فعالية برنامج علاجى لخفض درجة تشتت الانتباه فى تحسين تقدير الذات الأكاديمية لدى تلاميذ المرحلة الأبتدائية من ذوى صعوبات التعلم

ناهد صلاح أحمد عبد الرحيم

باحثة دكتوراه قسم العلوم التربوية والنفسية تخصص صحة نفسية كلية التربية النوعية –جامعة الزقازيق

أ.د. محمد أحمد إبراهيم سعفان

أستاذ ورئيس قسم الصحة النفسية– كلية التربية – جامعة الزقازيق

أ.د/ صلاح شريف عبد الوهاب

أستاذ علم النفس التربوى وعميد كلية– التربية النوعية – جامعة الزقازيق

د. رندا السيد محمد

مدرس بقسم العلوم التربوية والنفسية كلية التربية النوعية – جامعة الزقازيق

المجلة العلمية المحكمة لدراسات وبحوث التربية النوعية

المجلد السادس– العدد الثاني– مسلسل العدد (١٢)– يوليو ٢٠٢٠

رقم الإيداع بدار الكتب ٢٤٢٧٤ لسنة ٢٠١٦

ISSN-Print: 2356-8690 ISSN-Online: 2356-8690

موقع المجلة عبر بنك المعرفة المصري https://jsezu.journals.ekb.eg

البريد الإلكتروني للمجلة E-mail JSROSE@foe.zu.edu.eg

فعالية برنامج علاجى لخفض درجة تشتت الانتباه فى تحسين تقدير الذات الأكاديمية لدى تلاميذ المرحلة الأبتدائية من ذوى صعوبات التعلم

أ.د. محمد أحمد إبراهيم سعفان
أستاذ ورئيس قسم الصحة النفسية- كلية التربية – جامعة الزقازيق

أ.د/ صلاح شريف عبد الوهاب
أستاذ علم النفس التربوى وعميد كلية- التربية النوعية – جامعة الزقازيق

د. رندا السيد محمد
مدرس بقسم العلوم التربوية والنفسية كلية التربية النوعية – جامعة الزقازيق

ناهد صلاح أحمد عبد الرحيم
باحثة دكتوراه قسم العلوم التربوية والنفسية تخصص صحة نفسية كلية التربية النوعية – جامعة الزقازيق

مقدمة البحث:

تعتبر مشكلة صعوبات التعلم ذات تاثير كبير على جميع الجوانب الأنفعالية والدافعية والسلوكية للطفل، حيث يتزايد معها شعور الطفل بالأحباط والتوتر والقلق وعدم الثقة بالنفس نظرا لعجزه عن مسايرة زملائه وفشله فى تحسين تحصيله الدراسى، كما ينخفض تقديره لذاته، وربما ينمى مفهوم سلبى عن ذاته وزيادة اعتماديته على الغير وينخفض مستوى دافعيته للعمل والأنجاز. ويعد موضوع الانتباه من الموضوعات الحيوية ذات التأثيرات العميقة على التعلم والاحتفاظ والتذكر والتفكير وحل المشكلات . والنشاط العقلى المعرفى بوجه عام . كما تمثل اضطرابات الانتباه بؤرة اهتمام المتخصصين، والمنشغلين بالتربية الخاصة بصفة عامة، وصعوبات التعلم بصفة خاصة. إلى حد أن أصبحت اضطرابات الانتباه منطقة ساخنة للبحث، تستقطب أكبر قدر من اهتمام الباحثين وعلماء النفس **(فتحى الزيات ،١٩٩٨، ٢٩١)**.

يُعد تشتت الإنتباه و النشاط المفرط من الموضوعات التى لاقت اهتماماً كبيراً فى الفترة الأخيرة ذلك لخطورة هذه المشكلة على الطفل ة على المحيطين به ، و لإنه أيضاً من أهم الموضوعات و أعقدها فى حياة الأسرة و أعقدها فى حياة الأسرة و المدرسة و المجتمع **(Bemorad 2001)** . فإذا لم يتم تشخيص الإضطراب و التعامل معه ما بين سن السادسة. والثانية عشر قد تظهر مشكلات ثانوية خطيرة كإنخفاض تقدير الذات و الإكتئاب و السلوك المضاد للمجتمع **(Alexander-Roberts, 2006 ; Parker, 2005)** و يعاني الأطفال ذوى تشتت

الإنتباه و النشاط المفرط من قصور فى المهارات الأكاديمية مما يؤدى إلى ضعف الدرجات التى يحصلون عليها مقارنة بأقرانهم من العاديين (Barron, Evans, Serpell&Buvinger, 2007) . كما يعانون أيضاً من قصور فى المهارات الإجتماعية مما يؤثر فى علاقاتهم مع المحيطين بهم و من بين الوالدين (Shillingford, *et al.*, 2007).

ويتحسن تقدير الذات الأكاديمي بشكل متزايد مع تقدم الطفل خلال المرحلة الابتدائية وزيادة القدرات المعرفية واتساع دائرة العلاقات الاجتماعية والقدرة على اختيار البيئات التى يستطيع تحقيق النجاح فيها تساعد جميعها فى نمو مفهوم الذات الواقعى. على سبيل المثال عند السماح للطفل باختيار الدورات المحددة التى سيتلقاها والألعاب الرياضية التى سيمارسها أو أى أنشطة أخرى فإنه ينجذب إلى البيئة التى من خلالها يمكن استغلال وتنمية مواطن القوة لديه. لذلك الأطفال ما بين عمر ٨- ١١ سنة ينمو لديهم فهم الذات من خلال زيادة العلاقات الاجتماعية. وصورة الذات تعكس ذلك عندما يصفون أنفسهم بأنهم أذكياء ، بكم ، بخلاء. وبالرغم من أن أطفال الصفين الأول والثانى يكون لديهم تقدير إيجابى للذات أو تقديرسلبى للذات فإن الأطفال فى الصفوف اللاحقة من المرحلة الابتدائية لديهم القدرة على الجمع بين التصورات الإيجابية والسلبية أو تقييم مواطن القوة والضعف على السواء فى تقدير الذات الشامل أو الأكثر توازنا. وطفل السادسة قد يدرك أنه بالرغم من قصوره فى الكتابة فإنه متميز فى الرياضة ولديه علاقات اجتماعية ناجحة ومتفوق فى الحساب. (Shannon,2012).

مشكلة الدراسة:

إن مشكلة تزايد انتشار صعوبات التعلم يمثل تحديا كبيرا للمنشغلين بالأطفال ذوى صعوبات التعلم ،سواء كان ذلك في البلاد المتقدمة أو غيرها من دول العالم الثالث . إننا مازلنا بعد غير محيطين إحاطة تامة وواعية بمفهوم صعوبات التعلم ولا خصائص الأطفال ذوى صعوبات التعلم ولا كيفية تشخيصهم ولا كيف يتم علاجهم .إن نسباً كهذه تفيد عن فداحة الفاقد القومي الذي يضيع أدراج الرياح . وضعف الانتباه إذن يمثل مشكلة تربوية يترتب عليها آثا راً سلبية قد تؤدى إلى التأخر والفشل الد راسى، ولذا؛ وجب التدخل المبكر والسريع لحل هذه المشكلة من خلال مدعمات مثيرة للانتباه كالتعليم العلاجى لتنمية المهارت التى تساعد على الانتباه.

وأكدت الدراسات السابقة ارتفاع معدلات انتشار مشكلات الانتباه الداخلية والخارجية بالنسبة لبعض الأفراد لكثير من الأطفال المتأخرين دراسياً وخاصة مشكلة تشتت الانتباه وما يترتب عليها من آثار سلبية تتمثل فى سوء التصرف، والقلق، والسلوك العدوانى، والاكتئاب وعدم التكيف والفشل الدراسى الذى يؤدى بدوره الى انخفاض تقدير الذات ، الذى تراوحت نسبته ما بين ١٠ % إلى ٢٠ % من أى مجتمع مدرسى، وما يمثله من فاقد تعليمى فى ميزانية التعليم هذا بالإضافة إلى ما أكده بعض علماء النفس والتربية أن من سمات المتأخر دراسيا هو ضعف الانتباه وما يترتب عليه من ضعف فى التحصيل وفشل دراسى، والشعور بالنبذ من جانب الزملاء والمدرسين وانخفاض تقديره لذاته.

كما تعددت الدراسات والبحوث التى أكدت أيضا على ضرورة دراسة الانتباه من الناحية السيكولوجية للتعرف على سبب السلوك وللتخفيف من الآثار النفسية السلبية لمشاكل الانتباه والفشل الد ا رسى؛ وذلك لأن الفشل أو الرسوب فى المدرسة قد يسهم فى التأثير النفسى السلبى لدى الافراد حيث يزيد العلاقات ألماً وصعوبة ويسبب التوتر والقلق وبالتالى يؤثر على إنجاز الفرد ودافعيته للتعلم، منها دراسة كل من **(ابتسام حامد محمد، ١٩٩١، ص١٧٢؛ وجال Gal, S، ١٩٩٥، ص٩٤؛ أمانى السيد إبراهيم ، ٢٠٠٢، ص٢١٦؛ صافيناز أحمد كمال، ٢٠٠٤، ص ٢٠- ٢١؛ حسين على فايد، ٢٠٠٥، ص٢٠٤).**

وفى ضوء ما سبق ، أدركت الباحثة أهمية وضرورة إعداد برنامج علاجى للتلاميذ ذوى صعوبات التعلم والذى يساعدهم على خفض تشتت الانتباه وزيادة ثقتهم بأنفسهم وبقدراتهم وامكانياتهم وتكوين صورة ايجابية لتقديرالذات لديهم. وبناء عليه يمكن صياغة وتحديد مشكلة الدراسة فى التساؤل الرئيسى التالى : -

- ما مدى فاعلية برنامج علاجى لخفض درجة تشتت الانتباة فى تحسين تقدير الذات الأكاديمية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية من ذوى صعوبات التعلم؟

أهمية الدراسة :

١- تفيد هذه الدراسة في فى بناء برنامج علاجى قائم على التعليم العلاجى يرتكز لخفض درجة تشتت الانتباه والتدريب لزيادة مدى الانتباه لتنمية القدرة علي تجهيز المعلومات بكفاءة أثناء الانتباه وتحسين تقدير الذات .

٢- أهمية الفئة التى تشملها الد راسة وهى الطفولة، وهذه الفئة فى حاجة للتدريب والتوجيه لتقليل الفاقد التعليمى بسبب شيوع حالات تشتت الانتباه وصعوبات التعلم فى المدارس الابتدائية.

٣- توجيه أنظار المربيين و العاملين في حقل التربية وأولياء الأمور لأهمية برنامج قائم على التعليم العلاجي كأسلوب تربوى يفيد هذه الفئة وما يحققة من فوائد نفسية وتربوية ولغوية واجتماعية عديدة بما يناسب سعة ومدى انتباه المتعلمين.

٤- أهمية التدخل المبكر فى العلاج هذه الفئه، وتفيد الد راسة مخططى المناهج فى حل بعض المشكلات الاكاديمية ووضع الحلول الفعالة.

٥- ندرة الدراسات العربية في حدود علم الباحثة والتى تناولت التعليم العلاجى لخفض درجة تشتت الأنتباه لدى تلاميذ ذوى صعوبات التعلم مما يجعل من المهم أثراء هذا المجال بدراسات علاجية تجريبية مثمرة.

٦- ترجع أهمية الدراسة إلى كونها تأتى تلبية للعديد من المؤتمرات والندوات العلمية التى تنادى بضرورة الاهتمام بذوي صعوبات التعلم وذلك للنهوض بمستواهم التعليمي والتربوي و التحصيلى والوصول بهم إلى مستوى أقرانهم العاديين.

أهداف الدراسة :

تتبع أهداف الدراسة بصفة عامة ومن طبيعة مشكلة الدراسة بصفة خاصة، حيث تهدف الدراسة الحالية إلى التدخل السيكولوجى والضبط والتحكم لتعديل عدد من الجوانب السلبية لدى فئة التلاميذ متشتتى الانتباه ،حيث تهدف إلى خفض تشتت الانتباه بما يتضمنه من زيادة التركيز وتقليل النشاطات الخارجة عن المهمة الدراسية وزيادة تقدير الذات الأكاديمية لدى هؤلاء التلاميذ لما لهذا البعد من تأثير إيجابى مباشر على السلوك والشخصية .

و تسعى الدراسة الحالية إلى تحقيق الأهداف التاليه :

١- إعداد برنامج علاجى لخفض تشتت الانتباه لدى التلاميذ المرحلة الابتدائية من ذوى صعوبات التعلم (اعضاء المجموعة التجريبية) .

٢- إعداد برنامج علاجى لتحسين تقدير الذات الأكاديمية لدى التلاميذ المرحلة الابتدائية من ذوى صعوبات التعلم (اعضاء المجموعة التجريبية) .

التأكد من استمرار فاعليه البرنامج العلاجى عن طريق القياس التتبعى للمجموعة التجريبية بعد انقضاء فترة زمنية مناسبة على تطبيق البرنامج.

مصطلحات الدراسة :

- **صعوبات التعلم:**

تعرف الباحثة ذوى صعوبات التعلم إجرائيا بالدراسة الحالية:- بأنهم الأطفال الذين تتراوح اعمارهم بين ٨:١٢ سنة ممن ينتظمون بالمدرسة الأبتدائية ومن ذوى الذكاء المتوسط أوفوق المتوسط والذين يعانون من صعوبة فى تعلم أحد المواد الدراسية (القراءة أو الكتابة أوالعمليات الحسابية) بالرغم مما يتمتعون به من قدرات عقلية عادية .

- **تشتت الانتباه :**

تعرف الباحثة تشتت الانتباه إجرائيا :-بأنه اضطراب عصبى يصيب الاطفال ويؤثر على قدرتهم على الانتباه والاستمرارية فى أداء مهامهم بكفاءة وفاعليه ويترك أثراً سلبياُ على أداء الطفل الاكاديمى .

- **تقدير الذات الأكاديمية :**

وتعرف الباحثة تقديرالذات الأكاديمية إجرائياً - بأنه " نظرة االتلميذ ذوى صعوبات التعلم لذاته وتقييمه لقدراته الأكاديمية ، وشعوره بالكفاءة و القوه والتميز، والرضاعنها، و قدرته على تحقيق ما يتمناه دراسيا وانه فعال وناجح أكاديميا .

- التعليم العلاجى :

تعرف الباحثة البرنامج العلاجى إجرئيا :- بأنه عملية مخططة ومنظمة تقوم على مجموعة من الفنيات والأجراءات ويتضمن مجموعة من الأنشطة والهام ويتم تقديمه لعينة الدراسة ذوى

صعوبات التعلم (اعضاء المجموعة التجريبية) بهدف خفض تشتت الانتباه وزيادة ثقهم بأنفسهم وتحسين تقدير الذات لديهم وينعكس على مستوى تحصيلهم الاكاديمى وذلك خلال فترة زمنية محددة من خلال مجموعة من الجلسات .

- المفاهيم الأساسية والأطار النظرى :

أولا: صعوبات التعلم :

صعوبات التعلم هى مصطلح عام general term يشير إلى مجموعة غير متجانسة من الاضطرابات ، والتى تعبر عن نفسها من خلال صعوبات دالة فى اكتساب واستخدام قدرات الاستماع أوالحديث أو القراءة أو الكتابة أو الاستدلال أو القدرات الرياضية وهذه الاضطرابات ذاتية /داخلية المنشأ intrinsic ويفترض أن تكون راجعة إلى خلل فى الجهاز العصبى المركزى ،ويمكن أن تحدث خلال حياة الفرد .كما يمكن أن تكون متلازمة مع مشكلات الضبط الذاتى ،ومشكلات الإدراك والتفاعل الاجتماعى ،لكن هذه المشكلات لا تكون أو لا تنشئ بذاتها صعوبات تعلم . ومع أن صعوبات التعلم يمكن أن تحدث متزامنة مع بعض ظروف الإعاقة الأخرى (مثل :قصور حاسى أو تأخر عقلى أو اضطراب انفعالى جوهرى) أو مع مؤثرات خارجية extrinsic (مثل فروق ثقافية أو تدريس /تعليم غير كاف أو غير ملائم).إلا أنها – أى صعوبات التعلم – ليست نتيجة لهذه الظروف أو المؤثرات (**فتحى الزيات، ١٩٩٨ ، ص ١٢١ -١٢٢**).

وتشير الإحصائيات العالمية إلى أن أعداد التلاميذ الذين يعانون من صعوبات فى التعلم فى زيادة مستمرة تدريجيا وقد تصل النسبة فى بعض الأحيان إلى مابين ٢ :٢٠% فى البلدان المتقدمة وربما تفوق النسبة هذا الحد بكثير فى البلدان النامية وقد تصل إلى ٣٥% من أعداد التلاميذ فى المدارس ويبدو ذلك مؤشرا خطيرا يجب مواجهته حتى لا تتفاقم صعوبات التعلم وتؤدى الى التسرب الدراسى والإخفاق فى أداء العملية التعليمية (**أشرف شريت ، ومروة حسن،٢٠٠٧، ص٤**)

ثانياً: تشتت الأنتباه:

تشير **أمانى زويد، (٢٠٠٢، ص٤٦)** إلى أن اضطراب قصور الأنتباه المصحوب هو أضطراب سلوكى يظهر في ضعف قدرة الفرد على التركيز لوجود مثير خارجى يثير اهتمامه لفترة ثواني قليلة مع عدم بقاء الفرد في مكانه أى أنه كثير الحركة بصورة ملفته للنظر مع سرعة الاستجابة .

وتؤكد **صافيناز أحمد كمال، (٢٠٠٤، ص٢٢)** أ ن الطفل الذى لديه عدم أستطاعة فى تركيز انتباهه والاحتفاظ به فترة ممارسة الأنشطة مع عدم الاستقرار ، والحركة الزائدة دون الهدوء أو الراحة ، يجعله مندفعا يستجيب للأشياء دون تفكير مسبق .

ويعرفه **ضياء محمد منير، (١٩٨٧، ص١)** بأنه اضطراب سلوكى مزمن يتسم بمجموعة أعراض هى الاندفاعية وتشتت الأنتباه والحركة المفرطة غير الهادفة وغير المقبولة اجتماعيا تصاحبه مجموعة من الأعراض الثانوية منها ضعف التحصيل الدراسى والعلاقة مع الآخرين وعدم الطاعة والعدوان وإحداث الفوضي وضعف القدرة على عمل الإحباط ، وعدم الاتزان الانفعالى وانخفاض تقدير الذات.

وعرفه **ايهاب الببلاوى، (٢٠٠٦ ،ص ٥)** بأنه نقص قدرة الطفل على التركيز عند اداء المهام المطلوبة منه ، والقابلية للتشتت ، بالإضافه إلي عدم قدرته على البقاء ساكنا في المواقف التي تتطلب ذلك ، والاندفاع عند قيامه بالأنشطة المختلفة ، مما يؤدى إلى التوقف عن إكمال النشاط بنجاح .

المشكلات التعليمية المصاحبة لتشتت الانتباه :

يؤدى تشتت الانتباه لدى الطفل إلى انتشار بعض المشكلات التعليمية مثل :

صعوبات التعلم والتاخر الدراسى ومن أهم أعراض ذلك ضعف القدرة على الفهم ، والاستجابة الخاطئة، وكثرة النسيان ، وشرود الذهن ، والتفكير غير المترابط ، والكتابة الرديئة ، وتجنب الموقف التعليمى وعدم الاهتمام بالتعليم والهروب من المدرسة .....إلخ **(محمد عبد المؤمن، ٢٠٠٩، ص١١٥)**.

ثالثا: تقدير الذات الأكاديمية:

تعريف تقدير الذات الأكاديمية:

عرفه **Glynn, (2003, P11)** بأنه ثقة الفرد فى قدرته على التعليم وشعوره أن أسهامته التى يقدمها للمجموعة التى ينتمى إليها لها قيمة .

ويعرف **محمد عبدالمعطي (١٩٩٦)** تقدير الذات الاكاديمي بانه اتجاهات التلميذ و تقييمه لنفسه من الناحيه الاكاديميه و العامه و يتضمن هذا التعريف بعدين هما :

اولا : الكفاءه العامه : و تعني اتجاه التلميذ و تقييمه لنفسه من ناحيه امكانيه تغيير ما يشاء و تحقيق آماله و رضاه عن نفسه و عن اعماله و وسيلته في تحقيق تلك الاعمال بالاضافه الي ثقته في صحه اهدافه .

ثانيا : الكفاءه المعرفيه : وتعني اتجاه التلميذ و تقييمه لنفسه من ناحيه مستواه المدرسي و امكانيه تحقيق اعماله المدرسيه و الاحتفاظ بمعلوماته و استرجاعها من المعلم .

و تشير **رسميه حنون (٢٠٠١)** الي ان تقدير الذات الاكاديمي يعني ادراك الفرد لقدراته الاكاديميه من حيث سلوكه ، و قدرته علي الاستذكار، و شرحها بصوره جيده امام زملائه ، وشعوره بالرضا عن اعماله و درجه مثابرته و انجازه الاكاديمي **(نادية زايد ٢٠١١)**

يعتبر الإنجاز لدى طفل الصف الأول شديد الاهمية حيث وجد ارتباط بين الإنجاز التعليمى والوضع الوظيفى لدى صغار الراشدين والأداء فى الصف الأول هو أساس المراحل اللاحقة من حياة الطفل، و مسارات الإنجاز لدى الطفل ثابتة بشكل ملحوظ، ووتقدير الذات الأكاديمى دائرى لأن تقدير الذات يرتكز على الإنجاز الأكاديمى والذى يقوم بدوره على مفهوم الطفل لقدرته على أداء المهمة أو تقدير الذات الأكاديمى. والأطفال مرتفعوتقدير الذات الأكاديمى يعزو نجاحهم المدرسى إلى قدراتهم وعاداتهم فى العمل وإدراك أنهم يمكنهم إكمال المهام المدرسية إذا عملوا بجد ودئب. على الجانب الآخر الأطفال مخفضي تقدير الذات الأكاديمى يعزو فشلهم المدرسى إلى عوامل خارجية مثل الحظ **(Shannon, 2012)**.

رابعا : التعليم العلاجى :

١- مفهوم التعليم العلاجى:

هو عملية تحسين أو تصحيح المهارات فى حقل أو مجال معين وهى محاولة رفع مهارة الفرد الى المستوى العادى أو القريب من العادية وعموما فإن ذلك يتطلب تدريبا مكثفا **(محمود الحاج،٢٠١٠، ص١٨٥)** .

وهو " تعليم له أهدافه ومحتواه التعليمى الخاص الذى يراعى مناطق القوة والضعف لدى التلميذ، ويهتم بالفروق الفردية عن طريق تقديم برامج خاصة تراعى خصائص كل طفل ،أى أن التعليم فى التربية الخاصة يوفر ممارسات لتحديد مقابلة الاحتياجات الفردية ، ويهدف التعليم العلاجى الوصول بالطفل الى المستوى الأساسى من الكفاية التى تمكن من إتقان المهارات الأكاديمية المطلوبة ". ويتطلب ذلك البرنامج الإجراءات الثلاثة التالية :

- تحليل الطفل عن طريق تقييم مستواه وأسلوبة الخاص فى بعض العمليات النفسية .
- تحليل العمل عن طريق تقييم أعمال المدرسة المفروضة على التلميذ بناء على احتياجات العمليات النفسية
- تكامل تحليل العمل والطفل **(محمد عبد المؤمن ،٢٠٠٩، ص٢٧٧ -٢٧٨)**.

كما هو " ذلك النمط من التدخل أو تلك الاستراتيجيات أو التعليم الذي يستخدم فى سبيل تصويب أو تصحيح وعلاج أوجه القصور فى أى مهارات مختلفة التى قد توجد لدى التلاميذ " **(عادل عبد الله ،٢٠١٠، ص١٥٦ -١٥٧)**.

ويعد التعليم العلاجى remedial instruction كما يعرفه **هالاهان وآخرون (٢٠٠٥)** بمثابة ذلك النمط من التعليم الذى يتم اعداده فى سبيل التوصيل إلى تصحيح أو علاج لأوجه القصور فى المهارات الأساسية التى يعانى منها التلاميذ، أو فى أى منها. ووفقاً لذلك فنحن نرى أن التعليم العلاجى هو ذلك النمط من التدخل أو تلك الاستراتيجيات أو التعليم الذى يستخدم فى سبيل تصويب أو تصحيح وعلاج أوجه القصور فى أى من المهارات المختلفة التى قد توجد لدى التلاميذ، وينبغى علينا أن نقوم بالتمييز بين أساليب التعليم العلاجى والأساليب التعويضية حيث عادة ما تعمل أساليب واستراتيجيات التعليم العلاجى على القيام بتعديل سلوك الطفل فتكسبه مهارة معينة، أو جانباً معيناً

من مهارة وتعمل على تنميتها وصقلها، ورعايتها من ناحية، كما تحاول إكسابه بعض السلوكيات غير المرغوبة اجتماعياً، ومن ثم فإنها قد تعمل على تنمية أو تحسين خصائص معينة لديه من ناحية أخرى، أو قد تعمل من ناحية ثالثة على الحد من السلوكيات غير المرغوبة اجتماعياً التى قد تصدر عنه ، أما الأساليب أو الاستراتيجيات التعويضية فعادة ما تعمل على تعويض الفرد عن وجه معين أو أكثر من أوجه القصور التى يعانى منها. و عادة ما يتم خلالها اللجوء إلى الأساليب التكنولوجية الحديثة فى هذا الصدد كأن يستخدم الفرد وسيلة معينة كتلك التى تمثلها التكنولوجيا المساعدة نظراً لعجزه فى جانب معين **(عادل عبد الله ، ٢٠٠٩ : ص٢١، ٢٢)**.

من خلال التعريفات السابقة للتعليم العلاجى نجد أنه أحد الاساليب العلاجية الناجحة التى يمكن استخدامها للتوصل لأفضل سبل تعليم التلاميذ ذوى صعوبات التعلم وإكسابهم الخبرات الحياتية والمعرفية والأكاديمية من خلال استخدام برامج متخصصة بهدف تحقيق أفضل مستويات التكيف لهؤلاء التلاميذ مع بيئاتهم .

حدود الدراسة:

تتحدد الدراسة بالمحددات التالية

- الحدود الزمنية :

تم تطبيق الجانب العملى لهذه الدراسة من مقاييس ومقياس تشتت الأنتباه ومقياس تقدير الذات الأكاديمية وأختبار المسح النيولوجى للتعرف على ذوى صعوبات التعلم، وكذلك تطبيق البرنامج العلاجى على افراد المجموعة التجريبية على مدى اربع شهور تقريباً من الفصل الدراس الأول للعام الدراسى ٢٠١٨ /٢٠١٩ثم قامت الباحثة بإجراءقياس تتبعى بعد مرور شهرين من تطبيق البرنامج العلاجى .

- الحدود البشرية (العينة) :

تتمثل الحدود البشرية لهذه الدراسة فى العينة التى أجريت عليها والمكونه من(١٦) تلميذ وتلميذة من تلاميذ الصف الثالث والرابع الابتدائى بمدرسة الطيبةالابتدائية رقم ١ والطيبة الأبتدائية رقم ٣ التابعة لإدارة غرب الزقازيق التعليمية بمحافظة الشرقية من التلاميذ متشتتى الانتباه ومخفضى التقديرالذات الأكاديمى من ذوى صعوبات التعلم ، حيث تم تقسيمهم عشوائيا

إلى مجموعتين متجانستين الأولى تجريبية وعددهم (٨) تلميذ وتلميذه (تم تطبيق البرنامج العلاجى عليهم) والثانية ضابطة وعددهم (٨) تلميذ وتلميذه (لم يتعرضوا لإجراءات البرنامج العلاجى)، وقد تمت المجانسة بين المجموعتين فى كل من متغير العمر والذكاء و المستوى الاجتماعى والاقتصادى ومستوى كل من المجموعتين واحدعلى المسح النيولوجى ومقياس تشتت الأنتباه ومقياس تقدير الذات الأكاديمية.

الحدود المنهجية والأدوات :

تتمثل الحدود المنهجية لهذه الدراسة في اعتماد المنهج تجريبى حيث تهدف إلى التعرف على فاعلية برنامج علاجى يعتمد فنيات وأستراتيجيات تتناسب مع خصائص تلاميذهذه المرحلة ، بغرض خفض درجة تشتت الأنتباه وتحسين تقدير الذات الأكاديمية لديهم.

الدراسات السابقة:

- دراسة أجمد متولى عمر(٢٠١٠)

هدفت الدراسة بيان فاعلية برنامج تدريبى انتقائى تكاملى فى خفض أعراض أضطراب الانتباه المصحوب بفرط النشاط ورفع مستوى الذات لدى عينة من تلاميذ المرحلة الأبتدائية، تكونت عينة الدراسة من ٢٠ تلميذا وتلميذة (١٠ كمجموعة تجريبية، ١٠ كمجموعة ضابطة) بالمرحلة الأبتدائية من السنوات الدراسية ثالثة ورابعة وخامسة ابتدائى اشتقت هذه العينة من بين ١٣٠ تلميذا وتلميذة كعينة استطلاعية استخدمت فى حساب الخصائص السيكومترية لأدوات الدراسة والمتمثلة فى قائمة الملاحظة السلوكية للتلاميذ، ومقياس تقدير الذات للتلاميذ من اعداد الباحث ، وقد تم الحصول على العينة الاستطلاعية من أربع مدارس ابتدائية مشتركة من محافظة الغربية تراوحت اعمارهم ما بين (٩- ١٢)عاما.

نتائج الدراسة وجود فروق دلالة إحصائية بين رتب درجات المجموعة التجريبية والجموعة الضابطة فى القياس البعدى فى اضطراب الانتباه بأبعاده ، وتقدير الذات بأبعاه فى اتجاه تحسن المجموعة التجريبية .

دراسه بلاكانوا و آخرون (2013) ,.Błachno *et al*:

هدفت الدراسه الي مقارنه مفهوم الذات و تقدير الذات بين الاولاد ذوي تشتت الانتباه و العاديين و التعرف علي اعراض نقص الانتباه و تشتت الانتباه و اضطراب التحدي المعارض و اضطراب المسلك و آثاره علي تقدير الذات ،واستخدمت الدراسه استبيان هارتز لتقدير الذات بالاضافه الي مقاييس لتشخيص اضطراب التحدي المعارض و اضطراب المسلك لدي مجموعه ADHD ، وكشفت نتائج الدراسه عن وجود فروق داله احصائيا بين مجموعه الاطفال من ذوى ADHD والمجموعه الضابطه علي مقياس هارتز لتقدير الذات بعد تقدير الذات العام و التقبل الاجتماعي والاداء الاكاديمي، كما لم تجد الدراسه انه ليس هناك تأثير اضطراب التحدي المعارض لدي الاطفال من ذوى ADHD علي تقدير الذات بينما وجدت علاقه بين اعراض نقص الانتباه والنشاط الزائد و تقدير الذات، وتستنتج العلاقه ان الاطفال من ذوى ADHD لديهم تقدير ذات منخفض بالمقارنه باقرانهم العاديين و هذا ما يتضح في تدني تقدير الذات العام و التقبل الاجتماعي و المهارات المدرسيه .

دراسه اسكولين و آخرون .(2013) ,.Scholtens, et al :

هدفت الدراسه الي التعرف علي تأثير نقص الانتباه و النشاط الزائد علي الاداء الدراسي والتحصيل الاكاديمي كما هدفت الدراسه الي التعرف علي العلاقه الارتباطيه بين ADHD والتحصيل الاكاديمي و توجه المستقبل و تقييم دور ادراك الذات فيما يتعلق بالكفاءه الاكاديميه لدي طلاب المدرسه الثانويه .

شارك في الدراسه عينه عددها ١٩٢ من طلاب المرحله الثانويه من بينهم ٤٧ % اناث و ٥٣ % ذكور و استخدمت الدراسه مقياس لقياس اعراض نقص الانتباه و النشاط الزائد و مقياس الاداء الاكاديمي و مقياس ادراك الذات فيما يخص الكفاءه الاكاديميه ، وتم اجراء التقييم علي طلاب الصف السادس و الحادي عشر و الثاني عشر ، و كشفت نتائج الدراسه ان اعراض نقص الانتباه و النشاط الزائد لدي طلاب الصف السادس تؤثر سلبا علي التحصيل الاكاديمي الآن و في المستقبل، و بينما ظهور اعراض ال ADHD تؤثر علي التحصيل الاكاديمي في الوقت الحالي و تؤثر علي تقدير الذات الاكاديمي و توجه المستقبل في الصف الثاني عشر، كما كشفت نتائج الدراسه ان التحصيل الاكاديمي يؤثر علي ادراك الذات الاكاديميه و توجه

المستقبل و من ثم تستنتج الدراسه ان اعراض ال ADHD تلقي بظلالها سلبا علي التقدم الاكاديمي للطلاب.

دراسه Capelatto, *et al.*, (2014) :

هدفت الدراسه الحاليه الي مقارنه اداء الاطفال ذوي اضطراب نقص الانتباه و النشاط الزائد و الاطفال بدون تلك الاضطرابات علي مهام الانتباه البصري و الوظائف التنفيذيه وتقدير الذات و مفهوم الذات .

شارك في الدراسه عينه بلغت ٣٤ من الاطفال من بينهم ١٧ من ذوي اضطراب نقص الانتباه و النشاط الزائد و ١٧ كمجموعه ضابطه بمتوسط عمر ٩.٩٢ عام ، وكانت الادوات التي تم تطبيقها و استخدامها هي اختبار كانسليشن و مقياس اجراء التجربه و اختبار استروب للكلمات الملونه و برج لندن و قائمه اكتئاب الاطفال و مقياس تقدير الذات متعدد الابعاد و مقياس مفهوم الذات لدي الاطفال ، و كشفت نتائج الدراسه ان الاطفال ذوي اضطراب نقص الانتباه و النشاط الزائد اقل في درجات الانتباه و الوظائف التنفيذيه و انهم كانو يتسمون بالاداء بشكل خاطئ و كما كشفت الدراسه انهم اعلي في الشعور بالذنب و انخفاض تقدير الذات و ادراك الذات بصفه عامه .

دراسه Schuck, et al., (2018):

هدفت الدراسه الي استخدام احد التدخلات الجديده لتحسين تقدير الذات بمساعده الحيوان مع الاطفال من ذوي اضطراب ADHD ، شارك في الدراسه عينه قوامها ٨٠ طفل من عمر ٧-٩ سنوات من بينهم ٧١% ذكور ، استخدمت الدراسه بردفيل ادراك الذات للاطفال ، وكشفت نتائج الدراسه ان ادراك الاطفال ذوي اضطراب ADHD لذوتهم في بعد السلوك و البعد الاجتماعي و بعد الكفاءه الاكاديميه قد ازدادوا بشكل ملحوظ لدي مجموعه التدخل بشكل حيوان بالمقارنه بالمجموعه الضابطه، وتستنتج الدراسه ان المساعده بتدخل الحيوان يعتبر احد الاستراتيجيات القابله للتطبيق لتحسين تقدير الذات المدرك لدي الاطفال ذوي اضطراب ADHD.

أوجه الاستفادة من الدراسات السابقة :

لقد استفادت الدراسة الحالية من دراسات هذا المحور فى الجوانب التالية :

١- تدعيم الإطار النظري للدراسة .

٢- التعرف على بعض الأساليب وطرق التدريس الحديثة التي يمكن استخدامها لخفض درجة تشتت الأنتباه فى تحسين تقدير الذات الأكاديمية لدى تلاميذ ذوى صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية .

٣- اختيار العينة المناسبة والمرحلة العمرية للدراسة .

٤- تفسير النتائج التي توصلت إليها الدراسة الحالية في ضوء ما تم التوصل إليه من نتائج الدراسات السابقة

- **فروض الدراسة :**

١- توجد فروق ذات دلاله احصائيا بين متوسطى رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطه فى القياس البعدى علي مقياس تشتت الانتباه لصالح المجموعه التجريبية.

٢- توجد فروق ذات دلاله احصائيا بين متوسطى رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطه فى القياس البعدى علي مقياس تقدير الذات الاكاديمه لصالح المجموعه التجريبية.

- **أدوات الدراسة:**

- قائمة ترشيحات المعلم (أعداد المعلم) .

- اختبار القدرة العقلية للأطفال من ٦ إلى ١٢ سنوات (إعداد فاروق عبد الفتاح موسى ١٩٨٩:).

- مقياس تشتت الانتباه للتلاميذ ذوى صعوبات التعلم بالمرحلة الأبتدائية . (أعداد الباحثة)

- مقياس تقدير الذات الأكاديمية للتلاميذ ذوى صعوبات التعلم بالمرحلة الأبتدائية .(أعداد الباحثة)

- برنامج التعليم العلاجى المستخدم بفنياته واستراتيجياته . (أعداد الباحثة).

٣-مقياس تشتت الأنتباه للتلاميذ من ذوى صعوبات التعلم :- (إعداد الباحثة)

قامت الباحثة ببناء مقياس تشتت الأنتباه لدى التلاميذ من ذوى صعوبات التعلم وقد تم تقنين المقياس على فئة عمرية من (٩:١٢) سنة لتشمل المرحلة الأبتدائية، وقد أعتمدت الباحثة على طريقة مدرج ثلاثى للأستجابة يتضمن ثلاث استجابات مما يجعل التلميذ لديه حرية أكبر فى الأجابة.

هذا وقد تم تصميم المقياس بعدة خطوات هى :-

إعداد مقياس تشتت الأنتباه للتلاميذ من ذوي صعوبات التعلم قامت الباحثة بتحديد الأجراءات الأتية:-

- أولاً : إعداد المقياس فى صورته المبدئية .
- ثانياً : مرحلة تحكيم عبارات المقياس.
- ثالثاً : التطبيق المبدئى للمقياس .
- رابعاً : كفاءة وتقنين المقياس .
- خامساً : الصورة النهائية للمقياس .

وفيما يلى عرض الخطوات السابقة :-

أولاً : إعداد المقياس فى صورته المبدئية :

١- مرحلة صياغة مفردات المقياس

قامت الباحثة بمراجعه الإطار النظري والتعريفات المختلفة وكذلك الدراسات السابقة العربية والأجنبية بالإضافة إلى استعراض المقاييس والاختبارات التي تضمنت بنوداً أو مفردات تسهم في أعداد المقياس بهدف إعداد وبناء عبارات ومفردات المقياس تمهيداً لإعداد الصوره الأولية له وفيما يلي عرضاً لبعض المقاييس التى اطلعت عليها الباحثة : مقياس النشاط الزائد لدى الأطفال :- إعداد **عبد العزيزالشخص (١٩٨٤)** ومقياس كونز لتقدير سلوك الطفل (تقدير المعلم) إعداد **السيد إبراهيم السمادونى (١٩٩٠)**.

الدليل التشخيصى والأحصائى للأضطربات النفسية الطبعة الرابعة الصادر عن الجمعية الأمريكية للطب النفسى (١٩٩٤) ، مقياس تقدير أعراض أضطراب نقص الأنتباه المصحوب بالنشاط الزائد :- إعداد **مجدى محمد دسوقى (٢٠٠٦)**

المفاهيم الإجرائية المستخدمة في مقياس تشتت الأنتباه لدى التلاميذ من ذوى صعوبات التعلم:

- تعرف الباحثة تشتت الأنتباه إجرائياً:- بأنه اضطراب عصبى يصيب الاطفال ويؤثر على قدرتهم على الانتباه والاستمرارية فى أداء مهامهم بكفاءة وفاعليه ويترك أثراً سلبياً على أداء الطفل الاكاديمى .

تقنين المقياس

١- حساب صدق مقياس تشتت الأنتباه

تم حساب صدق المقياس من خلال صدق المحكمين و الصدق التمييزي

أ- صدق المحكمين :-

وقد راعت الباحثة أثناء إعداد المقياس هذا النوع من الصدق ، وذلك بتحديد التعريف الإجرائى لتشتت الأنتباه لذوي صعوبات التعلم ، وذلك بالأطلاع على الدراسات السابقة التى تناولت نفس الموضوع ، ثم قامت الباحثة بعرض المقياس في صورته الأولية الذي يتكون من ٣٢ عبارة علي مجموعة من السادة المحكمين (١٢ محكماً) في مجال الصحة النفسية وعلم النفس التربوى وقد إستفادت الباحثة من آراءهم وتوجيهات السادة المحكمين فقامت بتعديل مفردات المقياس وفقاً لآراء السادة المحكمين

أجريت الباحثة بعض التعديلات علي بعض العبارات بناء على آراء السادة المحكمين

ب – الصدق التمييزي (طريقه المقارنة الطرفية)

أعتمدت الباحثة أيضاً هذه الطريقة للتأكد من صدق المقياس على عينة من التلاميذ من ذوي صعوبات التعلم يعانون من أرتفاع في تشتت الأنتباه (ن=١٢) وذلك من خلال التأكد من قدرته على التمييز بين التلاميذ مرتفعى ومنخفضى الدرجات عليه ، حيث قامت الباحثة بترتيب درجات

أفراد عينة التقنين تنازلياً فى الدرجة الكلية وتحديد الأرباعى الأعلى والارباعى الأدنى ، والجدول التالى رقم (١) يوضح ذلك .

جدول (١): نتائج صدق المقارنة الطرفية لمقياس تشتت الأنتباه

البعد	الأرباعى الأدنى ن=١٢		الأرباعى الأعلى ن=١٢		قيمة ت	مستوى الدلالة
	المتوسط	الانحراف المعيارى	المتوسط	الانحراف المعيارى		
تشتت الأنتباه	٧٦,٤١	٠,٦٦	٨٦,٩١	٢,٢٧	-١٥,٣٤	٠,٠١

يتضح من الجدول السابق رقم (١) أن قيم ت جميعها عند ٠,٠١ للدرجة الكلية للمقياس ، مما يدل على تمتع المقياس بدرجة عالية من الصدق تسمح بإستخدامه .

٢- الاتساق الداخلى :

قامت الباحثة بحساب الإتساق الداخلي للمقياس من خلال حساب معامل الإرتباط بين درجة كل مفردة والدرجة الكلية وذلك بإستخدام معامل ارتباطً بيرسونً كما يوضح جدول (٢) الإتساق الداخلي للمقياس ومعامل إرتباط كل مفردة ومستوى دلالتها .

جدول (٢): حساب معاملات الأرتباط بين درجة كل مفرده والدرجة الكلية

رقم المفردة	قيمة ر	مستوى الدلالة	رقم المفردة	قيمة ر	مستوى الدلالة
١	٠,٢٨١	دالة عند ٠,٠٥	71	٠,٢٩٢	دالة عند ٠,٠٥
٢	٠,٥٣٦	دالة عند ٠,٠١	81	٠,٥٠٦	دالة عند ٠,٠١
٣	٠,٥٣٧	دالة عند ٠,٠١	91	٠,٤٤٣	دالة عند ٠,٠١
٤	٠,٣٦٤	دالة عند ٠,٠٥	20	٠,٣١٩	دالة عند ٠,٠٥
٥	٠,٣٥٦	دالة عند ٠,٠٥	21	٠,٢٩٨	دالة عند ٠,٠٥
٦	٠,٢٨٨	دالة عند ٠,٠٥	22	٠,٢٨٤	دالة عند ٠,٠٥
٧	٠,٢٨٠	دالة عند ٠,٠٥	23	٠,٤٣٩	دالة عند ٠,٠١
٨	٠,٣٠٤	دالة عند ٠,٠٥	24	٠,٢٨٧	دالة عند ٠,٠٥
9	0,131	غير داله	25	0,000	غير داله
10	0,00	غير داله	26	٠,٢٨٠	دالة عند ٠,٠٥
11	0,124	غير داله	72	٠,٦٤٠	دالة عند ٠,٠١
12	0,023	غير داله	82	٠,٦٦٧	دالة عند ٠,٠١
13	0,010	غير داله	92	٠,٧٠٢	دالة عند ٠,٠١
14	٠,٢٩٦	دالة عند ٠,٠٥	30	٠,٤١٣	دالة عند ٠,٠١
15	0,000	غير داله	31	٠,٥٥١	دالة عند ٠,٠١
16	٠,٢٨٨	دالة عند ٠,٠٥	32	٠,٢٨٩	دالة عند ٠,٠٥

يتضح من جدول السابق ما يلى :

- أن معاملات الأرتباط تراوحت ما بين (٠,٢٨)وهى دالة عند ٠,٠٥ و (٠,٤٤) وهى دالة عند ٠,٠١.

- ووجد العبارات (١٠٩،١١،١٢،١٣،١٥،٢٥)غير دالة إحصائياً .

- كما وجد أن العبارات (١ ،٤، ٥، ٦، ٧، ٨، ١٤، ١٦، ١٧، ٢٠، ٢١، ٢٢، ٢٤، ٢٦، ٣٢) دالة عند ٠,٠٥ .

- كما وجد أن العبارات (٢ ، ٣، ١٨، ١٩، ٢٣، ٢٧، ٢٨، ٢٩، ٣٠، ٣١) دالة عند ٠,٠١ .

وعليه فقط تم حذف العبارات الغير دالة واصبح المقياس فى صورته النهائية (٢٥) مكونة لمقياس تشتت .

٣-ثبات المقياس:

ولحسابه إستخدمت الباحثة الطرق الآتية :

أ- معادلة كرونباخ (معامل ألفا) Cronbach Alpha

أعتمدت الباحثة على معادلة ألفا -كرونباخ فى حساب معامل الثبات للمقياس بإستخدام البرنامج الإحصائى SPSS كما مبين فى الجدول (٣)

جدول (٣): حساب معاملات ثبات مقياس تشتت الأنتباه والدرجة الكلية بإستخدام معادلة ألفا – كرونباخ

رقم المفردة	معامل الفاكرونباخ بدون حذف المفردة =٠,٨٨٢	الحالة	رقم المفردة	معامل الفاكرونباخ بدون حذف المفردة =٠,٨٨٢	الحالة
١	٠,٨٢١		١٧	٠,٨١٨	
٢	٠,٨٠٨		١٨	٠,٨٠٩	
٣	٠,٨٠٨		١٩	٠,٨١٢	
٤	٠,٨١٥		٢٠	٠,٨١٧	
٥	٠,٨١٦		٢١	٠,٨٢١	
٦	٠,٨٢١		٢٢	٠,٨٢٠	
٧	٠,٨٢٠		٢٣	٠,٨١٣	
٨	٠,٨١٨		٢٤	٠,٨١٨	
٩	٠,٨٢٢		٢٥	٠,٨٢٢	

رقم المفردة	معامل الفاكرونباخ بدون حذف المفردة =٠,٨٨٢	الحالة	رقم المفردة	معامل الفاكرونباخ بدون حذف المفردة =٠,٨٨٢	الحالة
١٠	٠,٨٢٢		٢٦	٠,٨٢١	
١١	٠,٨٢٤	محذوفة	٢٧	٠,٨٠٣	
١٢	٠,٨٢٥	محذوفة	٢٨	٠,٨٠٤	
١٣	٠,٨٢٧	محذوفة	٢٩	٠,٨٠٤	
١٤	٠,٨١٨		٣٠	٠,٨١٥	
١٥	٠,٨٢٢		٣١	٠,٨٠٩	
١٦	٠,٨١٩		٣٢	٠,٨٢٢	

ويتضح من الجدول السابق رقم (٣) أن معاملات الثبات لمقياس تشتت الأنتباه مرتفعة إلى حد كبير مما يدل على الإتساق الداخلى لبنود المقياس ،حيث قامت الباحثة بحساب قيمة ثبات المقياس ككل فى حالة حذف درجة المفردات غير الدالة إحصائياً، ثم مقارنة تلك القيم للمفردات بقيمة ألفا الكلية (**أحمد الرفاعى ونصير صبرى، ٢٠٠٠، ص٣٧٣**). وقد خلصت الباحثة إلى أرتفاع قيمة معامل الثبات بعد حذف المفردات غير الدالة عنه قبل الحذف .

خامساً :الصورة النهائية لمقياس تشتت الأنتباه:

بعد التأكد من كفاءة المقياس بحساب صدقه وثباته وإمكانية تطبيقه ، فقد اصبحت الصورة النهائية للمقياس مكونة من (٢٥)

- إعداد المقياس للتطبيق:

تم مراجعة التعليمات الخاصة بالمقياس للتأكد من دقة صياغتها حتى لا تختلف النتائج باختلاف الفهم لتلك التعليمات.

- طريقة التصحيح:

يتم تقدير الدرجات فى ضوء مقياس متدرج للأستجابة أمام كل عبارة (تنطبق دائما–تنطبق أحياناً– لا تنطبق أبداً) وتأخذ الدرجات (٣–٢–١)على الترتيب، وبذلك تصبح الدرجة الصغرى للمقياس (٢٥)درجة والدرجة العظمى (٧٥) درجة ،والدرجة الكلية المرتفعة تدل على أرتفاع تشتت الأنتباه ، بينما الدرجة الكلية المنخفضة للمقياس تدل على انخفاض تشتت الأنتباه .

٤– مقياس تقدير الذات الأكاديمية للتلاميذ من ذوي صعوبات التعلم : (إعداد الباحثة)

لإعداد مقياس تقدير الذات الأكاديمية قامت الباحثة بتحديد الأجراءات الأتية :-

- أولاً : إعداد المقياس فى صورته المبدئية .
- ثانياً : مرحلة تحكيم عبارات المقياس.
- ثالثاً : التطبيق المبدئى للمقياس .
- رابعاً : كفاءة وتقنين المقياس .
- خامساً : الصورة النهائية للمقياس .

وفيما يلى عرض الخطوات السابقة:

أولاً : إعداد المقياس فى صورته المبدئية :-١- مرحلة صياغة مفردات المقياس

قامت الباحثة بمراجعه الإطار النظري والتعريفات المختلفة وكذلك الدراسات السابقة العربية والأجنبية بالإضافة إلى استعراض المقاييس والاختبارات التي تضمنت بنوداً أو مفردات تسهم في أعداد المقياس بهدف إعداد وبناء عبارات ومفردات المقياس تمهيداً لإعداد الصوره الأولية له وفيما يلي عرضاً لبعض المقاييس التى اطلعت عليها الباحثة مثل مقياس تقدير الذات للأطفال: إعداد **عبد الرحمن سليمان (١٩٩٨)** ، واختبار تقدير الذات للأطفال : إعداد **فاروق عبد الفتاح ومحمد شوقي (١٩٨١)، استبيان روزنبرج لتقدير الذات (١٩٦٥).**

المفاهيم الإجرائية المستخدمة في مقياس تقدير الذات الأكاديمية لدى التلاميذ من ذوى صعوبات التعلم:

تعرف الباحثة تقدير الذات الأكاديمية إجرائياً بأنه " نظرة االتلميذ ذوى صعوبات التعلم لذاته وتقييمه لقدراته الأكاديمية ، وشعوره بالكفاءة و القوه والتميز، والرضاعنها ، و قدرته على تحقيق ما يتمناه دراسيا وانه فعال وناجح أكاديميا .

ثانياً : مرحلة تحكيم عبارات المقياس:

١- قامت الباحثة بعرض المقياس في صورته الأولية على مجموعة من المحكمين في مجال الصحة النفسية وعلم النفس التربوي من جامعة الزقازيق وجامعة طنطا وجامعة بنها للتعرف على وجهة نظرهم في المقياس وتحديد ما إذا كانت كل مفردة تعبر عن الهدف من مقياس تقدير الذات الأكاديمية طبقا للتعريف اللأجرائى ومدى وضوح وصدق المفردات

فـي قيـاس تقـدير الـذات الأكاديميـة لـدى التلاميـذ مـن ذوي صـعوبات الـتعلم مـع إجـراء التعديلات اللازمة واقتراح بعض المفردات .

وكـان عـدد العبـارات عنـد عرضـها علـى المحكمـين (٥٦) عبـارة فـى الصـورة الأوليـة ، وقـد روعى فى إعداد وصياغة عبارات المقياس ما يلى :-

اللغة : استخدمت الباحثة عبارات واضحة غير غامضة ، كما لم تتضمن مصطلحات فنية غير مألوفة العينة ، فقد روعى أن تكون العبارات فى مستوى فهم أفراد العينة .

الأفكار : تم صياغة كل عبارة من عبارات المقياس بحيث لا تتضمن إلا فكرة واحدة فقط .

عـدم التحيـز : صـيغت العبـارات بصـورة لا تـوحى بإجابـة معينـة أو تحمـل معنـى التأييـد أو المعارضة .

٢- التقدير الكمى للمفردات :- قامت الباحثة بإستبعاد المفردات التي لم تحصل على موافقة السادة المحكمين بنسبة ٨٠ % وعليه فقد تم استبعاد العبارات (٦، ١٠، ١٢، ١٥، ٢١، ٢٣، ٣٦، ٤١، ٤٩، ٥١، ٥٣، ٥٥) والتى ألقت جميعها نسبة عدد موافقة أقل من ٨٠% وجدول رقم (٤) يوضح العبارات التى اتفق المحكمون على حذفها إما لتكرارها أو لعدم مناسبتها.

جدول (٤):العبارات التى أتفق المحكمون على حذفها من مقياس تقدير الذات الأكاديمية

البعد	رقم المفردة	العبارات
تقدير الذات الأكاديمية للتلاميذ من ذوى صعوبات التعلم .	٦	لدى طموح فى الوصول لدرجات علمية عالية .
	١٠	أستطيع تحمل مسئولية المهام الدراسية بمفردى .
	١٢	أحب التفكير البناء لحل المشكلات الدراسة .
	١٥	المواد التى تحتاج إلى تفكير تشعرنى بالقلق والتوتر.
	٢١	أنا قادر على الخيال والابداع .
	٢٣	أقدر على حل المشكلات الدراسية بطريقة مبتكرة .
	٣٦	أنا قادر على فهم وحل المشكلات الحسابية .
	٤١	أحافظ على مدرستى ونظافتها .
	٤٩	يقوم والدى بتشجيعى دراسياً .
	٥١	لا اجد الأهتمام اللازم فى المنزل لإنجز مهامى الدراسية .
	٥٣	استمتع بتنفيذ التمارين الخاصة بالتربية الرياضية .
	٥٥	أمتلك مظهراً مناسباً يؤهلنى لأتفوق دراسياً .

٣- التقديرالكيفى للمفردات:

قامت الباحثة بعمل التعديلات اللازمة في صياغة بعض المفردات التي إتفق الأساتذة المحكمون على تعديلها سواء بحذف أو إستبدال بعض الكلمات كي تتلائم مع فهم عينة الدراسة وجدول رقم (٥) يوضح العبارات التي اتفق معظم المحكمين على تعديلها بمقياس تقدير الذات الأكاديمية .

جدول (٥):العبارات التي اتفق معظم المحكمين على تعديلها بمقياس تقدير الذات الأكاديمية

البعد	رقم المفردة	العبارات قبل التعديل	رقم المفردة	العبارات بعد التعديل
تقدير الذات الأكاديمية	٤٨	أتقبل نقد المعلمين .	٤٠	أتقبل نقد المعلمين بصدر رحب .
	٥٦	أحرص على حضور الندوات الدينية والثقافية بالمدرسة.	٤٦	أحب حضور الندوات الدينية والثقافية بالمدرسة.

يتضح مما سبق أن الصورة الأولية للمقياس كانت تتكون من (٥٦) عبارة عند عرضها على السادة المحكمين ثم اصبحت مكونة من (٤٦) عبارة بعد العرض على السادة المحكمين ، حيث تم حذف (١٠) عبارات لعدم ملائمتها للمقياس أو لتكرارها أولوجود أكثر من فكرة تحملها العبارة الواحدة مما يحدث ارتباك فى استجابة المفحوص .

تقنين المقياس:

١-حساب صدق مقياس تقدير الذات الأكاديمية:

- تم حساب صدق المقياس من خلال صدق المحكمين و الصدق التمييزي

أ – صدق المحكمين:

قد راعت الباحثة أثناء إعداد المقياس هذا النوع من الصدق ، وذلك بتحديد التعريف الإجرائى لتقدير الذات الأكاديمية لذوي صعوبات التعلم ، وذلك بالأطلاع على الدراسات السابقة التى تناولت نفس

الموضوع ، ثم قامت الباحثة بعرض المقياس في صورته الأولية الذي يتكون من ٥٦ عبارة علي مجموعة من السادة المحكمين (١٢ محكماً) في مجال الصحة النفسية وعلم النفس التربوى وقد إستفادت الباحثة من آراءهم وتوجيهات السادة المحكمين فقامت بتعديل مفردات المقياس وإستبعاد بعض المفردات التي لم تحصل على موافقة المحكمين بنسبة ٨٠% .

ب – الصدق التمييزي (طريقه المقارنة الطرفية):

أعتمدت الباحثة أيضاً هذه الطريقة للتأكد من صدق المقياس على عينة من التلاميذ من ذوي صعوبات التعلم يعانون من أنخفاض تقدير الذات الأكاديمية(ن=١٢) وذلك من خلال التأكد من قدرته على التمييز بين التلاميذ مرتفعى ومنخفضى الدرجات عليه ، حيث قامت الباحثة بترتيب درجات أفراد عينة التقنين تنازلياً فى الدرجة الكلية وتحديد الأرباعى الأعلى والارباعى الأدنى ، والجدول التالى رقم (٦) يوضح ذلك

جدول (٦): نتائج صدق المقارنة الطرفية لمقياس تقدير الذات الأكاديمية

البعد	الأرباعى الأدنى ن=١٢		الأرباعى الأعلى ن=١٢		قيمة ت	مستوى الدلالة
	المتوسط	الانحراف المعيارى	المتوسط	الانحراف المعيارى		
تقديرالذات الأكاديمية	٦٣,٢٥	١,٤٨	٧٢,٠٨	٢,٠٦	-١٢,٠٣	٠,٠١

يتضح من الجدول السابق أن قيم ت جميعها عند ٠,٠١ للدرجة الكلية للمقياس ، مما يدل على تمتع المقياس بدرجة عالية من الصدق تسمح بإستخدامه .

٢ – الأتساق الداخلى:

قامت الباحثة بحساب الإتساق الداخلي للمقياس من خلال حساب معامل الإرتباط بين درجة كل مفردة والدرجة الكلية وذلك بإستخدام معامل ارتباطً بيرسونً كما يوضح جدول (٧) الإتساق الداخلي للمقياس ومعامل إرتباط كل مفردة ومستوى دلالتها

جدول (٧): حساب معاملات الأرتباط بين درجة كل مفرده والدرجة الكلية

رقم المفردة	قيمة ر	مستوى الدلالة	رقم المفردة	قيمة ر	مستوى الدلالة
١	٠,٣٤٢	دالة عند ٠,٠٥	32	٠,٤٤٢	دالة عند ٠,٠١
٢	٠,٢٨٣	دالة عند ٠,٠٥	42	٠,٦٦٧	دالة عند ٠,٠١
٣	٠,٢٩٢	دالة عند ٠,٠٥	52	٠,٤٤٩	دالة عند ٠,٠١
٤	٠,٣٢٠	دالة عند ٠,٠٥	62	٠,٣٧٢	دالة عند ٠,٠١
٥	٠,٤٤٥	دالة عند ٠,٠١	72	٠,٢٩٩	دالة عند ٠,٠٥
٦	٠,٣٣٩	دالة عند ٠,٠٥	82	٠,٤٥٣	دالة عند ٠,٠١
٧	٠,٦٠٢	دالة عند ٠,٠١	92	٠,٦٣٨	دالة عند ٠,٠١
٨	٠,٢٩٤	دالة عند ٠,٠٥	30	0,038	غير دالة
٩	٠,٢٨٢	دالة عند ٠,٠٥	31	0,044	غير دالة
١٠	٠,٣٦٥	دالة عند ٠,٠١	32	٠,٤٣٧	دالة عند ٠,٠١

رقم المفردة	قيمة ر	مستوى الدلالة	رقم المفردة	قيمة ر	مستوى الدلالة
١١	٠,٢٨٤	دالة عند ٠,٠٥	33	0,110	غير دالة
١٢	٠,٣٦٨	دالة عند ٠,٠١	34	0,061	غير دالة
١٣	٠,٦١٤	دالة عند ٠,٠١	35	٠,٤٨٠	دالة عند ٠,٠١
١٤	٠,٤٣٦	دالة عند ٠,٠١	63	٠,٣٤٠	دالة عند ٠,٠٥
١٥	٠,٥٢٢	دالة عند ٠,٠١	73	٠,٢٨٨	دالة عند ٠,٠٥
١٦	٠,٣٨٧	دالة عند ٠,٠١	83	٠,٣١٢	دالة عند ٠,٠٥
١٧	٠,٣٧٣	دالة عند ٠,٠١	93	٠,٣٣٢	دالة عند ٠,٠٥
18	0,186	غير دالة	40	٠,٣٩٥	دالة عند ٠,٠١
91	٠,٤٢٩	دالة عند ٠,٠١	41	٠,٣١٣	دالة عند ٠,٠٥
20	٠,٧٦٧	دالة عند ٠,٠١	42	٠,٤٤٥	دالة عند ٠,٠١
21	0,210	غير دالة	43	٠,٢٨٢	دالة عند ٠,٠٥
2٢	٠,٤٤٧	دالة عند ٠,٠١	44	0,197	غير داله

يتضح من الجدول السابق ما يلى :

- أن معاملات الأرتباط تراوحت ما بين (٠,٢٨)وهى دالة عند ٠,٠٥ و (٠,٤٥) وهى دالة عند ٠,٠١
- ووجد العبارات (١٨،٢١،٣٠،٣١،٣٣،٣٤،٤٤) غير دالة إحصائياً .
- كما وجد أن العبارات(٤،٣،٢،١، ٨،٩،١١،٢٧،٣٦،٣٧،٣٨،٣٩،٤١،٤٣،٦) دالة عند ٠,٠٥.
- كمـــا وجـــد أن العبـــارات (٥، ١٤،١٣،١٢،١٠،٧، ٢٤،٢٣،٢٢،٢٠،١٩،١٧،١٦،١٥، ٤٢،٤٠،٣٥،٣٢،٢٩،٢٨،٢٦،٢٥) دالة عند ٠,٠١ .

وعليه فقط تم حذف العبارات الغير دالة واصبح المقياس فى صورته النهائية (٣٧) مكونة لمقياس تقدير الذات الأكاديمية .

١- ثبات المقياس:

ويعرف مصطلح الثبات Reliability فى القياس النفسى بأنه دقة الأختبار فى القياس ، عدم تناقضه مع نفسه، ومعنى ذلك أن الثبات هو عبارة عن الأتساق Consistency بين قياسات الأختيار حيثما كانت هذه القياسات ، فالقياس الثابت يعطى نفس النتائج إذا قاس نفس الشئ مرات متتالية ، والثبات يشير إلى الأستقرار Stability بمعنى أنه أذا تكرار عمليات القياس للفرد الواحد أظهرت النتائج شيئاً من الأستقرار ، وقد يشير إلى الموضوعية أيضاً (**أحمد الرفاعى ونصير صبرى** ،٢٠٠٠، ٣٥٦) ولحسابه إستخدمت الباحثة الطرق الآتية :

-معامل ألفا -كرونباخ : Cronbach Alpha:

أعتمدت الباحثة على معادلة ألفا -كرونباخ فى حساب معامل الثبات للمقياس بإستخدام البرنامج الإحصائى SPSS كما هو مبين فى الجدول (٨)

جدول (٨): حساب معاملات ثبات مقياس تقدير الذات الأكاديمية الدرجة الكلية بإستخدام معادلة ألفا -كرونباخ

رقم المفردة	معامل الفاكرونباخ بدون حذف المفردة =٠,٨٨٢	الحالة	رقم المفردة	معامل الفاكرونباخ بدون حذف المفردة =٠,٨٨٢	الحالة
١	٠,٨٨٠		٢٣	٠,٨٧٨	
٢	٠,٨٨١		٢٤	٠,٨٧٥	
٣	٠,٨٨١		٢٥	٠,٨٧٨	
٤	٠,٨٨١		٢٦	٠,٨٨٠	
٥	٠,٨٧٨		٢٧	٠,٨٨١	
٦	٠,٨٨٠		٢٨	٠,٨٧٨	
٧	٠,٨٧٥		٢٩	٠,٨٧٦	
٨	٠,٨٨١		٣٠	٠,٨٨٦	محذوفه
٩	٠,٨٨٢		٣١	٠,٨٨٥	محذوفه
١٠	٠,٨٨٠		٣٢	٠,٨٧٨	
١١	٠,٨٨١		٣٣	٠,٨٨٤	
١٢	٠,٨٧٩		٣٤	٠,٨٨٣	
١٣	٠,٨٧٦		٣٥	٠,٨٧٨	
١٤	٠,٨٧٨		٣٦	٠,٨٨٠	
١٥	٠,٨٧٦		٣٧	٠,٨٨١	
١٦	٠,٨٧٩		٣٨	٠,٨٨٠	
١٧	٠,٨٧٩		٣٩	٠,٨٨٠	
١٨	٠,٨٨٢		٤٠	٠,٨٧٩	
١٩	٠,٨٧٨		٤١	٠,٨٨٠	
٢٠	٠,٨٧٤		٤٢	٠,٨٧٨	
٢١	٠,٨٨٢		٤٣	٠,٨٨١	
٢٢	٠,٨٧٨		٤٤	٠,٨٨٢	

ويتضح من الجدول السابق رقم (٨) أن معاملات الثبات لمقياس تقدير الذات الأكاديمية مرتفعة إلى حد كبير مما يدل على الإتساق الداخلى لبنود المقياس ،حيث قامت الباحثة بحساب قيمة ثبات المقياس ككل فى حالة حذف درجة المفردات غير الدالة إحصائياً ، ثم مقارنة تلك

القيم للمفردات بقيمة ألفا الكلية (**أحمد الرفاعى ونصير صبرى ،٢٠٠٠، ٣٧٣**) ، وقد خلصت الباحثة إلى أرتفاع قيمة معامل الثبات بعد حذف المفردات غير الدالة عنه قبل الحذف .

خامساً :الصورة النهائية لمقياس تقدير الذات الأكاديمية :-

بعد التأكد من كفاءة المقياس بحساب صدقه وثباته وإمكانية تطبيقه ، فقد اصبحت الصورة النهائية للمقياس مكونة من (٣٧) عبارة

- إعداد المقياس للتطبيق :

تم مراجعة التعليمات الخاصة بالمقياس للتأكد من دقة صياغتها حتى لا تختلف النتائج باختلاف الفهم لتلك التعليمات .

طريقة التصحيح :

يتم تقدير الدرجات فى ضوء مقياس متدرج للأستجابة أمام كل عبارة (تنطبق دائما–تنطبق أحياناً– لا تنطبق أبداً) وتأخذ الدرجات (٣–٢–١)على الترتيب ، وبذلك تصبح الدرجة الصغرى للمقياس (٣٧)درجة والدرجة العظمى (١١١) درجة ،والدرجة الكلية المرتفعة تدل على تقدير الذلت الإيجابى ، بينما الدرجة الكلية المنخفضة للمقياس تدل على تقدير الذات السلبى .

الأساليب الإحصائية المستخدمة فى الدراسة :

تم استخدام مجموعة من الأساليب الإحصائية لمعالجة البيانات التى تم الحصول عليها أثناء إجراءات الدراسة وذلك لتحقق من صحة فروض الدراسة باستخدام المجموعة الإحصائية SPSS ويمكن تلخيص الأساليب الإحصائية التى استخدمت فيما يلى :

١–الإحصاء الوصفى (المتوسطات والانحرافات المعيارية).

٢–اختبار MannWhitney للفروق بين متوسطى درجات المجموعات المرتبطة وغير المرتبطة.

اختبار Wilcoxn الفروق بين متوسطات الرتب بين عينتين مترابطتين .

نتائج البحث ومناقشتها :

أولا : نتائج اختبار صحة الفرض الاول ومناقشتها :

ينص الفرض الاول على أنه : – توجد فروق ذات دلاله احصائيا بين متوسط رتب درجات المجموعة التجريبية والضابطة في القياس البعدى علي مقياس تشتت الانتباه لصالح المجموعة التجريبيه .

وللتحق من صحة الفرض استخدمت الباحثة اختبار مان وتنى وذلك لحساب الدلالة الإحصائية للفرق بين متوسطى رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة فى القياس البعدى علي مقياس تشتت الانتباه، باعتبار أن هذا الفرق يمثل مقدار التغير الذى يمكن أن يحدث بسبب تطبيق البرنامج كمتغير مستقل .**Z, U**

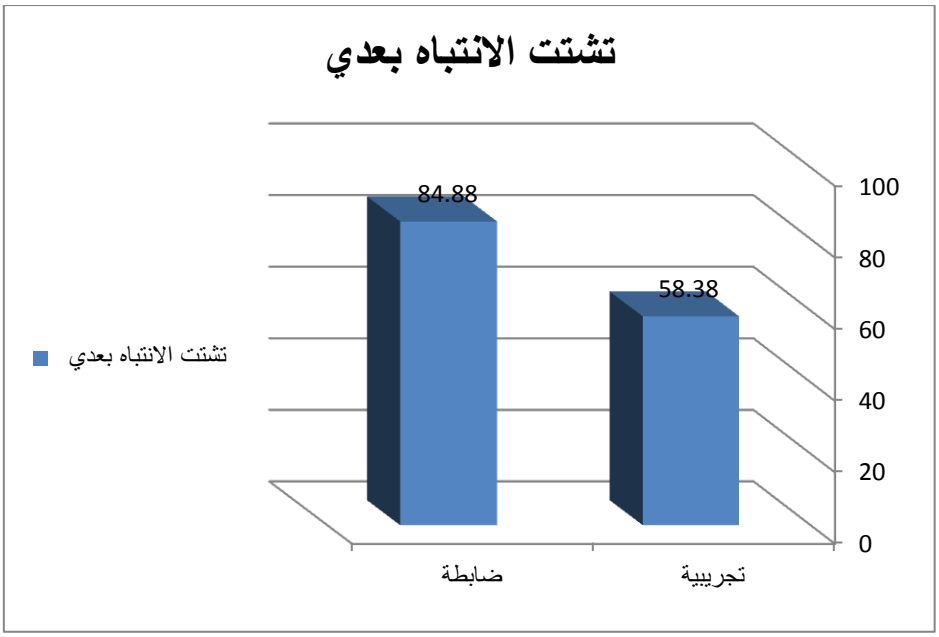
جدول (٩): يوضح قيم ودلالتها للفرق بين متوسطى درجات المجموعتين التجريبية والضابطه في القياس البعدي علي مقياس تشتت الانتباه والدرجة الكلية فى ضوء أداء التلاميذ في القياس البعدي

البعد	مجموعتى المقارنة	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	معامل مان وتنى	Zقيمة	مستوى الدلاله
تشتت الانتباه	ضابطة	٨	١٢,٥٠	١٠٠,٠٠	صفر	-٣,٣٦٣	٠,٠١ غير داله
	تجريبية	٨	٤,٥٠	٣٦,٠٠			
	المجموع	١٦					

ويتضح من الجدول رقم (٩) أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطى رتب درجات تلاميذ المجموعة التجريبية، متوسطى رتب درجات تلاميذ المجموعة الضابطة" فى القياس البعدى لمقياس تشتت الأنتباه الدرجة الكلية ، لصالح المجموعة التجريبية ، حيث نجد أن متوسطات المجموعة التجريبية على مقياس تشتت الأنتباه أعلى من متوسطات درجات المجموعة الضابطة وهو ما يعكس تحسن (أنخفاض تشتت الأنتباه) مستوى اداء المجموعة التجريبية بعد التعرض للبرنامج العلاجى المطبق وهو ما يحقق صحة الفرض الأول .

يوضح الشكل التالى تلك النتائج :-

البعد	المجموعة الضابطة		المجموعة التجريبية	
تشتت الانتباه بعدى	المتوسط	الانحراف المعيارى	المتوسط	الانحراف المعيارى
	٨٤,٨٨	٣,١٨	٥٨,٣٨	٤,٦٨



يتضح من الشكل السابق رقم (١) أن التمثيل البيانى لمقياس تشتت الأنتباه يظهر تفوق أفراد المجموعة التجريبية على أفراد المجموعة الضابطة ، مما يدل على كفاءة البرنامج العلاجى المستخدم وفنياته في أنخفاض تشتت الأنتباه لدى أفراد المجموعة التجريبة .

تفسير نتائج الفرض الأول :

تُشيرنتائج العامة للفرض الأول إلى وجود تأثيراً ايجابيا للبرنامج العلاجى على مقياس تشتت الانتباه وذلك لأفراد المجموعة التجريبية بمقارنتهم بأفراد المجموعة الضابطة .

ويمكن تفسيرنتائج الفرض الأول في ضوء فعالية إجراءات برنامج التعليم العلاجى المستخدم فى خفض تشتت الانتباه لدى تلاميذ الصف الثالث الابتدائى متشتتى الانتباه فى المجموعة التجريبية ، وذلك يتضح من خلال انخفاض متوسط درجات المجموعة التجريبية على مقياس تشتت الانتباه والدرجة الكلية وذلك نظرا لتدريب هؤلاء التلاميذ خلال فترة تطبيق البرنامج على

كيفية استخدام الأنشطة فى الدراسة الحالية والتى تعد من أهم الأساليب التى يمكن استخدامها في سبيل تشتت الانتباه لدى تلاميذ الصف الثالث و الرابع الابتدائى ذوى تشتت الانتباه ويؤدى الى تحسن فى التفكير والادراك ومما يؤدى الى زيادة مدى الانتباه ويتطلب من التلاميذ القيام بعمليات عقلية مثل عمل صورة ذهنية وتخيل وتحليل للاشكال وذلك كله يقلل من النشاط الزائد لدى التلاميذ فاستخدام الأنشطة يقلل من السلوكيات المعرقلة التى يقوم بها التلميذ والتى تتمثل فى النشاط الزائد تشتت الانتباه وذلك لأن مهام النشاط تتطلب من التلميذ اختيار الاستجابة المناسبة والتفكير فيها جيدا والتحكم فى استجاباته فيعدل من ردود افعاله وينظم استجاباته.

ونظرا لما قام به هؤلاء التلاميذ من أنشطة وممارسة للألعاب التركيبية وقيامهم بتركيب وفك هذه الألعاب خلال فترة البرنامج العلاجى، فقد تحسنت لديهم القدرات العقلية (الانتباه)، حيث لوحظ أن الأطفال أبدوا تحسنا فى الانتباه وظهر ذلك من خلال اتقانهم لمهارات تركيب وفك هذه الأنشطة وظهر ذلك التحسن على مهارات الانتباه. أما تلاميذ المجموعة الضابطة فلم يتحسن لديهم الأنتباه وظل كما هو، ويرجع ذلك لعدم تعرض أعضائها لأى اجراءات تجريبية ولم يتدربوا على البرنامج التدريبى الذى قام به تلاميذ المجموعة التجريبية، ومن ثم يتضح أهمية التدريب من أجل تحسين مستوى الانتباه لديهم وخفض تشتت الأنتباه لديهم، حيث أن هؤلاء التلاميذ يمكن أن يحققوا تحسنا ملموسا فى شتى قدراتهم اذا ما تم تدريبهم بشكل يتناسب مع قدراتهم .

و يتفق ذلك مع ما أوضحه **فاروق عثمان (١٩٩٥،٦٢ ،ص٦٣)** من أن أهداف التدريبات هو أن ينتقل الطفل من التعلم بالعشوائية والصدفة الى التعلم بالاستبصار المبني علي تنظيم عقلي منتظم من خلال التعلم المعرفي ،كما تساعد هذه الألعاب علي التعلم بالاستكشاف من خلال الألعاب الفردية أو الجماعية باستخدام أدوات مثل المكعبات والألعاب المجسمة أو الدمى المختلفة ذات الأشكال والألوان والأحجام المختلفة .

كما نجد أن استخدام فنيات عديدة فى البرنامج ، ومنها التعزيز– التكرار– المناقشة والحوار–لعب الادوار كان لها أثر إيجابى في اشتراك التلاميذ في إجراءات البرنامج ،الأمر الذي يوفر لهم خبرات النجاح وكذلك تدريب التلاميذ على نوعية الأسئلة التي تعمل على جذب انتباههم وكيفية الإجابة عليها في ظل وجود معززات وتدرج الألعاب من السهل إلى الصعب أدى إلى وجود قبول من جانب التلاميذ واجتهادهم في الاشتراك في جلسات البرنامج بشكل ملحوظ ،كما أن تقويم الطلاب من قبل

الباحثة في نهاية كل جلسة وتقديم تغذية راجعة لكل تلميذ ساعد كثيرا فى الوقوف على نقاط الضعف والقوة في كل جلسة والاستفادة منها فى الجلسات التالية، الأمر الذي ساعد في خفض تشتت الانتباه وانخفاض النشاط الزائد لدى هؤلاء التلاميذ وساهم في انغماسهم في البرنامج والاستفادة مما تم تقديمه لهم خلاله .

وكما أكدت دراسة **Arsoz(2000)** على أن استخدام الأنشطة يعتبر اكثر دافعة لانها مسلية وممتعة واستخدامها للتدريب على أنماط كثيرة من التواصل و تنصح المعلمين بضرورة تشجيع طلابهم على التعلم من خلال اللعب وايجاد العاب اخرى مناسبة لطلابهم .

وتوضح كل **كريمان بدير، وإميلي صادق، (٢٠٠٠،ص١٣٧)** أن المناقشات التى تحدث بين التلاميذ والمعلم أو بين التلاميذ وبعضهم البعض من خلال استخدام الألعاب التركيبية المختلفة داخل الفصل فى نشاط لعب الأدوار والتعلم الجماعى التعاونى ،تساعد التلاميذ على استخدام كلمات ومفردات كثيرة من خلال مشاركته فى الحديث مع زملائهم وتشجيع المعلم لهم على التحدث عن طريق عرض أشياء أو صور تتطلب منهم الحديث عنها ،كل هذا من شأنه أن يساعد على التحدث بطلاقة ووضوح والتغلب على الخجل والتسلسل فى الأفكار والتكلم بجمل تامة وليس بكلمات مفردة منفصلة عن بعضها ومن ثم يعبر كل تلميذ عما فى وجدانه دون تقييد أو تكلف وهذا هو عين الإبداع اللغوى.

كما أكد **حسن شحاته، (٢٠٠٤ ،ص٩٩)** إن التلاميذ المشاركين فى الأنشطة اللغوية داخل الفصل هم تلاميذ إيجابيون قادرون على اتخاذ القرار وإبداء الرأى والتعليل والتفسير وامتلاك مهارات السلوك الاجتماعى والقيم الاجتماعية ، ونمو الثقة بالنفس وتقبل أفكار الآخريين وإنتاج أفكار جديدة وظهور تحسن فى الاتصال اللغوى باختيار الكلمات والعبارات الدقيقة والمنطقية والتحرر من قيود الكتب المدرسية إلى آفاق فكرية وثقافية أعمق وأكثر شمولا ومن ثم فإن ممارسة تلك الأنشطة ينقل التلاميذ من ثقافة الذاكرة والحفظ إلى ثقافة الإبداع .

والتنوع فى الأنشطة بالبرنامج العلاجى تتطلب تركيز الانتباه وبالتالى أدت الى زيادة الانتباه كما ان هذه الأنشطة يتدرب التلميذ من خلالها على التفكير جيدا فى استجابته قبل اصدارها واختيار الاستجابة المناسبة بعناية ودقة فيؤدى ذلك الى التروى وعدم الاندفاع ، كما ان التنوع فى الأنشطة التى تعرض على التلاميذ تؤدى الى زيادة مدى الانتباه وتعلم تركيز الانتباه لدى

التلاميذ ذوى تشتت الانتباه على المعلومات المرتبطة بالمهام والابتعاد عن المهام التى ليس لها صلة بالمهام فيدرب التلميذ عقله أن يكون حاضرا دائما فتزداد لديه فترة الانتباه وكذلك فأن الألعاب تتطلب من التلميذ أن يركز انتباهه ويزداد الضبط الذاتى لديه وتقل الحركات التى يقوم بها بدون مبرر أو سبب فينخفض النشاط لديه وهذا يتفق مع دراسة : **Dissegna&Mscarin (1994)** والتى استخدمت فيها نشاط لعب نصف تركيبى تم تقديمه من خلال مجموعة من الأدوات والصور ، والمجسمات لاشراك الادراك الحسى للعينات بهدف تحسين وزيادة نطاق الانتباه وهذا ما يتفق مع نتائج الدراسة الحالية ودراسة **نعيم العتوم، (٢٠٠٧) وايمن الهادى، (٢٠٠٥) ودراسة Stephen. *et al.* (2004) ومحمد النوبى، (٢٠٠٤) و(2002). *et al* Kling Berg ودراسة(2002), Lawrence, *et al.*، وكما أكدت دراسه (2000) Ferrari, J. R.** والتى هدفت الي معرفه اهمية التسويف الاكاديمي في القدره علي الانتباه اثناء ادائهم للانشطة واهمية الحاجه الي استثاره حسيه متكرره.

كما أكدت دراسة **سهير معروف (٢٠٠٨)** على صحة هذا الفرض فى وجود فروق دالة احصائيا بين متوسطى رتب درجات الأطفال المتأخرين دراسيا (المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة) فى درجة الانتباه قبل وبعد تطبيق البرنامج التدريبى للألعاب التعليمية لصالح المجموعة التجريبية ،وكذلك دراسة **أمينة شلبى (٢٠٠٩)**التى أظهرت النتائجها أن تلاميذ المجموعةالتجريبية أظهروا تحسنا في اتجاه اختزالالأعراض السلوكية لصعوبات الانتباه وفرطالنشاط مقارنة بالمجموعة الضابطة والتحسن ملموس يتراوح بين (٦٠- ٨٠ %) بالنسبةلصعوبات الانتباه

ثانياً : نتائج اختبار صحة الفرض الثانى ومناقشتها:-

ينص الفرض الثانى على أنه " توجد فروق ذات دلاله احصائيا بين متوسط رتب درجات المجموعة التجريبية والضابطه فى القياس البعدى علي مقياس تقدير الذات الاكاديمه لصالح المجموعه التجريبية.

وللتحقق من صحة هذا الفرض تم إستخدام الأساليب الإحصائية أختبار مان وتنى –Mann Whitney Test (u) وذلك لحساب دلالة الفروق بين متوسطات رتب رجات المجموعتين على مقياس تقدير الذات الأكاديمية .

نتائج أختبار مان–ويتنى ، ومعامل ويلكوكسون وقيمة (Z) ودلالتها للفروق بين متوسطى رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة فى القياس البعدى على مقياس تقدير الذات الأكاديمية

البعد	مجموعتى المقارنة	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	معامل مان وتنى	Zقيمة	مستوى الدلاله
تقدير الذات الاكاديمية	ضابطة	٨	٤,٥٠	٣٦,٠٠	صفر	٣,٣٦٨	٠,٠١ غير داله
	تجريبية	٨	١٢,٥٠	١٠٠,٠٠			
	المجموع	١٦					

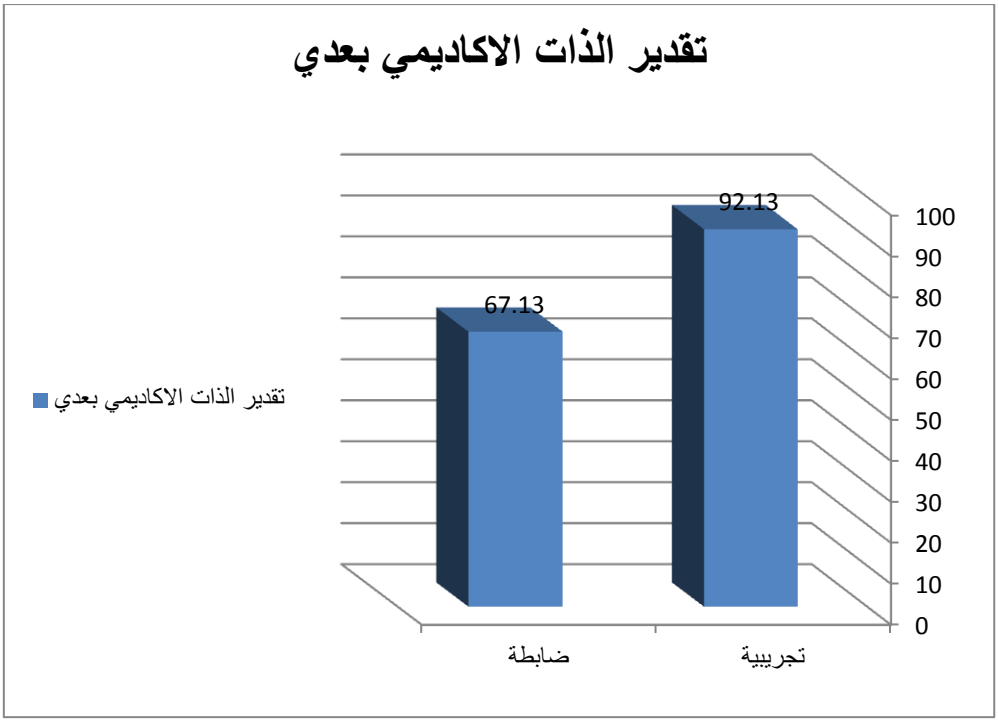
يتضح من الجدول السابق:

وجود فروق جوهرية دالة إحصائيا لمقياس تقدير الذات الأكاديمية والدرجة الكلية بين المجموعتين التجريبية والضابطة فى القياس البعدى ،وكانت تلك الفروق دالة عند مستوى ٠,٠١ لصالح المجموعة التجريبية حيث حصل أفراد هذه المجموعة على درجات مرتفعة على مقياس تقدير الذات الأكاديمية وهو ما يعكس تحسن تقديرهم لذاتهم أكاديمياً وهذه النتائج تؤكد صحة الفرض الثانى.

كذلك قامت الباحثة من خلال التمثيل البيانى بمقارنة مستوى تقدير الذات الأكاديمى لدى المجموعتين (التجريبية والضابطة) فى القياس البعدى (بعد تطبيق البرنامج العلاجى) وجدول (١١) يوضح هذا الفرض .

والشكل التالى يوضح هذه النتائج .

البعد	المجموعة الضابطة		المجموعة التجريبية	
تقدير الذات الاكاديمية بعدى	المتوسط	الانحراف المعيارى	المتوسط	الانحراف المعيارى
	٦٧,١٣	٢,٩٩	٩٢,١٣	٣,١٨



شكل ( ) التمثيل البيانى لمتوسطات درجات المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس تقدير الذات الأكاديمية فى القياس البعدى

يتبين من الشكل رقم (٢) أن التمثيل البيانى لمقياس تقدير الذات الأكاديمية يظهر تفوق أفراد المجموعة التجريبية على أفراد المجموعة الضابطة فى القياس البعدى لمقياس تقدير الذات الأكاديمية الدرجة الكلية ، مما يدل على كفاءة البرنامج العلاجى المستخدم وما يحتويه من فنيات واستراتيجيات لتحسين تقدير التلاميذ أكاديمياً لذاتهم .

تفسير نتائج الفرض الثانى :-

أظهرت النتائج وجود فروق جوهرية دالة إحصائياً بين متوسطات رتب درجات تلاميذ المجموعة التجريبية على مقياس تقدير الذات الأكاديمية ومتوسطات رتب درجات تلاميذ المجموعة الضابطة فى القياس البعدى ،وكانت تلك الفروق لصالح المجموعة التجريبية، وهوما يؤكد صحة الفرض الأول ونجاح البرنامج العلاجى المستخدم فى تنمية تقدير الذات أكاديميا لدى تلاميذ المجموعة التجريبية الذين أظهروا قدراتهم على تقدير ذاتهم اكاديميا تقدير مرتفع واحترامهم وأعتزازهم بأنفسهم وثقتهم بها وقدرتهم عن التعبير عن انفسهم وسعيهم للتخلص من السلبيات ممايحقق لهم النجاح والانجاز والشعور بالرضا والسعادة.

ويرجع التحسن فى اداء المجموعة التجريبية بعد تطبيق البرنامج العلاجى لاحتوائه على انشطة جماعية تم تنفيذها من خلال جلسات البرنامج بغرض أكسابهم خبرات النجاح بدلاً من الخبرات السابقة لديهم التى تشعرهم بإنخفاض تقديرهم لذاتهم وعدم ثقتهم فى انفسهم فى تحقيق مستوى مرضى من التعليم والتحصيل الدراسى المتوقع والأحساس بالعجز وعدم البهجة (**السيد عبد الحميد سليمان،٨١،٢٠٠٠**).

والتنوع فى محتوى البرنامج العلاجى من أنشطة ومهام متنوعة يضيف لخبرات تلاميذ المجموعة التجريبية خبرات النجاح ويزيد قدرتهم على الأنجاز وتحقيق الهدف والثقة بالنفس أدى إلى تغيير مفاهيم تلاميذ المجموعة التجريبية عن ذاتهم وأكسابهم مفهوم إيجابى ،كذلك مشاركتهم فى الأنشطة والمهام والتخطيط لها يزيد من قدراتهم من الناحية الأجتماعية وتجعلهم أكثر قدرة على التركيز والأنتباه والتعبير عن مشاعرهم وضبط انفعالاتهم مما يكسبهم أحترام وتقدير معلميهم وزملائهم والمحيطين بهم وينعكس ذلك على ثقتهم بأنفسهم وأرتفاع تقدير الذات أكاديميا لديهم ، كما أن روح التنافس التي سادت بين تلاميذ المجموعة التجريبية ساهمت بنسبة كبيرة في ثقة التلاميذ بأنفسهم وزيادة تركيزهم أثناء الجلسات ليتمكنوا من المشاركة بشكل إيجابي وفعال اثناء الجلسات.

واستخدام الباحثة للتدعيم الايجابي المادي والمعنوي أثناء الجلسة (المناقشة) أو بعد الانتهاء من كل جلسة والاجابة علي أسئلة التقويم من قبل التلاميذ أدي إلي وجود قبول من جانبهم والاجتهاد في الاشتراك في جلسات البرنامج بشكل ملحوظ أدى ذلك إلى تحسن تقدير الذات الأكاديمي لديهم أما تلاميذ المجموعة الضابطة فلم يكتسبوا مثل هذه المهارات لأنهم لم يحصلوا على أى إجراءات تدريبة، مما يؤكد أهمية البرامج العلاجية فى تنمية تقدير الذات أكاديمياً لدى التلاميذ من ذوى صعوبات التعلم وهذا ما تتفق معه العديد من الدراسات مثل دراسة **أمجد محمد هياجنة وفتحية محمد الشكيرى (٢٠١٣)** حيث أظهرت نتائج اختبار مان وتنى وجود فروق ذات دلالة إحصائية فى درجات مفهوم الذات الأكاديمى بين أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة، لصالح أفراد المجموعة التجريبية على كل من القياسين البعدى والمتابعة. وهذا يدل على فاعلية برنامج الإرشادالجمعى المستخدم فى هذه الدراسة فى تنمية مفهوم الذات الأكاديمية لدى أفراد المجموعة التجريبية.

ودراسة **ايمان عبد الله على دحان (٢٠١٤)** حيث توصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠.٠١) بين متوسطات درجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة فى القياس البعدى لاختبار الذكاء الوجدانى، الكفاءة الاكاديمية وتقدير الذات والدرجة الكلية للاختبارات لصالح أفراد المجموعة التجريبية. و دراسة هاجر على محمد الصقر (٢٠١٧)وقد أسفرت الدراسة عن النتائج الآتية: تحسن تقدير الذات لدى المجموعة التجريبية عنه لدى المجموعة الضابطة في القياس البعدي. وتحسن معنى الحياة لدى المجموعة التجريبية عنه لدى المجموعة الضابطة في القياس البعدى .

التوصيات:-

في ضوء ما تحقق من نتائج الدراسة الحالية والتي كشفت عن فعالية استخدام البرنامج العلاجى لخفض تشتت الانتباه فتحسين تقدير الذات الأكاديمية لدى تلاميذ المرحلة الأبتدائية منذوى صعوبات التعلم، ولذلك توصي الباحثة بما يلي:

١- التشخيص الصحيح للتلاميذ ذوى صعوبات التعلم وعمل البرامج اللازمة لتعليمهم بشكل افضل.

٢- توفير الأنشطة التعلمية المحببة للتلاميذ ذوى صعوبات التعلم وتوظيفها فى تحسين قدراتهم وإمكانيتهم

٣- استخدام أنشطة يتضمنها اللون والحركة للمادة التعليمية المعروضة لخفض تشتت الانتباه لدى التلاميذ .

٤- ربط ما يتعلمه التلميذ متشتت الأنتباه بخبرات أخرى مما يجعل التعلم أكثر واشد قيمة.

٥- استخدام برمجيات محوسبة لمعالجة صعوبات الانتباة لدى التلاميذ .

٦- أستخدام أنشطة على شكل ألعاب ذات صلة بالمادة الدراسية للمناهج التعليمية لتشويق التلاميذ وتفاعلهم مع المواد الدراسية .

٧- تشجيع التلميذ متشتت الأنتباه وتدعيمه بعد إحراز أى تقدم وانجاز دراسى مما يحسن تقدير الذات الأكاديمى لديه.

تنظيم أنشطة لا صفية لتلاميذ الذين يعانون من تشتت الانتباه تعتمد على الأنشطة الموجهة والتى تتطلب درجة عالية من الانتباه .

٨- حث أولياء الأمور على توفير فرص التعليم لأبنائهم متشتتى الأنتباه حتى نكسبهم الثقة بأنفسهم وبالتالى يتحسن تقديرهم عن ذاتهم أكاديميا.

٩- تهيئة البيئة التعليمية بشكل مناسب وإزالة كافة المشتتات من أمام الطفل أثناء القيام بعملية التدريس .

١٠- استخدام أنشطة صفية ولاصفية مناسبة تعمل على تنمية تقدير الذات الأكاديمى لدى التلاميذ ذوى صعوبات التعلم.

ملخص البحث:

هدفت الدراسة الى التحقق من فاعلية البرنامج العلاجى فى خفض درجة تشتت الانتباه فى تحسين تقدير الذات الأكاديمية لتلاميذالمرحلة الابتدائية من ذوى صعوبات التعلم والتأكد من استمرار فاعليه استخدام البرنامج العلاجى عن طريق القياس التتبعى للمجموعة التجريبية بعد انقضاء فترة زمنية مناسبة على تطبيق البرنامج . بلغت عينة الدراسة (١٦) تلميذ وتلميذة تم تقسيمهم إلى مجموعتين (٨ للمجموعة التجريبية ، و٨ للمجموعة الضابطة) . واستخدمت الدراسة المنهج التجريبى وأستعانت الباحثة بقائمة ترشيحات المعلمين ، واختبار القدرة العقلية للأطفال من ٩ إلى ١٢ سنوات (إعداد فاروق عبد الفتاح موسى :١٩٨٩) ، وأختبار المسح النيورولوجى السريع " للتعرف على ذوى صعوبات التعلم " (إعداد : مارجريت موتى وآخرون، تعريب وتقنين: عبد الوهاب كامل، ٢٠٠١)، و مقياس تشتت الانتباه لتلاميذ ذوى صعوبات التعلم بالمرحلة الأبتدائية (إعداد الباحثة) و مقياس تقدير الذات الأكاديمية لتلاميذ ذوى صعوبات التعلم بالمرحلة الأبتدائية (إعداد الباحثة) ، والبرنامج التعليم العلاجى لخفض درجة تشتت الانتباة وتحسن تقدير الذات الأكاديمية لدى تلاميذ المجموعة التجريبية من ذوى صعوبات التعلم بالمرحلة الأبتدائية التى تم تطبيق البرنامج العلاجى عليهم . (إعداد الباحثة) وقد اسفرت نتائج الدراسة عن النتائج التالية:- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠١) بين متوسطى رتب درجات تلاميذ المجموعة التجريبية و متوسطى رتب

درجات تلاميذ المجموعة الضابطة" فى القياس البعدى لمقياس تشتت الأنتباه الدرجة الكلية ، فى ضوء اداء التلاميذ لصالح المجموعة التجريبية وجود فروق جوهرية دالة إحصائيا لمقياس تقدير الذات الأكاديمية والدرجة الكلية بين المجموعتين التجريبية والضابطة فى القياس البعدى ،وكانت تلك الفروق دالة عند مستوى ٠,٠١ لصالح المجموعة التجريبية . توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطى درجات تلاميذ المجموعة التجريبية فى القياسين القبلى و البعدى على مقياس تشتت الانتباه (الدرجة الكلية) فى ضوء اداء التلاميذ لصالح القياس البعدى عند مستوى دلالة (٠,٠٥). وجود فروق دالة إحصائياً (عند مستوي ٠.٠٥) بين متوسطي رتب درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في كل من القياسين القبلي والبعدي علي مقياس تقدير الذات الاكاديمية (الدرجة الكلية) لصالح القياس البعدي . لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطى درجات تلاميذ المجموعة التجريبية فى القياسين البعدى والتتبعى على مقياس تشتت الانتباه (الدرجة الكلية) فى ضوء اداء التلاميذ . ٦-عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي لمقياس تقدير الذات الاكاديمى والدرجة الكلية له.

أولاً المراجع:

ابتسام حامد محمد السطيحة (١٩٩١). "دراسة تشخيصية لاضطرابات الانتباه عند الأطفال " . رسالة ماجستير ، كلية التربية جامعة طنطا .

اشرف محمد عبد الغنى شريت ومروة حسن على حسن (٢٠٠٧) .تنمية الأبداع للأطفال ذوى صعوبات التعلم . الاسكندرية : مؤسسة حورس الدولية .

أمانى السيد إبراهيم زويد (٢٠٠٢) . أثر التعزيز على أداء بعض المهام القرائية والحسابية لذوى أضطرابات الانتباه من تلاميذ المرحلة الابتدائية . رسالة دكتوراه غير منشورة ، كلية التربية جامعة الزقازيق .

ايهاب عبد العزيز عبد الباقى الببلاوى (٢٠٠٦). أنماط اضطرابات النوم لدى الأطفال ذوى اضطراب ضعف الانتباه والنشاط الزائد . مجلة كلية التربية جامعة بنى سويف .

حسن شحاته (٢٠٠٤). مداخل الى تعليم المستقبل فى الوطن العربى . القاهرة : الدار المصرية اللبنانية .

حسين علي فايد (٢٠٠٥). المشكلات النفسية الاجتماعية " رؤية تفسيرية " . القاهرة : مؤسسة طيبة للنشر والتوزيع .

دانيال هالاهان وجون لويد وجيمس كوفمان ومارجريت ويس (٢٠٠٧). صعوبات التعلم "مفهومها – طبيعتها –التعليم العلاجى " ترجمة عادل عبد الله (ط١) .عمان : دار الفكر .

سهير محمد على معروف (٢٠٠٨). فعالية الألعاب التعليمية في تحسين الانتباه لدى الأطفال المتأخرين دراسيا . رسالة دكتوراة ، كلية التربية ، جامعة الزقازيق .

السيد عبد الحميد سليمان (٢٠٠٠). " صعوبات التعلم ". القاهرة : دار الفكر العربى.

صافيناز أحمد كمال ابراهيم مسعد (٢٠٠٤) . فعالية الإرشاد الأسري في خفض اضطراب الانتباه المصحوب بنشاط حركى زائد لدى الأطفال المتخلفين عقليا ، رسالة دكتوراة (غير منشورة) ، كلية التربية ، جامعة الزقازيق .

ضياء محمد منير (١٩٨٧) . دراسة تجريبية لأثر برنامج إرشادي فى خفض النشاط الزائد لدى أطفال المدرسة الابتدائية . رسالة دكتوراه (غير منشورة)، كلية التربية ، جامعة عين شمس .

عادل عبد الله محمد (٢٠٠٩). التعلم العلاجي للأطفال ذوى صعوبات التعلم. القاهرة: دار الرشاد.

عادل عبد الله محمد (٢٠١٠) . صعوبات التعلم والتعليم العلاجي " قضايا ورؤى معاصرة (ط١).الرياض : دار الزهراء .

فاروق السيد عثمان (١٩٩٥). " سيكولوجية اللعب والتعلم" . القاهرة : مكتبة دارالمعارف.

فاروق عبد الفتاح موسى (١٩٨٩) . اختبارات القدرة العقلية للأطفال من ٦ إلى ٨ سنوات . القاهرة : مكتبة النهضة .

فتحي مصطفي الزيات (١٩٩٨) . " صعوبات التعلم " الأسس النظرية والتشخيصية والعلاجية " (الطبعة الأولى) سلسلة علم النفس المعرفي .القاهرة : دار النشر للجامعات.

كريمان بدير واميلى صادق (٢٠٠٠). تنمية المهارات اللغوية للطفل . القاهرة : عالم الكتب.

مارجريت موتي ، وهارولد سيزلنج ، ونورماسبالدينج (١٩٩٩). اختبار المسح النيورولوجي السريع (تعريب عبد الوهاب محمد كامل) .القاهرة : دار النهضة المصرية .

محمد النوبى محمد على (٢٠٠٤). فعالية السكودراما فى خفض حدة اضطراب الانتباه المصحوب بفرط النشاط واثره فى التوافق النفسي لدى الأطفال ذوي الأعاقة السمعية . رسالة دكتوراة ، غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة الزقازيق .

محمد السيد عبد المعطي (١٩٩٦) . مكونات بيئة التعلم المدرسي وعلاقته بالدافع للدراسة ومفهوم الذات الأكاديمي لدي تلاميذ المرحلة الابتدائية . رسالة دكتوراه ، كلية التربية ، جامعة الزقازيق .

محمد عبد المؤمن حسين (٢٠٠٩). صعوبات التعلم والتدريس العلاجى "تناول جديد " (ط١) . الاسكندرية : دار الوفاء لدنيا الطباعة و النشر .

محمود أحمد الحاج (٢٠١٠). الصعوبات التعليمية "الأعاقة الخفية " . عمان : دار اليازوري للنشر والتوزيع .

نادية زايد صالح إبراهيم (٢٠١١) . أثر برنامج لتنمية مهارات ما وراء المعرفة علي كل من مفهوم الذات واتخاذ القرار لدي عينة من طالبات الصف الأول الثانوي . رسالة ماجستير(غير منشورة) ، معهد الدراسات التربوية ، جامعة القاهرة

ثانياً: المراجع الأجنبية:

Bemporad,J.(2001).Aspects of Psychotherapy with adults Attentio Deficit Disorder.Annuals of New York Academy of Science ,39(1),302-309.

-**Błachno, M., Kołakowski, A., Wójtowicz, S., Wolańczyk, T., Bryńska, A., Pisula, A., & Złotkowska, M. (2013)**. [Self-esteem of boys with attention deficit hyperactivity disorder - pilot study]. *Psychiatria Polska*, *47*(2), 281-291.

Kling Berg, T; Forssberg, H. & Westerberg, H. (2002). " Training of working memory in children with ADHD" . Journal of Clinical and Experimental Neurophysiology, 96n (1), p 1-11.

Lawrence, V; Houghton ,S , K; Tannoch, R; Douglas, G; Durkin, K& whiting, K(2002)."ADHD outside the laboratory : boys executive function performance on tasks in video game play and on a visit to the zoo" . Journal Abnormal Child Psycho ,v 30n(5) , p 447-462.

Capelatto, I. V., de Lima, R. F., Ciasca, S. M., & Salgado-Azoni, C. A. (2014). Cognitive functions, self-esteem and self-concept of children with attention deficit and hyperactivity disorder. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, *27*(2), 331-340. https://doi.org/10.1590/1678-7153.201427214

Glynn,M.(2003).the effect ineness of the"that's my buddy" Character education program on attitudes of concern for other ,General and academic self esteem Liking for school and altruistic behavior.unpablished pHDDissertationuniversity of Nevada,Reno.

Scholtens, S., Rydell, A., & Yang, W. F. (2013). ADHD symptoms, academic achievement, self-perception of academic competence and future orientation: A longitudinal study. *Scandinavian Journal of Psychology*, *54*(3), 205-212. https://doi.org/10.1111/sjop.12042

Schuck, S. E. B., Johnson, H. L., Abdullah, M. M., Stehli, A., Fine, A. H., & Lakes, K. D. (2018). The Role of Animal Assisted Intervention on Improving Self-Esteem in Children With Attention

Deficit/Hyperactivity Disorder. *Frontiers In Pediatrics*, *6*, 300. https://doi.org/10.3389/fped.2018.00300

Shannon.A.bauman. (2012).The Importance of Self-Esteem in Learning and Behavior in Childern with Exceptionalities and the Role magic tricks .Mayplay in improving learning,Honors in the Major thesis,University of Central Florida,Orlando,

Shillingford,M.,Lambie,G.,&Walter,S.(2007).An integrative, cognitive-behavioral,systemic approach to work withstudents diagnosed with Attention Deficit Hyperactive Disorder.professional school counseling,11(2),105-112

THE EFFECTIVENESS OF AREMEDIAL PROGRAM IN REDUCING THEDEGREE OF ATTENTION DEFICIENCY TO ENHANCE SELF-ACADEMIC ESTEEM OF PRIMARY SCHOOL PUPILS WITH LEARNING DISABILITIES

Nahed Salah Ahmed Abdelrhiem

Abstract:

The study aimed to verify the effectiveness of the remedial program in reducing attention deficiency and increasing the academic self-esteem for primary school pupils with learning difficulties and to ensure the continued effectiveness of using the remedial program by successively measuring the experimental group after an appropriate period of time has passed on application of the program. The sample of the study was (16) male and female students, which were divided into two groups (8 for the experimental group and 8 for the control group). The study used the experimental method and the researcher used the list of teachers' nominations, the mental ability test for children from 9 to 12 years (Farouk Abdel-Fattah Mousa: 1989), and the rapid neurological survey "to identify those with learning difficulties" (Prepared by: Margaret Motti and others, localization and legalization: Abdel WahabKamel, 2001), the scale of attention deficiency for pupils with learning difficulties in the elementary stage (prepared by the researcher), the scale of academic self-esteem for pupils with learning difficulties in the primary stage (prepared by the researcher), and the remedial program to reduce attention deficiency and improve academic self-esteem among group students Experimental and those with learning difficulties in the elementary stage that the attention deficiency was applied to them (Prepared by the researcher).

The results of the study: 1- There are statistically significant differences at the level (0.01) between the mean scores of the experimental group and the mean scores of the control group "in the post measurement of attention deficiency scale, in favor of the experimental group 2- There are statistically significant differences for the academic self-esteem scale and the overall score between the experimental and

control groups in the post measurement, and those differences were significant at the level of 0.01 in favor of the experimental group. 3- There are statistically significant differences between the mean scores of the experimental group students in the pre and post measurements on the scale of attention deficiency (total score) in light of the students 'performance in favor of the dimensional measurement at the level of significance (0.05). 4- There are statistically significant differences (at the level of 0.05) between the mean levels of the students 'degrees in the experimental group in both the pre and post measurements on the academic self-esteem scale (the total score) in favor of the post measurement. 5- There are no statistically significant differences between the mean scores of the experimental group students in the two post and consecutive measurements on all dimensions of the attention deficiency scale (the total score) in light of the students 'performance. 6- There were no statistically significant differences between the mean scores of the members of the experimental group in the posts and sequential measurements in the two dimensions of the academic self-esteem scale and the total score for it.