# فعالية برنامج علاجي باستخدام الألعاب التعاونية في تنمية مستوى الانتباه لطلاب الصف الأول المتوسط ذوي صعوبات التعلم في دولة الكويت


إعـــداد

أ.د./ عادل عبدالله محمد

أستاذ التربية الخاصة

وعميد كلية علوم الإعاقة والتأهيل

جامعة الزقازيق

الباحثة / شيخة يوسف علي الأنصاري

باحثة دكتوراه

**ملخص البحث**

استهدف البحث التعرف على فعالية الألعاب التركيبية كاستراتيجية مع التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في تحسين وتنمية مستوى الانتباه لديهم، بلغ قوام العينة التي تمت دراستها ١٤ طفلًا من البنين بالصف الأول المتوسط من ذوي صعوبات التعلم في اللغة العربية، مقياس ستانفورد- بينيه للذكاء- الصورة الخامسة، إعداد جال رويد ، تعريب صفوت فرج (٢٠١١) واختبار المسح النيورولوجي السريع، إعداد مارجريت موتي وآخرون، تعريب عبدالوهاب كامل (١٩٩٩) ومقياس حل المشكلات الاجتماعية، إعداد عادل عبدالله محمد ، وشيخة الأنصاري.، وبرنامج الألعاب التعاونية، إعداد عادل عبدالله محمد ، وشيخة الأنصاري. وكشفت النتائج عن أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لمستوي الانتباه، لصالح المجموعة التجريبية. وتوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات القياسين القبلي والبعدي لأفراد المجموعة التجريبية لمستوي الانتباه، لصالح القياس البعدي. ولا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات القياسين البعدي والتتبعي لأفراد المجموعة التجريبية لمستوي الانتباه.

الكلمات المفتاحية: الألعاب التعاونية - مستوى الانتباه - ذوي صعوبات التعلم.

**The effectiveness of a therapeutic program using cooperative games in developing the level of attention for first-grade intermediate students with learning difficulties In the State of Kuwait**

The research aimed to identify the effectiveness of synthetic games as a strategy with students with learning difficulties in improving and developing their level of attention. The sample studied was 14 boys in the first intermediate grade with learning difficulties in the Arabic language, the Stanford-Binet Intelligence Scale - the fifth picture, Prepared by Gal Royed, Arabization of Safwat Faraj (2011) and the Neurological Rapid Survey Test, prepared by Margaret Moti and others, Arabization of Abdel Wahab Kamel (1999) and the Social Problem Solving Scale, prepared by Adel Abdullah Mohammed and Sheikha Al-Ansari, and the cooperative games program, prepared by Adel Abdullah Mohammed and Sheikha Ansari. The results revealed that there are statistically significant differences between the mean scores of the two experimental groups

and the control group in the post-measurement of the level of attention, in favor of the experimental group. There are statistically significant differences between the mean scores of the two measurements, the pre and post measurements, for the members of the experimental group for the level of attention, in favor of the post measurement. There are no statistically significant differences between the mean scores of the post and follow-up measurements of the experimental group members for the level of attention.

Keywords: cooperative games - attention level - people with learning disabilities.

**مقدمة:**

تعد فئة صعوبات التعلم كما يشير عادل عبدالله محمد (٢٠٠٦-أ) من الفئات الحديثة نسبيًا في مجال التربية الخاصة حيث تعود إلى جهود صامويل كيرك Kirk التي قام بها في الستينيات من القرن الماضي. كما أنها تعتبر من أكثر فئات التربية الخاصة عددًا، وربما يرجع ذلك إلى ما يشهده هذا المجال من جدل كبير حول أساليب تشخيصها، والتداخل الكبير بينها وبين مفاهيم أخرى في نفس المجال من أهمها التأخر الدراسي. ويرجع السبب الرئيس لصعوبات التعلم إلى خلل نيورولوجي في الأداء الوظيفي للمخ. ومن أهم تصنيفاتها ما قدمه كيرك وكالفنت كصعوبات تعلم نمائية، وأخرى أكاديمية. وتتضمن صعوبات التعلم النمائية صعوبات تعلم معرفية، ولغوية، وبصرية حركية، أما صعوبات التعلم الأكاديمية فتضم صعوبات تعلم اللغة الشفوية، والقراءة، والكتابة، والرياضيات.

ويرى (٢٠٠٨) Hallahan & Kauffman أن هناك مشكلات اجتماعية تلازم صعوبات التعلم، ولا تمثل في حد ذاتها أي صعوبة من صعوبات التعلم، وإن كانت تتطلب الوصول إلى حلول لها نظرًا لما تتركه من تأثيرات اجتماعية انفعالية على الأطفال ذوي صعوبات التعلم رغم أن حل المشكلات بشكل عام وحل المشكلات الاجتماعية على وجه الخصوص يعتبر من الجوانب التي تشهد قصورًا من جانب الأطفال ذوي صعوبات التعلم.

وتشير اللجنة الوطنية الأمريكية المشتركة لصعوبات التعلم في التعريف الذي قدمته لها إلى أن صعوبات التعلم يمكن أن تحدث في أي وقت من حياة الفرد، وأن بعض المشكلات أو الاضطرابات وخاصة المشكلات الاجتماعية قد تتزامن مع صعوبات التعلم، ولكنها مع ذلك لا تعتبر من صعوبات التعلم بأي حال من الأحوال. وعلى ذلك يشير (٢٠٠١) Torgesen إلى أن أسباب صعوبات التعلم ترجع إلى اختلال في الأداء الوظيفي للجهاز العصبي المركزي central nervous system dysfunction وليس إلى إصابة الدماغ كما كان يشار إليها قبل ذلك وهو ما يعني ضرورة التأكد عند تشخيص الحالة من وجود هذا الخلل. كما يرى أن العديد من الأطفال ذوي صعوبات التعلم يعانون بالفعل من مشكلات تجهيز المعلومات حيث قد نجد أن بعض المهارات اللازمة لذلك ترتبط بصعوبات القراءة. ويوجد نموذج لتفسير صعوبات التعلم يقوم في الأساس على افتراض وجود مشكلات في تجهيز المعلومات لدى هؤلاء الأطفال.

وتذكر جانيت ليرنر (٢٠٠٠) Lerner وهالاهان وآخرون (٢٠٠٧) Hallahan et al. وهالاهان وكوفمان (٢٠٠٨) Kauffman &Hallahan أن هناك مجموعة من الخصائص النفسية والسلوكية التي يتسم بها الأطفال ذوو صعوبات التعلم من أهمها ما يلي:

التباين بين الشخصي في مستوى الصعوبات.

١) التباين الشخصي أو الذاتي في القدرات المختلفة.

٢) مشكلات التحصيل الأكاديمي (القراءة- اللغة - الحساب).

٣) مشكلات الإدراك الحسي، والإدراك الحسي الحركي، ومشكلات التآزر العام (مشكلات في الإدراك الحسي البصري .)

٤) صعوبات في حل الألغاز المختلفة، أو في رؤية وتذكر الأشكال البصرية، وقد يميل الطفل حيتئذ إلى إبدال الحروف المتشابهة، أما الطفل الذي يعاني من مشكلات في الإدراك السمعي فقد يجد صعوبة في التمييز بين كلمتين يتم نطقهما بطريقة تكاد تكون واحدة، وقد يجد صعوبة في متابعة التعليمات الشفوية فضلًا عن وجود صعوبة في المهارات الحركية.

٥) اضطراب قصور الانتباه والنشاط الحركي المفرط.

٦) مشكلات الذاكرة (النسيان وقصور في الذاكرة- قصور في الذاكرة قصيرة المدى والذاكرة العاملة)، والمشكلات المعرفية (مشكلات في التفكير- وحل المشكلات- وتنظيم الحياة)، ومشكلات ما وراء المعرفة التي تتمثل في:

أ- القدرة على إدراك المتطلبات اللازمة لأداء مهمة معينة.

ب- القدرة على اختيار الاستراتيجيات المناسبة وتنفيذها.

جـ- القدرة على مراقبة الأداء وضبطه وإجراء التعديلات اللازمة.

٧) المشكلات الاجتماعية الانفعالية (انخفاض مفهوم الذات- الخجل- الكذب- إساءة قراءة الإشارات الاجتماعية، وإساءة تفسير مشاعر الآخرين وانفعالاتهم- مشكلات تتعلق بالتفاعل الاجتماعي، والمهام البصرية المكانية، والمهام اللمسية، وتنظيم الذات-الرفض الاجتماعي- العزلة).

٨) المشكلات المرتبطة بالدافعية: يتسمون بموضع ضبط أو مركز تحكم خارجي وليس داخليًا، وتطوير العجز المتعلم وزيادة شعورهم باليأس، وتوقع الأسوأ دائمًا نظرًا لاعتقادهم بأنهم مهما حاولوا فإنهم سوف يفشلون في النهاية.

٩) الطفل ذو صعوبات التعلم كمتعلم خامل يعاني من قصور في استخدام الاستراتيجيات المختلفة فلا يمكنه حل المشكلات الأكاديمية التي تواجهه، ويواجه صعوبة في الأداء المستقل من جانب كما يتضح من أداء الواجبات فضلًا عن نسيان القيام بها، أو نسيان تسليمها للمعلم من جانب آخر.

ويعد الانتباه من أهم العمليات العقلية التي تلعب دورًا مهمًا في النمو المعرفي لدى الفرد حيث أنه يستطيع من خلاله أن ينتقى المنبهات الحسية المختلفة التي

تساعده على اكتساب المهارات وتكوين العادات السلوكية الصحيحة بما يحقق له التكيف مع البيئة المحيطة به (السيد على و فائقة محمد ،١٩٩٩: ١٩).

ويعانى المدرسون في مختلف مراحل التعليم من ضعف انتباه الطلبة وتشتتهم وهم يبذلون جهودا مضنية في حث الطلبة على الانتباه والتركيز خاصة عند شرح موضوع جديد، ويلجأ بعضهم إلى معاقبة الطالب للفت انتباهه باستمرار دون فائدة تذكر، حيث يعد الانتباه داخل غرفة الصف شرطًا أساسيًا للتعلم والنجاح، والانتباه مهارة قابلة للتعلم، ويمكن تحسين مستوى الانتباه لدى الطلاب من خلال التخطيط لبرامج وقائية لتقلل من حدوث ضعف الانتباه وبرسم نشاطات علاجية لمساعدة الطلبة الذين تظهر لديهم المشكلة (مفيد حواشين، ٢٠٠٤: ١٣).

ويعد الانتباه عملية وظيفية في الحياة العقلية، تقوم بتوجيه شعور الفرد نحو الموقف السلوكي ككل إذا كان هذا الموقف جديدا على الفرد، أو توجيه شعور الفرد نحو بعض أجزاء المجال الإدراكي إذا كان الموقف مألوفا للفرد، أى سبق أن مر بخبرته. وبالتالي فان الانتباه عبارة عن عملية بلورة أو تركيز الشعور على عمليات حسية معينة تنشأ من المثيرات الخارجية الموجودة في السلوكي للفرد، أو من المثيرات الصادرة من داخل الجسم وحيث أن الفرد لا يستطيع أن ينتبه إلى جميع هذه المثيرات فإنه يختار أو ينتقى منها ما يتفق مع حالة التهيؤ العقلي لديه وكذلك ما يحقق اهتماماته أو دوافعه أو مع ما يفرضه الموقف السلوكي الذي يوجد فيه، وذلك ما يعرف بالانتباه الانتقائي Selective attention مما يجعل الانتباه يتأثر بعدة عوامل منها شدة المثير، فكلما كان المثير قويا زاد احتمال جذبه للانتباه. كما أن تغير المثير يعتبر عاملا مؤثرا في جذب الانتباه بالإضافة إلى مستوى تباين المثير بالنسبة للمثيرات الأخرى المحيطة به. فكلما زاد مستوى التباين بين المثيرات ازدادت درجة فيه، المثيرات للانتباه (جميل صليبا، ١٩٩٥، ٤٦١).

**مشكلة البحث:**

يعد قصور الانتباه من أبرز مشكلات الأطفال ذوى صعوبات التعلم وخصوصًا في المرحلة الابتدائية، ومما يزيد المشكلة أن كثيرًا من هؤلاء الأطفال يعانون من صعوبات تعليمية ولديهم مظاهر تربوية غير مرغوبة، ويؤثر على مستوى تحصيلهم، مما دفع الباحث إلى القيام ببرنامج التعليم العلاجي في سبيل تنمية مستوى الانتباه وهو الأمر الذي يتحقق من استخدام الألعاب التركيبية، وعلي ذلك تحدد مشكلة الدراسة في الأسئلة التالية:

وعلي ذلك تتمثل مشكلة البحث في الأسئلة التالية:

١) هل توجد فروق بين متوسطي رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة من تلاميذ الصف الخامس الابتدائي ذوي صعوبات التعلم في القياس القبلى لمستوي الانتباه ؟
٢) هل توجد فروق بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لمستوي الانتباه ؟
٣) هل توجد فروق بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي لمستوي الانتباه ؟

**أهداف البحث:**

تهدف الدراسة الحالية إلي:

١) التعرف على فعالية الألعاب التركيبية كاستراتيجية مع التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في تحسين وتنمية مستوى الانتباه لديهم.
٢) معرفة مدى استمرارية البرنامج المستخدم من خلال القياس التتبعي بعد مرور عشرة أسابيع من تطبيق البرنامج.

**أهمية البحث:**

تكمن أهمية البحث الحالي في أهمية الموضوع الذي تتصدى له حيث تسعي إلي تصميم وتجريب برنامج علاجى قائم علي استخدام الألعاب التركيبية لتنمية وتحسين مستوي الانتباه لدي تلاميذ المرحلة الابتدائية (الصف الخامس الابتدائي) ذوي صعوبات التعلم، وهى:

١) تقدم هذه الدراسة فكرة شاملة عن أهم برامج الرعاية التي تقدم للأطفال ذوى صعوبات التعلم.
٢) أن الانتباه يمثل أساسا من تلك الأسس التي يجب أن يقوم عليها أي تعلم لاحق يتم تقديمه لمثل هؤلاء الأطفال.
٣) أن هذه الدراسة يمكن أن تسهم في مساعدة المعلمين كي يعملوا علي أن يقدموا لهم ذلك التعليم.

**مصطلحات البحث:**

١- **صعوبات التعلم:** "مصطلح عام يشير إلى مجموعة غير متجانسة من الاضطرابات التي تظهر على هيئة صعوبات ذات دلاله في اكتساب واستخدام القدرة على الاستماع، أو التحدث أو القراءة، أو الكتابة، أو التفكير، أو القدرة الرياضية، أي القدرة على إجراء العمليات الحسابية المختلفة، وتعد مثل هذه الاضطرابات جوهرية بالنسبة للفرد، ويفترض أن تحدث له بسبب حدوث اختلال في الأداء الوظيفي للجهاز العصبي المركزي، كما أنها قد تحدث في أي وقت خلال فترة

حياته، هذا وقد تحدث مشكلات في السلوكيات الدالة على التنظيم الذاتي، والإدراك الاجتماعي، والتفاعل الاجتماعي إلى جانب صعوبات التعلم، ولكن مثل هذه المشكلات لا تمثل ولا تعتبر صعوبة من صعوبات التعلم " (عادل عبد الله، ٢٠١٠، ٢٩)

٢- قصور الانتباه: "هو حالة تعنى عدم قدرة الطفل على التركيز والانتباه لتفاصيل الأشياء، والانتقال من نشاط إلى آخر قبل الانتهاء من أي منهما، والتشتت وعدم القدرة على إتباع التعليمات وإنجازها".

٣- الألعاب التركيبية: " الألعاب التركيبية هي مجموعة من الألعاب التي يستخدم فيها الأطفال أدوات لعمل أشياء ليس لغرض نافع ولكن بغرض الاستمتاع بها، وتسعى هذه الألعاب إلى تنمية المهارات العقلية" (فاروق عثمان، ١٩٩٥، ٦١).

٤- برنامج التعليم العلاجي: يعرفه الباحث بأنه عملية منظمة مخططة قائمة علي استخدام الألعاب التركيبية تهدف إلي تدريب تلاميذ الصف الخامس الإبتدائى ذوي صعوبات التعلم (أعضاء المجموعة التجريبية) علي مجموعة من الأنشطة والمهام في إطار جلسات معينة للتعليم العلاجي خلال فترة زمنية محددة بغرض تنمية مستوى الانتباه لديهم.

الاطار النظري:

يشير عادل عبدالله محمد (٢٠٠٦- أ) إلى أنه عندما تعود جذور المشكلة إلى الجانب الاجتماعي فإنها تصبح مشكلة اجتماعية كتلك المشكلات التي تتعلق بالعلاقات والتفاعلات الاجتماعية أو بين الشخصية، والتواصل، أو تكوين صداقات، والألعاب، أو غير ذلك من المشكلات الاجتماعية. ويعتبر حل هذه المشكلات هو حل لمشكلات اجتماعية يعتمد في الأساس على المهارات الاجتماعية، والخبرة، والتدريب، والتعلم. وبقدر تحسن مستوى المهارات الاجتماعية لدى الفرد، ومدى تمكنه من تلك المهارات تكون قدرته على حل المشكلات أفضل وهو ما يتضح من خلال أسلوبه في حل تلك المشكلات أو ما يعرف بسلوك حل المشكلات الاجتماعية من جانبه.

ويعرف عادل العدل (٢٠٠١) القدرة على حل المشكلات الاجتماعية Social problem solving ability بأنها قدرة الفرد على أن يتغلب على تلك العقبات والمصاعب الموجودة في المواقف الاجتماعية في زمن معين، وكما تظهر في درجته على مقياس القدرة على حل المشكلات الاجتماعية. كما يذكر أيضًا أن من أهم نماذج حل المشكلات الاجتماعية وأكثرها شيوعًا ذلك النموذج الذي قدمه دزوريللا D` zurilla وزملاؤه منذ ثمانينيات القرن الماضي والذي يعرف

بالنموذج الوصفي لحل المشكلات الاجتماعية والذي تشمل عملية حل المشكلات الاجتماعية في ضوئه مكونين هما:

١- مكون الدافعية العام أو توجه المشكلة: ويركز على خبرات الفرد السابقة مع مشكلات الحياة وهو ما يؤثر في أداء حل المشكلة. ويضم هذا المكون ثلاثة مكونات فرعية هي المكون المعرفي (الانتباه، والتعرف على المشكلة، وتحديدها، وبلورتها)، والمكون الوجداني (الحالة الوجدانية المرتبطة بالموقف)، والمكون السلوكي (ويركز على تجنب مواجهة المشكلة، أو الاستقلال في حلها). وبذلك يتضمن هذا المكون مواجهة المشكلة وحلها، أو تجنبها والاعتماد على الآخرين في حلها.

٢- مكون مهارات حل المشكلة: ويتضمن أربعة مكونات فرعية تتمثل في التعرف على المشكلة وصياغتها (الحصول على معلومات عنها، والتعرف عليها وعلى طبيعتها، والتخطيط لحلها)، وإنتاج حلول بديلة (التوصل إلى وابتكار وتقديم أكبر عدد ممكن من الحلول الصحيحة التي يتم الاختيار من بينها)، واختيار البديل المناسب (الموضوعية في الحكم على البدائل واختيار أفضلها)، وتقييم النتائج (الحكم الذاتي على ما يترتب على الحل المقدم).

كذلك فإن القصور الذي يعاني منه الأطفال ذوو صعوبات التعلم في المعارف الاجتماعية كما يشير Hallahan et al. (٢٠٠٧) يعد سببًا رئيسيًا لما يمكن أن يتعرضوا له من مشكلات اجتماعية مختلفة حيث يؤدي بهم ذلك إلى إساءة قراءة الإشارات الاجتماعية، وإساءة تفسير مشاعر الآخرين وانفعالاتهم. وإذا كان من الممكن بالنسبة لمعظم الأطفال أن يقرروا أن سلوكهم قد أصبح مزعجًا للآخرين فإن الأطفال ذوي صعوبات التعلم أحيانًا ما يسلكون وكأنهم يغفلون عن ذلك الأثر الذي يمكن أن يتركه سلوكهم هذا على أقرانهم، أو تلك المشكلات التي يمكن أن يسببها لهم، كما يجدون صعوبة في أخذ دور الآخرين أو في القيام بوضع أنفسهم مكان هؤلاء الآخرين.

وتشير Weiner, (٢٠٠٤) إلى أن الأطفال ذوي صعوبات التعلم لا يكونوا قادرين على إقامة علاقات اجتماعية ناجحة مع أقرانهم، وأن عدم قدرتهم على إقامة تلك العلاقات تؤدي بهم إلى العديد من المشكلات الاجتماعية والسلوكية، وتزيد من القصور في حل المشكلات الاجتماعية، وتجعلهم غير قادرين على تحقيق التكيف السلوكي في السياقات الاجتماعية المختلفة. وترى أن القصور الذي يواجهه هؤلاء الأطفال في حل المشكلات الاجتماعية يرجع في المقام الأول إلى قصور مهاراتهم الاجتماعية حيث تنظر إلى المهارات الاجتماعية على أنها سلوكيات منفصلة تؤدي بهم إلى حل المهام الاجتماعية المختلفة أو تحقيق النجاح الاجتماعي، وأن هذه المهارات أو السلوكيات المنفصلة تختلف وتتنوع

باختلاف السياق والثقافة فضلًا عن تغيرها مع الوقت، وأنها تتضمن فهم أفكار وانفعالات ومقاصد الآخرين، وفهم النواتج التي يمكن أن تترتب على السلوكيات الاجتماعية، وفهم طبيعة الشريك في التفاعل والسياق الذي يحدث فيه هذا التفاعل، والانتباه إلى المحاولات التي يبديها الشخص الآخر لتحقيق التواصل، والتعبير عن المشاعر الإيجابية، وكف المشاعر السلبية، والإمتناع عن السلوكيات السلبية. ونظرًا لعدم قدرتهم على تنظيم هذه السلوكيات فإنهم يخبرون قصورًا واضحًا فيها لا يمكنهم من حل المشكلات الاجتماعية التي تواجههم.

وإذا كان الأطفال ذوو صعوبات التعلم يعانون من مشكلات اجتماعية متعددة ومن بينها قدرتهم على حل المشكلات والتي تعتبر من أهم الجوانب التي تشهد قصورًا من جانبهم فإن التعرف على مستوى القدرة على حل المشكلات الاجتماعية كأحد جوانب القصور للأطفال ذوي صعوبات التعلم، وتنميته يسهم في الحد من قدر كبير من المشكلات الاجتماعية الانفعالية والسلوكية التي يحتمل أن يتعرضوا لها، ويحد من خطورة الكثير من السلوكيات الاجتماعية غير المناسبة التي يمكن أن تصدر عنهم وهو ما قد يسهم بدرجة كبيرة في الحد من عزلتهم الاجتماعية. كما أن هذه القدرة يمكن أن تتطور على أثر ما يمكن أن تحققه برامج التدخل المستخدمة لبعض الجوانب الأخرى لديهم.

وهناك العديد من العوامل التي يمكن أن تؤثر على عملية حل المشكلات كما يشير عادل العدل (٢٠٠١) يرجع بعضها إلى الفرد ذاته كنقص التوافق، وقصور القدرة العقلية، أو استخدام حلول قديمة في سبيل حل مشكلات جديدة بينما يرجع بعضها الآخر إلى طبيعة المشكلة كوجود أكثر من حل مقبول للمشكلة، أو عدم وضوحها، أو تعدد تلك الأهداف التي يسعى الفرد إلى تحقيقها وتناقضها. وإذا كان الفرد وفقًا لما يراه (١٩٨٩) Hayes عندما يحاول القيام بحل مشكلة محددة يقوم بتخيل أهداف وعلاقات معينة في ذهنه تتسق مع الأهداف والعلاقات الخاصة بتلك المشكلة التي يواجهها وهو ما يعد بمثابة التمثيل الداخلي للمشكلة فإنه يقوم أيضًا بتمثيل خارجي لبعض أجزاء المشكلة من خلال رسوم ذهنية، أو كتابة بعض الرموز التي يمكن أن تساعد كثيرًا في حل المشكلة التي تواجهه، ولكنه لا يكفي وحده لحل المشكلة دون التمثيل الداخلي لها.

وتشير (٢٠١٨) Cecchini, إلى أن الأطفال يمرون وفقًا لما تراه مايلدريد بارتين Parten بعدة مراحل للعب تتغير خلالها طبيعة اللعب مع نموهم ويصل عدد هذه المراحل إلى ست مراحل منفصلة يتمثل آخرها في اللعب التعاوني، ولا تسير هذه المراحل في نسق خطي محدد حيث يمكن للأطفال أن ينتقلوا خلال

هذه المراحل في أوقات مختلفة اعتمادًا على البيئة المادية للطفل، والطباع والفروق الفردية بين الأطفال. وتتمثل هذه المراحل وفقًا لذلك فيما يلي:

١- عدم الإنشغال باللعب: unoccupied play ولا يشترك الطفل خلال هذه المرحلة في اللعب مع الآخرين، ويظل ثابتًا في مكانه، وقد تبد رمنه أحيانًا بعض الحركات العشوائية التي لا يكون لها أي هدف. وتسود هذه المرحلة خلال أول عامين من عمر الطفل.

٢- اللعب الفردي أو الإنعزالي: solitary play ويلعب الطفل بمفرده خلال هذه المرحلة مستخدمًا أدوات لعب تختلف عما يوجد من الأطفال الآخرين. ولا يهتم بما يفعله الآخرون من حوله، ولا يكون على وعي بها حيث لا تساعده مهاراته الجسمية والمعرفية والاجتماعية على القيام بذلك، ولكنه مع ذلك يساعد الطفل على تسلية نفسه والإستمتاع. وعلى الرغم من أن هذه المرحلة تستمر حتى الثالثة من عمر الطفل فإن الأطفال في كل المجموعات العمرية يقوموا بهذا النمط من وقت لآخر.

٣- اللعب الإستكشافي: onlooker play ويقوم الطفل خلال هذه المرحلة بمشاهدة الآخرين أثناء اللعب دون أن يشاركهم فيه. ولكنه يشترك في أنماط أخرى من التفاعلات الاجتماعية كالمحادثة لكي يعرف الكثير عن اللعبة التي تتم ممارستها أمامه. وتسود هذه المرحلة خلال العام الرابع من عمر الطفل.

٤- اللعب المتوازي: parallel play ويلعب كل طفل خلال هذه المرحلة جنبًا إلى جنب مع غيره من الأطفال الآخرين بحيث يكونوا فرادى، أي أن اللعب يتم بشكل فردي، ولا يظهر اللعب الجماعي حتى ولو كانوا يلعبون بنفس أدوات اللعب. ومع ذلك فإنهم قد يتعلمون من بعضهم البعض، وتنمو مهاراتهم الاجتماعية، ولذلك يعمل هذا النمط من اللعب كمرحلة إنتقالية نحو الألعاب الجماعية التي تحدث خلال المراحل التالية. ويسود هذا اللعب خلال العام الخامس من العمر.

٥- اللعب الترابطي: associative play ويشرع الأطفال خلال هذه المرحلة في اللعب معًا دون أن يكون هناك تركيز على هدف عام يراد تحقيقه. ويكون الطفل أكثر اهتمامًا باللعب مع الأطفال الآخرين من حوله وذلك بد رجة أكبر من أدوات اللعب. ويختلف بذلك هذا اللعب عن اللعب المتوازي حيث ينغمس الطفل مع الأطفال الآخرين، إلا أنه لا تكون هناك قواعد واضحة للعبة يتم وضعها لها. ويسود هذا النمط من الألعاب خلال مرحلة الروضة، ويسهم في تنمية المهارات اللازمة للتعاون، وحل المشكلات، ونمو اللغة.

٦- اللعب التعاوني: cooperative play ويصبح اللعب خلال هذه المرحلة منظمًا في مجموعات وعمل جماعي. وينشغل الأطفال آنذاك بالأطفال

الآخرين الذين يلعبون معهم، وبالنشاط الذي يؤدونه. ويكون هناك قائد للمجموعة، وأدوار محددة لكل عضو، وهدف يسعون إلى تحقيقه كمهمة محددة مثلًا. ويصل الأطفال هذه المرحلة في نهاية مرحلة الروضة وبداية المدرسة، وتستمر خلال سنوات المدرسة الابتدائية أي حتى نهاية مرحلة الطفولة المتأخرة، وتتطلب مهارات تنظيمية، ودرجة معقولة من النمو الاجتماعي. ويتم تكريس تلك المهارات لتحقيق التفاعلات الاجتماعية والجماعية.

ومن أهم الأهداف التي يسعى اللعب التعاوني إلى تحقيقها ما يلي:

١- إتاحة الفرصة لتواصل الأطفال مع بعضهم البعض باستخدام مهارات التحدث والإستماع التي تكون قد تطورت لديهم.

٢- إتاحة الفرصة أمام الأطفال للمشاركة في الأفكار، وتوجيه بعضهم البعض إلى ما يجب أن يقوم كل عضو به خلال اللعبة.

٣- تنمية مهارة الأطفال في التواصل خلال اللعبة كأهم مهارة في اللعب التعاوني.

وتتمثل أهم المهارات التي يعمل اللعب التعاوني على إكسابها للأطفال، وعلى تنميتها لديهم، وهي المهارات التي يجب أن يكتسبها الطفل حتى يتمكن من الإنتقال إلى مرحلة اللعب التعاوني كمرحلة ينتقل إليها تقريبًا في نهاية مرحلة الروضة ومع بداية المرحلة الابتدائية، كما أنها هي المهارات التي يتم صقلها لديه مع تقدمه في السن خلال هذه المرحلة، ويتحسن مستواه في اللعب التعاوني من خلالها تتمثل كما يشير ريدي وآخرون (٢٠٠١) Reddy et al. في التواصل بخصوص اللعبة، والمشاركة في الموقف، وتقديم التوجيه والإرشادات، وانتظار الدور والإلتزام بالدور المحدد، والإلتزام بالقواعد، والتفاوض، والمهارات الاجتماعية.

. ويرون أن الألعاب التي تتناسب مع العمر الزمني للأطفال يجب أن تقوم على ثلاثة مبادئ أساسية هي:

١- أن تتاح لكل طفل الفرصة لكي يختار أن يشارك في اللعبة بحسب مستوى قدرته.

٢- أن تزداد فرص اللعب وممارسة المهارات مع التقدم في مستوى اللعبة.

٣- أن يتمكن الأطفال ممن يتفاوت مستوى قدرتهم من التفاعل بشكل إيجابي مع بعضهم البعض.

ومن جهة أخرى تعمل الألعاب التعاونية كما يشير هيرسك (٢٠١٦) Hirsch على إثارة دافعية الأطفال على التعاون مع بعضهم البعض، وتسهم في تعليمهم المهارات التعاونية اللازمة لإنجاز اللعبة. كما أنها تساعدهم على المشاركة في إستراتيجيات التعلم التعاوني، والتعلم القائم على المشروعات التعاونية نظرًا لأن تلك الألعاب تتيح الفرصة أمامهم لممارسة العمل واللعب معًا.

وكذلك فإنها تساعدهم كما يشير أرونسون وباتنو (٢٠١١) Aronson& Patnoe على استخدام اللعب التعاوني في التعلم وذلك في كل من اللغة، والحساب، والعلوم، أو غيرها من المقررات الأكاديمية التي تتطلب التعاون وهو الأمر الذي يعمل على منع المشكلات السلوكية، ومنع التنمر، وتنمية المهارات الاجتماعية. وفضلًا عن ذلك فإن الألعاب التعاونية تسهم في التعرف على وممارسة وإدارة الانفعالات، وإبداء الاهتمام بالآخرين، وإتخاذ القرارات المناسبة، والسلوك بشكل أخلاقي، وتجنب السلوكيات السلبية.

وتعمل الألعاب التعاونية بجانب ذلك كما ترى جوين ديوار (٢٠١٤) Dewar على مساعدة الأطفال في تنمية المهارات الاجتماعية والانفعالية من جانبهم. ونظرًا لأن جميع اللاعبين (الأطفال) يحققون الفوز ولا يخسر أحد، وأنه لا يوجد أي نوع من التنافس فيما بينهم فإن ذلك يشعرهم جميعًا بالأمان، فيقومون بتقديم المساعدة لبعضهم البعض، وتحفيز بعضهم على أداء المهمة المطلوبة بنجاح. وبالتالي لن يحدث أي نوع من الإحتكاك فيما بينهم، أو أي شكل من أشكال السلوكيات العدوانية لفظية كانت أو مادية كالضرب، أو الرفس، أو التنابذ بالألفاظ أي أن السلوكيات العدوانية تقل فيما بينهم بدرجة كبيرة وملحوظة، بينما تزداد السلوكيات الاجتماعية من جانبهم بشكل واضح والتي تتضمن المشاركة والتعاطف وتقديم المساعدة اللازمة لبعضهم. وكذلك تعمل الألعاب التعاونية على تنمية التعاون بين الأطفال، كما أن استخدام المكعبات في تلك الألعاب يسهم في تنمية خيال الأطفال، ومهاراتهم الحركية الدقيقة، والتآزر بين العين واليد، واستكشاف العلاقات المكانية وإدراكها. وعند استخدام الألعاب التعاونية مع الأطفال ذوي اضطراب التوحد باستخدام المكعبات وجد جار وآخرون (٢٠٠٠) Jahr et al. أنه قد حدث تحسن واضح في اللغة الاجتماعية للأطفال وذلك بشكل يفوق ما شهده الاستخدام الاجتماعي للغة من جانبهم. كذلك فإن تلك الألعاب قد ساعدت هؤلاء الأطفال على اللعب معًا، وإبداء قدر مناسب من التعاون، والسلوكيات الاجتماعية المرغوبة حيث ازدادت معدلات تحدثهم مع بعضهم البعض، وأبدوا قدرًا مناسبًا من التفاعلات الاجتماعية والتواصل معهم قياسًا بمستوياتهم في هذه الجوانب قبل تعرضهم لمهام الألعاب التعاونية التي تم استخدامها. وهذا يعني أن تلك الألعاب تعمل على تنمية الجانب الاجتماعي لدى هؤلاء الأطفال مثلهم كغيرهم من الأطفال مع الفرق بينهما من الناحيتين الكمية والكيفية.

وإذا كانت الألعاب التعاونية تسهم بصورة أساسية في تعليم الأطفال التعاون، وتتيح الفرصة أمامهم لممارسته فإن التعاون يعتبر ذا أهمية كبيرة للأطفال كما يشير هيرسك (٢٠١٦) Hirsch نظرًا لأنه يساعدهم في حل المشكلات لأن

المنطق يؤكد أن رأسين أي تقديم فكرتين من جانب شخصين أفضل من رأس واحدة في هذا الإطار، كما أنه يجعل كلًا من هؤلاء الأطفال يستخدم مهاراته التي تكون قد تطورت، ويستغلها في حل الموقف المشكل الذي يوجد فيه الأطفال. ويعمل التعاون أيضًا كما تشير سوزان ليونز (٢٠١٧) Lyons على دعم العلاقات الجيدة بين الأطفال وذلك من خلال المشاركة التي يتعلموها ويبدونها ويمارسونها خلاله. كما أن التعاون والمشاركة معًا يسهمان في إبداء الأطفال للانفعالات، والتقدير، والشكر والإمتنان، والثقة في بعضهم وذلك خلال المساعدة التي يقدمها الأطفال لبعضهم البعض.

وتوصل جارايجوردوبيل وآخرون (١٩٩٦) Garaigordobil et al. إلى أن الألعاب التعاونية بما تقوم عليه من التعاون والمساعدة تسهم في حدوث التفاعلات الإيجابية بين الأقران، وتقبل الأقران لبعضهم البعض، وانخفاض معدلات الرفض فيما بينهم، وزيادة العلاقات الاجتماعية الانفعالية، وزيادة السلوكيات الإيجابية كالأخذ والعطاء، وسلوكيات المساعدة، والتساؤل وذلك لدى عينة ضمت مجموعتين من الأطفال تتراوح أعمارهم الزمنية بين ٦- ٧ سنوات، كانت الأولى تجريبية وقوامها ١٢٥ طفلًا، والثانية ضابطة وضمت ٥٣ طفلًا، واستمرت جلسات اللعب على مدار ٢٢ جلسة للألعاب التعاونية مما أدى بهم إلى التواصل، والتماسك، والثقة فيما بينهم. وقد وجد ريدي وآخرون (٢٠٠١) Reddy et al. أن هذه الألعاب تؤدي إلى تحسين المهارات الاجتماعية، وضبط الذات لدى المراهقين ذوي اضطراب تشتت الانتباه والنشاط المفرط. ويتفق (٢٠١١) Misurell et al. مع هذه النتائج حيث وجدوا أن الألعاب التعاونية تؤدي إلى تنمية العديد من المهارات الاجتماعية والانفعالية حتى لدى الأطفال الذين تعرضوا للإساءة الجنسية مما أدى إلى الحد من السلوكيات غير المرغوبة اجتماعيًا من جانب عينة ضمت ٢٨ طفلًا متوسط أعمارهم ٧،٢٨ سنة وضم البرنامج التدريبي اثنتي عشرة جلسة لعب.

ويمكن استخدام الألعاب التعاونية كاستراتيجية للتعليم العلاجي الذي يتم تقديمه للأطفال ذوي صعوبات التعلم. والتعليم العلاجي remedial instruction كما يعرفه (٢٠٠٦) Hallahan et al. هو ذلك النمط من التعليم الذي يتم إعداده في سبيل التوصل إلى تصحيح أو علاج لأوجه القصور في المهارات الأساسية التي يعاني منها التلاميذ، أو في أي منها. ويمكننا إذا ما أردنا أن نحد أو نقلل من أوجه القصور العديدة التي يعاني أولئك الأطفال منها أن نتبع بعض الإجراءات ذات الأهمية التي يتم استخدامها في التعليم العلاجي حيث يجب أن نلجأ إلى التدريس المباشر، وإتباع أسلوب التعديل المعرفي للسلوك عن طريق تشجيع الأطفال على مراقبة الذات، وتصويب الأخطاء، والتعلم الذاتي الذي يتم التدريب عليه كإستراتيجية بذات الأسلوب الذي قدمه ميتشنبوم Meichenbaum.

وينبغي علينا في هذا الإطار أن نستفيد مما اقترحه Zeaman & House منذ عام ١٩٦٣ حينما وجها الأنظار إلى أن بإمكاننا أن نتبع إجراءات معينة نتمكن على أثرها من الحد من ذلك القصور في الانتباه من جانب الأطفال ذوي الإعاقات، وما يمكن أن يترتب عليه من قصور مماثل في الإدراك، والذاكرة حيث يشير عبد الرحمن سليمان (٢٠٠١) إلى أنهما قد اقترحا أن نقوم في هذا الصدد بالعديد من الإجراءات في سبيل ذلك من أهمها ما يلي:

١- استخدام أشياء ثلاثية الأبعاد كاللون، والشكل، والحجم على سبيل المثال.

٢- أن يتم ترتيب المهام من السهل إلى الصعب.

٣- أن يتم التركيز على تلك الأبعاد التي تنتمي إلى متغير معين حتى يسهل الانتباه إليها وإدراكها بعد ذلك.

٤- تقليل العوامل المشتتة للانتباه.

٥- الاهتمام بالألفة بالمثيرات وحداثتها في تعليم التمييز.

وقد أكدت العديد من الدراسات في مجال التعليم أو التدريس العلاجي كما يشير (٢٠٠٨) Hallahan & Kauffman أن تنمية هذه المهارات يؤثر إيجابًا في قدرة هؤلاء التلاميذ على حل المشكلات الاجتماعية، ويحد بدرجة ملحوظة من القصور الاجتماعي الذي يعانون منه فضلًا عن أن استخدام الألعاب الجماعية أو الاجتماعية بأنواعها معهم يمكن أن يؤثر إيجابًا في قدرتهم على حل المشكلات عامة وقدرتهم على حل المشكلات الاجتماعية بصفة خاصة. ومن ثم فإن هذه الفعالية من شأنها أن تسهم في تحقيق قدر مناسب من التوافق الاجتماعي من جانبهم يمكنهم من الاندماج مع الآخرين.

## النظريات والنماذج المفسرة للانتباه.

### ١ نظرية الترشيح لبرودبنت The Filter Theory

هو أحد النماذج المبكرة الذى يركز على طريقة تدفق المعلومات بين المثير والاستجابةحيث يبدأ المثير بالمرور بمنطقة التسجيل الحسى ثم يصل الى منطقة الترشيح (الفلتر الانتقائى)الذى يؤدى الى قناة تتم فيها عملية التحليل الادراكى ثم تمر المعلومات على الذاكرة قصيرة المدى ومن ثم الوصول للاستجابة المطلوبة (Sternberg, 1999,93).

### ٢- نموذج جراى وودربيرن (١٩٦٠) Gray & Wedderburn Model

أعطى جراي و دربيرن الخصائص النفسية الدور الأكبر في حدوث عملية الانتباه (حيث أن عملية الانتقاء بين المثيرات تتم من خلال قناة حسية واحدة) و

هذا يؤكد أن عملية استخلاص المعني ذات أهمية في حدوث عملية الانتباه (نوره عبد العزيز ١٩٩٤، ٥٣)

٣- نموذج تريسمان (١٩٦١) Tresman's Model

تري تريسمان أن المثيرات الداخلة تخضع لثلاثة أنواع من التحليل وهى:

النوع الاول: وفيه يحلل الفرد الخصائص الفيزيائية للمثيرات.

النوع الثانى: يحدد ما اذا كانت المثيرات لغوية أم لا وهى تجمع الى مقاطع او كلمات.

النوع الثلث: تحدد معانى الكلمات (Best, 1995,41).

٤- نموذج نورمان (1969 Norman Model)

يؤكد نموذج نورمان علي الدور الذي تلعبه الذاكرة في حدوث عملية الانتباه. و تشير نموذج نورمان أن انتقاء الانتباه يحدث بعد استخلاص المعني، فهو يري أن جميع المعلومات التي يستقبلها الفرد تصل إلي مستوي دلالة يحمل معني للفرد، و تحلل علي أساس الاعتماد علي المعني، ولذلك فإنه من المعقول القول بأن الصور ذات دلالة لدي الفرد (أو المفحوص) لها أهمية في التحكم في عملية الانتباه (نوره عبد العزيز ١٩٩٤، ٥٦).

و هذا يتفق مع تقوم به الباحثة من استخدام الصور والألعاب التركيبية في تقديم برنامجه التدريبي من أجل تحسين الانتباه عند ذوى صعوبات التعلم، حيث أنها تعمل علي جذب انتباه هؤلاء الأطفال، كما تعمل علي تحسين بقاء أثر التعلم.

**دراسات وبحوث السابقة:**

دراسة (١٩٩٢) Paniagua والتي هدفت إلى التعرف على فاعلية التدريب اللفظي في مقابل التدريب غير اللفظي في زيادة الانتباه لدى الأطفال ذوى صعوبات التعلم، وتكونت العينة من خمسة أطفال ممن تراوحت أعمارهم الزمنية بين ٦ – ١٠سنوات، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن جميع الأطفال اظهروا معدلات عالية لاستخدام التعليمات اللفظية حيث قاموا باستخدام التدريب اللفظي في مقابل التدريب غير اللفظي عند تقديم البرنامج العلاجي مما ترتب علية التقليل من أعراض قصور الانتباه والذي انعكس على مستوى أداء الأطفال.

وهدفت دراسة (١٩٩٢) Woltersdorf., إلى التعرف على فاعلية برنامج قائم على استخدام الفيديو في التعديل الذاتي لاضطرابات الانتباه. تكونت العينة من أربعة أولاد، امتدت أعمارهم من (٩-٢٠ سنة). وتم زيادة انتباههم بمشاهدتهم شريط فيديو عن ضعف الانتباه مع تقديم شرح وتوضيح من الباحث وتم تطبيق البرنامج لمدة خمسة شهور أشارت النتائج إلى حدوث تحسن في مستوي الأداء اللفظي،

وانخفاض حدة التململ أثناء الجلوس، وعدم مقاطعه الآخرين أثناء الحديث – مع تحسن مستوى الأداء فى المهام الحسابية.

وتهدف دراسة (١٩٩٢) Hile& Vatterott إلى علاج إيذاء الذات عند الأطفال المتخلفين عقليًا بواسطة اللعب وتحسين الانتباه وذلك بزيادة فترات لعب الأطفال بالدمى مما يؤدى لجذب الانتباه وذلك لمدة دقائق عديدة. وضمت العينة ٦٣ فردًا يعانون من سلوكيات إيذاء الذات كسلوك يعبر عن عدم التكيف وقد اشتملت الدراسة على من ١-٤ مستويات محددة لأكثر أساليب العلاج تأثيرًا . وتم تصميم المستويات لتسمح للعاديين من اتخاذ قرارات علاجية وأظهرت النتائج عن تحسن واضح في انخفاض سلوك إيذاء ذات وزيادة فترات الانتباه عند أفراد العينة وذلك بزيادة فترات اللعب.

دراسة (١٩٩٣) Kaiser هدفت الى التعرف على فعالية برنامج تدريبى لتعديل السلوك في تحسن الاداء الاكاديمى داخل غرفة الفصل، وتالفت العينة من ٦ اطفال من ذوى صعوبات التعلم تتراوح اعمارهم بين ٨-١٣ سنة، وتم استخدام الصور كاحجد الاجراءات الاساسية بالبرنامج ومن المقاييس المستخدمة فة تلك الدراسة قائمة كونرز لتقدير سلوك الطفل، وكشفت النتائج عن فاعلية البرنامج في حدوث زيادة في تركيز الانتباة من جانب افراد العينة للمهام المختلفة.

وتهدف دراسة (١٩٩٣) Cohen, Williams & Keane (١٩٩٣) إلى اختبار التغيرات التركيبية الإدراكية و الانتباه لطالب متخلف عقليًا قابل للتدريب ملتحق بمدرسة حكومية. وقد تم تشخيص الطالب رون Ron - عمره ١٣ سنة - على أنها شلل مخي تشنجي وهو في سن ١٠ شهور. ولأن الألوان هي إحدى الأنشطة القليلة التي يستمتع بها وقد تم تصميم جهاز يستخدم الألوان ليحسن الوظائف الادراكية وخصوصًا الذاكرة. وفي هذا استخدمت صور ثابتة تتطلب حركات متتالية من كل لاعب يصبه الدور وقد استخدمت اللعب كوسيلة لتتوسط السلوك المشترك ولتحسن المعنى والسلوك المنتظم وإظهار مشاعر القدرة. ثم اشتملت اللعبة على متغيرات والتي كانت سبب في اتساع الجانب العقلي عند رون Ron مهارات الإدراك. وأخيرا استطاع رون Ron أن يتعلم ويتذكر المفاهيم السلوكية بالإضافة لذلك اتسع نطاق ومدى الانتباه والمواظبة على المهام المطلوبة وأصبح التفاعل الاجتماعي مع الأقران أكثر توافقًا.

واستهدفت الدراسة التي أجراها جول وجاروس (٢٠٠٥) Gol& Jarus معرفة التأثير الذي يمكن أن يخلفه برنامج تدريبي لتنمية المهارات الاجتماعية على أنشطة الحياة اليومية لدى عينة من الأطفال الذين يعانون من صعوبات التعلم ضمت ٥١ طفلًا تتراوح أعمارهم بين ٥- ٨ سنوات تم تقسيمهم إلى مجموعتين إحداهما تجريبية والأخرى ضابطة. وقد أسفرت النتائج عن فعالية البرنامج في

تنمية المهارات الاجتماعية لهؤلاء الأطفال، وعن أثر ذلك في الحد من اندفاعيتهم مما جعلهم يتفاعلون بإيجابية مع المحيطين بهم في أنشطة الحياة اليومية. وحاولت دراسة رودولف (٢٠٠٥) Rudolph الكشف عن فعالية برنامج لتنمية المهارات الاجتماعية لدى أربعة أطفال بالمرحلة الابتدائية يعانون من صعوبات التعلم مستخدمًا مقياسين احدهما للمهارات الاجتماعية، والآخر للانتباه. وبعد تدريبهم على أنشطة البرنامج لمدة ثمانية أسابيع بمعدل جلسة تدريبية واحدة كل أسبوع أسفرت النتائج عن تحسن مهاراتهم الاجتماعية، وتحسن معدل الانتباه من جانبهم.

**فروض البحث:**

١) توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لمستوي الانتباه، لصالح المجموعة التجريبية.

٢) توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات القياسين القبلي والبعدي لأفراد المجموعة التجريبية لمستوي الانتباه، لصالح القياس البعدي.

٣) لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات القياسين البعدي والتتبعي لأفراد المجموعة التجريبية لمستوي الانتباه.

## إجراءات البحث

**منهج البحث:** اعتمد البحث الحالي علي المنهج التجريبي.

### عينة البحث

بلغ قوام العينة التي تمت دراستها ١٤ طفلًا من البنين بالصف الأول المتوسط من ذوي صعوبات التعلم في اللغة العربية وذلك من مدارس عبداللطيف العمر، واسماعيل الغانم، ومحمد الشايجي بمنطقة حولي تتراوح أعمارهم الزمنية بين ١١- ١٢ سنة بمتوسط إحدى عشرة سنة وثلاثة شهور، وقد تم تقسيم أفراد العينة إلى مجموعتين متساويتين ومتكافئتين إحداهما تجريبية والأخرى ضابطة. وتم تحديد مواصفات العينة كما يلي:

١- ألا يعاني أفراد العينة من أي إعاقات أخرى وفقًا لملفاتهم في المدرسة.

٢- أن تقع معدلات ذكائهم في حدود المستوى المتوسط على الصورة الخامسة من مقياس ستانفورد- بينيه للذكاء.

٣- أن يعاني أفراد العينة من انخفاض واضح وقصور في اللغة العربية وفقًا لدرجاتهم المدونة في سجلات المدرسة.

٤- أن يتضح من نتائج تطبيق مقياس المسح النيورولوجي السريع أن قصور أدائهم في اللغة العربية يرجع إلى أسباب نيورولوجية.

٥- أن يلتزم الطالب وولي أمره بحضور جلسات البرنامج التدريبي حتى نهايتها.

وكانت الباحثة قد اختارت في البداية ٢١ طالبًا من ذوي صعوبات التعلم في اللغة العربية، تم استبعاد ٤ طلاب منهم نتيجة ارتفاع معدلات ذكائهم عن المتوسط، واستبعاد طالبين نتيجة زيادة عمرهم الزمني عن العمر المحدد لأفراد العينة، كما تم استبعاد طالب آخر نتيجة تردده على أحد مراكز التربية الخاصة وحصوله على برامج تدخل متخصصة من قبل ليصبح إجمالي العدد المتبقي من الطلاب ١٤ طالبًا هم من تضمنتهم العينة النهائية للدراسة مع تقسيمهم إلى مجموعتين متساويتين. وقد تم إجراء التكافؤ بينهما في العمر الزمني، ونسبة الذكاء، والتطبيق القبلي لحل المشكلات الاجتماعية. وبالتالي تم اختيار العينة بطريقة عمدية، أما توزيع أفرادها على مجموعتي الدراسة التجريبية والضابطة فتم بشكل عشوائي. ويوضح الجدول التالي النتائج الخاصة بالتكافؤ بين مجموعتي الدراسة.

جدول (١)

دلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في المتغيرات الخاصة بالتكافؤ (ن١= ن٢= ٧)

| المتغير | المجموعة | متوسط الرتب | مجموع الرتب | U | W | Z | الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| العمر الزمني | التجريبية | ٨،٢٩ | ٥٨،٠٠ | ١٩،٠٠ | ٤٧،٠٠ | ـــ٠،٥٤٣ | غير دالة |
| | الضابطة | ٦،٧١ | ٤٧،٠٠ | | | | |
| مستوى الذكاء | التجريبية | ٧،٧٩ | ٥٤،٥٠ | ٢٢،٥٠ | ٥٠،٥٠ | ـــ ٠،٢٦٣ | غير دالة |
| | الضابطة | ٧،٢١ | ٥٠،٥٠ | | | | |
| حل المشكلات الاجتماعية | التجريبية | ٨،٢٩ | ٥٨،٠٠ | ١٩،٠٠ | ٤٧،٠٠ | ـــ ٠،٧١٥ | غير دالة |
| | الضابطة | ٦،٧١ | ٤٧،٠٠ | | | | |

ويتضح من الجدول عدم دلالة الفروق بين متوسطات رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في المتغيرات الخاصة بالتكافؤ مما يوضح أن هاتين المجموعتين متكافئتان. كما تعكس نتائج القياس القبلي لحل المشكلات الاجتماعية عدم دلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات المجموعتين وهو ما يؤكد على أن أي تغير يمكن أن يحدث لابد أن يرجع إلى المتغير الوحيد الذي تتعرض له المجموعة التجريبية فقط دون المجموعة الضابطة وهو برنامج الألعاب التعاونية المستخدم في الدراسة.

**أدوات البحث**

تم استخدام الأدوات التالية:

١- مقياس ستانفورد- بينيه للذكاء- الصورة الخامسة، إعداد جال رويد ، تعريب صفوت فرج (٢٠١١).

٢- اختبار المسح النيورولوجي السريع، إعداد مارجريت موتي وآخرون، تعريب عبدالوهاب كامل (١٩٩٩).

٣- مقياس حل المشكلات الاجتماعية، إعداد عادل عبدالله محمد ، وشيخة الأنصاري.

٤- برنامج الألعاب التعاونية، إعداد عادل عبدالله محمد ، وشيخة الأنصاري.

**خطوات البحث**

تم إتباع الخطوات التالية في سبيل القيام بهذه الدراسة وتنفيذها:

١- تحديد وإعداد الأدوات المستخدمة، والتأكد من صلاحية مقياس حل المشكلات الاجتماعية للاستخدام مع الأطفال ذوي صعوبات التعلم بدولة الكويت وذلك بحساب خصائصه السيكومترية.

٢- إعداد البرنامج التدريبي المستخدم والتأكد من صلاحيته.

٣- اختيار أفراد العينة من بين أطفال الصف الأول المتوسط ممن يعانون من صعوبات التعلم في اللغة العربية.

٤- قياس مستوى القدرة على حل المشكلات الاجتماعية لدى أفراد العينة.

٥- إجراء التكافؤ بين مجموعتي الدراسة.

٦- تطبيق المقاييس المستخدمة كمقاييس تصنيفية.

٧- التطبيق القبلي لمقياس حل المشكلات الاجتماعية على أفراد العينة.

٨- تطبيق البرنامج التدريبي المستخدم للألعاب التعاونية على المجموعة التجريبية دون المجموعة الضابطة.

٩- التطبيق البعدي لمقياس حل المشكلات الاجتماعية على أفراد العينة.

١٠- تصحيح استجابات التلاميذ على المقياس، وجدولة الدرجات، وإجراء العمليات الإحصائية المناسبة عليها.

١١- صياغة بعض التوصيات والمقترحات التي نبعت مما أسفرت عنه هذه الدراسة الراهنة من نتائج.

**الأساليب الإحصائية المستخدمة**

تمثلت الأساليب الإحصائية التي قامت الباحثة باللجوء إليها في سبيل الوصول إلى نتائج هذه الدراسة واستخلاصها فيما يلي:

- اختبار مان – وتيني Mann- Whitney (U).
- اختبار ولكوكسون Wilcoxon (W).
- قيمة Z .

**نتائج البحث وتفسيرها:**

**(١) نتائج الفرض الأول:**

ينص الفرض الأول على أنه "توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لمستوي الانتباه، لصالح المجموعة التجريبية". ولاختبار صحة هذا الفرض تم استخدام عدة أساليب لابارامترية تمثلت في تلك الأساليب التي أشرنا إليها سلفًا وهي قيم U, W, Z ، وكانت النتائج كما يوضحها الجدول التالي:

**جدول (١)**

**قيم U, W, Z ودلالتها للفرق بين متوسطات رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لمستوى الانتباه**

| المجموعة | م | م الرتب | مج الرتب | U | W | Z | الدلالة | اتجاهها |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| الضابطة | ١٠٠،١٤ | ٤،٠٠ | ٢٨،٠٠ | ٠،٠٠ | ٢٨ | -٣،١٣٤ | ٠،٠١ | التجريبية |
| التجريبية | ١٢٩،٢٩ | ١١،٠ | ٧٧،٠٠ | | | | | |

يتضح من الجدول السابق وجود فروق دالة عند ٠،٠١بين المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لمستوى الانتباه لصالح المجموعة التجريبية. وبذلك تتحقق صحة الفرض الأول.

**(٢) نتائج الفرض الثاني:**

ينص الفرض الثاني على أنه: "توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات القياسين القبلي والبعدي لأفراد المجموعة التجريبية لمستوي الانتباه، لصالح القياس البعدي". ولاختبار صحة هذا الفرض تم استخدام الأساليب المستخدمة لاختبار صحة الفرض السابق، وكانت النتائج كما يوضحها الجدول التالي.

**جدول (٢)**

**قيم U, W, Z ودلالتها للفرق بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لمستوى الانتباه**

| القياس | م | م الرتب | مج الرتب | U | W | Z | الدلالة | اتجاهها |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| البعدي | ١٢٩،٢٩ | ١١،٠٠ | ٧٧،٠٠ | صفر | ٢٨ | -٣،١٤١ | ٠،٠١ | البعدي |

| | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| القبلي | ١٠٠،٣٦ | ٤،٠٠ | ٢٨،٠٠ | | | | | |

ويتضح من الجدول السابق وجود فروق دالة عند (٠،٠١) بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لمستوى الانتباه لصالح القياس البعدي. وبذلك تتحقق صحة الفرض الثاني.

(٤) نتائج الفرض الرابع:

ينص الفرض الرابع على أنه: "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات القياسين البعدي والتتبعي لأفراد المجموعة التجريبية لمستوي الانتباه". ولاختبار صحة هذا الفرض تم استخدام نفس الأساليب المستخدمة لاختبار صحة الفرض السابق، وكانت النتائج كما يوضحها الجدول التالي.

جدول (٣)

قيم U, W, Z ودلالتها للفرق بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي لمستوى الانتباه

| القياس | م | م الرتب | مج الرتب | U | W | Z | الدلالة | اتجاهها |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| البعدي | ١٢٩،٢٩ | ٨،٢٩ | ٥٨،٠٠ | ١٩،٠ | ٤٧ | -٠،٥٤١ | غير دالة | |
| التتبعي | ١٢٩،٩١ | ٦،٧١ | ٤٧،٠٠ | | | | | |

ويتضح من الجدول السابق عدم وجود فروق دالة بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي لمستوى الانتباه وهو الأمر الذي يحقق صحة الفرض الرابع.

مناقشة نتائج البحث:

يعد الانتباه من أهم العمليات العقلية التي تلعب دورًا مهمًا في النمو المعرفي لدى الأطفال بصفة عامة، والأطفال ذوي صعوبات التعلم بشكل خاص؛ حيث إنهم يستطيعون من خلاله أن ينتقوا المنبهات الحسية المختلفة التي تساعدهم على اكتساب المهارات وتكوين العادات السلوكية الصحيحة بما يحقق لهم التكيف مع البيئة المحيطة بهم. ويعتبر الانتباه عملية وظيفية في الحياة العقلية، تقوم بتوجيه شعور الفرد نحو الموقف السلوكي ككل. ونظرًا لأن الأطفال ذوي صعوبات التعلم هم في حاجة إلى تنمية مستوى الانتباه لديهم، ولن يتأتى هذا إلا بوجود برامج منظمة في تدريب هؤلاء الأطفال على مهارات تنمية مستوى الانتباه.

وقد أسفرت نتائج الدراسة الراهنة عن فعالية برنامج التعليم العلاجي المستخدم في تنمية مستوى الانتباه لأطفال الصف الخامس الابتدائي ممن يعانون من صعوبات التعلم، حيث وجدت فروق دالة عند (٠،٠١) بين متوسطي رتب درجات

المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لمستوى الانتباه لصالح المجموعة التجريبية، ووجدت فروق دالة عند (٠،٠١) بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لمستوى الانتباه لصالح القياس البعدي، ولم توجد فروق دالة بين متوسطي رتب درجات المجموعة الضابطة في ذات القياسين، ولا بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي.

وتتفق هذه النتائج إجمالًا مع ما توصلت إليه نتائج دراسات كل من: كايزر (١٩٩٣) Kaiser، ديزجنا وماسكرين (١٩٩٤) Mascarin & Dissegna، عائض آل زميع (١٤١٩هـ)، عزة محمد سليمان (٢٠٠١)، أيمن الهادي (٢٠٠٥)، حيث أكدوا فعالية البرامج التدريبية القائمة على اللعب التركيبي لتعديل مستوى الانتباه، وتحسن الأداء الأكاديمي داخل غرفة الفصل، كذلك فعالية التعزيز الايجابي في زيادة الانتباه لدي تلاميذ المرحلة الابتدائية ذوي صعوبات التعلم، وفاعلية البرنامج العلاجية في تخفيف صعوبات التعلم لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية.

ويمكن تفسير ذلك بأن إجراءات برنامج التعليم العلاجي المستخدم في الدراسة الحاضرة كان لها أثر إيجابي على تنمية مستوى الانتباه لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم في المجموعة التجريبية حيث أنه نظرًا للخبرات الفعلية والأنشطة المدرسية التي قام بها هؤلاء الأطفال خلال فترة البرنامج تحسن مستوى انتباههم، وهو ما انعكس بالطبع على مستوى مهاراتهم الأكاديمية. ويُرجع الباحث التحسن الذي طرأ على مستوى الانتباه لدى الأطفال أعضاء المجموعة التجريبية إلى استفادة هؤلاء الأطفال من الخدمات والأنشطة التي يقدمها البرنامج، والى الفنيات التي تم استخدامها أثناء التدريب حيث يتيح لهم البرنامج فرصة كبيرة للتركيز والانتباه أثناء تنفيذ الأنشطة، كما أن البرنامج يركز على أنشطة جذابة ومرغوبة من جانب الأطفال مما يلقي القبول من جانب الأطفال، وبالتالي تزداد دافعية هؤلاء الأطفال لتنفيذ تلك الأنشطة في ظل وجود المعززات والخطوات المتتابعة من السهل للصعب مما يوفر لهم خبرات النجاح.

## المراجع


أحمد أحمد عواد (١٩٩٤). التعرف المبكر على صعوبات التعلم النمائية لدى الأطفال في مرحلة ما قبل المدرسة الابتدائية. *ورقة عمل مقدمة إلى المؤتمر العلمي الثاني لمعهد الدراسات العليا للطفولة بجامعة عين شمس.* القاهرة، ٢٦- ٢٩/ ٣.

السيد عبدالحميد سليمان (٢٠٠٠). *صعوبات التعلم.* القاهرة: دار الفكر العربي.

جال رويد (٢٠١١). *مقاييس ستانفورد- بينيه للذكاء: دليل الفاحص (الصورة الخامسة)* (تعريب صفوت فرج). القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية (الكتاب الأصلي منشور٢٠٠٣).

دانيال هالاهان، وجون لويد، وجيمس كوفمان، ومارجريت ويس، وإليزابيث مارتنيز (٢٠٠٧). *صعوبات التعلم: مفهومها- طبيعتها- التعليم العلاجي* (ط٣- ترجمة عادل عبدالله محمد). عمان: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع (الكتاب الأصلي منشور٢٠٠٥).

دانيال هالاهان، وجيمس كوفمان (٢٠٠٨). *سيكلوجية الأطفال غير العاديين وتعليمهم: مقدمة في التربية الخاصة* (ط ١٠- ترجمة عادل عبدالله محمد). عمان: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع (الكتاب الأصلي منشور٢٠٠٧).

صامويل كيرك، وجيمس كالفنت (١٩٨٨). *صعوبات التعلم الأكاديمية والنمائية* (ترجمة زيدان السرطاوي، وعبدالعزيز السرطاوي). الرياض: مكتبة الصفحات الذهبية (الكتاب الأصلي منشور١٩٨٤).

عادل عبدالله محمد (٢٠٠٠). *العلاج المعرفي السلوكي: أسس وتطبيقات.* القاهرة: دار الرشاد.

عادل عبدالله محمد (٢٠٠٣). *تعديل السلوك للأطفال المتخلفين عقليًا باستخدام جداول النشاط المصورة.* القاهرة: دار الرشاد.

عادل عبدالله محمد (٢٠٠٦-أ). *قصور المهارات قبل الأكاديمية لأطفال الروضة وصعوبات التعلم.* القاهرة: دار الرشاد.

عادل عبدالله محمد (٢٠٠٦ب). بعض المتغيرات المعرفية لأطفال الروضة ذوي قصور المهارات قبل الأكاديمية كمؤشر لصعوبات التعلم. *بحث مقدم إلى المؤتمر الدولي لصعوبات التعلم بالرياض.* الرياض، ١٩- ٢٢/ ١١.

عادل عبدالله محمد (٢٠١١). *مقدمة في التربية الخاصة.* القاهرة: دار الرشاد.

عادل عبدالله محمد (٢٠١٤). أساليب واستراتيجيات التدخل العلاجي لذوي صعوبات التعلم. *مجلة التربية الخاصة والتأهيل، ١* (٣)، ١- ٢٦.

عادل عبدالله محمد ، وأمال أحمد مصطفى (٢٠٢٠). ***صعوبات التعلم الخاصة وفق تصنيف جديد لصعوبات التعلم***. الإسكندرية: مؤسسة حورس الدولية للطباعة والنشر والتوزيع.

عادل محمد العدل (٢٠٠١). تحليل المسار للعلاقة بين مكونات القدرة على حل المشكلات الاجتماعية وكل من فعالية الذات والاتجاه نحو المخاطرة. ***مجلة كلية التربية جامعة عين شمس، ٧*** (٢٥/ ١)، ٢٤٣- ٢٩٥.

عادل محمد العدل (١٩٩٨). القدرة على حل المشكلات الاجتماعية وعلاقتها بالذكاء الاجتماعي والمسئولية الاجتماعية ومفهوم الذات الاجتماعي والتحصيل الدراسي. ***مجلة كلية التربية جامعة عين شمس، ٦*** (٢٢/ ٢)، ٣٨٤- ٤٣٢.

عبد الرحمن سيد سليمان (٢٠٠١). ***سيكلوجية ذوي الاحتياجات الخاصة***. القاهرة: مكتبة زهراء الشرق.

عبدالمنعم الدردير (٢٠٠٦). ***الإحصاء البارامتري واللابارامتري في اختبار فروض البحوث النفسية والتربوية والاجتماعية***. القاهرة: عالم الكتب.

عبدالناصر أنيس عبدالوهاب (١٩٩٢). دراسة تحليلية لأبعاد المجال المعرفي والمجال الوجداني للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم بالحلقة الأولى من التعليم الأساسي. ***رسالة دكتوراة غير منشورة***، كلية التربية جامعة المنصورة.

عزت عبدالحميد محمد (٢٠٠٩). ***معالجة البيانات باستخدام برنامج SPSS- 18***. القاهرة: دار الفكر العربي.

مارجريت موتي، وهارولد سيزلنج، ونورما سبالدينج (١٩٩٩). ***اختبار المسح النيورولوجي السريع*** (تعريب عبدالوهاب محمد كامل). القاهرة: دار النهضة المصرية (النسخة الأصلية منشورة ١٩٩٧).

محمود عوض الله سالم، ومجدي محمد الشحات، وأحمد حسن عاشور (٢٠٠٣). ***صعوبات التعلم: التشخيص والعلاج***. عمان: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.

محمود محمد طافش (٢٠٠٧). ***حل المشكلات: أسلوب مميز لتعليم مهارات التفكير***. عمان: دار وائل للنشر.

مركز الصحة النفسية عبر الثقافات. (٢٠٠٥). ***المرشد العملي: حل المشكلات ووضع الأهداف***. سيدني: المؤلف.

موسى محمود معوض (٢٠١٣). ***مفهوم حل المشكلات***. عمان: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.

American Psychiatric Association APA. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders, DSM-V*. Washington, DC: Author.

Ames, C. (1981). Competitive versus cooperative reward structures: The influence of individual and group performance factors on achievement attributions and affect. *American Educational Research Journal, 18* (3), 273-287.

Aronson, E., & Patnoe, S. (2011). *Cooperation in the classroom: The jigsaw method*. New York: Printer& Martin Limited.

Brownell, C., Zerwas, S.,& Balaraman, G. (2002). Peers, cooperative play, and the development of empathy in children. *Behavioral and Brain Sciences*, 25, 28- 30.

Cecchini, M. (2018). *Encouraging cooperative play*. Baltimore: Excellience Learning Corporation.

Dewar, G. (2014). *How to help your child develop social skills through cooperative play*. Tiburon, CA: H. J. Kramer.

Fax, J.,& Murray, R. (2004). Information flow and cooperative control of vehicle formations. *IEEE Transactions on Automatic Control, 49* (9), 1465-1476.

**Field, A. (2015). *Preschool is a time to start encouraging cooperative play*. Chicago: University of Chicago Press.**

Fletcher, J., Lyon, G., Barnes, M., Stuebing, K., Francis, D., Olson, R.,& Shywitz, B. (2001). Classification of learning disabilities: An evidence- based evaluation. *Paper presented at the LD Summit*. Washington, DC: U.S. Department of Education.

Frankel, F., Myatt, R., Cantwell, D.,& Feinberg, D. (1997). Parent- assisted transfer of children`s social skills training. *Journal of the American Academy of Children and Adolescent Psychiatry, 36* (1), 1056- 1064.

Garaigordobil, M., Maganto, C.,& Etxeberría, J. (1996). Effects of a cooperative game program on socio-affective relations and group cooperation capacity. *European Journal of Psychological Assessment, 12* (2), 141-152.

Garvey, C. (1990). *Play: The developing child series*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.

Gol, D.,& Jarus, T. (2005). Effect of a social skills training group on every day activities in LD children. *Journal of*

*Developmental Medicine and Child Neurology, 23* (3), 456-463.

Greenham, S. (1999). Learning disabilities and psychosocial adjustment: A critical review. *Child Neuropsychology, 5*, 171-196.

Hallahan, D.,& Kauffman, J. (2007). *Exceptional learners: Introduction to special education* (10th ed.). New York: Allyn& Bacon.

Hallahan, D., Lloyd, J., Kauffman, J., Martinez. E.,& Weiss, M. (2005). *Learning disabilities: Foundations, characteristics, effective teaching* (3rd ed.). Boston: Allyn& Bacon.

Hayes, J. (1989). *The complete problem solver*. New Jersey: Hillsdale, Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

Heidemann S.,& Hewitt, D. (1992). *Pathways to play: Developing play skills in young children*. St. Paul, MN: Redleaf.

Herrmann, K. (2013). The impact of cooperative learning on student engagement: Results from an intervention. *Active Learning in Higher Education, 14* (3), 175-187.

Hirsch, B. (2016). Cooperative group play social skills training for children with social, emotional, and behavior challenges: Impact on self-esteem and social skills. *Unpublished Ph. D. dissertation*, Philadelphia College of Osteopathic Medicine PCOM.

Hudson, P. (1997). Using teacher- guided practice to help students with learning disabilities acquire and retain social studies content. *Learning Disability Quarterly*, *20*, 23- 31.

Hughes, F. (2009). *Children, play, and development*. London: SAGE.

Jahr, E., Eldevik, S.,& Eikeseth, S. (2000). Teaching children with autism to initiate and sustain cooperative play. *Research in Developmental Disabilities, 21* (2), 151- 169.

Kameenui, E. (1996). Shakespeare and beginning reading: The readiness is all. *Teaching Exceptional Children*, *27* (2), 3-21.

Kavale, K. (2001). Discrepancy models in the identification of learning disability. *Paper presented at the LD Summit*. Washington, DC.; U.S. Department of Education.