

الانتباه والذاكرة العاملة لدى عينات مختلفة من ذوى صعوبات التعلم وذوى فرط النشاط الزائد والعاديين

إعداد

د/أحمد حسن محمد عاشور

مدرس علم النفس التربوى

كلية التربية- جامعة بنها

الانتباه والذاكرة العاملة لدى عينات مختلفة من ذوى صعوبات التعلم وذوى فرط النشاط الزائد والعاديين

إعداد: د/ أحمد حسن محمد عاشور^[*]

مقدمة :

مع بداية العقد الثامن من القرن العشرين قام عدد من الباحثين بصياغة النموذج المعرفى القائم على تجهيز المعلومات وتوضيح دوره فى تفسير صعوبات التعلم، وذلك من خلال تحديد العمليات المعرفية التى تكمن خلف الأداء لفهم دور هذه العمليات فى عملية التعلم ومن ثم توضيح سبب الصعوبة

(Hammill, 1993)

ويمثل الانتباه إحدى العمليات المعرفية الأساسية الهامة فى النشاط العقلى المعرفى، ومع تزايد الاهتمام بعلم النفس المعرفى ومجالاته وعملياته أصبح موضوع الانتباه محوراً أساسياً فى تناول المعرفى للنشاط العقلى وعملياته (فتحي الزيات، 1998، 291) ولقد لعبت العلاقة الوثيقة بين اضطرابات الانتباه وصعوبات التعلم دوراً هاماً فى تنشيط وتفعيل حركة البحث العلمى فى هذا المجال اعتماداً على الفرض القائل : أن اضطرابات الانتباه تقف كأسباب رئيسة خلف صعوبات التعلم، وقد تمايزت البحوث فى استكشاف هذه القضية (Conte, 1998, 71)

ويعتبر الانتباه الانتقائى Selective Attention أحد المشكلات الأساسية لدى التلاميذ ذوى صعوبات التعلم، كما أنهم يفتقدون القدرة على الاحتفاظ والاستمرار فى الانتباه على مهام الانتباه الانتقائى مقارنة بالتلاميذ العاديين ولذلك قادت نتائج بعض الدراسات إلى استنتاج أن التلاميذ ذوى صعوبات التعلم لديهم قصور واضطراب فى عملية الانتباه الانتقائى (Bryan & Bryan, 1986, 90)

ويشير (Belfiore, et al, 1996) أن التلاميذ ذوى صعوبات التعلم والتلاميذ ذوى اضطراب الانتباه مع فرط النشاط الزائد يفشلون فى الحصول على انتباه لمهام مطولة ويبدون انهياراً وانحطاطاً فى الأداء بمرور الوقت يؤدى إلى فقدان حداثة المهمة

ومن جهة أخرى فإن الذاكرة العاملة Working memory تمثل مكوناً من مكونات النموذج المعرفى لتجهيز ومعالجة المعلومات وتؤثر تأثيراً حيوياً على الإدراك واتخاذ القرار وحل المشكلات واشتقاق وابتكار المعلومات الجديدة، فهى تمثل نظاماً نشطاً من خلال التركيز المتزامن على كل من متطلبات التجهيز والتخزين، ومن ثم فإن الذاكرة العاملة هى مكون تجهيزى نشط ينقل ويحول المعلومات إلى الذاكرة طويلة المدى وينقل ويحول منها، وتقاس فاعلية الذاكرة العاملة من خلال قدرتها على حمل

[*] مدرس علم النفس التربوى - كلية التربية - جامعة بنها

معار الى جامعة الملك فيصل بالمملكة العربية السعودية

كمية صغيرة من المعلومات حيثما يتم تجهيز ومعالجة معلومات أخرى إضافية لتتكامل مع الأولى مكونة ما تقتضيه متطلبات الموقف (Wong, 1998, 177)0

ولقد اتسقت نتائج الدراسات التي أجريت على الذاكرة العاملة لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم لتشير إلى أهميتها البالغة في التمييز بين ذوي صعوبات التعلم والعاديين وأن الإسهام النسبي للذاكرة العاملة في التباين الكلي للفروق بين ذوي صعوبات التعلم والعاديين أكبر وأكثر أهمية من الإسهام النسبي للذاكرة قصيرة المدى (Baddeley, 1986), (Swanson, 1994), (Salway & Logie, 1995)0

ونظراً لأن عملية التعلم تتم في مستويات متتابعة يعتمد كل منها على الآخرة، وهذه المستويات تبدأ بالانتباه ثم الإدراك ثم الذاكرة فبعد الانتباه يتم إدراك المثير والتعرف عليه يتم تسجيله في الذاكرة العاملة التي تستدعي الخبرات السابقة المتصلة بالموضوع من الذاكرة طويلة المدى، حيث تتم عملية المقارنة والمعالجة للمثير بإعطائه معنى بناء على الخبرات السابقة فكل هذه المكونات تعمل معاً في علاقة ديناميكية تفاعلية، وهذا ما يفقده التلاميذ ذوي صعوبات التعلم وخاصة الذين يعانون من اضطرابات الانتباه الانتقائي والمتواصل للمعلومات وكذلك اضمحلالاً واختفاءً للمعلومات من الذاكرة العاملة ويكون نتيجة لذلك عدم قدرتهم على مواصلة التحصيل الدراسي في المجالات الأكاديمية (Rohl & Pratt, 1995)0 (السيد ابو هاشم، 1998)

وبناءً على ما سبق يجب الإشارة إلى أنه من الخصائص التي تميز التلاميذ ذوي صعوبات التعلم والتلاميذ ذوي فرط النشاط الزائد عدم القدرة على الانتباه الانتقائي والمتواصل أثناء عملية التعلم بالإضافة إلى القصور في نشاط الذاكرة العاملة وقد يظهر هذا الاضطراب عند أدائهم علي اختباري الانتباه الانتقائي السمعي والبصري واختباري الانتباه المتواصل اللفظي والعددي واختباري الذاكرة العاملة، مدي القراءة والعمليات الحسابية البسيطة0

مشكلة الدراسة :

إن ببطء عملية تطور القدرة على الانتباه الانتقائي لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم تعيق إمكانية التعلم المبكر في المدرسة وذلك يضعف قدرتهم التربوية الأساسية، مما يقود لاحقاً إلى مزيد من الصعوبات، فيواجه عدد كبير من الأطفال ذوي صعوبات التعلم صعوبة في انتقاء المثيرات المناسبة من بين المثيرات الهائلة التي يتعرضون لها، ويصف المعلمون هؤلاء الأطفال على أنهم لا يستطيعون التركيز في أعمالهم وأنهم يتشتتون بسهولة وأنهم لا ينفون التعيينات، وأن مدى الانتباه لديهم محدود، وهذه الأنواع من الاستجابات لا يظهرها الأطفال ذوي صعوبات التعلم فقط ولكن أطفال آخرين ممن يعانون من اضطراب فرط النشاط الزائد (جمال الخطيب، منى الحديدى، 1997 : 87-88)0

ويشير (Conte , 1998, 68-70) أنه تم دراسة الانتباه في مجال صعوبات التعلم بطريقتين مختلفتين لكل منهما نظرتها الخاصة إلى الانتباه، فكانت إحدى الطريقتين تقوم على افتراض أن

صعوبات التعلم هي نتيجة القصور أو الاضطراب في واحدة أو أكثر من مكونات الانتباه وهي : اليقظة العقلية والانتقاء والجهد، وكل من هذه المكونات يؤثر تأثيراً ملموساً على فاعلية الانتباه، وعلى ذلك أجريت العديد من الدراسات للكشف عن الفروق في الأداء بين ذوى صعوبات التعلم والعاديين على مقاييس الانتباه الانتقائي، أما التوجهات البحثية للطريقة الثانية فكانت مرتبطة بالأطفال ذوى القصور والعجز في الانتباه مع فرط النشاط الزائد Attention – Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD) وعلى ذلك تم اعتبار أن الانتباه مجموعة من الخصائص السلوكية المرتبطة باضطرابات فرط النشاط مع قصور في الانتباه0

وقد وجهت لنتائج الدراسة السابقة بعض الانتقادات المنهجية التي قامت على الخلط في عينات هذه الدراسات بين ذوى صعوبات التعلم وذوى اضطراب فرط النشاط مع قصور في الانتباه مما أدى إلى صعوبة تقويم دور الانتباه الانتقائي في صعوبات التعلم حيث أنه من المعروف أن من 30-40% من ذوى صعوبات التعلم لديهم اضطرابات فرط النشاط مع قصور في الانتباه0 ومن ثم فإن اضطراب الانتباه الانتقائي لدى ذوى صعوبات التعلم التي أشارت لها هذه الدراسات يمكن عزوها إلى اضطرابات فرط النشاط0

(فتحي الزيات، 1998، 253)

ولحسم هذه القضية أجريت عدة دراسات على مجموعة متجانسة من ذوى صعوبات التعلم ممن لديهم اضطرابات فرط النشاط مع قصور في الانتباه وممن ليس لديهم هذا الاضطراب منها دراسة (Tarnawski, et al, 1986) التي أشارت في نتائجها أن التلاميذ ذوى صعوبات التعلم لديهم قصور واضح في عملية الانتباه الانتقائي كما أن التلاميذ ذوى صعوبات التعلم واضطراب فرط النشاط الزائد يعانون من قصور واضح في استمرار الانتباه وتوصلت الدراسة إلى أن اضطراب الانتباه يعتبر عاملاً هاماً لكل من التلاميذ ذوى صعوبات التعلم والتلاميذ ذوى اضطراب فرط النشاط الزائد0

ولقد توصلت دراسة (Richard et al, 1990) إلى نتائج مماثلة في ظل استخدام مهام الحروف المشتتة Letter distraction وأشارت الدراسة إلى أن الأطفال ذوى صعوبات التعلم لديهم قصوراً في الأداء على مهام الانتباه الانتقائي ودعمت هذه الدراسة نتائج الدراسات السابقة في هذا المجال0 وفي إطار البحث عن دور الذاكرة العاملة في صعوبات التعلم أجريت العديد من الدراسات التي كشفت نتائجها أن صعوبات التعلم تمثل تعبيراً عن القصور في الذاكرة العاملة حيث أشارت نتائج دراسة (Ackerman et al, 1990) إلى وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى 001، في الأداء على مهام الذاكرة العاملة بين التلاميذ ذوى صعوبات التعلم والعاديين لصالح العاديين مما يؤكد على وجود قصور في الأداء على مهام الذاكرة العاملة لدى التلاميذ ذوى صعوبات التعلم0

وأختبرت (Swanson, 1993) في درستها الفرض القائل: أن عجز الذاكرة العاملة لدى الأطفال ذوى صعوبات التعلم يعكس مشكلات في المعالجة العامة يعنى عدم القدرة على استخدام الموارد المتاحة بكفاءة، وأن العجز هو أحد قيود التخزين الجيد للمعلومات وأشارت النتائج إلى أن الأطفال ذوى صعوبات التعلم يعانون من ضعف عام في أداء مهام الذاكرة العاملة بسبب قيود التخزين في المنسق المركزي0

وحاولت دراسة (Swanson & Berninger, 1995) التحقق مما إذا كان القصور لدى التلاميذ ذوى صعوبات التعلم له علاقة بعجز فى الذاكرة العاملة، وأشارت النتائج إلى أن الأداء على مهام الذاكرة العاملة اللفظية لدى التلاميذ ذوى صعوبات التعلم كان أدنى من التلاميذ العاديين وأن صعوبات التعلم لها علاقة بعجز معين فى الذاكرة العاملة0

وفى نفس الإطار أشارت نتائج دراسة (Isaki & Plante, 1997) إلى أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى 0.05 فى كفاءة الذاكرة قصيرة المدى والذاكرة العاملة بين ذوى صعوبات التعلم والعايين وذلك لصالح العايين وأشارت الدراسة إلى أن الذاكرة العاملة اللفظية تعد إحدى الصعوبات التى تواجه التلاميذ ذوى صعوبات التعلم مقارنة بالعايين0

وعلى جانب آخر فقد قامت بعض الدراسات بالكشف عن الفروق بين التلاميذ ذوى اضطراب الانتباه والتلاميذ ذوى صعوبات التعلم وليس لديهم اضطراب فى الانتباه فى نشاط الذاكرة العاملة، حيث أشارت نتائج (Siegal & Rayan, 1989) إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى 0.001, بين مجموعات التلاميذ ذوى صعوبات التعلم والتلاميذ ذوى اضطراب الانتباه والعايين فى الأداء على مهام الذاكرة العاملة وذلك لصالح العايين وأشارت النتائج إلى أن الأطفال ذوى صعوبات التعلم والأطفال ذوى اضطراب عجز الانتباه يعانون من ضعف فى الأداء على مهام قياس الذاكرة العاملة0

كما أشارت نتائج دراسة (Stolzberg, et al, 1991) إلى وجود فروق دالة إحصائية بين التلاميذ ذوى اضطراب الانتباه والتلاميذ ذوى صعوبات التعلم وليس لديهم اضطراب انتباه فى نظام تجهيز وكفاءة واستمرار سعة الذاكرة العاملة اللفظية لصالح التلاميذ ذوى صعوبات التعلم وليس لديهم اضطراب فى الانتباه0

وأوضحت نتائج دراسة (محمد على كامل، 2001) إلى أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين مجموعتى التلاميذ مضطربى الانتباه والعايين فى أدائهم على اختبارى قياس نشاط الذاكرة العاملة اللفظية حيث أشارت النتائج إلى أن اضطراب الانتباه يؤثر تأثيراً سالباً على نظام الذاكرة العاملة لدى التلاميذ ذوى اضطراب الانتباه0

وفى ضوء ما سبق يمكن الإشارة إلى أنه إذا كان هناك فئتين داخل صعوبات التعلم تتمايزان على متصل اضطراب فرط النشاط مع قصور الانتباه هما فئة :

-ذوى صعوبات التعلم مع قصور فى الانتباه واضطراب فرط النشاط الزائد (ADHD+LD)

-ذوى صعوبات التعلم ممن ليس لديهم قصور فى الانتباه واضطراب فرط النشاط الزائد (LD) فهل يمكننا أن نتساءل: هل هناك تمايز فى بعض الخصائص المعرفية المتمثلة فى الانتباه الانتقائى والانتباه المتواصل والذاكرة العاملة لدى هاتين الفئتين؟، ومقارنة هاتين الفئتين بفئة ثالثة هى :

-فئة التلاميذ ذوى فرط النشاط الزائد (H)0 وفئة رابعة هى :

-فئة التلاميذ العايين (N) 0

وذلك للكشف عن الفروق بين هذه المجموعات الأربع فى العمليات المعرفية السابقة0 وفى ضوء ذلك يمكن صياغة مشكلة الدراسة فى التساؤلات التالية :

- 1- هل يختلف أداء تلاميذ مجموعات البحث الأربع على اختبار الانتباه الانتقائي السمعي كما يقاس بعدد الاستجابات الصحيحة؟
- 2- هل يختلف أداء تلاميذ مجموعات البحث الأربع على اختبار الانتباه الانتقائي البصري كما يقاس بعدد الاستجابات الصحيحة؟
- 3- هل يختلف أداء تلاميذ مجموعات البحث الأربع على اختبار الانتباه المتواصل (لفظي) كما يقاس بعدد الاستجابات الصحيحة؟
- 4- هل يختلف أداء تلاميذ مجموعات البحث الأربع على اختبار الانتباه المتواصل (عددي) كما يقاس بعدد الاستجابات الصحيحة؟
- 5- هل يختلف أداء تلاميذ مجموعات البحث الأربع على اختبار الذاكرة العاملة مدى القراءة؟
- 6- هل يختلف أداء تلاميذ مجموعات البحث الأربع على اختبار الذاكرة العاملة العمليات الحسابية البسيطة؟

أهداف الدراسة :

تهدف الدراسة الحالية إلى ما يلي :

المقارنة بين مجموعات الدراسة الأربع (مجموعة التلاميذ ذوى صعوبات التعلم مع قصور الانتباه وفرط النشاط الزائد، ومجموعة التلاميذ ذوى صعوبات التعلم وليس لديهم قصور الانتباه مع فرط النشاط الزائد ومجموعة التلاميذ ذوى فرط النشاط الزائد واضطراب الانتباه ومجموعة التلاميذ العاديين) فى أدائهم على اختبارات الانتباه الانتقائي السمعي والبصري والانتباه المتواصل اللفظي والعددي واختبارى الذاكرة العاملة مدى القراءة - العمليات الحسابية البسيطة وذلك للوقوف على مدى تمايز هذه العمليات المعرفية لدى عينات مختلفة من التلاميذ والذين يختلفون فى خصائصهم من حيث الحدة والدرجة والنوع0

أهمية الدراسة :

تتضح أهمية الدراسة الحالية فى أنها تهتم بدراسة متغيرات على درجة عالية من الأهمية فى إطار النموذج المعرفى الذى استعار معظم مفاهيمه النظرية من نماذج تجهيز ومعالجة المعلومات، كما تزداد أهمية الدراسة الحالية فى أنها تسلط الضوء على الفروق فى الأداء على اختبارات الانتباه الانتقائي والانتباه المتواصل واختبارى الذاكرة العاملة لدى عينات مختلفة من ذوى صعوبات التعلم وذوى فرط النشاط الزائد وتحدد الدراسة طرق التشخيص الفارق الذى يحدد الخصائص التى تتميز بها كل مجموعة من مجموعات البحث الأربع0

مصطلحات الدراسة :

Selective Attention/الانتباه الانتقائي :

"هو تلك العملية التى يقوم فيها الفرد بالتركيز على المثيرات ذات العلاقة وإهمال المثيرات غير ذات

العلاقة" (Sternberg, 1999, 81)

يعرف إجرائياً بالدرجة التي يحصل عليها التلميذ على اختبارى الانتباه الانتقائى السعى والانتباه الانتقائى البصرى0

Attention Continuous الانتباه المتواصل :

يعرفه الباحث بأنه : "العملية التي يقوم فيها الفرد بالاحتفاظ بالانتباه أطول مدة ممكنة"0

ويعرف إجرائياً فى الدراسة الحالية :

"بالدرجة التي يحصل عليها التلميذ على اختبارى الانتباه المتواصل (لفظى - عددي)0

Working Memory الذاكرة العاملة :

"هى مخزن مؤقت لكمية محددة من المعلومات مع إمكانية تحويلها واستخدامها فى إصدار وإنتاج استجابات جديدة وذلك من خلال وجود مكونات مختلفة تقوم بوظيفتى التخزين والمعالجة معاً

(Baddeley, 1992)0

وتعرف الذاكرة العاملة إجرائياً بالدراسة الحالية :

"بالدرجة التي يحصل عليها التلميذ على اختبارى قياس الذاكرة العاملة اختبار مدى القراءة واختبار العمليات الحسابية البسيطة"0

الإطار النظرى والدراسات السابقة :

1-الانتباه Attention :

تعد عملية الانتباه إحدى العمليات المعرفية التي تمثل أحد الدعائم - بل هى الأساس - الذى تقوم عليه سائر العمليات المعرفية الأخرى، بل إنه يمكن القول : إنه بدون الانتباه ما استطاع الفرد أن يعى أو يتذكر أو يبتكر أو يتخيل شيئاً0 (Umilta, 1998, 23-31).

وبالرغم من ذلك فإن الفرد لا يستطيع أن ينتبه إلى جميع المثيرات، فإن السعة المحدودة Limited Capacity للفرد تمثل دوراً رئيساً فى تمثيل المعلومات وكيفية تكوينها وتناولها سواء كان ذلك بطريقة آلية automatic أم بطريقة مضبوطة Controlled حيث يشير مفهوم السعة المحدودة إلى حقيقة أننا نكون مقيدين فى قدرتنا على عملية التكوين والتناول نتيجة للسعة المحددة التي يتميز بها الإنسان، فإنه يضطر فى أغلب المواقف التي يتعرض لها إلى إجراء عملية انتقاء للمعلومات التي يتم تكوينها وتناولها ولذلك فإن مواقف التكوين والتناول التي تتطلب جهداً عقلياً محدوداً يشار إلى التكوين والتناول فيها بأنه يتم بصورة آلية، فى حين يشار فى مواقف التكوين والتناول التي تتطلب جهداً عقلياً أكبر نسبياً إلى أن التكوين والتناول فيها يتم بطريقة مضبوطة (أنور الشرقاوى، 2003 : 75-76)0

وتمثل عملية الانتباه الانتقائى إحدى العمليات التي يجد الأطفال ذوى صعوبات التعلم صعوبة فى أداء المهام التي تتطلبها، وتظهر بوضوح فى عدم قدرة الأطفال ذوى صعوبات التعلم فى التركيز على المثيرات ذات العلاقة وإهمال المثيرات غير ذات العلاقة بالإضافة إلى عدم قدرتهم على تنظيم المثيرات المناسبة والانتباه لها وكذلك ينشبت الطفل وينتبه إلى مثيرات غير مناسبة فى الموقف التعليمى كالتركيز على الصورة الموجودة بالكتاب بدلاً من التركيز على النص المكتوب (Bryan & Bryan, 1986,92)0

ويشير (جمال الخطيب ومنى الحديدي، 1997، 86) أن ضعف الانتباه يكون أحد المشكلات الأساسية لدى الأطفال ذوى صعوبات التعلم وقد قام فانس Vance 1980 بتحليل صعوبات التعلم من منظور العجز فى الانتباه وبين أنه من الممكن أن يعانى بعض الأطفال ذوى صعوبات التعلم وليس كلهم من مشكلات فى الانتباه وأن هذا التصنيف للمشكلات يقود إلى مساعدة أكثر فاعلية للأطفال ذوى صعوبات التعلم، أضف إلى ذلك فإن الدراسة العلمية تدعم وجود علاقة بين اضطرابات الانتباه والمشكلات التعليمية فمشكلات الانتباه تشكل عاملاً أساسياً من العوامل التى تكمن وراء تدنى التحصيل لدى الأطفال وهكذا فإن لم يكن الانتباه الانتقائى يعمل جيداً فسوف يواجه الطفل صعوبات فى التعلم 0

ولقد حاول كثير من الباحثين وضع نماذج تفسيرية توضح دور عملية الانتباه الانتقائى فى تكوين وتناول المعلومات، وأعتمد كل نموذج من هذه النماذج على تصور خاص لعملية الانتباه فى علاقتها بالعمليات الأخرى فى تكوين وتناول المعلومات ومن هذه النماذج 0

أ-نموذج برودبنت Broadbent's Model :

هو واحد من النماذج المبكرة الذى يركز على طريقة تدفق المعلومات بين المثير والاستجابة حيث يبدأ المثير بالمرور بمنطقة التسجيل الحسى Sensory Register ثم يصل إلى منطقة الترشيح وهو ما يسميها بالفلتر الانتقائى Selective Filter الذى يقود إلى قناة تتم فيها عملية التحليل الإدراكى Perceptual analysis Process ثم تمر المعلومات على الذاكرة قصيرة المدى ومن ثم تصل إلى الاستجابة المطلوبة (Sternberg, 1999, 93) 0

ب-نموذج دوتش – دوتش Deutsh & Deutsch Model :

يشير (Best, 1995, 42) أن الانتباه الانتقائى وفقاً لهذا النموذج يحدث متأخراً فى تجهيز المعلومات، وأن كل المثيرات تقريباً تذهب للمعالجة التالية لتصل إلى الذاكرة العاملة وهى بدورها تقوم بعملية الانتقاء عند هذه النقطة، فهذا النموذج يفترض أن يكون المرشح العصبى قبل مرحلة اختيار الاستجابة وبعد التحليل الإدراكى 0

ج-نموذج تريسمان Terisman Model :

لقد اقترحت تريسمان تعديلات أساسية فى نموذجها للانتباه منطلقاً من نموذج برودبنت وطبقاً لنموذج تريسمان فإن المثيرات الداخلة تخضع لثلاثة أنواع من التحليل وهى :

النوع الأول: يحلل الفرد الخصائص الفيزيائية للمثيرات، فالمثيرات السمعية لها خصائص فيزيائية متكافئة مع الخصائص السمعية مثل الدرجة Pitch والشدة Intensity 0

النوع الثانى: يحدد ما إذا كانت المثيرات لغوية من عدمه وهى تجمع إلى مقاطع أو كلمات 0

النوع الثالث: تحدد معانى الكلمات (Best, 1995, 41) 0

وقد ذهبت تريسمان إلى أن أولى مراحل الانتقاء هى تقدير الإشارة على أساس الخصائص الفيزيائية العامة ثم يحدث فرز أكثر تعقيداً للحكم على الإشارة من حيث المعنى.

(سولسو، 1996، 197)

ويبدو أن النموذج الثالث يختلف عن النموذجين السابقين اللذين يسلمان بأن الأساس في الانتباه هو التحليل البسيط العفوي لخصائص المثيرات، في حين أن النموذج الثالث يركز على أن التحليل ما قبل الانتباه يكون أكثر تعقيداً وربما يشمل المعالجة السيمانتية (0)

ولقد بحثت دراسات متعددة الانتباه لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم والتلاميذ ذوي فرط النشاط الزائد محددة أن الانتباه الانتقائي أحد أهم الأسباب التي تؤدي إلى صعوبات التعلم واضطرابات فرط النشاط لدى التلاميذ فقد هدفت دراسة (Francis, 1980) إلى بحث اضطرابات التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في عملية الانتباه الانتقائي وذلك على عينة بلغت (45) تلميذاً وتلميذة من ذوي صعوبات التعلم تم اختيارهم من بين (686) تلميذاً وتلميذة بالصفين الثالث والرابع بالمرحلة الابتدائية وبلغت مجموعة العاديين (39) تلميذاً أو تلميذة قدمت للمجموعتين مهام الانتباه الانتقائي لتحديد الدوائر والمربعات بكل بطاقة تعرض عليهم في زمن محدد وبعد معالجة البيانات أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين التلاميذ ذوي صعوبات التعلم والعاديين في الأداء على مهمة الانتباه الانتقائي وأن التلاميذ ذوي صعوبات التعلم لديهم قصور واضح في الانتباه الانتقائي (0)

أما دراسة (Tarnowski et al, 1986) فقد اهتمت بالكشف عن الفروق بين التلاميذ ذوي صعوبات التعلم والتلاميذ ذوي اضطرابات في الانتباه مع فرط النشاط الزائد (ADHD) Attention Deficit Disorder with Hyperactivity والتلاميذ العاديين في الأداء على مقاييس الاحتفاظ بالانتباه والانتباه الانتقائي وذلك على عينة بلغت (51) تلميذاً وتلميذة من الذكور تراوحت أعمارهم من (7-9) سنوات قسموا إلى أربع مجموعات: المجموعة الأولى : التلاميذ ذوي اضطراب في الانتباه مع فرط النشاط الزائد عددهم (14) المجموعة الثانية : التلاميذ ذوي صعوبات التعلم وعددهم (12)، المجموعة الثالثة : التلاميذ ذوي صعوبات التعلم مع اضطراب في الانتباه وفرط النشاط الزائد عددهم (12)، المجموعة الرابعة : من العاديين وعددهم (13) وأشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين مجموعات البحث الثلاث مقارنة بالعاديين في الأداء على مهام الانتباه الانتقائي والاحتفاظ بالانتباه (0)

وهدفت دراسة السيد السمدوني (1990) التعرف على الفروق بين الأطفال ذوي فرط النشاط مع الاضطراب في الانتباه وذوي فرط النشاط وبين العاديين في آدائهم على المهام الانتباهية السمعية والبصرية، وبلغت العينة الكلية في مجملها (84) تلميذاً من الذكور فقط من تلاميذ الصف الخامس الابتدائي تتراوح أعمارهم بين (11-12) سنة بمتوسط قدره 12.27 سنة قسمت العينة إلى ثلاث مجموعات هي: الأولى: التلاميذ ذوي فرط النشاط مع الاضطراب في الانتباه (ADD-H) وعددها (28) تلميذاً، والثانية: التلاميذ ذوي فرط النشاط (H) وعددها (28) تلميذاً، والثالثة: التلاميذ العاديين (N) وعددها (28) تلميذاً، واستخدم في تحديد هذه العينة قائمة الملاحظة الإكلينيكية لسلوك الطفل المأخوذ من الدليل التشخيصي DSM III وقائمة كونرز لملاحظة سلوك الطفل (تقدير المعلم) ثم طبق على مجموعات الدراسة مهام الانتباه السمعي والبصري، وأشارت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائية بين أداء المجموعات الثلاث

على المهام الانتباهية السمعية والبصرية لصالح ذوى فرط النشاط مع اضطراب فى الانتباه كما أشارت النتائج إلى أن أداء مجموعتى الأطفال ذوى فرط النشاط مع اضطراب الانتباه وذوى فرط النشاط فقط يتأثرا بالموقف المشتت0

كما حاولت دراسة (Korkman & Pesonen, 1994) المقارنة بين الأطفال ذوى اضطراب قصور الانتباه مع فرط النشاط الزئد، وذوى صعوبات التعلم فقط وذوى صعوبات التعلم مع اضطراب قصور الانتباه وفرط النشاط الزائد فى الأداء على بطارية اختبارات نفسية عصبية لقياس الانتباه واللغة والحركة والإحساس والوظائف البصرية المكانية والذاكرة والتعلم وشملت عينة الدراسة بالمجموعات الثلاثة على (60) تلميذاً وتلميذة منهم (45 ذكور - 15 إناث)، حيث بلغت مجموعة ذوى فرط النشاط الزائد وقصور الانتباه (21) (ADHD) كما بلغت مجموعة ذوى صعوبات التعلم (LD) (12) أما مجموعة ذوى صعوبات التعلم مع اضطراب قصور الانتباه وفرط النشاط (ADHD + LD) فبلغت (27) كلهم من تلاميذ الصف الثانى من المرحلة الابتدائية بلغ عمرهم 8 سنوات تقريباً0

وأشارت نتائج الدراسة إلى أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى 01، بين مجموعات الدراسة فى أدائهم على اختبارات مدى الأرقام، والتحليل السمعى للكلمات واختبار التحكم ورواية القصص، وعند مستوى 05، فى اختبارى الانتباه السمعى وتقييم التركيز0

من العرض السابق للدراسات السابقة لهذا المتغير يتضح أن عملية الانتباه لها دور كبير فى تحديد الفروق الفاصلة بين الأطفال ذوى صعوبات التعلم مع اضطراب قصور الانتباه وفرط النشاط، وذوى صعوبات التعلم فقط وذوى فرط النشاط الزائد مع اضطراب قصور الانتباه والعاديين.

2- الذاكرة العاملة Working Memory :

لقد اعتبرت التوجهات البحثية الجديدة أن الذاكرة العاملة Working memory هى مكون أساسى من مكونات الذاكرة البشرية، وتلعب دوراً مهماً فى أداء المهام المعرفية، ويعتبر نموذج بادلى (Baddeley, 1986) فى الذاكرة العاملة يمثل محاولة جديدة لمعالجة دور الذاكرة فى أداء المهام المعرفية0 ويذكر بادلى وهنتش (Baddeley and Hitch, 1974, 76) أن الذاكرة العاملة عبارة عن أنظمة تخزين خاصة وظيفتها تخزين المعلومات اللفظية تسمى هذه الأنظمة "المكون اللفظى" بالإضافة إلى أنها تحتوى على أنظمة أخرى خاصة بمعالجة المعلومات تسمى المعالج المركزى Central Excessive حيث تتم سلسلة من المعالجات تهدف إلى الوصول للإجابة الصحيحة، ثم أضاف بادلى (Baddeley, 1992, 557) مكوناً آخر سمي، المكون غير اللفظى" وذكر أن وظيفته معالجة الصور المكانية والبصرية وإدراك العلاقات المكانية، وهذه المكونات تعمل فى آن واحد فى تكامل واتساق وانسجام تام0

وتتفق العديد من الدراسات الحديثة على أن الذاكرة العاملة تلعب دوراً كبيراً في التفريق بين التلاميذ ذوي صعوبات التعلم والعاديين حيث بحثت دراسة (Ackerman, et al, 1990) الفروق بين التلاميذ ذوي صعوبات التعلم والعاديين في سعة الذاكرة العاملة وبلغت العينة (40) تلميذاً وتلميذة منهم (20) ذوي صعوبات التعلم، (20) تلميذاً وتلميذة من العاديين وبلغ متوسط أعمارهم 12.3 وتم قياس الذاكرة العاملة لديهم من خلال تطبيق اختبار مدى الأرقام السمعي لبادلي، بالإضافة إلى مهام تذكر الكلمات والجمل واسترجاع القصة وكشفت نتائج الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى 0.001، في الأداء على مهام الذاكرة العاملة وذلك لصالح العاديين وتوصلت الدراسة في مجمل نتائجها إلى أن من أهم العوامل التي ترتبط بصعوبات التعلم هو نقص سعة الذاكرة العاملة0

واهتمت أيضاً دراسة (Swanson & Berminger, 1995) بالمقارنة بين التلاميذ ذوي صعوبات التعلم والعاديين في الأداء على مهام الذاكرة العاملة والذاكرة قصيرة المدى وذلك للتحقق مما إذا كان القصور لدى ذوي صعوبات التعلم له علاقة بعجز معين في الذاكرة العاملة وذلك على عينة بلغت في مجملها (206) تلميذاً وتلميذة طبق عليهم أربع مهام للذاكرة العاملة (التتابع البصري - رسم الخرائط - استرجاع القصة - تعاقب الأرقام السمعي) وخمس اختبارات لقياس الذاكرة قصيرة المدى0 وبعد معالجة البيانات إحصائياً أشارت النتائج إلى أن أداء الذاكرة العاملة اللفظية لدى التلاميذ والتلميذات ذوي صعوبات التعلم أدنى من العاديين كما أن التلاميذ ذوي صعوبات التعلم لديهم قصور في الذاكرة العاملة والذاكرة قصيرة المدى0

ويقدم (Isaki & Plante, 1997) دراسة بهدف بحث الفروق بين ذوي صعوبات التعلم والعاديين في الذاكرة العاملة والذاكرة قصيرة المدى وذاكرة الجمل، حيث تكونت عينة الدراسة من (30) طالباً منهم (15) ذكور ذوي صعوبات التعلم (15) من العاديين طبق عليهم الاختبار الفرعي لقياس الذاكرة قصيرة المدى المأخوذ من مقياس الذاكرة من إعداد (Wood Cook & Mather , 1990) ومقياس اتساع القدرات لقياس الذاكرة العاملة من إعداد (Deneman & Carpenter, 1980) والاختبار الفرعي لقياس ذاكرة الجمل من مقياس الذاكرة وتوصلت الدراسة إلى أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى 0.05، في أداء الذاكرة قصيرة المدى والذاكرة العاملة لصالح العاديين، وأشارت الدراسة إلى أن الذاكرة العاملة اللفظية تعد أحد الصعوبات التي تواجه ذوي صعوبات التعلم مقارنة بالعاديين0

واهتمت سلسلة أخرى من الدراسات بالكشف عن الفروق بين التلاميذ ذوي صعوبات التعلم والتلاميذ ذوي اضطراب الانتباه والعاديين في الأداء على مهام الذاكرة العاملة حيث قام (Siegal & Rayan, 1989) بدراسة الفروق بين ذوي صعوبات التعلم وذوي اضطراب الانتباه والعاديين في أدائهم على مهام الذاكرة العاملة وذلك على عينة بلغت في مجملها (183) تلميذاً تراوحت أعمارهم من (7-13) عاماً منهم (84) تلميذاً من العاديين (48) تلميذاً من ذوي صعوبات تعلم القراءة (36) تلميذاً من ذوي صعوبات تعلم الحساب (15) تلميذاً من ذوي صعوبات تعلم القراءة (36) تلميذاً من ذوي صعوبات

تعلم الحساب (15) تلميذاً من ذوى اضطراب عجز الانتباه، قدمت لهم مهمتى الذاكرة العاملة وهما مهمة تداخل الجمل، ومهمة تداخل الأعداد، وقد أشارت النتائج إلى أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى 001، بين مجموعات الدراسة لصالح العاديين وأشارت النتائج إلى أن التلاميذ ذوى صعوبات تعلم القراءة والأطفال ذوى اضطراب الانتباه يعانون من ضعف فى الأداء على مهمتى قياس الذاكرة العاملة، أما الأطفال ذوى صعوبات تعلم الحساب فإنهم يعانون من ضعف فى الأداء بالنسبة لمهمة تداخل العدد أكثر من مهمة تداخل الجمل0

ويقدم (Stolzenberg et al, 1991) دراسة بهدف المقارنة بين مجموعتين من التلاميذ ذوى اضطراب الانتباه وذوى صعوبات التعلم وليس لديهم اضطراب انتباه فى نشاط الذاكرة العاملة اللفظية المرتبطة بحل المشكلات الرياضية اللفظية حيث بلغت مجموعة ذوى اضطراب الانتباه (38) تلميذاً أما مجموعة ذوى صعوبات التعلم وليس لديهم اضطراب انتباه فبلغت (50) تلميذاً، وبعد معالجة البيانات إحصائياً أشارت النتائج إلى وجود فروقاً دالة إحصائياً فى نظام تجهيز وكفاءة وسعة الذاكرة العاملة اللفظية لصالح ذوى صعوبات التعلم وليس لديهم اضطراب فى الانتباه وأوضحت النتائج أن عملية الانتباه لدى التلاميذ ذوى اضطراب الانتباه تؤثر وتتأثر بصورة واضحة بكفاءة الذاكرة العاملة0

كما هدفت دراسة (محمد على كامل، 2001) بحث أثر اضطراب قصور الانتباه على نشاط الذاكرة العاملة اللفظية لدى عينة من تلاميذ بعض المدارس الابتدائية، بلغت فى مجملها (225) تلميذاً وتلميذة بالصفوف الرابع والخامس الابتدائي، منهم (98) إناث (127) ذكور تراوحت أعمارهم من (10-13) عاماً طبق عليهم قائمة الملاحظة الإكلينيكية لسلوك الطفل DSM III واختبار تزاوج الأرقام من إعداد السيد السمادونى (1990) اشتملت العينة على مجموعتين من ذوى اضطراب الانتباه ضمت المجموعة الأولى (36) تلميذاً وتلميذة وهم ذوى الدرجات المرتفعة على أداتى الدراسة التشخيصية وبلغت المجموعة الثانية (36) تلميذاً وتلميذة وهم من ذوى الدرجات المنخفضة طبق على مجموعتى الدراسة سلاسل استرجاع الكلمات المسموعة وسلاسل استرجاع الأعداد المسموعة لقياس الذاكرة العاملة اللفظية تطبيقاً فردياً0 وأشارت النتائج إلى أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين مجموعة التلاميذ مضطربى الانتباه والعاديين فى أدائهم على اختبارى قياس نشاط الذاكرة العاملة اللفظية وأشارت النتائج أن اضطراب الانتباه يؤثر تأثيراً سالباً على نظام الذاكرة العاملة لدى التلاميذ مضطربى الانتباه0

من العرض السابق للإطار النظرى والدراسات والبحوث السابقة يتضح ما يلى :

1- أشارت بعض البحوث والدراسات إلى أن ذوى صعوبات التعلم يمكن تقسيمهم إلى مجموعتين ذوى صعوبات التعلم ولديهم قصور فى الانتباه مع فرط النشاط الزائد وذوى صعوبات التعلم وليس لديهم قصور فى الانتباه وفرط النشاط الزائد

(Tarnowski et al,1986) (Korkman &Pesones,1994)

- 2- تعتبر عملية الانتباه من العمليات المعرفية الهامة التي تكشف عن الفروق بين عينات مختلفة من ذوى صعوبات التعلم وذوى فرط النشاط الزائد والعاديين 0 (Francis, 1980) (السيد السمدونى، 1990)
- 3- أشارت بعض الدراسات إلى أن الذاكرة العاملة وكفاءتها تلعب دوراً هاماً فى المقارنة بين ذوى صعوبات التعلم والعاديين (Ackerman et la, 1990) 0
- 4- اهتمت سلسلة أخرى من الدراسات بالبحث عن الفروق بين ذوى صعوبات التعلم بفتيتها وذوى فرط النشاط مع اضطراب الانتباه والعاديين فى نشاط الذاكرة العاملة 0 (Siegal & Rayan, 1989) (Stolzenberg, et al, 1991) (محمد على كامل، 2001)
- 5- لا توجد دراسة فى -حدود علم الباحث - اهتمت بالكشف عن الفروق فى بعض المتغيرات المعرفية (الانتباه - الذاكرة العاملة) لدى مجموعات الدراسة الأربع 0

فروض الدراسة :

- 1- توجد فروق ذات دلالة إحصائية فى الأداء على اختبار الانتباه الانتقائى السمعى - كما يقاس بعدد الاستجابات الصحيحة - بين مجموعات البحث الأربع 0
- 2- توجد فروق ذات دلالة إحصائية فى الأداء على اختبار الانتباه الانتقائى البصرى - كما يقاس بعدد الاستجابات الصحيحة - بين مجموعات البحث الأربع 0
- 3- توجد فروق ذات دلالة إحصائية فى الأداء على اختبار الانتباه المتواصل (لفظى) - كما يقاس بعدد الاستجابات الصحيحة - بين مجموعات البحث الأربع 0
- 4- توجد فروق ذات دلالة إحصائية فى الأداء على اختبار الانتباه المتواصل (عددى) - كما يقاس بعدد الاستجابات الصحيحة - بين مجموعات البحث الرابع 0
- 5- توجد فروق ذات دلالة إحصائية فى الأداء على اختبار الذاكرة العاملة (مدى القراءة) بين مجموعات البحث الأربع 0
- 6- توجد فروق ذات دلالة إحصائية فى الأداء على اختبار الذاكرة العاملة (العمليات الحسابية البسيطة) بين مجموعات البحث الأربع 0

منهج الدراسة وإجراءاتها :

أولاً : عينة الدراسة :

تكونت عينة الدراسة فى صورتها الأولية من (202) تلميذاً وتلميذة (111 ذكور، 91 إناث) من تلاميذ الصف الخامس الابتدائى تقع ضمن ثلاث مدارس بإدارة طوخ التعليمية والجدول التالى يوضح بيان العينة الأولية 0

جدول (1) العينة الأولية للدراسة

المدرسة	الجنس		إجمالي
	ذكور	إناث	
مدرسة كفر علوان	39	41	80
مدرسة كفر الحدادين	51	30	81
مدرسة السد العالي	21	20	41
المجموع	111	91	202

لتحديد التلاميذ ذوى صعوبات التعلم قام الباحث بتطبيق اختبار الذكاء المصور (1978) من إعداد أحمد زكى صالح واختبار الفهم القرائى للأطفال الصورة (أ) (1998) من إعداد خيرى المغازى على عينة الدراسة الأولية، وتم حصر التلاميذ الذين حصلوا على نسبة ذكاء تزيد عن (90°) درجة بناءً على درجاتهم على اختبار الذكاء واستبعاد التلاميذ الذين حصلوا على نسبة أقل من ذلك باعتبارهم دون المتوسط طبقاً لمعايير اختبار الذكاء، كما قام الباحث بحساب متوسط درجات التلاميذ على اختبار الفهم القرائى واختيار التلاميذ الذين حصلوا على درجات فى الفهم القرائى أقل من المتوسط مع أنهم ذوى ذكاء يزيد عن (90) درجة، ويوجد لديهم تباعداً مقداره انحراف معيارى واحد على الأقل بين درجاتهم فى الذكاء والتحصيلى لصالح درجاتهم فى الذكاء والتي بلغ عددهم فى ضوء هذا الإجراء (45) تلميذاً وتلميذة ذوى صعوبات التعلم منهم (23 ذكور و 22 إناث) بنسبة مئوية 22% وبلغ متوسط نسبة الذكاء 104.3 بانحراف معيارى 16.5 بينما بلغ متوسط اختبار الفهم القرائى 78.1 وانحراف معيارى 31.9 0

من أجل تحديد عينتى التلاميذ ذوى صعوبات التعلم مع قصور الانتباه وفرط النشاط الزائد والتلاميذ ذوى صعوبات التعلم فقط قام الباحث بتطبيق قائمة الملاحظة الإكلينيكية لسلوك الطفل "DSM III" * من إعداد السيد السمدونى (1990) ومقياس كونرز لتقدير سلوك الطفل ترجمة وتقنين السيد السمدونى (1991) وفى ضوء هذا الإجراء تم تحديد التلاميذ ذوى صعوبات التعلم مع اضطراب الانتباه وفرط النشاط الزائد (ADHD + LD) عددهم (23) والتلاميذ ذوى صعوبات التعلم وليس لديهم اضطراب الانتباه وفرط النشاط الزائد (أى ذوى صعوبات تعلم فقط) (LD) وعددهم (22) 0

ثم قام الباحث باختيار مجموعة أخرى من ذوى فرط النشاط الزائد واضطراب الانتباه بعد تطبيق نفس الاختبارات السابقة على تلاميذ آخرين لم يدرجوا ضمن عينة التلاميذ ذوى صعوبات التعلم بمدرسة السد العالي بإدارة طوخ التعليمية وبلغ عددهم (50) تلميذاً وتلميذة، أختير من بينهم (21) تلميذاً وتلميذة، بالإضافة إلى مجموعة أخيرة من العاديين عددهم (22) لتصبح مجموعات الدراسة أربع مجموعات بياناتهم يوضحها الجدول التالى :

✓ Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders
الدليل الإحصائى التشخيصى للاضطرابات العقلية (ط3) 0

م	المجموعة	رمز المجموعة	العدد
1	ذوى فرط النشاط واضطراب الانتباه	(ADD-H)	21
2	ذوى صعوبات التعلم مع قصور الانتباه وفرط النشاط الزائد	(ADHD + LD)	23
3	ذوى صعوبات تعلم فقط	(LD)	22
4	العاديين	(N)	22

وفى ضوء الإجراء السابق تم تقسيم مجموعة التلاميذ ذوى صعوبات التعلم إلى مجموعتين إحداها ذوى صعوبات التعلم مع قصور فى الانتباه وفرط النشاط الزائد (ADHD + LD) وذوى صعوبات التعلم وليس لديهم فرط نشاط زائد واضطراب الانتباه (LD) بالإضافة إلى مجموعة ذوى فرط النشاط واضطراب الانتباه (ADD-H) ومجموعة العاديين (N) 0

ثانياً : أدوات الدراسة :

استخدم الباحث مجموعة من الأدوات للحصول على البيانات المطلوبة لإجراء البحث وتنقسم الأدوات إلى :

1-الأدوات الخاصة بالتشخيص الفارق لمجموعات الدراسة0

2-الأدوات الخاصة بالانتباه الانتقائى والمتواصل والذاكرة العاملة0

1-الأدوات الخاصة بالتشخيص الفارق لمجموعات الدراسة :

(أ) قائمة الملاحظة الاكلينيكية لسلوك الطفل (DSM III) إعداد السيد السمدونى (1990)

تعتمد هذه القائمة على ملاحظة المعلم لسلوك التلميذ وهى تتكون من (22) عبارة فى صورة مقياس رباعى تتراوح الدرجة لكل عبارة بين (صفر-3) وتتوزع هذه العبارات إلى أربع أبعاد فرعية هى عدم القدرة على الانتباه، فرط النشاط، الاندفاعية، التفاعل مع الأقران 0

ثبات القائمة :

قام السيد السمدونى (1990) بحساب ثبات القائمة بطريقة إعادة التطبيق (بفاصل زمنى 3 أسابيع) وكانت درجات معامل الارتباط بين التطبيقين على الترتيب هى 874 ، 879 ، 891 ، 735 ، كما قامت ابنتام حامد (1992) بحساب ثبات القائمة عن طريق إعادة التطبيق أيضاً على (25) طفل بمرحلة التعليم الأساسى وكانت معاملات الثبات بالترتيب كالتالى 85 ، 865 ، 846 ، 805 ،

صدق القائمة :

قامت ابنتام حامد (1997) بحساب صدق القائمة من خلال إيجاد معاملات الارتباط بين تقديرات المعلمين على مقياس تقدير سلوك الطفل لكونرز، وتقديراتهم على قائمة الملاحظة الإكلينيكية لسلوك الطفل حيث بلغ معامل الارتباط بين اضطراب الانتباه وفرط النشاط 82، واضطراب الانتباه والاندفاعية 50،

وجود ارتباط بين التفاعل مع الأقران والاندفاعية وفرط النشاط حيث بلغت قيم معامل الارتباط 49, ،
42, ووجود ارتباط بين الاندفاعية وفرط النشاط حيث بلغت قيمة معامل الارتباط 55, وذلك كان على
عينة بلغت (135) تلميذاً من تلاميذ التعليم الأساسي0

ب- مقياس كونرز لتقدير سلوك الطفل (1991) :

يتكون مقياس كونرز من (37) عبارة لوصف سلوك الطفل موزعة في صورة مقياس رباعي
متدرج من (صفر - 3) وقد أجرى كونرز تحليلاً عاملياً لدرجات (10) تلاميذ من تلاميذ المرحلة الابتدائية
وتم

الحصول على الأبعاد والعوامل الآتية :

العدوانية - القلق - اضطراب الانتباه - فرط النشاط - الاجتماعية
ثبات المقياس :

قام السيد السمدوني بتقدير معاملات الثبات بطريقة إعادة التطبيق لعينة مكونة من (61) طفلاً
وظفلة حيث بلغت معاملات الثبات بعد التصحيح للأبعاد المكونة للقائمة كما يلي: العدوانية 773, عدم
القدرة على الانتباه 791, القلق 560, النشاط الزائد 864, الاجتماعية 681,

وقامت ابتسام حامد (1997) بحساب ثبات المقياس بطريقة إعادة التطبيق على عينة بلغت (25)
طفلاً حيث بلغت معاملات الثبات بعد التصحيح العدوانية 914, عدم القدرة على الانتباه 840, القلق 868,
النشاط الزائد 854, الاجتماعية 681,
صدق المقياس :

قام السيد السمدوني (1991) بتقدير الصدق بطريقة صدق المحك حيث حسب معاملات الارتباط
بين درجات الأطفال على الأبعاد الفرعية لمقياس كونرز ودرجاتهم على الأبعاد الفرعية لقائمة DSM III
وذلك على عينة بلغت (61) طفلاً وطفلة وتبين وجود معاملات ارتباط عالية ودالة إحصائياً بين معظم
الأبعاد العاملة لمقياس كونرز وقائمة DSM III كما اتضح أن معاملات الارتباط بين درجات التلاميذ
على بعد النشاط الزائد وعدم القدرة على الانتباه وأيضاً الاجتماعية في القائمتين كانت عالية تفوق حد
الدلالة الإحصائية حيث بلغت على الترتيب 810, 896, 873,

وبناء على ما توافر من مؤشرات حول صدق وثبات قائمة الملاحظة الإكلينيكية لسلوك الطفل
DSM III ومقياس كونرز لتقدير سلوك الطفل (تقدير المعلم) اعتمد الباحث الحالي عليهما في مرحلة
التشخيص الفارق لمجموعات الدراسة الحالية0

2- الأدوات الخاصة بالانتباه الانتقائي والمتواصل والذاكرة العاملة :

أختبار الانتباه الانتقائي السمعي

من إعداد الباحث

يقيس هذا الاختبار قدرة التلميذ على الانتباه الانتقائي السمعي (للحروف) وذلك من خلال الانتباه السمعي لمجموعة من الحروف المزدوجة المسجلة على شريط كاسيت بين كل حرف والثاني ثانيته، فعندما يسمع التلميذ الحرف مكرر مرتين مثل حرف (ص - ص) يعطى استجابة (نعم) بالنقر على المكتب الذى يجلس عليه وإذا لم يتكرر الحرف وسمع بعده حرف آخر مثل (ص -س) لا يعطى استجابة أى إذا كان الحرفان متشابهين أعطى استجابة وإذا كان الحرفان مختلفين لم يعطى استجابة وتحسب درجة التلميذ فى الأداء على هذا الاختبار بعدد الاستجابات الصحيحة 0

ثبات الاختبار :

قام الباحث بتطبيق الأختبار على (45) تلميذاً وتلميذة بالصف الخامس الابتدائى بمدرسة السد العالى بمدينة طوخ ثم أعاد التطبيق بعد فترة زمنية مدتها ثلاثة أسابيع وبلغ معامل الارتباط بين التطبيقين (771,) وهو معامل ارتباط مرتفع ودال إحصائياً عند مستوى 0.01

كما قام الباحث بحساب ثبات الاختبار بطريقة التجزئة النصفية وذلك بعد حساب معامل الارتباط بين درجات العبارات الفردية ودرجات العبارات الزوجية على (45) تلميذاً وتلميذة بمدرسة السد العالى الابتدائية بإدارة طوخ التعليمية حيث بلغت قيمة معامل الارتباط بين نصفى الاختبار 71, ليلعب معامل الثبات 83, بعد تصحيحه باستخدام معادلة سبيرمان براون 0 صدق الاختبار :

لحساب صدق الاختبار قام الباحث بتطبيق اختبار الانتباه السمعي للحروف (الاختبار الحالى) مع اختيار الانتباه السمعي للأرقام (تزوج الأرقام) من إعداد السيد السامدونى (1990) على (45) تلميذاً وتلميذة بمدرسة السد العالى الابتدائية بإدارة طوخ وذلك لحساب صدق المحك وتم إيجاد معامل الارتباط بين درجات التلاميذ واستجاباتهم الصحيحة على اختبارى الانتباه السمعي وبلغت قيمة معامل الارتباط بين الاختبارين (623,) وهى قيمة دالة إحصائياً عند مستوى 01, مما يدل على صدق الاختبار 0

ب.اختبار الانتباه الانتقائي البصري

من إعداد الباحث

يقيس هذا الاختبار قدرة التلميذ على الانتباه الانتقائي البصري للأرقام وذلك من خلال الشطب وهو عبارة عن ورقة مكتوب عليها مجموعة كبيرة من الأعداد بها أعداد فردية، وأخرى زوجية، ويطلب من التلميذ أن يشطب على العدد (3) عندما يكون مسبقاً بعدد زوجى مثل (2-4-6-8) وأن يشطب على العدد (6) عندما يكون مسبقاً بعدد فردى (3-5-7-9) وتحسب عدد الاستجابات الصحيحة لكل تلميذ 0

ثبات الاختبار :

قام الباحث بتطبيق الأختبار على (45) تلميذاً وتلميذة بالصف الخامس الابتدائي بمدرسة السد العالي بمدينة طوخ ثم أعاد التطبيق بعد فترة زمنية مدتها ثلاثة أسابيع وبلغ معامل الارتباط بين التطبيقين (689)، وهو معامل ارتباط مرتفع ودال إحصائياً عند مستوى 01،

كما قام الباحث بحساب ثبات الاختبار بطريقة التجزئة النصفية لنصفى الاختبار (فردى - زوجى) على عينة بلغت (45) تلميذاً وتلميذة بمدرسة السد العالي بالصف الخامس الابتدائي بإدارة طوخ التعليمية فبلغت قيمة معامل الارتباط بين نصفى الاختبار (85)، وتم تصحيحه باستخدام معادلة سبيرمان براون حيث بلغ معامل الثبات بعد التصحيح (92)، وهو معامل ثبات مرتفع وبذلك يمكن الوثوق بنتائج الاختبار .

صدق الاختبار :

قام الباحث بحساب صدق الاختبار بطريقة صدق المحك بعد تطبيق الاختبار الحالى مع اختبار الانتباه البصرى للحروف من إعداد السيد السمدونى (1990) وذلك على عينة بلغت (45) تلميذاً وتلميذة من تلاميذ الصف الخامس الابتدائي بمدرسة السد العالي بإدارة طوخ التعليمية حيث بلغ معامل الارتباط بين الاختبارين (742)، وهى قيمة دال إحصائية عند مستوى 01،

وفى ضوء ما توافر من مؤشرات حول ثبات وصدق اختبارى الانتباه الانتقائى السمعى والبصرى يمكن الاعتماد عليهما فى الحصول على نتائج الدراسة0
ج-اختبار الانتباه المتواصل (لفظى)

يتكون هذا الاختبار من عدد (50) زوجاً من الأسماء كل منها يتكون من (5-7) حروف اختيروا عشوائياً من قوائم التلاميذ بالمدارس التى سحبت منها عينة الدراسة وكتب كل اسم مرتين على يمين الصفحة وعلى يسارها وبينهما فراغ 3سم يضع فيه التلميذ (المفحوص) علامة (√) إذا كان الأسمان متطابقين أو علامة (x) إذا كانا مختلفين فى زمن محدد، نصف أزواج الكلمات كان متطابقا والنصف الآخر مختلفا مرتبة فى الاختبار ترتيباً عشوائياً، ولقد تم اختيار الأسماء حتى لا يكون الأداء عليها مرتبطاً بمتغيرات أخرى غير القدرة على الانتباه المتواصل اللفظى0
ثبات الاختبار :

تم حساب ثبات الاختبار بعد تطبيقه على مجموعة مكونة من تلاميذ الصف الخامس الابتدائي وعددهم (43) تلميذاً وتلميذة بمدرسة السد العالي الابتدائية بإدارة طوخ التعليمية حيث بلغت قيمة معامل الثبات من خلال إعادة التطبيق بفترة زمنية فاصلة ثلاثة أسابيع (55)، للاستجابات الصحيحة، كما بلغت قيمة معامل الثبات باستخدام معامل ألفا (449)، للاستجابات الصحيحة0
صدق الاختبار :

قام الباحث بحساب صدق الاختبار من خلال الصدق التلازمى للاختبار مع اختبار الانتباه المتواصل (عددى) (من إعداد الباحث بالدراسة الحالية) حيث بلغت قيمة معامل الارتباط بين درجات

التلاميذ على الاختبارين (578)، وهي قيمة دالة عند مستوى 01، وذلك على مجموعة من التلاميذ وصل عددهم إلى (43) تلميذاً وتلميذة بمدرسة السد العالي بإدارة طوخ التعليمية

د- اختبار الانتباه المتواصل (عددي): من إعداد الباحث

اشتقت فكرة هذا الاختبار من بطارية الاختبارات المعرفية العاملة لكل من (اسكتروم، فرنش، هارمان، ديرمين) تعريب وإعداد أنور الشرفاوى وسليمان الخصرى، ونادية عبد السلام (1993)، ويتكون هذا الاختبار من عدد (40) مسألة حسابية بعضها صحيح والآخر خطأ يقوم التلميذ بتحديد إذا كانت المسألة صحيحة أم خطأ وذلك في وقت محدد

ثبات الاختبار :

قام الباحث بحساب ثبات الاختبار بعد تطبيقه على مجموعة مكونة من تلاميذ الصف الخامس الابتدائي وعددهم (43) تلميذاً وتلميذة بمدرسة السد العالي الابتدائية حيث بلغت قيمة معامل الثبات من خلال إعادة التطبيق (بفترة زمنية فاصلة ثلاث أسابيع) (613)، للاستجابات الصحيحة كما بلغت قيمة معامل الثبات باستخدام معامل ألفا (517)، للاستجابات الصحيحة

صدق الاختبار :

تم حساب صدق الاختبار من خلال الصدق التلازمي مع اختبار الانتباه المتواصل (اللفظي) حيث بلغت قيمة معامل الارتباط بين درجات التلاميذ على الاختبارين (578)، وهي قيمة دالة عند مستوى 01، على نفس عينة التلاميذ السابقة

هـ اختباري الذاكرة العاملة:

1-اختبار مدى القراءة:

يعتبر اختبار مدى القراءة واحداً من اختبارات قياس الذاكرة العاملة (المكون اللفظي) التي أعدها رضا أبو سريع وأحمد حسن عاشور (2005) ويتكون هذا الاختبار من مجموعة غير مترابطة من الجمل موزعة على أربعة مستويات 0 يشتمل المستوى الأول على جملتين والمستوى الثاني على ثلاثة جمل والثالث على أربعة جمل والرابع على خمسة جمل بحيث يوجد في كل مستوى مجموعتين من الجمل (مجموعة أولى - مجموعة ثانية) وبذلك يكون العدد الإجمالي للجمل (28) جملة وقد روعى أن تكون الجمل بسيطة تتضمن كلمات عادية ومألوفة تناسب تلاميذ المرحلة الابتدائية

ولقد تم استخدام جهاز العرض فوق الرأس Over head Projector لعرض الجمل بالاختبار وذلك للتحكم في طريقة العرض حيث تعرض على التلميذ جملة لمدة (15) ثانية ثم يطلب منه قراءتها وبعد انتهاء عرض الجملة تختفي الجملة الأولى ويحل محلها جملة أخرى لمدة (15) ثانية أخرى ويستمر تقديم الجمل حتى انتهاء الجمل بالمجموعة وعلى التلميذ أن يبدأ في تذكر الكلمة الأخيرة بالجمل السابقة وذلك بكتابتها في المكان المخصص لها في نموذج إجابة منفصل معد خصيصاً لهذا الغرض وفقاً لكل مستوى من المستويات ففي المستوى الأولى يتذكر التلميذ كلمة واحدة، وفي المستوى الثاني يتذكر كلمتين

وفى المستوى الثالث يتذكر ثلاث كلمات وفى المستوى الرابع يتذكر أربع كلمات 0 ويعطى التلميذ درجة واحدة عن كل كلمة صحيحة يذكرها فى كل مستوى من مستويات الجمل المختلفة، ويستغرق تطبيق هذا الاختبار من (15-20) دقيقة تشمل مرحلتى الحفظ والاستدعاء، ويسبق التطبيق الفعلى للاختبار جملتين للتدريب على كيفية الأداء

2-اختبار العمليات الحسابية البسيطة:

أعد رضا أبو سريع وأحمد حسن عاشور (2005)، هذا الاختبار بهدف استخدام مادة (لغوية - غير لغوية) لكل من عمليتى الحفظ والمعالجة لقياس الذاكرة العاملة وفقاً لنموذج بادلى 0 ويتكون هذا الاختبار من بعض المسائل الحسابية البسيطة (جمع - طرح) (18) مسألة فى مستويات ثلاث، وفى المستوى الأول تعرض مسألة حسابية بسيطة ويطلب من التلميذ حلها ثم حفظ الكلمة التى تعرض بعدها مباشرة، ثم تعرض عليه مسألة أخرى ويطلب من التلميذ حلها وعليه أن يتذكر الكلمة التى حفظها بعد المسألة الأولى وكتابتها فى ورقة الإجابة المعدة لذلك، وفى المستوى الثانى يكون عدد المسائل ثلاث مسائل يلى كل مسألة كلمة تذكر، وفى المستوى الثالث يكون عدد المسائل أربع مسائل وعلى كل تلميذ أن يتذكر الكلمة التى تقع عقب كل مسألة عدا المسألة الأخيرة فى كل مستوى 0

ولقد استخدم الباحث جهاز العرض فوق الرأس أيضاً فى هذا الاختبار للتحكم فى طريقة العرض، ويستغرق تطبيقه من (15-20) دقيقة 0 ويعطى التلميذ درجة واحدة عن كل كلمة صحيحة يستدعيها فى كل مستوى من المستويات الثلاث 0 ثبات وصدق اختباري الذاكرة العاملة:

قام رضا أبو سريع وأحمد حسن عاشور (2005) بحساب ثبات اختباري الذاكرة العاملة، مدي القراءة والعمليات الحسابية البسيطة من خلال حساب معامل ألفا حيث بلغت قيمة معامل ألفا لاختبار مدي القراءة (0.71) أما اختبار العمليات الحسابية البسيطة فبلغت قيمة معامل ألفا (0.80) وقام الباحثان بحساب الاتساق الداخلى للاختبارين من خلال إيجاد معاملات الارتباط بين درجات كل اختبار من اختبارات الذاكرة العاملة (المكون اللفظي) والتي تشتمل على اختبارات (مدي القراءة، العمليات الحسابية البسيطة، تصنيف الكلمات، الجملة الرقم) والمجموع الكلي للاختبارات السابقة، حيث بلغت قيمة معامل الارتباط لاختبار مدي القراءة والمجموع الكلي للاختبارات (0.79)، كما بلغت قيمة معامل الارتباط لاختبار العمليات الحسابية (0.78).

وقام الباحثان بحساب صدق الاختبارين من خلال صدق المحكمين الذين أقرؤا مناسبة بنود الاختبارين وسلامة ووضوح طريقة الإجابة عليهما.

وفى ضوء ما توافر من مؤشرات ثبات وصدق اختباري الذاكرة العاملة اعتمد عليهما الباحث لقياس الذاكرة العاملة.

نتائج الدراسة وتفسيرها :

فى الجزء التالى يعرض الباحث لنتائج الدراسة وتفسيرها فى ضوء الإطار النظرى والدراسات والبحوث السابقة التى تم عرضها :

نتائج الفرض الأول :

ينص الفرض الأول على أنه "توجد فروق ذات دلالة إحصائية فى الأداء على اختبار الانتباه الانتقائى السمعى - كما يقاس بعدد الاستجابات الصحيحة - بين مجموعات البحث الأربع"0

وللتحقق من صحة هذا الفرض استخدم الباحث تحليل التباين فى اتجاه واحد بين مجموعات الدراسة بالنسبة لدرجاتهم على اختبار الانتباه الانتقائى السمعى، والجدول التالى يوضح ذلك0

جدول (3) نتائج تحليل التباين فى اتجاه واحد للفروق فى الأداء على اختبار الانتباه الانتقائى السمعى - كما يقاس بعدد الاستجابات الصحيحة - بين مجموعات البحث الأربع

مستوى الدلالة	F	د 0 ح	مجموع المربعات	مصدر التباين	البيان (المتغير)
دالة عند مستوى 001	324.26	3	81572.	بين المجموعات	الانتباه الانتقائى السمعى
		83	35	داخل المجموعات	
		86	6959.8	المجموع	
		7	88532.		
			23		

من الجدول (3) السابق يتضح أنه :

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى 001, فى الأداء على اختبار الانتباه الانتقائى السمعى - كما يقاس بعدد الاستجابات الصحيحة - بين مجموعات البحث الأربع0

وللكشف عن اتجاه الفروق فى الانتباه الانتقائى السمعى تم استخدام اختبار شافية للتحليل البعدى، والجدول التالى يوضح ذلك0

جدول (4) نتائج اختبار شافيه للفرق واتجاه الفرق في الانتباه الانتقائي السمعى بين مجموعات البحث الأربع

مجموعة (4) (N)	مجموعة (3) (LD)	مجموعة (1) (ADD-H)	مجموعة (2) (ADHD + LD)	المجموعات
= م 96.48	= م 29.64	= م 27.76	= م 19.48	
*76.99	- 10.16 *	*8.28	-	مجموعة (2) ذوى صعوبات التعلم مع اضطراب الانتباه وفرط النشاط (ADHD+LD) م = 19.48
*68.71	1.87	-		مجموعة (1) ذوى فرط النشاط مع اضطراب الانتباه (ADD-H) م = 27.76
*66.84	-			مجموعة (3) ذوى صعوبات التعلم (LD) م = 29.64
-				مجموعة (4) العاديين (N) م = 96.48

من الجدول (4) يتضح ما يلي : -توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين مجموعة التلاميذ ذوى التعلم مع قصور الانتباه وفرط النشاط في أدائهم على اختبار الانتباه (ADD-H) ومجموعة التلاميذ ذوى فرط النشاط الزائد وقصور الانتباه (ADHD + LD) الزائد الانتقائي السمعى 0

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين مجموعة التلاميذ ذوى صعوبات التعلم مع قصور الانتباه وفرط النشاط الزائد (ADHD+LD) ومجموعة التلاميذ ذوى صعوبات التعلم فقط (LD) في أدائهم على اختبار الانتباه الانتقائي السمعى 0

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين مجموعة التلاميذ ذوى صعوبات التعلم مع قصور الانتباه وفرط النشاط الزائد (ADHD+LD) ومجموعة التلاميذ العاديين (N) في أدائهم على اختبار الانتباه الانتقائي السمعى 0

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين مجموعة التلاميذ ذوى صعوبات التعلم فقط (LD) ومجموعة التلاميذ العاديين (N) في أدائهم على اختبار الانتباه الانتقائي السمعى 0

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين مجموعة التلاميذ ذوى فرط النشاط الزائد وقصور الانتباه (ADD-H) ومجموعة التلاميذ العاديين (N) في أدائهم على اختبار الانتباه الانتقائي السمعى 0

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين مجموعة التلاميذ ذوى صعوبات التعلم فقط (LD) وذوى فرط النشاط الزائد مع اضطراب قصور الانتباه (ADD-H) في أدائهم على اختبار الانتباه الانتقائي السمعى 0

ومن الجدول (3) (4) يتضح تحقق الفرض الأول رغم عدم وجود فروق بين مجموعة (LD) ومجموعة (ADD-H)، وذلك لأن الاضطراب في عملية الانتباه الانتقائي يؤدي إلى قصور في تجهيز ومعالجة المعلومات سواء في الفشل في اختيار المثيرات المطلوبة وترك المثيرات غير المطلوبة كما أن كلا المجموعتين السابقتين لديهن عدم القدرة على ضبط وتطويع العمليات المعرفية في المعالجة، فالطفل صاحب الصعوبة يفشل في الانتباه لصوت المنبه ومكوناته مثله في ذلك الطفل الذي لديه فرط النشاط الزائد مع قصور الانتباه، ومن ثم لا يستطيع المتعلم متابعة التعليمات وتنفيذها، ولذلك لم تظهر الفروق بين المجموعتين، وعلى جانب آخر فقد ظهرت فروق واضحة بين باقى المجموعات مما يؤكد أن عملية الانتباه الانتقائي السمعى تتطلب قدراً أكبر من الاهتمام خاصة في المرحلة الابتدائية والتركيز على موضوعات محددة دون غيرها وعلى تفاصيل الموضوع الواحد، وهذا يوضح أن التلاميذ ذوى صعوبات التعلم مع فرط النشاط الزائد وقصور الانتباه يحتاجون إلى مزيد من الرعاية والجهد الأمر الذى يؤدي إلى زيادة كفاءة عملية الانتباه الانتقائي السمعى لديهم0

وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة **Tarnowsk et al (1986)** ودراسة السيد السمدونى (1990) ودراسة **Korkman & Pesonen (1994)**0

نتائج الفرض الثانى :

ينص الفرض الثانى على أنه "توجد فروق ذات دلالة إحصائية فى الأداء على اختبار الانتباه الانتقائى البصرى - كما يقاس بعدد الاستجابات الصحيحة - بين مجموعات البحث الأربع"0

وللتحقق من صحة هذا الفرض استخدم الباحث تحليل التباين فى اتجاه واحد بين مجموعات الدراسة

بالنسبة لدرجاتهم على اختبار الانتباه الانتقائى البصرى، والجدول التالى يوضح ذلك0

جدول (5) نتائج تحليل التباين فى اتجاه واحد للفروق فى الأداء على اختبار الانتباه الانتقائى البصرى - كما يقاس بعدد الاستجابات الصحيحة- بين مجموعات البحث الأربع

مستوى الدلالة	F	د 0 ح	مجموع المربعات	مصدر التباين	البيان (المتغير)
دالة عند مستوى 0,001	29.8	3 83 86	9070.32 84080.8 17478.41 4	بين المجموعات داخل المجموعات المجموع	الانتباه الانتقائى البصرى

من الجدول (5) السابق يتضح أن :

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى 0,001, فى الأداء على اختبار الانتباه الانتقائى البصرى - كما يقاس بعدد الاستجابات الصحيحة - بين مجموعات البحث الأربع0

وللكشف عن اتجاه الفروق فى الانتباه الانتقائى البصرى تم استخدام اختبار شافيه للتحليل البعدى، والجدول التالى يوضح ذلك

جدول (6) نتائج اختبار شافية للفرق واتجاه الفرق في الانتباه الانتقائي البصرى بين مجموعات البحث الأربع

مجموعة (4) (N) م = 42.619	مجموعة (3) (LD) م = 32.500	مجموعة (1) (ADD- H) م = 20.095	مجموعة (2) (ADHD + LD) م = 16.913	المجموعات
*25.706	*15.587	3.182	-	مجموعة (2) ذوى صعوبات التعلم مع اضطراب الانتباه وفرط النشاط (ADHD+LD) م = 16.913
*22.523	*12.404	-		مجموعة (1) ذوى فرط النشاط مع اضطراب الانتباه (ADD-H) م = 20.095
*10.119	-			مجموعة (3) ذوى صعوبات التعلم (LD) م = 32.500
-				مجموعة (4) العاديين (N) م = 42.619

يتضح من الجدول (6) ما يلي:

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين مجموعة التلاميذ ذوى صعوبات التعلم مع قصور الانتباه وفرط النشاط الزائد (ADHD + LD) ومجموعة التلاميذ ذوى فرط النشاط الزائد وقصور الانتباه (ADD-H) فى أدائهم على اختبار الانتباه الانتقائى البصرى 0

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين مجموعة التلاميذ ذوى صعوبات التعلم مع قصور الانتباه وفرط النشاط الزائد (ADHD + LD) ومجموعة التلاميذ ذوى صعوبات التعلم فقط (LD) فى أدائهم على اختبار الانتباه الانتقائى البصرى 0

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين مجموعة التلاميذ ذوى صعوبات التعلم فقط (LD) ومجموعة التلاميذ العاديين (N) فى أدائهم على اختبار الانتباه الانتقائى البصرى 0

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين مجموعة التلاميذ ذوى فرط النشاط الزائد واضطراب الانتباه (ADD-H) وذوى صعوبات التعلم فقط (LD) فى أدائهم على اختبار الانتباه الانتقائى البصرى 0

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين مجموعة التلاميذ ذوى فرط النشاط الزائد واضطراب الانتباه (ADD-H) ومجموعة التلاميذ العاديين (N) فى أدائهم على اختبار الانتباه الانتقائى البصرى 0

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين مجموعة التلاميذ ذوى صعوبات التعلم مع قصور الانتباه وفرط النشاط الزائد (ADHD + LD) ومجموعة التلاميذ العاديين (N) فى أدائهم على اختبار الانتباه الانتقائى البصرى 0

من الجدول (5)، (6) يتضح تحقق هذا الفرض الثانى، وإن لم تظهر فروقاً بين مجموعتى التلاميذ ذوى صعوبات التعلم مع قصور فى الانتباه وفرط النشاط الزائد (ADHD + LD) ومجموعة التلاميذ ذوى فرط النشاط الزائد وقصور الانتباه (ADD-H) فى أدائهم على اختبار الانتباه الانتقائى البصرى، وذلك لأن المجموعتين تشتركان فى بعض الخصائص المرتبطة بفرط النشاط مع اضطراب قصور الانتباه، بالإضافة إلى أن اختبار الانتباه الانتقائى البصرى يتطلب أن يكون تلاميذ المجموعتين لديهم قدرة عالية على التركيز على المثيرات ذات العلاقة مع إهمال المثيرات غير ذات العلاقة، كما يتطلب الاختبار درجة عالية من الانتباه الموجه واليقظة، ولذلك وجد أفراد المجموعتين صعوبة فى انتقاء المثيرات المناسبة من بين المثيرات الهائلة، لأن كلا المجموعتين لديهم مدى انتباه محدود مما أدى إلي تشتتهم، ومن ثم لم تظهر فروقاً واضحة بين المجموعتين 0

وبالرغم من ذلك فقد ظهرت فروق واضحة بين باقى المجموعات، وهذا يؤكد أن مجموعة التلاميذ ذوى صعوبات التعلم مع قصور الانتباه وفرط النشاط (ADHD+LD) تختلف فى خصائصها عن مجموعة التلاميذ ذوى صعوبات التعلم فقط، ومن ثم يحتاج الأمر إلى إعادة النظر فى التشخيص الفارق لذوى صعوبات التعلم مع الوضع فى الاعتبار هذا البعد الهام وهو فرط النشاط واضطراب الانتباه لدى ذوى صعوبات التعلم 0

كما أنه من المنطقى أن تظهر فروق واضحة بين مجموعة التلاميذ ذوى صعوبات التعلم وفرط النشاط الزائد (ADHD + LD) ومجموعة ذوى صعوبات التعلم (LD) مع مجموعة التلاميذ العاديين (N) وذلك لأن تلاميذ المجموعة الأولى لديهم اضطرابات واضحة فى الانتباه الانتقائى للمثيرات ويعانون من قصور واضح فى استمرار الانتباه والاحتفاظ به، أما التلاميذ العاديين فإنهم يبدون بمهارة أفضل وقدرة عالية على اختبار الانتباه الانتقائى البصرى، وظهرت أيضاً الفروق بين مجموعة التلاميذ ذوى فرط النشاط الزائد واضطراب الانتباه (ADD-H) وذوى صعوبات التعلم فقط (LD) ومجموعة العاديين (N) لتؤكد النتائج الفروق الواضحة فى أهم عملية معرفية وهى الانتباه الانتقائى البصرى بين مجموعات الدراسة 0

وتتفق نتائج الدراسة الحالية مع نتائج الدراسات السابقة مثل دراسة (Tarnowski et al., 1986)

ودراسة السيد السمدونى (1990) ودراسة (Korkman & Pesonen 1994) 0

نتائج الفرض الثالث :

ينص الفرض الثالث على أنه "توجد فروق ذات دلالة إحصائية فى الأداء على اختبار الانتباه المتواصل (لفظى) - كما يقاس بعدد الاستجابات الصحيحة - بين مجموعات البحث الأربع" 0

وللتحقق من صحة هذا الفرض استخدم الباحث تحليل التباين فى اتجاه واحد بين مجموعات الدراسة بالنسبة لدرجاتهم على اختبار الانتباه المتواصل (لفظى)، والجدول التالى يوضح ذلك 0

جدول (7) نتائج تحليل التباين فى اتجاه واحد للفروق فى الأداء على اختبار الانتباه المتواصل (لفظى) - كما يقاس بعدد الاستجابات الصحيحة - بين مجموعات البحث الأربع

مستوى الدلالة	F	د 0 ح	مجموع المربعات	مصدر التباين	البيان (المتغير)
دالة عند مستوى 01,	3.767	3	50711.35	بين المجموعات داخل المجموع	الانتباه المتواصل (لفظى)
		83	372429.91		
		86	42241.22		

من الجدول (7) يتضح أنه :

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى 01, فى الأداء على اختبار الانتباه المتواصل (لفظى) كما يقاس بعدد الاستجابات الصحيحة - بين مجموعات البحث الأربع، وللكشف عن اتجاه الفروق فى الانتباه المتواصل (لفظى) تم استخدام اختبار شافيه للفروق واتجاه الفرق فى الانتباه المتواصل (لفظى) والجدول التالى يوضح ذلك 0

جدول (8) نتائج اختبار شافيه للفروق واتجاه الفرق فى الانتباه المتواصل (لفظى) بين مجموعات البحث الأربع

مجموعة (4) (N)	مجموعة (3) (LD)	مجموعة (1) (ADD-H)	مجموعة (2) (ADHD + LD)	المجموعات
م = 87.52	م = 39.63	م = 34.57	م = 24.26	
63.26*	15.37	10.31	-	مجموعة (2) ذوى صعوبات التعلم مع اضطراب الانتباه وفرط النشاط (ADHD+LD) م = 24.26
52.95	5.06	-		مجموعة (1) ذوى فرط النشاط مع اضطراب الانتباه (ADD-H) م = 34.57
47.89	-			مجموعة (3) ذوى صعوبات التعلم (LD) م = 39.63
-				مجموعة (4) العاديين (N) م = 87.52

يتضح من الجدول (8) ما يلى :

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين مجموعة التلاميذ ذوي صعوبات التعلم مع اضطراب الانتباه وفرط النشاط الزائد (ADHD + LD) ومجموعة التلاميذ ذوي فرط النشاط الزائد واضطراب الانتباه (ADD-H) في أدائهم على اختبار الانتباه المتواصل (لفظي) 0

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين مجموعة التلاميذ ذوي صعوبات التعلم مع قصور الانتباه وفرط النشاط الزائد (ADHD + LD) ومجموعة التلاميذ ذوي صعوبات التعلم فقط (LD) في أدائهم على اختبار الانتباه المتواصل (لفظي) 0

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين مجموعة التلاميذ ذوي صعوبات التعلم مع قصور الانتباه وفرط النشاط الزائد (ADHD - LD) ومجموعة التلاميذ العاديين (N) في أدائهم على اختبار الانتباه المتواصل (لفظي) 0

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين مجموعة التلاميذ ذوي صعوبات التعلم فقط (LD) والتلاميذ العاديين (N) في أدائهم على اختبار الانتباه المتواصل (لفظي) 0

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين مجموعة التلاميذ ذوي فرط النشاط الزائد وقصور الانتباه (ADD-H) وذوي صعوبات التعلم فقط (LD) في أدائهم على اختبار الانتباه المتواصل (لفظي) 0

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين مجموعة التلاميذ ذوي فرط النشاط الزائد وقصور الانتباه (ADD-H) ومجموعة التلاميذ العاديين (N) في أدائهم على اختبار الانتباه المتواصل (لفظي) 0

ومن الجدول (7)، (8) يتضح تحقق الفرض الثالث بالرغم عدم وجود فروق بين المجموعات في التحليل البعدي فيما عدا الفروق التي ظهرت بين مجموعة (ADHD + LD) ومجموعة العاديين ويمكن تفسير ذلك بأن التلاميذ في مجموعات الدراسة عند أدائهم على اختبار الانتباه المتواصل وجدوا صعوبة في تركيز الانتباه والاحتفاظ به، ومن ثم كانوا يغيرون انتباههم فجأة من نشاط إلى آخر كما أنهم يتصرفون بعدم الاستقرار والانفعاية والحركة الزائدة والانشغال عن العمل أي أنهم غير قادرين على ضبط انتباههم وتوجيهه بصورة صحيحة ويظهرون نشاطاً حركياً بصورة أكثر في المواقف التي لا تتطلب ذلك فقد ينتقلون من مكان إلى آخر بصورة مزعجة ومستمرة سواء كان ذلك داخل حجرة الدراسة أو خارجها كما أنهم يفشلون في الحصول على الانتباه لمهام مطولة ويبدون انهياراً وانحطاطاً في الأداء بمرور الوقت يؤدي إلى صعوبة الأداء علي المهمة، ولذلك لم تتضح الفروق البعدية بين بعض مجموعات الدراسة، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (Francis, 1980) وكذلك دراسة (Karkiman & Pesonen, 1994)

نتائج الفرض الرابع :

ينص الفرض الرابع على أنه "توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الأداء على اختبار الانتباه المتواصل (عددي) - كما يقاس بعدد الاستجابات الصحيحة - بين مجموعات البحث الأربع" 0

وللتحقق من صحة هذا الفرض استخدم الباحث تحليل التباين فى اتجاه واحد بين مجموعات الدراسة بالنسبة لدرجاتهم على اختبار الانتباه المتواصل (عددى)، والجدول التالى يوضح ذلك 0
جدول (9) نتائج تحليل التباين فى اتجاه واحد للفروق فى الأداء على اختبار الانتباه المتواصل (عددى) - كما يقاس بعدد الاستجابات الصحيحة - بين مجموعات البحث الأربع

مستوى الدلالة	F	د 0 ح	مجموع المربعات	مصدر التباين	البيان (المتغير)
دالة عند مستوى 0,001	11.51	3	2183.8	بين المجموعات	الانتباه المتواصل (عددى)
		83	3	داخل المجموعات	
		86	5245.9	المجموع	
		1	7429.7		
			4		

من الجدول (9) يتضح أنه :

توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى 0,001, فى الأداء على اختبار الانتباه المتواصل (عددى)، كما يقاس بعدد الاستجابات الصحيحة بين مجموعات البحث الأربع 0
وللكشف عن اتجاه الفروق فى الانتباه المتواصل (عددى) تم استخدام اختبار شافيه للتحليل البعدى، والجدول التالى يوضح ذلك 0

جدول (10) نتائج اختبار شافيه للفروق واتجاه الفرق فى الانتباه المتواصل (عددى) بين مجموعات البحث الأربع

مجموعة (4) (N)	مجموعة (3) (LD)	مجموعة (1) (ADD-H)	مجموعة (2) (ADHD + LD)	المجموعات
= م 28.85	= م 25.72	= م 23.19	= م 15.48	
*13.38	*10.25	*7.71	-	مجموعة (2) ذوى صعوبات التعلم مع اضطراب الانتباه وفرط النشاط (ADHD+LD) م = 15.48
5.67	2.54	-		مجموعة (1) ذوى فرط النشاط مع اضطراب الانتباه (ADD-H) م = 23.19
3.13	-			مجموعة (3) ذوى صعوبات التعلم (LD) م = 25.72
-				مجموعة (4) العاديين (N) م = 28.85

يتضح من الجدول (10) ما يلى :

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين مجموعة التلاميذ ذوى صعوبات التعلم مع قصور الانتباه وفرط النشاط الزائد (ADHD+LD) ومجموعة التلاميذ ذوى فرط النشاط الزائد واضطراب الانتباه (ADD-H) فى أدائهم على اختبار الانتباه المتواصل (عددى) 0

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين مجموعة التلاميذ ذوى صعوبات التعلم مع قصور الانتباه وفرط النشاط الزائد (ADHD + LD) ومجموعة التلاميذ ذوى صعوبات التعلم فقط (LD) فى أدائهم على اختبار الانتباه المتواصل (عددى) 0

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين مجموعة التلاميذ ذوى صعوبات التعلم مع قصور الانتباه وفرط النشاط الزائد (ADHD + LD) ومجموعة التلاميذ العاديين (N) فى أدائهم على اختبار الانتباه المتواصل (عددى) 0

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين مجموعة التلاميذ ذوى صعوبات التعلم فقط (LD) والتلاميذ العاديين (N) فى أدائهم على اختبار الانتباه المتواصل (عددى) 0

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين مجموعة التلاميذ ذوى فرط النشاط الزائد واضطراب الانتباه (ADD-H) ومجموعة التلاميذ ذوى صعوبات التعلم فقط (LD) فى أدائهم على اختبار الانتباه المتواصل (عددى) 0

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين مجموعة التلاميذ ذوى فرط النشاط الزائد واضطراب الانتباه (ADD-H) ومجموعة التلاميذ العاديين (N) فى أدائهم على اختبار الانتباه المتواصل (عددى) 0

ومن الجدول (9)، (10) يتضح تحقق الفرض الرابع فقد وجدت فروق ذات دلالة إحصائية بين بعض مجموعات الدراسة فى أدائهم على اختبار الانتباه المتواصل (عددى) لم يظهر الفروق بين مجموعة التلاميذ (LD) وكذلك مجموعة التلاميذ (N) وكذلك مجموعة التلاميذ (ADD-H) ومجموعة التلاميذ (LD)، وكذلك مجموعة التلاميذ (ADD-H) ومجموعة التلاميذ (N) فى أدائهم على اختبار الانتباه المتواصل عددى 0

وهذا يؤكد أن بين مجموعات الدراسة فروق واضحة وخاصة التلاميذ ذوى صعوبات التعلم قصور الانتباه وفرط النشاط الزائد الذين يصعب عليهم الابتعاد عن المثيرات الخارجية وكثيراً ما تجذبهم هذه المثيرات فهم يعانون من قصر مدى الانتباه وقابلية عامية للتشتت وحساسية مفرطة كما أنهم يفتقدون إلى استخدام الاستراتيجيات الفعالة والمتنوعة التى تتناسبهم فقد اختلف أدائهم عن أداء التلاميذ ذوى صعوبات التعلم فقط (LD) على اختبار الانتباه المتواصل (عددى) وكذلك اختلف أدائهم عن العاديين (N) ولذلك كانت الفروق واضحة فى التحليل البعدى باستخدام اختبار شافيه 0

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (Francis, 1980) ودراسة (Korkman ,Pesonen 1994)

نتائج الفرض الخامس :

ينص الفرض الخامس على أنه "توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الأداء على اختبار الذاكرة العاملة مدى القراءة، بين مجموعات البحث الأربع"0

وللتحقق من صحة هذا الفرض استخدم الباحث تحليل التباين في اتجاه واحد بين مجموعات الدراسة بالنسبة لدرجاتهم على اختبار الذاكرة العاملة مدى القراءة بين مجموعات البحث الأربع، والجدول التالي يوضح ذلك0

جدول (11) نتائج تحليل التباين في اتجاه واحد للفروق في الأداء على اختبار الذاكرة العاملة مدى القراءة بين مجموعات البحث الأربع

مستوى الدلالة	F	د 0 ح	مجموع المربعات	مصدر التباين	البيان (المتغير)
دالة عند مستوى 0,001	12.85	3 83 86	818.26 1760.7 2 2578.9 8	بين المجموعات داخل المجموعات المجموع	الذاكرة العاملة (مدى القراءة)

من الجدول (11) يتضح أنه :

-توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى 0,001, في الأداء على اختبار الذاكرة العاملة مدى القراءة بين مجموعات البحث الأربع0

وللكشف عن اتجاه الفروق في اختبار الذاكرة العاملة (مدى القراءة) تم استخدام اختبار شافيه للتحليل البعدى، والجدول التالي يوضح ذلك0

جدول (12) نتائج اختبار شافية للفروق واتجاه الفرق في الذاكرة العاملة (مدى القراءة) بين مجموعات البحث الأربع

مجموعة (4) (N)	مجموعة (3) (LD)	مجموعة (1) (ADD-H)	مجموعة (2) (ADHD + LD)	المجموعات
= م 19.09	= م 15.64	= م 13.61	= م 10.69	
*8.40	*4.94	2.92	-	مجموعة (2) ذوى صعوبات التعلم مع اضطراب الانتباه وفرط النشاط (ADHD+LD) م = 10.69
*5.48	2.01	-		مجموعة (1) ذوى فرط النشاط مع اضطراب الانتباه (ADD-H) م = 13.61
3.46	-			مجموعة (3) ذوى صعوبات التعلم (LD) م = 15.64
-				مجموعة (4) العاديين (N)

يتضح من الجدول (12) ما يلي :

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين مجموعة التلاميذ ذوى صعوبات التعلم مع قصور الانتباه وفرط النشاط الزائد (ADHD + LD) ومجموعة التلاميذ ذوى فرط النشاط الزائد واضطراب الانتباه (ADD-H) فى أدائهم على اختبار الذاكرة العاملة (مدى القراءة) 0

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين مجموعة ذوى صعوبات التعلم مع قصور الانتباه وفرط النشاط الزائد (ADHD + LD) ومجموعة التلاميذ ذوى صعوبات التعلم فقط (LD) فى أدائهم على اختبار الذاكرة العاملة (مدى القراءة) 0

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين مجموعة التلاميذ ذوى صعوبات التعلم مع قصور الانتباه وفرط النشاط الزائد (ADHD + LD) ومجموعة التلاميذ العاديين (N) فى أدائهم على اختبار الذاكرة العاملة (مدى القراءة) 0

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين مجموعة التلاميذ ذوى صعوبات التعلم فقط (LD) والعاديين (N) فى أدائهم على اختبار الذاكرة العاملة (مدى القراءة) 0

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين مجموعة التلاميذ ذوى فرط النشاط الزائد واضطراب الانتباه (ADD-H) وذوى صعوبات التعلم فقط (LD) فى أدائهم على اختبار الذاكرة العاملة (مدى القراءة) 0

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين مجموعة التلاميذ ذوى فرط النشاط الزائد واضطراب الانتباه (ADD-H) والعاديين (N) فى أدائهم على اختبار الذاكرة العاملة (مدى القراءة) 0

من الجدول (11) و(12) يتضح أن الفرض الخامس تحقق أما فى التحليل البعدى للكشف عن اتجاه الفروق فقد ظهرت الفروق بين بعض المجموعات ولم تظهر بين بعض المجموعات الأخرى ويمكن تفسير ذلك فى أن الذاكرة العاملة تعتبر مكوناً من المكونات الأساسية للتعلم حيث يقوم نظام الذاكرة العاملة بالاستفادة من المصادر المختلفة والمستغلة للمعلومات، الأمر الذى يساعد التلميذ فى حدود إمكاناته على أداء المهام المختلفة ونظراً لأن التلاميذ بمجموعة (ADHD + LD) ومجموعة (LD) لديهم قصور فى نشاط الذاكرة العاملة فالمعلومات التى تأتى من الذاكرة قصيرة المدى لا تتفاعل مع المعلومات التى تستدعى من الذاكرة طويلة المدى، وبذلك لم يحدث الالتقاء بينهما فى الذاكرة العاملة، ومن ثم لم يتمكن التلاميذ من إنجاز متطلبات اختبار (مدى القراءة) لأن الأمر يتطلب نوعاً من التعديل المستمر فى بنية المعلومات لى يتم تجهيزها وفقاً لمتطلبات الموقف، وهذا يؤكد أن هؤلاء التلاميذ يختلفون عن أقرانهم من العاديين فى معظم المتغيرات المعرفية مثل السعة المعرفية والاستراتيجيات المعرفية وكذلك فاعلية استخدامها وسعة ونظم تجهيز المعلومات مما يلقى بظلاله على الذاكرة العاملة والتى تقوم بالتأثير المباشر

على الأنشطة المعرفية الأكاديمية وهو ما يفتقر إليه التلاميذ ذوو صعوبات التعلم مع قصور الانتباه وفرط النشاط الزائد وذوى صعوبات التعلم فقط0

وتتفق هذه الدراسة مع دراسة Ackerman et al (1990) ودراسة Stolzenberg et al, (1991) ودراسة محمد على كامل (2001)0

نتائج الفرض السادس:

"ينص الفرض السادس على أنه "توجد فروق ذات دلالة إحصائية فى الأداء على اختبار الذاكرة العاملة (عمليات حسابية) بين مجموعات البحث الأربع"0

وللتحقق من صحة هذا الفرض استخدم الباحث تحليل التباين فى اتجاه واحد بين مجموعات الدراسة بالنسبة لدرجاتهم على اختبار الذاكرة العاملة (عمليات حسابية)، والجدول التالى يوضح ذلك0

جدول (13) نتائج تحليل التباين فى اتجاه واحد للفروق فى الأداء على اختبار الذاكرة العاملة (عمليات حسابية) بين مجموعات البحث الأربع

مستوى الدلالة	F	د 0 ح	مجموع المربعات	مصدر التباين	البيان (المتغير)
دالة عند مستوى 0,001	11.51	3	2183.8	بين المجموعات	الذاكرة العاملة (عمليات حسابية)
		83	3	داخل المجموعات	
		86	5245.9	المجموع	
			1		
			7429.7		
			4		

من الجدول (13) يتضح :

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى 0,001, فى الأداء على اختبار الذاكرة العاملة (عمليات حسابية) بين مجموعات البحث الأربع0

وللكشف عن اتجاه الفروق فى الذاكرة العاملة (عمليات حسابية) تم استخدام اختبار شافيه للتحليل البعدى، والجدول التالى يوضح ذلك

جدول (14) نتائج اختبار شافيه للفرق واتجاه الفرق في الذاكرة العاملة (عمليات حسابية) بين مجموعات البحث الأربع

مجموعة (4) (N) = م	مجموعة (1) (ADD-H) = م	مجموعة (3) (LD) = م	مجموعة (2) (ADHD + LD) = م	المجموعات
11.43	8.38	6.68	6.00	مجموعة (2) ذوى صعوبات التعلم مع اضطراب الانتباه وفرط النشاط (ADHD+LD) = م 6.00
*5.43	2.38	,68	-	مجموعة (3) ذوى صعوبات التعلم (LD) = م 6.68
*4.56	1.52	-	-	مجموعة (1) ذوى فرط النشاط مع اضطراب الانتباه (ADD-H) = م 8.38
*3.05	-	-	-	مجموعة (4) العاديين (N) = م 11.43

ينضح من الجدول (14) ما يلي:

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين مجموعة التلاميذ ذوى صعوبات التعلم مع قصور الانتباه وفرط النشاط الزائد (ADHD + LD) ومجموعة التلاميذ ذوى صعوبات التعلم فقط (LD) فى أدائهم على اختبار الذاكرة العاملة (عمليات حسابية) 0

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين مجموعة التلاميذ ذوى صعوبات التعلم مع قصور الانتباه وفرط النشاط الزائد (ADHD + LD) ومجموعة التلاميذ ذوى فرط النشاط الزائد واضطراب الانتباه (ADD-H) فى أدائهم على اختبار الذاكرة العاملة (عمليات حسابية) 0

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين مجموعة التلاميذ ذوى صعوبات التعلم مع قصور الانتباه وفرط النشاط الزائد (ADHD + LD) ومجموعة التلاميذ العاديين (N) فى أدائهم على اختبار الذاكرة العاملة (عمليات حسابية) 0

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين مجموعة التلاميذ ذوى صعوبات التعلم فقط (LD) والتلاميذ ذوى فرط النشاط واضطراب الانتباه (ADD-H) فى أدائهم على اختبارات الذاكرة العاملة (عمليات حسابية) 0

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين مجموعة التلاميذ ذوى فرط النشاط واضطراب الانتباه (ADD-H) والعاديين (N) فى أدائهم على اختبار الذاكرة العاملة (عمليات حسابية) 0

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين مجموعة التلاميذ ذوى صعوبات التعلم فقط (LD) والتلاميذ العاديين (N) فى أدائهم على اختبارات الذاكرة العاملة (عمليات حسابية)0

من الجدول (13)، (14): يتضح أن الفرض السادس تحقق أما فى التحليل البعدى للكشف عن اتجاه الفروق فلم تظهر الفروق بين مجموعة (ADHD+LD) ومجموعة (LD) وبين مجموعة (ADHD+LD) ومجموعة (ADD-H) وكذلك بين مجموعة (ADD-H) ومجموعة (LD) فى حين ظهرت فروق بين مجموعة (LD) ومجموعة (ADD-H) وكذلك بين مجموعة (ADD-H) ومجموعة (LD) ومجموعة (N) ويمكن تفسير ذلك لاختلاف طبيعة اختبار العمليات الحسابية البسيطة عن اختبار مدى القراءة فكل منهما له طريقة مختلفة فى قياس الذاكرة العاملة ولذلك اختلفت النتائج على كلا الاختبارين بين المجموعات فى التحليل البعدى0

وبناء على ذلك فإن الدراسة الحالية تفتح الباب لدراسات أخرى فى هذا المجال لبحث استراتيجيات التلاميذ فى التعامل مع المعلومات وخاصة التلاميذ ذوى (ADHD + LD) والتلاميذ ذوى (LD) فقط وكذلك التلاميذ ذوى (ADD-H) وكذلك الكشف عن الفروق فى الاستراتيجيات المعرفية بين هذه المجموعات ومن ثم محاولة تدريبهم على الاستراتيجيات الفعالة التى تعتمد على مطالب التخزين والمعالجة للمهمة فى حدود ما هو متاح فى الذاكرة العاملة لعل ذلك يؤثر فى زيادة كفاءة النشاط الأكاديمى لديهم0

التطبيقات التربوية والتوصيات :

- حاولت الدراسة الحالية إلقاء الضوء على أن هناك فئتين داخل صعوبات التعلم تتميزان على متصل فرط النشاط واضطراب الانتباه وهى فئة التلاميذ ذوى صعوبات التعلم مع قصور الانتباه وفرط النشاط الزائد (ADHD + LD) وكذلك فئة التلاميذ ذوى صعوبات التعلم فقط (LD) ، ولذلك يجب اختيار أنسب البرامج لمحاولة تنمية بعض العمليات المعرفية لدى هاتين الفئتين وخاصة عمليتي الانتباه الانتقائى والمتواصل وكذلك كفاءة وفاعلية الذاكرة العاملة لديهم0

- أكدت نتائج الدراسة أن هناك تمايزاً بين مجموعات الدراسة فى العمليات المعرفية فإن الدراسة الحالية توصى بتدريب هؤلاء التلاميذ بعد تشخيصهم تشخيصاً فارقاً يميز خصائص كل فئة عن الأخرى من أجل إعداد برنامج تدريبي تربوى قائم على الإلمام بخصائص التلاميذ ومعرفة طرق استقبالهم للمعلومات ومن ثم يرتفع مستوى أدائهم على مختلف المهام العقلية0

- يجب تدريب المعلمين على كيفية التعامل مع هؤلاء التلاميذ وأنواعهم والإلمام بخصائصهم داخل حجرة الدراسة ومن ثم تقل أخطاؤهم وتزداد استجاباتهم للمعلومات مما يؤدي إلى زيادة النشاط الأكاديمى لديهم0

المراجع

- 1-ابتسام حامد سطيحة (1997) : العلاج السلوكى المعرفى والتعلم بالملاحظة "النمذجة" فى تعديل بعض خصائص الأطفال مضطربى الانتباه، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة طنطا0
- 2-السيد إبراهيم السمدونى (1990) : الانتباه السمعى والبصرى لدى الأطفال ذوى فرط النشاط "دراسة ميدانية"، المؤتمر السنوى الثالث للطفل المصرى، تنشئته ورعايته، مركز دراسات الطفولة، المجلد الثانى، 936-955 0
- 3-السيد إبراهيم السمدونى (1991) : قائمة كورنر لتقدير سلوك الطفل، كراسة التعليمات، القاهرة: مكتبة النهضة العربية0
- 5-السيد محمد أبو هاشم (1998) : مكونات الذاكرة العاملة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية ذوى صعوبات التعلم فى القراءة والحساب، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة الزقازيق0
- 4-أنور الشرفاوى (2003) : علم النفس المعرفى المعاصر، الطبعة الثانية، القاهرة، الأنجلو المصرية0
- 6-جمال الخطيب ومنى الحديدى (1997) : المدخل إلى التربية الخاصة، الكويت، مكتبة الفلاح0
- 7-رضا عبد الله أبو سريع، أحمد حسن محمد عاشور (2005) : الذاكرة العاملة (فى ضوء نموذج بادلى) وفعالية الذات وعلاقتها بحل المشكلات الرياضية اللفظية والتحصيل الدراسى لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، بحث مقبول للنشر، مجلة الطفولة العربية - الكويت0
- 8-سولسوروبرت (1996) : علم النفس المعرفى، ترجمة محمد نجيب الصبوة وآخرون، ط1، الكويت، شركة دار الفكر الحديث0
- 9-فتحى مصطفى الزيات (1998) : صعوبات التعلم - الأسس النظرية والتشخيصية والعلاجية، القاهرة : دار النشر للجامعات0
- 10-محمد على كامل (2001) : دراسة لأثر اضطرابات قصور الانتباه على نشاط الذاكرة العاملة اللفظية لدى عينة من تلاميذ بعض المدارس الابتدائية، مجلة كلية التربية، جامعة طنطا، العدد الثلاثون، المجلد الثانى0

- 11-Ackerman, P. T., Dykman R. A & Gardner M. Y. (1990) :** Counting rate, naming rate, phonological sensitivity and working memory span : Major factors in dyslexia *learning Disabilities*, Vol, 23, No.4, 325-334.
- 12-Baddeley, A. (1986) :** *Working Memory*, Oxford : Oxford University Press.
- 13-Baddeley, A. (1992) :** Working Memory. *Science*, Vol. 225, No.1, 556-559.
- 14-Baddeley. A and Hitch, G. J. (1974) :** Working Memory In G. Bower (Ed.) *Recent advances in learning and motivation*, N. Y. : academic (Pre) 47-90.
- 15-Belfiore, P. J. Grskovic, J. A., Murphy, A. M. and zentall, S. S. (1996) :** The effects of antecedent color on reading for students with learning disabilities and co-occurring attention – deficit/ hyperactivity disorder. *J. Learning Disabilities*, Vol. 29, No. 4, 432-438.
- 16-Best. J. (1995) :** *Cognitive Psychology*, Fourth Edition, (N. Y : West Publishing).
- 17-Bryan, J. H. and Bryan, J. H. (1986) :** *Understanding Learning Disabilities* (3rd Ed.) California : May Field Company.
- 18-Conte, R. (1998) :** Attention disorders in B. Wong (Ed). *Learning About Learning Disabilities*, (2nd Ed.) San Diego : Academic Press.
- 19-Francais, V. (1980) :** Selective attention deficit in learning disabled children : A cognitive interpretation. *J. Learning Disabilities*, Vol.13, No. 7, 317-322.
- 20-Hammill, D. D. (1993) :** A brief look at the learning disabilities movement in the United States. *J. Learning Disabilities*, Vol. 26, No. 5, 295-310.

- 21-Isaki, E. and plante, E. (1997) : Short – term and working memory differences in language / learning disabled and normal adults. *Journal of Communication Disorders*, Vol. 30, 427-437.
- 22-Korkman, M. and Pesonen, A (1994) : A comparison of neuropsychology neurophysiology test profiles of children with attention deficit - hyperactivity disorder and /or leaning disorders *J. Learning Disability*, Vol. 27, No.6, 383-392.
- 23-Richard, G. P., Sanuels, S. J., Jurnure, J. and Ysseldyke, J. (1990) : Sustained and selective attention in children with learning disabilities, *J. Learning Disabilities*, Vol. 23, No.4, 129-136.
- 24-Rohl, M. and Pratt, C. (1995) : Phonological awareness, verbal working memory and the acquisition of literacy. *Reading and Writing : An Interdisciplinary Journal*. Vol. 7, No. 4, 327-360.
- 25-Salway, A. F. and Logie, R. H. (1995) : Visio spatial working memory, movements control executive demands. *British Journal of Psychology*. Vol. 86, 253-269.
- 26-Siegal, L. S. and Rayan, E. B. (1989) : The development of working memory in normally achieving and subtypes of learning disabled children. *Journal of child-Development*. Vol. 60, No.4, 973-980 .
- 27-Sternberg, R. J. (1999) : *Cognitive Psychology*.(2nd Ed.) New York. Academic Press.
- 28-Stolzenberg, J. B. and Cherkes, - Julkowski, M. (1991) : ADD, LD and extended information processing. *Memory and Cognition*, Vol. 11, No.31, 22.
- 29-Swanson, H. L. and Berninger, V. (1995) : The role of working memory in skilled and less skilled reader's comprehension. *Journal of Intelligence*. Vol. 21, 87-114.

- 30-Swanson, L. (1993)** : Working memory in learning disabilities subgroups. *Journal of Experimental Child psychology*. Vol. 65, No.1, 87-114.
- 31-Swanson, L. (1994)** : Short – term memory and working memory : do both contribute to our understanding of academic achievement in children and adults with learning disabilities. *J. Learning Disabilities*, Vol. 27, No.1, 34-50.
- 32-Tarnowski, K. , Prinz, R. and Nay, S. M. (1986)** : Comparative analysis of attentional deficits in hyperactive and learning disables children. *J. Abnormal. Psycho.*, Vol, 95, No.24, 431-343.
- 33-Umitla, C. (1998)** : *Orienting of Attention : Handbook Neuropsychology*,_New Yrok : Ma-Graw Hill, 1998.
- 34-Wong, B. (1998)** : *Learning about Learning Disabilities.*_(2nd Ed.) San Diego : Academic Press.