برنامج قائم على استراتيجية الحواس المتعددة لخفض صعوبات التعلم النمائية الأولية لدى أطفال الروضة

إعداد:
آلاء حشمت سليمان صابر[١]
إشراف:
أ.د/ نبيل السيد حسن الجباص[٢]
أ.م.د/إبتسام سعد أمين[٣]

المستخلص
هدفت الدراسة إلى إعداد برنامج قائم على إستراتيجية الحواس المتعددة لخفض صعوبات التعلم النمائية الأولية لدى أطفال الروضة وتكونت عينة الدراسة من (١٠)أطفال (٦ بنين،٤ بنات) من اطفال الروضة من ذوى صعوبات التعلم النمائية الأولية ،تتراوح أعمارهم الزمنية من (٦:٥) سنوات بروضة مدرسة السلام بمحافظة المنيا ،وتم مراعاه تجانس عينة الدراسة ،من حيث العمر الزمنى ،ومستوى الذكاء ،واستخدمت الباحثة كلاً من :اختبار صعوبات التعلم النمائية الأولية (إعداد :الباحث) ،اختبار رسم الرجل لجودانف هاريس (تعريب فؤاد أبو حطب،١٩٧٩)،برنامج قائم على استراتيجية الحواس المتعددة ،ثم قامت الباحثة بإستخدام المنهج الشبة تجريبى للمجموعة التجريبية الواحدة ،بإتباع القياس (القبلى ،البعدى ،التتبعى) لها، وتوصلت نتائج الدراسة إلى١- وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات الأطفال في القياسين القبلي والبعدى لإختبار تشخيص صعوبات التعلم النمائية الأولية ٢- عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات رتب درجات الأطفال فى القياسيين البعدى والتتبعى لأختبار تشخيص صعوبات التعلم النمائية الأولية

الكلمات المفتاحية:
استراتيجية الحواس المتعددة - صعوبات التعلم النمائية الأولية

[١] معيد بقسم العلوم النفسية كلية التربية للطفولة المبكرة- جامعة المنيا
[٢] أستاذ علم نفس الطفل كلية التربية للطفولة المبكرة- جامعة المنيا
[٣] أستاذ علم نفس الطفل المساعد كلية التربية للطفولة المبكرة- جامعة المنيا

Abstract

Program based on a multisensory strategy to reduce initial developmental learning difficulties in kindergarten children

The study aimed to prepare a program based on a multi-sensory strategy to reduce primary developmental learning difficulties in kindergarten children. The study sample consisted of (10) children (6 boys, 4 girls) kindergarten children with initial developmental learning difficulties, Their ages ranged from (5: 6) Years in Al Salam kindergarten School in Minia Governorate, taking into account the homogeneity of the study sample, in terms of age and intelligence.

The researcher used both: the initial developmental learning difficulties scale (prepared by the researcher), the man drawing scale for Goodenough Harris (Arabization of Fouad Abu Hatab, 1979) and The program based on the multi-sensory strategy(prepared by the researcher), then the researcher used the quasi-experimental approach for the single experimental group, following The(pre, post, and tracer) Measurement. the results of the study found that 1- The existence of statistically significant differences between the mean grades of children's scores in the pre and post measurements to the diagnosis of initial developmental learning difficulties

2-There are no statistically significant differences between the mean scores of children's scores in the post and tracer measures for testing the diagnosis of initial developmental learning difficulties.

Key words:

multisensory strategy - initial developmental learning difficulties

المقدمة:

تعتبر مرحله الطفولة المبكره من أسرع مراحل الإنسان نمواً؛ لذلك فهى فترة أكثر أهمية من منظور نمائى، لما يعيشه الطفل من تطورات وتغيرات لها آثار بعيدة المدى فهى مرحلة النمو المتميز التى يحرز فيها الطفل تقدماً سريعاً ونمواً مضطرداً فى كافة الجوانب وتمتد هذه المرحلة من ثلاث سنوات وتستمر حتى نهاية السنة السادسة،وتعتبر السنوات الاولى من حياة الطفل هى الاكثر تاثيراًفى حياتة أومستقبلة،فهى تعتبر وعاءاً شفافاً تصب فيه الأسرة والروضة محتوياتهما،ويظهره الطفل على شكل سلوكيات ومعارف،وفى هذه السنوات تنمو قدرات الطفل وتنضج مواهبه ويكون قابلاً للتأثر والتوجيه والتشكيل.

ويشير فكرى لطيف(٢٠١٥، ٦)[٤] إلى أنه إذا كان لكل مرحلة عمرية طبيعتها التى تتمثل فى التغيرات النمائية المتوقعة وفى مطالب النمو وشروط الرعاية الواجب تحقيقها؛ فإن لكل مرحلة صعوبتها المحتملة التى قد يتعرض لها الفرد فى مرحلة معينة نتيجة التناقض أو إختلال التوازن فى طبيعة التغيرات النمائية المتوقعة فى تلك المرحلة ومتطلباتها من الرعاية من ناحية،والضغوط المعروضة على الطفل من ناحية اخرى فمن الصعوبات المحتمل ظهورها هى صعوبات التعلم عند طفل الروضة.

وتظهر صعوبات التعلم فى الفروق الأساسية والجوهرية بين إنجاز الطفل وذكائه،فالتلاميذ ذوى صعوبات التعلم يظهرون سمات وخصائص متنوعة بشكل كبير مشتملة على مشكلات فى اللغة المنطوقة والمكتوبة وفى القراءة والحساب والقدرة على التفكير الإستدلالى،ومهارات التنظيم مع ما قد يصاحبها من عدم الإنتباه والنشاط الزائد والإندفاعية والإضطربات الإدراكية وعدم تحمل الفشل والإحباط وعلى الرغم من أن صعوبات التعلم شائعة إلا أنها فى الغالب خفية ولذلك يصعب تشخيصه.(هند عصام، ٢٠١٤،٨)

ويعد موضوع صعوبات التعلم من الموضوعات الحديثة نسبياً فى ميدان التربية الخاصة بالرغم من اهتمام الكثير عن العلوم فى تفسير هذه الظاهرة وقياسها وتشخيصها مع ذلك توجد مشكلة فى تشخيصهم والتعرف على المظاهر المختلفة التى يعانون منها ويرى أنه غالباً مايتم تشخيص صعوبات التعلم عندما يدخل الأطفال المدرسة والسبب واضح وهو ان أن المدرسة تركز على الأشياء التى يواجه الطفل صعوبات فيها(القراءة،والكتابة،والحساب،الخ)وتشخيص صعوبات التعلم ليس عملية سهلة ويجب أن يقوم بها متخصصون ذو خبرة.(جمال محمد،٢٠١٣،١٤٢)

ويوضح(محمد أحمد،٢٠١٣،١٩)أن صعوبات التعلم تُقسم الى صعوبات أكاديمية تتعلق بصعوبات القراءة، والكتابة،والحساب،والتهجئة،والتعبير الشفهى وصعوبات نمائية:وتشمل اضطرابات فى الوظائف والمهمات الأولية التى يحتاجها الفرد بهدف التحصيل فى الموضوعات الأكاديمية كمهارات الإدراك والذاكرة والتناسق الحركى وتناسق حركة العين مع اليد وتنقسم الى الصعوبات الأولية(الانتباه،الإدراك،الذاكرة)،والصعوبات الثانوية(التفكير،اللغة الشفهية).

وتعتبر الصعوبات النمائية هى منشأ الصعوبات الأكاديمية اللاحقة والسبب الرئيسى لها فمستوى كفاءة العمليات المعرفية المتعلقة بالانتباه والادراك والذاكرة والتفكير واللغةيؤثرفى مستوى التفكير ومستوى التحصيل الأكاديمى على اختلاف مستوياته ومكوناته ومراحله وأن اية انحرافات لهذه العمليات تقف خلف صعوبات التعلم الأكاديمية اللاحقة.(يسري أحمد،٢٠١٢،١٧)وقد ذكر عطيه عطيه،٢٠١٣أن العلاقة بين صعوبات التعلم النمائية وصعوبات التعلم الأكاديمية هى علاقة تأثير وتأثر كما انها علاقة تفاعلية تبادلية حيث وجود احدهما يؤدى بالتالى الى وجود الآخر فوجود صعوبات التعلم النمائية الاولية(الإنتباه،الإدراك ،التذكر) يترتب عليه وجود صعوبات التعلم الأكاديمية فيما بعد فالطفل الذى يعانى من اضطراب فى الإنتباه فى مرحلة الروضة قد تكون مؤشراً فيما بعد لصعوبات التعلم فى القراءة والطفل الذى يعانى من مشكلات فى الذاكرة والذاكرة البصرية والإدراك والإدراك البصري للأشكال والذاكرة السمعية فكل هذه مؤشرات تدل على حدوث صعوبات تعلم فى الحساب وفى بعض المجالات الأكاديمية المختلفة.

يتضح مما سبق أن هناك حاجة لإيجاد أسس نمائية يجب أن تتوفر لدى الطفل عند التحاقه بالمدرسة وتمثل هذه الأسس امتلاك الطفل لمهارات نمائية معرفية وحركية كبيرة ودقيقة ولغوية واجتماعية شخصية ومهارات تواصل والتى تجعله مستعداً للتعلم المدرسي فى المراحل اللاحقة للتعلم الاكاديمى وهذا ماأكدته دراسة مصباح جلاب ٢٠١٦

فالهدف من دراسة صعوبات التعلم النمائية الأولية هو أن ينتقل الطفل ذوى صعوبات التعلم النمائية من الروضة إلى المدرسة بطريقة ناجحة وان يألف ماتقدمه المدرسة من خبرات أكاديمية مختلفة وذلك بالحد من انتشار صعوبات التعلم النمائية إلى صعوبات تعلم أكاديمية وذلك باستخدام استراتيجية تعليمية ملائمة له وللصعوبات التى يعانى منها.هذا ماأكدتة دراسة اسماعيل صالح،٢٠٠٥ودراسة على مهدى،٢٠١٦

[٤] يشير الرقم الأول إلى سنة النشر بينما يشير الثانى إلى رقم الصفحة

وتوجد اكثر من إستراتيجية للتعامل مع الأطفال ذوى صعوبات التعلم النمائية الاولية وقد ذكر بطرس حافظ(٢٠١٥،١٧٥)أنها تختلف قليلا عن المستخدمة فى غرفة الصف للعادين وان المعلمة تستخدم وسائل تعليمية واستراتيجيات واساليب تدريس مختلفة تعتمدعلى وسائل سمعية وبصرية ومحسوسة،وهذا ما أكدته دراسة نورا احمد ،٢٠١٧ أن الإنسان يكون اكثر قابلية للتعلم عندما يستخدم اكثر من حاسة اثناء عملية التعليم والتعلم مما يساهم فى الإستفادة من قدراته بصوره قصوى.

ومن الاستراتيجيات التى تستخدم اكثر من حاسة استراتيجية الحواس المتعددة(VAKT)وتعنى:

V:visual البصر،A:Auditory-السمع،K:kinesthetic- الاحساس بالحركة،T:Tactile- اللمس،وتركز هذه الاستراتيجية على استخدام الطفل لحواسه المختلفة(البصر،السمع،الاحساس بالحركة،اللمس) فى عملية التدريب لحل مشاكله التعليمية.(كمال عبد الحميد،٢٠٠٣،١٣١)،وتعتمد هذه الإستراتيجية على استخدام القنوات الحسية المختلفة فى التدريب على العمليات الإدراكية ،وتقوم هذه الإستراتيجيةعلى افتراض بأن الطفل يتعلم بشكل أسهل إذا تم توظيف أكثر من حاسة فى عملية التعلم.(مصطفى نورى،خليل عبدالرحمن،٢٠١٤، ٢٠١)

وترى بجداء عيد(٢٠١٦،١٥)أن من أشهر الطرق التى استخدمت هذه الاستراتيجية:-

- اسلوب فيرنالد(Fernald):والذى يقوم بتوظيف أربع حواس فى التدريس،فهى تستخدم الحاسة البصرية،والسمعية واللمسية والحركية.
- اسلوب جلينجهام(Gillingham):تعتمد هذه الطريقة استخدام أسلوب تعدد الحواس،ولكنها تختلف عن طريقة فيرنالد فى أنها تركز على الحرف وصوتة

وتعد استراتيجية الحواس المتعددة من الاستراتيجيات التى توفر مسارات متعددة للتعلم وكان اول ظهور لهذا الاتجاه على يد صموئيل أورتن فى أوائل القرن العشرين فى معهد نيويورك للاعصاب باسم نظرية"اورتن العصبية" ثم جاء بعد ذلك جلينجهام وبنى عليها اسلوبه فى لتوجيه المعلم لمساعدة الاطفال للقيام بالعديد من الروابط البصرية،والسمعية، والحسية-اللمسية واطلق عليها"مثلث اللغة"(Birsh(2011,816 ويمثل اتجاه فيرنالد الأكثر ارتباطاً بالمدخل متعددة الحواس فى تعليم الطفل استخدام أكبر عدد ممكن من حواسه حتى يحصل على خبرات إضافية أو إرشادات إضافية فى تعلم القراءة ،واذا كان الطفل ضعيفاً فى أى فى من هذه الحواس فإن الحواس الأخرى سوف تساعده على نقل المعلومات.(دانيال هالاهان وآخرون٢٠٠٧، ٥٥٦)

ولقد أكدت دراسة(Husty,Jackson(2008 فعالية استراتيجية الحواس المتعدده فى تنمية المفردات لدى الطلاب حيث لاحظت تطور فى فهم المفردات لديهم،ولقد اثبت العديد من الدراسات فعالية استخدام استراتيجية الحواس المتعددة فى تنمية جوانب مختلفة عند الاطفال مثل دراسة نهى محمد(٢٠١٦)،دراسة شيماء سلطان(٢٠١٧)،محمد عبد السلام(٢٠٠٦).

بناءً على ماسبق تسعى الدراسة الحالية إلى إعداد برنامج قائم على استراتيجية الحواس المتعددة لخفض صعوبات التعلم النمائية الأولية لدى أطفال الروضة

مشكلة البحث:

إن صعوبات التعلم التى يعانى منها الطفل تستنفذ جزءاً عظيماً من طاقتة العقلية والإنفعالية وتسبب له اضطرابات انفعالية وتوافقية تترك بصماتها على مجمل نواحى نموه و شخصيتة،وإن الطفل الذى يعانى من صعوبات التعلم هو من ذوى الذكاء العادى او فوق المتوسط ومن ثم فإنه يكون أكثر وعياً بنواحى قصوره مما يؤثرعلى التحاقه النظامى المدرسى.

ولقد ذكرنواف متعب(٢٠١٥،٢١٢) أن بعض الأطفال فى هذه المرحلة يواجهوا مشكلات تعرقل درجة استعدادهم المدرسى،فيكون مستوى الإستعداد المدرسى لديهم دون المطلوب ومن هؤلاء الأطفال من يطلق عليهم ذوو صعوبات التعلم النمائية التى تتناول العمليات المعرفية المتعلقة بالانتباه والإدراك والذاكرة والتفكير واللغه الشفهية وهذه العمليات تشكل أهم الأسس التى يقوم عليها النشاط العقلى للفرد ومن ثم فإن أى إضطراب يصيب واحدة أو اكثر من هذه العمليات يفرز بالضرورة العديد من الصعوبات اللاحقة ويمكن أن تظهر هذه الصعوبات لدى الطفل فى مرحلة دخول المدرسة.

وتمثل صعوبات التعلم النمائية أحد أهم العوامل التى يمكن أن تكون مسئولة عن انخفاض التحصيل الأكاديمى للطفل فيما بعد وتؤدى إليه مباشرة(عادل عبدالله،٢٠١٠، ٣٦٤) فالإهتمام المبكر بالاطفال ذوى صعوبات التعلم يساعد فى تقليل الصعوبات والمشكلات التى قد تنتج عن صعوبات التعلم فى مراحل التعليم اللاحقة(المرحلة الاعدادية والثانوية)،ويمكن مساعده الأطفال على تجاوز القيود التى تفرضها صعوبات التعلم وبالتالى النجاح فى حياتهم بكل جوانبها وليس هناك طريقة واحدة لتدريب وتعليم هؤلاء الاطفال ،لكن المنحنى العام المتبع هو تقييم النمو الاكاديمى والوظيفى للأطفال ومن

ثم تعزيز أوجة القوة فى أدائهم من جهة وتنفيذ برامج علاجية تصحيحية أو برامج تعويضية لدعمهم وتمكينهم من تجاوز أوجه الضعف الموجودة لديهم.(هند عصام،١٤٤،٢٠١٤)

ومن الاستراتيجيات التى يمكن أن تساعد الأطفال ذوى صعوبات التعلم استراتيجية الحواس المتعددة،للتغلب على القصور الذى يعانى منه الاطفال فى الحواس،حيث تعمل هذه الاستراتيجيه على تزويد الاطفال بخبرات حسية غنية متنوعة تعتمد على اثارة مجموعة من الحواس فى نفس الوقت أو التركيز على إثارة حاسة واحدة وذلك وفقا للاحتياجات الفردية،وترى(ساندرا ف ريف،٢٠١٠، ٢١٢)ان الاطفال منهم من يفضل التعليم السمعي ومنهم البصري ومنهم من يجمع الاثنين معا ومنهم من يكون سريعا في التعلم باللمس، وبذلك يمكن تحويل صعوبات اوعجز التعلم إلى نجاح تعليمى من خلال تحفيز الحواس وهذا ما أكدتة دراسة 2012,Pagliano

وقد لاحظت الباحثة أن معظم الدراسات التى تناولت استراتيجية الحواس المتعددة كانت لتنمية مهارات القراءة مثل دراسة شيماءسلطان(٢٠١٧)ونورا أحمد(٢٠١٧)أو تنمية مهارات الكتابة مثل دراسة نهى محمد(٢٠١٦)أو علاج بعض صعوبات الإملاء مثل دراسة بجداء بنت عيد(٢٠١٥) أى انها ركزت على تناول الصعوبات الاكاديمية ؛لذلك اعتمد البحث الحالى على استخدام استراتيجية الحواس المتعددة لخفض صعوبات التعلم النمائية الاولية عند أطفال الروضة،ولاحظت أيضا ندرة تناول الرسائل التى تعتمد على استراتيجة الحواس المتعددة الصعوبات النمائية لتنمية بعض الجوانب لدى الاطفال الذين يعانون من صعوبات التعلم النمائية الأولية(على حد علم الباحثة) ومن هنا ظهرت مشكلة الدراسة الحالية والتى تتبلور فى السؤال الرئيسى الاتى:

- ما فاعلية برنامج قائم على استراتيجية الحواس المتعددةVAKT لخفض صعوبات التعلم النمائية الأولية لدى اطفال الروضة؟

ويتفرع من السؤال الرئيس الأسئلة الفرعية التالية:

- ما الفرق بين متوسطات رتب درجات الأطفال فى القياسين القبلى والبعدى للمجموعة التجريبية لأختبار تشخيص صعوبات التعلم النمائية الأولية؟
- ما الفرق بين متوسطات رتب درجات الأطفال فى القياسين البعدى والتتبعى للمجموعة التجريبية لأختبار تشخيص صعوبات التعلم النمائية الأولية؟

أهداف البحث:

تهدف الدراسة الحالية إلى:

- بناء اختبار تشخيص صعوبات التعلم النمائية الأولية.
- إعداد برنامج لخفض صعوبات التعلم النمائية الأولية بإستخدام استراتيجية الحواس المتعددة.
- التعرف على الفرق بين متوسطات رتب درجات الأطفال فى القياسين القبلى والبعدى للمجموعة التجريبية لأختبارتشخيص صعوبات التعلم النمائية الأولية.
- التعرف على الفرق بين متوسطات رتب درجات الأطفال فى القياسين القبلى والتتبعى للمجموعة التجريبية لأختبار تشخيص صعوبات التعلم النمائية الأولية.

أهمية البحث:

الأهمية النظرية:

١. توجية نظر المهتمين والباحثين إلى اهمية استخدام استراتيجية الحواس المتعددة مع الأطفال ذوى صعوبات التعلم النمائية الاولية
٢.تقدم هذه الدراسة رؤية مختلفة وجديدة فى البحوث النفسية والتربوية
٣.اثراء الإطار النظرى فى مجال الحواس المتعددة حيث يعانى من ندرة البحوث فى مجال صعوبات التعلم النمائية الأولية.

الأهمية التطبيقية:

١. تشخيص الأطفال ذوى صعوبات التعلم النمائية.
٢. تقديم اختبار لتشخيص الأطفال ذوى صعوبات التعلم النمائية الأولية.
٣. تقديم برنامج قائم على استراتيجية الحواس المتعددة لخقص صعوبات التعلم النمائية الاولية.
٤. تفتح المجال أمام الباحثين والمهتمين لعمل دراسات مستقبلية مبنية على التوصيات والمقترحات التى تقدمها الدراسة الحالية.
٥. خفض صعوبات التعلم النمائية الاولية لدى أطفال الروضة للحد من انتشار صعوبات التعلم الأكاديمية فى المراحل التعليمية اللاحقة.

منهج البحث:

أعتمد البحث الحالى على المنهج الشبة تجريبى(تصميم المجموعة الواحدة ذات القياسين القبلى والبعدى والتتبعى لها) لمعرفة مدى فعالية البرنامج القائم على استراتيجية الحواس المتعددة فى خفض صعوبات التعلم النمائية الأولية لدى أفراد عينة البحث.

أدوات البحث:

١- اختبار تشخيص الأطفال ذوى صعوبات التعلم النمائية الأولية (إعداد الباحثة)
٢- اختبار رسم الرجل لجودانف و هاريس تعريب فؤاد أبو حطب ١٩٧٩
٣- برنامج قائم على استراتيجية الحواس المتعددة (إعداد الباحثة)
٤- دليل المعلمة والوالدين لتطبيق البرنامج القائم على استراتيجية الحواس المتعددة لخفض صعوبات التعلم النمائية الأولية لدى أطفال الروضة. (إعداد الباحثة)

حدود البحث:

١-حدود مكانية:تم تطبيق الدراسة الحالية فى روضة مدرسة السلام الأبتدائية بمحافظة المنيا.
٢-حدود زمانية:تتحدد الدراسة الحالية بالفترة الزمنية الحالية:وهي الفصل الدراسى الأول من العام الدراسى(٢٠٢١/٢٠٢٠).
٣-حدود بشرية:تكونت عينة الدراسة الإستطلاعية من(٥٠)طفلاً،وتكونت عينة الدراسة الأساسية من(١٠)أطفال من أطفال الروضة ذوى صعوبات التعلم النمائية الأولية.
٤-الحدود الموضوعية تتمثل فى:المتغير المستقل:استراتيجية الحواس المتعددة
المتغير التابع:صعوبات التعلم النمائية الأولية

عينة البحث:

تكونت عينة البحث من(١٠) أطفال تتروح أعمارهم ما بين(٦-٥)سنوات المستوى الثانى من رياض الأطفال

مصطلحات البحث:

١- استراتيجية الحواس المتعددة (VAKT):

يعرف كمال عبد الحميد،١٣١،٢٠٠٣استراتيجية الحواس المتعددة VAKT يقصد بها استخدام الطفل لحواسة المختلفة فى عمليات التدريب لحل مشاكله التعليمية إذ يتوقع منه أن يكون أكثر فاعلية للتعلم عندما يستخدم أكثر من حاسة من حواسهVAKT:البصر V:Visual-الاحساس بالحركة K:kinesthetic - السمع A:Auditory -اللمس T:Tactical
ويعرفها مصطفى نورى،خليل عبدالرحمن،٢٠١٤،٢٠١٤على أنها استخدام القنوات الحسية المختلفة(سمع،بصر،شم،لمس،الحاسة المكانية) فى التدريب على العمليا الإدراكية ويقوم هذا الإسلوب على افتراض أن الطفل يتعلم بشكل أسهل إذا تم توظيف أكثر من حاسة فى عملية التعلم.

وتعرف إجرائياً على أنها:- مجموعة من الاجراءات والخطوات المنظمة القائمة على انشطة متنوعة يستخدم فيها طفل الروضة ذوى صعوبات التعلم حواسة المختلفة(البصر-السمع –اللمس-الشم-التذوق) وذلك لخفض صعوبات التعلم النمائية الأولية(الانتباه-الادراك –التذكر).

٢- صعوبات التعلم النمائية الاولية:

- يعرفها كيرك على انها تأخر أو اضطراب أو تعطل النمو فى واحدة أو أكثر من عمليات التحدث والتخاطب أو اللغة أو القراءة أو الكتابة أو الحساب أو أى مادةدراسية آخرى ينتج عن اعاقة نفسية تنشأ عن كل من واحدة على الاقل من هذين العاملين وهما اختلال الأداء الوظيفى للمخ،والاضطرابات السلوكية أو الانفعالية ولاتنتج صعوبات التعلم فى الواقع عن التخلف العقلى أو الإعاقة الحسية أو العوامل الثقافية أو التعليمية أو التدريسية.(دانيال هالاهان وآخرون،٢٠٠٧،٥١)

- ويعرفها كمال عبد الحميد، ٢٠٠٣،١١٣ هى صعوبات فى المهارات التى يحتاجها الطفل بهدف التحصيل فى الموضوعات الاكاديمية وتشمل الانتباه والادراك والذاكرة والتى تعتبر وظائف اساسية متداخلة مع بعضها البعض فاذا اصيبت باضطراب فانها توثر على النوع الثانى من صعوبات التعلم النمائية(الثانوية)

- وتعرف إجرائيا على أنها اضطراب: فى واحدة أو أكثر من العمليات المعرفية أو النفسية(الانتباة،الإدرك،التذكر) والذى يؤثر على المهارات الاكاديمية لاحقاً.

الإطار النظرى:

أولا:استراتيجية الحواس المتعددة:

ان حواس الانسان هي نوافذه علي العالم الخارجي المحيط به، لكنه لو اقتصر علي هذه الحواس فلن يكون حظه من هذا العالم الا مجموعة من الاحساسات الغافلة المتداخلة، التي تتمثل في الاحساسات البصرية والسمعية والجلدية والشمية ونحوها، كما لن يكون في مقدوره ان يكيف نفسه للبيئة التي يعيش فيها وما معني الكتاب بالنسبة للتلميذ لو انه نظر اليه بصفحاته وصوره واشكاله دون ان يدرك فائدة مضمونة وجدواها.وهكذا يستحيل علي الانسان ان يحس الأشياء إحساسا خالصا،لان سرعان ما يضيف اليها معان من عنده، تجعل لكل شيء يحس به معني خاصا في ذهنه. وتجدر الإشارة الي ان المنبهات الحسية تختلف عن الأشياء اختلافاً كلياً، فهي اشعار لنا بالاشياء التي ندركها،.فالادراك الحسي اذن هو عملية تأويل للإحساسات تأويلا يزودنا بمعلومات عما في عالمنا الخارجي من أشياء، أو هو العملية التي تتم من خلالها معرفتنا لما حولنا من أشياء عن طريق الحواس(تيسير مفلح،٢٠١١: ٧٢،٧١)

فمعظم ما يتعلمه الانسان في حياته من مفاهيم وما ينميه من علاقات اجتماعية وتواصل يأتي من خلال التعلم عن طريق حاستى السمع والبصر،حيث انه يستطيع ان يجمع الكثير من المعلومات وان يتواصل من مسافات بعيدة من خلال هاتين الحاستين ولذلك يطلق عليهما حواس المسافات. وضعف اى من هاتين الحاستين يؤدى الى اعاقات ومشاكل كثيرة، واذا ضعفت او فقدت حاستى السمع والبصر معاً يؤدى ذلك الى مشاكل أكبر.(أمل عزت،٢٠٠٨:٧٧)

فاستراتيجيات تعليم الأطفال ذوى الصعوبات التعلم لا تعتمد على استراتيجية واحدة او نموذج تعليمي واحد، حيث ان جميع الأطفال لا يتعلمون بطريقة واحدة ولا توجد سياسة تناسب الجميع حيث ان بعض الأطفال يتعلمون بالاعتماد على حسهم وحركتهم بما يسمى بنموذج الادراك الحسى الحركى، ويعضهم بواسطة حاسة البصر(نموذج الادراك البصرى) ويعضهم بواسطة السمع(الادراك السمعى) واذا ما وفرت للمتعلم بيئة تعليمية مناسبة فسيكون بإمكانه ان يتعلم. ان الطفل سيتعلم بشكل أيسر إذا أتيح له ان يختار الطريقة التي يفضل ان يتعلم بواسطتها.(محمد أحمد،٢٠١٣:١٩٥)

ومن الاستراتيجيات الملائمة لصعوبات التعلم استراتيجية الحواس المتعددة:Multisensory Strategy وهذا ما اكدته دراسه كلا من أسماء إبراهيم(٢٠٢٠) ودراسة عبير عبدالرحيم(٢٠١٩) ودراسة نهى محمد(٢٠١٩)

حيث تعتمد هذه الاستراتيجية على نظرية أن الأطفال يتعلمون بطرق مختلفة ومتعددة، بعضهم يتعلم بشكل جيد من خلال السماع(سمعى) والبعض عن طريق الرؤية(بصرى)، والبعض باللمس والتحسس(لمسى) والبعض بتقديم عرض(حركى)، الكبار أيضاً لديهم طريقة تلعم خاصة بعضهم يتعلم بشكل أفضل عن طريق السماع للشرح، آخرين يعرفون أنهم ليتعلموا عليهم القراءة أو رؤية شخص مايقوم بالمهارة. وما يزال هناك أشخاص يتعلمون عن طريق كتابة المادة المتعلمة أو من خلال عمل المهارة بنفسهم. بعض الاطفال يظهرون مرونة في استخدام إحدى هذه المدركات على الأخرى.(هدى عبدالواحد،٢٠١٤:٧٢)

تعريف استراتيجية الحواس المتعددة:

تعتمد هذه الاستراتيجية بشكل كلى على التعامل مع الوسائل التعليمية بصورة مباشرة ويفترض أسلوب الحواس المتعددة حاجة التلميذ الى استخدام كل الطرق الحسية في التعلم، إذ يعزز التعلم باستخدام الحواس المختلفة، فاستخدام جميع الحواس في أسلوب واحد يدعى الأسلوب متعدد الحواس Multisensory، ويفترض هذا الأسلوب حاجة مستحق الدعم الى

استخدام جميع الطرق الحسية في عملية التعلم، حيث انه باستخدام الحواس المختلفة، سوف يتعزز ويتحسن التعلم، كما أن هذا الأسلوب يتطلب من التلميذ النطق بالكلمة وفى هذا استخدام للحاسة السمعية، وأن يشاهد الكلمة وفى هذا للحاسة البصرية، وأن يتتبع الكلمة وفى هذا استخدام للحاسة الحسية – الحركية وإذا تتبع الكلمة بإصبعه فقد يكون ذلك استخداماً لحاسة اللمس.(عادل صلاح، ٢٠١٦،٣٤٧)

أهداف العلاج متعدد الحواس:

يرى عطية عطية،٢٠١٣، ٥٠ أن العلاج متعدد الحواس يهدف إلى:

- توفير بيئة مثيرة وممتعة للطفل.
- الشعور بالهدوء والسكينة والاسترخاء.
- اكتشاف خبرات جديدة.
- تجربة التعليم الذاتي.
- تنيمة مهارات التركيز،الانتباه والتتبع.
- تنمية الشعور بالثقة.
- تحقيق التواصل والتفاعل الاجتماعى.

أهمية استراتيجية الحواس المتعددة:

١)تساعد بفاعلية في تنمية الحواس لدى المتعلم.

٢)يكون المتعلم أكثر فاعلية ونشاطاً في عمليتي التعليم والتعلم.

٣)تتيح الفرص أمام المتعلم لاستخدام الوسائل التعليمية بصورة مباشرة.فوزى الشربينى،عفت الطنطاوى(٢٠١٥، ٧٦)

ولذلك فإن استراتيجية الحواس المتعددة تعزز التكامل الحسى وذلك من خلال الخطوات الآتية:-

١- ربط المعلومات الجديدة بالمعلومات السابقة:

تركيز الاهتمام بالمعلومات لعرضها بطريقة واضحة وصوت عالى وتكرارها بشكل مستمر مع دمج المثيرات البصرية مع المثيرات السمعية، وهذا ماأكدتة دراسةNathan , Kumar،2016

فوائد توظيف استراتيجية الحواس المتعددة:

تساعد استراتيجية الحواس المتعددة للمتعلمين في تدريسهم طلبة صعوبات التعلم على:

١- الاقلال من فشل طلبتهم وزيادة تحصيلهم، وينمون لديهم مفهوماً عالياً للذات والثقة بالنفس.

٢- يساعدهم في التخطيط السليم والمتنوع للأنشطة الصفية بما يتناسب مع تفضيلات اطفالهم

٣- ويجعلهم أكثر مرونة في المواقف التعليمية.

٤- ويساعدهم على إيجاد مناخ صفى، يسوده جو من التواصل والتبادل المعرفي.

من المميزات المهمة في العلاج متعددة الحواس هو عدم اعتماده على التعليمات الشفهية او المكتوبة وبذلك من الممكن استخدامه مع الحالات التي تعانى من اضطراب شديد التواصل وفى فهم التعليمات، حيث يمكن تقديم جلسات علاجية للحالات التي لا يمكن استخدام الطرق والوسائل الأخرى في العلاج معها نظراً لشدة الإعاقة التي يعانون منها (Magdy,K,2012,69)

أنماط التعلم المركبة الموظفة في التعلم متعدد الحواس:

ان هذه الاستراتيجية تشتمل على توظيف مجموعة متنوعة من الخصائص التي تشتملها كثير من الاستراتيجيات التعليمية الخاصة بالطلبة ذوي الحاجات الخاصة. ويمارس الطالب في هذه الاستراتيجية أنماط التعلم المركبة في آن واحد،والتي يمكن إجمالها بما يلي:

١- النمط البصري والسمعي:كالرسوم والاشكال والتسجيلات الصوتية.

٢- النمط البصري والقرائى:كالرسوم والعروض التصويرية، وعلى النشرات واوراق العمل.

٣- النمط البصرى والعملى:يعتمد الطالب ذو الحاجات الخاصة فيه بشكل عام على الادراك البصرى والادراك اللمسي لتعلم الأفكار والمعانى.

٤- النمط السمعى والقرائى: يعتمد الطالب ذو الحاجات الخاصة فيه بشكل عام على الادراك السمعى، والذاكرة السمعية وعلى الأفكار والمعانى المقروءة والمكتوبة في استقبال وتجهيز ومعالجة المعلومات.

٥- النمط السمعى والعملى: يعتمد الطالب ذو الحاجات الخاصة فيه بشكل عام على الادراك السمعى والذاكرة السمعية، وعلى الادراك اللمسى في استقبال وتجهيز ومعالجة المعلومات.

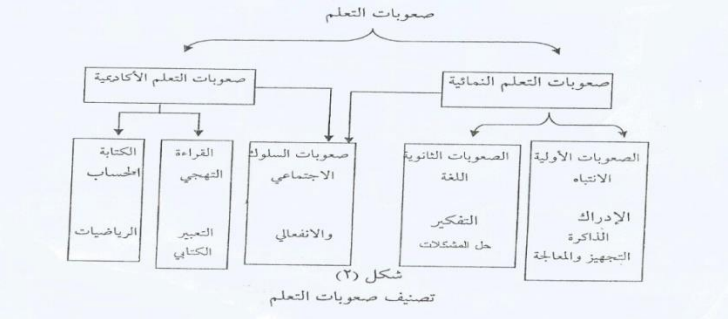
١- النمط القرائى والعملى:يعتمد الطالب ذو الحاجات الخاصة فيه بشكل عام علىالافكار والمعانى المقروءة والمكتوبة، وعلى الادراك اللمسى استقبال وتجهيز المعلومات.(سلمان بن عايد،٢٠١٧،٤٣)

خطوات استراتيجية الحواس المتعددة:

- يحكى المعلم قصة للمتعلم.
- يقوم المعلم بكتابة بعض الكلمات من هذه القصة على السبورة، أو باستخدام جهاز الكمبيوتر بشرط عرض هذه الكلمات.
- يفضل استخدام الألوان لاظهر كلمات القصة.
- يطلب المعلم من الطفل ان ينظر بإمعان الى الكلمات المكتوبة بالألوان(استخدام حاسة البصر)
- يقرأ المعلم الكلمات المكتوبة قراءة جهرية، واضحة مع توضيح مخارج كل لفظ.
- هنا يستمع المتعلم الى معلمه بتركيز، عندما يقرأ الكلمات(استخدام حاسة السمع).
- القراءة الجهرية من قبل المتلعم(استخدام النطق).
- يفضل ان يقوم المتعلم بترديد الكلمات اكثر من مرة.
- يقوم المتعلم بكتابة الكلمات، ويفضل ان يستخدم الألوان(استخدام حاسة اللمس) وفى هذه الخطوة تم التركيز على الجانبين اللمسى والحركى معاً.(فوزى الشربينى،عفت الطنطاوى،٢٠١٥،٧٧)

تعقيب:تقدم استراتيجية الحواس المتعدده اطاراً عملياً يسهل للمعلم التنوع فى اساليب التعلم حيث انها تراعى استخدام جميع انماط التعلم(البصرى-السمعى-الشمى –التذوقى-الحس حركى)فمن اهم مميزات هذه الاستراتيجية انها لاتعتمد على التعليمات الشفيهه وأن التنوع الذى تفرضه يخلق جوا من ملائمه القدرات الكامنة واستثمارها بما يلبى احتياجات الطفل ذوى صعوبات التعلم ويزيد من دافعيته نحو التعلم

أنواع صعوبات التعلم:



شكل (٢)
تصنيف صعوبات التعلم

(يسرى احمد،١٧،١٨،٢٠١٢)

تعريف صعوبات التعلم النمائية:

يعرف محمد النوبي(٢٠١١)صعوبات التعلم النمائية علي انها:-
هؤلاء الأطفال الذين تباعدا واضحا بين أدائهم العقلي المتوقع كما يقاس باختبار الذكاء وادائهم الفعلي كما يقاس بالاختبارات التحصيلية في مجال أو اكثر بالمقارنة باقرانهم في نفس العمر الزمني والمستوي العقلي والصف الدراسي وتستثني من هؤلاء الأطفال ذوو الاعاقات الحسية سواء كانت سمعية أو بصرية أو حركية وكذلك المتأخرين عقليا والمضطربين انفعاليا والمحرومين ثقافيا واقتصاديا.

-تعريف صعوبات التعلم النمائية:الصعوبات التي تتناول العمليات ما قبل الدراسية التي تتمثل في العمليات المعرفية المتعلقة بالانتباه، والادراك، والذاكرة، والتفكير، واللغة الشفهية، وهذه العمليات تشكل اهم الأسس التي يقوم عليها النشاط العقلي المعرفي للفرد. ومن ثم فان اي اضطراب أو خلل يصيب واحدة أو اكثر من هذه العمليات يفرز بالضرورة العديد من الصعوبات اللاحقة، ويمكن ان تظهر هذه الصعوبات لدي الطفل في سن دخول المدرسة. مسعدنجاح(٢٠١٢،١٢٣)

خصائص الأطفال ذوى صعوبات التعلم النمائية:

وقد أشار كلاً من((Morganelli, 2002،(عادل عبدالله،٢٠٠٦،٦١،٦٠)
أن من اهم الخصائص التي يمكن النظر اليها كمؤشرات أو سلوكيات منبئة تدل علي صعوبات التعلم النمائية بين الأطفال في مثل هذه السن الصغيرة ما يلي:

١- يجد الطفل صعوبة في اتباع التعليمات المختلفة التي يتم توجيهها اليه.
٢- يجد صعوبة في الالتزام بروتين معين واتباعه.
٣- غالباً ما يجد صعوبة في استيعاب ما نطلبه منه أو يحدث امامه.
٧- يواجه قصوراً واضحاً في التراكيب اللغوية من ناحية الكم والمحتوي.

١٠- يعاني من قصور واضح في مهاراته الاجتماعية حيث عادة ما تقل عن المتوسط وهذا ماأكدتة
١١- ليس بمقدوره ان يعبر عن نفسه بشكل مناسب.
١٢- يتشتت انتباهه بسهولة.
١٣- غير قادر علي ان يركز علي مثير معين لفترة طويلة.
١٥- كثيراً ما يواجه العديد من المشكلات التي تتعلق بالادراك البصري.
١٧- يجد مشكلة في التمييز السمعي للاصوات المختلفة.
٢٢- يجد صعوبة في تذكر التفاصيل الدقيقة للمواقف التي يمر بها.

صعوبات التعلم النمائية الأولية:

اولاً:صعوبات الانتباه:

تعريف الأنتباه:

الانتباه هو قدرة الطالب علي حصر حواسه وتركيزها في مثير داخلي(فكرة / إحساس / صورة خيالية) أو في مثير خارجي(شيء / شخص / موقف) أو هو تركيز شعور الطالب في مثير ما ويري علماء النفس ان بؤرة شعور الطالب تمتلئ بالموضوع الذي يجتذب اهتمامه، ويكون مركز اهتمامه وما عداه يشكل هامش الشعور وان الانتقال بين البؤرة والهامش عملية ديناميكية مستمرة اثناء اليقظة. وتتركز معظم مشاكل الانتباه عند الأطفال في ما يلي:

١. تركيز الانتباه.
٢. قصر مدة تركيز الانتباه.
٣. عدم وجود مرونة في نقل الانتباه.
٤. النشاط الحركي المفرط.
٥. الاندفاعية.(محمود احمد،٢٠١٨، ١١٢)

العلاقة بين صعوبات التعلم واضطراب الانتباة:

اضطراب عمليات الانتباه وصعوبات التعلم: العلاقة بين صعوبات التعلم وصعوبات أو اضطرابات الانتباه علاقة وثيقة حيث تحتل صعوبات الانتباه موقفاً مركزياً بين صعوبات التعلم، الي حد ان الكثيرين من المشتغلين بالتربية الخاصة عامة، وصعوبات التعلم خاصة يرون ان صعوبات الانتباه تقف خلف الكثير من أنماط صعوبات التعلم الأخري مثل: صعوبات القراءة وصعوبات الفهم القرائي والصعوبات المتعلقة بالذاكرة والصعوبات المتعلقة بالرياضيات أو الحساب وحتي صعوبات التأزر الحركي والصعوبات الادراكية عموماً.

ان الانتباه للمثيرات ليس انتباها محايدا وانما انتباه انتقائي تحكمه العديد من العوامل مثل طبيعة الموضوع الانتباه ومدي ارتباطه بحاجات الفرد واطاره المرجعي المعرفي أو الانفعال ومدي تأثيره الحالي أو المستقبلي علي حياة الفرد لذا يرتبط مستوي الجهد العقلي الذي يبذله الفرد تجاه موضوع الانتباه بهذه العوامل.(تيسير مفلح،٢٠١١،٦٥)

وتبدو المشكلة في بطء عملية تطور القدرة علي الانتباه الانتقائي لدي بعض الأطفال التي تعيق إمكانية التعلم المبكر في المدرسة، وتزداد الصعوبة بزيادة المثيرات الهائلة التي يمرون عليها، ان اضطراب الانتباه يؤثر تأثيراً سلبياً علي نظام الذاكرة العاملة لدي هذه الفئة من الأطفال، والمعلم يدرك بشكل واضح هذه الحقائق فيصف بعض الطلاب بأنهم لا يستطيعون التركيز في أعمالهم، ويشتتون بسهولة، ولا ينهون التعيينات الموكلة اليهم، ومن جانب اخر مدي الانتباه لديهم محدود، فتري الطفل يتشتت وينتبه الي مثيرات غير مناسبة في الموقف التعليمي كالتركيز علي الصورة الموجودة في الكتاب المدرسي بدلاً من التركيز علي النص المكتوب.(جبريل بن حسن واخرون٢٠١٣،٤٢ -٤٤)

ثانياً صعوبات الادراك:

تعريف صعوبات الادراك:

الادراك: هو عملية عقلية معرفية بنائية نشطة وإيجابية وهي شيء مختلف عما يسجله الحواس حيث تتوسط بين المثيرات التي تسبقها وتسجلها الحواس.(هدى عبدالله،٢٠٠٤،١١٧)

ويفترض بياجيه ان الادراك عملية ذهنية، يستخدمها الطفل كوسيلة للتكيف مع بيئته، وهو مشابه في تلك لآليات الذكاء. ويري ان نمو الادراك يعتمد علي تطور الذكاء الحس حركي في العاميين الأوليين ويتمكن الأطفال في نهاية السنة الأولي من ادراك ذواتهم، ويتطور ادراك الأطفال في مرحلة الطفولة المبكرة فيستطيع ان يحتفظ بالصور الذهنية للاشياء، ولا يتمكن من ادراك جميع العلاقات المكونة لموضوع معين.(اسامة فاروق،٢٠١٦،٢١١)

- يتعامل معها الفرد عن طريق تنظيم المثيرات الحسية المتعلقة بها وتفسيرها وصياغتها في كليات ذات معني، والاضطراب في الادراك بشكل عام يؤدي الي ضعف وتشويش في الادراك البصري(الفروق البصرية بين

الاشكال،اجراء المقارنات البصرية، المطابقة بين النماذج، تقدير المسافات) والسمعي(العرف الي الأصوات، تمييز **الأصوات.المتشابهة،تحليل.الأصوات)واللمسي(التمييز.بين.المتضادات.عن.طريق.اللمس)(محموداحمد،٢٠١٨،١١٢)**

- اضطرابات الادراك:وهو اضطراب القدرة علي ادراك الأشياء أو العلاقات وهي صعوبة في تفسير الاستثارة الحسية. فعلي سبيل المثال،لاحظت احدي المعلمات انها عندما كانت ترتدي ثيابا مصنوعة من قماش منقط كان الأطفال ذوي الاضطرابات الادراكية يريدون لمس القماش للتأكد مما كانوا يعتقدون انهم يدركوه.فالادراك غير الواضح الذي يمكن ان يحسه الملاحظ الطبيعي والذي يمكن ان يساعد الملاحظ الطبيعي علي فهم العالم غير الثابت للطفل ذو الاضطراب الادراكي.(Janet,2014, 46)

أبعاد صعوبات الإدراك:

وتقسم صعوبات الإدراك إلى الأبعاد الأتية:في الأبعاد التالية:

١- الصعوبات التمييزية.
٢- صعوبات الإغلاق.
٣- الصعوبات الإدراكية – الحركية.
٤- الصعوبات المتعلقة بسرعة الإدراك.
٥- صعوبات التسلسل.
٦- النمذجة الإدراكية.
٧- الثبات والإحتفاظ.(جمال مثقال،٨٥،٢٠١٥-٨٨)

الفرق بين الانتباه والادراك: الانتباه والادراك عمليتان متلازمتان في حياة الاسنان ولذلك يجمع الحديث بينهما عادة. ومن ابرز الفروق بينهما

أ- الانتباه هو تركيز الشعور في الشئ، اما الادراك فهو معرفة هذا الشئ.

ب- الانتباه يسبق الادراك، فكأن الانتباه يرتاد الأشياء والادراك يكتشفها ويعرفها.

ج- الانتباه يشترك فيه الناس عامة بشكل متساو، اما الادراك فيختلف الناس فيه اختلافاً كبيراً، نتيجة لعوامل موضوعية تتعلق بالشئ الذي ندركه، وعوامل ذاتية ترجع الي اختلاف الافراد من حيث ثقافتهم وخبراتهم السابقة.. الخ. (تيسير مفلح،٦٤،٢٠١١)

علاقة اضطراب الادراك بالانتباه:

وترتبط اضطرابات الانتباه ارتباطا وثيقا باضطرابات الادراك حيث يشير الى ان الصعوبات الادراكية قد حازت اهتمام العديد من الباحثين في مجال صعوبات التعلم بسبب التداخل الكبير بين مصطلحى صعوبات التعلم والاعاقات الادراكية حيث تشترك الصعوبات الادراكية(السمعية - البصرية)في تحديد أسباب صعوبات التعلم.وهذا ما اكدتة دراسة احمد حسن، ٢٠٠٦

ثالثاً:صعوبات الذاكرة:

تعريف الذاكرة:

التذكر هو قدرة الفرد علي تنظيم الخبرات المتعلمة وتخزينها ثم استدعاؤها للاستفادة منها في موقف حياتي أو موقف اختباري، ويؤدي الاضطراب في هذه القدرة الي ضعف في مهارات مهمة للتعلم مثل: إعادة الترتيب والتصنيف والاستدعاء وملاحظة التفاصيل.

تنشأ صعوبة التذكر نتيجة عوامل عدة لعل ابرزها الصعوبات التي تعتري العمليات العقلية أو النفسية السابقة لها مثل الانتباه وما يرتبط به من اهتمام بالخبرة المطلوب اكتسابها، والادراك بمعني الالمام بدلالة الخبرة ومعناها ثم تكوين مفهوم راسخ عنها اي ان الصعوبة تتصل باستراتيجيات التعلم والاكتساب للخبرات المختلفة. (محمود احمد،٢٠١٨،١١٢)

وتعتبر ذاكرة الإنسان مستودع هائل لتخزين الذكريات والأحداث فهى في اتساعها كدائرة المعارف إذ تستطيع في الأحوال أن تختزن مقداراً قد يبلغ خمسة عشر تريليوناً من الحقائق، وقوة الذاكرة تختلف بين إنسان وآخر فهناك أناس يحسدهم أقرانهم على قوة ذاكرتهم وقدرتهم على تذكر الأرقام والأسماء والحوادث، وكما هو معروف فإن هناك نوعان من الذاكرة هما الذاكرة ذات المدى القصير والذاكرة ذات المدى الطويل التي تقع في وضع متوسط بين الذاكرتين السابقتين

فالذاكرة هى:الدوام النسبى لآثار الخبرة وأن التذكر هي سلسلة من النشاطات والمعالجات التي يقوم بها الأفراد من أجل استرجاعها،ويمكن ذلك من خلال عملية الترميز التي يجريها الفرد لكل خبرة تظهر نوعية المعالجة، والزمن الذى استغرقته من خلال الاسترجاع(ليلى هديب،٩٥،٢٠١٧)

تعقيب:

مما سبق يتضح ان صعوبات التعلم النمائية وهى عبارة عن تداخل وظائف عقلية أساسية ويؤثر بعضها في البعض، وهى تتعلق بعمليات الانتباه، والادراك، والذاكرة.

فإذا أصيبت هذه الوظائف باضطراب فإنها تؤثر على النوع الثانى من الصعوبات النمائية وهى الصعوبات الثانوية وإذا حدث اضطراب لدى الطفل في العمليات لدى الطفل في العمليات النفسية(الصعوبات الأولية او الثانوية) بدرجة كبيرة وواضحة الى الدرجة التي يعجز عن تعويضها من خلال وظائف أخرى، عندها يكون لديه صعوبة في تعلم الكتابة او الهجاء او القراءة او اجراء العمليات الحسابية، وهذا ما يعرف بالصعوبات الاكاديمية

وبالتالي فان اى تقصير او تأخير في تحديد او تشخيص او علاج صعوبات التعلم النمائية، يقود بالضرورة الى صعوبات تعلم اكاديمية لاحقة، حيث وجد العديد من الباحثين علاقات ارتباطية وعلاقات سببية دالة بين مستوى كفاءة العمليات المعرفية النمائية المتعلقة بالانتباه والادراك والذاكرة والتفكير من ناحية، ومستوى التحصيل الاكاديمي على اختلاف مكوناته ومراحله من ناحية أخرى.

فروض البحث:

١- توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطات رتب درجات الأطفال عينة البحث(الأطفال ذوى صعوبات التعلم النمائية الأولية) فى القياسيين القبلى والبعدى لإختبار تشخيص صعوبات التعلم النمائية تعزي للبرنامج القائم على استراتيجية الحواس المتعددة.

٢- لاتوجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطات رتب درجات الاطفال عينة البحث(الأطفال ذوى صعوبات التعلم النمائية الأولية) فى القياسيين البعدى والتتبعى لإختبار تشخيص صعوبات التعلم النمائية تعزي للبرنامج القائم على استراتيجية الحواس المتعددة.

مناقشة نتائج البحث وتفسيرها:

الفرض الأول:ينص الفرض الأول على أنه:

"توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطات رتب درجات الأطفال عينة البحث(الأطفال ذوى صعوبات التعلم النمائية الأولية)فى القياسيين القبلى والبعدى لإختبار تشخيص صعوبات التعلم النمائية تعزي للبرنامج القائم على استراتيجية الحواس المتعددة".

ولإختبار صحة هذا الفرض والتأكد من الفروق بين القياس القبلى والبعدى،قامت الباحثة بإستخدام أختبار الرتب ذات الأشارة لويلكوكسون wilcoxon اللابارامترى لحساب قيمة(Z)،وتحديد مستوى الدلاله لتوضيح الفروق فى درجات الأطفال عينة الدراسة بين القياسيين القبلى والبعدى على أختبار صعوبات التعلم النمائية الأولية والجدول التالى يوضح ذلك:

جدول(١٤)

يوضح دلالة الفروق بين متوسطات رتب درجات القياسين القبلي والبعدى للعينة الأساسية فى اختبار تشخيص صعوبات التعلم النمائيةالأولية(ن = ١٠)

الاختبار		القبلي			البعدي			قيمة Z	مستوى الدلالة
		المتوسط الحسابي	متوسط الرتب	مجموع الرتب	المتوسط الحسابي	متوسط الرتب	مجموع الرتب		
الانتباه	البصري	2.90	0.00	0.00	5.70	5.00	45.00	**2.67	٠,٠١
	السمعي	3.40	0.00	0.00	5.70	5.00	45.00	**2.70	٠,٠١
	اللمسي	2.20	0.00	0.00	4.30	5.50	55.00	**2.83	٠,٠١
	الشمي	0.60	0.00	0.00	1.00	2.50	10.00	*2.00	٠,٠٥
	التذوقي	1.20	3.00	3.00	2.10	4.71	33.00	*2.17	٠,٠٥
	الدرجة الكلية	10.30	0.00	0.00	18.80	5.50	55.00	**2.81	٠,٠١
الإدراك	البصري	5.30	0.00	0.00	8.70	5.50	55.00	**2.83	٠,٠١
	السمعي	4.10	0.00	0.00	7.80	5.50	55.00	**2.82	٠,٠١
	الحركي	1.80	1.50	1.50	3.10	4.93	34.50	*2.37	٠,٠٥
	اللمسي	3.00	1.50	1.50	5.70	5.44	43.50	*2.50	٠,٠٥
	الشمي	2.10	0.00	0.00	4.10	5.50	55.00	**2.84	٠,٠١
	الدرجة الكلية	16.30	0.00	0.00	29.40	5.50	55.00	**2.81	٠,٠١
مهارة التذكر	البصري	3.00	0.00	0.00	5.70	5.50	55.00	**2.82	٠,٠١
	السمعي	4.70	0.00	0.00	9.30	5.50	55.00	**2.84	٠,٠١

الاختبار	القبلي			البعدي			قيمة Z	مستوى الدلالة
	المتوسط الحسابي	متوسط الرتب	مجموع الرتب	المتوسط الحسابي	متوسط الرتب	مجموع الرتب		
اللمسي	1.20	0.00	0.00	2.30	5.00	45.00	**2.81	٠,٠١
الشمي	2.60	0.00	0.00	5.10	5.50	55.00	**2.84	٠,٠١
التذوقي	3.30	0.00	0.00	6.50	5.50	55.00	**2.85	٠,٠١
الدرجة الكلية	25.10	0.00	0.00	49.00	5.50	55.00	**2.81	٠,٠١
الدرجة الكلية	51.70	0.00	0.00	97.20	5.50	55.00	**2.80	٠,٠١

قيمة(Z) الجدولية عند مستوى دلالة *(٠,٠٥) = ١,٩٦ **(٠,٠١) = ٢,٥٨

* دال عند مستوي(٠,٠٥) ** دال عند مستوي(٠,٠١)

يتضح من جدول(١٤) ما يلى:

ـ وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات رتب درجات الأطفال في القياسين القبلي والبعدى لاختبار تشخيص صعوبات التعلم النمائية لصالح القياس البعدي تعزى لإستخدام البرنامج القائم على استراتيجية الحواس المتعددة

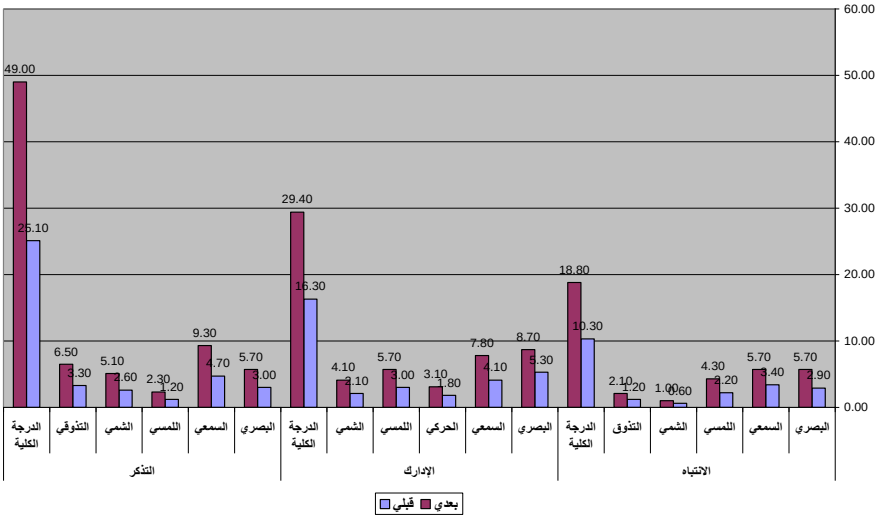
حيث أن.قيمة(Z) دالة عند مستوى(٠,٠١)،لأن قيمة(Z) المحسوبة أكبر من قيمة(Z) الجدولية ولذلك تم قبول الفرض بأنه"توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى(٠,٠١) بين متوسطات رتب درجات الأطفال في القياسين القبلي والبعدى لمجموعة الدراسة على أختبار صعوبات التعلم النمائية الأولية لصالح القياس البعدى، مما يشير إلى فعالية البرنامج لخفض صعوبات التعلم النمائية الأولية لدى الأطفال مجموعة الدراسة،حيث بلغت قيمة المتوسط الحسابى لبعد الإنتباه البصرى(٢,٩٠)،وبلغت قيمة متوسط الرتب ٠,٠٠،وبلغت قيمة مجموع الرتب(٠,٠٠) فى القياس القبلى،بينما بلغت قيمة المتوسط الحسابى لبعد الأنتباه البصرى فى القياس البعدى(٥,٧٠)،بينما بلغت قيمة متوسط الرتب(٥,٠٠)،وبلغت قيمة مجموع الرتب(٤٥,٠٠)،وكانت قيمة(Z) المحسوبة(٢,٦٧) عند مستوى دلالة ٠,٠١، وبلغت قيمة المتوسط الحسابى لبعد الإنتباه السمعى(٣,٤٠)،وبلغت قيمة متوسط الرتب(٠,٠٠)،وبلغت قيمة مجموع الرتب(٠,٠٠)فى القياس القبلى،بينما بلغت قيمة المتوسط الحسابى لبعد الأنتباه السمعى فى القياس البعدى(٥,٧٠)،بينما بلغت قيمة متوسط الرتب(٥,٠٠)،وبلغت قيمة مجموع الرتب(٤٥,٠٠)، وكانت قيمة(Z) المحسوبة(٢,٧٠) عند مستوى دلالة ٠,٠١، وبلغت قيمة المتوسط الحسابى لبعد الإنتباه اللمسى(٢,٢٠)،وبلغت قيمة متوسط الرتب(٠,٠٠)،وبلغت قيمة مجموع الرتب(٠,٠٠) فى القياس القبلى،بينما بلغت قيمة المتوسط الحسابى لبعد الأنتباه اللمسى فى القياس البعدى(٤,٣٠)،بينما بلغت قيمة متوسط الرتب(٥,٥٠)،وبلغت قيمة مجموع الرتب(٥٥,٠٠)، وكانت قيمة(Z) المحسوبة(٢,٨٣) عند مستوى دلالة ٠,٠١، وبلغت قيمة المتوسط الحسابى لبعد الإنتباه الشمى(٠,٦٠)،وبلغت قيمة متوسط الرتب(٠,٠٠)،وبلغت قيمة مجموع الرتب(٠,٠٠) فى القياس القبلى،بينما بلغت قيمة المتوسط الحسابى لبعد الأنتباه الشمى فى القياس البعدى(١,٠٠)،بينما بلغت قيمة متوسط الرتب(٢,٥٠)،وبلغت قيمة مجموع الرتب(١٠,٠٠)، وكانت قيمة(Z) المحسوبة(٢,٠٠) عند مستوى دلالة ٠,٠٥، وبلغت قيمة المتوسط الحسابى لبعد الإنتباه التذوقى(١,٢٠)،وبلغت قيمة متوسط الرتب(٣,٠٠)،وبلغت قيمة مجموع الرتب(٣,٠٠) فى القياس القبلى،بينما بلغت قيمة المتوسط الحسابى لبعد الأنتباه التذوقى فى القياس البعدى(٢,١٠)،بينما بلغت قيمة متوسط الرتب(٤,٧١)،وبلغت قيمة مجموع الرتب(٣٣,٠٠)، وكانت قيمة(Z) المحسوبة(٢,١٧) عند مستوى دلالة ٠,٠٥، بينما بلغت قيمة المتوسط الحسابى للدرجة الكلية لمحور الإنتباه(١٠,٣٠)،وبلغت قيمة متوسط الرتب(٠,٠٠)،وبلغت قيمة مجموع الرتب(٠,٠٠) فى القياس القبلى،بينما بلغت قيمة المتوسط الحسابى لمحور الإنتباه فى القياس البعدى(١٨,٨٠)،بينما بلغت قيمة متوسط الرتب(٥,٥٠)،وبلغت قيمة مجموع الرتب(٥٥,٠٠)، وكانت قيمة(Z) المحسوبة(٢,٨١) عند مستوى دلالة ٠,٠١

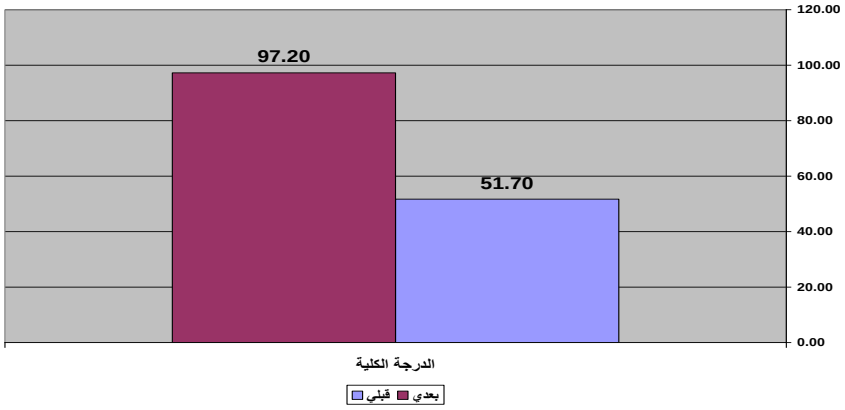
،وبلغت قيمة المتوسط الحسابى لبعد الإدراك البصرى(٥,٣٠)،وبلغت قيمة متوسط الرتب ٠,٠٠،وبلغت قيمة مجموع الرتب(٠,٠٠) فى القياس القبلى،بينما بلغت قيمة المتوسط الحسابى لبعد الإدراك البصرى فى القياس البعدى(٨,٧٠)،بينما بلغت قيمة متوسط الرتب(٥,٥٠)،وبلغت قيمة مجموع الرتب(٥٥,٠٠)، وكانت قيمة(Z) المحسوبة(٢,٨٣) عند مستوى دلالة ٠,٠١، وبلغت قيمة المتوسط الحسابى لبعد الإدراك السمعى(٤,١٠)،وبلغت قيمة متوسط الرتب(٠,٠٠)،وبلغت قيمة مجموع الرتب(٠,٠٠) فى القياس القبلى،بينما بلغت قيمة المتوسط الحسابى لبعد الإدراك السمعى فى القياس البعدى(٧,٨٠)،بينما بلغت قيمة متوسط الرتب(٥,٥٠)،وبلغت قيمة مجموع الرتب(٥٥,٠٠)، وكانت قيمة(Z) المحسوبة(٢,٨٢) عند مستوى دلالة ٠,٠١، وبلغت قيمة المتوسط الحسابى لبعد الإدراك الحركى(١,٨٠)،وبلغت قيمة متوسط الرتب(١,٥٠)،وبلغت قيمة مجموع الرتب(١,٥٠) فى القياس القبلى،بينما بلغت قيمة المتوسط الحسابى لبعد الإدراك الحركى فى القياس البعدى(٣,١٠)،بينما بلغت قيمة متوسط الرتب(٤,٩٣)،وبلغت قيمة مجموع

الرتب(٣٤,٥٠)، وكانت قيمة(Z) المحسوبة(٢,٣٧) عند مستوى دلالة ٠,٠٥، وبلغت قيمة المتوسط الحسابى لبعد الإدراك اللمسى(٣,٠٠)،وبلغت قيمة متوسط الرتب(١,٥٠)،وبلغت قيمة مجموع الرتب(١,٥٠) فى القياس القبلى،بينما بلغت قيمة المتوسط الحسابى لبعد الإدراك اللمسى فى القياس البعدى(٥,٧٠)،بينما بلغت قيمة متوسط الرتب(٥,٤٤)،وبلغت قيمة مجموع الرتب(٤٣,٥٠)، وكانت قيمة(Z) المحسوبة(٢,٥٠) عند مستوى دلالة ٠,٠٥، وبلغت قيمة المتوسط الحسابى لبعد الإدراك الشمى(٢,١٠)،وبلغت قيمة متوسط الرتب(٠,٠٠)،وبلغت قيمة مجموع الرتب(٠,٠٠) فى القياس القبلى،بينما بلغت قيمة المتوسط الحسابى لبعد الإدراك الشمى فى القياس البعدى(٤,١٠)،بينما بلغت قيمة متوسط الرتب(٥,٥٠)،وبلغت قيمة مجموع الرتب(٥٥,٠٠)،وكانت قيمة(Z) المحسوبة(٢,٨٤) عند مستوى دلالة ٠,٠١، بينما بلغت قيمة المتوسط الحسابى للدرجة الكلية لمحور الإدراك(١٦,٣٠)،وبلغت قيمة متوسط الرتب(٠,٠٠)،وبلغت قيمة مجموع الرتب(٠,٠٠) فى القياس القبلى،بينما بلغت قيمة المتوسط الحسابى لمحور الإدراك فى القياس البعدى(٢٩,٤٠)،بينما بلغت قيمة متوسط الرتب(٥,٥٠)،وبلغت قيمة مجموع الرتب(٥٥,٠٠)، وكانت قيمة(Z) المحسوبة(٢,٨١) عند مستوى دلالة ٠,٠١،وبلغت قيمة المتوسط الحسابى لبعد التذكر البصرى(٣,٠٠)،وبلغت قيمة متوسط الرتب ٠,٠٠،وبلغت قيمة مجموع الرتب(٠,٠٠)فى القياس القبلى،بينما بلغت قيمة المتوسط الحسابى لبعد التذكر البصرى فى القياس البعدى(٥,٧٠)،بينما بلغت قيمة متوسط الرتب(٥,٥٠)،وبلغت قيمة مجموع الرتب(٥٥,٠٠)، وكانت قيمة(Z) المحسوبة(٢,٨٢) عند مستوى دلالة ٠,٠١،،وبلغت قيمة المتوسط الحسابى لبعد التذكر السمعى(٤,٧٠)،وبلغت قيمة متوسط الرتب(٠,٠٠)،وبلغت قيمة مجموع الرتب(٠,٠٠) فى القياس القبلى،بينما بلغت قيمة المتوسط الحسابى لبعد التذكر السمعى فى القياس البعدى(٩,٣٠)،بينما بلغت قيمة متوسط الرتب(٥,٥٠)،وبلغت قيمة مجموع الرتب(٥٥,٠٠)، وكانت قيمة(Z) المحسوبة(٢,٨٤) عند مستوى دلالة ٠,٠١

، وبلغت قيمة المتوسط الحسابى لبعد التذكراللمسى(١,٢٠)،وبلغت قيمة متوسط الرتب(٠,٠٠)،وبلغت قيمة مجموع الرتب(٠,٠٠) فى القياس القبلى،بينما بلغت قيمة المتوسط الحسابى لبعد التذكر اللمسى فى القياس البعدى(٢,٣٠)،بينما بلغت قيمة متوسط الرتب(٥,٠٠)،وبلغت قيمة مجموع الرتب(٤٥,٠٠)، وكانت قيمة(Z) المحسوبة(٢,٨١) عند مستوى دلالة ٠,٠١، وبلغت قيمة المتوسط الحسابى لبعد التذكر الشمى(٢,٦٠)،وبلغت قيمة متوسط الرتب(٠,٠٠)،وبلغت قيمة مجموع الرتب(٠,٠٠) فى القياس القبلى،بينما بلغت قيمة المتوسط الحسابى لبعد التذكر الشمى فى القياس البعدى(٥,١٠)،بينما بلغت قيمة متوسط الرتب(٥,٥٠)،وبلغت قيمة مجموع الرتب(٥٥,٠٠)، وكانت قيمة(Z) المحسوبة(٢,٨٤)عند مستوى دلالة ٠,٠١،وبلغت قيمة المتوسط الحسابى لبعد التذكر التذوقى(٣,٣٠)،وبلغت قيمة متوسط الرتب(٠,٠٠)،وبلغت قيمة مجموع الرتب(٠,٠٠) فى القياس القبلى،بينما بلغت قيمة المتوسط الحسابى لبعد التذكر التذوقى فى القياس البعدى(٦,٥٠)،بينما بلغت قيمة متوسط الرتب(٥,٥٠)،وبلغت قيمة مجموع الرتب(٥٥,٠٠)،وكانت قيمة(Z) المحسوبة(٢,٨٥) عند مستوى دلالة ٠,٠١، بينما بلغت قيمة المتوسط الحسابى للدرجة الكلية لمحور التذكر(٢٥,١٠)،وبلغت قيمة متوسط الرتب(٠,٠٠)،وبلغت قيمة مجموع الرتب(٠,٠٠) فى القياس القبلى،بينما بلغت قيمة المتوسط الحسابى لمحور التذكر فى القياس البعدى(٤٩,٠٠)،بينما بلغت قيمة متوسط الرتب(٥,٥٠)،وبلغت قيمة مجموع الرتب(٥٥,٠٠)، وكانت قيمة(Z) المحسوبة(٢,٨١) عند مستوى دلالة ٠,٠١،وبلغت قيمة المتوسط الحسابى للدرجة الكلية لإختبار تشخيص صعوبات التعلم النمائية الأولية(٥١,٧٠)،وبلغت قيمة متوسط الرتب(٠,٠٠)،وبلغت قيمة مجموع الرتب(٠,٠٠) فى القياس القبلى،بينما بلغت قيمة المتوسط الحسابى لإختبار تشخيص صعوبات التعلم النمائية الأولية فى القياس البعدى(٩٧,٠٠)،بينما بلغت قيمة متوسط الرتب(٥,٥٠)،وبلغت قيمة مجموع الرتب(٥٥,٠٠)، وكانت قيمة(Z) المحسوبة(٢,٨٠) عند مستوى دلالة ٠,٠١. حيث بلغت قيمة(Z) المحسوبة فى كلاً من محور(الإنتباه،الإدراك،التذكر)(٢,٨١) عند مستوى دلالة ٠,٠١، هذه الفروق لصالح القياس البعدى وبذلك يكون قد تم حساب المتوسط الحسابى،ومتوسط الرتب،ومجموع الرتب،و قيمة(Z)، ومستوى الدلالة،وذلك للتأكد من أن الفروق حقيقية وترجع إلى البرنامج دون غيره من المتغيرات الدخيلة.وبالتالى يتم قبول الفرض الأول والإجابة على التساؤل الأول من تساؤلات الدراسة وهو" ما الفرق بين متوسطات رتب درجات الأطفال فى القياسين القبلى والبعدى للمجموعة التجريبية لأختبار تشخيص صعوبات التعلم النمائية الأولية؟"

وفيما يلى شكل(٦) يوضح الفروق بين متوسطات رتب درجات القياسيين القبلى والبعدى لمجموعة الدراسة على أختبارتشخيص صعوبات التعلم النمائية الأولية بأبعاده.





شكل(٦)

رسم بياني يوضح الفروق بين متوسطات رتب درجات الأطفال في القياسين القبلي والبعدى لاختبار تشخيص صعوبات التعلم النمائية الأولية

وأيضاً جدول(١٥)يوضح نسبة التحسن المئوية لمجموعة الدراسة على أختبار صعوبات التعلم النمائية الأولية فى القياسيين القبلى والبعدى

جدول(١٥)

نسبة المئوية للتحسن بين القياسين القبلي والبعدي للمجموعة قيد البحث
فى اختبار تشخيص صعوبات التعلم النمائية الأولية قيد البحث(ن = ١٠)

الاختبار		متوسط القياس القبلي	متوسط القياس البعدى	نسبة التحسن %
الانتباه	البصري	2.90	5.70	%96.55
	السمعي	3.40	5.70	%67.65
	اللمسي	2.20	4.30	%95.45
	الشمي	0.60	1.00	%66.67
	التذوقى	1.20	2.10	%75.00
	الدرجة الكلية	10.30	18.80	%82.52
الإدراك	البصري	5.30	8.70	%64.15
	السمعي	4.10	7.80	%90.24
	الحركي	1.80	3.10	%72.22
	اللمسي	3.00	5.70	%90.00
	الشمي	2.10	4.10	%95.24
	الدرجة الكلية	16.30	29.40	%80.37
التذكر	البصري	3.00	5.70	%90.00
	السمعي	4.70	9.30	%97.87
	اللمسي	1.20	2.30	%91.67
	الشمي	2.60	5.10	%96.15
	التذوقي	3.30	6.50	%96.97
	الدرجة الكلية	25.10	49.00	%95.22
الدرجة الكلية		51.70	97.20	%88.01

يتضح من جدول(١٥) ما يلي:

ـ تراوحت نسبة التحسن المئوية لمجموعة الدراسة فى اختبار تشخيص صعوبات التعلم النمائية ما بين(٦٦,٦٧%: ٩٧,٨٧%)،حيث بلغ متوسط القياس القبلي لبعد الإنتباه البصرى(2.90)،وبلغ متوسط القياس البعدى(5.70)،بينما بلغت نسبة التحسن(96.55%)،و بلغ متوسط القياس القبلي لبعد الإنتباه السمعى (3.40،)وبلغ متوسط القياس البعدى(5.70)،بينما بلغت نسبة التحسن(67.65%)و بلغ متوسط القياس القبلي لبعد الإنتباه اللمسى (2.20)،وبلغ متوسط القياس البعدى (4.30)،بينما بلغت نسبة التحسن(95.45%)،و بلغ متوسط القياس القبلي لبعد الإنتباه الشمى(0.60)،وبلغ متوسط القياس البعدى(1.00)،بينما بلغت نسبة التحسن(66.67%)،و بلغ متوسط القياس القبلي لبعد الإنتباه التذوقى((1.20،وبلغ متوسط القياس البعدى (2.10)،بينما بلغت نسبة التحسن(75.00%)،و بلغ متوسط القياس القبلي لمحور الإنتباه((10.30،وبلغ متوسط القياس البعدى((18.80،بينما بلغت نسبة التحسن(82.52%،)و بلغ متوسط القياس القبلي لبعد الإدراك(5.30)،وبلغ متوسط القياس البعدى (8.70)،بينما بلغت نسبة التحسن(64.15%)،و بلغ متوسط القياس القبلي لبعد الإدراك السمعى(4.10)،وبلغ متوسط القياس البعدى(7.80)،بينما بلغت نسبة التحسن(90.24%)،و بلغ متوسط القياس القبلي لبعد الإدراك الحركى((1.80،وبلغ متوسط القياس البعدى (3.10)،بينما بلغت نسبة التحسن(72.22%،)و بلغ متوسط القياس القبلي لبعد الإدراك اللمسى(3.00)،وبلغ متوسط القياس البعدى (5.70)،بينما بلغت نسبة التحسن(90.00%)،و بلغ متوسط القياس القبلي لبعد الإدراك الشمى(2.10)،وبلغ متوسط القياس البعدى(٤,١٠).بينما بلغت نسبة التحسن(95.24%)و(٨٠,٣٧) و بلغ متوسط القياس القبلي لبعد التذكر البصرى (3.00)،وبلغ متوسط القياس البعدى(5.70)،بينما بلغت نسبة التحسن(90.00%)،و بلغ متوسط القياس القبلي لبعد التذكر السمعى،(4.70)،وبلغ متوسط القياس البعدى((9.30،بينما بلغت نسبة التحسن(97.87%)،و بلغ متوسط القياس القبلي لبعد التذكر اللمسى (1.20)،وبلغ متوسط القياس البعدى (2.30)،بينما بلغت نسبة التحسن(91.67%)،و بلغ متوسط القياس القبلي لبعد التذكر الشمى(2.60)،وبلغ متوسط القياس البعدى(5.10)،بينما بلغت نسبة التحسن(96.15%)،و بلغ متوسط القياس القبلي لبعد التذكر التذوقى(3.30)،وبلغ متوسط القياس البعدى(6.50)،بينما بلغت نسبة

التحسن(96.97%)،و بلغ متوسط القياس القبلي لمحور التذكر((25.10،وبلغ متوسط القياس البعدى(49.00)،بينما بلغت نسبة التحسن(95.22%)،بينما بلغ متوسط القياس القبلي لإختبار تشخيص صعوبات التعلم النمائية الأولية(51.70)،وبلغ متوسط القياس البعدى((97.20،بينما بلغت نسبة التحسن (88.01%)

مما يدل على ايجابية البرنامج في خفض صعوبات التعلم النمائية الأولية لدى الأطفال ذوى صعوبات التعلم النمائية الأولية.

تفسير نتائج الفرض الأول:

أظهرت النتائج وجود فروق ذات دالة إحصائياً بين متوسطات رتب درجات الأطفال فى القياسيين القبلى والبعدى لأختبار تشخيص صعوبات التعلم النمائية الأولية لصالح القياس البعدى تعزى إلى استخدام البرنامج القائم على استراتيجية الحواس المتعددة،ويرجع ذلك إلى جلسات البرنامج المقسمة إلى أجزاء والمتسلسة من الأنتباه إلى الإدراك إلى التذكر والمعتمدة على النظرية المعرفية لبياجية،واستخدام استراتيجية الحواس المتعددة وأيضاً ترجع إلى الفنيات التى قامت الباحثة بإستخدامها،وإلى تنوع الأنشطة،والوسائل وأساليب التواصل المستمرة بين الباحثة والأطفال.

حيث يعتمد البرنامج على النظرية المعرفية والتى تشير إلى أن التنمية المعرفية تحدث من خلال سلاسل من المراحل وان طبيعة البشر تتقدم تدريجياً فى إكتساب وبناء المعرفة وهذا مأكده جودت عبد الهادى،٢٠٠٠ ويرجع ذلك أيضاًإلى إستراتيجية الحواس المتعددة التى قامت الباحثة بإستخدامها والتى تمد الأطفال بمجموعة من الخبرات الحسية الغنية والمتنوعة وذلك لأنها يتم بها التعامل مع المعلومات والمثيرات التى تقدمها الباحثة للاطفال من خلال الجلسات والتعامل مع الوسائل التى تستخدمها الباحثة لعرض الأنشطة بأكثر من حاسة وهذا يعزز التعلم لديهم، فالطفل يستعمل حواسة المختلفة، حيث أن الأطفال لديهم تفضيلات فطرية لبعض أنماط التعلم فهم يختلفون فى أنماط التعلم التى يفضلونها وذلك لأنهم مختلفون فى الميول والخصائص الشخصية والجسمية وايضاً لإختلافهم عن الأطفال العاديين وهذا مأكدت دراسة سليمان بين عابد، حيث يرى أن الأطفال يتعلمون إذا قدمت لهم المعلومات بأكثر من حاسة،حيث أن القاعدة الأساسية والذهبية فى التدريس هى(قدم المعلومات للتلاميذ بالطريقة التى تناسبهم،فسوف يتعلمون بشكل أفضل)(السيد عبد الحميد،٢٧،٢٠١٠)

فقد قامت الباحثة من خلال استراتيجية الحواس المتعددة بتقديم الأنشطة من خلال المدخل البصرى وذلك عند تنمية البعد البصرى(للأنتباه،الإدراك،التذكر) مع عدم إهمال الحواس الأخرى أى يستخدم الطفل جميع حواسة فى تعلم المعلومة المقدمة مع التركيز على الجانب البصري فى النشاط الخاص بالبعد البصرى ثم تستخدم الباحثة المدخل السمعى عند تنمية البعد السمعى(للأنتباه،الإدراك،التذكر) مع عدم إهمال الحواس الأخرى أى يتم استخدام جميع الحواس فى تعلم المعلومة المقدمة مع التركيز على الجانب السمعى وهكذا مع باقى الأبعاد حتى تنتهى الأنشطة وبهذا يكون استخدم الطفل جميع حواسه للتعلم مع التركيز على الجانب المنوط به فى النشاط المقدم،فإستخدام الطفل أكثر من حاسة يساعده على تحسين ذاكرتة وتعلم مهارات جديدة وهذا مأكدتة دراسة كلاً من(Campbell &Cook,2008)(مجدى على،٢٠١٠(

،ولأن الباحثة قامت بتقسيم كل محور(الأنتباه،الإدراك،التذكر) إلي أبعاد بناء على الحواس المختلفة(بعد بصرى،بعد سمعى،بعد لمسى،بعد شمى،بعد تذوقى)مع إضافة البعد الحركى فى صعوبات الإدراك بدلاًمن البعد التذوقى وقامت بتقديم الأنشطة بعد تقسيم البرنامج كل جزء يختص بمحور من المحاور السابقة فهذا يعنى أن الأنشطة كانت متسلسة مرتتبة على بعضها البعض متدرجة من السهل إلى الصعب،مع مراعاه أستخدام الفنيات المناسبة لهؤلاء الأطفال بما يتلائم مع خصائصهم ومستوى ذكائهم وعمرهم الزمنى وحتى تتسم الأنشطة المقدمة بالتنوع بحيث لاتعتمد على استراتيجية واحدة وهى استراتيجية الحواس المتعددة فقد أستخدمت الباحثة مجموعة من الأستراتيجيات المتنوعة والتى كان من دورها دعم وتقوية استراتيجية الحواس المتعددة وهى:استراتيجية اللعب،فقد قامت الباحثة بالأهتمام بإستخدام استراتيجية اللعب(اللعب المخطط والمنظم) وتقديم المعلومات للأطفال بهذه الأستراتيجية فكانت تبدأمع كل جلسة بقول(أنهارده هنلعب ألعاب كتيرة) لأنها كانت أسرع الكلمات التى تزيد من استجابتهم وانجذابهم للباحثة والموقف فكانت الباحثة ترى الحماسة فى أعينهم بعد سماعهم هذه الجملة ولأن اللعب يعد عمل الطفل فهو يشبع حاجاتهم نموهم فى الأمن والطمأنينة وهذا مأكدتة دراسة Mahmoud Daoud,2012 فأهتمت الباحثة بهذه الأستراتيجية ولأن مايعانى منه الطفل من صعوبات هى صعوبه النمذجة فحاولت بالإهتمام بعمل نموذج ثم يقوم الأطفال بتقليده،فهذا يعمل على خفض أكثر من صعوبة وهي(النمذجة،صعوبات الادراك البصرى،صعوبات الادراك اللمسى) وهذا مأكده(نبيل عبد الفتاح،١٩،١٩٩٨)، وقامت أيضاً بإستخدام استراتيجية التعلم التعاونى لما لها من أهمية حيث أن التعلم التعاونى يعالج كثيراً من المشاكل التعليمية وفيها يقوم الطفل بالتعلم بحماس ودافعية لتحسين آدائة واداء المجموعة التى تنتمى إليها وهذ مأكدتة دراسة(slavin,R,1981)،وقد قامت الباحثة بإستخدام استراتيجية(فكر-زاوج-شارك)((Think-pair-share،فهى

تجعل الطفل يقوم بتنشيط ما لديه من معلومات سابقة حتى يشاركها مع زملائة وتجعلة منتبه ويقظ وهذا ماأكدته دراسة Mailis,2019،وقد أستخدمت الباحثة استراتيجية الحوار والمناقشة لأنها تعمل على تحقيق تفاعل ايجابى بينها وبين الأطفال من توجيه للأسئلة واستقبال استجاباتهم وأفكارهم والتعبير عن مشاعرهم مما خلق جو ودى بين الباحثة والأطفال، ولأن من مسلمات التدريس أن تشارك المعلمة الأطفال الموقف التعليمى لأنه عملية أتصال بينهم،(عبد الحميد حسن،١٤، ٢٠١١) ايضاً من الأستراتيجيات التى حققت فعالية البرنامج استخدام أستراتيجية التجريب والأستكشاف فقد كان الأطفال يلمسون ويشمون ويتذوقون المثيرات المقدمة إليهم فى الأنشطة،وأشار جودت عبدالهادى،٢٠٠٠إلى أن بياجية يشد بأهمية التعامل مع الأشياء وتجربتها ومناقشة الأطفال فيها، فكل هذا يساعد فى تطورهم،مع الأهتمام بإستراتيجية التكرار والتى كان لها دور فى تنمية الذاكرة عند الأطفال مع إخفاء الاشياء أو جزء منها فكان لهذا دور فى تنمية الذاكرة.

ويرجع تأثير البرنامج إلى استخدام المعلمة الأنشطة المتنوعة(القصصية-الحركية –العلمية-اللغوية) والتى تتناسب مع مستوى نضجهم ونموهم وخصائصهم فقد كان الأطفال فى البداية يظهرون صعوبة الأنتباه والتشتت فى متابعه الباحثة لكن مع التكرار وظهور الوسائل المستخدمة التى راعت المعلمة بها مجموعة من الشروط التى تلائم خصائص العينة والتى تراعى شروط حدوث الأنتباه والأدراك والتذكر بشكل جيد فقد أهتمت الباحثة بحجم الوسائل والمثيرات المقدمة حتى ينجذب الطفل إليها حيث كانت الوسائل كبيرة الحجم ذات الأوان الزاهية متنوعة المثيرات ما بين البصرية - السمعية –اللمسية- الشمية – التذوقية مع مراعاه الشكل والأرضية والتباين بينهم حتى يظهر المثر المقدم إلى الأطفال بشكل جيد وجذاب مع الأهتمام بالجو المحيط بالأطفال أى أهتمت الباحثة بالعوامل الخارجية التى تتعلق بالوسائل والمثيرات المقدمة بالإضافه إلى اهتمام الباحثة بالعوامل الداخلية التى تتعلق بالأطفال مثل تهيئتهم من جميع النواحى والتهيؤ اللذهنى الذى اعتمدت الباحثة التركيز عليه من خلال استخدام لوحة استقبال والترحيب مع الإهتمام بدافعيتهم للتعلم،حيث تشير مبادئ التعلم الجيد إلى أن توافر الإستثارة مع الدافعية الداخلية تضمن مستوى أعلى من التعلم(عدنان يوسف،٨٥، ٢٠١٢)

وأيضاً يرجع تأثير البرنامج الإيجاب إلى سعى الباحثة لخق تواصل جيد مع الأطفال من بداية جلسة التعارف وأستخدام أساليب التعزيز التى تدعم مشاركتهم فى البرنامج مع الباحثة بشكل جيد وتنمية الأنتباه وهذا ماأكدتة دراسة Loper,a,1982 بجانب الإهتمام بالتواصل مع الأمهات لتكامل أهداف البرنامج من خلال التطبيق المنزلى وأيضاً كان لتنمية الأنتباه تأثير جيد على الإدراك والتذكر حيث أن الإدراك مبني على الإنتباه وأن التذكر مبني على الإدراك فهذا أن دل على شيئ يدل على أهمية خفض صعوبات الإنتباه،وقد ذكرسليمان عبدالواحد(٢٠١٤)أن الطفل فى مرحلة ماقبل المدرسة يكون قليل التركيز بالإضافة إلى ضعف مستوى الإنتباه لدى الأطفال ذوى صعوبات التعلم النمائية لذلك كان ضرورياً الأهتمام بتنمية الإنتباه والتركيز على المراد تعلمة سواء كان بصرياً،سمعياً،لمسياً،شمياً،حركياً،تذوقياً حتى يضعه الطفل فى بؤرة الإهتمام،فالإنسان لا يستطيع الأنتباه لأكثر من مثير فهو يقوم بإنتقاء نوع معين من المثيرات عندما تنشط الحواس(أحمد فايق،١١٥، ٢٠٠٣)،بجانب تنمية الأدراك بعد تنمية الأنتباه الذى تأثر ايضاً بتفاعل الحواس مع بعضها وتعلم الطفل من خلال أكثر من حاسة حيث أن السلوك الإدراكى يرتبط بعمل الحواس الخمسة سواء أكان يعتمد على حاسة واحدة أو تفاعل أكثر من حاسة فى نفس الوقت،وأيضاً استخدام الباحثة المثيرات الذوقية واللمسية التى يكون الأطفال أكثر حساسية لها فى هذا العمر ويميل إلى تفضيلها(عدنان يوسف،١٠٧، ٢٠١٢) لذلك كان على الباحثة استخدام استراتيجية تعمل على تنشيط الحواس الذى يتم من خلال استخدام أكثر من حاسة وهى استراتيجية الحواس المتعددة.

ولقد اتفقت نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة كلاً من:اسماء محمود(٢٠٢٠)،نورا أحمد،(٢٠١٧)،Myres,L,(2017) عطية عطية،٢٠١٣)،محمد عبدالسلام،٢٠٠٦).

حيث توصلت نتائج هذه الدراسات إلى فعالية استخدام إستراتيجية الحواس المتعددة مع الأطفال ذوى صعوبات التعلم النمائية

ثانياً:نتائج الفرض الثانى وتفسيرها:

الفرض الثاني:ينص الفرض الثاني على أنه:

"لاتوجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطات رتب درجات الاطفال عينة البحث(الأطفال ذوى صعوبات التعلم النمائية الأولية)فى القياسيين البعدى والتتبعى لإختبار تشخيص صعوبات التعلم النمائية تعزي للبرنامج القائم على استراتيجية الحواس المتعددة"

ولإختبار صحة هذا الفرض،قامت الباحثة بإستخدام اختبار الرتب ذات الإشارة لويلكوكسون wilcoxon اللابارامترى لحساب قيمة((z،وتحديد مستوى دلالة الفروق بين متوسطات رتب درجات القياسيين البعدى والتتبعى لمجموعة الدراسة على أختبار صعوبات التعلم النمائية الأولية والجدول التالى يوضح ذلك:

جدول(١٦)

يوضح دلالة الفروق الإحصائية بين متوسطات رتب القياسين البعدى والتتبعي لمجموعة الدراسة فى اختبار تشخيص صعوبات التعلم النمائية الأولية(ن = ١٠)

الاختبار		البعدي			التتبعي			قيمة Z	مستوى الدلالة
		المتوسط الحسابي	متوسط الرتب	مجموع الرتب	المتوسط الحسابي	متوسط الرتب	مجموع الرتب		
الانتباه	البصري	5.70	1.00	1.00	5.60	0.00	0.00	1.00	غير دال
	السمعي	5.70	0.00	0.00	5.90	1.50	3.00	1.41	غير دال
	اللمسي	4.30	2.00	2.00	4.40	2.00	4.00	0.58	غير دال
	الشمي	1.00	1.00	1.00	0.90	0.00	0.00	1.00	غير دال
	التذوق	2.10	0.00	0.00	2.20	1.00	1.00	1.00	غير دال
	الدرجة الكلية	18.80	1.50	1.50	19.00	2.25	4.50	0.82	غير دال
الإدراك	البصري	8.70	1.00	1.00	8.60	0.00	0.00	1.00	غير دال
	السمعي	7.80	1.50	3.00	7.60	0.00	0.00	1.41	غير دال
	الحركي	3.10	0.00	0.00	3.20	1.00	1.00	1.00	غير دال
	اللمسي	5.70	1.00	1.00	5.60	0.00	0.00	1.00	غير دال
	الشمي	4.10	0.00	0.00	4.20	1.00	1.00	1.00	غير دال
	الدرجة الكلية	29.40	3.50	14.00	29.20	3.50	7.00	0.82	غير دال
التذكر	البصري	5.70	0.00	0.00	5.80	1.00	1.00	1.00	غير دال
	السمعي	9.30	2.00	2.00	9.40	2.00	4.00	0.58	غير دال
	اللمسي	2.30	0.00	0.00	2.40	1.00	1.00	1.00	غير دال
	الشمي	5.10	1.00	1.00	5.00	0.00	0.00	1.00	غير دال
	التذوقي	6.50	2.50	7.50	6.30	2.50	2.50	1.00	غير دال
	الدرجة الكلية	49.00	4.33	13.00	49.10	3.75	15.00	0.17	غير دال
الدرجة الكلية		97.20	4.67	28.00	97.30	6.75	27.00	0.05	غير دال

قيمة(Z) الجدولية عند مستوى دلالة(٠,٠٥) = ١,٩٦ (٠,٠١) = ٢,٥٨

يتضح من جدول(١٦) ما يلى:

-عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات رتب درجات الأطفال فى القياسيين البعدى والتتبعى لأختبار تشخيص صعوبات التعلم النمائية الأولية تعزى لإستخدام البرنامج القائم على استراتيجية الحواس المتعددة،وبذلك يكون قد تم حساب قيمة((zبين القياسيين البعدى والتتبعى للتأكد من مدى أستمرارية تأثير البرنامج فى خفض صعوبات التعلم النمائية الأولية لدى أطفال المجموعة التجريبية بعد انتهاء تطبيق البرنامج بشهرين خلال فترة المتابعة حيث أن قيمة(z)المحسوبة غير دالة احصائيا مما يدل على عدم وجود فروق بين القياسين البعدى والتتبعى لإختبار تشخيص صعوبات التعلم النمائية الأولية وبذلك يتم قبول الفرض الثانى وهو"لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات الأطفال في القياسين البعدى والتتبعي لإختبار تشخيص صعوبات التعلم النمائية الأولية"

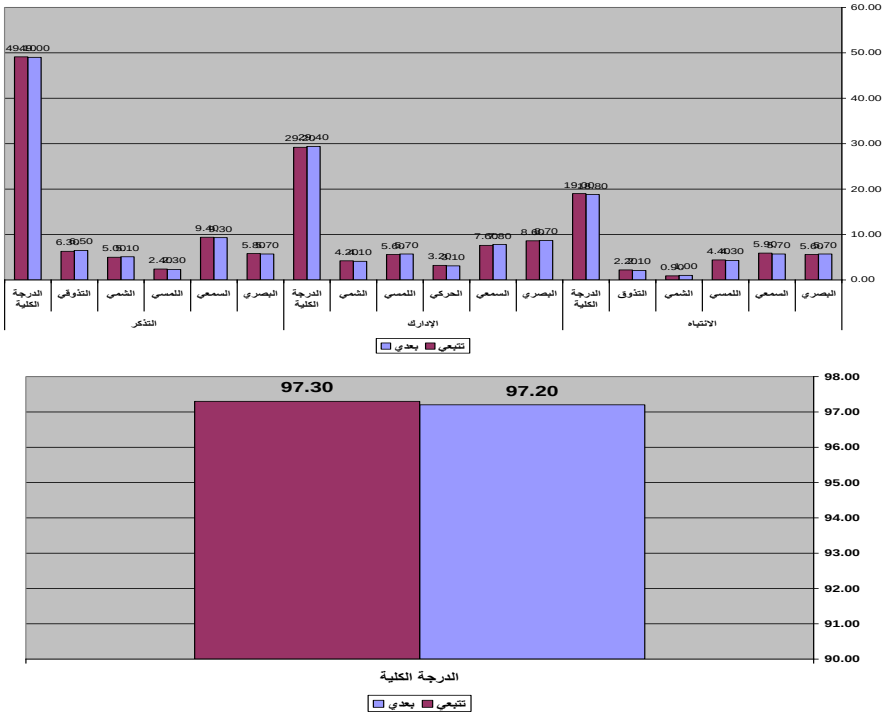
،حيث بلغت قيمة المتوسط الحسابى لبعدالإنتباه البصرى(٥,٧٠)،وبلغت قيمة متوسط الرتب(١,٠٠)،وبلغت قيمة مجموع الرتب(١,٠٠)فى القياس القبلى،بينما بلغت قيمة المتوسط الحسابى لبعد الأنتباه البصرى فى القياس البعدى(٥,٦٠)،بينما بلغت قيمة متوسط الرتب(٠,٠٠)،وبلغت قيمة مجموع الرتب(٠٠,٠٠)،وكانت قيمة(Z) المحسوبة(١,٠٠)،وبلغت قيمة المتوسط الحسابى لبعد الإنتباه السمعى(٥,٧٠)،وبلغت قيمة متوسط الرتب(٠,٠٠)،وبلغت قيمة مجموع الرتب(٠,٠٠)فى القياس القبلى،بينما بلغت قيمة المتوسط الحسابى لبعد الأنتباه السمعى فى القياس البعدى(٥,٩٠)،بينما بلغت قيمة متوسط الرتب(١,٥٠)،وبلغت قيمة مجموع الرتب(٣,٠٠)، وكانت قيمة(Z)المحسوبة(١,٤١)، وبلغت قيمة المتوسط الحسابى

لبعدالإنتباه اللمسى(٤,٣٠)،وبلغت قيمة متوسط الرتب(٢,٠٠)،وبلغت قيمة مجموع الرتب(٢,٠٠) فى القياس القبلى،بينما بلغت قيمة المتوسط الحسابى لبعد الأنتباه اللمسى فى القياس البعدى(٤,٤٠)،بينما بلغت قيمة متوسط الرتب(٢,٠٠)،وبلغت قيمة مجموع الرتب(٤,٠٠)، وكانت قيمة(Z) المحسوبة(٠,٥٨)، وبلغت قيمة المتوسط الحسابى لبعد الإنتباه الشمى(١,٠٠)،وبلغت قيمة متوسط الرتب(١,٠٠)،وبلغت قيمة مجموع الرتب(١,٠٠) فى القياس القبلى،بينما بلغت قيمة المتوسط الحسابى لبعد الأنتباه الشمى فى القياس البعدى(٠,٩٠)،بينما بلغت قيمة متوسط الرتب(٠,٠٠)،وبلغت قيمة مجموع الرتب(٠,٠٠)، وكانت قيمة(Z) المحسوبة(١,٠٠)، وبلغت قيمة المتوسط الحسابى لبعد الإنتباه التذوقى(٢,١٠)،وبلغت قيمة متوسط الرتب(٠,٠٠)،وبلغت قيمة مجموع الرتب(٠,٠٠) فى القياس القبلى،بينما بلغت قيمة المتوسط الحسابى لبعد الأنتباه التذوقى فى القياس البعدى(٢,٢٠)،بينما بلغت قيمة متوسط الرتب(١,٠٠)،وبلغت قيمة مجموع الرتب(١,٠٠)، وكانت قيمة(Z) المحسوبة(١,٠٠)، بينما بلغت قيمة المتوسط الحسابى للدرجة الكلية لمحور الإنتباه(١٨,٨٠)،وبلغت قيمة متوسط الرتب(١,٥٠)،وبلغت قيمة مجموع الرتب(١,٥٠) فى القياس القبلى،بينما بلغت قيمة المتوسط الحسابى لمحور الإنتباه فى القياس البعدى(١٩,٠٠)،بينما بلغت قيمة متوسط الرتب(٢,٢٥)،وبلغت قيمة مجموع الرتب(٤,٥٠)، وكانت قيمة(Z) المحسوبة(٠,٨٢)، وبلغت قيمة المتوسط الحسابى لبعد الإدراك البصرى(٨,٧٠)،وبلغت قيمة متوسط الرتب(١,٠٠)،وبلغت قيمة مجموع الرتب(١,٠٠) فى القياس القبلى،بينما بلغت قيمة المتوسط الحسابى لبعد الإدراك البصرى فى القياس البعدى(٨,٦٠)،بينما بلغت قيمة متوسط الرتب(٠,٠٠)،وبلغت قيمة مجموع الرتب(١,٠٠)، وكانت قيمة(Z) المحسوبة(١,٠٠)، وبلغت قيمة المتوسط الحسابى لبعد الإدراك السمعى(٧,٨٠)،وبلغت قيمة متوسط الرتب(١,٥٠)،وبلغت قيمة مجموع الرتب(٣,٠٠) فى القياس القبلى،بينما بلغت قيمة المتوسط الحسابى لبعد الإدراك السمعى فى القياس البعدى(٧,٦٠)،بينما بلغت قيمة متوسط الرتب(٠,٠٠)،وبلغت قيمة مجموع الرتب(٠,٠٠)، وكانت قيمة(Z) المحسوبة(١,٤١)، وبلغت قيمة المتوسط الحسابى لبعد الإدراك الحركى(٣,١٠)،وبلغت قيمة متوسط الرتب(٠,٠٠)،وبلغت قيمة مجموع الرتب(٠,٠٠) فى القياس القبلى،بينما بلغت قيمة المتوسط الحسابى لبعد الإدراك الحركى فى القياس البعدى(٣,٢٠)،بينما بلغت قيمة متوسط الرتب(١,٠٠)،وبلغت قيمة مجموع الرتب(١,٠٠)، وكانت قيمة(Z) المحسوبة(١,٠٠)، وبلغت قيمة المتوسط الحسابى لبعد الإدراك اللمسى(٥,٧٠)،وبلغت قيمة متوسط الرتب(١,٠٠)،وبلغت قيمة مجموع الرتب(١,٠٠) فى القياس القبلى،بينما بلغت قيمة المتوسط الحسابى لبعد الإدراك اللمسى فى القياس البعدى(٥,٦٠)،بينما بلغت قيمة متوسط الرتب(٠,٠٠)،وبلغت قيمة مجموع الرتب(٠,٠٠)، وكانت قيمة(Z) المحسوبة(١,٠٠)، وبلغت قيمة المتوسط الحسابى لبعد الإدراك الشمى(٤,١٠)،وبلغت قيمة متوسط الرتب(٠,٠٠)،وبلغت قيمة مجموع الرتب(٠,٠٠) فى القياس القبلى،بينما بلغت قيمة المتوسط الحسابى لبعد الإدراك الشمى فى القياس البعدى(٤,٢٠)،بينما بلغت قيمة متوسط الرتب(١,٠٠)،وبلغت قيمة مجموع الرتب(١,٠٠)، وكانت قيمة(Z) المحسوبة(١,٠٠)، بينما بلغت قيمة المتوسط الحسابى للدرجة الكلية لمحور الإدراك(٢٩,٤٠)،وبلغت قيمة متوسط الرتب(٣,٥٠)،وبلغت قيمة مجموع الرتب(١٤,٠٠) فى القياس القبلى،بينما بلغت قيمة المتوسط الحسابى لمحور الإدراك فى القياس البعدى(٢٩,٢٠)،بينما بلغت قيمة متوسط الرتب(٣,٥٠)،وبلغت قيمة مجموع الرتب(٧,٠٠)، وكانت قيمة(Z)المحسوبة(٠,٨٢)،وبلغت قيمة المتوسط الحسابى لبعد التذكر البصرى(٥,٧٠)،وبلغت قيمة متوسط الرتب(٠,٠٠)،وبلغت قيمة مجموع الرتب(٠,٠٠) فى القياس القبلى،بينما بلغت قيمة المتوسط الحسابى لبعد التذكر البصرى فى القياس البعدى(٥,٨٠)،بينما بلغت قيمة متوسط الرتب(١,٠٠)،وبلغت قيمة مجموع الرتب(١,٠٠)، وكانت قيمة(Z)المحسوبة(١,٠٠)،،وبلغت قيمة المتوسط الحسابى لبعد التذكر السمعى(٩,٣٠)،وبلغت قيمة متوسط الرتب(٢,٠٠)،وبلغت قيمة مجموع الرتب(٢,٠٠) فى القياس القبلى،بينما بلغت قيمة المتوسط الحسابى لبعد التذكر السمعى فى القياس البعدى(٩,٤٠)،بينما بلغت قيمة متوسط الرتب(٢,٠٠)،وبلغت قيمة مجموع الرتب(٤,٠٠)، وكانت قيمة(Z) المحسوبة(٠,٥٨)، وبلغت قيمة المتوسط الحسابى لبعد التذكراللمسى(٢,٣٠)،وبلغت قيمة متوسط الرتب(٠,٠٠)،وبلغت قيمة مجموع الرتب(٠,٠٠) فى القياس القبلى،بينما بلغت قيمة المتوسط الحسابى لبعد التذكر اللمسى فى القياس البعدى(٢,٤٠)،بينما بلغت قيمة متوسط الرتب(١,٠٠)،وبلغت قيمة مجموع الرتب(١,٠٠)، وكانت قيمة(Z) المحسوبة(١,٠٠)، وبلغت قيمة المتوسط الحسابى لبعد التذكر الشمى(٥,١٠)،وبلغت قيمة متوسط الرتب(١,٠٠)،وبلغت قيمة مجموع الرتب(١,٠٠) فى القياس القبلى،بينما بلغت قيمة المتوسط الحسابى لبعد التذكر الشمى فى القياس البعدى(٥,٠٠)،بينما بلغت قيمة متوسط الرتب(٠,٠٠)،وبلغت قيمة مجموع الرتب(٠,٠٠)، وكانت قيمة(Z) المحسوبة(١,٠٠)، وبلغت قيمة المتوسط الحسابى لبعد التذكر التذوقى(٦,٥٠)،وبلغت قيمة متوسط الرتب(٢,٥٠)،وبلغت قيمة مجموع الرتب(٧,٥٠) فى القياس القبلى،بينما بلغت قيمة المتوسط الحسابى لبعد التذكر التذوقى فى القياس البعدى(٦,٣٠)،بينما بلغت قيمة متوسط

الرتب(٢,٥٠)،وبلغت قيمة مجموع الرتب(٢,٥٠)، وكانت قيمة(Z) المحسوبة(١,٠٠)، بينما بلغت قيمة المتوسط الحسابى للدرجة الكلية لمحور التذكر(٤٩,٠٠)وبلغت قيمة متوسط الرتب،(٤,٣٣)،وبلغت قيمة مجموع الرتب(١٣,٠٠) فى القياس القبلى،بينما بلغت قيمة المتوسط الحسابى لمحور التذكر فى القياس البعدى(٤٩,١٠)،بينما بلغت قيمة متوسط الرتب(٣,٧٥)،وبلغت قيمة مجموع الرتب ١,٠٠، وكانت قيمة(Z) المحسوبة(٠,١٧)،وبلغت قيمة المتوسط الحسابى للدرجة الكلية لإختبار تشخيص صعوبات التعلم النمائية الأولية(٩٧,٢٠)،وبلغت قيمة متوسط الرتب(٤,٦٧)،وبلغت قيمة مجموع الرتب(٢٨,٠٠) فى القياس القبلى،بينما بلغت قيمة المتوسط الحسابى لإختبار تشخيص صعوبات التعلم النمائية الأولية فى القياس البعدى(٩٧,٣٠)،بينما بلغت قيمة متوسط الرتب(٦,٧٥)،وبلغت قيمة مجموع الرتب(٢٧,٠٠)،وكانت قيمة(Z) المحسوبة(٠,٠٥)، وكانت هذه الفروق لصالح القياس التتبعى وبذلك يكون قد تم حساب المتوسط الحسابى،ومتوسط الرتب،ومجموع الرتب،و قيمة(Z)،،وذلك للتأكد من أن الفروق حقيقية وترجع إلى البرنامج دون غيره من المتغيرات الدخيلة.وبالتالى يتم قبول الفرض الثانى والإجابة على التساؤل الثانى من تساؤلات الدراسة وهو"ما الفرق بين متوسطات رتب درجات الأطفال فى القياسين البعدى والتتبعى للمجموعة التجريبية لأختبار تشخيص صعوبات التعلم النمائية الأولية؟"

ويتضح مما سبق أن نتائج الدراسة أثبتت صحة الفرض الثانى وهذا يؤكد أستمرارية أثر البرنامج فى خفض صعوبات التعلم النمائية الأوليه لدى أطفال المجموعة التجريبية وبذلك تم قبول الفرض الثانى

وفيما يلى شكل(٧) يوضح الفروق بين متوسطات رتب درجات القياسين البعدى والتتبعى لمجموعة الدراسة على أختبار تشخيص صعوبات التعلم النمائية الأولية بأبعاده.



شكل(٧)

رسم بيانى يوضح الفروق بين متوسطات رتب درجات القياسين البعدى والتتبعى لمجموعة الدراسة على أختبار تشخيص صعوبات التعلم النمائية الأولية بأبعاده

تفسير نتائج الفرض الثانى:

اظهرت نتائج الدراسة أنه لاتوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين القياسيين البعدى والتتبعى للمجموعة التجريبية وهذا يؤكد أستمرارية أثر البرنامج فى خفض صعوبات التعلم النمائية الأوليه لدى أطفال المجموعة التجريبية الذين قامت الباحثة بتطبيق جلسات البرنامج عليهم وترجع الباحثة أسباب استمرارية تأثير البرنامج على اطفال المجموعة التجريبية وخفض صعوبات التعلم النمائية الأولية إلى تطور ونمو الإنتباه لديهم بأبعاده(البصرى –السمعى –اللمسى-الشمى – التذوقى)وكذلك الإدراك بأبعاده(البصرى –السمعى –اللمسى-الشمى –الحركى)،والتذكر بأبعاده(البصرى –السمعى – اللمسى-الشمى –التذوقى) وظهر ذلك من خلال تطبيق القياس التتبعى خلال فترة المتابعة ؛وذلك لأن التأثير الذى حدث عند الأطفال تأثير دائم والذى حدث عندما عمم الأطفال استجابتهم فى التعامل مع المثيرات التى يتعرضون لها فى الفترة مابعد تطبيق البرنامج،حيث كان البرنامج قائم على استخدام الحواس المتعددة فى التعلم والتعامل مع المثيرات،ولأن

البرنامج أكسبهم مهارة تعود التعامل مع الموقف بإستخدام أكثر من حاسة والذى كان من شأنه تطور الأنتباه والأدراك والتذكر.

وايضاً ترجع الباحثة أستمرارية ايجابية تأثير البرنامج على الأطفال بعد تطبيق جلسات البرنامج عليهم والقياس التتبعى إلى تواصل الأمهات مع الباحثة وملاحظة تحسن أطفالهم بعد ملاحظة الصعوبات لديهم فكان بداية التواصل مع الأمهات من خلال التطبيق المنزلى وبعدها ملاحظة الأمهات لتعامل أطفالهم مع المثيرات،ومدى تطور مهاراتهم، وأيضاً يرجع هذا الأثر إلى الإكتشاف المبكر للصعوبات عند هؤلاء الأطفال فى مرحلة الروضة،حيث أن هذا الإهتمام المبكر بهؤلاء الأطفال يستدعى تعديل فى الإستراتيجيات وأساليب التدريس والأنشطة والأدوات وهذا ماأكدتة دراسة((lerner,2000،حيث قامت الباحثة عند تقديم البرنامج لأطفال المجموعة التجريبة بإستخدام الأدوات والأنشطة والإستراتيجيات وتعديلها والسعى إلى استخدام الأحدث بما يتلائم مع خصائص الأطفال من حيث المرحلة العمرية والصعوبات التى يعانى منها هؤلاء الأطفال، فالأساليب الغير تربوية والطرق التقليدية لمنهج والأساليب الغير علمية التى تسودها الفوضى والتذبذب تعد من أسباب حدوث صعوبات التعلم،فلابد من ضرورة تلاؤم الأنشطة المدرسية مع مستوى النضج أو النمو المعرفى للطفل وذلك للحد من صعوبات التعلب والتغلب عليها وهذا ماأكده دراسة كلاً من قحطان أحمد،٢٠٠٨ومراكب مفيدة،٢٠١٠

وأيضاً ترجع استمراية الأثر لقيام الباحثة بمراعاة تفضيلات الأطفال فى التعلم واختلاف ميولهم واهتماماتهم،وتنوع الفنيات المستخدمة والمعززات حيث تنوعت الفنيات مابين اللعب –الاستكشاف –التجريب –النمذجة-الحوار والمناقشة – لعب الدور والتى كان لها دور فى استمرارية تأثير البرنامج مع استخدام المعززات المختلفة مثل الحلوى –عمل نشاط محبب لهم مثل الغناء –استخدام لوحة الترحيب كمعزز أيضاً وعدم الإكتفاء بها كوسلة للترحيب والنجوم اللامعة والهدايا العينة وغيرها من المعززات الغير مادية مثل كلمات التشجيع –إطلاق لقب محبب لهم جميعاً على الطفل الفائز فكان من دور هذه المعززات أن تجعل ماتعلمة وأكتسبة مؤثر فيما بعد ودائم الأثروذلك طبقاً لنظرية سكنر(عدنان يوسف،٢٠١٢،٤٣)وكذلك الوسائل والتى كانت تتمتع بالجاذبية والإثاره فكانت عندما عرض عليه الوسلية يقوموا بالسؤال ما هذه؟ وهل سنلعب بها؟ أريد أن العب بها(فيقوموا بطرح أفكار للعب بها) وكانت منها ماتشاركهم المعلمة بها ومنها ماكان استخدامها فردى ومنها ماكان استخدامها جماعى،ومنها ماهو من خامات البيئة ومألوف بالنسبة لهم مثل الجردل، الكرات الملونة،مسدس الماء،الصلصال،المكرونة،الزلط،الرمال،الدقيق،المرآه،ومنها ماكان غير مألوف ولكنه كان مثير لهم مثل ولوحة الأغطية، الأستيك به اربطة من اربع اتجاهات

وايضاً ترجع الباحثة ايجابية أثر البرنامج إلى تدرج أنشطة البرنامج من البسيط إلى المعقد،والبدء بالأنتباه حيث أنه أول عملية فى العمليات المعرفية حيث قامت الباحثة بتقليل العوامل المشتتة للأنتباه،تنظيم المواد والمثيرات لتسهيل عملية التعلم،تعزيز محاولات الأطفال التى يقومون بها وهذا ما أكدتة دراسة عادل عبدالله،٢٠٠٣ ثم قامت الباحثة بتناول الإدراك حيث امت بتقديم أنشطة للأطفال للتميز البصرى مثل الحروف المتشابهة والإدراك الحركى من خلال أنشطة النسخ والتتبع والتميز السمعى واللمسى والشمية بحيث يصل الأطفال إلى تفسير المثيرات التى تعرض عليهم،وأيضاً الإهتمام بأنشطة الذاكرة التى كانت تعتمد على توظيف الحواس فى التعلم،التكرار والتدريب على المهام المقدمة وهذا ما أكدتة دراسة مديحة حامد،٢٠١٦.

ومن العوامل التى ساعدت على بقاء أثر البرنامج هو أن الباحثة استخدمت أنشطة قريبة من بيئة الطفل والتى ساعدت على بقاء أثر التعلم وذلك طبقاً للنظرية المعرفية لبياجية فإن التعلم يحدث عند تفاعل الطفل مع المثيرات المختلفة(البصرية –السمعية – الشمية-الذوقية –اللمسية)فإذا كانت المعلومات قريبة مما يمتلكة الطفل من مخزون فإن المعلومات تكون سهلة الإستيعاب والتخزين محمد زياد(١٩٩٧،١١٥)

وقد تشابهت هذه النتيجة مع نتائج بعض الدراسات التى قدمت برامج للأطفال ذوى صعوبات التعلم النمائية مثل:: اسماء محمود٢٠٢٠، نورا أحمد،٢٠١٧،Myres,L,2017 عطية عطية،٢٠١٣،محمد عبدالسلام،٢٠٠٦.

التى أكدت على استمرار أثر البرامج القائمة على إستخدام استراتيجية الحواس المتعددة المقدمة للأطفال ذوى صعوبات التعلم النمائية الأولية وبقاء أثرها.

أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطات رتب درجات الأطفال عينة البحث(الأطفال ذوى صعوبات التعلم النمائية الأولية) فى القياسيين القبلى والبعدى لإختبار تشخيص صعوبات التعلم النمائية تعزي للبرنامج القائم على استراتيجية الحواس المتعددة،كما أظهرت وجود فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطات رتب درجات الاطفال عينة البحث(الأطفال ذوى صعوبات التعلم النمائية الأولية) فى القياسيين البعدى والتتبعى لإختبار تشخيص صعوبات التعلم النمائية تعزي للبرنامج القائم على استراتيجية الحواس المتعددة،مما يشير إلى فعالية البرنامج القائم على استراتيجة الحواس المتعددة لخفض صعوبات التعلم النمائية الأولية لدى أطفال الروضة.

المراجع:

أولاً:المراجع العربية:

- احمد حسن محمد(٢٠٠٧): ***مدى فاعلية برنامج تدريبى فى علاج بعض صعوبات التعلم النمائية***.الهيئة المصرية العامة للكتاب:مصر،المجلد١٩،العدد٧٢؛٧١،ص١٣٠-١٣٣
- احمد محمد فائق(٢٠٠٣).***مدخل عام لعلم النفس***.القاهرة:مكتبة الأنجلو المصرية.
- اسامة فاروق مصطفى(٢٠١٦): ***فاعلية برنامج تدخل مبكر قائم على التكامل الحسى لتحسين الانتباه والادراك لدى عينة من الاطفال ذوى اضطراب التوحد***.مجلة الارشاد النفسى،جامعة عين شمس:مصر،العدد٤٦،ص١٩٩-٢٥٧
- أسماء إبراهيم محمود،غادة عبدالغفار،أحمد أمين(٢٠٢٠).***فاعلية استخدام استراتيجية الحواس المتعددة فى تحسين الأنتباة والإدراك لدى تلاميذ صعوبات التعلم***.مجلة علوم ذوى الإحتياجات الخاصة،جامعة بنى سويف،مجلد١،العدد ٣،ص٥٤٦:٥٠٨
- اسماعيل صالح الفرا(٢٠٠٥): ***التشخيص المبكر لصعوبات التعلم لدى أطفال الروضة من وجهه نظر التربية الخاصة***.الإجتماع السابع لجمعية التربية ومعاهدها فى الجامعات العربية،الجامعة الإردنية،كلية التربية.
- امل عزت على(٢٠٠٨): ***اساليب استخدام التكامل الحسى فى تنمية اللغه لدى الصم المكفوفين***.المؤتمر الدولى السادس(تأهيل ذوى الاحتياجات الخاصة:رصد الواقع واستشراق المستقبل)،جامعة القاهره:مصر،المجلد ٢
- بجداء بنت عيد مطلق الهدبانى(٢٠١٦): ***فاعلية برنامج تعليمى قائم على استراتيجية الحواس المتعدده لعلاج بعض صعوبات الاملاء لدى ذوى صعوبات التعلم***المجله التربويه – الكويت ، مجلد(٣٠) ، العدد(١١٩) ، ص٣٤٧: ص٣٤٩.
- بطرس حافظ بطرس(٢٠١١): ***تدريس الاطفال ذوى صعوبات التعلم***. الأردن: دار الميسره
- تيسير مفلح كوافحة(٢٠١١): ***صعوبات التعلم والخطة العلاجية المقترحة***.عمان:دار الميسرة،ط٤
- جبريل بن حسن العريشى،عيد عبد الواحد على،وفاء بنت رشاد،(٢٠١٣).***صعوبات التعلم النمائية ومقترحات علاجية***.عمان:دار الصفاء
- جمال مثقال القاسم(٢٠١٥): ***اساسيات صعوبات التعلم***.الاردن:دار صفاء للنشر،ط٣
- جمال محمد الخطيب(٢٠١٣): ***أسس التربية الخاصه***. المملكه العربيه السعوديه: دار المتنبى
- جودت عبدالهادى(٢٠٠٠): ***نظريات التعلم وتطبيقاتها***.القاهرة:دار الثقافة.
- دانيال هالاهان ، جون لويد ، جيمس كوفمان،مارجريت ويس – (٢٠٠٧): ***صعوبات التعلم مفوهمها – طبيعتها – التعلم العلاجى***.ترجمة عادل عبدالله محمد، الاردن: دار الفكر
- ساندرا ف ريف ترجمة ضحى الخطيب(٢٠١٠): ***الاستعداد لدخول المدرسه تربيه وتوجيه طفلك خلال مرحلة ماقبل المدرسه والروضة***.رسالة التربية،عمان،ع(٣٠)،ص٢٠٩: ص٢١٥.
- سلمان بن عايد الجهني(٢٠١٧): ***اثر استخدام استراتيجية الحواس المتعددة فى معالجة العسر القرائى لدى طلبة ذوى صعوبات التعلم***.المجلة التربوية المتخصصة،وزارة التربية والتعليم:المملكة العربيةالسعودية،المجلد٦،العدد٤
- سليمان عبد الواحد(٢٠١٤): ***الأداء العقلى المعرفى لدى أطفال الروضة ذوى صعوبات التعلم النمائية فى ضوء إصابة النصفين الكرويين للمخ وأنماط معالجة المعلومات البصرية"دراسة تجريبية نيورو سيكولوجية"***.المجلة المصرية للدراسات النفسية:القاهرة، العدد(٨٥)،المجلد(٢٤).
- شيماء سلطان محمدأمين(٢٠١٧): *فاعلية برنامج قائم على استراتيجية الحواس المتعدده فى تنميه مهارات القراءه لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائى فى مدارس التربية الفكريه بدولت الكويت*. **رسالة ماجستير** ، كلية التربيه: جامعة بنى سويف
- عادل صلاح غنايم(٢٠١٦): ***البرامج العلاجية لصعوبات التعلم***.عمان:دار الميسرة
- عادل عبد الله(٢٠٠٣): ***تعديل السلوك للأطفال المتخلفين عقلياً بإستخدام جداول النشاط المصورة،دراسات تطبيقية***.القاهرة:دار الرشاد
- عادل عبدالله محمد(٢٠١٠): ***مقدمة فى التربية الخاصة***. القاهرة: دار الرشاد.
- عادل عبدالله(٢٠٠٦): ***فاعلية برنامج تدريبى لاطفال الروضة للحد من بعض الاثار السلبية المترتبة على قصور مهاراتهم قبل الاكاديمية كمؤشر لصعوبات التعلم***.القاهرة:دار الرشاد

- عبد الحميد حسن عبد الحميد(٢٠١١): ***استراتيجيات التدريس المتقدمة واستراتيجيات التعلم وأنماط التعلم***.جامعة الإسكندرية:كلية التربية بدمنهور
- عبير عبدالرحيم عبدالمحسن(٢٠١٩): ***فاعلية استخدام مدخل الحواس المتعددة فى تنمية مهارات الخريطة لدى تلاميذ ذوى صعوبات التعلم بالمرحلة الإبتدائية***.مجلة البحث العلمى فى التربية،جامعة عين شمس:القاهرة،المجلد ٢٠،الجزء ١١،ص٥٢٦:٥٠٣
- عدنان يوسف(٢٠١٢):***علم نفس المعرفى***.الأردن:دار الميسرة،ط٣
- عطية عطية محمد(٢٠١٣): ***فعالية برنامج متعدد الحواس فى تنمية الإنتباة لدى تلاميذ المرحلةالإبتدائية ذوي صعوبات تعلم القراءة***.مجلة التربية الخاصة،جامعة الزقازيق:مصر،العدد٤،ص٢٦-١١٨
- عطية عطية محمد(٢٠١٣): ***فعالية برنامج متعدد الحواس فى تنمية الإنتباة لدى تلاميذ المرحلةالإبتدائية ذوي صعوبات تعلم القراءة***.مجلة التربية الخاصة،جامعة الزقازيق:مصر،العدد٤،ص٢٦-١١٨
- على مهدى كاظم،سحر الشوربجى،ثريا سيف على(٢٠١٦): ***مدى إنتشار الصعوبات النمائية للأطفال العمانيين وفقاً لمتغيرى الجنس والبرنامج التعليمى***.مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس، المجلد(١٤)،العدد(٤)،ص٣٩-٧٨.
- فكرى لطيف متولى(٢٠١٥): ***مشكلات التعلم النمائية –الاكاديمية***.القاهرة:مكتبة الرشد ناشرون
- فوزى الشربينى،عفت الطناوى(٢٠١٥)***طرق واستراتيجيات تدريس ذوى الاحتياجات الخاصة***.القاهرة:مركز الكتاب
- قحطان أحمد الظاهر(٢٠٠٨)***صعوبات التعلم***.الأردن:دار وائل للنشر.
- كمال الحميد زيتون(٢٠٠٣): ***التدريس لذوى الاحتياجات الخاصة***. القاهره: عالم الكتاب
- ليلى هديب محمد الدوسري(٢٠١٧): ***مؤشرات صعوبات الذاكرة لدى التلميذات ذوات صعوبات التعلم فى المحلة الابتدائية من وجهة نظر معلماتهن***.مجلة التربية الخاصة والتأهيل.المجلد٥،العدد٢٠ ص٨٨-١٢٣
- مجدى على زامل(٢٠١٠)***: تفعيل استخدام الحواس فى التعلم***.مجلة رؤى، فلسطين: مركز الإعلام والتنسيق التربوى،العدد(٩).
- محمد احمد سليم خصاونة(٢٠١٣): ***صعوبات التعلم النمائية***.عمان:دار الفكر
- محمد النوبى محمد على(٢٠١١):**صعوبات التعلم بين المهارات والاضطرابات**.عمان:دار الصفاء
- محمد زياد حمدان(١٩٩٧): ***نظريات التعلم***.سوريا:دار التربية الحديثة.
- محمد عبد السلام البواليز(٢٠٠٦): *أثر استخدام استراتيجية الحواس المتعدده فى تحسين الذاكره لدى الأطفال ذوى صعوبات التعلم*. **رسالة ماجستير**،كلية عمان للدراسات العليا: جامعة مؤته
- محمود احمد عبد الكريم(٢٠١٨): ***الصعوبات التعليمية النمائية التطورية***.رسالة المعلم،الاردن:وزارة التربية والتعليم،مجلد٥٥،العدد١،٢
- مديحة حامد المحمدى على(٢٠١٦): ***فعالية برنامج تدريبى لتحسين اداء الذاكرة العاملة لدى اطفال الروضة ذوى صعوبات التعلم***.المجلة الدولية للعلوم التربوية والنفسية،العدد ٣،ص١٧٩-٢٤١
- مراكب مفيدة(٢٠١٠): *الكشف المبكر عن صعوبات التعلم المدرسى لدى تلاميذالمرحلة الإبتدائية(نموذج صعوبات القراءة)* **،ماجستير**،جامعة باجى مختار،عنابة،كلية الآداب والعلوم الأنسانية و الأجتماعية،الجزائر.
- مسعد نجاح ابو الديار(٢٠١٢)***قاموس مصطلحات صعوبات التعلم ومفرداتها***،الكويت:مركز تقويم وتعليم الطفل،ط٢
- مصباح جلاب(٢٠١٦): ***فعالية برنامج تعليمى معرفى لعلاج صعوبات الانتباه لدى التلاميذ ذو ى صعوبات التعلم النمائية***.مجلة التواصل،جامعة باجى مختار.الجزائر،ص١٢٦-١٣٩
- مصطفى نورى القمش(٢٠١٢): ***الموهوبون ذوو صعوبات التعلم***.عمان.دار الثقافة
- نبيل عبدالفتاح(١٩٩٨): ***صعوبات التعلم والتعليم العلاجى***.القاهرة:مكتبة زهراء الشرق
- نهى محمد عبدالرحمن(٢٠١٦):فاعلية برنامج قائم على مدخل الحواس المتعدده والقراءه التبادليه فى علاج صعوبات تعلم القراءه والكتابه لدى تلاميذ المرحله الابتدائيه. **رسالة دكتوراه**. كلية التربيه ، جامعة الزقازيق.
- نهى محمد عبدالرحمن(٢٠١٦): *فاعلية برنامج قائم على مدخل الحواس المتعدده والقراءه التبادليه فى علاج صعوبات تعلم القراءه والكتابه لدى تلاميذ المرحله الابتدائيه*. **رسالة دكتوراه**. كلية التربيه ، جامعة الزقازيق.

نواف متعب الظفيرى،على محمد حبيب(٢٠١٥):**اداء الاطفال ذوى صعوبة التعلم النمائية فى مجتمع المعرفة**.مجلة العلوم التربوية،جامعة الملك سعود:المملكة العربية السعودية،المجلد٢٧،العدد١،ص٦٥-٨٥

- نورا أحمد المتولى أحمد الصعيدى(٢٠١٧): *فعالية برنامج قائم على مدخل متعدد الحواس V.A.K.T لتحسين الانتباه وصعوبات القراءه لدى تلاميذ المرحله الابتدائيه*. **رسالة ماجستير** ، كلية البنات: جامعة عين شمس.
- هدى عبدالله الحاج العشاوى(٢٠٠٤): ***الكشف المبكر لاطفال صعوبات التعلم قبل سن المدرسة-اطفالنا وصعوبات التعلم***.الرياض:دار الشجرة
- هدى عبدالواحد سلام(٢٠١٤): ***صعوبات التعلم الشائعة برياض الاطفال***.الاردن:دار امجد.
- هند عصام العزازى(٢٠١٤): ***صعوبات التعلم والخوف من المدرسه***. القاهره: المكتب العربى للمعارف
- يسرى احمد سيد عيسى(٢٠١٢): ***صعوبات التعلم النمائية بين النظرية والتطبيق***.الرياض:دار الزهراء
- Janet W.lerner,Beverley johns(٢٠١٤):**صعوبات التعلم والاعاقات البسيطة ذات العلاقة خصائص واستراتيجات تدريس وتوجهات حديثة**،ترجمة سهى محمد هاشم الحسن.الاردن:دار الفكر.
- Magdy karam aldin(٢٠١٢):**تأثير برنامج التكامل الحسى على تنمية قدرات الاطفال ضعاف السمع،**
- دراسات الطفولة،مصر،المجلد١٥،العدد ٥٤.
- Janet W.lerner,Beverley johns(٢٠١٤): ***صعوبات التعلم والاعاقات البسيطة ذات العلاقة خصائص واستراتيجات تدريس وتوجهات حديثة***،ترجمة سهى محمد هاشم الحسن.الاردن:دار الفكر.

ثانيا:المراجع الأجنبية:

- Birsh,R(2011).***multisensory teaching of basic language skills. third edition***. Brookes publishing company ,P816
- Josh,R & Boulware, G(2002).Teaching reading inaner city school through a multi sensory approach. **journal, annals of dyslexia**,vol22,p242-299.
- Husty,s; jackson, j(2008).Multisensory Strategies for Science Vocabulary. ***Science and Children*****Journa**l.v46, n4, p32-35
- Paglioano.P(2012).***The Multisensory Handbook: A Guide for Children and Adults with Sensory Learning Disabilities***. *Taylor& Francis Group*,p.176
- Morganelli, J(2002).***The relationship between difficulties in pre-school and social in teraction skills and mastery behavior in second grade***. Dissertation Abstracts international,v63,no2
- Compbell, M & Cook, N(2008).***Effects of adding multi sensory components to asupplemental reading program on the descoding skills of treatment resister.*** *Education* and treatment of children ,(3),P267:277.
- Mahmoud Daoud al Rubaie(2012).***playing aproven method to improve the education of children***.karbala magazine of physical Edu.seiences,v1,n4,p9.
- Slavin,R(1981):***Synthrsis of research on cooperative leaning***. Educational
- Mailis,M(2019). ***تأثير استراتيجية(فكر-زاوج-شارك)على مهارة القراءة فى المدرسة العالية الحكومية(١)بوكت تنجى***,Lughawiyah Journal of Arabic Education and linguistics.vol1,no2
- Myres,L(2017):***The effects of amulti-sensory reading program on students with disabilities,specialist in education degree*** ,Johnh. Lounsbury college of education, USA.
- Lerner,J(2000):***Learning dis abilities theories, diagnosis and teaching strategies*** ,(8),Boston Houghton Mifflin Company.