قسم علم النفس التربوي
والصحة النفسية

بحث بعنوان

فعالية برنامج تدخل مبكر لتنمية مهارتي الانتباه البصري والإدراك البصري لدى أطفال الروضة ذوي صعوبات التعلم النمائية

بحث مستل من رسالة ماجستير

اعداد

أ.د/ كوثر إبراهيم سعد رزق
أستاذ الصحة النفسية والعلاج النفسي
ورئيس القسم ووكيل الكلية
للدراسات العليا والبحوث (سابقاً)
بكلية التربية – جامعة دمياط

د/ سهير السعيد جمعه إسماعيل
مدرس علم النفس التربوي
بكلية التربية – جامعة دمياط

ساره محمد مسعد البرعى
باحثة ماجستير
كلية التربية– جامعة دمياط

٢٠٢٢م-١٤٤٤ه

مستخلص الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية إلى الكشف عن فاعلية برنامج تدخل مبكر لتنمية مهارتي الانتباه والإدراك البصري لدى أطفال الروضة ذوي صعوبات التعلم النمائية والتحقق من استمرارية البرنامج وفعاليته في فترة المتابعة، تضمنت العينة في صورتها النهائية (٢٠) طفلاً وطفلة من أطفال الروضة ذوي صعوبات التعلم النمائية التابعة لإدارة دمياط التعليمية تتراوح أعمارهم بين (٤-٦) سنوات بانحراف معياري (٠,٣٩١)، اشتملت أدوات الدراسة على اختبار المصفوفات المتتابعة الملونة إعداد جون رافن تقنين عماد أحمد حسن(٢٠١٦)، ومقياس المسح النيورولوجي إعداد مارجريت موتي، وهارولد سيزلنج، ونورما سبالدينج ترجمة وتقنين عبد الوهاب محمد كامل(٢٠٠٧) ومقياس مهارات الانتباه البصري والإدراك البصري لدى أطفال الروضة (إعداد الباحثة)، وبرنامج التدخل المبكر (إعداد الباحثة). توصلت نتائج الدراسة إلى فاعلية برنامج تدخل مبكر لتنمية مهارتي الانتباه والإدراك البصري لدى أطفال الروضة ذوي صعوبات التعلم النمائية واستمرارية فاعليته.

الكلمات المفتاحية: الانتباه البصري، الإدراك البصري، مرحلة الروضة، صعوبات التعلم النمائية.

Abstract

The current study aims to reveal the effectiveness of an early intervention program to develop the skills of visual attention and perception among kindergarten children with developmental learning disabilities. It also aims to investigate effectiveness of the program during the follow-up period. The sample consisted 20 male and female kindergarten children with developmental learning disabilities affiliated to the Damietta Educational Administration, ranging between 4 to 6 years old with a standard deviation of 0.391.The research tools included Ravens's Colored Progressive Matrices Test Standardized by Hassan (2016), the Quick Neurological Screening Test "QNST" prepared by Motti, Sizzling, and Spalding, translated and standardized by Kamel (2007), A scale of Visual Attention and perception skills for kindergarten children, prepared by the current researcher, and the early intervention program, prepared by the current researcher. The results of the study reveal the effectiveness of an early intervention program in developing visual attention and perception skills of kindergarten children with developmental learning disabilities.

Keywords: Visual Attention, Visual Perception, kindergarten, Developmental Learning Disabilities.

مقدمة:

تعد مرحلة الطفولة المبكرة من المراحل الأكثر تأثيراً على بناء الفرد المعرفي والسلوكي والاجتماعي والوجداني، ولكي يتم تحقيق التنمية المستدامة لابد من الاهتمام بمرحلة الطفولة المبكرة فهي مرحة التأسيس وتكوين المفاهيم والمهارات المتنوعة. لذلك وجب الاهتمام بهذه المرحلة والكشف عن المشكلات والصعوبات التي تواجهها حتى يتم التدخل المبكر والحد أو التقليل منها كي لا تؤثر بالسلب في مرحلة التعليم الأكاديمي فيما بعد.

لذا تعتبر صعوبات التعلم النمائية أحد العوامل التي تفسر تدني المستوى الدراسي للأطفال حيث تتضمن اضطرابات في فاعلية الانتباه والإدراك والذاكرة والتفكير ونتيجة لهذه الاضطرابات تظهر صعوبات واضحة في مهارات القراءة والكتابة والحساب والتهجئة والتي تعكس صعوبات التعلم عند الأطفال Arenon, (Vuontela, Steenari, Salmi &Carlson, 2005, p39).

هذا ويؤكد جيفن ريد (Reid, 2009,p89) أن العديد من الجوانب البصرية والسمعية لا تتطور بشكل تلقائي لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم مما يؤدي إلى صعوبات نمائية، فمثلاً صعوبات الإدراك البصري لها دور الصعوبات القرائية.

كما تناولت بعض الدراسات في مصر معدلات انتشار صعوبات التعلم كدراسة أحمد عاشور (٢٠٠٢) التي أشارت عن وجود نسبة انتشار لصعوبات التعلم بين عينة من التلاميذ في المرحلة الابتدائية حيث بلغت النسبة (١٤%) بينما نسبة انتشار صعوبات التعلم النمائية بين العينة نفسها (١٢%) وهي نسبة تقارب المعدلات العالمية التي تقدر بنحو (١٥-١٦%) (مسعد أبو الديار، ٢٠١٥، ص٤١).

لذا يجب إعداد برامج تربوية وعلاجية للأطفال ذوي صعوبات التعلم النمائية في مرحلة ما قبل المدرسة حتى لا تؤثر تلك الصعوبات على مرحلة التعليم الأكاديمي للطفل وهو ما يطلق عليه مصطلح التدخل المبكر (عبد العزيز الشخص، وسيد الجارحي، ٢٠١١، ص٦).

مشكلة الدراسة: تتمثل مشكلة البحث في الإجابة على الأسئلة التالية:

١)ما فعالية برنامج تدخل مبكر لتنمية مهارة الانتباه البصري لدى أطفال الروضة ذوي صعوبات التعلم النمائية؟

٢)ما فعالية برنامج تدخل مبكر لتنمية مهارة الإدراك البصري لدى أطفال الروضة ذوي صعوبات التعلم النمائية؟

٣)ما مدى استمرارية فاعلية تدخل مبكر لتنمية مهارتي الانتباه البصري والإدراك البصري لدى أطفال الروضة ذوي صعوبات التعلم النمائية؟

أهداف الدراسة: تهدف الدراسة إلى:

١) الكشف عن فاعلية برنامج تدخل مبكر لتنمية مهارة الانتباه البصري لدى أطفال الروضة ذوي صعوبات التعلم النمائية.

٢) الكشف عن فاعلية برنامج تدخل مبكر لتنمية مهارة الإدراك البصري لدى أطفال الروضة ذوي صعوبات التعلم النمائية.

٣) التحقق من استمرارية فاعلية برنامج تدخل مبكر لتنمية مهارتي الانتباه البصري والإدراك البصري لدى أطفال الروضة ذوي صعوبات التعلم خلال فترة المتابعة.

أهمية الدراسة: تتمثل أهمية الدراسة فيما يلي:

أ. الأهمية النظرية:

١- تعتبر مرحلة رياض الأطفال مرحلة هامة في مراحل التعليم والتي تعتبر أساس بناء الشخصية.

٢- أهمية التدخل المبكر للأطفال ذوي صعوبات التعلم وخطورة إهمال القصور النمائي في مرحلة الطفولة المبكرة.

٣- تسهم الدراسة الحالية ببرنامجها التدخل المبكر في الحد أو التقليل من الصعوبات الأكاديمية والاجتماعية فيما بعد وذلك لارتباط الجانب النمائي بالأكاديمي فالقصور في المهارات النمائية (كالانتباه – والإدراك) البصري تعد مؤشر قوي للدلالة على صعوبات التعلم الاكاديمية اللاحقة في مرحلة المدرسة.

ب. الأهمية التطبيقية: تتمثل الأهمية التطبيقية في:

١) تقديم مقياس مهارات الانتباه البصري والإدراك البصري للكشف المبكر عن أطفال الروضة ذوي صعوبات التعلم النمائية.

٢) الحد أو التقليل من صعوبات التعلم الأكاديمية والاجتماعية التي قد يتعرض لها الأطفال ذوي صعوبات التعلم النمائية من خلال تطبيق برنامج للتدخل المبكر في مرحلة رياض الأطفال.

المصطلحات الإجرائية للدراسة

١- صعوبات التعلم النمائية: Developmental Learning Disabilities

تتبنى الباحثة تعريف مسعد أبو الديار، وجاد البحيري، عبد الستار محفوظي (٢٠١٢، ص١٢٣) بأنها الصعوبات التي تتناول مهارات ما قبل الأكاديمية التي تتمثل في العمليات المعرفية المتعلقة بالانتباه والإدراك والذاكرة والتفكير واللغة الشفهية، وهذه العمليات تشكل أهم الأسس التي يقوم عليها النشاط العقلي المعرفي للفرد، ومن ثم فان أي اضطراب أو خلل يصيب واحدة أو أكثر من هذه العمليات يفرز العديد من الصعوبات اللاحقة ويمكن أن يظهر هذه الصعوبات لدى الطفل في سن دخول المدرسة.

٢- الانتباه البصري: Visual Attention

تعرف الباحثة الانتباه البصري أنه عملية عقلية معرفية مؤثرة في عملية التعلم، فهي توجه القدرة العقلية والذهنية وحاسة البصر اتجاه مثير معين لتحقيق استجابة محددة دون الاستجابة للمثيرات الأخرى.

٣- الإدراك البصري: Visual Perception

تعرف الباحثة الإدراك البصري أنه الآلية التي يفسر بها العقل المثيرات البصرية وإعطائها معنى مفهوم.

الإطار النظري: ويشمل:

صعوبات التعلم النمائية:

تعد صعوبات التعلم النمائية إحدى فئات التربية الخاصة والتي توصف بأنها فئة المحنة التعليمية أو الإعاقة الخفية التي لا ترجع إلى سبب واضح، ولا يستطيع معظم الأطفال أن يشكو منها، كما تُعرف صعوبات التعلم النمائية أنها تلك العمليات النفسية الأساسية، وتشتمل صعوبات التعلم النمائية على المهارات السابقة للتعلم التي يحتاجها الطفل بهدف التحصيل في الموضوعات الأكاديمية مثل: الإدراك، والانتباه، والذاكرة، والتفكير واللغة الشفهية ويمكن أن تظهر هذه الصعوبات لدى الطفل قبل سن دخول المدرسة (محمد الدهمشي، ٢٠٠٧، ص١٧٢).

١. أنواع صعوبات التعلم النمائية

تنقسم صعوبات التعلم النمائية إلى قسمين هما:

١)صعوبات تعلم نمائية أولية: وهي عبارة عن تداخل وظائف عقلية أساسية ويؤثر بعضها في البعض، وهي تتعلق بعمليات الانتباه، والإدراك، والذاكرة.

٢)صعوبات تعلم نمائية ثانوية (تنشأ عن الصعوبات الأولية): وهي صعوبات خاصة باللغة الشفهية، والكلام، والتفكير، والفهم، وحل المشكلات، والتخيل، وتعلم المفاهيم (عادل العدل، ٢٠١٣، ص٢٢٥).

٢. محكات تشخيص صعوبات التعلم النمائية:

إن تشخيص وتقييم صعوبات التعلم له أهمية كبرى لاسيما إذا تم مبكراً حيث يترتب عليه الحد من خطر صعوبات التعلم فيما بعد (Taylor,2014,p65)؛ وهناك خمسة محكات تشخيصية لصعوبات التعلم وهي:

أ. محك التباعد: إن محك التباعد يشير إلى وجود فرق دال بين قدرات الطفل العقلية (ذكائه) ومستوى تحصيله الفعلي (عبد الناصر أنيس ،٢٠٠٣، ص٦١).

ب. محك الاستبعاد: يعتمد هذا المحك في تشخيصه لصعوبات التعلم على استبعاد الحالات التي يرجع التشتت فيها إلى إعاقات عقلية أو إعاقات حسية أو اضطرابات انفعالية شديدة، أو حرمان بيئي أو ثقافي أو نقص فرص التعلم.

ج.محك التربية الخاصة: المراد بمحك التربية الخاصة أنه على رغم أن الأطفال يبدون عاديين لكن يلزمهم إجراءات التربية الخاصة وخدماتها بما يتناسب مع صعوباتهم (مسعد أبو الديار، ٢٠١٩، ص١٦).

د. محك مشكلات النضج: إن معدلات النضج تختلف وفقًا لاختلاف الجنس أو السلالة، وعلى هذا الأساس يجب مراعاة المعايير الخاصة بالنضج لكل مرحلة عمرية، أو جنس وفقًا للمعايير الخاصة بكل مجتمع واستبعاد الحالات الخاصة بالتأخر الشديد المرتبط بعوامل النضج (مسعد أبو الديار، ٢٠١٥، ص٦٠).

ه. محك العلامات النيورولوجية: ويقصد به انعكاس الاضطراب البسيط على وظائف المخ في الاضطرابات الإدراكية (البصري والسمعي والمكاني، والنشاط الزائد والاضطرابات العقلية، وصعوبة الأداء الوظيفي) (سامية حسين، وإبراهيم السيد، ٢٠٢٠، ص٦٢).

الانتباه:

يعتبر الانتباه من أكثر الأمور أهمية عند التعلم وذلك لارتباط تدني أداء الأطفال المدرسي بعدم الانتباه سواء أكان ذلك عند تقديم المعلم للتعليمات أو الفشل في الاستمرار بالمهام الموكلة إليهم، وكونها عملية معرفية فلا يمكن ملاحظتها بصورة مباشرة وإنما يمكن ملاحظة نتائج نقصها (أسامة بطاينة، ومالك الرشدان، وعبيد السبايلة، وعبد المجيد الخطاطبة، ٢٠٠٩، ص ٧٩).

هذا ويعرف ويلسون وبراتين (Wilson & Braaten, 2019, P138) الانتباه بأنه القدرة على توزيع الإمكانات العقلية والمعرفية بغرض تحسين الأداء اتجاه هدف معين مثل التعرف على المثيرات ذات الصلة به.

أنواع الانتباه:

تعددت أنواع الانتباه بتعدد الاتجاهات والنماذج المفسرة لعملية الانتباه ومنها:

(١) الانتباه الإرادي الانتقائيVoluntary Attention: هو انتقاء المعلومات الواردة وتحديد المعلومات التي تتم معالجتها (Wilson & Braaten, 2019, p138).

(٢) الانتباه الاعتيادي التلقائي Spontaneous Attention: هو الانتباه المرتبط بالميل والاهتمام ولا يحتاج لجهد (حنان العناني،٢٠١٤، ص١٤٥).

(٣) الانتباه القسري Involuntary Attention: هو الانتباه إلى شيء رغم إرادة الفرد كالانتباه إلى طلقة مسدس أو جرس الجوال (حنان العناني، ٢٠١٤، ص١٤٥؛ يوسف جلال، ٢٠٢١، ص ٢١٣).

١. صعوبة الانتباه:

يعرفها الدليل الموحد لمصطلحات الإعاقة والتربية الخاصة والتأهيل (٢٠٠١) أنها عبارة عن الصعوبة في التركيز والبقاء على المهمة، وقد يصاحبه نشاط زائد، ويظهر الاضطراب في مراحل مبكرة قبل سن سبع سنوات ويدوم طوال حياة الفرد، وأهم مظاهره عدم انتباه الطفل للمعروض عليه والقابلية للتشتت وعدم

القدرة على تركيز انتباهه فترة كافية وتثبيت الانتباه على مثير معين لأنه يستهويه والحركة الزائدة (كوفيمان، ٢٠١٥ كما ورد من مسعد أبو الديار، ٢٠١٩، ص ص٨٤، ٧٦).

الإدراك:

يعد الإدراك من العمليات المعرفية المهمة في التعلم والتفكير والتذكر والخيال والإبداع وغير ذلك من العمليات المعرفية حيث تعطي عملية الإدراك المعنى للمثيرات الحسية المختلفة التي ترد إلى المخ عبر أجهزة الإحساس وقدراته الرئيسية (سليمان يوسف، ٢٠١٠، ص ١٩١).

ويعرف لات وجريجوري الإدراك البصري أنه قدرة الفرد على اكتساب ومعرفة الأشكال البصرية المعروضة أمامه وتشغيل المعلومات المرتبطة بهذه الأشكال بواسطة مجموعة العمليات المعرفية (Ludt & Gregory, 2002).

صعوبة الإدراك البصري عند الأطفال:

أشار كل من ورتس وكواتا وتومبكينز (Werts, Cuatta & Tompkins, 2006) أن صعوبات التعلم الإدراكية تنشأ نتيجة عجز الأطفال ذوي صعوبات التعلم عن تفسير وتأويل المثيرات البيئية التي يتم استقبالها عبر الحواس ومن ثم صعوبة الوصول إلى مدلولات ومعاني تلك المثيرات.

كما أن الأطفال الذين لديهم صعوبات إدراك بصري يعانون من واحدة أو أكثر من الصعوبات التالية وهي صعوبة التمييز البصري للأشكال والحروف والكلمات والأعداد، وصعوبات التمييز بين الشكل والأرضية، وصعوبات في الإغلاق البصري، وصعوبات في إدراك العلاقات المكانية، وصعوبات التعرف على الأشياء والحروف، وصعوبات إدراك معكوس الشكل أو الرمز، وصعوبات إدراك الكل الجزء (فتحي الزيات، ٢٠١٥، ص٥١٣).

الأنشطة التي يمكن استخدامها لزيادة الإدراك البصري:

توجد العديد من الأنشطة التتبع البصري والتمييز بين الألوان والأحجام، وأنشطة التصنيف والفرز، وأنشطة النقل السليم من النماذج، والتمييز بين التشابه والاختلاف (Lehman & Hasselhorn, 2007, p1670).

فالمهارات السابق ذكرها هي مهارات ما قبل الأكاديمية وهي تساعد طفل الروضة على التكيف والتقدم الأكاديمي في المرحلة الابتدائية، وأي خلل في هذه المرحلة هي مؤشر لوجود صعوبات تعلم في مراحل متقدمة (Hogon, Catts & Llittle, 2005, p289-290).

العلاقة بين الانتباه والإدراك البصري:

يؤكد يوسف جلال (٢٠٢١، ص ص ١٩٣-١٩٤) إن الصلة بين عمليتي الانتباه والإدراك قوية، وتظل عملية الانتباه مصاحبة لعملية الإدراك إلى أن تتحقق أهدافه، كما تعد العمليات المعرفية الأساسية الثلاثة (الإدراك والانتباه والذاكرة) متدخلة تدخلًا شديدًا ويؤثر كل منهم على الآخر بالسلب أو الإيجاب، وخاصة عمليتي الانتباه البصري والإدراك البصري، ويلاحظ أن صعوبات التعلم النمائية تحدث لدى الأطفال نتيجة القصور في العمليات الثلاثة بشكل عام، مع الأخذ في الاعتبار التباين بينها من حالة لأخرى، ويترتب عليها صعوبات في العمليات المعرفية الثانوية ومن ثم تنعكس هذه الصعوبات النمائية على المجال الأكاديمي.

مما سبق تري الباحثة الحاجة إلى دراسة مهارتي الانتباه والإدراك البصري معًا، حيث أنها مهارات متسلسلة ويترتب كل منهما على الآخر فلا إدراك بصري بدون انتباه بصري، وأيضا لأهمية هاتين المهارتين معًا في عملية التعلم وخاصة لأطفال الروضة ذوي صعوبات التعلم النمائية.

الدراسات السابقة:

اطلعت الباحثة على العديد من الدراسات التي اهتمت بمتغيرات الدراسة وسوف يتم تناول الدراسات من خلال ثلاث محاور:

المحور الأول: دراسات تناولت تنمية الانتباه عند الأطفال.

المحور الثاني: دراسات تناولت تنمية الإدراك عند الأطفال ذوي صعوبات التعلم.

المحور الثالث: دراسات تناولت أثر برامج التدخل المبكر على الأطفال ذوي صعوبات التعلم النمائية.

المحور الأول: دراسات تناولت تنمية الانتباه عند الأطفال:

دراسة أحمد زكريا حجازي (٢٠١٣)

عنوان الدراسة: برنامج لتنمية الانتباه وعلاقته بالاستعداد للقراءة والكتابة لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم النمائية. هدفت الدراسة إلى التعرف على فاعلية برنامج لتنمية الانتباه لدى عينة من أطفال ذوي صعوبات التعلم وعلاقته بالاستعداد للقراءة والكتابة كما تكونت العينة من (١٠) أطفال ذوي صعوبات التعلم في سن (٤-٦) سنوات بروضة الفتح التجريبية بمحافظة الشرقية، استخدم الباحث اختبار المصفوفات المتتابعة الملونة لجون رافن إعداد وتقنين إبراهيم حامد (٢٠٠٨)، و بطارية ذوي صعوبات التعلم لأطفال الروضة سهير كامل وبطرس حافظ (٢٠٠٩) والبرنامج الإرشادي لتنمية مهارات الانتباه لدى أطفال ما قبل المدرسة ذوي صعوبات التعلم النمائية (إعداد الباحث). أظهرت النتائج عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية لذوي صعوبات التعلم النمائية قبل وبعد التدريب على البرنامج على قائمة تشخيص اضطراب الانتباه لدى طفل الروضة لصالح القياس البعدي كما أظهرت وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعة التجريبي لذوي صعوبات التعلم النمائية في الاستعداد

للقاءة والكتابة قبل وبعد تطبيق البرنامج التدريبي على بطارية صعوبات التعلم النمائية لصالح المقياس البعدي.

دراسة ربيع عبد المحسن عبد الخالق (٢٠١٨)

عنوان الدراسة: فاعلية استراتيجية التعلم التعاوني لتنمية الانتباه والإدراك البصري وأثره على تحسين مهارة القراءة لدى الأطفال الموهوبين لذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية. هدفت الدراسة إلى تحسين مهارات القراءة من خلال تنمية الانتباه والإدراك البصري لدى الأطفال الموهوبين ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية باستخدام استراتيجية التعلم التعاوني، وتكونت عينة الدراسة من (٢٠) طفلًا من أطفال المرحلة الابتدائية بمتوسط عمري قدره (١٠,٧٥) وانحراف معياري (٠,٨١) وقد تم تقسيمهم إلى مجموعتين متكافئتين إحداهما تجريبية والأخرى ضابطة. استخدمت الدراسة الأدوات الأتية اختبار المصفوفات المتتابعة المطور لجون رافن تقنين أمنية كاظم وآخرون (٢٠٠٥)، اختبار الفرز العصبي السريع لفرز الأطفال ذوي صعوبات التعلم إعداد هارولد سيرلنج، ونورما سبالدينج، اقتباس وترجمة د. مصطفى كامل (١٩٩٨)، ومقياس صعوبات القراءة، ومقياس صعوبات الانتباه، ومقياس صعوبات الإدراك البصري إعداد فتحي مصطفى الزيات (٢٠١٤)، البرنامج التدريبي (إعداد الباحث). وأظهرت نتائج الدراسة فاعلية استراتيجية التعلم التعاوني في تنمية الانتباه والإدراك البصري.

المحور الثاني: دراسات تناولت تنمية الإدراك عند الأطفال ذوي صعوبات التعلم:

دراسة على تهامي ريان (٢٠١٣)

عنوان الدراسة: فاعلية برنامج تدخل مبكر لتنمية مهارتي الوعي الصوتي والإدراك البصري لدى الأطفال المعرضين لخطر صعوبات القراءة والكتابة. هدفت الدراسة إلى تنمية مهارتي الوعي الصوتي والإدراك البصري لدى الأطفال

المعرضين لخطر صعوبات القراءة والكتابة من خلال برنامج للتدخل المبكر، وتكونت عينة الدراسة من (٢٢) طفلاً وطفلة تم تقسيمهم إلى مجموعتين، تجريبية (١١) طفلاً وطفلة وضابطة (١١) طفلاً وطفلة، متوسط أعمارهم تتراوح بين (٥,١-٦,٤) سنة، وتم تطبيق الأدوات وهي مقياس تشخيص الوعي الصوتي لدى الأطفال المعرضين لخطر صعوبات القراءة والكتابة إعداد أمين صبري ومحمود الطنطاوي وعلى التهامي (٢٠١٣)، مقياس المستوى الاجتماعي الاقتصادي للأسرة إعداد عبد العزيز الشخص (٢٠٠٦)، الاختبار النمائي للإدراك البصري للأطفال إعداد ماري فروستج وآخرون تعريب مصطفى كامل (٢٠٠٨)، اختبار ذكاء الأطفال إعداد جلال سري (١٩٨٨) برنامج التدخل المبكر (إعداد الباحث). أكدت نتائج الدراسة فاعلية برنامج التدخل المبكر المستخدم في الدراسة في تنمية مهارتي الوعي الصوتي والإدراك البصري لدى الأطفال المعرضين لخطر صعوبات القراءة والكتابة، كما توجد فروق دالة احصائيًا بين متوسطًا رتب أفراد المجموعة الضابطة بعد تطبيق البرنامج على الاختبار النمائي للإدراك البصري لصالح المجموعة التجريبية.

دراسة نها محمد النجومي (٢٠٢١):

عنوان الدراسة: فعالية برنامج قائم على العلاج الوظيفي لتنمية مهارات التآزر الحسي الحركي لتحسين الإدراك البصري لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد. هدفت الدراسة إلى التحقق من فعالية برنامج قائم على العلاج الوظيفي لتنمية التآزر الحسي الحركي لتحسين الإدراك البصري لدى الأطفال ذوي طيف التوحد، واستخدمت الباحثة مقياس القدرات الإدراكية الحس حركي إعداد هايود (١٩٨٦) ومقياس مهارات الإدراك البصري إعداد ليلى الجهني ونجلاء الزهار (٢٠١٥)، وأجريت على عينة قوامها (١٢) طفلاً من أطفال طيف التوحد تراوحت أعمارهم بين (٥-٧) سنوات، وتم تقسيمهم إلى مجموعتين متساويتين في العدد، وتم تطبيق البرنامج على المجموعة التجريبية. أظهرت نتائج الدراسة فعالية برنامج قائم على العلاج الوظيفي لتنمية التآزر الحسي الحركي وكذلك تحسن الإدراك البصري لدى

أطفال المجموعة التجريبية واستمرت فعالية البرنامج بعد مرور شهرين من انتهاء تطبيقه.

المحور الثالث: دراسات تناولت أثر برامج التدخل المبكر على الأطفال ذوي صعوبات التعلم.

دراسة نادية محمد الصعيدي (٢٠١٤)

عنوان الدراسة: فاعلية برنامج تدخل مبكر لصعوبات التعلم النمائية لتحسين المهارات اللغوية. هدفت الدراسة إلي تحسين المهارات اللغوية (الاستماع–التحدث) لدى الأطفال المعرضون لخطر صعوبات التعلم النمائية في مرحلة ما قبل المدرسة من خلال تقديم تدخل مبكر، تكونت عينة الدراسة من (٢٠) طفلاً وطفلة يعانون من صعوبات التعلم النمائية، وتم تطبيق أدوات مقياس المهارات اللغوية لدى الأطفال اعداد الباحثة، برنامج تدريبي لتحسين المهارات اللغوية (الاستماع – التحدث). أظهرت نتائج الدراسة فاعلية البرنامج التدريبي للتدخل المبكر في تحسين المهارات اللغوية للأطفال ما قبل المدرسة ذوي صعوبات التعلم النمائية.

دراسة الزهراء خالد غنيم (٢٠١٨)

عنوان الرسالة: فاعلية برنامج باستخدام خرائط المفاهيم لتخفيف قصور بعض المهارات قبل الاكاديمية لأطفال الروضة. هدفت الدراسة عن الكشف عن فاعلية برنامج قائم على استراتيجية خرائط المفاهيم في تخفيف مؤشرات صعوبات تعلم القراءة لدى عينة من أطفال الروضة ذوي مؤشرات صعوبات تعلم القراءة، كما اشتملت عينة الدراسة على (٢٠) طفلاً وطفلة (إناث، وذكور) من الأطفال الملتحقين بالسنة الثانية بالروضة ممن يعانون من قصور في مهاراتهم قبل الأكاديمية وخاصة القراءة تراوحت أعمارهم الزمنية من (٥–٦) سنوات، تم تقسيمهم بطريقة عشوائية إلى مجموعة ضابطة (10) طفلاً وطفلة لم يُطبق عليهم البرنامج، ومجموعة

تجريبية (١٠) طفلاً وطفلة تم تطبيق البرنامج عليهم، واستعانت الباحثة ببعض الأدوات وهى: اختبار رسم الرجل لجودانف–هاريس للذكاء ترجمة محمد فرغلي، وعبد الحليم محمود، وصفية مجدي (٢٠٠٤)، وبطارية اختبارات لبعض المهارات قبل الأكاديمية لأطفال الروضة كمؤشر لصعوبات التعلم إعداد عادل عبد الله (٢٠١٢)، وبرنامج خرائط المفاهيم لتخفيف بعض مؤشرات صعوبات تعلم القراءة لدى أطفال الروضة (إعداد: الباحثة). أظهرت نتائج الدراسة أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية في القياسين قبل وبعد تطبيق البرنامج على مقياس" التعرف على الحروف ."لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات أطفال المجموعة الضابطة في القياسين القبلي والبعدي على مقياس" التعرف على الحروف ."توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في القياس البعدي لتطبيق إجراءات البرنامج على مقياس" التعرف على الحروف" لصالح المجموعة التجريبية .لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي لتطبيق إجراءات البرنامج على مقياس" التعرف على الحروف".

دراسة درو هانتر (Hunter, 2019):

عنوان الدراسة: استخدام التدخل المبكر في تحديد مؤشرات اضطراب التعلم المحدد في القراءة. هدفت الدراسة إلى معرفة مؤشرات اضطراب التعلم المحدد في القراءة من خلال تطبيق نموذج فوكس وفوكس (Fuchs & Fuchs, 1998) وتطبيقها في صعوبات التعلم المحددة في القراءة عند استخدام برنامج التدخل المبكر، وتكونت عينة الدراسة من (١٦٣) طالبًا من الصف الثاني حتى الصف الرابع الابتدائي. أظهرت نتائج الدراسة الأثر الإيجابي للتدخل المبكر للأطفال ذوي صعوبات التعلم القراءة.

دراسة ندى عرفه شعبان (٢٠٢١):

عنوان الدراسة: فاعلية برنامج قائم على بعض أنشطة منتسوري في تحسين الكتابة لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم النمائية. هدفت الدراسة إلى التحقق من فاعلية برنامج قائم على بعض أنشطة منتيسوري في تحسين الكتابة لدى أطفال ذوي صعوبات التعلم النمائية، تكونت عينة الدراسة من (١٠) أطفال يعانون من صعوبات التعلم النمائية تتراوح أعمارهم من (٤-٦) سنوات في المرحلة ما قبل دخول المدرسة، وتم تطبيق الأدوات وهي قائمة صعوبات التعلم لأطفال الروضة إعداد عادل عبد الله (٢٠٠٦)، ومقياس الكتابة لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم (إعداد الباحثة)، وبرنامج تحسين الكتابة القائم على أنشطة منتسوري (إعداد الباحثة). توصلت نتائج الدراسة إلى فاعلية برنامج قائم على بعض أنشطة منتيسوري في تحسن الكتابة لدى أطفال الروضة ذوي صعوبات التعلم النمائية.

تعقيب على الدراسات السابقة:

في ضوء ما تم عرضه من الدراسات السابقة استخلصت الباحثة التالي:

١. من حيث الهدف: اتفقت دراسة ودراسة الزهراء غنيم (٢٠١٨)، أماني إبراهيم (٢٠٢٠)، ودراسة نها النجومي (٢٠٢١)، ندى شعبان (٢٠٢١) على الأثر الإيجابي لبرامج التدخل المبكر لدى الأطفال قبل سن المدرسة، كما اتفقت بعض الدراسات على أهمية تنمية مهارة الانتباه لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم النمائية كدراسة أحمد حجازي (٢٠١٣)، ودراسة ربيع عبد الخالق (٢٠١٨)، واتفق البحث الحالي مع بعض الدراسات السابقة على أهمية مهارة الإدراك البصري لذوي صعوبات التعلم كدراسة ربيع عبد الخالق (٢٠١٨)، بينما دراسة نها النجومي (٢٠٢١) هدفت لدراسة الإدراك البصري لدى أطفال التوحد.

٢. من حيث العينة: تنوعت المرحلة العمرية للعينة بين رياض الأطفال كدراسة أماني إبراهيم (٢٠٢٠) ودراسة ندى شعبان (٢٠٢١) والمرحلة الابتدائية كدراسة ربيع عبد الخالق (٢٠١٨).

٣. من حيث الأدوات: تنوعت الأدوات حيث استخدمت قائمة الكشف عن صعوبات التعلم لأطفال الروضة لعادل عبد الله كل من دراسة الزهراء غنيم (٢٠١٨) ودراسة ندى شعبان (٢٠٢١)، واختبار التقدير التشخيصي الانتباه لفتحي الزيات استخدمته دراسة ربيع عبد الخالق (٢٠١٨)، واستخدم مقياس المصفوفات المتتابعة لجون رافن كل من دراسة أحمد حجازي (٢٠١٣) ودراسة ربيع عبد الخالق (٢٠١٨). استفادت الباحثة من تنوع الاختبارات والمقاييس في تشخيص نقص الانتباه عند الأطفال ذوي صعوبات التعلم النمائية في مرحلة الروضة.

٤. من حيث النتائج: اتضح من نتائج الدراسات السابقة أن ذوي صعوبات التعلم يستفيدون من البرامج العلاجية التي تقدم لهم كدراسة ربيع عبد الخالق (٢٠١٨) ودراسة درو هانتر (Hunter, 2019)، ودراسة أماني إبراهيم (٢٠٢٠).

استخلصت الباحثة من خلال ما تم عرضه ضرورة الاهتمام بأطفال الروضة ذوي صعوبات التعلم، وكذلك اتضح أنه لا توجد دراسات – في حدود علم الباحثة – التي تناولت المتغيرات مجتمعة مما دعا الباحثة إلى إعداد برنامج تدخل مبكر لتنمية مهارتي الانتباه البصري والإدراك البصري لدى أطفال الروضة ذوي صعوبات التعلم.

فروض الدراسة: تتمثل فروض الدراسة في التالي:

(١)توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات أطفال (المجموعة الضابطة– المجموعة التجريبية) بعد تطبيق البرنامج على مقياس مهارتي الانتباه البصري والإدراك البصري لصالح أطفال المجموعة التجريبية.

(٢)توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية في القياسين (القبلي، والبعدي) على مقياس مهارتي الانتباه البصري والإدراك البصري لصالح القياس البعدي.

(٣)لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية في القياسين (البعدي، والتتبعي) على مقياس مهارتي الانتباه البصري والإدراك البصري.

محددات الدراسة

(١)منهج الدراسة: استخدمت الباحثة المنهج التجريبي بهدف دراسة فاعلية برنامج تدخل مبكر (كمتغير مستقل) لتنمية مهارتي الانتباه والإدراك (كمتغيرين تابعين) لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم النمائية، كما اعتمدت الدراسة على تصميم تجريبي لمجموعتين–أحدهما (تجريبية) والثانية (ضابطة) – متكافئتين من حيث العمر الزمني ومعامل الذكاء ومستوى مهارتي الانتباه والإدراك تم التطبيق على أطفال المجموعة التجريبية فقط لبرنامج التدخل المبكر، وبعد مرور (شهر) من انتهاء تطبيق البرنامج قامت الباحثة بالقياس التتبعي على المجموعة التجريبية بهدف التأكد من بقاء فاعلية البرنامج.

(٢)عينة الدراسة: العينة السيكومترية: تم إجراء التقنين للتعرف على صدق وثبات مقاييس الدراسة على عينة قوامها (٦٠) طفلاً وطفلة من الأطفال ذوي صعوبات التعلم النمائية وتضمنت (٢٣) ذكر و(٣٧) أنثى من روضات الأطفال التابعة لإدارة دمياط التعليمية، بينما تضمنت العينة في صورتها النهائية: (٢٠) طفلاً وطفلة من الأطفال ذوي صعوبات التعلم النمائية من أطفال روضتي (بنات الجمرك – الشيخ الخضري) التابعتان لإدارة دمياط التعليمية، وتتراوح أعمارهم بين (٤–٦) سنوات بانحراف معياري (٠,٣٩١) مقسمين عشوائيًا إلى مجموعتين، أحدهما التجريبية وتتكون من (١٠) طفلاً وطفلة وهي المجموعة

التي تم تطبيق البرنامج التدريبي عليها، والأخرى الضابطة وتتكون من (١٠) طفلاً وطفلة وهي المجموعة التي لم تتلق أي معالجة.

(٣)أدوات الدراسة: تتمثل أدوات الدراسة في اختبار المصفوفات المتتابعة الملونة لجون رافن تقنين وترجمة عماد أحمد حسن (٢٠١٦)، وقائمة صعوبات التعلم النمائية لأطفال الروضة إعداد عادل عبد الله (٢٠٠٦)، واختبار المسح النيورولوجي إعداد مارجريت موتي، وهارولد سيزلنج، ونورما سبالدينج ترجمة وتقنين عبد الوهاب محمد كامل (٢٠٠٧) ومقاييس مهارات الانتباه والإدراك البصري لدى أطفال الروضة (إعداد الباحثة)، وبرنامج التدخل المبكر (إعداد الباحثة).

مقياس مهارات الانتباه البصري والإدراك البصري لدى أطفال الروضة:

الهدف من المقياس:

يهدف المقياس إلى تحديد مستوى مهارات الانتباه البصري والإدراك البصري لدى أطفال الروضة ذوي صعوبات التعلم النمائية في المرحلة العمرية من (٤-٦) سنوات، كما يتم استخدام هذا المقياس في التقييم القبلي والبعدي والتتبعي.

الأهداف الإجرائية:

تتحدد أهداف مقياس مهارات الانتباه والإدراك لدى أطفال الروضة في الآتي:

١. قياس مهارات الانتباه البصري من خلال قياس عدة مهارات وهي (تركيز الانتباه البصري- مدى الانتباه البصري- مرونة نقل الانتباه البصري).

٢. قياس مهارات الإدراك البصري من خلال قياس عدة مهارات فرعية وهي (التمييز البصري- تمييز العلاقات المكانية- الإغلاق البصري- التمييز البصري بين الشكل والأرضية- الذاكرة البصرية- اللامنطقية البصرية (السخافات البصرية).

خطوات تصميم المقياس:

تم تصميم مقياس مهارات الانتباه البصري والإدراك البصري لدى أطفال الروضة من خلال إجراء الخطوات التالية:

١. مراجعة الإطار النظري وما يتضمنه من خصائص ومظاهر لصعوبات التعلم خاصة خصائص صعوبات الانتباه البصري والإدراك البصري للأطفال ذوي صعوبات التعلم النمائية من سن (٤ – ٦) سنوات، بالإضافة إلى الاطلاع على الدراسات والأبحاث العربية والأجنبية المرتبطة بصعوبات التعلم النمائية كدراسة الزهراء غنيم (٢٠١٨)، ودراسة أماني إبراهيم (٢٠٢٠).

٢. اطلاع الباحثة على بعض المقاييس والاختبارات التي تهدف الى تشخيص صعوبات التعلم النمائية؛ وتتمثل في المقاييس الأتية:

أ. مقياس الإلينوي للقدرات النفس لغوية لكيرك (تعريب: عزة عبد العزيز، ٢٠٠٦).

ب. اختبار نمو مهارات الإدراك البصري لدى طفل ما قبل المدرسة المصور (ليلى الجهني، ونجلاء الزهار، ٢٠١٠).

ج. اختبار المصفوفات المتتابعة الملونة لجون رافن (تقنين عماد أحمد حسن، ٢٠١٦).

د. الاختبار النمائي للإدراك البصري لماريان فروستيج وآخرون (ترجمة مصطفى محمد كامل، ٢٠٠٩).

٣. في ضوء الإطار النظري، والمقاييس السابق ذكرها، تم تحديد الصورة الأولية لمقياس مهارات الانتباه البصري والإدراك البصري لدى أطفال الروضة، وتتضمن اختبارين أساسين وهما (اختبار الانتباه البصري واختبار الإدراك البصري)، وينقسم كلاً منها إلى عدة أبعاد فرعية، حيث تتكون البطارية من (٩) أبعاد فرعية، كما يتكون من (٥٨) مفردة ويبين جدول (١) الاختبارات الأساسية والفرعية المكونة للمقياس.

جدول (١) الاختبارات الأساسية والأبعاد الفرعية المكونة لمقياس مهارات الانتباه والإدراك البصري.

الاختبارات الأساسية	الأبعاد الفرعية
الاختبار الأول: الانتباه البصري.	البعد الأول: تركيز الانتباه البصري.
	البعد الثاني: مدى الانتباه البصري.
	البعد الثالث: مرونة نقل الانتباه البصري
الاختبار الثاني: الإدراك البصري.	البعد الأول: التمييز البصري.
	البعد الثاني: العلاقات المكانية
	البعد الثالث: الإغلاق البصري
	البعد الرابع: الشكل والأرضية.
	البعد الخامس: الذاكرة البصرية.
	البعد السادس: اللامنطقية البصرية (السخافات البصرية).

٤. تعتمد البطارية على مفردات مصورة ومفردات أدائية عملية؛ وقد روعي التالي:

أ. أن يناسب خصائص مرحلة الطفولة من سن (٤-٦) سنوات.

ب. تحديد المطلوب من الطفل بدقة.

ج. أن تكون الصور مألوفة وألا تكون غامضة أو تحمل أكثر من معنى.

التكافؤ بين مجموعتي الدراسة من خلال القياسات القبلية:

قامت الباحثة بالتحقق من مدى التكافؤ بين المجموعتين (التجريبية- الضابطة) في القياس القبلي لأبعاد مقياس الانتباه البصري والإدراك البصري، ويبين جدول (٢) نتائج تكافؤ أطفال عينة الدراسة (المجموعة الضابطة- المجموعة التجريبية) في مقياس مهارات الانتباه البصري والإدراك البصري.

جدول (٢) نتائج تكافؤ أطفال عينة الدراسة (المجموعة الضابطة– المجموعة التجريبية) في مقياس مهارات الانتباه البصري والإدراك البصري.

الاختبار	المهارة	المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة U	قيمة Z	مستوى الدلالة
الانتباه البصري	تركيز الانتباه البصري	الضابطة	١٠	٦,٢٠	٢,٨٥	١٠,٢٥	١٠٢,٥٠	٤٧,٥٠	٠,١٩٢	غير دالة
		التجريبية	١٠	٦,٩٠	١,٣٧	١٠,٧٥	١٠٧,٥٠			
	مدى الانتباه البصري	الضابطة	١٠	٥,٢٠	١,٤٧	١٢,١٥	١٢١,٥٠	٣٣,٥٠	١,٣١٨	غير دالة
		التجريبية	١٠	٤,٣٠	١,٥٦	٨,٨٥	٨٨,٥٠			
	مرونة الانتباه البصري	الضابطة	١٠	٥,٧٠	٢,٥٤	١٠,٧٠	١٠٧,٠٠	٤٨,٠٠	٠,١٥٤	غير دالة
		التجريبية	١٠	٥,٦٠	١,١٧	١٠,٣٠	١٠٣,٠٠			
	الدرجة الكلية	الضابطة	١٠	١٧,١٠	٥,٦٠	١٠,٩٥	١٠٩,٥٠	٤٥,٥٠	٠,٣٤١	غير دالة
		التجريبية	١٠	١٦,٨٠	٣,٠٤	١٠,٠٥	١٠٠,٥٠			
الإدراك البصري	التمييز البصري	الضابطة	١٠	٤,٤٠	١,٣٤	١١,٢٠	١١٢,٠٠	٤٣,٠٠	٠,٥٤٦	غير دالة
		التجريبية	١٠	٤,٠٠	١,٢٤	٩,٨٠	٩٨,٠٠			
	العلاقات المكانية	الضابطة	١٠	٣,٥٠	١,٠٨	١١,٢٥	١١٢,٥٠	٤٢,٥٠	٠,٥٩١	غير دالة
		التجريبية	١٠	٣,٢٠	١,١٣	٩,٧٥	٩٧,٥٠			
	الاغلاق البصري	الضابطة	١٠	٣,٦٠	٠,٩٦٦	١١,٢٠	١١٢,٠٠	٤٣,٠٠	٠,٥٥٤	غير دالة
		التجريبية	١٠	٣,٤٠	١,٠٧	٩,٨٠	٩٨,٠٠			
	الشكل والأرضية	الضابطة	١٠	٣,٦٠	٠,٦٩٩	١١,٧٠	١١٧,٠٠	٣٨,٠٠	٠,٩٨٦	غير دالة
		التجريبية	١٠	٣,٢٠	٠,٧٨٨	٩,٣٠	٩٣,٠٠			
	الذاكرة البصرية	الضابطة	١٠	٣,١٠	٠,٨٧٥	١١,٤٥	١١٤,٥٠	٤٠,٥٠	٠,٧٦٢	غير دالة
		التجريبية	١٠	٢,٨٠	٠,٩١٨	٩,٥٥	٩٥,٥٠			
	اللامنطقية البصرية	الضابطة	١٠	٢,٥٠	١,٠٨	٩,٨٥	٩٨,٥٠	٤٣,٥٠	٠,٥٢١	غير دالة
		التجريبية	١٠	٢,٧٠	١,٠٥	١١,١٥	١١١,٥٠			
	الدرجة الكلية	الضابطة	١٠	٢٠,٧٠	٤,٢٧	١٠,٩٠	١٠٩,٠٠	٤٦,٠٠	٠,٣٠٧	غيردالة
		التجريبية	١٠	١٩,٣٠	١,٧٠	١٠,١٠	١٠١,٠٠			

الكفاءة السيكومترية للمقياس:

١. الثبات: قامت الباحثة بحساب ثبات المقياس على عينة الكفاءة السيكومترية (ن=٦٠) طفلًا، بطريقتين وهما إعادة التطبيق بفاصل زمني (١٥) يوم بين التطبيقين، وطريقة ألفا كرونباخ، وجدول (٣) يوضح النتائج التي تم التوصل إليها.

جدول (٣) معاملات الثبات مقاييس مهارات الانتباه والإدراك البصري لأطفال الروضة ذوي صعوبات التعلم النمائية.

الاختبار	الأبعاد	معاملات ثبات إعادة التطبيق	معاملات ثبات ألفا كرونباخ
الانتباه البصري	تركيز الانتباه البصري	٠,٨٢٣	٠,٧٤٣
	مدى الانتباه البصري	٠,٨١٥	٠,٧٢٤
	نقل الانتباه البصري	٠,٨١٣	٠,٧٢٠
الإدراك البصري	التمييز البصري	٠,٨٣١	٠,٧٢٩
	العلاقات المكانية	٠,٨٣٥	٠,٧٢٨
	الإغلاق البصري	٠,٨٦٣	٠,٧٥٤
	الشكل والأرضية	٠,٨٥١	٠,٧٤٣
	الذاكرة البصرية	٠,٨٤٢	٠,٧٤٥
	اللامنطقية البصرية	٠,٨٧٧	٠,٧٨٠

يتضح من جدول (٣) أن جميع قيم معاملات الثبات سواءً للأبعاد الفرعية للمقياس أو الدرجة الكلية كانت موجبة ومرتفعة، مما يشير إلى ثبات المقياس في الدراسة.

٢. الصدق: قامت الباحثة بالتحقق من صدق المقياس بطريقة صدق المحك الخارجي عن طريق حساب معامل الارتباط بين درجات عينة الكفاءة السيكومترية (ن=٦٠) طفلًا على بطارية مقاييس مهارات الانتباه والإدراك البصري لأطفال الروضة ذوي صعوبات التعلم النمائية (إعداد الباحثة)، قائمة صعوبات التعلم النمائية لطفل الروضة إعداد عادل عبدالله (٢٠٠٦) كمحك خارجي، وقد بلغ معامل الارتباط بينهما (٠,٨٠٧) وهو معامل ارتباط موجب دال إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١)، مما يدل على أن هذا المقياس في صورته الحالية يتمتع بمعاملات صدق عالية وذات دلالة إحصائية.

٣. الاتساق الداخلي للمقياس: قامت الباحثة بالتحقق من الاتساق الداخلي للمقياس من خلال حساب معاملات الارتباط الداخلية بين درجات الأبعاد الفرعية للمقياس والدرجة الكلية باستخدام معامل الارتباط لبيرسون، وذلك على عينة الكفاءة السيكومترية (ن=٦٠) طفلًا، وجدول (٤) يبين النتائج التي توصلت إليها الباحثة.

جدول (٤) قيم معاملات الارتباط الداخلية بين درجات الأبعاد الفرعية للمقياس والدرجة الكلية.

الاختبار	الأبعاد	الثاني	الثالث	الرابع	الخامس	السادس	السابع	الثامن	التاسع	الدرجة الكلية
الانتباه البصري	تركيز الانتباه البصري	٠,٧١٤ **	٠,٧١٧ **	٠,٧٣١ **	٠,٧٢٤ **	٠,٧٤٦ **	٠,٧٥٣ **	٠,٧٨١ **	٠,٨٠٢ **	٠,٨١٢ **
	مدى الانتباه البصري	-	٠,٧٤٥ **	٠,٧٢٨ **	٠,٧٦٨ **	٠,٧٨٩ **	٠,٧٧٧ **	٠,٨٠٠ **	٠,٨٢١ **	٠,٨٣٤ **
	نقل الانتباه البصري		-	٠,٧٠٢ **	٠,٧١٢ **	٠,٧٣١ **	٠,٧٢٦ **	٠,٧٦٨ **	٠,٨٠١ **	٠,٨٠٩ **
الإدراك البصري	التمييز البصري			-	٠,٧١٤ **	٠,٧٨٤ **	٠,٧٦١ **	٠,٧٩٣ **	٠,٨٠٠ **	٠,٨١١ **
	العلاقات المكانية				-	٠,٧٦٢ **	٠,٧٦٦ **	٠,٧٨٩ **	٠,٨٠٨ **	٠,٨١٣ **
	الإغلاق البصري					-	٠,٧٩٩ **	٠,٨١١ **	٠,٨١٢ **	٠,٨٢٤ **
	الشكل والأرضية						-	٠,٨٠٨ **	٠,٨٢٢ **	٠,٨٣١ **
	الذاكرة البصرية							-	٠,٨٤٧ **	٠,٨٦٦ **
	اللامنطقية البصرية								-	٠,٨٧٥ **

( ) دالة عند مستوى ٠,٠١**

يتضح من جدول (٤) إن جميع قيم معاملات الارتباط بين درجات الأبعاد الفرعية للمقياس والدرجة الكلية؛ قيم موجبة ومرتفعة وقوية، مما يبرر الاعتقاد بأن هذه الأبعاد تقيس مهارات الانتباه البصري والإدراك البصري لأطفال الروضة ذوي صعوبات التعلم النمائية، من خلال (٩) أبعاد فرعية ترتبط فيما بينها بعلاقة طردية.

برنامج تدخل مبكر لتنمية مهارتي الانتباه والإدراك البصري لدى أطفال الروضة ذوي صعوبات التعلم النمائية.

إن الأثر الإيجابي لبرامج التدخل المبكر يتمثل في تنمية قدرات الطفل العقلية والحركية، وتُحسن من سلوكه الأكاديمي الاجتماعي والانفعالي، وقد عرف عادل عبد الله (٢٠٢١، ص ٢١) التدخل المبكر بأنه مجموعة محددة من الإجراءات التي ينبغي التخطيط لحدوثها وفق ترتيب معين لخطوات واضحة يتم تحديدها وتعينها منذ البداية.

بينما تعرف الباحثة البرنامج إجرائياً بأنه مجموعة من الإجراءات والأنشطة والجلسات المتسلسلة المستخدمة بشكل فردي وجماعي مستخدمة استراتيجيات وفنيات تدريبية من أجل تنمية مهارات الانتباه البصري والإدراك البصري للأطفال ذوي صعوبات التعلم في مرحلة رياض الأطفال.

١. أهمية البرنامج.

يهتم البرنامج بتوفير مجموعة أنشطة واستراتيجيات يمكن استخدامها في تنمية مهارة الانتباه البصري والإدراك البصري؛ حيث يتكامل محتوى البرنامج ليقلل من أثر صعوبات التعلم النمائية لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم فيما بعد.

٢. نوع البرنامج.

هو برنامج تدريبي وقائي الهدف منه تطبيق الاستراتيجيات الوقائية للوصول إلى أقصي تطور ونمو في مهارة الانتباه البصري والإدراك البصري لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم النمائية سن (٤-٦) سنوات.

٣. مكونات البرنامج التدريبي.

يتمثل في ثلاث جوانب وهي الجانب المعرفي والجانب الوجداني والجانب المهارى كالتالي:

الجانب المعرفي:

يهتم الجانب المعرفي بإدراك الطفل للمفاهيم والمعلومات والمعارف، وما ينتج من ذلك من اكتساب للمهارات التي يستهدفها البرنامج. ويكون من خلال مجموعة من الأنشطة التي يمارسها الأطفال كتدريبهم على تنمية المفاهيم الأولية في العلاقات والتصنيف، وتنمية المفاهيم المكانية والزمنية والترتيب والفرز والتصنيف.

الجانب الوجداني: يهتم بالجوانب الوجدانية والعاطفية للبرنامج والتي تتعلق بإبداء مشاعر الحب والتقدير، وتدعيم الثقة عند الأطفال بأنفسهم وشعورهم بالسعادة والقبول من الأخر عند الاشتراك بالأنشطة وتقديم التشجيع لهم مما يفيد أهداف الدراسة.

الجانب المهاري: يؤثر البرنامج تأثيراً إيجابياً في الجانب المهاري عند الطفل، حيث يتكامل البرنامج لتنمية مهارتي الانتباه البصري والإدراك البصري عنده فيؤثر على شخصيته وكافة جوانب حياته ومنها الاجتماعي والأكاديمي مستقبلاً. كما يهتم البرنامج بتنمية المهارات الفنية لديه.

٤. الاستراتيجيات التدريبية والفنيات المستخدمة:

اعتمدت الباحثة على التنوع في استخدام استراتيجيات وفنيات تدريبية فعالة مع الأطفال ذوي صعوبات التعلم النمائية، ومنها:

استراتيجية تحليل المهمة والعمليات النفسية:

تعتمد هذه الاستراتيجية على دمج أسلوب تحليل المهمة والعلميات النفسية لتقييم قدرات الطفل وصعوباته (عادل غنايم، ٢٠١٦، ٣٦٣).

استراتيجية النمذجة:

يقصد بها نشاط إرادي يؤدي في زمان ومكان محددين، وفق قواعد ويختار فيها المشاركين الأدوار التي يقومون بتأديتها ويكون التدريب عليها على مرأى ومسمع الأطفال (عادل غنايم، ٢٠١٦، ص ٢٨٥).

استراتيجية اللعب الجماعي:

يقصد بها نشاط هادف ممتع يقوم به الطفل أو مجموعة من الأطفال بقصد إنجاز مهمة محددة في ضوء قواعد للعبة معينة، مع توافر الحافز والتعزيز باستمرار.

فنية التعزيز:

التعزيز بعد حدوث السلوك، للتعزيز نوعان التعزيز الإيجابي والتعزيز السلبي، وهناك معززات مادية واجتماعية ورمزية (جمال الخطيب،٢٠٠٧، ص١٨٢).

٥. موضوعات البرنامج:

يتم تحديد الموضوعات المستخدمة في إعداد الأنشطة التدريبية من خلال الاطلاع على البرامج السابق إعدادها وما يناسب العينة من موضوعات، والاطلاع على أحدث التوجهات والبرامج المستحدثة في مجال صعوبات التعلم، وأن يكون الموضوع محتواه فعالاً، ويتناسب مع مهارات الطفل والاهداف المطلوب منه تأديتها، ويبين جدول (٤) تقسيم مراحل وموضوعات البرنامج وفق الجلسات.

جدول (٤) تقسيم مراحل وموضوعات البرنامج وفق الجلسات.

اسم المرحلة	موضوع الجلسات	رقم الجلسة
المرحلة التمهيدية	التعارف /التمهيد	١، ٢
المرحلة التدريبية	مهارات الانتباه البصري	٣، ٤، ٥، ٦، ٧
	متابعة وتقييم لأداء الأطفال في للانتباه البصري	٨
	مهارات الإدراك البصري	٩، ١٠، ١١، ١٢، ١٣، ١٤، ١٥، ١٦، ١٧، ١٨
	متابعة وتقييم للإدراك البصري	١٩
المرحلة التقويمية	تقويم البرنامج وعمل المقياس البعد	٢٠

٦. تقويم البرنامج لمعرفة مدى فاعلية البرنامج: يتمثل التقويم في:

التقويم القبلي: يتم تطبيق هذا النمط قبل البرنامج بهدف تقدير احتياجات الأطفال من حيث خلفيتهم السابقة.

التقويم البعدي: يكون تطبيقه بعد الانتهاء من أنشطة البرنامج، الهدف منه التعرف على ما حققه البرنامج من أهداف، وذلك بتطبيق مقياس مهارات الانتباه البصري والإدراك البصري للأطفال ذوي صعوبات التعلم النمائية. ويتم المقارنة بين القياس القبلي والنهائي (البعدي) للمجموعة التجريبية وذلك للاستفادة من مدى فاعلية البرنامج التدريبي.

التقويم التتبعي: يكون بعد انتهاء البرنامج بحاولي شهر لمعرفة مدى تأثير وفاعلية البرنامج على مهارات الأطفال بعد انتهاء فترة التدريب.

تقويم الجلسات: يعطي تقويم الجلسات صورة أولية لتحديد نقاط القوة والضعف لدى الأطفال خلال الجلسة وتقديم المساعدة لهم لإتقان المهارة المستهدفة يكون تقويم الجلسات من خلال التقويم التكويني بعد كل جلسة، والتقويم التكويني بعد كل وحدة في التدريب على البرنامج.

الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة:

استخدمت الباحثة أساليب التحليل الإحصائي المناسبة لمعالجة النتائج باستخدام برنامج (SPSS) وهي: الإحصاء الوصفي متمثل في المتوسطات والانحرافات المعيارية، ومعامل الارتباط، واختبار "مان ويتني" للمجموعتين المستقلتين، واختبار "ولككسون" للمجموعتين المرتبطتين، وحجم التأثير بمعادلة " إيتا".

نتائج فروض الدراسة ومناقشتها: وكانت نتائج فروض الدراسة كالتالي:

(١) نتائج الفرض الأول ومناقشتها:

ينص الفرض الأول على أنه "توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات أطفال (المجموعة الضابطة– المجموعة التجريبية) بعد تطبيق البرنامج على مقياس مهارتي الانتباه البصري والإدراك البصري لصالح أطفال المجموعة التجريبية ".

لاختبار صحة هذا الفرض تم استخدام أسلوب إحصائي لابـــارامتري هـــو اختبار "مان ويتني" لحساب دلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات المجموعـــات المستقلة كما هو موضح في جدول (٣)

جدول (٣) قيمة ي ودلالتها الإحصائية بين متوسطي رتب درجات أطفـــال (المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية) بعد تطبيق البرنامج على مقياس مهارتي الانتباه البصري والإدراك البصري.

المتغير		المجموعة	ن	المتوسط	الانحراف المعياري	متوسط الرتب	مجموع الرتب	U	Z	مستوى الدلالة	حجم التأثير
الانتباه البصري	تركيز الانتباه البصري	الضابطة	١٠	٥,٩٠	٢,٥٥	٥,٦٠	٥٦,٠٠	١,٠٠	٣,٨٥٦	٠,٠١	٠,٥٥٧
		التجريبية	١٠	٩,٨٠	٠,٤٢١	١٥,٤٠	١٥٤,٠٠				
	مدى الانتباه البصري	الضابطة	١٠	٥,١٠	١,٥٢	٧,٤٥	٧٤,٥٠	١٩,٥٠	٢,٤٧٩	٠,٠٥	٠,٣٥٨
		التجريبية	١٠	٦,٧٠	٠,٤٨٣	١٣,٥٥	١٣٥,٥٠				
	مرونة الانتباه البصري	الضابطة	١٠	٥,٦٠	٢,٤٥	٦,٤٠	٦٤,٠٠	٩,٠٠	٣,١٧٢	٠,٠١	٠,٤٨١
		التجريبية	١٠	٩,٠٠	٠,٩٤٢	١٤,٦٠	١٤٦,٠٠				
	الدرجة الكلية	الضابطة	١٠	١٦,٦٠	٥,٠٨	٥,٥٠	٥٥,٠٠	٠,٥٠٠	٣,٧٥٩	٠,٠١	٠,٦١٤
		التجريبية	١٠	٢٥,٥٠	١,٣٥	١٥,٥٠	١٥٥,٠٠				
الإدراك البصري	التمييز البصري	الضابطة	١٠	٤,٥٠	١,١٧	٧,٤٠	٧٤,٠٠	١٩,٠٠	٢,٥٨٣	٠,٠٥	٠,٣٧٥
		التجريبية	١٠	٥,٨٠	٠,٤٢١	١٣,٦٠	١٣٦,٠٠				
	العلاقات المكانية	الضابطة	١٠	٣,٤٠	١,٠٧	٦,٩٠	٦٩,٠٠	١٤,٠٠	٢,٩٣٤	٠,٠١	٠,٤٥٠
		التجريبية	١٠	٤,٨٠	٠,٤٢١	١٤,١٠	١٤١,٠٠				
	الإغلاق البصري	الضابطة	١٠	٣,٥٠	٠,٩٧١	٧,٥٠	٧٥,٠٠	٢٠,٠٠	٢,٤٦٢	٠,٠٥	٠,٣١٣
		التجريبية	١٠	٤,٥٠	٠,٥٢٧	١٣,٥٠	١٣٥,٠٠				
	الشكل والأرضية	الضابطة	١٠	٣,٧٠	٠,٦٧٤	٦,٦٠	٦٦,٠٠	١١,٠٠	٣,١٧٩	٠,٠١	٠,٥١٥
		التجريبية	١٠	٤,٨٠	٠,٤٢١	١٤,٤٠	١٤٤,٠٠				
	الذاكرة البصرية	الضابطة	١٠	٣,٢٠	٠,٧٨٨	٦,٤٠	٦٤,٠٠	٩,٠٠	٣,٢٦٦	٠,٠١	٠,٥٥١
		التجريبية	١٠	٤,٦٠	٠,٥١٦	١٤,٦٠	١٤٦,٠٠				
	اللامنطقية البصرية	الضابطة	١٠	٢,٤٠	١,٠٧	٦,٢٥	٦٢,٥٠	٧,٥٠	٣,٣٢٩	٠,٠١	٠,٦٣١
		التجريبية	١٠	٤,٥٠	٠,٥٢٧	١٤,٧٥	١٤٧,٥٠				
	الدرجة الكلية	الضابطة	١٠	٢٠,٧٠	٤,٢١	٦,٤٠	٦٤,٠٠	٩,٠٠	٣,١٣٦	٠,٠١	٠,٦٦٤
		التجريبية	١٠	٢٩,٠٠	١,٢٤	١٤,٦٠	١٤٦,٠٠				

يتضح من جدول (٣) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتـــب درجات أطفال المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية على مقياس مهارتي الانتباه والإدراك البصري بعد تطبيق البرنامج لصالح أطفال المجموعة التجريبية، حيث أن جميع قيم Z كانت دالة عند مستوى (٠,٠١) في الأبعاد الفرعية والدرجـــة الكليـــة

لمهارة الانتباه البصري ماعدا بُعد مدى الانتباه البصري فكانت دالة عند(٠,٠٥)، وكانت قيم (Z) دالة عند مستوى (٠,٠١) في الأبعاد الفرعية والدرجة الكلية لمهارة الإدراك البصري ماعدا بُعدي التمييز البصري والإغلاق البصري فكانت دالة عند (٠,٠٥)، وتراوح حجم التأثير بمعادلة مربع "إيتا" ما بين (٠,٣١٣ – ٠,٦٣١) للأبعاد الفرعية للمهارتين، وبلغ (٠,٦١٤) للدرجة الكلية للانتباه البصري، و(٠,٦٦٤) للإدراك البصري، وهي قيم مرتفعة، وهذا يشير إلى فعالية برنامج التدخل المبكر لتنمية مهارتي الانتباه والإدراك البصري لدى الأطفال المعرضين لخطر صعوبات التعلم النمائية؛ مما يشير إلى قبول الفرض الأول.

ويمكن تفسير ذلك في ضوء فاعلية برنامج تدخل مبكر لدى أطفال المجموعة التجريبية ذوي صعوبات التعلم النمائية على مهارتي الانتباه والإدراك البصري لديهم، حيث أكد ويستودد (Westwood, 2004) أهمية برامج التدخل المبكر للأطفال ذوي صعوبات التعلم وخاصة في تعلم القراءة فالأطفال الذين لديهم اضطراب في الإدراك البصري يرون الحروف كأنها تسبح على الصفحة أو أن الصفحة ضبابية، كما اتفقت نتائج الفرض مع الدراسات السابقة التي اهتمت ببرامج التدخل المبكر لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم كدراسة أماني ابراهيم (٢٠٢٠) وندى شعبان (٢٠٢١)، إن التدريب باستخدام الاستراتيجيات والفنيات المناسبة لتلك الفئة مثل التعزيز والتسلسل والحواس المتعددة واللعب والنمذجة، واستخدام أدوات مختلفة كالألعاب والبطاقات وغيرها من المحسوسات ثم التدرج إلى المهارات الأكثر تجردًا وتعقيدًا، وتنوع تقسيم المجموعة بين ثنائي ورباعي، أدى ذلك لزيادة رغبة الأطفال وإقبالهم على التدريب وهذا أدى بدوره لفاعلية البرنامج ونجاحه.

(٢)نتائج الفرض الثاني ومناقشتها:

ينص الفرض الثاني على أنه " توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية في القياسين (القبلي، والبعدي) على مقياس مهارتي الانتباه البصري والإدراك البصري لصالح القياس البعدي ".

لاختبار صحة الفرض الثاني تم استخدام أسلوب إحصائي لابارامتري هو اختبار "ولككسون" لحساب دلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات المجموعات المرتبطة كما هو موضح في جدول(٤).

جدول (٤) دلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية على مقياس مهارتي الانتباه البصري والإدراك البصري في القياسين (القبلي – البعدي).

المتغير		القياس	الرتب السالبة			الرتب الموجبة			الرتب المتعادلة			قيمة "Z"	مستوى الدلالة	حجم التأثير
			ن	متوسط الرتب	مجموع الرتب	ن	متوسط الرتب	مجموع الرتب	ن	متوسط الرتب	مجموع الرتب			
الانتباه البصري	تركيز الانتباه البصري	القبلي	٠	٠,٠	٠,٠	١٠	٥,٥٠	٥٥,٠٠	٠	٠,٠	٠,٠	٢,٨٢٥	٠,٠١	٠,٦٩٤
		البعدي												
	مدى الانتباه البصري	القبلي	٠	٠,٠	٠,٠	١٠	٥,٥٠	٥٥,٠٠	٠	٠,٠	٠,٠	٢,٧٥١	٠,٠١	٠,٥٤٣
		البعدي												
	مرونة الانتباه البصري	القبلي	٠	٠,٠	٠,٠	١٠	٥,٥٠	٥٥,٠٠	٠	٠,٠	٠,٠	٢,٨٢٩	٠,٠١	٠,٧٣٩
		البعدي												
	الدرجة الكلية	القبلي	٠	٠,٠	٠,٠	١٠	٥,٥٠	٥٥,٠٠	٠	٠,٠	٠,٠	٢.٨٠٧	٠,٠١	٠,٧٩١
		البعدي												
الإدراك البصري	التمييز البصري	القبلي	٠	٠,٠	٠,٠	١٠	٥,٥٠	٥٥,٠٠	٠	٠,٠	٠,٠	٢,٧١٦	٠,٠١	٠,٥٠٩
		البعدي												
	العلاقات المكانية	القبلي	٠	٠,٠	٠,٠	١٠	٥,٥٠	٥٥,٠٠	٠	٠,٠	٠,٠	٢,٧٠١	٠,٠١	٠,٤٩٢
		البعدي												
	الإغلاق البصري	القبلي	٠	٠,٠	٠,٠	٦	٣,٥٠	٢١,٠٠	٤	٠,٠	٠,٠	٢,٢٣٢	٠,٠٥	٠,٣١٩
		البعدي												
	الشكل والأرضية	القبلي	٠	٠,٠	٠,٠	١٠	٥,٥٠	٥٥,٠٠	٠	٠,٠	٠,٠	٢,٨٥٩	٠,٠١	٠,٦٤٠
		البعدي												
	الذاكرة البصرية	القبلي	٠	٠,٠	٠,٠	٨	٤,٥٠	٣٦,٠٠	٢	٠,٠	٠,٠	٢,٥٦٥	٠,٠١	٠,٦١٨
		البعدي												
	اللامنطقية البصرية	القبلي	٠	٠,٠	٠,٠	٨	٤,٥٠	٣٦,٠٠	٢	٠,٠	٠,٠	٢,٥٣٩	٠,٠٥	٠,٥٦٣
		البعدي												
	الدرجة الكلية	القبلي	٠	٠,٠	٠,٠	١٠	٥,٥٠	٥٥,٠٠	٠	٠,٠	٠,٠	٢,٨٢٥	٠,٠١	٠,٩٢١
		البعدي												

يتضح من جدول (٤) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية على مقياس مهارتي الانتباه البصري والإدراك البصري في القياسين (القبلي– البعدي) لصالح القياس البعدي، حيث أن جميع قيم Z كانت دالة عند مستوى(٠,٠١)، لجميع الأبعاد الفرعية والدرجة الكلية لمهارة الانتباه البصري، وكانت قيم Z كانت دالة عند مستوى(٠,٠١)، للأبعاد الفرعية والدرجة الكلية لمهارة الإدراك البصري فيما عدا الإغلاق البصري واللامنطقية البصرية فكانت دالة عند(٠,٠٥)، وتراوح حجم التأثير بمعادلة مربع" إيتا" ما بين (٠,٣١٩– ٠,٧٣٩) للأبعاد الفرعية، وبلغ (٠,٧٩١) للدرجة الكلية للانتباه البصري، و(٠,٩٢١) للإدراك البصري، وهي قيم مرتفعة، وهذا يشير إلى فعالية برنامج التدخل المبكر لتنمية مهارتي الانتباه والإدراك البصري لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم النمائية؛ مما يشير قبول الفرض الثاني.

وترجع الباحثة تحسن مهارتي الانتباه البصري والإدراك البصري لدى المجموعة التجريبية إلى البدء بأنشطة لتنمية مهارة الانتباه البصري ثم الانتقال إلى مهارة الإدراك البصري، وذلك لأن عملية الانتباه أولى العمليات المعرفية التي يمارسها العقل على مدخلات عملية التعلم، والتي تحدد طبيعة المعلومات الواردة لهذا النظام كمًا وكيفًا في ضوء عوامل الأهمية والدافعية ومستوى العرض وغيرها (يوسف جلال، ٢٠٢١، ص ٢٠٣؛ سليمان يوسف، ٢٠١٠، ص١٦٧).

(٣) نتائج الفرض الثالث ومناقشتها:

ينص الفرض الثالث على أنه " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية في القياسين (البعدي، والتتبعي) على مقياس مهارتي الانتباه البصري والإدراك البصري".

لاختبار صحة الفرض الثالث تم استخدام أسلوب إحصائي لابارامتري هو اختبار "ولككسون" لحساب دلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات المجموعات المرتبطة كما هو موضح في جدول (٥).

جدول (٥) دلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية على مقياس مهارتي الانتباه البصري والإدراك البصري في القياسين (البعدي – التتبعي).

المتغير		القياس	الرتب السالبة			الرتب الموجبة			الرتب المتعادلة			قيمة "Z"	مستوى الدلالة
			ن	متوسط الرتب	مجموع الرتب	ن	متوسط الرتب	مجموع الرتب	ن	متوسط الرتب	مجموع الرتب		
الانتباه البصري	تركيز الانتباه البصري	البعدي	٠	٠,٠٠	٠,٠٠	١	١,٠٠	١,٠٠	٩	٠,٠٠	٠,٠٠	١,٠٠	غير دالة
		التتبعي											
	مدى الانتباه البصري	البعدي	١	١,٠٠	١,٠٠	٠	٠,٠٠	٠,٠٠	٩	٠,٠٠	٠,٠٠	١,٠٠	غير دالة
		التتبعي											
	مرونة الانتباه البصري	البعدي	٠	٠,٠٠	٠,٠٠	٢	١,٥٠	٣,٠٠	٨	٠,٠٠	٠,٠٠	١,٤١٤	غير دالة
		التتبعي											
	الدرجة الكلية	البعدي	١	٢,٥٠	٢,٥٠	٣	٢,٥٠	٧,٥٠	٦	٠,٠٠	٠,٠٠	١,٠٠	غير دالة
		التتبعي											
الإدراك البصري	التمييز البصري	البعدي	٠	٠,٠٠	٠,٠٠	١	١,٠٠	١,٠٠	٩	٠,٠٠	٠,٠٠	١,٠٠	غير دالة
		التتبعي											
	العلاقات المكانية	البعدي	٠	٠,٠٠	٠,٠٠	١	١,٠٠	١,٠٠	٩	٠,٠٠	٠,٠٠	١,٠٠	غير دالة
		التتبعي											
	الإغلاق البصري	البعدي	١	١,٠٠	١,٠٠	٠	٠,٠٠	٠,٠٠	٩	٠,٠٠	٠,٠٠	١,٠٠	غير دالة
		التتبعي											
	الشكل والأرضية	البعدي	١	١,٠٠	١,٠٠	٠	٠,٠٠	٠,٠٠	٩	٠,٠٠	٠,٠٠	١,٠٠	غير دالة
		التتبعي											
	الذاكرة البصرية	البعدي	٠	٠,٠٠	٠,٠٠	١	١,٠٠	١,٠٠	٩	٠,٠٠	٠,٠٠	١,٠٠	غير دالة
		التتبعي											
	اللامنطقية البصرية	البعدي	٠	٠,٠٠	٠,٠٠	١	١,٠٠	١,٠٠	٩	٠,٠٠	٠,٠٠	١,٠٠	غير دالة
		التتبعي											
	الدرجة الكلية	البعدي	٢	٣,٥٠	٧,٠٠	٤	٣,٥٠	١٤,٠٠	٤	٠,٠٠	٠,٠٠	٠,٨١٦	غير دالة
		التتبعي											

يتضح من جدول (٥) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية على مقياس مهارتي الانتباه البصري والإدراك البصري في القياسين (البعدي – التتبعي)، حيث كانت قيم (Z) للأبعاد الفرعية والدرجة الكلية لمهارتي الانتباه البصري والإدراك البصري غير دالة، وهذا يشير إلى استمرار فعالية برنامج التدخل المبكر لتنمية مهارتي الانتباه البصري

والإدراك البصري لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم النمائية مما يشير إلى قبول الفرض الثالث.

ترجع الباحثة استمرار كفاءة وفاعلية البرنامج وتحسن مستوى المجموعة التجريبية إلى التنوع في وحدات الجلسات التدريبية المقدمة للمجموعة فكانت الجلسات تهتم بالمهارات الأتية: الانتباه البصري، مدى الانتباه البصري، ونقل ومرونة الانتباه البصري، التمييز البصري، الإدراك المكاني، الإغلاق البصري، الذاكرة البصرية، اللامنطقية البصرية والاهتمام بالتقويم بعد كل جلسة والتقويم المرحلي بعد كل وحدة أدى إلى فاعلية البرنامج واستمرارية فاعليته، كذلك كما أكدت بعض الدراسات أن استمرارية فعالية برامجها يرجع لنفس السبب كدراسة ربيع عبد الخالق (٢٠١٨) ودراسة أماني إبراهيم (٢٠٢٠) ودراسة ندى شعبان (٢٠٢١)، أوضحت تلك الدراسات أيضا استمتاع الأطفال بالأنشطة المقدمة لهم، وأهمية تنوع الفنيات والاستراتيجيات والدور الإيجابي لأولياء أمور أطفال المجموعة التجريبية في تفوق المجموعة التجريبية واستمرار فاعلية البرنامج.

التوصيات:

بناء على ما توصلت إليه الدراسة من نتائج يمكن تقديم التوصيات التالية:

١. الاهتمام ببرامج التدخل المبكر لعلاج الأطفال ذوي صعوبات التعلم في مرحلة الروضة لأنها تعطي نتائج أكثر إيجابية مع الأطفال.

٢.عمل ندوات دورية لأولياء الأمور الأطفال ذوي صعوبات التعلم لتوعيتهم بالخصائص النفسية والسلوكية والاجتماعية لأطفالهم حتى يتم تقبلهم ومراعاتهم من قبل أسرهم.

٣.التنوع في استخدام الاستراتيجيات المختلفة عند تعليم الأطفال ذوي صعوبات التعلم مثل (استراتيجية لعب الأدوار، والتعلم التعاوني، وتحليل المهمة) حتى لا يمل الأطفال من المواقف التعليمية وتجعلهم أكثر تفاعل.

البحوث المقترحة:

بناء على ما توصلت إليه الدراسة من نتائج يمكن اقتراح إجراء البحوث التالية:

١.أثر برنامج قائم على استراتيجيات الحواس المتعددة على تحسين مهارات الانتباه والإدراك والذاكرة لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم النمائية.

٢.فاعلية برنامج علاجي لتنمية مهارات الذاكرة البصرية لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم في مرحلة الروضة.

٣.فاعلية برنامج إرشادي لأسر الأطفال ذوي صعوبات التعلم النمائية لتنمية مهارات الانتباه والإدراك البصري لدى أطفالهم.

المراجع:

الزهراء خالد غنيم. (٢٠١٨). *فاعلية برنامج باستخدام خرائط المفاهيم لتخفيف قصور بعض المهارات قبل الأكاديمية لأطفال الروضة* [رسالة ماجستير غير منشورة] كلية الدراسات العليا للطفولة جامعة عين شمس.

أحمد حسن عاشور. (2002). مدى فاعلية برنامج تدريبي في علاج بعض صعوبات التعلم النمائية. [رسالة دكتوراه غير منشورة]. كلية التربية ببنها، جامعة الزقازيق.

أحمد زكريا حجازي. (٢٠١٣). *برنامج لتنمية مهارة الانتباه وعلاقته بالاستعداد للقراءة والكتابة لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم النمائية.* [رسالة دكتوراه غير منشورة] كلية رياض الأطفال جامعة القاهرة.

أسامة محمد البطانية، مالك أحمد الرشدان، عبيد عبد الكريم السبايلة، عبد المجيد محمد الخطاطية. (٢٠٠٩). *صعوبات التعلم النظرية والممارسة* (ط.٣). عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

أماني السيد إبراهيم (٢٠٢٠). *فعالية برنامج تدريبي قائم على مبادئ أنشطة منتسوري الحسية في تنمية الإدراك الحس حركي لدى أطفال الروضة ذوي قصور المهارات الأكاديمية* [رسالة دكتوراه غير منشورة] كلية علوم الإعاقة والتأهيل، جامعة الزقازيق.

جمال محمد الخطيب. (٢٠٠٧). *تعديل السلوك الإنساني*. القاهرة: مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع.

جمال محمد الخطيب، ومنى صبحي الحديدي. (٢٠١٤). *التدخل المبكر، التربية الخاصة في الطفولة المبكرة*. عمان: دار الفكر ناشرون وموزعون.

حنان عبد الحميد العناني. (٢٠١٤). *علم النفس التربوي* (ط.٥). عمان: دار صفاء للنشر والتوزيع.

خولة أحمد يحيى. (٢٠٢٠) البرامج التربوية للأفراد ذوي الاحتياجات الخاصة (ط.٨). عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

راضي أحمد الوقفي. (٢٠١٦) *صعوبات التعلم النظري والتطبيقي* (ط.٤). عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

ربيع عبد المحسن عبد الخالق. (٢٠١٨). *فاعلية استراتيجية التعلم التعاوني لتنمية الانتباه الإدراك البصري وأثره على تحسين مهارة القراءة لدى الأطفال الموهوبين لذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية* [رسالة ماجستير غير منشورة]، معهد البحوث والدراسات جامعة الدول العربية.

سامية حسين جودة، وإبراهيم التونسي السيد. (٢٠٢٠). *صعوبات التعلم الأكاديمية*. الرياض: دار الزهراء.

سليمان عبد الواحد يوسف. (٢٠١٠). *المرجع في صعوبات التعلم: النمائية والأكاديمية*. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

عادل صلاح غنايم. (٢٠١٦). *البرامج العلاجية لصعوبات التعلم*. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

عادل عبد الله محمد. (٢٠٢١). *إعداد برامج التدخل المبكر*. الإسكندرية: مؤسسة حورس الدولية.

عادل محمد العدل. (٢٠١٣). *صعوبات التعلم وأثر التدخل المبكر والدمج التربوي لذوي الاحتياجات الخاصة*. القاهرة: دار الكتاب الحديث.

عبد العزيز السيد الشخص، وسيد جارحي الجارحي .(2011). *صعوبات التعلم الأكاديمية*. القاهرة: مكتبة الفتح للنشر والتوزيع.

عبد الناصر أنيس عبد الوهاب. (٢٠٠٣). *الصعوبات الخاصة في التعلم الأسس النظرية والتشخيصية*. الاسكندرية: دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر والتوزيع.

على تهامي ريان. (٢٠١٣) *فاعلية برنامج تدخل مبكر لتنمية مهارتي الوعي الصوتي الإدراك البصري لدى الأطفال المعرضين لخطر صعوبات القراءة والكتابة* [رسالة ماجستير غير منشورة] كلية التربية جامعة عين شمس.

فتحي مصطفى الزيات. (٢٠١٥). *صعوبات التعلم، الاستراتيجيات التدريسية والمداخل العلاجية*. القاهرة: دار النشر للجامعات.

محمد عامر الدهمشي. (٢٠٠٧). *دليل الطلبة والعاملين في التربية الخاصة*. عمان: دار الفكر ناشرون موزعون.

مسعد نجاح أبو الديار. (٢٠١٥). *المرجع الشامل في صعوبات التعلم*. القاهرة: دار الكتاب الحديث.

مسعد نجاح أبو الديار. (٢٠١٩). *صعوبات التعلم النمائية: التشخيص والعلاج*. القاهرة: دار الكتاب الحديث.

مسعد نجاح أبو الديار، جاد البحيري، وعبد الستار محفوظي. (٢٠١٢). *قاموس مصطلحات صعوبات التعلم ومفرداتها*. الكويت: مركز تقويم وتعليم الطفل.

نادية محمد الصعيدي. (٢٠١٤) *فاعلية برنامج تدخل مبكر لصعوبات التعلم النمائية لتحسين المهارات اللغوية* [رسالة ماجستير غير منشورة]. معهد البحوث والدراسات العربية جامعة الدول العربية.

ندى عرفه شعبان. (٢٠٢١). فاعلية برنامج قائم على بعض أنشطة منتسوري في تحسين الكتابة لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم النمائية [رسالة ماجستير غير منشورة]. كلية التربية النوعية. جامعة عين شمس.

نها محمد النجومي. (٢٠٢١). *فعالية برنامج قائم على العلاج الوظيفي لتنمية مهارات التآزر الحسي الحركي لتحسين الإدراك البصري لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد* [رسالة ماجستير غير منشورة]. كلية التربية. جامعة كفر الشيخ.

يوسف جلال يوسف. (٢٠٢١). *علم النفس المعرفي "بنية العقل وعملياته المعرفية"*. مكتبة الأنجلو المصرية.

Arenon, E., Vuontela, V., Steenari, M.,Salmi,J. &Carlson, S. (2005).Working Memory, Psychiatric Symptoms and Academic Performance at School. Neurobiolog *of Learning and Memory*, 83 (1), 33-42.

Hogan, T. Catts, H. & Little, T (2005)**.** The Relationship between Phonological awareness and Reading: implications for the assessment of phonological awareness. *Language Speech and Hearing Service in Schools*, 36(4), 285-293.

Hunter, D. (2019). *Using Response to Intervention to Determine Eligibility for Specific Learning Disabilities in Reading: What Determines Anon-Responder Candidate of education* [Doctoral dissertation, Indiana University of Pennsylvania].

Leahman, M. & Hasselhorn, M.(2007). Variable Memory strategy use in children adaptive interest learning behavior; Developmental changes with working memory influences in free Recall, *Child development*, 78(4), 1068-1082.

Ludt, R., & Gregory, L., (2002): *Change in visual perceptual detection distances for low vision travelers as a result of dynamic visual assessment and training*. Journal of Visual Impairment & Blindness. 96 (1), 7-21.

Reid, G. (2009). *Dyslexia*: *A Practitioner's Handbook*. Wiley-Blackwell.

Taylor, A. (2014). *Diagnostic assessment of learning disabilities in childhood*: *Bridging the Gap between Research and Practice (Contemporary Issues in Psychological Assessment).*New York: Springer.

Werts, S., Cullatta, R. & Tonpkims, J. (2006).*Fundamentals of special education ,what every teacher needs to know(3rd ed)* . Merrill pretice – Hall

Westwood, P. (2004).*learning and learning difficulties*. Acer Pres.

Wilson, H. & Braanten, B. (2019) .*The Massachusetts General Hospital Guide to Learning Disabilities***.** Spring Nature Switzerland AG.