معهد الدراسات العليا للطفولة

قسم الدراسات النفسية للأطفال

فاعلية برنامج تدخل مبكر للحد من القصور في بعض المهارات البصرية لأطفال الروضة ذوى صعوبات التعلم النمائية

رسالة مقدمة للحصول على درجة الماجستير في دراسات الطفولة

قسم الدراسات النفسية للأطفال

إعداد الباحث

حازم محمد عبد العال محمود

إشراف

أ.د/ أسماء عبد العال الجبري

أستــاذ علـم النفس بقسم الدراسات النفسية

معهد الدراسات العليا للطفولة

جامعة عين شمس

أ.م .د/ على عبد التواب عتمان

أستاذ مساعد بقسم رياض الأطفال

كلية الدراسات الإنسانية بنات

جامعة الأزهر الشريف

١٤٣٤ هـ - ٢٠١٣م

معهد الدراسات العليا للطفولة

صفحة الموافقة

اسم الطالب : حازم محمد عبد العال محمود

عنوان الرسالة :فاعلية برنامج تدخل مبكر للحد من القصور في بعض المهارات البصرية لأطفال الروضة ذوى صعوبات التعلم النمائية

اسم الدرجة : الماجستير

لجنة الحكم والمناقشة

الاستاذة الدكتورة / أسماء عبد العال الجبري
أستــاذ علـم النفس بقسم الدراسات النفسية - معهد الدراسات العليا للطفولة - جامعة عين شمس.

استاذ مساعد دكتور / على عبد التواب عتمان
أستاذ مساعد بقسم رياض الأطفال - كلية الدراسات الإنسانية بنات - جامعة الأزهر الشريف.

الاستاذة الدكتورة / سعيدة محمد محمد ابو سوسو
استاذ علم النفس - كلية الدراسات الانسانية بنات - جامعة الازهر الشريف.

الاستاذة الدكتورة / أسماء محمد السرسى
استاذ علم النفس - معهد الدراسات العليا للطفولة - جامعة عين شمس.

تاريخ مناقشة الدراسة / / ٢٠١٣م

الدراسات العليا
ختم الإجازة
/ /٢٠١٣م

أجيزت الرسالة بتاريخ
/ /٢٠١٣م

موافقة مجلس المعهد
/ /٢٠١٣ م

موافقة مجلس الجامعة
/ /٢٠١٣ م

مستخلص الدراسة

عنوان الرسالة :فاعلية برنامج تدخل مبكر للحد من القصور في بعض المهارات البصرية لأطفال الروضة ذوى صعوبات التعلم النمائية.

اسم الباحث : حازم محمد عبد العال محمود.

قسم : الدراسات النفسية للاطفال – ماجستير معهد الدراسات العليا للطفولة – جامعة عين شمس.

اشراف

الاستاذة الدكتورة / أسماء عبد العال الجبري

أستــاذ علـم النفس بقسم الدراسات النفسية - معهد الدراسات العليا للطفولة - جامعة عين شمس.

استاذ مساعد دكتور / على عبد التواب عتمان

أستاذ مساعد بقسم رياض الأطفال - كلية الدراسات الإنسانية بنات - جامعة الأزهر الشريف.

هدف الدراسة:

تتحدد أهداف الدراسة الحالية فيما يلي :

١. إعداد وتطبيق برنامج لتحسين (الذاكرة البصرية ، التآزر البصري الحركي ، العلاقات المكانية البصرية)لأطفال الروضة من ذوى صعوبات التعلم النمائية والتحقق من مدى فاعليته .

منهج و اجراءات الدراسة :

إعتمدت الدراسة على المنهج التجريبى حيث تكونت عينة الدراسة من (١٠) أطفال (لديهم صعوبات تعلم نمائية و قصور في بعض المهارات البصرية) مقسمة إلى (٥) أطفال كمجموعة تجريبية و(٥) أطفال كمجموعة ضابطة في الفئة العمرية (٥-٦) سنوات.

أدوات الدراسة :

استخدم الباحث الأدوات التالية :

١- استمارة بيانات الأولية .

٢- اختبار رسم الرجل.

٣- قائمة صعوبات التعلم النمائية لأطفال الروضة.

٤- اختبار تذكر الخرز (اختبار فرعى من مقياس ستانفورد – بينيه "الصورة الرابعة ").

٥- اختبار التآزر البصري الحركي (اختبار فرعى من الاختبار النمائي للإدراك البصري).

٦- اختبار العلاقات المكانية(اختبار فرعى من الاختبار النمائي للإدراك البصري).

٧- برنامج تدخل مبكر للحد من القصور فى بعض المهارات البصرية لأطفال الروضة ذوى صعوبات التعلم النمائية.

الأساليب الإحصائية:

- المتوسط الحسابي.
- الانحراف المعياري.
- مان ويتنى .
- ويلكوكسون.

نتائج الدراسة :

- أسفرت النتائج عن فاعلية برنامج تدخل مبكر للحد من القصور فى بعض المهارات البصرية لأطفال الروضة ذوى صعوبات التعلم النمائية.
- أشارت النتائج إلى استمرار أثر البرنامج بعد انتهاء تطبيق البرنامج .

الكلمات المفتاحية	**Key Word**
التدخل المبكر	**Early Intervention**
المهارات البصرية	**Visual Skills**
صعوبات التعلم النمائية	**Developmental Learning Disabilities**

شكر و تقدير

الحمد لله رب العالمين والصلاة و السلام على أشرف المرسلين.

أتقدم بخالص الشكر والاعتراف بالفضل والجميل إلى

الاستاذة الدكتورة /أسماء عبد العال الجبرى أستاذ علم النفس بمعهد الدراسات العليا للطفولة بجامعة عين شمس ؛لما بذلته معى من جهد و توجيه ونصح لى فى كل خطوة من خطوات البحث كان له أكبر الأثر فى خروج هذه الدراسة فأسال الله أن يجزيها عنى خير الجزاء.

كما اتقدم بوافر الشكر و التقدير إلى الاستاذ المساعد دكتور/ على عبد التواب عتمان الاستاذ المساعد بقسم رياض الاطفال بكلية الدراسات الانسانية بنات بجامعة الازهر الشريف لما بذله من جهد وتوجيه لى فى انجاز هذه الدراسة فأسال الله أن يجزيه عنى خير الجزاء.

كما اتقدم بخالص الشكر والتقدير إلى الاستاذة الدكتورة سعيدة محمد محمد ابو سوسو استاذ علم النفس بكلية الدراسات الانسانية بنات بجامعة الازهر الشريف لتفضلها بقبول مناقشة الباحث فلها جزيل الشكر وفائق الاحترام .

كما اتقدم بخالص الشكر و التقدير إلى الاستاذة الدكتورة أسماء محمد السرسى استاذ علم النفس بمعهد الدراسات العليا للطفولة جامعة عين شمس لتفضلها بقبول المناقشة فلها جزيل الشكر وفائق الاحترام .

كما اتقدم بالشكر إلى الهيئات الاتية :

*** مدرسة جاردن سكول.**

*** مكتبة معهد الدراسات العليا للطفولة.**

*** المكتبة المركزية (جامعة القاهرة).**

*** المكتبة المركزية (جامعة عين شمس).**

*** مركز البحوث و الدراسات النفسية (جامعة القاهرة).**

كما أتقدم بأسمى عبارات الشكر إلى زوجتى الحبيبة التي عاشت معى نبضات هذا العمل لحظة بلحظة بارك الله فيها و حفظها لى .

وفى النهاية اهدى هذا العمل الى روح والدى العزيز كما اهديه إلى أمى الغالية بارك الله فيها وحفظها لى و أهديه أخيراً إلى ابنى محمد

الباحث

قائمة الموضوعات

العنوان	الصفحة
الفصل الأول : مدخل الدراسة	١-١٠
مقدمة الدراسة	١
مشكلة الدراسة	٤
أهمية الدراسة	٥
أهداف الدراسة	٦
حدود الدراسة	٦
مصطلحات الدراسة	٧
الفصل الثاني:الإطار النظري للدراسة	١٢-٧٢
أولا: صعوبات التعلم	١٢-٤٤
مقدمة	١٢
تعريفات صعوبات التعلم	١٢
المداخل المفسرة لصعوبات التعلم النمائية	١٩
انتشار صعوبات التعلم	٢٣
تصنيف صعوبات التعلم	٢٦
علاقة صعوبات التعلم النمائية مع صعوبات التعلم الأكاديمية	٣١
تشخيص صعوبات التعلم	٣٢
محكات صعوبات التعلم	٣٥
خصائص الأطفال ذوى صعوبات التعلم	٣٩
برامج التدخل لذوى صعوبات التعلم	٤٤
ثانياً: المهارات البصرية	٤٧-٦٢
المهارة	٤٧
الذاكرة البصرية	٤٩
الذاكرة وصعوبات التعلم	٥٤
التآزر البصرى الحركى	٥٥
العلاقات المكانية	٥٧
علاقة المهارات البصرية بصعوبات التعلم	٦٠
المهارات البصرية وصعوبات القراءة	٦٠
المهارات البصرية وصعوبات الكتابة	٦١

تابع قائمة الموضوعات	
المهارات البصرية وصعوبات الحساب	٦٢
ثالثاً: التدخل المبكر	٦٣-٦٩
تعريف التدخل المبكر	٦٣
نماذج التدخل المبكر	٦٤
أهمية التدخل المبكر	٦٥
أهمية التدخل المبكر للكشف عن صعوبات التعلم	٦٥
رابعاً: رياض الأطفال	٦٩-٧٤
تعريف طفل الروضة	٦٩
خصائص طفل الروضة	٧٠
الفصل الثالث: الدراسات السابقة	٧٤-١٠٢
اولاً: دراسات اهتمت بصعوبات التعلم النمائية	٧٤
أ- الدراسات التى تناولت مفهوم صعوبات التعلم	٧٤
ب-الدراسات التى تناولت برامج صعوبات التعلم النمائية	٨٠
ثانياً:دراسات اهتمت بالتدخل المبكر لصعوبات التعلم النمائية	٨٣
ثالثاً: دراسات أهتمت بالمهارات البصرية وصعوبات التعلم	٨٧
أ- الدراسات التى تناولت مفهوم المهارات البصرية	٨٧
ب- الدراسات التى تناولت برامج المهارات البصرية لذوى صعوبات التعلم النمائية	٩٠
رابعاً: دراسات أهتمت بمهارت الدراسة	٩٣
أ- دراسات تناولت الذاكرة	٩٣
ب-دراسات تناولت العلاقات المكانية	٩٧
ج- درسات تناولت التآزر البصرى الحركى	٩٨
تعقيب عام على الدراسات	١٠٠
فروض الدراسة	١٠١
الفصل الرابع:المنهج واجراءات الدراسة	١٠٤-١٣٥
أولاً:منهج الدراسة	١٠٤
ثانياً:عينة الدراسة	١٠٥
ثالثاً: أدوات الدراسة	١٠٧
رابعاً:اجراءات الدراسة	١٣٢
خامساً: الأساليب الأحصائية	١٣٣
الفصل الخامس :نتائج الدراسة ومناقشتها	١٣٧-١٤٦
أولاً: عرض النتائج ومناقشتها	١٣٧
الفرض الأول	١٣٧

تابع قائمة الموضوعات	
الفرض الثانى	١٤١
الفرض الثالث	١٤٢
ثانياً: توصيات الدراسة	١٤٣
ثالثاً: البحوث المقترحة	١٤٥
مراجع الدراسة	١٤٤-١٥٨
ملاحق الدراسة	١٥٩-٢٣٧

قائمة فهرس الأشكال

رقم الشكل	اسم الشكل	الصفحة
١	تصنيف صعوبات التعلم	٢٦
٢	محكات تحديد وتشخيص ذوى صعوبات التعلم	٣٧
٣	نظام مراحل تجهيز ومعالجة المعلومات الأنسانية	٤٩
٤	العناصر الأساسية فى تخطيط برامج التدخل المبكر	٦٦
٥	المنهج التجريبى	١٠٤

قائمة فهرس الجداول

رقم الجدول	أسم الجدول	الصفحة
١	توزيع عينة الدراسة طبقا للجنس و نسبتهم المئوية	١٠٥
٢	**توزيع عينة الدراسة الاساسية من حيث العمر الزمنى بالشهور**	١٠٥
٣	الفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة فى السن	١٠٥
٤	توزيع عينة الدراسة من حيث درجة الذكاء	١٠٥
٥	**الفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة فى درجة الذكاء**	١٠٦
٦	**توزيع أفراد العينة على قائمة صعوبات التعلم النمائية لأطفال الروضة**	١٠٦
٧	**الفروق بين المجموعتين على قائمة صعوبات التعلم النمائية لأطفال الروضة**	١٠٧
٨	توصيف عينة الثبات	١١٥
٩	**معامل** الارتباط بين الاختبار وإعادة الاختبار (تذكر الخرز)	١١٥
١٠	معامل الارتباط بين الاختبار وإعادة الاختبار (التآزر البصرى الحركى ،العلاقات المكانية)	١٢٠
١١	**الفرق بين متوسطي درجات اطفال المجموعتين الضابطة والتجريبية بعد تطبيق اجراءات البرنامج**	١٣٦
١٢	**الفرق بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية فى القياسين البعدى والتتبعى**	١٤٠
١٣	**الفرق بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية فى القياسين القبلى والبعدى**	١٤٢

الفصل الأول

مدخل إلى الدراسة

مقدمة الدراسة:

يعد الاهتمام بمرحلة الطفولة المبكرة من أهم المعايير التي يقاس بها تحضر الأمم وتقدمها ، فالاهتمام بطفل ما قبل المدرسة أصبح ضرورة ملحة تفرضها أهمية وخطورة هذه المرحلة في تكوين الطفل جسمانياً وعقلياً واجتماعياً باعتبارها المرحلة التي يتم فيها تشكيل شخصيته الإنسانية.

حيث أن مرحلة رياض الأطفال ليست مرحلة للتدريس بقدر ما هي مرحلة للتنمية الشاملة لحواس الطفل وقدراته ومهاراته ،والهدف الرئيسي للروضة ليس اكتساب المعلومات وان كانت للمعرفة قيمتها الحقيقية كوسيلة لتحقيق النمو الشامل للطفل وإعداده وتهيئته للمرحلة الابتدائية،مثل هذا الإعداد لا يتأتى عن طريق تزويد الطفل بالكثير من المعلومات ،وإنما يأتي نتيجة إعداد شامل وتنمية عقلية وحسية وانفعالية واجتماعية وبدنية للطفل تتبه حواسه وتنمي قدراته ومهاراته المختلفة وتزوده الخبرات الأساسية في حدود إمكاناته واستعداداته ومستوى نضجه.

(فهيم مصطفى،٢٠٠١،١٧)

ومن هذا المنطلق اهتمت المجتمعات المختلفة بمرحلة ما قبل المدرسة ،وسعت إلى علاج المشكلات التي تواجه الأطفال في هذه المرحلة وخاصة المشكلات النمائية ، وتعد صعوبات التعلم في مرحلة ما قبل المدرسة واحدة من هذه المشكلات التي تحتاج إلى إعداد البرامج التشخيصية والعلاجية .

(محمود محمد طنطاوي،٢٠٠٦،١٨٩)

فتظهر في مختلف الروضات مجموعة من الأطفال غير قادرين على تعلم مبادئ القراءة والكتابة ويرجع هذا إلى عدم تدريب الطفل على المهارات الخاصة بتعلم القراءة و الكتابة التدريب الكافي مما يسبب تلك الصعوبات.

(رحاب صالح برغوث،٢٠٠٢،١٧٦)

حيث تعد صعوبات التعلم فرعاً من اضطرابات النمو في الطفولة التي وردت محكاتها بالدليل التشخيصي الإحصائي الرابع للاضطرابات العقلية (DSMIV) .

(حسن مصطفى عبد المعطى ،٢٠٠١، ١٩٢)

وتعرف صعوبات التعلم بأنها اضطراب في العمليات العقلية أو النفسية الأساسية التي تشمل الانتباه والإدراك وتكوين المفهوم والتذكر وحل المشكلات وينتج عنها عدم القدرة على تعلم القراءة والكتابة والحساب وما يترتب على ذلك سوءاً في المدرسة الابتدائية أساساً أو فيما يعد من قصور في تعلم المواد الدراسية المختلفة.

(نبيل حافظ،٢٠٠٦، ٢٧)

وقد يعانى أطفال الروضة من صعوبات تعلم ولكن هذه الصعوبات هي صعوبات نمائية، وهي تتمثل في ثلاث مجالات أساسية وهي : النمو المعرفي والنمو اللغوي والنمو البصري والحركي .

(أحمد أحمد عواد ، ١٩٩٤ ، ٣٣٤)

وتحتل الصعوبات الإدراكية السمعية والبصرية مكانة متميزة بين صعوبات التعلم النمائية، ذلك أن الغالبية العظمى حوالي ٩٠% من المعلومات التي نتعامل معها في سياق حياتنا الاعتيادية اليومية، أو التي يتم تقديمها وتناولها في إطار التعليم المدرسي النظامي تعتمد في المقام الأول استقبالاً و تجهيزاً و إرسالاً على الصيغ الإدراكية السمعية والبصرية.

(السيد عبد الحميد ، ٢٠٠٣، ٧)

كما أن الأطفال ذوى صعوبات التعلم ترجع مشكلتهم إلى وجود خلل في الإدراك البصري وفقاً لأدائهم على اختبارات الإدراك البصري، وكذلك لأن أداء هؤلاء الأطفال يتسم بالبطء في الاستجابة للمثيرات البصرية ،كما إنهم يستغرقون وقتاً أكبر في التعرف على الكلمات الشائعة إذا ما تم عرضها بصرياً مقارنة بأقرانهم من العاديين .

(السيد عبد الحميد ، ٢٠٠٣، ١٨)

وتتطلب صعوبات التعلم كغيرها من الإعاقات اهتماماً بالكشف والتدخل المبكر، ولذا فإنها ببعديها الأولي والثانوي غالباً ما يمكن الكشف عنها في الطفولة، وما قبل أن يدخل الطفل

المدرسة ، ويتعامل مع المواد العلمية الأكاديمية، فقد تبدأ عنده صعوبات التعلم وتستمر معه ، لذا فإنه إذا لم يتم الكشف عنها والتدخل لعلاجها مبكراً ، وتقديم البرامج العلاجية التربوية المناسبة للطفل فسوف تتضخم المشكلة.

كذلك أتضح أن عدد الأطفال الذين يتلقون تربية خاصة يزداد أكثر في المرحلة العمرية من (٣- ٩) سنوات بينما يقل العدد تدريجيا بدء من سن (٩- ١٧) وهذا ما يؤكد الاهتمام بالأطفال في مرحلة ما قبل المدرسة،وخصوصاً الأطفال ذوى صعوبات التعلم أو الأكثر احتمالاً لأن يكونوا ذوى صعوبات تعلم.

(جمال عطية،٢٠٠١،١٦٨)

ومما يزيد من أهمية الاهتمام بالأطفال ذوى صعوبات التعلم نسبة تمثيل ذوى صعوبات التعلم حيث قدرت نسبة الطلاب ذوى صعوبات التعلم بـ ٥٠% من جميع الأطفال المصنفين ضمن فئة الإعاقة "عن لجنة الارتقاء بالتربية الخاصة ،٢٠٠١"

(عبد الرحمن سيد سليمان وآخرون،٢٠١١،٧٢)

كما أن أهمية الكشف والتدخل المبكر تكمن في ما أشارت إليه الدراسات والبحوث من أن قابلية ذوى صعوبات التعلم للتقدم أو النجاح تتضاءل باطراد مع تأخر الكشف عنهم حيث تتداخل المشكلات وتصبح أقل قابلية للتشخيص أو العلاج.كما تؤكد الدراسات أيضاً أن الكشف المبكر له تأثير ايجابي على فعالية برامج التدخل المبكر لعلاج مشكلات صعوبات التعلم ومنها دراسة (Zigler & Styfco, 2000), (Kaiser, 2000), (Smith, 2000), (Hallahan & Kauffman, 2003)

وتتضح أهم هذه الفوائد في :

الكشف المبكر يؤدى إلى الوقوف على السبب والنتيجة في العلاقة بين صعوبات التعلم والاضطرابات المعرفية والانفعالية المصاحبة له وهذا يؤدى إلى إعداد برامج علاجية تتناسب مع نوع الصعوبة لدى الطفل .

الكشف المبكر يساعد في الوقوف على الخصائص السلوكية المشتركة التي يشيع تكرارها لدى الأطفال والتي ترتبط بنمط الصعوبة النوعية ،وهى بذلك تمثل نقطة البداية للكشف المبكر .

كما أن الكشف المبكر لهؤلاء الأطفال يحقق لهم بيئة نمو سليمة بعيدة عن الإحباطات المستمرة والتوترات النفسية،وما قد تتركه من أثار مدمرة لشخصية الطفل وتجعله إنطوائياً أو عدوانياً.

كما أن افتقار الأطفال إلى النجاح يجعلهم يبدون أقل قبولاً لدى والديهم، حيث يدعم فشلهم المتكرر وعدم تحقيقهم النتائج المتوقعة منهم إلى تكوين اتجاهات والدية سلبية نحوهم.

(هدى عبد الله الحاج،٢٠٠٤،٢٠٢)

ويحد الكشف والتدخل المبكر لذوى صعوبات التعلم النمائية من هذه الآثار السلبية التي نسعى جاهدين إلى تلافيها لما لها من خطورة تأثيرها على الانجاز الأكاديمي للطفل و شخصيته.

لذا سوف تقوم الدراسة بعمل برنامج للحد من القصور في بعض المهارات البصرية لأطفال الروضة من ذوى صعوبات التعلم النمائية.

أولاً : مشكلة الدراسة:

لاحظ الباحث من خلال عمله كأخصائي صعوبات تعلم بمركز رعاية ذوي الاحتياجات الخاصة بمعهد الدراسات العليا للطفولة بجامعة عين شمس وجود أطفال في مرحلة ما قبل المدرسة لديهم قصور في المهارات البصرية مما قد ينتج عنه صعوبات تعلم أكاديمية في مرحلة التعليم الأساسي حيث أن صعوبات التعلم النمائية تعد إحدى أسباب صعوبات التعلم الأكاديمية.

كما أن تزايد أعداد الأطفال ذوي صعوبات التعلم النمائية وندرة البرامج والدراسات التي تناولت تلك الفئة جعل الاهتمام بتلك الفئة حاجة ملحة حتى لا تتضخم المشكلة في سن المدرسة ، حيث تناولت الدراسات التي اهتمت بتلك الفئة التشخيص و الكشف المبكر و البعض الأخر اهتم بالإدراك السمعي والبعض اهتم بالجانب الاكاديمى ولم تتناول الدراسات المهارات البصرية في تلك الفئة العمرية في حدود علم الباحث .

فقد كان هدف دراسة أحمد عواد (١٩٩٤) التعرف على صعوبات التعلم النمائية لدى أطفال الروضة و تم استخدام قائمة الكشف المبكر عن صعوبات التعلم التي قام بإعدادها و قام بتطبيقها على المعلمات ، و دراسة بطرس حافظ (٢٠٠٠) هدفت إلى التحقق من فاعلية برنامج لتنمية بعض الأساليب المعرفية لدى أطفال الروضة ذوى صعوبات التعلم ، و دراسة Jenjins J. & O'commor (2001)_هدفت إلى التدخل المبكر للتعرف على صعوبات التعلم لدى

أطفال الروضة الخاصة بمهارة القراءة و توصلت النتائج أن الأطفال ذوى المستوى الضعيف في القراءة لديهم مشاكل في الذاكرة الصوتية و إن الإدراك الصوتي يساعد على رفع مستوى المتعلم ، و دراسة Aunola , Ketal., (2002) هدفت إلى تقييم الطفل عند ٥ سنوات كمؤشر على صعوبات التعلم في المراحل اللاحقة و عند التحاقه بالمدرسة و توصلت الدراسة إلى أن تقييم الطفل في سن مبكر يرشد على صعوبات التعلم التي يمكن يتعرض لها الطفل عند التحاقه بالمدرسة ، و دراسة رحاب صالح(٢٠٠٢) هدفت إلى إعداد برنامج يشتمل على مجموعة من الأنشطة (حركية – عقلية– فنية قصصية) لتنمية بعض مهارات الاستعداد للقراءة و الكتابة لدى أطفال الروضة الذين يعانون من صعوبات في تعلم القراءة و الكتابة و تشمل الدراسة مهارات التمييز السمعي و مهارة التعبير الشفوي و مهارة الكتابة ، و دراسة علا محمد (٢٠٠٤) هدفت الدراسة إلى برنامج تدخل مبكر لعلاج الأطفال ذوى صعوبات التعلم و تم التطبيق على أطفال في الفئة العمرية (٥–٦) سنوات و يهدف البرنامج الى أن يجيد الطفل مهارات البحث و الاستكشاف و التنقيب و جمع المعلومات وكانت الأنشطة مقسمة إلى أنشطة عقلية و فنية و موسيقية ، و دراسة إسماعيل صالح (٢٠٠٥) هدفت إلى بناء و تطوير قائمة لتشخيص صعوبات التعلم لدى طفل الروضة ؛ ومن ثم سيقوم الباحث بعمل برنامج تدخل مبكر للحد من القصور في بعض المهارات البصرية لأطفال الروضة ذوي صعوبات التعلم النمائية.

وتتلخص مشكلة الدراسة في التساؤل الآتي :

هل هناك فاعلية لبرنامج تدخل مبكر للحد من القصور في المهارات البصرية لأطفال الروضة ذوي صعوبات التعلم النمائية؟

ثانياً : أهمية الدراسة :

يعتبر موضوع الدراسة موضوعا متعدد الجوانب والأبعاد ،ذلك انه يمس عدد من التخصصات المختلفة ، فهو ذو بعد معرفي كونه يتناول متغيرات ببعض العمليات العقلية كالذاكرة والعلاقات المكانية والتآزر البصري الحركي ومن جهة أخرى فهو ذو بعد تربوي تعليمي إذ يهتم بواحدة من الفئات الخاصة الموجودة داخل المنظومة التعليمية ولذا فهو يحتاج إلى خدمة نوعية متخصصة .

الأهمية النظرية :

١- دراسة فئة من الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة ألا وهم الأطفال الذين يعانون من صعوبات التعلم النمائية.

٢- الكشف المبكر عن صعوبات التعلم النمائية وكيفية التدخل المبكر للتغلب عليها و تقديم تراثاً نظرياً يفيد هذا المجال .

٣- يمكن الاستفادة من هذه الدراسة في ميادين مختلفة مثل التربية الخاصة، علم النفس التعليمي.

الأهمية التطبيقية:

- بناء برنامج للتدخل المبكر لتنمية المهارات البصرية لأطفال الروضة ذوي صعوبات التعلم النمائية قد يفيد المتعاملين مع أطفال الروضة ذوي صعوبات التعلم النمائية (أولياء الأمور . معلمات رياض الأطفال . الأخصائيون) إذا ما ثبت فاعلية البرنامج.

ثالثاً: أهداف الدراسة :

يهدف البحث الحالي إلى تحقيق الأهداف التالية :

١. إعداد وتطبيق برنامج لتحسين (الذاكرة البصرية ، التآزر البصري الحركي ، العلاقات المكانية)لأطفال الروضة من ذوى صعوبات التعلم النمائية .
٢. التأكد من فاعلية برنامج تدخل مبكر للحد من القصور في بعض المهارات البصرية لأطفال الروضة ذوي صعوبات التعلم النمائية.

رابعاً : حدود الدراسة :

تتحدد هذه الدراسة بما تصل إليه من نتائج على أساس حجم وخصائص عينة الدراسة وأسلوب اختيار العينة هذا بالإضافة إلى طبيعة الأدوات والأساليب الإحصائية المستخدمة.

ويمكن إجمال هذه الحدود في النقاط التالية :-

١ – الحدود البشرية:

تتحدد نتائج هذه الدراسة في حجم العينة المستخدمة التي تتمثل في (١٠) أطفال تتراوح أعمارهم من (٥-٦) سنوات.

٢ – الحدود المكانية:

فصول رياض الأطفال بمدرسة جاردن سكول – حدائق القبة.

٣ – الحدود الزمنية:

مدة تطبيق البرنامج ثلاث شهور من خلال (٣٦) جلسة موزعة على ٣ جلسات أسبوعياً مدة كل جلسة (٦٠) دقيقة.

خامساً: مصطلحات الدراسة:

برنامج Program:

– تعريف (المعجم العربي الأساسي، ١٩٨٩، ١٥١): برنامج: منهج أو مخطط يوضع لغرض ما.

– تعريف (المعجم الوجيز، ١٩٩٣، ٤٧): برنامج: الخطة المرسومة لعمل ما.

– تعريف (سعدية بهادر ، ١٩٩٦ ، ٩٤) : مجموعة من الأنشطة والألعاب والممارسات العملية التي يقوم بها الطفل تحت إشراف وتوجيه من جانب المشرفة التي تعمل على تزويده بالخبرات والمعلومات والمفاهيم والاتجاهات التي من شأنها تدربه على أساليب التفكير السليم وحل المشكلات والتي ترغبه في البحث والاستكشاف

– تعريف (ليلى كرم الدين، ١٩٩٩، ١٢): مجموعة من الخبرات التي يتعرض لها الأفراد بطريقة معروفة ومحددة بهدف اكتسابهم معلومات أو مهارات أو اتجاهات في جانب محدد من جوانب سلوكهم.

التعريف الإجرائي للبرنامج :

مجموعة من الأنشطة التي تتمثل في (الذاكرة البصرية ، التآزر البصري الحركي ، العلاقات المكانية) وتهدف تلك الأنشطة إلى تنمية المهارات البصرية لأطفال الروضة ذوي صعوبات التعلم النمائية وتنفذ باستراتيجيات مختلفة في مدة زمنية محددة ولها أسلوب للتقويم.

التدخل المبكر *Early Intervention*:

هو نظام خدمات تربوي وعلاجي ووقائي يقدم للأطفال الصغار من الميلاد وحتى ٦ سنوات ممن لديهم احتياجات خاصة نمائية وتربوية والمعرضين لخطر الإعاقة لأسباب متعددة.

(محمد على كامل ، ٢٠٠٥، ٥٦)

إن خدمات التدخل المبكر تسهم في حماية الطفل من التعرض للإعاقة كما تؤدى إلى تحسن حالات كثيرة منها و تحد من مشكلاتها و مضاعفاتها التي يمكن أن تتراكم آثارها مع زيادة العمر في حالة غياب الرعاية المبكرة .

(عبد المطلب أمين القريطى ، ٢٠٠٥ ، ٤١)

التعريف الإجرائي للتدخل المبكر :

التدخل المبكر هو تقديم أنشطة مختلفة في المهارات البصرية للحد من القصور في المهارات البصرية لأطفال الروضة ذوي صعوبات التعلم النمائية.

المهارات البصرية:

يتمكن أطفال ما قبل المدرسة من التتبع البصري لحركة الكرة التي رمت بها المشرفة أو الأم إليهم، كما يتمكنون من التمييز ما بين الألوان والأشكال والأحجام المختلفة تبعا لما يعرض عليهم. وهذا يعمل لهم إتقان مهارات اللعب المختلفة ، إلى جانب أن هذه المهارة تساعدهم في اكتساب مهارات الفرز والتصنيف بتحديد أوجه الشبه والاختلاف بين الألوان وأشكال الأشياء ، واستخداماتها كما أن هذه المهارات تنمي مع تذوق الأطفال لعمليات خلط ومزج الألوان المختلفة ، وتساعدهم على الابتكار الفني والإبداع من خلال الرسم والتلوين.

(سعدية بهادر، ١٩٩٦، ٣٤)

التعريف الإجرائي للمهارات البصرية:

هي تمكن الطفل من تذكر المثيرات البصرية والقدرة على القيام بالمهام التي تتطلب تآزر بصري حركي بالإضافة إلى إدراك العلاقات المكانية بصورة مناسبة لسنه وتعميمها لممارستها في الحياة اليومية والدراسية.

صعوبات التعلم النمائية :

تلك الصعوبات التي تتناول العمليات ما قبل الأكاديمية والتي تتمثل في العمليات المعرفية المتعلقة بالانتباه والإدراك والذاكرة والتفكير واللغة التي يعتمد عليها التحصيل الأكاديمي.

(يحيى القبالي ، ٢٠٠٣ ، ٧٢)

هي عبارة عن المهارات الأساسية الأولية التي يحتاجها الطفل بهدف التحصيل في المجالات الأكاديمية والدراسية ، وإن الاضطراب فيها يؤدي إلى تدني في تحصيل الطالب الأكاديمي المدرسي مثل مهارات الذاكرة ، الانتباه ، الإدراك السمعي والبصري .

(عصام الجدوع ، ٢٠٠٢ ، ٢١)

التعريف الإجرائي لصعوبات التعلم النمائية:

هي صعوبات التعلم التي تنتج من صعوبات بصرية (الذاكرة البصرية – التآزر البصري الحركي – العلاقات المكانية)التي تظهر في مرحلة الروضة مما يؤثر على التعلم الاكاديمى للطفل .

طفل الروضة:

هو ذلك الطفل الذي لم يلتحق بعد بالصف الأول الإبتدائى ولكن على مشارف الالتحاق به ويتراوح عمرة ما بين (٤-٦) سنوات.

(منال كامل بهنس ،٢٠٠٢، ٤٣)

التعريف الإجرائي لطفل الروضة:

هم الأطفال الذين تتراوح أعمارهم من (٥-٦) سنوات وملتحقين بمرحلة رياض الأطفال.

الفصل الثاني

الإطار النظري للدراسة

سيتناول هذا الفصل عرضا لما سيتناوله الباحث في الإطار النظري :

أولا: صعوبات التعلم.

ثانياً: المهارات البصرية.

ثالثاً:التدخل المبكر.

رابعاً: رياض الأطفال.

أولا: صعوبات التعلم:

مقدمة:

تعتبر صعوبات التعلم من المجالات الحديثة التي استرعت إنتباه المتخصصين في مجال التربية الخاصة،وجدير بالذكر أن تأخر الاهتمام بهذه الفئة يرجع أساساً إلى أن المربين اعتادوا التعامل مع فئات الإعاقة المعروفة ، كما أن برامج التربية الخاصة انصبت منذ القدم عليها ، بيد أنهم بدأوا يواجهون ببعض الأطفال ممن لا يستطيعون فهم المادة التعليمية والتعامل مع المثيرات البصرية .

تعريف صعوبات التعلم:

على الرغم من التطور المطرد الذي شهده مجال صعوبات التعلم خلال العقود الثلاثة الأخيرة من القرن العشرين ، إلا انه مازالت الكثير من قضاياه ومشكلاته تحتاج إلى مزيد من البحث والدراسة وأكثر هذه القضايا إلحاحاً هي قضايا المفاهيم والأطر النظرية والتعريفات التي يقوم عليها المجال وربما يرجع ذلك إلى تعدد فروع المعرفة التي تسهم في صعوبات التعلم ، ومن هذه الفروع الطب وعلم النفس والتربية وعلم الأعصاب والصحة النفسية ، وهذا التعدد في روافد مجال

صعوبات التعلم يعزز بالضرورة تبايناً في رؤى المفاهيم ، وتعريفات المجال وقضاياه النظرية ومشكلاته التطبيقية .

(فتحي الزيات ، ١٩٨٨ ، ١٠٣)

تعريف كيرك (Kirk 1969) .

يشير تعريف كيرك إلى وجود أطفال لديهم صعوبات تعليمية ناتجة عن اضطراب فى جانب أو أكثر من العمليات النفسية التي لها علاقة بالفهم واللغة الشفوية والمنطوقة Oral أو المكتوبة ولها أعراض تتمثل في الانتباه Attentionوالتفكير Thinkingوالقراءة Readingالكتابة Writing والتهجئة Spelling والعمليات الحسابية Math بحيث لا تشمل الأطفال ذوى الإعاقات الأخرى مثل الإعاقة العقلية أو السمعية أو البصرية أو الحركية على الرغم من أن مثل هذه الإعاقات قد تكون مرافقة لذوى صعوبات التعلم.

وقد حاولت اللجنة الاستشارية للأطفال المعاقين (NACHC , 1968)

The National Advisory Committee on Handicapped Children

تقديم تعريفاً مقبولاً لصعوبات التعلم يتلاقى مع ما حدث من تداخل، حيث عرفت الأطفال ذوي صعوبات التعلم الخاصة(Children with Specific Learning Disabilities)

بأنهم أولئك الأطفال الذين لديهم قصور في واحدة أو أكثر من العمليات النفسية الرئيسية التي تشمل فهم أو استخدام اللغة المنطوقة أو المكتوبة ، والتي تعبر عن نفسها في صعوبة الاستماع ، أو التفكير ، أو الحديث ، أو القراءة ، أو الكتابة ، أو التهجي ، أو الحساب ويتضمن هذا المفهوم الحالات الناتجة عن الاضطرابات الإدراكية والإصابات المخية والخلل المخي الوظيفي وعسر القراءة والافازيا النمائية ولكنه لا يشمل مشكلات التعلم الناتجة عن كل من الإعاقة البصرية أو السمعية أو الحركية أو التخلف العقلي أو الاضطرابات الانفعالية أو الإعاقة الناتجة عن العيوب البيئية.

ويرى الباحثون أن تعريف كل من كيرك عام ١٩٦٢ وتعريف اللجنة الاستشارية للأطفال المعاقين عام ١٩٦٨ قد تعرض لنقد شديد من قبل المتخصصين وذلك لاستخدامهما بعض العبارات التي يصعب وصفها إجرائيا مثل العمليات النفسية والاضطرابات في الإدراك أو الخلل الوظيفي في الدماغ ، كما تضمن النقد إشارة إلى إغفال كلا التعريفين لتحديد درجة شدة الاضطراب أو التأخر حتى يمكن اعتبارها دالة على صعوبة خاصة في التعلم

(عبد الرحمن سليمان ، ١٩٩٩ ، ١٥٥)

التعريف الاتحادي ١٩٧٧.

أصدرت دائرة التربية الأمريكية التعريف التالي:

صعوبة التعلم هي اضطراب disorder في جانب أو أكثر من العمليات النفسية الأساسية المتعلقة بالفهم واستخدام اللغة المنطوقة Uttering والمكتوبة Writing ومن أعراضها عدم القدرة على الإصغاء أو التفكير أو التحدث أو القراءة أو الكتابة أو انجاز العمليات الحسابية وقد تكون ناتجة عن إعاقات إدراكية Perception أو إصابات دماغية أو قصور دماغي خفيف Mild brain dysfunction صعوبات اللغة و الحبسة الكلامية و الدسلكسيا بحيث لا تكون هذه الصعوبات التعليمية ناتجة عن الإعاقات الأخرى مثل التخلف العقلي، أو الانفعالي، أو الحرمان الثقافي والبيئي والمادي والجدير بالملاحظة بان التعريف لا يضع محكات Norms للعمليات النفسية الأساسية التي ذكرت فيه.

تعريف اللجنة الوطنية ١٩٨١.

صعوبات التعلم Learning disorders مفهوم أو مصطلح واسع يشمل مجموعة غير متجانسة Incongruence من الاضطرابات تظهر على شكل صعوبات في اكتساب وتوظيف قدرات مثل الإصغاء والكلام والقراءة والكتابة والتفكير، والرياضيات، قد تكون ناتجة عن قصور وظيفي في

الجهاز العصبي المركزي، وقد يرافق هذه الصعوبة اختلال Defect في المجال الحسي أو العقلي أو الانفعالي أو الاجتماعي أو الثقافي أو نقص في التعليم أو أسباب نفسية عضوية بحيث لا تكون نتيجة مباشرة لهذه الأحوال، والجدير بالذكر بأن التعريف اتسع ليشمل مختلف الأعمار، ويؤكد على عدم تجانس هذه الاضطرابات عبر فترات الحياة Life span، ويشمل سلوك الفرد الإدراكى الإجتماعي أو التنظيمي الذاتي.

تعريف جمعية أطفال صعوبات التعلم

صعوبات التعلم حالة متقادمة، ومزمنة Chronic لها منشأ عصبي يؤثر على قدرات الفرد اللفظية وغير اللفظية تحول دون تطوير هذه القدرات، والاضطرابات متباينة في شدتها، وتؤثر على حياة الإنسان وعلى تقديره لذاته Self-esteem، وعلى تأهيله المهني، وحياته الاجتماعية، وعلى مستوى نشاطاته الحياتية اليومية.

تعريف اللجنة الائتلافية الاتحادية لصعوبات التعلم ١٩٨٧

صعوبات التعلم هي اضطراب يعود إلى أسباب مختلفة تظهر لدى الفرد على شكل صعوبات Difficulties لها علاقة في اكتساب Acquiringوتوظيف Functioning قدرات الفرد في مجال الإصغاء والقراءة والكتابة والكلام والتعليم والرياضيات والمهارات الاجتماعية Social skills.

تعريف بست Best

صعوبات التعلم هي اضطراب Disorder عصبي نفسي في مجال التعلم قد تحدث في اى مرحلة من عمر الفرد قد تكون نتاج لعيوب في الجهاز العصبي المركزي وقد يكون ناشئ عن

إصابة الفرد بالأمراض المختلفة أو التعرض للحوادث أو قد يعود إلى أسباب لها علاقة بالنضج والنمو.

تعريف ليرنر Learner

صعوبات التعلم: اضطراب ناتج عن أسباب فسيولوجية وظيفية قد تكون ناتجة عن خلل وظيفي في الأعصاب والدماغ ويؤثر الاضطراب على قدرات الفرد العقلية بحيث تؤثر على تحصيله الأكاديمي في مجال مهارات القراءة والكتابة والتهجئة والمهارات العددية Counting Skills ولا يرجع السبب إلى إعاقة عقلية أو حسية Mental or sensory مع ملاحظة تباين difference بين مستوى القدرة العقلية وأداء الفرد الأكاديمي.

(سعيد حسنى ،٢٠٠٧،٤٢-٤٥)

وصعوبات التعلم تعنى اضطراباً في واحدة أو أكثر من العمليات النفسية الأساسية المتضمنة في فهم أو استخدام اللغة المنطوقة أو المكتوبة والتي يمكن أن تظهر في قصور في القدرة على الاستماع أو التفكير أو الحديث أو القراءة أو الكتابة أو التهجي أو إجراء العمليات الحسابية ، ويشمل المصطلح حالات الإعاقة الإدراكية ، والتلف المخي ، والخلل الوظيفي المخي البسيط ، وعسر القراءة، و حبسة الكلام النمائية، ولا يشمل المصطلح مشكلات التعلم التي تعد نتيجة مباشرة لإعاقات سمعية أو بصرية أو حركية أو التأخر العقلي أو الاضطراب الانفعالي أو الحرمان البيئي أو الثقافي أو الاقتصادي.

(أحمد أحمد عواد ،٢٠٠٢،١٠٥-١٠٦)

وتعرف بنسفانا (٢٠٠٠) Bansavanna ذوي صعوبات التعلم بأنهم أولئك الذين يظهرون اضطرابات في واحد أو أكثر من العمليات النفسية الأساسية التي تتضمن فهم واستخدام اللغة المكتوبة أو اللغة المنطوقة والتي تبدو في اضطرابات السمع والتفكير والكلام والقراءة والتهجئة

والحساب والتي تعود إلى أسباب تتعلق بإصابات الدماغ البسيطة والوظيفية ولكنها لا تعود إلى أسباب تتعلق بالإعاقة العقلية أو السمعية أو البصرية أو غيرها من الإعاقات .

وعُرف أيضاً الأطفال الذين يعانون من صعوبات التعلم بأنهم الأطفال الذين يظهرون تبايناً واضحاً بين أدائهم المتوقع كما يقاس باختبارات الذكاء ، وأدائهم الفعلي كما يقاس باختبارات التحصيل ، في مجال أو أكثر من المجالات الأكاديمية ، ويكون ذلك في صورة قصور في أدائهم للمهام المرتبطة بهذا المجال بالمقارنة بأقرانهم بنفس العمر الزمني والمستوى العقلي والصف الدراسي ؛ويستثنى من هؤلاء الأطفال ذوى الإعاقات الحسية ، سواء كانت سمعية أم بصرية أم حركية ، وكذلك المتأخرون عقلياً، والمضطربون انفعالياً ، والمحرومون ثقافياً واقتصادياً.

(أمينة شلبي ،٢٠٠٠،١٠٩)

ويعرف القانون الفيدرالي التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بأنهم هؤلاء التلاميذ الذين يعانون من خلل في إحدى الوظائف النفسية الأساسية ،والتي تؤثر في عمليات الفهم،واستخدام اللغة والكتابة،مما يؤثر بوضوح في القدرات المرتبطة بالاستماع والتفكير والتحدث،والقراءة والكتابة، والحسابات الرياضية، ولا يتضمن هذا المصطلح الذين ينتمون للإعاقات البصرية أو السمعية أو الحرمان الثقافي أو الحرمان البيئي.

(Meese,2001,23)

كما تعرف صعوبات التعلم أيضاً بأنها عبارة عن ضعف في مستوي التحصيل يرجع إلي قصور نمائي في القدرة علي التركيز والانتباه نحو موضوع معين على أن يكون مستوي ذكاء الطفل في المستوى المتوسط علي الأقل، ويتطلب الطفل هنا طرقاً خاصة للتعلم حتى يتمكن من استخدام كامل لقدراته العقلية الكامنة لديه.

(Malone, L. &Potts, M., 2001, 91)

'يعرف الأطفال ذوى صعوبات التعلم بأنهم الذين يظهرون تبايناً واضحا بين مستوى الأداء العقلي والمستوى الفعلي المرتبط بالاضطرابات الأساسية في العملية التعليمية ، وقد تنشأ تلك

التباينات من الاختلال الوظيفي للعصبي المركزي. في حين أنها لا ترتبط بالتأخر العقلي أو الاضطراب الوجداني أو الثقافي أو غياب الحواس.

(Silver, A. &Hagin, .R. 2002, 230)

تعريف اللجنة القومية الأمريكية لصعوبات التعلم:

يشير مصطلح صعوبات التعلم إلي مجموعة غير متجانسة من الاضطرابات التي تظهر على هيئة صعوبات ذات دلالة في اكتساب واستخدام القدرة على الاستماع أو التحدث، أو القراءة ، أو الكتابة ، أو التفكير، أو القدرة الرياضية، وتعد هذه الاضطرابات جوهرية بالنسبة للفرد ويمكن أن تحدث له بسبب حدوث اختلال في الأداء الوظيفي العصبي المركزي كما إنها تحدث في أي وقت خلال فترة حياته.

(Hallahan & Kouffman, 2003, 28)

ويتسم الأطفال أو البالغين الذين لديهم صعوبات تعلم بتحصيل أكاديمي منخفض في القراءة – التعبير الكتابي – الحساب مقارنة بالقدرة العقلية العامة لهم أو بأقرانهم في حين أنهم قد يتفوقون في مجالات غيرها .

فيصف بطرس حافظ الأطفال ذوي صعوبات التعلم بأنهم مجموعة من الأطفال يظهرون انخفاضاً في التحصيل الدراسي الفعلي عن التحصيل المتوقع لهم في العمليات المتصلة بالتعلم كالفهم ، التفكير ، الإدراك ، الانتباه ، القراءة ، الكتابة ، التهجي ، النطق أو إجراء العمليات الحسابية كما يواجهون صعوبة في استقبال المعلومات وتكاملها واسترجاعها ويستبعد منهم المعاقون عقلياً والمضطربون انفعالياً والمحرمون بيئياً أو ثقافياً .

(بطرس حافظ ، ٢٠٠٨ ، ٢٣)

وتعرف صعوبات التعلم أيضاً بأنها مجموعة متغايرة من الاضطرابات النابعة من داخل الفرد التي يفترض إنها تعود إلي خلل وظيفي في الجهاز العصبي المركزي ، تتجلى على شكل صعوبات ذات دلالة في اكتساب وتوظيف المهارات اللفظية ، وغير اللفظية ، والفكرية تظهر في حياة الفرد، وقد تكون متوافقة بما لا يعتبر سبباً لها من أعاقات حسية أو اجتماعية أو مؤثرات

خارجية كالاختلافات الثقافية أو التعليم غير الملائم مع تمتع هؤلاء الأطفال بذكاء متوسط أو فوق المتوسط.

(سهير كامل،بطرس حافظ،٢٠١٠،٦)

ويلاحظ الباحث من العرض السابق لتعريفات صعوبات التعلم أن هناك عدد من العناصر الأساسية اشتركت فيها هذه التعريفات وهى كالتالي :

- صعوبات التعلم تحدث نتيجة اضطراب وظيفي في المخ ، أو خلل في الجهاز العصبي المركزي .
- كذلك أشارت إلى وجود تباين بين مستوى التحصيل والقدرة العقلية وان هذه الفئة تتميز بذكاء متوسط أو فوق المتوسط.
- خلو الطفل من الإعاقات الجسمانية أو العقلية أو الحسية كمسبب لصعوبات التعلم .
- استبعدت التعريفات الاضطرابات الانفعالية من صعوبات التعلم .
- كما أوضحت التعريفات أن الأطفال ذوي صعوبات التعلم ليسوا مجموعة متجانسة سواء من حيث طبيعة الصعوبة أو مظاهرها.
- وأخيراً تعد صعوبات التعلم ذات طبيعة سلوكية كالإدراك أو التفكير أو التذكر أو النطق أو اللغة وما يرتبط بكل منهم من مهارات.

المداخل المفسرة لصعوبات التعلم:

المدخل النيورولوجي :

يكاد يتفق أغلب المنظرون في هذا النموذج على أن صعوبات التعلم تنتج عن إصابات المخ المكتسبة وعدم توازن قدرات التجهيز المعرفي بين نصفى المخ والعوامل الكيميائية والحيوية.

(مجدي الشحات ، ١٩٩٩ ، ٤٠)

حيث يؤدى الخلل الوظيفي بالمخ إلى تغيير وظائف معينة في سلوك الطفل أثناء التعلم مثل عسر القراءة أو اختلال الوظائف اللغوية .

(Hallahan .et_al, 2007, 436)

المدخل الجيني :

هذا المدخل يعتمد على انتشار ذوى صعوبات التعلم بين العائلة الواحدة، وان ما نسبته من ٤% إلى ٢٥% من الأطفال يعانون من صعوبات التعلم بسبب عامل الوراثة، فقد يولد بعض الأطفال بأدمغة غير طبيعية ، بسبب اختلال في نمو الغشاء الدماغي ، أو في التوصيلات العصبية أو في تقسيم الدماغ في الطور الجيني.

(زيدان السرطاوي وآخرون،٢٠٠١، ١١٦) (هبة محمد أمين،٢٠٠٩، ١٨)

مدخل العمليات الأساسية :

يركز هذا المدخل على العمليات المعرفية الأساسية التي يعتمد عليها نظام التجهيز العقلي كالقدرة على التذكر والانتباه والعمليات الإدراكية وأن أي قصور في هذه العمليات أو في بعض منها يقود إلى اضطرابات وظيفية وصعوبات التعلم .

(صلاح عميرة ، ٢٠٠٢ ، ٢٦)

المدخل النمائى :

يركز هذا النموذج على الخصائص الرئيسية لعمليات نمو الطفل ،فهو يرى أن النمو الإنساني عموما ونمو الجانب المعرفي فيه يخضع لسياق متتابع من المراحل تمهد فيه المرحلة السابقة إلى المرحلة اللاحقة ولكل منها خصائصها من حيث البنية Structure ومن حيث الوظيفة Function وعليه فإن صعوبات التعلم ترجع إلى ما أطلق عليه

الفجوة النمائية أو النضجية Maturational Lag التي ترجع إلى تأخر نمو بعض العمليات المعرفية التي يكون من شأنها أن تسبب فشلاً في تعلم المواد الأكاديمية المختلفة .

(نبيل عبد الهادي وآخرون ٢٠٠٠، ١٩-٢٠)

(Hallahan . et al, 2007,439)

المدخل السلوكي:

ظهر هذا النموذج كرد فعل للنموذج العصبي حيث يشك في العجز العصبي كسبب للصعوبة ويرى أن صعوبات التعلم إنما ترجع إلى أسباب أخرى بخلاف الاختلال العصبي تتمثل في مجموعة من العوامل الخارجية من أهمها متغيرات السياق الاجتماعي وتاريخ تعلم الطفل والاتجاهات الوالديه نحو الإنجاز والتحصيل والحرمان البيئي وسوء التغذية واستراتيجيات التدريس المتبعة والأسلوب المعرفي للطفل . و بالتالي فإن علاج مشكلات التحصيل هنا يتم عن طريق تعديل الظروف البيئية التعليمية للطفل. ولذلك فمن أهم أوجه النقد الموجهة لهذا النموذج أنه فشل في تقديم تعليل مناسب لأسباب صعوبات التعلم لأن ما يقدمه يفسر انخفاض التحصيل عامة وأننا وفقا لهذا النموذج إذا ما عالجنا مسببات الصعوبة في المدخل السلوكي فسوف يظل الطفل يعانى من نقص القدرة على التمييز السمعي والبصري المطلوب لاكتساب المهارات الأساسية المختلفة .

مدخل تجهيز المعلومات:

هذا الاتجاه يهتم بدراسة كيفية اكتساب المعلومات وتخزينها واستعادتها عند الضرورة كما يهتم بدراسة الأنماط التي يستخدمها الفرد في معالجة المعلومات وفى عملية التعلم

والتفكير حيث يعانى ذوى صعوبات التعلم من عجز في الذاكرة العاملة وقصور في التحصيل الدراسي.

(عماد أحمد، ٢٠٠١ ، ١٩٣)

(Claudia Maehler , 2009,3-10)

وتتأثر الكفاءة العقلية لهؤلاء الأطفال سلبا بوجود تلك الصعوبات لديهم حيث لا يمكنهم في ضوء ذلك استبدال إستراتيجية غير ملائمة بأخرى ملائمة مما يؤدى إلى عدم قدرتهم على أداء المهام الأكاديمية البسيطة نسبياً، فهناك العديد من الأطفال ذوى صعوبات التعلم يظهرون اضطراب في الانتباه عند إدارة المهام التي وصل أداء أقرانهم فيها إلى درجة الآلية وينسحب هذا الإخفاق في الآلية على كل مستويات التجهيز وكذلك على عمليات التنفيذ العليا التي تحكم الوظائف المعرفية .

ويرتبط بهذا المدخل بعض المفاهيم وثيقة الصلة بصعوبات التعلم منها قصور فى القدرة على تجهيز المعلومات البصرية .

(صلاح عميرة، ٢٠٠٢، ٣٣)

(Hallahan .et al, 2007, 440)

المدخل المتعدد الأبعاد :

لا يكتفي هذا المنظور في تفسير صعوبة التعلم بوجود سبب واحد لها حيث يرى في ذلك قصوراً في رؤية صعوبات التعلم وتقييمها وعلاجها لذلك فإن هذا المنظور يقترح فروضاً فرعية متعددة لها من المداخل السابقة فهو يمثل النظرة الأعم والأشمل والأكثر تكاملاً في تفسير صعوبات التعلم .

(عادل عبد الله ، ٢٠٠٦ ، ٥٥)

انتشار صعوبات التعلم:

من المعروف أن تحديد نسبة انتشار أي فئة من الأطفال في المجتمع تتأثر بكثير من العوامل من أهمها المحكات ، والأساليب ، والأدوات المستخدمة في التعرف على أفرادها ، وينطبق ذلك بصورة واضحة على صعوبات التعلم ، ويبدو أن اختلاف المتخصصين في تحديد مفهوم صعوبات التعلم يعتبر من أهم أسباب عدم تقدير نسبة انتشار هؤلاء الأطفال بدقة .

(عبد العزيز الشخص وآخرون ، ٢٠٠٦ ، ٨٨)

وطبقا لمعايير أو محكات التشخيص لصعوبات التعلم تتراوح نسبة الانتشار ما بين ٥% إلى ٦% من اجمالى السكان في عمر المدرسة.

(Louis c, et al, 2002 , 795)

وفى الجامعات نسبة انتشار صعوبات التعلم قليلة جدا فاعتمادا على دراسة مسحية تمت في الفترة من ١٩٩٥ إلى ١٩٩٨ فإن النسبة تراوحت بين ٢% إلى ٤% فقط .

(Robert L, Mapou , 2009 , 17)

ومن الدراسات التي اهتمت بنسبة انتشار ذوى صعوبات التعلم في الدول العربية دراسة فيصل محمد خير الرزاد (١٩٩١) حيث قام الباحث بدراسة للتعرف على التلاميذ الذين يعانون من صعوبات في التعلم ، وتحديد الصعوبات النمائية والأكاديمية ومعرفة ما إذا كانت هذه الصعوبات تختلف باختلاف المستويات الدراسية والجنس وكانت عينة الدراسة عينة طبقية عشوائية من

تلاميذ المرحلة الابتدائية بدولة الإمارات العربية قوامها ٥٠٠ تلميذ وتلميذة وتم التوصل إلى أن ٦٧ تلميذاً وتلميذة يعانون فعلاً من صعوبات في التعلم بنسبة ١٣،٧ % من العينة الأصلية .

وكانت أدوات الدراسة هي دليل المعلم لتحديد صعوبات التعلم النمائية والأكاديمية ،اختبار الذكاء المصور ،كشوف درجات التحصيل الدراسي ،البطاقة المدرسية – السجل الصحي .

وأوضحت النتائج أن :

- نسبة الذكور الذين يعانون من صعوبات تعلم ١٥،٦٤ % – نسبة الإناث ١١،٢٨ % .
- نسبة انتشار التلاميذ الذين يعانون من صعوبات التعلم تختلف باختلاف الصف الدراسي.
- الصعوبات المتعلقة بالكلام تأتى في مقدمة الصعوبات النمائية يلي ذلك الصعوبات المتعلقة بالمدركات الحسية – الحركية ثم صعوبات الانتباه والتركيز ثم صعوبات الذاكرة ،وقد جاءت الصعوبة المتعلقة بالحساب في مقدمة الصعوبات الأكاديمية .

وفى المجتمع المصري حاولت بعض الدراسات تحديد نسبة صعوبات التعلم في مرحلة ما قبل المدرسة، ومن هذه الدراسات دراسة أحمد عواد (١٩٩٤):

هدفت الدراسة إلى التعرف على صعوبات التعلم النمائية لدى أطفال الروضة، وتكونت عينة الدراسة من مجموعة من أطفال الروضة قوامها (٤٧٨) طفل منهم (٢٥٨) ذكور و (٢٢٠) إناث من محافظة القليوبية يتراوح أعمارهم ما بين (٥،٢ و٦ سنوات) بمتوسط (٥،٢ سنة) وانحراف معياري (٣،٦) ، وتم استخدام قائمة الكشف المبكر عن صعوبات التعلم النمائية التي قام بإعدادها ، وقام بتطبيقها على المعلمات البالغ عددهن (١٢) معلمة.

وأسفرت نتائج الدراسة على ما يلي:-

شيوع صعوبات التعلم النمائية لدى أطفال الروضة بنسبة ٥,٨٦% بين الأطفال الذين جريت عليهم الدراسة.

أن أكثر صعوبات التعلم شيوعاً بين الأطفال كانت الصعوبات المعرفية بنسبة (١٢,٣٤%)

ومظاهرها هي (حل المشكلات، والانتباه، والتمييز، وصعوبات الذاكرة، وتشكيل المفاهيم، والتكامل بين الحواس) ثم الصعوبات اللغوية بنسبة (٨,٣٧%) ومظاهرها هي (اللغة الشفوية، والتفكير السمعي، والاستقبال السمعي)، وجاءت الصعوبات البصرية . الحركية في المرتبة الثالثة بنسبة (٧,٩٥%) ومظاهرها هي (أداء المهارات الحركية الكبيرة، التناسق العضلي، وأداء المهارات الحركية الدقيقة).

- كانت نسبة الذكور الذين يعانون من صعوبات تعلم نمائية (٦,٢%) بينما كانت نسبة الإناث (٥,٤٥%) وذلك في جميع أبعاد القائمة.

ودراسة جمال عطية التي أشارت إلى أن نسبة انتشار صعوبات التعلم تتراوح ما بيـــن (٣ – ٢٨%) في المجتمع المصري ،كما أشارت دراسة عادل عبد الله وسليمان محمد سليمان (٢٠٠٥) والتي أجريت على عينة من أطفال ما قبل المدرسة أن نسبة صعوبات التعلم فى هذه المرحلة تصل إلى (٥،٦٧ %) .

كما ذكر عادل عبد الله أن نسبة انتشار صعوبات التعلم بين الذكور و الإناث إلى (٣: ١).

(عادل عبد الله ،٢٠٠٦،٤٩-٥٠)

نسبة انتشار صعوبات التعلم النوعية :

تعد صعوبات القراءة أكثر الصعوبات النوعية انتشاراً حيث تبلغ نسبة انتشارها إلى ما يقرب من ٨٠% من اجمالى الأطفال ذوى صعوبات التعلم ،أما صعوبات الحساب فتقدر نسبة انتشارها بـ ١% إلى ٦% ، أما صعوبات الكتابة تقدر بـ أقل من ١٠% من الأطفال في المدارس ، بينما صعوبات التعلم الغير لفظية تقدر نسبة انتشارها بـ ١% إلى ١٠% من الذين يعانون من صعوبات التعلم .

(Robert L .Mapou, 2009, 17)

وتتضح نسبة انتشار صعوبات التعلم لدى أطفال الروضة في صعوبات الفهم السماعي والذاكرة بنسبة ٣٧,٦٣%، ونسبة انتشار صعوبات اللغة المنطوقة هي ٥٠,٥٣%، أما التوجه (ألزماني والمكاني) فكانت نسبته ٥٠,٥٣% والتآزر الحركي ٣٩,٢٤%، وأخيراً نسبة السلوك الشخصي الاجتماعي هي ٥٦,٩٨% .

(جمال عطية، ٢٠٠٢، ٣٤)

ويتضح من العرض السابق الاختلاف في تحديد نسبة انتشار صعوبات التعلم ويرجع ذلك إلى:

١- عدم وجود تعريف واحد متفق عليه من قبل المختصين في هذا المجال.

٢- استخدام الباحثين لمعايير ومحكات تشخيصية مختلفة.

٣- ندرة المقاييس الأدائية المصممة للكشف عن ذوى صعوبات التعلم التي يتم اجراؤها على الطفل حيث أن معظم المقاييس تتمثل في عبارات يجيب عليها المتعاملون مع الطفل (الأسرة – المدرسون).

٤- اختلاف أعمار التلاميذ من بيئة تعليمية لبيئة تعليمية أخرى فالتلاميذ في التعليم الخاص في الأغلب أصغر سنا من تلاميذ نفس المستوى التعليمي في التعليم العام.

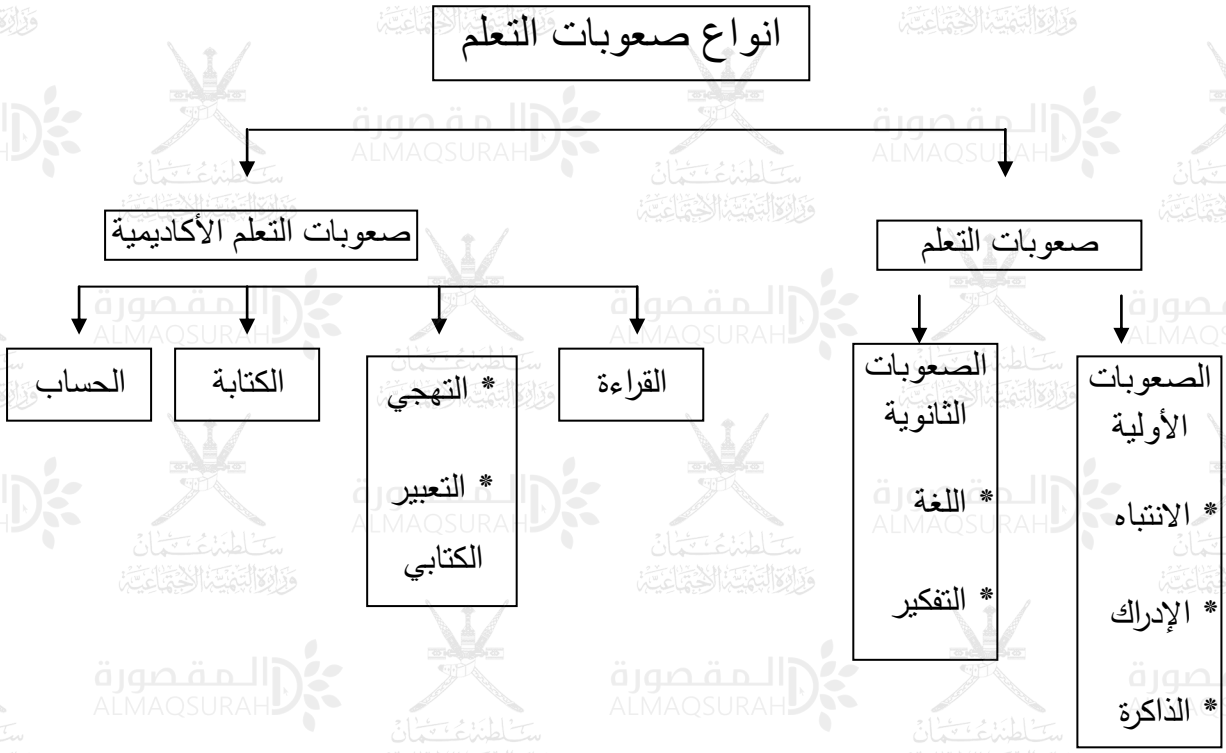
تصنيف صعوبات التعلم:

وتُصنف صعوبات التعلم إلى نوعين من الصعوبات :

- صعوبات التعلم النمائية التي أشير إليها في تعريف الحكومة الاتحادية الأمريكية " بالعمليات النفسية الأساسية " .
- صعوبات التعلم الأكاديمية التي يواجهها الأطفال في المستويات الصفية المختلفة.

(كيرك وكالفنت ، ١٩٨٨ ، ١٨)

تصنيف كيرك وكالفانت لصعوبات التعلم عام ١٩٨٨ كما في الشكل التالي:



شكل رقم (١)

- **صعوبات التعلم الأكاديمية :**

وهى تتعلق بالموضوعات الدراسية الأساسية مثل صعوبة القراءة وصعوبة الكتابة وصعوبة إجراء العمليات الحسابية بالإضافة إلى صعوبة الهجاء، وتعد صعوبات التعلم الأكاديمية وثيقة الصلة بصعوبات التعلم النمائية وتنتج عنها .

(زينب شقير ، ٢٠٠٠ ، ٢٨٢)

وتظهر تلك الصعوبات عندما يكون المستوى الأكاديمي للطفل اقل من المتوقع منه وعندما يظهر الطفل قدرة كاملة على التعلم ولكنه يفشل في ذلك على الرغم من تقديم التعلم المدرسي الملائم له، ونتيجة لذلك يكون لدى الطفل صعوبة خاصة في القراءة أو الكتابة أو الحساب وتعد الصعوبات الأكاديمية وثيقة الصلة بالصعوبات النمائية وتنتج عنها .

(Flewit & Rosie , 2009 , 211)

ويلاحظ إن الأطفال الذين لديهم صعوبات معرفة في القراءة والكتابة غالبيتهم لديهم مشاكل واضحة فى اللغة والعملية الصوتية ، وإدراك الكلمات والعملية الذهنية والتهجي والكتابة .

(Chan & Dally , 2001 , 12)

وقد اهتم الباحثون بدراسة صعوبات التعلم الأكاديمية في كل من مادتي اللغة العربية والحساب كانعكاس لصعوبات التعلم النمائية ولأنها أكثر المشكلات انتشارا في المرحلة الابتدائية وتنعكس أثارها في تعلم باقي المواد كما يسهل التحقق من وجودها باستخدام محك التباعد ، لذلك فأن التدخل المبكر في مرحلة ما قبل المدرسة يساعد على علاج صعوبات التعلم الأكاديمية .

(Laderl & Karin , 2009 , 546)

ويتضح من العرض السابق أن العلاقة بين الصعوبات النمائية والصعوبات الأكاديمية هي علاقة سبب ونتيجة ، فهي تمثل اضطراب ذو وجهين ، أحداهما داخلي يتمثل في اضطرابات العمليات المعرفية النمائية (الإدراك – الانتباه – الذاكرة – التفكير – اللغة) ، والآخر خارجي يتمثل في الاضطرابات الأكاديمية (القراءة – الهجاء – الحساب) .

- **صعوبات التعلم النمائية:**

تعتبر صعوبات التعلم النمائية والتي تمثل المجموعة الأولى من صعوبات التعلم أحد أهم العوامل التي يمكن أن تكون مسئولة عن انخفاض التحصيل الأكاديمي للطفل والتي تؤدى إليه مباشرة حيث أنها تتضمن في الواقع اضطرابات في كل من الانتباه، والإدراك، والذاكرة، والتفكير، واللغة وهو الأمر الذي يكون من شأنه أن يؤدي حتما إلى إعاقة التقدم الأكاديمي للطفل رغم ما يتمتع به من مستوى عادي للذكاء على الأقل.

وتُعرف صعوبات التعلم النمائية بأنها تلك الصعوبات الناتجة عن خلل أو قصور الوظائف النفسية ، وتشمل صعوبات الانتباه والإدراك والتذكر واللغة ، وهى صعوبات لها تأثير كبير على المهارات الأكاديمية الأساسية التي تتمثل في القراءة والكتابة والحساب.

(Strickland, 2001, 382)

وتشتمل الصعوبات النمائية على تلك المهارات التي يحتاجها الطفل بهدف التحصيل في الموضوعات الأكاديمية فحتى يتعلم الطفل كتابة اسمه لابد أن يطور كثيرا من المهارات الضرورية في الإدراك ، والتناسق الحركي ، وتناسق حركة العين واليد ، والتسلسل والذاكرة وغيرها ، ولابد أن يظهر تمييزاً بصرياً وسمعياً مناسباً ، ولغة مناسبة وغيرها من العمليات .

(انسي قاسم، ٢٠٠٢، ١٩)

وقد ترجع صعوبات التعلم النمائية إلى اضطرابات وظيفية في الجهاز العصبي ، وتظهر كثير من هذه الصعوبات قبل دخول الطفل المدرسة وقد يتم معرفتها حين يبدأ الطفل بالفشل في تعلم الموضوعات الأكاديمية المدرسية .

وتهتم هذه الفئة بدراسة ما يتعلق بالوظائف الدماغية والعمليات العقلية والمعرفية التي يحتاجها الأفراد مثل الإدراك الحسي (البصري والسمعي) والانتباه والتفكير واللغة والذاكرة (سهير كامل ، ٢٠٠٧ ، ٣٧٢) والإدراك الحسي والتمييز وإدراك العلاقات والقدرة البصرية الحركية ولحسن الحظ فإن هذه العمليات أو المهارات تتطور بدرجة كافية لدى معظم الأطفال لتمكينهم من تعلم الموضوعات الأكاديمية ، فعندما تضطرب هذه الوظائف بدرجة كبيرة وواضحة ويعجز الطفل عن تعويضها من خلال وظائف أخرى حينئذ تكون لديه صعوبة في تعلم الكتابة أو والتهجئة أو إجراء العمليات الحسابية .

(فيصل محمد الزراد ، ١٩٩١ ، ١٢٩)

ويرى البعض أن الأنماط الثلاثة الأولى من هذه الصعوبات والتي تمثل في صعوبات الإنتباه، والإدراك، والذاكرة إنما تمثل صعوبات أولية بينما يرون أن النمطين الأخيرين منها وهما التفكير، واللغة خاصة اللغة الشفوية يعدان بمثابة صعوبات ثانوية إذ إنها تتأثر بشكل واضح بالصعوبات الأولية (محمد علي كامل ، ٢٠٠٣ ، ١٤) ،(محمد عبد المطلب ، ٢٠٠٣ ، ١٥) حيث كثيرا ما تكون لها علاقة بصعوبات الانتباه والتذكر والوعي بالمفاهيم والأشياء والعلاقات

المكانية، كما يوجد ارتباط لصعوبات التعلم النمائية المتمثلة في صعوبة الإنتباه والذاكرة ببعض أنماط صعوبات التعلم الأكاديمية مثل صعوبات القراءة والفهم القرائي وصعوبات الكتابة والتعبير الكتابي وصعوبات تعلم الرياضيات وصعوبات تعلم الفهم السمعي والتعبير الشفهي وصعوبات تعلم المهارات الأكاديمية للدراسة والذاكرة والنمط العام للصعوبات وذلك لدى طلبة الجامعة ولأهمية النواحي النمائية في فهم صعوبات التعلم فقد وضعت نظريات عديدة لتفسير وفهم النواحي الإدراكية والحركية لدى الأطفال ذوى صعوبات التعلم وذلك ضمن نظريات التعلم .

فهناك على سبيل المثال نظرية الإدراك البصري ونظرية التكامل الإدراكي ونظرية الإدراك الاجتماعي والنظرية الإدراكية الحركية وكذلك الاهتمام بالصعوبات الخاصة بالإدراك .

(السيد عبد الحميد ، ٢٠٠٠ ، ١٠٢)

ومن جهة أخرى يشير (أحمد أحمد عواد ،٢٠٠٩، ٦٢) إلى أن مثل هذه الصعوبات أي صعوبات التعلم النمائية عادة ما تندرج في إطار ثلاثي، وأننا غالبا ما ننظر إليها على أنها كذلك، وعلى هذا الأساس فهو ينظر إلى مثل هذه الصعوبات على أنها إما أن تكون صعوبات معرفية، أو صعوبات لغوية، أو صعوبات بصرية – حركية وذلك على النحو التالي:

- الصعوبات المعرفية: ومظاهرها (حل المشكلات، والانتباه، والتمييز، وصعوبات الذاكرة، والصعوبات الإدراكية، وتشكيل المفهوم، والتكامل بين الحواس).
- الصعوبات اللغوية: ومظاهرها (اللغة الشفوية، والتفكير السمعي، والاستقبال السمعي).
- الصعوبات البصرية – الحركية: وتتمثل مظاهرها في (أداء مهارات حركية كبيرة تعكس التناسق العضلي، وأداء مهارات حركية دقيقة).

علاقة صعوبات التعلم النمائية مع صعوبات التعلم الأكاديمية:

- أن صعوبات التعلم النمائية خلال سنوات ما قبل المدرسة تقود بالضرورة إلى صعوبات تعلم أكاديمية عندما يصل أطفال ما قبل المدرسة إلى المرحلة الابتدائية ،حيث وجدت علاقات ارتباطية وعلاقات سببية دالة بين مستوى كفاءة العمليات المعرفية المتعلقة بالإنتباه والإدراك والتفكير واللغة ومستوى التحصيل الأكاديمي على اختلاف مستوياته ومكوناته ومراحله وأن أي انحرافات نمائية في هذه العمليات تقف خلف صعوبات التعلم الأكاديمية اللاحقة (فتحي الزيات ، ١٩٩٨، ٤١٢) ،فهذه العمليات النفسية الأساسية (الانتباه والإدراك والتفكير واللغة والذاكرة) تشير إليها جميع التعاريف التي وضعت لصعوبات التعلم وجميع هذه الأعراض يفترض أن لها علاقة مباشرة أيضا مع الخلل الوظيفي في الجهاز العصبي المتوقع وجوده عند ذوى صعوبات التعلم.

(تيسير كوافحة ، ٢٠٠٣ ، ٩٩)

- وقد أكدت أغلب الدراسات المسحية خلال السنوات الماضية أن هناك علاقة ارتباط موجبة بين صعوبات التعلم النمائية وصعوبات التعلم الأكاديمية ومن هذه الدراسات دراسة كل من آرثر وجنكيز ١٩٩٧حيث وجد بأن ٩٥% من المدرسين يؤمنون بأن : صعوبات التعلم النمائية يجب أخذها بعين الاعتبار مع الأطفال الذين يعانون من صعوبات التعلم الأكاديمية وهذا يؤكد خبرتهم كمدرسين لطلبة مستويات التعلم .
- كما أشار العاملون في العيادات النفسية والمعلمون أيضا إلى أن التحصيل الأكاديمي الذي يوجد عند الطلبة العاديين يعود في حقيقته إلى الصعوبات النفسية (تيسير كوافحة ،٢٠٠٣، ٩٩) ،حيث أشارت أيضا الدراسات التي أجريت على الأخصائيين النفسيين مثل دراسة كيرك وآخرون اشتملت على (١٥٠٠) اخصائى بأن (من ٨٠ إلى ٩٠ %) منهم يعتقدون

بأنهم يجب أن يولوا عناية واهتماماً بالعمليات النفسية وكذلك بأسلوب التعلم المفضل (كيرك وكالفنت ، ١٩٨٨ ، ٤٣٣).

تشخيص صعوبات التعلم لدى أطفال الروضة :

و المتعارف عليه أننا نخضع الطفل لفحص صعوبات التعلم إذا تجاوز الصف الثاني الابتدائي و استمر وجود مشاكل دراسية لديه ، و لكن هناك بعض المؤشرات المبكرة لدى الطفل التي تدل على إمكانية حدوث مشكلة صعوبات التعلم و منها :

- ضعف الذاكرة و صعوبة الحفظ .
- صعوبات في مسك القلم .
- صعوبات في استخدام اليدين في أداء مهارات مثل تمزيق الورق – القص –التلوين .

(مصطفى نورى ، ٢٠١٢ ،٨١)

يعد الكشف المبكر للمشكلات النمائية عند الأطفال في سن ما قبل المدرسة أمرا مهماً وحيوياً لنموهم وتطورهم ... ويتطلب تشخيص أطفال ما قبل المدرسة تشخيصاً لصعوبات التعلم النمائية عندهم في حين يتطلب تشخيص أطفال المدرسة تقييماً لتحصيلهم الأكاديمي وكذلك تشخيصاً لصعوبات التعلم النمائية لديهم،وإن التشخيص الشامل لطفل ما قبل المدرسة ممن يشك بوجود مشكلة لديه قد يتضمن تقويماً متخصصاً وعميقاً في مجالات كثيرة مثل النمو الحركي والعصبي والنفسي والكلام واللغة وكذلك النمو في الجوانب الاجتماعية والانفعالية ،كما إن صعوبات العلم النمائية قد توجد في ثلاثة مجالات أساسية : النمو اللغوي – النمو المعرفي – نمو المهارات البصرية الحركية .

وقد يظهر أطفال ما قبل المدرسة ممن لديهم صعوبات تعلم تبايناً في النمو بين هذه المجالات الثلاثة فعلى سبيل المثال قد أفادت نتائج البحوث أن أطفال الحضانة وأطفال الصف الأول توجد لديهم صعوبة في متابعة الحديث المتواصل ويظهرون نماذج سلوكية تشير إلى أنهم كما لو كانوا لا يسمعون وغيرها من المشكلات التي تظهر لدى أطفال ما قبل المدرسة . لذا يتطلب لتشخيص أطفال ذوى صعوبات التعلم في سن ما قبل المدرسة إجراءات عديدة منها

(زيدان السرطاوى،١٩٨٨ ، ٧٦ – ٧٧)

(السيد عبد الحميد،٢٠٠٠، ٢٦٦)

تقويم النمو اللغوي والنمو المعرفي والنمو البصري الحركي لهؤلاء الأطفال.

- ويتضمن تشخيص النمو اللغوي تقويما لقدرات الاستقبال السمعي وقدرات التفكير السمعية وقدرات التعبير اللفظية .
- ويتطلب تشخيص القدرات المعرفية تقويم الإنتباه والتمييز والذاكرة وتكامل الحواس المتعددة وتشكيل المفهوم وحل المشكلة

(السيد عبد الحميد ، ١٩٨٨ ، ٢٢٢)

- كما يتضمن تشخيص القدرات البصرية الحركية القدرة على تناسق الحركات الدقيقة وأداء الحركات الكبيرة.

وتمر عملية التشخيص بالخطوات التالية :

١- التعرف على أطفال ذوى صعوبات التعلم وتمييزهم عن فئات المتعلمين الآخرين وذلك بمقارنة المستوى المتوقع بالمستوى الفعلي للطفل .

٢- إجراء وصف سلوكي شامل ومفصل للصعوبة .

٣- تحديد العوامل التي يمكن أن ترتبط بالصعوبة .

٤- وضع فروض تشخيصية دقيقة ومحكمة تعد أساساً لتخطيط العلاج المناسب .

٥- تحديد واضح وتخطيط جيد لكيفية التطبيق والوسائل المستخدمة.

٦- توسيع دائرة العلاج لتشمل جوانب الضعف في العمليات الفرعية.

(السيد عبد الحميد ، ٢٠٠٣، ٢٩٨، ٣٠٣)

وهناك عدد من المقاييس والاختبارات التي تستخدم لتشخيص صعوبات التعلم وتميزها عن غيرها من المفاهيم ومنها التالي :

- مقاييس القدرة العقلية :

وهى تهدف إلى استخدام اختبار القدرة العقلية العامة في تحديد نسبة ذكاء الطفل فإذا كانت نسبة الذكاء طبقا للاختبار المستخدم متوسطة فأكثر فإن ذلك يكون مؤشرا أوليا على احتمالية وجود صعوبات تعلم.

(عبد الصبور منصور ، ٢٠٠٣ ، ١٧٥)

- مقاييس للتعرف على القصور في تجهيزات المعلومات وما وراء المعرفة :

وهى تعمل على قياس قدرة الفرد على تجهيز وتناول المعلومات أو معالجتها وتحليلها وتنظيمها .

(عادل عبد الله ، ٢٠٠٦، ٦٩)

- مقاييس للخصائص النفسية والسلوكية :

هذه الاختبارات بنيت أساسا على افتراض أن صعوبات التعلم ناتجة عن صعوبات في العمليات اللازمة للتعلم كالإدراك البصري والسمعي وتآزر حركة العين واليد وغيرها .

(عبد الصبور منصور ، ٢٠٠٣ ، ١٧٤)

- مقاييس المسح النيورولوجي :

وهى تهدف إلى التعرف على أساس القصور هل هو نيورولوجى أم سيكولوجي .

(عبد الوهاب كامل ، ١٩٩٩ ، ٧)

- مقاييس الأداء الأكاديمي :

يتم فيها قياس الأداء الأكاديمي عن طريق اختبارات التحضير سواء المقننة أو غير المقننة.

(محمد علي كامل ، ٢٠٠٣ ، ٣٠)

- التقييم النفس تعليمي:

ويعتمد هذا التقييم على تطبيق اختبارات تحصيلية أكاديمية ومقياس للقدرة العقلية العامة .

ومن هذه التقييمات جميعها نستطيع التعرف على الأطفال الذين لديهم صعوبات تعلم.

محكات صعوبات التعلم :

كما أوضحنا تعد عملية تشخيص الأطفال ذوى صعوبات التعلم عملية ليست سهلة بل يجب أن تتضمن حكما إكلينيكيا يعتمد على العديد من البيانات التي يمكن الحصول عليها من مصادر متعددة كما أنه من الضروري أن نميز بين حالات الأطفال ذوى صعوبات التعلم وحالات أخرى من الأطفال تعانى من انخفاض واضح في مستوى التحصيل الأكاديمي ، ولكنها لا تدخل ضمن صعوبات التعلم وفقاً لمحكات التشخيص .

(أحمد أحمد عواد ، ٢٠٠٢ ، ١٠٥)

ومن أهم المحكات التي تساعد على عدم الخلط بين ذوى صعوبات التعلم وبين الفئات الأخرى هي:

محك التباعد Discrepancy Criterion :

١- ويقصد بهذا المحك التباعد القائم بين مستوى التحصيل الأكاديمي للطفل والقدرة العقلية العامة فقد يكون الطفل على درجة عالية من الذكاء ورغم ذلك يكون مستواه التحصيلي منخفض وهناك مظهراً أخر للتباين فقد يكون الطفل متفوقاً في الرياضيات عادياً في اللغات ويعانى من صعوبات تعلم في العلوم أو الدراسات الاجتماعية وقد يكون التباين في التحصيل بين أجزاء مقرر دراسي واحد ففي اللغة العربية مثلاً قد يكون الطفل طلق اللسان في القراءة وجيداً في التعبير ولكنه يعانى من صعوبات في استيعاب دروس النحو أو حفظ النصوص الأدبية .

٢- أما بالنسبة لمرحلة ما قبل المدرسة يعتمد معيار التباين على التفاوت في القدرات النمائية للطفل وليس التفاوت في القدرة الأكاديمية كما هو الحال بالنسبة للأطفال في سن المدرسة ففي هذه المرحلة يعتمد تشخيص صعوبات التعلم على التباين في العمليات النمائية التي تتمثل في الإنتباه والإدراك وتكوين المفهوم والتذكر واللغة والقدرة البصرية ... الخ، حيث نجد أن بعض هذه الوظائف تنمو بصورة عادية بينما يتأخر نمو وظائف أخرى.

محك الاستبعاد Exclusion Criterion :

طبقاً لهذا المحك يتم استبعاد الأفراد الذين تكون صعوبات التعلم لديهم ناتجة عن إعاقة بصرية ، أو سمعية ، أو تكون ناتجة عن التأخر العقلي ، أو الإعاقات الحركية ، أو الاضطرابات الانفعالية ، أو الظروف البيئية غير الملائمة .

محك التربية الخاصة Special Education Criterion :

يعتمد هذا المحك على فكرة أن الأطفال الذين يعانون من صعوبات التعلم يصعب عليهم الاستفادة من طرق التعلم المستخدمة مع الأطفال العاديين بالمدارس ، كما أن البرامج المستخدمة مع الأطفال المعوقين لا تصلح لمواجهة مشكلاتهم وبالتالي فهم يحتاجون إلى برامج تربوية خاصة بهم تصلح لمواجهة مشكلاتهم التعليمية الخاصة التي تختلف في طبيعتها عن مشكلات غيرهم من الأطفال ، وغالباً ما تكون برامج التربية الخاصة لهؤلاء الأطفال برامج فردية تختلف نوعاً ما عن ما يقدم داخل الفصل العادي .

(Cole, S R,1989,237)

محك العلامات النيورولوجية :

طبقاً لهذا المحك فإن صعوبات التعلم قد ترجع إلى بعض أنواع الاضطرابات النيورولوجية، ويعبر عن العلامات النيورولوجية بمصطلح الاضطراب البسيط في وظائف المخ Minimal Brain Dysfunction والتي تنعكس في:

١- الاضطرابات الإدراكية (الإدراك البصري والسمعي والمكاني) .

٢- أشكال غير ملائمة من السلوك (مثل النشاط الزائد والاضطرابات التعليمية).

٣- صعوبات الأداء الوظيفي الحركي .

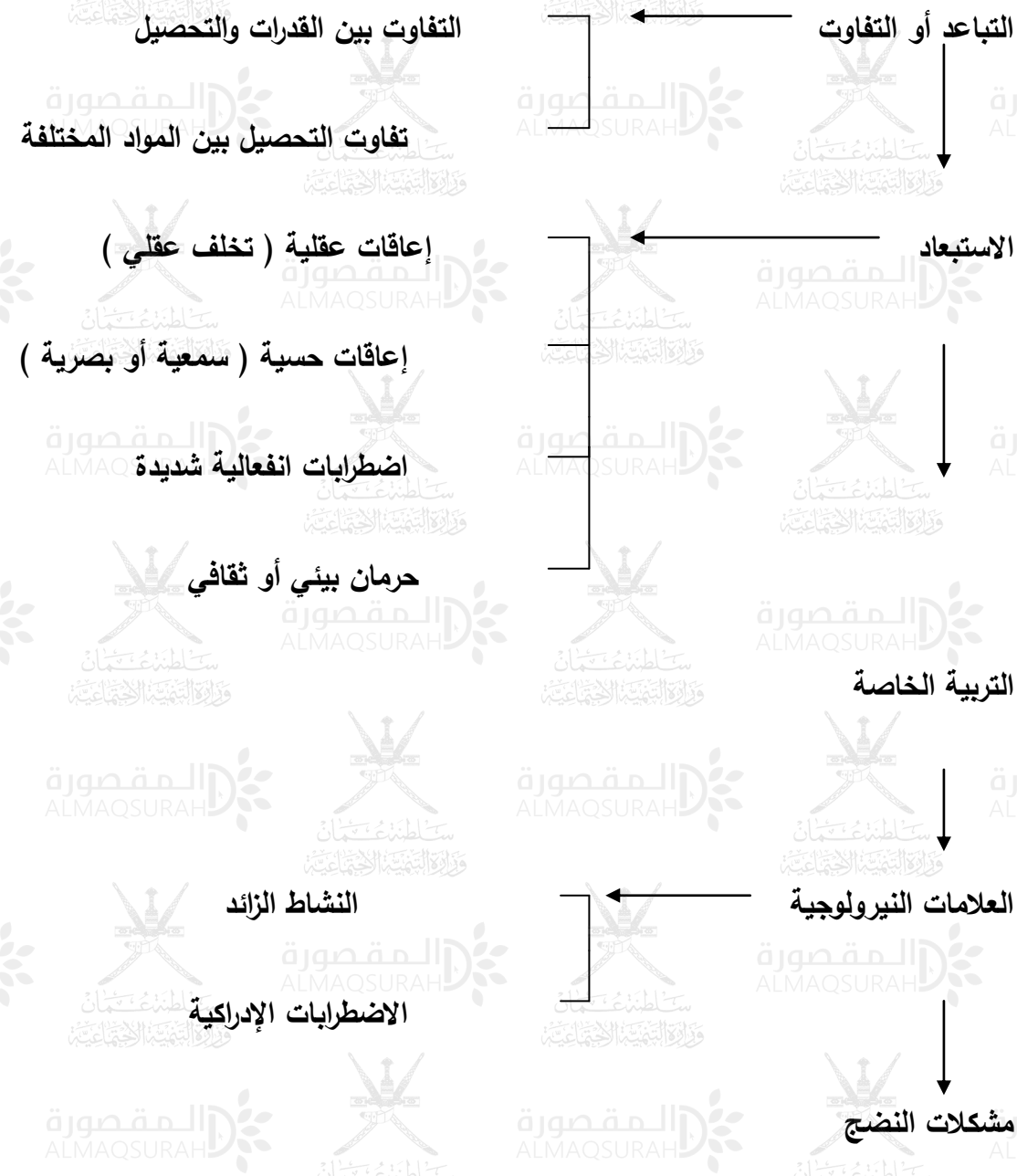
(هلاهان وكوفمان Hallhan & Kauffman ،١٩٩٨ ، ١٠٢ ، كيرك وآخرون Kirk,et al ١٩٧٧ ، ٢٣٣ – ٢٣٤ ، نبيل حافظ ، ٢٠٠٠ ، ٤ – ٥ ، عبد العزيز الشخص وآخرون ، ٢٠٠٦ ، ٩٥) .

محك النضج:

تختلف معدلات النمو من تلميذ لأخر فمثلاً التلاميذ الذكور يتقدم نموهم بمعدل أبطأ من الإناث في القدرة اللغوية مما يجعلهم في حوالي الخامسة أو السادسة غير مستعدين أو مهيئين من الناحية

الإدراكية لتعلم التمييز بين الحروف الهجائية قراءة وكتابة مما يعوق تقديمهم في تعلم اللغة لذا يتعين تقديم برامج تربوية علاجية تصحح قصور النمو الذي يعوق عمليات التعلم.

ويمكن توضيح محكات تحديد وتشخيص التلاميذ ذوى صعوبات التعلم في الشكل التخطيطي التالي :



شكل رقم (٢)

يوضح محكات تحديد وتشخيص الأفراد ذوى صعوبات التعلم

(يوسف غبريال، ٢٠٠٧، ١٠٥)

خصائص الأطفال ذوى صعوبات التعلم:

الخصائص المعرفية:

من أهم الخصائص المعرفية التي تميز هؤلاء الأطفال كما يذكرها هاريس(Harris.Schmidt,Gail,2003)

أن معامل ذكاء هؤلاء الأطفال يقع في نطاق المتوسط أو فوق المتوسط، وعلى الرغم من ذلك فأن مستوى أداؤهم في بعض جوانب التعلم لا يصل إلي ما يوازي مستوى ذكائهم أو ما يمكن أن نتوقعه في ضوء مستوى ذكائهم.

وذلك بالإضافة إلى :

- الاضطراب في الإنتباه: يعاني الأطفال ذوى صعوبات التعلم من قصور في جميع أوجه سلوك الانتباه. ويقل زمن التركيز في المهمة عند هؤلاء الأطفال عن غيرهم وهم أكثر قابلية للتشتت.
- الاضطراب في الذاكرة: وتتضمن الذاكرة السمعية والبصرية ،وأشارت العديد من الدراسات بوجود علاقة بين القصور في الذاكرة (الذي يعانى منه الأطفال ذوى صعوبات التعلم) ومشكلات القراءة واللغة وصعوبة التهجئة.

(عبد الرحمن سيد سليمان وآخرون ، ٢٠١١ ،١٤٩، ١٦٠-١٦١)

حيث يأخذ الطفل ذي صعوبة التعلم فترة زمنية أطول من غيرة في حفظ المعلومات وتعلمها مثل حفظ الألوان وأيام الأسبوع.

– قصور في الإدراك الحسي السمعي والبصري أو إحداهما كفهم المفاهيم الأساسية مثل الأشكال والاتجاهات والمفاهيم المتجانسة والمتقاربة والأشكال الهندسية.

(ربيع محمد،طارق عبد الرءوف،٢٠٠٨،١٠٣)

– مشكلات في التخطيط لحل المشكلات.

(تيسير كوافحة،٢٠٠٣،١١٣)

– قصور عمليات التآزر والتنسيق الحركي: حيث يكون الطفل متهوراً، ويجد صعوبة في مسك أو رمي الأشياء بصورة سريعة، ويجد صعوبة في تقدير موقفة بالنسبة للأشياء من حوله .

(Brainard, R., 2005, 420-429)

وأيضاً لدي ذوى صعوبات التعلم مشكلات في أداء الحركات العضلية الدقيقة الرسم والكتابة كما يواجهوا صعوبة في تتبع الأشكال.

(Fletcher, J. &Reid, L. &Fuchs, L. &Barnes, M., 2007, 25)

– اضطراب التتابع الزمني:حيث يفتقدون لكيفية تخيل الوقت المستغرق لأداء مهمة معينة، حيث أنهم قد لا يدركون وحدات الوقت المتعددة من ثوان، ودقائق، وساعات.

(Reddy,G Romar, R. Lokanadha .G, Romer R &Kusuma, A., 2002, 22)

– اضطراب في نمو المفاهيم.

– عدم القدرة على إدراك تسلسل الأرقام .

(محمود محمد طنطاوي ، ٢٠٠٦ ، ٢٢)

– قصور في مهارات ما وراء المعرفة Metacongnitive Skills أي قصور في العمليات العقلية النشطة وفي تنظيم النتائج وتناسق العمليات المعرفية والعقلية.

(تيسير كوافحة،٢٠٠٣،١١٣)

فقد أكدت دراسة وونج(Wong,2000)علي التعرف علي طبيعة العمليات ما وراء المعرفية ،ومدى أثرها في تنظيم المهارات المعرفية لدى ذوى صعوبات التعلم بطريقة أفضل ، حيث قدمت الدراسة تساؤلاً مؤداه مدى أمكانية احتفاظ هؤلاء الأطفال وفهم للمعلومات خلال دراستهم والإجابة عن الاختبار بطريقة تدل على استيعابهم ، وقد استغرقت الدراسة حوالي (١٤) أسبوعاً بالاستعانة بغرفة المصادر بكل ما تحتويه من تجهيزات ، ومعلم قائم علي تنفيذ البرنامج من خلال الجلسات التدريبية ، وقد أكدت النتائج على وجود مشكلات في العمليات ما وراء المعرفية لدى فئة الأطفال ذوى صعوبات التعلم .

– ولهذا فذوى صعوبات التعلم يحتاجون لطرق خاصة في تعليمهم مع وجودهم في مدارس عادية.

(جمانة محمد ،٢٠٠٤،٦١)

الخصائص اللغوية :

قد يعانى ذوى صعوبات التعلم من صعوبات في اللغة الاستقبالية واللغة التعبيرية ، كما يمكن أن يكون كلام الشخص الذي يعانى من صعوبات التعلم مطولا ويدور حول فكرة واحدة أو قاصرا على وصف خبرات حسية بالإضافة إلى عدم وضوح بعض الكلام نتيجة حذف أو إبدال أو

تشويه أو إضافة أو تكرار لبعض أصوات الحروف هذا بالإضافة إلى مشكلة فقدان القدرة المكتسبة على الكلام وذلك بسبب إصابة الدماغ.

الخصائص الاجتماعية والسلوكية :

يظهر على ذوى صعوبات التعلم العديد من المشكلات الاجتماعية والسلوكية والتي تميزهم عن غيرهم ومن أهم هذه المشكلات ما يلي : التغيرات الانفعالية السريعة ، سلوك غير اجتماعي ، تكرار غير مناسب لسلوك ما ، الانسحاب الاجتماعي ، سلوك غير ثابت ، التغيب عن المدرسة كثيرا) .

(Heward & Oransk ، 1992 ،181)

وترجع المشكلات السلوكية إلى معاناتهم الكثير من المشكلات، ومنها:

- عدم تقبلهم من قبل المعلمين كأقرانهم الآخرين: وكذلك عدم تقبلهم من أقرانهم الآخرين في الصف والمدرسة.
- الإحباط والفشل أكثر من أقرانهم الآخرين: وذلك نتيجة فشلهم المتكرر في النجاح في المتطلبات المدرسية وانعكاسات ذلك الفشل في المنزل والمجتمع.
- اليأس والاستسلام : وذلك نتيجة تكرار الضغوط النفسية لديهم بالإضافة إلي معاناتهم من القلق والاكتئاب.
- عدم توافر الاختصاصين : وبالتالي عدم توافر الخدمات النفسية التأهيلية لتلك الفئة.
- تدن في مفهوم الذات لديهم: يرجع إلي التوقعات المتدنية لقدراتهم من قبل المعلمين ، و الآباء، و الأقران.

(سعيد حسنى العزة،٢٠٠٧،٢٧٩)

الخصائص الجسمية :

أوضحت نتائج الدراسات والبحوث التي تناولت خصائص الأطفال ذوى صعوبات التعلم أن هؤلاء الأطفال لا يختلفون من الناحية الجسمية عن الأطفال العاديين.

(Heward & Oransk ، 1992 ،181)

برامج التدخل العلاجي لذوى صعوبات التعلم:

أشارت الدراسات والبحوث إلى أن التدخل الفعال لذوى صعوبات التعلم يتمثل في برامج التدخل العلاجي الخاصة بصعوبات التعلم النمائية أو الصعوبات الأكاديمية،.

وسيعرض الباحث الأسس التي يجب مراعتها في اعداد برامج صعوبات التعلم وأيضاً أهم العوامل المساعدة على إنجاح هذه البرامج فيما يلي .

الأسس التي يجب مراعاتها فى إعداد برامج صعوبات التعلم:

أورد كل من (سهير كامل، ٢٠٠٧ ، ٢٩٧) و(عبد المطلب القريطي، ٢٠٠٥، ٢٥٩) (نادية بنا، ١٩٩٠، ٢٧٧) بعض الأسس النفسية للبرامج التربوية المقدمة للأطفال ذوى صعوبات التعلم، وهى كالتالي:

١- العمر الزمني للأفراد المشاركين في البرنامج والخصائص النمائية للمرحلة التي يمرون بها، حيث أن البرنامج الإرشادي الذي يصلح تطبيقه على الأطفال لا يمكن استخدامه مع المراهقين أو الراشدين.

٢- الاستثارة والتدريب الحسي كمدخل لتعليم الطفل وتحسين مقدرته على التمييز والإدراك، وجعله أكثر وعياً بالمثيرات من حوله.

٣- ضرورة مراعاة مطالب النمو تبعا لمراحل النمو التي يمر بها الأفراد المشاركين في البرنامج ومراعاة الفروق الفردية بينهم.

٤- أن تكون المادة المتعلمة ذات قيمة وظيفية وفائدة تطبيقيه في حياة الطفل بحيث تساعده على التكيف لمتطلبات بيئته وحياته اليومية.

٥- تسلسل المادة التعليمية وترتيبها بشكل منتظم، وتتابعها من العينيات والمحسوسات في حياة الطفل.

٦- تفريد التعليم وفقا لاستعدادات الطفل ومعدل سرعته في عملية التعلم، واستعداده للانجاز واحتياجاته الشخصية.

٧- إثراء البيئة التعليمية بالمثيرات، وتنويع النشاطات المثيرة لاهتمام الطفل مع التقليل من المثيرات المشتتة للانتباه، وإبراز العناصر الأساسية في المهمة التعليمية أو الأشكال المعروضة، وكفاءة استخدام الطفل لعقله وحواسه في عملية التعلم بما يساعد على زيادة انتباهه وزيادة مستوى تركيزه.

٨- التحلي بالصبر مع الطفل وإعطاؤه الوقت الكافي لإظهار الاستجابة المناسبة في الموقف التعليمي وعدم استعجاله.

٩- تحليل كل موقف إلى خطوات صغيرة ليسهل على الطفل تعلمها أولا وليسهل عليه بعد ذلك تعميم ما تعلمه.

١٠- أن يكون البرنامج واقعياً وفى حدود الإمكانات المتاحة والممكنة.

وهناك عدد من العوامل المساعدة على نجاح البرامج العلاجية لصعوبات التعلم وهى كالتالي:

- تحديد الوقت المناسب لتطبيق البرنامج.
- تهيئة غرفة المصادر بما يتناسب مع طبيعة المشكلة التي يعنى منها ذوى صعوبات التعلم.
- تحديد موقع الصعوبة بدقة ليتم تصميم البرنامج على أساسها بشكل فردي أو جماعي.

- تحديد الوسائل اللازمة لتنفيذ البرنامج العلاجي.
- تهيئة الطفل نفسيا لتقبل البرنامج العلاجي ويتم ذلك بإيجاد علاقة حب وصداقة بين المعلم والطفل ذو صعوبة التعلم.
- تحديد الأسلوب التدريسي المناسب لطبيعة الصعوبة.
- تحديد الصعوبات النمائية التي يعاني منها الطفل ذو صعوبة التعلم مثل (الإدراك السمعي، الإدراك البصري) .

(خديجة أحمد، ٢٠٠٤، ١٤٦)

وقد أشارت معاهد الصحة القومية بالولايات المتحدة الأمريكية أن ٦٧% من الأطفال الصغار الذين يواجهون مخاطر في صعوبات التعلم وخاصة صعوبات القراءة قد تحسن مستواهم وأصبحوا قارئين متوسطين أو فوق المتوسطين بعد أن تلقوا المساعدة(برنامج علاجي) في الصفوف المبكرة.

وتؤكد ليلى كرم الدين على أنه بالإمكان تنمية الجوانب المختلفة بتطبيق البرامج والأنشطة المناسبة وعلى ضرورة السعي قبل دخول المدرسة لتحقيق تنمية حقيقية وفعالة.

(ليلى كرم الدين، ٢٠٠١، ١٨)

ثانياً: المهارات البصرية Visual Skills :

المهـارة:

وتعُرف المهارة في القاموس بأنها إتقان البراعة في تنفيذ المهام المستفادة القدرة على استخدام المعرفة على نحو فعال في القيام بشيء وتسمى المهارات التي نحن نطورها بشكل طبيعي من خلال النضج، مثل المشي والحديث بمهارات النشوء والتطور. أما المهارات التي نتعلمها من خلال الممارسة والخبرة، مثل القراءة والكتابة، أو العزف على آلة موسيقية، فتسمى مهارات التخلق.

(Frank Gabriel Campos,2005,6)

عبارة عن حركات متتابعة متسلسلة يتم اكتسابها عادة عن طريق التدريب المستمر وهي إذا ما اكتسبت وتم تعلمها تصبح عادة متأصلة في سلوك الطفل حيث يقوم بها دون سابق تفكير في خطواتها أو مراحلها.

(سعدية بهادر، ١٩٩٦، ٢٨)

شروط اكتساب المهارة وتشتمل ما يلي:

– الاقتران الذي يجب أن يشتمل على الزمن أو التآزر الصحيح الذي يجب أن يتم إتقان المهارة خلاله.

– الطريقة الكلية والجزئية: أن الطريقة الجزئية فى تحليل المهارة المستعملة لذوى صعوبات التعلم أفضل من تعليمهم للمهارة الواحدة دفعة واحدة، أن هؤلاء الطلاب لا يستطيعون تركيز انتباههم لمدة طويلة حيث أنهم بحاجة إلى تدريبات على زيادة انتباههم.

– التمرين الموزع والمركز: التمرين الموزع أفضل من التمرين المتواصل حيث أن هؤلاء الطلاب لا يستطيعون انجاز المهمة دفعة واحدة ولا يكملون النشاط المطلوب منهم. إن تجزئ المهمة أفضل من اعطائها مرة واحدة لذا يجب أن يركز المدرب على أجزاء وتفصيلات أساسية للمادة.

– معرفة النتائج باستمرار (للتغذية) حيث أن التغذية الراجعة تعرف بالصح والخطأ لتجنب الخطأ.

– إرشاد الطالب إلى الخطوات الصحيحة لأداء المهارة المتعلمة.

– الوصف اللفظي للمهارة أي أن يصف المهارة وخطواتها لفظيا للمتعلم، وان يكون الشرح مختصراً في البداية وتفصيلياً مع مراحل وخطوات تعلمها.

- منع الأخطاء قبل حدوثها.
- توجيه المعلم للطالب نحو الاستجابات الأكثر ملائمة.
- إعطاء توجيهات لفظية ايجابية.
- تقديم التعزيز المستمر والمتقطع.
- نمذجة المهارة نمذجة حية.
- حديث المتعلم الايجابي مع نفسه عند أداء المهارة.
- شروط التعلم وظروفه، فإذا كانت جيدة فأنها ستساعد على التعلم.

الذاكرة البصرية:

أولاً: مفهوم الذاكرة:

تعد الذاكرة من أهم العمليات العقلية العليا في حياة الإنسان ويعتمد عليها عدد من العمليات الأخرى مثل التعلم والتفكير وحل المشكلات ،وتشير الذاكرة إلى عمليات بناء وتخزين للخبرة السابقة ليصبح في الإمكان استخدامها المتكرر في النشاط أو استعادتها إلى مجال الوعي .

وتمثل الذاكرة في الغالب عاملا يدخل في تكوين معظم العمليات العقلية المعرفية وفى بنية الذكاء والقدرات العقلية لذا تلعب الذاكرة دورا بالغ الأهمية في التحصيل المدرسي.

(طلعت منصور أنور الشرقاوي ،عادل عز الدين،فاروق أبو عوف، ١٩٨٤، ٢١٥)

ويتمكن الطفل في عمر ما قبل المدرسة من استدعاء الموضوعات المترابطة بصورة أفضل من استدعاء الموضوعات الغير مترابطة.

(إيناس خليفة ، ٢٠٠٣، ٩٢)

والذاكرة هي العملية العقلية التي يتم بها تسجيل وحفظ واسترجاع الخبرة الماضية كما أنها تمثل الناتج المعرفي لعملية التعلم.

(فؤاد أبو حطب، ١٩٩٤، ٥٧٥)

وهى دراسة عمليات استقبال المعلومات والاحتفاظ بها واستدعائها عند الحاجة.

(Anderson, 1995, 29)

وأشار كل من سوانسون وسيز(2003)Swanson & Saez إلي الذاكرة بأنها: القدرة علي ترميز ومعالجة واسترجاع المعلومات التي يقبلها الفرد.

(Swanson & Saez, 2003, 182)

وهى القدرة علي الاحتفاظ بما يسمعه الشخص أو يشاهده من خبرات وأحداث ومعلومات مختلفة ومتعددة ثم استدعائها جزئيا(التعرف Recognition) أو كلياً (الاستدعاء Recall) عند حاجته إلية بصورة متسلسلة أو حرة. وما يحفظ في الذاكرة يكون علي هيئة صور تعرف باسم الحاسة التي اكتسبت من خلالها مثل : الصور البصرية، السمعية، اللمسية،..وهكذا فيستدعيها الشخص كما أحتفظ بها.

(Swanson, L. & Harris, K, & Graham, S., 2006, 184)

وهى العملية التي يتم من خلالها استدعاء معلومات الماضي لاستخدامها في الحاضر.

(Sternberg, 2009, 186)

والذاكرة وفقا لمنظور مستويات المعالجة هي نتاج ثانوي لتجهيز ومعالجة المعلومات والآثار الدائمة التي تعد دالة أو وظيفة مباشرة لعمق التجهيز أو المعالجة.

يوضح الشكل التالي نظام مراحل تجهيز ومعالجة المعلومات الانسانى كما أوردته ليرنر Lerner عام ٢٠٠٠ :

الذاكرة		
المدخلات من خلال أعضاء الحس التالية	**المخ: نظام التجهيز والمعالجة المعرفية**	**المخرجات**
السمع – البصر – اللمس	**يقوم المخ الانسانى بتجهيز وتشفير المعلومات من خلال تنشيط الخلايا العصبية .**	**السلوك: الكلام (التحدث) – الكتابة – الاستجابة الحركية.**

شكل رقم (٣)

نظام مراحل تجهيز ومعالجة المعلومات الانسانى

أنواع الذاكرة :

الذاكرة لها الكثير من الأنواع وفقا لاعتبارات مختلفة، وفيما يلي يورد الباحث عرضا موجزا لأهم أنواع الذاكرة وفقاً لهذه الاعتبارات:

أنواع الذاكرة وفقاً لطبيعة النشاط النفسي :

يميز يوسف مراد بين أنواع الذاكرة وفقاً لطبيعة النشاط النفسي إلى:

الذاكرة من حيث هي عادة لفظية ، ويكون العامل الاساسى فيها هو تكرار المحاولات .

الذاكرة من حيث هي استدعاء الذكريات الخاصة ،ويكون العامل الاساسى فيها الرغبة والاهتمام.

الذاكرة التخطيطية أو التصحيحية من حيث هي محاولة رد المعاني الجزئية إلى المعاني الكلية مع إغفال بعض التفاصيل ،ويكون العامل الاساسى هو التفكير.

(مراد حليم شحاتة،١٩٨٥، ١٠)

أنواع الذاكرة وفقا لأهداف النشاط:

يمكن تقسيم الذاكرة وفقاً لأهداف النشاط إلى نوعين هما:

الذاكرة الإرادية:

ويقوم هذا النوع من الذاكرة على وجود أهداف محددة توجه العمليات العقلية المتضمنة في الذاكرة.

الذاكرة اللاإرادية:

وفى هذا النوع من الذاكرة لا توجد أهداف محددة ، توجه العمليات العقلية المتضمنة في الذاكرة في اتجاه معين ، وإنما يقفز إلى الوعي نماذج لأحداث أو وقائع أو أشخاص ، بدون أن يكون هناك مناسبات صريحة لظهورها .

(جودة السيد جودة ،١٩٩٦، ٣٣)

أنواع الذاكرة وفقاً لمدة الاحتفاظ بمادة التذكر :

الذاكرة الحسية:

الانطباع الأولي عن المعلومة دون إدراكها تماماً ومدة اختزان المعلومات في هذا النوع من الذاكرة لا يزيد عن ثانية واحدة ما لم يتم نقلها إلى نوع أخر من الذاكرة.

الذاكرة قصيرة المدى :

ويطلق عليها أيضاً الذاكرة الأولية، والذاكرة المباشرة.وتتم بتركيز الانتباه أكثر على المعلومة وإدراكها ،فتتحول المثيرات إلى معاني يمكن حفظها لمدة لا تقل عن دقيقة أو عدة ثوان.

(محمود عبد الرحمن حمودة ،٢٠٠٥، ٢٥)

والذاكرة المباشرة لدى علماء الأعصاب تشير إلى الاحتفاظ بسعة معينة من الأحداث أو الأشياء أو الأفكار في الوعي الحالي وأحد الاختبارات الشائعة لقياس هذا النوع من الذاكرة هو اختبار سعة الأرقام.

(سهير فهيم الغباشى،١٩٨٨،٩٣)

تتميز الذاكرة قصيرة المدى بطاقة محدودة إذا أن عدد الأشياء التي تستطيع الاحتفاظ بها من الكميات والأرقام والصور والأصوات عادة يكون سبع وحدات تزيد اثنين أو تنقص اثنين

أى ٧ ± ٢.

(Michael J. A., 1992, 80)

وقد أشار Schnieder إلى أن الذاكرة قصيرة المدى لها وظيفتين هما: التخزين المؤقت للمعلومات والإدارة الشاملة لهذه المعلومات.

(Schnieder, 1993, 188)

وتحتل بحوث الذاكرة قصيرة المدى مركزا متميزا في الدراسات المعاصرة إذا أنها تعد بمثابة المنظومة المسئولة عن وظيفتي التجهيز والتخزين المؤقت للمعلومات هذا فضلا عن إنها تساهم بدور محوري في توضيح الفروق الفردية في الأداء لدى الأفراد وبصفة خاصة الأطفال .

(Dawson,et,a1,2002,789)

وقد ميز Hitch بتن نوعين من الذاكرة قصيرة المدى هما :

- الذاكرة اللفظية قصيرة المدى Verbal short term وهى المسئولة عن استدعاء الحروف والكلمات بعد عرضها على المفحوص مباشرة .

– الذاكرة البصرية قصيرة المدى Visual short term وهى مسئولة عن فحص أو مسح أو تصفح المعلومات الشكلية والمكانية البصرية . (Hitch , 1985 , 119) وهذا النوع من الذاكرة هو موضوع اهتمام الدراسة الحالية.

الذاكرة طويلة المدى:

وتتم إذا حدث إدراك أكثر للمعلومة وفهم أكثر بناء على الخبرة السابقة مع ترتيب وتصنيف للمعلومة، فهنا تنقل إلى مخزن الذاكرة طويلة الأمد.

(محمود عبد الرحمن حمودة ،٢٠٠٥،٢٥)

الذاكرة البصرية:

تتمثل الذاكرة البصرية في قدرة الطفل على الرؤية والاحتفاظ بما يراه في ذاكرته واستدعاء هذه الذاكرة في تذكر أماكن الأشياء ، خصائصها المميزة لها ، الأسماء ، الوجوه ، الأشياء المتواجدة في بيئته ، الحروف ، الكلمات .

(طاهرة الطحان، ٢٠٠٣، ٦٠)

و يعرفها سامي ملحم بأنها القدرة على استرجاع أو تمييز أو إعادة تكوين مواد سبق عرضها أو التعرض لها بصرياً.

(سامي ملحم ،٢٠٠٢،٣٣٧)

وتذكر طاهرة الطحان أنه من الممكن أن تقاس هذه المهارات من خلال قدرة الطفل على:

- تذكر الشكل الذي يرد في الصورة التي رآها من قبل .
- تذكر الأجزاء المناسبة بكل حيوان كما رآها من قبل .
- تذكر الشكل الناقص في الصورة التي رآها من قبل .

الذاكرة و صعوبات التعلم:

هناك صلة وثيقة بين الذاكرة والتعلم ،فكل تعلم يتضمن ذاكرة ،فإذا لم نتذكر شيئا من خبراتنا السابقة فلن نستطيع تعلم أي شئ، وقد يعاني بعض الأطفال من خلل في مهارات الذاكرة، ومن هؤلاء الأطفال ذوى صعوبات التعلم ، الذين يعانون من مشاكل في اداء المهام الأكاديمية والمعرفية والتى ترتبط بالذاكرة ،حيث يلاحظ عادة على الأطفال ذوى صعوبات التعلم مشكلات في التذكر السمعي والبصري، إذ لا تقوى الذاكرة لديهم على الإحتفاظ بالمعلومة فترة كافية لمعالجتها ، وبالتالي ينسى هؤلاء الأطفال تهجئة الكلمات والحقائق الرياضية والتعليمات الشفوية.

(Swanson & Saez, 2003, 182)

حيث يعاني كثيراً منهم صعوبة في تذكر المعلومات التي شرحت لهم ،وتتداخل مشكلات الذاكرة وتؤدى إلى ضعف الأداء الأكاديمي(Steele,2004,)، فقد أشارت الدراسات التي أجريت عليهم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الأطفال ذوى صعوبات التعلم واقرأنهم العاديين في مجال الذاكرة يمكن تلخيصها فيما يلي :

- عدم كفاءة الاستراتجيات المستخدمة لديهم في استرجاع المعلومات من الذاكرة.
- افتقارهم إلى مهارات الضبط والمراجعة الذاتية لتقويم فعالية استراتجياتهم في استرجاع المعلومات من الذاكرة.
- الفشل في إحداث التكامل بين الذاكرة اللفظية والذاكرة البصرية للمثيرات البصرية عند تخزينها واسترجاعها.
- قلة البناء المعرفي الناتج عن صعوبة الاحتفاظ لديهم والذي يسبب اضطراباً في الذاكرة طويلة المدى عند الأطفال ذوى صعوبات التعلم عند المهام التي تتطلب التجهيزات والمعالجة القائمة على المعنى.

(أسامة محمد البطانية وآخرون،٢٠٠٥،١٠٢)

التآزر البصري الحركي Eye Motor Coordination :

هو القدرة على التحكم في جزء أو أكثر من أجزاء الجسم عند استخدامهم في القيام بالحركات المعقدة ودمج هذه الأجزاء للقيام بنشاط حركي معين يجب أن يتميز بالسلاسة والنجاح ،وقد يتضمن هذا النشاط نوعا من التآزر بين جزء من أجزاء الجسم وحاسة البصر مثل التآزر بين العين واليد أو بين الرجل والعين .

يعرف بيرى (١٩٩٧) التآزر البصري الحركي بأنه المدى الذي يتم فيه التنسيق بشكل جيد بين الإدراك البصري والحركات الدقيقة كحركات أصابع اليد .

(Thomas . H. Ollendick, 2003, 705)

التآزر البصري الحركي هو تحقيق التكامل بين المعالجة البصرية والنظام الحركي (أي نقل المعلومات من النظام البصري إلى النظام الحركي بسرعة وسهولة).

(Nancy Mather & Lynne E . Jaffe, 2011, 476)

والتآزر البصري الحركي نشاط يتميز بنوع من الاتساق تتحكم فيه أجزاء مختلفة من الجسم والحواس وخاصة حاسة البصر وقد يكون التآزر البصري الحركي على نوعين – نوع يتعلق بالتآزر البصري الحركي الذي يستخدم فيه المفحوص اليد أو الرجل المفضلة لديه ، والنوع الأخر هو التآزر البصري الحركي الثنائي الذي يستخدم فيه المفحوص اليدين أو الرجلين معاً أو أحد اليدين أو أحد الرجلين معاً عند القيام بالأداء الحركي .

(محمد محمود الشيخ، ١٩٩٩، ٦٦)

وتعتمد مهارة التآزر البصري الحركي على :

- التناسق السليم في عضلات العينين واليدين .
- الإدراك الواعي بالنسبة لحركة العين واليدين وذلك من خلال إدراكه لاتجاه الكتابة في الصفحة من اليمين إلى اليسار والعكس بالنسبة للغات الأخرى أن الصفحة تقرأ من أعلى إلى أسفل.

ويشير مصطفى كامل إلى كيفية التآزر البصري الحركي حيث يطلب من الطفل رسم خطوط مستقيمة ومنحنية ومنكسرة وبين نطاقات تتزايد في وظيفتها أو رسم خط مستقيم يوصل إلى هدف بدون خطوط موجهة.

(مصطفى كامل ، ٢٠٠١ ، ٨)

ويتم قياس القدرات البصرية الحركية كالتآزر البصري الحركي عن طريق (مهارات التتبع – القطع – الخياطة) والتحكم البصري الحركي العام (الوصول والتقاط الأشياء، رص الأشياء، رمى والتقاط الكرة).

(Report . w. Massof & Lorraine. Lidoff, 2001, 325)

العلاقات المكانية Spatial Relation:

إن القدرة علي تناول العلاقات المكانية والاحتفاظ بها والتخيل البصري المكاني تعد مقياساً للذكاء غير اللفظي في كونه المناخ الذي يُولد الفنانين والرسامين والمصورين، ويفتح لهم المجال للتجديد والإبداع والابتكار في مجالات عديدة مثل التصميم والبناء والهندسة والإعلان والتسويق والرسم وغيرها.

(Nora S, Newcom be, L. Hal. 1993, 56)

وتعرف العلاقات المكانية بأنها: القدرة على التصور وتحديد الموقع والاتجاه.

(صلاح الدين محمود ،٢٠٠٦،٢٢٨)

وقد أثار لوهمان إلى وجود عوامل ثانوية تؤثر فى القدرة البصرية المكانية مثل سرعة الإغلاق – سرعة الإدراك – الذاكرة البصرية.

(Priti shah , Akira Miyake , 2005 , 129)

وتعد المعرفة المكانية نشاط بالغ التعقيد يشتمل علي معالجة المعلومات واتخاذ القرار، حيث تتركز علي فهم الأماكن ومعالجتها عقلياً.

(Nora S, Newcom be, L. Hal. 1993, 56)

ويجب أن نُعرف بعض المفاهيم المرتبطة بالعلاقات المكانية وهى الحس المكاني والإدراك البصري المكاني والذكاء البصري المكاني:

الحس المكاني:

هو شعور فطرى بالأشياء المحيطة بالفرد والأشكال والنماذج التي تمثلها ولتنمية الحس المكاني لابد أن يحصل المتعلم على خبرات متعددة تتركز على العلاقات الهندسية(الاتجاه– الموضع – منظور الأشياء في المكان – الأشكال – أحجام الأشكال و الأشياء).

(عبد الحليم محمود السيد، شاكر عبد الحميد سُليمان ، محمد نجيب الصبوة ، جمعة سيد يوسُف ، عبد اللطيف محمد خليفة ، معتز سيد عبد الله ، سهير فيهم الغباشي ١٩٩٠،٨٦)

الإدراك البصري المكاني:

هو عبارة عن تكوين صورة عقلية للشئ في وصفة المكاني، وإدراك علاقته بالأشياء الأخرى ،وهذه القدرة تتكون من عاملين منفصلين ولكن مرتبطين، وهما التخيل المكاني Spatial Visualization ،والتوجه المكانيSpatial Orientation ،وتتدرج تحتهما عدة مهارات فرعية منها مهارة إعادة ترتيب المكان ،ومهارة تدوير الأشياء،ومهارة تخيل الإنسان وضع الشئ بالنسبة لوضع جسمه.

(عدنان العتوم،٢٠٠٤، ٥٩)

الذكاء البصري المكاني Visual– Spatial Intelligence:

يتمثل في القدرة علي إدراك المعلومات البصرية والمكانية وتحويلها وتعديلها،ووصف التغيرات التي تطرأ عليها نتيجة الانتقال والدوران،كذلك سعة إدراك العالم والقدرة على تصوير العالم المكاني داخلياً في عقلك مثل الطريقة التي يبحر بها الطيار أو البحر في أرجاء العالم الواسع أو الطريقة التي يستخدمها في تصور ومعرفة الاتجاهات وتقدير المسافات والأحجام، ويتضمن هذا الذكاء الحساسية للألوان والخطوط والأشكال والفراغات والحيز والعلاقات بين هذه العناصر ،وهو القدرة علي إدراك العالم البصري – المكاني المحيط بدقة وفهم واستيعاب أشكال البعد الثالث وابتكار وتكوين الصور الذهنية والتعامل معها بغرض حل المشكلات أو إجراء التعديلات وإعادة إنشاء التصورات الأولية.

(إيهاب عبد الحليم،٢٠٠٧،٢٦)

العلاقات المكانية وصعوبات التعلم:

نجد أن العديد من الأطفال ذوى صعوبات التعلم في المرحلة العمرية المبكرة لا يحبون اللعب بالمكعبات أو الحلقات وذلك لفشلهم في إدراك مفاهيم العلاقات المكانية مثل (أعلى –أدنى، فوق – تحت، قمة– قاع، عالي – منخفض، أمام– خلف، قريب– بعيد، بداية– نهاية).

(Lerner, 2000, 486)

كما أنهم يعانون من خلل في تخيل ورسم الأجسام بمكوناتها وأبعادها الحقيقة ،حيث أنهم غير قادرين على فهم العلاقات الأساسية بين مكونات الأجسام.

(Montague, M. 2006, 3)

كما يعانون أيضاً من ضعف في التوجه المكاني أي تبدو خبراتهم ضعيفة في التعرف علي موضع أو مكان المباني أو تخيل أو تنفيذ المهام المكانية وتذكر تنفيذ الآخرين لتلك المهام أمامهم.

(Reddy et al,2002, 21)

أما في المرحلة العمرية اللاحقة فنجد لديهم صعوبة في كتابة الحروف المتشابهة مثل:

(ب،ت،ث،ن–ج،ح،خ–٦،٢–9،6–٤، 3– ١٢،٢١)

وأيضا في أداء عملية جمع مثل ٥٦+٤٢.

علاقة المهارات البصرية بصعوبات التعلم :

المهارات البصرية وصعوبات القراءة:

تتطلب عملية القراءة أن يميز الطفل بين الأشكال المختلفة وأن يلاحظ الأشكال التي تتكون منها الكلمة الواحدة وطريقة تركيبها ثم في مرحلة لاحقة يتعلم الطفل فروقا دقيقة جدا .

وحتى يصل الطفل إلى مرحلة يستطيع معها أن يميز بين حرف وأخر لابد أن يمر بمجموعة خبرات أولية تساعد على إدراك فروق من هذا النوع وبهذه الدقة من هذه الخبرات مطابقة أشكال بعضها البعض ، تنظيم أشياء في تسلسل معين .

(هدى الناشف ، ١٩٩٦ ، ٥٤ – ٥٥)

تتطلب عملية القراءة بعض القدرات المحددة مثل التركيز ، والقدرة على معالجة المعلومات السمعية البصرية والذاكرة.

- لا يمكن تجاهل أهمية مهارات الذاكرة في عملية التعلم الأكاديمي ذلك أن البحوث والدراسات كانت تربط بين القصور في الذاكرة لدى الأطفال ذوى صعوبات التعلم ومشكلات القراءة والجوانب الأخرى التي يعانون منها وأخيرا فإن خبراتنا تؤكد لنا أن مهارات الذاكرة تستخدم في إنجاز العديد من المهام المطلوبة في حجرة الدراسة .

(عبد الرحمن سليمان وآخرون ، ٢٠١١ ، ١٦١ – ١٦٢)

إن الطفل المصاب بصعوبات القراءة تظهر عليه غالبا علامات قصور في العلاقات المكانية منها:

- يبدى صعوبات في تحديد اتجاهه في المكان.
- إن المصابين بصعوبات القراءة يعانون من صعوبات في الاختبارات التي تتطلب تحديد اتجاهات الخطوط.

(إيناس صادق – لميس الراعي ، ٢٠٠٦،٢٥)

المهارات البصرية وصعوبات الكتابة:

أن تعلم الطفل الكتابة يتطلب منه أن يميز بصريا بين الأشكال والحروف والكلمات والاتجاهات والتمييز بين الخط الأفقي والرأسي وأيضا مطابقة الأشكال والحروف والكلمات على نماذجها ، كل هذا إن لم يتعلمه الطفل يؤدى إلى صعوبة الكتابة .

(محمود عوض الله وآخرون ، ٢٠٠٣ ، ١٦٥)

ومن العوامل المساهمة فى ظهور صعوبة الكتابة لدى الطفل هو صعوبة تذكر أشكال الحروف والكلمات والتعرف عليها بصريا رغم أن بصره سليم ويسمى هذا باضطراب الذاكرة البصرية .

(نبيل عبد الفتاح حافظ ، ٢٠٠٠، ١١١)

ويذكر أن اضطرابات الكتابة التي تظهر لدى الأطفال يمكن إرجاعها إلى مشكلات في الإدراك البصري (معرفة الأشياء والصور) ،التمييز البصري، إدراك العلاقات المكانية البصرية واضطرابات القدرة الحركية البصرية ،حيث إن تعلم الكتابة يتطلب من الطفل معرفة الخصائص المميزة للكلمات والحروف بصريا من حيث الشكل والحدود ،وكل هذا يعتمد على الوظيفة البصرية للعين وتناسقها مع حركة اليد وإدراك المسافات بينها والعلاقات المكانية.

(محمد على كامل ،٢٠٠٥،٥١)

وقد أوضحت الدراسة التي قام بها ((Hilderthe, 1998 أن أسباب صعوبة الكتابة تعود إلى الإدراك البصري المكاني أو العجز في الذاكرة البصرية.

(صلاح عميرة ،٢٠٠٥،٧٣)

المهارات البصرية وصعوبات الحساب:

وجد أن الأطفال الذين لديهم صعوبات تعلم في الحساب لديهم مشكلات في المهارات البصرية المكانية والمهارات الحركية والذاكرة وقد أثار (Geriffenstein &Baker) أن المشكلات التي ترتبط بصعوبات الحساب هي الاستدلال الغير لفظي والمهارات البنائية .

(Robert . L. Mapou, 2009, 21)

ويرى العديد من الباحثين والممارسين أن مشكلات الذاكرة تلعب دوراً في أوجه القصور في التحصيل في مادة الرياضيات بين الطلاب ذوى صعوبات التعلم وقد اقترح كل من (Geller and Smith،٢٠٠٢) أن المشكلات في الذاكرة قصيرة الأمد يمكن أن تؤثر تأثيرا سلبيا على التحصيل فى مادة الرياضيات بين الأطفال ذوى صعوبات التعلم .

(عبد الرحمن سليمان وآخرون، ٢٠١١، ٣٧٣)

ويذكر كل من(Ackerman, Anhalt and Dykman1986) أن القدرة المكانية تكون ضرورية في رياضيات المرحلة الابتدائية ومن المؤكد أن القدرة على الإدراك الصحيح للعلاقات المكانية تدخل في مهارات ما قبل الهندسة .

(عبد الرحمن سليمان وآخرون ، ٢٠١١، ٣٧٦)

ثالثاً: التدخل المبكر:

تشير نتائج الدراسات والأبحاث إلى وجود فترات نمائية حرجة خاصة في السنوات الخمس الأولى من حياة الطفل حيث يكون الطفل أكثر عرضة وحساسية وتأثرا بالخبرات المحيطة وبالتالي فان تقديم خدمات مبكرة يمكن أن يطور الأنماط الأولى من التعليم والسلوكيات التي تعتبر في حد ذاتها قاعدة رئيسية لجميع مهارات النمو اللاحقة .

(Haward . A, 1992, 199)

تعريف التدخل المبكر:

يمكن تعريف التدخل المبكر في الطفولة على إنه إتساق الجهود النظامية المدعمة لإعانة الأطفال الصغار المعوقين والأطفال المعرضين للخلل في النمو منذ فترة الولادة وحتى سن الخامسة وأيضا مساعدة أسرهم .

(Samuol A.Kirk , et al , 1993 , 85)

ويشير تعريف آخر إلى أن التدخل المبكر هو الإسراع قدر الإمكان في تقديم الخدمات الوقائية والعلاجية الشاملة مثل خدمات الوقاية والرعاية الصحية الأولية وكذلك الخدمات التأهيلية والتربوية والنفسية اللاحقة ولا يقتصر توجيه تلك الخدمات على الأطفال أنفسهم وإنما يشمل أيضاً أسرهم والتدخل على مستوى البيئة والمجتمع المحلي .

(زينب محمود شقير ، ٢٠٠٢ ، ١٤١)

ويشير مصطلح التدخل المبكر إلى الإجراءات والممارسات التي تهدف إلى معالجة مشاكل الأطفال المختلفة من خلال تقديم البرامج التدريبية والإرشادية ، هذا وتتفاوت كثافة وتركيز برامج التدخل المبكر حسب نوع المشكلة ، فالمدة الزمنية تختلف حسب حالة كل طفل ويتمثل الغرض من برامج التدخل المبكر في مساعدة طفل ذوي الاحتياجات الخاصة على النمو والتطور إلى أقصى درجة يمكن الوصول إليها.

(محمد على كامل ، ٢٠٠٥ ، ٥٦)

إن خدمات التدخل المبكر تسهم في حماية الطفل من التعرض للإعاقة كما تؤدي إلى تحسن حالات كثيرة منها وتحد من مشكلاتها ومضاعفاتها التي يمكن أن تتراكم أثارها مع زيادة العمر فئ حالة غياب الرعاية المبكرة .

(عبد المطلب القريطي ، ٢٠٠٥ ، ٤١)

نماذج التدخل المبكر:

لقد شهدت العقود الماضية تطوير نماذج مختلفة لتقديم خدمات التدخل المبكر للأطفال المعاقين الصغار في السن والأطفال الذين لديهم قابلية للإعاقة ولكل من هذه النماذج مميزات وعيوب ، وبعض هذه النماذج أكثر ملائمة وفائدة للعمل مع بعض الأطفال أو في بعض المجتمعات من النماذج الأخرى ، وبوجه عام يمكن الحديث عن النماذج الرئيسية التالية في التدخل المبكر :

١. التدخل المبكر في المراكز .
٢. التدخل المبكر في المنازل .
٣. التدخل المبكر في كل من المركز والمنزل .
٤. التدخل المبكر من خلال تقديم الاستشارات .
٥. التدخل المبكر في المستشفيات .
٦. التدخل المبكر من خلال وسائل الإعلام .

التدخل المبكر في المراكز :

وفقا لهذا النموذج ، تقدم خدمات التدخل المبكر في مركز أو مدرسة وتتراوح أعمار الأطفال المستفيدين من الخدمات من سنتين أو ثلاث إلى ست سنوات ، وليس بالضرورة أن يتم تنفيذ برامج التدخل المبكر في مراكز متخصصة بخدمة الأطفال المعوقين إذ قد تنفذ هذه البرامج في الحضانات ورياض الأطفال العادية تحقيقا لمبدأ الدمج .

وقد يلتحق الأطفال بالمراكز لمدة ٣ – ٥ ساعات يوميا بواقع ٤ – ٥ أيام أسبوعيا وان كان بعض الأطفال يحضرون للمركز بواقع يومين أو ثلاثة أيام فقط.

(جمال الخطيب ، منى الحديدي ، ١٩٩٨ ، ٤٨)

أهمية التدخل المبكر:

أهمية التدخل المبكر بصفة عامة تتمثل في ما يلي:

١- أن الأطفال منذ الأسابيع الأولى في حياتهم ليسوا مجرد كائنات مستقبلة سلبية وإنما يتمتعون بالقابلية للاستثارة والاستجابة التكيفية لها والتفاعل مع المعلومات المتاحة والاستفادة منها فهم نتاج للبيئة والوراثة معاً.

٢- أن خدمات التدخل المبكر تسهم في حماية الطفل من التعرض للإعاقة، كما تؤدي إلى تحسن حالات كثيرة منها، وتحد من مشكلاتها ومضاعفاتها التي يمكن أن تتراكم آثارها مع زيادة العمر في حالة غياب الرعاية المبكرة .

(عبد المطلب القريطى، ٢٠٠٥، ٤١)

٣- أن التعلم الإنساني في السنوات المبكرة أسهل وأسرع من التعلم في أية مراحل عمرية أخرى.

٤- أن السنوات الأولى من حياة الأطفال ذوى صعوبات التعلم الذين لا يقدم لهم برامج تدخل مبكرا إنما هي سنوات حرمان وفرص ضائعة وربما تدهور نمائي أيضاً.

٥- أن التدخل النمائى قبل الخامسة من العمر مؤشر خطر فهو يعنى احتمالات معاناة مشكلات مختلفة طوال الحياة.

٦- أن والدي الطفل الذي يعاني من صعوبة في التعلم بحاجة إلى مساعدة في المراحل الأولى لكي لا تترسخ لديهما أنماط تنشئة غير بناءة فالآباء معلمون لأطفالهم والمدرسة ليست بديلا للأسرة .

(جمال الخطيب، ومنى الحديدي، ١٩٩٨، ٣٥)

أهمية التدخل المبكر للكشف عن صعوبات التعلم:

أوضحت العديد من الدراسات أهمية التدخل المبكر في الكشف عن صعوبات التعلم وعلاجها ففي دراسة ويسز (Weiss,2008)التي هدفت إلي التعرف علي أثر كلا من (الأيام الأولى من الالتحاق برياض الأطفال ، التفاعل الاجتماعي في الفصل الرابع علي مهارات القراءة ،تعليمات القراءة) في التنبؤ بصعوبات التعلم لدى الأطفال بالصف الرابع من التعليم الأساسي.

وقدرت العينة بـ (٥٠) طفلاً وطفلة،وباستخدام تحليل التباين والوسائل الإحصائية المناسبة تبين أن كلا من (فترة الالتحاق بالحضانة وسلوكيات التفاعل الاجتماعي ومعدلات القراءة)عبرت عن دلائل هامة لصعوبات التعلم في القراءة بالصف الرابع الابتدائي فيما بعد بدلالة (٠,٧٦)وبالصف الخامس الابتدائي بدلالة تقدر بـ (٠,٦٤) بين التلاميذ.

كما أشارت دراسة كل من "سادلر Sadler"، "كلارك Clark" إلى أهمية التدخل المبكر لعلاج صعوبات التعلم وأوضحت أهمية متابعة كل من مديري المدارس والقائمين على العملية التعليمية للطلاب الذين يعانون من صعوبات التعلم من أجل تحسن عملية التعليم والتعلم وعودة الطالب إلى المسار الصحيح في عملية التعلم.

(Carol Sadler, 2009, 35- 46)

(Clarke & Suzanna, 2009, 30 -33)

كذلك أوضحت دراسة كل من " جوردان Jordan"، "والش Wallach" إلى أهمية تقديم الاقتراحات لخلق محتوى يهدف إلى تقييم المناهج الدراسية والاستراتيجيات القائمة على التدخل المبكر في مرحلة ما قبل المدرسة، من أجل فهم المضمون وهيكلة الاحتياجات من الكتب المدرسية، وتحويلها إلى أهداف وغايات التي من شأنها مساعدة الأطفال في مرحلة ما قبل المدرسة على مواجهة المتطلبات الأكاديمية في المستقبل، والتي تتمثل في القراءة والحساب، مما يتيح لهم أداء أفضل وأسرع في هذه المجالات.

(Wallach & Geraldine, 2009, 201- 211)

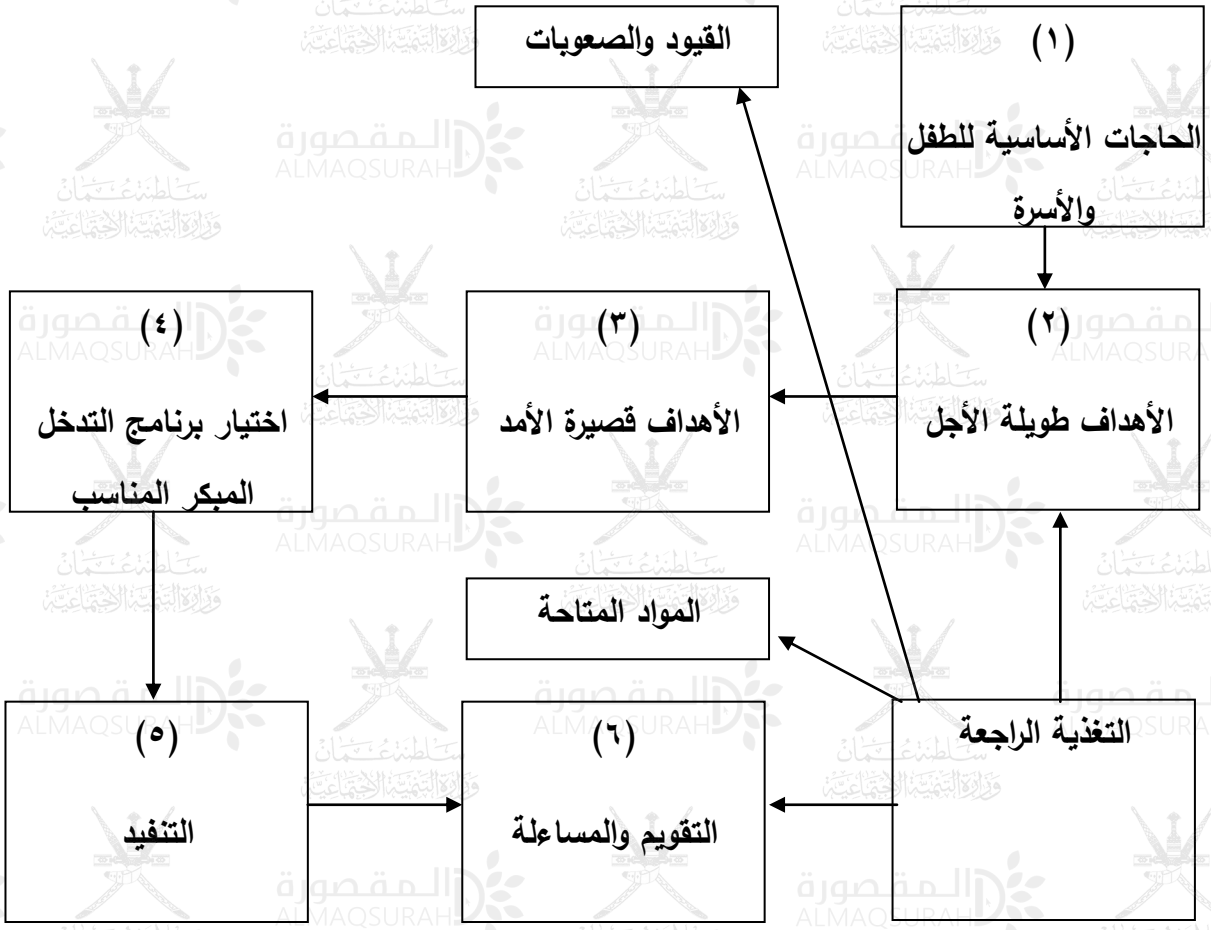
(Jordan & Nancy, 2009, 850, 867)

لم تعد الأسئلة المطروحة حول التدخل المبكر تتعلق بفاعليته ،ذلك أن النتائج التي توصلت إليها الدراسات العملية قدمت أدلة قوية على فاعلية برامج التدخل المبكر فقد قاما كايتو وماستروبيري (Casto & Masteropieri , 1986) بتحليل النتائج التي توصلت إليها أربعة وسبعون دراسة علمية فاستنتجا أن التدخل المبكر ينتج عنه تحسن من مستوى متوسط في النمو المعرفي ، واستنتج هذان الباحثان أيضا أن الفائدة تكون اكبر كلما كان التدخل :

- مبكرا أكثر
- مكثفا أكثر

ولكي يؤدى برنامج التدخل المبكر ما هو مرجو منه يجب الأخذ في الاعتبار عند محاولة وضعه الحاجات الأساسية للأسرة والطفل،الأهداف طويلة وقصيرة الأمد بالإضافة إلى القيود والصعوبات التي ستواجه البرنامج عند التطبيق.

يوضح الرسم التالي **العناصر الأساسية في تخطيط برامج التدخل المبكر**



شكل رقم (٤)

يوضح العناصر الأساسية في تخطيط برامج التدخل المبكر

الاعتبارات التنظيمية لبرامج التدخل المبكر :

يتم تحديد الاعتبارات التنظيمية لبرامج التدخل المبكر فيما يلي :

- أهمية الخبرة المبكرة .
- أهمية الدور الذي تلعبه أسرة الطفل لتعليمه .
- أهمية تحسين كفاية الأسرة وتقوية كيانها كمساعد في حل مشكلة الطفل.
- أهمية توظيف قدرات آباء الأطفال بالشكل المناسب ضمن اطار عمل الفريق لمساعدة في حل مشكلات أطفالهم.
- تحسين العلاقة الوالدية بالطفل خطوة أساسية في برامج التدخل المبكر .
- تضمين الدعم الأسري في برامج التدخل المبكر يضاعف من تأثير تلك البرامج .
- أن تتضمن أهداف التدخل المبكر أهدافاً عمومية (صحة الطفل النفسية – تهيئة البيئة الأسرية..... الخ) إلى جانب اهتمامها بالجوانب النمائية للطفل.
- أهمية التحديد الدقيق للمصطلحات والمفاهيم المستخدمة في ممارسات التدخل المبكر.
- أهمية توفير أدوات تقييم موضوعية دقيقة تمكن القائمين على برامج التدخل المبكر من تقييم التقدم والتحسن في شخصية الطفل
- لابد أن تشمل برامج التدخل المبكر تطويرا وتعديلا لظروف البيئة المحيطة بالطفل والتي قد تكون معوقة.
- أهمية البرامج الوقائية .
- أفضل البرامج هي التي تؤمن للطفل حياة طبيعية وسط أهله وذويه لتجنبه الهزات النفسية .

(شاكر قنديل، ٢٠٠٠، ٤ – ٥)

(Bailey , et al , 1998 , 27 – 47)

الكفايات اللازمة للعاملين في فرق التدخل المبكر :

تشمل الكفايات اللازمة للعاملين في فرق التدخل المبكر النواحي التالية :

- معرفة مراحل النمو الطبيعي وغير الطبيعي في الطفولة .

(Dinnebil , et al , 1998 , 28 – 118)

- القدرة على معرفة أعراض الإعاقة المختلفة وتطبيق أدوات التقييم الرسمية وتفسير نتائجها .
- القدرة على ملاحظة سلوك الأطفال .
- القدرة على توظيف الأساليب غير الرسمية في تشخيص مشكلة النمو .

- القدرة على تحديد أهداف طويلة المدة وأهداف قصيرة المدى في مجالات النمو والتعليم قبل المدرسي .
- القدرة على تصميم وتنفيذ الأنشطة التعليمية الفردية والجماعية للأطفال صغار السن .
- القدرة على تفهم مبدأ الفروق بين الأطفال وتلبية احتياجات كل طفل وفقا لذلك.
- القدرة على العمل بفاعلية ضمن فريق متعدد التخصصات.
- القدرة على تجنيد وتدريب مساعدي المعلمين والمتطوعين والمتدربين وغيرهم لدعم برامج التدخل المبكر.
- القدرة على تنظيم البيئة التعليمية للأطفال على نحو يشجعهم على التواصل والاكتشاف.
- القدرة على إرشاد الأسر وتدريبها للعمل على مشاركتها في برامج التدخل المبكر .
- فهم الفلسفة الكامنة وراء المناهج المستخدمة .

والبرامج التدريبية المتخصصة غالبا ما يقوم على تخطيطها وتنفيذها أقسام متنوعة مثل التربية الخاصة والعلاج الطبيعي والعلاج الوظيفي والتمريض.

(Bennett et al , 1997 , 31 – 115) (Bailey et al , 1990 , 26 – 35)

(Buysse et al , 1998 , 84 – 169)

رابعاً: رياض الأطفال:

- وعرفها (المجلس العربي للطفولة والتنمية ، ١٩٨٩ ، ٢٠) بأنها مؤسسة تربوية ذات مواصفات خاصة يلتحق بها الأطفال من الثالثة إلي السادسة من العمر وتهدف إلي تحقيق النمو المتكامل متمثلة في أبعادة الجسمية الحركية والحسية والعقلية واللغوية والانفعالية والاجتماعية إلي أقصي حد تسمح به قدراته ، وعن طريق ممارسته للأنشطة الهادفة التي توفرها له .

- وعرفتها (كاميليا عبد الفتاح ، ٢٠٠٢ ، ٢٠) بأنها المؤسسة التربوية الاجتماعية التي يقضي فيها الطفل بعضا من اليوم في نشاط متنوع يساعده علي النمو المتكامل في المرحلة العمرية ما بين ٤-٦ سنويا تقريبا – وهي مرحلة الطفولة المبكرة – وهذه المؤسسة توفق ما بين تسامح الأسرة من جهة وتعويد الطفل علي النظام من جهة أخري وعلي ذلك

فهي ليست مدرسة تقليدية يقاس نجاحها بمستوي التعليم الذي يحققه الطفل وإنما المرح والسعادة وتحقيق وبالعادات الطيبة التي يكتسبها وبالمهارات والمفاهيم التي يستوعبها .

- وعرفها (حسن شحاتة ، زينب النجار ٢٠٠٣) بأنها مؤسسة تربوية خصصت لتربية الأطفال الصغار ، الذين تتراوح أعمارهم بين (٤-٦) سنوات تتميز بأنشطة متعددة تهدف اكتساب الأطفال القيم التربوية والاجتماعية وإتاحة الفرصة للتعبير عن الذات والتدريب علي كيفية العمل والحياة معا من خلال اللعب المنظم.
- وقد تحددت أهداف رياض الأطفال في مصر حسب القرار الوزاري برقم ١٥٠ لسنة ١٩٨٩ بشأن تنظيم العمل بمرحلة رياض الأطفال.

١- التنمية الشاملة والمتكاملة لكل طفل في المجالات العقلية والجسمية والحركية والانفعالية والاجتماعية والخلقية مع الأخذ بعين الاعتبار الفروق الفردية .

٢- تنمية مهارات الأطفال اللغوية والعددية والفنية من خلال الأنشطة الفردية والجماعية وإنماء القدرة علي التفكير والابتكار والتخيل .

٣- التنشئة الاجتماعية والصحية السليمة.

٤- تلبية حاجات و مطالب النمو الخاصة بهذه المرحلة من العمر لتمكين الطفل من أن يحقق ذاته ومساعدته علي تكوين الشخصية السوية.

٥- مساعدة الأطفال علي تكوين قيم روحية وعلي اكتساب سلوكيات راقية ومتحضرة.

تعويد الأطفال علي النظام وتكوين علاقات إنسانية مع المعلمة والأطفال الآخرين.

تعريف طفل الروضة:

هو ذلك الطفل الذي لم يلتحق بعد بالصف الأول الإبتدائى ولكن على مشارف الالتحاق به ويتراوح عمرة ما بين (٣-٦) سنوات. ويذهب الكثير من التربويين إلى تعريف طفل الروضة ليس

فقط على أساس العمر الزمني ومفهوم الإعداد للمدرسة الابتدائية ولكن بما لديه من قدرات واستعدادات ومستوى نمو جسماني وعقلي ومعرفي وإجتماعى وإنفعالى يميزه عن الأطفال في مراحل النمو الأخرى.

(منال كامل بهنس ،٢٠٠٢، ٤٣)

خصائص طفل الروضة:

الخصائص العقلية المعرفية:

١- أن النمو العقلي والإدراكي يرتبطان بمقدار ما تقدمه الحواس للطفل، وبما يتم استكشافه عن طريقها من العلم المحيط.

٢- يستطيع الطفل إدراك أوجه الاختلاف بين الأشياء قبل إدراك أوجه التشابه بينها.

٣- يدرك الطفل أولا الأحجام الكبيرة، ثم الصغيرة، ثم المتوسطة كما أنه لا يستطيع إدراك الفروق بين الأوزان المتقاربة.

٤- يستطيع الطفل أن يتعرف على جميع الألوان، وأن يميز بينها ولكن يصعب عليه التعرف على الدرجات المتقاربة للون الواحد.

٥- يدرك الطفل في البداية مفهوم المكان مثل (أمام وخلف وقريب وبعيد) إدراكا حسيا، من خلال خبراته الحسية، ثم يصبح هذا المفهوم عاما بعد ذلك.

٦- يستطيع الطفل تصنيف الأشياء المحيطة به وفقا لمعيار حسي محدد.

الخصائص اللغوية:

١- يغلب على لغة الطفل التعلق بالمحسوسات لا بالمجردات.

٢- يتجه النمو اللغوي في هذه المرحلة نحو الوضوح، ودقة التعبير، والفهم، ويتحسن النطق بعد اختفاء الكلام اللفظي.

٣- يتميز النمو اللغوي للطفل في هذه المرحلة بالسرعة تحصيلاً وفهماً، ويعد بلوغ الطفل النضج الفسيولوجي ضروريا للقدرة على التعبير والكلام.

٤- يرجع ازدياد مفردات الطفل إلى التعليم المباشر للكلمات، وإلى حب الاستطلاع لمعرفة معاني الكلمات.

الخصائص الانفعالية:

١- تتتاب الطفل انفعالات كثيرة كما أنها تبدأ بسرعة وتنتهي بنفس السرعة.

٢- لا يميز الطفل في ثورته الانفعالية بين الأمور التافهة والأمور المهمة.

٣- لا تتسم انفعالات الطفل بالاستقرار والثبات.

الخصائص الاجتماعية:

١- يدرك الطفل فرديته.

٢- يحب الأطفال الألعاب المنظمة.

٣- يتسم الأطفال بالتنافس أثناء اللعب حيث يحرصون على الفوز على أقرانهم.

٤- يتقبل معظم الأطفال اللعب داخل جماعة.

الخصائص الجسمية:

١- تزداد عظام الجسم حجما وصلابة.

٢- تنمو الأجهزة العضلية بطريقة تسهل الجري والقفز والتسلق.

الخصائص الحركية:

١- تتميز القدرات الحركية للطفل بالنشاط المستمر من شدة وسرعة الاستجابة والتنوع والتدرج في استخدام عضلاته حيث تتسم أجسامهم بالرشاقة وخفة الحركة نظراً لتغير نسب أجزاء الجسم التي تصبح أكثر تناسقاً بحيث تقترب أكثر من نسب الشخص البالغ.

٢- يميل الأطفال في هذه المرحلة إلى اللعب والحركة المستمرة، ويصل الطفل في نهاية هذه المرحلة إلى حالة من النمو الحركي تشبه الكبار فتمكنهم بالتالي من أداء كل المهارات الأساسية الحركية.

٣- أن قدرة الأطفال في مرحلة الروضة على التذكر يتجسد بصور الأشياء حيث يتذكر الأسماء ولكن ذاكرة الأشكال تفوق ذاكرة الأسماء ويعتمد التذكر عند الأطفال على مستوى نموهم العقلي والمعرفي أيضًا على نوع المادة المتذكرة.

٤- كما يتمكن الطفل في عمر ما قبل المدرسة من استدعاء الموضوعات المترابطة بصورة أفضل من استدعاء الموضوعات غير المترابطة وكما يتمكنون من تذكر العبارات المفهومة بسهولة أكثر من تذكر العبارات الغامضة.

(إيناس خليفة، ٢٠٠٣، ٩٢)

الفصل الثالث

الدراسات السابقة

سيتناول هدا الفصل بعض الدراسات العربية و الأجنبية التي اهتمت بموضوع الدراسة وهى على النحو التالي :

- دراسات اهتمت بصعوبات التعلم النمائية .
- دراسات اهتمت بالتدخل المبكر بصعوبات التعلم النمائية .
- دراسات اهتمت بالمهارات البصرية .
- دراسات اهتمت بمهارات (الذاكرة، العلاقات المكانية، والتآزر البصري الحركي).

أولاً : دراسات اهتمت بصعوبات التعلم النمائية :

أ – الدراسات التي تناولت مفهوم صعوبات التعلم :

- هدفت دراسة **نبيل السيد حسن (٢٠٠٠)** إلى تحقيق من العلاقة بين عوامل التعلم البيئي وصعوبات التعلم (اللغوية – المعرفية – البصرية – الحركية) وتكونت العينة عن (٢٣٨) طفلاً مقسمين إلى (١٦٨) من ذوي صعوبات التعلم، و(٧٠) من الأطفال العاديين بمرحلة رياض الأطفال في المناطق الريفية والحضرية واستخدمت الدراسة برنامجاً يعتمد على المثيرات البيئية المتوفر حول الأطفال وكشفت النتائج عن وجود علاقة من عوامل التعلم البيئي (التعزيز – الاندماج الاجتماعي – الإرشاد العقلي – لعب الدور) بصعوبات التعلم (اللغوية – المعرفية – البصرية – الحركية) لأطفال ما قبل المدرسة ، كما توصلت النتائج إلى وجود فروق دالة بين الأطفال ذوي صعوبات التعلم والعاديين في التوافق والانتباه ، والتذكر البصري لصالح الأطفال

العاديين وكذلك وجود فروق دالة إحصائياً بين الأطفال ذوي صعوبات التعلم الموجودين في المناطق الريفية والموجودين في المناطق الحضرية في عوامل الانتباه والتوافق وعوامل التعلم البيئي لصالح الأطفال الموجودين في المناطق الحضرية.

- كما هدفت دراسة **هيمو ,Heimo(2003)**) إلى معرفة تأثير صعوبات التعلم على اكتساب المفاهيم في مرحلة ما قبل المدرسة، وتحديد إمكانية التعرض للإصابة بصعوبات القراءة والكتابة والحساب عندما يصل الطفل إلى المرحلة الثانية (مرحلة الروضة) من التعليم من خلال تحديد مدى قدرة الطفل على اكتساب وتكوين المفاهيم في مرحلة ما قبل المدرسة، وتكونت العينة من ٦٠ طفلاً وطفلة يتراوح عمرهم الزمني من (٥,٨ – ٦,١) عام واستخدمت الدراسة اختبار تكوين المفاهيم الأساسية، اختبار تقييم الإدراك والذكاء والانتباه والجوانب الانفعالية ، وأوضحت النتائج أن اكتساب المفاهيم في مرحلة ما قبل المدرسة مرتبط بالعمليات المعرفية ، وأن اختلال العمليات المعرفية من العوامل المنبئة للإصابة بصعوبات التعلم في المراحل التالية لمرحلة الروضة من التعليم، ويعتبر تكوين المفاهيم من المؤشرات الدالة على إمكانية الإصابة بصعوبات التعلم.

– هدفت دراسة **إسماعيل صالح (٢٠٠٥)** إلى بناء وتطوير استبانه (قائمة) لتشخيص صعوبات التعلم لدى طفل الروضة، وقد صنفت صعوبات التعلم لدى طفل الروضة في ضوء هذه الدراسة إلى أربع جوانب وهي : الصعوبات البصرية الحركية، والصعوبات المعرفية ، والصعوبات اللغوية ، والصعوبات الاجتماعية النفسية، وقد تم تحديد هذه الأبعاد وفقا للدراسات والأبحاث السابقة. وتم التحقق من صدق وثبات هذه الاستبانه بعرضها على عشرة من المحكمين في العلوم التربوية والنفسية.

وحصلت على نسبة اتفاق ٨٨% تقريباً ، وتم هذا بالإضافة إلى تطبيق الاستبانة على أربع معلمات رياض أطفال من مدرسة رياض الأقصى النموذجية بمحافظة خان يونس ، وتم إعادة تطبيقها على نفس العينة بعد مدة زمنية مدتها ثلاث أسابيع ، وبلغ معامل الثبات ٠,٨٨، وبلغ معامل الصدق الذاتي للاستبانة ٠,٩٤ ، وتم حساب الاتساق الداخلي للعبارات ، والاتساق الداخلي لمجالات الاستبانة.

- هدفت دراسة **عادل عبد الله وصافيناز كمال (٢٠٠٥)** إلى التعرف على العلاقة التي يمكن أن تنشأ بين قصور بعض المهارات قبل الأكاديمية لأطفال الروضة متمثلة في الإدراك

الفونولوجي، والتعرف على الحروف ، والأرقام ، والأشكال والألوان وبين أدائهم الأكاديمي اللاحق وبالتحديد في نهاية السنة الأولى الابتدائية ، هذا بالإضافة إلى التعرف على إمكانية التنبؤ بتلك الصعوبات من خلال القصور في المهارات قبل الأكاديمية إلى جانب إمكانية تحديد أفضل فئة نوعية من هذه المهارات قبل الأكاديمية (التي تتسم بالقصور) في التنبؤ بصعوبات التعلم الأكاديمية اللاحقة لنفس هؤلاء الأطفال. وتألفت عينة الدراسة من ٤٠ طفلاً من أطفال الصف الثاني بالروضة بمحافظة الشرقية مقسمين إلى ثلاث مجموعات متجانسة في العمر الزمني، ومستوى الذكاء تضم المجموعة الأولى منها الأطفال الذين يعانون من صعوبات في التعرف على الحروف الهجائية والإدراك الفونولوجي وعددهم (١٠) أطفال ، بينما تضم المجموعة الثانية (١٠) أطفال توجد لديهم صعوبات في التعرف على الأرقام والأشكال والمجموعة الثالثة تضم (٢٠) طفل من الأطفال العاديين يتجانسون مع الأطفال الذين يعانون من قصور في مهاراتهم قبل الأكاديمية في العمر الزمني ، ونسبة الذكاء ومن الأدوات المستخدمة : مقياس ستانفورد . بينيه للذكاء ، ومكعبات مختلفة الألوان تتضمن الأرقام والألوان ، والصور إلى جانب الأشكال ، ولوحة الحروف فضلاً عن درجاتهم في اختبارات نهاية العام بالصف الأول الابتدائي عندما التحقوا به بعد ذلك ، ومن ثم فقد تم قياس مهاراتهم قبل الأكاديمية قرب نهاية العام الثاني بالروضة ، وبعد ذلك تم الحصول على درجاتهم في اختبارات نهاية العام بالصف الأول الابتدائي بعد عام من القياس السابق تقريبا، وقد أسفرت الدراسة عن وجود علاقة موجبة دالة إحصائياً عند ٠,٠١ بين مجموعة درجات أطفال الروضة في المهارات قبل الأكاديمية ومجموعة درجاتهم الدالة على صعوبات التعلم في نهاية الصف الأول الابتدائي عندما التحقوا به مما يدل على أن القصور في هذه المهارة يعتبر مؤشراً لتلك الصعوبات اللاحقة ،وأيضاً وجود علاقة موجبة ودالة إحصائياً بين درجات المهارات قبل الأكاديمية لأطفال الروضة العاديين ودرجاتهم في نهاية الصف الابتدائي وهو ما يعني أن درجات الأطفال بالصف الأول الابتدائي ترتفع وتنخفض وفقا لما كانت عليه درجة ومستوى مهاراتهم قبل الأكاديمية عندما كانوا بالروضة، وأخيراً وجود علاقة موجبة ودالة عند ٠,٠١ بين قصور المهارات قبل الأكاديمية لأطفال الروضة وصعوبات التعلم الأكاديمية اللاحقة في اللغة العربية والحساب كل على حدة.

- وتهدف **دراسة عادل عبد الله (٢٠٠٥ . ج)** إلى التعرف على مستوى النمو العقلي المعرفي

لأطفال الروضة المعرضين لخطر صعوبات التعلم أي ممن يبدون مؤشرات تدل على احتمال تعرضهم لصعوبات التعلم اللاحقة وذلك قياساً بأقرانهم العاديين في ضوء نظرية النمو العقلي المعرفي عند جان بياجيه، وتهدف أيضا إلى التعرف على ما يمكن أن يوجد بين أطفال الروضة ممن يعانون من أنماط مختلفة من القصور في مهاراتهم قبل الأكاديمية من فروق تتعلق بمستوى نموهم العقلي المعرفي، وتتألف عينة هذه الدراسة من ثلاث مجموعات من الأطفال الذكور بالسنة الثانية بالروضة بمحافظة الشرقية تضم المجموعة الأولى (١٠) أطفال ممن يعانون من قصور في مهاراتهم قبل الأكاديمية الخاصة بالوعي الفونولوجي، والتعرف على الحروف الهجائية ، وتضم المجموعة الثانية (١٠) أطفال آخرون يعانون من قصور في مهاراتهم قبل الأكاديمية الخاصة بالتعرف على الأرقام، والأشكال بينما تضم المجموعة الثالثة (١٠) أطفال من أطفال الروضة العاديين ، ويشترط في أعضاء المجموعات الثلاث ألا يعانون من أي مشكلات سلوكية أو أي إعاقة عقلية أو حسية أو جسمية حركية أو غيرها . وقد تم تحقيق التجانس بين تلك المجموعات من حيث العمر الزمني ومستوى الذكاء بواسطة مقياس ستانفورد بينيه والمستوى الاجتماعي الاقتصادي الثقافي (إعداد : محمد بيومي خليل ، ٢٠٠٠) هذا بالإضافة إلى أدوات لعب ، وبطارية اختبارات لبعض المهارات قبل الأكاديمية لأطفال الروضة كمؤشرات لصعوبات التعلم، واختبار المسح النيورولوجي السريع، واختبار النمو العقلي للأطفال ،وتمثلت نتائج هذه الدراسة في وجود فروق دالة عند ٠,٠١ بين المجموعة الثالثة (العاديين) من ناحية وكل من المجموعتين الأولى (قصور مهارات الوعي أو الإدراك الفونولوجي ، التعرف على الحروف الهجائية) والثانية (قصور مهارات التعرف على الأرقام والأشكال) كل على حده من ناحية أخرى لصالح المجموعة الثالثة في الحالتين ،وأيضاً أن أطفال المجموعة الأولى والثانية لا يوجد فروق دالة إحصائيا بينهما ويعدون في المرحلة الفرعية الأولى (ما قبل الفكر الإدراكي) أما المجموعة الثالثة (الأطفال العاديين) فإنهم يعدون في المرحلة الفرعية الثانية (مرحلة التفكير الحدسي من المرحلة الثانية).

- هدفت دراسة **عادل عبد الله (٢٠٠٥)** إلى التعرف على مستوى بعض العمليات المعرفية لأطفال الروضة المعرضين لخطر صعوبات التعلم اللاحقة قياساً بأقرانهم العاديين وذلك في كل من الانتباه والإدراك والذاكرة، حيث تمثل تلك العمليات أهم ما يجب أن يقوم عليه التعلم لأطفال

الروضة، واشتملت العينة على ثلاث مجموعات من الأطفال الذكور الملتحقين بالمستوى الثاني برياض الأطفال ، وبلغ عدد كل مجموعة (١٠) أطفال حيث تكونت المجموعة الأولى من الأطفال يعانون من قصور في الإدراك الصوتي ، وصعوبة التعرف على الحروف الهجائية وتكونت المجموعة الثانية من أطفال يعانون من قصور في التعرف على الأرقام والأشكال بينما تكونت المجموعة الثالثة من الأطفال العاديين ، واستخدمت الدراسة بعض المواقف والألعاب لتحديد مستوى الأطفال في العمليات المعرفية، وبطارية اختبارات لبعض المهارات قبل الأكاديمية لأطفال الروضة كمؤشر لصعوبات التعليم ومقياس الانتباه والنمو الإدراكي واختبار الذاكرة قصيرة وطويلة المدى، وأوضحت النتائج وجود فروق دالة إحصائياً بين أطفال الروضة العاديين وذوي صعوبات التعلم ممن يعانون من قصور في مهاراتي التعرف على الأشكال والأرقام ، وذلك في كل من الانتباه والإدراك والذاكرة طويلة وقصيرة المدى لصالح الأطفال العاديين، كما انه لا توجد فروق دالة إحصائياً بين أطفال المجموعتين ذوي صعوبات التعلم في المتغيرات المعرفية موضوع الدراسة وأكدت النتائج على وجود علاقة ارتباطيه دالة بين الانتباه والإدراك والتذكر لدى الأطفال العاديين وذوي صعوبات التعلم.

- و هدفت دراسة لطفى عبد الباسط إلى معرفة الفروق في الأداء على مهام الذاكرة العاملة والانتباه والإدراك البصري المكاني والوعي القرائي بين الأطفال العاديين وذوي صعوبات تعلم الحساب، وتحديد مسببات اضطراب تجهيز المعلومات لدى ذوي صعوبات التعلم، وتكونت العينة من (٣٢) طفلاً من (٦ : ١٠) سنوات ، واستخدمت عدة مهام معرفية ، وأسفرت النتائج عن وجود فروق دالة إحصائياً بين الأطفال العاديين وذوي صعوبات التعلم في الذاكرة العاملة (بصرية – لفظية) والانتباه المستمر السمعي والانتقائي البصري، والإدراك البصري المكاني والوعي القرائي. وتؤكد النتائج على كفاءة منظومة تجهيز المعلومات للأطفال ذوي صعوبات التعلم واستخدامهم لطرق غير مناسبة لمعالجة واسترجاع المعلومات، وعدم القدرة على توزيع الانتباه وتقترح ضرورة إيجاد الطرق والأساليب المناسبة لتقديم المعالجة، واسترجاع المعلومات للأطفال ذوي صعوبات التعلم.

التعقيب على الدراسات :

بالرجوع إلى الدراسات السابقة لهذا القسم يتضح ما يلي :

١- كان الهدف الذي تناولته الدراسات السابقة إما بناء قائمة لتشخيص صعوبات التعلم النمائية كما فى دراسة إسماعيل صالح(٢٠٠٥)،أو تحديد علاقة قصور بعض المهارات لديهم بادائهم الاكاديمى كما في دراسة عادل عبد الله وصافيناز كمال(٢٠٠٥)،أو التعرف على مستوى بعض العمليات المعرفية لدى ذوى صعوبات التعلم كما في دراسة عادل عبد الله(٢٠٠٥).

٢- تراوحت الفئة العمرية للعينة في هذه الدراسات ما بين مرحلتي رياض الأطفال إلى المرحلة الابتدائية كما في دراسة لطفي عبد الباسط إبراهيم(٢٠٠٠).

٣- كما اختلف حجم عينة الدراسة ما بين مجموعات صغيرة(٣٠ طفل) كما في دراسة عادل عبد الله(٢٠٠٥ . ج)،إلى مجموعات كبيرة نسبيا (٢٣٨ طفل)حسب الهدف منها كما في دراسة (نبيل السيد حسن(٢٠٠٠) .

٤- روعي في الدراسات السابقة تحقيق التجانس عند اختيار العينة من حيث العمر الزمني والذكاء والمستوى الاقتصادي الاجتماعي .

٥- ومن حيث الأدوات تم استخدام اختبارات متعددة وبخاصة اختبار ستانفورد بينية و اختبارات لبعض المهارات قبل الأكاديمية لأطفال الروضة كمؤشرات لصعوبات التعلم، واختبار المسح النيورولوجي السريع، واختبارات للانتباه والذاكرة قصيرة وطويلة المدى كما في دراسة عادل عبد الله(٢٠٠٥).

٦- ومن حيث النتائج فقد أكدت الدراسات على وجود بعض المؤشرات التي يمكن أن تدل على إمكانية الإصابة بصعوبات التعلم حيث يعتبر تكوين المفاهيم والقصور في المهارات قبل الأكاديمية من هذه المؤشرات كما في دراسة هيمو ,Heimo(2003) وأكدت الدراسات أيضاً على انخفاض أداء الأطفال ذوى صعوبات التعلم في التوافق والانتباه ، والإدراك والذاكرة طويلة وقصيرة المدى والذاكرة البصرية ومهارات الإدراك الفونولوجي ،ومهارات التعرف على الحروف الهجائية،والأرقام والأشكال عن الأطفال العاديين كما في دراسة عادل عبد الله(٢٠٠٥ . ج)، وألقت بعض الدراسات الضوء على بعض العوامل التي تؤثر في استقبال المعلومات ومعالجتها مثل التعزيز – الاندماج الاجتماعي – الإرشاد العقلي – لعب الدور واستخدامهم لطرق غير مناسبة لمعالجة واسترجاع المعلومات كما فى دراسة لطفي عبد الباسط إبراهيم(٢٠٠٠).

٧- استفاد الباحث من دراسات هذا القسم في التعرف على أهم المهارات التي يوجد بها قصور لدى ذوى صعوبات التعلم وأيضاً بعض التعرف على العوامل التي تؤثر على تلقى ومعالجة المعلومات،وقد ساعد ذلك على اختيار المهام المناسبة لهم أثناء الإجراء التجريبي للدراسة الحالية.

ب –**الدراسات التي تناولت برامج صعوبات التعلم النمائية:**

- قام هاريس, **Harris (1985)** بدراسة حول تأثير اللعب على مستوى مهارات الاستعداد للقراءة والمهارات البصرية والسمعية واللغوية بالنسبة لأطفال الروضة ذوى المستوى الاقتصادي المنخفض،واشتملت العينة على ٤٤ طفلا تتراوح أعمارهم بين خمس سنوات وشهرين وخمس سنوات وستة أشهر (٢٦)منهم إناث و (٢٨)منهم ذكور ،وق قسمت العينة إلى مجموعتين إحداهما تجريبية والأخرى ضابطة وكل مجموعة تتكون من ٢٧ طفلا ،خضعت المجموعة التجريبية لبرنامج مبنى على اللعب لمدة ٦ أسابيع واستمرت المجموعة الضابطة في نشاطها العادي،وتوصلت الدراسة إلى أن برنامج اللعب أثر فى رفع المهارات البصرية والسمعية واللغوية والاستعداد للقراءة لدى أطفال المجموعة التجريبية ،بالإضافة إلى أن البرنامج الأكاديمي يجب أن يصاحبه برنامج للألعاب.

- هدفت **دراسة بطرس حافظ (٢٠٠٠)**إلى التحقق من فاعلية برنامج لتنمية بعض الأساليب المعرفية لدى أطفال ما قبل المدرسة ذوي صعوبات التعلم، وتكونت عينة الدراسة من (٢٠) طفلا من أطفال الروضة مقسمة إلى مجموعتين متساويتين إحداهما ضابطة والأخرى تجريبية ، واستخدمت هذه الدراسة الأدوات التالية : اختبار رسم رجل لجودانف هاريس ، وبطارية لقياس الصعوبات المرتبطة ببعض الأساليب المعرفية لدى أطفال ما قبل المدرسة ذوي صعوبات التعلم (إعداد بطرس حافظ) ، وبرنامج لتنمية الأساليب المعرفية لدى أطفال ما قبل المدرسة ذوي صعوبات التعلم.

وتوصلت نتائج هذه الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات الأطفال ذوي صعوبات التعلم في القياسين القبلي والبعدي على مقياس الأساليب المعرفية لصالح القياس البعدي ، ووجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات أطفال المجموعة التجريبية ذوي صعوبات التعلم ومتوسطات درجات أطفال المجموعة الضابطة ذوي صعوبات

التعلم على مقياس الأساليب المعرفية لصالح المجموعة التجريبية. وعلى هذا فقد أكدت الدراسة أن أطفال الروضة ذوي صعوبات التعلم من الممكن أن نحسن من مستواهم إذا تم إعداد برامج تتناسب معهم .

- هدفت **دراسة عزة محمد سليمان (٢٠٠١)** إلى التحقق من فاعلية برنامج تدريبي علاجي للأطفال الذين يعانون من صعوبات التعلم النمائية بمرحلة التعليم الابتدائي، وتتضمن صعوبات الانتباه والإدراك وتكوين المفهوم والتذكر وحل المشكلة ، وتكونت العينة النهائية للدراسة من ٤٠ طفلاً يتراوح عمرهم الزمني من (٦ : ٩) سنوات ومن ذوي صعوبات التعلم موزعين بالتساوي على المجموعتين، مجموعة تجريبية وأخرى ضابطة، واستخدمت الدراسة قائمة الكشف عن صعوبات التعلم النمائية، واختبار الذكاء، والبرنامج التدريبي العلاجي وتوصلت النتائج إلى فاعلية البرنامج العلاجي المستخدم في الدراسة الحالية في خفض صعوبات التعلم النمائية
- وهدفت **دراسة رحاب صالح محمد (٢٠٠٢)** إلى إعداد برنامج يشتمل على مجموعة من الأنشطة (حركية . عقلية . فنية قصصية) لتنمية بعض مهارات الاستعداد للقراءة والكتابة لفئة الأطفال الذين يعانون من صعوبات في تعلم القراءة والكتابة . وتشمل الدراسة على المهارات التمييز السمعي ومجالاته . مهارة التعبير الشفوي . مهارة الكتابة) وتم تطبيق البرنامج على عينة من (٢٢) طفل تتراوح أعمارهم (٤-٦) سنوات وقد استغرق التطبيق (٣) شهور بواقع ٣ جلسات أسبوعيا.

وقد تحقق صحة الفرض الرئيسي وفروضه الفرعية وذلك بوجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الأطفال ذوي صعوبات التعلم بمرحله الروضة قبل وبعد تطبيق البرنامج المقترح لتنمية مهارات الاستعداد للقراءة

- وهدفت دراسة **علا محمد زكى (٢٠٠٤)**إلى بناء برنامج لعلاج الأطفال ذوي صعوبات التعلم وتم تطبيق برنامج الدراسة على الأطفال بالصف الثاني بالروضة في الفئة العمرية (٥-٦) سنوياً وكان قوام العينة (١٠) أطفال (ستة من الذكور وأربعة من الإناث)،وتم التطبيق البرنامج لمدة ٨ أسابيع بواقع ٢٤ جلسة ٣ مرات في الأسبوع ، وكانت الأنشطة مقسمة إلى أنشطة : عقلية . فنية . موسيقية ،وكان هدف البرنامج أن يجيد الأطفال مهارات البحث

والاستكشاف والتنقيب وجمع المعلومات ،وقد توصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات القياس البعدي والقياس القبلي لصالح القياس البعدي.والكتابة لصالح القياس البعدي.

- وقام حسام **عباس خليل طنطاوي (٢٠٠٦)** بدراسة هدفت لعلاج صعوبات تعلم القراءة من خلال إعداد مجموعة من الاختبارات التشخيصية لصعوبات تعلم القراءة، وإعداد وتطبيق برنامج علاجي باستخدام الحاسب الآلي والموسيقى لعلاج صعوبات القراءة، ودراسة أثر تطبيق هذا البرنامج ومدى فعاليته في علاج صعوبات القراءة ، شملت عينة الدراسة ٦٠ تلميذاً من تلاميذ الصف الثالث الابتدائي بأربعة مدارس بالمملكة العربية السعودية، وتم تطبيق اختبار الذكاء المصور، واختبار بندر جشطلت البصري الحركي، اختبار المسح النيورولوجي السريع، واختبار وكسلر لذكاء التلاميذ المعدل ، واستمارة تقدير الوضع الاجتماعي والثقافي في البيئة السعودية، وبطاقة متابعة وتقويم المدرس، واختبار تشخيص صعوبات تعلم القراءة، واختبار تحصيلي في القراءة، واستمارة استطلاع رأي المعلمين والوالدين في أنواع المعززات الهامة بالنسبة للتلميذ. وكانت نتائج البحث وجود فروق دالة لصالح المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي والتتبعي للاختبارات الخاصة بمهارات القراءة موضوع البحث ، ووجود فروق دالة لصالح المجموعة التجريبية للتطبيق البعدي نتيجة تعرضهم للبرنامج، وعدم وجود فروق دالة بين التطبيقين البعدي والتتبعي لاختبارات الخاصة بمهارات القراءة موضوع البحث لدى أفراد المجموعة التجريبية.
- هدفت **دراسة محمود محمد طنطاوي (٢٠٠٦)** إلى معرفة أثر برنامج للتدخل على بعض صعوبات التعلم النمائية (الانتباه – الإدراك – التذكر) لدى عينة من أطفال ما قبل المدرسة ذوى صعوبات التعلم النمائية ،وتكونت عينة الدراسة من (٢٠) طفلا و طفلة و تم تقسيمهم إلى مجموعتين احدهما ضابطة و الأخرى تجريبية ، تراوحت أعمارهم الزمنية من (٥,٨– ٦,٦) سنوات و توصلت نتائج الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات أطفال المجموعة التجريبية قبل تطبيق البرنامج و متوسطات درجات أطفال نفس المجموعة بعد تطبيق البرنامج على مقياس تشخيص صعوبات التعلم النمائية لدى أطفال ما قبل المدرسة لصالح القياس البعدى، وأيضا وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات أطفال المجموعة التجريبية و متوسطات درجات أطفال المجموعة الضابطة بعد تطبيق

البرنامج لصالح المجموعة التجريبية على مقياس تشخيص صعوبات التعلم النمائية لدى أطفال ما قبل المدرسة.

التعقيب على الدراسات :

بالرجوع إلى الدراسات السابقة لهذا القسم يتضح ما يلي :

١- من حيث الهدف نجد أن الدراسات تناولت التحقق من فعالية برنامج لتنمية مهارات ذوى صعوبات التعلم كما في دراسة محمود محمد طنطاوي (٢٠٠٦).

٢- تراوحت الفئة العمرية للعينة في هذه الدراسات ما بين مرحلتي رياض الأطفال إلى المرحلة الابتدائية.

٣- كما اختلف حجم عينة الدراسة ما بين ١٠ أطفال كما في دراسة علا محمد زكي(٢٠٠٤) إلى ٦٠ طفل كما في دراسة حسام عباس خليل طنطاوي(٢٠٠٦) .

٤- ومن حيث الأدوات تم استخدام اختبارات متعددة وبخاصة اختبارات الذكاء كاختبار وكسلر وجود انف هاريس، واختبار بندر جشطلت البصري الحركي، اختبار المسح النيورولوجي السريع، واختبار تشخيص صعوبات تعلم القراءة، واستمارة استطلاع رأي المعلمين والوالدين في أنواع المعززات الهامة بالنسبة للتلميذ،وبطارية لقياس الصعوبات المرتبطة ببعض الأساليب المعرفية كما في دراسة بطرس حافظ(٢٠٠٠).

٥- ومن حيث المنهج فقد استخدم المنهج التجريبي ذو المجموعتين التجريبية والضابطة كما في دراسة محمود محمد طنطاوي(٢٠٠٦) فيما عدا دراسة رحاب صالح محمد(٢٠٠٢) فقد استخدمت مجموعة تجريبية واحدة .

٦- ومن حيث النتائج فقد أشارت جميع الدراسات إلى فاعلية التعليم العلاجي في تخفيف صعوبات التعلم النمائية كما في دراسة عزة محمد سليمان (٢٠٠١).

٧- وقد استفاد الباحث من الدراسات السابقة في أن البرنامج العلاجي هو التدخل الأمثل للأطفال ذوى صعوبات التعلم في ضوء النتائج المذكورة ، وأيضا أهمية اعتماد الإجراء التجريبي للدراسة الحالية على اللعب لما له من اثر في رفع المهارات البصرية هاريس Harris , (1985).

ثانياً : دراسات اهتمت بالتدخل المبكر لصعوبات التعلم النمائية :

- **هدفت دراسة رودريك Roderick (١٩٩٩)**إلى التحقق من فعالية برنامج لتنمية وتقييم إستراتيجية التدخل لدى الأطفال المعرضين لفشل في القراءة بمرحلة الروضة ،وتكونت عينة الدراسة من ٦٢ طفلا من سن (٥ – ٦) سنوات ملتحقين برياض الأطفال ويتسم أداءهم على مهارة القراءة بالضعف وقد استخدم الباحث اختبار (DEST) لتحديد مستوى

قدراتهم فى القراءة والكتابة ،قام الباحث بتصميم برنامج خاص ببناء الكلمات وتدريب المهارات الصوتية أثناء القراءة حيث قسم الأطفال إلى مجموعتين متكافئتين مجموعة تجريبية و كانت تتلقى تدريبا لمدة نصف ساعة مرتين أسبوعيا ولمدة ١٠ أسابيع ،ومجموعة ضابطة لم تتلق تدريبا وقد أظهرت النتائج تحسنا ملحوظا لدى المجموعة التجريبية بينما لم تظهر المجموعة الضابطة أي تحسن ،ولكن مازال ٢٥% من الأطفال الذين تعرضوا للبرنامج يعانون من مشكلات في القراءة بالرغم من تحسنهم.

- هدفت دراسة **جيكينس واكنور (2001)Jenkins J.& O' Connor** إلى التدخل المبكر للتعرف على صعوبات التعلم لدى أطفال الروضة الخاصة بمهارة القراءة ، وتكونت عينة الدراسة من مجموعة من أطفال الروضة في السنة الثانية منها وتوصلت نتائج الدراسة إلى

- صعوبة القراءة تتمثل في ضعف القدرة على قراءة الكلمة.
- الأطفال ذوي المستوى الضعيف في القراءة تكون لديهم مشاكل في الذاكرة الصوتية عند محاولتهم القراءة.
- الوعي والإدراك الصوتي يعتبر مؤشر لمستوى النجاح في القراءة لدى مبتدئي القراءة من أطفال الروضة.
- التعرف المبكر على الأطفال ذو الصعوبات والتدخل للعلاج يمكن أن يساعد على تحسين مستواهم وتقليل الضعف.
- وهدفت **دراسة أنلي (2002) ,.Aunola , Ketal** إلى تقييم الطفل عند عمر (٥) سنوات كمؤشر على صعوبات التعلم في المراحل اللاحقة وعند التحاقه بالمدرسة، وطبقت هذه الدراسة على عينة من أطفال الروضة ممن يبلغ عمرهم (٥) سنوات حيث لوحظ أن الهدف من مراكز صحة الطفل العامة هو أن تقدم للطفل أفضل مستوى من الرعاية حتى يصل إلى سن المدرسة، وذلك لأن التقييمات الخاصة بأطفال الخامسة من عمرهم تلعب دوراً هاماً في التوصل المبكر إلى الصعوبات الخاصة بالتعلم عند الطفل منذ ظهور المؤشرات

الأولى ففي تلك المراكز يقوم المتخصصين بتقييم المستوى النفسي ونموه لدى الطفل في أربع مهارات وهى :المهارات النفسحركية،المهارات الإدراكية،المهارات اللغوية، نمو الجانب العاطفي والنفسي لديه ،وتوصلت تلك الدراسة إلى أن التقييم للطفل في سن مبكر يرشد على صعوبات التعلم التي يمكن أن يتعرض الطفل عند التحاقه بالمدرسة فيما بعد.

- **عبد الله (٢٠٠٥ . ب)**إلى تقديم برنامج تدريبي للتدخل المبكر يعمل في الأساس على علاج أوجه القصور في بعض المهارات قبل الأكاديمية لأطفال الروضة، مما يمكن أن يحد من تطور هذا القصور ، ويمنع ما يمكن أن يترتب عليه من صعوبات تعلم أكاديمية لاحقة وذلك بمتابعة أدائهم الأكاديمي حتى نهاية الصف الأول الابتدائي بعد عام من انتهاء البرنامج ، هذا بالإضافة إلى التحقق من فعالية هذا البرنامج ، وتكونت عينة الدراسة من (١٠) أطفال من الذكور بالصف الثاني بالروضة بمحافظة الشرقية ممن يعانون من قصور في مهاراتهم قبل الأكاديمية، وممن لا يعانون من أي مشكلات سلوكية وفقا لتقارير معلماتهم ، وتم تقسيم الأطفال إلى مجموعتين إحداهما تجريبية والأخرى ضابطة متساويتين ومتجانستين من حيث العمر الزمني ، والذكاء ، والمستوى الاجتماعي الاقتصادي الثقافي ، وبعد التحاق هؤلاء الأطفال بالصف الأول الابتدائي بنفس المدرسة تم القيام في نهاية العام الدراسي بمقارنة درجاتهم في الاختبارات التي أعدتها المدرسة وذلك حتى نتأكد من استمرار فعالية البرنامج في الحد من صعوبات التعلم الأكاديمية اللاحقة التي كان من المحتمل أن يتعرض لها هؤلاء الأطفال على أثر قصور مهاراتهم الأكاديمية ،وتوصلت هذه الدراسة إلى النتائج التالية وجود فروق دالة إحصائياً عند ٠,٠٥ بالنسبة لمهاراتي الإدراك الفونولوجي والتعرف على الأرقام وعند ٠,٠١ بالنسبة لباقي المهارات فضلا عن مجموعها الكلي وذلك لصالح المجموعة التجريبية، وأيضا وجود فروق دالة عند ٠,٠٥ للمجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لصالح القياس البعدي،بالإضافة إلى وجود فروق دالة بين درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في اختبارات نهاية الصف الأول الابتدائي لصالح المجموعة التجريبية ، وهذا الأمر يعكس تحسن مستوى أداء أفراد المجموعة التجريبية من ناحية ، وتعرض أطفال المجموعة الضابطة لصعوبات تعلم أكاديمية لاحقة من ناحية أخرى.
- هدفت دراسة **أمال احمد مصطفى** (٢٠٠٨) إلى اختبار فاعلية برنامج للتعليم العلاجي يعمل في الأساس على تنمية الإدراك لأطفال الروضة المعرضين لخطر صعوبات التعلم سواء في اللغة

العربية أو في الحساب، والاكتشاف المبكر للأطفال المعرضين لخطر صعوبات التعلم، والعمل على الحد من هذا القصور الذي يترتب عليه صعوبات تعلم أكاديمية أيضاً، والتعرف على إمكانية استمرار أثر البرنامج المستخدم بعد انتهائه وخلال فترة المتابعة ، استخدمت الدراسة بطارية اختبارات لبعض المهارات قبل الأكاديمية لأطفال الروضة كمؤشرات لصعوبة التعلم، وأنشطة لعب مهارية للأطفال ومقياس المسح النيورولوجي السريع للتعرف على صعوبات التعلم ومقياس مستوى الإدراك للأطفال ، وبرنامج التعلم العلاجي وتكونت العينة من٣٠ طفلاً من أطفال السنة الثانية بالروضة يتراوح عمرهم من (٥ : ٦) سنوات مقسمة إلى ثلاث مجموعات، الأولى لديها صعوبات تعلم في اللغة، والثانية : لديها صعوبات تعلم في الحساب والثالثة ضابطة وأسفرت النتائج عن فاعلية البرنامج المستخدم لدى كلاً من المجموعتين التجريبيين واستمرار فاعلية البرنامج في القياس التتبعي.

التعقيب على الدراسات :

بالرجوع إلى الدراسات السابقة لهذا القسم يتضح ما يلي :

١- كان الهدف الذي تناولته الدراسات السابقة إما تحديد بعض المؤشرات التي تدل على صعوبات التعلم الأكاديمية عند تقييم الأطفال في رياض الأطفال كما في دراسة انلى Aunola , Ketal.(2002) ، أو التحقق من فعالية برنامج علاجي لصعوبات التعلم النمائية بهدف منع صعوبات التعلم الأكاديمية كما في دراسة أمال احمد مصطفى(٢٠٠٨).

٢- وقد تحددت الفئة العمرية لهذه الدراسات بمرحلة رياض الأطفال من (٥-٦) سنوات .

٣- كما اختلف حجم عينة الدراسة ما بين ١٠ أطفال كما في دراسة عادل عبد الله (٢٠٠٥ . ب) إلى ٦٢ طفل كما في دراسة رودريك Roderick (١٩٩٩) .

٤- روعي في الدراسات السابقة تحقيق التجانس عند اختيار العينة من حيث العمر الزمني والذكاء والمستوى الاقتصادي الاجتماعي.

٥- ومن حيث الأدوات تم استخدام اختبارات منها اختبار (DEST) لتحديد مستوى القراءة والكتابة،مقياس المسح النيورولوجي السريع ومقياس مستوى الإدراك للأطفال كما في دراسة أمال احمد مصطفى(٢٠٠٨).

٦- ومن حيث المنهج فقد استخدم المنهج الوصفي كما في دراسة جينكينس واكنور Jenjins J. & O'Connor(2001) وأيضا المنهج التجريبي ذو المجموعتين التجريبية والضابطة كما في دراسة رودريك Roderick (١٩٩٩) بالإضافة إلى المنهج التجريبي ذو ثلاث مجموعات كما في دراسة أمال احمد مصطفى(٢٠٠٨).

٧- وكانت النتائج التي تم التوصل إليها في هذه الدراسات إما وصف بعض المؤشرات على احتمالية وجود صعوبات تعلم أكاديمية نوعية كما في دراسة جينكينس واكنور Jenjins J.

O'Connor &(2001)، أو توضيح أهمية التدخل المبكر في مرحلة رياض الأطفال لمنع صعوبات التعلم الأكاديمية كما في دراسة انلى .Aunola , Ketal،(2002) ،أو تشير إلى فاعلية برامج التدخل المبكر لذوى صعوبات التعلم النمائية واستمرار فعاليتها في المراحل اللاحقة كما في دراسة (عادل عبد الله (٢٠٠٥ . ب).

٨- استفاد الباحث من دراسات هذا القسم في التعرف على أهمية تصميم برامج تدخل مبكر للأطفال ذوى صعوبات التعلم النمائية،وقد ساعد ذلك على اختيار الإجراء التجريبي للدراسة الحالية.

- **ثالثاً: دراسات اهتمت بالمهارات البصرية:**

أ- الدراسات التى تناولت مفهوم المهارات البصرية:

- قام **جونسون وآخرون Johnson, et al, (1990)** بدراسة في محاولة لتحديد الاضطرابات في الوظائف الإدراكية التي يعاني منها ذو صعوبات القراءة، على عينة من ٦٠ طفلاً مقسمين كالتالي ٢٠ طفلاً يعانون من صعوبات التعلم القرائية ، وكان متوسط نسب ذكاءهم (١٠٣) درجة ومتوسط عمرهم الزمني (١٠,٧)عاماً، و ٢٠طفلاً متكافئين مع ذوي الصعوبات في العمر القرائي وكان متوسط نسب ذكاءهم (١٠٨) ومتوسط عمرهم الزمني (٧,٥) عاماً، و ٢٠ طفلاً متكافئين مع ذوي الصعوبات في العمر الزمني، ومتوسط نسب ذكائهم (١٠٧) درجة ومتوسط عمرهم الزمني (١٠,٩) عاماً وقد هدفت الدراسة إلى التعرف على اضطرابات الوظائف الإدراكية لدى هذه المجموعة في ضوء ارتقاء الإدراك العام،القصور في القدرة التميزية البصرية والسمعية، وذلك عند مقارنتهم بالمتكافئين معهم في العمر، أو العمر القرائي، وباستخدام مقياس الأرقام للإدراك البصري، وقياس موني للتميز البصري، ومقياس للمهام التميزية السمعية ، وباستخدام تحليل التباين المتعدد ومعاملات الارتباط في معالجة البيانات. توصلت الدراسة إلى أن الأطفال ذوي صعوبات القراءة يعانون من اضطراب في كل من التمييز السمعي والبصري بالنسبة لعمرهم الزمني، كما أوضحت أن (٧٥%) من ذوي صعوبات تعلم القراءة يعانون من قصور في الإنجاز على المهام الإدراكية البصرية والسمعية بالنسبة لعمرهم الزمني.

- هدفت **دراسة فليتشر و اخرون Fletcher et al (1997)** إلى الكشف عن علاقة

كل من التمييز البصري و التمييز السمعي والقدرة المعرفية بالتحصيل القرائي ،وقد أجريت الدراسة على عينة قوامها ٢٨ طفلا متوسط أعمارهم الزمنية ٣,٨ سنة ، مع العلم أن هؤلاء الأطفال لديهم اضطراب في التوافق بين السمع و الرؤية أثناء القراءة ، وبعد تطبيق مقاييس خاصة بكل من التناسق الحركي (Motor Coordination) و اللغة والقدرات الخاصة و التمييز البصري و التآزر البصري الحركي و التشويه الصوتي و القراءة و التهجي أفادت النتائج وجود علاقة بين التمييز البصري و تعلم القراءة لدى أطفال ما قبل المدرسة ،وأيضا وجود علاقة ارتباطيه بين القدرة على التمييز البصري وكل من التناسق الحركي و الأداء في تهجى الكلمات .

وقد قامت **جانيت جيبهارت Gebhardt Janet Haerer, (2004)**بدراسة عن اكتشاف الأطفال المعرضين لخطر صعوبات التعلم وخاصة القراءة من مرحلة الروضة حتى الصف الرابع الابتدائي، وذلك بتصميم أداة لفرز الأطفال المعرضين لخطر الصعوبات وخاصة القراءة، واستخدمت لذلك اختبار للتكامل البصري الحركي، لأنه يعتبر مؤشر ذا دلالة على صعوبات القراءة، واختبار القراءة للمرحلة الابتدائية واختبار تيرانوفا لأطفال الروضة وذلك بهدف علاج عسر القراءة حتى لا يضطر الطفل لدخول التعليم الخاص المرتفع التكاليف ، وقد بينت النتائج أن الإدراك البصري يؤثر على قدرات التعلم بشكل فعال وقدمت الدارسة برنامج لعلاج الأطفال من خطر عسر القراءة المبكر.

- وقد قامت **أمينة إبراهيم شلبي (٢٠٠٤)** بدراسة عن وصف الإدراك البصري لدى ذوي صعوبات تعلم الرياضيات. هدفت إلى الكشف عن مدى ارتباط مستوى كفاءة الإدراك البصري بصعوبات التعلم ، وبناء أداة لتشخيص صعوبات الإدراك البصري لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية يمكن الاعتماد عليها نظراً لندرة مثل هذه الاختبارات في البيئة العربية، ووضع مشروع حقيبة تعليمية، لعلاج أو التخفيف من تلك الصعوبات. تم تطبيق اختبار المصفوفات المتتابعة الملونة لرافن، وطبق مقياس تقدير الخصائص السلوكية لذوي صعوبات التعلم. كما استخدم اختبار تشخيص الصعوبات، وأنشطة الحقيبة التعليمية لعلاج تلك الصعوبات، وقد توصلت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائياً بين العاديين وذوي الصعوبات لصالح العاديين على اختبار الإدراك البصري، (كما توصلت الدراسة على وجود مهارات يمتلكها العاديين لا يمتلكها ذوي الصعوبات

في الإدراك البصري كمهارة فهم المدلول ، ومهارة التصنيف، والتسلسل أو النسق ، ومهارة العد، ومهارة التعرف على الأرقام ، وفهم الأعداد وقيم الخانات).

- وقد قامت **ناثلي بدين ,Badian Nathlie (2005)** بدراسة عن تحديد المهارات البصرية والقدرة على التعرف على الحروف الهجائية، والأرقام الموجهة بشكل صحيح، وما إذا كانت هذه المهارات البصرية من شأنها أن تسهم في القدرة على القراءة، وأن العجز بها يجعل أقل قدرة على القراءة من أقرانهم العاديين. كانت عينة الدراسة مكونة من ٢٠٧ طفل تتراوح أعمارهم بين ٨-١٠ سنوات ومن المتغيرات التي اتخذت في الاعتبار المستوى الاقتصادي، وسرعة التسمية للحروف والأرقام، والوعي الصوتي ، ومستوى الذكاء الشفهي، والذكاء اللفظي، مهارات الإدراك البصري.وقد بينت النتائج ان الأطفال ذوي عجز الإدراك البصري اظهروا انخفاض ملحوظ على كافة متغيرات القراءة من سن ٨-١٠سنوات.

التعقيب على الدراسات :

بالرجوع إلى الدراسات السابقة لهذا القسم يتضح ما يلي :

١- كان الهدف الذي تناولته الدراسات السابقة إما وصف وتحديد مستوى بعض المهارات البصرية لدى ذوى صعوبات التعلم كما في دراسة أمينة إبراهيم شلبي (٢٠٠٤) أو إيجاد علاقة بين بعض هذه المهارات وبين صعوبات التعلم النوعية كما في دراسة فليتشر و آخرون Fletcher et al (1997).

٢- تراوحت الفئة العمرية للعينة في هذه الدراسات ما بين مرحلتي رياض الأطفال إلى المرحلة الابتدائية

٣- كما اختلف حجم عينة الدراسة ما بين مجموعات صغيرة(٢٨ طفل) الى مجموعات كبيرة نسبيا (٢٠٧ طفل)حسب الهدف منها .

٤- ومن حيث الأدوات تم استخدام اختبارات متعددة وبخاصة اختبارات لتشخيص صعوبات التعلم واختبارات للتناسق الحركي البصري والتمييز البصري

٥- في إحدى الدراسات تم الإشارة إلى الأساليب الإحصائية المستخدمة فيها مثل تحليل التباين ومعاملات الارتباط وهى دراسة جونسون وآخرون ,Johnson, et al(1990).

٦- ومن حيث النتائج فقد أكدت الدراسات على انخفاض بعض المهارات البصرية لدى ذوى صعوبات التعلم كما في دراسة أمينة إبراهيم شلبي (٢٠٠٤) وأيضا على تأثير انخفاض هذه المهارات على تعلم الرياضيات والقراءة كما في دراسة ناثلي بدين,Badian Nathlie (2005).

٧- استفاد الباحث من دراسات هذا القسم في التعرف على طبيعة بعض المهارات البصرية لدى ذوى صعوبات التعلم ،وقد ساعد ذلك على اختيار المهام المناسبة لهم أثناء الإجراء التجريبي للدراسة الحالية.

ب – الدراسات التي تناولت برامج المهارات البصرية لذوى صعوبات التعلم النمائية:

- هدفت **دراسة شيماء محمد (١٩٩١)** إلى التحقق من فعالية برنامج لتنمية الإدراك السمعي والبصري على الاستعداد للقراءة لأطفال الحضانات ،تكونت عينة الدراسة من ٣٦ طفل وطفلة بمجموعة من مدارس جمهورية مصر العربية تتراوح أعمارهم ما بين ٤ – ٥ سنوات والعينة متجانسة من حيث العدد والذكاء والمستوى الاقتصادي والاجتماعي ، و قامت الباحثة بتطبيق البرنامج الخاص بتنمية الإدراك السمعي والبصري على العينة وقد استغرقت مدة التطبيق شهرين كاملين بواقع ٥ أيام في الأسبوع ونشاط واحد كل يوم يستغرق ٤٥ دقيقة ، وقد توصلت نتائج الدراسة إلى ظهور تحسنا في الاستعداد للقراءة من خلال حاستي السمع والبصر – كما توصلت إلى أن سن الروضة يعتبر سن مناسب لبدء تعلم هذه المهارات – وتوصلت أيضا إلى أن الإناث هم الأسرع في اكتساب هذه المهارات باستخدام الحواس.
- وقد أجرى كلاً من **برنس وكوندرس .Burns,G.L. & Kondric, P.A (١٩٩٨)** دراسة لبحث فاعلية برنامج سلوكي يقوم بتطبيقه الوالدين في علاج الصعوبات الإدراكية البصرية في القراءة، فقد تكونت عينة الدراسة من (١٠) أسر لتطبيق البرنامج على عينة من أطفالهم بالصف الثاني والرابع ، متوسط أعمارهم الزمنية (٩,٥) سنة، وقد تكونت مجموعة العلاج من (٥ : ١٠) طفل، تلقت كل مجموعة (١٢١) جلسة علاجية مدة كل جلسة (٣٠) دقيقة وقد كشفت نتائج الدراسة عن وجود تأثير دال إحصائياً في مهارات الإدراك البصري، ومهارات القراءة للقياس البعدي مقارنة بالقياس القبلي، وكذا بين العينة التجريبية والعينة الضابطة لصالح العينة التجريبية.

- وكانت دراسة **ساوندرز و اخرون Saunders et al (١٩٩٩)** من الدراسات التجريبية التي هدفت إلى تنمية التمييز البصري لدى الأطفال في مرحلة الروضة من (٤ – ٥) سنوات ولهذا تم اختيار مجموعتين متكافئتين من حيث العمر والذكاء،المجموعة الأولى تم تدريبها على مجموعة من الأنشطة وبطاقات التدريبات الخاصة بإدراك المتشابه من الحروف في بدايات الكلمة والمتشابه من الحروف في الكلمة ككل بالإضافة إلى المقارنة بين زوج من الكلمات وذلك من خلال برنامج مبنى على فنيتي التدعيم والتغذية الراجعة . بينما لن تتعرض المجموعة الثانية إلى أي نوع من التدريبات ، هذا وقد أسفرت النتائج عن أهمية فعالية دور البرنامج التدريبي في تنمية القدرة على التمييز البصري كأحد المهارات اللازمة لتعلم طفل الروضة .
- هدفت دراسة **فوقية حسن عبد الحميد (٢٠٠٢)** إلى تنمية التمييز البصري للأطفال ذوي صعوبات التمييز البصري والكشف عن تأثير العمر الزمني والجنس والذكاء على درجة التمييز البصري لدى أطفال الروضة، وتكونت العينة من (١٠) أطفال يتراوح عمرهم الزمني من (٤-٥,٥) سنوات، وتم تقسيمهم إلى مجموعتين أحداهما تجريبية والأخرى ضابطة، واستخدمت الدراسة برنامج التمييز البصري الذي يعتمد على فنيات سلوكية (التعزيز – الواجب المنزلي)، واستبيان التمييز البصري المصور لأطفال الروضة، وأسفرت النتائج عن فاعلية البرنامج وفنياته السلوكية في تنمية التمييز البصري لدى أطفال المجموعة التجريبية، وكذلك وجود تأثير العمر الزمني ودرجة الذكاء على التمييز البصري لطفل الروضة، حيث تزداد قدرة الطفل على التمييز البصري بزيادة عمره الزمني ودرجة الذكاء.
- هدفت دراسة **مرفت نور الدين يمنى زايد (٢٠٠٥)**إلى معرفة فاعلية برنامج لتنمية الإدراك السمعي والبصري لاكتساب الاستعداد للقراءة في اللغة الإنجليزية لأطفال ما قبل المدرسة، وتحديد فاعلية هذا البرنامج على الذكور والإناث ، وتكونت العينة من (٥٠) طفلا وطفلة من أطفال ملتحقين برياض الأطفال يتراوح عمرهم الزمن من (٥ : ٦) سنوات، وتم استخدام برنامج لتنمية الإدراك السمعي والبصري لاكتساب الاستعداد للقراءة في اللغة الانجليزية لأطفال ما قبل المدرسة ومقياس الاستعداد للقراءة اللغة الانجليزية ، واستمارة البيانات الثقافية والاجتماعية وأسفرت النتائج عن تفوق الأطفال الذين تعرضوا للبرنامج على مقياس الاستعداد للقراءة في اللغة

الانجليزية كما أكدت الدراسة على تفوق الذكور في المجال المعرفي والمهاري على بطاقات تقويم البرنامج وكذلك تفوق الإناث في المجال الوجداني، وعدم وجود فروق بين الذكور والإناث الذين تعرضوا للبرنامج على مقياس الاستعداد للقراءة في اللغة الانجليزية.

-

- هدفت **دراسة سيد جارحى السيد (٢٠٠٩)** إلى تقييم فاعلية برنامج علاجي لصعوبات تعلم القراءة و الكتابة لدى الأطفال من خلال تنمية مهارات الأداء البصري و الإدراك البصري . و تكونت عينة الدراسة من (١٢) طفلا تتراوح أعمارهم الزمنية من (٨ – ٨,٥) سنوات وتم تقسيمهم إلى مجموعتين متكافئتين احدهما تجريبية والأخرى ضابطة وقد أسفرت النتائج عن فاعلية البرنامج المستخدم في الدراسة.
- وقد قام **بون ,Poon, K. W(2010)** بدراسة عن أهمية استخدام الحاسوب لمهارات الإدراك البصري والتكامل الحركي البصري لتحسين الكتابة اليدوية لذوي صعوبات الكتابة من الأطفال الصينيين، وقد أعد البرنامج التدريبي لتعزيز أداء الكتابة اليدوية، ولاسيما الذين يعانون من صعوبات بها. تكونت عينة الدراسة من ٢٦ طفل من أطفال المرحلة الابتدائية وقسمت إلى مجموعتين تتكون المجموعة تجريبية من ١٣ طفل تلقوا ثمانية دورات عن مهارات الإدراك البصري الحاسوبي، والتكامل البصري الحركي جنباً إلى جنب. و مجموعة ضابطة تتكون من ١٣طفلاً يتلقون برامج تدريبي على الكتابة اليدوية التقليدية فقط من قبل المعلمين، والتي تركزت على تمارين الكتابة اليدوية العلاجية. وقد كشفت النتائج أن الأطفال في المجموعة التجريبية أظهرت تحسناً في المهارات موضوع البحث.

التعقيب على الدراسات :

بالرجوع الى الدراسات السابقة لهذا القسم يتضح ما يلي :

١- كان الهدف الذي تناولته الدراسات السابقة التحقق من فعالية برنامج تنمية بعض المهارات البصرية لدى ذوى صعوبات التعلم.

٢- تراوحت الفئة العمرية للعينة في هذه الدراسات ما بين مرحلتي رياض الأطفال إلى المرحلة الابتدائية

٣- كما اختلف حجم عينة الدراسة ما بين ١٠ أطفال كما في دراسة فوقية حسن عبد الحميد(٢٠٠٢) إلى ٥٠ طفل كما في دراسة مرفت نور الدين يمنى زايد (٢٠٠٥) .

٤- روعي في الدراسات السابقة تحقيق التجانس عند اختيار العينة من حيث العمر الزمني والذكاء والمستوى الاقتصادي الاجتماعي.

٥- ومن حيث المنهج فقد استخدم المنهج التجريبي ذو المجموعتين التجريبية والضابطة كما في دراسة سيد جارحى السيد (٢٠٠٩) .

٦- المهام التي اعتمدت عليها البرامج المقدمة في هذه الدراسات كانت عبارة عن بطاقات كما في دراسة ساوندرز واخرونSaunders et al (١٩٩٩) ، الحاسوب كما في دراسة بون (Poon, K. W, 2010)، جلسات علاجية جماعية يقوم بتطبيقها الوالدين كما فى دراسة برنس وكوندرس Burns,G.L. & Kondric, P.A.(1998).

٧- ومن الفنيات التي تم ذكرها في الدراسات السابقة التدعيم والتغذية الراجعة والواجب المنزلي كما في دراسة فوقية حسن عبد الحميد(٢٠٠٢).

٨- النتائج التي تم التوصل إليها في هذه الدراسات تشير إلى تحسن المهارات البصرية وتحسن صعوبات التعلم النوعية من خلالها كما في دراسة سيد جارحى السيد (٢٠٠٩).

٩- وقد استفاد الباحث من الدراسات السابقة في تحديد حجم العينة المناسب في ضوء الأعداد المستخدمة في هذه الدراسات وتحقيق التجانس بينهم واختيار المنهج والفنيات المناسبة في الإجراء التجريبي للدراسة الحالية.

رابعاً:دراسات اهتمت بمهارات (الذاكرة،العلاقات المكانية ،و التآزر البصرى الحركي):

أ- دراسات تناولت الذاكرة:

- **هدفت دراسة أكرمان وآخرون Ackerman eta (1990) إلى** عقد مقارنة بين تلاميذ صعوبات التعلم والتلاميذ العاديين في سعة الذاكرة و تم استخدام اختبار مدى الأرقام السمعي الذي أعده (بادلى ١٩٨٠) وقد أظهرت الدراسة وجود نقص في سعة الذاكرة لدى التلاميذ صعوبات التعلم مقارنة بالتلاميذ العاديين وأظهرت الدراسة أن من أهم العوامل التي تتصل بصعوبات التعلم هو نقص سعة الذاكرة.

(السيد عبد الحميد ،٢٧٣،٢٠٠٠)

- حيث قام **اسكرجز وآخرون Scrugges, et al(١٩٩٠)** بدراسة امتدت ٣ سنوات ،كان الهدف منها الكشف عن فعالية عملية التعلم باستخدام معينات الذاكرة لدى التلاميذ الذين

يعانون من صعوبات التعلم ، وتكونت عينة الدراسة من (١٦٠) تلميذا مقسمة على مجموعتين وتم تشخيصهم على أنهم يعانون من صعوبات في تعلم القراءة والحساب ، وتم تدريب المجموعة التجريبية على استخدام معينات الذاكرة لمدة (٨) أسابيع متتالية ، وأظهرت النتائج التي تم التوصل إليها أن التلاميذ الذين تم تعلميهم باستخدام معينات الذاكرة قد أظهروا تحسنا واضحاً، وأظهرت النتائج أيضاً وجود فروق دالة إحصائياً بينهم وبين التلاميذ الذين تم تعليمهم باستخدام الطريقة التقليدية ،وأقر المعلمون بأن تقييم التلاميذ الذين يعانون من صعوبات في التعلم باستخدام معينات الذاكرة يعد أفضل وأن هؤلاء التلاميذ قد استخدموا هذه المعينات في مواقف جديدة.

- وهدفت دراسة **نجوى أحمد عبد الله (٢٠٠٠)** إلى التعرف على أثر الصورة والكلمة المسموعة والمكتوبة في التذكر قصير وطويل المدى، والكشف عن الفروق بين العاديين وذوي صعوبات التعلم في عملية التذكر قصير وطويل المدى باستخدام الصورة والكلمة المسموعة والمكتوبة، وتكونت عينة الدراسة من ٦٤ طفلاً وطفلة ذوي صعوبات التعلم، و٣٢ من العاديين واستخدام اختبار المصفوفات المتتابعة واختبار التشخيص المبدئي لذوي صعوبات التعلم، وكذلك ستة اختبارات لقياس التذكر السمعي والبصري، وأوضحت النتائج وجود فروق دالة إحصائياً في التذكر قصير وطويل المدى بين الكلمة والمكتوبة والكلمة المسموعة لدى العاديين لصالح الكلمة المكتوبة، وعدم وجود فروق دالة إحصائياً في التذكر قصير وطويل المدى بين الكلمة المكتوبة والكلمة المسموعة لدى ذوي صعوبات التعلم في القراءة، كما وجدت فروق دالة إحصائياً في التذكر قصير وطويل المدى بين الكلمة المكتوبة وباقي المتغيرات لصالح العاديين.
- **وهدفت دراسة سوانسون و هويل Howell & Swanson (٢٠٠١)** إلى معرفة دور كل من الذاكرة العاملة والذاكرة القصيرة المدى في التنبؤ بالأداء في مهارات القراءة ،وتكونت عينة الدراسة من (١٠٠) طفل تم تقسيمهم إلى مجموعتين تجريبيتين كل مجموعة تتكون من ٥٠ طفلا واستخدمت الدراسة عدة مهام لقياس الذاكرة العاملة اللفظية والبصرية المكانية

وأربعة مهام لقياس الذاكرة قصيرة المدى ،وقد أوضحت النتائج أن الأداء على مهام الذاكرة العاملة اللفظية والبصرية المكانية يتحسن .وأيضا إمكانية استخدام الأداء على مهام الذاكرة العاملة في التنبؤ بالأداء على المهارات المعرفية القرائية .

- وفى دراسة **جون** ,**John** (٢٠٠٣)كان الهدف هو مقارنة الأطفال العاديين وذوي صعوبات التعلم من حيث استدعاؤهم للمعلومات اليومية والمفاهيم التعليمية التي يمرون بها في حياتهم اليومية، وتكونت العينة من مجموعتين من الأطفال ذوي صعوبات التعلم أحداهم تجريبية والأخرى ضابطة بمتوسط عمري ٦ سنوات ، واستخدمت الدراسة مقياس الاستدعاء ، واختبار الإنصات للجمل وذاكرة الألفاظ والذاكرة البصرية وشملت مهام الذاكرة اليومية استدعاء رقم الهاتف وبعض الأنشطة الموسيقية والمكتبية والحركية، وأشارت النتائج إلى قصور الأطفال ذوي صعوبات التعلم مقارنة بالعاديين في ذاكرة الأحداث اليومية، وتكوين المفاهيم، وهذا يؤثر على قدرة الأطفال في عمليات القراءة مما يؤدي إلى صعوبات في القراءة فيما بعد. كما أشارت النتائج إلى أن توفر المثيرات قلل بصورة ملحوظة من الفروق الجماعية في مهام التذكر الأكاديمية واليومية وتتفق هذه النتائج مع نتائج الأبحاث السابقة التي أوضحت أن الأطفال ذوي صعوبات التعلم لا يستخدمون استراتيجيات الاستدعاء بصورة فعالة وأن بعض الأطفال يعانون من صعوبة في استرجاعهم للمعلومات المخزنة في الذاكرة بصورة تعوقهم عن التعلم.
- وقامت **فاطمة عبد الله محمد العقلا (٢٠٠٤)** بدراسة هدفت إلى التحقق من مدى فاعلية برنامج تعليمي لتنمية الذاكرة قصيرة المدى للأطفال وتكونت العينة من ٣١ طفلاً من أطفال المستوى الثاني برياض الأطفال بالمملكة العربية السعودية ويتراوح عمرهم الزمني من (٥ : ٦) سنوات تم تقسيمهم إلى مجموعتين إحداهما تجريبية والأخرى ضابطة، واستخدمت الدراسة مقياس الذاكرة قصيرة المدى وبرنامجاً لتنمية الذاكرة قصيرة المدى واشتمل البرنامج على مواقف وخبرات وأنشطة وأساليب تعليمية متنوعة، ومجموعة من الاستراتيجيات التي تعتمد على التكرار والتجميع وترميز المجموعات وإدخالها في البنية المعرفية واسترجاعها عندما يطلب ذلك مع التأكيد على ارتباط الأنشطة بمنهج الروضة وشمولها خبرات حياتية متنوعة تتسم بالمرونة والاستمرارية ومراعاة الفروق الفردية وأسفرت النتائج عن فاعلية البرنامج المستخدم في تنمية الذاكرة قصيرة المدى لأطفال الروضة الذكور والإناث منهم.

- وهدفت دراسة **ليدل وراسموسن ,Liddell & Rasmussen(2005)**إلى المقارنة بين الذاكرة البصرية واللفظية لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم غير اللفظية ، والتعرف على سمات القوة والضعف في قدرات الذاكرة البصرية لديهم وتكونت العينة من عدة مجموعات متتالية في العمر الزمني للأطفال ذوي صعوبات التعليم غير اللفظية حيث شملت أطفالا من (٤ : ٦) ومن (٧ : ٩) ومن (١٠ : ١٢) سنة واستخدمت الدراسة مقياس ذاكرة الأطفال ومقياس الذاكرة البصرية وأوضحت النتائج قصور الذاكرة البصرية لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم مقارنة بأدائهم في الذاكرة اللفظية وانخفاض قدرة الأطفال في الاختبار الفرعي المتمثل في ذاكرة الوجوه بالرغم من قدراتهم المتوسطة في التذكر البصري والمنخفضة عن مقارنتها بالذاكرة اللفظية، وأوضحت النتائج أن ذلك قد يرتبط بالخلل الوظيفي في النصف الأيمن من المخ ، إضافة إلى ذلك أن ذوي صعوبات التعلم يعانون من مشكلات في الذاكرة الفورية ، وقد يؤدي ذلك إلى العديد من الاضطرابات الأخرى، وقد أكدت الدراسة في نتائجها على ضرورة فهم وتعميق سمات الذاكرة البصرية للأطفال ذوي صعوبات التعلم لتحديد الرعاية والعلاج المناسب لهذه الفئة.

التعقيب على الدراسات:

١- من حيث الهدف الذي تناولته الدراسات السابقة فكان إما وصف أداء ذوى صعوبات التعلم على مهارات الذاكرة المختلفة كما في دراسة أكرمان وآخرون (1990)، Ackerman et al، أو التحقق من فعالية برنامج تعليمي لتنمية مهارات الذاكرة لدى ذوى صعوبات التعلم كما في دراسة أمال احمد مصطفى(٢٠٠٨).

٢- وقد تراوحت الفئة العمرية لهذه الدراسات بمرحلة رياض الأطفال والمرحلة الابتدائية .

٣- كما اختلف حجم عينة الدراسة ما بين ٣١ طفل كما في دراسة فاطمة عبد الله محمد العقلا(٢٠٠٤) إلى ١٦٠ طفل كما في دراسة اسكرجز وآخرون Scrugges, et al (١٩٩٠) .

٤- ومن حيث الأدوات تم استخدام اختبارات منها المصفوفات المتتابعة واختبار التشخيص المبدئي لذوي صعوبات التعلم ومقياس ذاكرة الأطفال ومقياس الاستدعاء وذاكرة الألفاظ، واختبار الإنصات للجمل والذاكرة البصرية ومقياس الذاكرة قصيرة المدى كما في دراسة نجوى أحمد عبد الله (٢٠٠٠).

٥- ومن حيث المنهج فقد استخدم المنهج الوصفي المقارن كما في دراسة أكرمان وآخرون Ackerman et al،(1990) ، وأيضا المنهج التجريبي ذو المجموعتين التجريبية والضابطة كما في دراسة سوانسون هويل , Swanson , Howell(٢٠٠١).

٦- ومن المهام التي اعتمدت عليها البرامج المقدمة في هذه الدراسات كانت عبارة عن الأنشطة الموسيقية والمكتبية والحركية ومواقف وخبرات وأنشطة وأساليب تعليمية متنوعة كما في دراسة جون,John (2003).

٧- ومن الاستراتجيات التي تم ذكرها في دراسة فاطمة عبد الله محمد العقلا(٢٠٠٤)الاستراتيجيات التي تعتمد على التكرار والتجميع وترميز المجموعات وإدخالها في البنية المعرفية واسترجاعها عندما يطلب ذلك مع التأكيد على ارتباط الأنشطة بمنهج الروضة وشمولها خبرات حياتية متنوعة تتسم بالمرونة والاستمرارية ومراعاة الفروق الفردية.

٨- وكانت النتائج التي تم التوصل إليها في هذه الدراسات جميعها تؤكد وجود قصور فى مهام الذاكرة المختلفة كما في دراسة ليدل وراسموسن ,Liddell & Rasmussen(2005)،وتشير أيضا إلى فاعلية برامج تنمية مهارات الذاكرة واستمرار فعاليتها في المراحل اللاحقة كما في دراسة اسكرجز وآخرون Scrugges, et al(١٩٩٠).

٩- وقد استفاد الباحث من الدراسات السابقة في معرفة طبيعة الذاكرة لدى ذوى صعوبات التعلم والتأكد من إمكانية تحسن مهارات الذاكرة لديهم وأيضا معرفة الاستراتجيات المناسبة لهم للاستفادة منها في الاجراء التجريبي للدراسة الحالية.

ب- دراسات تناولت العلاقات المكانية:

- هدفت دراسة **كلشن (٢٠٠٠)** إلى معرفة دور الوسائل التعليمية في إكساب مجموعة من مفاهيم الإدراك البصري المكاني لأطفال الروضة من عمر (٥-٦) سنوات، واستخدمت برنامج مفاهيم الإدراك البصري المكاني، وتوصلت الدراسة الحالية إلى النتائج التالية : تتحسن نتائج الأطفال في الروضة عند استخدام أساليب تعليم مشوقة وجذابة ، للتعليم الحسي أهمية خاصة في تعلم مفاهيم مجردة مثل المفاهيم المكانية ، للعب أهمية خاصة لرياض الأطفال كطريقة للتعلم ، واكتساب الخبرات والمهارات، كأسلوب يساعد على تنمية شخصية المتعلم.
- كما هدفت دراسة **مروة بكر (٢٠٠٤)** وموضوعها : التحقق من فعالية برنامج لتنمية الحس المكاني البصري والمفاهيم الهندسية لدى أطفال الروضة،واستخدمت برنامج لتنمية الحس المكاني والمفاهيم الهندسية، وتوصلت الدراسة إلى تأثير اختبار العلاقة بين الحس المكاني والمفاهيم الهندسية لصالح أطفال المجموعة التجريبية.
- وكان هدف دراسة **مسك العيسى (٢٠٠٦)** التحقق من فعالية برنامج كمبيوتر باستخدام الوسائط المتعددة في إكساب بعض مفاهيم الإدراك المكاني البصري لأطفال الروضة في الجمهورية

اليمنية،واستخدمت برنامج الوسائط المتعددة، وأسفرت النتائج عن فعالية البرنامج المقترح في إكساب أطفال المجموعة التجريبية مفاهيم الإدراك المكاني.

- وهدفت دراسة **ويليميز و داي ,Williams & Day (2008)** إلى التحقق من فاعلية البرامج السلوكية المعرفية في تنمية الإدراك البصري المكاني للأطفال وتضمنت العينة ٢٧ طفلاً مقسمين إلى (١٣) في مجموعة إناث، و (١٤) مجموعة الذكور من ذوي صعوبات التعلم بمتوسط عمري ٦ سنوات، واستخدمت الدراسة نموذجاً مختلطاً لتحليل وتقييم أداء الأطفال في اختبار الإدراك البصري المكاني وأوضحت النتائج وجود فروق بين التطبيق القبلي والبعدي لصالح التطبيق البعدي وعدم وجود فروق في التحسن بين مجموعة الذكور/والإناث.

التعقيب على الدراسات:

١- من حيث الهدف الذي تناولته الدراسات السابقة فكان التحقق من فعالية برنامج تعليمي لتنمية العلاقات المكانية لدى ذوى صعوبات التعلم النمائية كما في دراسة بكر (٢٠٠٤).

٢- من حيث العينة فقد تحددت الفئة العمرية في هذه الدراسات بمرحلة رياض الأطفال.

٣- ومن حيث المنهج فقد استخدم المنهج التجريبي كما في دراسة ويليميز و داي ,Williams & Day(2008)

٤- وكانت النتائج التي تم التوصل إليها في هذه الدراسات جميعها التأكيد على فاعلية برامج تنمية العلاقات المكانية لدى ذوى صعوبات التعلم النمائية كما فى دراسة العيسى(٢٠٠٦).

٥- وقد استفاد الباحث من الدراسات السابقة في التأكد من إمكانية تحسن العلاقات المكانية لدى ذوى صعوبات التعلم النمائية وأيضا في معرفة أهمية اللعب والتعليم الحسي في تعليم العلاقات المكانية كما في دراسة كلشن (٢٠٠٠)،وهو ما تم الاستفادة منه في الإجراء التجريبي للدراسة الحالية.

ج- دراسات تناولت التآزر البصري الحركي:

- هدفت دراسة **السيد عبد الحميد (٢٠٠٣)** إلى التحقق من فعالية برنامج مصور في علاج الإدراك البصري كأحد صعوبات التعلم النمائية، وأثر ذلك على تحسين مستوى القراءة لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم وتكونت العينة من (٦٤) طفلاً وطفلة من ذوي صعوبات التعلم يتراوح عمرهم الزمني من (٦ : ٨) سنوات مقسمين إلى مجموعتين أحداهما تجريبية والأخرى ضابطة واستخدمت الدراسة مجموعة الأنشطة المصورة لتحديد مستوى الإدراك البصري ومجالاته

واختبار الإدراك البصري المصور للأطفال وكشفت النتائج عن تحسن مهارات الإدراك البصري النمائية والمتمثلة في المطابقة والتمييز الإدراكي (الشكل، والحجم) والثبات الإدراكي والإدراك المكاني وتمييز الشكل والأرضية والإغلاق البصري والتآزر البصري – الحركي بينما لم تكشف النتائج عن دلالة إحصائية للفروق في القراءة.

- وكان هدف دراسة **فيشر ,Fisher (2007)** تنمية التركيز على تفاصيل العالم البصري لدى الأطفال، وتزويد الأطفال بفرص لتنمية الانتباه بتفاصيل العالم البصري، واختبار فاعلية برنامجين في تنمية الإدراك البصري لدى الأطفال مع تحديد أهم مجالات الإدراك البصري للأطفال ، وهي الموضع في الفراغ والتآزر البصري الحركي وتكونت العينة من (١٥) طفلاً وطفلة في مرحلة الروضة، واستخدمت الدراسة برنامجاً فنياً منهجياً مفتوحاً يشمل عنصر التدريب على الإدراك البصري، ويسمى برنامج كيمبل للأنشطة الفنية ونفس البرنامج الفني المنهجي المفتوح بدون عنصر التدريب على الإدراك البصري واختبار ماريا فروستنج النمائى للإدراك البصري ، وأشارت النتائج إلى فاعلية برنامج الأنشطة الفنية الذي يعتمد على التدريب لزيادة الإدراك البصري في تنمية هذا المجال لدى الأطفال بأبعاده المتمثلة في التآزر البصري الحركي وإدراك الموضع في الفراغ، كما ساهم ذلك في تحسين التنسيق بين العين واليد للطفل وارتباط الإدراك البصري بالتركيز والانتباه في صورة علاقة طردية كما أوضحت النتائج فاعلية البرامج الفنية في منح الأطفال فرصاً اكبر لفحص الخصائص البصرية الموجودة في البيئة المحيطة بهم.

التعقيب على الدراسات:

١- من حيث الهدف الذي تناولته الدراسات السابقة فكان التحقق من فعالية برنامج تعليمي لتحسين التآزر البصري الحركي لدى ذوى صعوبات التعلم كما في دراسة (السيد عبد الحميد،٢٠٠٣).

٢- وقد تراوحت الفئة العمرية لهذه الدراسات بمرحلة رياض الأطفال والمرحلة الابتدائية .

٣- ومن حيث الأدوات تم استخدام اختبارات منها الإدراك البصري المصور للأطفال و اختبار ماريا فروستج النمائى للإدراك البصري كما فى دراسة (فيشر ,Fisher ،2007).

٤- ومن حيث المنهج فقد استخدم المنهج التجريبي.

٥- ومن المهام التي اعتمدت عليها البرامج المقدمة في هذه الدراسات الأنشطة فنية بالإضافة إلى الأنشطة المصورة (فيشر ,Fisher ،2007).

٦- ومن حيث النتائج التي تم التوصل إليها في هذه الدراسات فقد أشارت إلى فاعلية برامج تنمية مهارات التآزر البصري الحركي لدى ذوى صعوبات التعلم.

٧- وقد استفاد الباحث من الدراسات السابقة في التأكد من إمكانية تحسن مهارة التآزر البصري الحركي لدى ذوى صعوبات التعلم النمائية وأيضا معرفة المهام المناسبة لهم للاستفادة منها في الإجراء التجريبي للدراسة الحالية.

تعقيب عام على الدراسات السابقة:

بالرجوع إلى الدراسات السابقة يتضح ما يلي :

- افرد الباحث القسم الأول للدراسات التي بحثت في صعوبات التعلم النمائية سواء أكانت تبحث في علاقة صعوبات التعلم النمائية ببعض المتغيرات الأخرى أو تبحث في فعالية برنامج مقدم لهم وذلك لأن الدراسة الحالية تعتمد على تحديد الأطفال ذوى صعوبات التعلم النمائية، ثم تناول الباحث في القسم الثاني الدراسات التي بحثت في التدخل المبكر لذوى صعوبات التعلم النمائية وأوضحت كيفية حدوثه وذلك لأن الدراسة الحالية تعتمد على برنامج تدخل مبكر يؤدى إلى الحد من صعوبات التعلم النمائية ،إما في القسم الثالث فقد تناول الباحث دراسات اهتمت بالمهارات البصرية لدى ذوى صعوبات التعلم النمائية بشكل عام ،وأخيرا تناول الباحث في القسم الرابع مهارات الذاكرة والعلاقات المكانية البصرية والتآزر البصري الحركي لدى ذوى صعوبات التعلم النمائية حيث أنها المهارات البصرية التي يقوم عليها الأجراء التجريبي للدراسة الحالية.
- وبالرجوع إلى هذه الدراسات يتضح إمكانية الحد من قصور المهارات البصرية لدى ذوى صعوبات التعلم النمائية، بالإضافة إلى امكانية الحد من صعوبات التعلم الأكاديمية من خلال برنامج لتحسين صعوبات التعلم النمائية .
- تنوعت الفنيات والاستراتجيات والمهام المستخدمة مع ذوى صعوبات التعلم النمائية .
- لا يوجد تناقض بين نتائج الدراسات فجميعها أوضح قصور المهارات البصرية لديهم وامكانية تحسنها بعد تعرضهم لبرنامج تعليمي علاجي هادف.
- وقد أوضحت بعض الدراسات عن تأثير كل من الذاكرة البصرية والعلاقات المكانية والتآزر البصري الحركي في ظهور صعوبات تعلم نوعية(القراءة – الكتابة – الحساب والهندسة) في المراحل اللاحقة.

وأخيرا سوف يحدد الباحث أوجه الاستفادة من هذه الدراسات في النقاط التالية:

- اختيار أدوات انتقاء عينة صعوبات التعلم النمائية وقياس المهارات البصرية موضع الدراسة مثل اختبار رسم الرجل لجود انف هاريس لقياس الذكاء،واختبار تشخيص صعوبات التعلم النمائية مثل قائمة صعوبات التعلم النمائية لأطفال الروضة لعادل عبد الله،والاختبار النمائى للإدراك البصري لماريانا فروستج.

- صياغة فروض الدراسة بناء على ما أسفرت عنة نتائج الدراسات السابقة .
- اختيار عينة مناسبة الحجم في ضوء الأعداد المستخدمة في الدراسات السابقة .
- إعداد التصميم التجريبي للدراسة الحالية .
- اختيار مهام وأنشطة جذابة للطفل وتعتمد على اللعب والتعليم الحسي .
- اختيار الأسلوب الإحصائي المناسب للدراسة الحالية.

فروض الدراسة:

يتضح مما سبق أن الأطفال ذوى صعوبات التعلم النمائية لديهم قصور في المهارات البصرية ،وأن الباحثين قد تناولوا ذلك القصور في دراساتهم سواء بالكشف عنه أو بتصميم برامج لعلاج هذا القصور وأوضحوا فعالية هذه البرامج ،وفى ضوء ذلك يصوغ الباحث فروض الدراسة.

الفرض الأول:

توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات أطفال المجموعتين الضابطة والتجريبية على اختبارات المهارات البصرية لصالح المجموعة التجريبية بعد تطبيق البرنامج"

وينبثق من الفرض الأول الفروض الفرعية الآتية:

أ- "توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات أطفال المجموعتين الضابطة والتجريبية على اختبار تذكر الخرز لصالح المجموعة التجريبية بعد تطبيق البرنامج"

ب- "توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات أطفال المجموعتين الضابطة والتجريبية على اختبار التآزر البصري الحركي لصالح المجموعة التجريبية بعد تطبيق البرنامج"

ج- "توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات أطفال المجموعتين الضابطة والتجريبية على اختبار العلاقات المكانية لصالح المجموعة التجريبية بعد تطبيق البرنامج"

الفرض الثاني :

" توجد فروق داله إحصائياً بين متوسطي درجات أطفال المجموعة التجريبية علي اختبارات المهارات البصرية في القياسين القبلى و البعدي لصالح القياس البعدى "

وينبثق من الفرض الثاني الفروض الفرعية الآتية:

أ- " توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات أطفال المجموعة التجريبية علي اختبار تذكر الخرز في القياسين القبلى و البعدي لصالح القياس البعدى "

ب-" توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات أطفال المجموعة التجريبية علي اختبار التأزر البصري الحركي في القياسين القبلى و البعدي لصالح القياس البعدى "

ج - " توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات أطفال المجموعة التجريبية علي اختبار العلاقات المكانية في القياسين القبلى و البعدي لصالح القياس البعدى "

الفرض الثالث :

وينبثق من الفرض الثالث الفروض الفرعية الآتية:

" لا توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات أطفال المجموعة التجريبية علي اختبارات المهارات البصرية في القياسين البعدي والتتبعي "

أ- " لا توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات أطفال المجموعة التجريبية علي اختبار تذكر الخرز في القياسين البعدي والتتبعي "

ب-" لا توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات أطفال المجموعة التجريبية علي اختبار التآزر البصري الحركي في القياسين البعدي والتتبعي "

ج- " لا توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات أطفال المجموعة التجريبية علي اختبار العلاقات المكانية في القياسين البعدي والتتبعي "

الفصل الرابع

منهج الدراسة وإجراءاتها

يعرض هذا الفصل الإجراءات المتبعة في الدراسة الحالية ويشمل المنهج المستخدم ، وفروض الدراسة ، وعينية الدراسة ومواصفاتها وشروطها ، وأدوات الدراسة ، والشروط السيكومترية لثبات وصدق هذه الأدوات ، والإجراءات التي استخدمت في تطبيقها ، والمعالجات التي استخدمت في تطبيقها ، والمعالجات الإحصائية للبيانات المستخدمة في الدراسة .

أولا : منهج الدراسة :

تعد هذه الدراسة من الدراسات التجريبية ذي مجموعتين متكافئتين أحداهما تجريبية والأخرى ضابطة ، وقام الباحث بالقياس القبلي علي المجموعتين وتم تطبيق برنامج تدخل مبكر للحد من القصور في بعض المهارات البصرية لأطفال الروضة ذوي صعوبات التعلم النمائية كمتغير تجريبي لأطفال المجموعة التجريبية دون الضابطة ، وتم القياس البعدي للمجموعتين ، لمعرفة مدي فاعلية البرنامج علي أطفال المجموعة التجريبية ويوضح الشكل التالي المنهج المستخدم في الدراسة.

شكل رقم (٥)

شكل يوضح المنهج التجريبي

ثانيا : عينة الدراسة :

تكونت عينة الدراسة من (١٠) أطفال (٦ ذكور ، ٤ إناث) من أطفال الصف الثاني الروضة مدرسة جاردن سكول الخاصة بحدائق القبة الذين لديهم صعوبات تعلم نمائية متمثلة في قصور في بعض المهارات البصرية (تآزر بصري حركي– علاقات مكانية – ذاكرة بصرية)

١– شروط اختيار العينة:

- أن تكون الفئة العمرية من ٥ إلي ٦ سنوات.
- أن يكون الأطفال من الملتحقين بالصف الثاني بالروضة (وقد تم اختيار هذا الصف الدراسي وذلك للتأكد من أن قصور المهارات البصرية – موضوع البحث– لديهم لا يرجع إلى نقص في التدريب والخبرات) .
- أن تكون العينة خاليه من أي عيوب سمعية أو بصرية أو مشاكل نفسية.
- أن تكون العينة متكافئة من حيث المستوي الاقتصادي الاجتماعي.
- أن تكون العينة متجانسة في نسبة الذكاء .
- أن تكون العينة متجانسة في المهارات (تآزر بصري حركي – علاقات مكانية – ذاكرة بصرية)

تجانس أفراد عينة الدراسة من حيث السن:

و فيما يلى الجدول (١) يوضح توزيع أفراد العينة من الجنسين و نسبتهم المئوية .

جدول (١)

توزيع عينة الدراسة طبقا للجنس و نسبتهم المئوية

المجموعة	النوع	ن	النسبة المئوية
التجريبية	ذكور	٣	%٦٠
	إناث	٢	%٤٠
الضابطة	ذكور	٣	%٦٠
	إناث	٢	%٤٠
الكلية	ذكور	٦	%٦٠
	إناث	٥	%٤٠

وفيما يلي جدول(٢) يوضح توزيع عينة الدراسة الأساسية من حيث العمر الزمني بالشهور

جدول(٢)

يوضح توزيع عينة الدراسة الأساسية

من حيث العمر الزمني بالشهور

المجموعة	ن	الحد الأدنى	الحد الأقصى	المتوسط	الانحراف المعياري
التجريبية	٥	٦١*	٧١	٦٧،٨	٤،١٤
الضابطة	٥	٦٣	٧١	٦٧،٠٠	٣،١٦

*تم حساب العمر بالشهور نظراً لصغر أعمار العينة.

فيما يلي جدول (٣)يوضح تجانس أفراد المجموعة التجريبية / الضابطة من حيث السن .

جدول (٣)

يوضح الفروق بين المجموعتين فى السن

المجموعة	ن	متوسط الرتب	مجموع المربعات	قيمة(z)	مستوى الدلالة
التجريبية	٥	٦	٣٠	٠،٥٣٢	غير دال
الضابطة	٥	٥	٢٥		

يتضح من الجدول السابق عدم وجود فروق بين متوسط أعمار المجموعتين التجريبية والضابطة مما يدل على تجانس أفراد العينة من حيث السن.

تجانس أفراد عينة الدراسة من حيث درجة الذكاء :

جدول (٤)يوضح توزيع عينة الدراسة من حيث درجة الذكاء.

جدول (٤)

توزيع عينة الدراسة من حيث درجة الذكاء

المجموعة	ن	الحد الأدنى	الحد الأقصى	المتوسط	الانحراف المعياري
التجريبية	٥	٩٢	٩٦	٩٤،٢٠	١،٦٤
الضابطة	٥	٨٩	١٠١	٩٣،٤٠	٤،٨٢

و فيما يلى جدول (٥) يوضح تجانس عينة الدراسة من حيث درجة الذكاء .

جدول (٥)

يوضح الفروق بين المجموعتين في درجة الذكاء

المجموعة	ن	متوسط الرتب	مجموع المربعات	قيمة(z)	مستوى الدلالة
التجريبية	٥	٦،٣٠	٣١،٥٠	٠،٨٥	غير دال
الضابطة	٥	٤،٧٠	٢٣،٥٠		

يتضح من الجدول السابق (٥) عدم وجود فروق بين متوسط درجات ذكاء أفراد المجموعتين التجريبية / الضابطة مما يدل على تجانس العينة من حيث درجة الذكاء.

تجانس افراد عينة الدراسة على قائمة صعوبات التعلم النمائية لأطفال الروضة :

و فيما يلى جدول (٦) يوضح توزيع إفراد عينة الدراسة على قائمة صعوبات التعلم النمائية لأطفال الروضة .

جدول (٦)

توزيع أفراد العينة على قائمة صعوبات التعلم

النمائية لأطفال الروضة

المجموعة	ن	الحد الأدنى	الحد الأقصى	المتوسط	الانحراف المعياري
التجريبية	٥	٩٩	١٠٨	١،٠٣	٣،٩٣
الضابطة	٥	٩٦	١٠٩	١،٠١	٤،٧٦

و فيما يلى جدول (٧) يوضح تجانس عينة الدراسة على قائمة صعوبات التعلم النمائية لأطفال الروضة .

جدول (٧)

يوضح الفروق بين المجموعتين على قائمة صعوبات التعلم النمائية لأطفال الروضة

المجموعة	ن	متوسط الرتب	مجموع المربعات	قيمة(z)	مستوى الدلالة
التجريبية	٥	٥،٨٠	٢٩	٠،٣١	غير دال
الضابطة	٥	٥،٢٠	٢٦		

يتضح من الجدول السابق (٧) عدم وجود فروق بين متوسط درجات أفراد المجموعتين التجريبية / الضابطة على قائمة صعوبات التعلم النمائية لأطفال الروضة مما يدل على تجانس العينة.

ثالثاً:أدوات الدراسة:

استخدم الباحث في هذه الدراسة الأدوات التالية:

١- استمارة بيانات الأولية .

٢- اختبار رسم الرجل.

٣- قائمة صعوبات التعلم النمائية لأطفال الروضة.

٤- اختبار تذكر الخرز (اختبار فرعى من مقياس ستانفورد – بينيه – الصورة الرابعة).

٥- اختبار التآزر البصري الحركي (اختبار فرعى من الاختبار النمائى للإدراك البصري).

٦- اختبار العلاقات المكانية(اختبار فرعى من الاختبار النمائى للإدراك البصرى).

٧- برنامج تدخل مبكر للحد من القصور فى بعض المهارات البصرية لأطفال الروضة ذوى صعوبات التعلم النمائية.

استمارة البيانات الأولية:

اشتملت هذه الاستمارة على العديد من المتغيرات منها تاريخ ميلاد الطفل ،خلو الطفل من الإعاقات الجسمية والمشاكل النفسية،المستوى التعليمي للوالدين ،وظيفة الوالدين ،معيشة الوالدين معا ،والمعززات الايجابية للطفل وكان الغرض منها الوقوف على حالة الطفل والتأكد من أن شروط العينة تنطبق عليه معرفة نوع المعززات لكل طفل وأيضاً التأكد من أن المستوى بين الأطفال المشتركة فى البرنامج متقارب من حيث الظروف الاجتماعية والاقتصادية.

اختبار رسم الرجل Good Enough للذكاء:

اختبار رسم الرجل من أكثر اختبارات ذكاء الأطفال شيوعاً و استخداماً فى مختلف الأقطار ، و قد أعدته فى الأصل الباحثة الأمريكية (جو انف هاريس) إلا انه ظهر تعديل شامل للاختبار عام ١٩٦٣ ، وأصبح يسمى اختبار الرسم (لجود أنف هاريس) و يؤكد هذا التعديل ، كما يؤكد الاختبار الاصلى ، على دقة الطفل فى الملاحظة وأرتقاء تفكيره المجرد و ليس المهاره الفنية فى الرسم ، حيث تعطى درجة لكل جزء الجسم رسمة الطفل ، و تفاصيل الملبس و النسب المنظور و غير ذلك من الخصائص التى بلغت فى الطبعة الجديدة المعدلة ٧٣ عنصرا قابلا للقياس .

(فؤاد أبو حطب، ١٩٧٧)

و قد قام الباحث باستخدام الاختبار فى الدراسة الحالية نظراً لأنه يعد من الاختبارات الجمعية ، أى يصلح للتطبيق على مجموعة من الإفراد فى وقت واحد و بواسطة فاحص واحد ،كما يصلح للإجراء على من تقع أعمارهم بين سن ٣،٥ و ١٣،٥ سنة ولكن نتائجه تكون أكثر دقة فى الفترة الواقعة بين ١٠:٤ سنوات .

طريقة إجراء الاختبار :

يعطى كل طفل قلم رصاص و أستيكة وورقة بيضاء و يراعى أن يكون حجم الورقة المستخدم من مقاس وا حد ويستبعد من أمام الطفل كل الأشياء عدا الورق و القلم و الاستيكة.

ثم يطلب من الطفل أن يرسم صورة "لرجل"، محاولا أن يرسم أحسن صورة مع التجنب القيام بأي إيحاء للطفل برسم اى تفصيل ، و يمكن فقط تشجيعه ببعض الكلمات.

المقياس ليس له زمن محدد للتطبيق و بعد انتهاء الطفل من إتمام الرسوم يقوم الباحث بتسجيل أسم الطفل و جنسه و تاريخ ميلاده.

طريقة التصحيح:

تعطى درجة لكل بند تم رسمه بصورة صحيحة ، ثم تحسب الدرجة الكلية الخام و هى مجموع البنود التى اعطيت درجة، ثم تحول الدرجة الخام الى الدرجة المقابلة لها فى نسبة الذكاء من الجداول المعدة لذلك .

الصدق :

قام محمد متولى غنيمة (١٩٧٦) بحساب صدق الاختبار عن طريق معامل الارتباط بينه و بين اختبار (ستانفورد بنية) ووجد معاملات ارتباط مرتفعة جدا تراوحت ما بين (٠،٨٠، ٠،٨٤).
(محمد غنيمة، ١٩٧٦)

كما اسفرت نتائج حساب صدق الاختبار فى بحث فاطمة حنفى (١٩٨٣) بحساب معامل الارتباط بينه وبين اختبار (ستانفورد بنيه) فكانت قيمة معامل الصدق (٠,٧٩) وكانت دالة عند مستوى (٠،٠١).

أيضا قامت عزة خليل (١٩٩٣) بحساب صدق الاختبار باستخدام أسلوب صدق المحك مابين ألاختبار و مقياس (وكسلر بليفيو)و بلغ معامل الارتباط (٠،٧٧) وهو معامل ارتباط مرضى الى حد كبير .

(عزة خليل، ١٩٩٣،٧١)

الثبات :

لقد تتابعت البحوث بعد ظهور المقياس المعدل (١٩٦٣) تتابعا كبيرا ، وقد صدر مسح شامل لهذه الدراسات فى فى عام ١٩٦٦ رو أوضح أن النتائج تؤكد ثبات المقياس و صدقة ، فقد قام (هاريس) بحساب ثبات الاختبار ، واعتمد على ذالك معامل الموضعية ،فو جد أن هذا المعامل يدل على الارتباط بين التصحيح الباحث واحد المعلمين لرسوم ثلاث مجموعات من تلاميذ الصف الأول الابتدائي كما يلي : ٠،٦٠ ،٠،٧٣، ٠،٨٠ ولرسوم ثلاث مجموعات من تلاميذ الصف الثاني الابتدائي فكان ٠،٨٥،٠،٨٦،٠،٨١،٠،.

(فؤاد ابو حطب، ١٩٧٧)

و قد قام محمد متولى غنيمة (١٩٧٦) بحساب معامل الثبات فى تقنية لهذا الاختبار باستخدام طريقة إعادة الاختبار و بلغ معامل الثبات ٠،٨٤ق – ٠،٩٨ ، و كانت جميعها دالة عند مستوى (٠،٠١).

(محمد غنيمة،١٩٨٦)

كما قامت فاطمة حنفى (١٩٨٣) بحساب ثبات الاختبار باستخدام طريقة إعادة التطبيق فكان معامل الثبات مرتفع حيث وصل إلى ٠،٩٨ و هى قيمة دالة عند مستوى (٠،٠١).

(فاطمة حنفى ،١٩٨٣)

قائمة صعوبات التعلم النمائية لأطفال الروضة (عادل عبد الله محمد ، ٢٠٠٥):

تهدف هذه القائمة التعرف علي صعوبات التعلم النمائية التي يمكن أن يتعرض لها الأطفال في هذه السن الصغيرة ، أي خلال مرحلة الروضة ، و تحديدها ، و قياسها ، و تمثل هذه القائمة قائمة بأهم الصعوبات التعلم النمائية لأطفال الروضة تم إعدادها في إطار ذلك التصنيف الذي قدمه KIRK & CHALFANT لصعوبات التعلم النمائية و هو ذلك التصنيف الثلاثي الشهير الذي يصنفها إلى ثلاث أنماط أساسية تتمثل فيما يلى:

١.صعوبات التعلم المعرفية و تضم فى مظاهرها ما يلى :

- صعوبات الانتباه .
- صعوبات الإدراك.
- صعوبات الذاكرة.

٢. صعوبات التعلم اللغوية ، وتتضمن مظاهر ما يلى :

- صعوبات اللغة .
- صعوبات التفكير.

٣.صعوبات التعلم البصرية الحركية ، وتضم مظاهر ما يلى :

- صعوبات أداء المهارات الحركية الكبيرة و العامة .
- صعوبات أداء الحركات المهارات الحركية الدقيقة.

وتضم القائمة هذه الأنماط من الصعوبات فيما يشبه بطارية الاختبارات ، و يبلغ عدد عباراته ثمانين عبارة موزعة على تلك الأنماط من صعوبات بحيث نجد فيما يتعلق بعدد العبارات المتضمنة ما يلي :

- أن عدد العبارات الخاصة بصعوبة الانتباه تشغل العبارات من ١-١١ باجمالى إحدى عشر عبارة.

- أن عدد العبارات الخاصة بصعوبة الإدراك تشغل العبارات من ١٢-٢٦ باجمالى خمس عشر عبارة.
- أن عدد العبارات الخاصة بصعوبة الذاكرة تشغل العبارات من ٢٧-٣٩ باجمالى ثلاث عشر عبارة.
- أن عدد العبارات الخاصة بصعوبة التفكير تشغل العبارات من ٤٠-٥٢ باجمالى ثلاث عشر عبارة.
- أن عدد العبارات الخاصة بصعوبة اللغة تشمل العبارات من ٥٣- ٦٦ باجمالى أربع عشر عبارة.
- لن عدد العبارات الخاصة بصعوبة البصرية ـ الحركية تشغل العبارات من ٦٧-٨١ باجمالى أربع عشر عبارة .

وهناك ثلاثة اختيارات أمام كل عبارة هى (نعم-احيانا -لا) تحصل على الدرجة (٢-١-صفر)على التوالي . و عندما تتجاوز درجة الطفل ٥٠% من الدرجة القائمة التى تعد من مقاييس الفرز و التصفية فانه يدخل فى عدد أولئك الكلية القائمة التى تعد من مقاييس الفرز والتصفية فإنه يدخل فى عدد أولئك الأطفال المعرضين لخطر صعوبات التعلم النمائية ، أما إذا ما وصلت درجاته فى هذه القائمة إلى حوالى ٧٠% تقريبا او أكثر فإنه آنذاك ممن يعانون فعلا من تلك الصعوبات .

و من المعلوم انه توجد إجابة صحيحة و أخرى خاطئة ، لكن المهم أن يعبر الاختبار الذي تقرأه معلمة الروضة هى التى تجيب عن هذه القائمة و ذلك من واقع معرفتها بالطفل و ما يصدر عنه من سلوكيات مختلفة.

(عادل عبد الله محمد ٢٠٠٦، ٢٣-٣٠)

و قد استخدم الباحث هذه القائمة لفرز عينة صعوبات التعلم و هى عينة الدراسة الحالية .

صدق الاختبار:

استخدم المؤلف فى التأكد من صدق المقياس أربع طرق :

صدق المحتوى :

حيث تمت صياغة عبارات المقياس بما تتضمنه من إبعاد فرعية في إطار ذلك التصنيف الثلاثي التعلم بوجه عام ولصعوبات التعلم النمائية بوجه خاص. و ينطلق هذا التصور من التصنيف الذي تم تقديمه منKIRK& CHALFANT.

صدق المحكمين :

تم عرض المقياس على عشرة أساتذة التربية الخاصة و تم الإبقاء على تلك العبارات التي نالت أكثر من ٩٠%من إجماع المحكمين

الصدق التلازمي:

تم التطبيق على ٢٣ طفلا من أطفال الروضة ممن يعدون معرضين لخضر صعوبات التعلم و تراوحت قيم الصدق التلازمى بين ٠،٥٤٨ -٠،٨٩٣ للأبعاد الفرعية .

الصدق التمييزى:

تم حساب الصدق التمييزى عن طريق التأكد من قدرة هذه القائمة على التمييز بين أولئك الأطفال المعرضين لخطر صعوبات التعلم و أقرانهم العاديين بمرحلة الروضة.

و تم تطبيق هذه القائمة على أباء هاتين المجموعتين من الأطفال الذى بلغ عدد أعضاء كل منهما (٢٥) طفلا فى السنة الثانية بالروضة . وكانت النتائج دالة جميعها عند مستوى ٠،٠١ و هو ما يدل على قدرة هذه القائمة على التعرف على أطفال الروضة المعرضين لخطر صعوبات التعلم ، و تحديدهم و تمييزهم عن الأطفال العاديين .

الثبات :

أستخدم المؤلف العديد من الأساليب الإحصائية التالية لإيجاد ثبات مقاييس التقدير بالاستعانة بمعاملات الثبات على النحو التالي :

- التجزئة النصفية تراوحت قيم معامل الثبات ما بين (٠،٥٤٢ - ٠،٩٣٢)
- الاتساق الداخلى تراوحت ما بين (٠،٥١ - ٠،٩٣) ، بين كل المفردة و الدرجة الكلية كما تراوحت ما بين (٠،٥٢-٠،٩١) بالنسبة للمقياس ككل .
- معادلة الفا كرونباخ تراوحت ما بين (٠،٥٠٥- ٠،٨٨٤) بين الابعاد الفرعية و بلغت ٠،٨٢٧ للمقياس ككل .

ومن ثم فإن مقياس التقدير المشار إليها على درجة عالية من الثبات الأمر الذى يمكن أن يطمئن إلى استخدام هذه المقاييس فى الكشف عن ذوى صعوبات التعلم .

اختبار تذكر الخرز (اختبار فرعى من مقياس ستانفورد – بينيه – الصورة الرابعة) :

وقد أعد هذه الصورة "ثورنديك وهاجن وساتلر" وصدرت هذه الصورة عام (١٩٨٦) وقام لويس كامل مليكة (١٩٩٤) بإعداد وتطوير هذه الصورة لتصلح للتطبيق فى المجتمع المصرى.

وصف المقياس :

يشمل المقياس أربع مجالات لقياس القدرة المعرفية وهى:

الاستدلال اللفظى،الاستدلال الكمى ،الاستدلال المجرد/البصرى و الذاكرة قصيرة المدى ويندرج تحت كل مجال منهم عدد من الاختبارات بلغت فى مجموعها ١٥ اختباراً.

وسيطبق الباحث اختبار فرعي واحد فقط من مجال الذاكرة قصيرة المدى وهو :

تذكر الخرز Bead memory:

ويتكون الاختبار من مجموعة خرز من البلاستيك من إشكال وألوان مختلفة (اسطوانى – مخروطى – قرصى – كرة)،(أبيض – أحمر _ أزرق) وقاعدة يثبت عليها عمود تدخل فيه قطع الخرز التى تعرض على المفحوص مصورة فى نمط من الأشكال والألوان المختلفة .

صدق المقياس :

تتعدد وتتنوع الشواهد على صدق المقياس، حيث يتوفر للمقياس الصدق الظاهرى بوصفة مقياس للذكاء أو للقدرات المعرفية ، للمقياس أكثر من نوع واحد من الصدق المركب فتتدرج متوسطات الفئات العمرية المختلفة فى نسق واضح تتزايد فية المتوسطات تدريجيا إلى مرحلة عمرية تبدأ بعض متوسطات الدرجات بعدها فى الانخفاض التدريجى، ويشمل ذلك الاختبارات الفرعية ودرجات المجالات والدرجة المركبة مما يشير إلى الصدق المركب المرتبط بالنمط الارتقائي المفترض للقدرات المعرفية.

وفى دراسة فاتن صلاح عد الصادق عن دراسة مقارنة للصفحة المعرفية لمقياس ستانفورد – بينية الصورة الرابعة بين ذوى صعوبات التعلم والمتأخرين دراسيا والمعاقين عقليا، ثبت صدق المقياس فى التمييز بين الفئات وبين أفراد عينة التقنين ، حيث وجدت ان متوسط الدرجة المركبة لمجموعة ذوى صعوبات التعلم (ن=٧٢)

يعادل (م=٩٧،٢٩ ، ع = ٧ ،٤٢) مقابل متوسط مقداره م = ٧٧،٧٦ ، ع = ٤،٤٥ للمتأخرين دراسيا (ن=٥٨)

ومتوسط مقداره م =٥٦،٧٣ ، ع =٢٥ ،٤ للمعاقين عقليا (ن=٣٠) وكانت الفروق كلها دالة إحصائياً .

وفى دراسة سامية بكرى عن مقارنة الصفحة النفسية لمقياس ستانفورد – بينية الصورة الرابعة بين المتفوقين والمتأخرين دراسيا والمعاقين عقليا، أوضحت النتائج صدق المقياس فى التمييز بين العينات الثلاثة حيث كانت المتوسطات والانحرافات المعيارية للدرجة المركبة فى عينة المتفوقين (م = ٩٢،٨٥ ، ع = ١٠ ،٩١) والمتوسطين (م = ٨٠،٧٢ ، ع = ٩،٣٢)وأخيرا عينة المتأخرين (م = ٧٠،٧٧ ، ع =٧ ،٤٢) .

ثبات المقياس :

تشير النتائج إلى أن المقياس يتسم بثبات مرتفع نسبيا عند استخدام معادلة كودر – ريشاردسون ٢٠ حيث تتراوح معامل ثبات الإعادة على مجموعة من أطفال مرحلة ما قبل المدرسة (ن = ٣٠ طفلا) ٠،٨٨ للذاكرة قصيرة المدى ،بينما كانت ٠،٨٧ للدرجة المركبة

(لويس كامل مليكة،١٨٤،١٩٩٤)

وفى الدراسة الحالية قام الباحث بحساب ثبات الاختبار عن طريق إعادة الاختبار .

جدول(٨)

توصيف عينة الثبات

العينة	النوع	العمر•	
		م	ع
الاطفال العاديين	٧	٦٦،٢٠	٢،٢٥
الاطفال ذوى صعوبات التعلم	٣	٦٤،٩٠	٣،٤١

• تم حساب العمر بالشهور نظراً لصغر عمر العينة .

جدول (٩)

معامل الارتباط بين الاختبار و إعادة الاختبار

الاختبار	العينة	معامل الارتباط
تذكر الخرز	الأطفال العاديين	**٠،٩٧
	الأطفال ذوى صعوبات التعلم	**٠،٨٠

**دال عند مستوى ٠،٠٥

الاختبار النمائى للإدراك البصري:

أدركت واضعة الاختبار "مارينا فروستج" M. Frosting (١٩٦٣) ضرورة وصف الارتقاء العادي للإدراك البصري للأطفال باعتباره الخطوة الأولى نحو الوصول إلى نسيبة إدراكية (P.Q) Perceptual Quotient للطفل كفرد، حتى يمكن استخدام الاختبار النمائى للإدراك البصري فى الكشف عن الأطفال الذين تقل قدراتهم الإدراكية عن المعيار، وذلك على نفس النحو الذى يحدث بالنسبة لتقنين اختبارات الذكاء من اجل اشتقاق المعايير من أداء أقرانهم العاديين. ويطبق هذا الاختبار بشكل فردى أو جماعي.

تعليمات التطبيق والتصحيح:

تطلب استخدام اختبار فروستج للإدراك البصرى فى أغراض التشخيص أو التقويم أن يكون الباحث ذات ألفة كافية بالتعليمات الواردة فى دليل الاختبار وكذلك بفقرات الاختبار. ودرس الباحث محكات تقدير الدرجات.

ورأى الباحث أن إحدى الطرق المناسبة للبدء فى تعليم كيفية الاختبار وتقدير الأداء عليه هى قراءة التعليمات وقام الباحث بالإجابة بنفسه على فقرات الاختبار. ثم راجع الجزء الخاص بتقدير

الدرجات وأعطى درجات لأدائه، ودرس بعناية الأمثلة وأنواع الأخطاء التى وقع- أو لم يقع- فيها- ثم تتبع هذه الخبرة بممارسة التطبيق على بعض الأطفال من نفس الفئة التى تقوم الدراسة بدراستها قبل أن يطبقه على العينة الاستطلاعية ومن ثم عينة الدراسة لكى يتأكد من قدرته على تطبيق الاختبار.

وقام الباحث بدور المراقب مع الاخصائى النفسى أثناء تطبيقه الاختبار على الأطفال قبل أن يقوم بالتطبيق بنفسه.

وتعد الفقرات فى اختبار "فروستج" اقل تعقيداً وتنوعاً مع كثير من الفقرات الواردة فى الاختبارات الفردية للذكاء، مثل ستانفورد – بينيه ووكسلر ومع ذلك فان أي اختبار مصمم للأطفال الصغار يتطلب أن تتوافر لدى الفاحص الخبرة فى تحقيق علاقة ود وألفة مع الطفل قبل البدء فى التطبيق، ويعتمد صدق النتائج على التدريب والاهتمام والانتباه الدقيق لميكانيزمات الأداء على الاختبار.

الهدف من القياس:

الهدف من القياس الإدراك البصرى تقييم قدرة الأطفال من سن ثلاث سنوات إلى عشر سنوات أو أكثر على الإدراك البصري، وهو فى هذه الدراسة يتمثل فى الدرجة التى يحصل عليها الطفل من خلال أدائه لخمس مهام إدراكية تعبيرية متدرجة تغطيها خمسة مقاييس فرعية.

وصف الاختبار:

وينقسم المقياس إلى (٥) اختبارات فرعية وقد استخدم الباحث اختبارين فرعيين وهما:

- **التآزر البصرى الحركى Eye-motor coordination :**

وفى هذه الاختبارات يطلب من الطفل رسم خطوط مستقيمة ومنحنية ومنكسرة بين نطاقات تتزايد فى ضيقها أو رسم خط مستقيم يوصل إلى هدف بدون خطوط موجهة أو مرشدة.

ولا يسمح للطفل أن يرفع القلم أثناء رسم هذه الخطوط.

ويتكون هذا الاختبار من ١٦ فقرة، لا يتم التطبيق على الأطفال الروضة بدءاً من الفقرة رقم ٩ إلى الفقرة رقم ١٦.

- **العلاقات المكانية Spatial relationships:**

ومهمة الطفل فى هذا الاختبار تحليل أشكال وأنماط بسيطة تتكون من خطوط مختلفة الأطوال والزوايا بينها، ذلك بان يقوم الطفل بنسخها باستخدام نقاط مقدمة إليه كموجهات.

ويتكون هذا الاختبار من ٨ فقرات ويتوقف الاختبار عند الفقرة السادسة بالنسبة لأطفال الروضة.

الصدق:

توافرت عده مؤشرات على صدق التكوين الفرضى للاختبار النمائى للإدراك البصرى على عينه التقنين من الأطفال السعوديين والمصريين ،حيث كشف تحليل درجات الأداء على الاختبار قدرته على التمييز بشكل جوهري بين الشرائح العمرية المختلفة، فقد أشارت المقارنات المتعددة بين المتوسطات باستخدام اختبار (شيفيه) بعد أن كشف تحليل التباين البسيط عن دلاله تم (ف) حيث كانت ف=٠،٢٨ لاختبار التآزر البصري الحركي، ف=٠،٨٩ لاختبار العلاقات العينة المصرية ن=٣٠٠ للذكور، ن=٣٠٠ للإناث، ف=٢٧٤ لدى الذكور، ٠،٤٤٧ لدى الإناث على اختبار التآزر البصرى الحركى، ف=٠،٧٢ للذكور، ١١٦ للإناث على اختبار العلاقات المكانية، وجميع نتائج فى دالة عند ٠،٠٠١

كما كشف تحليل درجات أداء الأطفال فى الشرائح العمرية التي مثلت في عينه التقنين على قدرة الاختبار على التمييز بين الذكور والإناث.

وبالرغم من أن هذه الفروق لا تكاد تظهر فى الشرائح العمرية ٤،٥،٦ سنوات إلى إنها تظهر بوضوح فى الشرائح العمرية ٨،٩ سنوات. وفى عمر ٨ سنوات ن=٥٠ ذكور، ن=٥٠ إناث وفى

على اختبار التآزر البصري الحركى ت=٢،١٨ وداله عند ٠،٠١ أما عند عمر ٩ سنوات، ن=٥٠ للذكور، ن= ٥٠ للإناث فكانت ت=٤،٦٥ للدرجة الكلية للاختبار وداله عند ٠،٠٠١ ويؤكد على صدق الاختبار النمائى للإدراك البصري قدرته على التمييز بين الأطفال الذين لديهم صعوبات فى الكتابة كما يحددها الأداء على مقياس تقدير الأداء الكتابي، واقرأنهم من العاديين حيث تمت هذه الدراسة على مجموعة من الأطفال ن=٣٥ طفل من ذوى صعوبات التعلم فى الكتابة، ن=٣٥ طفل من العاديين كلاهما فى الصف الأول الابتدائي وكانت ت=٥،٦ لاختبار التآزر البصرى الحركى، ت=٤،٦ لاختبار العلاقات المكانية وكلاهما دال عند مستوى ٠،٠١ وتم إجراء هذه الدراسة ايضاً على عينه سعودية ن=٥٠ وكانت الفرق بين أطفال صعوبات التعلم والعاديين فى التآزر البصري الحركي ت=٣،٠٢ وداله عند ٠،٠٠١ وبالنسبة للعلاقات المكانية ت=٤،٦٩ وداله عند ٠،٠٠١

الثبات:

ثبات إعادة الاختبار:

وتم حساب الثبات بطريقة إعادة الاختبار على أكثر من عينه:

حيث قامت ماريا فروستج واخرون Frostiget al (١٩٦١) باعادة الاختبار بفارق ١٣ اسابيع على ٥٠ طفل من ذوى صعوبات تعلم وكانت ت=٠،٩٨ .

وفى دراسة مصطفى محمد كامل على عينات سعودية ن:٥٠ طفل وتمت إعادة الاختبار بفارق أسبوعين وكانت ت=٣٧، ٠ فى اختبار التآزر البصري الحركي، ت=٠،٧٠ كلاهما عند عمر ٦ سنوات.

وفى دراسة أخرى د. مصطفى محمد كامل على عينه مصرية تم حساب ثبات الاختبار بإعادة التطبيق بفارق أسبوعين وكانت ن= ٦٠ طفل في كل شريحة عمرية وكانت ت=٠،٣١ عند عمره سنوات ت=٠،٤٢ عند عمر ٦ سنوات للدرجة الكلية.

طريقة التجزئة النصفية:

قامت ماريا فروستج بدراسة الثبات بطريقة التجزئة النصفية على عينه أمريكية في سن ٥ – ٦ سنوات ن= ٣٦٤ طفل وكانت ر= ٠،٥٩ لاختبار التآزر البصري الحركى، ر= ٠،٨٥ لاختبار العلاقات المكانية.

أما فى المجتمع السعودي والمصري فقد تم تقسيم كل اختبار فرعى إلى نصفين متساويين فى الصعوبة وتم حساب معامل ارتباط بيرسون بين درجات نصفى التآزر البصرى الحركى، ر=٠،٧٢ لاختبار العلاقات المكانية.

وفى المجتمع المصرى كانت ن=٦٠ طفل فى كل شريحة عمرية ر=٠،٦١ للذكور، ر=٠،٦٤ للإناث على اختبار التآزر البصرى الحركى عند عمر ٥ سنوات ر=٠،٦٤ للذكور، ر=٠،٧٩ للإناث عند عمر ٦ سنوات.

أما معامل الارتباط لاختبار العلاقات المكانية فكان للذكور ر=٠،٨٠ وللإناث= ٠،٧٩ عند عمر ٥ سنوات ر=٠،٧٢ للذكور ر=٠،٨١ للإناث عند عمر ٦ سنوات.

و فى الدراسة الحالية قام الباحث بحساب ثبات الاختبار عن طريق إعادة الاختبار .

جدول (١٠)

معامل الارتباط بين الاختبار و إعادة الاختبار

الاختبار	العينة	معامل الارتباط
اختبار التآزر البصري الحركي	الأطفال العاديين	٠, ٣١ *
	الأطفال ذوى صعوبات التعلم	٠, ٥٧ *
اختبار العلاقات المكانية	الأطفال العاديين	٠, ٨٤ **
	الأطفال ذوى صعوبات التعلم	٠, ٨٠ **

* دال عند مستوى ٠, ٠٥ ** دال عند مستوى٠, ٠١

برنامج تدخل مبكر للحد من القصور في بعض المهارات البصرية لأطفال الروضة ذوي صعوبات التعلم النمائية .

تم تصميم البرنامج اعتماد علي الإطار المرجعي الذي حددته سعدية بهادر من خلال الإجابة علي التساؤلات الخمسة التالية :-

(سعدية بهادر ، ٢٠٠٠ ، ٣٠٣ - ٣٠٩)

وقد حاول الباحث الإجابة عن هذه التساؤلات من خلال استخدام البرنامج علي النحو التالي :

لمن ؟

يتم تقديم البرنامج للأطفال الذين تتراوح أعمارهم من (٥ إلي ٦) سنوات الملتحقين بالمستوي الثاني بروضة أطفال مدرسة جاردن سكول الخاصة حيث أن لديهم قصور في بعض المهارات البصرية (علاقات مكانية ، تآزر حركي بصري ، ذاكرة بصرية).

لماذا ؟

يهدف البرنامج لتنمية بعض المهارات البصرية (علاقات مكانية – تازر حركي بصري – ذاكرة بصرية)لأطفال الروضة ذوي صعوبات التعلم النمائية .

مـاذا ؟

يعتبر القصور فى المهارات البصرية لدي أطفال الروضة مؤشرة لصعوبات التعليم الأكاديمي في المستقبل ومن هنا تأتي أهمية البرنامج في الحد من القصور في بعض المهارات البصرية لدي أطفال الروضة ذوي صعوبات التعلم النمائية وذلك من خلال البرنامج التدريبي.

والذي يشتمل علي :

١- أنشطة لتنمية التآزر البصري الحركي .

٢- أنشطة لتنمية العلاقات المكانية .

٣- أنشطة لتنمية الذاكرة البصرية .

كيـف ؟

تتضمن الإجابة علي هذا السؤال تحديد الأسس والاستراتجيات التربوية التي يجب إتباعها في تنفيذ البرنامج والسعي نحو تحقيق أهدافه .

الأسس التي يستند عليها البرنامج:

يستند البرنامج الحالي إلى مجموعة من الأسس التي تم مراعاتها أثناء تطبيق البرنامج:

أ- الأسس العامة:

يركز الباحث فى البرنامج على تحسين بعض المهارات البصرية (التآزر البصري الحركى – العلاقات المكانية – الذاكرة البصرية)لأطفال الروضة ذوى صعوبات التعلم النمائية وذلك من خلال مجموعة من الألعاب والأنشطة الموجهة لتنمية تلك المهارات والتي تتناسب مع خصائص الأطفال.

ب- الأسس النفسية والتربوية:

١- مراعاة الظروف الفردية بين الأطفال.

٢- إشباع الحاجات الأساسية للأطفال.

٣- مناسبة الأنشطة لقدرات الأطفال.

٤- زيادة دافعية الأطفال وتحفيزهم.

٥- إشاعة جو من المرح والبهجة.

٦- خلو البيئة التعليمية من المشتتات.

٧- مناسبة الزمن للأنشطة والمهام.

٨- التدرج فى الأنشطة (من السهل إلى الصعب - من المحسوس إلى المجرد).

الأساليب والاستراتيجيات لبرامج ذوي صعوبات التعلم :

- وضعت العديد من الأساليب التربوية والنفسية التي هدف إلي مواجهة صعوبات التعلم عدد الأطفال ولقد قامت بعض هذه الأساليب علي أساس العمل علي خفض جوانب القصور التي تؤدي إلي المشاكل الدراسة ، مثل خفض القصور العصبي والحركي واللغوي ، وذلك بهدف الأداء الأكاديمي والسلوكي مباشرة دون الدخول في المسببات .

(ماجدة عبيد، ٢٠٠٠ ، ٢٢)

- بينما هدفت أساليب أخري إلي تكييف البرنامج المستخدمة في المواقف التعليمية لمواجهة الحاجات الفردية والخاصة للطفل ذي الصعوبة ، ومن هذه الأساليب ما هو قائم علي تحليل العمليات النفسية المهام .

(محمود سالم ، مجدي الشحات وآخرون ، ٢٠٠٣ ، ٥٧)

- وبذلك فان اختيار أي من هذه الأساليب يمكن إتباعه مع كل طفل يقع علي عاتق المعلم حيث يجب اختيار الأسلوب المناسب لكل طفل وفقا لقدراته الخاصة ونوع الصعوبات التي يعاني منها وفيما يلي عرض لأكثر الاستراتيجيات شيوعا واستخداما في الوقت الحاضر .

إستراتيجية التدريب القائم علي تحليل المهمات التعليمية :

تعتمد هذه الإستراتيجية على تحليل المهارة أو الخبرة ، ويعطي هذا الأسلوب فرصة للمعلم أو القائم بعملية التعلم لكي يحدد الخطوة الأفضل والبدء منها عند التعلم ، ويمكن الحصول علي هذه المعلومات من خلال القياس او الملاحظة التي تتم بعناية فائقة .

(يحيي القبالي ، ٢٠٠٣ ، ٧٨)

ويقصد بتحليل المهام التدريب علي مهارات محددة وضرورية علي أن تكون هذه المهارات فى صورة مبسطة وبطريقة مسلسلة لتحقيق المراد تعلمها

(السيد عبد الحميد ، ٢٠٠٠ ، ٣٠٣)

وبذلك تفيد هذه الإستراتجية المعلمين في الكشف عما يستطع الطفل عمله ، وما لا يستطيع فى مهارة معينة وتحديد ما إذا كان الطفل يمتلك السلوكيات الضرورية للنجاح في أداء المهمة أم لا ، وتحديد الأهداف بطريقة إجرائية قابلة للملاحظة وكذلك تنظيم برنامج علاجي يستخدم أساليب التعزيز .

إستراتيجية التدريب القائم علي العمليات النفسية :

تهتم هذه الإستراتجية بتصميم خطة التدريب ، بهدف رفع كفاءة العمليات التي يعاني فيها الطفل من قصور أو اضطراب فإذا كان الطفل يعاني من مشكلات مرتبطة بالتمييز السمعي يجب تدريبه علي التعرف الجيد للأصوات المتقربة (عصفور – كتكوت) ويجب الاستمرار فى أنشطة تعتمد علي التمييز السمعي ، حتي يمكن استمرار تعلم الطفل فيما بعد مهارات متنوعة علي المجالات الإدراكية السمعية

(طارق عبد الرءوف ، ربيع عامر ٢٠٠٨ ، ٢٥٠)، (رياض بدري ٢٠٠٥ ، ٥٢)

إستراتيجية التدريب القائم علي تحليل المهمة والعمليات النفسية :

وتعتمد هذه الإستراتيجية علي دمج المفاهيم الأساسية لكل من أسلوب تحليل المهارة والعمليات النفسية ، فبدلاً من التدريب علي التمييز البصري فى شكل رموز بصرية لا معني لها يمكن التدريب علي التمييز البصري باست٠خدام الحروف والكلمات حيث تعتمد هذه الإستراتيجية علي معالجة الخلل الوظيفي للعملية مع المهارة التي سيتم تعلمها.

(بطرس حافظ، ٢٠٠٨ ، ١٣٠)

إستراتيجية التفاعل بين المشرف والطفل والتي يتحدد عليها دور كل منهما :

أ- **<u>دور المشرفة :</u>**

- – أثاره انتباه الطفل للموقف وشحذ اهتمامه لممارسة النشاط .
- استخدام الوسائل والأدوات المناسبة لتنفيذ النشاط .
- توجيه وإرشاد الطفل أثناء النشاط .
- تهيئة البيئة وتوفير الجو المناسب لتنفيذ النشاط

- استخدام أساليب التعزيز المناسبة المادية والمعنوية كالمكافآت والتشجيع والإطراء والابتسام والمديح ... الخ

ب- الحماس والرغبة والمشاركة .

- الاستجابة لتوجيهات وتعليمات المعلمة .
- تقبل اللعب والمشاركة والتعاون والمناقشة والحوار مع الزملاء .

(سعدية بهادر ١٩٨٧ ، ١٩٦)

ج- إستراتجية التقويم :

يتضمن مفهوم التقويم "عملية إصدار الحكم علي قيمة الأشياء ، أو الأشخاص ، أو الموضوعات ، كما يتضمن أيضا معني التحسين أو التعديل ، أو التطوير الذي يعتمد علي هذه الأحكام ، فالتقويم إذا يعتبر من الخطوات الأساسية التي يجب ان تؤخذ بعين الاعتبار عند تصميم أي برنامج ، حيث يرشدنا لما تعلمه الطفل وأيضا يوضح نتائج التعلم والنمو ، الذي حققه الطفل ، ووصل إليه نتيجة تعرضه لخبرات معينة ، والفرق بين المستوي قبل تقديم الخبرة وبعدها "

(جوازل عبد الرحيم ، وفاء سلامة ، ٢٠٠٥ ، ٥٩)

لا تنفصل عملية تقويم (evaluation) ما تعلمه الطفل وما حققه من نمو عن تقويم البرنامج التعليمي ، ذلك ان هناك صلة وثيقة بين أهداف البرنامج وبين الاحتياجات النمائية للأطفال والتي يدور حولها المنهج وما يتصل به من خبرات تعليمية.

وتقويم الطفل في هذا الإطار يعتبر عملية ملاحظة منظمة ومستمرة لمسيرة نمو الطفل الفرد من خلال البرنامج المطروح ، وتشمل هذه العملية :

- عمل سلسلة (hierarchy) للطريقة التي تنمو مهارات الأطفال تبعا لها .
- وضع مجموعة علامات (milestones) لقياس معدلات النمو باستخدام تقنية الملاحظة وبعض المهام (tasks) التي يقوم بها الطفل من خلال اللعب المنظم.
- تحديد طريقة لعمل ملاحظة مباشرة وموضعية لبعض المهارات وأوجه السلوك فى كل مجال من مجالات النمو .
- توثيق النمو الفريد والمميز الذي يحققه كل طفل باستخدام الملاحظات والأسلوب القصصي (comments and anectods)

- وضع منظومة للاتصال والتواصل مع أولياء الأمور لإشراكهم في عملية التقويم: نواحي القوة – الجوانب التي تحتاج إلي مزيد من الاهتمام – مناقشة الخطوات القادمة معهم.
- وضع إليه ناجحة لتقويم فاعلية البرنامج والتخطيط لبرنامج أفضل في المستقبل.

(هدي الناشف ، ٢٠٠٣ ، ٣٣٥)

ويمر تقويم البرنامج بالدراسة بأربع مراحل :

- التقويم التشخيصي
- التقويم التكويني
- التقويم النهائي
- التقويم التتبعي

فنيات برنامج الأطفال ذوي صعوبات التعلم :

تعرف فنيات البرنامج بأنها مجموعة من الطرق والأساليب اللازمة والملائمة لتنفيذ البرنامج والتي يجب أن تتناسب مع العمر الزمني للمشاركين والهدف المراد تحقيقه ، وهناك مجموعة من هذه الفنيات كالتعزيز و النمذجة ولعب الدور والنشاط المنزلي ، كما يتوقف نجاح البرنامج علي الكفاءة فى استخدام تلك الفنيات والانتقال من فنية لأخرى تبعا لمحتوي البرنامج .

(طه عبد العظيم ، ٢٠٠٤ ، ٢٨٧)

التعزيز :

التعزيز هو أي فعل يؤدي إلي زيادة حدوث سلوك معين أو تكرار حدوثه .

(عبد الستار إبراهيم وآخرون ، ١٩٩٣ ، ٨٣)

هو العملية التي بموجبها يكتسب المثير والحدث قوة تزيد من احتمالية تكرار السلوك نفسه والذي يليه.

(محمد الريماوي ، ٢٠٠٦ ، ١٧٤)

هو ما تقوم به المعلمة و يؤدى إلى تكرار حدوث السلوك المرغوب لدى الطفل .

(Trippm et al , 2012, 3)

أنواع التعزيز :

ينقسم التعزيز إلي أنواع وفقا لما يلي :

أولا: حضور المثير أو غيابه : حيث يؤثر حضور المثير او غيابه علي احتمالية تكرار الاستجابة فهناك نوعان هما :

التعزيز الايجابي Positive Renfor cement

يتضمن التعزيز الايجابي تقديم مثير مرغوب فيه عقب السلوك مباشرة ، مما يؤدي الي زيادة معدل حدوثه ولكي يطلق علي المثير معزز ايجابي لابد وان يزيد من معدل حدوث السلوك او مدته او شدته

(عبد العزيز الشخص ، ٢٠٠٦ ، ١٦)

التعزيز السالب :

هو ما يترتب علي عدم حضور المثير وعدم الظهور يؤدي إلي عدم احتمال تكرار الاستجابة .

ثانيا : الطريقة التي يقدم بها التعزيز :

التعزيز المستمر: ويقصد به توالي تقديم التعزيز عقب حدوث الاستجابة بصفة مستمرة.

التعزيز المتقطع: ويقصد به تعزيز الاستجابات في بعض مرات حدوثها .

(سهير كامل ، ٢٠٠٣ ، ١٣٦)

ب – جدول الفترة الثابتة Fixed Interval :

وبمقتضاها يقدم الدعم عقب فترات زمنية ثابتة ومنتظمة حيث يتم تدعيم الاستجابة التي تصدر بعد مرور ثلاث دقائق مثلا بشكل منتظم أما الاستجابات التي تصدر قبل ذلك فلا تدعم ٠

ج جدول النسبة المتغيرة (V.R) Variable Ratio :

وهنا يقدم الدعم بعد عدد معين من الاستجابات غير المدعمة وهذا العدد غير ثابت ، بل يتغير حول متوسط معين : حيث يختلف عدد الاستجابات التي تحدث بين مرات الدعم من مرة لأخرى ، فإذا كان المتوسط المحدد لصدور الاستجابات هو (هـ) فإننا نقدم الدعم مرة بعد استجابتين ومرة بعد أربع استجابات ومرة بعد سبع استجابات ، ومرة بعد ٦ استجابات ومرة بعد ٣ استجابات بحيث يكون متوسطها هو (هـ)

د- جدول الفترة المتغيرة Variable Interval :

وفي هذا الجدول يتم تقديم الدعم بعد فترة زمنية محددة تختلف في كل مرة من مرات تقديم الدعم ، ولكن طول هذه الفترة يدور حول متوسط محدد .

وقد بينت التجارب التي أجريت علي جداول الدعم إن جداول النسبة تعطي معدلات استجابة اكبر مما تعطيه جداول الدعم أن جدول النسبة تعطي معدلات استجابة اكبر مما تعطيه جداول الفترة الزمنية ، كذلك اتضح أن الجداول المتقطعة أفضل من الجداول المستمرة ، وقد دلتا النتائج أيضا علي أن جداول النسبة المتغيرة تعطي أفضل النتائج .

(عبد الحليم محمود ، وآخرون ، ١٩٩٣ ، ٢٧١ -٢٧٢)

أنواع المعززات :

١- **المعززات الغذائية :** وتشمل كافة الأطعمة والمشروبات التي يحبها الطفل مثل الوجبات المتنوعة والحلوى والفاكهة والمشروبات المثلجة أو الساخنة .

٢- **المعززات الاجتماعية :** وهي كلمات تستخدم للتعزيز مثل : أحسنت – الابتسام – الثناء – التقدير – التقبيل – الربت علي الكتف وغيرها التي تستخدم كمعززات لا تستغرق وقتاً في تنفيذها وهي معزز قوي لا يعطل السلوك الذي يقوم به الطفل وتستخدم علي مستويين فردي وجماعي .

٣- **المعززات الرمزية :** يمكن استبدالها فيما بعد بأي شيء مع الطفل لأنها رموز مثلا (نجوم – نقاط – كوبونات) يحصل عليها الطفل عند تأديته للسلوك المراد تقوميه .

٤- **المعززات النشاطية :** تشمل علي مجموعة أنشطة يفضلها الطفل مثل لعب الكرة بأنواعها أو مشاهدة التليفزيون أو أي نشاط أخر يفضله الطفل ، ويتميز هذا النوع من المعززات بأنه يعد الأكثر تقبلا من المعززات الأخرى حيث انه نادرا ما يصل إلي مستوي الإشباع .

٥- **المعززات الذاتية :** أن مجرد معرفة أن الفرد قد اصدر استجابة صحيحة كافية لتعديل السلوك فانه يشعر انه قد استطاع انجاز هدف ما حتى وان لم يعزز.

(إيهاب الببلاوي ، ٢٠٠٥ ، ٢١٨)

النمذجة :

تعتمد هذه الفنية علي نظرية التعلم الاجتماعي (باندورا) ويمكن استخدامها في زيادة السلوك المرغوب فيه ، وتقليل السلوك غير المرغوب فيه ، وهي عملية تتضمن تغيير الفرد لسلوكه نتيجة لملاحظة وتقليد سلوك آخر .

(طه عبد العظيم ،٢٠٠٤ ، ٨٢)

التعليم بالنموذج عبارة عن أسلوب تعليمي يتضمن الإجراء العملي للسلوك أمام الطفل بهدف مساعدته علي محاكاته ويمكن أن يقوم أي فرد راشد من المحيطين بالطفل بدور النموذج وأداء السلوك أمامه وعادة يكون التعليم بالنموذج أكثر فاعلية إذا احتل النموذج مكانه مميزة في حياة الطفل ، لان الأفراد بصورة عامة يميلون إلي تقليد إبطالهم المفضلين أكثر من غيرهم .

(عبد العزيز الشخص ، ٢٠٠٤ ، ٧٥)

عندما يلاحظ الطفل سلوكيات شخص أخر ، فان هذه الملاحظة قد تؤدي إلي تغيير خبرة الطفل عندما يمارس هذه السلوكيات مرة أخرى في المستقبل .

(Baidwin , 2001 ,235)

وهناك ثلاث صور للنمذجة

- النمذجة المباشرة أو الصريحة لنموذج فعل خارجي
- النمذجة غير المباشرة أو الضمنية لنموذج متخيل .
- النمذجة بالمشاركة وتصحيح المسار .

(رشدي فام منصور ، ٢٠٠٠ ، ١٠٤)

وهناك عدة أمور يجب مراعاتها عند تعليم الأطفال باستخدام النمذجة :

١- تزويد الطفل بنماذج تتناسب ومستوي عمره

٢- مساعدة الطفل عند الحاجة حثه علي التقليد .

٣- جعل التعزيز خبرة ومعززة

(جمال الخطيب ، ١٩٩٨ ، ٢٧٥)

وقد استفاد الباحث من ذلك في برنامج الدراسة الحالية .

لعب الدور :

ويعتبر لعب الدور أسلوب علاجي يحظي بجاذبية خاصة لدي الأطفال إذا يلتقي في كثير من الأوجه باللعب – ذلك النشاط الفطري التلقائي الحركي الذي يمزج الخيال بالواقع والحقيقة بالخرافة ومن ثم يقوم الطفل بالتنفيس عن رغباته المكبوتة وانفعالاته ويفصح عن دواعي القلق ومصادر خوفه ، فيحدث لديه إشباع داخلي لحاجات كان يتعذر عليه إشباعها في الواقع .

(دينا مصطفي، ٢٠١٠، ٣)

ان لعب الدور يساعد علي اكتساب المهارات وان هناك مراحل أساسية لإجراءات لعب الدور هي عرض النموذج المراد أداؤه :

- التدرب علي أداء النموذج .
- تشجيع الطفل علي أداء النموذج
- تصحيح الأداء مع تدعيم الجوانب المتعلقة بالدور .
- إعادة الأداء .

(عبد الستار إبراهيم وآخرون ، ١٩٩٣ ، ١٣٢)

التغذية الراجعة :

عادة ما يتحسن التعلم عندما يقدم المعلم تغذية راجعة (إعلام الطفل بصحة الاستجابة ويمكن تقديم التغذية الراجعة بعدة طرق ، أما الطريقة الأكثر شيوعا هي أن يعيد المعلن ما قاله الطفل أو فعله ظن ويخبره بان استجابته كانت صحيحة فالطفل بشكل عام يرغب في معرفة ما إذا كانت الاستجابة صحيحة أم لا)

و يفيد استخدام التغذية الراجعة للسلوكيات بشكل فوري مع الطفل في ثبات السلوك المراد تعلمه (Robert,2007,4)

التكرار :

تتحسن المهارة عن طريق جعل الأطفال يكررون ما يتعلمونه أما بطريقة شفوية آو كتابة ، أو تكرار المثيرات بأي طريقة أخري ، حيث يؤدي تكرار سلوك معين إلي تثبيته وتدعيمه .

(Swanson.et al,1998,152)

المساعدة أو الحث Prompting :

يساعد الحث فى تشكيل سلوك الطفل للوصول إلي الغاية المطلوبة سواء كان الحث بالكلام أو التشجيع أو التعليمات حسب الموقف وهو يتنوع ما بين :

أ – مساعدة جسمية Physucal prompt:

وهي تتضمن توجيه الطفل إلي السلوك الصحيح عن طريق مساعدة جسيمة كبيرة مثل ألامساك بيد الطفل – أو مساعدة جسمية صغيرة كلمسة خفيفة علي يد أو كتف الطفل لتوجيه الاستجابة الصحيحة .

ب – مساعدة لفظية : Verbal prompt

يتضمن مساعدة الطفل بكلمة عندما يتعثر أثناء أداء النشاط .

ج – المساعدة بالتقليد Imitaion Prompt

ويتمثل في إظهار أو إعطاء نموذج للاستجابة الصحيحة للطفل ، فمثلا .. عند لعبه التصويب بالكرة ، أو لعبة البولينج يعطي للطفل الذي لم يستجيب بطريقة صحيحة للعبة نموذجا لطفل أخر أو الباحث حتى يعزز من تقلده لهذا النموذج .

د – المساعدة بالإشارة Fign prompt

ويتمثل في إعطاء إشارة باليد أو احد الأصابع في اتجاه الاستجابة الصحيحة .

هـ – المساعدة بالإيماءات Gestured Prompt

ويتمثل في إعطاء إشارة بالعين أو هز الرأس تدل علي القبول او الرفض لما يصدر عن الطفل .

و – المساعدة بتقريب مواضع الأشياء Position Prompt

ويتمثل في وضع الشيء الذي يمثل الاستجابة الصحيحة في وضع يسهل للطفل اختياره فيه.. مثل تقريب الباسكات للتصويب وقطع الفك والتركيب لإكمال الجزء الناقص .. ومكعبات التسلسل والترتيب للطفل أثناء النشاط .

(أمل عبد الكريم ٢٠١٠ ، ١٢٠)

الحوار والمناقشة :

وتستند تلك الفنية علي أسس نفسية سليمة تؤدي إلي حل المشكلات بشكل سليم ويكون الغرض من ذات مراجعة الموقف أو المفهوم وربط أجزاء الموضوع ببعضها

الانتباه :

ينظر لمفهوم الانتباه علي انه " العمليات أو الوظائف الأولية المعرفية المحورية التي تدور حولها عمليات فهم الكثير من جوانب السلوك والحية العقلية للمرء . "

الانتباه هو "اختيار لأحد أو لبعض المنبهات الحسية من بين المنبهات الأخرى الموجودة سواء في البيئة الخارجية التي تحيط بنا أو في البيئة الداخلية ، وهو تركيز الذهن علي منبه بعينه لكي تدركه ونستجيب له"

(عبد الحليم محمود وآخرون ، ١٩٩٢ ، ١٧٤)

وقد استخدم الباحث الفنيات السابقة وفقاً لما يتطلبه الموقف التعليمي وطبيعة الطفل.

حي أكد (باندورا) في نظرية التعليم الاجتماعي أن الطفل يكتسب السلوك الجديد بالملاحظة النموذج الذي يؤدي هذا السلوك كما يؤكد علي أن فاعليه النمذجة تزداد إذا اجتمعت مع فنيه أخرى كالتعزيز وذلك للاحتفاظ بالسلوك بعد حدوثه ، وفي مواقف أخرى مع فنيه لعب الدور .

(وفاء عبد القوي ، ٢٠٠٣ ، ٥٦)

وقد استخدم الباحث مثلا فنيه لعب الدور حيث كان يقوم الطفل بدور المعلم والباحث بدور المتعلم واستخدام الباحث فنيه المساعدة بالإيماءات لتصحيح الخطأ دون أن يحبط الطفل واستخدام فنية التغذية الراجعة كأحدي طرق تدعيم السلوك وكانت تستخدم المعززات وفقا لما يفضله كل طفل وكان الباحث يراعي الفروق الفردية بين المتعلمين .

كما تتضح أيضًا تلك الأساليب العلاجية فيما يلى:

١- **التدريب على تركيز الانتباه:** ويتضمن ذلك توجيه انتباه الطفل نحو المثيرات المهمة من خلال:

- لفت نظر الطفل للمثيرات المهمة.
- تبسيط المثيرات المقدمة وتقليل عددها وإزالة تعقيداتها.
- استخدام المثيرات والخبرات الجديدة وغير المألوفة حتى تلفت انتباه الطفل.
- الاستعانة بالخبرات السابقة للطفل وذلك لتقديم خبرات تربوية جديدة.

هناك وسائل يمكن إتباعها لتركيز انتباه الأطفال منها:

- إمعان النظر في الرسومات والصور واللوحات والمناظر الطبيعية ووسائل الإيضاح الأخرى.

التخطيط السليم للبرنامج من العناصر الهامة في تركيز الانتباه فمثلا تبين ان الأوراق اللامعة مشكلة تحت الضوء فانعكاس الضوء من عليها يسبب تشتت انتباه الأطفال .

(Hoza , 2006, 8)

و قد راعى الباحث ذلك في تصميم الأدوات فأستخدم الورق المطفي .

٢- زيادة مدة الانتباه:

ويتم ذلك بطريقة تدريجية من خلال التالي:

- تحديد ما يجب القيام به وتحقيقه وذلك فى صورة هدف إجرائي يسهل تحديده وتقويمه وقياسه.
- توفير فترات راحة بين مهام التدريب على زيادة الانتباه لضمان التدريب الموزع.
- العمل على تعزيز ومكافأة الزيادة في الانتباه بالتشجيع.

٣- زيادة المرونة فى نقل الانتباه:

ويتضمن ذلك:

- إعطاء وقت كاف لانتقال انتباه الطفل من مثير لأخر بعد استيعابه للمفهوم الدال عليه.
- التقليل التدريجي من مدة انتقال الانتباه من مثير لأخر بعد أن يتم تدريب الطفل على ذلك.

٤- تحسين تسلسل عملية الانتباه:

ويقصد به أن يركز الطالب حواسه وذهنه فى مثيرات متتابعة من خلال:

- زيادة عدد الفقرات التعليمية التي ينتبه إليها الطفل تدريجياً.
- التكرار والتدريب للمهمة التعليمية.

ويتضح مما سبق مدى أهمية تركيز الانتباه لإتمام أي مهمة يكلف بها الفرد وبالتالى يحقق فيها نجاحا وتفوقا

رابعاً : إجراءات الدراسة :

الدراسة الاستطلاعية:

قام الباحث بعمل مسح للتراث و تناوله فى عرض الإطار النظرى و الدراسات السابقة .

وتم وضع مجموعة من الفروض .

تم تحديد أدوات الدراسة وهى (استمارة البيانات – اختبار رسم الرجل – اختبار التأزر البصرى الحركى – اختبار تذكر الخرز – اختبار العلاقات المكانية – قائمة صعوبات التعلم النمائية) .

تم تصميم البرنامج و اختيار مجموعة من الأنشطة المناسبة للمهارات البصرية فى تلك الفئة العمرية .

تم إجراء دراسة استطلاعية للبرنامج المستخدم فى الدراسة الحالية على طفلين ذوى صعوبات التعلم النمائية ممن تنطبق عليهما شروط العينة التجريبية ،وفى ضوء تلك الدراسة تم التعرف على :

- المدة المناسبة لكل نشاط .
- عدد الجلسات .
- استراتيجيات وفنيات البرنامج .
- استبعاد الأنشطة الغير مناسبة مثل نشاط (إدخال أقلام فى الزجاجة بواسطة خيط) للصعوبة ،وتم استبداله بنشاط صيد الأسماك .

أستغرق تطبيق البرنامج ٣ أشهر بمعدل ٣ جلسات أسبوعياً ومدة الجلسة كانت ٥٥ دقيقة يتخللها مدتان للراحة لمدة ٥ دقائق وتم تدريب العينة الاستطلاعية بمركز رعاية ذوى الاحتياجات الخاصة بجامعة عين شمس.

بعد الدراسة الاستطلاعية قام الباحث بإتباع الإجراءات التالية لتطبيق الدراسة كالاتى :

تم اختيار مدرسة جاردن سكول الخاصة .

تم شرح أهداف الدراسة لمعلمات الروضة وبيان أهمية التعاون بيننا و فوائده لهم و للأطفال وللباحث .

تم تطبيق اختبار رسم الرجل و تم استبعاد الأطفال بطئ التعلم .

تم تطبيق اختبارات (تذكر الخرز – التآزر البصري الحركي – العلاقات المكانية).

تم اختيار عينة الدراسة وفقا لنتائج الاختبارات و شروط العينة وكان عدد العينة (١٠) أطفال.

تم تقسيم العينة إلى مجموعتين احدهما ضابطة و الأخرى تجريبية.

تم القياس البعدى على أطفال المجموعتين بعد الانتهاء من تطبيق البرنامج .

تم القياس التتبعى على أطفال المجموعة التجريبية بعد انتهاء تطبيق البرنامج بفترة شهر لمعرفة أثر البرنامج .

قام الباحث بعمل المعالجات الإحصائية للبيانات وتم تحليل البيانات و تفسير نتائجها في ضوء فروض الدراسة.

خامساً: الأساليب الإحصائية:

- المتوسط الحسابي.
- الانحراف المعياري.
- مان ويتنى .
- ويلكوكسون.

الفصل الخامس
نتائج الدراسة ومناقشتها

قام الباحث لتحقيق أهداف الدراسة بتطبيق الأدوات على أفراد العينة من أطفال روضة مدرسة جاردن سكول الخاصة بحدائق القبة، وبعد جمع البيانات تم تفريغها باستخدام برنامج الرزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية SPSS واستخدم لمعالجة البيانات والحصول على النتائج عدداً من الأساليب الإحصائية نظراً لصغر حجم العينة منها المتوسطات (متوسط الرتب) اختبار ويلكوكسون، واختبار مان ويتنى.

وسيبدأ بعرض كل من فروض الدراسة، ثم عرض نتائجه وتفسير تلك النتائج.

أولاً: عرض النتائج ومناقشتها:

الفرض الأول:

" توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات أطفال المجموعتين الضابطة والتجريبية على اختبارات المهارات البصرية لصالح المجموعة التجريبية بعد تطبيق البرنامج" .

وينبثق من الفرض الأول الفروض الفرعية الآتية:

أ- "توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات أطفال المجموعتين الضابطة والتجريبية على اختبار تذكر الخرز لصالح المجموعة التجريبية بعد تطبيق البرنامج"

ب- "توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات أطفال المجموعتين الضابطة والتجريبية على اختبار التآزر البصرى الحركى لصالح المجموعة التجريبية بعد تطبيق البرنامج"

ج- "توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات أطفال المجموعتين الضابطة والتجريبية على اختبار العلاقات المكانية لصالح المجموعة التجريبية بعد تطبيق البرنامج"

قبل التأكد من صحة الفرض الأول قام الباحث بحساب الفروق الحالية بين متوسطي درجات أطفال المجموعتين الضابطة والتجريبية قبل تطبيق إجراء البرنامج علي اختبار المهارات البصرية وهذا من خلال إجراءات تجانس أطفال المجموعتين ،ثم قام الباحث بالتحقيق من صحة الفرض حيث استخدم اختبار مان ويتني وذلك لتوضيح دلاله الفروق بين متوسطي درجات أطفال المجموعتين الضابطة والتجريبية من أطفال الروضة وذوي صعوبات التعلم النمائية بعد تطبيق إجراءات البرنامج كما يتضح من الجدول التالي :-

جدول رقم (١١)

يوضح الفرق بين متوسطي درجات اطفال المجموعتين

الضابطة والتجريبية بعد تطبيق اجراءات البرنامج

الاختبار	المجوعة	ن	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة (z)	مسؤال الدلاله
تذكر الخرز	تجريبية	٥	٨	٤٠	٢،٦٣	داله عند {٠،٠١}
	ضابطة	٥	٣	١٥		
التآزر البصرى الحركى	تجريبية	٥	٨	٤٠	٢،٦٥	داله عند {٠،٠١}
	ضابطة	٥	٣	١٥		
العلاقات المكانية	تجريبية	٥	٨	٤٠	٢،٧٣	داله عند {٠،٠١}
	ضابطة	٥	٣	١٥		

ويتضح من الجدول السابق (١١) أن هناك فروق دالة إحصائية بين متوسطي درجات كل من أطفال المجموعتين التجريبية والضابطة بعد تطبيق البرنامج لصالح المجموعة التجريبية عند مستوي دلاله (٠،٠١) .

وقد أثبتت الدراسة الحالية صحة هذا الفرض حيث أن أطفال المجموعة التجريبية طبق عليهم أنشطة البرنامج.

حيث قام الباحث عند تطبيق البرنامج بتنظيم البيئة مع مراعاة خلوها من المشتتات التي تؤثر علي انتباه الأطفال مما يؤثر بالسلب علي عملية التعلم ،وحيث راعي الباحث عدم وجود مشتتات سمعيه مثل أوقات الفسحة المدرسية أو حصص الألعاب ، وراعي أيضاً الباحث عدم وجود مشتتات بصرية وذلك بتنظيم غرفة النشاط وتنظيم أدوات النشاط حتى لا يتوزع انتباه الأطفال بين البرنامج والمشتتات حيث أكدت دراسة لطفي عبد الباسط (٢٠٠٠) علي عدم قدرة الأطفال وذوي صعوبات التعلم علي توزيع الانتباه .

وقد راعي الباحث أن تتدرج أنشطة البرنامج من السهل إلي الصعب ،ومن البسيط إلي المركب ،ومن المحسوس إلي المجرد وهذا يتفق مع نتائج دراسة السيد عبد الحميد (٢٠٠٣) التي أكدت علي أهمية استخدام الأنشطة المصورة في تحسين مهارات الإدراك البصري (التآزر البصري الحركي - الإدراك المكاني) وقد اعتمد الباحث علي ذلك في أنشطة تدريب الذاكرة البصرية أيضاً .

و تتفق نتائج الفرض الأول مع دراسة كلشن (٢٠٠٠) التي هدفت إلي معرفة دور الوسائل التعليمية في إكساب مجموعه من مفاهيم الإدراك البصري لأطفال الروضة وقد أكدت نتائج الدراسة علي أن استخدم أساليب تعليمية مشوقة وجذابة يؤدي إلي تحسين نتائج الأطفال ،حيث استخدم الباحث اكثر من وسيلة تعليمية وقد راعي الباحث أن تتسم أنشطة البرنامج بالطابع الأدائي وذلك لزيادة انتباه الطفل واستمراره في أداء المهام المطلوبة منه .

وتتفق نتائج الفرض الأول مع نتائج دراسة هاريس Harris (١٩٨٥) التي أوضحت نتائجها ان البرنامج الذي يعتمد علي اللعب له تأثير في رفع المهارات البصرية و الاستعداد للقراءة لدي أطفال صعوبات التعلم ،وقد أشار هاريس أن البرنامج الأكاديمي يجب ان يصاحبه برنامج للألعاب .

وقد استخدم الباحث البطاقات في أنشطة البرنامج لما لها من أثر ايجابي في تحسين المهارات البصرية للأطفال كما في دراسة ساوندرز واخرون saynders et al(١٩٩٩) التي اعتمدت علي البطاقات في تحسين التمييز البصري لأطفال الروضة وأسفرت النتائج عن فاعلية البرنامج .

كما اعتمد الباحث أثناء تطبيق أنشطة البرنامج علي العديد من الفنيات ومنها التكرار – النمذجة – التغذية الراجعة – التعزيز – لعب الدور – المساعدة – الحوار والمناقشة .

حيث قام الباحث بتبادل الدور مع الطفل في بعض الأنشطة واخطأ الباحث عن عمد ذلك لبيان الخطأ وأسبابه أمام الطفل ،وبذلك فقد قام الباحث باستخدام فنيتي (لعب الدور) و (الحوار والمناقشة) معاً كما في دراسة حسام عباس (٢٠٠٦) التي استخدم فنية لعب الأدوار لعلاج صعوبات تعلم القراءة للصف الثالث الابتدائي وأكدت دراسة نبيل السيد (٢٠٠٠) علي تأثير عوامل التعلم البيئي (التعزيز – الاندماج الاجتماعي – الإرشاد العقلي – لعب الدور) علي صعوبات التعلم النمائية لأطفال الروضة كما أكدت دراسة محمد عبد الستار (٢٠٠٠) علي فعالية الفنيات السلوكية كالتعزيز ، والحوار والمناقشة ، النمذجة لدي الأطفال ذوي صعوبات التعلم .

استخدم الباحث فنية التكرار حيث يري الباحث أن تكرار أداء النشاط يساعد علي إتقان المهارة ويتفق ذلك مع دراسة فاطمة عبد الله (٢٠٠٤) حيث اعتمدت علي فنية التكرار في تنمية الذاكرة قصيرة المدى لأطفال الروضة وقد أسفرت النتائج إلي فاعلية البرنامج .

واستخدم الباحث التغذية الراجعة كأحدي فنيات البرنامج لما لها من أهمية في التأكيد علي الخبرة والمهارة المتعلمة كما في دراسة ساوندرز وأخرون saunders et al (1999) الذي استخدم فنيتي التعزيز والتغذية الراجعة أثناء تطبيق برنامج الدراسة وأسفرت النتائج إلى فاعلية البرنامج .

كما استخدم الباحث التعزيز مع مراعاة التعزيز المحبب لكل طفل من خلال الاستمارة الأولية وقد استخدمت العديد من الدراسات فنية التعزيز مثل دراسة فوقية حسن (٢٠٠٢) التي استخدمت التعزيز في تنمية التمييز البصري لأطفال الروضة ذوي صعوبات التعلم النمائية وأكدت النتائج علي فاعلية البرنامج وفنياته السلوكية في تنمية التمييز البصري .

ويتفق نتائج الفرض الأول مع نتائج دراسات عديدة مثل دراسة سوانسون وهويل swanson & howell (٢٠٠١) التي أوضحت أن الأداء علي مهام الذاكرة العاملة اللفظية والذاكرة البصرية المكانية يتحسن أذا ما تم تقديم برنامج مناسب ، ودراسة برنس وكوندرس Burns Gl &

Kondric(١٩٩٨) والتي أسفرت نتائجها عن تحسن مهارات الإدراك البصري ومهارات القراءة بعد تطبيق برنامج الدراسة ، ودراسة بون Poon K.W(٢٠١٠) وقد أسفرت نتائجها عن تسحن مهارات الإدراك البصري والتكامل البصري الحركي بعد تطبيق برنامج تدريبي باستخدام الحاسب الآلي ، ودراسة ساوندز وأخرون Sounders et al(١٩٩٩) حيث أكدت نتائجها الي تنمية القدرة علي التمييز البصري بعد تطبيق برنامج الدراسة ودارسة السيد عبد الحميد (٢٠٠٣) والتي أكدت نتائجها عن تحسن مهارات الإدراك البصري النمائية مثل الإدراك والتآزر البصري الحركي بعد تطبيق برنامج الدراسة ،وأيضا دراسة فيشرFisher(٢٠٠٧) وقد أكدت نتائجها عن تحسن مهارة التآزر البصري الحركي بعد تطبيق البرنامج ،وأخيرا دراسة ويليميز و داي Willams&day (٢٠٠٧) والتي أسفرت نتائجها عن تحسن الإدراك البصري المكاني للأطفال بعد تطبيق البرنامج .

الفرض الثاني:

" توجد فروق داله إحصائياً بين متوسطي درجات أطفال المجموعة التجريبية علي اختبارات المهارات البصرية في القياسين القبلي و البعدي لصالح القياس البعدى "

وينبثق من الفرض الثاني الفروض الفرعية الآتية:

أ- " توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات أطفال المجموعة التجريبية علي اختبار تذكر الخرز في القياسين القبلي و البعدي لصالح القياس البعدى "

ب-" توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات أطفال المجموعة التجريبية علي اختبار التآزر البصري الحركي في القياسين القبلي و ألبعدي لصالح القياس البعدى "

ج - " توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات أطفال المجموعة التجريبية علي اختبار العلاقات المكانية في القياسين القبلي و البعدي لصالح القياس البعدى "

جدول رقم (١٢)

يوضح الفرق بين متوسطي درجات المجموعة

التجريبية فى القياسين القبلى و البعدى

الاختبار	القياس	ن	المتوسط	الانحراف المعيارى	قيمة (z)	مستوى الدلاله
تذكر الخرز	قبلى	٥	٣٦،٢٠	١،٤٨	٢،٠٣	داله عند {٠،٠١}
	بعدى	٥	٤٩،٦٠	٢،٩٦		
التآزر البصرى الحركى	قبلى	٥	٤	١،٢٢	٢،٠٧	داله عند {٠،٠١}
	بعدى	٥	١١	١،١٤		
العلاقات المكانية	قبلى	٥	٢،٦٠	٠،٥٤	٢،٠٧	داله عند {٠،٠١}
	بعدى	٥	١٠	٠،٧٠		

يتضح من الجدول السابق (١٢) وجود فروق دالة إحصائياً بين درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلى و البعدي لصالح القياس البعدى علي جميع متغيرات اختبارات المهارات البصرية (اختبار التآزر البصري الحركي – اختبار العلاقات المكانية – اختبار تذكر الخرز) مما يعني فعالية البرنامج .

وهذا يرجع الى استخدام الباحث العديد من الإستراتجيات و الفنيات فى تطبيق البرنامج مثل استراتجيات تنظيم البيئة و التفاعل بين الباحث و الطفل ؛و مثل فنيات التعزيز و الانتباه و النمذجة.

وايضاً يرجع ذلك لاستخدام الباحث للعديد من الأنشطة و الوسائل التعليمية ومناسبة الوقت المخصص للنشاط لطبيعة الطفل وخصائصه وهذا يتفق مع دراسة رحاب صالح (٢٠٠٢) و دراسة عادل عبد الله(٢٠٠٥) .

الفرض الثالث :

" لا توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات أطفال المجموعه التجريبية علي اختبارات المهارات البصرية في القياسين البعدي والتتبعي " .

وينبثق من الفرض الثالث الفروض الفرعية الآتية:

أ-" لا توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات أطفال المجموعة التجريبية علي اختبار تذكر الخرز في القياسين البعدي والتتبعي "

ب-" لا توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات أطفال المجموعة التجريبية علي اختبار التآزر البصري الحركي في القياسين البعدي والتتبعي "

ج- " لا توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات أطفال ألمجموعه التجريبية علي اختبار العلاقات المكانية في القياسين البعدي والتتبعي "

جدول رقم (١٣)

يوضح الفرق بين متوسطي درجات المجموعة

التجريبية فى القياسين البعدى والتتبعى

الاختبار	القياس	ن	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة (z)	مسؤال الدلاله
تذكر الخرز	بعدي	٥	٢،٦٧	٨	١،١٣	غير دال
	تتبعي	٥	٢،٠	٢،٠٠		
التأزر البصري الحركى	بعدي	٥	٢،٠	٦	٠،٦٣	غير دال
	تتبعي	٥	٢،٠	٦		
العلاقات المكانية	بعدي	٥	٢،٢٥	٤،٥٠	٠،٨١	غير دال
	تتبعي	٥	٢،٢٥	٤،٥٠		

يتضح من الجدول السابق(١٣) عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين درجات المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي علي جميع متغيرات اختبارات المهارات البصرية (اختبار التآزر البصري الحركي – اختبار العلاقات المكانية – اختبار تذكر الخرز) مما يعني أن البرنامج قد استمر تأثيره لدي أطفال المجموعة التجريبية.

من خلال نتائج الفرض الثالث نجد استمرار أثر البرنامج المستخدم في الدراسة بعد مرور شهر من تطبيق البرنامج ويرجع ذلك من وجه نظر الباحث إلي ما تم التأكد منة من الفرض الأول وهو تحسن قدرات(الذاكرة البصرية – التآزر البصري الحركي – العلاقات المكانية) حيث أن هذه القدرات لا تتأثر بالسلب بعد تحسنها إلا بوجود عامل قوي ،حيث اهتم الباحث بتدريب القدرات من خلال العديد من الاستراتيجيات والفنيات والوسائل التعليمية وقد تدرجت أنشطة

البرنامج من السهل إلي الصعب ،ومن البسيط إلي المعقد ،ومن المحسوس الي المجرد وكان ذلك تدريباً مركزاً مستمراً علي القدرة نفسها ،وتتفق نتائج هذا الفرض مع نتائج دراسات عديدة منها دراسة حسام عباس (٢٠٠٦) التي أكدت نتائجها علي عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين القياسين البعدي والتتبعي للاختبارات الخاصة بمهارات القراءة ودراسة أمال أحمد (٢٠٠٨) وإشارات نتائجها إلي استمرار فعالية البرنامج وفقا للقياس التتبعي .

توصيات الدراسة:-

في ضوء نتائج الدراسة الحالية يقدم الباحث التوصيات التالية :-

- الاهتمام بأطفال الروضة ذوي صعوبات التعلم النمائية .
- الاكتشاف المبكر عن صعوبات التعلم النمائية .
- ضرورة ان تحتوي مناهج رياض الأطفال علي المهارات البصرية مثل الذاكرة البصرية والعلاقات المكانية .
- تعريف معلمات رياض الأطفال بكيفية التعرف علي الأطفال الذين لديهم صعوبات تعلم نمائية .
- وجود وسائل تعليمية متنوعة لتنمية المهارات البصرية .
- تصميم برامج تدخل مبكر للأطفال ذوي صعوبات التعلم النمائية .
- وجود أخصائي صعوبات تعلم في كل مدرسة .
- توعية أولياء الأمور بمفهوم وأعراض صعوبات التعلم .
- تشجيع البحوث والدراسات الخاصة بصعوبات التعلم .
- عمل مسح على مستوي الجمهورية للتعرف علي الأطفال الذين يعانون من صعوبات تعلم.
- عمل لجنة بكل مدرسة بهدف التعرف علي أطفال صعوبات التعلم قبل بدء الدراسة.

البحوث المقترحة :-

١- فاعلية برنامج للذاكرة العاملة لأطفال صعوبات التعلم النمائية فى مرحلة رياض الأطفال .
٢- فاعلية برنامج لتنمية الشكل والخلفية لأطفال الروضة ذوي صعوبات التعلم النمائية .

٣- أجراء دراسات مقارنة بين (الذاكرة البصرية والعلاقات المكانية والتآزر البصري الحركي) لدي الأطفال ذوي صعوبات التعلم والأطفال بطئ التعلم .

٤- إجراء دراسات حول المتغيرات الشخصية و النفسية للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم وعلاقة ذلك بتحصيلهم الأكاديمي .

٥- فعالية برنامج لتنمية المهارات البصرية لأطفال صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية.

٦- تصميم مقاييس أدائية لقياس صعوبات التعلم النمائية

قائمة المراجع

المراجع العربية:

- أحمد أحمد عواد (١٩٩٤): التعرف المبكر على صعوبات التعلم النمائية لدى الأطفال في مرحلة ما قبل المدرسة ، المؤتمر العلمي الثاني لمعهد الدراسات العليا للطفولة.
- أحمد أحمد عواد (٢٠٠٢):مدخل شامل لنماذج وأساليب التقييم التشخيصي لصعوبات التعلم، مجلة الإرشاد النفسي ، كلية التربية،جامعة عين شمس، العدد ١٥، السنة العاشرة، ص ١٠٥-١٤٢.
- أحمد أحمد عواد(٢٠٠٩): صعوبات التعلم، عمان – الأردن، مؤسسة الوراق للطبع والتوزيع.
- أسامة محمد البطانية وآخرون(٢٠٠٥): صعوبات التعلم النظرية والممارسة ،عمان:دار المسيرة.
- إسماعيل صالح (٢٠٠٥):التشخيص المبكر لصعوبات التعلم لدى طفل الروضة من وجهة نظر التربية الخاصة، مؤتمر التربية الخاصة العربي، الاجتماع السابع لجمعية كليات التربية ومعاهدها في الجامعات العربية.
- السيد عبد الحميد(١٩٨٨):
- السيد عبد الحميد (٢٠٠٠): صعوبات التعلم تاريخها ومفهومها وتشخيصها وعلاجها، القاهرة: دار الفكر العربي.
- السيد عبد الحميد سُليمان (٢٠٠٢): فاعلية برنامج في علاج صعوبات الإدراك البصري وتحسين مستوى القراءة لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم، مجلة دراسات تربوية واجتماعية، كلية التربية، جامعة حلوان، المجلد ٨، العدد ١، يناير ، ص: ١٥٥-١٨٦.
- السيد عبد الحميد (٢٠٠٣):صعوبات التعلم والإدراك البصري، القاهرة : دار الفكر العربي.
- المجلس العربي للطفولة والتنمية (١٩٨٩):دورية شهرية، عدد يونيه.

- المعجم العربي الأساسي (١٩٨٩) :المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، بيروت: توزيع لاروس.
- المعجم الوجيز (١٩٩٣): معجم اللغة العربية، طبعة خاصة بوزارة التربية والتعليم المصرية، القاهرة: الهيئة العامة لشئون المطابع الأميرية.
- أمال احمد مصطفى (٢٠٠٨): فاعلية برنامج للتعليم العلاجي في تنمية مستوى الإدراك لأطفال الروضة المعرضين لخطر صعوبات التعلم ، رسالة ماجستير ، كلية التربية.
- أمل عبد الكريم (٢٠١٠): فاعلية برنامج لتنمية الثقة بالنفس لدى طفل الروضة، رسالة دكتوراه، معهد الدراسات العليا للطفولة، جامعة عين شمس.
- أمينة إبراهيم شلبي (٢٠٠٠): فاعلية الذاكرة العاملة لذوي الصعوبات من تلاميذ الحلقة الثانية من التعليم الأساسي، المؤتمر السنوي لكلية التربية جامعة المنصورة،أبريل.
- انسي محمد قاسم(٢٠٠٢): اللغة والتواصل لدى الطفل ،القاهرة:مركز الأسكندرية للكتاب.
- إيناس خليفة خليفة(٢٠٠٣): رياض الأطفال الكتاب الشامل: دار المناهج للنشر والتوزيع.
- إيناس صادق ،لميس الراعي(٢٠٠٦): الديسلكسيا اضطرابات اللغة في الأطفال ،تأليف آني ديمون ،المشروع القومي للترجمة : المجلس الأعلى للثقافة.
- إيهاب عبد الحليم(٢٠٠٧): استخدام مدخل قائم على الذكاءات المتعددة في تدريس العلوم لتنمية بعض هذه الذكاءات والتفكير الأبتكاري لدي تلاميذ الصف الأول الإعدادي، رسالة كتوراة، كلية التربية، جامعة الإسكندرية.
- بطرس حافظ (٢٠٠٠):فاعلية برنامج لتنمية بعض الأساليب المعرفية لدى أطفال ما قبل المدرسة ذوى صعوبات التعلم، مؤتمر الإرشاد النفسي، جامعة عين شمس.
- بطرس حافظ(٢٠٠٨): صعوبات التعلم، الرياض: دار الزهراء.
- تيسير مفلح كوافحة (٢٠٠٣):صعوبات التعلم والخطة العلاجية المقترحة، عمان : دار الميسرة للنشر والتوزيع.
- جمال الخطيب، ومنى الحديدي (١٩٩٨) : التدخل المبكر مقدمة في التربية الخاصة في الطفولة المبكرة،عمان – الأردن : دار الفكر.

- جودة السيد جودة (١٩٩٦):أثر تفاعل الأسلوب المعرفي مع بعض استراتجيات عرض المعلومات على التذكر ،رسالة ماجستير ،كلية التربية،جامعة عين شمس.
- حسام عباس خليل طنطاوي (٢٠٠٦): فاعلية برنامج مقترح لعلاج صعوبات تعلم القراءة في اللغة لتلاميذ الصف الثالث الأبتدائي، رسالة ماجستير، معهد الدراسات والبحوث التربوية، جامعة القاهرة.
- حسن شحاتة ، زينب النجار (٢٠٠٣):معجم المصطلحات التربوية والنفسية:الدار المصرية اللبنانية.
- حسن مصطفى عبد المعطى (٢٠٠١):الاضطرابات النفسية في الطفولة والمراهقة الأسباب،التشخيص ،والعلاج ، القاهرة: دار القاهرة.
- خديجة أحمد أحمد(٢٠٠٤): صعوبات التعلم أسسها نظرياتها تطبيقاتها، القاهرة: مكتبة النهضة المصرية.
- ربيع محمد عامر ، طارق عبد الرءوف عامر(٢٠٠٨): صعوبات التعلم (مفهومة – تشخيصه – علاجه)،مصر: المؤسسة العربية للعلوم والثقافة.
- رحاب صالح برغوث، (٢٠٠٢): برنامج أنشطة مقترح لتنمية بعض مهارات الاستعداد للقراءة والكتابة للأطفال ذوى صعوبات التعلم بمرحلة رياض الأطفال، رسالة دكتوراه، جامعة عين شمس.
- رشدي فام منصور (٢٠٠٠):علم النفس العلاجي والوقائي (رحيق السنين) ، القاهرة: مكتبة الأنجلو.
- زينب محمود شقير (٢٠٠٠): سيكولوجية الفئات الخاصة والمعوقين، ط ٢، القاهرة: مكتبة النهضة المصرية.
- زينب محمود شقير(٢٠٠٢): اضطرابات اللغة والتواصل،القاهرة: النهضة المصرية.
- زيدان السرطاوي ،عبد العزيز السرطاوى،أيمن خشان،وائل أبو جودة (٢٠٠١): مدخل إلى صعوبات التعلم،الرياض: أكاديمية التربية الخاصة.
- سامي محمد ملحم (٢٠٠٢):صعوبات التعلم، الأردن:دار المسيرة للنشر،الطبعة الأولى.
- سعدية بهادر(١٩٩٦):المرجع في برامج تربية أطفال ما قبل المدرسة، الطبعة الثانية.

- سعيد حسنى العزة(٢٠٠٧):صعوبات التعلم(المفهوم،التشخيص،الأسباب،أساليب التدريس،العلاج)،الأردن :دار الثقافة للنشر والتوزيع.
- سهير فهيم الغباشى(١٩٨٨):التمييز بين فئات مرضى الصرع فى الأداء على بعض الاختبارات المعرفية وبعض مقاييس الشخصية، رسالة دكتوراه،جامعة القاهرة.
- سهير كامل (٢٠٠٣):أساليب تربية الطفل بين النظرية والتطبيق ، الإسكندرية :مركز الإسكندرية للكتاب.
- سهير كامل (٢٠٠٧): سيكولوجية الشخصية، الإسكندرية :مركز الإسكندرية للكتاب.
- سهير كامل أحمد (٢٠٠٧): سيكولوجية الأطفال ذوى احتياجات الخاصة ، مصر :مركز الإسكندرية للكتاب.
- سهير كامل أحمد ، بطرس حافظ(٢٠١٠): بطارية صعوبات التعلم(التدخل والتشخيص)، مصر :مكتبة الأنجلو.
- شاكر قنديل(٢٠٠٠): أساليب رعاية وتنمية الطفل الأصم تربوياً ونفسياً، المؤتمر الدولي السابع لمركز الإرشاد النفسي، جامعة عين شمس.
- شيماء محمد عبد الوهاب(١٩٩١): أثر برنامج مقترح لتنمية الإدراك السمعي والبصري على الاستعداد للقراءة لأطفال الحضانات ، رسالة ماجستير ، معهد الدراسات العليا للطفولة ،جامعة عين شمس .
- صلاح الدين محمود(٢٠٠٦): القياس والتقويم التربوي والنفسي، القاهرة: دار الفكر العربي.
- صلاح عميرة (٢٠٠٥): صعوبات تعلم القراءة والكتابة، الأردن: مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع.
- طاهرة الطحان (٢٠٠٣): مهارات الاستعداد للقراءة في الطفولة المبكرة ، عمان- الأردن : دار الفكر .
- طلعت منصور ،أنور الشرقاوي ،عادل عز الدين،فاروق أبو عوف (١٩٨٤): أسس علم النفس العام،القاهرة:مكتبة الأنجلو المصرية.
- عادل عبد الله (٢٠٠٥) :قائمة صعوبات التعلم النمائية لأطفال الروضة ، القاهرة: دار الرشاد.

- عادل عبد الله (٢٠٠٥ . ب) :المؤشرات الدالة على صعوبات التعلم لأطفال الروضة،مجلة رعاية وتنمية الطفولة،جامعة عين شمس ،المجلد الأول ،العدد الثالث.
- عادل عبد الله (٢٠٠٥ . ج) : بعض المتغيرات المعرفية لأطفال الروضة ذوى قصور المهارات قبل الأكاديمية كمؤشر لصعوبات التعلم، المؤتمر العلمي الأول لجمعية التأهيل الاجتماعي للمعاقين،الشرقية.
- عادل عبد الله وصافيناز أحمد كمال (٢٠٠٥): قصور بعض المهارات قبل الأكاديمية لأطفال الروضة وصعوبات التعلم الأكاديمية اللاحقة ، المؤتمر العلمي الثامن عشر ،كلية التربية ،جامعة حلوان.
- عادل عبد الله محمد (٢٠٠٦): المؤشرات الدالة على صعوبات التعلم لأطفال الروضة "دراسات تطبيقية"، القاهرة: دار الرشاد.
- عبد الحليم محمود السيد، شاكر عبد الحميد سُليمان ، محمد نجيب الصبوة ، جمعة سيد يوسُف ، عبد اللطيف محمد خليفة ، معتز سيد عبد الله ، سهير فيهم الغباشي (١٩٩٠): علم النفس العام ، القاهرة : مكتبة غريب للطباعة والنشر والتوزيع ،ط٣.
- عبد الرحمن سيد سليمان(١٩٩٩):سيكولوجية ذوى الاحتياجات الخاصة "اساليب التعرف و التشخيص"،الجزء الثاني،القاهرة: مكتبة زهراء الشروق.
- عبد الرحمن سيد سليمان وآخرون (٢٠١١): صعوبات التعلم الخصائص، والتعرف ، واستراتجيات التدريس ،القاهرة :عالم الكتاب.
- عبد الصبور منصور(٢٠٠٣): مقدمة في التربية الخاصة، القاهرة:مكتبة زهراء الشرق.
- عبدالمطلب أمين القريطى (٢٠٠٥): سيكولوجية ذوى الاحتياجات الخاصة وتربيتهم ، القاهرة: دار الفكر العربي، ط ٤ مزيدة ومنقحة.
- عبد الوهاب محمد كامل(١٩٩٩): مبادئ علم النفس بين النظرية والتطبيق ،القاهرة: مكتبة الانجلو .
- عدنان العتوم(٢٠٠٤):علم النفس المعرفي :دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- عزة خليل(١٩٩٣): بناء منهج متكامل لأنشطة رياض الأطفال، مجلة علم النفس :الهيئة المصرية العامة للكتاب،العدد الثامن والعشرون السنة السابعة.
- عصام الجدوع (٢٠٠٢):صعوبات التعلم ،عمان: اليازورى للنشر والتوزيع.

- علا محمد زكى(٢٠٠٤):فاعلية التدخل المبكر فى علاج الأطفال ذوى صعوبات التعلم الموهوبين، رسالة دكتوراه، معهد الدراسات العليا للطفولة جامعة عين شمس.
- فاطمة عبد الله محمد العقلا (٢٠٠٤): فاعلية برنامج تعليمي لتنمية الذاكرة قصيرة المدى لدى عينة من الأطفال في الفئة العمرية ٥-٦ سنوات في مدينة الرياض، رسالة ماجستير ، كلية التربية، جامعة الملك سعود.
- فتحي مصطفى الزيات (١٩٨٨): دراسة لبعض الخصائص الانفعالية لدي ذوي صعوبات التعلم من تلاميذ المرحلة الابتدائية، مجلة جامعة أم القري، السنة ١، العدد ٢، السعودية.
- فتحي الزيات (١٩٩٨): صعوبات التعلم الأسس النظرية والتشخيصية والعلاجية، القاهرة :دار النشر للجامعات.
- فؤاد أبو حطب ، ١٩٧٧: القدرات العقلية، القاهرة: مكتبة الأنجلو.
- فؤاد أبو حطب ،وآمال صادق (١٩٩٤): نمو الإنسان من مرحلة الجنين إلى مرحلة المسنين ،القاهرة : مكتبة الأنجلو.
- فوقية حسن عبد الحميد (٢٠٠٢): فعالية برنامج تدريبي لتنمية التمييز البصري لدى طفل الروضة، مجلة علم النفس.
- فهيم مصطفى(٢٠٠١): الطفل ومهارات التفكير في رياض الأطفال، القاهرة: دار الفكر العربي.
- فيصل محمد خير الزراد (١٩٩١): صعوبات التعلم لدى عينة من تلاميذ المرحلة الابتدائية في دولة الإمارات العربية المتحدة ، "دراسة مسحية – تربوية – نفسية"، مجلة رسالة الخليج العربي ، الرياض : مكتب التربية العربي لدول الخليج ، العدد ٣٨ ، ص: ١٢١ – ١٧٨.
- قرار وزاري برقم ١٥٠(١٩٨٩): بشأن تنظيم العمل بمرحلة رياض الأطفال، مصر: وزارة التربية والتعليم.
- كاميليا عبد الفتاح (٢٠٠٢):رياض الأطفال مدخل الشخصية، إدارة رياض الأطفال ،مصر: وزارة التربية والتعليم: مطابع الشروق.

- كيرك وكالفنت (١٩٨٨): صعوبات التعلم الأكاديمية والنمائية ، ترجمة زيدان أحمد السرطاوى– عبد العزيز السرطاوى،الرياض: مكتبة الصفحات الذهنية.
- لطفي عبد الباسط (٢٠٠٠): دراسة لبعض مسببات اضطرابات نظام التجهيز لدى ذوى صعوبات التعلم ،المجلة المصرية للدراسات النفسية ،مجلد العاشر ،العدد الثامن.
- لويس كامل مليكة (١٩٩٨): دليل مقياس ستانفورد– بينيه للذكاء – الصورة الرابعة ، القاهرة : مطبعة فيكتور كيرلس.
- ليلى كرم الدين (١٩٩٩): لعبة الطفل وسيلة للمتعة والتعلم والتنمية، الحلقة الأساسية لعام ١٩٩٩ حول " نحو عقد جديد للطفل المصري – الطفل والمعلوماتية من ٢٥-٢٩ نوفمبر"، القاهرة: الهيئة المصرية العامة للكتاب.
- ماريا فروستنج(٢٠٠٥): الاختبار النمائي للإدراك البصري للأطفال،أعدة للعربية: مصطفى محمد كامل ،القاهرة : مكتبة الأنجلو.
- مجدي الشحات(١٩٩٩): تشخيص وعلاج القصور في حل المشكلات الرياضية اللفظية لدى التلاميذ من ذوى صعوبات التعلم ،رسالة دكتوراه ،كلية التربية ،جامعة بنها.
- مجدي الشحات، ومحمود سالم ، وأحمد حسن(٢٠٠٣): صعوبات التعلم التشخيص والعلاج، عمان : دار الفكر.
- مراد حليم شحاتة(١٩٨٥): دراسة عاملة للذاكرة باستخدام بعض متغيرات النموذج المعرفي المعلوماتي ،رسالة ماجستير، كلية التربية ، جامعة عين شمس.
- مسك العيسي(٢٠٠٦): فعالية برنامج كمبيوتر باستخدام الوسائط المتعددة في إكساب بعض مفاهيم الإدراك المكاني لأطفال الرياض في الجمهورية اليمنية، رسالة ماجستير ، معهد الدراسات التربوية ، جامعة القاهرة.
- محمد الريماوي (٢٠٠٦):علم النفس العام ،عمان :دار المسيرة.
- محمد عبد المطلب جاد (٢٠٠٣):صعوبات تعلم اللغة العربية، عمّان: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.
- محمد على كامل (٢٠٠٣):صعوبات التعلم الأكاديمية بين الفهم والمواجهة، الإسكندرية: مركز الإسكندرية للكتاب.

- محمد على كامل (٢٠٠٥):صعوبات التعلم الأكاديمية بين الاضطراب والتدخل السيكولوجي، القاهرة: دار الطلائع للنشر.
- محمد محمود الشيخ(١٩٩٩): العلاقة بين أسلوب التعلم والتفكير المعتمد على أفضلية استخدام نصفى الدماغ والتآزر الحركى البصري المنفرد والثنائى لدى عينة من أطفال الصف السادس الابتدائي، مجلة علم النفس، السنة ١٣، العدد٥٢، أكتوبر – نوفمبر – ديسمبر، القاهرة: الهيئة المصرية العامة للكتاب.
- محمود عبد الرحمن حمودة(٢٠٠٥):الطب النفسي (أسرار النفس) ،القاهرة.
- محمود عوض الله،مجدي الشحات،أحمد حسن عاشور(٢٠٠٣): صعوبات التعلم (التشخيص والعلاج)، الأردن: دار الفكر للنشر والتوزيع.
- محمود محمد طنطاوي (٢٠٠٦): فاعلية برنامج للتدخل المبكر في علاج بعض صعوبات التعلم النمائية لدى أطفال ما قبل المدرسة، رسالة ماجستير، كلية التربية،جامعة عين شمس .
- مرفت نور الدين يمنى زايد (٢٠٠٥):فاعلية برنامج لتنمية الإدراك السمعي والبصري في اكتساب الاستعداد للقراءة في اللغة الانجليزية للأطفال ما قبل المدرسة،رسالة دكتوراه، معهد الدراسات العليا للطفولة، جامعة عين شمس.
- مروة بكر (٢٠٠٤): برنامج لتنمية الحس المكاني للمفاهيم الهندسية لدى أطفال الرياض، رسالة ماجستير ،كلية التربية، جامعة طنطا.
- مصطفي كامل (٢٠٠١): مقياس تقدير سلوك التلميذ لفرز حالات صعوبات التعلم، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
- مصطفي نورى القمش(٢٠١٢): الموهوبون ذو صعوبات التعلم، الأردن:دار الثقافة للنشر والتوزيع.
- منال كامل بهنس (٢٠٠٢):محاضرات في التدريب الميداني: حورس للطباعة.
- نبيل عبد الفتاح حافظ (٢٠٠٠): صعوبات التعلم والتعليم العلاجي، ط ١، القاهرة: مكتبة زهراء الشرق.
- نبيل عبد الفتاح حافظ (٢٠٠٦): صعوبات التعلم والتعليم العلاجي،ط مزيدة ومنقحة، القاهرة: مكتبة زهراء الشرق.

- نجوى أحمد عبد الله (٢٠٠٠):أثر اللغة اللفظية والصورة على التذكر قصير وطويل المدى لدى الأطفال العاديين وذوى صعوبات التعلم، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة أسيوط.
- نبيل عبد الهادي،سمير شقير،عمر نصر الله(٢٠٠٠): بطء التعلم و صعوباته، عمان: دار وائل للنشر.
- هبة محمد أمين(٢٠٠٩): برنامج لتنمية الإدراك السمعي لدى الأطفال ذوى صعوبات التعلم، رسالة، دكتوراه، كلية رياض الأطفال، جامعة القاهرة.
- هدى عبد الله الحاج(٢٠٠٤): أطفالنا و صعوبات التعلم : دار النشر للجامعات.
- هدى محمود الناشف (١٩٩٦): إعداد الطفل للقراءة والكتابة، القاهرة: دار الفكر العربي.
- هدي محمود الناشف (٢٠٠٣): تصميم البرامج التعليمية لأطفال ما قبل المدرسة، القاهرة: دار الكتاب الحديث.
- يحيي القبالي (٢٠٠٣): مدخل إلى صعوبات التعلم ،عمان : مؤسسة الطريق.
- يوسف لطفي غبريال بطرس(٢٠٠٧): برنامج تخاطب بالكمبيوتر لتنمية عمليات الكلام والفهم اللغوي لدى الأطفال ذوى صعوبات التعلم الكلامية والقرائية في المرحلة العمرية من ٦-٨ سنوات، رسالة دكتوراه ، معهد الدراسات العليا للطفولة، جامعة عين شمس.

- المراجع الأجنبية:

- Anderson, J،(1995): Cognitive psychology & its Implication,4th Edition , New York: H Free man & Company.

- Annola, Kaisa; Barman, Stau; Isosaar, Tina, Emmi and Nurmi, Jari (2002): Assessment at the age of 5 as a predictor of learning problems in school. Psycologic, V (36) N (6).

- Ariel . A.(1993): Education of Children and Adolescents with Learning Disabilities. New York, Merrill.

-Brainard, R. (2005): A comparison of Learning Children, and an Non Learning – Disabled Children on the Rorschach: information processing perspective ,San Diego: All jant international.

- Carol Sadler(2009): Effective Behavior and Instructional Support A District Model For Early Identification and Prevention of Reading and Behavior Problems, Journal of Positive Behavior Interventions , V11,1.

- Chan, L. & Dally, K (2001): Learning disabilities and Literacy and numeracy development. Australian Journal of Learning Disabilities, V6 no 1 Pp 12-19.

-Claudia Maehler (2009): Working Memory Functioning in Children with learning Disabilities: does intelligence make a difference, Journal of intellectual Disability Research. JINTELLECT DISABL RES, V53 no1 Pp3-10.

-Cole, S R (1989): Excerpts from Learning Disabilities. A Critical Look at Learning Disabilities , Journal of learning Disabilities Pp 225-261.

- Coulmbo , Pauline , G , (1984) : The effect of training in selected so imemory factors on reading readiness in kindergarten children . Dissertation abtract international , vol . 44, No.11,p.3262.

-Fletcher, J. & Reid, L. &Fuchs, L. & Barnes, M.(2007): Disabilities-from Identification to Intervention, USA: Learning Press. Guilford

- Frank Gabriel Campos (2005): Trumpet technique: Oxford university press.

-Hallahan, Daniel P. & Kauffman, James (1998): Politics, science and the future Of learning disabilities. Learning Disability Quarterly.

-Hallahan, D.P. & Kauffman, J.M. (2003): Exceptional Learners, Introduction to Special education. 9th e d. New York: Allyn & Bacon .

-Hallahan, Daniel P.& Kauffman, James M. (2007) : Exceptional Leanes; Introduction to Special Education. 10th ed., New York: Allyn & Bacon.

-Harris-Schmidt, Gail (2003): Characteristics of Cognitive development. Chicago, I L: Saint Xavier University.

- Harris shrilly . Gregory (1985) : The use of Manipulative in the development of pre- readiness skills in disadvantaged kindergarten children . D.A.1,vol.45,No.12,p.3532 June .

- H. Lee Swanson (2001):Mathematical Problem Solving and Working Memory in Children with Learning Disabilities: Both Executive and Phonological Processes Are Important , Psychology, Volume, July 2001, Pages 294-321.

-Hoza,B.et al.(2006)."Evidence-based psychosocial Treatment for ADAD children and Adolescents." Center for children and Families, Retrieved from http://cc.buffalo.edu.

- Jenkins, Joe, O'conner, R. (2001) :Early Identification and intervention for young children with reading learning disabilities. Learning disabilities, V20, 50.

-Jordan & Nancy (2009): Early Math Matters: Kindergarten Number Competence and Later Mathematic Outcomes, Dev Preschool, V45,3.

-Kaiser, A. P. (2000): Special Issue; Assessing and addressing Problems in Children enrolled in Head Start. Behavioral Disorders, 26 (1), 70-84.

-Lerner, J. W. (2000): Learning Disabilities Theories Diagnosis and Teaching Strategies, 8th Ed, New York: Houghton Mifflin Company Boston.

-Liddell .G & Rasmussen , C. (2005): Memory Profile of Children with Nonverbal Learning Disabilities , Canada ,Learning Disabilities Research & Practice , V20(3).

-Malone, L. & Potts, M. (2001): Mother's Perception of the Toy Preschoolers with Intellectual Disabilities, Journal of international Disability Development Education, Development and Education , V 48(1).

- Meese, R. (2001): Teaching Learning with Disabilities, united state, Woods Worth, 2nd Edition.

-Montague,M.(2006): Teaching mathematics to middle school students with learning difficulties , New York : Guilford Press.

-Nancy Mather & Lynne E. Jaffe (2011): Comprehensive Evalluations: Case Reports for psychologists, Diagnosticians, and Special Educators, USA: John Wiley & Sons.

-Nora S, Newcomb, L. Hal. (1993): The relation between preschoolers, everyday activities and spatial ability, ERIC E D.

-Parkin, A.J., (2000): Essential Cognitive Psychology: Psychology Press, Hove, U K.

-Priti Shah & Akira Miyake(2005): The Cambridge Handbook of Visuospatial Thinking, New York : Cambridge University Press.

- Reddy,G, Ramar,R. Lokanadha G, Ramer R ,Kusuma ,A.(2002): Learning Disabilities A Practical Guide to Practitioners:Discovery Publisher House.

-Ropert L. Mapou (2009): Adult Learning Disabilities and ADHD: Research. Informed Assessment: Oxford workshop.

- Robert, Myers (2007)."Evidence-Based psychological Treatment for children with ADAD" .Developmental Neuropsychology ,V .16(2),pp:273-295.

-Robert W. Massof & Lorraine Lidoff(2001): Issues in Low Vision Rehabilitation Seruice Delivery, Policy, and Funding , New York : AFB Press.

- Siegel, L. (1997):IQ and Learning Disabilities Introduction to Learning Disabilities, New Jersey: Prentice Hall Englewood Cliffs.

-Silver, A. & Hagin, R. (2002): Disorders of Learning in Childhood, USA: John Wiley & Sons.

-Smith, B. J. (2000): The federal role in early Childhood Special education policy in the individual. Topics in Early Childhood Special Education, 20(1), 7-13.

-Steele, D. (2004): Helping Presser Vice Teachers Confront Their Conceptions about mathematics and Mathematics Teaching and Learning, ERIC E D.

-Sternberg, R(2009):Cognitive psychology,4th Edition , Thomson, , Australia, wards worth.

-Swanson, H & Saez, L (2003): Memory difficulties in children and adults with learning disabilities, in H.L., Swanson, Harris. R. Karen., Graham, Steve. (Eds). Handbook of Learning Disabilities: The Guilford Press, New York.

-Swanson, L. & Harris, K, & Graham, S. (2006): Handbook of Learning Disabilities, USA: Library of Congress.

-Thomas H. Ollendick (2003): Encyclopedia of Clinical Child and Pediatric Psychology: Springer.

- Trippm, G& Wickens ,J.(2012). Reinforcement, Dopamine and Rodent Models in Development for ADHD. Human Developmental Neurobiology unit, Okinawa Institute of Science and Technology: Graduate University press.

-Wong (2000): Writing Strategies Instruction for Expository Essays for Adolescents with and without Learning Disabilities, Topics in Language Disorders, V20 no 4 Pp29-44.

-Zigler, E & Styfco, S. J. (2000): Pioneering Steps (and Topics Fumbles) in developing a federal preschool intervention. in Early Childhood Special Education, 20(78), 67-70.

ملحق رقم (١)

اختبار جود أنف هاريس للذكاء (رسم الرجل)

(مفتاح تصحيح اختبار جود أنف – رسم الرجل)

(تقنين/ فاطمة حنفي ١٩٨٣)

١- وجود الرأس.

٢- وجود الرقبة.

٣- وجود الرقبة من بعدين.

٤- وجود إحدي العينين أو كليهما.

٥- تفاصيل العين (توضيح الرموش أو الحواجب).

٦- تفاصيل العين (توضيح إنسان العين).

٧- تفاصيل العين (توضيح النسب).

٨- تفاصيل العين (توضيح بريق أو اتجاه العين).

٩- وجود الأنف.

١٠- وجود الأنف من بعدين.

١١- وجود الفم.

١٢- وجود الشفاه من بعدين.

١٣- وجود كل من الشفاه والأنف من بعدين.

١٤- وجود كل من الذقن والجبهه.

١٥- بروز الذقن تباينها عن الجزء السلفي للشفاه.

١٦- توضيح خط الفك.

١٧- وجود قنطرة الأنف (منحنى الأنف).

١٨- وجود الشعر (أي توضيح أعلي الرأس يعبر عن الشعر).

١٩- وجود الشعر (توضيح الشعر في أكثر من محيط بلا اعتناء أو تظليل).

٢٠- وجود الشعر (توضيح أي نموذج الشعر مثل: السوالف، الخصلة الأمامية.....ألخ).

٢١- وجود الشعر (تنسيق وتظليل نموذج الشعر المقترح).

٢٢- وجود الأذن.

٢٣- تناسب الأذن في موضعها الصحيح من الرأس.

٢٤- وجود الأصابع.

٢٥- وجود الأصابع (توضيح العدد الصحيح للأصابع).

٢٦- وجود الأصابع (توضيح تفاصيل الأصابع).

٢٧- وجود الأصابع (الوضع الصحيح للإبهام).

٢٨- وجود اليدين (توضيح راحة اليد).

٢٩- وجود معصم اليد أو مفصل الساق.

٣٠- وجود الذراعين.

٣١- وجود الأكتاف.

٣٢- وجود الأكتاف(تحديدها بطريقة أكثر دقة).

٣٣- وجود الأذرع من الجانب أو ترابطها في نشاط.

٣٤- وجود مفصل المرفق (الكوع).

٣٥- وجود الساقين.

٣٦- وجود الورك (الفخذ من أعلي).

٣٧- وجود الورك (تحديده بطريقة أكثر دقة).

٣٨- وجود مفصل الركبة.

٣٩- وجود الأقدام.

٤٠- وجود الأقدام (توضيح التناسب في أبعاد القدم).

٤١- وجود الأقدام (توضيح كعب القدم).

٤٢- وجود الأقدام (توضيح الرسم المنظوري للقدم).

٤٣- وجود الأقدام (توضيح تفاصيل القدم).

٤٤- توضيح اتصال كل من الذراعين والساقين بالجذع.

٤٥- توضيح اتصال كل من الذراعين والساقين بالجذع (بطريقة أكثر دقة).

٤٦- وجود الجذع.

٤٧- توضيح تناسب الجذع من بعدين.

٤٨- توضيح تناسب الرأس من الجذع (علي أن يكون ليس أكثر من نصف ولا أصغر من ١٠/١ الجذع).

٤٩- توضيح تناسب الرأس مع الجذع (علي أن يكون ليس أكثر من الثلث ولا أصغر من خمس الجذع).

٥٠- التناسب في أبعاد الوجه.

٥١- التناسب في أبعاد الذراعين.

٥٢- التناسب في أبعاد الذراعين (بطريقة أكثر دقة).

٥٣- التناسب في الساقين.

٥٤- تناسب وجود الأطراف وأن يكونوا من بعدين.

٥٥- وجود الملابس (أي توضيح يعبر عن وجود الملابس).

٥٦- وجود الملابس (وجود قطعتين من الملابس علي الأقل).

٥٧- وجود الملابس (عدم الشفافية مع تحديد نهاية الأسوره والبنطلون).

٥٨- وجود الملابس (وجود أربع قطع من الملابس علي الأقل).

٥٩- وجود الملابس (رسم بدلة كاملة).

٦٠- الرسم الجانبي (البروفيل).

٦١- الرسم الجانبي (البروفيل) بطريق أكثر دقة.

٦٢- الرسم الكامل من الوجهة الأمامية.

٦٣- التوافق الحركي للخطوط.

٦٤- التوافق الحركي للأتصال.

٦٥- أفضل توافق حركي.

٦٦- الشكل والخطوط المباشرة (لإطار الرأس).

٦٧- الشكل والخطوط المباشرة (لإطار الجذع).

٦٨- الشكل والخطوط المباشرة (لإطار الأطراف).

٦٩- الشكل والخطوط المباشرة (سمات وملامح الوجه).

٧٠- الرسم في صوره كروكيات (سيكتش).

٧١- الرسم المثالي أو النموذجي.

٧٢- توضيح حركة الذراعين.

٧٣- توضيح حركة الساقين.

جدول يوضح معايير اختبار رسم الرجل

للذكور أعمار ٣ سنوات إلى أقل من ٧ سنوات

الدرجة الخام	من ٣ سنوات إلى أقل من ٤سنوات	من ٤ سنوات إلى أقل من ٥سنوات	من ٥ سنوات إلى أقل من ٦ سنوات	من ٦ سنوات إلى أقل من ٧ سنوات
.١	٦٧	٣٨	٣٦	٣
.٢	٨١	٥٨	٥٥	٢٥
.٣	٩٠	٧٠	٦٥	٤٠
.٤	٩٦	٧٩	٧٣	٥٢
.٥	١٠١	٨٥	٧٩	٦٠
.٦	١٠٥	٩٠	٨٤	٦٢
.٧	١٠٨	٩٥	٨٨	٧٤
.٨	١١١	٩٩	٩٢	٧٩
.٩	١١٤	١٠٢	٩٥	٨٣
١٠	١١٥	١٠٦	٩٨	٨٧
١١	١١٧	١٠٨	١٠١	٩١
١٢	١١٩	١١١	١٠٣	٩٥
١٣	١٢١	١١٣	١٠٥	٩٨
١٤	١٢٣	١١٥	١٠٧	١٠١
١٥	١٢٤	١١٨	١٠٩	١٠٣
١٦	١٢٥	١١٩	١١١	١٠٦

الدرجة الخام	من ٣ سنوات إلى أقل من ٤سنوات	من ٤ سنوات إلى أقل من ٥سنوات	من ٥ سنوات إلى أقل من ٦ سنوات	من ٦ سنوات إلى أقل من ٧ سنوات
١٧	١٢٧	١٢١	١١٢	١٠٨
١٨	١٢٨	١٢٣	١١٤	١١٠
١٩	١٢٩	١٢٤	١١٥	١١٢
٢٠	١٣٠	١٢٦	١١٧	١١٤
٢١	١٣١	١٢٧	١١٨	١١٦
٢٢	١٣٢	١٢٩	١١٩	١١٨
٢٣	١٣٣	١٣٠	١٢٠	١٢٠
٢٤	١٣٤	١٣١	١٢٢	١٢٢
٢٥		١٣٣	١٢٣	١٢٣
٢٦		١٣٤	١٢٤	١٢٤
٢٧		١٣٥	١٢٥	١٢٥
٢٨		١٣٦	١٢٦	١٢٦
٢٩		١٣٧	١٢٧	١٢٧
٣٠		١٣٨	١٢٨	١٢٨
٣١		١٣٩	١٢٩	١٢٩
٣٢		١٤٠	١٢٩	
٣٣			١٣٠	

الدرجة الخام	من ٣ سنوات إلى أقل من ٤سنوات	من ٤ سنوات إلى أقل من ٥سنوات	من ٥ سنوات إلى أقل من ٦ سنوات	من ٦ سنوات إلى أقل من ٧ سنوات
٣٤			١٣١	
٣٥			١٣٢	
٣٦			١٣٤	
٣٧			١٣٥	
٣٨			١٣٥	
٣٩			١٣٦	
٤٠			١٣٧	
٤١				
٤٢				
٤٣				
٤٤				
٤٥				
٤٦				

جدول يوضح معايير اختبار رسم الرجل
للإناث أعمار ٣ سنوات إلى أقل من ٧ سنوات

الدرجة الخام	من ٣ سنوات إلى أقل من ٤سنوات	من ٤ سنوات إلى أقل من ٥سنوات	من ٥ سنوات إلى أقل من ٦ سنوات	من ٦ سنوات إلى أقل من ٧ سنوات
(١)	٦٢	٢٩	١٦	٢
(٢)	٧٨	٥١	٣٨	١٤
(٣)	٨٦	٦٤	٥١	١٩
(٤)	٩٣	٧٤	٦٠	٥٠
(٥)	٩٨	٨١	٦٧	٥٨
(٦)	١٠٢	٨٧	٧٣	٦٥
(٧)	١٠٥	٩٢	٧٨	٧١
(٨)	١٠٨	٩٦	٨٣	٧٦
(٩)	١١٠	١٠٠	٨٦	٨٠
(١٠)	١١٣	١٠٣	٩٠	٨٤
(١١)	١١٥	١٠٦	٩٣	٨٨
(١٢)	١١٧	١٠٩	٩٦	٩١
(١٣)	١١٨	١١٢	٩٨	٩٤
(١٤)	١٢٠	١١٤	١٠١	٩٧
(١٥)	١٢١	١١٦	١٠٣	٩٩
(١٦)	١٢٣	١١٩	١٠٥	١٠٣

الدرجة الخام	من ٣ سنوات إلى أقل من ٤سنوات	من ٤ سنوات إلى أقل من ٥سنوات	من ٥ سنوات إلى أقل من ٦ سنوات	من ٦ سنوات إلى أقل من ٧ سنوات
(١٧)	١٢٤	١٢١	١٠٧	١٠٤
(١٨)	١٢٥	١٢٢	١٠٩	١٠٦
(١٩)	١٢٧	١٢٤	١١٠	١٠٨
(٢٠)	١٢٨	١٢٦	١١٢	١١٠
(٢١)	١٢٩	١٢٧	١١٤	١١٢
(٢٢)	١٣٠	١٢٩	١١٥	١١٤
(٢٣)	١٣١	١٣٠	١١٧	١١٥
(٢٤)	١٣٢	١٣٢	١١٨	١١٧
(٢٥)	١٣٣	١٣٣	١١٩	١١٨
(٢٦)		١٣٤	١٢١	١٢٠
(٢٧)		١٣٥	١٢٢	١٢١
(٢٨)		١٣٧	١٢٣	١٢٢
(٢٩)		١٣٨	١٢٤	١٢٤
(٣٠)		١٣٩	١٢٥	١٢٥
(٣١)		١٤٠	١٢٦	١٢٦
(٣٢)			١٢٧	١٢٧

الدرجة الخام	من ٣ سنوات إلى أقل من ٤سنوات	من ٤ سنوات إلى أقل من ٥سنوات	من ٥ سنوات إلى أقل من ٦ سنوات	من ٦ سنوات إلى أقل من ٧ سنوات
(٣٣)			١٢٨	١٢٨
(٣٤)			١٢٩	١٢٩
(٣٥)			١٣٠	١٣٠
(٣٦)			١٣١	
(٣٧)			١٣٢	
(٣٨)			١٣٣	
(٣٩)			١٣٤	
(٤٠)			١٣٤	
(٤١)			١٣٥	

ملحق رقم (٢)

قائمة صعوبات التعلم النمائية لأطفال الروضة

(إعداد/ عادل عبد الله)

القسم الأول: معلومات عامة:

اسم المفحوص:.....

الجنس: .....(ذكر / أنثى).

العنوان: .....

الروضة: .....

تاريخ الميلاد: ...../...../.....

السن: .....

اسم الفاحص: .....

وظيفته: .....

تاريخ تطبيق المقياس:

...../...../.....

القسم الثاني: الدرجات:

المقاييس الفرعية	الدرجة
- صعوبات التعلم المعرفية (الانتباه- الإدراك- الذاكرة)	.....
- صعوبات التعلم اللغوية (اللغة- التفكير)	.....
- صعوبات التعلم البصرية- الحركية (مهارات حركية كبيرة أو عامة- مهارات حركية دقيقة)	.....

نمط أو أنماط صعوبات التعليم المميزة	....

القسم الثالث: استمارة الاستجابة:

التعليمات:

الأخت الفاضلة الأستاذة/ .....

تحية طيبة وبعد،،،

فيما يلي مجموعة من المقاييس الفرعية ينبغي عليك أن تقرأيها جيداً، وأن تقومي بتقييم كل مها وفقاً لمدي انطباقها علي الطفل كما ترينه أنت وتحددينه، ومن ثم يجب أن تحددي أي العبارات في كل مقياس تنطبق علي الطفل، وأيها لا تنطبق عليه وذلك بوضع علامة (√) أمام العبارة في الخانة التي ترين أنها هي التعي تعر عن وجهة نظرك بدقة وفقاً لما يصدر عن الطفل من سلوكيات بصفة مستمرة وذلك في الظروف العادية أي في غالبية المواقف، ومع غالبية الأفراد، وعند مشاركته في الأنشطة اليومية المعتادة فإذا كانت العبارة تنطبق تماماً عليه وتعبر عن سلوكه بصدق ضعي العلامة تحت (نعم)، وإذا كانت تتفق مع سلوكه جزئياً ضعي العلامة تحت (أحياناً)، أما إذا لم تكن تتفق مع سلوكه فضعي العلامة تحت (لا) حيث توجد اختيارات ثلاثة أمام كل عبارة هما (نعم – أحياناً – لا). كما نرجو منك ألا تتركي أي عبارة دون أن تضعي أمامها علامة (√) علماً بأنه لا توجد إجابة صحيحة وأخري خاطئة، لكن المهم أن تعبر الإجابة فعلاً بشكل دقيق عن سلوك الطفل واستجاباته وذلك وفق ما ترينه عليه باستمرار، وأن تدل فعلاً عن حقيقة ما يتسم به.

ونشكر لك حسن تعاونك معنا،،،،

الباحث،،،

م	العبـــــارة	نعم	أحياناً	لا
	(١) صعوبات الانتباه			
١	عادة ما نجدده شارد الذهن.	.....	.....	.....
٢	يتشتت انتباهه بسرعة أثناء الاستماع أو المشاهدة، أو غيره.	.....	.....	.....
٣	غير قادر علي التركيز فيما يقال أو يحدث أمامه.	.....	.....	.....
٤	ليس بمقدوره أن يستجيب بشكل مناسب للمثيرات البيئية المختلفة.	.....	.....	.....
٥	غالباً ما يتسم بالخمول والكسل.	.....	.....	.....
٦	يتميز بالنشاط المفرط والاندفاعية.	.....	.....	.....
٧	غير قادر علي الاستمرار في أداء المهام المختلفة أو استكمالها.	.....	.....	.....
٨	ينسحب من المواقف والتفاعلات الاجتماعية.	.....	.....	.....
٩	يصعب عليها الاستمرار في أنشطة اللعب.	.....	.....	.....
١٠	مدي انتباهه قصير.	.....	.....	.....
١١	غير قادر علي الانتباه لتسلسل المثير أو المثيرات التي يتم عرضها أمامه.	.....	.....	.....
	(٢) صعوبات الإدراك			
١٢	يعاني من صعوبة في تنظيم المثيرات البصرية.	.....	.....	.....
١٣	يجد صعوبة في تنظيم المثيرات البصرية .	.....	.....	.....
١٤	يجد صعوبة في التمييز البصري.	.....	.....	.....

م	العبـــــارة	نعم	أحياناً	لا
١٥	عادة ما يعكس الحروف عند كتابتها.	.....	.....	.....
١٦	يخطئ في كتابة الأرقام حيث يكتبها معكوسة.	.....	.....	.....
١٧	يصعب عليه إدارك أوجه الشبه والاختلاف بين المثيرات المختلفة.	.....	.....	.....
١٨	غالباً ما يخلط بين الحروف المتشابهة.	.....	.....	.....
١٩	يجد صعوبة في التذكر البصري.	.....	.....	.....
٢٠	يصعب عليه إدارك العلاقات المكانية للأشياء في الفراغ.	.....	.....	.....
٢١	لا يتمكن من التمييز بين الأشكال الهندسية المختلفة.	.....	.....	.....
٢٢	يواجه مشكلات عديدة في تنظيم المثيرات السمعية.	.....	.....	.....
٢٣	ليس باستطاعته أن يقوم بتفسير المثيرات السمعية.	.....	.....	.....
٢٤	غير قادر علي التمييز السمعي.	.....	.....	.....
٢٥	يجد صعوبة في إدارك التتابع أو التسلسل السمعي.	.....	.....	.....
٢٦	يواجه مشكلة في اتباع سلسلة من التعليمات.	.....	.....	.....
	(٣) صعوبات الذاكرة			
٢٧	يعاني من مشكلات في الذاكرة السمعية.	.....	.....	.....
٢٨	تواجهه مشكلات عديدة في الذاكرة البصرية.	.....	.....	.....
٢٩	يعاني من مشكلات في الذاكرة اللمسية.	.....	.....	.....
٣٠	يواجه مشكلات في الذاكرة الحركية.	.....	.....	.....

م	العبـــــارة	نعم	أحياناً	لا
٣١	يجد صعوبة في استقبال المعلومات، أو تفسيرها، أو تشفيرها.	.....	.....	.....
٣٢	يواجه مشكلة في تخزين المعلومات التي يخبرها.	.....	.....	.....
٣٣	يجد صعوبة في استرجاع المعلومات المختلفة.	.....	.....	.....
٣٤	غير قادر علي تذكر ما يقال أمامه، أو يوجه إليه.	.....	.....	.....
٣٥	تواجهه مشكلة في تذكر أسماء الصور والأشكال المختلفة.	.....	.....	.....
٣٦	غير قادر علي تذكر الحروف الهجائية.	.....	.....	.....
٣٧	لا يتمكن من تذكر بعض الأحداث القريبة التي وقعت أمامه.	.....	.....	.....
٣٨	يجد صعوبة في تذكر الألعاب المختلفة.	.....	.....	.....
٣٩	غير قادر علي تذكر التعليمات أو التوجيهات الخاصة بلعبة معينة.	.....	.....	.....
	(٤) صعوبات التفكير			
٤٠	يجد صعوبة في التوصل إلى حل مناسب لمشكلة بسيطة.	.....	.....	.....
٤١	لا يمكنه تحديد الهدف المراد الوصول إليه أمامه.	.....	.....	.....
٤٢	يرتبك ولا يستطيع أن يتصرف إذا لم يلحق بسيارة المدرسة.	.....	.....	.....
٤٣	إذا لم يجد أحداً ينتظره خارج المدرسة فإنه عادة ما يجد مشكلة في التفكير السليم في مثل هذا الموقف.	.....	.....	.....
٤٤	غير قادر علي ترتيب أفكاره للوصول إلي حل مناسب للغز المعروض عليه.	.....	.....	.....
٤٥	يجد مشكلة كبيرة وهو يلعب في متاهة.	.....	.....	.....

م	العبـــــارة	نعم	أحياناً	لا
٤٦	لا يتمكن من ترتيب المكعبات معاً بالقدر المعقول من المهارة لعمل الشكل المطلوب.	.....	.....	.....
٤٧	تركيب أجزاء اللغز معا بشكل مناسب يمثل مشكلة كبيرة له.	.....	.....	.....
٤٨	عادة ما يكون لديه أسلوب واحد لأداء الأشياء.	.....	.....	.....
٤٩	يجد صعوبة في القيام بتنويع الأداء.	.....	.....	.....
٥٠	ليس بمقدوره أن يفكر في طريقة معينة تعينه علي مواجهة العائق الذي يحول دون وصوله لهدف معين في مشكلة معينة أو موضوع محدد.	.....	.....	.....
٥١	لا يتمكن من وضع وتصور خطوات معينة لحل مشكلة تواجهه.	.....	.....	.....
٥٢	غير قادر علي أن يتأكد من سلامة حله للمشكلة.	.....	.....	.....
	(٥) صعوبات لغوية			
٥٣	يعاني من تأخر واضح في النمو اللغوي.	.....	.....	.....
٥٤	يجد صعوبة في الاستقبال السمعي للمثيرات.	.....	.....	.....
٥٥	لا يفهم اللغة المنطوقة أمامه بشكل جيد.	.....	.....	.....
٥٦	يعاني من صعوبة في الإدراك السمعي فلا يميز بين الأصوات المتشابهة.	.....	.....	.....
٥٧	يجد صعوبة في الربط بين الصور والأسماء أو المزاوجة بينها.	.....	.....	.....
٥٨	تصادفه العديد من المشكلات في نطق الكلمات المختلفة.	.....	.....	.....
٥٩	عادة ما تكون لغته غير مفهومة.	.....	.....	.....
٦٠	يتحدث بطريقة سريعة جداً أو بطيئة جداً.	.....	.....	.....
٦١	يجد صعوبة في التلفظ بالتعليمات التي تعتمد علي سماعه لها.	.....	.....	.....

م	العبـــــارة	نعم	أحياناً	لا
٦٢	يصعب عليه تذكر ما سمعه أو النطق به.	.....	.....	.....
٦٣	غير قادر علي أن يعبر شفوياً عن الأحداث المختلفة.	.....	.....	.....
٦٤	عادة ما تتأخر بداية الكلام عنده وذلك إلى ما بعد الثالثة.	.....	.....	.....
٦٥	غالباً ما تكون مفرداته اللغوية محدودة.	.....	.....	.....
٦٦	لا يتمكن من تكوين قصة معينة حول ما نعرضه عليه من صور.	.....	.....	.....
	(٦) صعوبات بصرية حركية			
٦٧	يواجه صعوبات متعددة في المهارات البصرية الحركية.	.....	.....	.....
٦٨	يجد صعوبة في أداء الحركات الكبيرة أو العامة والتي عادة ما نعبر عنها بالتناسق العضلي كارتداء وخلع الملابس أو الحذاء، وغيره.	.....	.....	.....
٦٩	يجد صعوبة فى ترتيب أدواتة او استخدامها فى اللعب.	.....	.....	.....
٧٠	يواجة مشكلات عديدة فى أداء التمرينات الرياضية التى تعتمد على التناسق عضلى.	.....	.....	.....
٧١	يعانى من مشكلة فى أداء الحركات الدقيقة كمسك القلم.	.....	.....	.....
٧٢	لا يتمكن من تقليب صفحات الكتاب بسهولة.	.....	.....	.....
٧٣	غير قادر على استخدام أدوات الرسم بالمهارة المطلوبة.	.....	.....	.....
٧٤	يجد صعوبة فى استخدام أدوات الطعام.	.....	.....	.....
٧٥	تواجهه مشكلة فى أستخدام أدوات اللعب.	.....	.....	.....
٧٦	لا يتمكن من القيام باستخدام المقص لقص الصور بمهارة.	.....	.....	.....
		.....		

٧٧	غير قادر على لصق الصور فى الأماكن المحددة لها.	.....	.....	.....
٧٨	يجد صعوبة فى الحجل والوثب والقفز.	.....	.....	.....
٧٩	ليس بإمكانه أن يحافظ على توازنه أثناء اللعب.	.....	.....	.....
٨٠	يعانى من مشكلات تتعلق بتآزر أعضاء الجسم أثناء الحركة.		.....	.....

ملحق رقم (٣)

رقم الأستمارة ( )

استمارة بيانات أولية

الأسم :

النوع :

تاريخ اجراء المقابلة :

تاريخ الميلاد :

السن :

المؤهل الدراسى للوالد :

مهنة الوالد:

المؤهل الدراسى للوالدة :

مهنة الوالدة:

هل يوجد اى قصور فى حاسة السمع والبصر :

نعم ( ) لا ( )

هل يعانى الطفل من اى مشاكل نفسية :

نعم ( ) لا ( )

مع ذكرها أن وجدت:

هل يعيش الوالدين معا :

نعم ( ) لا ( )

الأشياء التى يفضلها الطفل(تذكر جميعها):

-

-

ملاحظات اخرى :

ملحق رقم (٤)

اختبار تذكر الخرز

مواد الأختبار:

صورة مجمعة تضم أربعة أشكال من الخرز (اسطوانية،كروية، مخروطية ،وقرصية)ثلاثة من كل شكل ،وذات ثلاثة الوان (أزرق،ابيض ،وأحمر)أربعة من كل لون وتستخدم هذة الصورة للمستويات من A الى G الفقرات من ١ الى ١٠؛٣٥ بطاقة منبهة باألوان (كراسة التعليمات رقم ٢الخاصة بالأختبار)علبة من الخرز للمستويات من A الى Y الفقرات من ١ الى ٤٢ ،عصا طويلة يركب عليها الخرز للكبار وعصا اصغر يركب عليها الخرز للصغار وقاعدة للعصا للمستويات من H الى Yالفقرات من ١١ الى ٤٢؛وكراسة تسجيل الأجابات .

تصحيح الأختبار:

يجب ان يقوم الطفل بالإشارة على الخرز فى الصورة مماثلاً تماما للخرز الذى عرضه الفاحص عليه ،او يضع الخرز فى العصا كما رآه فى الصورة ،ويعطى درجة واحدة مقابل كل بند يجاب عنه بصورة صحيحة.

حساب الدرجات :

تسجل الدرجات الخام فى الصفحة الأولى لكراسة الأجابة ثم تحول الى درجات عمرية معيارية بمتوسط (٥٠) وأنحراف معيارى (٨) لكل مجموعة عمرية وذلك من خلال الجداول المعدة لذلك.

معايير تذكر الخرز

جدول تحويل الدرجات الخام للأختبارات الفرعية الى درجات عمرية معيارية(د.ع.م)

الأعمار من ٤-١١-١٦ الى ٥-٣-١٥

الدرجات الخام للأختبارات الفرعية من صفر الى ٢٣

الدرجة الخام	٠	١	٢	٣	٤	٥	٦	٧	٨	٩	١٠	١١	١٢	١٣	١٤	١٥	١٦	١٧	١٨	١٩	٢٠	٢١	٢٢	٢٣
الدرجة المعيارية	٣٥	٣٧	٣٩	٤١	٤٣	٤٥	٤٧	٤٩	٥١	٥٣	٥٥	٥٧	٥٩	٦١	٦٣	٦٥	٦٧	٦٩	٧١	٧٣	٧٥	٧٧	٧٩	٨١

جدول تحويل الدرجات الخام للأختبارات الفرعية الى درجات عمرية معيارية(د.ع.م)

الأعمار من ٥-٣-١٦ الى ٥-٧-١٥

الدرجات الخام للأختبارات الفرعية من صفر الى ٢٣

الدرجة الخام	٠	١	٢	٣	٤	٥	٦	٧	٨	٩	١٠	١١	١٢	١٣	١٤	١٥	١٦	١٧	١٨	١٩	٢٠	٢١	٢٢	٢٣
الدرجة المعيارية	٣٤	٣٦	٣٨	٤٠	٤٢	٤٤	٤٦	٤٨	٥٠	٥٢	٥٤	٥٦	٥٨	٦٠	٦٢	٦٤	٦٦	٦٩	٧١	٧٣	٧٥	٧٧	٧٩	٨١

جدول تحويل الدرجات الخام للأختبارات الفرعية الى درجات عمرية معيارية(د.ع.م)

الأعمار من ٥-٧-١٦ الى ٥-١١-١٥

الدرجات الخام للأختبارات الفرعية من صفر الى ٢٣

الدرجة الخام	٠	١	٢	٣	٤	٥	٦	٧	٨	٩	١٠	١١	١٢	١٣	١٤	١٥	١٦	١٧	١٨	١٩	٢٠	٢١	٢٢	٢٣
الدرجة المعيارية	٣٣	٣٤	٣٦	٣٨	٤٠	٤٢	٤٤	٤٦	٤٨	٥٠	٥٢	٥٤	٥٦	٥٨	٦٠	٦٢	٦٤	٦٦	٦٨	٧٠	٧٢	٧٤	٧٦	٧٨

جدول تحويل الدرجات الخام للأختبارات الفرعية الى درجات عمرية معيارية(د.ع.م)

الأعمار من ٥-١١-١٦ الى ٦-٥-١٥

الدرجات الخام للأختبارات الفرعية من صفر الى ٢٣

الدرجة الخام	٠	١	٢	٣	٤	٥	٦	٧	٨	٩	١٠	١١	١٢	١٣	١٤	١٥	١٦	١٧	١٨	١٩	٢٠	٢١	٢٢	٢٣
الدرجة المعيارية	٣٠	٣٢	٣٤	٣٦	٣٨	٤٠	٤٢	٤٤	٤٦	٤٨	٥٠	٥٢	٥٤	٥٦	٥٨	٦٠	٦٢	٦٤	٦٦	٦٨	٧٠	٧٢	٧٤	٧٦

ملحق رقم (٥)

الأختبار النمائي البصري

ماريانا فروستيج

ادوات الأختبار :

١. كتيب الأجابة .
٢. ١١ بطاقة .
٣. ٣ ورقة شفافة (مفتاح التصحيح).
٤. اقلام رصاص بدون ممحاة.
٥. الوان احمر ،ازرق ، بني ، اخضر .
٦. سبورة وبرية .
٧. منضدة .

تعليمات الأختبار :

- شرح الأختبار على السبورة .
- ممنوع المسح .
- ممنوع رفع القلم .
- اظهار ورقة االأختبار الفرعي فقط .
- ضرورة بري القلم لدقة الأختبار .
- الأقلام الألوان تستخد للأطفال أقل من خمس سنوات سن رفيع .
- أختيار أى لون من الألوان .
- لابد أن يبدأ من اليمين إلى اليسار بغض النظر عن اليد المستخدمة .

اختبار التأزر البصرى الحركى

مواد الإختبار :-

قلم رصاص مبرى جيداً .

تعليمات الإختبار :-

لا يسمح للطفل بتغيير وضع الصفحة يمينا او يسارا ولا تعطي درجة لو تم ذلك .

لو رسم خط من اليسغار الي اليمين او من اسفل الي اعلى تسجل كملاحظة ولا تؤثر في تقدير الدرجة .

الفقرة ١ : فأر استخدام قلم على السبورة كنموذج .

الفقرة ٢ : منازل استخدام قلم على السبورة كنموذج .

الفقرة ٣ : الأشجار الأشارة بالأصبع على المكان .

الفقرة ٤ : سيارة جراج تعليمات لفظية فقط .

الفقرة ٦ : خطوط منحية بالأصبع .

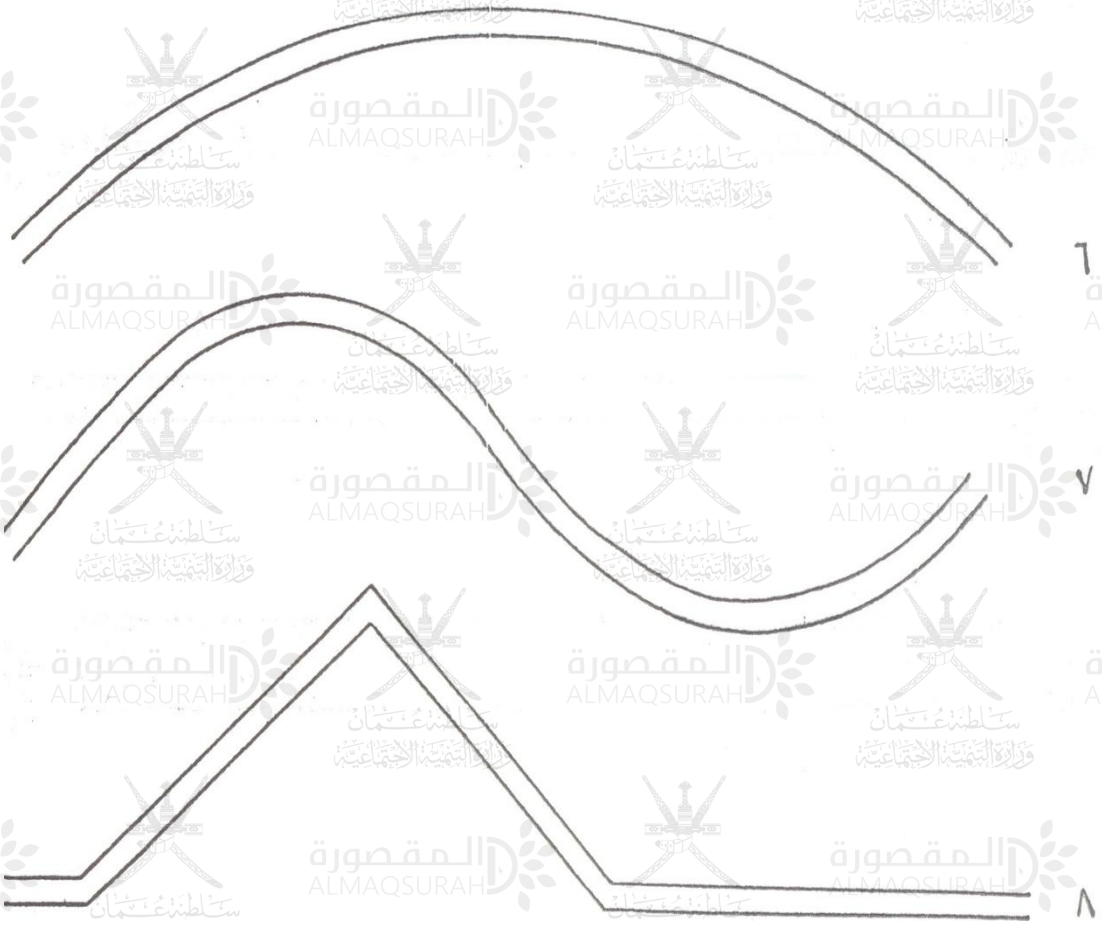
الفقرة ٧ : طرق ملتوية تعليمات لفظية .

الفقرة ٨ : خط منكسر لفظي .

أ

أ

ب

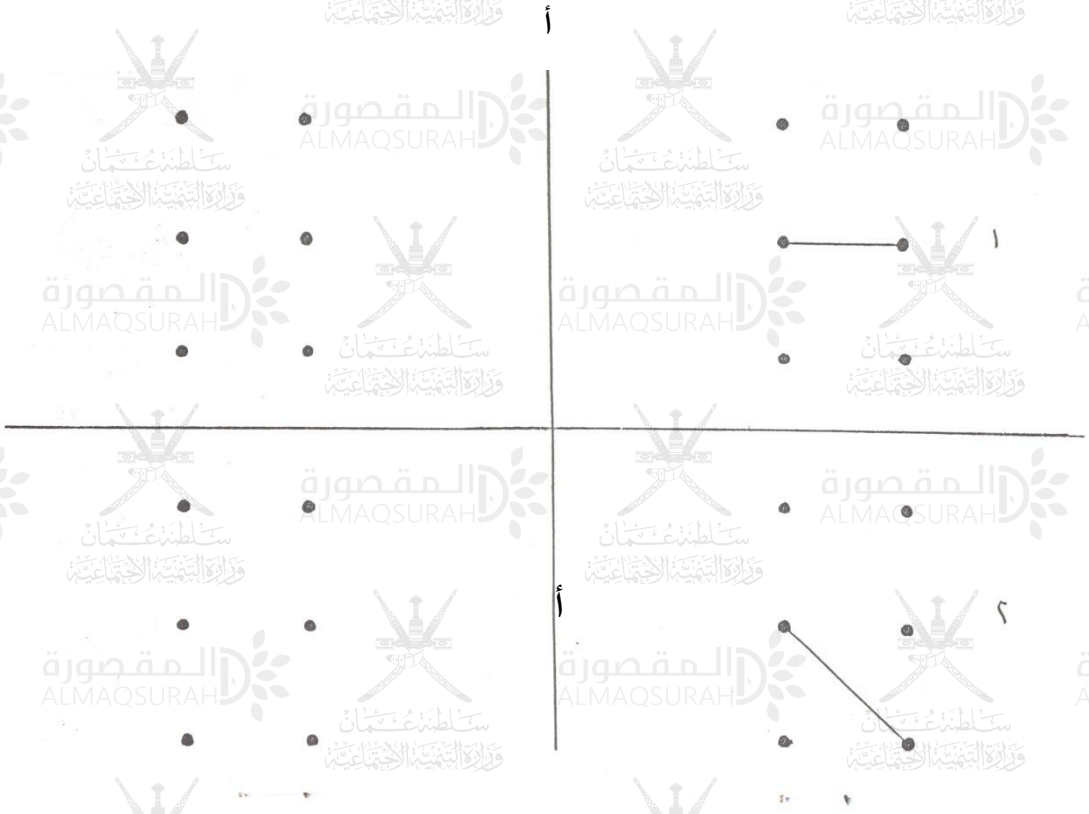


اختبار العلاقات المكانية

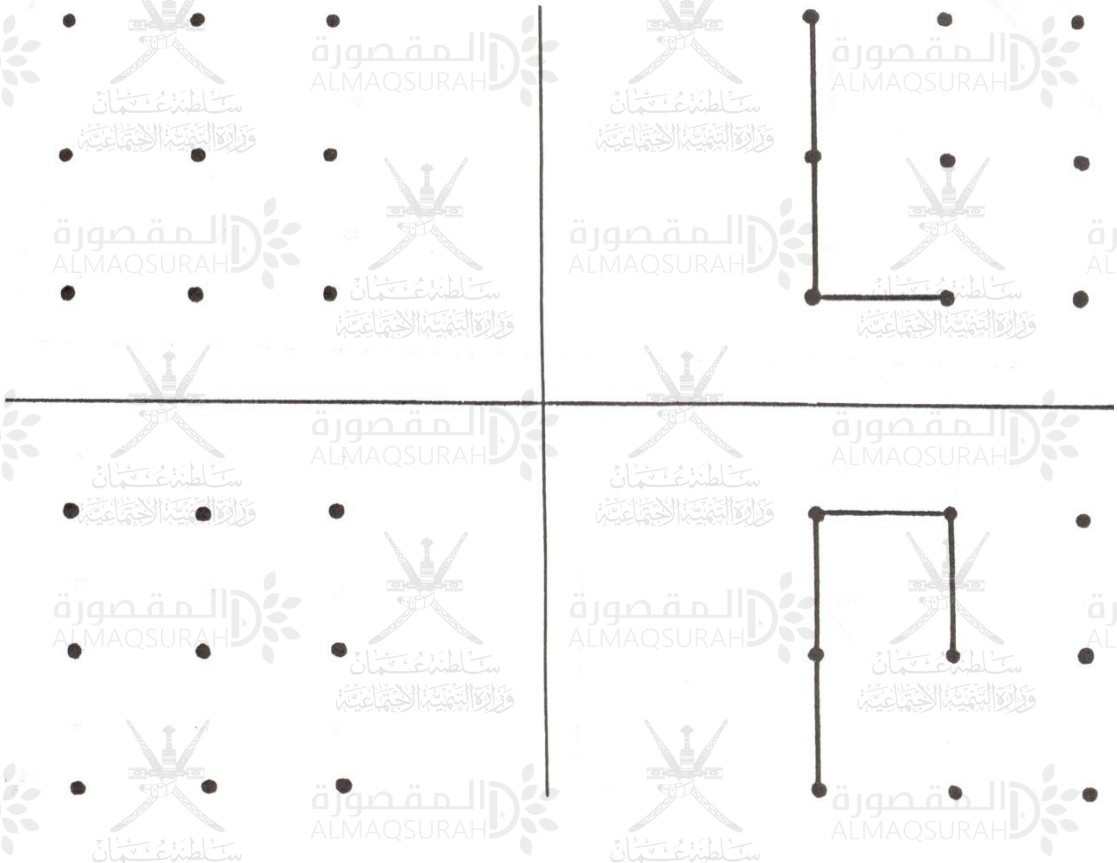
الأدوات :

- قلم رصاص مبري
- الوان رفيعة لأطفال الحضانة

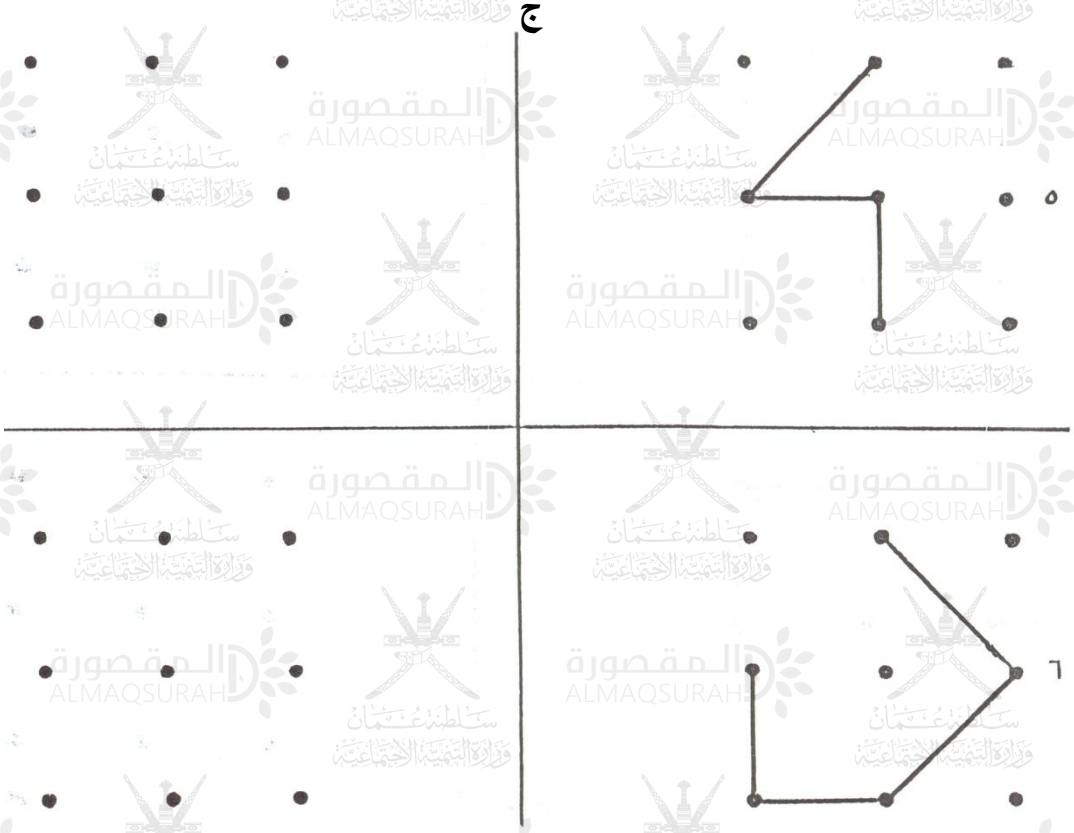
ويقوم الطفل بتقليد النموذج المقدم له



ب



ج



استطلاع أراء السادة المحكمين حول برنامج تدخل مبكر للحد من القصور في بعض المهارات البصرية لأطفال الروضة ذوى صعوبات التعلم النمائية

السيد الاستاذ الدكتور/.....

تحية طيبة وبعد ،،،،

يقوم الباحث/حازم محمد عبد العال بدراسة للحصول على درجة الماجستير فى الدراسات النفسية بعنوان (فاعلية برنامج تدخل مبكر للحد من القصور في بعض المهارات البصرية لأطفال الروضة ذوى صعوبات التعلم النمائية) .

و يهدف البحث الى الحد من القصور في بعض المهارات البصرية لأطفال الروضة ذوى صعوبات التعلم النمائية فى المرحلة العمرية (٥-٦) سنوات عن طريق بعض الانشطة المقدمة للاطفال .

و يأمل الباحث فى أن يستضئ برأيكم و مقترحاتكم و ملاحظتكم فيما ينبغى تعديله فى أنشطة البرنامج وهل تناسب هدف الدراسة و اطفال الدراسة ليكون برنامج الدراسة صالحاً للبحث العلمى.

وتفضلوا بقبول فائق الاحترام

إشراف

أ.د/ أسماء عبد العال الجبري
أستــاذ علـم النفس بقسم الدراسات النفسية
معهد الدراسات العليا للطفولة
جامعة عين شمس

أ.م .د/ على عبد التواب عتمان
أستاذ مساعد بقسم رياض الأطفال
كلية الدراسات الإنسانية بنات
جامعة الأزهر الشريف

أسماء السادة المحكمين لبرنامج الدراسة

م	الاسم	الدرجة العلمية
١	ابتهاج محمود طلبة	أستاذ مناهج و طرق تدريس كلية رياض الأطفال جامعة القاهرة
٢	خالد عبد الرازق النجار	أستاذ علم النفس وكيل كلية رياض الأطفال جامعة القاهرة للدراسات العليا
٣	سامية شحاتة محمود	مدرس تكنولوجيا التعليم (تربية خاصة) كلية التربية النوعية جامعة عين شمس
٤	عاطف عدلي فهمي	أستاذ مناهج وطرق تدريس وكيل كلية رياض الأطفال جامعة القاهرة لشئون التعليم والطلاب
٥	محمد محمود عطا	مدرس بقسم العلوم التربوية كلية رياض الأطفال جامعة القاهرة
٦	نادية السيد الحسيني	أستاذ علم النفس كلية التربية النوعية جامعة عين شمس
٧	هبة العيسوي	أستاذ الطب النفسي كلية الطب جامعة عين شمس

*تم ترتيب الحروف أبجدياً

ملحق رقم (٧)

برنامج تدخل مبكر للحد من القصور في بعض المهارات البصرية لدى أطفال الروضة ذوى صعوبات التعلم النمائية

الأسس التي يستند عليها البرنامج:

يستند البرنامج الحالي إلى مجموعة من الأسس التي تم مراعاتها أثناء تطبيق البرنامج:

أ- الأسس العامة:

يركز الباحث في البرنامج على تحسين بعض المهارات البصرية (التآزر البصري الحركي - العلاقات المكانية - الذاكرة البصرية)

لأطفال الروضة ذوى صعوبات التعلم النمائية وذلك من خلال مجموعة من الألعاب والأنشطة الموجهة لتنمية تلك المهارات والتي تتناسب مع خصائص الأطفال.

ب- الأسس النفسية والتربوية:

١- مراعاة الظروف الفردية بين الأطفال.

٢- إشباع الحاجات الأساسية للأطفال.

٣- مناسبة الأنشطة لقدرات الأطفال.

٤- زيادة دافعية الأطفال وتحفيزهم.

٥- إشاعة جو من المرح والبهجة.

٦- خلو البيئة التعليمية من المشتتات.

٧- مناسبة الزمن للأنشطة والمهام.

٨- التدرج في الأنشطة (من السهل إلى الصعب - من المحسوس إلى المجرد).

اهداف البرنامج :

يسعى البرنامج الحالي إلى الحد من القصور في بعض المهارات البصرية (التآزر البصري الحركي - العلاقات المكانية - الذاكرة البصرية) لأطفال الروضة ذوى صعوبات التعلم النمائية.

أ- الأهداف العامة :

- تحسين قدرة أطفال الروضة ذوى صعوبات التعلم النمائية على مهارة التأزر البصري الحركي.

- تحسين قدرة اطفال الروضة ذوى صعوبات التعلم النمائية على مهارة العلاقات المكانية.

- تحسين قدرة أطفال الروضة ذوى صعوبات التعلم النمائية على مهارة الذاكرة البصرية.

ب- الأهداف الإجرائية :

يهدف البرنامج إلى مساعدة الطفل على تحقيق الأتي:

- أن يضع الطفل وحدات الكونت فور بطريقة صحيحة.

- أن يشكل الطفل كوراً من الصلصال بسهولة.

- أن يشكل الطفل أن يشكل الطفل احباًلا من الصلصال بسهولة.

- أن يقطع الطفل أحبال الصلصال إلى قطع صغيرة دون مسافة.

- أن بقطع الطفل الصلصال بواسطة القطاعات بدقة.

- أن بفتح الطفل المشبك ويغلقه بسهولة.

- أن يضع الطفل المشبك على الحبل دون مساعدة.

- أن يركب الطفل الخرز في العصا بسهولة.

- أن يلضم الطفل الخرز في الحبل بسهولة.

- أن يضع الطفل الخلة في المكان المطلوب منه.

- أن ينقل الطفل الأشياء من مكان لأخر دون أن تقع منه.

- أن يصنع الطفل سوراً من الرمال بإتقان.

- أن يمشى الطفل بالسيارة (اللعبة) دون لمس السور.

- أن يقص الطفل الورق إلى قطع صغيرة.

- أن يلصق الطفل الورق بدقة.

- أن يطبع الطفل بإصبعه على الورق في المكان المخصص لذلك.

- أن يختم الطفل الورق في الأماكن الصحيحة.

- أن يمر الطفل بإصبعه داخل متاهة دون لمس الإطار.

- أن يصل الطفل بين صورتين مستخدما إصبعه.

- أن ينقط الطفل بالقلم بشكل صحيح.

- أن يصطاد الطفل السمك بمهارة.

- أن يزين الطفل التورتة بمهارة.

- -أن يميز بين الشكل الأيمن والشكل الأيسر.

- أن يميز الطفل بين الشكل الأعلى والشكل الأسفل.

- أن يضع الطفل الخرز فى البرطمان المطلوب دون خطأ.

- أن يضع الطفل الحلقة البلاستكية فى العصا دون خطأ.

- أن يثبت الطفل العصيان الخشبية على الاسطوانات دون خطأ.

- أن يصل الطفل بين الاسطوانات الخشبية على الاسطوانات دون خطأ.

- أن يضع الطفل الكارت فى المكان الصحيح.

- أن يصل الطفل بين الصور مستخدماً القلم بدقة.

- أن يصل الطفل بين النجوم مستخدماً القلم بدقة.

- أن يصل الطفل بين النقاط مستخدماً القلم بدقة.

- أن يقلد الطفل الفعل الذي رآه فى الصورة دون خطأ.

- أن يختار الطفل الدمية المماثلة للدمية التي رآها دون خطأ.

- أن يختار الطفل المجسم المماثل لمجسم الذي رآه دون خطأ.

- أن يختار الطفل الملبس المماثل للملبس الذى رآه دون خطأ.

- أن يختار الطفل المكعب المماثل للمكعب الذى رآه دون دون خطأ.

- أن يختار الطفل الكارت المماثل للكارت الذى رآه دون دون خطأ.

الجلسة الأولى:

المهارة	الهدف	الأدوات	الإجراءات	الفنيات
التآزر البصري الحركي	أن يمشى الطفل على المتاهة دون الخروج منها، و دون مساعدة.	ورق ملون مقصوص على شكل خطوط (مستقيمة – منحنية)	– يقوم الباحث بالمشي داخل المتاهة المصنوعة من الورق دون الخروج منه – يقوم الطفل بتقليد الباحث	النمذجة، المساعدة، التعزيز، والانتباه.
	أن يصنع الطفل أشكال من الرمال (كـــــــرات، جبال،بيوت).	رمال – لوحة خشبية لها إطار – وعاء به ماء.	يقوم الباحث والطفل باللعب بالرمال وبناء بيوت وأشكال مختلفة	الحوار والمناقشة، المساعدة، والتعزيز
راحة ٥ دقائق				
العلاقات المكانية	– أن يضع الطفل الشكل على الجزء العلوي من الدمية دون مساعدة . – أن يضع الطفل الشكل على الجزء السفلى من الدمية دون مساعدة .	٢ دمية مثبتة على منضدة. مجموعتين متماثلتين من الأشكال الوبرية المقصوصة.	– يقوم الباحث بوضع شكل على الجزء العلوي للدمية وشكل آخر على الجزء السفلى. – يقوم الطفل بتقليد الباحث على الدمية الأخرى.	النمذجة ، المساعدة ،التعزيز، الحوار و المناقشة.

	– أن يضع الطفل الخرز في البرطمان العلوي دون مساعدة . – أن يضع الطفل الخرز في البرطمان السفلى دون مساعدة .	٤ برطمانات – خرز .	– يقوم الباحث بتقسيم البرطمانات إلى مجموعتين كل مجموعة بها برطمانين احدهما بالأعلى والآخر بالأسفل. – يقوم الباحث بوضع الخرز في البرطمان العلوي. – يقوم الطفل بنفس الشئ. – يقوم الباحث بوضع الخرز في البرطمان السفلى. – يقوم الطفل بنفس الشئ. – يقوم الباحث بوضع الخرز في احد البرطمانين عدة مرات دون ترتيب أو نمط معين. – يقوم الطفل في كل مرة بتقليد الباحث.	النمذجة ، التكرار ،التعزيز، الحوار و المناقشة .
راحة ٥ دقائق				
الذاكرة البصرية	–أن يمثل الطفل الفعل الذي رآه في الكارت .	مجموعة من كروت الأفعال.	– يقوم الباحث بشرح التعليمات . – يقوم الباحث بإعطاء أمثلة ويقوم بأدائها. – يعرض الباحث على الطفل الكارت ثم يخفيه . – يقوم الطفل بتمثيل الفعل الموجود بالكارت .	النمذجة ، الانتباه ، التعزيز ، الحوار والمناقشة ، لعب الدور.
	– أن يختار الطفل العروسة المماثلة للتي رآها من قبل.	مجموعتان متماثلتان من العرائس والشخصيات الكرتونية.	- يقوم الباحث بوضع ثلاث عرائس على المنضدة. - يقوم الباحث بعرض عروسة على الطفل ثم يخفيها. - يطلب الباحث من الطفل الإشارة على العروسة المماثل الذي رآها الطفل. - يقوم الطفل بالتعرف على العروسة الصحيحة.	التعزيز ، الانتباه ، الحوار والمناقشة .
	– أن يختار الطفل الكارت المماثل للكارت	مجموعتان متماثلتين من الكروت.	– يقوم الباحث بوضع ثلاث كروت على المنضدة. – يقوم الباحث بعرض كارت على الطفل ثم يخفيه. – يطلب الباحث من الطفل الإشارة على الكارت	الانتباه، التعزيز ، التغذية

	الذي رآه من قبل.		المماثل الذي رآه الطفل. – يقوم الطفل بالتعرف على الكارت الصحيح.	الراجعة.
	– أن يختار الطفل المجسم المماثل للذي رآه من قبل.	مجموعتين متماثلتين من المجسمات (سيارات – تربيزات – كراسي).	يقوم الباحث بوضع ثلاث مجسمات على المنضدة. – يقوم الباحث بعرض مجسم على الطفل ثم يخفيه. – يطلب الباحث من الطفل الإشارة على المجسم المماثل للذي رآه الطفل. – يقوم الطفل بالتعرف على المجسم الصحيح.	التعزيز ، التغذية الراجعة ، الانتباه .

الجلسة الثانية :

المهارة	الهدف	الأدوات	الإجراءات	الفنيات
التآزر البصري الحركي	–أن يلون الطفل الشكل مستخدماً قطعة الأسفنج دون الخروج عن الشكل.	قطع إسفنج – ألوان طباعة – ورق مرسوم عليها أشكال (مربع – دائرة – مستطيل)	– يقوم الباحث بالتلوين باستخدام الإسفنج داخل إطار . – يقوم الطفل بفعل نفس الشئ .	النمذجة ، التعزيز ،المساعدة ،الانتباه.
راحة ٥ دقائق				
العلاقات المكانية	– أن يضع الطفل الحلقة في العصا العلوية بسهولة. –أن يضع الطفل الحلقة في العصا السفلية بسهولة	٤ اسطوانات خشبية مثبتة على المنضدة – حلقات بلاستيكية	–يقوم الباحث بتقسيم الاسطوانات الخشبية إلى مجموعتين كل مجموعة بها اسطوانتين احدهما بالأعلى والآخر بالأسفل. – يقوم الباحث بوضع الحلقة في الاسطوانة العلوية. – يقوم الطفل بنفس الشئ. – يقوم الباحث بوضع الحلقة في الاسطوانة السفلية. – يقوم الطفل بنفس الشئ. – يقوم الباحث بوضع الحلقة في احد الاسطوانتين عدة مرات دون ترتيب أو نمط معين.	النمذجة ، التكرار ، الحوار و المناقشة

			– يقوم الطفل في كل مرة بتقليد الباحث.	
	–أن يضع الطفل الخلة في الدائرة العلوية دون مساعدة. –أن يضع الطفل الخلة في الدائرة السفلية دون مساعدة.	خلة أسنان – فلين مرسوم عليه دوائر	– يقوم الباحث بوضع الخلة في الدائرة العلوية. – يقوم الطفل بنفس الشئ. – يقوم الباحث بوضع الخلة في الدائرة السفلية. – يقوم الطفل بنفس الشئ. – يقوم الباحث بوضع الخلة في احد الدائرتين عدة مرات دون ترتيب أو نمط معين. – يقوم الطفل في كل مرة بتقليد الباحث.	النمذجة، الانتباه ، التعزيز .
راحة ٥ دقائق				
الذاكرة البصرية	–أن يختار الطفل الدمية المماثلة للعروسة التي رآها .	مجموعتان متماثلتين من العرائس مختلفة اللون ولها نفس الشكل والحجم.	– يقوم الباحث بوضع ثلاث من العرائس على المنضدة. – يقوم الباحث بعرض عروسة على الطفل ثم يخفيها. – يطلب الباحث من الطفل الإشارة على العروسة المماثلة للتي رآها الطفل. – يقوم الطفل بالتعرف على العروسة الصحيحة .	الانتباه ، الحوار والمناقشة ،التعزيز .
	– أن يختار الطفل المجسم المماثل للذي رآه من قبل.	مجموعتين متماثلتين من المجسمات (سيارات – تربيزات – كراسي) مختلفة اللون ولها نفس الشكل والحجم.	يقوم الباحث بوضع ثلاث مجسمات على المنضدة. – يقوم الباحث بعرض مجسم على الطفل ثم يخفيه. – يطلب الباحث من الطفل الإشارة على المجسم المماثل للذي رآه الطفل. – يقوم الطفل بالتعرف على المجسم الصحيح.	التعزيز ، التغذية الراجعة ، الانتباه .

	– أن يختار الطفل الكارت المماثل للكارت الذي رآه من قبل.	مجموعتين متماثلتين من كروت الألوان لها نفس الشكل والحجم.	– يقوم الباحث بوضع ثلاث كروت على المنضدة. – يقوم الباحث بعرض كارت على الطفل ثم يخفيه. – يطلب الباحث من الطفل الإشارة على الكارت المماثل الذي رآه الطفل. – يقوم الطفل بالتعرف على الكارت الصحيح.	الانتباه ، التعزيز ، التغذية الراجعة

الجلسة الثالثة:

المهارة	الهدف	الأدوات	الإجراءات	الفنيات
التآزر البصري الحركي	–أن يوصل الطفل بإصبعه الصورتين دون رفع إصبعه من على الورقة.	ألوان طباعة – ورق مرسوم بداخله صور.	– يقوم الباحث بتوصيل كل صوره بمثلها باستخدام إصبعه بعد غمسه في ألوان الطباعة . – يقوم الطفل بفعل نفس الشئ. *ملحوظة : الصورتين متقابلتين افقياً.	الانتباه والتعزيز.
راحة ٥ دقائق				
العلاقات المكانية	–أن يختم الطفل الدائرة العلوية بسهولة –أن يختم الطفل الدائرة السفلية بسهولة	أختام أطفال – ورق مرسوم عليه دوائر	– يقوم الباحث بالختم في الدائرة العلوية. – يقوم الطفل بنفس الشئ. – يقوم الباحث بالختم في الدائرة السفلية. – يقوم الطفل بنفس الشئ. – يقوم الباحث بالختم في احد الدائرتين عدة مرات دون ترتيب أو نمط معين. – يقوم الطفل في كل مرة بتقليد الباحث.	النمذجة، التكرار ، الانتباه .

	أن يلصق الطفل الصورة على الجزء العلوي للشكل -أن يلصق الطفل الصورة على الجزء السفلى للشكل.	ورق قص و لصق- ورق	- يقوم الباحث باللصق على الجزء العلوي من الشكل . - يقوم الطفل بنفس الشئ. - يقوم الباحث باللصق على الجزء السفلى من الشكل. - يقوم الطفل بنفس الشئ. - يقوم الباحث يقوم الباحث باللصق على احد الجزئين من الشكل عدة مرات دون ترتيب أو نمط معين. - يقوم الطفل في كل مرة بتقليد الباحث.	النمذجة ، التكرار ، الانتباه.
الذاكرة البصرية	- أن يختار الطفل العروسة المماثلة للعروسة للتي رآها من قبل.	مجموعتان متماثلتين من العرائس والشخصيات الكرتونية مختلفة الأحجام و لها نفس الشكل و اللون.	- يقوم الباحث بوضع ثلاث عرائس على المنضدة. - يقوم الباحث بعرض عروسة على الطفل ثم يخفيها. - يطلب الباحث من الطفل الأشارة على العروسة المماثل الذى رآها الطفل. - يقوم الطفل بالتعرف على العروسة الصحيحة.	الانتباه ، التكرار
	- أن يختار الطفل المجسم المماثل للذي رآه من قبل.	مجموعتان متماثلتين من المجسمات (سيارات – تربيزات – كراسي) مختلفة الأحجام و لها نفس الشكل و اللون.	يقوم الباحث بوضع ثلاث مجسمات على المنضدة. - يقوم الباحث بعرض مجسم على الطفل ثم يخفيه. - يطلب الباحث من الطفل الأشارة على المجسم المماثل للذى رآه الطفل. - يقوم الطفل بالتعرف على المجسم الصحيح.	التعزيز، التغذية الراجعة، الانتباه.

	– أن يختار الطفل الكارت المماثل للكارت الذي رآه من قبل.	مجموعتان متماثلتين من كروت الأحجام ولها نفس الشكل واللون.	– يقوم الباحث بوضع ثلاث كروت على المنضدة. – يقوم الباحث بعرض كارت على الطفل ثم يخفيه. – يطلب الباحث من الطفل الإشارة على الكارت المماثل الذي رآه الطفل. – يقوم الطفل بالتعرف على الكارت الصحيح.	الانتباه، التعزيز، التغذية الراجعة.

الجلسة الرابعة :

المهارة	الهدف	الأدوات	الإجراءات	الفنيات
التآزر الحركي البصري	–أن يوصل الطفل بإصبعه الصورتين دون رفع إصبعه من على الورقة.	ألوان طباعة – ورق مرسوم بداخله صوره تكون الصورة مقابله للأخرى المماثلة لها.	– يقوم الباحث بتوصيل كل صوره بمثلها باستخدام إصبعه بعد غمسه في ألوان الطباعة . – يقوم الطفل بفعل نفس الشئ . * ملحوظة: الصورتين ليس متقابلتين.	–الانتباه والتعزيز.
راحة ٥ دقائق				
العلاقات المكانية	أن يضع الطفل الشكل على اليد اليمنى للدمية دون مساعدة . أن يضع الطفل الشكل على اليد اليسرى للدمية دون مساعدة .	٢ دمية مثبته على منضدة. مجموعتان متماثلتين من الأشكال الوبرية المقصوصة.	– يقوم الباحث بوضع شكل على اليد اليمنى للدمية وشكل آخر على اليد اليسرى للدمية. – يقوم الطفل بتقليد الباحث على الدمية الأخرى.	النمذجة ، المساعدة ، الحوار والمناقشة ، التعزيز .
	أن يضع الطفل الخرز في البرطمان الأيمن	٤ برطمانات – خرز	– يقوم الباحث بتقسيم البرطمانات إلى مجموعتين كل مجموعة بها برطمانين احدهما باليمين والآخر باليسار. – يقوم الباحث بوضع الخرز في البرطمان الأيمن	النمذجة ، التكرار ، الحوار والمناقشة ،

	دون مساعدة . أن يضع الطفل الخرز في البرطمان الأيسر دون مساعدة .		– يقوم الطفل بنفس الشئ. – يقوم الباحث بوضع الحزر في البرطمان الأيسر – يقوم الطفل بنفس الشئ. – يقوم الباحث بوضع الخرز في احد البرطمانين عدة مرات دون ترتيب أو نمط معين. – يقوم الطفل في كل مرة بتقليد الباحث.	التعزيز .
راحة ٥ دقائق				
الذاكرة البصرية	– أن يختار الطفل العروسة المماثلة للتي رآها من قبل.	مجموعتان متماثلتان من العرائس والشخصيات الكرتونية مختلفة الشكل لها نفس الحجم و الملابس الملونة.	– يقوم الباحث بوضع ثلاث عرائس على المنضدة. – يقوم الباحث بعرض عروسة على الطفل ثم يخفيها. – يطلب الباحث من الطفل الإشارة على العروسة المماثل الذي رآها الطفل. – يقوم الطفل بالتعرف على العروسة الصحيحة.	التعزيز، الانتباه، الحوار والمناقشة.
	– أن يختار الطفل المجسم المماثل للذي رآه من قبل.	مجموعتان متماثلتان من المجسمات (سيارات – تربيزات – كراسي) مختلفة الشكل و لها نفس الحجم و اللون .	يقوم الباحث بوضع ثلاث مجسمات على المنضدة. – يقوم الباحث بعرض مجسم على الطفل ثم يخفيه. – يطلب الباحث من الطفل الإشارة على المجسم المماثل للذي رآه الطفل. – يقوم الطفل بالتعرف على المجسم الصحيح.	التعزيز، التغذية الراجعة، الانتباه.
	– أن يختار الطفل الكارت المماثل للكارت الذي رآه من قبل.	مجموعتان متماثلتان من كروت الأشكال لها نفس اللون و	– يقوم الباحث بوضع ثلاث كروت على المنضدة. – يقوم الباحث بعرض كارت على الطفل ثم يخفيه.	الانتباه، التكرار

		الحجم.	– يطلب الباحث من الطفل الإشارة على الكارت المماثل الذي رآه الطفل. – يقوم الطفل بالتعرف على الكارت الصحيح.	

الجلسة الخامسة:

المهارة	الهدف	الأدوات	الإجراءات	الفنيات
التآزر البصري الحركي	–أن يطبع الطفل يده المفتوحة على الورقة.	ألوان طباعة – لوحات ورقية فارغة – لوحات ورقية مرسوم عليها دوائر.	– يقوم الباحث بطباعة يديه علي اللوحة أكثر من مره. – يقوم الطفل بتقليد الباحث . – يقوم الباحث بطباعه يديه داخل الدائرة. – يقوم الطفل بتقليد الباحث .	النمذجة، الانتباه، الحوار و المناقشة ، والتكرار.
راحة ٥ دقائق				
العلاقات المكانية	– أن يضع الطفل الحلقة في العصا اليمنى بسهولة . – أن يضع الطفل الحلقة في العصا اليسرى بسهولة .	٤ اسطوانات خشبية مثبتة على المنضدة – حلقات بلاستيكية	يقوم الباحث بتقسيم الاسطوانات الخشبية إلى مجموعتين كل مجموعة بها اسطوانتين احدهما باليمين والآخر باليسرى. – يقوم الباحث بوضع الحلقة في الاسطوانة اليمنى. – يقوم الطفل بنفس الشئ. – يقوم الباحث بوضع الحلقة في الاسطوانة اليسرى. – يقوم الطفل بنفس الشئ. – يقوم الباحث بوضع الحلقة في احد الاسطوانتين عدة مرات دون ترتيب أو نمط معين. – يقوم الطفل في كل مرة بتقليد الباحث.	النمذجة، التكرار ، الحوار والمناقشة.

	– أن يختم الطفل الدائرة اليمنى بسهولة – أن يختم الطفل الدائرة اليسرى بسهولة .	أختام أطفال – ورق مرسوم عليه دوائر	– يقوم الباحث بالختم في الدائرة اليمنى. – يقوم الطفل بنفس الشئ. – يقوم الباحث بالختم فى الدائرة اليسرى. – يقوم الطفل بنفس الشئ. – يقوم الباحث بالختم في احد الدائرتين عدة مرات دون ترتيب أو نمط معين. – يقوم الطفل في كل مرة بتقليد الباحث.	النمذجة و التعزيز
راحة ٥ دقائق				
الذاكرة البصرية	– أن يختار الطفل العروسة المماثلة للتي رآها من قبل.	مجموعتان متماثلتان من العرائس والشخصيات الكرتونية مختلفة اللون والشكل ولها نفس الحجم .	– يقوم الباحث بوضع ثلاث عرائس على المنضدة. – يقوم الباحث بعرض عروسة على الطفل ثم يخفيها. – يطلب الباحث من الطفل الإشارة على العروسة المماثل الذي رآها الطفل. – يقوم الطفل بالتعرف على العروسة الصحيحة.	التعزيز، الانتباه، الحوار والمناقشة.
	– أن يختار الطفل المجسم المماثل للذي رآه من قبل.	مجموعتان متماثلتان من المجسمات (سيارات – تربيزات – كراسي) مختلفة اللون والشكل و لها نفس الحجم .	يقوم الباحث بوضع ثلاث مجسمات على المنضدة. – يقوم الباحث بعرض مجسم على الطفل ثم يخفيه. – يطلب الباحث من الطفل الإشارة على المجسم المماثل للذي رآه الطفل. – يقوم الطفل بالتعرف على المجسم الصحيح.	التعزيز، التغذية الراجعة، الانتباه.

الجلسة السادسة:

المهارة	الهدف	الأدوات	الإجراءات	الفنيات
التآزر البصري الحركي	–أن يصنع الطفل بإصبعه نقطة داخل الدائرة.	ألوان طباعه – ورق مرسوم عليه دوائر	– يقوم الباحث بطباعة إصبعه داخل الدائرة. – يقوم الطفل بفعل نفس الشئ .	النمذجة ،الانتباه ،والتعزيز.

راحة ٥ دقائق			
العلاقات المكانية	–أن يضع الطفل الخلة في الدائرة العلوية دون مساعدة. –أن يضع الطفل الخلة في الدائرة السفلية دون مساعدة.	خلة أسنان – فلين مرسوم عليه دوائر	– يقوم الباحث بوضع الخلة في الدائرة اليمنى. – يقوم الطفل بنفس الشئ. – يقوم الباحث بوضع الخلة في الدائرة اليسرى. – يقوم الطفل بنفس الشئ. – يقوم الباحث بوضع الخلة في احد الدائرتين عدة مرات دون ترتيب أو نمط معين. – يقوم الطفل في كل مرة بتقليد الباحث.	النمذجة، التعزيز .
	–أن يلصق الطفل الصورة على الجزء الأيمن للشكل . –أن يلصق الطفل الصورة على الجزء الأيسر للشكل .	ورق قص و لصق– ورق	– يقوم الباحث باللصق على الجزء الأيمن من الشكل . – يقوم الطفل بنفس الشئ. – يقوم الباحث باللصق على الجزء الأيسر من الشكل. – يقوم الطفل بنفس الشئ. – يقوم الباحث يقوم الباحث باللصق على احد الجزئين من الشكل عدة مرات دون ترتيب أو نمط معين. – يقوم الطفل في كل مرة بتقليد الباحث.	النمذجة ، المساعدة، التعزيز
الذاكرة البصرية	–أن يختار الطفل الكارت المماثل للكارت الذي رآه من قبل.	مجموعتان متماثلتان من الكروت بها رسوم مختلفة اللون والشكل ولها نفس الحجم.	– يقوم الباحث بوضع ثلاث كروت على المنضدة. – يقوم الباحث بعرض كارت على الطفل ثم يخفيه. – يطلب الباحث من الطفل الإشارة على الكارت المماثل الذي رآه الطفل. – يقوم الطفل بالتعرف على الكارت الصحيح.	التعزيز، الانتباه، التغذية الراجعة.

الجلسة السابعة:

المهارة	الهدف	الأدوات	الإجراءات	الفنيات
التآزر البصري الحركي	–أن يطبع الطفل يده المضمومة داخل الشكل البيضاوي دون لمس الإطار.	ألوان طباعة – لوحات ورقية فارغة وأخري مرسوم عليها أشكال بيضاوية.	– يقوم الباحث بطباعة يديه داخل الشكل البيضاوي. – يقوم الطفل بفعل نفس الشئ .	الانتباه ،التكرار، النمذجة، والتعزيز.
راحة ٥ دقائق				
العلاقات المكانية	–أن يضع الطفل الخرز في البرطمان الصحيح في المجموعة الأخرى دون مساعدة	٦ برطمانات – خرز	– يقوم الباحث بتقسيم البرطمانات إلى مجموعتين كل مجموعة بها ٣ برطمانات موضوعة بشكل رأسي. – يقوم الباحث بوضع الخرز في البرطمان الأوسط . – يقوم الطفل بنفس الشئ. – يقوم الباحث بوضع الخرز في البرطمان العلوي. – يقوم الطفل بنفس الشئ. – يقوم الباحث بوضع الخرز في البرطمان الاسفل. – يقوم الطفل بنفس الشئ. – يقوم الباحث بوضع الخرز في احد البرطمانات عدة مرات دون ترتيب أو نمط معين. – يقوم الطفل في كل مرة بتقليد الباحث.	النمذجة ، التعزيز ، الحوار والمناقشة .
	–أن يضع الطفل الحلقة في العصا الصحيحة في المجموعة الأخرى	٦ اسطوانات خشبية مثبتة على المنضدة – حلقات بلاستيكية	يقوم الباحث بتقسيم الاسطوانات الخشبية إلى مجموعتين كل مجموعة بها ٣ اسطوانات موضوعة بشكل رأسي. – يقوم الباحث بوضع الحلقة في الاسطوانة الوسطى.	النمذجة، التعزيز، الانتباه، الحوار والمناقشة

	دون مساعدة.		– يقوم الطفل بنفس الشئ. – يقوم الباحث بوضع الحلقة في الاسطوانة العلوية. – يقوم الطفل بنفس الشئ. – يقوم الباحث بوضع الحلقة في الاسطوانة السفلية. – يقوم الطفل بنفس الشئ. – يقوم الباحث بوضع الحلقة في احد الاسطوانات عدة مرات دون ترتيب أو نمط معين. – يقوم الطفل في كل مرة بتقليد الباحث.	
راحة ٥ دقائق				
الذاكرة البصرية	– أن يختار الطفل العروسة المماثلة للتي رآها من قبل.	مجموعتان متماثلتان من العرائس والشخصيات الكرتونية مختلفة اللون والحجم ولها نفس الشكل.	– يقوم الباحث بوضع ثلاث عرائس على المنضدة. – يقوم الباحث بعرض عروسة على الطفل ثم يخفيها. – يطلب الباحث من الطفل الإشارة على العروسة المماثلة للتي رآها الطفل. – يقوم الطفل بالتعرف على العروسة الصحيحة.	التعزيز، الانتباه، الحوار و المناقشة .
	– أن يختار الطفل المجسم المماثل للذي رآه من قبل.	مجموعتان متماثلتان من المجسمات (سيارات – تربيزات – كراسى) مختلفة اللون والحجم و لها نفس الشكل.	يقوم الباحث بوضع ثلاث مجسمات على المنضدة. – يقوم الباحث بعرض مجسم على الطفل ثم يخفيه. – يطلب الباحث من الطفل الإشارة على المجسم المماثل للذي رآه الطفل. – يقوم الطفل بالتعرف على المجسم الصحيح.	التعزيز ، التغذية الراجعة ، الانتباه .

الجلسة الثامنة:

المهارة	الهدف	الأدوات	الإجراءات	الفنيات
التآزر البصري الحركي	أن يضغط الطفل بإصبعه على كرة الصلصال لجعلها شكلاً مسطحاً. أن يصنع الطفل كرات من الصلصال. أن يصنع الطفل احبالاً من الصلصال.	صلصال.	– يقوم الباحث بالضغط علي كرة الصلصال بأصابعه لجعله مسطحاً . – يطلب الباحث من الطفل تقليده . – يقوم الباحث بعمل كور من الصلصال. – يطلب الباحث من الطفل تقليده . – يقوم الباحث بعمل أحبال من الصلصال. – يطلب الباحث من الطفل تقليده	النمذجة والتكرار.
راحة ٥ دقائق				
العلاقات المكانية	–أن يضع الطفل الخلة في الدائرة الصحيحة في المجموعة الأخرى دون مساعدة.	خلة أسنان – فلين مرسوم عليه دوائر كبيرة وقطعه أخري مرسوم عليها دوائر متوسطة الحجم .	– يقوم الباحث بوضع الخلة في الدائرة الوسطى. – يقوم الطفل بنفس الشئ. – يقوم الباحث بوضع الخلة في الدائرة العلوية. – يقوم الطفل بنفس الشئ. – يقوم الباحث بوضع الخلة في الدائرة السفلية. – يقوم الطفل بنفس الشئ. – يقوم الباحث بوضع الخلة في احد الدوائر عدة مرات دون ترتيب أو نمط معين. – يقوم الطفل في كل مرة بتقليد الباحث.	النمذجة ، التعزيز .
	–أن يختم الطفل الدائرة الصحيحة في المجموعة	أختام أطفال– ورق مرسوم عليه دوائر.	– يقوم الباحث بالختم في الدائرة الوسطى. – يقوم الطفل بنفس الشئ. – يقوم الباحث بالختم في الدائرة العلوية.	النمذجة ، التعزيز .

	الأخرى دون مساعدة .		– يقوم الطفل بنفس الشئ. – يقوم الباحث بالختم في الدائرة السفلية. – يقوم الطفل بنفس الشئ. – يقوم الباحث بالختم في احد الدوائر عدة مرات دون ترتيب أو نمط معين. – يقوم الطفل في كل مرة بتقليد الباحث.	
راحة ٥ دقائق				
الذاكرة البصرية	– أن يختار الطفل الكارت المماثل للكارت الذي رآه من قبل.	مجموعتان متماثلتان من الكروت بها رسوم مختلفة اللون والحجم ولها الشكل.	– يقوم الباحث بوضع ثلاث كروت على المنضدة. – يقوم الباحث بعرض كارت على الطفل ثم يخفيه. – يطلب الباحث من الطفل الإشارة على الكارت المماثل للذي رآه الطفل. – يقوم الطفل بالتعرف على الكارت الصحيح.	التعزيز ، الانتباه ، الحوار والمناقشة .

الجلسة التاسعة:

المهارة	الهدف	الأدوات	الإجراءات	الفنيات
التآزر البصري الحركي	–أن يقطع الطفل أحبال الصلصال بإصبعه إلى قطعاً صغيرة. –أن يصنع الطفل أشكالاً من الصلصال مستخدماً القطاعات.	صلصال – قطاعات لها أشكال محددة	– يقوم الطفل بعمل أحبال الصلصال. – يقوم الباحث بقطع قطع من الحبال. – يقلد الطفل الباحث . – يقوم الباحث بعمل أشكال بواسطة القطاعات. – يقلد الطفل الباحث.	النمذجة والمساعدة.
راحة ٥ دقائق				

العلاقات المكانية	–أن يلصق الطفل الصورة في الدائرة الصحيحة في المجموعة الأخرى دون مساعدة.	ورق قص و لصق– ورق مرسوم عليه دوائر	– يقوم الباحث باللصق في الدائرة الوسطى. – يقوم الطفل بنفس الشئ. – يقوم الباحث باللصق في الدائرة العلوية. – يقوم الطفل بنفس الشئ. – يقوم الباحث باللصق في الدائرة السفلية. – يقوم الطفل بنفس الشئ. – يقوم الباحث باللصق في احد الدوائر عدة مرات دون ترتيب أو نمط معين. – يقوم الطفل في كل مرة بتقليد الباحث.	النمذجة ، التكرار ، الانتباه ، الحوار والمناقشة .
	–أن يضع الطفل الخرز في البرطمان الصحيح في المجموعة الأخرى دون مساعدة	٦ برطمانات – خرز	– يقوم الباحث بتقسيم البرطمانات إلى مجموعتين كل مجموعة بها ٣ برطمانات موضوعة بشكل أفقي. - يقوم الباحث بوضع الخرز في البرطمان الأوسط. - يقوم الطفل بنفس الشئ. - يقوم الباحث بوضع الخرز في البرطمان الأيمن . - يقوم الطفل بنفس الشئ. - يقوم الباحث بوضع الخرز في البرطمان الأيسر . - يقوم الطفل بنفس الشئ. - يقوم الباحث بوضع الخرز في احد البرطمانات عدة مرات دون ترتيب أو نمط معين. - يقوم الطفل في كل مرة بتقليد الباحث.	النمذجة ، التكرار ، التعزيز.
راحة ٥ دقائق				

الذاكرة البصرية	– أن يختار الطفل العروسة المماثلة للتي رآها من قبل.	مجموعتان متماثلتان من العرائس والشخصيات الكرتونية مختلفة الشكل والحجم ولها نفس اللون .	– يقوم الباحث بوضع ثلاث عرائس على المنضدة. – يقوم الباحث بعرض عروسة على الطفل ثم يخفيها. – يطلب الباحث من الطفل الإشارة على العروسة المماثلة للتي رآها الطفل. – يقوم الطفل بالتعرف على العروسة الصحيحة.	التعزيز ، الانتباه ، الحوار والمناقشة .
	– أن يختار الطفل المجسم المماثل للذي رآه من قبل.	مجموعتين متماثلتين من المجسمات (سيارات – تربيزات – كراسي) مختلفة الشكل والحجم و لها نفس اللون.	يقوم الباحث بوضع ثلاث مجسمات على المنضدة. – يقوم الباحث بعرض مجسم على الطفل ثم يخفيه. – يطلب الباحث من الطفل الإشارة على المجسم المماثل للذي رآه الطفل. – يقوم الطفل بالتعرف على المجسم الصحيح.	التعزيز ، التغذية الراجعة ، الانتباه .

الجلسة العاشرة:

المهارة	الهدف	الأدوات	الإجراءات	الفنيات
التآزر البصري الحركي	- أن يضع الطفل قطعة الكونكت فور داخل اللعبة. - أن يضع الطفل قطعة النقود المعدنية داخل الحصالة.	لعبة كونكت فور – حصالة – نقود معدنية .	– يطلب الباحث من الطفل وضع قطع الكونكت فور داخل اللعبة. – يطلب الباحث من الطفل وضع قطع النقود المعدنية داخل الحصالة. واستخدام الباحث التعزيز بعد كل عدد معين من القطع وفقا لمهارة كل طفل.	النمذجة والمساعدة.

راحة ٥ دقائق				
العلاقات المكانية	–أن يضع الطفل الحلقة في العصا الصحيحة في المجموعة الأخرى دون مساعدة.	٦ اسطوانات خشبية مثبتة على المنضدة – حلقات بلاستيكية	يقوم الباحث بتقسيم الاسطوانات الخشبية إلى مجموعتين كل مجموعة بها ٣ اسطوانات موضوعة بشكل أفقي. – يقوم الباحث بوضع الحلقة في الاسطوانة الوسطى. – يقوم الطفل بنفس الشئ. – يقوم الباحث بوضع الحلقة في الاسطوانة اليمنى. – يقوم الطفل بنفس الشئ. – يقوم الباحث بوضع الحلقة فى الاسطوانة اليسرى. – يقوم الطفل بنفس الشئ. – يقوم الباحث بوضع الحلقة في احد الاسطوانات عدة مرات دون ترتيب أو نمط معين. – يقوم الطفل في كل مرة بتقليد الباحث.	النمذجة ، التكرار ، الانتباه .
	–أن يضع الطفل الخلة في الدائرة الصحيحة في المجموعة الأخرى دون مساعدة	خلة أسنان – فلين مرسوم عليه دوائر كبيرة وقطعه أخري مرسوم عليها دوائر متوسطة الحجم .	– يقوم الباحث بوضع الخلة في الدائرة الوسطى. – يقوم الطفل بنفس الشئ. – يقوم الباحث بوضع الخلة فى الدائرة اليمنى. – يقوم الطفل بنفس الشئ. – يقوم الباحث بوضع الخلة فى الدائرة اليسرى. – يقوم الطفل بنفس الشئ. – يقوم الباحث بوضع الخلة فى احد الدوائر عدة مرات دون ترتيب او نمط معين. – يقوم الطفل في كل مرة بتقليد الباحث.	النمذجة ، التكرار ، التعزيز .
راحة ٥ دقائق				

الذاكرة البصرية	– أن يختار الطفل الكارت المماثل للكارت الذي رآه من قبل.	مجموعتان متماثلتان من الكروت بها رسوم مختلفة الشكل والحجم ولها نفس اللون	– يقوم الباحث بوضع ثلاث كروت على المنضدة. – يقوم الباحث بعرض كارت على الطفل ثم يخفيه. – يطلب الباحث من الطفل الإشارة على الكارت المماثل الذي رآه الطفل. – يقوم الطفل بالتعرف على الكارت الصحيح.	التعزيز، الانتباه، الحوار والمناقشة .

الجلسة الحادية عشر:

المهارة	الهدف	الأدوات	الإجراءات	الفنيات
التآزر البصري	–أن يمشي الطفل بإصبعه داخل المتاهة دون لمس الإطار.	ألوان طباعة – ورق مرسوم عليه متاهات بسيطة أفقية ذات عرض واسع .	– يقوم الباحث بالمشي داخل المتاهة بأصبعه دون لمس الإطار. – يقوم الطفل بنفس الشئ . * ملحوظة: المتاهة تكون أفقية	النمذجة ،الانتباه ،الحوار والمناقشة، والتعزيز.
راحة ٥ دقائق				
العلاقات المكانية	–أن يختم الطفل الدائرة الصحيحة في المجموعة الأخرى دون مساعدة .	أختام أطفال– ورق مرسوم عليه دوائر.	– يقوم الباحث بالختم في الدائرة الوسطى. – يقوم الطفل بنفس الشئ. – يقوم الباحث بالختم في الدائرة اليمنى. – يقوم الطفل بنفس الشئ. – يقوم الباحث بالختم في الدائرة اليسرى. – يقوم الطفل بنفس الشئ. – يقوم الباحث بالختم في احد الدوائر عدة مرات دون ترتيب أو نمط معين. – يقوم الطفل في كل مرة بتقليد الباحث.	النمذجة ، المساعدة ، التعزيز .
	–أن يلصق الطفل الصورة في الدائرة	ورق قص و لصق– ورق مرسوم عليه	– يقوم الباحث باللصق في الدائرة الوسطى. – يقوم الطفل بنفس الشئ. – يقوم الباحث باللصق في الدائرة اليمنى.	النمذجة ، التكرار ، الانتباه

	الصحيحة في المجموعة الأخرى دون مساعدة.	دوائر	– يقوم الطفل بنفس الشئ. – يقوم الباحث باللصق في الدائرة اليسرى. – يقوم الطفل بنفس الشئ. – يقوم الباحث باللصق في احد الدوائر عدة مرات دون ترتيب أو نمط معين. – يقوم الطفل فى كل مرة بتقليد الباحث.	
راحة ٥ دقائق				
الذاكرة البصرية	– أن يختار الطفل الكارتين المماثلين للكارتين اللذين رآهما من قبل.	مجموعتان متماثلتان من كروت الأفعال	– يقوم الباحث بوضع أربع كروت على المنضدة. – يقوم الباحث بعرض كارتين على الطفل ثم يخفيهما. – يطلب الباحث من الطفل الإشارة على الكارتين المماثلين اللذين رآهما الطفل. – يقوم الطفل بالتعرف على الكارتين الصحيحين.	الانتباه، التعزيز، التغذية الراجعة.
	– أن يختار الطفل العروستين المماثلتين للتي رآهما من قبل.	مجموعتان متماثلتان من العرائس والشخصيات الكرتونية.	– يقوم الباحث بوضع أربع عرائس على المنضدة. – يقوم الباحث بعرض عروستين على الطفل ثم يخفيهما. – يطلب الباحث من الطفل الإشارة على العروستين المماثلتين للتي رآهما الطفل. – يقوم الطفل بالتعرف على العروستين الصحيحتين.	التعزيز، الانتباه، الحوار والمناقشة.

الجلسة الثانية عشر:

المهارة	الهدف	الأدوات	الإجراءات	الفنيات
التآزر البصري الحركي	–أن يمشى الطفل بإصبعه داخل المتاهة دون لمس الإطار.	ألوان طباعة – ورق مرسوم عليه متاهات بسيطة ذات خطوط مائلة	– يقوم الباحث بالمشي داخل المتاهة بأصبعه . – يقوم الطفل بفعل نفس الشئ . * ملحوظة: المتاهات تكون مائلة.	النمذجة ،الانتباه ،الحوار والمناقشة،والتعزيز.
راحة ٥ دقائق				

العلاقات المكانية	-أن يضع الطفل الخرز في البرطمان الصحيح في المجموعة الأخرى دون مساعدة.	٨ برطمانات – خرز	– يقوم الباحث بتقسيم البرطمانات إلى مجموعتين كل مجموعة بها ٤ برطمانات (٢ أفقي– ٢ رأسي). – يقوم الباحث بوضع الخرز في إحدى البرطمانات. – يقوم الطفل بوضع الخرز في البرطمان المماثل في المجموعة الأخرى .	النمذجة، المساعدة ، التكرار ، الانتباه.
	-أن يضع الطفل الحلقة في العصا الصحيحة في المجموعة الأخرى دون مساعدة.	٨ أسطوانات خشبية – حلقات بلاستيكية	– يقوم الباحث بتقسيم الاسطوانات إلى مجموعتين كل مجموعة بها ٤ اسطوانات (٢ أفقي– ٢ رأسي) . – يقوم الباحث بوضع الحلقة في إحدى الاسطوانات . – يقوم الطفل بوضع الحلقة في الاسطوانة المماثلة في المجموعة الأخرى .	النمذجة ، الحوار والمناقشة ، الانتباه .
راحة ٥ دقائق				
الذاكرة البصرية	– أن يختار الطفل المجسمين المماثلين للذين رآهما من قبل.	مجموعتين متماثلتين من المجسمات (سيارات – تربيزات – كراسى).	يقوم الباحث بوضع اربع مجسمات على المنضدة. – يقوم الباحث بعرض مجسمين على الطفل ثم يخفيهما. – يطلب الباحث من الطفل الأشارة على المجسمين المماثلين للذى رآهما الطفل. – يقوم الطفل بالتعرف على المجسمين الصحيحين.	التعزيز ، التغذية الراجعة ، الانتباه .

الجلسة الثالثة عشر:

المهارة	الهدف	الأدوات	الإجراءات	الفنيات
التآزر البصري الحركي	-أن يختم الطفل داخل الدائرة دون لمس الإطار.	أختام أطفال – ورق مرسوم عليه دوائر.	– يقوم الباحث بختم داخل الدوائر . – يقوم الطفل بفعل نفس الشئ .	النمذجة والانتباه.

راحة ٥ دقائق				
العلاقات المكانية	–أن يضع الطفل الخلة في الدائرة الصحيحة في المجموعة الأخرى دون مساعدة.	خلة أسنان – فلين مرسوم عليه دوائر	يقوم الباحث بوضع الخلة في إحدى الدوائر . – يقوم الطفل بوضع الحلقة في الدائرة المماثلة في المجموعة الأخرى .	النمذجة ، المساعدة .
	–أن يختم الطفل الدائرة الصحيحة في المجموعة الأخرى دون مساعدة .	أختام أطفال – ورق مرسوم عليه	يقوم الباحث بالختم في إحدى الدوائر. – يقوم الطفل بالختم في الدائرة المماثلة في المجموعة الأخرى .	النمذجة ، التعزيز .
راحة ٥ دقائق				
الذاكرة البصرية	أن يختار الطفل العروستين المماثلتين للعروستين التي رآهما.	مجموعتان متماثلتان من العرائس مختلفة الألوان و لها نفس الشكل والحجم.	– يقوم الباحث بوضع أربع من العرائس على المنضدة. – يقوم الباحث بعرض عروستين على الطفل ثم يخفيهما. – يطلب الباحث من الطفل الإشارة على العروستين المماثلتين للتي رآهما الطفل. – يقوم الطفل بالتعرف على العروستين الصحيحتين .	الانتباه، الحوار والمناقشة، التعزيز.

الجلسة الرابعة عشر:

المهارة	الهدف	الأدوات	الإجراءات	الفنيات
التآزر البصري الحركي	أن يضع الطفل الخلة داخل الدائرة. .	خلة أسنان – فلين مرسوم عليه دوائر كبيرة وقطعه أخري مرسوم عليها دوائر متوسطة الحجم.	– يقوم الباحث بوضع الخلة داخل الدائرة المرسومة. – يطلب الباحث من الطفل بتقليده . * ملحوظة: الدوائر كبيرة	النمذجة والتعزيز.
راحة ٥ دقائق				
العلاقات المكانية	–أن يلصق الطفل الصورة في الدائرة الصحيحة في المجموعة الأخرى دون مساعدة.	قص و لصق – ورق	يقوم الباحث باللصق في إحدى الدوائر . – يقوم الطفل باللصق في الدائرة المماثلة في المجموعة الأخرى .	النمذجة ، الانتباه.
	–أن يضع الطفل الخرز في البرطمان الصحيح في المجموعة الأخرى دون مساعدة	١٢برطمانات – خرز	– يقوم الباحث بتقسيم البرطمانات إلى مجموعتين كل مجموعة بها ٦ برطمانات (٢ أفقي– ٣ رأسي) . – يقوم الباحث بوضع الخرز في إحدى البرطمانات . – يقوم الطفل بوضع الخرز في البرطمان المماثل في المجموعة الأخرى.	النمذجة ، التكرار ، الانتباه
راحة ٥ دقائق				

الذاكرة البصرية	-أن يختار الطفل المجسمين المماثلين للذين رآهما من قبل.	مجموعتان متماثلتان من المجسمات (سيارات – تربيزات – كراسى) مختلفة الألوان ولها نفس الحجم والشكل	يقوم الباحث بوضع أربع مجسمات على المنضدة. – يقوم الباحث بعرض مجسمين على الطفل ثم يخفيهما. – يطلب الباحث من الطفل الإشارة على المجسم المماثل للذين رآهما الطفل. – يقوم الطفل بالتعرف على المجسمين الصحيحين.	التعزيز ، التغذية الراجعة ، الانتباه .

الجلسة الخامسة عشر:

المهارة	الهدف	الأدوات	الإجراءات	الفنيات
التآزر البصري الحركي	-أن يضع الطفل الخلة داخل الدائرة.	خلة أسنان – فلين مرسوم عليه دوائر صغيرة.	– يقوم الباحث بوضع الخلة داخل كل دائرة. – يقوم الطفل بتقليد الباحث	النمذجة ،الانتباه ،والتعزيز
راحة ٥ دقائق				
العلاقات المكانية	-أن يضع الطفل الحلقة في العصا الصحيحة في المجموعة الأخرى دون مساعدة.	١٢ أسطوانات خشبية – حلقات بلاستيكية	– يقوم الباحث بتقسيم الاسطوانات إلى مجموعتين كل مجموعة بها ٦ اسطوانات (٢ أفقي– ٣ رأسي) . – يقوم الباحث بوضع الحلقة في إحدى الاسطوانات . – يقوم الطفل بوضع الحلقة في الاسطوانة المماثلة في المجموعة الأخرى .	التكرار، الحوار و المناقشة.

	–أن يضع الطفل الخلة في الدائرة الصحيحة في المجموعة الأخرى دون مساعدة.	خلة أسنان – فلين مرسوم عليه دوائر	يقوم الباحث بوضع الخلة في إحدى الدوائر . – يقوم الطفل بوضع الحلقة في الدائرة المماثلة في المجموعة الأخرى .	النمذجة، الانتباه ، التكرار .
راحة ٥ دقائق				
الذاكرة البصرية	–أن يختار الطفل الكارتين المماثلين للكارتين الذين رآهما من قبل.	مجموعتان متماثلتان من كروت الألوان ولها نفس الشكل والحجم .	– يقوم الباحث بوضع أربع كروت على المنضدة. – يقوم الباحث بعرض كارتين على الطفل ثم يخفيهما. – يطلب الباحث من الطفل الإشارة على الكارتين المماثلين الذين رآهما الطفل. – يقوم الطفل بالتعرف على الكارتين الصحيحين.	الانتباه، التعزيز ، التغذية الراجعة

الجلسة السادسة عشر:

المهارة	الهدف	الأدوات	الإجراءات	الفنيات
التآزر البصري الحركي	–أن يسقط الطفل أجسام البولينج بسهولة.	لعبة بولينج .	يقوم الباحث باللعب مع الطفل لمحاولة وقوع أجسام البولينج بواسطة الكرة.	لعب الدور، الحوار والمناقشة، و التعزيز.
راحة ٥ دقائق				
العلاقات المكانية	–أن يضع الطفل الخلة في الدائرة الصحيحة في المجموعة الأخرى دون مساعدة.	خلة أسنان – فلين مرسوم عليه دوائر	يقوم الباحث بوضع الخلة في إحدى الدوائر . – يقوم الطفل بوضع الحلقة في الدائرة المماثلة في المجموعة الأخرى .	النمذجة، التعزيز .

	–أن يختم الطفل الدائرة الصحيحة في المجموعة الأخرى دون مساعدة .	أختام أطفال – ورق مرسوم عليه دوائر.	يقوم الباحث بالختم في إحدى الدوائر – يقوم الطفل بالختم في الدائرة المماثلة في المجموعة الأخرى	النمذجة، الانتباه.
راحة ٥ دقائق				
الذاكرة البصرية	–أن يختار الطفل العروستين المماثلتين للعروستين اللاتي رآهما .	مجموعتان متماثلتان من العرائس مختلفة الأحجام و لها نفس الشكل واللون.	– يقوم الباحث بوضع أربع من العرائس على المنضدة. – يقوم الباحث بعرض عروستين على الطفل ثم يخفيهما. – يطلب الباحث من الطفل الإشارة على العروستين المماثلتين للتى رآهما الطفل. – يقوم الطفل بالتعرف على العروستين الصحيحتين .	الانتباه، الحوار والمناقشة، التعزيز.

الجلسة السابعة عشر:

المهارة	الهدف	الأدوات	الإجراءات	الفنيات
التآزر البصري الحركي	–أن يضع الطفل الخرز داخل العصا بسهولة.	خرز –عصي خشبية مثبتة علي المنضدة – عصي خشبية يمسكها الطفل.	– يطلب الباحث من الطفل بمسك العصا الخشبية ثم إدخال الخرز قطعة قطعة. – يطلب الباحث من الطفل فعل نفس الشئ .	الانتباه ،الحوار والمناقشة،التعزيز ،النمذجة.
راحة ٥ دقائق				
العلاقات المكانية	–أن يلصق الطفل الصورة في الدائرة الصحيحة في المجموعة الأخرى	قص و لصق – ورق	يقوم الباحث باللصق في إحدى الدوائر . – يقوم الطفل باللصق في الدائرة المماثلة في المجموعة الأخرى.	النمذجة، الانتباه ، التكرار .

	دون مساعدة.			
	-أن يضع الطفل الخرز في البرطمان الصحيح في المجموعة الأخرى دون مساعدة.	١٢برطمانات – خرز	– يقوم الباحث بتقسيم البرطمانات إلى مجموعتين كل مجموعة بها ٦ برطمانات (٣ أفقي– ٢ رأسي) . – يقوم الباحث بوضع الخرز في إحدى البرطمانات . – يقوم الطفل بوضع الخرز في البرطمان المماثل في المجموعة الأخرى .	النمذجة، الانتباه ، التكرار ، الحوار والمناقشة.
راحة ٥ دقائق				
الذاكرة البصرية	-أن يختار الطفل المجسمين المماثلين للمجسمين الذين رآهما من قبل.	مجموعتان متماثلتان من المجسمات (سيارات – تربيزات – كراسي) مختلفة الأحجام و لها نفس الشكل و اللون.	يقوم الباحث بوضع اربع مجسمات على المنضدة. – يقوم الباحث بعرض مجسمين على الطفل ثم يخفيهما. – يطلب الباحث من الطفل الإشارة على المجسمين المماثلين للذين رآهما الطفل. – يقوم الطفل بالتعرف على المجسمين الصحيحين.	التعزيز ، التغذية الراجعة ، الانتباه .

الجلسة الثامنة عشر :

المهارة	الهدف	الأدوات	الإجراءات	الفنيات
التآزر البصري الحركي	-أن يلضم الطفل الخرز في الحبل بسهولة.	خرز – أحبال.	– يقوم الباحث بإدخال الخرز في الحبل . – يطلب الباحث من الطفل فعل نفس الشئ .	الانتباه ،الحوار والمناقشة، التعزيز، النمذجة.
راحة ٥ دقائق				

العلاقات المكانية	-أن يضع الطفل الحلقة في العصا الصحيحة في المجموعة الأخرى دون مساعدة.	١٢ أسطوانة خشبية – حلقات بلاستيكية	– يقوم الباحث بتقسيم الاسطوانات إلى مجموعتين كل مجموعة بها ٦ اسطوانات (٣ أفقي– ٢ رأسي) . – يقوم الباحث بوضع الحلقة في إحدى الاسطوانات . – يقوم الطفل بوضع الحلقة في الاسطوانة المماثلة في المجموعة الأخرى.	النمذجة، الانتباه، التعزيز ، التكرار .
	-أن يضع الطفل الخلة في الدائرة الصحيحة في المجموعة الأخرى دون مساعدة.	خلة أسنان – فلين مرسوم عليه دوائر	يقوم الباحث بوضع الخلة في إحدى الدوائر . – يقوم الطفل بوضع الحلقة في الدائرة المماثلة في المجموعة الأخرى .	النمذجة، التعزيز .
راحة ٥ دقائق				
الذاكرة البصرية	-أن يختار الطفل الكارتين المماثلين للكارتين الذين رآهما من قبل.	مجموعتان متماثلتان من كروت الأحجام ولها نفس الشكل واللون .	– يقوم الباحث بوضع أربع كروت على المنضدة. – يقوم الباحث بعرض كارتين على الطفل ثم يخفيهما. – يطلب الباحث من الطفل الإشارة على الكارتين المماثلين للكارتين الذين رآهما الطفل. – يقوم الطفل بالتعرف على الكارتين الصحيحين.	الانتباه ، التعزيز ، التغذية الراجعة.

الجلسة التاسعة عشر:

المهارة	الهدف	الأدوات	الإجراءات	الفنيات
التآزر البصري الحركي	-أن يقذف الطفل الكرة داخل السلة بمهارة.	سله دائرية – كور متوسطة الحجم.	– يقوم الباحث بالوقوف بالقرب من السلة وقذف الكرة باليد داخل السلة الموضوعة علي الأرض . – يقوم الطفل بتقليد الباحث .	- النمذجة ، الحوار والمناقشة، والتعزيز.

راحة ٥ دقائق				
العلاقات المكانية	-أن يختم الطفل داخل الدائرة بإتقان.	أختام أطفال – ورق مرسوم عليه دوائر .	يقوم الباحث بالختم في إحدى الدوائر . – يقوم الطفل بالختم في الدائرة المماثلة في المجموعة الأخرى .	النمذجة، المساعدة .
راحة ٥ دقائق				
الذاكرة البصرية	-أن يختار الطفل العروستين المماثلتين للعروستين التي رآهما .	مجموعتان متماثلتان من العرائس مختلفة الأشكال و لها نفس الحجم والملابس الملونة.	يقوم الباحث بوضع أربع من العرائس على المنضدة. – يقوم الباحث بعرض عروستين على الطفل ثم يخفيهما. – يطلب الباحث من الطفل الإشارة على العروستين المماثلتين للتي رآهما الطفل. – يقوم الطفل بالتعرف على العروستين الصحيحتين .	الانتباه، الحوار والمناقشة، التعزيز.

الجلسة العشرون:

المهارة	الهدف	الأدوات	الإجراءات	الفنيات
التآزر البصري الحركي	-أن يفتح الطفل المشبك ويغلقه بسهولة. -أن يضع الطفل المشبك على الحبل دون مساعدة.	مشابك غسيل – حبل مشدود.	– يقوم الباحث بفتح المشبك وغلقه أكثر من مرة . – يطلب الباحث من الطفل فتح المشبك وغلقه . – يضع الباحث المشبك علي الحبل المشدود . – يطلب الباحث من الطفل فعل نفس الشئ .	المساعدة والتعزيز.
راحة ٥ دقائق				
العلاقات المكانية	-أن يلصق الطفل الصورة في الدائرة الصحيحة في	قص و لصق – ورق	يقوم الباحث باللصق في إحدى الدوائر . – يقوم الطفل باللصق في الدائرة المماثلة في المجموعة الأخرى	النمذجة، الانتباه ، التكرار

	المجموعة الأخرى دون مساعدة .			
راحة ٥ دقائق				
الذاكرة البصرية	-ان يختار الطفل المجسمين المماثلين للمجسمين الذين رآهما من قبل.	مجموعتان متماثلتان من المجسمات (سيارات – تربيزات – كراسي) مختلفة الأشكال و لها نفس اللون و الحجم .	يقوم الباحث بوضع أربع مجسمات على المنضدة. – يقوم الباحث بعرض مجسمين على الطفل ثم يخفيهما. – يطلب الباحث من الطفل الإشارة على المجسمين المماثلين للذين رآهما الطفل. – يقوم الطفل بالتعرف على المجسمين الصحيحين.	التعزيز، التغذية الراجعة، الانتباه.

الجلسة الواحدة و العشرون:

المهارة	الهدف	الأدوات	الإجراءات	الفنيات
التآزر البصري الحركي	-أن يضع الطفل المجسم داخل الصندوق مستخدماً الماسك دون وقوع المجسم.	ماسك جاتوه صغير – مجسمات – صناديق .	يقوم الباحث بوضع مجسم داخل الصندوق مستخدما ماسك الجاتوه . – يقوم الطفل بفعل نفس الشئ .	- التعزيز ،المساعدة ،النمذجة.
راحة ٥ دقائق				
العلاقات المكانية	-أن يضع الطفل الخرز في البرطمان الصحيح في المجموعة الأخرى دون مساعدة.	١٨برطمانات – خرز	– يقوم الباحث بتقسيم البرطمانات إلى مجموعتين كل مجموعة بها ٩ برطمانات (٣ أفقي– ٣ رأسي) . – يقوم الباحث بوضع الخرز في إحدى البرطمانات . – يقوم الطفل بوضع الخرز في البرطمان المماثل في المجموعة الأخرى .	النمذجة، الانتباه ، التكرار ،التعزيز ، التغذية الراجعة ، المساعدة.

راحة ٥ دقائق				
الذاكرة البصرية	– أن يختار الطفل الكارتين المماثل للكارتين الذين رآهما من قبل.	مجموعتان متماثلتان من الكروت مرسوم عليها أشكال ولها نفس الحجم واللون.	– يقوم الباحث بوضع أربع كروت على المنضدة. – يقوم الباحث بعرض كارتين على الطفل ثم يخفيهما. – يطلب الباحث من الطفل الإشارة على الكارتين المماثلين للكارتين الذين رآهما الطفل. – يقوم الطفل بالتعرف على الكارتين الصحيحين.	الانتباه ، التعزيز ، التغذية الراجعة .

الجلسة الثانية و العشرون:

المهارة	الهدف	الأدوات	الإجراءات	الفنيات
التآزر البصري الحركي	–أن يمشى الطفل بإصبعه داخل المتاهة دون لمس الإطار.	ألوان طباعة – ورق مرسوم عليه متاهات ذات خطوط منحنية .	يقوم الباحث بالمشي بأصبعه المغموس بالألوان داخل المتاهة دون لمس الإطار الخارجي . – يقوم الطفل بفعل نفس الشئ .	النمذجة والتكرار.
راحة ٥ دقائق				
العلاقات المكانية	–أن يضع الطفل الحلقة في العصا الصحيحة في المجموعة الأخرى دون مساعدة.	١٨ أسطوانة خشبية – حلقات بلاستيكية .	يقوم الباحث بتقسيم الاسطوانات إلى مجموعتين كل مجموعة بها ٩ اسطوانات (٣ أفقي– ٣ رأسي). – يقوم الباحث بوضع الحلقة في إحدى الاسطوانات . – يقوم الطفل بوضع الحلقة في الاسطوانة المماثلة في المجموعة الأخرى .	النمذجة، الانتباه ، التكرار ، المساعدة .
راحة ٥ دقائق				

الذاكرة البصرية	– أن يختار الطفل العروستين المماثلتين للتي رآهما من قبل.	مجموعتان متماثلتان من العرائس والشخصيات الكرتونية مختلفة اللون والشكل ولها نفس الحجم.	– يقوم الباحث بوضع أربع عرائس على المنضدة. – يقوم الباحث بعرض عروستين على الطفل ثم يخفيهما. – يطلب الباحث من الطفل الإشارة على العروستين المماثلتين التي رآهما الطفل. – يقوم الطفل بالتعرف على العروستين الصحيحتين.	التعزيز ، الانتباه ، الحوار والمناقشة

الجلسة الثالثة و العشرون:

المهارة	الهدف	الأدوات	الإجراءات	الفنيات
التآزر البصري الحركي	–أن يعبر الطفل بالعربة دون لمس جانبي السور.	لوحة خشبية – رمال – ماء – عربة مثبتة بها عصا.	– يقوم الباحث والطفل بعمر سورين من الرمال . – يقوم الباحث بضبط عرض السور – يقوم الباحث بالمشي بالعربة مستخدما العصا داخل المتاهة دون لمس احدي جانبي السور. – يقوم الطفل بفعل نفس الشئ .	النمذجة ،المساعدة ،والتكرار.
راحة ٥ دقائق				
العلاقات المكانية	–أن يضع الطفل الخلة في الدائرة الصحيحة في المجموعة الأخرى دون مساعدة.	خلة أسنان – فلين مرسوم عليه دوائر	يقوم الباحث بوضع الخلة في إحدى الدوائر . – يقوم الطفل بوضع الحلقة في الدائرة المماثلة في المجموعة الأخرى .	النمذجة، الانتباه ، التكرار ، التعزيز .
راحة ٥ دقائق				

الذاكرة البصرية	-أن يختار الطفل المجسمين المماثلين للمجسمين الذين رآهما من قبل.	مجموعتان متماثلتان من المجسمات (سيارات – تربيزات – كراسى) مختلفة اللون والشكل و لها نفس الحجم.	يقوم الباحث بوضع أربع مجسمات على المنضدة. – يقوم الباحث بعرض مجسمين على الطفل ثم يخفيهما. – يطلب الباحث من الطفل الإشارة على المجسمين المماثلين للمجسمين رآهما الطفل. – يقوم الطفل بالتعرف على المجسمين الصحيحين .	التعزيز، التغذية الراجعة، الانتباه

الجلسة الرابعة و العشرون:

المهارة	الهدف	الأدوات	الإجراءات	الفنيات
التآزر البصري الحركي	-أن ينقط الطفل بالقلم بسهولة.	ورق مرسوم عليه بط فقط – أقلام ألوان .	يقوم الباحث بعمل نقط علي إنها حبوب أمام البط . – يقوم الطفل بفعل نفس الشئ	التعزيز.
راحة ٥ دقائق				
العلاقات المكانية	-أن يختم الطفل الدائرة الصحيحة في المجموعة الأخرى دون مساعدة .	أختام أطفال – ورق مرسوم عليه	يقوم الباحث بالختم في إحدى الدوائر . – يقوم الطفل بالختم في الدائرة المماثلة في المجموعة الأخرى .	النمذجة، التعزيز ، التكرار .
راحة ٥ دقائق				
الذاكرة البصرية	– أن يختار الطفل الكارت المماثل للكارت الذي رآه من قبل.	مجموعتان متماثلتان من الكروت بها رسوم مختلفة اللون والشكل ولها نفس الحجم.	يقوم الباحث بوضع اربع كروت على المنضدة. – يقوم الباحث بعرض كارتين على الطفل ثم يخفيهما. – يطلب الباحث من الطفل الأشارة على الكارتين المماثلين للكارتين الذين رآه الطفل. – يقوم الطفل بالتعرف على الكارتين الصحيحين.	التعزيز ، الانتباه ، التغذية الراجعة

الجلسة الخامسة و العشرون:

المهارة	الهدف	الأدوات	الإجراءات	الفنيات
التآزر البصري الحركي	-أن ينقط الطفل بالقلم داخل الجزء المطلوب فقط.	ورق مرسوم عليه بحر – أقلام صفراء غامقة .	يقوم الباحث بعمل شط للبحر بالتنقيط بالقلم. – يقوم الطفل بتقليد الباحث .	الانتباه والمساعدة.
راحة ٥ دقائق				
العلاقات المكانية	-أن يلصق الطفل الصورة في الدائرة الصحيحة في المجموعة الأخرى دون مساعدة.	قص و لصق – ورق **مرسوم عليه دوائر**	يقوم الباحث باللصق في إحدى الدوائر . – يقوم الطفل باللصق في الدائرة المماثلة في المجموعة الأخرى .	النمذجة، المساعدة ، التعزيز
راحة ٥ دقائق				
الذاكرة البصرية	– أن يختار الطفل العروستين المماثلتين للتي رآهما من قبل.	مجموعتان متماثلتان من العرائس والشخصيات الكرتونية مختلفة اللون والحجم ولها نفس الشكل.	– يقوم الباحث بوضع أربع عرائس على المنضدة. – يقوم الباحث بعرض عروستين على الطفل ثم يخفيهما. – يطلب الباحث من الطفل الإشارة على العروستين المماثلتين التي رآهما الطفل. – يقوم الطفل بالتعرف على العروستين الصحيحتين.	التعزيز ، الانتباه ، الحوار والمناقشة .

الجلسة السادسة و العشرون:

المهارة	الهدف	الأدوات	الإجراءات	الفنيات
التآزر البصري الحركي	-أن ينقط الطفل من أعلى إلى أسفل بسهولة.	ورق مرسوم عليه سحاب – أقلام زرقاء	– يقوم الباحث بعمل فقط من اعلي إلي أسفل كمطر من السماء . – يقلد الطفل الباحث .	النمذجة ،الحوار والمناقشة، والتعزيز.
راحة ٥ دقائق				
العلاقات المكانية	-أن يضع الطفل طرفي المسطرة على الاسطوانتين وفقا للنموذج دون خطأ.	٢ لوحة خشبية كل منهما مثبت عليها ٣ اسطوانات خشبية – مساطر خشبية.	يقوم الباحث بوضع المسطرة على اسطوانتين من الاسطوانات الثلاث. يقوم الطفل بوضع مسطرة على الاسطوانتين المماثلتين على اللوحة الأخرى . يقوم الباحث بتدوير اللوحتين لتبديل أماكن الاسطوانات الثلاث.	النمذجة، الانتباه ، التكرار ، لعب الدور ، التعزيز.
راحة ٥ دقائق				
الذاكرة البصرية	-أن يختار الطفل المجسمين المماثلين للمجسمين الذين رآهما من قبل.	مجموعتان متماثلتان من المجسمات (سيارات – تربيزات – كراسي) مختلفة اللون والحجم و لها نفس الشكل.	يقوم الباحث بوضع اربع مجسمات على المنضدة. – يقوم الباحث بعرض مجسمين على الطفل ثم يخفيهما. – يطلب الباحث من الطفل الإشارة على المجسمين المماثلين للمجسمين رآهما الطفل. – يقوم الطفل بالتعرف على المجسمين الصحيحين .	التعزيز، التغذية الراجعة، الانتباه.

الجلسة السابعة و العشرون:

المهارة	الهدف	الأدوات	الإجراءات	الفنيات
التآزر البصري الحركي	-أن يلون الطفل داخل الشكل دون الخروج منه.	ورق – أقلام تلوين	– يقوم الباحث بتلوين الأشكال المرسومة دون الخروج عن الإطار. – يقوم الطفل بفعل نفس الشئ .	التعزيز ،النمذجة ،والانتباه.
راحة ٥ دقائق				
العلاقات المكانية	-أن يضع الطفل طرفي المسطرة على الاسطوانتين وفقا للنموذج دون خطأ.	٢ لوحة خشبية كل منهما مثبت عليها ٤ اسطوانات خشبية – مساطر خشبية.	يقوم الباحث بوضع المسطرة على اسطوانتين من الاسطوانات الأربعة. يقوم الطفل بوضع مسطرة على الاسطوانتين المماثلتين على اللوحة الأخرى .	النمذجة ، التعزيز ، الانتباه، المساعدة ، التكرار ، لعب الدور .
راحة ٥ دقائق				
الذاكرة البصرية	-أن يختار الطفل الكارت المماثل للكارت الذي رآه من قبل.	مجموعتان متماثلتان من الكروت بها رسوم مختلفة اللون والحجم ولها نفس الشكل.	– يقوم الباحث بوضع أربع كروت على المنضدة. – يقوم الباحث بعرض كارتين على الطفل ثم يخفيهما. – يطلب الباحث من الطفل الإشارة على الكارتين المماثلين للكارتين الذين رآه الطفل. – يقوم الطفل بالتعرف على الكارتين الصحيحين.	التعزيز، الانتباه، التغذية الراجعة.

الجلسة الثامنة و العشرون:

المهارة	الهدف	الأدوات	الإجراءات	الفنيات
التآزر البصري الحركي	-أن يصطاد الطفل السمك بسهولة.	حوض به ماء – اسماك بها مغناطيس – صنارة بها مغناطيس.	يقوم الباحث والطفل بالصيد سويا ويقوم الباحث بمساعده الطفل .	لعب الدور ،التعزيز ، والانتباه.
راحة ٥ دقائق				
العلاقات المكانية	-أن يضع الطفل طرفي المسطرة على الاسطوانتين وفقا للنموذج دون خطأ.	٢ لوحة خشبية كل منهما مثبت عليها ٦ اسطوانات خشبية – مساطر خشبية.	يقوم الباحث بوضع المسطرة على اسطوانتين من الاسطوانات الأربعة. يقوم الطفل بوضع مسطرة على الاسطوانتين المماثلتين على اللوحة الأخرى . يقوم الباحث بتدوير اللوحتين لتبديل أماكن الاسطوانات الثلاثة .	النمذجة، الانتباه، المساعدة ، التكرار ، لعب الدور .
راحة ٥ دقائق				
الذاكرة البصرية	- أن يختار الطفل العروستين المماثلتين للتي رآهما من قبل.	مجموعتان متماثلتان من العرائس والشخصيات الكرتونية مختلفة الشكل والحجم ولها نفس اللون.	- يقوم الباحث بوضع أربع عرائس على المنضدة. - يقوم الباحث بعرض عروستين على الطفل ثم يخفيهما. - يطلب الباحث من الطفل الإشارة على العروستين المماثلتين التي رآهما الطفل. - يقوم الطفل بالتعرف على العروستين الصحيحتين.	التعزيز، الانتباه، الحوار والمناقشة.

الجلسة التاسعة و العشرون:

المهارة	الهدف	الأدوات	الإجراءات	الفنيات
التآزر البصري الحركي	-أن يصطاد الطفل السمك بسهولة.	لعبه السمك الكهربائية .	– يقوم الباحث بتوجيه الطفل بالصيد حين يفتح السمك فمه أو إيقاف اللعبة وصيد السمك الذي فمه مفتوح. – يتم تكرار تلك اللعبة كثيرا .	- لعب الدور ، التعزيز ،والانتباه.
راحة ٥ دقائق				
العلاقات المكانية	-أن يضع الطفل طرفي المسطرة على الاسطوانتين وفقا للنموذج دون خطأ.	٢ لوحة خشبية كل منهما مثبت عليها ٩ اسطوانات خشبية – مساطر خشبية.	-يقوم الباحث بوضع المسطرة على اسطوانتين من الاسطوانات الأربعة. -يقوم الطفل بوضع مسطرة على الاسطوانتين المماثلتين على اللوحة الأخرى .	النمذجة، الانتباه، المساعدة ، التكرار ، لعب الدور .
راحة ٥ دقائق				
الذاكرة البصرية	– أن يختار الطفل المجسمين المماثلين للمجسمين الذين رآهما من قبل.	مجموعتان متماثلتان من المجسمات (سيارات – تربيزات – كراسي) مختلفة الشكل والحجم و لها نفس اللون .	يقوم الباحث بوضع أربع مجسمات على المنضدة. – يقوم الباحث بعرض مجسمين على الطفل ثم يخفيهما. – يطلب الباحث من الطفل الإشارة على المجسمين المماثلين للمجسمين رآهما الطفل. – يقوم الطفل بالتعرف على المجسمين الصحيحين .	التعزيز، التغذية الراجعة، الانتباه.

الجلسة الثلاثون :

المهارة	الهدف	الأدوات	الإجراءات	الفنيات
التآزر البصري الحركي	- أن يزين الطفل التورتة بدقة.	مجسمات لتورت (مربعة – بيضاوية دائرية) .	يقوم الباحث بتزيين التورتة وفقا للخطوط المرسومة عليها . – يقوم الطفل بتقليد الباحث .	- النمذجة ،المساعدة ،والانتباه.
راحة ٥ دقائق				
العلاقات المكانية	–أن يصل الطفل بين الدائرتين وفقا للنموذج دون خطأ.	ورق مرسوم عليه مجموعتين كل مجموعة ٤ دوائر (دائرة مرسومة – ٣ بلا رسم) – أقلام.	يقوم الباحث بتوصيل دائرتين. يقوم الطفل بتوصيل نفس الدائرتين بالمجموعة الأخرى.	النمذجة، الانتباه، المساعدة، التعزيز ، التكرار ، لعب الدور .
راحة ٥ دقائق				
الذاكرة البصرية	– أن يختار الطفل الكارت المماثل للكارت الذي رآه من قبل.	مجموعتان متماثلتان من الكروت بها رسوم مختلفة الشكل والحجم ولها نفس اللون.	يقوم الباحث بوضع اربع كروت على المنضدة. – يقوم الباحث بعرض كارتين على الطفل ثم يخفيهما. – يطلب الباحث من الطفل الإشارة على الكارتين المماثلين للكارتين الذين رآه الطفل. – يقوم الطفل بالتعرف على الكارتين الصحيحين.	التعزيز، الانتباه، التغذية الراجعة

الجلسة الحادية و الثلاثون:

المهارة	الهدف	الأدوات	الإجراءات	الفنيات
التآزر البصري الحركي	-أن يلصق الطفل الورق على الملابس الورقية بدقة.	ورق ملون – صمغ – مقص -ملابس ورقية .	– يقوم الباحث بقص الورق إلي قطع صغيره ثم لصق القطع المقصوصة علي الملابس الورقية – يقوم الطفل بتقليد الباحث .	المساعدة ،النمذجة ،والتعزيز.
راحة ٥ دقائق				
العلاقات المكانية	-أن يصل الطفل بين الدائرتين وفقا للنموذج دون خطأ.	ورق مرسوم عليه مجموعتين كل مجموعة ٤ دوائر– أقلام.	يقوم الباحث بتوصيل دائرتين. يقوم الطفل بتوصيل نفس الدائرتين بالمجموعة الأخرى.	النمذجة، الانتباه، المساعدة ، التكرار ، لعب الدور ، التعزيز.
راحة ٥ دقائق				
الذاكرة البصرية	-أن يضع الطفل الكارتين بنفس الترتيب التي رآهما من قبل.	مجموعة من الكروت مرسوم عليها .	– يقوم الباحث بشرح التعليمات للطفل . – يقوم الباحث بوضع كارتين على المنضدة . – يقوم الباحث برفع الكارتين و إعطاءهما للطفل . – يقوم الطفل بوضع الكارتين على المنضدة بنفس الترتيب .	التعزيز، الحوار و المناقشة ،الانتباه ،التغذية الراجعة .

الجلسة الثانية و الثلاثون:

المهارة	الهدف	الأدوات	الإجراءات	الفنيات
التآزر البصري الحركي	- أن يمشي الطفل داخل المتاهة دون لمس الإطار.	ورق ذو عرض قصير (١٠ سم) عليه متاهات عرضها ٥سم بها صورتين	– يقوم الباحث بتوصيل الصور داخل المتاهة دون لمس الجانبين . – يقوم الطفل بفعل نفس الشئ .	- الانتباه ،النمذجة، التعزيز ،والتكرار.

راحة ٥ دقائق				
العلاقات المكانية	-أن يصل الطفل بين الدائرتين وفقا للنموذج دون خطأ	ورق مرسوم عليه مجموعتين كل مجموعة بها ٦ دوائر عبارة عن (دائرة مرسومة – ٥ بلا رسم) – الدوائر مقسمة إلى (٢ أفقي – ٣ رأسي) و(٣ أفقي – ٢ رأسي) أقلام.	يقوم الباحث بتوصيل دائرتين. يقوم الطفل بتوصيل نفس الدائرتين بالمجموعة الأخرى.	النمذجة، الانتباه، المساعدة ، التكرار ، التعزيز .
راحة ٥ دقائق				
الذاكرة البصرية	-أن يضع الطفل الكارتين بعد التعرف عليهما من بين أربع كروت بنفس الترتيب التي رآهما من قبل.	مجموعتان متماثلتان من الكروت مرسوم عليها .	يقوم الباحث بشرح التعليمات للطفل . – يقوم الباحث بوضع كارتين على المنضدة . – يقوم الباحث برفع الكارتين . – يقوم الباحث بإعطاء الطفل أربع كروت من بينهم كارتين مماثلين للكارتين السابقين. – يقوم الطفل بالتعرف على الكارتين و وضع الكارتين على المنضدة بنفس الترتيب.	التعزيز، الانتباه، التغذية الراجعة.

الجلسة الثالثة و الثلاثون:

المهارة	الهدف	الأدوات	الإجراءات	الفنيات
التآزر البصري الحركي	-أن يمشي الطفل داخل المتاهة دون لمس الإطار.	ورق مرسوم عليه متاهات عرضها ٤سم داخل كل متاهة صورتين – أقلام رصاص.	– يقوم الباحث بتوصيل الصورتين دون لمس جانبي المتاهة . – يقوم الطفل بعمل نفس الشئ .	الانتباه ،النمذجة، التعزيز ،والتكرار.

راحة ٥ دقائق				
العلاقات المكانية	-أن يصل الطفل بين الدائرتين وفقا للنموذج دون خطأ.	ورق مرسوم عليه مجموعتين كل مجموعة ٦ دوائر – أقلام	يقوم الباحث بتوصيل دائرتين. يقوم الطفل بتوصيل نفس الدائرتين بالمجموعة الأخرى.	النمذجة، الانتباه، المساعدة ، التكرار ، التعزيز .
راحة ٥ دقائق				
الذاكرة البصرية	-أن يضع الطفل الكارتين بعد التعرف عليهما من بين أربع كروت بنفس الترتيب التي رآهما من قبل.	مجموعتان متماثلتان من الكروت مرسوم عليها رسوم مختلفة الشكل ولها نفس اللون والحجم.	– يقوم الباحث بشرح التعليمات للطفل . – يقوم الباحث بوضع كارتين على المنضدة . يقوم الباحث برفع الكارتين . – يقوم الباحث بإعطاء الطفل أربع كروت من بينهم كارتين مماثلين للكارتين السابقين. – يقوم الطفل بالتعرف على الكارتين و وضع الكارتين على المنضدة بنفس الترتيب.	التعزيز، الانتباه، التغذية الراجعة، الحوار والمناقشة.

الجلسة الرابعة و الثلاثون:

المهارة	الهدف	الأدوات	الإجراءات	الفنيات
التآزر البصري الحركي	-أن يمشى الطفل داخل المتاهة دون لمس الإطار.	ورق مرسوم عليه متاهات عرضها ٣سم – أقلام رصاص	يقوم الباحث بتوصيل الصورتين دون لمس جانبي المتاهة . – يقوم الطفل بعمل نفس الشئ	الانتباه ،النمذجة، التعزيز ،والتكرار.
راحة ٥ دقائق				
العلاقات المكانية	-أن يصل الطفل بين الدائرتين وفقا للنموذج دون خطأ	ورق مرسوم عليه مجموعتين كل مجموعة ٩ دوائر – أقلام.	يقوم الباحث بتوصيل دائرتين. يقوم الطفل بتوصيل نفس الدائرتين بالمجموعة الأخرى.	النمذجة، الانتباه، المساعدة ، التكرار ، التعزيز .

راحة ٥ دقائق				
الذاكرة البصرية	–أن يضع الطفل الكارتين بعد التعرف عليهما من بين أربع كروت بنفس الترتيب التي رآهما من قبل.	مجموعتان متماثلتان من الكروت مرسوم عليها رسوم مختلفة اللون ولها نفس الشكل والحجم.	– يقوم الباحث بشرح التعليمات للطفل . – يقوم الباحث بوضع كارتين على المنضدة . – يقوم الباحث برفع الكارتين . – يقوم الباحث بإعطاء الطفل أربع كروت من بينهم كارتين مماثلين للكارتين السابقين. – يقوم الطفل بالتعرف على الكارتين و وضع الكارتين على المنضدة بنفس الترتيب.	التعزيز، الانتباه، التغذية الراجعة، الحوار والمناقشة.

الجلسة الخامسة والثلاثون:

المهارة	الهدف	الأدوات	الإجراءات	الفنيات
التآزر البصري الحركي	–أن يمشى الطفل داخل المتاهة دون لمس الإطار.	ورق مرسوم عليه متاهات عرضها ٢سم – أقلام رصاص	يقوم الباحث بتوصيل الصورتين دون لمس جانبي المتاهة . – يقوم الطفل بعمل نفس الشئ .	الانتباه ،النمذجة، التعزيز ،والتكرار.
راحة ٥ دقائق				
العلاقات المكانية	–أن يصل الطفل بين الدائرتين وفقا للنموذج دون خطأ	ورق مرسوم عليه مجموعتين كل مجموعة ٩نجوم صغيرة – ورق مرسوم عليه مجموعتين كل مجموعة ٩نقاط صغيرة – أقلام	يقوم الباحث بتوصيل دائرتين. يقوم الطفل بتوصيل نفس الدائرتين بالمجموعة الأخرى.	النمذجة، الانتباه، المساعدة ، التكرار ، لعب الدور .
راحة ٥ دقائق				

الذاكرة البصرية	-أن يضع الطفل الكارتين بعد التعرف عليهما من بين أربع كروت بنفس الترتيب التي رآهما من قبل.	مجموعتان متماثلتان من الكروت مرسوم عليها رسوم مختلفة الحجم ولها نفس اللون والشكل.	- يقوم الباحث بشرح التعليمات للطفل . - يقوم الباحث بوضع كارتين على المنضدة . - يقوم الباحث برفع الكارتين. - يقوم الباحث بإعطاء الطفل أربع كروت من بينهم كارتين مماثلين للكارتين السابقين. - يقوم الطفل بالتعرف على الكارتين و وضع الكارتين على المنضدة بنفس الترتيب.	التعزيز ، الانتباه ، التغذية الراجعة ، الحوار والمناقشة .

الجلسة السادسة و الثلاثون:

المهارة	الهدف	الأدوات	الإجراءات	الفنيات
التآزر البصري الحركي	-أن يمشي الطفل داخل المتاهة دون لمس الإطار.	ورق مرسوم عليه متاهات عرضها ١سم – أقلام رصاص	- يقوم الباحث بتوصيل الصورتين دون لمس جانبي المتاهة . - يقوم الطفل بعمل نفس الشئ .	الانتباه ،النمذجة، التعزيز ،والتكرار
راحة ٥ دقائق				
العلاقات المكانية	-إن يصل الطفل بين الدوائر وفقا للنموذج دون خطأ .	ورق مرسوم عليه مجموعتين كل مجموعة ٩نجوم صغيرة – ورق مرسوم عليه مجموعتين كل مجموعة ٩نقاط صغيرة – أقلام.	يقوم الباحث بتوصيل الدوائر صانعا أكثر من خط . يقوم الطفل بتوصيل نفس الدوائر بالمجموعة الأخرى.	الانتباه، التكرار ، الحوار والمناقشة ، التعزيز.
راحة ٥ دقائق				

الذاكرة البصرية	–أن يضع الطفل الخرزتين في العصا بعد التعرف عليهما من بين أربع خرزات بنفس الترتيب الذي رآهما من قبل.	مجموعتان متماثلتان من الخرز مختلفة الحجم واللون والشكل – عصيان خشبية.	– يقوم الباحث بشرح التعليمات للطفل . – يقوم الباحث بوضع خرزتين فى العصا ثم يخفى العصا بالخرزتين . – يقوم الطفل بوضع الخرزتين فى العصا بنفس الترتيب.	التعزيز ، الانتباه ، التغذية الراجعة ، الحوار والمناقشة .

اولاً : مقدمة الدراسة:

يحد الكشف والتدخل المبكر لذوى صعوبات التعلم النمائية من الآثار السلبية التي نسعى جاهدين إلى تلافيها لما لها من خطورة تأثيرها على الانجاز الأكاديمي للطفل و شخصيته.

لذا سوف يقوم الباحث بعمل برنامج للحد من القصور في بعض المهارات البصرية لأطفال الروضة من ذوى صعوبات التعلم النمائية.

ثانياً: مشكلة الدراسة:

وتتلخص مشكلة الدراسة في محاولة الإجابة عن التساؤلات الآتية :

هل توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات أطفال المجموعتين الضابطة والتجريبية على اختبارات المهارات البصرية لصالح المجموعة التجريبية بعد تطبيق البرنامج ؟

أ- هل توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات أطفال المجموعتين الضابطة والتجريبية على اختبار تذكر الخرز لصالح المجموعة التجريبية بعد تطبيق البرنامج؟

ب- هل توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات أطفال المجموعتين الضابطة والتجريبية على اختبار التآزر البصري الحركي لصالح المجموعة التجريبية بعد تطبيق البرنامج ؟

ج- هل توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات أطفال المجموعتين الضابطة والتجريبية على اختبار العلاقات المكانية لصالح المجموعة التجريبية بعد تطبيق البرنامج ؟

هل توجد فروق داله إحصائياً بين متوسطي درجات أطفال المجموعة التجريبية علي اختبارات المهارات البصرية في القياسين القبلى و البعدي لصالح القياس البعدى ؟

أ- هل توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات أطفال المجموعة التجريبية علي اختبار تذكر الخرز في القياسين القبلى و البعدي لصالح القياس البعدى ؟

ب-هل توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات أطفال المجموعة التجريبية علي اختبار التأزر البصري الحركي في القياسين القبلى و البعدي لصالح القياس البعدى ؟

ج - هل توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات أطفال المجموعة التجريبية علي اختبار العلاقات المكانية في القياسين القبلى و البعدي لصالح القياس البعدى ؟

هل توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات أطفال المجموعة التجريبية علي اختبارات المهارات البصرية في القياسين البعدي والتتبعي ؟

أ- هل توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات أطفال المجموعة التجريبية علي اختبار تذكر الخرز في القياسين البعدي والتتبعي ؟

ب- هل توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات أطفال المجموعة التجريبية علي اختبار التأزر البصري الحركي في القياسين البعدي والتتبعي ؟

ج-هل توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات أطفال المجموعة التجريبية علي اختبار العلاقات المكانية في القياسين البعدي والتتبعي ؟

ثالثاً : أهمية الدراسة :

يعتبر موضوع الدراسة موضوعا متعدد الجوانب والأبعاد ،ذلك انه يمس عدد من التخصصات المختلفة ، فهو ذو بعد معرفي كونه يتناول متغيرات ببعض العمليات العقلية كالذاكرة والعلاقات

المكانية والتآزر البصري الحركي ومن جهة أخرى فهو ذو بعد تربوي تعليمي إذ يهتم بواحدة من الفئات الخاصة الموجودة داخل المنظومة التعليمية ولذا فهو يحتاج إلى خدمة نوعية متخصصة.

الأهمية النظرية :

١- دراسة فئة من الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة ألا وهم الأطفال الذين يعانون من صعوبات التعلم النمائية.

٢- الكشف المبكر عن صعوبات التعلم النمائية وكيفية التدخل المبكر للتغلب عليها و تقديم تراثا نظريا يفيد هذا المجال .

٣- يمكن الاستفادة من هذه الدراسة في ميادين مختلفة مثل التربية الخاصة ، علم النفس التعليمي .

الأهمية التطبيقية :

- بناء برنامج للتدخل المبكر لتنمية المهارات البصرية لأطفال الروضة ذوي صعوبات التعلم النمائية قد يفيد المتعاملين مع أطفال الروضة ذوي صعوبات التعلم النمائية (أولياء الأمور . المدرسون . الأخصائيون- معلمات رياض الأطفال) إذا ما ثبت فاعلية البرنامج.

رابعاً : أهداف الدراسة:

يهدف البحث الحالي إلى تحقيق الأهداف التالية :

١. إعداد وتطبيق برنامج لتحسين (الذاكرة البصرية ، التآزر البصري الحركي ، العلاقات المكانية البصرية)لأطفال الروضة من ذوى صعوبات التعلم النمائية .
٢. التأكد من فاعلية برنامج تدخل مبكر للحد من القصور في بعض المهارات البصرية لأطفال الروضة ذوي صعوبات التعلم النمائية.

خامساً : مصطلحات الدراسة:

برنامج Program:

التعريف الإجرائي للبرنامج :

مجموعة من الأنشطة التي تتمثل في (الذاكرة البصرية ، التآزر البصري الحركي ، العلاقات المكانية البصرية) وتهدف تلك الأنشطة إلى تنمية المهارات البصرية لأطفال الروضة ذوي صعوبات التعلم النمائية وتنفذ باستراتيجيات مختلفة في مدة زمنية محددة ولها أسلوب للتقويم.

التدخل المبكر *Early Intervention:*

التعريف الإجرائي للتدخل المبكر :

التدخل المبكر هو تقديم أنشطة مختلفة فى المهارات البصرية للحد من القصور في المهارات البصرية لأطفال الروضة ذوي صعوبات التعلم النمائية.

المهارات البصرية:

التعريف الإجرائى للمهارات البصرية:

هي تمكن الطفل من تذكر المثيرات البصرية والقدرة على القيام بالمهام التي تتطلب تآزر بصري حركي بالإضافة إلى إدراك العلاقات المكانية بصورة مناسبة لسنه وتعميمها لممارستها في الحياة اليومية والدراسية.

صعوبات التعلم النمائية :

التعريف الإجرائى لصعوبات التعلم النمائية:

هي صعوبات التعلم التي تنتج من صعوبات بصرية (الذاكرة البصرية – التآزر البصري الحركي – العلاقات البصرية)التي تظهر في مرحلة الروضة مما يؤثر على التعلم الاكاديمى للطفل .

طفل الروضة:

التعريف الإجرائى لطفل الروضة:

هم الأطفال الذين تتراوح أعمارهم من (٥-٦) سنوات وملتحقين بمرحلة رياض الأطفال.

منهج الدراسة و إجراءاتها :

استخدم الباحث المنهج التجريبي .

عينة الدراسة :

تم اختيار عينة الدراسة من روضة مدرسة جاردن سكول / إدارة حدائق القبة .

تكونت عينة الدراسة من (١٠) أطفال (الذين لديهم صعوبات تعلم نمائية ولديهم قصور في بعض المهارات البصرية) مقسمة إلى (٥) أطفال كمجموعة تجريبية و(٥) أطفال كمجموعة ضابطة في الفئة العمرية (٥-٦) سنوات.

أدوات الدراسة :

استخدم الباحث في هذه الدراسة الأدوات التالية:

١- استمارة بيانات الأولية .

٢- اختبار رسم الرجل.

٣- قائمة صعوبات التعلم النمائية لأطفال الروضة.

٤- اختبار تذكر الخرز (اختبار فرعى من مقياس ستانفورد – بينيه "الصورة الرابعة ").

٥- اختبار التآزر البصري الحركي (اختبار فرعى من الاختبار النمائي للإدراك البصري).

٦- اختبار العلاقات المكانية(اختبار فرعى من الاختبار النمائي للإدراك البصري).

٧- برنامج تدخل مبكر للحد من القصور فى بعض المهارات البصرية لأطفال الروضة ذوى صعوبات التعلم النمائية.

الأساليب الإحصائية:

- المتوسط الحسابي.
- الانحراف المعياري.
- مان ويتنى .

٨- ويلكوكسون.

نتائج الدراسة :

١- تحقق صحة الفرض الأول بإنه توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات أطفال المجموعتين الضابطة والتجريبية على اختبارات المهارات البصرية لصالح المجموعة التجريبية بعد تطبيق البرنامج .

أ- "توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات أطفال المجموعتين الضابطة والتجريبية على اختبار تذكر الخرز لصالح المجموعة التجريبية بعد تطبيق البرنامج"

ب- "توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات أطفال المجموعتين الضابطة والتجريبية على اختبار التآزر البصري الحركي لصالح المجموعة التجريبية بعد تطبيق البرنامج"

ج- "توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات أطفال المجموعتين الضابطة والتجريبية على اختبار العلاقات المكانية لصالح المجموعة التجريبية بعد تطبيق البرنامج"

٢-تحقق صحة الفرض الثالث بأنه توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات أطفال المجموعة التجريبية علي اختبارات المهارات البصرية في القياسين القبلى و البعدي لصالح القياس البعدى .

أ- " توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات أطفال المجموعة التجريبية علي اختبار تذكر الخرز في القياسين القبلى و البعدي لصالح القياس البعدى"

ب- " توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات أطفال المجموعة التجريبية علي اختبار التآزر البصري الحركي في القياسين القبلى و البعدي لصالح القياس البعدى "

ج - " توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات أطفال المجموعة التجريبية علي اختبار العلاقات المكانية في القياسين القبلى و البعدي لصالح القياس البعدى "

٣-تحقق صحة الفرض الثانى بأنه لا توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات أطفال المجموعة التجريبية علي اختبارات المهارات البصرية في القياسين البعدي والتتبعي .

أ-" لا توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات أطفال المجموعة التجريبية علي اختبار تذكر الخرز في القياسين البعدي والتتبعي "

ب-" لا توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات أطفال المجموعة التجريبية علي اختبار التأزر البصرى الحركى في القياسين البعدي والتتبعي "

" لا توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات أطفال المجموعة التجريبية علي اختبار العلاقات المكانية في القياسين البعدي والتتبعي "

Ain Shams University

Institute of Post-graduate Childhood Studies

Department of Child Psychological Studies

"The Effectiveness Of Early Intervention Programme For Restricting Shortness In Some Visual Skills Of The Developmental Learning Disabilities Kindergartens"

A Thesis Statement

Submitted In Partial Fulfillment of the Requirements for Master Degree in Psychological Childhood Studies

By

Hazem Mohamed Abdel Aaal Mahmoud

Supervised By

Dr./ Asmaa Abdel Aal Al-Gabry

Professor of Psychology – Institute of Post-graduate Childhood Studies - Ain Shams University

Dr./ Ali Abdel Tawab Etiman

Assistant Professor in Dep. of Kindergarten – Faculty of Human Study-Women – Al-Azhar University

2013

Introduction:

In fact, detection and early intervention of those with developmental learning disabilities restricts the negative effects we seek to avoid in order to reduce their risks on child's personality and academic achievement.

Hence, the researcher has designed a program for restricting shortness in some visual skills of the kindergarten children with developmental learning disabilities.

Study Problem:

The study problem is defined in answering the following inquiries:

- Are there significant statistical differences between average scores of children of the control group and the experimental group on visual skills tests, in favor of the experimental group post application of program?
  A. Are there significant statistical differences between average scores of children of the control/ experimental group on remembering beads test, in favor of the experimental group post application of program?
  B. Are there significant statistical differences between average scores of children of the control/ experimental group on visual-motional collaboration test, in favor of the experimental group post application of program?

C. Are there significant statistical differences between average scores of children of the control/ experimental group regarding the spatial relations test, in favor of the experimental group post application of program?

- Are there significant statistical differences between average scores of children of the experimental group children on visual skills test pre/post measurement, in favor of the post measurement?

A. Are there significant statistical differences between average scores of children of the experimental group children on remembering beads test pre/post measurement, in favor of the post measurement?

B. Are there significant statistical differences between average scores of children of the experimental group children regarding the visual-motional collaboration test pre/post measurement, in favor of the post measurement?

C. Are there significant statistical differences between average scores of children of the experimental group children regarding the spatial relations test pre/post measurement, in favor of the post measurement?

- Are there significant statistical differences between average scores of children of the experimental group children on visual skills test post/follow up measurement?

A. Are there significant statistical differences between average scores of the experimental group children on remembering beads test post/follow up measurement?
B. Are there significant statistical differences between average scores of the experimental group children on visual-motional collaboration test in post/follow up measurement?
C. Are there significant statistical differences between average scores of the experimental group children on spatial relations test in post/follow up measurement?

Study Significance:

This present study thesis is a multi-aspects and dimensions thesis, for touching several various specialties with examination. It tackles with variables of mental (intellectual) processes such as (memory – spatial relations – visual-motional collaboration). It also addresses the educational dimension by considering those with spatial needs.

The Theoretical significance:

1. Examining children with special needs category who are suffering development learning disabilities.
2. Early detection of these development learning disabilities and approaches of intervention.
3. This study could be beneficial in various domains such as special education and educational psychology.

The Applied Significance:

The study significance is crystallized in designing a program for early intervention, in attempt to develop the visual skills of the kindergarten children with development learning disabilities. The study could be also useful for teachers – parents – professionals-practitioners and teachers of kindergarten stage.

Study Objectives:

1. Preparing and applying a program for improving (visual memory – visual-motional collaboration –spatial relations) of kindergarten stage.
2. Checking validity of the effectiveness of an early intervention program for restricting shortness of visual skills of the kindergarten children development learning disabilities.

Study Terminology:

- Program
- Early Intervention
- Visual Skills
- Developmental Learning Disabilities
- Kindergarten Child

Study Results:

1- The first hypothesis has proved its validity as there significant statistical differences between average scores of children of the control group and the

experimental group on visual skills tests, in favor of the experimental group post application of program.

A. There are significant statistical differences between average scores of children of the control/ experimental group on remembering beads test, in favor of the experimental group post application of program?

B. There are significant statistical differences between average scores of children of the control/ experimental group on visual-motional collaboration test, in favor of the experimental group post application of program?

C. There are significant statistical differences between average scores of children of the control/ experimental group regarding the spatial relations test, in favor of the experimental group post application of program?

2- The third hypothesis is approved that there are significant statistical differences among the average scores of the experimental group children on the visual skills tests regarding the pre/post measurement, in favor of the post measurement.

A- There are significant statistical differences among the average scores of the experimental group children on the remembering beads test in pre/post measurement, in favor of the post measurement.

B- There are significant statistical differences among the average scores of the experimental group children on the visual-motional

collaboration test in pre/post measurement, in favor of the post measurement.

C- There are significant statistical differences among the average scores of the experimental group children on the spatial relations test in pre/post measurement, in favor of the post measurement.

3- The second hypothesis is approved that there are no significant statistical differences among the average scores of the experimental group children on visual skills tests regarding the post/following up measurement.

A. There are no significant statistical differences among the average scores of the experimental group children on the remembering beads test in post/following up measurement.

B. There are no significant statistical differences among the average scores of the experimental group children on the visual-motional collaboration test in post/following up measurement.

C. There are no significant statistical differences among the average scores of the experimental group children on the spatial relations test in post/following up measurement.