فعالية برنامج قائم علي استراتيجية الخرائط المفاهيمية التعاونية في تحسين قصور الانتباه لتنمية المهارات اللغوية لدى الأطفال ذوي اضطراب التعلم المحدد

إعداد

د / إيمان مسعد عوض
مدرس اضطرابات اللغة والتخاطب
بكلية علوم ذوي الاحتياجات الخاصة
جامعة بنى سويف

د/ أبوضيف مختار محمود
مدرس صعوبات التعلم
بكلية علوم ذوي الاحتياجات الخاصة
جامعة بني سويف

ملخص البحث:

هدف البحث الحالي إلى الكشف عن فاعلية برنامج قائم علي استراتيجية الخرائط المفاهيمية التعاونية في تحسين قصور الانتباه لتنمية المهارات اللغوية لدى الأطفال ذوى اضطراب التعلم المحدد، وقد تكونت العينة من (٤٠) طفلًا من ذوى اضطراب التعلم المحدد تم تقسيمهم لمجموعتين إحداهما تجريبية والأخرى ضابطة، تراوحت أعمارهم الزمنية ما بين (٦-٩) سنوات، كما تراوحت نسبة ذكائهم ما بين (٩٠-١١٠) درجة على مقياس ستانفورد – بينيه، وقد استخدم الباحثان مقياس قصور الانتباه (إعداد/ مجدي الدسوقي، ٢٠٠٦)، واختبار المسح النيورولوجي السريع (تقنين/ عبدالوهاب كامل ، ١٩٩٩) ، ومقياس المستوي الاجتماعي الاقتصادي (إعداد/ عبدالعزيز الشخص ، ٢٠١٣)، ومقياس المهارات اللغوية للأطفال (إعداد / الباحثين)، والبرنامج التدريبي (إعداد/ الباحثين)، وقد توصلت نتائج البحث إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠١) بين متوسطات رتب درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في القياس البعدي فى الانتباه و المهارات اللغوية لدى الأطفال ذوى اضطراب التعلم المحدد لصالح المجموعة التجريبية، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠١) بين متوسطات رتب درجات القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية فى الانتباه و المهارات اللغوية لدى الأطفال ذوى اضطراب التعلم المحدد لصالح القياس البعدي، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية فى الانتباه والمهارات اللغوية لدى الأطفال ذوى اضطراب التعلم المحدد في القياسين البعدي و التتبعي للبرنامج .

الكلمات المفتاحية: اضطراب التعلم المحدد، المهارات اللغوية ، قصور الانتباه، استراتيجية الخرائط المفاهيمية التعاونية .

A Program based on Collaborative Concept Maps Strategy to develop the Attention deficit in improving Language Skills for children with Specific Learning Disorder

Abstract:

The current research aims to identify the effectiveness of collaborative concept maps strategy in developing attention deficit in improving language skills for children with specific learning disorder. The sample consisted of (40) children with specific learning disorder who were divided into two groups, experimental and control, their ages ranged between (6-9) years, and their intelligence quotients ranged between (90-110) degrees on the Stanford-Binet scale. The researcher used the scale of Attention deficit (prepared by Eldesoky ,2006) , and the Quick Neurological Screening Test (adapted by Kamel ,1999), and the Social and Economic status Scale (prepared by Alshakhas,2013), the scale of language skills for children (researchers), and the training program (researchers). The research results found that there were statistically significant differences in attention deficit and language skills for children with specific learning disorder in the pre and post measurements of the experimental group in favor of the post measurement, and there were no statistically significant differences in attention deficit and language skills for children with specific learning disorder in the post and follow-up measurements of the program. Hence, the research points to the importance of collaborative concept maps strategy in children with specific learning disorder to develop attention deficit and language skills.

Keywords: Specific Learning Disorder, Language skills, Attention deficit, Collaborative Concept Maps Strategy.

مقدمة البحث:

ظهر حديثًا مصطلح اضطراب التعلم المحدد او النوعي أو الخاص (SLD) Specific Learning disorder حيث يعد من الاضطرابات الشائعة جدًا في مرحلة الطفولة ، وقد تم تناوله في الإصدار الخامس من الدليل التشخيصي والإحصائي للاضطرابات العقلية (DSM-5) في إطار الاضطرابات النمائية ؛ فهو اضطراب نمائي عصبي له أسس بيولوجية تؤثر علي المهارات الأكاديمية للفرد ، وليس علي المراحل النمائية العامة (Bolat N & Eyuboglu M,2018)*.

ويتسم هذا الاضطراب بكونه اضطرابًا عصبيًا نمائيًا ، يصاحبه اختلال في الأداء الوظيفي ، له أساس بيولوجي ، يتسم بقصور في المهارات الأكاديمية ، واضطراب في العمليات النمائية والتي غالبًا ما تتبع مسارًا منتظمًا ومعروفًا ؛ بمعني آخر يمكن النظر إليه علي أنه اضطراب مرتكز علي المخ أو ناشيء عن اختلال دماغي يؤثر علي الطريقة التي يتعلم بها الأطفال القراءة ، والكتابة ، والتهجئة ، والعد ، والإجابة علي الأسئلة المتعلقة بالحساب أو الرياضيات ، وربما تتبدي ملامح ذلك الاضطراب في معاناة الطفل من صعوبات في مجال دراسي واحد علي الأقل، كما أنها ليست ناشئة عن القصور الذهني أو مشكلات الإدراك البصري أو المشكلات الاجتماعية – الاقتصادية أو نقص إمكانية الحصول علي تعليم مناسب أو الاضطرابات النفسية والمشكلات العصبية الأخرى (American Psychiatric Association,2013) .

ويرتبط اضطراب التعلم المحدد ارتباطًا شديدًا بالعديد من الاضطرابات اللغوية ؛ حيث إن معظم الأطفال ذوي اضطراب التعلم المحدد لديهم مشكلات في تطور اللغة تشمل كافة مستوياتها، حيث يعانون من صعوبة في تمييز وإنتاج الفونيمات الصوتية، كما أن لديهم صعوبة في تصريفات ونهايات الكلمات والمقاطع صعبة السمع، وصعوبة فهم واستخدام العناصر النحوية للغة، كما يعانون من صعوبة فهم الدلالات اللفظية للغة وقصور في

---

* استخدم الباحثان نظام التوثيق في متن البحث وفقًا لأسلوب جمعية علم النفس الأمريكية American Psychological Association(APA-7)

الحصيلة اللغوية، فضلًا عن قصور في الاستخدام الاجتماعي للغة والمتمثل في صعوبة فهم كلام الآخرين، وهي اللغة الاستقبالية، وفي التعبير اللفظي عن ما يريدون؛ مما يؤدي لاستخدام مفردات قليلة، وقصر في طول الجملة وصعوبة في سرد القصص والوصف (Rinaldi P; et al ,2023).

مما دعا المختصين إلى الاهتمام بالمشكلات اللغوية لدي الأطفال ذوي اضطراب التعلم المحدد، وخاصة مهاراتهم اللغوية والتي تعرف بأنها أداء لغوي صوتي أو غير صوتي يتميز بالسرعة والدقة والكفاءة والفهم، مع مراعاة القواعد اللغوية المنطوقة والمكتوبة، ويقصد بالحيز الصوتي اللغة المنطوقة، والحيز غير الصوتي هو اللغة المكتوب. كما أنها مهارات اتصال يكتسبها الفرد عن طريق التدريب؛ حيثُ يستخدمها الإنسان مثل الاستماع والتحدث والقراءة والكتابة (سعيد ومراد ،٢٠١٨؛ وغنيم ،٢٠١٦)، وقد أشارت العديد من البحوث والدراسات السابقة إلى أن نمو المهارات اللغوية لدى التلاميذ ذوي اضطراب التعلم المحدد تساهم في تحسين مستوي المتعلمين، حيث تسهم في رفع كفاءة المهارات الأكاديمية المتمثلة في القراءة ، وكذلك المهارات المعرفية لدى الطلاب والتي تتعلق بمستوي الانتباه والادراك والذاكرة والتفكير، وأي خلل فيها يسبب انحرافات نمائية لدى الطلاب (Donolato E; et al ,2022;Margaret J; et al ,2021).

وفي هذا الصدد أشارت دراسة كل من (زيتون،٢٠٠٣؛ و شلبي،٢٠٠٩) إلى وجود علاقة ارتباطية بين قصور الانتباه واضطراب المهارات اللغوية لدى التلاميذ ذوي اضطراب التعلم المحدد ؛ يعود إلى فشلهم في توظيف المعرفة بالعمليات المعرفية أكثر من مجرد اضطراب في هذه العملية. وتحسين القصور في الانتباه لدى هؤلاء التلاميذ يقدم لهم بناءًا معرفيًا يساعدهم علي استيعاب المادة المقروءة، والمكتوبة، والمسموعة ؛ مما يساعدهم علي التحدث بشكل جيد، وهنا يصبح الطالب قادرًا علي استيعاب التعلم، ويؤكد ذلك علي ضرورة استخدام التوضيحات التي ترتبط ارتباطًا وثيقًا بمخطط الطالب وليس بمخطط المدرس .

وقد أضاف أبو جادو (٢٠٠٩) أن الخرائط الذهنية والمفاهيمية والمعلوماتية تعمل علي تعمق الفهم والتعلم، وتعود أهميتها الى عملية التفكير والتقويم التي ترافق إعدادها ، وتنمو

وتتطور عند المتعلم نتيجة لنمو معرفته أثناء دراسته للوحدة؛ لذلك فهي أداة تمكنه من تنظيم المفاهيم داخلها علي صورة نسق هرمي تتدرج فيه المفاهيم ويزداد الارتباط والمعني فيما بينهما.

كما أشارت دراسة Polat Q; et al (2022) الى أن الخرائط المفاهيمية تعد تقنية تربوية تنسجم ومعطيات التربية الحديثة في كون الطالب محور العملية التعليمية وصاحب الدور الرئيس في عملية التعلم، وقد أكدت بحوث تربوية عديدة علي أن الخرائط المفاهيمية التعاونية أداة فاعلة في تمثيل المعرفة والبناء عليها وأنها أداة مهمة للتفكير الناقد والإبداعي، وتساعد في تحقيق التعلم ذي المعني، وهو التعلم الحقيقي الذي نبتغيه، كما تكمن أهمية الخرائط المفاهيمية التعاونية في أنها ترسخ لدى المتعلم منهجًا للتفكير المنظم يتوائم مع طبيعة الدماغ.

كما أشارت نتائج العديد من الدراسات إلى أن الطلاب ذوي اضطراب التعلم المحدد بحاجة إلى أداة تتيح لهم الدعم والمساندة في حالة التعلم الجديد، وتعمل كاستراتيجية تعويضية عند حدوث أي قصور مفهومي أو الوقوع في أوجه من الفهم الخاطىء والتي قد ترجع للقصور في المهارات النمائية لديهم والذي يؤدي لمشكلات في نمو مهارات القراءة والكتابة والاستماع والحديث، وكل ذلك يمكن توفيره بواسطة الخرائط المفاهيمية التعاونية والتي تعد استراتيجية ما وراء تعليمية تساعد الاطفال ذوي اضطراب التعلم المحدد في تعلم كيف يتعلم بشكل صحيح وفعال (Everett G; et al,2020;Lee Y,2013;Rodringo M; et al,2021) .

لذا فإن محاولات التدخل بالبرامج التدريبية التي تعتمد على الاستراتيجيات التدريسية الحديثة مثل الخرائط المفاهيمية التعاونية تعدّ وسيلة جيدة لإكساب الأطفال ذوي اضطراب التعلم المحدد المهارات الإدراكية لجعلهم ينتبهون جيدًا لما يقدم لهم وبشكل سليم؛ مما ينمي لديهم المهارات اللغوية اللازمة لعملية التواصل الفعال مع المحيطين والتعلم الجيد، ولهذا فقد يكون هذا البحث محاولة لتحسين قصور الانتباه الضرورية لاكتساب الأطفال ذوي اضطراب التعلم المحدد المهارات اللغوية باستخدام استراتيجية الخرائط المفاهيمية التعاونية .

أولًا: مشكلة البحث:

التمس الباحثان مشكلة البحث من خلال اطلاعهما على أدبيات التربية الخاصة، وكذلك من خلال خبرتهما في العمل مع الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة و خاصة مع الأطفال ذوي اضطراب التعلم المحدد، فاكتساب الأطفال ذوي اضطراب التعلم المحدد المهارات اللغوية يتم عن طريق الاستماع إلي مفردات اللغة من الآخرين، حيث تعد المهارات اللغوية التي يكتسبها الطفل بعد الانتباه الجيد للغة ومحاكاتها، الإطار العام لعملية التعلم الجيد.

وفي ضوء ما أشارت إليه العديد من الدراسات السابقة من أن اضطراب التعلم المحدد من أكثر الاضطرابات الشائعة في مرحلة الطفولة، حيث يعاني الأطفال ذوو اضطراب التعلم المحدد من اضطراب المهارات اللغوية (الاستقبالية – والتعبيرية)، وضعف التخطيط الذهني وبناء المخططات الإدراكية وضعف مستوى الانتباه لديهم (شريف،٢٠١١؛ Gosiewska B;,2022;Rinaldi P; et al,2023;Rush&Harrisson,2005)، وما أشارت إليه بعض الدراسات السابقة من أن مرحلة الطفولة تتميز بنضوج بعض القدرات العقلية اللازمة لنمو اللغة، وأن الدماغ بمكوناته المعقدة مركزًا لمختلف العمليات العقلية والعمليات الإدراكية مثل التفكير المجرد، والتصور، والتذكر، والإدراك والانتباه، وهذه العمليات تساعد في تكوين المهارات اللغوية (Alenizi M,2016;Brown,T,2007)، وما أشارت إليه بعض الدراسات والبحوث السابقة أيضًا من أن خرائط المفاهيم التعاونية تمثل تمهيدًا للتعلم وأداة تخطيط بصرية محسوسة تمكن المتعلم من دمج المفاهيم الجديدة ضمن بنيته المعرفية من خلال نمط أو سياق يتواءم مع طبيعة عمل الدماغ الذي يصنع باستمرار ترتيبات متسلسلة سريعة لاستخلاص أو تكوين الأنماط؛ مما يزيد من انتباه الطفل وإدراكه لما يتلقاه سواء كان مسموعًا أو مقروءً (Hwang G ;et al,2011;Rodrigo M; et al,2021;Xin,P,et al,2005;Zera D, et al,2001).

وما تناوله العديد من الباحثين في دراساتهم عن كيفية تطوير قدرات الأطفال ذوي اضطراب التعلم المحدد علي التخطيط الذهني وبناء المخططات الإدراكية من خلال برامج تدريبية قائمة علي استراتيجية الخرائط المفاهيمية وذلك في تحسين مستوى قصور الانتباه

وزيادة القدرة علي التركيز والتقليل من تشتت الانتباه (Murphy S,2012;Riga A,2015;Rush& Harrisson,2005).

مما سبق يري الباحثان أنه لتحسين المهارات اللغوية وجعل عملية التعلم والتي تعتمد علي عملية الانتباه لدي الأطفال ذوي اضطراب التعلم المحدد تتم بشكل جيد، يجب استعمال أساليب واستراتيجيات تتفق مع ميول التلاميذ واحتياجاتهم المختلفة. كما يرون أن استخدام استراتيجية الخرائط المفاهيمية التعاونية تساعد الأطفال ذوي اضطراب التعلم المحدد على نمو وتحسين قصور الانتباه، فتنمي لديهم المهارات اللغوية التي تساعد على التواصل اللفظي والتفاعل مع الآخرين والتعلم الجيد؛ مما دفع الباحثان إلى تصميم برنامج تدريبي قائم على استراتيجية الخرائط المفاهيمية التعاونية لهؤلاء الأطفال ذوي اضطراب التعلم المحدد لتحسين قصور الانتباه والمهارات اللغوية لديهم، وصولًا لمستوى أفضل يساعد على النهوض بهؤلاء الأطفال نفسيًا واجتماعيًا وأكاديميًا؛ مما يساعد على تحقيق الأهداف المنشودة من البرنامج التدريبي.

ومن هنا يمكن صياغة مشكلة البحث في السؤال الرئيس التالي: ما فعالية برنامج تدريبي قائم علي استراتيجية الخرائط المفاهيمية التعاونية في تحسين قصور الانتباه لتنمية المهارات اللغوية لدي الأطفال ذوي اضطراب **الت**علم المحدد ؟

ويتفرع عن هذا السؤال عدة أسئلة فرعية:

١- ما الفروق بين متوسطي رُتب دَرجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي على أبعاد مقياس قصور الانتباه لدي الأطفال ذوي اضطراب التعلم المحدد؟

٢- ما الفروق بين متوسطي رُتب دَرجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي على أبعاد مقياس قصور الانتباه لدي الأطفال ذوي اضطراب التعلم المحدد؟

٣- ما الفروق بين متوسطي رُتب دَرجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين البعدي و التتبعي على أبعاد مقياس قصور الانتباه لدي الاطفال ذوي اضطراب التعلم المحدد؟

٤- ما الفروق بين متوسطي رُتب دَرجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي على أبعاد مقياس المهارات اللغوية لدي الأطفال ذوي اضطراب التعلم المحدد؟

٥- ما الفروق بين متوسطي رُتب دَرجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي على أبعاد مقياس المهارات اللغوية لدي الأطفال ذوي اضطراب التعلم المحدد؟

٦- ما الفروق بين متوسطي رُتب دَرجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين البعدي و التتبعي على أبعاد مقياس المهارات اللغوية لدي الأطفال ذوي اضطراب التعلم المحدد؟

ثانياً: أهداف البحث:

يسعي البحث الحالي إلى تحقيق الأهداف التالية:

١- تحسين مستوي قصور الانتباه ، والمهارات اللغوية لدى الأطفال ذوي اضطراب التعلم المحدد.

٢- التعرف علي أثر استراتيجية الخرائط المفاهيمية التعاونية في خفض قصور الانتباه لدي الأطفال ذوي اضطراب التعلم المحدد .

٣- التعرف علي أثر استراتيجية الخرائط المفاهيمية التعاونية في تنمية المهارات اللغوية لدى الأطفال ذوي اضطراب التعلم المحدد.

٤- إلقاء الضوء علي طرائق التَدخل التي تهدف إلى تحسين قصور الانتباه ، ونمو المهارات اللغوية لدى الأطفال ذوي اضطراب التعلم المحدد وذلك في ضوء الإطار النظري الذي يتبناه الباحثان ونتائج البحث الحالي.

٥- التحقق من فعالية البرنامج التدريبي فى تنمية المهارات اللغوية لدى الأطفال ذوى اضطراب التعلم المحدد.

٦- التعرف علي أثر البرنامج التدريبي في خفض اضطراب التعلم المحدد لدي الأطفال .

ثالثًا: أهمية البحث:

تتبلور أهمية البحث الحالي فيما يلى:

أ- الأهمية النظرية:

يمكن أن نرجع الأهمية النظرية للبحث الحالي إلى ما يلي:

١- الإسهام في زيادة الوعي بفئة الأطفال ذوي اضطراب التعلم المحدد، ولفت أنظار الأخصائيين إلى ضرورة الاهتمام بهم وتطبيق أحدث الفنيات معهم لتحقيق النتائج المرجوة.

٢- إلقاء الضوء على أهمية استراتيجية الخرائط المفاهيمية التعاونية في تنمية المهارات اللغوية لدى الأطفال ذوي اضطراب التعلم المحدد.

٣- توجيه نظر المهتمين بالمجال من معلمين وأخصائيين إلى الطرق والاستراتيجيات المختلفة المستخدمة في تحسين قصور الانتباه و المهارات اللغوية لدي الأطفال ذوي اضطراب التعلم المحدد.

ب-الأهمية التطبيقية:

تتبلور الأهمية التطبيقية للبحث الحالي فيما يلي:

١- الاستفادة من نتائج البحث الحالي في اختيار الاستراتيجيات الفعالة في مجال تحسين قصور الانتباه و المهارات اللغوية لدي الأطفال ذوي اضطراب التعلم المحدد.

٢- محاولة تحديد أوجه القصور في المهارات اللغوية لدي الأطفال ذوي اضطراب التعلم المحدد، والتدخل بالتدريب لتحسين هذا القصور.

٣- تصميم برنامج تدريبي قائم على استراتيجية خرائط المفاهيم التعاونية بما يتماشى مع الخصائص النمائية لهؤلاء الأطفال ذوي اضطراب التعلم المحدد في مثل هذه المرحلة العمرية المهمة؛ مما يساعد على نموهم اللغوي والنفسي والاجتماعي والاكاديمي السوي.

٤- فتح المجال لمزيد من الدراسات في مجال اضطراب التعلم المحدد.

رابعًا: مصطلحات البحث الإجرائية:

أ) اضطراب التعلم المحدد: Specific Learning Disorder

عرفته الجمعية النفسية الأمريكية للطب النفسي (٢٠١٣) American Psychiatric Association: بأنه أحد الاضطرابات النمائية العصبية التي تشير الى صعوبة مستمرة تعيق القدرة علي التعلم أو استخدام المهارات الأكاديمية المتعلقة بالقراءة والتهجئة والكتابة والرياضيات ، يتم تحديده في موعد لا يتجاوز ستة أشهر بعد بدأ الأعراض . وقد تبني الباحثان في البحث الحالي هذا التعريف لاضطراب التعلم المحدد .

ب) المهارات اللغوية Language Skills :

يعرفها الباحثان إجرائيًا بأنها: القدرة على استقبال الرموز اللغوية الصوتية الصادرة من الآخرين والانتباه لها وفهمها وإدراك معناهاعن طريق الاستماع أوالقراءة، والاستجابة بإرسالها في سياق لغوى صحيح من حيث النطق والمعنى عن طريق التحدث أوالكتابة ، بحيث تساعد الطفل على التواصل اللغوي والاجتماعي مع البيئة المحيطة ، كما يقيسه المقياس المستخدم في البحث الحالي.

ج) قصور الانتباه Attention deficit :

أشار مجدي الدسوقي (٢٠٠٦) إلى أن اضطراب قصور الانتباه أحد الاضطرابات السلوكية الشائعة في الطفولة والتي غالبًا ما تستمر في مرحلة المراهقة والرشد، وتؤثر سلبًا على شخصية الطفل بأسرها جسميًا، وانفعاليًا، وعقليًا، واجتماعيًا. كما يقيسه المقياس المستخدم في البحث الحالي .

و يعرفه الباحثان إجرائيًا بأنه: ضعف قدرة الطفل ذي اضطراب التعلم المحدد علي تركيز الجهد العقلي لتركيز الانتباه لشيء معين لفترة زمنية طويلة؛ مما يؤدي الى اندفاعهم في ممارسة مهارات اللغة بشكل غير سليم.

د) استراتيجية الخرائط المفاهيمية التعاونية Collaborative concept maps strategy:

يعرفها عطية (٢٠٠٨) بأنها: رسوم ثنائية البعد للعلاقات بين المفاهيم يعبر بها عن تنظيمات هرمية متسلسلة لأسماء المفاهيم التي يتضمنها الموضوع.

هـ) البرنامج التدريبي The training program

عَرَّفَه الباحثان إجرائيًا بأنه : مَجموعة من الخِبرات التَربوية والمَفاهيم والمهارات المُصَممة بطريقة مُتكاملة ، في ضُوء خِطة مَرسومة ومنظمة ، قَائمة على استراتيجية الخرائط المفاهيمية التعاونية ، المُستمدة من أسس علمية لتحسين قصور الانتباه لدى جميع أفراد عينة البحث من التلاميذ ذَوي اضطراب التعلم المحدد ، و التي تُقَدَم على مَدى زَمني مُحدد ، بهدف مُساعدتهم على تَنمية المهارات اللغوية لرفع مستواهم الأكاديمي والتواصل الجيد مع الآخرين .

خامسًا: محددات البحث:

تَحدد مجال البحث بالمحددات التالية:

١ – **المُحددات المَنهجية** :

أ- **مَنهج البحث** : استخدم الباحثان في البحث الحالي المنهج التجريبي ؛ حيث تم تقسيم أطفال العينة إلى مجموعتين متساويتين ومتكافئتين إحدهما تجريبية ، والأخرى ضابطة.

ب- **عينة البحث الأساسية** : تكونت عينة البحث من (٤٠) طِفلًا من ذَوي اضطراب التعلم المحدد ، تَراوحت أعمارهم الزَمنية ما بين (٦ – ٩) سَنوات ، كما تراوح مُعامل ذكائهم ما بين (٩٠- ١١٠) درجة على مقياس ستانفورد – بينيه .

ج- **أدوات البحث** : استخدم الباحثين في البحث الحالي الأدوات التالية :

- مقياس ستانفورد- بينيه (الصورة الخامسة) {تقنين / محمود ابوالنيل ، ٢٠١١}.
- اختبار المسح النيورولوجي السريع { تقنين / عبدالوهاب كامل ، ١٩٩٩ } .
- مقياس المستوى الاجتماعي الاقتصادي { إعداد / عبدالعزيز الشخص ، ٢٠١٣} .
- مقياس تشخيص قصور الانتباه {إعداد/ مجدي الدسوقي ، ٢٠٠٦} .
- مقياس المهارات اللغوية للأطفال {إعداد/ الباحثين} .

– البرنامج التدريبي { إعداد / الباحثين } .

د- **الأسلوب الإحصائي المستخدم في البحث** :

قام الباحثان بمُعَالجة البيانات التي تم الحُصول عليها باستخدام مجموعة من الأساليب الاحصائية بالاعتماد علي حِزمة البِرامج الاحصائية للعلوم الاجتماعية SPSS ، وهي :

– اختبار ويلكوكسون لدِلالة الفُروق بين المجموعات المُرتبطة لاختبار صحة فروض البحث .

– اختبار مان-ويتني Man-Whitney لدلالة الفروق بين المجموعتين المستقلتين .

٢ ـ المُحددات المكانية : تم تطبيق أدوات البحث علي تلاميذ مدارس (الصفا والمروة الابتدائية - بني سويف الجديدة بنات ابتدائي – محمد محمود للتعليم الأساسي) - شرق النيل بمحافظة بني سويف.

٣ ـ المُحددات الزَمانية : استغرقت المدة الزمنية لتطبيق أدوات البحث الحالي أربعة أشهر في الفصل الدراسي الأول للعام الدراسي (٢٠٢٣ م-٢٠٢٤م).

سادسًا: الإطار النظري والدراسات السابقة:

المحور الأول: اضطراب التعلم المحدد : Specific Learning Disorder

يعد مصطلح اضطراب التعلم المحدد مصطلحًا حديثًا ولكنه لا يعبر عن اضطرابًا جديدًا ، بل يمثل إعادة صياغة معاصرة لما كان يعرف باسم صعوبات التعلم النوعية أو الخاصة ، وقد شهد اهتماما متزايدا من قبل الباحثين، حيث أحرز التزاوج المعاصر بين علم الأعصاب وعلم النفس المعرفي و الذي تأكد من خلاله أن العلاقة بين البنية والوظيفة هي علاقة تأثير وتأثر، وتتوافق التعريفات لمصطلحي اضطرابات التعلم وصعوبات التعلم في غالبية المراجع المعتمدة ، إلا أن هناك من يرى أنه يوجد اختلاف بين المصطلحين فيما يتعلق بالمنشأ أو الأسباب أو طرق التشخيص أو التدخل.

وقد فرق Layes S(2016) بين صعوبات التعلم واضطراب التعلم المحدد حيث أشار إلي أن صعوبات التعلم هي تأخر بسيط في عمليات الإكتساب والتي عادة ما تكون ذات

أسباب متعددة العوامل، ولكن بشكل أساسي بيئي (الأسرة أوالمدرسة...)، وينتج عنها مهارات تعليمية ضعيفة نتيجة لاضطراب معرفي (داخلية ذاتية بالشخص)، الأمر الذي يؤدي الى العجز عن تعلم القراءة والتهجئة والحساب، أما اضطرابات التعلم فهي طويلة الأمد ومستمرة مع الطفل الذي يمتلك معدل ذكاء عادي، حيث إن الوسائل الحديثة لفحص الدماغ مثل الأشعة الطبية، جعلت من الممكن تسليط الضوء على أن اضطراب التعلم في القراءة هو نتيجة لقصور نضج جزء من منطقة في الدماغ مخصصة للغة دون أن يكون لها علاقة سببية مباشرة مع العوامل الإجتماعية الثقافية والتربوية ، ولكن يمكن أن تكون عوامل شديدة التأثير إذا كانت ظروف التعلم غير ملائمة.

كما أشار كل من Polat Q ;et al(2022) إلى أنه من المهم عدم الخلط بين صعوبات التعلم واضطرابات التعلم، فصعوبات التعلم مرتبطة بعوامل نفسية، عائلية، اجتماعية أو اقتصادية، في حين أن اضطرابات التعلم لها نظام عصبي وتتميز بالديمومة وتشير إلى خلل عصبي يؤثر على قدرة الدماغ في استعاب المعلومات واسترجاعها.

وبناء على ذلك تم إدراج هذا مصطلح اضطرابات التعلم تحت فرع الاضطرابات النمائية العصبية في الدليل التشخيصي الإحصائي للاضطرابات العقلية الاصدار الخامس–DSM) (5,2013، حيث يستعمل مصطلحا عاما فريدا هو اضطرابات التعلم النوعية بدلا من الاضطرابات المنفصلة مثل: اضطراب القراءة، اضطراب الحساب، اضطراب الإنتاج الكتابي واضطراب التعلم غير المحدد المستخدم في الدليل التشخيصي والإحصائي للاضطرابات العقلية المراجعة الرابعة(4–DSM). كما يعتبر الدليل الإحصائي التشخيصي للأمراض العقلية الاصدار الخامس(5–DSM) اضطرابات التعلم النوعية، اضطرابات نمائية عصبية تضعف القدرة على التعلم واستخدام المهارات الأكاديمية النوعية كالقراءة والكتابة والحساب، والتي تعتبر من أساسيات التعلم، وتعتبر اضطرابات التعلم "غير متوقعة" لأن الجوانب النمائية الأخرى تبدو متطورة تماما عند الأطفال، وقد تظهر العلامات الأولى لاضطرابات التعلم خلال مرحلة ما قبل المدرسة ، مثل: صعوبات تعلم أسماء الحروف أو عد الأشياء، ولكن لا يمكن تشخيصها بشكل فعّال إلا بعد بدء التعليم الرسمي.

وأشارت ناجي (٢٠٢٢) إلى أن (DSM-5) أحدث بعض التغييرات في تعريف وتشخيص اضطراب التعلم المحدد ؛ ومنها استبدال عبارة اضطراب في واحدة أو أكثر من العمليات النفسية إلى مشاكل في العمليات النمائية ، وتغيير disability إلى disorder لكون اضطراب التعلم المحدد مرتبط بالأداء الوظيفي للفرد ، كما ذكر أن هناك ارتفاع في نسبة انتشارها فقد تغيرت من ٣ : ٦,٥ % الى ٥ : ١٥ % ، كما حذف عبارة الأنشطة التي تحتاج قراءة وكتابة من أعراض اضطراب التعلم ، حيث تم الأخذ في الاعتبار الحالة النفسية للطفل التي تجعله يتجنب أو يرفض تلك الأنشطة ، كما ذكر أن عسر القراءة هو مشكل في الدقة والطلاقة والفهم والهجاء وليس صعوبة قراءة بالعمر الطبيعي كما كان ينظر لها سابقًا .

- **مفهوم اضطراب التعلم المحدد :**

وفقًا للدليل التشخيصي والإحصائي للاضطرابات العقلية الاصدار الرابع(DSM-4,1999) فإن اضطرابات التعلم المحددة تظهر في تنامي العجز في بعض المهارات الأكاديمية واللغوية وفي مهارات الكلام وبما يتعلق بالحركة الدقيقة.

كما أشير إلى اضطرابات التعلم المحددة بأنها : اضطربات نمائية تعرف أو تصنف على أنها صعوبات تعلم شديدة ومستمرة للغة المكتوبة أي عسر القراءة، وعسر الكتابة وعسر الحساب، هذا طبعا في غياب الإعاقة العقلية والحسية والعصبية والاضطرابات النفسية الشديدة (Layes S,2016) .

بينما عرفه كل من Findik O;et al (2022) بأنه : مجموعه من المهارات الأكاديمية والأداء التعليمي الاقل مما هو متوقع وفقًا لعمر الفرد والفرص التعليمية المتاحة له ؛ مما يؤثر علي التعاملات الاجتماعية وتقدير الذات للفرد ، وهو ينتج عن خلل عصبي له تأثير في بعض الجوانب دون غيرها .

ووفقًا للتصنيف الدولي للوظيفة والإعاقة وصحة الطفل والشباب (ICF-CY) يؤثر اضطراب التعلم المحدد علي مشاركة الطفل في الحياة اليومية ، وعلي مهارات الوظائف التنفيذية ، والتفاعل الاجتماعي ، وعلي المهارات الأكاديمية لديه (Ghaffari A ;et al ,2022) .

أما Rinaldi P ;et al (2023) فقد أشار إلى أن اضطراب التعلم المحدد (SLD) هو اضطراب معقد ذو أصل وراثي قوي ، ويتميز بمظاهر متفاوتة واختلافات كبيرة بين الأطفال ؛ من أهمها وجود صعوبات في اكتساب اللغة النمائية (SLD) حيث إن هناك ارتباط واستمرارية بين اضطراب التعلم المحدد واضطراب اللغة النمائي .

ومن خلال العرض السابق يري الباحثان أن اضطراب التعلم المحدد هو : اضطراب نمائي عصبي يؤثر بشكل عام علي الأطفال ذوي الذكاء المتوسط أو فوق المتوسط والذين تتوافر لهم فرصًا تعليمية مناسبة ، فيؤثر علي انتباه هؤلاء الأطفال وعلي نمو المهارات اللغوية لديهم؛ مما يكون له أثر سيء علي الأداء الاكاديمي المتمثل في (عسر القراءة – الكتابة – الحساب) ، فيوجد فجوة بين التحصيل المتوقع لعمر ودرجة ذكاء التلميذ والتحصيل الفعلي له

- **تشخيص اضطرابات التعلم :**

تناول الدليل التشخيصي والاحصائي للاضطرابات العقلية الخامس (DSM-5,2013) معايير أساسية لتشخيص اضطراب التعلم المحدد أو النوعي، كما يحدد مظاهر العجز التعليمي في المهارات الدراسية الأساسية(القراءة، والحساب، والمهارات الكتابية) بالإضافة إلى تحديد مستويات شدة الاضطراب وهذا ما سنوضحه فيما يلي:

(أ) اضطرابات التعلم واستخدام المهارات الأكاديمية، كما يتبين من وجود واحد على الأقل من الأعراض التالية– التي استمرت لمدة ستة أشهر على الأقل، على الرغم من توفير التداخلات التي تستهدف تلك الصعوبات:

١. قراءة الكلمات بشكلٍ غير دقيق أو ببطء رغم الجهد مثلاً: يقرأ كلمة واحدة بصوت عال بشكلٍ غير صحيح أو ببطء وبتردد، وكثيراً ما يخمن الكلمات، ولديه صعوبة في لفظ الكلمات).

٢. صعوبة في فهم معنى ما يقرأ(قد يقرأ النص بدقة مثلاً ولكن قد لا يفهم التسلسل، والعلاقات، والاستدلالات، أو المعاني الأعمق لما قر).

٣. الصعوبات في التهجئة(فمثلاً: قد يضيف،أو يحذف، أو يستبدل أحد حروف العلة أو الحروف الساكنة).

٤. صعوبات في التعبير الكتابي(مثلاً: ارتكاب أخطاء نحوية متعددة أو أخطاء في علامات الترقيم، وفي صياغة الجمل، صياغة سيئة التنظيم للفقرات، التعبير الكتابي عن الأفكار يفتقر إلى الوضوح).

٥. صعوبات التمكن من معنى الأرقام، حقائق الأرقام، أو الحساب مثلاً: لديه فهم ضعيف للأرقام، قدرها، والعلاقات بينها، الاعتماد على الأصابع لإضافة أرقام من مرتبة واحدة عوضاً عن الاستعانة بحقائق الرياضيات كما يفعل الأقران، يضيع في خضم الحسابات الرياضية وقد يبدل الإجراءات).

٦. صعوبات في التفكير الرياضي مثلاً: لديه صعوبة شديدة في تطبيق المفاهيم الرياضية، والحقائق، أو الإجراءات لحل المشاكل الكمية.

(ب) المهارات الأكاديمية المتأثرة أدنى بشكلٍ مهم ونوعي من تلك المتوقعة بالنسبة للعمر الزمني للفرد، وتتسبب- في حدوث تداخل كبير مع الأداء الأكاديمي أو المهني، أو مع أنشطة الحياة اليومية، وهو ما أكدته المقاييس المعيارية الفردية والتقييم السريري الشامل، للأفراد في سن 17 عاماً فما فوق، فتاريخ موثق للضعف من صعوبات في التعلم قد يكون بديلاً للتقييم المعياري.

(ج) اضطرابات التعلم تبدأ خلال سن المدرسة ولكن قد لا تصبح واضحة تماماً حتى تتجاوز متطلبات المهارات الأكاديمية القدرات المحدودة للفرد المتأثر، مثلاً: كما هو الحال في الاختبارات المحددة زمنياً، قراءة أو كتابة تقارير مطولة معقدة خلال مهلة محدودة، والأعباء الأكاديمية المفرطة الثقل.

(د) صعوبات التعلم لا تُفسر بشكلٍ أفضل كنتيجة لوجود الإعاقة العقلية، أوالحسية، واضطرابات نفسية أو عصبية أخرى، المحن النفسية والاجتماعية، وعدم الإجادة للغة التعليم الأكاديمي، أو عدم كفاية التوجيهات التعليمية.

ملاحظة :معايير التشخيص الأربعة يجب أن تتحقق استناداً لخلاصة التاريخ السريري للفرد (تاريخ النمو والتاريخ الطبي والأسري والتربوي)، وتقارير المدرسة، والتقييم التربوي النفسي.

تحديد الشدة الحالية:

خفيف: بعض الصعوبات في تعلم المهارات في واحد أو اثنين من المجالات الأكاديمية، ولكن الشدة تكون بحيث أن الفرد قد يكون قادراً على التعويض أو الأداء الجيد عند التزويد بالترتيبات المناسبة أو خدمات الدعم، وخصوصاً خلال سنوات الدراسة.

متوسط: صعوبات ملحوظة في مهارات التعلم في واحد أو أكثر من المجالات الأكاديمية، وليس من المرجح أن يستطيع الفرد الإتقان دون بعض فترات التدريس المكثفة والمتخصصة خلال سنوات الدراسة، قد تكون هناك حاجة إلى بعض الترتيبات أو الخدمات الداعمة خلال جزء من اليوم على الأقل في المدرسة، في مكان العمل، أو في المنزل لاستكمال الأنشطة بدقة وكفاءة.

شديد: صعوبات شديدة في مهارات التعلم؛ مما يؤثر على العديد من المجالات الأكاديمية، وليس من المرجح تعلم هذه المهارات دون التدريس الفردي والمتخصص المكثف والمستمر لمعظم سنوات الدراسة، حتى مع وجود مجموعة من الترتيبات أو الخدمات المناسبة في البيت أو في المدرسة أو في مكان العمل، فقد لا يستطيع الفرد استكمال جميع الأنشطة بكفاءة (الجمعية الأمريكية للطب النفسي، ٢٠١٣).

مما سبق وبناء على معايير التشخيص حسب الدليل التشخيصي والإحصائي الخامس(DSM-5) يري الباحثان أن الدليل التشخيصي قد تضمن مجموعة من المعايير المهمة في تشخيص اضطرابات التعلم المحددة ، وهي :

- يعتبر الطفل من ذوي اضطرابات التعلم المحدد إذا استمر الاضطراب أكثر من ٦ أشهر بالرغم من استفادة الطفل ظروف تعليمية ملائمة في المدرسة والبيت.
- يتم تشخيص اضطرابات التعلم المحدد من خلال التشخيص العيادي لتاريخ الطفل(نتائج مشواره الدراسي، تاريخه النمائي، الأسري، الاجتماعي، النفسي والطبي...)
- هناك تباين واضح بين التحصيله الدراسي الفعلي وبين ماهو متوقع منه حسب عمره الزمني ومستوى صفه مع استبعاد محك الذكاء.

- تظهر اضطرابات التعلم المحددة بشكل واضح خلال مرحلة المدرسة بعد التمكن من المهارات التأسيسية في القراءة والكتابة وتظهر من خلال العجز في تعلم(القراءة، الكتابة والحساب).
- اضطرابات التعلم المحددة لا تكون ناتجة عن اضطراب عقلي نمائي أو إعاقة حسية أو حركية أو حرمان تعليمي أو بيئي.
- اضطرابات التعلم المحددة دائمة وليست مؤقتة.
- تؤثر اضطرابات التعلم على الأنشطة اليومية أو الأداء المهني للفرد.
- تنتشر اضطرابات التعلم لدى الذكور أكثر من الإناث .
- اضطرابات التعلم ممكن أن تحدث متزامنة مع إعاقات أخرى.

أسباب اضطراب التعلم المحدد:

ترجع أسباب اضطراب التعلم المحدد إلى عدة عوامل غامضة، وذلك لحداثة الموضوع وللتداخل بينه وبين الاعاقة العقلية من جهة وبين صعوبات التعلم والاضطرابات الانفعالية من جهة أخرى، إلا أن الدراسات أجمعت على ارتباط اضطرابات التعلم بإصابة المخ البسيطة أو الخلل الوظيفي المخي البسيط ، وهناك من يرى أنها ترتبط بعوامل بيئية (أسرية، مدرسية...) كما سنبين فيما يلي:

١-إصابات المخ المكتسبة:

وهي الإصابات الخارجية التي تؤدي إلى خلل يصيب الجهاز العصبي المركزي وينتج عنها اضطرابات في التعلم، وقد تحدث هذه الإصابات قبل الميلاد أو أثناء الميلاد أو بعد الميلاد:

أ - أسباب ما قبل الميلاد :

من العوامل المرتبطة بالإصابات قبل الولادة للجهاز العصبي، نجد عدم التوافق بين زمرة دم الأم وزمرة دم الطفل (العامل الريزيسي)، واختلال الغدد الصماء عند الأم كقصور الغدة

الدرقية والسكري، وكذا التعرض للأشعة وتناول العقاقير كالخمور أو تناول السجائر بالإضافة إلى صحة الأم وغذائها ونمط حياتها(سليمان، ٢٠١٢).

ب – أسباب أثناء الميلاد :

تحدث بعض المشكلات أثناء عملية الولادة، تؤدي إلى إصابات طفيفة للدماغ، ومن هذه المشكلات نجد الولادات المبسترة(الخداج)، أو نقص الاكسجين(anoxia)، أو قصر مدة الطلق أو الإصابات التي تحدث نتيجة استخدام أدوات التوليد كالملاقط أو المجيء بالمقعدة أو المشيمة المنزاحة أو تمزق الأغشية المبكر(الوقفي، ٢٠٠٣).

ج – أسباب ما بعد الميلاد:

يمكن أن يتعرض الطفل لبعض الصدمات الفيزيائية، كضربة الشمس، أو السقوط من أعلى، وتعرضه لحادث سيارة، أو إصابته بنوبات صرع خفيفة، أو إصابته بارتفاع حرارته وهذا يؤدي إلى خلل في وظيفة الدماغ، او المخ مما يؤدي إلى بطء في التعلم أو اضطرابات التعلم، لان ذلك يؤثر على الفهم، والاستيعاب والانتباه والادراك بشكل متكامل (Helenius P ;et al ,2009) .

٢– العوامل الجينية GENETIC FACTORS:

أشارت العديد من الدراسات السابقة إلى أن انتشار اضطراب التعلم المحدد يوجد بين عائلات محددة، وقد أشارت هذه الدراسات التي أجريت على العائلات والتوائم إلى أن العامل المهم في حدوث الاضطراب يعود إلى العامل الوراثي، وأن نسبة ٢٥%من الأطفال واليافعين يعانون من اضطرابات تعلم انتقلت إليهم عن طريق عامل الوراثة (Rinaldi P ;et al ,2023).

٣– العوامل البيئية:

أشار شرقي (٢٠٠٩) الي أن البيئة تعتبر عاملا مهما لذوي اضطراب التعلم الحدد إذ من شأنها أن تزيد من تفاقم الحالة أو تخفف من حدتها، ويدخل في إطار البيئة عدة عوامل تتعلق في الواقع بمختلف مؤسسات التنشئة الاجتماعية المحيطة بذوي اضطراب التعلم والتي من بينها:

أ. **المدرسة:** من حيث الإمكانيات غير المتاحة من المباني واستيعابها المكثف للطلاب وعدم إتاحتها الفرصة لممارسة الأنشطة،وعدم توفيرها الوسائل التعليمية والمناهج من حيث مضمونها غير العلمي الذي يراعي التطورات التكنولوجية، ولا يرتبط بمتطلبات البيئة وعدم مراعاتها مستويات الطلاب العمرية والفروق الفردية بينهم.

ب. **المعلم:** قد يكون المعلم في بعض الأحيان معرقلا لعملية التعلم ومن ثم أحد الأسباب التي تؤدي إلى اضطرابات التعلم عندما لا يقوم بمهمته بشكل جيد ؛ مثل عدم إتباعه لطرائق التدريس المناسبة وعدم إلمامه بطرائق التقويم التربوي وعدم إعداده مهنيا وأكاديميا إعدادا جيدا، واتجاهاته السلبية، و عدم مراعاته للفروق الفردية بين التلاميذ .

ج. **الأسرة:** تعد الأسرة الحاضنة الأولى للطفل، وأحيانا قد تكون مصدر قلق وكآبة للطفل، اذا كان الوالدين غير مهتمين بتنشئة آمنة للطفل، أو اذا كانت الأسرة مفككة وتعيش مشكلات، فهذا الجو الأسري يمنح الطفل عدم الطمأنية والارتياح، مما يؤثر على قدرته على التحصيل الدراسي.

- **خصائص الأطفال ذوي اضطراب التعلم المحدد :**

يتميز الأطفال ذوي اضطراب التعلم المحدد بالعديد من الخصائص التي تميزهم عن باقي فئات الاطفال ذوي الاحتياجات الخاصة والتي تتمثل فيما يلي:

أ- **الخصائص العقلية المعرفية:** أشار Upadhyay A ;et al (2013) الي أن الأطفال ذوي اضطراب التعلم المحدد لا يعانوا من التأخر العقلي؛ بل يتمتعون بذكاء

متوسط أو فوق المتوسط، وليس لديهم أي مشاكل حسية كالإعاقات السمعية والبصرية، ومع ذلك يكافحون من أجل مواكبة الأشخاص من نفس العمر في التعلم والأداء المنتظم.

كما يرى Swanson H ;et al (2020) ان الأطفال ذوي اضطراب التعلم المحدد يعانون قيود معرفية تعوق قدرتهم على الأداء بكفاءة في الاختبارات التحصيلية. ومن أهم الخصائص المعرفية التي تميز الأطفال ذوي اضطراب التعلم المحدد الاضطراب في الانتباه – الاضطراب في الذاكرة – قصور في الإدراك الحسي السمعي والبصري أو إحداهما – قصور في مهارات ما وراء المعرفة Metacognitive Skills أي قصور في العمليات العقلية النشطة وفي تنظيم النتائج وتناسق العمليات المعرفية والعقلية .

وقد أشارت دراسة كل من Rodríngo M ;et al (2021) إلى أن الأطفال ذوي قصور الانتباه مع فرط النشاط الزائد سجلوا درجات منخفضة في الكفاءة التعليمية والمهارات المعرفية والمشكلات الرياضية، القبول الاجتماعي، المظاهر الجسدية، انخفاض الإدراك الذاتي، كما تشير إلى ضرورة تركيز الانتباه على تعزيز الثقة بالنفس والتصور الذاتي الإيجابي لدى الأطفال المصابين بقصور الانتباه مع فرط النشاط الزائد من خلال مجموعات الدعم والتدريب السلوكي.

كما أشارت دراسة Breier J ;et al (2002) إلى أن الاطفال ذوي اضطراب التعلم المحدد يعانون من عجز في الإدراك الفونيمي (الصوتي) الذي يرتبط بالقراءة والقدرة على المعالجة الصوتية، كما أن لديهم ضعف في الإدراك البصري ويرجع هذا إلى ضعف الفص الجبهي.

ب-**الخصائص السلوكية:** أشار البطاينة (٢٠٢٠) إلى أن الأطفال ذوي اضطراب التعلم المحدد يتصرفون باندفاع وتهور في حل المشكلات، وهو السلوك الذي تشير إليه الأبحاث أنه مضر بالأداء الاكاديمي. وهناك خصائص سلوكية مشتركة يشيع تكرارها أو تواترها بين هؤلاء الطلاب ومن أهمها التقلب الحاد في المزاج، والنشاط الزائد، ضعف الانتباه والعدوانية، وأحيانا أخرى الاغتراب والانسحاب، نقص الدافعية .

ت-**الخصائص النفسية:** يرى Sharma G(2004) أن العوامل النفسية والانفعالية تُعد من أهم العوامل المساهمة لاضطراب التعلم المحدد وذلك بسبب تركيز كثير من المتخصصين على المشكلات التعليمية لهؤلاء الأطفال ، وإهمال الدعم النفسي والاجتماعي لهم، وقد أجريت العديد من الدراسات بهدف تحديد الخصائص النفسية التي تميز هؤلاء الطلاب على أساس أنها من الممكن أن تستخدم كمحك لتشخيص اضطراب التعلم المحدد ووسيلة للتعرف على هؤلاء الطلاب، ووجد أنهم يتميزون عن غيرهم بالخصائص التالية: انخفاض مفهوم الذات بأبعاده المختلفة الأكاديمي والاجتماعي والعام، انخفاض الدافعية للإنجاز وانخفاض مستوى الطموح، الميل إلى التحكم الخارجي أكثر من التحكم الداخلي.

وقد اشارت نتائج دراسة كل من Kaur & Wilson (2009) إلى أن الأطفال ذوي اضطراب التعلم المحدد لديهم مفهوم سلبي عن الذات، وأن هذا المفهوم ارتبط سلبيًا بكل من العزلة الاجتماعية والرفض والحرمان، وبناء على ذلك فإن شعور الطفل ذي اضطراب التعلم المحدد بالرفض أو النقد أو الإهمال في المنزل أو المعلمة يهيئ لظهور بعض الأمراض النفسية كالقلق والاكتئاب والخوف.

ث-**الخصائص الجسمية والحركية:** يظهر الأطفال ممن لديهم اضطراب التعلم المحدد مشكلات في الجانب الحركي في كل من الحركات الكبيرة والحركات الدقيقة وفي مهارات الإدراك الحركي، حتى إن مثل هذه المشكلات كانت الأساس في تشخيص المصابين بتلف طفيف في الدماغ، ومن أهم المشكلات الحركية الكبيرة التي يمكن أن تُلاحظ لدى هذه الفئة هي مشكلات التوازن العام، وتظهر على شكل مشكلات في المشي والحجل والرمي والإمساك، أو القفز أو التوازن، أما مشكلا ت الحركات الدقيقة فتظهر في شكل ضعف في الرسم والكتابة واستخدام المقص، كما نلاحظ أن هذه الطالب يرتطم بالأشياء بسهولة ويتعثر أثناء مشيه ولا يكون متوازنًا، وتكون لديه صعوبة في المشي أو ممارسة الألعاب التي تتطلب استخدام العضلات أو في استخدام أدوات الطعام كالمعلقة والشوكة

والسكين، وفي استخدام يديه في الكتابة والتلوين والقص بالإضافة إلى خلط واضح في بين الجهات كاليمين واليسار (شريف، ٢٠١٤).

ج- **الخصائص الاجتماعية:** يرى غنايم (٢٠٢٠) أن الأطفال ذوي اضطراب التعلم المحدد لديهم مشكلات في التواصل الاجتماعي، وعدم القدرة على التوافق مع التغيرات التي تحدث في البيئة، كما أنهم يفتقرون إلى النضج من الناحية الاجتماعية وكثيرا ما يتوقف غيرهم عند حد من السلوك الانفعالي أدنى بكثير مما ينتظر ممن هم في مثل ذكائهم، كما أنهم يفتقرون إلى حسن التصرف في المواقف الاجتماعية ولا يجيدون التعلم من التجارب العادية التي تعرض لجميع الناس، وأنه لمن المذهل أنه يكثر هؤلاء الأطفال من التصرف بثقة كبيرة على أساس ما يعتقدون أنه الفهم الصحيح، فالطفل ذي اضطراب التعلم المحدد ينقصه الذكاء الاجتماعي الذي يوجد عند أقرانه، هذا بالإضافة إلى أن الأطفال ذوي اضطراب التعلم المحدد لا يحتملون الإخفاق فهم لا يستطيعون تأخير رد الفعل عندهم، ولا تأجيل حاجاتهم إلى الإشباع.

وقد أشار العجمي (٢٠٢٠) إلى أن الأطفال ذوي اضطراب التعلم المحدد يعانون من مستويات مرتفعة من القلق الاجتماعي ، ويعتبر ذلك واحدًا من أكثر المشكلات التي عاني منها الاطفال ذوو اضطراب التعلم المحدد ، والقلق الاجتماعي هو شعور بعدم الراحة والانزعاج نتيجة لظهور مشاعر الخوف والارتباك أثناء التواجد في المواقف الاجتماعية أو مواقف التفاعل الاجتماعي مع الآخرين.

د – الخصائص اللغوية :

يعاني الأطفال ذوو اضطراب التعلم المحدد من اضطراب المهارات اللغوية ، حيث تتطلب عملية التواصل اللغوي من الفرد قدرة على استيعاب ما يتحدثه الآخرون (اللغة الاستقبالية) وقدرة على إيصال الأفكار إلى الآخرين بلغة مفهومة ومعبرة (اللغة التعبيرية)، ويواجه الأطفال الذين يعانون عادة من صعوبات اللغة مشكلات في فهم حديث الآخرين لذلك يغلب عليهم كثرة الاستفسار وخاصة في مجال التعليمات أو قد يواجه

مشكلة في إنتاج العبارات والتراكيب السليمة المعبرة عن أفكاره فلا يستطيع إيصالها إلى الآخرين وقد يواجه مشكلة في الاثنتين معا (البطاينة ، ٢٠٠٥).

وقد هدفت دراسة Riva A ;et al (2021) الى فهم افضل لخصائص المهارات اللغوية لدي الاطفال ثنائي اللغة الذين يعانون من اضطراب التعلم المحدد (SLD) ، علي ٧٢ طفلا تتراوح اعمارهم ما بين ٩ – ١١ سنة من الاطفال ثنائي اللغة (اللغة الايطالية مع وجود لغة اخري) ومجموعة من الاطفال الايطاليون احادي اللغة مع وبدون اضطراب التعلم المحدد ، وقد خضع جميع الاطفال لاختبارات لتقييم الجوانب المختلفة للمهارات اللغوية (القواعد المعجمية – والمهارات النفس لغوية – والوظائف التنفيذية) ، وقد اشارت النتائج الي ان الاطفال ثنائي اللغة مع وجود اضطراب التعلم المحدد كان لديهم مشكلات في تسمية الكلمات وأخطاء في نطقها واسخدامها في سياقات مختلفة ، كما كان لها تاثير علي قدراتهم علي ايجاد دلالة الكلمات وأخطاء في الاطناب ، كما أثر ذلك علي الفهم المعني الضمني والوعي الصوتي .

أما دراسة Donolato E ;et al (2022) فقد هدفت إلي معرفة أثر وجود اضطرابات لغوية مع وجود اضطراب التعلم المحدد علي قدرة الاطفال علي التعامل مع المجتمع المحيط والمرونة في التعامل مع المشكلات المحيطة بهم ، علي ٥٣ طفلًا من ذوي الذكاء المتوسط ، وقد توصلت النتائج إلى وجود أدلة علي أن الأطفال ذوي اضطراب التعلم المحدد يعانون من مشكلات داخلية وخارجية ، والأطفال الذين يعانون من اضطراب التعلم المحدد مع وجود اضطرابات لغوية لديهم مزيد من المشكلات الداخلية ، ولذلك يجب أن يستهدف التقييم والتدخلات المهارات الاجتماعية والعاطفية واللغوية ودعم الصحة النفسة للاطفال الذين يعانون من اضطراب التعلم المحدد .

بينما هدفت دراسة Rinaldi P ;et al (2023) إلي التنبؤ بوجود اضطراب اللغة النمائي (DLD) في حالة وجود اضطراب التعلم المحدد (SLD) وإضافة أدلة علي ذلك علي عينة من الاطفال تتراوح اعمارهم ما بين ٤ – ٥ سنوات ، واستخدمت الدراسة استمارة جمع المعلومات من الآباء حول لغة ابنائهم وتطور مستواهم التعليمي ، وقد أظهرت النتائج ان

حوالي ٧٠% من الاطفال عينة الدراسة مصابين باضطراب التعلم المحدد وأن ٥٧% من هؤلاء الأطفال كان لديهم تاريخ مرضي يشير إلي وجود اضطراب اللغة النمائي .

مما سبق يري الباحثان أن هناك مجموعة من المؤشرات والمظاهر التي تميز الأطفال ذوي اضطراب التعلم المحدد ؛ وقد ساعد ذلك الباحثين في اختيار عينة البحث بشكل دقيق من خلال تطبيق هذه المؤشرات والمظاهر . كما أنه بالنظر إلى ما سبق يري الباحثان أنه يمكن القول أن اضطراب التعلم المحدد من المشكلات التعليمية التي لا يتوقف تأثيرها على الجانب الأكاديمي والتعليمي للفرد، بل يتعداه إلى التأثير على مختلف جوانب الشخصية، الأمر الذي يجعل من الأهمية سرعة تحديد والتعرف علي الأطفال ذوي اضطراب التعلم المحدد لتفادي المشكلات التي قد تنجم عنها وهنا تقع المسؤولية على المعلمين وخاصة في المراحل الأولى من التعليم لتحديد من يعانون من تلك الاضطرابات ، وهذا بالضرورة يستدعي الإعداد الجيد للمعلم الذي يمكنه من تشخيص هولاء الطلاب وكيفية التعامل معهم.

كما يرون أن هناك العديد من الأسباب وراء حدوث اضطرابات التعلم المحددة ؛ فقد تكون ذات منشأ عصبي اي ناتجة عن خلل وظيفي في الدماغ ناتج عن اصابات مخية بسيطة قبل، أوأثناء،أو بعد الولادة . أو قد يكون نتيجة لعوامل وراثية ، أو قد ترجع الى عوامل بيئية مما يؤثر علي المهارات اللغوية لديهم ؛ فعسر القراءة Dyslexia هي مصطلح بديل يستخدم للإشارة إلى وجود نمط من اضطرابات التعلم التي تتميز بمشاكل في دقة أو طلاقة التعرف على الكلمات، وسوء فهم المعاني المستترة، والقدرات الهجائية الفقيرة، إذا تم استخدام عسر القراءة لتحديد نمط معين من هذه الصعوبات، فمن المهم أيضاً تحديد أي صعوبات إضافية قد تكون موجودة، مثل صعوبات في استيعاب أو فهم ما يقرأ . ولذلك فسوف يقوم الباحثان بشرح للمهارات اللغوية وعلاقة التأثير والتأثر بينها وبين اضطراب التعلم المحدد .

المحور الثاني: المهارات اللغوية لدى الأطفال ذوي اضطراب التعلم المحدد:

تتبوأ اللغة موقعًا بارزًا على خريطة المعرفة الإنسانية، وتزداد أهميتها يومًا بعد يوم، وهذا الموقع الفريد، يؤكّد أن اللغة ركيزة أساسية للمعرفة على اختلاف أنواعها، وكذلك كونها وسيلة لا غنى عنها؛ لفهم تاريخ تطور الفكر الإنساني، وتحليل مظاهر حاضره، واستشراف مستقبله، فأينما تبحث في دنيا المعرفة، فابحث عن اللغة: قمة العلوم الإنسانية، ورفيقة العلوم الطبيعية، وركيزة الفلسفة عبر القرون، ورابطة عقد الفنون، ومحور تكنولوجيا المعلومات، وهندسة معرفتها ولغات برمجتها .

وقد عرف أحمد (٢٠١٠) المهارات اللغوية بأنها الأنشطة التي يمارس الفرد بعضها للاستماع والفهم والتلقي وفهم الآخرين، ويمارس البعض الآخر للتحدث وإفهام الآخرين ما يريد التعبير عنه؛ وبالتالي تشتمل المهارات اللغوية علي جانبين أولهما: الجانب الاستقبالي المتمثل في (مهارة الاستماع – مهارة القراءة) وثانيهما: الجانب التعبيري المتمثل في (مهارة التحدث – مهارة الكتابة) .

أما كل من سعيد ومراد (٢٠١٨) فقد عرفوها بأنها أداء لغوي صوتي أو غير صوتي يتميز بالسرعة والدقة والكفاءة والفهم، مع مراعاة القواعد اللغوية المنطوقة والمكتوبة، ويقصد بالأداء الصوتي اللغة المنطوقة، والأداء غير الصوتي هو اللغة المكتوبة .

بينما عرف Riva A ;et al (2021) المهارات اللغوية بأنها القدرة على استقبال وفهم وادراك الرموز اللغوية الصوتية الصادرة من الآخرين ، والاستجابة بإرسالها في سياق لغوى صحيح من حيث النطق والمعنى والمعجمية ، مما يساعد الطفل على التواصل اللغوي والاجتماعي مع البيئة المحيطة بشكل سليم .

وقد وضع الباحثان تعريفًا إجرائيا للمهارات اللغوية بأنها: القدرة على استقبال الرموز اللغوية الصوتية الصادرة من الآخرين والانتباه لها وفهمها وإدراك معناهاعن طريق الاستماع أوالقراءة، والاستجابة بإرسالها في سياق لغوى صحيح من حيث النطق والمعنى عن طريق التحدث أوالكتابة ، بحيث تساعد الطفل على التواصل اللغوي والاجتماعي مع البيئة المحيطة ، كما يقيسه المقياس المستخدم في البحث الحالي.

العوامل المؤثرة في نمو المهارات اللغوية :

أشارت نتائج دراسة عبد ربه (٢٠٢١) إلى عدد من العوامل التي تؤثر على عملية نمو المهارات اللغوية لدى الأطفال، ومنها:

- القدرة العقلية: حيث أكدت الدراسات على وجود علاقة بين الذكاء ونمو المهارات اللغوية؛ فالطفل الذكي مهاراته اللغوية أفضل ويكتسب اللغة في عمر مبكر.
- الجنس: حيث وجد أن الإناث أسرع في نمو المهارات اللغوية من الذكور.
- وسائل الإعلام: والتي ثبت دورها في زيادة المهارات اللغوية للطفل.
- الحالة الصحية: مثل سلامة الحواس والأجهزة السمعية والبصرية وأجهزة النطق، كلما كانت سليمة كان اكتساب المهارات اللغوية افضل واسرع.
- عملية التعلم: بمكوناتها وأساليبها وقوانينه، هناك علاقة ايجابية بين مكونات التعلم النمائية والاكاديمية ونمو المهارات اللغوية لدى الطفل.
- العوامل الأسرية: ومنها الظروف الاجتماعية والاقتصادية وترتيب الطفل في الأسرة. وقد أكدت العديد من الدراسات أن هناك علاقة بين المثيرات التي يتعرضون لها وبين الانتباه؛ فكلما زادت انعكس ذلك على توافقهم الاجتماعي مع أقرانهم.

أنواع المهارات اللغوية :

أشارت نتائج دراسة كل من(الحضري ،٢٠١٦ ؛ الديبسي، ٢٠١٩ ؛ صالح، ٢٠١٦) إلي أن المهارات اللغوية تنقسم إلى قسمين أساسيين هما:

أ- **مهارات اللغة الاستقبالية:** هي قدرة الشخص على استقبال الرسائل اللغوية سواء مسموعة أو مرئية وفهمها واستيعابها وفهم مغزاها وفهم المعاني المتعددة للكلمات ومن ثم الربط بينها، ومجموعة المهارات المتمثلة في المفاهيم والقواعد اللغوية المصورة أو المكتوبة يدركها الطفل من خلال أوامر وتعليمات شفهية ينفذها ، وهي تضم مهارتي (الاستماع – القراءة).

ب- **مهارات اللغة التعبيرية:** هي قدرة الفرد على التعبير عن الأفكار التي تدور بذهنه ومشاعره والقدرة على استعمال الكلمات والجمل وقواعد اللغة بوضوح، وقدرة الأطفال على

نطق الأصوات والكلمات، والجمل في سياق لغوي سليم يستخدمه في التعبير عن أفكاره، ورغباته لفظيًا ، وهي تضم مهارتي (التحدث – الكتابة) .

و يستعرض الباحثان فيما يلي عرضًا للمهارات اللغوية الأربعة وكيفية تأثرها باضطراب التعلم المحدد عند الأطفال على النحو التالي:

أ- مهارة الاستماع:

عرف كل من طعيمه ومناع (٢٠٠١) مهارة الاستماع بانها عملية مقصودة تهدف إلى اكتساب المعرفة والفهم والتحليل والاشتقاق والتفسير ثم البناء الذهني، كما يعرفها السليتي (٢٠٠٨) بأنها عملية يعطي فيها المستمع اهتمامًا خاصًا وانتباهًا مقصودًا لما تتلقاه أذنه من أصوات، بينما يعرفها كل من Yurko & Styfanyshyn (2020) بأنها مهارة اتصالية تنطوي على عمليات عاطفية ومعرفية وسلوكية معقدة. وتشمل العمليات العاطفية الدافع للاستماع إلى الآخرين؛ وتشمل العمليات المعرفية الفهم وتفسير المحتوى والرسائل العلائقية؛ وتشمل العمليات السلوكية الاستجابة للآخرين من خلال الطريقة اللفظية وغير اللفظية.

وتكمن أهمية الاستماع بأن المستمع يميز ما تتلقاه أذنه وهذا يساعد في تنمية مهارة الاستماع، كما أنها أول مهارة يتعلمها الأطفال أو الطلاب، وتعد من وسائل تلقي المعرفة، وتعمل على تمييز الأصوات وتصنيفها (عطية، ٢٠١٥).

وأشارت نتائج دراسة Stankeviciene (2007) إلى أن مهارة الاستماع تتضمن العناصر التالية:

- **التمييز السمعي:** يبدأ الطفل منذ مرحلة مبكرة التعرف على عالم الأصوات المحيطة به ويحاول تمييزها عن بعضها البعض، فمنها ما هو يمثل أصوات أفراد أسرته، ومنها ما يمثل أصوات الطيور والحيوانات، أو أصوات الأدوات المنزلية وغيرها، وهذه الأصوات تختلف بعضها عن بعض من حيث مستوى وشدة وطبقة النبرة التي تظهر بها، وينمي الطفل تدريجية قدرة على الإحساس بهذه الأصوات وتمييزها وذلك من خلال خبراته المختلفة في حياته اليومية.

- **الذاكرة السمعية والتتابع السمعي:** وتعتبر هذه الذاكرة من المهارات التي تمكن الفرد من تذكر سلسلة من الأفكار والأحداث وهي مهمة بدورها بالنسبة لتطور اللغة.

كما قسم كل من (الحلاق، ٢٠١٠؛ وعاشور، ٢٠٠٩) مهارات الاستماع إلى أربع مهارات رئيسة وهي:

• **مهارة الفهم ودقته:** وتتكون من العناصر التالية:

- الاستعداد للاستماع.
- القدرة على حصر الذهن وتركيزه أثناء عملية الاستماع.
- استخدام إشارات السياق الصوتية للفهم.
- إدراك الأفكار الجزئية المكونة لكل فكرة.
- القدرة على متابعة المعلومات الشفوية وفهم المقصود منها.

• **مهارات الاستيعاب:** وهي تتكون من العناصر التالية:

- القدرة على التميز بين الحقيقة و الخيال مما يقال.
- القدرة على إدراك العلاقات المعروضة.
- القدرة على تصنيف الأفكار التي تعرض على المتحدث.

• **مهارات التذكر:** وتتضمن ما يلي:

- التعرف على الجديد في المسموع.
- ربط الجديد بالخبرات السابقة.
- القدرة على إدراك بين المسموع من الأفكار والخبرات السابقة.
- إدراك العلاقات بين المسموع من الأفكار والمعلومات المعروضة.

• **مهارات التذوق والنقد:** وتتضمن العناصر التالية:

- حسن الاستماع والتفاعل مع المتحدث.
- القدرة على مشاركة المتحدث عاطفيًا.
- الحكم على الحديث في ضوء الخبرات السابقة من حيث القبول أو الرفض.
- إدراك مدى أهمية الأفكار التي تضمنها الحديث ومدى صلاحية للتطبيق.

- القدرة على التنبؤ بما سينتهي إليه الحديث.

وقد اشارت نتائج دراسة Natalia Y(2021) إلى أن الأطفال ذوي اضطراب التعلم المحدد يعانون من صعوبات في الادراك السمعي ؛ والذي يتمثل في عدم القدرة علي فهم واستيعاب ما يسمعونه من أوامر أو غيره ، والقدرة علي استرجاع ما تم تخزينه من مفردات ، ويؤثر ذلك علي الاطفال في مهام رسم الخرائط المفاهيمية والرسم البياني ، وادراك مواضع الارقام والحروف .

ب-مهارة التحدث:

عرف الطيب (٢٠١٠) مهارة التحدث بأنها قدرة المتحدث على صوغ أفكاره، ومشاعرة وآرائه في ألفاظ المناسبة تنقل المعنى المقصود إلى السامع دون التباس أو تحريف"، وويعرفها عبدالباري (٢٠١١) بأنها عملية عقلية إدراكية تتضمن دافعًا واستثارة نفسية لدى المتحدث، ثم مضمونها أو فكرة يعبر عنها، ثم نظامًا لغويًا ناقلا لهذه الفكرة أو التصور يترجم هذه الفكرة في شكل كلام منطوق، بينما يعرف كل من Diyora, & Diloza (2020) التحدث بأنه أحد المهارات النامية من التدريب والممارسة المنظمة والخبرة التي يحقق بها الفرد الرضا عن نفسه من نجاحه في التفاعل مع الآخرين نتيجة تمكنه من إبراز مهاراته وقدراته وما يدور في نفسه من مشاعر وأحاسيس بشجاعة وملكة على المفردات، ويشتمل على أنواع وأشكال مختلفة مثل المناقشة والحوار والأسئلة والأجوبة.

وقد ذكر أحمد (٢٠١٠) أهمية مهارة التحدث في الآتي:

- تجنب الطفل مظاهر الخوف وفقدان الثقة والخجل.
- إعداد الطالب للمواقف الخطابية.
- وإتاحة الفرصة للمعلم اكتشاف عيوب التفكير والتعبير لدى بعض الطلاب، وتعد المحادثة من وسائل الارتقاء بالمستوى الثقافي عند الطلاب.
- تقوي من شخصية الطلاب.
- تدريب الطلاب على حسن الاستماع.

كما حدد Miller P،(2002) القدرة علي التحدث وفقا لأربعة مجالات هي:

- الإنتاج اللغوي والتعبيري: لكي يستطيع المتعلم أن يتحدث بطلاقة لا بد أن يكون لديه قدر كاف من القدرة اللغوية التي تمكنه من صياغة أفكاره صياغة لغوية، وتظهر هذه الطلاقة التعبيرية من كمية وغزارة الكلام التي يتفوه بها الفرد عندما يمنح الفرصة للكلام.
- المعنى العام وما يحتويه من أراء: إن نوعية الآراء التي يود الفرد أن يعرب عنها هي التي تحدد مستوى اللغة المستخدمة في ذلك الموقف، والفرد القادر على التعبير عن انفعالاته ومشاعره بمستوى متزن بعيدة عن الشحن العاطفي الزائد يجد عادة تقبلا من الآخرين أثناء عملية التواصل الاجتماعي، وكلما كان الفرد أكثر تعود على اللغة، كلما زادت القوالب التي يسمعها ويفهمها ويستعملها، وأصبحت الرموز اللغوية التي يستخدمها أكثر مرونة في التعبير عن فكره ومشاعره.
- تركيب الجملة: إن التعبير اللغوي يمر بمرحلتين هما مرحلة الجملة القصيرة ومرحلة الجملة الطويلة الكاملة، ويتحدد مستوى القوالب اللغوية التي يستخدمها المتعلم سواء كان ذلك في الجملة القصيرة أو الكاملة من المعنى العام الذي يحاول التعبير عنه أو يقصده في تلك الجملة.
- معنى الكلمات: إن القاموس اللغوي عند الفرد المتمثل بعدد المفردات التي يستخدمها أو يستطيع استخدامها في المواقف المختلفة التي يتصل من خلالها مع الآخرين، ولا يختصر الحديث هنا على الناحية الكمية لهذا القاموس اللغوي وإنما يتعدى ذلك إلى الناحية الكيفية بحيث يعرف الفرد الكثير عن كل كلمة من الكلمات التي يتألف منها مخزونه اللغوي وكيفية استخدامها بأشكالها الصحيحة لتلبي المعنى الذي يقصده في موقف معين، وهذا لا يتأتى للفرد إلا إذا تعرف على خصائص وصفات الكلمات ومجالات استخدامه.

وتتمثل مهارات التحدث كما يعرضها (الحلاق، ٢٠١٠ ؛ وعطا، ٢٠٠٩) في المكونات التالية:

- القدرة على الإلقاء الجيد بما يتصف به من تجسيد للمعاني وترجمة للمواقف والانفعال معها والتحكم في نغم الكلام و موسيقاه.

- مهارة الضبط النحوي والصرفي التي تتعلق بالأداء اللغوي حيث أن ذلك غاية الأهمية لأن تغيير حركة واحدة من حركات الكلمة قد يؤدي تغيير معناها مثل (عبرة بالكسرة، وعبرة بالفتح)، ومعروف أن المعنى مرتبط بالضبط الصرفي وكما إن الضبط النحوي لأخر الكلمة تؤثر في المعنى أيضا، والإعراب فرع المعنى.
- توظيف المفردات اللغوية لأن الألفاظ قوالب المعاني، ويمكن أن يؤدي اللفظ الواحد معاني متعددة فعلى سبيل المثال: فإن العين اسم مدينة في الدولة الإمارات العربية، والعين نبع الماء، والعين شخص مختار في مجلس الأعيان ولا يستطيع الفرد أن يدرك معنى كلمة العين إلا من خلال التعامل مع السياق اللغوي ووضع الكلمة لفظا في موضعها الصحيح ليستطيع المستمع فهم المعنى المطلوب.
- التأثير القوي في السامعين على استقطابهم وإثارتهم وشد انتباههم وذلك بحسن العرض وقوة الأداء وسلامة التعبير والتفاعل واستخدام كل الإمكانيات من أجل جذب المستمع.

وقد أشارت نتائج دراسة Riva A ;et al (2021) الى ان الاطفال ذوي اضطراب التعلم المحدد كان لديهم مشكلات في مهارة التحدث يظهر في عدم قدرتهم علي تسمية الكلمات واخطاء في نطقها واسخدامها في سياقات مختلفة ، كما كان لها تاثير علي قدراتهم علي ايجاد دلالة الكلمات واخطاء في الاطناب ، كما اثر ذلك علي الفهم المعني الضمني والوعي الصوتي.

بينما اشارت نتائج دراسة Rinaldi P ;et al (2023) الي ان حوالي ٧٠% من الاطفال ذوي اضطراب التعلم المحدد عينة الدراسة وان ٥٧% من هؤلاء الاطفال كان لديهم تاريخ مرضي يشير الي وجود اضطراب اللغة النمائي والذي يتضح لديهم في ضعف مهارات الحوار والتحدث لدي هؤلاء الاطفال .

ج –مهارة القراءة:

عرف عبدالحميد (٢٠٠٦) مهارة القراءة بانها واحدة من أهم المهارات اللغوية الأربعة، وله جانبين الجانب الآلي: وهو التعرف إلى أشكال الحروف و أصواتها و القدرة على تشكيل كلمات وجمل منها، والجانب الإدراكي ذهني: يؤدي إلى فهم المادة المقروءة، ولا يمكن

الفصل بحال من الأحوال بين الجنبين الآلي والإدراكي، بينما عرفها القرعان (٢٠١٩) بانها عملية انفعالية دافعية تشمل تفسير الرموز والرسوم التي يتلقاها القارئ عن طريق عينيه، وفهم المعاني، والربط بين الخبرة السابقة وهذه المعاني، والاستنتاج والنقد والحكم والتذوق وحل المشكلات، والقراءة عملية مركبة تتألف من عمليات متشابكة يقوم بها القارئ وصولاً إلى المعنى الذي قصده الكاتب، واستخلاصه أو إعادة تنظيمه والإفادة منه، اما العطرة (٢٠٢٠) فيعرفها بانهاعملية تفاعل متكاملة فيها يدرك القارئ الكلمات بالعين ثم يفكر ويفسرها حسب خلفيته وتجاربه ويخرج فيها بأفكار وتعميمات وتطبيقات عملية، بينما عرف محمود (٢٠٢٠) مهارة القراءة بانها مجموعة من المهارات البصرية والذهنية التي تمكن صاحبها من أن ينظر في حقيقة ما هو مكتوب.

والقراءة من أهم المهارات التي يمكن أن يمتلكها الفرد في المجتمع؛ لأنها وسيلة التفاهم والاتصال والسبيل إلى توسيع آفاق الفرد العقلية ومضاعفة فرص الخبرة الإنسانية، ووسيلة من وسائل التذوق والاستماع، ومن الأمور التي تدل على أهمية القراءة ما ذكره البلوي (٢٠١٨) بأنها:

- عامل حاسم في اكتساب الطلاب الخبرات المختلفة والمعارف الخصبة.
- وسيلة من وسائل التهذيب وغرس الأخلاق الحميدة في نفوس الصغار.
- عن طريقها يتذوق الصغار الأدب والقيم التي تحقق لهم الراحة النفسية، وتغرس في نفوسهم الطمأنينة، وعن طريقها يقرأ الطالب القصص والكتب الأخرى غير اللغة العربية؛ بسبب قدرته على اللفظ بشكل سليم.

واشارت نتائج دراسة كل من (زنازل، ٢٠١٦ ؛ وعلي، ٢٠٠٧) الى أن القراءة مهارة لغوية تتضمن ثلاث مهارات رئيسية مترابطة، وكلها ضرورية في المرحلة الأساسية الأولى، وهي مهارات متصلة لا منفصلة ومن الضروري العمل على تنميتها و هي متمثلة في مهارة التعرف – مهارة النطق – مهارة الفهم ويمكن شرح تلك المهارات في ما يلي:

• **مهارات التعرف:** المقصود بها تعرف على الكلمات بصريا وصوتيًا ودلاليًا، وتتضمن مجموعة من المهارات الآتية:

- مهارة شكل الكلمة، والمقصود بها أشكال الحروف العربية والتمييز بينها، وأشكال الكلمات والتمييز بينها.
- مهارة صوت الكلمة (التعرف على أصوات الحروف و خاصة المتشابهة والمتجاورة في المخرج)
- مهارة معنى الكلمة: وتتمثل في ربط الكلمة و صوتها بالمعنى مناسب.

• **مهارة النطق:** ويقصد بها نطق المتعلم بأصوات الحروف نطقا صحيحا منفردا أو في كلمات.

• **مهارة الفهم:** والمقصود بها تمكين المتعلم من معرفة معنى الكلمة ومعنى الجملة، والربط بين المعاني بشكل منظم ومنطقي متسلسل، والاحتفاظ بهذه المعاني والأفكار وتوظيفهما في مختلف المواقف الحياتية اليومية، وهذه المهارة هي المهارة المنشودة من تعليم القراءة و لكنها تتطلب جملة من المهارات الفرعية الآتية:

- مهارة تحديد الفكرة العامة أو الشاملة للنص المقروء.
- مهارة تحديد الفكرة الرئيسية أو الأساسية للنص المقروء.
- مهارة تحديد الأفكار الثانوية أو الفرعية للنص المقروء.
- مهارة تحديد الكلمات أو المفردات المفتاحية مهارة.
- تحديد ما بين السطور من معان وأفكار ودلالات.
- مهارة تحديد ما وراء السطور من معان وأفكار ودلالات.
- مهارة تحديد نقد المقروء و إصدار الأحكام عليه.
- مهارة تحديد فهم الاتجاهات الحديثة.
- مهارة تحديد الوحدات اللغوية الأكبر من الكلمة، والجملة، والفقرة.
- مهارة الاحتفاظ بالمقروء.
- مهارة استخدام هذه الأفكار في مواقف حياتية مختلفة و جديدة.
- مهارة إعطاء الرمز اللغوي معناه الخاص.
- القدرة على الفهم (فهم الكلمات والجمل والمحتوى والفكرة).

- تحديد واستخراج الأفكار والنقاط البارزة.
- التفريق بين الأفكار الرئيسية والثانوية.
- التفريق بين الأفكار الرئيسية والتفاصيل الداعمة وتصنيف الأفكار والمعلومات.
- فهم العلاقات القائمة بين الأفكار ومعانيها.
- استخدام الرموز والمختصرات وتسجيل الأفكار بعبارات موجزة.
- تنظيم معلومات المكتسبة من المقروءة.

وقد اشارت نتائج دراسة Miller P& Kupferman A(2009) ان الاطفال ذوي اضطراب التعلم المحدد يعانون من قصور في المهارات النفس حركية والذي يؤثر علي مهارة القراءة لديهم ويظهر ذلك في بطء الاستدعاء من الذاكرة للرموز اللغوية والبصرية ، وصعوبات في التجهيز اللفظي والتجهيز البصري للذاكرة ، وصعوبات في ادراك الزمن ، وصعوبة في الذاكرة التتبعية البصرية والسمعية ، ومشكلات مرتبطة بالذاكرة العاملة او الذاكرة قصيرة المدي .

أما دراسة Margaret J ;et al (2021) فهدفت الي تسجيل نتائج القراءة والحساب علي ٢٢٤ طفلًا في عمر ٩ سنوات في دراسة طولية لديهم اضطرابات لغوية ومعرضين لخطر الاصابة بعسر القراءة واضطرابات الحساب ، واظهرت النتائج الي وجود ارتفاع في درجة الاعتلال المشترك بين اضطراب القراءة واضطراب الحساب وان العديد من هذه الحالات يعانون من اضطرابات لغوية تنموية في طفولتهم بالنسبة لدرجاتهم علي مقياس اللغة والوعي الصوتي والتسمية الالية السريعة للارقام وكذلك كان لديهم ضعف في قدرتهم علي الانتباه ، وكذلك اشارت النتائج الي وجود اسباب وراثية مشتركة بين اضطراب القراءة واضطراب الحساب والاضطرابات اللغوية .

بينما أشارت نتائج دراسة Donolato E ;et al (2022) الى أن الاطفال ذوي اضطراب التعلم المحدد يعانون من قصور في المهارات الادراك السمعي والبصري والي يتضح في صعوبات القراءة لديهم بسبب وجود صعوبة في التعرف علي الأصوات أو الحروف والكلمات

، الى جانب الصعوبة في التجهيز والتشفير السمعي للكلمات ، وكذلك اضطراب الذاكرة السمعية المتتالية .

د-مهارة الكتابة:

عرف السرطاوي (٢٠٠٩) مهارة الكتابة بأنها مهارة عقلية تتضمن القدرة على تحويل الرموز الصوتية المسموعة إلى رموز مكتوبة مرئية، و تشمل كذلك القدرة على التعبير كتابيا عما يجول في الذهن من أفكار وخواطر، أو التعبير عن الذات باستعمال قواعد التعبير و الإملاء المتعارف عليها بين أصحاب اللغة، بالإضافة إلى الخط اليدوي، وعرف T(2011) Istianah الكتابة بأنها عمل اجتماعي يقوم به الكاتب في موقف معين لإظهار الاتجاهات الشخصية والاجتماعية، بينما عرفها المنصوري (٢٠٢٠) بأنها مجموعة من المهارات التي يتبعها الطلاب والتي تتكون من التخطيط والتنظيم وتحديد الفكرة الرئيسة والأفكار الفرعية الداعمة لها مرورًا بالتنقيح والتحرير.

واشارت نتائج دراسة مكي (٢٠٢١) الي ان الكتابة لها مجموعة من الخصائص التي تميزها، وإصابة واحدة من هذه الخصائص قد يؤدي إلى اضطراب فيها، ومن بين هذه الخصائص ما يلي:

- **الشكل:** وهي الخاصية الأولى التي تجلب انتباه الطفل في بداية تعلمه للكتابة، إذ يكرس كل طاقته التركيزية والحركية في سبيل تحقيق وإعادة الأشكال الخطية التي يلاحظها و يكتسبها من محيطه.
- **الاستمرارية والربط:** هو تحقيق التواصل والتنسيق بين حروف الكلمات وفق قواعد معينة، إذ في المحاولات الأولى للطفل لا نلتمس الاستمرارية والربط بين وحدات الكلمات، بل نلاحظ أن هنالك لصق في الحروف إلا أن ذلك طبيعي جدا في هذه المرحلة كونه لم يكتسب بعد الليونة الحركية، وظاهرة اللصق يجب أن تختفي من كتابة الطفل ابتداء من عمر التاسعة وبعد هذا السن يعتبر اضطرابًا.
- **الحركة القاعدية والسيولة الحركية:** إن مرحلة السلاسة والسهولة في الكتابة تسبقها صعوبات حركية في تحقيق التنسيق بين الحروف فتتميز أحيانا بارتخاء شديد وأحيانا

بتشنج كبير، والوصول إلى اكتساب الحركة القاعدية الخاصة بالاحتفاظ بالإيقاع حركي عضلي أثناء الكتابة يكون بعد النضج الحسي الحركي والتعود.

- **الفراغات بين الكلمات:** في المرحلة الأولى من علاقة الطفل بالكتابة، ونظرًا لعدم اكتمال نموه الحسي–الحركي يقوم بترك فراغات غير منتظمة بين الكلمات غالبًا ما تكون كبيرة، وبعد وصوله إلى مرحلة النضج الكتابي(سن الثامنة) يمكن التمييز بين الكتابة المضطربة والمتطورة، فالكتابة المضطربة غالبا ما تتميز بفراغات عشوائية بين الكلمات، تكون أحيانًا كبيرة وأحيانًا صغيرة، وأحيانًا أخرى متلاصقة، عكس الكتابة المتطورة التي تتميز بفراغات متجانسة.
- **السرعة:** إن اكتساب سرعة مناسبة في الكتابة مع الحرص على وضوحها أمر مهم في الحياة الدراسية للطفل، والسرعة في الكتابة هي نتيجة النمو الحسي–الحركي، الذي يسمح للطفل بتحقيق نشاطاته الكتابية المتطورة والمناسبة مع سنه.
- **الفضاء الكتابي:** هو أول ما يلفت الانتباه عند إلقاء نظرة أولية على كتابة ما، فهو يمثل السطح الذي طبعت فيه مختلف الأشكال الرمزية (الحروف) بفعل الحركة الخطية للمدون، والفضاء الكتابي يمثل الترتيب العام لمختلف عناصر الكتابة المتمثلة في:الفراغات بين الكلمات، والفراغات بين السطور، واتجاهات السطور، ووضعية الكلمة بالنسبة لسطر الكتابة.

واشارت نتائج دراسة كل من شكاوي،و الحسني (٢٠٢١) الى انه من أجل تسهيل تعلم الكتابة لابد من الطفل أن يكتسب مجموعة من مهارات تتمثل فيما يلي:

- **مهارات الكتابة الأولية:** وتتمثل في القدرة على اللمس ومد اليد ومسك الأشياء وإفلاتها، والقدرة على تمييز التشابه والاختلاف بين الأشكال والأشياء، والقدرة على استعمال أحد اليدين بكفاءة.
- **المهارات الكتابية:** وتتمثل في:
- مسك القلم و تحريك أداة الكتابة نحو الأعلى والأسفل وبشكل دائري.
- القدرة على نسخ الحروف والجمل والكلمات حتى وإن كانت من مكان بعيد (السبورة).

- الكتابة تكون بتوصيل الحروف مع بعضها البعض.
- مهارات التهجئة: وتتمثل في:
- تمييز الحروف الهجائية .
- تمييز الكلمات .
- نطق الكلمات بشكل واضح.
- تمييز الاختلاف والتشابه بين الكلمات.
- تمييز الأصوات المختلفة في الكلمة الواحدة.
- الربط بين الصوت والحرف.
- تهجئة الكلمات واستنتاج قواعد التهجئة.
- استعمال الكلمات في كتابة الإنشاء استعمالاً صحيحًا من حيث التهجئة.
- مهارات التعبير الكتابي: وتتمثل في:
- كتابة الجمل وأشباه الجمل.
- ينهي الجملة بعلامة الترقيم المناسبة.
- يستعمل علامات الترقيم استعمالاً صحيحًا.
- يحسن القواعد البسيطة لتكوين الجمل.
- يكتب فقرات متكاملة.
- يستعمل الكتابة كوسيلة للتواصل.
- الخط اليدوي: تعتبر الكتابة من أهم المهارات الأكاديمية، وتختلف هذه المهارة عن مهارات التواصل الأخرى لأنها تزودنا بسجل مكتوب، والكتابة لا يستغنى عنها في عملية التعبير الكتابي، وبغض النظر عن مدى ترتيب وتنظيم النص المكتوب فانه لا يؤدي رسالة ولا يوصل فكرة إذا لم يكن مكتوب بخط مقروء.

وقد أشارت نتائج دراسة ناجي (٢٠٢٢) الي ان الاطفال ذوي اضطراب التعلم المحدد يظهر لديهم صعوبات في مهارة الكتابة وذلك بسبب :

أ- اضطراب الفعل التخطيطي : حيث يتخذ الطفل اوضاع جسمية خاطئة أثناء الكتابة مثل عدم استقامة الظهر ، وعدم ارتكاز الرجلين علي الارض والانحناء علي الورقة والوقوف والاتكاء علي الطاولة ووضع الورقة بشكل أفقي أثناء الكتابة ، وعدم القدرة علي التحكم في التنفس وضعف التآزر الحركي البصري .

ب-اضطراب الأثر التخطيطي : والذي يظهر لدي الطفل في اخطاء في شكل الحروف ، وابعادها وفي وضع النقط في المكان السليم علي الحروف ، وعدم التناسب في شكل كتابة الحروف ، وضعف التوجه المكاني والكتابة المعكوسة ، وأحيانًا المقلوبة ، وعدم التنظيم المكاني في الكتابة فنجد الحروف متلاصقة أو منفصلة أو عدم الكتابة علي السطر وكثرة الشطب داخل الصفحة وسوء تنظيمها وتكميش ورقة الكتابة .

كما أشارت نتائج دراسة محمد (٢٠٠٨) إلى أن الاطفال ذوي اضطراب التعلم المحدد لديهم قصور في المهارات النفس حركية والتي تؤثر علي مهارة الكتابة لديهم ؛ حيث يؤثر ذلك علي المشكلات الحركية الدقيقة مثل الرسم والكتابة واستخدام المقص ، ونقل الرسومات او اتباع الانماط والأشكال بسبب ضعف قدرتهم علي التناسق بين اليد والعين ، كما قد تظهر لديهم مشكلات في الإمساك بالقلم .

اما دراسة Lee Y (2013) فقد أشارت نتائجها إلي أن الاطفال ذوي اضطراب التعلم المحدد يعانون من صعوبات في مهارات ما قبل الكتابة حيث يعانون من صعوبة التآزر الحركي وضبط الحركات وضعف القدرة علي قبضة الامساك بالقلم ، كما يعانون من صعوبة في تحديد الاتجاهات مثل اليمين واليسار وأعلي وأسفل ، وصعوبة إدراك المفاهيم المكانية مثل فوق وتحت ويمين ويسار والاكبر والاصغر .

بينما أشارت نتائج دراسة كل من Zhang J & Wong Q (2023) إلي أن الاطفال ذوي اضطراب التعلم المحدد لديهم ضعف في التآزر الحركي البصري بين العينين وأصابع اليدين ، كما يعانون من ضعف ومشكلات عكس الحروف والأعداد كما لو كانت في المرآة ، وأحيانًا يكتب الطفل ذي اضطراب التعلم المحدد الكلمات والمقاطع والجمل بأكملها بصورة معكوسة من اليسار إلى اليمين؛ مما يؤثر علي نمو مهارة الكتابة لديهم ، كما توصلت نتائجها إلى أن

الاطفال ذوي اضطراب اللغة لديهم اضطراب في مهارات القراءة و الكتابة حيث يعانون من صعوبات في فك التشفير علي مستوى الكلمات وايجاد معني الكلمات وفهم النص والتهجئة ، وكذلك مشكلات في كتابة الحروف من حيث الشكل والحجم ، كما ان لديهم مشكلات في القبض علي القلم بسبب تشنج اصابعهم والضغط به علي الورقة كانه يحفر بصورة تجهد عضلات الأصابع ، كما يميل الطفل عن الكتابة علي السطر ويكثر من المسح والشطب ، كما يعانون من مشكلة الكتابة بصورة بطيئة جدًا وعادة يكون خطة سيئًا ورديئًا . وأن القراءة والكتابة مهارات مرتبطة ارتباطًا وثيقًا فمعظم فقراء القراءة لديهم ايضًا مشكلات في الكتابة .

فالمهارات اللغوية تعد وسيلة فعالة في التواصل الفكري والاجتماعي والثقافي مع الآخرين، فعن طريقها يستطيع الفرد التعبير عن ميوله ورغباته في إطار حركة تفاعله مع الآخرين، والتلاميذ الذين يعانون من اضطراب التعلم المحدد تظهر لديهم صعوبة في المستوى المورفولوجي للغة؛ حيثٌ تظهر صعوبة خاصة في مورفولوجيا الأسماء والأفعال وتحديد العلاقات وإدراك علامات الجمع والنصب واللواحق(Lukács& Kas, 2010) ، وهذا ما أكدته نتائج دراسة كل من Cunningham & Carroll (2015) من أن التلاميذ الذين يعانون من اضطرابات لغوية في وقت مبكر أكثر عرضة لضعف مهارات القراءة عن غيرهم، كما اكدت نتائج دراسة كل من Graham S ;et al (2018)الى أن الطلاب ذوي اضطراب التعلم المحدد يجدون صعوبات كبيرة تتعلق بمهارات الكتابة؛ ولتحديد مدى وعمق التحديات التي تواجه هؤلاء الطلاب مع الكتابة، أجرى الباحثون تحليلا تلويًا لمقارنة أداء الكتابة للطلاب ذوي اضطراب التعلم وأقرانهم العاديين. وقام الباحثون بحساب متوسط أحجام التأثير، والذي كشف أن الطلاب ذوي اضطراب التعلم المحدد حصلوا على درجات أقل من أقرانهم في نتائج الكتابة التالية: جودة الكتابة (-١.٠٦) ؛ التنظيم (-١.٠٤)؛ المفردات (-٠.٨٩) ؛ طلاقة الجملة (-٠.٨١) ؛ الإملاء والنحو والكتابة اليدوية (-١.١٤). ودراسة كل من (2017) Foxworth ,L , et alالتى سعت إلى التعرف على فاعلية استراتيجية التنظيم الذاتي في تنمية مهارات الكتابة لدى الطلاب ذوي اضطراب التعلم المحدد ، ودراسة كل من (2021)

Ogulmus & Melekoglu إلى الكشف عن مدى فاعلية استراتيجية التنظيم الذاتي في تنمية مهارات الكتابة لدى الطلاب ذوي اضطراب التعلم المحدد.

ويتضح من العرض السابق أهمية المهارات اللغوية للأطفال ذوي اضطراب التعلم المحدد وذلك لما للغة من أهمية كبيرة في شتى المناحي المعرفية والاجتماعية والنفسية، الأمر لا يتوقف عند الجانب التحصيلي والمعرفي فقط بل يتعداه إلى الجانب النفسي والاجتماعي فالاضطرابات اللغوية تؤدي بالطفل إلى سوء التوافق النفسي والاجتماعي؛ من هنا تنبع أهمية المهارات اللغوية لدى التلاميذ ذوي اضطراب التعلم المحدد وذلك لتمكينهم من تطوير مهارات لغوية مناسبة في وقت مبكر مما سيكون له أكبر الأثر في عملية تعلم هؤلاء الأطفال في المراحل التعليمية اللاحقة. والقصور اللغوي يؤثر بما لا يدع مجالًا للشك علي قدرات الطفل المعرفية وخاصة الانتباه ؛ لذا فسوف يقوم الباحثان بشرح تفصيلي لقصور الانتباه عند الاطفال ذوي اضطراب التعلم المحدد .

المحور الثالث : قصور الانتباه وعلاقته بضعف المهارات اللغوية لدى الاطفال ذوي اضطراب التعلم المحدد :

يشكل اضطراب التعلم المحدد إحدي المشكلات المهمة التي يعاني منها العديد من الأطفال وخاصة في المراحل الأولي ، وهذا ما دفع العديد من الباحثين والمتخصصين إلى تتبع أسبابها ومحاولة علاجها ، ولعل أكثر الملاحظات التي أشار إليها هؤلاء المتخصصون أن انخفاض التحصيل الدراسي لدى الأطفال ذوي اضطراب التعلم المحدد يرجع الى اضطراب قصور الانتباه لديهم ، حيث يفشل الطالب في التركيز علي المهمة التعليمية التي يقدمها المعلم له ، كما أنه ونتيجة لعدم انتباهه يفشل في استقبال تعليمات وإرشادات المعلم .

وقد وصف عبدالستار (٢٠٠٢) اضطراب نقص الانتباه بأنه : ضعف قدرة الطالب علي تركيز الجهد العقلي في الاحداث الحاسية والأكاديمية والمعرفية لأداء المهام المطلوبة نتيجة تشتت الانتباه والاستثارة العالية والاندفاعية والنشاط الحركي الزائد .

كما أشار Lyon (2004) إلي أن الاطفال الذين يعانون من اضطراب نقص الانتباه بأنهم يعانون أيضًا من مشكلات في التعلم، والتي تظهر عليهم خلال المراحل الدراسية من عدم قدرتهم علي الانتباه لفترة زمنية طويلة أو قد يعانون من نشاط زائد وقد يواجهون صعوبة في تركيز انتباههم والاحتفاظ به لفترة زمنية عند ممارسة الأنشطة المختلفة مثل كتابة الوظائف المدرسية والاستماع الى المعلم أثناء شرحه للدرس .

يرى مجدي الدسوقي (٢٠٠٦) أن اضطراب قصور الانتباه أحد الاضطرابات السلوكية الشائعة في الطفولة والتي غالبًا ما تستمر في مرحلة المراهقة والرشد، وتؤثر سلبًا على شخصية الطفل بأسرها جسميًا، وانفعاليًا، وعقليًا، واجتماعيًا. كما يقيسه المقياس المستخدم في البحث الحالي .

وانتباه الطالب للمعلم يعني تخلصه من كل المثيرات الخارجية سواء اكانت صادرة عن زملائه داخل الصف او غير ذلك من ضوضاء او مشتتات من خلال الصف وذلك ليتمكن من الانتباه الى المعلم (Alenizi M,2016) .

و يعرف الباحثان قصور الانتباه إجرائيًا بأنه: ضعف قدرة الطفل ذي اضطراب التعلم المحدد علي تركيز الجهد العقلي لتركيز الانتباه لشيء معين لفترة زمنية طويلة؛ مما يؤدي إلى اندفاعه في ممارسة مهارات اللغة بشكل غير سليم.

- **أعراض قصور الانتباه لدى الاطفال ذوي اضطراب التعلم المحدد :**

أشارت العديد من الدراسات مثل (حافظ ، ٢٠٠٩ ؛ والنوبيي ، ٢٠٠٩) إلي أن قصور الانتباه له مجموعة من الأعراض قد تظهر علي الأطفال الذين يعانون من اضطراب التعلم المحدد والتي منها ما يلي :

- يجد الطفل صعوبة فى الانتباه للتفاصيل ، ويركب العديد من الاخطاء الساذجة في واجباته المدرسية او العمل او الانشطة الاخري التي يمارسها .
- يجد الطفل صعوبة في تركيز انتباهه لمدة زمنية طويلة للمهام التي يقوم بها او انشطة اللعب التي يشترك فيها .

- يبدوا الطفل وكانه لا يسمعنا عندما نتحدث اليه بشكل مباشر فهو يجد صعوبة في عملية الانصات .
- لا يتبع الطفل التعليمات التي يتم توجيهها اليه في انهاء الاعمال التي يكلف بها سواء في المنزل او المدرسة .
- غالبًا ما يجد صعوبة في ترتيب المهام والانشطة وتنظيمها .
- يتجنب الاشتراك في المهام التي تتطلب مجهودًا عقليًا .
- غالبًا ما يفقد اشياء تعد ضرورية للقيام بالمهام كادوات المدرسة .
- يشتت انتباهه بسهولة للمنبهات الدخيلة .
- غالبًا ما يكون كثير النسيان .

وقد أشارت نتائج دراسة Alenizi M(2016) الي وجود علاقة وثيقة بين اضطراب التعلم المحدد و اضطرابات الانتباه ؛ حيث تحتل صعوبات الانتباه موقفا مركزيًا بين صعوبات التعلم إلى حد أن الكثيرين من المشتغلين بالتربية الخاصة عامة واضطراب التعلم المحدد خاصة يرون أن صعوبات الانتباه تقف خلف الكثير من أنماط اضطراب التعلم الأخرى ؛ مثل اضطراب القراءة والكتابة والاضطرابات المتعلقة بالذاكرة . وأن الانتباه للمثيرات ليس انتباهًا محايدًا وإنما هو انتباه انتقائي تحكمه العديد من العوامل مثل طبيعة موضوع الانتباه ومدى ارتباطه بحاجات الفرد وإطاره المرجعي المعرفي أو الانفعال ومدى تأثيره الحالي أو المستقبلي على حياة الفرد؛ لذا يرتبط مستوى الجهد العقلي الذي يبذله الفرد تجاه موضوع الانتباه بهذه العوامل وبناء على ما تقدم فقد لعبت العلاقة الوثيقة بين اضطرابات الانتباه واضطراب المهارات اللغوية واضطراب التعلم المحدد .

كما أشارت العديد من الدراسات الى أن هناك دورًا مهمًا في تنشيط وتفعيل حركة البحث العلمي في هذا المجال اعتمادًا على الاعتقاد السائد بأن اضطرابات الانتباه تقف كأسباب رئيسة خلف اضطراب التعلم المحدد؛ وقد تمايزت البحوث في اكتشاف هذه القضية في محورين يتناولان نمط الانتباه وهما مهام الانتباه الانتقائي والذي يؤثر علي مهارات التحدث والاستماع ، كما أن الانتباه طويل المدى أو طويل الأمد له تأثير على اضطراب

التعلم المحدد والذي يؤثر علي مهارات القراءة والكتابة ،حيث دلت الدراسات على أنه لم يمكن الحال بالنسبة للأطفال ذوي الاضطرابات في فرط النشاط أو النشاط الزائد مع قصور في الانتباه وممن يسمون ذوي اضطراب التعلم المحدد(Lee Y,2013;Murphy S,2012;Riga A,2015) .

وقد تناول العديد من الباحثين في دراساتهم كيفية تطوير قدرات الأطفال ذوي اضطراب التعلم المحدد عل التخطيط الذهني وبناء المخططات الإدراكية وذلك بتنمية مستوى الانتباه وزيادة القدرة علي التركيز والتقليل من تشتت الانتباه (Rush&Harrisson,2005) .

- **أساليب معالجة قصور الانتباه لدى الأطفال ذوي اضطراب التعلم المحدد :**

أشار الفار (٢٠٠٣) إلي أنه اصبح ضروريًا معالجة قصور الانتباه من خلال تحسين سلوك الانتباه إلى المواقف المختلفة في درس معين من خلال سلسلة من التوجيهات تقدم من قبل المعلم الى الطلاب .

كما أشار علي (٢٠٠٩) الى أساليب علاج نقص وقصور الانتباه لدي الأطفال ذوي اضطراب التعلم المحدد؛ وذلك من خلال اتباع التعليمات والاجراءات التالية :

ا-التدريب علي تركيز الانتباه :ويتم ذلك من خلال لفت نظر الطفل للمثيرات المهمة لكي يركز عليها ، وتبسيط المثيرات المقدمة وتقليل عددها وازالة تعقيداتها ، حتي يستطيع الطفل الانتباه اليها واستيعابها ، واستخدام المثيرات والخبرات الجديدة وغير المالوفة وكذلك الاستعانة بالخبرات السابقة للطفل والانطلاق منها في تقديم خبرات تربوية جديدة .

ب-زيادة مدة الانتباه : ويتم ذلك بتحديد ما يجب القيام به وتحقيقه ، وعلي المعلم استخدام ساعة توقيت وتوفير فترات راحة بين مهام التدريب علي زيادة الانتباه واعطاء الطفل تعزيزًا ومكافاة من اجل التشجيع علي الزيادة في الانتباه .

ج-زيادة المرونة في نقل الانتباه : ويتم ذلك من خلال اعطاء وقت كاف لانتقال الطفل من مثير الى اخر والتقليل التدريجي من مدة انتقال الانتباه .

د- تحسين تسلسل عملية الانتباه : ويقصد به ان يركز الطفل حواسه وذهنه في مثيرات متابعة عبر زمن تقديم الخبرات التعليمية وزيادة عدد الفقرات التعليمية التي ينتبه اليها الطفل

تدريجيًا ووضع عناصر المهمة العلاجية والتكرار والتدريب حتي يسيطر الطفل علي المهمة التعليمية .

كما اثبتت دراسة Alenizi M(2012) أن استراتيجيات التعلم التعاوني لها فعاليتها لجميع الأطفال الذين يعانون من قصور الانتباه والذي يجعل الطفل يفشل في اكتساب المعرفة اللازمة لعمليات التعلم المختلفة من قراءة وكتابة وحساب ، كما يجعلهم لديهم صعوبات في التعاون مع زملائهم والتواصل معهم بشكل جيد ، واستخدام استراتيجية التعلم التعاوني يقلل من قصور الانتباه لدي الأطفال ذوي اضطراب التعلم المحدد فيحسن من قدراتهم المعرفية اللازمة انمو مهاراتهم المختلفة .

ويري الباحثان أن استخدام أسلوب التدريس التعاوني في التدريس يساعد على تحصيل الأطفال ذوي اضطراب التعلم المحدد ويزيد دافعيتهم للتعلم، ومجموعة الأنشطة المستخدمة تدخل الطفل في مناقشات وتشركه في الأفكار؛ مما يساعد علي تعلم أفراد المجموعة للمفاهيم الحاكمة والعمليات، ويجب تنظيم المجموعات بحيث يشارك كل الأطفال في الأنشطة فيما يعرف باستراتيجية الخرائط المفاهيمية التعاونية ؛ لذلك سوف يقوم الباحثان بشرح تفصيلي لاستراتيجية الخرائط المفاهيمية التعاونية وكيفية استخدامها في تنمية المهارات اللغوية وقصور الانتباه لدي الأطفال ذوي اضطراب التعلم المحدد .

المحور الرابع : استراتيجية الخرئط المفاهيمية التعاونية وأثرها في تنمية المهارات المعرفية واللغوية لدي الاطفال ذوي اضطراب التعلم المحدد:

مصطلح الخرائط المفاهيمية التعاونية هو من تطوير Novak(1995) والتي استهدف فيها مساعدة المتعلمين علي ربط المعلومات الجديدة بما لديهم من تراكيب معرفية سابقة . وهذه المعارف السابقة التي يخذنها الأطفال في اذهانهم هي العامل المهم والحاسم في التعلم . وبالتالي يمكن من خلال المنظم المتقدم احتواء حقائق المادة التعليمية الجديدة وتفصيلاتها باعتبار ان المنظم المتقدم يعمل علي توجيه تعلم الطلبة وربط المعلومات الموجودة في البنية المعرفية بالمعلومات المراد تعلمها .

وافترض أن عقل المتعلم يخزن المعلومات بطريقة هرمية متسلسلة من العام الى الخاص وقد يسهل تعلمها بفاعلية واسترجاعها بسهولة ويسر . ولذلك لابد من تقديمها بطريقة مناسبة علي هيئة ملخص معمم ويشتمل علي ركائز فكرية ثبتت المعلومات الجديدة في بنية المتعلم العقلية (مرعي، والحيلة ، ٢٠٠٢) .

كما أن المتعلم يحتاج إلى إستراتيجية تساعده على تعلم كيف يتعلم بشكل صحيح وفاعل، وتمثّل منظماً تمهيدياً للتعلم وأداة تخطيط بصرية محسوسة تساعده على دمج المفاهيم الجديدة ضمن بنيته المعرفية. لهذا طرح بياجيه فكرة البنائية حيث كان له الفضل قي توجيه انتباه الباحثين إلى أهمية ما يجري في عقل المتعلم حينما يستقبل المعلومات عن الكون المادي من خلال الحواس.

وهذا ما أكدته نتائج دراسة خميس (٢٠٠٩) فلكل فرد بنية معرفية من نوع ما وعندما يمر بخبرة تعليمية جديدة فان المعلومة الجديدة تنضم الى هذه البنية المعرفية للفرد ويعاد تشكيلها كلما مر بخبرة تعليمية جديدة فيدمج المعلومة الجديدة لتصبح جزءًا لا يتجزأ من البنية المعرفية الكلية

ويرى بياجيه أن النمو الفكري نمط مستمر من أنماط التوازن المتدرج المستمر بين عمليتين عقليتين متكاملتين هما: التمثل وهو إضافة الأفكار والمعلومات إلى البناء المعرفي أو الإطار المفاهيمي الموجود لدى المتعلم، والمواءمة، وهي إعادة تنظيم البناء المعرفي الموجود لدى المتعلم ليتناسب مع الأفكار والمعلومات الجديدة (Wang S ,2019) .

وقد أشار كل من (زيتون ، ٢٠٠٢ ؛ Novak,1995) إلي أن من منظور البنائية في التعلم ضرورة الربط بين المعلومات المرجو إكسابها للفرد. فالتشبيه يمثل أداة فعالة في تسهيل عملية البناء المعرفي التي يقوم بها الفرد على قاعدة من المفاهيم التي يعلمها والمتاحة ببنيته المعرفية السابقة. فالتعلم بالتشبيهات يسهل فهم المفاهيم المجردة من خلال تركيزها على التشبيه مع العالم الحقيقي الذي يحياه الفرد . والبنية المعرفية تنظم في صورة هرمية تحدث من خلال التمثل الموجودة فعلاً في إطار موحد يضمها جميعاً والإطار المفاهيمي الذي يمتلكه الفرد هو شبكة مفاهيمية مضافاً إليها التعامل مع الأشياء. فالخرائط المفاهيمية تقوم

على الترتيب للمفاهيم في إطار واضح وبصورة هرمية من الأكثر شمولية إلى الأكثر خصوصية بحيث تساعد المتعلم على فهم هذه المفاهيم ومعرفة العلاقات بينها. فامتلاك الفرد المتعلم للمفاهيم العلمية على شكل شبكات وخرائط يكسبه مهارات عديدة من أهمها تكوين المفهوم .

وهذا تحققه وظيفة خرائط المفاهيم فقد عرفت بأنها أداة تعمل علي تنظيم الافكار والمعاني والتي يتضمنها الموضوع ، أو الوحدة الدراسية ، وتوضيح العلاقات بين المفاهيم لمساعدة الطلاب علي تنظيم معرفتهم بقصد تعميق فهمهم لتعلم الوحدة الدراسية او المقرر الدراسي (عطية ، ٢٠٠٨) .

إذاً فالمفاهيم تشكل قاعدة ضرورية للسلوك المعرفي عند الإنسان كالمبادئ والقوانين وحل المشكلات، وهي جزءٌ أساسٌ من أجزاء المعرفة الإنسانية وتعد هدفاً تربوياً مهماً في كافة مراحل التعلم والتعليم في المجتمعات الإنسانية، وان الارتقاء بمستوى طرق التدريس يعكس تطوراً في العمليات العقلية ومهارات التفكير لدى المتعلمين. أما إستراتيجية الخرائط المفاهيمية فتعد إحدى الأدوات التي يُطلق عليها أدوات البناء المرئي Visual Construction Devices، أو المُنظمات البيانية Graphic Organizers والتي تُساعد الطلبة على التعبير بشكل مرئي، عن كيفية ارتباط الأفكار الرئيسة للموضوع بالمعرفة السابقة، وفي تنظيم الأفكار من مستويات مختلفة. وقد استخدمت الخرائط المفاهيمية استخدامًا تقليدياً لفهم ما يمتلكه الطلبة من معلومات، وكيفية تعلمها ، فَضلاً عن دراسة مستويات المعرفة لديهم وتطورها بمقارنة خرائط مفاهيمية متعاقبة، يقوم الطلبة ببنائها خلال تعلمهم (Elizabeth M , 2020) .

- **مفهوم الخرائط المفاهيمية :**

عرف ريان (٢٠٠٦) الخرائط المفاهيمية بأنها أداة تخطيط لتمثيل مجموعة من المعاني المترابطة ضمن شبكة من العلاقات بحيث يتم ترتيب المفاهيم بشكل هرمي من الأكثر عمومية إلى الأقل عمومية والأقل تجريداً، ويتم الترابط بين هذه المفاهيم بخطوط، فهي أداة

تعكس البنية المفاهيمية المنطقية والنفسية والمعرفية، وتضم سلسلة من الخطوات التشعبية التي يتم فيها تجريد المعرفة من شكلها الخطي إلى الهرمي .

أما الحسيني (٢٠٠٧) فقد عرف الخرائط المفاهيمية بأنها تعود جذورها إلى نظرية أوزوبل في التعلم اللفظي التي تدور بشكل رئيس حول مفهوم التعلم ذي المعنى، الذي يتحقق عندما ترتبط المعلومات الجديدة بوعي وإدراك بالمفاهيم والمعرفة الموجودة لديهم .

بينما(2015) Riga A فقد أشار إلى أن خرائط المفاهيم هي إحدي طرق تصنيف وتمثيل المعلومات التي تساعد الأطفال علي تنظيم المعلومات من خلال استخدام الوسائل البصرية؛ مما يجعل التعلم ابسط من خلال تسليط الضوء علي الموضوع الرئيسي وكذلك الافكار الرئيسية والروابط فيما بينها فيصبح التعلم اكثر اثارة واهتمام .

كما عرف (2020) Elizabeth M رسم خرائط المفاهيم بانها استراتيجية تم تطويرها لمساعدة الاطفال علي تحسين مهارات ما قبل الكتابة لديهم ، حيث يقوم الطفل بتمثيل مرئي للفكرة الرئيسية والموضوعات الموجودة ضمن الفكرة الرئيسية التي سيكتبون عنها مما يساعد علي زيادة تنظيم افكار الاطفال قبل كتابتها .

بينما (2021)Natali Y فقد عرف الخرائط المفاهيمية بأنها عبارة عن رسم تخطيطي لتوضيح مجموعة من المعاني المتضمنة للمادة التعليمية في إطار من الاقتراحات.

ويري الباحثان أن استخدام أسلوب التدريس المباشر لا يعني ألا يستخدم المعلم مجموعة العمل أو التدريس التعاوني في التدريس، فقد أثبتت الدراسات أن طريقة مجموعات العمل المخططة جيدا تساعد على تحصيل الأطفال ذوي اضطراب التعلم المحدد وتزيد الدافعية للتعلم، ومجموعة الأنشطة تدخل الطفل في مناقشات وتشركه في الأفكار؛ مما يساعد علي تعلم أفراد المجموعة للمفاهيم الحاكمة والعمليات، ويجب تنظيم المجموعات بحيث يشارك كل الأطفال في الأنشطة فيما يعرف بالخرائط باستراتيجية الخرائط المفاهيمية التعاونية .

وتسهم الخرائط المفاهيمية التعاونية في جعل البنية المعرفية للأطفال ذوي اضطراب التعلم المحدد وتساعد في التعديل المستمر فيهم فتصبح المفاهيم الاقل شمولية في موقف تعليمي معين اكثر شمولية في موقف تعليمي آخر وبذلك تتيح الفرصة لدمج المعارف الجديدة

بالمعارف السابقة لتشكل ارتباطات منطقية ، كما تسهم في توضيح بنية المادة المتعلمة في صورة شبكة مفاهيمية تمكن المتعلم من فهم المادة المتعلمة واستيعابها بصورة افضل (Polat Q ;et al , 2022) .

- **مكونات الخرائط المفاهيمية التعاونية :**

أشارعبدالله خطابية (٢٠٠٥) إلى أن خريطة المفاهيم التعاونية تتكون من عدة عناصر أو مكونات وهي علي النحو التالي :

أ-المفهوم العلمي : وهو بناء عقلي ينتج من الصفات المشتركة للظاهرة أو التصورات الذهنية يكونها الفرد للاشياء ، ويوضع المفهوم داخل شكل بيضاوي او دائري او مربع .

ب-كلمات الربط : وهي عبارة عن كلمات تستخدم للربط بين مفهومين أو أكثر مثل تصنيف إلى ، يتكون ، يتركب ، من ، له ... الخ وتكتب علي الخط الواصل بين المفهومين أو أكثر.

ج-الوصلات العرضية : وهي عبارة عن وصلة بين مفهومين او أكثر من التسلسل الهرمي ويمثل في صورة خط عرضي .

د-الأمثلة : وهي الأحداث أو الأفعال المحددة التي تعبر عن أمثلة للمفاهيم تعطي درجة ، كما يجب ألا تحاط بدائرة ، لأنها ليست بمفاهيم وانما اسماء اعلام .

كما أشار Wang S(2019) إلى أشكال الخرائط المفاهيمية التعاونية والتي منها :

أ-الشكل الهرمي وهو الاكثر شيوعًا في التعليم .

ب-شكل الخريطة المتسلسلة .

ج-شكل الخريطة المجمعة حول الوسط بحيث يوضع المفهوم الرئيسي في الوسط ثم تليه المفاهيم الاقل عمومية ..وهكذا .

د-شكل الشبكة العنكبوتية .

هـ- مخططات هيكل السمكة .

مما سبق فقد اختار الباحثان أشكال الخرائط المفاهيمية التعاونية المتسلسلة والهرمية في هذا البحث في تدريب الطلاب علي تحسين قصور الانتباه و وتنمية المهارات اللغوية .

- **خطوات بناء الخرائط المفاهيمية :**

أما خطوات بناء إستراتيجية الخرائط المفاهيمية، فهي على النحو الآتي: تحديد الموضوع، وقراءة الموضوع واستخراج المفاهيم الأساسية فيه، وكتابة المفاهيم على السبورة أو جهاز العرض الرأسي أو الحاسب الآلي، وترتيب المفاهيم من العام إلى الخاص، واستخدام الترتيب كدليل لبناء الخرائط المفاهيمية على شكل خط عمودي، بحيث توضع المفاهيم الأعم في القمة، والمفاهيم الفرعية المرتبطة بالمفهوم الرئيس في الأسفل، ووضع المفاهيم في مربعات أو أشكال بيضاوية أو أشكال دائرية والربط بينها بخطوط، ووضع الجمل أو الكلمات المناسبة على الخطوط لوصف العلاقة أو الرابطة بين المفاهيم، وتعديل الخرائط المفاهيمية في ضوء التغذية الراجعة الناتجة من المتعلمين، وإعطاء المتعلمين وقتاً كافياً لقراءتها وتأملها، واستخلاص النتائج منها، وإجراء تقويم ختامي؛ للتأكد من تنظيمها وترتيبها وفهم المتعلمين لها (قطامي والروسان،٢٠٠٥؛ريان ،٢٠٠٦).

أهمية الخرائط المفاهيمية التعاونية في تنمية الانتباه والمهارات اللغوية :

أشار كل من Maria B & Antonietta B (2012) إلى أنه تم اعتماد نموذج التدريس الذي يعزز التعلم التعاوني وعلي وجه الخصوص باستخدام الخرائط المفاهيمية لتحسين أداء الأطفال وتعزيز قدراتهم ومهاراتهم المعرفية وما وراء المعرفية لدي الطلاب الذين يعانون من اضطرابات أو إعاقات تعليمية محددة ، فتعمل علي تطوير اتجاهات الأطفال الاجتماعية والمعرفية والتفاعلية مع الآخرين ؛ حيث إن التعلم البصري يجعل الأطفال قادرين علي تركيز انتباههم وبناء معارفهم وفقًا لنماذج البنائية الاجتماعية ، وتتولد لديهم معارف جديدة عندما يتم تنظيمها وتكاملها واعادة تشكيل المعرفة الموجودة وفقًا للتعلم وخاصة خرائط المفاهيم . فتستخدم خرائط المفاهيم عادة من قبل الاطفال ذوي اضطراب التعلم المحدد مثل عسر القراءة و نقص الانتباه .

كما أشار Wang S (2019) إلي أن استخدام الخرائط المفاهيمية التعاونية له مجموعة من المزايا والتي منها : تبسيط بنية المعرفة المعقدة من خلال الرسومات والروابط بين نقاط المعرفة والتي تساعد علي ربط المعرفة الجديدة بالمفاهيم الحالية وتعزيز التعلم الهادف ، كما أن رسم خرائط المفاهيم يدعم أسلوب التعلم الشامل وتعزيز فهم المفاهيم ، كما تساعد علي

تحسين قدرة الأطفال علي التأمل الذاتي والانتباه وتنمية محو الأمية المعلوماتية ، كما يعزز الحوار بين الأطفال وإجراء الاتصالات والمناقشات بين أعضاء المجموعة والمجموعات الأخري؛ مما يساعد علي تنمية التعاون ويعزز المهارات اللغوية ، كما أن رسم الخرائط المفاهيمية يمكن أن يعزز الحوار بين الأطفال والنص فيرشد الأطفال إلي إعادة إنتاج النصوص من أجل إعادة بناء مجموعة من المعرفة حول موضوعات التدريب .

أما Riga A (2015) فقد حاول بحث أثر استخدام برنامج رسم خرائط المفاهيم علي الأطفال ذوي قصور الانتباه عند تعلمهم التعبير الكتابي ومعرفة الصعوبات التي يواجهها الأطفال أثناء استخدامهم لخرائط المفاهيم ، وقد استخدمت اختبار رأي المعلمين لتقييم قصور الانتباه ، واختبار ستروب واختبار صنع المسار وطبقت الدراسة هذه الأدوات علي الكمبيوتر ، وأكدت النتائج التي ظهرت في دراسة الحالة أن غالبية الأطفال يعتقدون أنهم يتعلمون بشكل أفضل عند استخدام خرائط المفاهيم حيث يقدم الموضوع بطريقة أسهل وأكثر إثارة واهتمام ومتعة علي الرغم من وجود صعوبات طوال عملية التعلم عبر تكنولوجيا المعلومات ، حيث تساعد خرائط المفاهيم المتعلم علي استرجاع المعارف المخزنة في الذاكرة وتساعد أيضًا علي بناء المعرفة من خلال زيادة التزام الطلاب بمهمة التعلم ، كما أنها تعمل علي تعزيز عملية الكتابة الإبداعية من خلال التعاون مع زملائه في رسم الخريطة؛ مما يساعد علي إثراء أفكار الأطفال قبل كتابتها ويعزز مهارة ما وراء المعرفة؛ مما يساعد علي تحسين جودة المعرفة وبشكل ملحوظ في كتاباتهم وفي أدائهم اللغوي .

وأكدت العديد من الدراسات أن الطفل العادي يمتلك جزءاً مفككاً من المعارف غير المترابطة، في حين يمتلك الطفل الناجح بنية معرفية متطورة ومنظمة تنظيماً مترابطاً . كما تُعدّ الخرائط المفاهيمية وسيلة تساعد المتعلم على تنظيم الأُطر المعرفية لديه في نموذج أكثر فاعلية وتكاملاً، وهكذا فهي تُعدّ أداة تعلم فوقي ، واستخدامها كوسيلة للتعلم ذي المعنى ، يتضح من ذلك أن إستراتيجية الخرائط المفاهيمية ذات أهمية بالغة في العملية التعليمية؛ لأنها تساعد الاطفال على تعلمهم كيف يتعلمون مما يؤدي إلى تنمية المهارات العقلية واللغوية لديهم، وتزيد من قدرتهم على التفكير، وتسهل حدوث التعلم ذي المعنى بحيث يقوم الطلبة

بربط المعرفة الجديدة بالمفاهيم السابقةالتي لها علاقة بالمعرفة الجديدة (Kinchin Y,2000;Nicoll G,2001;Okebukola,1990) .

كما تجعل الأطفال قادرين على تعلم المفاهيم ومعرفة العلاقات وأوجه الشبه والاختلاف مما ييسر تعلمها، والمشاركة الفعلية في تكوين بنية معرفية متماسكة متكاملة مرتبطة بمفهوم أساسي، وتوفير التنظيم الذي يُعد جوهر التدريس الفعال وذلك بمساعدة الأطفال على رؤية المعرفة المفاهيمية الهرمية الترابطية. كما تعمل على تنمية التفكير الابتكاري لدى الأطفال وتصحيح المفاهيم الخطأ لديهم، وتوضيح بنية المادة في صورة شبكة مفاهيمية تمكن الاطفال من فهم المادة واستيعابها بصورة أفضل، ومواجهة التحديات التي تواجههم عند تعلمهم مادة دراسية معينة، وتكوين علاقات بين المفاهيم، ومعرفة كيف يتعلمون (صوافطة،٢٠٠٥؛ قطامي والروسان ،٢٠٠٥) .

وتساعد الخرائط المفاهيمية التعاونية على التنظيم الهرمي للمعرفة، ومن ثمّ يتبعها تحسين في قدرة الاطفال على استخدام المعلومات الموجودة لديهم، وتزود الأطفال بملخص تخطيطي مركز لما تعلموه، وتساعد على الفصل بين المعلومات الهامة والمعلومات الهامشية، ومعرفة سوء الفهم الذي قد ينشأ عند الأطفال، والتركيز حول الأفكار الرئيسة للمفهوم الذي يقوم بتدريسه، وبقاء أثر التعلم لأطول فترة. كما تقلل القلق عند الأطفال وتغير اتجاهاتهم نحو المفاهيم الصعبة (الجلاد ،٢٠٠٦ ؛ الشملتي ،٢٠٠٤؛ اليتيم ،٢٠٠٦) .

كما أكد كل من Maria B & Antonietta B (2012) علي أنه أثناء تعاون الأطفال من اجل بناء خريطة مفاهيمية لتلخيص ما يفعلونه يتم تحديد بعض المفاهيم للكلمات التي يتم تمثيلها في البداية بالرسم ثم يقوم ببناء الخريطة ، مما يساعد علي تجاوز التفاصيل وتشغيل واستخدام الرؤية عند ادراج التفاصبل في التمثيل الرسومي الذي يعبر عن خبرة العواطف والرغبات ، واثناء ذلك يتم التواصل اللفظي بينهم لتجميع المفاهيم الخاصة بهذه الرسوم ، ثم بعد ذلك تستبدل الرسوم بالكلمات مما يتيح للطفل التقدم نحو المزيد من التواصل الجيد مع المحيطين به حيث يستخدم الرموز اللفظية والاندماج بشكل افضل مع زملاءه في طرح الاسئلة والتأمل والبحث عن الاجابات وحل المشاكل ، وهذا يساعد علي نمو مهارات

الاستماع والتحدث لديهم ، وفي معالجة المفهوم تعمل الخرائط المفاهيمية التعاونية علي تسهيل فك التشفير النصي بعد الاستماع اليه فتساعد في تعزيز القدرات المعرفية التي تساعدهم علي قراءة الكلمات التي يستخدمونها في رسومات الخريطة ، كما ان التمثيل البصري يساعد علي زيادة التركيز واستقراء المفاهيم الاساسية والتعبير عنها من خلال بعض الرموز او التمثيل الكتابي وتنظيمه في شبكة في مخطط الخريطة ، وبهذا فالخريطة تساعد ايضًا في نمو مهارات القراءة والكتابة لدى الأطفال ذوي اضطراب التعلم المحدد.

ويستعرض الباحثان بعض الدراسات السابقة التي أكدت ذلك ؛ فقد أجرى عبيدات (٢٠٠٠) دراسة تهدف إلى معرفة أثر إستراتيجية التعليم التعاوني والخريطة المفاهيمية في الفهم المفاهيمي، حيث طبقت الدراسة على عينة مكونة من (٩١) طالباً وطالبة موزعين أربع مجموعات: مجموعتين تجريبيتين (واحدة للذكور وأخرى للإناث)، مجموعتينَ ضابطتين (واحدة للذكور وأخرى للإناث)، وقد أعد الباحث اختبار في المفاهيم العلمية، وأظهرت الدراسة وجود فروق دالة احصائياً في الفهم المفاهيمي لطلبة الصف السابع الأساسي بين المجموعة الضابطة والتجريبية، لصالح التجريبية، وعدم وجود فروق دالة احصائياً في الفهم المفاهيمي لطلبة الصف السابع الأساسي تعزى إلى الجنس.

وقد أجرى Brown T(2000) دراسة تهدف إلى معرفة أثر استخدام الخرائط المفاهيمية على فهم الطلبة وانتباههم ، وشملت عينة الدراسة (٣٠٤ طالبا وطالبة)، وتم توزيعهم على مجموعتين: الأولى ضابطة وعددهم (١١٧) طالباً وطالبة، لم يطلب منهم بناء خرائط المفاهيم، والثانية تجريبية وعددهم (١٨٧) طالباً وطالبة تم تقسيمها أيضا إلى مجموعتين الأولى قامت ببناء خرائط المفاهيم بشكل فردي، والثانية قامت ببناء الخرائط بشكل مجموعات واستمرت الدراسة ٣ أسابيع، واستخدمت الدراسة اختبار تحصيلي تم تطبيقه قبليا وبعديا وأظهرت النتائج تفوق المجموعة التجريبية التي استخدمت الخرائط المفاهيمية الجماعية التعاونية وتفوق الخرائط المفاهيمية في زيادة الانتباه والفهم عند الطلبة.

كما قام Bradway H(2001) بدراسة تهدف إلى استكشاف أثر تكامل الخبرات بالخرائط المفاهيمية، وتم تصميم برنامجٍ لدراسة فاعلية مواد تطويرية جديدة لطلبة المرحلة المتوسطة،

وأعطى الطلبة الفرصة لتعلم مفاهيم باستخدام المنحى البنائي. وأجريت مقارنة بين صفين من حيث مستويات فهم الطلبة: استخدموا الخرائط المفاهيمية، والمحاضرة التقليدية. أظهرت النتائج تفوق المجموعة التي درست بالخرائط المفاهيمية.

وأجرى Sungur S ;et al (2001) دراسة تهدف إلى معرفة مدى مساهمة إستراتيجية التدريس التكاملية للخارطة المفاهيمية ونصوص التغير المفاهيمي في فهم طلبة المستوى العاشر، ولتحديد المفاهيم البديلة دُرِّس طلبة المجموعة التجريبية، وعددهم ستة وعشرون طالباً، بالإستراتيجية التكاملية لنصوص التغير المفاهيمي والخرائط المفاهيمية، في حين درس طلبة المجموعة الضابطة بالطريقة التقليدية. أظهرت نتائج الدراسة وجود أثر لإستراتيجية التكاملية في فهم الطلبة المفاهيم.

بينما قامت الضباعي (٢٠٠٣) بدراسة تهدف إلى معرفة أثر استخدام خرائط المفاهيم على تحصيل الطلبة، وتتألف عينة البحث من (٣١٤) طالباً وطالبة، وتم تقسيمهم عشوائياً إلى مجموعتين، هما: التجريبية درست باستخدام خرائط المفاهيم، وضابطة درست بالطريقة التقليدية. وأظهرت الدراسة: وجود فرق دال إحصائياً على تحصيل الطلبة يعود إلى المجموعة التجريبية التي درست باستخدام خرائط المفاهيم.

وقام كل من الجلاد والشملتي (٢٠٠٥) بدراسة تهدف إلى معرفة أثر التدريس وفق دورة التعلم والخرائط المفاهيمية في اكتساب طلاب الصف التاسع الأساسي للمفاهيم الفقهية، وتكونت عينة الدراسة من (74) طالباً موزعين على (3) شعب، ولتحقيق أغراض الدراسة قام الباحث بإعداد اختبار تحصيلي يقيس درجة اكتساب الطلاب للمفاهيم الفقهية. أظهرت النتائج أن هنالك فروقاً دالة احصائياً في اكتساب طلاب الصف التاسع الأساسي للمفاهيم الفقهية تعزى إلى الطريقة المستخدمة في التدريس.

كما قام اليتيم (٢٠٠٦) بدراسة تهدف إلى بحث أثر تكامل إستراتيجيتين تستندان إلى فرضيات النظرية البنائية (إستراتيجية دورة التعلم، وخارطة المفاهيم) في اتجاهات طلبة المرحلة الأساسية نحو العلم، وللإجابة عن ذلك اختيرت عينة قصدية مكونة من (٢٥٠) طالباً وطالبة من الصف السابع بحيث درست كل شعبة في كل مدرسة بإحدى الاستراتيجيات

الثلاث، وتوزعت الشعب على الاستراتيجيات بالطريقة العشوائية البسيطة. وأظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائيا بين الاستراتيجيات الثلاث لمصلحة إستراتيجيتي دورة التعلم وخارطة المفاهيم.

أما دراسة Hwang B ;et al (2011) فقد هدفت الى استخدام الخرائط المفاهيمية التعاونية كآداة للتعلم التعاوني في كل مكان ، والتي طبقت علي ٧٠ طالب من طلاب المدرسة الابتدائية متوسط اعمارهم الزمنية (١٠) سنوات ، وقد أظهرت النتائج أن الانجازات التعليمية للطلاب الذين يتعلمون باستخدام خرائط المفاهيم التعاونية المباشرة تحقق انجازات افضل بكثير من اولئك الذين يشاركون في التعلم القائم علي الجوالات او التعلم التقليدي ، كما ان هذه الاستراتجية لا تعزز دافعية التعلم فحسب بل تحسن أيضًا انجازات التعلم لدي الطلاب من خلال التواصل الاجتماعي والتفاعلات بين الاقران حيث يمكنهم من الانتباه الجيد والتفكير واستباط افكار مختلفة حيث ينشأ الادراك من الانشطة الاجتماعية ، وبالتالي فالتعلم ليس مجرد استقبال المتعلم للمعرفة الجديدة بل هو عملية اندماج في مجتمع المعرفة . وهذا الوعي والتفكير يساعد في تطوير المعرفة الهرمية لدي الطلاب لتعزيز تعلمهم وتكوين القدرات الابداعية من خلال التفكير التاملي اثناء التفاعل مع الاقران خلال السياق الاجتماعي .

كما هدفت دراسة Elizabeth M (2020) الي اختبار مدي فعالية استخدام رسم خرائط القصة التعاونية كتدخل لزيادة الفهم القرائي وزيادة اجمالي الكلمات المكتوبة وتسلسل افكار الطلاب في كتاباتهم ، علي مجموعة من الطلاب يعانون من نقص الانتباه ويواجهون صعوبة في التعبير الكتابي ، وقد اثبتت النتائج ان استخدام رسم خريطة القصة كوسيلة بصرية مساعدة للطلاب يساعدهم علي تحديد العناصر الرئيسية لافكار القصة والشخصيات الموجودة بالقصة وابقاء الطلاب منخرطين اثناء القراءة يساعد علي زيادة فهم القصة وزيادة التواصل الفعال مع الاخرين ، كما ساعد رسم خرائط القصة علي تحسين طلاقة الكتابة للكلمات المستخدمة داخل القصة .

بينما هدفت دراسة Natalie Y (2021) الي التعرف علي أثر تطبيق استراتيجية خرائط المفاهيم التعاونية علي الاداء الاكاديمي للطلاب وتصوراتهم ، وقد استخدمت الدراسة قائمة

music المعدلة وهي استبيان يتكون من ثلاث اجزاء الفائدة والنجاح والاهتمامات ، واستخدام نموذج تقييم رسم خرائط المفاهيم والذي يتضمن مجموعة من الاسئلة لاسترجاع الافكار ، واشارت النتائج الي وجود فرق في القياس البعدي لدي الطلاب الذين استخدموا رسم خرائط المفاهيم في ادائهم علي الاختبارات الاكاديمية مثل القراءة والكتابة والحساب حيث استطاعوا حل الاسئلة في نصف الوقت المحدد للاجابة عليها حيث كان استخدام الخرائط مثير لاهتمامهم واتفقوا علي انها كانت طريقة جذابة .

أما دراسة Rodrigo M ;et al (2021) فقد هدفت الى معرفة فعالية خريطة المفاهيم التعاونية في زيادة التفكير النقدي والمناقشة في بيئة تعلم عبر الانترنت ، و استخدمت الدراسة خريطة مفاهيم Kit–Build كاسلوب للتعلم عبر الانترنت ، وقد اثبتت النتائج فعالية استخدام خرائط المفاهيم في التشجيع علي المناقشة بشكل أفضل من الطرق التقليدية حيث ان استخدام خرائط المفاهيم التعاونية يؤدي الى تنمية التعلم بشكل اعمق وتعزيز مهارات التفكير النقدي في حل المشكلات ، كما يساعد استخدامها علي تعزيز المناقشات النشطة وتشجيع الطلاب علي المشاركة في الحوار اثناء مناقشة المشكلة فيؤثر بشكل ايجابي علي فهمهم واحتفاظهم بالمعلومات في الذاكرة مما يساعد علي القضاء علي مشاكل اللغة والتواصل اثناء التعاون .

بينما هدفت دراسة Polat Q ;et al (2022) إلي تحليل أثر التعلم التعاوني باستخدام الخرائط الذهنية الجماعية علي عملية التواصل الاجتماعي المتمثل في أداء المهارات الاجتماعية،علي عينة مكونة من ٦٠ طفلًا في مرحلة ما قبل المدرسة بعمر ٦ سنوات ، واستخدمت الدراسة مقياس تقييم المهارات الاجتماعية كآداة لجمع البيانات ، وقد نفذ الأطفال نشاط لرسم الخرائط الذهنية للمجموعات الصغيرة (خريطة ذهنية واحدة كل اسبوع) ، وأثبتت نتائج الدراسة ان انشطة رسم الخرائط الذهنية المتعلقة بالمهارات الاجتماعية لها تاثير علي تنمية المهارات الاجتماعية لمرحلة ما قبل المدرسة والمهارات الاجتماعية هي العامل الاساسي للسلوكيات والتي تشمل مهارات مثل التعاطف والتواصل اللفظي وغير اللفظي والتعاون والتفاوض وحل المشكلات مما يعزز العلاقات بين الافراد بطريقة ايجابية .

أوجه الاستفادة من الدراسات السابقة :

١- تحديد مشكلة البحث الحالي ، وإثراء الاطار النظري لها .
٢- تحديد عينة البحث الحالي من الأطفال ذوي اضطراب التعلم المحدد .
٣- الاطلاع علي العديد من الأدوات لتقييم المهارات اللغوية وقصور الانتباه المستخدمة في الدراسات السابقة ، والاستفادة منها في تصميم مقياس المهارات اللغوية المستخدم في البحث الحالي .
٤- الاطلاع علي العديد من البرامج والمداخل العلاجية المستخدمة في الدراسات السابقة لتحسين اضطراب التعلم المحدد والاستفادة منها في تصميم برنامج البحث الحالي من حيث أهدافه ، والاسس التي يعتمد عليها ، والانشطة والتدريبات المستخدمة .

تعقيب عام علي أدبيات البحث:

مما سبق يتضح لنا العناصر الأساسية في تعريفات اضطراب التعلم المحدد فيما يلي:

- يعد اضطراب التعلم المحدد من الاضطرابات النمائية العصبية .
- يعتبر الطفل من ذوي اضطرابات التعلم المحدد إذا استمر الاضطراب أكثر من ٦ أشهر بالرغم من استفادة الطفل ظروف تعليمية ملائمة في المدرسة والبيت.
- هناك تباين واضح بين التحصيله الدراسي الفعلي وبين ماهو متوقع منه حسب عمره الزمني ومستوى صفه مع استبعاد محك الذكاء.
- تظهر اضطرابات التعلم المحددة بشكل واضح خلال مرحلة المدرسة بعد التمكن من المهارات التأسيسية في القراءة والكتابة وتظهر من خلال العجز في تعلم(القراءة، الكتابة والحساب) ، والذي يتأثر بقصور الانتباه وقصور المهارات اللغوية لدي هؤلاء الاطفال .
- اضطرابات التعلم المحددة لا تكون ناتجة عن اضطراب عقلي نمائي أو إعاقة حسية أو حركية أو حرمان تعليمي أو بيئي.
- اضطرابات التعلم المحددة دائمة وليست مؤقتة.
- تؤثر اضطرابات التعلم على الأنشطة اليومية أو الأداء المهني للفرد والتواصل اللفظي وغير اللفظي مع الاخرين .

ومن خلال الاطار النظري والدراسات السابقة يضع البحث الحالي الفروض التالية :

١- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات الأطفال ذوي اضطراب التعلم المحدد في المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لمستوي قصور الانتباه (في الاتجاه الأفضل) لصالح أفراد المجموعة التجريبية .

٢- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات الأطفال ذوي اضطراب التعلم المحدد في المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لمستوي قصور الانتباه (في الاتجاه الافضل) لصالح القياس البعدي .

٣- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين البعدي و التتبعي لمستوي قصور الانتباه .

٤- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات الأطفال ذوي اضطراب التعلم المحدد في المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لمستوي المهارات اللغوية (في الاتجاه الأفضل) لصالح افراد المجموعة التجريبية .

٥- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات الأطفال ذوي اضطراب التعلم المحدد في المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لمستوي المهارات اللغوية (في الاتجاه الأفضل) لصالح القياس البعدي .

٦- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين البعدي و التتبعي لمستوي المهارات اللغوية .

إجراءات البحث:

يتناول هذا الجزء من البحث عرضًا لمنهج البحث والعينة، ووصفًا لأدوات البحث والتأكد من صلاحيتها، بالإضافة إلى الأساليب الإحصائية المستخدمة في معالجة البيانات التي تم الحصول عليها.

أولًا: منهج البحث: اعتمد البحث الحالي على المنهج التجريبي فى إجراءاته، ومن ثم التعرف علي فعالية برنامج قائم علي استراتيجية الخرائط المفاهيمية (متغير مستقل) لتحسين قصور الانتباه (متغير تابع أول) في تنمية المهارات اللغوية (متغير تابع ثاني) ،واختيار عينة مناسبة من الأطفال ذوي اضطراب التعلم المحد،وتحديد وأدوات البحث واستخدام أساليب إحصائية مناسبة فى معالجة بيانات البحث.

ثانيًا: المشاركون في البحث: أجري البحث الحالي على مجموعة من الأطفال ذوي اضطراب التعلم المحدد من الذكور والإناث تتراوح أعمارهم الزمنية من (٦: ٩) سنوات، وقسمت عينة البحث إلى مجموعتين: الأولي مجموعة التحقق من الخصائص السيكومترية لأدوات البحث، والثانية مجموعة البحث الأساسية.

- مجموعة التحقق من الخصائص السيكومترية لأدوات البحث:

تكونت عينة التقنين من (٦٠) طفلًا من ذوي اضطراب التعلم المحدد الملتحقين بمدرسةالصفا والمروة الابتدائية ، ومدرسة بني سويف الجديدة بنات ابتدائي، و مدرسة محمد محمود للتعليم الاساسي– شرق النيل بمحافظة بني سويف، وقد تراوحت أعمارهم الزمنية ما بين (٦: ٩) سنوات، كما تراوح معامل ذكائهم ما بين (٩٠–١١٠) درجة، وقد تم اختيارهم بطريقة عشوائية ووفقًا لآراء الاخصائيين النفسيين والمعلمين.

- مجموعة البحث الأساسية:

تكونت مجموعة البحث الأولية من (٤٠) طفلًا من الطلاب الملتحقين بمدرسة الصفا والمروة الابتدائية ومدرسة بني سويف الجديدة بنات ابتدائي ، ومدرسة محمد محمود للتعليم الاساسي بشرق النيل محافظة بني سويف،(٢٠ ذكور، و ٢٠ اناث)، تراوحت أعمارهم من بين (٦–٩) سنوات، كما تراوح معامل ذكائهم ما بين (٩٠–١١٠).

خطوات اختيار المشاركين في البحث الأساسي: سارت إجراءات اختيار المشاركين في البحث الأساسي وفقاً للترتيب التالي:

١- قام الباحثان بزيارات ميدانية للعديد من المدارس بمدارس محافظة بني سويف.

٢- استقر الباحثان في اختيارهما للمشاركين في البحث الأساسي على مدرسة الصفا والمروة الابتدائية ومدرسة بني سويف الجديدة بنات ابتدائي ، ومدرسة محمد محمود للتعليم الاساسي بشرق النيل محافظة بني سويف ، وعدد التلاميذ بهم (٤٧٣) تلميذاً.

٣- باستخدام محك الاستبعاد تم الاستعانة بكل من: المعلمين، والزائرة الصحية، والأمهات، وبعد تعريفهم بمفهوم اضطراب التعلم المحدد تم استبعاد كل تلميذ يعانى من أية إعاقة حسية واضحة فى السمع أو البصر أو أية إعاقة عضوية (شلل أطفال – بتر أحد أعضاء الحركة – ضعف عام) وقد بلغ عدد المستبعدين (١٢) تلميذ، ومن ثمّ يكون حجم العينة المتبقية (٤٦١) تلميذ.

٤- وبمساعدة المعلمات تم إحالة ذوي المشكلات التعليمية حيث إنهم يعانون من ضعف في أداء تلك العمليات ويقومون بها بالكاد وبصعوبة وتحت ضغط نفسي، فتم استبعاد (١٩٨) تلميذ فبلغ عدد العينة (٢٦٣) تلميذ.

٥- تطبيق مقياس ستانفورد–بينيه للذكاء على عدد (٢٦٣) تلميذ، وذلك حتى يطمئن الباحثان أن اضطراب التعلم المحدد ليس راجعًا لانخفاض نسبة الذكاء أو القدرة العقلية العامة، حيث تم استبعاد (٤١) تلميذ، لحصولهم على درجات منخفضة في المقياس، واستبعاد (٣٩) تلميذ لحصولهم على درجات مرتفعة على المقياس– أي: تم استبعاد (٨٠) تلميذ، فوصل عدد العينة إلى (١٨٣) تلميذ متوسطي الذكاء .

٦- تطبيق اختبار المسح النيرولوجي السريع على عدد (١٨٣) تلميذ، وطبقا لهذه الخطوة تم استبعاد (٨١) تلميذ، ومن ثمّ يكون حجم عينة اضطراب التعلم المحدد المتبقية (١٠٢) تلميذ.

٧- تطبيق مقياس قصور الانتباه وطبقًا لهذه المرحلة تم استبعاد (٣٦) طفلًا من لحصولهم على درجات مرتفعة على مقياس قصور الانتباه ، ومن ثم فقد تبقى (٦٦) طفلًا.

٨- تطبيق مقياس المهارات اللغوية للأطفال وطبقًا لهذه المرحلة تم استبعاد (١٨) تلميذ لحصولهم على درجات مرتفعة على مقياس المهارات اللغوية للأطفال، ومن ثم فقد تبقى (٤٨) تلميذ.

٩- استبعاد (٨) تلاميذ لم يبدوا جدية في حضور جلسات التدريب بصورة مستمرة، ومن هنا يصبح حجم العينة الأساسية النهائية للتدريب (٤٠) تلميذًا تم تقسيمهم إلى مجموعتين: مجموعة تجريبية مكونة من (٢٠) تلميذًا، ومجموعة ضابطة مكونة من (٢٠) تلميذًا، والمجموعتان التجريبية والضابطة متكافئتان من حيث العمر الزمني، والذكاء، واضطراب التعلم المحدد، وقصور الانتباه، والمهارات اللغوية، والجداول (١)، و(٢) توضح ذلك:

جدول (١)

دلالة الفروق بين متوسطات رتب درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في القياس القبلي لمتغير العمر الزمني ومعامل الذكاءوالمستوي الاجتماعي الاقتصادي ومستوي قصور الانتباه و مستوي المسح النيورولوجي

المتغير	المجموعة	ن	المتوسط الحسابى	الانحراف المعيارى	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة U	قيمة Z	مستوى الدلالة
العمر الزمنى	تجريبية	٢٠	٧.٥٠	١.٠٥	١٩.٤٥	٣٨٩.٠٠	١٧٩.٠	٠.٥٩	غير دالة
	ضابطة	٢٠	٧.٧٠	٠.٩٨	٢١.٥٥	٤٣١.٠٠			
معامل الذكاء	تجريبية	٢٠	٨٤.١١	٤.٢١	٩.١٧	١٨٣.٠٠	١٨٠.٠	٠.٦٠	غير دالة
	ضابطة	٢٠	٨٥.٤٤	٤.٤٧	٩.٨٣	١٩٦.٦٠			
المستوى الاجتماعي الاقتصادي	تجريبية	٢٠	10.11	3.45	8.66	178.31	١٧٧.٠٠	٠.٦٩	غير دالة
	ضابطة	٢٠	11.13	3.32	8.53	185.44			
قصور الانتباه	تجريبية	٢٠	٤٦.٥٠	٣.١٥	١٩.٨٠	٣٩٦.٠٠	١٩٦.٠	٠.٩١	غير دالة
	ضابطة	٢٠	٤٦.٨٠	٣.٠٢	٢١.٢٠	٤٢٤.٠٠			

مستوي المسح النيورولوجي	تجريبية	٢٠	١٢.٨٩	٢.٥٤	٩.١٧	١٨٣.٠٠	١٩٢.٠	٠.٦٧	غير دالة
	ضابطة	٢٠	١٣.١١	٢.٣٦	٩.٨٣	١٩٦.٦٠			

يتضح من جدول (١) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في كل من: العمر الزمني، ومعامل الذكاء،والمستوى الاجتماعي الاقتصادي، وقصور الانتباه ، والمسح النيورولوجي، وهذا يدل على تكافؤ المجموعتين في التطبيق القبلى في مقياس الذكاء ، ومقياس المستوى الاجتماعي الاقتصادي ومقياس قصور الانتباه ومقياس المسح النيورولوجي السريع .

جدول (٢)

دلالة الفروق بين متوسطات رتب درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في القياس القبلي لمقياس المهارات اللغوية للأطفال ذوي اضطراب التعلم المحدد

مقياس المهارات	المجموعة	ن	المتوسط الحسابى	الانحراف المعيارى	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة U	قيمة Z	مستوى الدلالة
مهارة الاستماع	تجريبية	٢٠	٧.٦٠	١.٣١	٢١.٦٠	٤٣٢.٠	١٧٨.٠	٠.٦٠	غير دالة
	ضابطة	٢٠	٧.٤٠	١.٢٣	١٩.٤٠	٣٨٨.٠			
مهارة التحدث	تجريبية	٢٠	٦.١٠	١.٣٣	٢٠.٢٠	٤٠٤.٠	١٩٤.٠	٠.١٧	غير دالة
	ضابطة	٢٠	٦.٢٠	١.٢٠	٢٠.٨٠	٤١٦.٠			
مهارة الاعداد للقراءة	تجريبية	٢٠	٤.٦٠	١.٠٥	١٩.١٠	٣٢٨.٠	١٧٢.٠	٠.٨١	غير دالة
	ضابطة	٢٠	٤.٩٠	٠.٧٢	٢١.٩٠	٤٣٨.٠			
مهارة الاعداد للكتابة	تجريبية	٢٠	٧.٦٠	١.٠٥	٢١.٧٠	٤٣٤.٠	١٧٦.٠	٠.٦٨	غير دالة
	ضابطة	٢٠	٧.٤٠	٠.٩٤	١٩.٣٠	٣٦٨.٠			
الدرجة الكلية	تجريبية	٢٠	٢٥.٩٠	٣.٩١	٢٠.٩٠	٤١٨.٠	١٩٢.٠	٠.٢٢	غير دالة
	ضابطة	٢٠	٢٥.٩٠	٣.١٩	٢٠.١٠	٤٠٢.٠			

يتضح من جدول (٢) السابق عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطات رتب درجات الاطفال بالمجموعتين التجريبية والضابطة في القياس القبلي، على جميع أبعاد مقياس المهارات اللغوية لدى الاطفال ذوي اضطراب التعلم المحدد والدرجة الكلية للمقياس، مما يشير إلى تكافؤ المجموعتين في القياس القبلي في المهارات اللغوية.

أدوات البحث: استخدم الباحثان في هذا البحث مجموعة من المقاييس، سواء لتحقيق التكافؤ بين مجموعتي البحث (التجريبية والضابطة)، أو لقياس متغيرات البحث، بالإضافة الى البرنامج التدريبي، وفيما يلي عرضًا لهذه الادوات:

١- مقياس ستانفورد- بينيه (الصورة الخامسة) { تقنين/ محمود ابو النيل،٢٠١١}.
٢- اختبار المسح النيرولوجي السريع { تقنين /عبدالوهاب كامل، ١٩٩٩}.
٣- مقياس المستوى الاجتماعي الاقتصادي { إعداد / عبدالعزيز الشخص ، ٢٠١٣}.
٤- مقياس تشخيص اضطراب قصور الانتباه {إعداد / مجدي الدسوقي، ٢٠٠٦}.
٥- مقياس المهارات اللغوية للاطفال {إعداد/ الباحثين }.
٦- البرنامج التدريبي { إعداد / الباحثين } .

وسوف يقتصر الباحثان على شرح أدوات القياس التي قاما بإعدادها، وذلك كما يلي:

١- مقياس المهارات اللغوية للأطفال {إعداد/ الباحثين}.

أ- الهدف من المقياس: تم إعداد هذه الآداة بغرض استخدامها في تحديد مستوي المهارات اللغوية لأطفال عينة البحث ذوي اضطراب التعلم المحدد اللذين تتراوح اعمارهم الزمنية ما بين (٦: ٩) سنوات، ويتم استخدام هذا المقياس في التقييم القبلي والبعدي والتتبعي.. وأثناء إعداد المقياس روعيت الإجراءات التالية:

- الاطلاع على التراث السيكولوجي والدراسات المتاحة العربية والأجنبية في مجال قياس استخدام المهارات اللغوية لدي الاطفال .
- وفي ضوء الاطار النظري والمقاييس السابقة، خلص الباحثان الى تحديد (٤) أبعاد للمهارات اللغوية للأطفال ، تتضمن عددًا من العبارات وعددًا من الاستجابات، ومن ثم

وضع الباحثين تعريفًا إجرائيًا للمهارات اللغوية للاطفال ذوي اضطراب التعلم المحدد، وايضًا لكل بعد على حدة.

ب–وصف المقياس: يتكون المقياس من (٤٠) عبارة موزعة على (٣) أبعاد كما هو مبين في الجدول التالى:

جدول (٣)

مقياس المهارات اللغوية للأطفال وتوزيع العبارات في كل بعد

م	الأبعاد	عدد العبارات	الدرجة	
			العظمى	الصغرى
١	مهارة الاستماع	١٠	30	10
٢	مهارة التحدث	١٠	30	10
٣	مهارة الاعداد للقراءة	١٠	30	10
٤	مهارة الاعداد للكتابة	١٠	30	10
الدرجة الكلية		٤٠	120	40

يتضح من الجدول السابق أن المقياس فى صورته النهائية يتكون من (٣) أبعاد يندرج تحت كل منها مجموعة من المفردات، تقيس مستوى المهارات اللغوية لأطفال عينة البحث ذوي اضطراب التعلم المحدد. ويتم الإجابة عن مفردات المقياس في ضوء المطلوب من كل سؤال، ويتم تطبيق المقياس على الاطفال ذوي اضطراب التعلم المحدد من عمر(٦: ٩) سنوات بصورة فردية.

ج– **الخصائص السيكومترية للمقياس:** تم التحقق من صلاحية المقياس للاستخدام في البحث الراهن في ضوء ثباته وصدقه واتساقه الداخلي ؛ وذلك كما يلي:

أولاً: ثبات المقياس: تحقق الباحثان من ثبات المقياس عن طريق نوعين من الثبات هما:

– **طريقة ألفا كرونباخ:** تعتمد هذه الطريقة على حساب معامل ألفا للمقياس بعد حذف درجة المفردة، وحساب معامل الفا للمقياس ككل، وجدول (٤) التالى يوضح قيم معاملات ألفا بعد حذف المفردة:

جدول (٤)

قيم معامل ألفا لمقياس المهارات اللغوية للأطفال ذوي اضطراب التعلم المحدد (ن=٦٠)

المفردة	معامل ألفا	المفردة	معامل ألفا	المفردة	معامل ألفا	المفردة	معامل ألفا
١	٠.٧٨٥	١٢	٠.٧٧٨	٢٣	٠.٧٨١	٣٤	٠.٧٩٧
٢	٠.٧٧٤	١٣	٠.٧٨٩	٢٤	٠.٧٧٨	٣٥	٠.٧٩٤
٣	٠.٧٦٤	١٤	٠.٧٩٢	٢٥	٠.٧٨٥	٣٦	٠.٧٩٨
٤	٠.٨٠١	١٥	٠.٧٨٠	٢٦	٠.٧٩٣	٣٧	٠.٧٨٢
٥	٠.٧٨٨	١٦	٠.٧٩٧	٢٧	٠.٧٧٧	٣٨	٠.٧٩٩
٦	٠.٨٠٠	١٧	٠.٧٨٠	٢٨	٠.٧٨٦	٣٩	٠.٧٨١
٧	٠.٧٦٦	١٨	٠.٨٠١	٢٩	٠.٨٠٠	٤٠	٠.٧٩٠
٨	٠.٧٦٩	١٩	٠.٨٠٠	٣٠	٠.٧٨٥	٤١	٠.٧٨٦
٩	٠.٨٠١	٢٠	٠.٧٨٠	٣١	٠.٧٨٩	٤٢	٠.٧٧٤
١٠	٠.٧٦٠	٢١	٠.٧٨٣	٣٢	٠.٧٩٣	٤٣	٠.٨٠٠
١١	٠.٧٨٤	٢٢	٠.٧٨٨	٣٣	٠.٧٩١	٤٤	٠.٧٩٣

وقد بلغت قيمة معامل ألفا للمقياس ككل=٠.٨٠١

يتضح من جدول (٤) السابق أن قيم معامل ألفا لجميع المفردات تُعبر عن ثباتها، حيث انخفض معامل ألفا بحذف المفردة فى معظم المقياس، ولم يتغير وظل ثابتاً فى بعض المفردات ولم يتخط معامل ألفا للمقياس ككل، وهذا يُشير إلى أن جميع مفردات المقياس مهمة وحذفها قد يؤثر سلباً عليه؛ مما يُشير إلى أن مفردات المقياس تتسم بثبات ملائم.

- **الثبات بطريقة إعادة تطبيق المقياس:** تم ذلك من خلال إعادة تطبيق المقياس على المشاركين في التحقق من الخصائص السيكومترية لأدوات البحث (٦٠) طفل، بفارق زمني قدره ثلاثة أسابيع، وجدول (٥) التالي يوضح معاملات الارتباط بين درجات التطبيقين:

جدول (٥)

ثبات مقياس المهارات اللغوية للأطفال ذوي اضطراب التعلم المحدد عن طريق إعادة تطبيق المقياس

البُعد	معامل الارتباط	البُعد	معاملات الارتباط	البُعد	معاملات الارتباط	البُعد	معاملات الارتباط
مهارة الاستماع	٠.٨٢٣	مهارة التحدث	٠.٧٤٩	مهارة الاعداد للقراءة	٠.٧٨٥	مهارة الاعداد للكتابة	٠.٨٨٣
الدرجة الكلية للمقياس			معامل الارتباط		٠.٨٥٢		

ويتضح من جدول(٥) أن جميع معاملات الارتباط بين تطبيق المقياس وإعادة تطبيقه بالنسبة لجميع مفرداته مقبولة ؛ حيث تراوحت معاملات الارتباط ما بين (٠.٧٤٩)، و (٠.٨٨٣) وهى معاملات ثبات مقبولة، ومن ثم يمكن الوثوق بها كمؤشر على ثبات المقياس.

ثانيًا: صدق المقياس: اعتمد الباحثان في حساب صدق المقياس على الصدق الظاهري والصدق المرتبط بالمحك ويمكن تناولهما فيما يلي:

- **الصدق الظاهري (صدق المحكمين):** ويختص بالمظهر العام أو الصورة الخارجية للأداة من حيث نوع البنود وكيفية صياغتها ومدى وضوحها وبمدى دقة تعليمات الأداة ودرجة ما تتمتع به من موضوعية، وفي هذا الإطار قام الباحثين بالاعتماد على رأي المحكمين المتخصصين في علم النفس والصحة النفسية والتربية الخاصة بالجامعات المصرية (المنيا– بني سويف –الزقازيق – أسيوط) الذين اتفقوا على أن عبارات المقياس متصلة وتنتمي إلى الأبعاد التي تقيسها إلى جانب ما أسفر عنه التجريب المبدئي من وضوح العبارات وقدرتها على التمييز بين استجابات المفحوصين، وقد أخذ الباحثان العبارات التي كان عليها نسبة اتفاق ٨٠% فأعلى، وهذا ما اقترح المحكمون بعد التعديلات.
- **الصدق المرتبط بالمحك:** قام الباحثين بتطبيق مقياس الكفاءة اللغوية إعداد / علاء الدرس (٢٠١٣) باعتباره محكًا لمقياس المهارات اللغوية للأطفال ذوى اضطراب التعلم المحدد

المعد في البحث الراهن على المشاركين في التحقق من الخصائص السيكومترية لأدوات البحث(٦٠) تلميذ، فبلغ معامل الارتباط (٠.٧٩٢) بما يشير إلى صدق المقياس.

ثالثاً: الاتساق الداخلي: اعتمد الباحثان في حساب الاتساق الداخلي للمقياس على حساب معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة والبُعد الذي تنتمي إليه، ودرجة كل بُعد والدرجة الكلية للمقياس ؛ والجدول (٦)، و (٧) التاليان يوضحان ذلك:

جدول (٦)

الاتساق الداخلي لمفردات مقياس المهارات اللغوية للأطفال ذوي اضطراب التعلم المحدد

(ن = ٦٠)

البُعد الأول	معامل الارتباط	البُعد الثانى	معاملات الارتباط	البُعد الثالث	معاملات الارتباط	البُعد الرابع	معاملات الارتباط
١	٠.٨٠٣	١١	٠.٨٣٢	٢١	٠.٧٤١	٣١	٠.٧٨٩
٢	٠.٧٧٤	١٢	٠.٨٨٣	٢٢	٠.٧٩٥	٣٢	٠.٨٤١
٣	٠.٧٩٤	١٣	٠.٧٤٩	٢٣	٠.٧٨٤	٣٣	٠.٩٠٠
٤	٠.٧٨٤	١٤	٠.٦٩٧	٢٤	٠.٧٧٤	٣٤	٠.٨٨٤
٥	٠.٧٨٠	١٥	٠.٧٥٩	٢٥	٠.٨٠١	٣٥	٠.٨٢٧
٦	٠.٦٩٩	١٦	٠.٧٧٨	٢٦	٠.٧٩٨	٣٦	٠.٦٩٧
٧	٠.٦٩٦	١٧	٠.٨٢٤	٢٧	٠.٧٨٩	٣٧	٠.٨٥٤
٨	٠.٧٠٥	١٨	٠.٦٩٧	٢٨	٠.٧٧٦	٣٨	٠.٧٩٦
٩	٠.٨٧٣	١٩	٠.٨٩١	٢٩	٠.٧٧٩	٣٩	٠.٧٧١
١٠	٠.٨٩٦	٢٠	٠.٩٠٠	٣٠	٠.٨٠٠	٤٠	٠.٦٩٤

يتبين من جدول(٦) السابق أن جميع مفردات المقياس ترتبط مع درجات الأبعاد التي تنتمي إليها، مما يُشير إلى ارتباط مفردات المقياس بأبعاده؛ مما يُشير إلى أن المقياس يتمتع باتساق داخلي مناسب.

جدول (٧)

الاتساق الداخلي لأبعاد مقياس المهارات اللغوية للأطفال ذوي اضطراب التعلم المحدد

(ن = ٦٠)

البُعد	معامل الارتباط	البُعد	معاملات الارتباط	البُعد	معاملات الارتباط	البُعد	معاملات الارتباط
مهارة الاستماع	٠.٨٧٤	مهارة التحدث	٠.٨٠١	مهارة الاعداد للقراءة	٠.٧٣٩	مهارة الاعداد للكتابة	٠.٨٢٤

يتبين من جدول(٧) السابق أن جميع أبعاد المقياس ترتبط مع الدرجة الكلية؛ مما يُشير إلى ارتباط الأبعاد بالدرجة الكلية، مما يُشير إلى أن المقياس يتمتع باتساق داخلي مناسب.

مما سبق يتبين تمتع مقياس المهارات اللغوية للأطفال ذوي اضطراب التعلم المحدد بمعاملات ثبات وصدق واتساق داخلي عالية و دالة إحصائيًا ؛ مما يشير إلى صلاحية المقياس وإمكانية تطبيقه على المشاركين في البحث الراهن.

د- تصحيح المقياس: اعتمدت طريقة التصحيح على وضع الدرجات (٣ أو ٢ أو ١) حسب اجابة المفحوص على بنود الاختبار، وذلك في كل مفردة من مفردات المقياس. وبذلك نجد أن درجة الطفل قد تتراوح ما بين (٤٠ – ١٢٠) درجة في المقياس ككل. ويتم جمع درجات كل مهارة على حدة للحصول على الدرجة الكلية للمهارات اللغوية، وقد تم حساب المئينيات للمقياس لمعرفة دلالة الدرجة الكلية التى يحصل عليها الطفل ذي اضطراب التعلم المحدد في المقياس كالتالى: أقل من (٦٠) درجة يكون مستوى المهارات اللغوية ضعيف، الدرجة من (٦١ – ٨٠) يكون مستوى المهارات اللغوية متوسط، الدرجة من (٨١ – ١٠٠) يكون مستوى المهارات اللغوية مرتفع، الدرجة أكبر من (١٠٠) يكون مستوى المهارات اللغوية مرتفع جدًا.

- البرنامج التدريبي. { إعداد:الباحثين }.

بعد مراجعة الأطر النظرية التى اهتمت بكيفية إعداد وتصميم البرامج للأطفال ذوي اضطراب التعلم المحدد، ومراجعة الدراسات السابقة التى اهتمت بتحسين قصور الانتباه لدى الأطفال ذوي اضطراب التعلم المحدد وكذلك التي اهتمت بتنمية المهارات اللغوية لديهم، قام الباحثان باعداد جلسات البرنامج التدريبي القائم على استراتيجية الخرائط المفاهيمية التعاونية لتحسين قصور الانتباه في تنمية المهارات اللغوية لدي الاطفال ذوي اضطراب التعلم المحدد من (٦ – ٩) سنوات.

١- **الهدف العام للبرنامج:** يهدف البرنامج إلى تحسين قصور الانتباه في تنمية المهارات اللغوية لدى الأطفال ذوي اضطراب التعلم المحدد من (٦ – ٩) سنوات، وذلك باستخدام استراتيجية الخرائط المفاهيمية التعاونية.

٢- **أسس البرنامج:**

- تم بناء البرنامج على أسس علمية من خلال الدراسات السابقة والإطار النظري والإطلاع على البرامج التى اهتمت بتحسين قصور الانتباه لدى الأطفال ذوي اضطراب التعلم المحدد.
- تم وضع تصور مبدئي للإطار العام للبرنامج المستخدم ، بحيث يتضمن الأهداف والفئة المستهدفة بالإضافة إلى محتوى الأنشطة التدريبية والمهام المقترحة للأهداف الفرعية.
- تم استخدام عدة استراتيجيات لترجمة أهداف البرنامج إلى سلوكيات وممارسات.

٣- **فنيات البرنامج:**

- **التدعيم أو التعزيز:** ويقصد به تدعيم السلوك عن طريق الاثابة ماديًا أو معنويًا، وذلك لتثبيت السلوك المرغوب وتكراره (زهران، ٢٠٠٣).
- **فنية النمذجة:** عرض نموذج سلوكي مباشر أو ضمني بهدف توصيل معلومات إلي المتعلم لإحداث تغيير في سلوكه حيث تقوم النمذجة على استخدام الملاحظة والتقليد والتدعيم كخطوات لتعديل السلوك (العدل، ٢٠٠٠).
- **لعب الدور:** فيها يترك للطفل حرية اتخاذ أي دور سواء كان لشخصية واقعية

مثل طفل بمدرسة، أو خيالية مثل الأب أو الأم، ومن هنا يمكن أن نقيس تقدم الطفل من خلال مايقوم به من أدوار (العتوم، ٢٠١٤).

- **السلوك التوكيدي:** قدرة الشخص علي التعبير بشكل ملائم عن انفعالاته، سواء كانت بالاتجاه الايجابي او السلبي دون خوف من الاخرين، واقناع الآخرين والتأثير فيهم والتأثر بهم (عارف الدين، ٢٠١٨).
- **العصف الذهني:** أحد أساليب الابداع الجماعي حيث تحاول المجموعة إيجاد حل لمشكلة ما عن طريق تجميع قائمة من الأفكار والحلول التي يساهم بها أفراد المجموعة بشكل عفوي (بلعيد، ٢٠٠٤).
- **التغذية الراجعة:** تعبير لفظي مباشر يقدم لأفراد المجموعة بعد اتمام نشاط معين، وهي نوعان تغذية راجعة ايجابية وهي تهدف لتعزيز الاجابة الصحيحة وتشجع الأفراد للاستمرار عليها، أما النوع الثاني هي التغذية الراجعة التصحيحية فيتم فيها تعديل الاستجابة الخاطئة مع إعطاء مقترحات بهدف الحصول علي الاستجابة الصحيحة والاستمرار عليها (الزريقات، ٢٠١٨).
- **الواجب المنزلي:** يهدف الي نقل وتعميم تغيرات الطفل الايجابية الجديدة الى المواقف الحياتية، لكي تقوي أفكاره ومعتقداته الجديدة وتطبيق الأنشطة والأهداف التي تناولها الطفل داخل الجلسات، ومراجعتها له بالمنزل، وقبل بداية الجلسة التالية يتم مراجعة الواجب والتأكد من اتقان الطفل للهدف مع تقديم التعزيز المناسب (الغانمي، ٢٠٠٣).

٤- مدة البرنامج: أربعة أشهر.

٥- طريقة تنفيذ البرنامج:

- تم تطبيق مقياس قصور الانتباه ومقياس المهارات اللغوية على أفراد المجموعة التجريبة من الاطفال ذوي اضطراب التعلم المحدد قبل تطبيق البرنامج.
- ثم تم تطبيق جلسات البرنامج التدريبى القائم على استراتيجية الخرائط المفاهيمية التعاونية بواقع أربع جلسات أسبوعيًا.

٦-جلسات البرنامج:

جدول (٨)

ملخص جلسات برنامج التدريب القائم استراتيجية الخرائط المفاهيمية التعاونية لتحسين قصور الانتباه في تنمية المهارات اللغوية لدى الأطفال ذوي اضطراب التعلم المحدد

وحدات البرنامج	عدد الجلسات		الهدف من الجلسة	الفنيات	الأدوات	زمن الجلسة
المرحلة الأولى: التعارف والتهيئة	(٢)جلسة (١ – ٢)		– التعارف بين الباحثة والاطفال ذوي اضطراب التعلم المحدد. – خلق جو من الألفة والمودة. -يتعرف الأطفال علي بعضهم البعض ويذكر كل طفل اسم صديقه. -يتعرف الاطفال علي البرنامج والانشطة والتدريبات الموجودة به. -يشترك الاطفال معًا في لعبة جماعية مثل تلوين لوحه لخلق المحبة والتعاون بينهم – يشترك الاطفال معًا في تجهيز بعض المستطيلات والمربعات الورقية الملونة والتي سوف يستخدمونها في رسم وتكوين خرائط المفاهيم	– التعزيز – النمذجة -التعاون -الحوار والمناقشة.	– حلوي – كمبيوتر – ألعاب -الوان -مقص صغير -اوراق مختلفة الالوان	٣٥ دقيقة
المرحلة الثانية: مرحلة التدريب	(٣٦) جلسة (٣: ٣٨)	(٣: ٨) تنمية الانتباه السمعي	-يميز بين الاصوات المتشابهة في النطق والمختلفة في المعني -يلتفت عندما تناديه باسمه -يلتفت لمصدر الصوت – يميز بين الاشكال والالوان	– التعزيز -النمذجة – رسم الخرائط المفاهيمية -التعاون	CD-لاصوات الحيوانات ووسائل المواصلا	٤٠ دقيقة

وحدات البرنامج	عدد الجلسات		الهدف من الجلسة	الفنيات	الأدوات	زمن الجلسة
			التي سوف يستخدمها في رسم خرائط المفاهيم سماعيًا	-التغذية الراجعة -الواجب المنزلي	ت -الوان -اشكال ورقية	
		(١٥:٩) تنمية الانتباه البصري	-يميز بين الاشكال والالوان والاحرف المتشابهة في الشكل واللون والتي قد يستخدمها في رسم خرائط المفاهيم -ينتبه للاضاءة المفاجاة ويتتبعها	-رسم الخرائط المفاهيمية -التعاون - النمذجة -التعزيز -تحليل المهمة -التغذية الراجعة -الواجب المنزلي	- الوان اشكال ورقية ملونة - صلصال- كروت مصورة -كشاف	٤٠ دقيقة
		(٢٠:١٥) تنمية مهارة الاستماع	-التدريب علي التعرف علي الحروف الهجائية -التدريب علي تنفيذ الاوامر -التدريب علي تحديد عناصر قصة بعد الاستماع لها -التدريب علي الاستماع لقصة بتركيز ثم وضع نهاية مناسبة لها - تحديد الفكرة الرئيسية للقصة والافكار الفرعية بها والشخصيات الموجودة بالقصة بالتعاون مع بعضهم البعض واختيار شكل من الاشكال التي اعدوها في مرحلة التمهيد يمثل الفكرة الرئيسية	- التعزيز - رسم الخرائط المفاهيمية -التعاون -التغذية الراجعة -الواجب المنزلي	-صور ملونة -الوان -اوراق - قصص المجموعات الضمنية CD-	٤٠ دقيقة

وحدات البرنامج	عدد الجلسات		الهدف من الجلسة	الفنيات	الأدوات	زمن الجلسة
			وشكل اخر للافكار الفرعية وشكل اخر للشخصيات الموجودة في القصة ويمكن اعطاء كل شخصية شكل ذو لون مختلف			
		(٢٦:٢١) تنمية مهارة التحدث	-التدريب علي تسمية الاشياء المألوفة - التدريب علي الاجابة بنعم/لا -التدريب علي التعبير علي المشاعر -التدريب علي استعمال المفردات في مكانها المناسب -التدريب علي اكمال خريطة الكلمة -التدريب علي القاء التحية والشكر والاعتزار - التدريب علي الحوار والمحادثة فيما بينهم في تحديد الفكرة الرئيسية للقصة والافكار الفرعية لها والشخصيات الموجودة بها من خلال تبادل الافكار فيما بينهم	- التعزيز - النمذجة -رسم الخرائط المفاهيمية -التعاون -الحوار والمحادثة -التغذية الراجعة -الواجب المنزلي	صور ملونة -كلمات -اقلام ملونة -اشكال ورقية	٤٠ دقيقة
		(٣٢:٢٧) تنمية مهارة الاعداد للقراءة	-التدريب علي تذكر شكل وصوت الحرف -التدريب علي ربط الكلمة بصورتها -التدريب علي اعادة ترتيب	- التعزيز - النمذجة -رسم الخرائط المفاهيمية	- صور -كلمات -جمل -قصص	٤٠ دقيقة

وحدات البرنامج	عدد الجلسات		الهدف من الجلسة	الفنيات	الأدوات	زمن الجلسة
			كلمات لتكوين جملة -التدريب علي اعادة ترتيب جمل لتكوين قصة -التدريب علي قراءة القصة بعد الاستماع لها - التدريب علي وضع خط بلون معين اسفل الفكرة الرئيسية وخط بلون اخر اسفل كل فكرة فرعية للقصة وخط بلون ثالث اسفل كل شخصية من شخصيات القصة اثناء قراءة القصة	-التعاون -التغذية الراجعة -الواجب المنزلي	-اقلام الوان	
		(٣٨:٣٣) تنمية مهارة الاعداد للكتابة	-التدريب علي التلوين داخل الاطار -التدريب علي توصيل النقاط لاكمال شكل محدد -التدريب علي كتابة كلمات -التدريب علي كتابة ما يملي عليه - كتابة الفكرة الرئيسية للقصة في شكل من الاشكال الورقية التي تم اعدادها بالتعاون معًا في مرحلة التهيئة ، وكتابة كل فكرة فرعية علي شكل ورقي اخر بلون مختلف او بنفس اللون لكن اصغر حجمًا ، وكتابة كل شخصية من شخصيات القصة	-رسم الخرائط المفاهيمية -التعاون - التعزيز - النمذجة -التغذية الراجعة -الواجب المنزلي	- اقلام الوان - اشكال ورقية - لوحة ورقية كبيرة صور -استيكر مجسمات -حلوي -الوان	٤٠ دقيقة

وحدات البرنامج	عدد الجلسات	الهدف من الجلسة	الفنيات	الأدوات	زمن الجلسة
		علي شكل ورقي ثالث -رسم الشكل النهائي لخريطة المفاهيم الخاصة بالقصة التي استمعوا لها بالتعاون معًا وذلك بتثبيت الاشكال الورقية التي كتبوا عليها في اماكنها المناسبة علي لوحة ورقية والتوصيل بينها بالاقلام وتحديد العلاقات بينها			
المرحلة الثالثة: مرحلة إعادة التدريب	(٦) جلسات (٣٩: ٤٥)	– تثبيت المهارة التي تم التدريب عليها في المرحلة السابقة. -التعاون في رسم خريطة مفاهيمية اخري استنبطوها من القصة والخريطة المفاهيمية السابقة التي تم اعدادها	رسم الخرائط المفاهيمية -التعاون التعزيز النمذجة -التغذية الراجعة -الواجب المنزلي	– حلوي – صور -اقلام ملونه -اشكال ورقية -لوحة كبيرة CD	٤٥ دقيقة
الجلسة الختامية	جلسة واحدة (٤٦)	– تقديم الشكر والثناء للحالات. – تطبيق بعدي لمقياس قصور الانتباه ومقياس المهارات اللغوية.	– التعزيز	– هدايا – حلوى	٤٥ دقيقة

٧-**نظم تقويم البرنامج:** تم التقويم على النحو التالي:

- **التقويم القبلي:** تم تقييم الأداء السابق للأطفال الذين طبق عليهم البرنامج، باستخدام قصور الانتباه ومقياس المهارات اللغوية لدى الأطفال ذوى اضطراب التعلم المحدد.
- **التقويم البنائي:** تم ذلك من خلال تقييم أداء الأطفال في نهاية كل جلسة من الجلسات

- لقياس قدرة الاطفال على تنفيذهم للأداء المطلوب منه القيام به في نهاية الجلسة.
- **التقويم النهائي:** من خلال إجراء تقييم شامل في نهاية البرنامج، وبعد ذلك قام الباحثان بتطبيق بعدي لمقياس قصور الانتباه والمهارات اللغوية للاطفال ذوي اضطراب التعلم المحدد ، ثم بكتابة التقرير النهائي لكل تلميذ عن الأداء في مجموعة الجلسات الخاصة بالبرنامج.

نتائج الدراسة: تحقيقًا لأهداف البحث فقد جرت معالجة بيانات البحث إحصائيًا وفيما يلى عرضًا لما تم التوصل إليه من نتائج.

١- الفرض الأول ونتائجه:

ينص الفرض الأول على أنه: "**توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات الأطفال ذوي اضطراب التعلم المحدد في المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لمستوي قصور الانتباه (في الاتجاه الأفضل) لصالح أفراد المجموعة التجريبية** . " ، ولاختبار صحة هذا الفرض استخدم الباحثان اختبار مان ويتني للعينات المستقلة، وجدول (٩) يوضح نتيجة هذا الإجراء:

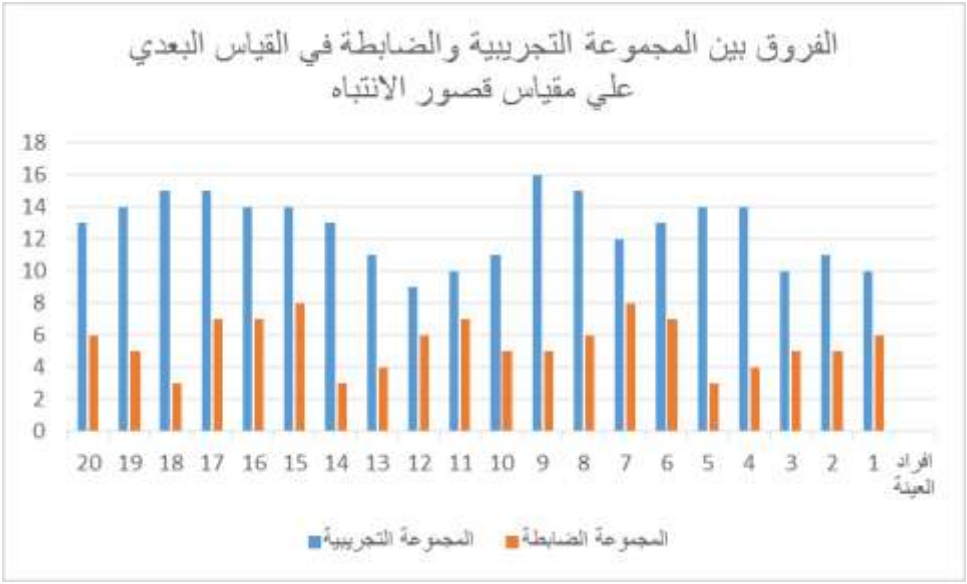
جدول (٩)

دلالة الفروق بين متوسطات رتب درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في القياس البعدى لمقياس تشخيص اضطراب قصور الانتباه للأطفال

مقياس قصور الانتباه	المجموعة	ن	المتوسط الحسابى	الانحراف المعيارى	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة U	قيمة Z	مستوى الدلالة
قصور الانتباه	تجريبية	٢٠	٢٨.٧٥	٧.٠١	١٠.٥	٢١٠.٠	٠٠٠	٥.٤١	داله عند مستوى
	ضابطة	٢٠	٤٦.٦٥	٣.٠٨	٣٠.٥	٦١٠.٠	٠٠		

يتضح من جدول (٩) السابق وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (٠.٠١) بين متوسطات رتب درجات الأطفال بالمجموعتين التجريبية والضابطة بعد تطبيق البرنامج، على

مقياس تشخيص اضطراب قصور الانتباه لدى الأطفال ذوي اضطراب التعلم المحدد والدرجة الكلية للمقياس لصالح المجموعة التجريبية، مما يعنى تحسن درجات أطفال المجموعة التجريبية بعد تعرضهم لجلسات البرنامج.



شكل (١)

الفروق بين متوسطي درجات افراد المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي علي مقياس قصور الانتباه

-مناقشة نتيجة الفرض الأول:

أشارت نتائج الفرض الأول بوجه عام إلى حدوث تحسن في قصور الانتباه لدي أفراد المجموعة التجريبية بعد المشاركة في البرنامج التدريبي، مقارنة بأفراد المجموعة الضابطة التي لم تشارك في البرنامج التدريبي المستخدم، مما أشار إلى فعالية البرنامج التدريبي لتحسين قصور الانتباه وتأثيره على أفراد المجموعة التجريبية (أبعاده والدرجة الكلية له) بالمقارنة بالمجموعة الضابطة والتي لم تتعرض للبرنامج.

حيث بدأ الباحثان بتحديد نقاط القوة والضعف في قصور الانتباه لدي كل طفل علي حدة للوصول الى أقصي درجة من الاستفادة، وكذلك في ضوء ما تم ممارسته من فنيات واستراتيجيات الخرائط المفاهيمية التعاونية خلال مراحل متدرجة من الاسهل للأصعب، واتاحة

الفرصة أمام المجموعة التجريبية للاشتراك في جلسات البرنامج التدريبي وتدريبهم على استخدام العديد من الفنيات مثل النمذجة، التعزيز، ورسم خرائط المفاهيم ، والتعاون ،وتحليل المهمة، والتعرف اللفظي من خلال الصور، والتغذية الراجعة، وآداء الواجبات المنزلية التي تعطي لهم، مما كان له أثر إيجابي في قدرتهم على الانتباه الجيد التي تأثرت بإصابتهم باضطراب التعلم المحدد، وذلك على عكس المجموعة الضابطة التي لم تتعرض للبرنامج التدريبي المستخدم. وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسات كل من (Alenizi M,2016;Riga A,2015;Rodrigo M,2021) والتي أشارت جميعها إلى وجود تأثير إيجابي لاستراتيجية الخرائط المفاهيمية التعاونية في تعزيز مهارات ما وراء المعرفة مما يساعد الأطفال علي تحسين جودة المعرفة ومهارات ما قبل اللغة وبذلك فهي تعمل علي تحسين قصور الانتباه.

ومما ساعد أيضا في تحقيق الهدف الإيجابى للبحث الحالي استخدام الباحثان التكنولوجيا بشكل أساسي في البرنامج، وكذلك استخدام أدوات وألعاب مختلفة مما أدى لجذب انتباه الطفل، ونمي لديهم الوعي بالاشكال المختلفة مع التركيز علي الشكل والصورة، و كذلك تقليد ما يسمعونه من كلمات وجمل وتمييز ما يشاهدونه والتي كانت تختلف حسب الهدف من الجلسة فكل ما اشتملت عليه جلسات البرنامج من أنشطة ومشوقات وألعاب ومعززات ساعد في زيادة مستوى الانتباه لدى التلاميذ ذوي اضطراب التعلم المحدد (أعضاء المجموعة التجريبية)، وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة كل من (Polat Q;et al,2022;Lee .Y,2013)

٢- الفرض الثاني ونتائجه:

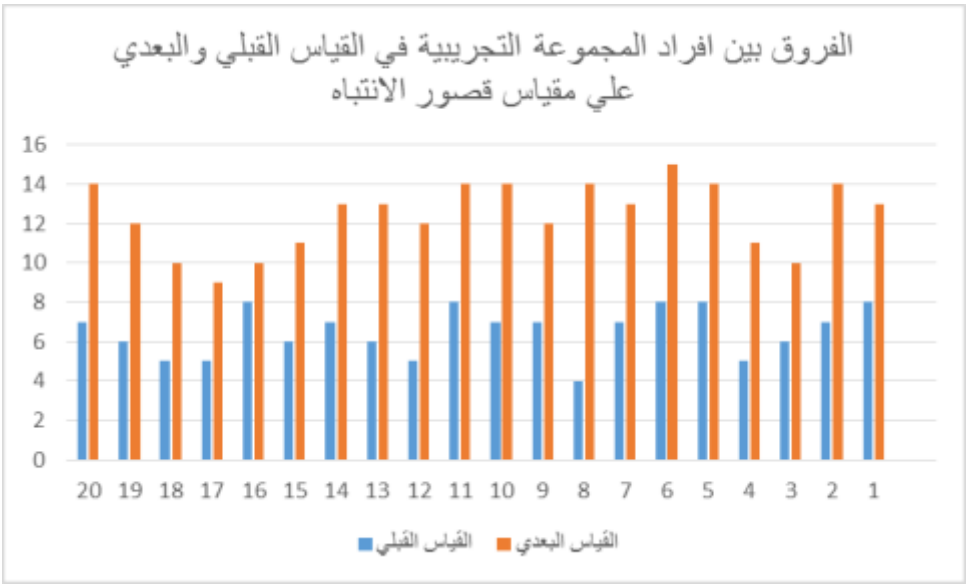
ينص الفرض الثاني على أنه: " **توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات الأطفال ذوي اضطراب التعلم المحدد في المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لمستوي قصور الانتباه (في الاتجاه الافضل) لصالح القياس البعدي .** "، ولاختبار صحة هذا الفرض استخدم الباحثان اختبار ويلكوكسون لإشارات الرتب للدرجات المرتبطة، وجدول (١٠) يوضح نتيجة هذا الإجراء:

جدول (١٠)

دلالة الفروق بين متوسطات رتب درجات المجموعة التجريبية فى القياسين القبلي والبعدي لمقياس تشخيص اضطراب قصور الانتباه للأطفال

الأبعـاد	اتجاه فروق الرتب	ن	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة Z	مستوى الدلالة
قصور الانتباه	السالبة	٢٠	١٠.٥٠	٢١٠.٠	٣.٩٣	داله عند مستوى ٠.٠١
	الموجبة	٠	٠.٠٠	٠.٠٠		
	المتساوية	٠				

يتضح من جدول (١٠) السابق وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (٠.٠١) بين متوسطات رتب درجات الأطفال بالمجموعة التجريبية قبل وبعد تطبيق البرنامج، على مقياس تشخيص اضطراب قصور الانتباه لدى الأطفال ذوي اضطراب التعلم المحدد والدرجة الكلية للمقياس فى اتجاه القياس البعدى، مما يعنى تحسن درجات أطفال المجموعة التجريبية بعد تعرضهم لجلسات البرنامج.



شكل (٢)

الفروق بين متوسطي درجات افراد المجموعة التجريبية في القياس القبلي والبعدي علي مقياس قصور الانتباه

-مناقشة نتائج الفرض الثاني:

نلاحظ من العرض الاحصائي السابق أن قيمة Z فى اختبار ويلكوكسون هي (3,92) وبالتالي الفرق بين متوسطي رتب درجات القياسين القبلي والبعدي على مقياس قصور الانتباه للأطفال ذوي اضطراب التعلم المحدد دال عند (٠.٠١) وفى اتجاه القياس البعدي، مما يشير بشكل عام الى حدوث تحسن في مستوى قصور الانتباه لدي أفراد المجموعة التجريبية بعد التعرض للبرنامج التدريبي القائم علي استراتيجية الخرائط المفاهيمية التعاونية، مقارنة بالقياس القبلي لنفس المجموعة قبل أن تتعرض لأي برنامج، كما يشير إلى وجود تأثير إيجابي لاستخدام استراتيجية الخرائط المفاهيمية التعاونية المستخدمة في البرنامج التدريبي، وكذلك التأثير الايجابي لأنشطة وفنيات البرنامج، والذي انعكس تأثيره على قصور الانتباه لدي أفراد المجموعة التجريبية بعد مشاركتهم في البرنامج.

كان الهدف من هذا الفرض التعرف على مدى نجاح البرنامج التدريبي في تحسين مستوى الانتباه لدى أفراد المجموعة التجريبية، وذلك من خلال المقارنة بين المجموعة التجريبية التي تلقت البرنامج التدريبي والمجموعة الضابطة (التي لم تتلقى أي برنامج) في القياس البعدي على اختبار قصور الانتباه وفرط النشاط للاطفال بعد تطبيق البرنامج، وكانت تلك الفروق لصالح المجموعة التجريبية فكانت الفروق جوهرية وهذا ما يحقق صحة الفرض الثاني، حيث أظهر أفراد المجموعة التجريبية ارتفاعاً في مستوى الانتباه لديهم. ويمكن تفسير ذلك بان استخدام مجموعات التعلم التعاوني التي يشكلها المعلم بشكل عشوائي لتكوين عدة مجموعات ، وتوجيه مسمى لكل فريق وتعيين الأدوار يعمل علي زيادة فهم الطلاب للنقاط الرئيسة والمفاهيمية؛ مما كان له أثر إيجابي في زيادة تنظيم الطلاب لأفكارهم قبل القيام بالعمليات الأكاديمية؛ مما يحسن مستوى الانتباه لدى التلاميذ ذوي اضطراب التعلم المحدد في المجموعة التجريبية، نظرًا لتدريب هؤلاء الاطفال على البرنامج المستخدم فى الدراسة والذي استخدم استراتيجية الخرائط المفاهيمية التعاونية .

ويفسر الباحثان ذلك بأن زيادة الانتباه يرجع إلى إجراءات تطبيق البرنامج وتنوع أنشطته والاثارة والتشويق والتعاون بما يجعل الطفل يقبل على التدريب، ويتفق ذلك مع نتائج دراسة كل من (Alenizi M,2016;Murphy S,2012;Riga A,2015).

ويأتي هذا الفرض ليعزز الفرض الأول، حيث تؤكد نتائج هذا الفرض على فعالية استراتيجية الخرائط المفاهيمية التعاونية فى زيادة مستوى الانتباه لدى الأطفال ذوي اضطراب التعلم المحدد، كما قام البرنامج على مجموعة من الفنيات مثل رسم خرائط المفاهيم ، التعاون ، النمذجة، والذي أدى لزيادة مدي الانتباه لدى أفراد المجموعة التجريبية من خلال إشباع حاجاتهم وتدريبهم علي تعزيز مهارات التفكير النقدي في حل المشكلات ، و تتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة كل من (Kassab S,2016;Polat Q ;et al ,2022).

ويرجع الباحثان فعالية البرنامج القائم علي استراتيجية الخرائط المفاهيمية التعاونية المستخدم فى الدراسة الحالية ودورة الإيجابي والفعال فى بناء ذاكرة المعرفة والتواصل وتنظيم المعلومات وابتكار الافكار مما يؤدي الى زيادة الانتباه لدى التلاميذ ذوي اضطراب التعلم المحدد فى المجموعة التجريبية ، ولذلك فهي تعتبر أداة قوية لمساعدة المعلمين والمتعلمين على فهم المخططات المفاهيمية وتركيب المعرفة لدى الطلبة، أي البنية التركيبية للمفاهيم لديه،وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة كل من (Natalie Y,2021; Hwang G, 2011).

٣- الفرض الثالث ونتائجه:

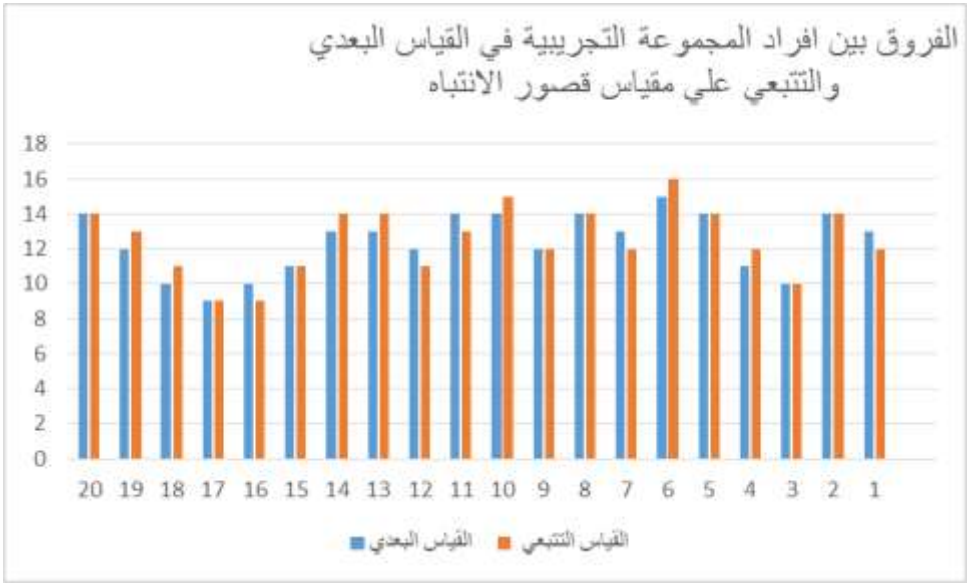
ينص الفرض الثالث على أنه: " **لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين البعدي و التتبعي لمستوي قصور الانتباه** ."، ولاختبار صحة هذا الفرض استخدم الباحثان اختبار اختبار ويلكوكسون لإشارات الرتب للدرجات المرتبطة، وجدول (١١) يوضح نتيجة هذا الإجراء:

جدول (١١)

دلالة الفروق بين متوسطات رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي لمقياس تشخيص اضطراب قصور الانتباه للأطفال

الأبعاد	اتجاه فروق الرتب	ن	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة Z	مستوى الدلالة
قصور الانتباه	السالبة	٠	٠.٠٠	٠.٠٠	١.٤١	غير دالة
	الموجبة	٢	١.٥٠	٣.٠٠		
	المتساوية	١٨				

يتضح من جدول (١١) السابق عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطات رتب درجات التلاميذ بالمجموعة التجريبية فى القياسين البعدى والتتبعى، على مقياس تشخيص اضطراب قصور الانتباه لدى الأطفال ذوي اضطراب التعلم المحدد والدرجة الكلية للمقياس، مما يعنى استمرار التحسن لدى أطفال المجموعة التجريبية حتى بعد فترة المتابعة فترة المتابعة.



شكل (٣)

الفروق بين متوسطي درجات افراد المجموعة التجريبية في القياس البعدي والتتبعي علي مقياس قصور الانتباه

- **مناقشة نتائج الفرض الثالث**:

نلاحظ من العرض الاحصائي السابق أن قيمة Z فى اختبار ويلكوكسون هي (82,) وبالتالي عدم وجود فرق دال إحصائيًا بين متوسطي رتب درجات القياسين البعدي و التتبعي على مقياس قصور الانتباه لدي الاطفال ذوي اضطراب التعلم المحدد . مما يشير بشكل عام إلى عدم وجود فروق بين درجات القياس البعدي والذي تم مباشرة بعد انتهاء البرنامج ، والقياس التتبعي الذي تم تطبيقه بعد انتهاء البرنامج ومرور شهر على تطبيقه ، وهذا يؤكد على استمرار تأثير البرنامج حتى بعد الانتهاء منه بفترة .

وتتفق هذه النتيجة السابقة مع التوجهات النظرية والاتجاه العام السائد لنتائج البحوث والدراسات السابقة في هذا المجال ؛ حيث اتفقت نتائج هذا الفرض مع نتائج دراسة Rush&Harrisson (2008) والتي أكدت أن القصور في الانتباه يؤثر بشكل مباشر على مستوي الاطفال ذوي اضطراب التعلم المحدد وقدرتهم على التعلم والتحدث بفاعلية.

وتتفق أيضًا مع دراسة النوبيي (٢٠٠٩) والتي أشارت لوجود علاقة إيجابية بين نمو الانتباه، و التركيز لدي الأطفال ذوي اضطراب التعلم المحدد ونمو مهاراتهم اللغوية.

ويرى الباحثان أن قيام المعلم بتحليل السلوك المدخلي للطلاب لتحديد مدي قدراتهم في التجارب القديمة وربط التعلم الجديد بهذه التجارب يساعد في حصول عينة الدراسة التجريبية على التطور الملحوظ ، كما قد يعود إلى أن القدرة العقلية والمعرفية للأطفال ذوي اضطراب التعلم المحدد والتي تمكنه من تحسين قصور الانتباه ، ثم توظيفها والذي يوفره الخرائط المفاهيمية التي تم تدريبهم باستخدامها، ومن الممكن تعليمه عن طريق الصور والقصص المصورة وجو المرح، كل ذلك أدي إلى هذا التطور إضافة إلى أن الأطفال ذوي اضطراب التعلم المحدد يمكن تعليمه عن طريق الانتباه والتقليد و واستخاد الصور والمحاكاة والتعزيز والنمذجة.ويتفق ذلك مع نتائج دراسة كل من (حافظ ، ٢٠٠٩ ؛ Lyon,2004).

٤-الفرض الرابع ونتائجه:

ينص الفرض الرابع على أنه: " **توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات الأطفال ذوي اضطراب التعلم المحدد في المجموعتين التجريبية والضابطة في**

القياس البعدي لمستوي المهارات اللغوية (في الاتجاه الأفضل) لصالح افراد المجموعة التجريبية " ، ولاختبار صحة هذا الفرض استخدم الباحثان اختبار مان ويتني للعينات المستقلة، وجدول (١٢) يوضح نتيجة هذا الإجراء :

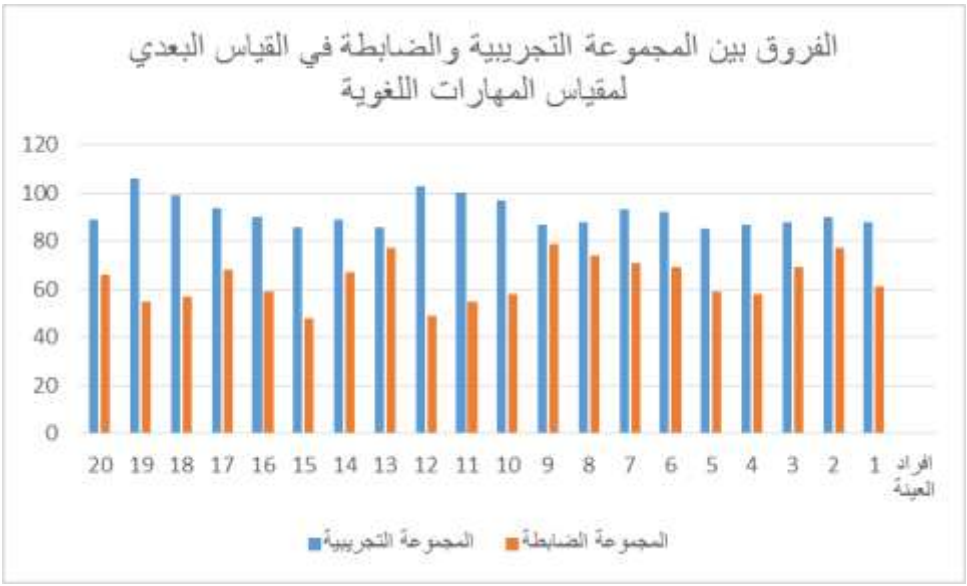
جدول (١٢)

دلالة الفروق بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في القياس البعدى لمقياس المهارات اللغوية للأطفال ذوي اضطراب التعلم المحدد

مقياس المهارات اللغوية	المجموعة	ن	المتوسط الحسابى	الانحراف المعيارى	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة U	قيمة Z	مستوى الدلالة
مهارة الاستماع	تجريبية	٢٠	١٤.٦٠	١.٤٧	٣٠.٥	٦١٠.٠	٠٠.٠٠	٥.٤٥	داله عند مستوى
	ضابطة	٢٠	٧.٢٠	١.٢٠	١٠.٥	٢١٠.٠			
مهارة التحدث	تجريبية	٢٠	١٦.٣٠	١.٤٥	٣٠.٥	٦١٠.٠	٠٠.٠٠	٥.٤٥	داله عند مستوى
	ضابطة	٢٠	٦.١٠	١.١٧	١٠.٥	٢١٠.٠			
مهارة الاعداد للقراءة	تجريبية	٢٠	١٣.٢٠	١.٨٨	٣٠.٥	٦١٠.٠	٠٠.٠٠	٥.٤٧	داله عند مستوى
	ضابطة	٢٠	٥.١٠	٠.٧٢	١٠.٥	٢١٠.٠			
مهارة الاعداد للكتابة	تجريبية	٢٠	١٤.٤٠	١.٨٥	٣٠.٥	٦١٠.٠	٠٠.٠٠	٥.٤٥	داله عند مستوى
	ضابطة	٢٠	٧.٢٠	١.٠١	١٠.٥	٢١٠.٠			
الدرجة الكلية	تجريبية	٢٠	٥٨.٥٠	٣.٢٢	٣٠.٥	٦١٠.٠	٠٠.٠٠	٥.٤٢	داله عند مستوى
	ضابطة	٢٠	٢٥.٦٠	٢.٦٥	١٠.٥	٢١٠.٠			

تضح من جدول (١٢) السابق وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (٠.٠١) بين متوسطات رتب الأطفال بالمجموعتين التجريبية والضابطة بعد تطبيق البرنامج، على جميع

أبعاد مقياس المهارات اللغوية لدى الأطفال ذوي اضطراب التعلم المحدد والدرجة الكلية للمقياس لصالح المجموعة التجريبية، مما يعنى تحسن درجات أطفال المجموعة التجريبية بعد تعرضهم لجلسات البرنامج.



شكل (٤)

الفروق بين متوسطي درجات افراد المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي علي مقياس المهارات اللغوية

-مناقشة نتائج الفرض الرابع:

نلاحظ من العرض الاحصائي السابق أن قيمة Z فى اختبار ويلكوكسون هي (صفر) وبالتالي الفرق بين متوسطي رتب درجات القياسين للمجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس المهارات اللغوية للأطفال ذوي اضطراب التعلم المحدد دال عند (0.01) وفى اتجاه الافضل لصاح المجموعة التجريبية ، مما يشير بشكل عام الى حدوث تحسن في مستوى المهارات اللغوية لدي أفراد المجموعة التجريبية بعد التعرض للبرنامج التدريبي القائم علي استراتيجية الخرائط المفاهيمية التعاونية، مقارنة بالمجموعة الضابطة التي لم تتعرض لاي برنامج تدريبي قبل، وكذلك التأثير الايجابي لأنشطة وفنيات البرنامج، والذي انعكس تأثيره على المهارات اللغوية لدي أفراد المجموعة التجريبية بعد مشاركتهم في البرنامج.

وتتفق هذه النتيجة السابقة مع التوجهات النظرية والاتجاه العام السائد لنتائج البحوث والدراسات السابقة في هذا المجال ؛ حيث اتفقت نتائج هذا الفرض مع نتائج دراسة السليتي (٢٠٠٨) التي أكدت أن تنمية قدرة الأطفال ذوي اضطراب التعلم المحدد على الانتباه والتركز والادراك يؤثر بشكل مباشر علي مناقشة الاسئلة التاملية لمجموعات المناقشة وعملية التعاون فيما بينهم تساعد علي تجميع افكار الطلاب الابداعية وترسيخ بنيتها المعرفية مما يساعد علي تنمية المهارات اللغوية لديهم. كما تتفق أيضًا مع دراسة الطيب (٢٠١٠) التي أشارت لوجود علاقة إيجابية بين استخدام الخرائط المفاهيمية لدي الأطفال ذوي اضطراب التعلم المحدد ومستوي المهارات اللغوية لديهم.

كما نلاحظ التطور الملحوظ فى مهارة التحدث حيث إن التعاون في رسم خريطة المفاهيم يدعم التعلم الشامل ويعزز فهم المفاهيم والمناقشات النشطة مما يشجع الطلاب علي المشاركة في الحوار، كما تحسن مهارات ما قبل الكتابة، وقد يرجع هذا التحسن إلى استخدام البرنامج التدريبي لفنية الحوار والمناقشة والتقليد والنمذجة، حيث إن قيام الأطفال ذوي اضطراب التعلم المحدد بمهام رسم الخرائط المفاهيمية كان له أثرٌ كبيرٌ وواضحٌ علي المهارات اللغوية لدى الطفل، وهذا ما أكدته نتائج بعض الدراسات مثل (الحلاق ، ٢٠١٠ ؛ عطا ، ٢٠٠٩ ؛ Diyora&Diloza,2020).

٥- الفرض الخامس ونتائجه :

ينص الفرض الخامس على أنه : " **توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات الأطفال ذوي اضطراب التعلم المحدد في المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لمستوي المهارات اللغوية (في الاتجاه الأفضل) لصالح القياس البعدي** "، ولاختبار صحة هذا الفرض استخدم الباحثان اختبار ويلكوكسون لإشارات الرتب للدرجات المرتبطة، وجدول (١٣) يوضح نتيجة هذا الإجراء :

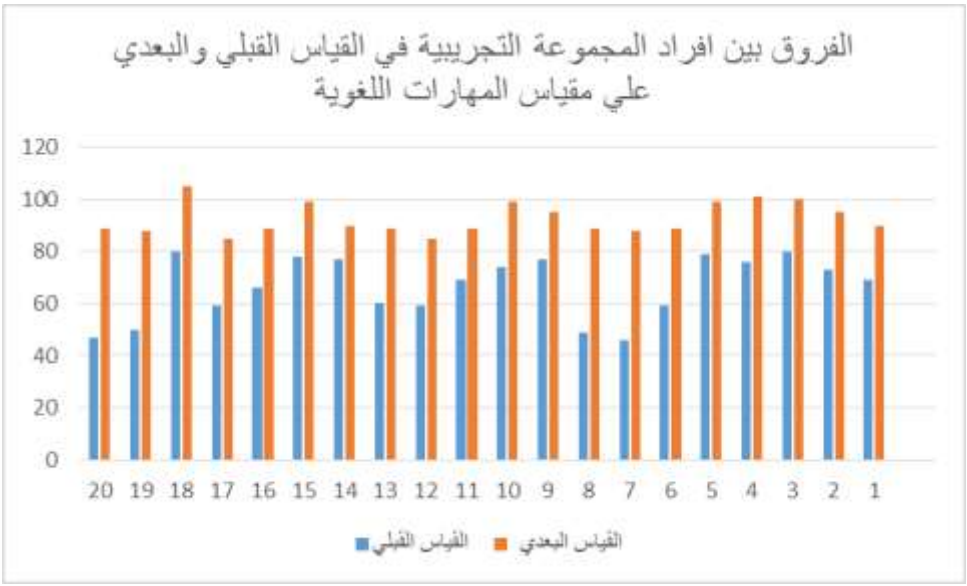
جدول (١٣)

دلالة الفروق بين متوسطات رتب المجموعة التجريبية فى القياسين القبلي والبعدي لمقياس المهارات اللغوية للأطفال ذوي اضطراب التعلم المحدد

الأبعاد	اتجاه فروق الرتب	ن	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة Z	مستوى الدلالة
مهارة الاستماع	السالبة	٠	٠.٠٠	٠.٠٠	٣.٩٥	داله عند مستوى ٠.٠١
	الموجبة	٢٠	١٠.٥٠	٢١٠.٠		
	المتساوية	٠				
مهارة التحدث	السالبة	٠	٠.٠٠	٠.٠٠	٣.٩٤	داله عند مستوى ٠.٠١
	الموجبة	٢٠	١٠.٥٠	٢١٠.٠		
	المتساوية	٠				
مهارة الاعداد للقراءة	السالبة	٠	٠.٠٠	٠.٠٠	٣.٩٦	داله عند مستوى ٠.٠١
	الموجبة	٢٠	١٠.٥٠	٢١٠.٠		
	المتساوية	٠				
مهارة الاعداد للكتابة	السالبة	٠	٠.٠٠	٠.٠٠	٣.٩٥	داله عند مستوى ٠.٠١
	الموجبة	٢٠	١٠.٥٠	٢١٠.٠		
	المتعادلة	٠				
الدرجة الكلية	السالبة	٠	٠.٠٠	٠.٠٠	٣.٩٣	داله عند مستوى ٠.٠١
	الموجبة	٢٠	١٠.٥٠	٢١٠.٠		
	المتعادلة	٠				

يتضح من جدول (١٣) السابق وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (٠.٠١) بين متوسطات رتب الأطفال بالمجموعة التجريبية قبل وبعد تطبيق البرنامج، على جميع أبعاد مقياس المهارات اللغوية لدى الأطفال ذوي اضطراب التعلم المحدد والدرجة الكلية للمقياس فى

اتجاه القياس البعدى، مما يعنى تحسن درجات تلاميذ المجموعة التجريبية بعد تعرضهم لجلسات البرنامج.



شكل (٥)

الفروق بين متوسطي درجات افراد المجموعة التجريبية في القياس القبلي والبعدي علي مقياس المهارات اللغوية

-مناقشة نتائج الفرض الخامس:

نلاحظ من العرض الاحصائي السابق أن قيمة Z فى اختبار ويلكوكسون هي (3,93) وبالتالي الفرق بين متوسطي رتب درجات القياسين القبلي والبعدي على مقياس المهارات اللغوية للأطفال ذوي اضطراب التعلم المحدد دال عند (٠.٠١) وفى اتجاه القياس البعدي، مما يشير بشكل عام الى حدوث تحسن في مستوى المهارات اللغوية لدي أفراد المجموعة التجريبية بعد التعرض للبرنامج التدريبي القائم علي استراتيجية الخرائط المفاهيمية التعاونية، مقارنة بالقياس القبلي لنفس المجموعة قبل أن تتعرض لأي برنامج، كما يشير إلى وجود تأثير إيجابي لاستخدام استراتيجية الخرائط المفاهيمية التعاونية المستخدمة في البرنامج التدريبي حيث تقدم المفاهيم المجردة بطريقة ملموسة وتوضح العلاقة بين المفاهيم والحقائق وربط

المعلومات الجديدة بالمعلومات السابقة فيعطيها معني ومغزى، وكذلك التأثير الايجابي لأنشطة وفنيات البرنامج، والذي انعكس تأثيره على المهارات اللغوية لدي أفراد المجموعة التجريبية بعد مشاركتهم في البرنامج.

ويفسر الباحثان هذه النتيجة في ضوء فعالية البرنامج التدريبي القائم على استراتيجية الخرائط المفاهيمية التعاونية وتأثيره على تحسين المهارات اللغوية لدي أفراد العينة التجريبية بعد تعرضهم للبرنامج ، وكذلك فقد كان للبرنامج التدريبي فعالية من خلال ما تضمنه من تدريبات عديدة شملت مهارات الاستماع والتحدث والقراءة والكتابة ؛ وذلك من خلال تبادل المناقشات والانصات لبعضهم البعض في تنظيم العمل كما يستخدمون القراءة والكتابة في رسم ابعاد الخريطة المفاهيمية ، مما أكد على أن المهارات والمعارف الجديدة التي اكتسبوها خلال مشاركتهم في البرنامج أدت بدورها إلى مساعدتهم في تحسين المهارات اللغوية لديهم.

وتتفق هذه النتيجة مع الاتجاه السائد لنتائج البحوث والدراسات السابقة في هذا المجال، حيث أشارت نتائج دراسة كل من (Dohla D ;et al,2018;Gargot T ;et al,2020;Sharma G,2004) الى استمرار أثر التدريب على استراتيجيات الخرائط المفاهيمية التعاونية من خلال البرامج المختلفة التي استهدفت تحسين المهارات اللغوية من خلالها، والذي يعاني أفراد المجموعة التجريبية من انخفاضها بعد انتهاء البرنامج .

٦- الفرض السادس ونتائجه:

ينص الفرض السادس على أنه : " **لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين البعدي و التتبعي لمستوي المهارات اللغوية** . "، ولاختبار صحة هذا الفرض استخدم الباحثان اختبار ويلكوكسون لإشارات الرتب للدرجات المرتبطة ، وجدول (١٤) يوضح نتيجة هذا الإجراء :

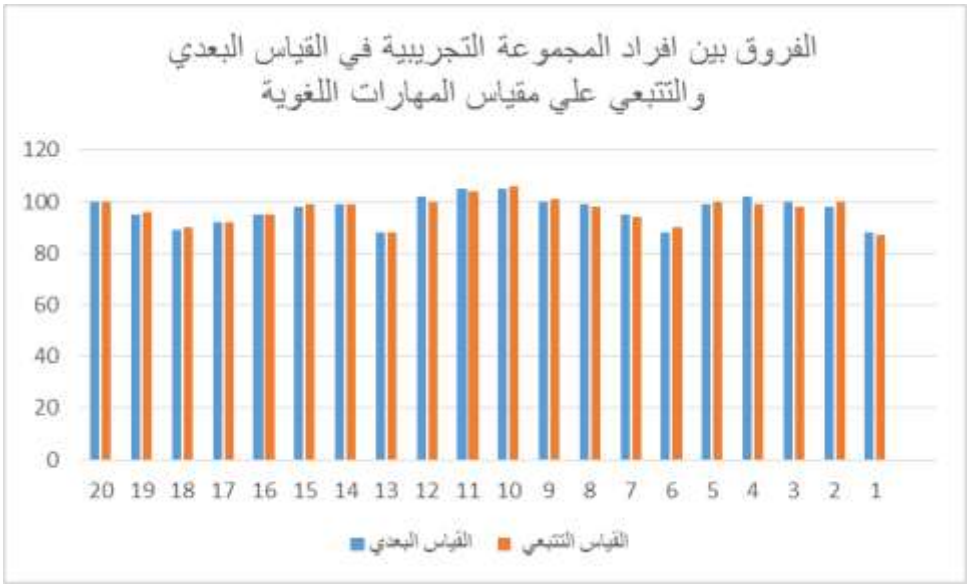
جدول (١٤)

دلالة الفروق بين متوسطات رتب المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي لمقياس المهارات اللغوية للأطفال ذوي اضطراب التعلم المحدد

الأبعاد	اتجاه فروق الرتب	ن	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة Z	مستوى الدلالة
مهارة الاستماع	السالبة	٠	٠.٠٠	٠.٠٠	١.٤١	غير دالة
	الموجبة	٢	١.٥٠	٣.٠٠		
	المتساوية	١٨				
مهارة التحدث	السالبة	٣	٢.٠٠	٦.٠٠	١.٧٣	غير دالة
	الموجبة	٠	٠.٠٠	٠.٠٠		
	المتساوية	١٧				
مهارة الاعداد للقراءة	السالبة	١	٣.٠٠	٣.٠٠	١.٣٤	غير دالة
	الموجبة	٤	٣	١٢.٠٠		
	المتساوية	١٥				
مهارة الاعداد للكتابة	السالبة	٢	١.٥٠	٣.٠٠	١.٤١	غير دالة
	الموجبة	٠	٠.٠٠	٠.٠٠		
	المتساوية	١٨				
الدرجة الكلية	السالبة	٥	٦.٥٠	٣٢.٥٠	٠.٥٤	غير دالة
	الموجبة	٥	٤.٥٠	٢٢.٥٠		
	المتعادلة	١٠				

يتضح من جدول (١٤) السابق عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطات رتب الأطفال بالمجموعة التجريبية فى القياسين البعدى والتتبعى، على جميع أبعاد مقياس المهارات

اللغوية لدى الأطفال ذوي اضطراب التعلم المحدد والدرجة الكلية للمقياس ، مما يعنى استمرار التحسن لدى أطفال المجموعة التجريبية حتى بعد فترة المتابعة.



شكل (٦)

الفروق بين متوسطي درجات افراد المجموعة التجريبية في القياس البعدي والتتبعي علي مقياس المهارات اللغوية

-مناقشة نتائج الفرض السادس:

نلاحظ من العرض الاحصائي السابق أن قيمة Z فى اختبار ويلكوكسون هي (0.54) وبالتالي عدم وجود فرق دال إحصائيًا بين متوسطي رتب درجات القياسين البعدي و التتبعي على مقياس المهارات اللغوية لدي الاطفال ذوي اضطراب التعلم المحدد . مما يشير بشكل عام إلى عدم وجود فروق بين درجات القياس البعدي والذي تم مباشرة بعد انتهاء البرنامج ، والقياس التتبعي الذي تم تطبيقه بعد انتهاء البرنامج ومرور شهر على تطبيقه ، وهذا يؤكد على استمرار تأثير البرنامج حتى بعد الانتهاء منه بفترة .

يوضح هذا الفرض بيان مدى استمرارية فعالية البرنامج القائم علي الخرائط المفاهيمية التعاونية في تحسين المهارات اللغوية لدى أفراد المجموعة التجريبية، وذلك من خلال المقارنة بين نتائج القياس البعدي والتتبعي للمجموعة التجريبية التي تلقت البرنامج التدريبي على مقياس المهارات اللغوية بعد مرور شهر من انتهاء تطبيق البرنامج، و أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي لمهارات المحادثة الشفهية وهذه النتيجة تحقق صحة الفرض السادس، ويفسر الباحثان استمرار فعالية البرنامج في تحسين مستوى لمهارات اللغوية لدى أفراد المجموعة التجريبية إلى المشاركة الإيجابية لأسر الأطفال ذوي اضطراب التعلم المحدد.وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة عاشور (٢٠٠٩) والتي أشارت إلى أهمية دور الأسرة فى استخدام توظيف المهارات اللغوية لديهم.

ويمكن تفسير هذه النتائج ، فى ضوء نتائج الدراسات التي أكدت على أن هذه التدريبات والخبرات والأنشطة التي تعتمد على استراتيجيات االخرائط المفاهيمية التعاونية تستمر فعاليتها، ويتفق ذلك مع نتائج دراسة كل من (Rodrigo M ;et al , 2021;Natalie y,2021).

كما يرجع الباحثان استمرار التحسن بل وزيادته نسبيا لدى أفراد المجموعة التجريبية في فترة المتابعة إلى كفاءة البرنامج التدريبي القائم على الأنشطة لما احتواه البرنامج من تنوع في الأنشطة والمداخل والفنيات، ومناسبة الوسائل وحسن استخدامها لما أعدت إليه إلى جانب مساعدة الأسرة في ترسيخ الكلمات و اللغة واهتمامها بمشاركة اطفالهم ذوي اضطراب التعلم المحدد في التدريب على الواجب المنزلي الذي تقدمه الباحثة بما يناسب أهداف كل جلسة، وإتاحة الفرصة للأطفال للتدريب والنمذجة وقد اتفق ذلك مع نتائج دراسة كل من (Lee Y,2013;Polat Q ;et al,2022) وفى ضوء ما سبق نجد أن نتائج هذا الفرض يؤكد على استمرارية فعالية برنامج استخدام الخرائط المفاهيمية المستخدم فى الدراسة فى تحسين المهارات اللغوية لدى الاطفال ذوي اضطراب التعلم المحدد.

توصيات البحث:

١- تفعيل دور استراتيجيات الخرائط المفاهيمية في تعليم الأطفال ذوي اضطراب التعلم المحدد.

٢- الاهتمام بتحسين قصور الانتباه كأساس للتعامل اليومي بين الأطفال ذوي اضطراب التعلم المحدد في بيئتهم.

٣- ضرورة مراعاة الفروق الفردية فى البرامج المقدمة لذوي اضطراب التعلم المحدد من حيث تخطيطها وتنفيذها لتحقيق الرعاية الفريدة لكل منهم على حده.

بحوث مقترحة:

استكمالا للجهد الذي بدأه البحث الحالي وفي ضوء ما انتهى إليه من نتائج، استطاع الباحثان تقديم بعض الموضوعات التي لازالت في حاجة إلي مزيد من البحث والدراسة وهي:

١- فعالية برنامج للتدخل المبكر قائم على استخدام الخرائط المفاهيمية لتنمية مهارات التواصل اللفظي لدى الاطفال ذوي اضطراب التعلم المحدد.

٢- فعالية برنامج تدريبي قائم على المهارات اللغوية لتنمية التواصل الاجتماعي لدى الاطفال ذوي اضطراب التعلم المحدد.

٣- فعالية برنامج ارشادي لتنمية مهارات التفكير الإيجابي لدى الاطفال ذوي اضطراب التعلم المحدد.

مراجع البحث:

أبو جادو، صالح محمد (٢٠٠٧). *تدريس الاطفال ذوي صعوبات التعلم* ط(٧). عمان: دار الثقافة للنشر والتوزيع.

أحمد، حسن محمد (٢٠١٠). فاعلية برنامج للتدخل المبكر لتنمية بعض المهارات اللغويةً لدى الأطفال المتخلفين عقليا، *مجلة كلية التربية، بورسعيد، ٨(٨)*، ٣٣٤-٣٩٨.

البطاينة، أسامة محمد (٢٠٠٥). *صعوبات التعلم النظرية والممارسة*، عمان، دار المسيرة للنشر والتوزيع.

بلعيد ، صالح (٢٠٠٤) . **نظرية النظم** . دار هومة الجزائر .

حافظ، بطرس (٢٠٠٩). *تدريس الأطفال ذوي صعوبات التعلم*، عمان، الأردن. دار المسيرة للنشر والتوزيع.

البلوي، صالح عيد (٢٠١٨). مهارات القراءة لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم والعاديين بالمرحلة الابتدائية بالمملكة العربية السعودية (دراسة مقارنة)، *مجلة البحث العلمي في التربية*، ١٩(الجزء الرابع)، ٦٩-٩٤.

الجلاد، ماجد زكي، و الشملتي، عمر عبد القادر (٢٠٠٥). أثر دورة التعلم والخرائط المفاهيمية في اكتساب طلاب الصف التاسع الأساسي للمفاهيم الفقهية. *الفجيرة، الإمارات العربية المتحدة*، أبها، المملكة العربية السعودية.

الجمعية الامريكية للطب النفسي (٢٠٠٠) . الدليل الاحصائي والتشخيصي للاضطرابات العقلية (DSM-4) ، (ترجمة تيسير حسون) ، الطبعة ٤ ، (د.ن) .

الجمعية الأمريكية للطب النفسي (٢٠١٣) . الدليل الاحصائي والتشخيصي للاضطرابات العقلية (DSM-5) . (ترجمة أنور الحمادي) . (د.ن) .

الحسيني، ذياب صالح (٢٠٠٧)، فاعلية استراتيجيتي التعلم بالاكتشاف والخرائط المفاهيمية في تحصيل طلبة المرحلة الثانوية في مادة التربية الإسلامية في دولة الكويت. رسالة ماجستير غير منشورة،(ص٨) جامعة عمان العربية للدراسات العليا.

الحضري، سومة أحمد (٢٠١٦). فاعلية برنامج تدريبي لتنمية مهارة اللغة الاستقبالية والتعبيرية وتحسين فاعلية الذات لدة عينة من الأطفال ضعاف السمع، مركز الإرشاد النفسي، كلية الدراسات الإنسانية، جامعة الأزهر، (٤٥)، ٣٠٠-٢٥٥.

الحلاق، السامي (٢٠١٠). *المرجع في اللغة العربية وعلومها*، لبنان، دار المؤسسة الحديثة للكتاب.

خطابية، عبدالله (٢٠٠٥). *تعليم العلوم للجميع*. عمان: دار الميسرة للنشر والتوزيع.

خميس، بشري (٢٠٠٩). اثر استخدام خرائط المفاهيم في تحصيل طالبات الصف الاول المتوسط في مادة العلوم وتنمية تفكيرهن الاستدلالي. *المؤتمر العلمي السنوي الثالث لكلية التربية الاساسية*، ٤،٢٢٨-٢٦٢.

الديبسي، محمود عبدالمهدي السيد (٢٠١٦). فاعلية برنامج تدريبي قائم على مهارات التأهيل السمعي في تحسين اللغة التعبيرية لدى عينة من أطفال زراعة القوقعة، *رسالة ماجستير*، معهد البحوث والدراسات العربية.

ريان،محمد هاشم (٢٠٠٦). *استراتيجيات التدريس لتنمية التفكير*. الكويت: مكتبة الفلاح.

الزريقات ، ابراهيم عبدالله (٢٠١٨) . اضطرابات الكلام واللغة – التشخيص والعلاج(ط٢) ، دار الفكر للنشر والتوزيع.

زنازل، نور الهدى (٢٠١٦). *تدريس مهارة القراءة في ضوء المقاربة بالكفاءات-السنة الثانية* ابتدائي أنموذجا.

زهران ، حامد عبدالسلام (٢٠٠٣) . علم النفس الاجتماعي (ط٦) . عالم الكتاب القاهرة .

زيتون، كمال عبدالحميد (٢٠٠٣). *تدريس العلوم من منظور البنائية*. الاسكندرية: مصر المكتب العلمي للنشر والتوزيع.

السرطاوي، احمد زيدان (٢٠٠٩). *صعوبات التعلم النمائية والأكاديمية*، عمان، دار المسيرة للنشر والتوزيع.

سعيد، محمد حسين، ومراد نجوى وزير (٢٠١٨). أثر استخدام الأنشطة اللاصفية في تنمية بعض المهارات اللغوية لدى أطفال الروضة، *مجلة كلية التربية*، ١٥ (س١٥. ع٨٣. ج٢ (ديسمبر٢٠١٨)، ٢٩٠-٣٥٩.

السليتي، فارس (٢٠٠٨). *فنون اللغة: المفهوم الأهمية والمعوقات والبرامج التعليمية*، إربد، دار عالم الكتب الحديثة للنشر والتوزيع.

سليمان، السيد عبد الحميد(٢٠١٠). *صعوبات التعلم: تاريخها، مفهومها، تشخيصها، عالجها*، القاهرة، دار الفكر العربي.

الشخص، عبد العزيز السيد (٢٠١٣). *مقياس المستوى الاجتماعى الإقتصادى للأسرة*. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

شرقي ، سميرة (٢٠٠٧) . علاقة اضطراب الانتباه مصحوب بفرط النشاط بالاسلوب المعرفي التروي مقابل الاندفاع . رسالة ماجستير غير منشورة ، جامعة باتنه .

شلبي، امنية (٢٠٠٩). أثر فاعلية برنامج تربوي فردي مقترح للتخفيف من اعراض صعوبات الانتباه مع فرط الحركة لدى تلاميذ الحلقة الثانية من المرحلة الابتدائية. مجلة كلية التربية، جامعة المنصورة، ٢٠٩،٦٩-٢٥٩.

شريف، السيد عبد القادر(٢٠١٤). *مدخل إلى التربية الخاصة، القاهرة*، دار الجوهرة للنشر.

شريف، غصون خالد (٢٠١١). اثر استخدام خرائط المفاهيم في التحصيل وتعديل قصور الانتباه لدى تلاميذ التربية الخاصة. مجلة ابحاث كلية التربية، جامعة الموصل، ١١ (٢).

صوافطة، وليد عبد الكريم(٢٠٠٥).أثر التدريس بطريقتي حل المشكلات والخرائط المفاهيمية في اكتساب المفاهيم العلمية وتنمية مهارات التفكير الإبداعي والاتجاهات العلمية لدى الطلبة. *رسالة دكتوراه* ، جامعة عمان العربية للدراسات العليا.

الضباعي، نوال علي محمد (٢٠٠٣).أثر استخدام الخرائط المفاهيمية في تحصيل طلبة الصف الثاني ثانوي علمي في مادة الكيمياء في مدينة عدن، *رسالة ماجستير* ، جامعة صنعاء، اليمن.

شكاوي، وهيبة، والحسني، ابتسام (٢٠٢١). *اضطراب الذاكرة البصرية وعلاقته بتعلم مهارة الكتابة عند الطفل ذو تخلف ذهني بسيط.*

صالح، وحيد عبدالبديع عبدالرحمن (٢٠١٦). فاعلية برنامج تدريبي في تنمية المهارات السمعية لتنمية اللغة الاستقبالية والتعبيرية لدى زارعي القوقعة، *مجلة التربية الخاصة، كلية التربية، جامعة الزقازيق، (١٦)*، ٣٠٦-٢٥٤.

طعيمه، رشدي، مناع، محمد (٢٠٠١). *تدريس اللغة العربية في التعليم العام*: نظريات وتجارب، القاهرة، دار الفكر العربي.

الطيب، محمد (٢٠١٠). *مهارات القراءة*، القاهرة، دار الكتب المصرية للنشر والتوزيع.

عارف الدين (٢٠١٨) . دلالات السياق علي معاني الزمن النحوي : دراسة نحوية دلالية . مجلة الدراسات اللغوية والادبية اندونسيا ، ١(١٠) .

عاشور، راتب قاسم (٢٠٠٩). *فنون اللغة العربية*، القاهرة، علم الكتب الحديث للنشر والتوزيع.

عبد الباري، شعبان (٢٠١١). *مهارات التحدث*، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

عبد الحميد، هبه محمد (٢٠٠٦). *أنشطة ومهارات القراءة والاستذكار في المدرستين الابتدائية والإعدادية*، عمان، دار الصفاء للنشر والتوزيع.

عبد الستار، محمد (٢٠٠٢). فعالية برنامج علاجي لاضطراب بعض العمليات المعرفية لدى ذوي صعوبات التعلم من تلاميذ المرحلة الابتدائية ، *رسالة دكتوراه* ، كلية التربية جامعة المنصورة.

عبد ربه، أحمد (٢٠٢١). أثر برنامج تدريبي باستخدام أسلوبي التدريس بالأقران والتعلم التعاوني في تنمية المهارات اللغوية والاجتماعية للتلاميذ المعوقين فكرياً" القابلين للتعلم، *مجلة جامعة الشارقة للعلوم الإنسانية والاجتماعية*،١٨ (٢)، ٤٠٠-٤٣٩.

عبيدات، حيدر فوزي (٢٠٠٠)، أثر إستراتيجية التعليم التعاوني والخريطة المفاهيمية في الفهم المفاهيمي لطلبة الصف السابع الأساسي في مادة العلوم، *رسالة ماجستير*، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

العتومي ، عدنان يوسف (٢٠١٤) . *علم النفس المعرفي النظرية والتطبيق* . دار المسيرة للنشر والتوزيع عمان الاردن .

العجمي، ذياب عايض فالح (٢٠٢٠). القلق الاجتماعي وعلاقته بالدافعية للإنجاز لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة المتوسطة بدولة الكويت، *مجلة القراءة والمعرفة، كلية التربية، جامعة عين شمس، (٢١٩)*، ١٨٧-١٤٩.

العدل ، عادل محمد (٢٠٠٠) . فاعلية الأسلوب المعرفي واستراتيجية تجهيز المعلومات على الذاكرة العاملة . مجلة كلية التربية ، جامعة عين شمس .

عطا، إبراهيم محمد (٢٠٠٩). *المرجع في تدريس اللغة العربية*، مركز الكتاب للنشر والتوزيع.

العطرة، بلقاسم (٢٠٢٠). *تأثير أمراض الكلام على مهارة القراءة*.(Doctoral dissertation)

عطية، محسن (٢٠٠٨). الاستراتيجيات الحديثة في التدريس الفعال ط(١). عمان: دار صفاء للنشر والتوزيع الاردن.

عطية، محسن (٢٠١٥). *تدريس اللغة العربية في ضوء الكفايات الأدائية*، ط (٣)، عمان- الأردن، دار المناهج للنشر والتوزيع.

علي، إبراهيم محمد (٢٠٠٧). *المهارات القرائية وطرق تدريسها* ، عمان، دار الخزامي للنشر والتوزيع.

علي ، محمد النوبي (٢٠٠٩) . *اضطراب الانتباه المصحوب بالنشاط الحركي الزائد لدى ذوي الاحتياجات الخاصة* . عمان : دار وائل للنشر ، الاردن .

الغانمي ، سعيد (٢٠٠٣) . *نظرية تأويل الخطاب وفائض المعنى* . المركز الثقافي العربي المغرب .

غنايم، أمل محمد حسن (٢٠٢٠).: أثر التدريب القائم على مكونات الذكاء الانفعالي في تنمية السلوك الاجتماعي الإيجابي لذوي صعوبات التعلم غير اللفظية بالمرحلة الابتدائية: دراسة تنبؤيه – تجريبية، *مجلة كلية التربية، جامعة أسيوط، ٣٦(١)*، ٢٥٦-٢٠١.

غنيم، أحمد صبري غنيم (٢٠١٦). برنامج تربوي قائم على استخدام الكمبيوتر في تنمية بعض المهارات اللغوية لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، *مجلة كلية التربية. بنها*، ٢٧(٢)، ١-٤٢.

الفأر ، ابراهيم (٢٠٠٢) . استخدام الحاسوب في التعليم . عمان : دار الفكر للنشر والتوزيع .

القرعان، أسمهان محمود (٢٠١٩). مهارات القراءة لدى الطلبة العاديين وذوي صعوبات القراءة (الديسلكسيا) في الصف الرابع في المدارس الحكومية الأساسية في محافظة إربد: دراسة مقارنة، مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية، ٥(٢٥).

قطامي، يوسف، والروسان، محمد (٢٠٠٥).*الخرائط المفاهيمية*. عمان: دار الفكر.

محمد، عادل عبد الله(٢٠٠٥). *قصور المهارات قبل الأكاديمية لأطفال الروضة وصعوبات التعلم*. القاهرة. دار الرشاد للنشر.

محمود، قدوم محمود (٢٠٢٠). *استراتيجيّات تعليم مهارة القراءة للطلبة الأتراك .التواصلية*، ٦(٢)، ٥٠٧-٤٦٥.

مرعي، توفيق احمد، و الحيلة، محمد محمود (٢٠٠٢). *طرائق التدريس العامة* . دار الميسرة للنشر، عمان.

مكي، ربيحة(٢٠٢١). دور المهارات اللغوية في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها-مهارة الكتابة أنموذجًا، *رؤى في الآداب والعلوم الإنسانية*، ١(٢)، ٧٩-٨٠.

ناجي ، حنان (٢٠٢٢) . فعالية برنامج باستخدام أنشطة اللعب في تنمية المهارات النفس حركية لدى الاطفال ذوي اضطراب التعلم المحدد ، مجلة الارشاد النفسي، ٧١ (٢) ، ٦٧-١٣١.

النوبيي، محمد (٢٠٠٩). اضطراب الانتباه المصحوب بالنشاط الذائد لدى ذوي الاحتياجات الخاصة. دار وائل للنشر الاردن.

الوقفي ، راضي (٢٠٠٣) . صعوبات التعلم النظري والتطبيقي . عمان : دار مسيرة للنشروالتوزيع والطباعة .

اليتيم، شريف سالم (٢٠٠٦).أثر التكامل بين استراتيجيتي التدريس البنائيتين: دورة التعلم والخارطة المفاهيمية في فهم الطلبة للمفاهيم العلمية واتجاهاتهم نحو العلم و إدراكاتهم للبيئة التعليمية الصفية. *رسالة دكتوراه* ، الجامعة الأردنية.

American Psychiatric Association(2013). Diagnostic and statistical manual of mental disorders, DSM-5. Fifth Edition. Washington, D. C.: American Psychiatric Association

Alenizi , M , A. (2016) . The Use of Cooperative Learning to Reduce Attention Deficits in students with learning disorders in the Kingdom of Saudi Arabia . Department of Education , College of Arts and Sciences ,Ratha Male Campus , Northerm Border University , Ratha , Kingdom of Saudi Arabia (KSA) .

Awoyelu, I., & Agboola, I. (2018). CLassifIcation Model For Learning DisabilIties in Elementary School Pupils. *Journal of Natural Sciences Engineering and Technology, 17(1),* 9-20..

Bolat , N ;and Eyuboglu , M. (2018) . Empathy and theory of mind abilities of children with specific learning disorder (SLD(. Psychiatry .

Breier, J. I., Gray, L. C., Fletcher, J. M., Foorman, B., & Klaas, P. (2002). Perception of speech and non speech stimuli by children with and without reading disability and attention deficit hyperactivity disorder. *Journal of experimental child psychology*, *82*(3), 226-250.

British Dyslexia Association. (2007). Definition of dyslexia. http:// www.actiondyslexia.co.uk/view-article/Defining-Dyslexia.

Bradway, H.A. (2001). Using Laboratory experiences with journal writing to teach a nutritional unit to 7th grade students. Michigan State University (0128) Degree: Ms. DAI: A AC 1401123.

Brown, D. S.(2000). The effect of Individual and Group Concept Mapping on Students Conceptual Under standing of Photosynthesis and Cellular respiration in three Different Academic Levels of Biology classes. *Dissertation Abstract International* ,61(4):1272.

Brown, T. E. (2006). Executive functions and attention deficit hyperactivity disorder: Implications of two conflicting views. *International Journal of Disability, Development and* Education, 53(1), 35-46.

Cárdenas, S. Y., Silva-Pereyra, J., Prieto-Corona, B., Castro-Chavira, S. A., & Fernández, T. (2021). Arithmetic processing in children with dyscalculia: an event-related potential study. *PeerJ*, *9*, e10489.

Diyora, M., & Diloza, X. (2020). Improving the English Languages Speaking Skills with Efficient Ways. *International Engineering Journal For Research & Development*, *5*(1), 7-7.

Döhla, D., Willmes, K., & Heim, S. (2018). *Cognitive profiles of developmental dysgraphia. Frontiers in psychology*, 9, 2006.

Donolato , E ; Cardillo , R ; Mammarella , I ; and Melby-Lervag , M . (2022) . Research Review : Language and Specific learning disorders in children and their co-occurrence with internalizing and externalizing problems : a systematic review and meta-analysis . Journal of Child Psychology and Psychiatry ,36(5).PP.507-518.

Elizabeth , M,. (2020) . A Thesis Submitted in Partial Fulfillment of the Requirements for the Degree of Specialist in the field of School Psychology . Graduate School Southern Illinois University Edwardsville .

Everett , G,C ; Conoyer , S .; McKenney , E . (2020) . *The Use of Story Mapping to Improve the Writing Performance of Students with Attention Deficit/ Hyperactivity Disorder* . Athesis submitted in partial fulfillment of the Requirements for the degree of Specialist in the field of school Psychology , Southern Illinois University Edwardsville .

Findik Momt; Erdogdu , A, B ; and Fadiloglu , E.(2022) . Motor skills in children with specific learning disorder : A controlled study . Dusunen Adam , 35(2), 101-110.

Foxworth, L. L., Mason, L. H., & Hughes, C. A. (2017). Improving narrative writing skills of secondary students with disabilities using strategy instruction. *Exceptionality*, *25*(4), 217-234.

Gargot, T., Asselborn, T., Pellerin, H., Zammouri, I., M. Anzalone, S., Casteran, L.,... & Jolly, C. (2020). Acquisition of handwriting in children with and without dysgraphia: A computational approach. *PloS one*, *15*(9), e0237575.

Ghaffari , A., Azad , A., Zarei , M,A., Rassafiani ,M., and Sharifnia , H . (2022) . Effect of Occupation Performance Coaching with Four-Quadrant Model of Facilitated Learning on children with specific learning disorder . Occupational International .

Gosiewska-Turek ,B,M.(2022). Dyslexia , Self-efficacy , and Language Instruction in Foreign Language Learning- A Mixed Quantitative-qualitative Study . University of Opole , Poland , Vol.8(1), PP.71-84 .

Graham, S., Liu, X., Aitken, A., Ng, C., Bartlett, B., Harris, K. R., & Holzapfel, J. (2018). *Effectiveness of literacy programs balancing reading and writing instruction: A meta-analysis*. *Reading Research Quarterly*, *53*(3), 279-304.

Helenius , P ; Parviainen , T ; Paetau , R ; and Salmelin , R.(2009) . Neural Processing of Spoken words in specific language impairment and dyslexia . Journal of Neurology, University of Technology, 132 ; 1918-1927 .

Hwang , G ; Shi , Y ; and Cha , H .(2011) . *A concept map approach to developing collaborative Mindtools context- aware ubiquitous Learning* . Articla in British Journal of Educational Technology , Vol 42 No 5 ,pp.778-789 .

Istianah, T. (2011). *The use of genre-based approach in teaching writing procedural texts to improve students' writing skill to the eleventh grade of SMK N 1 Slawi (in the academic year of 2010/2011)* (Doctoral dissertation, Universitas Negeri Semarang).

Jegede, J.O., Alaiyemola, F.F. & Okebukola, P.A. (1990). The effect of concept mapping on students' anxiety and achievement in biology. *Journal of Research in Science Teaching*, 27, 951-960.

Kassab , S , E .(2016) . Concept mapping as aTool for Learning and Assessment in problem-based Learning . Department of medical Education , Faculty of Medicine , Suez canal University Egypt , Vol , 19(1) , pp 01-09 .

Kaur, G., Scior, K., & Wilson, S. (2009). Systemic working in learning disability services: A UK wide survey. *British Journal of Learning Disabilities*, *37*(3), 213-220.

Kinchin, I.M. (2000). Concept mapping in biology. *Journal of Biological Education*, 34, 61-68.

Layes, S., Guendouz, M., Lalonde, R., & Rebai, M. (2022). Combined phonological awareness and print knowledge training improves reading accuracy and comprehension in children with reading disabilities. *International Journal of Disability, Development and Education*, *69*(4), 1185-1199.

Layes , S . (2016) . Dyslexie developpe mentale . Eloued . Algeria Golden Souf Imp .

Lee , Y. (2013) . *Collaborative Concept Mapping as aPre-Writing Strategy for L2 Learning : A Korean Application* . International Journal of Information and Education Technology , Vol . 3 , N.2.

Lukács, A. G., Leonard, L. B., & Kas, B. (2010). Use of noun morphology by children with language impairment: The case of Hungarian. *International Journal of Language & Communication Disorders*, *45*(2), 145-161.

Lyon ,G.,(2004). Learning Disabilities , 22 ,58-74.

Margaret J .Snowling ; Kristina MOLL ;and Charles Hulme ,(2021). Language difficulties are a shared risk factor for both reading disorder and mathematics disorder . Journal of Experimental Child Psychology , University of Oxford , 54(2),163-177.

Maria ,B. &Antonietta ,B.(2012).Concept maps and Learning disorders .Istituto comprensivo "Fernanda romagnoli" Fabriano , Italia .

Miller, P. H. (2002). *Theories of developmental psychology*. Macmillan.

Miller ,P ; and Kupfermann , A . (2009) . The role of visual and phonological representations in the prossing of written words by readers diagnosed with dyslexia , Italia .

Murphy , S. (2012) . *Learning to Improve Support for Students with Characteristics of ADHD and Their Literacy Learning* . Graduate Department of Curriculum , Teaching and Learning Ontario Institute for Studies in Education University of Toronto .

Natalie , Y . (2021) . *Effects of the Concept-Mapping Method on International Students , Academic performance and Perceptions* .A dissertation Presented to The Faculty of the School of Education Learning and Instruction Department , The University of San Francisco .

Nicoll, G., Francisco, J. & Nakhleh, M. (2001). A Three-tier system for assessing concept map link: a methodological study. *International Journal of Science Education*, 23, 863-875.

Novak ,D.,&Gowin, D.(1995). *Learning How to learn*. Cambridge university press.

Ögulmus, K., & Melekoglu, M. A. (2021). The Impact of POW+ C-SPACE Strategy on Story Writing Skills of Turkish Students with Specific Learning Disabilities. *Educational Policy Analysis and Strategic Research*, *16*(1), 287-305.

Okebukola, P.A. (1990). Attaining meaningful learning of concepts in genetics and ecology: an examination of the potency of the concept-mapping technique. *Journal of Research in Science Teaching*, 27, 493-504.

Polat , O ; Sezer , T and Akyol , N . (2022) . *Collaborative Learning with Mind Mapping in the Development of Social Skills of Children* . Article in Participatory Educational Research ,Marmara University , Vol.9(1),pp.463-480.

Riga , A . (2015) . *Investigating the impact of Concept Mapping Software on Greek students with Attention Deficit (AD)* . Intemational journal of Education and Development using information and Communication Technology , University of Thessaly , Greece , Vol .11,Issue 3 , pp .37-49.

Rinaldi , P ; Bello ,A ; Simonelli , I ; and Caselli , M .C.(2023) . Is Specific Learning Disorder Predicted by Developmental Language Disorder? Evidence from a Follow-Up Study on Italian Children . Brain Sci . 13,701 .

Riva , A ;Musetti, A ; Bomba , M ; Milani , L ; Montrasi , V ; and Nacinovich , R .(2021) . Language-Related Skills in Bilingual Children with Specific Learning Disorders . Department of Medicine and Surgery , University of Milano Bicocca , Italy .

Rodrigo , M , M . T . et al .(Eds) (2021) . The Effectiveness of Collaborative with Kit-Build Concept Map in Online Learning .Faculty of Computer Science , Universitas Brawijaya , Vol .11, 3 , pp .37-49.

Rodríguez, C., Álvarez, D., Gónzalez-Castro, P., García, J. N., Alvarez, L., Núñez, J. C.,... & Bernado, A. (2021). ADHD and Writing learning disabilities: comorbidity in basis of attention and working memory.

Rush,C. & Harrison,P.(2008).Ascertaining teachers perceptions of working with adolescents diagnosed with attention-deficit hyperactivity disorder. *Educational Psychology in practice*,24 ,207-223.

Sharma, G. (2004). A comparative study of the personality characteristics of primary-school students with learning disabilities and their nonlearning disabled peers. *Learning Disability Quarterly*, *27*(3), 127-140.

Stankeviciene, J. (2007). Assessment of Teaching Quality: Survey of University Graduates. *Online Submission*.

Sungur, S., Tekkaya, C. & Geban, O. (2001). The Contribution of conceptual change texts accompanied by concept mapping to students' understanding of the human circulatory system. *School Science and Mathematics,* 101, 91-101.

Swanson, H. L., Kong, J., Petcu, S. D., & Asencio Pimentel, M. F. (2020). Can Difficulties in Language Acquisition and Specific Learning Disabilities Be Separated Among English Learners?. *Exceptional children*, *86*(3), 293-309.

Upadhyay, A., Singh, S. K., Turkar, V., Singh, O. 2013. Proposed Method for Classification of Learning Disable Students using Artificial Neural Network and Decision Tree. Proceedings of National Conference on Emerging Trends, *Innovations and Challenges in Information Technology*, 1 -5.

Wang , S , H.(2019) . Instruction Design and Strategy of Concept Mapping . School of Education Science , Zhaoqing University , Vol . 110 ,pp.112-113.

Xin , P .; Jitendra , K ,; and Buchman , A. (2005) . Effects of mathematical word broblem – solving instruction on middle school students with learning prblems , Journal of Special , 39, 3, PP. 181-192 .

Yurko, N., & Styfanyshyn, I. (2020). Listening skills in learning a language: the importance, benefits and means of enhancement. *Collective monographs*, 38-46.

Zera m D, ;Aloyzy , N , and Lucian , G . (2001) . Self – Organization and learning disabilities : A theoretical for the interpretation and understanding of dysfunction. Learning Disability Quarterly , 24,2, PP. 18-107 .

Zhang , J and Wang , Q,. (2023) . Reading and Difficulties in bilingual learners . University of Houston , USA, Annals of Dyslexia , 73:1-5.