

العنوان:	أثر التعلم البيئي على صعوبات التعلم النمائية لدى الأطفال في مرحلة ما قبل المدرسة
المصدر:	المؤتمر الدولي السابع - بناء الإنسان لمجتمع أفضل
الناشر:	جامعة عين شمس - مركز الارشاد النفسي
المؤلف الرئيسي:	سيد، نبيل السيد حسن
محكمة:	نعم
التاريخ الميلادي:	2000
مكان انعقاد المؤتمر:	القاهرة
رقم المؤتمر:	7
الهيئة المسؤولة:	مركز الارشاد النفسي . جامعة عين شمس
الشهر:	نوفمبر
الصفحات:	559 - 609
رقم MD:	39178
نوع المحتوى:	بحوث المؤتمرات
قواعد المعلومات:	EduSearch
مواضيع:	التعليم ما قبل المدرسي، الأطفال، تعليم الأطفال، صعوبات التعلم، البيئة، التربية البيئية، التنشئة الاجتماعية، التحصيل الدراسي، تعليم القراءة، تعليم الكتابة، الذاكرة، القدرات العقلية، المهارات الدراسية، رياض الأطفال
رابط:	http://search.mandumah.com/Record/39178

أثر التعلم البيئى على صعوبات التعلم النمائية لدى الأطفال فى مرحلة ما قبل المدرسة

د . نبيل السيد حسن سيد*

مقدمه ومشكلة الدراسة :

تهتم مرحلة ما قبل المدرسة بتشكيل شخصيه الطفل وسلوكه، وهى مرحلة بنائية فى جميع مظاهر النمو المختلفة، وتعد دور الحضانه بمثابة البيئة المناسبة للأمن النفسى للطفل، وذلك لتكملة دور الاسرة فى تنشئة الأطفال ورعايتهم، فهى تساعدهم على التفاعل الاجتماعى، وتتيح لهم حرية التعبير عن أنفسهم، والحصول على حاجاتهم الاساسية التى تساعد على تنمية قدراتهم واستعداداتهم الذهنية والنفسية، وهذا يتطلب وجود مناخ تعليمى يساعد الأطفال على اكتساب المهارات الاساسية، واكتشاف البيئة الصالحة والعمل فى منظومة ثقافية وفكرية بين الطفل وزملائه، وذلك لتنمية قدراتهم . ولذلك قد نشاهد أطفالاً يعانون من اضطراب فى الانتباه وعدم التركيز، أو معوقين حسيًا وذلك يتسبب عنه صعوبات فى التعلم، وهذا ما أكدته مكتب الولايات المتحدة الامريكية للتعلم United States officed education (1977) إلى أن عدم الصعوبة الخاصة فى التعلم تعنى اضطراباً فى واحدة أو أكثر فى العمليات النفسية التى تدخل فيها عملية الفهم أو استخدام اللغة (المكتوبة أو المقروءة) والتى تظهر فى عدم القدرة الجيدة على الاستماع أو التفكير أو التحدث أو القراءة والكتابة، أو اجراء العمليات الحسابية .

ويشير أوثمان Osman (1997) إلى أن هذه الصعوبات الظاهرة أو صعوبة على التعلم تعود إلى خلل وظيفى فى الجهاز العصبى المركزى الذى يظهر مباشرة فى التلف الحسى والاضطراب العقلى والوجدانى أو الاجتماعى مع تداخل التأثيرات البيئية وخاصة اضطرابات عدم القدرة على التركيز أو قصور الانتباه وجميع ما يتسبب فى صعوبات التعلم. وتوصلت أيضاً نتائج أوثمان وآخرون Osman, et al. (1995) إلى أن الاطفال الذين يعانون من صعوبات التعلم غالباً ما يكون لديهم اضطرابات اجتماعية فى حياتهم، وهذا ربما يشير الى وجود علاقة بين الصراعات الأسرية وصعوبات التعلم واضطرابات الانتباه وقصوره لدى الاطفال . هذا بجانب ما أشار إليه هـنـدل

Handel (1999) في نتائج من ضرورة المشاركة بين المدرسة والمنزل في إتاحة الفرصة للمدرسة للتقرب في تربية الآباء نحو توفير الإرشاد والتدريب لأبنائهم نوى صعوبات التعلم وذلك لكي يساعدوا أطفالهم على التحصيل. وذلك بغية خفض الصراع الأسري وتحسين عملية التواصل والتفاعل الاتصال بين الأطفال نوى صعوبات التعلم وآبائهم مما ينعكس على الأطفال بالكفاءة الذاتية وتحسين مدركاتهم التعليمية، هذا بجانب ما أظهره اسمثي Smithey (1999) من أن الأطفال الذين يعانون من صعوبات تعلم يكونون أقل في مهارات التواصل الاجتماعي مع الآخرين، وهذا يرجع إلى قصور في اللغة والسلوك غير اللفظي لدى هؤلاء الأطفال الذين يعانون من صعوبات التعلم مع أخذ البعد الثقافي والاجتماعي لدى هؤلاء الأطفال في الاعتبار الإفاقة وتوصل لوبيز وآخرون Lopezetal (1996) إلى أن هناك علاقة بين النشاط الزائد وقصور الانتباه وعدم الثبات الانفعالي لدى الأطفال نوى صعوبات التعلم، وكذلك أوضح جورجى George (1993) أن عدم انتظام النمو اللغوي لدى الأطفال نوى صعوبات التعلم يعد نتيجة لنشاطهم الزائد وقصور الانتباه لديهم ويذكر بربار Barbara (1998) عن كيفية الكشف المبكر لنواحي صعوبات التعلم في مرحلة رياض الأطفال سواء كانت صعوبات حركية أو مهارية أو صعوبات لغوية أو إدراكية أو اجتماعية، وأوضح كولمان Coleman (1992) أن الأطفال نوى صعوبات التعلم أكثر عزلة من الأطفال نوى التحصيل المنخفض، وهذا بجانب نسبة الانتظام في الفصل، فقد سجل الأطفال ذوو صعوبات التعلم نسبة أكثر في انتظامهم الدراسي عن ذويهم منخفضي التحصيل، هذا بجانب نتائج كاديوس Cadieux الذي أوضح أن التلاميذ نوى صعوبات التعلم يمكنهم التمييز بين الكفاءة الأكاديمية والكفاءة الجسمية .

وأشار أحمد عواد (١٩٩٤) إلى أن كيرك وجالاجر Kirk & Gallagher يوضحان أن سبب انخفاض مستوى التحصيل الدراسي للأطفال هو صعوبات الانتباه والتذكر والإدراك والتفكير وهذا نتيجة للعمليات النفسية والعصبية، وكذلك أظهر فتحى الزيات (١٩٨٩) أن الأطفال نوى صعوبات التعلم يعانون من انخفاض في مفهوم الذات، ولديهم سوء توافق شخص واجتماعي عند مقارنتهم بنوهم الأطفال العاديين، وهذا ما أكده سيف عبون وأحمد إبراهيم (١٩٩٦) أن البيئة تسهم في حدوث صعوبات التعلم لدى التلاميذ العاديين، وأن العمل المدرسي والاتجاهات للمعلمة للمعلم غالبا ما تكون وراء صعوبات التعلم، وهذا ما أظهرته عبير مصطفى (١٩٩٨) أن

صعوبات التعلم لها علاقة واضحة ببعض المتغيرات فى بيئة الروضة لدى أطفال ما قبل المدرسة.

ويبين محمد الببلى وآخرون (١٩٩١) أن الأطفال الذين يعانون من صعوبات التعلم يواجهون اضطرابات توافقية فى علاقتهم الاسرية والمدرسية، ويشير فتحى الزيات (١٩٩٨) أن براون Broun (1984) توصل إلى أن نوى صعوبات التعلم من الأطفال والبالغين لديهم مشكلات فى تجهيز ومعالجة المعلومات، وهذه المشكلات تقود إلى صعوبات فى اتباع التوجيهات أو التعليمات التى تعتمد على الذاكرة السمعية ومشكلات فى الإدراك الاجتماعى والحركى .

وتوصل فيصل محمد الزراد (١٩٩١) إلى أن صعوبات التعلم النمائية التى يعانى منها التلاميذ تتمثل فى الصعوبات المتعلقة باللغة والكلام، والصعوبات المتعلقة بالمدرجات الحسية والحركية وصعوبات الذاكرة، والاحتفاظ وصعوبات المعرفة، والتفكير . واتضح ان نسبة انتشار التلاميذ الذين يعانون من صعوبات تختلف باختلاف الصف الدراسى . وهذا ما أكده كورنولد وآخرون Cornoldi etal (1999) أن الأطفال نوى صعوبات التعلم لديهم قصور فى استخدام الذاكرة البصريه التخيليه. وأظهر ذلك جوتثمان Gottesman (1994) أن صعوبات التعلم النمائية تتمثل فى صورة صعوبة فى اللغة أو التذكر أو الانتباه أو الاتزان الانفعالى والاجتماعى، وهذه الصعوبات قد تستمر مع الأطفال حتى مرحلة المراهقة. ويشير أنور رياض عبد الرحيم وحصة عبد الرحمن فخرو (١٩٩٢) إلى أن ريدو هريسكو Reido & Hresko (1981) توصل إلى أن هناك اتفاقاً واسعاً بين الباحثين على أن التلاميذ الذين يجدون صعوبة فى التعلم يعانون من خلل فى الذاكرة، بالرغم من وجود اتفاق عام على أن الذاكرة تمثل مشكلة بالنسبة للتعلم إلا أن تحديد منطقة معينة فى الذاكرة مسنولة عن صعوبات التعلم لم تشمل دراسات منظمة وجيدة وهناك اتجاه آخر فى الدراسات يتعلق بالتشخيص ومظاهر صعوبات التعلم منها ما توصلت إليه مارى وآخرون Mary etal (1993) أن هناك سبعة عوامل تؤثر فى صعوبات التعلم لدى الأطفال فى سن (٨ - ١٦) عام وهى :

الإدراك العقلى والإنجاز الدراسى أو الأكاديمى - والتنظيم البصرى جوانب النمو العام - لدى الأطفال وتطورهم - السرعة للحركية البصرية - وذاكرة الفراغات - والانتباه والتركيز لدى الأطفال . هذا بالإضافة ما أظهره عثمان Osman (1997) من أن صعوبات التعلم تؤثر على:

أثر التعلم البيئي على صعوبات التعلم النمائية لدى الأطفال فى مرحلة ما قبل المدرسة

- اللغة المنطوقة : حيث تسبب صعوبات فى الاستماع أو الفهم أو التحدث .
- اللغة المكتوبة : حيث يسبب صعوبات فى القراءة أو الهجاء أو الكتابة .
- العمليات الحسابية: حيث تسبب صعوبات فى فهم المفاهيم أو الأرقام أو تنفيذ العمليات الحسابية .
- كشف الأسباب : حيث تسبب صعوبات فى التنظيم وتكامل الأحكام وترتيبها .
- الذاكرة : حيث تسبب صعوبات فى استرجاع المعلومات وتجهيز البيانات .

هذا وأوضح فتحى الزيات (١٩٩٨) ان هوفمان وآخرون Hoffmen, et al. (1987) اشارو إلى أن المشكلات المعرفية الناشئة عن اضطرابات فى تجهيز ومعالجة المعلومات لدى الأطفال نوى صعوبات التعلم يمكن تصنيفها على النحو التالى : —

- ١ — الذاكرة ٣٠ %
 - ٢ — التأزر ١٦ %
 - ٣ — الاستماع ١٨ %
 - ٤ — الادراك البصرى ١٤ %
 - ٥ — التفكير ١٣ %
 - ٦ — الحديث ١٢ %
 - ٧ — الادراك السمعى ١٠ %
- وجميع هذه المشكلات ذات طبيعة معرفية تنشأ عن اضطراب نظام تجهيز ومعالجة المعلومات والبيانات .

وأظهر عبد الرقيب البحيرى وعفاف محمد (١٩٩٧) ان لامبرت وساندول وساسون Lambert, Sandoval & Sassone (1980) وجدوا أن ٤٣ % من الأطفال نوى النشاط الزائد يعانون من قصور وصعوبات فى الانتباه . وكذلك توصل انور رياض وحصة عبد الرحمن فخرو (١٩٩٢) فى نتائجهم أن صعوبات التعلم الأكثر توجداً بين نسبة كبيرة من التلاميذ فى المدرسة الابتدائية حسب ترتيبها هى صعوبات القراءة والكتابة، ويعانى منها حوالى (٤٠%) من العينة بدرجة كثيرة، وصعوبات فى الدافعية والتحصيل ويعانى منها (٣٩%) من العينة، وصعوبات الانتباه والذاكرة ويعانى منها (٣١%) من العينة، ثم الصعوبات الانفعالية العامة ويعانى منها ٦ % من العينة وهذا على المجتمع القطرى .

هذا وهناك اتجاه آخر فى الدراسات تناول أسلوب العلاج للأطفال نوى صعوبات التعلم عن طريق البرامج المعرفية والارشادية، ومنها سوانسون Swanson (1993) إذ أمكنة استخدام برنامج قرائى لعلاج القصور فى الأداء الذاكرة لدى الأطفال نوى صعوبات القراءة وذلك عن طريق استخدام برنامج مرتبط بمهارات القراءة لدى الأطفال نوى صعوبات التعلم .

وكذلك بطرس حافظ بطرس (٢٠٠٠) أمكنه إعداد برنامج لتنمية بعض الأساليب المعرفية لدى الأطفال في مرحلة ما قبل المدرسة نوى صعوبات التعلم، وذلك بغية علاج حالات الأطفال نوى صعوبات التعلم عند بداية ظهورها، وتوصل إلى أن البرنامج المستخدم أسفر عن نتائج ايجابية فيما يتعلق بعلاج صعوبات الانتباه والتذكر والادراك لدى الأطفال نوى صعوبات التعلم .

يتضح مما سبق أن الدراسات السابقة قد تناولت بحثاً عن الاضطرابات الاجتماعية والأسرية والانفعالية واضطرابات في الجهاز العصبي المركزي واضطرابات في الانتباه والتي قد تسبب صعوبات تعلم لدى الأطفال مثل دراسة أنور الشرقاوي (١٩٨٧) وإثمان Osman (1997)، (1995) Smithey (1999) ولوبيز وآخرون Lopezetal (1996)، جورجى George (1993)، فتحي الزيات (١٩٨٩) وعبير مصطفى (١٩٩٨)، محمد البيلى (١٩٩١) .

وهناك دراسات قد تناولت تشخيص صعوبات التعلم مثل ماري وآخرون Maryetal (1993) وإثمان Osman (1997) وفتحي الزيات (١٩٩٨) هذا وهناك دراسات تناولت أسلوب علاج صعوبات التعلم لدى الأطفال مثل دراسة سوانسون Swanson (1993) وبطرس حافظ بطرس (٢٠٠٠) . ويلاحظ في ضوء ذلك أن معظم الدراسات لم تتناول التعلم البيئي وأثره على صعوبات التعلم النمائية لدى الأطفال وبخاصة أطفال الريف والحضر . كذلك أغلب هذه الدراسات أجريت على عينة من المدرسة الابتدائية باستثناء دراسة أحمد عواد (١٩٩٤) وبطرس حافظ (٢٠٠٠) وعبير مصطفى (١٩٩٨) ولذلك فهناك ندرة الدراسات على مراحل ما قبل المدرسة، وهذا مما دفع الباحث الحالي للقيام بمثل هذه الدراسة على عينة من مجتمع الريف والحضر بمحافظة المنيا ، وبالتالي فإن الدراسة الحالية تثير التساؤلات الآتية :

١- هل هناك فروق بين أطفال الريف وأطفال الحضر نوى صعوبات التعلم فى كل من متغيرات:

أ - الانتباه والتوافق لدى الأطفال .

ب - التذكر البصرى للأطفال .

ج - التعلم البيئي للأطفال .

أثر التعلم البيئي على صعوبات التعلم النمائية لدى الأطفال في مرحلة ما قبل المدرسة

٢ - هل هناك فروق بين الأطفال ذوي صعوبات التعلم والأطفال العاديين في كل من متغيرات:

أ - الانتباه والتوافق لدى الأطفال .

ب - التذكر البصري للأطفال .

٣ - هل هناك علاقة سببية بين كل عوامل التعلم البيئي وصعوبات التعلم النمائية (لغوية -

معرفية - بصرية حركية) لدى اطفال ما قبل المدرسة ؟

أهمية الدراسة :

تتبع أهمية الدراسة الحالية من :

١ - ازدياد نسبة الأطفال الذين يعانون من صعوبات التعلم ما بين ١ - ٣ % من طلاب

المدارس حامد العبد - نبيل عبد الفتاح (١٩٩٥) .

٢ - ندرة البحوث على حد علم الباحث التي تناولت التعلم البيئي في البيئة العربية لنوى

صعوبات التعلم وخصوصا في مجال إعداد مقياس خاص لنوى صعوبات التعلم .

٣ - إن عدم إجراء دراسة تناولت مثل هذه المتغيرات ذات الصلة بصعوبات التعلم في مرحلة

رياض الأطفال؛ يعطى لهذه الدراسة أهمية بالغة في الكشف المبكر عن صعوبات التعلم لدى

اطفال ما قبل المدرسة .

٤ - عدم الإسراع في تحديد للمتغيرات ذات الصلة بتلك الصعوبة يعني استمرار هؤلاء في

المعاناة من سوء التوافق والإحباط وعدم مقدرتنا على تقديم العلاج المناسب لهم (أنور ريلض

وحصة عبد الرحمن، ١٩٩٢) .

٥ - ضعف مستوى أداء الأطفال في المعلومات الحياتية والمهارات الاجتماعية، ويتضح ذلك في

سلوك الطفل أثناء تعامله مع المعلمات وكذلك زملائه في دور الحضانة وداخل الفصل

الدراسي.

٦ - إحساس التلميذ صاحب الصعوبة بالعجز والشعور بالنقص لعدم القدرة على الوصول إلى

مستوى زملائه في الفصل (أنور شرقاوى ، ١٩٨٧) .

أهداف الدراسة :

يهدف البحث الحالي إلى :

١ - تعريب وتقنين مقياس التعلم البيئي لنوى صعوبات التعلم إعداد هندرسون .

٢ - مقارنة الأبعاد المختلفة لمقياس التعلم البيئي لدى عينة من الأطفال ذوي صعوبات التعلم وأقرانهم العاديين في مرحلة رياض الأطفال .

٣ - مقارنة الأبعاد المختلفة لمقياس التعلم البيئي لدى عينة من صعوبات التعلم الريفية والحضرية في مرحلة رياض الأطفال .

٤ - دراسة صبيغة العلاقة بين التعلم البيئي وبعض الاستعدادات المعرفية والتوافقية لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم .

فروض الدراسة :

١ - توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أطفال الريف وأطفال الحضر ذوي صعوبات التعلم على المقاييس الخاصة بمتغيرات الدراسة .
أ - الانتباه والتوافق لدى الأطفال .

ب - عوامل التنكر البصري لدى الأطفال .

ج - عوامل التعلم البيئي لدى الأطفال .

٢ - توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الأطفال ذوي صعوبات التعلم والأطفال العاديين على المقاييس الخاصة بمتغيرات الدراسة .
أ - الانتباه والتوافق لدى الأطفال .

ب - عوامل التنكر البصري لدى الأطفال .

٣ - توجد علاقات سببيه مباشرة بين كل عوامل التعلم البيئي وصعوبات التعلم النمائية (لغوية - معرفية - بصرية حركية) لدى أطفال ما قبل المدرسة .

مصطلحات الدراسة :

وتشمل التعريفات الآتية :

١- التعلم البيئي :

هو عبارة عن بعض متغيرات البيئة المنزلية ذات الصلة بنكاء الأطفال والتحصيل الأكاديمي ومقياس عمليات التعلم البيئي لهنדרسون هو احد انتاجيات هذه المجهودات . ويعرفه الباحث إجرائياً بأنه هو البيئة التعليمية التي تحيط بالأطفال لتساعد على نمو استعداداتهم الذهنية والتي تؤثر من خلالها على تفاعلهم الاجتماعي وتحصيلهم الأكاديمي وهي تقاس بمقياس التعلم البيئي لهنדרسون ويقوم الباحث الحالي بتقنيته .

٢- الإدراك البصري :

وتشمل عمليات التذكر البصري (التذكر البصري قصير المدى - سعة التذكر البصري قصير المدى - التعرف البصري - الاستدعاء البصري الحر) .

أ - التذكر البصري قصير المدى : Short Term visual Remem boring يتبنى الباحث الحالي تعريف اميرة عباس عبد الرازق (١٩٩٢) وهي عملية استعادة المعلومة البصرية التي مر بها الفرد عقب صدرتها مباشرة .

ب - سعة التذكر البصري قصير المدى Short Term Visual Remem bering يتبنى الباحث تعريف اميرة عباس (١٩٩٢) الذي يعنى عدد الوحدات المعلومات التي يمكن استرجاعها مباشرة .

ج - التعرف البصري Visual Recognition يتبنى الباحث تعريف اميرة عباس (١٩٩٢) الذي يعنى انتقاء الفرد للمعلومة البصرية التي سبق رؤيتها من بين معلومات أخرى .

د - الاستدعاء البصري الحر : Free Visual Recall يتبنى الباحث تعريف أميرة عباس (١٩٩٢) وهو انتاج الفرد للمعلومة البصرية التي سبق رؤيتها بأى ترتيب يراها وقد تم استنادها للتعريفات السابقة على كل من سيد عثمان وفؤاد ابو حطب وفيرنون جريج وهي تقاس بمقياس اميرة عباس عبد الرازق (١٩٩٢) .

انتباه الاطفال وتوافقهم : يتبنى الباحث تعريف عادل عز الدين الأشول (١٩٨٧) الذي يوضح أنها سمه سلوكية نراها بصورة خاصة لدى الأطفال المصابين باضطراب فى الجهاز العصبى المركزى، ونجد فيها الطفل لا يتمكن من ضبط نفسه عن الاستجابة الى المثيرات غير الضرورية لعملية التكيف المباشر، ونتيجة لذلك نرى الطفل غير قادر على توجيه الانتباه الى المثيرات الهامة والجوهرية فى عملية التكيف أو عملية التعلم وتقاس بمقياس انتباه الأطفال وتوافقهم من إعداد عبد الرقيب البحيرى وعفاف محمد (١٩٩٧) .

٣- صعوبات التعلم :

ويعرف فى الدراسة الحالية بأنه عبارة عن اضطراب فى العمليات الفسيولوجية والذهنية والاجتماعية التى تدخل فى صعوبات التعلم الأولية كالانتباه والتذكر والإدراك ودرجة تكيف الطفل

مع البيئة المحيطة به فى ضوء ذلك وأيضاً يتضمن الإعاقة الحسية وتلف المخ والاختلال الوظيفى الجزئى للمخ نتيجة لعدم قدرة الطفل على فهم اللغة المكتوبة او المقرؤة والتي تظهر فى صعوبة التفكير والتعبير اللغوى ولاشك أن صعوبات التعلم النمائية تؤثر فى صعوبات التعلم الدرامسية وهذا ما اكده أيضاً كل من حامد العبد ونبيل عبد الفتاح (١٩٩٦) وأحمد عواد (١٩٩٤) اثمان Osman (1997) .

٤- صعوبات التعلم النمائية :

يتبنى الباحث تعريف أحمد عواد (١٩٩٤) وهى العمليات العقلية المعرفية التى يحتاجها التلميذ فى تحصيله الأكاديمى مثل الإدراك الحسى (البصرى والسمعى، والانتباه والتفكير واللغة والذاكرة وهذه الصعوبات ترجع اصلاً إلى اضطرابات وظيفية فى الجهاز العصبى المركزى ويمكن تقسيمها إلى صعوبات أولية تتعلق بعمليات الانتباه والإدراك والذاكرة وصعوبات تعلم نمائية ثانوية وهذا ما أشارت إليه عبير مصطفى (١٩٩٨) .

حدود الدراسة :

يتم الحصول على عينة البحث الحالى من تلاميذ مرحلة ما قبل المدرسة لمرحلة الطفولة المبكرة (٤ - ٦) سنوات بمحافظة المنيا (الريف والحضر) وتتكون من (٢٣٨) طفل وطفلة من حضانات ومدارس محافظة المنيا وقراها . كما تتحدد بالحدود والزمنية وهى الفصل الدراسى الثانى (٢٠٠٠) التى تم فيها تطبيق أدوات الدراسة على العينة وتشمل : مقياس عمليات التعلم البيئى لهندرسون الذى أعده سيلفرستين وآخرون Silversten etal (1982) وترجمة وتقنين الباحث الحالى ومقياس التذكر البصرى من إعداد اميرة عباس (١٩٩٢) ومقياس انتباه الاطفال وتوافقهم من إعداد عبد الرقيب احمد البحيرى وعفاف محمد محمود (١٩٩٧) .

اجراءات الدراسة :

أ - عينة الدراسة :

تكونت عينة الدراسة من (١٦٨) من الأطفال نوى صعوبات التعلم فى مرحلة ما قبل المدرسة وعدد (٧٠) من الأطفال العاديين فى نفس المرحلة، وتراوح أعمارهم ما بين ٤ - ٦ سنوات واختبرت العينة من حضانات ومدارس الابتدائية بمحافظة المنيا، وهى موضحة بالجدول الآتى :

أثر التعلم البيئي على صعوبات التعلم النمائية لدى الأطفال في مرحلة ما قبل المدرسة

جدول (١)

يوضح توزيع عينة الدراسة على حضانات ومدارس المنيا

م	المدرسة (الحضانه)	عدد الأطفال	النسبة المئوية لكل مدرسة
	أولاً عينة الحضر للأطفال نوى صعوبات التعلم :		
١	حضانه الزمراء الشماليه	١٧	% ٧
٢	حضانه الشرعيه	٩	% ٤
٣	حضانه للتحرير بنات الرسميه	١٦	% ٧
٤	حضانه للفنن الشرقيه .	١٨	% ٨
٥	حضانه سعد ابى وقاص .	١٤	% ٦
٦	حضانه للنظام .	١٢	% ٥
٧	حضانه ٦ أكتوبر .	١٣	% ٥
٨	حضانه ابناء الثورة .	١٥	% ٦
	المجموع عينة الحضر نوى صعوبات التعلم .	١١٤	% ٤٨
	ثانياً - عينة الريف للأطفال نوى صعوبات التعلم		
٩	حضانه البرجايه	١٩	% ٨
١٠	حضانه شوشه	١٥	% ٦
١١	حضانه الاسلاميه الخاصه	١١	% ٥
١٢	حضانه كوم الراهب	٩	% ٤
	مجموع عينة الريف نوى صعوبات التعلم	٥٤	% ٢٣
	ثالثاً - عينة الأطفال العاديين		
١٣	حضانه كوم الراهب	١٣	% ٥
١٤	مدرسه شوشه	٣٢	% ١٣
١٥	مدرسه بنى مزار	٢٥	% ١١
	مجموع عينة الأطفال العاديين	٧٠	% ٢٩
	للمجموع الكلى لعينة الأطفال	٢٣٨	% ١٠٠

ب- الأسلوب الإحصائي :

يستخدم الباحث إختبارات ، معامل الارتباط لبيرسون وأسلوب تحليل المسار فى تحليل بيانات للدراسة وإختبار فروضها .

جـ - أدوات الدراسة :

الأداة الأولى :

مقياس عمليات التعلم البيئي لهندرسون أعده سيلفرستين وآخرون Silversten, et al. (1982) وقننه على البيئة المصرية الباحث الحالي .

أعد هذا الاختبار هندرسون Hendrson (1972) وكان يتكون من (٢٥) عبارة تم اختبارهم من (١٢٦) عبارة ذات الصلة بهذا الموضوع وهى تقيس عمليات التعلم البيئي لدى الأطفال من خلال وجهة نظر المعلمات ثم جاءت سيلفرستين وآخرون Silverclan etal (1982) بعمل التحليل العاملي وإيجاد العوامل لعمليات التعلم البيئي لهندرسون فتشبعت العبارات بستة عوامل وتم اختزالها إلى (١٨) عبارة حسب التحليل العاملي لها، وتم تطبيقه على (١٨٥) مربية ومعلمة فى مرحلة الرياض والمدرسة الابتدائية فى مجال رعاية المعوقين تعليميا (أى الذين يعملون مع الاطفال نوى صعوبات التعلم) شمال كاليفورنيا وكان الأطفال عبارة عن (١٠٧) نكور (٧٨) بنات فى سن ٧ - ١٤ سنة وذلك فى بداية الدراسة ولنقص عينة الأطفال نوى صعوبات التعلم تم الاستعانة بالعينة من الأطفال فى سن ٤ سنوات وتشبعت العبارات الـ (١٨) بستة عوامل رئيسية :

Reinforcement

١ - التعزيز .

Community Involvement

٢ - الانتماج الاجتماعى .

Intellectual Guidance

٣ - التوجه العقلى .

Role playing

٤ - لعب الأنوار .

Expectations

٥ - التوقعات .

Literacy

٦ - بيئة التعليم للمعلمة .

الدرجة ومعناها :

هذا المقياس يتكون من ١٨ عبارة ويندرج أسفل (٦) عوامل تقيس بعض جوانب التعلم البيئي للأطفال، ويطلب من المعلمة أن تقرأ العبارة وتضع علامة (✓) أسفل نادراً أو أحياناً أو غالباً أو دائماً الرأى الذى يناسب كل طفل على حدة، ويتم التصحيح حسب وضع العبارة حيث يحصل على درجة واحدة إذا كان نادراً ودرجتين إذا كان أحياناً ويحصل على ثلاث درجات إذا

أثر التعلم البيئي على صعوبات التعلم النمائية لدى الأطفال في مرحلة ما قبل المدرسة

كان غالبا ويحصل على أربع درجات اذا كان دائما وكل هذه العبارات يتم تقييمها من وجهة نظر المعلمات .

ثبات المقياس :

تم حساب معامل ثبات مقياس التعلم البيئي للأطفال نوى صعوبات التعلم باستخدام معادلة الفاكرونباخ α وبلغ معامل الثبات ٠,٨٥ .

وتم حساب معامل الثبات بالتجزئة النصفية بمعادلة سبيرمان بروان وبلغ قيمة = ٠,٨٥ . وباستخدام معادلة جيتمان Guttman Splithalf وبلغت قيمته ٠,٨٢ .

صدق المقياس :

- صدق المحكمين :

طلب من عدد المحكمين المتخصصين في علم النفس قراءة البنود بتمعن وضع علامة (٧) تحت مناسب أو غير مناسب، بحيث تحدد هذه الدرجة مدى كفاءة البند في المقياس الفرعى لمقياس بيئه التعلم لهندرسون، هذا فضلا اقتراح أى تعديلات فى صياغة العبارات وتم حساب متوسط تقديرات المحكمين لكل عبارة، وأدى هذا إلى إجراء تعديلات على عبارتين ومن ثم أصبح المقياس مكونا كما هو موضوع من (١٨) عبارة .

- الصدق التمييزى :

أستخدم الباحث الصدق التمييزي حيث تمت مقارنة متوسطات درجات الأفراد فى حساب الارباعى الأعلى والارباعى الأدنى على مقياس التعلم البيئى للأطفال نوى صعوبات التعلم، وتم حساب قيمة " ت " Ttest بين المجموعتين الطرفيتين والجدول (٢) يوضح النتيجة .

جدول (٢)

يوضح الفروق بين الارباعى الاعلى والاننى على مقياس التعلم البيئى للأطفال

درجات الأطفال نوى مستوى التعلم البيئى المنخفض ن - ٢٦	درجات الأطفال نوى مستوى التعلم البيئى المرتفع ن = ٢٧	قيمة " ت "	الدلالة
١٢	٢٤		
٣١,٣٧	٥٦,١١	٢٧,٢٤	٠,٠٠١

يتضح من الجدول أن هناك فروقا ذات دلالة إحصائية بين درجات الأطفال مرتفعى مستوى التعلم البيئى ودرجات الأطفال منخفضى مستوى التعلم البيئى، حيث بلغت قيمة " ت "

(٢٧,٢٤) ودالة عند مستوى دلالة ٠,٠٠١ وتوجد الفروق لصالح درجات الاطفال مرتفعى التعلم

البينى وهذا يدل على صدق المقياس .

الاتساق الداخلى :

تم حساب معامل الارتباط بين مجموع الدرجة الكلية لكل عامل وعبارته لمقياس التعلم

البينى للأطفال وهذا كمؤشر للصدق وكما هو موضح فى جدول (٣)

جدول (٣)

يوضح معامل الارتباط بين مجموع كل عامل وعبارته لمقياس التعلم البينى للأطفال

م	معامل الارتباط	الدالة	اسم العامل (ن = ١٠٣)
١	٠,٨٩	٠,٠٠١	العامل الأول : التعزيز للأطفال
٢	٠,٨٤	٠,٠٠١	
٣	٠,٦٤	٠,٠٠١	
٤	٠,٨٦	٠,٠٠١	العامل الثانى : الانتماء الاجتماعى للأطفال
٥	٠,٧٦	٠,٠٠١	
٦	٠,٧٥	٠,٠٠١	
٧	٠,٨١	٠,٠٠١	العامل الثالث : الارشاد العقلى للأطفال
٨	٠,٧٨	٠,٠٠١	
٩	٠,٥٩	٠,٠٠١	
١٠	٠,٦٧	٠,٠٠١	العامل الرابع : لعب الانوار للأطفال .
١١	٠,٧٠	٠,٠٠١	
١٢	٠,٥٨	٠,٠٠١	
١٣	٠,٧٨	٠,٠٠١	العامل الخامس : التوقعات للأطفال
١٤	٠,٨٠	٠,٠٠١	
١٥	٠,٨١	٠,٠٠١	
١٦	٠,٦٩	٠,٠٠١	العامل السادس : بيئة التعليم للمعلمة
١٧	٠,٥٥	٠,٠٠١	
١٨	٠,٦٢	٠,٠٠١	

أثر التعلم البيئي على صعوبات التعلم النمائية لدى الأطفال في مرحلة ما قبل المدرسة

ويلاحظ من الجدول السابق ان جميع العبارات الـ (١٨) مرتبطت مع العوامل الستة بدرجة عالية تتراوح ما بين (٠,٥٥ - ٠,٨٩) وهى داله عند (٠,٠٠١) وهذا يمثل درجة عالية من الاتساق الداخلى وهذا كمؤشر لصدق المقياس على البيئة المصرية .

كما تم إيجاد حساب معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية وكل عامل على حدة من العوامل الستة كما هو موضح بالجدول (٤)

جدول (٤)

يوضح معامل الارتباط بين مجموع العوامل وكل عامل على حدى

م	معامل الارتباط	الدلالة	اسم العامل
١	٠,٩٠	٠,٠٠١	التعزيز للأطفال
٢	٠,٧٧	٠,٠٠١	الانتماء الاجتماعي .
٣	٠,٧٨	٠,٠٠١	الارشاد العقلى
٤	٠,٢٨	٠,٠٠١	لعب الادوار
٥	٠,٧٥	٠,٠٠١	التوقعات
٦	٠,٧٦	٠,٠٠١	بيئة التعليم للمعلمة .

يلاحظ من الجدول السابق ان جميع العوامل الستة مرتبطة مع الدرجة الكلية بدرجة عالية حيث تتحصر معاملات الارتباط فيما بين (٠,٢٨ - ٠,٩٠) ومستوى دلالة (٠,٠٠١) وهذا مؤشر على صدق العوامل لمقياس التعلم البيئي .

الأداة الثانية : مقياس القنرة على التذكر البصرى لدى الأطفال إعداد أميره عباس (١٩٩٢) ويتمثل فى ثلاث اختبارات هي :

أ - اختبار بيلاجية لتذكر مواضع واتجاهات جسم متحرك :

يتمثل هذا الاختبار كما طرحه بيلاجيه - انهيلنر (١٩٧٣) فى كارت تجريبي بالاضافة إلى خمس كروت ضابطه ويحتوى الكارت التجريبي على خطين منفصلين (أب) يوهمان بالحركة فى حين يتحرك فيما بينهما عدد ستة أسهم ذات لون أحمر بفرض إثارة الانتباه وتسيير جميعها فى اتجاه ما واختلفت الكروت الخمسة فيما بينها وأوجدت أميرة عباس (١٩٩٢) معامل للثبات بإعادة تطبيق الاختبارات وبلغ (٠,٦٠) .

ب - اختبار تذكر الأشكال الطبيعية الشائعة من إعداد أميرة عباس (١٩٩٢) :

صمم هذا الاختبار بحث اشتمل على كارت تجريبي يضم عدد ثمانين عنصرا ذات أشكال طبيعية شائعة من نمط الرسوم الخطية هذا بالإضافة إلى عدد ثمانين كرتا آخر ضابطة تحتوي على ستة وثلاثين رسما خطيا لأشكال طبيعية شائعة تختلف عن تلك التي يضمها الكارت التجريبي وأجرت معامل الاستقرار بإعادة تطبيق الاختبار وبلغ = ٠,٨٣

ح - اختبار تذكر الأشكال الهندسية من إعداد أميرة عباس (١٩٩٢) :

لقد تماثلت بنيه هذا الاختبار مع بنية الأشكال الطبيعية الشائعة في حين اختلفا في نوعيه العناصر و الأشكال الهندسية الثمانية المتضمنة بالكارت التجريبي واعتمد الاختبار على درجة اختلاف العناصر والأشكال و قدرة الأطفال الفعلية على التذكر البصري قصير المدى ووجدت معامل الاستقرار بإعادة تطبيق الاختبار وبلغ = ٠,٧١ . (انظر أميرة عباس عبد الرازق ١٩٩٢).

الأداة الثالثة :

مقياس انتباه الأطفال وتوافقهم إعداد عبد الرقيب احمد البحيري وعفاف محمد (١٩٩٧) يتكون مقياس إنتباه الأطفال وتوافقهم من صورتين؛ إحداها صورة المدرسة وتتكون من (٢٣) عبارة، والأخرى صورة المنزل وتتكون أيضا من ٢٣ عبارة ، وذلك بعد تعديل واختصار كل صورة والتي تتكون في الأصل من ٣١ عبارة، والعبارات الخاصة بكل صورة ذات صلة بالموجودة لدى الأطفال الذين تم تشخيصهم على أنهم يعانون النشاط المفرض أو ذات صلة بأنماط السلوك الموجود لدى الأطفال الذين يعانون من خلل طفيف في وظائف المخ .

ولقد توصل التحليل العاملي لعبارات المقياس لسبعة أبعاد هي : -

- ١ - نقص الانتباه
- ٢ - التسرع
- ٣- اضطراب قصور الانتباه
- ٤ - النشاط الزائد
- ٥ - اضطراب نقص الانتباه المصحوب بالحركة الزائدة
- ٦ - مشكلات السلوك
- ٧ - اضطرابا نقص الانتباه والحركة الزائدة.

وقد أوجد الباحثان معاملات الثبات ألفا للمقاييس الفرعية لصورة المدرسة للذكور و انحصرت ما بين (٠,٣٥ - ٠,٨٩) وللإناث ما بين (٠,٤٦ - ٠,٨٥)

أثر التعلم البيئي على صعوبات التعلم النمائية لدى الأطفال في مرحلة ما قبل المدرسة

وكذلك أوجد معامل الثبات بإعادة الاختبار وبلغ معامل الارتباط للمقاييس الفرعية لصورة المدرسة تنحصر ما بين (٠,٢٤-٠,٧٧) وكذلك تم إيجاد صدق المقياس باستخدام صدق المضمون وكذلك الصدق الخارجي بحساب صدق التلازم صورة المدرسة مع قائمة كاترز لتقدير السلوك للطفل إعداد السيد إبراهيم السماد. وقد استخدم الباحث الحالي صورة المدرسة حيث أشار الباحث إلى أنه تم تطبيقها على عينة من سن ٤ - ١٤ سنة .

انظر عبد الرقيب البحيري وعفاف محمد محمد (١٩٩٧) .

الأداة الرابعة : - وهي قائمة الكشف المبكر عن صعوبات التعلم النمائية لدى الأطفال في مرحلة ما قبل المدرسة إعداد أحمد أحمد عواد (١٩٩٤) تتكون هذه القائمة من أربع عبارات أمام كل مظهر من مظاهر الصعوبة في كل بعد ثلاثة ابعاد :

١ - صعوبات لغوية . ٢ - صعوبات معرفية . ٣ - صعوبات بصرية حركية .

وتقوم المعلمة مع كل طفل بالاجابة عن هذه العبارات في ضوء المستويات الاربعة (دائما وغالبا وأحيانا - نادرا) ويكون المجموع النهائي لعبارات القائمة (١٦٠) درجة فإذا حصل الطفل على أقل من ٦٠% (٩٦ درجة) من مجموع الدرجات القائمة يكون لديه صعوبات تعلم نمائية وتم التطبيق باستخدام معلمات رياض الأطفال والتي بلغت خبرتهم بالتدريس ٢-٥ سنوات وذلك في تحديد ملاحظاتهم للأطفال، وقام بحساب ثبات القائمة بإيجاد معامل الفا وبلغ (٠,٩٧) وكذلك عن طريق التجزئه النصفية وباستخدام معادلة اسبيرمان برون وبلغ (٠,٩٥) وتم حساب الاتساق الداخلي وانحصرت معاملات بالارتباط ما بين (٠,٥٢٨ - ٠,٧٨٩) وجميعها معاملات دالة احصائية. أحمد أحمد عواد (١٩٩٤) .

نتائج الدراسة :

الفرض الأول :

توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أطفال الريف والحضر نوى صعوبات التعلم على المقاييس الخاصة بكل متغيرات :

أ - الانتباه والتوافق للأطفال . ب - التذكر البصري للأطفال . ج - التعلم البيئي .

وللتحقق من هذا الفرض قسمت العينة إلى مجموعتين حسب عوامل مقياس الانتباه للأطفال وعوامل مقياس التذكر البصري، وعوامل مقياس التعلم البيئي للأطفال، كما تتركها المعلمات وبلغ مجموع أطفال الحضر (١١٤) طفلا وتكونت المجموعة الأخرى من أطفال الريف

في مرحلة ما قبل المدرسة من (٥٤) طفلا وقد حسبت دلالة الفروق بين المجموعة باستخدام اختبار "ت"، كما يتضح من الجدول رقم (٥)

جدول (٥)

يوضح دلالة الفروق بين المتوسطات والانحرافات المعيارية بين أطفال الريف والحضر نوى صعوبات التعلم لعوامل مقياس الانتباه وعوامل مقياس التذكر البصري للأطفال ولعوامل التعلم البيئي للأطفال كما تدركها المعلمات وقيمة "ت".

م	عوامل الانتباه والتذكر	أطفال الحضر نوى		نوى صعوبات التعلم		قيمة ت	دلالتها
		مجموعات التعلم		أطفال الريف			
		ن = ١١٤		ن = ٥٤			
	البصري وللتعليم البيئي	١م	١ع	٢م	٢ع		
٥	مجموع عوامل انتباه الأطفال ومواقفهم	١٣٨,٩٧	٢٥,١٩	١٢٣,٥٣	١٩,٦٨	٤,٠٩	٠,٠٠١
١	نقص الانتباه	١٢,٢٠	٣,٠٣	١٣,٦٣	٢,٧٢	٣,٢٤	٠,٠٠١
٢	التسرع	٨,٦٣	٢,٦٢	٧,٥٠	٢,٠٤	٢,٧٩	٠,٠٠١
٣	اضطراب القصور في الانتباه	٢٣,٨٣	٧,٤٤	٢٠,٩٣	٣,٥٦	٢,٧٣	٠,٠٠١
٤	النشاط المفرط	١١,٤١	٤,٨٩	٩,٦٥	٢,٩٦	٢,٤٥	٠,٠٠١
٥	اضطرابات نقص الانتباه مفرط الحركة	٤٠,٥٤	٨,٢٣	٣٥,٣١	٧,٣٥	٣,٩٧	٠,٠٠١
٦	مشكلات السلوك	١٩,٨١	٦,٠٤	١٨,١٩	٥,١١	١,٧١	٠,٠٠٥
٧	اضطراب نقص الانتباه مفرط الحركة	١٩,٥٤	٤,٦٧	١٧,٨٣	٣,٦٩	٢,٣٦	٠,٠٠١
٨	مجموع عوامل التذكر البصري للأطفال	١٤,١١	٤,٢٩	٩,٢٠	٢,٤٢	٧,٨٣	٠,٠٠١
١	التذكر البصري قصير المدى	٢,٧٥	٠,٨٢٦	٢,٢٠	٠,٧٣٧	٤,١٧	٠,٠٠١
٢	سعة التذكر البصري قصير المدى	٥,٢٥	٢,١٤	٢,٧٧	١,٢٨	٧,٨٧	٠,٠٠١
٣	التعرف البصري	١,٧٨	١,٦٣	١,٦٩	٠,٩٦٧	٠,٣٩٨	غير ذات
٤	الاستيعاء البصري الحر	٤,٣٣	٢,٤٣	٢,٥٤	١,١٩	٥,١١	٠,٠٠١
٥	مجموع عوامل التعلم البيئي للأطفال	٤٥,٥١	٦,١٧	٤٠,٤٣	٨,٧٩	٤,٣٣	٠,٠٠١
١	تعزيز للأطفال	٧,٣٤	٢,٢١	٦,٦٩	٢,٣٥	١,٧٦	٠,٠٠٥
٢	الانتماء الاجتماعي للأطفال	٦,٢٠	١,٧٩	٦,٥٢	١,٨٥	١,٠٦٠	غير ذات
٣	الإرشاد العقلي للأطفال	٩,٢٥	٢,٤٤	٧,٠٤	٢,٥٦	٥,٣٩	٠,٠٠١
٤	لعب الأدوار للأطفال	٧,٥٦	٢,١٧	٦,٥٠	٢,٣٣	١,٥٣	٠,٠٠٥
٥	توقعات للأطفال	٧,٦١	٢,١٢	٦,٤٤	١,٩٠	٣,٤٣	٠,٠٠١
٦	بيئة التعليم للمعلمة	٨,٠٥	٧,٠٧	٧,٢٤	٢,١٠	٢,٣٦	٠,٠٠١

يتضح من الجدول (٥) وجود فروق ذات دلالة احصائية بين أطفال مجموعة الحضر

نوى صعوبات التعلم وأطفال الريف نوى صعوبات التعلم في عوامل انتباه الأطفال وتوافقهم حيث توجد فروق لمجموع عوامل انتباه الأطفال وتوافقهم لصالح أطفال الحضر نوى صعوبات التعلم فقد بلغ متوسط المجموعة الحضرية (١٣٨,٩٧) وانحراف معياري (٢٥,١٩) ومتوسط مجموعة

أثر التعلم البيئي على صعوبات التعلم النمائية لدى الأطفال في مرحلة ما قبل المدرسة

أطفال الريف نوى صعوبات متعلم (١٢٣,٠٣) وبانحراف معيارى (١٩,٦٨) وبلغت قيمة 'ت' (٤,٠٩) دال عند (٠,٠٠١) واتجاه الفروق لأطفال الحضر نوى صعوبات التعلم وهذا يوضح أن الأطفال نوى صعوبات التعلم فى الحضر يحتاجون لتحسين مشكلات الانتباه ويحتاجون إلى مساعدة دور الرياض والأسرة لمساعدتهم فى المهام التى تتطلب قدرا معتدلا من الانتباه والتحكم فى سلوك الطفل والعمل على زيادة تركيزه وكذلك يلاحظ من الجدول (٥) وجود فروق بين أطفال الحضر والريف نوى صعوبات التعلم فى عامل نقص الانتباه حيث بلغ متوسط مجموعة أطفال الحضر نوى صعوبات التعلم (١٢,٢٠) وبانحراف معيارى (٣,٠٣) ومتوسط مجموعة الريف (١٣,٦٣) وبانحراف معيارى (٣,٢٤) وبلغت قيمة 'ت' (٣,٢٤) دال عند (٠,٠٠١) واتجاه الفروق لأطفال الريف نوى صعوبات التعلم وهذا يبين أن أطفال الريف نوى صعوبات التعلم يعانون من صعوبات فى التحصيل والمهام التى تتطلب الانتباه المتصل لمدة من الوقت .

ويلاحظ أيضا من الجدول (٥) وجود فروق بين أطفال الحضر والريف نوى صعوبات التعلم فى عامل التسرع للأطفال حيث بلغ متوسط مجموعة أطفال الحضر نوى صعوبات التعلم (٨,٦٣) وبانحراف معيارى (٢,٦٢) ومتوسط مجموعة أطفال الريف نوى صعوبات التعلم (٧,٥٠) وبانحراف معيارى (٢,٠٤) وبلغت قيمة 'ت' (٢,٧٩) دال عند (٠,٠١) واتجاه الفروق لأطفال الحضر نوى صعوبات التعلم وهذا يعكس أن أطفال الحضر نوى صعوبات التعلم لديهم مشكلات سلوكية ويحتمل تعرضهم للفشل الدراسى والجناح ويجب على الأسرة والمدرسة أو الحضانة التدخل لتحسين سلوك الأطفال فى هذه المرحلة المبكرة، وذلك لتعديل ادائهم مع زملائهم والآخرين ومساعدتهم لضبط سلوكهم وإعطائهم حرية التعبير عما يشعرون به دون استخدام أى سلوك غير مرغوب فيه .

وكذلك يتضح من الجدول (٥) وجود فروق بين أطفال الحضر والريف نوى صعوبات التعلم فى عامل اضطراب القصور فى الانتباه حيث بلغ متوسط مجموعة أطفال الحضر نوى صعوبات (٢٣,٨٣) وبانحراف معيارى (٧,٤٤) ومتوسط مجموعة أطفال الريف نوى صعوبات التعلم (٢٠,٩٣) وبانحراف معيارى (٣,٥٦) وبلغت قيمة 'ت' (٢,٧٣) وكانت دالة عند (٠,٠١) واتجاه الفروق لأطفال الحضر نوى صعوبات التعلم وهذا يبين أن أطفال الحضر نوى صعوبات التعلم يعانون من الاضطرابات ولديهم تقدير ذات منخفض ويعانون من نوبات الغضب والتفريط التحصيلى ولديهم اضطرابات سلوكية واعراض اضطراب التحدى والمعارضة ما بعد السلوك

العدواني جزء من هذه الاضطرابات والقصور في الانتباه وهذا ويلاحظ أيضا من الجدول (٥) وجود فروق بين أطفال الحضر والريف نوى صعوبات التعلم في عامل النشاط الزائد حيث بلغ متوسط مجموعة أطفال الحضر نوى صعوبات التعلم (١١,٤١) وبانحراف معياري (٤,٨٩) ومتوسطات مجموعة أطفال الريف نوى صعوبات التعلم (٩,٦٥) وبانحراف معياري (٢,٩٦) وبلغت قيمة 'ت' (٢,٤٥) وكانت دالة عند (٠,٠١) واتجاه الفروق لأطفال الحضر نوى صعوبات التعلم، وهذا يبين أن أطفال الحضر نوى صعوبات التعلم، يعانون من نقص الانتباه والتسرع ومستوى النشاط المرتفع هذا بالإضافة إلى اضطرابات السلوك العدوانية وغير العدوانية التي غالبا ما نشاهدها بمصاحبة سلوك النشاط الزائد وهذا ما أشار إليه عبد الرقيب البحيري وعفاف محمد (١٩٩٧) وكذلك يتضح من الجدول (٥) وجود فروق بين أطفال الحضر والريف نوى صعوبات التعلم في عامل اضطرابات نقص الانتباه المصحوب بالحركة الزائدة حيث بلغ متوسط مجموعة أطفال الحضر نوى صعوبات التعلم (٤٠,٥٤) وبانحراف معياري (٨,٢١) ومتوسط مجموعة أطفال الريف نوى صعوبات التعلم (٣٩,٣١) وبانحراف معياري (٧,٣٥) وبلغت قيمة 'ت' (٣,٩٧) كانت دالة عند (٠,٠٠١) واتجاه الفروق لأطفال الحضر نوى صعوبات التعلم وأيضا يتضح من الجدول (٥) وجود فروق بين أطفال الحضر والريف نوى صعوبات التعلم في عامل مشكلات السلوك حيث بلغ متوسط مجموعة أطفال الحضر نوى صعوبات (١٩,٨١) وبانحراف معياري (٦,٠٤) ومتوسط مجموعة أطفال الريف نوى صعوبات التعلم (١٨,١٩) وبانحراف معياري (٥,١١) وبلغت قيمة 'ت' (١,٧١) دال عند (٠,٠٥) وكذلك وجود فرق بين أطفال الحضر والريف نوى صعوبات التعلم في عامل اضطرابات نقص الانتباه المفرط الحركة حيث بلغ متوسط مجموعة أطفال الحضر نوى صعوبات التعلم (١٩,٥٤) وبانحراف معياري (٤,٦٧) ومتوسط مجموعة أطفال الريف نوى صعوبات التعلم (١٧,٨٣) وبانحراف معياري (٣,٦٩) وبلغت قيمة 'ت' (٢,٣٦) دال عند (٠,٠١) واتجاه الفروق لأطفال الحضر نوى صعوبات التعلم وتبين العوامل الثلاثة السابقة أن جميعها دالة اتجاه أطفال الحضر نوى صعوبات التعلم وهذا يعكس نقص الانتباه لدى أطفال الحضر والتسرع لديهم والنشاط المفرط ومن ملامح الاطفال نوى الصعوبات التعلم في الحضر عدم قدرتهم على تحمل الاحباطات وانخفاض تقدير الذات لديهم ونوبات الغضب والتفريط التحصيلي الأكاديمي وتظهر هذه الصعوبات لدى الأطفال في صورة تحدى أو معارضة واضطراب في السلوك ويظهر السلوك

أثر التعلم البيئي على صعوبات التعلم النمائية لدى الأطفال في مرحلة ما قبل المدرسة

العنواني لدى هؤلاء الأطفال وإن أطفال الحضر الذين توجد لديهم جميع الاعراض الاربعة قد يكون أكثر عرض لمشكلات القراءة وهذا ما اشار إليه كلا من عبد الرقيب البحيري وعفاف محمد (١٩٩٧) وكوليمان وآخرون Coleman (١٩٩٢) جوثمان Gottesman (١٩٩٤) وأنور رياض وحصة عبد الرحمن (١٩٩٢) ولوبيز وآخرون Lopez et al (١٩٩٦) وجورجي George (١٩٩٣) وأحمد عواد (١٩٩٤)، ماري Mary (١٩٩٣) .

ويلاحظ ايضا من الجدول السابق أن هناك فروقا بين أطفال الحضر والريف نوى صعوبات التعلم في مجموعة عوامل التذكر البصري حيث بلغ متوسط المجموعة لأطفال الحضر نوى صعوبات التعلم (١٤,١١) وبانحراف معياري (٤,٢٩) ومتوسط أطفال الريف نوى صعوبات التعلم (٩,٢٠) وبانحراف معياري (٢,٤٢) وبلغت قيمة ت (٤,١٧) وهي دالة عند (٠,٠٠١) واتجاه الفروق لأطفال الحضر نوى صعوبات التعلم . وبين هذا كذلك وجود فروق بين أطفال الحضر والريف نوى صعوبات التعلم في عامل التذكر البصري قصير المدى حيث بلغ متوسطات مجموعة الأطفال الحضر نوى صعوبات التعلم (٢,٧٥) وبانحراف معياري (٠,٨٢٦) ومتوسط أطفال الريف نوى صعوبات التعلم (٢,٧٥) وبانحراف معياري (٠,٨٢٦) ومتوسط أطفال الريف نوى صعوبات التعلم (٢,٢٠) وبانحراف معياري (٠,٧٣٧) وبلغت قيمة ت (٤,١٧) وهي دالة عند (٠,٠٠١) واتجاه الفروق لأطفال الحضر نوى صعوبات التعلم . وهذا يبين ان أطفال الحضر نوى صعوبات التعلم لديهم قدرة علي احتفاظ المعلومات لفترة أطول من أطفال الريف نوى صعوبات التعلم ولديهم القدرة على التعرف على الأحداث عقب حدوثها مباشرة .

كذلك وجود فروق بين أطفال الحضر والريف نوى صعوبات التعلم في عامل سعة التذكر البصري قصير المدى حيث بلغ متوسط مجموعة الأطفال الحضر نوى صعوبات التعلم (٥,٢٥) وبانحراف معياري (٢,١٤) ومتوسط أطفال الريف نوى صعوبات التعلم (٢,٧٧) وبانحراف معياري (١,٢٨) وبلغت قيمة ت (٧,٨٧) دال عند (٠,٠٠١) واتجاه الفروق لأطفال الحضر نوى صعوبات التعلم وهذا يوضح أن أطفال الحضر لديهم سعة ذاكرة أطول في عدد المفردات والوحدات التي يمكن ان تستدعيها هذه الذاكرة البصرية .

كذلك يتضح وجود فروق بين أطفال الحضر والريف نوى صعوبات التعلم في عامل الاستدعاء البصري الحر حيث بلغ متوسط مجموعة الاطفال الحضر نوى صعوبات التعلم (٤,٣٣) وبانحراف معياري (٢,٣٤) ومتوسط أطفال الريف نوى صعوبات التعلم (٢,٥٤)

وبانحراف معياري (١,١٩) وبلغت قيمة ت (٥,١١) دال عند (٠,٠٠١) واتجاه الفروق لأطفال الحضر نوى صعوبات التعلم وهو يعكس أن أطفال الحضر لديهم القدرة على استدعاء المعلومات التي سبق تعلمها تحت ظروف بيئية ملائمة وهي استدعاء ما تبقى لدى الطفل الحضري في الذاكره من المثيرات بصرية وهذا ما أشارت إليه أميرة عباس حول اتفاقا جزئيا لكل من لندل دافيداف (١٩٨٨) وسيد عثمان وفؤاد أبو حطب (١٩٧٨) وكذلك يتضح من الجدول أنه لا توجد فروق بين أطفال الريف والحضر نوى صعوبات التعلم في عامل التعرف البصري .

ويلاحظ أيضا وجود فروق بين أطفال الحضر والريف في مجموعة عوامل التعلم البيئي للأطفال أتجاه أطفال الحضر وبلغت متوسط مجموعة أطفال الحضر (٤٥,٥١) وانحراف معياري (٦,١٧) ومتوسط مجموعة أطفال الريف (٤٠,٤٣) بانحراف معياري (٨,٧٩) وقيمة ت (٤,٣٣) ودالة عند مستوى (٠,٠٠١) وهذا بين أن أسر الأطفال الحضر يوفرون مناخ اسرى مناسبه وبيئة صالحة للأطفال وذلك نتيجة تعزيز الاسرة الحضرية للأطفالهم وتدعيم الجوانب المعرفية مع نوبيهم واخذ الأطفال للعب بالادوار وتوقعاتهم وما سيفعلونه في مستقبلهم وأيضا توفر بيئة التعليم المناسبة لدى معلمهم لملاءمة التطورات المختلفة .

ويلاحظ من الجدول أيضا أن وجود فروق بين أطفال الحضر والريف في عامل التعزيز للأطفال حيث بلغ متوسط أطفال الحضر (٧,٣٤) وبانحراف معياري (٢,٢١) ومتوسط أطفال الريف (٦,٦٩) وبانحراف معياري (٢,٣٥) وقيمة ت (١,٧٦) ودال عند (٠,٠٠٥) اتجاه الفروق لأطفال الحضر وهذا يدعم النتيجة السابقة لأسر الحضر في تدعيم وتعزيزهم لأطفالهم من حيث تعلم الطفل لأداء أعمال جيدة في الحضانه ومدى المكافآت والجوائز التي حصل عليها في الحضانه نتيجة اتقانه للعمليات الاجتماعية والمعرفية وغيرها وكذلك يلاحظ من الجدول وجود فروق بين أطفال الحضر والريف في عامل الارشاد العقلي للأطفال حيث بلغت متوسط مجموعة أطفال الحضر (٩,٢٥) وانحراف معياري (٢,٤٤) ومتوسط مجموعة أطفال الريف (٧,٠٤) وبانحراف معياري (٢,٥٦) وقيمة ت (٥,٣٩) دالة عند مستوي (٠,٠٠١) اتجاه الفروق لأطفال الحضر وهذا يوضح ان الاسر الحضرية تساعد الطفل في الحضر على التعرف على الكلمات والحروف التي يتناولها في الحضانه ثم المدرسة وكذلك تدعم اللغة الأساسية لديهم وتنمي قدراته اللغوية والعندية وتساعد في بناء خبرات متعددة من المصطلحات اللغوية لدى الأطفال قبل دخولهم في الحضانه .

أثر التعلم البيئي على صعوبات التعلم النمائية لدى الأطفال في مرحلة ما قبل المدرسة

وكذلك يتضح من الجدول وجود فروق بين أطفال الحضر والريف في عامل لعب الانوار لدى الأطفال حيث بلغ متوسط أطفال الحضر (٧,٥٦) وبانحراف معياري (٢,١٧) ومتوسط أطفال الريف (٦,٥٠) وبانحراف معياري (٢,٣٣) وقيمة ت (١,٥٣) دال عند (٠,٠٥) اتجاه الفروق لأطفال الحضر وهذا يوضح أن الأسر في الحضر يدعمون لعب الأطفال سواء في المنزل أو خارجه؛ حيث يأخذ الطفل الدور المناسب للآب في المنزل أثناء غيابه كما يتطور لعب الدور مع مرور المراحل العمرية المختلفة .

وهذا ما اكده هندرسون Henderson (1984) نحو دور الوالدين في دعم الأطفال من خلال تقديم اللعب الجديدة غير التقليدية وذلك ليساعد أطفالهم الصغار على التفوق وطرح الاسئلة لاستكشاف الموضوعات الجديدة

واتفق مارتن وآخرون Marrtin etal (1990) على تأثير اللعب على السلوك الاجتماعي لدى أطفال ما قبل المدرسة وبخاصة الأطفال الذين يستخدمون الألعاب الجديدة التي تزيد من تفاعلهم الاجتماعي .

ويلاحظ من الجدول وجود فروق بين أطفال الحضر والريف في عامل التوقعات للأطفال حيث بلغ متوسط درجات مجموعة أطفال الحضر (٧,٦١) وانحراف معياري (٢,١٢) ومتوسط درجات مجموعة أطفال الريف (٦,٤٤) وبانحراف معياري (١,٩٠) وقيمة ت (٣,٤٣) ودالة عند مستوى (٠,٠٠١) واتجاه الفروق لأطفال الحضر وهذا يبين دور الأسرة في مساعدة أطفالها في الحضر للالتحاق بالحضانة ومعرفة بأهمية ذلك في تنمية الاستعدادات الذهنية لدى الأطفال وحصولهم على معدلات نمو أفضل في شخصية أبنائهم وإعطاء لهم الفرصة للتعبير عن أنفسهم ونمو قدراتهم المختلفة وبخاصة القدرات اللغوية والمعرفية .

ويلاحظ أيضا من الجدول وجود فروق بين أطفال الحضر والريف في عامل بين التعلم للمعلمة حيث بلغ متوسط المجموعة أطفال الحضر (٨,٠٥) وانحراف معياري (٧,٠٧) ومتوسط مجموعة أطفال الريف (٧,٢٤) وبانحراف معياري (٢,١٠) وقيمة ت (٢,٣٦) ودلالة (٠,٠٠١) واتجاه الفروق لأطفال الحضر وهذا يبين أن أطفال الحضر يتم رعايتهم في الحضانة من خلال بيئة تعليمية معدة لهم في هذه المرحلة وأن المعلمات في هذه المرحلة معدّات تربويا ومؤهلّات ولديهم خبرات في التعامل مع الأطفال وجنب إنتباههم من خلال برامج القراءة التي تم التدريب عليها وذلك خفض حدة صعوبات التعلم لدى أطفال الحضر ويلاحظ مما سبق مدى الاهتمام

والرعاية بالأطفال ذوي صعوبات التعلم في الحضر وذلك لعلاج هذه الصعوبة وقله الاهتمام بالأطفال ذوي صعوبات التعلم في الريف، وهذا يعكس الاضطرابات السلوكية التي يعاني منها أطفال الريف ذوي صعوبات التعلم من حالات الانسحاب والاضطرابات المزاجية وعدم التوافق بوجه عام وصعوبة تركيز الانتباه لدى هؤلاء الأطفال في هذه المرحلة العمرية المبكرة وعدم ملائمة استجابات هؤلاء الأطفال للمواقف الجديدة المتغيرة وهذا يرجع إلى نقص المؤثرات والأنشطة التعليمية في الريف مما يجعل لديهم شروء الذهن واضطراب في الذاكرة عند الأطفال ذوي صعوبات التعلم في الحضر ويعانون من صعوبة تنظيم وترتيب المعلومات وليس لديهم القدرة على اكتساب المفردات اللغوية ولديهم صعوبة في النطق ولديهم صعوبات في أداء الحركات والمهارات المركبة وهذا ما اكدته جزئيا مع الدراسات السيد أحمد سليمان (١٩٩٢) أحمد عواد (١٩٩٤) وأنور رياض وحصة عبد الرحمن (١٩٩٢) وفتحى الزيات (١٩٩٨) وريدهريسكو Ried & Hersko (1981) ومارى Mary (1993) وكوليمان (1992) ولوبيز وآخرون Lopez etel (1996) جورجى George (1993) وبربار Barbara (1998) .

الفرض الثانى :

توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الأطفال ذو صعوبات التعلم والأطفال العاديين على المقاييس الخاصة بكل من متغيرات :

أ - الانتباه والتوافق للأطفال . ب - التذكر البصرى للأطفال .

وللتحقق من هذا الفرض قسمت العينة إلى مجموعتين حسب عوامل مقياس الانتباه للأطفال وعوامل مقياس التذكر البصرى وعوامل مقياس التعلم البيئى للأطفال كما تتركها المعلمات وبلغ حجم الأطفال ذوي صعوبات التعلم (١٦٨) طفلا وتكونت مجموعة الاخرى من الأطفال العاديين في مرحلة ما قبل المدرسة (٧٠) طفلا وقد حسبت دلالة الفروق بين المجموعتين باستخدام اختبار (ت) كما يتضح من الجدول رقم (٦) .

جدول (٦)

يوضح دلالة الفروق بين المتوسطات والانحرافات المعيارية بين الأطفال ذوي صعوبات التعلم والعاديين لعوامل مقياس الانتباه وعوامل التذكر البصري للأطفال وعوامل التعلم البيئي للأطفال

م	عوامل الانتباه والتذكر البصري والتعلم البيئي للأطفال	لأطفال ذوي صعوبات التعلم		لأطفال عاديين		قيمة ت	دلاليتها	اتجاه الفروق
		ن - ١٦٨		ن - ٧٠				
		١٤	١٢	١٤	١٢			
٥	مجموع عوامل انتباه الأطفال وتوحيدهم	١٣٣,٨٥	٢٤,٦٦	١٣,٩٠	٢٩,٠٣	١٠,٧٩	٠,٠٠١	اتجاه الأطفال ذوي صعوبات
١	نقص الانتباه	١٤,٧٠	٣,٠٢	٩,٧٦	٣,٧٥	١٠,٦٩	٠,٠٠١	اتجاه الأطفال ذوي صعوبات
٢	التسرع	٨,٢٧	٢,٥٠	٦,١٤	١,٨٢	٦,٤٣	٠,٠٠١	اتجاه ذوي صعوبات تعلم
٣	اضطراب البصر في الانتباه	٢٢,٩٠	٦,٥٧	١٥,٨٤	٤,٦٠	٤,١٨	٠,٠٠١	اتجاه ذوي صعوبات تعلم
٤	النشاط المفرط	١٠,٨٥	٤,٤٣	٨,٢١	٤,٩٧	٢,٠٢	٠,٠٠١	اتجاه ذوي صعوبات تعلم
٥	اضطرابات نقص الانتباه مع فرط الحركة	٣٨,٨٦	٨,٣١	٢٧,٣٩	٨,٩٢	٩,٥٠	٠,٠٠١	اتجاه ذوي صعوبات تعلم
٦	مشكلات السلوك	١٩,٢٩	٥,٢٩	١٣,٦	٥,١٧	٧,١٢	٠,٠٠١	اتجاه ذوي صعوبات تعلم
٧	اضطرابات نقص الانتباه مع فرط النشاط	١٨,٩٩	٤,٤٤	١٢,٩٦	٥,١٤	٩,١٢	٠,٠٠١	اتجاه ذوي صعوبات تعلم
٨	مجموع عوامل التذكر البصري للأطفال	١٢,٥١	٤,٤٣	١٧,٥١	٢,٢٧	٨,٨٧	٠,٠٠١	اتجاه أطفال العاديين
٩	التذكر البصري قصير المدى	٢,٥٧	٠,٨٣٦	٤,٢٦	٠,٤٣٢	١,٢٠	٠,٠٥	اتجاه أطفال العاديين
١٠	سعة التذكر البصري قصير المدى	٤,٤٦	٢,٢٣	٦,٢٧	١,٢٠	٦,٤٣	٠,٠٠١	اتجاه أطفال العاديين
١١	التعرف البصري	١,٧٥	١,٤٥	٢,٢٣	٠,٦٨٥	٢,٦٥	٠,٠١	اتجاه أطفال العاديين
١٢	الاستدعاء البصري الحر	٣,٧٥	٢,٢٧	٦,٢٦	١,١٧	٨,٧٥	٠,٠٠١	اتجاه أطفال العاديين

يلاحظ من الجدول (٦) أن هناك فروقا بين الأطفال ذوي صعوبات التعلم والأطفال العاديين في مجموع عوامل الانتباه والتوافق لدى الأطفال حيث بلغ متوسط الأطفال ذوي صعوبات التعلم (١٣٣,٨٥) وبانحراف معياري (٢٤,٦٦) ومتوسط الأطفال العاديين (٩٣,٩٠) وبانحراف معياري (٢٩,٠٣) وقيمة ت (١٠,٧٩) ودالة عند مستوى (٠,٠٠١) واتجاه الفروق للأطفال ذوي صعوبات التعلم وهناك فروق بين الأطفال ذوي صعوبات التعلم والأطفال العاديين في عامل نقص الانتباه حيث بلغ متوسط أطفال ذوي صعوبات التعلم (١٤,٧٠) وبانحراف معياري (٣,٠٢) ومتوسط الأطفال العاديين (٩,٧٦) وبانحراف معياري (٣,٧٥) وقيمة ت (١٠,٦٩) ودلاليتها (٠,٠٠١) واتجاه الفروق للأطفال ذوي صعوبات التعلم.

وأيضاً هناك فروق بين الأطفال ذوي صعوبات التعلم والأطفال العاديين في عامل التسرع حيث بلغ متوسط أطفال ذوي صعوبات التعلم (٨,٢٧) وبانحراف معياري (٢,٥٠) ومتوسط الأطفال العاديين (٦,١٤) وبانحراف معياري (١,٨٢) وقيمة ت (٦,٤٣) ودلاليتها (٠,٠٠١) واتجاه الفروق للأطفال ذوي صعوبات التعلم.

وأيضاً هناك فروق بين الأطفال ذوي صعوبات التعلم والعاديين في عامل اضطراب البصر في الانتباه حيث بلغ متوسط أطفال ذوي صعوبات التعلم (٢٢,٩٠) وبانحراف معياري

(٦,٥٧) ومتوسط الأطفال العاديين (١٥,٨٤) وبانحراف معياري (٤,٦٠) وقيمة 'ت' (٨,١٨) ودالاتها (٠,٠٠١) واتجاه الفروق للأطفال نوى صعوبات التعلم .

وأيضاً هناك فروق بين الأطفال نوى صعوبات التعلم والعاديين في عامل النشاط المفرط حيث بلغ متوسط أطفال نوى صعوبات التعلم (١٠,٨٥) وبانحراف معياري (٤,٤٣) ومتوسط الأطفال العاديين (٨,٢١) وبانحراف معياري (٤,٩٧) وقيمة 'ت' (٢,٠٢) ودالاتها (٠,٠٠١) واتجاه الفروق للأطفال نوى صعوبات التعلم .

وأيضاً هناك فروق بين الأطفال نوى صعوبات التعلم والعاديين في عامل اضطرابات نقص الانتباه المفرط الحركة حيث بلغ متوسط أطفال نوى صعوبات التعلم (٣٨,٨٦) وبانحراف معياري (٨,٣١) ومتوسط الأطفال العاديين (٢٧,٣٩) وبانحراف معياري (٨,٩٢) وقيمة 'ت' (٩,٥٠) ودالاتها (٠,٠٠١) واتجاه الفروق للأطفال نوى صعوبات التعلم .

وكذلك وجود فروق بين الأطفال نوى صعوبات التعلم والعاديين في عامل مشكلات السلوك حيث بلغ متوسط أطفال نوى صعوبات التعلم (١٩,٢٩) وبانحراف معياري (٥,٧٩) ومتوسط الأطفال العاديين (١٣,٦) وبانحراف معياري (٥,١٧) وقيمة 'ت' (٧,١٢) ودالاتها (٠,٠٠١) اتجاه الفروق للأطفال نوى صعوبات التعلم .

وأيضاً وجود فروق بين الأطفال نوى صعوبات التعلم والعاديين في اضطرابات نقص الانتباه المفرط الحركة حيث بلغ متوسط أطفال نوى صعوبات التعلم (١٨,٩٩) وبانحراف معياري (٤,٤٤) ومتوسط الأطفال العاديين (١٢,٩٦) وبانحراف معياري (٥,١٤) وقيمة 'ت' (٩,١٢) ودالاتها (٠,٠٠١) واتجاه الفروق للأطفال نوى صعوبات التعلم .

يلاحظ مما سبق وجود فروق بين الأطفال نوى صعوبات التعلم والأطفال العاديين في جميع عوامل الانتباه للأطفال وتوافقهم لاتجاه الأطفال نوى صعوبات التعلم وهذا يبين ما يعانيه هؤلاء الأطفال من عدم توافق على التغيرات التي تطرأ في البيئة ومدى تشتت انتباههم وعدم التركيز في المهام الموكلة إليهم وأن الأطفال نوى صعوبات التعلم لديهم نقص في انتباههم ولا يستمرون طويلاً في الألعاب التي يمارسونها ولا يتحملون تأجيل اشباع رغباتهم وكذلك لا يتبع بتوجيهات القائمين على رعايته وتعليمه . وأيضاً يلاحظ أن هؤلاء الأطفال نوى صعوبات التعلم لديهم التسرع في الجوانب العاطفية والمزاجية وتقلبها وأنهم يرغبون في أن يكونوا مركز الاهتمام بصفه مستمرة للآخرين وهؤلاء الأطفال نوى صعوبات التعلم غالباً ما يعانون من اضطراب

أثر التعلم البيئي على صعوبات التعلم النمائية لدى الأطفال في مرحلة ما قبل المدرسة

وقصور في الانتباه وأيضا يعانون من النشاط الزائد وذلك لأنهم غير قادرين على الجلوس بهدوء ويتحدثون كثيرا ويعبثون بالأشياء الصغيرة . ويصدرون أصوات غير طبيعية وغريبة ودائما لديهم اضطرابات في نقص الانتباه المصحوب بالحركة الزائدة حيث يتسمون بالتهور وعدم التركيز في الألعاب أو الأشياء التي أمامهم ويسهل استئثارهم من الآخرين ويعانون من مشكلات السلوك، حيث لا يتقبل تعديل السلوك بسهولة، ويتدخل في أنشطة زملائه الأطفال ويعوقها، ولا يستجيب للتهذيب، ويتحدى الآخرين من زملائه الأطفال ويكذب ولديه سلوك عدواني بطريقة غير طبيعية ويميل إلى الشجار مع زملائه وأيضا يلاحظ أن الأطفال ذوي صعوبات التعلم لديهم اضطراب في نقص الانتباه المفرط الحركة من حيث عدم اتباعا لتوجيهات والدية ومعلماته ويكونون الأطفال ذو صعوبات التعلم مرتفعوا التشبث ومنخفضوا التركيز والانتباه .

وقد أكتت دراسة أوزوا Ozowa (1980) وجود علاقة بين درجات بعدى تشبث الانتباه والانفعالية . وكذلك دراسة براون Brown (1982) التي أظهرت أن هناك انخفاضاً لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم في الانتباه السمعى بالمقارنة بالأطفال العاديين وهذا ما اكتته جزئياً أيضاً دراسة كل من عبد الرقيب أحمد البحري وعفاف محمد محمود (1997) وإثمان (1995) Osman (1997) ، جوتمان Gottesman (1994) ، أحمد عواد (1994)، فتحى الزيات (1989)، سيف عبود وأحمد إبراهيم (1996)، براون Brom (1984) ومارى (1993) Mary وأنور رياض وحصة عبد الرحمن (1992) وسيتفن Stefhene (1996) .

ويلاحظ أيضاً من الجدول أنه توجد فروق بين الأطفال ذوي صعوبات التعلم والأطفال العاديين في مجموع عوامل التذكر البصرى للأطفال حيث بلغ متوسط الأطفال ذوي صعوبات التعلم (١٢,٥٤) وبانحراف معيارى (٤,٤٣) ومتوسط الأطفال العاديين (١٧,٥١) وبانحراف معيارى (٢,٣٧) وقيمة " ت " (- ٨,٨٧) ومستوى دلالة (٠,٠٠١) واتجاه الفروق للأطفال العاديين .

ويلاحظ أيضاً من الجدول أنه توجد فروق بين الأطفال ذوي صعوبات التعلم والأطفال العاديين في عامل التذكر البصرى قصير المدى للأطفال حيث بلغ متوسط الأطفال ذوي صعوبات التعلم (٢,٥٧) وبانحراف معيارى (٠,٨٣٦) ومتوسط الأطفال العاديين (٢,٧٦) وبانحراف معيارى (٠,٤٣٢) وقيمة " ت " (- ١,٧٠) ومستوى دلالة (٠,٠٠٥) واتجاه الفروق للأطفال العاديين وايضا توجد فروق بين الأطفال ذوي صعوبات التعلم والأطفال العاديين في عامل سعة التذكر

البصرى قصير المدى للأطفال حيث بلغ متوسط الأطفال نوى صعوبات التعلم (٤,٤٦) وبانحراف معيارى (٢,٢٣) ومتوسط الأطفال العاديين (٦,٢٧) وبانحراف معيارى (١,٢٠) وقيمة 'ت' (-٦,٤٣) ودالاتها عند (٠,٠٠١) واتجاه الفروق للأطفال العاديين .

يلاحظ أنه توجد فروق بين الأطفال نوى صعوبات التعلم والأطفال العاديين فى عامل التعرف البصرى حيث بلغ متوسط الأطفال نوى صعوبات التعلم (١,٧٥) وبانحراف معيارى (١,٤٥) ومتوسط الأطفال العاديين (٢,٢٣) وبانحراف معيارى (٠,٦٨٥) وقيمة 'ت' (-٢,٦٥) ودالاتها عند (٠,٠٠١) واتجاه الفروق للأطفال العاديين .

يلاحظ أيضاً أنه توجد فروق بين الأطفال نوى صعوبات التعلم والعاديين فى عامل الاستدعاء البصرى الحر حيث بلغ متوسط الأطفال نوى صعوبات التعلم (٣,٧٥) وبانحراف معيارى (٢,٢٧) ومتوسط الأطفال العاديين (٦,٢٦) وبانحراف معيارى (١,١٧) وقيمة 'ت' (-٨,٧٥) ودالاتها عند (٠,٠٠١) واتجاه الفروق للأطفال العاديين .

يلاحظ مما سبق وجود فروق بين الأطفال نوى صعوبات التعلم فى عوامل التذكر لاتجاه الأطفال العاديين، وهذا يبين أن الأطفال العاديين لديهم القدرة على استرجاع المواقف التى يمرون بها مباشرة عن الأطفال نوى صعوبات التعلم ولدى هؤلاء الأطفال العاديين سعة ذاكرة أعلى فى وحدات المعلومات التى يمكن استرجاعها مباشرة إذ أن الأطفال العاديين لديهم قدرة على التمييز بين المثيرات التى سبق رؤيتها أو التمييز بين المعلومة البصرية و المعلومات الأخرى التى سبق أن تعلمها وكذلك لدى الأطفال العاديين القدرة على الاستدعاء البصرى الحر وتذكر المعلومات بسرعة من الذاكرة قصيرة المدى بعد التعرف عليها .

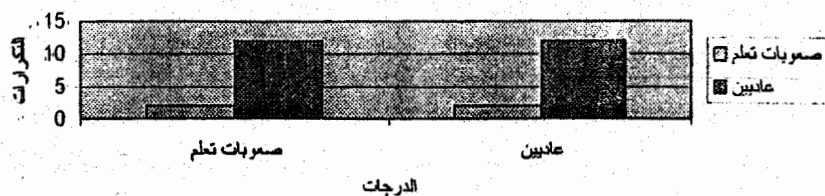
هذا ما أكدته دراسات ناجلى Nagle (1979) حيث أشارت إلى الأطفال نوى صعوبات التعلم كانوا أكثر ضعفاً فى استخدام الاستراتيجيات السلوكية فى تجهيز المعلومات إذا ما تم مقارنتهم بالأطفال العاديين وأكدته السيد عبد الحميد سليمان (١٩٩٢) إلى وجود فروق بين العاديين ونوى صعوبات التعلم فى سعة الذاكرة والانجاز واتجاه الفروق لصالح العاديين .

وهذا ما اتفقت عليه جزئيات دراسات كل من مارى Mary (1993) أنور رياض عبد الرحيم وحصة عبدالرحمن (١٩٩٢) فتحى مصطفى الزيات (١٩٩٨) سوانسون (1993) Swanson وجونمان Gottesman (1994) .

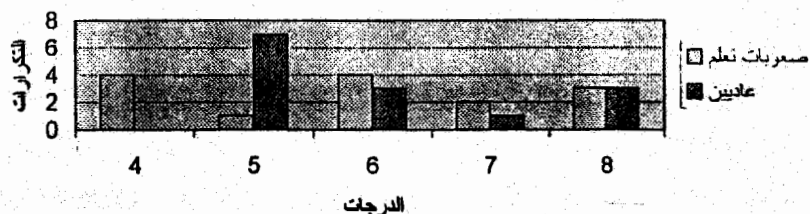
أثر التعلم البيئي على صعوبات التعلم النمائية لدى الأطفال في مرحلة ما قبل المدرسة

وفيما يلي يمكن توضيح نتائج المجموعتين بيانياً على حسب تكرارات الدرجات بالنسبة لعوامل التذكر البصري قصير المدى في الأشكال الشكل (٧،٦،٥،٤) وبالنسبة لمتغيرات الانتباه للأطفال وتوافقهم في الأشكال (١٤،١٣،١٢،١١،١٠،٩،٨) حيث يبين تكرارات الأطفال ذوي صعوبات التعلم في المقام الأول ثم الأطفال العاديين في المقام الثاني .

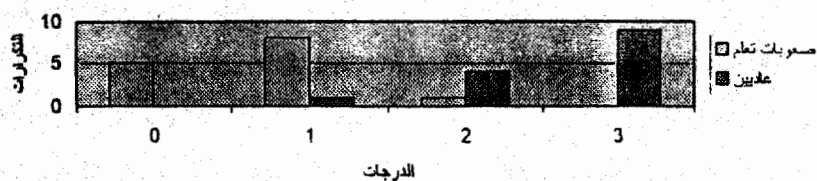
شكل (٤) يوضح التذكر البصري



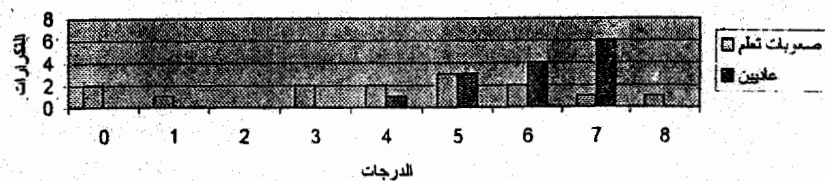
شكل (٥) يوضح سعة التذكر البصري



شكل (٦) يوضح التعرف البصري

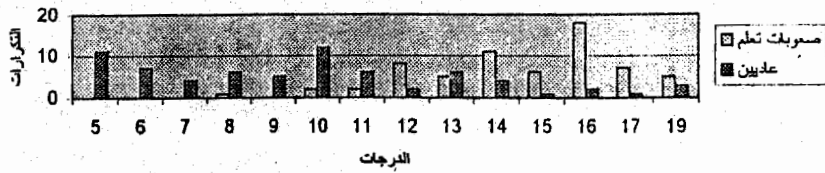


شكل (٧) يوضح الاستدعاء البصري للحر

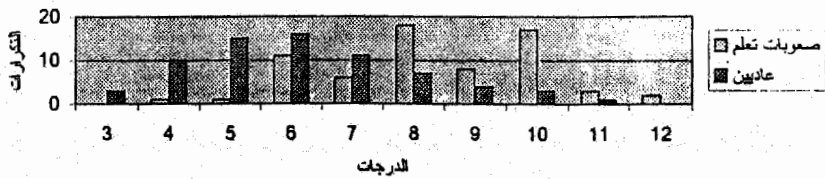


أثر التعلم البيئي على صعوبات التعلم النمائية لدى الأطفال في مرحلة ما قبل المدرسة

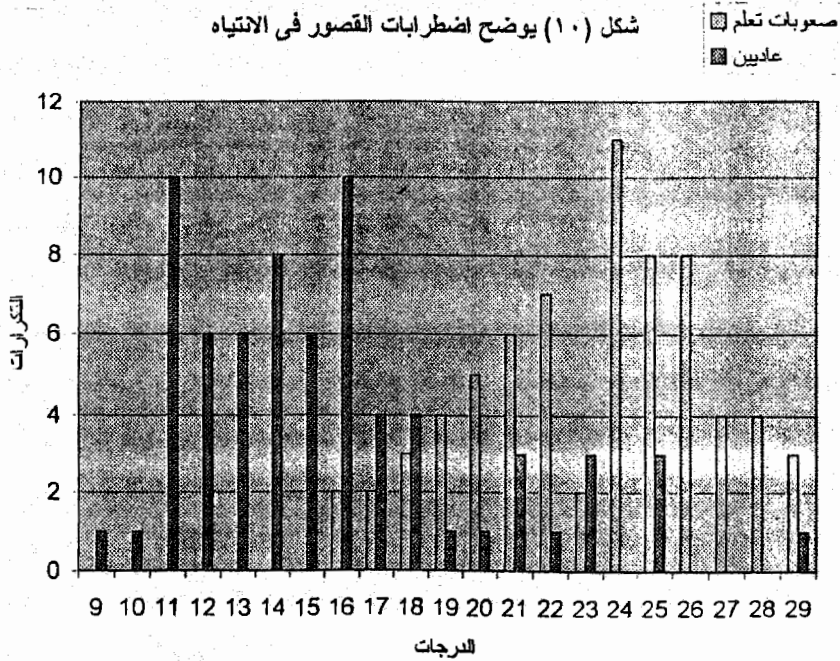
شكل (٨) يوضح نقص الانتباه



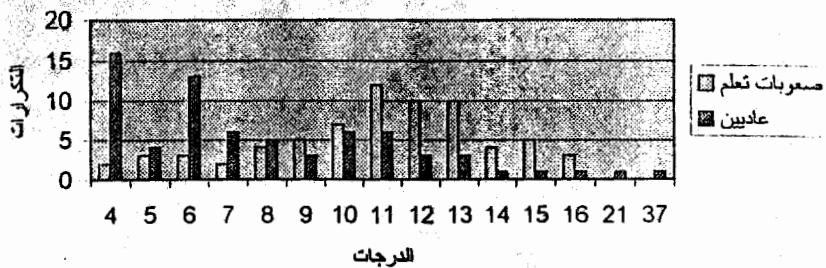
شكل (٩) يوضح التسرع



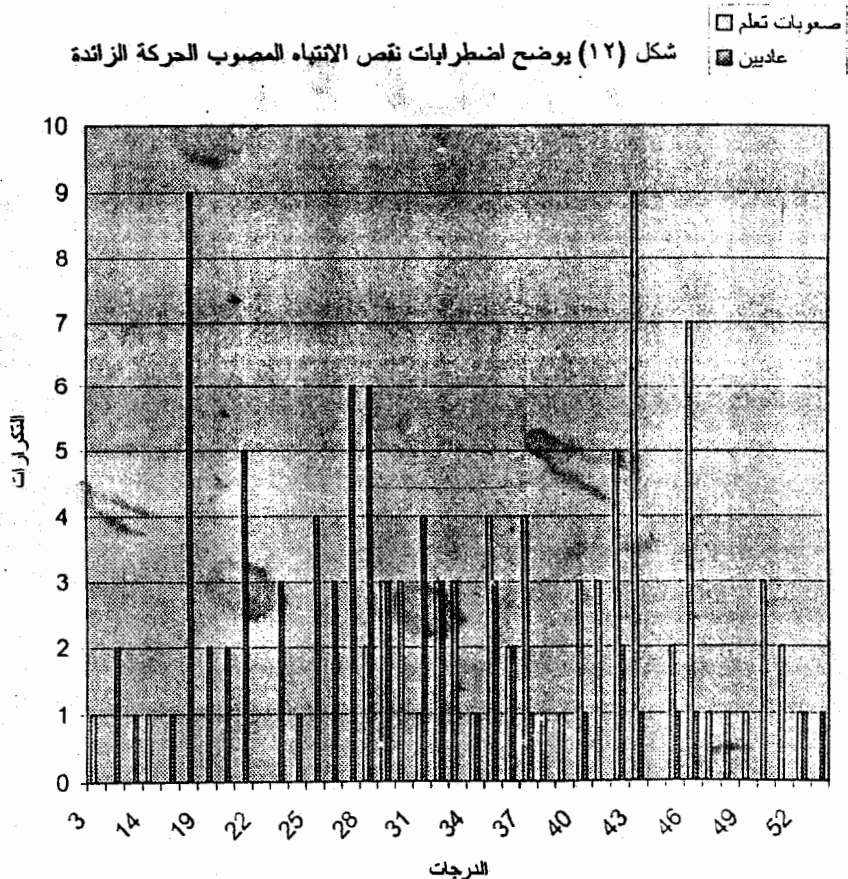
شكل (١٠) يوضح اضطرابات القصور في الانتباه



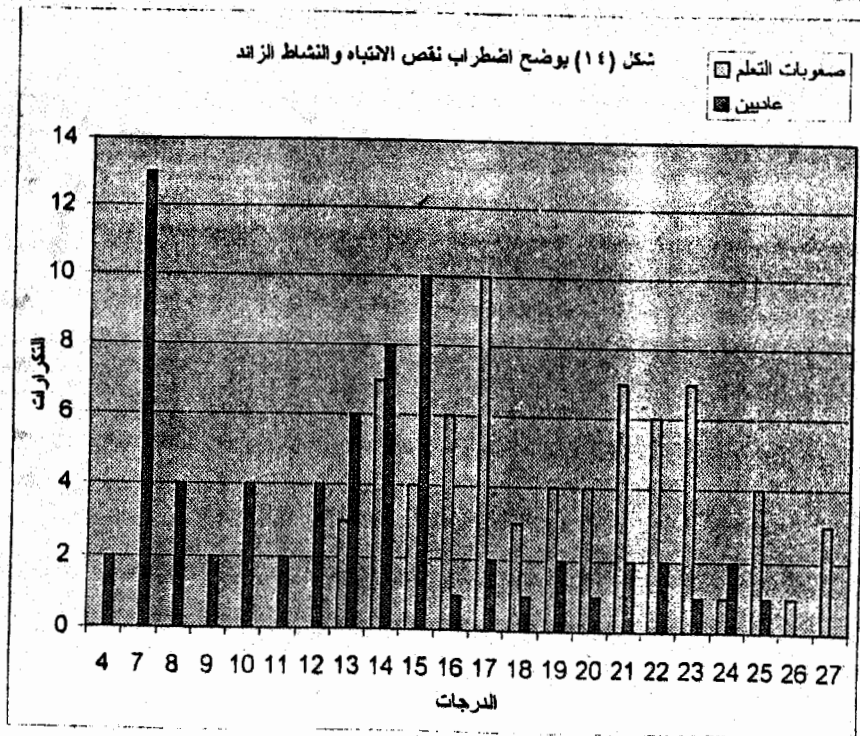
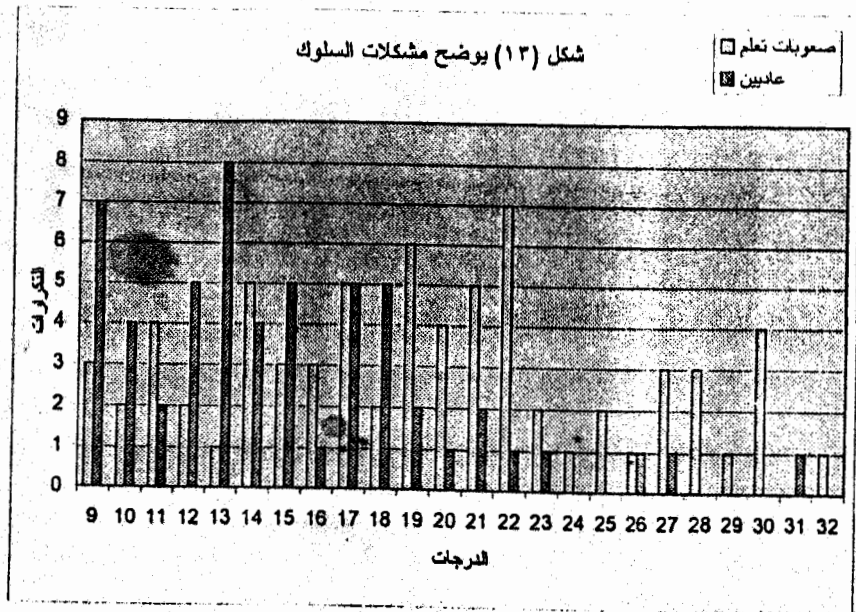
شكل (١١) يوضح النشاط الزائد



شكل (١٢) يوضح اضطرابات نقص الانتباه المصوب الحركة الزائدة



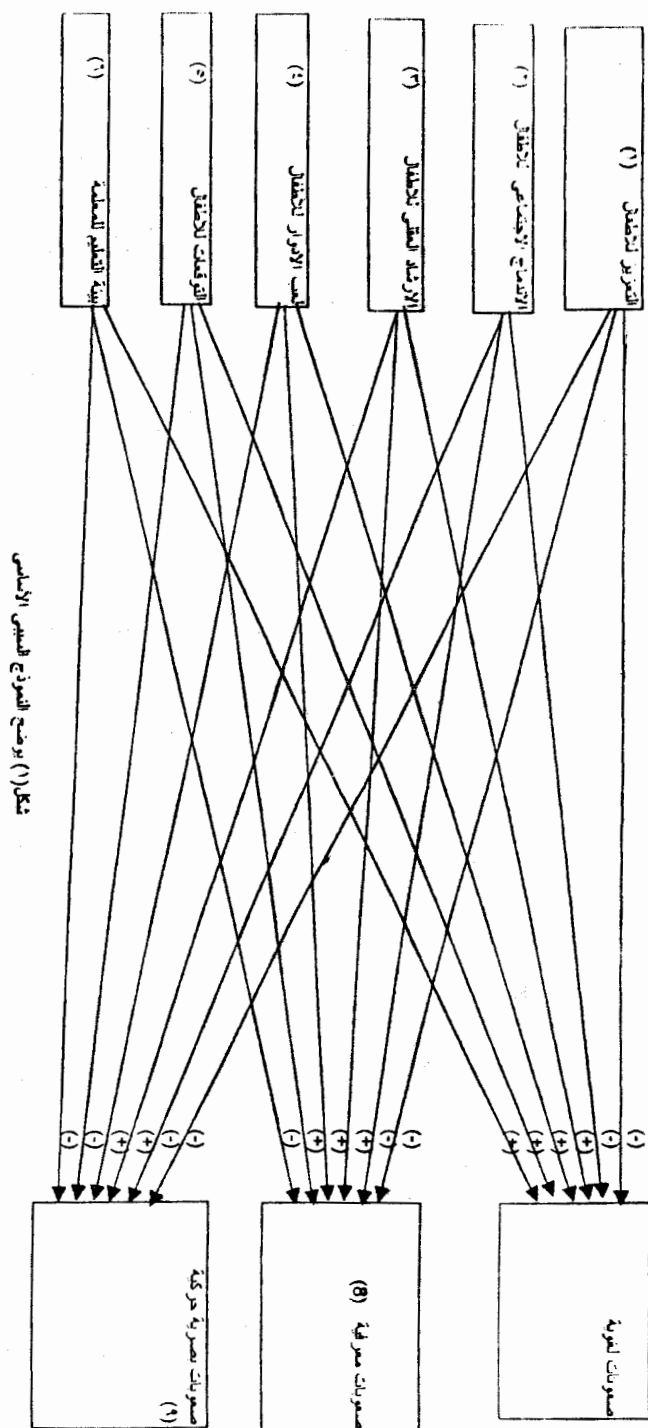
أثر التعلم البيئي على صعوبات التعلم النمائية لدى الأطفال في مرحلة ما قبل المدرسة



الفرض الثالث :

توجد علاقات سببيه مباشرة بين كل عوامل التعلم البيئي وصعوبات التعلم النمائية (لغوية- معرفية - بصرية حركية) لدى أطفال ما قبل المدرسة .
وللتحقق من هذا الفرض إحصائياً تم تطبيق أسلوب تحليل المسار وبيدأ هذا الأسلوب بتحديد النموذج السببي الذي من خلاله يتم التحليل ، وقد افترض الباحث نمودجا سببياً لتفسير العلاقات الارتباطية بين المتغيرات موضع الدراسة، وفيما يلي النموذج موضعا عليه الإشارات المقترحة بين المتغيرات وكما هو موضح فى الشكل (١)

أثر التعلم البيئي على صعوبات التعلم النمائية لدى الأطفال في مرحلة ما قبل المدرسة



وفيما يلي نتائج تحليل المسار بالنسبة للمجموعة موضع الدراسة .
الخطوة الأولى : - وهى ايجاد المصفوفة الارتباطية بين عوامل التعلم البيئي للأطفال وصعوبات التعلم النمائية لدى الأطفال .

جدول (٧)

يوضح مصفوفة الارتباطية لعوامل التعلم البيئي للأطفال كما

تدركها المعلمات على مظاهر صعوبات التعلم المبكر

(صعوبات لغوية - صعوبات معرفية - صعوبات بصرية حركية) كما تدركها المعلمات

المتغيرات	١	٢	٣	٤	٥	٦	٧	٨	٩
١	—								
٢	٠,١٤	—							
٣	٠,٢٥ **	٠,٠٨	—						
٤	٠,٢٧ **	٠,٢٤ *	٠,١٧ *	—					
٥	٠,٠٦	٠,١٤	٠,٢٤ *	٠,١٥ *	—				
٦	٠,٠٨	٠,٢١ **	٠,١٨ *	٠,١٥	٠,٣٧ **	—			
٧	٠,٠٩ -	٠,٠٨ -	٠,٠٣	٠,١٦ *	٠,٠٥	٠,٠٢	—		
٨	٠,٠٢ -	٠,٠٦	٠,١٠	٠,٢١ **	٠,٠٥	٠,٠٢ -	٠,٦١ **	—	
٩	٠,٠١ -	٠,٠١ -	٠,٠٩	٠,١٤	٠,٠٨ -	٠,٠٧ -	٠,٤١ **	٠,٤١ **	—

** دال عند ٠,٠١

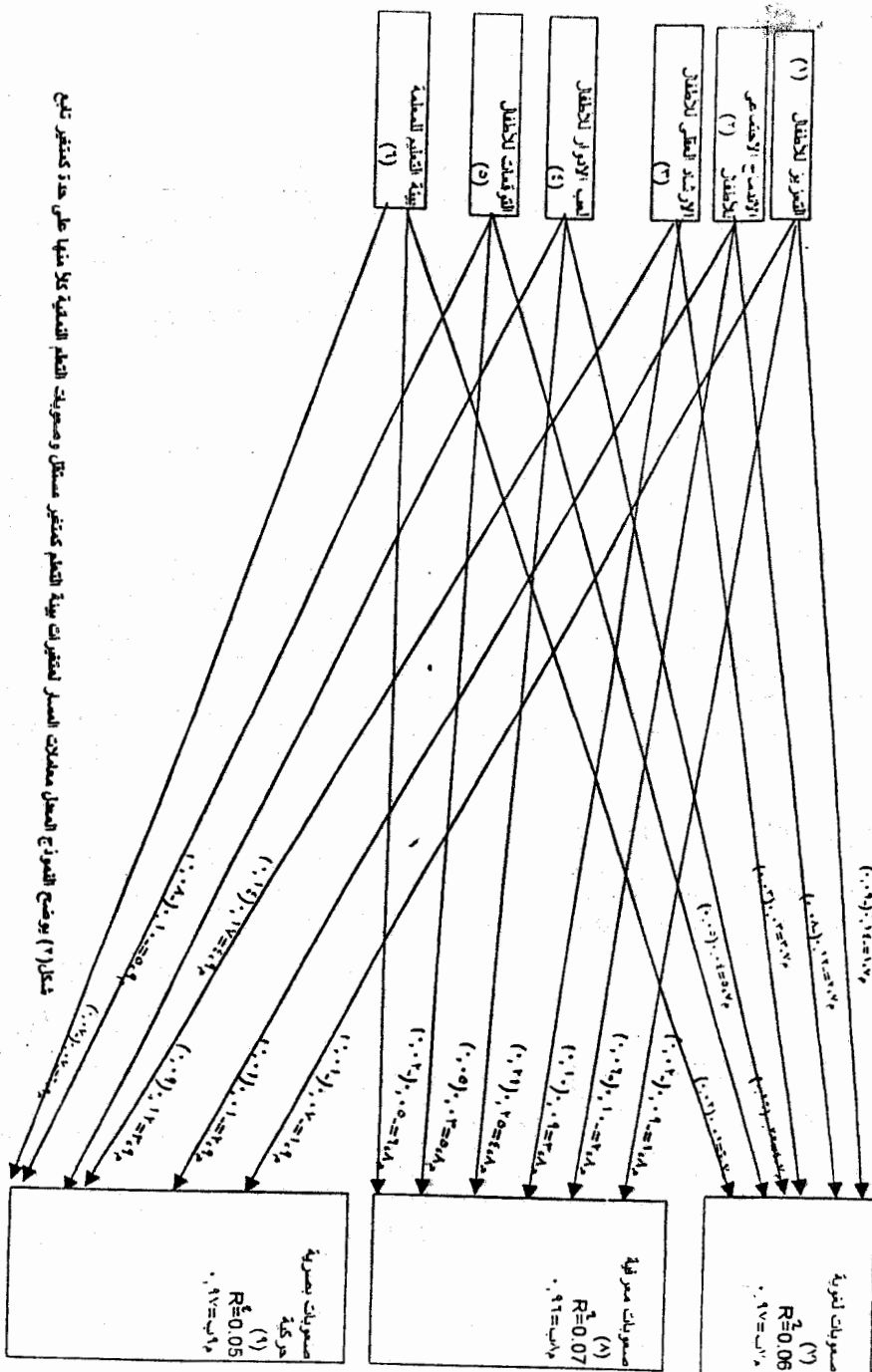
* دال عند ٠,٠٥

وحيث أن معاملات المسار = اوزان الانحدار المعيارية فإن الخطوة التالية هى انحدار عوامل التعلم البيئي للأطفال كمتغيرات مستقلة (متغيرات خارجية) على كل صعوبة نمائية على حدى كمتغير تابع .

للخطوة الثانية :

هى التعويض بقيم معاملات المسار فى النموذج السببي الذى يفترضه الباحث لتفسير العلاقات بين المتغيرات شكل رقم (١)، وكذلك من المصفوفة الارتباطية تعوض بقيم معاملات الارتباط فى النموذج ايضا نحصل على النموذج السببي الاساسى بالنسبة لعينة الأطفال ، كما هو موضح بالشكل (٢)

أثر التعلم البيئي على صعوبات التعلم النمائية لدى الأطفال في مرحلة ما قبل المدرسة



ويشير كيرلنجر (١٩٧٣) إلى أن معاملات المسار التى يجب حذفها هى المسارات التى يتم معاملاتها اقل من (٠,٠٥) وهى تتضح فى النموذج رقم (٢) والمسارات التى يتم حذفها من عوامل التعلم البينى للأطفال كمتغيرات مستقلة على كل صعوبة نمائية على حدى كمتغير تابع نظرا لضعف قيمتها وهى موضح كالآتى : -

- م٣،٧ وهو المسار التعزيز للأطفال للصعوبات اللغوية ويساوى (٠,٠٣)
- م٥،٧ وهو المسار من التوقعات للأطفال للصعوبات اللغوية ويساوى (٠,٠٤)
- م٦،٧ وهو المسار من بين التعليم للمعلمة للصعوبات اللغوية ويساوى (٠,٠١)
- كذلك م٥،٨ وهو المسار التوقعات للأطفال للصعوبات المعرفية ويساوى (٠,٠٣)
- أيضا م٢،٩ وهو المسار الانتماء الاجتماعى للأطفال للصعوبات بصرية حركية ويساوى (٠,٠١).

الخطوات الثالثة :

بالنسبة لحساب مسارات البواقى فى النموذج الاساسى للمعرفة قيمة التباين المشترك لكل متغير داخلى يمكن حساب قيمة مسار البواقى بالنسبة للمتغير الداخلى من المعادلة .
مسار البواقى م ب = $1 - R^2$ بيد هورز Pedhouzer (1982) وذلك بشأن قيمة معاملات مسار البواقى نجد أن :

$$م٧ ب = 1 - 0,06 = 0,94$$

$$م٨ ب = 1 - 0,07 = 0,93$$

$$م٩ ب = 1 - 0,04 = 0,96$$

وبذلك يصبح النموذج بعد تعديل كالاتى كما هو موضح بالشكل (٣)

اختبار صحة النموذج :

استخدام كا^٢، لحسن المطابقة للتأكد من صحة النموذج السببي بعد الحذف، حيث أشار بدهورز (1982) وتبت (1988) الى ان اختبار كا^٢ لحسن المطابقة يقارن بين قيمة التباين المشترك (R²) الموضح بالنموذج السببي الاساسى وقيمة التباين المشترك (R²) الموضح فى النموذج السببي بعد الحذف المعدل، فكلما كانت الفروق بينهما طفيفة فإن ذلك يعنى سلامة وصحة النموذج المفترض، للتعبير عن العلاقات السببية بين المتغيرات، كما هو موضح بالجدول (٨)

جدول (٨)

يوضح المقارنة بين التباين المشترك فى النموذج الأساسى

والتباين المشترك فى النموذج الأول

المتغيرات	النموذج الاساسى		النموذج المعدل	
	R ²	عدد المتغيرات التى يتنبأ بها	R ²	عدد المتغيرات التى يتنبأ بها
صعوبات لغوية	٠,٠٦	٦	٠,٠٦	٣
صعوبات معرفية	٠,٠٧	٦	٠,٠٧	٥
صعوبات بصرية حركية	٠,٠٥	٦	٠,٠٥	٥

ويلاحظ من الجدول انه لا توجد فروق بين التباين المشترك فى النموذج السببي والنموذج المعدل بالنسبة للصعوبات اللغوية او المعرفية او البصرية الحركية . مما يؤكد تتاسق وصحة النموذج الموضح وصحة وقيمة معادلات المسار المحسوبة .

[١] مناقشة الفرض من خلال النموذج المعدل النهائى بعد حساب جميع قيم معاملات المسار وكذلك معاملات مسار البواقى تبقى مناقشة هذه القيم وبيان دلالتها : —

بالنسبة للمتغيرات التابعة فى النموذج يجب تحديد نسبة التباين المشترك المحدد من تباينها الكلى بواسطة المتغيرات التى تتبعها وتبين فاطمة محمد (١٩٨٩) انه يجب التأكد من التباين لكل منها، لأن التباين الكلى لاي متغير تابع يجب ان يساوى الوحدة لكى يعبر عن التحديد الكلى للمتغير سواء من المتغيرات المستقلة او من البواقى ولتحديد تباين المتغير رقم (٧) صعوبات لغوية بواسطة المتغيرات المستقلة (١، ٢، ٣، ٤، ٥، ٦) عوامل التعلم البيئى وكذلك بواسطة البواقى (المتغيرات الاخرى لم تدخل فى الدراسة) التباين الكلى لعوامل التعلم البيئى .

أثر التعلم البيئي على صعوبات التعلم النمائية لدى الأطفال في مرحلة ما قبل المدرسة

التباين الكلى للمتغير رقم (٧) صعوبات لغوية = (م٧ب) $R2 + ٢ =$

$$٠,٠٦ + ٢(٠,٩٧) =$$

$$١ = ٠,٠٦ + ٠,٩٤ =$$

ولذا فإن التباين الكلى للمتغير (٧) صعوبات اللغوية = ١

وهذا يعنى صحة النموذج السابق حيث امكن تفسير تباين المتغير التابع من خلال المتغيرات المستقلة وهى الصعوبات اللغوية (١، ٢، ٤) والتي أسهمت بنسبة ٦ % من التباين الكلى للصعوبات اللغوية للأطفال بينما متغيرات البواقى التى لم تدرس أسهمت بنسبة ٩٤ % من تباين الصعوبات اللغوية .

وكذلك لتحديد تباين المتغير (٨) الصعوبات المعرفية للأطفال بواسطة المتغيرات المستقلة (١، ٢، ٣، ٤، ٦) عوامل التعلم البيئى للأطفال وكذلك بواسطة البواقى (المتغيرات الأخرى لم تدخل فى الدراسة) التباين الكلى لعوامل التعلم البيئى التباين الكلى للمتغيرات (٨) الصعوبات المعرفية للأطفال = (م٩ب) $R2 + ٢ = ٠,٠٧ + ٢(٠,٩٦) = ١ - ٠,٠٧ + ٠,٩٣ =$

ولذا فإن التباين الكلى للمتغير (٨) للصعوبات المعرفية = ١

وهذا يعنى صحة النموذج السابق حيث أمكن تفسير تباين المتغير التابع من خلال المتغيرات وهى الصعوبات المعرفية للأطفال (١، ٢، ٣، ٤، ٦) والتي أسهمت بنسبة ٧ % من التباين الكلى للصعوبات المعرفية للأطفال بينما متغيرات البواقى التى لم تدرس أسهمت بنسبة ٩٣ % من تباين الصعوبات المعرفية .

وأيضاً لتحديد تباين المتغير (٩) الصعوبات البصرية الحركية للأطفال بواسطة المتغيرات المستقلة (١، ٣، ٤، ٥، ٦) عوامل التعلم البيئى للأطفال وكذلك بواسطة البواقى (المتغيرات الأخرى لم تدخل فى الدراسة) التباين الكلى لعوامل التعلم البيئى . حيث التباين الكلى للمتغيرات (٩) الصعوبات البصرية الحركية للأطفال = (م٩ب) $R2 + ٢ = ٠,٠٤ + ٢(٠,٩٦) = ١ - ٠,٠٤ + ٠,٩٦ =$

ولذا فإن التباين الكلى للمتغير (٩) الصعوبات البصرية الحركية = ١

وهذا يعنى صحة النموذج السابق حيث امكن تفسير تباين المتغير التابع من خلال المتغيرات المستقلة وهى الصعوبات البصرية الحركية التابعة من خلال متغيرات المستقلة للتعلم البيئى للأطفال (١، ٣، ٤، ٥، ٦) والتي أسهمت بنسبة ٤ % من التباين الكلى للصعوبات

البصرية الحركية بينما متغيرات البواقي التي لم تدرس أسهمت بنسبة ٩٦% من تباين الصعوبات البصرية الحركية .

[٢] تحديد الأثر المباشر وغير المباشر لارتباط كل متغير في النموذج يوجد تأثير مباشر يتمثل في قيم معاملات المسار حيث انه كانت :

م = ر ← فإنها تدل على تأثير مباشر .

م □ ر ← فإنها تدل على تأثير مباشر وغير مباشر .

ويصبح المجموع الكلي للتأثيرات غير المباشره = ر - م كما ذكر كل من بيدهورز (1982) وكيث Keith (1988)

اما بالنسبة للمتغير التابع الاساسى (الصعوبات اللغوية) فإننا نجد ما يلى : -

أ - لعامل التعزيز للأطفال (١) تأثير مباشر وغير مباشر على الصعوبات اللغوية ويرجع هذا التأثير الى الفرق بين معامل المسار ومعامل الارتباط وهو (٠,٠٥) ويرجع التأثير المباشر الى ارتباط عامل التعزيز للأطفال (١) مع العوامل المستقلة الأخرى (الخارجية الأخرى) حيث يرتبط مع العامل الثانى الاندماج الاجتماعى للأطفال بمقدار (٠,١٤) ويرتبط مع العامل الثالث وهو الارشاد العلقى للأطفال بمقدار (٠,٢٥) ويرتبط مع العامل الرابع وهو لعب الادوار للأطفال بمقدار (٠,٢٧) ويرتبط مع العامل الخامس وهو التوقعات للأطفال بمقدار (٠,٠٦) ويرتبط مع العامل السادس وهو بيئة التعلم للمعلمة بمقدار (٠,٠٨) وهذه الارتباطات الخارجية بدورها تؤثر تأثيرا مباشرا وغير مباشر وقوى على الصعوبات اللغوية .

ب - العامل الاندماج الاجتماعى للأطفال (م) له تأثير مباشر وغير مباشرة على الصعوبات اللغوية، ويرجع هذا التأثير الى الفرق بين معامل المسار ومعامل الارتباط وهو (٠,٠٤) ويرجع التأثير المباشر الى ارتباط عامل الاندماج الاجتماعى للأطفال مع العامل الأول التعزيز للأطفال بمقدار (٠,١٤) ويرتبط مع العامل الثالث وهو الارشاد العلقى للأطفال بمقدار (٠,٠٨) ويرتبط مع العامل الرابع وهو لعب الادوار للأطفال بمقدار (٠,٢٤) ويرتبط مع العامل الخامس وهو التوقعات للأطفال بمقدار (٠,١٤) ويرتبط مع العامل السادس وهو بيئة التعلم للمعلمة بمقدار (٠,٢١) وهذه الارتباطات الخارجية بدورها تؤثر تأثيرا مباشرا وغير مباشر وقوى على الصعوبات اللغوية .

ج - العامل لعب الادوار للأطفال (٤) له تأثير مباشر وغير مباشر على الصعوبات اللغوية ويرجع هذا التأثير الفرق بين معامل المسار ومعامل الارتباط وهو (٠,٠٦) ويرجع التأثير المباشر إلى ارتباط عامل لعب الادوار للأطفال مع العامل الأول التعزيز للأطفال بمقدار (٠,٢٧) ويرتبط مع العامل الثاني الاندماج الاجتماعي للأطفال (٠,٢٤) ويرتبط العامل الثالث الارشاد العقلي بمقدار (٠,١٧) ويرتبط مع العامل الخامس التوقعات للأطفال بمقدار (٠,١٥) ويرتبط مع العامل السادس بيئة التعلم للمعلمة بمقدار (٠,١٥) وهذه الارتباطات الخارجية بدورها تؤثر تأثيرا مباشرا وغير مباشر وقويا على الصعوبات اللغوية .

وايضا بالنسبة للمتغير التابع الاساسي (الصعوبات المعرفية) فأننا نجد ما يلي :

أ - بالنسبة لعامل التعزيز للأطفال (١) تأثير مباشر وغير مباشر على الصعوبات المعرفية ويرجع هذا التأثير الى الفرق بين معامل المسار ومعامل الارتباط وهو (٠,٠٧) ويرجع التأثير المباشر الى ارتباط عامل التعزيز للأطفال مع العوامل المستقلة الأخرى الخارجية حيث يرتبط مع العامل الثاني الاندماج الاجتماعي للأطفال بمقدار (٠,١٤) ويرتبط مع العامل الثالث وهو الارشاد العقلي والاجتماعي بمقدار (٠,٢٥) ويرتبط مع العامل الرابع وهو لعب الادوار للأطفال بمقدار (٠,٢٧) ويرتبط مع العامل الخامس وهو التوقعات للأطفال بمقدار (٠,٠٦) ويرتبط مع العامل السادس وهو بيئة التعلم للمعلمة بمقدار (٠,٠٨) وهذه الارتباطات الخارجية بدورها تؤثر تأثيرا مباشرا وغير مباشر على الصعوبات المعرفية .

ب - بالنسبة لعامل الاندماج الاجتماعي للأطفال (٢) له تأثير مباشر وغير مباشر على الصعوبات المعرفية ويرجع هذا التأثير الى الفرق بين معامل المسار ومعامل الارتباط وهي (٠,٠٤) ويرجع التأثير المباشر الى ارتباط عامل الاندماج الاجتماعي للأطفال مع العامل الأول التعزيز للأطفال بمقدار (٠,١٤) ويرتبط مع العامل الثالث الارشاد العقلي للأطفال بمقدار (٠,٠٨) ويرتبط مع العامل الرابع وهو لعب الادوار للأطفال بمقدار (٠,٢٤) ويرتبط مع العامل الخامس وهو التوقعات للأطفال بمقدار (٠,١٤) ويرتبط مع العامل السادس وهو بيئة التعلم للأطفال بمقدار (٠,٢١) وهذه الارتباطات الخارجية بدورها تؤثر تأثيرا مباشرا وغير مباشر وقويا على الصعوبات المعرفية .

ج - بالنسبة لعامل الارشاد العقلي للأطفال (٣) له تأثير مباشر وغير مباشر على الصعوبات المعرفية ويرجع هذا التأثير الى الفرق بين معامل المسار ومعامل الارتباط وهو (٠,٠١)

ويرجع هذا التأثير المباشر الى ارتباط مع العامل الاول تعزيز الاطفال بمقدار (٠,٢٥) وارتباط العامل الثانى الاندماج الاجتماعى للأطفال بمقدار (٠,٠٨) وارتباطة مع العامل الرابع لعب الانوار للأطفال بمقدار (٠,١٧) وارتباطة مع العامل الخامس التوقعات للأطفال بمقدار (٠,٢٤) وارتباطة مع العامل السادس بيئة التعلم للمعلمة بمقدار (٠,١٨) وهذه الارتباطات الخارجية بدورها تؤثر تأثيرا مباشرا وغير مباشر وقوى على الصعوبات المعرفية للأطفال .

د - بالنسبة لعامل لعب الانوار للأطفال (٤) له تأثير مباشر وغير مباشر على الصعوبات المعرفية ويرجع هذا التأثير للفرق بين معامل المسار ومعامل الارتباط وهو (٠,٠٤) ويرجع التأثير المباشر الى ارتباط عامل لعب الانوار للأطفال مع العامل الأول التعزيز الاطفال (٠,٢٧) ويرتبط مع العامل الثانى الاندماج الاجتماعى للأطفال بمقدار (٠,٢٤) ويرتبط العامل الثالث الارشاد العقلى للأطفال بمقدار (٠,١٧) ويرتبط مع العامل الخامس التوقعات للأطفال بمقدار (٠,١٥) ويرتبط مع العامل السادس بيئة التعلم للمعلمة بمقدار (٠,١٥) وهذه الارتباطات الخارجية بدورها تؤثر تأثير مباشر وغير مباشر وقوى على الصعوبات المعرفية. هـ - بالنسبة لعامل بيئة التعلم للمعلمة (٦) له تأثير مباشر وغير مباشر على الصعوبات المعرفية ويرجع هذا التأثير للفرق بين معامل المسار ومعامل الارتباط وهو (٠,٠٣) ويرجع التأثير المباشر الى ارتباط عامل بيئة التعلم للمعلمة مع العامل الأول التعزيز الاطفال بمقدار (٠,٠٨) ويرتبط مع العامل الثانى الاندماج الاجتماعى للأطفال بمقدار (٠,٢١) ويرتبط مع العامل الثالث الارشاد العقلى للأطفال بمقدار (٠,١٨) ويرتبط مع العامل الرابع لعب الانوار عند (٠,١٥) ويرتبط مع العامل الخامس التوقعات للأطفال بمقدار (٠,٣٧) وهذه الارتباطات الخارجية بدورها تؤثر تأثير مباشر وغير مباشر وقوى على الصعوبات المعرفية .

وأيضا بالنسبة للمتغير التابع الاساسى (الصعوبات البصرية الحركية) فأنا نجد ما يلى:

أ - بالنسبة لعامل التعزيز للأطفال (١) له تأثير مباشر وغير مباشر على الصعوبات البصرية الحركية ويرجع هذا التأثير الى الفرق بين معامل المسار ومعامل الارتباط وهو (٠,٠٦) ويرجع التأثير المباشر الى ارتباط عامل التعزيز للأطفال مع العوامل المستقلة الأخرى الخارجية حيث يرتبط مع العامل الثانى الاندماج الاجتماعى بمقدار (٠,١٤) ويرتبط مع العامل الثالث وهو الارشاد العقلى والاجتماعى بمقدار (٠,٢٥) ويرتبط مع العامل الرابع وهو لعب

أثر التعلم البيئي على صعوبات التعلم النمائية لدى الأطفال في مرحلة ما قبل المدرسة

الادوار للأطفال بمقدار (٠,٢٧) ويرتبط مع العامل الخامس وهو التوقعات للأطفال بمقدار (٠,٠٦) ويرتبط مع العامل السادس وهو بيئة التعليم للمعلمة بمقدار (٠,٠٨) وهذه الارتباطات الخارجية بدورها تؤثر تأثيرا مباشرا وغير مباشر على الصعوبات البصرية الحركية .

ب - بالنسبة لعامل الارشاد العقلي للأطفال (٣) له تأثير مباشر وغير مباشر على الصعوبات البصرية الحركية ويرجع هذا التأثير الى الفرق بين معامل المسار ومعامل الارتباط وهو (٠,٠٣) ويرجع التأثير المباشر الى ارتباط عامل الارشاد العقلي للأطفال مع العوامل المستقلة الاخرى الخارجية حيث يرتبط العامل الاول التعزيز للأطفال بمقدار (٠,٢٥) وارتباط العامل الثاني الانتماج الاجتماعي للأطفال بمقدار (٠,٠٨) وارتباطه مع العامل الرابع لعب الادوار للأطفال بمقدار (٠,١٧) وارتباطه مع العامل الخامس التوقعات للأطفال بمقدار (٠,٢٤) وارتباطه مع العامل السادس بين التعلم للمعلمة بمقدار (٠,١٨) وهذه الارتباطات الخارجية بدورها تؤثر تأثيرا مباشرا وغير مباشر وقوى على الصعوبات البصرية الحركية للأطفال .

ج - بالنسبة لعامل لعب الادوار للأطفال (٤) له تأثير مباشر وغير مباشر على الصعوبات البصرية الحركية ويرجع هذا التأثير للفرق بين معامل المسار ومعامل الارتباط وهو (٠,٠٣) ويرجع التأثير المباشر الى ارتباط عامل لعب الادوار للأطفال مع العوامل المستقلة الاخرى الخارجية حيث يرتبط مع العامل الاول التعزيز للاطفال بمقدار (٠,٢٧) ويرتبط مع العامل الثاني الانتماج الاجتماعي للأطفال بمقدار (٠,٢٤) ويرتبط مع العامل الثالث الارشاد العقلي للأطفال بمقدار (٠,١٧) ويرتبط مع العامل الخامس التوقعات للأطفال بمقدار (٠,١٥) ويرتبط مع العامل السادس بيئة التعلم للمعلمة بمقدار (٠,١٥) وهذه الارتباطات الخارجية بدورها تؤثر تأثير مباشر وغير مباشر وقوى على الصعوبات البصرية الحركية .

د - بالنسبة لعامل التوقعات للأطفال (٥) له تأثير مباشر وغير مباشر على الصعوبات البصرية الحركية ويرجع هذا التأثير للفرق بين معامل المسار ومعامل الارتباط وهو (٠,٢) ويرجع التأثير المباشر الى ارتباط عامل التوقعات للأطفال مع العوامل المستقلة الاخرى الخارجية حيث يرتبط مع العامل الاول التعزيز للأطفال بمقدار (٠,٠٦) ويرتبط مع العامل الثاني الانتماج الاجتماعي للأطفال بمقدار (٠,١٤) ويرتبط مع العامل الثالث الارشاد العقلي للأطفال بمقدار (٠,٢٤) ويرتبط مع العامل الرابع لعب الادوار للأطفال بمقدار (٠,١٥) ويرتبط مع العامل السادس بيئة التعلم للمعلمة بمقدار (٠,٣٧)

هـ - بالنسبة لبيئة التعليم للمعلمة (٦) له تأثير مباشر على الصعوبات البصرية الحركية ويتمثل هذا التأثير فى تساوى قيمة معامل المسار معامل الارتباط وهى تساوى (٠,٠٧) .

تعليق على الفرض الثالث :

من الملاحظ أن نتائج تحليل المسار أوضحت أن أكثر عوامل التعلم البيئى لأطفال ما قبل المدرسة إسهاما فى الصعوبات اللغوية للأطفال وهذا يبين أن الأطفال يعانون من نقص فى لعب الأدوار القيادية والزعامة مع ذويهم ويعانون من نقص فى حرية التعبير عن أنفسهم نتيجة لعدم اندماج الأطفال اجتماعيا هذا نتيجة حجب الأسرة للأطفال سواء داخل المنزل وخارجة وعدم تفاعله مع زملائه وايضا عدم تفاعل المعلمة داخل الحضانة وتدعيمه وتشجيعه فى الحضانة وذلك للترابط مع ذويهم ولتنمية قدراته اللغوية التى يعانون من العجز فى اللغة أو الكلام أو قدرات الدراسة التحصيلية

وأكد ذلك أحمد عبد اللطيف عبادة ومحمد عبد المؤمن (١٩٩١) حيث اشار هارجروف وبويتيت Hargrove & Pottet (1985) أن الأطفال الذين لديهم صعوبات لغوية يعانون من صعوبة فى استقبال المعلومات واسترجاعها، ويظهر ذلك فى شكل ضعف فى مهارات القراءة الاساسية والتعبير الشفهى والكتابى والفهم القرائى والسمعى وأيضا يلاحظ أن الأطفال الذين يعانون صعوبات لغوية يحتاجون إلى لعب الأدوار والتفاعل الاجتماعى الانتماج مع ذويهم والتعزيز لهم وذلك لخفض حدة الصعوبة اللغوية لديهم واكتساب مفردات لغوية جديدة وهذا ما اشارت اليه عيبر مصطفى (١٩٩٨) وأحمد عواد (١٩٩٤) أن كيرك وكالفنت Kirk & Kalfant (1988) وقد أوضح أن الطفل ذى الصعوبات اللغوية يعانى من فهم اللغة المنطوقة (استقبال سمعى) ما لديه صعوبة فى تنظيمه (تفكير سمعى) ويعانى فى اللغة الشفهية (التعبير اللفظى لذلك لابد من الاهتمام بنوعية الالعاب التى تساهم فى تنمية الجانب اللغوى لدى الأطفال ذوى صعوبات اللغوية وهو اللعب التمثيلى الاجتماعى المعزز، والذى يمكن التركيز عليه فى برامج رياض الأطفال بصورة عامة والذين يعانون من صعوبة لغوية بصورة خاصة، وهذا ما اكتنه صباح محمد صالح (١٩٩٤)، ليفى Levy (1985) وهذا ما اتفقت عليه كل من بريارا Barbar (1998) واثمان Osman (1995) وجوتمان Gottesman (1995) واثمان Osman (1997). وايضا يتضح من تحليل المسار أن أكثر عوامل التنظيم البيئى للأطفال إسهاما فى الصعوبات المعرفية للأطفال هو عامل لعب الأدوار ايضا وهذا يظهر الدور الهام بهذا العامل

بالنسبة للأطفال في خفض حدة الصعوبة المعرفية لدى الأطفال ويمكن استخدام كأسلوب لعملية التعلم المعرفي لدى الأطفال نوى صعوبات التعلم حيث بين عبد الوهاب كامل (١٩٩٧) أن صعوبة التعلم ترجع إلى حدوث خلل واضطراب في إحدى العمليات التي تظهر في تنظيم واسترجاع أو تصنيف المعلومات ويلاحظ أن لعب الانوار يساعد الطفل على الانتباه والتمييز ويخفض حدة صعوبة الذاكرة وكذلك يساعد على التفاعل بين الحواس وهذا ما أكده أحمد عواد (١٩٩٤) وأيضا أشار كرونزكي Kranzke (1981) وصباح محمد صالح (١٩٩٤) إلى أن اللعب للتمثيلي الاجتماعي والتنظيم في ألعاب أدوار الأسرة له دور فعال على نمو الطفل وهذه ما أشارت إليه فيولا البيلاي (١٩٨٧) .

يتضح أيضا أن عامل الانتماء الاجتماعي لدى الأطفال له تأثير ودور هام في صعوبة المعرفية لدى الأطفال نوى صعوبات التعلم وهذا يعكس دور المناخ الأسري في تنمية القدرات المعرفية ودوره في مساعدة الأطفال على التفاعل مع الآخرين ويساعد على خفض حدة صعوبة التعلم لدى الأطفال وهذا ما أشارت إليه عبير مصطفى (١٩٩٨) أن زيدان السرطاوي ، وعبد العزيز السرطاوي (١٩٨٨) أشاروا إلى أن البيئة غير غنية بالمشيريات تعوق نمو القدرات التعليمية عند الطفل ولذلك إرجع صعوبة التعلم عند الأطفال لأسباب تعليمية يمكن مصالحتها عن طريق توفير بيئة غنية بالمشيريات الملزمة لأطفال نوى صعوبات التعلم وكذلك يلاحظ تأثير الإرشاد العقلي للأطفال في الصعوبات المعرفية لديهم من حيث توجيه الأسرة لأطفالهم قبل الالتحاق بالحضانة أو المدرسة ومدى توعية المعلمات بدورهم في المدرسة أو الحضانة وكيفية مساعدة الأطفال نوى صعوبات المعرفية في تنمية استعداداتهم الذهنية لمساعدتهم على اجتياز تلك الصعوبة المعرفية ويلاحظ أيضا أنه التعزيز للأطفال له تأثير دورا هاما في الصعوبة المعرفية للأطفال حيث يحتاج الأطفال نوى صعوبات معرفية إلى تدعيم من المعلمات أو الأسرة وهذه عوامل خارجية تساعدهم على حل المشكلات ولمعالجة تكرار فشلهم الفعل الدراسي عند مقارنتهم بالعادين أو لمساعدتهم في التعويض عند انخفاض معدل التحصيل لديهم ولذلك عملية التدعيم تساعد الأطفال على دفعهم لعملية الانجاز الأكاديمي . وأيضا يلاحظ تأثير بيئة التعليم للمعلمة على الصعوبة المعرفية للأطفال وهذا يؤكد دور المعلمة في رياض الأطفال أو المدرسة وتأثيرها على الأطفال في هذه المرحلة المبكرة مدى إعطائها للمعلومات بصورة اجتماعية مبسطة لدى الأطفال ولذلك يعتمد عجز الأطفال معرفيا على مدى ثقافة المعلمة وقرأتها للأطفال وذلك يتوقف على

جذب انتباه الأطفال للطريقة التي تتبعها في خفض الصعوبة المعرفية لدى الأطفال سوء كانت في الانتباه أو الذاكرة أو أى قدرة عقلية أخرى وهذا ما أكده فاروق الروسان وآخرون (١٩٩٤) بأن هناك عوامل غير جوهرية تسبب صعوبة معرفية في التعلم لدى الأطفال ومن هذه العوامل البيئة المدرسية المحيطة بالطفل وقد يكون المعلم سبباً في هذه الصعوبة وهذا ما أشارت إليه عبر مصطفى (١٩٩٨) .

ولذلك عوامل بيئة التعلم البيئي تؤثر مباشرة وغير مباشر في الصعوبة المعرفية سواء له تأثير جوهري أو غير جوهري من هذه الدراسات التي اتفقت عليه كل من اوتمان وآخرون Osman etal (1995) وكورنولدا وأنور رياض وحصة عبد الرحمن (١٩٩٢)، ماري Mary (1993) وبطرس حافظ (٢٠٠٠) .

وأيضاً يتضح من تحليل المسار أن أكثر عوامل التعلم البيئة للأطفال اسهاماً في الصعوبات البصرية الحركية هو عامل لعب الانوار للأطفال حيث الأطفال ذوى صعوبات التعلم يتفاعلون مع بيئة اللعب المادية الملائمة لهم والانشطة المتوفرة فيها التي بالتبعية لها تأثير كبير على استعداداتهم الذهنية والتعليمية وهذا ما أكدت صباح محمد صالح (١٩٩٤)، أن بيسل بروانى Bessell - Browne (1985) أوضح أهمية ادخال الدعائم التعليمية اثناء لعب الأطفال لانه يعمل على امكانية تعلم الطفل القراءة والكتابة في السنوات الاولى من المدرسة وايضاً اهمية الارشاد العقلي والتوجيه اثناء اللعب للأطفال ذوى صعوبات التعلم او العادية حتى يكون العائد التربوي عليهم مفيداً ومثمراً واختيار الدعائم التعليمية الملائمة للأطفال في مرحلة ما قبل المدرسة ولذلك فإن صعوبات الأطفال البصرية الحركية تتأثر بالعوامل ذوى صعوبات التعلم البيئي تأثيراً مباشراً وغير مباشر ذلك لان البيئة التربوية الفنية بالمتغيرات تساعد الأطفال ذوى صعوبات البصرية الحركية على التعلم ولذلك لابد من ان يكون هناك تخطيطاً متكاملأ بين المعلمات والآباء وذلك للتعرف على الأسلوب أو الطرق المناسبة لتهيئة بيئة تعليمية مناسبة تساعد الأطفال ذوى صعوبات البصرية الحركية على النمو بمعدلات طبيعية وسليمة ولذلك لابد من تهيئة بيئة مناسبة للمعلمة واكسابها مهارات مناسبة في تصميم وتنفيذ الالعب التعليمية التي تعمل على تنمية النشاط البصري الحركي لدى الأطفال ذوى الصعوبات الحركية .

وهذا ما اتفقت جزئياً عليه كل من فيولا البيلاوى (١٩٨٧)، محمد البيللى (١٩٩١)

وعبير مصطفى (١٩٩٨)، كاديوكسى Cadieux (1996) وأحمد عواد (١٩٩٤) .

المراجع

- ١ - أحمد البهى السيد وامنية ابراهيم شلبى ومحمد عبد السميع رزق (١٩٩٨) : العزو السببي للنجاح والفشل لدى نوى صعوبات التعلم من تلاميذ الحلقة الثانية من التعليم الاساسى العدد (٢١) المجلد الثامن من المجلة المصرية للدراسات النفسية - جامعة عين شمس ص ص ٦٦ - ١٠٩ .
- ٢ - أحمد أحمد عواد (١٩٩٤) : التعرف على صعوبات التعلم النمائية لدى الاطفال في مرحلة ما قبل المدرسة الابتدائية (أطفال فى خطر)، المؤتمر العلمى الثانى لمعهد الدراسات العليا للطفولة؛ كلية التربية - جامعة عين شمس .
- ٣ - أحمد عبد اللطيف عبادة، محمد عبد المؤمن حسين (١٩٩١) : صعوبات التعلم وعلاقتها بالتوافق الشخصى والاجتماعى لدى عينة من تلاميذ مرحلة التعليم الابتدائى بدولة البحرين ، مجلة البحث فى التربية وعلم النفس، العدد الثانى، كلية التربية - جامعة المنيا
- ٤ - السيد عبد الحميد سليمان (١٩٩٢) : دراسة لبعض متغيرات الشخصية المرتبطة بصعوبات التعلم رسالة ماجستير غير منشورة - كلية التربية ببها - جامعة الزقازيق .
- ٥ - أميرة عباس عبد الرزاق (١٩٩٢) : مراحل نمو القدرة على التذكر البصرى لدى الأطفال فى المرحلة العمرية من (٤ - ٧) سنوات، رسالة دكتوراة غير منشورة، بجامعة المنيا - كلية التربية .
- ٦ - أنور رياض عبد الرحيم وحصة عبد الرحمن فخرو (١٩٩٢) : صعوبات التعلم والمتغيرات المتصلة بها كما يدركها المعلمون فى المرحلة الابتدائية بدولة قطر، ندوة نحو تربية افضل لتلميذ المرحلة الابتدائية فى دول مجلس التعاون لدول الخليج العربية، مجلة كلية التربية ، مركز البحوث التربوية الدوحة المجلد (٢) ٢٥ - ٢٧ ابريل .
- ٧ - أنور محمد الشرقاوى (١٩٨٧) : دراسة لبعض العوامل المرتبطة بصعوبات التعلم لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية بالكويت فى سيكولوجية التعلم، ابحاث ودراسات الجزء الثانى، ط٢، القاهرة مكتبة الانجلو المصرية ص ص ١٠٣ - ١٧٩٠
- ٨ - بطرس حافظ بطرس (٢٠٠٠) : فاعلية برنامج لتنمية بعض الاساليب المصرية لدى اطفال ما قبل المدرسة نوى صعوبات التعلم المؤتمر العلمى السنوى لطفل الروضة تربية ورعايته لمواجهة تحديات القرن الحادى والعشرين - جامعة القاهرة ٢ - ٤ ابريل .

- ٩ - حامد عبد العزيز العبد ونبيل عبد الفتاح حافظ (١٩٩٦) : مقدمة فى علم النفس المدرسى ، القاهرة ، جامعة عين شمس ، كلية التربية .
- ١٠ - صباح محمد صالح (١٩٩٢) : تقويم واقع استخدام اللعب فى مرحلة رياض الاطفال الحكومية بالمملكة العربية السعودية رسالة دكتوراة غير منشورة بجامعة ام القرى - كلية التربية .
- ١١ - عبد الوهاب محمد كامل (١٩٩٧) : علم نفس الفسيولوجى مقدمة فى الأساس السيكولوجى والنيورولوجى للسلوك الإنسانى ، القاهرة ، مكتبة النهضة المصرية .
- ١٢ - عبد الرقيب البحرى وعفاف محمد محمود وعجلان (١٩٩٧) : مقياس انتباه الاطفال وتوافقهم ، القاهرة ، مكتبة النهضة المصرية .
- ١٣ - عبير مصطفى رفعت (١٩٩٨) : صعوبات التعلم وعلاقتها ببعض متغيرات بيئة الروضة لدى عينة من أطفال ما قبل المدرسة رسالة ما جستير غير منشورة بجامعة المنيا - كلية التربية .
- ١٤ - سيد احمد عثمان (١٩٩٠) : صعوبات التعلم . القاهرة : مكتبة الانجلو المصرية .
- ١٥ - سيف الدين يوسف عبدون ، احمد مهدى مصطفى (١٩٩٦) : وضع وتقنين قائمة لتحديد المشكلات الشخصية والاجتماعية واستبيان عزو اسباب صعوبات التعلم فى البيئة السعودية . المجلة المصرية للتقويم التربوى ، المركز القومى للامتحانات والتقويم التربوى ، المجلد الرابع ، العدد الاول ، ديسمبر .
- ١٦ - فتحى مصطفى الزيات (١٩٨٩) : دراسة لبعض الخصائص الانفعالية لدى نوى صعوبات التعلم من تلاميذ المرحلة الابتدائية - مجلة البحوث العلمية والتربوية العدد الاول - جامعة أم القرى - كلية القرى .
- ١٧ - فتحى مصطفى الزيات (١٩٩٨) : مدخل معرفى مقترح لتفسير صعوبات التعلم " المؤتمر الدولى الخامس لمركز الارشاد والنفسى بجامعة عين شمس .
- ١٨ - فيصل الزراد (١٩٩١) : صعوبات التعلم لعينة من تلاميذ المرحلة الابتدائية فى دولة الإمارات العربية المتحدة (دراسة مسحية - تربوية نفسية) العدد (٣٨) السنة (١١) من مجلة رسالة الخليج العربى بالرياض مكتب التربية العربى لدولة الخليج .
- ١٩ - فيولا البيلوى (١٩٨٧) : دراسات فى لعب الأطفال ، القاهرة ، مكتبة الأنجلو المصرية .

- ٢٠ - كيرك صموئيل وجيمس كالفت (١٩٨٨) : صعوبات التعلم الأكاديمية والنمائية (ترجمة زيدان السرطاوى وعبد العزيز السرطاوى) الرياض، مكتبة الصفحات الذهبية .
- ٢١ - محمد البيلي وآخرون (١٩٩١) : صعوبات التعلم في مدارس المرحلة الابتدائية بدولة الامارات العربية المتحدة (دراسة مسحية) العين، مجلة كلية التربية، العدد السابع - جامعة الإمارات العربية المتحدة .
- ٢٢ - نصرة محمد عبد الحميد (١٩٩٨) : الادراك الذاتى لدى عينة من التلاميذ نوى صعوبات القراءة و اقرا نهم العاديين فى الحلقة الاولى من التعليم الاساسى العدد (٢) المجلد الثامن من المجله المصرية للدراسات النفسية - جامعة عين شمس ص ص ١٩٤ - ٢٢٦ .
- 23 - Barbara, L.(1998) : Precursors of Learning Disabilities in the Inclusive preschool, Learning Disabilities: Multidisciplinary- Journal, V9, N2, p25.
- 24- Brown, R.T(1982) : A development analysis of visual and auditory sustained attention and reflection and impulsively in Learning disabled and normal children Journal of Learning Disabilities Vol.15 No15 PP.614-617
- 25- Cadieux, A. (1996): Psychometric properties of a pictorial self - concept scale among young Learning Disability's pupils, psychology in the schools ,V33, N3 p221.
- 26- Coleman . j. M. (1992): Similarities in the social competencies of learning Disability and Low Achieving Elementary school children, Journal of learning Diabilities, V25, n15P671-677.
- 27- Comoldi. C, R, etal(1999): Imagery Deficits in Non verbal Learning Disabilities, Journal of learning- Disabilities, V32, N1, P48-57.
- 28- George- w-H(1993): Developmental language Disorders in children: Relationship with learning Disability and Attention Deficit Hyperactivity Disorder, school-psychology- Review, V22, N4,P696-709.
- 29- Gottesman, R,L.(1994): The Adult with learning Disabilities: Multidisciplinary, Journal V5,N1,P1-14.
- 30- Handel, P.D.(1999): Family relationships and perceived competence in students with Learning disabilities, Dissertation Abstracts International Vol,60,No3, September. P647.

- 31- Henderson, B B.(1984): Parent and exploration the effect of conterxtion Individual differences in exploratory behavior child development, Vol55, PP1237-1245.
- 32- Lopez, M. F&etal(1996): children with Attention Deficit Hyperactivity Disorder and Emotional or Behavioral Disorders in primary Grades: Inappropriate placement in the learning Disability category Education- and treatment of children, V19 N3,P286-99.
- 33- Marrtin,S.S(1991): Effects of toys on the social behavior of preschool children in integrated and nonintegrated group. Investigation of setting events Journal of early intervention, Vol15,No2,PP153-161.
- 34-Mary, C,M,(1993): Factor structure of psycho educational and Neuropsychological Measure of Learning Disabled children, psychology in the schools, V30, N2 P109.
- 35-Osman. B.B.(1997): Learning Disabilities and ADHD. A family Guide to living and learnin; together, New yourk, Published by Jahm wiley & sone.
- 36-Osman B. B&etal (1995): No one to play with: The social side of learning Disabilities Revised: Academic Therapy publications.
- 37-Ozowa, J.&(1980): Attention defect disorder (DSM111) The diagnosis of distractibility and impulsively in learning disabled and Normal children. Diss. Abs. Int. Vol. Lxo No,10 P5378iA.
- 38-Silversten. A.B.(1982): Factor Structure of the Henderson Environmental learning process Scale, psychological Reports, 50, 859-862.
- 39-Smithey, J.L.(1999): A comparison of responses to requests for clarification by selected normally achieving and learning disabled African American boys, Dissertation Abstracts International, Vol.59, No11 May P4012.
- 40-Stephen, E.B.(1996): The Reading comprehension Abilities of children with Attention Deficit Hyperactivity school psychologists Atlanta GA,pp12-16.
- 41-Swanson H.L.(1993): Individual Differences in working Memory: A model and subgroups analysis of learning Disabilities and skilled Readers, Intelligence, V17 N3 P285-332.