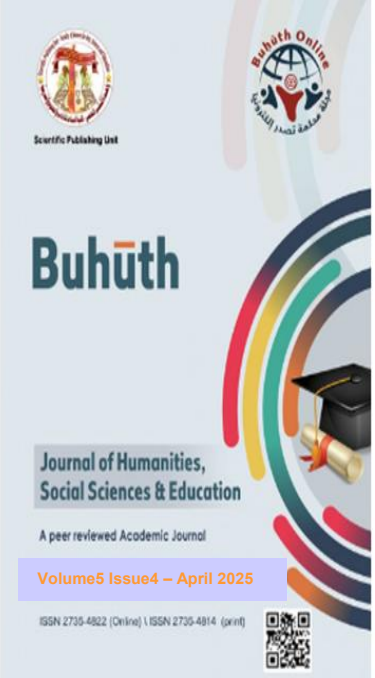
ISSN 2735-4822 (Online) \ ISSN 2735-4814 (print)



Developing Selective Attention to Improve Social Interaction Among Students with Learning Difficulties

PhD. Mai A El-Nabrawy
Department Special education, Faculty of Women for Arts, Science & Education, University Ain shams, Egypt.
maielnabrawy985@gmail.com
Dr. Shadia A. Abdel Khaleq
Department Special education, Faculty of Women for Arts, Sciece & Education, University Ain shams, Egypt.
shadia51ahmed@gmail.com

Receive Date: 3 March 2025, Revise Date: 26 March 2025
Accept Date: 6 April 2025.
DOI: 10.21608/buhuth.2025.365193.1830
Volume 5 Issue 4 (2025) Pp.164 -204.

Abstract

The current study aimed to know the effect of a program based on developing selective attention in improving the social interaction of students with learning difficulties from the primary education stage. The study sample consisted of (20) male and female students with reading learning difficulties. Whose ages ranged between (9-11) years. The Stanford-Binet Intelligence Scale, fifth edition, was used, translated and standardized by Mahmoud Abu Al-Nil (2011), the physiological survey test to identify people with learning difficulties, prepared by Moti and Arabized and standardized by Abdel Wahab Kamel (2000), and the social interaction scale prepared by the researcher, and supervised by Dr. Shadia Ahmed Abdel Khaleq and the selective attention program (prepared by the researcher). The results of the study indicated that there are statistically significant differences between the members of the experimental and control groups on the social interaction scale in the direction of the experimental group. The results also showed that there were differences between the pre- and post-measurements on the social interaction scale for the experimental group, while the results of the study did not show any statistically significant differences between the post- and follow-up measurements on the social interaction scale for the experimental group.

Keywords: Selective attention, Reading difficulties, Social interaction.

تنمية الانتباه الانتقائي لتحسين التفاعل الاجتماعي لدي تلاميذ صعوبات التعلم

مي أحمد عبد المنعم النبراوي
باحث دكتوراه – تربية خاصة
كلية البنات للآداب والعلوم والتربية، عين شمس، مصر
maielnabrawy985@gmail.com
د. شادية أحمد عبد الخالق
كلية البنات للآداب والعلوم والتربية، عين شمس، مصر
shadia51ahmed@gmail.com

المستخلص:
هدفت الدراسة الحالية إلي معرفة أثر برنامج قائم علي تنمية الانتباه الانتقائي في تحسين التفاعل الاجتماعي لتلاميذ صعوبات التعلم من مرحلة التعليم الابتدائي، وقد تكونت عينة الدراسة من (20) تلميذًا وتلميذة من ذوي صعوبات تعلم القراءة، الذين تتراوح أعمارهم بين (9-11) عامًا، وقد تم استخدام مقياس ستانفورد بينيه للذكاء الصورة الخامسة (ترجمة وتقنين محمود أبو النيل، 2011)، واختبار المسح الفسيولوجي للتعرف على ذوي صعوبات التعلم (إعداد موتي وتعريب وتقنين عبد الوهاب كامل، 2000)، ومقياس التفاعل الاجتماعي(إعداد الباحثة، واشراف الدكتورة شادية أحمد عبد الخالق)، وبرنامج الانتباه الانتقائي (إعداد الباحثة). وقد أشارت نتائج الدراسة أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد المجموعة التجريبية والضابطة على مقياس التفاعل الاجتماعي في اتجاه المجموعة التجريبية، كما أظهرت النتائج أنه توجد فروق بين القياسين القبلي والبعدي على مقياس التفاعل الاجتماعي لدي المجموعة التجريبية، في حين لم تظهر نتائج الدراسة أي فروق دالة إحصائياً بين القياس البعدي والتتبعي على مقياس التفاعل الاجتماعي لدي المجموعة التجريبية.

الكلمات المفتاحية: الانتباه الانتقائي - صعوبات القراءة - التفاعل الاجتماعي.

مقدمة

تعد القراءة مطلباً أساسياً من أهم متطلبات الفهم السريع، ونمو التحصيل ليس في مجال اللغة فقط، ولكن في كافة مجالات العلوم المختلفة التي يتم قراءتها، فالتلميذ المتمكن من اللغة يتمكن من القراءة بسرعة، ويساعده ذلك علي الإلمام بما يقرأ، ونظراً لأن التعلم يعتمد علي القدرة القرائية بدرجة كبيرة، فإن العسر القرائي يمكن أن يكون ذا تأثير سلبي علي شخصية الفرد(الجارحي، 2009، 23).

كما أن القراءة عملية شديدة التعقيد تمثل أحد مخرجات اللغة، ويراد بها ابراز العلاقة بين لغة الكلام والرموز الكتابية، وتقوم علي رؤية الكلمات المكتوبة وإدراك معناها للوقوف علي مضمونها لكي يتم العمل بمقتضاها، كما أنها تعد أحد أهم المحاور الرئيسية في صعوبات التعلم، كما أنها تمثل السبب الرئيسي في الفشل المدرسي لأنها تؤثر علي صورة الذات لدي المتعلم وشعورة بالكفاءة الذاتية(عبد الواحد، 2010، 293).

ويذكر الزيات (1998، 422) أن عملية القراءة معقدة حيث يتداخل فيها التمييز السمعي والتمييز البصري، والإغلاق السمعي، والإغلاق البصري، وربط أشكال الحروف أو ما يعرف بالإدراك البصري بمنطوقها أو ما يعرف بالإدراك السمعي، وأن البعض يري أن القراءة تمثل دائرة من الاستثارة والاستجابة، فيها كل لحظة إدراكية أثرها التتابعي من تمييز وإدراك للمعني، وأشارت الدراسات السابقة (Menashe, 2021; Medina wt al., 2021; Forné et al., 2022) إلي أن ذوي صعوبات القراءة يعانون من صعوبات معينة في المهارات الفونولوجية الأساسية اللازمة لإدراك العلاقة القائمة علي المزاوجة بين منطوق الحرف وإدراكها كرموز، وبشكل أكثر تحديداً فالأطفال ذوي صعوبات التعلم لديهم صعوبات في تركيز الانتباه علي أصوات الحروف ولديهم مشاكل في الانتباه الانتقائي (Garcia et al. 2007).

ولقد أشار Shalev et al. (2016) أن ذوي صعوبات القراءة لديهم انخفاض في قدرتهم على الحفاظ على استمرار الانتباه على المهمة لفترة طويلة من الزمن، وتركيز الانتباه ومنع المشتتات، ومقاومة المعلومات غير ذات الصلة المتضاربة؛ وهذا ما توصل ألية EI-Gharib et al. (2018) في أن الأطفال ذوي صعوبات تعلم لديهم مشاكل في الانتباه الانتقائي، وأن هذا الضعف في الانتباه الانتقائي يساهم ضعف التعرف علي الحروف والكلمات.

ورأي البلتاجي (2020) أن تنمية الانتباه الانتقائي تعمل علي تحسين الذاكرة العاملة لدي أطفال صعوبات تعلم القراءة، وبالتالي فإن تنمية الانتباه الانتقائي يعمل علي زيادة سعة الذاكرة العاملة وزيادة تركيز الطفل علي المثيرات الحاضرة وعلاج قصر الانتباه والتشتت السريع مع زيادة التركيز علي الحروف ومنطوقها.

وهذا نفس ما أشار إليه Lee et al. (2020) بأن زيادة وتحسين الانتباه الانتقائي يؤدي إلي علاج صعوبات القراءة وفقد القدرة علي الكلام الخفيف، وأن علاج الانتباه الانتقائي والذاكرة العاملة والتحكم التنفيذي يعمل علي زيادة انتباه الفرد وانخفاض التشتت لديه وقدرته علي التحكم وإبعاد المشتتات التي تضعف تركيزه وزيادة تركيزه اللحظي.

ويشير Egilsdóttir (2015) إلي أن الأشخاص المصابين بعسر القراءة لديهم ضعف في مهارات التواصل الاجتماعي مقارنة بغير المصابين بعسر القراءة، وقد افترض أن ذلك نابع عن وجود أسباب عصبية مشتركة بين عسر القراءة ومهارات التواصل الاجتماعي.

ويري Shakeri et al. (2015) أن الطفل المصاب بعسر القراءة معرض لخطر الوحدة وفقدان المناقشات الاجتماعية والمشاركة الاجتماعية، وأن برامج التدريب علي زيادة المهارات الاجتماعية تعمل بشكل كبير علي تأكيد الذات لدي الطلاب المصابين بعسر القراءة.

ويشير Parhiala et al. (2015) إلي أن الأطفال المصابين بعسر القراءة تم تصنيفهم بالفعل علي أن لديهم مشكلات فيما يتعلق بالمهارات الاجتماعية وأنهم أقل انتباهاً مقارنة بغيرهم من الأسوياء، كما أشار إلي أن الأطفال الذكور يظهرون تحسن في مهارات التفاعل الاجتماعي مقارنة بالفتيات بعد دخول المدرسة، في حين أشار إلي أن الأولاد المصابين بعسر القراءة يظهرون مستويات مرتفعة من عدم الانتباه قبل وبعد دخول والمدرسة، بينما الفتيات ارتفعت معدلات عدم الانتباه لدى الفتيات المصابات بعسر القراءة بعد دخول المدرسة، حتى أصبحت في النهاية مساوية لمستويات الأولاد.

وتبرز أهمية البرامج القائمة علي تنمية الانتباه الانتقائي في كونها وسيلة فعالة في دعم وعلاج الطلاب الذين يعانون من صعوبات تعلم القراءة، وزيادة التفاعل الاجتماعي، حيث أنه يزيد تركيز الطفل في النشاطات والتفاعلات الاجتماعية، ويزيد من ثقتهم بنفسهم وقدرتهم علي بناء علاقات إيجابية.(Hutman et al., 2012; El Zein et al., 2015; Zarei & Yarigarravesh, 2024)

في ضوء ما سبق تسعي الباحثة إلي التحقق من مدي فاعلية تنمية الانتباه الانتقائي في خفض صعوبات تعلم القراءة وتحسين التفاعل الاجتماعي لتلاميذ المرحلة الابتدائية.

مشكلة الدراسة

يعد الانتباه الانتقائي العملية المركزية الأولي التي يتم من خلالها نقل المعلومات من الذاكرة الحسية إلي الذاكرة قصيرة المدي، وهناك بعض الأدلة التي تشير إلي أن الأطفال ذوي صعوبات التعلم لديهم قدرة أقل في التحكم في عمليات الانتباه لديهم، حيث أنهم أكثر محدودية وأقل مرونة في تركيز انتباههم (صابر، 2015، 110).

ولقد أشار Prior (2022) إلي أن الأطفال ذوي صعوبات التعلم لديهم قدرات سليمة إلا أن مشكلتهم تكمن في الأساليب والاستراتيجيات التي يستخدمها الطفل في تجهيز ومعالجة المعلومات، بمعني أن الطفل ذوي صعوبات التعلم يختلف عن أقرانه وليس أقل منهم قدرة، في طريقة استقباله للمعلومات وتنظيمها والتدريب عليها وتذكرها؛ ويعد الانتباه وظيفة في الحياة العقلية، تقوم بتوجيه شعور الفرد نحو المواقف والمثيرات، وبالتالي فالانتباه عبارة عن عملية تركيز الشعور علي عمليات حسية معينة من المثيرات الخارجية الموجودة في مجال الفرد أو من المثيرات الصادرة من داخل الجسم، وحيث أن الفرد لا يستطيع أن ينتبه لكل هذه المثيرات فإنه ينتقي منها ما يتفق مع حالة التهيؤ العقلي لديه، وكذلك مع اهتماماته ودوافعه، أو ما يفرضه الموقف الذي يوجد فيه وذلك ما يعرف بالانتباه الانتقائي (بدوي، 2004).

وتمثل عملية الانتباه الانتقائي إحدى العمليات التي يجد الأطفال ذوي صعوبات التعلم صعوبة في أداء المهام التي تطلبها، وتظهر بوضوح في عدم قدرة الأطفال ذوى صعوبات التعلم في التركيز على المثيرات ذات العلاقة بالإضافة إلى عدم قدرتهم على تنظيم المثيرات المناسبة والانتباه لها، وكذلك يتشتت الطفل وينتبه إلى مثيرات غير مناسبة في الموقف التعليمي كالتركيز على الصورة الموجودة بالكتاب بدلاً من التركيز على النص المكتوب(أحمد، 2022).

ويري Egilsdóttir (2015) أن الأطفال ذوي عسر القراءة لديهم انخفاض في التفاعل الاجتماعي ومهارات التواصل الاجتماعي وأن ذلك ناتج عن أسس عصبية قد تكون مشتركة، في حين أشار Taghinezhad (2014) إلي أن الأطفال الذين يعانون من صعوبات في عسر القراءة لديهم مشكلات في التفاعل الاجتماعي، وأنهم يعانون من الاكتئاب والشعور بالوحدة بالإضافة إلى المشاكل التعليمية

في حين أشار كلا من(Parhiala et al. 2015; Shehu et al., 2015; Hartanto et al., 2021) إلي أن انخفاض مهارات التفاعل والتواصل الاجتماعي يرجع إلي تجنب الأطفال ذوي عسر القراءة من التكلم مع الأخرين، وضعف تقدير الذات لديهم، وأشار Shakeri et al. (2015) إلي أن تدريب المهارات الاجتماعية لدي الأطفال ذوي عسر القراءة يزيد من تقدير الذات ومن مهارات التواصل والتفاعل

الاجتماعي مع الآخرين ويقلل من مستوي الشعور بالوحدة، وأن التدخلات العلاجية التي تعالج صعوبات التعلم والعسر القرائي يمكن أن تساعد في تحسين مهاراتهم الاجتماعية لدي هؤلاء الأطفال.

وجاءت مشكلة الدراسة الحالية من ملاحظة الباحثة لتلاميذ المرحلة الابتدائية، الشكوي المتكررة من صعوبات تعلم وفهم القراءة وانخفاض مهارات التفاعل الاجتماعي لديهم، وفي ضوء مراجعه الأدبيات السابقة (Taghinezhad, 2014; Egilsdóttir, 2015, Hartanto et al., 2021).

وبناء علي ما سبق عرضة يمكن صياغة التساؤل الرئيسي للدراسة الحالية في: مدي فعالية تنمية الانتباه الانتقائي في تحسين التفاعل الاجتماعي لتلاميذ صعوبات التعلم من المرحلة الابتدائية؟

وينشق من هذا التساؤل الرئيسي مجموعة من الأسئلة الفرعية كما يلي:

1- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية وأفراد المجموعة الضابطة في القياس البعدي على مقياس التفاعل الاجتماعي لصالح المجموعة التجريبية؟
2- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي على مقياس التفاعل الاجتماعي لصالح القياس البعدي؟
3- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين البَعدي والتتبعي (بعد شهر من انتهاء البرنامج) على مقياس التفاعل الاجتماعي لدى تلاميذ صعوبات القراءة؟

أهداف الدراسة

1. معرفة الفروق بين الأطفال الأسوياء والأطفال ذوي صعوبات تعلم القراءة علي مقياس التفاعل الاجتماعي.
2. معرفة الفروق والتحسن بين القياسين القبلي والبعدي علي مقياس التفاعل الاجتماعي لدي الأطفال ذوي صعوبات تعلم القراءة بعد التدخل بالبرنامج.
3. التحقق من استمرارية فعالية التدخل بالبرنامج علي مقياس التفاعل الاجتماعي لدي الأطفال ذوي صعوبات تعلم القراءة بعد شهر من انتهاء البرنامج.

أهمية الدراسة

أولاً: الأهمية النظرية

1- تنبع أهمية الدراسة من طبيعة العينة التي تتصدي لها، وهي طلاب ذوي صعوبات تعلم القراءة.
2- كما تظهر أهميه الدراسة في تنمية الانتباه الانتقائي لتحسين التفاعل الاجتماعي لتلاميذ المرحلة الابتدائية.
3- عدم وجود دراسات في البيئة العربية -على حد علم الباحث- تناولت تنمية الانتباه الانتقائي في تحسين التفاعل الاجتماعي لتلاميذ المرحلة الابتدائية.

ثانياً: الأهمية التطبيقية

1- بناء برنامج قادر علي تنمية الانتباه الانتقائي لتحسين التفاعل الاجتماعي لتلاميذ المرحلة الابتدائية.
2- تسهم الدراسة الحالية في إفادة التربويين المهتمين بفئة صعوبات التعلم علي تنمية الانتباه الانتقائي للطلاب ذوي صعوبات التعلم الذين يتعاملون معهم في الفصول.

مصطلحات الدراسة

1- الانتباه الانتقائي:

يعرف Spaulding et al. (2008) الانتباه الانتقائي بأنه أحد خصائص الانتباه المرتبطة بشكل كبير بالتركيز أما الانتقاء أو الاختيار Selection فهي العملية التي يتم بواسطتها إعطاء بعض المكونات المعلوماتية بعض الأفضلية Priority علي حساب الأخرى.

وتعرفه الباحثة اجرائياً بأنه: قدرة الطالب علي تركيز انتباهه علي مثير معين أو مجموعة من المثيرات ذات الصلة بالمهمة المطلوبة، مع تجاهل باقي المثيرات الأخير غير المهمة التي قد تشتت انتباه الطالب.

2- **صعوبات تعلم القراءة:**

يعرف Wallbank (2022) صعوبات القراءة بأنها ضعف أو قصور قدرة تعرف الحروف والكلمات والجمل، والفهم القرائي لمعاني ومضامين النصوص القرائية.

وتعرفه الباحثة اجرائياً بأنه: مجموعة من التحديات التي يواجهها التلميذ في اكتساب المهارات الأساسية للقراءة وفهم النصوص المكتوبة. تتمثل هذه الصعوبات في تأخر أو ضعف القدرة على تمييز الحروف، فهم الكلمات، أو تكوين الجمل بشكل صحيح، مما يؤثر على الطلاقة القرائية وقدرة التلميذ على الفهم القرائي. تتفاوت هذه الصعوبات من تلميذ لآخر وتشمل مجالات متعددة مثل تمييز الحروف والأصوات، تركيب الكلمات، التذكر والذاكرة القرائية، وفهم النصوص، ويقاس بالدرجة التى يحصل عليها الفرد على المقياس المستخدم فى الدراسة الحالية.

3- **التفاعل الاجتماعي**

يعرف Beauchamp & Anderson (2010) التفاعل الاجتماعي بأنه العملية التي يدرك الفرد من خلالها ما يقصده من سلوكيات مرتبطة بموقف التفاعل ويدرك ما يعنيه الآخرين من سلوكهم والاستجابة المناسبة وفقا لذلك.

وتعرفه الباحثة اجرائياً بأنه: قدرة التلميذ على المشاركة بشكل فعّال في المواقف الاجتماعية المختلفة، سواء في البيئة المدرسية أو الاجتماعية، وذلك من خلال استخدام مهارات التواصل اللفظية وغير اللفظية، والتعاون مع الآخرين، وتكوين علاقات إيجابية مع الأقران، وتنظيم الانفعالات. يتضمن التفاعل الاجتماعي قدرة التلميذ على فهم الإشارات الاجتماعية، وتبادل الأدوار مع الآخرين، والاندماج في الأنشطة الجماعية، بالإضافة إلى إدارة مشاعره في المواقف الاجتماعية بما يتناسب مع السياق.

الإطار النظري

1) الانتباه الانتقائي:

ويعرفه الزغلول (٢٠١٠، 215) بأنه عملية اختيار بعض المثيرات أو خصائص معينة منها لتركيز عمليات المعالجة لها، فمن خلال هذه العملية يتم تركيز طاقة نظام معالجة المعلومات على بعض الخبرات في الوقت الذي يتم فيه تجاهل أو إهمال خبرات أخرى.

ويعرفه Itthipuripat (2017: 17) بأنه تركيز موجه الهدف على خاصية واحدة من البيئة بينما يتم إغفال باقي الخصائص.

بعض النظريات المفسرة للانتباه الانتقائي

1- **نظرية برودبنت Broadbent Model :** ركزت نظرية برودبنت على الطبيعة الاختيارية للانتباه، وسميت عملية الانتقاء بمكانيزم المرشح، وذلك لتحديد وظيفته الاختيارية لبعض المثيرات، وكشف هذا النموذج عن مدى تعقد هذه الوظيفة أهميتها في نفس الوقت، وأن هدف المرشح هو أن يمنع تحمل الجهد الزائد في الذاكرة القصيرة، وأن فاعلية جهيز ومعالجة المعلومات تتحدد بسعة التدفق، وأن المخ هو الذي يقوم بترشيح المنبهات المقدمة له وينتقى مهم منها(الزيات، ٢٠٠٦، ١٨)؛ وبذلك تفترض نظرية "برودبنت" أن هناك بعض المعلومات يتم فقدانها أو نسيانها في المراحل الأولية من الانتقاء ولا يتم معالجتها أو التعامل مع مضمونها في المراحل اللاحقة من عملية معالجة المعلومات(العتوم، 2004، 86).

2- **نموذج الإضعاف لتريزمان Treisman Attention Mode :** اقترح Treisman نظرية في الانتباه الانتقائي عام 1964 تشبه فكرة برودبنت حيث يشير إلى أن هنالك عملية إضعاف للمثيرات القوية ومنع المثيرات الضعيفة من المرور إلى مرحلة التعرف والإدراك(العتوم، 2004، 87).

3- **نظرية دوتش دوتش:** افترض نموذج دوتش ودوتش أن المعلومات تخضع للتحليل الإدراكي ويتم اختيار الاستجابة لبعض منها عقب عملية التحليل الإدراكي، وأفترض أن كل المعلومات التي يتم تحليلها في البداية تمر بعد ذلك على المرشح ثم تصدر الاستجابة (الفخراني، ٢٠٠٢، ٢٨-٢٩).

4- **نموذج دتش نورمن الفلترة المتأخرة Deutch Norman Model:** قدم نموذج دتش ودتش وعدله نورمان ليصبح اسمه نموذج دتش نورمان وتقوم فكرة النموذج على رفض فكرة التلقائية المبكرة للمدخلات في المراحل الأولية من عملية الانتباه، ويعتقد أنه يحدث عمليات ترميز أولية للمعلومات بعد مرحلة الكشف ثم تتعرض المعلومات إلى مزيد من المعالجات في مرحلة التعرف، كما يقوم النموذج على فكرة محدودية الانتباه مما يؤكد حاجة الانتباه إلى كميات من الطاقة العقلية لممارسة عملية الانتباه بفعالية عالية(العتوم، 2004، 88)

5- **نموذج سعة الإنتباه لكاهنمان:** يُشير هذا النموذج لكيفية دفع الفرد لإنتباهه نحو موضوعات معينة وتفاعله معها، وينظر كاهنمان إلى الإنتباه علي أنه مصدر القوة أو الطاقة ويفترض أن سعة الإنتباه يمكن أن تتغير على نحو مرن تبعا لتغيرات متطلبات المهمة التي نحن بصدد الانتباه إليها، فقد يزداد الانتباه إلى أحدهما، نظرًا لزيادة صعوبة مطالبها في الوقت الذي يقل الانتباه إلى الأخرى مع عدم تجاهلها كليًا(الفخراني، ٢٠٠٢، 31).

المتطلبات التربوية لكي يكون الانتباه مثمرًا ومدخلاً للمعرفة:

هناك بعض المتطلبات التربوية حتي يكون الانتباه ذات فائدة ومدخلاً للمعرفة وتتمثل هذه المتطلبات فيما يلي:

1. **انتقاء المثير:** فنحن ننتبه فقط لتلك المثيرات التي تلفت نظرنا وتثير اهتمامنا لأهميتها في حياتنا.
2. **مدى استمرارية الانتباه**: فيتعين على الفرد أن ينتبه وقتا كافيا للمثير الذى يجذب انتباهه حتى يستوعبه ويلم بعناصر المفهوم الذي يدل عليه.
3. **نقل الانتباه ومرونته**: حيث إمكانية نقل الانتباه بمرونة وسلاسة بين المثيرات المختلفة.
4. **الانتباه الى تسلسل المثيرات المعروضة:** يذكر "كيرك وكالفت" أننا عاده لا تنتبه المثيرات مفرده وإنما غالباً لعده مثيرات متتابعة، فالطالب أثناء الشرح ينتبه لتسلسل الكلمات أو المعلومات حيث استمرار الانتباه لكافة العناصر والمكونات أو المشاهد المتتالية (محمدى، ٢٠١٤).

أنواع الانتباه الانتقائي

يصنف مصطفي والشربيني (٢٠١١) الانتباه الانتقائي إلى:

أ- **الانتباه الانتقائي البصري**: الذي يعرف بأنه النظام الذي يركز فيه الفرد بصريا على المعلومات المتعلقة وانتقائها واستبعاد المعلومات غير المتعلقة من المثيرات البصرية المتاحة.

ب- **الانتباه الانتقائي السمعي** ويعرف بأنه النظام الذي يركز فيه الفرد سمعيا على المعلومات المتعلقة وانتقائها واستبعاد المعلومات غير المتعلقة من المثيرات السمعية المتاحة.

ت- **الانتباه الانتقائي البصري والسمعي** يمثل الانتباه دورا هاما كعملية معرفية قبل إدراكية، وهي المدخل الذي تتم فيه تحديد هوية المعلومات وتنقيتها قبل دخولها إلى عالم الذاكرة، بحيث تسمح للمعلومات

المطلوبة أن تمر ، وتمنع المعلومات غير المطلوبة، بل وتجعل الفرد في حالة يقظة للتعامل مع الموقف، ولا تقطع تواصله بالموقف، كما تتميز بعض أنواعها بالقدرة على توزيع السعة الانتباهية للموضوعات.

2) التفاعل الاجتماعي

تعريف التفاعل الاجتماعي:

تعرفه النجار وآخرون (2011 : 172) بأنه "المهارة التي يبديها الطفل في التعبير عن ذاته للآخرين، والإقبال عليهم والاتصال بهم، والتواصل معهم ومشاركتهم الأنشطة الاجتماعية المختلفة، إلى جانب الانشغال بهم وإقامة صداقات معهم، أو استخدام الإشارات الاجتماعية للتواصل معهم، ومراعاة قواعد الذوق الاجتماعي العام في التفاعل معهم .

كما يعرف التفاعل الاجتماعي على أنه العمليات المتبادلة بين طرفين اجتماعيين فردين أو جماعتين صغيرتين أو فرد وجماعة صغيرة أو كبيرة في موقف ما، أو وسط اجتماعي معين، بحيث يكون سلوك كل منهما منبها أو مثيراً لسلوك الطرف الآخر، ويجرى هذا التفاعل عادة عبر وسيط معين (لغة - أعمال - أشياء)، ويتم خلال ذلك تبادل رسائل معينة ترتبط بغاية أو هدف محدد، تتخذ عمليات التفاعل الاجتماعي أشكالاً ومظاهر مختلفة تؤدي إلي علاقات اجتماعية معينة (عبد الفتاح، 2018: 176).

نمو وتطور مهارات تفاعل الاجتماعي:

1- **مرحلة الرضاعة:** يعتبر التواصل اللمسي أول أشكال التواصل يبدؤوه الطفل مع أمه ومع الأشياء المحيطة به، وينمو هذا الشكل من التواصل مع الإنسان ويتحدد من خلال السياق الثقافي الذي يعيش فيه، ويشترك هذا التواصل مع التواصل اللغوى، ويظهر على سبيل المثال في كيفية اللمس، وتحديد أجزاء الجسم الملموسة، كما في المصافحة باليد ، والقبلة على أجزاء معينة من الجسم، والعناق (عبد الواحد، 2010، 331).

2- **مرحلة الطفولة المبكرة:** بدخول الطفل المدرسة يستطيع الاستخدام الوظيفي الفعال المهارات التواصل غير اللفظي، وتتطور لديه بصورة كبيرة مهارات التحدث والاستماع، ويستجيب بصورة أكثر فاعلية للتغذية الراجعة اللفظية، مثل الأسئلة، ويقوم بتعديل استجاباته وكلامه بناءً على حاجات المستمعين، وتتسع بالفعل دائرة التواصل الاجتماعي للطفل من جماعات الأقران وزملاءه الجدد في الحضانة والمدرسة والجيران وفى طبقته الاجتماعية، وتنمو الصداقة ويبدأ التنافس ويزداد التعاون نحو هدف واحد كما يتمثل في نشاط اللعب، وقد يظهر العناد والشجار والعدوان (عبد الواحد، 2010، 322).

3- **مرحلة الطفولة المتأخرة**: في بداية هذه المرحلة يدخل الطفل المدرسة، ومن ثم يتدرب على تكوين علاقات اجتماعية مع زملاء المدرسة، ومن خلال هذه العلاقات الاجتماعية يتدرب على الأخذ والعطاء، والتنافس، وكلها أمور تساهم في بناء الشخصية، ويسعى الطفل في هذه المرحلة أيضاً إلى تكوين علاقات اجتماعية خارج نطاق أسرته، ويزداد احتكاك الطفل بجماعات الكبار بصفة عامة؛ لتعرف معايرهم واتجاهاتهم، فنجد أن الفتى يتابع بشغف ما يجرى في وسط الشباب والرجال، والفتاة تتابع بلهفة ما يدور في وسط الفتيات والنساء (الدسوقي، 2017، 132).

وسائط التفاعل الاجتماعي:

أوردت عبد الفتاح (2018، 79) نمطين رئيسيين لوسائل التفاعلي الاجتماعي، وهما كما يلي:

1. **الوسائط اللفظية Verbal Media:** وتضم الكلام المحكى في نطاق اللغة المستخدمة، بأشكاله وأنماطه المختلفة إعطاء تعليمات، طرح أسئلة، إلقاء معلومات أو أفكار، مدح وثناء، نقد وهجاء، شرح

وإلقاء أوامر وتعليمات.. (خ)، ويتأثر هذا الوسيط بالصوت، والنبرة، والسرعة، والوقت، والصمت، والإصغاء والألفاظ والمعاني، والأفكار، والمناخ المادى والنفسي السائدين، وفرص التبادل والتفاعل.

2. **الوسائط غير اللفظية Non-Verbal Media:** وتضم كل ما هو غير لفظي، ويشكل مثيراً أو منبهاً لاستجابات سلوكية مختلفة تسهم في إحداث عملية التفاعل الاجتماعي وتنشطها، ومن أمثلة ذلك حركات الجسم والأطراف والإيماءات بالجسم والرأس واليدين وتعبير الوجه، والملابس والألوان، والأصوات غير الكلامية، والاقتراب، والابتعاد والملامسة الجسدية كالمصافحة، واستعمال الأدوات والأجهزة والروائح المختلفة وأساليب الجلوس والوقوف) .. إلخ ، وتختلف دلالات وقيمة هذه الوسائط بالنسبة لعمليات التفاعل الاجتماعي ونتائجها من قافلة إلى أخرى، ومن جماعة إلى جماعة، وحتى من فرد إلى فرد آخر في الجماعة الواحدة (عبد الفتاح، 2018، 179).

بعض النظريات المفسرة للتفاعل الاجتماعي

1- **النظرية السلوكية:** يري جون برودس واطسون "John Broadus Watson" قائد النظرية السلوكية وأصحاب المدرسة السلوكية أن أي شخص يمكن تدريبه بغض النظر عن خلفيته وسماته وأفكاره، وبالتالي فهم يعتقدون أن كل السلوكيات تكون نتيجة التجربة تسعى النظرية السلوكية إلى تفسير السلوك الإنساني من خلال الخبرات التي اكتسبها الفرد في حياته(عبود والصراف، 2024).

2- **نظرية التوازن عند نيوكومب (Newcombe):** تستند نظرية نيوكومب في التفاعل الاجتماعي على ركيزتين أساسيتين هما: التشابه في القيم والعادات والتقاليد والأفكار والاتجاهات نحو الموضوعات والأشخاص، والتوافق في تقييم الموضوعات والأشخاص بين طرفي التفاعل الاجتماعي ويمكن القول إن العلاقات الشخصية المتوازنة إيجابياً تتصف بالموافقة والمشابهة في وجهات النظر عن الأشخاص والحوادث والأشياء بين شخصين(عبود والصراف، 2024).

3- **نظرية بوجاردس (Bogardus):** يفسر التفاعل على أساس العلاقات المكانية باقتراض أنه لو كانت الكائنات الإنسانية تعيش منعزلة بعضها عن البعض، ووسائل الاتصال بينها قليلة أو منعدمة، لأصبح تأثير ذلك على البعض في البعض الآخر محدوداً جداً، وبالتالي لا يكون هناك وجود لهذه العلاقات إلا أن الذي نلاحظه أن الناس حيث يوجدون يميلون إلى التجمع، ويعيشون مع بعضهم، وتنشأ بينهم اتصالات من أنواع مختلفة لهذا لابد ان يؤثروا في بعضهم تأثيراً كبيراً ما يترتب عليه نشوء العلاقات الاجتماعية بكل أنواعها التي نعرفها(الدسوقي، ١٩٦٩: ٣٤٦).

4- **نظرية فلدمان:** تستند نظرية التفاعل الاجتماعي عند (فلدمان) علي خاصيتين رئيستين هما: الاستمرار والتآزر السلوكي بين أعضاء الجماعة والجماعات الأخرى ، ومن خلال دراسة قام بها علي جماعة من الأطفال، توصل إلى أن التفاعل الاجتماعي مفهوم متعدد يتضمن ثلاثة أبعاد، وهي التكامل الوظيفي، والتكامل التفاعلي، التكامل المعياري(الشناوي، 2001 : 80).

أسس التفاعل الاجتماعي

هناك عدد من الأسس لها دور رئيسي في قيام عملية التفاعل الاجتماعي وهي كما يلي:

1. **الاتصال:** يعد الاتصال عملية مستمرة وأساسية وحيوية تؤدي إلى تحقيق الأهداف أن نفذت بدقة والاتصال هو أساس التفاعل ويوضح علماء النفس أن الناس يتفاعلون في جماعات وهذا التفاعل هو اتصال فيما بينهم حيث يتضمن التفاعل أنواع السلوك مثل الكلام والإشارات والإيماءات والتعبيرات الوجهية(عبود والصراف، 2024).
2. **التوقع:** هو اتجاه عقلي واستعداد للاستجابة لمنبه معين، ويؤدى التوقع دوراً أساسياً في عملية التفاعل الاجتماعي؛ حيث يصاغ سلوك الإنسان وفق ما يتوقعه من رد فعل الآخرين؛ فهو عندما يقوم بأداء

معين يضع في اعتباره عدة توقعات لاستجابات الآخرين كالرفض أو القبول والثواب او العقاب ثم يقيم تصرفاته ويكيف سلوكه طبقا لهذه التوقعات، وإذا كان التوقع هو المحدد للسلوك، فهو أيضاً عامل هام في تقييمه، وذلك أن تقييم السلوك يتم على أساس التوقع (المجالي وآخرون، 2018)..

3. **الإدراك الاجتماعي:** يعد الإدراك عملية عقلية تكون أقرب إلى تكوين المفاهيم وحل المشكلات ومن حيث المنظور الاجتماعي يقصد به قدرة الفرد على معرفة اتجاهات الآخرين وسماتهم الانفعالية التي يستطيع ان يستنتج منها متى وكيف يغضبون أو يسالمون أو يعترضون أو يوافقون، والإدراك الاجتماعي يكمن وراء كل تفاعل ناجح أو فاشل ووراء كل مهارة اجتماعية يستخدمها الأفراد-Hwa) .Froelich, 2014)
4. **الأدوار الاجتماعية:** مجموعة من التوقعات الاجتماعية المنظمة للأدوار ويقصد به السلوك أو النشاط الذي ينتظر من الفرد القيام به في موقف ما، ويشار للدور أيضاً بانه سلوك متوقع من الفرد الذي يشغل مركزاً أو مكانة معينة ولقد وجدت علاقة وثيقة بين الدور الاجتماعي والمركز الاجتماعي.
5. **التقييم:** هو عملية تقييم الفرد لسلوكه ولسلوك الآخرين وعلاقتهم بعضهم ببعض من خلال افعالهم ودوافعهم تعتبر من الأسس والوسائل التي تتكامل بها عملية التفاعل الاجتماعي (Herzig & Lorini, 2015).

مستويات التفاعل الاجتماعي

يقوم التفاعل الاجتماعي على عدة مستويات منها:

1- **العلاقات المتبادلة**: وفيها يوجد فردان بمكان محدد وزمان معين وتتكون علاقات اجتماعية بينهما وهي علاقات تأثير وتأثر كعلاقة المعلم بالمتعلم فسلوك المتعلم يعتمد على استجابة المعلم والعكس صحيح وهناك من يقول إنها العلاقات الاجتماعية الحقيقية التي تعكس مفهوم التفاعل الاجتماعي.

2- **علاقات الاتجاه الواحد**: وتعني وجود فردين ولكن لكل شخص منهما مكان معين بعيد عن الآخر، ويتأثر أحدهما في الآخر فقط دون تكوين علاقة اجتماعية بينهما، كالمستمع والمذيع.

3- **العلاقات التبادلية**: وتعني وجود فردين معا ولكن لا تتكون بينهما علاقات اجتماعية كشخصين جالسين في سيارة لنقل الركاب على المقعد نفسه.

4- **علاقات شبه تبادليه**: وفيها يوجد الفردان في مكان محدد وزمان معين ويتم اللقاء بينهما على وفق خطة مرسومة كالمقابلة بين مذيع وطبيب أخصائي فعندما المذيع يستفسر من الطبيب حول حالة مرضية معينة يمتنع عن الجواب السرية العمل مما يجعل العلاقة شبه تبادليه.

5- **العلاقات المتوازية**: وفيها يتواجد فردان في مكان محدد وزمان معين بحيث يتحدث كل منهما عن مشكلته الخاصة وفي الوقت نفسه لا يصغي أحدهما للآخر، كما هو الحال في حديث امرأتين تتحدث كل منهما في الوقت نفسه عن مشكلاتها مع زوجها.

6- **العلاقات المتبادلة غير المتناسقة**: وفيها يوجد فردان في مكان محدد وزمان معين وتعتمد استجابات أحدهما على سلوك الآخر ولا يجوز العكس كما يحدث في مقابلة الباحث الاجتماعي لفرد في عينة البحث الاجتماعي الميداني (شوقي، 2003، ٢٣).

بحوث ودراسات سابقة

هدفت دراسة Hutman et al. (2012) إلي فحص الانتباه البصري الانتقائي وتحول الانتباه أثناء التفاعل الاجتماعي، لقد قمنا بترميز الهدف ومدة التثبيتات البصرية للرضع وتكرار تحولات الانتباه. تم اختبار أشقاء الأطفال المصابين بالتوحد والضوابط الذين ليس لديهم تاريخ عائلي للتوحد في عمر 12 شهرًا وتم فحصهم بحثًا عن اضطراب طيف التوحد في عمر 36 شهرًا. لم تختلف المجموعات في نسبة الانتباه للمحفزات الاجتماعية أو تحول الانتباه أثناء حالة اللعب. أظهرت جميع المجموعات المزيد من الاهتمام

الانتقائي وتحول الانتباه أثناء حالة الضيق. يميل الرضع الذين تم تشخيصهم لاحقًا باضطراب طيف التوحد إلى الاستمرار في النظر إلى لعبة أثناء حالة الضيق على الرغم من أهمية المعلومات الاجتماعية.

هدفت دراسة El Zein et al. (2015) إلي قياس تأثيرات الانتباه الانتقائي علي التكامل المبكر للإشارات الاجتماعية، فباستخدام تخطيط كهربية الدماغ، نعالج تأثيرات الانتباه الانتقائي على الدمج المبكر للإشارات الاجتماعية، حيث تم التلاعب بثلاث إشارات بصرية: اتجاه النظرة، والتعبير العاطفي، وإيماءة الإشارة، بينما قام المشاركون بأداء أحكام إما على العاطفة أو اتجاه النظرة، وقد تكونت عينة الدراسة من (18) مشاركاً، أظهرت نتائج الدراسة أن علامة زمنية لدمج الإشارات الاجتماعية تظهر بعد 170 مللي ثانية من بداية التحفيز، حتى لو لم يكن دمج الإشارات البصرية الثلاثة مطلوبًا لأداء المهمة، حيث كانت ميزة واحدة فقط في كل مرة ذات صلة بالمهمة. ومع ذلك، بالإضافة إلى المناطق الزمنية المشتركة، تغيرت المساهمة النسبية للمصادر العصبية المحددة لهذا التكامل كدالة للميزة التي يتم الاهتمام بها، تُظهر هذه النتائج مجتمعة أن الإشارات الاجتماعية المتبادلة تكون متكاملة طالما كانت ذات صلة بالمراقب، حتى عندما تكون غير ذات صلة بالمهمة الجارية.

وهدفت دراسة رمضان (2018) استخدام برنامج قائم على مفاهيم نظرية العقل لتحسين الانتباه والتفاعل الاجتماعي لدى الأطفال الذاتويين والتحقق من استمرارية البرنامج. وقد تم استخدام المنهج شبه التجريبي ذو المجموعة الواحدة لمناسبته لطبيعة الدراسة وتكونت عينة الدراسة من (8) أطفال ذاتويين ذكور مرتفعي الأداء الوظيفي تتراوح أعمارهم الزمنية ما بين (5.5-7) سنوات. وقد اعتمدت الدراسة على الأدوات الأتية: اختبار المصفوفات المتتابعة الملونة (تعديل و تقنين/ عماد أحمد حسن على: 2016): ومقياس جيليام التقديرى لتشخيص اضطراب التوحد (تعريب/ عادل عبدالله محمد 2006)، ومقياس التفاعلات الاجتماعية خارج المنزل للأطفال العاديين و ذوى الاحتياجات الخاصة (إعداد/ عادل عبدالله محمد 2008)، ومقياس الانتباه لدى الأطفال الذاتويين (إعداد/ الباحث)، وبرنامج قائم على مفاهيم نظرية العقل لتحسين الانتباه والتفاعل الاجتماعي لدى الأطفال الذاتويين (إعداد الباحث)، وأسفرت النتائج على فعالية استخدام البرنامج القائم على مفاهيم نظرية العقل لتحسين الانتباه و التفاعل الاجتماعي لدى الأطفال الذاتويين.

وهدفت دراسة جريش والبعلي (2018) تحسين التفاعل الاجتماعي لدى التلاميذ ذوي الإعاقة العقلية البسيطة، من خلال برنامج تدريبي قائم على الألعاب التعليمية لخفض اضطراب قصور الانتباه وفرط الحركة وتكونت عينة الدراسة من (١٠) تلاميذ من مدرسة التربية الفكرية بالإسماعيلية منهم (٦) ذكور، (٤) إناث ولديهم قصور في الانتباه وفرط الحركة والتفاعل الاجتماعي، وتم تقسيمهم إلى مجموعتين تجريبية وضابطة، وقوام كل منهما (5) تلاميذ وتلميذات للعام الدراسي (2017/2016)، وقد بلغ متوسط أعمارهم الزمنية (١٢) سنه بانحراف معياري قدرة (٠,٨٧) سنة، ومعامل ذكائهم يتراوح ما بين (50-٧٠)، واستخدمت الدراسة المنهج التجريبي، وبتطبيق أدوات الدراسة المتمثلة في اختبار ستانفورد- بينيه لقياس الذكاء الصورة الرابعة، تعريب مليكة (١٩٩٨)، مقياس التفاعل الاجتماعي المصور إعداد فراج (٢٠٠٧)، واستبيان تشخيص حالات فرط الحركة وتشتت الانتباه لدى الأطفال إعداد الخطيب، برنامج تدريبي قائم على الألعاب التعليمية لخفض اضطرب قصور الانتباه وفرط الحركة لدى التلاميذ ذوي الإعاقة العقلية البسيطة إعداد الباحثتان، وتوصلت نتائج الدراسة إلى ظهور تحسن لدى تلاميذ المجموعة التجريبية مما يدل على فعالية البرنامج التدريبي في خفض قصور الانتباه وفرط الحركة وزيادة التفاعل الاجتماعي لدى أفراد العينة.

وهدفت دراسة كرامة (2020) إلي فعالية العلاج الانتقائي في خدمة الفرد في تحسين التفاعل الاجتماعي لحالات الأطفال ذوي فرط الحركة وضعف الانتباه، وتبنت الدراسة "العلاج الانتقائي" كطريقة

مناسبة للعمل مع حالات الأطفال ذوي اضطراب فرط الحركة وضعف الانتباه، وتكونت عينة الدراسة من عينة قوامها (٢٠) مفردة من الأطفال ذوي اضطراب فرط الحركة وضعف الانتباه، بجمعية الهلال الأحمر المصري فرع زينهم بالقاهرة، وقسمت العينة لحالات الأطفال ذوي اضطراب فرط الحركة وضعف الانتباه لمجموعتين عشوائيتين إحداهما تجريبية والأخرى ضابطة قوام كل منها (10) أفراد، واستخدمت الدراسة مقياس التفاعل الاجتماعي لذوي اضطراب فرط الحركة وضعف الانتباه (إعداد/ رضا عبد التواب، ٢٠١٩)، وأظهرت النتائج صحة فروض الدراسة وفعالية برنامج التدخل المهني المصمم وفقاً للعلاج الانتقائي لتحسين التفاعل الاجتماعي للأطفال ذوي اضطراب فرط الحركة وضعف الانتباه.

وهدفت دراسة(2023) Qutub & Saigh إلى استكشاف دور الانتباه الانتقائي في تحسين السلوكيات المرغوبة، سواء اللفظية أو غير اللفظية لدى الأطفال المصابين بالتوحد، من خلال تنفيذ برنامج سلوكي متخصص ضمن روتينهم اليومي. اعتمدت الدراسة على المنهج التجريبي، حيث تم تطبيق البرنامج على مجموعة من الأطفال الذكور المصابين بالتوحد، الذين تراوحت أعمارهم بين 3 إلى 6 سنوات، واستمرت مدة التنفيذ 35 يومًا بمعدل جلسة يومية مدتها ساعة واحدة، وتم استخدام معايير تشخيص التوحد، ومقياس التكيف الاجتماعي للبيئة الأردنية، ومقياس شيلر لتقييم السلوك، بالإضافة إلى مقياس CARS المعدّل للبيئة السعودية. وأظهرت النتائج أنه قبل تنفيذ البرنامج، لم تكن هناك فروق ذات دلالة إحصائية في التواصل اللفظي وغير اللفظي، والاستجابة للانتباه الانتقائي، والتواصل الشخصي، ولكن بعد التنفيذ، ظهرت فروق ذات دلالة إحصائية في هذه المجالات، مما يشير إلى تحسن ملحوظ في السلوكيات المستهدفة. وأكدت الدراسة على أهمية توظيف استراتيجيات التواصل البصري، وتهيئة بيئات منظمة في برامج التوحد، كما أوصت بضرورة إشراك الأطفال المصابين بالتوحد في برامج تدريبية لتنمية المهارات التعليمية الأساسية، وتعليمهم باستخدام صور خالية من المشتتات، وإنشاء غرف دعم داخل مراكز التوحد لتعزيز التواصل.

فروض الدراسة

1) توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية وأفراد المجموعة الضابطة في القياس البعدي على مقياس التفاعل الاجتماعي لصالح المجموعة التجريبية.

2) لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين البَعدي والتتبعي (بعد شهر من انتهاء البرنامج) على مقياس التفاعل الاجتماعي لدى تلاميذ صعوبات القراءة.

3) توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي على مقياس التفاعل الاجتماعي لصالح القياس البعدي.

منهج البحث وإجراءاته

اعتمدت الدراسة على المنهج شبه التجريبي، باعتبارها تجربة هدفها التعرف على فاعلية برنامج لتنمية الانتباه الانتقائي (كمتغير مستقل) في تحسين التفاعل الاجتماعي لتلاميذ المرحلة الابتدائية (كمتغير تابع)، إلى جانب استخدام التصميم التجريبي ذي المجموعتين المتكافئتين (التجريبية – الضابطة) للوقوف على أثر البرنامج على المتغيرات محل الدراسة، فضلاً عن استخدام التصميم ذي المجموعة الواحدة للوقوف على مدى استمرارية أثر البرنامج بعد فترة المتابعة.

عينة الدراسة

تكونت عينة الدراسة من (20) تلميذًا من ذوي صعوبات تعلم القراءة بمدرسة حلمي الطوخي بقرية الجديدة التابعة لمركز منيا القمح بمحافظة الشرقية. تراوحت أعمار المشاركين بين (9-11) عامًا بمتوسط عمري (9.85) سنوات وانحراف معياري (0.87). تم تقسيم المشاركين إلى مجموعتين متساويتين ومتجانستين، إحداهما تجريبية تضم (10) تلاميذ والأخرى ضابطة تضم (10) تلاميذ.

التكافؤ بين أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة

تم إجراء التكافؤ بين المجموعتين التجريبية والضابطة في الدراسة الحالية للمتعافين من صعوبات تعلم القراءة على أساس عدة معايير تشمل: (العمر الزمني، مستوى الذكاء، نتائج مقياس المسح النيو ولوجي لتحديد المشكلات العصبية، القياس القبلي لصعوبات تعلم القراءة، وقياس التفاعل الاجتماعي). ولتحقيق ذلك، استخدمت الباحثة اختبار مان-ويتني Mann-Whitney لمقارنة الفروق بين المجموعتين. جاءت النتائج كما يلي:

أ- من حيث العمر الزمني، المسح النيو ولوجي، مستوى الذكاء

قامت الباحثة بمقارنة العمر الزمني، المسح النيو ولوجي، ومستوى الذكاء لأفراد المجموعتين التجريبية والضابطة باستخدام اختبار مان-ويتني. تم تطبيق هذا الاختبار للتأكد من عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين في هذه المتغيرات، وجدول (1) التالي يوضح دلالة الفروق بين متوسط رتب العمر الزمني، المسح النيو ولوجي، ومستوى الذكاء لأفراد المجموعتين التجريبية والضابطة.

جدول (1) دلالة الفروق بين متوسط رتب العمر الزمني، المسح النيو ولوجي، مستوى الذكاء لأفراد المجموعتين التجريبية والضابطة (التكافؤ) (ن1 = ن2 = 10)

المتغيرات	المجموعات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة (U)	قيمة (Z)	مستوى الدلالة
العمر	تجريبية	9.60	0.84	8.90	89.00	34.000	1.298-	0.194
	ضابطة	10.10	0.88	12.10	121.00			
الذكاء	تجريبية	97.50	3.89	10.10	101.00	46.000	0.304-	0.761
	ضابطة	98.20	3.08	10.90	109.00			
المسح النيو ولوجي	تجريبية	30.60	3.37	10.00	100.00	45.000	0.380-	0.704
	ضابطة	31.10	4.09	11.00	110.00			

يتضح من جدول (1) أن قيم Z المحسوبة لكل من العمر الزمني (-1.298)، مستوى الذكاء (-0.304)، والمسح النيورولوجي (-0.380) جميعها أقل من القيمة الحدية (1.96)، مما يشير إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي رتب هذه المتغيرات لأفراد المجموعتين التجريبية والضابطة. هذه النتائج تؤكد تجانس العينتين في العمر الزمني، مستوى الذكاء، والمسح النيورولوجي قبل تطبيق البرنامج.

ب- من حيث التفاعل الاجتماعي

تم مقارنة التفاعل الاجتماعي بين أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة باستخدام مقياس التفاعل الاجتماعي، أظهرت النتائج أيضًا عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين، مما يدل على أن المجموعتين متساويتين في التفاعل الاجتماعي قبل بدء التجربة.

جدول (2) دلالة الفروق بين متوسط رتب التفاعل الاجتماعي لأفراد المجموعتين التجريبية والضابطة (التكافؤ) (ن1 = ن2 = 10)

المتغيرات	المجموعات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة (U)	قيمة (Z)	مستوى الدلالة

التفاعل اللفظي وغير اللفظي	تجريبية	15.9	2.6	9.100	91.000	36.00	1.065	0.287
	ضابطة	18.1	4.56	11.900	119.000			
التعاون والمشاركة	تجريبية	13.9	3.81	11.650	116.500	38.50	0.878	0.380
	ضابطة	12.8	3.91	9.350	93.500			
إقامة الصداقات	تجريبية	17	2.83	11.400	114.000	41.00	0.689	0.491
	ضابطة	15.8	3.65	9.600	96.000			
التحكم في الانفعالات	تجريبية	15.1	3.51	9.550	95.500	40.50	0.727	0.467
	ضابطة	17.2	5.49	11.450	114.500			
الدرجة الكلية	تجريبية	61.9	6.69	9.200	92.000	37.00	0.986	0.324
	ضابطة	63.9	5.63	12.000	118.000			

يتضح من جدول (2) أن قيمة Z المحسوبة للتفاعل الاجتماعي بلغت(0.986) وهى أقل من القيمة الحدية (1.96)، وبالتالي يمكن القول أنه لا توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطي رتب التفاعل الاجتماعي لأفراد المجموعتين التجريبية والضابطة مما يطمئن الباحثة إلى تجانس العينتين قبل تطبيق البرنامج

أدوات الدراسة

(1) مقياس ستانفورد بينيه للذكاء الصورة الخامسة (تقنين محمد طه وعبد الموجود وعبد السميع ومحمود أبو النيل، 2011).

وصف المقياس: يقوم المقياس على نموذج هرمي مكون من خمس عوامل مستنبطة من نموذج مركب من نظرية كارول وكاتل وهورن (1966) حول القدرات الخام والقدرات المتعلمة، أيضا قام على فكرة العامل العام، أي القدرة العقلية العامة، فأصبح يقيسها بمجالين رئيسيين: المجال اللفظي والمجال غير اللفظي، المدى العمري للمقياس من سنتين إلى (85) سنة فأكثر، يتكوَّن المقياس" ستانفورد - بينيه "من صندوقٍ يحتوي على مجموعة من الأدوات البلاستيكية، وثلاث كتيبات من البطاقات المطبوعة، وكراسة لتسجيل الإجابات، وفلاشه التصحيح التي تخرج التقرير المفصل لكل حالة.

الخصائص السيكومترية: قام مقنن المقياس بحساب الخصائص السيكومترية على عينة بلغ حجمها (ن= 4800) بلغ عمرهم الزمني بين عامان وستة تسعين عاما، كما تضمنت العينة اختيار إفراد (ن= 1365) من مجموعات خاصة موثقة رسميا مثل الإعاقة العقلية، اضطرابات الكلام والنطق، صعوبات التعلم، قام مقنن المقياس بحساب ثبات الاختبار أكثر من طريقة كان من بينها الاتساق الداخلي حيث تراوحت بين (0.95- 0,98) لدرجات نسب الذكاء الكلية وتراوحت بين (0.95- 0.92) لمؤشر العوامل الخمسة، وتم حساب الثبات عن طريق التجزئة النصفية حيث بلغت نسبة الثبات (0.98) لدرجات نسب الذكاء الكلية وتراوحت التجزئة النصفية بين (0.91- 0.96) لمؤشر العوامل الخمسة مما يدل علي تمتع المقياس بمعامل صدق مرتفع قام مقنن المقياس بحساب الصدق حيث توفرت دلائل على صدق المضمون وصدق المحك، وصدق التكوين حيث تم حساب معامل الارتباط بين مقياس ستانفورد بنيه الصورة الرابعة ومقياس ستانفورد بنيه الصورة الخامسة وبلغت معامل الارتباط(0.90) درجة، كما تم حساب معامل الارتباط مقياس ستانفورد بنيه الصورة (ل- م) ومقياس ستانفورد بنيه الصورة الخامسة وبلغت معامل الارتباط(0.85) درجة، مما يدل علي تمتع المقياس بمعامل صدق مرتفع

(2) اختبار المسح النيورولوجي للتعرف على ذوي صعوبات التعلم:إعداد: مارجريت موتي، تعريب وتقنين/ عبد الوهاب كامل، 2000.

وصف المقياس: يهدف هذا الاختبار إلى رصد الملاحظات الموضوعية عن التعامل النيورولوجي في علاقته بالتعلم، ويشتمل هذا الاختبار على سلسلة مكونة من 15 مهمة مختصرة تقدم للتلاميذ هي (مهارة

اليد)، والتعرف على الشكل وتكوينه، للتعرف على الشكل المرسوم براحة اليد، تتبع العين لحركة الأشياء، ونماذج الصوت، التصويب بأصبع على الأنف (تناسق الإصبع- الأنف)، دائرة الإبهام والسبابة، الاستثارة التلقائية المزدوجة لليد والخد، والعكس السريع لحركات اليد المتكررة، مد الذراع والأرجل، والمشي بالترادف (رجل خلف الآخر لمسافة ثلاثة أمتار)، الوقوف على رجل واحدة، تمييز اليمين واليسار، ملاحظات سلوكية شاذة أي غير منتظمة.

تصحيح المقياس: الدرجة الكلية التي تحصل عليها من الاختبار إذا كانت تزيد عن (50) درجة فإنها درجة مرتفعة وتوضح ارتفاع معاناة الطفل، أما إذا كانت الدرجة الكلية تمتد من (50-26) درجة هذا يدل على احتمال التعرض للاضطراب في المخ أو القشرة المخية، ويزداد الاحتمال بزيادة الدرجة، أما إذا كانت الدرجة الكلية (25) فأقل فإنها تشير إلى السواء النيورولوجي.

تقنين المقياس: قام معد المقياس بحساب الخصائص السيكومترية على عينة من تلاميذ البيئة المصرية وقد توصلت النتائج إلى أن معامل الصدق التلازمي 0.56 ويبلغ معامل الثبات 0.68 وهي قيم دالة عند قيمة 0.01 وهذا يدل على أن الاختبار صالح للاستخدام.

(3) مقياس التفاعل الاجتماعي للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم: إعداد الباحثة

دواعي إعداد المقياس: اطلعت الباحثة على العديد من المقاييس المتعلقة بالتفاعل الاجتماعي لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم، ولم تتوصل إلى مقياس يتناول التفاعل الاجتماعي بشكل دقيق ومحدد للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية.

وصف المقياس وهدفه: يهدف مقياس التفاعل الاجتماعي للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم إلى قياس مستوى التفاعل الاجتماعي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في المواقف الاجتماعية المختلفة، سواء كانت مدرسية أو اجتماعية. يتكون المقياس من أربعة أبعاد رئيسية، حيث يهدف كل بعد إلى قياس جانب معين من جوانب التفاعل الاجتماعي. البعد الأول هو التفاعل اللفظي وغير اللفظي ويقيس قدرة التلميذ على استخدام اللغة المنطوقة وتعبيرات الوجه وحركات الجسم بشكل مناسب في المواقف الاجتماعية، ويشمل هذا البعد (10) عبارات. أما البعد الثاني فهو **التعاون** والمشاركة في الأنشطة الجماعية ويقيس قدرة التلميذ على العمل الجماعي والمشاركة الفعالة في الأنشطة المدرسية أو الألعاب، ويشمل (9) عبارات. البعد الثالث هو إقامة الصداقات ويقيس قدرة التلميذ على تكوين علاقات صداقة مع الأقران وفهم إشارات الصداقات، ويشمل هذا البعد أيضًا (9) عبارات. أما البعد الرابع فهو التحكم في الانفعالات ويقيس قدرة التلميذ على تنظيم مشاعره وانفعالاته أثناء التفاعل الاجتماعي، ويشمل (9) عبارات.

طريقة الإجابة وتصحيح المقياس: تم تحديد طريقة الإجابة على مقياس التفاعل الاجتماعي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بحيث لكل عبارة خمس استجابات **ممكنة** وفقًا لمقياس ليكرت الخماسي (دائمًا، غالبًا، أحيانًا، نادرًا، أبدًا). تُعطى العبارات درجات (5، 4، 3، 2، 1) على التوالي. تتراوح الدرجة الكلية التي يحصل عليها التلميذ من (37 إلى 185)، حيث تعبر الدرجة المنخفضة عن انخفاض مستوى التفاعل الاجتماعي، بينما تعبر الدرجة المرتفعة عن ارتفاع مستوى التفاعل الاجتماعي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.

الخصائص السيكومترية للمقياس:

أولاً: الصدق

1- الصدق الظاهري للتفاعل الاجتماعي

طبقت الباحثة الصورة الأولية على عينة استطلاعية (عينة التقنين) مكونة من (120) تلميذًا وتلميذة من ذوي صعوبات تعلم القراءة بهدف التعرف على مدى تفهم أفراد العينة الاستطلاعية لعبارات وتعليمات المقياس. وقد أظهرت النتائج أن العبارات والتعليمات تتميز بالوضوح والفهم لجميع أفراد العينة. كما تم

التأكد من أن المقياس يتماشى مع **أهدافه** ويعكس جوانب صعوبات تعلم القراءة بدقة. علمًا بأنه تم استبعاد هذه العينة من العينة الإجمالية التي تم فيها اختيار عينة الدراسة.

2- الصدق العاملي(Factorial Validity)

للتحقق من الصدق العاملي للتفاعل الاجتماعي، أجرت الباحثة التحليل العاملي الاستكشافي باستخدام طريقة المكوّنات **الأساسية** (Principal Component) التي وضعها هوتيلين(Hotelling) ، واعتمدت على محك كايزر (Kaiser Normalization) الذي وضعه جوتمان .(Guttman) وفي ضوء هذا المحك، تُقبل العوامل التي يساوي جذرها واحد أو يزيد عن الواحد، كما تُقبل العوامل التي تشبع بها ثلاثة بنود على الأقل بحيث لا يقل تشبع البند بالعامل عن (0.3). تم اختيار طريقة المكوّنات الأساسية لأنها من أدق وأفضل طرائق التحليل العاملي، ومن أهم مميزاتها إمكان استخلاص أقصى تباين لكلّ عامل، وبذلك تتلخص المصفوفة الارتباطية للمتغيرات في أقل عدد من العوامل.

كما تم التأكد من كفاية العينة لإجراء التحليل العاملي حيث يشترط ألا يقل معامل (KMO) (Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy)عن (0.50)، كما تم التأكد من وجود علاقة بين المتغيرات حيث يشترط أن يكون مستوى الدلالة أقل من (0.05) وفقًا لاختبار (Bartlett’s test of Sphericity).ويوضح الجدول (3) نتائج اختبار (KMO) واختبار.(Bartlett)

جدول (3) نتائج اختبار كفاية العينة (KMO) واختبار العلاقة بين المتغيرات(Bartlett’s)

Sampling Adequacy Kaiser-Meyer-Olkin Measure of		0.899
Bartlett's Test of Sphericity	قيمة الاختبار	4601.052
	درجة الحرية	666
	مستوى الدلالة	0.000

يُظهر الجدول أن قيمة اختبار Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) بلغت (0.899)، وهي أعلى من الحد الأدنى المقبول (0.50)، مما يشير إلى أن العينة كافية لإجراء التحليل العاملي بشكل موثوق. كما يُظهر اختبار Bartlett’s Test of Sphericity قيمة اختبار بلغت (4601.052) مع درجة حرية (666) ومستوى دلالة (0.000)، وهو أقل من (0.05)، مما يدل على وجود علاقة دالة إحصائيًا بين المتغيرات. تشير هذه النتائج إلى أن البيانات مناسبة تمامًا لإجراء التحليل العاملي، ما يعزز موثوقية التحليل ودقة النتائج المستخلصة.

جدول (4) مصفوفة العوامل الدالّة إحصائيًّا وتشعباتها بعد تدوير المحاور

م	إقامة الصداقات	التحكم في الانفعالات	التفاعل اللفظي وغير اللفظي	التعاون والمشاركة في الأنشطة الجماعية	الشيوع
1			0.821		0.688
2			0.867		0.772
3			0.855		0.743
4			0.861		0.755
5			0.833		0.710
6			0.809		0.678
7			0.805		0.650
8			0.804		0.674
9			0.813		0.679
10			0.830		0.698

0.793	0.884				11
0.818	0.899				12
0.679	0.821				13
0.736	0.856				14
0.790	0.885				15
0.816	0.891				16
0.747	0.860				17
0.749	0.864				18
0.779	0.882				19
0.807				0.893	20
0.813				0.899	21
0.859				0.924	22
0.828				0.908	23
0.832				0.911	24
0.850				0.919	25
0.865				0.930	26
0.830				0.889	27
0.853				0.922	28
0.816			0.898		29
0.745			0.849		30
0.763			0.866		31
0.798			0.883		32
0.771			0.877		33
0.819			0.897		34
0.791			0.887		35
0.708			0.840		36
0.750			0.862		37
	6.924	6.958	6.971	7.598	الجذر الكامن
	18.713	18.804	18.841	20.536	نسبة التباين
	76.894	58.181	39.377	20.536	نسبة التباين التراكميّة

يتضح من جدول (4) أن أبعاد التفاعل الاجتماعي تتلخص في أربعة عوامل رئيسية، تفسر مجتمعة نسبة (76.894%) من التباين الكلي للمصفوفة، مما يعكس شمولية المقياس في تفسير الظاهرة المدروسة. العامل الأول، المتعلق بالتفاعل اللفظي وغير اللفظي، يضم (10) عبارات، ويبلغ جذره الكامن (7.598) ونسبة التباين المفسر (20.536%). العامل الثاني، المتعلق بالتعاون والمشاركة في الأنشطة الجماعية، يضم (9) عبارات، ويبلغ جذره الكامن (6.971) ونسبة التباين المفسر (18.841%). العامل الثالث، المتعلق بإقامة الصداقات، يضم (9) **عبارات**، ويبلغ جذره الكامن (6.958) ونسبة التباين المفسر (18.804%). العامل الرابع، المتعلق بالتحكم في الانفعالات، يضم (9) **عبارات**، ويبلغ جذره الكامن (6.924) ونسبة التباين المفسر (18.713%).

كما أن تشبعات العبارات على العوامل المختلفة كانت مرتفعة، حيث تراوحت بين (0.804) و(0.930)، مما يعكس قوة ارتباط العبارات بالأبعاد الكامنة. نسبة التباين التراكمية المرتفعة (76.894%)

تدل على أن العوامل الأربعة تفسر جزءًا كبيرًا من الظاهرة المدروسة، مما يعزز من صدق المقياس. هذه النتائج **تشير** إلى أن المقياس يتمتع بمستوى عالٍ من الصدق العاملي.

ثانياً: ثبات المقياس

1- الثبات عن طريقة معامل الفا كرونباخ وطريقة التجزئة النصفية

تمَّ حساب معامل الثبات، باستخدام معامل ألفا – كرونباخ، والذي يقيس مدى ارتباط مجموعة من العناصر ببعضها البعض كمجموعة متسقة، وطريقة التجزئة النصفية، والتي تقسم المقياس إلى نصفين متساويين في عدد العناصر، وتقارن بينهما بحساب مُعامل ارتباط بيرسون، ثم تصححه بمعادلة سبيرمان-براون، والتي تحول مُعامل ارتباط نصفي إلى مُعامل ارتباط كامل. يظهر الجدول (5) نتائج حساب هذه المُعاملات للمقياس.

جدول (5) قيم معاملات الثبات بطريقة ألفا كرونباخ والتجزئة النصفية لمقياس التفاعل الاجتماعي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم (ن= 120)

البعد	معامل الثبات (ألفا كرونباخ)	معامل الثبات (التجزئة النصفية)
التفاعل اللفظي وغير اللفظي	0.850	0.845
التعاون والمشاركة	0.861	0.866
إقامة الصداقات	0.875	0.881
التحكم في الانفعالات	0.862	0.857
الدرجة الكلية	0.865	0.842

يتضح من جدول (5) أن معاملات الثبات للأبعاد الفرعية لمقياس التفاعل الاجتماعي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، عند استخدام معامل ألفا كرونباخ، تتراوح بين (0.850) و(0.875)، مما يدل على مستوى مرتفع من الاتساق الداخلي بين العبارات ضمن كل بُعد. أما بالنسبة لمعامل الثبات بالتجزئة النصفية، فقد تراوحت قيمه بين (0.845) و(0.881)، مما يعكس تجانسًا كبيرًا للعناصر عند تقسيمها إلى جزئين. بالنسبة للدرجة الكلية للمقياس، بلغت قيمة معامل ألفا كرونباخ (0.865)، بينما بلغت قيمة معامل التجزئة النصفية (0.842)، مما يشير إلى ثبات داخلي عالٍ على مستوى المقياس ككل. هذه القيم المرتفعة تؤكد على دقة المقياس وقدرته العالية على قياس أبعاد التفاعل الاجتماعي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.

الصورة النهائية لمقياس التفاعل الاجتماعي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم

تم إعداد الصورة النهائية لمقياس التفاعل الاجتماعي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، حيث قامت الباحثة بتوزيع المفردات على الأبعاد المختلفة للمقياس بشكل متبادل بحيث لا تتوالى مفردتان من نفس البعد. بناءً على ذلك، فإن أعلى درجة يمكن أن يحصل عليها المفحوص في المقياس هي (185) درجة، وأقل درجة هي (37) درجة. تعني الدرجة العالية في المقياس ارتفاع مستوى التفاعل الاجتماعي، بينما تعني الدرجة المنخفضة انخفاض مستوى التفاعل الاجتماعي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم. تم التوصل إلى الصورة النهائية للمقياس الجاهز للتطبيق، والذي يتضمن (37) مفردة موزعة علي أربعة أبعاد وهي بعد التفاعل اللفظي وغير اللفظي (10 عبارات)، وبعد التعاون والمشاركة في الأنشطة الجماعية (9 عبارات)، وبعد إقامة الصداقات (9 عبارات)، وبعد التحكم في الانفعالات (9 عبارات).

(4) برنامج التدريبي القائم على الانتباه الانتقائي لخفض صعوبات التعلم القراءة وتحسين التفاعل الاجتماعي

أولاً: مفهوم البرنامج التدريبي

البرنامج التدريبي المقترح هو برنامج مبتكر يهدف إلى تنمية الانتباه الانتقائي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، مما يساهم في خفض صعوبات تعلم القراءة وتحسين التفاعل الاجتماعي لديهم. يعتمد البرنامج على تنفيذ مجموعة من الأنشطة التفاعلية والتدريبات التي تعزز قدرة التلاميذ على التركيز، تصفية المشتتات، وتحفيزهم على التفاعل الإيجابي مع البيئة التعليمية والاجتماعية. صُمم البرنامج بناءً على نظريات علمية معتمدة تهدف إلى تحسين المهارات الأكاديمية والاجتماعية بشكل متكامل.

الجوانب الأساسية التي تم مراعاتها عند تصميم البرنامج:

- **التوافق مع النمو العمري والعقلي للتلاميذ:** ركز البرنامج على احتياجات المرحلة الابتدائية، مع مراعاة التفاوت في القدرات والإمكانات بين التلاميذ.
- **المساهمة في تطوير مهارات القراءة:** تم تصميم الأنشطة لتقوية مهارات القراءة، مثل الفهم القرائي، سرعة القراءة، والوعي الصوتي.
- **تعزيز التفاعل الاجتماعي:** يشتمل البرنامج على تمارين تعزز مهارات التفاعل الاجتماعي، مثل العمل الجماعي، الإصغاء للآخرين، والتعبير عن الأفكار بوضوح.
- **استخدام لغة بسيطة وواضحة:** صياغة التدريبات بلغة تتناسب مع مستوى التلاميذ، مع الحرص على استخدام مفردات ميسرة وسهلة الفهم.
- **أنشطة جذابة وغير مكلفة:** تصميم الأنشطة لتكون ممتعة ومحفزة، باستخدام وسائل تعليمية تفاعلية تعتمد على الألعاب التعليمية والوسائط البصرية.

ثانياً: أهداف البرنامج:

1. **الهدف العام:** يهدف البرنامج التدريبي إلى تنمية مهارات الانتباه الانتقائي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، مما يسهم في خفض صعوبات تعلم القراءة وتعزيز قدرتهم على تحسين التفاعل الاجتماعي بفعالية، من خلال تطبيق استراتيجيات تعليمية مبتكرة تتناسب مع احتياجاتهم التعليمية والاجتماعية.
2. **الأهداف الإجرائية:** قامت الباحثة بتقسيم الأهداف إلى مستويات الأهداف الثلاثة المعرفية والمهارية والوجدانية وذلك على النحو التالي:

أ- الأهداف المعرفية:

- أن يتعرف التلاميذ على مهارات تنظيم المهام الجماعية وتعزيز التعاون.
- أن يحدد التلاميذ طرق تكوين الصداقات وكيفية التعبير عن الاهتمام بالأقران.
- أن يشرح التلاميذ مفهوم التحكم في الانفعالات وكيفية إدارة المواقف الاجتماعية بفعالية.

ب- الأهداف المهارية:

- أن يشارك التلاميذ في أنشطة جماعية تعزز الثقة والعمل المشترك.
- أن ينفذ التلاميذ خطوات بناء صداقات جديدة من خلال مهارات التعبير عن الاهتمام.
- أن يدير التلاميذ انفعالاتهم بطرق إيجابية في المواقف المحبطة والاجتماعية.

ت- الأهداف الوجدانية:

- أن يقدر التلاميذ أهمية التعاون والعمل الجماعي في الأنشطة المشتركة.
- أن يشعر التلاميذ بالسعادة عند تكوين صداقات جديدة وتحسين علاقاتهم الاجتماعية.
- أن يشعر التلاميذ بالرضا عند تحسين قدرتهم على إدارة الانفعالات.
- أن يتحلى التلاميذ بالإيجابية والتفاؤل تجاه قدرتهم علي التفاعل الاجتماعي.

ثالثًا: أسس بناء البرنامج

تقوم أسس بناء البرنامج الحالي على مفهوم تنمية الانتباه الانتقائي كوسيلة لتحسين التفاعل الاجتماعي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية. يتم تحقيق ذلك من خلال تصميم أنشطة تدريبية مبتكرة تهدف إلى تطوير مهارات التلاميذ في الانتباه الانتقائي وتعزيز تفاعلهم الاجتماعي. يتضمن البرنامج الأسس التالية:

1. **الأسس الفلسفية**: يرتكز البرنامج على نظريات التعلم النشط والتفاعل الاجتماعي، مع التركيز على تطوير قدرات التلاميذ في التحكم بانتباههم واستخدامه بشكل فعال في التفاعل الاجتماعي، يسعى البرنامج إلى تمكين التلاميذ من التغلب على صعوباتهم بثقة وكفاءة، من خلال توفير بيئة تعليمية محفزة تحث على التفكير الإيجابي والتفاعل البناء مع النصوص القرائية ومع الأقران.
2. **الأسس النفسية**: يستند البرنامج إلى فهم خصائص المرحلة العمرية لتلاميذ المرحلة الابتدائية، مع التركيز على تعزيز الثقة بالنفس وتحفيز التلاميذ على تحقيق أهدافهم الأكاديمية والاجتماعية. يتضمن البرنامج تدريبات تعتمد على التعزيز الإيجابي وتصحيح الأخطاء بأسلوب داعم، مما يساعد على تحسين الانتباه الانتقائي وتقليل التشتت، مع مراعاة الفروق الفردية بين التلاميذ.
3. **الأسس التربوية**: يعتمد البرنامج على التعليم الموجه والتغذية الراجعة، مع التركيز على تكرار الأنشطة وتتابعها لتعزيز المهارات المكتسبة. يتم تجزئة المهام إلى خطوات صغيرة وتحليلها بطريقة منهجية لتسهيل تعلم التلاميذ. كما يشمل البرنامج استراتيجيات مثل النمذجة والتعلم الصوتي الجماعي، بهدف تحسين مهارات القراءة والطلاقة القرائية والتفاعل الاجتماعي.
4. **الأسس الاجتماعية**: يهدف البرنامج إلى تحسين التفاعل الاجتماعي بين التلاميذ من خلال التدريبات الجماعية والأنشطة التعاونية. يُشجع البرنامج على استخدام المهارات المكتسبة في السياقات الحياتية اليومية، مع الحرص على تعزيز العلاقات الإيجابية وخلق بيئة تعليمية آمنة وداعمة تتيح للتلاميذ تطوير مهاراتهم الاجتماعية والانفعالية.

خطوات إعداد البرنامج

1. **محتوى البرنامج:** تم تصميم البرنامج لتنمية الانتباه الانتقائي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية بهدف تحسين التفاعل الاجتماعي، حيث يتألف من (44) جلسة تدريبية موزعة على ثلاث مراحل تكاملية. تبدأ المرحلة الأولى بالجلسات التمهيدية، والتي تشمل جلستين تهدفان إلى تعريف التلاميذ بمفهوم صعوبات التعلم وتأثيرها على التفاعل الاجتماعي، بالإضافة إلى تقديم البرنامج وأهدافه، مما يساهم في تهيئة التلاميذ نفسيًا واجتماعيًا للمراحل القادمة. تنتقل المرحلة الثانية إلى الوحدات التعليمية الرئيسية، وهي العمود الفقري للبرنامج، حيث تشمل (37) جلسة موزعة على سبع وحدات تعليمية.
2. **الاستراتيجيات والفنيات المستخدمة:** في إطار البرنامج الموجه لتنمية الانتباه الانتقائي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية بهدف تحسين التفاعل الاجتماعي باستخدام مجموعة من الاستراتيجيات والفنيات التربوية المتكاملة. تتضمن هذه الاستراتيجيات:

- تحديد المحفزات البارزة: التركيز على تحديد المحفزات البصرية والسمعية المهمة التي تعزز انتباه التلاميذ إلى المعلومات الأساسية، مما يساعدهم على استيعاب المحتوى التعليمي بكفاءة.
- تقنيات التظليل السمعي: تدريب التلاميذ على التركيز على الأصوات ذات الصلة مع تقليل تأثير المشتتات السمعية المحيطة.
- الألعاب التعليمية الموجهة: استخدام ألعاب تعليمية مصممة لتحفيز الانتباه وتعزيز مهارات القراءة والتفاعل الاجتماعي من خلال أنشطة ممتعة وتفاعلية.

- تقنيات الحجب والتصفية: تعليم التلاميذ كيفية تصفية المشتتات غير الضرورية والتركيز على العناصر المهمة في بيئة التعلم.
- التنظيم البيئي: تهيئة بيئة تعلم منظمة ومريحة تقلل من المشتتات وتساعد التلاميذ على التركيز على المهام التعليمية.
- التدريب على استراتيجيات التكرار: تعزيز الانتباه المستدام من خلال التدريب على تكرار الأنشطة والمهام لتحسين استيعاب التلاميذ.
- التقسيم إلى مهام أصغر: تقسيم الأنشطة المعقدة إلى خطوات صغيرة يمكن التحكم بها، مما يعزز قدرة التلاميذ على التركيز وإنجاز المهام.
- تقنيات التغذية الراجعة: تقديم تغذية راجعة فورية وبناءة للتلاميذ لتحفيزهم على تحسين أدائهم وتعزيز الثقة بالنفس.
- التدريب على التحمل الانتباهي: تطوير القدرة على الحفاظ على التركيز لفترات أطول من خلال التدريبات الموجهة التي تعزز استمرارية الانتباه.
- استخدام التعزيز الإيجابي: تشجيع التلاميذ على الأداء الجيد من خلال تقديم مكافآت وتشجيع لتعزيز السلوك الإيجابي.

3. الأدوات المستخدمة في البرنامج:

تنوعت الأدوات والوسائل المستخدمة لتسهيل تنفيذ الاستراتيجيات والفنيات في برنامج تنمية الانتباه الانتقائي لتحسين التفاعل الاجتماعي لتلاميذ المرحلة الابتدائية، بما يضمن تحقيق أهداف البرنامج بكفاءة وفاعلية. وتشمل الأدوات ما يلي (الحاسوب، صور متنوعة ولوحات تعليمية، أقلام وورق مقوي، ألعاب تعليمية موجهة، داتا شو وسبورة بيضاء وأقلام ملونة، بطاقات الحروف والكلمات، كراسة التدريبات، أدوات تنظيم بيئة التعلم، وسائل التحفيز والتعزيز الإيجابي).

مصادر محتوى البرنامج:

أ- الاستفادة من الإطار النظري والدراسات السابقة :تم الاعتماد على الأدبيات والدراسات العلمية لتحديد العلاقة بين الانتباه الانتقائي وصعوبات تعلم القراءة، بالإضافة إلى تأثيره على التفاعل الاجتماعي لدى التلاميذ في المرحلة الابتدائية. ساعدت هذه الدراسات في التعرف على أفضل الأساليب والفنيات المستخدمة لتطوير البرامج التدريبية.

ب- .الزيارات الميدانية والمقابلات :تمت مقابلات ميدانية مع معلمي المرحلة الابتدائية وأولياء الأمور، بالإضافة إلى ملاحظات مباشرة لسلوكيات التلاميذ ذوي صعوبات التعلم. أسفرت هذه الزيارات عن معلومات قيّمة حول طبيعة التحديات التي يواجهها التلاميذ في القراءة والانتباه والتفاعل الاجتماعي.

ج- مراجعة البرامج التدريبية والدراسات السابقة :تم تحليل عدد من البرامج التدريبية والدراسات السابقة التي ركزت على تحسين الانتباه الانتقائي وتطوير التفاعل الاجتماعي.

4. زمن البرنامج: يُطبق البرنامج المصمم لتنمية الانتباه الانتقائي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية بهدف خفض صعوبات تعلم القراءة وتحسين التفاعل الاجتماعي على مدى شهرين. يتضمن البرنامج (44 جلسة تدريبية)، بمعدل أربع جلسات أسبوعيًا، وتتراوح مدة كل جلسة بين (30-40) دقيقة. تُركز الجلسات على تقديم أنشطة تدريبية متنوعة ومركزة تهدف إلى تطوير مهارات الانتباه الانتقائي وتحسين القدرات القرائية والاجتماعية لدى التلاميذ.

5. **الفئة المستهدفة: يستهدف** البرنامج مجموعة من تلاميذ المرحلة الابتدائية ذوي صعوبات تعلم القراءة، وتم تقسيمهم إلى مجموعتين: المجموعة التجريبية تتكون من (10) تلاميذ، والمجموعة الضابطة تتكون من (10) تلاميذ، بأعمار تتراوح بين (9-11) عامًا.
6. **تقويم البرنامج:** تم عرض البرنامج على مجموعة من المحكمين المتخصصين للتأكد من كفاءته ومدى ملاءمته لأهداف تنمية الانتباه الانتقائي وخفض صعوبات القراءة وتحسين التفاعل الاجتماعي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، وتم إجراء بعض التعديلات بناءً على ملاحظات وآراء السادة المحكمين.

- **تقويم تكويني**: تم إجراء تقييم مستمر أثناء تنفيذ البرنامج، حيث يتم تقييم أداء التلاميذ وتقدمهم في كل جلسة، بالإضافة إلى إجراء تقييم شامل بعد كل خمس جلسات لتقديم تغذية راجعة حول فعالية الأنشطة ومدى تحقيقها للأهداف المحددة.
- **تقويم بعدي**: بعد الانتهاء من جلسات البرنامج، تم تطبيق المقياس المستخدم في الدراسة على كل من المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة. ثم تمت مقارنة نتائج المجموعة التجريبية قبل وبعد تطبيق البرنامج لمعرفة مدى التحسن، بالإضافة إلى مقارنة نتائج المجموعتين لتحديد أثر البرنامج في خفض صعوبات القراءة.
- **تقويم تتبعي**: بعد شهر من انتهاء القياس البعدي، تم إجراء قياس تتبعي باستخدام أدوات التقييم نفسها، بهدف قياس مدى استمرارية تأثير البرنامج على أداء التلاميذ في تنمية الانتباه الانتقائي وخفض صعوبات القراءة وتحسين التفاعل الاجتماعي.

جدول (6) مخطط جلسات البرنامج التدريبي لتنمية الانتباه الانتقائي لخفض صعوبات القراءة وتحسين التفاعل الاجتماعي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية

الوحدة	م	موضوع الجلسة	أهداف الجلسات	الفنيات المستخدمة
الوحدة الأولى: مقدمة البرنامج	1	مقدمة عن صعوبات التعلم وأثرها على التفاعل الاجتماعي	- أن يتعرف التلاميذ على بعضهم البعض ويشعرون بالانتماء للجماعة	المحاضرة، المناقشة الجماعية
			- أن يتعرف التلاميذ على طبيعة صعوبات التعلم وتأثيرها على التفاعل الاجتماعي	
			- أن يدرك التلاميذ أهمية الانتباه الانتقائي ودوره في تحسين القراءة	
	2	التعريف بالبرنامج	- أن يدرك التلاميذ أهداف البرنامج وأهميته لتحسين الانتباه الانتقائي والقراءة	عرض الوسائط، الحوار التفاعلي
			- أن يتعرف التلاميذ على الأنشطة التدريبية وآلية تنفيذ البرنامج	
الوحدة الثانية: صعوبة التعرف على الحروف والأصوات	3	تعلم التمييز بين الحروف والأصوات	-أن يتعلم التلاميذ الفرق بين الحروف المتشابهة شكلاً وصوتًا	تحديد المحفزات البارزة، تقنيات التظليل السمعي، استخدام التعزيز الإيجابي، الواجب المنزلي
			-أن يتقن التلاميذ ربط الحروف بالأصوات الصحيحة	
	4	الألعاب الحركية لتقوية	-أن يتفاعل التلاميذ مع الأنشطة الحركية لتسهيل التعرف على الحروف	الألعاب التعليمية الموجهة، التنظيم

الوحدة	م	موضوع الجلسة	أهداف الجلسات	الفنيات المستخدمة
وتمييز الحروف المتشابهة		التعرف على الحروف	-أن يعزز التلاميذ التعرف على الحروف من خلال الأنشطة التفاعلية	البيئي، التدريب على استراتيجيات التكرار، الواجب المنزلي
	5	التمييز بين الحروف المتشابهة وتجنب الأخطاء	-أن يكتسب التلاميذ مهارات التمييز بين الحروف المتشابهة -أن يتجنب التلاميذ الأخطاء الشائعة في التعرف على الحروف	تقسيم المهام إلى أصغر، التغذية الراجعة، التدريب على التحمل الانتباهي، الواجب المنزلي
	6	ربط الحروف بالأصوات بنجاح	-أن يتقن التلاميذ عملية ربط الحروف بالأصوات الصحيحة -أن يعزز التلاميذ استيعابهم للأصوات المرتبطة بالحروف	تقنيات التظليل السمعي، تقنيات الحجب والتصفية، استخدام التعزيز الإيجابي، الواجب المنزلي
	7	تصحيح أخطاء التمييز بين الحروف المتشابهة	-أن يتعرف التلاميذ على أخطائهم ويقومون بتصحيحها -أن يعزز التلاميذ فهمهم للتمييز الدقيق بين الحروف المتشابهة	التغذية الراجعة، التدريب على استراتيجيات التكرار، التصحيح الذاتي، الواجب المنزلي
الوحدة الثالثة: صعوبة في تركيب الكلمات وقراءة الجمل	8	خطوات تكوين الكلمات وترتيب الحروف	-أن يتعلم التلاميذ كيفية ترتيب الحروف لتكوين كلمات صحيحة -أن يكتسب التلاميذ مهارة تحليل الكلمات إلى مكوناتها	تحديد المحفزات البارزة، تقسيم المهام إلى أصغر، تقنيات التغذية الراجعة، الواجب المنزلي
	9	جعل الجمل مترابطة ومفهومة	-أن يتقن التلاميذ كيفية تكوين جمل مترابطة ومنطقية -أن يعزز التلاميذ قدرتهم على ترتيب الكلمات لتكوين جمل ذات معنى	تقنيات التظليل السمعي، الألعاب التعليمية الموجهة، التدريب على التحمل الانتباهي، الواجب المنزلي
	10	نصائح لترتيب الحروف بشكل صحيح	-أن يكتسب التلاميذ استراتيجيات فعّالة لترتيب الحروف -أن يتجنب التلاميذ الأخطاء الشائعة في ترتيب الحروف	التنظيم البيئي، التدريب على استراتيجيات التكرار، استخدام التعزيز الإيجابي، الواجب المنزلي
	11		-أن يطور التلاميذ مهارات ربط الكلمات والجمل لقراءة نصوص فعّالة	تقنيات الحجب والتصفية، النمذجة،

الوحدة	م	موضوع الجلسة	أهداف الجلسات	الفنيات المستخدمة
		ربط أجزاء الجمل لقراءة فعالة	-أن يعزز التلاميذ الطلاقة في قراءة النصوص	التغذية الراجعة، الواجب المنزلي
	12	تسهيل قراءة الجمل المركبة	-أن يتعلم التلاميذ استراتيجيات لتسهيل قراءة الجمل الطويلة والمركبة	التدريب على التحمل الانتباهي، تقنيات التكرار، التصحيح الذاتي، الواجب المنزلي
			-أن يكتسب التلاميذ مهارات تقسيم الجمل إلى أجزاء لفهمها بشكل أفضل	
الوحدة الرابعة: صعوبة الفهم القرائي والكلمات متعددة المعاني	13	استخراج الأفكار الرئيسية من النصوص	-أن يتعلم التلاميذ كيفية تحديد الأفكار الرئيسية في النصوص	التدريب على استراتيجيات التكرار، تقسيم النصوص إلى أجزاء أصغر، تقنيات التغذية الراجعة، الواجب المنزلي
			-أن يميز التلاميذ بين الأفكار الأساسية والتفاصيل الداعمة	
	14	فهم معاني الكلمات المتعددة حسب السياق	-أن يكتسب التلاميذ مهارة استنتاج المعاني المختلفة للكلمات من السياق	استخدام التعزيز الإيجابي، تقنيات التظليل السمعي، التنظيم البيئي، الواجب المنزلي
			-أن يعزز التلاميذ فهمهم للكلمات التي تحمل أكثر من معنى	
	15	تلخيص النصوص واختصار المعلومات المهمة	-أن يطور التلاميذ القدرة على تلخيص النصوص واختصارها إلى الأفكار الأساسية	التدريب على التحمل الانتباهي، الألعاب التعليمية الموجهة، تحديد المحفزات البارزة، الواجب المنزلي
			-أن يعزز التلاميذ مهارات تنظيم الأفكار وتحديد الأولويات	
	16	استخدام الكلمات متعددة المعاني في الجمل	-أن يتمكن التلاميذ من استخدام الكلمات متعددة المعاني في جمل مفيدة	النمذجة، التصحيح الذاتي، التدريب على استراتيجيات الانتقاء، الواجب المنزلي
			-أن يعزز التلاميذ مهارات التعبير اللغوي باستخدام كلمات مختلفة السياق	
	17	تحليل النصوص المعقدة وفهم السياق	-أن يتعلم التلاميذ كيفية تحليل النصوص المعقدة بشكل منهجي	تقنيات الحجب والتصفية، التدريب على التحمل الانتباهي، التغذية الراجعة، الواجب المنزلي
			-أن يطور التلاميذ قدرتهم على استيعاب وفهم المعاني الضمنية داخل النصوص	
الوحدة الخامسة:	18		-أن يكتسب التلاميذ القدرة على تحسين ذاكرتهم لتذكر الكلمات بسهولة	تحديد المحفزات البارزة، التدريب على

الوحدة	م	موضوع الجلسة	أهداف الجلسات	الفنيات المستخدمة
التذكر والذاكرة القرائية		تقوية الذاكرة القرائية وتذكر الكلمات	-أن يتدرب التلاميذ على استخدام الذاكرة في قراءة النصوص	التحمل الانتباهي، تقنيات التغذية الراجعة، الواجب المنزلي
	19	حفظ الكلمات والنصوص بأساليب فعالة	-أن يتعلم التلاميذ استراتيجيات فعالة لحفظ الكلمات والنصوص -أن يتدرب التلاميذ على استرجاع المعلومات بسهولة	تقنيات التظليل السمعي، التدريب على استراتيجيات التكرار، التقسيم إلى مهام أصغر، الواجب المنزلي
	20	تقنيات التذكر للتغلب على النسيان	-أن يتعرف التلاميذ على تقنيات لتحسين التذكر وتقليل النسيان -أن يستخدم التلاميذ التقنيات الجديدة في قراءة النصوص	الألعاب التعليمية الموجهة، التنظيم البيئي، التدريب على التحمل الانتباهي، الواجب المنزلي
	21	استخدام التكرار والتلخيص لتحسين الذاكرة	-أن يطور التلاميذ القدرة على استخدام التكرار لتقوية الذاكرة -أن يمارس التلاميذ التلخيص كوسيلة لتحسين التذكر	التدريب على استراتيجيات التكرار، التغذية الراجعة، تحديد المحفزات البارزة، الواجب المنزلي
	22	تعزيز التذكر من خلال الأنشطة التفاعلية	-أن يعزز التلاميذ ذاكرتهم باستخدام أنشطة تفاعلية ممتعة -أن يتمكن التلاميذ من تطبيق الأنشطة في مواقف قرائية مختلفة	تقنيات الحجب والتصفية، استخدام الألعاب التعليمية الهادفة، التعزيز الإيجابي، الواجب المنزلي
الوحدة السادسة: الطلاقة القرائية والتفاعل مع النصوص	23	تحسين الطلاقة القرائية من خلال القراءة السريعة	-أن يكتسب التلاميذ القدرة على القراءة السريعة بفعالية -أن يتجنب التلاميذ التوقف المفرط أثناء القراءة	التدريب على استراتيجيات التكرار، تقنيات الحجب والتصفية، التعزيز الإيجابي، الواجب المنزلي
	24	استراتيجيات للتغلب على التوقف أثناء القراءة	-أن يتعرف التلاميذ على تقنيات تقليل التوقف أثناء القراءة -أن يطبق التلاميذ استراتيجيات جديدة لتحسين تدفق القراءة	النمذجة، التدريب على التحمل الانتباهي، التغذية الراجعة، الواجب المنزلي

الوحدة	م	موضوع الجلسة	أهداف الجلسات	الفنيات المستخدمة
	25	كيفية نطق الكلمات غير المألوفة	-أن يتعلم التلاميذ استراتيجيات فعالة لنطق الكلمات الجديدة -أن يتمكن التلاميذ من قراءة النصوص بطلاقة	تحديد المحفزات البارزة، تقنيات التظليل السمعي، التدريب على الاستراتيجيات الفعالة، الواجب المنزلي
	26	استراتيجيات فهم النصوص في وقت محدد	-أن يطور التلاميذ قدرتهم على قراءة النصوص بسرعة وفهمها -أن يعزز التلاميذ مهارات الفهم القرائي في وقت محدد	الألعاب التعليمية الموجهة، تقنيات الحجب والتصفية، التعزيز الإيجابي، الواجب المنزلي
	27	تحسين التفاعل مع النصوص القرائية	-أن يعزز التلاميذ تفاعلهم مع النصوص القرائية -أن يتمكن التلاميذ من الاستفادة من النصوص في تحسين قدراتهم القرائية	استخدام الألعاب التفاعلية، التدريب على الاستراتيجيات الانتقائية، تقنيات التغذية الراجعة، الواجب المنزلي
الوحدة السابعة: التفاعل اللفظي وغير اللفظي	28	فهم الإشارات غير اللفظية وتعبيرات الوجه	-أن يتعرف التلاميذ على تعابير الوجه ومعانيها -أن يدرك التلاميذ أهمية الإشارات غير اللفظية في التفاعل الاجتماعي	تقنيات المحاكاة، الألعاب التفاعلية، التدريب على التمييز بين التعابير المختلفة، الواجب المنزلي
	29	تحسين استخدام الإيماءات والتواصل البصري	-أن يتدرب التلاميذ على استخدام الإيماءات -أن يكتسب التلاميذ القدرة على تحسين التواصل البصري في التفاعل	التدريب على استراتيجيات الانتباه، تقنيات التظليل السمعي، التغذية الراجعة، الواجب المنزلي
	30	التفاعل اللفظي المناسب في المواقف الاجتماعية	-أن يتعلم التلاميذ مهارات التفاعل اللفظي الفعّال -أن يمارس التلاميذ أساليب التواصل المناسبة في المواقف الاجتماعية	تقنيات الحجب والتصفية، الألعاب التعليمية، التدريب على التحمل الانتباهي، الواجب المنزلي
	31	تفسير الإشارات غير اللفظية من الآخرين	-أن يطور التلاميذ القدرة على فهم الإشارات غير اللفظية -أن يطبق التلاميذ التفسيرات في تحسين التواصل	تقنيات التحليل البصري، المحاكاة، التدريب على استراتيجيات الإدراك، الواجب المنزلي

الوحدة	م	موضوع الجلسة	أهداف الجلسات	الفنيات المستخدمة
الوحدة الثامنة: التعاون والمشاركة في الأنشطة الجماعية	32	تعزيز فهم قواعد الألعاب الجماعية	-أن يتعلم التلاميذ قواعد الألعاب الجماعية -أن يكتسب التلاميذ القدرة على تطبيق القواعد أثناء اللعب الجماعي	تقنيات التدريب الميداني، المحاكاة، التدريب على استراتيجيات التنظيم، الواجب المنزلي
	33	تطوير مهارات تنظيم المهام المشتركة	-أن يتدرب التلاميذ على كيفية تنظيم المهام في العمل الجماعي -أن يطور التلاميذ القدرة على التعاون بفعالية	تقسيم المهام، التدريب على التخطيط الجماعي، التغذية الراجعة، الواجب المنزلي
	34	بناء الثقة أثناء العمل الجماعي	-أن يعزز التلاميذ الثقة بينهم أثناء الأنشطة الجماعية -أن يدرك التلاميذ أهمية الثقة في تحقيق الأهداف المشتركة	الألعاب التفاعلية، التدريب على التحمل الانتباهي، التعزيز الإيجابي، الواجب المنزلي
	35	تقوية الانسجام مع المجموعة في الأنشطة	-أن يطور التلاميذ مهارات العمل الجماعي -أن يتعلم التلاميذ كيفية تحقيق الانسجام داخل الفريق	تقنيات التنسيق الجماعي، التدريب على استراتيجيات التعاون، التغذية الراجعة، الواجب المنزلي
الوحدة التاسعة: إقامة الصداقات	36	كيفية بدء المحادثات مع الأقران	-أن يتدرب التلاميذ على طرق بدء المحادثات -أن يكتسب التلاميذ الثقة في التفاعل مع الأقران	تقنيات المحاكاة، التدريب على التحمل الانتباهي، التغذية الراجعة، الواجب المنزلي
	37	التغلب على الخوف من الرفض في العلاقات الاجتماعية	-أن يتعلم التلاميذ استراتيجيات التعامل مع الرفض -أن يطور التلاميذ مهارات الثقة بالنفس في المواقف الاجتماعية	التعزيز الإيجابي، التدريب على استراتيجيات التكرار، تقسيم المهام، الواجب المنزلي
	38	فهم إشارات الآخرين المتعلقة بالصداقات	-أن يميز التلاميذ الإشارات الاجتماعية المرتبطة بالصداقة -أن يدرك التلاميذ كيفية التفاعل مع هذه الإشارات	تقنيات التحليل البصري، المحاكاة، التدريب على استراتيجيات الإدراك، الواجب المنزلي

الوحدة	م	موضوع الجلسة	أهداف الجلسات	الفنيات المستخدمة
	39	تطوير مهارات التعبير عن الاهتمام بالأصدقاء	-أن يعزز التلاميذ القدرة على التعبير عن مشاعرهم بفعالية -أن يدرك التلاميذ أهمية الدعم العاطفي في الصداقة	التدريب على استراتيجيات التواصل العاطفي، الألعاب التعليمية، التغذية الراجعة، الواجب المنزلي
الوحدة العاشرة: التحكم في الانفعالات	40	إدارة الانفعالات في المواقف الاجتماعية	-أن يتعلم التلاميذ كيفية إدارة انفعالاتهم في المواقف المختلفة -أن يطبق التلاميذ استراتيجيات التحكم بالانفعالات	تقنيات الحجب والتصفية، التدريب على الاسترخاء، الألعاب التفاعلية، الواجب المنزلي
	41	التعامل مع النقد والملاحظات السلبية	-أن يطور التلاميذ مهارات تقبل النقد -أن يتعلم التلاميذ كيفية الرد بشكل إيجابي على الملاحظات السلبية	التدريب على التحمل الانتباهي، التغذية الراجعة، المحاكاة، الواجب المنزلي
	42	ضبط ردود الفعل في المواقف المحبطة	-أن يكتسب التلاميذ استراتيجيات ضبط النفس -أن يتدرب التلاميذ على التحكم في ردود الفعل السلبية	التدريب على استراتيجيات التنظيم، تقسيم المهام، تعزيز السلوك الإيجابي، الواجب المنزلي
	43	التعبير عن المشاعر بشكل مناسب ومعقول	-أن يطور التلاميذ مهارات التعبير عن المشاعر بفعالية -أن يتعلم التلاميذ كيفية التعامل مع المشاعر السلبية	تقنيات التعبير الإيجابي، الألعاب التفاعلية، المحاكاة، الواجب المنزلي
الوحدة الحادية عشر: تقييم وإنهاء البرنامج	44	مراجعة وتقييم البرنامج وتطبيق القياس البعدي	-أن يراجع التلاميذ ما تعلموه خلال البرنامج -أن يتم تقييم تقدم التلاميذ وتحديد التحسينات المستقبلية	مناقشة جماعية، التغذية الراجعة الشاملة، التحليل النهائي للأداء، استراتيجيات التقييم المستمر

نتائج البحث:

(1) نتائج الفرض الثاني:

ينص الفرض الرابع على أنه ***"توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية وأفراد المجموعة الضابطة في القياس البعدي على مقياس التفاعل الاجتماعي لصالح المجموعة التجريبية"***. للتحقق من صحة هذا الفرض، تم استخدام اختبار مان - وتني-Mann Whitney (U)وقيمة Z كأحد الأساليب اللابارامترية وجدول (7) يوضح النتائج

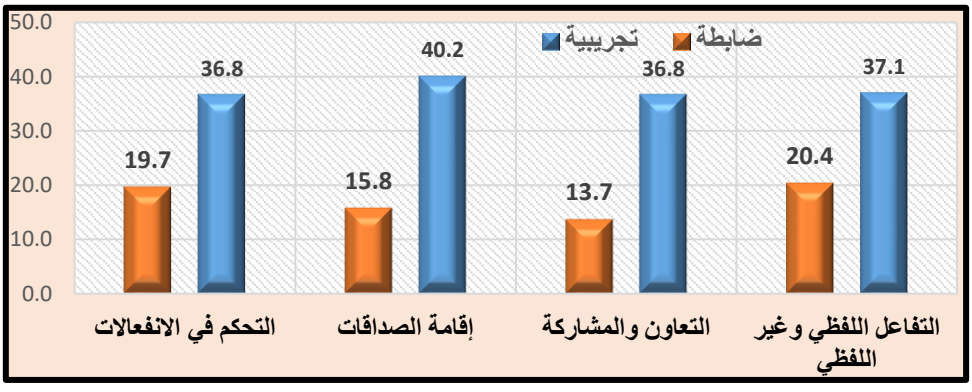
جدول (7) مستوي دلالة الفروق بين متوسطات الرتب لدرجات أفراد المجموعة التجريبية وأفراد المجموعة الضابطة وحجم الاثر لمقياس التفاعل الاجتماعي لدى تلاميذ صعوبات القراءة.

المتغيرات	المجموعات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة (U)	قيمة (Z)	مستوى الدلالة	حجم الأثر
التفاعل اللفظي وغير اللفظي	تجريبية	37.10	2.81	15.50	155.00	صفر	3.80-	0.00	1.00
	ضابطة	20.40	2.84	5.50	55.00				
التعاون والمشاركة	تجريبية	36.80	3.65	15.50	155.00	صفر	3.80-	0.00	1.00
	ضابطة	13.70	3.92	5.50	55.00				
إقامة الصداقات	تجريبية	40.20	2.70	15.50	155.00	صفر	3.79-	0.00	1.00
	ضابطة	15.80	3.61	5.50	55.00				
التحكم في الانفعالات	تجريبية	36.80	2.57	15.50	155.00	صفر	3.80-	0.00	1.00
	ضابطة	19.70	3.56	5.50	55.00				
الدرجة الكلية	تجريبية	150.90	7.52	15.50	155.00	صفر	3.78-	0.00	1.00
	ضابطة	69.60	7.93	5.50	55.00				

يتضح من الجدول (7) ارتفاع متوسط رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية مقارنة بالمجموعة الضابطة في جميع أبعاد مقياس التفاعل الاجتماعي في القياس البعدي. بلغ متوسط رتب المجموعة التجريبية (15.50) بينما بلغ متوسط رتب المجموعة الضابطة (5.50) في التطبيق البعدي لمقياس التفاعل الاجتماعي ككل. بلغت قيمة (U) المحسوبة لجميع الأبعاد (0.00) ومستوى الدلالة (0.00)، وهو أقل من مستوى الدلالة المعتمد (0.05)، مما يدل على أن النتائج دالة إحصائيًا، وبالتالي توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.01) بين استجابات المجموعتين لصالح المجموعة التجريبية.

يشير ذلك إلى فعالية البرنامج القائم على الانتباه الانتقائي في تحسين التفاعل الاجتماعي لدى تلاميذ ذوي صعوبات القراءة. تراوحت المتوسطات الحسابية لأبعاد التفاعل الاجتماعي للمجموعة التجريبية بين (36.80) و(40.20) مقارنة بالمجموعة الضابطة التي تراوحت المتوسطات الحسابية لديها بين (13.70) و(20.40). يعكس هذا الفارق الواضح في المتوسطات الحسابية للمجموعة التجريبية التأثير الإيجابي للبرنامج القائم على الانتباه الانتقائي في تحسين التفاعل الاجتماعي لدى التلاميذ.

وللتأكد من أثر البرنامج القائم على الانتباه الانتقائي في تحسين التفاعل الاجتماعي لدى تلاميذ ذوي صعوبات القراءة، تم حساب حجم تأثير البرنامج باستخدام معامل الارتباط الثنائي للرتب .(r prd) وأظهرت النتائج أن قيمة (r prd) بلغت (1.0) في جميع الأبعاد، مما يشير إلى وجود علاقة قوية جدًا وحجم تأثير قوي جدًا من المتغير المستقل (البرنامج القائم على الانتباه الانتقائي) على المتغير التابع (التفاعل الاجتماعي)، مما يؤكد فعالية البرنامج في تحقيق الأثر المطلوب والرسم البياني في الشكل (1) يوضح ذلك



شكل (1) المتوسط الحسابي في القياسين القبلي والبعدي لمقياس التفاعل الاجتماعي لدى تلاميذ صعوبات القراءة في المجموعة التجريبية.

من الشكل البياني يتضح أن متوسطات درجات تلاميذ صعوبات القراءة في المجموعة التجريبية في القياس البعدي أعلى من المتوسط في القياس البعدي في المجموعة الضابطة على مقياس التفاعل الاجتماعي، وهذا يدل على أن البرنامج القائم على الانتباه الانتقائي قد ساهم في تحسين التفاعل الاجتماعي لدى طلاب المجموعة التجريبية مقارنة بالمجموعة الضابطة.

(2) نتائج الفرض الثاني:

ينص الفرض الخامس على أنه ***"توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي على مقياس التفاعل الاجتماعي لصالح القياس البعدي"***. ولاختبار صحة هذا الفرض، تم استخدام اختبار ويلكوكسون Wilcoxon وقيمة (Z) كأحد الأساليب اللابارامترية، ويوضح جدول (8) ذلك كما يلي:

جدول (8) دلالة الفروق بين متوسطات رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي وحجم الأثر لمقياس التفاعل الاجتماعي

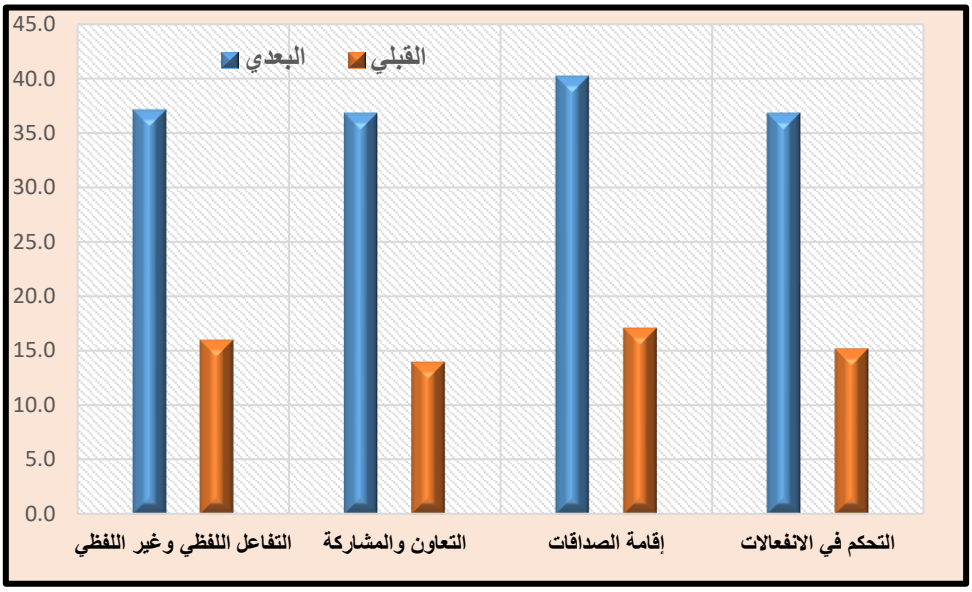
الأبعاد	القياس	المتوسط	الانحراف المعياري	الرتب	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	Z	مستوى الدلالة	حجم الأثر
التفاعل اللفظي وغير اللفظي	القبلي	15.9	2.6	الرتب السالبة	0	0	0	2.81	0.01	1.00
	البعدي	37.1	2.81	الرتب الموجبة	10	5.5	55			
				التساوي	0					
التعاون والمشاركة	القبلي	13.9	3.81	الرتب السالبة	0	0	0	2.81	0.01	1.00
	البعدي	36.8	3.65	الرتب الموجبة	10	5.5	55			
				التساوي	0					
إقامة الصداقات	القبلي	17	2.83	الرتب السالبة	0	0	0	2.81	0.01	1.00
	البعدي	40.2	2.7	الرتب الموجبة	10	5.5	55			
				التساوي	0					
التحكم في الانفعالات	القبلي	15.1	3.51	الرتب السالبة	0	0	0	2.81	0.01	1.00
	البعدي	36.8	2.57	الرتب الموجبة	10	5.5	55			
				التساوي	0					
الدرجة الكلية	القبلي	61.9	6.69	الرتب السالبة	0	0	0	2.8-	0.01	1.00
	البعدي	150.9	7.52	الرتب الموجبة	10	5.5	55			

يتضح من جدول (8) وجود فرق دال إحصائيًا بين متوسطي رتب درجات كل من القياسين القبلي والبعدي لأفراد المجموعة التجريبية في كل بُعد من أبعاد اختبار التفاعل الاجتماعي، بالإضافة إلى الدرجة

الكلية للاختبار. حيث كانت قيمة (Z) تتراوح بين (-2.81) و(-2.81)، ومستوى الدلالة أقل من مستوى المعنوية (0.05)، مما يشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.01) لصالح القياس البعدي في جميع الأبعاد، بما في ذلك الدرجة الكلية.

تشير هذه النتائج إلى التأثير الإيجابي للبرنامج القائم على الانتباه الانتقائي على تحسين التفاعل الاجتماعي لدى تلاميذ ذوي صعوبات القراءة. ومن ثم يُقبل الفرض الخامس الذي يشير إلى وجود فروق بين القياسين القبلي والبعدي على اختبار التفاعل الاجتماعي لدى المجموعة التجريبية، سواء في كل بُعد على حدة أو في المقياس ككل.

وللتأكد من أثر البرنامج القائم على الانتباه الانتقائي في تحسين التفاعل الاجتماعي، تم تحديد حجم تأثيره باستخدام معامل الارتباط الثنائي لرتب الأزواج المرتبطة .(r prd) وقد أظهرت النتائج أن قيمة (r prd)بلغت (1.0) في جميع الأبعاد، مما يدل على علاقة قوية جدًا وحجم تأثير قوي جدًا من المتغير المستقل (البرنامج القائم على الانتباه الانتقائي) على المتغير التابع (التفاعل الاجتماعي).والرسم البياني في شكل (2) يوضح ذلك:



شكل (2)

المتوسط الحسابي في القياسين القبلي والبعدي لمقياس التفاعل الاجتماعي لدى تلاميذ صعوبات القراءة في المجموعة التجريبية

يتضح من الرسم البياني الفرق بين المتوسط الحسابي لدرجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي على مقياس التفاعل الاجتماعي. الرسم يعكس التحسن الملحوظ في درجات المجموعة التجريبية بعد تطبيق البرنامج القائم على الانتباه الانتقائي.

(3) نتائج الفرض الثالث:

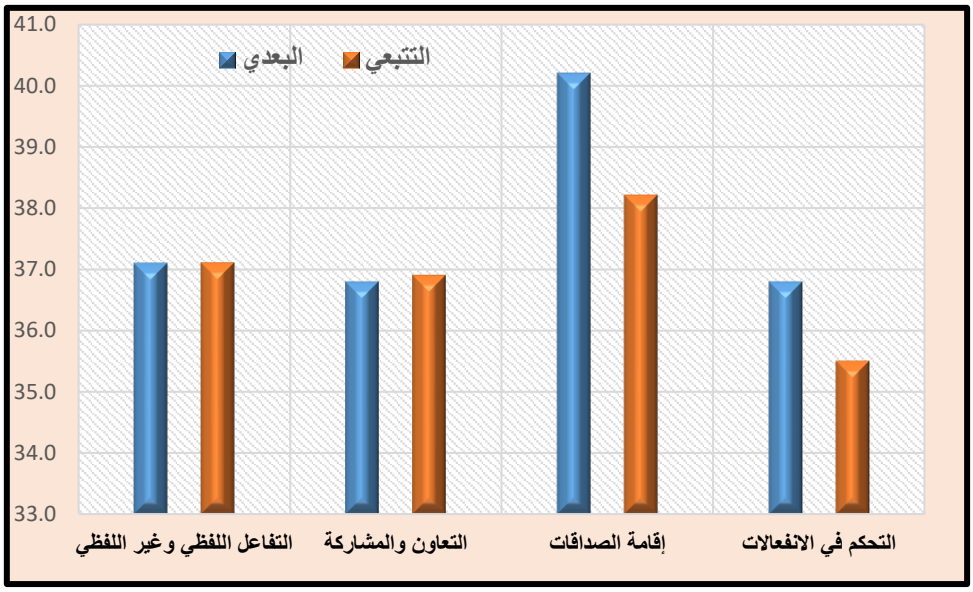
ينص الفرض السادس على أنه ***"لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين البَعدي والتتبعي (بعد شهر من انتهاء البرنامج) على مقياس التفاعل الاجتماعي لدى تلاميذ صعوبات القراءة".*** ولاختبار صحة هذا الفرض، تم استخدام اختبار ويلكوكسون Wilcoxon وقيمة Z كأحد الأساليب اللابارامترية للتعرف على دلالة الفروق بين متوسطات الرتب لدرجات المجموعة التجريبية على مقياس التفاعل الاجتماعي وأبعاده في القياسين البَعدي والتتبعي وكانت النتائج كما يوضحها جدول (9).

جدول (9) دلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات القياسين البَعدي والتتبعي لمقياس التفاعل الاجتماعي لدى تلاميذ صعوبات القراءة في المجموعة التجريبية

الأبعاد	القياس	المتوسط	الانحراف المعياري	الرتب	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	Z	مستوى الدلالة
التفاعل اللفظي وغير اللفظي	بعدي	37.1	2.81	الرتب السالبة	4	6.63	26.5	0.10	0.918
	تتبعي	37.2	3.61	الرتب الموجبة	6	4.75	28.5		
				التساوي	0				
التعاون والمشاركة	بعدي	36.8	3.65	الرتب السالبة	4	5.5	22	0.06	0.952
	تتبعي	36.9	3.41	الرتب الموجبة	5	4.6	23		
				التساوي	1				
إقامة الصداقات	بعدي	40.2	2.7	الرتب السالبة	8	4.75	38	1.84	0.065
	تتبعي	38.2	2.82	الرتب الموجبة	1	7	7		
				التساوي	1				
التحكم في الانفعالات	بعدي	36.8	2.57	الرتب السالبة	7	5.64	39.5	1.24	0.217
	تتبعي	35.5	2.55	الرتب الموجبة	3	5.17	15.5		
				التساوي	0				
الدرجة الكلية	بعدي	150.9	7.52	الرتب السالبة	6	6.17	37	0.98	0.33
	تتبعي	147.8	8.31	الرتب الموجبة	4	4.5	18		
				التساوي	0				

يتضح من جدول (9) عدم وجود فرق دال إحصائيًا بين متوسطي رتب درجات القياسين البَعدي والتتبعي لمقياس التفاعل الاجتماعي وأبعاده لدى المجموعة التجريبية. فقد تراوحت قيم (Z) بين (0.06) و(1.84)، ومستويات الدلالة بين (0.065) و(0.952)، وهي أعلى من مستوى الدلالة المعتمد (0.05). وبالتالي، فإن هذه النتائج غير دالة إحصائيًا، مما يشير إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات المجموعة التجريبية في القياسين البَعدي والتتبعي لمقياس التفاعل الاجتماعي وأبعاده المختلفة.

تشير هذه النتائج إلى أن تأثير البرنامج القائم على الانتباه الانتقائي في تحسين التفاعل الاجتماعي لدى تلاميذ صعوبات القراءة لا يزال مستمرًا بعد مرور شهر من انتهاء البرنامج. حيث أظهرت المتوسطات الحسابية في القياس التتبعي استقرارًا قريبًا من القياس البَعدي في جميع الأبعاد. وعليه، يُقبل الفرض السادس الذي ينص على عدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين القياسين البَعدي والتتبعي لمقياس التفاعل الاجتماعي لدى تلاميذ صعوبات القراءة، سواء في الأبعاد الفردية أو في المقياس ككل.



شكل (3) المتوسط الحسابي في القياسين القبلي والبعدي مقياس التفاعل الاجتماعي لدى تلاميذ صعوبات التعلم لدى المجموعة التجريبية

من الشكل البياني يتضح أن متوسطات رتب درجات تلاميذ صعوبات القراءة في المجموعة التجريبية في القياس البَعدي متقاربة مع المتوسط في القياس التتبعي لمقياس التفاعل الاجتماعي. وهذا يدل على أن البرنامج القائم على الانتباه الانتقائي ساهم في تحسين التفاعل الاجتماعي لدى الطلاب، وأن التأثير الإيجابي للبرنامج ظل مستمرًا ولم يتغير بشكل كبير بين القياسين البَعدي والتتبعي بعد مرور شهر من انتهاء البرنامج.

مناقشة النتائج

مناقشة نتائج الفرض الأول وتفسيره

كشفت نتائج الفرض الأول عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية وأفراد المجموعة الضابطة في القياس البعدي على مقياس التفاعل الاجتماعي، وذلك لصالح المجموعة التجريبية. يشير ذلك إلى فعالية البرنامج التدريبي في تحسين مهارات التفاعل الاجتماعي لدى التلاميذ، من خلال تصميم الأنشطة التي عززت قدرتهم على التواصل الفعّال والانخراط مع الآخرين.

يرجع التحسن في التفاعل الاجتماعي لدى المجموعة التجريبية إلى اعتماد الباحثة على برنامج تدريبي متكامل قائم على فنيات الانتباه الانتقائي، والذي صُمم خصيصًا لمعالجة التحديات التي تواجه التلاميذ في بناء العلاقات الاجتماعية وتعزيز مهارات التفاعل. على سبيل المثال، تحسين التفاعل اللفظي وغير اللفظي جاء نتيجة استخدام الباحثة لأنشطة استهدفت فهم الإشارات غير اللفظية، حيث قدمت تمارين تفاعلية تتطلب من التلاميذ تحليل تعبيرات الوجه وتفسير الإيماءات. تضمنت هذه الأنشطة بطاقات تحمل صورًا لأشخاص في مواقف مختلفة، وطُلب من التلاميذ وصف مشاعرهم بناءً على تعابيرهم. هذا النهج ساعدهم على تطوير قدراتهم في تفسير المواقف الاجتماعية بشكل أدق.

تعزيز مهارات التعاون والمشاركة كان له دور كبير في تحسين التفاعل الاجتماعي، حيث ركزت الباحثة على أنشطة جماعية مثل تنظيم ألعاب تعتمد على تقسيم الأدوار وتوزيع المهام المشتركة. في أحد الأنشطة، كُلف التلاميذ بتكوين فريق لإكمال بناء نموذج باستخدام قطع تركيب. هذا التمرين ساعد التلاميذ على تطوير مهارات التنظيم والقيادة، بالإضافة إلى تقوية الروابط بين أعضاء الفريق. تم استخدام تقنيات

التعزيز الإيجابي لتحفيز التلاميذ على العمل الجماعي، حيث حصل كل فريق على مكافآت تشجيعية عند تحقيق الهدف المشترك.

كما ساهم البرنامج في تحسين مهارات إقامة الصداقات من خلال تدريب التلاميذ على اختيار المحفزات المناسبة لبدء المحادثات. قدمت الباحثة نصوصًا تمثيلية لمواقف يومية مثل التحية والتعارف، وطلبت من التلاميذ أداء أدوار في هذه المواقف، مما عزز قدرتهم على التواصل مع زملائهم بطريقة طبيعية. تضمنت الأنشطة أيضًا تدريبات على التعامل مع الخوف من الرفض، حيث شُجع التلاميذ على التفكير في استراتيجيات بديلة عند مواجهة مواقف اجتماعية صعبة.

فيما يخص التحكم في الانفعالات، ركزت الباحثة على تدريب التلاميذ على ضبط ردود أفعالهم في المواقف المختلفة. في أحد التمارين، تم عرض مواقف تتضمن مشاعر الغضب أو الإحباط، وطُلب من التلاميذ اقتراح ردود أفعال مناسبة. كما شملت الأنشطة تقنيات مثل الحجب والتصفية، حيث تدرب التلاميذ على تجاهل المشتتات الخارجية والتركيز على حل المشكلات.

إلى جانب الأنشطة الصفية، اعتمدت الباحثة على واجبات منزلية لتثبيت ما تعلمه التلاميذ. في إحدى الواجبات، طُلب من التلاميذ تطبيق مهارات التعاون مع أفراد أسرهم في ترتيب نشاط منزلي، مما عزز تطبيق المهارات الاجتماعية في بيئة طبيعية. كما استخدمت عروضًا مرئية ورسومات توضيحية لجذب انتباه التلاميذ وتحفيزهم على المشاركة.

اتسقت نتائج الفرض الرابع مع ما أظهرته دراسة حسانين وزيدان وسالم (2021)، حيث أكدت الدراسة أن البرامج التدريبية القائمة على أنشطة الانتباه الانتقائي تسهم بشكل كبير في تحسين التفاعل الاجتماعي لدى الأطفال ذوي فرط الحركة وتشتت الانتباه. وأظهرت الدراسة أن استراتيجيات التفاعل الموجهة والتعزيز الإيجابي تؤدي إلى تحسين قدرة الأطفال على التعامل مع المواقف الاجتماعية بشكل فعال.

كما دعمت دراسة الحامد والجرادات (2024) هذه النتائج، حيث أوضحت أثر استخدام الألعاب الإلكترونية في التعليم على تنمية مهارات التفاعل الاجتماعي والانتباه الانتقائي لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم. وأظهرت الدراسة أن الأنشطة التفاعلية، مثل الألعاب التعليمية، تساعد في تحسين التواصل الاجتماعي وتعزيز الثقة بالنفس لدى الأطفال.

وفي السياق ذاته، أكدت دراسة السويدي وسعيد والخميسي (2017) فعالية برنامج إثرائي بديل في تحسين مكونات الانتباه والتفاعل الاجتماعي لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد. أشارت الدراسة إلى أهمية التركيز على استراتيجيات التفاعل اللفظي وغير اللفظي كجزء من البرنامج لتحقيق تحسن ملموس ومستدام تشير هذه الدراسات مجتمعة إلى أهمية تصميم برامج تدريبية قائمة على استراتيجيات الانتباه الانتقائي وفنيات تعليمية مبتكرة لتحسين التفاعل الاجتماعي. وهو ما أكدته نتائج الفرض الرابع، التي أظهرت أن الأنشطة الموجهة التي تم تنفيذها في البرنامج التدريبي أسهمت بفاعلية في تعزيز مهارات التفاعل الاجتماعي لدى التلاميذ في المجموعة التجريبية مقارنة بالمجموعة الضابطة.

مناقشة نتائج الفرض الثاني وتفسيره

أظهرت نتائج الفرض الثاني وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي على مقياس التفاعل الاجتماعي، وذلك لصالح القياس البعدي. يعكس ذلك التأثير الإيجابي للبرنامج التدريبي القائم على تنمية الانتباه الانتقائي في تعزيز مهارات التفاعل الاجتماعي لدى التلاميذ، حيث ساعدهم البرنامج على تحسين قدراتهم في التفاعل مع بيئتهم ومجتمعهم.

أظهرت نتائج الفرض الثاني وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي على مقياس التفاعل الاجتماعي، مما يشير بوضوح إلى فعالية البرنامج التدريبي القائم على تنمية الانتباه الانتقائي في تحسين مهارات التفاعل الاجتماعي لدى التلاميذ. يمكن عزو هذا التحسن إلى التصميم المنهجي للبرنامج، الذي ركز على تطوير قدرات التلاميذ من خلال مجموعة متنوعة من الأنشطة الموجهة، والفنيات المستهدفة، والواجبات التي عززت الممارسات الاجتماعية الفعالة.

هذا التحسن يعكس نجاح البرنامج في تدريب التلاميذ على فهم الإشارات اللفظية وغير اللفظية، وهو ما ظهر جليًا في الأنشطة الموجهة نحو تفسير تعبيرات الوجه والإيماءات وفهم السياقات الاجتماعية. تضمنت الجلسات التدريبية تمارين عملية مثل تحليل الصور ومقاطع الفيديو التي تظهر مواقف اجتماعية مختلفة، مما ساعد التلاميذ على تطوير قدرتهم على التفاعل بطريقة ملائمة مع الآخرين.

إضافة إلى ذلك، لعبت الأنشطة الجماعية دورًا محوريًا في تحسين مهارات التعاون والمشاركة. من خلال تمارين تنظيم المهام المشتركة، تعلم التلاميذ كيفية العمل كفريق، توزيع الأدوار، والتنسيق لتحقيق هدف مشترك. على سبيل المثال، تميزت إحدى الجلسات بتكليف التلاميذ بإعداد مشروع جماعي يتطلب التعاون الكامل بين أفراد الفريق، مما عزز الثقة بالنفس والانسجام مع المجموعة.

أما على مستوى بناء العلاقات الاجتماعية، ركز البرنامج على تدريب التلاميذ على بدء المحادثات وتطوير مهارات التعبير عن الاهتمام بالآخرين، وهو ما ساعدهم على تعزيز علاقاتهم مع زملائهم. طُلب من التلاميذ تنفيذ مواقف اجتماعية تمثيلية لتحسين قدرتهم على التواصل الإيجابي مع أقرانهم، مما انعكس إيجابًا على تفاعلهم الاجتماعي.

التدريبات المتعلقة بالتحكم في الانفعالات كانت من أهم مكونات البرنامج، حيث تعلم التلاميذ كيفية ضبط ردود أفعالهم في المواقف المختلفة، خاصة تلك التي تتطلب إدارة مشاعر الغضب أو الإحباط. واستخدمت الباحثة في ذلك استراتيجيات التكرار والتعزيز الإيجابي، بالإضافة إلى أساليب التحمل الانتباهي التي دربت التلاميذ على الحفاظ على تركيزهم وسط المشتتات.

هذا النهج المترابط والشامل لم يساهم فقط في تعزيز المهارات الاجتماعية على المدى القصير، بل وفر للتلاميذ أساسًا مستدامًا للتفاعل الإيجابي في مختلف البيئات الاجتماعية. النتائج تؤكد أن البرنامج لم يكن مجرد أداة تعليمية، بل تجربة تنموية عززت ثقة التلاميذ بأنفسهم وساعدتهم على الاندماج بشكل فعال في مجتمعهم.

اتسقت نتائج الفرض الخامس مع العديد من الدراسات السابقة التي أكدت فعالية البرامج التدريبية القائمة على تنمية الانتباه الانتقائي في تحسين التفاعل الاجتماعي لدى التلاميذ. على سبيل المثال، توصلت دراسة حسانين وزيدان وسالم (2021) إلى فعالية الأنشطة التدريبية القائمة على الانتباه الانتقائي في تحسين مهارات التواصل الاجتماعي وخفض حدة الديسلكسيا لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم، مما يعكس أهمية استخدام استراتيجيات متنوعة لتحسين التفاعل الاجتماعي.كما دعمت دراسة ياسمين الحامد ومحمد الجرادات (2024) هذه النتائج، حيث أشارت إلى أن استخدام الألعاب الإلكترونية التعليمية يعزز من مهارات التفاعل الاجتماعي لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم. وبيّنت الدراسة أن الأنشطة التفاعلية تسهم في تطوير قدرة الأطفال على التعاون مع أقرانهم وزيادة اندماجهم الاجتماعي.

وفي السياق ذاته، أكدت دراسة السويدي وسعيد والخميسي (2017) فعالية البرامج الإثرائية التي تركز على تنمية الانتباه الانتقائي في تحسين مكونات التفاعل الاجتماعي والانفعالي لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد. وقد أظهرت الدراسة أن استخدام تقنيات تعزيز الانتباه الانتقائي ساعد الأطفال في تطوير قدراتهم على التكيف مع بيئاتهم الاجتماعية، كذلك، أشارت دراسة أسماء سلمان وجهاد القرعان

(2023) إلى أهمية التدريب على الانتباه الانتقائي في تحسين مهارات التفاعل الاجتماعي للطلبة ذوي صعوبات التعلم، موضحة أن الأنشطة التي تركز على الانتباه الانتقائي تعزز من قدراتهم في التفاعل مع البيئة الاجتماعية.

وأكدت دراسة مبارك (2022) على دور البرامج المستندة إلى نظرية العقل في تحسين التفاعل الاجتماعي لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم، مما يدعم النتائج التي تفيد باستمرارية تأثير البرامج المصممة على تعزيز التفاعل الاجتماعي ، كما دعمت دراسة عطية (2023) هذه النتائج، مشيرة إلى فعالية التعلم باللعب في تحسين الانتباه الانتقائي وتعزيز مهارات التفاعل الاجتماعي لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم النمائية. هذه الدراسات مجتمعة تؤكد أن البرامج القائمة على الأنشطة المبتكرة مثل تلك المستخدمة في هذه الدراسة تعمل بشكل فعال على تحسين التفاعل الاجتماعي لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم.

مناقشة نتائج الفرض الثالث وتفسيره

أوضحت نتائج الفرض الثالث عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين البَعدي والتتبعي على مقياس التفاعل الاجتماعي، مما يشير إلى استدامة تأثير البرنامج التدريبي على تحسين مهارات التفاعل الاجتماعي لدى التلاميذ. تؤكد هذه النتائج فعالية البرنامج في تحقيق تغييرات إيجابية طويلة الأمد في قدرة التلاميذ على التفاعل الاجتماعي.

يرجع هذا التأثير المستدام إلى تصميم البرنامج بعناية ليشمل أنشطة وفنيات تهدف إلى تعزيز المهارات الاجتماعية بأسلوب عملي وتطبيقي. على سبيل المثال، في جلسات "التفاعل اللفظي وغير اللفظي"، ركزت الباحثة على تمارين تطبيقية لفهم الإشارات غير اللفظية مثل تعبيرات الوجه والإيماءات. في إحدى الجلسات، تم تقديم صور متنوعة لتعبيرات وجه مختلفة، وطلب من التلاميذ تفسير المشاعر المرتبطة بها، مما ساعدهم على تحسين قدرتهم على فهم الآخرين. كما استخدمت تقنيات الحجب والتصفية للتركيز على المثيرات الاجتماعية المهمة، مثل التواصل البصري والإيماءات، مما عزز قدرتهم على التفاعل الاجتماعي بشكل مستدام.

بالإضافة إلى ذلك، كانت جلسات "التعاون والمشاركة" مصممة لتطوير مهارات العمل الجماعي. في إحدى الأنشطة، تم تقسيم التلاميذ إلى مجموعات صغيرة لتنفيذ لعبة جماعية تتطلب وضع خطة مشتركة لإنجاز مهمة، مثل بناء نموذج باستخدام قطع خشبية. هذا النوع من الأنشطة ساعد التلاميذ على تعلم مهارات تنظيم المهام المشتركة وبناء الثقة مع زملائهم، وهي مهارات استمرت في الظهور خلال القياس التتبعي.

كما أسهمت جلسات "إقامة الصداقات" في تعزيز قدرة التلاميذ على بدء المحادثات مع الأقران والتغلب على الخوف من الرفض. في إحدى الجلسات، استخدمت الباحثة لعبة تفاعلية تطلب من التلاميذ اختيار زميل للتحدث معه عن موضوع معين لمدة دقيقة، مع تشجيعهم على استخدام عبارات ودية. هذا النوع من الأنشطة ساعد التلاميذ على بناء ثقتهم بأنفسهم في المواقف الاجتماعية.

أما جلسات "التحكم في الانفعالات"، فقد ركزت على تدريب التلاميذ على إدارة مشاعرهم في المواقف الصعبة. في إحدى الأنشطة، تم تقديم سيناريوهات اجتماعية مختلفة، مثل التعرض للنقد أو مواجهة موقف محبط، وطلب من التلاميذ تمثيل ردود أفعال مناسبة. هذه الأنشطة عززت قدرتهم على ضبط النفس والتعبير عن مشاعرهم بطريقة متزنة، مما ساهم في استقرار مهاراتهم الاجتماعية بعد انتهاء البرنامج.

علاوة على ذلك، كان للتعزيز الإيجابي والواجبات المنزلية دور كبير في ترسيخ المهارات المكتسبة. على سبيل المثال، في جلسة "التفاعل الاجتماعي مع الأصدقاء"، طلب من التلاميذ كتابة رسالة ودية إلى أحد أصدقائهم تتضمن عبارات إيجابية. هذه الواجبات ساعدت التلاميذ على نقل المهارات الاجتماعية التي تعلموها إلى سياقات حياتهم اليومية، مما عزز استدامة هذه المهارات.

استمرار تأثير البرنامج بعد انتهاء فترة التدريب يعكس نجاح الباحثة في تصميم وتنفيذ أنشطة تفاعلية ومبتكرة تهدف إلى تنمية المهارات الاجتماعية بشكل فعال ومستدام. يعكس هذا النجاح التزام البرنامج بمعالجة التحديات الاجتماعية للتلاميذ بطريقة شاملة، مما ساهم في إحداث تغييرات طويلة الأمد في قدرتهم على التفاعل الاجتماعي.

اتسقت نتائج الفرض الثالث مع عدد من الدراسات السابقة التي أكدت استدامة تأثير البرامج التدريبية المصممة لتحسين الانتباه الانتقائي والتفاعل الاجتماعي لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم. على سبيل المثال، أشارت دراسة حسانين وزيدان وسالم (2021) إلى أن البرامج القائمة على أنشطة الانتباه الانتقائي كانت فعالة في خفض حدة الديسلكسيا وتحقيق تغييرات مستدامة في المهارات الاجتماعية للأطفال ذوي فرط الحركة وتشتت الانتباه كما دعمت دراسة الحامد والجرادات (2024) هذه النتيجة، حيث أوضحت أن استخدام الألعاب الإلكترونية التعليمية لم يساهم فقط في تحسين التفاعل الاجتماعي لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم، بل ساعد أيضًا في الحفاظ على هذا التحسن على المدى الطويل.

وأكدت دراسة السويدي وسعيد والخميسي (2017) على استدامة تأثير البرامج الإثرائية الموجهة لتحسين الانتباه والتفاعل الاجتماعي لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد. وقد أظهرت الدراسة أن التدريب المستمر ساعد في ترسيخ التغيرات الإيجابية لدى الأطفال حتى بعد انتهاء البرنامج.وفي السياق ذاته، أشارت دراسة عطية (2023) إلى فعالية التعلم باللعب في تحسين الانتباه الانتقائي والتفاعل الاجتماعي لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم النمائية، مؤكدة على أهمية تضمين أنشطة تعزز من استمرارية النتائج الإيجابية كما أكدت دراسة مبارك (2022) على أن البرامج التدريبية المستندة إلى نظرية العقل أدت إلى تحسينات مستدامة في الانتباه الانتقائي ومهارات التفاعل الاجتماعي للأطفال ذوي صعوبات التعلم.

قائمة المراجع:

المراجع العربية:

أحمد، ايمان رمضان. (2022). الانتباه الانتقائي البصري وعلاقته بالاندفاعية لدي ذوي صعوبات التعلم النمائية. *مجلة كلية الآداب بقنا*، (56)، 841-868.

بدوي، مني حين. (2004). أثر برنامج تدريبي لبعض استراتيجيات الانتباه الانتقائي في التذكر الصريح وفي التذكر الضمني لدي الأطفال ذوي صعوبات التعلم. *المجلة المصرية للدراسات النفسية، 14*(45)، 321-394.

البلتاجي، أية مصطفي عبد الخالق. (2020). تنمية الانتباه الانتقائي مدخل لتحسين الذاكرة اللعاملة لدي أطفال ذوي صعوبات القراءة. *مجلة البحث العلمي في التربية بجامعة عين شمس، 12*(21)، 30-67.

الجارحي، سيد. (2009). *فاعلية برنامج لتنمية مهارات الأداء البصري والادراك الصوتي في علاج صعوبات تعلم القراءة والكتابة لدي الأطفال*(رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة عين شمس.

جريش، منى فرحات إبراهيم، البعلي، رانيا سعد بدران بشارة. (2018). فاعلية برنامج تدريبي قائم على الألعاب التعليمية لخفض اضطراب قصور الانتباه وفرط الحركة وتحسين التفاعل الاجتماعي لدى الأطفال ذوي الإعاقة العقلية البسيطة. *مجلة التربية الخاصة والتأهيل، 6*(25)، 257 - 293.

حسانين، عزة السيد، زيدان، عصام محمد ، محمد، محمد عيسي. (2021). فعالية برنامج تدريبي قائم علي أنشطة الانتباه الانتقائي لخفض حدة الديسلكسيا لدي عينة من الأطفال ذوي فرط الحركة وتشتت الانتباه. *مجلة كلية التربية بجامعة المنصورة*، (116)، 641-660.

الدسوقي، كمال. (1969). *ديناميةالجماعة في الاجتماع وعلم النفس الاجتماعي*. القاهرة: المطبعة الفنية الحديثة.

الدسوقي، مجدي محمد. (2017). *سيكولوجية النمو من الميلاد للمراهقة*. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

رمضان، أحمد فتحى محمد (2018) *فاعلية برنامج قائم على مفاهيم نظرية العقل لتحسين الانتباه و التفاعل الاجتماعي لدى الأطفال الذاتويين* (رسالة ماجستير غير منشورة). كلية التربية للطفولة المبكرة، جامعة القاهرة.

الزغلول، عماد عبد الرحيم. (2010). *نظريات التعلم*. دار الشروق للنشر والتوزيع، الأردن.

الزيات، فتحي مصطفي. (1998). *صعوبات التعلم الأسس النظرية والتشخيصية والعلاجية*، القاهرة: دار النشر للجامعات.

الزيات، فتحي مصطفي. (2006). أليات التدريس العلاجي لذوي صعوبات الانتباه مع فرط الحركة والنشاط. *المؤتمر الدولي لصعوبات التعلم، الرياض، المملكة العربية السعودية*، 1-32.

الشناوي، محمد حسن. (2001). *التنشئة الاجتماعية للطفل*. عمان: دار صفاء للنشر والتوزيع.

صابر، أماني أحمد. (2015). فاعلية برنامج باستخدام استراتيجية التعلم التعاوني في تنمية الانتباه الانتقائي وأثرة علي خفض سلوك الاندفاعية لدي الأطفال ذوي صعوبات التعلم النمائية. *مجلة الارشاد النفسي*، (42)، 253-311.

عبد الفتاح، أماني. (2018). *مهارات الاتصال والتفاعل والعلاقات الإنسانية*. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

عبد الواحد، سليمان. (2010). *المرجع في صعوبات التعلم (النمائية والأكاديمية والاجتماعية والانفعالية)*. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

عبود، علي، الصراف، لبني. (2024). التفاعل الاجتماعي وآلياته. *مجلة آداب الكوفة، 16*(60)، 290-304.

العتوم، عدنان يوسف. (2004). علم *النفس المعرفي النظرية والتطبيق*. دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان.

عطية، فاطمة. (2023). فاعلية برنامج باستخدام التعلم باللعب في تنمية الانتباه الانتقائي لدي الأطفال ذوي صعوبات التعلم النمائية .*مجلة العلوم المتقدمة للصحة النفسية والتربية الخاصة*، 2(2)، 1-26.

الفخراني، خالد ابراهيم. (2002). *النمو الحسي-الحركي لدي الأطفال*. دار الفكر العربي، القاهرة.

فرج، طريف شوقي. (2003). *المهارات الاجتماعية والاتصالية دراسات وبحوث نفسية*. القاهرة: دار غريب للنشر والتوزيع.

كرامة، رضا جاد محمد طه. (2020). فعالية العلاج الانتقائي في خدمة الفرد في تحسين التفاعل الاجتماعي لحالات الأطفال ذوي فرط الحركة وضعف الانتباه. *مجلة الخدمة الاجتماعية، 65* (1)، 57- 77.

المجالي، عبدالله ، القداح، أمل، بغدادي، فادية. (2018). فاعلية برنامج مقترح قائم علي الأنشطة الغنائية في تنمية مهارات التفاعل الاجتماعي لدي طفل الروضة. *المجلة العلمية لكلية التربية للطفولة المبكرة، 5*(1)، 2-58.

مصطفي، أسامة فاروق، والشربيني، السيد كامل. (2011). *التوحد "الأسباب-التشخيص-العلاج"*. دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان.

النجار، نهي، عبد الرحيم، فتحي، الشبراوي، مريم. (2007). *فاعلية برنامج تدريبي في تنمية مهارة تكوين الأصدقاء لتحسين التفاعل الاجتماعي بين التلميذات المعاقات ذهنياً بمملكة البحرين*(رسالة ماجستير). كلية الدراسات العليا بجامعة الخليج العربي، المنامة.

المراجع الأجنبية:

Qutub, N. A., & Saigh, B. H. (2023). Unlocking Potential: Exploring the Impact of Selective Attention Training on Enhancing Communication in Children with Autism. In *Intellectual and Learning Disabilities-Inclusiveness and Contemporary Teaching Environments*. IntechOpen.

Beauchamp, M. H., & Anderson, V. (2010). SOCIAL: an integrative framework for the development of social skills. *Psychological bulletin*, *136*(1), 39.

Egilsdóttir, S. E. (2015). *The relationship between theory of mind, dyslexia, and social communication skills* (Doctoral dissertation).

EI-Gharib, A., Lasheen, R. M., & Abohammar, S. (2018). Selective attention in children with reading disorders. *Egyptian Journal of Ear, Nose, Throat and Allied Sciences, 19*(1), 27-32.

El Zein, M., Gamond, L., Conty, L., & Grèzes, J. (2015). Selective attention effects on early integration of social signals: same timing, modulated neural sources. *NeuroImage, 106*, 182-188.

Forné, S., López-Sala, A., Mateu-Estivill, R., Adan, A., Caldú, X., Rifà-Ros, X., & Serra-Grabulosa, J. M. (2022). Improving reading skills using a

computerized phonological training program in early readers with reading difficulties. *International journal of environmental research and public health, 19*(18), 11526.

Garcia, V. L., Pereira, L. D., & Fukuda, Y. (2007). Selective attention: psi performance in children with learning disabilities. *Revista Brasileira de Otorrinolaringologia, 73,* 404-411.

Hartanto, D., Barida, M., Setyowati, A. J., & Saraswati, F. (2021). Interpersonal Communication Skills of Dyslexic Children and Implications for Guidance and Counseling Services. *PSIKOPEDAGOGIA JURNAL BIMBINGAN DAN KONSELING, 1*(10), 1-9.

Herzig, A., & Lorini, E. (Eds.). (2015). *The cognitive foundations of group attitudes and social interaction*. Springer International Publishing.

Hutman, T., Chela, M. K., Gillespie-Lynch, K., & Sigman, M. (2012). Selective visual attention at twelve months: Signs of autism in early social interactions. *Journal of autism and developmental disorders, 42,* 487-498.

Hwa-Froelich, D. A. (2014). Social communication theoretical foundations and introduction. In *Social communication development and disorders* (pp. 3-19). Psychology Press.

Itthipuripat, S. (2017). *Selective Attention and Its Roles in Enhancing Sensory Information Processing and Perceptual Performance*. University of California, San Diego.

Lee, J. B., Sohlberg, M. M., Harn, B., Horner, R., & Cherney, L. R. (2020). Attention Process Training-3 to improve reading comprehension in mild aphasia: A single-case experimental design study. *Neuropsychological rehabilitation*.

Lieury. A. (2008). *Psychologie cognitive*. Dunod, Paris.

Medina, G. B. K., & Guimarães, S. R. K. (2021). Reading in developmental dyslexia: the role of phonemic awareness and executive functions. *Estudos de Psicologia (Campinas), 38*, e180178.

Menashe, S. (2021). Audiovisual processing and selective attention in adult dyslexic readers: An e vent-related potential study. *Dyslexia, 27*(2), 245-264.

Parhiala, P., Torppa, M., Eklund, K., Aro, T., Poikkeus, A. M., Heikkilä, R., & Ahonen, T. (2015). Psychosocial functioning of children with and without dyslexia: A follow-up study from ages four to nine. *Dyslexia, 21*(3), 197-211.

Prior, M. (2022). Understanding specific learning difficulties. Psychology Press.

Shakeri, M., Rahmati, L., Modabber, A., & Eskandari, M. (2015). The effectiveness social skills training on self-assertiveness and academic self-efficacy of dyslexic students. *International Journal of Academic Research in Psychology, 2*(1), 57-64.

Shalev, L., Kolodny, T., Shalev, N., & Mevorach, C. (2016). Attention functioning among adolescents with multiple learning, attentional, behavioral, and emotional difficulties. J*ournal of learning disabilities, 49*(6), 582-596.

Shehu, A., Zhilla, E., & Dervishi, E. (2015). The impact of the quality of social relationships on self-esteem of children with dyslexia. *European Scientific Journal, 11*(17). 13-42.

Spaulding, T. J., Plante, E., & Vance, R. (2008). Sustained selective attention skills of preschool children with specific language impairment: Evidence for separate attentional capacities.

Taghinezhad, A. (2014). Investigating the Effectiveness of Educating Cognitive Processing based Social Skills onImprovement of Social Skills and Life quality in students afflicted with dyslexia. *MAGNT Research Report*, (2), 936-951.

Wallbank, A. J. (2022). *Academic writing and dyslexia: A visual guide to writing at university*. Routledge.

Zarei, F., & Yarigarravesh, M. (2024). Effectiveness of mindfulness on self-esteem and social interactions of students with dyslexia. *Journal of Learning Disabilities, 13*(2), 18-31.