تصميم برنامج تعليمي لعلاج صعوبات التعلم النمائية – صعوبات الانتباه مثالا–
(دراسة ميدانية بالبويرة وعنابة).

Planning an educational program for the treatment of the disabilities developmental - attention disabilities as example-
(Field study in bouira and annaba)

أ. جـلاب مصـباح (جامعة المسيلة)
Email : djellab.mosbah@yahoo.fr

د. مجاهدي الطاهر (جامعة المسيلة)
Email : tahar20061974@yahoo.fr

مجلة البحوث والدراسات الإنسانية العدد 12–2016 ص ص 226–252

Abstract :

This study addresses the important topic of school subjects learning disabilities, which is one of the modern concerns in the global educational system, particularly in Algeria. The pupils became latecomers enjoy critical curriculum, both in terms of design and education programs planned or where ensure therapeutic intervention in order to provide special education services to these students. So I tried this study to ensure the effectiveness of one of the therapeutic educational programs designed specifically for this category, which is a program designed for the treatment of attention disabilities.

***Keywords**: planning, Learning disabilities, education program, attention disabilities.*

الملخص

تتناول هذه الدراسة موضوعا هاما من المواضيع المدرسية وهو صعوبات التعلم، الذي يعتبر من الاهتمامات الحديثة في المنظومة التربوية العالمية وخاصة في الجزائر. إذ أصبح التلاميذ المتأخرين دراسيا يحظون بأهمية بالغة، سواء من حيث تصميم البرامج التعليمية وتخطيطها أو من حيث التكفل والتدخل العلاجي قصد تقديم خدمات التربية الخاصة لهؤلاء التلاميذ، لذلك حاولت هذه الدراسة التأكد من فعالية واحد من البرامج التعليمية العلاجية المصممة خصيصا لهذه الفئة، قصد توفير برنامج علاجي مصمم يتوافق والبيئة التعليمية الجزائرية لتقديم خدمات للتلاميذ الذين لا يستطيعون مسايرة زملائهم العاديين، بإيجاد وسيلة تعليمية خاصة لمساعدة المعلم والمدرسة وبعث التربية الخاصة في مدرستنا وإعداد مناهج لغير العاديين. وتتمثل هذه الخدمة في دراستنا في تصميم برنامج لعلاج صعوبات الانتباه (من إعداد الباحث).

الكلمات الدالة: تصميم، برنامج تعليمي، صعوبات التعلم النمائية، صعوبات الانتباه.

مقدمة: توالت النظريات العلمية التي تناولت موضوع صعوبات التعلم عند التلاميذ، منها الأكاديمية والتربوية والنفسية وحتى الطبية المتخصصة في دراسات الدماغ ووظيفته. وقد باتت هذه الظاهرة التعليمية من القضايا المعاصرة التي خصصت لها بعض الحكومات في بعض الدول العربية ميزانيات محددة وموارد بشرية وطاقات فكرية كما هو مفترض ومعمول به في الدول العربية. وقد شملت الأبحاث كل أنواع صعوبات التعلم بما فيها الصعوبات النمائية التي تشمل على الانتباه والذاكرة والإدراك والتفكير واللغة الشفوية، إن العديد من الأبحاث العلمية - التربوية والنفسية قد خصصت مجالا واسعا لتناول موضوع التحصيل الأكاديمي للطلاب الذين يعانون من نقص الانتباه بحيث تم ربط خصائص هذا الاضطراب بمظاهر صعوبات التعلم كون الانتباه هو المركز الأول والأساسي في عملية التعلم. وقد اعتبر العاملون في مجال التربية والتعليم أن الانتباه ونقصه أو تشتته هو من أهم الأسباب الرئيسية في صعوبات التعلم التي يعاني منها بعض التلاميذ، وتظهر في أغلب الأحيان في شكل صعوبات في القراءة والفهم والتحليل مع صعوبات متعلقة بالذاكرة والتحليل في الرياضيات بالإضافة إلى صعوبات في الإدراك بشكل عام.

إشكالية الدراسة: إن صعوبات التعلم من الموضوعات التي حظيت باهتمام كبير منذ أواخر القرن الماضي من طرف المختصين في التربية الخاصة، بدورها أولت الجزائر أهمية للتكفل بالتلاميذ الذين يعانون تأخرا مدرسيا أو صعوبات في التعلم بفتح أقسام التعليم المكيف، واهتمت كذلك بالبحوث التربوية في نفس المجال خاصة البحوث والدراسات الميدانية بهدف التدخل للحد من مشاكل الرسوب والتسرب المرتفعين ومن مشكلات الإهدار المدرسي عموما والتي تمس بمصداقية وفعالية النظام التربوي ككل(**1**). ففي

الولايات المتحدة الأمريكية لم يبدأ تقديم الخدمات التعليمية لذوي صعوبات التعلم إلا في منتصف الستينات، عندما أعلن مفهوم صعوبات التعلم من طرف(كيرك Kirk) سنة 1963 كمفهوم أساسي في مجال التربية الخاصة. ويضيف (هاردمان Hardmen) سنة 1993 إن هذا المجال لم يحصل على حقه من الاهتمام، وقد بدأ ينمو نموا مطردا وغير متوازي مع مجالات التربية الخاصة الأخرى(**2**). أما في المجتمعات العربية " فقد بدأ الاهتمام بهذه الفئة يظهر جليا منذ عقدين من الزمن حيث أنشئت المراكز المتخصصة، وبدأ التحديد الدقيق الواضح لمفهوم صعوبات التعلم وكذلك المحددات الأساسية لتشخيصه، وقدمت البرامج التدريبية المتعددة لعلاج هذه الصعوبات بشقيها النمائي والأكاديمي"(**3**). وفي الجزائر فقد بدأ الاهتمام بهذه الفئة في المجال التعليمي مع مطلع الثمانينات، من خلال صدور أول منشور وزاري ينظم أقسام التربية الخاصة (التعليم المكيف)(**4**). "وقد أولت وزارة التربية الوطنية اهتماما خاصا لهذا الجانب، وأحدثت ما يسمى بالتعليم المكيف الذي يتكفل بهذه الفئة من التلاميذ. وكونت لها معلمين متخصصين وفتحت أقسام تستقبلهم ويمنح لهم فيها تعليم نوعي ومتميز يراعي صعوبات التعلم لديهم (**5**). مما يدل على أن هذا النوع من الرعاية كان متأخرا في الدول العربية والجزائر واحدة منها، مقارنة بالجهود البحثية التي قدمت خدمات التعليم الخاص لهذه الفئة على المستوى العالمي.

صعوبات التعلم النمائية هي تلك المهارات التي يحتاجها كل طفل بهدف التحصيل في الموضوعات الأكاديمية، فلكي يتعلم الطفل الكتابة لابد أن تكون لديه مسبقا مهارات ضرورية في الإدراك والتناسق الحركي وخاصة تناسق حركة العين واليد والذاكرة وأيضا يحتاج لتطوير مهارات أخرى لتتم عملية الكتابة إلى تطوير التمييز البصري و

السمعي وذاكرة سمعية وبصرية. وإذا عجز الطفل عن تطوير تلك المهارات أو اضطربت تلك الوظائف بدرجة كبيرة ولم يستطيع الطفل تعويضها من خلال وظائف أخرى، عندئذ تكون لديه صعوبة في تعلم الكتابة أو التهجئة أو إجراء العمليات الحسابية، فالمهارات النمائية سابقة للمهارات الأكاديمية، وتظهر كثيرا من الصعوبات قبل الدخول إلى المدرسة، وتكتشف تلك الصعوبات بعد الفشل في تعلم الموضوعات الأكاديمية في المدرسة. – يعرفها "جمال مثقال"<<هي الاضطرابات في الوظائف والمهارات الأولية التي يحتاجها الفرد بهدف التحصيل في الموضوعات الأكاديمية كمهارات الانتباه الإدراك والذاكرة والتناسق الحركي>> (**6**). وتشمل ما يلي: الانتباه والإدراك والذاكرة والتفكير واللغة الشفهية. إذ يفسر الكثير من المعلمين فشل تلاميذهم في فهم المادة الدراسية وعدم تحصيلهم فيها تحصيلا جيدا إلى نقص الانتباه أو عجزه، فالانتباه عنصر هام في العملية التعليمية، وهو أكبر مشكلة تواجه المختصين في ميدان التربية الخاصة، لذلك تناولوا هذا الموضوع بالدراسة والبحث، وتوصلوا إلى نتائج ميدانية ساعدت في حل الكثير من مشكلات الانتباه. بعرفه (كيرك وكلفنت Kirk & Kalvente 1988) هو<<عملية انتقائية لجلب المثيرات ذات العلاقة وجعلها مركز للوعي>>. ويعرفه (إريكسن وويه Erickson & Ouih 1985) <<بأنه التركيز الواعي للشعور على منبه واحد فقط وتجاهل المنبهات الأخرى الموجودة معه، ويطلق عليه الانتباه المركز أو الانتقائي>> (**7**). وبشكل عام فإن الانتباه يعني قدرة الفرد على اختيار مثير محدد والاستمرار في عملية التركيز عليه، وأن العجز في الانتباه يعني عدم قدرة الفرد على الاستمرار في التركيز على مثير محدد ولفترة محددة، وذلك إما لنشاط حركي زائد لديه، أو أن هناك مثيرات متنوعة وهامة لديه، أو أن الطفل لديه صعوبة خاصة في الانتباه.

<<إن نقص الانتباه يتجلى في عدم القدرة على الاستدعاء السريع للانتباه وصعوبة الاحتفاظ به مع تشتته عند دخول أي مثير خارج دائرة انتباه الفرد مما يفقده القدرة على غربلة المثيرات. وأما النشاط الزائد فيتجلى في مجموعة من السلوكات المشاهدة والتي تتسم بالحركة الزائدة عن الحد المسموح به والمعتاد، ولذا يلاحظ على ذوي النشاط الزائد فقدان الاتزان الحركي في تصرفاتهم خاصة المحيط المدرسي>> (**8**).

<<إذ يعتبر الانتباه من أهم المواضيع المتغيرة بين الأفراد، بعض التلاميذ يظهرون قدرة على التركيز وفعالية خلال فترة طويلة، لكن البعض لا يتمكنون من تثبيت انتباههم أكثر من 10 إلى 15 دقيقة>> (**9**). ومن بين استراتيجيات علاج صعوبات الانتباه نجد- التدريب على تركيز الانتباه: أي توجيه انتباه التلميذ نحو المثيرات المهمة ذات العلاقة بموضوع الدرس، وترك باقي المثيرات على هامش الشعور من خلال:- لفت انتباه التلميذ إلى المثيرات الهامة حتى يركز عليها ويترك غيرها، كأن يقول المعلم للتلاميذ: انتبهوا إلى النقاط الرئيسية ثم يكتبها على السبورة ويستطرد في شرحها.- تبسيط المثيرات المقدمة وتقليل عددها و إزالة تعقيداتها حتى يستطيع أن ينتبه إليها ويلم بها و يستوعبها.- زيادة تركيز التلميذ على المثيرات المهمة بتلوينها أو وضع خطوط تحتها، كما هو الحال في الحروف الهجائية والأقوال المأثورة.- استخدام المثيرات والخبرات الجديدة وغير المألوفة، حتى تلفت انتباه التلميذ لأن التعود على المثيرات يجعل التلميذ يملها.- توظيف أكثر من حاسة ونشاط في الانتباه مثل الاستعانة بالعين والسمع في تعلم القراءة والكتابة، إضافة إلى اللمس في الدروس العلمية والفنية. - زيادة مدة الانتباه: من خلال ما يلي:- أن يحدد المعلم بالضبط ما يجب القيام به وتحقيقه في صورة هدف إجرائي يسهل تحديد وتقويمه.- توفير فترات راحة بين مهام

التدريب على زيادة الانتباه، لأن التمرين الموزع أفضل من التمرين المتصل.- العمل على تعزيز ومكافأة الزيادة في مدة الانتباه بالتشجيع المادي والمعنوي.- استخدام المعلم ساعة توقيت لقياس مدة الانتباه لدى التلميذ.- زيادة المرونة في نقل الانتباه: ويتضمن الإجراءات التالية: - إعطاء وقت كاف لانتقال انتباه التلميذ من مثير لآخر بعد أن يستوعب المفهوم الدال عليه، ويقدم له مفهوم آخر بمثير آخر. - التقليل التدريجي من مدة انتقال الانتباه من مثير لآخر بعد أن يتم تدريب التلميذ على ذلك.- تحسين تسلسل عملية الانتباه: يقصد بها أن يركز التلميذ حواسه وذهنه في مثيرات متتابعة عبر زمن تقديم الخبرة أو الخبرات التعليمية بحيث يصل في النهاية إلى إلمام متكامل وفهم شامل لها، بإتباع ما يلي:- زيادة عدد الفقرات التعليمية التي ينته إليها التلميذ تدريجيا- وضع عناصر المهمة العلاجية المطلوبة و زيادة مدة الانتباه إليها في شكل وحدات يسهل تعلمها- التكرار والتدريب حتى يستطيع التلميذ السيطرة على المهمة التعليمية **(10).**

وفي إطار التكفل بذوي صعوبات التعلم في البيئة التربوية المحلية أولت الجزائر أهمية بالغة للتلاميذ الذين يعانون تأخرا مدرسيا أو صعوبات في التعلم بفتح أقسام خاصة، لإيجاد بدائل تعليمية تساعد على تجاوز مشكلات هؤلاء التلاميذ والتقليل من ظاهرة التسرب المدرسي وضياع التلاميذ، فأوجدت ما يسمى "بيداغوجية التعليم المكيف"، التي تعتمد على تكييف البرنامج العادي ليلائم قدرات التلاميذ. وهذا ما أكده احتكاكنا المباشر بالمدارس والمعلمين المختصين في تدريس ذوي صعوبات التعلم. الذين أكدوا لنا أن طريقة تدريس هذه الفئة لا تتناسب ومشكلاتهم. كون هذه الفئات غير متجانسة فلكل فئة مشكلاتها سواء السلوكية أو المعرفية، مما يعني أن التدخل العلاجي

يقتضي برامج تعليمية خاصة لكل فئة على حدا. وهو ما تبنته العديد من دول العالم الرائدة في هذا المجال حسب إطلاعنا، خاصة في كندا والولايات المتحدة الأمريكية وبعض دول المشرق العربي التي خطت خطوات في هذا المجال.

وقد أظهرت البرامج التعليمية فعالية في علاج صعوبات الانتباه وهذا ما أثبتته الجهود البحثية والتجارب التي طبقتها عديد الدول من خلال مجهودات الأخصائيين والباحثين في مجال وضع البرامج التعليمية لهذه الفئة، وكمثال على ذلك البرنامج التدريبي الذي قدمه (أحمد حسن محمد عاشور 2007) هدفت الدراسة إلى إعداد برنامج تدريبي لعلاج جوانب القصور في عملية الانتباه والإدراك وعملياتهما الفرعية لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، والتحقق من مدى فاعلية البرنامج التدريبي في علاج الصعوبات النمائية أو التخفيف من حدَّتها قدر الإمكان. تكونت عينة الدراسة من (60) تلميذا (25) ذكورا و(35) إناثا، قسموا إلى مجموعتين: تجريبية (30) و ضابطة (30). المستوى التعليمي الرابعة ابتدائي. منهج الدراسة: هو المنهج التجريبي. وتوصلت نتائج الدراسة إلى أنه توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة 0.01 و 0.05 في الانتباه السمعي والانتباه البصري**(11)** . وكذلك دراسة (محمد مقداد 2006) هدفت الدراسة إلى التكفل التربوي بالأطفال الذين يعانون من اضطراب عجز الانتباه المصحوب بفرط النشاط. المنهج المستخدم: هو المنهج العيادي وذلك باستخدام دراسة الحالة. على طفلة في السنة الثانية ابتدائي يبلغ عمرها (8 سنوات) وقد طبق عليها اختبار المصفوفات المتتابعة لقياس الذكاء من إعداد (رافن) وتحصلت على درجة مقدارها 25 من 35 ، أما درجة التحصيل الأكاديمي فقد كانت 41 من 100، بالإضافة إلى تطبيق قائمة اضطراب عجز الانتباه المصحوب بفرط النشاط، تبين

أنها تعاني من اضطراب عجز الانتباه المصحوب بفرط النشاط. تلقت التلميذة عددا من الدروس العلاجية الفردية التي هدفت إلى تنمية مهارة الانتباه وخفض الاندفاعية والنشاط الزائد، وقد كان عدد الدروس (08 أنشطة). ويحتوي كل نشاط على أدوات: مدة النشاط، الهدف، معيار إتقان النشاط مثل حصولها على 4 من 5 درجات في التمييز بين أصوات الآلات الموسيقية أي يختلف محك الإتقان من نشاط إلى آخر وعموما من 70% إلى 100%. دلت النتائج على أن الدروس العلاجية قد قدمت الكثير من النجاح وكانت فعالة في علاج حالة التلميذة على الرغم أن عدد الدروس لم يتجاوز 08 دروس، إلا أن مهارة الانتباه تمت تنميتها، كما تم خفض الاندفاعية والنشاط الزائد بصورة ملحوظة **(12)**. ودراسة (تركي بن عبد الله) هدف الدراسة إلى التعرف على الصعوبات الدراسية وتشتت الانتباه وتطوير خطة علاجية، لطفلة عانت من الصعوبات الدراسية وتشتت الانتباه. منهج الدراسة: هو منهج دراسة الحالة. إجراءات الخطة العلاجية: تم تصميم برنامج يتضمن مجموعة من التدريبات (12 تدريبا) لزيادة الرغبة في التركيز والانتباه. وتوصلت نتائج الدراسة إلى فعالية الخطة العلاجية من خلال التقدم الأكاديمي والشخصي بخفض التشتت والانتباه وزيادة التركيز بالعمل مع أفراد أسرتها**(13)**. وكذلك دراسة (عطاف العزة 2011) هدفت الدراسة إلى استقصاء فاعلية برنامج تدريبي للتدخل المبكر في علاج صعوبات التعلم النمائية لدى عينة من أطفال الروضة في بيت لحم. تكونت العينة النهائية للدراسة من (27) طفلا وطفلة يعانون من صعوبات التعلم النمائية في جميع أبعاد قائمة الكشف المبكر لصعوبات التعلم النمائية، وتم تقسيم العينة عشوائيا إلى مجموعتين: تجريبية وتكونت من (13) طفلا وطفلة، وضابطة وتكونت من (14) طفلا وطفلة، وطبق على أفراد

المجموعة التجريبية البرنامج التدريبي للتدخل المبكر لعلاج صعوبات التعلم النمائية لمدة ستة أسابيع بواقع (36) جلسة خلال الفصل الثاني للعام الدراسي 2011/2010 . وقد أسفر التحليل الإحصائي للبيانات عن النتائج التالية: - كانت أكثر أنواع صعوبات التعلم النمائية شيوعا لدى أطفال الروضة على الترتيب: (الصعوبات اللغوية والصعوبات المعرفية والصعوبات البصرية الحركية)، كما كانت صعوبات التعلم النمائية بأنماطها الثلاثة لدى الأطفال الذكور أعلى منها لدى الإناث. - وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة على قائمة الكشف المبكر لصعوبات التعلم النمائية بأبعادها الفرعية (الصعوبات اللغوية والصعوبات المعرفية والصعوبات البصرية الحركية) لصالح أطفال المجموعة التجريبية. - تشير النتائج إلى وجود أثر للبرنامج التدريبي في خفض صعوبات التعلم النمائية، وعدم وجود أثر دال إحصائيا في خفض صعوبات التعلم النمائية لدى الأطفال نظرا للتفاعل بين البرنامج التدريبي والجنس**(14)** .. وتندرج دراستنا ضمن البرنامج التعليمي الذي يعالج صعوبات التعلم النمائية وتحديدا مشكلات الانتباه وهو برنامج من إعداد الباحثان يتضمن:- صعوبة الانتباه الانتقائي للمثيرات.- صعوبة استمرار الانتباه للمثيرات. - صعوبة الانتباه لتسلسل المثيرات.— صعوبة نقل الانتباه من مهمة إلى أخرى. ويتكون محتوى البرنامج من ثلاثة عشرة (13) نشاطا لعلاج صعوبات الانتباه. وسنحاول من خلال هذه الدراسة التحقق من فاعلية البرنامج التعليمي المصمم خصيصا لعلاج هذه الفئة من أجل معرفة مدى تأثير هذا النوع من البرامج على تحصيل التلاميذ والرفع من قدراتهم الدراسية، وتجاوز بعض مشكلاتهم أو على الأقل التخفيف من حدتها وهو برنامج تعليمي معرفي لعلاج صعوبات الانتباه لدى التلاميذ

ذوي صعوبات التعلم النمائية. ومن المعطيات السابقة يمكن صياغة إشكالية دراستنا كما يلي:

التساؤل العام: - ما مدى فاعلية البرنامج التعليمي المعرفي في علاج صعوبات الانتباه؟

التساؤلات الجزئية:

1- هل للبرنامج التعليمي المعرفي فعالية في علاج صعوبات الانتباه الانتقائي للمثيرات؟

2- هل للبرنامج التعليمي المعرفي فعالية في علاج صعوبات استمرار الانتباه للمثيرات؟

3- هل للبرنامج التعليمي المعرفي فعالية في علاج صعوبات الانتباه لتسلسل المثيرات؟

4- هل للبرنامج التعليمي المعرفي فعالية في علاج صعوبات نقل الانتباه من مهمة إلى أخرى؟

فرضيات الدراسة:

1- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الانتباه الانتقائي للمثيرات بين متوسط درجات القياس البعدي للمجموعة التجريبية والضابطة بعد تطبيق البرنامج التعليمي المعرفي لصالح متوسط درجات المجموعة التجريبية.

2- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استمرار الانتباه للمثيرات بين متوسط درجات القياس البعدي للمجموعة التجريبية والضابطة بعد تطبيق البرنامج التعليمي المعرفي لصالح متوسط درجات المجموعة التجريبية.

3- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الانتباه لتسلسل المثيرات بين متوسط درجات القياس البعدي للمجموعة التجريبية والضابطة بعد تطبيق البرنامج التعليمي المعرفي لصالح متوسط درجات المجموعة التجريبية.

4- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في نقل الانتباه من مهمة إلى أخرى بين متوسط درجات القياس البعدي للمجموعة التجريبية والضابطة بعد تطبيق البرنامج التعليمي المعرفي لصالح متوسط درجات المجموعة التجريبية.

أهمية الدراسة: تتجلى أهمية الدراسة الحالية في توفير برنامج تعليمي في الانتباه مصمم خصيصا لهذه الفئة في البيئة التربوية الجزائرية لافتقار مناهجنا لمثل هذه البرامج والاستراتيجيات العلاجية وكذلك توجيه اهتمام المربين والأخصائيين والمشرفين على العملية التربوية إلى ضرورة التكفل بهذه الفئة (ذوي صعوبات الانتباه) وإعطائها حقها من الاهتمام والرعاية من خلال تكافؤ الفرص التعليمية.

أهداف الدراسة: - تجريب برنامج تعليمي علاجي للتغلب على بعض صعوبات التعلم النمائية لدى تلاميذ صعوبات التعلم في الانتباه. - بيان أثر البرنامج التعليمي في تطوير المستوى التحصيلي الدراسي لدى تلاميذ صعوبات التعلم.- توفير برنامج تعليمي علاجي لذوي صعوبات التعلم في مجال الانتباه.

التعريفات الإجرائية لمصطلحات الدراسة:

- تصميم: المقصود به بناء وإعداد اجراءات وخطوات وأنشطة البرنامج ليصبح جاهزا للتطبيق.

- البرنامج التعليمي: هو عملية مخططة ومنظمة تستهدف مجموعة من التلاميذ ذوي صعوبات تعلم نمائية.

- صعوبات التعلم النمائية: هي <<اضطراب في فاعلية الإدراك والانتباه والذاكرة والتفكير واللغة>> (**15**). ويقصد بصعوبات التعلم النمائية في هذه الدراسة تحديدا: صعوبات الانتباه.

- صعوبة الانتباه: <<تعني عدم قدرة الفرد على الاستمرار في التركيز على مثير محدد ولفترة محددة>> (**16**). وتعالج الدراسة صعوبات الانتباه الفرعية وهي: - صعوبة الانتباه الانتقائي للمثيرات – صعوبة استمرار الانتباه للمثيرات - صعوبة الانتباه لتسلسل المثيرات - صعوبة نقل الانتباه من مهمة إلى أخرى.

الجانب الميداني:

أولا- منهجية الدراسة:

1- الدراسة الاستطلاعية: استخدم الباحثان في هذه الدراسة الأدوات التالية: كلها من اعداد الباحثان (- بناء برنامج تعليمي معرفي لعلاج صعوبات الانتباه - بناء مقياس تشخيص التلاميذ ذوي صعوبات التعلم النمائية - بناء أداة قياس: وهي اختبار لقياس الانتباه).

2- الدراسة الأساسية:

2-1- منهج الدراسة: استخدمت الدراسة المنهج التجريبي.

2-2- عينة الدراسة: شملت عينة الدراسة تلاميذ السنة الثانية ابتدائي (معيدي السنة) بولايتي البويرة وعنابة (أقسام خاصة) في المدارس العادية، وكان عددها 76 تلميذا، 36 يمثلون المجموعة التجريبية و40 يمثلون المجموعة الضابطة، تتراوح أعمارهم بين (8 – 9 سنوات). وقد اعتمدنا على الطريقة القصدية في اختيار العينة نظرا لوجودها في الولايتين السابقتين فقط وبالخصائص المطلوبة. أما بالنسبة للحدود المكانية فقد أشرنا إليها، في حين أن الحدود الزمنية تمثلت في تطبيق الدراسة خلال الفصلين الدراسيين الثاني والثالث للموسم الدراسي 2013/2012 أي من شهر جانفي إلى شهر ماي.

2-3- أدوات جمع البيانات: هي: البرنامج التعليمي ومقياس تشخيص التلاميذ ذوي صعوبات التعلم النمائية وأداة القياس.

2-4- الأساليب الإحصائية: تم توظيف الأساليب الإحصائية التالية:- النسب المئوية - معامل الارتباط بيرسون- الانحراف المعياري - المتوسط الحسابي - بيانات التباين - t test .

ثانيا- نتائج الدراسة:

1- عرض النتائج على ضوء الفرضيات: الملحق رقم (1)

1-1- عرض النتائج المتعلقة بالفرضية الأولى: * لا توجد فروق دالة إحصائيا في الانتباه الانتقائي للمثيرات بين متوسط درجات القياس البعدي للمجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة بعد تطبيق البرنامج التعليمي المعرفي لصالح متوسط درجات المجموعة التجريبية.

جدول (1): حساب الفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة في الانتباه الانتقائي للمثيرات

البيانات الاحصائية / المجموعات	N	$\overline{X}$	S^2	S	t المحسوبة	t الجدولية عند df =74 **	
						0.01	0.05
المجموعة التجريبية	36	3.58	0.22	0.46	8.80	2.32	1.64
المجموعة الضابطة	40	2.70	0.42	0.64			

م ت	$\sum X$ =129	$\sum(X-\overline{X})^2$ =8.03		م ض	$\sum X$ =108	$\sum(X-\overline{X})^2$ =16.40

2-1- عرض النتائج المتعلقة بالفرضية الثانية: * لا توجد فروق دالة إحصائيا في استمرار الانتباه للمثيرات بين متوسط درجات القياس البعدي للمجموعة التجريبية والمجموعة بعد تطبيق البرنامج التعليمي المعرفي لصالح متوسط درجات المجموعة التجريبية.

جدول (2): حساب الفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة في استمرار الانتباه للمثيرات

البيانات الاحصائية / المجموعات	N	$\overline{X}$	S^2	S	t المحسوبة	t الجدولية عند df =74	
						0.01	0.05
المجموعة التجريبية	36	3.22	0.24	0.48	10.00	2.32	1.64
المجموعة الضابطة	40	2.22	0.52	0.72			

م ت	$\sum X$ =116	$\sum(X-\overline{X})^2$ =8.48		م ض	$\sum X$ =89	$\sum(X-\overline{X})^2$ =20.64

3-1- عرض النتائج المتعلقة بالفرضية الثالثة: * لا توجد فروق دالة إحصائيا في الانتباه لتسلسل المثيرات بين متوسط درجات القياس البعدي للمجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة بعد تطبيق البرنامج التعليمي المعرفي لصالح متوسط درجات المجموعة التجريبية.

جدول (3): حساب الفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة في الانتباه لتسلسل المثيرات

البيانات الاحصائية / المجموعات	N	$\overline{X}$	S^2	S	t المحسوبة	t الجدولية عند df =74	
						0.01	0.05
المجموعة التجريبية	36	3.52	0.25	0.50	13.20	2.32	1.64
المجموعة الضابطة	40	2.20	0.52	0.72			

ت	$\sum X$ =127	$\sum (X-\overline{X})^2$ =8.96		م ض	$\sum X$ =88	$\sum (X-\overline{X})^2$ =20.40	

4-1- عرض النتائج المتعلقة بالفرضية الرابعة: * لا توجد فروق دالة إحصائيا في الانتقال من مهمة إلى أخرى بين متوسط درجات القياس البعدي للمجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة بعد تطبيق البرنامج التعليمي المعرفي لصالح متوسط درجات المجموعة التجريبية.

جدول (4): حساب الفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة في نقل الانتباه من مهمة إلى أخرى

البيانات الاحصائية / المجموعات	N	$\overline{X}$	S^2	S	t المحسوبة	t الجدولية عند df =74	
						0.01	0.05
المجموعة التجريبية	36	3.36	0.45	0.67	7.42	2.32	1.64
المجموعة الضابطة	40	2.32	0.60	0.77			

من خلال الجدول (1) نلاحظ أن t المحسوبة = 8.80 و t الجدولية عند df = 74 = 2.32 و 1.64 عند مستوى الدلالة 0.01 و 0.05 على التوالي. وبما أن t المحسوبة أكبر من t الجدولية فإنه توجد فروق. وعليه نرفض الفرضية الصفرية القائلة: لا توجد فروق دالة إحصائيا في الانتباه الانتقائي للمثيرات بين متوسط درجات القياس

ت	$\sum X$ =121	$\sum (X-\overline{X})^2$ =15.96		م ض	$\sum X$ =93	$\sum (X-\overline{X})^2$ =23.56	

البعدي للمجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة بعد تطبيق البرنامج التعليمي المعرفي لصالح متوسط درجات المجموعة التجريبية. ونقبل بديلتها: توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة 0.01 و0.05 في الانتباه الانتقائي للمثيرات بين متوسط درجات القياس البعدي للمجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة بعد تطبيق البرنامج لصالح المتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية. ومنه تحقق **الفرضية الأولى.** (**17**) (df **).

من خلال الجدول (2) نلاحظ أن t المحسوبة = 10.00 و t الجدولية عند df 74 = 2.32 و 1.64 عند مستوى الدلالة 0.01 و 0.05 على التوالي. وبما أن t المحسوبة أكبر من t الجدولية فإنه توجد فروق. وعليه نرفض الفرضية الصفرية القائلة: لا توجد فروق دالة إحصائيا في استمرار الانتباه للمثيرات بين متوسط درجات القياس البعدي للمجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة بعد تطبيق البرنامج التعليمي المعرفي لصالح متوسط درجات المجموعة التجريبية. ونقبل بديلتها: توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة 0.01 و0.05 في استمرار الانتباه للمثيرات بين متوسط درجات القياس البعدي للمجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة بعد تطبيق البرنامج لصالح المتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية. ومنه تحقق **الفرضية الثانية.**

من خلال الجدول (3) نلاحظ أن t المحسوبة = 13.20 و t الجدولية عند df 74 = 2.32 و 1.64 عند مستوى الدلالة 0.01 و 0.05 على التوالي. وبما أن t المحسوبة أكبر من t الجدولية فإنه توجد فروق. وعليه نرفض الفرضية الصفرية القائلة: لا توجد فروق دالة إحصائيا في الانتباه لتسلسل المثيرات بين متوسط درجات القياس البعدي للمجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة بعد تطبيق البرنامج التعليمي المعرفي

لصالح متوسط درجات المجموعة التجريبية. ونقبل بديلتها: توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة 0.01 و0.05 في الانتباه لتسلسل المثيرات بين متوسط درجات القياس البعدي للمجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة بعد تطبيق البرنامج لصالح المتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية. ومنه تحقق **الفرضية الثالثة**.

من خلال الجدول (4) نلاحظ أن t المحسوبة = 7.42 و t الجدولية عند df = 74 = 2.32 و 1.64 عند مستوى الدلالة 0.01 و 0.05 على التوالي. وبما أن t المحسوبة أكبر من t الجدولية فإنه توجد فروق. وعليه نرفض الفرضية الصفرية القائلة: لا توجد فروق دالة إحصائيا في نقل الانتباه من مهمة إلى أخرى بين متوسط درجات القياس البعدي للمجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة بعد تطبيق البرنامج التعليمي المعرفي لصالح متوسط درجات المجموعة التجريبية. ونقبل بديلتها: توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة 0.01 و0.05 في نقل الانتباه من مهمة إلى أخرى بين متوسط درجات القياس البعدي للمجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة بعد تطبيق البرنامج لصالح المتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية. ومنه تحقق

الفرضية الرابعة. وبالتالي تحقق فرضيات الدراسة.

2- مناقشة النتائج وتفسيرها:

2-1- مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الأولى: لقد أوضحت نتائج الدراسة الخاصة بالفرضية الأولى، أن البرنامج التعليمي المطبق قد أثر إيجابا على النواحي الذهنية للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم، من خلال تحسين الانتباه لتسلسل المثيرات لديهم، بحيث حقق تلاميذ المجموعة التجريبية درجات عالية على الاختبار البعدي مقارنة بأقرانهم في المجموعة الضابطة، حيث كان الفارق ذا دلالة إحصائية عند المستويين: 0،05 و0،01. إذ كانت قيمة (t) المحسوبة 13.20، وهي أكبر من (t) الجدولية التي قيمتها 1.64 و2.32، عند مستوى الدلالة 0،05 و0،01 على التوالي. نستنتج أن هناك فروق دالة إحصائيا بين (t) المحسوبة و(t) الجدولية لصالح (t) المحسوبة ، وهذا يعني وجود فروق دالة إحصائيا، ومنه يمكن القول أن الفرضية الأولى قد تحققت بصورة واضحة. تنطوي هذه النتيجة على العديد من الدلالات والمعاني، من ذلك أن تطور المهارات المعرفية في الانتباه لتسلسل المثيرات للتلاميذ سوف يمكنهم بدون شك من تعلم واكتساب المعارف المرتبطة بالعمليتين بصعوبات أقل إن لم نقل بدون صعوبات. فبالرجوع إلى النتائج التفصيلية للدراسة نجد أن درجات المجموعة التجريبية التي تابعت البرنامج التعليمي قد زادت بصورة ملحوظة، بحيث تجاوزت المعدل الذي يعتبر بمقتضاه التلميذ غير عاجز في هذا الجانب.

2-2- مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الفرعية الثانية: لقد أكدت البيانات الخاصة بالفرضية الثانية إلى تطور ملحوظ لدى المجموعة التجريبية بصورة أكبر منه لدى المجموعة الضابطة. لقد ظهر تفوق تلاميذ المجموعة التجريبية في مهارة نقل الانتباه من

مهمة إلى أخرى في قدرتهم على الانتباه للاختلافات الواضحة بين الأشياء أو المثيرات البصرية، من مثل التمييز بين الألوان. الانتباه لصفات الأشياء الملموسة مثل الشكل والحجم، والمقارنة بين الأشياء، وهذا لمعرفة مدى استيعاب التلاميذ لهذه المفاهيم التي كانوا عاجزين عن فهما في السابق يعني قبل دراستهم البرنامج التعليمي. كما تجلت فعالية البرنامج في إكساب التلاميذ مهارة تسلسل الانتباه للاختلافات في النوع من حيث اللون والشكل. وتصنيف الأشكال والمقارنة بينها، وقد تحصلوا على درجات عالية في الاختبار البعدي في عملية نقل الانتباه من مهمة إلى أخرى وبذلك تطور الأداء وتقلصت الصعوبات. إذ كانت قيمة (t) المحسوبة 7.42، وهي أكبر من (t) الجدولية التي قيمتها 1.64 و2.32، عند مستوى الدلالة 0،05 و0،01 على التوالي. نستنتج أن هناك فروق دالة إحصائيا بين (t) المحسوبة و(t) الجدولية لصالح (t) المحسوبة، وهذا يعني وجود فروق دالة إحصائيا. ومنه يمكن القول أن الفرضية الثانية قد تحققت.

2-3- مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الفرعية الثالثة: تنطوي هذه النتيجة على عدة دلالات أهمها أن أنشطة علاج الانتباه لتسلسل المثيرات قد ساهمت في تحسين أداء التلاميذ من خلال ارتفاع درجاتهم على هذا البعد، وهو أكبر، قياسا بدرجات القياس القبلي سواء من حيث الدرجات الفردية أو المتوسط الحسابي أو مقارنة بدرجات المجموعة الضابطة. وهذا يعني وجود فروق دالة إحصائيا. ومنه يمكن القول أن الفرضية أعلاه قد تحققت بصورة واضحة.

2-4- مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الفرعية الرابعة: يظهر الاختلاف جليا بين نتائج المجموعة التجريبية التي درست أنشطة علاج صعوبات نقل الانتباه من مهمة إلى

أخرى وبين نتائج المجموعة الضابطة، سواء في الدرجات الفردية أو المتوسط الحسابي 3.36 مقابل 2.32 وهذا يؤكد استفادة التلاميذ من تركيز انتباههم على مثير معين بصري أو سمعي والانتقال إلى نشاط آخر في الوقت المناسب مما خفف من الصعوبة بنسبة كبيرة. وهذا يعني وجود فروق دالة إحصائيا. ومنه يمكن القول أن الفرضية أعلاه قد تحققت.

إن تحقق الفرضية الأولى والثانية والثالثة والرابعة يؤدي إلى تحقق هدف الدراسة، لأن الأنشطة الفرعية حققت النتائج المراد الوصول إليها وهي علاج صعوبات الانتباه عموما وعناصرها الفرعية خصوصا. وهذا ما تحقق من خلال البرنامج التعليمي المعرفي لعلاج صعوبات الانتباه لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم النمائية. وهذا يعني وجود فروق دالة إحصائيا. ومنه يمكن القول أن الفرضيات الأربع قد تحققت. بحيث كان المتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية ككل 13.72 مقابل 9.45 للمجموعة الضابطة. وبانحراف معياري ككل 1.05 للأولى مقابل 1.74 للثانية. كما تظهر نتائج الجدول رقم (1) فارق كبير بين درجات التلاميذ الذين تابعوا البرنامج العلاجي والذين درسوا البرنامج العادي. إذ بلغت تقريبا حدود 15/14/13 كدرجة كلية في العموم بالنسبة للمجموعة التجريبية أما درجات المجموعة الضابطة تراوحت في عمومها بين 10/9/8 كدرجة كلية. وهذا يثبت تفوق التلاميذ الذين درسوا البرنامج، إذن الفروق تعزى إلى المتغير المستقل دون غيره.

وهذا يؤدي إلى القول أن البرنامج المطبق أدى إلى علاج صعوبات التعلم النمائية منها الانتباه، من خلال تحسن المستوى التحصيلي للتلاميذ. وهناك مجموعة من الدراسات والأبحاث التي تثبت هذه النتائج نذكر منها: دراسة (أحمد حسن محمد عاشور 2007) بعنوان: فاعلية برنامج تدريبي لعلاج صعوبات الانتباه، من أجل

التحقق من مدى فاعليته في علاج صعوبات الانتباه أو التخفيف من حدَتها قدر الإمكان وقد كان البرنامج فعالاً في تحسين مهارات الانتباه لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم (**18**) وكذلك دراسة (سعاد أحمد جلغوم) بعنوان: تأثير برنامج علاجي في خفض الاضطرابات اللغوية لدى طالب في الصف الثاني ابتدائي . دراسة حالة. وكان الهدف تقييم برنامج علاجي مقترح لعلاج ضعف الطالب اللغوي، يتم تدريسه من طرف معلم غرف المصادر(التعليم المكيف)، وتوصلت الباحثة إلى تحسن مستوى الطالب (**19**) وكذلك دراسة محمد مقداد بعنوان: التكفل بالأطفال الذين يعانون من اضطراب عجز الانتباه المصحوب بفرط النشاط. بهدف التكفل التربوي بالأطفال الذين يعانون من اضطراب عجز الانتباه المصحوب بفرط النشاط، وقد حقق البرنامج نتائج جيدة في علاج صعوبات بالانتباه (**20**). ودراسة تركي بن عبد الله: بعنوان دراسة حالة طفلة عانت من الصعوبات الدراسية وتشتت الانتباه، وقد توصلت نتائج الدراسة إلى فعالية الخطة العلاجية من خلال التقدم الأكاديمي والشخصي بخفض التشتت والانتباه وزيادة التركيز بالعمل مع أفراد أسرتها (**21**). وكذلك دراسة عطاف العزة 2011: بعنوان فاعلية برنامج تدريبي للتدخل المبكر في علاج صعوبات الانتباه لدى أطفال الروضة، بهدف استقصاء فاعلية برنامج تدريبي للتدخل المبكر في علاج صعوبات التعلم النمائية (الانتباه) لدى عينة من أطفال الروضة، إذ تشير النتائج إلى وجود أثر للبرنامج التدريبي في خفض صعوبات التعلم النمائية (الانتباه) (**22**). بالإضافة إلى دراسة الباحث بعنوان، تقييم فعالية برنامج تعليمي لذوي صعوبات التعلم المعرفية، بحيث حاول الباحث التحقق من أثر برنامج في علاج الصعوبات النمائية، وقد أدى البرنامج فعالية عالية في التخفيف من صعوبات التعلم (**23**). وكذلك دراسة (هند بنت حمود بن ناصر الهاشمي 2010) من خلال التحقق من مدى فاعلية برنامج تدريبي لعلاج بعض صعوبات التعلم النمائية، من خلال إعداد برنامج تدريبي وتطبيقه على طالب يعاني من صعوبات التعلم، وقد أدى البرنامج إلى تحسين المستوى

التحصيلي للطالب (**24**). وعليه يمكن القول أن البرامج التعليمية المصممة لذوي صعوبات التعلم النمائية ذات فاعلية في علاج صعوبات التلاميذ من خلال علاج جوانب القصور في العمليات الفرعية للانتباه.

يمكن القول أن الدراسات الميدانية التي عالجت ذوي صعوبات الانتباه عن طريق تصميم البرامج المعرفية العلاجية قد توافقت كلها مع النتائج التي توصلت إليها دراستنا. وما يؤكد هذا أيضا هو الدراسات النظرية التي فسرت علاج صعوبات الانتباه عن طريق إعداد أنشطة معرفية للتلميذ من أجل انتقاء المثير الذي يريد المعلم التركيز عليه أو الاستمرار في نشاط معين أو إنجاز مجموعة من الأنشطة المتسلسلة وكذلك الانتقال من مهمة إلى أخرى دون تشويش الانتباه. ففي الانتباه الانتقائي للمثيرات تشير الدراسات إلى أن تجاوز هذه الصعوبات يتم عن طريق توجيه انتباه التلميذ نحو المثيرات المهمة ذات العلاقة بموضوع الدرس وترك باقي المثيرات على هامش الشعور، وزيادة تركيز انتباه التلميذ على المثيرات المهمة بتلوينها أو وضع خطوط تحتها كما هو الحال في الحروف الهجائية وكذلك توظيف أكثر من حاسة مثل الاستعانة بالعين والسمع في تعلم القراءة والكتابة إضافة إلى اللمس في الدروس العلمية والفنية. أما بالنسبة لاستمرار الانتباه للمثيرات فقد أكدت الدراسات النظرية على أنه يجب على المعلم للتخفيف من حدة الصعوبات أن يحدد بالضبط ما يجب القيام به وتحقيقه في صورة هدف إجرائي يسهل تحديده وتقويمه. ثم توفير فترات راحة بين مهام التدريب لأن توزيع التدريبات يضمن استمرار الانتباه حتى لا يمل التلميذ. وكذلك من أجل ضمان استمرار الانتباه على المعلم أن يعمل على تعزيز الزيادة في الانتباه بالتشجيع المادي والمعنوي والمكافآت، وبإمكان المعلم استخدام ساعة توقيت لقياس مدة استمرار الانتباه لدى التلميذ. ومن أجل علاج عملية تسلسل الانتباه للمثيرات تشير الدراسات أيضا إلى أنه يجب زيادة عدد الفقرات التعليمية التي ينتبه إليها التلميذ بشكل تدريجي، وكذلك وضع عناصر المهمة العلاجية المطلوبة وزيادة مدة الانتباه إليها بشكل وحدات يسهل تعلمها وكذلك

التكرار والتدريب حتى يستطيع التلميذ السيطرة على المهمة التعليمية. كما تتضمن عملية علاج نقل الانتباه من مهمة إلى أخرى كما أشارت الدراسات إلى ضرورة إعطاء وقت كاف لانتقال انتباه التلميذ من مثير لآخر بعد أن يستوعب المفهوم الدال عليه ويقدم له مفهوم آخر بمثير آخر، والتقليل التدريجي من مدة نقل الانتباه من مثير لآخر بعد أن يتم تدريب التلميذ على ذلك (**25**).

خلاصة: لقد حقق التلاميذ الذين درسوا البرنامج تقدما كبيرا في مجال الانتباه، بحيث كانت نتائج التلاميذ عالية بعد تطبيق البرنامج مقارنة بنتائجهم قبل دراسة البرنامج، وهو ما تفسره نتائج الصعوبات الفرعية للانتباه التي شملت الانتباه الانتقائي للمثيرات واستمرار الانتباه للمثيرات والانتباه لتسلسل المثيرات ونقل الانتباه من مهمة إلى أخرى. والتي كانت الفروق فيها عالية في الاختبار البعدي بينها وبين التلاميذ الذين لم يدرسوا محتوى البرنامج العلاجي.

وعموما فإن البرامج التعليمية العلاجية أصبحت إستراتيجية معمول بها في كثير من دول العالم لتحقيق أهداف التربية الخاصة، إذ تقوم هذه الخطة العلاجية على تشخيص مشكلات التلاميذ سواء النمائية أو الأكاديمية وحصرها في فئات قصد وضع الأنشطة التعليمية لعلاج تلك المشكلات، لذلك كانت دراستنا تجربة في تصميم برنامج تعليمي علاجي في صعوبة الانتباه مبني بطريقة علمية ومستوحى من نماذج الأبحاث العلمية والتراث المحلي، وقد أكد الميدان أنه فعال ونتائجه مقبولة ما دام أنه خفف من حدة المشكلات التي يعاني منها التلاميذ رغم الصعوبات التي تواجه تعليم الأقسام الخاصة.

توصيات الدراسة: يوصي الباحث من خلال هذه التجربة العلمية بما يلي:

- أن يتم تشخيص التلاميذ ذوي صعوبات التعلم تشخيصا دقيقا، حتى لا يقع الخلط بين فئاتها. لأن حالات صعوبات التعلم ليست متجانسة وكل تلميذ يعتبر حالة في حد ذاته،

- أن يخصص لهم قسم خاص وتعليم خاص ومعلم خاص كل فئة حسب نوعية المشكلات التي يعانون منها انطلاقا من نتائج التقييم والتشخيص.

- توفير برامج تعليمية لذوي صعوبات التعلم لأنها بمثابة الوصفة العلاجية للتلميذ الذي يعاني اضطرابات تعليمية. وعدم الاستمرار في تدريس التلميذ المضطرب نفس البرنامج الذي يدرسه التلميذ العادي، وذلك بصياغة منهاج خاص بصعوبات التعلم، يشمل الدليل التعليمي والكتب المدرسية لكل مستوى.

- بناء برامج علاجية لكل المشكلات من طرف الباحثين المتخصصين سواء كانوا أساتذة جامعيين أو مفتشين أو معلمين مختصين أو نفسانيين أو لغويين، واستغلال تخصص التربية العلاجية في الجامعة لتوسيع دائرة البحث.

- استغلال البحوث والدراسات العلمية المنجزة من الباحثين من طرف هيئات التربية، إذ لوحظ أن البحوث العلمية تبقى حبيسة الجامعة. وهذا ما يفرض ضرورة تبادل المعارف عن طريق الملتقيات العلمية بين التعليم العالي والتربية الوطنية في هذا المجال البحثي.

- إنشاء مخبر خاص بصعوبات التعلم، يكون فضاء علميا للباحثين والمختصين في مجال صعوبات التعلم. خاصة وأن المشكلات التعليمية تتزايد باستمرار نتيجة تغير البيئة التعليمية.

هوامش البحث:

1- فاتن صلاح عبد الصادق، القدرات العقلية المعرفية لذوي الاحتياجات الخاصة، دار الفكر للطباعة والنشر، عمان، الأردن، 2003، ط1، ص44

2- محمود عوض الله سالم وآخرون، صعوبات التعلم التشخيص والعلاج، دار الفكر للطباعة والنشر، عمان، الأردن،2003، ط1، ص7

3- وزارة التربية الوطنية، مديرية الامتحانات ومديرية التعليم والتوجيه المدرسي، المنشور رقم 194/م.ت المؤرخ في 1982./10/10

4- وزارة التربية الوطنية، إعادة تنظيم التعليم المكيف، المنشور الوزاري رقم 229/و.ت.و/أ.ع المؤرخ في 18 مارس 2010

5- وزارة التربية الوطنية، مديرية التعليم الأساسي، إعادة تنظيم التعليم المكيف، المنشور الوزاري رقم 229/و.ت.و/أ.ع المؤرخ في 18 مارس 2010

6- جمال مثقال ، أساسيات صعوبات التعلم، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2000، ط1، ص20

7- محمود عوض الله سالم، مرجع سابق، ص73

8- محمد النوبي محمد علي، اختبار اضطراب الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد في مجال الإعاقة السمعية والعاديين، سلسلة اختبارات التربية الخاصة والعاديين، مكتبة الأنجلو مصرية، القاهرة، مصر،2005، ط1، ص2

9- Denise louanchi.element de pedagogie.destines aux étudiants des licences d'enseignement et aux p.e.s. reimpression ,1994. Office des publication universitaires, ben aknoun, alger ,p205

10- نبيل عبد الفتاح ، صعوبات التعلم والتعليم العلاجي، مكتبة زهراء الشرق، القاهرة ، 2000، ط1، ص42

11- أحمد حسن محمد عاشور 2007، فاعلية برنامج تدريبي لعلاج بعض صعوبات التعلم النمائية (الانتباه) http://www.almerfeth.org

12- محمد مقداد، التكفل التربوي بالأطفال الذين يعانون من اضطراب عجز الانتباه المصحوب بفرط النشاط، ، مجلة الآداب والعلوم الاجتماعية، سطيف، 2006، ص189

13- تركي بن عبد الله: wwwqassimed.gov.sal/edu/shoutread.php?t

14- عطاف العزة 2011، فاعلية برنامج تدريبي للتدخل المبكر في علاج صعوبات التعلم النمائية (الانتباه) لدى أطفال الروضة manar-se.net/play-12819.html

15- - جمال مثقال، مرجع سابق، ص58

16- سلمان خلف الله، الطفولة، جهينة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2004، ص283
17- بوسنة، محمود، علم النفس القياسي المبادئ الأساسية، ديوان المطبوعات الجامعية بن عكنون، الجزائر، 2007، ص256.
18- http://www.almerfeth.org ، مرجع سابق
19- سعاد جلغوم تأثير برنامج علاجي في خفض الاضطرابات اللغوية لدى طالب في الصف الثاني ابتدائي، دراسة حالة ww.bmm.med.sa
20- محمد مقداد، مرجع سابق، ص189
21-? wwwqassimed.gov.sal/edu/shoutread.php مرجع سابق
22- manar-se.net/play-12819.html، مرجع سابق
23- جلاب مصباح، تقييم فعالية برنامج تعليمي لذوي صعوبات التعلم المعرفية، رسالة ماجيستير، جامعة عنابة، 2010
24 - achement Forum.moe.you.om/meoman/vb/attachement.php ://: مرجع سابق
25- نبيل عبد الفتاح حافظ، مرجع سابق، ص42

ملحق الدراسة

ملحق رقم (1): الدرجات التفصيلية للمجموعتين على الاختبار البعدي في الانتباه

المجموعة التجريبية					المجموعة الضابطة			
الانتباه الانتقائي للمثيرات	استمرار الانتباه للمثيرات	الانتباه لتسلسل المثيرات	نقل الانتباه من مهمة إلى أخرى	الرقم	الانتباه الانتقائي للمثيرات	استمرار الانتباه للمثيرات	الانتباه لتسلسل المثيرات	نقل الانتباه من مهمة إلى أخرى
4	3	3	4	1	3	2	3	3
3	4	3	3	2	2	3	2	3
4	3	3	4	3	3	2	1	1
3	3	4	2	4	2	2	3	3
4	4	3	3	5	2	2	1	2
3	3	3	4	6	2	1	2	2
4	3	4	3	7	2	2	2	2
4	3	3	3	8	3	2	2	3
3	3	4	2	9	2	2	2	2
4	3	3	4	10	2	3	3	1
3	3	4	2	11	4	2	2	2
3	3	3	2	12	3	2	3	2
4	4	3	3	13	2	3	1	2
3	3	4	3	14	2	2	2	1
4	3	4	3	15	2	1	2	1
3	3	3	4	16	3	2	2	3
3	3	4	3	17	3	2	1	3
3	4	3	4	18	3	2	3	3
4	3	4	4	19	3	2	2	3
4	3	4	4	20	3	1	3	3
4	3	3	4	21	4	2	3	2
4	3	4	3	22	3	2	3	3
3	4	4	4	23	4	3	2	3
3	4	4	3	24	3	3	1	1
4	3	4	4	25	3	2	2	3
4	3	3	3	26	3	2	3	3
3	3	4	3	27	3	3	2	3
4	3	3	4	28	3	2	2	3
4	4	4	4	29	3	3	3	2
3	4	4	3	30	3	4	3	4
4	3	4	3	31	3	3	2	2
4	2	3	4	32	3	1	4	3
4	4	3	4	33	3	4	2	2
4	3	3	4	34	3	3	3	2
3	3	4	3	35	2	2	2	2
4	4	3	4	36	2	3	2	2
/	/	/	/	37	1	1	2	2
/	/	/	/	38	3	2	2	2
/	/	/	/	39	2	2	1	2
/	/	/	/	40	3	2	2	2
129	116	127	121	مج	108	89	88	93