برنامج أنشطة فنية للحد من صعوبات التعلم النمائية لأطفال الروضة

إعداد

الباحثة/ سمر محمد إبراهيم عمر

المقدمة:

تعد مرحلة الطفولة مرحلة مهمة وأساسية في حياة الإنسان وذلك لأنها الفترة التي يتم فيها وضع البذور الأولى للشخصية وهي الفترة التي يُكّون فيها الطفل فكرة واضحة وسليمة عن نفسه ومفهوماً محدداً لذاته الجسمية والنفسية والاجتماعية مما يساعده على التكيف مع المجتمع.[1]

ففي هذه المرحلة يكتسب الطفل مختلف المهارات والعادات السلوكية والاتجاهات الأساسية لتكوينه كإنسان، كما يتمكن في هذه المرحلة من تنمية قدراته واستعداداته العقلية في فهم العلاقات الاجتماعية الصحيحة وكيفية ممارستها، هذا بالإضافة إلى تنمية المهارات الأساسية التي تمكنه من تحصيل المعرفة وهي القراءة والكتابة والحساب، فهذه المرحلة تعتبر الخطوة الأولى إلى طريق التربية، مما جعل السلطات التعليمية والهيئات والمؤسسات التربوية في مختلف الدول تهتم اهتماماً كبيراً برعاية وتربية الأطفال في هذه المرحلة في حياة الأفراد ونمو شخصياتهم.[2]

فقد تكمن الخطوة الكبرى في التزايد المستمر في أعداد ذوي صعوبات التعلم داخل وخارج مجال التربية الخاصة وقد أدت الشكوك التي تدور حول المشكلة إلى اختلاف نسب تقدير وجود صعوبات التعلم اختلافاً بيناً فقد تتراوح نسبة ذوي صعوبات التعلم ما بين (28% : 57%) في بعض الدول الأجنبية، لذا كانت ومازالت مشكلة صعوبات التعلم محور حديث التربويين وعلماء النفس على مختلف المجالات التربوية والنفسية، الأمر الذي جعلها من أهم القضايا التربوية في مصر والدول العربية، حيث يخصص لها الميزانيات والموارد البشرية والطاقات الفكرية لدى الدول العربية.[3]

---

(1) سعدية محمد على بهادر (1994): المرجع في برامج تربية أطفال ما قبل المدرسة، ط2، القاهرة، مطبعة مدني، 27.

(2) محمود عبد الحليم منسي (1994): الروضة وإبداع الأطفال، الإسكندرية، دار المعرفة الجماعية، (15-19).

(3) السيد عبد الحميد سليمان السيد (2000): صعوبات التعلم، تاريخها مفهومها تشخيصها علاجها، القاهرة، دار الفكر العربي، 74-76.

والأطفال ذوي صعوبات التعلم هم فئة من الأطفال لا يستطيعون أن يسايروا زملاءهم في تعلم اللغة رغم أنهم ذو ذكاء متوسط، أو فوق متوسط، لا يعانون من إعاقات حسية أو بدنية أو اضطرابات نفسية، كما أنهم لا يعانون من حرمان اقتصادي أو بيئي.[1]

وقد أشار السيد سليمان (2008) إضافة إلى ما سبق إلى أن التلاميذ ذوي صعوبات التعلم قد يعانون من قصور في المهارات الإدراكية مثل عدم القدرة على فهم اللغة، وعدم التعبير عن مشاعر في المواقف المناسبة ونقص القدرة على تفسير الخبرات والأحداث بصورة صحيحة.[2]

لذا نجد أن الأساليب المعرفية التي يستخدمها التلاميذ ذوو صعوبات التعلم في تنظيم خبراتهم ترتبط بالفروق الموجودة بينهم في طريقة الفهم، والحفظ، والتحويل، واستخدام المعلومات وفهم الذات،.[3]

ويؤكد على ما سبق بعض الدراسات كدراسة (محمد والشحات، 2006[4]؛ Zenasni, 2008[5] و Erten & Topkaya, 2009 [6] و[7] Dewaele&Wei,2013) إلى ضعف قدرة ذوي صعوبات التعلم على التوافق مع المواقف الجديدة وعدم تناسب استجاباتهم مع المواقف الاجتماعية الجديدة وبالتالي يجدون صعوبة في مواجهة المواقف الغامضة .

وتعد الأنشطة الفنية من أهم الأنشطة التي تؤثر بالإيجاب على صعوبات التعلم للطفل، بل يمتد تأثيرها إلى تحقيق النمو الشامل المتزن ويلعب الفن دوراً هاماً ومؤثراً في تنمية وإثراء

(1) السيد عبد الحميد سليمان (1992): دراسة لبعض متغيرات الشخصية المرتبطة بصعوبات التعلم، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة الزقازيق.

(2) السيد عبد الحميد سليمان (2008): اختبار القراءة الصامتة للمرحلة الابتدائية، مركز الأمير سلمان لأبحاث الإعاقة، الرياض.

(3) على شاكر (2009): العجز المتعلم وعلاقته بالأسلوب المعرفي تحمل وعدم تحمل الغموض لدى طلبة الجامعة، مجلة كلية التربية الأساسية، جامعة القادسية العراقية، (121) (59-165).

(4) محمد حسانين محمد ومجدي محمد أحمد الشحات (2006): دراسة لبعض المتغيرات العقلية (السرعة الإدراكية – الغلق اللظفي) والانفعالية (مستوى الطموح – تحمل الغموض) الفارقة بين الطلاب العاديين وبطء التعلم في المرحلة الإعدادية، مجلة كلية التربية جامعة بنها المجلد (16)، العدد (68)، 123-164.

(5) Zenasni, F. (2008). Creativity and Tolerance of Ambiguity: An Empirical Study Journal of Creative Behavior. 42(1), 61-73.

(6) Erten, I. H., & Topkaya, E.Z. (2009). Understanding tolerance of ambiguity of EFL learners in reading classes at tertiary level. Novitas-Royal, 3(1), 29-44.

(7) Dewaele, J.M., & Wei, L. (2013). Is multilingualism linked to a higher tolerance of ambiguity? Bilingualism: Language and Cognition, 16(01), 231-240.

الأطفال ذوي صـــعوبات التعلم ويعتبر الفن في حد ذاته لغة، تتيح للأفراد فرصـــة للتعبير عما بداخلهم.[1]

مشكلة البحث:

من خلال قراءات الباحثة في مجال صـــعوبات التعلم، والعمل الميداني مع الأطفال في رياض الأطفال، فوجدت الباحثة أن مشـــكلة البحث تكمن في وجود فئة من الأطفال يعانون من صـــعوبات التعلم النمائية، ورغم ذلك هم أطفال عاديون، مما حث الباحثة لتقديم برنامج أنشـــطة فنية للحد من صعوبات التعلم لهؤلاء الأطفال.

تساؤلات البحث:

يحاول البحث الحالي الإجابة على التساؤلات الآتية:

ما هو دور برنامج أنشطة فنية في الحد من صوبات التعلم النمائية لأطفال ما قبل المدرسة.

ويتفرع منه عدة تساؤلات:

- ما هي صعوبات التعلم النمائية لأطفال ما قبل المدرسة.
- ما الأنشطة الفنية التي تساعد في الحد من صعوبات التعلم.
- ما فاعلية برنامج الأنشـــطة الفنية في الحد من صـــعوبات التعلم النمائية لأطفال ما قبل المدرسة .

أهداف البحث:

يهدف البحث الحالي إلى:

1- تحديد دور الأنشطة الفنية في الحد من صعوبات التعلم النمائية.

2- قياس فاعلية برنامج الأنشـــطة الفنية للحد من صـــعوبات التعلم النمائية لأطفال ما قبل المدرسة .

أهمية البحث:

تتمثل أهمية البحث في الآتي:

1- التقليل من صعوبات التعلم النمائية لأطفال ما قبل المدرسة.

2- اســـتخدام الأنشـــطة الفنية المختلفة للحد من صـــعوبات التعلم النمائية لأطفال ما قبل المدرسة.

3- نشر الوعي لدى المتخصصين في هذا المجال لأهمية الأنشطة الفنية للأطفال .

فروض البحث:

(1) محمد عليوات (2007): الأطفال التوحديون، ط1، الأردن، دار البازوري.

1- توجد فروق ذات دلالة إحصـائية بين متوسـطات درجات أطفال المجموعة التجريبية فى القياسين القبلي والبعدي على مقياس صعوبات التعلم النمائية لصالح القياس البعدي.

2- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات اطفال المجموعة التجريبية فى القياس البعدي والتتبعي على مقياس صـــعوبات التعلم النمائية لطفل الروضـــة بعد تعرضهم للبرنامج.

مصطلحات البحث:

الأنشطة الفنية:

هي إحدى أبرز أنواع الفنون البصـرية التي يمارس من خلالها التعبير الفني سـواء كان ذلك التعبير فكرياً أو التعبير عن الإحساس والمشاعر، وتضم هذه الأنشطة مجالات متعددة منها فن الرسم والتصميم والألوان والأشغال اليدوية لإكساب المهارات التقنية والفنية.

2- أطفال صعوبات التعلم النمائية:

هم أطفال عاديون من ناحية القدرة العقلية والعمليات الحســـية والثبات الإنفعالي وتوجد لديهم عقصـــور فى واحدة او اكثر من العمليات المعرفية في الإدارك والذاكرة والانتباه والتفكير ومهارات اللغة وتكوين المفهوم والتي تعوق تعلمه بكفاءة.

قراءات نظرية ودراسات سابقة:

تعريف الأنشطة الفنية:

تظهر أهمية الأنشـــطة الفنية من حيث أنها كل ما يســـاهم في بناء الفرد وتكوينه فهي تشمل مجالات الفنون من رسم وطباعة وتشكيل الورق وحرف بيئية والتشكيل بالخامات المختلفة ومجالات المســـرح والدراما من تمثيل وتأدية أدوار مختلفة والموســـيقى والغناء والإيقاع والفنون الحركية وهي بالمعنى الأشـمل كافة الأنشـطة المختلفة التي يمارسـها الطفل وهي صـورة شـاملة ترتبط بطبيعة نشاط الطفل.

ذكرت دراسة (فالنتينا الصايغ، 2008) الأنشطة الفنية بشكل عام هي كل ما يساهم في بناء الفرد وتكوينه من الناحية الفنية والجمالية وتعد الأنشـطة الفنية أداة لمداخل تنموية كثيرة وإلى العلاج بالفن، وهي نوع من الأنشـــطة التفاعلية، فقد يهدف المعالجون بالفن إلى اســـتخدام الفن التلقائي غير اللفظي لأغراض تشخيصية وعلاجية، تساعد المريض على استعادة تكيفه مع ذاته وتوازنه مع المجتمع.

وللأنشـطة الفنية دوراً مهماً في بناء شـخصـية الطفل، فالنشـاط الفنى يسـاعد الفرد على التعامل مع مَن حوله، ويزيد من شـــعوره بالرضـــا عن نفســـه وثقته فيها وذلك لأنه يوفق بين الاتجاهات الفردية والاجتماعية أثناء رضـــا المجتمع أما أنتجه من تفاعل وتواصـــل، كما أن

التفاعل يوفر نوعاً من التوازن بين اتجاهات الفرد العقلية والانفعالية والفكرية والحسية وبين الوعي واللاوعي.

وتظهر أهمية الأنشطة الفنية من خلال الأنشطة المختلفة التي تعتبر وسيلة تنفيسية ويعني الإفصاح عن كل الأفكار والانفعالات المطلقة والاضطرابات النفسية التي يتعرض لها الطفل والتي تؤثر على سلوكه وتفسر حياته وتؤثر في ظروفه البيئية المختلفة، حيث يجد ضغوطاً واضطرابات من الخارج لا تتفق في كثير من الأحيان مع رغباته الداخلية، فإما أن يكبت رغباته، وللكبت أضرار، أو يحاول أن يفصح عنها بوسيلة ما، والأنشطة المختلفة من الوسائل الميسرة في السن الصغير ليحمل الطفل كل ما يساوره من خلجات ومخاوف وإحباطات تقلق راحته وهو يعمل كل ذلك بطريقة لا شعورية، والتنفيس يخرج الطاقات فيريح النفس ويكسبها اتزاناً، والتفاعل في الأنشطة طريق للخلاص من هذه الآلام والاضطرابات وهي السبيل للإفراج عن الضغط الخارجي، وإيجاد بصيص من النور ولو في الخيال لحالة نفسية تعويضية. (1)

الأنشطة التفاعلية وأهميتها للأطفال ذوى صعوبات التعلم:

تعتبر الأنشطة الفنية من أهم الأنشطة للأطفال ذوى صعوبات التعلم، وذلك لأنها تساعد هؤلاء الأطفال على تنمية إدراكهم الحسي، وذلك من خلال الإدراك البصري والحسي لديهم عن طريق الإحساس بالفنون والحركات والموسيقى والألوان والخطوط والمسافات والتمثيل، وأيضاً الإدراك اللمسي عن طريق ملامسة السطوح مثلهم مثل الطفل العادي، وتدرب الأنشطة الفنية الأطفال على كيفية استخدام بعض الأدوات المختلفة والخامات التي تمهد الإمساك والتحكم فيما بعد في أدوات الكتابة، ومن هنا تعتبر الأنشطة الفنية هي الوسيط الناجح في علاج الاضطرابات المختلفة التي يعاني منها الكثير من الأطفال سواء عاديين أو غير عاديين. (2)

وتمثل الأنشطة الفنية دوراً مهماً في جذب انتباه الطفل وتفريغ طاقاته الزائدة بما يتميز به من صفات وخصائص وضرورة توظيف هذه الأنشطة مع اطفال صعوبات التعلم، وفي تنمية السلوك الإبداعي للطفل. (3)

ومن أهم أنواع التفاعل هي الأنشطة الفنية والتي تلعب دوراً هاماً ومؤثراً في تنمية وإثراء وعلاج عملية الاتصال لدى الأطفال الذين يعانون من صعوبات التعلم، ويعتبر الفن لغة في حد ذاته، تتيح للأفراد سواء كانوا أطفالاً أو مراهقين عاديين أو ذوي الاحتياجات الخاصة، فرصة للتعبير عما بداخلهم والاتصال بالآخرين، ومن هنا يصبح الفن بجانب أنه وسيلة تطهيرية، وسيلة

(1) محمود البسيوني، 1995 : 71 .

(2) سهى أمين، 2002 : 118 .

(3) عبد الله الثقفي وآخرون، 2016 : 110.

تساعد على علاج المشكلات الاتصالية لدى الأفراد، ويعمل الفن على إيجاد علاقة اتصالية بين الفرد والقطعة الفنية، وبالتالي يبدأ يتسع نطاق الاتصال بالبيئة المحيطة به سواء هذه البيئة أشياء أو أفراد، ويبدو أن الفن هو أحد المجالات المنهجية، حيث يستطيع بعض أولئك الأطفال ذوى صعوبات التعلم تحقيق درجات عالية من التميز في رسم التصاميم المعمارية، وبعضهم يتمتعون بقدرة عقلية عالية في التصور والتخيل البصري مثل الفيلسوف العالمي "بول نيبسترفولر" الذي كان مصاباً بإعاقة بصرية شديدة منذ ولادته، تحولت فيما بعد إلى قدرة تخيلية عظيمة. (1)

التعبير بالرسم كأحد عناصر الأنشطة الفنية لدى الأطفال ذوى صعوبات التعلم:

يعتبر التعبير بالرسم من العناصر الهامة والرئيسية لدى اطفال صعوبات التعلم، حيث استخدام الطفل لليدين والإمساك بالقلم، وكيفية القدرة على التحكم في أصابعه والرسم على الأوراق، ومن الأساليب الهامة في إسقاط ما يدور داخل الطفل من أفكار وخبرات يعبر عنها من خلال الرسم، ويتضح ذلك من خلال بعض الدراسات.

فوائد العلاج بالأنشطة الفنية للأطفال ذوى صعوبات التعلم:

لكي نساعد الأطفال ذوى صعوبات التعلم على الاستفادة من بيئتهم، والتعرف عليها، وتنظيمها وإحداث تغيير فيها وتعديل سلوكياتهم المضطربة، لابد من تقديم البرامج التربوية لعلاج هؤلاء الأطفال، ولابد أن تشتمل هذه البرامج على أنشطة متناسبة ومتنوعة لأنها تلعب دوراً أساسياً في تنمية الاستقلال والوعي بالذات ليصبحوا قادرين على إقامة علاقات مع الآخرين وبالتالي خفض السلوكيات المضطربة لديهم.

وتساعد الأنشطة على علاج اطفال صعوبات التعلم من خلال:

1- إطلاق الشعور التعبيري والانفعالي لدى الطفل، وذلك من خلال تطور التفاعل الإنساني بينه وبين النشاط وبين المعالج.
2- كما أنه يعمل على تنمية وعي الطفل بنفسه، وأنه قادر على إخراج عمل جميل ومتميز.
3- تنمية إحساس الطفل بنفسه حتى ينمو إحساسه بالبيئة من حوله.
4- تنمية إدراكهم الحسي وذلك من خلال تنمية إدراكهم البصري، عن طريق الإحساس باللون والخط والمسافة، والبعد والحجم والإدراك باللمس عن طريق ملامسة السطوح والحركات والموسيقى والتقليد.

في ضوء ذلك ترى الباحثة أن الأنشطة الفنية تعتبر من أهم الأنشطة التي تقدم للأطفال ذوى صعوبات التعلم، لأنها تساعد هؤلاء الأطفال في تنمية إدراكهم وانتباههم، وذلك من خلال تنمية إدراكهم البصري ، عن طريق الاغاني والاستماع والتفاعل مع المسرح والإحساس بالألوان

(1) محمد عليوات ، 2007 : 97 .

والموسـيقى والحركات المختلفة والإدراك باللمس عن طريق ملامسـة السـطوح، ومن هنا تعتبر الأنشطة الفنية هي الوسيط الناجح في علاج الاضطرابات المختلفة التي يعاني منها الكثير من الأفراد، كما أنها جزء أساسي من برامج تنمية المهارات للأطفال .

أهمية الرسم للأطفال ذوى صعوبات التعلم:

إن رسـوم الاطفال وأعمالهم الفنية تعتبر مصـدراً هاماً للبحث السـيكولوجي في إطار العلاج، وهي الأداة التي يمكن على ضوئها أن نحدد لهم فهم الأمور الحياتية، مثل معنى الدرر، وكيف يتصرف وقت العمل أثناء أخذ فرصته، أو كيف يتحرك ويتصرف أثناء اللعبة عندما يحين دوره في اللعبة، وفهم وإدراك أن لك وقتاً، ولي وقت وأن لك فرصة الرسم ولي فرصة الرسم.

فالرسم يحتاج إلى قدرات فنية تساعد الطفل على أن يتعود على التفكير عن طريق اللعب بالألوان والتعبير بالرسم، ولاشك أن أثر ذلك يكون واضحاً في المستقبل، ومن المعلوم أنه بقدر تنمية القدرات في مرحلة الطفولة تكون النتائج أفضل من مرحلة ما بعد الطفولة أي المراهقة وما بعد المراهقة، علماً بأن الرسوم التعليمية وحب اللعب بالألوان والأدوات الفنية قد تأخذ طابعاً آخر.

المجالات الفنية المفضلة للطفل ذوى صعوبات التعلم:

- يميل إلى التشكيل بالأوراق الملونة وإلى التلوين بأقلام الفلوماستر.
- يميل إلى التشكيل بخامات الطين والصلصال.
- يميل إلى الرسم باستخدام الحاسب الآلي.
- يميل إلى الحركة والجري.
- يميل إلى الأدوات الموسيقية التي تصدر أصوات وألوان.

شروط تقديم النشاط الفنى للأطفال ذوى صعوبات التعلم:

1- تقديم مثيرات متعددة للطفل ترتبط ضمنياً بالثقافة والبيئة تؤكد الانتماء.
2- استخدام خامات وأدوات أكثر تشويقاً لدفعه على الإنجاز.
3- أن تتناسب الخامة والأداء مع العمر الزمني والعقلي للطفل.
4- التنوع في الخامات والأدوات.
5- تهيئة المناخ التعليمي لدافعية الطفل للعمل بأن يسمح بحرية الحركة والتفاعل.
6- أن يكون اللعب هو المدخل للتعبير في كثير من الأنشطة الفنية.
7- أن يكون التعلم عن طريق العمل والممارسة.
8- تكون الخامات المقدمة للطفل سهلة المنال والتشكيل وأن يتقبل الطفل الخامة أو الوسيلة.
9- أن يدرك المعلم طبيعة مهارات الوصول إلى الفكرة والتي تتناسب مع طبية الطفل.
10- أن يخطط المعلم جيداً للأخطاء المعارضـة التي توقع حدوثها عند ممارسـة النشـاط الفني.

11- أن يلاحظ المعلم قدرة الطفل على الانجاز في الفن.
12- تخطيط المعلم للأنشطة من خلال التعبير الفني.
13- التركيز على قيم التعاون من خلال العمل والتي توصف بأنها أعمال جماعية.
14- تدريب الأطفال على الجدال في الأنشـطة الفنية يسـاعد على توالد الأفكار أو تثبيت بعض القيم.
15- تنمية التميز باللمس للمدركات التي يود الطفل التعبير عنها أو التي تقدم له كذلك.

ويحتاج العديد من الأطفال المصـابين باضـطراب الذاتوية إلى برامج تعليمية مكثفة خصوصاً في تنمية مهارات التواصل، ويتطلب التعلم الفعال تنظيماً عالياً ومنهجاً مباشراً واستخدام مبادئ علم النفس السلوكي في تحليل المهارات وأفضل الطرق لتدريسهم. [1]

وترى الباحثة من خلال العرض السـابق أنه لابد من الاهتمام والتركيز على الانشـطة التى تسـاعد الطفل مثل الرسـم والتلوين وتشـكيل الصـلصـال والعجائن والقص واللصق والطباعة والأنشطة اليدوية والموسيقى

ثانيا صعوبات التعلم

يعد مجال صـعوبات التعلم **Learning difficulties** هو أحد المجالات الحديثة – نسبياً – في ميدان التربية وعلم النفس ففي العقود الثلاثة الأخيرة من القرن الماضي، بدأ الاهتمام بشـكل واضـح بالأطفال الذين يعانون من صـعوبات في التعلم بهدف تقديم الخدمات التربوية والبرامج العلاجية لهذه الفئة من الأطفال . [2]

1- مفهوم صعوبات التعلم:

يذكر **هاميل وكوفمان (Hallahan & Kauffman)** أن صـموئيل كيرك **(Kirk, 1962)** يعد أول من حاول وضع تعريف لصعوبات التعلم وينص على أنها "**مفهوم يشير إلى التأخر أو الاضـطراب في واحدة أو أكثر من العمليات الخاصـة بالكلام، اللغة، القراءة، الكتابة، الحسـاب، أو أي مواد دراسـية أخرى، وذلك نتيجة إلى إمكانية وجود خلل وظيفي مخي أو اضطرابات انفعالية أو سلوكية،** ".

وقد قدمت **باتمان (Bateman, 1965: 220)** تعريفاً آخر للأطفال الذين يعانون من صـعوبات في التعلم،وهو "**الأطفال الذين يعانون من صـعوبات في التعلم هم الذين يظهرون تباعداً دالاً تربوياً بين لإمكاناتهم العقلية ومسـتوى أدائهم الفعلي، ويرتبط ذلك باضـطرابات أساسية في عمليات التعلم، والتي قد تكون أو لا تكون مصحوبة باضطراب وظيفي في الجهاز**

(1) إبراهيم الزريقات، 2004 : 265 .
(2) سليمان عبد الواحد يوسف إبراهيم: المخ وصعوبات التعلم رؤية في إطار علم النفس العصبي المعرفي، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، ط**1**، **2007**، ص**47**.

العصبي المركزي، والتي لا ترجع إلى تأخر عقلي عام، أو حرمان تربوي أو ثقافي أو اضطرابات انفعالية حادة أو الفقدان الحسي.

ويختلف تعريف **باتامن (Bateman, 1965. 220)** اختلافاً واضحاً عن التعريف **السابق الذي قدمه كيرك (Kirk, 1962)**، والذي تضمن العوامل الانفعالية والعصبية كأسباب لصعوبات التعلم، في حين يركز هذا التعريف على فكرة التباعد بين الإمكانات العقلية والتحصيل الدراسي. وقد تأثر **كيرك Kirk** بالأفكار التي طرحتها **باتمان Bateman** في تعريفها السابق وأنعكس ذلك في التعريف الذي قدمه أمام المؤتمر القومي للتوجيه وتعريف الأطفال المعاقين عام **1967**.

كما قدم **ويبمان (Wepman et al., 1975)** تعريفاً أخر **لصعوبات التعلم النوعية Specific Learning difficulty**، ينص على أن "**الأطفال ذوي صعوبات التعلم النوعية هم أولئك الأطفال – في أي عمر زمني – الذين يظهرون قصوراً جوهرياً في مجال جزئي من التحصيل الدراسي، نتيجة الإعاقات الإدراكية أو الإدراكية – الحركية، بصرف النظر عن الأسباب أو العوامل الأخرى التي تسهم في ذلك، ويرتبط مصطلح "إدراكي" – كما يستخدم هنا – بالعمليات العقلية أو العصبية التي يكتسب الطفل من خلالها المعلومات مثل: الأصوات والأشكال الأساسية للحروف الهجائية**".

وفي عام **1971** أجتمعت هيئتان دوليتان من الهيئات المهتمة بمجال صعوبات التعلم وهما: **لجنة صعوبات التعلم ومجلس الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة**. ليصدر تعريفاً لصعوبات التعلم جاء فيه أن **مفهوم صعوبات التعلم "مفهوم يشير إلى طفل عادي من ناحية القدرة العقلية العامة والعمليات الحسية والثبات الانفعالي، توجد لديه عيوب نوعية Specific في الإدراك والتكاملية، أو العمليات التعبيرية والتي تعوق تعلمه بكفاءة، وهذا التعريف يتضمن الأطفال الذين لديهم خلل في الجهاز العصبي المركزي والذي يؤدي إلى إعاقة كفاءتهم في التعلم**".

ومن الجدير بالملاحظة أن هذا التعريف يذكر حالات الإعاقة الأخرى كحالات الاعاقة العقلية، وذوي مشكلات التعلم، وذوي الإعاقات الحسية، أو المضطربين انفعالياً باعتبارهم حالات استبعاد، وهو ما يتفق مع كثير من تعريفات صعوبات التعلم، كما يتفق مع الفكرة القائلة بأن صعوبات التعلم تعد داخلية المنشأ والمصدر، إلا أن هذا التعريف يقصر صعوبات التعلم على مرحلة الطفولة فقط،

وقد أرى أن ما يؤخذ على هذا التعريف أنه لم يوضح ما المقصود بمفهوم التكاملية وهو ما جعل هذا التعريف يكتنفه الغموض في بعض جنباته.

كما قدم **مايرز وهاميل (Myers & Hammill, 1976)** تعريفاً آخر **لصعوبات التعلم النوعية**، ينص على أن "**الأطفال ذوي صعوبات التعلم النوعية هم أولئك الأطفال الذين يعانون من مشكلات نوعية في التعلم، ويظهرون اضطرابا في واحدة أو أكثر من العمليات الأساسية المتضمنة في فهم أو استخدام اللغة المنطوقة أو المكتوبة، والتي تظهر في شكل اضطرابات في الاستماع أو التفكير أو القراءة أو الكتابة أو التهجي أو الحساب**".

ويلاحظ أن هذا التعريف يشتمل على ثلاث محددات لصعوبات التعلم النوعية تتمثل في: **التفاوت الواضح بين قدرة الطفل على التعلم وما يتعلمه بالفعل**، وأن المشكلة في التعلم ترجع إلى سوء التجهيز والمعالجة لواحدة أو أكثر من عمليات التعلم الأساسية وليست ناشئة عن أي نوع من الإعاقات الأخرى.

ويذكر **سيد عثمان (1979 : 22) أن مفهوم صعوبات التعلم يشير إلى "الطفل الذي لا يستطيع الإفادة من خبرات وأنشطة التعلم المتاحة داخل وخارج الفصل الدراسي، ولا يستطيع أن يصل إلى مستوى التمكن الذي تؤهله قدراته إليه، ولا يتضمن ذلك الطفل المتخلف عقلياً أو المعاق جسمياً أو حسياً**".

ويذكر أحمد عواد (2002: 105-106) أن هاميل وبريان (Hammill & Bryan) عام **1998** قد قدما تعريفاً لصعوبات التعلم **ويذكر هذا التعريف أن صعوبات التعلم Learning Difficulties يعني "اضطراباً في واحدة أو أكثر من العمليات النفسية الأساسية المتضمنة في فهم أو استخدام اللغة المنطوقة أو المكتوبة والتي يمكن أن تظهر في صورة قصور في القدرة على الاستماع، أو التفكير، أو الحديث، أو القراءة، أو الكتابة، أو التهجي أو إجراء العمليات الحسابية، ويشمل المصطلح حالات الإعاقات الإدراكية Perceptual Disabilities، والتلف المخي brain injury، والخلل الوظيفي المخي البسيط، عسر القراءة dyslexia، وحبسه الكلام النمائية، ولا يشمل المصطلح مشكلات التعلم التي تعد نتيجة مباشرة لإعاقات سمعية، أو بصرية، أو حركية، أو التخلف العقلي، أو الاضطراب الانفعالي، أو الحرمان البيئي، أو الثقافي، أو الاقتصادي**".

وبتحليل هذا التعريف نجده قد أشار الى الاضطراب الوظيفي في الجهاز العصبي المركزي كقدرة مسببة لصعوبات التعلم، بالإضافة الى ذكره حالات الإعاقة الأخرى كحالات التخلف العقلي أو الاضطراب الانفعالي أو الحرمان البيئي أو الثقافي أو الاقتصادي، وذوي الإعاقات الحسية سواء سمعية أم بصرية باعتبارهم حالات استبعاد.

وقدم فؤاد أبو حطب وآمال صادق (2000 : 774) تعريفاً لصعوبات التعلم ينص على أن **مفهوم صعوبات التعلم "يعني العجز عن التعلم Learning Disabilities ويعتبرونه لون من التعويق الشديد يدخل صاحبه في فئة الذين يحتاجون إلى التربية الخاصة**".

ومن وجهة نظري (أن هذا التعريف لا يتفق مع فئة العاديين الذين يعانون من صعوبات تعلم مدرسي Learning Difficulties).

وينظر عبد العزيز العبد الجبار (2002 : 178) الى صعوبات التعلم على أنها "مصطلح يشير الى اضطراب في واحدة أو أكثر من العمليات النفسية الأساسية التي تدخل في فهم أو استخدام اللغة المنطوقة، أو المكتوبة، ويظهر هذا القصور في نقص القدرة على الاستماع أو الكلام، أو القراءة، أو الكتابة، أو الهجاء أو القيام بالعمليات الحسابية وقد يرجع هذا الاضطراب الى إعاقة في الإدراك، أو إلى إصابة في المخ أو إلى الخلل المخي البسيط، أو إلى عدم القدرة على القراءة، أو إلى عدم القدرة على الكلام، وتستبعد من هذا المصطلح الأطفال ذوو صعوبات التعلم الناتجة عن إعاقة بصرية، أو سمعية، أو حركية، أو تخلف عقلي، أو اضطراب سلوكي، أو حرمان بيئي أو ثقافي".

وبتحليل هذا التعريف نجده يتفق مع تعريف **هاميل وبريان (Hammill&Bryan, 1998)** في الإشارة الى الأضطراب الوظيفي في الجهاز العصبي المركزي كقدرة مسببة لصعوبات التعلم، بالإضافة الى أستبعاد حالات الإعاقة الأخرى كحالات التخلف العقلي أو الاضطراب الانفعالي أو الحرمان البيئي أو الثقافي أو الاقتصادي، وذوي الإعاقات الحسية سواء كانت سمعية أم بصرية.

وتذكر آيات عبد المجيد (2003: 38) في معرض تحديدها لمفهوم صعوبات التعلم أنه "مصطلح يشير الى أولئك الأطفال الذين لا يستطيعون الإفادة من الأنشطة والمعلومات داخل الفصل أو خارجه ولا يستطيع الوصول إلى مستوى التمكن الذي يصل إليه العاديين من الأطفال وذلك بسبب قصور في العمليات الأساسية مثل الإدراك، الانتباه، التذكر، كما أنهم يعانون من قصور في المهارات الأساسية مثل المهارات الحركية.

وبتحليل هذا التعريف نجده قد اقتصر على وجود الصعوبة على مرحلة الطفولة فقط بقوله كلمة الأطفال في التعريف، ومما يؤخذ على هذا التعريف أنه أهمل محك الاستبعاد، كما أهمل أيضاً فكرة التباعد بين القدرة العقلية والتحصيل الفعلي التي ذكرت في معظم التعريفات السابقة.

ويشير صالح **هارون (2004 : 18)** إلى أن "**صعوبات التعلم يقصد بها الأطفال الذين يظهرون اضطرابات في واحدة أو أكثر من العمليات النفسية الأساسية التي تتضمن فهم اللغة المكتوبة أو اللغة المنطوقة واستخدامها، والتي تبدو في اضطرابات السمع والتفكير والكلام والقراءة والتهجي والحساب والتي تعود إلى أسباب لا تتعلق بالإعاقة العقلية، أو السمعية أو البصرية، أو غيرها من الإعاقات".**

وبتحليل هذا التعريف نجده قد اقتصـــر على وجود الصـــعوبة على مرحلة الطفولة فقط بقوله كلمة الأطفال فقط بقوله كلمة الأطفال في التعريف، ومما يؤخذ على هذا التعريف أنه أهمل محك التباعد بين القدرة العقلية والتحصيل العقلي التي ذكرت في معظم التعريفات السابقة.

وقدم نبيل حافظ (2006 : 3) تعريفاً لصعوبات التعلم ينص على أن صعوبات التعلم "هي اضطراب في العمليات العقلية أو النفسية الأساسية التي تشمل الانتباه والإدراك وتكوين المفهوم والتذكر وحل المشكلة يظهر صداه في عدم القدرة على تعلم القراءة والكتابة والحساب وما يترتب عليه سواء في المدرسة الابتدائية أساساً أو فيما بعد من قصور في تعلم المواد الدراسية المختلفة".

وتجدر الإشـــارة إلى أن هذا التعريف قد أهمل فكرة التباعد بين القدرة العقلية والتحصـــيل الفعلي، كما أهمل محك الاستبعاد والذي ذكر في معظم التعريفات السابقة.

2- **الفرق بين مفهوم صعوبات التعلم والمفاهيم الأخرى المتصلة بالتعلم:**

أ- صعوبات التعلم ومشكلات التعلم:

يختلف مفهوم صعوبات التعلم عن مفهوم مشكلات التعلم في أن صعوبات التعلم تستخدم لوصـــف طفل من الأطفال، هؤلاء الأطفال لديهم صـــعوبة في فهم المعلومات التي تقدم لهم، ولا ترجع الصعوبة التي لديهم إلى اضطرابات سمعية أو بصرية أو معوقات مركبة أو تخلف عقلي، أما الأطفال ذو مشكلات التعلم هم أطفال يعانون من انخفاض في التحصـيل الأكاديمي بسـبب الإعاقات الحسـية أو البدنية، **كما يضـيف محمود منسـي (2003: 233) أن مشـكلات التعلم ترجع إلى قصور في الرؤية أو السمع أو اضطرابات الانتباه أو الضعف العقلي.**

ب- صعوبات التعلم وعدم القدرة على التعلم:

تختلف **حالات صعوبات التعلم Learning Difficulties** عن **حالات عدم القدرة على التعلم Learning Disabilities في أن مصـطلح صـعوبات التعلم** لوصـــف فئة معينة من الأطفال لديهم صـــعوبة تعلم في القراءة أو الكتابة أو التهجي أو إجراء العمليات الحســـابية، أما **مصـطلح عدم القدرة على التعلم** فيسـتخدم لوصـف طفل أكثر اندفاعية وارتباكاً، وقد يكون لديه خلل وظيفي معين في نصف من نصفي المخ.

ج- صعوبات التعلم والتأخر الدراسي:

يختلف مفهوم صعوبات التعلم عن مفهوم التأخر الدراسي، **فصعوبات التعلم** لا ترجع إلى الإعاقات الحسية مثل ضعف السمع أو البصر، أما **التأخر الدراسي** يكون نتيجة لأسباب متنوعة ومتعددة، منها ما يتعلق بالطفل نفسه مثل الإعاقات الحسية أو الحركية.

د- صعوبات التعلم وبطء التعليم:

تختلف حالات صعوبات التعلم عن حالات بطيئي التعلم، فالأطفال ذوي صعوبات التعلم يظهرون بطئاً في التحصـيل في بعض المجالات الأكاديمية، إلا أن قدراتهم المعرفية تكون عادة متوسطة أو فوق المتوسطة.

وبمقارنة نسبة الذكاء لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم والأطفال بطيئي التعلم، نجد أن نسـبة ذكاء الأطفال بطيئي التعلم أقل من المتوسـط بينما الأطفال ذوي صـعوبات التعلم، وكما أجمعت تعريفات صـعوبات التعلم هو أن نسـبة ذكائهم متوسـطة أو فوق المتوسـطة، وهو أحد الفروق المميزة بين فئتي الأطفال من الوجهة العملية.

ومما سـبق يتضـح لنا الاختلاف بين الأطفال ذوي صـعوبات التعلم والأطفال بطئي التعلم، حيث يتصـف **ذو صـعوبات التعلم** بذكاء متوسـط، أو فوق المتوسـط، أما الأطفال **بطيئو التعلم** فهم يمتلكون حد أدنى من المتوسـط بالنسـبة لمعامل الذكاء، لكنهم ليسـوا متخلفين عقلياً. ولكن إتباع برامج علاجية تربوية أكاديمية قد يؤدي إلى تحصـيل أفضـل بالنسـبة لذوي صـعوبات التعلم عنه لدى بطيئي التعلم.

هـ- صعوبات التعلم والاعاقة العقلية:

صـعوبات التعلم إلى عوامل نفسـية أو ظروف أسـرية تؤثر في قدرة الطفل اللغوية أو التحصـيلية، **بينما الاعاقة العقلية** يرجع إلى عدم أكتمال النمو العقلي الذي يظهر في شـكل انخفاض واضح في نسبة الذكاء وفي الأداء العقلي بحيث يكون الطفل عاجزاً عن التعلم والتوافق مع البيئة والحياة ولذلك فإن المعاقين عقلياً أقل تعلماً وأقل إنتاجاً ويصعب توافقهم اجتماعياً.

وفي ضـوء ما سـبق فإن وضـع الحدود الفاصـلة بين فئة صـعوبات التعلم والفئات التشـخيصـية الأخرى يقلل من التداخل بين هذه الفئات ويحد من أخطاء التشـخيص، الأمر الذي يزيد من صدق نتائج الدراسات والبحوث وكذلك فاعلية البرامج العلاجية التي تطبق على فئة من تلك الفئات. [1]

3- تصنيفات صعوبات التعلم:

أ- صعوبات التعلم النمائية Developmental Learning Difficulties :

وهي الانحراف في نمو عدد من الوظائف النفسية واللغوية التي تبدو عادية في أثناء نمو الطفل، وهذه الصـعوبات غالباً وليس دائماً ما ترتبط بالقصـور في التحصـيل الدراسـي، ويتضـمن هذا المجال صـعوبات الانتباه، وصـعوبات الإدراك، وصـعوبات الذاكرة كصـعوبات أولية،

(1) السيد عبد الحميد سليمان: صعوبات التعلم: تاريخها، مفهومها، تشخيصها، علاجها، دار الفكر العربي، القاهرة، ط**2**، **2003**، ص**20-31**.

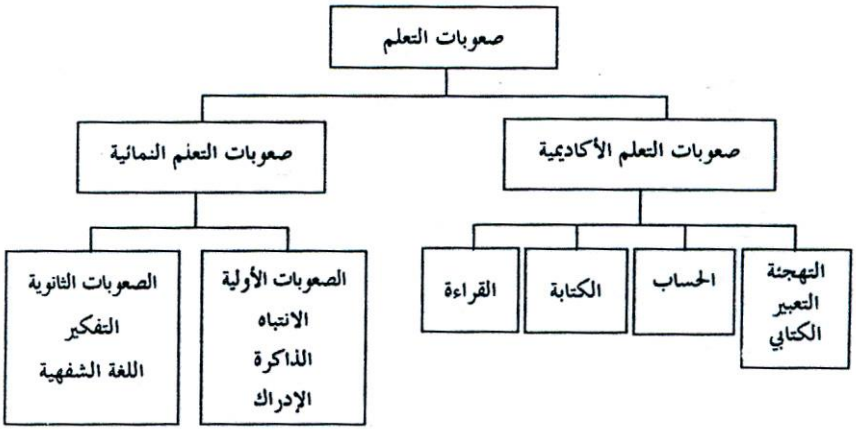
وصعوبات التفكير واللغة كصعوبات ثانوية تنشأ عن الصعوبات الأولية. (عبد الناصر أنيس، معاطي أحمد، **1997: 196**).

ب- صعوبات التعلم الأكاديمية Academic Learning Difficulties

يتفق كل من كيرك وكالفانت **(1988)**، فيصل الزراد **(1991)**، أحمد عواد **(1993)**، حازم زكي **(2002)**، زينب شقير **(2002)**، ونبيل حافظ **(2006)** على أن صعوبات التعلم الأكاديمية هي الصعوبات المتعلقة بالموضوعات الدراسية الأساسية، وتشتمل على أنواع فرعية هي: صعوبات القراءة، والكتابة، والتهجي، وإجراء العمليات الحسابية.

ويذكر **سعيد دبيس (1994: 29) أن كيرك وكالفانت عام 1988** يشيرا أن هذين النوعيم من الصعوبات غير مستقلين تماماً بل هناك علاقة قوية بينهما، فالطفل الذي يعاني من صعوبة تعلم نمائية لابد وأن يؤدي به ذلك إلى صعوبات تعلم أكاديمية.

ويوضح الشكل التالي أنواع صعوبات التعلم حسب تصنيف كيريك وكالفانت:



(1 علم النمائية وصعوبات التعلم الاكاديمية، فمثلا إذا عجز طفل عن القراءة كصعوبة اكاديمية قد يرجع إلى عدم قدرته على تركيب وتجميع الأصوات في كلمة واحدة أي "**صعوبات التعلم النمائية**" المتمثلة في ضعف توليف الأصوات هي التي تمنع الطفل من القراءة "**صعوبة أكاديمية**".

وعلى ذلك يمكن القول بأن أكثر التصنيفات شيوعاً وقبولاً اليوم بين المهتمين والمتخصصين في هذا المجال هو تصنيف صعوبات التعلم الذي أورده **كيرك وكالفانت (1988)**.

ونتيجة لما تقدم يؤكد عدد كبير من الباحثين أمثال: **كيرك وكالفانت (1988)، فليتشر وفورمان (Fletchor & Forman, 1994)، كابلان وسادوك (Kaplan & sadock, 1996)، فتحي الزيات (1998، أ)، جمال الشامي وآخرون (1999)، مجدي الشحات (1999)، عزة سليمان (2001)، أحمد حسن (2002)، ونهاد حمودة (2003)** على عدم إهمال صعوبات التعلم النمائية عند دراسة صعوبات التعلم بوجه عام، ويفضلون الكشف عنها **(الصعوبات النمائية)** في مرحلة مبكرة لأنها تعتبر بمثابة تشخيص مبكرة لصعوبات التعلم

الأكاديمية قبل ظهورها ومن ثم يمكن اتخاذ الإجراءات المناسبة لمواجهة هذه المشكلة وعلاجها قبل استفحالها، وهذا ما يعتبره البعض نوعا من الوقاية الأولية للمشكلة. [1]

4- مفهوم صعوبات التعلم النمائية:-

هى قصور فى واحده او اكثر من العمليات المعرفية الاساسية المتعلقة بالانتباه والادراك والذاكرة والتفكير واللغة التى يعتمد عليها التحصيل الاكاديمى للطفل وترجع الى خلل وظيفى بسيط فى الدماغ وتنقسم الى صعوبات اولية تضم الانتباه ، الادراك،الذاكرة وصعوبات ثانوية تضم التفكير ، اللغة الشفهية،الفهم،وتؤثر فى النمو اللغوى والمعرفى للطفل.

تصنيفات صعوبات التعلم النمائية لدى الاطفال:-

1- صعوبات نمائية أولية:وهى العمليات العقلية الاساسية المسؤلة عن اى نشاط عقلى يقوم به الطفل ، فهى تعد اللبنات الاولى لغيرها من العمليات الاخرى التى تؤثر فيها وتشمل الانتباه والادراك والذاكرة.

2- صعوبات تعلم ثانوية:تشمل التفكير واللغة الشفهية والكلام والفهم وتكوين المفهوم. [2]

5- خصائص الأطفال ذوي صعوبات التعلم النمائية:

أ- خصائص سلوكية:

يتميز الأطفال ذوو صعوبات التعلم بالكثير من الخصائص السلوكية، والتي تمثل انحرافاً عن السلوك السوي لأقرانهم العاديين، ويظهر تأثير هذه الخصائص على تقدم الطفل في المدرسة، واتفقت الكثير من الدراسات وأهمها **دراسات: كونفر (Conover, 1996)، ميكر وأودال (Maker & Udal, 2002)، أمان محمود وسامية صابر (2003: 255)، عبد الناصر أنيس (2003: 101-107)، غسان الصالح (2003: 23)، أمين علي (2004: 102)، محمد العيسوي (2004: 83)، عبد المطلب القريطي (2005: 434)، قحطان الظاهر (2005: 241)، وسليمان عبد الواحد (2005ج: 11) على تميز هؤلاء الأطفال بعدة خصائص سلوكية وهي:**

1- العدوانية المرتفعة، والقلق، والاندفاعية.
2- العجز عن مسايرة الأقران.
3- الاعتماد على الآخرين والإتكالية.
4- النشاط الحركي الزائد (المفرط) دون مبرر.

(1) نضال عبد اللطيف برهم: صعوبات التعلم، مكتبة المجتمع العربي للنشر، 2005، ص 60-64.
(2) جبريل العريشي وآخرون، 2012 : 35 .

ب- خصائص عقلية ومعرفية:

على الرغم من أن الأطفال ذوي صعوبات التعلم يعانون بصفة عامة من مشاكل دراسية، إلا أن منهم ذوي صعوبات تعلم قراءة أو كتابة أو حساب أو علوم أو أي مادة دراسية أخرى، واتفقت العديد من الدراسات **وأهمها دراسات: أحمد عبد الله (2002: 114)، عبد الصبور منصور (2003: 179)، محمود عوض الله وآخرون (2003: 31-32)، أحمد عواد ومجدي الشحات (2004: 126-129)، صالح هارون (2004: 2-22)، عماد أحمد (2004: 321)، فوقية عبد الفتاح (2004: 215)، وصلاح باشا (2004: 216) على وجود عدة خصائص تميز هؤلاء الأطفال عن غيرهم، ويمكن تلخيصها في:**

1- قصور الأنتباه وقصور التآزر الحسي.
2- اضطرابات واضحة في العمليات العقلية المعرفية مثل **الإدراك والانتباه والذاكرة.**
3- عجز واضح في القدرة على تحويل وتشفير وتخزين المعلومات.
4- تبني أنماط معالجة معلومات غير مناسبة لمتطلبات حجرة الدراسة، تتدخل وتؤثر سلبياً على مقدار تعلمهم للمهام الدراسية.

ج- خصائص نفسية:

1- انخفاض تقدير الذات.
2- انخفاض الدافعية للإنجاز.
3- انخفاض مستوى الطموح.
4- يظهرون ضعفاً ملحوظاً في تقدير السلوك. حيث أكدت ذلك دراسات عديدة منها **دراسة: محمد شعبان (2001: 7)، نوال العثمان (Nawal Al-Othman 2001: 11)، العزب زهران وعبد الحميد علي (2002: 120)، وسليمان عبد الواحد (2005ج: 11).**

د- خصائص اجتماعية:

تعد الخصائص الاجتماعية الإيجابية محكاً هاماً يسهم في الحكم على الإنسان السوي، وباستعراض الدراسات والبحوث التي تناول الخصائص الاجتماعية لهؤلاء الأطفال مثل **دراسات: ديمتروفسكي وآخرون (Dimitrovesky et al, 1998, 2000)، خيري المغازي (2002: 94)، وكان وجوى (Kane & Joy, 2002)، حسن مصطفى (2003: 198-199)، وجد وجوى وجد أنهم يتميزون بعدة خصائص عن غيرهم وهي:**

1- انخفاض الذكاء الاجتماعي ومهارات الاتصال اللفظي وغير اللفظي.

2- ضعف الثقة بالنفس.

3- لديهم صعوبات في اكتساب أصدقاء جدد.

4- سوء التوافق الاجتماعي.

يتضح مما سبق أن **الأطفال ذوي صعوبات التعلم Learning Difficulties** لديهم عدة خصائص سلوكية وعقلية ومعرفية ونفسية واجتماعية تميزهم عن أقرانهم العاديين، والذي يظهر تأثيرها واضحاً على مستوى تقدم الطفل في المدرسة، بل وتؤثر أيضاً على شخصيته، وقدرته على التعامل مع الآخرين سواء كان ذلك في المدرسة أو خارجها. بالإضافة إلى ضرورة تحديد خصائص الأطفال ذوي صعوبات التعلم، وذلك لتسهيل عملية التشخيص والعلاج وتقديم الخدمات في ضوء الخصائص المميزة لهم. [1]

5- مدى انتشار صعوبات التعلم:

فيما يتعلق بنسبة انتشار ذوي صعوبات التعلم في نظم التعليم العربية فإن المستقرئ لعدد ونسبة حالات صعوبات التعلم في نظم التعليم العربية يجد أنها ليست بالهيئة فنتائج بعض الدراسات تشير إلى ارتفاع نسبة من يعانون من صعوبات التعلم بنسب قد تفوق النسب العالمية، **ففي دراسة محمد الديب (2000)** والتي أجريت في البيئة السعودية أوضحت نتائجها أن نسبة انتشار صعوبات التعلم الأكاديمية والنمائية من **(2-20%)** على مختلف المراحل وعلى المستوى الجامعي تمثل **(12.8%)**.

وفي الأردن أشارت **دراسة تيسر الكوافحة (1990)** إلى أن نسبة حالات صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية لدى الذكور بلغت **(9.2%)** في حين كانت لدى الإناث **(6.8%)**.

وفي دراسة زكريا توفيق (1993) التي أجريت في البيئة العمانية بلغت نسبة الأطفال ذوي صعوبات التعلم في اللغة **العربية والرياضيات (10.8%)**، كما بلغت نسبة الذكور ذوي صعوبات التعلم **(12%)** بينما بلغت نسبة الإناث **(9.3%)**.

وفي الإمارات العربية المتحدة، وكما أشارت دراسة فيصل الزراد **(1991)** إلى أن النسبة وصلت إلى **(13.7%)** لتلاميذ المرحلة الابتدائية منها **(15.4%)** من الذكور، **(11.8%)** من الإناث.

وفي مصر أشارت **دراسة مصطفى كامل (1988)** إلى أن نسبة الصعوبات في القراءة بلغت **(26%)** وفي الكتابة **(28.4%)**. بينما أوضحت دراسة أحمد عواد **(1992)** أن نسبة انتشار صعوبة التعلم في مادة الحساب **(46.2%)**.

([1]) جمال مثقال مصطفى: أساسيات صعوبات التعليم، دار الصفاء، عمان، ط**1**، **2000**، ص **40-45**.

كما أظهرت دراسة السيد عبد الحميد (1992) التي أجريت على بعض تلاميذ المرحلة الإعدادية أن نسبة انتشار صعوبات التعلم **(57.4%) وفي دراسة عبد الناصر أنيس (1993)** أوضحت نتائجها أن نسبة صعوبات التعلم في القراءة **(16.5%)** والكتابة **(18.8%)** والحساب **(3.5%)**. كما أوضحت نتائج **دراسة السيد عبد الحميد (1996)** أن نسبة صعوبات التعلم في اللغة العربية **(9.8%)**.

وفي **دراسة مصطفى السعيد (1997)** أوضحت نتائجها شيوع وانتشار صعوبات التعلم في المرحلة الإعدادية في مادتي اللغة العربية والرياضيات وكانت صعوبات التعلم أكثر انتشاراً بين الذكور في مادة اللغة العربية، وأكثر انتشاراً بين الإناث في مادة الرياضيات هذا ولم تتضح نسبة الأطفال ذوي صعوبات التعلم في الدراسة.

في حين أشارت **دراسة مصطفى أبو المجد (1998)** إلى أن نسبة الأطفال الذين يعانون من صعوبات تعلم الرياضيات بالمقارنة بالمواد الأخرى نسبة لا بأس بها وتشير إلى وجود مشكلة فيتعلم الرياضيات. **بينما توصلت دراسة فتحي الزيات (2000، ب)** إلى أن نسبة صعوبات التعلم لدى طلاب المرحلة الجامعية لا تقل عن **(25%)**، كما توصلت **دراسة محرز الغنام (2000)** إلى أن نسبة ذوي صعوبات التعلم في مادة العلوم قد بلغت **(14.6%)** مما يشير إلى مشكلة حقيقة يعاني منها الأطفال في تعلم مادة العلوم.

كما أظهرت **دراسة جمال فايد (2001)** ارتفاع ملحوظ في نسب الأطفال الأكثر تعرضاً لصعوبات التعلم. كما تبين أن هناك تبايناً واضحاً في نسب شيوع صعوبات التعلم وفقاً لنوع الصعوبة ودرجة حدتها. كما توصلت **دراسة عفاف عجلان (2002)** إلى أن نسبة انتشار صعوبات التعلم قد بلغت **(6.4%)**، كما تذكر أن نسبة صعوبات التعلم تنخفض عن النسب التي حددتها بعض الدراسات كلما زاد في عدد المحكات المستخدمة في تحديد ذوي صعوبات التعلم. وتشير نتائج **دراسة نبيل فضل (2003)** إلى أن نسبة انتشار صعوبات التعلم بين طلاب الجامعة قد تفوق **(50%)** وهي نسبة تفوق نسب الفئات الخاصة الأخرى.

وأخيراً يضيف **جمال فايد (2003)** أنه رغم اختلاف تعريفات ذوي صعوبات التعلم وتصنيفاتهم من مجتمع إلى آخر فإنه تم تقدير نسبة تتراوح بين **3%** إلى **28%** من كل أطفال المدارس الذين لديهم صعوبات تعلم.

أما بالنسبة للمؤشرات الحديثة في العالم أنه في عام **1994** قد تم تقدير حوالي **(4%-5%)** من الأطفال ذوي صعوبات تعلم وأن **(80%)** من هؤلاء الأطفال لديهم قصور في القراءة.

ومما لا ريب فيه أن الإحصاءات السابقة عن نسبة ذوي صعوبات التعلم إنما تمثل نسب خطيرة تفوق التوقع وترسم صورة غير مضيئة عن واقع التعليم في مجتمعنا العربي وتتطلب

تضـافر الجهود المخلصـة للتعرف على وتحديد ذوي صـعوبات التعلم من خلال إجراءات محددة ليتسنى لنا تقديم الخدمة والرعاية المناسبة لهم. [1]

6- محكات تحديد وتشخيص التلاميذ ذوي صعوبات التعلم النمائية:

يؤكد العلماء على وجود عدة محكات يمكن عن طريقها تحديد الأطفال الذين يعانون من صعوبات في التعلم، وهذه المحكات هي:

أ- محك التباعد أو التفاوت Discrepancy Criterion :

يشير **أنور الشرقاوي (2002: 15)** إلى أن التفاوت أو التباعد يمثل عنصراً أساسياً من العناصر الأساسية المشتركة في تعريف صعوبات التعلم حيث يرى أنه "**الفجوة التي توجد بين إمكانيات الفرد الكامنة لديه وانخفاض مستوى أدائه في العمل المدرسي**".

ويذكر عبد الباسط خضر (2005: 23) أن محك التباعد له مظهران هما:

1- التفاوت بين القدرات العقلية والمستوى التحصيلي للمتعلم.

2- التفاوت في المستوى التحصيلي للمتعلم في المقررات أو المواد الدراسية المختلفة.

ب- محك الاستبعاد Exclusion Criterion:

ويعتمد هذا المحك في تشـخيصـه لصـعوبات التعلم على اسـتبعاد الحالات التي يرجع السبب فيها إلى إعاقات عقلية أو إعاقات حسية **(سمعية أو بصرية)**، أو اضـطرابات انفعالية شديدة، أو حرمان بيئي أو ثقافي، أو حالات نقص فرص التعلم، حيث أن تعريف صعوبات التعلم يسـتبعد هذه الحالات وإن كانت تعاني من صـعوبات في التعلم باعتبار أنها حالات إعاقات متعددة.

ج- محك المؤشرات السلوكية المرتبطة أو المميزة لذوي صعوبات التعلم:

ويقوم هذا المحك على أساس أن هناك خصـائص سلوكية مشتركة مثل النشـاط الحركي المفرط، قصـور الانتباه، الإحسـاس بالدونية يشـيع تكرارها وتواترها لدى ذوي صـعوبات التعلم، ويمكن للمعلم داخل الفصـل الدراسـي ملاحظتها، ومن ثم القيام بالمسـح المبدئي والكشـف المبكر عن ذوي صعوبات التعلم وذلك باستخدام مقاييس تقدير السلوك.

د- محك التربية الخاصة Special Education Criterion:

ويعتمد هذا المحك على فكرة أن الأطفال الذين يعانون من صعوبات في التعلم يحتاجون إلى طرق خاصـة في التعلم تتناسب مع صـعوباتهم، وتختلف عن الطرق العادية في التعلم، ومن أمثلة طرق التربية الخاصـة اسـتخدام الطريقة **الحس – حركية Kilesthetic (كتابة كلمات وجمل من الذاكرة)** مع الأطفال ذوي صعوبات التعلم الخاصة بالقراءة.

([1]) محمود عوض الله سالم، آخرون: صعوبات التعلم (التشخيص والعلاج)، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، عمان، ط**1**، **2003**، ص **29-36**.

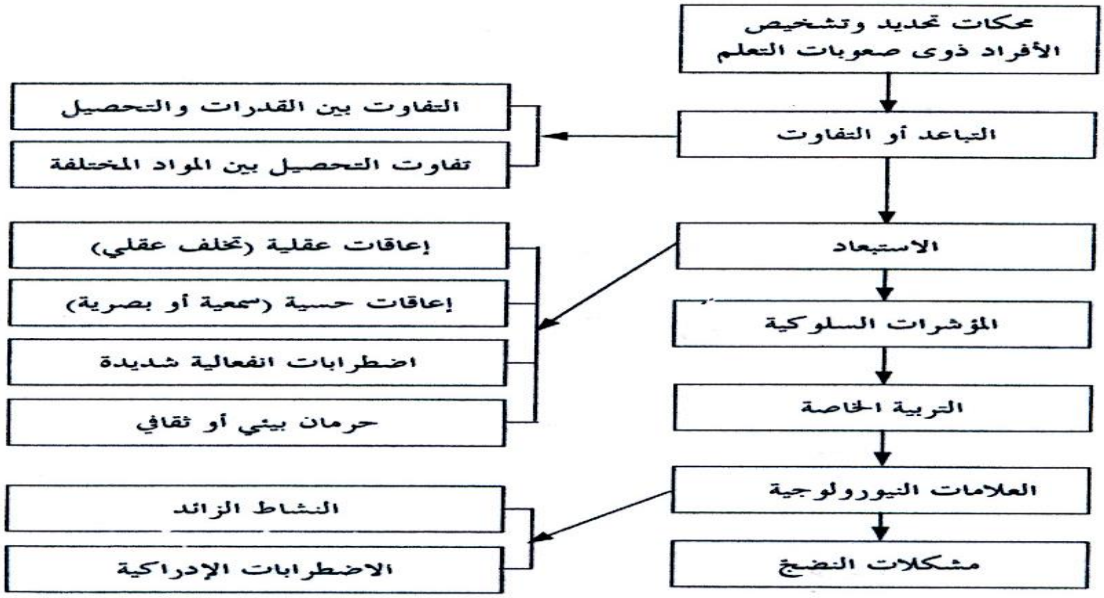
هـ- محك العلامات النيورولوجية Neurologicla Signs criterion

ويقوم هذا المحك على أساس أنه يمكن التعرف على صعوبات التعلم من خلال التلف العضوي في المخ أو الإصابة البسيطة في المخ، والتي يمكن فحصها باستخدام رسام المخ الكهربائي وتتبع التاريخ المرضي للطفل.

و- محك المشكلات المرتبطة بتأخر النضج:

يعكس هذا المحك الفروق الفردية بين الجنسين في القدرة على التحصيل والنضج، حيث نجد أن معدلات النمو تختلف من طفل لآخر، مما يؤدي إلى صعوبة تهيئته لعمليات التعلم.

يتضح من العرض السابق لمحكات التعرف على الأطفال ذوي صعوبات التعلم أن عملية التعرف على هؤلاء الأطفال تحتاج إلى تجميع بيانات واسعة المدى عن حالة الطفل قبل تقرير ما إذا كان يعاني فعلاً من صعوبة في التعلم أم لا؟ **ويمكن توضيح محكات تحديد وتشخيص الأطفال ذوي صعوبات التعلم في الشكل التخطيطي التالي:**



المجموعة الواحدة والتي تخضع لتاثير برنامج الانشطة الفنية المقترح وهو المتغير التجريبي (المستقل) ومعرفة أثره على الحد من صعوبات التعلم النمائية (كمتغير تابع) وقامت بالقياس القبلي والبعدي لنفس المجموعة لدراسة التغير الحادث.

ثانياً: مجتمع وعينة البحث:

يمثل مجتمع هذا البحث جميع الأطفال الملحقين بروضة التحرير بإدارة بولاق الدكرور والبالغ عددهم 30 طفل وطفلة وتتراوح أعمارهم بين (5-6) سنوات واختيرت العينة بصورة عمدية وفقاً

(1) السيد عبد الحميد سليمان: صعوبات التعلم والإدراك البصري (تشخيص وعلاج)، دار الفكر العربي، القاهرة، ط2، 2002، ص130-149.

للشروط التي وضعتها الباحثة والتي يجب توافرها في عينة البحث لضبط المتغيرات التي قد تؤثر في المتغير التابع وحددتها فيما يلي:

- تتراوح أعمارهم بين 5-6 سنوات.
- أن يكونوا من الملتحقين بروضة مدرسة التحرير إدارة بولاق الدكرور.
- تجانس العينة في الذكاء ومتغيرات الدراسة.
- أن يكونوا ذوي صعوبات تعلم نمائية ، وبذلك بلغت عينة البحث (30) طفلاً وطفلة من روضة مدرسة التحرير تراوح أعمارهم ما بين (5-6) سنوات.

تجانس العينة

1- من حيث العمر الزمنى و الذكاء

قامت الباحثة بايجاد التجانس بين الأطفال ذوى صعوبات التعلم من حيث العمر الزمنى و الذكاء باستخدام اختبار كا2 كما يتضح فى جدول (1)

جدول (1)

التجانس بين الأطفال ذوى صعوبات التعلم

من حيث العمر الزمنى و الذكاء

ن = 30

المتغيرات	كا2	مستوى الدلالة	درجة حرية	حدود الدلالة	
				0.01	0.05
العمر الزمنى	3.8670.2	غير دالة	3	11.3	7.8
الذكاء		غير دالة	2	9.2	6

يتضح من جدول (1) عدم وجود فروق دالة احصائيا بين متوسط درجات الأطفال ذوى صعوبات التعلم من حيث العمر الزمنى و الذكاء مما يشير الى تجانس هؤلاء الأطفال.

2- من حيث صعوبات التعلم

قامت الباحثة بايجاد التجانس بين الأطفال ذوى صعوبات التعلم فى القياس القبلى من حيث صعوبات التعلم كما يتضح فى جدول (2)

جدول (2)

التجانس بين الأطفال ذوى صعوبات التعلم فى القياس القبلى

من حيث صعوبات التعلم

ن = 30

المتغيرات	كا2	مستوى الدلالة	درجة حرية	حدود الدلالة	
				0.01	0.05
صعوبات الانتباه	7.2	غير دالة	5	15.1	11.1
صعوبات الادراك	8.133	غير دالة	10	23.2	18.3
صعوبات الذاكرة	9.2	غير دالة	11	24.7	19.7
صعوبات التفكير	11.6	غير دالة	12	26.2	21
صعوبات لغوية	15.6	غير دالة	11	24.7	19.7
صعوبات بصرية حركية	12.4	غير دالة	11	24.7	19.7
الدرجة الكلية	11.6	غير دالة	15	30.6	25

يتضح من جدول (2) عدم وجود فروق دالة احصائيا بين متوسط درجات الأطفال ذوى صعوبات التعلم فى القياس القبلى من حيث صعوبات التعلم.

التحقق من التكافؤ بين عينة البحث:-

تم إيجاد دلالة الفروق بين متوسطات درجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة فى القياس القبلي من حيث الذكاء والعمر الزمنى كما يتضح فى جدول (3)

جدول (3)

دلالة الفروق بين متوسطات درجات أفراد المجموعتين التجريبية و الضابطة من حيث الذكاء

ن = 40

المتغيرات	المحموعة التجريبية ن=20		المجموعة الضابطة ن= 20		ت	مستوى الدلالة	اتجاه الدلالة
	م1	ع1	م2	ع2			
الذكاء	10.31	3.08	100.6	4.96	1.45	غير دالة	-
العمر الزمنى	66.8	2.6	66.2	2.7	0.71	غير دالة	-

ت= 2.42عند مستوى 0.01

ت= 1.68 عند مستوى 0.05

يتضح من جدول (3) عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات افراد المجموعتين التجريبية والضابطة فى القياس القبلى من حيث الذكاء والعمر الزمنى مما يشير الى تكافؤ المجموعتين .

كما تم إيجاد دلالة الفروق بين متوسطات درجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة فى القياس القبلى من حيث صعوبات التعلم لطفل الروضة كما يتضح فى جدول (4)

جدول (4)

دلالة الفروق بين متوسطات درجات أفراد المجموعتين التجريبية و الضابطة قبل التطبيق من حيث صعوبات التعلم لطفل الروضة

ن = 40

المتغيرات	المجموعة التجريبية ن=20		المجموعة الضابطة ن= 20		ت	مستوى الدلالة	اتجاه الدلالة
	م1	ع1	م2	ع2			
1-التعاون	17.2	2.3	16.05	2.9	1.42	غير دالة	-
2-التواصل الاجتماعي	14.6	2.18	17.05	2.7	0.698	غير دالة	-
3-المشاركة	14.5	1.93	14.1	1.22	0.684	غير دالة	-
4-الاستجابات الانفعالية	13.3	1.56	13.2	2.1	0.167	غير دالة	-
المهارات الاجتماعية	59.7	6.3	57.5	7.4	1.01	غير دالة	-

ت= 2.42عند مستوى 0.01

ت= 1.68 عند مستوى 0.05

يتضح من جدول (4) عدم وجود فروق دالة احصائيا بين متوسطات درجات افراد المجموعتين التجريبية و الضابطة فى القياس القبلى من حيث صعوبات التعلم مما يشير الى تكافؤ المجموعتين .

ثالثًا: أدوات البحث:

تم استخدام استخدام الأدوات التالية فى البحث:

1- اختبار الذكاء لإجلال سري. **(إعداد إجلال سري 1988)**

2- قائمة صعوبات التعلم النمائية لأطفال الروضة، إعداد عادل عبد الله محمد.

3- برنامج أنشطة فنية لأطفال صعوبات التعلم، إعداد الباحثة.

أولا:- اختبار الذكاء لإجلال محمد سري:

تم استخدام اختبار إجلال سري للذكاء وذلك لاختيار أفراد عينة البحث ممن تتراوح معاملات ذكائهم ما بين (95 -115) درجة ذكاء وذلك لكل من أفراد العينة التجريبية والضابطة.

مبررات اختيار الاختبار:

لقد تم اختيار هذا الاختبار للأسباب التالية:

1- له معاملات صدق وثبات عالية.

2- مناسبة لطفل الروضة.

3- سهولة تطبيقه وتقدير نسبة الذكاء بسهولة كما يلي:

- يستخرج العمر العقلي المقابل للدرجة الخام من جدول معايير الأعمار العقلية.
- يحسب العمر الزمني للطفل (بالشهور).
- تحسب نسبة الذكاء بالمعادلة الآتية.

$$\text{نسبة الذكاء} = \frac{\text{العمر العقلي}}{\text{العمر الزمني}} \times 100$$

(إجلال محمد سري، 1988)

- المعاملات الاحصائية لمقياس إجلال سري للذكاء:

تم حساب صدق وثبات الاختبار كما يلي:

أ- صدق الاختبار:

- استخدمت "إجلال سري" صدق المحك باستخدام اختبار (ستانفورد بينيه) للذكاء وكان معامل الصدق (0.65) وقد قامت (نجلاء محمد، 2005) بالتأكد من صدق الاختبار لعرضه على عدد من المحكمين حيث أفادو بصلاحيته للتطبيق على عينة البحث.

ب- ثبات الاختبار:

استخدمت "إجلال سري" طريقة إعادة الاختبار لتحديد معامل ثباته، حيث تم تطبيقه على عينة تتكون من خمسين طفلاً وطفلة من الصف الأول الابتدائي، وتم إعادة التطبيق على نفس الأفراد بعد أسبوعين وكانت قيمة معامل الثبات (0.71) وللتأكد من

ثبات الاختبار وصلاحيته لرياض الأطفال قامت (نجلاء محمد، 2005) بتطبيق الاختبار على عينة من فصول رياض الأطفال مكونة من 60 طفلاً وطفلة، ثم أعيد التطبيق مرة أخرى على نفس العينة بفاصل زمني قدره أسبوعين حيث كانت قيمة الثبات (0,97) وهي قيمة دالة عند مستوى (0,01) مما يدل على ثباته.

ثانيا:- قائمة صعوبات التعلم النمائية لأطفال الروضة، إعدادعادل عبدالله محمد. (إعداد الباحثة)

أ- الهدف من المقياس :

تهدف هذه القائمة إلى قياس صعوبات التعلم لدى طفل الروضة.

ب- وصف قائمة صعوبات التعلم النمائية لطفل الروضة:

يهدف هذا المقياس فى الاصل الى التعرف على صعوبات التعلم المائية التى يمكن ان يتعرض لها الاطفال فى هذه السن الصغيرة اى خلال مرحلة الروضة وتحديدها وقياسها ويمثل هذا المقياس قائمة باهم صعوبات التعلم المائية لأطفال الروضة تم اعدادها فى اطار ذلك التصنيف الذى قدمه كل من كيرك وكالفنت kirk&chalfant لصعوبات التعلم المائية وهو ذلك التصنيف الثلاثى الشهير اى الذى يصنفها الى ثلاثة انماط أساسية تتمثل فيما يلى:-

1- **صعوبات التعلم المعرفية وتضم فى مظاهرها مايلى:**
   - **صعوبات الانتباه**
   - **صعوبات الادراك**
   - **صعوبات الذاكرة**
2- صعوبات التعلم اللغوية وتتضمن مظاهرها ما يلى ،
   - صعوبات اللغة
   - صعوبات التفكير
3- صعوبات التعلم البصرية الحركية وضم مظاهرها ما يلى :-
   - صعوبات اداء المهارات الحركية الكبيرة او العامة.
   - صعوبات اداء المهارات الحركية الدقيقة.

ويضم المقياس هذه الانماط من الصعوبات يما يشبه بطارية الاختبارات ويبلغ عد عباراته ثمانون عبارة موزعة على تلك الانماط من الصعوبات بحيث نجد فيما يتعلق بعدد العبارات المتضمنة ما يلى:-

1- ان عدد العبارات الخاصة بصعوبة الانتباه تشغل العبارات من 1-11 باجمالى احدى عشر عبارة
2- ان عدد العبارات الخاصة بصعوبة الادراك تشغل العبارات من 12-26 باجمالى خمس عشرة عبارة
3- ان عدد العبارات الخاصة بصعوبة الذاكرة تشغل العبارات من 27-39 باجمالى ثلاث عشرة عبارة
4- ان عدد العبارات الخاصة بصعوبة التفكير تشغل العبارات من 40-52 باجمالى ثلاث عشرة عبارة
5- ان عدد العبارات الخاصة بصعوبة اللغة تشغل العبارات من 53-66 باجمالى اربع عشرة عبارة
6- ان عدد العبارات الخاصة بالصعوبة البصرية الحركية تشغل العبارات من 67-80 باجمالى اربع عشرة عبارة

جـ- تصحيح المقياس:

هناك ثلاثة اختيارات امام كل عبارة هى (نعم – احيانا –لا) تحصل على الدرجات (2 – 1 – صفر) على التوالى ، وعندما تتجاوز درجة الطفل 50% من الدرجة الكلية للمقياس الذى يعد من مقاييس الفرز والتصفية فانه يدخل فى عداد اولئك الاطفال المعرضين لخطر صعوبات التعلم النمائية، اما اذا وصلت درجاته فى هذا المقياس الى حوالى 70% تقريبا او اكثر فانه يعتبر انذاك ممن يعانون فعلا من تلك الصعوبات .ومن المعلوم انه لا توجد اجابة صحيحة واخرى خاطئة ،لكن المهم ان يعبر الاختيار الذى تقره المعلمة وتحدده فعلا عن سلوك الطفل حيث ان معلمة الروضة هى التى تجيب عن هذا المقياس وذلك من واقع معرفتها بالطفل وما يصدر عنه من سلوكيات مختلفة.

الخصائص السيكومترية لمقياس صعوبات التعلم

معاملات الصدق

الصدق العاملي:

قامت الباحثة باجراء التحليل العاملي الاستكشافى للمقياس بتحليل المكونات الأساسية بطريقة هوتلنج على عينة قوامها 180 طفلا قبل التدوير ، ثم تدوير المحاور بطريقة فاريمكس Varimax فأسفرت نتائج التحليل العاملي عن وجود ستة عوامل الجذر الكامن لهم أكبر من الواحد الصحيح لذلك فهى دالة إحصائيا على محك كايزر ، وتوضح جداول (3، 4 ، 5 ،6, 7, 8)التشبعات الخاصة بهذا العوامل بعد التدوير.

جدول (5)

التشبعات الخاصة بالعامل الأول

صعوبات الانتباه

رقم العبارة	العبارة	التشبعات
1	**عاده ما نجده شارد الذهن**	0.75
2	**يتشتت انتباهه بسرعة اثناء الاستماع او المشاهده او غيرها**	0.70
3	**غير قادر على التركيز فيما يقال او يحدث امامه**	0.60
4	**لي بمقدوره ان يستجيب بشكل مناسب للمثيرات البيئية المختلفة**	0.59
5	**غالبا ما يتسم بالخمول والكسل**	0.56
6	**يتميز بالنشاط المفرط والاندفاعية**	0.53
7	**غير قادر على الاستمرار فى اداء المهام المختلفة او استكمالها**	0.51
8	**ينسحب من المواقف والتفاعلات الاجتماعية**	0.47
9	**يصعب عليه الاستمرار فى انشطة اللعب**	0.43
10	**مدى انتباهه قصير**	0.43
11	**غير قادر على الانتباه لتسلسل المثير او المثيرات التى يتم عرضها امامه**	0.41
نسبة التباين		**%9.67**
الجذر الكامن		**7.74**

يتضح من جدول (3) أن جميع التشبعات دالة إحصائياً حيث قيمة كل منها أكبر من 0.30 على محك جيلفورد.

جدول (6)

التشبعات الخاصة بالعامل الثانى

صعوبات الادراك

رقم العبارة	العبارة	التشبعات
12	**يعانى من صعوبة فى تنظيم المثيرات البصرية**	0.81
13	**يجد صعوبة فى تفسير المثيرات البصرية**	0.74
14	**يجد صعوبة فى التمييز البصرى**	0.67
15	**عادة ما يعكس الحروف عند كتابتها**	0.62

16	يخطئ فى كتابة الارقام حيث يكتبها معكوسة	0.55
17	يصعب عليه ادراك اوجه الشبه والاختلاف بين المثيرات المختلفة	0.51
18	غالبا ما يخلط بين الحروف المتشابهة	0.50
19	يجد صعوبة فى التذكر البصرى	0.48
20	يصعب عليه ادراك العلاقات المكانية للاشياء فى الفراغ	0.45
21	لا يتمكن من التمييز بين الاشكال الهندسية المختلفة	0.44
22	يواجه مشكلات عديدة فى تنظيم المثيرات السمعية	0.42
23	ليس باستطاعته ان يقوم بتفسير المثيرات السمعية	0.40
24	غير قادر على التمييز السمعى	0.38
25	يجد صعوبة فى ادراك التتابع او التسلسل السمعى	0.37
26	يواجه مشكلة فى اتباع سلسلة من التعليمات	0.35
	نسبة التباين	**%8.63**
	الجذر الكامن	**6.90**

يتضح من جدول (6) أن جميع التشبعات دالة إحصائياً حيث قيمة كل منها أكبر من 0.30 على محك جيلفورد.

جدول (7)

التشبعات الخاصة بالعامل الثالث

صعوبات الذاكرة

رقم العبارة	العبارة	التشبعات
27	يعانى من مشكلات فى الذاكرة السمعية	0.71
28	تواجهه مشكلات عديده فى الذاكرة البصرية	0.62
29	يعانى من مشكلات فى الذاكرة اللمسية	0.59
30	يواجه مشكلات فى الذاكرة الحركية	0.56
31	يجد صعوبة فى استقبال المعلومات ،او تفسيرها،او تشفيرها	0.55
32	يواجه مشكلة فى تخزين المعلومات التى يخبرها	0.54

33	يجد صعوبة فى استرجاع المعلومات المختلفة	0.52
34	غير قادر على تذكر ما يقال امامه او يوجه اليه	0.48
35	تواجهه مشكلة فى تذكر اسماء الصور والاشكال المختلفة	0.48
36	غير قادر على تذكر الحروف الهجائية	0.45
37	لا يتمكن من تذكر بعض الاحداث القريبة التى وقعت امامه	0.45
38	يجد صعوبة فى تذكر الالعاب المختلفة	0.44
39	غير قادر على تذكر التعليمات او التوجيهات الخاصة بلعبة معينة	0.42
	نسبة التباين	%7.73
	الجذر الكامن	6.18

يتضح من جدول (7) أن جميع التشبعات دالة إحصائياً حيث قيمة كل منها أكبر من 0.30 على محك جيلفورد.

جدول (8)

التشبعات الخاصة بالعامل الرابع

صعوبات التفكير

رقم العبارة	العبارة	التشبعات
40	يجد صعوبة فى التوصل الى حل مناسب لمشكلة بسيطة	0.65
41	لا يمكنه تحديد الهدف المراد الوصول اليه امامه	0.63
42	يرتبك ولا يستطيع ان يتصرف اذا لم يلحق بسيارة المدرسة	0.60
43	اذا لم يجد احدا ينتظره خارج المدرسة فانه عادة ما يجد مشكلة فى التفكير السليم فى مثل هذا الموقف	0.58
44	غير قادر على ترتيب افكاره للوصول الى حل مناسب للغز المعروض عليه	0.55
45	يجد مشكلة كبيرة وهو يلعب فى متاهه	0.50

46	لا يتمكن من تركيب المكعبات معا بالقدر المعقول من المهارة لعمل الشكل المطلوب	0.49
47	تركيب اجزاء اللغز معا بشكل مناسب يمثل مشكلة كبيره له	0.47
48	عادة ما يكون لدية اسلوب واحد لاداء الاشياء	0.46
49	يجد صعوبة فى القيام بتنويع الاداء	0.45
50	لي بمقدوره ان يفكر فى طريقة معينة تعينه على مواجهه العائق الذى يحول دون وصوله لهدف معين فى مشكلة معينة او موضوع محدد	0.45
51	لا يتمكن من وضع وتصور خطوات معينة لحل مشكلة تواجهه	0.41
52	غير قادر على ان يتاكد من سلامه حله للمشكلة	0.40
	نسبة التباين	7.46 %
	الجذر الكامن	5.96

يتضح من جدول (8) أن جميع التشبعات دالة إحصائياً حيث قيمة كل منها أكبر من 0.30 على محك جيلفورد.

جدول (9)

التشبعات الخاصة بالعامل الخامس

صعوبات لغوية

رقم العبارة	العبارة	التشبعات
53	يعانى من تاخر واضح فى النمو اللغوى	0.40
54	يجد صعوبة فى الاستقبال السمعى للمثيرات	0.75
55	لا يفهم اللغة المنطوقة امامه بشكل جيد	0.58
56	يعانى من صعوبة فى الادراك السمعى فلا يميز بين الاصوات المتشابهة	0.54
57	يجد صعوبة فى الربط بين الصور والاسماء او المزاوجة بينهما	0.53
58	تصادفه العديد من المشكلات فى نطق الكلمات المختلفة	0.53
59	عادة ما تكون لغته غير مفهومة	0.50
60	يتخدث بطريقة سريعة جدا او بطيئة جدا	0.49
61	يجد صعوبة فى التلفظ بالتعليمات التى تعتمد على سماعه لها	0.47

62	يصعب عليه تذكر ما سمعه او النطق به	0.45
63	غير قادر على ان يعبر شفويا عن الاحداث المختلفة	0.45
64	عادة ما تتاخر بداية الكلام عنده وذلك الى ما بعد الثالثة	0.41
65	غالبا ما تكون مفرداته اللغوية محدوده	0.41
66	لا يتمكن من تكوين قصة معينة حول ما نعرضه عليه من صور	0.40
	نسبة التباين	6.55 %
	الجذر الكامن	5.24

يتضح من جدول (9) أن جميع التشبعات دالة إحصائياً حيث قيمة كل منها أكبر من 0.30 على محك جيلفورد.

جدول (10)

التشبعات الخاصة بالعامل السادس

صعوبات بصرية حركية

رقم العبارة	العبارة	التشبعات
67	يواجه صعوبات متعددة فى المهارات البصرية الحركية	0.73
68	يجد صعوبة فى اداء الحركات الكبيرة او العامة والتى عادة ما نعبر عنها بالتناسق العضلى كارتداء وخلع الملابس او الحذاء وغيرها	0.69
69	يجد صعوبة فى ترتيب ادواته او استخدامها فى اللعب	0.65
70	يواجه مشكلات عديدة فى اداء التمرينات الرياضية التى تعتمد على التناسق العضلى	0.64
71	يعانى من مشكلة فى اداء الحركات الدقيقة كمسك القلم	0.63
72	لا يتمكن من تقليب صفحات الكتاب بسهولة	0.45
73	غير قادر على استخدام ادوات الرسم بالمهارة المطلوبة	0.43
74	يجد صعوبة فى استخدام ادوات الطعام	0.43
75	تواجهه مشكلة فى استخدام ادوات اللعب	0.42
76	لا يتمكن من القيام باستخدام المقص لقص الصورة بمهارة	0.39

77	غير قادر على لصق الصور فى الاماكن المحددة لها	0.38
78	يجد صعوبة فى الحجل والوثب والقفز	0.37
79	ليس بامكانه ان يحافظ على توازنه اثناء اللعب	0.36
80	يعانى من مشكلات تتعلق بتآزر اعضاء الجسم اثناء الحركة	0.35
	نسبة التباين	5.83 %
	الجذر الكامن	4.66

يتضح من جدول (10) أن جميع التشبعات دالة إحصائياً حيث قيمة كل منها أكبر من 0.30 على محك جيلفورد.

معاملات الثبات لمقياس صعوبات التعلم

قامت الباحثة بإيجاد معاملات الثبات بطريقتى كودر – ريتشاردسن و اعادة التطبيق على عينة قوامها 180 طفلاً كما يتضح فيما يلى:

1- بطريقة كودر – ريتشاردسن

قامت الباحثة بإيجاد معاملات الثبات لمقياس صعوبات التعلم بطريقة كودر – ريتشاردسن كما يتضح في جدول (11)

جدول (11)

معاملات الثبات لمقياس صعوبات التعلم

بطريقة كودر – ريتشاردسن

الأبعاد	معاملات الثبات
صعوبات الانتباه	0.75
صعوبات الادراك	0.79
صعوبات الذاكرة	0.83
صعوبات التفكير	0.82
صعوبات لغوية	0.77
صعوبات بصرية حركية	0.88
الدرجة الكلية	0.84

يتضح من جدول (11) أن قيم معاملات الثبات مرتفعة مما يدل على ثبات المقياس.

2- بطريقة اعادة التطبيق

قامت الباحثة بإيجاد معاملات الثبات بطريقة اعادة التطبيق بفاصل زمنى قدره اسبوعان على عينة قوامها 180 طفلاً كما يتضح في جدول (12)

جدول (12)

معاملات الثبات لمقياس صعوبات التعلم

بطريقة اعادة التطبيق

الأبعاد	معاملات الثبات
صعوبات الانتباه	0.95
صعوبات الادراك	0.91
صعوبات الذاكرة	0.93
صعوبات التفكير	0.90
صعوبات لغوية	0.91
صعوبات بصرية حركية	0.92
الدرجة الكلية	0.94

يتضح من جدول (12) أن قيم معاملات الثبات مرتفعة مما يدل على ثبات المقياس.

ثالثا:- برنامج أنشطة فنية للحد من صعوبات التعلم النمائية لأطفال ما قبل المدرسة

أ- برنامج دراما تفاعلية:

هو عبارة عن مجموعة مخططة من الأنشطة الفنية المتنوعة التى يمارس من خلالها التعبير الفنى سواء كان ذلك فكريا او التعبير عن الاحساس والمشاعر وتضم هذه الانشطة مجالات متعددة منها فن الرسم والتصميم والالوان والاشغال اليدوية لاكساب المهارات التقنية ، بحيث تتناسب تلك الأنشطة مع خصائص وقدرات أطفال ما قبل المدرسة والذين تتراوح أعمارهم بين 5-6 سنوات بغرض الحد من صعوبات التعلم النمائية.

ب- الفلسفة العامة للبرنامج:

تشتق فلسفة البرنامج من الآتي:

1- فلسفة المجتمع الذي يعيش فيه الطفل، فقيم المجتمع تقاس بمدى ما يتلقاه أطفاله من رعاية وتوجيه، مما يوفر لهم حياة ناجحة غنية بالخبرات التي تساعدهم في بناء مجتمعهم ، وما اجمعت عليه الفلسفات التربوية بين اهمية اعداد الطفل ليكون فعال ،قوى الشخصية،قادر على تحدى الصعاب،متقبل للحياة،متكيف مع البيئة والمجتمع

2- آراء فلاسفة التربية وعلم النفس في أهمية الحد من صعوبات التعلم والتغلب عليها لدى طفل الروضة.

3- نظرية التعلم الاجتماعي:

قد اعتمدت الدراسة الحالية على نظرية التعلم الاجتماعى لبندورا وذلك عن طريق الانشطة التى تعتمد على التقليد.

تركز هذه النظرية على أهمية التفاعل الاجتماعي والمعايير الاجتماعية والسياق والظروف الاجتماعية في حدوث التعلم، ويعني ذلك أن التعلم لا يتم في فراغ بل في محيط اجتماعي وقد ثبت للكثير من الناس أن الأنماط السلوكية والاجتماعية وغيرها يتم اكتسابها من خلال المحاكاة والتعلم بالملاحظة، واهتم باندورا بالتمييز بين اكتساب استجابات المحاكاة وأدائها دون أن يتم تحديد وتحليل الآليات اللازمة للتعليم بالملاحظة (التعلم) ويمكن شرح ذلك بكون العوامل الشخصية والعوامل البيئية غير الاجتماعية تتفاعل فيما بينها، حيث يصبح كل عامل محددًا للآخر، ويرى باندورا أن القوة في السلوك التفاعلي، تتميز بالنسبية حيث يمكن أن تتغير تبعًا لتغير العوامل البيئية، كما يحدد بندورا السلوك الاجتماعي بكونه يميل دومًا إلى التعميم وإلى الثبات لمدة زمنية غير محدودة[1].

بالإشارة إلى ما سبق اعتمدت فلسفة البرنامج على الآتي:

- اعتبار الطفل هو محور العملية التعليمية.
- الاعتماد على التفاعل الاجتماعي لطبيعة البرنامج.
- تبسيط المفاهيم والاعتماد على الأنشطة الجذابة التي تتواءم مع خصائص الطفل وقدراته.
- الاستعانة بالوسائل المتنوعة والخامات المتعددة مما يعطي اثراء للبرنامج ويتيح فرصة اختيار الطفل لما يحب.

(1) سهير كامل أحمد، 2010: 263 – 288

- التنوع في استخدام طرق التعليم والاستعانة ببعض الاستراتيجيات مثل الحوار والمناقشة والتعلم التعاوني وحل المشكلات.
- توفير بيئة تعليمية مناسبة وآمنة للأطفال.
- استخدام أساليب تعزيز مختلفة ومصاحبة لأداء الأطفال في الأنشطة التعليمية.
- التفاعل مع البيئة والأشخاص المتواجدين في بيئة الطفل.

ج- أسس وضع البرنامج:

- أن تحقق محتويات البرنامج الغرض منه.
- أن تتناسب محتويات البرنامج مع خصائص نمو الطفل وتتناسب مع ميوله وقدراته واحتياجاته.
- أن يحتوي البرنامج على أنشطة متنوعة وجذابه للطفل.
- أن يحتوي البرنامج على أنشطة فنية مختلفة توفر فرص نمو المهارات.
- تتوافر عوامل الأمن والسلامة بالنسبة للإمكانيات المادية وكذلك بالنسبة للأطفال.
- التنوع داخل النشاط الواحد ليتناسب مع مبدأ الفروق الفردية لجميع الأطفال بما يتناسب مع قدراتهم.
- أن يتضمن البرنامج أنشطة توفر فرص التفاعل والاندماج مع البيئة المحيطة وتكون مبسطة وسهلة ترسخ المعلومات لدى الطفل.
- أن يتضمن البرنامج أنشطة تنمي الادراك وتزيد الانتباه لدى الطفل .
- أن يحتوي البرنامج على أنشطة تكسب الطفل القدرة على التفكير.
- أن يتضمن البرنامج أنشطة تنمي لدى الطفل المهارات اللغوية المختلفة.
- أن يحتوي البرنامج على أنشطة تنمي لدى الطفل المهارات البصرية الحركية.
- ان يحتوى البرنامج على مهارات تنمى الذاكرة

د- خطوات إعداد البرنامج:

1- تحديد الأهداف التربوية للبرنامج:

يعد التحديد الدقيق للأهداف من أهم خطوات البرنامج، والهدف عبارة عن صياغة تعبر عن ما سوف يكون عليه سلوك الطفل بعد تعرضه واكتسابه للخبرة التعليمية، وهذا يعني وصفًا للأداء المتوقع والتغيرات المراد إحداثها بالطفل نتيجة اكتسابه لخبرة

تعليمية، فالأهداف بمثابة المعايير التي في ضوئها يتم اختيار المحتوى وطرق التدريس والوسائل التعليمية وأساليب التقويم.

ويهدف البرنامج الى الحد من صعوبات التعلم النمائية لدى طفل الروضة.

وينبثق من الهدف العام عدة اهداف كالتالى

1- ان بنتبه الطفل للمثيرات السمعية
2- أن يتواصل الطفل مع أصدقائه بطريقة صحيحة .
3- أن يرسم ويلون الطفل شجرة عائلته بطريقه جيدة
4- أن يمسك الطفل المقص بمهارة لقص صور للابتسامة وترك صور الحزن .
5- أن يلون الطفل الصورة بشكل جيد .
6- أن يشكل الطفل صورة بخامات البيئة .
7- ان يتذكر الطفل ترتيب الالوان ويقوم بتكرارها
8- ان يشارك الطفل زملائه فى عمل فنى واحد
9- ان يتعاون الطفل مع زملائه فى تشكيل بخامات مختلفة.

2- محتوى البرنامج :

لإعداد محتوى البرنامج تم اتباع الخطوات التالية:

1- قامت الباحثة بتحديد صعوبات التعلم النمائية والاهداف التي تود تنميتها لدى طفل الروضة.
2- الإطلاع على بعض الكتب والمراجع العربية والأجنبية التي تناولت خصائص الأنشطة والتحفيز الملائم لها.
3- تحديد الحاجات النفسية والتربوية التى يحتاجها طفل الروضة
4- التنسيق بين إدارة الروضة ، لاختيار الوقت المناسب.

وبذلك قامت الباحثة بإعداد برنامج برنامج أنشطة فنية للحد من صعوبات التعلم النمائية لأطفال ما قبل المدرسة بحيث اشتمل على (36) لقاء.

3- أنشطة البرنامج :-

وقامت الباحثة بتنظيم انشطة البرنامج بصورة متدرجة من السهل الى الصعب ،وقامت بتطبيق الانشطة بواقع نشاطين فى اليوم الواحد ،ومراعاة ملاءمتها لقدرات وطبيعة

وخصائص عينة البحث،وعمل راحة بينية اذا تطلب الامر لذلك كما راعت الباحثة ان تكون الانشطة مشوقه وجذابة ومحببة للطفل.

وفيما يلى نموذج من انشطة البرنامج الفنى للحد من صعوبات التعلم النمائية لاطفال ما قبل المدرسة

نوع النشاط :- فنى

اسم النشاط :- لون وتذكر

الهدف العام للنشاط :- تنمية قدرة الطفل على تذكر الاشكال ورسمها وتلوينها

- الهدف المعرفى :-ان يتذكر الطفل الوان الصور
- الهدف الوجدانى :- ان يستمتع الطفل بالنشاط مع والباحثة
- الهدف المهارى :- أن يلون الطفل الصور بلونها الصحيح.

الزمن :- 30 دقيقة

المكان :- داخل وخارج قاعة التدريب

الوسيلة المستخدمة :- ورق مقوى – الوان – مياة – اقلام – صور فواكه ووسائل مواصلات

الاستراتيجية المستخدمة:- النمذجة والمحاكاة – العلاج بالفن

شرح النشاط :-

- تقوم الباحثة بعرض صور عن المهن وتقول صورة ايه دى؟ ليجيب الاطفال ده طباخ .. ثم تسال المعلمة تفتكروا الطباخ ده بيستخدم ايه فى ادواته ؟ ثم تستمع لاجابات الاطفال
- تكرر المعلمة ما سبق مع الاطفال مع باقى المهن (رجل الاسعاف – طبيب – ظابط)
- توزع المعلمة على الاطفال انواع مختلفة من الخامات وتطلب منهم استخدام الالوان فى رسم الصورة التى شاهدوها ويتذكرها والطفل الذى يرسم بشكل صحيح تقوم بتشجيعه
- تصطحب المعملة الاطفال خارج القاعة وتقسمهم مجموعتين حيث تقوم المجموعة الاولى برسم المهن التى شاهدوها والمجموعة الاخرى ترسم ادوات المهن حيث تقوم بوضع كيس بلاستيك ابيض كبير على الارض ومن خلال اللعب الجماعى تطلب المعلمة من الاطفال استخدام الوان المياة فى رسم ادوات المهن التى عرضتها عليهم

التقييم:- تسال الباحثة الاطفال من يقوم باعداد الطعام ومن يحمل صورة الطباخ يرفع الصورة ، من يعالج المرضى ومن معه صورة الطبيب يرفع الصورة وهكذا فى باقى المهن

5- الأدوات والوسائل المستخدمة في البرنامج:

وقد راعت الباحثة عند اختيارها للأدوات والوسائل المعينة أن تتناسب مع خصائص الأطفال وقدراتهم، واستعانت بألالوان المختلفة ومواد لاصقة وأقطان وأوراق ملونة وخامات البيئة المختلفة وغيرها من الأدوات مع مراعاة أن يتوافر في الأدوات والوسائل المستخدمة عدة شروط مثل:

- تتناسب الوسيلة مع خصائص الطفل وقدراته.
- تحقق الوسيلة الهدف الذي وضعت من أجله.
- وضع الوسيلة في مكان يسهل للطفل الوصول إليه.
- الإخراج الجيد للوسيلة.
- أن تكون الوسيلة آمنة.

6- وسائل تقويم البرنامج:

يعد التقويم أحد مكونات البرنامج الرئيسية، ويرتبط ارتباطًا وثيقًا بالأهداف، ويقصد به العملية التي يقوم بها الفرد أو الجماعة لمعرفة مدى النجاح أو الفشل في تحقيق الأهداف التي يتضمنها البرنامج، وكذلك نقاط القوة والضعف، ويتصف التقويم الجيد بمجموعة من المعاير الهامة وهي:

- أن يشتمل على كل أنواع الأهداف التعليمية ومستوياتها وكل عناصر العملية التعليمية.
- أن تتم عملية التقويم بشكل مستمر لمعرفة مدى تحقيق البرنامج التربوي للأهداف الموضوعة.
- أن يكون التقويم متكاملاً فيما بين الوسائل المستخدمة فيه.
- أن يتم التقويم بطريقة تعاونية، ويشارك فيه كل من يؤثر ويتأثر بالعملية التربوية.
- أن ينسق التقويم ويرتبط بالأهداف المحددة.
- أن يكون وظيفيًا يستفاد منه في العميلة التعليمية.
- أن يراعي التقويم الاقتصاد في الوقت والجهد.[1]

التقويم في البرنامج الحالي أخذ صورًا متعددة هي:

1- تقويم قبلي: للتعرف على صعوبات التعلم النمائية لدى الطفل قبل البدء في البرنامج من خلال تطبيق المقياس الذي يقيس صعوبات التعلم النمائية.

2- تقويم مصاحب: وهو تقويم مستمر منذ بداية البرنامج وحتى نهايته، ويتم من هذا النوع من التقويم من خلال:

- ملاحظة سلوك الطفل أثناء تأدية الأنشطة والتعرف على نقاط القوى والضعف ومحاولة التغلب عليها.
- تطبيقات عملية موجهة للأطفال أثناء وبعد أداء النشاط تطلب منهم في صورة ممارسات ومهام يقومون بأدائها في صورة فردية أو جماعية.

3- تقويم بعدي: من خلال إعادة تطبيق مقياس صعوبات التعلم النمائية لطفل الروضة بعد تطبيق البرنامج بهدف التعرف على مدى التقدير الذي حققه الأطفال بعد تطبيق البرنامج ومقارنته بدرجاتهم قبل التطبيق.

إجراءات البحث:

قامت الباحثة باتباع الاجراءات التالية:-

- تم اخذ الموافقات الادارية اللازمة لاجراءات البحث

تم اختيار روضة التحرير بادارة بولاق الدكرور التعليمية بصورة عمدية

نظرا لما يلى:-

1- عمل الباحثة معلمة رياض اطفال فى الروضة والذى بدوره ساعدها على تطبيق البحث.

([1]) ابتهاج محمود طلبة، 2012، برامج طفل ما قبل المدرسة، دار المسيرة، الأردن، ص111.

2- ثم عرض البرنامج على ادارة الروضة والمشرفين وابدو استعدادهم مع الباحثة فى تهيئة الظروف لتطبيق البرنامج.

- تحديد المرحلة العمرية التى سيطبق عليها البحث وهى الاطفال من 5-6 سنوات
- ثم اعداد ادوات البحث.
- تم تطبيق المقياس المستخدم على عينة مماثلة وتنطبق عليهم نفس شروط العينة من نفس مجتمع البحث ومن غير عينة البحث الاساسية.
- ثم حساب المعاملات الاحصائية للمقياس (الصدق – الثبات)
- تم تحديد عينة البحث الاساسية
- تم اجراء القياس القبلى على عينة البحث الاساسية .
- تم تطبيق برنامج قائم على الانشطة الفنية فى 4 اسابيع على عينة البحث الاساسية بواقع 5 ايام اسبوعيا، بحيث تكون مجموعة انشطة اليوم الواحد مدتها ساعتين ، وقد وصل عدد ايام التطبيق 18 يوم داخل الروضة بواقع 36 ساعة.
- تم اجراء التطبيق البعدى لمقياس صعوبات التعلم النمائية لاطفال الروضة على عينة البحث الاساسية.
- تم اجراء التطبيق التتبعى لمقياس صعوبات التعلم النمائية لدى طفل الروضة على عينة البحث.
- تم اجراء المقارنات الاحصائية لنتائج كل من التطبيق القبلى والبعدى لافراد عين البحث لمعرفة اثر البرنامج.
- عرض نتائج الدراسة وتفسيرها فى ضوء الاطار النظرى والدراسات السابقة.

جدول (13)

البرنامج الزمني لإجراءات البحث

الإجراءات	الهدف	عدد العينة	المكان	التاريخ	
				من	إلى
التجربة الاستطلاعية	معرفة مدى ملازمة أدوات البحث للتطبيق (المقياس . البرنامج) معرفة زمن تطبيق المقياس.	20 طفلاً وطفلة خارج عينة البحث الأساسية.	روضة مدرسة التحرير الابتدائية	الأحد 202/10/18 0	الثلاثاء 202/10/20 0
القياس القبلي	إجراءات القياسات القبلية على عينة البحث الأساسية وحساب تجانس وتكافؤ العينة في متغيرات البحث وتحديد أطفال كل من المجموعة التجريبية والضابطة	30 طفلا وطفلة عينة البحث	روضة مدرسة التحرير الابتدائية	الأربعاء /10/25 2020	الأحد /10/28 2020
تطبيق البرنامج	تنفيذ المجموعة التجريبية لبرنامج البحث (برنامج انشطة فنية للحد من صعوبات التعلم النمائية لدى طفل الروضة)	15 طفلا وطفلة (عينة البحث) المجموعة التجريبية	داخل وخارج قاعة النشاط	الاثنين /11/1 2020	الخميس /11/29 2020
القياس البعدي	قياس متغيرات البحث بعد تنفيذ وتطبيقه. (برنامج انشطة فنية للحد من صعوبات التعلم النمائية لدى طفل الروضة)	30 طفلاً وطفلة عينة البحث 15 طفلاً مجموعة طابة و 15 طفلاً مجموعة تجريبية	حجرة النشاط	الحد /11/30 2020	الخميس 2020/12/3

الإجراءات	الهدف	عدد العينة	المكان	التاريخ	
				من	إلى
القياس التتبعي	قياس متغيرات البحث بعد شهر من تطبيق البرنامج.	30 طفلاً عينة البحث (المجموعة التجريبية والضابطة)	حجرة النشاط	الأحد /12/19 2020	الثلاثاء /12/21 2020

المعالجة الإحصائية:

استخدمت الباحثة في معالجة البيانات المعاملات الإحصائية التالية:

1- اختيار كا2 لحساب تجانس العينة.

2- معادلة لاوش لحساب متوسطات نسب صدق المحكمين.

3- (ألفا) بطريقة كرونباخ لحساب معامل الثبات.

4- اختيار التحليل العاملي بطريقة فاريمكس Varimax

5- اختيار T.test لحساب دلالة الفرق بين المتوسطات درجات الأطفال .

6- اختبار ويلكسون Wil coxon لايجاد الفروق بين متوسطات رتب الدرجات.

عرض وتفسير النتائج

يعرض فى هذا الجزء النتائج التى تم التوصل اليها فى البحث وتفسيرها فى ضوء الإطار النظرى والدراسات السابقه المرتبطة بموضوع البحث تبعا للفروض المحدده.

عرض نتائج البحث وتفسيرها:-

الفرض الاول:-

للتحقق من صحة الفرض الاول والذى ينص على انه :

توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أطفال المجموعة التجريبية فى القياسين القبلى والبعدى على مقياس صعوبات التعلم النمائية لطفل الروضة بعد تعرضهم للبرنامج لصالح القياس البعدى .

و للتحقق من صحة الفرض استخدمت الباحثة اختبار " ت"لايجاد الفروق بين متوسطى درجات الأطفال ذوى صعوبات التعلم قبل تعرضهم لبرنامج أنشطة فنية وبعد التعرض له على مقياس صعوبات التعلم لطفل الروضة كما يتضح فى جدول (11)

جدول (11)

الفروق بين متوسطات درجات اطفال المجموعة التجريبية ذوى صعوبات التعلم قبل تعرضهم لبرنامج أنشطة فنية وبعد التعرض له على مقياس صعوبات التعلم لطفل الروضة

ن = 30

المتغيرات	الفروق بين القياسين القبلى و البعدى		ت	مستوى الدلالة	اتجاه الدلالة
	م ف	مج ح ف			
صعوبات الانتباه	8	2.14	20.38	دالة عند مستوى 0.01	فى اتجاه القياس البعدى
صعوبات الادراك	8.06	3.39	13.02	دالة عند مستوى 0.01	فى اتجاه القياس البعدى
صعوبات الذاكرة	6.86	2.89	12.98	دالة عند مستوى 0.01	فى اتجاه القياس البعدى
صعوبات التفكير	7.7	3.22	13.06	دالة عند مستوى 0.01	فى اتجاه القياس البعدى
صعوبات لغوية	7.06	2.91	13.29	دالة عند مستوى 0.01	فى اتجاه القياس البعدى
صعوبات بصرية حركية	8	3.32	13.19	دالة عند مستوى 0.01	فى اتجاه القياس البعدى
الدرجة الكلية	45.63	5.07	49.24	دالة عند مستوى 0.01	فى اتجاه القياس البعدى

ت= 2.32عند مستوى 0.01

ت= 1.64 عند مستوى 0.05

يتضح من جدول (11) وجود فروق دالة احصائيا عند مستوى 0.01 بين متوسطى درجات الأطفال ذوى صعوبات التعلم قبل تعرضهم لبرنامج أنشطة فنية وبعد التعرض له على مقياس صعوبات التعلم لطفل الروضة فى اتجاه القياس البعدى.

تفسير الفرض الاول:-

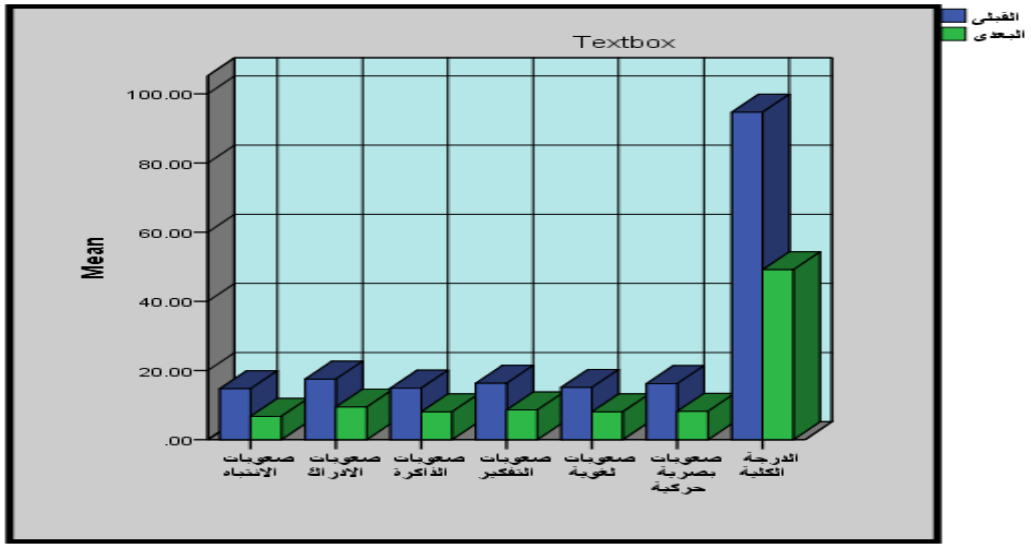
يرجع تفوق المجموعة التجريبية فى القياس البعدى إلى:

- الأثر الإيجابى لبرنامج الدراسة والذى ضم مجموعة أنشطة فنية مختلفة(الرسم والتصميم والألوان والأشغال اليدوية) وقد تم تقديم هذه الانشطة من خلال البرنامج والذى كان له أكبر الأثر فى الحد من صعوبات التعلم النمائية لطفل الروضة وهذا يتفق مع دراسات عديده منها دراسة (فالنتينا الصايغ، 2008)،حيث اثبتت هذه

الدراسة فاعلية الانشطة التفاعلية فى بناء شخصية الطفل والحد من المشكلات النمائية التى يقابلها.

- تدعيم الباحثة للأطفال ماديا أو معنويا وتشـجيعهم باسـتمرار لذلك كان لدى الأطفال رغبة حقيقية فى الاشتراك فى الأنشطة المختلفة الموجودة داخل البرنامج.

و يوضـح شـكل (1) الفـروق بـين متوسـطات درجـات اطفـال المجموعـة التجريبيـة ذوى صـعوبات الـتعلم قبـل تعرضـهم لبرنـامج أنشـطة فنيـة وبعـد التعـرض لـه علـى مقيـاس صعوبات التعلم لطفل الروضة.



الفروق بين متوسطات درجات اطفال المجموعة التجريبية ذوى صعوبات التعلم قبل تعرضهم لبرنامج أنشطة فنية وبعد التعرض له على مقياس صعوبات التعلم لطفل الروضة

كمـا قامـت الباحثـة بايجـاد نسـبة التحسـن بـين متوسـطات درجـات اطفـال المجموعـة التجريبيـة ذوى صـعوبات الـتعلم قبـل تعرضـهم لبرنـامج أنشـطة فنيـة وبعـد التعـرض لـه على مقياس صعوبات التعلم كما يتضح فى جدول (12)

جدول (12)

نسبة التحسن بين متوسطات درجات اطفال المجموعة التجريبية ذوى صعوبات التعلم قبل تعرضهم لبرنامج أنشطة فنية وبعد التعرض له على مقياس صعوبات التعلم

المتغيرات	القياس البعدى	القياس القبلى	نسبة التحسن
صعوبات الانتباه	6.73	14.73	%54.31

صعوبات الادراك	9.43	17.5	%46.11
صعوبات الذاكرة	8.03	14.9	%46.1
صعوبات التفكير	8.6	16.3	%47.2
صعوبات لغوية	8.03	15.1	%46.8
صعوبات بصرية حركية	8.2	16.2	%49.3
الدرجة الكلية	49.13	94.7	%48.1

- مما سبق يتضح أن نسبة التحسن بين متوسط القياس البعدى والقبلى لصعوبات الانتباه على مقياس صعوبات التعلم النمائية لطفل الروضة **(54.31%)**
- كما كانت نسبة التحسن بالنسبة لصعوبات الادراك بين متوسط القياس البعدى والقبلى على مقياس صعوبات التعلم النمائية لطفل الروضة **(46.11%)**
- كما كانت نسبة التحسن بالنسبة لصعوبات الذاكرة بين متوسط القياس البعدى والقبلى على مقياس صعوبات التعلم النمائية لطفل الروضة **(46.1%)**.
- كما كانت نسبة التحسن بالنسبة لصعوبات التفكير بين متوسط القياس البعدى والقبلى على مقياس صعوبات التعلم النمائية لطفل الروضة **(47.2%)**.
- كما كانت نسبة التحسن بالنسبة لصعوبات اللغوية بين متوسط القياس البعدى والقبلى على مقياس صعوبات التعلم النمائية لطفل الروضة **(46.8%)**.
- كما كانت نسبة التحسن بالنسبة لصعوبات البصرية الحركية بين متوسط القياس البعدى والقبلى على مقياس صعوبات التعلم النمائية لطفل الروضة **(49.3%)**.
- وكانت الدرجة الكلية بين متوسط القياس البعدى والقبلى على مقياس صعوبات التعلم النمائية لطفل الروضة **(48.1%)**.

مما سبق يتضح أن نسبة التحسن فى متوسط القياس البعدى أعلى من نسبة التحسن فى متوسط القياس القبلى.

الفرض الثانى

التحقق من صحة الفرض الثانى والذى ينص على انه :

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أطفال المجموعة التجريبية فى القياسين البعدى و التتبعى على مقياس صعوبات التعلم النمائية لطفل الروضة بعد تعرضهم للبرنامج.

و للتحقق من صحة الفرض استخدمت الباحثة اختبار " ت"لايجاد الفروق بين متوسطات درجات اطفال المجموعة التجريبية ذوى صعوبات التعلم فى القياسين البعدى و التتبعى لتطبيق برنامج أنشطة فنية على مقياس صعوبات التعلم لطفل الروضة كما يتضح فى جدول (13)

جدول (13)

الفروق بين متوسطات درجات اطفال المجموعة التجريبية ذوى صعوبات التعلم فى القياسين البعدى و التتبعى لتطبيق برنامج أنشطة فنية على مقياس صعوبات التعلم لطفل الروضة

ن = 30

المتغيرات	الفروق بين القياسين البعدى و التتبعى		ت	مستوى الدلالة	اتجاه الدلالة
	م ف	مج ح ف			
صعوبات الانتباه	0.033	0.182	1	غير دالة	ـــ
صعوبات الادراك	0.066	0.253	1.4	غير دالة	ـــ
صعوبات الذاكرة	0.033	0.319	0.571	غير دالة	ـــ
صعوبات التفكير	0.133	0.571	1.276	غير دالة	ـــ
صعوبات لغوية	0.1	0.402	1.361	غير دالة	ـــ
صعوبات بصرية حركية	0.066	0.583	0.626	غير دالة	ـــ
الدرجة الكلية	0.166	0.698	1.306	غير دالة	ـــ

ت= 2.32عند مستوى 0.01

ت= 1.64 عند مستوى 0.05

يتضح من جدول (13) عدم وجود فروق دالة احصائيا بين متوسطات درجات اطفال المجموعة التجريبية ذوى صعوبات التعلم فى القياسين البعدى و التتبعى لتطبيق برنامج أنشطة فنية على مقياس صعوبات التعلم لطفل الروضة.

تفسير نتيجة الفرض الثانى:-

- عدم وجود فروق دالة احصائيا بين متوسطات درجات أطفال المجموعة التجريبية فى القياسين البعدى والتتبعى فى صعوبات الانتباه
- عدم وجود فروق دالة احصائيا بين متوسطات درجات أطفال المجموعة التجريبية فى القياسين البعدى والتتبعى فى صعوبات الادراك.

- عدم وجود فروق دالة احصائيا بين متوسطات درجات أطفال المجموعة التجريبية فى القياسين البعدى والتتبعى فى صعوبات الذاكرة.

- عدم وجود فروق دالة احصائيا بين متوسطات درجات أطفال المجموعة التجريبية فى القياسين البعدى والتتبعى فى صعوبات التفكير.

- عدم وجود فروق دالة احصائيا بين متوسطات درجات أطفال المجموعة التجريبية فى القياسين البعدى والتتبعى فى الصعوبات اللغوية.

- عدم وجود فروق دالة احصائيا بين متوسطات درجات أطفال المجموعة التجريبية فى القياسين البعدى والتتبعى فى صعوبات البصرية الحركية.

نتائج البحث:-

فيما سبق كان عرضا لنتائج الدراسة كما وكيفا، حيث أوضحت نتائج الدراسة فاعلية برنامج الانشطة الفنية فى الحد من صعوبات التعلم النمائية لطفل الروضة.وقد بينت نتائج الدراسة مايلى:-

صحة الفرض الاول الذى ينص على:- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أطفال المجموعة التجريبية فى القياسين القبلى والبعدى على مقياس صعوبات التعلم النمائية لطفل الروضة بعد تعرضهم للبرنامج لصالح القياس البعدى.

صحة الفرض الثانى الذى ينص على:- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أطفال المجموعة التجريبية فى القياسين البعدى و التتبعى على مقياس صعوبات التعلم النمائية لطفل الروضة بعد تعرضهم للبرنامج.

الاستخلاصات:-

فى ضوء النتائج تم استخلاص ما يلى:-

1- استخدام برنامج الانشطة الفنية كان له أثر إيجابى وفعال فى الحد من صعوبات التعلم النمائية لدى طفل الروضة.

2- استخدام التعزيز المستمر لتدعيم أداء الأطفال كان له أثر فعال فى تنمية بعض المهارات والحد من صعوبات التعلم النمائية لدى طفل الروضة.

3- الابتعاد عن الطريقة التقليدية فى تعليم الأطفال كان له دور إيجابى فى العملية التعليمية.

4- إشراك الأطفال فى المواقف التعليمية مع مراعاه خصائصهم ومتطلباتهم واحتياجاتهم وقدراتهم وميولهم مما زاد من إقبال الأطفال على التعلم،وساهم بشكل كبير فى اكتساب المعرفة والمعلومات بصورة مشوقة.

5- معدل تقدم أطفال المجموعة التجريبية فى القياس البعدى أعلى من معدل تقدمهم فى القياس القبلى ، مما يدل على الأثر الإيجابى لبرنامج الانشطة الفنية فى الحد من صعوبات التعلم النمائية لدى طفل الروضة.

6- استمرار التحسن لدى أطفال المجموعة التجريبية فى القياس التتبعى يدل على نجاح البرنامج وفاعليته.

توصيات البحث:-

فى ضوء ما سبق توصى الباحثة من خلال ما توصلت اليه من نتائج بالآتى :-

1- اهتمام القائمين والمهتمين بمرحلة رياض الأطفال بتزويد الروضة بالبرامج والأنشطة الفنية المتنوعة الخاصة بتنمية مهارات الطفل والحد من صعوبات التعلم النمائية.

2- الاهتمام بالاطفال ذوى صعوبات التعلم ومحاولة تقديم برامج خاصة لهم للتغلب على هذه الصعوبات.

3- ضرورة تزويد الروضات بالمقاييس التى تساعد المعلمات فى اكتشاف اطفال صعوبات التعلم النمائية.

4- الاهتمام بتقديم الانشطة الفنية فى الروضات لما لها من أثر إيجابى فى تعليم الأطفال العديد من المهارات والقيم والمفاهيم المختلفة.

5- عقد دورات تدريبية لمعلمات الروضة لتدريبهم على كيفية تقديم النشاط االفنى كأحد الوسائط التعليمية والترفيهية الهامة للطفل.

أولاً: المراجع العربية

1- إبراهيم الزريقات (2004)، الذاتوية الخصائص والعلاج، عمان، دار وائل للنشر.

2- أنور محمد الشرقاوي: صعوبات التعلم، المشكلة، الأعراض، الخصائص، مجلة علم النفس، السنة، العدد، يوليو، الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة، **2002**.

3- تيسير مفلح كوافحه: صعوبات التعلم والخطة العلاجية المقترحة، دار الميسرة، عمان، ط**1**، **2003**.

4- جبريل حسن العريشى ،وفاء رشاد راوى،عيد عبدالواحد على(2013):صعوبات التعلم النمائية ومقترحات علاجية،عمان دار صفاء.

5- جمال مثقال مصطفى: أساسيات صعوبات التعليم دار الصفاء، عمان، ط**1**، **2000**.

6- زيدان أحمد السرطاوي وآخرون: مدخل إلى صعوبات التعلم، القاهرة، **2001**.

7- زيدان أحمد السرطاوي، أخرون: مدخل إلى صعوبات التعلم، كلية التربية، جامعة الملك سعود، **2006**.

8- سليمان عبد الواحد يوسف إبراهيم: المخ وصعوبات التعلم رؤية في إطار علم النفس العصبي المعرفي، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، **2007**.

9- سليمان عبد الواحد يوسف إبراهيم: المخ وصعوبات التعلم، مجلة الطب النفسي الإسلامي، تصدرها: الجمعية العالمية الإسلامية للصحة النفسية بالقاهرة، السنة **20**، العدد **81**، مايو، ص**11**، **2005**.

10- السيد عبد الحميد سليمان: صعوبات التعلم والإدراك البصري (تشخيص وعلاج)، دار الفكر العربي، القاهرة، ط**2**، **2003**.

11- السيد عبد الحميد سليمان: صعوبات التعلم: تاريخها، مفهومها، تشخيصها علاجها، دار الفكر العربي، القاهرة، ط**2**، **2003**.

12- السيد عبدالحميد سليمان (2008) صعوبات التعلم النمائية،القاهرة:عالم الكتب.

13- عبد الباسط متولي خضر: التدريس العلاجي لصعوبات التعلم والتأخر الدراسي، دار الكتاب الحديث، الكويت، **2005**.

14- عبد الله الثقفي وإيمان وديع (2016)، التشكيل الفني بالعجائن مدخل لتنمية السلوك الإبداعي لدى طفل التوحد، محافظة الطائف، مجلة كلية التربية، جامعة الأزهر، ص 107-134، العدد 158.

15- عبد المطلب القريطي (1995)، سيكولوجية رسوم الأطفال، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة.

16- عبد الناصر أنيس عبد الوهاب: الصعوبات الخاصة في التعليم: الأسس النظرية والتشخيصية، دار الوفاء للطباعة والنشر، **2003**.

17- عصام الجدوع: صعوبات التعلم، دار البازوري العلمية للنشر والتوزيع، عمان، ط**1**، **2002**.

18- فالنتينا الصايغ (2008) برنامج مقترح للأنشطة الفنية كطريقة بديلة للتواصل لدى الأطفال التوحديين، مجلة الدراسات التربوية والاجتماعية، المجلد الرابع عشر، العدد الثاني كلية التربية الفنية، جامعة حلوان، 903-922.

19- فتحي مصطفى زيات: صعوبات التعلم، الأسس النظرية والتشخيصية والعلاجية، دار النشر للجامعات، القاهرة، ط**1**، **1998**.

20- محمد عبد الرحيم عدس: صعوبات التعلم، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، عمان، ط**1**، **1998**.

21- محمد عليوات (2007)، الأطفال التوحديون، ط1، الأردن، دار البازوري.

22- محمود البسيوني (1995)، قضايا التربية الفنية، عالم الكتب، القاهرة، مصر.

23- محمود عوض الله سالم، آخرون: صعوبات التعلم (التشخيص والعلاج)، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، عمان، ط**1**، **2003**.

24- منال الهنيدي (2006)، الأنشطة الفنية لطفل الروضة، عالم الكتب، القاهرة.

25- نبيل عبد الفتاح حافظ: صعوبات التعلم والتعليم العلاجي، مكتبة زهراء الشرق، القاهرة، **2006**.

26- نضال عبد اللطيف برهم: صعوبات التعلم، مكتبة المجتمع العربي للنشر، **2005**.

27- نهى المحامي: صعوبات التعلم، مطبعة جامعة الأزهر، **2002**.

28- هدى صقر (2012)، فاعلية برنامج لتحسين النطق والكلام لدى الأطفال الاجترارين ذوي الأداء الوظيفي العالي، رسالة ماجستير، معهد الدراسات التربوية، جامعة القاهرة.

ثانياً: المراجع الأجنبية:

1- Kanareff, Rita (2002): Utilizing group art therapy to enhance the social skills of children with autism and Down syndrome. A dissertation submitted in partial satisfaction of the requirements for the degree of master of psychology, ursuline college.

2- Sears, David and Funk, (1990) self interest in American's political opinions in: J. Mansbridge (Ed). Beyond self-interest. 147-170. Chicago University of Chicago Press.