الفروق بين مجموعتين من الأطفال المحرومين أسريا الممارسين للأنشطة الفنية وغير الممارسين لها من ذوي صعوبات التعلم النمائية

أسماء صبري رضوان
أ.د.سعدية السيد بدوي
أستاذ علم النفس كلية الدراسات العليا للطفولة جامعة عين شمس
د.إيناس راضى يونس
مدرس علم النفس الإكلينيكي كلية الدراسات العليا للطفولة جامعة عين شمس

Asmaa Sabry Radwan
Prof.Saadia El-Sayed Badawy, Professor of Psychology, Faculty of Postgraduate Studies for Childhood, Ain Shams University
Dr.Enas Rady Younes, Clinical Psychology Instructor, Faculty of Postgraduate Studies for Childhood, Ain Shams University

الملخص

هدفت الدراسة إلى الكشف عن وجود فروق بين مجموعتين من الأطفال المحرومين أسريًا الممارسين للأنشطة الفنية وغير الممارسين لها من ذوى صعوبات التعلم النمائية، وتكونت عينة الدراسة من ١٦ طفلا وطفلة مقسمين إلى مجموعتين ٨ أطفال ممارسين للأنشطة الفنية والمجموعة الأخرى مكونة من ٨ أطفال غير ممارسين للأنشطة الفنية، تتراوح أعمارهم جميعًا بين (٦- ٩) سنوات. وتم تطبيق مقياس ستانفورد- بينيه للذكاء الصورة الخامسة تعريب وتقنين ابوالنيل (٢٠١١)، بطارية مقياس التقدير التشخصية لصعوبات التعلم النمائية (الانتباه، الادراك البصري، الادراك الحركي، الذاكرة، صعوبات القراءة والكتابة) إعداد وتقنين أ.د.فتحى مصطفى الزيات (٢٠١٥)، وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق دالة إحصائية بين المجموعتين الممارسين للأنشطة الفنية وغير الممارسين لها فى اتجاه مجموعة الأطفال المحرومين أسريًا الممارسين للأنشطة الفنية.

الكلمات المفتاحية: الأطفال المحرومين أسريًا، الأنشطة الفنية، صعوبات التعلم النمائية.

The Differences between Two Groups of Family Deprived Children with Developmental Learning Disabilities Practicing and Non- Practicing of Artistic Activities

The study aimed to verify the existence of differences between two groups of family deprived children practicing and non- practicing artistic activities with developmental learning difficulties, and the study sample consisted of 16 boys and girls divided into two groups 8 children practicing artistic activities and the other group consisted of 8 Children not engaged in artistic activities, all ages (6:9) years. The Stanford- Binet Intelligence Scale was applied, the fifth picture, the Arabization and codification of Abu El- Nile (2011), the diagnostic assessment scale battery for developmental learning difficulties (attention, visual perception, motor perception, memory, reading and writing difficulties), prepared and codified by Prof. Dr. Fathi Mostafa El- Zayat (2015). The results of the study showed that there were statistically significant differences between the two groups who practiced artistic activities and those who did not, in the direction of the group of family- deprived children practicing artistic activities.

Key Words: Children deprived of family, Artistic Activities, Developmental Learning Disabilities.

مقبول للنشر فى: ١٦/ ٢/ ٢٠٢٢

المقدمة:

يعد مفهوم صعوبات التعلم من المفاهيم الحديثة التى انتشر الحديث عنه بعد عام ١٩٦٣ نتيجة لاهتمام العديد من الباحثين فى مجال التربية وعلم النفس والطب، حيث تعد مشكلة صعوبات التعلم من المشكلات الحياتية التى لا تقتصر على مرحلة الطفولة ولا على النطاق المدرسى ولا على الجانب الأكاديمى فحسب، بل تتعداه لتصل إلى مراحل حياة الفرد القادمة، التى قد تؤثر بصورة أو بأخرى على حياة الفرد المهنية المستقبلية والنفسية والاجتماعية. وهو من المشكلات التى تؤرق العديد من المجتمعات باختلاف أطيافها، ولقد أظهرت الدراسات والبحوث فى عدد من الدول خاصة فى الولايات المتحدة الأمريكية وبريطانيا أن كثيرا من الأطفال الذين يواجهون مشكلات فى المدرسة تتعلق بالتحصيل الأكاديمى هم من ذوى الذكاء المتوسط والمرتفع، لكنهم يخفقون فى الدراسة. (نازك أحمد التهامي، ٢٠١٨: ٦).

وقد لاقى تصنيف صعوبات التعلم إلى صعوبات أكاديمية وصعوبات نمائية قبولا بين الأوساط العلمية والبحثية باعتبار أن الصعوبات النمائية تتضمن صعوبات (الانتباه، الإدراك، التذكر، اللغة الشفهية، التفكير) والصعوبات الأكاديمية تتضمن صعوبات (القراءة، الكتابة، التهجي، الحساب) وقد اعتبرت أن الصعوبات النمائية تقف وراء الصعوبات الأكاديمية (كيرك وكالفنت، ١٩٨٨: ١٩).

وهناك العديد من الإحصائيات التى أكدت على أن صعوبات التعلم اضطراب يحدث بشكل متكرر عند الكثير من الأطفال، وذكرت أحد هذه الإحصائيات أن معدل انتشارها تقريبا ما بين (٥- ١٥)% من بين جميع الأطفال على مستوى العالم. (Chacko& Vidhukumar, 2020: 250)

مشكلة الدراسة:

تكمن خطورة صعوبات التعلم فى كونها صعوبات خفية، فالأفراد الذين يعانون من صعوبات التعلم يكونون عادة أسوياء، ولا يلاحظ المعلم أو الأهل أى مظاهر غير سوية تستوجب تقديم معالجة خاصة، بحيث لا يجد المعلمون ما يقدمونه لهم إلا نعتهم بالكسل أو اللامبالاة أو التأخر الدراسي، وتكون النتيجة الطبيعية لمثل هذه الممارسات تكرار الرسوب ومن ثم التسرب من المدرسة (محمد أحمد خصاونة وآخرون، ٢٠١٦: ١٣١).

تتعرض هذه الدراسة لدراسة الفروق بين مجموعتين من الأطفال ذوى صعوبات التعلم النمائية المحرومين أسريا الممارسين للأنشطة الفنية وغير الممارسين لها. وهؤلاء الأطفال إما أيتام من جهة الأب أو الأم أو كليهما أو كان إيداعهم بالمؤسسات بسبب ظروف خاصة بالأسرة كالتفكك الأسرى مثل الانفصال أو الطلاق أو الفقر وغيره من الأسباب.

وفى ضوء دراسات منظمة الصحة العالمية التى تؤكد أن تعرض الطفل للحرمان الأسرى يضر بصحته واتزانه النفسي، وعليه فقد قام باحثون عديدون بدراسة الطفل المحروم أسريا من جوانب مختلفة مثل أثر الحرمان على التحصيل الدراسي، واللغوي، وبخاصة مسببات القلق، ولكن هذا البحث يهتم بدراسة أثر ممارسة الأطفال المحرومين أسريا للأنشطة الفنية فى تحسين قدراتهم المعرفية (الانتباه، الادراك، الذاكرة) ومقارنتها بالقدرات المعرفية لدى الأطفال غير الممارسين للأنشطة الفنية، رغبة منا فى محاولة مساعدة هذه الفئة بشكل مختلف للوصول لنتائج أفضل.

ومن خلال العرض السابق تتبلور مشكلة الدراسة فى التساؤلات التالية:

١. هل هناك فروق بين متوسطات رتب درجات مجموعة الأطفال المحرومين أسريا ذوى صعوبات التعلم النمائية الممارسين للأنشطة الفنية فى القياسين القبلى والبعدى لممارسة الأنشطة الفنية على مقياس صعوبات التعلم النمائية؟
٢. هل هناك فروق بين متوسطات رتب درجات مجموعة الأطفال المحرومين أسريا ذوى صعوبات التعلم النمائية غير الممارسين للأنشطة الفنية فى القياسين القبلى والبعدى لممارسة الأنشطة الفنية على مقياس صعوبات التعلم النمائية؟
٣. هل هناك فروق بين متوسطات رتب درجات مجموعتى الأطفال المحرومين أسريا ذوى صعوبات التعلم الممارسين للأنشطة الفنية وغير الممارسين للأنشطة الفنية فى القياس البعدى لممارسة الأنشطة الفنية على مقياس صعوبات التعلم النمائية؟

هدف الدراسة:

هدفت الدراسة إلى الكشف عن الفروق بين مجموعتين من الأطفال المحرومين أسريا الممارسين للأنشطة الفنية وغير الممارسين لها من ذوى صعوبات التعلم النمائية.

أهمية الدراسة:

تنقسم أهمية الدراسة إلى الأهمية النظرية والأهمية التطبيقية وذلك على النحو التالي:

١. الأهمية النظرية:
أ. توفير إطار نظرى خاص باستخدام الانشطة الفنية مع ذوى صعوبات التعلم المحرومين أسريا.
ب. يمكن الإفادة من نتائج الدراسة فى إجراء مزيد من الدراسات والبحوث المستقبلية عن الأطفال ذوى صعوبات التعلم النمائية المحرومين أسريا والتى تهدف إلى تحقيق مزيد من الصحة النفسية والعقلية لديهم.
ج. ندرة الدراسات (فى حدود علم الباحثة) فى البيئة العربية والمحلية التى تناولت الفروق بين مجموعتين من الأطفال المحرومين أسريا الممارسين للأنشطة الفنية من ذوى صعوبات التعلم النمائية ونظرائهم من ذوى صعوبات التعلم النمائية غير الممارسين للأنشطة الفنية.
د. لفت نظر العاملين بمجال البحث بأهمية إجراء البحوث على المحرومين أسريا نظرا لوجود ندرة فى الدراسات على هذه العينة وذلك على حد علم الباحثة.

٢. الأهمية التطبيقية:
أ. التقدم من خلال نتائج الدراسة بالتوصيات والمقترحات اللازمة نحو توجيه الوالدين والمعلمين فى وضع الخطط والبرامج والخدمات التى تساعد فى خفض صعوبات التعلم النمائية.
ب. قد تساهم الدراسة فى توجيه اهتمام الباحثين المختصين نحو بعض المواضيع التى تربط بين الأنشطة الفنية واستخدامها فى علاج صعوبات التعلم فى المرحلة العمرية المختلفة فى الطفولة والتى لها كبير الأثر على العملية التعليمية.

مفاهيم الدراسة:

- صعوبات التعلم Learning Disabilities: تعرف صعوبات التعلم فى قانون تعليم الأطفال ذوى الإعاقة بأنها اضطراب فى واحد أو أكثر من العمليات النفسية المتضمنة فى فهم اللغة أو استخدامها، مكتوبة أو منطوقة، والذى قد يظهر الاضطراب نفسه فى قدرة غير كاملة على التفكير والاستماع والتحدث وقراءة أو كتابة أو تهجئة أو إجراء عمليات حسابية. (Exner, 2010, 1)

وعرف روث (2015) Roth صعوبات التعلم بأنها اضطراب فى واحدة أو أكثر من العمليات الأساسية كعمليات الفهم أو استخدام اللغة المكتوبة أو المنطوقة، والتى قد تظهر فى القدرة غير الكاملة على الاستماع والتحدث والتفكير، والقراءة والكتابة، والتهجئة، أو القيام بحسابات رياضية، بما فى ذلك حالات مثل الإعاقات الإدراكية وإصابات الدماغ والحبسة التنموية. (Roth, 2015, 11)

- صعوبات التعلم النمائية Development Learning Disabilities: ترجع صعوبات التعلم النمائية إلى اضطرابات وظيفية فى الجهاز العصبى المركزي. وتشتمل على تلك المهارات السابقة التى يحتاج إليها الطفل بهدف التحصيل فى الموضوعات الأكاديمية. فيجب على الطفل ان يطور كثيرا من المهارات الضرورية فى الإدراك والتآزر الحركي، وتآزر حركة العين واليد، والتسلسل، والذاكرة وغيرها لكى يتعلم ان يكتب اسمه، وحتى يتعلم الكتابة أيضا، لابد أن يطور تمييزا بصريا وسمعيا مناسبا، وذاكرة سمعية وبصرية، ولغة مناسبة

وغيرها من العمليات (كيرك وكالفنت، ١٩٨٨: ١٩).

كما عرف الخصاونة صعوبات التعلم النمائية بأنها اضطراب فى الوظائف والمهمات الأولية التى يحتاج اليها الفرد بهدف التحصيل فى الموضوعات الأكاديمية، كمهارات الإدراك والذاكرة والتناسق الحركى وتناسق حركة العين مع اليد. (محمد أحمد خصاونة، ٢٠١٣: ١٩).

- الانتباه Attention: الانتباه هو قدرة الفرد على تركيز حواسه فى مثير داخلى (فكرة/ إحساس) أو فى مثير خارجى (شيء/ موقف/ شخص/ ...) (محمد صبحى عبدالسلام، ٢٠٠٩: ٢٧).

ويعرف الانتباه بانه القدرة على توجيه واستمرار القدرة العقلية والجسدية تجاه مهمة واحدة مع كف الاستجابات تجاه المثيرات البيئية الأخرى، مما يتطلب المحافظة على التركيز والقدرة على الاستجابة لمثير آخر إذا تطلب الأمر، كما يتضمن القدرة على فصل الشكل عن الأرضية، وكذلك القدرة على توجيه الانتباه من مثير إلى آخر، مع إمكانية استخدام الوظائف الجسدية لدعم ذلك. (Blythe, 2009, 391)

- الإدراك Perception: عرف أسامة محمد البطاينة (٢٠٠٥) الادراك بأنه عملية الترجمة التى يقوم بها المخ للمحسوسات التى نقلت إليه عن طريق الحواس على شكل رسائل رمزية على شكل نبضات كهربائية تسرى من خلال الأعصاب الحسية الرابطة بين أعضاء الإحساس والدماغ ويتضح من خلال ذلك أن دور أعضاء الإحساس نقل المنبهات إلى الدماغ دون إعطائها أى معنى ويكمن دورها فقط بعملية النقل بينما يكون دور الدماغ إدراك هذه الرسائل وإعطائها المعنى المراد منها. (أسامة محمد البطاينة، ٢٠٠٥، ٧٩).

ويعرف الإدراك بأنه العملية النفسية التى تساعد على الوصول إلى معانى ودلالات الأشياء والأشخاص والمواقف التى يتعامل معها الشخص من خلال تنظيم المثيرات الحسية المرتبطة بها وتفسيرها وصياغتها فى كليات ذات معنى (محمد صبحى عبدالسلام، ٢٠٠٩: ٣١).

- الذاكرة Memory: الذاكرة هى القوة التى نمتلكها لتخزين خبراتنا وقدرتنا على استدعاء هذه الخبرات بوعى ولا يمكننا النظر للذاكرة أو عمليات التذكر بنظرة مجردة على أنها مجرد استنساخ للخبرات السابقة أو لعمليات التعلم، وإنما هى عمليات معقدة تتضمن عوامل متعددة مثل التعلم والاحتفاظ والاستدعاء والتعرف. (Mangla, 2002, 267)

ان العملية العقلية التى يتم بها تسجيل وحفظ واسترجاع الخبرة الماضية تسمى الذاكرة، فما يتوفر للفرد فى خبرته الماضية، ومن إدراكات ومشاعر وأفكار وسلوك وحركة وميول، لا يختفى بلا أثر، ولكن يستبقيه العقل فى شكل نماذج وصور وآثار (تصورات ومفاهيم) داخل الذاكرة، تدخل فى النشاط النفسى للإنسان فى المواقف التالية ولا يوجد تعريف وحيد للذاكرة يمكنه أن يمثل وجهات النظر المختلفة، ولكنها بشكل عام، هى القدرة على التمثيل الانتقائى Selectively Represent فى واحدة أو أكثر من منظومات الذاكرة للمعلومات التى تميز بشكل فريد خبرة معينة، والاحتفاظ بتلك المعلومات بطريقة منظمة داخل بنية الذاكرة الحالية، وتكرار إنتاج بعض أو كل هذه المعلومات فى زمن محدد بالمستقبل، وذلك تحت ظروف أو شروط محددة. ولا يرتبطان اكتمال الذاكرة ودقة الذاكرة فالاكتمال والدقة هما مقياسان مستقلان لأداء الذاكرة وعملها. فيمكن لذاكرة ما أن تكون كاملة تماما، ولكنها ليست دقيقة (سليمان عبدالواحد يوسف، ٢٠١٠: ٢٢٦).

وقد ذكر هولز (Hulse, 1980) أن الذاكرة تتكون من ثلاث عمليات هي: تصنيف المعلومات والقدرة على استرجاعها أو استدعاء المعلومات التى سبق تصنيفها وقام بتخزينها (يسرى أحمد سيد عيسى ١٤٣٢: ٨٠).

- الأنشطة الفنية Artistic Activities: تعرف الأنشطة الفنية بأنها مهارة يمكن أن يؤديها الطفل بشكل طبيعى دون أى مساعدة من الآخرين فهى عملية نتاج تفاعل بين الطفل والطبيعة من ناحية والتفاعلات الاجتماعية للطفل من ناحية أخرى. (Markus, 2012, 158)

الأنشطة الفنية هى تلك الأنشطة المتعلقة بالمتعلم وميوله واهتماماته داخل المدرسة وخارجها من خلال جهوده الذهنية أو الجسدية لممارسة الأنشطة الفنية المختلفة بما يتناسب مع قدراته وتخدم نموه العقلى والجسمى والوجدانى وتعمل على إثراء التجربة واكتساب المهارات المختلفة التى تساعد فى تطويره ومتطلباته وتقدم المجتمع لأنه جزء منه. (خالد محمد السعود، ٢٠١٠: ٢٣٤)

- الحرمان الأسرى Family Deprivation: الحرمان هو الشعور بعدم وجود حاجات وأشياء وتكون مهمة لبناء وتشكيل شخصية الطفل، ويعرفه الباحث بولبى إنه الحرمان من سبل الحياة الأسرية، كما ينطوى عليه انقطاع العلاقات والتبادل الوجدانى الدائم بالوالدين. (من خلال مليكة هويوة، ٢٠١٦)

ويعرف الحرمان على أنه الانفصال عن الوالدين وما فى ذلك من فقدان الأثر الخاص الذى يستتبع الرباط العائلي، فالحرمان من الوالدين هو حرمان من سبل الحياة الأسرية الطبيعية بما ينطوى عليه من انقطاع العلاقات والتبادل الوجدانى الدائم بالوالدين ومن ثم فان الانفصال يؤدى إلى خبرة الحرمان (من خلال نادر فتحى قاسم، ٢٠١٤).

كما يشير الحرمان الأسرى إلى فقدان الطفل للحياة الأسرية، والذى يترتب عليه حرمانه من الشعور بالأمن والرعاية والتفاعل الوجدانى مع الأشخاص أصحاب الأهمية داخل الأسرة وهم الأم والأب والأخوة وفقدان الشعور بالانتماء للأسرة، فإن الحرمان الجزئى لا يختلف عن الكلى فى سياقه وبما يتضمنه من مفهوم عام (فيصل خليف ساير العنزى، ٢٠١٩).

الدراسات السابقة:

- الدراسات التى تناولت صعوبات التعلم:

١. أجرت (رحاب سر الختم الشيخ، ٢٠١٥) دراسة هدفت إلى تصميم برنامج أدوات للتدريب المعرفى لكل من الانتباه والإدراك والذاكرة للتلاميذ ذوى صعوبات التعلم وتقييمها من وجهة نظر المعلمين، وتكونت عينة الدراسة من ٤٢ تلميذ وتلميذة وتم اختيار العينة من الأطفال المتواجدين فى غرفة المصادر من الصف الأول إلى الصف السابع، تمثلت أدوات الدراسة فى حقيبة تدريبة صممت لتدريب التلاميذ ذوى صعوبات التعلم وتقييم المدرسين لأدوات الحقيبة التدريبية عن طريق استبيان قاموا بملئه مدرسات صعوبات التعلم بغرفة المصادر بمدارس الرياض الحديثة، وخلصت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة بين التقييم المبدئى والتقييم النهائى للبرنامج التدريبى بمحور الانتباه وكذلك بمحور الإدراك ومحور الذاكرة لدى تلاميذ صعوبات التعلم من وجهة نظر المعلمين بمدارس رياض الحديثة.

٢. وهدفت دراسة (منال إبراهيم موسى السيد، ٢٠١٧) إلى الكشف عن مدى فاعلية استخدام الحروف المصورة فى تعليم حروف العربية لدى التلاميذ ذوى صعوبات التعلم ذكورا وإناثا، وتكونت عينة الدراسة من ٧٢ تلميذا وتلميذة موزعين على مجموعات ثلاث وتتراوح أعمارهم بين سبعة أعوام وسبعة أعوام وأربعة أشهر بناء على التاريخ الهجرى لميلاد كل واحد من أفراد العينة، المجموعة التجريبية الأولى التى درست الحروف المصورة وحدها، والمجموعة التجريبية الثانية التى درست الحروف المصورة والحروف المجردة، والمجموعة الضابطة وبلغ أفراد كل مجموعة ٢٤ تلميذ وتلميذة، وتكونت أدوات الدراسة من اختبار قبلى وبعدى واستمارة ملاحظة وذلك لملاحظة أداء كل تلميذ قبل تطبيق البرنامج وبعده ووضع تقدير متدرج من (١: ٥)، وخلصت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية الثانية التى وظفت استراتيجية الحروف المصورة إلى جانب الحرف المجرد.

- الدراسات التى تربط بين صعوبات التعلم النمائية والاكاديمية:

١. أجرى (السيد أحمد محمود صقر، ٢٠١١) دراسة هدفت إلى تأكيد ضرورة أن توضع برامج تدريبية لتعديل السلوك وعلاج حالات صعوبات التعلم سواء كانت نمائية أو أكاديمية، على أساس من النماذج والنظريات التى حاولت تفسير حدوث صعوبات التعلم، وتكونت عينة الدراسة من ٢٢ تلميذا وتلميذة من ذوى صعوبات الكتابة من تلاميذ الصف الثالث بالحلقة الأولى من التعليم الأساسي، وتكونت أدوات الدراسة من: مقياس تقدير سلوك التلميذ لفرز حالات صعوبات التعلم إعداد ميكل بست (١٩٧١)، واختبار المسح النيورولوجى السريع إعداد م.موتى وآخرون (Mutti, M. et.al. (1978، وقائمة تقدير التوافق للأطفال إعداد عبدالوهاب كامل (١٩٨٨)، واختبار أوتيس لينون للقدرة العقلية (٦: ١٠) سنوات ترجمة وإعداد حنفى إمام ومصطفى كامل (١٩٨٦)، ومقياس المستوى الاجتماعي/ الاقتصادى للأسرة المصرية إعداد محمد بيومى خليل (١٩٨٤)، والاختبار النمائى للإدراك البصرى للأطفال من إعداد ماريانا فروستيج وآخرون وتعريب وتقنين مصطفى كامل (٢٠٠١)، واختبار تشخيص العسر الكتابى إعداد عبدالوهاب كامل (١٩٩٨)، وبرنامج التدريب على عملية الإدراك البصرى ومهاراتها الفرعية، وخلصت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات أفراد المجموعة التجريبية فى القياسين القبلى والبعدى على الاختبار النمائى للإدراك البصرى للأطفال واختبار العسر الكتابى لصالح القياس البعدى.

٢. وأجرى (عبدالرزاق حسين الحسن، ٢٠١٧) دراسة هدفت إلى الكشف عن أثر برنامج تدريبى لتنمية مهارات الإدراك البصرى وقياس فاعليته فى التحصيل القرائى للطلبة ذوى صعوبات التعلم، وتكونت عينة الدراسة من ٢٠ طالبا من الصف الرابع الأساسى الملحقين بغرف المصادر وتم توزيع العينة إلى مجموعتين ضابطة وتجريبية، وتكونت أدوات الدراسة من اختبار الإدراك البصرى إعداد الكيلانى والوقفى (١٩٩٨)، واختبار تحصيل القراءة بالإضافة للبرنامج التدريبي، وكشفت النتائج عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية فى مستوى الإدراك البصرى بين المجموعة التجريبية للطلبة ذوى صعوبات التعلم والمجموعة الضابطة وكان الفرق لصالح المجموعة التجريبية.

٣. كما أجرى (محمود على عزيز الدين على، ٢٠١٨) دراسة هدفت الكشف عن فاعلية تنمية الإدراك البصرى فى علاج صعوبات القراءة لدى تلاميذ الصف الثالث الابتدائى وبيان الفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة بعد تلقى المجموعة التجريبية التدريب، وتكونت عينة الدراسة من ٨ تلاميذ من الصف الثالث الابتدائى (٤ ذكور و٤ إناث)، اعتمدت الدراسة على مجموعة الأدوات التالية: مقيس ستانفورد بينيه الصورة الخامسة (اعداد ابوالنيل، ٢٠١١) ومقياس المستوى الاجتماعى والاقتصادى (إعداد محمد رزق البحيري، ٢٠٠٢)، واختبار الفرز العصبى السريع QNST (إعداد مصطفى محمد كامل، ٢٠٠٥)، اختبار العسر القرائى (إعداد نصرة جلجل، ٢٠١٥)، واختبار التشخيص التقديرى لصعوبات الإدراك الاستماعى (إعداد فتحى الزيات، ٢٠٠٧) واختبار الإدراك البصرى (إعداد السيد إبراهيم السمادوني، ٢٠٠٥)، والبرنامج التدريبي. وانتهت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة التجريبية والضابطة فى اتجاه المجموعة التجريبية فى اختبار الإدراك البصرى ككل ومهاراته الفرعية، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين القياس القبلى والبعدى للمجموعة التجريبية فى اختبار الإدراك البصرى فى اتجاه القياس البعدي، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين التجريبية والضابطة على اختبار العسر القرائى فى اتجاه المجموعة التجريبية، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين القياس القبلى والبعدى للمجموعة التجريبية فى اتجاه البعدى على ذات المقياس.

- الدراسات التى تربط بين الأنشطة الفنية وصعوبات التعلم:

١. أجرت (سهام عبدالرازق بدر، ٢٠١٨) دراسة هدفت إلى الكشف عن فاعلية برنامج تدريبى قائم على العلاج بالفن لخفض اضطرابات الأداء الوظيفى للطلبة ذوى صعوبات التعلم، وقياس مدى فاعلية هذا البرنامج فى خفض اضطرابات الأداء الوظيفى لدى عينة الدراسة. وتكونت عينة الدراسة من ١٠٠ طالبا وطالبة من ذوى صعوبات التعلم فى المدارس الحكومية فى الفصل الثانى من العام الدراسى قسموا إلى مجموعتين وتكونت كل مجموعة من ٥٠ طالبا وطالبة، تكونت أدوات الدراسة من مقياس اضطرابات الأداء الوظيفى للطلبة ذوى صعوبات التعلم وبرنامج تدريبى قائم على العلاج بالفن لتنمية القدرات الوظيفية للطلبة ذوى صعوبات التعلم وقد أشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية فى خفض اضطرابات الأداء الوظيفى لصالح المجموعة التجريبية تعزى للبرنامج التدريبى القائم على العلاج بالفن.

٢. وتناولت دراسة (ناريمان محمد عبدالشفيع، ٢٠٢١) استخدام الأنشطة الفنية لتحسين حالات عسر القراءة لدى الأطفال ذوى صعوبات التعلم، وهدفت الدراسة إلى تحسين القراءة لدى أطفال صعوبات التعلم ذوى العسر القرائى وذلك باستخدام الأنشطة الفنية، وتكونت عينة الدراسة من ١٠ أطفال من أطفال صعوبات التعلم ذوى العسر القرائي، وتكونت أدوات الدراسة من: اختبار المصفوفات المتتابعة إعداد عماد أحمد حسن (٢٠١٦) واختبار المسح النيورولوجى السريع إعداد عبدالوهاب كامل (١٩٩٨) وقائمة صعوبات التعلم النمائية لأطفال الروضة إعداد عادل عبدالله محمد (٢٠٠٦) ومقياس عسر القراءة والبرنامج القائم على الأنشطة الفنية، وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطات رتب درجات أطفال عسر القراءة ذوى صعوبات التعلم على مقياس عسر القراءة للأطفال قبل وبعد استخدام البرنامج فى اتجاه القياس البعدي، واشارت النتائج إلى فاعلية البرنامج المستخدم فى خفض العسر القرائى لدى أفراد العينة التجريبية.

٣. كما أجرت (الاء سامى المغلوث، ٢٠٢١) دراسة هدفت إلى الكشف عن فاعلية برنامج تدريبى قائم على الأنشطة الفنية فى تنمية الذاكرة البصرية للطلبة ذوى صعوبات التعلم، وتكونت عينة الدراسة من ٢٠ طالبة من طالبات صعوبات التعلم من الصف الرابع والخامس الابتدائى والملتحقات بغرف مصادر فى مدارس حكومية بشرق مدينة الدمام، تكونت أدوات الدراسة من مقياس الذاكرة البصرية لذوات صعوبات التعلم، واستبيان استطلاع رأى ولى الأمر ونسخة للمعلم لأخذ رأيهم فى الذاكرة البصرية لدى هؤلاء الطلاب، بالإضافة للبرنامج التدريبى ثم تطبيق القياس البعدى للمجموعتين الضابطة والتجريبية، وأوضحت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطى رتب درجات طالبات المجموعة التجريبية فى القياسين القبلى والبعدى فى الذاكرة البصرية لصالح القياس البعدى، وكذلك وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطى رتب درجات المجموعة التجريبية، وطالبات المجموعة الضابطة فى القياس البعدى للذاكرة البصرية لصالح المجموعة التجريبية.

فروض الدراسة:

يمكن صياغة فروض الدراسة على النحو التالي:

١. توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطات رتب درجات الأطفال ذوى صعوبات التعلم النمائية مجموعة الممارسين للأنشطة الفنية فى القياسين القبلى والبعدى لممارسة الأنشطة الفنية على مقياس صعوبات التعلم النمائية لصالح القياس القبلي.

٢. لا توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطات رتب درجات الأطفال ذوى صعوبات التعلم النمائية مجموعة غير الممارسين للأنشطة الفنية فى القياسين القبلى والبعدى

لممارسة الأنشطة الفنية على مقياس صعوبات التعلم النمائية.

٣. توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطات رتب درجات الأطفال ذوى صعوبات التعلم النمائية مجموعة الممارسين للأنشطة الفنية ومجموعة غير الممارسين للأنشطة الفنية فى القياس البعدى لممارسة الأنشطة الفنية على مقياس صعوبات التعلم النمائية.

منهج الدارسة:

اعتمدت الدراسة الحالية على المنهج الوصفى المقارن وهو منهج ملائم لطبيعة الدراسة وفروضها، حيث يهدف للكشف عن الفروق بين مجموعات الدراسة الممارسين للأنشطة الفنية من المحرومين وغير الممارسين للأنشطة الفنية من المحرومين أسريا فى صعوبات التعلم النمائية.

عينة الدراسة:

تكونت عينة الدراسة من ١٦ طفلا وطفلة ٦ من الذكور و١٠ من الإناث، وتم تحديد الفئة العمرية من (٦- ٩) سنوات من الأطفال المقيمين بمؤسسة بناتى لرعاية أطفال بلا مأوى، بواقع ٨ أطفال من ذوى صعوبات التعلم النمائية المحرومين أسريا الممارسين للأنشطة الفنية و٨ أطفال من ذوى صعوبات التعلم النمائين المحرومين أسريا غير الممارسين للأنشطة الفنية، وتتساوى أعداد الذكور والإناث داخل كل مجموعة حيث يحتوى كلا منها على ٣ من الذكور و٥ من الإناث وقد تم اختيار أفراد العينة وفقا لعدد من الشروط تتمثل فى أن يكون الطفل محروما من الرعاية الأسرية ومقيم داخل مؤسسة بناتى لرعاية أطفال بلا مأوى، وألا يقل الذكاء عن المتوسط، على مقياس بينيه الصورة الخامسة تطبيقا لمحك الاستبعاد، وأن يكونوا ممن يعانون من صعوبات التعلم النمائية بناء على نتيجة تطبيق بطارية (فتحى مصطفى الزيات، ٢٠١٥) لصعوبات التعلم النمائية، والا يعانوا من صعوبات التعلم الأكاديمية بناء على نتيجة تطبيق بطارية (فتحى مصطفى الزيات، ٢٠١٥) لصعوبات التعلم الأكاديمية.

وكانت إجراءات تكافؤ مجموعات الدراسة كالتالى:

١. التكافؤ بين المجموعتين الممارسين للأنشطة الفنية وغير الممارسين للأنشطة الفنية فى العمر الزمنى: للتحقق من تكافؤ المجموعتين فى العمر الزمنى قامت الباحثة بحساب الفروق بين متوسطات رتب درجات أطفال ذوى صعوبات التعلم النمائية المجموعتين الممارسين للأنشطة الفنية وغير الممارسين للأنشطة الفنية فى العمر الزمنى من خلال اختبار مان ويتنى اللابارامترى لدلالة الفروق بين المجموعات المستقلة ويوضح ذلك جدول (١).

جدول (١) نتائج اختبار مان وتنى لحساب الفروق بين متوسطات رتب درجات الأطفال ذوى صعوبات التعلم النمائية مجموعة الممارسين للأنشطة الفنية ومجموعة غير الممارسين للأنشطة الفنية فى العمر الزمنى

المتغير	مجموعة غير الممارسين للأنشطة الفنية (ن= ٨)		مجموعة الممارسين للأنشطة الفنية (ن= ٨)		قيمة (U)	قيمة (Z)	مستوى الدلالة
	متوسط الرتب	مجموع الرتب	متوسط الرتب	مجموع الرتب			
العمر الزمنى	٨,٥٠	٦٨,٠٠	٨,٥٠	٦٨,٠٠	٣٢,٠٠	٠,٠٠٠	غير دالة

أشارت نتائج الجدول السابق إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطات رتب درجات أطفال ذوى صعوبات التعلم النمائية المجموعتين الممارسين للأنشطة الفنية وغير الممارسين للأنشطة الفنية فى العمر الزمنى حيث كانت قيمة (U) ٣٢,٠٠ وقيمة (Z) ٠,٠٠٠ وهى قيمة غير دالة إحصائيا؛ مما يشير إلى تكافؤ المجموعتين فى العمر الزمنى.

٢. التكافؤ بين المجموعتين الممارسين للأنشطة الفنية وغير الممارسين للأنشطة الفنية فى الذكاء: للتحقق من تكافؤ المجموعتين فى الذكاء قامت الباحثة بحساب الفروق بين متوسطات رتب درجات مجموعتى الأطفال ذوى صعوبات التعلم النمائية الممارسين للأنشطة الفنية وغير الممارسين للأنشطة الفنية فى الذكاء من خلال اختبار مان ويتنى اللابارامترى لدلالة الفروق بين المجموعات المستقلة ويوضح ذلك جدول (٢).

جدول (٢) نتائج اختبار مان وتنى لحساب الفروق بين متوسطات رتب درجات الأطفال ذوى صعوبات التعلم النمائية مجموعة الممارسين للأنشطة الفنية ومجموعة غير الممارسين للأنشطة الفنية الذكاء

المتغير	مجموعة غير الممارسين للأنشطة الفنية (ن= ٨)		مجموعة الممارسين للأنشطة الفنية (ن= ٨)		قيمة (U)	قيمة (Z)	مستوى الدلالة
	متوسط الرتب	مجموع الرتب	متوسط الرتب	مجموع الرتب			
الذكاء	٧,٢٥	٥٨,٠٠	٩,٧٥	٧٨,٠٠	٢٢,٠٠٠	١,٠٦١	غير دالة

أشارت نتائج الجدول السابق إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطات رتب درجات أطفال ذوى صعوبات التعلم النمائية المجموعتين الممارسين للأنشطة الفنية وغير الممارسين للأنشطة الفنية فى الذكاء حيث كانت قيمة (U) ٢٢,٠٠ وقيمة (Z) ١,٠٦١ وهى قيمة غير دالة إحصائيا؛ مما يشير إلى تكافؤ المجموعتين فى الذكاء.

٣. التكافؤ بين المجموعتين الممارسين للأنشطة الفنية وغير الممارسين للأنشطة الفنية فى صعوبات التعلم النمائية: للتحقق من تكافؤ المجموعتين فى صعوبات العلم النمائية قامت الباحثة بحساب الفروق بين متوسطات رتب درجات أطفال ذوى صعوبات التعلم النمائية المجموعتين الممارسين للأنشطة الفنية وغير الممارسين للأنشطة الفنية من خلال اختبار مان ويتنى اللابارامترى لدلالة الفروق بين المجموعات المستقلة ويوضح ذلك جدول (٣).

جدول (٣) نتائج اختبار مان وتنى لحساب الفروق بين متوسطات رتب درجات الأطفال ذوى صعوبات التعلم النمائية مجموعة الممارسين للأنشطة الفنية ومجموعة غير الممارسين للأنشطة الفنية في صعوبات التعلم النمائية

أبعاد المقياس	مجموعة غير الممارسين للأنشطة الفنية		مجموعة الممارسين للأنشطة الفنية		قيمة (U)	قيمة (Z)	مستوى الدلالة
	متوسط الرتب	مجموع الرتب	متوسط الرتب	مجموع الرتب			
الإنتباه	٨,٢٥	٦٦,٠٠	٨,٧٥	٧٠,٠٠	٣٠,٠٠٠	٠,٢١١	غير دالة
الإدراك البصري	٧,٣١	٥٨,٥٠	٩,٦٩	٧٧,٥٠	٢٢,٥٠٠	٠,٩٩٩	غير دالة
الإدراك الحركى	٨,٦٩	٦٩,٥٠	٨,٣١	٦٦,٥٠	٣٠,٥٠٠	٠,١٥٨	غير دالة
الذاكرة	٩,٦٣	٧٧,٠٠	٧,٣٨	٥٩,٠٠	٢٣,٠٠٠	٠,٩٤٧	غير دالة
القراءة	٩,٦٣	٧٧,٠٠	٧,٣٨	٥٩,٠٠	٢٣,٠٠٠	٠,٩٤٥	غير دالة
الكتابة	٩,٥٠	٧٦,٠٠	٧,٥٠	٦٠,٠٠	٢٤,٠٠٠	٠,٨٤١	غير دالة
الدرجة الكلية	٩,٠٦	٧٢,٥٠	٧,٩٤	٦٣,٥٠	٢٧,٥٠٠	٠,٤٧٣	غير دالة

أشارت نتائج الجدول السابق إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطات رتب درجات أطفال ذوى صعوبات التعلم النمائية المجموعتين الممارسين للأنشطة الفنية وغير الممارسين للأنشطة الفنية فى صعوبات التعلم النمائية (الانتباه- الإدراك البصرى- الإدراك الحركى- الذاكرة- القراءة- الكتابة- الدرجة الكلية) وكانت قيمة (U) ٢٧,٥٠٠ وقيمة (Z) ٠,٤٧٣ للدرجة الكلية على المقياس وهى قيمة غير دالة إحصائيا؛ مما يشير إلى تكافؤ المجموعتين فى صعوبات التعلم النمائية.

أدوات الدراسة:

١. استمارة بيانات أولية (إعداد الباحثة).

٢. مقياس ستانفورد- بينيه لقياس ذكاء الأطفال، الصورة الخامسة (إعداد محمد طه عبدالموجود، ٢٠١١)، وتهدف الصورة الخامسة للمقياس إلى قياس خمسة عوامل أساسية هى (الاستدلال السائل- المعرفة- الاستدلال الكمى- المعالجة البصرية المكانية- الذاكرة العاملة) ويتوزع كل عامل من هذه العوامل على مجالين رئيسيين: المجال اللفظى والمجال غير اللفظي، وهكذا فإن الصورة الخامسة من مقياس ستانفورد بينيه تتكون من عشرة اختبارات فرعية، موزعة على مجالين رئيسيين (لفظى وغير لفظي) بحيث يحتوى كل مجال على خمسة اختبارات فرعية (محمد طه عبدالموجود، ٢٠١١: ١٢)، تم تقنين المقياس على عينة ممثلة للمجتمع الأمريكى بلغ عددها ٤٨٠٠ فرد تتراوح أعمارهم بين سن (٢ الى ما فوق ٨٥ عاما)، وقد روعى فى اختيار العينة أن تعكس التوزيع النسى للأعمال، ونسب الجنسين والانتماء العرقى والجغرافي، والمستوى الاقتصادى فى المجتمع الأصلى للعينة. وقد اشتملت هذه المجموعة على أفراد من الموهوبين فائقى الذكاء

(محمد طه عبدالموجود، ٢٠١١: ١١).

أ. صدق المقياس: أظهر المقياس ارتباطا عاليا ودالا بالعديد من مقاييس الذكاء الكلاسيكية مثل الصورة الرابعة من مقياس ستانفورد بينيه، واختبارات وكسلر لقياس ذكاء الأطفال والراشدين، وهى ارتباطات تراوحت بين (٠,٦٦- ٠,٩٠).

ب. ثبات المقياس: تم حساب ثبات المقياس عن طريق التجزئة النصفية المعدل لمعادلة سبيرمان- براون للمقاييس الكلية والفرعية فى المقياس، ووجد أن متوسط معامل ثبات المقاييس الفرعية يتراوح بين (٠,٨٤- ٠,٨٩)، فى حين أن معامل ثبات المقياس الكلى كان يتراوح بين (٠,٩٧- ٠,٩٨). والبطارية المختصرة ٠,٩١، وتشابهت هذه النتائج مع نتائج حساب الثبات التى تمت بطريقة إعادة التطبيق على فئات عمرية مختلفة، حيث تراوحت معاملات الثبات بين (٠,٧٦- ٠,٩٣) فى سن (٦- ٢٠)، وبين (٠,٧٥- ٠,٩٥) فى سن (٢١- ٥٩)، وبين (٠,٧٧- ٠,٩٥) فى سن ٦٠ عاما أو يزيد.

٣. بطارية مقاييس التقدير التشخيصية لصعوبات التعلم النمائية والأكاديمية (إعداد فتحى مصطفى الزيات، ٢٠١٥): أعدت بطارية مقاييس التقدير التشخيصية لصعوبات التعلم للاستخدام والكشف والتشخيص المبكر لذوى صعوبات التعلم من التلاميذ بدءا من الصف الثالث الابتدائى حتى الصف الثالث الإعدادى، وهى مقاييس تقدير ثابتة وصادقة من النوع محكى المرجع، وتتكون من تسع مقاييس مستقلة، منها خمسة مقاييس تتناول اضطرابات العمليات المعرفية أو صعوبات التعلم النمائية المتمثلة فى (صعوبات الانتباه- صعوبات الإدراك الاستماعي- صعوبات الإدراك البصري- صعوبات الإدراك الحركي- صعوبات الذاكرة) وثلاثة أخرى تتناول صعوبات التعلم الأكاديمية (صعوبات القراءة- صعوبات الكتابة- صعوبات تعلم الرياضيات) والمقياس التاسع يشمل ثمانى أبعاد فرعية تتناول صعوبات السلوك الانفعالى والاجتماعي، وسوف يتم فى هذه الدراسة استخدام المقاييس الخاصة بصعوبات التعلم النمائية والتى تشمل (صعوبات الانتباه، الادراك البصري، الادراك الحركى، الذاكرة) بالإضافة إلى مقياس (صعوبات القراءة وصعوبات الكتابة) من خلال تدريب الباحثة للمعلمين والأخصائيين النفسيين القائمين بكيفية تطبيق بطارية مقاييس التقدير التشخيصية لصعوبات التعلم النمائية والأكاديمية على الأطفال ذوى صعوبات التعلم النمائية المحرومين أسريا من خلال شرح الأبعاد التى تقيسها مقاييس التقدير التشخيصية وموقف المعلمين منها، وشرح فقرات المقاييس وطريقة تسجيل الاستجابة.

نتائج الدراسة مناقشتها وتفسيرها:

١. الفرض الأول: ينص الفرض الأول للدراسة على "توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطات رتب درجات الأطفال ذوى صعوبات التعلم النمائية مجموعة الممارسين للأنشطة الفنية فى القياسين القبلى والبعدى لممارسة الأنشطة الفنية على مقياس صعوبات التعلم النمائية لصالح القياس القبلى"، وللتأكد من صدق هذا الفرض قامت الباحثة بحساب اختبار ويلكوكسون اللابارامترى لدلالة الفروق بين المجموعات المرتبطة وفيما يلى عرض النتائج التى توصلت إليها الباحثة.

جدول (٤) نتائج اختبار ويلكوكسون لحساب دلالة الفروق بين متوسطات رتب درجات مجموعة الأطفال ذوى صعوبات التعلم النمائية مجموعة الممارسين للأنشطة الفنية فى القياسين قبل وبعد ممارسة الأنشطة الفنية على مقياس صعوبات التعلم النمائية

أبعاد المقياس	القياس القبلى (ن= ٨)		القياس البعدى (ن= ٨)		قيمة (Z)	قيمة (W)	مستوى الدلالة
	متوسط الرتب	مجموع الرتب	متوسط الرتب	مجموع الرتب			
الإنتباه	٤,٥	٣٦,٠٠	٠,٠٠	٠,٠٠	٢,٥٢٧	صفر	٠,٠١
الإدراك البصري	٤,٥	٣٦,٠٠	٠,٠٠	٠,٠٠	٢,٥٢١	صفر	٠,٠١
الإدراك الحركى	٤,٥	٣٦,٠٠	٠,٠٠	٠,٠٠	٢,٥٢٤	صفر	٠,٠١
الذاكرة	٤,٥	٣٦,٠٠	٠,٠٠	٠,٠٠	٢,٥٢١	صفر	٠,٠١
القراءة	٢,٦٧	٨,٠٠	٢,٠٠	٢,٠٠	١,١٣٤	٢	غير دالة
الكتابة	٢,٠	٦,٠٠	٤,٠٠	٤,٠٠	٠,٣٦٨	٤	غير دالة
الدرجة الكلية	٤,٥	٣٦,٠٠	٠,٠٠	٠,٠٠	٢,٥٢٤	صفر	٠,٠١

يتضح من الجدول السابق وجود فروق دالة احصائيا بين متوسطات رتب درجات الأطفال ذوى صعوبات التعلم النمائية الممارسين للأنشطة الفنية فى القياسين قبل وبعد ممارسة الأنشطة الفنية على مقياس صعوبات التعلم النمائية فى الانتباه والادراك البصرى والادراك الحركى والذاكرة والدرجة الكلية للمقياس فى اتجاه القياس القبلي. فى حين لا توجد فروق دالة فى القياسين القبلى والبعدى فى كل من القراءة والكتابة، وفيما يلى المتوسطات والانحرافات المعيارية الأطفال ذوى صعوبات التعلم النمائية مجموعة الممارسين للأنشطة الفنية فى القياسين قبل وبعد ممارسة الأنشطة الفنية فى صعوبات التعلم النمائية.

جدول (٥) المتوسطات والانحرافات المعيارية للأطفال ذوى صعوبات التعلم النمائية الممارسين للأنشطة الفنية قبل وبعد ممارسة الأنشطة الفنية على مقياس صعوبات التعلم النمائية.

المكونات	القياس القبلى (ن= ٨)		القياس البعدى (ن= ٨)	
	المتوسط	الانحراف المعيارى	المتوسط	الانحراف المعيارى
الانتباه	٣٧,٩	١٠,١	١٨,٤	٧,٣
الإدراك البصري	٣٥,٤	١٥,٣	١١,٤	٦,٨
الإدراك الحركى	٢٥,٥	٦,٥	٧,٥	٥,٤
الذاكرة	٤٦,٣	١٩,١	٢٣,٠	١٢,١
القراءة	٣٩,٤	٢٠,٠	٣٨,٩	١٩,٨
الكتابة	٣٧,٠	٢٠,٠	٣٦,٩	١٩,١
الدرجة الكلية	٢٢١,٤	٥٠,٩	١٣٦,٠	٥٣,٤

أشارت نتائج الجدول السابق إلى ارتفاع جميع متوسطات مجموعة الأطفال ذوى صعوبات التعلم النمائية الممارسين للأنشطة الفنية فى القياسات القبلية عن القياسات البعدية فى الدرجة الكلية لصعوبات التعلم النمائية وأبعاده (الانتباه- الإدراك البصرى- الإدراك الحركى- الذاكرة- الدرجة الكلية) مما يعنى انخفاض صعوبات التعلم النمائية لدى الأطفال ذوى صعوبات التعلم النمائية الممارسين للأنشطة الفنية فى القياس البعدى مقارنة بالقياس القبلى. مما سبق يتضح تحقق صحة الفرض الأول "توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطات رتب درجات الأطفال ذوى صعوبات التعلم النمائية مجموعة الممارسين للأنشطة الفنية فى القياسين القبلى والبعدى على مقياس صعوبات التعلم النمائية لصالح القياس القبلى" بذلك نقبل الفرض الأول كليا.

ويتضح من نتائج الجدولين السابقين تحقق الفرض الأول والذى يوضح وجود فروق ذات دلالة إحصائية بعد ممارسة الأنشطة الفنية لدى المجموعة الممارسة للأنشطة الفنية مما يؤكد فاعلية الأنشطة الفنية فى خفض صعوبات التعلم النمائية ويتفق ذلك مع دراسة (سها عبدالرزاق بدر، ٢٠١٨) حيث أشارت نتائج الدراسة إلى وجود دلالة إحصائية فى خفض اضطرابات الأداء الوظيفى لصالح المجموعة التجريبية تعزى للبرنامج التدريبى القائم على العلاج بالفن. وكذلك اتفقت هذه النتائج مع دراسة (الاء سامى المغلوث، ٢٠٢١) والتى أوضحت نتائجها وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطى رتب درجات طالبات المجموعة التجريبية فى القياسين القبلى والبعدى فى الذاكرة البصرية لصالح القياس البعدي، وكذلك وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطى رتب درجات المجموعة التجريبية، وطالبات المجموعة الضابطة فى القياس البعدى للذاكرة البصرية لصالح المجموعة التجريبية.

٢. الفرض الثاني: ينص الفرض الثانى للدراسة على "لا توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطات رتب درجات الأطفال ذوى صعوبات التعلم النمائية مجموعة غير الممارسين للأنشطة الفنية فى القياسين القبلى والبعدى لممارسة الأنشطة الفنية على مقياس صعوبات التعلم النمائية"، وللتأكد من صدق هذا الفرض قامت الباحثة بحساب اختبار ويلكوكسون اللابارامترى لدلالة الفروق بين المجموعات المرتبطة وفيما يلى عرض النتائج التى توصل إليها الباحثة تفصيليا:

جدول (٦) نتائج اختبار ويلكوكسون لحساب الفروق بين متوسطات رتب درجات الأطفال ذوى صعوبات التعلم النمائية مجموعة غير الممارسين للأنشطة الفنية فى القياسين القبلى والبعدى على مقياس صعوبات التعلم النمائية

مكونات المقياس	القياس القبلى (ن= ٨)		القياس البعدي (ن= ٨)		قيمة (Z)	قيمة (W)	مستوى الدلالة
	متوسط الرتب	مجموع الرتب	متوسط الرتب	مجموع الرتب			
الإنتباه	١,٥٠	٣,٠٠	٠,٠٠	٠,٠٠	١,٤١٤	صفر	غير دالة
الإدراك البصري	١,٠٠	١,٠٠	٠,٠٠	٠,٠٠	١,٠٠	صفر	غير دالة
الإدراك الحركى	١,٥٠	١,٥٠	١,٥٠	١,٥٠	٠,٣٦٨	١,٥	غير دالة
الذاكرة	٣,٠٠	٩,٠٠	٣,٠٠	٦,٠٠	٠,٤٤٧	٦	غير دالة
القراءة	٣,٠٠	٣,٠٠	١,٥٠	٣,٠٠	٠,٠٠٠	٣	غير دالة
الكتابة	٢,٠٠	٢,٠٠	٢,٠٠	٤,٠٠	٠,٥٧٧	٢	غير دالة
الدرجة الكلية	٢,٥٠	٥,٠٠	١,٠٠	١,٠٠	١,٠٨٩	١	غير دالة

اتضح من الجدول السابق لحساب دلالة الفروق بين متوسطات رتب درجات الأطفال ذوى صعوبات التعلم النمائية غير الممارسين للأنشطة الفنية فى القياسين قبل وبعد ممارسة الأنشطة الفنية على مقياس صعوبات التعلم النمائية بأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطى رتب القياس القبلى والقياس البعدى للدرجة الكلية لصعوبات التعلم النمائية للمقياس حيث بلغت قيمة (Z) ١,٠٨٩ وهى قيمة غير دالة إحصائيا، وكان متوسط رتب عينة القياس القبلى ٢,٥٠، ومتوسط رتب عينة القياس البعدى ١,٠٠ كذلك لا توجد فروق دالة احصائيا بين متوسطى رتب درجات القياس القبلى والقياس البعد لجميع درجات مكونات مقياس صعوبات التعلم النمائية، وفيما يلى حساب المتوسطات والانحرافات المعيارية لمجموعة الأطفال ذوى صعوبات التعلم النمائية مجموعة غير الممارسين للأنشطة الفنية فى القياسين القبلى والبعدى على مقياس صعوبات التعلم النمائية.

جدول (٧) المتوسطات والانحرافات المعيارية لمجموعة الأطفال ذوى صعوبات التعلم النمائية مجموعة غير الممارسين للأنشطة الفنية فى القياسين القبلى والبعدى على مقياس صعوبات التعلم النمائية

المكونات	القياس القبلى (ن= ٨)		القياس البعدى (ن= ٨)	
	المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري
الانتباه	٣٥,٨	١٥,٩	٣٥,٥	١٦,٢
الإدراك البصري	٢٧,٥	١٦,٩	٢٧,٤	١٦,٧
الإدراك الحركي	٢٥,٣	٥,٢	٢٥,٣	٥,٦
الذاكرة	٥٤,٣	١٨,٥	٥٤,١	١٨,٢
القراءة	٤٧,١	١٦,٥	٤٧,١	١٦,٤
الكتابة	٤١,٩	١٣,٢	٤٢,٠	١٣,٤
الدرجة الكلية	٢٣١,٨	٥٢,٩	٢٣١,٤	٥٢,٥

أشارت نتائج الجدول السابق إلى تقارب متوسطات الأطفال ذوى صعوبات التعلم النمائية مجموعة غير الممارسين للأنشطة الفنية فى القياسين القبلى والبعدى فى الدرجة الكلية لصعوبات التعلم النمائية ومكوناته المختلفة (الانتباه- الإدراك البصرى- الإدراك الحركى- الذاكرة- القراءة- الكتابة- الدرجة الكلية).

مما سبق يتبين تحقق صحة الفرض الثانى "لا توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطات رتب درجات الأطفال ذوى صعوبات التعلم النمائية مجموعة غير الممارسين للأنشطة الفنية فى القياسين القبلى والبعدى على مقياس صعوبات التعلم النمائية". بذلك نقبل الفرض الثانى كليا.

ويتضح من الجدول السابق أن عدم وجود فرق فى القياسين القبلى والبعدى لمجموعة غير ممارسين للأنشطة الفنية يرجع لعدم تعرضهم لظروف بيئية جديدة تساعد على خفض صعوبات التعلم النمائية لديهم بعكس المجموعة الأخرى التى مارست الأنشطة الفنية.

٣. الفرض الثالث: ينص الفرض الثالث للدراسة على "توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطات رتب درجات الأطفال ذوى صعوبات التعلم النمائية مجموعة الممارسين للأنشطة الفنية ومجموعة غير الممارسين للأنشطة الفنية فى القياس البعدى لممارسة الأنشطة الفنية على مقياس صعوبات التعلم النمائية، وللتأكد من صدق هذا الفرض قامت الباحثة بحساب اختبار مان وتنى اللابارامترى لدلالة الفروق بين المجموعات المستقلة وفيما يلى عرض النتائج تفصيليا ويوضح ذلك جدول (٨).

جدول (٨) متوسطات رتب درجات الأطفال ذوى صعوبات التعلم النمائية مجموعة الممارسين للأنشطة الفنية ومجموعة غير الممارسين للأنشطة الفنية فى القياس البعدى لممارسة الأنشطة الفنية على مقياس صعوبات التعلم النمائية.

مكونات المقياس	مجموعة غير الممارسين للأنشطة الفنية (ن= ٨)		مجموعة الممارسين للأنشطة الفنية (ن= ٨)		قيمة (U)	قيمة (Z)	مستوى الدلالة
	متوسط الرتب	مجموع الرتب	متوسط الرتب	مجموع الرتب			
الإنتباه	١١,١	٨٨,٥٠	٥,٩٤	٤٧,٥٠	١١,٥٠	٢,١٦١	٠,٠٥
الإدراك البصري	١٠,٩٤	٨٧,٥٠	٦,٠٦	٤٨,٥٠	١٢,٥٠	٢,٠٥٤	٠,٠٥
الإدراك الحركى	١٢,٥٠	١٠٠,٠٠	٤,٥٠	٣٦,٠٠	٠,٠٠٠	٣,٣٧٣	٠,٠٠١
الذاكرة	١١,٨٨	٩٥,٠٠	٥,١٣	٤١,٠٠	٥,٠٠	٢,٨٤٨	٠,٠١
القراءة	٩,٧٥	٧٨,٠٠	٧,٢٥	٥٨,٠٠	٢٢,٠٠	١,٠٥١	غير دالة
الكتابة	٩,٦٣	٧٧,٠٠	٧,٣٨	٥٩,٠٠	٢٣,٠٠	٠,٩٤٧	غير دالة
الدرجة الكلية	١١,٥٠	٩٢,٠٠	٥,٥٠	٤٤,٠٠	٨,٠٠	٢,٥٢١	٠,٠١

يتضح من الجدول السابق وجود فروق دالة احصائيا بين متوسطات رتب درجات الأطفال ذوى صعوبات التعلم النمائية مجموعة الممارسين للأنشطة الفنية ومجموعة غير الممارسين للأنشطة الفنية فى القياس البعدى على مقياس صعوبات التعلم النمائية فى الانتباه والادراك البصرى عند مستوى دلالة ٠,٠٥ فى اتجاه مجموعة الممارسين للأنشطة الفنية، كما توجد فروق دالة فى الادراك البصرى عند مستوى دلالة ٠,٠٠١ فى اتجاه مجموعة الممارسين للأنشطة الفنية. كما أظهرت النتائج وجود فروق دالة احصائيا فى الذاكرة والدرجة الكلية للمقياس عند مستوى دلالة ٠,٠١ فى اتجاه مجموعة الممارسين للأنشطة الفنية فى حين لا توجد فروق دالة احصائيا بين المجموعتين فى كل من القراءة والكتابة.

ولقد قامت الباحثة بحساب المتوسطات والانحرافات المعيارية للمجموعتين الأطفال ذوى صعوبات التعلم النمائية الممارسين للأنشطة الفنية وغير الممارسين للأنشطة الفنية فى القياس البعدى على مقياس صعوبات التعلم النمائية كما بالجدول التالي:

جدول (٩) المتوسطات والانحرافات المعيارية للأطفال ذوى صعوبات التعلم النمائية مجموعة الممارسين للأنشطة الفنية ومجموعة غير الممارسين للأنشطة الفنية فى القياس البعدى لممارسة الأنشطة الفنية على مقياس صعوبات التعلم النمائية

المكونات	مجموعة الممارسين للأنشطة الفنية (ن= ٨)		مجموعة غير الممارسين للأنشطة الفنية (ن= ٨)	
	المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري
الانتباه	٣٥,٥	١٦,٢	١٨,٤	٧,٣
الإدراك البصري	٢٧,٤	١٦,٧	١١,٤	٦,٨
الإدراك الحركي	٢٥,٣	٥,٦	٧,٥	٥,٤
الذاكرة	٥٤,١	١٨,٢	٢٣,٠	١٢,١
القراءة	٤٧,١	١٦,٤	٣٨,٩	١٩,٨
الكتابة	٤٢,٠	١٣,٤	٣٦,٩	١٩,١
الدرجة الكلية	٢٣١,٤	٥٢,٥	١٣٦,٠	٥٣,٤

أشارت نتائج الجدول السابق إلى ارتفاع متوسطات مجموعة الممارسين للأنشطة الفنية عن متوسطات مجموعة غير الممارسين للأنشطة الفنية فى القياس البعدى بعد ممارسة الأنشطة الفنية على الدرجة الكلية لصعوبات التعلم النمائية وأبعاده (الانتباه- الإدراك البصرى- الإدراك الحركى- الذاكرة).

يتضح مما سبق تحقق صحة الفرض الثالث "توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطات رتب درجات الأطفال ذوى صعوبات التعلم النمائية مجموعة الممارسين للأنشطة الفنية ومجموعة غير الممارسين للأنشطة الفنية فى القياس البعدى لممارسة الأنشطة الفنية على مقياس صعوبات التعلم النمائية" وبذلك نقبل الفرض الثالث كليا.

تعقيب عام على نتائج الدراسة:

١. أيدت الدراسة نتائج الفرض الأول والذى ينص على "توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطات رتب درجات الأطفال ذوى صعوبات التعلم النمائية مجموعة الممارسين للأنشطة الفنية فى القياسين القبلى والبعدى لممارسة الأنشطة الفنية

على مقياس صعوبات التعلم النمائية لصالح القياس القبلى".

٢. وأيدت الدراسة أيضا نتائج الفرض الثانى والذى ينص على "لا توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطات رتب درجات الأطفال ذوى صعوبات التعلم النمائية مجموعة غير الممارسين للأنشطة الفنية فى القياسين القبلى والبعدى لممارسة الأنشطة الفنية على مقياس صعوبات التعلم النمائية".

٣. كما أيدت نتائج الدراسة الفرض الثالث والذى ينص على "توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطات رتب درجات الأطفال ذوى صعوبات التعلم النمائية مجموعة الممارسين للأنشطة الفنية ومجموعة غير الممارسين للأنشطة الفنية فى القياس البعدى لممارسة الأنشطة الفنية على مقياس صعوبات التعلم النمائية. حيث دللت النتائج أن للأنشطة الفنية أثر إيجابى فى الخفض من صعوبات التعلم النمائية وهذا يتفق مع دراسة (محمد إبراهيم عبدالحميد، ٢٠١٧) بعنوان فعالية برنامج قائم على الأنشطة الفنية فى تنمية الذاكرة البصرية لدى الأطفال المعاقين عقليا القابلين للتعلم، وأظهرت نتائج الدراسة فعالية برنامج الأنشطة الفنية فى تنمية الذاكرة البصرية لدى الأطفال المعاقين عقليا القابلين للتعلم كما اتفقت نتائج الدراسة مع دراسة (أشرف أحمد عبدالقادر، ٢٠١٩) بعنوان فاعلية برنامج قائم على استخدام الأنشطة الفنية لتحسين الانتباه المشترك لدى عينة من أطفال الأوتيزم وأوضحت نتائج الدراسة: أنه توجد فروق ذات دلالة بين متوسطى رتب درجات مجموعة الدراسة التجريبية فى القياسين القبلى والبعدى على مقياس الانتباه المشترك لدى عينة من أطفال الأوتيزم وذلك لصالح القياس البعدي.

توصيات الدراسة:

١. الاهتمام بفئة ذوى صعوبات التعلم فى مرحلة ما قبل المدرسة لانها فى حالة عدم علاجها فى المرحلة المبكرة سوف يستمر تأثيرها فى مرحلة المدرسة مما ينعكس على نتيجة التحصيل الدراسى.

٢. الاهتمام باستخدام الأنشطة الفنية المختلفة لانها تعد من الأنشطة المحببة للأطفال وتعتبر من الأنشطة الهامة التى يمكن استخدامها فى علاج صعوبات التعلم النمائية عند الأطفال.

٣. الاهتمام بفئة ذوى صعوبات التعلم المحرومين أسريا نظرا لعدم وجود أبحاث تتناول هذا الجانب عند هذه الفئة (وذلك على حد علم الباحثة).

البحوث المقترحة:

١. الحرمان من الوالدين وعلاقته بالتحصيل الأكاديمى لأطفال مرحلة الروضة.

٢. التحصيل الأكاديمى لدى الأطفال ذوى صعوبات التعلم فى المرحلة الابتدائية.

٣. العلاقة بين الحرمان من الوالدين وظهور صعوبات التعلم لدى هؤلاء الأطفال.

٤. الطرق الفعالة فى التحصيل الأكاديمى عند الأطفال المحرومين أسريا فى المرحلة الابتدائية.

٥. استخدام الانشطة الفنية فى خفض صعوبات التعلم لدى أطفال الروضة المحرومين أسريا.

المراجع:

١. آلاء سامى المغلوث. (٢٠٢٠). فاعلية برنامج تدريبى قائم على الأنشطة الفنية فى تنمية الذاكرة البصرية لدى طالبات ذوات صعوبات التعلم فى المرحلة الابتدائية، **مجلة التربية الخاصة والتأهيل**، مج١٠، ع(٢٧)، ص٧٩- ١١٢.

٢. أسامة البطاينة وآخرون. (٢٠٠٥) **صعوبات التعلم: النظرية والممارسة**. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

٣. السيد أحمد محمود صقر. (٢٠١١). فعالية برنامج تدريبى لتنمية مهارات الإدراك البصرى على صعوبات الكتابة لدى تلاميذ الصف الثالث بالحلقة الأولى فى التعليم الأساسي، **مجلة كلية التربية، كلية التربية، جامعة الإسكندرية**. مجلد٢١، ال عدد٢، صص١٣٥: ٢٢٤

٤. رحاب سر الختم الشيخ. (٢٠١٥). تصميم برنامج تدريب معرفى لذوى صعوبات التعلم لتحسين الانتباه والذاكرة والادراك بمدارس الرياض الخاصة بمحلية الخرطوم، **رسالة ماجستير**، معهد بحوث ودراسات العالم الإسلامي، جامعة أم درمان الإسلامية.

٥. سليمان عبدالواحد يوسف. (٢٠١٠). **المرجع فى صعوبات التعلم النمائية والأكاديمية والاجتماعية والانفعالية**. ط١. القاهرة: مكتبة الانجلو المصرية.

٦. سهام عبدالرازق بدر. (٢٠١٨). فاعلية برنامج تدريبى قائم على العلاج بالفن لخفض اضطرابات الأداء الوظيفى للطلبة ذوى صعوبات التعلم، **دراسات العلوم التربوية، الجامعة الأردنية**، عمادة البحث العلمي. المجلد ٤٥، العدد ١، ص١٢٣:١٣٨.

٧. فتحى الزيات. (٢٠١٥). **صعوبات التعلم: التوجهات الحديثة فى التشخيص والعلاج**، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

٨. فيصل خليف ساير العنزي. (٢٠١٩). فعالية برنامج إرشادى فى خفض بعض الاضطرابات السلوكية لدى الأطفال المحرومين أسريا بدولة الكويت. **مجلة العلوم التربوية والنفسية**، مركز النشر العلمي، جامعة البحرين. المجلد ٢٠ العدد٤، ص١٣:٥٨.

٩. كيرك وكالفانت ترجمة زيدان أحمد السرطاوي؛ عبدالعزيز السرطاوي. (١٩٨٨). **صعوبات التعلم الأكاديمية والنمائية**. الرياض: مكتبة الصفحات الذهبية.

١٠. محمد صبحى عبدالسلام. (٢٠٠٩). **صعوبات التعلم والتأخر الدراسى عند الأطفال**. القاهرة: مؤسسة اقرأ للنشر والتوزيع.

١١. محمد أحمد سليم خصاونة. (٢٠١٣). **صعوبات التعلم النمائية**. عمان: دار الفكر ناشرون وموزعون.

١٢. محمد أحمد خصاونة، محمد عبدربه الخوالدة، قيس نعيم عصفور، جهاد محمد الهرش. (٢٠١٦). **دراسة الحالة فى مجال صعوبات التعلم**، عمان: دار الفكر.

١٣. مليكة هويوة. (٢٠١٦). **المشكلات السلوكية لدى الأطفال المحرومين من بيئتهم الأسرية من وجهة نظر المعلمين، دراسة ميدانية بمركز الطفولة المسعفة وابتدائية مراح على بولاية باتنة**، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، قسم العلوم الاجتماعية.

١٤. محمود على عزيز الدين. (٢٠١٨). تنمية الإدراك البصرى كمدخل لعلاج صعوبات القراءة لدى تلاميذ الصف الثالث الابتدائي. **رسالة ماجستير**، كلية البنات للآداب والعلوم والتربية، جامعة عين شمس.

١٥. منال إبراهيم موسى السيد. (٢٠١٧). فاعلية استخدام الحروف المصورة فى تعلم حروف العربية لدى التلاميذ ذوى صعوبات التعلم، **رسالة ماجستير**، كلية التربية، جامعة أم درمان الإسلامية.

١٦. نادر فتحى قاسم. (٢٠١٤). أهم المشكلات النفسية والاجتماعية لدى الأطفال المحرومين أسريا فى الأسر البديلة والمؤسسات الإيوائية. **مجلة كلية التربية**، مج٣٨، العدد ٣. ص٩٥٣- ٩٦٢.

١٧. ناريمان محمد عبدالشفيع منصور. (٢٠٢١). استخدام الأنشطة الفنية لتحسين حالات عسر القراءة لدى الأطفال ذوى صعوبات التعلم، **رسالة ماجستير**، كلية التربية للطفولة المبكرة، جامعة القاهرة.

١٨. نازك أحمد التهامي؛ إبراهيم جابر المصري؛ إسماعيل محمود على؛ ياسمين إسلام على. (٢٠١٨). **المرجع فى صعوبات التعلم وسبل علاجها**. مصر: دار العلم والإيمان للنشر والتوزيع.

١٩. وليد عبدالنبى هاني. (٢٠٠٨). **صعوبات التعلم**. عمان: دار عالم الثقافة للنشر والتوزيع.

٢٠. يسرى أحمد سيد عيسى. (١٤٣٢). **صعوبات التعلم النمائية بين النظرية والتطبيق**. الرياض: دار الزهراء للنشر.

21. Blythe, S. (2009). **Attention, Balance and Coordination: The ABC of Learning Success**. John Wiley and Sons: USA.

22. Chacko, D.& Vidhukumar, K. (2020). The Prevalence of Specific Learning Disorder among School- going Children in Ernakulam District, Kerala, India: Ernakulam Learning Disorder (ELD) Study. **Indian Journal of Psychological Medicine**, 42(3), 250- 255.
23. Exner, S. A. (2010). **An Examination of the Relationship among Learning Disability, Attention Deficit Hyperactivity Disorder, Academic Self- Efficacy, Effort**, Self- Awareness and Academic Achievement in Postsecondary Students.
24. Roth, K. A. (2015). **Identifying knowledge and understanding of learning disabilities in high school students classified with learning disabilities**. Order No. 28105494.
25. Mangal, S. K. (2002) **Advanced Educational Psychology**. 2nd Ed. New Delhi: Prentice, Hall of India.
26. Markus, G. (2012). Language and production: A critique of the paradigms (Vol. 96). **Springer Science& Business Media**.