد وتوجيهات في الجانب الإحصائي للرسالة.

كل الشكر والتقدير لكما رفيقتا الدرب الغاليتان: فضية قتيت، حنان بو سحلة.

كما لا أنسى كل من مد يد العون لي ودعمني في مسيرتي العلمية، وشجعني على إتمام هذه الدراسة.

مقدمة:

يعتبر التعليم مقوماً من مقومات تطور المجتمعات ونهضتها، الأمر الذي أدى إلى ظهور حركات إصلاح و تطوير في المنظومة التربوية، وتبعاً لذلك فقد تغيرت النظرة إلى طبيعة العلم والتعلم وإلى أهداف التربية بشكل عام، مما أدى إلى إحداث تغيير شامل في جميع المناهج وأساليب التدريس، فجاءت هذه المناهج والأساليب لتراعي التطور الكبير الذي طرأ على مختلف الحقول العلمية، وتحديداً العملية التعليمية بكافة عناصرها، حيث بدأ التحول الإيجابي واضحاً في ممارسات كل من المعلم والتلميذ، فكان من أهم مظاهرها تحول دور المعلم إلى منظم وميسر للعملية التعليمية، وكذلك دوره الفعال في اكتشاف قدرات التلاميذ واتجاهاتهم، مستخدماً طرائق تعليمية مختلفة بغية تنمية أسس التفكير لديهم بما يتضمنه من تنمية مهاراتهم في اكتساب المعرفة و استثمار قدراتهم العقلية واتجاهاتهم نحو التعلم .

ومن بين الفئات التي حظيت باهتمام الباحثين فئة ذوي صعوبات التعلم، حيث شكلت تحدياً كبيراً لهم وذلك نابعاً من طبيعتها وصعوبة تشخيصها وتداخل فئاتها، فهؤلاء التلاميذ متواجدون في الغرف الصفية ولكنهم لا يستطيعون التكيف مع البرامج التعليمية العادية، وفي الوقت نفسه هم محرومون من برامج التربية الخاصة، فلابد من إيجاد برامج تعليمية لرفع تحصيلهم وتحفيزهم وزيادة دافعيتهم نحو التعلم.

فقد جاءت هذه الدراسة في سبعة فصول خصصت الفصول الخمسة الأولى منها للجانب النظري وفصلين للجانب الميداني كما يلي:

الفصل الأول: ويشمل إشكالية الدراسة وفرضياتها والمفاهيم الإجرائية بالإضافة إلى أهمية الدراسة وأهدافها.

الفصل الثاني: ولقد تضمن صعوبات التعلم من خلال مختلف التعريفات والنماذج المفسرة والخصائص للأفراد ذوي صعوبات التعلم وتصنيفها ومحكات التشخيص.

أما الفصل الثالث: فقد تناولنا فيه متغير صعوبات التعلم النمائية " بشقيه الانتباه والإدراك " من حيث التعريف ومختلف النظريات التي تطرقت لهذا الموضوع والأساليب والاستراتيجيات المساعدة لتنمية كل منهما.

الفصل الرابع: فقد تناولنا فيه الدافعية للإنجاز مفهومها وأنواعها وأسباب ضعفها ومهارات إثارتها.

الفصل الخامس: فتطرقنا خلاله إلى التحصيل من حيث تعريفه وأنواعه وأهدافه وغيرها.

وأخيراً الفصلين السادس والسابع يختصان بالجانب الميداني للدراسة حيث تضمن الفصل السادس الإجراءات الميدانية والدراسة الاستطلاعية والمقاييس المستخدمة في اختيار العينة وعينة الدراسة بالإضافة إلى منهجها والأساليب الإحصائية المستخدمة لمعالجة البيانات.

أما الفصل الأخير فمن خلاله تم عرض النتائج المتعلقة بكل فرضية وتفسيرها، وأخيرا خاتمة اشتملت على استنتاج عام لنتائج الدراسة واختتمت ببعض المقترحات.

الفصل الأول

الإطار العام للدراسة

- إشكالية الدراسة
- أسئلة الدراســـة
- فرضيات الدراسة
- أهداف الدراسة
- أهمية الدراســـة
- مصطلحات الدراسة

إشكالية الدراسة:

يعد مجال صعوبات التعلم من المجالات الحديثة نسبياً و المتخصصة في ميدان التربية بشكل عام والتربية الخاصة بشكل خاص، وقد شهد هذا المجال تطورا ملحوظا نتيجة للتقدم العلمي والانتشار الكبير لفئة ذوي صعوبات التعلم بمختلف المراحل الدراسية والعمرية وقد حظيت صعوبات التعلم باهتمام الباحثين باعتبارها واحدة من فئات التربية التي كان وما زال الغموض يكتنفها من حيث التعريف والأسباب حيث أن هذه الظاهرة كثيرا ما توصف بالإعاقة المحيرة أو الخفية، كما أن التداخل الكبير فيما بينها يجعل من الصعب التحديد الدقيق لها كون أصحابها يشكلون مجموعة غير متجانسة الأعمار بالإضافة إلى اشتراكهم في بعض الخصائص العامة مع الإعاقات الأخرى.

وبما أنها لم تعد مقتصرةً على ميدان التربية الخاصة فقط، وإنما امتدت لتشمل العملية التربوية كاملة، فقد أكد الزغول (2012) إلى أن دراسة صعوبات التعلم هامة جدا لكل العاملين في مجال التربية ولا سيما المعلم داخل الصف، الذي يحتاج لضبطه وتوصيل المعلومة، من خلال استراتيجيات قد تعيقها صعوبة تعلم أو عدة صعوبات لدى التلميذ، مما يزيد من الفجوة بين أفراد الصف الواحد، فأصبحت هناك نسبة من التلاميذ من ذوي صعوبات التعلم في كل صف دراسي، يحتاجون إلى تدريس علاجي يتناسب وصعوباتهم. ويجب أن نأخذ بعين الاعتبار أن بقاء التلميذ الذي يعاني من صعوبات تعلم في الصف العادي دون ملاحظة وعناية خطر عليه، لا سيما أن المشكلة تزداد وتتعقد كلما تقدم في المراحل الدراسية.

وقد اتخذت صعوبات التعلم منحيين أحدهما يتعلق بالصعوبات النمائية والآخر بالصعوبات الأكاديمية، حيث أشار الزيات (2008) إلى أن الصعوبات النمائية تتناول العمليات المعرفية المتعلقة بالانتباه والإدراك والذاكرة والتفكير التي يعتمد عليها التحصيل الأكاديمي ويقوم عليها النشاط العقلي المعرفي للمتعلم، بالتالي فإن أي خلل يصيب واحدة أو أكثر من هذه العمليات ينتج بالضرورة صعوبات أكاديمية، لذا فإن الصعوبات النمائية هي منشأ الصعوبات الأكاديمية والسبب الرئيسي لها.

يمثل الانتباه إحدى العمليات المعرفية الأساسية في النشاط العقلي والمعرفي، وأشار العريشي وآخرون (2013) إلى أن اضطرابات الانتباه تقف كأسباب رئيسة خلف صعوبات التعلم النمائية، وأن قصور واضطراب عملية الانتباه والانتباه الانتقائي هو السبب وراء ظهور صعوبات التعلم النمائية.

كذلك الإدراك فهو من العمليات العقلية المعرفية الهامة في التعليم والتفكير والتذكر، حيث تعطي عملية الإدراك المعنى للمثيرات الحسية المختلفة، فالتلميذ بحاجة خلال عملية الإدراك إلى سماع الأصوات ورؤية الأشكال وغيرها من المثيرات، ولكن هذه المثيرات في ذاتها تعتبر قليلة الأهمية ما لم ترتبط بعملية الإدراك، فبعد ان تتم عملية الانتباه لهذه المثيرات، يتم تنظيمها ومن ثم تفسيرها.

وقد أكدت القناوي (2017) على أن للانتباه والإدراك علاقة وثيقة بقدرة التلميذ على فهم واستيعاب المفاهيم، وحل المشكلات ومعالجة المعلومات والبنى المعرفية، فهي تعد من أهم المتطلبات الأساسية لعملية التعلم. وبما أن فئة ذوي صعوبات التعلم النمائية تعاني من مشكلات في الانتباه والإدراك تظهر الحاجة الملحة إلى ضرورة التركيز عليهما أثناء العملية التعليمية والعمل على تنمية هذه العمليات العقلية.

وفي هذا الإطار يشير حسين (2013) إلى أن تأثير صعوبات التعلم على الأداء العقلي والمعرفي والمهاري والحركي ينعكس بدوره على التحصيل، فالتلميذ الذي يعاني من صعوبات تعلم متعلقة بالتمييز السمعي والبصري واللمسي والحسي، يصعب عليه استيعاب وفهم المهمات والأنشطة التي تعطى له، بالتالي سوف يعاني من تدنٍ في التحصيل الأكاديمي، والذي يعتبر أحد خصائص التلاميذ من ذوي صعوبات التعلم.

وجدير بالذكر أن صعوبات التعلم أيضاً تؤثر على الدافعية للإنجاز فهي من أهم العوامل التي يتوقف عليها النجاح والفشل في أداء ما يوكل للتلميذ من مهام تعليمية وفي هذا الصدد يرى (الزيات، 2008) أن التلاميذ ذوي صعوبات التعلم يتّسمون بانخفاض دافعيتهم للإنجاز؛ فهو يرى أن رسوب التلاميذ ذوي صعوبات التعلم يؤدي إلى إحساسهم بانخفاض قيمة الذات، والذي يؤدي بدوره إلى عدم الثقة بالنفس، وانخفاض توقع النجاح. كذلك الفشل المتكرر لدى ذوي الصعوبات يقودهم إلى الاعتقاد بأنهم لا يملكون القدرة على النجاح، مما يخفض جهدهم المبذول في التحصيل، وبهذا ينخفض مستوى الإنجاز لديهم عن المستوى المتوقع.

وقد أثبتت الدراسات أن استخدام البرامج والأنشطة التي تعمل على تنمية الانتباه والإدراك يؤدي إلى تخفيف هذه الصعوبات، وبالتالي تقليل الصعوبات الأكاديمية، وهذا بدوره يؤثر إيجابياً على مستوى التحصيل ودافعية الإنجاز ومن بينها دراسة أجرتها قناوي (2017) هدفت إلى الكشف عن فعالية برنامج تدريبي لتنمية الانتباه

والإدراك، وقد تكونت عينة الدراسة من 60 تلميذاً بمصر وقد أظهرت النتائج وجود فروق بين درجات التلاميذ في القياس البعدي لتطبيق البرنامج على مقياس العمليات المعرفية المصور (الانتباه والإدراك) ولصالح البعدي.

أما جلاب (2015) فأجرى دراسة هدفت للتعرف إلى فعالية برنامج تعليمي معرفي لعلاج صعوبات الانتباه والذاكرة لدى ذوي صعوبات التعلم النمائية، وقد تكونت عينة الدراسة من 76 تلميذا، وقد أظهرت النتائج أن للبرنامج نتائج فعالة وايجابية أدت إلى تحسين مستواهم المعرفي ونتائجهم التحصيلية وكانت الفروق عالية بين المجموعة التجريبية والضابطة ولصالح المجموعة التجريبية.

وسر الختم (2015) أجرت دراسة هدفت إلى التعرف إلى مدى فعالية برنامج تدريبي معرفي لذوي صعوبات التعلم لتحسين الانتباه والإدراك بالخرطوم، وقد بلغ عدد أفراد العينة 42 تلميذا، أما النتائج فأظهرت وجود فروق بين الاختبار القبلي والبعدي لصالح المجموعة التجريبية وكما أظهرت تقدما ملحوظا حول محوري الانتباه والإدراك والذاكرة ولصالح المجموعة التجريبية.

وفي دراسة للملاح (2012) حول فعالية برنامج قائم على الألعاب التعليمية وأثره على صعوبات التعلم النمائية والأكاديمية وقد تكونت عينة البحث من 23 تلميذاً، وأظهرت النتائج تأثير البرنامج الإيجابي في علاج صعوبات التعلم النمائية ووجود فروق دالة إحصائيا بين القياس البعدي والقبلي لصالح القياس البعدي، كذلك أظهرت فروقاً دالة إحصائيا لصالح مقياس صعوبات التعلم النمائية (الانتباه والإدراك البصري، والإدراك الحركي).

أما Richard (2015) فهدفت دراسته إلى التعرف إلى فعالية برنامج باستخدام استراتيجية التعلم التعاوني، في تنمية الانتباه الانتقائي وأثره على خفض سلوك الاندفاعية لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم النمائية وتكونت العينة من 10 تلاميذ من الذكور وأظهرت النتائج فاعلية البرنامج في تنمية الانتباه الانتقائي وخفض سلوك الاندفاعية لدى أفراد العينة واستمرار فاعليته في القياس البعدي.

وفي هذا الإطار تشير Pamela (2013) خلال دراستها والتي هدفت إلى معرفة فعالية برنامج لتنمية مهارات الانتباه وعلاقته بالاستعداد للقراءة والكتابة لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم النمائية، وقد تكونت عينة الدراسة من 10 تلاميذ من ذوي صعوبات التعلم النمائية وقد أظهرت النتائج فعالية البرنامج في تنمية مهارات الانتباه لدى عينة الدراسة.

وفي دراسة أجرتها إبراهيم (2015) بعنوان فاعلية برنامج قائم على أنشطة اللعب لتنمية التفكير الابتكاري ودافعية الإنجاز لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم النمائية.

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على مدى فعالية برنامج مبني على أنشطة اللعب في تنمية التفكير الابتكاري ودافعية الإنجاز لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم النمائية، وقد تكونت عينة الدراسة من 8 أطفال 4 ذكور و4 إناث من ذوي صعوبات التعلم النمائية تتراوح أعمارهم من 4 – 6 سنوات بمدينة المنصورة وقد توصلت نتائج الدراسة إلى: نجاح البرنامج وأنه ذو أثر فعال في تنمية التفكير الابتكاري ودافعية الانجاز لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم النمائية.

أما فرغلي (2017) فقد أجرت دراسة هدفت إلى تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى تلاميذ ذوي صعوبات التعلم وقياس أثره على الدافعية للإنجاز، وتكونت عينة الدراسة من (38) تلميذاً وتلميذة من الصف الخامس الأساسي، وأسفرت النتائج عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية في القياس القبلي والبعدي على مقياس الدافعية للإنجاز واختبار التفكير الإبداعي لصالح المجموعة التجريبية والقياس البعدي.

وكذلك دراسة Myae & Han (2010) فقد هدفت إلى استخدام برنامج تعليمي لخفض صعوبات التعلم النمائية قائم على اللعب والتي أجريت على 118 تلميذاً، وقد أظهرت النتائج فعالية كبيرة للبرنامج في التخفيف من صعوبات التعلم.

أما دراسة Williams & Day(2008) فقد هدفت إلى التحقق من فعالية برنامج معرفي في تنمية الإدراك البصري والمكاني للأطفال، تضمن عينة الدراسة 27 طفلاً وطفلة، من ذوي صعوبات التعلم النمائية وأوضحت النتائج وجود مشكلات في الإدراك البصري والذاكرة البصرية، وقد عمل البرنامج على زيادة التركيز البصري والإدراك.

بالإضافة إلى دراسة Richmond & Holland (2010): هدفت إلى تحسين مهارات الإدراك البصري لذوي صعوبات التعلم النمائية الذين يتراوح أعمارهم بين (11–6) سنة حيث أكدت الدراسة على أنهم يعانون من انخفاض في التحصيل الأكاديمي ونسبة ذكائهم متوسطة وفوق المتوسطة، حيث أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق دالة إحصائياً تعزى للبرنامج في رفع التحصيل الأكاديمي والإدراك البصري.

من خلال ما تقدم من دراسات يتضح لنا، وجود علاقة ارتباطية بين البرامج والأنشطة المبنية على تنمية الانتباه والإدراك ودورها في التقليل من صعوبات التعلم النمائية وبالتالي رفع التحصيل الأكاديمي وإذا ما شعر التلميذ بالتحسن في التحصيل ومع تكرار خبرات النجاح لديه ترتفع دافعيته للإنجاز.

وبرغم الجهود المبذولة في هذا المجال إلا أنه ينقصنا الكثير من الممارسات الفعلية، فما زالت نتائج الدراسات والبحوث على رفوف المكتبات ومكدسة بالحواسيب، وما زال المعلم يتعامل مع الجميع بنفس الوسيلة التعليمية والمنهاج، دون مراعاة لخصائص هذه الفئة والفروق الفردية بين التلاميذ. ومن خلال عمل الباحثة في مجال التدريس، ومواكبتها لمشكلات التلاميذ عامة وذوي صعوبات التعلم خاصة وتهميشهم في المدارس، وما يعانوه من نقص في الدافعية وشعورهم بالعجز عند فشلهم في الوصول إلى المستوى الذي وصل إليه زملاؤهم وانخفاض ثقتهم بأنفسهم. استدعى ذلك ضرورة تسليط الضوء على هذه المشكلة ومحاولة إيجاد الحلول لها، حيث تمحورت مشكلة الدراسة حول السؤال الرئيس التالي: **ما أثر برنامج تعليمي مبني على رفع الانتباه والإدراك في تنمية التحصيل والدافعية للإنجاز لدى تلاميذ ذوي صعوبات التعلم النمائية في منطقة الخليل التعليمية بفلسطين؟**

وينبثق عن السؤال الرئيس الأسئلة الفرعية التالية:

2.1 **الأسئلة الفرعية:**

1. ما درجة صعوبات النمائية (انتباه، إدراك سمعي، إدراك بصري) لدى تلاميذ عينة الدراسة من الصف الثامن في منطقة الخليل التعليمية بفلسطين؟
2. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد المجموعتين الضابطة والتجريبية على مقاييس صعوبات التعلم النمائية بعد تطبيق البرنامج التعليمي؟
3. ما مستوى تحصيل تلاميذ عينة الدراسة من ذوي صعوبات التعلم النمائية في منطقة الخليل التعليمية بفلسطين قبل تطبيق البرنامج المبني على رفع الانتباه والإدراك لدى أفراد عينة الدراسة؟
4. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد المجموعتين الضابطة والتجريبية على مقياس التحصيل بعد تطبيق البرنامج التعليمي؟
5. هل تختلف متوسطات تحصيل التلاميذ في منطقة الخليل التعليمية لدى أفراد المجموعتين (الضابطة والتجريبية) في القياس البعدي باختلاف الجنس؟

6. ما مستوى دافعية الإنجاز لدى تلاميذ عينة الدراسة من ذوي صعوبات التعلم النمائية في منطقة الخليل التعليمية بفلسطين قبل تطبيق البرنامج التعليمي المبني على رفع الانتباه والإدراك؟
7. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد المجموعتين الضابطة والتجريبية على مقياس الدافعية للإنجاز بعد تطبيق البرنامج التعليمي؟
8. هل تختلف متوسطات الدافعية للإنجاز عند تلاميذ المجموعة التجريبية في منطقة الخليل التعليمية في القياس البعدي باختلاف الجنس؟

3.1 فرضيات الدراسة:

بعد الاطلاع على الأدب التربوي والدراسات السابقة في مجال صعوبات التعلم النمائية، وبما يتناسب مع إشكالية البحث المطروحة تم صياغة الفرضيات التالية:

1. درجة صعوبات التعلم النمائية (انتباه، إدراك سمعي، إدراك بصري) لدى تلاميذ الصف الثامن في منطقة الخليل التعليمية متوسطة.
2. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد المجموعتين الضابطة والتجريبية على مقاييس صعوبات التعلم النمائية بعد تطبيق البرنامج التعليمي.
3. مستوى تحصيل تلاميذ الصف الثامن من ذوي صعوبات التعلم النمائية في منطقة الخليل التعليمية بفلسطين منخفض.
4. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد المجموعتين الضابطة والتجريبية على مقياس التحصيل بعد تطبيق البرنامج التعليمي.
5. لا تختلف متوسطات تحصيل التلاميذ في منطقة الخليل التعليمية لدى أفراد المجموعتين (الضابطة والتجريبية) في القياس البعدي باختلاف الجنس.
6. مستوى دافعية الإنجاز لدى تلاميذ ذوي صعوبات التعلم النمائية في منطقة الخليل التعليمية بفلسطين قبل تطبيق البرنامج التعليمي منخفضة.
7. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد المجموعتين الضابطة والتجريبية على مقياس الدافعية للإنجاز بعد تطبيق البرنامج التعليمي.

8. لا تختلف متوسطات الدافعية للإنجاز عند تلاميذ ذوي صعوبات التعلم النمائية في منطقة الخليل التعليمية لدى أفراد المجموعة التجريبية في القياس البعدي باختلاف الجنس.

4.1 أهداف الدراسة:

تهدف هذه الدراسة إلى:

- التعرف إلى مستوى صعوبات التعلم النمائية (انتباه، إدراك سمعي، إدراك بصري) لدى تلاميذ الصف الثامن بمنطقة الخليل التعليمية.
- تجريب برنامج تعليمي مبني على رفع الانتباه والإدراك لدى تلاميذ ذوي صعوبات التعلم النمائية.
- بيان أثر البرنامج على خفض نسبة صعوبات التعلم النمائية لعينة الدراسة.
- بيان أثر البرنامج على تحصيل التلاميذ ذوي صعوبات التعلم النمائية وفيما إذا كان للجنس أثر على ذلك.
- بيان أثر البرنامج على دافعية الإنجاز للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم النمائية وفيما إذا كان للجنس تأثير على ذلك.

5.1 أهمية الدراسة:

تكمن أهمية هذه الدراسة من أهمية الفئة التي تستهدفها وهي فئة ذوي صعوبات التعلم النمائية، وكذلك بكونها من الدراسات التي عملت على رفع مستوى الانتباه والإدراك **وقياس أثرهما على التحصيل والدافعية للإنجاز لدى تلاميذ ذوي صعوبات التعلم النمائية، فتتمثل أهميتها** على الصعيد النظري والبحثي والعملي بما يلي:

نظرياً:

- تتجسد أهميتها في الخلفية النظرية التي تطرقت لها هذه الدراسة، صعوبات التعلم النمائية من انتباه وإدراك ومحكات تشخيصهما، وخصائص التلاميذ الذين يعانون منها، بالإضافة إلى النظريات والنماذج التي فسرت كل منهما واستراتيجيات علاجها.
- تلقي هذه الدراسة الضوء على أهمية رفع الدافعية للإنجاز لدى تلاميذ ذوي صعوبات التعلم.
- تعد هذه الدراسة إسهاما في إضافة برنامج تعليمي لرفع الانتباه والإدراك ورفع التحصيل الدراسي لذوي صعوبات التعلم.

- تكتسب أهميتها من كونها استكمالاً للدراسات القلائل التي تعنى بتصميم برامج تعليمية تعنى برفع الانتباه والإدراك لمادة تدرس للتلاميذ في الغرفة الصفية لفئة ذوي صعوبات التعلم.

أما على الصعيد العملي تتمثل أهميتها في أنها ستضع بين يدي المسؤولين والقائمين على إعداد ورشات العمل الخاصة بالمعلمين نموذج تدريبي مكون من مادة تعليمية وأنشطة في مادة العلوم والحياة للصف الثامن الأساسي، وحدة الخلية والمجهر مبنية على رفع الانتباه والإدراك لذوي صعوبات التعلم النمائية، وكذلك يستفاد منها في إعداد المناهج والمقررات الدراسية. بالإضافة إلى أن هذه الدراسة تسعى إلى إيجاد برامج فاعلة في تدريب ذوي صعوبات التعلم في الغرفة الصفية، وأنها تنور القائمين على العملية التعليمية بضرورة تزويد الكوادر التعليمية بأحدث الطرق والبرامج التدريبية العلاجية الفعالة وبالأخص لفئة ذوي صعوبات التعلم النمائية الذين يتواجدون بالغرف الصفية، وضرورة التكفل بهم وإعطائهم حقهم من الرعاية والاهتمام وتكافؤ الفرص التعليمية.

وعلى الرغم من وجود دراسات عربية واجنبية تناولت صعوبات التعلم النمائية، إلا أن هذا الموضوع لم يسبق تناوله بتلك الصورة والمتغيرات سواءً في البيئة الفلسطينية أو الجزائرية أو العربية على حد اطلاع الباحثة.

وتنبع اهميتها أيضا من طبيعة العينة تلاميذ الصف الثامن "مرحلة المراهقة"، وعدم الاعتماد على أنشطة عامة وإنما تحوير المادة التعليمية التي تعطى للتلاميذ من ذوي صعوبات التعلم النمائية في الغرفة الصفية ولكن على شكل أنشطة تخفف من صعوبات الانتباه والإدراك السمعي والبصري لديهم، بنفس الوقت تعليمية وعلاجية.

أما على الصعيد البحثي:

- تحفز مقترحات هذه الدراسة الباحثين لإجراء المزيد من الدراسات حول البرامج الفعالة لهذه الفئة وبمتغيرات أخرى تثري البحث العلمي، والمشتغلين في ميدان التربية والتعليم.
- تطمح الباحثة في توسيع هذه الدراسة في دراسات مغايرة مستقبلا تشمل مواد تعليمية أخرى وبيئات أخرى مثل تطبيقها على مدارس في دولة الجزائر.
- يسهم موضوع الدراسة في إثراء المكتبات وتفعيل دور النشر بالمزيد من الدراسات والكتب حول فئة ذوي صعوبات التعلم النمائية.
- تأمل الباحثة أن تعمم هذه الدراسة ويتم إدراجها ضمن الدراسات السابقة، للبحوث القادمة بإذن الله.

6.1 مصطلحات الدراسة:

إن أبرز ما يميز التعاريف الإجرائية هو ذكر الملاحظات والمؤشرات الدالة على الظاهرة أو السمة المراد قياسها، فهي حلقة الوصل بين النظري والتطبيقي

- **برنامج تعليمي:** كما تعرفه سر الختم الشيخ (2015، 15) على أنه: "نوع من الخبرة التعليمية التي تقود التلميذ من خلال مجموعة من الأنشطة المتتابعة، بحيث يتعلم خلالها التلميذ ما قصد أن يعلمه البرنامج".

تقصد به الباحثة في البحث الحالي بأنه: عملية مخططة ومنظمة تستهدف مجموعة من التلاميذ ذوي صعوبات التعلم النمائية وتشتمل على أنشطة عملية موجهة لهم، يمارسها التلاميذ تحت توجيه المعلم والتي تهدف إلى تنمية عمليتي الانتباه والإدراك السمعي والبصري. " ملحق 1"

- الانتباه: كما عرفته قناوي (2017، 155) على أنه:" قدرة التلميذ على اختيار مثير محدد من بين مجموعة من المثيرات التي يتعرض لها كالمثيرات: السمعية والبصرية والحسية والاستمرار في عملية التركيز عليه، ونقص الانتباه يتجلى في عدم القدرة على الانتباه والاستدعاء السريع وصعوبة الاحتفاظ".

وكما تعرفه الباحثة على أنه: قدرة التلميذ على انتقاء المثير واستمرارية الانتباه نحوه بالإضافة إلى الانتباه لتسلسل المهارات المعروضة والقدرة على نقل الانتباه من مهمة إلى أخرى وقد تم تنميتها من خلال الأنشطة التي أعدتها الباحثة خلال البرنامج التعليمي.

- الإدراك: وكما يعرفه الكفوري (2019، 385): "على أنه أحد العمليات المعرفية التي تساعد التلميذ على فهم المثيرات من حوله وتنظيم المعلومات التي يحصل عليها".

وكما تعرفه الباحثة على أنه: قدرة التلميذ على الاستقبال البصري والتمييز بين الشكل والأرضية، وإدراك العلاقات المكانية والترابط البصري وكذلك الإغلاق البصري، أما بالنسبة للإدراك السمعي فهو قدرة التلميذ

على التمييز السمعي والتمييز بين الشكل والأرضية، بالإضافة إلى التتابع أو التعاقب السمعي وتمت تنميتها من خلال أنشطة الإدراك السمعي والبصري.

- **صعوبات التعلم النمائية:** وتعرفها أمين (2016، 31) على أنها:" اضطراب في نمو القدرات العقلية والعمليات المسؤولة عن التوافق الدراسي للتلميذ وتوافقه الشخصي والاجتماعي والمهني وتشمل صعوبات الانتباه والإدراك والتفكير والتذكر وحل المشكلات".

وكما تعرفها الباحثة: مجموعة من الاضطرابات النابعة من التلميذ والتي تعود إلى خلل في جهازه العصبي، وتتعلق بالعمليات المتصلة بالانتباه والإدراك والتفكير، ويكون لدى هؤلاء التلاميذ تباعد بين مستواهم العقلي وأدائهم التحصيلي.

- **التحصيل: كما** عرفته خالصة وعبد السلام (2020) على أنه: مقدار ما يتحصل عليه التلميذ وما يحققه من إنجازات، وتغيرات مرغوبة في معارفه ومهاراته واتجاهاته نتيجة الأنشطة والخبرات العلمية التي مر بها معبرا عنها بالدرجات في الاختبار المعد لقياسه.

يقصد بالتحصيل في الدراسة الحالية النتائج التي يتحصل عليها تلاميذ الصف الثامن في اختبار التحصيل الذي أعدته الباحثة كتقويم ختامي للبرنامج.

- **الدافعية للإنجاز:**

تعرفها وهب الله (2018، 30) على أنها: "طاقة داخلية وقوة تعمل على استثارة سلوك التلاميذ وتوجههم نحو القيام بمهامهم واستمرارهم في الأداء بمثابرة".

وكما تعرفه الباحثة إجرائيا: الدرجة التي حصل عليها التلميذ على مقياس الدافعية للإنجاز المستخدم في الدراسة.

- **منطقة الخليل التعليمية:** وتعرف إجرائيا على أنها جميع المدارس التابعة لوكالة الغوث الدولية في مدينتي الخليل وبيت لحم بفلسطين.
- **تلاميذ الصف الثامن:** التلاميذ الذين تتراوح أعمارهم 14 – 15 عام والمنتظمون في المدارس التابعة لمنطقة الخليل التعليمة.

الباب الأول

الجانب النظري

الفصل الثاني

صعوبات التعلم

- مفهوم صعوبات التعلم
- المفاهيم ذات الصلة
- أسباب صعوبات التعلم
- النماذج المفسرة لصعوبات التعلم
- خصائص ذوي صعوبات التعلم
- تشخيص ذوي صعوبات التعلم
- استراتيجيات العلاج
- تصنيف ذوي صعوبات التعلم
- مفهوم صعوبات التعلم النمائية

تمهيد:

لقد احتل مجال صعوبات التعلم Learning Disabilities مكانا بارزا بين ميادين التربية الخاصة نتيجة اهتمام الآباء والمعلمين وأخصائي التربية الخاصة وعلماء النفس والأطباء والأخصائيين النفسيين وغيرهم في محاولات دؤوبة ومستمرة للتعرف على هذه الفئة وتقديم البرامج العلاجية والإرشادية لها للتغلب على صعوباتهم أو التخفيف من حدتها.

أولا: صعوبات التعلم (Learning Disabilities):

2.1 مفهوم صعوبات التعلم:

لقد واجه مجال صعوبات التعلم كغيره من المجالات صعوبة بالتعريف الدقيق، والباحث المهتم بصعوبات التعلم يجد أنه منذ أن ظهر هذا المفهوم على يد صموئيل كيرك سنة 1962، وهو ما زال يلقى الكثير من الخلط والخلاف، ولعل مبعث ذلك هو أن هذا المجال قد لاقى اهتمام العديد من المجالات مثل: الطب العام، وعلم النفس، والتربية الخاصة، والأعصاب والبصريات، والطب النفسي، والفسيولوجي، ومما زاد الخلط أيضا تعدد المصطلحات التي استخدمت لوصف تلك الفئة فهناك العديد من التعريفات لصعوبات التعلم ومن أبرزها:

وقد عرفها صامويل كيرك، (1963 م): على أنها "تأخر أو اضطراب أو تخلف في واحدة أو أكثر من عمليات الكلام أو اللغة، القراءة، التهجئة، الكتابة، أو العمليات الحسابية، نتيجة خلل وظيفي في الدماغ أو اضطراب عاطفي أو مشكلات سلوكية ويستثنى من ذلك التلاميذ الذين يعانون من صعوبات التعلم الناجمة عن حرمان حسي أو تخلف عقلي أو حرمان ثقافي". (عبد الواحد، 2015، 411)

أما تعريف جمعية التلاميذ ذوي صعوبات التعلم (ACLD) (1967): Association for Children with Learning Disabilities: فأعطته تعريفا على أنه: "من يمتلك قدرات عقلية وعمليات حسابية مناسبة، واستقرار انفعالي، إلا أن لديه صعوبات خاصة بالإدراك والتكامل، والعمليات التعبيرية التي تؤثر بشدة على كفاءته في التعلم". (أبو نيان، 2015، 18)

ويتضمن هذا التعريف التلاميذ الذين يعانون من خلل وظيفي في الجهاز العصبي المركزي والذي يؤثر تأثيرا مباشرا على كفاءة التلميذ.

ولم يتوقف مجلس التلاميذ غير العاديين (1967) عن البحث وتقديم تعريف خاص بالتلاميذ ذوي صعوبات التعلم على أنهم: "أولئك التلاميذ الذين يظهرون قصورا في واحد أو أكثر من العمليات النفسية الأساسية التي تخل في فهم واستخدام اللغة المنطوقة أو المكتوبة التي تظهر على شكل صعوبات في الاستماع أو التفكير، أو القراءة، أو الكتابة، أو التهجئة، أو الرياضيات، ويعود ذلك إلى إعاقة في الإدراك أو إصابة في المخ، أو خلل وظيفي مخي بسيط أو عسر في القراءة أو حبسة كلامية ناتجة عن أذى في الدماغ، وهذا لا يتضمن مشاكل التعلم الناتجة عن إعاقة سمعية أو بصرية أو حركية أو تخلف عقلي أو اضطراب انفعالي أو ناتجة عن حرمان بائي".(أمين ، 2016، 30)

ولعل أهم ما يميز هذا التعريف أنه أشار إلى الصعوبات الأكاديمية وكذلك صعوبات الإدراك واستثنى أية إعاقات أو اضطرابات أو حرمان.

أما تعريف الحكومة الاتحادية الأمريكية – القانون العام (94 – 142) (1977):"فهم الذين يعانون من قصور في واحدة أو أكثر من العمليات النفسية الأساسية التي تتطلب فهم أو استخدام اللغة المكتوبة والمنطوقة، ويظهر هذا القصور في نقص القدرة على الاستماع أو التفكير أو الكلام أو القراءة أو الكتابة أو التهجئة أو في أداء العمليات الحسابية، وقد يرجع هذا القصور إلى إعاقة في الإدراك أو إلى إصابة في المخ، أو الخلل الوظيفي المخي البسيط أو إلى عسر في القراءة أو إلى حبسة الكلام النمائية ولا يجوز أن تكون صعوبات التعلم هذه ناتجة عن إعاقة بصرية أو سمعية أو حركية أو عن تخلف عقلي أو عن اضطراب انفعالي أو حرمان بيئي أو ثقافي أو اقتصادي". (النوبي، 2011، 25)

وهذا التعريف معمول به في مؤسسات التعليم بالولايات المتحدة الأمريكية والعديد من دول العالم، فهو بذلك أكد على شقي صعوبات التعلم النمائية والأكاديمية وكذلك على الخلل في الدماغ المسبب لهذه الصعوبات.

وفي سنة 1981 قدمت المجالس القومية بالولايات المتحدة تعريفا لصعوبات التعلم على أنها "ميدان شامل، يرجع إلى مجموعة متباينة من الاضطرابات التي تتمثل في صعوبات واضحة في اكتساب أو استخدام القدرة

على الاستماع أو الكلام أو القراءة أو الكتابة أو العمليات الحسابية، وتعتبر هذه الاضطرابات أساسية في التلميذ ويفترض أن تكون ناجمة عن خلل وظيفي في الجهاز العصبي المركزي إذا حدث وإن ظهرت صعوبات التعلم متلازمة مع حالات إعاقة أخرى مثل قصور في الحواس أو التخلف العقلي أو اضطراب انفعالي أو اجتماعي، أو متلازمة مع مؤثرات بيئية مثل الاختلافات الثقافية أو طرق التدريس غير المناسبة، أو عوامل نفسية، فإن صعوبات التعلم لا تكون ناتجة مباشرة عن تأثير هذه الإعاقات". (عزيز، 2013، 15).

وهذا التعريف يتشابه مع تعريف مجلس التلاميذ غير العاديين ولكن بتركيز أكثر على أن السبب الكامن وراء صعوبات التعلم هو خلل في الجهاز العصبي المركزي.

أما السرطاوي (2001) فيعرف صعوبات التعلم على أنها حالة مزمنة ذات منشأ عصبي تؤثر في نمو أو تكامل أو استخدام المهارات اللفظية أو غير اللفظية، وتظهر صعوبات التعلم الخاصة كصعوبة واضحة لدى أفراد يتمتعون بذكاء بدرجة عالية أو متوسطة من الذكاء وتختلف آثار هذه الصعوبات على تقدير التلميذ لذاته وعلى نشاطاته التربوية والمهنية والاجتماعية.

وكما أوضحت كامل (2012) أن منشأ صعوبات التعلم هو وجود اضطرابات وظيفية في المخ أو انفعالية ليس من التأخر العقلي أو الحرمان الحسي أو العوامل الثقافية أو البيئية.

أما أمين (2016) فعرفت صعوبات التعلم على أنها مجموعة من الاضطرابات النابعة من داخل التلميذ التي تعود لخلل في الجهاز العصبي مما يظهر لديهم مشكلات في اكتساب وتوظيف المهارات اللفظية وغير اللفظية والفكرية التي تظهر في حياة التلميذ ولا علاقة لها بالاضطرابات الانفعالية والعقلية أو الحرمان الثقافي أو البيئي.

في ضوء ما سبق: نجد أن التعريفات التي تناولت مفهوم صعوبات التعلم سواء كانت على المستوى الفردي أو المؤسسات البحثية جميعها تصب فيما يلي:

- ❖ اضطراب في دور الجهاز العصبي المركزي.
- ❖ انخفاض مستوى التحصيل مقارنة بأقرانه.
- ❖ التباعد بين الإمكانات والقدرات للتلميذ وبين مستوى الأداء الفعلي.

- ❖ مستوى ذكاء متوسط أو فوق المتوسط.
- ❖ صعوبات تعلم أكاديمية: عسر قرائي، تهجئة، عمليات حسابية.
- ❖ صعوبات تعلم نمائية: الإدراك، الانتباه، الذاكرة.
- ❖ استبعاد جميع الإعاقات مثل: السمعية، البصرية، العقلية.
- ❖ استبعاد مشكلات التعلم الناتجة عن الحرمان البيئي أو الثقافي.

بناء على ما سبق يمكن تعريف ذوي صعوبات التعلم على أنهم التلاميذ الذين يظهرون مستوى ذكاء متوسط أو فوق المتوسط إلا أنهم يعانون من مشكلات أكاديمية منشؤها صعوبات في الانتباه والإدراك والذاكرة، ويعود السبب في ذلك إلى خلل في الجهاز العصبي المركزي، ولكنهم لا يعانون من أية إعاقات سمعية أو بصرية أو حرمان بيئي أو ثقافي.

2.2 صعوبات التعلم والمفاهيم ذات الصلة:

لقد أكد Learner (2011) أنه وعلى الرغم من تعدد البحوث والدارسات التي أجريت في ميدان صعوبات التعلم إلا أنه لا يزال غامضا، مما يترتب عليه في كثير من الأحيان مظاهر الجدل وعدم الفهم والخلط بينه وبين مفاهيم أخرى متصلة بالتعلم، ولعل مبعث ذلك هو أن هذا المجال لاقى اهتماما عديدا من المجالات مثل الطب العام وعلم النفس والتربية الخاصة والطب النفسي والفسيولوجي، فقد تضافرت الجهود واشتركت الكثير من التخصصات والحقول للبحث والإسهام في مجال صعوبات التعلم.

الجدول رقم (1) صعوبات التعلم والمفاهيم ذات العلاقة (محمود، 2010) (الياسري، 2006)

وجه المقارنة	صعوبات التعلم Learning Disabilities	بطء التعلم Slow Learning	التأخر الدراسي Underachievement
التحصيل الدراسي	منخفض في المواد التي تحتوي على مهارات التعلم الأساسية (الرياضيات، القراءة، الإملاء).	منخفض في جميع المواد بشكل عام مع عدم القدرة على الاستيعاب.	منخفض في جميع المواد مع إهمال واضح، أو مشكلة صحية . التدني في التحصيل الدراسي.

سبب تدني التحصيل	اضطراب في العمليات الذهنية (الانتباه الإدراك، الذاكرة)	انخفاض معامل الذكاء	عدم وجود دافعيه للتعلم
معامل الذكاء	عادي أو مرتفع معامل الذكاء من 90 درجة فما فوق	ضمن الفئة الحدية (84-70) درجة	غالبا فوق 90 درجة.
المظاهر السلوكية	عادي وقد يصحبه أحيانا نشاط زائد	يصاحبه غالبا مشاكل في السلوك التكيفي (مهارات الحياة اليومية، التعامل مع الأقران، التعامل مع مواقف الحياة اليومية)	مرتبط غالبا بسلوكيات غير مرغوبة أو إحباط دائم من تكرار تجارب فاشلة
جانب الخدمة المقدمة لهذه الفئة	برامج صعوبات التعلم والاستفادة من أسلوب التدريس الفردي.	الفصل العادي مع بعض التعديلات في المنهج	دراسة حالته من قبل المرشد التلاميذ في المدرسة

كذلك يوجد بعض المفاهيم الأخرى ذات الصلة بموضوع صعوبات التعلم مثل:

2.2.1 صعوبات التعلم والمضطربين تعليميا: (Learning disorder)

أوضحت (محمود، 2010) إلى أن مفهوم الاضطراب التعليمي يشير إلى الضعف الجسمي أو العصبي الذي يؤثر في إنجازات التلميذ الاجتماعية والأكاديمية، ويعانون من نسبة ذكاء منخفضة الأمر الذي يؤدي إلى صعوبة في تعلمهم المواد الدراسية ومسايرة المناهج العادية في المدارس، كما أنه يوجد علاقة بينها وبين المشكلات الأسرية الحادة ونقص الاهتمام المنزلي وعدم وجود الوقت الكافي لمتابعتهم، مما يؤدي إلى عدم توافقهم.

2.2.2 صعوبات التعلم ومشكلات التعلم: (Learning problems)

إن مفهوم مشكلات التعلم كما أشار العدل (2013) إلى انه مفهوم عام يشمل التلاميذ الذين يعانون من مشكلات ناتجة عن عوامل ذاتية، كالإعاقات السمعية والبصرية والعقلية، أو عوامل بيئية أو نقص في القدرة على التعلم بالإضافة إلى المشكلات السلوكية والعاطفية والظروف الأسرية. وهذا يختلف مع مفهوم صعوبات التعلم الذي تم استثناء الإعاقات أو الحرمان البيئي أو الظروف الأسرية منه.

2.2.3 صعوبات التعلم والتخلف العقلي:(Mentally Retarded)

يشير التخلف العقلي إلى فئة التلاميذ الذين لديهم قصور في السلوك التوافقي، وانخفاض القدرة العقلية لديهم، ويؤكد حمزة (2008) على أن الفروق الجوهرية التي تميز ذوي صعوبات التعلم عن التخلف العقلي هو نسبة الذكاء حيث تقل لديهم نسبة الذكاء عن 70 درجة، بالإضافة إلى الانفعالات والاضطرابات السلوكية وبطء النمو الجسمي وقصور السلوك التكيفي، فهم قابلون للتعلم ولكن تحت إشراف ورعاية.

حيث تختلف هذه الفئة عن ذوي صعوبات التعلم في أن فئة ذوي لديهم صعوبات في مهارة أو أكثر من المهارات الأكاديمية، ولكن قدراتهم العقلية ضمن المتوسط أو فوق المتوسط.

مما سبق نلاحظ أن المشترك بين صعوبات التعلم والمفاهيم الأخرى هو ضعف التحصيل، لذلك ليس كل من يعاني من ضعف التحصيل لديه صعوبة تعلم، وأن هناك حدود فاصلة بين صعوبات التعلم والمفاهيم الأخرى، يتم تحديدها من خلال محكات التشخيص التي سيتم الحديث عنها لاحقا.

2.3 أسباب صعوبات التعلم:

إن أسباب صعوبات التعلم ليست واضحة إلى الآن على الرغم من اشتراك كثير من العلوم في دراسة أسبابها وقياسها وعلاجها فهي تحتاج المزيد من الدراسة والبحث، إذ يبرز دور علماء النفس في قياس وتشخيص التلاميذ ذوي صعوبات التعلم وتفسير دور نظريات التعلم وتعديل السلوك وتطبيقاتها في البرامج التربوية الخاصة بهم، أما دور علماء الطب والأعصاب فهو تفسير صعوبات التعلم طبيا، و علماء اللغة والبصريات والسمعيات

فهو توضيح المشكلات اللغوية المصاحبة لصعوبات التعلم وفي تفسير الإدراك السمعي والبصري، أما دور التربية الخاصة فيظهر في وضع البرامج التربوية الخاصة في التدريس العلاجي.

صعوبات التعلم تنشأ عن خلل وظيفي دقيق في تراكيب وظائف عمل الدماغ وسببه إما عوامل عضوية، أو وراثية، أو بيئية. وقد أشار Hallahan & Mock (2010) إلى أن أسباب صعوبات التعلم تقسم إلى:

2.3.1 عوامل عضوية (Biological Factors) وهي إما أن تكون قبل الولادة أو أثناء الولادة أو بعد الولادة

أ) قبل الولادة:

- تناول الأم الحامل بعض العقاقير والأدوية الضارة في مراحل الحمل.
- التدخين وتعاطي المخدرات للأم.
- حدوث خلل في جهاز المناعة للأم.
- تعرض الأم أثناء الحمل لأمراض مثل الحصبة الألمانية أو التهاب السحايا أو التسمم.
- الحمل عندما يكون عمر الأم أقل من (16) أو أكثر من (40 سنة)

ب) أثناء الولادة:

- نقص الأكسجين عن التلميذ بسبب التواء الحبل السري. أو الاختناق المؤقت للجنين في حالة الولادة المتعسرة.
- حالات الولادة المبكرة
- إصابة رأس الجنين

ت) بعد الولادة:

- إصابات رأس التلميذ التي تحدث بسبب السقوط أو الارتطام.
- الحوادث التي تسبب قصورا في وصول الأكسجين إلى دماغ التلميذ لفترة قصيرة كالغرق المؤقت.
- تعرض التلميذ لبعض الأمراض بالتهاب السحايا، أو الحصبة، أو الحمى القرمزية والحمى الشوكية، أو الحمى الشديدة.

من خلال ما سبق وكما يذكر المختصين أن السبب الرئيسي لصعوبات التعلم هو خلل في الجهاز العصبي المركزي، وهذا الخلل يسبب قصورا في استقبال المعلومات وتجهيزها وتحليلها وربطها، مما يؤدي إلى مشكلات إدراكية ولغوية وتعليمية.(Lyon,2002)

2.3.2 عوامل وراثية (Genetic Factors):

يوجد في كثير من العائلات التي يوجد بها طفل ذو صعوبة تعلم، أفراد آخرون تربطهم علاقة بالتلميذ لديهم صعوبات تعلم. وقد يوجد صعوبة تعلم عند الأب قد تظهر صعوبة تعلم عند الأبناء قد تأخذ شكلا آخر، مما يدل على وجود مؤثرات جينية لها تأثير مباشر على صعوبات التعلم.

2.3.3 عوامل بيئية (Environmental Factors):

- التلوث البيئي المحيط بالتلميذ قد يسبب صعوبات تعلم. فهذه المواد السامة قد تتسرب عبر التربة إلى الغذاء المتناول أو عبر مياه الشرب التي قد تب خللا في خلايا المخ للإنسان.
- تعرض التلميذ للإشعاعات الكيميائية أو الذرية، أما في حالة علاجه من بعض الأمراض كالسرطان قد يعرضه لمشكلات تعليمية مستقبلا.
- نقص التغذية بحيث يتعرضون لقصور في النمو وبخاصة في نمو الجهاز العصبي المركزي مما يؤدي إلى ظهور صعوبات تعلم.

أما محمود (2010) فتضيف العوامل التالية:

- الوراثة: حيث وجد من دراسة عائلات التلاميذ الذين يعانون من صعوبات تعلم أن مثل هذا النوع من المشكلات منتشر بين تلك العائلات.
- الجينات: وهي سمات ترجع إلى عوامل كيميائية داخل الرحم أو طفرات وراثية تؤدي إلى صفات مرضية في وظائف الجهاز العصبي مما يترتب عليه حدوث صعوبات تعلم.
- الغدد: وجد أن الاضطراب في إفراز الغدد وبخاصة الغدة النخامية والدرقية وجارات الدرقية يمكن أن تؤثر في نمو الجهاز العصبي المركزي مما يترتب عليه حدوث صعوبات تعلم.
- بالإضافة إلى بعض العوامل البيئية مثل: عمر الوالدين، نوع الولادة، تعرض التلميذ للحوادث، التغذية، النضج والتعلم.

2.4 النماذج النظرية المفسرة لصعوبات التعلم:

إن دراسة صعوبات التعلم من خلال أنظمة علمية متعددة، أدى إلى تعدد زوايا النظر المفسرة لوجود صعوبات تعلم، فاختلف المشتغلون بالمجال حول هذه الظاهرة وكيفية تشخيصها، والبرامج المعدة والموجهة لهذه الفئة، ثم ظهرت مجموعة من النماذج لتفسر وتوضح صعوبات التعلم.

فيما يلي عرض لأهم النماذج التي حاولت تفسير أسباب حدوث صعوبات التعلم:

2.4.1 النموذج النيرولوجي: Neuro psychological Approach

ويرى العدل (2013) أن مؤيدي هذا النموذج يفترضون أن العديد من التلاميذ من ذوي صعوبات التعلم لديهم إصابات دماغية، ولديهم كثيرا من الإشارات العصبية البسيطة أكثر من التلاميذ العاديين، حيث يمكن أن تؤدي الإصابة في نسيج المخ إلى ظهور سلسلة من جوانب تأخر النمو في الطفولة المتأخرة وصعوبات في التعلم المدرسي بعد ذلك في حين أن خلل المخ الوظيفي يمكن أن يؤدي إلى تغيير في وظائف معينة بالتالي تؤثر على مظاهر معينة في سلوك التلميذ أثناء التعلم مثل عسر القراءة واختلال الوظائف اللغوية.

من خلال ما سبق فإن النموذج النيرولوجي يشير إلى أن صعوبات التعلم تنتج من إصابات المخ المكتسبة، وعدم توازن قدرات التجهيز المعرفي بين نصفي المخ، والعوامل الكيميائية والحيوية.

أولا: إصابات المخ المكتسبة: حيث يرى Mark & George (2010) أن إصابات المخ الوظيفية البسيطة هي من أهم الأسباب لصعوبات التعلم، وقد تكون هذه الإصابة قبل الولادة أو أثناءها أو بعدها كما أشرنا سابقا، فيتعرض من خلالها الطفل لأحد أمراض الطفولة التي يمكن أن تؤثر على المخ مثل التهاب الدماغ والالتهاب السحائي والحصبة.

وأن إصابة المخ تؤدي إلى عدم القدرة على تنظيم أو تكامل أو تركيب المعلومات اللازمة للمهارات الأكاديمية مما يؤدي بدوره إلى حدوث صعوبة في التعلم.

ثانيا: عدم توازن قدرات التجهيز المعرفي:

وقد أكد مؤيدو هذا الاتجاه على أن السبب وراء صعوبات التعلم هو عدم توازن قدرات التجهيز المعرفي لدى التلميذ وهذا مرتبط بشقي الدماغ الأيمن والأيسر حيث يختص الجانب الأيمن بالمثيرات البصرية والمكانية، أما الجانب الأيسر فيختص باللغة، والتكامل بين الجانبين مهم وضروري لحدوث التوازن وأي خلل يصيبهما يؤدي إلى صعوبات في التعلم. (سالم وعواد، 2006)

ثالثا: العوامل الكيميائية الحيوية: أما سليمان (2011) فيرى أن جسم الإنسان يحتوي على عناصر كيميائية بنسب معينة، وأي زيادة أو نقصان او اختلال في التوازن في هذه النسب يؤثر على خلايا الدماغ، وهذا ما يعرف بالخلل الوظيفي البسيط ومن أهم مظاهره: الحركة الزائدة التي تعتبر واحدة من خصائص التلاميذ الذين يعانون من صعوبات تعلم، بالتالي لنوعية وطبيعة الغذاء دور هام جدا في حدوث قصور في التوازن الكيميائي الحيوي فالأغذية المصنعة والمضاف إليها مواد كيميائية حافظة تزيد من القصور في التوازن الكيميائي الحيوي.

بالرغم من سيادة هذا النموذج لفترة من الوقت إلا أنه وجه لهم بعض الانتقادات تمثلت في الآتي:

- التركيز على الأعراض وعدم التعامل مع الصعوبة مباشرة.
- الاستدلال على الاضطرابات العصبية الوظيفية من خلال الإشارات السلوكية أكثر من الاعتماد على العيوب الفسيولوجية القابلة للملاحظة التي تنشأ عن أسباب معروفة وبوضوح.
- الاختبارات التي تهدف إلى قياس العلامات النيورولوجية البسيطة هي اختبارات سيكولوجية أكثر منها نيرولوجية.(Learner,2011).

2.4.2 النموذج المعرفي: Cognitive Approach

لقد ظهر هذا النموذج بسبب القصور في النموذج النيرولوجي و عدم توافر الاختبارات الكافية، ونقص الأدلة لتعميم النتائج، فيفترض هذا النموذج أن قصور العمليات النفسية يعد مظهرا للاضطراب الوظيفي البسيط وكذلك المشكلات الأكاديمية، و يركز هذا النموذج على الانتباه والإدراك والذاكرة لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، باعتبار أن القصور في هذه العمليات يؤثر على المهارات الأكاديمية، وقد اتفقت آراء الباحثين على أن

هذا القصور متمثل في الانتباه، والإدراك، والذاكرة ، وهذا هو المسبب الأول لحدوث الصعوبة، وذلك لافتقارهم كفاءة التمثيل المعرفي، بحيث تبقى الوحدات المعرفية مفتقرة إلى التمثيل والموائمة.

وفيما يلي دور كل عملية من هذه العمليات وتأثيرها على تشكيل الصعوبة:

أ) الانتباه: يؤكد كامل (2003) على أن الانتباه عملية معرفية لا يمكن ملاحظتها بشكل مباشر، ولكن يمكن تحديد مستواها من خلال ملاحظة سلوك التلميذ في أداء المهمة والإلمام بعناصرها وتنفيذ التعليمات الخاصة بها، ومن ثم النجاح في أدائها، وعلى العكس يظهر سلوك نقص الانتباه حين يفشل التلميذ في عملية التركيز وقد اتفقت الآراء على أن النجاح الأكاديمي يتطلب تدعيم التركيز على المهام الدراسية بشكل مناسب، وقدرته على تحويل الانتباه إلى المهام الجديدة، في حين ترى أماني (2015) أن التلاميذ ذوي مشكلات الانتباه يصعب عليهم الابتعاد عن المثيرات الخارجية وكثيرا ما تجذبهم هذه المثيرات وغالبا ما يعاني هؤلاء التلاميذ من قصور مدى الانتباه وقابلية للتشتت وحساسية مفرطة، كما أن صعوبات التعلم تنشأ بصفة أساسية نتيجة لعيوب في الانتباه حيث اعتبرت مشكلات الانتباه لفترة طويلة من الخصائص الهامة لصعوبات التعلم حيث إن الضعف الانتباهي يؤثر بشدة على التحصيل الأكاديمي وبالتالي يسبب للطفل صعوبة تعلم.

ب) أشار الشحات وآخرون (2014) إلى أن الإدراك يلعب دورا بالغ الأهمية في تشكيل الصعوبة لدى التلميذ، لدرجة أن الصعوبات الإدراكية كانت هي التسمية الأصلية لمجال صعوبات التعلم، وقد أوضحت تعريفات صعوبات التعلم أن التلاميذ ذوي صعوبات التعلم يعانون من قصور أو ضعف في القدرة على إدراك المثيرات المختلفة وتفسيرها كأحد العمليات النفسية التي تؤثر في التعليم، فعلى سبيل المثال، لا يستطيع التلميذ قراءة قطعة من النثر وذلك لوجود مشكلات في الإدراك البصري وصعوبة تكامل المعلومات البصرية.

ت) اضطرابات الذاكرة تعد الذاكرة جزءا أساسياً وضرورياً في أي موقف تعليمي، والقصور في الذاكرة يمكن أن يوقف عملية التعلم لدى التلميذ ويسبب له صعوبات في التعلم، وقد يكون القصور في الذاكرة السمعية أو البصرية أو الحركية؛ مما يؤدي إلى صعوبة في تعلم الأحرف الهجائية أو في تذكر وكتابة الأعداد في الحساب

أو الحقائق والمفاهيم التي درسها من قبل في المواقف التعليمية السابقة ويقصد باضطرابات الذاكرة عدم قدرة التلميذ على الاحتفاظ النسبي بالمعلومات التي تقدم له سواء على المدى القريب أو البعيد. (جلاب، 2015)

وقد لاحظ (عبد الواحد، 2015) أن التلاميذ ذوي صعوبات التعلم يعانون عادة من مشكلات في تذكر المثيرات السمعية والبصرية، ويتمثل ذلك في تكرار نسيان هؤلاء التلاميذ الكلمات وتذكر الحقائق، فالتلميذ من ذوي صعوبات التعلم الذي يعاني من اضطرابات في الذاكرة البصرية يظهر عادة صعوبات في استرجاع سلاسل الأشكال والكلمات التي تقدم له بصريا وربما يضيف كلمات أو يحذف كلمات أخرى عند استرجاع النص مما يؤدي هذا بدوره إلى انخفاض الأداء الأكاديمي ويذكر الباحث أن نموذج العمليات النفسية الذي يقوم على افتراض وجود قصور في العمليات الثلاث (الانتباه الإدراك الذاكرة) يقدم تفسيرا لأسباب حدوث الصعوبة يقبله العقل ، لأن قصور هذه العمليات سوف يؤثر على التلميذ في جميع المواد الدراسية . ولا تفلح مع التلميذ أي محاولة علاجية أكاديمية قبل علاج هذه العمليات.

2.4.2 النموذج السلوكي: Behavior Approach

لقد ظهر النموذج السلوكي كرد فعل للنموذج العصبي، حيث يشك النموذج السلوكي في فرض العجز العصبي كسبب للصعوبة، وقد ذكر روس Ross (1976) أن فرض اختلال وظيفة (المخ) هي استدلال استنتاجي، ويرتكز على بيانات معامل الارتباط وأيضا على ما يوجد من إصابة مماثلة في المخ لدى البالغين.

وينطلق التصور السلوكي لصعوبات التعلم من اعتبارها مشكلة في وصول التلميذ إلى مستوى محكي أو معياري في المجال الدراسي، فهم يفتقرون إلى مستوى الاتقان بالإضافة إلى الدافعية وفاعلية الذات.

ويفترض النموذج السلوكي أن التلاميذ ذوي صعوبات التعلم يفشلون للعديد من الأسباب بخلاف الاختلال العصبي، حيث لا ترجع صعوبة التعلم بالضرورة إلى عوامل داخلية لدى التلميذ بل إن هناك عوامل خارجية مثل متغيرات السياق الاجتماعي، وتاريخ تعلم التلميذ من الأمور الهامة الحاسمة في نمو واكتساب المهارات الأكاديمية ، كما أن علاج مشكلات التحصيل سيتم بشكل أفضل عن طريق تعديل الظروف البيئية التعليمية للطفل ومن الأشياء المهمة التي يولي لها المنظرون للنموذج السلوكي اهتماما باعتبارها من مسببات الصعوبة

اتجاهات الوالدين وسوء التغذية واستراتيجية التدريس، والأسلوب المعرفي للتلميذ. (عبد الرؤوف وعامر، 2008).

وبهذا يعتمد هذا النموذج على طريقة تحليل المهمة المركبة إلى مهمات فرعية بسيطة، والتعزيز الإيجابي للسلوكيات المرغوبة والتعزيز السلبي للسلوكيات غير المرغوبة، للمساعدة على إتقان المهمات وتعلمها وفق تسلسل منظم. (سنجر، 2015)

2.4.3 النموذج التطوري(النمائي) :Developmental Approach

ينطلق هذا النموذج من فرضية أن نمو العقل لدى الإنسان يخضع لمجموعة من المراحل تمهد فيه كل مرحلة للمرحلة التالية، فصعوبات التعلم تعتبر فجوة نمائية في جوانب معينة لدى التلميذ.

وكما يركز هذا النموذج على التفاعل بين مهام أنشطة التعلم ومستوى نضج التلميذ، فعملية التعلم عملية متشعبة وتتكون من مهارات معقدة ومطلوب في كل مرحلة اكتساب تلك المهارات، وبالمثل فالنمو المعرفي له مراحل مميزة وبه مستويات معقدة، ويشير مؤيدو هذا النموذج إلى أن الصعوبة بصفة عامة تعود إلى تأخر نمو بعض العمليات المعرفية والتي تسبب فشلاً في تعلم المواد الأكاديمية.

وقد اقترح (بياجيه) أن النمو المعرفي أو الإدراك يتكون من مراحل مختلفة ومنفصلة، تبدأ بالمرحلة الحس حركية من الميلاد إلى عمر عامين، حيث يتعرف الطفل على المحيط من خلال الأفعال المحسوسة فقط بدون فهم الرموز، ثم المرحلة الإجرائية (ما قبل العمليات) من عامين إلى (7) أعوام، وفيها يطور التلميذ الفهم للرموز ويركز على الإحساس وليس على فهم الأفكار، ثم المرحلة الثالثة من (7- 11) عام ويطور التلميذ العمليات المحسوسة ، ويستطيع التلميذ خلالها المشاركة في التفكير الكمي والتحليلي وتقسيم وتصنيف الأشياء، ويمكن أن يعكس بعض العمليات المنطقية، و في المرحلة الأخيرة التي تبدأ من 11 عاما يطور التلميذ العمليات الرمزية التي تشمل التفكير المجرد.

إن التلاميذ من ذوي صعوبات التعلم يمرون بهذه المراحل مثلهم مثل التلاميذ العاديين، ولكن يوجد بعض التأخر في النمو المعرفي لدى هؤلاء التلاميذ، وتأخر في النمو الإدراكي، حيث يعتمد التلميذ ذو صعوبة التعلم

على العمليات الحسية عند التعامل مع الأشياء، كما أنهم يتأخرون إجماليا في اكتساب العمليات الحسية، يؤخر الوصول إلى مستويات إجرائية متقدمة للتفكير مما يؤدي إلى صعوبات في التعلم (كامل، 2003).

ويركز المشتغلون بنواحي التأخر في النضج على المهام التحصيلية حيث يؤكدون على أنه يجب أن تتلازم هذه المهام مع ما لدى التلميذ من استعداد للتمكن منها، وليس مع عمره وما يتوقع منه، وفقا لمطالب الصف الدراسي الذي ينتمي إليه وامتداداً لهذه الفكرة يذكر بعض علماء النفس أن الكثير من حالات صعوبات التعلم كان من الممكن تلافيها، و يشير (سهيل، 2012) أنه ليس هناك فارق نوعي بين التلاميذ العاديين و ذوي صعوبات التعلم إنما المسألة تتعلق بالتوقيت أي أن لكل طفل معدل نموه الخاص، وأن عدم مراعاة الاستعداد الشخصي و النضج للطفل سوف يؤدي إلى صعوبة تعلم.

فمن خلال ذلك يتضح وحسب النظرية التطورية أنه يمكن التغلب على صعوبات التعلم إذا ما تم مراعاة الخصائص النمائية والفروق الفردية المستندة إلى النمو.

2.4.4 نظرية معالجة المعلومات: Information Processing Approach

تعد هذه النظرية أحد أهم النظريات التي أحدثت ثورة في مجال دراسة الذاكرة وعمليات التعلم، وبحسب هذه النظرية فإن مشكلة ذوي صعوبات التعلم تكمن في استخدامهم استراتيجيات غير ملائمة عند مواجهة المهام المعقدة الأكاديمية. وتركز هذه النظرية على كيفية استقبال المخ للمعلومات وتحليلها وتنظيمها، وبالتالي تعود صعوبات التعلم إلى خلل في عمليات التنظيم والاسترجاع أو تصنيف المعلومات، أي استقبال المعلومات وتحليلها (يوسف، 2007).

ويركز هذا المدخل كذلك على دور كل من اكتساب المفاهيم والاستراتيجيات المعرفية ونظم تجهيز المعلومات ومعالجتها، فالتلاميذ من ذوي صعوبات التعلم يستخدمون استراتيجيات ضعيفة عند مواجهتهم مهام أكاديمية معقدة، ويستخدمون استراتيجيات لا تسمح لهم بالاستفادة الكاملة من كفاءتهم العقلية.

نلاحظ تعدد وجهات النظر في العوامل المسببة والمفسرة لوجود صعوبات التعلم لدى بعض التلاميذ فليس هناك اتفاق بين علماء النفس المشتغلين بالمجال على الأسباب الحقيقية لصعوبات التعلم، حيث يرجع جزء منهم السبب إلى خلل في الجهاز العصبي المركزي، وآخر يرى أن التفسير الأدق هو عدم النضج الكافي،

ويدلي ثالث بدلوه على أن السبب يعود إلى عدم الكفاءة في عمليتي التمثل والمواءمة والدمج في البناء المعرفي، أما طرف آخر فيرى أن السبب كامن في طريقة معالجتهم للمعلومات والاستراتيجيات المتبعة في ذلك.

ويتضح لنا مما سبق أنه لا يمكننا الاعتماد على نظرية دون الأخرى في تفسير صعوبات التعلم وذلك لأنهم يعانون من مظاهر وسلوكيات مختلفة، وغير متجانسة، فلا بد من الأخذ من كل نظرية للتوصل إلى تفسير شامل متكامل.

2.5 خصائص التلاميذ ذوي صعوبات التعلم:

لقد اجتمعت الآراء حول الكثير من الخصائص المشتركة للتلاميذ الذين يعانون من صعوبات في التعلم وفيما يلي عرض لبعض الخصائص كما أوردها كل من (بهادر، 2012) (بطرس، 2008) (القمش، 2009) (السيد، 2011):

1- قابلية للتشتت: هناك ارتباط وثيق الصلة بين الانتباه ووجود صعوبات تعلم، حيث يمتاز التلاميذ من ذوي صعوبات التعلم بسهولة انجذابهم إلى المثيرات وعدم تركيزهم نحو المثير المطلوب، أو قلة زمن التركيز.

1. عدم التمييز لما يسمعه التلميذ وعدم القدرة على ربط وإدراك ما هو مطلوب، بالتالي الاستجابة غير مناسبة للموقف.
2. يبدل التلميذ مواقع الحروف، ولا ينتبه لما يقع فيه من أخطاء القلب والإبدال فيقع في كثير من الأخطاء عند قراءة مادة أمامه، أو في التواصل مع أطفال آخرين من زملائه
3. اضطراب الإدراك البصري للتلميذ مما يفقده القدرة على التمييز بين الحروف، بالتالي يفشل في التمييز بين حروف الكلمة الواحدة وقراءتها.
4. يقلب التلميذ الحروف والأعداد مما يعيقه من التعامل معها وفق مواقعها.
5. استبدال الكلمات وقلبها مع تكرار المادة دون استيعاب الفكرة الرئيسية أو تذكرها، أو تسلسل الأحداث.
6. تنقصهم مهارات التفاعل الاجتماعي مع الآخرين وهم أكثر عزلة وأقل تماسكا وأقل قبولا للصداقة.

7. لديهم قصور في إدراك الاتجاهات والأماكن ومواقعها وعلاقتها بالنسبة لغيرها مثل :(فوق – تحت – يمين – يسار) مما يوقعهم في فشل اتباع التعليمات.
8. نقص في عملية الاستبصار والربط بين السبب والنتيجة مما ينتج عنه تدنٍ في مستوى تفكير التلميذ.
9. سيطرة التمثيل الحسي العملي على تفكير التلميذ لاستيعاب الأشياء يجعله يميل دوما إلى ممارسة اختيار الأشياء التي يراها أو التي يريد معرفتها، وهذا يجعله يواجه كثيرا من المشكلات ويسبب له مواقف كثيرة من الفشل.
10. زيادة الطاقة وسيطرتها بدرجة كبيرة على أداء التلميذ وحركته، مما يحول دون مساعدة التلميذ في التركيز على المهمة والمثابرة، وهذا يؤدي إلى تعثره وعدم توفيقه في إتمام الواجبات التي توكل إليه، وتقلل من فرص اندماجه في مواقف التعليم لفترات زمنية مناسبة.
11. سوء التوافق الاجتماعي مما ينتج عنه تدنٍ في تكيف التلميذ مع العالم المحيط به.
12. عدم القدرة على تصنيف الأشياء أو فهم لغة الحساب والمنطق الرياضي واستخدام عمليات خاطئة وعدم تذكر الحقائق الرئيسية وتقديم إجابات عشوائية.
13. تكرار الفشل في المهام الدراسية فضلا عن الصعوبات اللغوية.

ويذكر كل من Learner (2011) وحافظ (2010) أن التلاميذ ذوي صعوبات التعلم يتميزون ببعض الخصائص السلوكية والتي تختلف عن التلاميذ العاديين ممن هم في مثل سنهم، ومن بين تلك الخصائص تتوافر وتنتشر بين التلاميذ ذوي صعوبات التعلم ويظهر تأثيرها واضحاً على تقدم التلميذ في المدرسة وقابليته للتعلم ودافعيته نحو التعلم وكذلك شخصيته سواء كان ذلك في المدرسة أو خارجها ما يلي:

- النشاط المفرط: كثير من ذوي صعوبات التعلم يمتازون بنشاط مفرط، وهذه حقيقة صحيحة بالذات في حالة من لديهم إصابات مخية منهم، ولا يمكن اعتبار سلوك معين مشكلة لمجرد حدوثه مرة أو أكثر، ولكن إن تجاوز حدوثه ثلاثة أمثال حدوثه لدى التلميذ العادي في الموقف نفسه، وتحت الظروف نفسها.

- ضعف النشاط والحركة: وهو تماما عكس فرط النشاط والحركة، وعلى الرغم من عدم شيوع هذا السلوك بين ذوي صعوبات التعلم مثلما هو الأمر في النشاط المفرط، ولكنه سلوك قائم، ويمكن ملاحظته بالتواتر بين أفراد هذه الفئة.
- قصور في الدافعية: على الرغم من أن نقص الدافعية قد يأتي نتيجة لعجز التلميذ عن التعلم، إلا أنه سلوك يتكرر تسجيله في تقارير تشخيص هؤلاء التلاميذ، وفي بياناتهم المدرسية
- قصور في عمليات التآزر والتنسيق، على الرغم من أن بعض التلاميذ الذين قد يكون لديهم قدرة على التآزر ويعانون بعض صعوبات التعلم، ولكن نقص التآزر يلاحظ بشكل واضح بين التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، يكون لديه بطء شديد في قذف كرة مثلا أو إتلاف شيء، أو الهروب أو الجري.

يلاحظ أن هذه الخصائص ليس قاصرة على التلميذ ذي الصعوبات في التعلم، بل قد ترد لدى التلميذ العادي، ولكنها تبدو أشد وضوحا، وأكثر تكرار وتواترا لدى التلميذ ذي صعوبة التعلم، كما أن تلك الخصائص قد ينعكس معظمها في سلوكه، وليس بالضرورة أن تنعكس جميعها.

في حين يرى البطاينة وآخرون (2005) أن خصائص التلاميذ ذوي صعوبات التعلم كالآتي:

أولا المجال المعرفي أو التفكير:

بحيث يتميز التلميذ ذوي صعوبات التعلم بالآتي:

الاعتماد على المنبهات البيئية في تفسير المدركات.

صعوبة التذكر

صعوبة الانتباه الإرادي وبالتالي عدم الإصغاء وصعوبة التركيز في الأعمال والواجبات.

لا يأبه لقيمة النجاح الذي يحققه وغالبا ما تكون نظرته تشاؤمية.

صعوبة اكتساب المفاهيم الرياضية والخلط بينها.

أما الخصائص في المجال الاجتماعي فيرى (سهيل، 2012) أن ذوي صعوبات التعلم تظهر لديهم المشكلات التالية:

صعوبة تحمل المسؤولية الشخصية والاجتماعية.

الانسحاب الاجتماعي المتمثل في الكسل وعدم المبالاة وقلة الاتصال الاجتماعي مع الاخرين.

سهولة تشتت الانتباه.

النشاط المفرط وكثرة التململ وعدم الاستقرار والثرثرة وإزعاج الآخرين.

أما بالنسبة للخصائص الأكاديمية فيرى الشحومي وآخرون (2003) أن ذوي صعوبات التعلم تظهر لديهم المشكلات التالية:

اللغة المنطوقة: تأخر أو اضطراب أو تفاوت في الاستماع.

اللغة المكتوبة: صعوبات في القراءة والكتابة والتهجئة.

الحساب: صعوبة في أداء الوظائف الحسابية أو في استيعاب المفاهيم الأساسية.

التفكير المنطقي: صعوبة في دمج الأفكار.

مهارات التنظيم: صعوبة في تنظيم كل جوانب التعلم

هكذا نجد بعض الخصائص إما أن تكون متعارضة مثل النشاط المفرط في مقابل النشاط المنخفض، وبعضها متداخلة مثل الإفراط في الانتباه أو ثبوت الانتباه ومثل تلك الخصائص تؤدي إلى صعوبات في العمليات الرمزية، وبعضها تبقى كامنة وغير محسوسة حتى يكلف التلميذ بأنواع من الأنشطة التي تعتمد على مثل هذه الخصائص، ومن ثم يعجز عن إتمامها، ولعل هذا يفسر لنا صعوبة التعرف على مثل تلك الصعوبات قبل سن الخامسة أو السادسة ويجب أن تكون على حذر نحو المبالغة في الاعتماد على مثل هذه الخصائص بمفردها.

2.5 تشخيص ذوي صعوبات التعلم:

تعد عملية تشخيص ذوي صعوبات التعلم عملية دقيقة وحساسة، وهي من أهم الخطوات التي ينبني عليها إعداد وتصميم البرامج العلاجية، وتتطلب تضافر جهود فريق متكامل مكون من معلم التربية الخاصة، والأخصائي الاجتماعي وأخصائي النطق، وولي الأمر، فهي تساعد المعلم على تحديد مستوى التلاميذ بالتالي استخدام أفضل الطرق لتعليمهم وكذلك تحديد نقاط القوة لتعزيزها لديهم ونقاط الضعف للعمل عليها، وسنشير فيما يلي إلى بعض محكات تشخيص ذوي صعوبات التعلم:

لقد حدد كيرك وكالفانت (Kirk & Kalfant,1988) هذه المحكات كما يلي:

- محك التباعد أو التباين بين القدرة العقلية وتحصيله الفعلي.
- محك الاستبعاد
- محك التربية الخاصة.

أولا: محك التباين أو التباعد Discrepancy Criterion:

وكما أشار العريشي (2013) إلى أن التلاميذ ذوي صعوبات التعلم يظهرون تباعدا في إحدى الحالتين الآتيتين أو كليهما:

- ❖ تباعد واضح في نمو العديد من السلوكيات النفسية الانتباه والتميز واللغة والقدرة البصرية والحركية والذاكرة وإدراك العلاقات وغيرها.
- ❖ تباعد بين النمو العقلي العام أو الخاص والتحصيل الأكاديمي.

إن محك التباعد يعتمد في تحديده للتلاميذ الذين يعانون من صعوبات التعلم على ما يظهرونه من تباعد في أحد الجوانب الثلاثة:

1- تباعد مستوى النمو العقلي العام أو الخاص عن مستوى التحصيل الدراسي للتلميذ.
2- تباعد في نمو بعض الوظائف العضوية مثل اللغة والانتباه والذاكرة والحركة.
3- تباعد مستوى تحصيل التلميذ عن معدل تحصيل التلاميذ الآخرين من نفس السن.

ويشير أبو نيان (2015) إلى أن الصعوبة الخاصة في التعلم تشخص بناء على محك التباعد في الحالات الآتية:

1- الحالات التي يبدو واضحا فيها أن مستوى تحصيل التلميذ يقل عن مستوى تحصيل التلاميذ الآخرين من نفس السن.
2- الحالات التي يظهر فيها تباعدا أو انحرافا حادا بين المستوى التحصيلي للتلميذ وبين قدرته العقلية في واحدة أو أكثر من المجالات الآتية:

أ) فهم واستيعاب المادة المسموعة.
ب) القدرة على التعبير الكتابي.
ت) فهم واستيعاب المادة المقروءة.
ث) العمليات الرياضية.
ج) الاستدلال الرياضي مع التأكد من أن التلميذ في جميع الحالات. يتلقى خبرات تعليمية ملائمة لعمره الزمني وقدرته العقلية.

ثانيا: محك الاستبعاد Exclusion Criterion

يعرف محك الاستبعاد على أنه: المحك الذي يتم من خلاله استبعاد التلاميذ الذين يظهرون انخفاضاً في التحصيل الأكاديمي نتيجة؛ لتخلفٍ عقلي أو إعاقة سمعية أو بصرية أو اضطراب انفعالي ونقص فرص التعلم من فئة ذوي صعوبات التعلم.

ويشير العريشي (2013) إلى أنه على أساس هذا المحك فإن التلاميذ الذين ترجع صعوبات التعلم لديهم بصفة أساسية إلى حالات عجز أو قصور سواء كانت حالات إعاقة سمعية أو بصرية أو حركية أو تخلف عقلي أو اضطراب انفعالى أو عوامل بيئية يستبعدون من فئة الصعوبات الخاصة في التعلم، ولا يعني استبعاد بعض التلاميذ المصابين بإعاقات أخرى بأنه ليس بينهم من يعاني من صعوبات في التعلم، ولكن الاستبعاد يعني أن هؤلاء التلاميذ المصابين بإعاقات أخرى يحتاجون إلى برامج وتعليمية وعلاجية تناسب الإعاقة التي لديهم.

ثالثا: محك المشكلات المرتبطة بالنضج :Maturation Difficulty

يقصد به عدم الاكتمال في نمو بعض الوظائف والعمليات العقلية مثل اللغة والانتباه والذاكرة وإدراك العلاقات، بحيث يبدو عاديا في بعضها ومتأخرا في البعض الآخر، كذلك يعكس هذا المحك الفروق الفردية في القدرة على التحصيل والنضج، فنجد أن معدلات النمو تختلف من فرد لآخر مما يؤدي إلى صعوبة تهيئته لعملية التعلم ومن ثم يتطلب تقديم برامج تربوية وتعليمية تصحح قصور النمو الذي يعيق عملية التعلم. (العدل، 2013)

رابعا: محك التربية الخاصة Special Education Criterion

يشير هذا المحك إلى أن البرامج التعليمية المقدمة في المدارس العادية غير مناسبة للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم، فيصعب عليهم الاستفادة من أساليب التعلم المستخدمة مع التلاميذ العاديين بالمدارس، بالإضافة إلى أن البرامج المستخدمة مع التلاميذ المعاقين لا تصلح لمواجهة مشكلاتهم، ومن ثم فهم في حاجة إلى برامج تربوية خاصة بهم تصلح لمواجهة مشكلاتهم التعليمية الخاصة والتي تختلف في طبيعتها عن مشكلات غيرهم من التلاميذ.

وترى سنجر (2015) أن محك التربية الخاصة أحد محكات التعرف على التلاميذ ذوي صعوبات التعلم يشير إلى أن التلاميذ الذين يعانون من صعوبات خاصة في التعلم يحتاجون إلى برامج تدريبية تعليمية وعلاجية تصمم خصيصا لمعالجة مشكلاتهم التعليمية الناتجة عن وجود بعض الاضطرابات النمائية لديهم. والتي تمنعهم أو تعيقهم من التعلم، وغالبا ما تكون برامج التربية الخاصة لهؤلاء التلاميذ برامج فردية تختلف نوعا ما عما يقدم للأطفال في الفصل المدرسي العادي.

حيث نستفيد مما سبق أنه لا يمكن تعليم التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بالطرق العادية أو بالأساليب والوسائل التي تقدم للتلاميذ العاديين في المدرسة، بل لابد من تعليمهم المهارات الأكاديمية بطرق وأساليب تربوية خاصة، فالحاجة إلى أساليب تربوية خاصة في تعلم التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بسبب وجود بعض الاضطرابات النمائية لديهم والتي تؤثر على قدرتهم على التعلم.

خامسا: محك العلامات النيرولوجية :Neurological Correlates

وهذا المحك يمكن التعرف عليه من خلال الخلل الوظيفي في الجهاز العصبي المركزي أو الإصابة المخية والتي يمكن فحصها باستخدام رسام المخ الكهربائي وتنعكس الاضطرابات البسيطة في وظائف المخ:

الاضطرابات الإدراكية، أشكال السلوك مثل النشاط الزائد، صعوبات الأداء الوظيفي والذي ينعكس سلبا على العمليات العقلية (انتباه، إدراك، تفكير، تعلم) مما يعيق اكتساب الخبرات التعلمية والاستفادة منها. (بن صافية، 2017)

سادسا: محك اكتساب المفاهيم: Test of the acquisition of concepts

يعد اكتساب التلاميذ للمفاهيم دلالة على تطورهم النمائي، فالتلاميذ الذين يظهرون ضعفاً في اكتساب المفاهيم مثلا اللغوية عادة ما يعانون من صعوبات في تعلم اللغة، ومفاهيم العد يعانون من صعوبات بالرياضيات. (سنجر، 2015)

ومما سبق يمكن توضيح محكات التشخيص لذوي صعوبات التعلم كما في الشكل التالي:

الشكل رقم (1) محكات تشخيص صعوبات التعلم (الباحثة)

وتتفق المحكات في مجملها في أن هناك جوانب أساسية يمكن اتباعها عند تشخيص التلاميذ الذين يعانون من صعوبات التعلم وهي:

أ) وجود تباعد كبير بين تحصيل التلميذ وقدراته.

ب) أن الصعوبة في التعلم عند التلميذ ليست ناتجة عن إعاقات عقلية أو حسية أو انفعالية.

ت) التلاميذ الذين لديهم صعوبة يعانون من نقص في النضج في الوظائف العقلية من انتباه وإدراك وذاكرة.

ث) نقص القدرة على التعلم بالطرق العادية التي يتعلم بها معظم التلاميذ والحاجة إلى توفير إجراءات خاصة.

ج) الصعوبة سببها خلل في الجهاز العصبي المركزي وهذه يمكن الكشف عنها عن طريق تخطيط الدماغ.

ح) لديهم نقص في اكتساب المفاهيم وتوظيفها.

وفيما يلي مجموعة من الخطوات نتبعها لتشخيص ذوي صعوبات التعلم:

1- تقييم تربوي شامل لهؤلاء التلاميذ.

2- التحقق من عدم وجود إعاقات سمعية او بصرية أو حركية أو اضطراب انفعالي "طبيا".

3- التحقق من عدم وجود حرمان بيئي ثقافي أو اقتصادي.

4- التحقق من كون الخبرات التعليمية التي تقدم للتلميذ مناسبة لعمره.

5- التحقق من أن تحصيل وتحصيله ليس متكافئاً مع عمره وقدراته.

6- التباعد بين ذكاء التلميذ وتحصيله الأكاديمي.

2.7 الأساليب والاستراتيجيات التربوية المستخدمة في علاج صعوبات التعلم

لقد وضعت العديد من الأساليب والاستراتيجيات التربوية التي تهدف إلى علاج صعوبات التعلم عند التلاميذ، ويذكر (منسي، 2003) أن من الأنسب عدم الاقتصار على أسلوب أو استراتيجية واحدة للعلاج وإنما استخدام أساليب واستراتيجيات متنوعة حسب نوع الصعوبة ودرجة حدتها وفيما يلي عرض لأهم هذه الأساليب والاستراتيجيات التربوية العلاجية:

1. استراتيجية التدريب على العمليات النفسية:

ترى عبد الكريم (2016) أنه يمكن من خلال هذه الاستراتيجية تحديد العمليات النفسية المتضمنة في موضوعات التعلم، وحينئذ يتم تدريب التلاميذ لتحسين العمليات نفسها، على افتراض أن التدريب على هذه العمليات سيزيد من سعة اكتساب المهارات الأكاديمية، ويعتمد كل من تشخيص

وعلاج صعوبات التعلم في هذه الحالة على تحديد وتحليل أوجه القدرة وأوجه القصور لدى التلميذ في مهارة التعلم.

2. استراتيجية تحليل المهمة:

حيث يقرر عبد الواحد (2010) أن استراتيجية تحليل المهمة أداة هامة للقائمين على التربية الخاصة، ويقصد بتحليل المهمة هو تقسيم المهارة إلى وحدات أو مهارات ثانوية قابلة للتدريب، فبعض الباحثين قد وسعوا مفهوم تحليل المهمة لكي يشمل وصف الإجراءات التعليمية المستخدمة للتدريب على المهارة في حين أن آخرين قد فسروا المصطلح أو التعريف على تحليل المحتوى الذي سيدرس للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم كما توجد اتجاهات أكثر حداثة للتعامل مع التلاميذ ذوي صعوبات التعلم مثل الجمع بين أسلوب التدريب على العمليات النفسية وتحليل المهمة.

3. استراتيجية التدريب على العمليات النفسية وتحليل المهمة معا:

وتعتمد هذه الاستراتيجية على دمج المفاهيم الأساسية للأسلوبين السابقين وتهتم هذه الاستراتيجية بتقييم قدرات التلميذ وصعوباته، والقيام بتحليل المهمة، ومعرفة المهارة الواجب تنميتها.

4. استراتيجية تعديل السلوك:

يتركز تعديل السلوك حول تعديل السلوك الظاهر للتلميذ كما يستخدم هذا الأسلوب بنجاح في حالات تشتت الانتباه والنشاط المفرط، كما يستخدم كذلك مع حالات صعوبات التعلم. (البطاينة وآخرون، 2009)

5. استراتيجية التدريب المباشر للمخ:

تعد هذه الاستراتيجية من الأساليب العلاجية المستخدمة لعلاج صعوبات التعلم، ولقد قامت العديد من الدراسات والبحوث باستخدام أسلوب التدريب المباشر للمخ والذي يعتمد على نموذج التوازن بمعنى تقديم مثيرات لتنشيط نصف المخ غير المسيطر لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم كل حسب نصف المخ المسيطر لديه. (عبد الواحد، 2010)

مما تقدم يمكن ملاحظة أن معرفة العلاقة بين أنماط معالجة المعلومات ووظائف نصفي المخ والسلوك، قد ساعدت العديد من الباحثين على تطبيق هذه الاستراتيجية في محاولة للتغلب على بعض صعوبات التعلم لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم. فمثلا التلاميذ الذين يعانون من صعوبات في تعلم الحروف الهجائية يتم تعلمها عن طريق الغناء.

هنالك أيضا بعض الاستراتيجيات ذات التركيز الذهني، وتستند هذه البرامج على أسس نظرية علم النفس المعرفي التي نسبت إلى بياجيه. بحيث يتمحور الاهتمام حسب التوجه، حول كيفية تطوير آلية التفكير والتعلم لدى التلميذ، بما يشمل عمل الذاكرة والتمييز وحل المشاكل، وتكوين المفاهيم والتعلم اللفظي ومهارات الفهم. تعتمد أسس هذه النظرية على توجه مفاده أن التلاميذ يختلفون في قدراتهم الذهنية التفكيرية عن البالغين. حيث يمرون بمراحل تفكيرية معينة، وفقط عندها يمكنهم التعامل مع المفاهيم المركبة تدريجيا؛ لذا تهتم هذه البرامج ببناء خطوات وتجارب متنوعة تطور المقدرة التنكرية للطفل، والقدرة على توظيف استراتيجيات التعلم:

- التكرار: استخدام أسلوب التكرار في الشرح وتوصيل الأفكار وتطوير المهارات لجميع التلاميذ بشكل خاص؛ ولذوي الفجوات التطورية بشكل خاص. في التلاميذ الصغار يحبون التكرار ويتعلمون كثيرا من هذه العملية خاصة الذين يواجهون مشاكل في تذكر الخطوات أو التفاصيل، يحتاجون لكثير من التكرارات.
- البيئة الغنية: العمل على توفير بيئة غنية بالألعاب والفعاليات، من خلال تسهيل عملية الوصول إلى الأغراض المطلوبة لكل فعالية، وتنويعها بحيث تشمل جميع الحواس أي أشياء يمكن رؤيتها، أو لمسها أو شمها أو سماعها، كما أكدت ذلك دراسة (محمد, 2006) التي تناولت أثر استخدام الألعاب التعليمية في علاج صعوبات التعلم النمائية لدى التلاميذ.
- التمثيل والدراما: التعلم من خلال التقليد للأدوار التي يقوم بها الآخرون، يدخل التلميذ في جو من المرح، ويسهل عملية التعلم (مثقال، 2000).
- تشجيع البحث: تشجيع التلاميذ على البحث عن أشياء لها صفات معينة، كما ويتم تعقيد التمرين حسب مستويات التلاميذ، هذا التمرين بشكل خاص يساعد على تطوير الإدراك البصري أو السماعي من خلال دقة الملاحظة، وكذلك يطور المقدرة على الإصغاء والتركيز.

- التنويع في توظيف الألعاب: توظيف الألعاب والمواد والأدوات بأكثر من طريقة، بهدف تطوير الخيال والتفكير لدى التلميذ. أي عدم الاكتفاء باستخدام التمرين من زاوية واحدة، بل محاولة دمج الجوانب الحركية والإدراكية والذاكرة، وتوظيف اللغة والجوانب الاجتماعية قدر الإمكان في التمرين الواحد. (حسين، 2013)
- إثارة الكلام واللغة: الاهتمام باللفظ السليم عند التعبير عن الحاجات. يمكن القيام بذلك من خلال مراقبة التلميذ، والانتباه إلى طريقة تكوين الكلام والأصوات، وإعطاء النمذجة السليمة لكيفية الكلام. يجب أن يشاهد التلميذ المعلمة أو الأم عند الحديث، والانتباه إلى مخارج الأصوات، والطلب منه أن يكرر الكلمات أو الجمل بطريقة مريحة، وبدون الضغط عليه. كما يجب مساعدة التلميذ على تكوين جمل كاملة، توصل الفكرة بوضوح. فمعرفة التلميذ للمفردات ومحاولته الحديث دون أن يكون مفهوما من قبل الآخرين، لا يعتبر اتصالاً سليماً. (زيتون، 2003)
- تطوير مهارات توجيه الأسئلة: ينبغي تعليم التلميذ كيفية توجيه الأسئلة، والتأكيد على أهميتها، وكيفية الإجابة عنها. يمكن القيام بذلك عن طريق النمذجة التي يقوم بها البالغون وهذا يساعده على تطوير المهارات اللغوية، وتوظيف التفكير المنطقي بشكل سليم. كما ومن الضروري التنويع بطريقة التوجه بالأسئلة التي تتطلب الإجابة بكلمة واحدة، أو بعبارات قصيرة أو بتوسع تفصيلي. هذا من شأنه أن يساعد التلميذ على تعلم أساليب الحديث والتعبير.
- تطوير مهارات توظيف الجمل المركبة: تشجيع التلميذ على استخدام العبارات المركبة التي تحتوي على أفعال وصفات متلازمة، مثل: هذا بيت كبير. ويمكن إدخال ذلك مباشرة في كلمات التلميذ عندما يتحدث عن شيء معين، مساعدته على إدخال صفات أو أفعال مرافقة الكلمات التي يستخدمها فمن المهم هنا التركيز على التكرار والاستمرار في النمذجة أمام التلميذ حتى يكون جاهزا لذلك. (القبالي، 2011)
- تطوير مهارات التنظيم والتصنيف: يحتاج التلاميذ ذوو صعوبات التعلم إلى برنامج يومي منظم في حياتهم، فهذا يعلمهم قيمة الوقت والنظام، وأهمية انجاز الواجبات في الوقت المعين لذلك، كما وأنه من المهم أن يقوم البالغ بمساعدة التلميذ على تنظيف الطاولة و كان العمل مباشرة بعد الانتهاء من الفعاليات؛ وترتيب كل شيء في مكانه، كما ومن المهم أن نشعر التلميذ أن الأشياء في البيئة تترتب

حسب منطق الأزواج والمجموعات والعائلات، والمتشابهات بمواصفات معينة، وحسب هذه القاعدة يمكن ترتيب الأشياء بناء على صفة أو وظيفة معينة ،كل هذه الأنشطة تعمل على تعليم التلميذ استراتيجيات تعلم هامة كالتنظيم والتصنيف، حسب صفات معينة (الفقعاوي، 2009).

2.8 تصنيفات صعوبات التعلم:

نظرا لتعدد واختلاف المشكلات التي يظهرها التلاميذ ذوو صعوبات التعلم باعتبارها مجموعة غير متجانسة، فقد حاول البعض تصنيف صعوبات التعلم؛ بهدف تسهيل عملية دراسة هذه الظاهرة، واقتراح أساليب التشخيص والعلاج الملائمة لكل مجموعة، حيث أن الأسلوب الذي يصلح لعلاج إحدى الحالات التي تعاني من صعوبة خاصة في التعلم قد لا يصلح لعلاج حالة أخرى، ولقد تعددت التصنيفات الخاصة لصعوبات التعلم بين الباحثين في هذا المجال، منهم من ركز في تصنيفه على الصعوبة في العمليات العقلية وحدها بينما ركز آخرون على الصعوبة في العمليات العقلية والصعوبات الأكاديمية.

فقد قام جونسون (Johnson) بتصنيف صعوبات التعلم على أساس أنها ترجع إلى التفاعل السلبي مع المكونات الأساسية اللازمة للتحصيل الدراسي إلى ما يلي:

* الاضطرابات في الذاكرة
* الاضطراب في التمييز البصري
* الاضطراب في التوجه والإدراك والتنظيم المكاني الفراغي.
* الاضطراب في التعبير اللفظي.
* الاضطرابات في التداعي البصري والسمعي.
* الاضطرابات في الإدراك الحركي
* الاضطراب في الانتباه. (الشحات وآخرون، 2006).

إن أكثر التصنيفات شيوعا وقبولا هو التصنيف الذي أورده كيرك وكالفنت عام 1988

ويميز هذا التصنيف بين مجموعتين من صعوبات التعلم: -

أ. صعوبات التعلم النمائية: Developmental learning Disabilities

ب. صعوبات التعلم الأكاديمية Academic Learning Disabilities

وفيما يلي توضيح هذين النوعين بالتفصيل:

أولا: صعوبات التعلم النمائية:

تعد صعوبات التعلم النمائية واحدة من العوامل التي تفسر انخفاض التحصيل الدراسي حيث تتضمن اضطرابات في فاعلية الانتباه والإدراك والذاكرة والتفكير واللغة، تلك الاضطرابات التي تؤدي إلى صعوبات تعيق التقدم الأكاديمي.

وكما وضحت عروري (2017) أن صعوبات التعلم النمائية هي الصعوبات الخاصة بالانتباه والإدراك والذاكرة والتفكير.

وعرفها Trissler (2005) على أنها: اضطراب في المهارات الاولية التي يحتاجها التلميذ، وهي مسؤولة عن انخفاض تحصيله، وسببها اضطراب في الجهاز العصبي المركزي.

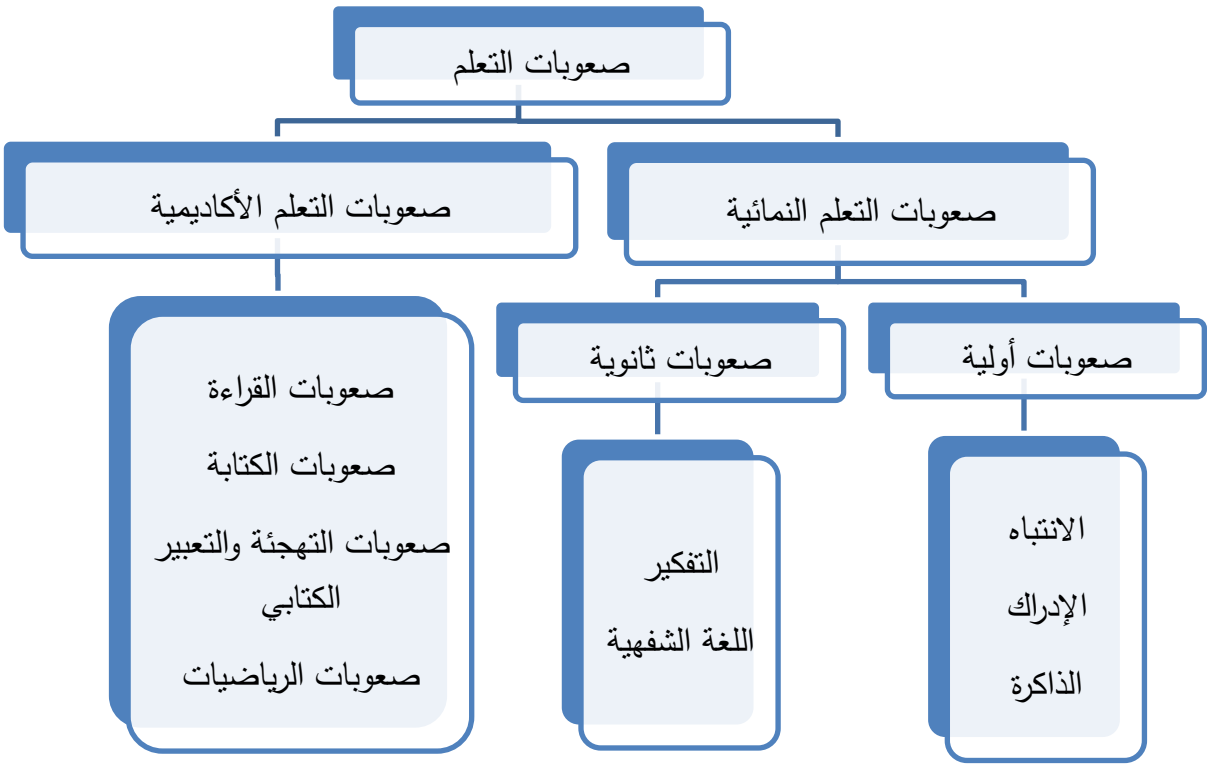
ولقد صنفت الصعوبات النمائية إلى صعوبات أولية (الانتباه – الإدراك – الذاكرة) صعوبات ثانوية (التفكير اللغة الشفوية) وبالنظر المباشر إلى الصعوبات النمائية الأولية نجدها عمليات عقلية أساسية وهي تعتبر وظائف أساسية ومتداخلة، ويؤثر بعضها في البعض الآخر ولهذا سميت صعوبات أولية، فإذا ما أصيب أحدها باضطراب فإنه يؤثر في القدرة على التحصيل الأكاديمي للتلميذ ولقد سمي التفكير واللغة الشفوية بالصعوبات الثانوية؛ لأنهما يتأثران بشكل مباشر بالصعوبات الأولية وفيما يلي توضيح لتلك الصعوبات:

- ❖ الانتباه هو القدرة على اختيار العوامل المناسبة وثيقة الصلة بالموضوع من بين مجموعة من المثيرات الهائلة (سمعية أو لمسية أو بصرية أو الإحساس بالحركة التي يصادفها الكائن الحي في كل وقت يحاول فيه التلميذ الانتباه والاستجابة لمثيرات كثيرة جدا فإننا نعتبر التلميذ مشتتا ويصعب على التلاميذ التعلم إذا لم يتمكنوا من تركيز انتباههم على المهمة التي بين أيديهم.

- ❖ الصعوبات الإدراكية: تتضمن إعاقات في التناسق البصري – حركي والتمييز البصري والسمعي واللمسي والعلاقات المكانية وغيرها من العوامل الإدراكية.
- ❖ الذاكرة: Memory وهي القدرة على استدعاء ما تم مشاهدته أو سماعه أو ممارسته أو التدريب عليه فالتلاميذ الذين يعانون من مشكلات واضحة في الذاكرة البصرية أو السمعية قد تكون لديهم مشكلة في تعلم القراءة والتهجئة والكتابة وإجراء العمليات الحسابية.
- ❖ اضطرابات التفكير: تتألف من مشكلات في العمليات العقلية تتضمن الحكم والمقارنة وإجراء العمليات الحسابية والتحقيق والتقويم والاستدلال والتفكير الناقد وحل المشكلات واتخاذ القرار.
- ❖ اضطرابات اللغة الشفهية: وترجع إلى الصعوبات التي يواجهها التلاميذ في فهم اللغة وتكامل اللغة الداخلية والتعبير عن الأفكار لفظيا

ثانيا: صعوبات التعلم الأكاديمية: ويشير هذا النوع إلى الاضطراب الواضح في تعلم القراءة أو الكتابة أو التهجي أو الحساب وتظهر واضحة إذا حدث لدى التلميذ اضطراب في العمليات العقلية السابق ذكرها، فالقدرة على التمييز البصري والسمعي والذاكرة البصرية والسمعية والقدرة على إدراك التتابع والتآزر بين حركة العين والتكامل البصري الحركي تعد متطلبات أساسية لازمة للنجاح في مهام الكتابة. (عبد الواحد، 2016)

ويوضح الشكل التالي هذين النوعين:



الشكل (2) تصنيف صعوبات التعلم (الباحثة)

ويجب ملاحظة أن هذين النوعين من الصعوبات غير مستقلين تماما بل هناك علاقة قوية بينهما، فالتلميذ الذي يعاني من صعوبات تعلم نمائية لا بد أن يؤدي به ذلك إلى صعوبات تعلم أكاديمية بالإضافة إلى أن صعوبات التعلم النمائية تتعلق بالوظائف الدماغية والعمليات المعرفية وهذه الصعوبات في الأصل ترجع إلى اضطرابات وظيفية في الجهاز العصبي المركزي. ولقد أكد بعض الباحثين أمثال أرتر جنكنز وكيرك وجالاجر على عدم إهمال صعوبات التعلم النمائية عند دراسة صعوبات التعلم بوجه عام، بل يركزون على ضرورة تحديد صعوبات التعلم النمائية في مرحلة مبكرة، حيث يعد ذلك بمثابة تشخيص مبكر لصعوبات التعلم الأكاديمية قبل ظهورها ومن ثم اتخاذ الإجراءات المناسبة لمواجهة هذه المشكلة وعلاجها قبل استفحالها وهذا ما يعتبره البعض نوعاً من الوقاية الأولية للمشكلة (حافظ، 2011).

خلاصة الفصل:

لقد تطرقنا خلال هذا الفصل إلى صعوبات التعلم من عدة جوانب، بداية من ناحية المفهوم، كذلك بعض المفاهيم ذات الصلة بصعوبات التعلم، بالإضافة إلى أسباب صعوبات التعلم، ومن ثم تطرقنا إلى النظريات المفسرة لصعوبات التعلم، كذلك خصائص التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، وآليات تشخيصهم. والاستراتيجيات التربوية المستخدمة في علاج صعوبات التعلم، وأخيراً تصنيف صعوبات التعلم تمهيداً للحديث عن صعوبات التعلم النمائية في الفصل التالي.

الفصل الثالث

- الانتباه
- الإدراك

الانتباه:Attention

تمهيد:

يعتبر الانتباه مفهوماً معقداً ومن المفاهيم التي اختلف العلماء في وضع الصياغة الدقيقة لها، وذلك بسبب اختلاف المثيرات وتنوعها فمن الصعب وضع تعريف محدد له.

3.1.1 **تعريف الانتباه**

تعريف قناوي (2017، 155) على أنه:" قدرة التلميذ على انتقاء مثير معين من بين مجموعة من المثيرات: كالمثيرات السمعية والبصرية واللمسية والحسية"

وأضاف الشحات وآخرون (2017، 73) "أنه تهيؤ عقلي معرفي انتقائي تجاه موضوع ما مع تركيز الجهد العقلى في الأحداث العقلية أو الحسية".

بينما عبد الواحد (2016) فعرف الانتباه على أنه: القدرة على توجيه واستمرار القدرات العقلية والجسدية نحو مهمة معينة مع المحافظة على التركيز.

أما Blyth (2009، 25) فقد صاغ تعريفا للانتباه على أنه: "عملية انتقائية ينتقي فيها التلميذ بعض المثيرات ويتجاهل مثيرات أخرى ويشمل: تركيز النشاط المعرفي، بقاء الانتباه، توجيه الاستجابة، وهو من العمليات المعرفية التي تتطلب الاختيار والتركيز على مثير معين وبكافة تفاصيله الجوهرية".

كيرك وكالفنت (1988، 111) عرفا الانتباه: عملية انتقائية لجلب المثيرات ذات العلاقة وجعلها مركزا للوعي.

أما Erikson & Yeh (1985، 384) فقد عرفا الانتباه بأنه: التركيز الواعي للشعور على منبه واحد فقط وتجاهل المنبهات الأخرى الموجودة معه ويطلق عليه الانتباه المركز أو الانتقائي.

ويمكننا أن نستخلص من التعريفات السابقة مجموعة سمات للانتباه هي:

- ❖ أنه عبارة عن استجابة حسية عقلية.
- ❖ توجيه التركيز نحو مثير معين.

- ❖ عملية انتقائية للمثيرات.
- ❖ يتطلب التركيز.
- ❖ مرتبط بعملية الإدراك.

فمن خلال ما سبق يمكن تعريف الانتباه على أنه: قدرة التلميذ على انتقاء واختيار مثير من ضمن مجموعة من المثيرات، والاستمرار في التركيز عليه، لضمان إدراكه جيدا لحدوث عملية التعلم.

أما بالنسبة لصعوبات الانتباه كما أشارت الحسيني (2019) فهي ضعف القدرة على التركيز، وصعوبة نقل الانتباه من مثير لآخر؛ وذلك إما بسبب نشاط حر زائد أو كثرة المثيرات حول التلميذ وأن التلميذ لديه صعوبة خاصة بالانتباه لهذه المثيرات.

وأشار كل من شفلون وكيرك (2012) إلى أن صعوبات الانتباه هي تلك الصعوبة التي تمثل تخلفا في النمو والقدرة في الإبقاء على الانتباه الانتقائي.

أما جلاب (2015) فعرفها على أنها: عدم القدرة على الاستدعاء السريع للانتباه وصعوبة الاحتفاظ به، وتشتته عند دخول مثير آخر خارج دائرة الانتباه.

من خلال ما سبق يمكن تعريف صعوبات الانتباه: بأنها ضعف القدرة على التركيز والقابلية العالية للتشتت وضعف المثابرة وصعوبة نقل الانتباه من مثير إلى مثير آخر أو من مهمة إلى مهمة أخرى.

3.1.2 عمليات الانتباه:

إن الانتباه لا يتكون من عملية واحدة بل من تداخل ثلاث عمليات فرعية هامة وقد حددت صابر (2015) هذه العمليات بما يلي:

العملية الأولى: الانتقاء Selection: وهي عبارة عن عملية اختيار المثير من بين مجموعة من المثيرات أو المصادر المشتتة الأخرى، مع ضرورة تجاهل بقية المصادر حتى لا تؤثر على عملية التعلم.

العملية الثانية: التيقظ Vigilance: وتجعل التلميذ في حالة انتباه مستمر مع التركيز على المثير المستهدف.

العملية الثالثة: الضبط التنفيذي Executive Control وهي العملية التي تساعد التلميذ في الاحتفاظ بحالة التوجه نحو الهدف، في ظل وجود مثيرات وأهداف أخرى.

إذن العمليات الثلاثة التي يتكون منها الانتباه: الانتقاء ومن ثم التركيز وأخيرا قصد الهدف والتركيز عليه.

3.1.3 محددات الانتباه:

للانتباه محددات حسية عصبية، ومحددات عقلية معرفية ومحددات انفعالية كما حددها عبد الواحد (2010):

1. المحددات الحسية العصبية: تؤثر الحواس والجهاز العصبي المركزي للتلميذ على سعة عملية الانتباه وفاعليتها لديه. فالتلميذ يستقبل هذه المثيرات من خلال الحواس ومن ثم يتم ترشيح هذه المثيرات، بحيث لا يتم السماح إلا لبعض المثيرات للوصول إلى المخ، أما البقية فتتلاشى. إذ أن للجهاز العصبي قدرة محدودة على الانتباه للمثيرات ونقلها ومعالجتها. ولهذا فإن التلميذ يقدم الأولوية للمثيرات التي تمثل أهمية أكبر بالنسبة له.
2. المحددات العقلية المعرفية: إن مستوى ذكاء التلميذ والبناء المعرفي له وكيفية معالجة المعلومات لديه يؤثر على انتباهه وفاعليته فالأشخاص الأكثر ذكاء تكون حساسية استقبالهم للمثيرات أكبر وأكثر دقة، بسبب ارتفاع مستوى اليقظة العقلية لديهم. فيسهل تتابع عملية الانتباه ويزيد من فاعليتها. بحيث تكتسب المثيرات موضوع الانتباه معانيها ويسهل ترميزها وتجهيزها ومعالجتها وانتقالها إلى الذاكرة قصيرة المدى، مما يؤدي إلى تتابع انتباه التلميذ للمثيرات.
3. المحددات الانفعالية والدافعية: تعتبر اهتمامات التلميذ ودوافعه وميوله بمثابة موجهات للانتباه كما تعد حاجات التلميذ وقيمه واتجاهاته محددات موجهة لانتقائه للمثيرات التي ينتبه إليها، بالإضافة إلى مكبوتاته ومصادر القلق تؤدي إلى ضعف القدرة على التركيز، ويصبح جزءا من الذاكرة مشغولا بها، مما يترتب عليه تقليص سعة الانتباه وصعوبة متابعة تدفق المثيرات وترميزها وتجهيزها ومعالجتها.

نستنتج من ذلك أن الانتباه يتحدد بمدى فاعلية الجهاز العصبي والحواس، بالإضافة إلى مستوى ذكاء التلميذ وآلية معالجته للمعلومات المتلقاه وكيفية ترميزها وتنظيمها ودمجها في البناء المعرفي، ناهيك عن تناسب المثير مع رغبات واهتمامات التلميذ.

3.1.4 أنواع **الانتباه:**

لقد قسم عبد القوي (2011) الانتباه حسب المثيرات إلى عدة أقسام وهي:

1- الانتباه القسري: فيه يتجه الانتباه إلى المثير رغم إرادة التلميذ.

2- الانتباه التلقائي: هو انتباه التلميذ إلى شيء يهتم به ويميل إليه.

3- الانتباه الإرادي: وهو الانتباه الذي يقتضي من المنتبه بذل جهد قد يكون كبيرا كانتباهه إلى الدرس فيشعر التلميذ في هذه الحالة بالجهد المبذول في سبيل الانتباه.

وهنا يقع على عاتق المعلم توظيف استراتيجيات شيقة بأدوات حسية لجذب انتباه التلاميذ بشكل عام وذوي صعوبات التعلم النمائية بشكل خاص.

3.1.5 خصائص الانتباه:

إن العالم من حولنا مليء بالمثيرات التي يصعب علينا الانتباه لها جميعا بل يستحيل لأن ذلك فوق القدرات العقلية للإنسان، لأن الانتباه عملية انتقائية، مرتبطة بالتنظيم حيث توجد علاقة وطيدة بينهما، أضف إلى ذلك عامل الجدة؛ فكلما كان المنبه جديدا على التلميذ كلما استحوذ على اهتمامه وفي هذا الصدد يحدد النوبي (2005) بعض **خصائص الانتباه:**

- الانتباه عملية إدراكية مبكرة: وذلك لأنه يقع بين الإحساس الذي يهتم بالمثيرات وبين عملية الإدراك، التي تهتم بإعطاء هذه المثيرات تفسيرات ومعان مختلفة.
- الإصغاء: وهو الخطوة الأولى في عملية تكوين وتنظيم المعلومات.
- الاختيار والانتقاء: فالتلميذ لا يستطيع أن ينتبه لجميع المنبهات المتباينة دفعة واحدة، ولكنه يختار منها ما يناسب حاجاته واهتماماته.
- التركيز: ويتمثل في اتجاه التلميذ باهتمام إلى مثيرات حسية معينة، وإهمال مثيرات أخرى، ويكون دائما قصديا.

- التعقب: وهو الانتباه المتصل (غير المنقطع) لمنبه ما، أو التركيز على تسلسل موجه للفكر عبر فترة زمنية، والمستوى المعقد فيه يبدو في القدرة على التفكير في فكرتين أو أكثر، أو نمطين من المنبهات أو أكثر في وقت واحد وعلى نحو متتابع دون خلط بينهما أو فقدان لأحدهما.
- التموج: وهو يعنى أن المثير مصدر التنبيه رغم استمرار وجوده، فإن تأثيره يتلاشى إذا ظهر مثير دخيل، ثم يعود المثير الرئيسي في الظهور مرة أخرى عندما ينتهي وجود المثير الدخيل.
- التذبذب: ويعنى أن مستوى شدة المثير مصدر التنبيه يتذبذب مثال ذلك أثناء متابعة التلميذ لفيلم سينمائي، فإن انتباهه يتذبذب بين الشدة والضعف وفقا لاختلاف قوة أحداث الفيلم.
- عملية المسح: وهى من مظاهر الانتباه، ومن العمليات النفسية ذات الأساس الحسي، والتي غالبا ما تكون بصرية، أو سمعية، وهي تتمثل في تحركات العينين عبر المكان، أو في تصنت الأذن لكل ما يصلها من أصوات تحاول تجميع أشتاتها وقد سميت بعملية الإحاطة.

3.1.6 **العوامل المؤثرة في الانتباه:**

إن العوامل المؤثرة في الانتباه هي التي تجعل بعض المنبهات والمواقف تجذب انتباهنا دون غيرها من المنبهات والمواقف كما وضحتها الحسيني وآخرون (2019):

أ- عوامل خارجية:

- شدة المنبه: فالأضواء الزاهية تجذب الانتباه أكثر من الأضواء الخافتة، غير أن المنبه قد يكون شديداً ولا يجذب الانتباه وذلك لتدخل عوامل أخرى أكثر وزنا في جذب الانتباه من الشدة كأن يكون التلميذ مستغرقا في عمل يهمه.
- تكرار المنبه: فتكرار المنبه عدة مرات أقدر على جذب الانتباه، وإذا التكرار إن استمر على وتيرة واحدة يفقد قدرته على جذب الانتباه.
- تغير المنبه: فانقطاع المنبه أو تغيره في الشدة أو الحجم أو النوع أو الموضوع له أثر في جذب الانتباه، وكلما كان التغير فجائياً زاد أثره.
- التباين: عندما يختلف الشيء اختلافا كبيرا عما يوجد في محيط، فمن المرجح أن يجذب الانتباه إليه.

- حركة المنبه: وهي نوع من التغير، فكلما كان المنبه متحركاً جذب الانتباه أكثر.
- موضع المنبه: المكان والكيفية التي يوجد فيها المثير لها تأثير كبير على جذب الانتباه.

ب – عوامل داخلية:

- ❖ عوامل مؤقتة وتشمل الحاجات العضوية والوجهة الذهنية.
- ❖ عوامل دائمة وتشمل الدوافع الهامة والميول المكتسبة، وهي تعد تهيؤا ذهنيا دائم التأثير والاستجابة لبعض المنبهات، فلدى الإنسان وجهة ذهنية موصولة للانتباه إلى المواقف التي تنذر بالخطر والألم كما أن دافع الاستطلاع يجعله في حالة تأهب مستمر إلى الأشياء غير المألوفة.
- ❖ الحالة الانفعالية والمزاجية التي يمر بها التلميذ. (سولسو، 2011)

3.1.7 متطلبات الانتباه الضرورية للتعلم:

يعتبر الانتباه من أولى المهام الخاصة بعملية التعلم بجميع مهاراته وحتى يتم بطريقة فعالة فيجب علينا التركيز على المتطلبات الملائمة للمهمة المقدمة والتي تتمثل بما يلي:

أولا: **اختيار المثير**: يقع على عاتق المعلم حسن اختيار المثيرات ذات العلاقة والتركيز عليها، واستبعاد أي مثيرات أخرى ليس لها علاقة بموضوع التعلم.

ثانيا: **مدة استمرار سلوك الانتباه المطلوبة**: يقدر المعلم مدة الانتباه الضرورية لكي يتقن التلميذ مهارة ما وعليه مراعاة صعوبة المهمة وحالة التلميذ النفسية وقدرة المعلم على تعديل عملية التعلم بما يتناسب واهتمامات التلميذ.

ثالثا: **نقل الانتباه من مهمة إلى أخرى** في صعوبات التعلم غالبا ما يعاني التلميذ من صعوبة في الانتقال من مثير إلى آخر، ويتطلب هذا الانتقال أن يكون هناك انتباه بصري وحركي.

رابعا: **الانتباه لتسلسل المهارات المعروضة**: فالتلاميذ الذين يعانون من صعوبات في الانتباه يركزون انتباههم على المثير المقدم أولا ويفشلون في متابعة المثيرات اللاحقة وربما يستوعب الجزء الأول من التعليمات ويفشل في استيعاب الباقي منها. (العريشي وآخرون، 2013).

وحتى يضمن المعلم ضمان استمرارية انتباه التلميذ وتحقيق أفضل كفاءة للتعلم، عليه أن يراعي تلك المتطلبات بالأخص لدى التلاميذ من ذوي صعوبات التعلم، حيث أن التلميذ من ذوي صعوبات التعلم يعاني من عدم القدرة على الانتباه الانتقائي وقصور في تتبع تسلسل المهارات المعروضة، كذلك نقص واضح في نقل أثر التعلم لأنه يصعب عليهم الربط وإيجاد العلاقة بين الموقف السابق والموقف الجديد، كذلك على المعلم إعطاؤهم الوقت الكافي للانتباه للمهمة وأدائها.

3.1.9 أشكال صعوبات الانتباه

يمكن تحديد أشكال صعوبات الانتباه في عدة مظاهر وهي:

- نقص الانتباه: Inattention حيث يقل مدى الانتباه ولا يستطيع التلميذ تركيز انتباهه سوى لفترات محدودة من الوقت، كما يصعب عليه الاستمرار في التركيز والانتباه سواء كان ذلك في أثناء العمل أو اللعب.
- قابلية التشتت: Distractibility حيث يتجه التلميذ إلى كل المثيرات الجديدة ولا يستطيع التركيز على مثير معين، ومثل هذا السلوك يرتبط ارتباطا وثيقا بضيق مدى الانتباه، فلا يستطيع التلميذ تركيز انتباهه لفترات كافية ومن ثم تزداد قابليته للتشتت.
- قصور الانتباه الانتقائي: Selective Attention Deficits حيث يفشل التلميذ في اختيار أو انتقاء مثير معين يتفق مع ما يفرضه الموقف السلوكي الذي يوجد فيه، كما يفشل في تركيز انتباهه تجاه المثيرات المهمة.
- الثبوت: perseveration حيث يظهر التلميذ سلوكا استجابيا يستمر طويلا بعد أن تكون الاستجابة قد فقدت قيمتها أو ملازمتها للموقف .
- الاندفاعية Impulsivity :يندفع التلميذ 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 على منع استجاباته فيفعل الأشياء دون ترو مما يؤدي إلى كثرة أخطائه.
- فرط النشاط Hyperactivity :حيث تزداد كمية الحركة والنشاط لدى التلميذ بما يعيق تكيفه ويسبب إزعاجا للآخرين، حيث يتحرك حركات عضلية مفرطة تبدو غير هادفة، فلا يستقر على حال أو في

أي مكان ولو لبعض الوقت، ويرتبط هذا السلوك ارتباطا وثيقا بسلوكيات كل من صعوبات الانتباه والاندفاعية . (عبد الواحد، 2010).

3.1.10 أعراض صعوبات الانتباه:

هناك بعض الأعراض الشائعة التي يعاني منها التلاميذ ذوو صعوبات التعلم والتي يمكن للمعلم أن يلاحظها ومن ضمنها كما أوضحت الحسيني وآخرون (2019):

- الشرود والقابلية للتشتت وقصر مدى الانتباه وضعف التركيز
- قصور في اكتساب الكلمات ومشكلات في التنظيم.
- صعوبة في استكمال الأوراق والتقارير وعدم إنهاء المهام في الوقت المحدد.
- اضطراب في توجيه الانتباه أو فشل في استمرارية توجيه الانتباه للأصوات المهمة في البيئة المحيطة.
- عدم الاستقرار على حالة واحدة وإنما يقوم بالعبث بكل ما هو متناول بين يديه.

أما Fisher (2007) فيرى أن التلاميذ من ذوي صعوبات الانتباه عادة ما:

- يثير انتباههم كل ما يحدث من حولهم سواء ادركه بسمعه أو ببصره أو بأي حاسة من حواسه.
- يجيب عن الأسئلة قبل أن ينهي المعلم طرح السؤال وغالبا ما تكون إجاباته خاطئة بسبب تسرعه.
- يجد صعوبة في متابعة ما يسمعه أو يقرؤه.
- عادة ينتقل من نشاط لأخر دون أن ينهي النشاط الأول.
- كثير الحديث دائم الثرثرة دون طائل.
- يقاطع الآخرين وهم يتحدثون قبل أن يتموا كلامهم وغالبا ما يتدخل فيما لا يعنيه.

أما بالنسبة لعاشور (2006) فيرى أن من أعراض صعوبات الانتباه ما يلي:

- أن التلميذ لا يعير لحديث وكلام الآخرين أي اهتمام.
- غالباً ما ينسى أدواته رغم انه بحاجة إليها.
- كثيرا ما يقوم بأنشطة وأفعال يلحقه من جرائها أذى كبير.

- يقوم بأفعال دون أن يفكر في عواقبها مثل أن يقطع الشارع دون أن ينظر ليمينه ولا يساره.
- قد يتفوه بكلام ليس له علاقة بموضوع المناقشة بل له علاقة بالأفكار التي تدور في عقله.
- التسرع في بدء المهام قبل أن يستكمل المعلم توجيهاته.
- عدم الاكتراث للدقة أو جودة العمل.

ويضيف كيرك وكالفنت (1988) بعض مظاهر صعوبات الانتباه فيما يلي:

- الحركة الزائدة: توجد ثلاث مكونات رئيسية للنشاط الزائد، فالعنصر الحركي يشيع بين التلاميذ من الميلاد وحتى سن الخامسة، أما العنصر الثاني والذي يتمثل في الجانب المعرفي، ويظهر في المرحلة الابتدائية حيث لا يستطيع التلميذ الاستمرار في المهارات أو إكمالها، أما العنصر الثالث الذي يتمثل في الجانب الاجتماعي يظهر بشدة في مرحلة المراهقة.
- الخمول والكسل: إن الانسحاب من البيئة وعدم الاستجابة للمثيرات البيئية هي من أهم مظاهر الجانب الثاني وهو الخمول والكسل وفي هذه الحالة فإن التلميذ قد يوجه انتباهه إلى مثيرات داخلية خاصة وهي خاصية من خصائص التلاميذ ذوي صعوبات التعلم حيث يوجه التلاميذ انتباههم إلى مثيرات لا علاقة لها بالمهمة المقدمة لهم.
- القابلية للتشتت: عدم انتقاء المثير المطلوب والتركيز عليه، حيث يتشتت انتباه التلميذ بسهولة للمنبهات الدخيلة حتى لو كانت قوة تنبيهها ضعيفة.
- الاندفاعية: ويقصد بها عدم الكبح حيث يقوم التلاميذ بتقديم استجابات سريعة لجميع المثيرات والمشتتات الخارجية والداخلية وبالتالي يتم صرف وتحويل انتباههم على الجهة الرئيسية إلى تلك المثيرات.

نستنتج مما سبق أن مظاهر صعوبات الانتباه ترتبط بشرطين أساسيين هما: شدة ظهور أعراض صعوبات الانتباه وفترة ظهور أعراض صعوبات الانتباه.

وأضاف جرار (2008) بعض المحكات التي نحكم من خلالها على وجود صعوبة انتباه لدى التلميذ أو عدمه:

1- ظهور الأعراض بشكل متكرر وأكثر شدة على التلميذ مقارنة بالتلاميذ من مثل عمره.

2- ظهور أعراض ضعف الانتباه في عمر مبكر قبل السابعة.

3- استمرارية الأعراض لفترة زمنية.

4- أن تكون أعراض ضعف الانتباه غير ناتجة عن إصابة التلميذ بأي اضطرابات عقلية أو انفعالية أو جسمية.

من خلال ما تقدم أجمعت الآراء حول مجموعة من الأعراض التي تظهر على التلاميذ ممن يعانون من صعوبات في الانتباه ومن أبرزها : التشتت، الاندفاعية، صعوبة انتقاء المثير المناسب واستمرارية الانتباه نحوه، بالإضافة إلى وجود الخمول والكسل عند بعض الحالات واللامبالاة وعدم الاكتراث في دقة وجودة العمل، ولا نحكم على التلميذ من خلال ظهور هذه الأعراض لمرة واحدة، ولكن إذا ما استمر ظهور هذه الأعراض دون أن يكون هناك اضطرابات عقلية أو انفعالية أو جسمية، فهو حينها يعاني من صعوبات انتباه وعلى المعلم استخدام الاستراتيجيات والبرامج الخاصة به.

3.1.11 **تشخيص صعوبات الانتباه:**

إن عملية تشخيص صعوبات الانتباه تتطلب عدة خطوات أوجزها الياسري (2006) فيما يلي:

- وصف مظاهر سلوك عدم الانتباه المطلوب علاجها: إذ على المعلم أو المعالج أن يحدد بالضبط أي أنواع عدم الانتباه يعاني منها التلميذ وهناك بعض الاختبارات التي تساعد في تشخيص مظاهر عدم الانتباه.
- تحديد الظروف البيئية لعدم الانتباه: ينبغي على المعلم أو المعالج أن يحدد أي المواقف الحياتية التي يظهر بها المظاهر السلوكية لعدم الانتباه، التي يعاني منها التلميذ.
- التعرف على العوامل الجسمية والانفعالية والتعليمية المسؤولة عن عدم الانتباه: فربما يرجع عدم الانتباه إلى المناخ السائد في بيئة التلميذ، من حيث سلوك المعلم أثناء الشرح أو شخصيته وعلاقته بالتلاميذ أو اتجاه التلميذ نحو المدرسة والمادة الدراسية أو عجزه عن استيعابها لقصور في قدراته.

- تحديد أهداف العلاج: في ضوء ما سبق من تشخيص يحدد المعلم أهداف العلاج مستعينا بإمكانات المدرسة متعاونا مع الأسرة وربما يلجأ إلى جهات طبية خارجة عن نطاق المدرسة إذا اقتضت الحاجة إلى ذلك مثل الصحة المدرسية أو العيادة النفسية أو مكتب الخدمة الاجتماعية بالمدرسة.

نستنتج مما سبق بأنه حتى يتم تطوير برنامج علاجي للتلاميذ الذين يعانون من صعوبات في الانتباه يتوجب على المعلم أن يشخص بشكل دقيق مشكلات الانتباه ويحدد العوامل التي قد تسهم في تخفيف هذه الصعوبة من ضمنها:

1. وصف سلوكيات الانتباه التي تشكل محور الاهتمام.
2. تحديد العوامل والظروف البيئية.
3. تحديد العوامل التربوية والتعليمية التي تزيد أو تقلل من سلوك الانتباه.
4. تحديد العوامل الانفعالية والجسدية والخبرات التي تسهم في فشل التلميذ.
5. اختيار أهداف معالجة عملية الانتباه.

3.1.12 الاستراتيجيات والأساليب التعليمية لتحسين سلوك الانتباه:

إن الانتباه كغيره من المهارات النمائية لا يمكن تحسينه بشكل مجرد، وإنما من خلال إجراءات تعليمية وتربوية هدفها تحسين عملية الانتباه وتطويرها بما يرتبط مع المهارات الواجب علاجها، بحيث يدرب المعلم التلاميذ على كيفية الانتباه وتوجيهه نحو شيء محدد. وفيما يلي بعض الاستراتيجيات والأساليب التربوية التي من الممكن أن تساعد في تحسين الانتباه لدى التلاميذ من ذوي صعوبات التعلم:

1. العمل على توجيه الانتباه نحو المثيرات ذات العلاقة مع إخبار التلميذ بالمثيرات المهمة.
2. التقليل من عدد المثيرات وكذلك التقليل من تعقيدها وزيادة حدة المثيرات المطلوب التركيز عليها.
3. استخدام الخبرات الجديدة غير المألوفة.
4. توظيف أسلوب اللمس والحركة.
5. عرض المواد في شكل مجموعات متجانسة.
6. استخدام المعاني والخبرات السابقة.

7. زيادة مدة الانتباه والوقت المطلوب لأداء المهمة بشكل تدريجي وتوفير فترات من الراحة بشكل متكرر.
8. زيادة المرونة في ضبط نقل الانتباه، مع إعطاء التلاميذ وقتاً كافياً لانتقال الانتباه.
9. تحسين تسلسل وتتابع عملية الانتباه.
10. الحفاظ على ملائمة المادة التعليمية لقدرات التلميذ وفروقهم الفردية.
11. تقديم البرامج العلاجية الفردية للتلاميذ.
12. تشجيع التلميذ على النجاح. (جلاب، 2015) (قناوي،2017)

ولكي نقوم بتحسين سلوك الانتباه يفضل أن تتخذ عدة إجراءات من أجل تحسين قدرة التلميذ على الانتباه، وحددت سر الختم الشيخ (2015) منها ما يلي:

أ- 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:

- أن نلفت انتباه التلميذ إلى المثيرات الهامة حتى يركز عليها ويترك غيرها كأن 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 إليها ويلم بها ويستوعبها.
- زيادة تركيز التلميذ على المثيرات المهمة بتلوينها أو وضع خطوط تحتها كما هو الحال في الحروف الهجائية والأقوال المأثورة.
- استخدام المثيرات والخبرات الجديدة وغير المألوفة حتى تلفت انتباه التلميذ لأن التعود على المثيرات يجعل التلميذ يملها.
- توظيف أكثر من حاسة ونشاط في الانتباه مثل الاستعانة بالعين والسمع في تعلم القراءة والكتابة وإضافة إلى اللمس في الدروس العملية والفنية.

ب-زيادة مدة الانتباه. وذلك بالاستعانة بالإجراءات التالية:

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

- توفير فترات راحة بين مهام التدريب على زيادة الانتباه عملا بالقاعدة: التمرين الموزع غالبا ما يكون أفضل من التمرين المتصل.
- العمل على تعزيز ومكافأة الزيادة في مدة الانتباه بالتشجيع المادي والمعنوي.
- استخدام المعلم ساعة توقيت لقياس مدة الانتباه لدى التلاميذ.

ت- زيادة المرونة في نقل الانتباه ويتضمن هذا اتخاذ الإجراءات التالية:

- إعطاء وقت كاف لانتقال انتباه التلميذ من مثير لآخر بعد أن يستوعب المفهوم الدال عليه يقدم له مفهوماً آخراً بمثير آخرٍ.
- التقليل التدريجي من مدة انتقال الانتباه من مثير لأخر بعد أن يتم تدريب التلميذ على ذلك

ث- تحسين تسلسل عملية الانتباه: يقصد بتسلسل عملية الانتباه أن يركز التلميذ حواسه وذهنه في مثيرات متتابعة عبر زمن تقديم الخبرة أو الخبرات التعليمية بحيث يصل في النهاية إلى إلمام متكامل وفهم شامل لها ولكي يتم هذا لا بد من أن تتبع الخطوات التالية:

- زيادة عدد الفقرات التعليمية التي ينتبه إليها التلميذ بشكل تدريجي.
- وضع عناصر المهمة المطلوب زيادة مدة الانتباه إليها في شكل وحدات يسهل تعلمها.
- التكرار والتدريب حتى يستطيع التلميذ السيطرة على المهمة التعليمية.(كريم، 2015).

ج- علاج النشاط الزائد: يشمل النشاط الزائد على ضعف الانتباه وعدم ضبط النفس والاندفاعية وأنه يؤثر سلباً على التحصيل الدراسي وعلى مستوى العمليات العقلية وكذلك ضعف البرامج من أجل خفض النشاط الزائد على النحو التالي:

- تعديل السلوك غير المرغوب فيه وإحلال سلوك مرغوب فيه عن طريق الاستجابة السلبية للأول وإثابة وتعزيز الثاني.
- تقديم النموذج المعرفي المتزن الذي يقلده التلميذ ويقتدي به ويتأسى به مع إثابته ومكافأته.
- تجزئة المهام التربوية والدراسية عملا بمبدأ الممارسة الموزعة.
- إتاحة الفرصة أمام التلميذ لتفريغ انفعالاته وطاقاته في لعب مفيد هادف.

أما استراتيجيات التدريس العلاجي لذوي صعوبات الانتباه مع فرط النشاط فصاغها الزيات (2008) بما يلي:

أولا البيئة التعليمية: بحيث يجلس التلاميذ من ذوي صعوبات الانتباه حول المعلم وبحيث لا يكون أمام مقاعدهم طلاب آخرين حتى لا يتشتت انتباههم أو ينشغلون بما يحدث منهم.

- أحط هؤلاء التلاميذ بنماذج جيدة من ذوي الخصائص السلوكية المرغوبة من أقرانهم.
- شجع استخدام التعلم التعاوني.
- تجنب إجلاس هؤلاء التلاميذ قرب المدافئ أو الأبواب أو النوافذ أو دورات المياه.
- شجع الآباء على تهيئة بيئة أو مكان ملائم للمذاكرة في البيت بعيدا عن أي مشتتات أو مثيرات غير مرغوبة.
- شجع الآباء على مراجعة عمل التلميذ للواجبات اليومية الواردة في دفتر المتابعة ومدى إكماله لها ومستوى أدائه فيها ومراجعة تنظيمه لحقيبته.

ثانيا التدريس العلاجي:

- حافظ على اتصال الأعين بينك وبين هؤلاء التلاميذ خلال عملية التدريس اللفظي.
- لتكن التعليمات واضحة ومركزة ومنطقية ومتسقة مع المتطلبات اليومية.
- تأكد من فهم التلاميذ للتعليمات والتوجيهات قبل البدء بالعمل.
- بسط التعليمات الصعبة أو المعقدة وتجنب الأوامر المتعددة.
- كرر التعليمات بصورة واضحة وهادئة عند الحاجة.
- أشعر التلاميذ بالراحة والترحيب عند تقديم المساعدة لهم وذلك لأن معظمهم يقاومون المساعدة.
- خفض تدريجيا من حجم المساعدات التي تقدمها لهؤلاء التلاميذ مع الأخذ في الاعتبار أنهم يحتاجون إلى مساعدات تفوق ما يحتاجه العاديون.

احرص على وجود مذكرة او دفتر للواجبات على أن يراعى فيها ما يلي:

- التأكد من أن كل طالب من التلاميذ ذوي صعوبات الانتباه قد كتب على نحو صحيح جميع الواجبات اليومية المتعلقة باليوم مع مساعدته في ذلك عند الحاجة.

- توقيع مذكرة الواجبات اليومية للتأكد من أداء التلميذ للواجبات اليومية المطلوبة منه كما يجب ان يوقع الآباء على هذه المذكرات يوميا.

وفيما يتعلق بإعطاء الواجبات أضاف عبد القوي (2011) مجموعة من الإرشادات:

ثالثا: إعطاء الواجبات:

- أعط واجباً واحداً أو مهمة محددة في المرة الواحدة.
- احرص دائما على استثارة أو تفعيل الدافعية لهؤلاء التلاميذ.
- عدل الواجبات أو التكليفات المطلوبة من أي من هؤلاء التلاميذ عند الحاجة إلى ذلك.
- استشر متخصصاً في صعوبات التعلم لتحديد جوانب القوة والضعف لدى ذوي اضطرابات أو صعوبات الانتباه.
- . قم بإعداد أو تطوير برنامج تربوي تعليمي فردي.
- تأكد عند إعداد الاختبارات أنك تختبر مدى إلمام التلميذ بالمعرفة والمعلومات لا سعة انتباهه.
- أعط وقتا إضافيا لهؤلاء التلاميذ عند أدائهم لبعض المهام المعينة، حيث من المعروف أنهم يؤدون المهام ببطء نسبيا، ولا تعاقبهم على بطئهم.
- يتعين المحافظة على دافعية وحماس هؤلاء التلاميذ.
- ضع في اعتبارك أن هؤلاء التلاميذ يتأثرون سلبا بالضغط والتعب، كما يتأثر الضبط أو التحكم الذاتي لديهم Self-Control، وربما يقود ذلك إلى أنماط سلوكية غير مرغوبة
- تجنب عقد مقارنات في مستوى أداء الواجبات بين التلاميذ من ذوي صعوبات الانتباه وأقرانهم العاديين، حيث يجب أن يتم تقويم أداء أو تقدم كل طالب بالنسبة لنفسه لا بالنسبة لأقرانه.

رابعا: تعديل السلوك وتعظيم تقدير الذات

- كن هادئا دائما وأوجد ظروفاً مواتية مساعدة على التفاعل، وتجنب التشكيك في قدرات وإمكانيات التلميذ.
- أوجد نوعاً من القواعد المحددة للسلوك السوي والآثار التعزيزية المترتبة عليه

- طبق مترتبات السلوك بصورة فورية، واستثر قواعد ومحددات السلوك المرغوب.
- عزز اتساق قواعد السلوك الإيجابية المرغوبة داخل الفصل.
- ليكن العقاب مرتبطا تماما بالسلوك المعاقب، دون تهوين أو تهويل.
- تجنب التأنيب او التوبيخ، وتذكر أنهم يجدون صعوبة في الضبط الذاتي للسلوك أو التحكم فيه
- تجنب إجبار التلاميذ على أخذ أدويتهم، أو أخذها أمام أقرانهم، أو التحدث عنها أمام الآخرين. (Barkley,2003)

خامسا: تقديم التعزيزات أو عبارات التشجيع.

- كافئ أكثر مما تعاقب، كي تبني مفهوم وتقدير ذات إيجابي.
- امنح جائزة أو تعزيزات فورية لكل سلوك أو أداء جيد أو مرغوب.
- عدل نوع التعزيز أو المكافآت غير المؤثرة في استثارة الدافعية لدى التلاميذ تغيير أو تعديل السلوك غير المرغوب.
- أوجد أساليب متعددة ومتنوعة لتشجيع التلاميذ، وتعزيز تقدمهم.
- درب التلميذ على مكافأة نفسه، مع تشجيع التحدث الذاتي الإيجابي مثل: (كان أداؤك رائعا اليوم وأنت جالس في مقعدك. حيث يشجع هذا التلاميذ على التفكير إيجابيا حول ذواتهم أو ذواتهن).

3.2 الإدراك:

تمهيد:

يعتبر الإدراك أحد المفاهيم التي أفرزتها المدرسة الجشتلطية، وهو من الأسس الهامة التي تقوم عليها عملية التعلم، فمن خلاله يتم ربط الموضوعات وتنظيمها، وأكدت على ذلك الدراسات التي أجريت على التلاميذ ذوي صعوبات التعلم والتلاميذ العاديين، بحيث تكون أكثر وجودا للتلاميذ من ذوي صعوبات التعلم، من حيث التنظيم والتفسير، كذلك يعاني البعض منهم من صعوبات إدراكية بصرية أو سمعية أو تناسقية "تآزر حسي، حركي".

3.2.1 مفهوم الإدراك:

تعددت التعريفات التي اهتمت بتوضيح هذا المفهوم ويمكن إجمالها كما يلي:

الإدراك كما عرفته قناوي (2017، 155) "قدرة التلميذ على القيام بتنظيم المثيرات المختلفة التي سبق له انتقاؤها والتركيز عليها والانتباه لها ثم تفسيرها وإعطاؤها معنى ودلالة".

وفي تعريف لسر الختم الشيخ (2015، 16) بأنه هو:" العملية التي من خلالها يتم التعرف على المعلومات الحسية وتفسيرها، أو عملية إعطاء المثيرات أو المنبهات أو المعلومات الحسية معانيها ومدلولاتها".

أما كما عرفه الزيات (2008، 81) فهو" القدرة على تمييز المعلومات الحسية حيث يستطيع التلميذ تمييز الاستشارات الحسية".

ويعرفه الكفوري (2019، 358) على أنه: "أحد العمليات المعرفية التي تساعد التلميذ على فهم المثيرات من حوله وتنظيم المعلومات التي يحصل عليها من حواسه".

أما الزغول (2012، 111): فعرفه على أنه "عملية عقلية يتعامل بها التلميذ مع المثيرات البيئية لكي يصوغها في منظومة فكرية تعبر عن مفهوم ذي معنى".

أما العشاوي (2004، 50) فعرفت الإدراك على أنه: عملية عقلية بنائية نشطة وإيجابية وهي شيء مختلف عما تسجله الحواس حيث تتوسط بين المثيرات التي تسبقها وتسجلها الحواس.

ومما سبق نجد أن التعريفات أكدت على الإدراك عملية عقلية يقوم التلميذ من خلالها بتنظيم المثيرات التي سبق وتم انتقاؤها والتركيز عليها، فهو عملية عقلية تالية لعملية الانتباه ومكمله له، ليقوم التلميذ فيما بعد بمعالجة تلك المثيرات وتمييزها وترجمتها وإعطائها الدلالات ودمجها في البناء المعرفي.

إن عملية الإدراك مهمة بالنسبة لعملية التعلم حيث يعتمد التعلم على معرفة كيفية ترابط الأشياء بعضها ببعض وكذلك على معرفة البنية الداخلية للموضوع الذي يتم التعامل معه، ولا يمكن تعلم وتذكر هذا الموضوع ما لم يتم إدراكه والتعرف عليه أولا.

3.2.2 خصائص الإدراك:

من أبرز خصائص عملية الإدراك كما وضحها كل من عبد الرؤوف وعامر (2008) ما يلي:

- يتوسط العمليات الحسية، وهذا يعني أنها عملية غير قابلة للملاحظة المباشرة إنما يستدل عليها من خلال استجابة التلميذ.
- هو عملية استخدام للإحساسات الصادرة عن المنبه والخبرة الماضية والتكامل بينهما.
- عملية ملء للفراغات أو تكملة للأشياء أو الأشكال فليس من الضروري لإدراك موضوع ظهور كل أجزائه.

من خلال ما سبق نرى أن الإدراك يتميز بمجموعة من الخصائص يتمكن التلميذ من خلال هذه العملية من تمييز المثيرات وإكسابها معنى، وهو غير قابل للملاحظة وانه يمكن الاستدلال عليه من الاستجابات للتلاميذ، ويتأثر بانفعالات التلميذ.

3.2.3 طبيعة عملية الإدراك:

عند الحديث عن طبيعة الإدراك نجد أن عملية الإدراك تتضمن عدة مراحل رتبها متولي (2015) بما يلي:

المرحلة الأولى: الإدراك المبهم، وهي المعرفة الأولية بما هو موجود في البيئة المحيطة بالتلميذ.

المرحلة الثانية: إدراك ما هو كائن في المجال الحسي والبصري، ويكون أشمل من مرحلة الإدراك المبهم.

المرحلة الثالثة: التخصص في الإدراك إذ يكون التلميذ المدرك على وعي تام بما يريد إدراكه.

المرحلة الرابعة: استيعاب المدركات البصرية على صورة أشياء موضوعية.

المرحلة الخامسة: الاعتياد وتفسير معاني تلك المنبهات وهذا يتخلل عمليات الحواس فيظهر أثره في السلوك. وليس الإدراك مجرد استنساخ ما في البيئة من منبهات عن طريق الحواس فقط إنما هو عملية معقدة يؤديها الدماغ تتضمن الغربلة والتصنيف والتفسير لتلك المنبهات.

من خلال ما تقدم نلاحظ أنه عند وضع التلميذ في بيئة تعليمية يمر في عدة مراحل حتى يدرك ما هو مطلوب، بداية معرفة أولية بالمحيط، من ثم إدراك بصري وحسي للبيئة، التركيز وانتقاء المثير المدرك، وأخيرا استيعابه وإعطاء معنى له.

3.2.4 **شروط الإدراك:**

هنالك بعض الشروط التي لا بد من توافرها للقيام بعملية إدراكية سليمة تؤثر إيجابياً على مخرجات التعلم المختلفة أجملها السيد وبدر (2011) بما يلي:

إدراك التلميذ للأشياء يكون كلياً.

الحواس السليمة هي نافذة الإدراك.

وجود المثيرات يحفز عملية الإدراك.

الخبرات السابقة لها دور مهم في عملية الإدراك.

جاذبية المثير تساعد في عملية إدراكه.

إن عملية إدراك التلميذ للمثيرات التي تحيط به وما تشمله من تكوين معان وتفسيرات وخبرات جديدة، تتطلب مجموعة من الشروط فعلى المعلم وضع التلاميذ في بيئة غنية بالمثيرات الجاذبة، والتحقق من سلامة الحواس، لديه، ليقوم بربط المدخلات الجديدة مع الخبرات السابقة، ليحقق المعلم بذلك أفضل النتاجات.

3.2.5 العلاقة بين الإدراك والانتباه:

الإدراك والانتباه عمليتان متلازمتان فإذا كان الانتباه هو تركيز الشعور في شيء معين، فإن الإدراك هو معرفة هذا الشيء، وبذلك فإن الانتباه يهيئ التلميذ للإدراك، ولكن يختلف إدراك كل تلميذ عن الآخر اختلافاً كبيراً، ويرجع هذا الاختلاف إلى خبراتهم السابقة وذكائهم ودوافعهم واهتماماتهم، ومدى جاذبية المثير بالنسبة لهم.

وكذلك فإن عملية الانتباه تسبق عملية الإدراك، حيث إن الشخص قد يحس مجموعة من المثيرات فينتقي بعضها ويركز عليها فيكون ذلك الانتباه، مما يؤدي ذلك إلى مزيد من الإحساس بتلك المثيرات التي يتم التركيز عليها، ويساعد على استيعابها وفهمها بصورة أفضل، فيكون ذلك إدراكاً، بالتالي يعتمد الإدراك اعتماداً كبيراً على الانتباه، والمخطط التالي يوضح ذلك:

إحساس ← انتباه ← إدراك.

3.2.6 المراحل التي تمر بها العملية الإدراكية:

توجد ثلاث مراحل أساسية في العملية الإدراكية كما بينها (أبو المكارم، 2004) وهي:

- الاستثارة الحسية: وهذه المرحلة هي التي تحرك وتستثير الحواس، كالإبصار والسمع والشم والتذوق واللمس.
- تنظيم المثيرات الحسية: وهي مرحلة يتم فيها تنظيم وتصنيف المثيرات والحوافز القادمة من المحيط الخارجي للتلميذ، حيث يتم تصنيفها كوحدات مستقلة.
- تفسير الاستثارة الحسية: وهى تعني أن خبرة التلميذ السابقة واحتياجاته وتوقعاته، تحكم الطريقة التي يفسر بها ما يستقبله من معلومات.

عندما يعلم المعلم بهذه المراحل عليه أن يركز على إغناء البيئة التعليمية بالمثيرات الحسية، ومن ثم مساعدة التلاميذ ممن يعانون من صعوبات إدراكية، في تنظيم وتصنيف هذه المثيرات والتركيز على ما هو محور الهدف التعليمي، ومن ثم ربط الخبرات الجديدة بالخبرات السابقة لديهم.

3.2.7 العوامل المؤثرة في الإدراك:

يتأثر الإدراك بعدة عوامل ترتبط بطبيعة المثيرات الحسية التي يتعامل معها التلميذ، فهناك مجموعة من العوامل الخارجية وأخرى من العوامل الذاتية التي لا تعمل منفصلة بل بنظام متكامل يحكم عملية الإدراك.

أولا: العوامل الخارجية:

وترتبط تلك العوامل بالمثيرات البيئية، ومن العوامل الخارجية:

- البيئة الصفية المشجعة والمريحة.
- الفرق بين شكل المثير والأرضية مما يسهل عملية الإدراك.
- استمرارية المثيرات وتنظيمها.
- يميل التلميذ إلى الإدراك الكلي للمثيرات.
- حجم وقوة وتباين وتكرار المثير

ثانيا: العوامل الذاتية:

وهي مجموعة العوامل الخاصة بالتلميذ، وتعمل بشكل متفاعل مع العوامل الخارجية ليكتمل دورهما في عملية الإدراك. ويمكن إيجاز أهم هذه العوامل الذاتية فيما يلي:

- درجة الخبرة والألفة بالمثيرات: خبرة التلميذ بالمثيرات الحسية التي يتعرض إليها، تلعب دوراً أساسياً في تنمية قدرته على التعامل مع المثيرات وتحليلها وفهمها.
- الحاجات الفسيولوجية والنفسية: إشباع حاجاته الأولية والثانوية بشكل مناسب يجعل إدراكه للمثيرات على نحو أفضل.

- التهيؤ العقلي والتوقعات: يعد التهيؤ العقلي أو التوقع من العوامل التي توجه الإدراك حيث يعتبر بمثابة موجهاً للبنى العقلية في فهم المثيرات اللاحقة.
- الحالة المزاجية والانفعالية للتلميذ: تؤثر الحالة المزاجية والانفعالية للفرد في إدراكه حيث تؤثر الانفعالات على الإدراك ليصبح منسجماً مع إحساسه بالفرح أو الحزن أو الغضب.
- الاتجاهات والقيم والميول: تعد اتجاهات التلميذ وميوله من العوامل التي قد توجه الإدراك بما يخدم هذه الاتجاهات والقيم. (العتوم، 2012).
- الوضوح والبساطة والتقارب: فالمثيرات التي تمتاز بذلك يسهل عملية إدراكها أكثر من تلك الغامضة.
- مستوى الدافعية: يتأثر إدراك التلميذ للموقف في ضوء دوافعه وحاجاته إذ غالباً ما يسعى التلاميذ إلى تفسير الكثير من الحوادث أو المثيرات اعتماداً على مدى وجود دافع أو حاجة لديهم.
- منظومة القيم: تؤثر طبيعة القيم والأمور التي يؤمن بها التلميذ في إدراكه للعديد من المواقف والمثيرات وفي طبيعة المعاني والتفسيرات التي يعطيها لها.
- درجة الانتباه: يعتمد الإدراك على درجة الانتباه التي يوليها التلميذ إلى المثيرات أو المواقف فكلما كانت درجة الانتباه كبيرة لدى التلميذ كان إدراكه للمثيرات أسرع وأفضل (القحطاني، 2010)
- عامل التوقع: فنحن ندرك الأشياء كما نتوقع أن تكون عليه، لا كما هي في حد ذاتها، فالإدراك يتأثر بالتوقع أو التهيؤ أو الاستعداد العقلي للشخص المدرك.
- ميكانزمات الدفاع: ميكانزمات الدفاع تفسد إدراكنا للواقع ولأنفسنا فهي تجعلنا نتغاضى عن عيوبنا ودوافعنا، ففي التبرير الذي يقدمه التلميذ للعقل يبدو منطقيا، وفي الإسقاط رمي التلميذ غيره بما فيه من عيوب.
- الإيحاء: يؤدي الإيحاء إلى الخطأ في الإدراك مثل ما يستغل هواة الألعاب السحرية الإيحاء لجعل الناس يرون ما يرغبون لهم رؤيته (الجزائري،2019).

يتضح لنا أن شخصية التلميذ وخبراته ودوافعه وميوله وحاجاته واهتماماته تؤثر في استجاباته الإدراكية فهي توجهه نحو وجهة معينة دون غيرها وتساعده في تكيف شكل المدرك مع معناه.

وهناك بعض العوامل التي أطلق عليها **مبادئ التنظيم الإدراكي** والتي وضحها كل من متولي (2015) والزغول (2009) والكناني وآخرون. بما يلي:

أولا: العلاقة بين الجزء والكل: **من** حيث درجات التشابه والاختلاف.

ثانيا: عوامل التجميع الإدراكي وتتحدد على النحو التالي:

1- التقارب Proximity: إن الأشياء المتقاربة في المكان أو الزمان يسهل إدراكها كصيغة متكاملة من شكل وأرضية
2- التشابه:Similarly العناصر المتشابهة من حيث اللون أو الشكل، او الحجم، أو السرعة، أو الشدة، تميل إلى التجمع في وحدة أكثر من العناصر غير المتشابهة.
3- الانتظام أو التماثلSymmetry: عناصر الرؤية التي تتكون من أشكال منظمة وبسيطة ومتوازنة، ترى وكأنها تنتمي لبعضها البعض.
4- الاتصال أو الاستمرار: في أي موقف إدراكي نميل إلى إدراك التنظيمات التي تتماسك أجزاؤها بأكبر قدر، أكثر من تلك المتشتتة أو المنفصلة.
5- الإكمال أو الإغلاق:Closure تمثل عملية الإغلاق في الإدراك بملء الثغرات وسد الفجوات في الموقف التنبيهي لكي تجعل منه شيئا له معنى.
6- السياق أو الشمول:Inclusiveness يميل الشخص إلى إدراك معنى المثير وفقا للمثيرات الأخرى التي تسبقه أو تصاحبه أو تلحقه، وهذه المثيرات المحيطة تسمى السياق

ثالثا: مبدأ الشكل والأرضية: في موقف الإدراك عادة ما يوجد مثير أساسي له خصائص بارزة يسمى الشكل، ومثيرات أخرى أقل بروزاً تسمى الأرضية.

وهناك خصائص تمكننا من إدراك الشكل والأرضية:

الشكل له صيغة وله حدود في حين أن الأرضية لا صيغة لها ولا حدود.

أن الشكل يرتكز على الأرضية.

أن الشكل عادة ما يكون أصغر من الأرضية.

وعندما يتساوى حجم كل من الشكل والأرضية يختلف إدراكنا، ويعتبر ذلك من مؤشرات الغموض الإدراكي إذ يتساوى الشكل والأرضية في البروز.

رابعا: الثبات الإدراكي: إن الثبات الإدراكي يعني أن الأشياء المرئية من زوايا مختلفة، أو تحت ظروف إضاءة متباينة يبقى إدراكنا لها ثابتا، وهذا الثبات يعطينا قدراً من الاستقرار لعالمنا الإدراكي.

خامسا: الخداع الإدراكي: ويعرف الخداع الإدراكي على أنه سوء تأويل المثيرات باعتبارها تنتمي إلى عالم الواقع، فهو إدراك حسي خاطئ أو غير صحيح.

3.2.8 صعوبات الإدراك

يرى كثير من الباحثين أن صعوبات التعلم هي نتيجة قصور نمائي لعمليات الإدراك التي تؤثر بشكل عكسي في اكتساب التلميذ لقدرات الإدراك الضرورية للتحصيل الأكاديمي، مما يخلق لديهم مشكلات منها في القراءة او الكتابة أو في أداء المهام المقدمة إليهم، كذلك يحدث لديهم تداخل في استقبال المعلومات أو المثيرات، فتكون نظمهم الإدراكية عاجزة عن القيام بعملية التجهيز والمعالجة. (ملحم، 2006).

مما لا شك فيه ان عملية الإدراك مهمة جدا لعملية التعلم، وأي مشكلات تحدث في الإدراك تؤثر على سير العملية التعليمية، فمثلا إذا لم يدرك التلميذ التشابه والاختلاف بين الحروف، فإن ذلك يخلق لديه صعوبات في القراءة أو الكتابة، وإذا لم يدرك المطلوب من المهمة يفشل في إنجازها، ومن هذا المنطلق فإن الصعوبات النمائية هي أساس الصعوبات الأكاديمية التي يعاني منها التلاميذ.

3.2.8.1 مظاهر صعوبات الإدراك:

- صعوبات الإدراك والتمييز البصري.
- صعوبات الإدراك والتمييز السمعي.
- صعوبة التسلسل.
- صعوبة الإدراك الحركي.

أولا: صعوبات الإدراك البصري: Visual Perceptual Disabilities

يرى Katz (2006) أن الإدراك البصري عنصر هام جداً في عملية تعلم التلاميذ، فالتلميذ الذي يعاني من صعوبات الإدراك البصري لديه صعوبة في التعرف والتذكر وتنظيم الصور المرئية اللازمة لفهم الرموز المكتوبة والمصورة والمستخدمة في عملية التعلم، وهم غالبا ما يعانون من صعوبات في فهم الرموز المستخدمة في تعلم المواد الدراسية الأخرى والتي تتضمن رسوم بيانية وخرائط ومخططات.

وضعت عدة تعريفات للإدراك البصري ومن بينها:

تعريف عبد الهادي (2006، 236) على أنه "وضع الأشياء أو المدركات في الفراغ حين يتعين على التلميذ أن يتعرف على إمكانية تسكين شيء أو رمز أو شكل (كلمات، صور، أشكال، حروف) في علاقة مكانية لهذا الشيء مع الأشياء الأخرى المحيطة به "

أما العتوم فيعرفه (2012، 98) على أنه " عملية مركبة ومرحلة أساسية من مراحل تجهيز المعلومات من العالم الخارجي ومن خلال المنافذ البصرية لأجل تفسيرها وإعطائها المعاني ومن ثم تنظيمها في البناء المعرفي لدى التلميذ والاستجابة أثناء الحاجة".

وكما عرفه عاشور وعريوة (2017، 81) " بأنه عملية نفسية تهدف إلى تحليل المثيرات القادمة إي المخ عن طريق الحواس وإعطائها معانيها الصحيحة."

فالإدراك البصري: هو عملية تفسير المثيرات البصرية وإكسابها المدلولات، وتحويل المثيرات البصرية الخام إلى مدركات ذات معنى.

أما صعوبة الإدراك البصري فهي من الصعوبات النمائية التي تثير الإزعاج نظرا لاعتماد التدريس على العرض المرئي للمعلومات ومن ثم تؤثر كفاءة الإدراك البصري على استيعاب كافة الأنشطة المعرفية والأكاديمية والمهارية. (الزيات، 2008).

وعرف السيد وبدر (2001، 109) صعوبة الإدراك البصري على أنها: " عدم قدرة التلميذ على التمييز بين الأشكال وإدراك أوجه الشبه أو الاختلاف بينهما من حيث اللون والشكل والحجم والنمط والوضوح"

أما (الوقفي، 2015، 293)فيعرف صعوبات الإدراك البصري على أنها: عدم القدرة على التعرف على المرئيات وتمييزها لدقة البصر وحدته، وهي صعوبة عادة ما تواجه ذوي صعوبات التعلم حيث يجدون صعوبة في التمييز البصري للحروف والكلمات والأشكال الهندسية.

أما Christian (2010) فقد عرفه على أنه نقل كمية كبيرة من المعلومات في فضون نظرة شاملة من خلال مجموعة من المهارات الفرعية التي تتفاعل مع بعضها.

من خلال ما تقدم يمكن تعريف التلميذ الذي يعاني من صعوبات إدراك بصري على انه التلميذ الذي يجد صعوبة في التمييز بين الحروف والأشكال والرموز، كذلك لديه صعوبة التذكر البصري واسترجاع الصور البصرية.

3.2.8.3 مراحل عملية الإدراك البصري:

تتم عملية إدراك الأشكال من خلال مرحلتين:

أولا: عملية البحث البصري: التحديد الدقيق للمثير من بين عدة مثيرات موجودة معه في نفس المجال البصري.

أنواع البحث البصري كما بينها (عبد الواحد، 2016):

- خارجي المنشأ ويكون لاإرادي.
- داخلي مخطط له.
- المتوازي: تحديد مثير من بين عدة مثيرات تشترك أو تختلف في الصفات.
- المتسلسل: متابعة مثير في عدة مراحل أو فترات زمنية.

ثانيا: عملية التعرف البصري: تعني التحديد الدقيق لمثير معين من خلال وجود صفات محددة تميزه عن المثيرات الأخرى التي توجد معه في المشهد البصري. ويؤثر في هذه العملية عاملان: أولهما المثيرات، وثانيهما الخبرات السابقة للتلميذ. (السيد،2008).

3.2.8.4 أقسام صعوبات الإدراك البصري:

تشير الدراسات والبحوث التي أجريت على الإدراك البصري لدى ذوي صعوبات التعلم إلى أنهم يعانون من واحدة أو أكثر من الصعوبات التالية:

1- صعوبات التمييز البصري: القدرة على التمييز بين الأشكال، وإدراك أوجه الشبه وأوجه الاختلاف بينها من حيث مجموعة من الصفات والخواص المميزة. وهي ضرورية لتعلم التلميذ القراءة والكتابة والحساب. وترتبط هذه القدرة بسرعة الإدراك والقدرة على إدراك التفاصيل الدقيقة، فالتلميذ الذي يعاني من صعوبات في التمييز يصعب عليه أن يدرك الشكل أو المثير ككل، كما يصعب عليه أن يميز بين الصورة الصحيحة والمعكوسة الحروف أو الأرقام.

2- صعوبات الإغلاق البصري :ترتبط هذه العملية بقدرة التلميذ على إدراك الشكل الكلى عندما تظهر أجزاء من الشكل فقط واستكمال الأجزاء الناقصة، والإغلاق البصري مكون إدراكي يشير إلى قدرة التلميذ على معرفة الكل حين يفقد جزء أو أكثر من هذا الكل. ويفتقر ذوو صعوبات التعلم وخاصة التلاميذ الذين يعانون من اضطراب الإدراك إلى القدرة على الإغلاق البصري. (الياسري، 2006)

3- صعوبات الذاكرة البصرية :الذاكرة البصرية هي القدرة على استرجاع الخبرات البصرية الحديثة. ويوضح عبد الواحد (2010) بعض الأساليب للتحسين من الذاكرة البصرية:

- يطلب من التلميذ أن يرى شكلا أو حرفا أو رقما ثم يغلق عينيه ويعيد تصوره أو تخيله ثم يفتح عينية للتأكد من إلمامه به.
- يعرض سلسلة من الحروف على بطاقات ثم إخفائها عن التلميذ ويطلب منه إعادة كتابتها.
- يطلب من التلميذ أن ينظر إلى الحروف أو الكلمة أو الشكل أو العدد ثم ينطق كلا منهما.
- يطلب من التلميذ أن يعيد تتبع الحروف أو الكلمات أو الأعداد أو الأشكال حتى يلم بها ثم تبعد عنه ليعيد كتابتها من الذاكرة.

4- صعوبات إدراك العلاقات المكانية: يشير هذا المفهوم إلى قدرة التلميذ على وضع الأشياء في الفراغ، ويتعلق هذا الجانب من جوانب الإدراك البصري بالقدرة على إدراك العلاقات المكانية في الفراغ.

5- صعوبات تمييز الشكل والأرضية: القدرة على الفصل أو التمييز بين الشكل والأرضية أو الخلفية المحيطة به، والتلاميذ في هذا المجال لا يستطيعون التركيز على فقرة السؤال أو الشكل مستقلا عن الخلفية البصرية المحيطة به، ويترتب على ذلك أن ينشغل التلميذ بمثير غير المثير المستهدف، ومن ثم يتشتت انتباهه، ويتذبذب إدراكه ويخطئ في مدركاته البصرية وترتبط هذه الصعوبة بالانتقائية في الانتباه وسرعه الإدراك.

6- صعوبات التعرف على الشيء: تشير هذه الصعوبات إلى ضعف القدرة على التعرف على طبيعة الأشياء عند رؤيتها أو تخيلها. وقد وجد أن بعض التلاميذ ذوي صعوبات التعلم يفشلون في عمل التحسينات أو التعديلات الضرورية للتعميمات الإدراكية التي تم تعلمها أو اكتسابها مبكرا. هؤلاء لا يستطيعون التمييز بين العديد من المفاهيم السابق تعلمها أو اكتسابها (متولي، 2015).

7- صعوبات إدراك الكل من خلال الجزء :من الصعوبات الأخرى ما يتعلق بصعوبات إدراك الكل من خلال الجزء، مدركو الكل هم أولئك الذين يرون أو يدركون الشيء في صيغته الكلية أو التامة. بينما مدركو الجزء هم الذين يميلون إلى التركيز على التفاصيل الدقيقة أو الأجزاء، ويفتقرون إلى إدراك الكليات والجمع بين إدراك الكل وإدراك الجزء يعد مطلبا أساسيا للتعلم الفعال، وتشير الدراسات التي أجريت على هذه الخاصية إن التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، وخاصة الذين يعانون من اضطرابات الإدراك أو الوظائف الإدراكية أي الجزئيين أو مدركو الجزء، وكذلك الكليون أو مدركو الكل – هؤلاء التلاميذ يجدون صعوبات ملموسة في القراءة والكتابة وإدراك الرسوم والرموز والحروف.

8- صعوبات التكامل البصري الحركي الإدراك الحركي: تمثل صعوبات الإدراك الحركي أكثر أنماط الصعوبات تأثيرا على إدراك التلميذ لذاته من خلال الأحكام التقويمية التي يصدرها على مهاراته الحركية ومدى قدرته على إحداث التآزر أو التكامل بين محددات توافقه الإدراكي الحركي، وتبدو صعوبات التوافق الإدراكي الحركي من خلال التعامل مع كافة الأنشطة التي تعتمد على هذا التوافق، وهذه الأنشطة على تنوعها وتباينها يمكن أن تتمايز في أربع مجموعات:

- أنشطة التوافق الإدراكي البصري الحركي
- أنشطة التوافق الإدراكي السمعي الحركي
- أنشطة التوافق الإدراكي السمعي البصري الحركي.

- أنشطة التوافق بين مختلف النظم الإدراكية الكلية.

ويشير التكامل إلى قدرة التلميذ على تحقيق التآزر والترابط بين الإبصار وحركة أجزاء الجسم المختلفة.

وتتمثل صعوبات التكامل البصري الحركي في:

- ضعف القدرة على استخدام الدلالات أو التلميحات البصرية.
- ضعف القدرة على التكامل بين الحركات الكبيرة أو الكلية والحركات الدقيقة
- عدم القدرة على التخيل أو العلاقة بين الأداء والمحيط. (الزيات، 2008).

3.2.8.5 مظاهر صعوبات الإدراك البصري

وهناك بعض المظاهر الواضحة التي يعاني منها التلاميذ ذوو صعوبات الإدراك البصري وضحها Stanzas (2008) بما يلي:

- الشعور السريع بالإرهاق
- فرك العينين، أو عيون دامعة في وقت القراءة والكتابة أو النسخ من السبورة
- يفقد مكان الكلمات عند القراءة.
- الشكوى من ازدواج الرؤية والصداع.
- تجاهل أو إبدال– أو تكرار الكلمات.
- الخلط بين الكلمات المتشابهة
- لديه صعوبة في تمييز الأحجام والمسافات ونسخ الكلمات المكتوبة
- لديه صعوبة في تحديد الاتجاهات (اليمين اليسار).
- مشكلات في التآزر بين اليد والعين (مثل ربط الحذاء – الأزرار).

فعندما يكون المعلم على اطلاع على هذه المظاهر تعد دلائل وإشارات على وجود صعوبات إدراكية بصرية، بمعنى آخر كمحكات تشخيصية مساعدة، من أجل تشخيص دقيق محكم.

3.2.8.6 أنشطة لعلاج بعض صعوبات الإدراك البصري:

بعد أن تم تحديد المظاهر لصعوبات الإدراك البصري، لابد من وجود بعض الأنشطة للاستفادة منها في البرامج العلاجية أو توظيفها خلال الحصة التعليمية ومن بينها التي أشار إليها الياسري (2006):

أ- علاج صعوبات التمييز البصري: يطلب المعلم من التلاميذ معرفة أوجه الشبه والاختلاف بين مجموعة من الأشكال والمقارنة بينها، نماذج مطابقة الحروف والأرقام.

ب-نقل أو نسخ التصميمات التي يعدها المدرس: يمكن عمل تصميمات لأشكال ملونة ويطلب من التلاميذ نسخ أو نقل هذه التصميمات أو إعادة إنتاجها.

ت-تصميمات المكعبات: يتم تدريب التلاميذ على استخدام المكعبات المختلفة الألوان من الخشب والبلاستيك في إنتاج أشكال أو نماذج مختلفة.

ث-البحث عن الأشكال في الصور: يطلب من التلاميذ إيجاد الأشكال أو النماذج داخل الصور مثل جميع الأشكال المستديرة.

ج- استخدام نماذج الاختبارات: يطلب من التلميذ تجميع أجزاء الأشكال أو تجزئتها صوراً أو كلماتٍ وأشكالاً

ح- أنشطة التصنيف: يطلب من التلاميذ تصنيف الأشياء وفقا للونها أو شكلها أو حجمها أو وزنها وطولها

خ- مزاوجة الأشكال الهندسية: يطلب من التلاميذ مزاوجة الأشكال الهندسية التي تقبل التجميع أو التركيب معا، أو التي يمكن أن يحل بعضها محل الآخر.

د- الإدراك البصري للكلمات: وتعبر عن القدرة على استقبال الكلمات، وهذه القدرة ترتبط على نحو موجب بالقراءة والفهم القرائي، وفي هذا النشاط يطلب من التلميذ تأويل أو تفسير معاني الكلمات.

ذ- الإدراك والتمييز البصري للحروف: وهي مهارة هامة للاستعداد القرائي حيث يتم تدريب التلاميذ على التمييز بين أشكال الحروف في أول الكلمات ووسطها وأواخرها. (الياسري، 2006).

3.2.9 الإدراك السمعي :Auditory Perception

إن عملية التعلم خلال أي موقف تعليمي يتضمن الاستجابة للأصوات التي تتطلب من التلميذ أن يكون قادرا على تصنيف الإشارات السمعية في وحدات ذات معنى، ثم ينظم هذه الوحدات ويستجيب لها بشكل مناسب كما تتطلب الأنشطة الصفية الاستجابة لتعليمات المعلم، ومن ثم إنتاج استجابة مناسبة وبشكل تلقائي وسريع.

وتعد صعوبات الإدراك السمعي من المشكلات التي تواجه ذوي صعوبات التعلم مثلها مثل الإدراك البصري، ولكن يمكن التغلب عليها باتباع أساليب العلاج المناسبة كما أن هذه المشكلات لا تتحدد فقط من خلال الاختبارات المعدة لهذا الغرض بل من خلال الملاحظة للسلوك السمعي.

3.2.9.1 مفهوم الإدراك السمعي.

تعددت تعريفات الإدراك السمعي ومن بينها:

تعريف ابن عباس (2018، 177) على انه: "قدرة التلميذ على الاستماع للكلمات والحروف المنطوقة والاستيعاب والفهم لما يقوله المعلم".

أما سر الختم الشيخ (2015، 52) فتقدم تعريفا للإدراك السمعي على أنه "تلك القدرة التي تعتمد في جوهرها على خصائص المثير السمعي مستوى الإحساس، أو المنبه السمعي في مستوى الانتباه مستقلة عن معرفة التلميذ للبنية اللغوية أو الموسيقية".

وكما عرفه متولي (2015، 156) على أنه: "نظام مخصص للتعامل مع نماذج المثيرات المؤقتة التي نظمت بشكل متسلسل إلى الحد الذي فيه يرتبط النظام الرمزي الشفوي بالشكل الحسي السمعي أي يمكن وصفه بأنه نظام تجهيز متتالٍ".

أما الجزائري (2019، 24) فعرف الإدراك السمعي بأنه " القدرة على التعرف على ما يسمع ويفسره، ويعد وسيطا إدراكيا هاما للتعلم".

من خلال التعريفات السابقة يمكن تعريف صعوبات الإدراك السمعي على أنها: عدم القدرة على استقبال المثيرات السمعية وتمييزها وتفسيرها، ولا يعود ذلك لمشكلة في السمع وإنما المشكلة في إدراك ما يتم سماعه.

العوامل المؤثرة في الإدراك السمعي:

ويذكر عبد الواحد (2010) أن العوامل التي تؤثر في الإدراك السمعي هي:

1. معرفة وحدات الأشكال السمعية أو سرعة الإغلاق السمعي.
2. معرفة منظومات الأشكال السمعية أو التكامل السمعي.
3. مقاومة التشويه في المثير السمعي، وخاصة في أصوات الكلام، وخاصة في حالة الحجب السمعي للمثيرات المقحمة.
4. عوامل التمييز السمعي للدرجة الصوتية.
5. ذاكرة منظومات الأشكال السمعية، وهو العامل الذي يسمى بالذاكرة الموسيقية.

3.2.9.3 عمليات الإدراك السمعي:

لا يقتصر الإدراك السمعي على مظهر واحد بل يتضمن عدداً من المكونات يمكن إجمالها بما يلي:

1- التمييز السمعي Auditory Discrimination:

ويقصد بالتمييز السمعي قدرة التلميذ على تمييز الأصوات التي يتضمنها الكلام، والتمييز بين الحروف المتشابهة والكلمات المتشابهة في النطق مثل (قلب، كلب) حيث يعتمد القدرة على تحديد مواقع الأصوات في الكلمات على مهارة التمييز السمعي فقصور التلميذ في مجال فهم الأصوات يمكن أن يؤدي إلى تعقيد فهم المسموعة عند التلميذ (الشحات وآخرون، 2006).

ومن المهم التوضيح في هذا الجانب أن التمييز السمعي لا علاقة له بحاسة السمع، فمشكلات السمع هي مشكلات عضوية، لكن التمييز السمعي مكتسبة أو متعلمة، فعندما لا يستطيع التلميذ التمييز بين الحروف أو الكلمات أو المقاطع المتشابهة باللفظ، فإنه يفشل في تمييز المعنى.

2- صعوبات الإغلاق السمعي Auditory Closure Disabilities

يقصد بالإغلاق: معرفة الكل حين يفقد جزء أو أكثر منه، فالتلميذ الذي يعانى من صعوبة في الإغلاق السمعي سوف تكون لديه صعوبة في معرفة الكلمة المنطوقة إذا سمع جزء منها فقط، بحيث يفتقرون إلى هذه القدرة على توليف ومزج الأصوات، ويصعب عليهم عمل إغلاق سمعي لمقاطع الكلمات الناقصة أو استكمال حروف هذه الكلمات. ويعتبر شائعا لدى التلاميذ الذين تتصف قراءتهم بالضعف (سالم وعواد، 2006).

3- صعوبات التمييز السمعي بين الشكل والأرضية Auditory Figure Ground Discrimination

إن التلميذ الذي يعاني من مشكلة في التمييز السمعي للشكل والأرضية قد يعاني من صعوبة في الاستماع إلى تعليمات المدرس (الشكل) حيث يتكلم أو يصرخ التلاميذ في الصف أو في الملعب (الأرضية) وترتبط هذه المشكلات بالانتباه الانتقائي وسرعة الإدراك. فالتلاميذ الذين لا يدركون المثيرات ذات العلاقة ويتجاهلون المثيرات الأخرى المتواجدة في البيئة يعانون من صعوبات التمييز السمعي بين الشكل والأرضية. (مثقال، 2000).

4- صعوبات التتابع أو التسلسل السمعي Auditory Sequencing Disabilities

إن الترتيب المنطقي لمجموعة مثيرات تؤدي في النهاية إلى نتيجة ذات معنى وهذا هو المقصود بالتتابع السمعي، وتشير الدراسات والبحوث إلى أن ذوي صعوبات التعلم لا يستطيعون تنظيم وترتيب ما يسمعون، كما أنهم يعانون من صعوبات في تتبع المثيرات السمعية والبصرية المكانية، ويترتب على ذلك صعوبات في تعلم العمليات الحسابية، القراءة الكتابية، التهجي بالإضافة إلى صعوبة اكتساب المهارات الحركية. (الجزائري، 2019)

5- صعوبات الذاكرة السمعية:Auditory Memory Disabilities

الذاكرة السمعية هي القدرة على تخزين واسترجاع ما يسمعه التلميذ من مثيرات أو معلومات، وتعتبر الحاجة إلى التذكر السمعي أمراً مهماً وضرورياً للتعلم، فهو يتشكل من خلال احتفاظ المتعلم بالمعلومات والمعارف التي تقدم له بصورة لفظية.

يتم تشخيص صعوبات الذاكرة السمعية من خلال: أداء مجموعة من الأنشطة المتتالية، إعطاء التلميذ مجموعة من التعليمات وتكليفه بتطبيقها. فالتلاميذ الذين يجدون صعوبة في ذلك يعانون من صعوبات في الذاكرة السمعية، ويعتمدون على المعلومات المقروءة فقط. (الشحات وآخرون، 2006).

3.2.9.4 مهارات الإدراك السمعي

ومن تلك المهارات كما صاغها متولي (2015):

1- إدراك نطق الحروف: وهي ضرورية لتعلم القراءة الصحيحة، عن طريق معرفة أو إدراك الكلمات التي نسمعها، وتسمى هذه المهارة الوعي بالنطق أو إدراك النطق. والتلاميذ الذين لديهم صعوبات أو اضطرابات أو عجز في القراءة يفتقرون إلى الإدراك أو الوعي بالتراكيب اللغوية، أو بكيفية وضع المفردات اللغوية مع بعضها البعض، حيث يكونون غير قادرين على التمييز بين تجميع المفردات أو فصلها، أو الوقوف عندها وفقا لما يقتضيه المعنى الكامن في النص موضوع القراءة.
2- التجهيز السمعي: هي قصور أو اضطراب في واحدة أو أكثر من المظاهر التالية: مخارج الأصوات والتمييز السمعي، بالإضافة إلى التعرف على الخصائص أو المظاهر السمعية المؤقتة أو الموقفية، وانخفاض أو ضعف الأداء السمعي، كذلك انخفاض أو ضعف الأداء السمعي مع تشتت الإشارات السمعية. ومن المتطلبات الأساسية للتجهيز السمعي ما يلي: الانتباه السمعي، الذاكرة السمعية، مستوى مناسب من الدافعية.
3- التكامل السمعي: ويقصد بالتكامل أو الدمج السمعي بأنه عملية مزج أو دمج الأصوات أو الحروف لتكوين الكلمات كما يقصد بها كذلك القدرة على تجميع الأصوات المتشابهة مع بعضها البعض لتكوين جملة مفيدة، ومن ثم ينعكس ذلك بشكل واضح في صعوبات القراءة والتهجي والقدرة على التعبير الشفهي. ويلاحظ على التلميذ الذي يعاني من مشاكل في التمييز والتكامل السمعي واحدة أو أكثر من

أنماط السلوك الآتية لا يستطيع أن يخبر ما إذا كانت الأصوات التي يسمعها متشابهة أو غير متشابهة لديه مشاكل في الصوتيات ومشاكل في التعرف على الكلمات المتشابهة وغير المتشابهة.

3.2.9.5 أساليب واستراتيجيات علاج صعوبات الإدراك والسمعي:

فيما يلي بعض الأمثلة لعلاج صعوبات الإدراك السمعي:

- يدرب المعلم التلاميذ على التمييز بين الأصوات المختلفة التمييز السمعي بين (تصفيق، هاتف يدق، جرس يرن، طقطقة أصابع، ماء يجري).
- الاستماع إلى الأصوات نفسها في خلفية من الضجيج تقديم كلمات ينصت إليها التلاميذ تبدأ بحرف معين ويطلب منه تمييز الحرف المختلف.
- يقرأ المعلم سلسلة من الأرقام ويطلب من التلاميذ إعادتها حسب ترتيب سماعها من الأكبر إلى الأصغر وبالعكس.
- يلقي المعلم على التلاميذ مجموعة من التعليمات ويطلب منهم تنفيذها بدقة وفق تسلسل سماعها. (الشحات وآخرون، 2006)

خلاصة الفصل:

لقد تكون هذا الفصل من شقين أساسيين أولهما الانتباه: وفي هذا القسم تناولنا مفهوم الانتباه وعملياته، ومحدداته، وأنواعه وخصائصه، والعوامل المؤثرة فيه، بالإضافة إلى المتطلبات الضرورية للتعلم، وانصب التركيز أيضا على أشكال صعوبات الانتباه وأعراضها وآلية تشخيصها وكذلك الاستراتيجيات والأساليب التعليمية لتحسين الانتباه.

أما الشق الثاني: الادراك فقد تناولنا مفهومه وخصائصه وشروطه والعلاقة بينه وبين الانتباه، والعوامل المؤثرة عليه، أما بالنسبة لصعوبات الإدراك فقد تطرقنا إلى قسمين مهمين وهما:

الإدراك البصري من حيث: المفهوم، والمراحل والأقسام والمظاهر الخاصة بذوي صعوبات الإدراك البصري، بالإضافة إلى بعض الأنشطة لعلاج بعض صعوبات الإدراك البصري.

والقسم الآخر هو: الإدراك السمعي: حيث تناولنا: مفهومه والعوامل المؤثرة فيه وعملياته ومهاراته وأساليب واستراتيجيات علاجه.

الفصل الرابع
الدافعية للإنجاز

- مفهوم الدافعية للإنجاز
- أنواع الدافعية للإنجاز
- سمات التلاميذ ذوي المستوى المرتفع للدافعية
- خصائص الدافعية للإنجاز
- العوامل المؤثرة في الدافعية للإنجاز
- العلاقة بين الدافعية للإنجاز والتعلم
- مهارات إثارة الدافعيـــــة
- أسباب ضعف الدافعية للإنجاز
- وظائف الدافعيـــــة للإنجاز

4. الدافعية للإنجاز: Achievement motivation

تمهيد:

تعتبر دافعية الانجاز من المصطلحات الحديثة غير الملموسة؛ حيث لا يمكن ملاحظتها إلا عن طريق آثارها ونتائجها، وقد حظيت باهتمام الباحثين وعلماء النفس باعتبارها عاملا مهما من العوامل التي تؤثر على الانسان، ويعود الفضل في تحديد مفهوم الدافعية للإنجاز وإرساء الأسس التي يمكن أن تستخدم في قياسه إلى (موراي) عام (1938) غير أن هذا المفهوم قد أخذ في الانتشار منذ بداية الخمسينات من خلال الأبحاث التي قام بها كل من ماكيلاند MaClelland، إتكنسون (Atkinson) وعدد كبير من الدارسين منذ عام 1953 إلى الآن.

بالإضافة إلى أنها تعتبر شرطاً أساسياً من الشروط التي يتوقف عليها الهدف من عملية التعلم في أي مجال من مجالاته المتعددة، سواء في تحصيل المعلومات والمعارف أو حل المشكلات التي تواجهه، لذا سعى الباحثون إلى دراستها والكشف عن مفاهيم أوسع لها، وتعد دافعية الإنجاز من بين الدوافع التي تجعل التلميذ أكثر مثابرة على القيام بعمل ما ومحاولة تحقيق النجاح.

4.1 مفهوم الدافعية للإنجاز:

عرفها موراي (Murray) على أنها: "ما يحققه التلميذ أو يتمكن منه ويسيطر عليه بأكبر سرعة ممكنة، وبقدر من الاستقلال ويتفوق على نفسه متغلبا على العقبات التي تواجهه" (الغامدي، 2000، 21)

أما خليفة (2000) فيرى أن الدافعية للإنجاز هي استعداد التلميذ لتحمل المسؤولية، والسعي نحو التفوق لتحقيق أهداف معينة، والمثابرة للتغلب على العقبات والمشكلات التي قد تواجهه، والشعور بأهمية الزمن، والتخطيط للمستقبل.

ويعرفها السلمان (2004): على أنها النزعة للوصول إلى مستوى من التفوق والامتياز وهذه النزعة تمثل مكوناً أساسياً في دافعية الإنجاز، وتظهر في الرغبة في التفوق والامتياز، أو الإتيان بأشياء ذات مستوى راق تميز الأفراد ذوي المستوى الرفيع من دافعية الإنجاز.

ويرى العريشي وآخرون (2013) أن دافعية الإنجاز تقف وراء عمق عمليات التفكير والمعالجة المعرفية وأن الأفراد يبذلون كل طاقاتهم للتفكير والإنجاز إذا كانوا مدفوعين داخليا، بحيث يعدون المشكلة تحديا داخليا لهم وحلها يوصلهم إلى حالة التوازن المعرفي.

في حين تعرفها سرحان (2015) على أنها: حالة داخلية لدى التلميذ تحرك أفكاره ووعيه وتدفعه إلى الانتباه للموقف التعليمي والقيام بالأنشطة التي تتعلق به، والاستمرار في أداء هذه الأنشطة التي تحقق التعلم لديه.

إن تعدد التعريفات فيما سبق لا يعود إلى التناقض بين الباحثين، وإنما كل باحث تناول الدافعية للإنجاز من وجهة نظره الخاصة ولكنها جميعا تصب في نفس الإطار فنجد أنها اشتركت في أن الدافعية للإنجاز مكتسبة، وهي قوة إرادة وتصميم من التلميذ للوصول إلى أعلى مستويات النجاح وأن الإتقان والتمكن من إبراز خصائص التلاميذ الذين يتمتعون بمستوى دافعية مرتفع وهو يختلف من شخص لآخر ومن مجتمع لآخر، كذلك الدافعية للإنجاز مرتبطة ارتباطا وثيقاً بالتحصيل وهو من الجوانب التي يظهر فيها دافع التحصيل.

وتعرفها الباحثة على أنها: رغبة واستعداد التلميذ في أداء المهمات الدراسية والتغلب على الصعوبات لرفع التحصيل وتحقيق النجاح وإشباع الحاجة للنمو المعرفي.

4.2 أنواع دافعية الانجاز:

حيث تم تقسيم الدافعية من حيث مصادر استثارتها إلى نوعين هما:

الدوافع الداخلية: ويشير كلا من السواعي وقاسم (2005) إلى أن هذا النوع من الدوافع يكون مصدرها التلميذ نفسه، حيث يكون التعلم مدفوعا برغبة داخلية من التلميذ لإرضاء ذاته، كذلك للإحساس بمتعة التعلم واكتساب المعارف والمهارات التي يحبها ويميل إليها، ويتسم هذا النوع من الدافعية بالاستمرارية والبقاء وهي ضرورية للتعلم الذاتي والتعلم مدى الحياة.

أي أن هذا النوع من الدوافع يكون مصدر التعزيز لديه داخلياً، أي أنه مستقل عن البيئة، بحيث يكون نجاح التلميذ وإنجازه نابعاً من قدرته وجهده، ولا ينتظر تأييداً أو موافقة من الآخرين، بحيث يشبع حاجاته الداخلية

بنفسه، ويركز على التعلم المتعمق وكذلك التعلم الفردي والذاتي، ويكون متفوقا في التحصيل وأكثر استقلالا يختبر نفسه بنفسه، يراقب مستوى تقدمه وتعلمه، ينظم مواعيد مذاكرته وبرامجه.

الدوافع الخارجية: وقد أوضح زايد، (2003) أن مصدر هذه الدوافع يكون خارجياً كالمعلم أو إدارة المدرسة، أو الوالدين أو الأقران. فالتلميذ قد يقبل على التعلم لإرضاء المعلم أو لكسب إعجابه أو الحصول على الجوائز المادية أو المعنوية، وقد يقبل على التعلم لإرضاء والديه وكسب حبهما وتقديرهما لإنجازاته، وقد تكون إدارة المدرسة مصدراً آخراً للدافعية بما تقدمه من جوائز مادية ومعنوية للمتعلم، ويمكن أن يكون الأقران مصدراً لهذه الدافعية فيما يبدونه من إعجاب لزميلهم.

وهنا يبرز دور المعلم في استثارة الدافعية للتلاميذ الأمر الذي يؤدي إلى إقبالهم على التعلم لتحقيق وإشباع حاجاتهم وزيادة النمو المعرفي لديهم. كذلك على المعلم أن يعي الفرق بين الدافعية الداخلية والدافعية الخارجية، وتحفيز الدافعية بنوعيها الداخلية والخارجية، لأن دافعية الإنجاز مكون جوهري يسعى من خلاله التلميذ إلى تحقيق ذاته، كذلك معرفة المعلم الاتجاه الحقيقي للدوافع لدى التلاميذ يساعده كثيرا في ضبطها وتوجيهها والتحكم بها.

4.3 سمات ذوي المستوى المرتفع من الدافع للإنجاز:

تتعدد سمات التلاميذ الذين لديهم دافعية عالية للإنجاز، والتي أشار إليها العديد من الباحثين والدارسين لموضوع الدافعية ومن بينهم (العريشي، 2013) و (الغامدي، 2008) ومن بينها:

- المثابرة يمتاز هؤلاء التلاميذ بالقدرة العالية على تكرار المحاولة حتى بعد الفشل في أداء المهمة.
- إنجاز المهمات الصعبة، فهم يحاولون التغلب على صعوبة المهمات ببذل المزيد من الجهد.
- الكفاءة العالية في أداء المهمات.
- التفاني في العمل المدرسي والاستمرار فيه لفترات طويلة.
- التغلب على العوائق وتحمل المسؤولية في حل المشكلات التي تواجههم.
- المنافسة مع الآخرين ومع الذات للوصول نحو الهدف المنشود.
- العزم والتصميم.

- الميل إلى وضع أهداف بعيدة مستقبلية والسعي لتحقيقها.
- وضوح الأهداف التعليمية التي يسعون للوصول إليها-
- ارتفاع مستوى الطموح، وتوقع النجاح بتفوق وفقاً لمعايير من الجودة والامتياز.
- الشعور بالمسؤولية عن نتائجهم الدراسية، فهم يعزون فشلهم إلى نقص الجهد المبذول منهم، وقلما يعزونه إلى عوامل خارجية كالحظ أو صعوبة الاختبارات.
- تفضيل المهام متوسطة الصعوبة وليست السهلة جداً أو الصعبة جداً، حيث إن المهام السهلة جداً لا تستثير دافعيتهم لتعلمها إذ يرون أنها لا تستحق العناء وبذل الجهد، والمهام الصعبة جداً يرون أن إنجازها ربما غير ممكن، ولكن بإمكانهم النجاح في تعلم المهام ذات الدرجة المناسبة من الصعوبة، لأنها تتحدى تفكيرهم وتجعلهم يبذلون جهدا في تعلمها.
- الاستمتاع بتعلم كل ما هو جديد، واكتشاف المعلومات وحب الاستطلاع.
- الشعور بأهمية الوقت والتفاني في العمل والسعي نحو الكفاءة.

4.4 خصائص الدافعية:

1- محددات الدافع: تعتبر الحاجات الفسيولوجية ضرورية لاستمرار الحياة، وتؤثر هذه المحددات بشكل حاد في تشكيل السوك وصياغته مثل الحاجة للطعام، الشراب... الخ.
2- حالة الدافع: يخلق الحرمان من الحاجات الفسيولوجية حالة من عدم التوازن البيولوجي، مما يؤدي إلى استثارة الكائن وراء إشباع هذا الدافع والتقليل من التوتر والوصول إلى حالة التوازن.
3- مرحلة تحقيق الهدف: مرحلة تحقيق الإشباع، كأن يتوصل التلميذ إلى حل مسألة رياضية صعب عليه فهمها.
4- مرحلة خفض التوتر واستعادة التوازن: وهي تنشأ نتيجة الحصول على الهدف، وهي تعقب مرحلة تحقيق الهدف، وهي مرحلة مهمة جدا لتثبيت وتدعيم التعلم. (وهب الله، 2018)

4.5 العوامل المؤثرة على الإنجاز:

1. الذكاء: يعتبر الذكاء من أهم العوامل التي تؤثر في إنجاز التلاميذ حيث إن التلاميذ ذوي الذكاء المرتفع يمتلكون دافعا قويا للإنجاز ولديهم الإمكانية في الوصول إلى مستويات مرتفعة من الأداء.
2. طبيعة دافعية الإنجاز لدى التلميذ: وقد لخصها Petri (2004) بما يلي:
   أ. الاهتمام بالتفوق في ذاته باعتباره مكافأة داخلية.
   ب. عدم الاهتمام بالمكافآت الخارجية والبواعث المادية .
   ت. الاتجاه السلبي نحو المهام التي يتطلب الانتهاء منها كثيرا من النجاح (خوفا من الفشل).
   ث. تفضيل المواقف التي يتضح فيها أن التلميذ مسؤول عن أداء المهام، والاعتماد على الأحكام المستقلة في تقويم الأداء (التقويم الذاتي) وليس أحكام الآخرين.
   ج. الميل إلى المهام ذات الأهداف الموضحة.
   ح. الميل إلى العمل مع جماعات من المتفوقين وليس من الأصدقاء عندما تتاح لهم حرية الاختيار.
3. البيئة المباشرة للتعلم: التلاميذ من ذوي المستوى الاجتماعي والاقتصادي المرتفع أقرب إلى الرغبة في النجاح، بينما ذوي المستوى المنخفض أقرب إلى الرغبة في تجنب الفشل. وقد يرجع ذلك إلى طبيعة البيئة المنزلية وظروف التنشئة الأسرية والاتجاهات الوالدية.
4. خبرات النجاح والفشل: التلاميذ من ذوي الرغبة العالية في النجاح يسعون للتعامل مع المهام التي تتضمن قدراً كافياً من التحدي، وعلى درجة متوسطة من الصعوبة. وهنا يجب أن نتنبه إلى أن سهولة المهمات قد يؤدي إلى خفض دافعية النجاح ثم خفض دافعية الانجاز بصفة عامة، وواجب المعلم في هذه الحالة ألا ينوع في المهام من حيث درجة الصعوبة، فأصحاب الرغبة في النجاح يميلون للتعامل مع المهام متوسطة الصعوبة بينما ذوو الرغبة في تجنب الفشل يجب أن نقدم إليهم المهام السهلة نسبيا. (طميزة، 2009).
5. درجة جاذبية المهمة: تلعب الجاذبية النسبية للعمل دورا هاما في زيادة أو خفض دافعية الانجاز، وقد يساعد ذلك في إنجاز المهمة بأقل وقت، ومن هنا تقع المسؤولية على المعلم في التنويع في المهام والمثيرات السمعية والبصرية الجاذبة للتلميذ لزيادة الدافعية.

6. دوافع التلميذ وحاجاته: والمقصود هنا ضرورة توفير المناخ المدرسي الملائم لحاجات التلاميذ وتعزيزهم لرفع دافعيتهم نحو الإنجاز. (العريشي،2013).

4.6 العلاقة بين الدافعية للإنجاز والتعلم:

تتضح أهمية الدافعية للتعلم من خلال دراسة أثرها على مجال تعلمه وسلوكه، حيث تزيد من طاقاته ومبادرته، وقدرته على التعامل مع المهمات ومعالجة المعلومات وحل المشكلات، الذي ينعكس على أدائه في الغرفة الصفية وتحصيله الأكاديمي.

وكما أشار سحلول (2005) إلى أن للدافعية دوراً مهماً ومؤثرا في رفع مستوى التلميذ وزيادة إنتاجيته في مختلف الأنشطة والمجالات، وكما أثبتت معظم الدراسات انه كلما كان مستوى الدافعية للتعلم عاليا كلما ارتفع التحصيل الأكاديمي. أما الحنفي (2003) فيوضح أن هناك علاقة جوهرية بين الدافعية للإنجاز والتحصيل، حيث تعتبر الدافعية حالة داخلية لدى المتعلم تحرك سلوكه وأداءه، وتعمل على توجيهه لتحقيق هدف معين، والحصول على أعلى الدرجات.

للدافعية علاقة مباشرة بالتلاميذ وتعلمهم كما يوضح شواشرة (2006) فيما يلي:

- أن الدافعية تزيد من الجهود المبذولة.
- توجه سلوك التلاميذ نحو أهداف معينة فهي تؤثر في الاختيارات التي تواجه التلاميذ.
- تنمي معالجة المعلومات عند التلاميذ، وتؤثر في كيفية معالجتهم لها، فهم أكثر انتباها للمعلم ويطلبون المساعدة منه.
- تحديد النواتج المعززة للتعلم، فالتلاميذ يشعرون بالفخر والاعتزاز كلما حصلوا على علامة عالية.
- تعويد التلاميذ على أداء مدرسي أفضل، وأكثر إنتاجية.

4.6 إثارة الدافعية للتعلم:

لكي يثير المعلم دافعية تلاميذه للتعلم عليه أن يتبع ما يلي:

أولا: طرق إثارة الدافعية:

- مراعاة حاجات التلاميذ وميولهم واهتماماتهم:

يكون التعلم مثيراً وممتعاً للتلاميذ عندما يتوافق مع اهتماماتهم وقدراتهم ويستمتع التلاميذ عادة بالنشاطات العملية الاستكشافية، لذا يجب على المعلم أن يستفيد من حاجات التلاميذ واهتماماتهم وقدراتهم لتحقيق أقصى منفعة ممكنة عند تعليمهم.

- استغلال الخصائص العقلية للتلاميذ: إدراك المعلم لخصائص تلاميذه العقلية وذكاءاتهم المتعددة، يؤدي إلى زيادة دافعيتهم نحو التعلم. ويؤكد جاردنر Gardner على أن التلاميذ يتعلمون بطرق متعددة حدد ثمانية ذكاءات: لغوية، منطقية رياضية، بصرية، مكانية، حسية حركية، موسيقية، بين شخصية، ضمن شخصية، طبيعية)، وأن الناس جميعا يمتلكون هذه الذكاءات رغم تفاوت قدرة التلميذ في كل واحدة عن الأخرى. وفهم هذه الأفكار ضروري لبناء دافعية التلاميذ للتعلم.
- استخدام التعلم التعاوني لدفع التلاميذ للتعلم: إن عمل التلاميذ في فرق صغيرة يدفعهم إلى التعلم، ويعطيهم فرصة للشعور بالانتماء، ومشاركة التلاميذ الأضعف من ناحية التحصيل ومساهمتهم يشبع حاجاتهم، في حين يجد التلاميذ المميزون إشباع حاجاتهم في مساعدة الأضعف، أما ذوو الإعاقات ومن بينهم صعوبات التعلم فيجدون أنفسهم قادرين على المساهمة والمشاركة جنباً إلى جنب مع أعضاء الفريق الآخرين. (السواعي وقاسم، 2005)

من خلال ما سبق يتضح لنا أن العبء الأكبر يقع على عاتق المعلم، بالإضافة إلى أولياء الأمور والإدارة المدرسية، فإثارة الدافعية لدى التلاميذ تكون نابعة من حاجات التلاميذ وميولهم ورغباتهم، فكلما كانت تتناسب مع رغباتهم واحتياجاتهم كلما أنجز التلاميذ المهمات بأفضل وجه، بالإضافة إلى مناسبة المهمات للقدرات العقلية للتلاميذ، على درجة متوسطة من الصعوبة، يثير دافعيتهم ويحفزهم على إنجازها، ومساعدتهم لبعضهم البعض والاستفادة من تعلم الأقران يحفزهم ويدفعهم نحو التعلم.

ثانيا: مهارات إثارة الدافعية

توجد بعض المهارات التي يجب على المعلمين تعلمها جيداً لإثارة دافعية تلاميذهم وبالأخص من ذوي صعوبات التعلم ومن بينها (السواعي وقاسم، 2005) (سرحان، 2016) (أبو مصطفى، 2016)

1. استخدام الجدة (Novelty) واللغز (Puzzlement) والإثارة (Excitement) لتنشيط الدروس، فمثل هذه الأمور تستحوذ على اهتمام التلاميذ وتدفعهم إلى التعلم.
2. استخدام اللون والصوت والحركة لجذب الانتباه.
3. استخدام الأغاني والمسرحيات الهزلية القصيرة لمساعدة طلابه على ممارسة المفردات والمحادثة والمهارات الأكاديمية الأخرى.
4. استخدام المشاريع الفردية والجماعية عن طريق تشجيع التلاميذ على إنشاء ملفات إنجاز تحتوي بعض أعمالهم ليراها أهاليهم، ويفيد ذلك في ضبط النفس والمسؤولية.
5. شرح التعليمات والمتطلبات للمهمات ويتأكد المعلم من فهمهم لها. وذلك بجعل التلاميذ يعيدون وصف التعليمات وتطبيقها.
6. التشجيع المتواصل لمساعدة التلاميذ على تخطي الصعوبات، فيكون المعلم مرشدا للتلاميذ.
7. المرونة مع التلاميذ والاستماع إلى مشكلاتهم واقتراحاتهم.
8. عرض إنجازات التلاميذ.
9. بناء روح الجماعة لما لها من تأثير على سلوكهم وتحصيلهم.
10. تحميل التلاميذ المسؤولية، في إدارة المهمات وإنجازها.
11. العمل على بناء روح الجماعة. لأنها تسهم في تحسين سلوك الطلبة وتحصيلهم.
12. الاحتفاظ بسجلات عملهم وجهدهم والتفكر دوريا في تحسينه ويمكن لكل تلميذ وضع علامات لأنفسهم في بطاقات خاصة كل يوم بخصوص سلوكهم وعملهم. ويضع المعلم مواعيد الاجتماعات فردية موجزة وعديدة مع التلاميذ لمناقشة التقييم الذاتي.

4.7 أسباب ضعف الدافعية لدى التلاميذ:

هناك خمسة أسباب لضعف الدافعية لدى التلاميذ هي:

1) عدم فهم ما يطلب منهم: التلاميذ الذين لا يفهمون ما يطلب منهم، والذين ليس لديهم المعرفة اللازمة لتنفيذ أعمالهم ليس لديهم دافعية للتعلم.

2) ضعف القدرات: التلاميذ الذين ليس لديهم القدرة على الفعل لضعف قدراتهم تلاميذ يتسمون بضعف الدافعية.

3) عدم معرفة مبررات الفعل: التلاميذ الذين لا يقدمون على العلم أو التعليم إذا لم يعرفوا لماذا يقومون بهذا العمل، وما قيمته؟ وما أهمية ما يتعلمونه في حياتهم، وهو ما يسمى بوظيفة التعليم.

4) عدم وجود الرغبة: الرغبة أو الحاجة ضرورية جدا لعملية التعلم، ولابد أن تبحث للمتعلمين عن طريق تنمية الرغبة في التعلم.

5) عدم ملاءمة المهمة: إذا كانت المهمة المسندة إلى التلاميذ أعلى من مستواهم أو أقل من مستوى بعضهم يؤدي ذلك إلى نقص دافعيتهم إلى التعلم، لذا لابد من تكليف التلاميذ بمهام تتناسب مع قدراتهم وخاصة المتميز منهم يجب أن يكلف بأعمال تثير قدرته على التعلم. (العريشي، 2013).

4.8 وظائف الدافعية للإنجاز في عمليتي التعليم والتعلم:

تعتبر الدافعية للإنجاز أحد شروط التعلم الجيد، فمهما كانت المدارس مجهزة بالأدوات والمعلمين والمناهج الدراسية، فلا غنى عن توافر درجة مناسبة من دافع الإنجاز لدى التلاميذ حتى يحدث التعلم، وقد أشارت العديد من الأدبيات ومنها خليفة (2000)وزايد (2002) أن الدافع للإنجاز له ثلاث وظائف في عمليات التعليم والتعلم هي:

1. تحريك وتنشيط السلوك التعلم: والدافعية للإنجاز تعمل على تحرير الطاقة الكامنة عند التلميذ، والتي تجعله يقوم بنشاط معين يؤدى إلى التعلم.
2. توجيه السلوك وتحديد أوجه النشاط المطلوبة لتحقيق أهداف معينة: وكلما كان الهدف واضحا وحيويا ومرتبطا بحياة التلميذ الواقعية، كلما زادت الدافعية للإنجاز لدى التلميذ، مما يجعله يبذل مزيدا من الجهد ويحدد أوجه النشاط المطلوبة، ويوجهها لتحقيق الهدف المنشود.
3. استمرارية السلوك مادامت الأهداف قائمة: فالدافع للإنجاز يدعم ويعزز السلوك الذي قام به التلميذ لتحقيق الأهداف قريبة المدى بحيث يصبح هذا السلوك توجه عام لدى التلميذ يسعى من خلاله لتحقيق الأهداف بعيدة المدى.

4.9 الدافع للإنجاز وعلاقته بصعوبات التعلم النمائية:

هناك علاقة ارتباطيه بين صعوبات التعلم والدافعية للإنجاز، حيث إن كلا منهما قد يؤدي إلى الآخر، فصعوبات التعلم وتكرار الفشل الدراسي يؤدي إلى ضعف الدافعية للإنجاز، وكذلك انخفاض الدافع للإنجاز يؤدي إلى صعوبات في التعلم.

فوائد الدافعية للإنجاز لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم

هناك العديد من الفوائد التي يمكن أن يحققها الدافع للإنجاز ومن ضمنها كما أشار (شواشرة،2006)

- الحصول على تغذية راجعة عن أدائه.
- وضع تصورات مستقبلية معقولة ومنطقية لحل المشكلة التي يواجهها.
- أنها تدفع التلميذ إلى أن يكون أكثر نجاحا في المدرسة، ويميل إلى اختيار مهام متوسطة الصعوبة وفيها كثير من التحدي، ويتجنب المهام السهلة جدا لعدم توفر عنصر التحدي فيها، كما يتجنب المهام الصعبة جدا، ربما لارتفاع احتمالات الفشل فيها.

إن التلاميذ ذوي صعوبات التعلم تكمن لديهم الرغبة في الوصول إلى مستوى جيد من الأداء مثل أقرانهم ولكنهم يشعرون بأنهم اقل منهم بسب ظروف إعاقتهم، الأمر الذي ينعكس سلبا على دافعيتهم للتعلم والانجاز.

كذلك استخدام استراتيجية التعلم التعاوني مع التلاميذ تعطيهم شعور بالانتماء ويوفر الانتماء بدوره دافعية مبدئية تنتشر عند بدء التلاميذ في تحقيق النجاح كما أن التلاميذ ذوي الإعاقات يجدون أنفسهم قادرين على المساهمة والمشاركة جنبا إلى جنب أقرانهم بالإضافة إلى المتعة والاعتماد على النفس، مما يدفعهم نحو العمل والتعلم والانجاز.

خلاصة الفصل:

لقد تطرقنا في هذا الفصل إلى في هذا الفصل إلى متغير الدافعية للإنجاز، من خلال المفهوم، والأنواع، وسمات التلاميذ من ذوي المستوى المرتفع للدافعية، بالإضافة إلى العوامل المؤثرة في الدافعية، وكذلك مهارات إثارة الدافعية للإنجاز، ووظائف الدافعية للإنجاز.

الفصل الخامس

التحصيـــــل

- مفهوم التحصيل
- أهداف التحصيل
- أهمية التحصيـــل
- مستويات التحصيل
- العوامل المؤثرة في التحصيل
- أسباب ضعف التحصيـــــل
- أنواع التحصيل
- مبادئ التحصيل
- قياس التحصيـــل

التحصيل: Achievement

تمهيد:

يعتبر التحصيل من المصطلحات التربوية الهامة، فهو عنصر أساسي للحكم على الأنشطة التعليمية التي يمارسها التلميذ، ويستخدم لتقدير مدى تحقق الأهداف والكفايات التعليمية لديه، فهو يعتبر محكا أساسيا للحكم على مدى ما حصل عليه التلميذ خلال العملية التعليمية في مجال المهارات والمعلومات النظرية والفكرية والأنشطة الحركية، ويتأثر بمجموعة من العوامل المتعلقة بالمتعلم وقدراته و إمكاناته وحالته المزاجية والصحية، وهو من الموضوعات التي شغلت تفكير علماء النفس و التربويين ولا سيما الآباء حرصا منهم على مستقبل أبنائهم.

ومن ذلك المنطلق ستتناول الباحثة في هذا الفصل مفهوم التحصيل الدراسي والإلمام به من حيث التعريف والأنواع والأهداف والأهمية والعوامل المؤثرة فيه.

5.1 تعريف التحصيل Achievement:

يعرفه الصراف (2002، 210) على أنه: المستوى الأكاديمي الذي يحرزه الطالب في مادة دراسية معينة بعد تطبيق الاختبار عليه، وهدف الاختبار التحصيلي هو قياس مدى استيعاب التلميذ للمعرفة، والفهم والمهارات المتعلقة بالمادة الدراسية في وقت معين)

ويعرف الشيباني (2001): التحصيل الدراسي بأنه كل ما يحصل عليه التلميذ وما يحققه من انجازات، وتغيرات مرغوبة في معارفه، ومهاراته واتجاهاته نتيجة الأنشطة، والخبرات العلمية التي مر بها.

ويعرف عبد الرحيم (2012) التحصيل الدراسي بأنه تحقيق الفرد لنفسه في جميع مراحل حياته أعلى مستوى من العلم أو المعرفة في كل مرحلة حتى يستطيع الانتقال إلى المرحلة التي تليها، والاستمرار في الحصول على العلم والمعرفة.

وتعرفه وجن (2014) على أنه: قدرة التلميذ على استيعاب المواد الدراسية سواء كانت معرفيه أم مهارية وما يستنبطه من حقائق، وكذلك قدرته على تطبيق هذه الملومات من خلال وسائل قياس: الاختبارات التحصيلية.

أما (الفاخري، 2018، 19) فيعرف التحصيل الدراسي بأنه مصطلح تربوي يطلق على النتائج المحققة من العملية التربوية والتعليمية وهو محصلة الجهد المبذول من الطالب خلال تعلمه في المدرسة.

وبناء على ما سبق ترى الباحثة أن: التحصيل بالمفهوم التقليدي هو مقدار ما يكتسبه التلميذ من معارف ومفاهيم أساسية في المادة وما يحققه من نجاحات، أي يقتصر على حفظ واستذكار المادة التعليمية، في حين يشير المفهوم الحديث للتحصيل على قدرة التلميذ على توظيف ما اكتسبه من معارف ومهارات واتجاهات، ويتم قياسه باستخدام الأساليب التقويمية من اختبارات مقننة أو موضوعية، يعد من المؤشرات الهامة لنجاح العملية التعليمية.

5.2 أهداف التحصيل:

إن الهدف من قياس التحصيل الدراسي هو التوصل إلى المعلومات والمهارات والمعارف والإمكانات للتلميذ، ومعرفة مقدار ما تم استيعابه من مهارات مختلفة خلال فترة زمنية محددة (عثمان، 2011)

وتضع بن يوسف (2008) مجموعة من الأهداف للتحصيل الدراسي:

- اكتساب التلميذ أنماطاً سلوكية ومعرفية بحسب المنظومة التربوية والتعليمية.
- معرفة مدى تقدم التلميذ والعقبات التي تواجهه وتعيق سير المعلومات إليه
- معرفة خصائص نمو التلاميذ المسؤولة عن اختلاف أداءهم.
- تحديد الاستجابات الواجب تعزيزها.
- زيادة الدافعية للمتعلم، حيث إن إعطاء التلاميذ العلامات بعد الاختبار يعزز السلوك المرغوب لدى المتعلم.

من خلال ما تقدم نلاحظ أن الهدف من التحصيل الدراسي هو انتقال التلميذ من مرحلة دراسية لأخرى، وفرز التلاميذ القادرين وغير القادرين ووضع الخطط العلاجية والبرامج والاستراتيجيات التربوية، التي تعمل على رفع التحصيل والتقليل من الفروق الفردية قدر الإمكان.

5.3 أهمية التحصيل الدراسي:

لقد احتل مفهوم التحصيل مكانة بارزة لدى الكثير من التربويين، لأنه من المعايير المهمة في تقويم تعليم التلميذ بمختلف المستويات التعليمية، فقاموا بدراسته من عدة جوانب لإبراز أهميته بالنسبة للتلميذ والمجتمع بشكل عام ومما يلي بعض نتائج هذه الدراسات:

بالنسبة للتلميذ:

إن التحصيل الدراسي هو هدف أساسي من أهداف العملية التعليمية يتوقف عليه تحقيق نجاح التلميذ وحصوله على الشهادة الدراسية التي يسعى للحصول عليها، وتحقيقه لذاته، ولتكيفه النفسي، وشعوره بالرضا نتيجة لتحصيله المرتفع في دراسته ويتوقف على تحقيق هذا الهدف إشباع التلميذ لكثير من حاجاته النفسية، والاجتماعية كذلك بينها حاجاته إلى الأمن، والاحترام، والتقدير، وتحقيق المكانة الاجتماعية بين الأهل وإلى تأكيد الذات. (مغلاوي، 2015)

بالنسبة للمجتمع:

يعد التحصيل مظهراً من مظاهر التحسن والإنتاج في النظام التعليمي في المجتمع وانخفاض في معدلات الإهدار، وهو مؤشر هام من مؤشرات كفاءة النظام التعليمي، لتلبية احتياجات المجتمع من الطاقات البشرية المدربة ولتحقيق التوافق بين مخرجات العملية التعليمية وبين الحاجات الفعلية للمجتمع، ويعد التحصيل المرتفع بين الطلاب ضمان تحقيق مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية. (بو الطمين،2011)

وتتمثل أهمية التحصيل فيما يلي:

- تشجيع التلميذ على بذل المزيد من الجهد.
- معرفات قدرات وإمكانات التلاميذ، بالإضافة إلى ما حصله التلاميذ في المادة التعليمية.
- مساعدة المعلم على تحديد نقاط القوة والضعف لدى التلاميذ.
- مساعدة المعلم في متابعة نمو التلاميذ وتقدمهم في المادة التعليمية ووصولهم إلى المستوى المطلوب.

5.4 مستويات التحصيل:

إن المطلع على الأدبيات الخاصة بمستويات التحصيل يرى أن للتحصيل مستويين

- التحصيل الجيد: ويتمكن خلاله التلميذ من تحقيق أعلى معدل في الأداء مقارنة مع أداء زملائه من نفس العمر العقلي والزمني (عبدي، 2011)

وكما يرى بو الطمين (2011) أن التحصيل الجيد يمثل تجاوز الأداء التحصيلي المتوقع للتلميذ في ضوء قدراته وإمكانات، ويعود ذلك لعدة أسباب من بينها المثابرة والمنافسة والمعرفة العلمية.

في حين يرى الزغبي (2003) أن التحصيل الجيد سلوك يعبر عن ارتفاع درجة التلميذ في الأداء وفي المناقشة والمعرفة العلمية فالنجاح الدراسي مرتبط بالتحصيل الدراسي، فالتحصيل المرتفع يجعل التلميذ يتعرف على قدراته وإمكاناته ويزيد من ثقته بنفسه، ويعزز مفهومه الإيجابي لذاته.

أما الباحثة فترى أن التحصيل الجيد مرتبط بدافعية التلميذ نحو التعلم، وثقته بنفسه، ومستوى طموحه ومثابرته.

- التحصيل المنخفض: وتعرفه عبدي (2011): هو التحصيل الذي يكون فيه أداء التلميذ أقل من المستوى العادي مقارنة مع زملائه، وهو نوعان انخفاض عام في كل المواد أو انخفاض خاص في مادة معينة كالرياضيات مثلا.

أما النعيمي (2010) فتعرفه على أنه: انخفاض أو تدنٍ في نسبة التحصيل دون المستوى العادي أو المتوسط لمادة دراسية أو أكثر نتيجة لأسباب متنوعة ومتعددة، منها ما يتعلق بالتلميذ ومنها ما يتعلق بالبيئة الأسرية أو المدرسة.

إن مستوى التحصيل يرتبط بالقدرات العامة أو ببعض الصعوبات التي يعاني منها التلميذ، كذلك بعض العوامل التي قد تعود إلى المدرسة أو الأسرة وقد يكون في مادة معينة أو جميع المواد، وقد يظهر بعض التلاميذ مستوى تحصيل أقل من زملائهم من نفس الصف، رغم امتلاكهم بقدرات عقلية عادية ولا يعانون من مشكلات نفسية او حرمان بيئي أو اقتصادي مثل فئة ذوي صعوبات التعلم.

5.5 العوامل المؤثرة في التحصيل الدراسي:

هناك العديد من العوامل المؤثرة في التحصيل ومن ضمنها:

عوامل متعلقة بالتلميذ:

- الذكاء: يعتبر الذكاء من العوامل الهامة والمؤثرة في التحصيل، وقد أثبتت الدراسات وجود علاقة ارتباطية بين نسبة الذكاء والتحصيل، فالتلاميذ من ذوي التحصيل المرتفع يحصلون في الغالب على درجات مرتفعة، ولكن لا يمنع ذلك وجود تلاميذ أذكياء ولكنهم يفشلون أكاديميا نتيجة بعض الأسباب منها وجود بعض الصعوبات النمائية أو الأكاديمية، بالإضافة إلى نقص في الدافعية وغيرها من الأسباب.
- العوامل الجسمية: وجود بعض الأسباب والمشاكل الصحية مثل إعاقات في السمع أو في البصر، تؤثر على التلميذ وتحد من قدرته على مجاراة زملائه، بالإضافة إلى الأسباب النفسية او العقلية.
- قلق الاختبار: يعد من الأسباب التي تؤثر على التلاميذ وتحصيلهم، حيث يعتبر مشكلة رئيسية وموضوعا للاهتمام من قبل الكثير من الباحثين والأخصائيين النفسانيين.
- مركز الضبط: ويقصد بها الدرجة التي يتقبل فيها التلميذ مسؤوليته عما يحصل له مقابل عزو ذلك إلى قوى خارجية. الثقة بالنفس، بالإضافة إلى الطموح والجد والمثابرة الدافعية للتعلم. (بو الطمين،2011)

ثانيا: عوامل تربوية:

- المعلم: للمعلم دور كبير في تحصيل التلاميذ إما ايجابيا أو سلبيا من خلال قدرته على إيصال المعلومات للتلاميذ بشتى الاستراتيجيات والوسائل التعليمية، وقدرته على وضع الاختبارات والمهمات التي تعكس اداء تلاميذه.
- المدرسة: تعتبر البيئة المدرسية المحفزة بما فيها الإدارة الديموقراطية، من العوامل الهامة جدا والمؤثرة على تحصيل التلاميذ، فكلما اتسمت هذه العلاقة بالإيجابية كلما أثر على تحصيل التلاميذ

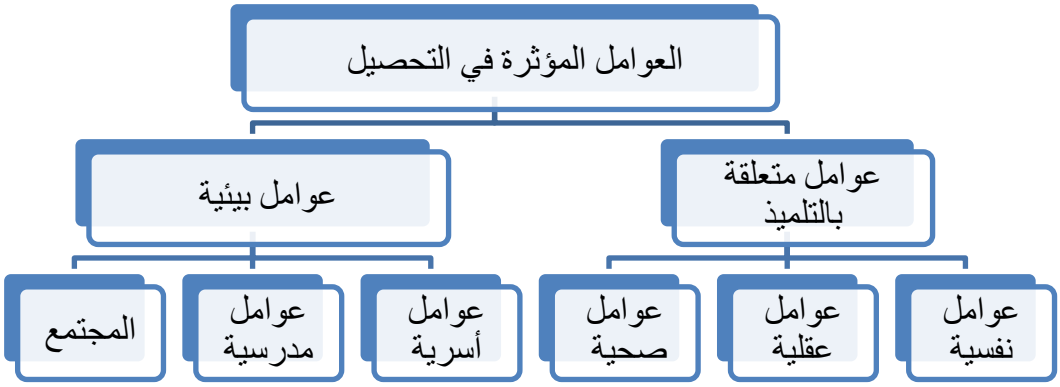
بالإيجاب وحفزهم على رفع التحصيل وقد يكون للتعزيز المادي أو المعنوي من قبل المدرسة دور كبير في رفع التحصيل.

- المنهج: كلما كانت المناهج تتناسب وقدرات التلاميذ وتراعي نموهم الجسمي والنفسي كان لذلك أثر كبير على التحصيل، بالإضافة إلى سلاسة المادة التعليمية وتسلسلها وتنظيمها، وتدعيمها بالأنشطة العملية، وربط المعرفة السابقة بالجديدة له يساعد التلاميذ ويرفع من معدلهم التحصيلي. (بن يوسف، 2008)

ثالثا: عوامل الأسرية:

- تعتبر العلاقات الأسرية من العوامل المؤثرة بشكل كبير على التحصيل، فالجو الأسري الذي يسوده الانسجام والتفاهم والاستقرار للتلميذ يدفع التلميذ إلى الإقبال على دراسته واستيعابه لما فيها من معلومات بالتالي يؤثر ايجابيا على التحصيل، على العكس تماما من الجو الأسري الذي يسوده الخلافات أو انفصال الوالدين، فيتشتت تركيز التلاميذ ويؤثر على استيعابهم للمعلومات وبالتالي تحصيلهم.
- المستوى الاقتصادي للأسرة: إن تدني المستوى الاقتصادي للأسرة يؤثر على التحصيل الأكاديمي للتلاميذ، لما ينتج عنه من سوءٍ للرعاية والتغذية ومستلزمات التلميذ الضرورية للتعلم وبالتالي يؤثر على سلبا على تحصيله.
- المستوى الثقافي للأسرة: يعتبر المستوى الثقافي للوالدين مهما جدا، فإذا كانت الأسرة على مستوى من الثقافة وتثمن العلم، فهي تشجع أبناءها وترغبهم في التعلم وتوفر لهم كافة المتطلبات، من مواد تعليمية وكتب ووسائل سمعية وبصرية. كذلك المستوى التعليمي للوالدين يؤثر بشكل كبير في تحصيل أبنائهم، من حيث مساعدتهم في حل الواجبات المنزلية، مراجعة المادة التعليمية معهم. (عبد المعطي،2004)

يمكن تلخيص العوامل المؤثرة على التحصيل بالشكل التالي:



الشكل (3) العوامل المؤثرة في التحصيل (الباحثة)

5.6 أسباب ضعف التحصيل:

تتعدد أسباب ضعف التحصيل وتشير تونسية (2012) إلى بعض هذه الأسباب:

1- أسباب صحية " صحية أو سمعية أو ذهنية" لها صلة بعدم القدرة على التركيز وأداء المهام المدرسية كما هو مطلوب.

2- أسباب نفسية: مثل انعدام الثقة بالنفس أو الإهمال أو الاضطرابات السلوكية.

3- صعوبات تعلم أكاديمية أو نمائية

4- كثرة الغياب عن المدرسة.

5- جودة الإدارة المدرسية ودورها في دعم البيئة المدرسية الفاعلة.

6- أسباب أسرية.

ويشير الزغبي (2003) إلى بعض المميزات للتلاميذ ذوي التحصيل المنخفض:

- التساهل حتى في الأمور الضرورية.
- الانقياد للغير وعدم الاعتماد على النفس.
- التغير السريع مع شدة الانفعال.
- العدوانية والسلبية والضجر بسرعة.

- الاهتمام بالغير أكثر من الاهتمام بشؤونه الخاصة.
- التشاؤم والقلق لأتفه الأسباب.
- عدم الاعتماد على النفس وغياب روح المبادرة.

شروط التحصيل: لا بد من توافر مجموعة من الشروط حتى يكون التحصيل نوعي وكما أشار بلحاج (2007) إلى بعضها:

1- التكرار والمقصود هنا التكرار الموجه الإيجابي وليس التكرار الآلي، حيث يؤدي السابق إلى زيادة التركيز والانتباه والتمييز بين الاستجابات.
2- الدافعية والاهتمام: والمقصود هنا حصر الانتباه والنشاط الذاتي الذي يبذله التلميذ حتى يستطيع فهم المعلومات والاحتفاظ بها، ويمكن التغلب على هذه المشكلة عن طريق اهتمام المعلم بطريقة الاستكشاف أو حل المشكلات وتقديم المادة التعليمية عن طريقها.
3- الميول: وهي استعدادات تدعو المتعلم للانتباه والاستمرار في النشاط ويزيد من نسبة حماسه ورغبته.
4- التقويم الذاتي: ويصل التلميذ الى التقويم الذاتي من خلال التغذية الراجعة، التي تبين له صدق وملائمة افكاره ومهاراته.
5- التوجيه والإرشاد: ويكون ذلك من خلال تحقق مجموعة من الأمور:
   - لابد أن تكون عملية الإرشاد ذات صبغة ايجابية.
   - ان يشعر التلميذ بالتشجيع لا بالإحباط بحيث تكون الارشادات متدرجة.
   - الاسراع في تصحيح الأخطاء.
6- التغذية الراجعة: التفاعل الموجود بين نوعين أو أكثر من الأحداث بحيث يمكن كل حدث أو نشاط أن يؤثر في النشاط السابق له.

5.7 أنواع التحصيل:

1- التحصيل الدراسي المعرفي:

وهو التحصيل الذي يشمل العمليات العقلية للتلميذ، ويكون باسترجاع المعلومات التي قرأها أو سمعها، كذلك تطبيق وفهم وتحليل تلك المعلومات، وحسب تصنيف بلوم فهي تقسم إلى ستة مستويات: المعرفة والتذكر، الفهم والاستيعاب، التطبيق، التحليل، التركيب، التقويم.

2- التحصيل المهاري: ويعني المهارات الحركية مثل حركة اليدين أو الجسم كله ومن الضروري وجود معيار يتم من خلاله قياس المهارة وقد صنفت المهارات حسب سمبسون إلى: مستوى الادراك الحسي، الميل والاستعداد، الاستجابة الموجهة، الآلية والتعويد، الاستجابة الظاهرية، التكييف والتعديل، الأصالة والإبداع.

3- التحصيل الوجداني: هو التحصيل الذي يعتمد على القضايا العاطفية التي تثير العواطف ويتعامل مع ما في القلب من اتجاهات ومشاعر وأحاسيس وقد قسمها كراثول الى مستويات: الاستقبال أو التقبل، الاستجابة، إعطاء قيمة، التنظيم، تشكيل الذات أو الوسم بالقيمة. (حدس، 2011).

ومن خلال ما سبق ترى الباحثة أن التحصيل الدراسي يختلف باختلاف المادة الدراسية، فمنها ما يركز على العمليات العقلية مثل المواد المجردة كالفيزياء والرياضيات، ومنها ما يعتمد على الجانب المهاري مثل المواد التي تتطلب إجراء التجارب كالكيمياء التطبيقية أو الرياضة، ونوع آخر يركز على العواطف والمشاعر كاللغة العربية والفنون والمسرح والموسيقى.

5.8 مبادئ التحصيل الدراسي:

يقوم التحصيل على مجموعة من المبادئ ومن بينها:

1- مبدأ الدافعية: وهي كما أشرنا في الفصل السابق حالة داخلية لدى الفرد تستثير سلوكه وتعمل على توجيهه واستمراريته، وتختلف مستوى الدافعية من تلميذ لآخر بناء على أهدافهم المستقبلية ومستوى طموحاتهم ومثابرتهم وقدرتهم على الاستمرارية للوصول إلى الإنجاز المطلوب.

2- استثارة حاجات المتعلمين للإنجاز والنجاح: لا بد من استثارة المتعلمين للنجاح وزيادة رغبتهم فيه وذلك من خلال تكييف التلاميذ ذوي الحاجات المنخفضة وزيادة ثقة التلميذ بنفسه وبقدراته والتقليل من حدة القلق والخوف من الإخفاق.

3- مساعدة التلاميذ في صياغة أهدافهم وتحقيقها: لا بد من توظيف استراتيجيات توجه التلاميذ وتساعدهم على صياغة أهدافهم، وتحقيقها، فالمعلم يكون على دراية بخصائص تلاميذه وقدراتهم ومستوى الطموح لديهم فهو بذلك يساعدهم على توظيف الاستراتيجيات المناسبة.

4- الحداثة: على المعلم دائما البحث عن كل ما هو جديد ومبتكر، فاستخدام استراتيجيات التعلم النشط وتوظيف التقنيات الحديثة تشجع التلاميذ على اكتساب المعلومات.

5- الواقعية: توفير الظروف الملائمة والخبرات استنادا إلى الواقعية، وما يرتبط بها من ظروف اجتماعية وبيئية وتربوية.

6- الفعالية: الميل للتنظيم والتخطيط وتوظيف التعزيز المناسب والتغذية الراجعة (نشواتي، 1987).

5.9 قياس التحصيل الدراسي:

تساعد الاختبارات التحصيلية على قياس مدى قدرة التلاميذ على التذكر، والفهم، والتطبيق، والتحليل والتقويم: وتختلف الاختبارات في أنواعها وكما أوضح محسن (2008) أنواعها بما يلي:

الاختبارات الشفهية:

هنالك الكثير من السمات التي يتم قياسها شفهيا ومن ضمنها:

القدرة على النطق السليم والقراءة الصحيحة.

القدرة على التعبير الشفهي.

مناقشة التقارير.

مناقشة البحوث والمشاريع

القدرة على الإلقاء.

الاختبارات الكتابية:

وتقسم إلى مقالية وموضوعية

الاختبارات المقالية: هي تلك الاختبارات التي تتطلب إجابتها كتابة فقرة، أو مقال وتستخدم لقياس الأهداف التعليمية التي تتطلب تعبيرا كتابيا وتختلف الإجابة من طالب لآخر.

الاختبارات الموضوعية: وترتبط إجابتها بالموضوع المراد قياس نتائج تعليمه، وتكون إجابتها واحدة

الاختبارات العملية" الأدائية: وفي هذا النوع من الاختبارات تكون الإجابة عبارة عن أداء عملي، مثل القدرة على إجراء التجارب، وقياس الأداء الرياضي، أو تفكيك الأجهزة.

وترى الباحثة: أن التحصيل الدراسي هو مقياس نحدد خلاله المستوى الأكاديمي للتلميذ، وينبغي للمعلم أن يكون اختباره شاملاً للمهارات والمعارف وكذلك الأهداف الوجدانية، وتتعدد العوامل المؤثرة في التحصيل فمنها يعتمد على التلميذ مثل صحته الجسمية والعقلية والنفسية، ومنها ما هو بيئي مثل العوامل الأسرية والمدرسة والمجتمع، بالإضافة إلى ذلك يوجد مجموعة من الشروط المؤثرة في التحصيل: التكرار الإرشاد والتوجيه وغيرها، وهناك انواع مختلفة من الاختبارات منها الموضوعية والأدائية المقالية.

على الرغم من الدور الهام الذي يلعبه قياس التحصيل في العملية التعليمية، إلا أنه لا يخلو من الأخطاء التي قد تنجم عن سوء فهم طبيعة القياس، أو سوء استخدام الاختبارات، بحيث يتم التركيز على الجوانب المعرفية وإهمال الجوانب الأخرى، فهي ليست غاية في حد ذاتها وإنما وسيلة تهدف إلى قياس ما تعلمه التلاميذ، وكذلك لا ينبغي أن تكون الوسيلة الوحيدة للحكم على قدراتهم، ولكنه مؤشر يساعد في قدرة التلاميذ على الانتقال من مرحلة دراسية إلى أخرى، ومعرفة فعالية الطرق التدريسية المتبعة، وتعديل المناهج.

خلاصة الفصل:

لقد تطرقنا في هذا الفصل إلى المتغير الأخير من متغيرات الدراسة وهو التحصيل المدرسي الذي لا يقل أهمية عما سبقه، حيث تناولنا مفهومه وأهدافه، وأهميته بالنسبة للتلميذ بشكل خاص والمجتمع بشكل عام.

وكذلك مستويات التحصيل، والعوامل المؤثرة فيه وأسباب ضعفه، وأنواعه ومبادئه وأخيراً آليات قياسه.

الجانب الميـــــداني

الإجراءات المنهجية

الفصل السادس

الإجراءات المنهجية

- الدراسة الاستطلاعية
- الدراسة الأساسية
- منهج الدراسة
- مجتمع الدراسة
- عينة الدراسة
- أدوات الدراسة
- الأساليب الإحصائية

تمهيد:

يتناول هذا الفصل عرضاً لإجراءات الدراسة الميدانية التي اتبعتها الباحثة لإتمام دراستها الحالية، حيث تطرقت إلى التعريف بمنهج الدراسة، وعينتها، وكيفية اختيارها، بالإضافة إلى متغيرات الدراسة وأدوات القياس المستخدمة والتحقق من صدقها وثباتها، وكذلك الأساليب الإحصائية المستخدمة للوصول إلى أدق النتائج.

6.1 الدراسة الاستطلاعية:

إن الدراسة الاستطلاعية من الإجراءات المنهجية الهامة لأية دراسة للكشف عن الظروف المحيطة بالظاهرة حتى يتمكن الباحث من أخذ صورة واضحة المعالم عن ميدان بحثه ودراسة مشكلته بدقة ومعرفة المعيقات قبل البدء بتطبيق دراسته. وتكمن أهميتها في هذه الدراسة بضبط العينة في ضوء شروط البحث وكذلك الاحتكاك بالتلاميذ عن قرب، للكشف عن اهتماماتهم ومشكلاتهم وكسب ثقتهم، بالإضافة إلى تعاون المعلمين تحديداً في محكات التشخيص للتلاميذ، وكذلك للتحقق من الخصائص السيكومترية لأدوات الدراسة التي تم استخدامها، ومحاولة حصر الصعوبات التي يمكن مواجهتها خلال تطبيق البرنامج والتي قد تؤثر على سيره وآلية تجاوزها.

6.1.1 عينة الدراسة الاستطلاعية:

اختيرت عينة الدراسة ضمن الحدود المكانية بمنطقة الخليل التعليمية، خلال موسم الدراسة 2019 /2020 في الفترة الممتدة ما بين سبتمبر 2019 وأكتوبر 2019، على عينة من تلاميذ الصف الثامن من ذوي صعوبات التعلم النمائية بعد ان تم تشخيصهم باستخدام مقاييس التقدير لصعوبات التعلم النمائية، قوامها (10) تلميذ وتلميذة.

6.1.2 خطوات الدراسة الاستطلاعية:

- الحصول على موافقة على إجراء البحث الميداني، ورخصة تطبيق البرنامج التعليمي من رئيس برنامج التعليم في منطقة الخليل التعليمية.
- الاتصال بمشرف مادة العلوم العامة لتسليمه رخصة قبول تطبيق البرنامج وإعلامه بموضوع ومنهج البحث، والاستئذان ببدء التطبيق.
- تطبيق أدوات الدراسة واختيار مجموعة من أنشطة البرنامج التعليمي والذي تم إعداده من قبل الباحثة.

6.1.3 نتائج الدراسة الاستطلاعية:

بعد القيام بالدراسة الاستطلاعية تسنى للباحثة التحقق من:

- إعداد دليل المعلم والمكون من أنشطة مبنية على رفع الانتباه والإدراك.
- وضوح إجراءات تطبيق البرنامج وتعليماته بالنسبة للتلاميذ.
- التدريب على آلية تطبيق البرنامج كذلك التحقق من عدم وجود صعوبات في تطبيق التجارب العملية.
- التحقق من قدرة المعلمين ومعرفتهم في استخدام الأجهزة التقنية.
- استجابة التلاميذ وتفاعلهم مع البرنامج.
- بناء اختبار تحصيلي لفحص البرنامج والتحقق من قدرته على تحقيق أهدافه.
- اختبار الذكاء المصور.
- استبانة الدافعية للإنجاز.
- التحقق من الخصائص السيكومترية لأدوات الدراسة.

6.2 منهج الدراسة:

تم استخدام المنهج التجريبي والذي يعرف على أنه: المنهج الذي يهتم بدراسة وتفسير الظواهر والبحث عن العلاقات السببية بين الظواهر والأحداث.

ومن أبرز عناصره كما أشار المعمري (2017):

- ❖ الملاحظة: هي عملية توجيه الحواس والانتباه إلى ظاهرة معينة أو مجموعة ظواهر رغبة في الكشف عن صحتها وخصائصها، والتوصل إلى معرفة جديدة عن تلك الظاهرة المراد دراستها.
- ❖ الفرضية: هي عبارة عن إجابة احتمالية أو تفسير مؤقت للظاهرة.
- ❖ التجربة: توفير الشروط الاصطناعية الكفيلة بإحداث الظاهرة.
- ❖ المجموعة التجريبية Experimental Group: وهي المجموعة التي تتعرض للمتغير التجريبي لمعرفة تأثيره فيها.
- ❖ المجموعة الضابطة Control Group: وهي التي تتماثل مع المجموعة التجريبية في جميع خصائصها عدا إخضاعها للمتغير التجريبي.

6.3 تصميم الدراسة:

(التصميم شبه التجريبي) القائم على استخدام مجموعتين متكافئتين، باختبار قبلي–بعدي، بالتحديد العشوائي لكل من المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة، بحيث يتم تطبيق البرنامج التعليمي القائم على رفع الانتباه والإدراك لدى التلاميذ، والأخرى ضابطة لا تستخدم البرنامج، مع تطبيق اختبار قبلي–بعدي. ويبين الجدول (2) التصميم التجريبي للدراسة الحالية، وذلك للتعرف على أثر برنامج تعليمي مبني على رفع الانتباه والإدراك في تنمية التحصيل والدافعية للإنجاز لدى تلاميذ ذوي صعوبات التعلم النمائية في منطقة الخليل التعليمية بفلسطين:

جدول (2): التصميم شبه التجريبي للدراسة الحالية

المجموعة	المعالجات		
	قبلي O1	طبيعة المعالجةX	بعدي O2
التجريبية R1	تطبيق مقاييس التقدير التشخيصية الخاصة بكل من الانتباه والإدراك البصري والإدراك السمعي مقياس الذكاء المصور مقياس الدافعية درجات التلاميذ	جلسات البرنامج التعليمي المبني على رفع الانتباه والإدراك	تطبيق مقاييس التقدير التشخيصية الخاصة بكل من الانتباه والإدراك البصري والإدراك السمعي مقياس الذكاء المصور مقياس الدافعية اختبار تحصيلي
الضابطة R2	تطبيق مقاييس التقدير التشخيصية الخاصة بكل من الانتباه والإدراك البصري والإدراك السمعي مقياس الذكاء المصور مقياس الدافعية درجات التلاميذ	طريقة التدريس التقليدية بالغرفة الصفية	تطبيق مقاييس التقدير التشخيصية الخاصة بكل من الانتباه والإدراك البصري والإدراك السمعي مقياس الدافعية اختبار الذكاء المصور اختبار تحصيلي

يبين الجدول أعلاه تصميم الدراسة وهو أحد التصاميم شبه التجريبية ذو المجموعتين، حيث يشير الرمز" X" إلى المعالجة: البرنامج التعليمي القائم على رفع الانتباه والإدراك.

6.4 متغيرات الدراسة:

- ❖ المتغير المستقل :Independent Variable وهو المتغير الذي نقيس أثره على المتغير التابع وهو في هذه الدراسة على مستويين:
  - ✓ الطريقة الاعتيادية في التدريس للمجموعة الضابطة.
  - ✓ البرنامج المبني على رفع الانتباه والإدراك لتدريس المجموعة التجريبية.
  - ✓ الجنس: (ذكر، أنثى)
- ❖ المتغير التابع: Dependent Variable المتغير الذي يتغير نتيجة تأثره بالمتغير المستقل.
  - ✓ التحصيل.
  - ✓ الدافعية للإنجاز.
- ❖ المتغيرات المضبوطة Control Variable: هو المتغير الذي يحاول الباحث إلغاء أثره على التجربة، بحيث يقوم بضبطه لتقليل الأخطاء في التجربة والحد من أثرها، ومن بينها:
  - ✓ عمر افراد العينة: قامت الباحثة بضبط ذلك من خلال اختيار تلاميذ من نفس الصف الدراسي وهو الصف الثامن " الرابع متوسط" والتحقق من عدم وجود تلاميذ معيدين من ضمن العينة.
  - ✓ المستوى الاقتصادي والاجتماعي: بمساعدة مرشد المدرسة الاجتماعي تم التحقق من تقارب أفراد العينة في المستوى الاجتماعي والاقتصادي.
  - ✓ المحتوى التعليمي: تم ضبط المحتوى التعليمي من خلال أنشطة البرنامج المنفذة وفقا لدليل المعلم بالنسبة للمجموعة التجريبية، أما بالنسبة للمجموعة الضابطة: فقد درست بالطريقة الاعتيادية.
  - ✓ مكان التدريس: تم التدريس بنفس البيئة الصفية من حيث الإضاءة والتهوية.
  - ✓ زمن التدريس: 4 أكتوبر 2019 إلى 6 ديسمبر 2019 حيث تمت مراعاة تدريس المجموعتين بنفس الفترة الزمنية.

6.5 حدود الدراسة:

على الباحث ان يضع حدود دراسته، وذلك لمساعدته في توجيه الجهد نحو تحقيق هدف الدراسة، وسنتناول حدود هذه الدراسة فيما يلي:

- ✓ الحدود المكانية: تم إجراء هذه الدراسة في المدارس التابعة لوكالة الغوث الدولية في منطقة الخليل التعليمية، مدارس مخيم الفوار للذكور والإناث للدراسة الاستطلاعية، ومدارس ذكور وإناث العروب للدراسة الأساسية.
- ✓ الحدود البشرية: جميع تلاميذ ذوو صعوبات التعلم النمائية من الصف الثامن، في المدارس التابعة لوكالة الغوث الدولية.
- ✓ المحدد الزماني: تم إجراء الدراسة في الفصل الدراسي الأول من العام 2020/2019، خلال الأشهر من سبتمبر إلى ديسمبر 2019.

6.6 مجتمع الدراسة الأصلي وعينة الدراسة:

يشمل مجتمع الدراسة الحالية جميع تلاميذ ذوي صعوبات التعلم في الصف الثامن الأساسي أي الرابعة من التعليم المتوسط التابعة لمدارس وكالة الغوث الدولية UNRWAخلال العام الدراسي (2020–2019) م.

عينة الدراسة:

بلغ عدد أفراد عينة الدراسة (46) تلميذاً وتلميذة ممن يعانون من صعوبات تعلم نمائية، تم تقسيمهم إلى مجموعتين، إحداهما تجريبية، مكونة من (23) تلميذاً وتلميذة، والأخرى: ضابطة مكونة من (23) تلميذاً وتلميذة، بحيث قامت الباحثة بإجراءات عدة من أجل تحديد أفراد عينة الدراسة من تلاميذ ذوي صعوبات التعلم من الصف الثامن الأساسي أي الرابع من التعليم المتوسط، ومن خلال جملة من الأدوات التشخيصية والمحكات من ضمنها محك التفاوت، والاستبعاد بالإضافة إلى تطبيق مقاييس التقدير التشخيصية الخاصة بكل من الانتباه والإدراك البصري والإدراك السمعي لفتحي الزيات، وعليه فإنه تم اختيار العينة بطريقة قصديه غير احتمالية، بناء على سمات محددة واستبعاد من لا تتوافر فيهم هذه السمات، أما توزيع أفراد العينة على المجموعتين التجريبية والضابطة فقد تم بالاعتماد على أسلوب اختيار العينة العشوائية البسيطة بحيث يمتلك

كل تلميذ نفس الفرصة، تم إعطاء كل تلميذ رقم ومن ثم عن طريق القرعة تم توزيعهم إلى المجموعتين التجريبية والضابطة، والجدول (3) يوضح خصائص أفراد عينة الدراسة للمجموعتين (الضابطة والتجريبية) حسب الجنس:

جدول (3): الخصائص الديموغرافية لأفراد المجموعتين (الضابطة والتجريبية) حسب متغير الجنس

المتغير	المستويات	المجموعة الضابطة (23)		المجموعة التجريبية (23)		المجموع	
		العدد	النسبة المئوية%	العدد	النسبة المئوية%	العدد	النسبة المئوية%
الجنس	ذكر	13	%56.5	12	%52.2	25	%54.3
	أنثى	10	%43.5	11	%47.8	21	%45.7
	المجموع	23	%100.0	23	%100.0	46	%100.0

6.6.1 التشخيص لعينة الدراسة

ولتشخيص ذوي صعوبات التعلم النمائية تم التحقق من محكي التفاوت والاستبعاد كما يلي:

محك التفاوت: إن التفاوت بين القدرات العقلية والتحصيل الأكاديمي يعتبر مؤشرا في عملية التعرف على ذوي صعوبات التعلم، وفي هذه الدراسة تم تحديد الذكاء العام باستعمال مقياس الذكاء المصور لأحمد زكي، وطبق على كل تلاميذ العينة وبالنسبة لنتائج التحصيل تم الاعتماد على كشوف التلاميذ ونتائجهم الدراسية.

حيث تم الاعتماد على التفاوت القائم على الدرجات المعيارية تم حساب الدرجات الموزونة من خلال تحويل الدرجات الخام لكل من التحصيل الدراسي والذكاء العام من خلال المعادلة التالية:

الدرجة الموزونة = (الدرجة التي حصل عليها التلميذ – المتوسط الحسابي) / الانحراف المعياري.

محك الاستبعاد: بعد استخراج التفاوت بين القدرات العقلية للتلميذ وتحصيله الدراسي تم استبعاد الحالات التالية:

الإعاقات السمعية والبصرية والحركية من خلال المعلومات الصحية المتوافرة لملفات التلاميذ في المدرسة بالإضافة إلى استبعاد التلاميذ ممن يعانون من الحرمان البيئي أو الثقافي من خلال المعلومات المتوافرة لدى مرشد المدرسة ومسؤول الصحة.

من ثم تم الاستعانة بأساتذة الصف الثامن للإجابة على مقاييس التشخيص لذوي صعوبات التعلم النمائية لفتحي الزيات وهي مقياس الانتباه والإدراك السمعي والإدراك البصري. من خلال ملاحظاتهم للتلاميذ.

وأخيراً تحديد قائمة التلاميذ ذوي صعوبات التعلم النمائية، تم تقسيمهم إلى مجموعتين ضابطة وتجريبية بشكل عشوائي، وفيما بعد تم التحقق من تكافؤ المجموعتين التجريبية والضابطة عن طريق اختبار استخدام اختبار (ت) للعينات المستقلة، وكذلك فحص اعتدالية التوزيع من خلال اختبار شابيرو ويلك (Shapiro Wilk).

6.6.2 تكافؤ المجموعتين (الضابطة والتجريبية):

قامت الباحثة بالتحقق من تكافؤ المجموعتين (الضابطة والتجريبية) باستخدام اختبار (ت) للعينات المستقلة (Independent– Sample –t test)، كما هو موضح في الجدول (4).

جدول (4): نتائج اختبار (ت) لعينتين مستقلتين (Independent– Sample T–Test) للفروق في متوسطات درجات صعوبات التعلم لدى أفراد المجموعة الضابطة وأفراد المجموعة التجريبية في القياس القبلي.

المتغير	المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
صعوبات الانتباه	ضابطة	23	47.09	4.57	−0.139	0.890
	تجريبية	23	47.30	5.97		
صعوبات سمعية	ضابطة	23	44.74	3.56	−1.319	0.194
	تجريبية	23	46.52	5.42		
صعوبات بصرية	ضابطة	23	36.74	4.03	1.294	0.202
	تجريبية	23	34.83	5.84		

**** دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.01)، * دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.05)، درجات الحرية = 44**

من خلال النتائج الواردة في جدول (4) تبين عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية (0.05)، بين أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة على بطاريات مقياس صعوبات التعلم النمائية (الانتباه، الإدراك السمعي، الإدراك البصري)، وهذا يدل على أن أفراد المجموعتين في الاختبار القبلي لديهم نفس المستوى من صعوبات التعلم النمائية، أي أن المجموعتين (الضابطة والتجريبية) متكافئتان. وهذا يشير إلى أن التغير في درجات صعوبات التعلم النمائية لدى أفراد المجموعتين سيكون نتيجة تأثير البرنامج التجريبي.

6.6.3 اعتدالية التوزيع:

للتحقق من التوزيع الطبيعي للبيانات قامت الباحثة باستخدام اختبار شابيرو ويلك (Shapiro Wilk) لفحص توزيع البيانات، والجدول (5) يوضح ذلك:

جدول (5): يبين نتائج اختبار التوزيع الطبيعي لشابيرو ويلك (Shapiro Wilk) لبيانات المجموعة التجريبية قبل وبعد تطبيق البرنامج

المجموعة	التطبيق	قيمة الاختبار	درجات الحرية	الدلالة الإحصائية
الضابطة	**القياس القبلي**	0.94	23	0.34
	القياس البعدي	0.96	23	0.60
التجريبية	**القياس القبلي**	0.88	23	0.09
	القياس البعدي	0.84	23	0.30

يتضح من خلال الجدول (5) أن قيمة الدلالة الإحصائية للقياس القبلي والقياس البعدي للمجموعتين (الضابطة والتجريبية) كانت أكبر من($\alpha \leq 0.05$)، وهذا يدل على أن البيانات تتخذ شكل التوزيع الطبيعي، وهذا يتيح للباحثة استخدام الاختبارات البارامترية للإجابة عن أسئلة الدراسة والتحقق من صحة الفرضيات.

6.7 أدوات الدراسة:

6.7.1 مقياس الذكاء المصور لأحمد زكي صالح:

يهدف هذا المقياس إلى قياس القدرة العقلية العامة لدى أفراد مختلف الأعمار من سن الثامنة حتى سن السابعة عشر، وتكمن أهمية استخدامه في هذه الدراسة لأنه اختبار غير لفظي فبالتالي يتحرر من تأثير العوامل الثقافية.

6.7.1.1 وصف المقياس:

يتمثل هذا المقياس في مجموعة من الرموز والأشكال المصورة حيث يطلب من المفحوص اختيار الشكل المختلف من بين خمسة أشكال في كل بند، حيث يتكون من 60 بند وكل واحد يتكون من خمسة صور أربعة منها تتشابه في صفة أو أكثر وصورة واحدة تختلف عن بقية المجموعة يتعين على المفحوص أن يختار الشكل المختلف. ولقد حدد زمن تطبيق المقياس ب (15) دقيقة، ودرجة واحدة لكل إجابة صحيحة، وصفر في حالة الإجابة الخاطئة، ثم نقوم بجمع الدرجات التي حصل عليها التلميذ لمعرفة النتيجة الكلية والنهائية.

حساب نسبة الذكاء:

ولحساب نسبة الذكاء تم الاستعانة ب قائمة المعيار الثلاثي للاختبار لمعرفة فإذا كان عمر المفحوص 14 عاما وحصل في اختبار الذكاء المصور على 40 درجة مثلا فإن نسبة ذكائه هي 125 بحسب قائمة تصنيف نسب الذكاء.

6.7.1.2 ثبات وصدق المقياس:

توصلت الكثير من الدراسات التي استخدمت اختبار الذكاء المصور إلى قيمة ثبات مرتفعة، وقد تراوحت بين 0.70 و0.87 وقد تم التحقق من صدقه عن طريق التحليل العاملي.

أما في دراستنا الحالية فقد تم التحقق من الثبات عم طريق معادلة كرونباخ ألفا، وبلغ معامل الارتباط 0.75 مما يعني أن هذا الاختبار يتمتع بدرجة ثبات عالية.

6.7.2 بطاريات التقدير لصعوبات التعلم للزيات (2002):

حيث قام بإعدادها مصطفى الزيات عام 2002 وهي مقاييس تقديرية تشخيصية بناء على تقدير المعلم لمدى توافر الخصائص لذوي صعوبات التعلم من حيث الشدة والتكرار والديمومة، ويكون ذلك من خلال الملاحظة المباشرة لتلك السلوكيات في المدرسة أو البيت ومنها ما هو متعلق بصعوبات التعلم النمائية: انتباه، إدراك، ذاكرة ومنها ما هو متعلق بالصعوبات الأكاديمية القراءة والكتابة والحساب، أي أن تلك البطاريات مختصة بتشخيص ذوي صعوبات التعلم بنوعيها الأكاديمية والنمائية.

6.7.2.1 الصدق:

- **صدق الاتساق الداخلي:**

تم حساب معامل الارتباط بيرسون (Pearson correlation) لفقرات مقياس اضطرابات التعلم النمائية والأكاديمية، وذلك كما هو موضح في جدول (6).

جدول (6): نتائج معامل الارتباط بيرسون (Pearson correlation) لمصفوفة ارتباط كل فقرة من فقرات مقاييس التقدير التشخيصية لصعوبات التعلم النمائية: (الانتباه، السمعية، البصرية) مع الدرجة الكلية.

رقم الفقرة	معامل ارتباط بيرسون (ر)	القيمة الاحتمالية (Sig.)	رقم الفقرة	معامل ارتباط بيرسون (ر)	القيمة الاحتمالية (Sig.)
صعوبات الانتباه					
1	.57**0	0.00	11	.58**0	0.00
2	.53**0	0.01	12	.64**0	0.00
3	.60**0	0.00	13	.53**0	0.00
4	.49**0	0.01	14	.59**0	0.00
5	.51**0	0.01	15	.60**0	0.00
6	.53**0	0.00	16	.47**0	0.00
7	.61**0	0.00	17	.67**0	0.00
8	.49**0	0.01	18	.54**0	0.00
9	.61**0	0.00	19	.68**0	0.00

رقم الفقرة	معامل ارتباط بيرسون (ر)	القيمة الاحتمالية (Sig.)	رقم الفقرة	معامل ارتباط بيرسون (ر)	القيمة الاحتمالية (Sig.)
10	.60**0	0.00	20	.58**0	0.00
الصعوبات السمعية					
1	.61**0	0.00	11	.55**0	0.00
2	.64**0	0.00	12	.57**0	0.00
3	.66**0	0.00	13	.61**0	0.00
4	.55**0	0.00	14	.66**0	0.00
5	.59**0	0.00	15	.55**0	0.00
6	.55**0	0.00	16	.69**0	0.00
7	.63**0	0.00	17	.59**0	0.00
8	.64**0	0.00	18	.49**0	0.00
9	.65**0	0.00	19	.64**0	0.00
10	.62**0	0.00	20	.55**0	0.00
الصعوبات البصرية					
1	.68**0	0.00	11	.69**0	0.00
2	.70**0	0.00	12	.75**0	0.00
3	.61**0	0.00	13	.68**0	0.00
4	.68**0	0.00	14	.63**0	0.00
5	.74**0	0.00	15	.70**0	0.00
6	.68**0	0.00	16	.55**0	0.00
7	.75**0	0.00	17	.63**0	0.00
8	.66**0	0.00	18	.68**0	0.00
9	.70**0	0.00	19	.64**0	0.00
10	.79**0	0.00	20	.53**0	0.00

**** دالة إحصائياً عند ($\alpha \leq 0.01$)، * دالة إحصائياً عند ($\alpha \leq 0.05$)**

تشير المعطيات الواردة في الجدول (6) إلى أن جميع قيم مصفوفة ارتباط فقرات كل مجال مع الدرجة الكلية للمجال دالة إحصائياً، مما يشير إلى قوة الاتساق الداخلي لفقرات كل مجال من مجالات صعوبات التعلم النمائية، وهذا يعبّر عن صدق المقياس المستخدم ككل.

6.7.2.2 الثبات:

- **الثبات بطريقة الاتساق الداخلي:**

قامت الباحثة بحساب الثبات بطريقة الاتساق الداخلي وبحساب معامل الثبات ألفا كرونباخ، وذلك كما هو موضح في الجدول التالي:

جدول (7): معاملات الثبات بطريقة الاتساق الداخلي

البعد	عدد الفقرات	قيمة ألفا
صعوبات الانتباه	20	0.868
الصعوبات السمعية	20	0.866
الصعوبات البصرية	20	0.868

تشير المعطيات الواردة في الجدول (7) أنّ جميع قيم معاملات ثبات ألفا كرونباخ لجميع مقاييس التقدير التشخيصية لصعوبات التعلم النمائية من انتباه وإدراك سمعي وإدراك بصري كانت مرتفعة.

تصحيح مقاييس التقدير التشخيصية لصعوبات التعلم النمائية

جدول (8): مفتاح التصحيح للصعوبات الثلاثة: " انتباه، إدراك سمعي، إدراك بصري"

الدرجة	مدى حدة أو شدة الصعوبة
0 – 20	لا صعوبات
21 إلى 40	خفيفة
41 إلى 60	متوسطة
أكثر من 61	شديدة

6.7.3 مقياس دافعية الإنجاز

6.7.3.1 الصدق

- **صدق الاتساق الداخلي:**

تم حساب معامل الارتباط بيرسون (Pearson correlation) لفقرات كل مجال مع الدرجة الكلية للمجال، وذلك كما هو موضح في جدول (9).

جدول (9): نتائج معامل الارتباط بيرسون (Pearson correlation) لمصفوفة ارتباط كل فقرة من فقرات مقياس الدافعية للإنجاز مع الدرجة الكلية للمجال.

رقم الفقرة	معامل ارتباط بيرسون (ر)	القيمة الاحتمالية Sig.()	رقم الفقرة	معامل ارتباط بيرسون (ر)	القيمة الاحتمالية Sig.()
البعد الأول: الشعور بالمسؤولية			**البعد الثاني: السعي نحو التفوق**		
1	.77**0	0.00	11	.77**0	0.00
2	.65**0	0.00	12	.75**0	0.00
3	.72**0	0.00	13	.69**0	0.00
4	.69**0	0.00	14	.68**0	0.00
5	.55**0	0.00	15	.72**0	0.00
6	.63**0	0.00	16	.77**0	0.00
7	.61**0	0.00	17	.81**0	0.00
8	.59**0	0.00	18	.74**0	0.00
9	.72**0	0.00	19	.76**0	0.00
10	.73**0	0.00	20	.67**0	0.00
البعد الثالث: المثابرة					
21	.66**0	0.00	26	.76**0	0.00
22	.74**0	0.00	27	.78**0	0.00
23	.75**0	0.00	28	.71**0	0.00
24	.72**0	0.00	29	.76**0	0.00

رقم الفقرة	معامل ارتباط بيرسون (ر)	القيمة الاحتمالية Sig.( )	رقم الفقرة	معامل ارتباط بيرسون (ر)	القيمة الاحتمالية Sig.( )
25	.79**0	0.00	30	.75**0	0.00
البعد الرابع: أهمية الزمن			البعد الخامس: التخطيط للمستقبل		
31	.71**0	0.00	41	.79**0	0.00
32	.73**0	0.00	42	.68**0	0.00
33	.75**0	0.00	43	.74**0	0.00
34	.77**0	0.00	44	.71**0	0.00
35	.73**0	0.00	45	.81**0	0.00
36	.81**0	0.00	46	.78**0	0.00
37	.80**0	0.00	47	.73**0	0.00
38	.78**0	0.00	48	.80**0	0.00
39	.73**0	0.00	49	.75**0	0.00
40	.75**0	0.00	50	.83**0	0.00

**** دالة إحصائياً عند ($\alpha \leq 0.01$)، * دالة إحصائياً عند ($\alpha \leq 0.05$)**

تشير المعطيات الواردة في الجدول (9) إلى أن جميع قيم مصفوفة ارتباط فقرات كل مجال مع الدرجة الكلية للمجال دالة إحصائياً، مما يشير إلى قوة الاتساق الداخلي لفقرات كل مجال من مجالات المقياس، وهذا يعبّر عن صدق المقياس المستخدم ككل.

وللتحقق من صدق الاتساق الداخلي للمجالات قامت الباحثة بحساب معاملات الارتباط بين درجة كل مجال من مجالات المقياس مع الدرجة الكلية للمقياس والجدول (10) يوضح ذلك.

جدول (10): مصفوفة معاملات ارتباط درجة كل مجال من مجالات المقياس مع الدرجة الكلية للمقياس.

	الدرجة الكلية للاضطرابات النفسية	الشعور بالمسؤولية	السعي نحو التفوق	المثابرة	أهمية الزمن	التخطيط للمستقبل

الشعور بالمسؤولية	0.94**	1				
السعي نحو التفوق	0.91**	0.87**	1			
المثابرة	0.96**	0.88**	0.83**	1		
أهمية الزمن	0.93**	0.83**	0.82**	0.88**	1	
التخطيط للمستقبل	0.93**	0.85**	0.79**	0.83**	0.87**	1

**** دالة إحصائياً عند ($\alpha \leq 0.01$)، * دالة إحصائياً عند ($\alpha \leq 0.05$)**

يتضح من خلال البيانات الواردة في الجدول (10) أن جميع المجالات ترتبط بالدرجة الكلية للمقياس ارتباطاً ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.01$)، حيث أن معامل ارتباط بيرسون للعلاقة بين درجة كل مجال والدرجة الكلية للمقياس كان دالاً، مما يشير إلى قوة الاتساق الداخلي لفقرات المقياس وأنها تشترك معا في قياس الدافعية للإنجاز.

6.7.3.2 الثبات:

- **الثبات بطريقة الاتساق الداخلي:**

قامت الباحثة بحساب الثبات بطريقة الاتساق الداخلي وبحساب معامل الثبات كرونباخ ألفا، وذلك كما هو موضح في الجدول التالي:

جدول (11): معاملات الثبات بطريقة الاتساق الداخلي

البعد	عدد الفقرات	قيمة ألفا
الشعور بالمسؤولية	10	0.78
السعي نحو التفوق	10	0.81
المثابرة	10	0.83
أهمية الزمن	10	0.79

البعد	عدد الفقرات	قيمة ألفا
التخطيط للمستقبل	10	0.76
الدرجة الكلية لمقياس الدافعية للإنجاز	**50**	**0.89**

تشير المعطيات الواردة في الجدول (11) أنّ جميع قيم معاملات ثبات كرونباخ ألفا لجميع مجالات المقياس وكذلك للدرجة الكلية مرتفعة، حيث تراوحت قيم معامل ثبات كرونباخ ألفا لمجالات المقياس بين (0.76 – 0.83)، وبلغ معامل ثبات كرونباخ ألفا للدرجة الكلية للمقياس (0.89)، مما يشير إلى أن المقياس تتمتع بدرجة عالية من الثبات وقابل لاعتماده لتحقيق أهداف الدراسة.

- **الثبات بطريقة التجزئة النصفية**

تم حساب معامل الارتباط بين درجات نصفي المقياس، حيث يتم تجزئة المقياس إلى نصفين متكافئين، ويتم إيجاد مجموع درجات المبحوثين لكل نصف من المقياس، ثم حساب معامل الارتباط بينهما، وتم استخدام معادلة سبيرمان براون للتصحيح، وقد توصلت الباحثة إلى ما يلي:

جدول (12): الثبات بطريقة التجزئة النصفية

البعد	عدد الفقرات	معامل الارتباط	معامل الارتباط المصحح سبيرمان براون
الشعور بالمسؤولية	10	0.67	0.79
السعي نحو التفوق	10	0.65	0.74
المثابرة	10	0.67	0.79
أهمية الزمن	10	0.64	0.73
التخطيط للمستقبل	10	0.64	0.73
الدرجة الكلية لمقياس الدافعية للإنجاز	**50**	**0.74**	**0.85**

يتضح من الجدول (12) أن معاملات الارتباط وكذلك معاملات الثبات لكل مجالات الدراسة كانت جيدة، حيث تراوحت قيم معامل سبيرمان براون المصحح بين (0.73 – 0.79)، وبلغ معامل سبيرمان براون المصحح للدرجة الكلية للمقياس (0.85). مما يشير إلى أن المقياس يتمتع بدرجة عالية من الثبات، وهذا يشير إلى أن المقياس صالح للتطبيق وتحقيق أهداف الدراسة.

- **تصحيح المقياس:**

استخدمت الباحثة مقياساً خماسيّ البدائل، حيث تم تقييم الدافعية للإنجاز على عبارات المقياس، بحيث تعطى الدرجات (5، 4، 3، 2، 1) للبدائل (موافق بشدة، موافق، محايد، معارض، معارض بشدة) على الترتيب، وبعد ذلك يتم حساب مجموع الدرجات التي يحصل عليها المفحوص في المقياس (الدرجة الكلية)، وتكون الدرجة الدنيا التي يحصل عليها المفحوص هي (1×50=50)، والدرجة العليا التي يحصل عليها المفحوص هي (5×50=250). بالتالي وبعد هذا الإجراء فإنه كلما حصل المفحوص على مجموع مرتفع يكون مستوى دافعية الإنجاز عنده عالي والعكس صحيح. والجدول التالي يوضح فئات المتوسطات وفئات الدرجات لمستوى لمستويات دافعية الإنجاز:

جدول (13): فئات المتوسطات وفئات الدرجات لمستوى دافعية الإنجاز

المتوسط الحسابي	فئات الدرجات	درجة الموافقة
2.33-1.00	116.5 – 50	منخفض
3.67-2.34	183.5 – 117	متوسط
5.00-3.68	250 – 184	مرتفع

6.7.4 البرنامج التعليمي المبني على رفع الانتباه والإدراك:

تتناول الباحثة في هذا الجزء الخطوات التي اتبعتها في إعداد برنامج الدراسة " أهدافه، ومحتواه والأنشطة التي يتضمنها وآلية تقديمها للتلاميذ بالإضافة إلى الإجراءات المتبعة في عملية التطبيق، وأخيرا التقويم.

6.7.4.1 خطوات إعداد البرنامج:

*الاطلاع على الأدبيات والدراسات السابقة التي تناولت موضوع صعوبات التعلم، والبرامج العلاجية التي تستهدف هذه الفئة.

*تحديد أدوات التشخيص وتطبيقها لمعرفة درجة الصعوبة ونوعها التي يعاني منها التلاميذ.

*الاطلاع الدقيق على البرامج التي تناولت الانتباه والإدراك السمعي والإدراك البصري.

*الاستفادة من الأساليب العلاجية المستخدمة في علاج ذوي صعوبات التعلم النمائية مثل تحليل المهمة.

* كتاب العلوم والحياة للصف الثامن للعام الدراسي 2020/2019

* دليل المعلم في تدريس مادة العلوم والحياة.

*تحديد أهداف البرنامج:

يتحدد الهدف العام للبرنامج في التدريب على رفع بعض العمليات المعرفية (الانتباه، الإدراك) لدى تلاميذ الصف الثامن من المرحلة المتوسطة من ذوي صعوبات التعلم النمائية في مادة العلوم والحياة وقياس أثره على التحصيل والدافعية للإنجاز.

من الهدف العام تندرج الأهداف الفرعية التالية:

1- تحسين مستوى الانتباه وذلك من خلال التركيز على المتطلبات الأساسية لعملية الانتباه:

أ) انتقاء المثير.

ب) استمرارية الانتباه نحو المثير.

ت) الانتباه لتسلسل المهارات المعروضة.

ث) نقل الانتباه من مهمة إلى أخرى.

2- تحسين مستوى الإدراك لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم:

أولا: الإدراك البصري:

وذلك من خلال التدريب على مهام تؤدي إلى تخفيف جوانب القصور في عمليتي الإدراك البصري والإدراك السمعي.

ويشمل الإدراك البصري العمليات الفرعية التالية:

أ) الاستقبال البصري.
ب) التمييز البصري بين الشكل والأرضية.
ت) إدراك العلاقات المكانية والترابط البصري.
ث) الذاكرة البصرية.
ج) الإغلاق البصري

ثانيا: الإدراك السمعي ويشمل العمليات الفرعية التالية:

أ) التمييز السمعي.
ب) التمييز السمعي بين الشكل والأرضية.
ت) التتابع أو التعاقب السمعي.
ث) الذاكرة السمعية.

6.7.4.2 تحديد محتوى البرنامج:

- ❖ تم تحديد الوحدة التعليمية التي سيتم استخدامها في تصميم البرنامج التعليمي وهي وحدة الخلية والمجهر من منهاج الصف الثامن مادة العلوم والحياة.
- ❖ تحليل الوحدة التعليمية وتحديد المفاهيم والحقائق والتعميمات التي ينبغي على التلميذ إتقانها.
- ❖ البدء بتحديد الأنشطة والتجارب العلمية التي سيتم تطبيقها خلال البرنامج.
- ❖ التسلسل في الصعوبة وتقسيم المهمات التعليمية.
- ❖ إعداد وتجهيز كافة الفيديوهات والتسجيلات الصوتية والصور والأشكال والمجسمات اللازمة.

- ❖ الاستفادة من استراتيجيات التعلم النشط من: تعلم تعاوني وخرائط مفاهيمية وتعليم مصغر بما يتناسب مع طبيعة المهمات.
- ❖ عند عرض المثيرات نراعي التركيز على المثير المقدم، وطريقة عرضه، والوقت اللازم للتطبيق، بالإضافة إلى المواد والأدوات اللازمة.
- ❖ بعد كل نجاح يحققه التلميذ لا بد من التعزيز المادي والمعنوي، لزيادة الدافعية للاستمرارية والدافعية نحو التعلم.
- ❖ في حال لم يتوصل التلميذ إلى درجة الاتقان يعاد إجراء التدريب مرة أخرى.

6.7.4.3 وصف لطبيعة البرنامج:

يتكون البرنامج من (20) نشاط بهدف تنمية وعلاج بعض صعوبات التعلم النمائية، من انتباه، وإدراك سمعي وبصري. ويتضمن كل نشاط ما يلي:

- **اسم النشاط:** مثل: الانتباه الانتقائي البصري.
- **الأهداف:** المحصلة النهائية للنشاط.
- **نوع النشاط:** مثلا: عملي، مشاهدة عرض.
- **المواد والأدوات:** وتشمل المواد والأدوات، والوسائل المستخدمة في إجراء النشاط، مثل جهاز العرض، شرائح، مجهر... الخ.
- المدة الزمنية لتنفيذ النشاط: مثلا: حصة صفية " 45دقيقة"
- الإجراءات وفيها يتم شرح المهارات والخطوات ويتضمن شرح للمعلم وللتلميذ.
- **التقويم:** ويتضمن تقويم ختامي وتكويني بالإضافة إلى محك اتقان، يقوم التلميذ بإعادة التدريب إذا لم يصل إلى الأداء المطلوب.

6.7.4.4 صدق البرنامج:

لقد تم التحقق من صدق البرنامج باستخدام صدق الحكمين، حيث تم عرضه على مجموعة من الأساتذة من ذوي الاختصاص للتحقق من مدى ملائمة البرنامج، وصلاحية الأنشطة والإجراءات ومناسبتها للتلاميذ، ومن ثم تم تحليل الآراء والأخذ بما أشاروا إليه من ملاحظات مثل:

- زيادة المدة الزمنية لبعض الأنشطة.
- توضيح أكثر لبعض الأنشطة.
- كتابة نوع التعزيز.

*تعديل الصورة الأولية للبرنامج، وإعداده بشكله النهائي.

*تم تطبيق جزء من البرنامج على عينة استطلاعية من تلاميذ الصف الثامن من ذوي صعوبات التعلم النمائية وعددها 10 تلميذ من خارج عينة الدراسة بهدف:

- ❖ التحقق من الإجراءات في التطبيق ووضوح التعليمات للتلاميذ.
- ❖ التدريب على آلية تطبيق البرنامج على أفراد العينة الأصلية.
- ❖ التحقق من عدم وجود صعوبات في تطبيق التجارب العملية.
- ❖ التحقق من استخدام الأجهزة التقنية.

بعد إجراء الدراسة الاستطلاعية تحققت الباحثة من:

- ✓ وضوح الاجراءات والتعليمات ومناسبتها للتلاميذ من ذوي صعوبات التعلم.
- ✓ تمكن الباحثة من إجراء هذه الأنشطة، وتوضيحها للمعلمين ممن سيقومون بتطبيقها.
- ✓ استجابة التلاميذ وتفاعلهم مع أنشطة البرنامج.

6.7.4.5 تقويم البرنامج:

تقويم تشخيصي: تشخيص التلاميذ لتحديد ذوي صعوبات التعلم النمائية " انتباه، إدراك سمعي، بصري"، كشوف نقاط التلاميذ.

تقويم تكويني: أثناء تطبيق البرنامج حيث يتضمن كل نشاط تقويم بنائي وختامي ومحك.

تقويم ختامي: اختبار تحصيلي وإعادة تطبيق الأدوات القبلية مقاييس تقدير" انتباه، إدراك سمعي، بصري"

6.7.5 الاختبار التحصيلي:

قبل البدء بالكيفية التي بني على أساسها الاختبار، حري بنا أن نذكر بمفهوم الاختبارات التحصيلية كما عرفها أبو الطمين (2011) على أنها: الاختبارات التي توضع لقياس المعلومات، ومقدار فهم التلاميذ لها، وللمهارات التي تمكنوا من إتقانها، بعد أن درسوا برنامجاً معيناً

خطوات إعداد الاختبار التحصيلي:

الهدف الأساسي من الاختبار.

يهدف هذا الاختبار إلى قياس تحصيل تلاميذ ذوي صعوبات التعلم من الصف الثامن، في وحدة المجهر والخلية، من كتاب العلوم والحياة.

المحتوى التعليمي:

حددت الباحثة المادة التعليمية، من كتاب العلوم العامة، تمت بلورة المادة على شكل أنشطة ومهمات لتعمل على رفع الانتباه والإدراك.

إعداد جدول المواصفات:

أعدت الباحثة جدول المواصفات الوارد في الملاحق رقم (10) للاختبار التحصيلي تمثل فيه موضوعات الوحدة وتتكون من أربعة فصول ومستويات بلوم لتصنيف الأهداف:" معرفة، فهم واستيعاب، تطبيق، تحليل، تركيب، تقويم". وتحديد عدد فقرات الاختبار ويمثل الجدول الصف الأفقي عدد الأهداف الخاصة بكل مستوى، والعمودي يمثل عدد الأهداف الخاصة بكل فصل.

ومن ثم تم حساب الوزن النسبي لكل هدف من خلال المعادلة التالية

الوزن النسبي لكل مستوى = (عدد الأهداف لكل مستوى / عدد الأهداف الكلي) × 100%

من ثم الوزن النسبي لكل فصل عن طريق المعادلة التالية

الوزن النسبي = (عدد أهداف الفصل / عدد الأهداف الكلي للوحدة) ×100%

ولمعرفة عدد الدرجات الخاصة بكل مستوى تم استخدام المعادلة التالية:

الوزن النسبي للمستوى × الوزن النسبي للفصل × عدد درجات الاختبار

إعداد فقرات الاختبار:

قامت الباحثة بإعداد اختبار يجمع بين الأسئلة الموضوعية والمقالية لتلافي سلبيات كل منهما، عن طريق صياغة سؤال الاختيار من متعدد ذات البدائل الأربعة والتي تتمتع بدرجة عالية من الصدق والثبات وموضوعية التصحيح وكذلك الأسئلة المقالية التي تقيس عمليات الانتباه والإدراك البصري والإدراك السمعي، وأثناء صياغة الفقرات تحققت الباحثة من شمولية الفقرات للأهداف التي أعدت لقياسها، جدول المواصفات الذي تم إعداده مسبقا، البعد عن الغموض، السلامة اللغوية.

إعداد تعليمات الاختبار:

وهي مجموعة من الإرشادات الموجهة للتلاميذ لتوضح لهم كيفية الإجابة عن الأسئلة بصورة سليمة وتتضمن: كتابة الاسم، زمن الاختبار، عدد أسئلة الاختبار.

صدق تصحيح الاختبار:

بعد ان تم تطبيق الاختبار على العينة الاستطلاعية، قامت الباحثة بتصحيح أوراق التلاميذ بالتعاون مع معلمة أخرى من نفس التخصص وقد تم استخدام معادلة هولستي لحساب معامل الاتفاق

معامل الثبات= 2× عدد مرات الاتفاق/ (عدد مرات الاتفاق + عدد مرات الاختلاف) × 100 %

صدق الاختبار:

ويقصد به أن يقيس الاختبار ما وضع أجله، وقد قامت الباحثة بالتحقق منه من خلال:

الصدق الظاهري " صدق المحكمين":

حيث تم عرض الاختبار على مجموعة من المختصين من معلمين ومشرفين وأساتذة مختصين بالتربية الخاصة، لاستطلاع آرائهم حول مدى: مناسبة الفقرات للأهداف، شمولية الفقرات لمحتوى المادة التعليمي، مناسبة الفقرات لفئة ذوي صعوبات التعلم، وفي ضوء ذلك تم تعديل بعض الفقرات، وبنسبة اتفاق بلغت 85% وبهذا حقق الاختبار الصدق الظاهري.

صدق المحتوى:

ويقصد به مدى تمثيل فقرات الاختبار لمحتوى المادة، حيث تم إعداده بناء على جدول مواصفات بالإضافة إلى عرضه على المحكمين.

كذلك تم التحقق من صدق الاختبار بحساب معامل ارتباط بيرسون (Pearson Correlation) لكل فقرة من فقرات الاختبار مع الدرجة الكلية للاختبار، وذلك كما هو واضح في الجدول (14).

جدول (14): نتائج معامل الارتباط بيرسون (Pearson correlation) لمصفوفة ارتباط كل فقرة من فقرات الاختبار مع الدرجة الكلية للاختبار.

الرقم	معامل الارتباط	الدلالة الإحصائية	الرقم	معامل الارتباط	الدلالة الإحصائية
.1	0.72**	0.00	.13	0.65**	0.00
.2	0.50**	0.00	.14	0.74**	0.00
.3	0.70**	0.00	.15	0.73**	0.00
.4	0.62**	0.00	.16	0.77**	0.00
.5	0.70**	0.00	.17	0.76**	0.00
.6	0.63**	0.00	.18	0.61**	0.00
.7	0.66**	0.00	.19	0.58**	0.00
.8	0.60**	0.00	.20	0.53**	0.00
.9	0.62**	0.00	.21	0.50**	0.00

الرقم	معامل الارتباط	الدلالة الإحصائية	الرقم	معامل الارتباط	الدلالة الإحصائية
.10	0.70^{**}	0.00	.22	0.70^{**}	0.00
.11	0.73^{**}	0.00	.23	0.75^{**}	0.00
.12	0.68^{**}	0.00			

**دالة عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.01$) ، * دالة عند مستوى الدلالة($\alpha \leq 0.05$)

تشير المعطيات الواردة في الجدول (14) إلى أن جميع قيم مصفوفة ارتباط فقرات الاختبار مع الدرجة الكلية للاختبار دالة إحصائياً، مما يشير إلى قوة الاتساق الداخلي لفقرات الاختبار، وهذا بالتالي يعبر عن صدق فقرات الاختبار في قياس ما صيغت من أجل قياسه.

التطبيق على العينة الاستطلاعية:

قامت الباحثة بتطبيق الاختبار بصورته الأولية على العينة الاستطلاعية والبالغ عددها (10) تلاميذ من مدرستي ذكور وإناث الفوار الأساسية، ولكن خارج عينة الدراسة، وذلك بهدف التحقق من الصدق والثبات للاختبار بعد الاتفاق مع إدارة المدرسة والمعلمة وبإشراف الباحثة، تم تحديد الاختبار في يوم 22 سبتمبر 2019 وقد تم احتساب متوسط زمن الاختبار، ومن ثم قامت الباحثة بحساب الثبات بطريقة الاتساق الداخلي وبحساب معادلة الثبات كرونباخ ألفا، وذلك كما هو موضح في الجدول (15).

جدول (15): معامل الثبات للاختبار التحصيلي

المتغير	عدد الفقرات	قيمة ألفا كرونباخ
الدرجة الكلية	**23**	**0.858**

تشـــير المعطيات الواردة في الجدول (15) أن قيمة معامل ثبات كرونباخ ألفا للدرجة الكلية للاختبار كانت مرتفعة، حيث بلغ معامل ثبات كرونباخ ألفا للدرجة الكلية للاختبار (0.858)، وهذا يشـــير إلى أن الاختبار يتمتع بدرجة مرتفعة من الثبات.

حساب زمن الاختبار:

قامت الباحثة بحساب زمن الاختبار بعد أن تم تطبيقه على العينة الاستطلاعية من خلال المعادلة التالية:

الزمن المناسب للاختبار= (زمن إجابة الطالب الأول + زمن إجابة الطالب الأخير) /2

حيث كان زمن انتهاء الطالب الأول 60 دقيقة والأخير 120 دقيقة فمن خلال تطبيق المعادلة:

(60 + 120) / 2 = 90 دقيقة " ساعة ونصف زمن الاختبار.

إخراجه في صورته النهائية:

بعد تطبيق كافة الإجراءات السابقة خرج الاختبار بصورته النهائية ليتم تطبيقه على عينة الدراسة الأصلية.

6.7.6 الأساليب الإحصائية المستخدمة:

استخدمت الباحثة النسخة (26) من برنامج:

SPSS: (Statistical Package for the Social Sciences)

ومن أجل الحصول على نتائج الدراسة استخدمت الأساليب والاختبارات الإحصائية التالية:

- المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية.
- معامل ألفا كرونباخ (Cronbach's Alpha) لمعرفة ثبات فقرات مقاييس الدراسة.
- معامل الثبات بطريقة التجزئة النصفية (Split half methods) استخدم للتأكد من أن المقاييس تتمتع بدرجات ثبات مرتفعة.

- معامل ارتباط بيرسون (Person Correlation Coefficient) للتحقق من صدق الاتساق الداخلي بين فقرات المقاييس المستخدمة في الدراسة.
- اختبار (ت) (Independent Sample T-test)للتعرف على الفروق بين متوسطات درجات المفحوصين لجميع أبعاد الدراسة.
- اختبار (ت) (Paired Sample T-test)للعينات المرتبطة؛ وذلك بهدف معرفة الدلالة الإحصائية للفروق بين القياس القبلي، والقياس البعدي لأبعاد الدراسة.
- مربع إيتا($\eta 2$) للتأكد من أن حجم الفروق الناتجة هي فروق حقيقية تعود إلى متغيرات الدراسة.
- اختبار تحليل التباين الثنائي المصاحب (المشترك) (ANCOVA).

خلاصة الفصل:

لقد تطرقنا في هذا الفصل إلى إجراءات الدراسة الميدانية من خلال استخدام المنهج المناسب لمثل هذا النوع من الدراسات وهو المنهج التجريبي، بالإضافة إلى مجتمع الدراسة معينتها المتمثلة في تلاميذ الصف الثامن من ذوي صعوبات التعلم خلال السنة الدراسية 2019 /2020، وللتأكيد على مصداقية الدراسة تم إجراء دراسة استطلاعية والهدف منها تحديد وحصر الصعوبات المحتملة والتحقق من الخصائص السيكومترية لأدوات الدراسة التي تتمثل في كل من الصدق والثبات. ومن ثم تم تطبيق الدراسة الأساسية من خلال تطبيق برنامج تعليمي مبني على رفع الانتباه والإدراك لذوي صعوبات التعلم النمائية " الانتباه، الإدراك" وأدوات الدراسة، وبعد ذلك تم تفريغ البيانات وتبويبها تمهيداً للمعالجة الإحصائية المناسبة لها باستخدام برنامج الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية SPSS. ولكن تصبح هذه النتائج ذات معنى بعد عرضها وتحليلها وتفسيرها ومناقشتها في ضوء الإطار النظري والدراسات السابقة، بالفصل اللاحق.

الفصل السابع

نتائج الدراسة الميدانية

- عرض وتحليل نتائج الدراسة
- الاستنتاج العام
- اقتراحات الدراسة
- خاتمة

تمهيد:

بعد أن قمنا بعرض الإطار النظري لمشكلة الدراسة ومفاهيمها والمنهجية المتبعة لاختبار الفرضيات، سنقوم في هذا الجزء بعرض النتائج التي أسفر عنها التحليل الإحصائي للبيانات ومناقشتها من حيث القبول والرفض للإجابة على أسئلة الدراسة وفرضياتها.

نتائج الدراسة

نتائج سؤال الدراسة الأول: ما درجة صعوبات التعلم النمائية لدى تلاميذ عينة الدراسة من ذوي صعوبات التعلم النمائية بالصف الثامن في منطقة الخليل التعليمية بفلسطين؟

للإجابة على التساؤل الأول، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأوزان النسبية لدرجة الصعوبات النمائية (انتباه، إدراك سمعي، إدراك بصري) لدى تلاميذ الصف الثامن في منطقة الخليل التعليمية بفلسطين على القياس القبلي لأفراد عينة الدراسة، والجدول (16) يوضح ذلك:

جدول (16): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة الصعوبات النمائية لدى تلاميذ الصف الثامن في منطقة الخليل التعليمية بفلسطين على القياس القبلي لأفراد عينة الدراسة، مرتبة تنازلياً (ن=46)

رقم الفقرة	مؤشرات الصعوبات النمائية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	الترتيب	درجة الصعوبة
1	يسهل تشتيته، يتشتت انتباهه بسهولة لأي مثيرات	2.76	0.43	55.2	1	متوسطة
3	يصعب عليه الاستمرار في أي عمل حتى يُتمهُ	2.74	0.65	54.8	2	متوسطة
12	يتشتت انتباهه لأي مثيرات خارج مواقف التعلم	2.67	0.60	53.4	3	متوسطة
2	يبدو شاردا أو مشتتا أو غير منتبه لما يسمع أو يقرأ أو يرى	2.59	0.50	51.8	4	متوسطة
11	يجد صعوبة في متابعة الدروس أو التوجيهات التي تصدر عن المعلمين	2.54	0.59	50.8	5	متوسطة
15	يجد صعوبة في أن يظل محتفظا بانتباهه في المهام التي تتطلب التركيز والانتباه.	2.52	0.51	50.4	6	متوسطة

رقم الفقرة	مؤشرات الصعوبات النمائية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	الترتيب	درجة الصعوبة
4	يتحول من نشاط إلى آخر قبل اكتمال النشاط الذي يبدأه	2.50	0.66	50.0	7	متوسطة
13	يجيب عن الأسئلة باندفاع وبلا تفكير وقبل اكتمال سماعها	2.48	0.51	49.6	8	متوسطة
10	يبدو متململا أو عصبيا خلال الأداء على المهام أو الأنشطة الأكاديمية.	2.43	0.62	48.6	9	متوسطة
16	يبدو مشوشا تتداخل لديه المثيرات وتختلط عليه المعلومات	2.41	0.62	48.2	10	متوسطة
7	يبدو مهملا أو غير مهتم أو غير مكترث بما يكلف من أنشطة أو مهام	2.39	0.54	47.8	11	متوسطة
8	يتحدث كثيرا بصورة مفرطة وبلا ضوابط أو هدف	2.35	0.71	47.0	12	متوسطة
20	يجد صعوبة في الاستغراق أو الانشغال بالعمل أو اللعب في هدوء	2.33	0.63	46.6	13	متوسطة
18	يقاطع أو يتطفل أو يقتحم الآخرين دون مبرر أو استئذان	2.33	0.63	46.6	14	متوسطة
14	يجيب مندفعا دون التأكد من معرفته الصحيحة للإجابات	2.22	0.70	44.4	15	متوسطة
9	يجد صعوبة في أن يظل هادئا في الحصة أو في الدرس أو الجلوس بصفة عامة	2.20	0.88	44.0	16	متوسطة
6	يجد صعوبة في انتظار دوره في الألعاب أو المواقف	2.13	0.72	42.6	17	متوسطة
5	يفقد أو ينسى أدواته اللازمة لأداء الأنشطة المدرسية أو المنزلية أو الرياضية	2.09	0.66	41.8	18	متوسطة
19	يجد صعوبة في التوقف عن أنشطة اللعب	1.78	0.73	35.6	19	خفيفة
17	يقحم نفسه بدنيا في أنشطة خطرة دون اعتبار لنتائجها	1.74	0.80	34.8	20	خفيفة
الدرجة الكلية لصعوبة الانتباه		**2.36**	**0.63**	**47.2**	**2**	**متوسطة**

رقم الفقرة	مؤشرات الصعوبات النمائية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	الترتيب	درجة الصعوبة
3	يجد صعوبة في فهم الكلمات المتماثلة نطقا والمختلفة معنى	3.04	0.79	60.8	1	متوسطة
11	يفقد انتباهه للمدرس أو الدرس لأي مشتتات خارج الصف	2.91	0.78	58.2	2	متوسطة
1	يجد صعوبات في الفهم الاستماعي للمعلومات التي تقدم شفهيا	2.87	0.50	57.4	3	متوسطة
20	يجد صعوبة في الفهم الاستماعي للمفاهيم المجردة	2.80	0.54	56.0	4	متوسطة
16	يجد صعوبة في إكمال مقاطع الكلمات الناقصة المسموعة	2.78	0.89	55.6	5	متوسطة
4	يجد صعوبة في متابعة التعليمات أو الشرح الشفوي للمعلم	2.72	0.50	54.4	6	متوسطة
2	يجد صعوبة في فهم المناقشات أو الأسئلة التي توجه إليه	2.72	0.50	54.4	6	متوسطة
17	يجد صعوبة في إدراك تركيب الكلمات أو الحروف المسموعة	2.70	0.96	54.0	7	متوسطة
12	يجد صعوبة في تتبع المعلومات والمثيرات السمعية	2.67	0.67	53.4	8	متوسطة
18	يصعب عليه إدراك معنى الكلمة المسموعة ناقصة حرف أو أكثر	2.65	0.87	53.0	9	متوسطة
10	يجد صعوبة في استيعاب معنى المعلومات شفهيا دون تكرار	2.57	0.65	51.4	10	متوسطة
19	يجد صعوبة في فهم معاني المقاطع المسموعة أو المنطوقة	2.54	0.78	50.8	11	متوسطة
14	يجد صعوبة في متابعة شرح المعلم عند المعدل العادي للشرح	2.52	0.55	50.4	12	متوسطة
15	يجد صعوبة في فهم الشرح باستخدام التعبيرات العادية	2.41	0.50	48.2	13	متوسطة

رقم الفقرة	مؤشرات الصعوبات النمائية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	الترتيب	درجة الصعوبة
9	يحتاج إلى الشرح الشفهي للمعلومات عدة مرات	2.41	0.54	48.2	13	متوسطة
8	يجد صعوبة في إدراك الزمن " اللحظة، بعد قليل، بعد ساعة	2.39	0.77	47.8	14	متوسطة
7	يجد صعوبة في فهم واتباع التعليمات الشفهية واسترجاعها	2.39	0.65	47.8	14	متوسطة
5	يجد صعوبة في تمييز أصوات الحروف أو المقاطع المنطوقة	2.37	0.61	47.4	15	متوسطة
13	يجد صعوبة في فهم معنى ومتابعة دلالة الأصوات والإشارات	2.30	0.55	46.0	16	متوسطة
6	يجد صعوبة في تهجئة أصوات الحروف والمقاطع	1.61	0.68	32.2	17	خفيفة
الدرجة الكلية للصعوبات السمعية		**2.57**	**0.67**	**51.4**	**1**	**متوسطة**
1	يجد صعوبة في تمييز الرسوم أو الخرائط أو الأشكال الهندسية	2.67	0.60	53.4	1	متوسطة
6	يجد صعوبة في إدراك الأشكال ورسوم البيانات بصريا	2.50	0.59	50.0	2	متوسطة
20	يجد صعوبة في إدراك مدلول الحروف والكلمات وعند القراءة الجهرية	2.43	0.50	48.6	3	متوسطة
7	يصعب عليه تجميع أجزاء الأشكال لتكوين الشكل أو الصورة	2.28	0.50	45.6	4	متوسطة
18	يجد صعوبة في استخدام النقاط والفواصل في النصوص	2.24	0.48	44.8	5	متوسطة
5	يجد صعوبة في تمييز الشكل عن الخلفية المحيطة به " الأرضية"	2.22	0.59	44.4	6	متوسطة
8	يجد صعوبة في معرفة الشكل عندما ينقص منه جزء أو أكثر	2.20	0.58	44.0	7	متوسطة
15	يجد صعوبة في إدراك الجزء بدون الكل أو الكل من أجزائه	2.15	0.56	43.0	8	متوسطة

رقم الفقرة	مؤشرات الصعوبات النمائية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	الترتيب	درجة الصعوبة
17	يجد صعوبة في تذكر المعلومات المتتابعة مثل " ترتيب الأحرف الأبجدية، شهور السنة أيام الأسبوع.	2.07	0.49	41.4	9	متوسطة
4	يجد صعوبة في التمييز بين مكونات وتفاصيل الأشكال المرئية	2.02	0.49	40.4	10	خفيفة
9	يجد صعوبة في إكمال الفراغات بالكلمات أو الحروف أو الأعداد.	1.83	0.64	36.6	11	خفيفة
19	يقرأ ببطء شديد، أو يقرأ كلمة كلمة وبشكل متقطع	1.80	0.45	36.0	12	خفيفة
16	يجد صعوبة في الأجهزة والأدوات المعملية كالساعة والثيرموميتر	1.76	0.60	35.2	13	خفيفة
14	يجد صعوبة في القراءة الكتابة العمليات الحسابية والجداول	1.65	0.71	33.0	14	خفيفة
11	يجد صعوبة في التعرف على الحروف الهجائية أو الأعداد	1.63	0.85	32.6	15	خفيفة
2	يجد صعوبة في التمييز بين الأحرف والكلمات والأعداد	1.59	0.98	31.8	16	خفيفة
10	يتوه أو يضيع أو يأخذ وقتا في معرفة الأماكن المألوفة	1.54	0.66	30.8	17	خفيفة
12	يجد صعوبة في تمييز الأشكال الهندسية " المربع، المستطيل"	1.48	0.72	29.6	18	خفيفة
13	يخطأ في كتابة بعض الرموز أو الكلمات مثل " ٦ و٢ وعلم وعمل	1.46	0.75	29.2	19	خفيفة
3	يجد صعوبة في التمييز بين الأشكال من حيث اللون والحجم	1.26	0.61	25.2	20	خفيفة
الدرجة الكلية للصعوبات البصرية		**1.94**	**0.62**	**38.8**	**3**	**خفيفة**

تشير المعطيات الواردة في الجدول (16) إلى أن **درجة الصعوبات السمعية** كانت أكثر الصعوبات النمائية لدى التلاميذ في منطقة الخليل التعليمية **على القياس القبلي لأفراد عينة الدراسة**، حيث كانت درجة الصعوبة السمعية متوسطة، إذ بلغ المتوسط الحسابي للدرجة الكلية للصعوبات السمعية لدى التلاميذ في منطقة الخليل

التعليمية على القياس القبلي (2.57) ونسبة مئوية (51.4%)، حيث احتلت المركز الأول، وحصلت الفقرة (3) على أعلى درجة موافقة بالنسبة للصعوبات السمعية والتي نصها (يجد صعوبة في فهم الكلمات المتماثلة نطقا والمختلفة معنى)، بينما حصلت الفقرة (6) على أقل درجة موافقة بالنسبة للصعوبات السمعية والتي نصها (يجد صعوبة في تهجئة أصوات الحروف والمقاطع).

ويتضح من الجدول (16) أن **صعوبات الانتباه** احتلت المركز الثاني بمتوسط حسابي بلغ (2.36) ونسبة مئوية بلغت (47.2%)، وكانت درجة صعوبات الانتباه لدى التلاميذ متوسطة، وحصلت الفقرة (1) على أعلى درجة موافقة بالنسبة لصعوبات الانتباه والتي نصها (يسهل تشتيته، يتشتت انتباهه بسهولة لأي مثيرات)، بينما حصلت الفقرة (17) على أقل درجة موافقة بالنسبة لصعوبات الانتباه والتي نصها (يقحم نفسه بدنيا في أنشطة خطرة دون اعتبار لنتائجها).

وجاء في المركز الثالث **الصعوبات البصرية** بمتوسط حسابي بلغ (1.94) ونسبة مئوية بلغت (38.8%) وكانت بدرجة خفيفة، وحصلت الفقرة (1) على أعلى درجة موافقة بالنسبة للصعوبات البصرية والتي نصها (يجد صعوبة في تمييز الرسوم أو الخرائط أو الأشكال الهندسية)، بينما حصلت الفقرة (3) على أقل درجة موافقة بالنسبة للصعوبات البصرية والتي نصها (يجد صعوبة في التمييز بين الأشكال من حيث اللون والحجم).

من خلال هذه النتائج يتضح لنا أن أغلب تلاميذ عينة الدراسة يعانون من صعوبات تعلم نمائية، حيث أسفرت النتائج أن الصعوبة الأكبر كانت في مجال الإدراك السمعي، يليها الانتباه، يليها الإدراك البصري.

وفي نفس الإطار هدفت دراسة حمزة (2012) إلى فحص مدى تباين بروفايل الإدراك السمعي لدى ذوي صعوبات الفهم الاستماعي عنه لدى العاديين، وقد أظهرت نتائج الدراسة أن التلاميذ يعانون من صعوبات شديدة في الإدراك السمعي والفهم الاستماعي مقارنة مع التلاميذ العاديين

وكذلك دراسة واكلي وآخرون (2015) هدفت إلى قياس أثر برنامج سلوكي في علاج ضعف الانتباه لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم، وأظهرت النتائج أن عينة الدراسة يعانون من صعوبات متوسطة إلى شديدة في الانتباه.

كذلك تتوافق نتائج الدراسة الحالية مع دراسة صابر (2015) حيث اتضح من نتائج هذه الدراسة وجود قصور لدى التلاميذ في الإدراك السمعي والبصري ولكم من على الترتيب لصالح الإدراك السمعي.

وقد كشفت الكثير من الدراسات ومن بينها: Berry(2010)، والرشيدي (2002) وجود فروق في الإدراك السمعي بين التلاميذ العاديين وذوي صعوبات التعلم لصالح العاديين.

ولكن تختلف الدراسة الحالية مع دراسة عاشور (2006) والتي تهدف إلى الكشف عن مدى فاعلية برنامج تدريبي في علاج بعض صعوبات التعلم النمائية، حيث احتلت صعوبات الانتباه المركز الأول مقارنة مع الإدراك السمعي والبصري.

ويمكن تفسير هذه النتيجة من خلال خصائص ذوي صعوبات التعلم النمائية، فهم يعانون من صعوبات تتعلق بالانتباه والإدراك البصري والإدراك السمعي، أما من حيث الترتيب فقد احتل الإدراك السمعي الصعوبة الأكبر وذلك يعود إلى أن التلاميذ من ذوي صعوبات التعلم النمائية يعانون من اضطراب في عملية الاستقبال السمعي والتي تعيق وتؤثر على عملية اكتساب المهارات.

فالإدراك السمعي يعتبر وسيطاً هاماً لعملية التعلم، فهؤلاء التلاميذ بالرغم أن حاسة السمع سليمة لديهم إلا أنهم يعانون من مشكلات في إدراك ما تم سماعه، وهم بحاجة إلى وقت أطول لإدراك المعنى والمدلول، وهذا أيضا يفسر حصول الفقرة "يجد صعوبة في فهم الكلمات المتماثلة نطقاً والمختلفة معنى" على أعلى متوسط، لأن الكلمات المتماثلة لفظا ولكن مختلفة معنى تحتاج إلى فهم وإدراك وتحليل وهذا ما يفتقر التلاميذ ذوو صعوبات التعلم النمائية إليه، فهم بحاجة إلى المزيد من الوقت للمعالجة أكثر من العاديين للاستجابة بشكل ملائم. وبما أن معظم استراتيجيات التدريس المتبعة في الصفوف تقوم على المحاضرة فإن هذه المشكلة ستتزايد لدى هذه الفئة.

أما بالنسبة للانتباه فهو بنفس الدرجة من الأهمية ووجود الضعف فيه يزيد من حدة صعوبات التعلم، فعندما حصلت الفقرة "يسهل تشتيته، يتشتت انتباهه بسهولة لأي مثيرات" على أعلى متوسط، فإن ذلك يدل على وجود صعوبة في الانتباه وهو عملية مهمة جداً وهي أولى خطوات التعلم، وبالرغم من حصول الإدراك السمعي على أعلى متوسط إلا أن الانتباه هو أساس التعلم، وبدونه لا يحدث إدراك والانتباه للمثيرات السمعية هي الخطوة الأولى في عملية الإدراك السمعي ، ولأن عدم قدرة التلميذ على التركيز على مثير معين يؤدي إلى تشتت انتباهه بالتالي عدم إنجاز ما هو مطلوب.

وبما أن الإدراك البصري يتمثل في عدم القدرة على التعرف على المرئيات وتمييزها، فهو أيضاً من خصائص التلاميذ ذوي صعوبات التعلم النمائية، وهذا يفسر حصول الفقرة "يجد صعوبة في تمييز الرسوم أو الخرائط أو الأشكال الهندسية" أعلى متوسط، لأن الخرائط والأشكال والرسوم البيانية تحتاج إلى تحليل وإدراك لمعنى هذه الرسومات، فذوو صعوبات التعلم يعانون من صعوبات في التعرف على الخطوط فيصعب عليهم التمييز بين الشكل والأرضية ولا يستطيعون التركيز على ما هو مطلوب بالتالي يتذبذب إدراكهم ويخطئون في التمييز بين مختلف الأشكال.

نتائج سؤال الدراسة الثاني:

السؤال الثاني: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد المجموعتين الضابطة والتجريبية على مقاييس صعوبات التعلم النمائية بعد تطبيق البرنامج التعليمي؟

للإجابة عن هذا السؤال قامت الباحثة بصياغة الفرضية الآتية والتحقق منها:

الفرضية الصفرية: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجات أفراد المجموعتين الضابطة والتجريبية على مقاييس صعوبات التعلم النمائية بعد تطبيق البرنامج التعليمي.

ولكن قبل الإجابة قامت الباحثة بمعرفة أثر البرنامج التعليمي المبني على رفع الانتباه والإدراك على خفض صعوبات التعلم النمائية لدى التلاميذ في منطقة الخليل التعليمية بفلسطين.

عن طريق حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأفراد المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي على مقاييس صعوبات التعلم النمائية والجدول (17) يوضح ذلك:

جدول (17): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأفراد المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي على مقاييس صعوبات التعلم النمائية

الرقم	الفقرة	القياس القبلي			القياس البعدي		
		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الصعوبة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الصعوبة
1	يصعب عليه الاستمرار في أي عمل حتى يُتمهُ	2.74	0.45	متوسطة	2.17	0.65	متوسطة
2	يبدو شاردا أو مشتتا أو غير منتبه لما يسمع أو يقرأ أو يرى	2.65	0.49	متوسطة	2.04	0.71	متوسطة
3	يسهل تشتيته، يتشتت انتباهه بسهولة لأي مثيرات	2.83	0.65	متوسطة	2.39	0.58	متوسطة
4	يجد صعوبة في أن يظل محتفظا بانتباهه في المهام التي تتطلب التركيز والانتباه.	2.61	0.72	متوسطة	1.87	0.69	خفيفة
5	يجد صعوبة في التوقف عن أنشطة اللعب	1.96	0.64	خفيفة	1.35	0.57	خفيفة
6	يجد صعوبة في أن يظل هادئا في الحصة أو في الدرس أو الجلوس بصفة عامة	2.00	0.80	خفيفة	1.52	0.67	خفيفة
7	يبدو متململا أو عصبيا خلال الأداء على المهام أو الأنشطة الأكاديمية.	2.43	0.59	متوسطة	1.83	0.49	خفيفة
8	يجد صعوبة في الاستغراق أو الانشغال بالعمل أو اللعب في هدوء	2.26	0.69	متوسطة	1.70	0.93	خفيفة
9	يتحدث كثيرا بصورة مفرطة وبلا ضوابط أو هدف	2.22	0.90	متوسطة	1.70	0.47	خفيفة
10	يتحول من نشاط إلى آخر قبل اكتمال النشاط الذي يبدأه	2.57	0.73	متوسطة	1.83	0.72	خفيفة
11	يجد صعوبة في متابعة الدروس أو التوجيهات التي تصدر عن المعلمين	2.70	0.63	متوسطة	2.04	0.88	متوسطة
12	يتشتت انتباهه لأي مثيرات خارج مواقف التعلم	2.96	0.47	متوسطة	2.09	0.67	متوسطة
13	يبدو مشوشا تتداخل لديه المثيرات وتختلط عليه المعلومات	2.61	0.50	متوسطة	1.78	0.74	خفيفة
14	يقاطع أو يتطفل أو يقتحم الآخرين دون مبرر أو استئذان	2.13	0.76	متوسطة	1.61	0.78	خفيفة

الرقم	الفقرة	القياس القبلي			القياس البعدي		
		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الصعوبة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الصعوبة
15	يجيب عن الأسئلة باندفاع وبلا تفكير وقبل اكتمال سماعها	2.61	0.50	متوسطة	1.83	0.65	خفيفة
16	يجد صعوبة في انتظار دوره في الألعاب أو المواقف	2.22	0.60	متوسطة	1.39	0.66	خفيفة
17	يقحم نفسه بدنيا في أنشطة خطرة دون اعتبار لنتائجها	1.39	0.58	خفيفة	1.22	0.60	خفيفة
18	يجيب مندفعا دون التأكد من معرفته الصحيحة للإجابات	2.48	0.59	متوسطة	1.61	0.50	خفيفة
19	يفقد أو ينسى أدواته اللازمة لأداء الأنشطة المدرسية أو المنزلية أو الرياضية	1.70	0.63	خفيفة	1.35	0.49	خفيفة
20	يبدو مهملا أو غير مهتم أو غير مكترث بما يكلف من أنشطة أو مهام	2.26	0.69	متوسطة	1.74	0.62	خفيفة
الدرجة الكلية لصعوبات الانتباه		**2.37**	**0.63**	**متوسطة**	**1.75**	**0.65**	**خفيفة**
1	يجد صعوبات في الفهم الاستماعي للمعلومات التي تقدم شفهيا	2.74	0.54	متوسطة	1.83	0.58	خفيفة
2	يجد صعوبة في فهم المناقشات أو الأسئلة التي توجه إليه	2.74	0.45	متوسطة	1.87	0.46	خفيفة
3	يجد صعوبة في فهم الكلمات المتماثلة نطقا والمختلفة معنى	3.00	0.74	متوسطة	1.61	0.84	خفيفة
4	يجد صعوبة في متابعة التعليمات أو الشرح الشفوي للمعلم	2.74	0.54	متوسطة	1.74	0.62	خفيفة
5	يجد صعوبة في تمييز أصوات الحروف أو المقاطع المنطوقة	2.30	0.63	متوسطة	1.52	0.73	خفيفة
6	يجد صعوبة في تهجئة أصوات الحروف والمقاطع	1.65	0.65	خفيفة	1.35	0.57	خفيفة
7	يجد صعوبة في فهم واتباع التعليمات الشفهية واسترجاعها	2.35	0.71	متوسطة	1.70	0.47	خفيفة

الرقم	الفقرة	القياس القبلي			القياس البعدي		
		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الصعوبة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الصعوبة
8	يجد صعوبة في إدراك الزمن " اللحظة، بعد قليل، بعد ساعة	2.52	0.79	متوسطة	1.70	0.70	خفيفة
9	يحتاج إلى الشرح الشفهي للمعلومات عدة مرات	2.52	0.59	متوسطة	1.74	0.62	خفيفة
10	يجد صعوبة في استيعاب معنى المعلومات شفهيا دون تكرار	2.65	0.71	متوسطة	1.83	0.49	خفيفة
11	يفقد انتباهه للمدرس أو الدرس لأي مشتتات خارج الصف	3.04	0.88	متوسطة	2.13	0.69	خفيفة
12	يجد صعوبة في تتبع المعلومات والمثيرات السمعية	2.78	0.67	متوسطة	1.87	0.63	خفيفة
13	يجد صعوبة في فهم معنى ومتابعة دلالة الأصوات والإشارات	2.35	0.57	متوسطة	1.65	0.57	خفيفة
14	يجد صعوبة في متابعة شرح المعلم عند المعدل العادي للشرح	2.57	0.59	متوسطة	1.65	0.65	خفيفة
15	يجد صعوبة في فهم الشرح باستخدام التعبيرات العادية	2.48	0.51	متوسطة	1.61	0.58	خفيفة
16	يجد صعوبة في إكمال مقاطع الكلمات الناقصة المسموعة	2.74	0.92	متوسطة	1.43	0.59	خفيفة
17	يجد صعوبة في إدراك تركيب الكلمات أو الحروف المسموعة	2.87	0.97	متوسطة	1.35	0.49	خفيفة
18	يصعب عليه إدراك معنى الكلمة المسموعة ناقصة حرف أو أكثر	2.57	0.79	متوسطة	1.35	0.49	خفيفة
19	يجد صعوبة في فهم معاني المقاطع المسموعة أو المنطوقة	2.70	0.82	متوسطة	1.39	0.58	خفيفة
20	يجد صعوبة في الفهم الاستماعي للمفاهيم المجردة	2.65	0.65	متوسطة	1.70	0.47	خفيفة
الدرجة الكلية للصعوبات السمعية		**2.60**	**0.69**	**متوسطة**	**1.65**	**0.59**	**خفيفة**

الرقم	الفقرة	القياس القبلي			القياس البعدي		
		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الصعوبة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الصعوبة
1	يجد صعوبة في تمييز الرسوم أو الخرائط أو الأشكال الهندسية	2.48	0.59	متوسطة	1.91	0.51	خفيفة
2	يجد صعوبة في التمييز بين الأحرف والكلمات والأعداد	1.48	0.95	خفيفة	1.35	0.65	خفيفة
3	يجد صعوبة في التمييز بين الأشكال من حيث اللون والحجم	1.26	0.69	خفيفة	0.91	0.51	لا يوجد
4	يجد صعوبة في التمييز بين مكونات وتفاصيل الأشكال المرئية	2.00	0.52	خفيفة	1.22	0.60	خفيفة
5	يجد صعوبة في تمييز الشكل عن الخلفية المحيطة به " الأرضية"	2.09	0.60	متوسطة	1.39	0.66	خفيفة
6	يجد صعوبة في إدراك الأشكال ورسوم البيانات بصريا	2.39	0.66	متوسطة	1.91	0.60	خفيفة
7	يصعب عليه تجميع أجزاء الأشكال لتكوين الشكل أو الصورة	2.26	0.45	متوسطة	1.61	0.78	خفيفة
8	يجد صعوبة في معرفة الشكل عندما ينقص منه جزء أو أكثر	2.22	0.60	متوسطة	1.48	0.51	خفيفة
9	يجد صعوبة في إكمال الفراغات بالكلمات أو الحروف أو الأعداد.	1.96	0.64	خفيفة	1.13	0.63	خفيفة
10	يتوه أو يضيع أو يأخذ وقتا في معرفة الأماكن المألوفة	1.30	0.56	خفيفة	0.70	0.47	لا يوجد
11	يجد صعوبة في التعرف على الحروف الهجائية أو الأعداد	1.61	0.84	خفيفة	0.61	0.58	لا يوجد
12	يجد صعوبة في تمييز الأشكال الهندسية " المربع، المستطيل"	1.48	0.73	خفيفة	0.61	0.50	لا يوجد
13	يخطأ في كتابة بعض الرموز أو الكلمات مثل " ٦ و٢ وعلم وعمل	1.48	0.79	خفيفة	0.91	0.42	لا يوجد

الرقم	الفقرة	القياس القبلي			القياس البعدي		
		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الصعوبة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الصعوبة
14	يجد صعوبة في القراءة الكتابة العمليات الحسابية والجداول	1.57	0.73	خفيفة	0.83	0.58	لا يوجد
15	يجد صعوبة في إدراك الجزء بدون الكل أو الكل من أجزائه	2.04	0.64	متوسطة	1.13	0.76	خفيفة
16	يجد صعوبة في الأجهزة والأدوات المعملية كالساعة والثيرموميتر	1.65	0.65	خفيفة	1.09	0.51	خفيفة
17	يجد صعوبة في تذكر المعلومات المتتابعة مثل " ترتيب الأحرف الأبجدية، شهور السنة أيام الأسبوع.	2.00	0.52	خفيفة	1.09	0.67	خفيفة
18	يجد صعوبة في استخدام النقاط والفواصل في النصوص	2.17	0.49	خفيفة	1.30	0.70	خفيفة
19	يقرأ ببطء شديد، أو يقرأ كلمة كلمة وبشكل متقطع	1.70	0.47	خفيفة	1.30	0.56	خفيفة
20	يجد صعوبة في إدراك مدلول الحروف والكلمات وعند القراءة الجهرية	2.35	0.49	متوسطة	1.26	0.54	خفيفة
الدرجة الكلية للصعوبات البصرية		**1.87**	**0.63**	**خفيفة**	**1.19**	**0.59**	**خفيفة**

يتضح من الجدول (17) وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية لأفراد المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي على مقاييس صعوبات التعلم النمائية الثلاثة. وللتحقق من دلالة الفروق، تم استخدام اختبار (ت) للعينات المرتبطة (Paired-Sample T-Test) للتعرف على الفروق في متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية على مقاييس صعوبات التعلم النمائية قبل وبعد تطبيق البرنامج التعليمي، كما هو موضح في جدول (18).

جدول (18): نتائج اختبار (ت) للعينات المرتبطة (Paired- Sample T-Test) وقيمة الدلالة ومستوى الدلالة لمقاييس الصعوبات النمائية " انتباه، إدراك سمعي، إدراك بصري" للتعرف على الفروق في متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية قبل وبعد تطبيق البرنامج(ن=23)

المتغير	التطبيق	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	الدلالة الإحصائية المحسوبة
صعوبات الانتباه	قبلي	47.30	5.97	6.929	0.000
	بعدي	35.04	4.72		
الصعوبات السمعية	قبلي	51.96	4.48	18.471	0.000
	بعدي	33.00	2.45		
الصعوبات البصرية	قبلي	37.48	4.31	11.628	0.000
	بعدي	23.74	3.71		

**** دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.01)، * دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.05)، درجات الحرية = 22**

قيمة (ت) الجدولية عند مستوى دلالة (0.05) = 2.15، قيمة (ت) الجدولية عند مستوى دلالة (0.01) = 2.98

يتضح من الجدول (18) أن قيمة (ت) المحسوبة لصعوبات الانتباه، والصعوبات السمعية، والصعوبات البصرية بلغت على الترتيب (6.929، 18.471، 11.628) وجميعها أكبر من قيمة (ت) الجدولية عن مستوى دلالة (0.01) التي تساوي (2.98)، وهذا يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مقاييس صعوبات التعلم النمائية بين التطبيقين القبلي والبعدي في درجات صعوبات التعلم النمائية والأكاديمية لأفراد المجموعة التجريبية، ولصالح التطبيق البعدي. مما يعني أن درجات صعوبات التعلم النمائية قد انخفضت بشكل ملحوظ بعد تطبيق البرنامج التعليمي، الأمر الذي يدل على أثر البرنامج التعليمي المطبق.

ولمعرفة حجم تأثير البرنامج التعليمي، استخدمت الباحثة معادلة مربع إيتا (η^2) التالية:

$$\eta^2 = \frac{t^2}{t^2 + df}$$

حيث (t): قيمة اختبار (ت)، (df): درجات الحرية.

جدول (19): الجدول المرجعي المقترح لتحديد مستويات حجم التأثير بالنسبة لمقاييس صعوبات التعلم النمائية

الأداة المستخدمة	حجم التأثير		
	صغير	متوسط	كبير
η^2	0.01	0.06	0.14 فأكبر

الجدول (20) يوضح درجات التأثير للبرنامج المبني على رفع الانتباه والإدراك بعد إجراء التجربة:

جدول (20): درجات التأثير للبرنامج المبني على رفع الانتباه والإدراك بعد تطبيق البرنامج التعليمي

الأبعاد	قيمة (ت)	مربع إيتا (η^2)	حجم التأثير
صعوبة الانتباه	6.929	0.69	كبير جداً
الصعوبات السمعية	18.471	0.94	كبير جداً
الصعوبات البصرية	11.628	0.86	كبير جداً

يتبين من خلال الجدول (20) أن حجم التأثير للبرنامج التعليمي المطبق في الدراسة الحالية كان كبيراً جداً بالنسبة لتأثيره على أفراد المجموعة التجريبية التي خضعت للمعالجة باستخدام جلسات البرنامج التعليمي، حيث بلغ حجم تأثير البرنامج التعليمي في رفع الانتباه (69%)، وفي رفع إدراك السمع (94%) وفي رفع إدراك البصر (86%). وهذا يعني أن البرنامج التعليمي ساهم بشكل كبير في خفض صعوبات التعلم النمائية لدى أفراد المجموعة التجريبية.

بعد التحقق من أثر البرنامج قامت الباحثة بفحص الفرضية الصفرية، **لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجات أفراد المجموعتين الضابطة والتجريبية على مقاييس صعوبات التعلم النمائية بعد تطبيق البرنامج التعليمي.**

حيث استخدمت الباحثة اختبار (ت) للعينات المستقلة (Independent-Sample T-Test) لإيجاد الفروق بين متوسطات درجات أفراد المجموعتين الضابطة والتجريبية على مقياس صعوبات التعلم النمائية والأكاديمية بعد تطبيق البرنامج التعليمي، والجدول (21) يوضح ذلك:

جدول (21): نتائج اختبار (ت) لعينتين مستقلتين (Independent- Sample T-Test) للفروق بين متوسطات درجات أفراد المجموعتين الضابطة والتجريبية على مقاييس صعوبات التعلم بعد تطبيق البرنامج التعليمي (ن(ض)=23، ن(ت)=23)

المتغير	المجموعة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
صعوبات الانتباه	ضابطة	49.43	4.99	10.045	0.000
	تجريبية	35.04	4.72		
الصعوبات السمعية	ضابطة	48.26	4.92	13.318	0.000
	تجريبية	33.00	2.45		
الصعوبات البصرية	ضابطة	39.91	2.78	16.742	0.000
	تجريبية	23.74	3.71		

**** دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.01)، * دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.05)، درجات الحرية = 44**

قيمة (ت) الجدولية عند مستوى دلالة (0.05) = 2.048، قيمة (ت) الجدولية عند مستوى دلالة (0.01) = 2.763

من خلال النتائج الواردة في جدول (21) تبين وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات صعوبات التعلم النمائية والأكاديمية بين المجموعتين (الضابطة /التجريبية) في القياس البعدي، حيث ظهرت فروق دالة إحصائياً في صعوبات الانتباه، والصعوبات السمعية، والصعوبات البصرية، فقد بلغت قيم (ت) المحسوبة لهذه الصعوبات على الترتيب (10.045، 13.318، 16.742) وجميعها أكبر من قيمة (ت) الجدولية (2.048) عند مستوى دلالة (0.05)، وكانت الفروق لصالح أفراد المجموعة التجريبية على القياس البعدي الذين خضعوا لجلسات البرنامج التعليمي، حيث كان متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية على الدرجة الكلية لمقياس صعوبات الانتباه (35.04) مقابل (49.43)، وبلغ متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية على الدرجة الكلية للصعوبات السمعية (33.00) مقابل (48.26) لأفراد المجموعة الضابطة، وبلغ متوسط درجات أفراد

المجموعة التجريبية على الدرجة الكلية للصعوبات البصرية (23.74) مقابل (39.91) لأفراد المجموعة الضابطة، وهذا يدل على أن البرنامج التعليمي خفّض صعوبات التعلم النمائية والأكاديمية لدى أفراد المجموعة التجريبية.

وقد اتفقت هذه النتائج مع نتائج دراسة قناوي (2017) حيث هدفت إلى قياس أثر برنامج تدريبي لتنمية عمليتي الانتباه والإدراك لدى أطفال الروضة وقد أسفرت نتائجها عن وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لمقياس العمليات المعرفية المصور (الانتباه، الإدراك) لصالح المجموعة التجريبية، كذلك وجود فروق بين متوسطات درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في القياس (قبلي، بعدي) على مقياس العمليات المعرفية المصور (انتباه، إدراك) لصالح القياس البعدي.

وكذلك تتفق نتائج الدراسة الحالية مع دراسة جلاب ومجاهدي (2016)، حيث كان هدفها قياس مدى فعالية برنامج تعليمي معرفي لعلاج صعوبات الانتباه والذاكرة لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم النمائية في دراسة ميدانية بولايتي البويرة وعنابة، وأظهرت نتائجها أن البرنامج أثر إيجابياً على النواحي الذهنية للتلاميذ من خلال تحسين الانتباه لتسلسل المثيرات لديهم، بحيث حقق تلاميذ المجموعة التجريبية درجات عالية على الاختبار البعدي مقارنة بأقرانهم في المجموعة الضابطة، بالإضافة إلى تطور ملحوظ في عملية نقل الانتباه من مهمة إلى أخرى.

وقد كشفت دراسة واكلي وآخرون (2015) عن فاعلية برنامج سلوكي في تحسين الانتباه من خلال برنامج يقوم على تحديد السلوكيات غير المرغوبة وتعديلها بسلوكيات مرغوبة، حيث كانت الفروق لصالح المجموعة التجريبية.

وفي نفس المجال فقد أثبتت دراسة سر الختم (2015) فعالية برنامج تدريبي معرفي في تحسين الانتباه والإدراك والذاكرة، حيث أوضحت النتائج وجود ذات دلالة إحصائية بين القياس القبلي والبعدي بمهارة الانتباه لصالح البعدي، بالإضافة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية والقياس البعدي على مقياس الإدراك.

وفي نفس الصدد دراسة الكفوري (2019) والتي هدفت إلى قياس مدى فعالية برنامج تدريبي قائم على اللعب الجماعي والموجه لتنمية الإدراك لدى عينة من أطفال الروضة من ذوي صعوبات التعلم النمائية، حيث أسفرت نتائجها إلى وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطات ورتب درجات المجموعة التجريبية والضابطة في القياس

البعدي على بعد الإدراك لصالح المجموعة التجريبية. كذلك وجد فروق في القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية لصالح القياس البعدي.

أما دراسة Myae & Han (2010) فقد هدفت إلى استخدام برنامج تعليمي لخفض صعوبات التعلم النمائية قائم على اللعب والتي أجريت على 118 تلميذاً، وقد أظهرت النتائج فعالية كبيرة للبرنامج في التخفيف من صعوبات التعلم.

أما دراسة Williams & Day(2008) فقد هدفت إلى التحقق من فعالية برنامج معرفي في تنمية الإدراك البصري والمكاني للأطفال، تضمن عينة الدراسة 27 طفلاً وطفلة، من ذوي صعوبات التعلم النمائية وأوضحت النتائج وجود مشكلات في الإدراك البصري والذاكرة البصرية، وقد عمل البرنامج على زيادة التركيز البصري والإدراك.

أنا بالنسبة لدراسة Richmond & Holland (2010): هدفت إلى تحسين مهارات الإدراك البصري لذوي صعوبات التعلم النمائية الذين يتراوح أعمارهم بين (11–6) سنة حيث أكدت الدراسة على أنهم يعانون من انخفاض في التحصيل الأكاديمي ونسبة ذكائهم متوسطة وفوق المتوسطة، حيث أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق دالة إحصائياً تعزى للبرنامج في رفع التحصيل الأكاديمي والإدراك البصري.

ولكن تختلف الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في الفئة المستهدفة، فدراسة قناوي (2017) كانت موجهة لأطفال الروضة، أما جلاب ومجاهدي (2016) فكانت دراستهم موجهة للمرحلة الابتدائية و William & Day (2008) لأطفال الروضة، والكفوري لفئة أطفال الروضة أيضاً. بالإضافة إلى أن الباحثة اختارت مادة العلوم والحياة، ولم تستخدم أنشطة بشكل عام، لفئة تلاميذ الصف الثامن.

ويمكن تفسير النتيجة أن البرنامج التعليمي المبني على رفع الانتباه والإدراك ساهم في خفض نسبة صعوبات التعلم النمائية، وذلك لأن تلاميذ المجموعة التجريبية قد تعرضوا إلى مجموعة من الأنشطة التعليمية والتي تركز على الانتباه من حيث حسن اختيار المثير المقصود من بين مجموعة مثيرات، والحفاظ على تسلسل الانتباه، وسهولة نقل الانتباه من مهمة إلى أخرى، أما أنشطة الإدراك البصري فتمثلت في التدريب على التمييز البصري من حيث أوجه التشابه والاختلاف فيما تم تقديمه، وكذلك الإغلاق البصري القدرة على إكمال الصورة في حالة غياب أحد أجزائها، والتأكيد على إدراك الكل من خلال الجزء، أما أنشطة الإدراك السمعي فقد ركزت الأنشطة على التمييز السمعي للمصطلحات والكلمات، بالإضافة إلى الذاكرة السمعية فهناك بعض الأنشطة

التي استهدفت الذاكرة السمعية من خلال تدريبهم على استرجاع و تخزين ما تم سماعه، أما بالنسبة للتعاقب السمعي فقد تم التدريب عليه من خلال التجارب العملية المخبرية وتعليماتها من حيث التآزر بين عمليتي الإدراك السمعي و البصري، وكذلك التمييز بين الشكل والأرضية.

بالإضافة إلى تنوع الاستراتيجيات المستخدمة ما بين حوار ومناقشة، سرد قصصي أو خرائط مفاهيمية، هدفت إلى رفع الانتباه والإدراك السمعي والبصري، وهذه الأنشطة قد تدرجت من السهل إلى الصعب، ومن المحسوس إلى المجرد، أضف إلى ذلك وجود بعض الألعاب التعليمية بما تتضمنه من متعة وتعلم ساهم في زيادة فاعلية البرنامج التعليمي.

كذلك الأنشطة العملية والمخبرية خلال تنفيذ البرنامج عمل على تنمية الإدراك البصري والسمعي والتآزر بينهما، وتنوع المثيرات خلال الأنشطة المنفذة أثر على عملية اختيار المثير المناسب، والحفاظ على تسلسل المهارات المعروضة نقل الانتباه من مهمة لأخرى بالتالي خفض نسبة صعوبات الانتباه.

السؤال الثالث: ما مستوى تحصيل تلاميذ عينة الدراسة من ذوي صعوبات التعلم النمائية في منطقة الخليل التعليمية بفلسطين قبل تطبيق البرنامج المبني على رفع الانتباه والإدراك لدى أفراد عينة الدراسة؟

للإجابة عن هذا السؤال، قامت الباحثة بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى تحصيل التلاميذ في منطقة الخليل التعليمية بفلسطين قبل تطبيق البرنامج المبني على رفع الانتباه والإدراك لدى أفراد عينة الدراسة (المجموعتين)، والجدول (22) يوضح ذلك:

جدول (22): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى تحصيل التلاميذ في منطقة الخليل التعليمية بفلسطين قبل تطبق البرنامج المبني على رفع الانتباه والإدراك لدى أفراد عينة الدراسة

المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	التقدير
الضابطة	**23**	50.26	6.43	**منخفض**
التجريبية	**23**	45.04	18.06	**منخفض**

يتضح من خلال الجدول (22) أن مستوى تحصيل التلاميذ في منطقة الخليل التعليمية بفلسطين قبل تطبيق البرنامج المبني على رفع الانتباه والإدراك لدى أفراد عينة الدراسة (المجموعتين) كان منخفضاً، حيث بلغ متوسط تحصيل أفراد المجموعة الضابطة (50.26)، ومتوسط تحصيل أفراد المجموعة التجريبية (45.04).

وهذا ما أشارت إليه دراسة عبد الواحد (2015) والتي أكدت على أن من خصائص التلاميذ ذوي صعوبات التعلم انخفاض نسبة التحصيل، وتباين التحصيل مع القدرات العقلية ونسبة الذكاء.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة جلاب والطاهر (2016) فأكدا على وجود علاقة ارتباطية بين صعوبات التعلم النمائية ومستوى التحصيل، حيث يعاني التلاميذ من ذوي صعوبات التعلم النمائية من انخفاض ملحوظ في التحصيل الأكاديمي.

أما دراسة Aysegul & Koksalan(2017) فقد أثبتت أن التلاميذ ذوي صعوبات التعلم يعانون من انخفاض واضح في التحصيل الأكاديمي، وتم استخدام برنامج مبني على اللعب الموجه لرفع التحصيل.

وبالرجوع إلى الأدبيات حول موضوع صعوبات التعلم أيضا، نجد أن التلاميذ ذوي صعوبات التعلم يعانون من انخفاض التحصيل الأكاديمي مقارنة بنسبة الذكاء، حيث يتمتع هؤلاء التلاميذ بنسبة ذكاء متوسط او حتى فوق المتوسط وهذا ما يطلق عليه محك التباين المستخدم في الكشف عن فئة ذوي صعوبات التعلم؛ وهذا يفسر النتائج التي حصلنا عليها في هذه الدراسة.

نتائج سؤال الدراسة الرابع: ما أثر البرنامج التعليمي المبني على رفع الانتباه والإدراك على تحصيل التلاميذ في منطقة الخليل التعليمية بفلسطين؟

للإجابة على هذا السؤال لا بد من عرض نتائج المجموعة التجريبية قبل وبعد تطبيق البرنامج وملاحظة الفروق بالإضافة إلى عرض المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية من خلال الجدول (23)

جدول (23): نتائج تحصيل المجموعة التجريبية قبل وبعد تطبيق البرنامج والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية

الرقم	الجنس	المجموعة التجريبية قبلي	المجموعة التجريبية بعدي
1	1	34	56
2	1	40	84
3	1	30	74
4	1	56	70
5	1	28	80
6	1	14	80
7	1	30	86
8	1	54	84
9	1	50	74
10	1	58	74
11	1	38	80
12	1	60	60
13	2	22	60
14	2	54	76
15	2	24	90
16	2	38	84
17	2	46	92
18	2	26	84
19	2	50	92
20	2	88	58

21	2	68	94
22	2	58	58
23	2	70	60
المتوسط الحسابي		**45.04**	**76.09**
الانحراف المعياري		**18.06**	**12.25**

1: ذكر 2: أنثى

يتضح من خلال الجدول انخفاض معدل تحصيل المجموعة التجريبية قبل تطبيق البرنامج، حيث بلغ المتوسط الحسابي لهم: 45.04، أما بالنسبة للانحراف المعياري فقد بلغ 18.06.

أما بالنسبة لمعدل تحصيل المجموعة التجريبية بعد تطبيق البرنامج فقد كان مرتفعا وبمتوسط حسابي 76.09 وبانحراف معياري 12.25

وعند مقارنة نتائج التلاميذ في المجموعة التجريبية لكل تلميذ نلاحظ أن تحصيل التلاميذ جميعهم دون استثناء قد ارتفع وبشكل ملحوظ بالإضافة إلى وجود فروق وللتحقق من دلالة الفروق إحصائيا، سيتم استخدام اختبار (ت) للعينات المرتبطة (Paired-Sample T-Test) للتعرف على الفروق في متوسطات أفراد المجموعة التجريبية في التحصيل قبل وبعد تطبيق البرنامج التعليمي المبني على رفع الانتباه والإدراك، كما هو موضح في جدول (24).

جدول (24): نتائج اختبار (ت) للعينات المرتبطة (Paired- Sample T-Test) وقيمة الدلالة ومستوى الدلالة للفروق في متوسطات تحصيل أفراد المجموعة التجريبية قبل وبعد تطبيق البرنامج(ن=23)

المتغير	التطبيق	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	الدلالة الإحصائية المحسوبة
التحصيل	قبلي	55.52	9.04	18.176	0.000
	بعدي	76.09	12.25		

**** دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.01)، * دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.05)، درجات الحرية = 22**
قيمة (ت) الجدولية عند مستوى دلالة (0.05) = 2.15، قيمة (ت) الجدولية عند مستوى دلالة (0.01) = 2.98

يتضح من الجدول (24) أن قيمة (ت) المحسوبة لمستوى التحصيل بلغت (18.176) وهي أكبر من قيمة (ت) الجدولية عن مستوى دلالة (0.01) التي تساوي (2.98)، وهذا يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التحصيل قبل وبعد تطبيق البرنامج المبني على رفع الانتباه والإدراك لأفراد المجموعة التجريبية، ولصالح التطبيق البعدي. مما يعني أن مستوى التحصيل لدى تلاميذ ذوي صعوبات التعلم النمائي في منطقة الخليل التعليمية قد ارتفع بشكل ملحوظ بعد تطبيق البرنامج التعليمي، الأمر الذي يدل على أثر البرنامج التعليمي المطبق.

ولمعرفة حجم تأثير البرنامج التعليمي على رفع تحصيل التلاميذ، استخدمت الباحثة معادلة مربع إيتا (η^2) التالية:

$$\eta^2 = \frac{t^2}{t^2 + df}$$

حيث (t): قيمة اختبار (ت)، (df): درجات الحرية

جدول (25): الجدول المرجعي المقترح لتحديد مستويات حجم التأثير بالنسبة لمقياس صعوبات التعلم النمائية والأكاديمية.

الأداة المستخدمة	حجم التأثير		
	صغير	متوسط	كبير
η^2	0.01	0.06	0.14 فأكبر

الجدول (26) يوضح درجات التأثير للبرنامج المبني على رفع الانتباه والإدراك على زيادة تحصيل التلاميذ بعد إجراء التجربة:

جدول (26): درجات التأثير للبرنامج المبني على رفع الانتباه والإدراك على زيادة التحصيل بعد تطبيق البرنامج التعليمي

الأبعاد	قيمة (ت)	مربع إيتا (η^2)	حجم التأثير
التحصيل	18.176	0.94	كبير جداً

يتبين من خلال الجدول (26) أن حجم التأثير للبرنامج التعليمي المبني على رفع الانتباه والإدراك كان كبيراً جداً بالنسبة لتأثيره على أفراد المجموعة التجريبية التي خضعت للمعالجة باستخدام جلسات البرنامج التعليمي، حيث بلغ حجم تأثير البرنامج التعليمي في زيادة التحصيل لدى التلاميذ (94%)، وهذا يعني أن البرنامج التعليمي المبني على رفع الانتباه والإدراك أثر بشكل كبير في زيادة التحصيل لدى أفراد المجموعة التجريبية.

وكما أشارت أمين (2016) في دراستها حول فاعلية أنشطة تعليمية لتنمية مهارات التفكير والتحصيل الأكاديمي إلى وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات التلاميذ في المجموعة التجريبية بين الاختبارين القبلي والبعدي لصالح البعدي.

وكذلك أكدت بن صافية (2016) على وجود علاقة ارتباطية بين استراتيجية التعلم المنظم لفئة ذوي صعوبات التعلم والتحصيل الأكاديمي حيث أسفرت عن وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة بين البرنامج المستخدم والتحصيل لفئة ذوي صعوبات التعلم.

وكذلك دراسة الملاح (2012) حول فعالية برنامج تعليمي قائم على الألعاب وأثره على رفع التحصيل لفئة ذوي صعوبات التعلم حيث أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائيا لصالح المجموعة التجريبية.

وبحسب ما تفترضه نظرية معالجة المعلومات، فإن طريقة تقديم المعلومات للتلميذ وآلية استقبالها وتنظيمها ودمجها في بناءه المعرفي، يؤدي ذلك في المحصلة إلى تخفيف نسبة الصعوبة والتأثير إيجابياً على نسبة التحصيل.

ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء جملة من العوامل تتلخص فيما يلي:

- إن وجود مشكلات في الانتباه يؤثر على طريقة تنظيم المعلومات ومعالجتها واستدعائها بكفاءة، ولكن من خلال البرنامج تم تنظيم عملية استقبال المثير، وانتقاء المثير المطلوب، والحفاظ على تسلسل الانتباه بالتالي حسن استدعاء المعلومات ومعالجتها جيداً وهذا ينعكس بدوره على تحصيل التلميذ.
- أما بالنسبة للإدراك السمعي فبعد التشخيص لعينة الدراسة اتضح أن صعوبات الإدراك السمعي احتلت المركز الاول من بين الصعوبات الثلاثة " انتباه، إدراك سمعي، إدراك بصري" وقد عمل البرنامج على تنمية الأدراك السمعي من خلال الأنشطة التي تتطلب التمييز السمعي والتعاقب السمعي بالإضافة إلى الذاكرة السمعية والتمييز بين الشكل والأرضية، الأمر الذي أثر إيجابياً على الفهم والإدراك السمعي وبالتالي التحصيل أيضا في هذا المجال.
- الإدراك البصري: تم التركيز على التمييز البصري والذاكرة البصرية كذلك إدراك العلاقات المكانية والترابط البصري، والإغلاق البصري، مما أثر ايجابيا على التلاميذ من خلال قدرتهم عبى تفسير المثيرات البصرية وإعطائها معنى ودمجها في البناء المعرفي، وهذا أثر إيجابيا على التحصيل.

أي أن تنوع الأنشطة التي عملت على تغطية جميع جوانب صعوبات التعلم النمائية من انتباه وإدراك سمعي وبصري، ومهاراتها الفرعية، مع الأخذ بعين الاعتبار جميع المثيرات والمدخلات والتشجيع والدعم والتعزيز للتلاميذ، ووجود محك للتقويم يتم من خلاله إعادة التدريب للوصول إلى حد الإتقان جميعها ساهمت في خفض نسبة صعوبات التعلم النمائية لدى تلاميذ المجموعة التجريبية مما كان له أثر كبير على رفع التحصيل.

نتائج سؤال الدراسة الخامس: هل تختلف متوسطات تحصيل التلاميذ في منطقة الخليل التعليمية لدى أفراد المجموعتين (الضابطة والتجريبية) في القياس البعدي باختلاف الجنس؟

للإجابة عن هذا السؤال، قامت الباحثة بصياغة الفرضية الصفرية التالية:

الفرضية الصفرية: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات تحصيل تلاميذ الصف الثامن في منطقة الخليل التعليمية لدى أفراد المجموعتين (الضابطة والتجريبية) في القياس البعدي وفقاً لمتغيري الجنس والمجموعة.

لفحص هذه الفرضية، تم استخدام تحليل التباين الثنائي المصاحب (المشترك) (ANCOVA) لإيجاد الفروق بين متوسطات تحصيل تلاميذ الصف الثامن في منطقة الخليل التعليمية لدى أفراد المجموعتين (الضابطة

والتجريبية) في القياس البعدي وفقاً لمتغيري الجنس والمجموعة (ضابطة، تجريبية)، والجدول (27) يوضح ذلك.

جدول (27): نتائج تحليل التباين الثنائي المصاحب (المشترك) (ANCOVA) للفروق في متوسطات تحصيل تلاميذ الصف الثامن في منطقة الخليل التعليمية لدى أفراد المجموعتين (الضابطة والتجريبية) في القياس البعدي وفقاً لمتغيري الجنس والمجموعة (ضابطة، تجريبية)

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة الإحصائية	درجة التأثير (مربع إيتا)
النموذج المعدل	6815.92	3	2271.97	30.34	0.000	0.68
التقاطع	569.86	1	569.86	7.61	0.001	0.15
المتغير المصاحب	1611.25	1	1611.25	21.52	0.000	0.34
الجنس	224.95	1	224.95	3.00	0.090	0.07
المجموعة	**2797.00**	**1**	**2797.00**	**37.35**	**0.000**	**0.47**
الخطأ	3145.32	42	74.89			
المجموع	209151.00	46				
المجموع المعدل	9961.24	45				

يتبين من الجدول (27) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) تعزى إلى متغير الجنس حيث بلغت قيمة ف (3.00) وبدلالة إحصائية (0.090) وهي أكبر من (0.05) وغير دالة إحصائياً. بينما ظهرت فروق دالة إحصائياً في متوسطات تحصيل التلاميذ في منطقة الخليل التعليمية لدى أفراد المجموعتين (الضابطة والتجريبية) في القياس البعدي وفقاً لمتغير المجموعة ولصالح أفراد المجموعة التجريبية. ولمعرفة مصدر الفروق تم حساب المتوسطات الحسابية المعدلة للمجموعتين التجريبية والضابطة، والجدول (28) يوضح ذلك:

جدول (28): المتوسطات الحسابية المعدلة والخطأ المعياري للمجموعتين التجريبية والضابطة

المجموعة	المتوسطات الحسابية المعدلة	الخطأ المعياري
الضابطة	57.27	1.87

التجريبية	73.76	1.86

من الجدول السابق (28) نلاحظ أن الفروق في المتوسطات المعدلة كانت لصالح المجموعة التجريبية حيث بلغ المتوسط الحسابي المعدل للمجموعة التجريبية (73.76) مقابل (57.27) للمجموعة الضابطة، وهذا يؤكد على أن البرنامج المطبق كان ذو فعالية كبيرة في تحسين تحصيل التلاميذ في منطقة الخليل التعليمية في فلسطين.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة كريم (2015) حيث هدفت لقياس فعالية التقنيات التربوية في تعليم ذوي صعوبات التعلم النمائية في وجود فروق دالة إحصائيا لصالح المجموعة التجريبية وعدم وجود فروق تعزى لمتغير الجنس.

أما في دراسة صقر (2011) فقد هدفت إلى قياس فعالية برنامج تدريبي لتنمية مهارات الإدراك البصري على صعوبات الكتابة لدى تلاميذ الصف الثالث من التعليم الأساسي، وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق دالة إحصائيا بين درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي للصالح المجموعة التجريبية، أما بالنسبة لمتغير الجنس فلم تظهر أي فروق دالة إحصائيا.

وقد أكدت كذلك دراسة حمزة (2016) على عدم وجود فروق دالة إحصائيا تعزى لمتغير الجنس في قياس مدى تباين الإدراك السمعي لدى ذوي صعوبات الفهم الاستماعي عنه لدى العاديين.

وكما اختلفت الدراسة الحالية مع دراسة عبد الكريم (2016) في وجود فروق دالة إحصائيا لصالح الذكور في دراستها المتمثلة ب فاعلية برنامج لخفض بعض صعوبات التعلم النمائية وتحسين مفهوم الذات لدى أطفال المرحلة الابتدائية.

أما دراسة قناوي (2017) فاختلفت مع الدراسة الحالية في وجود فروق دالة إحصائيا لصالح الإناث حيث هدفت لقياس مدى فعالية برنامج تدريبي لتنمية عمليتي الانتباه والإدراك لدى أطفال الروضة، ولكن أظهرت فروقا إحصائية لصالح المجموعة التجريبية والقياس البعدي.

وقد اختلفت أيضا مع دراسة Wang & Huang (2012) حيث هدفت إلى تشخيص مهام الانتباه، والتحقق من فعالية برنامج تعليمي على رفع الانتباه، وقد تكونت عينة الدراسة من 36 تلميذاً وتلميذه، وقد تم تشخيصهم وتقديم البرنامج التعليمي لهم وأثبتت النتائج وجود فروق دالة إحصائيا لصالح الإناث.

أما في الدراسة الحالية فلم يظهر فروق بين الذكور والإناث في التحصيل، ويمكن تفسير ذلك في أن كلا من الجنسين الذكور والإناث قد تعرضوا لنفس البرنامج وتحت نفس الظروف، بالإضافة إلى أن خصائص صعوبات التعلم النمائية للذكور والإناث لا تختلف، وينتج عن ذلك عدم وجود فروق بين الجنسين في استجابتهم للبرنامج التعليمي.

نتائج سؤال الدراسة السادس: ما مستوى دافعية الإنجاز لدى تلاميذ ذوي صعوبات التعلم النمائية في منطقة الخليل التعليمية بفلسطين قبل تطبيق البرنامج التعليمي المبني على رفع الانتباه والإدراك؟

للإجابة على هذا التساؤل، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأوزان النسبية لمستوى دافعية الإنجاز لدى التلاميذ في منطقة الخليل التعليمية بفلسطين قبل تطبيق البرنامج التعليمي المبني على رفع الانتباه والإدراك، والجدول (29) يوضح ذلك:

جدول (29): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى دافعية الإنجاز لدى التلاميذ في منطقة الخليل التعليمية بفلسطين قبل تطبيق البرنامج التعليمي المبني على رفع الانتباه والإدراك، مرتبة تنازلياً (ن=46)

رقم الفقرة	مؤشرات الدافعية للإنجاز	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	الترتيب	درجة الموافقة
4	أشعر أن الراحة أهم شيء في الحياة.	3.70	0.96	74.0	1	كبيرة
1	أفضل القيام بما أكلف به من مهام على أكمل وجه.	3.57	0.72	71.4	2	متوسطة
8	أفضل الأعمال التي لا تحتاج إلى جهود كبيرة.	3.37	1.10	67.4	3	متوسطة
9	أداء الواجبات والأعمال يمثل عبئا بالنسبة لي.	3.17	1.20	63.4	4	متوسطة
7	أعطي اهتماما وتركيزا عاليا للأعمال التي أقوم بها.	3.17	0.85	63.4	4	متوسطة
10	أحب قضاء وقت الفراغ في القيام ببعض المهام أو الأعمال لتنمية مهاراتي وقدراتي.	3.13	0.75	62.6	5	متوسطة
5	ألتزم بالدقة في أدائي بأي عمل من الأعمال.	3.11	0.74	62.2	6	متوسطة
3	لا يهمني أن أفشل في أداء عمل ما.	2.85	0.84	57.0	7	متوسطة
6	أتضايق إذا فعلت شيئا بطريقة رديئة.	2.80	0.83	56.0	8	متوسطة
2	أحب أداء الأعمال التي تتسم بالتحدي والصعوبة.	2.80	0.91	56.0	8	متوسطة
الدرجة الكلية للشعور بالمسؤولية		**3.17**	**0.89**	**63.4**	**3**	**متوسطة**

رقم الفقرة	مؤشرات الدافعية للإنجاز	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	الترتيب	درجة الموافقة
16	أشعر أن المقررات الدراسية كافية لتنمية مهاراتي	3.72	0.66	74.4	1	كبيرة
13	أرفض الأعمال التي تتطلب المزيد من التفكير والبحث	3.48	0.91	69.6	2	متوسطة
18	الحاجة لمعرفة الجديد هي أفضل الطرق لتقدمي	3.37	0.88	67.4	3	متوسطة
14	أشعر بالسعادة عند معرفتي لأشياء جديدة	3.24	0.87	64.8	4	متوسطة
19	أكتفي بما أدرسه في المنهج من موضوعات	3.11	0.88	62.2	5	متوسطة
17	أسعى باستمرار لتحسين مستوى أدائي	3.09	0.78	61.8	6	متوسطة
12	ليس من الضروري أن أحصل على أعلى التقديرات	3.02	0.91	60.4	7	متوسطة
11	أشعر أن التفوق غاية في حد ذاتها	2.85	0.82	57.0	8	متوسطة
20	أستمتع بالموضوعات والأعمال التي تتطلب ابتكار حلول جديدة	2.83	1.00	56.6	9	متوسطة
15	أحاول دائما الاطلاع وقراءة المراجع	2.67	0.87	53.4	10	متوسطة
الدرجة الكلية للسعي نحو التفوق		**3.17**	**0.84**	**62.8**	**3**	**متوسطة**
28	الاستمرار والمثابرة من أنسب الطرق لحل المشكلات الصعبة.	3.63	0.85	72.6	1	متوسطة
27	أشعر أن الاستمرار في بذل الجهد لحل المشكلات الصعبة مضيعة للوقت.	3.43	0.81	68.6	2	متوسطة
22	المثابرة شيء هام في أدائي لأي عمل من الأعمال.	3.30	0.66	66.0	3	متوسطة
24	عندما أفشل في عمل ما أتركه وأتجه إلى غيره.	3.26	1.04	65.2	4	متوسطة
21	أبذل جهدا كبيرا حتى أصل إلى ما أريد.	3.20	0.81	64.0	5	متوسطة
29	أشعر بالرضى عند مواصلة العمل لفترة طويلة في حل المشكلات التي تواجهني	2.91	0.91	58.2	6	متوسطة
25	أشعر بالسعادة عندما أفكر في حل مشكلة ما لفترات طويلة.	2.78	0.96	55.6	7	متوسطة
30	أفضل التفكير بجدية لساعات طويلة	2.72	0.96	54.4	8	متوسطة
23	عندما أبدأ في عمل ما من الضروري الانتهاء منه.	2.57	1.03	51.4	9	متوسطة

رقم الفقرة	مؤشرات الدافعية للإنجاز	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	الترتيب	درجة الموافقة
26	أتفانى في حل المشكلات الصعبة مهما أخذت من وقت.	2.39	1.04	47.8	10	متوسطة
الدرجة الكلية للمثابرة		**3.02**	**0.91**	**60.4**	**4**	**متوسطة**
35	المحافظة على المواعيد شيء مقدس بالنسبة لي	3.65	0.74	73.0	1	متوسطة
33	أحرص على الالتزام بالمواعيد التي أرتبط بها مع الآخرين	3.50	0.81	70.0	2	متوسطة
39	يزعجني أن يتأخر أحد عن موعده معي	3.48	0.69	69.6	3	متوسطة
36	عندما أحدد موعدا فإنني آتي في الوقت المحدد بالضبط.	3.48	0.72	69.6	3	متوسطة
38	لا أسمح لعمل من الأعمال أن يتم على حساب وقت عمل آخر.	3.43	0.75	68.6	4	متوسطة
34	كثيرا ما تحول المشاغل والظروف بيني وبين مواعيدي	3.37	0.90	67.4	5	متوسطة
31	أحرص على تأدية الواجبات في مواعيدها.	3.33	0.82	66.6	6	متوسطة
40	من الصعب أن أزور أحدا إلا بموعد سابق	3.33	0.76	66.6	6	متوسطة
37	أتعامل مع الوقت بجدية تامة	3.24	0.92	64.8	7	متوسطة
32	أحدد ما أفعله في ضوء جدول زمني	2.76	0.82	55.2	8	متوسطة
الدرجة الكلية لأهمية الزمن		**3.36**	**0.79**	**67.2**	**2**	**متوسطة**
49	أشعر بالسعادة عندما أخطط للأعمال التي أنوي القيام بها.	3.83	0.74	76.6	1	كبيرة
44	من الضروري الإعداد والتخطيط المسبق لما سنقوم به من أعمال في المستقبل.	3.76	0.90	75.2	2	كبيرة
50	التخطيط للمستقبل من أفضل السبل لتوفير الوقت والجهد.	3.74	0.85	74.8	3	كبيرة
43	أشعر أن التخطيط للمستقبل من أفضل الطرق لتفادي الوقوع في المشكلات.	3.67	0.94	73.4	4	متوسطة
48	يزعجني الأشخاص الذين لا يهتمون بمستقبلهم.	3.63	0.77	72.6	5	متوسطة

رقم الفقرة	مؤشرات الدافعية للإنجاز	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	الترتيب	درجة الموافقة
46	أفضل التفكير في أشياء بعيدة المدى	3.52	1.01	70.4	6	متوسطة
47	لا أهتم بالماضي وما يشتمل عليه من أحداث.	3.39	0.86	67.8	7	متوسطة
45	أفشل في أدائي للأعمال التي لا يسبقها استعداد وتهيؤ لها.	3.39	1.22	67.8	7	متوسطة
41	أفكر كثيرا في المستقبل عن الماضي أو الحاضر.	3.33	0.99	66.6	8	متوسطة
42	أفكر في إنجازات الماضي عن المستقبل.	3.20	0.81	64.0	9	متوسطة
الدرجة الكلية للتخطيط للمستقبل		**3.55**	**0.91**	**71.0**	**1**	**متوسطة**
الدرجة الكلية لدافعية الإنجاز		**3.25**	**0.87**	**65.0**		**متوسطة**

تشير المعطيات الواردة في الجدول (29) أن مستوى دافعية الإنجاز لدى التلاميذ في منطقة الخليل التعليمية بفلسطين قبل تطبيق البرنامج التعليمي المبني على رفع الانتباه والإدراك جاء بدرجة متوسطة، إذ بلغ المتوسط الحسابي للدرجة الكلية لدافعية الإنجاز (3.25) ونسبة مئوية (65.0%).

ويتضح من الجدول (29) أن مجال التخطيط للمستقبل كانت أكثر مجالات الدافعية للإنجاز أهمية **على القياس القبلي لأفراد عينة الدراسة**، إذ بلغ المتوسط الحسابي للدرجة الكلية للتخطيط للمستقبل لدى التلاميذ في منطقة الخليل التعليمية على القياس القبلي (3.55) ونسبة مئوية (71.0%)، حيث احتلت المركز الأول، وحصلت الفقرة (49) على أعلى درجة موافقة بالنسبة للتخطيط للمستقبل والتي نصها (أشعر بالسعادة عندما أخطط للأعمال التي أنوي القيام بها)، بينما حصلت الفقرة (42) على أقل درجة موافقة بالنسبة للصعوبات السمعية والتي نصها (أفكر في إنجازات الماضي عن المستقبل).

وجاء في المركز الثاني مجال **أهمية الزمن** بمتوسط حسابي بلغ (3.36) ونسبة مئوية بلغت (67.2%)، وحصلت الفقرة (35) على أعلى درجة موافقة بالنسبة لأهمية الزمن والتي نصها (المحافظة على المواعيد شيء مقدس بالنسبة لي)، بينما حصلت الفقرة (32) على أقل درجة موافقة بالنسبة لأهمية الزمن والتي نصها (أحدد ما أفعله في ضوء جدول زمني).

وجاء في المركز الثالث مجال **الشعور بالمسؤولية** بمتوسط حسابي بلغ (3.17) ونسبة مئوية بلغت (63.4%)، وحصلت الفقرة (4) على أعلى درجة موافقة بالنسبة للشعور بالمسؤولية والتي نصها (أشعر أن الراحة أهم شيء في الحياة)، بينما حصلت الفقرة (2) على أقل درجة موافقة بالنسبة للشعور بالمسؤولية والتي نصها (أحب أداء الأعمال التي تتسم بالتحدي والصعوبة). كذلك جاء مجال **السعي نحو التفوق** في المركز الثالث بمتوسط حسابي بلغ (3.17) ونسبة مئوية بلغت (63.4%)، وحصلت الفقرة (16) على أعلى درجة موافقة بالنسبة للسعي نحو التفوق والتي نصها (أشعر أن المقررات الدراسية كافية لتنمية مهاراتي)، بينما حصلت الفقرة (15) على أقل درجة موافقة بالنسبة للسعي نحو التفوق والتي نصها (أحاول دائما الاطلاع وقراءة المراجع).

وجاء مجال **المثابرة** في المركز الرابع بمتوسط حسابي بلغ (3.02) ونسبة مئوية بلغت (60.4%)، وحصلت الفقرة (28) على أعلى درجة موافقة بالنسبة للمثابرة والتي نصها (الاستمرار والمثابرة من أنسب الطرق لحل المشكلات الصعبة)، بينما حصلت الفقرة (26) على أقل درجة موافقة بالنسبة للسعي نحو التفوق والتي نصها (أتفانى في حل المشكلات الصعبة مهما أخذت من وقت).

وهذا يتفق مع دراسة حسين وأبو الوفا (2018) في دراسة الأفكار اللاعقلانية وعلاقتها بالدافعية وتقدير الذات لدى الطالبات العاديات وذوات صعوبات التعلم بالمرحلة الثانوية، التي أظهرت وجود علاقة ارتباطية بن صعوبات التعلم ونقص الدافعية للإنجاز، كذلك وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات الطالبات العاديات وذوات صعوبات التعلم في كل من مقياسي تقدير الذات والدافعية لصالح الطالبات العاديات.

ويتفق أيضا مع دراسة Garaigordobil & Bernaras (2004) في وجود علاقة بين صعوبات التعلم والإنجاز الأكاديمي والدافعية للإنجاز، حيث أكدت على وجود فروق دالة إحصائيا لصالح التلاميذ العاديين على المقياس البعدي للدافعية للإنجاز.

وتتفق أيضا مع دراسة حمري (2012) حيث هدفت إلى معرفة علاقة تقدير الذات بالدافعية للإنجاز لدى تلاميذ ذوي صعوبات التعلم، وأسفرت النتائج عن وجود علاقة ارتباطية موجبة بينهما ولصالح العاديين، أي أن التلاميذ ذوي صعوبات التعلم يعانون من نقص في الدافعية بالتالي نقص في تقدير الذات.

وعند الرجوع إلى الأدبيات الخاصة بالدافعية نحو التعلم لذوي صعوبات التعلم بشكل عام وذوي صعوبات التعلم النمائية بشكل خاص، نجدهم يعانون من نقص في الدافعية، ووجدت كذلك فروق في الدافعية

المعرفية بين التلاميذ ذوي صعوبات التعلم مقارنة بأقرانهم العاديين، لأن التلاميذ من ذوي صعوبات التعلم يربطون نتائجهم بمجهودهم أو نقص القدرة لديهم، ومع تكرار خبرات الفشل لديهم يؤثر ذلك سلباً على دافعيتهم نحو التعلم.

إذا ما عدنا إلى الاتجاه المعرفي في تفسير ذلك كما أشار (Stone,2000) إلى أن الدافعية لأداء مهمة تكون مرهونة بأمرين توقع النجاح في المهمة وقيمة تحصيل المهمة، حتى يشعر التلميذ بالفاعلية الذاتية. إن التلاميذ ذوو صعوبات التعلم لديهم نقص في القدرات والانتباه والإدراك بالتالي عدم القدرة على إتمام المهمات، وبهذا فهم لا يتوقعون النجاح بحسب ما مر عليهم من خبرات متتالية.

ومن النظريات المعرفية أيضا نظرية العزو التي تمثل محاولة لوضع وصف منظم للطريقة التي يعزو بها الأفراد نجاحهم أو فشلهم لمجموعة من العوامل التي قد تكون داخلية أو خارجية، وفي هذه الدراسة هنالك أسباب داخلية تعزى للتلميذ نفسه ومن بينها عدم رضى التلميذ عن نفسه وأداءه، وفقدان التلميذ رغبته في التعلم وشعوره بالمتعة في اكتساب المعارف بالإضافة إلى الأسباب الخارجية ومن بينها غياب التعزيز من قبل الأسرة والمعلمين.

فمن الطبيعي أن نجد مجال المثابرة بالمركز الأخير، وتحديداً الفقرة "الاستمرار والمثابرة من أنسب الطرق لحل المشكلات الصعبة" وذلك لأن تكرار الفشل في إنجاز المهمات وبالأخص الصعبة منها يؤدي إلى انخفاض الدافعية وبالتالي شعور التلميذ بالإحباط، كذلك مرور التلاميذ ببداية مرحلة المراهقة ومتطلباتها، فإن الشعور بالفشل يزيد من التخاذل وتدني الدافعية وكذلك تقدير الذات مما يزيد من الشعور بالحزن والضيق وتدني الدافعية.

بالإضافة إلى مجال السعي نحو التفوق، حيث يرى التلاميذ أن المناهج الدراسية غير كافية لتنمية مهاراتهم" وذلك لأن المنهاج الدراسية لا تناسب مع مهاراتهم وقدراتهم ولا تراعي الفروق الفردية بينهم وبين التلاميذ العاديين، بالإضافة إلى عدم فهم التلاميذ ما يطلب منهم يخلق لديهم الإحباط وعدم الاستمرارية في تنفيذ المهمات.

أضف إلى ما سبق عدم ملائمة المهمة: فغالباً ما تكون المهمات المسندة إلى التلاميذ وبالأخص ذوو صعوبات التعلم أعلى من مستواهم المعرفي مما يؤدي إلى فشلهم في تنفيذها وبالتالي نقص الدافعية لديهم.

نتائج سؤال الدراسة السابع: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد المجموعتين الضابطة والتجريبية على مقياس الدافعية للإنجاز بعد تطبيق البرنامج التعليمي؟

للإجابة عن سؤال الدراسة قامت الباحثة بصياغة الفرضية الصفرية التالية

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد المجموعتين الضابطة والتجريبية على مقياس الدافعية للإنجاز بعد تطبيق البرنامج التعليمي.

ولكن قبل التطرق لوجود فروق لا بد من معرفة أثر البرنامج التعليمي المبني على رفع الانتباه والإدراك على رفع مستوى الدافعية للإنجاز.

قامت الباحثة بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأفراد المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي على مقياس الدافعية للإنجاز، والجدول (30) يوضح ذلك:

جدول (30): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأفراد المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي على مقياس الدافعية للإنجاز

الرقم	مؤشرات الدافعية للإنجاز	القياس القبلي			القياس البعدي		
		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة
.1	أفضل القيام بما أكلف به من مهام على أكمل وجه.	3.65	0.78	متوسطة	4.22	0.67	كبيرة
.2	أحب أداء الأعمال التي تتسم بالتحدي والصعوبة.	2.70	0.93	متوسطة	3.83	1.03	كبيرة
.3	لا يهمني أن أفشل في أداء عمل ما.	1.83	0.58	قليلة	2.78	0.90	متوسطة
.4	أشعر أن الراحة أهم شيء في الحياة.	3.74	0.62	كبيرة	4.13	0.81	كبيرة
.5	ألتزم بالدقة في أدائي بأي عمل من الأعمال.	3.17	0.83	متوسطة	4.26	0.45	كبيرة
.6	أتضايق إذا فعلت شيئا بطريقة رديئة.	2.74	0.86	متوسطة	4.22	0.60	كبيرة
.7	أعطي اهتماما وتركيزا عاليا للأعمال التي أقوم بها.	3.04	0.82	متوسطة	4.43	0.51	كبيرة
.8	أفضل الأعمال التي لا تحتاج إلى جهود كبيرة.	2.52	1.24	متوسطة	3.61	1.23	متوسطة
.9	أداء الواجبات والأعمال يمثل عبئا بالنسبة لي.	2.96	1.15	متوسطة	3.52	1.31	متوسطة

الرقم	مؤشرات الدافعية للإنجاز	القياس القبلي			القياس البعدي		
		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة
.10	أحب قضاء وقت الفراغ في القيام ببعض المهام أو الأعمال لتنمية مهاراتي وقدراتي.	2.87	0.76	متوسطة	4.17	0.49	كبيرة
الدرجة الكلية للشعور بالمسؤولية		**2.92**	**0.86**	**متوسطة**	**3.92**	**0.80**	**كبيرة**
.11	أشعر أن التفوق غاية في حد ذاتها	2.78	0.90	متوسطة	4.26	0.54	كبيرة
.12	ليس من الضروري أن أحصل على أعلى التقديرات	2.96	1.02	متوسطة	3.17	0.89	متوسطة
.13	أرفض الأعمال التي تتطلب المزيد من التفكير والبحث	2.48	0.85	متوسطة	3.48	1.04	متوسطة
.14	أشعر بالسعادة عند معرفتي لأشياء جديدة	3.04	0.93	متوسطة	4.17	0.49	كبيرة
.15	أحاول دائما الاطلاع وقراءة المراجع	2.83	0.83	متوسطة	4.26	0.45	كبيرة
.16	أشعر أن المقررات الدراسية كافية لتنمية مهاراتي	3.52	1.31	متوسطة	3.70	0.70	كبيرة
.17	أسعى باستمرار لتحسين مستوى أدائي	2.91	0.79	متوسطة	4.57	0.51	كبيرة
.18	الحاجة لمعرفة الجديد هي أفضل الطرق لتقدمي	3.43	0.95	متوسطة	4.35	0.65	كبيرة
.19	أكتفي بما أدرسه في المنهج من موضوعات	2.57	0.90	متوسطة	3.30	0.82	متوسطة
.20	أستمتع بالموضوعات والأعمال التي تتطلب ابتكار حلول جديدة	2.78	1.09	متوسطة	4.13	0.46	كبيرة
الدرجة الكلية للسعي نحو التفوق		**2.93**	**0.96**	**متوسطة**	**3.94**	**0.66**	**كبيرة**
.21	أبذل جهدا كبيرا حتى أصل إلى ما أريد.	3.39	0.66	متوسطة	4.09	0.42	كبيرة
.22	المثابرة شيء هام في أدائي لأي عمل من الأعمال.	3.30	0.70	متوسطة	4.43	0.66	كبيرة
.23	عندما أبدأ في عمل ما من الضروري الانتهاء منه.	2.39	1.03	متوسطة	4.00	0.74	كبيرة
.24	عندما أفشل في عمل ما أتركه وأتجه إلى غيره.	2.39	0.94	متوسطة	3.22	1.09	متوسطة
.25	أشعر بالسعادة عندما أفكر في حل مشكلة ما لفترات طويلة.	2.74	0.92	متوسطة	4.13	0.46	كبيرة
.26	أتفانى في حل المشكلات الصعبة مهما أخذت من وقت.	2.43	0.99	متوسطة	4.09	0.67	كبيرة
.27	أشعر أن الاستمرار في بذل الجهد لحل المشكلات الصعبة مضيعة للوقت.	2.09	1.28	قليلة	3.48	0.90	متوسطة

الرقم	مؤشرات الدافعية للإنجاز	القياس القبلي			القياس البعدي		
		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة
.28	الاستمرار والمثابرة من أنسب الطرق لحل المشكلات الصعبة.	3.57	0.95	متوسطة	4.35	0.57	كبيرة
.29	أشعر بالرضى عند مواصلة العمل لفترة طويلة في حل المشكلات التي تواجهني	2.52	0.90	متوسطة	4.48	0.51	كبيرة
.30	أفضل التفكير بجدية لساعات طويلة	2.43	0.95	متوسطة	3.91	0.67	كبيرة
الدرجة الكلية للمثابرة		**2.73**	**0.93**	**متوسطة**	**4.02**	**0.67**	**كبيرة**
.31	أحرص على تأدية الواجبات في مواعيدها.	3.35	0.78	متوسطة	4.17	0.58	كبيرة
.32	أحدد ما أفعله في ضوء جدول زمني	2.78	0.85	متوسطة	4.00	0.60	كبيرة
.33	أحرص على الالتزام بالمواعيد التي أرتبط بها مع الآخرين	3.52	0.67	متوسطة	3.96	0.64	كبيرة
.34	كثيرا ما تحول المشاغل والظروف بيني وبين مواعيدي	3.30	1.02	متوسطة	2.78	1.17	متوسطة
.35	المحافظة على المواعيد شيء مقدس بالنسبة لي	3.57	0.79	متوسطة	4.35	0.78	كبيرة
.36	عندما أحدد موعدا فإنني آتي في الوقت المحدد بالضبط.	3.70	0.63	كبيرة	4.26	0.69	كبيرة
.37	أتعامل مع الوقت بجدية تامة	3.35	0.88	متوسطة	3.83	0.78	كبيرة
.38	لا أسمح لعمل من الأعمال أن يتم على حساب وقت عمل آخر.	3.52	0.67	متوسطة	3.87	0.69	كبيرة
.39	يزعجني أن يتأخر أحد عن موعده معي	3.52	0.67	متوسطة	3.87	0.63	كبيرة
.40	من الصعب أن أزور أحدا إلا بموعد سابق	3.30	0.76	متوسطة	3.61	0.66	متوسطة
الدرجة الكلية لأهمية الزمن		**3.39**	**0.77**	**متوسطة**	**3.87**	**0.72**	**كبيرة**
.41	أفكر كثيرا في المستقبل عن الماضي أو الحاضر.	3.30	1.06	متوسطة	4.04	0.77	كبيرة
.42	أفكر في إنجازات الماضي عن المستقبل.	3.22	0.90	متوسطة	3.74	1.05	كبيرة
.43	أشعر أن التخطيط للمستقبل من أفضل الطرق لتفادي الوقوع في المشكلات.	3.78	0.85	كبيرة	4.30	0.63	كبيرة

الرقم	مؤشرات الدافعية للإنجاز	القياس القبلي			القياس البعدي		
		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة
.44	من الضروري الإعداد والتخطيط المسبق لما سنقوم به من أعمال في المستقبل.	4.00	0.80	كبيرة	4.39	0.66	كبيرة
.45	أفشل في أدائي للأعمال التي لا يسبقها استعداد وتهيؤ لها.	3.48	1.20	متوسطة	4.26	0.86	كبيرة
.46	أفضل التفكير في أشياء بعيدة المدى	3.09	1.08	متوسطة	4.04	0.77	كبيرة
.47	لا أهتم بالماضي وما يشتمل عليه من أحداث.	3.22	0.80	متوسطة	4.09	0.73	كبيرة
.48	يزعجني الأشخاص الذين لا يهتمون بمستقبلهم.	3.48	0.85	متوسطة	4.26	0.54	كبيرة
.49	أشعر بالسعادة عندما أخطط للأعمال التي أنوي القيام بها.	3.78	0.80	كبيرة	4.39	0.72	كبيرة
.50	التخطيط للمستقبل من أفضل السبل لتوفير الوقت والجهد.	3.65	1.07	متوسطة	4.52	0.67	كبيرة
الدرجة الكلية للتخطيط للمستقبل		**3.50**	**0.94**	**متوسطة**	**4.20**	**0.74**	**كبيرة**
الدرجة الكلية للدافعية للإنجاز		**3.09**	**0.89**	**متوسطة**	**3.99**	**0.72**	**كبيرة**

يتضح من الجدول (30) وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية لأفراد المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي على مقياس الدافعية للإنجاز. وللتحقق من دلالة الفروق، استخدم اختبار (ت) للعينات المرتبطة (Paired-Sample T-Test) للتعرف على الفروق في متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية على مقياس الدافعية للإنجاز قبل وبعد تطبيق البرنامج التعليمي المبني على رفع الانتباه والإدراك، كما هو موضح في جدول (31).

جدول (31): نتائج اختبار (ت) للعينات المرتبطة (Paired- Sample T-Test) وقيمة الدلالة ومستوى الدلالة لمقياس الدافعية للإنجاز للتعرف على الفروق في متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية قبل وبعد تطبيق البرنامج(ن=23)

المتغير	التطبيق	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	الدلالة الإحصائية المحسوبة
الشعور بالمسؤولية	قبلي	2.92	0.86	4.29	0.000
	بعدي	3.92	0.80		
السعي نحو التفوق	قبلي	2.93	0.96	7.36	0.000
	بعدي	3.94	0.66		
المثابرة	قبلي	2.73	0.93	9.95	0.000
	بعدي	4.02	0.67		
أهمية الزمن	قبلي	3.39	0.77	4.51	0.000
	بعدي	3.87	0.72		
التخطيط للمستقبل	قبلي	3.50	0.94	6.05	0.000
	بعدي	4.20	0.74		
الدرجة الكلية للدافعية للإنجاز	قبلي	3.09	0.89	11.44	0.000
	بعدي	3.99	0.72		

**** دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.01)، * دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.05)، درجات الحرية = 22**
قيمة (ت) الجدولية عند مستوى دلالة (0.05) = 2.15، قيمة (ت) الجدولية عند مستوى دلالة (0.01) = 2.98

يتضح من الجدول (31) أن قيمة (ت) للدرجة الكلية لمقياس الدافعية للإنجاز ومجالاته بلغت على الترتيب (4.29، 7.36، 9.95، 4.51، 6.05، 11.44) وجميعها أكبر من قيمة (ت) الجدولية عن مستوى دلالة (0.01) التي تساوي (2.98)، وهذا يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مقياس الدافعية للإنجاز بين التطبيقين القبلي والبعدي في مستوى الدافعية للإنجاز لأفراد المجموعة التجريبية، ولصالح التطبيق البعدي. مما يعني أن مستوى الدافعية للإنجاز لدى التلاميذ في منطقة الخليل التعليمية بفلسطين قد ارتفع بشكل ملحوظ

بعد تطبيق البرنامج التعليمي المبني على رفع الانتباه والإدراك، الأمر الذي يدل على أثر البرنامج التعليمي المطبق.

ولمعرفة حجم تأثير البرنامج التعليمي، استخدمت الباحثة معادلة مربع إيتا (η^2) التالية:

$$\eta^2 = \frac{t^2}{t^2 + df}$$

حيث (t): قيمة اختبار (ت)، (df): درجات الحرية

جدول (32): الجدول المرجعي المقترح لتحديد مستويات حجم التأثير بالنسبة لمقياس الدافعية للإنجاز.

الأداة المستخدمة	حجم التأثير		
	صغير	متوسط	كبير
η^2	0.01	0.06	0.14 فأكبر

الجدول (33) يوضح درجات التأثير للبرنامج المبني على رفع الانتباه والإدراك بعد إجراء التجربة:

جدول (33): درجات تأثير البرنامج المبني على رفع الانتباه والإدراك في رفع مستوى الدافعية للإنجاز لدى التلاميذ في منطقة الخليل التعليمية بعد تطبيق البرنامج التعليمي

المتغير	قيمة (ت)	مربع إيتا (η^2)	حجم التأثير
الشعور بالمسؤولية	4.29	0.46	كبير
السعي نحو التفوق	7.36	0.71	كبير
المثابرة	9.95	0.82	كبير
أهمية الزمن	4.51	0.48	كبير
التخطيط للمستقبل	6.05	0.62	كبير
الدرجة الكلية للدافعية للإنجاز	11.44	0.86	كبير

يتبين من خلال الجدول (33) أن حجم التأثير للبرنامج التعليمي المطبق في الدراسة الحالية كان كبيراً بالنسبة لتأثيره على أفراد المجموعة التجريبية التي خضعت للمعالجة باستخدام جلسات البرنامج التعليمي، حيث بلغ حجم تأثير البرنامج التعليمي في زيادة الشعور بالمسؤلية (46%)، وفي زيادة السعي نحو التفوق (71%) وفي زيادة المثابرة (82%)، وفي زيادة الوعي بأهمية الزمن (48%)، وفي زيادة التخطيط للمستقبل (62%)، وفي زيادة الدافعية للإنجاز الكلية (86%). وهذا يعني أن البرنامج التعليمي أثر بشكل كبير في زيادة الدافعية للإنجاز لدى أفراد المجموعة التجريبية.

والآن لفحص الفرضية الصفرية "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد المجموعتين الضابطة والتجريبية على مقياس الدافعية للإنجاز بعد تطبيق البرنامج التعليمي.

استخدمت الباحثة اختبار (ت) للعينات المستقلة:

(Independent–Sample T–Test) لإيجاد الفروق بين متوسطات درجات أفراد المجموعتين الضابطة والتجريبية على مقياس الدافعية للإنجاز بعد تطبيق البرنامج التعليمي، والجدول (34) يوضح ذلك:

جدول (34): نتائج اختبار (ت) لعينتين مستقلتين (Independent– Sample T–Test) للفروق بين متوسطات درجات أفراد المجموعتين الضابطة والتجريبية على مقياس الدافعية للإنجاز بعد تطبيق البرنامج التعليمي (ن(ض)=23، ن(ت)=23)

المتغير	المجموعة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
الشعور بالمسؤولية	ضابطة	3.36	0.27	3.21	0.002
	تجريبية	3.92	0.8		
السعي نحو التفوق	ضابطة	3.33	0.27	4.20	0.000
	تجريبية	3.94	0.66		
المثابرة	ضابطة	2.98	0.37	9.09	0.000
	تجريبية	4.02	0.67		
أهمية الزمن	ضابطة	3.23	0.37	6.31	0.000
	تجريبية	3.87	0.31		
التخطيط للمستقبل	ضابطة	3.57	0.27	8.69	0.000

المتغير	المجموعة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
	تجريبية	4.20	0.23		
الدرجة الكلية للدافعية للإنجاز	ضابطة	3.29	0.17	12.71	0.000
	تجريبية	3.99	0.72		

**** دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.01)، * دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.05)، درجات الحرية = 44**

قيمة (ت) الجدولية عند مستوى دلالة (0.05) = 2.048، قيمة (ت) الجدولية عند مستوى دلالة (0.01) = 2.763

من خلال النتائج الواردة في جدول (34) تبين وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات مستويات الدافعية للإنجاز بين أفراد المجموعتين (الضابطة /التجريبية) في القياس البعدي، حيث ظهرت فروق دالة إحصائياً في مقياس الدافعية للإنجاز ومجالاته (الشعور بالمسؤولية، السعي نحو التفوق، المثابرة، أهمية الزمن، التخطيط للمستقبل)، فقد بلغت قيم (ت) المحسوبة لمقياس الدافعية للإنجاز ومجالاته على الترتيب (3.21، 4.20، 9.09، 6.31، 8.69، 12.71) وجميعها أكبر من قيمة (ت) الجدولية (2.048) عند مستوى دلالة (0.05)، وكانت الفروق لصالح أفراد المجموعة التجريبية على القياس البعدي الذين خضعوا لجلسات البرنامج التعليمي المبني على رفع الانتباه والإدراك في رفع مستوى الدافعية للإنجاز لدى التلاميذ في منطقة الخليل التعليمية بفلسطين، حيث كان متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية على الدرجة الكلية لمقياس الدافعية للإنجاز (3.99) مقابل (3.29) لأفراد المجموعة الضابطة، وهذا يدل على أن البرنامج التعليمي زاد من مستوى الدافعية للإنجاز لدى أفراد المجموعة التجريبية.

وتتفق نتائج الدراسة الحالية مع دراسة الغامدي (2009) حيث هدفت إلى معرفة العلاقة بين التفكير ومفهوم الذات والدافعية للإنجاز لدى تلاميذ ذوي صعوبات التعلم، التي أسفرت نتائجها عن وجود علاقة دالة بين التفكير والدافعية للإنجاز، كذلك وجود علاقة دالة بين التحصيل والدافعية للإنجاز.

كما اتفقت مع نتائج دراسة عبد الفتاح (2010) والتي هدفت إلى استخدام برنامج تعليمي يعتمد على نموذج جاريسون لتعليم ذوي صعوبات التعلم النمائية وقياس أثره على التحصيل والدافعية للإنجاز حيث كشف عن وجود علاقة فروق في كل من التحصيل والدافعية لصالح المجموعة التجريبية.

وتتفق أيضا مع دراسة فرغلي (2017) التي هدفت إلى تنمية مهارات التفكير الإبداعي والدافعية لذوي صعوبات التعلم وأسفرت نتائج الدراسة عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات المجموعتين التجريبية والضابطة على القياس القبلي والبعدي لمقياس الدافعية للإنجاز لصالح المجموعة التجريبية.

وكذلك تتفق نتائج الدراسة مع دراسة إبراهيم (2015) بعنوان فاعلية برنامج قائم على أنشطة اللعب لتنمية التفكير الابتكاري ودافعية الإنجاز لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم النمائية.

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على مدى فعالية برنامج مبني على أنشطة اللعب في تنمية التفكير الابتكاري ودافعية الإنجاز لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم النمائية، وقد تكونت عينة الدراسة من 8 أطفال 4 ذكور و4 إناث من ذوي صعوبات التعلم النمائية تتراوح أعمارهم من 4 – 6 سنوات بمدينة المنصورة وقد توصلت نتائج الدراسة إلى: نجاح البرنامج وأنه ذو أثر فعال في تنمية دافعية الانجاز لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم النمائية.

وتختلف الدراسة الحالية عن كل من الدراسات السابقة في نوع البرنامج التدريبي والفئة المستهدفة فدراسة فرغلي (2017) كانت موجهة لتلاميذ الصف الخامس، أما دراسة ابراهيم (2015) فقد كانت موجهة للأطفال.

ويمكن تفسير النتيجة فيما يلي:

إن الأثر الكبير للبرنامج على عينة الدراسة كان مرجعه لجملة من الأسباب ومن بينها:

- التعزيز المادي والمعنوي الذي كان يتبع كل نشاط من الأنشطة التي يقوم بها التلميذ.
- المثابرة وتكرار النشاط للنجاح به والوصول إلى حد الإتقان.
- عرض مجموعة من قصص النجاح خلال البرنامج ومن بينها قصة نجاح لفتاة رغم معاناتها من متلازمة داون أصبحت معلمة، زاد من دافعية التلاميذ وتقديرهم لقدراتهم وأن بإمكانهم إنجاز الكثير.
- وضع التلميذ لمجموعة من التصورات لحل المشكلات التي كان يتم وضعه بها أثناء تطبيق البرنامج، كان له تأثير على التلاميذ بوضع تصورات بعيدة المدى.
- التغذية الراجعة بشكل مستمر التي كانت تعطى للتلميذ على كل مهمة يقوم بإنجازها تشجعه على الاستمرارية وقبول التحدي.

وكذلك تعقب الباحثة أن الإنجاز الدراسي يؤدي إلى تحسين الصورة الذاتية للتلميذ وبالتالي يرفع من الدافعية نحو التعلم، فكلًّا من التحصيل والدافعية للإنجاز مرتبطان ببعضهما البعض، فنجاح التلاميذ في أداء المهام الموكلة يزيد من دافعيتهم نحو التعلم، وكذلك الدافعية نحو التعلم بمثابة المحرك لهم للمثابرة وبذل المزيد من الجهد مما يؤدي إلى ارتفاع التحصيل.

السؤال الثامن: هل تختلف متوسطات الدافعية للإنجاز عند تلاميذ المجموعة التجريبية من ذوي صعوبات التعلم النمائية في منطقة الخليل التعليمية لدى أفراد المجموعتين (الضابطة والتجريبية) في القياس البعدي باختلاف الجنس؟

للإجابة عن السؤال الثامن، قامت الباحثة بصياغة الفرضية الصفرية التالية، والتحقق منها:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات استجابة تلاميذ الصف الثامن على مقياس الدافعية للإنجاز لدى أفراد المجموعتين (الضابطة والتجريبية) في القياس البعدي وفقاً لمتغير الجنس.

لفحص الفرضية الصفرية الرابعة، استخدم اختبار (ت) للعينات المستقلة:

(Independent–Sample T–Test) لإيجاد الفروق بين متوسطات الدافعية للإنجاز عند التلاميذ في منطقة الخليل التعليمية لدى أفراد المجموعتين (الضابطة والتجريبية) في القياس البعدي وفقاً لمتغير الجنس، والجدول (35) يوضح ذلك:

جدول (35): نتائج اختبار (ت) لعينتين مستقلتين (Independent– Sample T–Test) للفروق بين متوسطات الدافعية للإنجاز عند التلاميذ في منطقة الخليل التعليمية لدى أفراد المجموعتين (الضابطة والتجريبية) في القياس البعدي وفقاً لمتغير الجنس (ن(ض)=23، ن(ت)=23)

المتغير	المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
الشعور بالمسؤولية	ضابطة	13	3.20	0.17	**-4.396**	**0.000**
		10	3.57	0.23		
	تجريبية	12	3.63	0.27	0.289	0.776
		11	3.60	0.28		

المتغير	المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
السعي نحو التفوق	ضابطة	13	3.26	0.27	-1.416	0.171
		10	3.42	0.26		
	تجريبية	12	3.63	0.25	-0.470	0.643
		11	3.67	0.24		
المثابرة	ضابطة	13	2.82	0.34	**-2.565**	**0.018**
		10	3.18	0.31		
	تجريبية	12	3.81	0.23	0.282	0.781
		11	3.78	0.22		
أهمية الزمن	ضابطة	13	3.24	0.43	0.115	0.910
		10	3.22	0.30		
	تجريبية	12	3.93	0.32	0.888	0.384
		11	3.81	0.30		
التخطيط للمستقبل	ضابطة	13	3.49	0.24	-1.654	0.113
		10	3.67	0.28		
	تجريبية	12	4.19	0.20	-0.272	0.788
		11	4.22	0.26		
الدافعية للإنجاز الكلية	ضابطة	13	3.20	0.15	**-3.716**	**0.001**
		10	3.41	0.11		
	تجريبية	12	3.84	0.10	0.433	0.670
		11	3.82	0.13		

**** دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.01)، * دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.05)، درجات الحرية = 44**

قيمة (ت) الجدولية عند مستوى دلالة (0.05) = 2.048، قيمة (ت) الجدولية عند مستوى دلالة (0.01) = 2.763

من خلال النتائج الواردة في جدول (35) تبين عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات مستويات الدافعية للإنجاز لدى أفراد المجموعة التجريبية على مقياس الدافعية للإنجاز في القياس البعدي تعزى لمتغير الجنس.

وتتفق الدراسة الحالية مع دراسة جلال (2006) في عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات المجموعة التجريبية تعزى لمتغير الجنس عند تطبيق برنامج ألعاب تعاونية وقياس أثرها على اضطراب الانتباه والدافعية للإنجاز.

وكما أكدت دراسة سر الختم (2015) على عدم وجود فروق تعزى للجنس عند تطبيق مقياس الدافعية للإنجاز على أفراد المجموعة التجريبية بعد تطبيق برنامج تدريبي معرفي لذوي صعوبات التعلم لتحسين الانتباه والإدراك.

وفي النفس الإطار هدفت دراسة الحسينان (2010) إلى معرفة فيما إذا كان هناك فروق بين الجنسين على مقياس الدافعية للإنجاز عند تطبيق استراتيجية التعلم المنظم على فئة ذوي صعوبات التعلم، وقد أظهرت النتائج عدم وجود فروق تعزى لمتغير الجنس.

ولكن اختلفت الدراسة الحالية مع دراسة خليفة (2000) في أن التلاميذ الذكور يستجيبون أكثر من الإناث في المواقف التي تشتمل على درجة عالية من الاستثارة.

ولكن تتعارض نتائج الدراسة الحالية مع دراسة العقباوي (2010) والعرفاوي (2012) في وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح الذكور.

ويمكن تفسير النتائج أن كلا الفئتين من التلاميذ سواء من الذكور والإناث قد تم التعزيز الإيجابي والتشجيع لديهم بالإضافة إلى المتابعة المستمرة والتغذية الراجعة ومن شروط البرنامج وجود محك للتقويم إذا لم يتوصل له الطالب يعيد التكرار حتى النجاح وهذا ساعد في زيادة الدافعية والمثابرة لديهم.

الاستنتاج العام:

يسير البحث العلمي بخطوات متسلسلة وممنهجة بغية الوصول إلى النتائج الدقيقة لأية دراسة، وقد سارت هذه الدراسة بجملة من الخطوات بدءاً بإشكالية الدراسة وأسئلتها وأهدافها وأهميتها، مروراً بالإطار النظري الذي تناول متغيرات الدراسة على شكل خلفية نظرية حول موضوع الدراسة، وصولاً إلى الجانب الميداني من حيث المنهج و الدراسة الاستطلاعية و اختيار العينة وتطبيق أدوات الدراسة التشخيصية، انتهاءً بتطبيق البرنامج التعليمي والوصول إلى النتائج المرجوة من الدراسة وتفسيرها بطريقة منهجية والخروج بالتوصيات و المقترحات لهذه الدراسة.

لقد أظهرت نتائج هذه الدراسة أن تلاميذ عينة الدراسة يعانون من صعوبات تعلم نمائية تتمثل في صعوبات الانتباه والإدراك السمعي والبصري، مما يسبب لديهم صعوبة في فهم وإدراك المهمات التعليمية في المناهج التعليمية الخاصة بالتلاميذ العاديين، وذلك يستدعي إعداد برامج تعليمية خاصة موجهة إليهم لأن وجودهم في الغرفة الصفية دون عناية خطر عليهم، ويزداد كلما تقدم التلميذ في المراحل الدراسية.

بعد تطبيق البرنامج التعليمي في هذه الدراسة أظهرت النتائج تحسناً ملحوظاً على انتباه وإدراك التلاميذ ذوي صعوبات التعلم النمائية، حيث خفض البرنامج التعليمي صعوبات الانتباه والإدراك السمعي والبصري، وكان حجم الأثر لهذا البرنامج كبير وذلك لأنهم تعرضوا لمجموعة من الأنشطة التعليمية التي تركز على عمليتي الانتباه والإدراك، من حيث حسن انتقاء المثير و الحفاظ على تسلسل المثيرات ونقل الانتباه من مهمة إلى أخرى، أما بالنسبة للإدراك البصري فقد ركز البرنامج على المثيرات البصرية و كيفية التمييز بينها من حيث أوجه التشابه والاختلاف ، أضف إلى ذلك أنشطة الإدراك السمعي التي تركز على التمييز بين الشكل والأرضية والذاكرة السمعية و غيرها من الأنشطة والتجارب العملية.

بالإضافة إلى ذلك فقد أشارت النتائج إلى تحسن ملحوظ في تحصيل المجموعة التجريبية بعد تطبيق البرنامج مقارنة بالنتائج الأولية قبل التطبيق، ويعود ذلك إلى آلية تقديم البرنامج للمعلومات والأنشطة المتنوعة والتي تستهدف الصعوبة وقدمت هذه الأنشطة للتلاميذ من خلال استراتيجيات تعليمية متنوعة ساهمت في التخفيف من حدة الصعوبة، بالإضافة إلى تنظيم المعلومات لديهم ومعالجتها وتخزينها واستدعائها، مما أدى إلى رفع مستوى التحصيل الأكاديمي، ولكن لم تظهر فروق دالة تعزى لمتغير الجنس.

كما كشفت النتائج أيضا تدنٍ واضح في مستوى الدافعية للإنجاز في القياس القبلي للمجموعة التجريبية قبل تطبيق البرنامج، ولكن بعد تطبيق البرنامج اتضح وجود فروق دالة إحصائيا لصالح القياس البعدي وهذا يكشف أثر البرنامج على رفع الدافعية للإنجاز أيضا، حيث ركز على التعزيز المادي والمعنوي والمثابرة وتكرار النشاط للوصول إلى حد الاتقان ونجاحهم في أداء المهمات المطلوبة منهم مما أدى إلى تحسن في دافعيتهم نحو التعلم وشعورهم بأهميتهم، ولكن لم تظهر النتائج فروقاً تعزى لمتغير الجنس.

إن هذه النتائج تؤكد لزاما على ضرورة الاهتمام بفئة ذوي صعوبات التعلم وإعداد البرامج التعليمية التي تركز علة العمليات الأساسية من انتباه وإدراك لما لهما من بالغ الأثر على الصعوبات الأكاديمية فيما بعد، وبالأخص وجودهم داخل الغرف الصفية ودراستهم المناهج العادية التي لا تتناسب والصعوبات الموجودة لديهم مما يسبب عدم قدرتهم على أداء المهمات التعليمية وبالتالي تراجع تحصيلهم الأكاديمي ودافعيتهم نحو الإنجاز، وتزداد هذه الفجوة كلما تقدم التلميذ بالمراحل الدراسية.

خاتمة:

في النهاية ها هي الدراسة تصل إلى آخر محطاتها بعد اجتياز كافة مراحلها، وأنها من ضمن الدراسات الميدانية التي تناولت أثر برنامج تعليمي موجه لفئة ذوي صعوبات التعلم النمائية" انتباه، إدراك" وأثره على تحصيلهم ودافعيتهم للإنجاز، وهو موضوع جدير بالدراسة والبحث، وتبرز أهمية هذه الدراسة من كونها تناولت برنامجاً تعليمياً لهذه الفئة وبالأخص أن هذه الفئة في مرحلة نمائية حرجة " مرحلة المراهقة"، فضلا على أن مثل هذه الدراسات لم تنل حظها من الاهتمام والدراسة كما يجب سواء في البيئة الفلسطينية أو الجزائرية.

وقد تمت معالجة موضوع الدراسة من خلال جانبين: جانب نظري بدءاً من فصل الإطار العام للإشكالية من خلال تحديدها وطرح تساؤلاتها وصياغة فرضياتها وأهدافها واهميتها ومفاهيمها إجرائيا، بالإضافة إلى الفصول الأربعة المتمثلة في صعوبات التعلم بشكل عام وصعوبات التعلم النمائية: الانتباه والادراك السمعي والبصري، وفصل الدافعية للإنجاز وأخيرا فصل التحصيل المدرسي.

في حين اشتمل الجانب الميداني على فصلين: فصل الإجراءات الميدانية حيث تبنت الباحثة المنهج شبه التجريبي، الذي يوضح أثر برنامج تعليمي مبني على رفع الانتباه والإدراك على رفع التحصيل والدافعية للإنجاز لدى تلاميذ الصف الثامن من ذوي صعوبات التعلم النمائية في منطقة الخليل التعليمية. وتم اختيار العينة بطريقة قصدية وتوزيعها على المجموعات التجريبية والضابطة بطريقة عشوائية، وتم استخدام الأدوات المناسبة للدراسة بهدف جمع البيانات، فقد قامت الباحثة بتصميم برنامج تعليمي لرفع الانتباه والإدراك واستخدمت بطاريات الزيات لتشخيص صعوبات التعلم النمائية، اختبار الذكاء المصور لأحمد صالح، مقياس الدافعية للإنجاز لعبد اللطيف خليفة.

وللتحقق من صلاحية أدوات الدراسة تحققت الباحثة من صدقها وثباتها من خلال تطبيقها على عينة استطلاعية خارج عينة الدراسة بلغ عددها 10 تلاميذ، ولمعالجة البيانات استعانت الباحثة ببرنامج الحزمة الإحصائية SPSS لحساب المتوسطات والانحرافات ومعاملات الارتباط ودلالة الفروق وحجم الأثر وغيرها، وفي نهاية المطاف تم عرض نتائج الدراسة وتحليلها ومناقشتها في الفصل السابع والأخير من خلال ربطها بالإطار النظري والدراسات السابقة التي تناولت الموضوع بطريقة مباشرة أم غير مباشرة.

وأخيراً أفضت الدراسة إلى النتائج التالية:

أولا: أن هناك مجموعة من تلاميذ الصف الثامن الأساسي يعانون من صعوبات تعلم نمائية وقد كانت على الترتيب التالي: صعوبات إدراك سمعية يليها صعوبات الانتباه وأخيرا صعوبات الإدراك البصري.

ثانيا: تبين وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات صعوبات التعلم النمائية بين المجموعتين (الضابطة /التجريبية) في القياس البعدي وكانت الفروق لصالح أفراد المجموعة التجريبية على القياس البعدي الذين خضعوا لجلسات البرنامج التعليمي وهذا يدل على أن البرنامج التعليمي خفّض صعوبات التعلم النمائية لدى أفراد المجموعة التجريبية وبعد قياس حجم الأثر اتضح أن تأثير البرنامج كان كبير جدا.

ثالثا: تؤكد الدراسة على أن تلاميذ ذوي صعوبات التعلم النمائية يعانون من انخفاض في التحصيل.

رابعا: وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تحصيل أفراد المجموعتين الضابطة والتجريبية لصالح التجريبية، حساب بحجم أثر كبير جداً.

خامسا: ولا توجد فروق دالة احصائيا بين متوسطات تحصيل المجموعة التجريبية تعزى لمتغير الجنس

سادسا: فقد أوضحت النتائج أن تلاميذ ذوي صعوبات التعلم النمائية يعانون من مستوى متوسط إلى منخفض في الدافعية للإنجاز.

سابعا: توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعتين الضابطة والتجريبية على مقياس الدافعية للإنجاز بعد تطبيق البرنامج.

وأخيراً: عدم وجود فروق بين متوسطات استجابات أفراد المجموعة التجريبية على مقياس الدافعية للإنجاز تعزى لمتغير الجنس.

من هذا المنطلق ترى الباحثة أنه يمكن تعميم النتائج في حدود الدراسة الحالية، وتعتبر هذه الدراسة بمثابة خطوة تكشف بعض القضايا المتعلقة بصعوبات التعلم النمائية، لكن ما زال الطريق طويل والآفاق موجودة أمام الباحثين والمهتمين لوضع بصماتهم في كل ما هو جديد ومفيد.

مقترحات الدراسة:

وفي ضوء النتائج السابقة يمكننا الخروج بعض الاقتراحات التي يمكن أن تثري ميدان البحث العلمي حول مجال صعوبات التعلم أهمها:

- إعادة النظر في المناهج الدراسية في مرحلة التعليم المتوسط، مع مراعاة ذوي صعوبات التعلم النمائية كونهم يدرسون في غرف الصف العادية.
- إجراء المزيد من الدراسات حول صعوبات التعلم النمائية التي يعاني منها التلاميذ سواء في البيئة الفلسطينية أم البيئة الجزائرية.
- دعم تكوين المعلمين بدورات يشرف عليها مختصون حول تشخيص ذوي صعوبات التعلم وبعض الأنشطة الممكن توظيفها خلال الحصة التعليمية لفئة ذوي صعوبات التعلم النمائية.
- إجراء المزيد من الدراسات حول صعوبات التعلم الأكاديمية والبرامج العلاجية لها.
- الاهتمام الجدي بفئة صعوبات التعلم بكافة المراحل التعليمية وباستخدام كافة الوسائل التعليمية المفيدة.

ومن خلال هذه الاقتراحات توصي الباحثة:

- بضرورة التشخيص الدقيق لفئة ذوي صعوبات التعلم النمائية.
- تزويد المعلمين بخصائص ذوي صعوبات التعلم النمائية وآليات تشخيصهم.
- عقد دورات تكوينية للمعلمين في كيفية وضع البرامج العلاجية المناسبة لهذه الفئة والتي يمكن توظيفها خلال الحصة التعليمية.
- وجود فريق مختص ومتكامل لكل تخصص مسؤول عن إعداد البرامج التعليمية المرافقة للمنهاج للتلاميذ ومرفقة بدليل للمعلمين.
- الربط بين الأنشطة المستخدمة في علاج صعوبات التعلم النمائية بتلك البرامج الخاصة بصعوبات التعلم الأكاديمية.

المصادر والمراجع

المراجع:

1. ابراهيم، حنان. (2015). **فاعلية برنامج قائم على أنشطة اللعب لتنمية التفكير الابتكاري ودافعية الإنجاز لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم النمائي[رسالة ماجستير غير منشورة]**. جامعة القاهرة مصر.
2. أبو مصطفى، مريم عادل. (2016). **المناخ الجامعي وعلاقته بالدافعية للإنجاز ومستوى الطموح لدى طالبات جامعة الأزهر والإسلامية[** رسالة ماجستير غير منشورة] . جامعة الأزهر بغزة.
3. أبو المكارم، فؤاد. (2004). **أسس الإدراك البصري للحركة**. مكتبة الدار العربي للكتاب القاهرة.
4. أبو نيان، إبراهيم. (2015). **صعوبات التعلم طرق التدريس والاستراتيجيات المعرفية**(ط2). الناشر الدولي للنشر والتوزيع السعودية.
5. مغلاوي، أحمد. (2015). تأثير المشاركة الأكاديمية للطالب الثانوي في القسم كوسيط بين البيئة المعيشية والتحصيل[أطروحة دكتوراة غير منشورة] . جامعة الجزائر2.
6. أمين، عبير. (2016). **فاعلية برنامج أنشطة تعليمية لتنمية بعض مهارات التفكير لدى ذوي صعوبات التعلم النمائية في رياض الأطفال**. مجلة الطفولة والتربية، 8(25)، 91-15.
7. بطاينة، أسامة، الرشدان، مالك، الخطاطبة، عبد المجيد. (2005). **صعوبات التعلم النظرية والممارسة**. دار المسيرة عمان
8. بطرس، حافظ. (2008). **صعوبات التعلم**. دار الزهراء للطباعة والنشر الرياض.
9. بلعيد، عثمان. (2011). **علاقة الضغط النفسي بالفعالية اللغوية أثناء الامتحان وأثره على التحصيل الدراسي لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي[** مذكرة ماجستير] جامعة الجزائر2.
10. بلحاج، صديق. (2007). **أثر مفهوم الذات العام والأكاديمي على التحصيل.[** مذكرة ماجستير غير منشورة] . جامعة الجزائر2
11. بن صافية، نوارة. (2017). **استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا وعلاقتها بالتحصيل لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية[** شهادة دكتوراه غير منشورة] . جامعة الجزائر2.
12. بن يوسف، آمال. (2008). **العلاقة بين استراتيجيات التعلم والدافعية للتعلم وأثرهما على التحصيل بولاية البليدة**. جامعة الجزائر2.
13. بو الطمين، سمير. (2011). **دراسة العلاقة بين دافعية الإنجاز والتحكم المدرك وقلق الامتحان واستراتيجيات التعامل والتحصيل الدراسي عند الطلبة المقبلين على شهادة البكالوريا.]** أطروحة دكتوراه غير منشورة] جامعة الجزائر 2.
14. بهادر، سعدية. (2012). **المرجع في تربية أطفال ما قبل المدرسة**. دار المسيرة عمان.

15. تونسية، يونسي. (2012). **تقدير الذات وعلاقته بالتحصيل الدراسي لدى المراهقين المبصرين والمكفوفين**[رسالة ماجستير غير منشورة] . جامعة مولود معمري تيزي وزو الجزائر.
16. جرار، عبد الرحمن. (2008). **صعوبات التعلم قضايا حديثة**. مكتبة الفلاح القاهرة.
17. الجزائري، حيدر. (2019). **صعوبات الإدراك السمعي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية**، المجلة الجزائرية للطفولة والتربية. 5(3)، 203 – 227.
18. جلاب، مصباح. (2015). **فعالية برنامج تعليمي معرفي لعلاج صعوبات الانتباه والذاكرة لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم النمائية دراسة ميدانية بولايتي البويرة وعنابة**. مجلة جامعة عمار ثلجي بالأغواط، 1(34)، 105-83.
19. جلاب، مصباح، الطاهر، مجاهدي. (2016). **تصميم برنامج تعليمي لعلاج صعوبات التعلم النمائية- الانتباه – بولايتي عنابة والبويرة**، مجلة البحوث والدراسات الإنسانية سكيكدة، 12(1). 226- 252.
20. حافظ، نبيل. (2010). **صعوبات التعلم والتعليم العلاجي**، ط2. مكتبة زهراء الشرق القاهرة
21. حجازي، أحمد. (2013). **برنامج لتنمية مهارات الانتباه وعلاقته بالاستعداد للقراءة والكتابة لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم النمائية**[رسالة دكتورة غير منشورة] ، جامعة القاهرة.
22. حسين، خيري، أبو الوفا، نجلاء. (2018). **الأفكار اللاعقلانية وعلاقتها بالدافعية وتقدير الذات لدى الطالبات العاديات وذوات صعوبات التعلم بالمرحلة الثانوية**، مجلة كلية التربية بجامعة كفر الشيخ.17(2).240-220.
23. حسين، عايدة. (2013). **مناهج غير العاديين وأسس بنائها**. دار النشر الدولي الرياض.
24. الحسيني، نادية، حسيني، محمد، نور، أسماء. (2019). **مقياس تشخيص صعوبات التعلم النمائية لدى الأطفال**. مجلة الإرشاد النفسي جامعة عين شمس، 4(58)، 139-87.
25. حلس، مايسة. (2011). **أثر استخدام أسلوب لعب الأدوار على التحصيل الدراسي لتنمية المفاهيم التاريخية لدى طالبات الصف السابع في محافظة غزة**] مذكرة ماجستير غير منشورة] جامعة الأزهر، فلسطين.
26. حمري، صارة. (2012). **علاقة تقدير الذات بالدافعية للإنجاز لدى تلامذة الثانوية**[**رسالة ماجستير**] كلية العلوم الاجتماعية جامعة وهران.
27. حمزة، أحمد. (2008). **سيكولوجية عسر القراءة الديسليكسيا**. دار الثقافة للنشر والتوزيع عمان.
28. حمزة، هناء. (2012). **مدى تباين بروفايل الإدراك السمعي لدى ذوي صعوبات الفهم الاستماعي عند لدى العاديين من تلاميذ المرحلة الابتدائية في مملكة البحرين**[رسالة ماجستير غير منشورة] . جامعة الخليج العربي بالبحرين.
29. الحنفي، عبد المنعم. (2003). **الموسوعة النفسية في علم النفس والطب النفسي**. مكتبة مدبولي لبنان
30. الخولي، هشام. (2002). **الأساليب المعرفية وضوابطها في علم النفس**، دار الكتاب الحديث الاسكندرية.

31. خالصة، مزرب، عبد السلام، طيبة. (2020). **أثر استخدام استراتيجية الجدول الذاتي على التحصيل الدراسي في مادة الرياضيات لدى تلاميذ الرابعة متوسط**، مجلة الباحث قفي العلوم الإنسانية والاجتماعية،2170(1121)، 295-310.

32. خليفة، عبد اللطيف. (2000). **الدافعية للإنجاز**. دار غريب للطباعة القاهرة.

33. زايد، نبيل. (2002). **النموذج البنائي للكفاية المدركة ومعتقدات القدرة والدافعية للإنجاز واستراتيجيات التعلم لدى التلاميذ في الصفوف الرابع والخامس الابتدائي والأول الإعدادي من الجنسين**. مجلة كلية التربية جامعة عين شمس، 1(26)، 245- 306.

34. زايد، نبيل. (2003). **الدافعية والتعلم**. مكتبة النهضة المصرية القاهرة.

35. الزغبي، أحمد. (2003). التربية الخاصة للموهوبين والمعوقين وسبل رعايتهم وإرشادهم[أطروحة دكتوراة غير منشورة] جامعة لايبنزيج ألمانيا.

36. الزغول، رافع، والزغول، عماد. (2009). **علم النفس المعرفي**. دار الشروق للنشر والتوزيع عمان.

37. الزغول، عبد الرحيم. (2012). **مبادئ علم النفس التربوي**. دار الكتاب الجامعي.

38. الزغول، عماد. (2012). **علم النفس التربوي**. ط2 دار الكتاب الجامعي القاهرة.

39. زيتون، حسن (2003). **تعليم التفكير: رؤية تطبيقية في تنمية العقول المفكرة**. ط1. عالم الكتاب القاهرة.

40. الزيات، فتحي. (2008). **صعوبات التعلم الاستراتيجيات التدريسية والمداخل العلاجية**. دار النشر للجامعات مصر.

41. سالم، محمود وعواد، أحمد. (2006). **مفهوم الذات ومركز التحكم لدى تلاميذ صعوبات التعلم**. مجلة الإرشاد النفسي جامعة عين شمس، 1(2)، 294-239.

42. سحلول، عبد الله. (2005). **فاعلية الذات ودافعية الإنجاز وأثرهما في التحصيل الأكاديمي لدى طلبة الثانوية في مدينة صنعاء**.[رسالة ماجستير غير منشورة] جامعة اليرموك عمان.

43. سرحان، سهير زكي. (2015). **الدافعية للتعلم والذكاء الانفعالي وعلاقتهما بالتحصيل الدراسي لدى طلبة المرحلة الإعدادية بغزة**[رسالة ماجستير غير منشورة] . جامعة الأزهر بغزة.

44. سر الختم، رحاب. (2015). **تصميم برنامج تدريب معرفي لذوي صعوبات التعلم لتحسين الانتباه والذاكرة والإدراك بمدارس الرياض الخاصة بالخرطوم**[رسالة ماجستير غير منشورة] . جامعة أم درمان.

45. السرطاوي، زيدان. (2001). **مدخل إلى صعوبات التعلم**. أكاديمية التربية الخاصة الرياض.

46. سنجر، نرمين. (2015). **مدى فاعلية برنامج تدريبي لتنمية مهارات الإدراك والانتباه. المكتب العربي المعرفي.**

47. سهيل، تامر. (2012). **صعوبات التعلم بين النظرية والتطبيق**. عمادة البحث العلمي والدراسات العليا بجامعة القدس المفتوحة فلسطين.

48. السواعي، عثمان، قاسم، محمد. (2005). **البيئة الصفية في التعليم الابتدائي**. دار القلم للنشر والتوزيع دبي.

49. سولسو، روبرت. (2011). **علم النفس المعرفي.** (نجيب كامل، مصطفى الدق، مترجم). (ط2). مكتبة الأنجلو القاهرة.
50. السيد، سيد أحمد، بدر، فائقة. (2001). **الإدراك الحسي البصري والسمعي.** النهضة المصرية القاهرة.
51. السيد، سليمان عبد الحميد. (2011). **التدريب الميداني لانتقاء ذي صعوبات التعلم.** عالم الكتب القاهرة.
52. السيد، فتحي. (1990). **سيكولوجية الأطفال غير العاديين واستراتيجيات التربية الخاصة**(ط4). دار القلم الكويت.
53. السيد، وليد. (2008). **دراسة لبعض الخصائص الشخصية المميزة للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم وأثرها على النشاط الزائد لديهم[** أطروحة دكتوراة غير منشورة] . جامعة الزقازيق.
54. الشحات، مجدي، عوض الله، محمود، عاشور، أحمد. (2006). **صعوبات التعلم التشخيص والعلاج.** دار الفكر عمان.
55. الشحومي، عبد الله، الصمادي، جميل، الناطور، ميادة. (2003). **تربية الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة.** منشورات الجامعة العربية المفتوحة الكويت.
56. شفلون، جيمس. كيرك. صموئيل. (2012). **صعوبات التعلم النمائية والأكاديمية،** السرطاوي، زيدان والسرطاوي عبد العزيز، مترجم. دار المسيرة للنشر والتوزيع.
57. شواشرة، عاطف حسن. (2006). **فاعلية برنامج في الإرشاد التربوي في استثارة دافعية الإنجاز لدى طالب يعاني من تدن في التحصيل دراسة حالة[** رسالة ماجستير غير منشورة] . الجامعة العربية المفتوحة الأردن.
58. الشيباني، التومي. (2001). **علم النفس التربوي.** جامعة الفاتح طرابلس.
59. صابر، أماني. (2015). **فاعلية برنامج باستخدام استراتيجية التعلم التعاوني في تنمية الانتباه الانتقائي وأثره على خفض سلوك الاندفاعية لدى أطفال ذوي صعوبات التعلم النمائية.** مجلة الإرشاد النفسي، جامعة عين شمس، 3 (42)، 253 – 311.
60. الصراف، قاسم علي. (2002). **القياس والتقويم في التربية والتعليم.** دار الكتاب الحديث للنشر. الكويت.
61. صقر، السيد محمود. (2011). **فعالية برنامج تدريبي لتنمية مهارات الإدراك البصري على صعوبات الكتابة لدى تلاميذ الصف الثالث بالحلقة الأولى من التعليم الأساسي،** مجلة كلية التربية جامعة الإسكندرية، 21(2). 135 – 224.
62. عاشور، أحمد حسن. (2006). **مدى فاعلية برنامج تدريبي في علاج بعض صعوبات التعلم النمائية.** الهيئة المصرية العامة للكتاب. 19(7172). 133-130
63. عاشور، علوطي، عريوة، مريم. (2017). **واقع تشخيص صعوبات التعلم النمائية والأكاديمية في الوسط المدرسي دراسة تحليلية، مجلة الجامع في الدراسات النفسية والعلوم التربوية.** 2(6)، 200 – 211.
64. عبد الرؤوف، طارق، ربيع، عامر. (2008). **الإدراك البصري وصعوبات التعلم.** دار الفكر العربي مصر.
65. عبد القوي، سامي. (2011). **علم النفس العصبي،** الأسس وطرق التقييم. مكتبة الأنجلو المصرية.

66. عبد الكريم، ايمان محمود. (2016). **فاعلية برنامج إرشادي لخفض بعض صعوبات التعلم النمائية وتحسين مفهوم الذات لدى أطفال المرحلة الابتدائية**، مجلة الإرشاد النفسي.5(47)، 391- 414.

67. عبد الهادي، نبيل. (2006). **النمو المعرفي عند الطفل** (ط2). دار وائل للنشر والتوزيع عمان.

68. عبد الواحد، سليمان. (2010). **المرجع في صعوبات التعلم الأكاديمية والنمائية والانفعالية**. مكتبة الأنجلو المصرية.

69. عبد الواحد، فاضل. (2015). **صعوبات التعلم دراسة نظرية، مجلة العلوم التربوية والنفسية الجمعية العراقية**، 20(118)، 384-414.

70. عبد الواحد، سليمان يوسف. (2016). **الاتجاهات الحديثة في صعوبات التعلم النوعية**. دار أسامة عمان.

71. عبدي، سميرة. (2011). أثر بعض أبعاد البنية المعرفية على حل المشكلات عند الطالب الجزائري] أطروحة دكتوراة غير منشورة] . جامعة الحاج لخضر باتنة.

72. العتوم، عدنان يوسف. (2012). **علم النفس المعرفي بين النظرية والتطبيق**. دار المسيرة للنشر والتوزيع عمان.

73. العدل، عادل. (2013). **صعوبات التعلم وأثر التدخل المبكر والدمج التربوي لذوي الاحتياجات الخاصة**. دار الكتاب الحديث القاهرة.

74. عروي، فاطمة الزهراء. (2017). **نموذج تشخيصي لبعض صعوبات التعلم النمائية والأكاديمية: نظرة تقويمية من طرف أساتذة المرحلة الابتدائية**. مجلة العلوم الإنسانية بجامعة العربي بن مهيدي أم البواقي. 1(7). 426- 440

75. العريشي، جبريل، بنت رشاد، وفاء وعلي، عيد (2013). **صعوبات التعلم النمائية ومقترحات علاجية**. دار صفاء للنشر والتوزيع عمان.

76. عزيز، محسن. (2013). **دمج برنامج TRIZ في تدريس ذوي صعوبات التعلم**. مركز ديبونو لتعليم التفكير عمان.

77. الغامدي، عبد الله. (2000). **الفروق في مفهوم الذات والدافعية للإنجاز بين عينة من المراهقين والمحرومين من الأسرة وغير المحرومين في محافظة جدة** [رسالة ماجستير] . جامعة أم القرى.

78. الغامدي، غرم الله. (2009). **التفكير العقلاني والتفكير غير العقلاني ومفهوم الذات والدافعية للإنجاز لدى عينة من المراهقين المتفوقين دراسيا والعاديين بمدينتي مكة المكرمة وجدة** [رسالة دكتوراه غير منشورة] . جامعة أم القرى السعودية.

79. الفاخري، سالم. (2018). **التحصيل الدراسي**. مركز الكتاب الأكاديمي عمان.

80. فرغلي، دعاء (2017). **تدريب الأطفال ذوي صعوبات تعلم الرياضيات على مهارات التفكير الإبداعي وأثره على زيادة الدافعية للإنجاز**[رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة أسيوط مصر

81. الفقعاوي، جمال. (2009). **فعالية برنامج مقترح في صعوبات تعلم الاملاء لدى طلبة الصف السابع الاساسي في محافظة خان يونس**[رسالة ماجستير غير منشورة] الجامعة الاسلامية غزة.

82. القبالي، أحمد.(2011). **أساسيات التربية الخاصة**. دار المسيرة عمان.

83. القحطاني، ظافر. (2010). **الإساءة البدنية في الطفولة وعلاقتها بالعمليات المعرفية والقلق لدى طلاب المرحلة الابتدائية في مدينة الرياض**[رسالة ماجستير غير منشورة] . جامعة الإمام محمد بن سعود.

84. قطامي، يوسف. (2005). **تصميم التدريس**(ط2). دار الفكر عمان.

85. القمش، مصطفى. (2009). **فاعلية برنامج تعليمي في تحسين مهارات تنظيم الذات لدى تلاميذ ذوي صعوبات التعلم من المرحلة الابتدائية**[رسالة دكتوراة] . جامعة البلقاء.

86. قناوي، هدى. (2017). **فعالية برنامج تدريبي لتنمية عمليتي الانتباه والإدراك لدى أطفال الروضة**. المجلة العلمية لكلية رياض الأطفال جامعة بورسعيد. 1(11)، 152 – 172.

87. كامل، سهير. (2012). **اضطرابات الطفولة المبكرة**. مركز الطفولة وخبراء التربية والتعليم السعودية.

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

89. كريم، ربيعة الصديق. (2015). **تفعيل دور التقنيات التربوية في تعليم ذوي صعوبات التعلم النمائية، مجلة كلية الآداب جامعة مصراته**. 4(2)، 64 – 98.

90. الكفوري، صبحي، معوض، مروة، البدوي، أميرة. (2019). **فعالية برنامج تدريبي قائم على اللعب الجماعي الموجه لتنمية الإدراك لدى عينة من أطفال الروضة من ذوي صعوبات التعلم النمائية**. مجلة كلية التربية جامعة كفر الشيخ، 19(1)، 370 – 349.

91. الكناني، ممدوح. (2002). **المدخل إلى علم النفس**. مكتبة الفلاح للنشر سوريا.

92. كيرك وكالفنت. (1988). **صعوبات التعلم النمائية والأكاديمية** (زيدان السرطاوي وعبد العزيز السرطاوي مترجم). مكتبة الصفحات الذهبية الرياض.

93. متولي، فكري. (2015). **مشكلات التعلم الأكاديمية والنمائية**. مكتبة الرشد.

94. مثقال، جمال. (2015). **أساسيات صعوبات التعلم**. صفاء للنشر والتوزيع.

95. محسن، عطية. (2008). **الاستراتيجيات الحديثة في التدريس الفعال**. دار الصفاء للنشر عمان.

96. محمد، هويدا. (2004). **أثر الاضطرابات الحركية على مستوى تحصيل ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية**[أطروحة دكتوراة غير منشورة] . جامعة الزقازيق.

97. محمود، أحلام. (2010). **صعوبات التعلم بين التنظير والتشخيص والعلاج**. مركز الإسكندرية للكتاب مصر.

98. المعمري، سالم. (2017). **خطوات المنهج التجريبي**. مجلة التربية كلية التربية بجامعة الأسمرية الإسلامية.3(1). 47-57.

99. الملاح، جيهان. (2012). **استراتيجية الألعاب التعليمية وتأثيرها على بعض صعوبات التعلم النمائية والأكاديمية للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم**. مجلة جامعة حلوان، 42 (3)، 207 – 225.

100. ملحم، سامي محمد. (2006). **سيكولوجية التعليم والتعلم الأسس النظرية والتطبيقية**. دار المسيرة للنشر والتوزيع عمان.

101. منسي، محمود عبد الحليم. (2003). **التعلم: المفهوم، النماذج التطبيقات**. مكتبة الأنجلو المصرية.

102. النشواتي، عبد المجيد(2003). **علم النفس التربوي** ط4. دار الفرقان للنشر.الأردن.

103. النوبي، محمد (2005). **اختبار اضطراب الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد في مجال الإعاقة والعاديين**، مكتبة الأنجلو المصرية القاهرة.

104. النوبي، محمد. (2011). **صعوبات التعلم بين المهارات والاضطرابات**. دار صفاء للنشر والتوزيع عمان.

105. الوقفي، راضي. (2015). **صعوبات التعلم النظري والتطبيقي**. دار المسيرة للنشر والتوزيع عمان.

106. واكلي، بديعة، شوادره، سماح، صحراوي، نسرين. (2015). **فعالية برنامج سلوكي في علاج ضعف الانتباه لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم**. مجلة جامعة أم البواقي، 18(2)، 140- 152.

107. ونجن، سميرة(2014) **التحصيل الدراسي بين التأثيرات الصفية ومتغيرات الوسط الاجتماعي. مجلة الدراسات و البحوث الاجتماعية، جامعة الوادي**.4. جانفي 2014. 50-73

108. وهب الله، نجلاء. (2018). **فعالية برنامج عقلاني انفعالي سلوكي في تنمية الدافعية وتقدير الذات لدى الموهوبات ذوات صعوبات التعلم بالمرحلة الثانوية** [رسالة دكتوراه غير منشورة] . كلية التربية جامعة أسوان.

109. الياسري، حسين. (2006). **صعوبات التعلم الخاصة**. الدار العربية للعلوم بغداد.

110. يوسف، هيثم. (2007). **أثر البرامج التدريبية لذوي صعوبات التعلم في الانجاز المدرسي ومفهوم الذات**. دار الحامد عمان.

المراجع الأجنبية:

111. Aysegul Ulutas, Bahadir Koksalan (2017). **investigation of environmental problem-solving skills of preschool age children. Research in Pedagogy**, Inonu University, Turkey. Vol. 7, Issue 2 (2017), pp. 298-31

112. Barkley, R. (2003): **Issues in the diagnosis of attention- deficit/ hyperactivity disorder in children**. Brain & Development, vol. 25, pp. 77- 83.

113. Berry, D. J. (2010). **Attention Problems and Teacher-child Relationships across the Elementary School Years: Transactional Processes and Links to Academic Achievement, PH. D Thesis. Harvard Graduate School of Education**, Harvard University, USA.

114. Blythe, S. (2009). **Attention balance and coordination**, the ABC of learning Success. John Wiley and Sons: USA

115. Christian, R. (2010). **Visual Perception in school- aged children: A Psychometric study of the correlation between computer - based and paper - based scores on Motor Free Visual Perception Test, 3rd Edition. Master Thesis**. The Department of Occupational Therapy, East Carolina University, USA.

116. Erikson & Yeh (1985). **Allocation of attention in the visual field**, J. EX perimental psychology, Human percilrion & performance, vol 11, 383-597

117. Fisher, B (2007). Attention **Defict Disorder: Practical coping Mechanisms**. 2nd ed. USA informal Healthcare.

118. Hallahan, H & Mock, (2010). **A Brief History of the Field of learning Disabilities**, Guilford Press, New York.

119. Kurtz, L. (2006). **Visual Perception Problems in Children with AD/HD, Autism, and other Learning Disabilities**. Jessica Kingsley London

120. Learner, Johns. (2011). **Learning disabilities, Theories, Diagnosis, And Teaching Strategies**, Houghton Mifflin Co, USA.

121. Lyon, G R. (2002) **Learning Disabilities**. The future of children Journal Learning Disabilities, Vol. 6 (1), 45-76. 26.

122. Myae Han, Noreen Moore and Carol Vukelich. (2010). **Does Play Make a Difference? How Play Intervention Affects the Vocabulary Learning of At-Risk Preschoolers**, American Journal of PLAY.

123. Neophyton. Paraskevi (2018). **The Cypriot Preschool Teachers and Parents' Perceptions and Attitudes toward the Value and Contribution of the Developed Assessment Instrument for the Early Identification and Intervention for Students at Risk to Present Learning Disabilities, ProQuest LLC**, Ph.D. Dissertation, Saint Louis University.

124. Petri.H Govern, J. (2004). **Motivation Theory, Research and Application**, Thomas wards worth Australia.

125. Richards, G. P., Samuels, S.J., Tumure, J., and ysseldyke, J. (2015). **sustained and selective attention in children with learning disabilities**. J. Learn Disable. 23, 129-136.

126. Richmond, J., & Holland, K. (2010). **The relationship between a teacher check list and standardized tests for visual perception skills: A South perspective**. South Therapy, 40(3), 9-16. African remedial Journal primary school of Occupational.

127. Simpkins, Pamela. (2013). **Proquest Dissertations and Theses**, Section 0883, Part 0524 216 pages. [Ph.D. dissertation. United States Virginia: George Mason University, Publication Number: AAT 3255809

128. Stanzas, A. (2008). **Guidelines for identifying Visual Perceptual Problems in School-Age Children**. Super Duper Publications, (186).

129. Stone, A. & May, A. (2002). **The accuracy of academic self-evaluation in adolescents with learning disabilities**. Journal of learning Disabilities, 35(4).370-383.

130. Trissier, T (2005). **Attitudes towards Homework of Intermediate Grade children with learning disabilities**. Winder University. Vol66. 650-660.

131. Tompkins, G E (2002). Language **arts: Content and teaching strategies** (Seth Ed) Upper Saddle River.

132. Wang, T. Y., & Huang, H. C. (2012). **The performance on a computerized attention assessment system between children with and without learning disabilities**. Procedia-Social and Behavioral Sciences, 64, 202-208.

133. Williams, J& Day, K. (2008). **Cognitive Behavioral Modification and Msual spatial perception in children with learning Disabilities**. Dissertation Abstracts international, vol51.

الملاحق

ملحق رقم (1) البرنامج التعليمي بعد التحكيم.

جامعة الجزائر 02

كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية

قســـــم علـــــوم التربيـــــة

تربية خاصة

برنامج تعليمي لرفع الانتباه والإدراك لدى تلاميذ ذوي صعوبات التعلم النمائية في مادة العلوم والحياة للصف الثامن

الهدف العام للبرنامج:

يتحدد الهدف العام للبرنامج في التدريب على رفع بعض العمليات المعرفية (الانتباه، الإدراك) لدى تلاميذ الصف الثامن من المرحلة المتوسطة من ذوي صعوبات التعلم النمائية في مادة العلوم والحياة وقياس أثره على التحصيل والدافعية للإنجاز.

من الهدف العام تندرج الأهداف الفرعية التالية:

3- تحسين مستوى الانتباه وذلك من خلال التركيز على المتطلبات الأساسية لعملية الانتباه:

ج) انتقاء المثير.

ح) استمرارية الانتباه نحو المثير.

خ) الانتباه لتسلسل المهارات المعروضة.

د) نقل الانتباه من مهمة إلى أخرى.

4- تحسين مستوى الإدراك لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم:

أولا: الإدراك البصري:

وذلك من خلال التدريب على مهام تؤدي إلى تخفيف جوانب القصور في عمليتي الإدراك البصري والإدراك السمعي.

ويشمل الإدراك البصري العمليات الفرعية التالية:

ح) الاستقبال البصري.

خ) التمييز البصري بين الشكل والأرضية.

د) إدراك العلاقات المكانية والترابط البصري.

ذ) الذاكرة البصرية.

ر) الإغلاق البصري

ثانيا: الإدراك السمعي ويشمل العمليات الفرعية التالية:

ج) التمييز السمعي.

ح) التمييز السمعي بين الشكل والأرضية.

خ) التتابع أو التعاقب السمعي.

د) الذاكرة السمعية.

مكونات البرنامج:

الرقم	عنوان النشاط
1	الانتباه الانتقائي البصري.
2	التتابع السمعي للتعليمات وتنفيذها.
3	التمييز السمعي.
4	الانتباه الانتقائي للمثيرات.
5	التمييز البصري.
6	زيادة مدة استمرار الانتباه.
7	الانتباه الانتقائي للمثيرات السمعية والبصرية.
8	التتابع السمعي للتعليمات وتنفيذها.
9	ضبط الانتباه والتوليف اللفظي.
10	الذاكرة السمعية والبصرية.
11	إدراك العلاقات المكانية.
12	التمييز البصري بين الشكل والأرضية.
13	الانتباه الانتقائي مع الانتقال من مهمة إلى أخرى
14	التمييز بين الشكل والأرضية.
15	الانتباه للمهمة مع تنفيذ التعليمات.

16	تحديد مثير سمعي في سياق مثير سمعي آخر.
17	التمييز البصري.
18	الإغلاق البصري للأشكال.
19	الانتباه الانتقائي للمثيرات بعدة حواس.
20	التتابع السمعي للكلمات.

نشاط رقم (1)

اسم النشاط: الانتباه الانتقائي البصري.

الأهداف:

- ❖ الانتباه الانتقائي البصري للأشكال.
- ❖ تدريب التلاميذ على تركيز الانتباه على المثيرات البصرية ذات العلاقة.

نوع النشاط: عملي، مشاهدة عرض.

المواد والأدوات: مجاهر، شاشة العرض، أوراق عمل المجاهر، بطاقات المزاوجة.

مدة النشاط: 45 دقيقة.

شرح للمهارة:

- ❖ عرض تقديمي يوضح أجزاء المجهر.
- ❖ إحضار مجموعة من المجاهر المتوافرة بالمدرسة وشرح كل جزء ووظيفته.
- ❖ بعد انتهاء العرض يطلب من كل طالب تعداد الأجزاء التي يتذكرها من العرض وتعزيز التلاميذ الذين يتذكرون من خمسة أجزاء فما فوق.
- ❖ توزيع التلاميذ إلى مجموعات ثنائية.
- ❖ كل مجموعة تتفحص أجزاء المجهر المعطى مع استذكار ما تم عرضه.
- ❖ توزيع ورقة عمل ليقوم التلاميذ بتعيين أجزاء عليها.

التقويم:

أولا التقويم التكويني خلال عملية الشرح.

ثانيا التقويم الختامي: من خلال لعبة المزاوجة:

لعبة مزاوجة البطاقات:

- ❖ مجموعة من البطاقات كتب عليها أجزاء المجهر، ومجموعة أخرى كتب عليها الوظائف
- ❖ يقسم التلاميذ إلى مجموعتين المجموعة الأولى تحمل أسماء الأجزاء والمجموعة الثانية تحمل الوظائف.
- ❖ يتم تعزيز الطالبين الأسرع في مزاوجة الجزء مع الوظيفة.

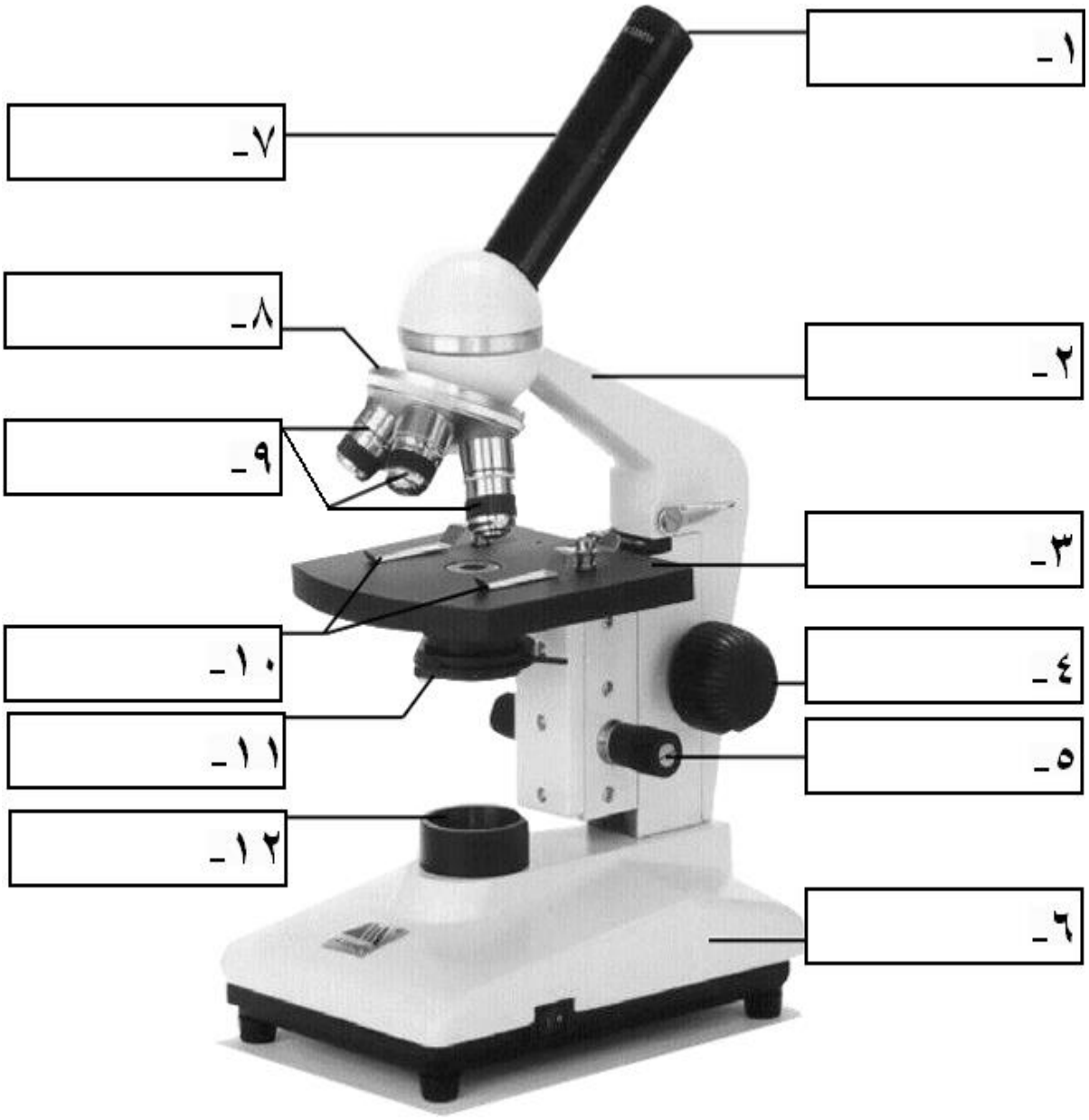
محك التقويم: يتمثل محك التقويم عند إتقان التلميذ/ة للأداء المطلوب بنسبة 80% في حالة الإخفاق يعاد التدريب على النشاط حتى يصل التلميذ إلى درجة الإتقان.

الصف: الثامن الأساسي

ورقـــة عمل حول أجزاء المجهر المركب

عزيزي التلميذ/ ة:

لنعين أجزاء المجهر الضوئي المشار إليها بالأرقام.



نشاط (2)

اسم النشاط: التتابع السمعي للتعليمات وتنفيذها.

الأهداف:

- ❖ تدريب التلاميذ على معالجة واسترجاع المعلومات في الذاكرة السمعية.
- ❖ تدريب التلاميذ على التآزر البصري الحركي.

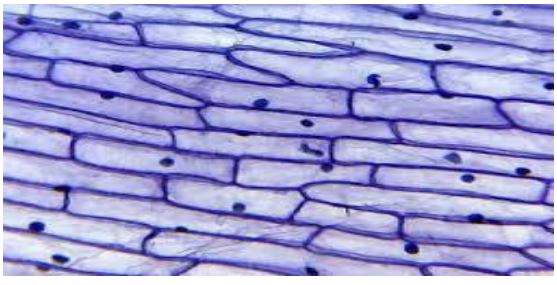
المواد والأدوات: شريحة، غطاء الشريحة، عينة ماء راكد، بصل، مجهر.

مدة النشاط: 30 دقيقة

شرح المهارة:

- ❖ يشرح المعلم آلية تحضير شريحة للتلاميذ.
- ❖ يقسم التلاميذ إلى مجموعات ثنائية.
- ❖ كل مجموعة تستذكر التعليمات وتطبقها.
- ❖ كل مجموعة تقوم بتحضير شريحتين " نباتية، ماء راكد "
- ❖ وضع الشريحة على منضدة المجهر المركب وفحصها.
- ❖ عمل دوران بين المجموعات حيث تشاهد كل مجموعة ما حضرته المجموعة الأخرى.
- ❖ رسم ما تمت مشاهدته.

التقويم: يتمثل محك التقويم عند إتقان التلميذ/ة للأداء المطلوب بنسبة 80% في حالة الإخفاق يعاد التدريب على النشاط حتى يصل التلميذ إلى درجة الإتقان.



نشاط (3)

اسم النشاط: التمييز السمعي.

الأهداف:

❖ تدريب التلاميذ على الإدراك والتمييز السمعي للكلمات.

الأدوات: جهاز التسجيل، ورقة عمل.

مدة النشاط: 45 دقيقة

الإجراءات:

- يعرض المعلم باستخدام جهاز التسجيل معلومات حول المجهر التشريحي الالكتروني الضوئي، تقدم هذه المعلومات على دفعات.
- تعد كل مجموعة ثنائية بطاقة تعريفية عن المجهر المعطى.
- عرض البطاقات أمام الجميع.
- عمل تقويم ذاتي للبطاقات.

التقويم:

يتمثل محك التقويم عند إتقان التلميذ/ة للأداء المطلوب بنسبة 80% في حالة الإخفاق يعاد التدريب على النشاط حتى يصل التلميذ إلى درجة الإتقان.

ورقة عمل

أنواع المجاهر

عزيزي التلميذ / ة:

لنستمع إلى المعلومات التالية حول المجهر الضوئي ومن نعد بطاقة تعريفية للمجهر الضوئي: " المعلومات المسجلة "

المجهر الضوئي المركب تتكوّن أبسط أنواع المجاهر الضوئية المركبة من عدسة عينيّة يمكن من خلالها رؤية العيّنة المراد دراستها، وعدسة شيئية سُمّيت بهذا الاسم لأنّها تكون قريبة من الشيء المراد تكبيره، أمّا المجاهر المركبة الحديثة فهي أكثر تعقيداً، وتتكوّن من عدسة عينيّة و2–4 من العدسات الشَّيئيّة بالإضافة إلى مصباح كهربائي يعمل على توجيه الضوء نحو الشريحة الزجاجية الشفافة التي تُوضع عليها العينة. يمكن التحكم في بُعد العدسات الشيئيّة عن العينة من خلال الضابط الكبير الذي يُستخدم للضبط التقريبي، والضابط الصغير للضبط الدقيق. تُوضع العينة –التي يجب أن تكون رقيقة على الشريحة الزجاجية ويتمّ توجيه الضوء إليها، فتقوم العدسة الشيئيّة بتكبيرها يصل التكبير النموذجي للمجهر الضوئي المركب إلى 1500 مرة، ويعطي صورة مسطحة للعينة.

لنعد بطاقة تعريفية حول المجهر الضوئي تشمل:

أنواع المجاهر

وجه المقارنة	المجهر الضوئي
سبب التسمية	
مقدار التكبير	
عدد الأبعاد التي يمكن من خلالها مشاهدة العينة	

عزيزي التلميذ/ ة: لنستمع المعلومات التالية حول المجهر التشريحي ونعد البطاقة التعريفية الخاصة به:

المجهر التشريحي: يتكوّن المجهر التشريحي من عدستين عينيتين، وعدسات شيئية، ويعطي صورة ثلاثية الأبعاد لسطح العينة المراد دراستها ومكبَّرة خمسين مرة أو أقل. يُستخدم المجهر التشريحي في عمليات التشريح، والجراحة المجهرية، وصناعة الساعات، ودراسة العينات التي يمكن رؤيتها بالعين المجردة مثل الحشرات، والبلورات، ويتم من خلاله فحص العينة وتشريحها على المنضدة.

وجه المقارنة	المجهر التشريحي
سبب التسمية	
مقدار التكبير	
عدد الأبعاد التي يمكن من خلالها مشاهدة العينة	

أنواع المجاهر

عزيزي التلميذ/ ة لنستمع المعلومات الخاصة بالمجهر الالكتروني ونعد البطاقة التعريفية الخاصة به:

المجهر الإلكتروني تمّ بناء أول مجهر الكتروني على يد المهندسَين الألمانيَّيْن أرنست روسكا وماكس نول وذلك عام 1931، وقد تمكّنا من خلاله من تكبير العينات 400 مرة فقط، وفي عام 1933 تمكّن روسكا من تصنيع مجهر إلكتروني يتمتّع بدقّة أعلى من تلك التي يمكن الحصول عليها باستخدام المجاهر الضوئية؛ حيثُ يُعتبر هذا النموذج من المجاهر الالكترونية الذي تُبنى عليه جميع المجاهر الالكترونية الحديثة. يُستخدم المجهر الإلكتروني في العديد من المجالات؛ إذ يُستخدم لدراسة الكائنات الحية الدقيقة، والخلايا، وعينات الخزعات الطبية، والبُنية البلوريّة للمعادن، بالإضافة إلى الدراسات الخاصة بضمان الجودة، وتصنيع أشباه يَستخدِم المجهر الإلكتروني شعاعاً من الإلكترونات التي تقوم بتكبير الأجسام بدلاً من استخدام الضوء المرئيّ، ويمتاز بقدرة على التكبير أكثر بكثير ممّا تُوفّره المجاهر الضوئية؛ إذ يمكن تكبير العيّنة مليونيّ مرة، كما أنّ قدرته على إظهار التفاصيل أكبر وبصورة ثلاثية الأبعاد.

وجه المقارنة	المجهر الالكتروني
سبب التسمية	
مقدار التكبير	
عدد الأبعاد التي يمكن من خلالها مشاهدة العينة	

اسم النشاط: مشروع المخترع الصغير" تصميم نموذج لمجهر مركب من مصادر ومواد البيئة ".

نشاط (4)

اسم النشاط: الانتباه الانتقائي للمثيرات يستقبلها التلميذ بحواس متعددة.

الأهداف:

- ❖ تدريب التلاميذ على اختيار المثيرات المعروضة بصريا وسمعيا وحركيا والانتباه لها.
- ❖ التدريب على التكامل الحسي المتعدد.

المواد والأدوات: صور لخلايا متنوعة مثل خلايا دم حمراء، خلية عصبية، جلدية.

مدة النشاط: 45 دقيقة

الإجراءات:

عرض مجموعة من الصور التي تحتوي على عددا من الخلايا المتنوعة.

تسجيل صوتي يصف شكل كل خلية من الخلايا.

بطاقات تحتوي على وظائف لهذه الخلايا.

يطلب المعلم من التلاميذ ربط الاسم مع الشكل مع الوظيفة التي تم الاستماع إليها.

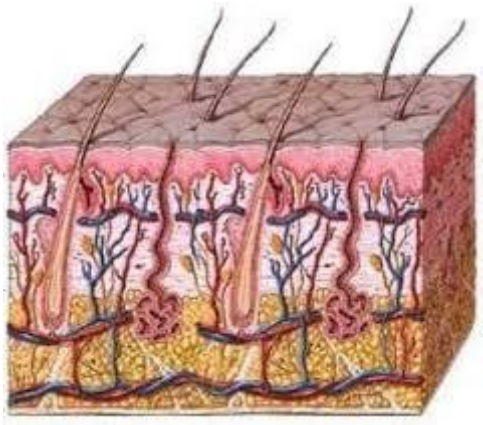
التقويم:

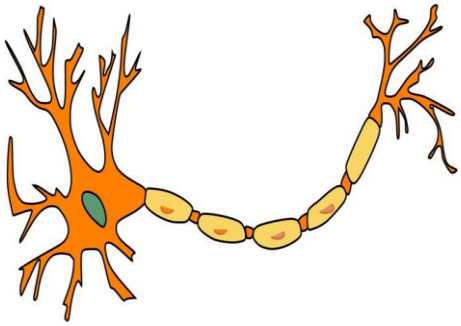
يتمثل محك التقويم عند إتقان التلميذ/ة للأداء المطلوب بنسبة 80% في حالة الإخفاق يعاد التدريب على النشاط حتى يصل التلميذ إلى درجة الإتقان.

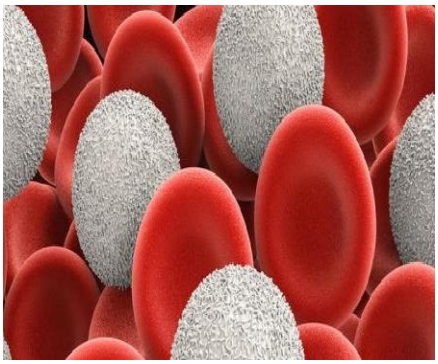
الصف الثامن الأساسي

ورقة عمل

عزيزي التلميذ/ ة لنتأمل الصور المرفقة:







لنطابق أسماء الخلايا مع ما تم الاستماع إليه من وصف لأشكالها ووظائفها.

نقل السيالات العصبية.	الحماية وخط الدفاع الأول	الحماية
حمل الغذاء والأكسجين.		

نشاط (5)

اسم النشاط: التمييز البصري.

الأهداف:

- ❖ تنمية القدرة على رؤية المتشابهات والاختلافات.
- ❖ تنمية عمليات التمييز البصري.

المواد والأدوات: صور للخلايا النباتية والحيوانية، مقص.

المدة الزمنية: 40 دقيقة

الإجراءات:

- ❖ عرض صور للخليتين النباتية والحيوانية.
- ❖ يطلب المعلم من التلاميذ المقارنة بين الصورتين.
- ❖ إعطاء كل مجموعة ثنائية صورتين مع مقص للورق، لقص الأجزاء المتشابهة ووضعها معا، ووضع الأجزاء المختلفة معا.
- ❖ ملأ الجدول المرفق بأوجه التشابه وأوجه الاختلاف.

التقويم:

يتمثل محك التقويم عند إتقان التلميذ/ة للأداء المطلوب بنسبة 80% في حالة الإخفاق يعاد التدريب على النشاط حتى يصل التلميذ إلى درجة الإتقان.

ورقة عمل

مكونات الخلية النباتية والحيوانية

عزيزي التلميذ تأمل الصور الآتية:

خلية نباتية

خلية حيوانية

بعد أن تقوم بقص الأجزاء المتشابهة والأجزاء المختلفة بين الخليتين النباتية والحيوانية لنملأ الجدول التالي:

أوجه التشابه		
أوجه الاختلاف		

نشاط (6)

اسم النشاط: زيادة مدة استمرار الانتباه

الهدف:

- ❖ تدريب التلاميذ على استمرارية الانتباه للمثيرات.

المواد والأدوات: الغشاء الخلوي، ورقة عمل.

المدة الزمنية: 45 دقيقة.

شرح المهارة:

عرض صورة الغشاء الخلوي على جهاز العرض.

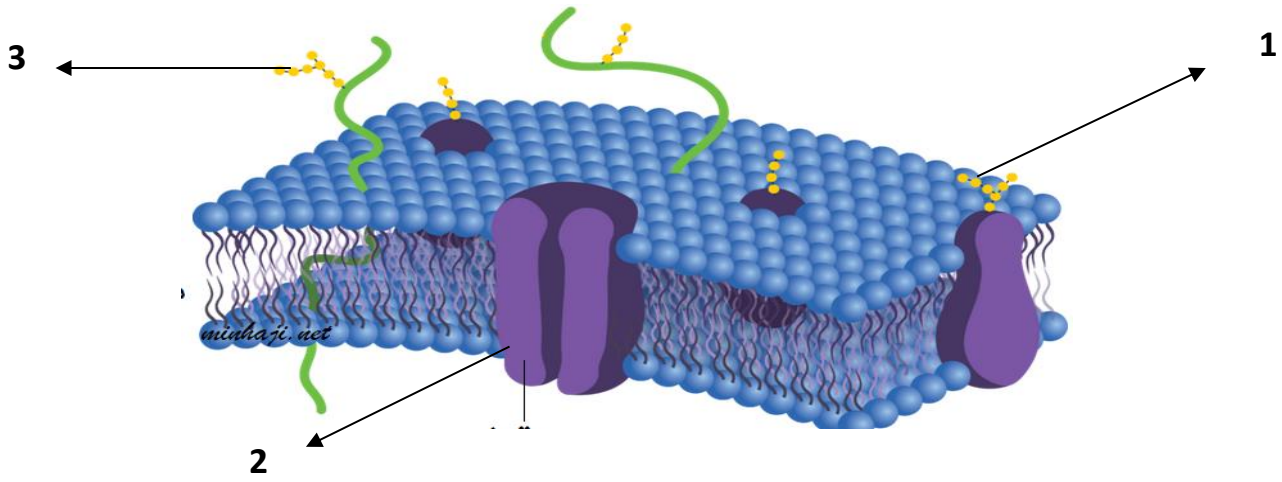
يطلب المعلم من التلاميذ رسم صورة تقريبية للغشاء البلازمي من خلال ما تمت مشاهدته.

إعادة عرض صورة الغشاء البلازمي وشرح مكوناته.

توزيع ورقة عمل على التلاميذ.

استخدام خامات البيئة لعمل نموذج للغشاء البلازمي.

ورقة عمل " الغشاء البلازمي"



أ) ما اسم الجزء في الصورة السابقة: .....

ب) ما أسماء الأجزاء المشار إليها بالأسهم:

1-.....

2-.....

3-.....

ت) ما وجه الشبه بينه وبين السياج الذي يحيط بالحديقة؟

.....

ث) ما وظيفة هذا الجزء بالنسبة للخلية؟

.....

هيا لنصمم نموذجا يحاكيه

نشاط (7)

اسم النشاط: الانتباه الانتقائي للمثيرات البصرية والسمعية معا.

الهدف:

- ❖ استقبال المثير بأكثر من حاسة.

المواد والأدوات: كيس شاي، كأس ماء، حبر سائل، ماء.

المدة الزمنية: 45 دقيقة.

شرح المهارة:

سرد قصة على التلاميذ وطرح أسئلة حولها.

تقسيم التلاميذ إلى مجموعتين.

المجموعة الأولى تجري تجربة الشاي.

المجموعة الثانية تجري تجربة الحبر.

تعرض كل مجموعة التجربة على المجموعة المقابلة.

اقتراح تجارب أخرى مشابهة

وصف ما حدث ووضع تفسير للتجربة

الربط بين التجربة وما يحدث عبر الغشاء البلازمي.

خاصية الانتشار

يسرد المعلم القصة التالية:

تأثر طلاب مدرسة بلعين الثانوية المختلطة في محافظة رام الله والبيرة بقنابل الغاز المسيل للدموع التي أطلقها جنود الاحتلال الصهيوني تجاه المسيرة السلمية التي انطلقت من القرية احتجاجا على جدار الضم والتوسع، الذي ابتلع معظم الأراضي الزراعية التابعة للقرية.

لماذا تشتم رائحة الغاز المسيل للدموع الذي يطلقه جنود الاحتلال من مكان بعيد؟

.....

أعط أمثلة لمواد أخرى تنتقل بالانتشار

.....

لنحضر تجربة عملية تعد مثالا على خاصية الانتشار

أعزاءي التلاميذ لنقوم بإجراء التجربة التالية:

المواد والأدوات: كأس ماء، كيس شاي، حبر سائل، كأس ماء

خطوات التجربة:

أضع كيس الشاي في الكأس، ماذا ألاحظ؟

.....

أكرر التجربة باستخدام الحبر السائل والماء

ماذا نعني بخاصية الانتشار؟

.....

كيف نربط بين ما حدث بالتجربة وما يحدث في الغشاء البلازمي؟

.....

نشاط (8)

اسم النشاط: التتابع السمعي للتعليمات وتنفيذها:

الأهداف:

- ❖ تدريب التلاميذ على تنفيذ التعليمات بشكل سمعي.
- ❖ تنمية القدرة على الاستقبال السمعي للتعليمات.

المواد والأدوات: 3 كؤوس زجاجية، 3 بيضات، ماء مقطر، ملح، ماء حنفية.

المدة الزمنية: 45 دقيقة.

الإجراءات:

يقوم المعلم بعرض عددا من التعليمات على التلاميذ لتجربة الخاصية الاسموزية.

يقوم التلاميذ باستقبالها سمعيا.

يقوم التلاميذ بتنفيذ التعليمات والخطوات التي ألقيت عليهم بشكل متتابع ودقيق.

متابعة المعلم لسير التلاميذ وتطبيق الخطوات والتعليمات.

التقويم:

يتمثل محك التقويم عند إتقان التلميذ/ة للأداء المطلوب بنسبة 80% في حالة الإخفاق يعاد التدريب على النشاط حتى يصل التلميذ إلى درجة الإتقان.

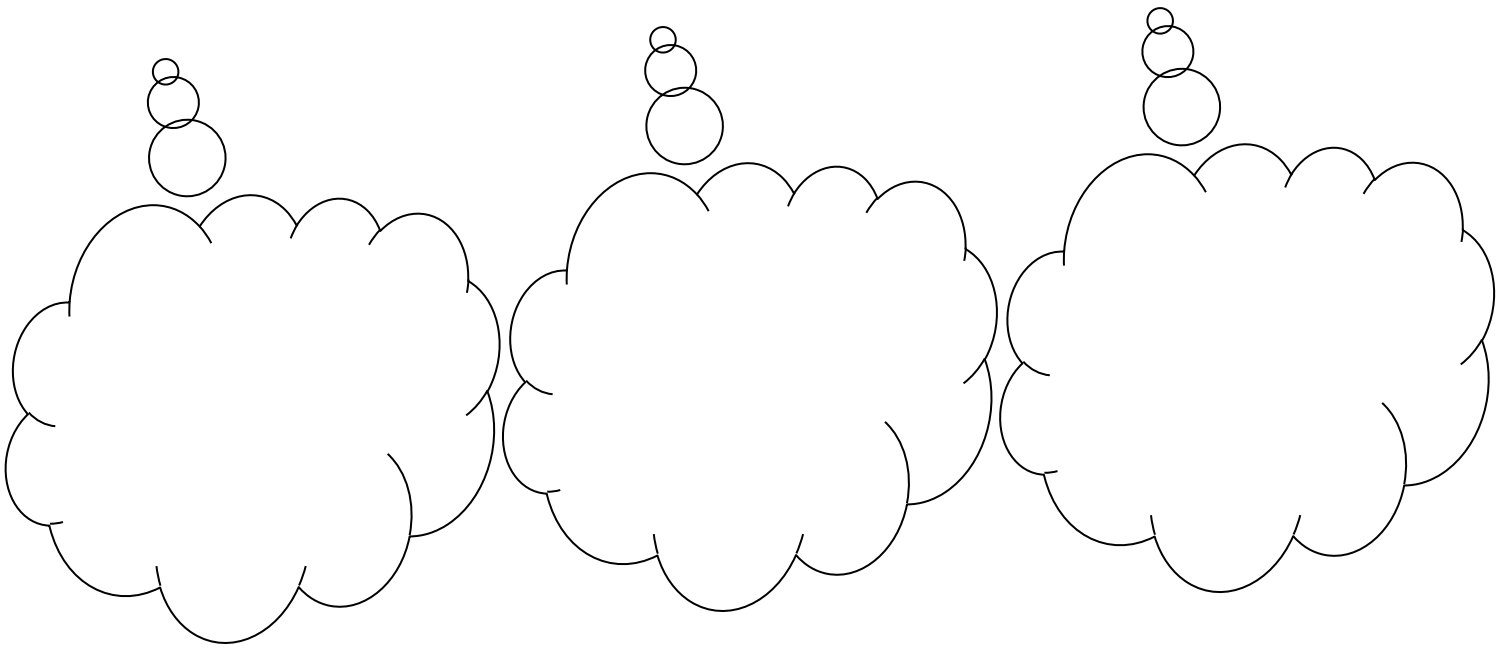
التعليمات التي ستلقى على مسمع التلاميذ:

خطوات العمل:

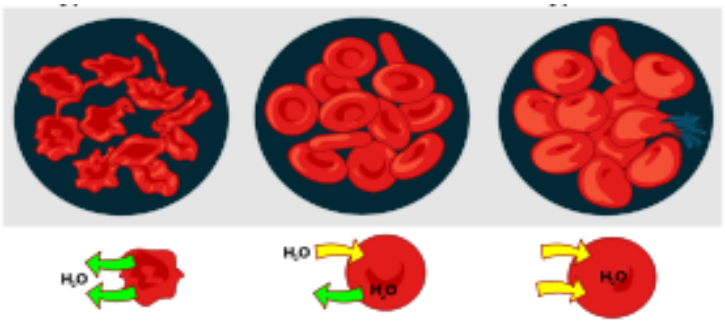
- ❖ افصل صفار كل بيضة وضع كل واحدة بكأس دون خدشه.
- ❖ أضف ماء مقطر للكأس الأول.
- ❖ ماء مالح للكأس الثاني
- ❖ ماء حنفية للكأس الثالث.
- ❖ اترك الكؤوس الثلاث لليوم التالي وسجل ملاحظاتك.
- ❖ **الخاصية الاسموزية**

لنصف التغيرات بعد مضي ثلاثة أيام:

البيضة مع الماء المالح البيضة في الماء المقطر البيضة في ماء الحنفية



لنربط ما حدث بما يحدث في خلايا الدم الحمراء



التعليق: .....

.....

نشاط (9)

اسم النشاط: ضبط الانتباه والتدريب على التوليف اللفظي.

الأهداف:

- ❖ تدريب التلاميذ على تتبع المثيرات ذات العلاقة.
- ❖ توليف الكلمات لوصف وتفسير الجزء المعطى.

المواد والأدوات: جهاز العرض، صورة النواة، صور لمكونات النواة، ورقة عمل.

المدة الزمنية: 45 دقيقة.

الإجراءات:

يقوم المعلم بعرض عددا من الصور للنواة وأجزائها.

يطلب من التلاميذ إعطاء وصف لشكل هذا الجزء.

عرض قصة النواة وأهميتها.

يتتبع التلاميذ المعلومات التي يتم عرضها على الشاشة عن تجربة أهمية النواة.

يقارن التلاميذ الأرقام بين المجموعتين.

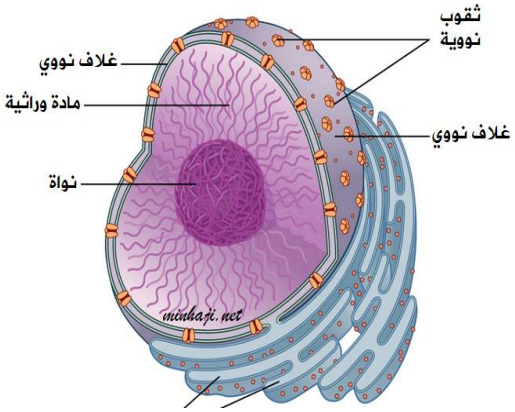
استنتاج أهمية النواة بالنسبة للخلية.

التقويم:

يتمثل محك التقويم عند إتقان التلميذ/ة للأداء المطلوب بنسبة 80% في حالة الإخفاق يعاد التدريب على النشاط حتى يصل التلميذ إلى درجة الإتقان.

ورقة عمل "النواة"

لنتأمل الصورة المجاورة:



ما مكونات النواة؟

1- .....

2- .....

3- .....

4- .....

قام أحد العلماء في إحدى معاهد الأبحاث بإجراء التجربة التالية:

جمع مئتي خلية أميبية وقسمها في مجموعتين: تحتوي المجموعة الأولى أنويه والمجموعة الثانية خلايا نزعت أنثويتها، ووضع المجموعة الأولى في وعاء والثانية في وعاء وزود الوعاءين بالغذاء والماء اللازمين للحياة وأخذ يراقب المجموعتين فسجل النتائج الآتية:

نوع الخلايا	تحوي أنويه	لا تحتوي على أنويه
بداية التجربة	100	100
بعد يوم	81	80
بعد يومين	74	50
بعد 3 أيام	80	20
بعد 4 أيام	120	3
بعد 5 أيام	180	0

1- كيف نتأكد من أن الخلايا حية أم ميتة؟

.....

2- ما العامل الذي تمت دراسته؟

.....

3- ما الاستنتاج الذي يمكن استخلاصه من هذه التجربة؟

.....

4- لماذا يقل عدد الخلايا ثم يزداد ثانية في الخلايا المحتوية على أنوية؟

.....

نشاط (10)

اسم النشاط: الذاكرة السمعية والبصرية.

الأهداف:

- ❖ تدريب التلاميذ تذكر أسماء وأشكال أكبر قدر ممكن مما تم عرضه

المواد والأدوات:

Power Pointلمكونات السيتوبلازم و العضيات ، جهاز العرض.

المدة الزمنية: 45 دقيقة.

الإجراءات:

يقوم المعلم بعرض البوربوينت أمام التلاميذ. والذي يحتوي على مكونات الخلية.

يكتب كل تلميذ أسماء الأجزاء الرئيسية التي تم عرضها أكبر عدد من الأجزاء يمكنه استذكاره. وتعزيز التلميذ الذي يكتب أكبر عدد.

عرض مجموعة من صور الأجزاء التي سبق عرضها بالبوربوينت.

يقوم التلاميذ بكتابة اسم الجزء الذي تم عرضه، تصحيح أسماء الأجزاء

تعزيز التلميذ الذي جمع أكبر قدر من الأسماء الصحيحة.

التقويم:

يتمثل محك التقويم عند إتقان التلميذ/ة للأداء المطلوب بنسبة 80% في حالة الإخفاق يعاد التدريب على النشاط حتى يصل التلميذ إلى درجة الإتقان.

نشاط (11)

اسم النشاط: إدراك العلاقات المكانية.

الأهداف:

- ❖ تدريب التلاميذ على إدراك العلاقات المكانية.
- ❖ تدريب التلاميذ على تمييز الاتجاهات " يمين، يسار، الوسط ".

المدة الزمنية: 30 دقيقة.

المواد والأدوات:

صور لجميع عضيات الخلايا النباتية والخلايا الحيوانية.

الإجراءات:

تحديد منطقة اليمين للعضيات التي تتواجد في الخلية الحيوانية فقط.

تحديد منطقة اليسار للعضيات التي تتواجد في الخلية النباتية فقط.

تحديد منطقة الوسط للعضيات المشتركة بين الخليتين النباتية والحيوانية.

أقسم التلاميذ إلى مجموعتين.

كل تلميذ يأخذ صورة لعضية يذكر اسم العضية ويتجه نحو اليمين أو اليسار أو الوسط حسب التعليمات السابقة.

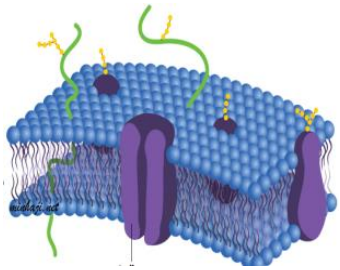
تحديد المجموعة الفائزة وتعزيزها.

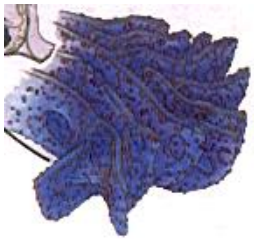
التقويم: يتمثل محك التقويم عند إتقان التلميذ/ة للأداء المطلوب بنسبة 80% في حالة الإخفاق يعاد التدريب على النشاط حتى يصل التلميذ إلى درجة الإتقان.

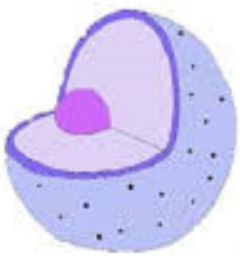
ورقة عمل

عضيات الخلية

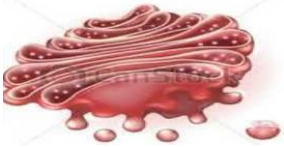
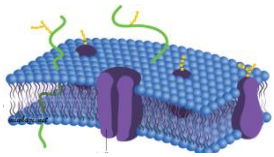
عزيزي التلميذاة لديك الصور التالية لعضيات الخليتين الحيوانية والنباتية: لنتوزع بحيث من يحصل على بطاقة لعضية توجد في الخلية الحيوانية فقط إلى اليمين، ومن يحصل على بطاقة لعضية توجد في الخلية النباتية فقط إلى اليسار والعديات المشتركة إلى المنتصف:







لنكتب اسم الجزء من الخلية ونوفقه مع الوظيفة:

اسم الجزء	الجزء	الرقم	الوظيفة
.....			**1- محطات توليد الطاقة**
.....			**2- ضرورية لعملية البناء الضوئي للنباتات**
.....			**3- النقل والدعامة**
.....			**4- لها دور مهم في الانقسام**
.....			**5- النقل والحماية**
.....			**6- تعديل تركيب البروتينات**

نشاط (12)

اسم النشاط: التمييز البصري بين الشكل والأرضية.

الأهداف:

- ❖ أن يحدد التلميذ صورة شكل ما داخل شكل آخر من خلال قدرة التلميذ على التمييز بين الشكل والخلفية.
- ❖ أن يميز التلميذ بين عدد من المثيرات ذات العلاقة.

المواد والأدوات:

عرض صورة الخلية النباتية، صورة الخلية الحيوانية، جهاز العرض، أوراق عمل.

المدة الزمنية: 45 دقيقة.

الإجراءات:

أقوم بعرض صورة الخلية النباتية على جهاز العرض.

عرض الخلية الحيوانية.

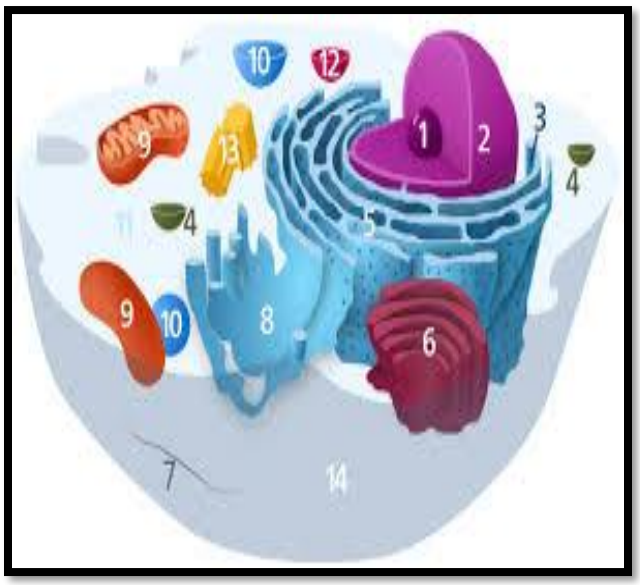
توزيع ورقة عمل التي تشتمل على عدد من المهام.

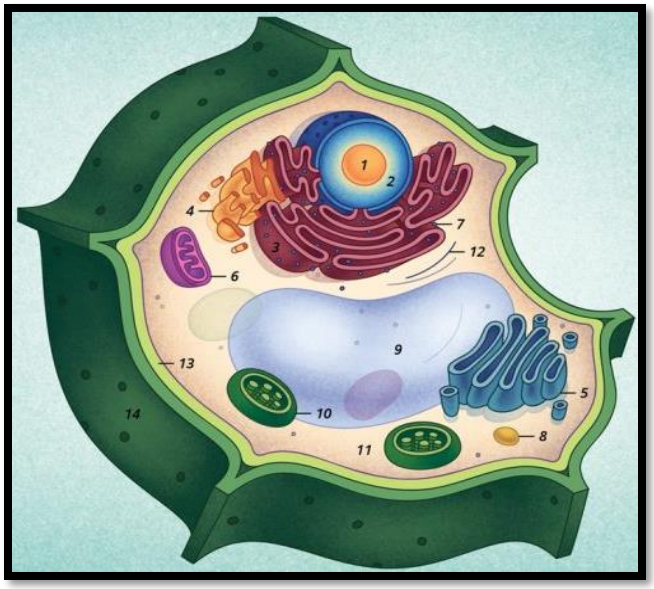
التقويم:

يتمثل محك التقويم عند إتقان التلميذ للأداء المطلوب منه بنسبة 80% بعد التدريب على النشاط وفي حالة إخفاق التلميذ يعاد التدريب من جديد حتى يصل إلى درجة الإتقان.

ورقة عمل

عزيزي التلميذ/ة لنتمعن الصور التالية ونجيب عن الأسئلة التي تليها:





الشكل (أ) **الشكل (ب)**

ما اسم الجزء رقم (1) في الشكل (أ)؟ ..... ما وظيفته؟ .....

ما اسم الجزء رقم (10) بالشكل (ب)؟ ..... أما أنواعه فهي:

..... و ..... و .....

رقم الجزء بالشكل (أ) والذي يعتبر محطات لتوليد الطاقة هو .....

يخزن الجزء رقم (9) في الشكل (ب) .....

بم يختلف الجزء رقم (14) في الشكلين: .....

رقم الجزء المسؤول عن النقل في كلا الشكلين: .....

نشاط (13)

اسم النشاط: الانتباه الانتقائي مع الانتقال من مهمة إلى أخرى

الأهداف:

- ❖ تدريب التلاميذ على الانتقال من مهمة إلى أخرى.
- ❖ تنمية الانتباه لتعليمات المهمة.

المواد والأدوات:

حبة بطاطا نيئة، حبة بطاطا مسلوقة، فوق أكسيد الهيدروجين، كأسان زجاجيان، ملعقة صغيرة.

المدة الزمنية: 45 دقيقة.

الإجراءات:

أقوم بعرض مجموعة من المهام المتتالية على التلاميذ وهي كالآتي:

1- اهرس قطعة من البطاطا المسلوقة ثم ضعها في الكأس الأول.
2- اهرس قطعة من البطاطا النيئة وضعها في الكأس الثاني.
3- أضف واحد مل من مادة فوق أكسيد الهيدروجين إلى كل أنبوب.
4- انتظر بضع دقائق وسجل ملاحظاتك.

التقويم:

يتمثل محك التقويم عند إتقان التلميذ للأداء المطلوب منه بنسبة 80% بعد التدريب على النشاط وفي حالة إخفاق التلميذ يعاد التدريب من جديد حتى يصل إلى درجة الإتقان.

ورقة عمل

إنزيم الكتليز

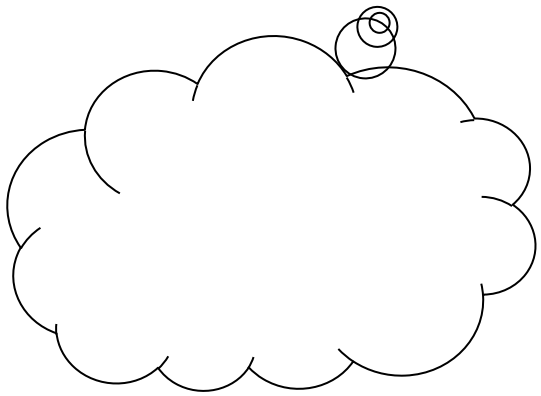
المواد والأدوات:

حبة بطاطا نيئة، حبة بطاطا مسلوقة، فوق أكسيد الهيدروجين، كأسان زجاجيان، ملعقة صغيرة.

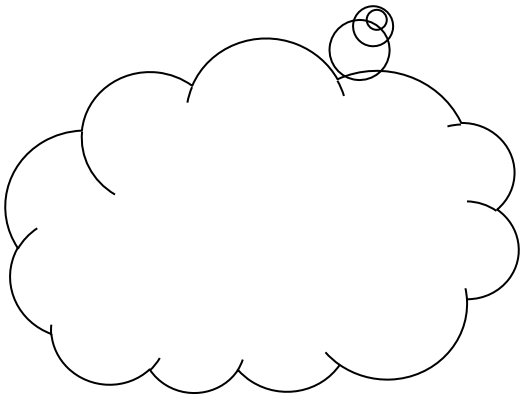
خطوات العمل:

بعد استماعك لخطوات تنفيذ التجربة عليك تطبيقها ووصف ما حدث:

نصف ماذا حدث للبطاطا المسلوقة



نصف ماذا حدث للبطاطا المسلوقة



التفسير:

.....

يعد إنزيم الكاتاليز هو أحد الإنزيمات المتواجدة في عضية الأجسام الحالة وتحلل مادة فوق أكسيد الهيدروجين السامة إلى ماء وأكسجين وفق المعادلة التالية:

$$H_2O_2 \longrightarrow H_2O + O_2$$

نشاط (14)

اسم النشاط: التمييز بين الشكل والأرضية

الأهداف:

- ❖ أن يتعرف التلميذ على مسميات بعض الأشياء مثل: مكونات الكروموسومات.
- ❖ أن يميز بين الشكل والأرضية

المواد والأدوات:

جهاز العرض، صورة توضح أجزاء الكروموسوم، كائنات حية وعدد كروموسوماتها، ورقة عمل.

المدة الزمنية: 45 دقيقة.

الإجراءات:

يقوم المعلم بعرض صورة الكروموسوم على جهاز العرض أمام التلاميذ.

يقوم المعلم بتسمية أجزاء الكروموسوم.

يسمي التلاميذ المكونات الأساسية للكروموسوم.

يكتب التلاميذ أجزاء الكروموسوم على ورقة العمل.

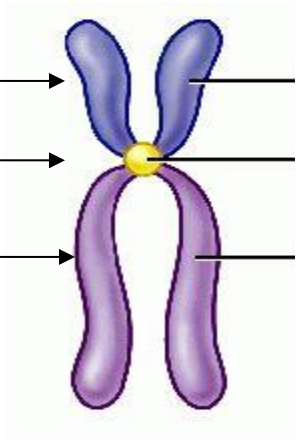
عرض مجموعة من الكائنات الحية وعدد كروموسوماتها وطرح مجموعة أسئلة على التلاميذ

إجابة الأسئلة الواردة في ورقة العمل.

التقويم:

يتمثل محك التقويم عند إتقان التلميذ للأداء المطلوب منه بنسبة 80% بعد التدريب على النشاط وفي حالة إخفاق التلميذ يعاد التدريب من جديد حتى يصل إلى درجة الإتقان.

ورقة عمل " الكروموسومات"



لنسمي أجزاء الكروموسوم في الصورة المجاورة:

1-.....

2- .....

3-.....

لنتأمل الصور الآتية:

كم عدد كروموسومات القط؟ .....

كم عدد كروموسومات الكلب؟ .....

هل عدد الكروموسومات وحده يحدد صفات الكائن الحي؟

.....

.....

م	الكائن الحي	عدد الكروموسومات
1	الانسان	46
2	الكلب	78
3	الأرنب	44
4	البصل	16
5	الملفوف	18
6	البعوض	6
7	الذبابة المنزلية	12

شكل يوضح خلية بداخلها النواة و التى بها الكروموسومات

هل يوجد علاقة بين حجم الكائن الحي وعدد كروموسوماته؟

.....

.....

.....

نشاط (15)

اسم النشاط: الانتباه للمهمة مع تنفيذ التعليمات.

الأهداف:

- ❖ تنمية القدرة على الانتباه للمهمة مع تنفيذ التعليمات
- ❖ الربط بين المثيرات البصرية المختلفة.
- ❖ تنمية القدرة على الترابط السمعي بين الصوت والصورة.

الأدوات: فيديو انقسام الخلية الحيوانية المتساوي، ورقة عمل تدريب النشاط.

المدة الزمنية: 45 دقيقة

الإجراءات:

أولا عرض الفيديو الخاص بالانقسام المتساوي ومراحله.

توزيع أوراق العمل وإعطاء التعليمات وهي كالآتي:

أوزع على التلاميذ أوراق تحتوي على صور لأدوار الانقسام المتساوي، ومن ثم يوجد عبارات أسفل الصور بجانبها أرقام أطلب من التلاميذ وضع الرقم الذي يتناسب مع كل دور أسفل الصورة.

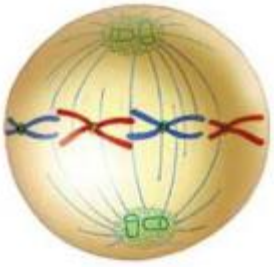
التقويم:

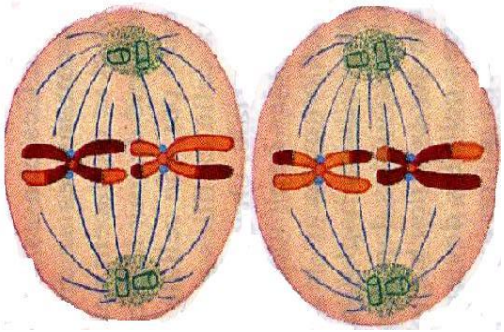
يتمثل محك التقويم عند إتقان التلميذ للأداء المطلوب منه بنسبة 80% بعد التدريب على النشاط وفي حالة إخفاق التلميذ يعاد التدريب من جديد حتى يصل إلى درجة الإتقان.

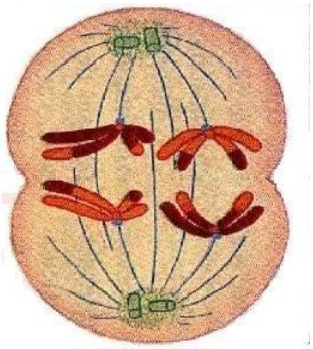
ورقة عمل

أدوار الانقسام المتساوي

عزيزي التلميذ/ة لديكم مجموعة من صور تمثل أدوار الانقسام المتساوي وأسفلها مجموعة من العبارات تمثل عمليات، لنكتب رقم العبارة أسفل كل دور تحدث فيه تلك العملية







العبارات:

1- تبدأ المريكزات بإطلاق خيوط الأشعة المغزلية.

2- تعود الكروموسومات للارتباط مرة أخرى.

3- يعود الغلاف النووي للظهور.

4- تتخصر الخلية.

5- تترتب الكروموسومات في وسك الخلية.

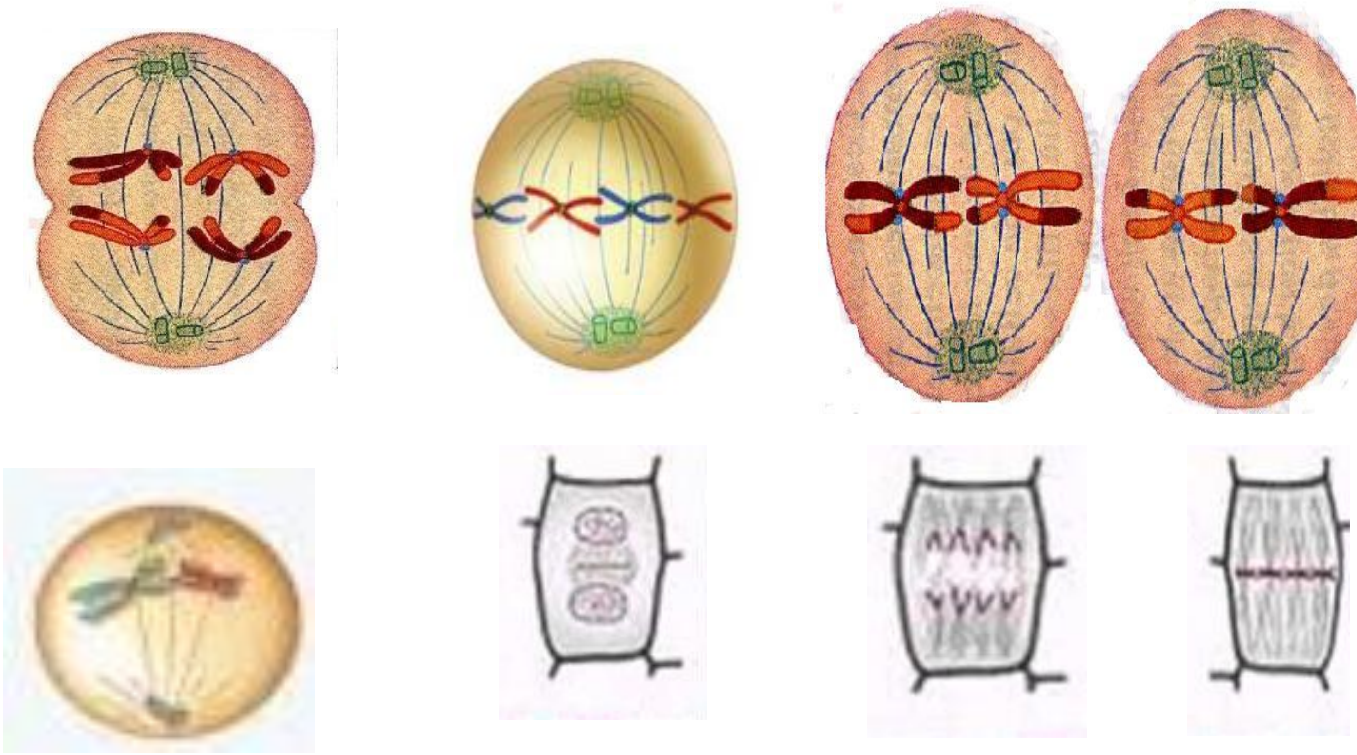
6- تنفصل الكروموسومات عن بعضها البعض.

7- يتباعد المريكزان نحو أقطاب الخلية

ورقة عمل

عزيزي التلميذاة: لديك البطاقات التالية والتي تحمل أدوار الانقسام المتساوي في خلية حيوانية:

عند الاستماع إلى التغير الذي يحدث في الانقسام الرجاء رفع صورة الدور الذي يحدث فيه.



تترسب مادة السليلوز على جدار الصفيحة الوسطى.

تترتب الكروموسومات في وسط الخلية.

تتخصر الخلية وتنفصل الكروموسومات.

تتجه المريكزات إلى الأقطاب.

نشاط (16)

اسم النشاط: تحديد مثير سمعي في سياق سمعي.

الأهداف:

- ❖ تحديد مثير سمعي في سياق سمعي.
- ❖ التمييز بين الشكل والخلفية.

الأدوات:

جهاز التسجيل، مطوية حول متلازمة داون، ورقة عمل.

الإجراءات:

- ❖ تسجيل قصة نجاح فتاة فلسطينية تدعى هبة الشرفا من مدينة غزة مصابة بمتلازمة داون وهي الآن تعمل كمدرسة لهذه الفئة.
- ❖ خلال هذا التسجيل يصحبه أصوات أخرى مثل طرق على الطاولة، تصفيق أيادي، طقطقة أصابع، المطلوب التركيز على القصة وتحديد الصوت المسموع وترابط بين أجزاءه.
- ❖ بعد الانتهاء من الاستماع من القصة.
- ❖ طرح أسئلة حول القصة.
- ❖ عرض فيديو يوضح لقصة هبه والترابط السمعي البصري بين العرض الأول والثاني.
- ❖ توزيع مطوية حول متلازمة داون.
- ❖ توزيع ورقة عمل حول متلازمة داون.

التقويم:

يتمثل محك التقويم عند إتقان التلميذ للأداء المطلوب منه بنسبة 80% بعد التدريب على النشاط وفي حالة إخفاق التلميذ يعاد التدريب من جديد حتى يصل إلى درجة الإتقان.

نشاط (17)

اسم النشاط: التمييز البصري.

الأهداف:

- ❖ تنمية القدرة على رؤية المتشابهات والاختلافات.
- ❖ تنمية عمليات التمييز البصري.

المواد والأدوات: فيديو الانقسام المتساوي للخلايا النباتية والخلايا الحيوانية، ورقة عمل.

المدة الزمنية: 45 دقيقة.

الإجراءات:

عرض الفيديو للانقسام المتساوي في الخلايا النباتية، والانقسام المتساوي في الخلايا الحيوانية.

توزيع ورقة عمل على التلاميذ.

يطلب المعلم من التلاميذ المقارنة بين الصورتين.

الإجابة على ورقة العمل المعطاة.

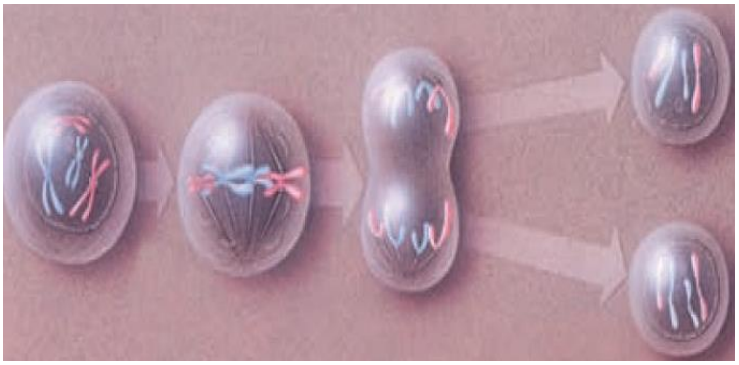
التقويم:

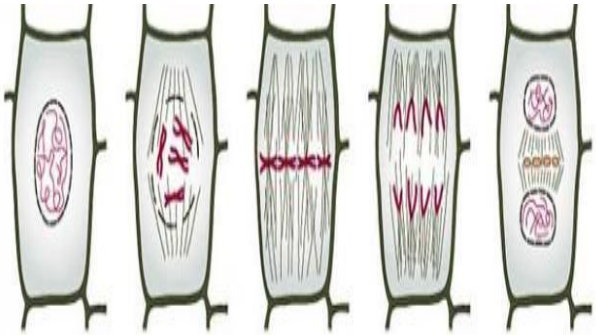
يتمثل محك التقويم عند إتقان التلميذ/ة للأداء المطلوب بنسبة 80% في حالة الإخفاق يعاد التدريب على النشاط حتى يصل التلميذ إلى درجة الإتقان.

ورقة عمل

الانقسام المنصف والانقسام المتساوي

عزيزي التلميذ \ ة: نتمعن الصور التالية جيدا ونجيب عما يلي:





الصورة (أ)

ما نوع الخلايا في الصور (أ)؟ .....

ما نوع الخلايا في الصورة(ب)؟ .....

ما نوع الانقسام في كلا الخليتين؟ .....

ما أوجه التشابه بين الخليتين في الانقسام؟

.....

ما أوجه الاختلاف بين الخليتين في الانقسام؟

.....

لنصمم نموذجا يحاكي الدور الانفصالي في كل من الخليتين.

نشاط (18)

اسم النشاط: الإغلاق البصري للأشكال.

الأهداف:

- تنمية القدرة على الإغلاق البصري للأشكال التي بها أجزئ ناقصة.

المواد والأدوات: فيديو الانقسام المنصف، ورقة عمل.

المدة الزمنية: 45 دقيقة.

الإجراءات:

عرض فيديو للانقسام المنصف يشرح مراحله واسم كل مرحلة وعدد الكروموسومات الناتجة في الخلايا.

توزيع ورقة عمل على التلاميذ.

يطلب المعلم إغلاق هذه الأشكال وإكمال الفراغات المعطاة

التقويم:

يتمثل محك التقويم عند إتقان التلميذ/ة للأداء المطلوب بنسبة 80% في حالة الإخفاق يعاد التدريب على النشاط حتى يصل التلميذ إلى درجة الإتقان.

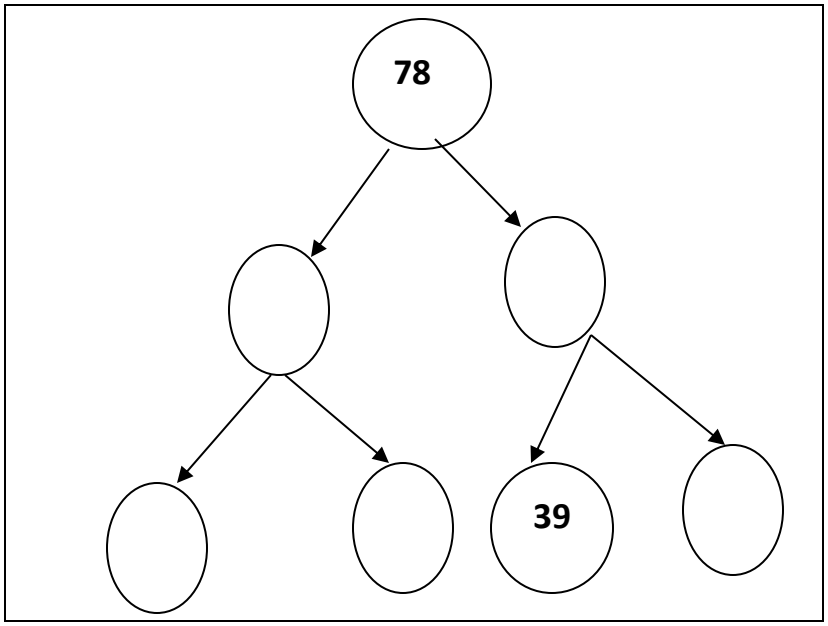
ورقة عمل

الانقسام المنصف

خلية تناسلية ل " ديك " تحتوي على 78 كروموسوم انقسمت لنجيب عن الأسئلة التالية:

1- ما نوع الانقسام الذي حدث للخلية السابقة؟

2- لنكمل المخطط الذي يدل على الانقسام في المربع أدناه



3- ما نسمي المرحلة الأولى من الانقسام؟ .....

4- كم عدد الخلايا الناتجة في المرحلة الأولى وكم عدد الكروموسومات؟ .....

5- ما نسمي المرحلة الثانية من الانقسام؟ .....

6- كم عدد الخلايا الناتجة في هذه المرحلة وكم عدد الكروموسومات؟ .....

7- ماذا نسمي الخلايا الناتجة؟ .....

نشاط (19)

اسم النشاط: الانتباه الانتقائي للمثيرات يستقبلها التلميذ بحواس متعددة.

الأهداف:

- ❖ تدريب التلاميذ على اختيار المثيرات المعروضة بصريا وسمعيا وحركيا والانتباه لها.
- ❖ التدريب على التكامل الحسي المتعدد.

الأدوات: صور أشكال مختلفة للتكاثر اللاجنسي.

المدة الزمنية: 45 دقيقة.

الإجراءات:

عرض مجموعة من الصور التي تحتوي على مجموعة من الكائنات الحية وطرق تكاثرها.

تسجيل صوتي يصف طرق التكاثر المختلفة.

بطاقات تحتوي على أشكال التكاثر اللاجنسي.

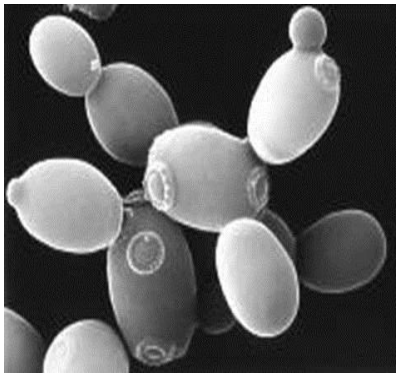
يطلب المعلم من التلاميذ ربط الكائن الحي مع طريقة التكاثر وتوضيحها.

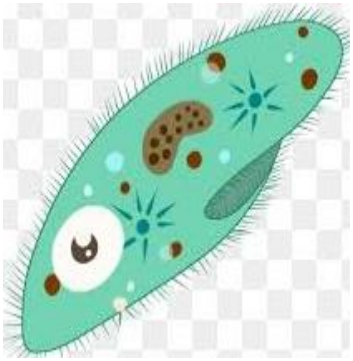
التقويم:

يتمثل محك التقويم عند إتقان التلميذ/ة للأداء المطلوب بنسبة 80% في حالة الإخفاق يعاد التدريب على النشاط حتى يصل التلميذ إلى درجة الإتقان.

ورقة عمل التكاثر اللاجنسي

لنربط كل بطاقة من الصور التالية مع اسم الكائن الحي وطريقة التكاثر





الأبواغ

التبرعم

الانشطار الثنائي

التجزئة

الدرنات

نشاط (20)

اسم النشاط: ذاكرة التتابع السمعي للكلمات.

الأهداف: أن يسترجع التلميذ عدداً من الكلمات التي تعرض عليه بشكل سمعي مع مراعاة الترتيب.

الأدوات والمواد: بطاقات ورقية مكتوب عليها أسماء نباتات.

المدة الزمنية: 45 دقيقة

الإجراءات:

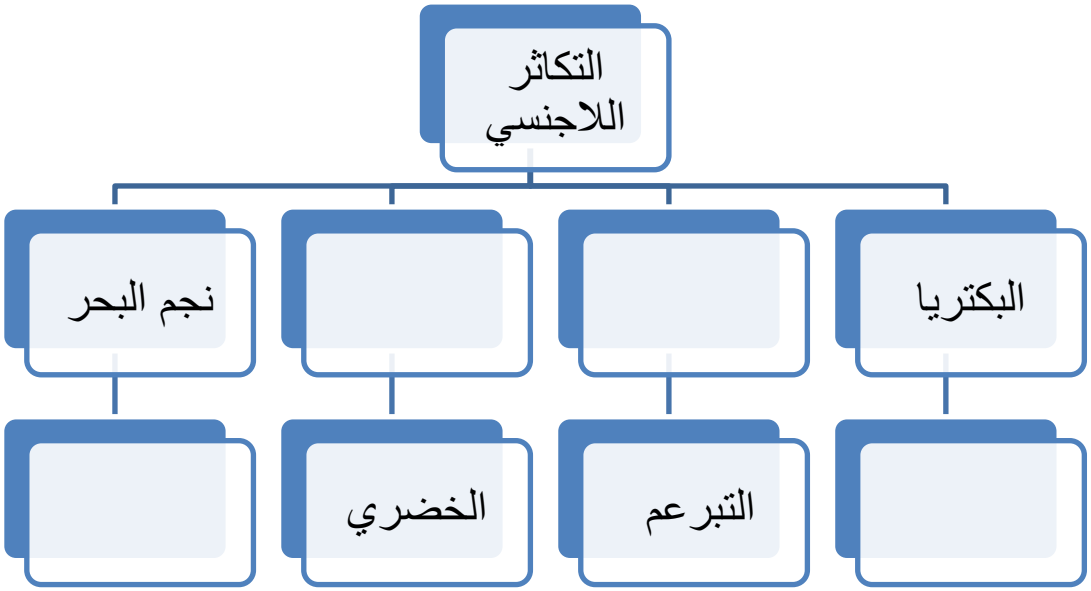
- ✓ يقوم المعلم بإعداد بطاقات عليها بعض أسماء النباتات مثل: البصل، الثوم، العنب، التين، البطاطا، الموز، النخيل، الرمان، الخوخ.
- ✓ يقوم المعلم بقراءتها على مسامع التلاميذ مجزأة.
- ✓ يطلب من التلميذ إعادة ثلاث نباتات مرتبة مع ذكر طريقة التكاثر الخضري المناسبة.
- ✓ في المرة التالية يقوم المعلم بزيادة عدد النباتات وعلى التلميذ إعادتها مع ذكر طريقة التكاثر مع كل نبتة.
- ✓ تتدرج البطاقات من 2 إلى 9 بطاقات.

التقويم:

يتمثل محك التقويم عند إتقان التلميذ/ة للأداء المطلوب بنسبة 80% في حالة الإخفاق يعاد التدريب على النشاط حتى يصل التلميذ إلى درجة الإتقان.

ورقة عمل التكاثر الخضري

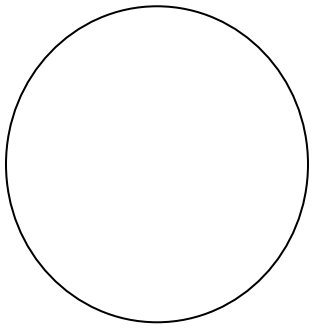
لنكمل المخطط التالي:



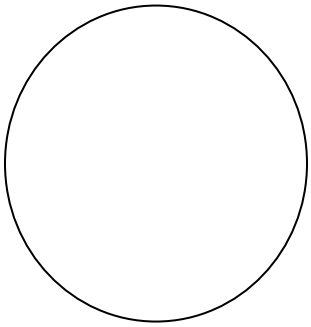
النبتة	طريقة التكاثر
البصل	الأبصال
العنب	العقل
النعناع	السيقان
البطاطا	الدرنات
التين	العقل
الموز	الفسائل

الانقسام المتساوي ورقة عمل

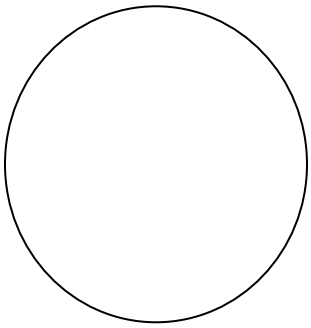
خلية جسمية لبعوضة تحتوي على ست كروموسومات انقسمت انقساما متساويا لنرسم أدوار هذا الانقسام: –



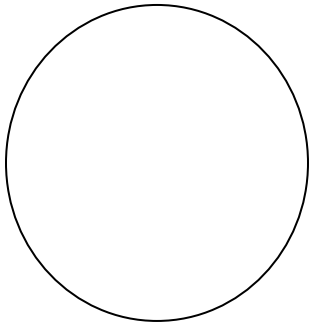
الخلية الأم



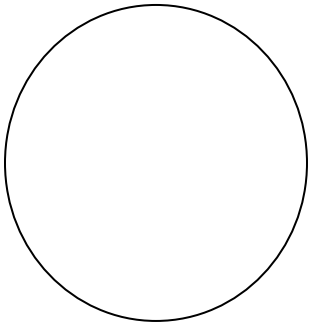
الدور البيني



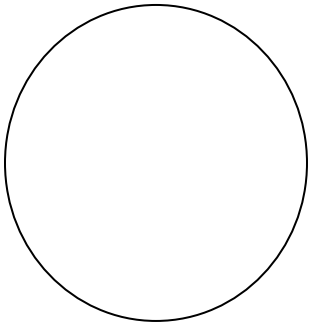
الدور التمهيدي



الاستوائي



الانفصالي



النهائي

ملحق (2)

مقياس التقدير التشخيصي لصعوبات الانتباه

الرقم	الخصائص " السلوك"	دائما 4	غالبا 3	أحيانا 2	نادرا 1	أبدا 0
1	يصعب عليه الاستمرار في أي عمل حتى يُتمهُ					
2	يبدو شاردا أو مشتتا أو غير منتبه لما يسمع أو يقرأ أو يرى					
3	يسهل تشتيته، يتشتت انتباهه بسهولة لأي مثيرات					
4	يجد صعوبة في أن يظل محتفظا بانتباهه في المهام التي تتطلب التركيز والانتباه.					
5	يجد صعوبة في التوقف عن أنشطة اللعب					
6	يجد صعوبة في أن يظل هادئا في الحصة أو في الدرس أو الجلوس بصفة عامة					
7	يبدو متململا أو عصبيا خلال الأداء على المهام أو الأنشطة الأكاديمية.					
8	يجد صعوبة في الاستغراق أو الانشغال بالعمل أو اللعب في هدوء					
9	يتحدث كثيرا بصورة مفرطة وبلا ضوابط أو هدف.					
10	يتحول من نشاط إلى آخر قبل اكتمال النشاط الذي يبدأه.					
11	يجد صعوبة في متابعة الدروس أو التوجيهات التي تصدر عن المعلمين					
12	يتشتت انتباهه لأي مثيرات خارج مواقف التعلم					
13	يبدو مشوشا تتداخل لديه المثيرات وتختلط عليه المعلومات					

14	يقاطع أو يتطفل أو يقتحم الآخرين دون مبرر أو استئذان.					
15	يجيب عن الأسئلة باندفاع وبلا تفكير وقبل اكتمال سماعها					
16	يجد صعوبة في انتظار دوره في الألعاب أو المواقف					
17	يقحم نفسه بدنيا في أنشطة خطرة دون اعتبار لنتائجها					
18	يجيب مندفعا دون التأكد من معرفته الصحيحة للإجابات					
19	يفقد أو ينسى أدواته اللازمة لأداء الأنشطة المدرسية أو المنزلية أو الرياضية					
20	يبدو مهملا أو غير مهتم أو غير مكترث بما يكلف من أنشطة أو مهام.					

مفتاح التصحيح للصعوبات الثلاثة: "انتباه، إدراك سمعي، إدراك بصري"

الدرجة	مدى حدة أو شدة الصعوبة
0 – 20	لا صعوبات
21 إلى 40	خفيفة
41 إلى 60	متوسطة
أكثر من 61	شديدة

ملحق (3) مقياس التقدير التشخيصي لصعوبات الإدراك البصري

الرقم	الخصائص " السلوك"	دائما 4	غالبا 3	أحيانا 2	نادرا 1	أبدا 0
1	يجد صعوبة في تمييز الرسوم أو الخرائط أو الأشكال الهندسية					
2	يجد صعوبة في التمييز بين الأحرف والكلمات والأعداد					
3	يجد صعوبة في التمييز بين الأشكال من حيث اللون والحجم					
4	يجد صعوبة في التمييز بين مكونات وتفاصيل الأشكال المرئية					
5	يجد صعوبة في تمييز الشكل عن الخلفية المحيطة به " الأرضية"					
6	يجد صعوبة في إدراك الأشكال ورسوم البيانات بصريا					
7	يصعب عليه تجميع أجزاء الأشكال لتكوين الشكل أو الصورة					
8	يجد صعوبة في معرفة الشكل عندما ينقص منه جزء أو أكثر					
9	يجد صعوبة في إكمال الفراغات بالكلمات أو الحروف أو الأعداد.					
10	يتوه أو يضيع أو يأخذ وقتا في معرفة الأماكن المألوفة					
11	يجد صعوبة في التعرف على الحروف الهجائية أو الأعداد					
12	يجد صعوبة في تمييز الأشكال الهندسية " المربع، المستطيل"					
13	يخطأ في كتابة بعض الرموز أو الكلمات مثل " ٦ و٢ وعلم وعمل					
14	يجد صعوبة في القراءة الكتابة العمليات الحسابية والجداول					

15	يجد صعوبة في إدراك الجزء بدون الكل أو الكل من أجزائه					
16	يجد صعوبة في الأجهزة والأدوات المعملية كالساعة والتيرموميتر					
17	يجد صعوبة في تذكر المعلومات المتتابعة مثل " ترتيب الأحرف الأبجدية، شهور السنة أيام الأسبوع.					
18	يجد صعوبة في استخدام النقاط والفواصل في النصوص					
19	يقرأ ببطء شديد، أو يقرأ كلمة كلمة وبشكل متقطع					
20	يجد صعوبة في إدراك مدلول الحروف والكلمات وعند القراءة الجهرية					

ملحق (4) مقياس التقدير التشخيصي لصعوبات الإدراك السمعي

الرقم	الخصائص " السلوك"	دائما 4	غالبا 3	أحيانا 2	نادرا 1	أبدا 0
1	يجد صعوبات في الفهم الاستماعي للمعلومات التي تقدم شفهيا					
2	يجد صعوبة في فهم المناقشات أو الأسئلة التي توجه إليه					
3	يجد صعوبة في فهم الكلمات المتماثلة نطقا والمختلفة معنى					
4	يجد صعوبة في متابعة التعليمات أو الشرح الشفوي للمعلم					
5	يجد صعوبة في تمييز أصوات الحروف أو المقاطع المنطوقة					
6	يجد صعوبة في تهجئة أصوات الحروف والمقاطع					
7	يجد صعوبة في فهم واتباع التعليمات الشفهية واسترجاعها					
8	يجد صعوبة في إدراك الزمن " اللحظة، بعد قليل، بعد ساعة					
9	يحتاج إلى الشرح الشفهي للمعلومات عدة مرات					
10	يجد صعوبة في استيعاب معنى المعلومات شفهيا دون تكرار					
11	يفقد انتباهه للمدرس أو الدرس لأي مشتتات خارج الصف					
12	يجد صعوبة في تتبع المعلومات والمثيرات السمعية					
13	يجد صعوبة في فهم معنى ومتابعة دلالة الأصوات والإشارات					
14	يجد صعوبة في متابعة شرح المعلم عند المعدل العادي للشرح					

15	يجد صعوبة في فهم الشرح باستخدام التعبيرات العادية					
16	يجد صعوبة في إكمال مقاطع الكلمات الناقصة المسموعة					
17	يجد صعوبة في إدراك تركيب الكلمات أو الحروف المسموعة					
18	يصعب عليه إدراك معنى الكلمة المسموعة ناقصة حرف أو أكثر					
19	يجد صعوبة في فهم معاني المقاطع المسموعة أو المنطوقة					
20	يجد صعوبة في الفهم الاستماعي للمفاهيم المجردة					

ملحق (5) **مقياس الدافعية للإنجاز**

عزيزي التلميذ(ة) فيما يلي مجموعة من العبارات التي تشير إلى سلوكك أو شعورك بعد أن تلقيت البرنامج التعليمي لوحدة الخلية والحياة.

اقرأ(ي)ها جيدا ثم ضع(ي) علامة (X) أمام إحدى الخانات التالية

دائما	غالبا	أحيانا	نادرا	بتاتا

بحيث تعبر كلمة دائما: إذا كان مضمون البند يعبر عنك تماما.

وكلمة غالبا: إذا كان مضمون البند يعبر عنك إلى حد كبير.

وكلمة أحيانا: إذا كان مضمون البند يعبر عنك بدرجة متوسطة.

وكلمة نادرا: إذا كان مضمون البند يعبر عنك إلى حد ما.

وكلمة بتاتا: إذا كان مضمون البند لا يعبر عنك على الإطلاق.

المعلومات الشخصية:

الاسم: .....

المدرسة: .....

الجنس: ذكر ☐ أنثى ☐

شكرا لتعاونكم

الرقم	العبـــــارة	موافق بشدة	موافق	محايد	معارض	معارض بشدة
01	أفضل القيام بما أكلف به من مهام على أكمل وجه.					
02	أحب أداء الأعمال التي تتسم بالتحدي والصعوبة.					
03	لا يهمني أن أفشل في أداء عمل ما.					
04	أشعر أن الراحة أهم شيء في الحياة.					
05	ألتزم بالدقة في أدائي بأي عمل من الأعمال.					
06	أتضايق إذا فعلت شيئا بطريقة رديئة.					
07	أعطي اهتماما وتركيزا عاليا للأعمال التي أقوم بها.					
08	أفضل الأعمال التي لا تحتاج إلى جهود كبيرة.					
09	أداء الواجبات والأعمال يمثل عبئا بالنسبة لي.					
10	أحب قضاء وقت الفراغ في القيام ببعض المهام أو الأعمال لتنمية مهاراتي وقدراتي.					
11	أشعر أن التفوق غاية في حد ذاتها.					
12	ليس من الضروري أن أحصل على أعلى التقديرات.					

13	أرفض الأعمال التي تتطلب المزيد من التفكير والبحث.					
13	أشعر بالسعادة عند معرفتي لأشياء جديدة.					
14	أحاول دائما الاطلاع وقراءة المراجع					
15	أشعر أن المقررات الدراسية كافية لتنمية مهاراتي.					
16	أسعى باستمرار لتحسين مستوى أدائي.					
17	الحاجة لمعرفة الجديد هي أفضل الطرق لتقدمي.					
18	أكتفي بما أدرسه في المنهج من موضوعات.					
19	أستمتع بالموضوعات والأعمال التي تتطلب ابتكار حلول جديدة					
20	أبذل جهدا كبيرا حتى أصل إلى ما أريد.					
21	المثابرة شيء هام في أدائي لأي عمل من الأعمال.					
22	عندما أبدأ في عمل ما من الضروري الانتهاء منه.					
23	عندما أفشل في عمل ما أتركه وأتجه إلى غيره.					
24	أشعر بالسعادة عندما أفكر في حل مشكلة ما لفترات طويلة.					
25	أتفانى في حل المشكلات الصعبة مهما أخذت من وقت.					

26	أشعر أن الاستمرار في بذل الجهد لحل المشكلات الصعبة مضيعة للوقت.					
27	الاستمرار والمثابرة من أنسب الطرق لحل المشكلات الصعبة.					
28	أشعر بالرضى عند مواصلة العمل لفترة طويلة في حل المشكلات التي تواجهني					
30	أفضل التفكير بجدية لساعات طويلة					
31	أحرص على تأدية الواجبات في مواعيدها.					
32	أحدد ما أفعله في ضوء جدول زمني					
33	أحرص على الالتزام بالمواعيد التي أرتبط بها مع الآخرين					
34	كثيرا ما تحول المشاغل والظروف بيني وبين مواعيدي					
35	المحافظة على المواعيد شيء مقدس بالنسبة لي					
36	عندما أحدد موعدا فإنني آتي في الوقت المحدد بالضبط.					
37	أتعامل مع الوقت بجدية تامة					
38	لا أسمح لعمل من الأعمال أن يتم على حساب وقت عمل آخر.					
39	يزعجني أن يتأخر أحد عن موعده معي					
40	من الصعب أن أزور أحدا إلا بموعد سابق					

41	أفكر كثيرا في المستقبل عن الماضي أو الحاضر.					
42	أفكر في إنجازات الماضي عن المستقبل.					
43	أشعر أن التخطيط للمستقبل من أفضل الطرق لتفادي الوقوع في المشكلات.					
44	من الضروري الإعداد والتخطيط المسبق لما سنقوم به من أعمال في المستقبل.					
45	أفشل في أدائي للأعمال التي لا يسبقها استعداد وتهيؤ لها.					
46	أفضل التفكير في أشياء بعيدة المدى					
4	لا أهتم بالماضي وما يشتمل عليه من أحداث.					
48	يزعجني الأشخاص الذين لا يهتمون بمستقبلهم.					
49	أشعر بالسعادة عندما أخطط للأعمال التي أنوي القيام بها.					
50	التخطيط للمستقبل من أفضل السبل لتوفير الوقت والجهد.					

ملحق (6) اختبار الذكاء المصور أحمد زكي.

_الاسم واللقب:.....

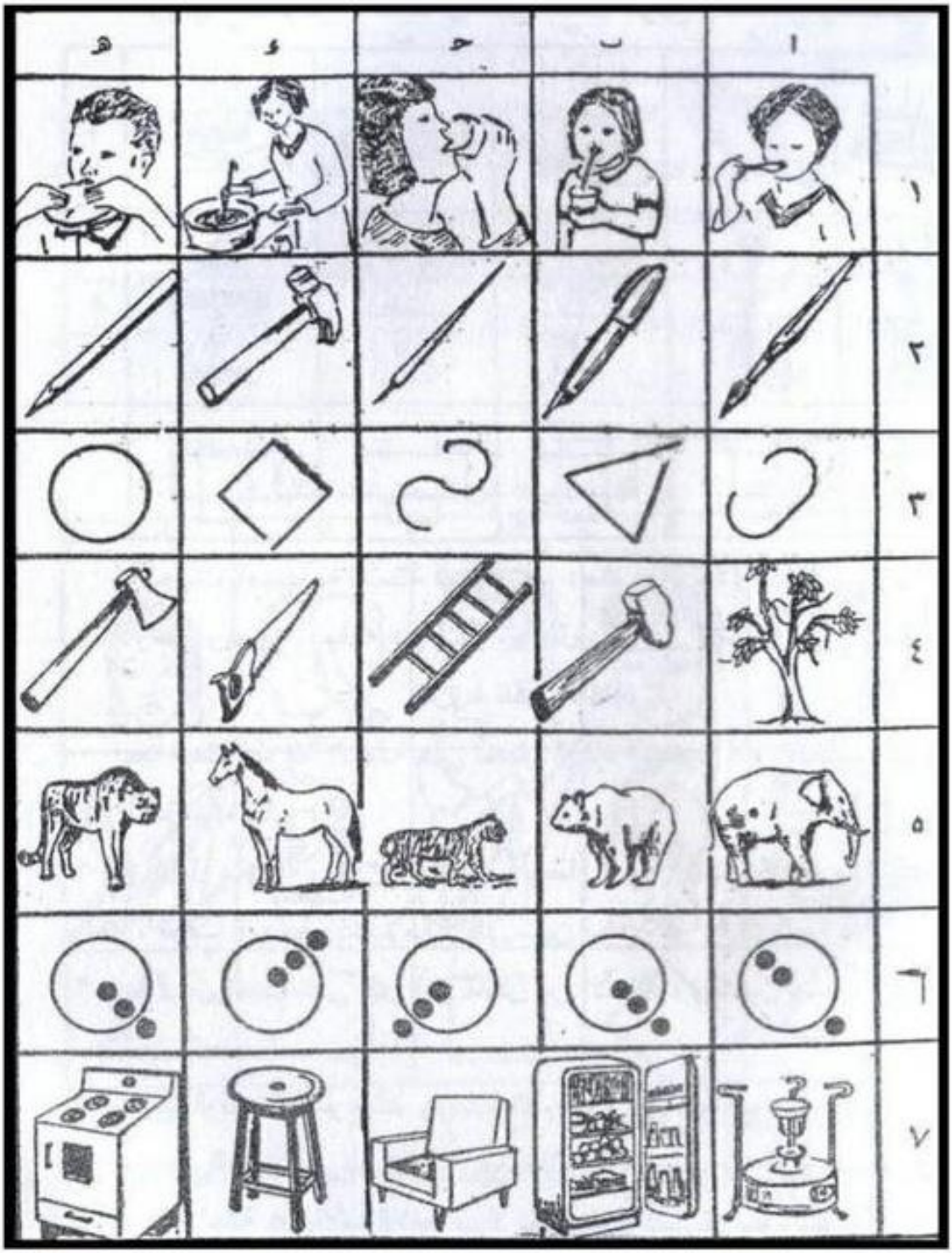
_ تاريخ الميلاد:.....

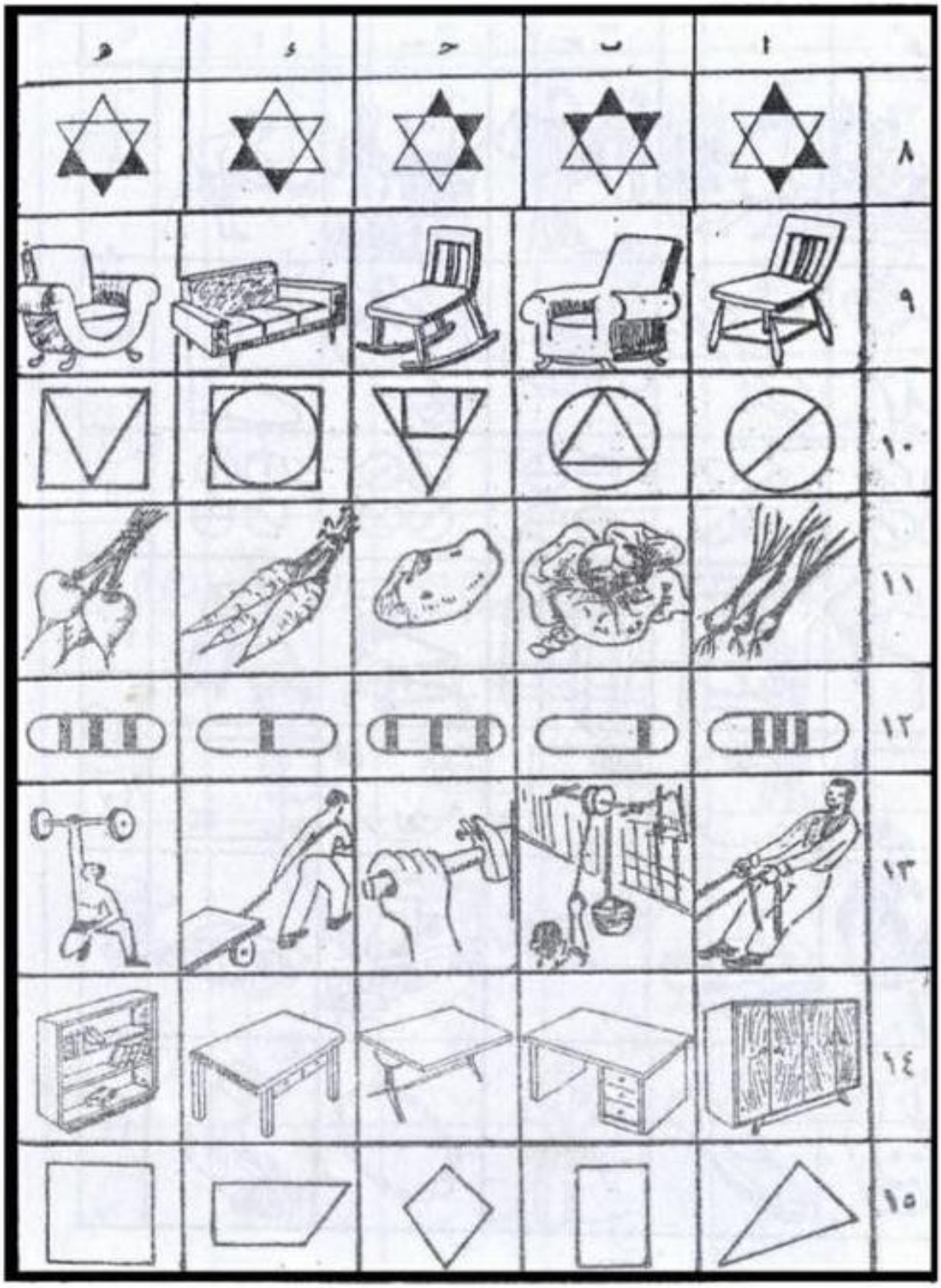
_اسم المدرسة:.....

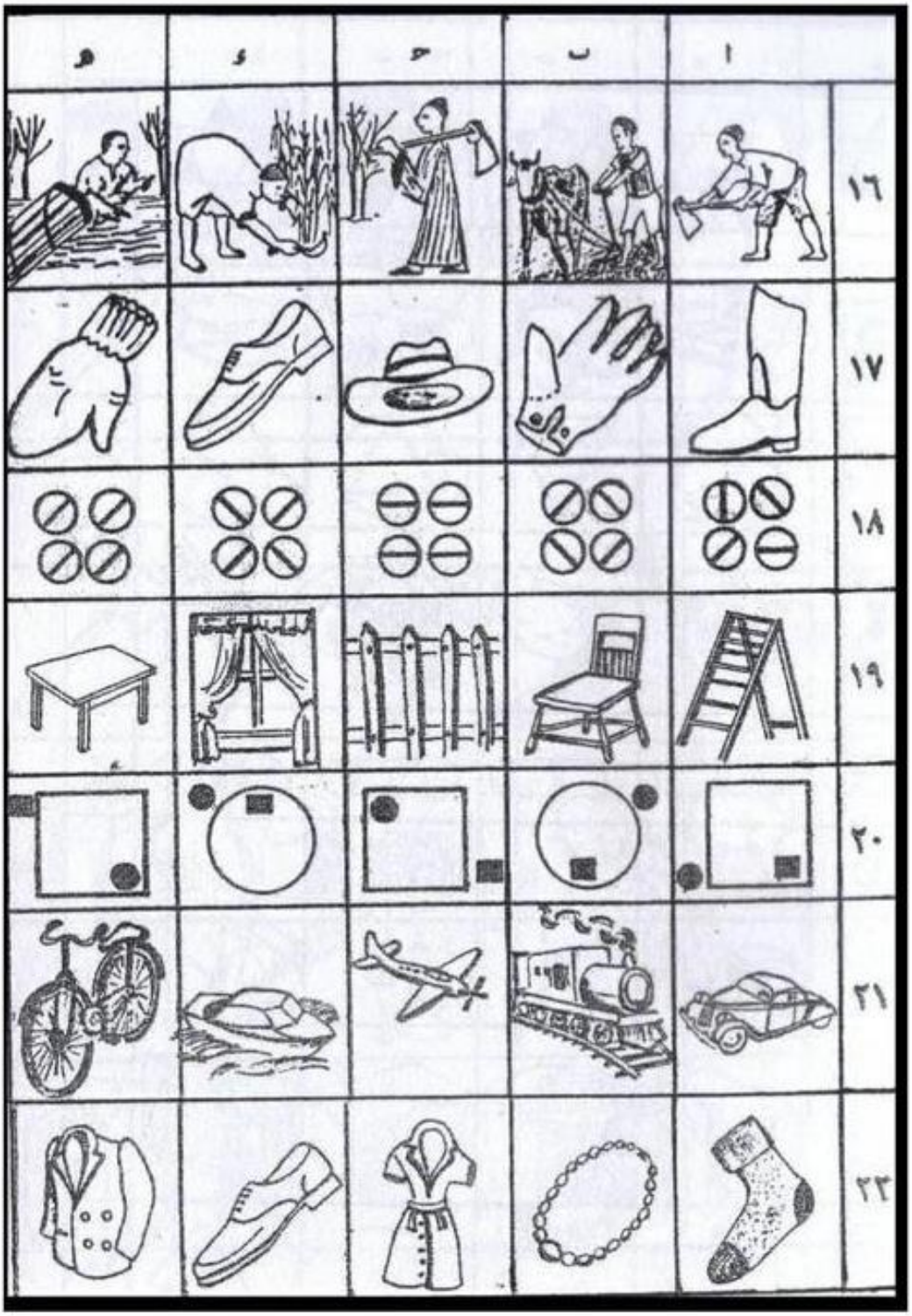
_ تاريخ تطبيق الاختبار:.....

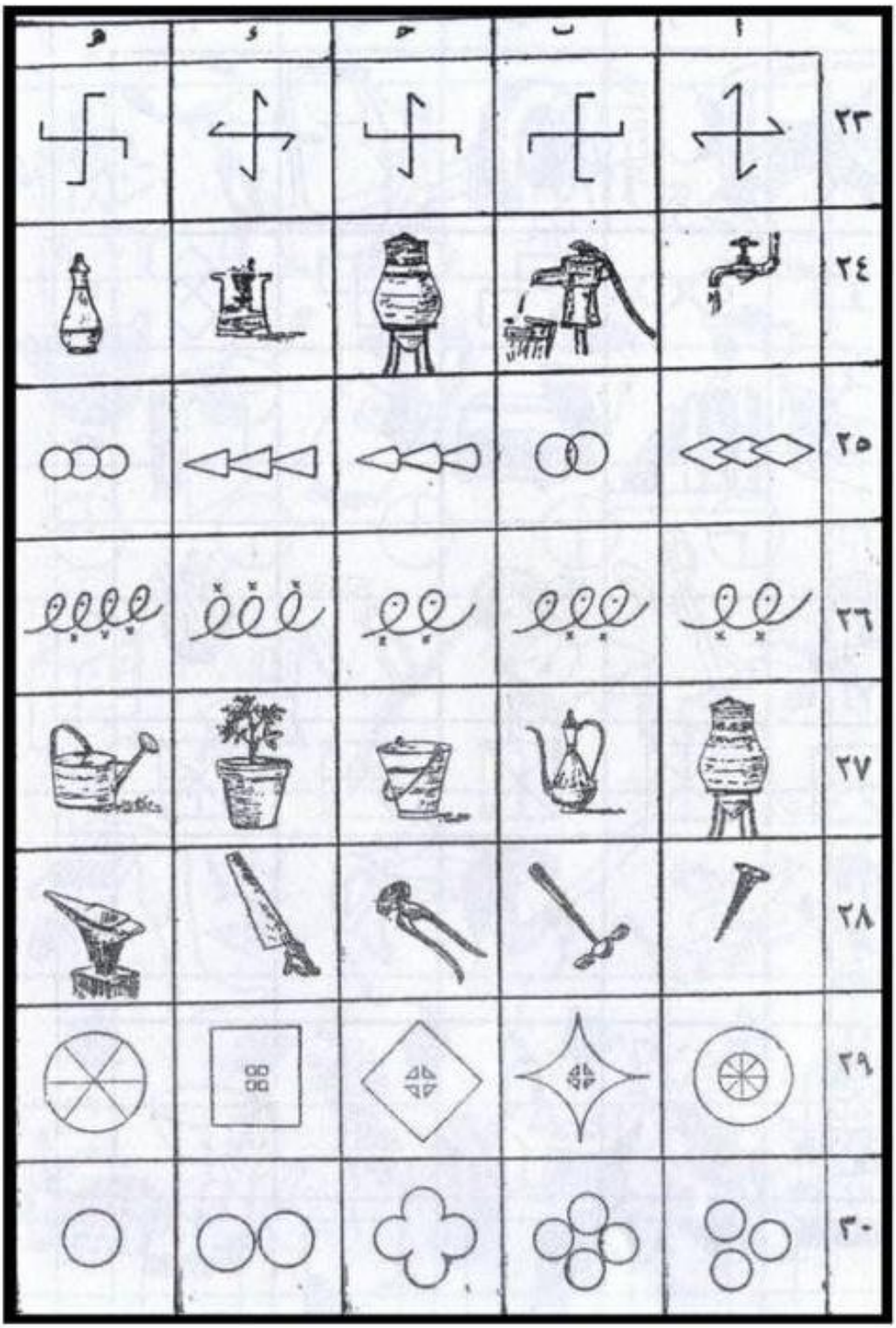
_ التعليمة:

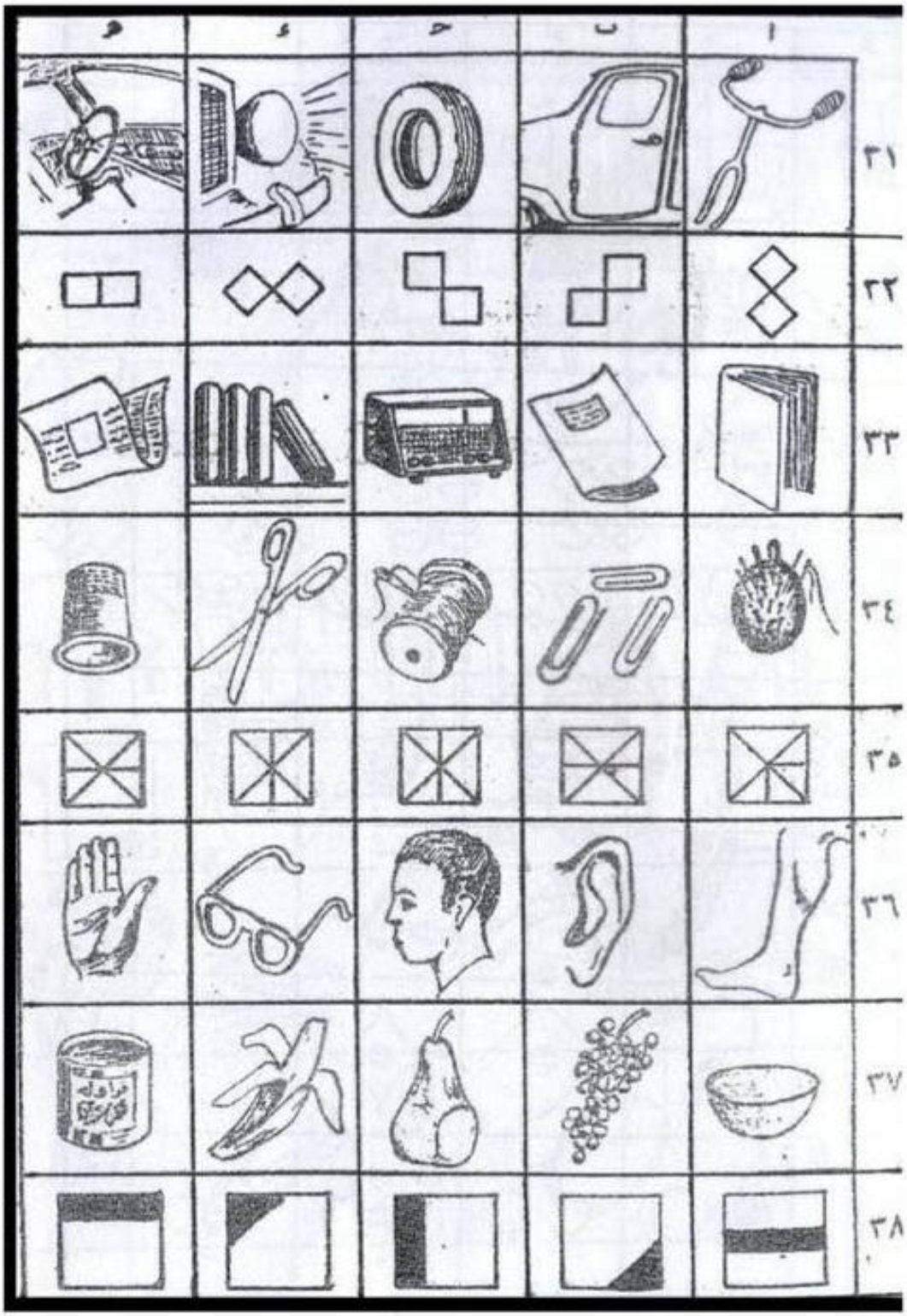
يهدف هذا الاختبار إلى قياس القدرة على ادراك التشابه والاختلاف بين الموضوعات والأشياء، ويوجد في هذا الاختبار مجموعات من الصور، وكل مجموعة تتكون من خمسة صورأو خمسة أشكال، أربعة منها متشابهة في صفة واحدة أو أكثر، وشكل واحد هو المختلف عن الباقي، والمطلوب منك في هذا الاختبار أن تبحث عن الشكل المختلف بين أفراد المجموعة الواحدة ووضع عليه علامة(×).

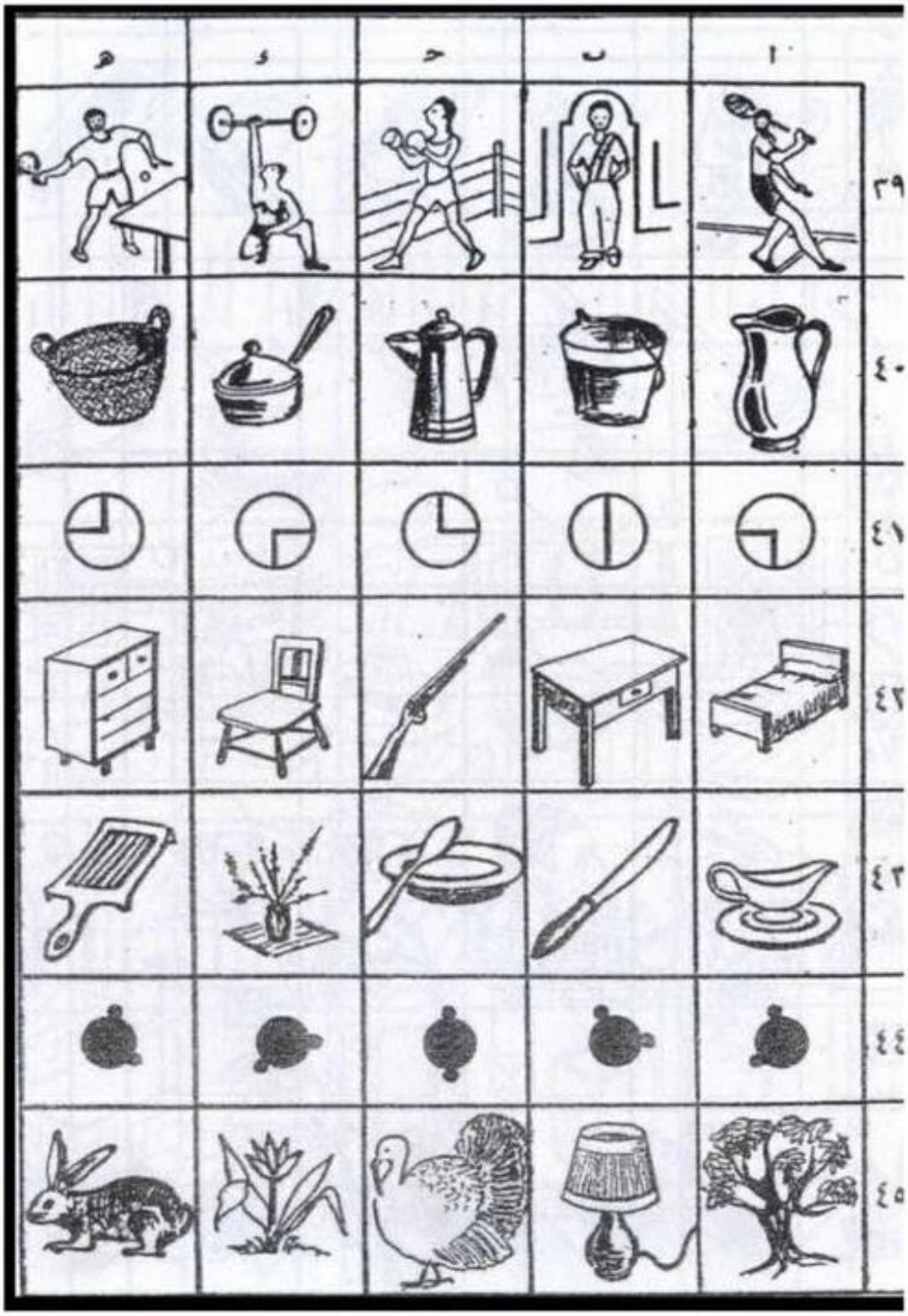

ا
ب
ح
د
هـ
١
٢
٣
٤
٥
٦
٧

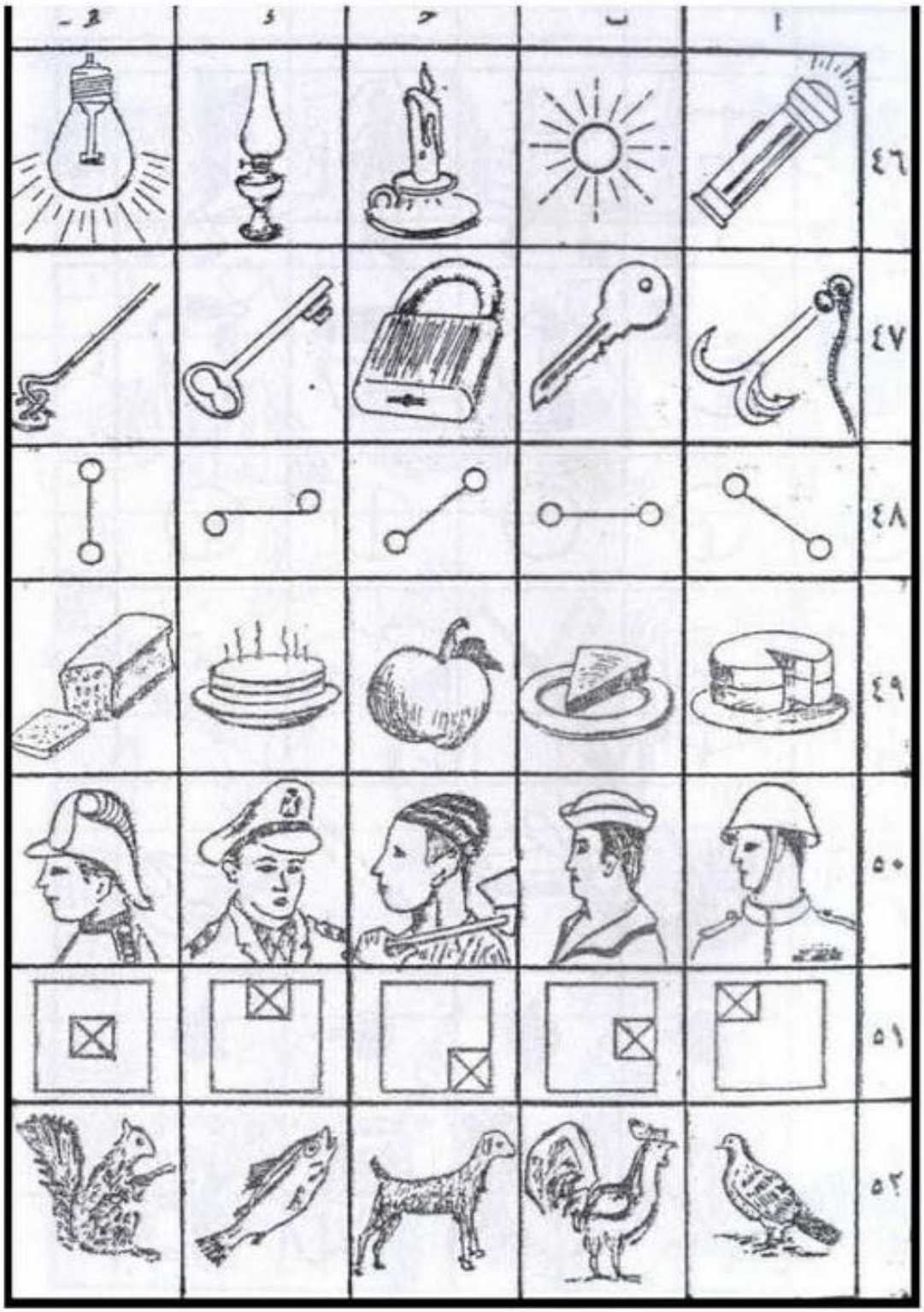

ا
ب
ح
ء
و
٨
٩
١٠
١١
١٢
١٣
١٤
١٥

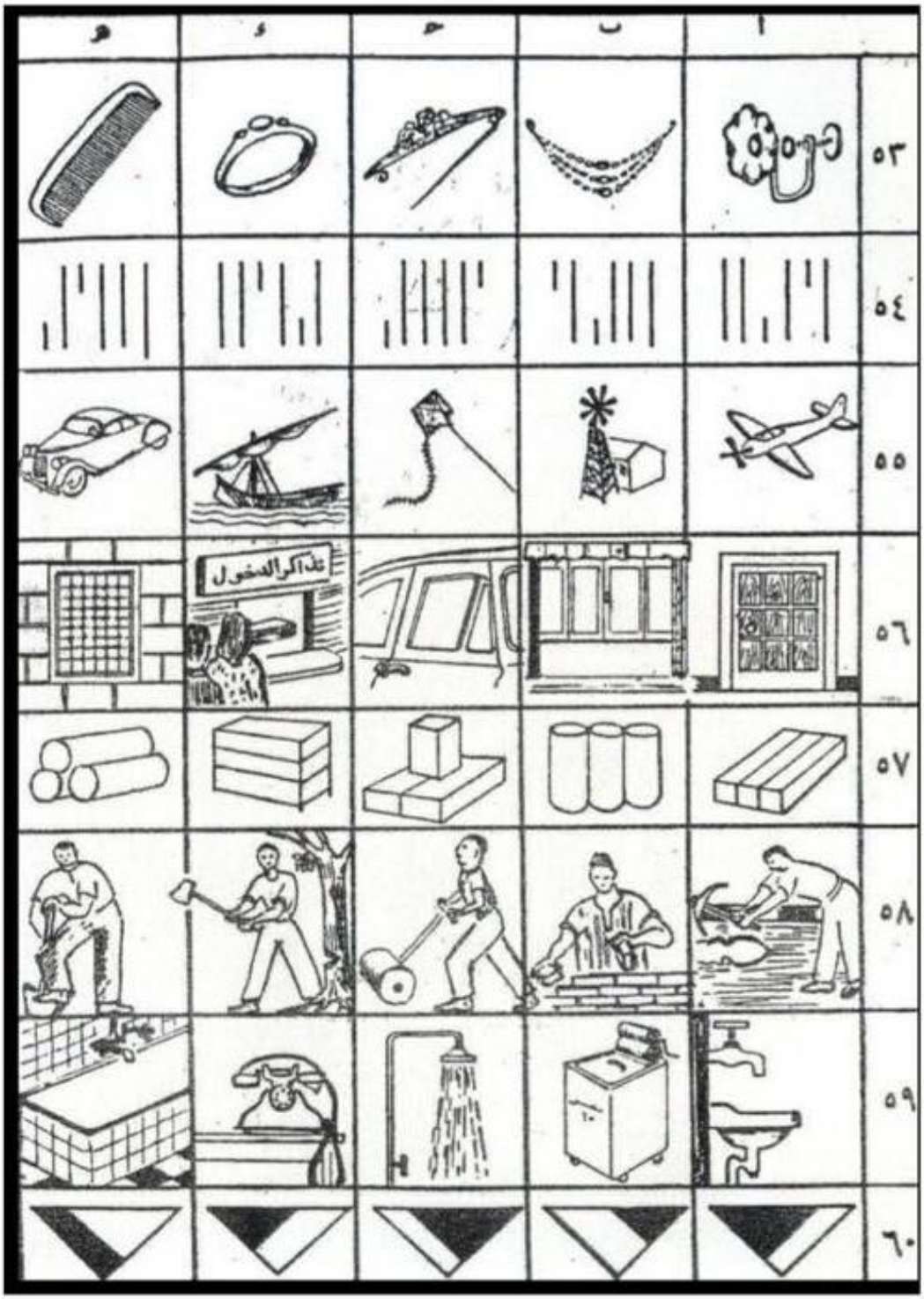

ا
ب
ج
د
هـ
١٦
١٧
١٨
١٩
٢٠
٢١
٢٢


أ
ب
ج
د
هـ
٢٣
٢٤
٢٥
٢٦
٢٧
٢٨
٢٩
٣٠


و
ه
د
ج
ب
ا
٣١
٣٢
٣٣
٣٤
٣٥
٣٦
٣٧
٣٨


ا
ب
ج
د
هـ
٣٩
٤٠
٤١
٤٢
٤٣
٤٤
٤٥


ا
ب
ج
د
هـ
٤٦
٤٧
٤٨
٤٩
٥٠
٥١
٥٢


هـ
د
جـ
ب
أ
٥٣
٥٤
٥٥
٥٦
٥٧
٥٨
٥٩
٦٠
تذاكر الدخول

مفتاح التصحيح

السؤال	الصواب	السؤال	الصواب	السؤال	الصواب	السؤال	الصواب
01	د	16	ج	31	أ	46	ب
02	د	17	ج	32	هـ	47	أ
03	هـ	18	أ	33	ج	48	د
04	أ	19	هـ	34	ب	49	ج
05	د	20	أ	35	أ	50	ج
06	أ	21	هـ	36	د	51	هـ
07	ج	22	ب	37	هـ	52	د
08	أ	23	ب	38	أ	53	هـ
09	د	24	د	39	ب	54	ج
10	أ	25	ب	40	هـ	55	هـ
11	ب	26	د	41	ب	56	أ
12	ب	27	د	42	ج	57	ج
13	هـ	28	هـ	43	د	58	ب
14	أ	29	هـ	44	ج	59	د
15	أ	30	ج	45	ب	60	هـ

العمر الزمني										
نسبة الذكاء	17	16	15	14	13	12	11	10	09	8
135	52	50	47	46	45	42	41	40	36	32
	51	49	46	45	44	41	40	39	35	31
130	50	48	45	44	43	40	39	38	34	30
	49	47	44	43	42	39	38	37	33	29
	48	46	43	42	41	38	37	36	32	28
	47	45	42	41	40	37	36	35	31	27
125	46	44	41	40	39	36	35	34	30	26
	45	43	40	39	38	35	34	33	29	25
120	44	42	39	38	37	34	33	32	28	24
	43	41	38	37	36	33	32	31	27	23
	42	40	37	36	35	32	31	30	26	22
	41	39	36	35	34	31	30	29	25	21
115	40	38	35	34	33	30	29	28	24	20
	39	37	34	33	32	29	28	27	23	19
110	38	36	33	32	31	28	27	26	22	18
	37	35	32	31	30	27	26	25	21	17
	36	34	31	30	29	26	25	24	20	16
	35	33	30	29	28	25	24	23	19	15
105	34	32	29	28	27	24	23	22	18	14
	33	31	28	27	26	23	22	21	17	13
	32	30	27	26	25	22	21	20	16	12
	31	29	26	25	24	21	20	19	15	11
	30	28	25	24	23	20	19	18	14	10
100	29	27	24	23	22	19	18	17	13	9
	28	26	23	22	21	18	17	16	12	8
95	27	25	22	21	20	17	16	15	11	7
	26	24	21	20	19	16	15	14	10	6
90	25	23	20	19	18	15	14	13	9	5
	24	22	19	18	17	14	13	12	8	4
	23	21	18	17	16	13	12	11	7	3
	22	20	17	16	15	12	11	10	6	2
80	21	19	16	15	14	11	10	9	5	1
	20	18	15	14	13	10	9	8	4	1
75	19	17						7		
	17	16								
70										
60										

ملحق (7) أسماء السادة المحكمين

الاسم واللقب	الدرجة العلمية	التخصص	مكان العمل
خديجة خنيف	أستاذة محاضرة B	علوم تربية	المركز الجامعي تيبازة
علي قشمر	أستاذ مساعد A	علوم تربية	جامعة الاستقلال – فلسطين
ليلى مدور	أستاذ مساعد	توجيه وإرشاد تربوي	جامعة باتنة 1
جميلة عزوق	أستاذ محاضر	إدارة تربوية	جامعة المسيلة
سامية شينار	دكتوراه	علم النفس العيادي	جامعة باتنة
بلدية بن زطة	دكتوراه	علم النفس المعرفي	المسيلة
إيناس ناصر	أستاذ مساعد A	المناهج وأساليب التدريس	جامعة القدس
محسن عدس	أستاذ مساعد A	أساليب التدريس	جامعة القدس
مليكة بكير	استاذ محاضر	علم النفس التربوي	المركز الجامعي تيبازة
محمد سعد	ماجستير	أساليب تدريس العلوم	مشرف تربوي منطقة الخليل التعليمية
رياض العاصمي	أستاذ محاضر	ادارة تربوية	جامعة دمشق
أمينة أبو حجر	استاذ محاضر	علوم تربية	جامعة الزرقاء

ملحق رقم (8)

UNRWA

حضرة السيد مدير التعليم المحترم ،

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته،

التاريخ : 2019/9/2

الموضوع: طلب موافقة لتطبيق برنامج تعليمي.

أنا المعلمة ذكريات الطرشان من مدرسة بنات العروب الأساسية الأولى أحمل رقم وظيفي (10611814)
أرجو من حضرتكم الموافقة على تطبيق برنامج تعليمي مبني على رفع الانتباه والإدراك لتلاميذ ذوي صعوبات التعلم النمائية بمادة العلوم والحياة ، وحدة الخلية والمجهر.

لتلاميذ الصف الثامن الأساسي في مدرستي بنات العروب الأساسية الأولى و ذكور العروب الأساسية الأولى

لغرض استكمال متطلبات نيل شهادة الدكتوراه

في الفترة الممتدة ما بين: أكتوبر 2019 إلى ديسمبر 2019

وتقبلوا فائق الاحترام والتقدير

المعلمة: ذكريات الطرشان

توصيات مديرة المدرسة:

أوصي بالموافقة على طلب

توصيات مدير تعليم منطقة الخليل:

لا مانع لدي أوصي بالموافقة

جعفر الملطي

وكالة الغوث الدولية
لخليل
مدير التربية والتعليم
AREA EDUCATION OFFICER
التاريخ
Date 02/09/2019

U.N.R.W.A
HEBRON

ملحق (9)

تحليل محتوى وحدة الخلية والحياة بدلالة الأهداف

الدرس	الأهداف	المستوى
المجاهر	*أن يتتبع التلميذ إنجاز العلماء في اكتشاف الكائنات الحية الدقيقة.	فهم واستيعاب
	* أن يستنتج وظائف أجزاء المجهر.	فهم واستيعاب
	*أن يستخدم التلميذ المجهر في فحص ورؤية شرائح لخلايا نباتية وكائنات دقيقة.	تطبيق
	*أن يحل التلميذ مسائل كتابية حول مقدار تكبير المجهر المركب.	تطبيق
	* أن يقارن التلميذ بين المجاهر الثلاثة من حيث: سبب التسمية، قوة التكبير، مبدأ عملها.	تحليل
	*أن يعين التلميذ أجزاء المجهر.	فهم واستيعاب
	*أن يكتب التلميذ إيجابيات وسلبيات كل مجهر	تقويم
	*أن يصمم التلميذ نموذجا لمجهر	تركيب
	*أن يستنتج التلميذ التلاؤم بين شكل الخلية ومظهرها الخارجي ووظيفتها.	فهم واستيعاب
	*أن يوضح التلميذ المقصود بالخلية.	معرفة وتذكر
	*أن يعدد التلميذ بنود نظرية الخلية.	معرفة وتذكر
	*أن يوضح التلميذ الأجزاء التي تتكون منها الخلية النباتية والحيوانية.	فهم واستيعاب
		تحليل

عالم الخلية	*أن يقارن التلميذ بين الخلية النباتية والخلية الحيوانية من حيث الشبه والمكونات.	فهم واستيعاب
	*أن يستنتج التلميذ تركيب الغشاء الخلوي.	تطبيق
	*أن يوضح التلميذ المقصود بخاصية الانتشار عمليا.	تطبيق
	*أن يدلل التلميذ بأمثلة من الواقع على خاصية الانتشار	تطبيق
	*أن يوضح التلميذ المقصود بالخاصية الاسموزية عمليا.	تحليل
	* أن يستنتج التلميذ أهمية النواة في الخلية	معرفة وتذكر
	* أن يوضح التلميذ مكونات النواة.	فهم واستيعاب
	*أن يوضح التلميذ وظيفة كل عضية من عضيات الخلية.	تركيب
	* أن يرسم التلميذ " المايتوكدريا، الغشاء البلازمي، البلاستيدات، الفجوات.	تركيب
	* أن يعين التلميذ الأجزاء على العضيات المرسومة	تركيب
	*أن يعد التلميذ خارطة مفاهيمية لعضيات الخلية ووظائفها	تحليل
	*أن يقارن التلميذ بين الخلية النباتية والحيوانية من حيث التركيب.	تحليل
	*أن يربط التلميذ بين الوطن والخلية من حيث التشابه والوظائف.	معرفة وتذكر
	*أن يوضح التلميذ المقصود بالإنزيمات.	فهم واستيعاب
	* أن يستنتج التلميذ أهمية إنزيم الكاتاليز.	

الدرس	الأهداف	المستوى
الانقسام	*أن يوضح التلميذ تركيب الكروموسوم	فهم واستيعاب
	* أن يقارن التلميذ بين الانقسام المنصف والمتساوي من حيث: عدد الكروموسومات في الخلية، عدد الخلايا الناتجة، نوع الخلايا التي يحدث بها، الهدف.	تحليل فهم واستيعاب
	* أن يتبع التلميذ مراحل انقسام الخلية.	تركيب تحليل
	*أن يعد التلميذ نموذجا لمراحل انقسام الخلية.	تركيب
	* أن يقارن التلميذ بين الخلية النباتية والحيوانية في الانقسام.	
	* أن يرسم التلميذ مراحل الانقسام المنصف لخلية معطاة.	تركيب
	*أن يعد التلميذ تقريرا حول متلازمة داون الأسباب والخصائص الجسمية.	تركيب
	*أن يصمم التلميذ نموذجا لأدوار الانقسام.	
التكاثر	*أن يوضح التلميذ المقصود بالتكاثر.	معرفة وتذكر
	*أن يقارن التلميذ بين التكاثر الجنسي واللاجنسي.	تحليل
	*أن يشرح التلميذ التكاثر الجنسي وكيفية تكوين الزيجوت.	فهم واستيعاب
	*أن يوضح التلميذ مظاهر النمو الجسمي والجنسي في مرحلة المراهقة.	فهم واستيعاب
	*أن يعدد التلميذ بعض أنماط التكاثر اللاجنسي في الكائنات الحية	معرفة وتذكر
	* أن يوضح التلميذ المقصود بالتكاثر الخضري	معرفة وتذكر

	*أن يعدد التلميذ بعض طرق التكاثر اللاجنسي مع مثال. *أن يقوم التلميذ بتطبيق بعض طرق التكاثر على نباتات وزراعتها. *أن يحضر التلميذ العقل في المختبر.	فهم واستيعاب تطبيق تطبيق

مستوى الهدف	معرفة وتذكر	فهم واستيعاب	تطبيق	تحليل	تركيب	تقويم	العدد الكلي
عدد الأهداف	5	14	7	8	8	2	44

المستوى / الدرس	معرفة %11	فهم %32	تطبيق %18	تحليل %19	تركيب %19	تقويم %1	المجموع
المجاهر %18	1	3	2	2	2	0	10
عالم الخلية %41	2	7	3	4	4	1	21
الانقسام %18	1	2	2	1	1	0	7
التكاثر %23	1	4	2	2	2	1	12
المجموع	5	16	9	9	9	2	50

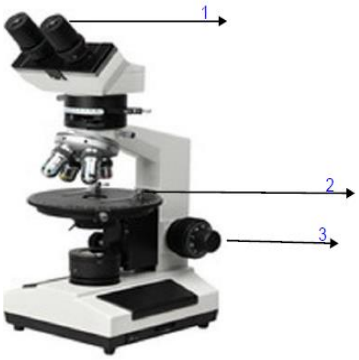
ملحق رقم (10) الاختبار النهائي لوحدة الخلية والحياة

اسم المدرسة:	الاختبار النهائي لوحدة الخلية والحياة	الصف الثامن الأساسي
اسم التلميذ:		الزمن: ساعة ونصف

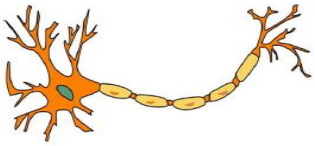
عزيزي التلميذ/ ة: لنقرأ الأسئلة جيداً ونجيب بحسب ما هو مطلوب: (10 علامات)

أضع دائرة حول رمز الإجابة الصحيحة في كل مما يلي:

1) من خلال الصورة المجاورة أجيبي عما يلي:



1- نوع المجهر في الصورة المجاورة			
أ) الكتروني	ب) بسيط	ج) ضوئي	د) تشريحي
2- يستخدم هذا المجهر في فحص خلايا			
أ) الفيروسات	ب) الدم	ج) الرايبوسومات	د) تشريح رأس نملة
3- ما اسم الجزء المشار إليه بالرقم (1)			
أ) عدسة عينية	ب) عدسة شيئية	ج) الضابطان	د) المنضدة
4- وظيفة الجزء رقم (2)			
أ) التحكم بالضوء	ب) وضع الشريحة	ج) رفع المنضدة	د) تثبيت المنضدة



5- نوع الخلية في الصورة أعلاه			
أ) دم حمراء	ب) دم بيضاء	ج) عضلية	د) عصبية
6- ما العضيّة التي تكثر في هذه الخلية			
أ) الرايبوسومات	ب) المايتوكندريا	ج) الأجسام الحالة	د) أجسام غولجي

7- تشترك الخلية النباتية والخلية الحيوانية في كل مما يلي **ما عدا**			
أ) النواة	ب) المريكزات	ج) الفجوات	د) الغشاء الخلوي
8- سبب متلازمة داون:			
أ) زيادة كروموسوم	ب) نقص كروموسوم	ج) خلل في كروموسوم رقم 23	د) خلل في كروموسوم رقم 26
9- تترتب الكروموسومات في وسط الخلية في الدور			
أ) الانفصالي	ب) النهائي	ج) الاستوائي	د) البيني
10- العضية المسؤولة عن إعطاء الأزهار والثمار ألوانها:			
أ) البلاستيدات الخضراء	ب) البلاستيدات عديمة اللون	ج) البلاستيدات الملونة	د) الرايبوسومات

السؤال الثاني: ما نوع الخاصية بناء على ما تم إجراؤه من تجارب في كل من الصور التالية: (3علامات)

الخاصية .....

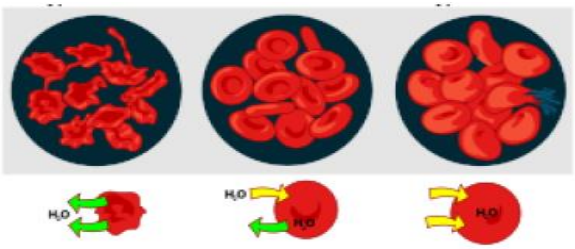
ماذا يحدث في كل من الحالتين :

الشكل أ :.....

.....

.....

.....



الخاصية :.....

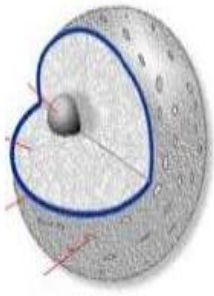
الشكل ب :.....

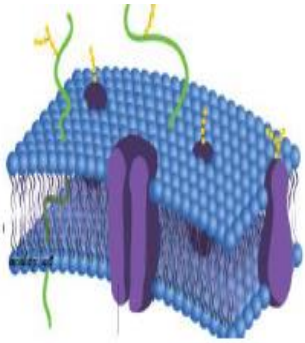
.....

.....

.....

السؤال الثالث: ماذا يحدث لو تم نزع كل من الأجزاء التالية من الخلايا النباتية والحيوانية: (4علامات)





....

....

السؤال الرابع: في تجربة إنزيم الكاتاليز أفسر عدم تفاعل مادة فوق أكسيد الهيدروجين مع البطاطا المسلوقة:

.....

.....

.....(علامتان)

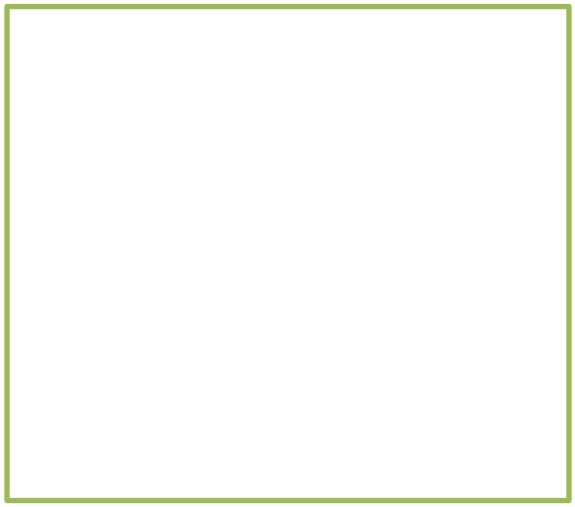
السؤال السادس: خلية خضرية لنبتة تحتوي على (4) كروموسومات، انقسمت. بناء على المعلومات السابقة أجيب عما يلي: (4 علامات)

1- ما نوع الانقسام: .....

2- ما عدد الخلايا الناتجة من الانقسام: .....

3- ما عدد الكروموسومات المتكونة في كل خلية بعد الانقسام.....

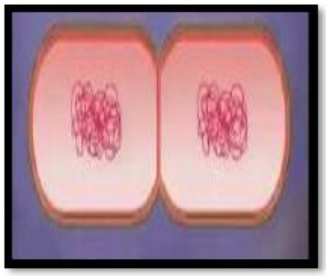
4- أوضح بالرسم الدور الانفصالي والنهائي للخلية أثناء انقسامها



السؤال السابع: أ) ما نوع الانقسام في كل من الخلايا التالية مع التعليل: (3 علامات)

الجزء	نوع الانقسام	السبب
السداة في النبتة		
نمو الجنين في رحم الأم		
الخلية البكتيرية		

ب) ما نوع التكاثر اللاجنسي في كل من الكائنات التالية: (4 علامات)



....

السؤال الثامن: هبة الشرفا فتاة فلسطينية من غزة مصابة بمتلازمة داون وتعتبر إحدى قصص النجاح لهذه الفئة، أجيب عما يلي: (3علامات)

1- ما سبب الإصابة بمثل هذه الحالة؟ .....

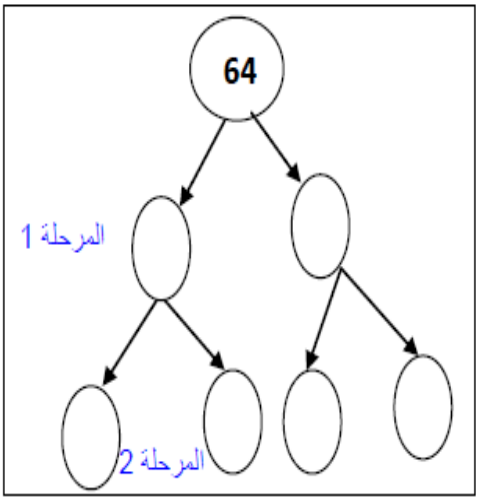
2- من الصفات الشكلية التي تظهر على المصابين بمتلازمة داون: .....

.....

3- كيف يمكن دمج هذه الفئة في مجتمعنا الفلسطيني؟

.....

السؤال التاسع: خلية تناسلية ل (حصان) تحتوي على (64) كروموسوم انقسمت أجيب عن الأسئلة التالية:



أ) كم خلية نتجت في المرحلة الأولى .....

ب) وكم عدد الكروموسومات ؟ .....

ت) كم خلية نتجت في المرحلة الثانية : .....

ث) وكم عدد الكروموسومات؟ :.....

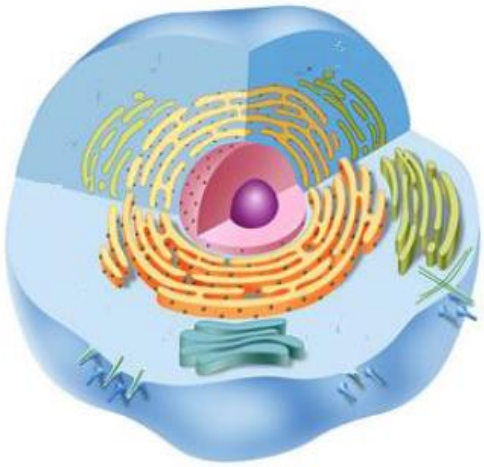
ج) نسمي الانقسام في المرحلة (1) .....

ح) أما المرحلة (2) : .....

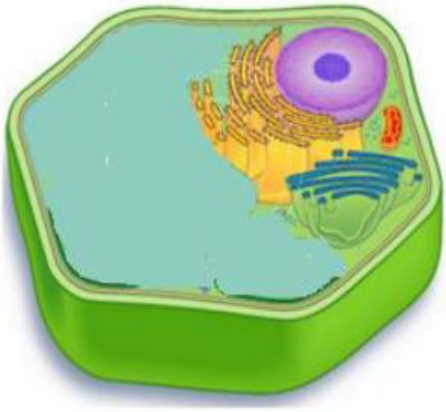
خ) ماذا نسمي الخلايا الناتجة ؟ .....

(5 علامات)

السؤال العاشر: لديك الصور التالية: (4 علامات)



الخلية أ).....

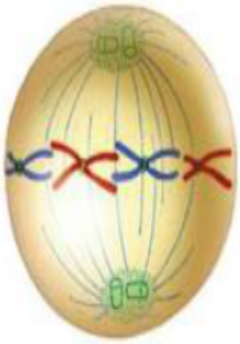


الخلية ب: .....

1 ما نوع الخلية في كل من الصور السابقة .

2 ارسم العضيات الناقصة في كل خلية .

السؤال الحادي عشر : من خلال الشكل التالي لنجيب على كل مما يلي : (5علامات)



1 -ماذا نسمي هذا الدور من أدوار الانقسام ؟ .....

2 أصف ماذا يحدث في هذا الدور من تغيرات : .....

.....

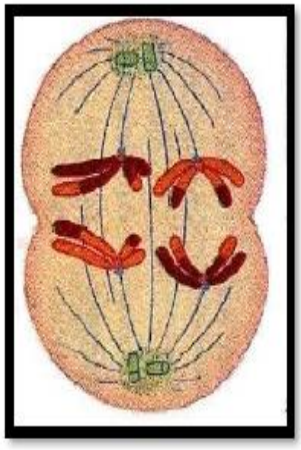
.....

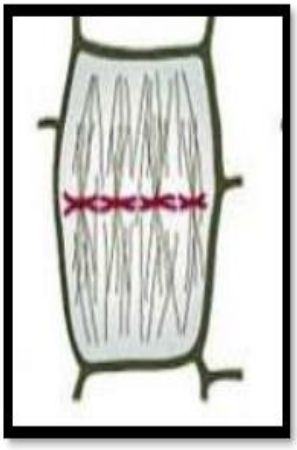
3 أصف شكل الكروموسومات : .....

السؤال الثاني عشر: ما نوع المجهر المستخدم لفحص كل من الخلايا التالية: (علامتان)

الجزء	نوع المجهر
خلية دم	
أجزاء الخلية العصبية	
رأس نملة	
خلية بصل	

السؤال الثالث عشر: ما أوجه التشابه والاختلاف في كل من الصورتين





التشابه: .....

الاختلاف .....

(علامتان)

مع تمنياتي لكم بالنجاح والتوفيق