جامعة المنصورة
كلية التربية

برنامج تدريبي لخفض صعوبات التعلم النمائية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية

إعداد

ياسر علي طه عاصم

معلم بالمرحلة الإعدادية

إشراف

أ.د/محمود مندوه محمد سالم
أستاذ الصحة النفسية والتربية الخاصة
كلية التربية - جامعة المنصورة

د/ محمد عيسى محمد عيسى
مدرس الصحة النفسية
كلية التربية - جامعة المنصورة

مجلة كلية التربية – جامعة المنصورة
العدد ١٢٧ – يوليو ٢٠٢٤

برنامج تدريبي لخفض صعوبات التعلم النمائية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية

ياسر علي طه عاصم

مستخلص البحث

هدفت الدراسة الحالية إلى قياس فعالية برنامج تدريبي لخفض صعوبات التعلم النمائية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية ، واعتمد الباحث في الدراسة الحالية على المنهج التجريبي، وطبق الباحث البرنامج التدريبي لمدة شهرين ونصف على مدى (١٠) أسابيع ، بمعدل (٣) جلسات كل أسبوع ، للوصول إلى إجمالي عدد جلسات البرنامج (٣٠) جلسة. وقام الباحث باختيار عينة من طلاب الصف الخامس الابتدائي وعددهم (٢٠) طالب الملتحقين بمدرسة الشهيد الشوقري الابتدائية بالسنبلاوين التابعة لمحافظة الدقهلية ، والذين لديهم صعوبات في القراءة والكتابة. وأسفرت نتائج الدراسة عن فعالية البرنامج التدريبي في خفض صعوبات التعلم النمائية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية.

الكلمات المفتاحية : *برنامج تدريبي – صعوبات التعلم النمائية – تلاميذ المرحلة الابتدائية*

Abstract

The current study aimed to measure the effectiveness of a training program to reduce developmental learning difficulties among primary school students. The researcher relied on the experimental approach in the current study. The researcher applied the training program for two and a half months over (10) weeks, at a rate of (3) sessions per week, to reach a total number of program sessions of (30) sessions. The researcher selected a sample of (20) fifth grade primary school students enrolled in Al-Shaheed Al-Shawkari Primary School in Sinbilawein, Dakahlia Governorate, who have difficulties in reading and writing. The results of the study showed the effectiveness of the training program in reducing developmental learning difficulties among primary school students.

Keywords: Training program - Developmental learning difficulties - Primary school students

مقدمة

لا توجد علاقة بين صعوبات التعلم و ذكاء الشخص. ولكن، الشخص الذي يعاني من صعوبات تعلم قد يرى أو يسمع أو يفهم الأشياء بشكل مختلف. قد تكون المهام اليومية مثل الدراسة أو التركيز في الفصل أكثر صعوبة. وتعد فئة صعوبات التعلم إحدي تلك الفئات التي تندرج تحت مظلة التربية الخاصة، وتتضح أهمية تلك الفئة من كونها إعاقة خفية Hidden Handicapped كما يطلق عليها فاروق الروسان (٢٠٠١، ٢٠١)، وأيضا تتضح أهميتها من تزايد نسبة الأفراد الذين يعانون منها، سواء تلاميذ في المدارس أو أفراد تجاوزوا سن المدرسة ومازال يعانون من آثارها، حيث لا تتوقف آثارها على الجوانب الأكاديمية والمشكلات الدراسية فحسب؛ بل يمتد تأثيرها

على شخصية الفرد ومهاراته الاجتماعية وتفاعله مع الآخرين فقد تجعل منه شخصًا منطويًا، أو عدوانيا، فضلا عن تأثيرها السلبي على صحته النفسية، وثقته بنفسه، وتوافقه النفسي والاجتماعي.

وأكد قحطان الظاهر(٢٠٠٤، ١٨) أن مصطلح صعوبات التعلم يختلف عن مصطلح الإعاقة، أو التخلف العقلي؛ حيث أن صعوبات التعلم تشير إلى إعاقة خاصة، أو قصور في واحدة أو أكثر من عمليات النطق مثل: اللغة، الإدراك، السلوك، القراءة، التهجئة، الكتابة، العمليات الحسابية، وهي ناتجة عن احتمال وجود خلل في الدماغ أو اضطراب انفعالي أو سلوكي، أو إرجاعها إلى طريقة التدريس، ولكنها ليست ناتجة عن التخلف العقلي، أو الحرمان الحسي (السمع أو البصر)؛ كما أن الطفل ذا صعوبات التعلم يكون ضعيفاً في بعض الجوانب دون غيرها.

مشكلة الدراسة:

اشتق الباحث مشكلة دراسته من وجود نسبة كبيرة من الأفراد الذين يعانون من صعوبات التعلم بوجه عام وصعوبات التعلم النمائية في المرحلة الإبتدائية بوجه خاص ، وتزايد هذه النسبة، وأشارت دراسة أجرتها وزارة التعليم بالولايات المتحدة أن (١٠٪) من الأطفال لديهم صعوبات تعلم ، ومعظمهم تتراوح أعمارهم مابين (٦-١١) عاما (علي شعيب وعبد الله محمد، ٢٠١٤، ٤٤٥).

ومن خلال خبرة الباحث الميدانية - حيث إنه يعمل معلم لغة عربية بالمرحلة الابتدائية - فقد لاحظ أن التلاميذ الذين يصنفون بأنهم ذوي صعوبات التعلم يعانون من التمييز السمعي، وإدراك الأصوات، واللعب بالأصوات من خلال حذفها أو إضافتها إلى الكلمة، وتقسيم الكلمات صوتيا، وغير ذلك من مهارات الوعي الفونولوجي، وأيضا صعوبات في تفاعلهم مع الآخرين، وعدم فهمهم لردود أفعال الآخرين، وبالتالي القيام بأفعال غير مناسبة للموقف، وعدم رغبتهم في المشاركة والاندماج مع زملائهم، وترددهم في الإجابة، وضعف ثقتهم بأنفسهم.

ويشير مجدي الشحات (٢٠١٢، ٣٥٢) أن صعوبات التعلم تستنفذ جزءاً من طاقة الطفل العقلية والانفعالية وتسبب له اضطرابات انفعالية تترك بصماتها على مجمل شخصية الطفل فتبدو عليه مظاهر سوء التوافق الشخصي والانفعالي والاجتماعي.

وقد لاحظ الباحث أيضاً أن كفاءة عملياتهم المعرفية المتمثلة في (الانتباه - الادراك - الذاكرة)، تفتقر الى القدرات النوعية الخاصة التي تربط بين عمليتي القراءة والكتابة، حيث إنهم يعانون من القصور الوظيفي في النظام المركزي لتجهيز ومعالجة المعلومات، كما أنهم يظهرون نسبة تركيز ضئيلة جداً أثناء الشرح، ويتأثرون بالمثيرات الخارجية مثل: صوت آلات تنبيه السيارات، تحريك كرسي، كما أنهم لا يستطيعون التمييز بين الكلمات المتشابهة، ودمج الحروف لتكوين كلمة، ولديهم صعوبة في الفهم العام لمعاني الأصوات، كما أنهم يعانون من كيفية الترميز، وتخزين المعلومة، واسترجاعها، أي أنهم لا يحتفظون بالمعلومة لفترة زمنية طويلة. وفي ضوء ما سبق أمكن للباحث تحديد مشكلة الدراسة في التساؤل الرئيس التالي:

ما مدى فعالية برنامج تدريبي لخفض صعوبات التعلم النمائية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية ؟

ويتفرع من هذا التساؤل الرئيس التساؤلات الفرعية التالية :

١ – هل يوجد فرق دال إحصائياً بين متوسطي رتب درجات القياسين القبلي والبعدي لبطارية مقاييس التقدير التشخيصية لصعوبات التعلم النمائية لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي؟

٢ – هل يوجد فرق دال إحصائياً بين متوسطي رتب درجات القياسين البعدي والتتبعي على لبطارية مقاييس التقدير التشخيصية لصعوبات التعلم النمائية لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي؟

٣ – ما فعالية البرنامج التدريبي في خفض صعوبات التعلم لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية؟

أهداف الدراسة:

تسعى الدراسة الحالية إلى محاولة تحقيق ما يلي:

- تشخيص الحالات التي لديها صعوبات تعلم نمائية (الانتباه – الإدراك – الذاكرة) في المرحلة الإبتدائية.
- اختبار وتحديد مدى استمرار فعالية البرنامج التدريبي لعلاج صعوبات التعلم النمائية (الانتباه – الإدراك – الذاكرة) في المرحلة الإبتدائية .

أهمية الدراسة:

يمكن توضيح الأهمية النظرية والتطبيقية للدراسة الحالية فيما يلي:

أ- الأهمية النظرية:

- تقديم خلفية نظرية عن صعوبات التعلم النمائية لدى تلاميذ المرحلة الإبتدائية.
- إلقاء الضوء على أهمية التدريب برنامج تدريبي مستند على إطار نظري وبحوث ودراسات سابقة.
- إعداد لبرنامج تدريبي لخفض صعوبات التعلم النمائية لدى تلاميذ المرحلة الإبتدائية.

ب- الأهمية التطبيقية:

- إمكانية استخدام البرنامج التدريبي من قبل المؤسسات التربوية، ومراكز التربية الخاصة، والمعلمين، وأخصائي الأطفال ذوي صعوبات التعلم، لتشخيص التلاميذ.
- توعية المعلمين بأهمية التدريب خفض صعوبات التعلم النمائية لدى تلاميذ المرحلة الإبتدائية.

المفاهيم الاجرائية للدراسة:

صعوبات التعلم النمائية: Developmental Learning Disabilities

يعرف الباحث صعوبات التعلم النمائية اجرائياً أنها : " قصور أو ضعف أو خلل في عمليات الانتباه، والإدراك، والذاكرة يترتب عليه فشل في تعلم الموضوعات الأكاديمية الدراسية، وينتج عنه صعوبات في عمليات القراءة والكتابة، وتؤدي صعوبات التعلم النمائية إلى صعوبات التعلم الأكاديمية". وتقاس باختبار صعوبات التعلم النمائية لتلاميذ الصف الثالث الابتدائي" وتشمل :

- **صعوبات الانتباه**: ويعرفها الباحث بأنها : " صعوبة نمائية تظهر من خلال ضعف واضطراب في الانتباه البصري، أو السمعي، أو البصري والسمعي معاً، وتؤدي أيضاً إلى صعوبة في عمليتي الإدراك والتذكر، لدى التلاميذ مقارنة بالعاديين في مثل عمرهم الزمني".
- **صعوبات الادراك**: ويعرفها الباحث بأنها: "صعوبة نمائية تظهر من خلال ضعف واضطراب في الإدراك البصري ، والإدراك السمعي مما يترتب عليه صعوبات في عملية التذكر لدى التلاميذ مقارنة بالعاديين في مثل عمرهم الزمني ".
- **صعوبات الذاكرة**: ويعرفها الباحث بأنها: " صعوبة نمائية تظهر من خلال ضعف واضطراب في الذاكرة البصرية ، والذاكرة السمعية ينتج عنها صعوبات في عمليات القراءة والكتابة لدى التلاميذ مقارنة بالعاديين في مثل عمرهم الزمني ويعتمد الباحث إجرائياً بأن الدرجة التى يحصل عليها التلميذ على قائمة الصعوبات النمائية(فتحى الزيات ، ٢٠١٥) والمكونة من (الإنتباه والإدراك والذاكرة) وتدل الدرجة المرتفعة على وجود صعوبات نمائية والمنخفضة على عدم وجود صعوبات عامة ".

البرنامج التدريبي Training program:

يعرفه الباحث إجرائياً بأنه: "خطة تربوية منظمة، تسير وفق أسس علمية وتربوية، تتضمن مجموعة من الأنشطة والتدريبات التي تنمي الوعي الفونولوجي لدى ذوي صعوبات التعلم النمائية في اللغة العربية، والتي تقدم للتلاميذ في صورة جلسات تدريبية محددة الهدف والمحتوي والزمن مع التنوع في بعدد ٢٦ جلسة تدريبية لتلاميذ المرحلة الإبتدائية استخدام الوسائل التعليمية وفنيات النظرية السلوكية وطرق التدريب" مثل (النمذجة ، المحاكاه ، لعب الإدوار ، تجزئة المهام التعليمية) .

الإطار النظري والدراسات السابقة :

أ - صعوبات التعلم النمائية:

تعد صعوبات التعلم النمائية والأكاديمية من أهم المشكلات المدرسية التي تناولها الباحثون بعديد الدراسات و البحوث نظرا لحجم شيوعها، ونظرا لما تشكله من عائق كبير يحول دون التحصيل و النجاح الدراسي، وقد تزايدت البحوث النظرية والميدانية التي تناولت فئة ذوي صعوبات التعلم بالدراسة بهدف تطوير الأساليب المناسبة، والكفيلة بمعالجة هذه الصعوبات، والتخفيف من حدة تأثيراتها السلبية على مستوى المتعلم و على مستوى أسرته، ومحيطه الموسع.

وقد أخذت صعوبات التعلم بنوعيها النمائية والأكاديمية حيزا واسعا من البحث والتقصي ولا زالت هذه الأبحاث متواصلة بهدف التوصل إلى المتغيرات ذات العلاقة والتي تسهم في حدوثها وفي التأثير فيها والتأثر بها، والهدف الأساسي لذلك هو إيجاد الإجراءات والاستراتيجيات الملائمة لاستبعاد المتغيرات المؤثرة سلبا وتعزيز المتغيرات المساهمة في تقليص هوة الصعوبات التعليمية وتحسين الأداء الأكاديمي والتوافق النفسي والاجتماعي لذوي صعوبات التعلم وتحسين نمط الحياة لديهم، وتعتبر المهارات الاجتماعية أحد أهم المتغيرات الهامة ذات التأثير المباشر في أداء هذه الفئة من المتعلمين بحيث يمكن من خلال تنميتها الوصول بالمتعلم إلى مستويات أفضل من التقبل الاجتماعي والأداء الأكاديمي والتوافق الذاتي والاجتماعي (فاطيمة بن خليفة، ٢٠١٦، ٣٦)

مفهوم صعوبات التعلم :

لقد تطور مفهوم صعوبات التعلم في السنوات الأخيرة، ففي البداية كان اهتمام التربية الخاصة متوجها اكثر نحو الاعاقات المختلفة مثل الاعاقة العقلية، البصرية، والسمعية، والحركية، ونظرا لوجود نسبة كبيرة من الأطفال الذين لا يعانون من إعاقات حسية و يمتلكون قدرات عقلية عادية و رغم ذلك لديهم صعوبات في التعلم ، اتجهت جهود الباحثين للخوض في الدراسات المعمقة لهذه الفئة باعتبار أنها تشكل نسبة واسعة خاصة بين الذكور، وأيضا تعد هذه الصعوبات عائقا فعليا في النمو الانفعالي و النفسي والاجتماعي والنجاح الاكاديمي لدى ذوي صعوبات التعلم (فاطمية بن خليفة، ٢٠١٦، ٣٧).

ومن أبرز المفاهيم التي ظهرت في مجال صعوبات التعلم ما يلي:

فقد عرفت جمعية الأطفال ذوي صعوبات التعلم بأنها مجموعة غير متجانسة من الاضطرابات تتجلى على شكل صعوبات ذات دلالة في اكتساب وتوظيف قدرات الإصغاء أو الكلام أو القراءة أو الكتابة أو التفكير أو الرياضيات، وترتد إلى عوامل ذاتية يفترض انها نابعة عن قصور وظيفي في الجهاز العصبي المركزي. وبالرغم من ذلك فان الصعوبة التعلمية يمكن أن تحدث مرافقة لأحوال معيقة اخرى كالاختلال الحسي أو التخلف العقلي أو الاضطراب الاجتماعي أو الانفعالي أو مؤثرات بيئية كالفروق الثقافية، أو تعليم غير كافي أو غير ملائم، أو عوامل نفسية عضوية ، ولكنها لا تكون نتيجة مباشرة لهذه الأحوال أو المؤثرات (راضي الوقفي، ٢٠١٥، ٢١).

و يعرف أنور ابراهام (١٩٩٢) صعوبات التعلم بأنها اختلال في وظائف الجهاز العصبي المركزي، و تبدي هذه الفئة مجموعة متعددة أو مختلفة من الصفات،و يظهرون تفاوتا بين القدرة العقلية و مستوى التحصيل و الفشل في بعض المهام و ليس كل القدرات التحصيلية أو التعليمية وطرق تجهيزهم للمعلومات غير كافية.

وعرفت مثال غني(٢٠١٠، ١٤٤) صعوبات التعلم على أنها من أبرز الحالات المستمرة التي تعتبر من نواتج العوامل العصبيّة والتي لها علاقة في نموّ وتطوّر القدرات اللفظية والقدرات غير اللفظية، وتعتبر صعوبات التعلم من حالات الإعاقة البارزة والواضحة التي تقترن بالعديد من الأفراد.

وقد ركز المفهوم الطبي على الأسباب العضوية لصعوبات التعلم حيث يرى هذا التوجه أنها تتمثل في الخلل العصبي أو تلف في الدماغ (عبد الواحد يوسف سليمان، ٢٠١٠، ١٢).

و تشير صباح حسن العنيزات (٢٠١٠، ٥) إلى أن الأطفال ذوي صعوبات التعلم هم أولئك الذين يظهرون تناقضا (تباعدا) تعليميا بين ما يمتلكونه فعلا من قدرات عقلية و بين مستوى إنجازهم الفعلي،و أن هذه الاضطرابات من المحتمل أن تكون مصحوبة أو غير مصحوبة بخلل ظاهر في الجهاز العصبي المركزي، بينما لا ترجع اضطرابات التعلم لديهم إلى التخلف العقلي،أو الحرمان التعليمي أو الثقافي، أو الحرمان الحسي.

وعليه يمكن القول أن الأطفال ذوي صعوبات التعلم هم الأطفال الذين يظهرون تباعدا واضحا بين إمكانياتهم المتوقعة كما تقاس باختبارات الذكاء،و أدائهم الفعلي كما يقاس بالاختبارات التحصيلية، في مجال أو أكثر من المجالات الأكاديمية، حيث يلاحظ على الطفل قصور في أداء المهام مقارنة بأقرانه في نفس المستوى العقلي و الزمني و المستوى الدراسي،و يستثنى من فئة ذوي صعوبات التعلم الأطفال ذوي الإعاقات الحسية و كذلك المتأخرين عقليا والمضطربين انفعاليا والمحرومين ثقافيا واقتصاديا (ماهر الزيادات، ونهلا حداد، ٢٠١٢، ٢٣٦).

أسباب صعوبات التعلم النمائية:

ترجع أدبيات التربية الخاصة أسباب صعوبات التعلم إلى العوامل التالية،

١. الأسباب الجسمية: وتتضمن الإصابات الدماغية، واضطرابات الناقلات العصبية، وتأخر نضج الجهاز العصبي، والمؤشرات العصبية البسيطة، والعوامل الجينية ، ومضاعفات الحمل والولادة ، والتشوهات الولادية، وانخفاض مستوى السكر في الدم، والخلل في عمليات التمثيل الغذائي.
٢. الأسباب النفسية: يظهر ذوي صعوبات التعلم اضطرابا في الوظائف النفسية الأساسية كالإدراك الحسي و الانتباه و التذكر،و التي تؤثر بدورها على قدرة الطفل على التعلم و الكتابة و القراءة بسبب أن المعلومات الحسية و السمعية و البصرية لا يتم معالجتها بشكل صحيح أو متكامل.
٣. الأسباب التربوية والمدرسية:حيث أن الإخفاق الذي يتعرض له ذوي صعوبات التعلم ناتج عن المؤثرات داخل الصف و كيف يتم التفاعل معها بما في ذلك الفروق الفردية بين المعلمين و اختلاف طرق التدريس،كذلك مدى التناسب بين الأساليب و الوسائل المتاحة و حاجات التلاميذ التعليمية.
٤. الأسباب البيئية: حيث أن المحيط الذي ينشأ فيه الطفل يمكن أن يؤثر بطريقة غير مباشرة بإدخاله تغيرات على نمو الدماغ، و عليه يمكن للإهمال و سوء المعاملة و قلة المثيرات و سوء التغذية و الوسط غير الصحي أن ينعكس على النمو في الجهاز العصبي المركزي

مما ينتج عنه عدم قدرة الطفل على الاستفادة من الخبرات المعرفية المتوفرة (صباح حسن العنيزات، ٢٠٠٩، ٢٠).

الأنماط الشائعة لصعوبات التعلم النمائية :

عند الحديث عن أنواع أو أنماط صعوبات التعلم النمائية لدى الأطفال في مرحلة ما قبل المدرسة لا بد من إسنادها إلى التعريف ات التي تتحدث عن ذلك. فبناء على تعريف مكتب التربية الأمريكي لصعوبات التعلم المحددة في (التعريف الفدرالي) لسنة ١٩٩٠ ، بأن صعوبات التعلم النوعية أو المحددة هي وجود اضطراب في واحدة أو أكثر من العمليات النفسية الأساسية المتضمنة في فهم أو استخدام اللغة سواء المكتوبة أو المنطوقة وهو الاضطراب الذي يظهر في شكل قصور في قدرة الطفل على الاستماع ، أو التفكي ر، أو التحدث، أو القراءة، أو الكتابة، أو الهجاء، أو إجراء العمليات الحسابية المختلفة، وصعوبات الإدراك(محمود عبدالله، ٢٠٠٦ ، ١٢).

وأيضًا في تصنيف كيرك وكالفنت لصعوبات التعلم النمائية حيث حصرها في بعدين هما الصعوبات النمائية الثانوية وهي التفكي ر، واللغة الشفوي ة.والصعوبات الأولية وهي الانتباه، والذاكرة، والإدراك(أحمد عواد، ٢٠٠٩،٢٠١٠ - أ).

أما أحمد عواد (١٩٩٤) فأشار إلى أن صعوبات التعلم النمائية عادة ما ت ندرج في إطار ثلاثي هي: الصعوبات المعرفية، والصعوبات اللغوية، و الصعوبات البصرية- الحركية)، ويتضمن كل بعد من الأبعاد مجموعة من المظاهر وهي:

١- الصعوبات المعرفية ومظاهرها حل المشكلات والانتباه والتمييز وصعوبات الذاكرة والصعوبات الإدراكية وتشكيل المفهوم والتكامل بين الحواس.
٢- الصعوبات اللغوية ومظاهرها اللغة الشفوية والتفكير السمعي والاستقبال السمعي.
٣- الصعوبات البصرية- الحركية وتتمثل مظاهرها في أداء مهارات حركية كبيرة تعكس التناسق العضلي وأداء مهارات حركية دقيقة.

لذا لابد من توضيح مظاهر كل بعد من أبعاد صعوبات التعلم النمائية السابقة الذكر التي اشار إليها (أحمد عواد، ١٩٩٤ ، ٤٥) وهي:

أولا : الانتباه

يعد الانتباه من أهم العمليات المعرفية التي يقوم بها الفرد حيث يأتي في مقدمتها ، ويؤثر على العمليات المعرفية الأخرى التي تليه، وتترتب عليه، ويعتبر أساسًا لها.

يعرف عادل عبدالله (٢٠٠٦ ، ٢٦) الانتباه بأنه القدرة على انتقاء المثيرات من بين مجموعة من المثيرات والإحساسات المتنوعة التي يتعرض لها الفرد كالمثيرات السمعية والبصرية واللمسية، وغيرها من المثيرات الحسية المختلفة والتركيز عليها للمدة الزمنية التي تتطلبها تلك المثيرات، والاستجابة لها. وإذا لم يتمكن الفرد من التركيز على المهمة المستهدفة أو النشاط فإنه لن يتمكن من التعلم ويعتبر مشتتًا.

كما أن الانتباه هو القدرة على اختيار العوامل المناسبة، ووثيقة الصلة بالموضوع من بين مجموعة من المثيرات الهائلة(سمعية،لمسية، بصرية، الإحساس بالحركة) التي يصادفها الإنسان في كل وقت (السيد يحيى، ٢٠٠٦ ، ١٤)

يشير أحمد عواد(٢٠٠٩ ، ١٠) إلى أن الاستمرار في العمل على المهمة والنظر إلى المعلم والتغيرات التي تطرأ على تعبيرات الوجه والنجاح في أداء المهمة كلها تعتبر مظاهر على سلوك الانتباه. وإن فشل الطفل في تنفيذ التعليم ات والإجابة عن التساؤلات أثناء الدرس فإن ذلك يعني أن انتباهه قد يكون مشتتًا.

ويشير عوض الله وعاشور الشحات(٢٠٠٣ ، ٣٥) أن دراسة ا لانتباه في مجال صعوبات التعلم قد تمت بطريقتين مختلفتين: الأولى أن صعوبات التعلم تعتبر نتيجة للقصور الذي يمكن أن ينتاب واحدًا أو أكثر من مكونات الانتباه التي تتمثل في اليقظة العقلية والانتقاء والجهد.أما الطريقة الثانية فقد ارتبطت باضطراب الانتباه المصحوب بالنشاط الحركي المفرط (ADHD).

ثانيا: الإدراك

هو قدرة الفرد على القيام بتنظيم تلك المثيرات المختلفة التي سبق له انتقاؤها، والتركيز عليها، والانتباه لها، وبالتالي فهو عملية عقلية تالية للانتباه، ومكملة له في سبيل التمكن من معالجة تلك المثيرات ذهنيا. وصعوبات الإدراك البصري أو الإدراك السمعي تنتشر بين الأطفال الذين يعانون من صعوبات التعلم بدءاً من مرحلة الروضة بصورة تفوق ما يمكن أن نجده بين الأطفال العاديين (عادل عبد الله، ٢٠٠٦ ، ٥٦).

كما أن الإدراك عملية تعرف وتفسير للمعلومات الحسية فهو بهذا الشكل القدرة العقلية التي تهب المعاني للمنبهات الحسية، والمقدمة الضرورية للعمليات العقلية العليا. وتبدأ العملية الإدراكية باستقبال أداة أو أكثر من أدوات الحس للمعلومة أو المنبه (راضي الوقفي، ٢٠١٥ ، ٤٣).

ويمثل الإدراك إحدى العمليات المعرفية الأساسية الهامة في النشاط العقلي المعرفي وهو الذي يقف خلف القدرات الإدراكية، وتشير الدراسات الحديثة التي أجريت على المخ، إلى أن النظم الإدراكية المختلفة موزعة على مناطق مختلفة من المخ، وأنها يمكن أن تتكامل وظيفيًا من خلال الاستثارة، فأي خلل يصيب أية واحدة منها يؤثر على تكاملها ومن ثم ينتج عمليات اضطراب الإدراك(محمود العشاوي، ٢٠٠٠ ، ٣٢) .

إن ما يحدث من قصور لدى الأطفال في الإد راك السمعي أو الإدراك البصري لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم، ناجم عن خلل في كيفية معالجة المعلومات داخل الدماغ، وليس نتيجة لضعف في قدرتهم على السمع أو الإبصار، فهؤلاء الأطفال يواجهون صعوبات في ترجمة وتأويل ما يسمعونه أو يرونه بشكل صحيح (Smith & Strick, 1997, 10)

ويشير عادل عبدالله(٢٠٠٦ ، ٣٣) أن الأطفال الذين يعانون من صعوبات في الإدراك عادة ما يتسمون بخصائص معينة من شأنها أن تميزهم مثل: صعوبة في تنظيم المثيرات البصرية، صعوبة في تفسير المثيرات البصرية، يجد صعوبة في التمييز البصري، عادة ما يعكس الحروف عند كتابته ا، يخطىء في كتابة الأرقام حيث يكتبها معكوسة ويصعب عليه إدراك أوجه الشبه والاختلاف بين المثيرات المختلفة، غالبًا ما يخلط بين الحروف المتشابهة ويجد صعوبة في التذكر البصري ويصعب عليه إدراك العلاقات المكانية للأشياء في الفراغ مما يجعله يخطىء في القراءة ولايتمكن من التمييز بين ا لأشكال الهندسية المختلفة ويواجه مشكلات عديدة في تنظيم المثيرات السمعية وغير قادر على التمييز السمع يويجد صعوبة في إدراك التتابع أو التسلسل السمعي ويواجه مشكلة في إتباع سلسلة من التعليمات ويجد صعوبة في الإدراك الحركي أو التناسق العام ويعاني من مشكلات تتعلق بتآزر أعضاء الجسم أثناء الحركة ويجد صعوبة في تحقيق التآزر بين العين واليد أثناء الكتابة ويجد مشكلة في تحقيق التناسق والتآزر البصري الحركي السمعي.

ثالثًا: صعوبات الذاكرة

تعتبر الذاكرة بمثابة القدرة على الإحتفاظ بما مر بالفرد وخبره من معلومات ومواقف وخبرات وأحداث مختلفة ومتعددة وغيرها، ثم القيام باستدعائها جزئيًا أو كليًا وقت الحاجة إليه.

وتشير دراسة سوانسون وساكسي Swanson & Sachse Lee (٢٠٠٣ ، ١٢) التلاميذ ذوي صعوبات التعلم لديهم العديد من المشكلات المرتبطة بعمل الذاكرة كالقدرة على تخزين

المعلومات الجديدة وربطها بالمعلومات السابقة في الذاكرة طويلة المدى (Long- term memory).

إن الأطفال ذوي صعوبات التعلم يعانون من مشكلات من شأنها أن تؤثر على الأقل على نمطين من أنماط الذاكرة هما الذاكرة قصيرة المدى التى تضمن تلك المشكلات التي تتعلق بالذاكرة قصيرة المدى العاملة (working memory) وجود صعوبة في تذكر المعلومات المختلفة بعد رؤيتها أو سماعها بفترة قصيرة علمًا بأن المهمة التقليدية التي تتعلق بالذاكرة قصيرة المدى تتطلب من الشخص أن يقوم بتكرار كلمات يتم تقديمها أمامه بصريًا أو شفوياً. أما المشكلات التي تتعلق بالذاكرة العاملة على الجانب الآخر فتؤثر في قدرة الفرد على الاحتفاظ في ذهنه عندما يقوم في ذات الوقت بأداء مهمة معرفية أخرى، ومن ثم فإن محاولة الفرد تذكر عنوان معين عند سماعه لبعض التعليمات التي تتعلق بكيفية الوصول إليه يعد مثالا على ذلك (Swanson & Sachse Lee, 2003, 10).

ومن خلال خبرة الباحث في التعامل مع تلاميذ المرحلة الابتدائية لاحظ أن التلميذ يعاني مشكلات في الذاكرة السمعية ومشكلات في الذاكرة البصرية ومشكلات في الذاكرة اللمسية ومشكلات في الذاكرة الحركية ويجد صعوبة في استقبال المعلومات، أو تفسيرها، أو تشفيرها ويواجه مشكلة في تخزين المعلومات ويجد صعوبة في استرجاع المعلومات المختلفة وغير قادر على تذكر ما يقال أمامه، أو يوجه إليه وتواجهه مشكلة في تذكر أسماء الصوروالأشكال المختلفة وغير قادر على تذكر الحروف الهجائية ولا يتمكن من تذكر الأحداث القريبة التي وقعت أمامه ويجد صعوبة في تذكر الألعاب المختلفة

ب – البرامج التدريبية

مفهوم البرنامج التدريبي : تعددت التعريفات التي تناولت مفهوم البرنامج التدريبي:

فيُعَرِّفه محمد السيد(٢٠١١، ٦٩) بأنَّه، "مجموعة من الموضوعات الإجبارية والاختيارية تُقدم لفئة معينة من الدارسين؛ بُغية تحقيق أهداف مقصودة في فترة زمنية محددة، مع بيان عدد الساعات التي تقابل كل موضوع، والقائم بالتدريب، ويؤدي إلى الحصول على شهادة تؤهل المتدرب لمزاولة مهنة معينة."

ويُعَرِّفه حسن شحاتة، وزينب النجار(٢٠١١،٧٤) بأنَّه، "مجموعة من الأنشطة والممارسات العملية بقاعة أو حجرة النشاط لمدة زمنية محددة؛ وفقا لتخطيط وتنظيم هادف محدد ويعود على المتعلم بالتحسن."

تعرفه جيهان سليمان (٢٠١١ ، ٣) بأنه " مجموعة من المعارف والعلميات والمهارات والأنشطة المنظمة التي تستهدف توجيه وتدريب الأطفال على مهارات متعددة خلال فترة زمنية محددة ، والقيام بأوجه نشاطات مختلفة وعلاقات تكسبهم خبرات وتشبع احتياجاتهم وتنمي قدراتهم إلى أقصى حد ممكن .

هذا ويعرف الباحث البرنامج التدريبي إجرائياً بأنه المخطط العام الذي يشمل مجموعة من الأسس والخطوات والإجراءات المنظمة لبعض الاستراتيجيات والأنشطة والإدوات والوسائل والمهام والخبرات القائمة لتقليل صعوبات التعلم النمائية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية.

أهمية التدريب:

نظراً للتقدم المعرفي والتقني تظهر أهمية التدريب لمواكبة هذه التطورات المتسارعة، ويمكن أن نلخص أهمية التدريب في العديد من النقاط كما يذكرها (بلال السكارنه ٢٠١١،٢١) .

- إنجاز وظيفي أفضل كماً ونوعاً أي زيادة الانتاجية.
- تحسين أداء المتدربين وتأهيلهم لتولي المسؤوليات في المستقبل.

- استخدام التكنولوجيا الحديثة.
- تعويض ما فاته من مهارات لم يتمكن من اكتسابها في مجال التعليم.
- القدرة على التخطيط والتفكير الاستراتيجي واتخاذ القرارات.
- استخدام مفاهيم حديثة والاطلاع على تجارب عالمية.
- الإبداع الوظيفي وتنمية التفكير في سبل تطوير العمل.

واشار (حامد الثقفى ،٢٠١٣ ، ١٤) إلى أهمية التدريب تتم من خلال اختيار البرامج التدريبية المناسبة للمتدربين ، التى تلبى احتياجاتهم الفعلية وأيضاً ثم اختيار المدربين الأكفاء كلما تم الاستفادة الكبرى من فوائد التدريب التى تعود على المتدرب والمؤسسة بالفائدة المرجوة.

منهجية الدراسة:

- **منهج الدراسة:** تم استخدام المنهج التجريبي.
- **مجتمع الدراسة:** تألف مجتمع الدراسة من طلاب المرحلة الابتدائية.
- **عينة الدراسة:** قام الباحث بإختيار عينة من تلاميذ الصف الخامس الابتدائي وعددهم (٢٠) تلميذ الملتحقين بمدرسة الشهيد محمد الشقري الابتدائية بالسنبلاوين التابعة لمحافظة الدقهلية ، والذين لديهم صعوبات في القراءة والكتابة بناء على نتائج التعليم السابقة لهم وبناءاً على ترشيح معلمة مادة اللغة العربية بالصف.

أدوات الدراسة :

١ - بطارية مقاييس التقدير التشخيصي لصعوبات التعلم LDDRS. إعداد: (فتحي الزيات ،٢٠٠٩).

وصف البطارية :

هذه البطارية تستخدم بطارية مقاييس التقدير التشخيصية التى بين أيدينا بمعرفة المعلمين والآباء فى الكشف المبكر عن صعوبات التعلم النمائية والأكاديمية ، وصعوبات السلوك الاجتماعى والانفعالى لدى تلاميذ المرحلتين الابتدائية والمتوسطة و الإعدادية) وتشخيصها وتقويمها. والمتمثلة في صعوبات التعلم النوعية التالية:

١. صعوبات الانتباه
٢. صعوبات الإدراك السمعى
٣. صعوبات الإدراك البصرى
٤. صعوبات الإدراك الحركى
٥. صعوبات الذاكرة
٦. صعوبات القراءة
٧. صعوبات الكتابة
٨. صعوبات الرياضيات
٩. صعوبات السلوك الاجتماعى والانفعالى

واختبار الباحث من البطارية ما يخص صعوبات التعلم النمائية وهي خمسة مقاييس :

١. الانتباه؛
٢. الإدراك السمعي؛
٣. الإدراك البصري؛
٤. الإدراك الحركي:
٥. الذاكرة؛

الخصائص السيكومترية لبطارية مقاييس التقدير التشخيصي لصعوبات التعلم وفقاً لمعد البطارية:

البطارية لها خصائص سيكومترية (ثبات وصدق) ومقبولة احصائياً، وقد تحققت أيضاً بعض الدراسات والبحوث السابقة من كفاءتها السيكومترية وفيما يلي عرض للخصائص السيكومترية للبطارية على النحو التالي:

أولًا: الثبات: تم التحقق من الثبات بطريقتين هما:

حسب الثبات بطريقة ألفا كرونباخ لمقاييس التقدير النمائية الخمسة حيث كانت على النحو التالي:

جدول (١)

يوضح معامل الثبات لبطارية مقاييس التقدير التشخيصي لصعوبات التعلم بطريقة ألفا كرونباخ

م	المقاييس	عدد البنود	معامل ألفاكرونباخ
١	مقياس صعوبات الانتباه	٢٠	٠,٨٧٢
٢	مقياس صعوبات الإدراك السمعي	٢٠	٠,٧٤٣
٣	مقياس صعوبات الإدراك البصري	٢٠	٠,٥٣٤
٤	مقياس صعوبات الإدراك الحركي	٢٠	٠,٨١٣
٥	مقياس صعوبات الذاكرة	٢٠	٠,٧٤٦

يتضح من نتائج الجدول السابق أن معامل ألفاكرونباخ يترواح ما بين (٠,٥٣٤ – ٠,٨٧٢) وهي قيم ثبات مرتفعة ومقبولة إحصائيًا، ويدل ذلك على أن البطارية تتمتع بدرجة عالية من الثبات.

ب. الثبات بطريقة التجزئة النصفية:

حسب الثبات بطريقة التجزئة النصفية بين البنود الفردية والزوجية لكل من مقاييس التقدير النمائية، وكانت جميع معاملات الارتباط دالة عند مستوي (٠،٠١) ويوضح ذلك الجدول الاتي :

جدول رقم (٢)

يوضح نتائج معامل الثبات بطريقة التجزئة النصفية لبطارية مقاييس التقدير التشخيصي لصعوبات التعلم

المقاييس	معامل الثبات قبل التصحيح	معامل الثبات بعد التصحيح	الدلالة الإحصائية
مقياس صعوبات الانتباه	٠,٦٢	٠,٧٤	دال إحصائياً عند ٠,٠١
مقياس صعوبات الإدراك السمعي	٠,٦٠	٠,٧٠	دال إحصائياً عند ٠,٠١
مقياس صعوبات الإدراك البصري	٠,٥٨	٠,٧٢	دال إحصائياً عند ٠,٠١
مقياس صعوبات الإدراك الحركي	٠,٥٥	٠,٧٥	دال إحصائياً عند ٠,٠١
مقياس صعوبات الذاكرة	٠,٦١	٠,٧٢	دال إحصائياً عند ٠,٠١

من خلال نتائج الجدول المحصل عليها تلاحظ أن قيمة معامل ثبات المقياس بطريقة التجزئة النصفية تتراوح ما بين (٠,٥٥ – ٠,٦٢) قبل التصحيح وبعد التصحيح بطريقة جثمان وصلت القيمة إلى (٠,٧٠ – ٠,٧٥) وهي قيمة عالية وتدل على ثبات المقاييس.

ثانيا: الصدق: تم حسب الصدق بطريقتين هما:

أ. الاتساق الداخلي:

- **الاتساق الداخلي بين الدرجة الكلية والعبارات:** وهو حساب معاملات الارتباط بين كل فقرة مع المجموع الكلي للفقرات المكونة لبطارية المقاييس.

جدول رقم (٣)

يوضح الاتساق الداخلي لبنود بطارية مقاييس التقدير التشخيصي لصعوبات التعلم

رقم البند	معامل الارتباط	رقم البند	معامل الارتباط	رقم البند	معامل الارتباط	رقم البند	معامل الارتباط	رقم البند	معامل الارتباط
الانتباه		الإدراك السمعي		الإدراك البصري		الإدراك الحركي		الذاكرة	
١	*٠,١٨	١	*٠,٤١	١	*٠,٢٣	١	*٠,٤٤	١	**٠,١٨
٢	*٠,٢٢	٢	*٠,٥٥	٢	*٠,٣٨	٢	*٠,٢٤	٢	**٠,٤١
٣	*٠,٢٤	٣	**٠,٣٠	٣	*٠,٣٦	٣	*٠,٤٠	٣	**٠,٢٣
٤	*٠,١٨	٤	**٠,١٨	٤	*٠,٥٢	٤	*٠,٢١	٤	**٠,٤٤
٥	**٠,٢٢	٥	**٠,١٧	٥	*٠,٢٤	٥	**٠,١٦	٥	*٠,٢٢
٦	**٠,١٤	٦	**٠,٣٥	٦	**٠,٢٩	٦	**٠,٤٤	٦	**٠,٥٥
٧	**٠,١٥	٧	**٠,١٨	٧	**٠,٢٦	٧	*٠,٣٣	٧	**٠,٣٨
٨	**٠,٢٤	٨	**٠,٤٨	٨	*٠,٣٠	٨	*٠,٤٠	٨	*٠,٢٤
٩	*٠,١٧	٩	**٠,٥٨	٩	*٠,٦٥	٩	*٠,٢٦	٩	*٠,٢٤
١٠	**٠,٣٥	١٠	**٠,٥٥	١٠	*٠,٢٧	١٠	*٠,٣٦	١٠	**٠,٣٠
١١	**٠,٣٧	١١	**٠,٥٨	١١	*٠,١٨	١١	**٠,٦٣	١١	**٠,٣٦
١٢	*٠,١٢	١٢	*٠,٥١	١٢	**٠,٣٣	١٢	**٠,٢٥	١٢	*٠,٤٠
١٣	*٠,٢٥	١٣	*٠,٥٨	١٣	**٠,٤١	١٣	**٠,٢٤	١٣	**٠,١٨
١٤	**٠,١٦	١٤	*٠,١٩	١٤	**٠,٤٢	١٤	**٠,٦٧	١٤	**٠,١٨
١٥	*٠,٢١	١٥	**٠,١٩	١٥	*٠,٣١	١٥	*٠,٣٦	١٥	*٠,٥٢
١٦	*٠,٢٣	١٦	*٠,٤١	١٦	*٠,٣٧	١٦	*٠,٥٥	١٦	*٠,٢١
١٧	*٠,٢٠	١٧	*٠,٣١	١٧	**٠,٦٤	١٧	*٠,٣٠	١٧	**٠,٢٢
١٨	*٠,١٥	١٨	**٠,٤٢	١٨	**٠,٦٥	١٨	**٠,٣١	١٨	**٠,١٧
١٩	**٠,١٨	١٩	*٠,٦٣	١٩	*٠,٦٤	١٩	**٠,٤٣	١٩	**٠,٢٤
٢٠	**٠,١٦	٢٠	*٠,٣٣	٢٠	**٠,٦٥	٢٠	**٠,٣٤	٢٠	**٠,١٦

** دال عند (٠,٠١) * دال عند (٠,٠٥)

من خلال الجدول (٣) نلاحظ أن العبارات كلها دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (٠,٠١) و (٠,٠٥) حيث قدرت معاملات الارتباط من (٠,٦٧-٠,١٤).

٢ ـ الاتساق الداخلي بين الأبعاد والدرجة الكلية :

جدول رقم (٤)

يبين الإنساق الداخلي لبطارية مقاييس التقدير التشخيصي لصعوبات التعلم

المقاييس	معامل الارتباط
مقياس صعوبات الانتباه	٠,٨٥ **
مقياس صعوبات الإدراك السمعي	٠,٨٤ **
مقياس صعوبات الإدراك البصري	٠,٨٧ **
مقياس صعوبات الإدراك الحركي	٠,٨٤ **
مقياس صعوبات الذاكرة	٠,٨١ **

** دال عند مستوى الدلالة ٠,٠١

من خلال الجدول أعلاه يتضح أن قيم معامل ارتباط كل بعد مع الدرجة الكلية للمقياس موجبة ودالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ،(٠,٠١)، مما يشير إلى أن الأبعاد تتمتع بدرجة مرتفعة من الصدق ، ويؤكد قوة الارتباط الداخلي بين الأبعاد، وعليه فإن المقياس يتمتع بدرجة عالية من الصدق.

ب. صدق المقارنة الطرفية :

تم حساب صدق المقارنة الطرفية حيث رتبت الدرجات من الأدنى إلى الأعلى حيث أخذنا ٢٧ % من درجات أعلى التوزيع و ٢٧% من درجات أدني التوزيع فكان عند الأفراد (١٠٤) فردا، وبعد ذلك تم حساب (١) المعرفة الفروق بين المجموعتين ، والجدول التالي يوضح ذلك :

جدول رقم (٥)

يوضح صدق المقارنة الطرفية لبطارية مقاييس التقدير التشخيصي لصعوبات التعلم

المتغير المقياس	مجموعة المقارنة	N	X^-	S_2	T	DF	Sig	الدلالة الإحصائية
الانتباه	م العليا	١٠٤	١٤٧,٨٠	٣٩,٣٣	١٦,٨٣	٢٠٦	٠,٠٠٠	دال
	م الدنيا	١٠٤	١٥١,٧٤	٢٧,٦٣				
الإدراك السمعي	م العليا	١٠٤	١٤٠,٢٠	٣٢,١٥	١٢,٥١	٢٠٤	٠,٠٠٠	دال
	م الدنيا	١٠٤	١٤٤,٦٠	٢٠,٦٣				
الإدراك البصري	م العليا	١٠٤	١٤٢,١٠	٣٤,٢٠	١٤,٣٦	٢٠٢	٠,٠٠٠	دال
	م الدنيا	١٠٤	١٤٥,٢٠	٢٢,٢٥				
الإدراك الحركي	م العليا	١٠٤	١٤٦,١٢	٣٨,٠٥	١٥,٠٢	٢٠١	٠,٠٠٠	دال
	م الدنيا	١٠٤	١٥٠,١٦	٢٦,١١				
الذاكرة	م العليا	١٠٤	١٤٣,٢٢	٣٥,١٠	١٣,٦٦	٢٠٠	٠,٠٠٠	دال
	م الدنيا	١٠٤	١٤٧,١٣	٢٣,٢٨				

تلاحظ من خلال الجدول (٥) المحصل عليه أن قيمة (T) تراوحت ما بين (١٢,٥١ – ١٦,٨٣) عند درجة الحرية (٢٠٤ - ٢٠٦)، بمستوى الدلالة (٠,٠٠٠)، أي توجد فروق ذات دلالة إحصائية في بطارية مقاييس التقدير التشخيصي لصعوبات التعلم بين المجموعتين، وذلك لصالح المجموعة الدنيا حيث بلغ متوسطها (١٤٧،٨٠) بينما بلغ متوسط المجموعة العليا (١٥١,٧١) وهذا ما يؤكد قدرة المقياس على التمييز بين المجموعتين. يتضح مما سبق أن حساب صدق المقارنة الطرفية لجميع المقاييس الخمسة النمائية وذلك بين أعلي (٢٧%)، وأدني (٢٧%) من درجات الأفراد على كل مقياس من المقاييس الخمسة وكانت جميع النتائج الإحصائية المستخرجة مقبولة إحصائياً.

٢ - البرنامج التدريبي (إعداد/ الباحث).

يهدف البرنامج التدريبى القائم على أسس علمية الى خفض صعوبات التعلم النمائية لدى طلاب المرحلة الابتدائية وكذلك تغيير وتعديل مهاراتهم في مادة اللغة العربية وتحسين مهاراتهم الاجتماعية في ضوء امكاناتهم وقدراتهم من أجل الوصول الى الأهداف المرجوة .

ويتناول الباحث في هذا الجزء عرضاً للاطار العام للبرنامج وذلك على النحو التالى :

١- المحور الأول : الاطار العام للبرنامج: ويشمل هذا المحور اهداف واهمية البرنامج لتلاميذ المرحلة الابتدائية والأسس التي يرتكز عليها .

٢- المحور الثانى : مراحل اعداد البرنامج: ويتضمن هذا المحور مراحل اعداد البرنامج التدريبى من خلال المحتويات الأساسية التي تعتبر كموضوعات للجلسات التدريبية في ضوء أهدافه .

٣- المحور الثالث : أليات تنفيذ البرنامج ،ويتضمن هذا المحور كيفية تطبيق البرنامج ،والمدى الزمنى، والعوامل التي تساهم في إنجاح وتفعيل البرنامج وطريقة التقويم المتبعة.

المحور الأول: الاطار العام للبرنامج

تعريف البرنامج:

يعرف الباحث البرنامج التدريبى بانه : "خطة تربوية منظمة، تسير وفق أسس علمية وتربوية، تتضمن مجموعة من الأنشطة والتدريبات التي تنمي الوعي الفونولوجي لدى ذوي صعوبات التعلم النمائية قي اللغة العربية، والتي تقدم للتلاميذ في صورة جلسات تدريبية محددة الهدف والمحتوي والزمن مع التنوع في بعدد ٢٦ جلسة تدريبية لتلاميذ المرحلة الإبتدائية استخدام الوسائل التعليمية وفنيات النظرية السلوكية وطرق التدريب" مثل (النمذجة ، المحاكاه ، لعب الإدوار ، تجزئة المهام التعليمية). وذلك في صورة جلسات تدريبية محددة الهدف والمحتوى باستخدام مجموعة من الفنيات المختلفة والوسائل التعليمية والأنشطة مما يترتب عليه تحقيق الهدف المرجو من البرنامج .

أهمية البرنامج

أخذت صعوبات التعلم بنوعيها النمائية والأكاديمية حيزا واسعا من البحث والتقصي ولا زالت هذه الأبحاث متواصلة بهدف التوصل إلى المتغيرات ذات العلاقة والتي تسهم في حدوثها وفي التأثير فيها والتأثر بها، والهدف الأساسي لذلك هو إيجاد الإجراءات والاستراتيجيات الملائمة لاستبعاد المتغيرات المؤثرة سلبا وتعزيز المتغيرات المساهمة في تقليص هوة الصعوبات التعليمية وتحسين الأداء الأكاديمي والتوافق النفسي والاجتماعي لذوي صعوبات التعلم وتحسين نمط الحياة لديهم، وتعتبر المهارات الاجتماعية أحد أهم المتغيرات الهامة ذات التأثير المباشر في أداء هذه الفئة من المتعلمين بحيث يمكن من خلال تنميتها الوصول بالمتعلم إلى مستويات أفضل من التقبل الاجتماعي والأداء الأكاديمي والتوافق الذاتي والاجتماعي.

ومن هنا تاتى أهمية البرنامج التدريبى حيث يهتم البرنامج بما يلي **:**

١- خفض بعض صعوبات التعلم النمائية لدى عينه من تلاميذ المرحلة الابتدائية .

٢- العمل على تحسين مهارات الوعي الفونولوجي لدى عينه من تلاميذ المرحلة الابتدائية بعد اكسابهم بعض المهارات والقدرات اللغوية الخاصة بالوعي الفونولوجي من خلال الفنيات والأنشطة المختلفة في البرنامج التدريبي .

٣- إلقاء الضوء على إمكانية الحد من صعوبات القراءة لدى التلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة من خلال التدريب على مهارات الوعي الفونولوجي

الفئه التي وضع البرنامج من اجلها (الفئه المستهدفه)

ويقصد بها مجموعة من تلاميذ الصف الخامس الابتدائي وعددهم (٢٠) تلميذ الملتحقين بمدرسة الشهيد محمد الشقري الابتدائية بالسنبلاوين التابعة لمحافظة الدقهلية ، والذين لديهم صعوبات في القراءة والكتابة بناء على نتائج التعليم السابقة لهم وبناءاً على ترشيح معلمة مادة اللغة العربية بالصف.

المحور الثانى : مراحل اعداد البرنامج:

ويتضمن هذا المحور خطوات بناء البرنامج ،كما يتضمن محتوى البرنامج، والفنيات، والأدوات المستخدمة ،وكذلك الأنشطة المختلفة والمناسبة لتحقيق اهداف البرنامج .

خطوات بناء البرنامج :

يعتمد الباحث في اعداد وحدات البرنامج التدريبى على المصادر التالية :

أولا: الدراسات والبحوث السابقة التي تناولت البرامج التدريبية والارشادية لخفض صعوبات التعلم النمائية ومنها : - دراسات عربية مثل (أسامة حسين كامل عبد الجواد ، ٢٠١٤؛ أميرة محسن عبد الحليم نديم ، ٢٠١٤؛ بندر بن سعيد بن دخيل الله الزهراني ، ٢٠١٠ ؛ تهاني

صبري شعبان ،٢٠١٤؛ حسام شحادة ، ٢٠١٢؛ سعد أحمد إبراهيم ،١٩٩٤؛ سمية عبد العزيز الشيخ ، ١٩٩٨؛ سيد يوسف الجارحي ، ٢٠٠٩؛ علاء سعيد محمد الدرس ، ٢٠١١؛ مروة دياب أبو زيد عبد الله ،٢٠١١ ؛ هدى أحمد مصطفى قنديل ، ٢٠٢١). - دراسات اجنبية مثل : Ahmed, H. (2014); Labib, H. (2010); Pannell, M. (2012)

وذلك بهدف لاطلاع على العديد من الدراسات التي تتحدث عن ذوي صعوبات التعلم النمائية ومشكلاتهم وتدني مستوى الوعي الفونولوجي لديهم وكيفية تعديل ذلك .

ثانيا : الاسترشاد ببعض الكتب والدوريات : الكتب والدوريات العربية مثل : (إبراهيم سعد أبونيان (٢٠١٢) ؛ أحمد ابراهيم مهدي (٢٠٠٢) ؛ أحمد الخزاعلة، إيمان الدرادكة (٢٠١٦) ؛ أحمد عواد (٢٠١١) ؛ أشرف محمد عبد الحميد وإيهاب عبد العزيز الببلاوي (٢٠١٤) ؛ أماني عبدالمقصود (٢٠٠٢) ؛ بلال خلف السكارنه (٢٠١١) ؛ جابر عبدالحميد جابر؛ تهاني صبري كمال شعبان ؛ منى حسن السيد (٢٠١٤) ؛ حسين عصام (٢٠١٣) ؛ حمدي محمد ياسين وهيام صابر شاهين وعماد الدين فاوي حسين (٢٠١٤) ؛ خالد رمضان عبدالفتاح سليمان (٢٠١٥) ؛ خالد سمير زايد (٢٠١٣).

الكتب والدراسات الأجنبية مثل :

Aboras, Y., Elbanna, M., Abdou, R., & Salama, H. (2012); Al Tarawneh, R.K. (2017); Alexis, L., Michael, M, & Jill, M (2012); Allor, J. H. (2002); Amaral, M., Casali, R., Boscariol, M, Lunardi, L., Guerreiro, M., & Colella Santos, M. (2015); Arkawitz, H. (1975); Bird, J., Bishop, D. V .& Freeman, N. H. (2001); Danielsson, H., Henry, L., Messer, D., Carney, D., & Rönnberg, J. (2016); Davis,R.(1990); Eikind, J. (1993). ; Hazar Mafra (2015); Henry B. Reiff (2003); Hund-Reid, C. (2008); Hund-Reid, C., & Schneider, P. (2013).

وذلك بهدف الاطلاع على البرامج المختلفة المتضمنة في الدراسات السابقة بما تحتوية من فنيات وإجراءات واستراتيجيات مختلفة ثم الاستفادة منها بما يتلاءم مع عينة الدراسة الحالية وأهدافها .

تحديد القائمين على تنفيذ البرنامج: الباحث

محتوى البرنامج:

يشتمل البرنامج على ١٠ أبعاد أساسية للوعي الفونولوجي يتم تدريب التلاميذ عليها من خلال فنيات وانشطة متنوعة، وقوائم عمل من اعداد الباحث، وهى :

١. البعد الأول : تحديد الأحرف المتشابهة.
٢. البعد الثاني : التمييز بين الحروف والمقاطع الطويلة والقصيرة.
٣. البعد الثالث : تقسيم الجمل إلى كلمات.
٤. البعد الرابع : تحليل الكلمة إلى أصوات ومقاطع.
٥. البعد الخامس : الوعي بالأصوات والمقاطع المتشابهة (مطابقة الأصوات).
٦. البعد السادس : دمج الأصوات والمقاطع، أوإضافتها(التركيب).
٧. البعد السابع : عزل الأصوات والمقاطع، أو إضافتها.
٨. البعد الثامن : التنغيم.
٩. البعد التاسع : التلاعب بالأصوات والمقاطع.
١٠. البعد العاشر : تمييز الحروف الشمية من القمرية.

الفئه المستهدفة :

تلاميذ المرحلة الابتدائية الصف الخامس الابتدائي

الفنيات والأساليب المستخدمة في البرنامج:

يحتوى البرنامج التدريبى على مجموعة من الفنيات المتنوعة والمناسبة لتنفيذ البرنامج والتي بدورها تعمل على خفض صعوبات التعلم النمائية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية ، ومنها (المنافسة ، الأسئلة ، التعزيز ، الصور ، الألعاب التربوية ، المناقشة والحوار ، التغذية الراجعة ، العصف الذهني) .

المحور الثالث: اليات تنفيذ البرنامج :

ويتضمن هذا المحور كيفية تطبيق البرنامج ،والمدى الزمنى المستغرق ،وطريقة التقويم المتبعة .

تطبيق البرنامج :

يتكون البرنامج في صورتة النهائية من (٣٠) جلسة ، الجلسة (١) للتعارف بين الباحث ومجموعة العمل من التلاميذ ، والجلسة (٢) لتطبيق أدوات الدراسة قبلي ، ثم بعد ذلك (٢٦)جلسة لتلاميذ الصف الخامس الابتدائي ذوي صعوبات التعلم النمائية وعددهم (١٥) تلميذ وتطبق بواقع ثلاث جلسات أسبوعيا لتطبيق أبعاد الوعي الفونولوجي ، ثم الجلسة (٢٩) للجلسة النهائية وتطبيق أدوات الدراسة بعدي ، ثم الجلسة (٣٠) للتطبيق التتبعي لأدوات الدراسة.

نتائج الدراسة:

نتائج اختبار صحة الفرض الأول:

لاختبار صحة الفرض الأول الذي ينص على أنَّه: " يوجد فرق دال إحصائياً بين متوسطي رتب درجات القياسين القبلي والبعدي لبطارية مقاييس التقدير التشخيصية لصعوبات التعلم النمائية لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي ، وذلك لصالح القياس القبلي، استخدم الباحث اختبار Wilcoxon Signed Ranks Test، للمجموعتين المرتبطتين (حيث تم استخدام أساليب الإحصاء الاستدلالي اللابارامتري وذلك لعدم تحقق شروط اختبار (ت) نتيجة صغر حجم العينة) ، لذا استخدم الباحث اختبار ويلكا كسون لعينتين مرتبطتين (قياسان لعينة واحدة من الأفراد) (محمد الشافعي، ٢٠١٤، ١٤٥٨)، كما استخدم الباحث المعادلة الآتية في حساب حجم الأثر: (η^2) أو r2= $\frac{z^2}{n}$

حيث n = مجموع أفراد المجموعة التجريبية، وهو هنا = ٢٠. (لجنة التأليف والترجمة، ٢٠٠٧، ٥٣٢).

ويكون حجم التأثير كبيرًا إذا كانت $0.80 \leq (\eta^2) > 0.50$

ويكون حجم التأثير متوسطًا إذا كانت $0.50 \geq (\eta^2) > 0.20$

ويكون حجم التأثير صغيرًا إذا كانت $0.20 \geq (\eta^2)$ (ممدوح الكناني، ٢٠١٢، ٥٧١ – ٥٧٧).

ويوضح الجدول رقم (٦) يوضح متوسطات الرتب، ومجموع الرتب، وقيم z للفرق بين التطبيقين القبلي والبعدي لبطارية مقياس التقدير التشخيصية لصعوبات التعلم النمائية لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي:

جدول (٦) متوسطات الرتب، ومجموع الرتب، وقيم z للفرق بين التطبيقين القبلي والبعدي لبطارية مقاييس التقدير التشخيصية لصعوبات التعلم النمائية لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي

مقاييس صعوبات التعلم النمائية	الرتب	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	Z	مستوى الدلالة الإحصائية	η^2	حجم التأثير
صعوبات الانتباه؛	الموجبة	٠	٠	٠	٢,٠٢٤	دال إحصائياً عند مستوى ٠,٠٥	٠,٩١٢	كبير
	السالبة	١٩	١٠	١٩٠				
	المتعادلة	١						
	المجموع	٢٠						
صعوبات الإدراك السمعي؛	الموجبة	١	١	١	٢,٠٨٥	دال إحصائياً عند مستوى ٠,٠٥	٠,٩١٦	كبير
	السالبة	١٧	١٠	١٧٠				
	المتعادلة	٢						
	المجموع	٢٠						
صعوبات الإدراك البصري؛	الموجبة	١	١	١	٢,٠٨٨	دال إحصائياً عند مستوى ٠,٠٥	٠,٩٠٥	كبير
	السالبة	١٨	١٠,٥	١٨٩				
	المتعادلة	١						
	المجموع	٢٠						
صعوبات الإدراك الحركي	الموجبة	٠	٠	٠	٢,٠٣٢	دال إحصائياً عند مستوى ٠,٠٥	٠,٨٨٨	كبير
	السالبة	١٧	٩	١٥٣				
	المتعادلة	٣						
	المجموع	٢٠						
صعوبات الذاكرة؛	الموجبة	١	١	١	٢,٠٩	دال إحصائياً عند مستوى ٠,٠٥	٠,٩٠١	كبير
	السالبة	١٦	٩,٥	١٥٢				
	المتعادلة	٣						
	المجموع	٢٠						
مقاييس التقدير التشخيصية لصعوبات التعلم النمائية ككل	الموجبة	١	١	١	٢,٠٢٥	دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠٥	٠,٩١٧	كبير
	السالبة	١٩	١٠	١٩٠				
	المتعادلة	٠	٠	٠				
	المجموع	٢٠						

يتضح من جدول (٢٠) الآتي:

١- بالنسبة إلى " صعوبات الانتباه " يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي مجموع رتب درجات المجموعة التجريبية في هذا البعد لصالح التطبيق البعدي، حيث جاءت الرتب السالبة > الرتب الموجبة، كما جاءت قيمة Z = (٢,٠٢٤)، وهي قيمة دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠٥)، وكان حجم تأثير البرنامج في تنمية هذا البعد كبيرًا، حيث جاءت قيمة مربع إيتا = (٠,٩١٢)

٢- بالنسبة إلى " صعوبات الإدراك السمعي " يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي مجموع رتب درجات المجموعة التجريبية في هذا البعد لصالح التطبيق البعدي، حيث جاءت الرتب السالبة > الرتب الموجبة، كما جاءت قيمة Z = (٢,٠٨٥)، وهي قيمة دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠٥)، وكان حجم تأثير البرنامج في تنمية هذا البعد كبيرًا، حيث جاءت قيمة مربع إيتا = (٠,٩١٦)

٣- بالنسبة إلى " صعوبات الإدراك البصري " يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي مجموع رتب درجات المجموعة التجريبية في هذا البعد لصالح التطبيق البعدي، حيث جاءت الرتب السالبة > الرتب الموجبة، كما جاءت قيمةZ = (٢,٠٨٨)، وهي قيمة دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠٥)، وكان حجم تأثير البرنامج في تنمية هذا البعد كبيرًا، حيث جاءت قيمة مربع إيتا = (٠,٩٠٥)

٤- بالنسبة إلى " صعوبات الإدراك الحركي" يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي مجموع رتب درجات المجموعة التجريبية في هذا البعد لصالح التطبيق البعدي، حيث جاءت الرتب السالبة > الرتب الموجبة، كما جاءت قيمةZ = (٢,٠٣٢)، وهي قيمة دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠٥)، وكان حجم تأثير البرنامج في تنمية هذا البعد كبيرًا، حيث جاءت قيمة مربع إيتا = (٠,٨٨٨)

٥- بالنسبة إلى " صعوبات الذاكرة" يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي مجموع رتب درجات المجموعة التجريبية في هذا البعد لصالح التطبيق البعدي، حيث جاءت الرتب السالبة > الرتب الموجبة، كما جاءت قيمةZ = (٢,٠٩)، وهي قيمة دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠٥)، وكان حجم تأثير البرنامج في تنمية هذا البعد كبيرًا، حيث جاءت قيمة مربع إيتا = (٠,٩٠١)

٦- بالنسبة إلى "المقياس ككل" يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي مجموع رتب درجات المجموعة التجريبية لبطارية مقاييس التقدير التشخيصية لصالح التطبيق البعدي، حيث جاءت الرتب السالبة > الرتب الموجبة، كما جاءت قيمةZ = (٢,٠٢٥)، وهي قيمة دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠٥)، وكان حجم تأثير البرنامج في تنمية هذا البعد كبيرًا، حيث جاءت قيمة مربع إيتا = (٠,٩١٧).

وتعزو الدراسة الحالية سبب الفروق في متوسطات استجابات التلاميذ على مقاييس التقدير التشخصية لصعوبات التعلم النمائية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية إلى الأثر الإيجابي للبرنامج القائم على الوعي الفونولوجي في خفض صعوبات التعلم النمائية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية ، فقد أظهر أفراد عينة الدراسة تحسناً ملحوظاً في مهارات الوعي الفونولوجي ، حيث يعاني التلاميذ ذوي صعوبات التعلم النمائية من ضعف في فاعلية التكامل الوظيفي بين مختلف القنوات أو النظم الإدراكية، وهذا يعود إلى قصور في واحد أو أكثر من تلك النظم مما يحول دون أن يتعلم الطفل بالطريقة الصحيحة، وتشير دراسة سوانسون وساكسي Swanson & Sachse Lee (٢٠٠١ ، ١٢) التلاميذ ذوي صعوبات التعلم لديهم العديد من المشكلات المرتبطة بعمل الذاكرة كالقدرة على تخزين المعلومات الجديدة وربطها بالمعلومات السابقة في الذاكرة طويلة المدى (Long- term memory). فالتلاميذ ذوو صعوبات التعلم النمائية غير قادرين على اكتساب مهارات الوعي الفونولوجي بالتعلّم العادي، أو عن طريق الملاحظة فقط، بل يحتاجون إلى تعليمات مباشرة، وتشكيل للاستجابة، وتقديم محفزات لاكتساب تلك المهارات، وتعديل السلوكات غير المقبولة، ومراعاة ذلك في تدريب أفراد عينة الدراسة على تلك المهارات في البرنامج المقترح، وهذا ما اتفقت عليه نتائج الدراسة الحالية مع نتائج بعض الدراسات السابقة، منها: دراسة الصعيدي (٢٠٢٠)؛ حيث أظهرت نتائجها فعالية البرنامج التدريبي المستخدم بما يتضمنه من أنشطة ومهام، الذي أسهم في علاج صعوبات تعلم القراءة لدى الأطفال؛ ما ترتب عليه تحسّن تقدير الذات لدى هؤلاء التلاميذ، كما اتفقت أيضًا مع دراسة أبو منديل (٢٠١٨) التي كان من أبرز نتائجها أنّ تدريبات الوعي الصوتي كان لها أثر كبير في تنمية مهارات القراءة المستهدفة؛ إذ ارتبطت هذه التدريبات بالقدرة على معرفة أماكن إنتاج الأصوات اللغوية، وكيفية إخراج الحروف والمقاطع، كما ساعدت التلاميذ على إدراك أنّ اللغة مكونة من كلمات ومقاطع وأصوات، ولا يمكننا إغفال نتائج دراسة الدهيني (٢٠١٧) التي أظهرت أن درجة عسر القراءة لدى تلاميذ الصف الثالث الأساسي بلغت (٧٠،٩٩%)، وأن تشتت

الانتباه هو أكثر المؤشرات السلوكية المميزة انتشارًا لديهم، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة عسر القراءة تعزى لمتغير الجنس لصالح الإناث.

وبناء على ما سبق، يمكن القول : إنّ النتائج التي أظهرتها الدراسة الحالية تعود إلى ما حظيت به مجموعة الدراسة من أنشطة وتدريبات وفق خطوات علمية منظمة في مناخ بيئي محفّز وداعم إلى حدّ كبير، حيث درب الباحث الطلب على نطق الأصوات والحروف منفردة، ونطقها بالحركات القصيرة والطويلة، وقراءة الكلمات والجمل، وتعزيز الثقة بالنفس، ويظهر ذلك في تنوع الجلسات والأدوات المستخدمة، والعمل ضمن المجموعات، كما أن محتوى جلسات تطبيق البرنامج قد تضمن بعض المهارات التي تطوّرت لدى هؤلاء التلاميذ، مثل مهارة احترام الآخر، والتعبير عن الاحتياجات اللازمة، فجميع تلك العوامل أسهمت مساهمة كبيرة وجلية في التأثير على السلوك والخصائص لأفراد عينة الدراسة.

اختبار صحة الفرض الثاني:

لاختبار صحة الفرض الثاني الذي ينص على أنّه: " لا يوجد فرق دال إحصائياً بين متوسطي رتب درجات القياسين البعدي والتتبعي على لبطارية مقاييس التقدير التشخيصية لصعوبات التعلم النمائية لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي ، استخدم الباحث اختبار Wilcoxon Signed Ranks Test، والجدول الآتي يوضح متوسطات الرتب، ومجموع الرتب، وقيم z للفرق بين التطبيقين البعدي والتتبعي لبطارية مقاييس التقدير التشخيصية لصعوبات التعلم النمائية لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي:

جدول (٧) متوسطات الرتب، ومجموع الرتب، وقيم z للفرق بين التطبيقين البعدي والتتبعي لبطارية مقاييس التقدير التشخيصية لصعوبات التعلم النمائية لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي

مقاييس صعوبات التعلم النمائية	الرتب	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	Z	مستوى الدلالة الإحصائية
صعوبات الانتباه؛	الموجبة	٧	٣,٠٠	٢١	٠,٥٧٧	غير دال إحصائياً عند مستوى ٠,٠٥
	السالبة	٦	٢,٥	١٥		
	المتعادلة	٧	٣,٠٠	٢١		
	المجموع	٢٠				
صعوبات الإدراك السمعي؛	الموجبة	٨	٣,٥	٣١,٥	١,٤١٤	غير دال إحصائياً عند مستوى ٠,٠٥
	السالبة	٦	٢,٥	١٥		
	المتعادلة	٦	٢,٥	١٥		
	المجموع	٢٠				
صعوبات الإدراك البصري؛	الموجبة	١٠	٤,٠٠	٤٠	١,٠٨٩	غير دال إحصائياً عند مستوى ٠,٠٥
	السالبة	٤	١,٥	٦		
	المتعادلة	٦	٢,٥	١٥		
	المجموع	٢٠				
صعوبات الإدراك الحركي	الموجبة	٨	٣,٥	٣١,٥	١,٣٢٥	غير دال إحصائياً عند مستوى ٠,٠٥
	السالبة	٤	١,٥	٦		
	المتعادلة	٨	٣,٥	٣١,٥		
	المجموع	٢٠				
صعوبات الذاكرة؛	الموجبة	٩	٤	٣٦	٠,٨٨٨	غير دال إحصائياً عند مستوى ٠,٠٥
	السالبة	٦	٢,٥	١٥		
	المتعادلة	٥	٢	١٠		
	المجموع	٢٠				
مقاييس التقدير التشخيصية لصعوبات التعلم النمائية ككل	الموجبة	١٢	٤,٥	٥٤	١,٠٩٩	غير دال إحصائياً عند مستوى ٠,٠٥
	السالبة	٤	١,٥	٦		
	المتعادلة	٤	١,٥	٦		
	المجموع	٢٠				

يتضح من جدول (٢١) الآتي:

١- بالنسبة إلى " صعوبات الانتباه " لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات القياسين البعدي والتتبعي على بطارية مقاييس التقدير التشخيصية لصعوبات التعلم النمائية لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي ، حيث جاءت الرتب الموجبة > الرتب السالبة، كما جاءت قيمةZ = (٠,٧٥٥)، وهي قيمة غير دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠٥).

٢- بالنسبة إلى " صعوبات الإدراك السمعي " لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات القياسين البعدي والتتبعي على بطارية مقاييس التقدير التشخيصية لصعوبات التعلم النمائية لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي ، حيث جاءت الرتب الموجبة > الرتب السالبة، كما جاءت قيمةZ = (١,٤١٤)، وهي قيمة غير دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠٥).

٣- بالنسبة إلى " صعوبات الإدراك البصري " لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات القياسين البعدي والتتبعي على بطارية مقاييس التقدير التشخيصية لصعوبات التعلم النمائية لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي ، حيث جاءت الرتب الموجبة > الرتب السالبة، كما جاءت قيمةZ = (١,٠٨٩)، وهي قيمة غير دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠٥).

٤- بالنسبة إلى " صعوبات الإدراك الحركي " لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات القياسين البعدي والتتبعي على بطارية مقاييس التقدير التشخيصية لصعوبات التعلم النمائية لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي ، حيث جاءت الرتب الموجبة > الرتب السالبة، كما جاءت قيمةZ = (١,٣٢٥)، وهي قيمة غير دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠٥).

٥- بالنسبة إلى " صعوبات الذاكرة " لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات القياسين البعدي والتتبعي على بطارية مقاييس التقدير التشخيصية لصعوبات التعلم النمائية لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي ، حيث جاءت الرتب الموجبة > الرتب السالبة، كما جاءت قيمةZ = (٠,٨٨٨)، وهي قيمة غير دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠٥).

٦- بالنسبة إلى " المقياس ككل " لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات القياسين البعدي والتتبعي على بطارية مقاييس التقدير التشخيصية لصعوبات التعلم النمائية لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي ، حيث جاءت الرتب الموجبة > الرتب السالبة، كما جاءت قيمةZ = (١,٠٩٩)، وهي قيمة غير دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠٥).

ويعزو ذلك إلى استمرار فعالية البرنامج التدريبي لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي وقدرتهم على الاحتفاظ بالأنشطة والمهارات التي اكتسبوها من التدريبات العديدة الموجودة في البرنامج التدريبي .

٣ - حساب حجم فعالية البرنامج التدريبي في خفض صعوبات التعلم النمائية:

ولحساب حجم فعالية البرنامج التدريبي في خفض صعوبات التعلم النمائية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، استخدم الباحث معادلة بلاك للكسب المعدل، وذلك وفق الآتي:

$$\frac{\text{المتوسط البعدي} - \text{المتوسط القبلي}}{\text{الدرجة الكلية للمقياس} - \text{المتوسط القبلي}} + \frac{\text{المتوسط البعدي} - \text{المتوسط القبلي}}{\text{الدرجة الكلية للمقياس}}$$

ويرى بلاك أنه إذا بلغت هذه النسبة أكبر من (١,٠٢) فإنه يمكن الحكم بصلاحية وفعالية البرنامج المستخدم ، وعند تطبيق معدلة بلاك للكسب المعدل أظهرت النتائج ما يلي : بلغت الدرجة الكلية (٨٦) وبلغت قيمة المتوسط البعدي (٦٧) ، أما المتوسط القبلي فكانت قيمته (٢١,٧) . وبتطبيق المعادلة وجد الباحث أنَّ نسبة الكسب المعدل المتحققة للبرنامج في خفض صعوبات التعلم

النمائية = (١,١٤)، وهي أكبر من (١)، مما يدل أنَّ البرنامج التدريبي يتسم بالقدر المقبول من الفعالية في خفض صعوبات التعلم النمائية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية.

وتعزو هذه النتيجة إلى أن الوعي الفونولوجي يعد عامل رئيس من عوامل اكتساب ونمو اللغة سواء اللغة الاستقبالية أو التعبيرية، والمهارات السمعية عمليات عقلية معرفية إرادية ذات العلاقة باللغة الاستقبالية (السمع)، ومن ثم فهناك علاقة تبادلية بين الوعي الفونولوجي والمهارات السمعية، وهذا ما أكدته العديد من الدراسات السابقة. حيث أكدت دراسة ***Laws (2004)*** على العلاقة الارتباطية بين الوعي الفونولوجي والذاكرة الصوتية والقدرات التعبيرية والفهم القرائي لدى المراهقين ضعاف السمع ذوي متلازمة داون. كما كشفت دراسة ***Narr (2008)*** عن فعالية برنامج تدريبي قائم على الوعي الفونولوجي المصحوب بالمثيرات البصرية في تحسين مستوى الانتباه والإدراك السمعي والقدرة على القراءة لدى الأطفال ضعاف السمع بمرحلة الروضة. في حين خلصت دراسة ***Miller(2013)*** إلى الكشف عن العلاقة الموجبة بين تطور الوعي الفونولوجي وتحسين مستوى الانتباه السمعي وتطور اللغة لدى الأطفال ضعاف السمع في سن ما قبل المدرسة. كما كشفت دراسة خصاونة (٢٠١٤) عن فاعلية برنامج تدريبي معرفي في تنمية مهارات الوعي الصوتي في تحسين مهارة التمييز السمعي لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم.

توصيات الدراسة :

بناءاً على ما تم عرضه من نتائج يوصي الباحث بما يلي :

١- الاهتمام بالكشف المبكر عن التلاميذ ذوي صعوبات التعلم النمائية.
٢- ضرورة الالتفات إلى إدراج أنشطة ومهارات وتدريبات قائمة على الوعي الصوتي في مناهج اللغة العربية للمراحل الأساسية.
٣- أهمية الاعتماد على مهارات الوعي الفونولوجي كمدخل للحد من وتخفيف صعوبات التعلم النمائية وتعليم مهارات اللغة من استماع وتحدث وقراءة وكتابة لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم النمائية.
٤- عقد دورات إرشادية لآباء التلاميذ ذوي صعوبات التعلم النمائية حول كيفية تنمية المهارات اللغوية لدى أبنائهم.
٥- عقد دورات لتدريب المعلمين على كيفية الاستفادة من مهارات الوعي الفونولوجي كمدخل للحد من وتخفيف صعوبات التعلم النمائية وتعليم مهارات اللغة من استماع وتحدث وقراءة وكتابة لدى التلاميذ ضعاف السمع.

بحوث ودراسات مستقبلية

يوصي الباحث بما يلي كدراسات مستقبلية يستفيد منها الباحثين:

١- إجراء دراسة بهدف التعرف إلى معوقات تدريب التلاميذ ذوي صعوبات التعلم على المهارات الاجتماعية.
٢- فاعلية برنامج قائم على الوعي الفونولوجي لتحسين الفهم القرائي والمهارات اللغوية لدى ذوي صعوبات تعلم القراءة (الديسيلكسيا) لدى تلاميذ الصفوف الأولى من التعليم الأساسي.

قائمة المراجع :

أولاً : المراجع العربية :

١) إبراهيم سعد أبونيان (٢٠١٢). صعوبات التعلم، طرق التدريس والاستراتيجيات المعرفية، ط٢، الناشر الدولي للنشر والتوزيع، الرياض.
٢) أحمد ابراهيم مهدي (٢٠٠٢). بعض العوامل النفسية والاجتماعية المؤثرة في صعوبات التعلم. مجلة كلية التربية جامعة الازهر، (١١٠) ٢٥١-٢٨٠.

٣) أحمد عواد (٢٠١١). مدخل تشخيصي لصعوبات التعلم لدى الأطفال: اختبارات ومقاييس. عمان: مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع.
٤) أحمد عيدان جاسم (٢٠١٢) . تقييم مصداقية البرامج التدريبية المنفذه من خلال قياس مخرجاتها ، مجلة جامعة الانبار للعلوم الاقتصادية والادارية ، المجلد ٤ ، العدد(٨) ، ٢٤١ : ٢٦٢ .
٥) أسامة حسين كامل عبد الجواد (٢٠١٤). أثر استخدام بعض مهارات الوعي الصوتي في تحسين الأداء القرائي لدي عينة من تلاميذ الصف الثاني الابتدائي ضعاف القراءة. رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة الفيوم.
٦) أشرف محمد عبد الحميد وإيهاب عبد العزيز الببلاوي (٢٠١٤). فعالية التدريب على مهارات الوعي الصوتي في خفض بعض اضطرابات النطق لدي الأطفال زارعي القوقعة الإلكترونية. مجلة التربية الخاصة، جامعة الزقازيق، (٨)، ٣٠٨- ٣٦٢.
٧) أميرة محسن عبد الحليم نديم (٢٠١٤). الوعي الصوتي ودوره في تنمية الاستعداد القرائي لدي طفل ما قبل المدرسة. رسالة ماجستير، كلية تربية، جامعة دمياط.
٨) أوصاف الديب (٢٠٠٧) . الاحتياجات التدريبية لمعلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في مجال تقنيات التعليم ، مجلة جامعة دمشق ، المجلد ٢٢ ، العدد الثاني ، ٤٣٥ : ٤٦٧ .
٩) إيهاب عبد العزيز الببلاوي (٢٠١٢). فعالية برنامج لتنمية مهارات الوعي الفونولوجي في علاج بعض اضطرابات النطق لدي ذوي الحنك المشقوق. مجلة الإرشاد النفسي، جامعة الزقازيق، (٣٢)، ٣٤١- ٤٣٨.
١٠) بلال خلف السكارنه (٢٠١١). تصميم البرامج التدريبية ، ط١ ، مج١ ، دار المسيرة للطباعة والنشر ، عمان ، الأردن .
١١) بندر بن سعيد بن دخيل الله الزهراني (٢٠١٠) . دور الدورات التدريبية في تطوير المهارات التدريسية لمعلمي التربية الفنية من وجهة نظرهم ، رسالة ماجستير، جامعة أم القرى ، كلية التربية .
١٢) بهاء الدين السيد (٢٠٠٩). صعوبات التعلم وكيفية التعامل معها. عمان: دار صفاء للنشر والتوزيع.
١٣) تهاني صبري شعبان (٢٠١٤). برنامج تدريبي قائم علي تجهيز المعلومات لتنمية الوعي اللفظي والإخراج الصوتي وأثره في تحسين مهارات القراءة لذوي صعوبات التعلم بالحلقة الأولي في التعليم الأساسي. رسالة دكتوراه، معهد الدراسات التربوية، جامعة القاهرة.
١٤) جابر عبدالحميد جابر؛ تهاني صبري كمال شعبان ؛ منى حسن السيد (٢٠١٤). برنامج تدريبي قائم على تجهيز المعلومات لتنمية الوعي اللفظي والإخراج الصوتي وأثره في تحسين مهارات تعرف الكلمة والفهم والنطق لذوي صعوبات التعلم بالحلقة الأولى من التعليم الأساسي. العلوم التربوية - مصر، ٢٢، (٣)، ٥٧٩ – ٦٠٢.
١٥) جمال الخطيب ، (١٩٩٧) المدخل إلى التربية الخاصة ، العين : مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع.
١٦) جميل الصمادي (١٩٩٧). صعوبات التعلم والارشاد النفسي التربوي. المؤتمر الدولي الرابع لمركز الارشاد النفسي، جامعة عين الشمس.
١٧) حافظ، نبيل (٢٠٠٠). صعوبات التعلم والتعلم العلاجي. القاهرة: مكتبة زهراء الشرق.
١٨) حامد بن أحمد حسين الثقفي (٢٠١٣). تحديد الاحتياجات التدريبية لمعلمي الرياضيات بالمرحلة المتوسطة ، رسالة ماجستير منشورة ، جامعة أم القرى ، كلية التربية.

١٩) حسن شحاتة، وزينب النجار (٢٠١١) معجم المصطلحات التربوية والنفسية، ط ٢، القاهرة، مصر، الدار المصرية اللبنانية.
٢٠) حسين عصام (٢٠١٣). صعوبات التعلم: التشخيص والعلاج، عمان: دار الصحوة للنشر والتوزيع.
٢١) حمدي على الفرماوي (٢٠٠٩). اضطرابات التخاطب (الكلام – النطق – اللغة – الصوت). عمان ، دار صفاء للنشر والتوزيع .
٢٢) خالد رمضان عبدالفتاح سليمان (٢٠١٥). فعالية برنامج تدريبي لتنمية مستوى الوعي الصوتي في تحسين مهارات القراءة لدى الاطفال ذوي متلازمة داون. مجلة التربية الخاصة - مركز المعلومات التربوية والنفسية والبيئية بكلية التربية بجامعة الزقازيق – مصر، (١٢)، ١٥١ – ٢٠٥.
٢٣) خالد طه الأحمد(٢٠١٦): إعداد المعلم وتدريبه، دمشق، سوريا، منشورات جامعة دمشق.
٢٤) راضي الوقفي (٢٠١٥). صعوبات التعلم - النظري والتطبيقي. عمان: دار المسيرة للطباعة والنشر، الأردن.
٢٥) زينب شقير (٢٠٠٥). الاكتشاف المبكر والتشخيص التكامل لغير العاديين. القاهرة
٢٦) سامي محمد ملحم(٢٠٠٢). صعوبات التعلم ، ط١ ، دار الميسرة للنشر والتوزيع ، عمان ، الأردن.
٢٧) سليمان عبد الواحد إبراهيم (٢٠١١). صعوبات التعلم النمائية وأثرها على القراءة والكتابة والرياضيات والعلوم. القاهرة: إيتراك للطباعة والنشر والتوزيع.
٢٨) سيد عليوه(٢٠٠١) : تحديد الاحتياجات التدريبية، ايتراك للنشر، القاهرة. مكتبة النهضة المصرية.
٢٩) عادل عبد الله محمد (٢٠٠٦). صعوبات التعلم- مفهومها- طبيعتها- التعليم العلاجي، القاهرة: دار الفكر.
٣٠) عبد الرؤوف إسماعيل محفوظ (٢٠١٢/ أ). فاعلية برنامج تدريبي قائم علي الإدراك الصوتي في تنمية مهارة القراءة لدي عينة من الأطفال ذوي صعوبات التعلم. مجلة كلية التربية، جامعة بنها، (٨٩)، ١٠٣- ١٣٣.
٣١) غادة رفيق حمدي الفرا (٢٠١٣) . تقويم برامج تدريب المعلمين أثناء الخدمة في التعليم الأساسي بمدارس وزارة التربية والتعليم ومدارس وكالة الغوث الدولية " دراسة مقارنه " ، رسالة ماجستير منشورة ، غزة جامعة الأزهر ، كلية التربية .
٣٢) فاروق الروسان (٢٠٠٨). اساليب القياس والتشخيص في التربية الخاصة. ط٤ ، عمان: دار الفكر.
٣٣) فتحي الزيات (١٩٩٨). صعوبات التعلم: الأسس النظرية والتشخيصية والعلاجية: اضطرابات العمليات المعرفية و القدرات الاكاديمية. القاهرة: دار النشر للجامعات.
٣٤) فتحي الزيات (٢٠١٥). بطارية مقاييس التقدير التشخيصية لصعوبات التعلم النمائية والاكاديمية. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية
٣٥) مثال غني (٢٠١٠). صعوبات التعلم لدى الأطفال. مجلة دراسات تربوية، ١٠ (٤) ١٤١- ١٥٨.
٣٦) محمد أحمد خصاونة (٢٠١٤). أثر برنامج تدريبي معرفي في تنمية مهارات الوعي الصوتي علي مهارة التمييز السمعي لدي طلبة صعوبات التعلم في منطقة حائل. المجلة التربوية، ٢٨، (١١٢)، ١٥٧-١٨٠.

٣٧) مصطفى أبو عطوان (٢٠٠٨): معوقات تدريب المعلمين أثناء الخدمة وسبل التغلب عليها بمحافظات غزة، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، الجامعة الإسلامية بغزة.
٣٨) وليد السيد أحمد خليفة (٢٠١٢). فاعلية برنامج للوعي الفونولوجي باستخدام الحاسوب في تنمية المهارات قبل القرائية لدى اطفال الروضة الموهوبين المعرضين لخطر الدسليكسيا بالطائف. دراسات عربية فى التربية وعلم النفس، رابطة التربويين العرب، ٣١، (٢) ٦٥- ١٢٨.

ثانياً : المراجع الأجنبية :

1) Laws, G. (2004). Contributions of phonological memory, language comprehension and hearing to the expressive language of adolescents and young adults with Down syndrome. Journal of Child Psychology and Psychiatry; Malden, 45. (6) , 1085 – 1095 .
2) Miller, M., Lederberg, R & .Easterbrooks, S. (2013). Phonological Awareness: Explicit Instruction for Young Deaf and Hard-of-Hearing Children. Journal of Deaf Studies and Deaf Education, 18. (2), 206.
3) Narr, R. (2008). Phonological Awareness and Decoding in Deaf/Hard-of-Hearing Students Who Use Visual Phonics. Journal of Deaf Studies and Deaf Education, 405 , (3), 13 – 16 .
4) Smith, S. L. (1991) Succeeding against the odds: Strategies and in Sights from the Learning Disabled. Los Angeles: Jeremy P. Tarcher
5) Swanson, p & Saez, A (2003). T1 - Age-related differences in learning disabled and skilled readers working memory. JO - Journal of experimental child psychology.