استخدام الوسائط المتعددة في تنمية بعض المهارات المعرفية والاجتماعية لدى الأطفال ذوى صعوبات التعلم النمائية

إعداد

إيمان أحمد خميس
أستاذ مساعد علم نفس الطفل
كلية التربية للطفولة المبكرة–
جامعة المنوفية

المستخلص:

هدف البحث الحالى إلى تنمية بعض المهارات المعرفية والاجتماعية لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم النمائية من خلال برنامج الوسائط المتعددة ، حيث بلغ عدد الأطفال(١٠)أطفال من روضة مدرسة الأزهار بحى وسط الإسكندرية، وقد استخدمت الباحثة المقاييس الآتية لحساب تجانس العينة ولتحقيق أهداف البحث:

١- اختبار المصفوفات المتتابعة الملونة لقياس الذكاء لجون رافن.(عماد حسن،٢٠١٦).
٢- مقياس الكشف المبكر عن صعوبات التعلم النمائية لدى الأطفال في مرحلة ما قبل المدرسة. إعداد: (اسماعيل الفرا،٢٠٠٥)
٣- مقياس المهارات المعرفية لأطفال ما قبل المدرسة (إعداد الباحثة)
٤- مقياس المهارات الاجتماعية للأطفال إعداد: (سهير كامل أحمد، وبطرس حافظ بطرس،٢٠٠٨)
٥- برنامج الوسائط المتعددة (إعداد: الباحثة)

وقد توصلت الباحثة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين القياسين القبلى والبعدى فى كل من المهارات المعرفية والمهارات الاجتماعية لصالح القياس البعدى ، كما لاتوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين القياسين البعدى والتتبعى فى كل من المهارات المعرفية والاجتماعية مما يشير إلى فاعلية البرنامج المستخدم وبقاء أثره بعد فترة المتابعة .

الكلمات المفتاحية: الوسائط المتعددة، المهارات المعرفية والاجتماعية، الأطفال ذوي صعوبات التعلم النمائية

Abstract

The current study aimed to develop some cognitive and social skills among children with developmental learning difficulties through multimedia among a sample of (10) children with developmental learning difficulties in kindergarten in Al-Azhar School in central Alexandria. The researcher used the following measures to calculate the homogeneity of the sample:

1- Color Sequence Intelligence Matrix Test (John Raven)

2-Early detection scale for developmental learning difficulties in preschool children. (Prepared by: Ismail (Saleh Al-Farra, 2005)

3-Cognitive skills scale for preschool children prepared by the researcher

4-The Social Skills for Children Scale Prepared by: (Soheir (Kamel Ahmed and Boutros Hafez Boutros, 2008)

5- (Multimedia Program Prepared by: The Researcher

The finding show that: there are statistically significant differences between the pre and post measurements in both cognitive and social skills in favor of post measurement, as there are no differences between the post and follow up measurements in both cognitive and social skills, which indicates the effectiveness of the program used and its impact after the follow-up period.

Key words: multimedia, some cognitive and social skills., children with developmental learning difficulties.

مقدمة

تعد فئة ذوي صعوبات التعلم من أكثر فئات التربية الخاصة انتشاراً وأكثرها استقطاباً لأنظار العديد من العلماء والباحثين في المجالات المختلفة كالطب، وعلم النفس والتربية، وعلم الاجتماع، ويعد هذا الاهتمام انعكاساً لأهمية هذه الفئة، حيث تشكل شريحة كبيرة من المنتفعين في مجالات التربية الخاصة، بالإضافة إلى أهمية الإيقاع السريع في الكشف والتشخيص والتدخلات العلاجية.

ولعل ما يدعونا إلي الكشف المبكر عن حالات صعوبات التعلم هو التباين بين قدرات الأطفال وبين الآداءات التي يقومون بها، وذلك لما يعانى منه الأطفال من مشكلات في الحياة العامة بشكل عام والعمليات المعرفية بشكل خاص، ونظراً لامتلاكهم القدرات وعدم الانتفاع بها جيداً، فكان لابد من البحث في سبل جديدة تمكنهم من تنمية تلك العمليات حتى تصبح عونا لهم فيما بعد(إبراهيم أبو نيان، ٢٠١٧: ٦٥)

ولقد أصبحت اليوم البرامج والتطبيقات التي تعتمد في عرضها للمعرفة والخبرات المتنوعة علي دمج وتكامل إثنين أو أكثر من الوسائط الحسية في بيئة تعليمية تعتمد على الكمبيوتر؛ هي أحد الاتجاهات الحديثة في تحقيق نتائج تعليمية متعددة، وغالباً ما تشتمل هذه الوسائط على نص مكتوب Text أو صوت sound أوصور ثابتة Still image أو رسوم توضيحية أو حركية وخرائط (إبراهيم الفار،٢٠٠٣: ٤١)

كما أن العملية التعليمية باستخدام الوسائط المتعددة تتيح الفرصة للأطفال ذوي صعوبات التعلم لمواجهة قضايا وظواهر ومواقف تعليمية غير مألوفة ؛ الأمر الذي تطلب تفسيراً من المتعلمين في ضوء خبراتهم السابقة ، وخلق ما يسمى بالتعلم النشط Active Learning والذي بدوره يمكن المتعلمين من اكتساب المعلومات التي تقدم عبر شاشات الكمبيوتر في شكل نصوص، وأصوات، ورسوم، وصور بأنواعها، ولقطات فيديو، وبالتالي قد يؤثر التدريس بالوسائط المتعددة في المعرفة والفهم لدى الأطفال، بل واكتساب المهارات المعرفية التي تمكنهم من الاستمرارية في عملية التعلم. (سهير كامل، وبطرس بطرس، ٢٠١٤: ١٤)

مشكلة البحث

نبعت مشكلة البحث من ملاحظة الباحثة لاستخدام الأطفال المفرط للأجهزة الإلكترونية بكافة أشكالها من أجهزة محمولة ذكية وهواتف ذكية وأجهزة لوحية وغيرها، والتي أصبحت لا تخص مجتمع ثقافي دون الأخر أو مستوي اقتصادي دون الأخر أو مستوي اجتماعي دون الأخر وأخيراً فئة عمرية دون الأخرى، أو أن تكون حكراً على الكبار والبالغين دون من لايزالون يَحبُون بأقدامهم الصغيرة، فالصغير والكبير يستخدم تلك الإلكترونيات وبشكل مفرط، وقد يصل الأمر في بعض الأحيان إلي التعلق الشديد والتعود عليها أو عدم الاستغناء عنها علي مدار اليوم.

وتعد الوسائط المتعددة أحد الاتجاهات التربوية المعاصرة ،

إذ تلعب دوراً جوهرياً في إثراء العملية التعليمية من خلال إضافة أبعاد ومؤثرات متميزة، خاصة وأننا نعيش الآن عصر التكنولوجيا والانفجار المعرفي والتقني، ومن الضروري أن نواكب هذا التطور، فالحاسوب يمثل قمة ما أنتجته التقنية الحديثة، فقد دخل في شتى مناحي الحياة، وأدق تفاصيلها وأصبح يؤثر في حياة الإنسان بشكل مباشر وغير مباشر، وبالنسبة للعملية التعليمية فقد استحوذت الوسائط المتعددة على النصيب الأكبر من اهتمام رجال التربية والتعليم ، كما يعد الحاسوب من خلال ما يقدمه بمثابة مدرساً صبوراً مع التلاميذ، إذ يتيح لهم إعادة المواد دون ملل أو كلل، ويوجه التلامذ نحو التعليم الذاتي ويغرس في نفوسهم الثقة.(إبراهيم الفار،٢٠٠٣: ٤٤-٤٦)

والوسائط المتعددة ظاهرة تقنية جديدة فهي تجمع بين الصوت والرسم والنص والفيديو فهي تستطيع فعلياً توفير تجربة أكثر واقعية، وتتفوق الوسائط المتعددة على وسائل الإعلام المرئية والمسموعة، وإذا كانت هناك أهمية لاستخدام تكنولوجيا المعلومات والوسائط المتعددة فى العملية التعليمية من قبل الأطفال العاديين فهى أكثر أهمية لذوى صعوبات التعلم نظراً لأنها تتيح لهم فرصاً أكبر للتفاعل والمحاولات المتكررة والتعزيز الفورى .

وقد أشار كل من (رانيا قاسم،٢٠٠٩)(رانيا الفار،٢٠١٢)(رشاد عبد العزيز، وأمل عبد القادر،٢٠١٧)(حسن المشهراوي، وداود

حلمى، ٢٠١٨) إلى أهمية الحاسب الألى ومايقدم من خلاله من تآلف للعديد من الوسائط السمعية والبصرية فى إثراء العديد من الجوانب العملية والحياتية للأطفال، بالإضافة إلى تحسين الأداء الأكاديمى والعملية التعليمية فى العديد من المراحل التعليمية ، فقد ظهر الحاسب كأفضل وسيلة لحفظ هذه المعلومات واسترجاعها بسرعة وسهولة، كما أن تعلمه يؤمن طرق جديدة ومتطورة في التعليم ، ويحطم الروتين اليومي الذي ملَّ منه الطلاب ، مما يشكل حافزاً لدى الطالب للتعلم مما يؤدي إلى رفع مستوى التحصيل الدراسي لديه، بالإضافة إلى أنه أفضل حل لمشكلات صعوبات التعلم ؛ فهو يساعد في التواصل مع الآخرين بأبسط الطرق ؛ مما يؤمن فرص التعلم لطبقة لا بأس بها في المجتمع كما يؤهل تعلمه إلى إيجاد فرص عمل في المستقبل، كما يساعد على التفاعل بلا اضطراب لأن الحاسوب لا يمل ولا يغضب ولا يعاقب .

وقد أكد (Gresham,Swanson&Malon,١٩٩٢)(صالح هارون،٢٠٠٥) (مديحة سليم، ٢٠١٢) (صبحى الكفورى،٢٠١٨، ٢٠١٩) على أن الأطفال ذوى صعوبات التعلم بحاجة إلى امتلاك مستوى مناسب من المهارات الضرورية للتواصل اللفظى وغير اللفظى، بالإضافة إلى ضرورة فهم الإشارات الاجتماعية ، والإلتزام حتى يتمكنوا من التواصل بإيجابية ، ورفع مستوى الإنتاجية فى المجتمع الذى يعيشون فيه، وقد ارتبط القصور فى تلك المهارات بشكل كبير بصعوبات التعلم النمائية ولكن لم يتضح أيهما السبب وأيهما النتيجة.

وقد اعتبر(Mercer&Mercer,2001) أن القصور فى المهارات الاجتماعية أحد محكات التعرف على الأطفال ذوى صعوبات التعلم باعتبارها مطلباً أساسيا فى تهيئة الفرصة للتعلم الأكاديمى ، كما أن عدم امتلاكها يضاعف مشكلات الطفل التعليمية. ولهذا اعتبرها(Elliott,Malecki&Demaray,2001) أحد العوامل الهامة فى التكوين النفسى والاجتماعى للفرد وضرورية لنجاح عملية التعلم، كما أن قصورها يقود إلى الاكتئاب وتدنى مفهوم الذات ومزيد من صعوبات التعلم.

وقد أشار (قيس المقداد، أسامة بطاينة، وعبد الناصر الجراح،٢٠١١) إلى أهمية المهارات الاجتماعية والتى تعد ضرورية للتفاعل مع الأقران والبيئة المحيطة ، حيث تمكنهم من اتباع لوائح المدرسة وقوانينها، وكذلك اتباع عادات العمل المناسبة فى البيئة المدرسية.

كما ذكر(أحمد عواد،٢٠١٠ :١١) أن الأطفال ذوى صعوبات التعلم النمائية يعانون من صعوبات معرفية ولغوية وبصرية وحركية، بالإضافة إلى اضطرابات الادراك البصرى والذاكرة مما يعمل على إعاقة التقدم الأكاديمى والتحصيل.

ونتيجة لنقص السيطرة المخية نجد أن هؤلاء الأطفال يعانون من صعوبة تذكر المثيرات اللفظية وغير اللفظية، بالإضافة إلى التشوه الرمزى أى إدراك الرموز والأعداد بطريقة مشوهة مما دعا إلى التدخل المبكر لعلاج تلك الصعوبات.(عطاف العزة،٢٠١١: ٣٢)

وهذا ما دعا(سهير عبد الهادى ،٢٠١٢) إلى ضرورة التدخل المبكر لتنمية بعض المهارات المعرفية واللغوية لأطفال الروضة ذوى صعوبات التعلم النمائية.

كما أوضحت (سهير التونى،٢٠١٩) أن الأطفال ذوى صعوبات التعلم يعانون من نقص المهارات المعرفية اللازمة للتحصيل الأكاديمى.

وقد أشارت كل من (نيرفان سعيد،٢٠١٥) (نورا عمادى،٢٠١٥) إلى أن الأطفال ذوى صعوبات التعلم النمائية يعانون من نقص فى مهارات الإدراك البصرى وبخاصة فى أعمار (٥-٦) سنوات .

ومن خلال ماسبق لم تجد الباحثة دراسة تناولت استخدام الوسائط المتعددة فى تنمية المهارات المعرفية والاجتماعية لدى أطفال الروضة ذوى صعوبات التعلم النمائية.

لذلك فقد تمثلت مشكلة البحث الحالي في السؤال الرئيس التالي:

- ما مدي فاعلية استخدام الوسائط المتعددة في تنمية بعض المهارات المعرفية والاجتماعية لدى الأطفال ذوى صعوبات التعلم النمائية، ومدي استمراريته بعد مرور فترة زمنية؟

أهداف البحث

يهدف البحث الحالي إلى ما يلى:

١- تنمية بعض المهارات المعرفية والاجتماعية لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم النمائية من خلال الوسائط المتعددة.
٢- التحقق من فاعلية استخدام الوسائط المتعددة في تنمية بعض المهارات المعرفية والاجتماعية لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم النمائية.
٣- التأكد من استمرار فاعلية الوسائط المتعددة في تنمية بعض المهارات المعرفية والاجتماعية لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم النمائية.

أهمية البحث

*الأهمية النظرية: تتمثل الأهمية النظرية لهذا البحث فيما يلي:

١- تناولت الباحثة فى هذا البحث فترة ما قبل المدرسة وهي الفترة التي يتكون من خلالها الكثير من المفاهيم الأساسية للطفل ونمو المهارات المعرفية والاجتماعية وتكوينها.
٢- قدمت الباحثة فى هذا البحث تراثاً نظرياً يوضح مدي الإستفادة من تلك الوسائط المتعددة مع الأطفال ذوي صعوبات التعلم النمائية وكيفية تنمية بعض المهارات المعرفية والاجتماعية.

*الأهمية التطبيقية: تكمن الأهمية التطبيقية لهذا البحث فيما يلي:

١- تنمية المهارات المعرفية والاجتماعية لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم النمائية باستخدام الوسائط المتعددة.

٢- سوف يساعد هذا البحث القائمين على العمل مع الأطفال ذوي صعوبات التعلم النمائية في تطوير طرق وأساليب تعليم هذه الفئة ، وكذلك تقديم بعض المهارات المناسبة لهم والاستراتيجيات التي تهيئ الفرصة لتوظيف قدراتهم واستعداداتهم.

مصطلحات البحث والمفاهيم الإجرائية:

الوسائط المتعددة: برامج كمبيوترية تحتوى على مجموعة من النصوص المكتوبة والرسومات الخطية، والصوت، والموسيقى، والصور الثابتة والمتحركة، والفيديو، واللغة المنطوقة، التى توظف جميعها لتقديم المحتوى الدراسى بصورة متكاملة متفاعلة من خلال الكمبيوتر. (أحمد الصواف، ٢٠١٤: ٢٣)

وتعرفها الباحثة إجرائياً بأنها: مجموعة من النصوص، والصور الثابتة والمتحركة، والرسوم الخطية، والأصوات، والموسيقى التى تم تصميمها وإنتاجها فى ضوء إحدى أدوات التأليف المناسبة، بحيث تحمل محتوى معين، بهدف تنمية بعض المهارات المعرفية والاجتماعية لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم النمائية.

المهارات المعرفية: هى مجموعة المعلومات والمهارات والبيانات التى يكتسبها الطفل خلال تفاعله مع الأحداث والأشياء،

حيث يتشكل لها ارتباطات في الذاكرة ؛ مما يساعد الطفل على تعلمه المستقبلى. (إيمان كاشف، ومحمدالمرسى،٢٠٠٧)

تعرفها الباحثة إجرائياً بأنها مجموع درجات الأداء الوظيفي المعرفي التي يحصل عليها الطفل ذوي صعوبات التعلم النمائية على بنود أبعاد مقياس المهارات المعرفية المستخدم في البحث الحالي والتي تتمثل في مهارة تسمية العدد والتصنيف والتمييز والتذكر والتسلسل وحل المشكلات. وتتحدد بالدرجة التى يحصل عليها الطفل في المقياس الذى أعدته الباحثة .

المهارات الاجتماعية: هى مجموع السلوكيات اللفظية وغير اللفظية ذات الدلالة الاجتماعية التى يسلكها الفرد في مواقف محددة وتعتبر منبئات اجتماعية هامة وتكتسب عن طريق مشاهدة الآخرين في البيئة المحيطة .(Park,etal.,2008:200)

وتعرفها الباحثة إجرائيا بأنها مجموع درجات الأداء الوظيفي الاجتماعي التي يحصل عليها الطفل ذوي صعوبات التعلم النمائي على بنود أبعاد مقياس المهارات الاجتماعية الذى أعده كل من (سهير كامل، وبطرس بطرس، ٢٠٠٨) والتي تتمثل في مهارات التواصل مع الآخرين والتفاعل الاجتماعي والمشاركة الاجتماعية والسلوك الاجتماعي والتعبير الانفعالي والتعامل مع بيئة الروضة. وقد تبنت الباحثة هذا التعريف في دراستها .

الأطفال ذوي صعوبات التعلم النمائية: يشير مفهوم صعوبات التعلم النمائية إلى وجود فروق كبيرة بين أداء الطفل المتوقع والأداء الفعلى نتيجة اضطراب واحدة أو أكثر من العمليات النفسية حيث يبدو هذا الاضطراب فى نقص القدرة على الانتباه أو

الادراك أو الذاكرة أو التفكير أو النمو اللغوى أو المعرفى أو نمو فى المهارات البصرية والحركية (كيرك وكالفنت،١٩٨٨: ٤٣)

تعرفهم الباحثة إجرائياً بأنهم مجموعة من الأطفال بمرحلة ما قبل المدرسة يظهرون قصورا محدداً في النمو أو أنماط مختلفة من القصور فى النمو ، والتي تعتبر عادة دلائل مبكرة على صعوبات التعلم، وتتضمن هذه الدلائل الأبعاد الأربعة التالية:

- صعوبات بصرية حركية: ويتضمن صعوبة التناسق والتحكم العضلى للعضلات الكبيرة والصغيرة .
- الصعوبات المعرفية: وتتضمن صعوبة الانتباه والتمييز والذاكرة والتفكير والتكامل الحسى وتشكيل المفهوم وحل المشكلات.
- صعوبة فى النمو اللغوى: وتتضمن صعوبة فى اللغة والكلام (التعبير اللفظى) وصعوبة فى فهم اللغة (استقبال اللغة وارسالها) وصعوبات تنظيمية(الترابط السمعى اللفظى)
- صعوبات اجتماعية ونفسية : وتشمل صعوبة التفاعل الاجتماعى السليم والذى يؤثر بشكل كبير على التعلم الأكاديمي في المرحلة اللاحقة. وتتحدد درجة صعوبات التعلم من خلال الدرجة التى يحصل عليها الطفل فى المقياس الذى أعده (إسماعيل الفرا،٢٠٠٥).

محددات البحث : يتحدد البحث الحالي بالمحددات التالية:

١-عينة البحث: تكونت عينة البحث الأساسية من (١٠) أطفال من ذوي صعوبات التعلم النمائية ويتراوح أعمارهم من (٥- ٦) سنوات.

٢-محددات زمنية: تتحدد من خلال الوقت الذي استغرقته الباحثة في تطبيق برنامج البحث الحالي على الأطفال (العينة التجريبية) وهي فترة شهرين، أى لمدة (٨) أسابيع بواقع (٢٤) جلسة بمعدل (٣) جلسات أسبوعياً.

٣-محددات مكانية: تم تطبيق البرنامج بمدرسة الأزهار بحى وسط الإسكندرية.

الإطار النظري والدراسات السابقة:

أولاً: صعوبات التعلم Learning Disabilities

تواجه معظم المنظمات التعليمية في جميع دول العالم مشكلة صعوبات التعلم، وهذه المشكلة تعد سبباً مباشراً في زيادة عدد الأفراد المتسربين من التعليم، ويرجع ذلك إلى وجود مشكلات لديهم خفية غير ظاهرة ؛ مما يجعل هذه الفئة من الأطفال والوالدين والمعلمين في حيرة من أمرهم. (إبراهيم أبو علم، ٢٠١٤: ٢٣٧)

وتشير اللجنة الوطنية المشتركة لصعوبات التعلم إلى أن العامل غير المعروف هو الاضطراب الذي يؤثر على قدرة الدماغ عند تلقي ومعالجة المعلومات، وهذا الاضطراب يمكن أن يجعل من الصعب على الشخص أن يتعلم بشكل أسرع أو بنفس الطريقة التي يتعلم بها الأطفال الآخرين، فيواجه الأشخاص الذين يعانون من صعوبات في التعلم صعوبة في أداء أنواع معينة من المهارات، أو إكمال المهام إذا تركوا لمعرفتها بأنفسهم أو إذا تم تدريسهم بطرق تقليدية.(NJCLD, 2019)

ولذلك فإن استخدام طرق مختلفة للتعلم يمكن أن تؤدى إلى نتائج أفضل حيث أن هؤلاء الأطفال يمتلكون قدرات ذات قوة هائلة. (Batshaw,2012:8)

تعريف صعوبات التعلم:

هناك العديد من التعريفات الخاصة بصعوبات التعلم وسوف يتم الاقتصار علي ذكر التعريفات الخاصة بصعوبات التعلم النمائية حيث أنها موضوع البحث.

حيث تعتبر صعوبات التعلم مجموعة متغايرة من الاضطرابات النابعة من داخل الفرد التي يفترض أنها تعود إلي خلل وظيفي في الجهاز العصبي المركزي، تتجلي في شكل صعوبات ذات دلالة في اكتساب وتوظيف المهارات اللفظية وغير اللفظية والفكرية، وتظهر في حياة الفرد، وتكون مرتبطة بعملية التنظيم الذاتي، والتفاعل الاجتماعي، وقد تكون مرتبطة بإعاقات حسية أو عقلية أو انفعالية أو اجتماعية كما أن لها علاقة بالعديد من المؤثرات الخارجية كالاختلافات الثقافية أو التعليم غير الملائم ، وقد يتمتع هؤلاء الأطفال بذكاء متوسط أو فوق المتوسط. (عبد الرحمن جرار،٢٠١٣: ٦)

وأطلقت الحكومة الفيدرالية علي تعريف صعوبات التعلم النمائية "صعوبة العمليات النفسية الأساسية " وتتناول العمليات ما قبل الأكاديمية والتي تتمثل في الانتباه والإدراك والذاكرة والتفكير والتي يعتمد عليها التحصيل الأكاديمي. (عادل عبدالله، ٢٠١٥: ٣٩)

وذكر (سيد عثمان، ٢٠١٧: ٣٤) المفهوم المعرفي الذي تناوله علم النفس المعرفي والذي يهتم بالبحث عن ما يجري في العقل أثناء التعلم، أو الكيفية التي يفكر بها الأفراد لاما يفكرون به مستفيداً في ذلك بأوجه الشبه بين العمليات العقلية وعمليات معالجة المعلومات التي تجري داخل الكمبيوتر، ولذا يركز أصحاب هذا المفهوم علي عمليات الانتباه والإدراك والذاكرة والوعي المعرفي ؛ لما لهم من تأثير علي عملية التعلم.

ويؤكد (السيد سليمان، ٢٠١٨: ١٨) علي أن الأطفال ذوي صعوبات التعلم يملكون قدرات عقلية مناسبة، وعمليات حسية مناسبة واستقرار انفعالي، إلا أن لديه عدداً محدداً من الصعوبات الخاصة بالإدراك والتكامل الحسي، والعمليات التعبيرية التي تؤثر بشدة علي كفاءته في التعلم.

المداخل والنماذج النظرية المفسرة لصعوبات التعلم:

يلاحظ أن كثيراً من الأباء والأمهات عند تشخيص أحد أبنائهم بأنه من بين فئة الأطفال ذوي صعوبات التعلم فأنهم يبدئون بطرح تساؤلات عن معرفة ما هي الأسباب وراء حدوث ذلك؟ وبالرجوع إلي التعريفات الخاصة بصعوبات التعلم نلاحظ أن هناك تفسيرات متنوعة لحدوث تلك الصعوبات ومن بين تلك التفسيرات.

التفسير القائم علي نظرية التأخر في النضج (المدخل النمائي):

يذهب أصحاب هذه النظرية إلى أن هناك بطئاً في نضج العمليات البصرية، والحركية، واللغوية، وعمليات الانتباه التي تميز النمو المعرفي، ونظراً لأن كل فرد يعانى من صعوبات تعلم لديه مظاهر مختلفة من جوانب بطء النضج، فإن كلا منهم يختلف في معدل

اجتيازه لمراحل النمو، ونظراً لأن المنهج الذي يقدم إليهم يفوق مستويات استعداد الأفراد الذين يعانون من عدم كفاءة المخ بدرجة ما، فإن هؤلاء الأفراد قد يفشلون في المدرسة.(صفاء الأعسر، ٢٠١٥: ١٥١) ونجد أن هذا التفسير يوضح مدي القصور في العمليات المعرفية لدي الأطفال ذوي صعوبات التعلم، كما يؤكد علي أهمية الاكتشاف المبكر لما له من أثر علي عمليتي التعليم والتعلم فيما بعد.

وقد أشار (أحمد عاشور، ٢٠٠٧) إلي فاعلية برنامج تدريبي كمبيوترى في علاج بعض صعوبات التعلم النمائية حيث هدفت الدراسة التى قام بها إلى تشخيص بعض صعوبات التعلم النمائية (الانتباه – الادراك) وإعداد برنامج تدريبي لعلاج جوانب القصور في عمليتى الانتباه والإدراك وعملياتهما الفرعية ، بالإضافة إلى التحقق من مدى فاعلية البرنامج التدريبي في علاج الصعوبات النمائية أو التخفيف من حدتها قدر الإمكان. وقد توصلت الدراسة إلى فاعلية البرنامج فى علاج قصور كل من الادراك البصرى والسمعى لأفراد العينة التجريبية.

– <u>التفسير القائم على النظرية العصبية:</u> يرجح هذا التفسير أن هناك العديد من الأطفال الذين يتمتعون بقدرات عقلية متوسطة أو فوق المتوسطة ومع ذلك لديهم صعوبة في التعلم، ويظهرون سلوكا شبيهاً بسلوك الأطفال ذوى الإصابة الدماغية على الرغم من أنهم لا يعانون من الإعاقة العقلية أو أي اضطرابات انفعالية، وبذلك نجد أن المظاهر التي تظهر في الاندفاعية وضعف الانتباه والنشاط الزائد

وضعف الذاكرة تنتج من مشكلة غير محددة في الجهاز العصبي المركزي. (طارق عبد الرؤوف، وربيع عامر، ٢٠١٨: ٦)

- التفسير القائم علي نظرية تجهيز ومعالجة المعلومات(المدخل المعرفي): تفترض هذه النظرية وجود مجموعة من ميكانزمات التجهيز داخل الكائن الحي، كل منها يقوم بوظيفة أولية معينة، أي كل جزء مسئول علي تنظيم وتتابع علي نحو معين، وتسعي هذه النظرية إلي فهم سلوك الإنسان حين يستخدم إمكانياته العقلية والمعرفية أفضل استخدام، فعندما تقدم للفرد معلومات فيجب عليه انتقاء عمليات عقلية معرفية معينة وترك عمليات أخري في الحال من أجل إيجاز المهمة المستهدفة.(عبد الرحمن بديوى،٢٠١٥: ٣٢)

وفسرت أيضاً النظرية أن البناء المعرفي لذوي صعوبات التعلم يختلف كماً وكيفاً عن العاديين من نفس العمر، وأن الصعوبات التي يعانون منها ترجع إلي الأساليب التي يستخدمونها في معالجة المعلومات وليس إلي القدرات.(فتحي الزيات، ٢٠١٤: ٨٣)

-التفسير الذي يستند إلي العوامل العضوية والبيولوجية: قد يرجع بعض المختصين أن المشكلات التي يعانى منها الأطفال ذوى صعوبات التعلم إلى تلف في الدماغ أو بسبب المشاكل التي تصيب الدورة الدموية أو بسبب بعض العمليات الكيميائية التي تحدث في الجسم بشكل غير طبيعي مما يؤثر على الجهاز العصبي عند الجنين خلال فترة الحمل.(مصطفى القمش، وخليل المعايطة، ٢٠١٧: ١٣١)

وقد أشارت نتائج دراسة (Goetz &Alexander, 2015) إلى أن من المرجح أن يكون الأصل البيولوجي لاضطراب صعوبات التعلم هو تفاعل بين العوامل الجينية والبيئية، والتي تؤثر على قدرة الدماغ على ادراك أو معالجة المعلومات اللفظية أو غير اللفظية بكفاءة ودقة.

-<u>التفسير الذي يستند علي الأسباب الوراثية: قد</u> يزداد معدل حدوث صعوبات التعلم بين الأطفال في بعض الأسر التي لها تاريخ مرضي لمثل هذه الصعوبات مما يدعم وجود فكرة العامل الوراثي، وهذا ما أشار اليه (سعيد الفرا،٢٠١٤: ٥١) حيث ذكر أن نسبة ما بين (٢٠-٣٥%) من الأطفال ذوي صعوبات التعلم لديهم أخوة يعانون من نفس المشكلة وقد ترتفع هذه النسبة إلى(٦٥-١٠٠%) في حالة وجود التوائم.

ومع التأكيد على أن للعوامل الوراثية سبب وراء حدوث صعوبات التعلم فهو أيضاً لايزال هذا السبب غير واضح. في حين تشير نتائج بعض الدراسات على أن بعض حالات صعوبات التعلم يمكن أن تعزي إلى أسباب وراثية ، حيث تشير نتائج بعض الدراسات التي أجريت على عينات مختلفة من الأطفال ذوي صعوبات التعلم إلى أن الجانب الأيسر من المخ يتضمن شذوذاً في التركيب والأداء الوظيفي لديهم، في حين لم تكشف دراسات أخري عن وجود نفس أنماط الشذوذ لدي كل الأفراد في نفس الأجزاء ، وأن بعض أسباب حدوث صعوبات التعلم يعود إلي أن أحد آبائهم قد عانى من صعوبات تعليمية فى أثناء مراحل تعلمه. (Fisher, 2017:71)

-<u>التفسير الذي يستند إلي الأسباب البيئية</u>: يشير هذا التفسير علي أن المخ يستمر في إنتاج خلايا عصبية جديدة وشبكات عصبية وذلك لمدة عام أو أكثر بعد الولادة. وهذه الخلايا معرضة لبعض التفكك والتمزق إذا تم التعرض إلي الإشعاع أو التدخين أو تناول الأم لبعض العقاقير فقد يكون لها تأثير ضار علي نمو تلك الخلايا العصبية والتي من الممكن أن تؤدي إلى حدوث تشوهات في التركيب العضوي للفرد وبدورها قد تؤدي لحدوث صعوبات التعلم.(سهير كامل ، وبطرس حافظ، ٢٠١٤: ٣٢)

-<u>التفسير الذى يستند إلى الأسباب البيوكيماوية</u>: لقد شهدت السنوات الماضية اهتماماً متزايداً بدور المواد الاصطناعية المضافة إلي الطعام ودور اضطرابات عملية التمثيل الغذائي في الصعوبات التعليمية والاعتقاد لدي بعض الباحثين حالياً بأن صعوبات التعلم قد تنتج عن ردود فعل نتيجة لبعض المواد الغذائية ، أو أنها تنتج عن خلل في وظائف الناقلات العصبية أو في سرعة إيصال السيالات العصبية.(سعيد الفرا، ٢٠١٤: ١٥٦-١٦٠)

وهذا ما أشار إليه (Bisland,2016) حيث أن التعرض للمواد الكيميائية يلعب دوراً كبيراً في تطور المشكلات لدي الأطفال ذوي صعوبات التعلم.

وبعد العرض السابق لبعض تفسيرات أسباب حدوث صعوبات التعلم عند الأطفال فسوف تتبنى الباحثة المدخل النمائى فى أثناء تفسيرها للنتائج التى سيتم التوصل إليها ، كما يجب الأخذ في الاعتبار تلك التفسيرات السابقة عند تقديم الخدمات المختلفة لهم، فيمكن الاعتماد عليها لوضع قوائم للكشف المبكر عن حالات

صعوبات التعلم، كما يمكن وضع برامج تراعي جوانب القصور من حيث قصور في الانتباه – الإدراك- الذاكرة، والاعتماد علي طرق متنوعة عند تقديم البرامج الخاصة بهم.

تصنيف صعوبات التعلم النمائية: يمكن الإعتماد عند تصنيف صعوبات التعلم علي الشدة أو الدرجة أو نوع المشكلات.

أولا: التصنيف وفقاً للشدة : إن تصنيف صعوبات التعلم مثله مثل الفئات الأخرى ، فداخل كل فئة من الفئات تتباين الدرجات التي يحصل عليها الفرد ، فنجد أنه من الممكن أن يقع الطفل في فئة صعوبة معينة كالاتي:

- صعوبة تعلم شديدة (قد يعرف من الشكل والتصرفات).
- صعوبة تعلم متوسطة(يستوعب بعض الأشياء).
- صعوبة تعلم خفية(يظهر بعض السلوكيات).
- صعوبة تعلم لا تظهر إلا عند دمجه في المدرسة.(يحي القبالى، ٢٠١٦: ١٦٤)

وقد ذكر (Gontarz,2012:36) أنه من الممكن أن ينقسم الأطفال ذوي صعوبات التعلم من حيث تصنيفهم إلى: أطفال قد يعانون من صعوبات التعلم تسجل تأخيرهم لأكثر من سنة واحدة فتصنف صعوباتهم (بصعوبات خفيفة)، وأطفال قد يعانون من صعوبات التعلم وتسجل تأخيرهم أكثر من عامين فتصنف صعوباتهم (بصعوبات خطيرة).

ثانيا :صعوبات وفقا لنوع المشكلات : وهي الصعوبات التي تتعلق بالوظائف الدماغية، وبالعمليات العقلية والمعرفية التي يحتاجها الطفل في تحصيله الأكاديمي وقد يكون السبب في حدوثها

اضطرابات وظيفية تخص الجهاز العصبي المركزي، ويقصد بها تلك الصعوبات التي تتناول العمليات ما قبل الأكاديمية، التي تتمثل في العمليات المعرفية المتعلقة بالانتباه والادراك والذاكرة والتفكير واللغة، والتي يعتمد عليها التحصيل الأكاديمي حيث تشكل أهم الأسس التي يقوم عليها النشاط العقلي المعرفي للفرد.

هناك بعض الاختلافات في تصنيف المكونات والعمليات المعرفية لصعوبات التعلم النمائية منهم من صنفها إلى صعوبات أولية تتضمن (الانتباه والإدراك والذاكرة) وصعوبات ثانوية تتضمن(التفكير وتكوين المفهوم وحل المشكلات) وجميعها تؤثر على النمو اللغوى والمعرفى والمهارات البصرية الحركية.

<u>خصائص الأطفال ذوى صعوبات التعلم:</u>

مع أن الأطفال ذوى صعوبات التعلم لا يشكلون مجموعة متجانسة من حيث الخصائص إلا أن هناك عناصر هامة يشترك فيها معظمهم، ومن تلك الخصائص الخبرات السلبية التي يتعرضون لها خلال حياتهم وخاصة في مرحلة المدرسة.(محمد كامل، ٢٠١٣: ١٣٤)

ويمكننا تقسيم خصائص الأطفال ذوي صعوبات التعلم إلى:

خصائص سلوكية ومظاهر عامة:

يظهر الأطفال ذوي صعوبات التعلم بعض المشكلات التي قد تجعلهم يختلفون عن أقرانهم فجاءت دراسة (Chery,2016:1-9) بعنوان صعوبات التعلم والمشكلات السلوكية للأطفال الذاهبين للمدارس وهدفت إلى التعرف على المشاكل السلوكية لدى كل من الأطفال ذوي صعوبات التعلم والأطفال العاديين، وتكونت العينة

من(٣٢٧) طفلا (٢١٥ من الذكور، ١١٢ من الإناث) أخذت العينة من المدارس العادية في أرانجال بالهند، واستخدمت أدوات رود أيلاند لتحديد صعوبات التعلم والمشكلات السلوكية، وأظهرت النتائج أن(١٩٪)من الأطفال يعانون من صعوبات التعلم في المدرسة، وأن الأطفال الذين يعانون من صعوبات التعلم يظهرون مشاكل سلوكية كبيرة مقارنة بالأطفال العاديين، كما وجدت نسبة من(١٥٪ – ٣٠٪) من الأطفال لديهم مشكلات انفعالية وسلوكية تظهر في شكل فرط النشاط والعدوان، وهناك أيضا فروق بين الجنسين في فرط النشاط والعدوان، كما لوحظ وجود مشكلة في اتباع التعليمات والتركيز.

كما أشارت (سماح بشقة ،٢٠١٩) إلى أن هناك العديد من المشكلات السلوكية والأكاديمية التى يعانى منها الأطفال ذوي صعوبات التعلم مثل تشتت الانتباه والانسحاب والعدوان والخجل الاجتماعى وأنهم بحاجة إلى التدخل والإرشاد.

كما بحثت (أسماء خوجة،٢٠١٩) المشكلات السلوكية لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية في المرحلة الإبتدائية وذلك من خلال تطبيق مجموعة من الخطوات التشخيصية المتمثلة في(أراء المدرسين، الملفات الصحية، استمارة المستوى الاقتصادي والاجتماعي، المقاييس التقديرية التشخيصية (فتحي الزيات)، اختبار الذكاء(رسم الرجل)، اختبار صعوبات تعلم القراءة ،اختبار صعوبات تعلم الكتابة ،اختبار صعوبات تعلم الحساب)، معتمدة على المنهج الوصفي التحليلي المقارن ، ولتحقيق أهداف الدراسة تم تطبيق قائمة

للمشكلات السلوكية، وبطاقات الملاحظة، وتوصلت الدراسة إلى أن أكثر المشكلات السلوكية إنتشارا لدى ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية(قراءة، كتابة، حساب) هو تشتت الانتباه في المرتبة الأولى، يليه النشاط الزائد، ثم السلوك الإنسحابي، وفي المرتبة الأخيرة السلوك العدواني.

خصائص متعلقة بالجانب الإنمائي(العمليات المعرفية)

الأفراد الذين يصنفون في فئات صعوبات التعلم النمائية يعانون من اضطرابات داخلية ترجع إلي قصور أو اضطراب في الوظيفة العصبية، وتظهر هذه الاضطرابات في فهم اللغة واستعمالها، كما تتمثل في قصور القدرة علي الاستماع والتفكير والكلام، وأيضا مشكلات في الإدراك ، وإصابة دماغية ينتج عنها حد أدني من القصور في الوظيفة الدماغية ومن مظاهرها الإفيزيا النمائية، كما ارتبطت بنشاط الوظائف العليا للدماغ حيث تتمثل في صعوبات الإصغاء والانتباه، وصعوبات الإدراك، وصعوبات الذاكرة.(محمد النوبي، ٢٠١٤: ٤٤)

وقد توصل(منصور همام، ٢٠١٦) إلى فاعلية برنامج تدريبي لتنمية الانتباه والإدراك لدي تلاميذ المرحلة الأساسية ذوي صعوبات التعلم ، وتم فحص أثره علي تطور مفهوم الذات والإنجاز الأكاديمى لديهم ، حيث طبق البرنامج علي عينة قوامها(٦٠) طفل وطفلة تم تقسيمهم إلي مجموعتين تجريبية وضابطة، وتمثلت أدوات الدراسة في مقياس للانتباه والإدراك ومفهوم الذات والانجاز الأكاديمى ، وأشارت النتائج إلي فاعلية البرنامج في تنمية الانتباه والإدراك لصالح المجموعة التجريبية .

كما أشارت (بديعة واكلى، وسماح شوادرة، ونسرين حاج،٢٠١٨) إلى فعالية برنامج سلوكى فى علاج ضعف الانتباه لدى الأطفال ذوى صعوبات التعلم.

كما أشار(مصباح جلاب،٢٠١٨) فى دراسته التى أجراها على التلاميذ ذوى صعوبات التعلم إلى فعالية البرنامج التعليمى المعرفى لعلاج صعوبات الانتباه لدى هؤلاء التلاميذ.

وقد أوضحت (سها بدر،٢٠١٨) دور العلاج بالفن لذوى صعوبات التعلم وأشارت إلى ضرورة تضمين العلاج بالفن ضمن الخطة العلاجية للأطفال ذوى صعوبات التعلم ؛ نظراً لما تحدثه من تأثير فعال فى خفض الاضطرابات الوظيفية لدى هؤلاء الأطفال.

تشخيص صعوبات التعلم: لايعتمد تشخيص ذوى صعوبات التعلم على مصدر واحد من المعلومات، فهو يقوم على مزيج من التاريخ الطبي والعائلي للأفراد والمراقبة والمقابلات وتاريخ صعوبة التعلم والتقارير المدرسية والتقييمات التربوية والنفسية والاختبارات الموحدة.(Grasham,2015)

محكات تشخيص ذوى صعوبات التعلم

محك التباعد (التباين) :Discrepancy Criterion

أي التباعد بين النمو العقلي العام (الذكاء) وبين التحصيل حيث تأكد باتمان Bateman من وجود تناقض بين "الإمكانات الفكرية" (أو ما يمكن أن نسميه Aptitude) والمستوى الفعلي من الأداء أو (ما يمكن أن نسميه الإنجاز Acheivement) وهو الأساس الذي يقوم عليه نموذج التناقض، ويكون ذلك واضح من

خلال اختبار الذكاء ثم اختبارات التحصيل وعادة ما يتوقع المرء أن يحقق الطفل متسقاً مع الاختبار ومعدل الذكاء إذا هو يسجل في الخمسين المئوي لمعدل الذكاء، ثم يتوقع المرء أن يكون الإنجاز حول المئين(٥٠) إذا كان إنجاز الطفل هو أقل بكثير مما هو متوقع، وهذه النتيجة لا يمكن أن تفسرها عوامل أخرى إلا في ظل نموذج التناقض.(Hishinuma&Tadaki,2014:86)

وترى الباحثة أنه ربما يكون هناك طفل في الصفوف الإبتدائية ولكن مستواه الدراسي يعادل مستوي أقل من ذلك بكثير، مما يعد تبايناً واضحا بين القدرات الإدراكية وبين التحصيل. كالتباعد الواضح في نمو العمليات العقلية الأساسية (الانتباه، والإدراك الحسى، والتفكير، والذاكرة، واللغة)، ومثل التفاوت في نمو العمليات العقلية عند بعض الأطفال في مرحلة ما قبل الدراسة ، حيث نجد أن هناك طفل قد ينمو في المحصول اللغوي ولكنه يتأخر في المشي والتناسق الحركي أو القدرات البصرية الحركية ، ويرجع ذلك إلى عدم وجود إتزان نمائي في القدرات العقلية المعرفية لديهم.

محك الاستبعاد :Exclusion Criterion

وفقاً لهذا المحك يستبعد الأطفال الذين لديهم عجز أو قصور يسبب لهم هذه الصعوبات وهذا لا يعنى أنه ليس من الأطفال ذوي صعوبات التعلم من يعانى من العجزأو الإعاقة غير أن هؤلاء يحتاجون إلى برامج خاصة تتناسب مع إعاقتهم.(محمود الطنطاوي، ٢٠١٤: ١٣٢)

محك التربية الخاصة Special Education Criterion

يعتمد هذا المحك على أن الأطفال ذوى صعوبات التعلم يصعب تعلمهم وفقاً للطرق التقليدية أو وفقا لطرق تعلم الأطفال العاديين ، كما أنه يصعب عليهم التعلم وفقا لطرق تعلم الأطفال ذوى الإعاقات الأخرى ولكنهم يحتاجون طرق خاصة بهم للتعلم(عبد المنعم الميلادي،٢٠١٣: ٢١٦)

محك العلامات العصبية (النيرولوجية) : Neurological Signs Criterion

يؤكد هذا المحك على التلازم بين صعوبات التعلم وبعض نواحي القصور العصبية لدى الطفل من قبيل الإصابات المخية، والخلل الوظيفي المخي البسيط، والإعاقة الإدراكية وذلك على أساس أن المعرفة بالعوامل العصبية تساعد على تفهم أوجه القوة والضعف في الناحية التعليمية لدى الأطفال ، كما أنه يحدث أن تصاحب بعض حالات صعوبات التعلم بعض مظاهر أخرى لها دلالتها النيرولوجية كاضطرابات الإدراك، ونقص الانتباه البصرى والسمعي والمكاني. (صفاء البحيري، ٢٠١١: ١٦١)

محك نمط معالجة المعلومات المسيطر للنصفين الكرويين بالمخ (السيطرة المخية)

ينقسم المخ إلي نصفين كرويين ولكل نصف وظيفة مستقلة والفروق الأساسية بينهم فى طريقة عمل كل من نصفي المخ الكرويين ، حيث يختص النصف الكروي الأيمن للمخ بمعالجة المعلومات الحسية والانفعالية والإبداعية والخيالية وغير اللفظية والمصورة والمركبة، في حين يختص النصف الكروي الأيسر للمخ

بمعالجة المعلومات اللفظية والتحليلية والمنطقية والرياضية والسببية ، ويرتبط هنا كمحك تشخيص لصعوبات التعلم وفقاً للسيطرة المخية لأحد النصفين الكرويين أو حدوث التكامل بين النصفين في العمليات العقلية الخاصة بمعالجة المعلوما (السيد سليمان، ٢٠١٨: ٢٢)

ثانيًا: المهارات المعرفية Cognitive Skills

تتكون المهارة من مكون معرفي يشتمل على المفاهيم والإدراكات التي يكتسبها الفرد من خلال تفاعله مع البيئة ومكانها في الذاكرة ، والتي يمكن الاستدلال عليها من خلال سلوكيات الفرد التى تمتاز بقابليتها للملاحظة والقياس(أسيل حمودة، ٢٠٠٤)

- تعريف المهارات المعرفية:

تعرف المهارات المعرفية بأنها مجموعة من العمليات العقلية والمعلومات والبيانات التي اكتسبها الفرد من خلال تفاعله مع الأحداث والأشياء ، فشكلت لها ارتباطات في الذاكرة حتى تساعده في التعلم المستقبلي من خلال استراتيجيات يستخدمها الفرد بنفسه، وتعد معيارا للحكم على تطوره ونضجه. (إيمان كاشف ، ومحمد المرسي، ٢٠٠٧)

وتعرفها(أمل حسونة، ٢٠١٣: ٣٦) بأنها مجموعة من الخبرات المعرفية التي تساعد الطفل على تنمية الانتباه والتذكر والفهم السليم والحفظ والتعبير اللفظي السليم والتعبير عن الذات والقدرة على حل المشكلات والتي تكتسب خلال العام الأخير من فترة ما قبل المدرسة.

ويعرف (عبد الفتاح خيرالله، ٢٠١٣: ٣٣) المهارات المعرفية بأنها استعداد فطري ينمو ويعرف بالتعلم ويصقل بالتدريب والممارسة ويصبح الذي يتمتع بالمهارة قادراً على الأداء السليم.

وتعرفها (سعدية بهادر، ٢٠١٤: ٢٨) بأنها حركات متتابعة متسلسلة ويتم اكتسابها عادة عن طريق التدريب المستمر وهذه إذا أُكتسبت وتم تعلمها أصبحت عادة متأصلة في السلوك حيث يقوم بها الطفل بدون سابق تفكير في خطواتها ومراحلها.

وتعرفها (لمياء الغرباوي، ٢٠١٤: ٣٧) بأنها تلك العناصر من السلوك التي تمثل أهمية للشخص لكي يحافظ على التفاعل الإيجابي مع الآخرين.

وتعرفها (Bouchard,2017) بأنها قدرة الأطفال على ترتيب وتنظيم أفكارهم وسلوكياتهم فى أداء متكامل بهدف تحقيق أهداف اجتماعية ثقافية مقبولة لدى الآخرين.

<u>– المهارات المعرفية التي يتضمنها برنامج الوسائط المتعددة.</u>

يرى بياجيه بصفة خاصة وبقوله لنا عن قدرات التفكير في التعلم في الفترتين ما قبل العمليات والعمليات الملموسة والتي تعد أساساً لتخطيط المناهج لتعزيز النمو المعرفي وهي الانتباه والإدراك والتصنيف والتسلسل والتصورات العددية والزمنية والمكانية.(أحمد الشافعى، ٢٠٠٦ : ٤٢١)

وسوف تتناول الباحثة المهارات المعرفية التي يتضمنها البرنامج بالتفصيل وهي:

أ- الانتباه Attention:

يعرف الانتباه بأنه القدرة على التركيز على مثير محدد، والانتباه يسبق الإدراك ويعد له ؛ أي أنه يهئ الفرد للإدراك ، فإذا كان الانتباه يزداد ويتحسن فإن الإدراك يكشف ويعرف(أمنة المطوع، ٢٠١١ : ٦١٩)

والانتباه هو القدرة على حصر النشاط الذهني في اتجاه معين مدة من الزمن ويتطلب الانتباه القدرة على التحكم في النشاط الانفعالي ، ويتحدد بمدى قدرة الفرد على التحرر من المنبهات الخارجية أو الداخلية المتعددة. (يوسف قطامي، ٢٠١١: ١٤٧)

وهناك محددات للانتباه

١- منها المحددات الحسية العصبية :

حيث تؤثر فاعلية الحواس والجهاز العصبي المركزي للفرد على سعة عملية الانتباه وفاعليتها لديه ، إلا أن للجهاز العصبي قدرة محدودة على الانتباه للمثيرات ونقلها ومعالجتها ولذا فالفرد يعطي أولوية للمثيرات التي تمثل أهمية أكبر بالنسبة له.

٢- المحددات المعرفية:

أن مستوى ذكاء الفرد وبناءه المعرفي وفاعليته ونظام تجهيز المعلومات لديه يؤثر على نمط انتباهه أو سعته وفاعليته، والأشخاص الأكثر ذكاء تكون حساسية استقبالهم للمثيرات أكبر وانتباههم لها أكثر دقة بسبب ارتفاع مستوى اليقظة العقلية لديهم.

٣- المحددات الانفعالية الدافعية:

تستقطب اهتمامات الفرد ودوافعه وميوله الموضوعات التي تشبع هذه الاهتمامات،حيث تعد بمثابة موجهات لهذا الانتباه ، كما

تعد حاجات الفرد ونسقه القيمي واتجاهاته محددات موجهة لإنتقائه للمثيرات التي ينتبه إليها، كما يتأثر انتباه الفرد بمصادر القلق لديه حيث تستنفذ هذه المكبوتات طاقته الجسمية والعصبية والنفسية والانفعالية وتؤدي إلى ضعف القدرة على التركيز، ويصبح جزء هام من الذاكرة والتفكير مشغولاً بها.(السيدأبو هاشم، ٢٠١٤: ١٠٢-١٠٣)

وهذا ما تؤكده نتائج التجارب التي أجريت على الأطفال ذوي صعوبات التعلم أنهم لا يستطيعون التركيز على المثيرات التي تعرض عليهم بدرجة كافية أو درجة مماثلة لما يحدث عند الأطفال العاديين، فهم يعانون من ضعف الانتباه، وذلك لأن الأطفال ذوي صعوبات التعلم ينتبهون إلى رد فعل الآخرين أكثر مما ينتبهون إلى المهمة المطلوبة منهم لحاجتهم الشديدة إلى التغذية الراجعة المشجعة من هؤلاء الآخرين . ولذا فهم يحتاجون إلى مدة أطول لإنجاز المهمة وكثيراً ما لا يكملونها ، ولأن الانتباه مشتت فإن الإدراك يكون محدود وقاصر على عناصر معينة من الموقف دون الآخرى. (علاء الدين كفافي، وجهاد الجمل، ٢٠٠٦ : ٢١٦)

ب- الإدراك: **Perception**

هو العملية التي تشير إلى استخلاص وتنظيم وتفسير البيانات التي تصلنا من البيئة سواء كانت داخلية أو خارجية عن طريق الحواس، وهو نوع من الاستجابة للأشكال من حيث كونها أشكال حسية لرموز وأشياء. (كريمان بدير، ٢٠١٤: ٨٩)

ويعتبر الادراك العملية التي تفسر الآثار الحسية التي تصل إلى المخ مع إضافة معلومات وخبرات سابقة مرتبطة بالشيء المدرك.(سليمان عبد الواحد، ٢٠١١ : ١٣٢)

وتوضح التعريفات السابقة أن الإدراك يعكس كيفية فهم الفرد للمعلومات المستقبلة عن طريق الحواس، ويبني هذا المفهوم على الحقيقة الموضوعية للمنبه وكيفية تنظيم هذه المعلومات. ويعد الإدراك الوسيلة التي يتكيف بها الكائن الحي مع البيئة ولا يتم الإدراك إلا إذا حدثت تغيرات بيئية خارجية مثل وجود (الأشياء أو الحيوانات) كما لابد من وجود الحواس. (سهير كامل، بطرس حافظ ، ٢٠١٤: ٩٨)

ج- التذكر: Remembering

هو القدرة على استدعاء المعلومات المكتسبة من الماضي والقدرة على الاحتفاظ بالمعلومات الجديدة وربطها بالمعلومات المتوفرة أصلاً. (جمال الخطيب، منى الحديدي، ٢٠١٥ : ٢٧٣)

وتنقسم الذاكرة الإنسانية إلى:

أ- الذاكرة الحسية: Sensory memory

وهو ذلك القسم الذي يستقبل المعلومات من البيئة الخارجية المحيطة بالفرد عن طريق الحواس ويدخلها على شكل تخيلات حسية ، وجزء كبير من المعلومات يختفي بعد ٢٥٠ ملى/ثانية وهذا ما يسمى بالتضاؤل وهو تلاشي واختفاء المعلومات مع مرور الوقت، ولكن يمكن الاحتفاظ بالمعلومات مؤقتا على الأقل إذا انتهينا منها وحاولنا فهم معناها وهذا يؤدي بها إلى إنتقالها أوتوماتيكيا إلى مخزن ذاكرة المدى القصير.

ب- الذاكرة قصيرة المدى: Short Term Memory

تمثل المرحلة الثانية في عملية خزن المعلومات وهي قيام الفرد بنقل بعض من هذه المعلومات التي دخلت عن طريق الحواس إلى الذاكرة قصيرة المدى والأخذ بها لفترة قصيرة من الزمن. (فخري عبد الهادي، ٢٠١٥: ١٤٩)

ج- الذاكرة طويلة المدى :Long term Memory

ويقصد بها الاحتفاظ بالمعلومات التي حدثت من ساعات أو أيام أو شهور أو حتى سنوات وتتضمن تصورنا للمكان والعالم من حولنا ومعلومات عن القوانين الطبيعية ومعتقداتنا عن أنفسنا وعن الكيفية التي نسلك بها في مختلف المواقف، ومهاراتنا الحركية ومهارتنا الإدراكية في فهم اللغة والموسيقى. (السيد أبو هاشم، ٢٠١٤ : ٤٠٦)

وقدأجرت (رانيا الفار،٢٠١٢) دراسة بهدفت التحقق من فاعلية التدريب على مهام الذاكرة العاملة المبرمجة حاسوبيا في تحسين كفاءة مكونات الذاكرة العاملة الأربعة ، وأجريت الدراسة على عينة قوامها(٤٠) طفل وطفلة في عمر الثامنة، وتم تقسيمهم عشوائيا إلى مجموعتين إحداهما تجريبية والأخرى ضابطة، وتم تطبيق اختبار الذاكرة العاملة الذي تضمن (١٢) مهمة لقياس الذاكرة العاملة، وأشارت النتائج إلى أن التدريب الحاسوبي للذاكرة العاملة يرفع كفاءة مكونات الذاكرة الأربعة.

وقد أشارت (Avtzon, 2012) التى حاولت الكشف عن فعالية برنامج تدريبي قائم على علم الأعصاب والمهارات المعرفية باستخدام الحاسب الآلى فى المعالجة المعرفية لدى عينة من الأطفال ذوى صعوبات التعلم عددهم (٤٠ إلى فعالية البرنامج المستخدم فى خفض القصور المعرفى لدى عينة الدراسة.

وقد توصل(رشاد عبد العزيز، وأمل عبد القادر،٢٠١٧) إلى فاعلية برنامج تدريبى لغوى باستخدام الحاسوب لتنمية الذاكرة العاملة لدى ذوى صعوبات التعلم البالغ عددهم (٥) أطفال حيث استخدم مقياس للذاكرة العاملة والبرنامج التدريبى الذى اشتمل على (٤٠) جلسة بمعدل (٤)جلسات اسبوعيا.

كما أشارت (الغالية العبرى، ومحمد حمود،٢٠١٩) إلى فاعلية برنامج تدريبي في تحسين الذاكرة العاملة لدى ذوى صعوبات تعلم القراءة في محافظة مسقط، وتكونت العينة من (١٠) طالبات ذوات صعوبات التعلم بالصف الخامس الأساسي، وتم استخدام اختبار رافن للمصفوفات المتتابعة الملون لغرض تشخيص الطالبات ذوات صعوبات التعلم. كما استخدم بطارية مهام الذاكرة العاملة من إعداد ألواي Alloway تعريب وتقنين عبد ربه سليمان، وأشارت النتائج إلى فاعلية البرنامج المطبق فى تحسين الذاكرة العاملة.

لذا حاولت الباحثة الحالية أن تقدم مجموعة من الأنشطة من خلال برنامج الوسائط المتعددة المقترح تساعد الأطفال على تحسين مهارات الانتباه والتذكر من خلال الصور والرسوم وإتاحة الفرصة للطفل للتفاعل من خلال الكمبيوتر وذلك بأن يسمع جيداً

أسماء الأشياء التي تعرض عليه ثم يشير إلى الأشياء التي سمع أسمها ويتدرج النشاط في الصعوبة فيطلب من الطفل أن يشير إلى الصورة التي سمع إسمها يذكر أولاً ، ثم التي سمع إسمها يذكر ثانياً وهكذا مع تنوع الأنشطة التي تنمي الانتباه والإدراك والتذكر.

د- التصنيف :Classification

وتعني به القدرة على تجميع الأشياء التي لها نفس الخصائص، وتعتبر مهارة التصنيف من أولى المهارات التي يكتسبها العقل، ويتضمن القدرة على التمييز البصري، فالطفل في حاجة إلى أن يميز بصرياً الأشكال والاحجام والألوان، يلي ذلك احتياجه إلى مقارنة الأشياء ببعضها البعض، وتنمي هذه المعلومات من خلال التفاعل الحسي والنظر إلى الأشياء المحيطة في البيئة. (عزة خليل، ٢٠٠٨: ٢٢١)

وتعدّ مهارة التصنيف من مهارات التفكير الأساسية لبناء الإطار المرجعي المعرفي للطفل، وضرورية لنموه وتطوره، بل يمكن اعتبارها من أهم مهارات تعلم التفكير الأساسية، وتعد من المهارات الأساسية التي يجب أن يتدرب الأطفال عليها في مراحل الطفولة المبكرة، لأنها تساعد الطفل في تكوين وبناء المخزون المعرفي بصوره منظمة، الأمر الذي يجعل من عملية التعليم المستقبلية سهلة وبسيطة(فتحى جروان، ٢٠١٢)

ويأخذ تصنيف الأشياء والأحداث عدة أشكال من أهمها.

- التصنيف المنطقي: ويعني وضع الأشياء ضمن مجموعات بناءً على وظيفتها العامة.

- التصنيف الوصفي: ويعني تجميع الأشياء استناداً إلى صفه عامة مشتركة بينها.

- التصنيف التعميمي: ويقصد به تجميع الأشياء ضمن فئات عامة. (جمال الخطيب، ومنى الحديدي، ٢٠١٥)

وقد وجد بياجيه أن الأطفال في مرحلة ما قبل العمليات لا يستطيعون القيام بالعملية المنطقية للتصنيف، أما في مرحلة العمليات المحسوسة فيستطيعون إضافة فئات والعكس. أي قلب عملية التصنيف، وهذا يوضح أن الأطفال في الفترة الوسطى تكون لديهم القدرة على التصنيف إلا أنه لا يستطيع أن يتعامل مع المواقف الإفتراضية من نفس النوع مثل تعدد الأدوار الاجتماعية حيث يتطلب ذلك أن يكون الطفل قادراً على التفكير المجرد. كما يرى أن الطفل في مرحلة ما قبل العمليات إنما يركز على المجموعة التي يراها ويتجاهل الكل، كما يستطيع القيام بتصنيف الأشكال حسب معيار واحد اعتماداً على خواصها (اللون، الحجم، الشكل) وأسلوبهم في التصنيف يقوم على المحاولة والخطأ وينجح الطفل في هذه المرحلة نجاحاً جزئياً في القيام بتصنيف الأشكال في مجموعات بموجب علاقة التشابه.(عادل عبد الله، ٢٠١٥ : ١٦٦-١٦٧)

هـ- التسلسل Sequence: يهتم التسلسل بالعلاقة بين الأشياء والقدرة على وضعها في سياق أو ترتيب منطقي، والتسلسل البسيط يتضمن ترتيب الأشياء من الأطول إلى الأقصر ومن الأعرض إلى الأضيق أو الأصوات من الأعلى إلى الأهدأ وهكذا. (أحمد الشافعي، ٢٠٠٦: ٤٢٣)

ومهارة التسلسل عملية عقلية نستخدمها لترتيب حدث أو أشياء بطريقة دقيقة ومنظمة، مع الحرص على وضع الأشياء في مكانها الخاص لتكون ذو معنى. (جميل سعادة، ٢٠٠٦)

كما توصف مهارة التسلسل بترتيب الصور أو الأشياء وفقاً للاختلافات النسبية بينها وتسهم هذه المهارة في مساعدة الأطفال على تحديد العلاقات بين الأشياء وفقا لاختلافات محددة كالاختلاف في الحجم والموقع، ويمكن ترتيب الأشياء بصورة تصاعدية أو تنازلية وفقاً للحجم ويعدّ هذا المفهوم متطلباً سابقاً لإدراك المفاهيم العددية في المرحلة الابتدائية.(شالش ريفير، ٢٠١١)

ويرى بياجيه أن الأطفال في المرحلة الحس حركية يستطيعون القيام بترتيب ثلاثة أحجام من الأشياء وذلك إذا كان من السهل عليهم إدراك اختلاف أحجامها بسهولة، وكذلك يستطيع أطفال مرحلة الإدراك الحسي القيام بالنشاط نفسه ولكنهم يعجزون عن القيام بعملية التسلسل إذا كان عدد الأشياء المقدمة إليهم كبيرا أو إذا كانت الفروق في الحجم سطحية أو غير واضحة(فهد الحمود، ٢٠١٣)

وقد أوضح (فتحى جروان، ٢٠١٢) إلى أن هناك بعض العوامل التي تساعد على تطور مهارة التسلسل منها المعرفة السابقة أو الخبرة والتدريب والممارسة بالإضافة إلى التنوع في مجموعات المفاهيم أو الأشياء أو المفردات المطروحة للترتيب.

وتعتبر هذه المهارة أكثر تعقيداً من التصنيف، حيث يتمكن الأطفال من هذه المهارة جزئياً من خلال الإدراك، والبعض الآخر يستخدم الحدس بجانب استخدامه للإدراك وهم لا يميزون الأشياء

بنفس الطريقة التي يقوم بها الكبار أي لا يستخدمون التفكير المنطقي (عزة خليل، ٢٠٠٨: ٢٢٣-٢٢٤)

ويرى بياجيه في تفسيره لمهارة التسلسل أن الطفل في سن (٤-٥) سنوات يكون غير قادر على بناء تسلسل صحيح يوضح تمكنه من التسلسل كعملية طبقا لمواصفات بياجيه للعمليات العقلية. أما في سن السادسة فنجد الطفل يستطيع أن يقوم بترتيب مجموعة من العصي معتمداً على أسلوب المحاولة والخطأ. (وفاء كمال، ٢٠١٣: ١٠٩-١١٠)

و- تسمية العدد Counting:

يقصد به القدرة على تسمية الأعداد بتتابع ثابت ويطبق على شيء واحد في كل مرة حتى يصل إلى العدد الكلي. والواقع أن تردد أسماء الأعداد عبارة عن مهارة نطق وذاكرة والعد يعني معرفة القيمة العددية. والمفهوم الأول المتعلق بالأعداد يسمى "ديمومة بقاء الشيء" ثم المهارة التالية هي استعمال فكرة "الواحد" وهذا ما يعرف باسم "مطابقة الواحد للواحد" أو واحد لكل واحد وعندما يفهم الأطفال ذوي صعوبات التعلم فكرة واحد كل واحد يصبح بإمكانهم توزيع طبق لكل طفل أو أن يضعون ملعقة لكل طبق أو قلماً لكل دفتر وهكذا.

وقد أكد بياجيه على أن اكتساب مهارة العد إنما يقوم على خمس مبادئ تتمثل بالإضافة إلى المقابلة ، ثبات قائمة الأعداد، معرفة الأطفال باستخدام العدد الأصلي، معرفة الأطفال بتجريد الأرقام وأخيراً معرفتهم بأن كل رقم يعبر عن وحدة مستقلة تختلف

عن غيرها من الوحدات التي تتضمنها الأعداد.(زينات دعنا، ٢٠٠٩: ٥٨)

ز- المطابقة:

تهدف مهارة المطابقة إلى مطابقة الأشياء مع بعضها من حيث الشكل أو اللون، أو من خلال صورها، ومطابقة الأشكال الهندسية، والرموز اللغوية والحروف والكلمات والأرقام حيث تتعلق بمهارة واحد لكل واحد حيث يمكن للأطفال أن يطابقوا بطاقات الصور حيث توضع البطاقة المراد مطابقتها ثم يضع الأطفال الصورة المطابقة الصحيحة فوق أو تحت الصور الملائمة.(بطرس بطرس، ٢٠٠٤)

كما تساعد مهارة المطابقة على ترسيخ المعرفة أو المفهوم لدى الأطفال لأنهم يتعرفون إليها يدويا ويقومون بمعالجتها حسيا أو يدوياً، كما أنها تحسن التآزر البصري اليدوي لديهم من خلال توفير فرص التدريب. (شاكر العبيدي، ونجم الدين مردان، ٢٠٠٤)

وتمتاز هذه المهارة بأنها لا يمكن أن تكتسب إلا من خلال الممارسة، كما يتوقف اكتسابها أيضاً على التعلم والتدريب، وتدريب الأطفال وتعليمهم لاكتساب المهارة يتوقف على عوامل متعددة منها مرحلة النمو والخصائص الشخصية والنضج الجسمي والعصبي المناسب، والاستعداد لتعليم المهارة، والرغبة في تعلمها والتشجيع والتدريب الدائم على اكتسابها، والبيئة التي يعيشون فيها، ووجود نماذج للقدوة والتوجيه، والتقليد الصحيح من النموذج، والتركيز والانتباه خلال التدريب، والإشراف على الأطفال خلال أداء المهارة .(أسيل حموده ، ٢٠٠٤)

هذا ما أشار إليه (وليد خليفة ،٢٠٠٩) في دراسته بعنوان فاعلية برنامج تدريبي باستخدام الحاسوب لتحسين العمليات الرياضية لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم حيث أجريت هذه الدراسة بغرض تشخيص صعوبات عمليتي (الضرب والقسمة) باستخدام الحاسوب لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم بمدينة الطائف البالغ عددهم(١٤) طفلا ومساعدتهم كغيرهم من الأطفال العاديين على اكتساب عمليتي (الضرب – القسمة) والإفادة منهما في مختلف أنشطة المهارات الحياتية ، وأسفرت النتائج عن فاعلية البرنامج المقدم للأطفال ذوي صعوبات التعلم في تحسين عمليتي الضرب والقسمة باستخدام الكمبيوتر.

ثالثًا– المهارات الاجتماعية Social Skills

تعتبر المهارات الاجتماعية من المهارات ذات الأهمية في حياة الإنسان عامة فهي التي تساعده على أن يتحرك ويتفاعل ويتعاون ويشارك الأخرين في الأنشطة والمهام والأعمال المختلفة. وهي مجموعة السلوكيات التي تمكن الفرد من التفاعل مع الآخرين في البيئة الاجتماعية بطريقة تعد مقبولة اجتماعيا ، ويمكن من خلالها أن يكتسب الفرد ومن يتعامل معه الكثير من الفوائد ومن أمثلتها مهارات التحدث مع الغير، وحسن الاستماع لهم ومساعدة ومشاركة الآخرين في إنجاز الأعمال. (Foster, 2001: 305)

– تعريف المهارات الاجتماعية:

تعرف بأنها قدرة الطفل على التفاعل الاجتماعي مع أقرانه والتعاون مع الآخرين والقدرة على ضبط الذات والاستقلالية إلى جانب توافر المهارات الشخصية في إقامة علاقات إيجابية بناءة ،

وتدبير الأمور والتصرفات مع القدرة على التحكم في المهارات قبل الأكاديمية. (السيد عبد النبي، ٢٠٠٤: ٢٤)

وأشير إليها على أنها: مجموعة الاستجابات والأنماط السلوكية الهادفة اللفظية منها وغير اللفظية التي تصدر عن الطفل والتي تتضمن المبادأة بالتفاعل الاجتماعي مع الأخرين والتعاون معهم ومشاركتهم في ما يقومون به من أنشطة وألعاب ومهام مختلفة، وتكوين علاقات اجتماعية إيجابية وصداقات والتعبير عن المشاعر والانفعالات والاتجاهات نحوهم، وإتباع القواعد والتعليمات والقدرة على مواجهة وحل المشكلات الاجتماعية المختلفة. (عادل عبد الله ، ٢٠١٥: ٤٠٩)

<u>– مكونات المهارات الاجتماعية:</u>

وتشمل المكونات السلوكية : حيث تنقسم إلى :

سلوك اجتماعي لفظي: وهذا النوع من السلوك له أهمية كبرى في مواقف التفاعل الاجتماعي فهو الذي يعمل على نقل الرسالة بشكل مباشر ومن أمثلته إبداء الطلب، الشكر، الثناء، السلوك التوكيدي.

سلوك اجتماعي غير لفظي: ويشمل لغة الجسد والإيماءات ويقال أن لها المصداقية الأكثر في التعبير من السلوك اللفظي.

المكونات المعرفية: وهي غير ملاحظة وتشمل أفكار الفرد واتجاهاته ومدى معرفته بالاستجابات المناسبة في المواقف الاجتماعية وفهم السياقات الاجتماعية وبالتالي التصرف بما يناسب الموقف.(Gresham,Van &Cook,2006:363)

- أشكال المهارات الاجتماعية:

المهارات الاجتماعية العامة، المهارة الاجتماعية الشخصية، مهارات المبادأة التفاعلية، مهارة الاستجابة التفاعلية، المهارات الاجتماعية ذات العلاقة بالبيئة المدرسية، العلاقات الاجتماعية داخل المدرسة، المهارات الاجتماعية المتعلقة بالبيئة المنزلية.(سهير كامل، بطرس بطرس، ٢٠١٤: ٥)

- أهمية المهارات الاجتماعية والتدريب عليها:

ترجع أهمية اكتساب المهارات الاجتماعية للأطفال في مرحلة ما قبل المدرسة بوجه عام إلى أنها تساعدهم على تنمية القدرة على حل المشكلات اليومية والتفاعل مع مواقف الحياة بشكل يجعل الأطفال يشعرون بالسعادة مع أقرانهم كما تنمي لديهم القدرة على اللعب والتعاون مع أقرانهم ويظهرون تعاطفهم مع الآخرين ويكون لديهم قدرة عالية على ضبط النفس في العديد من المواقف. (Abell, 2000: 10)

ومن وجهة نظر (Merrell, 2001: 5) فإن ذلك يؤدي إلى تحطيم مركزية الذات لدي الأطفال، ويجعل الذات منمطة اجتماعيا ويحسن علاقاتهم الاجتماعية ويكسبهم الشعور بالمركز الاجتماعي وتحمل المسئولية.

كما أن المهارات الاجتماعية تساعد الأطفال ذوي صعوبات التعلم على تحسين أداء سلوكهم الاجتماعي، كما أنها تساعدهم على التكيف مع البيئة المحيطة بهم.(Cho, 2004: 3)

كما وجد أن قصور المهارات الاجتماعية لدى الأطفال ذوى صعوبات التعلم يجعلهم يتبنون مفهوما سلبياً عن ذواتهم وعدم

ثقتهم بأنفسهم في القيام بأى سلوك وشعورهم الدائم بالخوف من النتائج المترتبة على القيام بأى سلوك؛ مما يجعلهم يتجنبون التفاعل والمشاركة مما يعرضهم للعزلة الاجتماعية، حيث تذكر(Elizabeth,2003) أن الأطفال ذوى صعوبات التعلم أكثر إهمالا، ولديهم قصور في العلاقات الاجتماعية كارتفاع في القلق الاجتماعي مما يستلزم وجود تدخلات فعالة، بحثاعن أسبابها وكيفية التعامل معها وتحديد العلاج المناسب لها.

ويشير(Hallahan&Mercer,٢٠٠٢) إلى أن الطلبة ذوى صعوبات التعلم يعانون من قصور في التفاعل الاجتماعي، كما يعانون كذلك قصورا في إلمامهم بالقواعد التي تحكم السلوك الاجتماعي أثناء التفاعل الاجتماعي، كما أنهم يسيئون فى التصرف في المواقف الاجتماعية ويشعرون بعدم الكفاءة الشخصية، ولا يستطيعون إقامة علاقات اجتماعية مع الآخرين، ويميلون الى إظهار استجابات غير اجتماعية كالعدوانية والانسحابية وعدم الاذعان للأوامر.

- تصنيف المهارات الاجتماعية

وقد وضع العلماء الكثير من التصنيفات للمهارات الاجتماعية والتي سوف نتناول بعض منها بالتفصيل. فهناك تصنيف قائم على أساس أربع مهارات هي مهارة توكيد الذات، مهارات وجدانية، مهارات اتصالية كمهارة الارسال والاستقبال، مهارات الضبط والمرونة الاجتماعية والانفعالية.

أ- مهارات توكيد الذات: وتتعلق بمهارات التعبير عن المشاعر والآراء، والدفاع عن الحقوق، وتحديد الهوية، وحمايتها، ومواجهة ضغوط الآخرين.

ب- مهارات وجدانية: تسهم في تيسير إقامة علاقات وثيقة وودية مع الآخرين، وإدارة التفاعل معهم على نحو يساعد على الاقتراب منهم والتقرب إليهم ليصبح الشخص أكثر قبولا لديهم، ومن المهارات الرئيسية في هذا السياق التعاطف، والمشاركة الوجدانية.

ج- مهارات اتصالية: وتنقسم بدورها الى قسمين:

* مهارات الإرسال: وتعبر عن قدرة الفرد على توصيل المعلومات التي يرغب في نقلها للآخرين لفظياً أو غير لفظياً من خلال عمليات نوعية كالتحدث، والحوار، والإشارات الاجتماعية.

* مهارات الاستقبال: وتعني مهارة الفرد في الانتباه إلى الرسائل، والهاديات اللفظية وغير اللفظية من الآخرين، وإدراكها، وفهم مغزاها، والتعامل معهم في ضوئها.

د- مهارات الضبط والمرونة الاجتماعية والانفعالية: وتشير إلى قدرة الفرد على التحكم بصورة مرنة في سلوكه الانفعالي اللفظي وغير اللفظي، وخاصة في مواقف التفاعل الاجتماعي مع الآخرين، وتعديله بما يتناسب مع ما يطرأ على تلك المواقف من مستجدات لتحقيق أهداف الفرد، وبطبيعة الحال فإن المرونة الاجتماعية يجب أن توجه ببوصلة معرفة الفرد بالسلوك الاجتماعي الملائم للموقف، واختيار التوقيت المناسب لإصداره فيه.

ويؤدي إخفاق الفرد في هذه المهارات الاجتماعية إلى الشعور بالحساسية الزائدة وضعف القدرة على التعبير اللفظي وغير

اللفظي، كما تقل قدرته على تكوين علاقات اجتماعية ناجحة مع الآخرين، ويكون أقل مكانة بين رفاقه وأقل تعاوناً وتواصلاً معهم.(طريف شوقي، ٢٠١٣: ٥٠-٥١)

ويشير (Gresham ,٢٠١٩) إلى أن هناك علاقة بين القصور في المهارات الاجتماعية، وبين صعوبات التعلم في كثير من الأوجه ، فهناك علاقة تلازمية بينهما وأن العلاقة بين القصور في المهارات الاجتماعية وبين صعوبات التعلم هي علاقة ارتباطية لكنها ليست علاقة تامة، بمعنى أنه لا يقتصر وجود القصور في المهارات الاجتماعية لدى الأفراد على وجود صعوبات تعلم لديهم ، فهناك أفراد عاديون يعانون ضعفاً في المهارات الاجتماعية. حيث يعود القصور في المهارات الاجتماعية إلى الخلل الوظيفي في الجهاز العصبي المركزي Central Nervous System Dysfunction ويؤكد جريشام قلة البحوث التي تدعم وجود علاقة سببية بين القصور في المهارات الاجتماعية وبين صعوبات التعلم، من حيث تلازمها مع الخلل الوظيفي في الجهاز العصبي المركزي. وقد أوضح (Lerner, ٢٠٠٠) أن هناك علاقة ارتباطية بين صعوبات التعلم وبين القصور في المهارات الاجتماعية، وأن هذه العلاقة قد تكون مرتفعة لكنها ليست سببية ، ومن الفرضيات المفسرة

لوجود علاقة بين صعوبات التعلم وبين القصور في المهارات الاجتماعية، هو ملاحظة تلازمية وجود صعوبات التعلم مع غيرها من الاضطرابات، ويمكن تفسير هذه العلاقة في احتمالية أن صعوبات التعلم تقود لتدني في مفهوم الذات ولرفض من الأقران، أو أن ضعف العلاقات الاجتماعية يقود لتدني التحصيل ولمزيد من صعوبات التعلم، أو أن صعوبات التعلم والقصور في المهارات الاجتماعية تنشأ من المصدر العصبي نفسه، أو أن صعوبات التعلم تجعل الأفراد عرضة للإصابة بمختلف الأمراض النفسية، ومن هذا يمكن رؤية مقدار التحدي الواضح في دراسة هذه العلاقة بين صعوبات التعلم ووجود اضطرابات نفسية مختلفة وبين القصور في المهارات الاجتماعية بسبب التداخل بين السبب والنتيجة؛ وربما بسبب عدم وجود تعريفات واضحة وموحدة بين الباحثين في هذا الميدان.

وقد وجدت (Healy ,١٩٨٧) أن الأطفال ذوي صعوبات التعلم الذين يعانون صعوبات في الترميز وفي الذاكرة، غالباً ما يواجهون صعوبات أكاديمية، وقد يعانون ضعفاً في وظائفهم الاجتماعية، ففى إحدى مجالات بحثها تناولت القصور في المهارات الاجتماعية لدى ذوي صعوبات التعلم وعلاقتها بمهارات حل المشكلات، وقد تضمنت أساليب حل المشكلة

التدريب على كيفية تعريف المشكلات وتحديدها، وإيجاد حلول بديلة، وتحديد النتائج وتقييمها، والوعي بوجهات نظر الآخرين، وتطبيق الحل الأمثل والأكثر فعالية.

وقد أظهر الأطفال ذوي صعوبات التعلم ضعفاً واضحاً في حل المشكلات البين شخصية، وقد عدت هذه النتيجة منطلقاً لعدد من برامج التدريب على تحسين المهارات الاجتماعية لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم. (Forness&Kavale, 1996)

كما أن الأطفال ذوي صعوبات التعلم يعانون قصوراً في أنواع مختلفة من المهارات الاجتماعية كفهم الدلالات غير اللفظية، والاستجابة للآخرين في مواقف اجتماعية جديدة، والقيام بتفاعلات اجتماعية أساسية بطريقة مقبولة. (Bryan&Lee,1990)

وأشار(عبد الحميد حسن،٢٠٠٩: ٧٧) إلى أن العجز في المهارات الاجتماعية عند الأطفال ذوي صعوبات التعلم ناتج عن عدم قدرتهم على فهم الدلائل الاجتماعية مثل القصور في التعبيرات الوجهية للآخرين، ويظهر لديهم انسحاب اجتماعي يتحول إلى معوقات للتعلم.

وقد تبين أن القصور في المهارات الاجتماعية يجعل الأطفال مرفوضين ومنسحبين، ولايتمتعون بأية شعبية بين أقرانهم ، وأن

وجود هذه المهارات يساعدهم في التوجه نحو الآخرين والانبساطية والقدرة على التصرف بنجاح في مواقف التفاعل الاجتماعي. (سليمان إبراهيم ، ٢٠١١ :١٧)

وقد أجرى (Swanson&Malone,1992) دراسة تحليلية لنتائج (٣٩)بحثاً تناولت المهارات الاجتماعية لدى ذوي صعوبات التعلم ، حيث أشارت النتائج إلى وجود ثلاثة أشكال ارتبطت بالقصور في المهارات الاجتماعية وهي: الاستجابة للآخرين، والمهارات المعرفية، وضعف التكيف الاجتماعي، كما أن ذوي صعوبات التعلم قد اختلفوا عن أقرانهم العاديين في جوانب القبول الاجتماعي، والرفض الاجتماعي، والحالة المدركة، والعنف، وعدم النضج، وأداء المهمات، وحل المشكلات الاجتماعية. كما أن القصور في المهارات الاجتماعية ارتبط بصعوبات التعلم وكانوا أكثر عرضة من غيرهم لأن يطوروا قصوراً في المهارات الاجتماعية.

كما أكد (صالح هارون، ٢٠٠٤) في دراسته لسلوك التقبل الاجتماعي أن الأطفال ذوي صعوبات التعلم يعانون ضعفاً في المهارات الاجتماعية، وأن هذا الضعف يأتي نتيجة لعدم قدرة أولئك الأطفال على القيام بالعمليات السلوكية واللغوية بشكل مناسب، حيث أن ضعف تلك المهارات يؤدي إلى محدودية فرصة هؤلاء الأطفال فى إقامة تفاعلات مناسبة مع زملائهم ومعلميهم، وبالتالي يقود لعزلتهم، ويحد من إمكانية قيامهم بالمهام الأكاديمية بكفاءة واقتدار.

كما قام (عبد الحميد حسن ، ٢٠٠٩) بدراسة هدفت مقارنة المهارات الاجتماعية لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم بمثيلاتها لدى الطلبة الأسوياء في المرحلة الابتدائية في مدينة

مسقط، وقد شملت عينة الدراسة (١٢٠) طالباً موزعين بالتساوي على الفئتين السابقتين حيث طبَق الباحث الصورة المعدلة من نظام تقدير المهارات الإجتماعية (Gresham&Elliott,1987) حيث توصلت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات أداء الطلبة ذوي صعوبات التعلم والطلبة الأسوياء في أبعاد المهارات ولصالح الأسوياء في بعدي المهارات الاجتماعية والكفاءة الاجتماعية، ولصالح ذوي صعوبات التعلم في بعد السلوك المشكل.

كما أشار(قيس المقداد،أسامة بطاينة،وعبد الناصرالجراح،٢٠١١) إلى أن مستوى المهارات الاجتماعية لدى الأطفال ذوى صعوبات التعلم أقل منه لدى العاديين . كما أن تعليم الأطفال المهارات الاجتماعية في وقت مبكر يزيد من قدرتهم على حل المشكلات، وتحقيق النجاح على المستوى الشخصي والأكاديمي، لذلك فإن الأطفال الذين يمتلكون مهارات اجتماعية هم أقدر على المشاركة في الاجتماعات والتعاطف مع الآخرين، وبالمقابل يؤدي النقص في المهارات الاجتماعية لدى الطفل إلى فشل في الحياة الاجتماعية. وهو ما أكده جولمان (Goleman) حين أشار إلى أن الأطفال الذين يفتقرون إلى المهارات الاجتماعية يشعرون بالإحباط ولا يفهمون ما يجري حولهم، كما أنهم يواجهون مشكلات دراسية في معظم الحالات.(يوسف قطامي، ورامى اليوسف، ٢٠١٠ :١٧)

وفيما يلي ستتناول الباحثة المهارات الاجتماعية المتضمنة في هذا البحث والتي تسعى إلى تنميتها من خلال برنامج الوسائط المتعددة الحالي.

أولاً: مهارة التواصل الاجتماعي Social communication skills

تعرف بأنها قدرة الأطفال على تعلم كيفية المبادرة في المواقف الاجتماعية وتبادل الحوار والإنصات للمتحدث وكيفية التفاوض لفض المنازعات. (Crag & kasier, 2000 : 11)

وكذلك تعرف بأنها القدرة على التعبير عن الرأي في الأنشطة التى يشارك فيها الطفل، وقدرته على الإنصات والنظر إلى الأشخاص المشاركين معه في الحوار.(Nash, 2001: 47)

وتعد اللغة أداة هامة من أدوات التواصل الاجتماعي فهي تمكن الفرد من التعبير عن أفكاره واحتياجاته ، واللغة كأداة للتواصل الاجتماعي نجدها مدفوعة بالحاجات وتهدف إلى تحقيق التكيف مع المجتمع. (وفاء كمال، ٢٠١٣: ٦٩)

لذا فقد أكد "دولار وميللر"على الأهمية العظمى للغة، ولذلك يجب تدريب الأطفال على التنبه إلى الأدلة اللفظية والاستجابة لها ثم إصدارها في النهاية ، ومن المحتمل أن استخدام الرموز اللفظية في الاتصال بالآخرين يسبق استخدامها في الأفكار، ويدور قدر كبير من تفاعلات الأطفال مع بيئتهم حول كيفية إصدار تلك الأدلة في الظروف المناسبة وكذلك حول كيفية فهمهم لما يصدره الآخرون من تلك الأدلة. (سهير كامل، وبطرس بطرس، ٢٠١٤: ٣٣)

وقد ذكرت (سامية الخشاب، ٢٠١٦: ٣٦) أن تنمية مهارة التواصل الاجتماعي تتطلب تعويد الأطفال على العادات والأساليب الصحية والأخلاق الحميدة في التعامل مع من حولهم من الصغار والكبار ، وتوجيههم إلى الألفة والمشاركة واحترام حقوق الأخرين والتعامل

معهم، وبذل الجهد لإنجاز الواجبات وربط مشاعرهم وإنجازاتهم الإيجابية بمدى تحقيق هذه الغايات في سلوكهم وفي علاقاتهم مع الآخرين.

حيث أشارت (آلاء حفظي، ٢٠٠٦) إلى فاعلية الأنشطة الفنية في تنمية مهارات التواصل اللفظي لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم، وقد تكونت عينة الدراسة من(٢٠) طفلاً وطفلة تراوحت أعمارهم ما بين (٤-٦) سنوات واستخدمت المنهج التجريبي، وقسمت العينة بالتساوي إلى مجموعتين أحداهما تجريبية والأخرى ضابطة، واستخدمت الدراسة اختبار تقييم اللغة، اختبار الذكاء لستانفورد بينيه، وبرنامج الأنشطة الفنية من (إعداد الباحثة) وقد أكدت النتائج على فاعلية البرنامج في تنمية مهارات التواصل اللفظي لدى أفراد المجموعة التجريبية.

ولعله يظهر جلياً اهتمام الدراسات السابقة بتنمية مهارة التواصل الاجتماعي بشقيها اللفظي وغير اللفظي ودور الأنشطة الفنية كما في دراسة (آلاء حفظي ،٢٠٠٦) في تنمية هذه المهارة، وذلك لأن نقص مهارات التواصل من أهم المشكلات التي يعاني منها الأطفال ذوي صعوبات التعلم وخاصة فيما يتعلق باللغة وفهم الإشارات والإيماءات ولغة الجسد مما ينعكس على عدم قدرتهم على التعبير عن أنفسهم وبالتالي التوافق مع الآخرين.

وإن كان نجاح الأطفال في التكيف مع العلاقات الاجتماعية الخارجية يتأثر بنوع الخبرات الاجتماعية التي يتلقونها داخل المنزل، فالأطفال الذين يتم تنشأتهم اجتماعيا بالمنزل يحققون تكيفاً اجتماعيا خارجيا أفضل من غيرهم، كما أن طبيعة علاقات الطفل مع

أخوته تؤثر في تكيفه الاجتماعي الخارجي، والأطفال الذي يظلون معتمدين على الوالدين تتأثر علاقاتهم بأقرانهم وتجعلهم غير مرغوب فيهم ؛ مما يدعو إلى رفضهم كرفقاء لعب. (فؤاد أبو حطب، آمال صادق، ٢٠٠٨: ٢٤١)

وهذا ما هدفت إليه دراسة (Benett&Straw,2007) التى اهتمت بمعرفة أثر الخصائص والسمات الأسرية التي تعمل على نمو المهارات الاجتماعية لدى أطفالهم ذوي صعوبات التعلم حيث تكونت العينة من (٢١٢) طفلاً ممن يتراوح أعمارهم العقلية ما بين (٤-٦) سنوات وقد استخدمت الدراسة المنهج التجريبي ومقياس للمهارات الاجتماعية ، وتوصلت النتائج إلى فاعلية العلاقات الايجابية بين أفراد الأسرة ، كما أثرت السمات والخصائص الأسرية مثل قوة العلاقة بين أفرادها والمشاركة والتواصل بين الأسرة والمدرسة والأسلوب الديمقراطي على نمو المهارات الاجتماعية لدى الأطفال ، كما كان لتوفير الأمن وتمكين الأطفال من استكشاف البيئة الاجتماعية دوراً هاماً في نمو مستوى المهارات الاجتماعية لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم.

وتعد مهارة التواصل الاجتماعي من أهم المهارات لاستمرار وتكوين صداقات والحصول على المكانة الاجتماعية، كما أن الحديث يمثل درجة عالية من التفاعل في التواصل وذلك حيث نجد أن من تحدثهم يستجيبون فيهزون رؤوسهم بصورة معينة للموافقة وبصورة أخرى للرفض. (Craig & Kaiser, 2000,58)

بالإضافة إلى أن اكتساب المهارات الاجتماعية يتوقف على إكساب الطفل مهارة التواصل الاجتماعي فإكتسابها يزيد ويحسن من تفاعلات الأطفال الاجتماعية (Dickinson,Mccabe&Sprague,2003:554)

ثانياً: مهارة السلوك الاجتماعي Social Behavior Skill

السلوك هو محصلة التفاعل بين الشخصية بإمكاناتها الوراثية والبيئة التي تتفاعل معها، فالبيئة بجانبها المادي والاجتماعي تمثل طرفاً أساسياً من طرفي معادلة النمو وتشكيل السلوك وجماعات الأقران. ومن هذا المنظور فهى تمثل جانباً مهما ومؤثراً من جوانب البيئة الاجتماعية التي يتفاعل معها الطفل أو المراهق فيؤثر فيها ويتأثر بها(السيد الخميسى، ٢٠١٤: ١٨٨-١٨٩)

وقد عرفت هذه المهارة بأنها القدرة على بدء المحادثة وإدارتها وإنمائها باستخدام نبرات الصوت المناسبة والاتصال بالعين وتشمل التساؤل بغرض الاستفسار والإيضاح والمطالبة بالحقوق والدفاع عنها ورفض المطالب غير المعقولة وإنكارها، والمطالبة بالتفاوض وإظهار اللطف والتهذيب. (Merrell, 2001: 11)

والسلوك باعتباره كل فعل يصدر عن الفرد سواء كان ظاهراً Overt أو خفياً Covert فهو نتاج المثيرات البيئية التي يعيش فيها الفرد ، ويتأثر ذلك السلوك بالعوامل الثقافية وتجارب الفرد وخبراته سواء أكانت إيجابية أو سلبية. (سعيد العزة، ٢٠١٢: ١١)

ثالثاً: مهارة التفاعل الاجتماعى Social interaction skill

ويقصد بالتفاعل الاجتماعي ذلك التأثير المتبادل بين سلوك الأفراد والجماعات من خلال عملية الاتصال ويطلق بعض الدراسين على التفاعل بين البشر مصطلح التفاعل الرمزي Symbolic Interaction لأن التفاعل الاجتماعي يستند إلى الإتصال، غير أن البعض يرى أن الذات قد تتفاعل مع نفسها ، فالشخص الذي يجلس بمفرده في حجرة خاصة ويفكر في مشكلة معينة يمارس ضرباً من التفاعل الذاتي. (السيد الخميسي، ٢٠١٤: ١٤٩)

وخلال فترة ما قبل المدرسة يقتصر تفاعل الطفل على والديه، وبالطبع ما يحدث في الأسرة يؤثر في النمو الشخصي والاجتماعي والانفعالي للطفل، إلا أنه مع دخول المدرسة يتسع عالم الكبار عنده فيشمل المعلمين وغيرهم، ومن العوامل المهمة التي تؤثر في اتجاهات الطفل نحو المعلم ونحو الأشياء والأنشطة عاملان هما طبيعة العلاقة بين المعلم والطفل واتجاهات المعلم نحو الطفل. (فؤاد أبو حطب، آمال صادق، ٢٠٠٨: ١٠٤)

وهذا ما أشارت إليه دراسة (Seevers,2008) والتي هدفت إلى الكشف عن تأثير التدريب على المهارات الاجتماعية لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم ، وتكونت عينة الدراسة من (٨) أطفال يتراوح أعمارهم ما بين (٤-٦) سنوات ولديهم قصور واضح في المهارات الاجتماعية وقد تضمن التدريب على التفاعل الاجتماعي مع الأخرين والتعامل مع الأطفال الأخرين والتعامل مع أفراد العائلة والتعامل مع الأصدقاء، واستخدمت الدراسة المنهج التجريبي وتكونت أدواتها من برنامج تدريبي من إعداد الباحث، وأسفرت

النتائج عن فاعلية البرنامج في تنمية المهارات الاجتماعية محل الدراسة.

رابعاً: مهارة المشاركة الاجتماعية Participation Social skill

ولكي تنمو هذه المهارة يحتاج الطفل إلى التنوع في أساليب اختلاطه بغيره من الأطفال ويحتاج الأطفال إلى العمل مع أطفال أكبر منهم سناً وأصغر منهم سناً وأكثر منهم فهماً وأقل منهم تقدماً هذا بالطبع إلى جانب أطفال من نفس مستواهم. (محمد قنديل، ٢٠٠٦: ٢٥٨)

وقد قامت (هالة الديب،٢٠١١) بدراسة هدفت إلى تنمية مهارة (التعاون – اللعب – اتباع القواعد والتعليمات) لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم ، وتكونت العينة من (١٠) أطفال ذكور بعمر زمنى يتراوح مابين (٤-٦) سنوات ، واستخدمت الباحثة المنهج التجريبي وتكونت أدوات الدراسة من اختبار المهارات الاجتماعية (إعداد الباحثة) وبرنامج وسائط متعددة (صوت – فيديو – نص) باستخدام الكمبيوتر واستخدمت الباحثة مجموعتين أحداهما ضابطة وأخرى تجريبية. وتوصلت النتائج الى وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية بعد تطبيق البرنامج.

رابعاً: الوسائط المتعددة

يعيش العالم اليوم ثورة معلوماتية هائلة، ومن ثم لم تعد التربية التقليدية في ظل عصر العولمة وسيلة كافية لتنشئة أجيال قادرة على مسايرة هذه التغيرات والتطورات التكنولوجية الحديثة لذا كانت هناك حاجة ماسة لإكساب هؤلاء الأطفال أولى الخطوات للإرتقاء بنموهم العقلي المعرفي والاجتماعي، والبحث عن كل ما هو جديد

لتعليم هذه الفئة ومن أهمها الوسائط المتعددة الذي أصبحت لغة العصر بل ووسيلة رئيسية في التواصل والتفاعل بين أفراد المجتمع ، وتقديم المهارات والمفاهيم اللازمة لهم عن طريق برامج الكمبيوتر وتدريبهم على كيفية استخدامه لكي يتعلمون بطرق غير تقليدية محببة لهم تتناسب مع خصائصهم وتمكنهم من التوافق مع أقرانهم وأسرهم ومجتمعهم.

وكما يُحسن استخدام الكمبيوتر أداء العاديين فإن استخدامه لدى ذوي الاحتياجات الخاصة سيكون أكثر فاعلية لأنهم في أمس الحاجة إلى وسيلة تعليمية متعددة الحواس تشوقهم إلى كل ما هو جديد بالإضافة إلى أن الكمبيوتر يلعب دوارً فعالاً كأداة ترفيهية في تحسين توافقهم النفسي والاجتماعي الذي يعانون من انخفاضه(إبراهيم الفار،٢٠٠٥: ٣٣-٣٥)

فالكمبيوتر بوسائطه المتعددة الحديثة يلعب دوراً فعالاً في إثارة نشاط تجهيز المعلومات لدى المتعلم ويقوم على تقديم مواد ومعلومات في أشكال مختلفة (نص – صوت حقيقي – صور حقيقية – أرقام – رموز) يتم تشفيرها في عقل المتعلم بعد أن تنتقل من أجهزة الاستقبال الحسية لديه إلى الذاكرة، ثم تُشفر لفظياً وبصرياً ثم تُنظم وتُمثل فى الذاكرة طويلة المدى لديه في طرق مختلفة . لذا يراعي عند تصميم برامج الكمبيوتر إتاحة الفرصة للمتعلم للتحكم في البرنامج بحيث يسهم في تسهيل تشفير المعلومات في ضوء قدراته واستعداداته العقلية. (وليد خليفة، ٢٠٠٩: ١٥٩-١٦٢)

أولاً:تعريف الوسائط المتعددة: تعرف(رانيا قاسم، ٢٠٠٩ : ٧١) الوسائط المتعددة على أنها منظومة تتضمن مجموعة من الوسائط

(صوت – نصوص مكتوبة – مؤثرات صوتية – رسوم خطية – رسوم متحركة – لقطات فيديو رقمية) يتم وضع تكامل وتفاعل بينهم بواسطة برنامج كمبيوتري.

وتعرفها(هالة الديب، ٢٠١١: ٤٩) بأنها استخدام أكثر من وسيلتين تعليميتين (النصوص – الصوت – الموسيقى – الفيديو – الرسوم الثابتة – الرسوم المتحركة) ومزجها بشكل مترابط في إطار منظومي لعرض وتقديم محتوى تعليمي باستخدام إحدى لغات البرمجة التي تمكن المتعلم من التفاعل مع المحتوى وتقديمها من خلال جهاز الكمبيوتر.

وتعتبر الوسائط المتعددة من أحدث الوسائل التكنولوجية التي تعمل على إدخال المعلومات وتخزينها واسترجاعها وقت الحاجة، وقد تم توظيفها في مجال التعليم وخاصة في مجال تعليم ذوي صعوبات التعلم، حيث توفر لذوي صعوبات التعلم فرصة كبيرة لتخطي المشكلات التي تواجههم؛ فبإمكانها إدخال المعلومات وتخزينها واسترجاعها وإجراء العمليات اللازمة، كما توفر للمتعلم فرصة معرفة نتائج العمليات التي يقوم بها وخاصة في بعض البرامج التعليمية التفاعلية متعددة الوسائط.

ويلعب التعزيز الفوري دوراً أساسياً في فاعلية عمليات التعلم المبرمج الذي يوفره الحاسوب بشكل كبير، كما أنها تراعي الفروق بين الأطفال، إذ تسمح بالتقدم وفقاً لسرعة وإتقان المهارة، ومن ثم يؤدي ذلك إلى التعلم الذاتي كلٌ حسب مستواه وقدرته، كما تسمح تلك الوسائط كذلك بتكرار التمرين والأمثلة مع تقديم تغذية راجعة وفورية، كما تحقق هذه البرامج بصفة عامة إثارة الدافعية

لدى الأطفال، وتوفر الفردية في التعلم، وتجنب الطفل مشاعر الإخفاق والإحباط والتي يمكن أن يتعرض لها إذا فشل في بعض المهام أمام زملائه.

ومن أهداف استخدام الوسائط المتعددة في تعليم ذوي صعوبات التعلم كما أشار إليها شيري (Chery,2016) أنها تساعد على تحسين الإنتاجية التعليمية للأطفال ذوي صعوبات التعلم وتوفر مايقرب من (٢٠ % – ٤٠ %) من وقت المتعلم ، كما تعمل على مساعدة الطلبة على التقدم في أدائهم حسب قدراتهم الفردية، وتوفر مواد إثرائية متعددة (صوت، صورة، حركة) تنمي الدافعية لديهم ،وتوفر تغذيه راجعة مناسبة ومباشرة للمتعلم أثناء أداؤه، كما أنها توفر بيئة مناسبة للتعلم الفردي وتحمل الطلبة المسؤولية عن تعلمهم ، كما أنها توفر لهم خطة تعليمية فردية حقيقية وتساعدهم في اتخاذ القرارات المناسبة، وتسهم في تحفيز الطلبة المتعلمين من خلال تقديم التغذية المرتدة الفورية ، كما تقوم بنمذجة المثيرات التعليمية والاستجابات المطلوبة ومنها النمذجه اللغوية والرياضية وتساهم في ضبط الطلبة، وتمنحهم الشعور باحترام الذات، وذلك من خلال تقديم مواقف تعليمية تتطلب من المتعلم اتخاذ قرار أو إصدار حكم بالإضافة إلى أنها تقدم للطلبة خبرات تعليمية تتطلب استخدام أكثر من حاسة في الوقت ذاته.(إبراهيم الفار،٢٠٠٥، ٦٥)

وباعتبار أن ميدان صعوبات التعلم من ميادين التربية الخاصة التي تحظى بمزيد من الرعاية والاهتمام فإن جميع الباحثين والمهتمين بصعوبات التعلم يحاولون إيجاد مجموعة من الحلول، ووضع برامج علاجيه تساعد الطلبة الذين يعانون من صعوبة ما

في التعلم على تخطي هذه الصعوبة، ويعد استخدام الحاسوب في تكنولوجيا التعليم من الأمور التي تشغل جميع العاملين والمهتمين في الحركة التعليمية.

ويشير (Chery,2016) إلى أن استخدام الحاسوب يعمل على تعدد الخيارات التعليمية بالنسبة لذوي صعوبات التعلم، ويعمل أيضاً على اكساب الطلبة مهارات التطبيق الأساسية من خلال برمجيات الوسائط المتعددة التي تستخدم الصوت والصورة والحركة التي تعمل على تحسين عملية التعلم من خلال المزج بين النصوص المكتوبة والرسومات والصور ولقطات الفيديو والمؤثرات الصوتية والحركية.

ثانياً : مكونات الوسائط المتعددة:

مجموعة من العناصر المتفاعلة التي تعمل معاً في منظومة متكاملة وهي كالتالي:

١- النص Text :

يحتوي على نصوص مكتوبة تظهر على شكل فقرات على الشاشة قد تقدم في صورة توجيهات وإرشادات للمعلمات أو القائمين على رعاية الأطفال حتى تسمح لهم بمتابعة الأطفال أثناء استخدام البرنامج بشكل أفضل، وقد تكون كلمات وحروف واضحة وكبيرة الحجم يمكن للطفل قراءتها.

٢- الصوت : Sound

ويلعب دوراً هاماً متعدد المهام خاصة في برامج طفل ما قبل المدرسة، حيث يستخدم كثيراً كبديل أفضل من استخدام النص في العملية التعليمية، كذلك فإن الصوت يشمل الموسيقى المصاحبة

لجذب انتباه المتعلمين أو الأغاني التعليمية. ولكي يستطيع الطفل أن يتحدث بلغة سليمة يجب أن يسمع لغة سليمة حتى يكتسب مهارات تبادل الحوار.(Perry,2003:17)

٣- الرسوم المتحركة Animations

ما هي إلا مجموعة من الرسوم الثابتة المتسلسلة التي تعرض متتابعة وبسرعة مما يعطي إيحاءً بالحركة وتستخدم فيها البرامج الجاهزة ثنائية الأبعاد أو ثلاثية الأبعاد.

٤- الصور Images

ويقصد بها المرئيات التي تشاهد على شاشة البرنامج سواء كانت ثابتة أو متحركة.

٥- الفيديو Video : وهو عبارة عن سلسلة من اللقطات الثابتة يتم عرضها بسرعة معينة. (نبيل عزمي، ٢٠١١: ١٣٠-١٤٠)

وقد تساهم برامج الوسائط المتعددة في تنمية المهارات الاجتماعية وخاصة مهارة التواصل الاجتماعي إذا ما أحسنت المعلمة اختيار الأفلام أو البرامج التي تلائم الأطفال وبيئتهم المحلية. (Pouthors, 2000: 203-207)

ومما يثبت فاعلية استخدام الوسائط المتعددة في برامج الكمبيوتر للأطفال ذوي صعوبات التعلم نجد ما أشار إليه (Lee&Yeungoo,2001) من فاعلية استخدام الوسائط التفاعلية المختلفة (سمعية / بصرية) في تعليم الأطفال ذوي صعوبات التعلم ، حيث تكونت العينة من خمسة أطفال ، واستخدمت الدراسة المنهج التجريبي ، وتكونت أدوات الدراسة من (Animation – أصوات – كلمات مكتوبة على الكمبيوتر) وتم تقسيم الكلمات إلى مجموعات

في كل مجموعة أربعة كلمات متكررة لخمسة أطفال ، وتوصلت النتائج إلى أن أربعة أطفال تعلموا كل الكلمات من خلال برامج الكمبيوتر، بينما البرنامج لم يكن فعال بالنسبة لواحد فقط من المشاركين. وقد استفادت الباحثة من هذه الدراسة في الاهتمام باستخدام وسائل تعليمية متنوعة

رابعاً: مراحل تصميم برامج الوسائط (متعددة الوسائط)

- أن يكون مستنداً إلى إحدى نظريات التعلم.
- أن يراعي البرنامج خصائص نمو المتعلمين وحاجاتهم واستعداداتهم وميولهم.
- تحديد أهداف البرنامج على أسس علمية.
- تخطيط الأنشطة في ضوء الأهداف والغايات.
- تجهيز عناصر البرنامج "نصوص – أصوات – صور – رسومات ثابتة ومتحركة).
- مرحلة كتابة الإطارات وسيناريو البرنامج.

خامساً: خصائص الوسائط المتعددة:

١- التفاعلية Intractability:

تعرف التفاعلية بأنها قيام المتعلم بمشاركة نشطة في عملية التعلم في صورة استجابات نحو مصدر التعلم مما يؤدي إلى استمرار عملية التعلم ، ويمكن للمتعلم التفاعل مع البرنامج التعليمي حسب نمط أو أكثر من الأنماط التالية:

- النقر على مفتاح الشاشة.
- نقر مساحة من الشاشة.
- الاختيار من قائمة منسدلة. (محمد البغدادى،٢٠٠٣: ٢٣٢)

ب- الفردية Individuality:

تؤكد نظريات علم النفس التعليمي على ضرورة تفريد المواقف التعليمية للتغلب على الفروق الفردية بين المتعلمين والوصول بهم جميعاً إلى نفس مستوى الإتقان وفقاً لقدرات واستعدادات كل منهم ومستوى ذكائهم. وتمتاز عروض الوسائط المتعددة بتفريد المواقف التعليمية لتتناسب مع الفروق الفردية بين المتعلمين، ولقد صممت هذه العروض بحيث تعتمد على الخطو الذاتي للمتعلم وهي بذلك تسمح باختلاف الوقت المخصص بين متعلم وآخر تبعاً لقدراته واستعداداته لتحقيق الأهداف التعليمية المنشودة.

ج- التنوع Variation:

تقدم تكنولوجيا الوسائط المتعددة بيئة متنوعة يجد فيها كل متعلم ما يناسبه، ويتحقق ذلك إجرائيا بتوفير بدائل عديدة من الأنشطة التعليمية أمام المتعلم، وتتفاوت البدائل المتاحة أمام المتعلم وطرق تقديم المحتوى بأنماطه المختلفة وكثافة جرعة المثيرات السمعية والبصرية في البرنامج باختلاف متغيرات تصميم البرنامج والأهداف التعليمية وخصائص المتعلمين.

د- التكاملية Integration:

ويقصد بالتكامل التناغم والاندماج بين مجموعة الوسائط المستخدمة والمعروضة على شاشة جهاز الكمبيوتر لخدمة المحتوى المراد توصيله للأطفال والعبرة بأن تخدم هذه العناصر الفكرة المراد توصيلها على شاشة واحدة واختيار الوسائط المناسبة من صوت وصورة ثابتة وصورة متحركة وموسيقى ويظهر ذلك

على هيئة خليط أو مزيج متكامل متجانس يرتبط بتحقيق مجموعة من الأهداف التعليمية المحددة. (نبيل عزمى،٢٠١١: ٤٣)

هـ- التزامن Synchronization:

التزامن هو توقيتات التداخل بين الوسائط المختلفة في عروض البرمجيات التعليمية لتتناسب مع المحتوى وقدرات المتعلم. والتزامن يتم من خلال التنسيق في ظهور الصورة مع النص كذلك التعليق المناسب وكل ذلك يتم تحديده عند تصميم العرض.

و- الكونية Universality:

تعني إلغاء القيود الخاصة بالزمان والمكان والانفتاح على مصادر المعرفة المختلفة مثل شبكات الإنترنت والبريد الإلكتروني متعدد الوسائط وأنظمة مؤتمرات الفيديو التي تسمح بالتحاور المرئي بين أشخاص مختلفة في عدة دول.

ن- المرونة Flexibility:

وتعتبر من أهم خصائص الوسائط المتعددة فهناك المرونة في مرحلة الإنتاج وفيها تستطيع تغيير صورة مكان صورة ، أو نص مكان نص ، أو تبديل لون بأخر، وهكذا حتى يستقيم البرنامج على النحو المرسوم بالسيناريو.

ى- الرقمية Digitalism:

حيث يتم أخذ الصوت أو الفيديو من مصدر خارجي مثل مسجل الصوت أو الميكروفون وإدخاله إلى الكمبيوتر حيث تقوم بعض البطاقات بوظيفة الرقمية للفيديو والصوت معاً. وباستعمال عملية تسمى أخذ العينات يكون محول الإشارات التناظرية في البطاقة بمعالجة إشارات الصوت والفيديو وتحويلها إلى بيانات رقمية.

وبذلك يمكن تخزين لقطات الفيديو أو الصوت أو الصور على وسائط التخزين في شكل بيانات رقمية.(إبراهيم الفار، ٢٠٠٥: ١١١)

- الاستراتيجيات والفنيات المستخدمة في برنامج الوسائط المتعددة

هناك العديد من الاستراتيجيات الهامة في مجال تعليم الأطفال ذوي صعوبات التعلم وقد تناولت منها الاستراتيجيات التي يمكن من خلالها تنمية المهارات المعرفية والاجتماعية من خلال برنامج الوسائط المتعددة.

حيث يرى أصحاب النظريات السلوكية أن تعلم المهارات والسلوك لابد أن يتم في خطوات من البسيط إلى المعقد وذلك لتسهيل تعلمها على مراحل حيث يتم تعلم وإتقان كل خطوة على حدة ، ويعتبر التدعيم من الركائز الأساسية في هذا الاتجاه حيث يرون أن المهارات يتم تجزئتها ومكافأة الطفل على كل جزء قام به. (أنسى قاسم، ٢٠٠٢: ١٦٩-١٧١)

لذا كان من أهم الاستراتيجيات المستخدمة استراتيجية.

١- الإلقاء Addressing: ويعد أسلوب الإلقاء المباشر مطلوباً ومناسباً في بعض الأحيان عندما تريد المعلمة أن توجه تعليمات للأطفال ، كما أنه أفضل طريقة لبدء النشاط والمناقشة معهم حول المهارات المقدمة ، كما أنها مهمة في نهاية اليوم لتتحدث المعلمة حول أهمية ما قاموا به، وأن ما يقومون به في الروضة موضع تقدير واهتمام. (هدى الناشف، ٢٠٠٩: ٧٧)

٢- النمذجة Modeling :حيث يشجع الطفل على ملاحظة أطفال آخرين يسلكون على نحو اجتماعي مرغوب أمامه أو من خلال فيلم

مثلاً وإن كانت الملاحظة وحدها لا تكفي لإكتساب المهارة سلوكياً وليس كتعليمات فقط ، فالطفل في هذه المرحلة يتعلم من خلال ملاحظة السلوك الاجتماعي للآخرين فلابد من التفاعل مع النموذج بالتعزيز الإيجابي ولعل هذا المبدأ من أهم مبادئ التعلم الاجتماعية. (جمال الخطيب، ومنى الحديدي، ٢٠١٤: ٣٠٧)

٣- الممارسة Practice :إن نجاح أي برنامج للتدريب على المهارات الاجتماعية يتوقف على مدى قدرة القائم على التدريب بتصميم وتوفير أنشطة تلائم التدريب على المهارات المراد إكسابها للطفل فلابد بعد كل جلسة أن يسمح للأطفال بممارسة أنشطة تمكنهم من تطبيق ما تعلموه وتعتبر الأنشطة الدرامية من أهم الأنشطة التي تشجع على ممارسة تلك المهارات.(شيلى وآخرون،٢٠٠٥: ٣٣)

٤- الحوار والمناقشة Discussion : مما يوضح أهمية هذه الاستراتيجية خاصة مع الأطفال ذوي صعوبات التعلم أن العديد من المتخصصين يدعون إلى استخدام الحوار والمناقشة خلال اليوم الدراسي حيث وجدوا أن هذه الطريقة مفيدة في تشجيع فكر وكلام الأطفال، فيُدعي الأطفال مثلا للتعليق والمشاركة وإبداء ملاحظتهم حول القصص أو النشاط الذي يتم تقديمه، وغالباً ما تسأل المعلمة الأطفال ماذا ترى في الصورة؟ ما رأيك في التصرف هذا.(Dorothy,Striekland&Lesley, 2000: 187-188)

٦- التغذية المرتجعة والتعزيز Feedback & Reinforcement

يتم أثناء التدريب على المهارات الاجتماعية والمعرفية تعزيز السلوكيات الإيجابية حتى يسعى الطفل إلى تكرارها و تحديد السلبيات ويعمل على إنطفائها ، فالتعزيز يزيد من اكتساب السلوك الملائم ويزيد من ظهور المهارة المراد تعلمها في سلوك الأطفال.

أما التغذية المرتجعة فهي تقوم على مبدأ إمداد الطفل بمعلومات عن الجوانب الإيجابية في أدائه والجوانب التي تحتاج إلى التعديل، فتُقدم له من خلالها مقترحات لطرق سلوكية بديلة كما تقدم أيضاً في ضوء المعلومات التي تعطي للمتعلم عن صحة استجاباته أو خطئها(Vaughm & Mossir, 2003: 10-14)

٧- التكرار Repeatability

حتى تتطور عملية التعلم فإن عملية التكرار مهمة جداً في تدريب وتعلم الأطفال ذوي صعوبات التعلم لإكتساب المهارات والمفاهيم الجديدة ومن الملاحظ أن الأطفال ذوي صعوبات التعلم بحاجة للتكرار أكثر من غيرهم. (هنادي القحطاني، ٢٠١٥ : ٥)

وفى ضوء ماتم عرضه من إطار نظرى ودراسات سابقة فقد استعانت الباحثة ببعض المقاييس التى ترأى لها مدى مناسبتها للتطبيق لتحقيق أهداف الدراسة كمقياس المصفوفات المتتابعة لرافن(عماد حسن،٢٠١٦) وكذلك مقياس تشخيص صعوبات التعلم النمائية(سعيد الفرا، ٢٠٠٥) ومقياس المهارات الاجتماعية للأطفال ذوى صعوبات التعلم (سهير أحمد،بطرس بطرس، ٢٠٠٨) نظراً لتمتعهم بقيم صدق وثبات مرتفعة وكثرة استخدامهم فى دراسات مماثلة، بالإضافة إلى استفادة الباحثة من الإطار النظرى فى إعداد مقياس المهارات المعرفية والبرنامج المستخدم فى الدراسة،

بالإضافة إلى استفادة الباحثة من الإطار النظرى فى تبنـــى بعـــض النظريات وفى تفسير النتائج التى توصلت إليها.

فـــروض البحث

١. توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعـــدي علـــى اختبار المهارات المعرفية لصالح القياس البعدي.
٢. توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعـــدي علـــى اختبار المهارات الاجتماعية لصالح القياس البعدي.
٣. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوســـطات رتـــب درجات المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي على اختبار المهارات المعرفية.
٤. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوســـطات رتـــب درجات المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي على اختبار المهارات الاجتماعية.

الإجراءات المنهجية للبحث

منهج البحث : تم الاستعانة بالمنهج شبه التجريبي الذى يقوم على دراسة العلاقة بين متغيرين أو أكثر أحـــدهما مســـتقل (اســـتخدام الوسائط المتعددة) والآخر تابع (المهارات المعرفية)، (المهـــارات الاجتماعية) ، وقد استخدمت الباحثة التصميم ذو المجموعة الواحدة كأحد تصميمات المنهج شبه التجريبي، والذي يعتمد على القيـــاس القبلي للمتغير التابع، ثم يدخل المتغير المستقل (التجريبـــي) وبعـــد

فترة التجريب تعيد الباحثة قياس المتغير التابع (القياس البعدي) مرة أخرى ويعتبر الفرق بين القياسين دليلاً على فاعلية العامل المستقل (البرنامج)، ويعد التصميم شبه التجريبي ذو المجموعة الواحدة من أكثر التصميمات مناسبة لطبيعة البحث الحالى.

(أ) عينة البحث : تم اختيار العينة بطريقة عمدية تبعاً لطبيعة متغيرات البحث، وقد تكونت العينة من (١٠) أطفال في مرحلة الروضة ممن تم تشخيصهم بأنهم من ذوى صعوبات التعلم النمائية المتوسطة ، وتم اختيار الفئة العمرية من (٥-٦) سنوات، والتي تمثل المستوى الثاني من مرحلة رياض الأطفال حتى يكون الأطفال قد اعتادوا الروضة، وقد تعرفت المعلمة على السمات السلوكية للأطفال الدالة على مؤشرات صعوبات التعلم، وبالتالي يمكن للمعلمة الإجابة على بنود المقياس المستخدم في الكشف عن الأطفال ذوي صعوبات التعلم النمائية.

محددات اختيار العينة: ارتكزت الباحثة في اختيارها لعينة البحث على عدد من المحددات على النحو التالي:

١- أن يكونوا ممن أمضوا سنة على الأقل بالروضة.
٢- أن يكونوا جميعاً ممن لا يعانون من أي اضطرابات سلوكية وفقاً لتقارير معلماتهم.
٣- ألا يكونوا ممن يعانون من أي إعاقة عقلية أو حسية أو جسمية أو حركية أو أي قصور بيئي، أو اجتماعي أو اقتصادي أو ثقافي.
٤- تم تطبيق إجراءات تجانس العينة للتأكد من مراعاة التكافؤ بين أفرادها المكونة من(١٠) أطفال(٥) ذكور، و(٥) إناث،

حيث جُمِعت بيانات عن العمر الزمني لأفراد العينة من الكشوف الموجودة بإدارة الروضة ، وفيما يلي إجراءات تجانس العينة :

- إجراءات التجانس بين أفراد العينة:

قامت الباحثة بالتأكد من تجانس عينة الأطفال (المجموعة التجريبية) في كل من العمر الزمني ونسبة الذكاء.

١-العمر الزمني: تراوحت الأعمار الزمنية لأطفال الروضة ذوي صعوبات التعلم في المجموعة (التجريبية) ما بين(٥ – ٦) سنوات بمتوسط عمرى قدره(٥.٦٦) وانحراف معيارى قدره(٠.٢٨).

٢- تكافؤ العينات من حيث نسبة الذكاء:قامت الباحثة بتطبيق اختبار المصفوفات المتتابعة الملونة (جون رافن) على عينة البحث لقياس ذكاء الأطفال، حيث تراوحت درجات ذكاء العينة ما بين (٩٠ – ١١٠) بمتوسط قدره (٩٣.٤) وانحراف معيارى قدره(١.٥٤). وتم تطبيق المقياس على عينة البحث لملاءمته لسن الأطفال وكذلك لسهولة تطبيقه. والجدول التالي يوضح تجانس العينة من حيث العمر الزمني والذكاء.

جدول (١)

دلالة الفروق بين أفراد العينة من حيث العمر الزمني والذكاء (ن = ١٠)

المتغيرات	كـــــا٢	مستوى الدلالة
العمر الزمني	٠.٨٩	غير دال
نسبة الذكاء	٠.٩٤	غير دال

يتضح من جدول (١) لا توجد فروق دالة إحصائياً بين أفرد العينة من حيث العمر الزمني، والذكاء ، مما يدل على تجانس أفراد العينة.

ب-تكافؤ العينات من حيث صعوبات التعلم النمائية:

قامت الباحثة بتطبيق مقياس الكشف المبكر عن صعوبات التعلم النمائية لدى الأطفال في مرحلة ما قبل المدرسة إعداد:(إسماعيل الفرا،٢٠٠٥) وقد اشتمل على (صعوبات فى الأداء الحركى- وصعوبات معرفية – وصعوبات لغوية – وصعوبات اجتماعية ونفسية) وذلك لحساب التكافؤ بين أفراد المجموعة (التجريبية) في مستوى الكشف المبكر عن صعوبات التعلم، ويوضح الجدول التالى تكافؤ أفراد العينة من حيث مستوى الكشف المبكر عن صعوبات التعلم.

جدول رقم (٢)

يوضح تكافؤ أفراد العينة على مقياس الكشف المبكر عن صعوبات التعلم النمائية

المقياس	المجموعة	ن	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة U	قيمة Z	مستوى الدلالة
صعوبات حركية	تجريبية	١٠	٤١.٦٠	١١.٥١	٩.٢٠	٩٢.٠٠	٣٧	٠.٩٨	غير دالة
صعوبات معرفية	تجريبية	١٠	٤٨.٦٠	١٤.٣٥	٩.١٥	٩١.٥٠	٣٦.٥	١.٠٢	غير دالة
صعوبات لغوية	تجريبية	١٠	٤٦.٣٣	١٣.٨٨	٩.٢٢	٩١.٥٧	٣٦.٨	١.٠١	غير دالة
صعوبات اجتماعية ونفسية	تجريبية	١٠	٥٥.٣٠	٦.٥٣	١٠.٦٠	١٠٦	٤٩	٠.٠٧	غير دالة

يتضح من الجدول السابق عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية على جميع أبعاد مقياس الكشف المبكر عن صعوبات التعلم النمائية والذى يؤكد تكافؤ أفراد المجموعة التجريبية فى صعوبات التعلم .

ج- كما قامت الباحثة بايجاد التجانس بين متوسطات رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية على مقياس المهارات المعرفية باستخدام اختبار كا٢ كما يتضح فى جدول (٣)

جدول (٣)

دلالة الفروق بين متوسطات رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية على مقياس المهارات المعرفية باستخدام اختبار كا٢ (ن = ١٠)

المتغيرات	كا٢	مستوى الدلالة
المهارات المعرفية	٣.٦	غير دالة

د- كما قامت الباحثة بايجاد التجانس بين متوسطات رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية على مقياس المهارات الاجتماعية باستخدام اختبار كا٢ كما يتضح فى جدول (٤)

جدول (٤)

دلالة الفروق بين متوسطات رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية على مقياس المهارات الاجتماعية باستخدام اختبار كا٢ (ن = ١٠)

المتغيرات	كا٢	مستوى الدلالة
المهارات الاجتماعية	٤	غير دالة

ثالثاً: أدوات البحث :

استخدمت الباحثة في البحث الحالى مجموعة من الأدوات لتحقيق أهداف البحث وهي:

١- اختبار المصفوفات المتتابعة الملونة لقياس الذكاء (جون رافن)(عماد حسن،٢٠١٦).

٢- مقياس الكشف المبكر عن صعوبات التعلم النمائية لدى الأطفال في مرحلة ما قبل المدرسة. (إعداد: اسماعيل الفرا،٢٠٠٥)

٣- مقياس المهارات المعرفية لأطفال ما قبل المدرسة (إعداد الباحثة)(ملحق٢)

٤- مقياس المهارات الاجتماعية للأطفال إعداد: (سهير أحمد، وبطرس بطرس،٢٠٠٨)

٥- برنامج الوسائط المتعددة (إعداد: الباحثة)(ملحق٣)

١- اختبار المصفوفات المتتابعة الملونة لقياس الذكاء (جون رافن)(عماد حسن،٢٠١٦).

وصف الاختبار: ظهر هذا الاختبار لأول مرة عام (١٩٤٧) وتم تعديله عام (١٩٥٦) حيث استغرق إعداد وتطوير هذا الاختبار حوالي (٣٠) عاماً من عمر العالم الإنجليزي جون رافن John Raven ويعتبر هذا الاختبار من الاختبارات العبر حضارية (Cross Cultural) الصالحة للتطبيق في مختلف البيئات والثقافات؛ فهو اختبار لا تؤثر فيه العوامل الحضارية، أي عندما يكون الهدف من التطبيق البعد عن أثر اللغة والثقافة على المفحوص للوصول إلى صورة كاملة للنشاط العقلي للفرد، وخاصة

أن هذا الاختبار يهدف إلى قياس القدرة على إدراك العلاقات المكانية للفرد، ويقوم هذا الاختبار على نظرية العاملين لسبيرمان "Spearman" حيث وجد من خلال العديد من الأبحاث التي طبقت هذا الاختبار أنه متشبعاً بالعامل العام.

المرحلة العمرية التي يطبق عليها هذا الاختبار: من (٤- ١١) سنوات.

مكونات الاختبار: يحتوى بطاقات اختبار المصفوفات الملونة على عدد (٣٦) مصفوفة، حيث يتكون هذا الاختبار من ثلاث مجموعات، وهي:

١- المجموعة (A): والنجاح فيها يعتمد على قدرة الطفل على إكمال نمط مستمر، وعند نهاية المجموعة يتغير هذا النمط من اتجاه واحد إلى اتجاهين في نفس الوقت.

٢- المجموعة (AB): والنجاح فيها يعتمد على قدرة الطفل على إدراك الأشكال المنفصلة في نمط كلي على أساس الارتباط المكاني.

٣- المجموعة (B): والنجاح فيها يعتمد على فهم الطفل للقاعدة التي تحكم التغيرات في الأشكال المرتبطة منطقياً أو مكانياً، وهي تطلب قدرة الطفل على التفكير المجرد.

وكل مجموعة من المجموعات السابقة تتكون من (١٢) مصفوفة، وكل مصفوفة تحتوي على (٦) مصفوفات صغيرة بحيث يختار المفحوص مصفوفة واحدة لتكون هي المكملة للمصفوفة التي بالأعلى، والمجموعات الثلاثة السابقة وضعت في صورة مرتبة.

- تعليمات تنفيذ الاختبار المعطاة للطفل:

١- تقوم المعلمة بكتابة اسم الطفل في ورقة الإجابة، ومن ثم تفتح كتيب الاختبار أمام الطفل على (A1) وتقول له أنظر إلى هذا الشكل، وتشير إلى الشكل الأساسي في أعلى الصفحة قائلة: كما ترى فإن هذا الشكل قطع منه جزء؛ وهذا الجزء المقطوع موجود في أحد الأجزاء المرسومة أسفل الشكل، وتشير إلى الأجزاء أسفل الصفحة واحداً بعد الآخر ثم تقول: لاحظ أن واحداً فقط من هذه الأجزاء هو الذي يصلح لإكمال الشكل الأصلي، وبعد ذلك تقول: أنظر إلى الأشكال الصغيرة نجد أنه يشبه الشكل الأصلي في الألوان والشكل؛ ولكنه غير مكتمل إذن يوجد جزء واحد هو الذي يكمل الشكل الأصلي.

- بعد ذلك تتأكد المعلمة أن الطفل وضع أصبعه على الشكل الصحيح.
- ثم تقوم المعلمة بتسجيل الإجابة في الورقة المعدة لذلك.
- ثم تنتقل المعلمة بعد ذلك إلى الأشكال التالية، وتلقي نفس التعليمات.

صدق وثبات المقياس:

يتمتع هذا الاختبار بصدق وثبات جيد، وذلك من خلال تتبع العديد من الدراسات السابقة التي قامت باستخدامه، ففى دراسة (إبراهيم حماد، ٢٠١٢) تراوحت قيم معاملات الثبات مابين(٠.٥٣-٠.٩٤)

كما بلغت قيم معاملات الرتب لسبيرمان براون(٠.٦٢) وقيم الصدق التقاربى بينه وبين مقياس رسم الرجل لجودانفتراوحت مابين (٠.٣٢-٠.٦٧) وبحساب الصدق التلازمى مع درجات ٤ مواد دراسية تراوحت القيم مابين(٠.٢٩-٠.٣٦) وجميعها دالة عند مستوى(٠.٠١) .كما أشارت (علا يوسف،٢٠١٥) فى الدراسة التى قامت بها للتحقق من صدق وثبات الاختبار على عينة بلغت(١١٢٣) طالب فى مرحلة التعليم الأساسى أن قيمة معامل الثبات بلغت (٠.٩٢) نتيجة التجزئة النصفية ، وبإعادة الاختبار بلغت قيمة معامل الثبات (٠.٦٧٩) ، كما تراوحت معاملات الارتباط بينه وبين مقياس التحصيل الدراسى (٠.٤٧-٠.٦).كما أشار (يسرى عيسى،صلاح الدين بخيت،وإسماعيل البرصان،٢٠١٧) إلى أن معاملات الصدق تراوحت مابين (٠.٢٤-٠.٨٨) كما وجدت علاقة ارتباطية بين الاختبارين المعيارى والمطور تراوحت قيمها مابين(٠.٢٨-٠.٦٣) وهى قيم دالة احصائياً وعند اجراء التحليل العاملى تراوحت قيم التشبعات مابين (٠.٢٣-٠.٥٣) كما تحقق (يسرى عيسى،٢٠١٨) من صدق وثبات الاختبار حيث بلغت قيمة معامل الارتباط مع اختبار رسم الرجل (٠.٤٨) وبلغت قيمة الثبات من خلال إعادة التطبيق (٠.٧) وبلغت قيمة معامل ثبات بطريقة كيودر ريتشاردسون(٠.٩٣)، ويتضح مما سبق أن المقياس يتمتع بدرجات صدق وثبات مرتفعة مما يطمئن لاستخدامه.

تصحيح الاختبار:

- بعد انتهاء الطفل من الإجابة عن الأسئلة؛ يتم سحب كراسة الاختبار وورقة الإجابة من الطفل.

- ثم يتم وضع درجة واحدة لكل سؤال صحيح أجاب عنه الطفل.

- ولمعرفة الإجابات الصحيحة يكون هناك ورقة (مفتاح التصحيح) الخاصة بالطفل وهي مرفقة بكراسة الأسئلة.

- ثم تجمع الدرجات الصحيحة التي حصل عليها الطفل لمعرفة الدرجة الكلية في هذا الاختبار.

حساب نسبة الذكاء:

بعد معرفة الدرجة الكلية التي حصل عليها الطفل؛ نذهب لقائمة المعايير المئينية، وهي مرفقة مع الكراسة، لمعرفة ما يقابل هذه الدرجة الخام من درجة مئينية، وذلك مع مراعاة أن ينظر لدرجته تحت السن الذي يندرج فيه المفحوص، وبعد معرفة الدرجة المئينية المناسبة لعمر المفحوص؛ ننتقل لمعرفة ما يقابل هذه الدرجة المئينية من توصيف للمستوى العقلي ونسبة ذكاء.

٢-مقياس الكشف المبكر عن صعوبات التعلم النمائية لدى الأطفال من (٥-٦) سنوات (إعداد: إسماعيل الفرا،٢٠٠٥) :

يهدف المقياس إلى الكشف عن صعوبات التعلم النمائية التي يعاني منها الأطفال في مرحلة ما قبل المدرسة، فكلما كان الكشف عن صعوبات التعلم مبكراً كلما كان العلاج أيسر وأسهل.

تم إعداد القائمة في ضوء تصنيف "كيرك وكالفنت" Kirk, Chalfant (١٩٨٤) لصعوبات التعلم النمائية للأطفال مرحلة ما قبل المدرسة، وذلك في أربعة جوانب أساسية هي:

١- الصعوبات البصرية- الحركية: وتتضمن (١٠) عبارات تقيس صعوبة التحكم في الحركة الدقيقة وصعوبة التحكم في الحركة الكبيرة (تناسق عضلي).

٢- الصعوبات المعرفية: وتتضمن (٢٥) عبارة تقيس صعوبات الانتباه والتمييز وصعوبات في الذاكرة وصعوبات في التكامل بين الحواس وصعوبات فى تكوين المفهوم وصعوبة في حل المشكلة.

٣ - الصعوبات اللغوية: وتتضمن: (١٥)عبارة تقيس الصعوبة في فهم اللغة المنطوقة (استقبال سمعي) صعوبات تنظيمية (تفكير سمعي) وصعوبات اللغة الشفهية (تعبير لفظي).

٤- صعوبات اجتماعية ونفسية:تشمل (٥) عبارات تقيس صعوبة التفاعل الاجتماعى السليم . والقائمة تتضمن (٥٥)عبارة ويمكن تطبيقها من خلال معلمة رياض الأطفال التي أمضت سنة دراسية كاملة مع الطفل، على أن تحدد المعلمة ما إذا كانت كل عبارة من العبارات تنطبق على الطفل أم لا، وذلك في ضوء أربعة مستويات (دائماً، غالباً، أحياناً، نادراً)، وتقوم المعلمة بالإجابة على عبارات القائمة لكل طفل من الأطفال في الفصل على حدة، وتعطي الطفل درجات (٤، ٣، ٢، ١) وفق تسلسل مستويات الإجابة كما هي بالقائمة، ويكون المجموع النهائي لعبارات القائمة (٢٢٠) درجة. فإذا حصل الطفل على أقل من (١٣٢) درجة فهو يعانى من صعوبات تعلم وبحاجة إلى التدخل والعلاج .

- التحقق من صدق وثبات المقياس في الدراسات السابقة :

قام معد المقياس بالتحقق من صدق وثبات المقياس حيث تم حساب معامل الثبات من خلال إعادة التطبيق بعد ثلاثة أسابيع من التطبيق الأول ، وقد بلغ معامل ارتباط بيرسون(٠.٨٨) بين التطبيقين ، كما تم حساب الصدق الذاتى للمقياس حيث بلغ (٠.٩٤)، وتم حساب الاتساق الداخلى للعبارت حيث تراوحت قيم معاملات الارتباط بين درجات العبارات والدرجة الكلية للمقياس مابين (٠.٥٢٤- ٠.٧٨٧) وجميع القيم دالة احصائيا ، كما حسب الاتساق الداخلى للأبعاد حيث تراوحت قيم معاملات الارتباط لدرجة الأبعاد والدرجة الكلية للمقياس مابين (٠.٧٩٣-٠.٩٦٩) وجميع القيم دالة إحصائيا مما يدل على تمتع المقياس بقيم صدق وثبات مرتفعة مما يطمئن لاستخدامه في تشخيص الأطفال ذوى صعوبات التعلم.

وقد قامت الباحثة الحالية بايجاد معاملات الصدق والثبات لقائمة الكشف المبكر عن صعوبات التعلم النمائية لدى الأطفال في مرحلة ما قبل المدرسةعلى عينة استطلاعية قوامها (٢٠) طفلاً على النحو التالي:

باستخدام المحك الخارجي: قامت الباحثة بايجاد معاملات الارتباط بين مقياس الكشف المبكر عن صعوبات التعلم النمائية إعداد: (إسماعيل الفرا ،٢٠٠٥) ومقياس قائمة صعوبات التعلم النمائية إعداد (عادل عبدالله،٢٠٠٤) وذلك (كمحك خارجى) كما يتضح في جدول (٥)

جدول (٥)

معاملات الصدق لقائمة صعوبات التعلم النمائية

الأبعاد	معاملات الصدق
صعوبات بصرية/حركية	٠.٨٢
صعوبات معرفية	٠.٨٣
صعوبات لغوية	٠.٨٥
صعوبات اجتماعية ونفسية	٠.٨٣
الدرجة الكلية	٠.٨٤

يتضح من جدول (٥) أن معاملات الصدق لقائمة صعوبات التعلم النمائية لدى الأطفال فى مرحلة ما قبل المدرسة مرتفعة مما يدل على صدق القائمة.

كما تم حساب ثبات المقياس بإيجاد معامل ألفاكرونباخ للثبات وكانت النتائج كما يلي: معامل ألفا للثبات =(٠.٩٧) وهو معامل ثبات دال إحصائياً. كما حسب الثبات عن طريق إيجاد معامل ارتباط "بيرسون" بين درجات الأسئلة الفردية والزوجية في القائمة، ثم استخدام معادلة التصحيح "لسبيرمان وبراون" وكانت النتائج: معامل الارتباط (ر) =(٠.٩٥) ومعامل الثبات (رأأ) = (٠.٩٨)، وهو معامل ثبات دال إحصائياً عند مستوى دلالة (٠.٠١). كما قامت الباحثة بايجاد معاملات الثبات لقائمة الكشف المبكر عن صعوبات التعلم النمائية لدى الأطفال فى مرحلة ما قبل المدرسة كما يتضح فى جدول (٦)

جدول رقم (٦)

معاملات الثبات لقائمة الكشف المبكر عن صعوبات التعلم النمائية لدى الأطفال في مرحلة ما قبل المدرسة بإستخدام معادلة كرونباخ

الأبعاد	معاملات الثبات (الفا)
صعوبات حركية بصرية	٠.٩٠
صعوبات معرفية	٠.٩٣
صعوبات لغوية	٠.٩١
صعوبات اجتماعية ونفسية	٠.٩٠
الدرجة الكلية	٠.٩٢

يتضح من جدول (٦) أن قيم معاملات الثبات مرتفعة مما يدل على ثبات الاختبار.

٣-مقياس المهارات المعرفية لأطفال ما قبل المدرسة (إعداد: الباحثة)(ملحق٢)

قامت الباحثة بإعداد مقياس لتشخيص المهارات المعرفية لدى أطفال الروضة ذوي صعوبات التعلم النمائية نظراً لعدم توافر مقياس منشور لقياس المهارات المعرفية وذلك في حدود علم الباحثة والذي يعتبر من الأدوات اللازمة للبحث الحالي لتحقيق الهدف منه.

مرحلة إعداد المقياس:

تم الاطلاع على الإطار النظرى الخاص بالمهارات المعرفية اللازمة للأطفال فى مرحلة رياض الأطفال وكذلك الصعوبات المعرفية التى يواجهها الأطفال ذوى صعوبات التعلم النمائية والتى تؤثر فى أدائهم الأكاديمى بشكل ملاحظ ، حيث أشارت نتائج بعض الدراسات مثل:(نواف الظفيرى،٢٠١٥)(بديعة واكلى، سماح

شوادرة، ونسرين حاج،٢٠١٨)(مصباح جلاب،٢٠١٨)(سها بدر،٢٠١٨) إلى أن الأطفال ذوى صعوبات التعلم يعانون من نقص فى الانتباه وأشكاله المتعددة وكذلك صعوبات فى الادراك وأيضا قصور فى مهارات التصنيف والتسلسل والتمييز وحل المشكلات.

الهدف من المقياس :

يهدف مقياس المهارات المعرفية لدى الأطفال ذوى صعوبات التعلم النمائية إلى قياس الأداء الوظيفى للأطفال فى بعض الجوانب المعرفية (العد- التصنيف- التمييز-التسلسل-المطابقة-حل المشكلات) وقد قامت الباحثة بالاطلاع على التراث النظرى الخاص بالمهارات المعرفية اللازمة للأطفال والمطلوبة لتحسين أدائهم الأكاديمى ، وتم حصر تلك المهارات الضرورية والأكثر تكرارا وارتباطا بنمو الطفل المعرفى فى مرحلة الطفولة المبكرة وتم بناء المقياس وفق تلك الأبعاد كالتالى:

١- مهارة تسمية العدد : ويقصد بها قدرة الطفل على التعرف على الأعداد ومدلولها وتسمية العدد والشكل الذى يشير إليه . ويشمل هذا البعد (١٠) عبارات .
٢- مهارة التصنيف: ويقصد بها قدرة الطفل على تصنيف الأشياء والأشكال حسب نوعها وحجمها وشكلها وملمسها ولونها واستخدامها. ويشمل هذا البعد(٦)عبارة.
٣- مهارة التمييز: تشير إلى قدرة الطفل على التمييز البصري والسمعى وملاحظة أوجه الشبه وأوجه الاختلاف بين الأشكال والحروف والألوان والأحجام وكذلك بين الأصوات المختلفة وشدتها. ويشمل هذا البعد على (٨) عبارات .
٤- مهارة التذكر: ويقصد بها قدرة الطفل على استدعاء المعلومات وتذكر الصور والأسماء والأعداد والأشكال

والأحداث المعروضة عليه سواء من زمن بعيد أو قريب. ويشمل هذا البعد على (٦) عبارات.

٥- مهارة التسلسل: يقصد بها قدرة الطفل على ترتيب الأشياء أو الأحداث بطريقة دقيقة ومنظمة مع الحرص على وضع الأشياء فى مكانها الخاص لتكون ذو معنى. ويشمل هذا البعد على (٥) عبارات.

٦- مهارة حل المشكلات: يقصد به قدرة الطفل على استبصار الموقف وطرح الأسئلة وإيجاد البدائل لحل المشكلة التى تعترضه أو تشغل باله. ويشمل هذا البعد على (٥) عبارات. وقد وبلغت عدد عبارات المقياس الكلية (٤٠) عبارة.

وبعد إعداد المقياس تم عرضه على مجموعة من المتخصصين فى مجال الطفولة والصحة النفسية (ملحق ١) لإبداء رأيهم فى أبعاد المقياس وكذلك عباراته، واقتراح مايرونه مناسباً من تعديلات، وأسفرت أراء المختصين عن ملائمة عبارات المقياس لأبعاده ولمضمونه فيما عدا صياغة بعض العبارات التى راعت الباحثة تعديلها قبل تطبيق المقياس .

<u>تطبيق المقياس وتصحيحه</u>:

تم تطبيق المقياس بشكل فردي وذلك بسؤال الطفل لفظياً عن كل بند وفي بعض البنود كان يتطلب إعطاء الفرصة للطفل للقيام (بكل مهارة من مهارات المقياس) بشكل عملي وكل إجابة للطفل يتم تسجيلها بوضع علامة عند (يعرف) ولها (٣) درجات أو (إلى حد ما) ولها (درجتان) أو(لايعرف) ولها (درجة واحدة)

الخصائص السيكومترية لمقياس المهارات المعرفية:

الصدق التلازمى: قامت الباحثة بإيجاد معاملات الصدق لمقياس المهارات المعرفية باستخدام طريقة المحك الخارجي بإيجاد معاملات الارتباط بين هذا المقياس، ومقياس المهارات الاجتماعية (سهير كامل، بطرس بطرس، ٢٠٠٨)، وأشارت النتائج عن معاملات الصدق الموضحة في جدول(٧).

جدول (٧)

معاملات الصدق لمقياس المهارات المعرفية

باستخدام المحك الخارجي

الأبعاد	معامل الصدق
المهارات المعرفية	٠.٨٣

يتضح من جدول (٧) ارتفاع قيم معاملات الصدق بطريقة المحك الخارجي مما يدل على صدق الاختبار.

ثبات الاختبار: قامت الباحثة بإيجاد معاملات الثبات بطريقة كرونباخ وطريقة إعادة تطبيق الاختبار وذلك على عينة قوامها(٢٠) طفلاً، وذلك على النحو التالى :

١- معامل الثبات α بطريقة كرونباخ حيث قامت الباحثة بإيجاد معاملات الثبات بطريقة كرونباخ كما يتضح فى جدول (٨)

جدول (٨)

معامل الثبات α بطريقة كرونباخ

الأبعاد	معامل الثبات ألفا
المهارات المعرفية	٠.٦٩

يتضح من جدول (٨) ارتفاع قيم معاملات الثبات α مما يدل على ثبات الاختبار.

٢- معامل الثبات بطريقة إعادة التطبيق : قامت الباحثة بإيجاد معاملات الثبات بطريقة إعادة التطبيق كما يتضح فى جدول (٩)

جدول (٩)

معامل الثبات بطريقة اعادة التطبيق

الأبعاد	معامل الثبات
المهارات المعرفية	٠.٩٢

يتضح من جدول (٩) ارتفاع قيم معاملات الثبات مما يدل على ثبات الاختبار.

٤-مقياس المهارات الاجتماعية للأطفال إعداد: (سهير أحمد، وبطرس بطرس،٢٠٠٨)

وصف المقياس: يهدف هذا المقياس إلى التعرف على مدى امتلاك الطفل لبعض المهارات الاجتماعية الضرورية للتفاعل داخل وخارج الأسرة من خلال التعرف على سلوكياته فى التعامل مع من هم فى مثل سنه أو أصغر أو أكبر منه ، وقد قاما معدا المقياس بصياغة (٦٠) عبارة لقياس المهارات الاجتماعية لدى أطفال الروضة موزعة على (٦) أبعاد وكل بعد يشمل على(١٠) عبارات، حيث تجيب عنه المعلمة بعد ملاحظة سلوك الأطفال بدقة ووضع علامة أمام أحد البدائل الثلاثة (دائما-أحيانا-أبدا) ، ويشمل المقياس المهارات الآتية:

١- التواصل مع الأخرين: مثل مهارة التحدث مع الاخرين والتعبير عن الرأى فى النشاط الذى يشارك فيه الطفل والتعبير عن الذات والتساؤل عن الأشخاص الأخرين.

٢- مهارة التفاعل الاجتماعى : وتشمل الاشتراك مع الآخرين ودعوتهم لممارسة الأنشطة واللعب معهم، وتشجيعهم ومدحهم والثناء عليهم ومتابعة الألعاب الجماعية.

٣- مهارة المشاركة الاجتماعية : وتشمل الاندماج مع الأخرين وبدء الأنشطة وإعطاء الاهتمام للنشاط ومحاولة بذل أقصى جهد لاتمامه.

٤- السلوك الاجتماعى: ويشمل القدرة على تفسير التواصل اللفظى أثناء التفاعل مع الأخرين والحساسية الفردية لفهم المعايير التى تحكم السلوك الاجتماعى.

٥- التعبير الانفعالى: ويشمل القدرة على ضبط الانفعالات وتنظيم التعبيرات الافعالية غير اللفظية .

٦- مهارة التعامل مع بيئة الروضة: ويقصد بها إظهار المهارات اللازمة للتفاعل مع الأطفال الأخرين ومتابعة أحداث ومجريات بيئة الروضة والعلاقات مع الأطفال والمعلمات والإدارة.

وقام معدا المقياس بحساب صدق المقياس من خلال المقارنه الطرفية للإرباعيات الأعلى والأدنى للمقياس وتبين وجود فروق دالة احصائيا عند مستوى(٠.٠١)، كما أجرى التحليل العاملى وأسفرت النتائج قبل تدوير المحاور بطريقة المكونات الأساسية أن معاملات التشبعات بين أبعاد المقياس دالة إحصائيا عند مستوى (٠.٠١)، وأن التشبعات الخاصة بعد تدوير المحاور تراوحت مابين (٠.٤٧-٠.٣) وهى تشبعات دالة إحصائيا مما يعنى صدق المقياس، كما تم حساب ثبات المقياس عن طريق التجزئة النصفية وتراوحت معاملات الارتباط بين نصفى المقياس مابين(٠.٨٧-

٠.٩٣) وهى دالة عند مستوى(٠.٠١)، كما تم حساب الاتساق الداخلى بطريقة ألفا كرونباخ وتبين أن القيم تراوحت مابين (٠.٨٣-٠.٨٥) وهى معاملات ارتباط مرتفعة مما يدل على أن المقياس يتمتع بدرجة ثبات مرتفعة. كما طبق المقياس فى الدراسة التى أجرتها (هدى المغربى،٢٠١٦) حيث تراوحت معاملات الاتساق الداخلى ما بين(٠.٧٩٧-٠.٨٦٨) وهى قيم دالة عند مستوى (٠.٠١)، وعند إعادة التطبيق تراوحت القيم مابين (٠.٨١-٠.٩١) وهى قيم دالة عند مستوى(٠.٠١) مما يطمئن لاستخدامه.

الخصائص السيكومترية لمقياس المهارات الاجتماعية للأطفال في البحث الحالى:

قامت الباحثة الحالية بإيجاد معاملات الصدق والثبات لمقياس المهارات الاجتماعية للأطفال ذوي صعوبات التعلم على عينة قوامها(٢٠) طفلاً وذلك على النحو التالي:

أولاً: معاملات الصدق: قامت الباحثة بإيجاد معاملات الصدق بطريقة الصدق التلازمي عن طريق إيجاد معامل الارتباط بين درجات مقياس المهارات الاجتماعية إعداد (هارون صالح،٢٠٠٥) كمحك خارجي، ومقياس المهارات الاجتماعية للأطفال المستخدم فى البحث الحالى باستخدام معادلة سبيرمان براون ، ودلت النتائج على وجود ارتباط دال احصائيا بين بعض أبعاد المقياسين ، كما تراوحت معاملات الارتباط بين الأبعاد مابين (٠.٨٩-٠.٩٢) وهى قيم دالة إحصائياً مما يطمئن لاستخدامه.

ثانياً: معاملات الثبات: قامت الباحثة بإيجاد معاملات الثبات لمقياس المهارات الاجتماعية للأطفال ذوي صعوبات التعلم عن طريق حساب معامل ألفا كرونباخ وطريقة إعادة التطبيق وذلك على عينة قوامها (٢٠) طفلاً وذلك كما يلي:-

١- معامل الثبات (ألفاكرونباخ) : قامت الباحثة بإيجاد معاملات الثبات لأبعاد المقياس وللمقياس ككل كما يتضح في جدول (١٠).

جدول (١٠)

معاملات الثبات لمقياس المهارات الاجتماعية للأطفال ذوي صعوبات التعلم

أبعاد المهارات الاجتماعية	معاملات الصدق
التواصل مع الآخرين	٠.٨٩
التفاعل الاجتماعي	٠.٩١
المشاركة الاجتماعية	٠.٨٦
السلوك الاجتماعي	٠.٩٠
التعبير الانفعالي	٠.٨٩
التعامل مع البيئة المدرسية	٠.٩١
الدرجة الكلية	٠.٩١

يتضح من جدول (١٠) أن قيم معاملات الثبات مرتفعة مما يدل على ثبات المقياس.

٢-معامل الثبات بطريقة إعادة التطبيق : قامت الباحثة بإيجاد معاملات الثبات لأبعاد المقياس وللمقياس ككل بطريقة إعادة التطبيق بفاصل زمني قدره أسبوعين كما يتضح في جدول(١١).

جدول (١١)

معاملات الثبات لمقياس المهارات الاجتماعية للأطفال

باستخدام طريقة إعادة التطبيق

أبعـــــاد المهارات الاجتماعية	معامـــلات الصـــدق
التواصل مع الآخرين	٠.٩٤
التفاعل الاجتماعي	٠.٩٢
المشاركة الاجتماعية	٠.٩٢
السلوك الاجتماعي	٠.٩١
التعبير الانفعالي	٠.٩٠
التعامل مع البيئة المدرسية	٠.٩٣
الدرجة الكلية	٠.٩٣

يتضح من جدول (١١) أن قيم معاملات الثبات مرتفعة مما يدل على ثبات المقياس ويطمئن لاستخدامه.

٥-برنامج قائم على استخدام الوسائط المتعددة في تنميـــة بعـــض المهارات المعرفية والاجتماعية لدى الأطفال ذوى صعوبات الـــتعلم النمائية.(ملحق٣)

تم إعداد البرنامج وفقاً لمجموعة من الخطـــوات المحـــددة والمنظمة والتي تستند في أساسها إلى النظريات التي تناولت تعلـــم الأطفال ذوي صعوبات التعلم النمائية وكذلك فنيات ومبـــادئ تعلـــيم هؤلاء الأطفال ، وكذلك أسس تصميم بـــرامج الوســـائط المتعـــددة ومراحل وخطوات إعداده، كما راعت الباحثة أن يعمل البرنامج على الاهتمام بقدرات واستعدادات الطفل ذوي صعوبات التعلم والمهارات

التي يجب أن يكتسبها في هذه المرحلة والتي تعينه على التوافق مع مجتمعه.

١- التخطيط العام للبرنامج:

وتشمل على تحديد الأهداف العامة والإجرائية ومحتواها العملي والإجرائي والاستراتيجيات والأساليب المتبعة في التنفيذ وتحديد المدى الزمني للبرنامج وعدد الجلسات ومكان إجراء البرنامج ومن ثم تقييم البرنامج ككل.

أولاً: تحديد الأهداف العامة:

تنمية بعض المهارات المعرفية والاجتماعية للأطفال ذوي صعوبات التعلم النمائية من خلال برنامج الوسائط المتعددة الحالي.

ثانياً: الأهداف السلوكية (الإجرائية) للمهارات المعرفية:

المجال المعرفي Cognitive Field:

أ- أن يدخل الأدوات في المقلمة بنفس الترتيب الذي سمعه (تذكر بعيد المدى).

ب-أن يتعرف على الأعداد ومدلولاتها.

ج-أن يسمي الطفل الأشكال الهندسية المعروضة عليه (مربع – مثلث – دائرة).

د- أن يصنف الطفل الأشكال الهندسية المعروضة عليه.

ه- أن يرتب الطفل الأشياء في تسلسل من الكبير إلى الصغير.

و- أن يتعرف الطفل على العلامات الإرشادية المعروضة عليه (علامة المترو – علامة الصيدلية – علامة المستشفى).

ز- أن يحدد الطفل الحل الصحيح للمشكلات المعروضة عليه.

المجـــال الاجتمـــاعي والوجـــداني Social and Sentimental Field.

أ- يلتزم بالدور ويتبع التعليمات

ب-ينفذ أكثر من أمرين (في مهارة التذكر بعيد المدى)

ج-يشارك زملائه في تنظيف وترتيب قاعـــة الكمبيـــوتر بعـــد الإنتهاء من النشاط.

ثالثاً: الأهداف الإجرائية (السلوكية) للمهارات الاجتماعية:

المجال الاجتماعي والوجداني

أ- أن ينصت الطفل جيداً للآخرين.

ب-أن يعلق الطفل على الصورة التـــي تعبـــر عـــن الســـلوك الصحيح.

ج-أن يتقبل مشاركة زملاءه في تكملة puzzel مـــن خـــلال برنامج الوسائط المتعددة.

د- يشارك زملاءه في ترتيب قاعة النشاط عبر برنامج الوسائط المتعددة.

٤- محتوى البرنامج :

تم تحديد محتوى برنامج الوسائط المتعددة من خـــلال الإجـــراءات التالية:

أ- الاستناد إلى الأهداف الخاصة والسلوكية للبرنامج، وذلـــك حتى يكون محتوى البرنامج محققاً لهذه الأهداف.

ب-الإطلاع على بعض البرمجيات التعليمية الخاصة بأطفال مـــا قبل المدرسة.

ج- الإطلاع على الأدبيات من الدراسات السابقة الخاصة بموضوع البحث الحالى وهي كالتالي:(محمود الحفناوى،٢٠٠٦)(وليد خليفة،٢٠٠٩)(منى دومى،٢٠٠٩)(رانيا الفار،٢٠١٢)(مروة أبو مطلق،٢٠١٣)(أحمد الصواف، ٢٠١٤)(أحمد عبد القادر،٢٠١٦) (سحر حامد ،ومجاهد محمد،٢٠١٧) (حسن المشهراوى، ووداد حلمى،٢٠١٨)

٥- تنظيم محتوى البرنامج:

في هذه المرحلة يتم تنظيم محتوى البرنامج لتحقيق الأهداف المحددة له حيث يتم التدرج في سير البرنامج من السهل إلى الصعب وتحديد عناصر الصوت والحركة والصور إلى جانب توفير بعض أفلام الفيديو في بعض الأنشطة مما يثير انتباه الطفل بجانب وجود بعض الألعاب التعليمية في البرنامج التي تجذب اهتمام الطفل إلى ممارسة الألعاب والوصول إلى الحل الصحيح مما يشجع الطفل على اكتساب المهارة المقدمة له.

٦- إعداد سيناريو البرنامج:

وبعد الإنتهاء من إعداد المحتوى التعليمي وصياغته بما يتناسب مع خصائص واحتياجات الأطفال ذوي صعوبات التعلم النمائية ، تحديد كل ما ينبغي أن يعرض من عناصر على شاشات عرض البرنامج وكذلك العناصر التي تتواجد داخل كل شاشة سواء أشكال أو صور أو رسوم متحركة أو صوت، وكانت خطوات إعداد السيناريو كما يلي:

تصميم الشاشات التعليمية للبرمجة: حيث تم تصميم وتخطيط الشاشات التي تكون البرنامج وتتمثل في شاشات المقدمة التي يتم فيها عرض عنوان الخبرة التعليمية المقدمة عبر البرنامج

نتائج البحث ومنافشتها:

نتائج الفرض الأول: ينص الفرض الأول على أنه" توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي على اختبار المهارات المعرفية لصالح القياس البعدي".

وللتحقق من صحة ذلك الفرض ، قامت الباحثة باستخدام اختبار ولكوكسنWilcoxon لايجاد الفروق بين متوسطات رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية فى القياسين القبلى والبعدى للبرنامج على مقياس المهارات المعرفية كما يتضح فى جدول (١٢)

جدول (١٢)

الفروق بين متوسطات رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية فى القياسين القبلى والبعدى على مقياس المهارات المعرفية (ن=١٠)

المتغيرات	القياس القبلى- البعدى	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	Z	الدلالة	اتجاه الدلالة
مهارة تسمية العدد	الرتب السالبة الرتب الموجبة الرتب المتساوية اجمالى	- ٩ ١ ١٠	- ٥	- ٤٥	٢.٧٦٢	دالة عند مستوى ٠.٠١	فى اتجاه القياس البعدى
مهارة التصنيف	الرتب السالبة الرتب الموجبة الرتب المتساوية اجمالى	- ٩ ١ ١٠	- ٥	- ٤٥	٢.٨٨٧	دالة عند مستوى ٠.٠١	فى اتجاه القياس البعدى

مهارة التمييز بين الأشكال	الرتب السالبة الرتب الموجبة الرتب المتساوية اجمالى	– ١٠ – ١٠	– ٥.٥	– ٥٥	٣.١٦٢	دالة عند مستوى ٠.٠١	فى اتجاه القياس البعدى
مهارة التذكر	الرتب السالبة الرتب الموجبة الرتب المتساوية اجمالى	– ١٠ – ١٠	– ٥.٥	– ٥٥	٣.١٦٢	دالة عند مستوى ٠.٠١	فى اتجاه القياس البعدى
مهـــــــارة التسلسل	الرتب السالبة الرتب الموجبة الرتب المتساوية اجمالى	– ٧ ٣ ١٠	– ٤	– ٢٨	٢.٥٣٠	دالة عند مستوى ٠.٠٥	فى اتجاه القياس البعدى
مهـــارة حـــل المشكلات	الرتب السالبة الرتب الموجبة الرتب المتساوية اجمالى	– ١٠ – ١٠	– ٥.٥	– ٥٥	٣.٠٥١	دالة عند مستوى ٠.٠١	فى اتجاه القياس البعدى
الدرجة الكلية	الرتب السالبة الرتب الموجبة الرتب المتساوية اجمالى	– ١٠ – ١٠	– ٥.٥	– ٥٥	٢.٨٠٩	دالة عند مستوى ٠.٠١	فى اتجاه القياس البعدى

Z = ٢.٥٨ عند مستوى ٠.٠١ Z = ١.٩٦ عند مستوى٠.٠٥

<u>مناقشة نتائج الفرض الأول</u>: تشير نتائج هذا الفرض إلـــى وجـــود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى(٠.٠١) بين متوسطات رتب درجات الأطفال ذوي صعوبات التعلم النمائية في القياسين القبلـــي والبعدي في اتجاه القياس البعـــدي بالنســـبة للمهـــارات المعرفيـــة والدرجة الكلية للمقياس ككل.

وهذا يعني أن البرنامج كان ذا تأثير فعال مما أدى الى ارتفاع نسب التحسن بين القياسين القبلي والبعدي في أبعاد المقيـــاس (مهـــارة

تسمية العدد، مهارة التصنيف، مهارة التمييز بين الأشكال ، مهارة التذكر ، مهارة التسلسل، مهارة حل المشكلات.

ويرجع ذلك إلى :

أولاً: إلى الفلسفة التي أعتمد عيها برنامج الوسائط المتعددة بشكل عام حيث أستند في فلسفته إلى نظرية بياجيه المعرفية والتي أكدت على أن الأطفال ذوي صعوبات التعلم يمرون بنفس المراحل التي يمر بها الأطفال العاديين ولكن بمعدل أبطأ وزمن أطول وبنوعية مختلفة من حيث العمليات العقلية، كما أن الأطفال ذوي صعوبات التعلم النمائية (عينة البحث) إنما يقعون في المرحلة الذاتية أو ما تعرف بمرحلة ما قبل العمليات المعرفية حيث يدور نشاط الطفل العقلي حول ذاته وهي من سن (٢-٧ سنوات) (باتريشيا ميللر، ٢٠١١: ٤٤) ، وهذا ماراعته الباحثة أثناء إعداد مقياس المهارات المعرفية السابق الذكر والذى يتناسب مع طبيعة المرحلة وخصائصها، والتي يكون الطفل فيها على استعداد تام لاكتساب تلك المهارات كلاً حسب قدراته حيث أكد (أحمد الشافعي، ٢٠٠٦: ٤٢١) على أن المهارات المعرفية التي يجب أن تقدم خلال فترتي ما قبل العمليات والعمليات الملموسة هي التصنيف والتسلسل والتصورات العددية والزمنية والمكانية.

بالإضافة إلى إنتقاء المهارات المعرفية التي تتناسب مع خصائص المرحلة فإن اختيار برنامج الوسائط المتعددة كأحد وسائل التكنولوجيا الحديثة كان له تأثير فعال في إيجابية النتائج التي توصل إليها البحث. حيث أثبت الكمبيوتر فعاليته في تعليم الأطفال ذوي صعوبات التعلم ومقابلة الكثير من احتياجاتهم التربوية باعتباره وسيلة تعليمية متعددة الحواس تزيد من انتباههم وتدفعهم إلى التعلم ، كما أن الكمبيوتر يوفر فرص المحاولة والخطأ

والتدريب، ويخاطب الميول والاهتمامات ويعمل على تجزئة المادة التعليمية ويدرجها من السهل إلى الصعب.

كما أن الاستناد إلى مراحل وخطوات بناء وتصميم برنامج استخدام الوسائط المتعددة كان له نتائج إيجابية ظهرت في القياس البعدي ، فالاهتمام بداية من مرحلة التخطيط والتي تضمنت تحديد خصائص المتعلمين ومجال الاهتمام (المهارات المعرفية والمهارات الاجتماعية) ثم تحديد الأهداف العامة وكذلك تحديد الأهداف الإجرائية ، وهي التي تبين الجوانب التي يجب التأكيد عليها وتساعد في بلوغ الأهداف العامة من خلال ترجمتها إلى صيغ سلوكية متعددة.

وترجع إيجابية النتائج إلى اختيار المحتوى وتنظيمه في ضوء الأهداف العامة والإجرائية ثم تحديد المحتوى من مصادر متعددة كالانترنت والكتب والمراجع، كذلك اختصار الطريقة السيكولوجية كأحد الطرق المعترف بها في تنظيم المحتوى والتي روعى فيها خصائص المتعلمين أو الطريقة الذاتية وهي إعطاء الفرصة للمتعلم للتحكم في البرنامج وفق قدراته واستعداداته.

وتصميم الإطارات أو الشاشات الخاصة بالبرنامج أعطى الطفل ذوي صعوبات التعلم القدرة على التعرف والتجول داخل البرنامج بسهولة دون تشتت حيث تم تصميم شاشة المقدمة بطريقة مشوقة وبسيطة مكنت الأطفال من استخدامها دون مساعدة حيث صممت على شكل شجرتين وأوراق كل شجرة تحمل المهارات المعرفية والاجتماعية المتضمنة في البرنامج في شكل صور تظهر عندما يقف عيها الطفل بالماوس فيستطيع الدخول إلى شاشة العرض الخاصة بكل مهارة من خلال الضغط على الصورة.

وصممت شاشة العرض من مجموعة من الشاشات والتي تتم من خلالها عرض المادة التعليمية من خلال المشاركة الفعالة

من قبل المتعلم مع احتوائها على بعض الصور الثابتة والمتحركة للشرح والتوضيح وكذلك شاشة الخاتمة والتي تكونت من شاشة واحدة وهي عادة ما تودع المتعلم ببعض الصور والكلمات أو تتيح له فرصة العودة مرة أخرى وشاشة التقويم والتي تعرض من خلالها تطبيقات وتدريبات متنوعة مع تنوع التغذية الراجعة.

نتائج الفرض الثاني

ينص الفرض الثاني على إنه"توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي على اختبار المهارات الاجتماعية لصالح القياس البعدي".
وللتحقق من صحة ذلك الفرض قامت الباحثة باستخدام اختبار ولكوكسنWilcoxon لايجاد الفروق بين متوسطات رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية فى القياسين القبلى والبعدى للبرنامج على مقياس المهارات الاجتماعية كما يتضح فى جدول (١٣)

جدول (١٣)

الفروق بين متوسطات رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية

فى القياسين القبلى والبعدى لمقياس المهارات الاجتماعية (ن=١٠)

المتغيرات	القياس القبلى- البعدى	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	Z	الدلالة	اتجاه الدلالة
التواصل مع الآخرين	الرتب السالبة الرتب الموجبة الرتب المتساوية اجمالى	- ١٠ - ١٠	- ٥.٥	- ٥٥	٢.٨٥٩	دالة عند مستوى ٠.٠١	فى اتجاه القياس البعدى
التفاعل الاجتماعي	الرتب السالبة الرتب الموجبة الرتب المتساوية اجمالى	- ١٠ - ١٠	- ٥.٥	- ٥٥	٢.٨٤٨	دالة عند مستوى ٠.٠١	فى اتجاه القياس البعدى

المشـــــاركة الاجتماعية	الرتب السالبة الرتب الموجبة الرتب المتساوية اجمالى	– ١٠ – ١٠	– ٥.٦	– ٥٦	٢.٨٤٨	دالة عند مستوى ٠.٠١	فى اتجاه القياس البعدى
الســـــلوك الاجتماعي	الرتب السالبة الرتب الموجبة الرتب المتساوية اجمالى	– ١٠ – ١٠	– ٥.٤	– ٥٤	٢.٩١٣	دالة عند مستوى ٠.٠١	فى اتجاه القياس البعدى
التعبيـــــــر الانفعالي	الرتب السالبة الرتب الموجبة الرتب المتساوية اجمالى	– ١٠ – ١٠	– ٥.٣	– ٥٣	٢.٨٢٠	دالة عند مستوى ٠.٠١	فى اتجاه القياس البعدى
التعامل مـــع بيئة الروضة	الرتب السالبة الرتب الموجبة الرتب المتساوية اجمالى	– ١٠ – ١٠	– ٥.٧	– ٥٧	٢.٨١٢	دالة عند مستوى ٠.٠١	فى اتجاه القياس البعدى
الدرجة الكلية	الرتب السالبة الرتب الموجبة الرتب المتساوية اجمالى	– ١٠ – ١٠	– ٥.٥	– ٥٥	٢.٨١٠	دالة عند مستوى ٠.٠١	فى اتجاه القياس البعدى

Z= ٢.٥٨ عند مستوى ٠.٠١ Z = ١.٩٦ عند مستوى٠.٠٥

مناقشة نتائج الفرض الثاني:

أظهرت نتائج الفرض الثاني وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي على اختبار المهارات الاجتماعية لصالح القياس البعدي. وترجع تلك النتيجة إلى أن هدف برنامج الوسائط المتعددة تنمية

بعض المهارات الاجتماعية مثل: مهارة التواصل مع الآخرين والتي تناولت الباحثة منها "مهارة الإنصات الجيد مع للآخرين" وترجع النتائج الإيجابية لصالح التطبيق البعدي إلى إتباع الفنيات والاستراتيجيات المتنوعة مثل فنية النمذجة والتي أكدت عليها نظرية التعلم الاجتماعي لبندورا في تعليم الأطفال ذوي صعوبات التعلم حيث يمكنهم إكتساب المهارات الاجتماعية عن طريق ملاحظة أطفال آخرين يسلكون على نحو اجتماعي مرغوب فيه أمامهم أومن خلال فيلم يعرض عليهم ، ولابد من التفاعل مع النموذج بالتعزيز الإيجابي. (جمال الخطيب، ومنى الحديدي،٢٠١٥ :٣٠٧)

أما بالنسبة لمهارة التفاعل الاجتماعي ترجع النتائج الإيجابية فيه إلى توظيف بعض نظريات التعلم أثناء وضع البرنامج (التعلم الاجتماعي) حيث أن الأطفال ذوي صعوبات التعلم يتعلمون بالاستناد الى أربعة محكات رئيسية وهي الانتباه للنموذج وحفظ السلوكيات المتعلمة واسترجاع ما تم تعلمه وزيادة دافعية التعليم لدى المتعلم عن طريق تعزيز سلوكه. (سهير أحمد، ٢٠١٤: ٢٨)

وقد أتفقت النتائج مع ما توصل إليه كل من (هارون صالح،٢٠٠٥) و(قيس المقداد وآخرون،٢٠١١) و(أمل حسونة،٢٠١٣) حيث أشاروا إلى أهمية التفاعل بين الأطفال ذوي صعوبات التعلم والأطفال العاديين خارج الفصل أثناء اللعب في مدارس الدمج في تنمية المهارات الاجتماعية ومهارات التفاعل الاجتماعي.

مهارة المشاركة الاجتماعية : قدمت مهارة المشاركة الاجتماعية للأطفال من خلال برنامج الوسائط المتعددة عن طريق Puzzel

حيث ينقصه بعض الأجزاء ولا يمكن إكماله إلا بمشاركة زميل للطفل لكي يكمل الأجزاء الناقصة في Puzzel عن طريق الإمساك بالماوس وسحب وإدراج الأجزاء الناقصة في أماكنها. وكذلك قدمت مهارة المشاركة من خلال مشاركة الطفل لزملاءه في ترتيب قاعة النشاط من خلال برنامج الكمبيوتر عن طريق سحب الأشياء التي توجد على أرضية حجرة النشاط ووضعها في أماكنها الصحيحة طبقاً للتعليمات.

مهارة السلوك الاجتماعي : وجاءت النتائج إيجابية لصاح التطبيق البعدي وذلك لتقديم المهارة على شكل موقف يحدث للطفل أثناء اليوم حينما يدخل إلى حجرة النشاط فلا يجد زميله فيسأل عنه وهو أحد المحكات الأربعة التي يتعلم عن طريقها ذوي صعوبات التعلم (نظرية التعلم الاجتماعي) وذلك باستخدام الصور والبطاقات والتي تعبر عن أحداث قصة ذات معنى ومغزى مأخوذه من اهتمامات الطفل وتهمه في أحداثها وهذا ما أكده (Foster,2001) في أن الصور والبطاقات من أهم الفنيات المستخدمة في تنمية المهارات الاجتماعية، كما رجعت إيجابية النتائج إلى استخدام النشاط الفني في تقديم مهارة السلوك الاجتماعي، وهو ما أتفق أيضاً مع دراسة (آلاء حفظي ،٢٠٠٦) والتي أكدت نتائجها على فاعلية الأنشطة الفنية في تنمية مهارات التواصل الاجتماعي لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم. أما بالنسبة للنتائج الإيجابية فيما يتعلق بمهارة تقديم الطفل الاعتذار إذا أخطأ فترجع في هذه المهارة إلى تقديم تقويم متنوع يتيح للطفل التفاعل من خلال استخدام الأسهم

الموجودة في لوحة المفاتيح وذلك لتكملة متاهة للوصول إلى صديقه للاعتذار له وتقديم هدية له.

وبالنسبة لمهارة التعبير الانفعالي والتي جاءت في الترتيب الثاني من حيث نسبة التحسن ، والتي تضمنت (مهارة التعبير عن الرفض أو القبول لشيء معين بصوته) والشعور بالضيق لإيذاء الآخرين) ترجع الباحثة هذا التحسن إلى توظيف نظرية التعلم السلوكي بالإضافة الى نظريات التعلم الاجتماعي سابقة الذكر حيث قدمت المهارة بشكل مبسط من خلال حوار بين الشخصية الرئيسية (النموذج) وبين طفل آخر لتوضيح المهارة المقدمة وتحليل هذه المهارة إلى خطوات صغيرة تندرج من السهل إلى الصعب بحيث تشمل كل شاشة أحد جوانب المهارة ثم تقديم التقويم الذي يتيح للطفل فرصة المشاركة ويعقبه سماع التعزيز المناسب حيث يسمع صوت التعزيز الإيجابي (تصفيق وإجابة صحيحة أو تعزيز سلبي (صورة طفل يبكي وإجابة خاطئة) فتقديم التعزيز الإيجابي واستخدامه في أعقاب كل استجابة إنما عمل على تثبيت وتقوية السلوك المراد تعلمه. بينما التعزيز السلبي فكان بمثابة مثيرات منفرة أوضحت له أن هذه الاستجابة خاطئة وهذا ما أتفق مع ما أكدته نظرية التعلم السلوكي (سكنر) في أن التعزيز من أهم الفنيات في تعديل واكتساب السلوك لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم (أسيل حموده،٢٠٠٤) (لمياء الغرباوى،٢٠١٤)(فهد القحطانى،٢٠١٤)(محمود عبد الموجود،٢٠١٤) حيث توصلت تلك النتائج إلى أن استراتيجية التحفيز اللفظي والمادي هي أكثر الاستراتيجيات نجاحاً للتعامل مع الأطفال ذوي صعوبات التعلم.

نتائج الفرض الثالث: ينص الفرض الثالث على أنه "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي على اختبار المهارات المعرفية". وللتحقق من صحة ذلك الفرض ، قامت الباحثة باستخدام اختبار ولكوكسن Wilcoxon لايجاد الفروق بين متوسطات رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية فى القياسين البعدى والتتبعى للبرنامج على مقياس المهارات المعرفية كما يتضح فى جدول (١٤)

جدول (١٤)

الفروق بين متوسطات رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية فى القياسين البعدى والتتبعى لمقياس المهارات المعرفية(ن=١٠)

المتغيرات	القياس البعدى – التتبعى	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	Z	الدلالة	اتجاه الدلالة
مهارة تسمية العدد	الرتب السالبة الرتب الموجبة الرتب المتساوية اجمالى	– – ١٠ ١٠	– –	– –	–	غير دالة	–
مهارة التصنيف	الرتب السالبة الرتب الموجبة الرتب المتساوية اجمالى	– – ١٠ ١٠	– –	– –	–	غير دالة	–
مهارة التمييز	الرتب السالبة الرتب الموجبة الرتب المتساوية اجمالى	– – ١٠ ١٠	– –	– –	–	غير دالة	–
مهارة التذكر	الرتب السالبة الرتب الموجبة الرتب المتساوية اجمالى	– – ١٠ ١٠	– –	– –	–	غير دالة	–

مهارة التسلسل	الرتب السالبة	–	–	–	–	غير دالة	–
	الرتب الموجبة	–	–	–			
	الرتب المتساوية	١٠					
	اجمالى	١٠					
مهارة حل المشكلات	الرتب السالبة	–	–	–	–	غير دالة	–
	الرتب الموجبة	–	–	–			
	الرتب المتساوية	١٠					
	اجمالى	١٠					
الدرجة الكلية	الرتب السالبة	–	–	–	–	غير دالة	–
	الرتب الموجبة	–	–	–			
	الرتب المتساوية	١٠					
	اجمالى	١٠					

Z = ٢.٥٨ عند مستوى ٠.٠١ Z = ١.٩٦ عند مستوى٠.٠٥

مناقشة نتائج الفرض الثالث:

توضح نتائج الفرض الثالث عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين القياسين البعدي والتتبعي على اختبار المهارات المعرفية. وهذا يدل على استمرارية فاعلية برنامج الوسائط المتعددة لدى أطفال عينة البحث ولكن لم تصل درجة اكتساب هذه المهارة لحد التعميم في السلوك ، وهذه النتيجة تتفق مع دراسة (وليد خليفة ،٢٠٠٩) والتي أكدت نتائجها على فاعلية برنامج الكمبيوتر في تحسين بعض العمليات الحسابية كالجمع والطرح والضرب والقسمة. أيضاً ترجع هذه النتيجة إلى محافظة برنامج الوسائط المتعددة على الفردية وهو ما يتفق مع ما جاء به (أحمد الصواف، ٢٠١٤: ٢٩) في أن نظريات علم النفس تؤكد على ضرورة تفريد المواقف التعليمية للتغلب على الفروق الفردية بين المتعلمين والوصول بهم جميعاً إلى نفس المستوى من الإتقان وفقاً لقدرات واستعدادات كل منهم ومستوى ذكائهم. كما تتفق النتائج أيضاً مع ما

توصل إليه كل من (أسيل حموده،٢٠٠٧) (رانيا الفار،٢٠١٢)(سحر مجاهد،٢٠١٧) (رشاد موسى، وأمل عبد القادر،٢٠١٧) حيث تشير النتائج إلى فاعلية برنامج الكمبيوتر في تنمية بعض مهارات التعليم. كما ترجع استمرارية فاعلية البرنامج لاستخدام برنامج الوسائط المتعددة للغة سهلة مفهومه (اللغة العامية) وبالتالي استطاع البرنامج توصيل المهارة واكتسابها للأطفال.

نتائج الفرض الرابع:

ينص الفرض الرابع على أنه "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي على اختبار المهارات الاجتماعية". وللتحقق من صحة ذلك الفرض ، قامت الباحثة باستخدام اختبار ولكوكسنWilcoxon لايجاد الفروق بين متوسطات رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية فى القياسين البعدى والتتبعى للبرنامج على مقياس المهارات الاجتماعية كما يتضح فى جدول (١٥)

جدول (١٥)

الفروق بين متوسطات رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية

فى القياسين البعدى والتتبعى لمقياس المهارات الاجتماعية(ن=١٠)

المتغيرات	القياس البعدى – التتبعى	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	Z	الدلالة	اتجاه الدلالة
التواصل مع الآخرين	الرتب السالبة الرتب الموجبة الرتب المتساوية اجمالى	– – ١٠ ١٠	– –	– –	–	غير دالة	–
التفاعل الاجتماعي	الرتب السالبة الرتب الموجبة الرتب المتساوية اجمالى	– – ١٠ ١٠	– –	– –	–	غير دالة	–
المشاركة الاجتماعية	الرتب السالبة الرتب الموجبة الرتب المتساوية اجمالى	– – ١٠ ١٠	– –	– –	–	غير دالة	–
السلوك الاجتماعي	الرتب السالبة الرتب الموجبة الرتب المتساوية اجمالى	– – ١٠ ١٠	– –	– –	–	غير دالة	–
التعبير الانفعالي	الرتب السالبة الرتب الموجبة الرتب المتساوية اجمالى	– – ١٠ ١٠	– –	– –	–	غير دالة	–
التعامل مع البيئة المدرسية	الرتب السالبة الرتب الموجبة الرتب المتساوية اجمالى	– ٦ ٤ ١٠	– ٣.٥	– ٢١	٢.٢٠٧	دالة عند مستوى ٠.٠٥	فى اتجاه القياس التتبعى

الدرجـــــة الكلية	الرتب السالبة الرتب الموجبة الرتب المتساوية اجمالى	– ٦ ٤ ١٠	– ٣.٥	– ٢١	٢.٢٠١	دالة عند مستوى ٠.٠٥	فى اتجاه القياس التتبعى

Z= ٢.٥٨ عند مستوى ٠.٠١ Z = ١.٩٦ عند مستوى٠.٠٥

مناقشة نتائج الفرض الرابع : تشير نتيجة الفرض الرابع على أنـــه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي على اختبار المهارات الاجتماعية. وترجع نتيجة هذا الفرض إلى استمرار فاعلية برنامج الوسائط المتعددة في تنمية بعض المهارات الاجتماعية حيث يتضح أن الأبعـــاد الخاصـــة (التواصل مع الآخرين – والتفاعل الاجتماعي والمشـــاركة الاجتماعيـــة والتعبير الانفعالي دلت نتائجها على عدم وجود فروق ذات دلالـــة بـــين التطبيق البعدي والتتبعي ،

وترى الباحثة أن هذه النتيجة اتضحت لمجموعة من النقـــاط منهـــا اشتراك وانتظام أطفال العينة في جلسات البرنامج واعتماده على أكثر من طريقة من طرق التعلم وما تتضمنه من فنيات واستراتيجيات مثل التعزيز والألعاب التعليمية وتوظيف نظريات التعلم وقد ظهر ذلـــك جليـــاً علـــى تعبيرات وردود أفعال أطفال العينة حينما كانوا يسمعون صوت التعزيـــز الإيجابي ويصفقون وصوت التعزيز السلبي فيقتضب جبينه.

وهذا ما يتفق مع ما توصل إليه كل من (عـــزة خليـــل،٢٠٠٤)(ألاء حفظى،٢٠٠٦)(محمود الحفناوى،٢٠٠٦) (لمياء الغربـــاوى،٢٠١٤) (منصور همام،٢٠١٦)(حسن المشهراوى وداود حلمى،٢٠١٨)(ســـها عبد الرازق، ٢٠١٨) حيث أشاروا إلى فاعلية استخدام الاســـتراتيجيات

والفنيات مثل السيكودراما والنمذجة). كما أتفقت نتائج الفرض الرابع مع نتائج دراسة (Seevers,2008) والتي أكدت نتائجها على فاعلية البرنامج المقدم في تنمية التفاعل الاجتماعي والتعامل مع الآخرين والتعامل مع أفراد العائلة والتعامل مع الأصدقاء.

التوصيات:

في ضوء نتائج البحث الحالى توصي الباحثة بما يلي:

١- تنفيذ برنامج الوسائط المتعددة لتنمية بعض المهارات المعرفية والاجتماعية على عينات أكبر من الأطفال ذوي صعوبات التعلم النمائية للتحقق من إمكانية تعميمه في العملية التعليمية.

٢- ضرورة الاهتمام بتنمية الوعي لدى معلمات الروضة بأهمية استخدام التكنولوجيا مع الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة.

٣- تدريب معلمات الأطفال ذوي صعوبات التعلم النمائية على كيفية تقديم الأنشطة المراد تعلمها من خلال برامج الكمبيوتر مما يساعد الأطفال على اكتساب المهارات المختلفة.

البحوث المقترحة:

في ضوء نتائج البحث الحالى تقترح الباحثة بعض البحوث التي يمكن أن تقدم مزيداً من الرعاية والاهتمام بالأطفال ذوي صعوبات التعلم النمائية منها.

١- برنامج إرشادي لأولياء أمور الأطفال ذوي صعوبات التعلم النمائية لتقبلهم وكيفية التعامل معهم.

٢- استخدام الأنشطة الفنية في خفض الاضطرابات السلوكية لأطفال الروضة المعرضين لخطر صعوبات التعلم .

٣- برنامج تدريبي لتنمية مهارات التفكير لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم في مرحلة ما قبل المدرسة.

٤- فاعلية اللعب التعاوني في تنمية مفهوم الذات لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم.

٥- فاعلية الفنيات السلوكية في تحقيق التوافق النفسي لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم.

قائمة المراجع:

أولاً: المراجع العربية

إبراهيم أبو علم (٢٠١٤). التدخل المبكر(تأهيل، تعليم، علاج)، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

إبراهيم أبو نيان (٢٠١٧). صعوبات التعلم، طرق التدريس والاستراتيجيات المعرفية.عمان: دار المسيرة.

إبراهيم محمد الفار (٢٠٠٣). استخدام الحاسوب في التعلىم، القاهرة ، دار الفكر للطباعة والنشر.

إبراهيم مصطفى حماد(٢٠١٢).تقنين اختبار المصفوفات المتتابعة الملون فى البيئة الفلسطينية، رسالة ماجستير غير منشورة ،الجامعة الإسلامية ،غزة.

أحمد حسن عاشور(٢٠٠٧). فاعلية برنامج تدريبى لعلاج بعض صعوبات التعليم النمائيه(الانتباه–الادراك) لدى تلاميذ الصف الرابع من المرحلة الابتدائية، رسالة ماجتسير غير منشورة، كلية التربية، جامعة بنها.

أحمد حسين الشافعي (٢٠٠٦). مدخل الى التعليم في الطفولة المبكرة، غزة: دار الكتاب الجامعي للنشر.

أحمد عبد القادر محمد (٢٠١٦). برنامج مقترح قائم على الوسائط المتعددة وأثرها في تحفيظ القرآن الكريم لأطفال التعليم قبل المدرسى، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة القرآن الكريم والعلوم الإسلامية.غزه.

أحمد محمد عواد (٢٠١٠). التعرف المبكر على صعوبات التعلم النمائية لدى الأطفال في مرحلة ما قبل المدرسة، القاهرة: دار الطباعة والنشر.

أحمد فتحي الصواف (٢٠١٤). أثر اختلاف نمط الوسائل المتعددة في برامج الكمبيوتر على تنمية مهارات إنتاج البرمجيات وتصميم المواقع التعليمية على شبكة الإنترنت، رسالة دكتوراه منشورة، معهد الدراسات التربوية، جامعة القاهرة.

أسماء حسن خوجة (٢٠١٩). المشكلات السلوكية لدى تلاميذ ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية في

المرحلة الإبتدائية دراسة مقارنة بين ذوي صعوبات تعلم (القراءة، الكتابة، الحساب) دراسة ميدانية ببعض إبتدائيات مدينة المسيلة، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة محمد خضر بسكرة.

اسماعيل صالح الفرا (٢٠٠٥).التشخيص المبكر لصعوبات التعلم لدى طفل الروضة من وجهة نظر التربية الخاصة، دراسة مقدمة لمؤتمر التربية الخاصة العربى فى الفترة مابين ٢٦-٢٧ أبريل ، كلية التربية ، الجامعة الأردنية.

أسيل حموده (٢٠٠٤).استخدام برنامج بورتاج لتنمية بعض المهارات المعرفية واللغوية والاجتماعية لطفل ما قبل المدرسة، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة عين شمس، مصر.

آلاء حسن حفظي(٢٠٠٦). أنشطة فنية مقترحة لتنمية مهارات التواصل اللفظي لدى تلاميذ مدارس التربية، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة عين شمس.

أمل محمد حسونة(٢٠١٣). المهارات الاجتماعية لطفل الروضة، الجيزة: الدار العالمية للنشر والتوزيع.

أمنة حمدان المطوع(٢٠١١). المهارات الاجتماعية والثبات الانفعالي لدى التلاميذ أبناء الأمهات المكتئبات، رسالة ماجستير غير منشورة ، معهد الدراسات والبحوث التربوية، جامعة القاهرة.

أنسى قاسم (٢٠٠٣). علم نفس التعلم، الإسكندرية: مركز الإسكندرية للكتاب.

إيمان فؤاد كاشف، ومحمد رشدى المرسي (٢٠٠٧). فاعلية برنامج تدريبي لتنمية بعض المهارات المعرفية للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم، ورقة بحثية مقدمة في المؤتمر الدولي الأول لصعوبات التعلم، الرياض.

باتشيريا ميلر(٢٠١١). نظريات النمو، ترجمة: سامح وديع الخفش، محمد عوض الله سالم، مجدى الشحات، وأحمد حسن عاشور،القاهرة: دار الفكر للنشر والتوزيع.

بديعة واكل، سماح شوادرة، ونسرين حاج (٢٠١٨). فعالية برنامج سلوكى فى علاج ضعف الانتباه لدى الأطفال ذوى صعوبات التعلم، مجلة المرشد للعلوم النفسية والتربوية،جامعة الجزائر، ٦(٦)،١٤٠-١٤٧.

بطرس حافظ بطرس(٢٠٠٤). تنمية المفاهيم والمهارات العلمية لأطفال ما قبل المدرسة، عمان، الأردن، دار المسيرة للنشر.

جمال الخطيب،ومنى الحديدي (٢٠١٥). المدخل الى التربية الخاصة، الكويت: مكتبة الفلاح للنشر.

جميل سعادة(٢٠٠٦).تدريس مهارات التفكير،عمان، الأردن، دار الشروق للنشر والتوزيع.

حسن سلمان المشهراوي، وداود درويش حلمى (٢٠١٨).فاعلية برنامج قائم على الوسائط المتعددة فى تنمية مهارات الإستماع لدى طلاب الصف السادس الأساسي، المجلة الدولية التربوية المتخصصة،٧(٧)،١٠١-١١٥.

رانيا قاسم (٢٠٠٩). تأثير الكمبيوتر على العلاقات الاجتماعية للطفل، الإسكندرية: مركز الإسكندرية للكتاب.

رانيا محمد الفار (٢٠١٢). فاعلية التدريب الحاسوبي لمهارات الذاكرة العاملة على آداء مكوناتها الأربعة لدى عينة من الأطفال، مجلة دراسات نفسية، ٢٢(٣) ،٣٣١ -٣٦٩.

رشاد موسى عبد العزيز، أمل حسين عبد القادر(٢٠١٧). فاعلية برنامج تدريبى باستخدام الحاسوب لتنمية الذاكرة العاملة لدى الأطفال ذوى صعوبات التعلم، المجلة العلمية لجامعة ٦ أكتوبر،٦(٣)،٧٦-٨٦.

زينات دعنا (٢٠٠٩). المفاهيم الرياضية ومهاراتها لطفل الروضة، الأردن، عمان: دار الفكر العربي.

سامية الخشاب (٢٠٠٦). دور الأسرة في التربية الوجدانية مؤتمر التربية الوجدانية للطفل، كلية رياض الأطفال، جامعة القاهرة، ٨-٩ إبريل.

سحر حسن حامد، ومجاهد عبد المنعم محمد(٢٠١٧). فاعلية برنامج بالوسائط المتعددة في تعليم وتعلم التلاميذ ذوي الإعاقة السمعية ، دراسة

حالة بمؤسسة أم كلثوم للصم، مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والإنسانية ، بابل،٩٦،٣٤-١٠٧.

سعدية بهادر (٢٠١٤). المرجع في برامج تربية الأطفال ما قبل المدرسة، القاهرة: دار النيل للطباعة.

سعيد حسنى الفرا (٢٠١٤). صعوبات التعلم ، المفهوم ، التشخيص، الأسباب أساليب التدريس واستراتيجيات العلاج ، الأردن: دار الثقافة للنشر والتوزيع .

سعيد حسني العزة (٢٠١٢). المدخل إلى التربية الخاصة للأطفال ذوي الإحتياجات الخاصة، عمان، الدار العلمية الدولية للنشر والتوزيع.

سليمان عبد الواحد إبراهيم (٢٠١١). العقل البشري وتجهيز ومعالجة المعلومات. القاهرة: دار الكتاب الحديث.

سماح بشقة(٢٠١٦). المشكلات السلوكية لدى ذوى صعوبات التعلم الأكاديمية وحاجاتهم الإرشادية، مجلة جيل العلوم الإنسانية والاجتماعية، ٣(١٧-١٨)،١٠٣-١١٣.

سها عبد الرازق بدر(٢٠١٨). فاعلية برنامج تدريبى قائم على العلاج بالفن لخفض اضطرابات الأداء الوظيفى للطلبة ذوى صعوبات التعلم، مجلة العلوم التربوية،٤٥(١)، ١٢٣-١٣٩.

سهير كامل، وبطرس حافظ (٢٠١٤). قائمة تشخيص أطفال ما قبل المدرسة الموهوبين، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

سهير كامل، وبطرس حافظ بطرس(٢٠١٧) اختبار المهارات الاجتماعية لأطفال الروضة، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

سهير محمد التونى(٢٠١٩). فاعلية برنامج تدريبى لتنمية بعض المهارات المعرفية لدى الأطفال ذوى صعوبات التعلم النمائية فى المرحلة الإبتدائية،مجلة كلية الأداب،٥٣،١٥-١٠٨.

سهير محمد عبد الهادى(٢٠١٢). فاعلية برنامج للتدخل المبكر فى تنمية بعض المهارات المعرفية واللغوية لدى أطفال الروضة ذوى صعوبات

التعلم النمائية في الطائف، دراسات عربية في التربية وعلم النفس،٢٨(٢)،١١-٥٦.

سيد أحمد عثمان(٢٠١٧). المؤشرات الدالة على صعوبات التعلم لدى أطفال الروضة، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

السيد الخميسي(٢٠١٤). التربية والمدرسة والمعلم قراءات اجتماعية وثقافية. الإسكندرية: دار الوفاء للطباعة والنشر.

السيد عبد الحميد سليمان(٢٠١٨). صعوبات التعلم ، تاريخها، مفهومها ، تشخيصها، علاجها، القاهرة: دار الفكر العربى.

السيد عبد النبي (٢٠٠٤). الأنشطة التربوية للأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة، القاهرة: الأنجلو المصرية.

السيد محمد أبو هاشم (٢٠١٤). سيكولوجية المهارات، القاهرة: زهراء الشرق.

شاكر نصيف لطيف العبيدي، ونجم الدين علي مردان(٢٠٠٤).تكوين المفاهيم والتعلم في مرحلة الطفولة المبكرة، الكويت: مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع.

شالش ريفير(٢٠١١). التربية الخاصة في مرحلة الطفولة المبكرة من الولادة وحتى ثمانية سنوات: استراتيجيات لنتاجات إيجابية (مترجم: زينات دعنا وسهى طبال)، عمان، الأردن: دار الفكر للنشر والتوزيع.

شيلي وآخرون، ترجمة مصباح الحاج عيسى(٢٠٠٥). تقنيات تربوية حديثة،العين: دار الكتاب الجامعي.

صبحى عبد الفتاح الكفورى(٢٠١٨).فاعلية برنامج اللعب التركيبى لتحسين المرونة التلقائية لدى الأطفال ذوى صعوبات التعلم، مجلة كلية التربية جامعة كفر الشيخ،١٨(٢)،١٦١٩-١٦٤٨.

صبحى عبد الفتاح الكفورى(٢٠١٩). فاعلية برنامج تدريبى قائم على اللعب الجماعى الموجه لتنمية الادراك لدى عينة من أطفال الروضة ذوى صعوبات التعلم النمائية،مجلة كلية التربية جامعة كفر الشيخ،١٩(١)،٣٤٩-٣٧٠.

صفاء محمد البحيري (٢٠١١) : أثر برنامج تدريبي لذوي صعوبات التعلم في مجال الرياضيات في ضوء نظرية تشغيل المعلومات، رسالة دكتوراه غير منشورة ، معهد الدراسات التربوية، جامعة القاهرة.

صفاء يوسف الأعسر (٢٠١٥). لماذا يتعثر أطفالنا النابهون فى المدرسة ؟ ، (رؤية فى صعوبات التعلم لدى أطفالنا). مجلة خطوة، القاهرة، المجلس العربي للطفولة والتنمية،٣١ .

طارق عبد الرؤوف، وربيع عامر(٢٠١٨). صعوبة التعلم -مفهومه – تشخيصه- علاجه، القاهرة: المؤسسة العربية للعلوم والثقافة.

طريف شوقي(٢٠١٣). المهارات الاجتماعية والاتصالية، القاهرة: دار غريب.

عادل عبدالله محمد(٢٠١٥). قصور المهارات قبل الأكاديمية لأطفال الروضة وصعوبات التعلم. القاهرة: دار الرشاد.

عبد الحميد سعيد حسن(٢٠٠٩). دراسة مقارنة للمهارات الاجتماعية بين الأطفال ذوي صعوبات التعلم والعاديين في سلطة عمان، مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والنفسية، ١(١)، ٩٦ -١١٢ .

عبد الرحمن جرار(٢٠١٣). صعوبات التعلم قضايا حديثة، الكويت: مكتبة الفلاح للنشروالتوزيع.

عبد الرحمن على بديوى (٢٠١٥). صعوبات التعلم (دراسة ميدانية)، القاهرة: العلم والإيمان للنشر والتوزيع.

عبد الفتاح خير الله (٢٠١٣). مدى فاعلية التعليم الحاني في تنمية المهارات الاجتماعية لدى الأطفال المعاقين عقليا من فئة قابلي التعليم، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة الزقازيق.

عبد المنعم الميلادي (٢٠١٣). صعوبات التعلم،الإسكندرية: مؤسسة شباب الجامعة.

عزة خليل(٢٠٠٨). مسرح ودراما طفل ما قبل المدرسة، القاهرة، دار الفكر العربي.

عطاف اسماعيل العزة(٢٠١١).فاعلية برنامج تدريبى للتدخل المبكر فى علاج صعوبات التعلم النمائية لدى أطفال الروضة ،رسالة ماجستير غير منشورة، كلية العلوم التربوية والنفسية ،عمان، الأردن.

علا محفوض يوسف(٢٠١٥). تقنين اختبار المصفوفات المتتابعة المعيارية لجون رافن على عينة من طلبة مدارس دمشق، رسالة ماجستير غير منشورة ،كلية التربية جامعة دمشق.

علاء الدين كفافي، جهاد الجمل (٢٠٠٦). موسوعة علم النفس التأهيلي، القاهرة: دار الفكر العربي.

عماد أحمد حسن(٢٠١٦). اختبار المصفوفات المتتابعة الملون للذكاء لجون رافن، القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية.

الغالية زاهر حمد العبرى ومحمد عبد الحميد حمود(٢٠١٦). فاعلية برنامج تدريبي في تحسين الذاكرة العاملة لدى طالبات صعوبات تعلم القراءة في محافظة مسقط، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة نزوى، عمان.

فتحى جروان(٢٠١٢).تعليم التفكير مفاهيم وتطبيقات،عمان، الأردن: دار الفكر للنشر والتوزيع.

فتحي الزيات (٢٠١٤). صعوبات التعلم، القاهرة: دار النشر للجامعات.

فخري عبد الهادي (٢٠١٥).علم النفس المعرفى، الأردن: دارالفكر للطباعة والنشر.

فريال خليل سليمان (٢٠١١). بعض المهارات الاجتماعية لدى أطفال الرياض وعلاقتها بتقييم الوالدين، مجلة جامعة دمشق،١٣،٢٧-٥٦.

فهد الحمود (٢٠١٣).فاعلية برنامج تدريبي قائم على اللعب في تنمية بعض المهارات الحسابية لدى الأطفال ذوي الإعاقة العقلية الخفيفة، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة دمشق، سوريا.

فهد القحطاني (٢٠١٤). فاعلية برنامج تدريبي في تنمية بعض المهارات الاجتماعية لأطفال الروضة العرضين لخطر صعوبات التعلم بالمملكة العربية السعودية، رسالة ماجستير، المنامة، جامعة الخليج العربي.

فؤاد أبو حطب وآمال صادق (٢٠٠٨). نمو الإنسان من مرحلة الجنين الى مرحلة المسنين، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

قيس المقداد ، أسامة بطاينة وعبد الناصر الجراح (٢٠١١). مستوى المهارات الاجتماعية لدى الأطفال العاديين والأطفال ذوى صعوبات التعلم من وجهة نظر المعلمين، المجلة الأردنية فى العلوم التربوية،٧(٣)،٢٥٣-٢٧٠.

كريمان بدير(٢٠١٤). الرعاية المتكاملة للأطفال الأنشطة الحركية، الأنشطة المعرفية ، الأنشطة الفنية، القاهرة: عالم الكتب.

كيرك وكالفنت(١٩٨٨). صعوبات التعلم الأكاديمية والنمائية، ترجمة: زيدان السرطاوى وعبد العزيز السرطاوى، الرياض: مكتبة الصفحات الذهبية.

لمياء الغرباوى (٢٠١٤). فعالية برنامج قائم على أنشطة اللعب لتنمية المهارات الانفعالية والاجتماعية لدى الطفل المشكل فى مرحلة ما قبل المدرسة. رسالة دكتوراه غير منشورة ، كلية رياض الأطفال، جامعة القاهرة.

محمد حسين النوبي (٢٠١٤). صعوبات التعلم والتدريس العلاجي تناول جديد، الإسكندرية: دار الوفاء دنيا الطباعة والنشر والتوزيع

محمد رضا البغدادى(٢٠٠٣). تكنولوجيا التعليم والتعلم، القاهرة: مكتبة دار الكلمة.

محمد على كامل (٢٠١٣) : صعوبات التعلم الأكاديمية بين الفهم والمواجهة، الإسكندرية : مركز الإسكندرية للكتاب .

محمد قنديل (٢٠٠٦). التربية الوجدانية للطفل، مؤتمر التربية الوجدانية للطفل كلية رياض الأطفال، جامعة القاهرة، ٨-٩ إبريل.

محمود الطنطاوي (٢٠١٤). فاعلية برنامج للتدخل المبكر في علاج صعوبات التعلم النمائية لدى أطفال ما قبل المدرسة. رسالة ماجستيرغير منشورة، كلية التربية، جامعة عين شمس.

محمود عبد الموجود (٢٠١٤). فعالية برنامج في الأنشطة اللغوية لتنمية الإدراك السمعي والتعبير الشفهي لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم، رسالة ماجستيرغير منشورة، كلية رياض الأطفال، جامعة القاهرة.

محمود محمد الحفناوى(٢٠٠٦).فاعلية برنامج وسائط متعددة مقترح في تنمية المفاهيم البيئية لدى أطفال مرحلة الرياض ، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة القاهرة، معهد الدراسات والبحوث التربوية.

مديحة منصور سليم(٢٠١٢). فاعلية برنامجارشادى لتنمية مهارات الادراك الاجتماعى وأثره على خفض حدة بعض المشكلات السلوكية لدى مجموعة من الأطفال ذوى صعوبات التعلم،رسالة دكتوراة غير منشورة، جامعة الأزهر ، القاهرة.

مروة إسماعيل أبو مطلق(٢٠١٣).فاعلية برنامج بالوسائط المتعددة في تنمية مفاهيم العبادات للصف السابع السادس، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة.

مصباح جلاب (٢٠١٨). فعالية برنامج تعليمى معرفى لعلاج صعوبات الانتباه لدى التلاميذ ذوى صعوبات التعلم النمائية ، مجلة التواصل للعلوم النفسية،جامعة إربد، ٢٢(١)، ١٢٦-١٣٩.

مصطفى نوري القمش، خليل عبد الرحمن المعايطة (٢٠١٧). سيكولوجية الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة، عمان: دار المسيرة لنشر والتوزيع.

منصور أبو الفضل همام (٢٠١٦). برنامج تدخل مبكر يساعد في اكتساب بعض المهارات الحياتية لأطفال الروضة المعرضين لخطر صعوبات التعلم، رسالة دكتوراه غير منشورة ، معهد الدراسات والبحوث التربوية، جامعة القاهرة.

منى يوسف أحمد دومى(٢٠٠٩). أثر استخدام الوسائط المتعددة في رياض الأطفال في إكسابهم مهارات القراءة والكتابة ، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة اليرموك.

نبيل جاد عزمي (٢٠١١). التصميم التعليمي للوسائط المتعددة، المنيا: دار الهدى للنشر.

نواف الظفيرى (٢٠١٥). أداء الأطفال ذوى صعوبات التعلم النمائية فى مجتمع المعرفة، مجلة العلوم التربوية ،٢٧ (١)،٦٨-٨٥.

نورا رغيد عمادى(٢٠١٥).مدى توافر مهارات الإدراك البصرى لدى أطفال الروضة (٥-٦) سنوات فى مدينة حمص، مجلة جامعة البعث للعلوم الإنسانية،٣٧(٣٠)،١٦٧-٢٠١.

نيرفان عبد الله سعيد(٢٠١٥). علاقة صعوبات التعلم النمائية بالإدراك البصرى لدى الأطفل ماقبل المدرسة بعمر(٥-٦) سنوات،رانكو للإنسانيات ،جامعة صلاح الدين،١٩(٤)،٧٩-٨٤.

هارون صالح (٢٠٠٤). سلوك التقبل الاجتماعى لدى التلاميذ من ذوى صعوبات التعلم استراتيجيات تحسينه، مجلة أكاديمية التربية الخاصة،(٤)،١٣-٣٧.

هارون صالح(٢٠٠٥). مقياس تقدير المهارات الاجتماعيةاللازمة للتلاميذ ذوى صعوبات اللتعلم فى المدارس العادية، المجلة العربية للتربية الخاصة،٢(٦)، ١١٥-١٥١.

هالة فاروق الديب (٢٠١١). تنمية المهارات الاجتماعية باستخدام التكنولوجيا الرقمية لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم. رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة كفر الشيخ.

هدى محمود الناشف (٢٠٠٩) : رياض الأطفال، القاهرة: دار الفكر العربي.

هنادي محمود القحطاني (٢٠١٥). الحاسوب وتعليم مهارة القراءة للمعوقين، الرياض، دار الزهراء.

وفاء محمد كمال (٢٠١٣). المفاهيم أدوات المعرفة، القاهرة: دار حورس للطباعة.

وليد السيد خليفة (٢٠٠٩). فاعلية برنامج تدريبي باستخدام الحاسوب لتحسين العمليات الرياضية لدى الأطفال المعاقين عقلياً القابلين للتعلم. بحث مدعم من وكالة الشئون الاجتماعية، جامعة الطائف.

يحي القبالي (٢٠١٦). مدخل إلى صعوبات التعلم، الأردن: مؤسسة الطريق للنشر.

يسرى أحمد عيسى(٢٠١٨) الذكاء الوجدانى وعلاقته بالكفاءة الاجتماعية لدى التلاميذ الموهوبين ذوى صعوبات التعلم،مجلة العلوم التربوية،(٨)،١٢-٥٠

يسرى أحمد عيسى، صلاح الدين فرج بخيت، وإسماعيل سلامة البرصان(٢٠١٧). أداء الأطفال ذوى صعوبات التعلم على اختبار المصفوفات المتتابعة المعيارى والمطور، (٧٢)،٣٤-٤٩.

يوسف قطامي، ورامى اليوسف(٢٠١٠).الذكاء الاجتماعي للأطفال،الأردن، دار المسيرة.

يوسف محمود قطامي (٢٠١١). نمو الطفل المعرفي واللغوي، الأردن: الأهلية للنشر.

ثانيًا: المراجع الأجنبية :

Abell,E.(2000).Getting young children Ready to learn. J.of Family and child Development,4(6),180-186.

NJCLD(2019).Learning Dissabilities and young children. Identification &Intervention.ID online.org/about partener/ajcld.

Avtzon,S.A.(2012).Effect of neuroscience based on cognitive skill training on growth of cognitive deficits associated with learning disabilities in children Grades 2–4.Learning Disabilities,18(3), 111-122.

Seevers,K.(2008).Social skills training program for children with disabilities. J. of Learning Dissabilities,21(4),22-35.

Batshaw,M.(2012).Children with Disabilities. Fourth Edition Baltimore ,London ,Toronta ,Sydney

Bennett,S&Straw,A.(2007).the role of family in development of social skills in children with physical disabilities. International journal of disability,Development and Education,54(4),381-397.

Bisland,A.(2016).Using learning Strategies instruction with students who are gifted and learning disabled. Gifted Child Today Magazine,27, 52-58.

Bouchard,G.(2017).Fathers motivation for involvement with their children.A self-determination theory perspective. peer-Reviewed journal ,5,25-41.

Bryan,T.&Lee,J.(1990).Social skills training with learning disabled children and adolescents: the state of art. In T. E. Scruggs and B. Y.L.Wong(Eds.),Intervention Research in Learning Disabilities, pp. 263-278. New York: SpringerVerlag.

Chery,M.(2016).The effects of letter and key word mnemonics and computer- Assisted instruction on fluency and accuracy of basic multiplication facts in elementary students with learning and cognitive disabilities.Unpublished Ph.D.,University of Cincinnati, AAt 3028704.

Cho,S.,J.(2004).Effects of Interventions To Enhance Social Interaction Between preschool children with special Needs And Their Peers. Umi Digital Diss.N.720799 , 3.

Craig,A.&Kaiser,B.(2000).Improving the social communication skills of at risk preschool children in play context.Topics in Early childhood Special Education, 22(1),1-13.

Dickinson,D.,Mccabe,A.&Sprague,K.(2003).Teacher Rating of Oral Language and Literacy(TROLL):Individualizing Early Literacy Instruction with a Standards-Based Rating Tool, International Literacy Association and Wiley,56(6),554-564.

Dorothy,S.,Striekland,K.&Lesley,M.(2000).Beginning Reading and writing. Aroraoket press laxmi Nagar, PELHI,56,184: 191.

Elizabeth,N.(2003).A meta analysis of Social Competence of Children with learning disabilities Compared to Classmates of Low Average to High Achievement. Learning Disability,Quarterly,38, 28-28.

Elliott,S.N.,Malecki,C.K.,&Demaray,M.K.(2001).New directions in social skills assessment and intervention for elementary and middle school students. Exceptionality,9 (1), 19-32.

Fisher,C.(2017).The Effects of A Method of Art Instruction on The Visual Perception Ability of Kindergarten Children. Dissertation Abstracts International,48,P.1629.

Forness,S.R.& Kavale,K.A.(1996).Treating social skill deficits in children with learning disabilities: A meta-analysis of the research. Learning Disability Quarterly,19,2-13.

Forness,S.R.,&Kavale,K.A.(1996).Treating social skill deficits in children with learning disabilities:A meta-analysis of the research.Learning Disability Quarterly,19, 2-13.

Foster,M.(2001).Teaching social skills to preschool children in a special education program. Doctoral dissertation,Hosstra University Dissertation abstraets International,S2,44900.

Goetz,E.&Alexander,P.(2015).Educational Psychology, A Classroom Perspective,NewYork,Merrill,An imprint of Macmillan Publishing Company .

Gontarz,M.(2012).The role of planning the social competence of fourth, fifth, and sixth-grade students with and without learning disabilities, Dissertation Abstracts International:Section-A :Humanities and Social Sciences,63, 81.

Grasham,F.M,(2015).Social skills defines and disability, J.of Learning disabilities, 22(2),120-124.

Gresham,F.M.(2019).Social Skills and Learning Disabilities: Causal, Concomitant, or Correlational? School Psychology Review,21,348-360.

Gresham,F.M.,Van,M.B.&Cook,C.(2006):Social Skills Training for Teaching Replacement Behaviors:Remediating Acquisition Deficits In At-Risk Studient.Behavioval Disorders,31(4),363-377.

Healy,K.L.(1987).The price of social ineptitude in learning-disabled children:The challenge ahead.Reading, Writing, and Learning Disabilities, 3, 149-160.

Hishinuma,E.&Tadaki,S.(2014).Addressing Diversity of the Gifted At risk-characteristics for Identification,Gifted Child Today Magazine.19(5),20-50.

Learner,J.(2000).Learning disabilities:Theories, diagnosis,and teaching strategies.(8thEd.).Boston: Houghton Mifflin Company.

Lee,Y.D.(2001).Teaching sight word reconition to young children with mild to moderate mental retardation through interactive. Journal of multimedia Education Special Technology, University Grorgie,62, 3015.

Mercer,C.D.&Mercer,A.R.(2001).Teaching Students with Learning Problems. New Jersey: Merrill prentice, Hall.

Merrell,K.(2001).Assessment of children's social skills: recent development best practices and new directions, Eexceptionality, 9(1),3-16.

Hallahan,D.P&Mercer,C.D.(2002).Learning Dissabilitis Historical prespective for NRCLD is provided by the US department of education,office of special education program,222-224 Virgeinia,UN.USA.

Nash, H.(2001).Social skills training, training to task, and theory of mind performance among young children, DA1,62(10), 430-497.

Park,K.L.,Loman,S.&Miller,M.A.(2008).Social skills. InOkland ,T.,&Harrison,P.l.Ed.Adaptive behavior Assessement system 11:clinical and interpretation,197-214.Elsevier,Inc.

Perry,B.(2003).young children and language,Early Childhood Today,17,(5) ,10-75.

Pouthars,D.(2000).Parent-child book reading as intervention technique for young children,Topic in early childhood education, 16,(2), 207-213.

Swanson,L.&Malone,S.(1992).Social skills and learning disabilities:A meta-analysis of the literature.School Psychology Review,21,427- 443.

Voughn,S.&Morris,S.(2003).Social skills interventions for young children with disabilities,Remedial&Special education,24(1)2-14.