



الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التعليم العلي والبحث العلمي



جامعة عبد الحميد بن باديس مستغانم
معهد التربية البدنية والرياضية
قسم التربية البدنية والرياضية

بحث مقدم ضمن متطلبات نيل شهادة الدكتوراه **LMD** في نشاط البدني الرياضي التربوي

تخصص نشاط بدني رياضي مدرسي

بعنوان:

بناء اختبار تشخيصي واقتراح برنامج مبني على الأنشطة البدنية والرياضية
لتحسين الإدراك السمعي والبصري عند تلاميذ ذوي صعوبات التعلم

إشراف:
أ.د. بن خالد الحاج
د.تواقي حياة

إعداد الطالبة:
عطالله شهرزاد

أعضاء لجنة المناقشة

رئيسا	جامعة مستغانم	أستاذ التعليم العالي	أ. دبن قاصد علي الحاج محمد
مقررا ومشرفا	جامعة مستغانم	أستاذ التعليم العالي	أ.دبن خالد الحاج
مقررا مساعدا	جامعة مستغانم	أستاذة محاضرة أ	د.تواقي حياة
عضوا	المركز الجامعي البيض	أستاذ التعليم العالي	أ.د.قزقوز محمد
عضوا	جامعة مستغانم	أستاذ التعليم العالي	أ.د.علاي طالب

السنة الجامعية: 2024/2023

الإهداء

قد حان الحين حين اكتمل جهدي المتواضع، أن أهدي ثمرة جهدي إلى كل من حملوا عني وتحملوا مني الكثير حتى صدر هذا

البحث

إلى قرة عيني ونياط قلبي ومهوى فؤادي صاحبة الصدر الحنون والقلب الصافي، رفعتني من عثرتي وأزالت كبوتي وأعانتني عند الحاجة، إلى من علّمت أن الجنة بفردوسها وأنهارها وأبوابها ما كان أن توضع في مكان أكرم من تحت قدميك أُمي الغالية .

إلى من استحيى قلبي أن يحب بعده أحدا، إلى من فتنت يدها تعطيني العطاء من الربى على الكرم أبي الغالي .
أهدي ثمرة جهدي هذا إلى اللذان عجز اللسان عن وصف مآثرهما نحوي، لا أدري بما أقابلهما بكلام يسكن الأرض أم السماء،
بعبارات الليل أم عبارات النهار عمي "أحمد" الذي أخطب وده ورضاه إلى أُمي الثانية "حياة".

إلى من فتحو لي بابا من الأمل، إلى من رفعوا لواء التحدي معي ومنحوني الثقة بالنفس، وساندوني في عملي إلى آخر لحظة إخواني وأخواتي (كريمة- عبد القادر- كمال- محمد) أسأل الله أن تظلوا بجواري داعمين لي طول حياتي.
تشهد السنوات الماضية على قدر ما قدمته لي من دعم ومساندة دائمة دون كلل أو ملل، يقولون لكل مقام مقال ولكن لا أجد لمقامك عندي القدر الذي يكفيه الشكر (أخي وخالي ميموني قادة) بارك الله لك وأسعدك أينما حطت بك الرحال

وكل الأهل والأقارب

إلى نفسي التي أنحني أمامها وأقول لها : لكل بداية نهاية وإنّ الله لا يضيع أجر من أحسن عملا.

إلى كل من ذكرهم قلبي و لم يذكرهم قلبي .

إلى كل من سيحملون راية العلم والاجتهاد والتصميم.

الشكر و التقدير

بسم الله الرحمن الرحيم

"قَالُوا سُبْحَانَكَ لَا عِلْمَ لَنَا إِلَّا مَا عَلَّمْتَنَا إِنَّكَ أَنْتَ الْعَلِيمُ الْحَكِيمُ"

(سورة البقرة، آية 32)

بعد شكر الله عز وجل الذي وفقني لبلوغ وإتمام هذا العمل المتواضع الذي أرجو أن يكون عوناً ومرجعاً يعتمد عليه من يحمل راية العلم.

أتقدم بحالص الشكر والتقدير والعرفان لأستاذي ومشرقي أ. د. بن خالد الحاج وأ. د. تواتي حياة على قبولهما الإشراف على هذه الأطروحة وكل ما قدمته لي من دعم علمي ومعنوي، والذنان لم يبخلوا علي بتوجيهاتهما القيمة وتشجيعاتهما المتواصلة، خلال مساري الدراسي، وكانا بالحق نعم المشرفان.

كما يدعوني واجب الشكر والعرفان أن أتقدم بحالص الشكر والامتنان لأستاذي "أ. د. عطاالله أحمد" الذي كان له الفضل العظيم من الناحية العلمية، والمعرفية، والنفسية، لإتمام هذا العمل المتواضع والذي غمره بتوجيهاته السديدة .

كما أتقدم بجزيل الشكر إلى جميع الفريق الذي ساعدني كل باسمة ومقامه وكل المؤسسات التي طبقت فيها الجانب الميداني لهته الدراسة الذي سهّل لي إتمام الدراسة الحالية.

كما لا يفوتني أن أشكر تلامذتي الأعزاء الذين سهلوا علينا التطبيق

و أتقدم بجزيل الشكر و أسمى عبارات الاحترام و التقدير إلى أسرة التربية البدنية و الرياضية من جامعة عبد الحميد بن باديس و كل من ساهم من قريب أو بعيد في هذا العمل

و صلى الله على نبينا محمد

محتوى البحث	
أ	الإهداء
ب	شكر والتقدير
ج	قائمة المحتويات
ذ	قائمة الجداول
ظ	قائمة الأشكال
التعريف بالبحث	
02	مقدمة
06	مشكلة البحث
08	أهداف البحث
08	فرضيات الدراسة
08	أهمية البحث
09	تحديد المفاهيم والمصطلحات
الباب الأول: الخلفية النظرية للموضوع الفصل الأول: الدراسات السابقة	
12	تمهيد
13	الدراسات السابقة المتعلقة بالأنشطة البدنية والرياضية
20	تحليل الدراسات السابقة المتعلقة بالأنشطة البدنية والرياضية
23	الدراسات السابقة المتعلقة الإدراك البصري
29	تحليل الدراسات السابقة المتعلقة الإدراك البصري
32	الدراسات السابقة المتعلقة بالإدراك السمعي
36	تحليل الدراسات السابقة المتعلقة الإدراك السمعي
39	الدراسات السابقة المتعلقة الإدراك السمعي البصري
42	تحليل الدراسات السابقة المتعلقة الإدراك السمعي البصري
44	الاستفادة من الدراسات السابقة
44	مميزات الدراسة الحالية
الفصل الثاني: فصل الأنشطة البدنية والرياضية	
47	تمهيد
47	مفهوم النشاط البدني الرياضي
48	أهمية النشاط البدني الرياضي
49	أهداف النشاط البدني الرياضي
51	الأسس العلمية للنشاطات البدنية والرياضية
52	تصنيف الأنشطة البدنية والرياضية
53	دوافع ممارسة الأنشطة البدنية والرياضية
54	أشكال النشاطات البدنية والرياضية
54	أسس وصف النشاط البدني الرياضي
55	خصائص النشاط البدني الرياضي

55	امكانية النشاط البدني الرياضي في تعزيز الصحة المعرفية لدعم التعلم الفعال للأطفال
57	دور الناط البدني الرياضي في تطوير القدرات العقلية والمعرفية
57	العلاقة بين النشاط البدني الرياضي والوظائف العقلية
57	العلاقة بين النشاط البدني الرياضي وتنمية الذكاء
58	الحركة الداخلية للأنشطة البدنية والرياضية على الصحة العقلية
60	آثار ممارسة النشاط البدني الرياضي
60	تأثير النشاط البدني الرياضي على الصحة الجسمية
60	النشاط البدني الرياضي والقلب
60	النشاط البدني الرياضي والجهاز العظمي
61	النشاط البدني الرياضي والجهاز العضلي
61	تأثير النشاط البدني الرياضي على الصحة النفسية
64	تأثير النشاط البدني الرياضي على الوظائف العقلية
65	العلاقة بين النشاط البدني الرياضي والتحصيل الأكاديمي للطفل
66	الآلية التي يمكن من خلالها للأنشطة البدنية والرياضية أن تقدم فوائد للتحصيل الأكاديمي للطفل
67	خلاصة
الفصل الثالث: فصل صعوبات التعلم الإدراك السمعي والبصري	
69	تمهيد
69	مراحل تطور مفهوم صعوبات التعلم
70	تعريف صعوبات التعلم
73	مصطلح صعوبات التعلم والمفاهيم المتعلقة بها
74	نسبة انتشار صعوبات التعلم
75	تصنيف صعوبات التعلم
78	مفهوم الإدراك
83	الإدراك البصري
93	الإدراك السمعي
98	خلاصة
الباب الثاني: الدراسة الميدانية	
الفصل الأول: منهجية البحث والإجراءات الميدانية	
100	تمهيد
100	الدراسة الإستطلاعية
101	مجالات الدراسة الإستطلاعية
101	بناء أداة اختبار الشخيصي للإدراك البصري القائم على الأنشطة البدنية والرياضية
101	مراحل التصميم
102	خطوات بناء الأداة (اختبار تشخيص الإدراك البصري)
115	دراسة التحليل العملي
123	اختبار صدق النموذج
133	خطوات بناء أداة اختبار الشخيصي للإدراك السمعي القائم على الأنشطة البدنية والرياضية

133	مراحل التصميم
146	دراسة التحليل العملي
154	اختبار صدق النموذج
163	الدراسة الأساسية
163	منهج الدراسة
163	مجمع وعينة الدراسة
164	معايير إختيار العينة
165	مجالات الدراسة
165	تحديد متغيرات الدراسة
165	الضبط الإجرائي لمتغيرات الدراسة
166	دراسة التجانس بين العينات (الضابطة والتجريبية والشاهدة)
166	دراسة التجانس بين العينات (الضابطة والتجريبية والشاهدة) في اختبار الذكاء
166	دراسة التجانس بين العينات (الضابطة والتجريبية والشاهدة) في اختبار الإدراك البصري
169	دراسة التجانس بين العينات (الضابطة والتجريبية والشاهدة) في اختبار الإدراك السمعي
172	ضبط المتغيرات المرتبطة بإجراء البرنامج
172	أدوات الدراسة الأساسية
173	خطوات بناء البرنامج
182	تحديد حصص البرنامج
184	خطوات سير حصص البرنامج في مرحلة التطبيق
190	عرض محتوى البرنامج
201	الأدوات الإحصائية المستخدمة
	الفصل الثاني: عرض وتحليل ومناقشة النتائج
203	تمهيد
203	عرض وتحليل النتائج
203	المقارنة القبلية والبعديّة بين المجموعات (التجريبية، الضابطة، الشاهدة) في اختبارات (الذكاء، إدراك البصري، الإدراك السمعي)
203	المقارنة القبلية والبعديّة بين المجموعات (التجريبية، الضابطة، الشاهدة) في اختبار الذكاء
204	المقارنة القبلية والبعديّة بين المجموعات (التجريبية، الضابطة، الشاهدة) في اختبار الإدراك البصري
205	المقارنة القبلية والبعديّة بين المجموعات (التجريبية، الضابطة، الشاهدة) في اختبار البصري للمحور الأول
213	المقارنة القبلية والبعديّة بين المجموعات (التجريبية، الضابطة، الشاهدة) في اختبار البصري للمحور الثاني
223	المقارنة القبلية والبعديّة بين المجموعات (التجريبية، الضابطة، الشاهدة) في اختبار البصري للمحور الثالث
227	المقارنة القبلية والبعديّة بين المجموعات (التجريبية، الضابطة، الشاهدة) في اختبار البصري للمحور الرابع
231	المقارنة القبلية والبعديّة بين المجموعات (التجريبية، الضابطة، الشاهدة) في اختبار البصري للمحور الخامس
234	المقارنة القبلية والبعديّة بين المجموعات (التجريبية، الضابطة، الشاهدة) في اختبار البصري للمحور السادس
239	المقارنة القبلية والبعديّة بين المجموعات (التجريبية، الضابطة، الشاهدة) في اختبار الإدراك السمعي
239	المقارنة القبلية والبعديّة بين المجموعات (التجريبية، الضابطة، الشاهدة) في اختبار الإدراك السمعي للمحور الأول
246	المقارنة القبلية والبعديّة بين المجموعات (التجريبية، الضابطة، الشاهدة) في اختبار الإدراك السمعي للمحور الثاني

252	المقارنة القبلية والبعديّة بين المجموعات (التجريبية، الضابطة، الشاهدة) في اختبار الإدراك السمعي للمحور الثالث
269	المقارنة القبلية والبعديّة بين المجموعات (التجريبية، الضابطة، الشاهدة) في اختبار الإدراك السمعي للمحور الرابع
265	المقارنة القبلية والبعديّة بين المجموعات (التجريبية، الضابطة، الشاهدة) في اختبار الإدراك السمعي للمحور الخامس
272	المقارنة البعدية بين المجموعات (التجريبية، الضابطة، الشاهدة) في اختبارات (الدكاء، إدراك البصري، الإدراك السمعي)
272	المقارنة البعدية بين المجموعات (التجريبية، الضابطة، الشاهدة) في اختبار الذكاء
274	المقارنة البعدية بين المجموعات (التجريبية، الضابطة، الشاهدة) في اختبار الإدراك البصري
285	المقارنة البعدية بين المجموعات (التجريبية، الضابطة، الشاهدة) في اختبار الإدراك السمعي
298	مناقشة الفرضيات
298	الإستنتاجات
299	الخاتمة
304	قائمة المصادر والمراجع
	الملاحق

قائمة الجداول		
الرقم	عنوان الجدول	الصفحة
01	الدراسات السابقة الخاصة بمتغير الأنشطة البدنية والرياضية	13
02	الدراسات السابقة الخاصة بمتغير الإدراك البصري	23
03	الدراسات السابقة الخاصة بمتغير الإدراك السمعي	32
04	الدراسات السابقة الخاصة بمتغيرين الإدراك السمعي والبصري	39
05	الفرق الجوهرية بين المفاهيم الثلاث (صعوبات التعلم، بطئ التعلم، التخلف العقلي)	74
09	المصطلحات التي ترتبط ومصطلح الإدراك	79
10	موقع الإدراك من العمليات الحسية المعرفية	80
11	مظاهر صعوبة الإدراك	81
12	مراحل الإدراك البصري	86
13	طرق المعالجة البصري للشكل	91
14	بعض مهارات الإدراك البصري حسب بعض الدراسات	102
15	بعض مهارات التمييز البصري حسب بعض الدراسات	106
16	أسماء المحكمين ودرجاتهم العلمية وتخصصهم ووجهة الإنتماء	108
17	اجابات الخبراء حول المحاور المقترحة لإختبار الإدراك البصري	109
18	محاور اختبار تشخيص الإدراك البصري	109
19	النسب الحقيقية التقريبية وعدد العبارات في كل محور	110
20	جدول يوضح المحاور مع عدد الأنشطة لكل محور المقترحة لإختبار تشخيص الإدراك البصري	110
21	جدول يوضح نسبة الإتفاق على الأنشطة الخاصة بالإختبار التشخيصي للإدراك البصري القائم على الأنشطة البدنية والرياضية عند تلاميذ ذوي صعوبات التعلم	111
22	صدق بنود الإختبار الأول (النشاط الأول) في إختبار الإدراك البصري	112
23	صدق بنود الإختبار الثاني (النشاط الثاني) في إختبار الإدراك البصري	112
24	صدق بنود الإختبار الثالث (النشاط الثالث) في إختبار الإدراك البصري	113
25	صدق بنود الإختبار الرابع (النشاط الرابع) في إختبار الإدراك البصري	113
26	صدق بنود الإختبار الخامس (النشاط الخامس) في إختبار الإدراك البصري	113
27	صدق الإختبار ككل	114
28	توزيع عينة الدراسة الإستطلاعية	114
29	معاملات الثبات بطريقة التجزئة النصفية لكل محور	114
30	معاملات الثبات بطريقة التجزئة النصفية للإختبار ككل	115
31	الدراسة الإعتدالية لعينة الدراسة لتحليل العاملي لإختبار الإدراك البصري	115
32	الإحصاءات الوصفية لعينة الدراسة لتحليل العاملي	116
33	عينة من مصفوفة الإرتباطات البينية للإختبارات القائمة على الأنشطة البدنية الرياضية لإختبار الإدراك البصري	117
34	إختبار ملائمة المفردات أو صلاحية مصفوفة الإرتباط لتحليل العاملي	117
35	التباين المفسر لإختبارات الإدراك البصري القائم على الأنشطة البدنية	118
36	الشبهات الفقرات على العوامل الستة بعد التدوير المائل dolimin rotation	120
37	مصفوفة الإرتباطات بين العوامل	149
38	دراسة الإعتدالية لعينة التحليل العاملي التوكيدي	121

123	الإحصاءات الوصفية لتحليل العامل التوكيدي	39
124	التشعبات بدرجات الخام	40
124	التشعبات بالدرجات المعيارية	41
125	التباين المشترك covariances بين العوامل	42
126	الإرتباطات correlation بين العوامل	43
126	مؤشرات مطابقة النموذج	44
127	صدق النموذج بنوعيه (التقاربي، التباين، والثبات CR)	45
134	بعض مهارات للإدراك السمعي حسب بعض الدراسات	47
137	عمليات الإدراك السمعي حسب ما جاء في الكتب والدراسات	48
140	اجابات الخبراء حول المحاور المقترحة لإختبار الإدراك السمعي	50
140	محاور اختبار تشخيص الإدراك السمعي	51
141	النسب الحقيقية التقريبية وعدد العبارات في كل محور	52
141	المحاور مع عدد الأنشطة لكل محور المقترحة لإختبار تشخيص الإدراك السمعي	53
142	نسبة الإتفاق على الأنشطة الخاصة بالإختبار التشخيصي للإدراك السمعي القائم على الأنشطة البدنية والرياضية عند تلاميذ ذوي صعوبات التعلم	54
143	صدق بنود الإختبار الأول (النشاط الأول) في إختبار الإدراك السمعي	55
143	صدق بنود الإختبار الثاني (النشاط الثاني) في إختبار الإدراك السمعي	56
144	صدق بنود الإختبار الثالث (النشاط الثالث) في إختبار الإدراك السمعي	57
144	صدق بنود الإختبار الرابع (النشاط الرابع) في إختبار الإدراك السمعي	58
145	صدق بنود الإختبار الخامس (النشاط الخامس) في إختبار الإدراك السمعي	59
145	صدق الإختبار ككل	60
146	توزيع عينة الدراسة الإستطلاعية	61
146	معاملات الثبات بطريقة التجزئة النصفية لكل محور	62
146	معاملات الثبات بطريقة التجزئة النصفية للإختبار ككل	63
146	الدراسة الإعتدالية لعينة الدراسة لتحليل العامل لإختبار الإدراك السمعي	64
148	الإحصاءات الوصفية لعينة الدراسة للتحليل العاملي	65
149	عينة من مصفوفة الإرتباطات البيئية للإختبارات القائمة على الأنشطة البدنية والرياضية لإختبار الإدراك السمعي	66
150	جدول يوضح اختبارات ملائمة المفردات أو صلاحية مصفوفة لإرتباط التحليل العاملي	67
151	التباين المفسر لإختبارات الإدراك السمعي القائم على الأنشطة البدنية والرياضية	68
152	الشعبات الفقرات على العوامل الستة بعد التدوير المائل dolimin rotation	69
153	مصفوفة الإرتباطات بين العوامل	70
154	دراسة الإعتدالية لعينة التحليل العاملي التوكيدي	71
155	الإحصاءات الوصفية لتحليل العامل التوكيدي	72
155	التشعبات بدرجات الخام	73
156	التشعبات بالدرجات المعيارية	74
156	التباين المشترك covariances بين العوامل	75
157	الإرتباطات correlation بين العوامل	76

157	مؤشرات مطابقة النموذج	77
157	صدق النموذج بنوعيه (التقاربي، التباين، والثبات (CR)	78
163	مجتمع الأصلي للدراسة الأساسية	80
164	الحجم الكلي للمجتمع الأصلي للدراسة والعينة ونسبة تمثيلها في مجتمع الدراسة	81
166	المقارنة القبليّة للتجانس بين المجموعات (التجريبية، الطابطة، الشاهدة) لإختبار الذكاء	82
166	المقارنة القبليّة للتجانس بين المجموعات (التجريبية، الطابطة، الشاهدة) لإختبار الإدراك البصري محور تمييز الأعداد والحروف	83
167	المقارنة القبليّة للتجانس بين المجموعات (التجريبية، الطابطة، الشاهدة) لإختبار الإدراك البصري محور تمييز الأحجام والألوان	84
167	المقارنة القبليّة للتجانس بين المجموعات (التجريبية، الطابطة، الشاهدة) لإختبار الإدراك البصري محور المكانية البصرية	85
168	المقارنة القبليّة للتجانس بين المجموعات (التجريبية، الطابطة، الشاهدة) لإختبار الإدراك البصري محور تمييز بين الشكل والخلفية	86
168	المقارنة القبليّة للتجانس بين المجموعات (التجريبية، الطابطة، الشاهدة) لإختبار الإدراك البصري محور التمييز بين الأشكال الهندسة	87
169	المقارنة القبليّة للتجانس بين المجموعات (التجريبية، الطابطة، الشاهدة) لإختبار الإدراك البصري محور الذاكرة البصرية	88
169	المقارنة القبليّة للتجانس بين المجموعات (التجريبية، الطابطة، الشاهدة) لإختبار الإدراك السمعي لمحور التمييز السمعي	89
170	المقارنة القبليّة للتجانس بين المجموعات (التجريبية، الطابطة، الشاهدة) لإختبار الإدراك السمعي محور الترابط السمعي	90
171	المقارنة القبليّة للتجانس بين المجموعات (التجريبية، الطابطة، الشاهدة) لإختبار الإدراك السمعي محور التعاقب والتسلسل السمعي	91
171	المقارنة القبليّة للتجانس بين المجموعات (التجريبية، الطابطة، الشاهدة) لإختبار الإدراك السمعي محور الوعي الصوتي	92
172	المقارنة القبليّة للتجانس بين المجموعات (التجريبية، الطابطة، الشاهدة) لإختبار الإدراك السمعي محور الذاكرة السمعية	93
174	الدراسات التي تناولت البرامج القائمة على الأنشطة البدنية والرياضية	94
179	النسبة الحقيقية والتقريبية وعدد الأنشطة في كل محور من البرنامج لصفة الإدراك البصري	95
180	النسبة الحقيقية والتقريبية وعدد الأنشطة في كل محور من البرنامج لصفة الإدراك السمعي	96
180	عدد الأنشطة في كل محور بالنسبة لبرنامج الأنشطة البدنية والرياضية لتحسين الإدراك السمعي البصري	97
181	نسبة الإتفاق على الأنشطة الخاصة ببرنامج القائم على الأنشطة البدنية والرياضية لتحسين الإدراك البصري عند تلاميذ ذوي صعوبات التعلم	98
182	نسبة الإتفاق على الأنشطة الخاصة ببرنامج القائم على الأنشطة البدنية والرياضية لتحسين الإدراك السمعي عند تلاميذ ذوي صعوبات التعلم	99
183	مراحل ومحتويات حصص البرنامج التعليمي	100
184	خطوات سير البرنامج في مرحلة التطبيق	101
190	أنشطة ومحتوى البرنامج	102
203	المقارنة القبليّة البعدية عند المجموعات (التجريبية، والطابطة، والشاهدة) في إختبار الذكاء	103
204	قيمة أقل فرق دال (LSD) للمقارنات المتعددة comparison multiples في اختبار الذكاء	104
205	المقارنة القبليّة البعدية عند المجموعات (التجريبية، والطابطة، والشاهدة) في اختبار الإدراك البصري للمحور الأول (النشاط الأول)	105
206	قيمة أقل فرق دال (LSD) للمقارنات المتعددة comparison multiples في اختبار الإدراك البصري للمحور الأول (النشاط الأول)	106
207	المقارنة القبليّة البعدية عند المجموعات (التجريبية، والطابطة، والشاهدة) في اختبار الإدراك البصري للمحور الأول (النشاط الثاني)	107
208	قيمة أقل فرق دال (LSD) للمقارنات المتعددة comparison multiples في اختبار الإدراك البصري للمحور الأول (النشاط الثاني)	108
209	المقارنة القبليّة البعدية عند المجموعات (التجريبية، والطابطة، والشاهدة) في اختبار الإدراك البصري للمحور الأول (النشاط الثالث)	109

266	المقارنة القبليّة البعدية عند المجموعات (التجريبية، والظابطة، والشاهدة) في اختبار الإدراك السمعي للمحور الخامس (النشاط الأول)	160
268	قيمة أقل فرق دال (LSD) للمقارنات المتعددة comparison multiples في اختبار الإدراك السمعي للمحور الخامس (النشاط الأول)	161
269	المقارنة القبليّة البعدية عند المجموعات (التجريبية، والظابطة، والشاهدة) في اختبار الإدراك السمعي للمحور الخامس (النشاط الثاني)	162
270	قيمة أقل فرق دال (LSD) للمقارنات المتعددة comparison multiples في اختبار الإدراك السمعي للمحور الخامس (النشاط الثاني)	163
271	المقارنة القبليّة البعدية عند المجموعات (التجريبية، والظابطة، والشاهدة) في اختبار الإدراك السمعي للمحور الخامس (النشاط الثالث)	164
273	قيمة أقل فرق دال (LSD) للمقارنات المتعددة comparison multiples في اختبار الإدراك السمعي للمحور الخامس (النشاط الثالث)	165
273	المقارنة البعدية عند المجموعات (التجريبية، والظابطة، والشاهدة) في اختبار الذكاء	166
274	قيمة أقل فرق دال (LSD) للمقارنات المتعددة comparison multiples في اختبار الذكاء	167
275	المقارنة البعدية عند المجموعات (التجريبية، والظابطة، والشاهدة) في اختبار الإدراك البصري المحور الأول	168
276	قيمة أقل فرق دال (LSD) للمقارنات المتعددة comparison multiples في اختبار الإدراك البصري المحور الأول	169
276	المقارنة البعدية عند المجموعات (التجريبية، والظابطة، والشاهدة) في اختبار الإدراك البصري المحور الثاني	170
278	قيمة أقل فرق دال (LSD) للمقارنات المتعددة comparison multiples في اختبار الإدراك البصري المحور الثاني	171
279	المقارنة البعدية عند المجموعات (التجريبية، والظابطة، والشاهدة) في اختبار الإدراك البصري المحور الثالث	172
280	قيمة أقل فرق دال (LSD) للمقارنات المتعددة comparison multiples في اختبار الإدراك البصري المحور الثالث	173
280	المقارنة البعدية عند المجموعات (التجريبية، والظابطة، والشاهدة) في اختبار الإدراك البصري المحور الرابع	174
281	قيمة أقل فرق دال (LSD) للمقارنات المتعددة comparison multiples في اختبار الإدراك البصري المحور الرابع	175
282	المقارنة البعدية عند المجموعات (التجريبية، والظابطة، والشاهدة) في اختبار الإدراك البصري المحور الخامس	176
283	قيمة أقل فرق دال (LSD) للمقارنات المتعددة comparison multiples في اختبار الإدراك البصري المحور الخامس	177
284	المقارنة البعدية عند المجموعات (التجريبية، والظابطة، والشاهدة) في اختبار الإدراك البصري المحور السادس	178
285	قيمة أقل فرق دال (LSD) للمقارنات المتعددة comparison multiples في اختبار الإدراك البصري المحور السادس	179
286	المقارنة البعدية عند المجموعات (التجريبية، والظابطة، والشاهدة) في اختبار الإدراك السمعي المحور الأول	180
287	قيمة أقل فرق دال (LSD) للمقارنات المتعددة comparison multiples في اختبار الإدراك السمعي المحور الأول	181
287	المقارنة البعدية عند المجموعات (التجريبية، والظابطة، والشاهدة) في اختبار الإدراك السمعي المحور الثاني	182
288	قيمة أقل فرق دال (LSD) للمقارنات المتعددة comparison multiples في اختبار الإدراك السمعي المحور الثاني	183
289	المقارنة البعدية عند المجموعات (التجريبية، والظابطة، والشاهدة) في اختبار الإدراك السمعي المحور الثالث	184
290	قيمة أقل فرق دال (LSD) للمقارنات المتعددة comparison multiples في اختبار الإدراك السمعي المحور الثالث	185
290	المقارنة البعدية عند المجموعات (التجريبية، والظابطة، والشاهدة) في اختبار الإدراك السمعي المحور الرابع	186
290	قيمة أقل فرق دال (LSD) للمقارنات المتعددة comparison multiples في اختبار الإدراك السمعي المحور الرابع	187
291	المقارنة البعدية عند المجموعات (التجريبية، والظابطة، والشاهدة) في اختبار الإدراك السمعي المحور الخامس	188
292	قيمة أقل فرق دال (LSD) للمقارنات المتعددة comparison multiples في اختبار الإدراك السمعي المحور الخامس	189
قائمة الأشكال		
الصفحة	العنوان	الرقم
56	تأثير النشاط البدني الرياضي على الصحة المعرفية	01
59	آثار النشاط البدني الرياضي على الصحة عند الطفل	02

61	تأثير الناظ البدني الرياضي على صحة العظام	03
66	تأثير النشاط البدني الرياضي على مستوى التحصيل الدراسي عند التلاميذ	04
76	أسباب صعوبات التعلم بنوعيه	05
84	المسارات العصبية البصرية	09
85	العوامل الإدراكية الحسية البصرية المساعدة على اتمام عملية الإدراك البصري	10
95	عناصر الإدراك السمعي	11
115	إعتدالية توزيع متغيرات الدراسة للتحليل العاملي الإستكشافي لإختبار الإدراك البصري	12
119	منحنى بياني (scree Plot) لإختبار الإدراك البصري	13
122	إعتدالية توزيع متغيرات الدراسة للتحليل العاملي التوكيدي لإختبار الإدراك البصر	14
123	نموذج التحليل العاملي التوكيدي	15
147	إعتدالية توزيع متغيرات الدراسة للتحليل العاملي الإستكشافي لإختبار الإدراك السمعي	16
150	منحنى بياني (scree Plot) لإختبار الإدراك السمعي	17
153	إعتدالية توزيع متغيرات الدراسة للتحليل العاملي التوكيدي لإختبار الإدراك السمعي	18
154	نموذج التحليل العاملي التوكيدي	19
204	نتائج الاختبار القبلي البعدي بالنسبة للمجموعات الثلاث في اختبار الذكاء	20
174	نتائج الاختبار البعدي بالنسبة للمجموعات الثلاث في اختبار الذكاء	21

التعريف بالبحث

1. مقدمة
2. مشكلة الدراسة
3. أهداف الدراسة
4. فرضيات الدراسة
5. أهمية الدراسة
6. التعريف بمصطلحات الدراسة

مقدمة:

يعد الاهتمام بالعملية التعليمية التعلمية والعمل على تطويرها والنهوض بها من الأمور المهمة التي تهتم بها كافة الدول نظرا لدور التعليم في تقدم المجتمعات وقد ركزت الجهات المعنية على إمكانية المتعلمين وقدراتهم الفكرية والذهنية على أكمل وجه لما لها من أهمية في تطوير المجتمع وتقدمه، ومن هنا تعتبر مرحلة التعليم الابتدائي القاعدة الأساسية للمراحل التعليمية اللاحقة، باعتبارها اللبنة الأولى لبناء المجتمع فهي تحوّل هام في حياة الطفل، إذ تنمو كفاءته العقلية والذهنية والنفسية والحركية والاجتماعية، ففي هذه المرحلة تكتسب الكثير من المهارات الأساسية التي تمكن الطفل من تحصيل المعرفة وتصبح لديه الكفاءة في مواجهة المشاكل التي تواجهه في الحياة الدراسية الأكاديمية وغيرها في مادة واحدة أو مختلف المواد، وتعد تلك المهارات أولى الخطوات في طريق التربية الطويلة والعامل الأساسي في الحكم على مدى تقدم التلميذ ونموه من مختلف الجوانب منها التعليمية، ومن اجل ذلك زاد الاهتمام من جانب المختصين بالطفل في هذه المرحلة ومحاولة التعرف على المشكلات والصعوبات والعراقيل التي تعترض طريق التعلم في هذه المرحلة الدراسية.

فبعد إن كان الباحثين يهتمون في إجراء بحوثهم ودراساتهم بالأطفال الذين يعانون من إعاقات عقلية أو جسمية أو إعاقات أخرى، لفت انتباههم ظهور فئة من التلاميذ لا يعانون من إعاقات جسمية أو حركية أو عقلية رغم أن مستوى ذكائهم متوسط أو فوق المتوسط ومع ذلك فإنهم يعانون من تديني في تحصيل الأكاديمي مقارنة مع أقرانهم في نفس السنة الدراسية غير أن لديهم استعدادات وقدرات تسمح لهم بالسير في بناء تعلماتهم بصفة عادية، وبعد تشخيص المختصين صنفوا من ذوي الاحتياجات الخاصة أطلق عليهم ذوي صعوبات التعلم، و التي أجمع العلماء على أنها تستنفذ طاقة كبيرة من طاقة الطفل العقلية والانفعالية وتسبب له اضطرابات انفعالية أو توافقية تترك بصمتها على مجمل شخصيته (هند، 2013، ص.6)، ومن هنا أصبح هذا الموضوع بالرغم من حداثة ظهوره على الصعيد التربوي من أكثر الموضوعات أهمية لدى الباحثين حتى منتصف الستينات من القرن 20 لم يكن هناك تفسير مقنع لؤلئك الطلاب الذين لا يعانون من مشكلات جسمية ولا اضطرابات سلوكية ولا إعاقات عقلية ولا حرمان بيئي ولكنه في الوقت نفسه لا يحسنون القراءة والكتابة والحساب (صالح، 2008، ص.180)، والتي عرفتها منظمة الجمعية الوطنية صعوبات التعلم بأنها "مصطلح عام ويشمل عدد من المظاهر الغير متجانسة لحالات صعوبات والتي تبدو في صعوبة تعلم مهارات الإصغاء المحادثة، والقراءة، والكتابة، والحساب وترجع مثل هذه الصعوبات إلى عوامل داخلية في الفرد مثل الاضطرابات في الجهاز العصبي المركزي، ولكنها لا تعود على عوامل تتعلق بالإعاقات العقلية أو السمعية أو بصرية أو إلى عوامل بيئية أو ثقافية أو انفعالية (فاروق وآخرون، 2014، ص.13). والتي صنفوها إلى صعوبات أكاديمية وأخرى نمائية، أي صعوبات التعلم الأكاديمية يقصد بها صعوبات الأداء المدرسي، المعرفي، الأكاديمي، والتي تتمثل في صعوبات القراءة والتهجئة والتعبير الكتابي والحساب وترتبط بحد كبير بصعوبات التعلم النمائية التي أشار إليها عدل (2005، ص.46) بأنها " المجموعة الأولى من صعوبات التعلم وهي أحد أهم العوامل التي يمكن أن تكون مسؤولة عن انخفاض التحصيل الأكاديمي للطفل والتي تؤدي إليه مباشرة، حيث أنها تتضمن في الواقع اضطرابات في كل من الانتباه والإدراك والذاكرة والتفكير، واللغة وهو الأمر الذي يكون من شأنه أن يؤدي إلى علاقة تقدم الأكاديمي للطفل رغم ما يتمتع به من مستوى عادي من الذكاء، فمثلا: تعلم القراءة يتطلب الكفاءة والقدرة على الفهم واستخدام اللغة ومهارة الإدراك السمعي للتعرف على أصوات الحروف والكلمات والقدرة البصرية على تمييز وتحديد الحروف (البهني، 1999، ص.90). وهذا ما أكدته دراسة عمراي(2016) التي كانت تحت عنوان علاقة صعوبات التعلم النمائية بصعوبات التعلم الأكاديمية والتي توصلت إلى وجود علاقة ارتباطية قوية جدا بين مجمل صعوبات التعلم النمائية ومجمل صعوبات التعلم الأكاديمية ودراسة سليبر وميرسر (1997) والتي أكد فيها على أن الأطفال ذوي صعوبات تعلم الرياضيات يعانون بوجه عام من بعض الصعوبات البصرية المكانية. ومن أبرز المشكلات التي يعاني منها ذوي صعوبات التعلم مشكلة الإدراك

التي تمثل إحدى العمليات المعرفية المهمة والتي تعد محورا مركزيا في عملية التعلم، يتم من خلالها تفسير المثيرات القادمة من العالم الخارجي حيث يشير إليها الملحم(2006) بأنها " قدرة المرء على تنظيم التنبهات الحسية الواردة إليه عبر الحواس المختلفة ومعالجتها ذهنيا في إطار الخبرات السابقة والتعرف عليها وإعطائها معاني ودلالاتها المعرفية المختلفة"، حيث تؤثر على مختلف الأداءات المعرفية والمهارية والحركية، والتي تبدو في ضعف أو انخفاض فاعلية النشاط العقلي المعرفي، التي تؤثر على انخفاض مستوى التحصيل الأكاديمي، وأكدت نتائج الدراسات والبحوث أن اضطراب أو خلل في الإدراك يؤدي إلى اضطرابات وصعوبات معرفية تؤثر في عملية التعلم وتؤدي إلى تعصيب فتعيق عملية الاستيعاب والفهم، وتؤدي إلى خلل في عمليات التحليل والتركيب والتفكير (إسماعيل، 2009، ص.08)، فعلى هذا الأساس قد يكون الطفل الذي يعاني من صعوبات في الإدراك الكلي للمثيرات الموجودة أمامه في موقف التعلم ناتجة عن هذا العجز أو الاضطراب الإدراكي، وقد أثبتت كثير من الدراسات دراسات وجود صعوبات الإدراك بين الأطفال ذوي صعوبات التعلم بصورة أكثر من وجودها بين الأطفال العاديين، ولكن هؤلاء الأطفال يتفاوتون فيما بينهم في طبيعة ونوعية هذه الصعوبات التي يعانون منها، قد يعاني البعض من صعوبات في الإدراك البصري الذي يتضمن صعوبات في تنظيم وتفسير المثيرات البصرية وهذا اعتمادا على المعلومات التي يتلقاها الفرد ويتعامل معها بصريا (عبر النافذ البصرية) ومنه عرف العتوم(2004، ص.98) الإدراك البصري على أنه عملية معرفية مركبة ومرحلة أساسية من مراحل تجهيز المعلومات القادمة من العالم الخارجي ومن خلال المنافذ البصرية لأجل تفسيرها وإعطاء المعاني ومن ثم تنظيمها في إعطائها البناء المعرفي لدى الفرد والاستجابة أثناء الحاجة، أيضا فالخبرة السابقة تمكن الفرد من ترجمة إحساساته التي يتلقاها من العالم الخارجي. ومنهم من يعاني من صعوبات أو مشاكل في الإدراك السمعي الذي يتضمن تنظيم وتفسير المثيرات السمعية والتي عرفها سليمان(2010، ص.201) بتلك القدرة التي تعتمد في جوهرها على خصائص المثير السمعي مستوى الإحساس والمنبه السمعي في مستوى الانتباه المستقلة، على معرفة الفرد للبنية اللغوية أو الموسيقية وعلى ذلك على فهم الكلام المنطوق مثلا يمكن اعتبارها من نوع القدرات الإدراك السمعي إذ تتضمن المهام تحريفا أو تشويها بحيث تتداخل مع الفهم المعتاد الكلام والذي يعتمد على المعرفة باللغة بصفة أساسية وعلى القدرة السمعية لصفة سنوية. ويرى رونز(1993) أن معظم الأطفال من هذه الفئة الذين يظهر عليهم قصور في واحدة من هاتين القدرتين السمعية أو البصرية أو كليهما في أثناء سنوات ما قبل المدرسة، أو سنوات المدرسة الابتدائية يصنفون في نهاية المطاف من ذوي صعوبات التعلم ويذهب إلى افتراض أن معظم الأطفال ذوي صعوبات التعلم يبدوون أولى مراحلهم التعليمية في المدرسة بالمهارات الإدراكية البصرية، أو السمعية الضعيفة مما يجعلهم يفشلون في تحقيق التقدم.(منصور، 2007، ص.5)، حيث ذكر عواد(1993) أن الإحصائيات التي قدمت عن واقع التعليم الابتدائي في الدول العربية وبالخصوص التي أجريت على تلاميذ ذوي صعوبات التعلم، لأكثر دليل على تفاقم المشكلة في الدول العربية. وإذا ما نظرنا لواقع العالم العربي فقد أثبتت الدراسات المسحية مدى انتشار صعوبات التعلم في الصفوف الأولى من المرحلة الابتدائية في الدول العربية، وقد أكدت العديد من الدراسات نسبة عالية من صعوبات التعلم ترتبط بأنواع مختلفة من الاضطرابات الإدراكية خاصة اضطرابات الإدراك السمعي والبصري.

وما سبق يمكننا الإشارة إلى أن تشخيص الصعوبات التعلم النمائية عند التلاميذ بصفة عامة والكشف المبكر عن صعوبات الإدراك السمعي والبصري بصفة خاصة مهم جدا في اتخاذ القارات والإجراءات منها الوقائية قبل تفاقمها وزيادة حدتها بعد الدخول المدرسي أو التخفيف منها بعد ظهورها أو علاجها وهذا ما أكدته كل من فرج إبراهيم، رحاب يوسف (2020) إلى ضرورة الكشف أو التدخل أو التقييم المبكر للتلاميذ المعرضين لخطر صعوبات التعلم.(سلوى، 2020، ص.16)، لذا اهتم العديد من الدارسين والباحثين في التعرف على هذه الفئة من ذوي صعوبات التعلم بهدف تشخيصهم ومن ثم تقديم البرامج التدريبية والعلاجية وأجريت دراسات منها دراسة منصور منيف(2007) التي هدفت إلى بناء برنامج تدريبي قائم على النظرية السلوكية

المعرفية وأثره على تنمية الإدراك السمعي والبصري لدى أطفال ذوي صعوبات التعلم والتي توصلت إلى أنه للبرنامج دور إيجابي على الإدراك السمعي والبصري لدى التلميذ، ودراسة إبراهيم أمين قريوتي (2010) التي هدفت إلى معرفة الفروق بين العاديين والذين يعانون من صعوبة في التمييز السمعي والبصري لدى عينة من التلاميذ في الحلقة الأولى.

ونتيجة لما سبق فإن هناك العديد من المبررات التي تدعو إلى ضرورة إعداد مقاييس تشخيصية وبرامج التدريبية والعلاجية تشمل على بعض مهارات الإدراك السمعي والبصري لتلاميذ المرحلة الابتدائية تعمل على تدريب حواسهم وإكسابهم المهارات المختلفة حتى يتمكنوا من استغلال قدراتهم المعرفية، واستنادا إلى مجموعة من الدراسات الحديثة والتي تشيد إلى أن النشاط البدني يعزز الصحة المعرفية للشباب لدعم التعلم الفعال كونه يربط نمط الحياة والنشاط بدنياً أثناء الطفولة ارتباطاً إيجابياً بالدماغ والصحة المعرفية، حيث وجدت عدة الأبحاث أن الأطفال الذين يتمتعون بلباقة هوائية أكبر لديهم تحسن في وظائف المخ، ودرجات تحصيل أكاديمية أعلى وأداء معرفي أعلى من الأطفال الأقل لياقة، والعكس صح، (Haverkamp et al., 2020, p. 2637)، كما أكدت دراسة (Davis & Cooper, 2011) أن الانخراط المتكرر في مستويات النشاط البدني يؤدي إلى لياقة أعلى، والتي ارتبطت بشكل إيجابي بالسلوك الأكاديمي الأفضل، كما وجدت عدة أبحاث أجريت على الأطفال قبل سن المراهقة والتي خلصت إلى أن ارتفاع اللياقة القلبية التنفسية كان مرتبطاً بتحسينات في التحكم المعرفي للذاكرة العاملة (Kamijo et al., 2011) بينما دعمت دراسة (García-Hermoso et al, 2021) هذه النتائج وخلصت إلى أن تدخلات PE (التمارين الرياضية) القائمة على الجودة تعزز الإدراك، والوظائف التنفيذية الأساسية في المقام الأول، وبشكل رئيسي في بيئة التعليم الابتدائي.

استنادا إلى هته الأخيرة فإن النشاط البدني الرياضي يعتبر ذلك النشاط الحركي الذي يمارسه الإنسان ممارسة إيجابية فردي—جماعي وفقاً لقوانين وقواعد محددة بحيث يحدث تغيرات بدنية، عقلية، اجتماعية، نفسية تمكنه من التكيف وأفرانه والبيئة المحيطة به (رمضان، 2007، ص.55). ومن هذا المنطلق فإن الأنشطة البدنية والرياضية تساعد الطفل على النمو من جوانب مختلفة منها العقلية والجسمية واللغوية والمعرفية ومن خصائصها ومميزاتها أنها تستثمر دافعية التلميذ وتحثه على التفاعل النشط مع المادة التعليمية في جو واقعي قريب من مداركه الحسية، حيث تجعله ينجذب إليها ويسعى إلى التعامل معها بأسلوب مسل وممتع لتحقيق الأهداف المرجوة وذلك انطلاقاً من مبدأ النظرية السلوكية (لكل فعل ردة فعل) التي تساعد في فهم ومعرفة سلوك التعلم وبالطريقة التي يتعلم بها والتي يركز مبدؤها على المثير والاستجابة يكمن السلوك المستهدف "استجابة الطفل" والمثير الذي يسبق سلوك التلميذ "المهم المطلوبة من التلميذ" وللمثير الذي يتبع السلوك "التعزيز أو النتيجة" وهذا ما جاء في دراسة عطاء الله شهرزاد (2022) التي هدفت إلى معرفة تأثير برنامج بالأنشطة البدنية والرياضية على الإدراك السمعي عند تلاميذ ذوي صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية والتي توصلت إلى أنه للبرنامج القائم على الأنشطة البدنية والرياضية تأثير إيجابي على الإدراك السمعي عند تلاميذ ذوي صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية.

وعلى هذا الأساس تعتبر الأنشطة البدنية والرياضية من أكثر المجالات التي تساعد الطفل في تحسين من مهاراته العقلية والفكرية وينمي لديه صفة النجاح التي تساعد في تقوية مواهبه وقدراته ومن هنا جاءت فكرة البحث الحالي وهي بناء اختبار تشخيصي واقتراح برنامج مبني على الأنشطة البدنية والرياضية لتحسين الإدراك السمعي والبصري عند تلاميذ ذوي صعوبات التعلم، وعلى هذا الأساس قمنا بوضع خطة عمل منهجية تقسم إلى جانبين (النظري، التطبيقي) .
خصص الجانب النظري إلى أربعة فصول :

الفصل الأول : يتضمن مدخل تمهيدي تطرق إلى الخلفية النظرية للدراسة وذلك بعرض الدراسات السابقة والتعليق عليها مع عرض مقدمة ومشكلة الدراسة وصياغة التساؤلات وتحديد الأهداف واقترح الفرضيات وأهمية ودواعي اختيار الموضوع مع تحديد مصطلحات الدراسة وتعريفها إجرائياً.

الفصل الثاني : خصص للأنشطة البدنية والرياضية

أما الفصل الثالث : أما الفصل الثالث فقد تناول صعوبات التعلم والذي نلخصها في مفهومها وخصائصها، تصنيفها، المؤشرات التي تدل عليها، كيفية تشخيصها، وطرق علاجها.

الفصل الرابع: خصص للإدراك السمعي والبصري حيث تناول تعريف وخصائص الإدراك. مقوماته ومظاهره و.أنوعه وتعريف الإدراك البصري ومراحله ومساره ومظاهره وطرق علاجه والإدراك السمعي وتعريفه مهارات ومهاراته وعناصره.

الجانب التطبيقي : فقد قسم إلى فصلين:

الفصل الأول : خصص لعرض الدراسة الاستطلاعية والدراسة الأساسية .

الفصل الثاني : تم تناول فيه عرض وتحليل لنتائج ومناقشة الفرضيات، الاستنتاجات والخاتمة والاقتراحات والتوصيات.

2-مشكلة الدراسة:

يعتبر موضوع صعوبات التعلم من الموضوعات الحديثة في ميدان التربية الخاصة في الوقت الراهن، وقد اهتم بها علماء النفس والتربية والأخصائيين الأطفونيين، إلى جانب اهتمام أولياء الأمور من الأطفال الذين يعانون من صعوبات التعلم، ومن هنا فقد أولى الباحثون والمختصون في علم النفس عموماً، وعلم النفس المعرفي خصوصاً اهتماماً بالغاً بتناول العمليات المعرفية بالدراسة والبحث والتدقيق كونها العملية المسؤولة عن تشكيل السلوك الإنساني ووسيلة لاكتسابه للعلوم والمعرفة، ومن أبرز هذه العمليات المعرفية الإدراك باعتباره عملية تكيفية تتوسط العمليات الأخرى وعلى مستواها يتم التعرف على العالم الخارجي من خلال تفسيره المدخلات الحسية المختلفة وإعطائها معاني ودلالات، حيث تتوقف استجابتنا للمثيرات على كيفية إدراكنا لها فهو الأساس الذي يبنى عليه التعلم المعرفي، فإن الاضطرابات الإدراكية تؤدي بالضرورة إلى خفض كفاءة التلميذ في اكتساب المعلومات التعليمية أو المدخلات الحسية، وكذلك قد تؤثر سلباً على مقدرة التلميذ على التعلم واستقبال المعلومات بشكل صحيح، وبالتالي ضعف في التحصيل الأكاديمي وهذا ما أكدته دراسة سالم محمد (2005) والتي توصلت إلى وجود علاقة بين أنواع الاضطراب الإدراكي وصعوبات التعلم النوعية في القراءة والكتابة لدى عينة من تلاميذ السنة الثالثة من التعليم الابتدائي ودراسة بلاك (2003) توصلت إلى وجود فروق بين متوسط التحصيل القرائي للتلاميذ ذوي الانخفاض والإدراك العالي كان دال إحصائياً، حيث ينقسم الإدراك إلى إدراك بصري الذي يعتبر من أكثر العمليات المعرفية أهمية في تحضير المعلومات فهو العملية التي يتم من خلالها تحديد وتوضيح المعلومات البصرية للتلميذ، والتفاعلات مع عالمه الخارجي والتعرف على الأشياء الموجودة فيه وقد أشار عبد الهادي (2006، ص.236) ماهية صعوبة الإدراك البصري على أنها " وضع الأشياء أو المدركات في الفراغ حين يتعين على الطفل أن يتعرف على إمكانية تسكين شيء أو رمز أو شكل (كلمات - صور - أشكال - حروف) في علاقة مكانية لهذا الشيء مع الأشياء الأخرى المحيطة به"، أما النوع الثاني الإدراك السمعي الذي يلعب بدوره أهمية كبيرة في تفسير الإشارات العصبية وإعطائها معاني ومدلولات وقد أشارت إليه هبة محمد (2009) على أنه استجابة التلميذ لما يستمع إليه وتفسيره بصورة صحيحة والتفاعل معه من خلال مواقف الحياة اليومية أو الأنشطة المختلفة المقدمة له من خلال جلسات البرنامج. (سلوى، 2020، ص.18) ونظراً لتفاقم هذه الصعوبة وتأثيرها على نتائج التحصيل الأكاديمي للتلميذ اتجهت أنظار الباحثين إلى تصميم مقاييس واختبارات تشخيصية حتى تساعد في الكشف عن هذه الاضطرابات نذكر منها دراسة هاجر فوزي محمود. (2021) التي قامت ببناء مقياس تشخيصي التمييز البصري المصور للأطفال ذوي صعوبات التعلم النمائية ودراسة هدى محمد وآخرون (2021) والتي قامت ببناء مقياس لقياس مهارات التمييز البصري للأطفال وأجريت دراسات على الإدراك السمعي منها دراسة محمد أحمد خصاونة وفراس أحمد الأحمد ومحمد عبد ربة الخوالدة (2018) والتي قاموا بإعداد برنامج تدريبي قائم على مهارات الإدراك السمعي في تحسين الوعي الصوتي لدى تلاميذ صعوبات التعلم في منطقة عسير، ودراسة أبو المسلم ومايسة فاضل (2016) واللدان قاما بتصميم برنامج تدريبي على الإدراك السمعي وأثره على التواصل اللفظي لدى ذوي صعوبات تعلم القراءة. بعدها قام الباحثين والمختصين في البحث عن حلول لهذه الاضطرابات منها تطبيق برامج علاجية للتخفيف من حدتها أو علاجها والبعض منهم قام باقتراح برامج تدريبية وعلاجية منها دراسة ناصر إبراهيم (2016) والتي هدفت إلى التحقق من أثر برنامج تعليمي قائم على نظرية التعلم المستند إلى الدماغ في تنمية مهارات التفكير التخيلي والإدراك البصري لدى طلبة صعوبات التعلم غير اللفظية، ودراسة محمود أحمد حسن عبداً الموجود (2010) والتي طبقت برنامج في الأنشطة اللغوية لتنمية الإدراك السمعي والتعبير الشفهي لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم والتي توصلت إلى أن للبرنامج تأثير إيجابي على الإدراك السمعي والتعبير الشفهي، ودراسة إبراهيم

(2018) والتي هدفت إلى تطبيق برنامج محسوب قائم على الألعاب العقلية في تنمية الإدراك البصري لدى الأطفال 9 سنوات والتي توصلت إلى أن للبرنامج دور إيجابي في تنمية الإدراك البصري لدى عينة البحث.

رغم تعدد الدراسات التي تناولت صعوبة الإدراك السمعي والإدراك البصري منها التي هدفت إلى التشخيص وأخرى إلى تطبيق برامج علاجية أو اقتراحها إلى أنها لم تحظى بحقها من البحث خاصة في مجال التربية البدنية والرياضية، حيث لاحظنا من خلال زيارتنا الميدانية أن فئة تلاميذ ذوي صعوبات التعلم لا تحظى بالرعاية المناسبة وهذا لعدم القدرة على التشخيص المناسب والدقيق والمشكلة التي يعاني منها المعلمين في عدم قدرتهم في التعامل مع هذه الفئة.

واستنادا إلى دراسة (García-Hermoso et al,2021) التي خلصت إلى أن تدخلات PE القائمة على الجودة تعزز الإدراك، والوظائف التنفيذية الأساسية في المقام الأول، وبشكل رئيسي في بيئات التعليم الابتدائي. من هذا المنطلق يعتبر النشاط البدني الرياضي ميدان من ميادين التربية التي تقوم على تنمية عدة جوانب منها الفكرية والعقلية والجسمية وحتى النفسية منها لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، كون أنه يمكن من خلاله تجسيد المفاهيم المجردة كما يمكن أن تجعل المتعلم نشطا وفعالا أثناء عملية التعلم واكتساب المفاهيم والحقائق والقواعد وغيرها. ونظرا لما يتصف به النشاط البدني من قدرة على جذب الانتباه المتعلم إلى المادة التعليمية وتفاعله معها بشكل مميز ملفت للنظر وبأسلوب ممتع ومسل وذلك بغية تحقيق أهداف محددة سالفا. من هذا المنطلق جاءت فكرة الدراسة الحالية و هي بناء اختبار تشخيصي واقتراح برنامج مبني على الأنشطة البدنية والرياضية لتحسين الإدراك السمعي والبصري عند التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، ومن هنا تتحدد مشكلة الدراسة الحالية في التساؤلات التالية:

- هل يتمتع الاختبار التشخيصي للإدراك السمعي البصري بخصائص سيكومترية (صدق، ثبات) جيدة؟

- هل يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعات في القياس القبلي والبعدي للإدراك البصري لدى التلاميذ الذين يعانون من صعوبات التعلم؟

- هل يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعات في القياس القبلي والبعدي للإدراك السمعي لدى التلاميذ الذين يعانون من صعوبات التعلم؟

- هل يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعات في القياس القبلي والبعدي في اختبار الذكاء لدى التلاميذ الذين يعانون من صعوبات التعلم؟

- هل يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعات في القياس البعدي في الإدراك البصري لدى التلاميذ الذين يعانون من صعوبات التعلم؟

- هل يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعات في القياس البعدي للإدراك السمعي لدى التلاميذ الذين يعانون من صعوبات التعلم؟

- هل يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعات في القياس البعدي لاختبار الذكاء لدى التلاميذ الذين يعانون من صعوبات التعلم؟

3-أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية إلى معرفة:

- * الخصائص السيكومترية (الصدق، الثبات) لاختبار التشخيصي للإدراك السمعي والبصري القائم على الأنشطة البدنية والرياضية.
- * دلالة إحصائية في القياس القبلي والبعدي بين المجموعات في الإدراك البصري لدى التلاميذ الذين يعانون من صعوبات التعلم
- * دلالة إحصائية في القياس القبلي والبعدي بين المجموعات في الإدراك السمعي لدى التلاميذ الذين يعانون من صعوبات التعلم.
- * دلالة إحصائية في القياس القبلي والبعدي بين المجموعات في اختبار الذكاء لدى التلاميذ الذين يعانون من صعوبات التعلم.
- * دلالة إحصائية في القياس البعدي بين المجموعات في الإدراك البصري لدى التلاميذ الذين يعانون من صعوبات التعلم.
- * دلالة إحصائية في القياس البعدي بين المجموعات في الإدراك السمعي لدى التلاميذ الذين يعانون من صعوبات التعلم.
- * دلالة إحصائية في القياس البعدي بين المجموعات في اختبار الذكاء لدى التلاميذ الذين يعانون من صعوبات التعلم

4-فرضيات الدراسة:

- في ظل التساؤلات المطروحة سابقا، يتم اقتراح الفرضيات التالية:
- * يتمتع الاختبار التشخيصي للإدراك السمعي البصري بخصائص سيكومترية(صدق، ثبات)جيدة.
 - * يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعات في القياس القبلي والبعدي في الإدراك البصري لدى التلاميذ الذين يعانون من صعوبات التعلم.
 - * يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعات في القياس القبلي والبعدي في الإدراك السمعي لدى التلاميذ الذين يعانون من صعوبات التعلم.
 - * يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعات في القياس القبلي والبعدي في اختبار الذكاء لدى التلاميذ الذين يعانون من صعوبات التعلم.
 - * يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعات في القياس البعدي في الإدراك البصري لدى التلاميذ الذين يعانون من صعوبات التعلم.
 - * يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعات في القياس البعدي في الإدراك السمعي لدى التلاميذ الذين يعانون من صعوبات التعلم.
 - * يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعات في القياس البعدي في اختبار الذكاء لدى التلاميذ الذين يعانون من صعوبات التعلم.

5-أهمية الدراسة :

يعتبر موضوع هذا البحث موضوع متعدد الجوانب والأبعاد ذلك لأنه يمس عدد من التخصصات المختلفة فهو ذو بعد معرفي كونه يتناول متغيرات معرفية وتعني ببعض العمليات العقلية كالإدراك بنوعيه السمعي والبصري وذلك من خلال بناء اختبار تشخيصي لذات الصعوبتين ومن جهة أخرى فهو ذو بعد تربوي تعليمي إذ يهتم بواحدة من الفئات الخاصة الموجودة داخل المدرسة والتي تحتاج إلى خدمة نوعية متخصصة وهي فئة من التلاميذ الذين يعانون من صعوبات التعلم كما أنها أخذت منحأ آخر خاص بتخصص التربية البدنية والرياضية من خلال التطرق إلى اقتراح برنامج قائم على الأنشطة البدنية والرياضية لتنمية كل

من الإدراك السمعي البصري عند ذات الفئة ومنه يمكن القول أن للدراسة الحالية أهمية كبيرة منها نظرية وأخرى تطبيقية وتمثل فيما يلي:

- في حدود اطلاعنا وما جمعناه من دراسات سابقة في مجال التربية البدنية والرياضية بصفة عامة تخصص نشاط بدني رياضي مدرسي بصفة خاصة لا توجد دراسات تناولت موضوع "تأثير برنامج بالألعاب الرياضية على الإدراك السمعي والبصري عند تلاميذ ذوي صعوبات التعلم" والتي تمكن من فتح مجال للدراسة مثل هذه المواضيع .

- اهتم البحث الحالي بالتلاميذ ذوي صعوبات التعلم باعتبارهم شبه مهمشين، من طرف المعلمين والقائمين على عملية التعليم ومساعدتهم على فهم الواقع الذين يعيشون فيه خاصة في عملية تشخيصهم لان هناك تشابه بين صعوبات التعلم وبعض المصطلحات الأخرى مما يؤثر في عملية التكفل بهم .

- تعتبر الدراسة الحالية بما تحتويه من جانب نظري ودراسات سابقة إسهاما وإضافة نظرية إلى البحوث النفسية عامة والرياضية خاصة .

- اكتسب أهمية الدراسة الحالية من أهمية المتغيرات المتناولة والمتمثلة في الأنشطة البدنية والرياضية والإدراك السمعي والبصري وهذا مختلف عن الدراسات السابقة.

- إعداد وبناء أداتين تشخيصيتين (الإدراك السمعي والإدراك البصري) قائمة على الأنشطة البدنية والرياضية.

- مع اقتراح لبرنامج الأنشطة البدنية والرياضية الذي يساعد في تحسين الإدراك السمعي والإدراك البصري عند تلاميذ ذوي صعوبات التعلم الذي يمكن استغلاله من طرف الباحثين مستقبلا.

6-تحديد المفاهيم الأساسية للدراسة وتعريفها :

6-1-اختيار تشخيصي: يعرف مسعد أبو الديار وآخرون(2012، ص.14) الاختبارات التشخيصية على أنها سلسلة من الاختبارات التعليمية والنفسية، يتعرف من خلالها المعلم أو المعالج نقاط القوة والضعف بشكل دقيق لدى الطالب مما يساعد على تحديد ما يتبع من أساليب تعلم علاجية، وما يتخذ من إجراءات في التدريس والتوجيه والاستدكار، لتلافي نقاط الضعف عند الطالب أو علاجها.

6-1-1-التعريف الاجرائي: هو مقياس مصمم بحيث يتم من خلاله التعرف على نقاط قوة وضعف الادراك السمعي البصري لدى التلميذ من ذوي صعوبات التعلم وذلك من خلال تقييم أداءه .

6-2- الأنشطة البدنية والرياضية:

يرى "تشارلز بيوتشر" أن النشاط البدني الرياضي ذلك الجزء المتكامل من التربية العامة وميدان تجربي هدفه تطوير مواطن صالح لائق من الناحية البدنية والعقلية والانفعالية والاجتماعية وذلك عن طريق مختلف ألوان النشاط البدني الذي اختير بهدف تحقيق هذه المهام. (تمار وآخرون، 2012، ص.72).

6-2-1-التعريف الإجرائي: يقصد بمصطلح النشاط البدني الرياضي إجمال للحركة التي يقوم بها التلميذ والتي يستخدم فيها بدنه بشكل عام لتطوير ذاته من مختلف الجوانب منها البدنية والعقلية والانفعالية والاجتماعية تحت إطار خطة مدروسة لها قواعد وقوانين لتحقيق الأهداف المرجوة.

6-3-الإدراك السمعي:

يذكر حسن البيلاوي وآخرون(2018) تعريف بسيط للإدراك السمعي أو السمع المركزي هو ما يفعله المخ بينما تسمعه الأذن (Hall2014).

6-3-1-التعريف الإجرائي: هو قدرة التلميذ في التعرف على ما يسمعه من أصوات وعدم قدرته على التعرف على أوجه التشابه والاختلاف بين صوتين أو أكثر، ويظهر من خلال درجة التي يتحصل عليها في مقياس الإدراك السمعي المبني من طرف الباحثة عطالله واخرون (2023).

6-4-الإدراك البصري:

هو التعرف البصري على المثيرات والموضوعات البيئية، وهو عملية تلي عمليتي الإحساس والانتباه. (نصر الدين، 2016، ص.153).

6-4-1-التعريف الإجرائي: هو قدرة التلميذ في التعرف على ما يراه من صور وعلى ربط المعاني بالتعبير البصرية ويظهر من خلال الدرجة التي يتحصل في مقياس الإدراك البصري المبني من طرف الباحثة عطالله واخرون (2023).

6-5-صعوبات التعلم:

يعرف باتمان (1965) صعوبات التعلم على أنها الأطفال الذين يظهرون اضطرابات تعليمية واضحة بين مستوى الأداء العقلي المتوقع و بين المستوى الفعلي المرتبط بالاضطرابات الأساسية في العملية التعليمية وإن هذه الاضطرابات من المحتمل أن تكون مصحوبة بخلل ظاهر في الجهاز العصبي المركزي. (إيمان عباس وآخرون، 2008، ص.22).

6-5-1-التعريف الإجرائي: هم التلاميذ المتمدرسون، الذين يتميزون بذكاء متوسط ويظهرون قصور في واحدة أو أكثر من صعوبات التعلم منها النمائية والأكاديمية.

6-6-البرنامج:

تعرف سعدية بمادر (1989) تكنيك دقيق محدد تتبعه المشرفة في إعداد الموقف التربوي بقعة حجرة النشاط لمدة زمنية محددة وفقا لتخطيط وتقييم هادف محدد يظهر في التكامل المنشودة يعود على الطفل بالنمو المرغوب فيه (مفصل، 1998، ص.12).

6-6-1-التعريف الإجرائي: هو مجموعة من التمارين والأنشطة المطبقة والمتبعة من قبل المعلم أو القائم على عملية التعليم، في مكان معين وفي مدة زمنية محددة مخطط لها سابقا، لتحقيق هدف تحسين الادراك السمعي البصري لدى تلاميذ ذوي صعوبات التعلم وينتهي بتقييم هادف.

الباب الأول

الخلفية النظرية للدراسة

الفصل الأول: الدراسات السابقة والمشابهة

تمهيد:

- 1-1- الدراسات السابقة المتعلقة الأنشطة الرياضية
- 1-2- تحليل الدراسات السابقة المتعلقة الأنشطة الرياضية
- 1-3- الدراسات السابقة المتعلقة بالإدراك البصري.
- 1-4- تحليل الدراسات السابقة المتعلقة بالإدراك البصري.
- 1-5- الدراسات السابقة المتعلقة بالإدراك السمعي
- 1-6- تحليل الدراسات السابقة المتعلقة بالإدراك السمعي
- 1-7- الدراسات السابقة المتعلقة الإدراك السمعي البصري.
- 1-8- تحليل الدراسات السابقة المتعلقة الإدراك السمعي البصري.
- 1-9- أوجه الإستفادة من الدراسات السابقة.
- 1-10- مميزات الدراسة الحالية.

تمهيد:

تعتبر هذه الخطوة من أهم مراحل البحث، كون أن مراجعة ما تم من قبل أمر ضروري ويعتبر من مقومات وأسس تأسيس مشكلة البحث وتحلي حدودها وجوانبها المختلفة كما تسهم في ضبط المتغيرات والمنهج المناسب ... وبالرغم من أن موضوع صعوبات التعلم والأنشطة البدنية الرياضية قديمة النشأة غير أننا لم نعثر على دراسات كثيرة وهذا في حدود اطلاعنا أي الدراسات التي تربط جميع المتغيرات الدراسة معا.

و من هذا المنطلق حاولنا اختيار الدراسات السابقة والحديثة القريبة من دراستنا الحالية التي تحمل المتغير المستقل وأخرى تحمل المتغير التابعين والتي تحمل المتغيرين معا حتى نستفيد منها من مختلف الجوانب التي يتطلبها البحث العلمي وسوف نعرض الدراسات التي تناولت أولا الأنشطة الرياضية باعتباره المتغير المستقل وثانيا الإدراك البصري وثالثا الإدراك السمعي باعتبارها المتغيرين التابعين.

1-1-الدراسات التي تناولت الأنشطة البدنية .

تعد الأنشطة البدنية والرياضية مجال من مجالات التربية، كونها تسعى إلى تطوير شخصية الأفراد البدنية والنفسية والاجتماعية والانفعالية والمعرفية، فمن الناحية الصحية فهي ترمي إلى العناية بصحة الجسم ونشاطه، كما تهتم بنمو الجسم وقيام أجهزته بوظائفها أما من الناحية النفسية فهي تساعد على تطوير القدرات العقلية والوجدانية كما تساعد الفرد في التخلص من الاضطرابات والمشكلات النفسية التي يتعرض لها الفرد وهو مجال بحثنا.

وفي هذا الصدد فقد أجريت العديد من الدراسات التي تربط متغير الأنشطة البدنية والرياضية بمتغيرات أخرى في ميادين ومجالات متعددة، حيث تم اختيار مجموعة من الدراسات القريبة من موضوع الدراسة الحالية والتي تم تلخيصها في الجدول الموالي:

جدول رقم (01) خاص بالدراسات السابقة الخاصة بمتغير الأنشطة الرياضية.

الباحث والمرجع	عنوان	عينة الدراسة والمنهج	الأدوات المستخدمة	النتيجة
<p>Tianjiao Wang and Congbin Guo(2022) International Journal of Int. J. Environ. Res. Public Health, 19, 4678. https://doi.org/10.3390/ijerph19084678</p>	<p>Inverted U-Shaped Relationship between Physical Activity and Academic Achievement among Chinese Adolescents: On the Mediating Role of Physical and Mental Health</p>	<p>جريننا دراسة على الصعيد الوطني لـ 12960 مراهقًا</p>	<p>تم استخدام النماذج غير الخطية وتحليل تأثير الوساطة وطرق القياس الأخرى</p>	<p>ظهرت ثلاث نتائج مهمة: (1) أظهرت مدة النشاط البدني للمراهق والتحصيل الدراسي علاقة مقلوبة على شكل حرف U. النشاط البدني المعتدل يحسن التحصيل الدراسي. تبلغ نقطة الانعطاف المقلوبة على شكل حرف U حوالي 3.549 ساعة / أسبوع (2) النشاط البدني لدى فئة الذكور له تأثير أقوى في تعزيز التحصيل الدراسي، بينما التأثير الإيجابي للنشاط البدني لدى الإناث ليس معنويًا. الفرق في الفعالية بين مجموعات الشباب في المناطق الحضرية والريفية صغير نسبيًا، لكن نقطة انعطاف مجموعات الشباب الريفية أعلى، و(3) يتوسط مستوى الصحة البدنية والعقلية بشكل فعال التأثير المقلوب على شكل حرف U للنشاط البدني للشباب على الأكاديمي.</p>
<p>Luan X, Liu J and Luo X (2022): A Parallel Mediation Model of Health and Wellbeing Among Adolescents. Front. Psychol. 13,76,4842. doi: 10.3389/fpsyg.2022.764842</p>	<p>Examining the Link Between Physical Activity and Cognitive Function: A Parallel Mediation Model of Health and Wellbeing Among Adolescents</p>	<p>استوفى ما مجموعه 63228 شخصًا تبلغ أعمارهم 15 عامًا في تسعة بلدان / اقتصاديات معايير إدراج الدراسة، بما في ذلك بلغاريا وجورجيا وهونغ كونغ وأيرلندا والمكسيك وبنما وصربيا وإسبانيا والإمارات العربية المتحدة.</p>	<p>تم الإبلاغ عن تواتر النشاط البدني المعتدل (MPA، 3.0 مهمة مكافئة للأبيض) أسبوعيًا تم تقييم GH و SWB باستخدام استبيان موحد متعدد العناصر تم التحقق منه دوليًا. تم قياس SWB من خلال التقييم الذاتي لرضا الطلاب عن صحتهم وحياتهم وتعليمهم. تم قياس GH من خلال الصحة البدنية للطلاب وحالة الصحة العقلية. تم تصميم الوظيفة المعرفية (CF) كوظيفة كامنة تتكون من قيم معقولة مشتقة باستخدام نظرية استجابة العنصر في اختبارات القراءة والرياضيات والتحصيل العلمي.</p>	<p>أشارت النتائج إلى أن الزيادة في MPA الأسبوعية كانت مرتبطة بشكل إيجابي بمستويات أعلى من SWB ($p < 001$) و GH ($p < 001$) و CF ($p < 001$) بين موضوعات الدراسة. كشفت تحليلات الوساطة الموازية أن MPA الأسبوعي الأكثر تكرارًا كان له تأثيرات مباشرة كبيرة نسبيًا ($p < 001$) على CF، والآثار غير المباشرة الموجهة من خلال التحسينات في SWB و GH كانت غير تافهة ($p < 001$). أظهرت نتائج عدم التجانس أن التعزيزات إلى التليف الكيسي المرتبط ب MPA، كانت أكبر في الرياضيات والعلوم منها للقراءة ($p < .001$). الخلاصة: استخدمت هذه الدراسة مجموعة بيانات دولية واسعة النطاق لإظهار أن العلاقة الإيجابية التي لوحظت بين MPA و CF بين المراهقين كانت قوية، وأن SWB و gh كانا وسطاء مهمين من خلال النشاط البدني يعزز بشكل إيجابي Cf</p>

<p>- ولقد توصلت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين القياس القبلي والبعدي أثير برنامج الأنشطة الرياضية والبدنية المقترح في تحسين تقدير الذات لدى ففة ذوي الاحتياجات الخاصة.</p>	<p>-مقياس تقدير الذات لكوبر سميث ترجمة عبد الفتاح، والدسوقي (1981). - برنامج الأنشطة الرياضية والبدنية المقترح.</p>	<p>قد اشتملت عينة الدراسة على (10) تلميذا من ذوي الاحتياجات الخاصة تم اختيارهم بطريقة قصدية. اعتمد على المنهج الشبه تجريبي لمجموعة واحدة باختبار قبلي وبعدي.</p>	<p>أثر تكثيف ممارسة الأنشطة الرياضية والبدنية في تحسين تقدير الذات لدى التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة</p>	<p>عتيقة سعيدي وآخرون(2021) مجلة الروائر ، 05 (01) ، 39-41.</p>
<p>أظهرت النتائج أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين إجابات الإناث حول دافعتيهن للممارسة الأنشطة البدنية والرياضية من جانب اللياقة البدنية و كذلك ميوهن الرياضي, حتى دوافعهن النفسية والعقلية.</p>	<p>الاستبيان تكون من ثالث محاور أساسية للدفاعية الرياضية (دوافع الصفات البدنية ، دوافع الميول الرياضي, دوافع نفسية وعقلية)</p>	<p>تكونت عينة الدراسة من 120 تلميذة مقسمة على 07 ثانويات تم اختيارهم بطريقة عشوائية بسيطة. تم استخدام المنهج الوصفي.</p>	<p>دوافع ممارسة الأنشطة البدنية والرياضية في حصة التربية البدنية والرياضية لدى الإناث في الطور الثانوي.</p>	<p>بلال بعوش(2021) مجلة المجتمع والرياضة، 04(02)، 266-277</p>
<p>سمحت لنا النتائج باستنتاج أن دور الرضا عن المدرسة في الرضا عن الحياة كان أكثر وضوحاً لدى أطفال المدارس الذكور، أو أولئك الأكبر سناً، أو أولئك الذين لديهم مؤشر كتلة جسم أعلى. عززت الممارسة المنتظمة للنشاط البدني رضا المدرسة ودورها في الرضا عن الحياة.</p>	<p>لقياس الرضا عن المدرسة ("ظروف حياة الشباب: المدرسة")، واستخدمت استبيان النشاط البدني الدولي (IPAQ) لتحليل ممارسة النشاط البدني الرياضي.</p>	<p>أجريت هذه الدراسة على 2823 مراهقاً (1396 فتى و1427 فتاة)، تتراوح أعمارهم بين 12 و16 عامًا</p>	<p>The Role of Physical Activity and School Physical Education in Enhancing School Satisfaction and Life Satisfaction</p>	<p>José E. Moral-Garcia et al(2021) Int. J. Environ. Res. Public Health , 18(4), 1689 https://doi.org/10.3390/ijerp-h18041689</p>
<p>وقد أشارت نتائج الدراسة إلى تفوق المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة في جميع المتغيرات</p>	<p>الاختبارات المهارية (الجري، الوثب، الرمي، الاستلام)</p>	<p>شملت عينة الدراسة 40 طفل وطفلة تم اختيارهم بطريقة عشوائية بسيطة تم استخدام المنهج التجريبي.</p>	<p>برنامج مقترح للأنشطة الرياضية على بعض المهارات الحركية الأساسية لأطفال الروضة(3-5)سنوات</p>	<p>زبيش سمير وآخرون(2021) مجلة التحدي، 13(02)، 239-255</p>
<p>شارت النتائج إلى أن الوظائف التنفيذية والنشاط البدني والنوع الاجتماعي ساهمت في الأداء الأكاديمي لكن العام الدراسي لم يساهم في ذلك. يشير هذا إلى أن الطلاب الذين يتمتعون بوظائف تنفيذية جيدة ، والذين يؤدون نشاطاً</p>	<p>استخدام جرد تقييم السلوك للوظيفية التنفيذية 2 (BRIEF-2)، واستبيان النشاط البدني للمراهقين (PAQ-A)</p>	<p>شملت عينة الدراسة 177 طالباً من طلاب المدارس الثانوية الإسبانية الإجبارية قد ساهمت</p>	<p>Academic Achievement in Spanish Secondary School Students: The Inter-Related Role of</p>	<p>Escolano-Pérez,et al(2021) . Public Health 18, 1816. https://doi.org/10.3390/ijerp-h18041816</p>

<p>بدئيًا وهم من الإناث، سيكون لديهم تحصيل أكاديمي أفضل. يجب أخذ هذه المعلومات في الاعتبار عند تصميم التدخلات لتحسين التحصيل الأكاديمي للطلاب.</p>	<p>واستبيان مخصص لتحديد الأداء التنفيذي للطلاب، ومستوى النشاط البدني، والجنس، والسنة الأكاديمية</p>	<p>في أدائهم الأكاديمي.</p>	<p>Executive Functions, Physical Activity and Gender</p>	
<p>ومن بين أهم النتائج: توجد ارتباط بن ممارسة. الأنشطة الرياضية اللاصفية على الصحة النفسية لدى التلاميذ الممارسين. توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الممارسين. الأنشطة الرياضية اللاصفية والصحة النفسية لدى التلاميذ وكانت لصالح الممارسين.</p>	<p>استبيان</p>	<p>تم استخدام المنهج الوصفي التحلي على عينة من تلاميذ الثانوية تم اختيارهم بطريقة عشوائية، قدر عددهم ب(260)</p>	<p>دور ممارسة الأنشطة الرياضية اللاصفية على الصحة النفسية لتلاميذ مرحلة التعليم الثانوي بمدينة الأعواط</p>	<p>مصطفى المجادي وآخرون(2021) مجلة الإبداع الرياضي 12 (01)، 453-440</p>
<p>توصلت النتائج إلى أنه الأنشطة البدنية والرياضية تساهم في التفاعل الاجتماعي لمراهقي المرحلة الثانوية من خلال دمجهم داخل الجماعة وغرس قيم التعاون والتضامن فيما بينهم، وتأثر بشكل إيجابي على النواحي النفسية لدى مراهقي المرحلة الثانوية وتساهم في تكوين الوعي بمدى أهمية ممارسة الأنشطة البدنية والرياضية على صحتهم النفسية.</p>	<p>تصميم استبيان موجه لتلاميذ مقسمة إلى 03 محاور (التفاعل الاجتماعي، النواحي النفسية، المؤسسات الاجتماعية) حيث كل محور مكون من 10 أسئلة.</p>	<p>تكونت عينة الدراسة على (70) تلميذ وتلميذة من السنوات الأولى والثانية تم اختيارهم بطريقة عشوائية بسيطة. استخدمت المنهج الوصفي نظرا لتلاؤمه مع طبيعة الدراسة.</p>	<p>دور الأنشطة البدنية والرياضية في التنشئة الاجتماعية لتلاميذ المرحلة الثانوية (15-18) سنة.</p>	<p>دراقي ياسين وآخرون(2021) مجلة الإبداع الرياضي، 12(03)، 381-364</p>
<p>توصلت الدراسة إلى أن هناك دورا لممارسة الأنشطة الرياضية الصفية في تنمية دافعية التعلم لدى التلميذ، من خال أبعاد: الدافعية الداخلية، الدافعية الخارجية، الرغبة في النجاح، الخوف من الفشل، وذلك من وجهة نظر أساتذة التعليم الابتدائي.</p>	<p>الاستبيان من إعداد الباحث حيث تكونت من (20) بند مقسمة على أربع محاور</p>	<p>تكونت عينة الدراسة من (100)أستاذ وأستاذة تم اختيارهم بطريقة عشوائية بسيطة استخدم المنهج الوصفي</p>	<p>دور ممارسة الأنشطة الرياضية الصفية في تنمية الدافعية للتعلم لدى التلاميذ.</p>	<p>عمار سويسي وآخرون(2020) مجلة الجامع في الدراسات النفسية والعلوم التربوية، 05(02)، 412-382.</p>

<p>النتائج التي توصلت إليها الدراسة أن التدريب الهوائي للشباب المستقرين قد يؤثر على الديناميكيات العصبية الكامنة وراء الانتباه البصري بدلاً من WM المرئي والتمييز ذاكري</p>	<p>تم الحصول على البيانات السلوكية والتخطيط الكهربائي للدماغ خلال مهمة WM المرئية DMS ومهمة VAS قبل وبعد التدخل</p>	<p>تم تعيين 43 من البالغين المستقرين (19-34 عامًا) بشكل عشوائي لمجموعة تدريب (جهاز الجري الداخلي ، $n = 20$) أو لمجموعة الضابطة (العدد = 23)</p>	<p>Effects of Physical Exercise on Working Memory and Attention-Related Neural Oscillations</p>	<p>(Chaire et al., 2020) Neuroenergetics, Nutrition and Brain Health V(14) articl(239) https://doi.org/10.3389/fnins.2020.00239</p>
<p>وقد أظهرت نتائج الدراسة أنه لممارسة الأنشطة الرياضية المدرسية دور فعال في التحرر من الخجل الاجتماعي.</p>	<p>-مقياس الخجل الاجتماعي</p>	<p>اشتملت عينة الدراسة على 260 تلميذ وتلميذة من الممارسين وغير ممارسين للأنشطة الرياضية التي تم اختيارهم عشوائيًا . استخدم المنهج الوصفي</p>	<p>الأنشطة الرياضية المدرسية ودورها في التحرر من الخجل الاجتماعي لدى تلاميذ في مرحلة التعليم الثانوي.</p>	<p>قواسمية عيسى(2020) مجلة لتكامل ، 04 (01)، 20-01.</p>
<p>أسفرت النتائج على أن تنمية مهارات التواصل اللفظي لدى أطفال التوحد يعتمد على بعض الأنشطة التي تنمي هاته المهارات، اعتمادا على الاستمرارية والممارسة اليومية للأنشطة الرياضية المكيفة قصد تحقيق التفاعل والتواصل اللفظي، استخدام بعض فنيات التواصل مثل : الفهم، المحادثة، والتمييز.</p>	<p>برنامج تدريبي مقترح من الأنشطة الرياضية المكيفة لتنمية مهارات التواصل اللفظي</p>	<p>تكونت العينة من 11 أطفال من ذوي التوحد مع تجنب أي إعاقة أخرى تم اختيارهم بطريقة قصدية استخدم المنهج التجريبي بتصميم المجموعة الواحدة</p>	<p>فاعلية برنامج تدريبي بالأنشطة البدنية والرياضية المكيفة لتنمية بعض مهارات التواصل اللفظي لأطفال المتوحدين(4-6) سنوات</p>	<p>قراد محمد وآخرون(2020) مجلة الإبداع الرياضي، 11 (01)، 436-416.</p>
<p>توصلت النتائج إلى أنه توجد علاقة ارتباطية سلبية عكسية بين قلق المستقبل وممارسة الأنشطة الرياضية، وعدم وجود فروق في متغير قلق المستقبل باختلاف النوع</p>	<p>مقياس لقلق المستقبل مقياس الأنشطة الرياضية</p>	<p>استخدمت منهج الوصفي على عينة مكونة من (60) طالب وطالبة اختياريًا بشكل قصدي</p>	<p>قلق المستقبل وعلاقته بممارسة الأنشطة الرياضية لدى الطالب الجامعي</p>	<p>سايع زليخة وآخرون(2020) مجلة العلمية لعلوم والتكنولوجيا للأنشطة البدنية والرياضية، 17 (02)، 370-365</p>
<p>استنتاج يبدو أن هناك ارتباطاً بين النشاط البدني وكتلة الجسم والتحصيل الأكاديمي لدى أطفال المدارس الابتدائية ، بحيث تؤثر مستويات النشاط المنخفضة سلباً على النمو والأداء الأكاديمي. لا يمكن تفسير هذه الاختلافات فقط من خلال مستوى النشاط البدني بسبب عامل اجتماعي واقتصادي غير محسوب.</p>	<p>تحديد حالة النشاط البدني باستخدام استبيان النشاط البدني - الأطفال. تم قياس الوزن والطول، وتم حساب مؤشر كتلة الجسم عند 4 نقاط زمنية. تم قياس التحصيل الأكاديمي من الاختبارات</p>	<p>شملت عينة البحث على 86 طفلاً في مدرسة ابتدائية في المملكة المتحدة في هذا التحليل الجماعي</p>	<p>Evaluating the Associations between Physical Activity, Weight Gain and Academic Attainment in Primary School Children</p>	<p>Michael McCluskey et al(2019) Journal of Physical Activity Research, 04(02), 90-96</p>

<p>توصلت الدراسة إلى - : عدم وجود فرق في مستوى تقدير الذات الجسمية والمظهر العام بين العينتين - سجلت فروق في مستوى تقدير الذات الأسرية والذات الشخصية والثقة بالنفس والاجتماعية والترويحية - مستوى تقدير الذات العام كان أعلى عند العينة الممارسة للنشاط الرياضي البدني المكيف.</p>	<p>تقدير الذات مقياسا يحوي على 23 عبارة تناولت كال من الذات الجسمية والمظهر العام ، الذات الأسرية ، الذات الشخصية والثقة بالنفس ، الذات الاجتماعية والترويحية</p>	<p>تكونت عينة الدراسة من 64معاق حركيا تنقسم بالتساوي إلى 32 ممارس للنشاط البدني الرياضي المكيف و 32 غير ممارس، تم اختيارهم بطريقة عشوائية. تم استخدام المنهج الوصفي</p>	<p>تأثير الأنشطة البدنية والرياضية المكيفة على مستوى تقدير الذات لدى المعاقين حركيا</p>	<p>بلال بو ودينة(2019) مجلة العلوم الإنسانية لجامعة أم البواقي، 06(02)، 538-555</p>
<p>ظهر البيانات المجمعة من 20 دراسة و842 مشاركا يقيسون الأداء الأكاديمي تأثيرًا إيجابيًا ضئيلاً للفصول الدراسية النشطة مقارنة بالفصول الدراسية التقليدية المستقرة (SMD = 0.28، CI: 0.09٪95 إلى 0.47). الاستنتاجات: قد تؤدي الفصول الدراسية النشطة بدنيًا إلى تحسين التحصيل الأكاديمي بشكل طفيف مقارنة بالدروس التقليدية التي تعتمد على الجلوس في وضع الجلوس.</p>		<p>شملت عينة البحث 6.181 طالبًا. تم تقييم خطر التحيز على أنه إما بعض أو مخاطر عالية للانحياز لمعظم الدراسات</p>	<p>Asystematic review and meta-analysis on the effects of physically active classrooms on educational and enjoyment outcomes in school age children</p>	<p>Chloe BedardI et al(2019) Active classrooms for academic learning(2019). 14 (06). https://doi.org/10.1371/journal.pone.0218633</p>
<p>أظهرت النتائج التأثير الإيجابي للبرنامج التدريبي والغذائي في التقليل من نسبة الشحوم في الجسم.</p>	<p>جهاز قياس الشحوم كالبير</p>	<p>تكونت عينة الدراسة من 117 تلميذ يعانون من الوزن الزائد حيث قدر عدد الذكور(57) بينما عدد الإناث(60) تم اختيارهم بطريقة عشوائية. استخدم المنهج التجريبي</p>	<p>تأثير برنامج موجه مقترح بالأنشطة البدنية والرياضية في تقليل نسبة الشحوم لدى تلاميذ ذوي الوزن الزائد بالثانوي في مدينة عين تموشنت(15-17) سنة</p>	<p>زاوي محمد حسام وآخرون(2018) حوليات جامعة الجزائر، (32)، 778-757</p>
<p>أسفرت النتائج على أن نوع الجنس والسن يؤثران على مستوى المهارات النفسية الذهنية لدى ممارسي الأنشطة لبدنية والرياضية التنافسية.</p>	<p>مقياس مهارات العقلية استخدم في الجامعة أوتارا بكندا</p>	<p>تكونت عينة الدراسة من (401)رياضي ورياضية تم اختيارهم عشوائيا. استخدم المنهج الوصفي دراسة مقارنة</p>	<p>الفروق الفردية في مستوى المهارات النفسية-الذهنية لدى ممارسين الأنشطة الرياضية التنافسية دراسة مقارنة تبعًا لمتغير نوع الجنس والسن</p>	<p>تقار حمزة وآخرون(2018) مجلة المنظومة الرياضية، 05(14).</p>
<p>وقد أسفرت نتائج الدراسة أن مستوى السلوك التربوي الرياضي لعينة الدراسة جيد، كما دلت نتائج أيضا على وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى السلوك التربوي الرياضي بين الذكور والإناث وذلك لصالح الإناث</p>	<p>استبيان لقياس السلوك التربوي الرياضي من إعداد الطالبة "آلاء عبد اهلل الحسين"</p>	<p>اشتملت عينة الدراسة على 200 تلميذ وتلميذة من بعض ثانويات والية الشلف،</p>	<p>ممارسة الأنشطة البدنية والرياضية وانعكاسها على درجة السلوك التربوي الرياضي لتلاميذ مرحلة التعليم الثانوي</p>	<p>سعداوي محمد وآخرون(2018) الأكاديمية للدراسات الاجتماعية والإنسانية (20)، 160-166.</p>

		واستخدم المنهج الوصفي وذلك للائمته لطبيعة البحث	دراسة ميدانية لبعض ثانويات والية الشلف	
أظهرت النتائج أن هناك دورًا مهمًا للأنشطة لا منهجية في العملية التعليمية ، حيث جاء تركيز المعلم أولاً ، وفي النهاية تركيز البيئة المدرسية. كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في دور الأنشطة البدنية لا منهجية في العملية التعليمية تعزى لمتغيرات الدراسة (الحزرة ، المجال التعليمي).	قام الباحثان ببناء أداة استبيان مكونة من أربعة محاور: (البيئة المدرسية ، الطالب ، المعلم ، المنهج).	مجموعة من الأساتذة تم اختيارهم عشوائيا تم استخدام المنهج الوصفي	دور الأنشطة البدنية اللاصفية في العملية التعليمية من وجهة نظر معلمي التربية البدنية بمدينة (شقران، الجمعة)	اللهبي عبد الله حامد بن ناصر وآخرون(2018) مجلة دراسات وبحوث التربية الرياضية، (56)، 17
تم الاستنتاج أنه بعد المشاركة في كل من درس PE الهوائي الذي يركز على PA ودرس PE والمحاضرة التفاعلية في وقت متأخر من اليوم الدراسي ، كان لدى الطلاب تحسن أكبر في الانتباه والتركيز	اختبار d2 للانتباه	شارك في هذه الدراسة مجموعته قدرت ب115 من طلاب الصفين الرابع والخامس بمتوسط	Acute Effects of Aerobic Physical Activities on Attention and Concentration in School- aged Children	Weiyun Chen et al(2017) Biomed J Sci & Tech Res,01 (05), 1433-1440
كانت أهم النتائج المتوصل إليها : وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة الضابطة والتجريبية في القياس البعدي في عناصر اللياقة البدنية لصالح المجموعة التجريبية .	-اكتفت الدراسة برنامج الأنشطة البدنية والرياضية.	اشتملت عينة البحث على (20) تلميذ وتلميذة تم اختيارهم بطريقة عشوائية من مدارس المدرسة الخاصة بمرحلة التعليم الأساسي استخدمت المنهج التجريبي.	فاعلية برنامج مقترح للأنشطة الرياضية على بعض مكونات اللياقة البدنية لدى تلاميذ المدارس الخاصة.	ناجي قاسم سلامة أبو جريدة(2017) Science et pratiques Des Activités Phésiques Sportives et Artistiques,06 (02), 103-116.
يمكن أن تعزى هذه الفروق إلى البرنامج لصالح المجموعة التجريبية، وثانياً توجد فروق بين متوسطي المجموعة التجريبية والضابطة في مستويات التحصيل الدراسي. يمكن أن تعزى هذه الاختلافات إلى البرنامج لصالح المجموعة التجريبية	-البرنامج الحركي الذي اعتمد على نظرية جولمان للذكاء العاطفي. -مقياس الذكاء -واختبار التحصيل الأكاديمي	كونت عينة الدراسة من 20 طالباً تم اختيارهم بطريقة قصدية استخدمت المنهج التجريبي.	فاعلية برنامج مقترح في علاج صعوبات التعلم الاجتماعية و الانفعالية باستخدام الأنشطة البدنية و الرياضية	خوحلي أحلام(2015) مجلة العلوم الاجتماعية، (11)، 148-169.
أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في المجالات (النفسي، الإداري، والمجال الترويحي الصحي) تعزى لمتغير السن ، بينما ظهرت فروق ذات دلالة إحصائية في المجال الاجتماعي تعزى لمتغير السن (31-38) إلى (47)فما فوق حيث كانت الدلالة لصالح الفئة الثانية. كما أظهرت النتائج أيضاً عدم وجود	تم تصميم استبيان يقيس اتجاهات ذوي الاحتياجات الخاصة نحو ممارسة الأنشطة الرياضية حيث تضمنت 36 فقرة موزعة على 05 محاور (المجال الاجتماعي، المجال النفسي، المجال الإداري،ومجال الترويحي	تكونت عينة الدراسة من 26 معاق حركياً يمارس للأنشطة البدنية والرياضية، و 26 معاق حركياً فير يمارس للأنشطة البدنية والرياضية الذي تم	اتجاهات ذوي الاحتياجات الخاصة نحو ممارسة الأنشطة البدنية والرياضية	عروس عبد الحكيم(2015) المجلة العلمية لمعهد التربية البدنية والرياضية(RSEPS) 1111-1135، (01) 24

فروق ذات دلالة إحصائية في مجالات الدراسة الخمس تبعاً لمتغير درجة الإعاقة في حين كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية في مجالات الدراسة تعزى لمتغير الممارسة حيث كانت الدلالة لصالح الأفراد الممارسين للأنشطة البدنية والرياضية، بينما لم تظهر فروق ذات دلالة إحصائية في المجال الإداري.	الصحي).	اختيارهم بطريقة عشوائية. استخدم المنهج الوصفي		
أظهرت النتائج أن لآنشطة التربية البدنية المرعبة دور كبير في إكساب بعض أبعاد التوافق الاجتماعي لأطفال (9-12) سنة	مقياس التوافق الاجتماعي "لمحمد عطية هنا " الملائم للأطفال ما بين 9-12(سنة)	تكونت عينة الدراسة من (60) وتلميذة في السنة الثالثة من التعليم الابتدائي في بعض الإبتدائيات بولاية ورقلة، تم اختيارهم بطريقة عشوائية. تم استخدام المنهج الوصفي.	دور أنشطة التربية البدنية المرعبة في إكساب بعض أبعاد التوافق الاجتماعي لتلاميذ الطور الثاني ابتدائي (9-10) سنوات	عبد الكريم عبد الواحدة وآخرون(2015) مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، (19).
أظهرت النتائج فروق ذات دلالة إحصائية لصالح الفئة الممارسة للأنشطة البدنية والرياضية في التكيف الاجتماعي مما يعكس أهميتها لهذه الفئة.	مقياس التكيف الاجتماعي للأستاذ فاروق محمد الصادق (1998)	تكونت عينة الدراسة من 50 طفل مكفوف مقسمين إلى 01: الممارسة للأنشطة الرياضية 02: الغير ممارسة للنشطة البدنية والرياضية تم اختيارهم بطريقة عشوائية، كما قد استخدم المنهج الوصفي لجمع البيانات.	تأثري ممارسة التربية البدنية والرياضية على تحقيق التكيف الاجتماعي للأطفال المعاقين بصريا	دريادي نور الدين(2014) مجلة الخبر، (03).
جاءت النتائج لصالح الفئة الممارسة للأنشطة البدنية والرياضية وهذا ما يعكس مدى أهمية الأنشطة البدنية والرياضية لهذه الفئة التي هي في أمس الحاجة لإعادة إدماجها في الوجود.	مقياس تقدير الذات للأطفال المعاقين بصريا الذي تكون من (الذات الأكاديمي والمظهر العام، لذات الاجتماعي والتروبيجي والمظهري والأسري.	تكونت عينة الدراسة من 91 تلميذ وتلميذة تم اختيارهم بطريقة عشوائية. استخدم المنهج الوصفي	تأثير ممارسة الأنشطة البدنية والرياضية على تقدير الذات لدى الأطفال المعاقين بصريا (19)	محمد تمار وآخرون(2012) مجلة لإبداع الرياضي، (07)

1-1-1-1- تحليل الدراسات السابقة الخاصة بمتغير الأنشطة البدنية والرياضية:

1-1-1-1- عامل التاريخ والبلد:

من خلال استعراضنا لمجموعة من الدراسات، لاحظنا أن متغير الأنشطة البدنية والرياضية قديم النشأة، غير أنه يحمل في طياته مواضيع عديدة وحديثة يعمل الباحثين على البحث فيها من سنة إلى أخرى، حيث قمنا باختيار معظم الدراسات التي أجريت في الجزائر وبعض البلدان العربية منها وأجنبية، وهذا راجع إلى عدة أسباب نذكر منها لتجنب الوقوع في خطأ التكرار ومعرفة ما وصلت إليه الدراسات الحديثة في سياق الموضوع، أما فيما يتعلق بتاريخ الدراسات فقد ارتأينا أنه من الضروري التطرق إلى الدراسات الحديثة خاصة في العشرية الأخيرة وذلك ابتداء من سنة 2012 إلى غاية 2022 ورغم وجود دراسات أجريت قبل هذا التاريخ غير أننا لم نتطرق إليها حتى يتميز البحث الحالي بنوع من الحداثة في دراساته السابقة، وإضافة إلى ذلك التعرف على ما توصل إليه البحث الجديد، والتي تم عرضها حسب تسلسلها الزمني.

1-1-1-2- عامل المتغيرات:

لاحظنا من خلال الدراسات السابقة أنه لا توجد دراسات ربطت بين متغيرات البحث الحالي (الإدراك السمعي، الإدراك البصري، الأنشطة البدنية والرياضية)، غير أنها ارتبطت بمتغيرات أخرى في ميادين مختلفة، حيث تمت دراسة متغير الأنشطة البدنية والرياضية من جانبين مختلفين، تمت دراسته في معظم الدراسات كمتغير مستقل، على غرار دراسة كل من سايح زوليخة وآخرون (2020)، وتقار حمزة وآخرون (2018)، ودراسة عروس عبد الحكيم (2015) التي قامت بدراسته على أساس كونه متغير تابع.

1-1-1-3- العينة:

أجريت الدراسات على عينات مختلفة من الأعمار والأجناس، فهناك دراسات أجريت على الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة والتي اختلفت في طريقة اختيارها كدراسة عتيقة وآخرون (2020) والتي تم اختيارها قصديا، ودراسة عروس (2015) والتي تم اختيارها عشوائيا.

كما تشابهت دراسة كل من عمار وآخرون (2020) واللهمي وآخرون (2018) ودراسة تقار وآخرون (2018)، (Escolano-Pérez & Bestué, 2021) التي درست على عينة من تلاميذ المرحلة الثانوية والتي تم اختيارها بطريقة عشوائية، وهناك دراسات درست على مجموعة من تلاميذ المرحلة الابتدائية كدراسة ناجي قاسم، (2017) وعبد الكريم وآخرون (2015)،

(Michael McCluske et al, 2019 l) ودراسة (Chloe BedardI et al, 2019)

التي تم اختيارها بطريقة عشوائية، واختلفت عنهم دراسة خويلي (2015) في طريقة اختيارها للعينة والتي تمت بالطريقة القصدية (العمدية).

وانفردت دراسة كل من قراد وآخرون (2020) الذي قام بدراسته على مجموعة من الأطفال المتوحدين والذي تم اختيارهم قصديا، ودراسة سايح وآخرون (2020) التي قامت بدراستها على طلاب الجامعة، ودراسة تقار وآخرون (2018) الذي درس على عينة من الأفراد الممارسين والغير ممارسين للأنشطة البدنية والرياضية ودراسة بلال (2019) التي تمت على مجموعة من المعاقين حركيا،

ودراسة زيبش سمير وآخرون(2021) التي تمت على أطفال الروضة والتي تم اختيارهم بطريقة عشوائية بسيطة ودراسة كل من (Tianjiano et al,2022) و(luan et al,2022) التي تمت على المراهقين، ودراسة (Weiyun Chen et al,2017) التي تمت على تلاميذ المرحلة المتوسطة.

1-1-1-4- المنهج:

استخدمت معظم الدراسات المنهج الوصفي على غرار دراسة كل من عتيقة وآخرون(2021) وزيبش سمير وآخرون(2021)، قراد وآخرين(2020)، وناجي قاسم وآخرون(2017)، ودراسة خويلي أحلام(2015)، ودراسة زاوي محمد وآخرون(2012) التي استخدمت المنهج التجريبي.

1-1-1-5- الأدوات:

من خلال استعراضنا للدراسات السابقة لاحظنا اختلاف الدراسات في استعمالها لأدوات جمع البيانات وذلك حسب الميدان التي تنتمي إليه الدراسة، وحسب الهدف منها فهناك دراسات استعانت بمجموعة من المقاييس نذكر منها دراسة عتيقة وآخرون(2021) التي استعملت مقياس تقدير الذات لكوبر سميث ترجمة عبد الفتاح(1981)، وقواسمية عيسى(2020) الذي استعان بمقياس الخجل الاجتماعي، أما دراسة زوليخة وآخرون(2020) فقد استخدمت مقياسين أولها مقياس تقدير قلق المستقبل، ومقياس خاص بالأنشطة البدنية والرياضية، ودراسة تقار وآخرون(2018) التي استعانت بمقياس المهارات العقلية "لأوتا" بكندا، كما استعان صغير نوردين(2015) بمقياس المهارات الحياتية للالتزام الرياضي، كما استعمل عبد الكريم وآخرون(2015) بمقياس التوافق الاجتماعي "لممود عطية

هنا" وقد استعان كل من (Chloe BedardI et al,2019) و(luan et al,2022) و(Moral-José E. Garcia et al,2021 باستبيان النشاط البدني الدولي (paq-a) كما استعملت دراسة (Michael McCluske et al,2019) باستبيان النشاط البدني للأطفال.

وتشابهت دراستا كل من بلال(2019) ومحمد وآخرون(2012) بمقياس تقدير الذات الأول للمعاقين حركيا والثاني للمعاق بصريا.

وهناك دراسات استعانت بأداة الاستبيان لجمع المعلومات والبيانات المطلوبة والتي كانت من إعداد وتصميم الباحثين كل حسب مجال دراسته منها دراسة بلال(2021) الذي قام بإعداد استبيان للأنشطة الرياضية الموجه لتلاميذ المرحلة الثانوية والذي تكون من ثلاث محاور(دوافع الصفات البدنية، دوافع الميول الرياضي، دوافع نفسية وعقلية) ودرافي وآخرون(2021) الذي قام بتصميم استبيان موجه لتلاميذ المرحلة الثانوية المقسم إلى 03 محاور (التفاعل الاجتماعي، النواحي النفسية، المؤسسات الاجتماعية) حيث كل محور تكون من 10 عبارات، أما دراسة عمار وآخرون(2020) فقد كان استبان المصمم موجه لأساتذة التربية البدنية والرياضية والذي تكون بدوره من 20 بند مقسمة على أربع محاور(الدافعية الداخلية، الدافعية الخارجية، الرغبة في النجاح، الخوف من الفشل)، كما وجه الاستبيان المصمم من قبل الباحث اللهيبي وآخرون(2018) إلى الأساتذة والذي تكون من أربع محاور(البيئة المدرسية، الطالب، المعلم، المنهج).

وهناك دراسات اعتمدت على بناء برامج للأنشطة البدنية والرياضية منها دراسة ناجي قاسم(2017)، الذي كان موجه لتلاميذ المدارس، ودراسة خويلي(2015) التي قامت ببناء برنامج حركي لتلاميذ المدارس.

كما استعانت دراسة زيبش وآخرون(2021) ببعض الاختبارات المهارية (الجري، الوثب، الرمي، الاستلام)، ودراسة زاوي(2018)اختبار قياس لكنتلة الشحمية بواسطة جهاز "الكالبر".

ومنه من خلال استعراض الدراسات السابقة التي تناولت متغير الأنشطة البدنية والرياضية يمكن الإشارة إلى أن هذه الدراسات قد أجريت على عينات مختلفة ولم تقتصر على فئة معينة بل مست جميع الفئات المجتمع منها أطفال المدارس، والأطفال الأسوياء والذين يعانون إعاقات حركية وإعاقات بصرية وذوي الاحتياجات الخاصة وأخرى أجريت على الأساتذة، تلاميذ المرحلة الثانوية والمتوسطة وأخرى أجريت على ممارسين والغير ممارسين للأنشطة البدنية والرياضية. كما لاحظنا اختلاف الدراسات في اختيارهم لعينة الدراسة فمنهم من اختارها بطريقة عشوائية بسيطة ومنهم من اختارها بطريقة عمدية وذلك بما يتناسب وطبيعة البحث. وقد اختلفت الدراسات في استخدام الأدوات المناسبة لجمع البيانات كل حسب موضوع دراسته والهدف منها حيث هناك من اعتمد على أدوات مقننة سابقا ومنهم من قام ببناء أدوات جديدة والبرامج العلاجية وهناك من اعتمدت على الاختبارات الرياضية. ومنه فقد توافقت لدراسة الحالية مع دراسة قراد وآخرون(2020) وناجي(2017) وخويلي(2015) في بناء وتصميم برنامج علاجي بالأنشطة البدنية والرياضية بما يتناسب والخصائص المعرفية والعمرية للفئة المدروسة، كما اختلفت الدراسة الحالية مع دراسة جميع الدراسات السابقة في اختيار عينة الدراسة حيث أنهم درسوا على أطفال التوحد وأطفال المدارس العاديين غير أن الدراسة الحالية ستقوم على الأطفال الذين يعانون من صعوبات في الإدراك السمعي والإدراك البصري الذي أصبح حاجزا أمام الأطفال في التقدم والتطور في مسيرتهم الدراسة وحتى الحياتية منها، وهذا ما يميز الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة حيث أننا لم نجد ولا دراسة في مجال التربية الرياضية التي ربطت بين المتغيرات الثلاث والتي تتمثل في الأنشطة البدنية والرياضية والإدراك السمعي والإدراك البصري وهذا في حدود اطلاعنا.

كما تنافت الدراسة الحالية مع جل الدراسات السابقة في استخدام المنهج الوصفي واتفقت مع دراسة كل من عتيقة وآخرون(2021) وزبيش سمير وآخرون(2021)، قراد، وآخري(2020)، وناجي قاسم وآخرون(2017)، ودراسة خويلي أحلام(2015)، ودراسة زاوي محمد وآخرون(2012) التي انتهجت المنهج التجريبي حتى يكون البحث ذو أصالة وجدة. وقد اختلفت الدراسة الحالية مع دراسة كل من عتيقة وآخرون(2021)، قراد وآخرون(2020)، خويلي(2015)، ومحمد وآخرون(2012) في طريقة اختيار العينة التي تمت بطريقة قصدية وتوافقت مع الدراسات الأخرى التي اختارت العينة بطريقة عشوائية بسيطة .

كما اختلفت الدراسة الحالية مع دراسة سايب وآخرون(2020) وتقار وآخرون(2018) وعروس (2015) التي درست متغير الأنشطة البدنية والرياضية كمتغير تابع اتفقت مع الدراسات الأخرى التي درسته كمتغير مستقل.

1-2- الدراسات السابقة الخاصة بالإدراك البصري:

على الرغم من تميز موضوع الإدراك البصري أنه ليس بالجديد، استنادا إلى أن أول دراسة تحمل متغير الإدراك البصري كانت للباحث R.Haber (1978) والتي كانت بعنوان (Visual Perception)، غير أنه قل اهتمامه في الفترة الأخيرة وخاصة في ميدان التربية الرياضية وذلك حسب اطلاعنا فقد أجريت عدة دراسات في الجزائر وفي الدول العربية والأجنبية، ولكن له علاقة مع متغيرات أخرى وفي ميادين متعددة عند التلاميذ الأسوياء، وعند ذوي صعوبات التعلم خاصة الصعوبات النمائية والأكاديمية منها في اختصاصات مختلفة (المجال التربوي، المجال النفسي، المجال الطبي...).

جدول رقم (02) خاص بالدراسات السابقة الخاصة بمتغير الإدراك البصري

الباحث والمرجع	عنوان	عينة الدراسة والمنهج المستخدم	الأدوات المستخدمة	النتيجة
Hashemi et al.(2022) Research in Developmental Disabilities,124, 104196	Effect of Wii Fit training on visual perception and executive function in boys with developmental coordination disorders: A randomized controlled trial	تم تعيين 50 تلميذًا مصابًا بـ DCD (متوسط العمر = 9.55 ± 2.24) بشكل عشوائي إلى واحدة من مجموعتين، تدريب Wii Fit (تدخل، n = 25) أو برنامج المدرسة المعتاد (التحكم) (n = 25).	تم قياس الإدراك البصري والوظيفة التنفيذية باستخدام نظام التقييم المعرفي (CAS) واختبار المهارات البصرية-الإدراكية - المنقحة (TVPS-R)، على التوالي. تم حساب التغيرات قبل وبعد الاختبار في الوظيفة التنفيذية والإدراك البصري باستخدام ANCOVA أحادي الاتجاه	تدعم النتائج أنه عند تطوير التدخلات لتحسين أو إدارة الإدراك البصري والوظيفة التنفيذية لدى الأطفال المصابين بـ DCD، يجب على أصحاب المصلحة الرئيسيين تضمين برامج تدريب Wii Fit.
Fathirezaie & Yousefi,(2021) Research Paper, 13 (45), 113-134	The Comparison of Outdoor and Indoor play on Visual Perception and IQ of Preschool Children	تكونت العينة من مجموعتين من 30 شخصًا (4-6) سنوات تم اختيارهم عن قصد كعينة	تم استخدام اختبار Frostig لتقييم المهارات الإدراكية والبصرية واستخدم اختبار Goodenough للمهارات المعرفية لقياس معدل الذكاء	أظهرت النتائج وجود فرق كبير بين المجموعتين في الإدراك البصري الكلي للأطفال (P = 0.0001) وبين المقاييس الفرعية للإدراك البصري، التنسيق الحركي للعين (P = 0.0001)، الشكل الأرضي (P = 0.003)، الموقف في الفضاء (P = 0.003)، العلاقات الخاصة (P = 0.004) وأيضًا في الذكاء (p = 0.001). كانت عشرات الأطفال الذين يلعبون بشكل طبيعي في الهواء الطلق أعلى من الأطفال الذين يلعبون في الداخل.

<p>تشير نتائج هذه الدراسة إلى أن الإدراك البصري يلعب دورا مهما في مهارات القراءة وأن الأطفال المصابين بعسر القراءة</p>	<p>-اختبار التعرف على الأحرف الصينية موحدة لتقييم قراءة الشخصية. - اختبار طلاقة القراءة لفحص طلاقة القراءة لدى الأطفال.</p>	<p>تم إجراء الدراسة الحالية على عينة تكونت من 52 طفل يتحدثون الصينية في الصفوف الرابعة والخامسة والسادسة . كما استخدمت الدراسة المنهج التجريبي .</p>	<p>Failur of resting-state fontal-occipital connectivity in linking visual perception whith reading fluency in chiness children whith developmental dyslexia.</p>	<p>-X. Yaang-Yaping Lv et al(2021) Neurolmage 233, 117911</p>
<p>-توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين تلاميذ ذوي صعوبة تعلم الكتابة ولعابدين في كل مهارة من مهارات الإدراك البصري. -وأنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مهارات الإدراك البصري حسب النوع لصالح الإناث. -فضلا عن ذلك كشف البحث عن علاقة ارتباطيه عكسية بين درجات مهارات الإدراك البصري ودرجات صعوبة تعلم الكتابة.</p>	<p>-استمارة الملاحظة لتحديد ذي صعوبات الكتابة -مقياس الإدراك البصري المعد من قبل الباحثين والذي تكون من سبعة مهارات (التمييز البصري، الذاكرة البصرية، إدراك العلاقات المكانية البصرية، ثبات الشكل بصريا، ذاكرة التسلسل البصري، العلاقة بين الشكل والأرضية بصريا، الإغلاق البصري) حيث تكونت كل مهارة من 10 فقرات.</p>	<p>تكونت العينة من (90) تلميذ وتلميذة حيث قسمن إلى (45) تلميذ عادي و(45) تلميذ يعانون من صعوبة تعلم الكتابة. كما استخدمت الدراسة المنهج الوصفي.</p>	<p>مهارات الإدراك البصري لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية من ذوي صعوبات التعلم الكتابة والعاديين(دراسة مقارنة)</p>	<p>حنان جمعة عبد الله وآخرون(2020) Journal of college of basic éducation</p>
<p>توصلت النتائج إلى: يتمتع أطفال الروضة بمستوى جيد من الإدراك البصري. يتمتع رياض الأطفال بمستوى جيد من الذكاء المكاني. -هناك ارتباط ايجابي من الإدراك البصري والذكاء المكاني فكلما ارتفع معدل الذكاء المكاني للطفل زادت قدرته على الإدراك البصري.</p>	<p>-اختبار الذكاء المكاني(الذي قام به الخزرجي، 2021) -اختبار الإدراك البصري الذي قام الباحث بنائه والذي تكون من 39 صورة ملونة مقسمة إلى 04 مكونات</p>	<p>تم إجراء الدراسة على عينة من تلاميذ رياض الأطفال في المرحلة الإعدادية (5-6) سنوات تم اختيارهم بطريقة عشوائية . كما استخدمت الدراسة التصميم التجريبي لعينة واحدة.</p>	<p>Visual perception and its relationship whith spatial intelligence for kindergarten children.</p>	<p>إيمان بونس إبراهيم(2019) Journal Intelligence Researches 27 ,461-500</p>

<p>أظهرت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجات مهارات الإدراك البصري بين لمجموعة الضابطة والتجريبية عند مستوى دلالة 05.0 وهذا لصالح المجموعة التجريبية .</p>	<p>-اختبار مهارات الإدراك البصري الذي قام ببنائه (الطلقاني، 2016).</p>	<p>تم إجراء الدراسة الحالية على (32) طفل وطفلة تتراوح أعمارهم ما بين (06-07) سنوات وقد قسمت العينة إلى مجموعتين متساويتين (16) طفل في كل مجموعة. اعتمدت على المنهج التجريبي.</p>	<p>The effect of guided visualization strategy in developing the visual perception among Kidergateners</p>	<p>J. Rahim Al-wayly et al (2018) Journal of Educational and Psychological Researches 59 ,67-108</p>
<p>-اختلف أطفال إفريقيا الجنوبية عن المعايير الأمريكية خاصة في محور الإغلاق البصري وسرعة الحركة البصرية وثبات الشكل تم الحصول على درجات الإغلاق البصري أفضل عندما تم استبعاد قاعدة الإيقاف. -اختلف الأولاد عن البنات فقط على أرض الواقع حيث سجلت الفتيات الدرجة الأعلى.</p>	<p>استخدم الباحثين: -اختبار تشخيص الإدراك البصري في إصداره الثاني (DTVP-2)</p>	<p>تكونت عينة الدراسة الحالية من 134 طفلا يتحدث اللغة الانجليزية، حيث تم اختيارها عشوائيا . استعانتم الدراسة بالمنهج الوصفي (دراسة كمية قائمة على الملاحظة).</p>	<p>Considerations when assessing urban south africa children whith the developmental test to visual perception 2em edition (DTVP-2)</p>	<p>-M. Smith et al(2018) Sauth African Journal of Occupationl therapy 48 ,51-59</p>
<p>-أظهرت النتائج أن الأطفال asc سجلوا درجات أقل بشكل ملحوظ في اللغة المستقبلية والتنسيق والتكامل الحركي البصري من مجموعة TD وفي مجموعة TD كانت اللغة المستقبلية مرتبطة بكل كبير بالإدراك البصري. أما اللغة المستقبلية للمجموعة ASC مرتبطة بشكل كبير بالتوازن.</p>	<p>اختبار Beery-Buktenca- التنموي للتكامل البصري الحركي. -مقياس مفردات الصور البريطانية ومصنوفة (WASI).</p>	<p>تكونت hg عينة من (36) طفل (18) منهم يعانون من طيف التوحد و(18) منهم ذوي الاعاقة، تم اختيارهم بطريقة قصدية. استخدمت المنهج التجريبي.</p>	<p>Receptive languags is associated whith visual perception in typically develdping children and sensorimotor skills in autism spectrum conditions.</p>	<p>-Penelope Hannant(2018) Human Movment Science 58 ,297-306</p>
<p>تشير النتائج إلى أن قدرات تمثيل الجسم قد تأثرت لدى الناجحين من ولرم دماغ الأطفال وقد ارتبطت STT بصعوبات أكبر في قدرات التحول الذهني البصري المكاني مما يكس على الأرجح الأضرار التي لحقت بالدوائر الأمامية والجدارية على عكس من ذلك فقد ارتبطت ITT باضطرابات معينة في قدرات الإدراك البصري</p>	<p>تم استخدام t-test لعينة المستقلة</p>	<p>تكونت عينة الدراسة من (30) طفل ومراهق تتراوح أعمارهم بين (8-16) سنة الذين يعانون من ورم فوق البطن (STT)، وأورام تحت العين (ITT)، تم اختيارهم قصديا. استخدمت الدراسة المنهج التجريبي.</p>	<p>Visual perception and spatial transformation of the body in children and adolescents whith brain tumor.</p>	<p>-C. Corti et al(2018) Neuropsychologia 120 ,124-136</p>

التي تتطلب عمليات محاكاة حركية مما يعكس ضررا مباشرا أو غير مباشر لمنطقة المخيخ.				
تشير هذه النتائج إلى أنه لا يعزز التمرين من معدل التعلم الإدراكي البصري لمهمة MDD أو نقل التعلم إلى محور حركة غير مدرب. علاوة على ذلك ، يتم تنفيذ التمرين مباشرة قبل مهمة التعلم الإدراكي البصري K قد يضعف التعلم. مطلوب مزيد من البحث مع مجموعات أكبر من أجل فهم هذه الآثار بشكل أفضل	تم استخدام مهمة تمييز اتجاه الحركة (MDD) والتمارين اللاهوائية	تكونت عينة الدراسة من 27 مشارك	Effects of regular aerobic exercise on visual perceptual learning	Connell et al.,(2018) Vision Research 152 ,110-117
قد خلصت الدراسة إلى أن الاختبار المناسب لقياس الإدراك البصري في جنوب إفريقيا هو الاختبار .TVPS-3	اختبار Beery UMI-6 اختبار DTVP-3 اختبار TVPS-3	تكونت عينة الدراسة من (68) طفلا تم اختيارهم من مدارس اللغة الإنجليزية للتعلم بطريقة عشوائية. المنهج التجريبي.	Visual perception of five year-old english speaking in Bloemfontein using the Beery UMI-6 DTVP-3 and TVPS-3	-M. Visser et al(2017) South African Journal of Occupationl therapy 47 ,17-26
أشارت النتائج إلى أنه سهولة استخدام المدركة والفائدة المصورة ارتبطت بشكل إيجابي بكل من تفاعل المتعلم النظام.	-نظام تعلم الإدراك البصري التفاعلي القائم على ألعاب الكمبيوتر.	تم اجراء لدراسة على عينة قدرت ب(150) مشارك من (معالجو إعادة التأهيل- مساعدين الأطباء -آباء الأطفال الذين يعانون من تأخر في النمو). استخدمت المنهج الوصفي .	Continued use of an intractive computer game-based visual perception learning system in children with developmental delay.	-H. Cheng Lin et al(2017) In ternational Journal of Medical Informatics 107 ,76-87
-تميز لاختبار بخصائص سيكومترية جيدة .	-اختبار قياس سرعة الإدراك الحركي (السمعي-البصري) اختبار الدرجات والمستويات القياسية لسرعة الإدراك الحركي.	تكونت عينة الدراسة من (197) طفل حيث مثلت العينة نسبة (94%) من المجتمع الأصلي تم اختيارهم بطريقة عشوائية. المنهج الوصفي.	Design and rationing Zainab Speed perception visual test to measure the movement perception speed (hearing and sight) for children in late childhood stage (11-12) in Basra-govverorate.	-Zainab Abudllraeem(2017) Misan Journal for physical Education Sciences. 16 ,71-82

<p>أشارت النتائج إلى زيادة تحسن الإدراك البصري لدى الأطفال.</p>	<p>-أداة تقدير صعوبة الإدراك البصري عند الأطفال. -مجموعة ألعاب عقلية محوسبة.</p>	<p>تكونت العينة من (32) طفل تتراوح أعمارهم مع 9 سنوات وقد تم اختيارهم بطريقة قصدية. كما استخدمت الدراسة المنهج التجريبي.</p>	<p>أثر برنامج محوسب قائم على الألعاب العقلية في تنمية الإدراك البصري لدى الأطفال 9 سنوات</p>	<p>راحيس ابراهيم(2018) مجلة التنمية البشرية (11).</p>
<p>-لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين تلاميذ ذوي صعوبات القراءة والتلاميذ متدني التحصيل في بعد التمييز البصري. - توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين تلاميذ ذوي صعوبات القراءة والتلاميذ متدني التحصيل في بعد الذاكرة البصرية.</p>	<p>-اختبار مصفوفات المتابعة. -مقياس تقرير التشخيصي (الزيات) -اختبار مهارات الإدراك البصري (موريس جاردنر).</p>	<p>تكونت عينة الدراسة من 40 تلميذ من الصف الربع ابتدائي تم اختيارهم بطريقة عشوائية . تم استخدام المنهج التجريبي.</p>	<p>تقييم الفروق في مهارات الإدراك البصري لدى طلاب ذوي صعوبات القراءة ومتدني التحصيل</p>	<p>نادية النازي(2016) مجلة علوم التربية</p>
<p>أظهرت النتائج أن الأطفال الأصليين الذين يعيشون في غرب أستراليا النائية لديهم مهارات في VMI ضعيفة بغض النظر عن PAE و FASD الأطفال الذين يعانون من FASD يعانون من مشاكل في التنسيق الحركية الدقيقة. حيث وجب تقييم VMI والتنسيق الحركي الدقيق عند الأطفال لمصابين ب PAE وإدراجها في التقييمات الشخصية FASD .</p>	<p>تم تقييم VMI والإدراك البصري والتنسيق الحركي الدقيق باستخدام اختبار Beery Bukteng ا لنمائي للتكامل البصري الحركي بما في ذلك الاختبارات الفرعية المرتبطة بالإدراك البصري والتنسيق الحركي الدقيق</p>	<p>تكونت عينة الدراسة من (108) طفل من الأطفال السكان الأصليين لأستراليا حيث تراوحت أعمارهم بين (5 - 9) سنوات تم اختيارهم عشوائيا.</p>	<p>Visual-motor intedration , visual perception and fine motor coordination in a population of chidren whith high levels of fetal Alcohol spectrum disorder.</p>	<p>-R. Doney et al(2016) Research in Developmental Disabilities 55 , 346-357</p>
<p>أظهرت النتائج أن تمارين الرؤية الرياضية تزيد من الحركة والمهارات الإدراكية البصرية ومهارات القراءة لدى الأطفال المصابين بعُسر القراءة النمائي. بناءً على نتائج الدراسة المقدمة ، تم الاستنتاج أن تمارين الرؤية الرياضية يمكن استخدامها للمهارات الأساسية والمعرفية للأطفال الذين يعانون من عسر القراءة في النمو.</p>	<p>ختبار جاردنر لاختبار الإدراك البصري اختبار مهارات القراءة</p>	<p>طفلين</p>	<p>Effect of sports vision exercise on visual perception and reading performance in 7- to 10-year-old developmental dyslexic children</p>	<p>Badami et al(2016), Journal of Exercise Rehabilitation,12(6),604-609</p>

<p>في مرحلة ما بعد التدخل ، تفوقت مجموعتنا التدخل بشكل ملحوظ على مجموعة التحكم مجموعة على جميع مقاييس الإدراك البصري والوظائف التنفيذية. المشاركون في TTT كانت المجموعة أكبر بشكل ملحوظ قبل - بعد التغييرات على جميع مقاييس TVPS-3، WCST-64، واختبار Stroop مقارنة ب SOT والضوابط.</p> <p>الخلاصة: يمكن اعتبار تنس الطاولة خيارًا علاجيًا أثناء علاج الإدراك /المشاكل الإدراكية لدى الأطفال ذوي الإعاقات الذهنية الخفيفة والفكرية الحدودية تسيير</p>	<p>تم إجراء كل من برامج SOT و TTT لمدة 60 دقيقة لكل جلسة، ثلاث مرات في الأسبوع لمدة 16 أسبوعًا. تم استخدام اختبار مهارة الإدراك البصري - الإصدار الثالث (TVPS-3) لتقييم الإدراك البصري ، وتم تقييم الوظائف التنفيذية بواسطة بطاقة ويسكونسنفرز اختبار إصدار 64 بطاقة (WCST-64) واختبار Stroop.</p>	<p>تم تعيين الأطفال (ن = 91) بشكل عشوائي تقدر ب (ن = 46 ، 20 إناث، متوسط العمر = 10.9 ± 3.9 سنة) أو TTT (ن = 45 ، 21 أنثى، يعني العمر = 10.6 ± 3.6 سنة)، بينما عملت 41 أخرى (18 أنثى، متوسط العمر = 10.7 ± 4.0 سنة) كعينة ضابطة من ذوي الإعاقات الذهنية الخفيفة والفكرية الحدودية</p>	<p>The effectiveness of racket-sport intervention on visual perception and executive functions in children with mild intellectual disabilities and borderline intellectual functioning</p>	<p>(Chen et al., 2015) Neuropsychiatric Disease and Treatment,11, 2287–2297</p>
<p>وجود علاقة ارتباط موجبة ودلالة إحصائية بين مستوى التحصيل والتمييز البصري الذاكرة المتسلسلة والتركيز الخارجي الواسع ومعالجة المعلومات. لكل من الذكور والإناث أ</p> <p>علاقة ارتباط موجبة ودلالة إحصائية بين مستوى التحصيل والتمييز البصري الذاكرة متسلسلة، واسعة النطاق الخارجي، تركيز ضيق ومعالجة المعلومات.</p>	<p>تم تطبيق أسلوب الانتباه والشخصية الذي صممه Nideffer وترجمه علاوي (1998). يتكون الاختبار من 59 بيانًا يقاس سبعة أبعاد. اختبار مهارات الإدراك البصري من تصميم الصمدون (2005) والذي يتضمن سبعة أبعاد كما تم استخدامه</p>	<p>استخدمت الباحثة المنهج الوصفي في عينة مكونة من 16 مبارزا خلال موسم 2011/2010. كانت العينة يتألف من ثمانية ذكور وثمانى إناث شاركوا في مرحلة 11 سنة من بطولة القاهرة</p>	<p>Attention, Visual Perception and their Relationship to Sport Performance in Fencing</p>	<p>Hijazi(2013) Journal of Human Kinetics ,395,195-201 DOI: 10.2478/hukin-2013-0082</p>
<p>من خلال النتائج المتوصل إليها كان البرنامج المطور لتقييم أخطاء الإدراك البصري وتصحيحها للكلمات المكتوبة باللغة العربية في عسر القراءة البصري فعال لدراسة ما أعدده لقياسه.</p>	<p>البرنامج المطور لتقييم أخطاء الإدراك البصري وتصحيحها للكلمات المكتوبة باللغة العربية في عسر القراءة البصري</p>	<p>تكونت عينة الدراسة من 05 حالات الذين يعانون من صعوبة في عسر القراءة تم اختيارهم عشوائيا. تم استخدام المنهج التجريبي.</p>	<p>élaboration D'un Logiciel Pour évaluer Et Rééduquer Les Erreurs De Perception Visuelle Des Mots écrits En Langue Arabe Dans Les Dyslexies Visuelles</p>	<p>Dalile Samiha(2011) SCIENCES DE L'HOMME,(03).75-83</p>

1-2-1-تحليل الدراسات السابقة الخاصة بمتغير الإدراك البصري:

1-1-2-1-عامل التاريخ والبلد:

نلاحظ أن متغير الإدراك البصري ليس حديث النشأة استنادا إلى أن أول دراسة تحمل متغير الإدراك البصري كانت للباحث R.Haber (1978) والتي كانت بعنوان (Visual Perception)، غير أنه يحمل في طياته مواضيع حديثة يعمل الباحثين على البحث فيها من سنة إلى أخرى، حيث اخترنا معظم الدراسات التي أجريت في الجزائر ومختلف بلدان العالم في العشرية الأخيرة ابتداء من 2011 إلى غاية 2022، ورغم وجود دراسات أجريت قبل هذا التاريخ غير أننا ارتأينا أنه من الضروري عدم التطرق لها حتى يتميز البحث الحالي بنوع من الحداثة في دراساته السابقة، التي تم عرضها حسب تسلسلها الزمني. كما نلاحظ أن جميع الدراسات كانت من بلدان مختلفة من العالم نذكر منها دراسة Xiujie Yanng (2021) التي تم إجراؤها في دولة الصين، ودراسة كل من (Mariska,2018) و(Marieta Visser and the ather,2017) تمت في إفريقيا الجنوبية، وهناك دراسات تمت في الجزائر كدراسة كل من راحيس إبراهيم(2018) ونادية تازي(2016)، على غرار دراسة (Claudia Conti,2018) التي تمت في إيطاليا، ودراسة (Robyn Doney,2016) كانت في أستراليا، أما دراسة (Hasien Cheng lin,2017) فقد تمت في طايوان، وأخيرا دراسة (Zainab Abudreem,2017) فقد تمت في محافظة البصرة ودراسة (Hijazi, 2013) التي تمت في مصر بالتحديد في القاهرة.

1-2-1-2-1-عامل المتغيرات:

من خلال الدراسات السابقة نلاحظ أن متغير الإدراك البصري تمت دراسته من جانبين مختلفين، ففي جل الدراسات اتخذ الإدراك البصري كمتغير مستقل، على غرار دراسة كل من (Jamila Rahim,2018) و(Xiujie Yanng,2021)، (راحيس إبراهيم،2018)، (Penelope Hannant,2018) و(Hashemi et al., 2022) و((Fathirezaie & Yousefi, 2021). و(Connell et al., 2018) و(Chen et al., 2015) و(Badami, Mahmoudi, Baluch, et al., 2016) و(Hijazi, 2013) و فقد قامت بدراسته على أساس كونه متغير تابع.

1-2-1-3-1-العينة:

أجريت جل الدراسات على عينة من أطفال المدارس ومعظمهم تم اختيار العينة بطريقة عشوائية على غرار دراسة كل من راحيس إبراهيم(2018)، وحنان جمعة(2020) و(Fathirezaie & Yousefi, 2021). التي تم اختيارها بطريقة قصدية. غير أن هناك دراسات انفردت عن الدراسات الأخرى، فمنهم من درست على عينة من معالجو إعادة التأهيل ومساعدتي الأطباء وأولياء التلاميذ كدراسة (Hsien Cheng Lin,2017)، ومنهم من درست على عينة من أطفال التوحد كدراسة (Penelope Hannant,2018)، ومنهم من درس على مجموعة من الأطفال الذين يعانون من ورم فوق البطن وأورام تحت العين كدراسة (Glaudia Corti,2018) واتفقت الدراسات الثلاث على طريقة واحدة لاختيارهم عينة الدراسة وهي الطريقة العمدية. ومن زاوية أخرى فقد درس (Chen et al., 2015) على عينة من ذوي الإعاقات العقلية، بينما اتجهت (Hizi, 2013) بدراسة متغير الإدراك البصري على عينة من المتدربين لرياضة المبارزة.

1-2-1-4- المنهج:

استخدمت معظم الدراسات المنهج التجريبي على غرار دراسة كل من حنان جمعة (2020) و (Hsien Cheng, 2017) و (Lin, 2017) و (Zainab Abudlreem, 2017) و (Mariska, 2018) و (Hijazi, 2013) التي استخدمت لمنهج الوصفي.

1-2-1-5- الأدوات:

من خلال استعراضنا للدراسات السابقة لاحظنا أن أغلب الدراسات قد استخدمت مقياس تشخيص الإدراك البصري، لباحثين مختلفين كدراسة (Jamila, 2018) التي استعانت باختبار الإدراك البصري الطلقاني (2016)، أما دراسة (Mariska, 2018) فقد استخدمت اختبار DTVP-2 النسخة الثانية، واستخدمت دراسة كل من (Marieta, 2017) و (Chen et al., 2015) مقياسي TVPD-3 وDTVP-3 لتشخيص صعوبة الإدراك البصري، واستخدمت كل من التازي (2016) و (Badami, Mahmoudi, Baluch, et al., 2016) اختبار التشخيص الإدراك البصري لموريس جاردنر.

بينما انفردت كما من دراسة (Hashemi et al., 2022) التي استخدمت اختبار المهارات البصرية الإدراكية (TVPS-R) واستعانت (Fathirezaie & Yousefi, 2021). باختبار Frogstig لتقييم المهارات البصرية الحركية، وانفردت دراستي حنان جمعة (2020) التي قامت ببناء مقياس لتشخيص الإدراك البصري والذي تكون بدوره من 09 محاور والتي تتمثل في (مهارات التمييز البصري، الذاكرة البصرية، إدراك العلاقات المكانية البصرية، ثبات الشكل بصريا، ذاكرة التسلسل البصري، العلاقة بين الشكل والأرضية بصريا، الإغلاق البصري)، ودراسة إيمان يونس (2019) الذي تكون من 39 صورة ملونة مقسمة على 04 محاور وهي (تجميع الأجزاء من الصورة، اكتشاف الأخطاء وعدم الدقة في الصورة، التعرف على التشابه بين الصور، التعرف على الفرق بين الصورة والأشكال).

كما تشابهت دراستي (Penelope, 2018) و (Marieta, 2017) باستخدامهما لاختبار "Bukteng" Beery للتكامل البصري.

وأضافت بعض الدراسات منها اختبارات أخرى بالإضافة إلى اختبار تشخيص الإدراك البصري نذكر منها دراسة حنان جمعة (2020) التي أضافت استمارة ملاحظة لتحديد التلاميذ ذوي صعوبات الكتابة، ودراسة إيمان يونس (2019) التي أضافت "اختبار الذكاء المكاني" و دراسة (Connell et al., 2018) اختبار الذكاء لGoodnough، ودراسة (Pnelope, 2018) الذي استعانة كذلك ب "مقياس مفردات الصور البريطانية"، و"مصفوفة WASI" ودراسة (Zainab, 2017)، أضافت "اختبار سرعة الإدراك الحركي (السمعي - البصري)" أما دراسة تازي (2016) فقد أضافت اختبار المصفوفة المتتابعة ومقياس تشخيص الإدراك البصري لفتحي الزيات.

وانفردت الدراسات (Dalila, 2011) باكتفائه بالبرنامج المطور لتقييم الأخطاء الإدراك البصري ودراسة (Xiugie; 2021)، "اختبار التعرف على الأحرف الصينية واختبار طلاقة القراءة.

ومنه من خلال استعراض الدراسات السابقة التي تناولت متغير الإدراك البصري يمكن الإشارة إلى أن هذه الدراسات قد أجريت على عينات مختلفة من أطفال المدارس، والأطفال الأسوياء والذين يعانون من أمراض طبية وأخرى أجريت على الأطباء ومساعدتي الأطباء، وأولياء الأمور وذوي الإعاقات العقلية. كما لاحظنا اختلاف الدراسات في اختيارهم لعينة الدراسة فمنهم من اختارها بطريقة عشوائية بسيطة ومنهم من اختارها بطريقة عمدية وذلك بما يتناسب وطبيعة البحث. وقد استخدمت الدراسات الأداة

الرئيسية في جمع البيانات "مقياس تشخيص الإدراك البصري في جل الدراسات كل حسب موضوع دراستهم منهم من اعتمد على مقياس مقننة سابقا ومنهم من قام ببناء اختبارات تشخيصية جديدة وهناك من اعتمدت على الاستبيان التشخيصي وآخرون استخدموا الاختبارات والبرامج العلاجية.

ومنه فقد توافقت لدراسة الحالية مع دراسة حنان جمعة(2020) وإيمان يونس(2019) في بناء وتصميم اختبار تشخيصي جديد للإدراك البصري بما يتناسب والخصائص المعرفية والعمرية للطفل، كما اختلفت الدراسة الحالية مع دراسة حنان جمعة(2020)، في اختيار الفئة العمرية حيث أنها درست على أطفال (5-6) سنوات حيث لا تظهر صعوبات التعلم عامة والإدراك البصري خاصة في هذه المرحلة إنما تظهر جليا في عمر (7-8) سنوات أي ما يعادل السنة الثانية والثالثة من التعليم الابتدائي.

كما اختلفت الدراسة الحالية مع كل الدراسات السابقة في عدم استخدامها أدوات للتعرف على مستوى ذكاء العينة باعتبار أن الأطفال ذوي صعوبات التعلم لديهم ذكاء متوسط فما فوق، كما أنها لم تستخدم أداة للتعرف على مستوى التحصيل الأكاديمي للأطفال باعتبار أن ذوي صعوبات التعلم عامة الإدراك البصري خاصة لديهم تدني في التحصيل الأكاديمي، بالإضافة إلى تشخيص للإدراك البصري يكون من قبل القائم على العملية التدريسية وتدعيمها بالتشخيص من قبل المتعلم في حد ذاته حتى تكون النتائج أكثر دقة.

كما قد توافقت الدراسة الحالية مع جل الدراسات السابقة في استخدام المنهج التجريبي وتنافت مع دراسة كل من حنان جمعة(2020)، (Zainab,2017)، (Mariska,2018)، (Hsien Cheng Lin,2017) و (Hijazi, 2013) التي انتهجت المنهج الوصفي حتى يكون البحث ذو أصالة وجدة.

وقد اختلفت الدراسة الحالية مع دراسة كل من راحيس ابراهيم(2018) وحنان جمعة(2020) و(Pnelope,2018) و(Fathirezaie & Yousefi, 2021). في طريقة اختيار العينة التي تمت بطريقة قصدية واتفقت مع الدراسات الأخرى التي اختارت العينة بطريقة عشوائية بسيطة .

كما اتفقت الدراسة الحالية مع دراسة (راحيس ابراهيم،2018) و(Pnelope,2018) و(Xiugie ;2021) و(Jamila,2018) التي درست متغير الإدراك البصري كمتغير تابع اختلفت مع الدراسات الأخرى التي درست كمتغير مستقل.

1-3-الدراسات السابقة الخاصة بالإدراك السمعي:

ظهر موضوع صعوبة الإدراك السمعي منذ السبعينات وهذا اعتمادا على أن أول دراسة في هذا المجال تمت سنة(1971) والتي كانت تحت عنوان " Auditory perception by normal japanese adults of the sounds L and R، غير أنه قل اهتمامه في الفترة الأخيرة وخاصة في ميدان التربية الرياضية التي تكاد تكون منعدمة فيه وذلك حسب اطلاعنا فقد أجريت عدة دراسات في الجزائر وفي الدول العربية والأجنبية، ولكن له علاقة مع متغيرات أخرى وفي ميادين متعددة عند التلاميذ الأسوياء، وعند ذوي صعوبات التعلم خاصة (الصعوبات النمائية) في اختصاصات مختلفة.

الجدول التالي سنوضح فيه عرض الدراسات السابقة الخاصة بمتغير الإدراك السمعي مع بعض التفاصيل

لكل دراسة

جدول رقم (03) خاص بالدراسات السابقة الخاصة بتغيير الإدراك السمعي

عنوان	عينة الدراسة والمنهج المستخدم	الأدوات المستخدمة	النتيجة
E. Castillo et al(2021) Child Language Teaching and Therapy ,37 (01),5-17	Auditory perception of Mixicon children with profound bilateral hearing loss receiving auditory verbal therapy	تكونت عينة البحث من 25 طفل تتراوح أعمارهم 5-8 سنوات يعانون من ضعف شديد في السمع ومستخدمي الأجهزة ذات 04 أو 05 قنوات تم اختيارهم قصدياً. استخدمت المنهج الوصفي	تقدم الدراسة دليلاً على أوجه القصور في السمع لدى الأطفال الذين يعانون من ضعف شديد في السمع الثنائي ويمكن أن يتحسن هذا بعد تلقي العلاج السمعي اللفظي.
محمد بدوي مصطفى الخليفة وآخرون(2021) المجلة العربية للبحث العلمي 8-1	قياس تجربة المستخدم لمصفح ويب: مقترح قائم على الإدراك السمعي لذوي الإعاقات البصرية	تكونت عينة الدراسة من 26 مستخدم للانترنت من ذوي الإعاقات البصرية الذين تم اختيارهم عشوائياً تم استخدام المنهج التجريبي.	أثبتت نتائجها فعالية الحلول المقدمة في هذه الدراسة؛ إذ تجاوز وصول المستخدمين من ذوي الإعاقات البصرية لمواقع الويب والخدمات الإلكترونية المقدمة عبر الإنترنت اعتماداً على الأسلوب المقدم وباستخدام متصفح الويب المقترح نسبة 3.88% كحد أدنى لجميع فئات الإعاقات، و100% لبعض الحالات، مما عكس مدى فعالية الحلول المقدمة في هذه الدراسة.
X.Tianqiu et al(2021) International Journal of Pidiatric Otorhiolaryngology 145 -110705	A normative study of auditory perception in Mandarin-speaking children with categories of auditory Performance-II	تم إجراء هذه الدراسة على عينة تكونت من 223 طفل تتراوح أعمارهم بين 1-6 أشهر تم اختيارهم عشوائياً استخدمت المنهج التجريبي	أظهرت نتائج هذه الدراسة: تتحسن درجات الأداء السمعي للأطفال ذوي السمع الطبيعي مع تقدم العمر.
Mohammad Ashori(2020) Journal of Otology 15, 6266	Speech intelligibility and auditory perception of pre-school children with Hearing Aid, cochlear implant and Typical Hearing	تكونت عينة الدراسة من 75 طفل وطفلة في المرحلة ما قبل المدرسة (4-6) سنوات حيث تم تقسيمها إلى 03 عينات احتوت كل مجموعة على 25 طفل تم اختيارهم بطريقة عشوائية. المنهج الوصفي والمقارنة.	أظهرت النتائج أن الإدراك السمعي لدى الأطفال المصابين بCI كانت أعلى بكثير من الأطفال المصابين بHA تسلط هذه النتائج الضوء على أهمية زراعة القوقعة في سن اصغر وتأثيرها الكبير على الإدراك السمعي عند الطفل الأصم

لا تقدم النتائج الحالية أي دليل على دور سعة الذاكرة العاملة في المقاييس الأساسية للإدراك السمعي لدى الأطفال. قد يفسر هذا الافتقار إلى العلاقة جزئيًا بسبب امتلاك بعض الأطفال الذين يعانون من عجز في الإدراك على الرغم من مخططات السمع الطبيعية (يشار إليها عادةً باسم اضطرابات المعالجة السمعية) قدرات معرفية نموذجية.	اختبارات الذاكرة السمعية والذاكرة العاملة اختبار الإدراك السمعي استبيان تاريخ الحالة القياسي	تكونت العينة من الأطفال الذين يعانون من نمو طبيعي ، وذوي السمع الطبيعي (من 7 إلى 12 عامًا) حيث بلغ عددهم 30 طفل تم اختيارهم عشوائيًا. استخدم في الدراسة المنهج التجريبي.	Basic Measures of Auditory Perception in Children: No Evidence for Mediation by Auditory Working Memory Capacity	S. Mishra et al(2020) Front. Hum. Neurosci
أظهرت النتائج أن الأطفال الذين أظهروا درجات أقل في اختبار AP في عمر السبع سنوات أظهروا ضعف الإدراك السمعي في عمر 5 سنوات هذه النتيجة توفر إمكانية تحفيز وتدريب هذه المهارات السمعية في مرحلة ما قبل المدرسة لتعزيز تطوّرهم.	اختبار AP المركزية	تمت هذه الدراسة على 35 طفل في سنين مختلفين المجموعة 1: 5-6 سنوات وشهر المجموعة 2: 7-8 سنوات وشهر استخدمت الدراسة المنهج التجريبي.	Development of auditory perception in preschool children	-N. Vilela et al(2020) Internationl Journal of Pidiatric Otorhiolaryngology, 129
أظهرت النتائج الدراسة أن تفوق المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة في الاختبارين المعرفي المهاري أي أنه أثر البرنامج إيجابيا على الإدراك السمعي للطلبة.	-اختبار التحصيل المعرفي -استمارة تقويم الأداء	تكونت عينة البحث من 50 طالب من الصف الثاني بمعهد الفنون الجميلة تم اختيارها بطريقة عشوائية استخدمت الدراسة المنهج التجريبي.	Building a training program to devlop auditory perception among student of the institue of fine arts in the subject of music and chanting.	خلدون علي جار الله وآخرون(2020) Journal of the college of bosic éducation 109 ,111-122
أظهرت النتائج أن هناك زيادة إيجابية ومعنوية في الإدراك السمعي والوضوح اللفظي للمجموعة التجريبية. كما أظهرت النتائج أن التدريب على برنامج إعادة التأهيل المعرفي أدى إلى تعزيز الإدراك السمعي والوضوح اللفظي للأطفال الصم.	-أداة تشخيص الإدراك السمعي .CAP -أداة تقييم مدى وضوح الكلام .SIR	تكونت عينة الدراسة من 24 طفل أصم من المركز تم اختيار المشاركين بالطريقة العشوائية وقسمت إلى مجموعتين ضابطة وتجريبية تضم كل مجموعة 12 طفل، استخدمت الدراسة المنهج الشبه تجريبي.	THE EFFECTIVENESS OF COGNITIVE REHABILITATION PROGRAM ON AUDITORY PERCEPTION AND VERBAL INTELLIGIBILITY OF DEAF CHILDREN	-M. Ashori et al(2019) Amj otolaryngol 40 ,724-724

<p>فاعلية البرنامج المقترح في تنمية المهارات المستهدفة لدى طفل الحضانة والمرتبطة بالتمييز السمعي.</p>	<p>برنامج الألعاب اللغوية واختبار الإدراك السمعي</p>	<p>وشملت عينة الدراسة العشوائية (26) طفل وطفلة استخدم المنهج التجريبي المقارن</p>	<p>أثر برنامج بالألعاب اللغوية في تنمية مهارات التمييز السمعي لدى أطفال الحضانة (5-6) سنوات</p>	<p>جمال دفي وآخرون(2019) المدونة، 06 (03)، 633-656</p>
<p>ظهرت النتائج وجود فرق معنوي في مهارة الحفظ الصوتي المتسلسل بين المجموعتين التجريبية والضابطة في الاختبار البعدي، لصالح المجموعة التجريبية. لم يكن هناك فرق كبير في مهارات الإدراك السمعي يمكن أن يعزى إلى مستوى الصف. أظهرت النتائج استمرار تأثير برنامج تنمية الوعي الصوتي في تنمية مهارات الإدراك السمعي لدى طلاب صعوبات التعلم في منطقة عسير.</p>	<p>اختبار تشخيص صعوبات التعلم</p>	<p>تكونت عينة الدراسة من أربعين طالباً وطالبة من الصفوف الثالث والرابع والخامس والسادس بمديرية التربية والتعليم بعسير. تم تشخيص الطلاب من قبل مدرس غرفة الموارد على أنهم طلاب يعانون من صعوبات التعلم. استخدم الباحثون التصميم شبه التجريبي الذي يتكون من مجموعات تجريبية وضابطة</p>	<p>أثر برنامج تدريبي قائم على مهارات الإدراك السمعي في تحسين الوعي الصوتي لدى تلاميذ صعوبات التعلم في منطقة عسير</p>	<p>أحمد فارس أحمد وآخرون(2018) مجلة الدراسات التربوية والنفسية 12 (03)، 591-604</p>
<p>توصلت الدراسة إلى فاعلية البرنامج التدريبي القائم على مهارات الوعي الصوتي في الإدراك السمعي في نمو الأطفال المكفوفين</p>	<p>اختبار الوعي الصوتي، واختبار الإدراك السمعي، برنامج تدريبي</p>	<p>تكونت عينة البحث من مجموعة من الأطفال المكفوفين قدر عددهم ب10 أطفال ، تلاميذ معهد نور للمكفوفين بشبين الكوم ، تتراوح أعمارهم بين 8-10 سنوات تم اختيارهم عشوائياً استخدمت المنهج التجريبي.</p>	<p>فاعلية التدريب على الوعي الفونولوجي في تنمية الإدراك السمعي لدى الأطفال المكفوفين</p>	<p>سام إسلام صلاح الدين أحمد(2016) مجلة البحث العلمي في التربية، (17)، 161-171</p>
<p>أشارت الدراسة الحالية إلى أن SNHL قد تسبب انخفاضاً في الفصل الإدراكي للمعلومات الصوتية الواردة لتشكيل مثيلات دقيقة لعلمنا الصوتي</p>	<p>اختبار ASA</p>	<p>شارك في هذه الدراسة 40 شخصاً بالغاً يستخدمون اليد اليمنى (الفئة العمرية: 18-45 عاماً) تم اختيارهم قصدياً استخدمت المنهج التجريبي</p>	<p>A comparison of auditory perception in hearing-impaired and normal-hearing listeners : an auditory scene analysis study</p>	<p>F. Muhammad et al(2013) Iranian Red Crenscent Medical Journal 15 (11), 12</p>

<p>-وجد فروق دالة إحصائية بين ذوي صعوبات الفهم الاستماعي و العاديين من الصفين الرابع والسادس في التذكر السمعي، التمييز السمعي، الإدراك السمعي للتعليمات، الإغلاق السمعي للجمل، الدمج الصوتي للكلمات، والدرجة الكلية لمهارات الإدراك السمعي، وذلك لصالح التلاميذ العاديين، في حين لا توجد فروق دالة إحصائية بينهما في التمييز السمعي للكلمات (الجزء الثاني من المهارة)، والإغلاق السمعي للكلمات.</p> <p>-لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين ذوي صعوبات الفهم الاستماعي من الصفين الرابع والسادس في التذكر السمعي بشكل عام، في حين توجد فروق دالة إحصائية بينهما في التذكر السمعي بشكل عام، في حين توجد فروق دالة إحصائية بين ذوي صعوبات الفهم الاستماعي من الصفين الرابع والسادس في التذكر السمعي بشكل عام، في حين توجد فروق دالة إحصائية بينهما في مهارة التمييز السمعي بجزأيه، الإدراك السمعي للتعليمات، الإغلاق السمعي للكلمات و الجمل، الدمج الصوتي للكلمات، وفي مهارات الإدراك السمعي بشكل عام، و ذلك لصالح تلاميذ الصف السادس الابتدائي.</p>	<p>اختبار المصفوفات المتتابعة غير الملون لجون رافن (تعريب عوض، 1999)، اختبارين تحصيليين في الفهم الاستماعي للصفين الرابع والسادس، واختبار تعرف الكلمة (إعداد الباحثة)</p> <p>مقياس التقدير التشخيصي لصعوبات الإدراك الاستماعي (إعداد الزيات، 2007)، اختبار مهارات الإدراك السمعي (إعداد الباحثة)</p>	<p>تكونت العينة النهائية للدراسة من 109 تلاميذ من ذوي صعوبات الفهم الاستماعي، و 87 تلميذا من العاديين بالصفين الرابع و السادس، من عينة أولية قوامها 1187 تلميذا و تلميذة، تم اختيارهم عشوائيا من 8 مدارس حكومية تابعة لوزارة التربية و التعليم بمملكة البحرين. استخدمت المنهج التجريبي.</p>	<p>مدى تباين بروفایل الإدراك السمعي لدى ذوي صعوبات الفهم الاستماعي عنه لدى العاديين من تلاميذ المرحلة الابتدائية في مملكة البحرين</p>	<p>حمزة هناء عباس إبراهيم 2012 مذكرة ماجستير منشور</p>
---	--	---	---	--

1-3-1-تحليل الدراسات السابقة الخاصة بمتغير الإدراك السمعي:

1-1-3-1-عامل التاريخ والبلد:

من خلال سلسلة من الأبحاث لاحظنا أن متغير الإدراك السمعي ليس حديث النشأة استنادا إلى أن أول دراسة تحمل متغير الإدراك البصري كانت سنة (1971) والتي كانت تحت عنوان " Auditory perception by normal Auditory perception by normal japanese adults of the sounds L and R ، غير أنه يحمل في طياته مواضيع حديثة يعمل الباحثين على البحث فيها من سنة إلى أخرى، حيث اخترنا معظم الدراسات التي أجريت في الجزائر ومختلف بلدان العالم في العشرة الأخيرة ابتداء من 2012 إلى غاية 2021، ورغم وجود دراسات أجريت قبل هذا التاريخ غير أننا ارتأينا أنه من الضروري عدم التطرق لها حتى يتميز البحث الحالي بنوع من الحداثة في دراساته السابقة، التي تم عرضها حسب تسلسلها الزمني. كما نلاحظ أن جميع الدراسات كانت من بلدان مختلفة من العالم نذكر منها دراسة (محمد البدوي، 2021) التي تمت في السودان، أما دراسة كل من (Tianqui Xu et al, 2021) و (Srikanta Mishra et al, 2020) فقد تمت في جمهورية الصين، ودراستي (mohamed Ashori et al, 2020) ودراسة (mohamed Ashori et al, 2019) فقد تمتا في دولة إيران، وقد أجريت دراسة (Nadia Vilela et al, 2020) في البرازيل. وانفردت كل من الدراسات جمال دفي وآخرون (2019) في الجزائر، دراسة أحمد فارس وآخرون (2018) التي كانت في عمان ودراسة (Farhad Muhammad et al, 2013) فقد كانت في الإمارات العربية المتحدة، أما دراسة حمزة هناء عباس (2012) فقد قامت في مملكة البحرين. غير أن دراسة كل من خلدون علي (2020) وسالم إسلام (2016) كانتا في دولة مصر.

1-3-1-2-عامل المتغيرات:

من خلال الدراسات السابقة نلاحظ أن متغير الإدراك السمعي تمت دراسته من جانبين مختلفين، ففي جل الدراسات اتخذ متغير الإدراك السمعي كمتغير مستقل، على غرار دراسة كل من (mohamed Ashori et al, 2019)، جمال دفي وآخرون (2019)، ودراسة سالم إسلام (2016)، (Farhad Muhammad et al, 2013) التي قامت بدراسته على أساس كونه متغير تابع.

1-3-1-3-العينة:

أجريت جل الدراسات على عينة من أطفال العاديين ومعظمهم تم اختيار العينة بطريقة عشوائية، وهناك دراسات أجريت على مجموعة من الأطفال الغير عاديين منهم دراسة (Estrella Castillo, 2021) التي قامت بإجراء بحثها على عينة من الأطفال ضعف السمع ومستخدمي الأجهزة ذات 04 و05 قنوات والتي تم اختيارها قصديا، أما دراسة كل من (mohamed Ashori et al, 2019) التي تمت على الطفل الأصم، ودراسة سالم إسلام (2016) فقد تمت على الأطفال المكفوفين، ودراسة حمزة هناء (2012) فقد تمت على تلاميذ ذوي صعوبات الفهم الاستماعي والتي اختارها كلها بطريقة عشوائية بسيطة. كما انفردت دراسة (mohamed Ashori et al, 2020) التي تمت في رياض الأطفال والتي تم اختيارهم بطريقة عشوائية.

واختلفت دراسات الأخرى، فمنهم من درست على عينة من طلبة السنوات الأولى من تعلم الموسيقى خلدون علي (2020) والتي تم اختيارهم عشوائياً ، ومنهم من درست على عينة من الأفراد البالغين كدراسة (Farhad Muhammad et al,2013) والتي تم اختيارهم قصدياً.

1-3-1-4- المنهج:

استخدمت معظم الدراسات المنهج التجريبي على غرار دراسة كل من (Estrella Castillo ,2021) ودراسة (mohamed Ashori et al,2020) التي استخدمت لمنهج الوصفي.

1-3-1-5- الأدوات:

من خلال استعراضنا للدراسات السابقة لاحظنا أن أغلب الدراسات قد استخدمت مقياس تشخيص الإدراك السمعي، لباحثين مختلفين كدراسة (Tianqui Xu et al,2021) ودراسة (mohamed Ashori et al,2019) التي استعانتا باختبار الإدراك السمعي CAP، أما دراسة حمزة هناء (2012) التي استخدمت مقياس تشخيص الإدراك السمعي لفتحي الزيات،

وانفردت دراسة حمزة هناء عباس (2012) ببناء اختبارين تمثل الاختبار الأول في اختبار التعرف على الكلمة، أما الاختبار الثاني فتمثل في اختبار إدراك مهارات الإدراك السمعي.

كما يلزم أن نشير إلى الدراسات التي استخدمت في دراساتها البرامج العلاجية نكر منها دراسة كل من أحمد فارس وآخرون (2018) التي اعتمدت على لبرنامج التدريبي القائم على مهارات الإدراك السمعي، ودراسة سالم إسلام (2016) التي اعتمدت على برنامج تدريبي على الوعي الفونولوجي في تنمية الإدراك السمعي ودراسة جمال الديني وآخرون (2019) الذي اعتمد على برنامج الألعاب اللغوية.

وهناك اختبارات اعتمدت في دراساتها على اختبارات أخرى كدراسة محمد البدوي (2021) التي اعتمدت في دراسته على قياس تجربة المستخدم أ/ب، ودراسة (mohamed Ashori et al,2020) الذي اعتمد في دراسته على استبيان للإدراك السمعي، كما أن هناك دراسة اعتمدت على اختبار AP المركزية وهي دراسة (Nadia Vilela et al,2020)، غير أن دراسة (Farhad Muhammad et al,2013) قد اعتمدت على اختبار ASA.

وأضافت بعض الدراسات منها اختبارات أخرى بالإضافة إلى اختبار تشخيص الإدراك السمعي نذكر منها دراسة (Tianqui Xu et al,2021)، التي أضافت فحص تاريخ السمع، وفحص السمع، وأضافت دراسة (Srikanta Mishra et al,2020) كما من اختبار الذاكرة السمعية واختبار الذاكرة العاملة، واستبيان تاريخ الحالة القياسي، أما دراسة (mohamed Ashori et al,2019)، فقد أضافت أداة تقييم مدى وضوح الكلام SIR، أما دراسة سالم إسلام وآخرون (2016) فقد استعانة باختبار الوعي الصوتي، ودراسة حمزة هناء (2012) فقد أضافت ثلاث اختبارات تتمثل في اختبار المصفوفات لمتابعة غير ملونة لجون رافن، اختبارين تحصيليين في الفهم الاستماعي، واختبار التعرف على الكلمة، وأضافت دراسة خلدون علي (2020) اختبار التحصيل المعرفي، واستمارة تقويم الأداء.

ومنه من خلال استعراض الدراسات السابقة التي تناولت متغير الإدراك السمعي يمكن الإشارة إلى أن هذه الدراسات قد أجريت على عينات مختلفة من الأطفال العاديين وضعاف السمع وأطفال الروضة وأطفال الصم، والمكفوفين وتلاميذ ذوي صعوبة الفهم الاستماعي، وأخري أجريت على الأشخاص البالغين. كما لاحظنا اختلاف الدراسات في اختيارهم لعينة الدراسة فمنهم من اخترها بطريقة عشوائية بسيطة ومنهم من اخترها بطريقة عمدية أي قصدية وذلك بما يتناسب وطبيعة البحث. كما يجدر الإشارة

إلى أن معظم الدراسات قد استخدمت مقياس تشخيص الإدراك السمعي كأداة رئيسية في جمع البيانات كل حسب موضوع دراستهم فمنهم من اعتمد على مقاييس مقننة سابقا ومنهم من قام ببناء اختبارات تشخيصية جديدة وهناك من اعتمدت على الاستبيان التشخيصي وآخرون استخدموا الاختبارات والبرامج العلاجية.

ومنه فقد توافقت لدراسة الحالية مع دراسة حمزة هناء(2013) في بناء وتصميم اختبار تشخيصي جديد للإدراك السمعي بما يتناسب والخصائص المعرفية والعمرية للطفل، كما اختلفت الدراسة الحالية مع ذات الدراسة في اختيار الفئة العمرية حيث أنها درست على تلاميذ ذوي صعوبة الفهم الاستماعي بينما اختارت الدراسة الحالية التلاميذ الذين يعانون من صعوبة في الإدراك السمعي ذو(7-8) سنوات أي ما يعادل السنوات الثانية والثالثة من التعليم الابتدائي وذلك كون هذه الصعوبة تظهر جليا في هذه المرحلة العمرية وتأثر سلبا على تطور العلمي للتلميذ تضعف مساره الدراسي مما قد يؤدي إلى العزوف عن الدراسة.

كما اختلفت الدراسة الحالية مع كل الدراسات السابقة في عدم استخدامها أدوات للتعرف على مستوى ذكاء العينة باعتبار أن الأطفال ذوي صعوبات التعلم لديهم ذكاء متوسط فما فوق، كما أنها لم تستخدم أداة للتعرف على مستوى التحصيل الأكاديمي للأطفال كون أن الأطفال ذوي صعوبات التعلم عامة الإدراك السمعي خاصة لديهم تديني في التحصيل الأكاديمي، بالإضافة إلى تشخيص للإدراك السمعي يكون من وجهة نظر القائم على العملية التدريسية وتدعيمها بالتشخيص من قبل المتعلم في حد ذاته حتى تكون النتائج أكثر دقة.

كما قد توافقت الدراسة الحالية مع جل الدراسات السابقة في استخدام المنهج التجريبي وتنافت مع دراسة كل من (Estrella Castillo, 2021) ودراسة(mohamed Ashori et al,2020) التي التي انتهجت المنهج الوصفي حتى يكون البحث ذو أصالة وجدة.

وقد توافقت الدراسة الحالية مع دراسة كل من (Estrella Castillo, 2021) و (Farha Muhammad et al, 2013) في طريقة اختيار العينة التي تمت بطريقة قصدية واختلفت مع الدراسات الأخرى التي اختارت العينة بطريقة عشوائية بسيطة.

كما اتفقت الدراسة الحالية مع دراسة (mohamed Ashori et al,2019) وجمال الدين(2019) وسالم إسلام(2016) وخلدون علي(2020) التي درست متغير الإدراك السمعي كمتغير تابع اختلفت مع الدراسات الأخرى التي درستة كمتغير مستقل.

جدول رقم (04) خاص بالدراسات السابقة الخاصة بتغيرين الإدراك السمعي والبصري

الباحث والمرجع	عنوان	عينة الدراسة والمنهج المستخدم	الأدوات المستخدمة	النتيجة
سلوى محفوظ أحمد (2020) مجلة كلية التربية، 36 (06)، 290-326.	تشخيص بعض مهارات الإدراك السمعي و البصري باستخدام لدى تلاميذ الصف الثاني ابتدائي المعرضين لخطر صعوبة تعلم الرياضيات	تكونت عينة الدراسة من 25 تلميذ وتلميذة معرضين لخطر صعوبة تعلم الرياضيات، حيث تم اختيارهم بطريقة قصدية. تم استخدام المنهج التجريبي	اختبار تحصيلي في الرياضيات إعداد فريق البحث. - اختبار وكسلر لقياس ذكاء الطفل قن من قبل (محمد عماد لويس كامل، 1992) - اختبارات بعض مهارات الإدراك السمعي والبصري باستخدام الكمبيوتر إعداد فريق البحث	وجود علاقة ارتباطيه موجبة دالة إحصائيا بين الدرجة الكلية و الأبعاد لاختبارات بعض مهارات الإدراك السمعي و البصري و التحصيل في الرياضيات، كما توصلت الدراسة أيضا إلى أن جميع قيم دقة التصنيف الخاصة بالحساسية والنوعية أعلي من 85% و كذلك قيمة التنبؤ الإيجابي والتي بلغت 87,2% وهي تدل علي أن النموذج ممتاز ولديه قدرة تمييزية عالية لذوي الأداء المنخفض عن غيرهم، وهذا الانخفاض مؤشر أساسي لكون هؤلاء التلاميذ في خطر تعرضهم لصعوبات تعلم التحصيل في الرياضيات، كما يعني ارتفاع الدقة التنبؤية للاختبارات، كما أظهرت النتائج ارتفاع قيمة التنبؤ السلبي و التي كانت أعلي من 90% كما بلغت نسبة الانتشار ممن لديهم خطر صعوبات التعلم من بين العدد الكلي للتلاميذ 45,3% كما جاءت قيمة دقة التنبؤ الإجمالية لاختبارات تشخيص المعرضين لخطر صعوبات التعلم في الرياضيات 93,3% مما يعني قدرة الاختبارات علي إظهار التلاميذ ذوي التحصيل المرتفع.
كريمة جوال وآخرون (2020) مجلة آنسنة للبحوث والدراسات، 11 (01)، 36-23	قصور الإدراك الحسي (السمعي - لبصري) وعلاقته بقصور العناية بالذات لدى الطفل التوحدي.	تكونت عينة الدراسة من 20 طفل متوحد، تم اختيارهم بطريقة عشوائية. استخدم المنهج الوصفي	- مقياس الإدراك السمعي - البصري من إعداد (سهير الصباح ومحمد أبو صبحة، 2017). مقياس مهارات العناية بالذات للباحث (وليد جمعة عثمان، 2016)	أظهرت نتائج الدراسة أنه: توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين الإدراك البصري ومهارات العناية بالذات. توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين الإدراك السمعي ومهارات العناية بالذات. توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين مقياس الإدراك الحسي ومهارات العناية بالذات.
محمد مخطاري علي الناجي وآخرون (2019) مجلة كلية التربية الأزهر، 38 (181).	فاعلية استخدام القصة الرقمية القائمة على إستراتيجية التلعيب في مقرر الالكتروني وأثرها على تنمية مهارات التمييز السمعي البصري	تكونت عينة الدراسة من (40) تلميذ وتلميذة مقسمة إلى مجموعتين مجموعة التجريبية (20) التي خضعت للتدريب	- بطاقة ملاحظة لقياس مهارات التمييز السمعي. - اختبار قياس مهارات التمييز البصري	- أظهرت النتائج تفوق المجموعة التجريبية التي درست عن طريق القصة الرقمية القائمة على إستراتيجية التلعيب في المقرر الالكتروني مقارنة بالمجموعة التي درست باستخدام القصة الرقمية

<p>فقط في كلا من المهارتين الإدراك السمعي والبصري. - كما أثبتت النتائج فعالية المقرر الإلكتروني في تنمية مهارات التمييز الإدراك السمعي البصري لدى تلاميذ السنة الأولى ابتدائي</p>	<p>.</p>	<p>عن طريق القصة الرقمية القائمة على إستراتيجية التلعيب في المقرر الإلكتروني و(20) تلميذ تم تدريسهم عن طريق القصة الرقمية فقط، تم اختيارهم بطريقة عشوائية. -استخدم المنهج التجريبي.</p>	<p>لدى تلاميذ السنة الأولى ابتدائي</p>	
<p>- أظهرت النتائج أن درجة ممارسة المعلمات للأنشطة التي تسهم في تنمية الإدراك السمعي والبصري كانت مرتفعة على الأداة ككل، كما لم تظهر فروق ذات دلالة إحصائية تعزى إلى متغير المؤهل العلمي باستثناء مجال أنشطة مهارات الإدراك السمعي فقد ظهرت فروق ذات دلالة إحصائية وذلك لصالح حملة شهادة دبلوم التأهيل التربوي، بينما لم تظهر فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد العينة في هذا المجال وفقاً لمتغير عدد سنوات الخبرة. و ظهرت فروق ذات دلالة إحصائية وفقاً لعدد سنوات الخبرة في بقية المجالات، ووفقاً لمتغير الفئة العمرية للأطفال في المجالات جميعها.</p>	<p>-تم إعداد استبيان لمهارات الإدراك السمعي البصري لطفل الروضة الموجه للمعلمين في رياض الأطفال حيث تكون من 36 بند موزعة على 03 مجالات وهي:-مجالات الأنشطة التي تقوم بها المعلمة لتنمية الإدراك السمعي، مجالات الأنشطة التي تقوم بها المعلمة لتنمية الإدراك البصري، مجالات الأنشطة التي تقوم بها المعلمة لتنمية الإدراك السمعي البصري.</p>	<p>تكونت عينة الدراسة من (90) معلمة في رياض الأطفال، تم اختيارهم بطريقة عشوائية. استخدم المنهج الوصفي لجمع البيانات والمعلومات المطلوبة</p>	<p>دور معلمة رياض الأطفال في تنمية مهارات الإدراك السمعي البصري لطفل الروضة</p>	<p>دينا شوقي وآخرون مجلة الطفولة(2018) (28)</p>
<p>أظهرت نتائج الدراسة أن:استخدام التمارين الإدراكية السمعية البصرية يساعد على تطوير سرعة الاستجابة. تطور الإدراك السمعي البصري وذلك من خلال جهاز Setting Circle Derice أثر إيجابي على تطوير سرعة الاستجابة الحركية.</p>	<p>-جهاز إطلاق الأرقام (السمعي). -جهاز إطلاق الألوان(البصري). -جهاز تطوير دقة الأعداد.</p>	<p>تكونت عينة الدراسة من 30لاعب من شباب المنتخب نادي الشرطة الرياضي، تم اختيارهم بطريقة قصدية. استخدم المنهج التجريبي.</p>	<p>The effect of cognitive exercises (audio-visual) using a praposal to develop aresponse to the volleyball players speed.</p>	<p>D. Ali Alga et al(2017) Misan Journal for physical Education Sciences,15 (15),45-55</p>
<p>أظهرت النتائج أن:الاختبارات التي تم تصميمها لقياس سرعة الإدراك السمعي والبصري تمكنت من قياس مستوى تلك القدرة وتحديد الضعفاء والأقوياء منها.للتفاعل الإيجابي بين الاختبار والطفل تأثير كبير على تنمية الاختبار فكلما كان التفاعل كبير وإيجابي يتولد لدى الطفل اندفاع وحماس للأداء وبالتالي الحصول</p>	<p>تصميم وبناء اختبار الإدراك السمعي والبصري والذي تكون من (الكرات والألوان، الأرقام والممرات، الأقواس والأدوات، الدوائر والأرقام، الصوت والألوان، مخيم الخيال، الأبواب</p>	<p>تكونت عينة الدراسة من (179) تلميذ وتلميذة في مرحلة التعليم الابتدائي بواقع (84) تلميذ و(84) تلميذة، تم اختيارهم بطريقة عشوائية. تم استخدام المنهج الوصفي بأسلوب</p>	<p>تصميم وتقنين Zainab speed perception visual test لقياس السرعة الإدراكية الحركية السمعية البصرية لدى الأطفال في مرحلة الطفولة المتأخرة (11-12) سنة في محافظة البصرة.</p>	<p>Zainab Abdrahim(2017) Misan Journal for physical Education Sciences, 16 (16),71-82</p>

<p>على نتائج موضوعية، والعكس إذا لم يكن هناك تفاعل. استخدام أكثر من اختبار لقياس نفس القدرة يعطي للطفل القدرة على تعديل أخطائه أو زيادة الثقة بنفسه في الاختبار التالي لأنه يشعر أن هناك فرصة أخرى لتعديل أدائه.</p>	<p>والأحجيات، الأرقام والتمثيل)</p>	<p>الدراسة المسحية.</p>		
<p>وقد أظهرت النتائج أن استخدام الكتاب الالكتروني تأثير إيجابي في تنمية الإدراك السمعي والبصري لدى طلاب الصف الأول إعدادي لتلاميذ ذوي صعوبات التعلم</p>	<p>-اختبار قياس الذكاء. -اختبار المسح النيورولوجي. مقياس الإدراك السمعي البصري.</p>	<p>تكونت عينة الدراسة من 24 طالب صف الأول في المرحلة الإعدادية من ذوي صعوبات التعلم، تم اختيارهم بطريقة عشوائية. تم استخدام المنهج التجريبي.</p>	<p>فاعلية استخدام الكتاب الالكتروني في تنمية الإدراك السمعي والبصري لدى طلاب الصف الأول إعدادي لتلاميذ ذوي صعوبات التعلم.</p>	<p>محمد عادل عبد الله وآخرون مجلة التربية الخاصة(2016)</p>
<p>-أظهرت النتائج أن الإدراك اللغوي للكلام والقدرة على قراءة الشفاه تتنبأ بشكل موثوق بادراك الكلام السمعي البصري لدى الطفل لكن الإدراك السمعي البصري للكلام تم التنبؤ به من خلال الإدراك السمعي للكلام فقط.</p>	<p>-اختبار القراءة الفرعي لاختبار الأنشطة واسعة النطاق -WRAT 3. auditory-visual speech - perception</p>	<p>تمت عينة الدراسة على مجموعة من الأطفال الناطقين باللغة الإنجليزية(5-8 سنوات</p>	<p>The relationship between auditory-visual speech perception and language-specific speech perception at the onset of reading instruction in English-speaking children</p>	<p>D. Erdener et al(2013) Journal of Experimental Child Psychology,116, 120-138</p>
<p>كما وجدت فروق دالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد المجموعتين التجريبية و الضابطة في القياس البعدي على قائمة الكشف المبكر لصعوبات التعلم النمائية بجميع أبعادها الفرعية (الصعوبات اللغوية، و الصعوبات المعرفية، و الصعوبات البصرية / الحركية) لصالح أطفال المجموعة التجريبية، و بما يشير إلى وجود أثر للبرنامج التدريبي في خفض صعوبات التعلم النمائية. وعدم وجود أثر دال إحصائية في خفض صعوبات التعلم النمائية لدى الأطفال نظرا للتفاعل بين البرنامج التدريبي والجنس.</p>	<p>البرنامج التدريبي للتدخل في علاج صعوبات التعلم النمائية لدى أطفال الروضة</p>	<p>تألفت عينة الدراسة من 27 طفل تراوحت أعمارهم (4.8-6)سنوات تم تقسيمهم إلى مجموعتين تكونت المجموعة التجريبية من (13) طفل والمجموعة الضابطة من (14) طفل من أطفال الروضة تم اختيارهم قصديا. تم استخدام المنهج التجريبي.</p>	<p>فاعلية برنامج تدريبي للتدخل المبكر في علاج صعوبات التعلم النمائية لدى أطفال الروضة.</p>	<p>العزة عفاف اسماعيل يونس(2011) كلية العلوم التربوية ولنفسية ماجستير</p>

1-4-1-1- تحليل الدراسات السابقة الخاصة بمتغير الإدراك السمعي والبصري:

1-1-4-1- عامل التاريخ والبلد:

اتجهت اهتمامات الحديثة في عملية التربية الحديثة بالعوامل الداخلية للفرد الذي يعاني صعوبات تعلم وخاصة التي تتعلق بعملية الإدراك (السمعي والبصري) مثل البنية المعرفية والمفاهيمية وكيفية معالجة المعلومات وغيرها التي يعمل الباحثين على البحث فيها من سنة إلى أخرى، حيث اخترنا معظم الدراسات التي أجريت في الجزائر ومختلف بلدان العالم في العشرة الأخيرة ابتداء من 2011 إلى غاية 2021، ورغم وجود دراسات أجريت قبل هذا التاريخ غير أننا ارتأينا أنه من الضروري عدم التطرق لها حتى يتميز البحث الحالي بنوع من الحداثة في دراساته السابقة، التي تم عرضها حسب تسلسلها الزمني.

كما نلاحظ أن جميع الدراسات كانت من بلدان مختلفة من العالم نذكر منها دراسة كل من نصيرة (2018)، وكريمة وآخرون (2020) التي تمت في دولة الجزائر، بينما تمت دراسة دينا وآخرون (2018) وعزة عبد الرحمان (2011) ودراسة مخطاري محمد وآخرون (2019) ومحمد سلوى (2020) في دولة مصر بالضبط في القاهرة، أما دراستي كل من زينب (2017) و (Donya, 2017) فقد تمتا في دولة العراق، بينما انفردت دراسة كل من (العزة عطف، 2011) التي تكونت في الأردن، ودراسة (Dogu Erdener et al, 2013) التي كانت في الولايات المتحدة في البرازيل.

1-1-4-2- عامل المتغيرات:

من خلال الدراسات السابقة نلاحظ أن المتغيرين الإدراك السمعي والإدراك البصري تمت دراستهما من جانبين مختلفين، ففي جل الدراسات اتخذ الإدراك البصري كمتغير مستقل، على غرار دراسة كل من مخطاري وآخرون (2019) ودينا وآخرون (2018) ومحمد عادل (2016)، عزة عبد الرحمان (2011)، ودراسة العزة عطف (2011) فقد قامت بدراسته على أساس كونه متغير تابع.

1-1-4-3- العينة:

أجريت جل الدراسات على عينة من تلاميذ المدارس ومعظمهم تم اختيار العينة بطريقة عشوائية على غرار دراسة محمد سلوى (2020)، التي اختيرت بطريقة قصدية.

غير أن هناك دراسات انفردت عن الدراسات الأخرى، فمنهم من درست على عينة من معلمي رياض الأطفال كدراسة دينا وآخرون (2018)، ومنهم من درست على عينة من أطفال التوحد كدراسة كريمة وآخرون (2020)، ومنهم من درس على مجموعة من الأطفال الذين يعانون من إعاقات عقلية قابلين للتعلم كدراسة عزة عبد الرحمان (2011) التي تم اختيارها بطريقة عشوائية البسيطة بينما درست (Donya et al, 2017) التي قامت بالدراسة على لاعبي شباب المنتخب نادي الشرطة الرياضي تم اختيارها قصدية.

1-1-4-4- المنهج:

استخدمت معظم الدراسات المنهج التجريبي على غرار دراسة كل من جوال (2020) ودينا وآخرون (2018) وزينب عبد الرحيم (2017) التي استخدمت المنهج الوصفي.

1-4-1-5-الأدوات:

من خلال استعراضنا للدراسات السابقة لاحظنا تنوع الدراسات في استخدام الأدوات لجمع البيانات الخاصة بكل دراسة، استخدمت دراستي كريمة وآخرون(2020)، ومحمد عادل (2016) مقياس الإدراك السمعي البصري من إعداد سمير الصباح محمد (2017).

وانفردت دراستي دينا وآخرون(2018) التي قامت ببناء استبيان لتنمية الإدراك السمعي البصري من وجهة نظر المعلمين الروضة الذي تكون بدوره من "36" بند موزعة على 03 مجالات وهي (الأنشطة التي تقوم بها المعلمة لتنمية الإدراك السمعي، الأنشطة التي تقوم بها المعلمة لتنمية الإدراك البصري، الأنشطة التي تقوم بها المعلمة لتنمية الإدراك السمعي البصري).

كما قامت دراسات أخرى ببناء وتصميم اختبارات لبعض مهارات الإدراك السمعي البصري كدراسة زينب عبد الرحيم(2017) التي قامت بتصميم اختبار للإدراك السمعي البصري والذي تكون من مجموعة من الأنشطة (الكرات والألوان، الأرقام والممرات، الأقواس والأدوات، الدوائر والأرقام، صوت الألوان، مخيم الخيال، الأبواب والأحجية، الأرقام والتمثيل)، بينما اختلفت دراسة محمد سلوى (2020) عن الدراسة السابقة بقيامها بتصميم اختبار لبعض مهارات الإدراك السمعي البصري وذلك بمساعدة الكمبيوتر أي آليا.

بينما تعرضت دراسات أخرى لبناء برامج لتنمية المهارات المذكورة (الإدراك السمعي والإدراك البصري) كدراس كل من عزة عبد الرحمان(2011)، التي قامت ببناء برنامج للتواصل اللفظي (تمييز-الفهم-التعبير) لتنمية الإدراك السمعي البصري، بينما قام عزة عطف (2011) ببناء برنامج تدريبي للتدخل في علاج صعوبات التعلم النمائية لدى أطفال الروضة.

كما انفردت دراستي محمد عادل(2016) ومحمد سلوى(2020) استخدام اختبار الذكاء للأطفال "وكسلر". وأضافت بعض الدراسات منها اختبارات أخرى كدراسة محمد عادل(2016) التي أضافت اختبار المسح الفيورولوجي، أما مخطاري محمد(2019) فقد استخدم بطاقة ملاحظة لقياس مهارات التمييز البصري، أما دراسة محمد سلوى(2020) فقد أضافت الاختبار التحصيلي في الرياضيات، بينما دراسة (Dogu and the ather,2013) فقد أضافت اختبار القراءة الفرعي لاختبار الأنشطة الواسعة WRAT-3، بينما انفردت دراية (Donya et al,2017) باستخدامها لجهاز إطلاق الأرقام (السمعي)، جهاز إطلاق الألوان البصري، جهاز تطوير دقة الأعداد.

من خلال تحليل الدراسات السابقة التي تناولت متغيرين الإدراك السمعي والإدراك البصري يتضح لنا أنه قد أجريت هذه الدراسات على عينات من مختلف الأجناس والأعمار فمنهم من درس على تلاميذ المدارس الابتدائي وتلاميذ ما قبل المدرسة والأطفال المعاقين عقليا القابلين للتعلم والأطفال المتوحدين، منهم من درس على المعلمين وهذا باختلاف طريقة اختيارهم للعينة المستهدفة فمنهم من اختارها بطريقة عشوائية بسيطة ومنهم من اختارها بطريقة القصدية أي العمدية، وذلك بما يتناسب وطبيعة الدراسة، كما أنهم اختلفوا في اختيار الأدوات الرئيسة لجمع البيانات منهم من اعتمد على مقاييس واختبارات مقننة سابقا ومنهم من قام ببناء مقاييس جديدة وهناك من قام بتصميم برامج علاجية.

توافقت الدراسة الحالية مع دراسة كل من محمد سلوى(2020) وزينب عبد الرحيم(2017) في فكرة بناء وتصميم اختبارات تشخيصية جديدة لتشخيص الإدراك السمعي البصري بما يتناسب والخصائص المعرفية والعمرية للطفل، بينما اختلفت مع الدراستين السابقتين في كيفية تصميم الاختبارين ووجهته، باعتبار أن الاختبارين الجديدين المراد تصميمهما يعتبران امتداد لمقياس تشخيص الإدراك السمعي والإدراك البصري ل"فتحي الزيات" الموجه للمعتمدين وأولياء الأمور التلاميذ، والاختبار الجديد يعتمد على نفس فكرة الأستاذ "فتحي الزيات" غير أنه سيكون موجه للتلاميذ وذلك باعتماد على مجموعة من التمارين الموجهة للتلميذ

بما يتناسب وخصائصه المعرفية والعمرية. وذلك لتكون نتائج التشخيص أكثر دقة حين يكون التشخيص من الطرفين أي حسب ملاحظات المعلم، وإجابات التلميذ في حد ذاته.

كما اتفقت الدراسة الحالية مع دراسة كل من محمد عادل(2016) ومحمد سلوى(2020) استخدامها أدوات للتعرف على مستوى ذكاء العينة باعتبار أن الأطفال ذوي صعوبات التعلم لديهم ذكاء متوسط فما فوق، كما أنها لم تستخدم أداة للتعرف على مستوى التحصيل الأكاديمي للأطفال باعتبار أن ذوي صعوبات التعلم عامة الإدراك السمعي والبصري خاصة لديهم تدني في التحصيل الأكاديمي.

و توافقت الدراسة الحالية مع جل الدراسات السابقة في استخدام المنهج التجريبي وتنافت مع دراسة كل من جوال(2020) ودينا وآخرون(2018) وزينب عبد الرحيم(2017) التي استخدمت لمنهج الوصفي.

وقد توافقت الدراسة الحالية مع دراسة كل من (Donya et al,2017) ومحمد سلوى(2020) والعزة عطاف(2011) في طريقة اختيار العينة التي تمت بطريقة قصدية واختلفت مع الدراسات الأخرى التي اختارت العينة بطريقة عشوائية بسيطة .

كما اتفقت الدراسة الحالية مع دراسة دينا وآخرون(2018) ومحمد عادل(2016) ومختاري محمد(2019) وعزة عبد الرحمان(2011) وعزة(2011) التي درست متغير الإدراك السمعي البصري كمتغير تابع اختلفت مع الدراسات الأخرى التي درسته كمتغير مستقل.

2- أوجه الاستفادة من الدراسات السابقة :

إن الدراسات السابقة ساهمة بالكثير في الدراسة الحالية في مساعدتنا وإعطائنا الانطلاقة لهذه الأخيرة نذكر بالتسلسل كالتالي :

- الفهم العميق لمشكلة الدراسة والوقوف على مستجداتها .
- ندرة تناول صعوبات تعلم الإدراك السمعي والبصري في اختصاص التربية البدنية والرياضية
- كيفية اختيار العينة و كيفية التعامل معها .
- اختيار الأدوات المناسبة لجمع البيانات (اختبار الذكاء) .
- تحديد المنهج المستخدم لهذه الدراسة (المنهج التجريبي).
- انتقاء أفضل الأساليب الإحصائية لمعالجة البيانات قصد مناقشة نتائج البحث .

3- مميزات الدراسة الحالية :

تتميز الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة ب ما يلي :

1- من خلال هذه الدراسة نحاول إبراز الأهمية التي تلعبها الأنشطة البدنية والرياضية في علم النفس التربوي لتخفيف من صعوبة تعلم الإدراك السمعي والبصري لدى تلاميذ ذوي صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائي حسب حدود اطلاعنا هي الدراسة الأولى من نوعها في الجزائر و التي ركزت على الربط بين الأنشطة البدنية والرياضية و صعوبة الإدراك السمعي والبصري .

2- أنها تركز على تطبيق البرنامج العلاجي في اختصاص نشاط البدني الرياضي المدرسي محل الدراسة وعلاقتها بالجانب العلمي الذي يجب أن يتوفر في التلميذ ذوي صعوبة تعلم الإدراك السمعي والبصري في المدرسة الابتدائية نتيجة التحولات التي تشهدها المنظومة التربوية والتي أثرت بشكل كبير ومباشر على تعليم التلاميذ بصفة عامة و ذوي صعوبات التعلم بصفة خاصة من خلال الإصلاح الجديد الذي تشهده المدارس ألابتدائية وهو عزل ذوي صعوبات التعلم عن التلاميذ العاديين .

3- اعتمدنا في دراستنا الحالية على بناء برنامج علاجي بالأنشطة البدنية والرياضية مكون من ألعاب تربوية جديدة .

4- اعتمدنا في اختيار دراسات التي اعتمدت على الأنشطة البدنية والرياضية كمتغير مستقل مثل الدراسة الحالية و دراسات اعتمدت على صعوبة الإدراك السمعي والإدراك البصري كمتغير تابع لعدم وجود دراسات في حدود اطلعنا تجمع بين متغيرين الدراسة الحالية (الأنشطة البدنية والرياضية وصعوبة الإدراك السمعي والبصري)، وهذا ساعدنا في اختيار الموضوع الحالي والربط بين المتغيرات السابقة .

كل هذه النتائج كانت بمثابة الحافز لاختيار موضوع الدراسة الحالية مما يثبت أن هناك نقص في البحوث والدراسات في هذا المجال وذلك لوجود قلة الأبحاث في الجزائر وهذا في حدود إطلاعنا

الفصل الثاني:

الأنشطة البدنية والرياضية

- تمهيد

- 1- مفهوم النشاط البدني الرياضي
- 2- أهمية النشاط البدني الرياضي
- 3- أهداف النشاط البدني الرياضي
- 4- شروط ممارسة لنشاط لبدني الرياضي
- 5- الأسس لعلمية للنشاطات البدنية والرياضية
- 6- تصنيف الأنشطة البدنية والرياضية
- 7- دوافع ممارسة النشاط البدني الرياضي
- 8- أشكال النشاطات البدنية والرياضية
- 9- خصائص النشاط البدني الرياضي
- 10- إمكانية النشاط البدني الرياضي لتعزيز الصحة المعرفية لدعم التعلم الفعال للأطفال
- 11- دور النشاط البدني الرياضي في تطوير القدرات العقلية المعرفية
 - 1-11 دور النشاط البدني الرياضي في تنمية الذكاء
 - 2-11 دور النشاط البدني الرياضي في تنمية الانتباه والتركيز
 - 3-11 دور النشاط البدني الرياضي في تنمية الإدراك
 - 4-11 دور النشاط البدني الرياضي في تنمية الذاكرة
- 12- العلاقة بين النشاط البدني الرياضي والوظائف العقلية
- 13- آثار ممارسة النشاط البدني الرياضي
- 14- بين النشاط البدني الرياضي والتحصيل الأكاديمي عند التلميذ
- 15- الآليات التي يمكن من خلالها للأنشطة البدنية والرياضية أن تقدم فوائد للتحصيل الأكاديمي

تمهيد

مما لا شك فيه أن تطور مختلف العلوم لم يكن محض الصدفة بل جاء لتضافر جهود العلماء والباحثين . حيث كشف هذا التطور مدى أهمية الكثير من العلوم والمعارف في التربية وقد لعب النشاط البدني الرياضي دورا أساسيا في هذا التطور باعتباره أحد الحاجيات الأساسية والضرورية للإنسان . والذي يعد عنصرا أساسيا في إعداد الفرد من مختلف الجوانب سواء كانت معرفية أو فكرية ، بدنية ، أخلاقية ، انفعالية ولغوية وهذا ما أكده زاوي(2011،ص.14) والذي أشاد أن ممارسة النشاط البدني والرياضي وسيلة من بين الوسائل التي تختص بتهيئة الكفاءة البدنية والحركية وما يتصل بها من قيم صحية ونفسية واجتماعية وذهنية وتساعد الفرد على التحصيل الدراسي. كما لها الفضل الكبير في بلورة وتطوير شخصية الإنسان حيث تتميز بالتأثير المباشر على سلوكه وتصرفاته فمن خلال هذا يتضح أن النشاط البدني الرياضي يعد عنصرا أساسيا من عناصر التي تبنا عليها المجتمعات المتطورة والحديثة.

ومنه سيتم التوضيح من خلال هذا الفصل مفهوم النشاط البدني الرياضي وأهميته وأهدافه أسس العلمية له وغيرها من العناصر المهمة.

1- مفهوم النشاط البدني الرياضي :

يرجع ظهور الأنشطة البدنية والرياضية إلى العصر الحديث بالمدرسة وكان مفهومها الأول يعرف " بالتدريب الرياضي " وذلك كون أهدافها كانت محدودة إذ تقتصر فقط على اكتساب التلميذ للصحة البدنية وبالتالي البنية الجسمية، ونظرا لأهمية النشاط ليس فقط بالمدرسة جلب الأنظار وبدأت النية الجادة في تطويره، إذ أخذ التدريب يركز على أسس ونظريات علمية مما جعله يأخذ بعد آخر وذلك حين استبدل مصطلح التدريب البدني بالنشاط البدني الرياضي . إن النشاط البدني كمصطلح هو تحريك الجسم بأي طريقة تؤدي إلى استهلاك الطاقة مثل المشي، الجري، السباحة، واللعب بأنواعه المختلفة. وقد عرف العديد من العلماء النشاط البدني الرياضي على أنه:

يرى بيوتشر بتشارلز : " أن النشاط البدني الرياضي هو ذلك الجزء المتكامل من التربية العامة، والميدان التجريبي هدفه تكوين مواطن صالح لائق من الناحية البدنية والعقلية والانفعالية والاجتماعية، وذلك عن طريق مختلف ألوان النشاط البدني والذي اختير بهدف تحقيق هته المهام " (أحمد، 2013،ص. 29).

وعرفه تشارلز بيوكر: " بأنه ذلك النوع من النشاط الذي ينمي القدرة الجسمية في الإنسان عن طريق الأجهزة العضوية المختلفة وينتج عنها القدرة على الشفاء ومقاومة التعب . (ياسين، 2007،ص. 54).

ويعرفه زعيلاوي (2014،ص. 5) بأنه حركة جسم الإنسان بواسطة العضلات مما يؤدي إلى صرف طاقة تتجاوز ما يصرف من طاقة أثناء الراحة.

بينما يذكر عمرو بدران أن النشاط البدني الرياضي بأشكاله هو " ذلك النشاط الحركي الذي يمارسه الإنسان ممارسة إيجابية فردي -جماعي وفقا لقوانين وقواعد محددة بحيث يحدث تغيرات بدنية، عقلية، اجتماعية، نفسية تمكنه من التكيف وأقرانه والبيئة المحيطة به . (ياسين، 2007،ص. 55).

يُعرف (UK Chief Medical Officers' Physical Activity Guidelines, n.d., p. 14)

النشاط البدني بأنه أي حركة جسدية تنتجها عضلات الهيكل العظمي وتتطلب إنفاق الطاقة. يأخذ أشكالا عديدة ، ويحدث في العديد من الأماكن ، وله أغراض عديدة (مثل النشاط اليومي ، والترفيه النشط ، والرياضة). ولقد عرف قاسم حسن حسنين النشاط الرياضي على أنه: "ميدان من ميادين التربية عموما والتربية البدنية خصوصا، بحيث يعد عنصرا فعالا في إعداد الفرد من خلال تزويده بالخبرات والمهارات الحركية، وكما أنه يؤدي كذلك إلى التوجيه والنمو البدني والنمو النفسي والاجتماعي والخلقي ويعتبر الوجهة الإيجابية لخدمة الفرد من خلال خدمته للمجتمع" (أسامة، 2003، ص. 41-44).

ويشير (Escolano-Pérez & Bestué, 2021) إلى أن النشاط البدني هو أي حركة للجسم تنتجها عضلات الهيكل العظمي وتتطلب استهلاك الطاقة.

ويعرف أمين أنور خولي النشاط البدني الرياضي هي ما " يتسع ليشمل كل ألوان النشاط البدني التي يقوم بها الإنسان والتي يستخدم فيها بدنه بشكل عام ومظهر رئيسي لمختلف الجوانب الثقافية لبني الإنسان (الخولي، 1996)، بينما يعرف (Phillip D.Tomporowski et al, 2011) نقلا عن (Dishman et al, 2006) لنشاط البدني هو أي حركة جسدية تنتج عن تقلص العضلات الهيكلية التي تتطلب طاقة. التمرين هو مجموعة فرعية من النشاط البدني تتكون من حركات جسدية مخططة ومنظمة ومتكررة بهدف تحسين أو الحفاظ على اللياقة البدنية أو الصحة. ومنه ومن خلال التعارف السابقة نستنتج أن النشاط البدني الرياضي يعد ميدان من ميادين التربية العامة هدفه بلورة وتنمية وتطوير شخصية الفرد وإعداده من الناحية الفكرية والجسمية والانفعالية والاجتماعية ليكون قادرا على مواجهة أعباء الحياة .

2- أهمية النشاط البدني الرياضي :

يرى المهتمون بدراسة النشاط الرياضي أنه يمكن التعرف على حضارة المجتمعات من خلال معرفة الوسائل التي تستخدمها تلك المجتمعات في مواجهة وقت الفراغ وأنه توجد علاقة وثيقة بين ثقافة المجتمع ومستويات المشاركة في الأنشطة الرياضية السائدة في المجتمع . حيث يمكن إجمال أهمية النشاط البدني الرياضي حسب ياسين (2007، ص. 58-56) فيما يلي :

- 1- استنفاد الطاقة الزائدة .
- 2- تحقيق النمو النفسي المتوازن .
- 3- يكسب النشاط الرياضي الإنسان القدرة على تقدير وتمييز السلوك .
- 4- إن للنشاط البدني الرياضي دور إيجابي في التغلب على المشكلات التي تؤثر على الكفاءة والقدرة الوظيفية لأجهزة الجسم الحيوية خاصة القلب والرئتين .
- 5- يعمل النشاط الرياضي على تحقيق التوازن بين النشاط الفكري والاجتماعي والبدني وأن يصبح حاجة أساسية ضرورية من ضروريات العصر .
- 6- أنه توجد حاجة ماسة لتطوير المهارات والقدرات البدنية التي تمكن الشباب من اختيار واستخدام النشاط الاستخدام الأمثل والمناسب لوقت الفراغ .

7-يساعد النشاط البدني الرياضي على اكتشاف نواحي التقدم أو التخلف أو الانحراف في أي مرحلة من مراحل النمو واتخاذ خطوات إيجابية في سبيل تكامل الشخصية .

8-أن الرياضة عبارة عن نشاط وكشاش الإنسان ما هو إلا نشاط اجتماعي يتحدد بصفة عامة من خلال الدوافع الاجتماعية ولا يرتبط في المقام الأول في الدوافع أو الاتجاهات الفيزيولوجية .

9-يلعب النشاط الرياضي دورا هاما في أن يصبح الرياضي متزنا انفعاليا ويستطيع التكيف مع الآخرين في شتى مجالات الحياة المختلفة .

ويشير أسامة كامل وآخرون(1999) أن أهمية النشاط البدني الرياضي تظهر من الناحية الاجتماعية على المراهق باعتبارها مساحة مفتوحة لتحقيق عملية الاندماج للتلميذ المراهق مع مجتمعه، كما تسمح له أن يحصل على القيم التي تعجز الأسرة على توفيرها له، وتساهم أيضا بتطوير الطاقات البدنية والنفسية وتنمية قنوات الاتصال في الجماعة، وزيادة فرص التعاون، والتنافس وكلا العمليتين تساهم في تعليمه فن التعاون والمعاملة واحترام الأنظمة وفهم العلاقات الاجتماعية واكتساب الخبرات والمهارات الحركية التي تزيد رغبة وتفاعلا أكثر في الحياة.(مكاوي،2018، ص. 29).

استنادا إلى ما سبق يلعب النشاط البدني الرياضي دورا بارزا على جسم الإنسان حيث أنها تنعكس على الصحة البدنية والعقلية والاجتماعية للفرد

3-أهداف النشاط البدني الرياضي:

لا تعتبر الأنشطة البدنية والرياضية الركيزة الأساسية لتحسين صفة البدن واللياقة البدنية، بل تعدى ذلك إلى تحسين القدرات النفسية والصحية والاجتماعية والحركية للفرد والتي سنحاول من خلال هته الفقرة تلخيص أهم الأهداف التي توفرها الأنشطة البدنية والرياضية والتي تتمثل في:

3-1-هدف التنمية الحركية:

يستعمل هدف التنمية الحركية عدد من القيم والخبرات والمفاهيم حيث يعمل على تطويرها والارتقاء بكفاءتها ومن هذه المفاهيم نجد المهارة الحركية والكفاءة الإدراكية.المهارة الإدراكية تنمي مفهوم الذات وتكسبه الثقة بالنفس، والمهارة الحركية توفر طاقة العمل وتساعد على إكساب اللياقة البدنية، وهي أيضا تتيح الفرص للاستمتاع بأوقات الفراغ والتنشيط والترويح(محمد،1992،ص.14).

كما أن النشاط البدني والرياضي يسعى دوما إلى رفع النتائج والمستويات المهارية والحركية بمختلف أنواعها لدى الفرد، بشكل يسمح لع بالسيطرة الممكنة على حركته ومهارته ثم على أدائه، وحتى يحقق هذا الهدف يجب أن يقدم النشاط البدني الرياضي حسب أمين(1980،ص. 166) من خلال الأنشطة الحركية وأنماطها ومهاراتها المتنوعة في سبيل اكتساب:

- الكفاءة الإدراكية
- انطلاقة حركية.
- المهارة الحركية

3-2-هدف التنمية الاجتماعية:

يشير عصام(1982،ص. 14) بان التنمية الاجتماعية عبر برنامج النشاط البدني، أحد الأهداف المهمة والرئيسية، فالأنشطة الرياضية تتسم بثناء المناخ الاجتماعي ووفرة العمليات والتفاعلات الاجتماعية التي من شأنها إكساب الممارس للرياضة عددا كبيرا من القيم والمميزات المرغوبة، والتي تنمي الجوانب الاجتماعية في الشخصية ومن بين الأهداف الاجتماعية للنشاط من خلال عرض "COAKLEY":

- الروح الرياضية.
- التعاون.
- الانضباط الذاتي.
- تقبل الآخرين بغض النظر عن الفوارق.

3-3-هدف التنمية المعرفية:

يشير الزاوي(2011،ص. 39) يتناول هدف التنمية المعرفية العلاقة بين ممارسة النشاط البدني والرياضي والخبرات والمفاهيم المعرفية التي يمكن اكتسابها من خلال ممارسة النشاط البدني والرياضي وتحكم أدائه بشكل عام، ويهتم الهدف المعرفي بتنمية المعلومات والمهارات المعرفية كالفهم والتطبيق، التحليل والتركيب وتقديم الجوانب المعرفية رغم انتسابها للنشاط البدني والرياضي مثل:

- تاريخ الرياضة وسير الأبطال.
- المصطلحات والتعابير اللفظية.
- مواصفات الأدوات والأجهزة وقواعد اللعب ولوائح المنافسة.
- طرق الأداء الفني والمهاري وأساليبها.
- الصحة الرياضية والوقاية.
- ضبط الجسم والأنماط التنفيذية، وهذا ما أكدته العديد من الدراسات منها (Arday et al., 2014)

3-4-هدف التنمية الصحية:

يعد النشاط البدني أحد أهم الإجراءات التي يمكن للأشخاص من جميع الأعمار اتخاذها لتحسين صحتهم. الأدلة التي تمت مراجعتها في الإصدار الثاني من إرشادات النشاط البدني للأمريكيين واضحة - فالنشاط البدني يعزز النمو الطبيعي والتطور ويمكن أن يجعل الناس يشعرون بتحسن ، ويعملون بشكل أفضل ، وينامون بشكل أفضل ، ويقلل من مخاطر عدد كبير من الأمراض المزمنة. تبدأ الفوائد الصحية فورًا بعد التمرين ، وحتى النوبات القصيرة من النشاط البدني مفيدة. والأفضل من ذلك ، تُظهر الأبحاث أن الجميع تقريبًا يكتسبون فوائد: الرجال والنساء من جميع الأجناس والأعراق ، والأطفال الصغار لكبار السن ، والنساء الحوامل أو بعد الولادة (السنة الأولى بعد الولادة) ، والأشخاص الذين يعانون من حالة مزمنة أو إعاقة ، والأشخاص الذين يرغبون في تقليل مخاطر إصابتهم بأمراض مزمنة. إن الأدلة حول الفوائد الصحية للنشاط البدني المنتظم مثبتة جيدًا ، وتستمر الأبحاث في تقديم نظرة ثاقبة لما ينجح في تحريك الأشخاص ، على مستوى الفرد والمجتمع. يعتمد تحقيق فوائد النشاط البدني على

جهودنا الشخصية لزيادة النشاط في أنفسنا ، والأسرة ، والأصدقاء ، والمرضى ، والزملاء. العمل مطلوب أيضًا على مستوى المدرسة ومكان العمل والمجتمع. (*Physical Activity Guidelines for Americans, 2nd Edition*, 2018, p. 2)

بينما أكد كمال درويش وآخرون (1990، ص. 34) أن النشاط البدني الرياضي يساهم بقدر وفير في تنمية الوظائف الكبرى وتناسقها وتحفيز النمو وجعل الفرد يميل إلى العمل وبالتالي التكيف مع الوسط الطبيعي.

3-5-هدف التنمية الترويجية:

يتمثل الهدف الترويجي الأساسي للأنشطة البدنية والرياضية إلى توفير نشاطات يستمتع بها الفرد في وقت فراغه مما يعود عليه بالصحة الجيدة والارتياح النفسي والتنفيس والتسلية والمتعة والترويح والتحفيز والرضا وهذا ما أكده (Gumus & Isik, 2018, p. 28) حيث أشاد أن الأفراد يرتبطون ارتباطاً مباشراً بمستويات التحفيز للأنشطة التي اختاروها. من ناحية أخرى، بينما ذكر كلارك وستانكي (1979) أن المطلب الفريد لتوفير أقصى قدر من الرضا عن الأنشطة التي يشاركونها في أوقات الفراغ هو خلق شعور بالفوز بشيء ما، يؤكد راغب وتيت (1993) على أن الحصول على تقدم معرفة تفاصيل الأنشطة الترفيهية قبل مشاركتها يزيد من مستويات التحفيز والرضا لدى الأفراد.

4-الأسس العلمية للنشاطات البدنية والرياضية:

يقوم الفرد الرياضي بالقيام بمجموعة من الحركات أو المهارات الرياضية، تستند لمجموعة من القواعد العلمية ثابتة (بيولوجيا، نفسيا، واجتماعيا) والتي نوجزها حسب ما جاء به أحمد زيوش (2009، ص. 37) فيما يلي:

4-1-الأساس البيولوجي: والمقصود بها هي طبيعة عمل العضلات أثناء النشاط البدني الرياضي إضافة إلى مختلف

الأجهزة الأخرى التي تزوده بالطاقة كالجهاز الدوري، التنفسي، العظمي وغيرها.

4-2-الأسس النفسية: هي كل الصفات الخلقية والإدارية والمعرفية والإدراكية لشخصية الفرد ودوافعه، وانفعالاته وهي

تساعد على تحليل أهم نواحي الرياضي من خلال السلوك، كما تساهم في التحليل الدقيق للعمليات المرتبطة بالنشاط الرياضي، إضافة إلى مساعدتها في الإعداد الجيد والمناسب لطرق التعلم والتدريب الحركي المناسب للنشاط.

4-3-الأسس الاجتماعية: ويقصد بها العمل الجماعي، التعاون والألفة والاهتمام بأداء الآخرين ويمكن لهذه الصفات

تمييزها من خلال أوجه النشاطات الرياضية المتعددة

من خلال ما سبق نستنتج أن النشاط البدني الرياضي يؤدي في مجمله توجيه النمو القدرات البدنية للفرد والعقلية

والاجتماعية باستخدام حركات وتمارين وأنشطة بدنية وحركية وتعتمد في ذلك على أسس علمية للنشاط البدني الرياضي والمستمد من مختلف العلوم البيولوجية والاجتماعية والإنسانية.

5- تصنيف أنواع الأنشطة البدنية:

تصنف الأنشطة البدنية والرياضة حسب علي (1980، ص.89) إلى ثلاثة أصناف رئيسية تشمل ما يلي:

- **الأنشطة التي تتعلق بالجهاز التنفسي والدوراني:** وتكون على شكل تمارين بطيئة ومتكررة على نمط واحد ومن أمثالها: المشي ركوب الدراجات والتي تعتبر من الأنشطة السهلة جدا والغير مكلفة.
- **الأنشطة التي تتعلق بتقوية العضلات والمفاصل:** يعمل هذا النوع من الأنشطة على تحسين عملية الأيض وهي مجموعة من التفاعلات الكيميائية التي تحدث داخل الخلية لاستخلاص الطاقة الكيميائية المخزنة فيها كما تحسن التنسيق والتوازن وتقوي العظام والعضلات والوضع الجسدي بشكل عام ومن الأمثلة عليها: رفع الأثقال تمارين الضغط وصعود الدرج بسرعة وغيرها من التمارين البدنية.
- **الأنشطة الرياضية التي تعمل على زيادة مرونة العضلات:** يعمل هذا النوع من الأنشطة على تعزيز نطاق حركة الجسم والتقليل من إصابة العضلات وتوفير استرخاء جسدي وعقلي كامل ومن أمثالها تمارين الشد العضلي و تمارين الإطالة العضلية.

كما يصنف أمين أنور حولي (1994، ص. 193) النشاط البدني الرياضي إلى:

النشاط الرياضي التنافسي: يفرج النشاط البدني الرياضي بين سلوكيات التعاون وسلوكيات التنافس ويسعى إل تحقيق الأهداف التالية:

- رفع المستوى الصحي وإضفاء روح معنوية عالية للأفراد.
 - تحقيق التنافس في إطار القيم والأخلاق السامية.
 - التحلي بالروح الرياضية.
 - تنمية الثقة بالنفس.
 - تحقيق الذات وإحراز النصر.
- كما يتميز أيضا النشاط البدني الرياضي التنافسي بسلبيات، فقد تتحول المنافسة الرياضية إلى صراع ربما قد يخرج عن حدود القيم البشرية أو الاستعانة بالألوان وأساليب هي أبعد م تكون عن قيم الرياضة، كالعنف والعدوان والغش.
- النشاط البدني الترويحي:** تتصل الرياضة اتصالا وثيقا بالترويح، فلطالما استخدم الإنسان الرياضة كمتعة وتسلية ونشاط ترويحي في وقت فراغه ويعتقد رائد الترويح أن دور مؤسسات الترويح وأنشطة الفراغ في المجتمع قد أصبحت كثيرة، وخاصة فيما يتعلق بالأنشطة البدنية والرياضية بحيث تنوع مشاركة الأفراد والجماعات في ضوء الاعتبارات المختلفة كالسن والمهارة ويهدف النشاط البدني الترويحي لتحقيق ما يلي:

- إتاحة فرص الاسترخاء وإزالة التوتر.
- إشباع الحاجة إلى القبول والانتماء.

- إشباع حب الاطلاع والمعرفة والفهم.
- تحقيق الذات ونمو الشخصية.
- الصحة واللياقة البدنية.
- البهجة والسعادة والاستقرار.

ويضيف فيصل ياسين وآخرون (1992، ص. 155) أن النشاط البدني النفعي: وهي معظم الأنشطة التي تعود بالفائدة على الفرد والمنفعة من الناحية النفسية والاجتماعية والبدنية والصحية.

بينما يذكر أحمد (2014، ص. 5-6) أن النشاط البدني ينقسم إلى قسمين نشاط بدني هوائي وآخر غير هوائي، حيث يتم استخدام الأكسجين لإنتاج الطاقة أثناء النشاط البدني الهوائي بينما لا يتم استخدام الأكسجين أثناء النشاط البدني الغير هوائي، وتعبير آخر فإن لنشاط البدني الهوائي هو ذلك النشاط البدني المعتدل الشدة الذي يمكن للشخص من الاستمرار في أدائه بشكل متواصل لعدة دقائق بدون الشعور بتعب ملحوظ يمنعه من الاستمرار فيه. وهو نشاط بدني يتميز بوتيرة مستمرة مثل المشي السريع، الجري..... أما النشاط البدني اللاهوائي فهو نشاط بدني مرتفع الشدة لا يمكن الاستمرار في أدائه إلا فترة قصيرة تصل إل دقيقة أو أقل كالجري لشخص غير متدرب على الجري أو استخدام الدراجة بسرعة عالية. وللذان عرفتهما منظمة الصحة العالمية (2021، ص. 8) أن النشاط البدني هوائي هو نشاط تتحرك فيه عضلات الجسم الكبرى بطريقة إيقاعية لفترة زمنية مستمرة والنشاط الهوائي يدعى أيضا بنشاط تحمل-يحسن اللياقة القلبية التنفسية أما النشاط البدني الغير هوائي يتكون النشاط البدني غير الهوائي من دفعات تمارين شديدة موجزة مثل رفع الأثقال والركض السريع التي يتجاوز فيها الطلب على الأكسجين الإمداد بالأكسجين.

6-دوافع ممارسة النشاط الرياضي :

للدافعية أهمية في حياة الفرد، إذ لا يوجد سلوك يخلو من الدوافع وذلك كون الفرد لا ينشط إلا وهو في حالة احتياج وقتها يبحث عن الوسائل والأهداف التي تلبي له هذه الحاجة، ومن هنا توجد الكثير من الدوافع العامة التي تعمل على توجيه الفرد نحو ممارسة النشاط الرياضي.

يؤكد كل من "محمد علاوي" و "سوزان" أن للدوافع دور هام في ممارسة النشاط الرياضي وإن كانت تختلف من فرد لآخر لذا فإن يجب الاستشارة الدافعية لدى الأفراد لممارسة النشاط الرياضي وفقا لحاجياتهم ويرى "فرنان لاندري" Fernand Landry أن أهم دوافع ممارسة الفرد للنشاط الرياضي هي

- الرغبة في التنمية البدنية وفي تنمية الخبرات التربوية لدى كل من الأطفال والبالغين
- الميل إلى تعويض ظاهرة نقص حركة الإنسان والتي فرضتها حياة الميكنة في المجتمع المعاصر.
- الرغبة في معالجة بعض الأمراض لدى كل من المرضى والمعاقين وكبار السن أو في الوقاية منها.
- الإصرار على الوقاية من البدانة ومن بعض الأمراض البدنية أو النفسية .
- الميل إلى اكتساب العديد من الخبرات الاجتماعية والتربوية والثقافية.

كما يشير "سوران Seurin إلى أن دوافع ممارسة النشء للنشاط الرياضي تتأثر بطبيعة الفرد وحاجاته وبطبيعة المجتمع وثقافته، إلا أنه حدد الدوافع التالية التي ذكرها محمد (1998، ص. 38-39): - المحافظة على الصحة للفرد والعمل على تطويرها .

- الحاجة إلى النشاط البدني في عام يتميز بالمكينة ويؤدي إلى حياة لا تتميز بالحركة.
 - الحاجة إلى الترويح، والحاجة إلى الاسترخاء وتهدئة الأعصاب وذلك للتخلص من مشاغل وتوترات الحياة اليومية.
- ومن خلال ما سبق تجدر لنا الإشارة إلى أن سلامة البدن والنمو الجسمي السليم يعني سلامة العقل والتفكير، وهذا ما يؤدي إلى اطمئنان النفس والشعور لدى الفرد يكون واضح على سلوكه النفسي والاجتماعي.

7- أشكال النشاطات الرياضية:

تنقسم النشاطات الرياضية إلى قسمين أساسيين (النشاط الداخلي والنشاط الخارجي) نذكرها فيما يلي:

7-1- النشاط الداخلي: ونقصد به ذلك النشاط الذي يقدم خلال أوقات الجدول الدراسي ألي مؤسسة تعليمية، والغرض منه إتاحة الفرصة لكل تلميذ للممارسة، والذي بدوره يختلف من مؤسسة إلى أخرى وهذا حسب الإمكانيات المتوفرة، كما ينظم هذا النشاط داخل المؤسسة التعليمية طبقا للخطة التي ينظمها المدرس والمعمول بها في منهاج التربية البدنية والرياضية (محمود عوض وآخرون، 1992، ص.12).

7-2- النشاط الخارجي: يعتبر مفهوم النشاط الخارجي مجموعة الأنشطة التي تمارس خارج أسوار المدرسة، ولا تقتصر هذه الأنشطة نما هي نشاط بدني رياضي ترويجي تقيمه على مجموعة من المنافسات والبطولات التي تشترك فيها المتوسطة، والمدرسة خارجها كالرحلات والأيام الرياضية مع متوسطات أخرى، كما أن مفهوم النشاط يسري على برنامج المسابقات بين المتوسطات التي تنظمها الرابطة المدرسية، وهذا الجزء مكمل لدروس التربية البدنية والرياضية وبرنامج النشاط الداخلي لتدعيم مسيرة منهاج التربية البدنية والرياضية بالمتوسطة .

فالنشاط الخارجي يخص الأفراد الممتازين بالمدرسة لذا فإنه نشاط تنافسي يتم وضع برنامجه السنوي ويسطره الأستاذ وذلك القامة عدة مباريات المدرسية مع فرق أخرى ويشترط أن لا يتعارض ذلك مع الجدول الزمني للمباريات الرسمية (حلمي وآخرون، 1999، ص. 101).

8- أسس وصف النشاط البدني:

يشير عبد العزيز (ب س، ص.13) بان عند القيام بوصف النشاط البدني لشخص ما، لابد من معرفة عمره وحالته الصحية ومستوى لياقته البدنية، وما هو الهدف من ممارسة النشاط البدني (مثلا: للأداء البدني أو تنمية اللياقة القلبية التنفسية، أو للتخلص من الوزن الزائد، أو لمكافحة السكري، أو لخفض ضغط الدم، أو لزيادة كثافة العظام، وهكذا..). ومن ثم بدأ بإتباع الأسس التي تركز عليها وصفة النشاط البدني والتي من أهمها ما يلي:

8-1- نوع النشاط البدني: هل هذا النشاط هو نشاط هوائي من أجل تنمية كفاءة القلب والرئتين؟ أم نشاطا لتقوية العضلات؟ أم تمارينات إطالة بغرض تحسين المرونة؟

8-2- شدة النشاط البدني: وهي الشدة التي ينبغي ممارسة النشاط عندها، وهناك عدة طرق يمكن من خلالها حساب الشدة .

8-3- مدة النشاط البدني: وهي المدة الزمنية التي ينبغي قضاؤها أثناء ممارسة النشاط البدني يوميا(أو في كل مرة) وهي تختلف تبعاً لنوع النشاط البدني، سواء كان ذلك النشاط هوائياً أم نشاطاً لتقوية العضلات أو إطالتها.

8-4- تكرار النشاط البدني: أي عدد ممارسة النشاط البدني في الأسبوع.

8-5- قاعدة التدرج في الشدة والمدة والتكرار: وهي قاعدة مهمة جداً، لأن إتباعها ليس فقط يجب الشخص الإصابة بل وهي قاعدة مهمة من قواعد التكيف الفسيولوجي الذي ينبغي أن يحدث من جراء ممارسة النشاط البدني بانتظام

9- خصائص النشاط البدني الرياضي:

يتميز النشاط البدني الرياضي عن باقي النشاطات الأخرى بكونه يشمل جميع الجوانب المكونة للفرد سواء من الناحية البيولوجية أو النفسية أو الاجتماعية ويمكن حصر أهم الخصائص في ما يلي:

تمثل أهم الخصائص النفسية للنشاط البدني الرياضي حسب جبوري(2009، ص.14-15) فيما يلي:

- المنافسة الرياضية: محور الرئيسي للنشاط الرياضي.
- ينعكس أثر النشاط البدني الرياضي في أسلوب الرياضي لحياته اليومية.
- إن أي نشاط يقوم به الإنسان... ما هم إلا تعبير عن شخصيته ككل.
- يسهم النشاط الرياضي في رفع مستوى قدرة الإنسان على العمل والإنتاج.
- يسهم في الارتقاء بمستوى الوظائف العقلية والانفعالية للرياضي.
- يرتبط النشاط الرياضي ارتباطاً وثيقاً بالانفعالات المتعددة، حيث يرتبط بنجاح أو فشل وما يتبعها من مظاهر سلوكية واضحة ومباشرة.

10- إمكانية النشاط البدني في تعزيز الصحة المعرفية لدعم التعلم الفعال للأطفال:

يمكن للنشاط البدني أن يعزز الصحة المعرفية للشباب لدعم التعلم الفعال كون أنه يرتبط نمط الحياة النشط بدنياً أثناء الطفولة ارتباطاً إيجابياً بالدماغ والصحة المعرفية، حيث وجدت عدة الأبحاث أن الأطفال الذين يتمتعون بلياقة هوائية أكبر لديهم تحسن في وظائف المخ ، ودرجات تحصيل أكاديمية أعلى وأداء معرفي أعلى من الأطفال الأقل لياقة ، والعكس صح(Haverkamp et al., 2020, p. 2637).

علاوة على ذلك فقد أكدت دراسة(Davis & Cooper, 2011) أن الانخراط المتكرر في مستويات النشاط البدني يؤدي إلى لياقة أعلى ، والتي ارتبطت بشكل إيجابي بالسلوك الأكاديمي الأفضل كما وجدت عدة أبحاث أجريت على الأطفال قبل سن المراهقة والتي خلصت إلى أن ارتفاع اللياقة القلبية التنفسية كان مرتبطاً بتحسينات في التحكم المعرفي للذاكرة العاملة (Kamijo et al., 2011)، بينما دعمت دراسة (García-Hermoso et al ;2021) هذه النتائج وخلصت إلى أن تدخلات PE القائمة على الجودة عززت الإدراك، والوظائف التنفيذية الأساسية في المقام الأول ، وبشكل رئيسي في بيئات التعليم الابتدائي. ،. يشير(Derek R et al ,2014) إلى أن المهارات المكونة التي تشكل بناء التنظيم الذاتي ضرورية لتطوير

العادات والسلوكيات التي تمكن الأطفال من النجاح أكاديميًا. (Pe-and-Attainment-Evidence-Paper- January-2022.Pdf, n.d., p. 6) كما أشارت دراسة (Rayan A. Williams et al., 2019) فإن النشاط البدني الذي يتطلب شكلاً من أشكال صنع القرار (أي المشاركة المعرفية) قد يكون مفيداً بشكل خاص للوظيفة الإدراكية اللاحقة. على سبيل المثال ، تبين أن لعب كل من كرة السلة وكرة القدم ، بالإضافة إلى مجموعة من التمارين المصممة لتكون جذابة معرفية ، لها آثار إيجابية على الوظيفة الإدراكية لدى الشباب.

من خلال جميع الدراسات المعروضة سابقاً نستنتج أن ، للنشاط البدني خلال الفصل الدراسي القياسي ارتباطات مواتية مع بعض مؤشرات الأداء المعرفي والسلوك الأكاديمي أو التحصيل الأكاديمي للتلميذ



شكل رقم (01) يوضح تأثير النشاط البدني الرياضي على الصحة المعرفية (Kumari et al., 2022)

يوضح الشكل المقابل تأثير النشاط البدني الرياضي على الصحة المعرفية حيث نلاحظ أنه يقارن الإنسان الممارسة لتمارين البدنية والعقلية والإنسان الغير ممارس للتمارين البدنية، وتأثيرها على الصحة المعرفية، حيث نلاحظ بالنسبة للمسار الأول بداته تشير إلى نمط حياة وبيئة ايجابية مع ممارسة التمارين البدنية تولد عصبي مستمر وبتالي تحسين البنية المعرفية والوظائفية خالية من الأمراض، وهذا ما جسد في الشكل المقابل ب الوجه السعيد، أما المسار الثاني تشير إلى نمط حياة وبيئة مضطربة وسلبية مع عدم ممارسة التمارين البدنية والعقلية تولد التنكس العصبي وبتالي عدم تحسين البنية المعرفية والوظائفية مصاحبة لبعض الأمراض (الزهايمر، الفصام، الإكتئاب، الصدرع، ارتفاع ضغط الدم، الإجهاد الأيضي وغيرها)، وهذا ما جسد في الشكل المقابل ب الوجه التعييس.

11- دور النشاط الرياضي في تطوير القدرات العقلية والمعرفية:

11-1- العلاقة بين النشاط البدني الرياضي والوظائف العقلية:

تناولت عدة دراسات العلاقة بين النشاط البدني والوظائف العقلية منها دراسة (Tomporowski et al., 2011) والتي قامت بتقديم مراجعة لمحة تاريخية عن تدخلات النشاط البدني التي صممها المعلمون الأمريكيون وتقييمًا للبحوث التي قيمت آثار التمرينات على الوظيفة العقلية للأطفال، وقد خلصت الدراسة إلى أن التمارين الرياضية تعزز ظهور الوظيفة العقلية للأطفال ؛ الأداء التنفيذي بشكل خاص. الطريق الذي يؤثر به النشاط البدني على الأداء العقلي معقد ومن المحتمل أن يتم تعديله بواسطة عدة متغيرات ، بما في ذلك مستوى اللياقة البدنية ، والحالة الصحية ، والعديد من العوامل النفسية والاجتماعية.

11-2- العلاقة بين النشاط البدني الرياضي وتنمية الذكاء:

لتنمية ذكاء الطفل، وهي وان كانت إحدى الأنشطة المدرسية، إلا أنها هامة جدا الممارسة البدنية هامة جدا لحياة الطفل، ولا تقتصر على المدرسة فقط، بل تبدأ مع الإنسان منذ مولده وحتى رحيله من الدنيا وهي بادئ ذي بدء تزيل الكسل والخمول من العقل والجسم وبالتالي تنشيط الذكاء، ولذا كانت الحكمة العربية والإنجليزية أيضاً، التي تقول (العقل السليم في الجسم السليم) دليلا على أهمية الاهتمام بالجسد السليم عن طريق الغذاء الصحي والرياضة حتى تكون عقولنا سليمة ودليل على العلاقة الوطيدة بين العقل والجسد، ويبرز دور التربية في إعداد العقل والجسد معاً. (خالد علي ددع، 2012).

إن النتيجة المتوصل إليها وراء كل دراسات معمقة للعقل والجسم توضح انه أي منهما لا يستطيع العمل بمفرده، وأن تنمية القدرات البدنية لا تؤدي لاستخدام العقل فقط بل أن تنمية القدرات البدنية تؤدي لاستخدام العقل بطريقة فعالة ومؤثرة، وهذا ما توصل إليه عبد الرحمان حافظ إسماعيل وتورمان ولويس كولوا وجروبير حيث وقعوا قولهم كلهم في دور التوافق والتوازي في تقديم الكفاءة الذهنية واثبت حدوث انخفاض واضح في مستوى الكفاءة الذهنية، عند استعادة عناصر التوافق يعتبر من أفضل مقاييس تقدير الكفاءة الذهنية ثم يليه التوازن، وهنا يظهر ثبات فعالية النشاط الرياضي الذي بدوره يأخذ في جعبته تمارينات تنمي التوافق والتوازن الحركي فتكون بالضرورة فعالة في تنمية الذكاء عند الرياضيين (كمال عبد الحميد وآخرون، 1985، ص. 40-41).

وهذا ما أكدته دراسة Corder (1966) باستخدام مقياس Wechsler Intelligence Scale for Children (WISC) في دراسة أجريت لتقييم آثار 20 يوماً من تدريب اللياقة البدنية على الأولاد الذين تتراوح أعمارهم بين

12 إلى 16 عامًا والذين تم تشخيصهم بتخلف عقلي معتدل (متوسط الذكاء = 66). لأربعة وعشرون طفلاً ، تم تعيينهم عشوائيًا لتدخل تمرين مدته 60 دقيقة يتألف من تمارين رياضية ، وعدو سريع ، و 400 متر الجري ، وقد توصلت النتائج إلى أن النشاط البدني أدى إلى تحسينات في معدل ذكاء الأطفال بمقياس WISC الكامل (تمارين $ES = 0.92$ ؛ ES بدون تمرين = 0.30) والمقياس اللفظي (تمرين $ES = 1.22$ ؛ عدم ممارسة الرياضة $ES = 0.22$).

وفي نفس الصدد ر قام براون (1967) بتعيين 40 فتى يبلغون من العمر 12 عامًا (متوسط معدل الذكاء = 35) بشكل عشوائي يخضعون لبرنامج متساوي القياس لمدة 6 أسابيع. يتألف برنامج التمرين من سلسلة من التمارين تقدر ب 12 نشاطًا شبيهًا باليوغا تتطلب من الطفل بذل جهد عضلي للحفاظ على وضع الجسم. تم إجراء اختبار ستانفورد بينيه للذكاء ومقياس فاينلاند للنضج الاجتماعي. وقد خلصت الدراسة إلى أن الأطفال اللذين شاركوا في البرنامج ، مقارنةً بأولئك اللذين لم يمارسوا الرياضة ، تحسّنوا في كل من اختبار الذكاء (التمرين $ES = 0.54$ ؛ التحكم $ES = 0.13$) والمقياس الاجتماعي (التمرين $ES = 0.86$ ؛ عدم التمرين $ES = 0.08$). نظرًا لأن مهام التمرين تتطلب من الأطفال الحضور ، واستخدام الذاكرة وعمليات التفكير ، والتحكم في الحركات الحركية. (Tomprowski et al., 2008, p. 5)

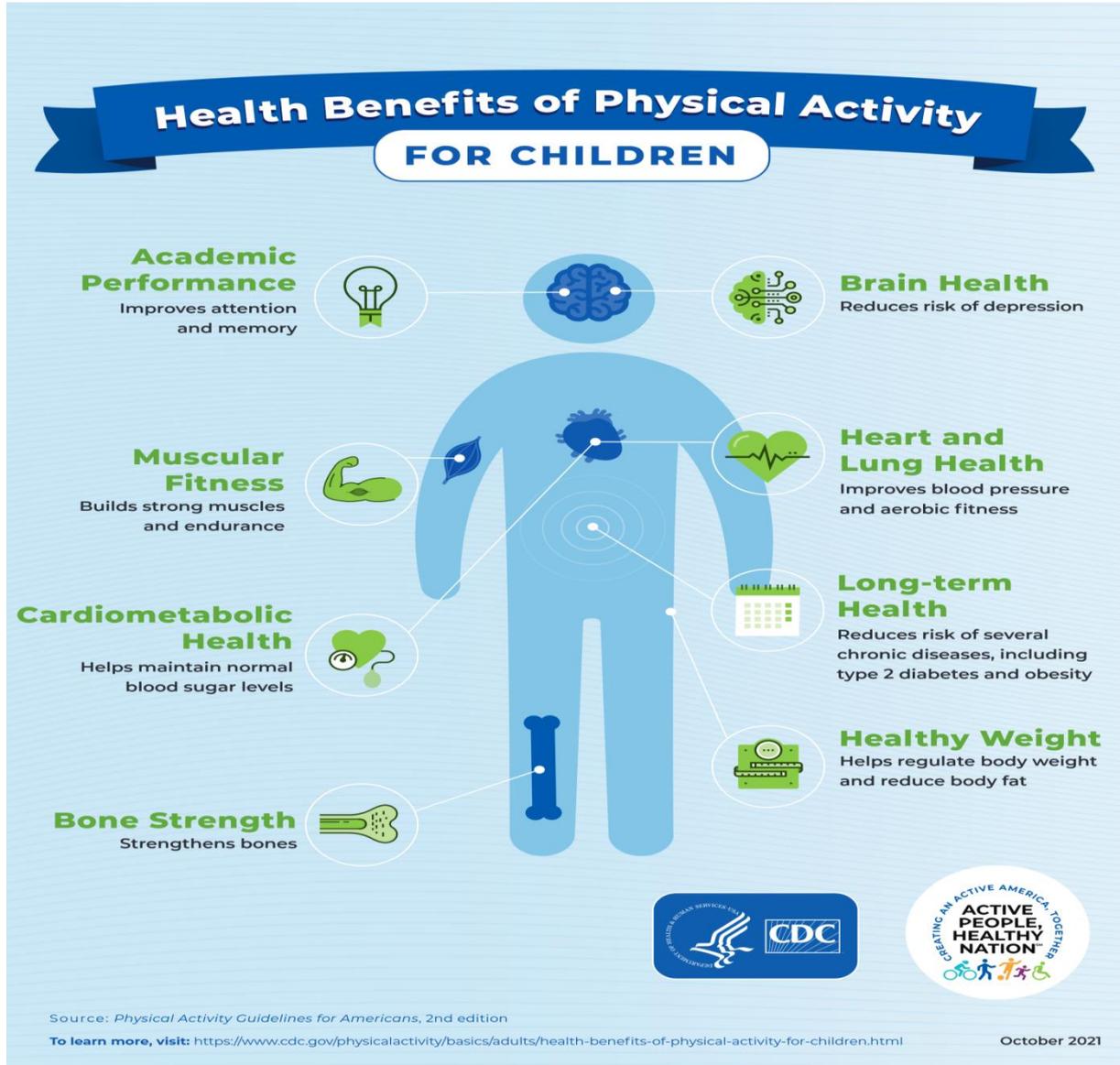
كما درس (Tomprowski et al., 2008) مراجعة الدراسات التي تدرس آثار التمرين على ذكاء الأطفال أو الإدراك أو التحصيل الدراسي. ومناقشة النتائج في ضوء (أ) النظرية المعرفية المعاصرة

التطوير الموجه نحو التمرين ، (ب) الأبحاث الحديثة التي توضح الآثار المفيدة لتمرين على الأداء الإدراكي للبالغين ، و (ج) الدراسات التي أجريت على الحيوانات المرتبطة النشاط البدني للتغيرات في التطور العصبي والسلوك. على غرار البالغين فإن ممارسة الرياضة تسهل الوظيفة التنفيذية للأطفال (أي العمليات المطلوبة للاختيار والتنظيم والصحيح وبدء الإجراءات الموجهة نحو الهدف). والتي خلصت إلى أنه قد يكون التمرين طريقة بسيطة ، لكنها مهمة، في التعزيز تلك الجوانب من الأداء العقلي للأطفال مركزية للتطور المعرفي.

وفي نفس الصدد فقد أكد دراسة (Fathirezaie & Yousefi, 2021). حدثا أن اللعب خارج الصف يؤثر بشكل إيجابي على تنمية الذكاء للأطفال ما قبل المدرسة.

12-الحركة الداخلية الأنشطة البدنية والرياضية على الصحة العقلية :

يزيد التمرين حجم الدم بشكل حربي في منطقة من الدماغ تعرف باسم dentate gyrus، وهي جزء حيوي من منطقة الhippocampus. كذلك يحفز التمرين افراز الدماغ لبروتين BDNF الذي يشبه المادة المخصب ويؤثر على بعض الخلايا العصبية، هذا البروتين يحافظ على الخلايا العصبية شابة وصحية، ويساعدها على الارتباط ببعضها البعض أكثر. كما يشجع تشكيل الخلايا الجديدة في الدماغ، وتوجد الخلايا الأكثر حساسية في منطقة hippocampus داخل المناطق ذاتها المرتبطة بالإدراك والذاكرة الإنسانية. كما يزيد التمرين من مستوى هرمون IGF-1 (هرمون النمو) الذي يساعد على الربط بين الأشياء، يقول جون راتي مؤلف كتاب "spark" أن تأثير التمرين على أدمغتنا أكثر فاعلية من تأثير النيبذ، الأدوية، وحتى الطعام" ، يؤثر التمرين على الأيض فالتمرين يعتبر عاملا قويا للتأثير على وظيفة الدماغ وطريقة تفكيرنا وشعورنا.(الزعبلاوي، 2014، ص. 22-



شكل رقم (02) يمثل آثار النشاط البدني على الصحة عند

لأطفال (*Health_Benefits_o_PA_Children_Oct2021_H.Pdf*, n.d.)

تمثل الوثيقة المرفقة في الشكل (02) والتي تمثل آثار النشاط البدني الرياضي على صحة عند الأطفال حسب دليل النشاط البدني الرياضي للأمريكيين، حيث تؤكد أن الممارسة النشاط البدني الرياضي للأطفال يؤثر بصفة مباشرة على الجهاز العصبي للطفل (يقوي العظام)، كما انه يأتري على الصحة القلبية والتنفسية وتحسين اللياقة البدنية ويحسن من قدرة تحمل العضلات، والحفاظ على مستوى الطبيعي للسكر في الدم، والأهم من ذلك تنظيم وزن الجسم وتقليل نسبة الدهون في الجسم (السمنة)، ومن جهة أخرى فإن الأنشطة البدنية والرياضية يساهم بشكل كبير على صحة الدماغ والذي يتمثل حسب دليل في تقليل من خطر الإصابة بالإكتئاب، وتحسين الإنتباه والذاكرة مما يؤثر بشكل مباشر على التحصيل الأكاديمي للطفل.

13-آثار ممارسة النشاط البدني الرياضي:

يدرك جميع الناس أهمية الدور الذي يلعبه النشاط البدني ، والفوائد التي يعود بها على الصحة الجسدية للإنسان، والتي تتمثل في الوقاية من العديد من الأمراض الخطيرة؛ على رأسها السكري وضغط الدم والكوليسترول وأمراض القلب المختلفة وأمراض العظام، كما أنه يحفز عملية الأيض وغيرها. حيث لا تقتصر فوائده على الجانب الجسدي أو الجسماني فقط ، بل تذهب إلى ما هو أعمق من ذلك، حيث يضمن ويحقق النشاط البدني للإنسان الصحة النفسية السليمة والمتزنة، ويشكل ذلك أهمية كبيرة، ويعود عليها بالعديد من الفوائد التي سنتحدث عنها بشكل مفصل فيما يلي:

13-1-1- تأثير النشاط البدني الرياضي على لصحة الجسمية:

يعد النشاط البدني الرياضي ضرورة ملحة للإنسان باعتباره حاجة ضرورية لجميع المراحل العمرية لكلا الجنسين، وذلك بهدف المحافظة على الصحة العامة في حالة جيدة والطريقة المثلى في تنشيط العمليات الحيوية التي تقوم بها أجهزة الجسم، وهذا استنادا إلى ما أشارت إليه معظم الدراسات والتي أشادت أن النشاط البدني الرياضي يرفع من مستوى الكفاءة للأجهزة الحيوية للإنسان كالقلب والرئة...الخ وهذا ما ستوضحه فيما يلي:

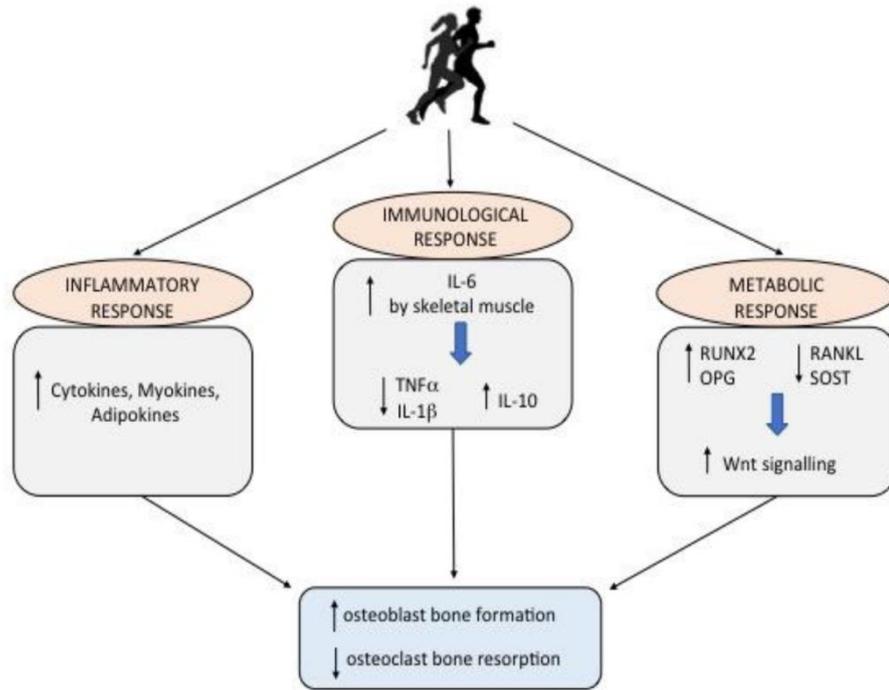
13-1-1-1- النشاط البدني والقلب:

يؤدي النشاط البدني المنتظم إلى تأثيرات كبيرة على تحسين الأداء وتعزيز الصحة، حيث تترجم العديد من التأثيرات البيولوجية للنشاط البدني المنتظم والمعتدل إلى انخفاض خطر الإصابة بأمراض القلب التاجية، وأمراض الأوعية الدموية الدماغية، وارتفاع ضغط الدم، ومرض السكري، وزيادة الوزن والسمنة. في نشأة هذه الحالات، يعمل نقص النشاط البدني والتغذية غير الكافية بشكل تآزري وبشكل جزئي، ويعملان إلى حد كبير من خلال نفس المسارات (Vuori, 2001). في الواقع، أظهرت العديد من الدراسات انخفاض معدل أحداث أمراض القلب التاجية الأولية لدى الأشخاص النشطين بدنياً (Kenney et al., 2021). توفر هذه النتائج، إلى جانب تلك التي توصلت إليها الدراسات التي تثبت آليات حماية القلب المعقولة بيولوجيًا، مجموعة قوية من الأدلة على أن النشاط البدني المنتظم بكثافة معتدلة على الأقل يقلل من خطر الإصابة بأمراض القلب (Ignarro et al., 2007)

13-1-2- النشاط البدني والجهاز العظمي:

تعد عملية إعادة تشكيل العظام عملية فسيولوجية أساسية تعمل على تجديد الهيكل العظمي استجابة للمحفزات الميكانيكية، وتمثل مرحلتها الطفولة والمراهقة من الفترات الحرجة التي يكون فيها الهيكل العظمي أكثر استجابة للتمرين، ومنه فقد أظهرت العديد من الأدلة أن تعزيز ممارسة الرياضة البدنية أثناء نمو العظام يزيد من فرص تراكم العظام، مما قد يؤخر ظهور هشاشة العظام في وقت لاحق من الحياة كما تتأثر استجابة أنسجة العظام للمحفزات الميكانيكية بالعمر، ومستويات الهرمون، والعوامل الأيضية الأخرى. وعلاوة على ذلك، فإنه يعتمد على العمر عند بداية وحجم ومدة وتواتر المحفزات. وبما أن فوائد التمارين الرياضية معروفة على نطاق واسع، فإن النشاط البدني يعتبر أفضل علاج غير دوائي لأمراض مثل هشاشة العظام والسمنة والسكري وأمراض القلب والأوعية الدموية. وبالتالي، فإن تشجيع الأشخاص على ممارسة النشاط طوال حياتهم قد يقدم فوائد عديدة بالإضافة إلى صحة العظام. (Faienza et al., 2020).

كما أشاد (Lombardi et al., 2019) أن لاستجابة الأيضية والالتهابية والمناعية يتأثر استقلاب العظام بشكل كبير بالتمارين الرياضية، مما يؤدي إلى تكيف العظام من حيث الشكل والكتلة والقوة مع التحميل الميكانيكي. أثناء النشاط البدني، تتشوه أنسجة العظام، وتغير أجهزة الاستشعار الميكانيكية الموجودة عبر الخلايا، مثل القنوات الأيونية والإنجربينات، شكلها الأصلي مما يؤدي إلى إطلاق عدة إشارات، بما في ذلك مسارات الكالسيوم والبروتين المنشط بالميتوجين (MAPK) و Wnt و RhoA/ROCK. كما ذكر (David et al., 2007)، ينشط التحميل الاستجابة الجزئية التي تمنع السكليروستين وتسمح بتنشيط إشارات Wnt، وبالتالي تكون العظم وتكوين العظام. أخيراً، تعمل التمارين الرياضية على تحويل التوازن الدهني إلى العظمي نحو تكوين الخلايا العظمية. ومنه ينشط النشاط البدني سلسلة النهاية تشمل خلايا المناعة الفطرية والتكيفية، مثل السيتوكينات، ووسطاء الالتهاب، مثل الميوكينات والأديوكينات، مما يخلق بيئة تكيف مع تعافي العظام وتحديدها وتكيفها (الشكل 1)



الشكل رقم (03) يوضح تأثير النشاط البدني الرياضي على صحة العظام (Faienza et al., 2020)

يتبين من خلال الشكل السابق أن يمكن للنشاط البدني الرياضي يؤثر إيجابياً على تكوين العظام من خلال عدة آليات مختلفة نذكر منها (تنشيط السلسلة الالتهابية والتي تشمل كل من خلايا المناعة الفطرية و تكيفية ووسطاء الالتهاب، تحفيز الاستجابة المناعية بسبب زيادة IL-6 في العضلات الهيكلية، تحفيز مسار إشارات wnt.

13-1-3- النشاط البدني والجهاز العضلي:

النشاط البدني يزيد من الصحة العامة ويقلل من خطر الإصابة بالعديد من الأمراض المزمنة. في حين أن الجسم بأكمله يتأثر بالتمارين الرياضية، إلا أن الجهاز العضلي الهيكلي ربما يكون مستهدفاً بشكل مباشر أكثر (Viewcontent.Pdf, n.d.)، حيث

تعتبر العضلة هي العنصر المركزي في جميع التمارين البدنية (المشي، القفز، الرمي، الحمل، إلخ). يلعب النشاط البدني دورًا رئيسيًا في بناء وتحديد الكتل العضلية المختلفة. وهو يعمل بشكل مباشر على نوع وحجم وعدد الألياف العضلية. مستوى النشاط (منخفض، متوسط، مكثف)، طبيعة التمارين (القوة، المقاومة، الانفجارية)، التقدم (عدد التكرارات) تستحث الألياف العضلية بشكل مختلف: الألياف العضلية التي يتم تجنيدها أثناء العدو (الألياف السريعة) تفعل ذلك. لا تتمتع بنفس الخصائص الوظيفية كتلك المستخدمة أثناء الماراتون. وفي حالة ضعف العضلات، تكون الإيماءة أقل فعالية وأكثر عرضة لخطر الإصابة. على المستوى الأيضي، تعمل التمارين الرياضية على تحفيز العضلات الهيكلية، التي تستخدم الطاقة الكيميائية للتقلص وإنتاج الحركة (ظاهرة ميكانيكية). لهذا، تحتاج العضلات إلى إمدادات كافية من ركائز الطاقة والأكسجين (التمرين البدني يعمل بالتأکید على مستوى الميتوكوندريا وقدرة أكسدة الركائز). يتم توفير هذا الإمداد عن طريق أعضاء التخزين (الكبد والخلايا الشحمية) وعن طريق نظام الدورة الدموية القلبي بأكمله. إن الاستجابة الهرمونية للجهد (هرمون النمو، التستوستيرون، الكورتيزون، وما إلى ذلك) هي التي تنظم إمداد ركائز الطاقة بين أعضاء التخزين والعضلات. تلعب التمارين الرياضية، من خلال استخدام السكريات والدهون الموجودة في الدم وفي العضل، دوراً في تكوين الجسم ولها تأثير مفيد في مواجهة الأمراض الأيضية، مثل مرض السكري، عن طريق تقليل مقاومة الأنسولين. التدريب على التحمل يؤدي إلى تحسن في الحمل الحراري للأكسجين إلى العضلات. يعتبر النشاط البدني، في شكل تدريب على التحمل أو تدريب القوة، وسيلة فعالة لزيادة الدفاع المضاد للأكسدة، ولتقليل الضرر التأكسدي على مستوى الحمض النووي ورفع محتوى الميتوكوندريا. تدريب القوة يطور تضخم العضلات. إنه يحسن القوة ولكن يمكنه أيضًا المشاركة، في سياق الإصابة، في استعادة العضلات الوظيفية. في الواقع، يحفز النشاط البدني العوامل العضلية المشاركة في تحديد العضلات (Bamman et al. 2004). يرتبط النشاط البدني والعضلات أيضًا بمستوى التعبير عن الجينات المشاركة في فسيولوجيا العضلات (من أمراض العضلات إلى الأداء الرياضي). وبالتالي فإن النشاط البدني، الذي يولد الحركة، يحفز وظيفة العضلات ويسمح بما يلي: • تطويرها وصيانتها. • الاقتصاد وكفاءة البادرة • الحد من القيود المفصلية. • تعافي أفضل بعد التعرض لحادث عضلي مفصلي. • لمحاربة ضمور العضلات أثناء الشيخوخة. إذا تم إساءة استخدام النشاط البدني، فقد يتسبب أيضًا في تلف العضلات (Depiessé, n.d).

13-2-1-1- تقوية الذاكرة:

إن الذاكرة هي المركز الذي تسجل فيه كل المعلومات المكتسبة من المحيط الخارجي وتكون في الذاكرة الطويلة المدى بصورة جد حسنة (بلخير رشيد، 2021، ص9) ويتطلب هذا التطور على مستوى الذاكرة بالانتباه والتركيز وتجنب القلق باعتبارهم عوامل أساسية في عملية الأداء الحركي وهذه للوصول إلى تطور ملحوظ على مستوى الذاكرة (Weineck Jurge ,1992, p 73) .

وتناولت دراسة (Lambourne, n.d). العلاقة بين النشاط البدني والوظيفة المعرفية لدى البالغين الأصغر سنًا، حيث تم افتراض وجود علاقة بين معدلات ممارسة الرياضة للبالغين (الذين تتراوح أعمارهم بين 19 و 30 عامًا) وسعة ذاكرة العاملة، أظهرت نتائج تحليل التباين ارتباط النشاط البدني (التمرين) بالذاكرة المحسنة ($F = 9.06$ ، $p = 0.005$ ، $\eta = 0.21$). هذه النتيجة تدعم الفرضية التي ترمين يرتبط بسعة الذاكرة العاملة لدى البالغين الأصغر سنًا.

13-2-2- تحسين الانتباه والتركيز:

أظهرت مجموعة متزايدة من الدراسات آثارًا إيجابية للنشاط البدني على الانتباه والتركيز لدى الأطفال في سن المدرسة (M.Janssen et al .2014)(J.N. Booth et al.2013)

(Michael L.AloscoMA et Al.2015). يُعرّف الانتباه بأنه القدرة على مقاومة الانحرافات والتركيز يُشير إلى القدرة على الحفاظ على التركيز، الانتباه والتركيز هما مفتاح العمليات المعرفية مثل التشفير والاستدعاء ومعالجة المعلومات وحل المشكلات. لذلك ، يلعبان أدوارًا أساسية في أداء أكاديمي ناجح (weiyun et al , 2017., p. 1433) وعلى شكل خاص فإن للانتباه دور هادف في تطوير القدرات الخاصة ونذكر من بينها (حدة الانتباه، الحجم، التوزيع، التركيز، التحويل)، وهذا ما قد نصت عليه الدراسات النظرية والتي بدورها شجعت هذا القول ودعمته بنظريات مدروسة وكذلك أيدت إمكانية تأثير النشاط الرياضي على الانتباه بشكل عام وعلى التركيز (أحمد، 1995، ص.51).

كما أشاد (Wang & Guo, 2022, p. 1) إن التطور الفسيولوجية العصبية في السنوات الأخيرة قدم لنا بعض الأدلة الأساسية حيث اقترحت الأبحاث الفسيولوجية العصبية أن النشاط البدني يمكن أن يحسن الانتباه ومعالجة المعلومات وتخزينها واسترجاعها ، وتعزيز التأثير الإيجابي عن طريق زيادة تشبع الأكسجين وتوصيل الجلوكوز.

كما درس (wiiyun chen et al.2017) فحص التأثير الحاد لدروس التربية البدنية لمدة 30 دقيقة على انتباه الطلاب والتركيز في وقت متأخر من اليوم الدراسي (الفترة المسائية) على مجموعة من تلاميذ الرابعة والخامسة من تعليم المتوسط التي قدرت ب115 تلميذ تتراوح أعمارهم بين (6-14 سنة) والتي خلصت إلى أنه بعد المشاركة في كل من درس التربية البدنية الهوائي الذي يركز على الأنشطة البدنية والرياضية ومدته 30 دقيقة ودرس التربية البدنية و المحاضرة التفاعلية لمدة 30 دقيقة في وقت متأخر من اليوم الدراسي ، كان لدى الطلاب تحسن أكبر في الانتباه والتركيز ، مقارنةً بعد حضورهم دقيقة درس أكاديمي منتظم.

13-2-3- تحسين الإدراك:

نعتبر كل نشاط رياضي موجه، ومطبق من طرف التلاميذ ينمي قدرات الإدراك، وقد تم الإثبات عليه في المعهد الوطني للرياضة بفرنسا وقد تم هذا بالمقارنة البدنية على أشخاص يمارسون النشاط الرياضي يملكون نمو ملحوظ على مستوى الإدراك، كل حسب التخصص الرياضي المطبق، وأكدت كذلك هذه النتائج على أن المشاركة في النشاط الرياضي المختلف، ينمي بصفة مجملية مستوى الإدراك مقارنة مع التخصص الرياضي (Georges Rioux et Autres, 1968, p. 39). وهذا ما أكده (O'Callaghan et al., 2012, p. 219) الذي أشاد باستنتاج الباحثون أن الاستفادة من النشاط البدني إلى الإدراك (ولكن ليس الاستفادة من النشاط المعرفي) تزداد مع تقدم العمر. بينما أكدت دراسة (Fathirezaie & Yousefi, 2021). أنه للعب الخارجي دور إيجابي في تنمية الإدراك البصري بأبعاده (التنسيق الحركي للعين، الشكل الأرضي، الموقف في الفضاء، والعلاقة الخاصة) للأطفال ما قبل المدرسة.

13-3- تأثير النشاط البدني الرياضي على الوظائف العقلية:

أثبتت الأبحاث أن النشاط البدني بنوعيه المعتدل والمركز تأثيرات متعددة على المخ ووظائفه وأدائه وذلك كما يلي: أظهرت الأبحاث أن النشاط البدني يمكن أن يؤثر على فسيولوجيا المخ وتركيبه ووظائفه فهو يساعد على نمو الشعيرات الدموية في الدماغ ويزيد من تدفق الدم والأكسجين إليه، كما أنه يؤدي إلى رفع معدل المادة النيوروتروفين (neurotrophins) (وهي مادة تؤدي دورا مهما في تكوين كلا من الذاكرة قصيرة المدى وطويلة المدى)، ونمو الخلايا العصبية في الجزء الدماغى المسمى الحصين (hippocampus) ورفع مستوى تركيز النواقل العصبية وكثافة الشبكة العصبية وحجم النسيج الدماغى. وقد أشارت الأبحاث إلى أن هذه التغيرات العصبية تؤدي بالضرورة إلى تحسن الوظائف العقلية وتشمل الانتباه ومعالجة المعلومات وحفظها واسترجاعها، كما تؤدي إلى تحسين قدرة الفرد على التكيف مع محيطه، وشحن مشاعره الإيجابية وخفض إحساسه بالألم والحد من رغباته وشهواته الإدمانية.

ومن ناحية أخرى، فإن النشاط البدني يسهم في زيادة إفراز كل من مادة الدوبامين (dopamine) وهي ناقل عصبي ينشط الذاكرة، وهرمون الإستيلكولين (acetylchline) وهو ناقل عصبي يرفع من مستوى الانتباه لدى الإنسان، مما يؤثر بالإيجاب على الوظائف العقلية. (المركز، 2018، ص. 37)

13-3-1- التحسين في الوظائف العقلية التنفيذية:

تشير الوظائف العقلية التنفيذية إلى مجموعة من العمليات الذهنية أو الذهنية عالية المستوى التي تمكن الأفراد من ممارسة ضبط النفس والتنظيم الذاتي على سلوكهم (Diamond, 2013). يمكن تقسيم الوظائف التنفيذية إلى ثلاث عمليات أساسية بما في ذلك "التثبيط" الذي يشير إلى القدرة على قمع (أو مقاومة) الاستجابات التلقائية مثل الحوافز والمشتتات ، "التحول" الذي يشير إلى القدرة على تبديل انتباه الفرد ذهابًا وإيابًا بين قواعد متعددة، أو مجموعات ذهنية، أو مهام، و "التحديث" الذي يشير إلى الحفاظ على المعلومات ذات الصلة في الذاكرة العاملة والقدرة على معالجة هذه المعلومات بشكل أكبر. في المقابل ، ترتبط الوظائف التنفيذية بالعديد من النتائج الصحية التكيفية عبر مدى الحياة (Mischel et al., 2011) ، بما في ذلك المشاركة

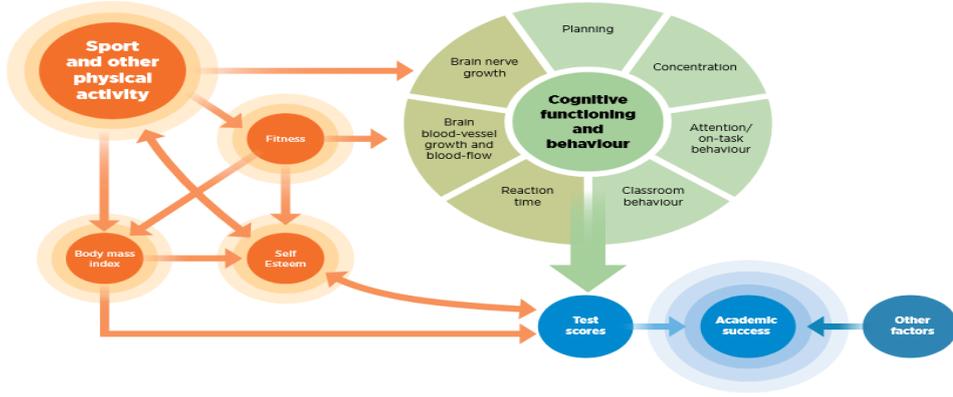
المنتظمة في النشاط البدني (Buckley et al., 2014) بالإضافة إلى التحصيل الأكاديمي والتعلم عبر مجموعة من الموضوعات.

يتم دعمه أيضًا من خلال مجموعة من وجهات نظر علم الأعصاب، والنمو، والإدراك المتجسد (Doherty & Forés Miravalles, 2019). باختصار ، اقترحت هذه المراجعات وغيرها (30) أسبابًا مختلفة مثيرة للاهتمام لكون أنواعًا معينة من النشاط البدني التي تتطلب درجة عالية من المشاركة المعرفية قد تكون أكثر فائدة من الأشكال التقليدية للنشاط البدني بسبب الاتصال الفريد بين مناطق الدماغ التي تحكم الإدراك (على سبيل المثال ، قشرة الفص الجبهي) والحركة (مثل المخيخ). على سبيل المثال، هذه المناطق الدماغية مترابطة بشكل أساسي بحيث تشترك في تنشيطها عند أداء المهام التي تتطلب في المقام الأول الإدراك (مثل الرياضيات والقراءة) أو السلوك الحركي (مثل الجري والموازنة) وتدعم معًا التنفيذ والأداء الناجح في كلا النوعين من المهام (Miller & Cohen, 2001). في المقابل ، قد لا تؤدي فترات الراحة من النشاط البدني الأكاديمي إلى تنشيط نفس مناطق الدماغ والعمليات المعرفية اللازمة للمواد الأكاديمية اللاحقة فقط (Donnelly & Lambourne, 2011) ولكنها قد تعزز أيضًا الاتصال بين هذه المناطق بمرور الوقت وتدعم الأداء في المهام ذات الصلة (Schmidt et al., 2015) على الرغم من أن البحث في هذا المجال لا يزال ناشئًا ، فإن المراجعات والتحليلات التلوية لدراسات التدخل في الأطفال تشير إلى أن تأثيرات الانخراط المعرفي في النشاط البدني على جوانب الأداء التنفيذي والإدراك تتفوق على الأشكال التقليدية للنشاط البدني (Diamond & Lee, 2011).

14-العلاقة بين النشاط البدني الرياضي والتحصيل الأكاديمي للطفل:

يذكر (Pe-and-Attainment-Evidence-Paper-January-2022.Pdf, n.d.) أن الأطفال الناشطون بدنيًا يملكون مستويات أعلى من التحصيل الأكاديمي من أقرانهم الأقل نشاطًا بدنيًا. وقد صرح كبار المسؤولين الطبيين في المملكة المتحدة أنه بالنسبة للأطفال والشباب ، يرتبط النشاط البدني المنتظم بتحسين التعلم والتحصيل. كما قد أظهر مشروع بحث أجري على مستوى 24 مدرسة ابتدائية في الولايات المتحدة الأمريكية مدارس مقسمة إلى طبقات وعشوائية . حيث قام بإضافة جلسات من حصص النشاط البدني إلى المناهج المدرسية لمدة 3 سنوات يمكن أن تكون طويلة الأجل الفوائد. عند مقارنة التحسن في درجات اختبار معيارية على مدى ثلاث سنوات ، خلصت النتائج إلى أن المدارس التي حصلت على دروس نشطة بدنيًا تحسنت بنسبة 6 في المائة أفضل من أقرانهم الذين تلقوا نفس الدروس بطريقة جالسة وغير نشطة. وقد قدمت YST برنامج Sky Sports Living for Sport ، بين عامي 2003 و 2017 التي قامت باستخدام فريقًا من الموجهين الرياضيين لإلهام الشباب وتشجيعهم على ذلك تحقيق أفضل ما لديهم. وجد تقييم مستقل للبرنامج أن 72٪ من المعلمين اتفق على أن الطلاب الذين شاركوا في البرنامج أظهروا تحسین على مستوى تحصيلهم الدراسي.

Move to Learn



الشكل رقم(04) يوضح تأثير النشاط البدني الرياضي على مستوى التحصيل الدراسي عند التلاميذ

15-آليات التي يمكن من خلالها للأنشطة البدنية والرياضية أن تقدم فوائد إلى التحصيل الأكاديمي للطفل: يشير (Singh et al., 2019) أن الآليات التي يمكن من خلالها للأنشطة البدنية أن تقدم فوائدها للتحصيل لأكاديمي ليست معروفة جيداً.

ويشير أن (Phillip D.Tomporowski et al,2011)التطورات في مجال علم النفس التنموي ذات صلة خاصة بمفهوم التعليم من خلال الجسدي. قام العديد من الباحثين المعاصرين بترويج نظريات التطور المعرفي التي تركز على دور الحركة الجسدية في إنشاء العمليات العقلية الأساسية خلال فترة الرضاعة والطفولة والمراهقة. هذه النظريات مهمة للممارسين الذين يطورون وينفذون تدخلات النشاط البدني المصممة للأطفال والمراهقين.

بينما يشير(Barbosa et al., 2020) هناك نوعان من النظريات أو المنظورات الرئيسية التي تشرح كيف يمكن للأنشطة البدنية أن تكون مفيدة للعمليات المعرفية ، وبالتالي ، كيف يمكن أن ترتبط ب التحصيل الأكاديمي: المنظور العصبي الفسيولوجي والمنظور النفسي الاجتماعي

المنظور العصبي الفسيولوجي: تتمثل الحجة الرئيسية للمنظور الفسيولوجي العصبي لشرح العلاقة بين النشاط البدني الرياضي(PA) والتحصي الأكاديمي(AA) هي أن النشاط البدني الرياضي يقدم تأثيرات مباشرة وإيجابية على الدماغ والجهاز العصبي. ينتج عنه زيادة وظائف المخ عن طريق زيادة تدفق الدم ، وزيادة التمثيل الغذائي للجلكوز والدهون ، مما يؤدي إلى زيادة القدرة على التركيز وتحسين القدرات المعرفية. يزيد أيضاً من مستوى العديد من عوامل النمو مثل عامل التغذية العصبية المشتق من الدماغ (BDNF)

ويشير **المنظور النفسي الاجتماعي** إلى أن المشاركة في الأنشطة البدنية والرياضية مع الأقران تعمل على تحسين المهارات الاجتماعية مثل التعاون واحترام القواعد وقد يكون لها تأثير إيجابي على التحصيل الأكاديمي. ويرتبط الشعور النفسي أيضاً بشكل إيجابي بمكونات الصحة العقلية ، مثل احترام الذات والقدرة على الصمود والتسامح مع الشدائد والقبول الإيجابي للتغيرات والرفاهية

العاطفية. قد يساهم هذا أيضاً في زيادة الحافز وقد يكون له آثار على الدراسات ، فضلاً عن إدارتها بشكل أفضل وعلى المشاعر المرتبطة بهذه الدراسات. كل هذا قد يؤدي إلى تحسين التحصيل الأكاديمي. لذلك ، قد تعمل الأنشطة البدنية أيضاً بشكل غير مباشر على تحسين الإدراك و التحصيل. (Escolano-Pérez & Bestué, 2021, p. 5)

الخلاصة: من خلال هذا الفصل تبين لنا حقيقة ومكانة النشاط البدني الرياضي ومدى مساهمته في تربية الفرد تربية شاملة ومتوازنة في جميع النواحي التي تساهم بشكل عام في تطوير شخصية الفرد والتي منها الجانب البدني والصحي، الجانب الاجتماعي، والجانب التربوي بالنسبة للطفل وخاصة في تطوير قدراتهم العقلية المعرفية (كالانتباه، والتفكير والذاكرة، والإدراك) التي تساعدهم على الاستقرار النفسي والاجتماعي وهذا من أجل تحسين توافقه الدراسي وكذا تحصيله الدراسي أي تساهم في مواصلة مشواره الدراسي بنجاح.

فصل الثالث: صعوبات التعلم

- تمهيد

1. مراحل تطور مفهوم صعوبات التعلم
 2. تعريف صعوبات التعلم
 3. صعوبات التعلم وبعض المفاهيم المتعلقة بها
 4. نسبة انتشار صعوبات التعلم
 5. تصنيف صعوبات التعلم (الأكاديمية والنمائية)
- 5-1-1-الصعوبات الأكاديمية.
- 5-2-2-الصعوبات النمائية.
- 5-1-2-2-الإدراك البصري
- 5-2-2-2-الإدراك السمعي.
- خلاصة

تمهيد:

يعتبر ميدان صعوبات التعلم بأشكالها المختلفة من أحدث ميادين التربية الخاصة وأحد المشكلات الدراسية التي حظيت بالاهتمام المتزايد من طرف الباحثين في مختلف التخصصات وذلك كون هذه الصعوبة تمس شريحة مهمة من أطفال المدارس والتي تشكل عائق أمام تقدمهم في مسيرتهم الأكاديمية (تدني في تحصيله الأكاديمي) والتي تعتبر أحد الآثار السلبية المترتبة عن الصعوبات التعلم والتي قد ينجم عنها مشكلة التسرب المدرسي، وهو الأمر الذي جعل مختلف الباحثين في مختلف التخصصات (طب الأعصاب، علوم التربية، التربية الخاصة...) البحث فيها سواء من ناحية تعريفها أو تفسيرها وهذا التعدد في وجهات النظر أدى إلى ظهور عدة تعريف ومفاهيم ومصطلحات لصعوبات التعلم بالإضافة إلى عدة افتراضات نظرية وأخرى تجريبية لتفسير ذات الصعوبة، وتوضيح كيفية تشخيصها والتعرف عليها وبالتالي علاجها.

ومن خلال هذا الفصل سنحاول التطرق إلى كل ما جمل وفصل وتعلق بموضوع صعوبات التعلم.

1-مراحل تطور مفهوم صعوبات التعلم:

إن مجال صعوبات التعلم بالرغم من حداثة نشأته إلا أنه يملك جذور تاريخية أقدم، فالتضافر بين النظرية والبحث وإستراتيجية المعالجة، كان له أثر بالغ في تأصيل القواعد الأولى لصعوبات التعلم ومجمل النظريات المبكرة قد ركزت على ثلاثة جوانب في العجز والصعوبة، وهي اللغة المنطوقة، والمكتوبة والعجز أو الصعوبات الإدراكية والحركية أين كان تركيز الباحثين في البداية على الفحص العيادي أكثر من المعالجة القائمة على الممارسة الأكاديمية و البيداغوجية (حمزة، 2018، ص. 41)، وفي هذا تجدر الإشارة إلى مجهودات الطبيب الألماني جوزيف فريتر Joseph Fritter عام (1802) بخصوص الإصابات الدماغية التي حسبه تؤدي إلى نوع من الاضطرابات أو القصور العقلي واستنتج أن مناطق معينة من الدماغ تؤدي إلى فقدان النطق وبناء على ذلك فإن الاضطرابات المختلفة في النطق ترجع إلى تلك الإصابات (خديجة، 2004، ص.10).

وفي نفس الفترة كان الطبيب الألماني فرانز جوزيف جال Franz Goseph Gall يعمل على شرح وتحليل وظائف الدماغ فأوضح أن هناك مناطق محددة من المخ تتحكم في أنماط معينة من الأنشطة العقلية، كما أشار إلى أن هناك علاقة بين الإصابات المخية واضطرابات اللغة والكلام وأكد على فكرة أن الإصابات الدماغية تؤثر على المناطق العصبية المخية وتؤدي إلى اضطراب النطق واللغة عند الإنسان وتختلف نوعية الاضطراب باختلاف موقع الإصابة (سليمان، 2010، ص. 24).

كذلك العالم الفرنسي بروكا (Broca, 1860) الذي اكتشف المنطقة المسؤولة عن إنتاج الكلام و التي تقع في الفص الأمامي الأيسر من الدماغ (مفيدة، 2018، ص.19)، وفي عام 1917 قدم الطبيب الفرنسي جيمس هنشلوود Hinshelood أول نشرة علمية يصف فيها أسباب الاضطرابات وتكنيكات التدخل للتعامل معها وقد مفهوم عمى الكلمة (محمد، 2018، ص.42)، حيث أكد جيمس هنشلوود Hinshelood طبيب العيون، الذي كانت تحول إليه العديد من حالات التلميذ الذين يعانون صعوبات في القراءة لاعتقاد مدرسيهم وجود عجز بصري لديهم، إلا أن هنشلوود اكتشف بأن الفشل ل يعود إلى مشكلات بصرية فسيولوجية.بالإضافة إلى أعمال الأمريكي صموئيل أورتن 1937 الذي ارجع صعوبة تعلم القراءة لدى التلميذ إلى خلل في تناسق عمل نصفي الدماغ (زيدان وآخرون، 2009، ص.14).

وبعد صدور مجموعة من الأبحاث في هذا المجال قام ستراوس ولينتين عام 1957 بوضع الأعراض الإكلينيكية للأطفال ذوي الإصابة الدماغية وبمستوى ذكاء عادي لكن يظهر لديهم مشكلات في التعلم وسميت هذه الأعراض بأعراض ستراوس استخدمت فيما بعد كأساس لتشخيص التلاميذ ذوي صعوبات التعلم (محمد، 2018، ص.43)

وكانت سنة 1960 بداية التحول الجديد إذ بدأ التربويون بالاهتمام الواضح اتجاه الأطفال الذين لا يستطيعون التعلم بصورة مناسبة لا تتفق وإمكاناتهم العقلية، قد قام العلماء والباحثون بوضع العديد من المفاهيم لوصف مثل هؤلاء الأطفال مثل مفهوم: (المعاقون تربويا، أطفال ذوي صعوبات في اللغة، أطفال معاقون إدراكيا، أطفال ذوي صعوبات التعلم) (شريف، 2015، ص.92). فجاء في 1962 العالم " Kirk Samuel" ليقتراح لأول مرة مصطلح "صعوبات التعلم" خلال اجتماع أولياء الأمور في نيويورك بالولايات المتحدة الأمريكية، ثم عاود طرح نفس المصطلح في 1963 في مؤتمر أعده في شيكاغو حول "اكتشاف مشكلات الطفل المعاق إدراكيا"، ليصف به الأطفال الذين يعانون مشكلات في اللغة، الكتابة، والقراءة مع استبعاد التلميذ الذين يعانون من تخلف ذهني أو مشاكل حسية. وقد كان "كيرك" يرى أنه من الفضل الابتعاد عن استعمال المصطلحات الطبية لوصف التلميذ الذين يعانون صعوبات تعلم تكمن في التعلم و استبدالها بمصطلح تربوي بما أن مشكلتهم الأساسية في التعلم، لقد حاز مصطلح صعوبات التعلم على ترحيب و إجماع كل المهتمين بهذا المجال لدرجة حفزت الأولياء على تكوين "جمعية الأطفال ذوي صعوبات التعلم" و التي رغم كونها جمعية للأباء إلا أن هيئتها الاستشارية كانت تضم أبرز المختصين في الميدان أمثال "كيفارت " Kephart " "Frostig" و "Myclebsut" و قد كان لهذه الجمعية الفضل في صدور القانون الأمريكي في 1969 الذي اعتبر صعوبة التعلم إعاقة رسمية كأي إعاقة أخرى (مفيدة، 2010، ص.20).

2-تعريف صعوبات التعلم:

إن معرفة تاريخ ونشأة وتطور مجال مفهوم صعوبات التعلم تجعل من السهل توقع ظهور أكثر من تعريف نظرا لتنوع المجالات التي تناولت ظاهرة عدم قدرة العديد من التلاميذ على التعلم بشكل طبيعي.

حيث عملت الحكومة الأمريكية إلى تكوين فرق عمل لإيجاد تعريف لظاهرة صعوبات التعلم، وتعتبر أول محاولة لتعريف صعوبات التعلم على نطاق الولايات المتحدة الأمريكية، ولذا فهي تحمل أهمية كبيرة. ومن أبرز فرق العمل تلك فريق العمل برئاسة كلمنتز **Clements** والذي يتكون في جله من المختصين في المجال الطبي. وقد ركز هذا الفريق على إيجاد تعريف "الاضطراب البسيط" لوظيفة المخ **Dysfunction Brain Minimal**، فخرج بتعريف يصف الاضطراب البسيط لوظيفة المخ لدى الأطفال، وعرف بتعريف المعهد الوطني للأمراض العصبية والعمى/كفاف البصر. أما الفريق الثاني فكان برئاسة كيرك **Kirk** "ويتكون في الأساس من مهنيين في المجال التربوي فرأى وضع تعريف تربوي لصعوبات التعلم يساعد في تقديم الخدمات للتلاميذ الذين لديهم صعوبات تعلم، وتوصل الفريق إلى تعريف يصف اضطراب المعالجات الفكرية (النفسية) الأساسية لدى الأطفال، وعرف بتعريف اللجنة الوطنية الإرشادية عن الأطفال المعاقين. (ابراهيم، 1441هـ، ص.15).

انطلاقا من هذه الخلفية نستنتج أنه على الرغم من تنوع المجالات والاختلافات في التوجهات الشخصية والعلمية إلا أنها جميعا تصب في منحا واحد وهو إيجاد وسيلة لتخدم هذه الفئة تربويا، ابتداء من تعريف الحكومة الأمريكية وتعريف التربوي الذي جاء به كيرك توالى مجموعة من الجمعيات ومؤسسات المهتمه بعد ذلك لإصدار تعريفاتها الخاصة بمصطلح "صعوبات التعلم"، فقد

ذكر لعالم تايلور آدمان أن مشكلة تعريف صعوبات التعلم مازالت تعد واحدة من أكثر المشكلات الضاغطة على المشغلين بالجمال (بنين، 2014، ص.53).

وفيما يلي أهم التعريفات التي كان لها الدور الأكبر يف بلورة مفهوم صعوبات التعلم مرتبة وفق تسلسلها التاريخي:

2-1- تعريف اللجنة الوطنية الإرشادية عن الأطفال المعاقين (NACHC) برآسة كيرك 1968 / 1969

التي نص تعريفها على أن الأطفال ذوي صعوبات التعلم تظهر لديهم صعوبات تعلم معينة (محددة) اضطراب في واحدة أو أكثر من المعالجات النفسية (الفكرية) الأساسية الداخلة في فهم أو في استخدام اللغة المنطوقة والمكتوبة. وقد تظهر في اضطراب الاستماع أو التفكير أو التحدث أو القراءة أو الكتابة أو الإملاء أو الحساب. وتشمل الحالات التي قد أشير إليها تحت اسم إعاقات إدراكية وإصابة دماغية و خلل بسيط في وظيفة المخ ودسليكسيا والحبسة النمائية .. الخ. ولكنها لا تشمل مشكلات التعلم الناتجة في الأساس عن إعاقة بصرية أو سمعية أو حركية أو تخلف عقلي أو اضطراب انفعالي أو حرمان بيئي» (عبد الباري، 1999، ص.85) (محمد، 2018، ص.48-54)

2-2- التعريف الفدرالي عام 1977 بعد حذف المعادلة:

وهو التعريف المعمول به في مختلف المؤسسات التعليمية في الولايات المتحدة الأمريكية ويعرف هذا الخير الأطفال ذوي صعوبات التعلم على أنهم "أولئك الأطفال الذين يظهرون قصورا في واحدة أو أكثر من العمليات النفسية الأساسية التي تدخل في فهم و استخدام اللغة المنطوقة والمكتوبة، والتي تظهر على شكل صعوبات في لاستماع، التفكير، القراءة، الكتابة التهجئة، أو الرياضيات . ويرجع ذلك إلى إعاقة في الإدراك، أو إصابة في المخ أو خلل وظيفي بسيط، أو عسر في القراءة، أو حبسه كلامية نمائية ناتجة عن أذى في الدماغ. وهذا ل يتضمن مشاكل التعلم الناتجة عن إعاقة سمعية أو بصرية أو حركية أو تخلف عقلي أو اضطراب انفعالي أو ناتجة عن بيئي حرمان" (مفيدة، 2018، ص.23). (جمال، 2000، ص.15) (محمد، 2018، ص.48-54)

2-3- تعريف جمعية الأطفال والكبار ذوي صعوبات التعلم حاليا-الجمعية الأمريكية لصعوبات التعلم 1986:

هذه الجمعية هي في الأصل الجمعية التي تأسست بعد المؤتمر الذي عقد في 6 أبريل 1963 وتحدث فيه كيرك واقترح مصطلح "صعوبات التعلم"، وهي الأخرى أرادت أن تضيف شيئا إلى تعريف صعوبات التعلم، وأصدرت التعريف التالي: صعوبات التعلم المحددة (المعينة) هي حالة مستمرة، يفترض أن تكون ذات أساس عصبي يعرقل نمو /أو تكامل /أو إبراز القدرات اللفظية و/ غير اللفظية، وتوجد صعوبات التعلم المحددة كحالة إعاقة مستقلة، وتنوع في هيئة ظهورها وفي درجة شدتها... وتؤثر هذه الحالة خلال حياة الفرد على تقدير الذات (esteem self) والتعليم والمهنة والحياة الاجتماعية، وفي أنشطة الحياة اليومية . (سعد، 1441هـ، ص. 16) (محمد، 2018، ص.48-54)

2-4- تعريف اللجنة الوطنية المشتركة لصعوبات التعلم (1988):

مصطلح "صعوبات التعلم" مصطلح عام يشير إلى مجموعة اضطرابات غير متجانسة تظهر على شكل صعوبات واضح في اكتساب واستخدام الاستماع أو التحدث أو القراءة أو الكتابة أو الاستدلال أو القدرات الرياضية. وتكون هذه الاضطرابات متأصلة في الفرد، ويفترض أن تكون ناشئة عن خلل في النظام العصبي المركزي. وربما تظهر طوال حياة الفرد. وقد توجد مشكلات في سلوك التنظيم الذاتي وفي الإدراك الاجتماعي وفي التفاعل الاجتماعي مصاحبة لصعوبات التعلم، إلا أن هذه المشكلات لا تعتبر بحد ذاتها صعوبات تعلم. ومع أن صعوبات التعلم قد تظهر متزامنة مع الإعاقات الأخرى مثل (الإعاقة الحسية أو التخلف العقلي أو الاضطراب الانفعالي الشديد) أو التأثيرات الخارجية مثل (الفروق الثقافية، أو التدريس غير الملائم أو غير لكافي) إلا أنها ليست ناتجة عن هذه الحالات أو التأثيرات. (جمال، 2000، ص.16)، (عادل، 2005، ص.39). (سليمان، 2010، ص.36). (محمد، 2018، ص.48-54)

ومن هنا فإن اللجنة الوطنية المشتركة تنزو إلى أن صعوبات التعلم هي مجموعة غير متجانسة من الاضطرابات التي على الرغم من أنها قد تحدث ملازمة مع الإعاقات الأخرى أو عوامل خارجية غير أنها ليست الأسباب الرئيسة لحدوثها.

2-5- التعريف الفدرالي عام 2004:

تضمن صدور القانون الفدرالي الخاص بتعليم الأفراد الذين لديهم إعاقات عام 2004 تعريفاً لصعوبات التعلم لا يختلف في جوهره عن التعريف الفدرالي السابق ولكنه استبدل كلمة "إعاقات" (الأطفال الذين لديهم إعاقات تعلم disabilities learning)، بكلمة مشكلة (a problem learning) في عبارة النفي أو الاستبعاد، لأنه قبل التشخيص لا يمكن التأكد من أن ضعف التلميذ هو بسبب إعاقة، وجاء التعريف على النحو التالي:

مصطلح "صعوبات التعلم المعينة" (المحددة) يعني اضطراب في واحدة أو أكثر من المعالجات النفسية (الفكرية) الأساسية الداخلة في فهم أو في استخدام اللغة المنطوقة أو المكتوبة. وقد يظهر هذا الاضطراب على شكل قدرة غير سليمة على الاستماع أو التفكير أو التحدث أو القراءة أو الكتابة أو الإملاء أو إجراء العمليات الرياضية. ويشمل هذا المصطلح الإعاقات الإدراكية والإصابة الدماغية والخلل البسيط في وظيفة المخ والدسليكسيا والحبس النمائية. ولكن هذا المصطلح لا يشمل مشكلة التعلم (a problem learning) الناتجة في الأساس عن إعاقة بصرية أو سمعية أو حركية أو تخلف عقلي أو اضطراب انفعالي، أو حرمان بيئي أو ثقافي أو اقتصادي. (إبراهيم، 1441هـ، ص.17).

بناء على ما تقدم وسبق تأسيساً على تحليل للتعرف الخاصة التي قدمت في المجال الطبي والتربوي والمؤسسي التي تعلق بمفهوم صعوبات التعلم في البيئة الأجنبية والعربية فيمكن تعريف صعوبات التعلم على أنها مصطلح عام يصف بعض الأفراد من مختلف الفئات العمرية الغير متشابهين لدرجة الصعوبة غير أنهم يظهرون تباعداً في أدائهم لفعلي في إحدى المجالين الأكاديمية منها والنمائية غير أنهم لا يعانون من إعاقات سمعية، وبصرية، أو جسمية بالإضافة إلى كون درجة الذكاء لديهم ما يعادل المتوسط فما فوق حيث ترجع هذه الصعوبة إلى اضطراب في أحد الوظائف الفسيولوجية، بالإضافة إلى المناخ الاجتماعي والثقافي التعليمي.

ومن خلال التعارف السابقة نستنتج أن مصطلح صعوبات التعلم يصف مجموعة من التلاميذ في فصل دراسي واحد والذين يظهرون انخفاض ملحوظ في التحصيل الدراسي مع أنهم يتمتعون بدرجة ذكاء متوسط فما فوق، إلا أنهم يظهرون قصور في واحدة أو أكثر من العمليات العقلية أو العمليات النفسية الأساسية كالفهم، والتفكير، والإدراك، والانتباه ومن ثم فإن أي اضطراب أو خلل يصيب واحد أو أكثر من هذه العمليات يفرز بالضرورة العديد من الصعوبات الأكاديمية.

3-مصطلح صعوبات التعلم والمفاهيم المتعلقة بها:

يتداخل مصطلح صعوبات التعلم مع العديد من المصطلحات الأخرى بشكل أو بآخر قد يزيد من شساعة وعمومية كما قد يضيق ويحصر الموضوع وهو الأمر الذي يظهر خاصة في اختلاف الباحثين في التعبير عن هذا المفهوم بأكثر من مصطلح.

3-1- صعوبات التعلم والتأخر الدراسي: يختلف مفهوم صعوبات التعلم عن مفهوم التأخر الدراسي من حيث الخصوصية والأسباب فمصطلح صعوبات التعلم تنطبق على الأفراد الذين يتمتعون بذلك عادي أو فوق العادي وترجع الصعوبة لديهم على عوامل أسرية أو مدرسية أو نفسية وغير ناتجة عن أي إعاقة ترجع لأسباب غير عقلية أو حسية مثل ضعف البصر أو ضعف السمع، أو عدم التكيف الاجتماعي في المدرسة ويشار إلى أن التأخر الدراسي هو انخفاض أو تدني نسبة التحصيل الدراسي للتلاميذ ذوي مستوى عادي لمادة دراسية أو أكثر نتيجة تضاعف الأسباب المتنوعة والمتعددة منها ما يتعلق بالمعلم نفسه ومنها ما يتعلق بالبيئة الأسرية والاجتماعية والدراسية كما أن ارتباط صعوبات التعلم بالتأخر الدراسي لتماما فتي صعوبات التعلم والتأخر الدراسي من حيث المشكلات الدراسية وانخفاض التحصيل الدراسي وهما يمثلان المظهر الخارجي لهاتين الفئتين. (محمد، 2018، ص.68).

3-2- صعوبات التعلم وبطء التعلم: تعتبر صعوبة التعلم هي صعوبة خاصة أو نوعية تحدث في مجال محدد من التعلم فيكون التحصيل منخفض في القراءة، أو الكتابة، أو الحساب ويكون معامل ذكاء التلميذ العادي أو مرتفع وترجع سبب الصعوبة إلى اضطراب في العمليات الأساسية النفسية وهي الانتباه والذاكرة، والإدراك بينما بطء التعلم يكون فيه التحصيل منخفض في جميع المواد الدراسية ومشكلته هي مشكلة وقت فهو يستغرق وقت أكثر من زملائه في اكتساب المهارة المراد تعلمها حسب بعض الدراسات بطء التعلم يستغرق وقت ضعف الوقت الذي يستغرقه زملائه أما بالنسبة للذكاء فهو يعاني من انخفاض طفيف (أكبر من 70 وأقل من 84) والذي يعتبر السبب الرسمي في الصعوبة. (مفيدة، 2010، ص.25).

3-3- صعوبات التعلم والتخلف العقلي: يختلف مفهوم صعوبات التعلم عن مفهوم التخلف العقلي فأطفال ذوي صعوبات التعلم لا تفسر صعوبتهم في انخفاض القدرة العقلية أو الإعاقات الحسية أو الاضطرابات الانفعالية بينما ينتج الضعف العقلي عن عدم اكتمال النمو العقلي ولانحطاط واضح في الذكاء أو في الأداء العقلي، بحيث يجعل الشخص عاجزا عن التعامل مع أليئته والحياة، وذلك يصبح هؤلاء الأطفال أقل تعلما وأقل إنتاجا ويصعب توافقه الاجتماعي (بوقفة، 2013، ص.86).

3-4- صعوبة التعلم وعدم القدرة على التعلم: يشير سليمان عبد الواحد (2010، ص.38) أن مصطلح صعوبات التعلم يستخدم لوصف فئة معينة من الأفراد لديهم صعوبة تعلم في القراءة، والكتابة، أو التهجئة، أو الرياضيات، أو لعلوم وقد يكون لديهم سيطرة لوظائف أحد نصفي المخ الكرويين على الآخر في معالجة المعلومات، أما مصطلح عدم القدرة على التعلم أو العجز عن التعلم فيصف فرد قد يكون لديه خلل أو اضطراب وظيفي في أحد نصفي المخ الكرويين كما يعد مفهوم صعوبات التعلم من المفاهيم الأكثر تشابها مع مفهوم عدم القدرة على التعلم أو العجز عن التعلم وهو مصطلح شائع الاستخدام في إنجلترا وأمريكا وترجم إلى اللغة العربية ليشير إلى صعوبات التعلم ويتضح جليا أن البعض يعتبر مصطلح صعوبات التعلم وعدم القدرة على التعلم أو العجز مترادفتين بينما يذهب البعض الآخر إلى اعتبار أن مشكلة التداخل بين المصطلحين هي في الأصل مشكلة ترجمة ونقل المصطلحات إلى العربية لكن الفرق يجب أن يكون بين المصطلحين والتمييز بينهما ضروري لفصل صعوبة التعلم عن باقي الفئات الأخرى فكلمة Disabilities هي في الحقيقة تعني جوانب العجز و Difficulties تعني الصعوبة كما أن صعوبة التعلم أخف وطأة وشدة من العجز عن التعلم في وصف الأفراد.

الجدول التالي يوضح الفرق الجوهرى بين المفاهيم الثلاث (صعوبات التعلم، بطء التعلم، التخلف العقلي)

جدول رقم (05) يوضح الفرق الجوهرى بين المفاهيم الثلاث

التخلف العقلي	بطئ التعلم	صعوبات التعلم	
منخفض في جميع المواد بشكل عام مع عدم القدرة على استيعاب المعلومة.	منخفض في جميع المواد الدراسية مع إهمال أو وجود مشكلة صحية.	منخفض في مهارات التعلم الأساسية	التحصيل الدراسي
عدم القابلية للتعلم.	انخفاض معدل الذكاء	اضطراب في العمليات الذهنية (الانتباه، الإدراك، التفكير)	سبب التدني في التحصيل
معدل الذكاء يكون متوسط إلى مرتفع أي (90 فما فوق). -الإحباط. -تكرار بعض السلوكيات الغير مرغوبة.	معامل الذكاء فوق 70 وأقل من 80 درجة. -مشاكل في السلوك التكيف مثل مهارات الحياة اليومية.	فرط في النشاط	لمظهر السلوكي

4-نسبة انتشار صعوبات التعلم:

تختلف التقديرات حول أعداد أو نسب الأطفال ذوي الصعوبات التعلم اختلافاً كبيراً جداً وذلك حسب الدراسات المختلفة في دول العالم وهذا الاختلاف ينبع من طبيعة وهدف الدراسة، مقاييس التشخيص المستخدمة، اختلاف اللغات واللهجات... إلا أنها جميعاً تشير إلى كبر حجم المشكلة مقارنة ببعض الإعاقات الأخرى مما يشير إلى ضرورة الاهتمام بها ودراساتها.

في حين يعتقد بعضهم أن نسبة حدوث صعوبات التعلم لا تصل إلى 1 %، يعتقد آخرون أن النسبة قد تصل إلى 20 %، إلا أن النسبة المعتمدة عموماً هي 2 % - 3 % . " (الخطيب، 1997، ص.80)
و يرى آخرون أن نسبة انتشار صعوبات التعلم تتفاوت بشكل كبير يرجع هذا لعدم الاتفاق على تعريف محدد لمصطلح صعوبات التعلم كما أنها ترتفع عند الذكور منها عند الأناث بنسبة 3 - 1 % أو 4 - 1% وقد وصلت بعض الدراسات إلى أن النسبة العامة للصعوبات تتراوح ما بين 15%-20% ومن 1%-3% بين أطفال المدارس .(الوقفي، 2001)

حيث بلغت في الولايات المتحدة الأمريكية حسب إحصاءات مكتب التربية الأمريكي (1984) حوالي 4% من مجموع تلاميذ المدارس من 3 إلى 21 سنة وتمثل هذه النسبة حوالي 40% من الذين تلقوا خدمات التربية الخاصة وهي بنسبة 72% للذكور و28% للإناث (إبراهيم، 2007، ص.45).

ففي كندا يوجد فروق بين المقاطعات في نسب صعوبات التعلم متراوحه بين 1-10 % من تلاميذ المدارس. هذا، وقد ورد في إحصاءات الحكومة النيوزيلندية أن صعوبات التعلم تنتشر بين 6 % من الأطفال، ولكنها تركز على صعوبات التعلم في القراءة (الدسلوكسيا)

ومن أمثلة انتشار صعوبات التعلم في الدول غير الناطقة باللغة الإنجليزية ما ورد من أنه في غواتيمالا وجد أن 8 % من عينة التلاميذ لديهم صعوبات في تعلم القراءة و9 % في الإملاء، وأنها تظهر بين التلاميذ الأندلسيين في القراءة بنسبة 2 % وفي الإملاء 3 %، مما قد يشير إلى تأثير اختلاف الثقافة أيضاً لأن اللغة الإسبانية هي الرسمية في كلا البلدين .

وفي ألمانيا ذكرت الإحصاءات أن حوالي 14 % من تلاميذ المرحلة الابتدائية يواجهون صعوبات شديدة في تعلم القراءة والإملاء، رغم تلقيهم للتعليم المناسب وتمتعهم بقدرات عقلية عادية. وجدير بالتنويه أن اللغات في الدول السابق ذكرها رغم

اختلافها، تعتمد على الهجاء في التعرف على الكلمات، أي في درجة العالقة بين الصوت والحرف، ولكن صعوبات التعلم في الصين تتراوح بين 9,3% و 7,9% في القراءة وفق ما ورد في الدراسات رغم أن اللغة الصينية تختلف جوهريا عن اللغات الأجنبية. (إبراهيم، 1441هـ، ص. 16)

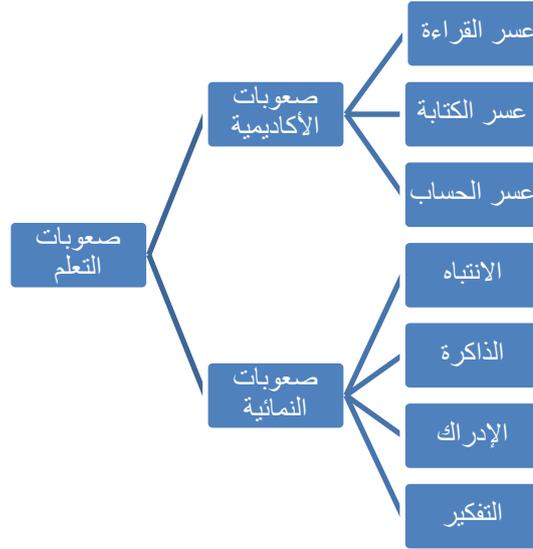
أما في الوطن العربي فتشير الدراسات التي أجريت في مصر عام (1988)، أن نسبة التلاميذ الذين يعانون من صعوبات التعلم 26% في القراءة و 28% في الكتابة (الياسري، 2006، ص. 32).

كما أظهرت دراسة السيد عبد الحميد (1992) التي أجريت على بعض تلاميذ المرحلة الإعدادية أن نسبة انتشار صعوبات التعلم (57.4%) وفي دراسة عبد الناصر أنيس (1993) أوضحت نتائجها أن نسبة صعوبات التعلم في القراءة (16.5%) والكتابة (18.8%) والحساب (3.5%). كما توصلت دراسة عفاف عجلان (2002) إلى أن نسبة انتشار صعوبات التعلم قد بلغت (6.4%)، كما أوضحت أن نسبة صعوبات التعلم تنخفض على النسبة التي حددتها بعض الدراسات كلما زاد في عدد المحكات المستخدمة في تحديد ذوي صعوبات التعلم (سليمان، 2010، ص. 43-44). بينما أجريت دراسة قام بها البيلي ورفاقه في دولة الإمارات العربية المتحدة على تلاميذ الصف السادس الابتدائي، واشتملت العينة (1008) تلميذ، واطهرت النتائج أن نسبته (13, 79%) من التلاميذ الذين يعانون من صعوبات التعلم، باعتبار التباعد بين الأداء الأكاديمي ومستوى القدرة العقلية محكا للتصنيف، أما في الأردن فتشير إحصائيات وزارة التربية والتعليم إلى أن عدد الطلبة في المدارس يقارب المليون والنصف تلميذ وتلميذة حسب إحصاء عام (2007 - 2008) ولفترض أن نسبة (1%) ونسبة الممتلة لصعوبات التعلم في كافة مراحل الدراسية فهذا يعني أن عدد التلاميذ هو (1500) تلميذ و تلميذة؛ إذا لا يوجد هناك نسبة متفق عليها للذين يعانون من صعوبات التعلم يمكن أن تكون النسبة المتفق عليها هي (2-3%). (محمود احمد، 2010).

كما يشير تقرير منظمة الصحة العالمية (Child Trend of the National Health Interview Surveys; 2006) أن سبة الأطفال الذين حددوا بأن لديهم صعوبات التعلم في الفترة ما بين (1997، 2004) تراوحت ما بين (7-8%) بينما كانت نسبة (8%) في عام (2004) وذلك بالنسبة للأطفال في المرحلة العمرية من (3-17) عام، وكانت نسبة (10%) بالنسبة للذكور و(6%) بالنسبة للإناث. (هند، 2014، ص. 17-18).
مما سبق يتضح أن زيادة نسبة انتشار صعوبات التعلم في العالم استنادا إلى الإحصائيات المذكورة سافا والإحصائيات المقدمة من قبل منظمة الصحة العالمية، رغم وكبر حجم المشكلة غير أن هناك بعض التربويين وأولياء الأمور غي ملمين بهذه المشكلة التي تواجه أطفالهم، ولهذا يستوجب دراسة صعوبات التعلم والعمل على التوعية بمدى خطورتها .

5- تصنيف صعوبات التعلم:

وقد صنف العديد من الباحثين صعوبات التعلم إلى نوعين رئيسيين هما الصعوبات النمائية والصعوبات الأكاديمية التي نوضحها في الشكل الموالي:



الشكل رقم (06) يوضح تصنيف صعوبات التعلم والصعوبات المتعلقة بها .(من اعداد الباحثة)

5-1-1- الصعوبات الأكاديمية:

5-1-1-1- تعريف الصعوبات الأكاديمية:

يقصد بها صعوبات الأداء المدرسي، المعرفي، الأكاديمي، والتي تتمثل في صعوبات القراءة والتهجئة والتعبير الكتابي والحساب وترتبط بحد كبير بصعوبات التعلم النمائية، فمثلا: تعلم القراءة يتطلب الكفاءة والقدرة على الفهم واستخدام اللغة ومهارة الإدراك السمعي للتعرف على أصوات الحروف والكلمات والقدرة البصرية على تمييز وتحديد الحروف (البهي، 1999، ص.90). ونضيف عن عدس " بأنها مشكلات تظهر عند تلاميذ المدارس وتبدو واضحة إذا حدث اضطراب لدى الأطفال في العمليات النفسية سابقة الذكر (صعوبات النمائية) بدرجة واضحة ويعجز تعويضها من خلال وظائف أخرى، حيث يكون عندئذ صعوبة في تعلم الكتابة أو التهجئة أو القراءة أو إجراء العمليات الحسابية(عدس، 1998، ص.238). من خلال التعريفين السابقين نستخلص أن صعوبات التعلم الأكاديمية هي المشكلات التي تظهر عند تلميذ المدارس فعلى الرغم من إظهار الطفل في رغبته على التعلم غير أنه يفشل في واحدة أو أكثر في المهارات الأكاديمية (القراءة، الكتابة، الحساب) وذلك بعد تقديم التعليم الملائم له.

5-1-2- تصنيفات صعوبات تعلم الأكاديمية:

5-1-2-1-5- تعريف صعوبة القراءة:

تعرف صعوبة القراءة أو عسر القراءة بأنه اضطراب أو قصور أو صعوبات نمائية والذي يشكل حالة حادة من صعوبات التعلم والقراءة لبعض الأطفال.(البطانية وآخرون، 2005، ص.56) يفهم عسر القراءة كلاسيكيا على أنه مجمل الصعوبات المحددة التي تعترض التلميذ في تعلم القراءة بمعزل عن مستواه الفكري وعن توازنه العاطفي، ونجد بشكل عام في عسر القراءة النوعي أو التطوري قصورا في مجال الإدراك البصري والسمعي وفي التوجه الزمني والمكاني.(كاغالر، 1999، ص.56)

ستنتج من خلال التعاريف السابقة أن عسر القراءة هو ضعف في المهارات القراءة والكتابة والتهجئة وذلك ناتج عن خلل في اكتساب المهارات اللغوية الخاصة.

5-1-2-2-تعريف صعوبة الكتابة:

هي الشكل الثاني من أشكال صعوبات التعلم الأكاديمية، فنحن نرى أن الطفل يبدأ منذ السنوات الأولى باستخدام الأقلام العادية كأقلام الرصاص وأقلام التلوين في البيت بما يسمى بالخريشة، وهو في العادة لا يعلم أن الكبار يستخدمون الرموز للتعبير عن معاني محددة، حتى يتعلم ذلك في رياض الأطفال أو المدارس الابتدائية. (كوافحة، 2003، ص.128)

-هي الصعوبة التي تتعلق باللغة المكتوبة وتوصف في هذه الحالة بأنها الفشل في إنتاج لغة مقبولة وقابلة للفهم والقراءة بشكل تعكس المعرفة بالموضوع، الذي كتب عنه، ويواجه التلاميذ ذوي صعوبات التعلم مشاكل في الخط، حيث أن كتابتهم بخط اليد عادة ما تكون بطيئة وغير مقروءة وفي مجال التعبير الكتابي، فإن الأطفال ذوي صعوبات التعلم يتركبون الكثير من الأخطاء القواعدية الأسلوبية. (البطانية وآخرون، 2007، ص.216)

_ عسر الكتابة أو صعوبات الكتابة هي عسر أو اضطراب الكتابة الذي يعكس اضطراب في العديد من المهارات أو القدرات الأخرى. (الزيات، 1997، ص.516).

5-1-2-3-تعريف صعوبة الحساب:

-يعرف مفهوم عسر الحساب "بأنه فشل في تعلم البوادر الأساسية للحساب و مفاهيمه الأساسية وهو فشل وضعف في القدرات التي تسمح باستعمال ملائم و مناسب للعدد عند الأطفال العاديين" (حوله، 2009، ص.72)

-يعرف براون وآخرون Brown et all (1990) صعوبات التعلم الخاصة في الحساب على أنها تحدث عندما تكون المهارات الحسابية لاكتساب مفاهيم العدد وكتابة و الحساب و الاستدلال الرياضي ضعيفة عند التلميذ، مع استبعاد الإعاقات الأخرى و تأثيرات البيئية .

-وتعرف بارتال Partel (1991) : صعوبات تعلم الحساب هي نتيجة لصعوبات في التفكير المجرد، أو صعوبات في تعلم القراءة، والقلق هو نتيجة حتمية لصعوبات تعلم الحساب (عواد، 1997، ص.96).

-و يقصد بصعوبة الحساب dyscalculia اضطراب القدرة على تعلم المفاهيم الرياضية و إجراء العمليات الحسابية المرتبطة بها ؛ و عبارة أخرى هي عجز عن إجراء العمليات الحسابية و هي الجمع و الطرح و الضرب و القسمة و ما يترتب عليها من المشكلات في دراسة الكسور و الجبر و الهندسة فيما بعد ؛ و يطلق عليها كوسك kosc مصطلح الحسبة الرياضية . (غسان، 2007، ص.181).

-يعرفها خالد زيادة (2007) :على أنها اضطراب أو قصور في عمليات التجهيز المعرفي والتي قد ترجع إلى صعوبات الانتباه و الاحتفاظ أثناء القيام بالعمليات الحسابية ، أو تجاهل بعض الخطوات الحسابية ، أو صعوبة في التمييز بين الأرقام مثل(6 يكتبها 9) (18 يكتبها 81) ، أو صعوبة في فهم الرموز الحسابية واستخدامها ،أو صعوبة في الكتابة الأفقية ،أو صعوبة في إدراك العلاقات والاتجاهات عند حل المسائل الحسابية ، والتي قد ترجع إلى الخلط بين الأحاد والعشرات والمئات وصعوبة في كتابة الأرقام على صورة صحيحة(مبيضين،193، ص.2003).

و مما يلي يمكن أن نقول أن صعوبة تعلم الحساب هي عدم استطاعة التلاميذ على إجراء العمليات الحسابية البسيطة : كالجمع والطرح والقسمة والضرب ،أو عدم القدرة على قراءة الإعداد أو كتابتها بطريقة سليمة مثال : (3 _ ع). ولديهم انخفاض في المهارات الإدراكية مثل قراءة الإشارات الحسابية أو قصور في مهارات الانتباه و نسخ الأعداد بطريقة صحيحة

5-2- صعوبات التعلم النمائية:

تعتبر صعوبات التعلم النمائية المجموعة الأولى من صعوبات التعلم وهي أحد أهم العوامل التي يمكن أن تكون مسؤولة عن انخفاض التحصيل الأكاديمي للطفل والتي تؤدي إليه مباشرة، حيث أنها تتضمن في الواقع اضطرابات في كل من الانتباه والإدراك والذاكرة والتفكير، واللغة وهو الأمر الذي يكون من شأنه أن يكون من شأنه أن يؤدي إلى علاقة تقدم الأكاديمي للطفل رغم ما يتمتع به من مستوى عادي من الذكاء. (عدل، 2005، ص.46). كما يري بعض العلماء والمختصين أن الأنماط الثلاثة الأولى (الانتباه، والإدراك، والذاكرة) صعوبات أولية بينما (التفكير، واللغة) يعدان بمثابة الصعوبات الثانوية.

يذكر السيد " بان هذه الصعوبات تتعلق بالوظائف الدماغية وبالعمليات العقلية والمعرفية التي يحتاجها الطفل في تحصيله الأكاديمي، وقد تكون سبب حدوثها اضطرابات وظيفية تخص الجهاز العصبي المركزي، ويقصد بما تلك الصعوبات التي تتناول العمليات ما قبل الأكاديمية التي تتمثل في العمليات المعرفية المتعلقة بالانتباه والإدراك والذاكرة والتفكير واللغة، والتي يعتمد عليها التلميذ في تحصيله الأكاديمي وهي من أهم الأسس التي يقوم عليها النشاط العقلي المعرفي للفرد ويمكن إن تقسم إلى قسمين:

1-أولية: مثل الانتباه والإدراك، والذاكرة.

2-ثانوية: مثل التفكير، والفهم واللغة الشفوية(رقيق، 2019، ص.48).

ومنه نستخلص أن الصعوبات النمائية هي اضطراب في التفكير أو الانتباه، أو الإدراك، أو الذاكرة، أو اللغة حيث أنها صعوبات تتعلق بالعمليات المعرفية التي يحتاجها الطفل في تحصيله الأكاديمي، ومنه نستعرض ما يتعلق بالدراسة الحالية " وهو الإدراك بنوعيه الإدراك السمعي والبصري.

5-2-1- مفهوم الإدراك:

تعدد التعريفات التي اهتمت بتوضيح مفهوم الإدراك والتي سنقوم بعرض بعضها على النحو التالي:
يعرف عبد الله المياح(2010، ص.25) الإدراك على أنه عملية تعريف وتفسير للمعلومات الحسية ويمثل القدرة العقلية التي تمب المعاني للمنبهات الحسية، والمقدمة الضرورية للمعرفة والعمليات العقلية العليا.

وقد أورد سليمان عبد الواحد (2010، ص.192) أن الإدراك هو عملية معقدة تعتمد على كل من النظام الحسي، حيث نجد النظام يكتشف المعلومات وينقلها إلى النبضات العصبية ويحفز نبضها ويرسل بعضها إلى المخ عن طريق الأنسجة العصبية، ويلعب المخ الدور الرئيسي في تجهيز المعلومات الحسية وعلى ذلك فإن عملية الإدراك تعتمد على أربع عمليات وهي(الاكتشاف، التحويل، الإرسال، تجهيز ومعالجة المعلومات)

يعرف عبد الفتاح (2011، ص. 114) الإدراك على أنه: العملية النفسية التي تسهم في الوصول إلى معاني ودلالات الأشياء والأشخاص والمواقف التي يتعامل معها الفرد عن طري تنظيم المثيرات الحسية المتعلقة بها وتفسيرها وصياغتها في كليات ذات معنى(المفاهيم).

ويعرف علي أحمد السيد(2001، ص.12) الإدراك على أنه محاولة فهم العالم من حولنا من خلال تفسير المعلومات القادمة من الحواس إلى لدماع الإنساني والفهم ينطوي على التفسير والتمييز، والتحليل، والتخزين، والاستجابة الخارجية عند الحاجة.

ويعرف شنيك (2000) الإدراك على أنه المدخلات البيئية التي تستقبلها الحواس، ويضيف شنيك بأن الإدراك المدخلات البيئية يتطلب إبقاؤها في المخزن الحسي لفترة قصيرة ريثما يتم مقارنتها مع معرفة الفرد المخزنة في الذاكرة طويلة المدى. (عمر، 2014، ص.20).

ويعرف محمد نجيب الصبورة (1987) الإدراك هو قدرة الفرد على تنظيم التنبيهات الحسية الواردة إليه عبر الحواس المختلفة ومعالجتها ذهنياً في إطار الخبرات السابقة التعرف عليها وإعطائها معاني ودلالات المعرفية المختلفة .
ويعرف داوود المعاينة (1996) بأنه القدرة على تمييز المعلومات الحسية حيث يستطيع الطفل تمييز الاستشارات الحسية (سلم وآخرون، 2006، ص.81)

ويعرف الوقفي (2000، ص.226) عملية ترجمة للمحسوسات التي تنتقل إلى الدماغ على شكل رسائل مهينة نبضات كهربائية تسري عبر الأعصاب الحسية التي تصل بين الأعضاء الحس والدماغ وهو عملية بنائية بمعنى أن الأشارات لكهربائية الواصلة إلى الدماغ تتجمع ويتألف منها مدرك كلي ذو معنى.

ويعزي الزيات (1998) الإدراك على أنه تلك العملية التي يتم من خلالها التعرف على المعلومات الحسية وتفسيرها أو هو عملية إعطاء المثبرات والمنبهات و المعلومات الحسية معانيها ومدلولاتها. ومن ثم فإن الإدراك عملية عقلية ومعرفية تقوم على إعطاء معاني ودلالات وتفسيرات للمثبرات أو المعلومات الحسية. (الزيات 1998، ص.03).

وقد عرف جابر عبد الحميد وعلاء الدين كفاي (1993) الإدراك ينص على أنه الوعي بالموضوع والعلاقات، والأصوات عبر الأحاسيس، ويتضمن الأنشطة مثل التعرف والملاحظة والتمييز، وهذه الأنشطة تمكننا من تنظيم وتفسير المثبرات التي تنقلها إلى المعرفة بالعلم ذات مغزى. (سليمان عبد الواحد، 2010، ص.193).

وفي هذا الإطار يمكن تعريف الإدراك على أنه عملية عقلية معرفية تتضمن استقبال المنبهات والمثبرات على مستوى المستقبلات الحسية وتنتقل إلى الدماغ عبر الأعصاب الحسية لتترجم إلى معاني ومدلولات لتلك المثبرات. وهو تفسير المثبرات البيئية إلى مدلولاتها والمعاني الملائمة لها.

5-2-1-1- بعض المصطلحات التي تتعلق وتتداخل مع مصطلح الإدراك:

الجدول رقم (09): يوضح المصطلحات التي ترتبط بمصطلح الإدراك

النقص الإدراكي	الاختلال الإدراكي	الوعي الإدراكي
يعني أن لدى الفرد قدرة ضعيفة على تنظيم وتفسير الخبرة الحسية، والصعوبة في الملاحظة والتعرف وفهم الناس والمواقف والكلمات والأعداد أو المفاهيم والصور	تظهر الإختلالات الإدراكية في الجوانب التالية: - التعرف على الحروف وليس الكلمات . - الخلط بين المقدمة والخلفية. - تشوهات صورة الجسم أمام عينة. - عدم القدرة أو العجز في الحكم على الحجم والاتجاه - عدم القدرة عن فصل أبعاد الأصوات والمناظر غير المطلوبة	الشخص الواعي إدراكيا هو القادر على استقبال المثبرات مع العالم الخارجي عن النظام الذي يسجل هذه المثبرات في صورة أثار من الذاكرة.

من خلال الجدول السابق ذكره نستنتج أنه من خلال إدراك وتمييز بين المصطلحات الثلاث (الوعي الإدراكي، الاختلال الإدراكي، النقص الإدراكي) والتي ترتبط ارتباطاً وثيقاً بالإدراك يمكننا من معرفة المعنى الحقيقي لعملية الإدراك بصورة سليمة خالية من الأخطاء والتأويلات.

5-2-1-2-5- موقع الإدراك في العمليات الحسية:

ينظر للإدراك على أنه عملية عقلية معرفية التي تعتمد في أساسها على العمليات الحسية والذي يتضمن كل من التعرف والتنظيم وتفسير المعلومات الحسية.

ويعتبر هذا الأخير نقطة التقاء المعرفة بالواقع كما أنه أكثر الأنشطة المعرفية الأساسية ومنه تنبثق الأنشطة الأخرى، ولذلك يرد إليه الكثير من الكفاءة أو القصور في عملية التعلم ولديه أيضا تجد تفسيرات متعاضمة وكثيرة في تفسير صعوبات التعلم. (سليمان، 2010، ص. 249)

ومن خلال هذا يمكن الإشادة إلى أن الإدراك يتوسط بين العمليات الحسية والتي تتمثل في مثلا الإبصار، التذوق، اللمس، الشم.... الخ والعمليات المعرفية والتي تتمثل في مثلا التذكر، التعلم، لتفكير.... الخ. حيث يمثل الشكل الجدول التالي. موقع الإدراك من العمليات الحسية والمعرفية

جدول رقم (10) موقع الإدراك من العمليات الحسية والمعرفية

العمليات الحسية	الإدراك	العمليات المعرفية
السمع		التذكر
الإبصار		التفكير
التذوق		التعلم
اللمس		التعلم الإبداعي
الإحساس		تجهيز المعلومات

(سليمان عبد الواحد، 2010، ص. 250)

من خلال ما تقدم في الجدول السابق نستنتج أن أي خلل في عملية الإدراك يؤثر سلبا على العمليات المعرفية ونخص بالذكر عملية التعلم للطفل، حيث يعتبر الإدراك قناة تزويد العمليات المعرفية (التعلم والتفكير...) بالمعلومات فيمكن على الرغم من سلامة القنوات الحسية إلا أن الإدراك لا يكون سليما .

ومنه نستنتج أن عملية الإدراك عملية تسبق الاستجابة النهائية أي أنه فهم الموقف في ضوء التجارب والخبرات السابقة

5-2-1-3- خصائص عملية الإدراك:

من أبرز ما يمكن ذكره فيما يتعلق بخصائص الإدراك ما يلي:

1- عملية تتوسط العمليات الحسية والسلوكية وهذا يعني أنها عملية غير قابلة للملاحظة المباشرة، وإنما يستدل عليها

بالاستجابات الصادرة عن الفرد (طارق وآخرون، 2008، ص. 56)

2- عملية استخدام الإحساسات الصادرة عن المنبه والخبرة لماضية والتكامل بينهما وهذا ما يجعل الإدراك عملية فردية

فريدة بمعنى أنها لا تتأثر بالمحيط الفيزيائي وإنما تتأثر بذكريات الفرد وانفعالات (الملحي، 2004، ص. 205).

3- عملية ملء للفراغات أو تكملة الأشياء والأشكال فليس من الضروري لإدراك موضوع ظهور كل أجزائه. (أبو

المكارم، 2004، ص. 124).

ومن خلال ما سبق نستنتج أن عملية الإدراك تتميز بجملة من الخصائص تنفرد بها فهي عملية من العمليات الحسية بحيث أنها غير قابل للملاحظة المباشرة وإنما يستدل عليها من خلال استجابات الفرد كما إنها لا يتأثر بالمحيط الفيزيائي وإنما تتأثر بانفعالات الفرد وذكرياته.

5-2-1-4-مظاهر صعوبة الإدراك :

يوجد مظاهر عديدة لصعوبة الإدراك يذكر منها يوسف أبو القاسم وآخرون(2008، ص.130-134) نلخصها في الجدول التالي:

جدول رقم(11) يوضح مظاهر صعوبة الإدراك

مظاهر صعوبة الإدراك
1- صعوبة الإدراك البصري: لا يقصد بصعوبة الإدراك البصري قصورا في حدة البصر، ولكن عدم تعامل الأطفال ذوي صعوبات التعلم بصورة سليمة مع المثيرات البصرية، من حيث شكلها، وحجمها، وعلاقتها، وإعطائها معنا حقيقيا يمثلها، فقد يفتقر هذا الطفل إلى التفسيرات الصائبة للمثيرات البصرية، وسيقود ذلك إلى التأثير السلبي في الجانب الأكاديمي للطفل.
2- صعوبة الإدراك السمعي: وهي الأخرى لا يقصد بها قصور في السمع وإنما صعوبة إدراك المسموع الذي يؤثر في تشكيل المعنى الكامل قد يمتلك الطفل حدة السمع اعتيادية لكنه لا يستطيع أن يميز بين الأصوات من حيث التشابه والاختلاف فمثلا لا يميز بين صوت الجرس الهاتف وجرس البيت.
3- صعوبة الإدراك اللمسي: على الرغم من أن حاسة اللمس ل ترقى إلى أن تكون بمستوى حاسي السمع والبصر إلا أن لها تأثيرا في تعلم المهارات التي يحتاج إلى حاسة اللمس، إذ يستطيع الفرد من خلالها أن يتعرف على الأشياء كثيرة اللساء والمتعرجة والحارة والباردة.
4- صعوبة الإدراك الحسي الحركي: لصعوبة الإدراك الحسي الحركي تأثير كبير على المهارات النمائية للطفل وخاصة تلك المتعلقة بالمشي، والزحف، والوقوف، ومهارات العناية الذاتية إذ قد يؤدي إلى وجود فوارق بين الأطفال وقد تجسد الأسرة هذه الفروق من خلال أساليب خاطئة مع هؤلاء الأطفال الذين لا يظهرون سلوكا طبيعيا كأقرانهم الآخرين.
5- صعوبة الإدراك والتمييز البصري الحركي: وهي تتعلق بثلاثة أمور: - التمييز بين الجانب الأيمن والأيسر من الجسم. - تحديد الاتجاه في أثناء الأنشطة المختلفة التعليمية وغيرها. - التطور في توجيه اليد للعين في مرحلة مبكرة من العمر إلى توجيه العين لليد في المرحلة التالية حيث يتطلع الطفل إلى استقبال الخبرات التعليمية.
6- صعوبة الإدراك والتمييز الحركي اللمسي: تقدم معلومات حول حركات الجسم والبيئة التي ترتبط بها والصعوبة في هذا المجال تعوق استخدام العضلات الدقيقة في الكتابة واستخدام الأدوات المختلفة.
7- صعوبة التسلسل: وهي تتعلق بترتيب الأشياء والحروف والكلمات والأرقام والأشكال مما يشكل صعوبة في تعلم القراءة والكتابة والمهارات الحركية.
8- صعوبة سرعة الإدراك: وتعلق بزمن الرجوع (المسافة بين المثير والاستجابة)، فبعض الأطفال بطيئوا الإدراك والفهم للمثيرات الحسية المقدمة لهم أو التعليمات التي تلقى عليهم ويؤدي هذا إلى بطء تعلم القراءة والكتابة والحساب.
9- صعوبة التمييز بين الشكل والأرضية: وهي خاصة بالمثيرات الحسية الخمس سألقة الذكر التي تتعلق بادراك والتمييز البصري، السمعي، وللمسي الحركي التي تستخدم غالبا في عملية التعلم وهذه غالبا تؤدي إلى صعوبات تتعلق بعمليات الانتباه في شرح الدرس أو

الاستفادة من الوسائل التعليمية التي تبلور المفاهيم التي نشرحها خاصة.

10-صعوبة الغلق:وهي تتعلق باستكمال المثيرات الحسية (السمعية، البصرية، اللمسية) التي تهيأ للتلميذ في أثناء شرح الدرس أو يجدها في حياته وصياغتها في شكل كل ذي معنى حتى لو فقد أجزاء من مكوناتها فالكلمة الناقصة تستكمل والصوت الغامض يوضح والكلمة الغير مفهومه تفهم من سياق العبارة أو الفقرة التي تحويها أو بالاستعانة بالخبرات السابقة للتلميذ.

11-صعوبات النماذج:هي صعوبة تتعلق بالنموذج الإدراكي المفضل لدى التلميذ هل هو بصري أو سمعي أم حركي لمسي؟ فبعض الأطفال يتعلمون اللغة من خلال السمع كالترجمة مثلا، والبعض الآخر لا ينطق الكلمة إلا إذا جزئت إلى حروفها ، والكفيف يفضل الإدراك السمعي اللمسي للمثيرات التربوية، بينما يفضل الأصم الإدراك البصري اللمسي لها ولذا اخترعت لأول في التعليم بطريقة "برايل" بينما اخترعت الثانية لغة الهمس والشفاه، وكل ميسر لما خلق له.

12-صعوبات ثبات التفكير:فبعض الأطفال يميلون إلى الثبات والإصرار أداء نشاك غير مطلوب دون تعديل ويشكل هذا قيادا على المرونة اللازمة لعملية التعليم التي تطرد مسيرها بمرونة التلميذ العقلية التي تعد مدخلا للإبداع والابتكار .

ويضيف سليمان عبد الواحد(2010، ص.120)أنه يكن تصنيف مظاهر صعوبة الإدراك إلى ما يلي:

- صعوبة الإدراك والتمييز البصري.
- صعوبة الإدراك والتمييز السمعي.
- صعوبة الإدراك والتمييز الحس حركي.
- صعوبة الإدراك والتمييز الإدراك الحركي وللمسي معا.
- صعوبة التمييز بين الشكل والأرضية.
- صعوبة الإغلاق.
- الصعوبات البصرية-الحركية.
- الصعوبات المتعلقة بسرعة الإدراك.
- صعوبة التسلسل(التتابع).
- صعوبة النمذجة.
- صعوبة الأداء الوظيفي الحركي.

5-2-1-5-علاج صعوبة الإدراك:

إن عملية علاج صعوبة الإدراك تعتمد على قدرة الفرد على نوع ودرجة الإصابة في الإدراك التي تم التحقق من وجودها من خلال الاختبارات والمقاييس المختصة بذلك العلاج:

- ❖ علاج صعوبة الإدراك والتمييز البصري.
- ❖ علاج صعوبة الإدراك والتمييز السمعي.
- ❖ علاج صعوبة التسلسل (التتابع).
- ❖ علاج صعوبة الإدراك الحركي.
- ❖ علاج صعوبة التأزر البصري الحركي.(سليمان 2010، ص.220).

5-2-2-الإدراك البصري:

تعد صعوبة الإدراك البصري واحدة من المظاهر النمائية الأساسية لحالات صعوبات التعلم والتي تتعلق بصفة مباشرة بمدى تحصيل الأكاديمي للتلميذ، حيث تبدو هذه المظاهر على أطفال ذوي صعوبات التعلم في مرحلة الطفولة.

5-2-2-1-تعريف الإدراك البصري:

يُدرج تعريف الإدراك البصري في إطار التعارف العامة للإدراك، يعرف فكري عنتر الإدراك البصري على أنه القدرة على تنظيم وتفسير المنبهات الحسية في ضوء الخبرة السابقة، وذلك من خلال استجابة الكائن الحي البصري المباشر للملامح البيئية، وتؤدي هذه الاستجابة إلى استخلاص الكائن للمعلومات التي تمكنه من معرفة العالم المباشر وتحديد العلاقة به والإدراك البصري عملية إيجابية تتوقف على التقاط المنظومة البصرية للمعلومات كما أنها عملية انتقائية فمن خلال المتابعة البصرية المتصلة للمعلومات يصبح ما يستطيع الكائن استخلاصه بالفعل جزء أو جانب مما هو متاح بالفعل. (شريفة، 2010، ص. 24).

كما يعرفه بطاينة وآخرون (2005) تأويل وتفسير المثبرات البصرية الداخلة إلى الدماغ من خلال حاسة البصر والتي تمكن وظيفته في إدراك التشابه والاختلاف بين المثبرات من حيث الشكل واللون والحجم.

كما يعرفه الفار (2003) الإدراك البصري على أنه تحليل المثبرات البصرية وإعطائها معنا ودلالات ذات معنى. كما يعرف الظاهر (2004) بأنه كيفية تعامل الطفل مع المثبرات البصرية من حيث شكلها وحجمها وعلاقته وإعطائها معنا حقيقيا يمثلها.

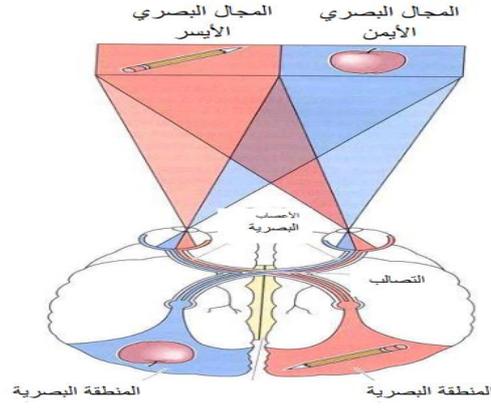
"عملية معرفية مركبة ومرحلة أساسية من م ارحل تجهيز المعلومات القادمة من العالم الخارجي ومن خلال المنافذ البصرية لأجل تفسيرها أو المعاني ومن ثم تنظيمها في عطائها البناء المعرفي لدى الفرد والاستجابة أثناء الحاجة، أيضا فالخبرة السابقة تمكن الفرد من ترجمة إحساساته التي يتلقاها من العالم الخارجي." (العتوم، 2004، ص. 98).

الإدراك البصري هو عملية تحويل المثبر البصري من صورته الخام إلى الجشطلت الإدراك الذي يختلف معناه ومحتواه عن العناصر الداخلية فيه. (عبد الله العشاوي، 2004، ص. 108).

ومن خلال ما سبق يمكن تعريف الإدراك البصري على أنه عدم قدرة التلميذ في التعرف على ما يراه من صور وعلى ربط المعاني بالتعابير البصرية ويظهر من خلال الدرجة التي يتحصل عليها من مقياس الإدراك البصري.

5-2-2-2-المسارات العصبية البصرية:

قبل التطرق إلى عملية الإدراك بالتفصيل وجب التعرف كيف تنتقل المسارات العصبية البصرية إلى المخ ليتم معالجتها المعلومة البصرية وتفسيرها وتأويلها في ضل الخبرات السابقة (إدراكها) ثم تعطي الاستجابة. من هذا المنطلق سنقوم بعرض موجز عن كيف تنتقل المعلومة البصرية وكيف تعالج لتعطي الاستجابة، حيث يمثل الشكل المقابل المسارات العصبية البصرية.



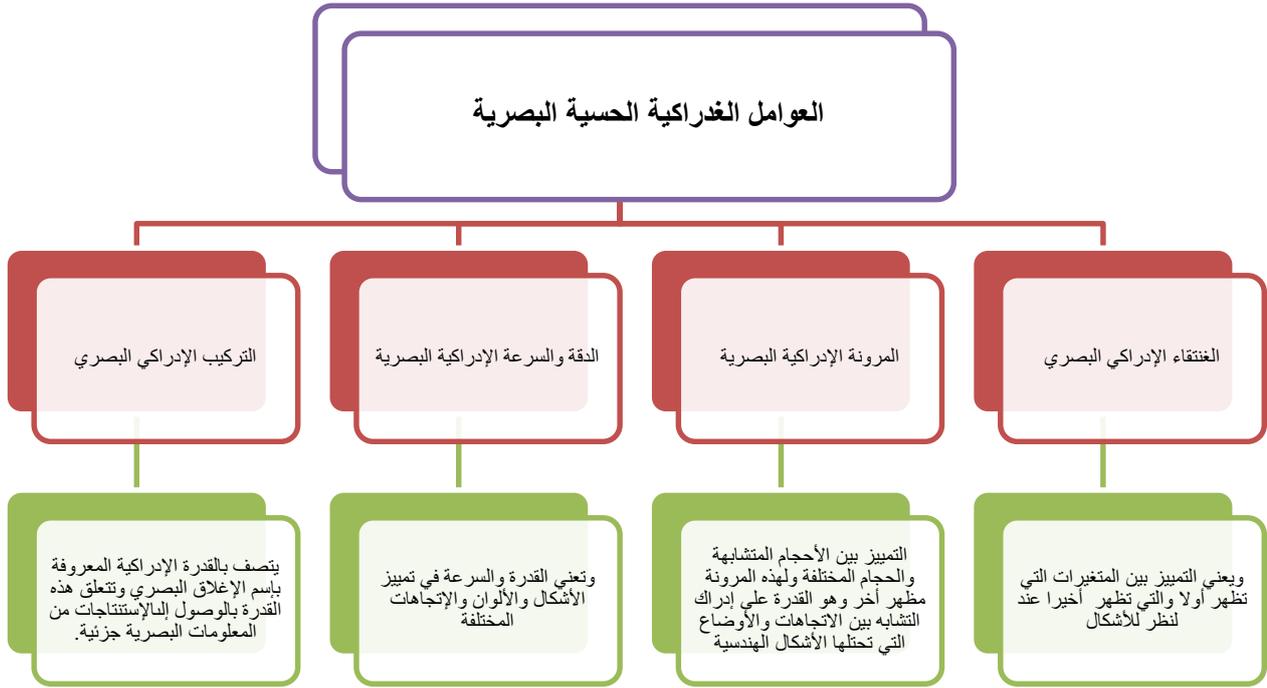
الشكل رقم (09) يوضح المسارات العصبية البصرية (الحجاج، 2010، ص.58)

يتكون الجهاز البصري لدى الإنسان من العينين والعصبين البصريين اللذان يخرجان من شبكتي العينين حيث يلتقيان عند نقطة تسمى نقطة التقاطع هذه النقطة ليست موضع اتصال أو تلاحم بين العصبين البصريين ولكنها نقطة عبور فقط حيث يأخذ كل عصب بصري مسما آخر وهو المجرى البصري الذي يتجه بعد نقطة التقاطع إلى الجهة الأخرى في القشرة المخية التي تقع عكس جهة العين التي يخرج منها العصب البصري، (السيد علي وآخرون، 2001، ص.20).

وحسب الشكل رقم (09) و ما جاء بعده نستنتج أن المستقبلات الضوئية الموجودة على مستوى العينين بالتحديد في الشبكة العين الموجودة على مستوى الأعين تقوم بتحويل الطاقة الضوئية (المعلومة البصرية) التي تستقبلها وترسلها إلى القشرة المخية بتحويلها إلى طاقة عصبية في صورة نبضات عصبية عن طريق الأعصاب البصرية المسماة بالمجرى البصري وهناك تتم معالجة المعلومات البصرية وتحليلها وإدراكها على مستوى الفص القفوي والتحديد في منطقتين رئيسيتين المنطقة الصدغية والفص الجداري، حيث أكد (السيد علي وآخرون، 2001، ص.41).... مهام عملية الإدراك البصري تنحصر في منطقتين رئيسيتين هما: المنطقة الصدغية السفلى التي تقع في الجزء السفلي من الفص الصدغي وهذه المنطقة مهمة جدا في إدراك تفاصيل المنبهات البصرية المعقدة والمنطقة الثانية هي الفص الجداري وهو يلعب دورا بالغ الأهمية في إدراك الموقع المكاني للمنبهات البصرية.

5-2-2-3-العوامل الإدراكية الحسية البصرية المساعدة على إتمام عملية الإدراك البصري:

يتفق العديد من المختصين والعلماء والباحثين على وجود أربع عوامل الإدراكية الحسية البصرية المساعدة على إتمام عملية الإدراك البصري والتي سنوضحها في الشكل التالي: بالتصرف



لشكل رقم (10) يوضح العوامل الإدراكية الحسية البصرية المساعدة على إتمام عملية الإدراك البصري.
(سليمان، 2010، ص.203).

5-2-2-4- مسار الإدراك البصري:

يساعد الإدراك البصري عدد من المفاتيح التي يتحكم فيها الإنسان والتي تسهل عملية الإدراك نذكر منها:

- 1- حركة الرأس: تسمح حركة الرأس بمتابعة المثير البصري، كذلك تغطية أوسع مجال بصري ممكن.
- 2- وجود العينين يسمح بإدراك الأجسام: حيث وجود العينين يسمح بإدراك الأجسام بأكثر من بعدين، أو ما يعرف بإدراك العمق حيث أن الصورة تطبع على الشبكية ثنائية الأبعاد في الطول والعرض فقط، وعندما تصل إلى الإشارات العصبية من العينين إلى الدماغ، فيستطيع هذا الأخير بفضل المعلومات المتوفرة من الضوء والظلام تقدير حجم لمثيرات إلى إدراك البعد الثالث وهو العمق (شهناز، 2008، ص.90)

يسمح حركة الرأس بتتبع العديد من المنبهات في مجال أوسع وبوجود العينين على مستوى الرأس يساعد على إدراك الأشياء والأجسام وذلك من خلال بعض الرسائل العصبية الواردة من العين إلى الدماغ.

5-2-2-5- بعض المصطلحات التي ترتبط بمصطلح الإدراك البصري:

توجد عدة مصطلحات ترتبط ارتباطا وثيقا بمصطلح إدراك نذكر منها:

-التذكر البصري:

وهو يعني القدرة على الاستدعاء بالصور البصرية بعد فترة من الوقت والتذكر البصري ذو أهمية للإنجاز الأكاديمي حيث إن الخلل في التذكر البصري عادة ما ينتج عنه اضطرابات تعليمية. (سليمان، 2010، ص.202)

-التمييز البصري:

التمييز البصري يتضمن قدرة التلميذ على ملاحظة أوجه التشابه والاختلاف بين الأشكال والحروف ومدى هذا الاختلاف بين الأشياء، وقد يمتلك التلميذ الذي يعاني من مشكلة في ٢٥ التمييز البصري حدة إ بصار عادية ، ولكن قد تكون لدي ه مشكلة في معرفة واستخدام الحروف الهجائية والأعداد والكلمات، أي في مزاججة الصور والأشياء، فقد يرى التلميذ شكلا ما ولكن ه يدركه شي آخر، فعلى سبيل المثال قد ينظر إلى شكل مستطيل ويعيد رسمه على شكل دائرة، وقد تؤثر صعوبة التمييز بين المثريات البصرية على كتابة وقراءة رسومات التلميذ، كما يشمل النطق المعكوس أو قلب الحروف وهو من أكثر الصعوبات انتشارا لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم أكاديمية، فقد يقرأ التلميذ كلمة احمر بدلا من احمد، أو يفقد الكلمة أو يستعمل الأصابع في أثناء القراءة أو يحدث قلبا في أجزاء من الكلمة على الرغم من إدراكه لأجزاء الكلمة إدراكا صحيحا إلا أن إدراكه ككل غير منظم.(محمد إسماعيل، 2009، ص.24).

الانتباه: إن الانتباه هو قدرة الفرد على تركيز حواسه في مثير داخلي(فكرة، أو أحساس) أو في مثير خارجي(شيء أو شخص أو موقف) ويلاحظ لدى الطلبة هؤلاء الطلبة صعوبات في الانتباه الإحساس:هو عبارة عن أول خطوة في طريقنا لمعرفة العالم الخارجي لكن الإنسان لا يقف موقف سلبي من هذه الإحساسات (السيد، 2008، ص247)

5-2-2-6-مراحل الإدراك البصري:

يشير سليمان عبد الواحد 2010(، ص.203-204) إلى عملية الإدراك تمر بمرحلتين أساسيتين نوضحها في الجدول التالي:

جدول رقم (12) يوضح مراحل الإدراك البصري

المرحلة	توضيحها
البحث البصري	ويقصد به محاولة تحديد دقيق للمنبه لهدف بين المنبهات الأخرى لتي توجد في المجال البصري،ويأخذ البحث البصري أربع أشكال: - خارج المنشأ وهو يحدث لا إراديا للشيء المفاجئ الذي يظهر أمامنا. - داخلي المنشأ وهو يرجع للبحث الاختياري لمثير معين ذات صفات محددة. - البحث المتوازي ويحدث عندما يريد الفرد تحديد مثير واحد أو أكثر من عدة مثيرات تشترك مع أو تختلف في صفة. - البحث المتسلسل ويحدث عندما يريد الفرد متابعة منه معين من عدة مراحل أو خطوات خلال فترة زمنية معينة
التعرف البصري	يقصد به التحديد الدقيق للمنبه معين من خلال وجود ملامح معينة في هذا المنبه أو صفة محددة تميزه على المنبهات الأخرى التي توجد معه في المشهد اليومي

من خلال الجدول السابق نستخلص أن عملية الإدراك البصري تمر بمرحلتين أساسيتين تتمثل أولها في البحث البصري و الذي يتحدد من خلاله الهدف بدقة من بين عدة منبهات تليها مرحلة التعرف البصري والتي هي مكملة للمرحلة السابقة(البحث البصري)يتم من خلالها التعرف على الأشياء والمنبهات من خلال الملامح أي الرؤية البصرية للمشاهد اليومية.

5-2-2-7-العوامل المؤثرة على الإدراك البصري:

يذكر رحاب أحمد (2009، ص. 19-18) أنه يوجد عاملان أساسيان مؤثران بصفة مباشرة على الإدراك البصري التي نذكرها في ما يلي:

العوامل الداخلية الذاتية:

ويقصد بها العوامل التي ترجع إلى الشخص المدرك نفسه ومن هذه العوامل: التنبؤ الذهني: أي استعداد العقل للإدراك موضوع معين يجعله لا يتوقع سوه. تأثير القيم والميول والحاجات فالأشخاص عادة لا يرون غلا ما يتفق مع ميولهم واتجاهاتهم العقلية و رغباتهم و القيم والمعتقدات التي تبين أنها تؤدي دورا هاما في تنظيم عملية الإدراك. تأثير الحاجات النفسية على الإدراك.

-الاختيار في الانتباه : فراد لا يستجيبون بدرجة واحدة لكل المنبهات حيث أنهم يتأثرون بمنبهات معينة دون غيرها، دون غيرها وهي التي تتأثر بالبوثة الشعور وتجنب انتباههم.
-عامل الذاكرة أو الألفة: أي إدراك شيء قد سبق ن مرة في خبرة الفرد.
-الحالة الجسمية وال النفسية للشخص المدرك.
-تأثير الجهازين الحسي و العصبي على الإدراك.

العوامل الخارجية:

وهي العوامل التي تكمن في طبيعة المثيرات ذاتها وتساعد على الأفراد على إدراكها بالكيفية التي تبدو عليها بصرف النظر عن العوامل الداخلية التي تكمن في ذات المدركة ومن هذه العوامل:

- أ-الشكل والأرضية.
- ب- عامل التقارب.
- ج-عامل الاستمرار.
- ح-عامل الإغلاق.
- ه-عامل التشابه.

5-2-2-8-مظاهر اضطرابات في الإدراك البصري :

يشير كل من العتوم (2004، ص. 109-112)، و أن الأطفال الذين يعانون من اضطراب في الإدراك البصري يتميزون ب:

- 1- تشويش في الإدراك البصري أي تشويش في استقبال وتنظيم وفهم معنى البصري المثير مع أن مركبات العين سليمة .
- 2- صعوبة التمييز بين الأشياء والعلاقات التي ترتبط بينها في الحيز، لذلك يفقدون ثقتهم بأنفسهم لأنهم يدركون عالمهم بطريقة مشوشة وغير صحيحة .

3 - ضعف الذاكرة البصرية فهم لا يستطيعون تذكر الأشياء أو الكلمات أو الصور التي سبق أن شاهدها .

ويضيف كريك وكالفت (1984، ص.170) بعض من مظاهر صعوبة الإدراك البصري :

- تشويش في الإدراك البصري: أي تشويش في استقبال وتنظيم وفهم معنى المثير البصري مع أن مركبات العين سليمة.
- صعوبات التمييز بين الأشياء: يظهر هؤلاء الأطفال صعوبة التمييز بين الأشياء والعلاقات التي تربط بينها في حيز، لذلك يفقدون ثقتهم في أنفسهم لأنهم يدركون عالمهم بطريقة مشوشة وغير صحيحة.
- ضعف الذاكرة البصرية: حيث لا يستطيعون تذكر الكلمات التي سبق وأن شاهدها من قبل.

5-2-2-9- النظريات المفسرة للإدراك البصري:

لقد تعددت النظريات المفسرة للإدراك البصري والتي نذكرها فيما يلي:

نظرية تكامل الملامح:

لقد أعد هذه النظرية آن تريسمان و زملاؤها وتفترض هذه النظرية أن إدراك الشكل يتم من خلال مرحلتين رئيسيتين وفقا لدور الانتباه في معالجة معلومات الشكل، فالمرحلة الأولى تسمى مرحلة المعالجة قبل الإنتباهية: وهي تعني أن معالجة معلومات الشكل تتم دون أن يكون للانتباه دور مؤثر فيها حيث تقوم العينان بتجميع المعلومات المختلفة مرة واحدة من المشهد البصري من خلال حركات العين القفزية مثل: معلومات اللون، الاتجاه، الحواف... الخ ثم يقوم الجهاز البصري بعد ذلك بتكوين صورة كلية للمشهد البصري، أما المرحلة الثانية: فهي تركز على دور الانتباه التلقائي في معالجة معلومات الأشكال المختلفة التي يحتويها المشهد البصري بحيث تتم بطريقة متتالية وكل شكل على حدا، ودور الانتباه في هذه المرحلة هو أنه ينتقي شكلا ذا ملامح خاصة في موقع معين ويركز عليه ثم يحول ملامحه إلى خصائص إدراكية و يقوم بتسجيلها في ملف خاص عن هذا الشكل و بعد ذلك يقوم الجهاز البصري بمقارنة المعلومات التي تم جمعها في هذا الملف الخاص عن هذا الشكل بالمعلومات المخزنة عنه في الذاكرة البصرية. وعندما يتحول الانتباه البصري لشكل آخر فإن الشكل السابق يختفي من الرؤية، لأن الجهاز البصري في هذه الحالة يقوم بعملية حذف بصري لملف الشكل السابق، لذلك يجلب عليه الرؤية ويحل محله ملف الشكل الجديد الذي يتركز انتباه الفرد عليه، ويرى بعض العلماء أن دور الانتباه الانتقائي في هذه المرحلة يكون بمثابة الفتيل الذي يربط بين الملامح المنفصلة للشكل و يجمعها معا في مكون واحد لشكل يمكن إدراكه. (طاع الله، 2008، ص.58)

9-2- النظريات الجشطالت:

تقوم هذه النظرية على فكرة رئيسية مفادها إن الإنسان لديه ميل فطري لأن يضيفي على الأشياء الانتظامية، أو لديه قدرة فطرية وميل طبيعي لتنظيم المعلومات التي يتم استقاؤها من البيئة وإضافة معنى لما يحيط به أو يدركه، وذلك من خلال استحضار لبيئة وبناء وتنظيم لما يستقبله ويستدخله. (السيد الحميد سلمان، 2008، ص.173).

فالعقل لا يدرك الجزئيات إلا بعد تحليل لكليات، إذ أن الإدراك الحسي يميل إلى الاكتمال ليصبح صيغة غير ناقصة، لأن لعقل الإنساني لا يميل إلى العناصر المتناثرة ولا يستقر حتى يكتشف في هذه العناصر نوعا من التنظيم. (سليمان، 2010، ص.211).

النظرية الحسية:

يعتبر هذا النموذج من أحد النماذج النظرية في الإدراك البصري حيث يرى بأن تعقد الحسابات التي تتم في الجهاز العصبي يمكن أن تحول المنبهات الحسية الخام إلى تمثيل عقلي للمنبهات، حيث تجمع خلال هذه الحسابات المعلومات التي تصدر عن الأطراف الحواف والزوايا والسطوح بسرعة لتخلق إدراك لشيء أو خبرة، ويستند هذا التوجه جزئياً إلى ما توصل إليه أبحاث فيزيولوجيا الأعصاب التي تسعى إلى تحديد آليات الجهاز العصبي الخاص بتحليل الملامح الأساسية للمنظور الإدراكي، كما أنها تعتمد في تفسيراتها على فاعلية الكمبيوتر في قدرته على إجراء الحسابات المعقدة تشبه تلك التي يقوم بها الإنسان. (بوقصة، 2014، ص. 71-72).

النظرية البنائية:

تؤكد وجهة نظر هذا النموذج على أن التعرف على الأشياء والأشكال يعتمد بصورة أساسية على التفكير والذاكرة، فالإدراك البصري هو نشاط تنظيمي و بنائي للصور والمنبهات التي تأتي من العالم الخارجي فهي ليست مطابقة تماماً لتلك التي تستقبلها حاسة الإبصار، بل يتم تصنيفها بطريقة لا شعورية وفق معطيات الخبرات السابقة واحتياجاتنا ودوافعنا، فبعض الباحثين يفضلون الحديث عن النشاط الإدراكي بدلاً من الإدراك، فالإدراك البصري يعتبر عملية بنائية نشطة لا تحدد الخصائص الفيزيائية للمنبه فحسب بل كذلك يلعب الفرد دوراً كبيراً من خلال خبراته السابقة ومعارفه وقيمة حالاته الانفعالية.

إذن القضية مرتبطة بعملية معرفية معقدة نشطة ومتطورة باختصار هي عملية بنائية. (بوقصة، 2014، ص. 67-68)

نستنتج من خلال ما سبق أنه رغم تعدد النظريات المفسرة للإدراك البصري إلا أنه لا يوجد بينها تناقض بقدر ما هو تكامل بينها نظراً كون أن كل نظرية درست الإدراك من وجهة نظر معينة ولكل منها يفسره من وجهة محددة ومنه فقد أكدت النظرية الجشطت أن عملية الإدراك تبدأ بالكل ثم الجزء ثم تعود للكل، أما النظرية الحسية فتري أنه يمكن معرفة وتفسير الأشكال والأشياء من خلال العمليات الحسية وأكدت النظرية البنائية أن عملية إدراك الأشكال يتشكل من خلال تراكم الخبرات، كما أصحاب النظرية تكامل الملامح فهي تعطي بدورها لانتباه دور في معالجة الشكل من خلال مرحلتين أساسيتين.

5-2-2-10-قوانين الإدراك البصري:

يذكر إبراهيم (2010، ص. 211-214) بعض من قوانين الإدراك البصري نعددها فيما يلي

1-قانون التقارب: وينص هذا القانون على أن العناصر القريبة من بعضها تدرك على أنها شكل واحد.

--قانون التشابه: ينص هذا القانون على أن العناصر المتشابهة تجتمع معا حيث ينتج عن تجميعها شكل منتظم.

-قانون الشكل والأرضية: ينص هذا القانون على أننا ندرك الأشياء وفق تنظيم الشكل والأرضية بمعنى أن الإنسان ينظم الأشياء لتي يراها إلى الشكل والأرضية، حيث يتحدد الشكل بالحواف المحيطة به التي تميزه، بينما تكون الأرضية هي الخلفية.

-قانون الاتصال والاستمرار: ينص هذا القانون على أن العناصر التي تتابع في خط المنحني والمستقيم تدرك على أنها تنظيم لشكل واحد.

-قانون الإغلاق: ينص هذا القانون على الأشكال التي تحوي على فجواتها في محيطها تدرك على أنها أشكال كاملة حوافها مغلقة.

-قانون الاتجاه: وينص هذا القانون على أن العناصر التي تتحرك في اتجاه واحد تدرك على أنها شكل واحد

-قانون تمييز الصورة والخلفية: يضيف بن فليس (2009، ص.122). ينص هذا القانون على أننا ندرك الأشياء وفق لتنظيم الشكل والأرضية بمعنى أن الإنسان ينظم الأشياء التي يراها إلى شكل وأرضية حيث يتحدد الشكل بالحواف المحيطة به التي تميزه بينما تكون الأرضية هي الخلفية التي تقع خلف الشكل وهي بدون حواف.

وهناك مبدأ عام بين الشكل والأرضية وهو أن المنطقة الأصغر في المشهد البصري تدرك على أنها شكل بينما تدرك المنطقة الأكبر على أنها الأرضية، وأحيانا تكون حواف الشكل غير موجودة ورغم ذلك تؤثر على إدراكنا للشكل والأرضية وفي مثل هذه الحالة يقوم الجهاز البصري لدى الفرد بتكوين حواف وهمية للشكل تسمى الحواف الذاتية حيث يستطيع إدراك الشكل.

5-2-2-11- تعريف صعوبة الإدراك البصري:

يعرف فتحي الزيات مصطفى (2008، ص.64-65) صعوبة الإدراك البصري على أنه ضعف القدرة على الإدراك وتفسير معاني المعلومات البصرية وفهمها.

كما يعرفه فتحي الزيات (2002، ص.374) بأن صعوبة الإدراك البصري هو قصور في القدرة على اكتساب المعلومات المثيرة المستدخلة عن طريق البصر ومعانيها ودلالاتها، ويختلف عن المشكلات المتعلقة بمدة الإبصار والرؤية فالأشخاص المصابين باضطراب الإدراك البصري قد يمكنهم رؤية الأشكال والتمييز بينها، ولكنهم لا يستطيعون التعرف عليها.

كما يعرف السيد عبد الحميد (2008، ص.172) "فالأطفال الذين يعانون من صعوبة الإدراك البصري معرضون للاضطرابات في التناسق الحركي وضعف في الوعي بصورة الجسم أو المعانات في التحكم السليم على سرعة حركة الأشياء أو إدراك العمق أو المسافة للتمييز بين الأشياء أو إدراك العمق والمسافة للتمييز بين شيء ما عن بقية الأشياء المحيطة به.

5-2-2-12- أنواع صعوبات الإدراك البصري:

صعوبة التمييز البصري:

يقصد به قدرة الطفل على التمييز بين المجموعة من الأشكال من حيث أوجه الشبه والاختلاف وألوانها وأحجامها وكذا عمقها ومساحتها وموقعها التي تساعد على تعلم القراءة والكتابة ففي الحروف تساعد على تفريق بين الحروف المتشابهة مثل: (ب.ت.ث) و(ع.غ) والأرقام مثل (5.4) و(9.6) وترتبط هذه القدرة باختبارات الإدراك التفاعل الدقيقة و تقاس هذه القدرة باختبارات إدراك الشكل المختلف من بين مجموعة من الأشكال المتماثلة مثال إعطاء الطفل مجموعة من الحروف المتشابهة و يستخرج الحرف (ض.ر.ز.ص.ط.ق.ف.ث.ع.غ). وهو مفهوم يشير إلى القدرة على التعرف على الحدود الفارقة المميزة للشكل عن بقية الأشكال المتشابهة من ناحية اللون والشكل والنمط والحجم ودرجة النوع يتضمن هذا المظهر قدرة الطفل على ملاحظة أوجه الشبه وأوجه الاختلاف بين الأشكال أو بين الحروف أو بين الأرقام أو بين الكلمات التي تتضمنها عملية القراءة (بطرس، 2008، ص.133).

إدراك الشكل:

طرق المعالجة البصرية للشكل: حسب السيد علي وآخرون (2001، ص. 89-94) فإن الجهاز البصري لدى الإنسان عدة طرق مكونات الشكل وإدراكه والتي سنقوم بتلخيصها في الجدول التالي:

جدول رقم (13) يوضح طرق المعالجة البصرية للشكل

الطريقة	شرحها
طريقة تحليل الشكل إلى مكوناته الأساسية	تتم من خلال تحليل الشكل إلى مكوناته الأساسية والتي يجب أن تكون ثابتة في هذا الشكل إلى مكوناته الأساسية والتي يجب أن تكون ثابتة في هذا الشكل.
طريقة المعالجة وفقاً للبيانات مقابل المفاهيم	إن عملية المعالجة وفقاً للبيانات تحدث في الشبكية حيث تتلقى المستقبلات الضوئية المعلومات الأساسية عن هذا الشكل مثل الملامح المميزة له، واتجاه الخطوط إن وجدت، واختلاف الإضاءة والألوان ودرجة النصوص والعلاقات المختلفة بين مكونات الشكل أما عملية المعالجة وفقاً للمفاهيم فإنها تتم في المراكز البصرية بالقشرة المخية حيث تشارك فيها المعلومات المخزنة عن هذا الشكل في الذاكرة البصرية.....
طريقة المعالجة الجزئية مقابل المعالجة الكلية	تعتبر الملامح الجزئية هي تلك الملامح المنفصلة أو صغيرة النطاق في الشكل أما الملامح الكلية فهي التي تتكون من مجموع الملامح الجزئية ويؤدي تجمعها معاً وتكاملها إلى تكوين هيئة عامة للشكل تعطي له معنى إدراكي.
طريقة المعالجة وفقاً للخصائص الثابتة	إن طريقة معالجة المعلومات الإدراكية في هذه الطريقة تفرض أن أي شكل له خصائص ثابتة تميزه في كل الحالات التي يوجد فيها هذا الشكل فمثلاً شكل الدائرة يختلف عن شكل المربع رغم أن جميع الأشكال الهندسية إلا أن خصائصها المميزة لها لن تتغير في أي ظرف من ظروف الرؤية. وهناك حالات نادرة تتغير فيها الخاصية المميزة لشكل معين بمعنى أنها لا تبقى ثابتة والمعالجة الإدراكية في هذه الحالة تتم من خلال توافر أكبر عدد من الصفات أو الخواص الأخرى الثانوية التي توجد في هذا الشكل تمثل المساحة والطول والمحيط وعدد الزوايا... .
طريقة معالجة الملامح المترابطة وفقاً للملامح الغير مترابطة	هناك بعض الصفات التي تميز الأشكال الجيدة إدراكياً بمعنى أن وجود هذه الصفات في الشكل يجعله أسهل وأسرع وأوضح في إدراكه من الأشكال الأخرى التي تقل أو تنعدم فيها هذه الصفات ومن الصفات المميزة للشكل الجيد إدراكياً ترابط ملامحه بحيث ينتج عن ترابطها شكل واحد غير قابل للفصل إلى جزئيات مكونة له .

- إدراك الحجم: عندما ينظر الفرد حوله في البيئة المحيطة به سيجد أن الأشياء المألوفة التي يعرف حجمها الطبيعي تبدو له بأحجام مختلفة حيث تكبر أو تصغر أحجامها وفقاً لبعدها عن الفرد فالأشياء القريبة من الفرد يراها بحجمها الطبيعي بينما يقل حجمها تدريجياً كلما ابتعد موقعها عن الفرد وهذا يعني أن إدراك الأحجام يرتبط ارتباطاً عكسياً بالمسافة التي تقع بين الفرد ومواقع الأشياء في المشهد البصري فإذا كان هناك شيان متساويان تقريباً في حجميهما الطبيعي وكانا يبعدان عن الفرد بمسافتين مختلفتين فإن الشيء القريب منهما سيبدو للفرد حجمه أكبر من حجم الشيء البعيد. (مونية، 2010، ص. 44) ولكن بالمقابل فإن إدراك الحجم يتسم بالثبات النسبي فنحن ندرك السيارة - مثلاً - على أنها جسم كبير حتى لو كانت على مسافة بعيدة ويرى (ليبواتر، 1965) أن ثبات الحجم هو نوع من الوعي الدائم بالكيفية أو بالخصائص المستقرة لأشياء أكثر من وعينا بكيفيتها المتغيرة والتي تتغير بتغير الصورة الساقطة على الشبكية. (ربا محمود ياسين، 2014، ص. 19)

- إدراك المسافة والعمق: تأتي من مرحلة من حالات الطفل مع البيئة الطبيعية والتي تتمثل في إدراك العمق مع أننا في مفهومنا اليومي للأمر نفكر ملياً بالبعد الرأسي وعادة ما تكون على مسافة معينة على الأشياء التي هي دوننا ويستخدم الباحثون في المجال الإدراكي مصطلح إدراك العمق من أجل إطلاقه على الوعي بالمسافة أو الفراغ القائم بين ذاتنا والأشياء في مجال الرؤية لدينا وفي أي اتجاه من موقعنا سواء كان في الأعلى أو في الأسفل أو في الجانب أو في الأمام. (عمراني أمال، 2014، ص. 84).

-إدراك الألوان: إدراك الألوان ن بين العمليات الإدراكية التي تساعد الفرد على التمييز والتعرف على العديد من المثيرات والمنبهات البصرية والتي قد يكون من شأنها تمييز الشكل والموقع بنسبة لمجموعة من المنبهات الأخرى وهذا ما أكدته كل من (melera,et all,1986; Kuyk,e all,1986; Haber,1992 ; all, 1993) نقلا عن السيد علي (2001، ص.108) الألوان تساعد الجهاز البصري في التعرف على المنبهات البصرية وتحديد ملامحها، وشكلها، وموقعها...الخ.

-النظريات المفسرة لإدراك الألوان: هناك نظريتان تفسران كيفية إدراك الألوان لدى الإنسان هما: النظرية ثلاثية الرؤية للألوان وهي تعالج كيفية تلقي المستقبلات الضوئية في شبكة العين للموجات الضوئية المكونة للطفيف والتي تولد لدينا إحساسا نفسيا بالألوان ونظرية الخصب(بكسر الخاء) وهي تهتم بكيفية التشفير العصبي للألوان وعلى أي حال فإن هاتين النظريتين صحيحتان ولكن كل منهما تهتم بمراحل مختلفة من عملية معالجة الألوان في الجهاز البصري.(السيد علي، 2001، ص.121)

صعوبة التمييز بين الشكل والأرضية:

ينص هذا القانون على أننا ندرك الأشياء وفقا لتنظيم الشكل والأرضية، بمعنى أن الإنسان ينظم الأشياء التي يراها إلى شكل وأرضية، حيث يتحدد الشكل بالحواف المحيطة به التي تميزه، بينما تكون الأرضية هي الخلفية التي تقع خلف الشكل وهي بدون حواف .وهناك مبدأ عام في العلاقة بين الشكل والأرضية وهو أن المنطقة الأصغر في المشهد البصري تدرك على أنها شكل، بينما تدرك المنطقة الأكبر على أنها أرضية، وأحيانا تكون حواف الشكل غير موجود ورغم ذلك تؤثر على إدراكنا للشكل والأرضية وفي مثل هذه الحالة الفصل الثاني صعوبة الإدراك البصري 33يقوم الجهاز البصري لدى الفرد بتكوين حواف وهمية للشكل تسمى الحواف الذاتية حيث يستطيع إدراك الشكل.(عبد الهادي،2006، ص.140).

سرعة الإدراك البصري:

هي المدة الزمنية المطلوبة حتى تتم عملية الاستجابة من قبل الفرد للمثيرات الحسية وعطائها معانيها والبصرية والتعرف عليها و دلالاتها، فيحتاج عادة أطفال صعوبات سرعة الفصل الثاني صعوبة الإدراك البصري 39الإدراك البصري إلى وقت أطول في عملية تحليل ومعالجة المعلومات البصرية التي يشاهدونها مثل الأرقام والكلمات والصور والأشكال مما ينعكس سلبا على تعلمهم للقراءة الصحيحة والكتابة السليمة وتعلم الرياضيات بيسر وسهولة مما يزيد من فاعلية التعلم.(البطانية وآخرون،2005، ص.114-115)

صعوبة الذاكرة البصرية

تعمل الذاكرة البصرية على استرجاع الصور البصرية التي تم تعلمها مما يسهل أمام الأطفال إمكانية تعلم القراءة والكتابة من خلال سرعة استذكار صور الحروف والكلمات مما يسرع في عملية قراءتها في حين أن ذو صعوبات الذاكرة البصرية يواجهون صعوبات في التعرف على الكلمات مما يدفعهم إلى تهجئتها (عبد الهادي،1998، ص.89).

الإغلاق البصري:

يرتبط هذا المظهر بقدرة الطفل على إدراك الشكل الكلي فقط بظهور أجزاءه ولعل من أكثر الإعراض شيوعاً فيما يتعلق بصعوبات الإغلاق البصري عند الأطفال الذين يعانون من صعوبات في التعلم مشكلات إغلاق الرموز الذي يكون مطلوباً في عمليات الحسابية والخلط بين الحروف والأرقام (مهند، 2008، ص.35).

التكامل البصري الحركي:

هو عنصر محوري في نمو الطفل وهي القدرة على العمل المتناسق بين العين والجهاز العضلي وأجزائه. فالطفل الصغير الذي ليس لديه تحكم في مهارات الحركية البسيطة سوف يعاني من أي نشاط في أنشطة التآزر والتناسق فحركة العين السريعة و تثبيتها نحو أهداف بصرية تم دراستها أثناء قيام الفرد بالنظر من خلال حركات أفقية نحو أهداف بصرية بحيث تبدأ حركة العين من المنتصف الشكل يرجع هذا إلى النشاط العصبي الخاص بالتآزر بين العين وحركة اليد وهو المسؤول عن القيام بوظائف المتعلقة بهذه المهارة (منصور منيف، 2007، ص.69)

5-2-2-13-علاج صعوبة الإدراك البصري:

- يوجد أنشطة التي يمكن استخدامها لزيادة الإدراك البصري والتي يذكرها أحمد عبد اللطيف (2015، ص.18) نعددها فيما يلي:
- كأن يعرض على الطالب أشياء مختلفة مقل بالونات بالألوان وبأحجام متنوعة، ويتطلب من الطالب التمييز بين هذه البالونات من حيث الألوان و الأحجام
- تعرض صور مختلفة تحتوي على أشياء كثيرة ومتنوعة ويسأل الطالب أن يحدد هذه الأشياء على الصور
- عمل أشياء مختلفة تساعد على تحسين التمييز البصري للطالب كأن يستنسخ كتابة أو أشكال يدوية بسيطة يعملها المعلم ويطلب منه عملها
- يمكن خلط أنواع من الحبوب كالحمص والفاصولياء والبقول ويطلب من الطالب تصنيف هذه الأشياء
- يعطي الطالب أشياء متفرقة للصور أو شكل معين، ويطلب منه تكوين الصورة أو الشكل بشكل كامل مع وضع الصورة و الشكل أمام الطالب ليكون نموذجاً
- أن يفرق بين الحروف و الأرقام المتشابهة (ب-ت-ث)، (6-9) ولا بد من ذكر أنه يجب أن يكون هناك تدرج من السهل إلى الصعب فمثلاً عند تصنيف الأشياء يمكن للمعلم أن يبدأ بشئتين فقط ثم يتدرج إلى 3 أشياء ثم 4 أشياء وهكذا

5-2-3-الإدراك السمعي:

تعد صعوبة الإدراك السمعي هي الأخرى واحدة من المظاهر النمائية الأساسية لحالات صعوبات لتعلم والتي تتعلق بصفة مباشرة بمدى تحصيل الأكاديمي للتلميذ، حيث تبدو هذه المظاهر على أطفال ذوي صعوبات التعلم في مرحلة الطفولة وخاصة في المراحل الثلاثة الأولى من التعليم الابتدائي وهذا ما أكدته كل (سلوى، 2020، ص.15) نقلاً عن (منصور منيف، 2007) أنه في مرحلة التعليم الابتدائي يكون نمو التلميذ من جميع النواحي وتنشط قدراته المعرفية من خلال التعلم لذي

يتلقاه في هذا المستوى ورغم أن المؤسسات التعليمية تولي اهتماما كبيرا للمتعلم وللمحتوى التعليمي (نصيرة عباس، 2018) إلا أن التلاميذ وخاصة في الصفوف الثلاثة الأولى يظهر لديهم قصور في مهارة واحدة من مهارات الإدراك السمعي والبصري أو الاثنين معا ويصنفون في بداية الأمر كمعرضين At Risk ثم يصنفون في نهاية المطاف من ذوي صعوبات التعلم.

5-2-3-1- بعض المصطلحات التي تتعلق وتتداخل مع مصطلح الإدراك السمعي

بهدف التعرف على الإدراك وفهم مصطلح الإدراك السمعي وجب علينا التمييز بين مجموعة من المصطلحات والتي تتمثل في السماع والاستماع والإنصات:

1- حيث يعرف السماع على أنها: كل ما يطرق الأذن من أصوات دون انتبه واهتمام لتلك الأصوات.

2- أما الاستماع فهو إعطاء اهتمام وعناية لاستقبال الأصوات والمعلومات بهدف فهم مضمونها.

3- في حين الإنصات يتضمن الاستماع ولكن بدرجة أعلى من الانتباه والاهتمام لفهم المضمون وتحليله.

أي أن الاختلاف بينهما في شدة ودرجة الانتباه، فالاستماع في أساسه نشاط ذهني وليس أذنيا فقط، فهو يتم عن طريق معالجة الأصوات المستقبلية وتحويلها إلى كلمات وجمل حتى يتمكن السامع من إعطاء معنى لهذه الأصوات. وقد رأى محمد رشدي خاطر وآخرون 1983 أن الاستماع يعني السمع مع الفهم والتفكير والاستجابة كما هو عملية يعطي فيها السامع اهتماما خاصا وانتباها مقصودا لما تتلقاه أذنه من أصوات. (سمير، 2018، ص.190)

5-2-3-2- تعريف الإدراك السمعي:

للإدراك السمعي عدة تعاريف نذكر منها ما يلي:

عرفه محمد فتحي الزيات (1998، ص.334) بأنه القدرة على التعرف على ما يسمع وتفسيره وإعطائه معاني ودلالات ويعد وسيطا إدراكيا مهما للتعلم عند التلاميذ.

ويعرف الإدراك السمعي على أنه القدرة على التعرف على الأصوات وتمييزها وإضافة المعاني عليها. (كريمة وآخرون، 2020، ص.26).

ويشير حافظ 2004 على أن صعوبة الإدراك السمعي يقصد بها عدم القدرة على الربط ما يتم سماعه من مثيرات لفظية وما سب اكتسابه من خبرات لغوية سابقة أي لا يعرف الدلالات اللفظية. (رميصاء أسامة، 2016، ص.12)

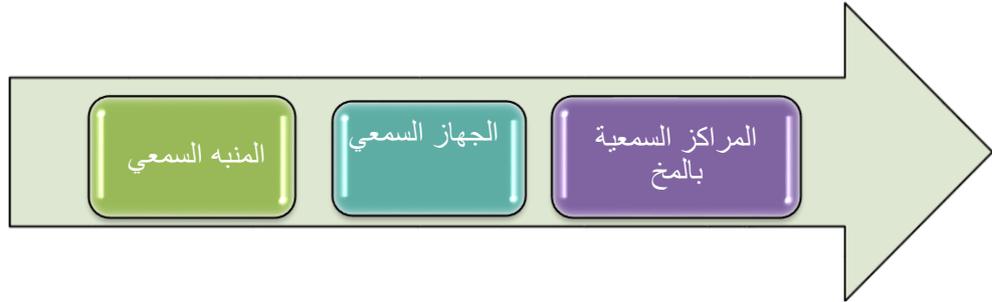
بينما يذكر حسن البيلاوي وآخرون (2018، ص.35) تعريف بسيط للإدراك السمعي أو السمع المركزي هو ما يفعله المخ بينما تسمعه الأذن (هول 2014-Hall 2014). أما التعريف العلمي للجمعية الأمريكية للسمع (2010) فيرى أنه فاعلية وقدرة الجهاز السمعي المركزي على استخدام المعلومات السمعية (الجمعية الأمريكية للسمع 2010-2005 ASHA) ويتطلب ذلك مجموعة من القدرات السمعية تبدأ من الإحساس بالصوت حتى تحليله إلى لغة مفهومة.

ومن خلال ما سبق يمكن تعريف الإدراك السمعي على أنه عدم قدرة التلميذ في التعرف على ما يسمعه من أصوات و عدم قدرته على إدراك أوجه التشابه والاختلاف بين صوتين أو أكثر، ويظهر من خلال الدرجة التي يتحصل عليها من مقياس الإدراك السمعي.

5-2-3-3-عناصر الإدراك السمعي:

حتى تتم عملية الإدراك السمعي لا بد من توافر ثلاث عناصر رئيسية أساسية، وهي المنبه السمعي للصوت، أو الجهاز السمعي الذي يستقبل التنبهات السمعية من البيئة المحيطة وينقلها عبر العصب السمعي، والمراكز السمعية بالمخ التي تتم فيها معالجة المعلومات السمعية وإدراكها. (سليمان عبد الواحد، 2010، ص.202). وقد اتفقت بعض الدراسات مثل دراسة السيد علي فائقة محمد (2001، ص.29-253) السيد عبد الحميد (2008، ص.228) عادل عبد الله (2016، ص.105-106) سلوى محفوظ (2020، ص.18).

يمكن توضيح عناصر الإدراك السمعي وترتيبها فيما يلي



الشكل رقم (11) يوضح عناصر الإدراك السمعي. (من اعداد الباحثة)

-**المنبه السمعي:** يتمثل المنبه الصوتي في الذبذبات الصوتية التي تستقبلها الأذن من مصدر التنبه (مصدر الصوت) أي أن المنبه السمعي عبارة عن حركات ذبذبية التي تصدر في شكل موجات صوتية متتالية منتشرة في جميع جزيئات الهواء وتختلف سرعة الصوت حسب الوسط الذي تنتقل فيه حيث تؤثر كل من الكثافة والمرونة جزيئات الوسط على سرعة نقل ذبذبات الموجات الصوتية. (محمد النوي، 2009، ص.85).

-**الجهاز السمعي:** تكون الجهاز السمعي من الأذن والعصب السمعي، الذي يحمل المعلومة السمعية من الأذن ويقوم بتوصيلها إلى المخ والمراكز السمعية بالقشرة المخية التي تقوم بفك شفرة هذه المعلومات السمعية وإدراكها. (السيد علي وآخرون، 2001، ص.223).

-**المراكز السمعية بالمخ:** تتمثل في المناطق المسؤولة عن السمع في القشرة المخية.

ومن خلال هذا يمكن الاستنتاج أنه لحدوث عملية الإدراك السمعي بشكل طبيعي وجب سلامة الجهاز السمعي والمراكز السمعية بالقشرة المخية بالإضافة إلى وجود المنبه الصوتي والذي يعرف بالمتير أو الصوت

5-2-3-4-آلية الإدراك السمعي:

تذكر سلوى محفوظ (2020، ص.18) يعد كل من الإحساس والإدراك عمليتين مرتبطتين ارتباطاً وثيقاً ببعضهما حيث أن كلا منهما يكمل الآخر في إتمام العملية الحسية الإدراكية على المستوى العقلي فالأعضاء الحسية الإدراكية تستقبل المنبهات من العالم الخارجي وتنقلها إلى المناطق متخصصة بها في الدماغ وذلك بواسطة دفعات عصبية ومن خلال هذه المناطق يتم التعرف على

معنى التنبيه وطبيعة المثير الذي تم استقباله من خلال الخبرات والمعارف المكتسبة والمختزنة في الذاكرة وبعد ترجمة المثير وتفسيره يقوم المخ بإصدار الأوامر لأعضاء الجسم التي ترتبط وظائفها بطبيعة المثير المستقبل في ضوء القيام بالنشاط الذي يطلب منه وهذا دور الإدراك في تفسير هذه النبضات وتعيينها المعاني الخاصة بها.

بينما يذكر سعيد كمال (2011، ص.94) أنه تتم آلية الإدراك السمعي عندما تهتز الأجسام تصدر عنها أمواج صوتية تنتشر إلى الخارج بكل الاتجاهات على شكل ترددات (حركات إلى الأمام وإلى الخلف). ويعرف عدد الترددات التي يولدها الصوت في الثانية بالذبذبة (Frequency) ويستخدم مصطلح (hertz) المعروف اختصاراً بـ (HZ) للإشارة إلى مقدار التردد في ثانية الواحدة. والأصوات التي نسمعها عادة تصل إلى الأذن عبر الهواء (حيث إن طاقة الذبذبة تحرك جزيئات الهواء) ولكن الصوت يمكن أن ينتقل عبر السوائل والأجسام الصلبة أيضاً وعندما ترتطم الذبذبات الصوتية بغشاء الطبلة الذي يتحرك إلى الأمام والخلف وعندما تتحرك الطبلة تتحرك المطرقة المتصلة بها وهذه العظيمة بدورها تؤدي إلى اهتزاز السندان فالركاب. ويغطي الطرف الداخلي من الركاب النافذة البيضاوية وعندما يتحرك فهو يؤدي إلى تموجات في السائل الموجود في القوقعة وعندما يتحرك السائل في القوقعة فهو يؤدي إلى انحناء الخلايا الشعرية الموجودة في العضو كورتي وذلك يقود بدوره إلى تنشيط لنهايات العصبية التي تقوم بإرسال السيالات أو الإشارات العصبية عبر العصب السمعي إلى الدماغ (الفص الدماغى) ليتم معالجة المعلومة السمعية.

5-2-3-5- مهارات لإدراك السمعي:

يعاني التلميذ المعرض للخطر من بعض المشكلات الإدراكية السمعية والتي تؤثر في عملية اكتساب المهارات السمعية لدى التلميذ عند التحصيل الأكاديمي وتعيقها، لذلك يتطلب من العالم من حولنا محاولة فهمنا للمدركات الصوتية، فالتلميذ يجب أن تكون لديه القدرة على إدراك الأصوات وغيرها من خلال ترجمتها في الفضاء (سلوى، 2020، ص.19) حيث أشارت كل من سلوى (2020) ورميصاء (2016) أن مهارات الإدراك السمعي تتمثل في:

- الوعي الصوتي.
- التمييز السمعي.
- الذاكرة السمعية.
- التعاقب السمعي.
- المزج والتوليف السمعي.

- مهارة التمييز السمعي:

يذكر مثقال (2000، ص.85) بأن طفل الذي يعاني من صعوبة التمييز السمعي فإنه يصعب عليه استكشاف أو معرفة أوجه الاختلاف والتشابه بين درجات الصوت وارتفاعه وتناسقه، ومعدله ومدته، مما يؤثر على البناء الفونيمي للغة الشفهية، وبالتالي عدم القدرة على تمييز بين الحروف المتشابهة أو المقاطع والكلمات وبالتالي على تعلم القراءة والتهجئة بالطرق الصوتية. ومن خلال ما سبق يمكن القول أن التمييز السمعي هو قدرة الفرد على تجميع وتفريق بين الأصوات المتشابهة والغير لمتشابهة. .

مهارة الوعي الصوتي:

هو قدرة ضرورية لتعلم القراءة الصحيحة عن طريق معرفة أو إدراك أن الكلمات التي نسمعها تتكون أو تتشكل من خلال الأصوات التي تصدر عن الفرد عند قراءته لها، فمثلا كلمة فصل يمكن نطقها بثلاثة أساليب تعطي ثلاثة معاني فصل، فصل.(أحمد، 2015، ص.24)

مهارة الذاكرة السمعية:

حيث يظهر الطفل الذي يعاني من صعوبة التعلم مشاكل في الذاكرة السمعية في واحدة أو أكثر في أنماط السلوك لآتية حيث لا يستطيع إرجاع كيفية نطق الأسماء-الأشياء، ولا يستطيع استرجاع أو تتبع التعليمات الشفوية، ولا يستطيع أن يعيد ترتيب الصور أو الكلمات أو الأصوات التي سمعها تتبعها، ولا يستطيع استرجاع الأحداث المتسلسلة.(منصور منيف، 2007، ص.15).

مهارة التسلسل السمعي:

يعزي المثقال (2000، ص.88)التسلسل على أنه الترتيب المنطقي لمجموعة مثيرات تؤدي في نهايته إلى نتيجة ذات معنى، كترتيب كلمات جملة مفيدة، وهذا ما يعانيه الطفل حيث لا يستطيع ترتيب الكلمات في جملة بشكل منطقي أو ترتيب أجزاء صورة بحيث تعطي صورة مكتملة، وكذلك فهو لا يستطيع الاستجابة لثلاثة أوامر متسلسلة، فقد ينجزها ولكن دون تسلسل. ويشير إليها الزيات (1998) إلى أنها التسلسل السمعي على أنه عدم القدرة على تنظيم وترتيب ما يتم سماعه، مع صعوبة في تتبع المثيرات السمعية.

حيث يساعد هذا النشاط الطفل على فهم معنى تسلسل الأحداث حيث يقوم بإعداد سلسلة من الأفعال وتنظيم مجموعة من الموارد لتنفيذ فكرة معينة مما يتيح فكرة هامة وحيوية للطفل الذي يعاني من ضعف قدراته التنظيمية كما يساعد الطفل على التكيف مع نشاطات الحياة اليومية مما يدعم استقلالية الطفل إلى حد ما، عن الآخرين واختياره لما يرغب فيه.(منصور منيف، 2007، ص.45).

مهارة المزج والتوليف السمعي:

تعرف بأنها القدرة على خلط الأصوات وتجميعها مع بعضها البعض لتشكيل كلمة ذات معنى، وتكوين المفاهيم الصوتية والقدرة على تمييز أنماط الأصوات المتشابهة والمختلفة وتمييز تتابع الأصوات الساكنة والتغيرات الصوتية التي تطرأ على الأنماط الصوتية فالتمييز الذي لديه خلل في هذه المهارة يسمع بالمعكوس والمقلوب ويسمع أوامر المعلم غير ما قال نثائي ويميلون للإعراض عن لمعلم مع صعوبة في تحديد المتحدث مع نسيان الاتجاهات التي قدمت له.(سلوى، 2020، ص.17).

5-2-3-6-مظاهر صعوبة الإدراك السمعي:

ويذكر فاروق وآخرون(2004)دراك السمعي في :

- 1- صعوبة التمييز السمعي بين الحروف أو الأصوات المتشابهة(ق-ك-د-ت).
- 2-صعوبة التمييز بين الكلمات أو لمقاطع المتجانسة والتي قد تختلف في بدايتها أو أوسطها أو نهايتها(قال-طال).
- 3-صعوبة التمييز السمعي المتتابع، ويقصد بذلك صعوبة تمييز لأرقام أو الكلمات المتتابعة وإعادتها بالترتيب الذي ذكرت فيه.

4- صعوبة التذكر السمعي ويقصد بذلك صعوبة السماع والتذكر الأصوات سواءا كانت على شكل حروف أو أرقام، مثل تذكر الحروف الأبجدية بشكل متتالي.

5- صعوبة التركيب الصوتي، ويصد بذلك قدرة المتعلم على ربط أجزاء من الكلمة لتشكيل الكلمة المسموعة.

يذكر وأحمد عبد اللطيف (2015، ص.23-24) الإرشادات إرشادات لتخفيف صعوبة الإدراك السمعي والاقتراحات الواجب إتباعها من طرف المعلم.

5-2-3-7-إرشادات لتخفيف صعوبة الإدراك السمعي:

1. التمييز بين أصوات مجموعة واحدة (الحيوانات الأليفة، الحيوانات المفترسة، وسائل المواصلات)
 2. التمييز بين أدوات مهمة واحدة (أدوات المائدة) و(أدوات الدراسة)، و(أدوات النجارة) و(أدوات الطبيب).
 3. التمييز بين صفات مشتركة (كأس فيها ماء بارد، زجاجة فيها مياه ساخنة)
- ويذكر أحمد عبد اللطيف أبو أسعد (2015، ص.22)

- تمييز بين أصوات مجموعات مختلفة (تيليفون يرن، جرس يرن، أباي تصفق، باب يفتح، سيارة تسير)
- الاستماع إلى صوت خلفية من الضجيج.
- تقديم كلمات تبدأ بحرف ثم يطلب من الطالب اختيار الكلمات التي تبدأ بنفس الحرف.

5-2-3-8-الاقتراحات المطلوبة من المعلم إتباعها:

1. تقليل الأصوات المشتتة (بإغلاق الشبايك)
2. الطالب يجلس في الصفوف الأمامية والإبعاد عن المشتتات.
3. التواصل البصري (العيني)
4. التحدث ببطء ووضوح وتكرار المعلومة.
5. كتابة المعلومات الهامة على الصبورة.
6. تسجيل الحصة إذا كان ذلك ضروري.

الخلاصة:

من خلال ما تم التطرق إليه من خلال فصل صعوبات التعلم والإدراك السمعي والبصري خلصنا إلى أن لصعوبات التعلم أنواع منها نمائية وأخرى أكاديمية التي تكون محصلة للصعوبات النمائية التي لها أنواع من بينها الإدراك الذي يعتبر عملية معرفية ويساعد في تعلم المواد الأكاديمية، وهو الأسس في العمليات العقلية ليصبح لديه القدرة على التعرف على كل ما يسمعه ويراه ويميز بين كل الأشياء والأصوات فإذا حدث أي قصور في القدرة على التعرف على ما يسمعه أو يراه فيصبح لديه مشكل في الإدراك البصري والسمع

الباب الثاني:

الدراسة الميدانية

الفصل الأول: منهجية البحث والإجراءات الميدانية

1- الدراسة الإستطلاعية

1-1- أهداف الدراسة الإستطلاعية

1-2- أهم الصعوبات التي واجهتنا أثناء الدراسة الإستطلاعية

2- خطوات بناء الإختبارات (الإدراك السمعي والبصري)

3- الدراسة الأساسية

3-1- منهج الدراسة

3-2- مجتمع وعينة الدراسة

3-3- تحديد المتغيرات

3-4- وصف أدوات الدراسة

3-5- خطوات بناء البرنامج

3-6- أساليب المعالجة الإحصائية.

تمهيد:

بناء على المشكلة المطروحة سابقا، انطلقنا في هذه الدراسة نظرا للحاجة لمثل هذه الدراسات المتعلقة بتلاميذ المدارس عامة ومن يعانون من صعوبات التعلم خاصة، وبالتحديد جانب الإدراك السمعي والبصري. على هذا الأساس سنتطرق خلال هذا الفصل إلى الدراسة الميدانية والإحصائية، وهذا لثمين مشكلة الدراسة وجمع أكبر قدر من الشواهد والدلائل حول متغيرات الدراسة مع بناء ودراسة الأسس العلمية لأدوات البحث قبل الشروع في الدراسة الأساسية التي تتعلق ببناء برنامج لتحسين ذات الصفتين.

1- الدراسة الاستطلاعية:

1-1- أهداف الدراسة الاستطلاعية:

قمنا خلال الدراسة الإستطلاعية:

- 1- الإطلاع على مجموعة من الكتب، والدراسات والبحوث السابقة، والأدبيات المتعلقة بمتغيرات الدراسة الحالية (الأنشطة البدنية والرياضية، الإدراك السمعي، الإدراك البصري).
- 2- بناء اختباري تشخيص الإدراك السمعي والبصري القائم على الأنشطة البدنية والرياضية الموجه للتلاميذ .
- 3- دراسة التحليل العاملي بشقيه الاستكشافي والتوكيدي للاختبارين.
- 4- الإطلاع على ميدان الذي ستطبق فيه الدراسة الأساسية والتعرف على عينة الدراسة في المدارس الابتدائية.
- 5- معرفة أسلوب وطريقة تطبيق أدوات الدراسة على عينة البحث .

1-2- أهم الصعوبات التي واجهتنا أثناء الدراسة:

لكل دراسة أو بحث أكاديمي مجموعة من الصعوبات، التي قد تواجه الباحث، وقد واجهتنا في الدراسة الحالية بعض الصعوبات نلخصها فيما يلي:

- قلة الدراسات والبحوث المشاهدة خاصة التي ربطت بين المتغير المستقل ومتغيرين التابعين معا (الأنشطة البدنية والرياضية، الإدراك السمعي، الإدراك البصري).
 - عدم تجاوب بعض المدرء والمعلمين لطلبنا بسماع لنا بتطبيق الاختبارات التشخيصية على التلاميذ نظرا لاستخدام المدرسة لنظام الدوامين.
 - وبعد تقسيم أداة تشخيص صعوبات التعلم للإدراك السمعي والبصري المعدة من طرف الأستاذ "محمد فتحي الزيات" الموجهة للمعلمين واجهتنا مجموعة من المشاكل نذكر منها:
 - عدم قبول بعض المعلمين بالإجابة على المقياسي تشخيص صعوبة الإدراك السمعي والبصري وصعوبات التعلم الخاصة برأي المعلمين.
 - عدم تشخيص المعلمين لجميع التلاميذ .
 - عدم إرجاع التلاميذ لبعض الأوراق للمعلمين لتشخيص الذكاء.
 - عدم إجابة بعض المعلمين على بعض المحاور في المقياس الخاص بالمعلمين.
- أما المشاكل التي واجهتنا عند تطبيق الاختبارات المبنية القائمة على الأنشطة البدنية والرياضية نذكر منها:

- عدم تجاوب بعض المدرء والمعلمين لطلبنا بسماع لنا بتطبيق الاختبارات على التلاميذ نظرا لاستخدام المدرسة لنظام الدوامين.

- صعوبة تطبيق الاختبارين الدراسة كوننا استعنا عدة مدارس من ولاية سعيدة ، حيث أن بعض المدارس لا تحتوي على الفضاء المناسب لتطبيق الاختبارين.

1-3-مجالات الدراسة الاستطلاعية:

1-3-1-المجال الزمني:

أجريت الدراسة الاستطلاعية من 06 أكتوبر 2021، إلى غاية 13 مارس 2022.

1-3-2-المجال المكاني: تم إجراء الدراسة الاستطلاعية في عدة ابتدائيات من ولاية سعيدة .

1-4-1-بناء الإختبارين التشخيصيين للإدراك السمعي والبصري القائمة على الأنشطة البدنية والرياضية.

1-4-1-مراحل التصميم:

1-4-1-1-تحديد الهدف: يتمثل الهدف الرئيسي في بناء اختبار لتشخيص الإدراك البصري قائم على الأنشطة البدنية والرياضية.

1-4-1-2-تحديد المجتمع الأصل الذي يصمم له الإختبار: التلاميذ ذوي من صعوبات التعلم السنة الثالثة من التعليم الإبتدائي.

1-4-1-3-تحديد المفاهيم والمصطلحات الخاصة بالإختبار: إختبار تشخيصي، الإدراك البصري الأنشطة البدنية والرياضية

1-4-1-4-تحديد السمة أو الصفة التي يقيسها الإختبار: "الإدراك البصري"

1-4-2-خطوات بناء الأداة(اختبار تشخيص الإدراك البصري).

مراجعة الخلفية النظرية والدراسات السابقة حول موضوع الإدراك البصري كما هو موضح في الجدول التالي:

1-جدول رقم (14) يوضح بعض مهارات الإدراك البصري حسب بعض الدراسات

الاختبار	المؤلف	سنة الإخراج	الفئة العمرية	مهارات الإدراك التي يقيسها	معلومات عن المرجع
مقياس فروستنج		1961	3-8 سنوات	<ul style="list-style-type: none"> - مقياس للتأزر الحركي - التمييز بين الشكل والأرضية. - ثبات الشكل - إدراك مواقع الأشكال - إدراك العلاقات المكانية 	فاروق الروسان، (2008). أساليب القياس والتشخيص في التربية الخاصة، ط4، دار الفكر عمان:الأردن
MVPT Original	Colarusso and Hammill	1972		<ul style="list-style-type: none"> - Spatial relationships - Visual discrimination - Figure-ground - Visual memory - Visual closure 	Lisa Zeltzer.(2008).Motor-Free Visual Perception Test(MVPT)
MVPT-R		1996		<ul style="list-style-type: none"> - Spatial relationships - Visual discrimination - Figure-ground - Visual memory - Visual closure 	
MVPT-3		2003	يستخدم للأطفال أكبر من 3 سنوات -المراهقين والبالغين الأقل من 95 سنة	<ul style="list-style-type: none"> - Spatial relationships - Visual discrimination - Figure-ground - Visual memory - Visual closure 	
MVPT-4		2015	4- سنوات للأطفال إلى فوق 80 سنة للبالغين	<ul style="list-style-type: none"> - Spatial relationships - Visual discrimination - Figure-ground - Visual memory - Visual closure 	

<p>Janet et al.(2011).-Correlating the Developmental Test of Visual Perception-2 (DTVP-2) and the Test of Visual Perceptual Skills Revised (TVPS-R) as assessment tools for learners with learning difficulties</p>	<ul style="list-style-type: none"> Eye-hand coordination - Position in space - Copying - Figure-group - Visual closure - Visual-motor speed - Form constancy - 	<p>4-10 سنوات</p>	<p>1992</p>	<p>Hammill,Pearson and Voress</p>	<p>DTVP-2</p>
<p>Lisa Zeltzer.(2008).Motor-Free Visual Perception Test(MVPT)</p>	<p>Five subscales :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Eye-hand coordination - Copying - Figure-group - Visual closure - Form constancy <p>Three composite scaies :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Visual motore integration composite. - Motor-reduced visual perception composite - General Visual perception 	<p>0-4 إلى 11-12 سنوات</p>	<p>2014</p>		<p>DTVP-3</p>
<p>Correlating the Developmental Test of Visual Perception-2 (DTVP-2) and the Test of Visual Perceptual Skills Revised (TVPS-R) as assessment tools for learners with learning difficulties</p>	<p>Visual Discrimination Visual Memory Visual Spatial-Relationships Visual Form-Constancy Visual Sequential-Memory Visual Figure-Ground Visual Closure</p>	<p>4-12 سنة</p>	<p>1982</p>	<p>Gardner</p>	<p>TVPS-R</p>
<p>- FACTORSTRUCTURE OF THE TEST OF VISUAL PERCEPTUAL SKILLS —REVISED(TVPS-R)</p>	<p>Visual discrimination Spatial Relationship Form constancy Sequential memory Visual figure-ground Visual closure</p>	<p>0-5 إلى 11-21 سنة</p>	<p>2017</p>	<p>Martin</p>	<p>TVPS-4</p>

<p>محمود علي عزيز الدين علي.(2018).تنمية الإدراك البصري كمدخل لعلاج صعوبة القراءة لدى تلاميذ الصف الثالث ابتدائي.رسالة ماجستير، في التربية قسم علم النفس.</p>	<p>Visual discrimination Visual Memory Spatial Relationship Visual Form-Constancy - Visual Sequential-Memory Visual Figure-Ground Visual closure -</p>	12-4 سنة	2005	السيد إبراهيم السمادوني	اختبار الإدراك البصري
<p>محمد أمين حجاج.(2011).العلاقة بين السيطرة الدماغية واضطراب الإدراك البصري لدى تلاميذ من ذوي صعوبات الرياضيات.رسالة ماجستير، قيم علم النفس وعلوم التربية والأرطوفونيا، تخصص علم النفس العصبي.</p>	<p>- الشكل البسيط (أ) - الشكل المعقد(ب)</p>	8-4 سنوات	1942	أندريه راي (A.Ray)	اختبار الإدراك البصري للشكل الهندسي المعقد
<p>- حنان جمعة عبد الله وآخرون.(2020). - مهارات الإدراك البصري لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية من ذوي صعوبات التعلم الكتابية والعاديين(دراسة مقارنة)</p>	<p>- التمييز البصري - الذاكرة البصرية - إدراك العلاقات المكانية البصرية - ثبات الشكل بصريا - ذاكرة التسلسل البصري - العلاقة بين الشكل والأرضية بصريا - الإغلاق البصري</p>	تلاميذ المرحلة الابتدائية	2020	حنان جمعة	استبيان الإدراك البصري
<p>فتحي الزيات.(2007).صعوبات التعلم النظرية والتشخيص والعلاج، مصر: دار النشر للجامعات.</p>	<p>- تمييز الرموز والأشكال الهندسية - تمييز الحروف - تمييز الكلمات المتشابهة شكلا والمختلفة معنا - تمييز الأعداد - تمييز الأحجام - تمييز الألوان - تمييز الشكل عن الخلفية المحيطة به - جمع الأجزاء لتكوين الكل - معرفة الأماكن المألوفة - مدلول الكلمات.</p>	تلاميذ المرحلة الابتدائية	2007	فتحي الزيات	اختبار الإدراك البصري

إيمان يونس إبراهيم Journal Intelligence Researches (2019) Issue 27 : (461-500)	<ul style="list-style-type: none"> - تجميع الأجزاء من الصور - اكتشاف الأخطاء وعدم الدقة في الصور - التعرف على التشابه بين الصور - التعرف على الفرق بين الصور والأشكال 		2019	إيمان يونس إبراهيم	اختبار تشخيص
علي تهامي علي ريان.(2013).فاعلية برنامج تدخل المبكر لتنمية مهارتي الوعي الصوتي والإدراك البصري لدى الأطفال المعرضين لخطر صعوبات القراءة والكتابة.رسالة ماجستير، تخصص تربوية خاصة، قسم التربية الخاصة، كلية التربية	<ul style="list-style-type: none"> - اختبار التآزر البصري الحركي - اختبار الشكل والأرضية - اختبار ثبات الشكل - اختبار الموضوع في الفراغ - اختبار العلاقات المكانية 	أطفال الحضانة والصف الأول ابتدائي	2008	مصطفى كامل	الاختبار ألمنمائي للإدراك البصري
سهير كامل توني. (د-س).فاعلية برنامج باستخدام الأنشطة المتكاملة في تنمية مهارات الإدراك السمعي والبصري لدى أطفال الروضة ذوي اضطرابات النطق.مدرسة علم النفس الطفل بقسم العلوم النفسية بكلية رياض الأطفال جامعة المنيا	<ul style="list-style-type: none"> - مهارة التمييز البصري - مهارة الشكل والأرضية - مهارة الإغلاق البصري - مهارة العلاقات البصرية 	أطفال الروضة		سهير كامل توني	اختبار للإدراك البصري
نورا جلال فكري توفيق. (2020).الدلالات التمييزية لاختبار المعالجة البصرية المكانية ببطارية النسبي-2 في تشخيص صعوبة الإدراك البصري لدى أطفال الروضة، مجلة كلية التربية -جامعة المنصورة- العدد 110.	<ul style="list-style-type: none"> - الانتباه السمعي - الوظيفة التنفيذية - اللغة - الحس حركي -الذاكرة والتعلم - الإبصار المكاني 	12-3	1998	-Marit Korkman -Ursula Kirk- -Sally Kemp-	النسبي-2

-جدول رقم (15) يوضح بعض مهارات التمييز البصري حسب بعض الدراسات

المقياس	المؤلف	الفئة العمرية	مهارات التمييز البصري التي يقيسها	معلومات عن المرجع
مقياس التمييز البصري المصور للأطفال ذوي صعوبات التعلم النمائية	هاجر فوزي محمود	5-7 سنوات	<ul style="list-style-type: none"> - التمييز البصري الحركي - التمييز البصري للارتباطات البصرية - التمييز البصري بين المختلف والمتشابهة - التمييز البصري لألوان - التمييز البصري الأشكال الهندسية: 	هاجر فوزي محمود.(2021). التمييز البصري وعلاقته بصعوبات التعلم النمائية لدى الأطفال، مجلة التربية وثقافة الطفل كلية التربية للطفولة المبكرة، جامعة المنيا المجلد (18) العدد (1) ج (3) (إبريل 2021 م)
مقياس لقياس مهارات التمييز البصري للأطفال	هدى محمد قناوي إبراهيم فوزي إبراهيم، بغيدة منار شحاتة محمود أمين. إسراء محمد علي معاطي فريجة	5-7 سنوات	<ul style="list-style-type: none"> - تمييز الأشكال الهندسية. - تمييز الألوان. - تمييز الأحجام. - التمييز بين الحروف والأرقام. - تمييز الاختلاف بين صورتين 	هدى محمد وآخرون.(2021). فعالية برنامج باستخدام الأنشطة الفنية لتنمية مهارات التمييز البصري لدى أطفال الروضة ذوي صعوبات التعلم، المجلة العلمية لكلية التربية للطفولة المبكرة ببورسعيد، العدد (العشرون) أول يوليو - آخر سبتمبر 2021
مهارات التمييز البصري	علاء الدين	//	<ul style="list-style-type: none"> -مهارة التحرك البصري -تمييز الحروف الهجائية. -تمييز الكلمات. -العلاقات البصرية -التمييز بين المختلف والمتشابه من الأشكال والصور 	علاء الدين حسن ملظم.(2022). أثر استخدام الأنشطة القائمة على المدخل المنشوري لتحسين مهارات التمييز البصري لدى عينة من تلاميذ الصف الأول إعدادي ذوي صعوبات الإدراك البصري بأسبوط، المجلد 37، العدد 1 يناير 2022، مجلة البحث في التربية وعلم النفس، 425-448.

1-4-2-1-تحديد وترتيب أهم المحاور الخاصة بمهارات الإدراك البصري (تحليل السمة أو الصفة):

بعد الإطلاع على أهم المراجع التي تم عرضها قمنا بدراسة تحليلية وترتيب لأهم المحاور الخاصة بمهارات الإدراك البصري وقد عرضت بالشكل التالي:

- 1- إدراك العلاقات المكانية البصري وتمثل في قدرة الطفل على معرفة مكان وجود الأشياء في الفضاء ويتضمن ذلك أجزاء جسمك ومدى بعد الأشياء عن بعضها البعض
- 2- التمييز البصري: يتمثل في قدرة الطفل على التمييز بين مثيرين بصريين أو أكثر والخصائص المتعلقة بالحجم والشكل واللون والمسافة....
- 3- التمييز بين الشكل والأرضية: وتعني قدرة الطفل على التمييز البصري بين شكل ما والأرضية التي يقع عليها أو اختيار مثير ما (الشكل) من بين مجموعة من المثيرات المناسبة (الأرضية) أي الخلفية المحيطة به.
- 4- الذاكرة البصرية: وتعني قدرة الطفل على تخزين واسترجاع المثيرات والمعلومات البصرية التي حصل عليها سابقا.
- 5- الإغلاق البصري: وهي قدرة الطفل الذهنية على إتمام شكل بصورته النهائية إذ ما فقد جزء من أجزائه أي أنه لا يستطيع التعرف على الأشكال والصور عند نقص جزء من أجزائها.
- 6- الإدراك البصري الخاص بالمطابقة: وهو عدم الطفل على مطابقة شيء بشيء أو مجسم بمجسم أو صورة بصورة، أو مجسم بصورة بشكل سليم.
- 7- ذاكرة التسلسل البصرية: وهي تمثل الترتيب المنطقي لمجموعة من المثيرات تؤدي في النهاية إلى نتيجة ذات معنى كترتيب كلمات لتكوين جملة مفيدة، أو ترتيب أجزاء صورة مرتبة وكاملة.
- 8- الإدراك المكاني للمسافة والعمق: ويتعلق هذا الجانب بقدرة الفرد على إدراك العلاقات المكانية للأشياء في الفراغ مثل القراءة العكسية للكلمات.
- 9- التأزر البصري الحركي: يتعلق بقدرة الطفل على القيام بالأنشطة التي تتطلب تأزر الحس حركي (التأزر بين العين وحركة اليد).
- 10- إدراك الموضع في الفراغ: يتضمن ذلك قدرة الطفل على تحديد وضع الأشياء بالنسبة لبعضها البعض كوضع الأشياء بمختلف الاتجاهات بالنسبة لجسمه مثل عكس الأرقام (31-13) والحروف .
- 11- سرعة الإدراك البصري: نقصد بسرعة الإدراك هو الفترة الزمنية المنقضية بين عرض المثير البصري والاستجابة له (التعرف عليه)

1-4-2-2-تقدير الخصائص السيكومترية لاختبار تشخيص الإدراك البصري:

1-4-2-2-1-صدق المحتوى (المحكمين): تم تقدير خاصية صدق المحتوى ب ثلاث مراحل:

- ❖ عرض المحاور الخاصة بالاختبار على المحكمين وذلك باعتماد آراء بعض السادة الخبراء والمتخصصين الذي قدر عددهم ب(25) محكم لمعرفة مدى تمثيل المحاور للاختبار.
- ❖ إعادة عرض الأداة على محكم لغوي والمشرف بعد التعديل والتصحيح لإبداء رأيهما.

❖ بعد تحديد المحاور من قبل المحكمين تم إعادة عرضها عليهم مع وضع الأنشطة والتمارين الخاصة بكل محور التي تم قبولها من قبل المحكمين.

1-4-2-2-اختيار وحدة الاختبار بحيث تغطي جميع العوامل التي تتكون منها السمة أو الصفة:

نقوم بعرض هذه الخطوات كالتالي:

لغرض الوقوف على ما تم الوصول إليه تم عرض المحاور على مجموعة من المحكمين لإبداء الرأي في محاور الاختبار وهذا لهدف:

- اختيار وتحديد المحاور المناسبة للدراسة الحالية.
- حذف المحاور الغير مناسبة.
- دمج لبعض المحاور.

وتمت هذه العملية عن طريق الايميلات الخاصة بالمحكمين بالإضافة إلى اللقاءات التي جمعنا مع البعض منهم والجدول التالي نوضح فيه أسماء السادة المحكمين:

جدول رقم (16) يوضح أسماء المحكمين ودرجاتهم العلمية وتخصصهم ووجهة الانتماء:

الاسم واللقب	الدرجة العلمية	التخصص	الجامعة	
01	بن خالد الحاج	أستاذ محاضر قسم أ	مناهج وطرق التدريس	جامعة مستغانم
02	تواني حياة	أستاذة محاضرة قسم أ	علم النفس: التربية المدرسية والادماج للمتعلم	جامعة مستغانم
03	محمد نادر شلي	أستاذ تعليم العلي	فيزيولوجيا الرياضة	قناة السويس-مصر
04	بن عبد المومن الهواري	أستاذ محاضر قسم ب	علم النفس	جامعة سعيدة
05	بن دهنون سامية شرين	أستاذ محاضر قسم أ	علم النفس العيادي	جامعة سعيدة
06	بن سي قدور حبيب	أستاذ تعليم العلي	نظريات ومنهجية لتربية البدنية	جامعة مستغانم
07	بطاط نور الدين	أستاذ محاضر قسم أ	نشاط بدني رياضي تربيوي	جامعة المسيلة
08	بومسجد عبد القادر	أستاذ تعليم العلي	نظريات ومنهجية لتربية البدنية	جامعة مستغانم
09	عبد الودود أحمد الزبيدي	أستاذ دكتور	علم النفس الرياضي	العراق جامعة تكريت
10	غسان نمر	أستاذ تعليم العلي	التربية الرياضية	الجامعة الأردنية
11	عباسة أميرة	أستاذة محاضرة قسم أ	تربية بدنية ورياضية	جامعة مستغانم
12	ناظر شاكر الوتار	بروفيسور	علم النفس الرياضي	جامعة موصل العراق
13	بوكبوس محمد لمين	أستاذ محاضر قسم ب	نشاط بدني رياضي تربيوي	جامعة عنابة
14	قريصات الزهرة	أستاذ محاضر قسم أ	أنثروبولوجيا	جامعة تيارت
15	عمراني أمال	أستاذة محاضرة قسم أ	أرطوفونيا	جامعة مستغانم
16	برابح عامر	أستاذ محاضر قسم أ	أرطوفونيا	جامعة مستغانم
17	مويسي فريد	أستاذ تعليم العلي	نظرية ومنهجية التربية البدنية والرياضية	جامعة شلف
18	بثينة محمد فاضل	أستاذ تعليم العلي	علم النفس الرياضي	جامعة الاسكندرية
20	بن حمو محمد الهادي	أستاذ محاضر قسم ب	علم النفس المعرفي	جامعة مستغانم
21	بلكراد محمد	أستاذ محاضر ب	القياس النفسي وتحليل معطيات	جامعة مستغانم
22	أم هاني فارس	أستاذة محاضرة قسم ب	تربية خاصة	جامعة خميس مليانة
23	مكفس عبد المالك	أستاذ محاضر أ	علوم التربية	جامعة المسيلة
24	عبد الناصر سناني	أستاذ تعليم عالي	علم النفس العيادي	جامعة باجي مختار عنابة
25	رندة أحمد حريري	أستاذة مشاركة	التعليم والجودة في التعليم العالي	

بعد الإطلاع على آراء الخبراء وتحليل ما جاء فيها توصلنا إلى النتائج التالية:
تم قبول كل المحاور المقترحة من قبل السادة المحكمين 80% ودمج المحور (10 و11) في المحور (02) الخاص بالتمييز البصري.

التعديل	تعديل		مرفوضة		مقبولة		العدد	المحاور	
	النسبة	العدد	النسبة	العدد	النسبة	العدد			
//	//	//	//	//	100%	25	25	سرعة الإدراك البصري	01
//	//	//	//	//	100%	25	25	التمييز البصري	02
//	//	//	8%	02	92%	23	25	التمييز بين الشكل والأرضية	03
//	//	//	8%	02	92%	23	25	الذاكرة البصرية	04
//	//	//	8%	02	92%	23	25	الإغلاق البصري	05
دمج في المحور 02	56%	14	//	//	25%	08	25	التمييز البصري (الشكل)	06
//	//	//	8%	02	92%	23	25	إدراك العلاقات المكانية البصرية	07
//	//	//	48%	12	52%	13	25	ذاكرة التسلسل البصرية	08
//	//	//	48%	12	52%	13	25	التأزر البصري الحركي	09
دمج في المحور 02	52%	13	//	//	48%	12	25	صعوبة التمييز البصري (اللون)	10
	56%	14	//	//	44%	11	25	التمييز البصري (الحجم)	11
	68%	17	//	//	25%	08	25	تمييز البصري للحروف	12
	52%	13	//	//	48%	12	25	تمييز البصري الأعداد	13

ومنه تم رصد (06) محاور لاختبار تشخيص الإدراك البصري نذكرها على النحو التالي:

الجدول رقم (18) يوضح محاور اختبار تشخيص الإدراك البصري.

المحاور	العدد
التمييز البصري(الشكل، اللون والحجم، الأعداد والحروف)	01
سرعة الإدراك البصري	02
إدراك العلاقات المكانية البصرية	03
التمييز بين الشكل والأرضية	04
الذاكرة البصرية	05
الإغلاق البصري	06

1-4-2-3- تحديد عدد الأنشطة والتمارين في كل بعد (محور) في ضوء الأهمية النسبية له:

بعد تحديد المحاور الخاصة بالاختبار المقترحة طلبنا من السادة الخبراء والمحكمين اقتراح عدد الأنشطة التي تحقق الهدف من البحث فكانت إجابتهم أن يتكون الاختبار من (22) أنشطة . وذلك اعتمادا على آراء الخبراء .

وعليه قمنا بتطبيق المعادلة التالية من اجل حساب الوزن النسبي أو الأهمية النسبية للمحور على النحو التالي:

عدد العبارات في كل محور = عدد العبارات الكلي * النسبة التقريبية/100

جدول رقم (19) يوضح النسب الحقيقية والتقريبية وعدد العبارات في كل محور

عدد النشاطات التقريبي	عدد النشاطات الحقيقي	الترتيب	النسبة التقريبية	النسبة الحقيقية	عدد الاتفاق	المحور	التمييز البصري
04	3.96	01	%18	%18.01	20	اللون والحجم	
03	3.08	02	%14	%13.51	15	الشكل	
04	3.96	01	%18	%18.01	20	الأعداد والحروف	
03	3.08	02	%14	%13.51	15	إدراك العلاقات المكانية البصرية	
03	2.86	03	%13	%12.61	14	التمييز بين الشكل والأرضية	
03	2.86	03	%13	%12.61	14	الذاكرة البصرية	
03	2.6	02	%12	%11.71	12	الإغلاق البصري	
				%99.97	111	المجموع	

بعد هذه الخطوة أصبحت الأداة تتكون من (23) أنشطة ل(07) محاور كما هو موضح أدناه:

جدول رقم (20) يوضح المحاور مع عدد الأنشطة لكل محور المقترحة لاختبار تشخيص الإدراك البصري

عدد الأنشطة	المحور	العدد
(04) أنشطة	التمييز البصري للألوان والأحجام	01
(04) أنشطة	التمييز البصري للأعداد والحروف	02
(03) أنشطة	التمييز البصري للأشكال	03
(03) أنشطة	إدراك العلاقات المكانية البصرية	04
(03) أنشطة	التمييز بين الشكل والأرضية	05
(03) أنشطة	الذاكرة البصرية	06
(03) أنشطة	الإغلاق البصري	07

1-4-2-4-صياغة واقتراح الأنشطة بأسلوب واضح ودقيق:

لقد راعينا في اقتراح الأنشطة الرياضية وصياغة تعليماتها على الوضوح والسهولة الفهم والدقة مع مراعاة الخصائص الذهنية والفكرية لعينة الدراسة.

✓ إعادة عرض الاختبار على محكم لغوي والمشرف بعد التعديل والتصحيح لإبداء رأيهما: بعد اقتراح الأنشطة وصيغة تعليماتها قمنا بمناقشتها مع السيد المشرف كما قمنا بتمريرها على محكم لغوي من أجل التدقيق اللغوي في صياغة التعليمات للنشاط.

✓ بعد تحديد المحاور من قبل المحكمين كخطوة أولية تم إعادة عرضها عليهم مع وضع الأنشطة والتمارين الخاصة بكل محور التي تم الاتفاق عليها: بعد هذه العملية قمنا بإرسال الأداة مرة أخرى إلى السادة الأساتذة المحكمين لإبداء آرائهم في الاختبار مرة أخرى كل محور مرفق بالأنشطة والتمارين الرياضية الخاصة به. تهدف هذه الخطوة إلى ما يلي:

- تصحيح وتعديل الأنشطة حسب المحور التي تنتمي إليه.
- اقتراح تمارين وأنشطة أخرى يرونها مناسبة.
- تعديل التعليمات من حيث الصياغة والتعبيرات اللغوية حتى تتناسب والعينة المستهدفة.

- حذف التمارين والأنشطة الغير مناسبة .

الجدول رقم (21) يمثل نسبة الاتفاق على الأنشطة الخاصة بالاختبار التشخيصي القائم على الأنشطة البدنية والرياضية لتشخيص الإدراك البصري عند تلاميذ ذوي صعوبات التعلم.

التعديل	نسبة التعديل	نسبة الرفض	نسبة القبول	الأنشطة
				1
	100%			التمييز البصري(الشكل، اللون والحجم، الأعداد والحروف)
				1
	100%			سرعة الإدراك البصري
				1
	100%			إدراك العلاقات المكانية البصرية
				1
	من 70% إلى 100%			التمييز بين الشكل والأرضية
				1
	100%			الذاكرة البصرية
				1
	100%			الإغلاق البصري

في هذه المرحلة قمنا بتمرير الأداة على مجموعة من المحكمين وكان الرد فقط من طرق (06) محكمين الذين أرجعوا لنا الأداة مصححة في ضوء توجيهاتهم التي انحصرت في النقاط التالية:

- تصحيح وتعديل الأنشطة حسب المحور التي تنتمي إليه.
- تعديل التعليمات الأنشطة من حيث الصياغة والتعبيرات اللغوية .
- إضافة الرسوم البيانية لتوضيح الأكثر للأنشطة المستخدمة.
- حذف التمارين والأنشطة الغير مناسبة للفئة العمرية المستهدفة.
- التعديل على بعض قواعد اللعبة وذلك بما يتماشى والفروق الفردية للتلاميذ.
- تبسيط التمارين والأنشطة البدنية. ومراعاة الفروق الفردية.
- استخدام بعض الأدوات التكنولوجية (للعرض المهارة) خاصة في الإدراك البصري وضع الأنشطة التي تخدم الصفتين(الإدراك السمعي والبصري) لتفادي طول مدة التشخيص وبتالي تفادي الملل بالنسبة للتلميذ لإعطاء نتائج أكثر دقة.
- تحديد طول المسافة بين الوسائل البيداغوجية في الأنشطة بالإضافة إلى تحديدي زمن الملائم لسرعة الإدراك وذلك انطلاقا من التجربة الاستطلاعية بحساب المتوسط الحسابي.
- تصميم بطاقة ملاحظة لتسهيل عملية التشخيص وتسجيل الملاحظات أثناء عملية التشخيص.

1-4-2-6- حساب صدق الاتساق الداخلي (صدق البناء):

يهدف صدق الاتساق الداخلي لدراسة قوة العلاقة بين أهداف الأنشطة البدنية والرياضية ومحورها الذي تنتمي إليه.

ملاحظة: هذه الملاحظة تنطبق على كل الجداول المعروضة لاحقا:

◀ وجود * يدل على وجود دلالة عند مستوى الدلالة 0.05.

◀ وجود ** يدل على وجود دلالة عند مستوى الدلالة 0.01.

1-4-2-6-1- الاختبار الأول: (النشاط الرياضي الأول).

جدول رقم (22) يمثل صدق بنود الاختبار الأول (النشاط الرياضي الأول) في اختبار الإدراك البصري.

الرقم	العبارات	متوسط الحسابي	الانحراف المعياري	معامل الارتباط	الدلالة
01	يستطيع التمييز بين أحجام الأشكال الكبيرة والصغيرة في اللعبة بشكل صح	,6000	,49827	,899**	دال
02	يستطيع إدراك أحجام الأشكال وترتيبها وتسلسلها من الأكبر إلى الأصغر	,6000	,49827	,899**	دال
03	يستطيع التعرف على اللون الأحمر بصريا	,6000	,49827	,899**	دال
07	يستطيع التعرف على الأشكال الهندسية الموضوعة في النشاط	,5000	,50855	,463**	دال
09	يستطيع تمييز الأشكال من حيث اللون	,5667	,50401	,894**	دال
10	يستطيع إدراك الألوان المركبة (الثانوية)	,6000	,49827	,899**	دال
11	يستطيع فهم مدلول الألوان	,6000	,49827	,889**	دال
12	يستطيع التمييز بين الأشكال مثل المستطيل والمربع.	,4333	,50401	,577**	دال
13	يستطيع إدراك مكونات وتفاصيل الأشكال بصريا.	,4667	,50742	,548**	دال
15	يستطيع تمييز شكل مربع بالنسبة للخلفية لتي تقع خلف الشكل	,7000	,46609	,686**	دال
16	يستطيع تمييز شكل مستطيل بالنسبة للخلفية لتي تقع خلف الشكل	,6333	,49013	,704**	دال
17	يستطيع تمييز شكل معين بالنسبة للخلفية لتي تقع خلف الشكل	,6333	,49013	,704**	دال
18	يستطيع تمييز شكل مثلث بالنسبة للخلفية لتي تقع خلف الشكل	,6333	,49013	,704**	دال

يتضح من الجدول السابق أن كل البنود الخاصة بالنشاط الأول في اختبار الإدراك البصري دال عند مستوى الدلالة (0.01).

1-4-2-6-2- الاختبار الثاني: (النشاط الرياضي الثاني).

جدول رقم (23) يمثل صدق بنود الاختبار الثاني (النشاط الرياضي الثاني) في اختبار الإدراك البصري.

الرقم	العبارات	متوسط الحسابي	الانحراف المعياري	معامل الارتباط	الدلالة
01	يستطيع التعرف على الاتجاهات "أعلى"	6,1667	4,69103	,797**	دال
02	يستطيع التعرف على الاتجاهات "أسفل"	,6000	,49827	,797**	دال
03	يستطيع التعرف على الاتجاهات الجانبية "يمين"	,6000	,49827	,821**	دال
04	يستطيع التعرف على الاتجاهات الجانبية "يسار"	,4667	,50742	,821**	دال
05	يستطيع التعرف على المعلومات المكانية الفضائية "فوق"	,4667	,50742	,870**	دال
06	يستطيع التعرف على المعلومات المكانية الفضائية "تحت"	,6000	,49827	,870**	دال
07	يستطيع التعرف على المعلومات المكانية الفضائية "أمام"	,6000	,49827	,856**	دال
08	يستطيع التعرف على المعلومات المكانية الفضائية "خلف"	,6000	,49827	,848**	دال
09	يستطيع فهم وتمييز بين (يمين، يسار)، (أمام، خلف).	,5667	,50401	,860**	دال
10	يستطيع فهم وتمييز بين (فوق، تحت)	,5333	,50742	,892**	دال
11	يستطيع فهم وتمييز بين (أمام، خلف)	,5667	,50401	,907**	دال

يتضح من الجدول السابق أن كل البنود الخاصة بالنشاط الثاني من اختبار الإدراك البصري دالة عند مستوى الدلالة (0.01).

1-4-2-6-3- الاختبار الثالث: (النشاط الرياضي الثالث).

جدول رقم (24) يمثل صدق بنود الاختبار الثالث (النشاط الرياضي الثالث) في اختبار الإدراك البصري

الرقم	العبارات	متوسط الحسابي	الانحراف المعياري	معامل الارتباط	الدلالة
01	يستطيع تذكر حركة الأخيرة من مجموع الحركات المتسلسلة بصريا	3,4333	2,35889	,668**	دال
02	يستطيع تذكر حركة الثانية من مجموع الحركات المتسلسلة بصريا	,8000	,40684	,763**	دال
03	يستطيع تذكر حركتان متتاليتان الثالثة والثانية من مجموع الحركات المتسلسلة بصريا	,7333	,44978	,859**	دال
04	يستطيع تذكر حركتان متتاليتان الثانية والأولى من مجموع الحركات المتسلسلة	,5667	,50401	,866**	دال
05	يستطيع تذكر حركتان الأولى والأخيرة من مجموع الحركات المتتالية	,5333	,50742	,910**	دال
06	يستطيع تذكر جميع حركات متتالية وفقا لتسلسلها	,4333	,50401	,842**	دال

يتضح من الجدول السابق أن كل البنود الخاصة بالنشاط الثاني من اختبار الإدراك البصري دالة عند مستوى الدلالة (0.01).

1-4-2-6-4- الاختبار الرابع: (النشاط الرياضي الرابع).

جدول رقم (25) يمثل صدق بنود الاختبار الرابع (النشاط الرياضي الرابع) في اختبار الإدراك البصري

الرقم	العبارات	متوسط الحسابي	الانحراف المعياري	معامل الارتباط	الدلالة
01	يستطيع التعرف على الشكل عندما ينقص منه جزء.	,5667	,50401	,968**	دال
02	يستطيع تجميع أجزاء الصور لتكوين الصورة أو الشكل.	,5667	,50401	,968**	دال
03	يستطيع إدراك الجزء بدون الكل أو	,5000	,50855	,968**	دال
04	يستطيع إدراك الكل من أجزائه.	,5000	,50855	,968**	دال

يتضح من الجدول السابق أن كل البنود الخاصة بالنشاط الرابع من اختبار الإدراك البصري دالة عند مستوى الدلالة (0.01).

1-4-2-6-5- الاختبار الخامس: (النشاط الرياضي الخامس).

جدول رقم (26) يمثل صدق بنود الاختبار الخامس (النشاط الرياضي الخامس) في اختبار الإدراك البصري

الرقم	العبارات	متوسط الحسابي	الانحراف المعياري	معامل الارتباط	الدلالة
01	يستطيع التعرف على شكل الحرف ف بصريا	,5667	,50401	,902**	دال
02	يستطيع التعرف على شكل الحرف ق بصريا	,5333	,50742	,947**	دال
03	يستطيع التعرف على شكل الحرف ج بصريا	,5333	,50742	,947**	دال
04	يستطيع الفهم و التمييز بين أشكال الحروف (ف-ق)	,5333	,50742	,947**	دال
05	يستطيع الفهم والتمييز بين أشكال الحروف (ح-ج-خ)	,5333	,50742	,947**	دال
06	يستطيع التعرف على شكل العدد 10 بصريا	,5667	,50401	,945**	دال
07	يستطيع التعرف على شكل العدد 9 بصريا	,6000	,49827	,904**	دال
08	يستطيع التعرف على شكل العدد 6 بصريا	,5667	,50401	,945**	دال
09	يستطيع الفهم و التمييز بين أشكال الأعداد (6-9)	,5667	,50401	,945**	دال
10	يستطيع الفهم والتمييز بين أشكال الأعداد (10-01)	,5667	,50401	,945**	دال

يتضح من الجدول السابق أن كل البنود الخاصة بالنشاط الرابع من اختبار الإدراك البصري دالة عند مستوى الدلالة (0.01).

1-4-2-6-6- ارتباط الدرجة الكلية للنشاط مع الدرجة الكلية للاختبار:

ملاحظة: *دال عند مستوى الدلالة 0.01.

الجدول رقم (27) يمثل صدق الاختبار ككل

الرقم	النشاط	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	معامل الارتباط	الدلالة
01	النشاط الأول	10,5333	6,88193	,750**	دال
02	النشاط الثاني	6,1667	4,69103	,819**	دال
03	النشاط الثالث	3,4333	2,35889	,554**	دال
04	النشاط الرابع	2,1333	1,96053	,520**	دال
05	النشاط الخامس	5,5667	4,73201	,856**	دال
06	الأداة ككل	27,8333	15,37818	1	

يتضح من خلال الجدول رقم (27) أن معاملات الارتباط لدرجات الكلية للأنشطة مع الدرجة الكلية للاختبار دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.01) وبذلك يتضح أن الاختبار يتسم بدرجة عالية من صدق الاتساق الداخلي (صدق البناء)، أي أن الأداة تقيس ما صممت لقياسه.

1-4-2-7- حساب ثبات اختبار الإدراك البصري:

عينة الدراسة الاستطلاعية لحساب ثبات اختبار الإدراك البصري:

تم تطبيق الاختبار على عينة الدراسة الاستطلاعية التي قدرت ب (50) تلميذ من ذوي صعوبات التعلم المتدربين في السنوات الثالثة من التعليم الابتدائي، موزعين حسب ما هو موضح في الجدول التالي:

جدول رقم (28) يمثل توزيع عينة الدراسة الاستطلاعية:

عدد التلاميذ	الابتدائيات
10	صنور عبيد
10	صنور مصطفى
10	صنور هشماوي
10	ابتدائية إخوة لحول
10	ابتدائية علال مدغري
50	المجموع

تم حساب الثبات عن طريق التجزئة النصفية باستخدام معادلة ألفا كرومباخ و رولان و كيتمان و سبيرمان براون وذلك حسب ثبات كل نشاط و لاختبار الإدراك البصري ككل، فكانت النتائج كما يلي:

1-4-2-7-1- حساب الثبات لكل نشاط:

الجدول رقم (29) يوضح معاملات الثبات بطريقة التجزئة النصفية لكل محور

أنشطة الاختبار	النشاط الأول	النشاط الثاني	النشاط الثالث	النشاط الرابع	النشاط الخامس
ألفا كرومباخ	,932	,925	,754	,888	,940
سبيرمان براون	,983	,981	,897	,941	,941

يتضح من خلال النتائج الموضحة في الجدول رقم (29) أن النتيجة في كل اختبار الإدراك البصري حسب معادلة ألفا كرومباخ المحصورة بين (0.754- 0.940)، وحسب سبيرمان براون المحصورة بين (0.897-0.983) التي تدل على أن كل أنشطة اختبار الإدراك البصري تتسم بدرجة عالية من الثبات.

1-4-2-7-2- حساب الثبات لاختبار الإدراك البصري ككل:

جدول رقم (30) يوضح معاملات الثبات بالتجزئة النصفية لاختبار الإدراك البصري ككل

الدلالة	ألفا كرومباخ	سبيرمان براون	القيمة المتوصل إليها
دال	,943	,967	

كما هو موضح في نتائج الجدول رقم (30) أن لاختبار ككل يتسم بثبات عالي من الثبات وذلك استنادا إلى معادلة ألفا كرومباخ والتي قدرت ب(,943) و معادلة سبيرمان براون والتي قدرت ب(,967).

1-5-دراسة التحليل العاملي:

نتائج التحليل العاملي للاختبارات القائمة على الأنشطة البدنية والرياضية للإدراك البصري المرشحة للتطبيق:

أولا: دراسة الإعتدالية لعينة الدراسة (test of normality):

بعد إدخال نتائج الاختبارات عن طريق برنامج spss تحصلنا على الجدول الموالي

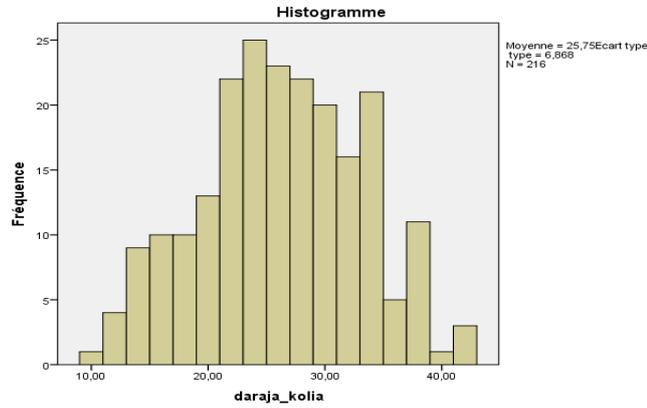
جدول (31) يمثل دراسة الإعتدالية لعينة الدراسة (التحليل العاملي):

Tests de normalité

	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
	Statistiques	ddl	Sig.	Statistiques	Ddl	Sig.
daraja_kolia	,048	216	,200*	,989	216	,096

*. Il s'agit de la borne inférieure de la vraie signification.

Correction de signification de Lilliefors .a



الشكل (12) يمثل اعتدالية توزيع متغيرات الدراسة

يتضح من خلال الجدول (31) أن متغيرات الدراسة تتوزع توزيع اعتداليا وهذا من حسب اختبارات كل من (Kolmogorov-Smirnov^a) والذي بلغت مستوى دلالتة (*sig=0.200)، أما حسب اختبار (Shapiro-Wilk) والذي قدرت دلالتة (sig=0.09) وعي أكبر من مستوى الدلالة (0.05). وهذا ما يؤكد الشكل (12).

جدول الإحصاءات الوصفية لمتغيرات الدراسة:

بعد ادخل نتائج الاختبارات عن طريق برنامج spss تحصلنا على الجدول الموالي.

جدول (32): يمثل الإحصاءات الوصفية لعينة الدراسة (عدد أفراد العينة لكل اختبار، المتوسط الحسابي، الانحراف المعياري، معامل الالتواء والتفرطح للمتغيرات)

Statistiques descriptives

	N	Moyenne	Ecart type	Variance	Skewness	Kurtosis
	Statistiques	Statistiques	Statistiques	Statistiques	Statistiques	Statistiques
Ex01	216	,6620	,47411	,225	-,690	-1,538
Ex02	216	,5741	,49563	,246	-,302	-1,927
Ex10	216	,4213	,49491	,245	,321	-1,915
Ex09	216	,5278	,50039	,250	-,112	-2,006
Ex12	216	,3102	,46364	,215	,826	-1,329
Ex07	216	,4491	,49856	,249	,206	-1,976
Ex15	216	,4491	,49856	,249	,206	-1,976
Ex18	216	,3611	,48144	,232	,582	-1,676
Ex17	216	,4259	,49563	,246	,302	-1,927
ExT01	216	,6806	,46734	,218	-,780	-1,405
ExT02	216	,6713	,47083	,222	-,734	-1,474
ExT07	216	,7315	,44422	,197	-1,052	-,902
ExT08	216	,6852	,46552	,217	-,803	-1,368
ExFi03	216	,5556	,49806	,248	-,225	-1,968
ExFi01	216	,5556	,49806	,248	-,225	-1,968
ExFi06	216	,4630	,49978	,250	,150	-1,996
ExFi07	216	,5556	,49806	,248	-,225	-1,968
N valide (liste)	216					

يتضح من خلال الجدول (32) أن معامل الالتواء انحصر ما بين (+3، -3) مما يدل على اعتدال توزيع المتغيرات وكذلك معامل التفرطح، وهذا ما يعزز النتائج السابقة.

ثانياً-التحقق من توفر مصفوفة الارتباطات على الخصائص التي تجعلها قابلة للتحليل العاملي.

سنتطرق من خلال هذا العنصر بعض الافتراضات والإجراءات العملية ومراحل وخطوات التي يتطلبها لانجاز التحليل العاملي الاستكشافي والتي نستعملها أولاً ب:

1- فحص مدى قابلية مصفوفة الارتباطات لتحليل العاملي:

تمثل مصفوفة ارتباطات لاختبارات القائمة على الأنشطة البدنية والرياضية للإدراك البصري معاملات الارتباط بين متغيرات الصفوف التي تتكرر في الأعمدة وباعتبار أن الخلايا القطرية للمصفوفة تقسمها إلى مثلثين لهما نفس القيم سنعمد في هذه الخطوة على المثلث السفلي من المصفوفة :

جدول رقم (33) يمثل عينة من مصفوفة الارتباطات البينية لاختبارات القائمة على الأنشطة البدنية والرياضية للإدراك البصري.

1,000	,750	,570	,416	,510	,634	,402
-------	------	------	------	------	------	------

,750	1,000	,640	,518	,657	,596	,648
,570	,640	1,000	,736	,609	,714	,488
,416	,518	,736	1,000	,443	,537	,502
,510	,657	,609	,443	1,000	,655	,540
,634	,596	,714	,537	,655	1,000	,507
,402	,648	,488	,502	,540	,507	1,000

يوضح الجدول رقم (33) عينة من مصفوفة معاملات الارتباطات البينية أو المرعية والتي تعد هي الحل الأول للعلاقات بين المتغيرات الداخلة في التحليل العاملي، حيث كلما كانت العلاقة بين المتغيرات أكبر من 3.0 كلما كان مؤشرا قويا على أن المتغيرات الداخلة في الاختبار جيد، والذي نلاحظ من خلاله عدة نتائج منها:

◀ اللون الرمادي في مصفوفة الارتباطات في النصف السفلي للجدول تساوي أو تفوق 0.30 وهذا يدل على المتغيرات ترتبط ارتباطا مقبول (جيد) بباقي المتغيرات.

◀ بينما اللون الأخضر فيدل على قطر المصفوفة والذي يمثل ارتباط المتغير مع نفسه في من خلال الصف والعمود. لا توجد معاملات ارتباط تفوق (0.9) الذي يحجب المساهمة الخاصة لكل متغير في تحديد العوامل، وهذا ما يجنبنا مشكلة Multicollinearity في البيانات.

◀ محدد المصفوفة أكبر من (0.00001) والذي قدر ب (Déterminant=3.4) وهو أكبر من 0 وهذا يدل على عدم وجود ارتباطات مرتفعة جدا.

2-التحقق من اختبار **KMO and Bartlett's test of sphericity** واختبار **MSA**:

وهو يعد الشرط الثالث من شروط تحقق التحليل العملي، والذي بين لنا ما إذ كانت مصفوفة الارتباطات مصفوفة وحدة أم لا. جدول (34): اختبارات ملائمة المفردات أو صلاحية مصفوفة الارتباط للتحليل العاملي:

مقياس (MSA) Measures of samling Adequay	اختبار بارتليت Test bartlett(sig)	اختبار كيزر-ماير- أولكين (test-KMO)	
0.533-0.867	0.000	0.64	القيم
جيدة	دالة	جيدة	الحكم

تضمن الجدول (34) ملائمة المفردات أو صلاحية مصفوفة الارتباط للتحليل العاملي:

1- قيمة المعنوية لاختبار **Bartlett's** والتي بلغت: 0.000 وهي أقل من مستوى الدلالة (0.05) إذن هي دالة إحصائيا مما يدل على أن مصفوفة الارتباطات ليست مصفوفة الوحدة (خالية من العلاقات) وإنما تتوفر على الحد الأدنى من العلاقات أو الارتباطات بين المتغيرات التي تجعلها قابلة للتحليل العاملي.

2- نتائج اختبار كيزر-ماير-أولكين (test-KMO): بلغت قيمته (0.64) وهي أكبر من القيمة 0.5 وهو مؤشر جيد، وهذا ما أشار إليه تيغزة 2011 أنه يجب أن يكون اختبار (KMO) لكافة المصفوفة أكبر من (0.5) وفقا لمحكات كايزر، وهو مقياس عام لملائمة التعيين (تيغزة، 2011، ص33)، وحسب ما تقدمه المعلومات المتحصل عليها جراء تطبيق التحليل العاملي، وحسب ما قدمته لنا هذه الاختبارات من نتائج بنسبة 64% وهي أكبر من 50% وتشير هذه النتيجة أن أكثر من نصف المعلومات سنحتفظ بها من المعلومات الأصلية عند تطبيق التحليل العاملي بحيث أن هذا الاختبار مقياس عام لكفاءة التعيين.

3- نتائج اختبار **Measures of samling Adequay (MSA)**: لكل متغير، حيث تراوحت هذه القيم ما بين 0.53-0.86 وهي يمة أعلى من 0.5 مما يدل على أن مستوى الارتباط بين كل متغير بالمتغيرات الأخرى في مصفوفة الارتباط كاف لإجراء التحليل العاملي.

ثالثا- استخراج العوامل:

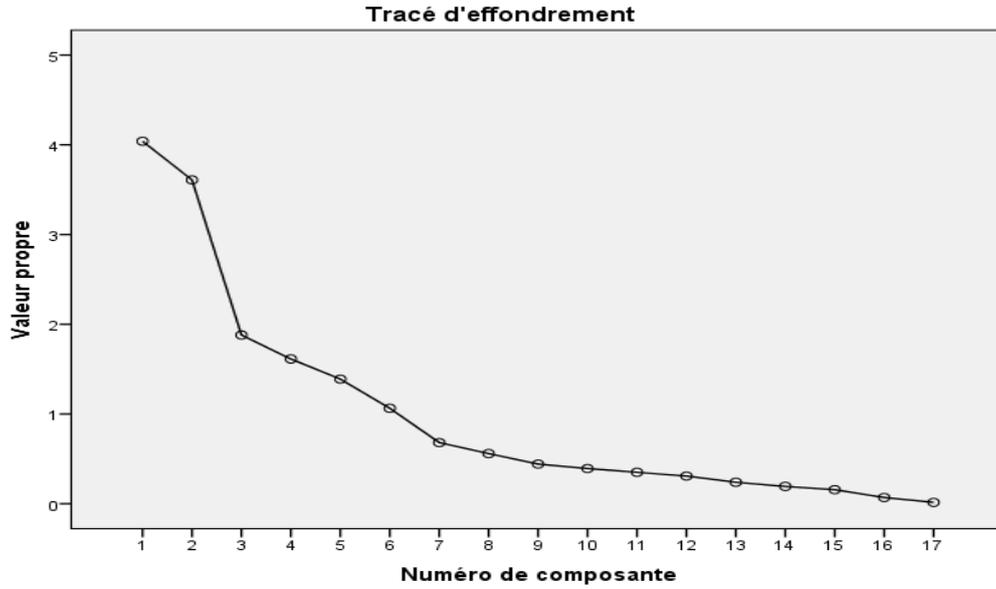
بعد اختبار صلاحية مصفوفة الارتباط للتحليل العاملي، نتطرق لإحدى طرق التحليل العاملي للكشف عن البنية العاملية الكامنة، وهي خطوة تمهيدية تتبع بدراسة توكيدية، حيث تم استعمال في الدراسة الحالية طريقة المكونات الرئيسية، وذلك لاستخراج العوامل تبعا لمحك كايزر المقترح من قبل جتمان **Gutman** والذي يعتبر مقبولا إذا كان جذره الكامل أكبر من أو يساوي (1). (عقيل، 2018، ص38). بالتدوير المائل طريقة (Extraction(oblmin).

الجدول (35): يوضح التباين المفسر لاختبارات الإدراك البصري القائمة على الأنشطة البدنية والرياضية

Variance totale expliquée

Composante	Valeurs propres initiales			Sommes extraites du carré des chargements			Sommes de rotation du carré des chargements ^a
	Total	% de la variance	% cumulé	Total	% de la variance	% cumulé	Total
1	4,040	23,762	23,762	4,040	23,762	23,762	3,086
2	3,608	21,226	44,988	3,608	21,226	44,988	3,251
3	1,880	11,059	56,047	1,880	11,059	56,047	2,333
4	1,613	9,490	65,537	1,613	9,490	65,537	2,486
5	1,389	8,170	73,707	1,389	8,170	73,707	2,186
6	1,064	6,258	79,965	1,064	6,258	79,965	2,611
7	,681	4,008	83,973				
8	,559	3,288	87,261				
9	,442	2,600	89,860				
10	,392	2,306	92,166				
11	,351	2,062	94,228				
12	,308	1,813	96,041				
13	,239	1,407	97,449				
14	,193	1,136	98,584				
15	,156	,920	99,504				
16	,069	,408	99,912				
17	,015	,088	100,000				

يتضح من خلال الجدول (35) أن التحليل العاملي أسفر على وجود 6 عوامل تفسر حوالي 80% من المعلومات المشتقة من القياسات والاختبارات الخاصة بالإدراك البصري. ومنه يمكن أن نقول انه تم اختزال جدول البيانات الخام في 06 عوامل بحيث أنها تشرح ما قيمت 80% من جملة المعلومات الموجودة في المتغيرات الأصلية. كما يمكن استعمال الرسم البياني (Scree Plot):



الشكل (13) التمثيل البياني ل (Scree Plot):

يظهر من خلال الشكل رقم (13) و الذي يوضح منحنى المنحدر لعدد العوامل المستخلصة من التحليل العملي الاستكشافي والذي يظهر عدد العوامل المستخرجة والتي تظهر من خلال عدد النقاط على المنحنى حيث نلاحظ بداية الانحدار السريع تكون في المجال 1-6 العوامل الأولى بينما بدأ تباطؤ في الانحدار من خلال العامل (7) والتي تليها. بينما سنعرض لاحقا تشبعات الفقرات على العوامل (6) وبعد التدوير باستعمال طريقة التدوير المائل Extraction(oblmin) على النحو التالي:

جدول رقم (36) يوضح تشبعات الفقرات على العوامل الستة بعد التدوير المائل (oblmin rotation)

Matrice de structure

	Composante					
	1	2	3	4	5	6
(Ex02) تمييز الأحجام الكبيرة		,908				

(Ex01) تمييز الألوان المركبة	,839				
(Ex10) تمييز الأحجام الصغيرة	,795				
(Ex09) تمييز الألوان الأساسية	,842				
(Ex12) تمييز الشكل				,909	
(Ex07) تمييز الشكل 02				,893	
(Ex15) تمييز الشكل عن الخلفية			,823		
(Ex18) تمييز الشكل عن الخلفية			,782		
(ExT07) إدراك العلاقات المكانية البصرية أمام-خلف			-,964		
(ExT08) إدراك العلاقات المكانية البصرية يمين-يسار			-,967		
(ExFi07) تمييز الأعداد الزوجية	,846				
(ExFi06) تمييز الحرف	,824				
(ExFi03) تمييز الأعداد الفردية	,801				
(ExFi01) تمييز الحروف 02	,824				
(Ex17) تمييز الأشكال 03			,877		
(ExT01) تذكر مثير بصري واحد					,981
(ExT02) تذكر مثيران بصريان أو أكثر					,979

Méthode d'extraction : Analyse en composantes principales.

Méthode de rotation : Oblimin avec normalisation Kaiser.

من خلال الجدول أعلاه (36) الذي يمثل مصفوفة العوامل بعد التدوير المائل للمحاور ومن خلال التعليمات التي تشيد ب:

- تحديد العوامل في ضوء التشعبات الأساسية للاختبارات.

- يجب أن يحتوي كل عامل مستخرج على تشعب مرتفعين على الأقل (تيزغة، 2011، ص 66).

في تحديد الهوية وعدد العوامل وكذلك من خلال الدلالة النظرية: العوامل 06.

1- تمييز العداد والحروف:

يفسر ما قيمته 23.80% من التباين، تشعب عليه أربع اختبارات اختبارية لتمييز الأعداد (اختبار تمييز الأعداد الفردية، واختبار تمييز الأعداد الزوجية) واختبارين لتمييز الحروف، حيث بلغ حجم التشعبات لهذه الاختبارات الخاصة بالعامل الأول حوالي 0.8 فما فوق.

2- عامل تمييز الأحجام والألوان:

يفسر ما قيمته 21.22% من التباين، تشعب عليه أربع اختبارات اختبارية لتمييز الأحجام (اختبار تمييز الأحجام الكبيرة، واختبار تمييز الأحجام الصغيرة) واختبارين لتمييز الألوان (اختبار تمييز الألوان الأساسية، اختبار تمييز الألوان المركبة)، حيث بلغ حجم التشعبات لهذه الاختبارات الخاصة بالعامل الثاني حوالي 0.8 فما فوق.

3- عامل إدراك العلاقات المكانية البصرية:

يفسر ما قيمته 11.05% من التباين، تشبع عليه اختبارين لإدراك العلاقات المكانية البصرية (اختبار التعرف والتمييز بين الاتجاهين يمين يسار، واختبار التعرف والتمييز بين الاتجاهين أمام خلف)، حيث بلغ حجم التشبعات لهذه الاختبارات الخاصة بالعامل الثالث حوالي 0.96 فما فوق.

4- عامل التمييز بين الشكل والخلفية التي تحيط به:

يفسر ما قيمته 9.49% من التباين، تشبع عليه اختبارين للتمييز بين الشكل والخلفية التي تقع عليها، حيث بلغ حجم التشبعات لهذه الاختبارات الخاصة بالعامل الرابع حوالي 0.8 فما فوق.

5- عامل تمييز الأشكال الهندسية:

يفسر ما قيمته 8.17% من التباين، تشبع عليه اختبارين للتمييز الأشكال الهندسية، حيث بلغ حجم التشبعات لهذه الاختبارات الخاصة بالعامل الرابع حوالي 0.8 فما فوق.

6- عامل الذاكرة البصرية (تخزين واسترجاع المثبرات والمعلومات البصرية)

يفسر ما قيمته 6.25% من التباين، تشبع عليه اختبارين (اختبار لتخزين واسترجاع مثير بصري واحد، واختبار تخزين واسترجاع مجموعة مثبرات بصرية)، حيث بلغ حجم التشبعات لهذه الاختبارات الخاصة بالعامل السادس حوالي 0.97 فما فوق.

رابعا- مصفوفة الارتباطات بين العوامل:

جدول (37) مصفوفة الارتباطات بين العوامل

Matrice de corrélation des composantes

Composante	1	2	3	4	5	6
1	1,000	-,174	-,146	-,203	-,169	,096
2	-,174	1,000	,043	,213	-,123	,186
3	-,146	,043	1,000	,165	,112	-,248
4	-,203	,213	,165	1,000	,105	-,009
5	-,169	-,123	,112	,105	1,000	-,266
6	,096	,186	-,248	-,009	-,266	1,000

Méthode d'extraction : Analyse en composantes principales.

Méthode de rotation : Oblimin avec normalisation Kaiser.

من خلال الجدول (37) الذي يوضح مصفوفة الارتباطات للعوامل، نلاحظ أن شدة الارتباط التي أظهرها العامل الثاني (عامل تمييز الأحجام والألوان) مع لعامل الثالث (عامل إدراك العلاقات المكانية البصرية) ضعيفة المستوى والتي قدرت ب(0.043)، بينما أظهر العامل السادس (عامل الذاكرة البصرية (تخزين واسترجاع المثبرات والمعلومات البصرية)) أبدأى ارتباط ضعيف المستوى مع العوامل (1-4) والتي قدرت على التوالي (0.096-0.009)، أما باقي الارتباطات بين العوامل الأربع (تمييز العداد والحروف، عامل إدراك العلاقات المكانية البصرية، عامل التمييز بين الشكل والخلفية التي تحيط به، عامل تمييز الأشكال الهندسية) جميعا لم تكن ضعيفة المستوى مما يدعم صحة اختيارنا لهذه العوامل التي هي في الأصل مرتبطة ولها قاسم مشترك يجمعها تحت مظلة الإدراك البصري.

نتائج التحليل العاملي التوكيدي للاختبارات الإدراك البصري لقائمة على الأنشطة البدنية والرياضية المرشحة للتطبيق:

أولاً- عرض نتائج القياسات والاختبارات:

أولاً: دراسة الإعتدالية لعينة الدراسة (test of normality):

بعد إدخال نتائج الاختبارات عن طريق برنامج SPSS تحصلنا على الجدول الموالي.

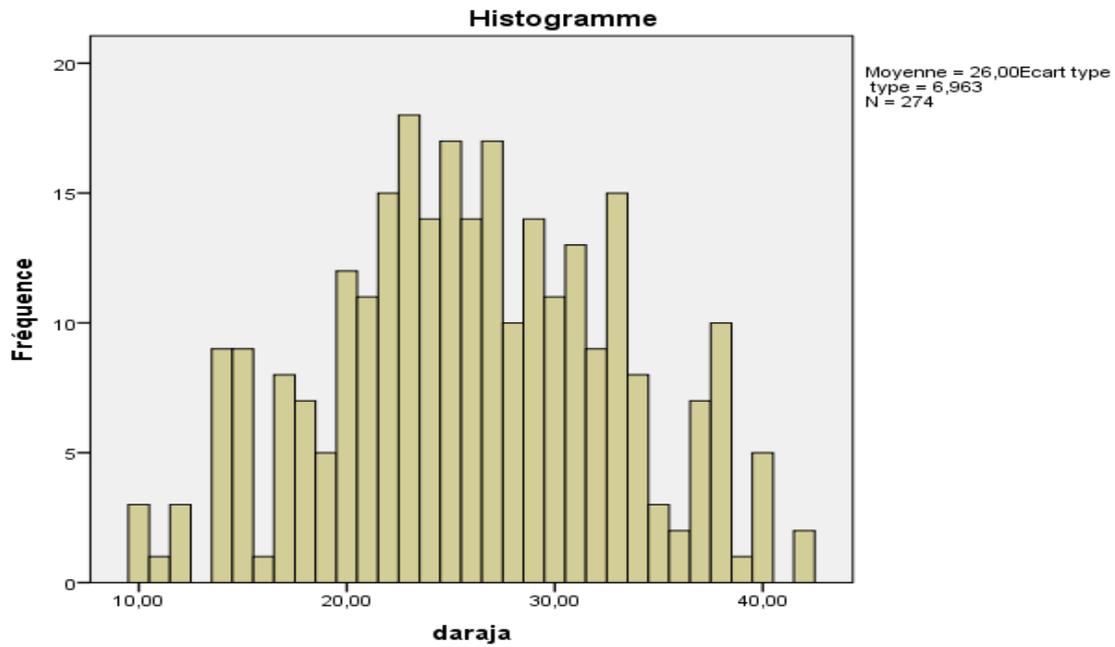
جدول (38) يمثل دراسة الإعتدالية لعينة الدراسة (التحليل التوكيدي):

Tests de normalité

	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
	Statistiques	Ddl	Sig.	Statistiques	Ddl	Sig.
daraja_kolia	,045	274	,200*	,993	274	,186

*. Il s'agit de la borne inférieure de la vraie signification.

a. Correction de signification de Lilliefors



الشكل (14) يمثل اعتدالية توزيع متغيرات الدراسة

يتضح من خلال الجدول (38) أن متغيرات الدراسة تتوزع توزيع اعتداليا وهذا من حسب اختبارات كل من (Kolmogorov-Smirnov^a) والذي بلغت مستوى دلالتة (*sig=0.200)، أما حسب اختبار (Shapiro-Wilk) والذي قدرت دلالتة (sig=0.186) وعي أكبر من مستوى الدلالة (0.05). وهذا ما يؤكد الشكل (14).

الجدول (39): الإحصاءات الوصفية (عدد أفراد لعينة لكل اختبار، معامل الالتواء والتفرطح، والتوزيع المتعدد للبيانات) (للتحليل التوكيدي)

Assessment of normality (Group number 1)

Variable	Min	Max	Skew	c.r.	Kurtosis	c.r.
ExT04	274	0 1	-0,465	-3,14	-1,784	-6,028
ExFi01	274	0 1	-0,341	-2,302	-1,884	-6,366
ExT08	274	0 1	-0,784	-5,298	-1,385	-4,681
ExT10	274	0 1	-0,577	-3,902	-1,667	-5,631
Ex18	274	0 1	0,528	3,571	-1,721	-5,814
Ex15	274	0 1	0,117	0,791	-1,986	-6,711
ExT07	274	0 1	-0,995	-6,721	-1,011	-3,416
Ex07	274	0 1	0,22	1,489	-1,951	-6,594
Ex12	274	0 1	0,784	5,298	-1,385	-4,681
Ex01	274	0 1	-0,611	-4,126	-1,627	-5,498
Ex09	274	0 1	-0,088	-0,592	-1,992	-6,732
Ex10	274	0 1	0,28	1,893	-1,922	-6,493
Ex02	274	0 1	-0,265	-1,791	-1,93	-6,52
ExFi06	274	0 1	0	0	-2	-6,758
ExFi07	274	0 1	-0,356	-2,405	-1,873	-6,33
ExFi03	0	1	-0,25	-1,69	-1,937	-6,546
Multivariate					33,842	11,671

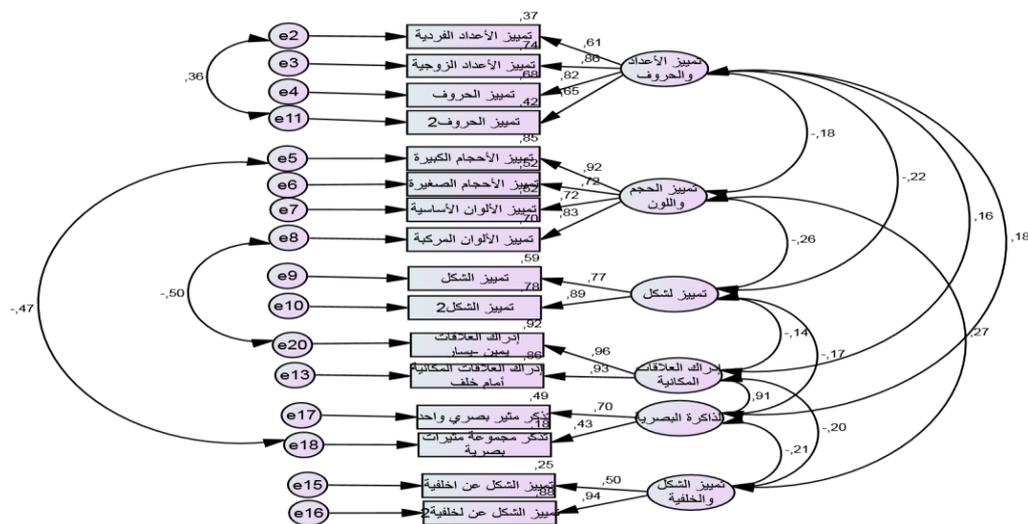
يتضح من الجدول (39) أن معامل الالتواء وكذا معامل والتفرطح انحصر بين (+3، -3) مما يدل على اعتدالية توزيع متغيرات

الدراسة، إلا أننا نلاحظ نوع من الابتعاد بين توزيع الدرجات عن التوزيع الطبيعي (التوزيع لمعتدل المتعدد من البيانات)

Multivariate

والجدير بالذكر أن طريقة (ADF) تحتفظ بدقة أدائها (تقديرها للبارامترات) في حالة عدم توفر هذا الشرط.

ثانيا-تقدير النمذجة للبارامترات الحرة:



الشكل (15) نتائج التحليل العاملي التوكيدي الخاص باختبار الإدراك البصري.

1- معاملات الانحدار المعيارية والغير معيارية:

جدول (40) يمثل التشبعات بالدرجات الخام.

		Estimate	S.E.	C.R.	P
تميز الأعداد الفردية (ExFi03)	<---	تميز الأعداد والحروف (3ADAD)	1		
تميز الأعداد الزوجية (ExFi07)	<---	تميز الأعداد والحروف (3ADAD)	1,397	0,142	9,868 ***
تميز الحروف (ExFi06)	<---	تميز الأعداد والحروف (3ADAD)	1,361	0,138	9,837 ***
تميز الأحجام الكبيرة (Ex02)	<---	تميز الحجم واللون (VOLUM)	1		
تميز الأحجام الصغيرة (Ex10)	<---	تميز الحجم واللون (VOLUM)	0,792	0,054	14,531 ***
تميز الألوان الأساسية (Ex09)	<---	تميز الحجم واللون (VOLUM)	0,798	0,055	14,519 ***
تميز الألوان المركبة (Ex01)	<---	تميز الحجم واللون (VOLUM)	0,912	0,047	19,279 ***
تميز الشكل (Ex12)	<---	تميز الشكل (FORM)	1		
تميز الشكل 02 (Ex07)	<---	تميز الشكل (FORM)	1,226	0,196	6,266 ***
إدراك العلاقات المكانية (ExT07)					
البصرية أمام-خلف	<---	إدراك العلاقات المكانية (AGOCH)	1		
تميز الشكل عن الخلفية (Ex15)	<---	تميز الشكل والخلفية (KHAL)	1		
تميز الشكل عن الخلفية 02 (Ex18)	<---	تميز الشكل والخلفية (KHAL)	1,818	0,582	3,124 0,002
إدراك العلاقات المكانية (ExT08)					
البصرية يمين-يسار	<---	إدراك العلاقات المكانية (AGOCH)	1,064	0,045	23,547 ***
تميز الحروف (ExFi01)	<---	تميز الأعداد والحروف (3ADAD)	1,053	0,098	10,728 ***
تذكر مثير بصري واحد (ExT10)	<---	الذاكرة البصرية (AGO)	1		
تذكر مثيران بصريان (ExT04)	<---	الذاكرة البصرية (AGO)	0,625	0,095	6,54 ***

جدول (41) يمثل التشبعات بالدرجات المعيارية

	Estimate
تميز الأعداد الفردية (ExFi03)	,609
تميز الأعداد الزوجية (ExFi07)	,858
تميز الحروف (ExFi06)	,822
تميز الأحجام الكبيرة (Ex02)	,921
تميز الأحجام الصغيرة (Ex10)	,720
تميز الألوان الأساسية (Ex09)	,719
تميز الألوان المركبة (Ex01)	,834
تميز الشكل (Ex12)	,771
تميز الشكل 02 (Ex07)	,885
إدراك العلاقات المكانية البصرية أمام-خلف (ExT07)	,929
تميز الشكل عن الخلفية (Ex15)	500,
تميز الشكل عن الخلفية 02 (Ex18)	,938
إدراك العلاقات المكانية البصرية يمين-يسار (ExT08)	,957
تميز الحروف (ExFi01)	,646
تذكر مثير بصري واحد (ExT10)	,698
تذكر مثيران بصريان (ExT04)	500,

من خلال الشكل البياني (15) الخاص بالنموذج، ومن خلال الجدولين (40) و(41) اللذان يعرضان التشبعات بالدرجات المعيارية والتشبعات بالدرجات الخام يتضح أن جميع هذه العلاقات أو التشبعات (معاملات الانحدار الغير معيارية) على العوامل دالة إحصائياً (P أقل من 0.05 أي أقل من 5%) الجدول (40)، كما نلاحظ من خلال الشكل (15) و الجدول (41) فإن حجم أو شدة العلاقات أو التشبعات (معاملات الانحدار المعيارية) ايجابية حيث أن جميعها تجاوزت 0.60 ما عدا عاملان كانت نسبة تشبه 0.5 والتي لم نستغني عنهم تمسكا الايطار النظري.

2-التغايرات (التباين لمشارك):

جدول (42) يعرض التباين المشترك covariences بين العوامل:

			Estimate	S.E.	C.R.	P	Label
تميز الأعداد والحروف (3ADAD)	<-->	تميز الحجم واللون (VOLUM)	-,024	,009	-2,601	,009	
تميز الأعداد والحروف (3ADAD)	<-->	تميز الشكل (FORM)	-,024	,009	-2,747	,006	
تميز الأعداد والحروف (3ADAD)	<-->	إدراك العلاقات المكانية (AGOCH)	,021	,008	2,421	,015	
تميز الأعداد والحروف (3ADAD)	<-->	الذاكرة البصرية (AGO)	,018	,009	1,981	0,04	
تميز الحجم واللون (VOLUM)	<-->	تميز الشكل (FORM)	-,042	,012	-3,502	***	
تميز الشكل (FORM)	<-->	إدراك العلاقات المكانية (AGOCH)	-,020	,010	-2,034	,042	
تميز الشكل (FORM)	<-->	الذاكرة البصرية (AGO)	-,021	,011	-1,933	0,04	
إدراك العلاقات المكانية (AGOCH)	<-->	تميز الشكل والخلفية (KHAL)	-,021	,009	-2,245	,025	
إدراك العلاقات المكانية (AGOCH)	<-->	الذاكرة البصرية (AGO)	,127	,015	8,476	***	
تميز الشكل والخلفية (KHAL)	<-->	الذاكرة البصرية (AGO)	-,018	,009	-1,981	0,04	
تميز الحجم واللون (VOLUM)	<-->	تميز الشكل والخلفية (KHAL)	,030	,012	2,569	,010	
e5	<-->	e18	-,040	,008	-5,130	***	
e2	<-->	e11	,054	,011	4,797	***	
e8	<-->	e20	-,018	,004	-4,680	***	

تبين من خلال الجدول (42) التباينات المشتركة للنموذج بين العوامل وكذلك أخطاء القياس، فمن خلال الجدول يمكن أن

نلاحظ أن العلاقات بين العوامل الإدراك البصري جميعاً دالة إحصائياً (p أقل من 0.05).

كما لا بد نوه أننا قمنا بتعديل النموذج من خلال مؤشرات modification indices لتحقيق أقصى تقارب أو تطابق بين

النموذج والبيانات فمن خلل هذه التعديلات بين خطأ القياس تمييز الأعداد الفردية وتميز الحروف ضمن عامل تمييز الأعداد

والحروف وكذلك بين (تمييز الأحجام الكبيرة وتذكر مجموعة من المثبات البصرية) و(تمييز الألوان المركبة، إدراك العلاقات المكانية

البصرية يمين-يسار)، مع الإشارة إلى أن جميع لتغايرات أخطاء القياس سالفه الذكر جاءت دالة إحصائياً.

3-الارتباطات:

جدول (43) يعرض الارتباطات correlations بين العوامل.

		Estimate	
(3ADAD) تمييز الأعداد والحروف	<-->	(VOLUM) تمييز الحجم واللون	-,177
(3ADAD) تمييز الأعداد والحروف	<-->	(FORM) تمييز الشكل	-,217
(3ADAD) تمييز الأعداد والحروف	<-->	(AGOCH) إدراك العلاقات المكانية	,164
(3ADAD) تمييز الأعداد والحروف	<-->	(AGO) الذاكرة البصرية	,176
(VOLUM) تمييز الحجم واللون	<-->	(FORM) تمييز الشكل	-,261
(FORM) تمييز الشكل	<-->	(AGOCH) إدراك العلاقات المكانية	-,137
(FORM) تمييز الشكل	<-->	(AGO) الذاكرة البصرية	-,173
(AGOCH) إدراك العلاقات المكانية	<-->	(KHAL) تمييز الشكل والخلفية	-,199
(AGOCH) إدراك العلاقات المكانية	<-->	(AGO) الذاكرة البصرية	,915
(KHAL) تمييز الشكل والخلفية	<-->	(AGO) الذاكرة البصرية	-,212
(VOLUM) تمييز الحجم واللون	<-->	(KHAL) تمييز الشكل والخلفية	,271
e5 <-->		e18	-,468
e2 <-->		e11	,363
e8 <-->		e20	-,502

اختبار صحة النموذج (Model testing)، أو اختبار جودة مطابقة النموذج (Goodness of fit):

سنستعرض في الجدول الموالي نتائج مؤشرات المطابقة التي تم التحصل عليها أثناء اختبار جودة مطابقة النموذج للبيانات التي تم جمعها من العينة.

الجدول (44) مؤشرات المطابقة للنموذج.

الحكم	القيمة	المعيار	مؤشرات المطابقة
P=0.000	237.7	غير دال	CMIN
دال			X²
	90	درجة الحرية	Df
جيد	2.6	3-1 (جيد) 5-3 (مقبول)	Nc
مقبول	0.06	0.05-0 (جيد) 08.0-0.05 (مقبول)	SRMR
مقبول	0.91	95.0 -0.9 (مقبول)	GFI
مقبول	0.91	1-0.95 (جيد)	TLI
مقبول	0.93		CFI
مقبول	0.07	0.05-0 (جيد) 08.0-0.05 (مقبول)	RMSEA

من خلال نتائج مؤشرات المطابقة الموضحة في الجدول (44)، يظهر أنها مناسبة وهذا ما يؤكد هذه النتائج التي تحصلنا عليها جراء التحليل العاملي التوكيدي حيث أظهر النموذج مطابقة جيدة للبيانات.

ومنه يمكن أن نستنتج من تقدير النموذج البرامترات الحرة، ومطابقة النموذج الجيدة للبيانات أن النموذج العاملي التوكيدي صالح مبدئياً لقياس الإدراك البصري.

اختبار صدق النموذج:

جدول (45) يمثل الصدق بنوعيه (التقاربي (AVE)، صدق التباين (MSV)) وثبات (CR) للنموذج

	CR	AVE	MSV
تمييز الأحجام والألوان	0,878	0,645	0,073
تمييز الأعداد والحروف	0,827	0,550	0,047
تمييز الأشكال	0,815	0,689	0,068
إدراك العلاقات المكانية البصرية	0,941	0,889	0,837
الذاكرة البصرية (تخزين واسترجاع المعلومات والمثيرات البصري)	840,	830,	800,8
تمييز بين الشكل والخلفية المحيط به	0,703	0,564	0,073

جدول (45) يوضح الصدق بنوعيه (الصدق التقاربي، وصدق التباين) والثبات للنموذج حيث نلاحظ أن النموذج اتسم بثبات (composite reliability) جيد، وهذا تبين من خلال (cr) الذي تجاوزت قيمته (0.70) في كل العوامل والذي انحصر بين (0.70-0.94)، كما نلاحظ أنه تميز بصدق تقاربي جيد، وهذا استناد إلى نتائج متوسط التباين المستخرج (AVE) التي تجاوزت القيمة الحرجة (0.5) جاءت أصغر من قيمة الثبات (CR).

صدق التباين المستخلص من أقصى تباين مشترك (maximum shared squared variance) والذي يرمز له ب (MSV): نلاحظ من خلال لجدول أن النموذج اتسم بصدق تباين جيد، نظراً لما أسفرت عليه النتائج الموضحة في الجدول من قيمة متوسط التباين المستخرج (AVE) أكبر من قيمة أقصى تباين مشترك (MSV).
ومنه نستنتج أن النموذج يتسم بصدق وثبات جيدين.

مواصفات اختبار الإدراك البصري المستخدمة و الدليل الإرشادي :

مواصفات البطارية و الدليل الإرشادي اختبار الإدراك البصري لتلاميذ الذين يعانون من صعوبات في التعلم (8-9 سنوات) ذكور وإناث.

1-المعلومات الشخصية للتلميذ : الاسم ولقب التلميذ، تاريخ ومكان ميلاد التلميذ، المستوى الدراسي .

2-المعلومات الشخصية للقائم على عملية التقدير

3-إجراءات ما قبل الاختبار

4-خطوات إدارة اختبار الإدراك البصري

5-بروتوكول هذا الاختبار

1-المعلومات الشخصية للتلميذ:

اسم التلميذ: ..

تاريخ الميلاد: ..

المدرسة: ...

الجنس:.....

المعلومات الشخصية للقائم على عملية التقدير:

اسم ولقب القائم على عملية التقدير:.....

الوظيفة:.....

تاريخ التقدير:...

2- إجراءات ما قبل الاختبار:

1- كتابة المعلومات الرئيسية الموجودة في أعلى استمارة جمع نتائج (المعلومات الشخصية الخاصة بالتلميذ)

2- كتابة المعلومات الرئيسية الموجودة في أعلى استمارة جمع نتائج (المعلومات الشخصية للقائم على عملية التقدير)

تحديد أسماء التلاميذ الذين يعانون من صعوبات في التعلم الذين تتراوح أعمارهم ما بين (8-9) سنوات، حيث أن التلاميذ أكبر أو أقل من هذا العمر لا يخضعون للاختبار.

- إشعار الطالب الذين سيتم اختبارهم بضرورة الحضور باللبس الرياضية في يوم الاختبار سواء في حصة التربية البدنية أو خارجيا بطلب من أستاذ التربية البدنية والرياضية.

خطوات إدارة اختبار الإدراك البصري:

الخطوة الأولى: التهيئة النفسية للتلميذ يمكن إجراء هذه العملية إما فردية أو جماعية داخل قاعة الدراسة أو خارجها، المهم هو تطبيقها قبل الشروع في الاختبار بمدة 05 إلى 10 دقائق.

يمكن الاستعانة في هذه الخطوة بالمعلم القائم على العملية التعليمية للتلميذ باعتباره معتاد عليه.

الخطوة الثانية: توفير قواعد الأمن والسلامة للتلميذ قبل البدا في تنفيذ الاختبار (الأرضية أي أين يطبق الاختبار، لوسائل المستخدمة للاختبار...)

الخطوة الثالثة: تطبيق بعض التمارين الرياضية البسيطة ليس الغرض منها الإحماء ولكن الغرض منها نفسية التلميذ قبل تطبيق الاختبار (اندماج التلميذ مع بعض الألعاب الرياضية).

الخطوة الرابعة: تطبيق الاختبارات سابقة الذكر على شكل ورشات عمل أو مسلك في بسيط.

الخطوة الرابعة: تسجيل النتائج والملاحظات أثناء الاختبار في لاستمارة وقوائم جمع البيانات (التسجيل يكون آني)

بروتوكول اختبار الإدراك البصري المستخدمة:

اختبار : تمييز الأعداد والحروف: والذي يضم بدوره 04 اختبارات والتي تتمثل في اختبار تمييز الأعداد الفردية، واختبار تمييز الأعداد الزوجية) واختبارين لتمييز الحروف.

الاختبار 01: تمييز الأعداد الفردية والزوجية

الهدف من الاختبار: تقدير دراية وقدرة التلميذ على تمييزه بين الأعداد الفردية والأعداد الزوجية.

الأدوات المستخدمة: سلم عددي مرقم، شاخص، أقلام، استمارة تسجيل المعلومات.

طريقة الأداء: طلب المقدر (المعلم) من التلميذ الوقوف للورشة الأولى، بحيث يشرح له (عند رؤية إشارة من المعلم اقفز برجل أو رجلين (حسب قدرة التلميذ) داخل خانات التي تحمل لأعداد الفردية على طول الشريط ذهابا وإيابا.

تعاد تطبيق نفس لاختبار على الإعداد الزوجية. (لمرة واحدة فقط)

ما يجب مراعاته:

- سلوك التلميذ أثناء التطبيق.

- تعرف البصري للتلميذ على الأعداد الفردية أو لزوجية المرسومة داخل السلم.

- سرعة ردة الفعل (الاستجابة) للتلميذ (بطيئة، سريعة).

تسجيل الملاحظات: يتم تسجيل النتائج والملاحظات في الاستمارة حيث يجب أن يكون التسجيل آني.

الاختبار 01: تمييز الحروف.

الهدف من الاختبار: تقدير دراية وقدرة التلميذ على تمييزه للحروف الأبجدية.

الأدوات المستخدمة: شجرة الحروف، بطاقات بها حروف، شاخص، أقلام، استمارة تسجيل المعلومات

طريقة الأداء: على التلميذ القفز داخل مجموعة من الحلقات و عند وصوله إلى سلة تحوي مجموعة من بطاقات بها الحروف) يختار

بطاقة من بين البطاقات يجري إلى أن يصل إلى شجرة الحروف التي تبعد عن الحلقات ب30متر حيث يجب عليه القفز داخل

الحروف حسب الترتيب الأبجدي إلى أن يصل إلى الحرف الذي يطابق الحرف الذي اختاره سابقا.

تعاد المحاولة لمرة واحدة فقط.

ما يجب مراعاته:

- سلوك التلميذ أثناء التطبيق.

- تعرف البصري للتلميذ على الحروف بصريا.

- سرعة ردة الفعل (الاستجابة) للتلميذ (بطيئة، سريعة).

تسجيل الملاحظات: يتم تسجيل النتائج والملاحظات في الاستمارة حيث يجب أن يكون التسجيل آني.

اختبار: تمييز الألوان الأساسية و الألوان المركبة

الهدف من الاختبار: تقدير قدرة التلميذ على التمييز الألوان الأساسية والألوان المركبة



الأدوات المستخدمة: مربع الألوان، صافرة، قلم، استمارة تسجيل النتائج

طريقة الأداء: على التلميذ لوقوف برجلين مضمومتين الوقوف داخل مربع، حيث عند إشارة المعلم يقوم بالقفز على الألوان الأساسية.

تعاد المحاولة مع الألوان المركبة..

ما يجب مراعاته:

سلوك التلميذ أثناء التطبيق.

- حرص المعلم على استخدام للإشارات البصرية للتلميذ.

- حرص التلميذ لعدم تعرضه لأي مشتتات خارجية أثناء أداء الاختبار.

- سرعة ردة الفعل (الاستجابة) للتلميذ (بطيئة، سريعة).

تسجيل الملاحظات: يتم تسجيل النتائج والملاحظات في الاستمارة حيث وجب أن يكون التسجيل آني



اختبار: إدراك العلاقات المكانية البصرية اختبارين لإدراك العلاقات المكانية البصرية (اختبار التعرف والتمييز بين الاتجاهين يمين يسار، واختبار التعرف والتمييز بين الاتجاهين أمام خلف)

الهدف من الاختبار: تقدير قدرة التلميذ على التمييز بين الاتجاهين يمين يسار، والتمييز بين الاتجاهين أمام- خلف بصريا.

الأدوات المستخدمة: صافرة، شاخص، قلم، استمارة تسجيل نتائج

طريقة الأداء: .يقوم التلميذ بالوقوف مركز الموقف وينتظر إشارة المعلم التي ستكون بصرية بالتأشير بيده نحو اليمين، ومن هنا

على التلميذ حمل الكرة من المركز ووضعها تحت الشاخص الذي على يمينه ثم نحو

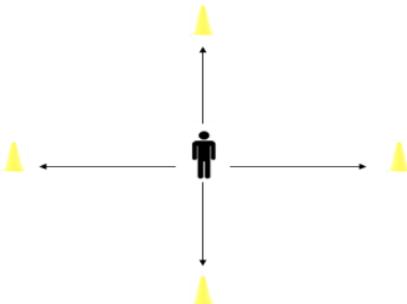
اليسار ، ثم يعود جريا نحو مركز الموقف.

تعاد المحاولة على الاتجاه أمام والخلف

ما يجب مراعاته:

سلوك التلميذ أثناء التطبيق.

- حرص المعلم على استخدام للإشارات البصرية للتلميذ.



-حرص التلميذ لعدم تعرضه لأي مشتتات خارجية أثناء أداء الاختبار.

-سرعة ردة الفعل (الاستجابة) للتلميذ (بطيئة، سريعة).

تسجيل الملاحظات: يتم تسجيل النتائج والملاحظات في الاستمارة حيث وجب أن يكون التسجيل آني



اختبار: تمييز الأشكال الهندسية والتمييز بين الشكل والخلفية التي تحيط به

الهدف من الاختبار: تقدير قدرة التلميذ على تمييز الأشكال الهندسية والتمييز بين الشكل والخلفية التي تحيط به

الأدوات المستخدمة: أشكال هندسية على شكل بطاقات، أشكال هندسية مرسومة أرضاً، قلم ، استمارة تسجيل المعلومات والنتائج

طريقة الأداء: يطلب من التلميذ عند سماع إشارة المعلم توجيه النظر إليه لمعرفة الشكل المراد جلبه حيث على المعلم إظهار بطاقة (شكل مربع) على التلميذ جمع أشكال المربع من البطاقات والذهاب جرياً ووضعها داخل الشكل المناسب المرسوم أرضاً الواحدة تلو الأخرى.

تعاد المحاولة مع شكل آخر(مستطيل).

ما يجب مراعاته:

سلوك التلميذ أثناء التطبيق.

- حرص المعلم على استخدام للإشارات البصرية للتلميذ.

-حرص التلميذ لعدم تعرضه لأي مشتتات خارجية أثناء أداء الاختبار.

-سرعة ردة الفعل (الاستجابة) للتلميذ (بطيئة، سريعة).

تسجيل الملاحظات: يتم تسجيل النتائج والملاحظات في الاستمارة حيث وجب أن يكون التسجيل آني



اختبار: عامل الذاكرة البصرية(تخزين واسترجاع المثيرات والمعلومات البصرية)

الهدف من الاختبار: تقدير قدرة التلميذ على تخزين واسترجاع المثيرات والمعلومات البصرية

الأدوات المستخدمة: كومبيوتر، قلم ، استمارة تسجيل المعلومات والنتائج

طريقة الأداء: يقوم المعلم بعرض ثلاث حركات رياضية بسيطة مصورة كنموذج بحيث تكون الحركات تتدرج من البسيط إلى

المعقد على التلميذ لمدة 1 دقيقة حسب التالي

ويطلب من التلميذ تعليمتين التاليتين:

✓ قم بأداء الحركة الثلاث على التسلسل من سلسلة الحركات المصورة

✓ قم بأداء المهارات الثانية الأخيرة من الحركات المصورة

ما يجب مراعاته:

سلوك التلميذ أثناء التطبيق.

-تعرف البصري للتلميذ على الحركات الرياضية المصورة.

- تركيز التلميذ خلال عرض الحركات بالترتيب المطلوب لمدة (1دقيقة كاملة) .

-عزل التلميذ خلال عرض الحركات عن أي مشتتات خارجية.

-سرعة ردة الفعل (الاستجابة) للتلميذ (بطيئة، سريعة).

تسجيل الملاحظات: يتم تسجيل النتائج والملاحظات في الاستمارة حيث وجب أن يكون التسجيل آني





1-6-1- خطوات بناء الأداة (اختبار تشخيص الإدراك السمعي).

1-6-1-1- مراحل التصميم:

1-6-1-1-1- تحديد الهدف: يتمثل الهدف الرئيسي في بناء اختبار لتشخيص الإدراك السمعي قائم على الأنشطة البدنية

1-6-1-2- تحديد المجتمع الأصل الذي يصمم له الإختبار: تلاميذ ذوي صعوبات التعلم

1-6-1-3- تحديد المفاهيم والمصطلحات الخاصة بالإختبار: اختبار تشخيصي، إدراك سمعي، الأنشطة البدنية والرياضية.

1-6-1-4- تحديد السمة أو الصفة التي يقيسها الإختبار: الإدراك السمعي

1-6-2- مراجعة الخلفية النظرية والدراسات السابقة حول موضوع الإدراك السمعي كما هو موضح في الجدول التالي:

جدول رقم (47) يوضح بعض الاختبارات الإدراك السمعي

الاختبار	المؤلف	سنة الإخراج	الفئة العمرية	مهارات الإدراك التي يقيسها	معلومات عن المرجع
برنامج الإدراك السمعي	هبة محمد أمين عيد	2009	رياض الأطفال	<ul style="list-style-type: none"> - التمييز السمعي - التذكر السمعي - المزج أو التوليف السمعي - التسلسل السمعي 	هبة محمد أمين العيد.(2009). برنامج لتنمية الإدراك السمعي لدى أطفال ذوي صعوبات التعلم. رسالة دكتوراه، قسم علوم النفسية، تخصص التربية كلية رياض الأطفال، جامعة القاهرة.،
اختبار الإدراك السمعي	سهير كامل توني		أطفال الروضة	<ul style="list-style-type: none"> - مهارة التمييز السمعي - مهارة الإغلاق السمعي - مهارة الفهم والترابط السمعي 	سهير كامل توني. فاعلية برنامج باستخدام الأنشطة المتكاملة في تنمية مهارات الإدراك السمعي والبصري لدى أطفال الروضة ذوي اضطرابات النطق. مدرسة علم النفس الطفل بقسم العلوم النفسية بكلية رياض الأطفال جامعة المنيا
مقياس الإدراك السمعي	الريمضاء أسامة محمد صلاح	2016	أطفال الزرع ألقوعي	<ul style="list-style-type: none"> - الإدراك الصوتي - التمييز السمعي - التعرف السمعي - الإغلاق السمعي - الذاكرة السمعية - التسلسل السمعي 	الريمضاء أسامة محمد صلاح.(2016). برنامج لتنمية الإدراك السمعي لدى أطفال زراعي القوقعة. رسالة ماجستير، تخصص الطفولة المبكرة، قسم العلوم النفسية، كلية التربية للطفولة المبكرة
اختبار الإدراك السمعي	فتحي مصطفى الزيات	2007	تلاميذ المرحلة الابتدائية	<ul style="list-style-type: none"> - الفهم الاستماعي للمعلومات المقدمة شفها - الفهم السمعي بين الشكل والخلفية - فهم الكلمات المتماثلة نطقا والمختلفة معنا - تمحي أصوات الحروف والمقاطع - تمييز أصوات الحروف والأصوات المختلفة التي يتضمنها الكلام - صعوبة إدراك الزمن - صعوبة الانتباه في ظل وجود العديد من المشتتات. 	فتحي الزيات.(2007). صعوبات التعلم النظرية والتشخيص والعلاج ، مصر: دار النشر للجامعات.

	<ul style="list-style-type: none"> - صعوبة تتبع المثيرات والمعلومات السمعية وتذكر تسلسل الأحداث - إكمال الكلمات الناقصة - تمييز الاتجاهات. 				
اختبار الإدراك السمعي	حيدر كريم الجزائري (2019). صعوبة الإدراك السمعي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية.	<ul style="list-style-type: none"> - صعوبة التمييز السمعي - صعوبة التسلسل السمعي - صعوبة دمج وإكمال الأصوات - صعوبة الذاكرة السمعية 	تلاميذ المرحلة الابتدائية	2019	حيدر كريم الجزائري
Kellie , Murphy Edwards .(2006).THE TEST OF AUDITORY PROCESSING SKILLS – THIRD EDITION (TAPS-3): VALIDITY ANALYSES AND RECONCEPTUALIZATION BASED ON THE CATTELL-HORN-CARROLL MODEL OF COGNITIVE ABILITIES.	<ul style="list-style-type: none"> 1- Word Discrimination. 2- Word Memory. 3- Phonological Segmentation 4- Sentence Memory. 5- Phonological Blending 6- Auditory Comprehension 7- Numbers Memory Forward 8- Auditory Reasoning 9- Numbers Memory Reversed 		4-18 سنة	2005	- Nancy Martin -Rick Brownell
	<ul style="list-style-type: none"> - Numbers Memory (Forward) - Numbers Memory (BackWord) - Sentence Memory - Word Memory - Interpretation of Directions - Word Discrimination - Auditory Processing 		5-21 سنة	2018	Nancy Martin Rick Brownell Patricia Hamanguchi

	<ul style="list-style-type: none"> - Auditory discrimination - Auditory evoked potential - Auditory perception - Central auditory processing skills - Phonemes - Phonological awareness - Phonology - Wepman ' s Auditory Discrimination Test (WADT) 	4-8 سنوات	<p>نُشر لأول مرة في عام 1958 وُتقح في عام 1973</p>	<p>Joseph M. Wepman, PhD and William M. Reynolds, PhD</p>	ADT
--	--	-----------	--	---	-----

جدول رقم (48) يوضح عمليات الإدراك السمعي حسب ما جاء في الكتب والدراسات

المؤلف	معلومات عن المرجع	بعض عمليات الإدراك البصري
الفاروق وآخرون (2004)	- فاروق، الروسان؛ جمال، الخطيب(2004). صعوبات التعلم ED425 (ط1)، الكويت الجامعة العربية المفتوحة .	- التمييز السمعي بين الحروف والأصوات المتشابهة - صعوبة التمييز بين الكلمات أو المقاطع المتجانسة - صعوبة التمييز المتتابع - صعوبة التذكر السمعي - صعوبة التركيب الصوتي
أسامة (2005)	- أسامة، محمد البطاينة؛ مالك، أحمد الرشدان؛ عبيد، عبد الكريم السبائلي؛ عبد المجيد، محمد الخطاطبة (2005). صعوبات التعلم (ط1)، عمان: دار المسيرة للنشر و التوزيع و الطباعة.	- مهارة الوعي الصوتي - التمييز السمعي - الذاكرة السمعية - التعاقب والتسلسل السمعي - مزج الأصوات السمعية
محمود وآخرون(2006)	محمود، عوض الله سالم؛ مجدي، محمد الشحات؛ أحمد، حسن عاشور.(2006). صعوبات التعلم التشخيص والعلاج ط/02. دار الفكر للنشر والتوزيع: عمان.	- التمييز السمعي - صعوبة الإغلاق البصري - صعوبة التمييز السمعي بين الشكل والأرضية - صعوبة التتابع أو التسلسل السمعي - صعوبة الذاكرة السمعية
سليمان (2010)	- إبراهيم، سليمان عبد الواحد يوسف(2010). المرجع في صعوبات التعلم النمائية والأكاديمية والاجتماعية والانفعالية، مصر: المكتبة الأنجلو مصرية.	- مهارة الوعي الصوتي - مهارة التمييز السمعي - الذاكرة السمعية - التعاقب والتسلسل السمعي - مزج الأصوات السمعية
أحمد عبد اللطيف(2015)	- أحمد، عبد اللطيف أبو سعد (2015). الحقيبة العلاجية لنوي صعوبات التعلم (ط1)، عمان : المملكة الأردنية الهاشمية دبي المملكة العربية السعودية.	- التمييز السمعي بين الحروف والأصوات المتشابهة

<ul style="list-style-type: none"> - صعوبة التمييز بين الكلمات أو المقاطع المتجانسة - صعوبة التمييز المتتابع - صعوبة التذكر السمعي - صعوبة التركيب الصوتي 		
<ul style="list-style-type: none"> - الوعي الصوتي. - التمييز السمعي. - الذاكرة السمعية. - التعاقب السمعي. - المزج والتوليف السمعي 	<p>- رميصاء أسامة محمد صلاح.(2016).برنامج لتنمية الإدراك السمعي لدى الأطفال زارعي القوقعة، رسالة ماجستير، تخصص طفولة المبكرة ، قسم العلوم نفسية، كلية التربية للطفولة المبكرة.</p>	<p>رميصاء (2016)</p>
<ul style="list-style-type: none"> - الوعي الصوتي. - التمييز السمعي. - الذاكرة السمعية. - التعاقب السمعي. - المزج والتوليف السمعي 	<p>- سلوى محفوظ.(2020). تشخيص بعض مهارات الإدراك السمعي والبصري باستخدام الكمبيوتر لدى تلاميذ الصف الثاني ابتدائي المعرضين لخطر صعوبة تعلم الرياضيات، مجلة كلية التربية، المجلد36، العدد06، ص290-326.</p>	<p>سلوى محفوظ(2020)</p>

1-6-3- تحديد وترتيب أهم المحاور الخاصة بمهارات الإدراك السمعي (تحليل السمة أو الصفة):

بعد الإطلاع على أهم المراجع التي تم عرضها قمنا بدراسة تحليلية وترتيب لأهم المحاور الخاصة بمهارات الإدراك البصري وقد عرضت بالشكل التالي:

الذاكرة السمعية: تمثل صعوبات الذاكرة السمعية صعوبات تخزين واسترجاع ما يسمعه الفرد من مثيرات أو معلومات. وتقاس صعوبات الذاكرة السمعية من خلال قدرة الطفل أو الفرد عموماً على القيام بعدة أنشطة متتابعة في نفس الوقت أو تكليفه بمجموعة من التعليمات المتتالية لغوياً.

المزج والترابط السمعي: تجميع الأصوات مع بعضها البعض لتشكيل كلمات.

صعوبة التمييز السمعي: تعرف بأنها قصور قدرة على تمييز بين الأصوات الحروف المنطوقة

التعاقب والتسلسل السمعي: يقصد بالتعاقب والتسلسل السمعي قدرة الطفل على تذكر ترتيب أو تسلسل في الأداء الفرد المهمة.

الوعي الصوتي: وعي الفرد بالأصوات الأساسية التي تتجمع معاً لتكوين الكلمات "الحروف" والجمل "الكلمات".

صعوبة التمييز السمعي: تعرف بأنها ضعف القدرة على تمييز بين الأصوات المسموعة المختلفة والمتشابهة من حيث الصفة ومكان نطق الحروف (مخارج الحروف).

سرعة الإدراك السمعي: نقصد بسرعة الإدراك هو الفترة الزمنية المنقضية بين عرض المثير السمعي والاستجابة له (التعرف عليه).

1-6-4- تقدير الخصائص السيكومترية لاختبار تشخيص الإدراك البصري:

صدق المحتوى (المحكمين): تم تقدير خاصية صدق المحتوى ب ثلاث مراحل:

❖ عرض المحاور الخاصة بالاختبار على المحكمين وذلك باعتماد آراء بعض السادة الخبراء والمتخصصين الذي قدر عددهم ب(25) محكم لمعرفة مدى تمثيل المحاور للاختبار.

❖ إعادة عرض الأداة على محكم لغوي والمشرف بعد التعديل والتصحيح لإبداء رأيهما.

❖ بعد تحديد المحاور من قبل المحكمين تم إعادة عرضها عليهم مع وضع الأنشطة والتمارين الخاصة بكل محور التي تم قبولها من قبل المحكمين.

1-6-5- اختيار وحدة الاختبار بحيث تغطي جميع العوامل التي تتكون منها السمة أو الصفة:

نقوم بعرض هذه الخطوات كالتالي:

لغرض الوقوف على ما تم الوصول إليه تم عرض المحاور على مجموعة من المحكمين لإبداء الرأي في محاور الاختبار وهذا لهدف:

- اختيار وتحديد المحاور المناسبة للدراسة الحالية.

- حذف المحاور الغير مناسبة.

- دمج لبعض المحاور.

وتمت هذه العملية عن طريق الايميلات الخاصة بالمحكمين بالإضافة إلى اللقاءات التي جمعنا مع .

بعد الإطلاع على آراء الخبراء وتحليل ما جاء فيها توصلنا إلى النتائج التالية:

بعد جمع النتائج وتحليلها، تم قبول كل المحاور التي يتم الاتفاق عليها بنسبة تفوق 80% وهذا من أجل نتائج أكثر دلالة وهي موضحة في الجدول التالي:

جدول رقم(50) يوضح إجابات الخبراء حول المحاور المقترحة لاختبار الإدراك السمعي.

تم قبول كل المحاور المقترحة من قبل السادة المحكمين 80% بالإضافة إلى إضافة محور سرعة الإدراك السمعي الذي اتفق عليه (23) أستاذ من الأساتذة المحكمين ومنه تم رصد (06) محاور لاختبار تشخيص الإدراك السمعي نذكرها على النحو التالي:

التعديل	تعديل		مرفوضة		مقبولة		العدد	المحاور	
	النسبة	العدد	النسبة	العدد	النسبة	العدد			
//	//	//	//	//	100%	25	25	التمييز السمعي	01
يفضل أن تصبح المزج والترابط السمعي	92%	23	8%	02			25	المزج أو التوليف السمعي	02
//	//	//	12%	03	88%	22	25	التعاقب والتسلسل السمعي	03
//	//	//	8%	02	92%	23	25	سرعة الإدراك السمعي	
//	//	//	48%	12	52%	13	25	الإغلاق السمعي	04
//	//	//	48%	12	52%	13	25	الفهم والترابط السمعي	05
//	//	//	12%	3	88%	22	25	الوعي الصوتي	06
//	//	//	8%	02	92%	23	25	الذاكرة السمعية	07
//	//	//	44%	11	56%	14	25	إدراك الزمن	08
دمج في محور 01	//	//	56%	14	44%	11	25	تمييز الكلمات	09
دمج في محور 07	//	//	68%	17	25%	08	25	تذكر الكلمات	10
دمج في محور 07	//	//	52%	13	48%	12	25	تذكر الجملة	11
//	//	//	52%	13	48%	12	25	التجزئة الصوتية	12
دمج في محور 07	//	//	60%	15	40%	10	25	تذكر الأرقام تصاعديا	13
دمج في محور 07	//	//	60%	15	40%	10	25	تذكر الأرقام تنازليا	14
دمج في محور 01	//	//	52%	13	48%	12	25	التمييز السمعي بين الحروف والأصوات المتشابهة	15
دمج في محور 01	//	//	60%	15	40%	10	25	التمييز السمعي بين الشكل والأرضية	16

الجدول رقم (51) يوضح محاور اختبار تشخيص الإدراك السمعي.

المحاور	العدد
التمييز السمعي	01
سرعة الإدراك السمعي	02
المزج والترابط السمعي	03
التعاقب والتسلسل السمعي	04
الوعي الصوتي	05
الذاكرة السمعية	06

1-6-6-6- تحديد عدد الأنشطة والتمارين في كل بعد (محور) في ضوء الأهمية النسبية له:

بعد تحديد المحاور الخاصة بالاختبار المقترحة طلبنا من السادة الخبراء والمحكمين اقتراح عدد الأنشطة التي تحقق الهدف من البحث فكانت إجابتهم أن يتكون الاختبار من (18) أنشطة .

وعليه قمنا بتطبيق المعادلة التالية من اجل حساب الوزن النسبي أو الأهمية النسبية للمحور على النحو التالي:

عدد العبارات في كل محور = عدد العبارات الكلي * النسبة التقريبية/100

جدول رقم(52) يوضح النسب الحقيقية والتقريبية وعدد العبارات في كل محور

المحور	عدد الاتفاق	النسبة الحقيقية	النسبة التقريبية	الترتيب	عدد النشاطات الحقيقي	عدد النشاطات التقريبي
التمييز السمعي	19	%17.27	17	01	3.06	3
سرعة الإدراك السمعي	18	%16.36	16	02	2.88	3
التعاقب والتسلسل السمعي	19	%17.27	17	01	3.06	3
المزج والترابط السمعي	17	%15.45	15	3	2.7	3
الوعي الصوتي	18	%16.36	16	02	2.88	3
الذاكرة السمعية	19	%17.27	17	01	3.06	3
المجموع	110	%899.9	%98		17.64	18

بعد هذه الخطوة أصبحت الأداة تتكون من (18) نشاط ل(06) محاور كما هو موضح أدناه:

جدول رقم (53) يوضح المحاور مع عدد الأنشطة لكل محور المقترحة لاختبار تشخيص الإدراك السمعي

العدد	المحور	عدد الأنشطة
01	التمييز السمعي	(03) أنشطة
02	سرعة الإدراك السمعي	(03) أنشطة
03	المزج والترابط السمعي	(03) أنشطة
04	الوعي الصوتي	(03) أنشطة
05	التعاقب والتسلسل السمعي	(03) أنشطة
06	الذاكرة السمعية	(03) أنشطة

1-6-6-7- صياغة واقترح الأنشطة بأسلوب واضح ودقيق:

لقد راعينا في اقتراح الأنشطة وصياغة تعليماتها الوضوح والسهولة الفهم و الدقة مع مراعاة الخصائص الذهنية والفكرية للعينة .

✓ إعادة عرض الاختبار على محكم لغوي والمشرف بعد التعديل والتصحيح لإبداء رأيهما: بعد اقتراح الأنشطة وصيغة

تعليماتها قمنا بمناقشتها مع السيد المشرف كما قمنا بتمريرها على محكم لغوي من أجل التدقيق اللغوي في صياغة التعليمات للنشاط.

✓ بعد تحديد المحاور من قبل المحكمين كخطوة أولية تم إعادة عرضها عليهم مع وضع الأنشطة والتمارين الخاصة بكل

محور التي تم الاتفاق عليها: بعد هذه العملية قمنا بإعادة إرسال الأداة مرة أخرى إلى السادة الأساتذة المحكمين لإبداء

آرائهم في الاختبار مرة أخرى كل محور مرفق بالأنشطة والتمارين الخاصة به.

تهدف هذه الخطوة إلى ما يلي:

- تصحيح وتعديل الأنشطة حسب المحور التي تنتمي إليه.
 - اقتراح تمارين وأنشطة أخرى يرونها مناسبة.
 - تعديل التعليمات من حيث الصياغة والتعبيرات اللغوية حتى تتناسب والعينة المستهدفة.
 - حذف التمارين والأنشطة الغير مناسبة .
- الجدول رقم (54) يمثل نسبة الاتفاق على الأنشطة الخاصة بالاختبار التشخيصي القائم على الأنشطة البدنية والرياضية لتشخيص الإدراك السمعي عند تلاميذ ذوي صعوبات التعلم.

التعديل	نسبة التعديل	نسبة الرفض	نسبة القبول	الأنشطة
التمييز السمعي				1
	100%			
سرعة الإدراك السمعي				1
			100%	
التعاقب والتسلسل السمعي				1
	%100			
المزج والتراط السمعي				1
	%100			
الوعي الصوتي				1
	%100			
الذاكرة السمعية				1
			%100	

في هذه المرحلة قمنا بتمرير الأداة على مجموعة من المحكمين وكان الرد فقط من طرق (06) محكمين الذين أرجعوا لنا الأداة مصححة في ضوء توجيهاتهم التي انحصرت في النقاط التالية:

- تصحيح وتعديل الأنشطة حسب المحور التي تنتمي إليه.
- تعديل التعليمات الأنشطة من حيث الصياغة والتعبيرات اللغوية .
- إضافة الرسوم البيانية لتوضيح الأكثر للأنشطة المستخدمة.
- حذف التمارين والأنشطة الغير مناسبة للفئة العمرية المستهدفة.
- التعديل على بعض قواعد اللعبة وذلك بما يتماشى والفروق الفردية للتلاميذ.
- تبسيط التمارين والأنشطة البدنية. ومراعاة الفروق الفردية.
- استخدام بعض الأدوات التكنولوجية (للعرض المهارة) خاصة في الإدراك السمعي
- وضع الأنشطة التي تحدم الصفتين (الإدراك السمعي والبصري) لتفادي طول مدة التشخيص وبتالي تفادي الملل بالنسبة للتلميذ لإعطاء نتائج أكثر دقة.
- تحديد طول المسافة بين الوسائل البيداغوجية في الأنشطة بالإضافة إلى تحديدي زمن الملائم لسرعة الإدراك وذلك انطلاقاً من التجربة الاستطلاعية بحساب المتوسط الحسابي.

- تصميم بطاقة ملاحظة لتسهيل عملية التشخيص وتسجيل الملاحظات أثناء عملية التشخيص.

1-6-9- حساب صدق الاتساق الداخلي (صدق البناء):

ملاحظة: هذه الملاحظة تنطبق على كل الجداول المعروضة لاحقا:

◀ وجود * يدل على وجود دلالة عند مستوى الدلالة 0.05.

◀ وجود ** يدل على وجود دلالة عند مستوى الدلالة 0.01.

1-9-6-1- الاختبار الأول: (النشاط الرياضي الأول).

جدول رقم (55) يمثل صدق أهداف الأنشطة الرياضية المقترحة للمحور لأول

الرقم	العبارات	متوسط الحسابي	الانحراف المعياري	معامل الارتباط	الدلالة
01	يستطيع فهم تعليمات الألعاب الجديدة بسهولة سمعيا	,633	,490	,887**	دال
02	يستطيع الاستجابة لمهارة بتعليمتين سمعيا	,566	,504	,940**	دال
03	الاستجابة لثلاث تعليمات متسلسلة	,533	,504	,957**	دال
04	يستطيع متابعة الشرح الشفوي للمعلم	,600	,498	,927**	دال
05	يحتاج لتكرار الشرح الشفوي للعبة	,433	,504	,790**	دال

يتضح من الجدول السابق أن كل البنود الخاصة بالنشاط الأول في اختبار الإدراك السمعي أنه دال عند مستوى الدلالة (0.01)

1-9-6-2- الاختبار الثاني: (النشاط الرياضي الثاني).

جدول رقم (56) يمثل صدق أهداف الأنشطة الرياضية المقترحة للمحور الثاني.

الرقم	العبارات	متوسط الحسابي	الانحراف المعياري	معامل الارتباط	الدلالة
1	يستطيع التعرف على الكلمات المسموعة ناقصة حرف مع أداء المهمة "فقز"،	,5333	,5074	,672**	دال
2	يستطيع التعرف على الكلمات المسموعة ناقصة حرف مع أداء المهمة جري	,5667	,5040	,724**	دال
3	يستطيع التعرف على الكلمات المسموعة ناقصة حرف مع أداء المهمة ، مشي	,5333	,5074	,767**	دال
4	يستطيع استيعاب مجموعة من المعلومات شفهي دون تكرار	,4333	,5040	,790**	دال
5	يستطيع التعرف على الاتجاهات "أمام" سمعيا	,6000	,4982	,877*	دال
6	يستطيع التعرف على الاتجاهات "خلف" سمعيا	,6333	,4901	,874**	دال
7	يستطيع التعرف على الاتجاهات الجانبية "يمين" سمعيا	,5333	,5074	,799**	دال
8	يستطيع التعرف على الاتجاهات الجانبية "يسار" سمعيا	,5333	,5074	,862**	دال
9	يستطيع فهم الأوامر البسيطة التي توجه إليه أثناء اللعب (القيام بالمهمة)	,6000	,4982	,812**	دال
10	يستطيع فهم الأوامر المركبة (الصعبة) التي توجه إليه أثناء اللعب (القيام بالمهمة)	,5000	,5085	,687**	دال
11	يستطيع فهم الاستماعي للمعلومات التي تقدم إليه شفويا	,5667	,5040	,676**	دال

يتضح من الجدول السابق أن كل البنود الخاصة بالنشاط الثاني من اختبار الإدراك السمعي دالة عند مستوى الدلالة (0.01).

1-6-9-3-الاختبار الثالث: (النشاط الرياضي الثالث).

جدول رقم (57) يمثل صدق أهداف الأنشطة الرياضية المقترحة للمحور الثالث في اختبار الإدراك السمعي

الرقم	العبارات	متوسط الحسابي	الانحراف المعياري	معامل الارتباط	الدلالة
01	يستطيع فهم وإتباع التعليمات وتطبيقها(استرجاعها)	,500	,5085	,896**	دال
02	يستطيع متابعة التعليمات المسموعة	,533	,5074	,867**	دال
03	يستطيع متابعة الشرح الشفوي للمعلم	,533	,5074	,867**	دال
04	يحتاج لتكرار الشرح الشفوي للعبة	,400	,4982	,749**	دال
05	يستطيع التعرف على مصدر الأصوات (صفارة)، وربط الصوت بالشيء الذي يصدره	,566	,5040	,669**	دال
06	يستطيع التعرف على مصدر الأصوات (تنطيط كرة، ...) وربط الصوت بالشيء الذي يصدره	,566	,5040	,669**	دال

يتضح من الجدول السابق أن كل البنود الخاصة بالنشاط الثاني من اختبار الإدراك السمعي دالة عند مستوى الدلالة (0.01).

1-6-9-4-الاختبار الرابع: (النشاط الرياضي الرابع).

جدول رقم (58) يمثل صدق أهداف الأنشطة الرياضية المقترحة للمحور الرابع في اختبار الإدراك السمعي

الرقم	العبارات	متوسط الحسابي	الانحراف المعياري	معامل الارتباط	الدلالة
01	يستطيع التعرف على صوت الحرف "ق"	,4667	,5074	,857**	دال
02	يستطيع التعرف على صوت الحرف "ك"	,4667	,5074	,857**	دال
03	يستطيع تمييز بين أصوات الحروف "ق، ك"	,4667	,5074	,857**	دال
04	يستطيع تمييز أصوات الحروف "ث، ذ"	,4667	,5074	,857**	دال
05	يستطيع التعرف على مدلول الأعداد سمعياً.	,6667	,4794	,549**	دال
06	يستطيع تجزئة الكلمات المسموعة	,4333	,5040	,741**	دال
07	يستطيع تذكر أصوات حرفان الأول والثاني بشكل متتالي.	,3667	,4901	,832**	دال
08	يستطيع تذكر أصوات ثلاث حروف الثالث والثاني والأول سمعياً.	,3667	,4901	,832**	دال
09	يستطيع التعرف على قوة الصوت وشدته "الصوت المرتفع"	,6333	,4901	,642**	دال
10	يستطيع التعرف على قوة الصوت وشدته "الصوت متوسط"	,4667	,5074	,709**	دال
11	يستطيع التعرف على قوة الصوت وشدته "الصوت منخفض"	,5333	,5074	,700**	دال
12	يستطيع التمييز بين قوة الأصوات "مرتفعة، متوسطة، منخفضة"	,4667	,5074	,709**	دال

يتضح من الجدول السابق أن كل البنود الخاصة بالنشاط الرابع من اختبار الإدراك السمعي دالة عند مستوى الدلالة (0.01).

1-6-9-5-الاختبار الخامس: (النشاط الرياضي الخامس).

جدول رقم (59) يمثل صدق أهداف الأنشطة الرياضية المقترحة للمحور الخامس في اختبار الإدراك السمعي

الرقم	العبارات	متوسط الحسابي	الانحراف المعياري	معامل الارتباط	الدلالة
01	يستطيع التعرف على أصوات الأعداد "8"	,6667	,4794	,886*	دال
02	يستطيع التعرف على أصوات الأعداد "5" سمعياً	,6667	,4794	,886**	دال
03	يستطيع تذكر أصوات ثلاث أرقام متتالية الثالث الثاني ثم الأول سمعياً	,6000	,4982	,832**	دال
04	يستطيع تذكر أصوات رقمين متتاليين الأول والثاني بشكل متتالي.	,6333	,4901	,890**	دال
05	يستطيع القيام ببعض العمليات الحسابية (الجمع) عدد واحد	,7000	,4660	,934**	دال
06	يستطيع القيام ببعض العمليات الحسابية (الطرح) عدد واحد	,7000	,4660	,934**	دال
07	يستطيع التعرف على الأصوات القريبة منه.	,5333	,5074	,534**	دال
08	يستطيع التعرف على الأصوات البعيدة عنه.	,5333	,5074	,534**	دال

يتضح من الجدول السابق أن كل البنود الخاصة بالنشاط الخامس من اختبار الإدراك السمعي دالة عند مستوى الدلالة (0.01).

ارتباط الدرجة الكلية للنشاط مع الدرجة الكلية للاختبار الإدراك السمعي:

ملاحظة: **دال عند مستوى الدلالة 0.01.

الجدول رقم (60) يمثل صدق الاختبار ككل

الرقم	النشاط	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	معامل الارتباط	الدلالة
01	النشاط الأول	2.766	2.254	,836**	دال
02	النشاط الثاني	6.033	4.295	,918**	دال
03	النشاط الرابع	3.100	2.383	,939**	دال
04	النشاط الخامس	5.800	4.581	,832**	دال
05	النشاط السادس	5.033	3.112	,874**	دال
06	الأداة ككل	22.733	14.600	1	

يتضح من خلال الجدول رقم (60) أن معاملات الارتباط لدرجات الكلية للأنشطة مع الدرجة الكلية للاختبار دالة إحصائياً

عند مستوى الدلالة (0.01) وبذلك يتضح أن الاختبار يتسم بدرجة عالية من صدق الاتساق الداخلي (صدق البناء).

1-6-10-حساب ثبات اختبار الإدراك السمعي:

عينة الدراسة الاستطلاعية لحساب ثبات اختبار الإدراك السمعي:

تم تطبيق الاختبار على عينة الدراسة الاستطلاعية التي قدرت ب (50) تلميذ من ذوي صعوبات التعلم المتمدرسين في السنوات

الثالثة من التعليم الابتدائي، موزعين حسب ما هو موضح في الجدول التالي:

جدول رقم (61) يمثل توزيع عينة الدراسة الاستطلاعية:

عدد التلاميذ	الإبتدائيات
10	ابتدائية زياتي محمد
10	ابتدائية خضاري علي
10	ابتدائية إخوة خداشي
10	ابتدائية عبد العزيز محمد
10	ابتدائية علال مدغري
50	المجموع

تم حساب الثبات عن طريق التجزئة النصفية باستخدام معادلة ألفا كرومباخ ورولان وكيتمان وسبيرمان براون وذلك حسب ثبات كل نشاط ولاختبار الإدراك السمعي ككل، فكانت النتائج كما يلي:

1-6-10-1- حساب الثبات لكل نشاط:

الجدول رقم (62) يوضح معاملات الثبات بطريقة لتجزئة النصفية لكل محور

أنشطة الاختبار	النشاط الأول	النشاط الثاني	النشاط الرابع	النشاط الخامس	النشاط السادس
ألفا كرومباخ	,942	,934	,877	,935	,919
سبيرمان براون	,978	,975	,973	,963	,997

يتضح من خلال النتائج الموضحة في الجدول رقم (62) أن النتيجة في كل اختبار الإدراك البصري حسب معادلة ألفا كرومباخ المحصورة بين (0.877-0.935)، وحسب سبيرمان براون المحصورة بين (0.963-0.997) التي تدل على أن كل أنشطة اختبار الإدراك البصري تتسم بدرجة عالية من الثبات.

1-6-10-2- حساب الثبات لاختبار الإدراك البصري ككل:

جدول رقم (63) يوضح معاملات الثبات بالتجزئة النصفية لاختبار الإدراك السمعي ككل

القيمة المتوصل إليها	سبيرمان براون	ألفا كرومباخ	الدلالة
,994	,974	دال	

كما هو موضح في نتائج الجدول رقم (63) أن لاختبار ككل يتسم بثبات عالي من الثبات وذلك استنادا إلى كل من إلى معادلة ألفا كرومباخ والتي قدرت ب(,974) و معادلة سبيرمان براون والتي قدرت ب(,994).

نتائج التحليل أعاملي للاختبارات القائمة على الأنشطة البدنية والرياضية للإدراك السمعي المرشحة للتطبيق:

أولا: دراسة الإعتدالية لعينة الدراسة (test of normality):

بعد إدخال نتائج الاختبارات عن طريق برنامج spss تحصلنا على الجدول الموالي.

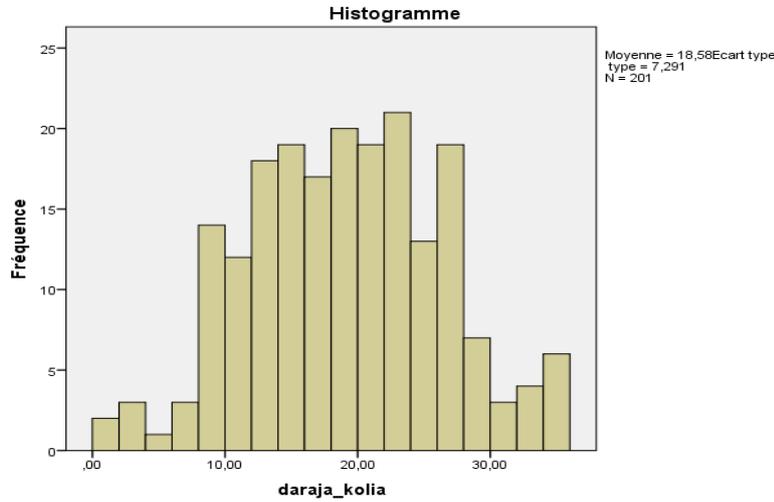
جدول (64) يمثل دراسة الإعتدالية لعينة الدراسة (التحليل العاملي):

Tests de normalité

	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
	Statistiques	Ddl	Sig.	Statistiques	Ddl	Sig.
daraja_kolia	,055	201	,200*	,990	201	,183

*. Il s'agit de la borne inférieure de la vraie signification

a. Correction de signification de Lilliefors.



الشكل (16) يمثل اعتدالية توزيع متغيرات الدراسة

يتضح من خلال الجدول (64) أن متغيرات الدراسة تتوزع توزيع اعتداليا وهذا من حسب اختبارات كل من (Kolmogorov-Smirnov^a) والذي بلغت مستوى دلالتة ($\text{sig}=0.200^*$), أم احسب اختبار (-Shapiro Wilk) والذي قدرت دلالتة ($\text{sig}=0.186$) و I أكبر من مستوى الدلالة (0.05). وهذا ما يؤكد الشكل (16).

جدول الإحصاءات الوصفية لمتغيرات الدراسة:

بعد ادخل نتائج الاختبارات عن طريق برنامج spss تحصلنا على الجدول الموالي.

جدول (65): يمثل الإحصاءات الوصفية لعينة الدراسة (عدد أفراد العينة لكل اختبار، المتوسط الحسابي، الانحراف

المعياري، معامل الالتواء والتفرطح للمتغيرات)

Statistiques descriptives						
	N	Moyenne	Ecart type	Variance	Skewness	Kurtosis
	Statistiques	Statistiques	Statistiques	Statistiques	Statistiques	Statistiques
ExF09	203	,5616	,49742	,247	-,250	-1,957
ExF10	203	,4680	,50021	,250	,129	-2,003
ExF11	203	,4680	,50021	,250	,129	-2,003
ExFi03	203	,4532	,49904	,249	,189	-1,984
ExFi04	203	,4187	,49457	,245	,332	-1,909
ExFi06	203	,4778	,50074	,251	,089	-2,012
ExF05	203	,5123	,50108	,251	-,050	-2,018
ExT01	203	,4483	,49855	,249	,210	-1,976
ExT03	203	,4236	,49536	,245	,311	-1,922
ExT05	203	,6207	,48641	,237	-,501	-1,766
ExT07	203	,5961	,49190	,242	-,394	-1,863
ExT08	203	,5468	,49904	,249	-,189	-1,984
ExT04	203	,2906	,45518	,207	,929	-1,148
Ex04	203	,3547	,47960	,230	,612	-1,642
Ex05	203	,3054	,46172	,213	,851	-1,288
N valide (liste)	203					

يتضح من خلال الجدول (65) أن معامل الالتواء انحصر ما بين (+3، -3) مما يدل على اعتدال توزيع المتغيرات وكذلك معامل التفرطح، وهذا ما يعزز النتائج السابقة.

ثانياً-التحقق من توفر مصفوفة الارتباطات على الخصائص التي تجعلها قابلة للتحليل العاملي.

سنتطرق من خلال هذا العنصر بعض الافتراضات والإجراءات العملية ومراحل وخطوات التي يتطلبها لانجاز التحليل العاملي الاستكشافي والتي نستعملها أولاً ب:

2- فحص مدى قابلية مصفوفة الارتباطات لتحليل العاملي:

تمثل مصفوفة ارتباطات لاختبارات القائمة على لأنشطة البدنية والرياضية للإدراك السمعي معاملات الارتباط بين متغيرات الصفوف التي تتكرر في الأعمدة وباعتبار أن الخلايا القطرية للمصفوفة تقسمها إلى مثلثين لهما نفس القيم سنعتمد في هذه الخطوة على المثلث السفلي من المصفوفة :

جدول رقم (66) يمثل عينة من مصفوفة الارتباطات البينية لاختبارات القائمة على لأنشطة البدنية والرياضية للإدراك

السمعي.

1,000	,570	,471	-,025	-,237	-,212	,210	,264	,153	,266	,227	,269	,091	,138	,215
,570	1,000	,505	-,079	-,179	-,215	,265	,108	,080	,197	,205	,289	,086	,147	,235
,471	,505	1,000	,074	-,138	-,150	,021	,028	,041	,197	,185	,467	-,033	,127	,295
-,025	-,079	,074	1,000	,251	,212	-,036	-,136	-,027	,115	,050	,083	-,200	-,162	-,022
-,237	-,179	-,138	,251	1,000	,492	-,248	-,271	-,277	-,137	-,149	-,132	-,121	-,109	-,156
-,212	-,215	-,150	,212	,492	1,000	-,275	-,173	-,299	,084	,023	-,163	-,016	,047	-,049
,210	,265	,021	-,036	-,248	-,275	1,000	,412	,390	,039	,149	,158	-,011	,174	,177
,264	,108	,028	-,136	-,271	-,173	,412	1,000	,864	,205	,312	,245	,081	,258	,320
,153	,080	,041	-,027	-,277	-,299	,390	,864	1,000	,133	,211	,217	,042	,184	,340
,266	,197	,197	,115	-,137	,084	,039	,205	,133	1,000	,732	,417	,136	,274	,341
,227	,205	,185	,050	-,149	,023	,149	,312	,211	,732	1,000	,527	,289	,420	,465
,269	,289	,467	,083	-,132	-,163	,158	,245	,217	,417	,527	1,000	,105	,268	,278
,091	,086	-,033	-,200	-,121	-,016	-,011	,081	,042	,136	,289	,105	1,000	,364	,258
,138	,147	,127	-,162	-,109	,047	,174	,258	,184	,274	,420	,268	,364	1,000	,670
,215	,235	,295	-,022	-,156	-,049	,177	,320	,340	,341	,465	,278	,258	,670	1,000

يوضح الجدول رقم (66) عينة من مصفوفة معاملات الارتباطات البينية والتي تعد هي الحل الأول للعلاقات بين المتغيرات الداخلة

في التحليل العاملي، حيث كلما كانت العلاقة بين متغيرات أكبر من 0.3 كلما كان مؤشراً قوياً على أن المتغيرات الداخلة في

الاختبار جيد، والذي نلاحظ من خلاله عدة نتائج منها:

اللون الرمادي في مصفوفة الارتباطات في النصف السفلي للجدول تساوي أو تفوق 0.30 وهذا يدل على المتغيرات ترتبط ارتباطاً مقبولاً (جيد) بباقي المتغيرات.

بينما اللون الأخضر فيدل على قطر المصفوفة والذي يمثل ارتباط المتغير مع نفسه في من خلال الصف والعمود.

لا توجد معاملات ارتباط تفوق (0.9) الذي يحجب المساهمة الخاصة لكل متغير في تحديد العوامل، وهذا ما يجعلنا مشككة

Multicollinearity في البيانات.

محدد المصفوفة والذي قدر ب (Déterminant=0.02) وهو أكبر من (0.00001) ولا يساوي 0 وهذا يدل

على عدم وجود ارتباطات مرتفعة جداً.

-التحقق من اختبار KMO and Bartlett's test of sphericity واختبار MSA:

وهو يعد الشرط الثالث من شروط تحقق التحليل العملي، والذي بين لنا ما إذ كانت مصفوفة الارتباطات مصفوفة وحدة أم لا. جدول (67): اختبارات ملائمة المفردات أو صلاحية مصفوفة الارتباط للتحليل العاملي:

مقياس (MSA) Measures of samling Adequay	اختبار بارتليت Test bartlett(sig)	اختبار كيزر-ماير- أولكين(-test) (KMO)	محدد المصفوفة	
0.564-0.778	0.000	0.67	0.02	
جيدة	دالة	جيدة	جيد	الحكم

تضمن الجدول (67) ملائمة المفردات أو صلاحية مصفوفة الارتباط للتحليل العاملي:

4- قيمة محدد المصفوفة (Déterminont): بلغ 0.02 وهي قيمة تؤول الى 0 ولا تساويه وهو مؤشر جيد لإجراء التحليل العاملي AFE.

5- قيمة المعنوية لاختبار **Bartlett's** والتي بلغت: 0.000 وهي أقل من مستوى الدلالة (0.05) إذن هي دالة إحصائيا مما يدل على أن مصفوفة الارتباطات ليست مصفوفة الوحدة (خالية من العلاقات) وإنما تتوفر على الحد الأدنى من العلاقات أو الارتباطات بين المتغيرات التي تجعلها قابلة للتحليل العاملي.

6- نتائج اختبار كيزر-ماير-أولكين (test-KMO): بلغت قيمته (0.67) وهي أكبر من القيمة 0.5 وهو مؤشر جيد، وهذا ما أشار إليه تيغزة 2011 أنه يجب أن يكون اختبار (KMO) لكافة المصفوفة أكبر من (0.5) وفقا لمحكات كاييزر، وهو مقياس عام لملائمة التعيين (تيغزة، 2011، ص33)، وحسب ما تقدمه المعلومات المتحصل عليها جراء تطبيق التحليل العاملي، وحسب ما قدمته لنا هذه الاختبارات من نتائج بنسبة 67% وهي أكبر من 50% وتشير هذه النتيجة أن أكثر من نصف المعلومات سنحتفظ بها من المعلومات الأصلية عند تطبيق التحليل العاملي بحيث أن هذا الاختبار مقياس عام لكفاءة التعيين.

7- نتائج اختبار **Measures of samling Adequay (MSA)**: لكل متغير، حيث تراوحت هذه القيم ما بين 0.56-0.77 وهي قيمة أعلى من 0.5 مما يدل على أن مستوى الارتباط بين كل متغير بالمتغيرات الأخرى في مصفوفة الارتباط كاف لإجراء التحليل العاملي

ثالثا- استخراج العوامل:

بعد اختبار صلاحية مصفوفة الارتباط للتحليل العاملي، نتطرق لإحدى طرق التحليل العاملي للكشف عن البنية العاملية الكامنة، وهي خطوة تمهيدية تتبع بدراسة توكيدية، حيث تم استعمال في الدراسة الحالية طريقة المكونات الرئيسية، وذلك لاستخراج العوامل تبعا لمحك كاييزر المقترح من قبل جتمان **Gutman** والذي يعتبر مقبولا إذ كان جذره الكامل أكبر من أو يساوي (1). (عقيل، 2018، ص38). بالتدوير المائل طريقة (Extraction(oblumin)

الجدول (68): يوضح التباين المفسر لاختبارات الإدراك السمعي القائمة على الأنشطة البدنية والرياضية

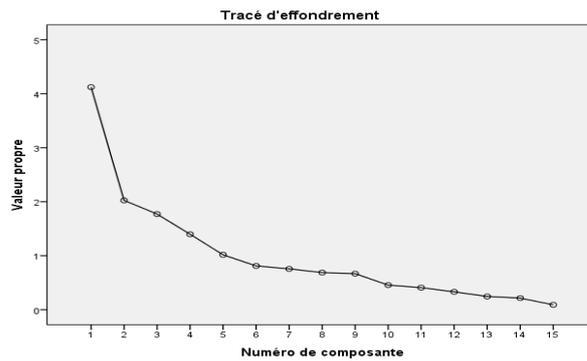
Variance totale expliquée

Composante	Valeurs propres initiales			Sommes extraites du carré des chargements			Sommes de rotation du carré des chargements ^a
	Total	% de la variance	% cumulé	Total	% de la variance	% cumulé	Total
1	4,123	27,486	27,486	4,123	27,486	27,486	2,756
2	2,025	13,499	40,985	2,025	13,499	40,985	2,779
3	1,771	11,806	52,791	1,771	11,806	52,791	2,659
4	1,397	9,317	62,108	1,397	9,317	62,108	2,106
5	1,017	6,779	68,887	1,017	6,779	68,887	1,766
6	,811	5,408	74,294				
7	,756	5,041	79,335				
8	,687	4,581	83,916				
9	,668	4,452	88,368				
10	,456	3,037	91,405				
11	,408	2,722	94,127				
12	,331	2,204	96,331				
13	,245	1,634	97,965				
14	,215	1,430	99,395				
15	,091	,605	100,000				

Méthode d'extraction : Analyse en composantes principales.

a. Lorsque les composantes sont corrélées, impossible d'ajouter la somme du carré de chargement pour obtenir une variance totale.

يتضح من خلال الجدول (68) أن التحليل العاملي أسفر على وجود 5 عوامل تفسر حوالي 67% من المعلومات المشتقة من القياسات والاختبارات الخاصة بالإدراك السمعي. ومنه يمكن أن نقول أنه تم اختزال جدول البيانات الخام في 05 عوامل بحيث أنها تشتمل ما قيمته 67% من جملة المعلومات الموجودة في المتغيرات الأصلية. كما يمكن استعمال الرسم البياني (Scree Plot):



الشكل (17) التمثيل البياني ل(Scree Plot):

يظهر من خلال الشكل رقم (17) و الذي يوضح منحنى المنحدر لعدد العوامل المستخلصة من التحليل العملي الاستكشافي والذي يظهر عدد العوامل المستخرجة والتي تظهر من خلال عدد النقاط على المنحنى حيث نلاحظ بداية الانحدار السريع تكون في المجال 1-5 العوامل الأولى بينما بدأ تباطؤ في الانحدار من خلال العامل (6) والتي تليها.

بينما سنعرض لاحقا تشبعات الفقرات على العوامل (5) وبعد التدوير باستعمال طريقة التدوير المائل
Extraction(oblumin) على النحو التالي:

جدول رقم (69) يوضح تشبعات الفقرات على العوامل الخمسة بعد التدوير المائل (oblumin rotation)

Matrice de forme^a

	Composante				
	1	2	3	4	5
ExF09 تمييز أصوات الأعداد			-,732		
ExF10 تمييز أصوات الحروف			-,844		
ExF11 تمييز شدة الأصوات			-,823		
ExT04 عمليات لجمع سمعيا					,515
Ex04 عمليات الطرح سمعيا					,768
Ex05 التعرف على الكلمات ناصة حرف					,732
ExT05 فهم تعليمات المواقف		-,641			
ExT07 الإستجابة لمهارة بتعليمتين سمعيا		-,887			
ExT08 الإستجابة لثلاث تعليمات سمعيا		-,921			
ExFi03 التعرف على مصدر الأصوات	,891				
ExFi04 التعرف والتمييز بين الإتجاهات (يمين- يسار)	,844				
ExFi06 التعرف والتمييز بين الإتجاهات (أمام- خلف)	,627				
ExF05 استيعاب مجموعة من المعلومات الشفوية دون تكرارها				-,696	
ExT01 فهم واتباع تعليمات وتطبيقها واسترجاعها				-,780	
ExT03 تذكر أصوات حرفان أو عدنان بشكل متتالي				-,591	

من خلال الجدول أعلاه(69) الذي يمثل مصفوفة العوامل بعد التدوير المائل للمحاور ومن خلال التعليمات التي تشيد ب:

- تحديد العوامل في ضوء التشبعات الأساسية للاختبارات.

- يجب أن يحتوي كل عامل مستخرج على تشبعين مرتفعين على الأقل (تبيغة، 2011، ص 66).

في تحديد الهوية وعدد العوامل وكذلك من خلال الدلالة النظرية: العوامل 05.

1- تمييز السمعى (تمييز أصوات الحروف):

يفسر ما قيمته 27.48% من التباين، تشبع عليه ثلاث اختبارات (اختبار تمييز أصوات الأعداد، واختبار تمييز أصوات الحروف، اختبار تمييز شدة الأصوات)، حيث بلغ حجم التشبعات لهذه الاختبارات الخاصة بالعامل الأول حوالي 0.63 فما فوق.

2- المزج والترابط السمعي:

يفسر ما قيمته 11.80% من التباين، تشبع عليه ثلاث اختبارات (اختبار على عمليات الجمع سمعيا، واختبار عمليات الطرح سمعيا، اختبار لتعرف على الكلمات ناقصة حرف)، حيث بلغ حجم التشبعات لهذه الاختبارات الخاصة بالعامل الأول حوالي 0.73 فما فوق.

3-التعاقب والتسلسل السمعي:

يفسر ما قيمته 13.49% من التباين، تشيع عليه ثلاث اختبارات (اختبار فهم العليمات الأنشطة ، الاستجابة لمهارة بتعليمتين سمعيا واختبار الاستجابة لثلاث تعليمات متسلسلة) ، حيث بلغ حجم التشعبات لهذه الاختبارات الخاصة بالعامل الأول حوالي 0.64 فما فوق.

4-الوعي الصوتي:

يفسر ما قيمته 9.31% من التباين، تشيع عليه ثلاث اختبارات (اختبار التعرف على مصادر الأصوات، التعرف والتمييز بين الاتجاهات(يمين يسار سمعيا واختبار التعرف والتمييز بين الاتجاهات(أمام-خلف سمعيا) ، حيث بلغ حجم التشعبات لهذه الاختبارات الخاصة بالعامل الأول حوالي 0.60 فما فوق.

5-الذاكرة السمعية:

يفسر ما قيمته 6.77% من التباين، تشيع عليه ثلاث اختبارات (اختبار فهم وإتباع التعليمات وتطبيقها(استرجاعها)، واختبار تذكر أصوات حرفان أو عددان بشكل متتالي، اختبار استيعاب مجموعة من المعلومات شفهي دون تكرار) ، حيث بلغ حجم التشعبات لهذه الاختبارات الخاصة بالعامل الأول حوالي 0.52 فما فوق.

رابعا-مصفوفة الارتباطات بين العوامل:

جدول (70) مصفوفة الارتباطات بين العوامل

Matrice de corrélation des composantes

Composante	1	2	3	4	5
1	1,000	-,211	-,279	-,200	,090
2	-,211	1,000	,228	,125	,157
3	-,279	,228	1,000	,068	,114
4	-,200	,125	,068	1,000	,096
5	,090	,157	,114	,096	1,000

Méthode d'extraction : Analyse en composantes principales.

Méthode de rotation : Oblimin avec normalisation Kaiser.

من خلال الجدول (70) الذي يوضح مصفوفة الارتباطات للعوامل، نلاحظ أن شدة الارتباط التي أظهرها العامل الخامس(الذاكرة السمعية) مع عامل الأول(التمييز السمعي) ضعيفة المستوى والتي قدرت ب(0.09)، بينما أظهر العامل الرابع(الوعي الصوتي)أبدى ارتباط ضعيف المستوى مع العوامل (3-5) والتي قدرت على التوالي (0.06-0.09)، أما باقي الارتباطات بين العوامل الأربع (تمييز العداد والحروف، عامل إدراك العلاقات المكانية البصرية، عامل التمييز بين الشكل والخلفية التي تحيط به، عامل تمييز الأشكال الهندسية) جميعا لم تكن ضعيفة المستوى مما يدعم صحة اختيارنا لهذه العوامل التي هي في الأصل مرتبطة ولها قاسم مشترك يجمعها تحت مظلة الإدراك السمعي.

نتائج التحليل العاملي التوكيدي للاختبارات الإدراك السمعي لقائمة على الأنشطة البدنية والرياضية

المرشحة للتطبيق:

أولا-عرض نتائج القياسات والاختبارات:

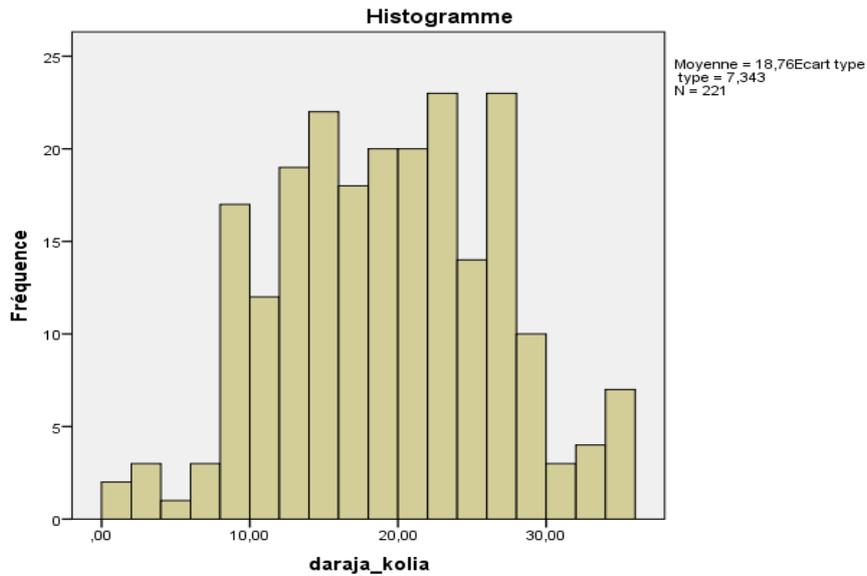
أولاً: دراسة الإعتدالية لعينة الدراسة (test of normality):

بعد إدخال نتائج الاختبارات عن طريق برنامج spss تحصلنا على الجدول الموالي.

جدول (71) يمثل دراسة الإعتدالية لعينة الدراسة:

Tests de normalité

	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
	Statistiques	Ddl	Sig.	Statistiques	Ddl	Sig.
daraja_kolia	,056	221	,095	,989	221	,075



a. Correction de signification de Lilliefors

الشكل (18) يمثل اعتدالية توزيع متغيرات الدراسة

يتضح من خلال الجدول (71) أن متغيرات الدراسة تتوزع توزيع اعتداليا وهذا من حسب اختبارات كل من (Kolmogorov-Smirnov^a) والذي بلغت مستوى دلالاته (sig=0.09)، أما حسب اختبار (Shapiro-Wilk) والذي قدرت دلالاته (sig=0.07) وعي أكبر من مستوى الدلالة (0.05). وهذا ما يؤكد الشكل (18).

الجدول (72): الإحصاءات الوصفية (عدد أفراد لعينة لكل اختبار، معامل الالتواء والتفرطح، والتوزيع المتعدد للبيانات)

Assessment of normality (Group number 1)

Variable	min	Max	Skew	c.r.	Kurtosis	c.r.
Ex05	0	1	0,894	5,45	-1,201	-3,66
ExF05	0	1	-0,135	-0,822	-1,982	-6,041
ExT03	0	1	0,318	1,938	-1,899	-5,789
ExT01	0	1	0,207	1,264	-1,957	-5,965
ExFi06	0	1	0,027	0,164	-1,999	-6,094
ExFi04	0	1	0,262	1,599	-1,931	-5,887
ExFi03	0	1	0,153	0,932	-1,977	-6,025
ExT08	0	1	-0,135	-0,822	-1,982	-6,041
ExT07	0	1	-0,337	-2,051	-1,887	-5,751
ExT05	0	1	-0,509	-3,103	-1,741	-5,307
Ex04	0	1	0,569	3,468	-1,676	-5,11
ExT04	0	1	0,942	5,741	-1,113	-3,393
ExF11	0	1	0,135	0,822	-1,982	-6,041
ExF10	0	1	0,153	0,932	-1,977	-6,025
ExF09	0	1	-0,281	-1,712	-1,921	-5,856
Multivariate					21,277	7,035

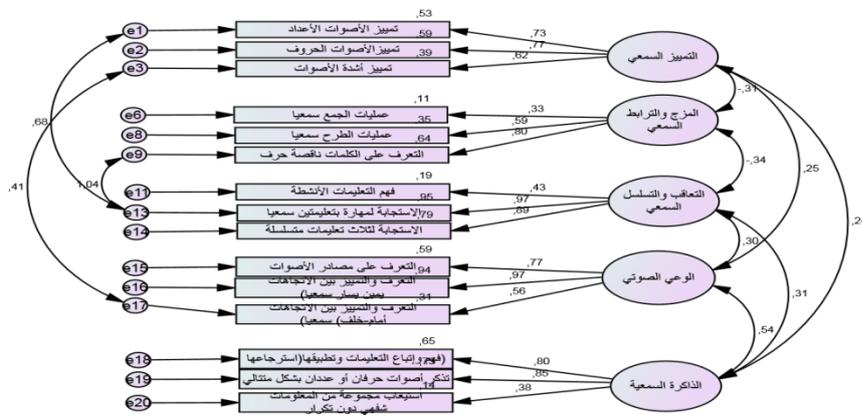
يتضح من الجدول (72) أن معامل الالتواء وكذا معامل والتفرطح انحصر بين (+3، -3) مما يدل على اعتدالية توزيع متغيرات

الدراسة، إلا أننا نلاحظ نوع من الابتعاد بين توزيع الدرجات عن التوزيع الطبيعي (التوزيع لمعتدل المتعدد من البيانات)

Multivariate

والجدير بالذكر أن طريقة (ADF) تحتفظ بدقة أدائها (تقديرها للبارامترات) في حالة عدم توفر هذا الشرط.

ثانياً-تقدير النمذجة للبارامترات الحرة:



الشكل (19) نموذج التحليل العاملي التوكيدي الخاص باختبار الإدراك السمعي.

–معاملات الانحدار المعيارية والغير معيارية:

جدول (73) يمثل التشبعات بالدرجات الخام.

		Estimate	S.E.	C.R.	P	
(ExF09) تمييز أصوات الأعداد	<---	(Hgh) التمييز السمعي	1			
(ExF10) تمييز أصوات الحروف	<---	(Hgh) التمييز السمعي	1,062	0,122	8,704	***
(ExF11) تمييز شدة الصوت	<---	(Hgh) التمييز السمعي	0,835	0,106	7,902	***
(ExT04) عمليات الجمع سمعيا	<---	(Nffn) المزج والترابط السمعي	1			
(Ex04) عمليات الطرح سمعيا	<---	(Nffn) المزج والترابط السمعي	1,893	0,466	4,065	***
(ExT05) فهم تعليمات المواقف	<---	(Dnn) التعاقب والتسلسل السمعي	1			
(ExT07) الإستجابة لمهارة بتعليمتين سمعيا	<---	(Dnn) التعاقب والتسلسل السمعي	2,241	0,348	6,443	***
(ExT08) الإستجابة لثلاث تعليمات	<---	(Dnn) التعاقب والتسلسل السمعي	2,107	0,305	6,911	***
(ExFi03) التعرف على مصدر الأصوات	<---	(kiuh) الوعي الصوتي	1			
(ExFi04) التعرف والتمييز بين الإجهادات	<---	(kiuh) الوعي الصوتي	1,254	0,102	12,282	***
(ExFi06) التعرف والتمييز بين الإجهادات	<---	(kiuh) الوعي الصوتي	0,724	0,081	8,903	***
(ExT01) فهم واتباع التعليمات وتطبيقها	<---	(Ddd) الذاكرة السمعية	1			
(ExT03) تركز أصوات حرفان أو عددان	<---	(Ddd) الذاكرة السمعية	1,055	0,113	9,372	***
(ExF05) استيعاب مجموعة من معلومات الشفوية دون تكرارها	<---	(Ddd) الذاكرة السمعية	0,476	0,089	5,351	***
(Ex05) التعرف على الكلمات ناقصة حرف	<---	(Nffn) المزج والترابط السمعي	2,404	0,621	3,872	***

جدول (74) يمثل التشبعات بالدرجات المعيارية

		Estimate	
(ExF09) تمييز أصوات الأعداد	<---	(Hgh) التمييز السمعي	0,731
(ExF10) تمييز أصوات الحروف	<---	(Hgh) التمييز السمعي	0,77
(ExF11) تمييز شدة الصوت	<---	(Hgh) التمييز السمعي	0,623
(ExT04) عمليات الجمع سمعيا	<---	(Nffn) المزج والترابط السمعي	0,332
(Ex04) عمليات الطرح سمعيا	<---	(Nffn) المزج والترابط السمعي	0,592
(ExT05) فهم تعليمات المواقف	<---	(Dnn) التعاقب والتسلسل السمعي	0,432
(ExT07) الإستجابة لمهارة بتعليمتين سمعيا	<---	(Dnn) التعاقب والتسلسل السمعي	0,973
(ExT08) الإستجابة لثلاث تعليمات متسلسلة	<---	(Dnn) التعاقب والتسلسل السمعي	0,887
(ExFi03) التعرف على مصدر الأصوات	<---	(kiuh) الوعي الصوتي	0,768
(ExFi04) التعرف والتمييز بين الإجهادات	<---	(kiuh) الوعي الصوتي	0,97
(ExFi06) التعرف والتمييز بين الإجهادات	<---	(kiuh) الوعي الصوتي	0,556
(ExT01) فهم واتباع التعليمات وتطبيقها واسترجاعها	<---	(Ddd) الذاكرة السمعية	0,804
(ExT03) تركز أصوات حرفان أو عددان بشكل متتالي	<---	(Ddd) الذاكرة السمعية	0,854
(ExF05) استيعاب مجموعة من معلومات الشفوية دون تكرارها	<---	(Ddd) الذاكرة السمعية	0,381
(Ex05) التعرف على الكلمات ناقصة حرف	<---	(Nffn) المزج والترابط السمعي	0,797

من خلال الشكل البياني (19) الخاص بالنموذج، ومن خلال الجدولين (73) و(74) اللذان يعرضان التشبعات بالدرجات المعيارية والتشبعات بالدرجات الخام يتضح أن جميع هذه العلاقات أو التشبعات (معاملات الانحدار الغير معيارية) على العوامل

دالة إحصائية (P) أقل من 0.05 أي أقل من 5% (الجدول (73)، كما نلاحظ من خلال الشكل (19) و الجدول (74) فإن حجم أو شدة العلاقات أو التشعبات (معاملات الانحدار المعيارية) ايجابية حيث أن جميعها تجاوزت 0.56 ما عدا 03 اختبارات كانت نسبة تشبه أقل من 0.5 والتي لم نستغني عنهم تمسكا بالايطار النظري.

2-التغيرات (التباين المشترك):

جدول (75) يعرض التباين المشترك covariances بين العوامل:

		Estimate	S.E.	C.R.	P	
(Hgh) التمييز السمعي	<-->	(Nffn) المزج والترابط السمعي	-0,017	0,006	-2,735	0,006
(Hgh) التمييز السمعي	<-->	(kiuh) الوعي الصوتي	0,035	0,011	3,05	0,002
(Hgh) التمييز السمعي	<-->	(Dnn) التعاقب والتسلسل السمعي	0,034	0,012	2,854	0,004
(Dnn) التعاقب والتسلسل	<-->	(kiuh) الوعي الصوتي	0,024	0,007	3,537	***
(Dnn) التعاقب والتسلسل	<-->	(Dnn) التعاقب والتسلسل السمعي	0,026	0,008	3,451	***
(kiuh) الوعي الصوتي	<-->	(Dnn) التعاقب والتسلسل السمعي	0,083	0,015	5,642	***
(Nffn) المزج والترابط السمعي	<-->	(Dnn) التعاقب والتسلسل السمعي	-0,011	0,004	-2,791	0,005
e3	<-->	e17	0,064	0,012	5,131	***
e13	<-->	e9	0,032	0,007	4,571	***
e1	<-->	e13	0,026	0,006	4,078	***

تبين من خلال الجدول (75) التباينات المشتركة للنموذج بين العوامل وكذلك أخطاء القياس، فمن خلال الجدول يمكن أن نلاحظ أن العلاقات بين العوامل الإدراك البصري جميعا دالة إحصائيا (p أقل من 0.05).

كما لا بد نوه أننا قمنا بتعديل النموذج من خلال مؤشرات modification indices لتحقيق أقصى تقارب أو تطابق بين النموذج والبيانات فمن خلل هذه التعديلات بين خطأ القياس الاستجابة لمهارة بتعليمتين سمعيا ضمن عامل التعاقب والتسلسل السمعي و بين (التعرف على الكلمات الناقصة حرف) من عامل المزج والترابط لسمعي و(تمييز أصوات الأعداد) ضمن العامل الأول(التمييز السمعي)، وبين التعرف والتمييز بين الاتجاهات يمين-يسار سمعيا من العامل الرابع(الوعي الصوتي) وبين تمييز شدة الصوت ضمن العامل الأول (التمييز السمعي) مع الإشارة إلى أن جميع لتغيرات أخطاء القياس سالفه الذكر جاءت دالة إحصائيا.

3-الارتباطات

جدول (76) يعرض الارتباطات correlations بين العوامل.

		Estimate	
(Hgh) التمييز السمعي	<-->	(Nffn) المزج والترابط السمعي	-,313
(Hgh) التمييز السمعي	<-->	(kiuh) الوعي الصوتي	,255
(Hgh) التمييز السمعي	<-->	(Dnn) التعاقب والتسلسل السمعي	,236
(Dnn) التعاقب والتسلسل السمعي	<-->	(kiuh) الوعي الصوتي	,299
(Dnn) التعاقب والتسلسل السمعي	<-->	(Dnn) التعاقب والتسلسل السمعي	,314
(kiuh) الوعي الصوتي	<-->	(Dnn) التعاقب والتسلسل السمعي	,543
(Nffn) المزج والترابط السمعي	<-->	(Dnn) التعاقب والتسلسل السمعي	-,344
e3	<-->	e17	,409
e13	<-->	e9	,999
e1	<-->	e13	,679

اختبار صحة النموذج (Model testing)، أو اختبار جودة مطابقة النموذج (Goodness of fit):

سنستعرض في الجدول الموالي نتائج مؤشرات المطابقة التي تم التحصل عليها أثناء اختبار جودة مطابقة النموذج للبيانات التي تم جمعها من العينة.

الجدول (77) مؤشرات المطابقة للنموذج.

الحكم	القيمة	المعيار	مؤشرات المطابقة
P=0.000 دال	181.3	غير دال	CMIN X ²
	80	درجة الحرية	Df
جيد	2.2	3-1 (جيد) 5-3 (مقبول)	Nc
مقبول	0.07	0.05-0 (جيد) 08.0-0.05 (مقبول)	SRMR
مقبول	0.90	0.95 -0.9 (مقبول) 1-0.95 (جيد)	GFI
مقبول	0.90		TLI
مقبول	0.92		CFI
مقبول	0.07	0.05-0 (جيد) 08.0-0.05 (مقبول)	RMSEA

من خلال نتائج مؤشرات المطابقة الموضحة في الجدول (77)، يظهر أنها مناسبة وهذا ما يؤكد هذه النتائج التي تحصلنا عليها

جراء التحليل العاملي التوكيدي حيث أظهر النموذج مطابقة جيدة للبيانات.

ومنه يمكن أن نستنتج من تقدير النموذج البرامترات الحرة، ومطابقة النموذج الجيدة للبيانات أن النموذج العاملي التوكيدي صالح مبدئياً لقياس لإدراك السمع.

اختبار صدق النموذج:

جدول (78) يمثل الصدق بنوعيه (التقاربي (AVE)، صدق التباين (MSV)) وثبات (CR) للنموذج

	CR	AVE	MSV
التمييز السمع	7000,	5010,	0,118
المزج والتراط السمع	0,752	0,505	0,098
التعاقب والتسلسل السمع	0,819	0,613	0,295
الوعي الصوتي	0,738	0,507	0,295
الذاكرة السمعية	0,829	0,640	0,118

جدول (78) يوضح الصدق بنوعيه (الصدق التقاربي، وصدق التباين) والثبات للنموذج حيث نلاحظ أن النموذج اتسم بثبات (composite reliability) جيد، وهذا تبين من خلال (CR) الذي تجاوزت قيمته (0.70) والذي انحصر بين (0.70)-

(0.92)، كما نلاحظ أنه تميز بصدق تقاربي جيد، وهذا استناد إلى نتائج متوسط التباين المستخرج (AVE) التي تجاوزت القيمة الحرجة (0.5) جاءت في جميع العوامل جاءت أصغر من قيمة الثبات (CI).

صدق التباين المستخلص من أقصى تباين مشترك (maximum shared squared variance) والذي يرمز له ب(MSV): نلاحظ من خلال الجدول أن النموذج اتسم بصدق تباين جيد، نظرا لما أسفرت عليه النتائج الموضحة في الجدول من قيمة متوسط التباين المستخرج (AVE) أكبر من قيمة أقصى تباين مشترك (MSV).
ومن هنا نستنتج أن النموذج يتسم بصدق وثبات جيدين.

مواصفات اختبار الإدراك السمعي المستخدمة و الدليل الإرشادي :

مواصفات البطارية و الدليل الإرشادي اختبار الإدراك السمعي لتلاميذ الذين يعانون من صعوبات في التعلم (8-9 سنوات) ذكور وإناث.

1-المعلومات الشخصية للتلميذ : الاسم ولقب التلميذ، تاريخ ومكان ميلاد التلميذ، المستوى الدراسي.

2-المعلومات الشخصية للقائم على عملية التقدير

3-إجراءات ما قبل الاختبار

4-خطوات إدارة اختبار الإدراك السمعي

5-بروتوكول هذا الاختبار

1-المعلومات الشخصية للتلميذ:

اسم التلميذ:...

تاريخ الميلاد:...

المدرسة:...

الجنس:.....

المعلومات الشخصية للقائم على عملية التقدير:

اسم ولقب القائم على عملية التقدير:.....

الوظيفة:.....

تاريخ التقدير:...

2- إجراءات ما قبل الاختبار:

1- كتابة المعلومات الرئيسية الموجودة في أعلى استمارة جمع نتائج (المعلومات الشخصية الخاصة بالتلميذ)

2- كتابة المعلومات الرئيسية الموجودة في أعلى استمارة جمع نتائج (المعلومات الشخصية للقائم على عملية التقدير)

تحديد أسماء التلاميذ الذين يعانون من صعوبات في التعلم الذين تتراوح أعمارهم ما بين (8-9) سنوات، حيث أن التلاميذ أكبر أو أقل من هذا العمر لا يخضعون للاختبار.

خطوات إدارة اختبار الإدراك السمعي:

الخطوة الأولى: التهيئة النفسية للتعلم يمكن إجراء هذه العملية إما فردية أو جماعية داخل قاعة الدراسة أو خارجها، المهم هو تطبيقها قبل الشروع في الاختبار بمدة 05 إلى 10 دقائق.

يمكن الاستعانة في هذه الخطوة بالمعلم القائم على العملية التعليمية للتعلم باعتباره معتاد عليه.

الخطوة الثانية: توفير قواعد الأمن والسلامة للتعلم قبل البدا في تنفيذ الاختبار (الأرضية أي أين يطبق الاختبار، لوسائل المستخدمة للاختبار...)

الخطوة الثالثة: تطبيق بعض التمارين الرياضية البسيطة ليس الغرض منها الإحماء ولكن الغرض منها نفسية التعلم قبل تطبيق الاختبار (اندماج التعلم مع بعض الألعاب الرياضية).

الخطوة الرابعة: تطبيق الاختبارات سابقة الذكر على شكل ورشات عمل أو مسلك فني بسيط.

الخطوة الرابعة: تسجيل النتائج والملاحظات أثناء الاختبار في لاستمارة وقوائم جمع البيانات (التسجيل يكون آني)

بروتوكول اختبار الإدراك السمعي المستخدمة:

اختبار : التمييز السمعي:

الاختبار 01: تمييز أصوات الحروف و تمييز أصوات الأعداد

الهدف من الاختبار: تقدير قدرة التلميذ على تمييز أصوات الحروف و تمييز أصوات الأعداد.

الأدوات المستخدمة: سلم عددي مرقم، شاخص ، أفلام، استمارة تسجيل المعلومات.

طريقة الأداء: أولا يلقي المعلم مسمع التلميذ حرف من الحروف الأبجدية (ث أو ذ) ومن هنا على التلميذ القفز داخل

مجموعة من الحلقات و عند وصوله إلى شجرة الحروف التي تبعد عن الحلقات ب30متر و يجب عليه القفز داخل الحروف حسب

الترتيب الأبجدي إلى أن يصل إلى الحرف الذي يطابق الحرف سمعه من المعلم والوقوف فوقه.

تعد المحاولة واحدة مع الأعداد(6أو 7).

ما يجب مراعاته:

- سلوك التلميذ أثناء التطبيق.

- تعرف السمعي للتعلم على.

- سرعة ردة الفعل (الاستجابة) للتعلم (بطيئة، سريعة).

تسجيل الملاحظات: يتم تسجيل النتائج والملاحظات في الاستمارة حيث يجب أن يكون التسجيل آني.



اختبار : المزج والترابط السمعي:

الاختبار 01: تعرف على عمليات الجمع والطرح سمعياً



الهدف من الاختبار: تقدير قدرة التلميذ على تعرف على عمليات الجمع والطرح سمعياً.

الأدوات المستخدمة: ، أقلام، استمارة تسجيل المعلومات.

طريقة الأداء: يطلب من التلميذ جمع العدد 5 + 3 يقف التلميذ عند الرقم 5 على الخط ثم تطلب منه المعلمة القفز 3 مرات

إلى أن يصل إلى العدد 8 مجموع القفزات.

تعاد المحاولة مع عملية الطرح (5-2).

ما يجب مراعاته:

- سلوك التلميذ أثناء التطبيق.

- تعرف السمعي للتلميذ على.

- سرعة ردة الفعل (الاستجابة) للتلميذ (بطيئة، سريعة).

تسجيل الملاحظات: يتم تسجيل النتائج والملاحظات في الاستمارة حيث يجب أن يكون التسجيل آني.

اختبار : التعاقب والتسلسل السمعي:

الاختبار 01: التعرف على لأعداد، فهم تعليمات المواقف، الاستجابة لمهارة بتعليمتين، الاستجابة لمهارة بثلاث تعليمات

الهدف من الاختبار: تقدير قدرة التلميذ على فهم تعليمات المواقف، الاستجابة لمهارة بتعليمتين، الاستجابة لمهارة بثلاث تعليمات.

الأدوات المستخدمة: شواخص ، أقلام، استمارة تسجيل المعلومات.

طريقة الأداء: توضع شواخص مرقمة متباعدة متموضعة عشوائيا في مكان العمل، حيث تحدد منطقة البداية للتلميذ. يلقي المعلم مجموعة من التعليمات والتي تتمثل في:

-من نقطة البداية اجري المس القمع الذي يحمل رقم 01.

- من نقطة البداية اجري المس القمع الذي يحمل رقم 05 ثم رقم 09.

ما يجب مراعاته:

-سلوك التلميذ أثناء التطبيق.

-تعرف السمعى للتلميذ على.

-سرعة ردة الفعل (الاستجابة) للتلميذ (بطيئة، سريعة).

تسجيل الملاحظات: يتم تسجيل النتائج والملاحظات في الاستمارة حيث وجب أن يكون التسجيل آني.

اختبار : الوعي الصوتي:

الاختبار 01: التمييز بين الاتجاهات يمين-يسار سمعيا، التمييز بين الاتجاهات أمام-خلف سمعيا

الهدف من الاختبار: تقدير قدرة التلميذ على التمييز بين الاتجاهات يمين-يسار سمعيا، التمييز بين الاتجاهات أمام-خلف سمعيا.

الأدوات المستخدمة: ، أقلام، استمارة تسجيل المعلومات.

طريقة الأداء: يقوم التلميذ بالوقوف مركز الموقف وينتظر إشارة المعلم التي ستكون سمعية (قول المعلم يمين)، ومن هنا على التلميذ

حمل الكرة من المركز ووضعها تحت الشاخص الذي على يمينه ثم نحو اليسار ، ثم يعود جريا نحو مركز الموقف.

تعاد المحاولة على الاتجاه أمام والخلف

ما يجب مراعاته:

-سلوك التلميذ أثناء التطبيق.

-تعرف السمعى للتلميذ على.

-سرعة ردة الفعل (الاستجابة) للتلميذ (بطيئة، سريعة).

تسجيل الملاحظات: يتم تسجيل النتائج والملاحظات في الاستمارة حيث وجب أن يكون التسجيل آني.

اختبار : الذاكرة السمعية:

الاختبار 01: فهم وإتباع التعليمات وتخزينها واسترجاعها، تذكر أصوات حرفان أو عدنان بشكل متتالي، استيعاب مجموعة من المعلومات دون تكرارها

الهدف من الاختبار: تقدير قدرة التلميذ على فهم وإتباع التعليمات وتخزينها واسترجاعها، تذكر أصوات حرفان أو عدنان بشكل متتالي، استيعاب مجموعة من المعلومات دون تكرارها.

الأدوات المستخدمة: مربع الأرقام، أقلام، استمارة تسجيل المعلومات.

طريقة الأداء: على التلميذ لوقوف برجلين مضمومتين الوقوف داخل مربع، المرقم يلقي المعلم على مسمع التلميذ مجموعة من الأرقام تتكون من 4 أرقام وعلى التلميذ القفز المتتالي فوق الأرقام.

ما يجب مراعاته:

– سلوك التلميذ أثناء التطبيق.



– تعرف السمعي للتلميذ على.

– سرعة ردة الفعل (الاستجابة) للتلميذ (بطيئة، سريعة).

تسجيل الملاحظات: يتم تسجيل النتائج والملاحظات في الاستمارة حيث يجب أن يكون التسجيل آني.



2- الدراسة الأساسية:

2-1- المنهج: نظرا لطبيعة الموضوع والمشكل المطروح فإن المنهج التجريبي هو المنهج المناسب لهذا النوع من الدراسات، كونها تعتمد على برنامج قائم على الأنشطة البدنية والرياضية لتحسين الإدراك السمعي والبصري عند تلاميذ ذوي صعوبات التعلم.

2-2- مجتمع وعينة الدراسة:

2-2-1 -مجتمع الدراسة:

تمثل مجتمع الدراسة في تلاميذ السنة الثالثة من التعليم الابتدائي من 5 مدارس لولاية سعيدة . نوضح المجتمع الأصلي في الجدول التالي:

جدول رقم (80) يوضح المجتمع الأصلي للدراسة

الولاية	الإبتدائية	الأقسام/الأفواج	عدد التلاميذ
سعيدة	صنور عبيد	القسم 01	34
		القسم 02	45
		القسم 03	34
	صنور مصطفى	القسم 01	43
		القسم 02	18
		القسم 03	16
	هشماوي محمد	الفوج 01	44
		الفوج 02	46
		الفوج 03	45
	اخوة خداشي	قسم 01	40
		القسم 01	43
		القسم 02	42
	عبد العزيز محمد	القسم 03	45
		القسم 01	34
		القسم 02	35
علال مدغري	القسم 01	34	
	القسم 02	35	
المجموع			564

2-2-3- عينه الدرسة:

عينة تمثل التلاميذ ذوي صعوبات التعلم وبالتحديد التلاميذ الذين يعانون من صعوبات النمائية المتمثلة في صعوبة الإدراك السمعي والبصري السنة الثالثة من التعليم الابتدائي.

تم اختيار العينة بطريقة قصدية وذلك لتوفرها على خصائص لا تتوفر في غيرها من التلاميذ، كما هو موضح في الجدول التالي:

جدول رقم (81) بين الحجم الكلي للمجتمع الأصلي للدراسة والعينة ونسبة تمثيلها في مجتمع الدراسة

الولاية	الإبتدائية	الأقسام/الأفواج	المجموع الكلي لكل قسم	حجم العينة	
سعيدة	صنور عبيد	القسم 01	34	05	
		القسم 01	45	09	
	صنور مصطفى	القسم 02	34	08	
		القسم 03	43	07	
		القسم 01	18	03	
	هشماوي محمد	القسم 02	16	10	
		الفوج 01	44	08	
	اخوة لحول	الفوج 02	46	08	
		الفوج 03	45	05	
		القسم 01	40	06	
	عبد العزيز محمد	القسم 01	43	07	
		القسم 02	42	06	
		القسم 03	45	08	
	المجموع	06		564	90

من خلال الجدول رقم (81) تبين أن مجموع عينة الدراسة تمثلت في (90) تلميذ وتلميذة مما يعانون من صعوبات في الإدراك السمعي والبصري والتي قسمت إلى 03 مجموعات (عينة شاهدة) (30) عينة ظابطة (30)، عينة تجريبية ((30)).

2-2-4- معايير اختيار العينة:

تم اختيار العينة على أساس المعايير التالية:

- لتوفرها على خصائص لا تتوفر في غيرها .
- على أساس مستوى الذكاء متوسط وفوق المتوسط
- على أساس تشخيص صعوبات التعلم.

- تشخيص صعوبات الإدراك السمعي والبصري من وجهة نظر المعلمين.
- تشخيص صعوبات الإدراك السمعي والبصري من خلال إجابات التلاميذ على مقياس الإدراك السمعي والبصري.

2-2-5-مجالات الدراسة:

2-2-5-1-المجال الزمني:

أجريت الدراسة الأساسية في الفترة الممتدة من 13 أكتوبر 2022، إلى غاية 01 ماي 2023.

2-2-5-2-المجال المكاني:

تم إجراء الدراسة في جانبه الميداني في ابتدائية صنور عبيد وصنور مصطفى بولاية سعيدة. وقد اخترنا هذين المؤسستين لإحتوائها على فضاء مناسب للتطبيق البرنامج (ملعب) بالإضافة الى التسهيلات التي تلقيناها من طرف المدرء وأولياء أمور التلاميذ لتقبلهم مساعدتنا في جلب وأخذ التلاميذ وخاصة كون البرنامج طبق خارج الدوام وهذا يعتبر المؤستان يتبعان نضام الدوام الواحد.

2-2-6-تحديد متغيرات الدراسة:

تتمثل متغيرات الدراسة الحالية في:

2-2-6-1-المتغير المستقل:الأنشطة البدنية والرياضية

2-2-6-2-المتغير التابع 01: الإدراك السمعي.

2-2-6-3-المتغير التابع 02: الإدراك البصري.

2-2-7-الضبط الإجرائي للمتغيرات:

إن الدراسة الميدانية وخاصة التي تعتمد في جوهرها على المنهج التجريبي تحتم على الباحث ضبط المتغيرات قصد التحكم فيها من جهة ومن جهة أخرى عزل بقية المتغيرات الأخرى الدخيلة، فبدون ضبط المتغيرات تصبح النتائج المتوصل إليها مستعصية التحليل والتفسير.

حيث نقصد بالضبط الإجرائي للمتغيرات محاولة إزالة تأثير أي متغير يمكن أن يكون له تأثير على المتغير التابع وبهذا يؤثر على النتائج وفي هذه الدراسة تتمثل في السن والمحيط والمستوى التعليمي بالإضافة إلى مستوى الذكاء والأدوات المستخدمة والجنس.

2-2-7-1-ضبط المتغيرات المتعلقة بعينة الدراسة:

2-2-7-1-1-ضبط التحصيل:

من أجل تحديد عامل مدى صعوبة الإدراك السمعي البصري عند تلاميذ ذوي صعوبات التعلم قمنا بضبط التحصيل الدراسي، وهذا لتفادي التأثير داخل المجموعات بتفوق مجموعة على أخرى، ومنه قمنا بالرجوع إلى الاختبارات التحصيلية باعتبار أن التحصيل الأكاديمي يعتبر محكا لقياس المستوى، ولتعزيز الضبط تم الإطلاع على نتائج السنة الماضية لتلاميذ ، بالإضافة إلى تقييم الأساتذة. واستنادا على مستويين من التقييم تم اختيار دون المتوسط كشرط أساسي لعينة البحث.

2-2-7-1-2-عامل السن:

احتوت عينة البحث على تلاميذ المرحلة الثالثة من التعليم الابتدائي أي أهم من الفئة العمرية نفسها والتي تراوحت بين 8-9 سنوات.

2-2-7-1-3-دراسة الذكاء:

من أجل تحديد مستوى الذكاء لكل تلميذ قمنا بتطبيق اختبار رسم الرجل على عينة الدراسة والتي استثنينا منها من كان متوسط ذكائهم أقل من المتوسط.

2-2-9-دراسة التجانس بين العينة الضابطة والعينة التجريبية والعينة الشاهدة:

2-2-9-1-دراسة التجانس بين العينة الشاهدة والعينة الضابطة والعينة التجريبية لإختبار الذكاء:

جدول (82): يوضح مقارنة قبلية للتجانس بين المجموعة التجريبية والضابطة والشاهدة في اختبار الذكاء

نوع الدلالة	SIG	لا انحراف المعياري	المتوسط الحسابي	قيمة F المحسوبة	
غير دال	0.260	7.15	101.49	1.368	العينة الشاهدة
		6.39	98.64		العينة الضابطة
		6.58	100.31		العينة التجريبية

اتضح من خلال الجدول رقم (82) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعات الثلاث (العينة الشاهدة، والعينة الضابطة، والعينة التجريبية) ($P > 0.05$)، في اختبار الذكاء، بحيث نلاحظ أن قيم الاختبار F جاءت غير دالة عند مستوى دلالة (0.05) حيث قدرت قيمة ($\text{sig} = 0.260$)، وهذا يعني أنه يوجد تجانس بين العينات الثلاث في اختبار الذكاء.

2-2-9-2-حساب التجانس بين العينة الشاهدة والعينة التجريبية والضابطة لاختبار الإدراك البصري:

جدول (83): يوضح مقارنة قبلية للتجانس بين المجموعة التجريبية والضابطة في اختبار الإدراك البصري محور التمييز

الأعداد والحروف.

نوع الدلالة	SIG	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	قيمة F المحسوبة	
غير دال	0.395	0.507	0.533	0.938	العينة الشاهدة
		0.490	0.366		العينة الضابطة
		0.498	0.400		العينة التجريبية
غير دال	0.194	0.504	0.566	1.671	العينة الشاهدة
		0.504	0.433		العينة الضابطة
		0.479	0.333		العينة التجريبية
غير دال	0.07	0.507	0.533	2.806	العينة الشاهدة
		0.466	0.300		العينة الضابطة
		0.449	0.266		العينة التجريبية
غير دال	0.402	0.498	0.600	0.921	العينة الشاهدة
		0.507	0.466		العينة الضابطة
		0.504	0.433		العينة التجريبية

اتضح من خلال الجدول رقم (83) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعات الثلاث (العينة الشاهدة، والعينة الضابطة، والعينة التجريبية) ($P > 0.05$)، في المحور الأول (تمييز الأعداد والحروف) والذي ضم أربع اختبارات فرعية، بحيث

نلاحظ أن قيم الاختبار F جاءت كلها غير دالة في محور تمييز الأعداد والحروف عند مستوى دلالة (0.05)، وهذا يعني أنه يوجد تجانس بين العينة الشاهدة والتجريبية والضابطة في المحور الأول
جدول (84): يوضح مقارنة قبلية للتجانس بين المجموعة التجريبية والضابطة في اختبار الإدراك البصري محور التمييز الأحجام والألوان.

نوع الدلالة	SIG	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	قيمة F المحسوبة	
غير دال	0.954	0.490	0.633	0.048	العينة الشاهدة
		0.479	0.666		العينة الضابطة
		0.479	0.666		العينة التجريبية
غير دال	0.178	0.508	0.500	1.759	العينة الشاهدة
		0.490	0.633		العينة الضابطة
		0.449	0.733		العينة التجريبية
غير دال	0.112	0.498	0.400	2.241	العينة الشاهدة
		0.490	0.633		العينة الضابطة
		0.490	0.633		العينة التجريبية
غير دال	0.284	0.466	0.300	1.279	العينة الشاهدة
		0.508	0.500		العينة الضابطة
		0.504	0.433		العينة التجريبية

اتضح من خلال الجدول رقم (84) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعات الثلاث (العينة الشاهدة، والعينة الضابطة، والعينة التجريبية) ($P > 0.05$)، في المحور الثاني (تمييز الأحجام والألوان) والذي ضم أربع اختبارات فرعية، بحيث نلاحظ أن قيم الاختبار F جاءت كلها غير دالة في محور الثاني عند مستوى دلالة (0.05)، وهذا يعني أنه يوجد تجانس بين العينة الشاهدة والتجريبية والضابطة في المحور الثاني.

جدول (85): يوضح مقارنة قبلية للتجانس بين المجموعة التجريبية والضابطة في اختبار الإدراك البصري محور إدراك العلاقات المكانية البصرية.

نوع الدلالة	SIG	لانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	قيمة F المحسوبة	
غير دال	0.400	0.092	0.433	0.926	العينة الشاهدة
		0.092	0.566		العينة الضابطة
		0.092	0.400		العينة التجريبية
غير دال	0.848	0.085	0.300	0.165	العينة الشاهدة
		0.082	0.266		العينة الضابطة
		0.078	0.233		العينة التجريبية

اتضح من خلال الجدول رقم (85) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعات الثلاث (العينة الشاهدة، والعينة الضابطة، والعينة التجريبية) ($P > 0.05$)، في المحور الثالث (إدراك العلاقات المكانية البصرية) والذي ضم أربع اختبارين

فرعيين، بحيث نلاحظ أن قيم الاختبار F جاءت كلها غير دالة في محور إدراك العلاقات المكانية البصرية عند مستوى دلالة (0.05)، وهذا يعني أنه يوجد تجانس بين العينة الشاهدة والتجريبية والضابطة في المحور الثالث.

جدول (86): يوضح مقارنة قبلية للتجانس بين المجموعة التجريبية والضابطة في اختبار الإدراك البصري محور التمييز

بين الشكل والخلفية التي تحيط به

نوع الدلالة	SIG	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	قيمة F المحسوبة	
غير دال	0.366	0.466	0.700	1.017	العينة الشاهدة
		0.406	0.800		العينة الضابطة
		0.490	0.633		العينة التجريبية
غير دال	0.407	0.490	0.633	0.909	العينة الشاهدة
		0.449	0.733		العينة الضابطة
		0.504	0.566		العينة التجريبية

اتضح من خلال الجدول رقم (86) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعات الثلاث (العينة الشاهدة، والعينة الضابطة، والعينة التجريبية) ($P > 0.05$)، في المحور الرابع (التمييز بين الشكل والخلفية التي تحيط به) والذي ضم أربع اختبارين فرعيين، بحيث نلاحظ أن قيم الاختبار F جاءت كلها غير دالة في محور تمييز بين الشكل والخلفية التي تحيط به عند مستوى دلالة (0.05)، وهذا يعني أنه يوجد تجانس بين العينة الشاهدة والتجريبية والضابطة في المحور الرابع.

جدول (87): يوضح مقارنة قبلية للتجانس بين المجموعة التجريبية والضابطة في اختبار الإدراك البصري محور تمييز الأشكال

الهندسية

نوع الدلالة	SIG	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	قيمة F المحسوبة	
غير دال	0.594	0.507	0.533	0.524	العينة الشاهدة
		0.498	0.400		العينة الضابطة
		0.507	0.466		العينة التجريبية
غير دال	0.358	0.092	0.433	1.039	العينة الشاهدة
		0.085	0.300		العينة الضابطة
		0.082	0.266		العينة التجريبية

اتضح من خلال الجدول رقم (87) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعات الثلاث (العينة الشاهدة، والعينة الضابطة، والعينة التجريبية) ($P > 0.05$)، في المحور الخامس (تمييز الأشكال الهندسية) والذي ضم اختبارين فرعيين، بحيث نلاحظ أن قيم الاختبار F جاءت كلها غير دالة في محور تمييز الأشكال الهندسية عند مستوى دلالة (0.05)، وهذا يعني أنه يوجد تجانس بين العينة الشاهدة والتجريبية والضابطة في المحور الخامس.

جدول (88): يوضح مقارنة قبلية للتجانس بين المجموعة التجريبية والضابطة في اختبار الإدراك البصري محور الذاكرة

البصرية (تخزين واسترجاع المثبرات والمعلومات البصرية)

نوع الدلالة	SIG	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	قيمة F المحسوبة	
غير دال	0.241	0.449	0.733	1.448	العينة الشاهدة
		0.504	0.566		العينة الضابطة
		0.507	0.533		العينة التجريبية
غير دال	0.291	0.507	0.466	1.253	العينة الشاهدة
		0.507	0.533		العينة الضابطة
		0.479	0.333		العينة التجريبية

اتضح من خلال الجدول رقم (88) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعات الثلاث (العينة الشاهدة، والعينة الضابطة، والعينة التجريبية) ($P > 0.05$)، في المحور السادس (الذاكرة البصرية) والذي ضم اختبارين فرعيين، بحيث نلاحظ أن قيم الاختبار F جاءت كلها غير دالة في محور الذاكرة البصرية عند مستوى دلالة (0.05)، وهذا يعني أنه يوجد تجانس بين العينة الشاهدة والتجريبية والضابطة في المحور السادس.

2-2-9-3-دراسة التجانس بين العينة الشاهدة والعينة الضابطة والعينة التجريبية:

2-10-حساب التجانس بين العينة الشاهدة والعينة التجريبية والضابطة لاختبار الإدراك السمعي: جدول

(89): يوضح مقارنة قبلية للتجانس بين المجموعة التجريبية والضابطة في اختبار الإدراك السمعي محور التمييز السمعي.

نوع الدلالة	SIG	لانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	قيمة F المحسوبة	
غير دال	,400	,50401	,5667	,926	العينة الشاهدة
		,50401	,4333		العينة الضابطة
		,49827	,4000		العينة التجريبية
غير دال	,719	,49013	,3667	,331	العينة الشاهدة
		,49827	,4000		العينة الضابطة
		,46609	,3000		العينة التجريبية
غير دال	,957	,49827	,4000	,044	العينة الشاهدة
		,49827	,4000		العينة الضابطة
		,50401	,4333		العينة التجريبية

اتضح من خلال الجدول رقم (89) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعات الثلاث (العينة الشاهدة، والعينة الضابطة، والعينة التجريبية) ($P > 0.05$)، في المحور الأول (تمييز السمع) والذي ضم ثلاث اختبارات فرعية، بحيث نلاحظ أن قيم الاختبار F جاءت كلها غير دالة في محور التمييز السمعي عند مستوى دلالة (0.05)، وهذا يعني أنه يوجد تجانس بين العينة الشاهدة والتجريبية والضابطة في المحور الأول.

جدول (90): يوضح مقارنة قبلية للتجانس بين المجموعة التجريبية والضابطة والشاهدة في اختبار الإدراك السمعي محور المزج والترابط السمعي.

نوع الدلالة	SIG	لانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	قيمة F المحسوبة	
غير دال	,284	,50401	,4333	1,279	العينة الشاهدة
		,46609	,3000		العينة الضابطة
		,50855	,5000		العينة التجريبية
غير دال	,123	,40684	,2000	2,146	العينة الشاهدة
		,49827	,4000		العينة الضابطة
		,50401	,4333		العينة التجريبية

اتضح من خلال الجدول رقم (89) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعات الثلاث (العينة الشاهدة، والعينة الضابطة، والعينة التجريبية) ($P > 0.05$)، في المحور الأول (المزج والترابط السمعي) والذي ضم ثلاث اختبارات فرعية، بحيث نلاحظ أن قيم الاختبار F جاءت كلها غير دالة في محور المزج والترابط لسمعي عند مستوى دلالة (0.05)، وهذا يعني أنه يوجد تجانس بين العينة الشاهدة والتجريبية والضابطة في المحور الثاني.

جدول (91): يوضح مقارنة قبلية للتجانس بين المجموعة التجريبية والضابطة في اختبار الإدراك السمعي محور التعاقب والتسلسل السمعي.

نوع الدلالة	SIG	لانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	قيمة F المحسوبة	
غير دال	,562	,49827	,6000	,580	العينة الشاهدة
		,49013	,6333		العينة الضابطة
		,50855	,5000		العينة التجريبية
غير دال	,258	,50401	,4333	1,375	العينة الشاهدة
		,49013	,6333		العينة الضابطة
		,50742	,4667		العينة التجريبية
غير دال	,206	,49827	,4000	1,611	العينة الشاهدة
		,49827	,6000		العينة الضابطة
		,49827	,4000		العينة التجريبية

اتضح من خلال الجدول رقم (91) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعات الثلاث (العينة الشاهدة، والعينة الضابطة، والعينة التجريبية) ($P > 0.05$)، في المحور الثالث (التعاقب والتسلسل السمعي) والذي ضم ثلاث اختبارات فرعية، بحيث نلاحظ أن قيم الاختبار F جاءت كلها غير دالة في محور التعاقب والتسلسل السمعي عند مستوى دلالة (0.05)، وهذا يعني أنه يوجد تجانس بين العينة الشاهدة والتجريبية والضابطة في المحور الثالث.

جدول (92): يوضح مقارنة قبلية للتجانس بين المجموعة التجريبية والضابطة في اختبار الإدراك السمعي محور الوعي الصوتي.

نوع الدلالة	SIG	لانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	قيمة F المحسوبة	
غير دال	,430	,50401	,4333	,853	العينة الشاهدة
		,50855	,5000		العينة الضابطة
		,47946	,3333		العينة التجريبية
غير دال	,387	,50742	,4667	,961	العينة الشاهدة
		,50401	,4333		العينة الضابطة
		,46609	,3000		العينة التجريبية
غير دال	,594	,50742	,5333	,524	العينة الشاهدة
		,50742	,4667		العينة الضابطة
		,49827	,4000		العينة التجريبية

اتضح من خلال الجدول رقم (92) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعات الثلاث (العينة الشاهدة، والعينة الضابطة، والعينة التجريبية) ($P>0.05$)، في المحور الثالث (الوعي الصوتي) والذي ضم ثلاث اختبارات فرعية، بحيث نلاحظ أن قيم الاختبار F جاءت كلها غير دالة في محور الوعي الصوتي عند مستوى دلالة (0.05)، وهذا يعني أنه يوجد تجانس بين العينة الشاهدة والتجريبية والضابطة في المحور الرابع.

جدول (93): يوضح مقارنة قبلية للتجانس بين المجموعة التجريبية والضابطة في اختبار الإدراك السمعي محور الذاكرة السمعية.

نوع الدلالة	SIG	لا انحراف المعياري	المتوسط الحسابي	قيمة F المحسوبة	
غير دال	,407	,49013	,3667	,909	العينة الشاهدة
		,50401	,4333		العينة الضابطة
		,44978	,2667		العينة التجريبية
غير دال	,401	,47946	,3333	,923	العينة الشاهدة
		,50401	,4333		العينة الضابطة
		,44978	,2667		العينة التجريبية
غير دال	,464	,46609	,3000	,775	العينة الشاهدة
		,50401	,4333		العينة الضابطة
		,46609	,3000		العينة التجريبية

اتضح من خلال الجدول رقم (93) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعات الثلاث (العينة الشاهدة، والعينة الضابطة، والعينة التجريبية) ($P>0.05$)، في المحور الثالث (الذاكرة السمعية) والذي ضم ثلاث اختبارات فرعية، بحيث نلاحظ أن قيم الاختبار F جاءت كلها غير دالة في محور الذاكرة السمعية عند مستوى دلالة (0.05)، وهذا يعني أنه يوجد تجانس بين العينة الشاهدة والتجريبية والضابطة في المحور الخامس.

2-2-7-2-2- ضبط المتغيرات المرتبطة بإجراء البرنامج:

2-2-7-2-2- التوقيت: تم إجراء البرنامج في الفترة المسائية من 15:30 إلى غاية 16:30 وذلك بتصريح من الإدارة.

2-2-7-2-2- مكان إجراء البرنامج: تم إجراء البرنامج في ساحة مدرستين صنور مصطفى، صنور عبيد.

2-2-8- أدوات الدراسة الأساسية:

استعنا في الدراسة الحالية بالأدوات التالية:

2-2-8-1- الملاحظة: استعنا بالملاحظة الغير مباشرة وبالمشاركة.

2-2-8-2-المقابلة: كان نوع المقابلة غير مقننة ، التي أجريت مع بعض المعلمين والمعلمات الذين ساعدونا في تقسيم أدوات الدراسة وهذا من أجل توضيح لهم طريقة ملأ الاستمارات الخاصة بتشخيص الإدراك السمعي والبصري (فتحي الزيات)الموجه لهم.

1- اختبار الذكاء "الرسم الرجل" .

2- اختبار الإدراك السمعي واختبار الإدراك البصري الموجه لتلاميذ.

3- اختبار تشخيص صعوبات التعلم لميكل بيست.

2-9- برنامج الأنشطة البدنية والرياضية لتحسين الإدراك السمعي والبصري عند تلاميذ ذوي صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية:

2-9-1- خطوات بناء برنامج الأنشطة البدنية والرياضية لتحسين الإدراك السمعي والبصري عند تلاميذ ذوي صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية:

2-9-1-1- مراحل التصميم:

تحديد الهدف: يتمثل الهدف الرئيسي في اقتراح برنامج مبني على الأنشطة البدنية والرياضية لتحسين الإدراك السمعي والبصري
تحديد المجتمع الأصل الذي يصمم له الإختبار: تلاميذ ذوي صعوبات التعلم.

تحديد المفاهيم والمصطلحات الخاصة بالإختبار: برنامج، الأنشطة البدنية والرياضية، الإدراك السمعي، الإدراك البصري.

تحديد السمة أو الصفة التي يقيسها الإختبار: الإدراك السمعي والبصري

مراجعة الخلفية النظرية والدراسات السابقة حول بعض البرامج القائمة على الأنشطة البدنية والرياضية كما هو موضح في الجدول التالي:

جدول رقم (94) يوضح الدراسات التي تناولت البرامج القائمة على الأنشطة البدنية والرياضية.

عدد حصص البرنامج	البرنامج المتبع	العنوان	المرجع	الباحث
بواقع (04)مرات أسبوعيا و لمدة(45)دقيقة في المرة الواحدة	أشتمل البرنامج على (12)وحدة	تأثير برنامج رياضي موجه على النمو الحركي و التكيف الاجتماعي للأطفال ما قبل المدرسة،	محمد نقاز، أثر برنامج مقترح في التربية النفسية الحركية لتنمية بعض العمليات العقلية المعرفية لدى أطفال ما قبل المدرسة بعمر (5، 6، سنوات، رسالة مقدمة ضمن متطلبات الحصول على درجة دكتوراه في نظرية ومنهجية التربية البدنية والرياضية، جامعة الجزائر3، 2014-2013	نبيلة السيد منصور(1979)
استغرقت كل وحدة منها (04)دروس أسبوعيا من كل وحدة منها (41)دقيقة و استغرق تنفيذ البرنامج (06)أسابيع،	قسم البرنامج إلى(06) وحدات تعليمية	أثر برنامج إدراك حركي الأطفال ما قبل المدرسة وأثره على الوعي الحسي الحركي والذكاء و بعض القياسات الجسمانية،	سهير عبد اللطيف سالم، برنامج حركات تعبيرية مقترح لتنمية التفكير الإبتكاري الأطفال ما قبل المدرسة، بحث منشور بمؤتمر معلم رياض الأطفال الحاضر والمستقبل، كلية التربية الرياضية للبنين، جامعة حلوان، 1987	مكارم حلمي أبو هرجة 1985
م تطبيق البرنامج لمدة (09)أسابيع بواقع (03)دروس أسبوعيا مدة كل درس (31)دقيقة.	برنامج قائم على حركات تعبيرية	برنامج حركات تعبيرية مقترح لتنمية التفكير الإبتكاري الأطفال ما قبل المدرسة	سهير عبد اللطيف سالم، برنامج حركات تعبيرية مقترح لتنمية التفكير الإبتكاري الأطفال ما قبل المدرسة، بحث منشور بمؤتمر معلم رياض الأطفال الحاضر والمستقبل، كلية التربية الرياضية للبنين، جامعة حلوان، 1987	سهير عبد اللطيف سالم 1987
بواقع درسين أسبوعيا، زمن كل درس (45)دقيقة	اشتمل البرنامج عشر وحدات تعليمية من أربعة دروس.	تأثير برنامج مقترح للألعاب الصغيرة على بعض المتغيرات الفسيولوجية والبدنية والمهارات الحركية لطفل ما قبل المدرسة من سن 5-6 سنوات،	عسكر حنان، أحمد رشدي.(1999). تأثير برنامج مقترح للألعاب الصغيرة على بعض المتغيرات الفسيولوجية والبدنية والمهارات الحركية لطفل ما قبل المدرسة من سن 5-6 سنوات، مجلة علوم وفنون الرياضة، المجلد الثاني، العدد الأول، كلية التربية الرياضية، جامعة حلوان، القاهرة ص 845- 853. 1999	عسكر حنان ، أحمد رشدي

<p>لمدة ثمانية أسابيع بمعدل (5)مرات أسبوعيا وبمعدل (29)دقيقة في اليوم</p>	<p>البرنامج الحركي</p>	<p>اثر برنامج للحركات التعبيرية على القدرة على التعلم في مرحلة ما قبل المدرسة</p>	<p>عفيفي هناء، عفيفي محمد.(1991). اثر برنامج للحركات التعبيرية على القدرة على التعلم في مرحلة ما قبل المدرسة، مجلة نظريات وتطبيقات علم الحركة، العدد 8 ،كلية التربية الرياضية، جامعة حلوان، الإسكندرية، 1991 ،ص 35.</p>	<p>عفيفي هناء، عفيفي محمد</p>
<p>زمن كل وحدة تعليمية (30) دقيقة وبناء على ذلك استغرق تنفيذ البرنامج الواحد 08 أسابيع بواقع 05 وحدات أسبوعيا لاستغرق الوقت الكلي للبرنامج التعليمي الواحد(1200) دقيقة أي ما يعادل (20) ساعة لكل البرنامج</p>	<p>قسم كل البرنامج إلى (40) وحدة تعليمية، (برنامج بالألعاب الحركية والألعاب التربوية والألعاب(الحركية+التربوية)</p>	<p>أثر برنامج تدريبي مقترح بالألعاب الحركية والألعاب التربوية والألعاب(الحركية+التربوية) في تنمية التفكير الإبداعي لدى أطفال الروضة.</p>	<p>يعقوبي فاتح.(2011). أثر برنامج تدريبي مقترح بالألعاب الحركية والألعاب التربوية والألعاب(الحركية+التربوية) في تنمية التفكير الإبداعي لدى أطفال الروضة، مجلة الإبداع الرياضي، جامعة المسيلة، العدد03ديسمبر 2011</p>	<p>يعقوبي فاتح</p>
<p>استغرق ق البرنامج التعليمي (10) أسابيع وزعت خلالها الوحدات التعليمية بواقع خمس وحدات تعليمية في الأسبوع الواحد ، وكان زمن الوحدة التعليمية الواحدة (30)دقيقة</p>	<p>وتضمن كل برنامج تعليمي (القصص الحركية) و(الألعاب الصغيرة) على (59)وحدة تعليمية نفذت خلال كل منها (60 قصة حركية) و(60 لعبة صغيرة)</p>	<p>أثر استخدام برنامج بالألعاب الصغيرة والقصص الحركية ووحدة الخبرة المتكاملة في تطوير بعض القدرات البدنية والحركية لأطفال الرياض بعمر(05-06)سنوات</p>	<p>محمد نقاز.(2013-2014). أثر برنامج مقترح في التربية النفسية الحركية لتنمية بعض العمليات العقلية المعرفية لدى أطفال ما قبل المدرسة بعمر (5، 6) سنوات، رسالة مقدمة ضمن متطلبات الحصول على درجة دكتوراه في نظرية ومنهجية التربية البدنية والرياضية، جامعة الجزائر3، 2013-2014</p>	<p>الرومي جاسم محمد نايف1999</p>
<p>و استغرق تنفيذ كل برنامج ثمانية أسابيع بواقع خمس وحدات تعليمية في الأسبوع الواحد، زمن كل وحدة تعليمية (30)دقيقة</p>	<p>قامت المجموعة الأولى بتنفيذ برنامج الألعاب الحركية، بينما نفذت المجموعة الثانية برنامج بالألعاب الاجتماعية في حين نفذت المجموعة الثالثة برنامج (الألعاب الحركية و الألعاب الاجتماعية)</p>	<p>ثر استخدام برامج بالألعاب الحركية والألعاب الاجتماعية والمختلطة في تنمية التفاعل الاجتماعي لدى أطفال الرياض بعمر (5 - 6) سنوات</p>	<p>نبراس يونس محمد آل مراد2005</p>	<p>شاهد الملاء</p>
<p>تم تطبيق البرنامج لمدة (12) أسبوع بواقع (3) وحدات تعليمية في كل أسبوع أما الوقت المخصص لكل وحدة تعليمية فهو (31) دقيقة</p>	<p>برنامج التربية الحركية تم وضع مجموعة من الأنشطة التي تساعد لتنمية بعض العمليات العقلية المعرفية لدى أطفال ما قبل المدرسة بعمر (5، 6)سنوات</p>	<p>بناء برنامج في التربية الحركية لرفع مستوى القابلية الذهنية والإدراك الحسي الحركي للأطفال بعمر (4 إلى 5) سنوات،</p>		

<p>يستغرق مدة تطبيق هذا البرنامج 7 أسابيع بواقع 4 حصص في الأسبوع، ومدة الحصص حددت بـ 35 دقيقة كاملة بالتقريب، تحتوي فيه الحصص الواحدة على نشاط واحد أو أكثر وجاء توزيع حصص البرنامج كالتالي</p> <p>7 حصص في التوافق الحركي والقوام.</p> <p>7 حصص في تصور الجسم وتمييزه.</p> <p>6 حصص في الإدراك الحسي الحركي ..</p> <p>3 حصص في التحكم البصري..</p> <p>5 حصص في إدراك الشكل</p>	<p>تم وضع مجموعة من الأنشطة التي تساعد على تنمية مجموعة من العمليات العقلية المعرفية وكذلك تحديد الأدوات، ودور المرابي في مساعدة الطفل للقيام بهذه الأنشطة بدقة وكفاءة</p>	<p>أثر برنامج مقترح في التربية النفسية الحركية لتنمية بعض العمليات العقلية المعرفية لدى أطفال ما قبل المدرسة بعمر (5، 6 سنوات)</p>	<p>محمد نفاذ</p>
<p>سيستغرق تنفيذ كل هدف حسب البنود التي يحتويها</p>	<p>سيصمم البرنامج على أن ينفذ في ثماني و عشرين (28) حصة. بحيث سيقسم إلى خمسة أهداف (05) رئيسية تبعاً للقدرات المراد تحقيق تعزيزها عند طفل التعليم التحضيري</p>	<p>تعزيز نمو القدرات الإدراكية الحركية باستخدام برنامج مقترح لنشاط التربية النفسية الحركية</p>	<p>بومسجد عبد القادر. (2005). تعزيز نمو القدرات الإدراكية الحركية باستخدام برنامج مقترح لنشاط التربية النفسية الحركية، أطروحة الدكتوراه في التربية البدنية الرياضية، معهد التربية البدنية و الرياضية، جامعة الجزائر، 1426-2005</p>
<p>استغرق تنفيذه (08) وحدات تعليمية لكل من برنامج التربية الحركية المقترح وبرنامج وحدة الخبرة المتكاملة والخاصة بالألعاب الخارج، إذ بلغ زمن الوحدة التعليمية الواحدة (30) دقيقة ولمدة (4 أسابيع)</p>	<p>تضمن البرنامج المقترح على مجموعة من الأنشطة الحركية المختارة (مهارات الرمي والقف والسيطرة والتحكم والاتزان والأشكال والألعاب الحركية والاجتماعية الفردية والجماعية... والتي تهدف إلى تنمية مختلف جوانب نمو الطفل المعرفية والحركية والاجتماعية،</p>	<p>تأثير برنامج مقترح للتربية الحركية في تنمية مستوى الأهداف التعليمية لأطفال الرياض بعمر (5-6 سنوات)</p>	<p>وليد وعد الله علي وأمال نوري بطرس. (2011). تأثير برنامج مقترح للتربية الحركية في تنمية مستوى الأهداف التعليمية لأطفال الرياض بعمر (5-6 سنوات)، مجلة دراسات العلوم التربوية، المجلد 38، ملحق 2، 2011، ص593-</p>
<p>وقد استغرق 12 أسبوع، بواقع 12 وحدة تعليمية، مدة كل وحدة تعليمية 50 دقيقة</p>	<p>تم تصميم برنامج ألعاب صغيرة</p>	<p>أثر برنامج مقترح بالألعاب الصغيرة في تنمية صفة السرعة (السرعة الانتقالية وسرعة رد الفعل) لتلاميذ السنة الأولى متوسط (11-)</p>	<p>عبد الحفيظ قادري (2015). أثر برنامج مقترح بالألعاب الصغيرة في تنمية صفة السرعة (السرعة الانتقالية وسرعة رد الفعل) لتلاميذ</p>

		12 سنة) -دراسة تجريبية أجريت على عينة من تلاميذ متوسطة طريق سطيف -بريكة- ولاية باتنة	السنة الأولى متوسط (11-12 سنة) - دراسة تجريبية أجريت على عينة من تلاميذ متوسطة طريق سطيف -بريكة- ولاية باتنة، <u>دفاتر المخبر</u> الحجم 10، العدد 1، ص245-213 2015-01	2015
ثلاث أشهر بمعدل 03 وحدات في الأسبوع زمن كل وحدة تدريبية 45 دقيقة	تطبيق برنامج ترويجي رياضي على أفراد العينة من اقتراح الباحث نفسه لمدة	تأثير برنامج ترويجي رياضي على التكيف العام للمعاقين عقليا	بلقاسم شاريبي د. الطاهر رحمون.(2016). تأثير النشاط البدني الرياضي المكيف من خلال برنامج تدريبي مقترح على تنمية بعض الصفات البدنية (الرشاقة والمرونة) لدى ذوي الاحتياجات الخاصة فئة الإعاقة السمعية العمر (9-12 سنة)، مجلة علمية محكمة تصدر عن معهد علوم وتقنيات النشاطات البدنية والرياضية، العدد 10 (2016) جامعة الجلفة - الجزائر	حماده محمد حسيني محمد الطوخي "2003
08 أسابيع موزعة على 15 وحدة تجريبية بواقع ثلاث وحدات في كل أسبوع، كل وحدة تدريبية تستغرق 60 دقيقة على المجموعة التدريبية	تطبيق برنامج مقترح على أفراد العينة على أفراد العينة بواقع 08 أسابيع	أثر برنامج تدريبي مقترح لتحسين التوافق على تطوير الأداء المهاري في كرة السلة لدى المعاقين سمعيا إعاقه مخففة"	هاني الرضي وحسن الحيارى 2016	
تم تنفيذ البرنامج المقترح بواقع وحدتين إلى ثلاثة وحدات أسبوعياً الذي يهدف إلى فاعلية برنامج مقترح للأنشطة الرياضية على بعض مكونات اللياقة البدنية لدى تلاميذ المدارس الخاصة	مقترح للأنشطة الرياضية على بعض مكونات اللياقة البدنية لدى تلاميذ المدارس الخاصة	فاعلية برنامج مقترح للأنشطة الرياضية على بعض مكونات اللياقة البدنية لدى تلاميذ المدارس الخاصة	ناجي قاسم سلامة أبو جريدة (2017). فاعلية برنامج مقترح للأنشطة الرياضية على بعض مكونات اللياقة البدنية لدى تلاميذ المدارس الخاصة، مجلة، المجلد 6، العدد 2، ص103-110، 2017-03-31	ناجي قاسم سلامة أبو جريدة 2017
بواقع (04) وحدات أسبوعياً لمدة (20) دقيقة في كل وحدة تعليمية	وضع البرنامج القدرات الإدراكية لمدة (06 أسابيع)	برنامج مقترح للألعاب الحركية كمرتكز في تنمية بعض القدرات الإدراكية (الحس- حركية) لأطفال ما قبل المدرسة (4-5) سنوات	بن فويدر أحمد.(2018). برنامج مقترح للألعاب الحركية كمرتكز في تنمية بعض القدرات الإدراكية (الحس- حركية) لأطفال ما قبل المدرسة (4-5) سنوات، مجلة	بن فويدر أحمد، 2018

			تفوق في علوم وتقنيات النشاطات البدنية والرياضية، المجلد 03، العدد 30، 03-11-2018	
نظر لحاجة الأطفال للحركة، فانه من الأفضل تنظيم حصة يوميا (30 - 45 دقيقة) يوميا حسب طبيعة الأنشطة، النظام المتبع، شدة الأنشطة، الوقت، سلوك الأطفال (... ضمن دورة لمدة كافية (12 - 15 حصة في الدورة) تسمح للأطفال بتحقيق النتائج المرجوة	تم اختيار التمارين المعدلة حسب سن الأطفال في المرحلة التحضيرية من طرف المعلم ضمن التخطيط للحصص من اجل تحقيق الأهداف المحددة له	اقترح برنامج حركي لتنمية الذكاء الحركي لدى الأطفال 4-5 سنوات لرياض الأطفال	علاية ابراهيم (2020). اقترح برنامج حركي لتنمية الذكاء الحركي لدى الأطفال 4-5 سنوات لرياض الأطفال، أطروحة مقدمة لنيل شهادة دكتوراه، جامعة زيان عاشور بالجللفة، قسم النشاط البدني المكيف، 2020-2019	علاية براهميم 2020
بواقع (04) وحدات أسبوعيا والزمن (20 دقيقة لكل وحدة تعليمية)	تم وضع برنامج تدريب حركي مقترح لتنمية بعض القدرات الإدراكية لفترة (06) أسابيع	برنامج مقترح للألعاب الحركية كمرتكز في تنمية بعض القدرات الإدراكية (الحس-حركية) للأطفال ما قبل المدرسة (4-5 سنوات)		دراسة بن قويدر أحمد 2018
20 أسبوع بواقع حصتين في الأسبوع كل حصة دمت لمدة 45-55 دقيقة	تكون البرنامج من 30 نشاط موزعة على 3 محاور	أثر فاعلية برنامج تدريب حركي مقترح في تنمية بعض القدرات الإدراكية (الحس-الحركية) للأطفال ما قبل المدرسة بعمر (4-5) سنوات.	أحمد عماد لدين يونس (2019). أثر برنامج مقترح بالألعاب الحركية في تنمية الإدراك الحسي الحركي لتلاميذ السنة الأولى ابتدائي بسن (6-7) سنوات ، مجلة علوم الرياضة والتدريب، المجلد 3 العدد 4 (2019/1) ماي 2019.	أحمد عماد لدين يونس 2019
لفترة 06 أسابيع بواقع 04 وحدات أسبوعيا (20 دقيقة لكل وحدة تعليمية)	تم وضع البرنامج التدريبي الحركي مقترح لتنمية بعض القدرات الإدراكية	أثر برنامج مقترح بالألعاب الحركية في تنمية الإدراك الحسي الحركي لتلاميذ السنة الأولى ابتدائي بسن (6-7) سنوات		محمد خضر أسمر، قتيبة زكي التلك، خالد فيصل الشيوخو.
شمل البرنامج 18 وحدة بواقع وحدتين أسبوعيا، والزمن 30 د في كل وحدة، واستمر تطبيق البرنامج لمدة 8 أسابيع.	صمم البرنامج لتنمية الإدراك الحس- حركي باستخدام مجموعة من الألعاب الحركية، خصصت لكل قدرة إدراكية ثلاث ألعاب، إلا أن هنالك بعض الألعاب قد تخدم أكثر من قدرة إدراكية.	أثر برنامج قائم على الأنشطة البدنية والرياضية على الإدراك السمعي عند تلاميذ ذوي صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية	عطاالله شهرزاد، بن خالد الحاج، تواتي حياة، عطالله أحمد. (2022). أثر برنامج قائم على الأنشطة البدنية والرياضية على الإدراك السمعي عند تلاميذ ذوي صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية، المجلة العلمية للتربية البدنية و الرياضية، المجلد 21، العدد 2، 146-160، 14-6-2022	عطاالله شهرزاد، بن خالد الحاج، تواتي حياة، عطالله أحمد

2-9-1-2- تحليل السمة أو الصفة: تم تحديدها من خلال الاختبارين لتشخيصيين للإدراك السمعي والبصري

والتي تمثلت في:

- 1- تمييز الأحجام والألوان
- 2- تمييز الأعداد والحروف
- 3- ممييز الأشكال
- 4- إدراك لعلاقات المكانية البصرية
- 5- الذاكرة البصرية
- 6- تمييز الشكل والخلفية

محاور الإدراك السمعي:

1. التمييز السمعي
2. المزج والترابط السمعي
3. التعاقب والتسلسل السمعي
4. الوعي الصوتي
5. الذاكرة السمعية

2-9-1-3- تحديد عدد الأنشطة والتمارين في كل بعد (محور) في ضوء الأهمية النسبية له:

بعد تحديد المحاور الخاصة بالبرنامج المقترحة طلبنا من السادة الخبراء والمحكمين اقتراح عدد الأنشطة التي تحقق الهدف من البحث فكانت إجابتهم أن يتكون الاختبار من (30) نشاط لكل صفة أي ((30) نشاط للإدراك السمعي و(30) نشاط للإدراك البصري)، وذلك اعتمادا على آراء الخبراء .

وعليه قمنا بتطبيق المعادلة التالية من اجل حساب الوزن النسبي أو الأهمية النسبية للمحور على النحو التالي: عدد العبارات في كل محور = عدد العبارات الكلي * النسبة التقريبية/100

جدول رقم(95) يوضح النسب الحقيقية والتقريبية وعدد الأنشطة في كل محور من البرنامج لصفة الإدراك البصري

المحور	النسبة الحقيقية	النسبة التقريبية	الترتيب	عدد النشاطات الحقيقي	عدد النشاطات التقريبي
تمييز الأحجام والألوان	17.60%	18	01	5.4	5
تمييز الأعداد والحروف	17.60%	18	01	5.4	5
تمييز أشكال	16.19%	16	02	4.8	5
إدراك العلاقات المكانية البصري	16.19%	16	02	4.8	5
الذاكرة البصرية	16.19%	16	02	4.8	5
التمييز بين الشكل والخلفية	16.19%	16	02	4.8	5
المجموع	99.96%	98%		30	30

جدول رقم(96) يوضح النسب الحقيقية والتقريبية وعدد الأنشطة في كل محور من البرنامج لصفة الإدراك السمعي

عدد النشاطات التقريبي	عدد النشاطات الحقيقي	الترتيب	النسبة التقريبية	النسبة الحقيقية	المحور
5	5.4	01	18	18.11%	التمييز السمعي
5	5.1	02	17	16.66%	سرعة الإدراك السمعي
5	4.8	3	16	15.94%	المزج والترابط السمعي
5	5.1	2	17	16.66%	التعاقب والتسلسل السمعي
5	4.8	3	16	15.94%	الوعي الصوتي
5	5.1	2	17	16.66	الذاكرة السمعية
30	30.3		100%	99.97%	المجموع

بعد هذه الخطوة أصبحت البرنامج يتكون من (30) أنشطة ل(12) محور كما هو موضح أدناه:

جدول رقم (97) يوضح عدد الأنشطة في كل محور بالنسبة لبرنامج الأنشطة البدنية والرياضية لتحسين الإدراك السمعي البصري

العدد	الإدراك البصري		الإدراك السمعي	
	المحور	عدد الأنشطة	المحور	عدد الأنشطة
01	تمييز الأحجام والألوان	5	التمييز السمعي	5
02	تمييز الأعداد والحروف	5	التعاقب والتسلسل السمعي	5
03	تمييز أشكال	5	المزج والترابط السمعي	5
04	إدراك العلاقات المكانية البصري	5	الوعي الصوتي	5
05	الذاكرة البصرية	5	الذاكرة السمعية	5
06	التمييز بين الشكل والخلفية	5		

2-9-1-4-صياغة الأنشطة الرياضية الخاصة بالبرنامج:

لقد راعينا في اقتراح الأنشطة الرياضية وصياغة تعليماتها على الوضوح والسهولة الفهم و الدقة مع مراعاة الخصائص الذهنية والفكرية للعينة .

✓ إعادة عرض الاختبار على محكم لغوي والمشرف بعد التعديل والتصحيح لإبداء رأيهما: بعد اقتراح الأنشطة وصيغة

تعليماتها قمنا بمناقشتها مع السيد المشرف كما قمنا بتمريرها على محكم لغوي من أجل التدقيق اللغوي في صياغة التعليمات للنشاط.

✓ بعد تحديد المحاور من قبل المحكمين كخطوة أولية تم إعادة عرضها عليهم مع وضع الأنشطة والتمارين الخاصة بكل

محور التي تم الاتفاق عليها: بعد هذه العملية قمنا بإعادة إرسال الأداة مرة أخرى إلى السادة الأساتذة المحكمين لإبداء آرائهم في الاختبار مرة أخرى كل محور مرفق بالأنشطة والتمارين الرياضية الخاصة به.

تهدف هذه الخطوة إلى ما يلي:

- تصحيح وتعديل الأنشطة حسب المحور التي تنتمي إليه.
- اقتراح تمارين وأنشطة أخرى يرونها مناسبة.
- تعديل التعليمات من حيث الصياغة والتعبيرات اللغوية حتى تتناسب والعينة المستهدفة.

- حذف التمارين والأنشطة الغير مناسبة .
- تقليل الزمن الكلي للأداء ومساحة اللعب
- · التعديل على قواعد اللعبة
- · تبسيط التمارين البدنية. ومراعاة الفروق الفردية
- التقليل من طول وارتفاع الأدوات المستعملة
- السماح بالتغير المستمر أثناء اللعب.
- تقسيم النشاط على اللاعبين تبعاً للفروق الفردية.

قمنا بتحليل الإحصائي لتتوصل إلى النتائج التالية:

الجدول رقم (98) يمثل نسبة الاتفاق على الأنشطة الخاصة بالبرنامج القائم على الأنشطة البدنية والرياضية لتحسين من الإدراك البصري عند تلاميذ ذوي صعوبات التعلم.

التعديل	نسبة التعديل	نسبة الرفض	نسبة القبول	الأنشطة
		تميز الاحجام والألوان		1-2-3-4-5
			100%	
		70%		6
		تميز الأعداد والحروف		1-2-3-4-5
			100%	
		تميز الأشكال		1-3-4-5
			100%	
	70%			2
		إدراك العلاقات المكانية البصرية		1-2-3-4-5
	من 70% إلى 100%			
		الذاكرة البصرية		1-2-3-4-5
			100%	
		التمييز بين الشكل والخلفية		1-2-3-4-5
	100%			

الجدول رقم (99) يمثل نسبة الاتفاق على الأنشطة الخاصة بالبرنامج القائم على الأنشطة البدنية والرياضية لتحسين من الإدراك السمعي عند تلاميذ ذوي صعوبات التعلم

التعديل	نسبة التعديل	نسبة الرفض	نسبة القبول	الأنشطة
التمييز السمعي				1-2-3-4-5
	100%			
المنح والترابط السمعي				1-2-3-4-5
			100%	
التعاقب والتسلسل السمعي				1-2-3-4-5
	من 70% إلى 100%			
الوعي الصوتي				1-2-3-4-5
	من 70% إلى 100%			
الذاكرة السمعية				1-2-3-4-5
			من 70% إلى 100%	

في هذه المرحلة قمنا بتمرير الأداة على مجموعة من المحكمين وكان الرد فقط من طرق (06) محكمين الذين أرجعوا لنا الأداة مصححة في ضوء توجيهاتهم التي انحصرت في النقاط التالية:

- تصحيح وتعديل الأنشطة حسب المحور التي تنتمي إليه.
- تعديل التعليمات الأنشطة من حيث الصياغة والتعبيرات اللغوية .
- إضافة الرسوم البيانية لتوضيح الأكثر للأنشطة المستخدمة.
- حذف التمارين والأنشطة الغير مناسبة للفئة العمرية المستهدفة.
- تحديد الزمن الكلي للأداء وزمن الأنشطة مع تحديد وقت تكرار النشاط.
- التعديل على بعض قواعد اللعبة وذلك بما يتماشى والفروق الفردية للتلاميذ.
- تبسيط التمارين والأنشطة البدنية. ومراعاة الفروق الفردية.
- استخدام بعض الأدوات التكنولوجية (للعرض المهارة) خاصة في الإدراك البصري لإعطاء البرنامج أكثر فاعلية.
- التقليل من طول وارتفاع الأدوات المستعملة و(ذلك بعد حساب المتوسط الحسابي)
- تبيان طرق التدريس المستخدمة في البرنامج في كل حصة.
- تقسيم النشاط على اللاعبين تبعاً للفروق الفردية.
- إتباع طرق جيدة لتحفيز (رفع من دافعية المتعلم لأداء النشاط) التلميذ وذلك مزامنة مع مراعاة العامل النفسي للتلميذ.
- وضع الأنشطة التي تخدم الصفتين (الإدراك السمعي والبصري) لتفادي طول مدة البرنامج وبتالي تفادي الملل بالنسبة للتلميذ.

2-9-1-5- تحديد حصص البرنامج:

يمكن توضيح مراحل ومحتويات حصص البرنامج التعليمي بعد الخطوة السابقة في الجدول التالي:

جدول رقم (100) يوضح مراحل ومحتويات حصص البرنامج التعليمي:

الأهداف الخاصة	البرنامج 02	الأهداف الخاصة	البرنامج 01	الوحدة التعليمية	شهر		
اتصال وتنظيم مع المؤسسة	إدراك السمع	اتصال وتنظيم مع المؤسسة	إدراك البصري	01	سبتمبر	مرحلة التقويم الأولى	
نشاطات تحضيرية: مقابلة ألباء أمور التلاميذ لإعلامهم بالبرنامج المطبق على أبنائهم وتوضيح مميزات ومدة استفادتهم منه		نشاطات تحضيرية: مقابلة ألباء أمور التلاميذ لإعلامهم بالبرنامج المطبق على أبنائهم وتوضيح مميزات ومدة استفادتهم منه		02			
تطبيق اختبار الذكاء		تطبيق اختبار الذكاء		01	أكتوبر	مرحلة التشخيص	
تشخيص التلاميذ ذوي صعوبات التعلم من وجهة نظر المعلمين		تشخيص التلاميذ ذوي صعوبات التعلم من وجهة نظر المعلمين		02			
تشخيص التلاميذ ذوي صعوبة الإدراك البصري من وجهة نظر المعلمين		تشخيص التلاميذ ذوي صعوبة الإدراك البصري من وجهة نظر المعلمين		03			
تطبيق اختبار تشخيص الإدراك البصري القائم على الأنشطة البدنية والرياضية		تطبيق اختبار تشخيص الإدراك البصري القائم على الأنشطة البدنية والرياضية		04			
الإطلاع على نتائج الأكاديمية للتلميذ		الإطلاع على نتائج الأكاديمية للتلميذ					مرحلة تطبيق البرنامج
التمييز السمعي		تمييز الأحجام والألوان				نوفمبر	
المزج والترابط السمعي		تمييز الأعداد والحروف				ديسمبر	
التعاقب والتسلسل السمعي		تمييز أشكال				جانفي	
الوعي الصوتي		إدراك العلاقات المكانية البصري				فيفري	
الذاكرة السمعية		الذاكرة البصرية				مارس	
		التمييز بين الشكل والخلفية					
التقويم النهائي		التقويم النهائي				08	أفريل

2-9-1-6-خطوات سير حصص البرنامج في مرحلة التطبيق:

جدول رقم (101) يوضح خطوات سير حصص البرنامج في مرحلة التطبيق

المستوى الدراسي	المجال تعليمي	النشاط	المجال لمكاني	الحجم الساعي
السنة الثالثة من التعليم الابتدائي	الأول	الإدراك البصري – الإدراك السمعي	ساحة لمدرسة	16 ساعة
التحسين من قدرة التلميذ على الإدراك السمعي والبصري مع ضبط الاستجابات السلوكية				الكفاءة الختامية
الإدراك البصري-الوصول بالتلميذ إلى القدرة على تنظيم وتفسير المنبهات الحسية البصرية بواسطة ألعاب رياضية حركية . الإدراك السمعي-الوصول بالتلميذ إلى القدرة على تنظيم وتفسير المنبهات الحسية السمعية بواسطة ألعاب رياضية حركية .				الهدف العام من البرنامج
لأسابيع	الحصة	المعايير	الأهداف العام	الأهداف الإجرائية
01	الحصة 1	- أن يقدر التلميذ على تنمية الوعي الصوتي. - أن يقدر التلميذ تنمية الذاكرة السمعية.	- أن يستطيع التلميذ متابعة الشرح الشفوي للمعلم. - أن يستطيع التلميذ فهم تعليمات الألعاب الجديدة بسهولة سمعياً.	- أن يستطيع التلميذ التعرف على الألوان بصريا في ظل عدم وجود مشتتات.
	الحصة 2	- أن يقدر التلميذ على التمييز البصري للألوان.	- أن يستطيع التلميذ التعرف على الألوان بصريا في ظل عدم وجود مشتتات.	
02	الحصة 3	- أن يقدر التلميذ على تنمية الوعي الصوتي. - أن يقدر التلميذ تنمية الذاكرة السمعية - أن يقدر التلميذ على تنمية التسلل والتعاقب السمعي .	- أن يستطيع التلميذ متابعة الشرح الشفوي للمعلم. - أن يستطيع التلميذ فهم تعليمات الألعاب الجديدة بسهولة سمعياً. - أن يستطيع التلميذ الاستجابة لثلاث تعليمات متسلسلة - أن يستطيع التلميذ الاستجابة لمهارة بتعليمتين سمعياً	- أن يستطيع التلميذ التعرف على الألوان بصريا أثناء اللعب التنافسي.
	الحصة 4	- أن يقدر التلميذ على التحسين من سرعة البصري للألوان.	- أن يستطيع التلميذ التعرف على الألوان بصريا أثناء اللعب التنافسي.	
03	الحصة 5	- أن يقدر التلميذ على تنمية الوعي الصوتي. - أن يقدر التلميذ تنمية الذاكرة السمعية - أن يقدر التلميذ على تنمية التسلل والتعاقب السمعي	- أن يستطيع التلميذ متابعة الشرح الشفوي للمعلم. - أن يستطيع التلميذ فهم تعليمات الألعاب الجديدة بسهولة سمعياً. - أن يستطيع التلميذ الاستجابة لثلاث تعليمات متسلسلة. - أن يستطيع التلميذ الاستجابة لمهارة بتعليمتين سمعياً.	
	الحصة 6			

<ul style="list-style-type: none"> - أن يستطيع التلميذ وتمييز البصري للألوان أثناء اللعب التنافسي 	<ul style="list-style-type: none"> - أن يقدر التلميذ على التحسين من تنمية قدرة التمييز البصري للألوان 			
<ul style="list-style-type: none"> - أن يستطيع التلميذ متابعة الشرح الشفوي للمعلم. - أن يستطيع التلميذ فهم تعليمات الألعاب الجديدة بسهولة سمعياً. - أن يستطيع التلميذ الاستجابة لثلاث تعليمات متسلسلة. - أن يستطيع التلميذ الاستجابة لمهارة بتعليمتين سمعياً. 	<ul style="list-style-type: none"> - أن يقدر التلميذ على تنمية الوعي الصوتي. - أن يقدر التلميذ تنمية الذاكرة السمعية - أن يقدر التلميذ على تنمية على تنمية التسلسل والتعاقب السمعي 		الحصة 7	
<ul style="list-style-type: none"> - أن يستطيع التلميذ التحسين من السرعة في التمييز البصري للألوان أثناء اللعب التنافسي. 	<ul style="list-style-type: none"> - أن يقدر التلميذ على تنمية سرعة التمييز البصري للألوان. 		الحصة 8	
<ul style="list-style-type: none"> - أن يستطيع التلميذ متابعة الشرح الشفوي للمعلم. - أن يستطيع التلميذ فهم تعليمات الألعاب الجديدة بسهولة سمعياً. - أن يستطيع التلميذ الاستجابة لثلاث تعليمات متسلسلة - أن يستطيع التلميذ الاستجابة لمهارة بتعليمتين سمعياً. 	<ul style="list-style-type: none"> - أن يقدر التلميذ على تنمية الوعي الصوتي. - أن يقدر التلميذ تنمية الذاكرة السمعية - أن يقدر التلميذ على تنمية على تنمية التسلسل والتعاقب السمعي 		الحصة 9	05
<ul style="list-style-type: none"> - أن يستطيع التلميذ التحسين من السرعة في الإدراك البصري للألوان أثناء اللعب التنافسي في ظل وجود عدة مشتتات. 	<ul style="list-style-type: none"> - أن يقدر التلميذ على تنمية سرعة الإدراك البصري للألوان 		الحصة 10	
<ul style="list-style-type: none"> - أن يستطيع التلميذ فهم الأوامر البسيطة التي توجه إليه أثناء اللعب (القيام بالمهمة) 	<ul style="list-style-type: none"> - أن يقدر التلميذ على تنمية الوعي الصوتي 		الحصة 11	06
<ul style="list-style-type: none"> - أن يستطيع التلميذ التعرف على الأشكال بصرياً في ظل عدم وجود مشتتات. 	<ul style="list-style-type: none"> - أن يقدر التلميذ على التمييز بين الأشكال الهندسية 		الحصة 12	
<ul style="list-style-type: none"> - يستطيع فهم الاستماعي للمعلومات التي تقدم إليه شفويًا - أن ينمي التلميذ سرعة التعرف على الأشكال بصرياً . 	<ul style="list-style-type: none"> - أن يقدر التلميذ على تنمية سرعة الوعي الصوتي - أن يقدر التلميذ على تنمية سرعة التعرف على الأشكال الهندسية 		الحصة 13 الحصة 14	07
<ul style="list-style-type: none"> - أن يستطيع التلميذ فهم الأوامر المركبة (الصعبة) التي توجه إليه أثناء اللعب (القيام بالمهمة) - ترعة الاستجابة السمعية 	<ul style="list-style-type: none"> - أن يقدر التلميذ على تنمية الوعي الصوتي - أن يقدر التلميذ على تنمية سرعة الوعي الصوتي 		الحصة 15	08
<ul style="list-style-type: none"> - أن يستطيع التلميذ وتمييز الأشكال الهندسية أثناء اللعب التنافسي. - سرعة الأداء 	<ul style="list-style-type: none"> - أن يقدر التلميذ على تمييز الأشكال الهندسية. 			
<ul style="list-style-type: none"> - أن يستطيع التلميذ فهم الأوامر البسيطة التي توجه إليه أثناء اللعب (القيام بالمهمة) 	<ul style="list-style-type: none"> - أن يقدر التلميذ على تنمية الوعي الصوتي - أن يقدر التلميذ على تنمية سرعة الوعي الصوتي 		الحصة 17	09

18	الحصة	<ul style="list-style-type: none"> - أن يقدر التلميذ على تنمية الإدراك البصري للأشكال الهندسية. - أن يقدر للتلميذ على تنمية سرعة الإدراك البصري للأشكال الهندسية. 	<ul style="list-style-type: none"> - أن يستطيع التلميذ الإدراك البصري للأشكال الهندسية أثناء اللعب التنافسي في ظل وجود العديد من المشتتات.
10	الحصة 19	<ul style="list-style-type: none"> - أن يقدر التلميذ على تنمية الوعي الصوتي - أن يقدر التلميذ على تنمية سرعة الوعي الصوتي 	<ul style="list-style-type: none"> - أن يستطيع التلميذ فهم الأوامر البسيطة التي توجه إليه أثناء اللعب (القيام بالمهمة).
	الحصة 20	<ul style="list-style-type: none"> - أن يقدر التلميذ على التعرف البصري الأحجام 	<ul style="list-style-type: none"> - أن يستطيع التلميذ التعرف على الحلقات ذات الحجم الكبيرة. - أن يستطيع التلميذ التعرف على الحلقات ذات الحجم الصغير
11	الحصة 21	<ul style="list-style-type: none"> - أن يقدر التلميذ على تنمية الوعي الصوتي - أن يقدر التلميذ على تنمية الذاكرة السمعية . 	<ul style="list-style-type: none"> - يستطيع فهم الأوامر المركبة (الصعبة) التي توجه إليه أثناء اللعب (القيام بالمهمة) - يستطيع استيعاب مجموعة من المعلومات شفهي دون تكرار.
	الحصة 22	<ul style="list-style-type: none"> - أن يقدر التلميذ على التمييز البصري الأحجام 	<ul style="list-style-type: none"> - أن يستطيع التلميذ التعرف على الحلقات ذات الحجم المتوسط - أن يستطيع التلميذ التمييز بين الأحجام (كبيرة، صغيرة، متوسطة)
12	الحصة 23	<ul style="list-style-type: none"> - أن يقدر التلميذ على تنمية الوعي الصوتي - أن يقدر التلميذ على تنمية الذاكرة السمعية 	<ul style="list-style-type: none"> - يستطيع فهم الأوامر المركبة (الصعبة) التي توجه إليه أثناء اللعب (القيام بالمهمة) - يستطيع استيعاب مجموعة من المعلومات شفهي دون تكرار.
	الحصة 24	<ul style="list-style-type: none"> - أن يقدر التلميذ على التمييز البصري الأحجام - أن يقدر التلميذ على تنمية السرعة في التعرف والتمييز بين الأحجام بصريا. 	<ul style="list-style-type: none"> - أن يستطيع التلميذ التعرف الأحجام - أن يستطيع التلميذ التمييز بين الأحجام (كبيرة، صغيرة، متوسطة) - أن يستطيع التلميذ التحسين من السرعة في التعرف والتمييز بين الأحجام أثناء اللعب التنافسي
13	الحصة 25	<ul style="list-style-type: none"> - أن يقدر التلميذ على تنمية الوعي الصوتي. 	<ul style="list-style-type: none"> - أن يستطيع التلميذ التعرف على الاتجاهات سمعيا.
	الحصة 27	<ul style="list-style-type: none"> - أن يقدر التلميذ على تنمية الوعي الصوتي 	<ul style="list-style-type: none"> - أن يستطيع التلميذ التعرف على الاتجاهات اليمين واليسار
14	الحصة 28	<ul style="list-style-type: none"> - أن يقدر التلميذ على تعلم إدراك العلاقات المكانية البصرية 	<ul style="list-style-type: none"> - أن يستطيع التلميذ التعرف على الاتجاهات "أعلى". - أن يستطيع التلميذ التعرف على الاتجاهات "أسفل"
	الحصة 29	<ul style="list-style-type: none"> - أن يقدر التلميذ على تنمية الوعي الصوتي 	<ul style="list-style-type: none"> - أن يستطيع التلميذ فاهم الاستماعي للمعلومات التي تقدم إليه شفويا - أن يستطيع التلميذ التعرف على الاتجاهات سمعيا.
15	الحصة 30	<ul style="list-style-type: none"> - أن يقدر التلميذ على تعلم إدراك العلاقات المكانية البصرية 	<ul style="list-style-type: none"> - أن يستطيع التلميذ التعرف على المعلومة المكانية أمام ، خلف.

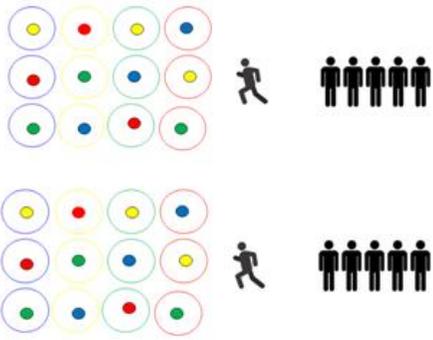
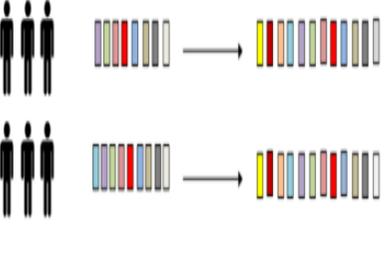
<ul style="list-style-type: none"> - أن يستطيع التلميذ التمييز بين المعلومات المكانية، أعلى أسفل. - أن يستطيع التلميذ التمييز الاتجاهية أعلى أسفل. 			
<ul style="list-style-type: none"> - أن يستطيع التلميذ فاهم الاستماعي للمعلومات التي تقدم إليه شفويا. - أن يستطيع التلميذ التعرف على الاتجاهات سمعيا. 	<ul style="list-style-type: none"> - أن يقدر التلميذ على تنمية الوعي الصوتي 	الحصة 31	16
<ul style="list-style-type: none"> - أن يستطيع التلميذ التعرف على المعلومة المكانية أمام ، خلف بصريا . - أن يستطيع التلميذ التمييز بين المعلومات المكانية، أعلى أسفل بصريا. - أن يستطيع التلميذ التمييز بين الاتجاهين يمين يسار بصريا - أن يستطيع التلميذ التمييز الاتجاهية أعلى أسفل بصريا. 	<ul style="list-style-type: none"> - أن يقدر التلميذ على تعلم إدراك العلاقات المكانية البصرية 	الحصة 32	
<ul style="list-style-type: none"> - أن يستطيع التلميذ فهم تعليمات الألعاب الجديدة بسهولة سمعيا. - أن يستطيع التلميذ الاستجابة لثلاث تعليمات متسلسلة. - أن يستطيع التلميذ متابعة الشرح الشفوي للمعلم. 	<ul style="list-style-type: none"> - أن يقدر التلميذ على تحسين قدرته على التعاقب وسلسل السمع 	الحصة 33	17
<ul style="list-style-type: none"> - أن يستطيع التلميذ تمييز شكل مربع بالنسبة للخلفية لتي تقع خلف الشكل - أن يستطيع التلميذ تمييز شكل مستطيل بالنسبة للخلفية لتي تقع خلف الشكل. - أن يستطيع التلميذ تمييز شكل معين بالنسبة للخلفية لتي تقع خلف الشكل. - أن يستطيع التلميذ تمييز شكل مثلث بالنسبة للخلفية لتي تقع خلف الشكل. 	<ul style="list-style-type: none"> - أن يقدر التلميذ معرفة الشكل من خلال خلفيته 	الحصة 34	
<ul style="list-style-type: none"> - أن يستطيع التلميذ تخزين واسترجاع المثبرات والمعلومات البصرية 	<ul style="list-style-type: none"> - أن يقدر التلميذ تنمية الذاكرة البصرية. 	الحصة 35	18
<ul style="list-style-type: none"> - أن يستطيع التلميذ التعرف على أصوات الأرقام سمعيا. - أن يستطيع التلميذ تخزين واسترجاع الأرقام سمعيا. - أن يستطيع التلميذ التحسين من السرعة في تذكر تسلسل الأعداد. - أن يستطيع التلميذ التعرف على الأرقام سمعيا 	<ul style="list-style-type: none"> - أن يقدر التلميذ تنمية الذاكرة السمعية. - أن يقدر التلميذ في التحسين من سرعة التذكر (الذاكرة السمعية) - أن يقدر التلميذ على التمييز السمع للأعداد. 	الحصة 36	19
<ul style="list-style-type: none"> - أن يستطيع التلميذ تخزين واسترجاع المثبرات والمعلومات البصرية. - أن يستطيع التلميذ التعرف على الأرقام بصريا. - أن يستطيع التلميذ تخزين واسترجاع الأرقام بصريا. 	<ul style="list-style-type: none"> - أن يقدر التلميذ تنمية الذاكرة البصرية. 	الحصة 37	

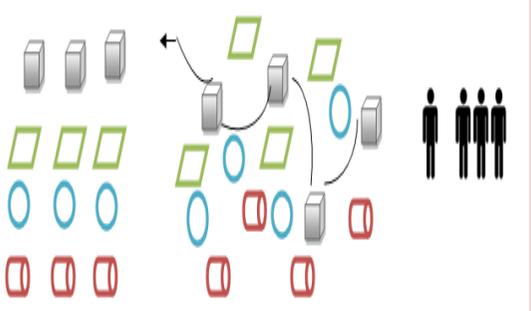
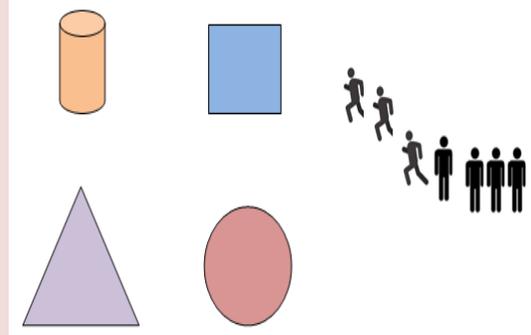
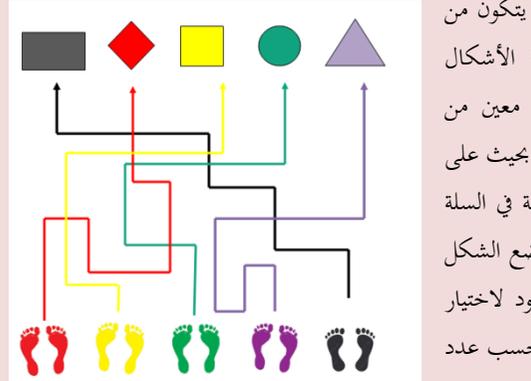
20	الحصة 38	- أن يقدر التلميذ تنمية الذاكرة السمعية	- أن يستطيع التلميذ تذكر ترتيب الألوان سمعياً
	الحصة 39	- أن يقدر التلميذ تنمية الذاكرة البصرية.	- أن يستطيع التلميذ تذكر ترتيب الألوان بصرياً.
21	الحصة 40	- أن يقدر التلميذ تنمية الذاكرة السمعية.	- أن يستطيع التلميذ تذكر ترتيب الألوان سمعياً.
	الحصة 41	- أن يقدر التلميذ في التحسين من سرعة التذكر (الذاكرة السمعية)	- أن يستطيع التلميذ التحسين من السرعة في تذكر ترتيب الألوان سمعياً أثناء اللعب التنافسي
	الحصة 42	- أن يقدر التلميذ تنمية الذاكرة البصرية.	- أن يستطيع التلميذ تذكر ترتيب الألوان.
	الحصة 43	- أن يقدر التلميذ في التحسين من سرعة التذكر البصري (الذاكرة البصرية)	- أن يستطيع التلميذ التحسين من السرعة في تذكر ترتيب الألوان بصرياً أثناء اللعب التنافسي
22	الحصة 44	- أن يقدر التلميذ تنمية الذاكرة السمعية	- أن يستطيع التلميذ متابعة التعليمات المسموعة - أن يستطيع التلميذ متابعة الشرح الشفوي للمعلم. - أن يستطيع التلميذ فهم وإتباع التعليمات وتطبيقها (استرجاعها) سمعياً
	الحصة 45	- أن يقدر لتلميذ على تنمية مهارة الإغلاق لبصري	- أن يستطيع التلميذ تجميع أجزاء الصور لتكوين الصورة أو الشكل. - أن يستطيع التلميذ التعرف على الشكل عندما ينقص منه جزء.
23	الحصة 46	- أن يقدر التلميذ تنمية الذاكرة السمعية. - أن يقدر التلميذ على التمييز السمعي . - أن يقدر التلميذ على تنمية مهارة المزج والترابط السمعي	- أن يستطيع التلميذ فهم وإتباع التعليمات وتطبيقها (استرجاعها) - أن يستطيع التلميذ متابعة التعليمات المسموعة - أن يستطيع التلميذ متابعة الشرح الشفوي للمعلم - أن يستطيع التلميذ التعرف على صوت الحرف. - أن يستطيع التلميذ تجزئة الكلمات المسموعة. - أن يستطيع التلميذ تذكر أصوات حروفان.
	الحصة 47	- أن يقدر التلميذ على تنمية الإغلاق البصري	- أن يستطيع التلميذ تجميع أجزاء الصور لتكوين الصورة أو الشكل. - أن يستطيع التلميذ إدراك على الشكل عندما ينقص منه جزء في ظل العديد من المشتتات.
24	الحصة 48	- أن يقدر التلميذ تنمية الذاكرة السمعية. - أن يقدر التلميذ على التمييز السمعي . - أن يقدر التلميذ على تنمية مهارة المزج والترابط السمعي	- أن يستطيع التلميذ فهم وإتباع التعليمات وتطبيقها (استرجاعها) - أن يستطيع التلميذ متابعة التعليمات المسموعة - أن يستطيع التلميذ متابعة الشرح الشفوي للمعلم

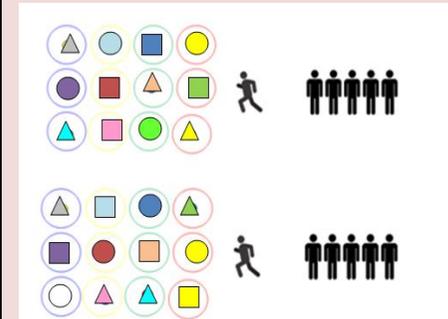
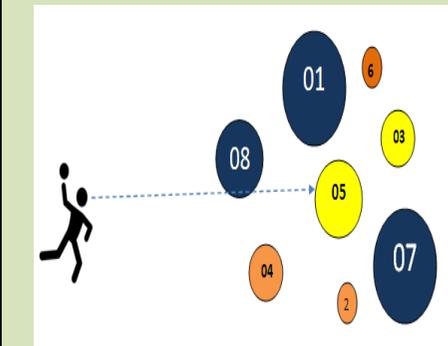
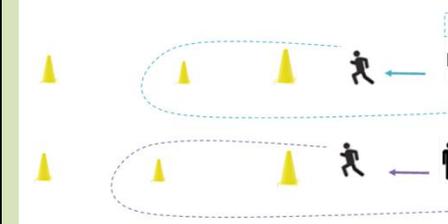
<ul style="list-style-type: none"> - أن يستطيع التلميذ التعرف على صوت الحرف. - أن يستطيع التلميذ تجزئة الكلمات المسموعة. - أن يستطيع التلميذ تذكر أصوات حروفان. 	<ul style="list-style-type: none"> - أن يقدر التلميذ في التحسين من سرعة المزج والترابط السمعي. 			
<ul style="list-style-type: none"> - أن يستطيع التلميذ تجميع أجزاء الصور لتكوين الصورة أو الشكل. - أن يستطيع التلميذ فهم وإدراك على الشكل عندما ينقص منه جزء في ظل العديد من المشتتات 	<ul style="list-style-type: none"> - أن يقدر التلميذ على تنمية الإغلاق البصري - أن يقدر التلميذ في التحسين من سرعة الإغلاق البصري. 		الحصة 47	
<ul style="list-style-type: none"> - أن يستطيع التلميذ تفكيك الأشكال. - أن يستطيع التلميذ تركيب الأشكال. 	<ul style="list-style-type: none"> - أن يقدر التلميذ على تنمية الإغلاق البصري - أن يقدر التلميذ في التحسين من سرعة الإغلاق البصري 		الحصة 48	25
<ul style="list-style-type: none"> - أن يستطيع التلميذ التعرف على الاتجاهات سمعياً. 	<ul style="list-style-type: none"> - أن يقدر التلميذ على تنمية مهارة الوعي الصوتي. 		الحصة 49	26
<ul style="list-style-type: none"> - أن يستطيع التلميذ التعرف على الأصوات القريبة والبعيدة 	<ul style="list-style-type: none"> - أن يقدر التلميذ على تحسين التمييز السمعي 		الحصة 50	27
<ul style="list-style-type: none"> - أن يستطيع التلميذ التعرف على قوة الصوت وشدته 	<ul style="list-style-type: none"> - أن يقدر التلميذ على تحسين التمييز السمعي 		الحصة 51	28
<ul style="list-style-type: none"> - أن يستطيع التلميذ القيام بعمليات الجمع سمعياً. - أن يستطيع التلميذ التعرف على بعض الكلمات الناقصة حرف سمعياً. 	<ul style="list-style-type: none"> - أن يقدر التلميذ على تنمية مهارة المزج والترابط السمعي - أن يقدر التلميذ على تحسين سرعة الإدراك السمعي في مهارة المزج والترابط السمعي 		الحصة 52	29
<ul style="list-style-type: none"> - أن يستطيع التلميذ القيام بعمليات الطرح سمعياً. - أن يستطيع التلميذ التعرف على بعض الكلمات الناقصة حرف سمعياً. 	<ul style="list-style-type: none"> - أن يقدر التلميذ على تنمية مهارة المزج والترابط السمعي - أن يقدر التلميذ على تحسين سرعة الإدراك السمعي في مهارة المزج والترابط السمعي 		الحصة 53	30

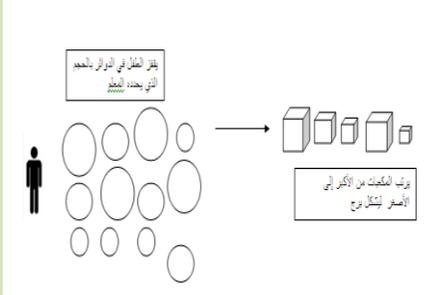
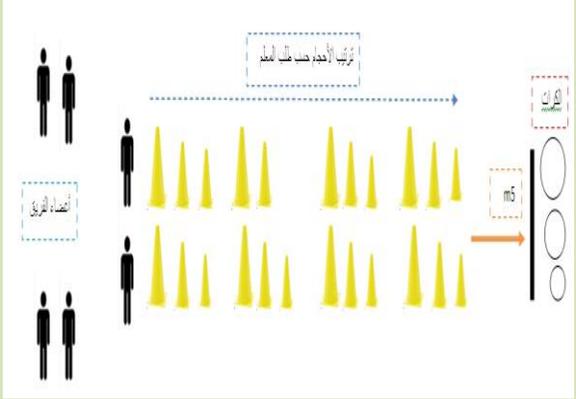
جدول رقم (102) يوضح عرض أنشطة ومحتوى البرنامج

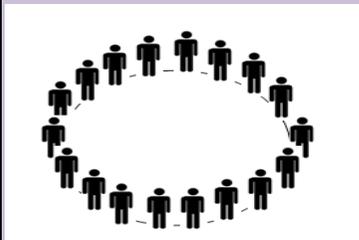
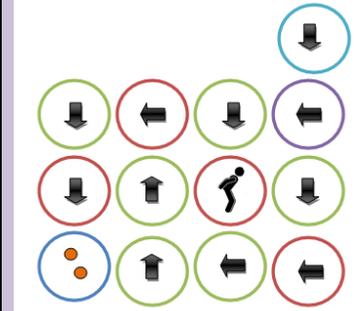
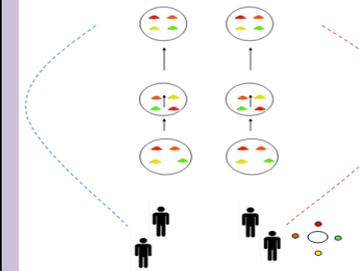
الرقم	الهدف الإجرائي	الوسائل المستخدمة	وصف النشاط
01	<ul style="list-style-type: none"> - أن يستطيع التلميذ التعرف على الألوان بصريا في ظل عدم وجود مشتتات. - أن يستطيع التلميذ متابعة الشرح الشفوي للمعلم. - أن يستطيع التلميذ فهم تعليمات الألعاب الجديدة بسهولة سمعيا. 	دوائر الألوان، صفارة، شواخص	<p>وصف النشاط: قف فوق الدائرة الحمراء الأولى وقفز برجلين مضمومتين بتتبع الأسهم حتى تصل إلى الدائرة النهائية مع تسمية الألوان (مساعدة الطفل على تسمية الألوان في حالة عدم معرفته).</p> <p>ملاحظة: وجب تطبيق نموذج عن طريق احد التلاميذ</p>
02	<ul style="list-style-type: none"> - أن ينمي التلميذ سرعة التعرف على الألوان بصريا أثناء اللعب التنافسي. - أن يستطيع التلميذ متابعة الشرح الشفوي للمعلم. - أن يستطيع التلميذ فهم تعليمات الألعاب الجديدة بسهولة سمعيا. - أن يستطيع التلميذ الاستجابة لثلاث تعليمات متسلسلة - أن يستطيع التلميذ الاستجابة لمهارة بتعليمتين سمعيا. 	حلقات ملونة ، صافرة	<p>وصف النشاط: يقسم التلاميذ إلى فريقين كما هو موضح أسفله حيث على التلميذ الأول من كل فريق القفز داخل الحلقات في نفس الوقت مع ذكر اللون الحلقة التي قفز داخلها، إذ أخطأ أحدهما في تسمية اللون يعود خلف الفريق وتمنح الفرصة للتلميذ الذي بعده أما عند التقاء التلميذان في حلقة ا فعليهما بلعب لعبة حجرة ورقة مقص الذي يفوز يكمل القفز وهكذا.</p> <p>ملاحظة: وجب تطبيق نموذج عن طريق احد التلاميذ</p>
02	<ul style="list-style-type: none"> - أن يستطيع التلميذ وتمييز البصري للألوان أثناء اللعب التنافسي. - أن يستطيع التلميذ متابعة الشرح الشفوي للمعلم. - أن يستطيع التلميذ فهم تعليمات الألعاب الجديدة بسهولة سمعيا. - أن يستطيع التلميذ الاستجابة لثلاث تعليمات متسلسلة. - أن يستطيع التلميذ الاستجابة لمهارة بتعليمتين سمعيا. 	أقماع ملونة، حلقات، صافرة،	<p>وصف النشاط: يقسم التلاميذ إلى 4 قاطرات كل قاطرة تتكون من 6-7 تلاميذ حسب عدد التلاميذ، تقف القاطرة خلف الحلقات بينما يتقدم التلميذ الأول من ل قاطرة أمام الحلقة كما هو موضح في الشكل، عند سماع الإشارة يجري التلاميذ 4 الأوائل من كل فريق إلى الأمام يحمل القمع على حسب القمع الموضوع داخل الحلقة بحيث عليه ذكر اللون بحيث عليه جمع خمسة من نفس اللون كل على حدة ذهابا وإيابا.</p>

<p>يأخذ كل تلميذ من الفريق دوره إلى أن ينتهي الجميع. الفريق الذي ينهي اللعبة أولا يعتبر الفائز (يمكن المعلم مساعدة التلميذ على التعرف على الألوان)</p> <p>ملاحظة: وجب تطبيق نموذج عن طريق احد التلاميذ</p>			
 <p>وصف النشاط: يقسم التلاميذ إلى فريقين كل فريق يتكون من 6-7 تلاميذ حسب عدد التلاميذ، توضع مجموعة من الحلقات على الأرض على بعد معين من الفريقين ويوضع داخل الحلقات كرات ملونة بحيث على التلاميذ كل فريق بالتتابع الجري لترتيب الكرات دون إخراجها من حيز الحلقات، التي تحمل نفس اللون في نفس الخط من الحلقات. يحدد الفريق الفائز الذي ينهي ترتيب الألوان أولا</p> <p>ملاحظة: وجب تطبيق نموذج عن طريق احد التلاميذ</p>	<p>كرات ملونة، حلقات، صفاة</p>	<p>03</p> <ul style="list-style-type: none"> - أن يستطيع التلميذ التحسين من السرعة في التمييز البصري للألوان أثناء اللعب التنافسي. - أن يستطيع التلميذ متابعة الشرح الشفوي للمعلم. - أن يستطيع التلميذ يستطيع فهم تعليمات الألعاب الجديدة بسهولة سمعيا. - أن يستطيع التلميذ الاستجابة لثلاث تعليمات متسلسلة. - أن يستطيع التلميذ الاستجابة لمهارة بتعليمتين سمعيا. 	
 <p>وصف النشاط: يقوم المعلم بوضوح مجموعتين من اللعب الملونة بمختلف الألوان توضع المجموعة الأولى في خطين متوازيين مستقيمين، أما المجموعة الثانية فتوضع على بعد 30متر من المجموعة الأولى.</p> <p>يقسم التلاميذ إلى فريقين كل فريق تتكون من 6-7 تلاميذ حسب عدد التلاميذ، يتقدم التلميذ الأول من كل فريق أمام اللعب الملونة كما هو موضح في الشكل، عند سماع الإشارة يجري التلاميذ الأول من كل فريق إلى الأمام يحمل العلبه الأولى يجري لضع كل علبه أمام العلبه التي تحمل نفس اللون. بينما يقوم التلميذ الثاني من الفريق بارجتها إلى مكانها التي كانت فيه سابقا وهكذا حتى ينتهي كامل الفوج، يحدد الفائز بسرعة الداء .</p> <p>ملاحظة: وجب تطبيق نموذج عن طريق احد التلاميذ</p>	<p>شواخص، علب ملونة، صفاة.</p>	<p>04</p> <ul style="list-style-type: none"> - أن يستطيع التلميذ التحسين من السرعة في الإدراك البصري للألوان أثناء اللعب التنافسي في ظل وجود عدة مشتتات. - أن يستطيع التلميذ متابعة الشرح الشفوي للمعلم. - أن يستطيع التلميذ يستطيع فهم تعليمات الألعاب الجديدة بسهولة سمعيا. - أن يستطيع التلميذ الاستجابة لثلاث تعليمات متسلسلة - أن يستطيع التلميذ الاستجابة لمهارة بتعليمتين سمعيا. 	

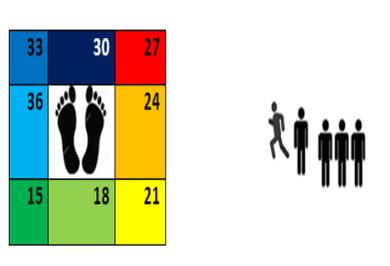
<p>وصف النشاط: وضع مجموعة واحدة من التلاميذ و وضع مجموعة من الأشكال الهندسية عشوائيا (غير مرتبة) ويطلب من التلاميذ القفز داخل الأشكال حسب تعليمات المعلم مع ذكر اسم الشكل . حيث إذ لوحظ أن التلميذ لا يعرف أسماء الأشكال على المعلم تسميتها له مع الشرح المبسط لها.</p> <p>ملاحظة: وجب تطبيق نموذج عن طريق احد التلاميذ</p> 	<p>مجموعة أشكال هندسية، شواخص، صافرة.</p>	<p>05 - أن يستطيع التلميذ التعرف على الأشكال بصريا في ظل عدم وجود مشتتات.</p> <p>أن يستطيع التلميذ فهم الأوامر البسيطة التي توجه إليه أثناء اللعب(القيام بالمهمة)</p>
<p>وصف النشاط: وضع مجموعة من الأشكال الهندسية داخل الساحة أو الملعب على شكل محطات كما هو موضح في الشكل المقابل</p> <p>نقسم التلاميذ إلى فريقين بحيث نقوم بتعيين قائد لكل فريق.</p> <p>يطلب من القائد إلى محطة المربع يسير كمال الفريق وراء القائد إل المحطة المربع مثلا دون الدخول في الأشكال الأخرى أي المرور بين الأشكال .</p> <p>تعاد المحاولة عدة مرات على حسب عدد التلاميذ بحيث كل مرة نغير قائد الفريق.</p> <p>ملاحظة: وجب تطبيق نموذج عن طريق احد التلاميذ</p> 	<p>أشكال هندسية، صفرة</p>	<p>06 - أن ينمي التلميذ سرعة التعرف على الأشكال بصريا .</p> <p>- يستطيع فهم الاستماعي للمعلومات التي تقدم إليه شفويا</p>
<p>وصف النشاط: يقسم التلاميذ إلى 5 فرق كل فريق يتكون من 3-4 تلاميذ حسب عدد التلاميذ، توضع متاهة الأشكال الموضحة في الشكل المقابل على الأرض على بعد معين من الفريقين ويوضع داخل الحلقات أشكال مختلفة ملونة بحيث على التلاميذ كل فريق اختيار شكل من الأشكال الموضوعة في السلة والجري للبحث عليها وعن الطريق المؤدي لها مشيا يضع الشكل المختار فوق الشكل في المتاهة إذ لم يجده مطابقا يعود لاختيار الشكل المناسب وهكذا تعاد المحاولة عدة مرات على حسب عدد</p> 	<p>متاهة الأشكال، صافرة</p>	<p>07 - أن يستطيع التلميذ وتمييز الأشكال الهندسية أثناء اللعب التنافسي.</p> <p>- أن يستطيع التلميذ فهم الأوامر المركبة(الصعبة) التي توجه إليه أثناء اللعب(القيام بالمهمة)</p> <p>- سرعة الأداء.</p>

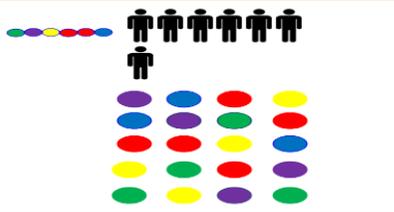
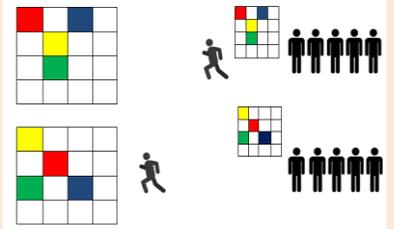
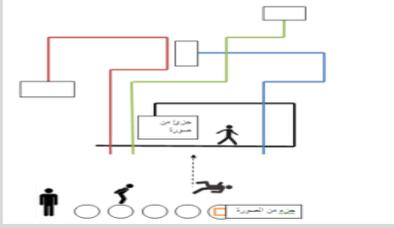
<p>التلاميذ، يحدد الفريق الفائز بسرعة الأداء. ملاحظة: وجب تطبيق نموذج عن طريق احد التلاميذ</p>				
	<p>وصف النشاط: يقسم التلاميذ إلى فريقين كل فريق يتكون من 6-7 تلاميذ حسب عدد التلاميذ، توضع مجموعة من الحلقات على الأرض على بعد معين من الفريقين ويوضع داخل الحلقات أشكال مختلفة ملونة بحيث على التلاميذ كل فريق بالتتابع الجري لترتيب الأشكال دون إخراجها من حيز الحلقات، التي تحمل نفس الشكل في نفس الخط من الحلقات. يحدد الفريق الفائز الذي ينهي ترتيب الأشكال أولاً</p> <p>ملاحظة: وجب تطبيق نموذج عن طريق احد التلاميذ</p>	<p>حلقات، أشكال ملونة صافرة، شواخص.</p>	<p>08 - أن يستطيع التلميذ الإدراك البصري للأشكال الهندسية أثناء اللعب التنافسي في ظل وجود العديد من المشتتات. - أن يستطيع التلميذ فهم الأوامر البسيطة التي توجه إليه أثناء اللعب (القيام بالمهمة)</p>	
	<p>وصف النشاط: يقسم التلاميذ إلى فريقين كل فريق يتكون من 6-7 تلاميذ حسب عدد التلاميذ. عند سماع الإشارة يجري التلميذ حاملاً كرة إلى أن يصل إلى نقطة ليست ببعيدة عن الدوائر ذات الأحجام المختلفة تحدد ب 2 متر عن الجدار، يصوب التلميذ على الدائرة بالحجم الذي يعينه المعلم .</p> <p>ملاحظة: وجب تطبيق نموذج عن طريق احد التلاميذ لا تأخذ بعين الإعتبار الدقة في التصويب</p>	<p>كرة، حائط، طباشير، شواخص، صافرة</p>	<p>09 - أن يستطيع التلميذ التعرف على الحلقات ذات الحجم الكبيرة. - أن يستطيع التلميذ التعرف على الحلقات ذات الحجم الصغير - أن يستطيع التلميذ فهم الأوامر البسيطة التي توجه إليه أثناء اللعب (القيام بالمهمة).</p>	
	<p>وصف النشاط: يقسم التلاميذ إلى فريقين كل فريق يتكون من 6-7 تلاميذ حسب عدد التلاميذ. عند سماع الإشارة يجري التلميذ بسرعة ليدور حول القمع بالحجم الذي يطلبه المعلم، تعاد المحاولة عدة مرات على حسب عدد التلاميذ، يمكن مساعدة التلميذ</p>	<p>أقماع بأشكال مختلفة، صافرة</p>	<p>11 - أن يستطيع التلميذ التعرف على الحلقات ذات الحجم الكبيرة. - أن يستطيع التلميذ التعرف على الحلقات ذات الحجم الصغير - أن يستطيع التلميذ فهم الأوامر البسيطة التي توجه إليه أثناء اللعب (القيام بالمهمة).</p>	

<p>أثناء اللعب في حالة عدم معرفته للإجابة يحدد الفريق الفائز الذي ينهي أداء مهم النشاط بأقل أخطاء. ملاحظة: وجب تطبيق نموذج عن طريق احد التلاميذ</p>			
<p>مراحل اللعب: يقسم التلاميذ إلى فريقين كل فريق يتكون من 6-7 تلاميذ حسب عدد التلاميذ. عند سماع الإشارة يجري التلميذ للقفز داخل الحلقات حسب الحجم الذي يختاره (كبير، صغير، متوسط) المعلم ثم يجري في رواق مستقيم إلى أن يصل إلى المكعبات وترتيبها إما من الأكبر إلى الصغر أو العكس حسب طلب المعلم، تعاد المحاولة عدة مرات على حسب عدد التلاميذ، يمكن مساعدة التلميذ أثناء اللعب في حالة عدم معرفته للإجابة. ملاحظة: وجب تطبيق نموذج عن طريق احد التلاميذ</p> 	<p>حلقات ذات أحجام مختلفة (كبيرة صغيرة متوسطة)، أجسام ذات أحجام مختلفة صافرة، شواخص</p>	<p>12</p> <ul style="list-style-type: none"> - أن يستطيع التلميذ التعرف على الحلقات ذات الحجم المتوسط - أن يستطيع التلميذ التمييز بين الأحجام (كبيرة، صغيرة، متوسطة) - يستطيع فهم الأوامر المركبة (الصعبة) التي توجه إليه أثناء اللعب (القيام بالمهمة) - يستطيع استيعاب مجموعة من المعلومات شفهي دون تكرار. 	
<p>وصف النشاط: يضع المعلم مجموعة من الأقماع ذات الأحجام المختلفة على استقامة واحدة، وعلى بعد 5 أمتار يضع كرات 3 بأحجام (كبيرة، صغيرة، متوسطة) يقسم التلاميذ إلى فريقين كل فريق يتكون من 6-7 تلاميذ حسب عدد التلاميذ. يتقدم التلميذ الأول من كل فريق، عند سماع الإشارة يقوم التلميذان بحمل الأقماع بالحجم الذي يطلبه المعلم ثم الجري للأخذ بحمل الكرة بذات الحجم، تمنح نقطة للفريق ذو الأداء الجيد نأخذ بعين الاعتبار السرعة في الداء ملاحظة: وجب تطبيق نموذج عن طريق احد التلاميذ</p> 	<p>أقماع مختلفة الأحجام، صافرة،</p>	<p>13</p> <ul style="list-style-type: none"> - أن يستطيع التلميذ التعرف الأحجام - أن يستطيع التلميذ التمييز بين الأحجام (كبيرة، صغيرة، متوسطة) - يستطيع فهم الأوامر المركبة (الصعبة) التي توجه إليه أثناء اللعب (القيام بالمهمة) - يستطيع استيعاب مجموعة من المعلومات شفهي دون تكرار. - أن يستطيع التلميذ التحسين من السرعة في التعرف والتمييز بين الأحجام أثناء اللعب التنافسي 	
<p>وصف النشاط: في مساحة اللعب يرسم خطان متوازيان بعرض مساحة اللعب الميافة بينهما حوالي 10 أمتار يقسم تلاميذ القسم إلى</p>	<p>طباشور، صافرة.</p>	<p>14</p> <ul style="list-style-type: none"> - أن يستطيع التلميذ التعرف على الاتجاهات اليمين واليسار - أن يستطيع التلميذ التعرف على الاتجاهات سمعياً. 	

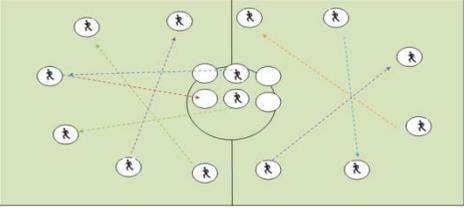
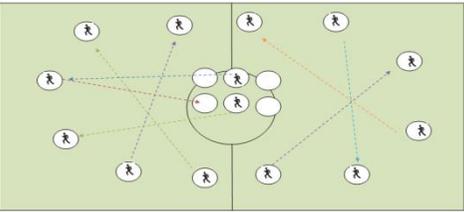
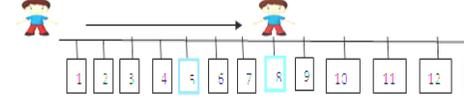
<p>فريقين يتمركز كل فريق خلف خط من الخطوط المرسومة حيث على التلاميذ تتبع حركة المعلم إذ حركة المعلم جهة اليمين يجري جميع التلاميذ جهة اليمين بحيث فريق أ يطار ب وإذا رفع يده اليسار يجري التلاميذ باتجاه اليسار حيث الفرق ب يطار الفريق أ تطبق أولا من طرف المعلم ثم أحد لتلاميذ بالتناوب</p> <p>يبدأ المعلم التعليمات من البسيط إلى المعقد حيث عليه تسمية الحركة مع القيام بها ثم تتعد لتكون السمية عكس الحركة ثم تتعد لتدخل كلمات أخرى يمين أو خروج...</p> <p>ملاحظة: وجب تطبيق نموذج عن طريق احد التلاميذ</p>			
<p>وصف النشاط: يقف جميع الأطفال في دائرة واحدة مواجهين منتصفهما ويتعد كل لاعب عن الآخر بمسافة متر إلى مترين، يطلب من التلميذ تتبع حركة المعلم الذي يكون موقعه مركز الدائرة أعلى أسفل حيث أعلى تمثل حركة الوقوف وأسفل حركة الجلوس</p> <p>يبدأ المعلم التعليمات من البسيط إلى المعقد حيث عليه تسمية الحركة مع القيام بها ثم تتعد لتكون السمية عكس الحركة ثم تتعد لتدخل كلمات أخرى يمين أو خروج...</p> <p>ملاحظة: وجب تطبيق نموذج عن طريق احد التلاميذ</p> 	<p>طباشير، صافرة.</p>	<p>15</p> <ul style="list-style-type: none"> - أن يستطيع التلميذ التعرف على الاتجاهات "أعلى". - أن يستطيع التلميذ التعرف على الاتجاهات "أسفل" - أن يستطيع التلميذ التعرف على الاتجاهات سمعيا. 	
<p>وصف النشاط: يقف جميع التلاميذ في خط واحد بينما يقف تلميذ واحد أمام المصفوفة وعليه القفز داخلها بتتبع اتجاه الأسهم مع ذكر إلى أي اتجاه يتجه السهم إلى أن ينهي المتاهة وينال جائزته(علبة شكولاتة).بينما تتمثل دور بقية التلاميذ في تشجيع زميلهم وتصحيح له إن أخطأ.</p> <p>ملاحظة: وجب تطبيق نموذج عن طريق احد التلاميذ</p> 	<p>حلقات بها اتجاهات، صافرة، شواخص.</p>	<p>16</p> <ul style="list-style-type: none"> - أن يستطيع التلميذ فاهم الاستماعي للمعلومات التي تقدم إليه شفويا. - أن يستطيع التلميذ التعرف على المعلومة المكانية أمام ، خلف. - أن يستطيع التلميذ التمييز بين المعلومات المكانية، أعلى أسفل. - أن يستطيع التلميذ التمييز الاتجاهية أعلى أسفل. - أن يستطيع التلميذ التعرف على الاتجاهات سمعيا. 	
<p>وصف النشاط: يقسم التلاميذ إلى فريقين كل فريق يتكون من 6-7 تلاميذ حسب عدد التلاميذ.</p> <p>يوضع حلقات في استقامة على أبعاد مختلفة بها أربع أقماع ملونة حيث يمنح للتلميذ 3 بطاقات كل بطاقة بها ترتيب معين من الألوان حول الحلقة على يمينها ويسارها من فوقها ومن تحتها .عند سماع الإشارة يجري التلميذان الأولان من كل فريق الجري إلى الحلقة وترتيب</p> 	<p>حلقات، أقماع ملونة، بطاقات، شواخص، صافرة.</p>	<p>17</p> <ul style="list-style-type: none"> - أن يستطيع التلميذ فاهم الاستماعي للمعلومات التي تقدم إليه شفويا. - أن يستطيع التلميذ التعرف على المعلومة المكانية أمام ، خلف بصريا . - أن يستطيع التلميذ التمييز بين المعلومات المكانية، أعلى أسفل بصريا. - أن يستطيع التلميذ التمييز بين الاتجاهين يمين يسار بصريا - أن يستطيع التلميذ التمييز الاتجاهية أعلى أسفل بصريا. 	

<p>الأفماع حسب البطاقة عند الانتهاء منها يترك البطاقة داخل الحلقة وينتقل للحلقة التي تليها وهكذا تعاد المحاولة عدة مرات على حسب عدد التلاميذ، يمكن مساعدة التلميذ أثناء اللعب في حالة عدم معرفته للإجابة. يحدد الفريق الفائز بسرعة الأداء. ملاحظة: وجب تطبيق نموذج عن طريق احد التلاميذ</p>		<p>- أن يستطيع التلميذ التعرف على الاتجاهات سمعياً.</p>	
<p>وصف النشاط: وضع مصفوفة عليها مربعات مرقمة وأخرى فارغة كما موضح في الصورة الموالية، بينما يقسم التلاميذ إلى فريقين كل فريق يقابله مصفوفة حيث يطلب المعلم من التلميذ الأول من الفريق الجري نحو المصفوفة و وضع مربع في الخانة التي فوق العدد 05. ثم يطلب من التلميذ الثاني من كل فريق وضع مثلث في الخانة بجانب العدد 04. ثم يطلب من التلميذ الثالث من كل فريق وضع مستطيل في الخانة أسفل العدد 01. - ثم يطلب من التلميذ الثالث من كل فريق وضع معين في الخانة أعلى الرقم 03. بعدها يحسب الإجابات الصحيحة لكل فريق وتعاد الكرة إذا تعددت الأخطاء من في التلاميذ تعاد المحاولة عدة مرات على حسب عدد التلاميذ، يمكن مساعدة التلميذ أثناء اللعب في حالة عدم معرفته للإجابة. يحدد الفريق الفائز بسرعة الأداء. ملاحظة: وجب تطبيق نموذج عن طريق احد التلاميذ</p>	<p>مصفوفة كما هو موضح في الشكل، أشكال، شواخص، صافرة</p>	<p>- أن يستطيع التلميذ فهم الاستماعي للمعلومات التي تقدم إليه شفويا. - أن يستطيع التلميذ فهم وإدراك المعلومة المكانية أمام ، خلف. - أن يستطيع التلميذ فهم وإدراك المعلومات المكانية، أعلى أسفل. - أن يستطيع التلميذ فهم وإدراك الاتجاهين يمين يسار - أن يستطيع التلميذ فهم وإدراك الاتجاهية فوق، تحت. - أن يستطيع التلميذ التعرف على الاتجاهات سمعياً. - سرعة في أداء الواجب الحركي.</p>	18
<p>وصف النشاط: يشرح المعلم للتلميذ الأشكال الهندسية والألوان . حيث على الطفل القفز داخل الحلقات إلى أن يصل إلى الحلقة الأخيرة التي تحوي الأشكال حسب طلب المعلم يقوم باختيار الأشكال الهندسية حسب اللون ويواصل القفز داخل المصفوفة ليضع كل شكل في مكانه حسب اللون.</p> <p>ملاحظة: وجب تطبيق نموذج عن طريق احد التلاميذ</p>	<p>مصفوفة، أشكال، حلقات، صافرة شواخص.</p>	<p>- أن يستطيع التلميذ تمييز شكل مربع بالنسبة للخلفية لتي تقع خلف الشكل - أن يستطيع التلميذ تمييز شكل مستطيل بالنسبة للخلفية لتي تقع خلف الشكل. - أن يستطيع التلميذ تمييز شكل معين بالنسبة للخلفية لتي تقع خلف الشكل. - أن يستطيع التلميذ تمييز شكل مثلث بالنسبة للخلفية لتي تقع خلف الشكل.</p>	19

		<ul style="list-style-type: none"> - أن يستطيع التلميذ فهم تعليمات الألعاب الجديدة بسهولة سمعياً. - أن يستطيع التلميذ الاستجابة لثلاث تعليمات متسلسلة. - أن يستطيع التلميذ متابعة الشرح الشفوي للمعلم. 	
<p>وصف النشاط: يشرح المعلم للطفل أنه يجب عليه القيام بمجموعة من الحركات التي يقوم بها المعلم كنموذج مصورة (باستعمال الأدوات التكنولوجية الحديثة بحيث تكون الحركات تدرج من البسيط datachou خلف الطفل عن طريق) إلى المعقد حسب التالي</p> <p>ملاحظة: وجب تطبيق نموذج عن طريق احد التلاميذ</p>		<p>21 أن يستطيع التلميذ تخزين واسترجاع المثيرات والمعلومات البصرية</p>	
<p>وصف النشاط:</p>  <p>على التلميذ لوقوف برجلين مضمومتين الوقوف داخل مربع، يقوم المعلم بإبصاره مجموعة من الأرقام باستعمال الأدوات التكنولوجية الحديثة ثم يخفيها وعلى التلميذ يقفز التلميذ برجلين مضمومتين فوق العدد لمطلوب ثم الرجوع إلى وسط المربع. تكون بداية العمل مع إشارة المعلم مع زيادة عدد المشتتات (زيادة تسلسل الأعداد) مع زيادة المطلوب.</p> <p>تعاد المحاولة مع جميع التلاميذ بحيث يملي المعلم الأرقام على مسامع التلميذ وعلى التلميذ يقفز التلميذ برجلين مضمومتين فوق العدد لمطلوب ثم الرجوع إلى وسط المربع.</p> <p>ثم يعاد التمرين سمعياً .</p> <p>ملاحظة: وجب تطبيق نموذج عن طريق احد التلاميذ</p>	<p>مصفوفة أرقام ، صافرة، شواخص، الأدوات التكنولوجية الحديثة للعرض.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - أن يستطيع التلميذ تخزين واسترجاع المثيرات والمعلومات البصرية. - أن يستطيع التلميذ التعرف على الأرقام بصرياً. - أن يستطيع التلميذ تخزين واسترجاع الأرقام بصرياً. - أن يستطيع التلميذ التعرف على الأرقام سمعياً. - أن يستطيع التلميذ التعرف على أصوات الأرقام سمعياً. - أن يستطيع التلميذ تخزين واسترجاع الأرقام سمعياً. - أن يستطيع التلميذ التحسين من السرعة في تذكر تسلسل الأعداد. 	22
<p>وصف النشاط: يقوم المعلم بوضع مجموعة من الدوائر الملونة بشكل عشوائي كما هم موضح في الصورة الموالية، حيث (باستعمال الأدوات التكنولوجية الحديثة على datachou يقوم بعرض بطاقة أو مصورة خلف الأطفال عن طريق) التلميذ الأول تحوي ترتيب معين من الألوان ثم نخفي الصورة منه وعلى التلميذ تذكر الألوان ثم يقوم بالقفز داخل مصفوفات الألوان حسب تسلسل الألوان على البطاقة، تعاد المحاولة في حالة الخطأ بحيث يتدرج من السهل إل الصعب.</p> <p>يعاد التمرين سمعياً.</p>	<p>مصفوفة ألوان، صافرة شواخص، الأدوات التكنولوجية الحديثة للعرض، أو استعمال البطاقات.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - أن يستطيع التلميذ تذكر ترتيب الألوان بصرياً. - أن يستطيع التلميذ تذكر ترتيب الألوان سمعياً. 	23

<p>ملاحظة: وجب تطبيق نموذج عن طريق احد التلاميذ</p> 				
 <p>يعاد التمرين سمعيا.</p> <p>ملاحظة: وجب تطبيق نموذج عن طريق احد التلاميذ</p>	<p>وصف النشاط: يقسم التلاميذ إلى فريقين أ و ب يطلب من التلاميذ الأول من كل فريق حفظ تسلسل الألوان في البطاقات أو مصورة (باستعمال الأدوات datachou خلف الطفل عن طريق) التكنولوجية الحديثة ثم الجري نحو المصفوفات المرسومة على الأرض وتثبيت الألوان كما قد شاهدها على البطاقة يحدد الفريق الفائز حسب عدد التلاميذ الذين أدو المهام بشكل صحيح وسرعة الأداء.</p>	<p>مصفوفة ألوان، صافرة شواخص، الأدوات التكنولوجية الحديثة للعرض، أو استعمال البطاقات.</p>	<p>24</p> <ul style="list-style-type: none"> - أن يستطيع التلميذ تذكر ترتيب الألوان. - أن يستطيع التلميذ التحسين من السرعة في تذكر ترتيب الألوان بصريا أثناء اللعب التنافسي - أن يستطيع التلميذ تذكر ترتيب الألوان سمعيا. - أن يستطيع التلميذ التحسين من السرعة في تذكر ترتيب الألوان سمعيا أثناء اللعب التنافسي - 	
 <p>مراحل اللعب: يشرح المعلم لتلميذ طريقة اللعب يطلب المعلم من التلميذ القفز داخل الحلقات إلى أن يصل الحلقة الأخيرة يختار بطاقة بما نص صورة يحملها ويقوم بالجري في مسار مستقيم إلى المتاهة بحيث عليه اختيار المسار الذي يؤدي إلى النصف الثاني للصورة التي اختارها ثم يرجع بالمشي فوق المسار والعودة جريا إلى البطاقات لإعادة المحاولة 04 مرات دون العودة إلى القفز داخل الحلقات</p> <p>ملاحظة: وجب تطبيق نموذج عن طريق احد التلاميذ</p>	<p>مناهة كما هو موضح في الشكل، حلقات ، بطاقات، صافرة.</p>	<p>25</p> <ul style="list-style-type: none"> - أن يستطيع التلميذ التعرف على الشكل عندما ينقص منه جزء. - أن يستطيع التلميذ تجميع أجزاء الصور لتكوين الصورة أو الشكل. - أن يستطيع التلميذ فهم وإتباع التعليمات وتطبيقها(استرجاعها) - أن يستطيع التلميذ متابعة التعليمات المسموعة - أن يستطيع التلميذ متابعة الشرح الشفوي للمعلم. - 		
<p>يقوم المعلم بوضع شجرة الحروف على بعد 30 متر من التلاميذ، ويقسم التلاميذ إلى فريقين فريق "أ" و "ب" يطلب : المعلم من التلميذين الأولين في الفريقين التقدم إلى الشجرتين وعلى الفريق إملاء الكلمات المكتوبة في البطاقات على التلميذ الذي يحمل الكرات الذي بدوره عليه بتكوين الكلمة داخل الشجرة ووضع الكرات فوق كل حرف من الكلمة وهذا يكرر مع كل فرد في الفريق يمكن للفريق مساعدته على إيجاد الحروف نطقا فقط(إرشاده إلى الحرف داخل شجرة الحروف). يحسب عدد الكلمات الصحيحة المشكلة لكل فريق لتحديد الفريق الفائز. يمكن إعادة النشاط في حالة عدم الفهم والإدراك من قبل التلاميذ</p>	<p>شجرة حروف، كرات، صافرة، شواخص.</p>	<p>26</p> <ul style="list-style-type: none"> - أن يستطيع التلميذ إدراك على الشكل عندما ينقص منه جزء في ظل العديد من المشتات. - أن يستطيع التلميذ تجميع أجزاء الصور لتكوين الصورة أو الشكل. - أن يستطيع التلميذ فهم وإتباع التعليمات وتطبيقها(استرجاعها) - أن يستطيع التلميذ متابعة التعليمات المسموعة - أن يستطيع التلميذ متابعة الشرح الشفوي للمعلم 		

	<p>ملاحظة: وجب تطبيق نموذج عن طريق احد التلاميذ</p>		<ul style="list-style-type: none"> - أن يستطيع التلميذ التعرف على صوت الحرف. - أن يستطيع التلميذ تجزئة الكلمات المسموعة. - أن يستطيع التلميذ تذكر أصوات حرفان. 	
	<p>يقوم المعلم بوضع شجرة الحروف على بعد 30 متر من وصف النشاط: : التلاميذ، ويقسم التلاميذ إلى فريقين فريق "أ" و "ب" يطلب المعلم من الفريقين اكتشاف الكلمة الناقصة من بين الكلمات التي في البطاقة ثم يتقدم أحد أفراد الفريق التقدم إلى شجرة الحروف ومحاولة تكوين الكلمة داخل الشجرة ووضع الكرات أو علامات فوق كل حرف من الكلمة وهذا يكرر مع كل فرد في الفريق يمكن للفريق مساعدته على إيجاد الحروف نطقا فقط (إرشاده إلى الحرف داخل شجرة الحروف). يحسب عدد الكلمات الصحيحة المشكلة لكل فريق لتحديد الفريق الفائز. يمكن إعادة النشاط في حالة عدم الفهم والإدراك من قبل التلاميذ</p> <p>ملاحظة: وجب تطبيق نموذج عن طريق احد التلاميذ</p>	<p>شجرة حروف، كرات، صافرة، شواخص.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - أن يستطيع التلميذ فهم وإدراك على الشكل عندما ينقص منه جزء في ظل العديد من المشتتات. - أن يستطيع التلميذ تجميع أجزاء الصور لتكوين الصورة أو الشكل. - أن يستطيع التلميذ فهم وإتباع التعليمات وتطبيقها (استرجاعها) - أن يستطيع التلميذ متابعة التعليمات المسموعة - أن يستطيع التلميذ متابعة الشرح الشفوي للمعلم - أن يستطيع التلميذ التعرف على صوت الحرف. - أن يستطيع التلميذ تجزئة الكلمات المسموعة. - أن يستطيع التلميذ تذكر أصوات حرفان. 	<p>27</p>
	<p>وصف النشاط: : يقسم التلاميذ إلى فريقين كل فريق يتكون من 6-7 تلاميذ حسب عدد التلاميذ. عند سماع الإشارة من وضعية المضخة يجري التلميذ نحو الحلقات (ملاحظة الشكل في الحلقة 1) حيث على التلميذ تفكيك الشكل بوضع كل قمع في حلقة ثم يرجع للخلف مكان البداية يعيد وضعية المضخة، ثم يعود جريا لتفكيك القمع الثاني، ثم يعود خلفا لوضعية المضخة ثم يعود جريا لإعادة تركيب الشكل جديد مطابق للشكل الأول وهكذا حتى يعيد بناء الشكل.</p> <p>ملاحظة: وجب تطبيق نموذج عن طريق احد التلاميذ</p>	<p>حلقات، أقماع، صفاة.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - أن يستطيع التلميذ تفكيك الأشكال. - أن يستطيع التلميذ تركيب الأشكال. 	<p>28</p>
	<p>وصف النشاط: : يقسم التلاميذ زوجين زوجين عند سماع إشارة يتقدم الزوجين الأولين حيث يقوم الأول بوضع غماضة على عينيه بينما يقوم الثاني بقيادته سمعيا للتنقل داخل المربعات الملونة.</p> <p>ملاحظة: وجب تطبيق نموذج عن طريق احد التلاميذ</p>	<p>بطاقات ملونة، وشاح.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - أن يستطيع التلميذ التعرف على الاتجاهات سمعيا - أن يستطيع التلميذ التعرف على الاتجاهات سمعيا. 	<p>29</p>

 <p>تعد المحاولة عدة مرات</p> <p>ملاحظة: وجب تطبيق نموذج عن طريق احد التلاميذ</p>	<p>وصف اللعبة: تغيير الأماكن حسب الصوت.</p> <p>توضع مجموعة من الحلقات حسب الشكل عند سماع منه قريب على التلاميذ تغيير أماكنهم بمحاولة الفوج الأوسط أخذ مكان أحدهم وعند سماع منه بعيد المدى على التلاميذ البقاء داخل حلقاتهم بحيث المعلم يكون خلف التلاميذ</p>	<p>حلقات، صفارة.</p>	<p>30 أن يستطيع التلميذ التعرف على الأصوات القريبة والبعيدة</p>
 <p>تعد المحاولة عدة مرات</p> <p>ملاحظة: وجب تطبيق نموذج عن طريق احد التلاميذ</p>	<p>وصف اللعبة: تغيير الأماكن حسب الصوت.</p> <p>توضع مجموعة من الحلقات حسب الشكل عند سماع صوت قوي على التلاميذ تغيير أماكنهم بمحاولة الفوج الأوسط أخذ مكان أحدهم وعند سماع صوت منخفض على التلاميذ البقاء داخل حلقاتهم، بحيث المعلم يكون خلف التلاميذ</p>	<p>حلقات، صفارة</p>	<p>31 أن يستطيع التلميذ التعرف على قوة الصوت وشدته -</p>
 <p>ملاحظة: وجب تطبيق نموذج عن طريق احد التلاميذ</p>	<p>وصف النشاط: تقوم المعلمة برسم خط الأعداد على أرضية الساحة</p> <p>يلمح المعلم للتلميذ "الآن سنقوم بعملية القف... وعلى التلميذ التعرف على كلمة القفز.</p> <p>- يطلب من التلميذ جمع العدد 3 + 5 يقف التلميذ عند الرقم 5 على الخط ثم تطلب منه المعلمة القفز 3 مرات إلى أن يصل إلى العدد 8 مجموع القفزات.</p>	<p>شريط أعداد، صفارة</p>	<p>32 أن يستطيع التلميذ القيام بعمليات الجمع سمعياً. - أن يستطيع التلميذ التعرف على بعض الكلمات الناقصة حرف سمعياً. -</p>
<p>ملاحظة: وجب تطبيق نموذج عن طريق احد التلاميذ</p>	<p>نفس النشاط السابق حيث تطلب من أحد التلاميذ الوقوف عند الرقم 8 مثلا على اعتبار انه يملك 8 مكعبات صغيرة أعطى منها 5 مكعبات لزميله ، إذن تأمره المعلمة بالرجوع إلى الورا 5 فوارق إلى أن يصل إلى العدد (يذكره التلميذ المتفرجون) و هو العدد 3 .</p>	<p>شريط أعداد، صفارة</p>	<p>33 أن يستطيع التلميذ القيام بعمليات الطرح سمعياً. - أن يستطيع التلميذ التعرف على بعض الكلمات الناقصة حرف سمعياً. -</p>

2-3- الأدوات الإحصائية المستعملة:

بعدما تم جمع النتائج قمنا بتفريغها وتمت معالجتها إحصائيا مستخدمين في ذلك حزمة SPSS، وقد استخدمنا الوسائل التالية:

- المتوسط الحسابي.
- الانحراف المعياري.
- معامل الارتباط بيرسون، ومعامل ألفا كرومباخ، و سبيرمان براون.
- اختبار ANOVA دلالة الفروق بين 03 مجموعات.
- برنامج AMOS.

الفصل الثاني: عرض وتحليل ومناقشة النتائج

تمهيد

عرض وتحليل النتائج الدراسة.

مناقشة فرضيات الدراسة.

الإستنتاجات

الإقتراحات والتوصيات

خلاصة عامة

تمهيد:

إن المنهجية التي تسير عليها البحوث العلمية تستدعي ضرورة عرض و تحليل النتائج التي توصلت إليها الدراسة وهذا من أجل التأكد أو نفي الفرضيات وتوضيح الاختلافات التشابهات التي يصل إليها أي بحث وهذا من أجل إزالة الغموض عن النتائج المسجلة خلال الدراسة لكي لا يبق مجرد أرقام، ويحوي هذا الفصل على دراسة وتحليل هذه النتائج المدونة في الجداول الخاصة ومناقشة الفرضيات وهذا لإبراز وتوضيح التغيير الواقع نتيجة لهذه الدراسة، وفيما يلي عرض لهذه النتائج مع تحليلها .

عرض وتحليل النتائج:

1-المقارنة القبليّة والبعديّة بين المجموعات في الاختبارات (رسم الرجل والإدراك البصري والإدراك

(السمعي)

1-1-مقارنة القبليّة البعديّة عند المجموعات التجريبيّة والضابطة والشاهدة في اختبار رسم الرجل.

جدول (103): يمثل مقارنة القبليّة أبعديّه عند المجموعة التجريبيّة والضابطة والشاهدة في الذكاء (اختبار رسم

(الرجل)

الاختبار	المجموعات	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة F	sig	الدلالة
الاختبار القبلي	مج الشاهدة	30	99,3183	6,31722	,601	,513	غير دال
	مج الضابطة	30	98,6423	6,39509			
	مج التجريبيّة	30	100,3147	6,58600			
الاختبار البعدي	مج الشاهدة	30	100,5273	5,75234	12,430	0.000	دال
	مج الضابطة	30	100,3147	6,58600			
	مج التجريبيّة	30	106,6000	3,97058			

جدول (103): يمثل مقارنة القبليّة أبعديّه عند المجموعة التجريبيّة والضابطة والشاهدة في اختبار الذكاء (اختبار رسم

الرجل) باستعمال اختبار ANOVA أحادي الاتجاه ، حيث نلاحظ أن قيمة (sig=0,601) وهي قيمة أكبر من مستو الدلالة (0.05)، ومنه نستنتج أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعات الثلاث (الشاهدة، الضابطة، التجريبيّة) في الاختبار القبلي للاختبار رسم الرجل. أما بالنسبة للاختبار البعدي فقد قدرت قيمة (sig=0.000) وهي قيمة أقل من مستوى الدلالة (0.05) ومنه نستنتج أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعات الثلاث (الشاهدة، الضابطة، التجريبيّة) في الاختبار البعدي للاختبار رسم الرجل لصالح المجموعة التجريبيّة.

تم استخدام اختبار أقل فرق معنوي (LSD) لمعرفة أكثر قيمة دالة بين العينات الثلاث (الشاهدة، الضابطة، التجريبيّة)

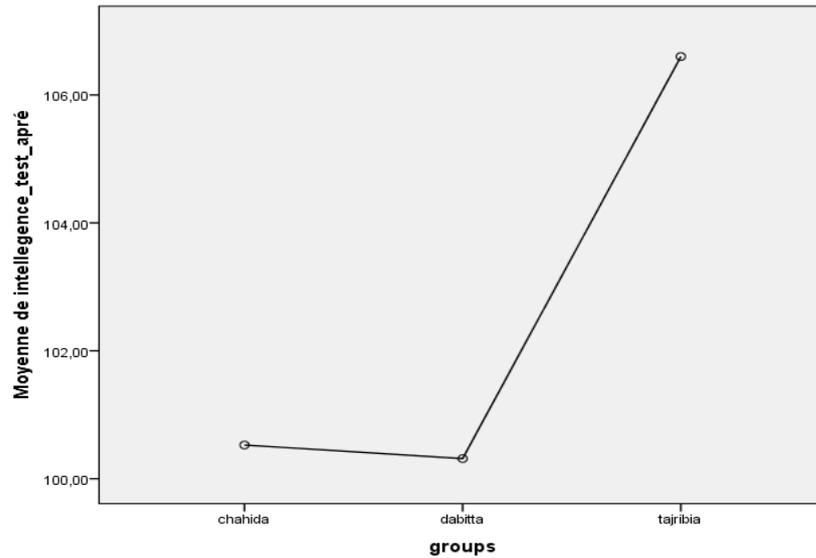
نوضحه فيما يلي:

جدول (104) يوضح قيمة الأقل فرق دال (LSD) للمقارنات المتعددة Comparaisons

multiples في الاختيار الذكاء

الدلالة	Sig	الاختبار البعدي			الدلالة	Sig	المجموعات		
غير دال	,882	العينة الضابطة	العينة	الاختبار القبلي	غير دال	,685	العينة الضابطة	العينة	الاختبار القبلي
دال	,000	العينة التجريبية	الشاهدة		غير دال	,550	العينة التجريبية	الشاهدة	
غير دال	,882	العينة الشاهدة	العينة		غير دال	,685	العينة الشاهدة	العينة	
دال	,000	العينة التجريبية	الضابطة		غير دال	,317	العينة التجريبية	الضابطة	
دال	,000	العينة الشاهدة	العينة		غير دال	,550	العينة الشاهدة	العينة	
دال	,000	العينة الضابطة	التجريبية		غير دال	,317	العينة الضابطة	التجريبية	

جدول (104) يوضح مقارنة نتائج الاختبار (القبلي-البعدي) للعينات الثلاث (الشاهدة-الضابطة-التجريبية) بالنسبة للاختبار الذكاء، نلاحظ أن الاختبار لقبلي للمجموعات الثلاث كانت غير دالة وهذا استنادا إلى (sig) التي كانت أكبر من مستو الدلالة (0.05)، ومنه نستنتج أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين نتائج المجموعات الثلاث في اختبار رسم الرجل، بينما نلاحظ أن قيمة sig كانت أقل من مستوى الدلالة (0.05) والتي قدرت ب(0.000) في الاختبار البعدي لصالح العينة التجريبية، وهذا ما سيبينه المخطط التالي



الشكل (20): يوضح نتائج الاختبار القبلي البعدي بالنسبة للمجموعات الثلاث في اختبار الذكاء

1-2- مقارنة القبلي البعدي عند المجموعات التجريبية والضابطة والشاهدة في اختبارات الإدراك

البصري:

1-2-1-1 مقارنة القبلية البعدية عند المجموعات التجريبية والضابطة والشاهدة في اختبارات الإدراك

البصري للمحور الأول (تمييز الأعداد والحروف)

مقارنة القبلية البعدية عند المجموعات التجريبية والضابطة والشاهدة في اختبارات الإدراك البصري

للمحور الأول (النشاط الأول)

جدول (105): مقارنة القبلية البعدية عند المجموعات التجريبية والضابطة والشاهدة في اختبارات الإدراك البصري

للمحور الأول (النشاط الأول)

الاختبار	المجموعات	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة F	sig	الدلالة
الاختبار القبلي	مج الشاهدة	30	,5333	,50742	,938	,395	غير دال
	مج الضابطة	30	,3667	,49013			
	مج التجريبية	30	,4000	,49827			
الاختبار البعدي	مج الشاهدة	30	,5333	,50742	3,578	,032	دال
	مج الضابطة	30	,4000	,49827			
	مج التجريبية	30	,7333	,44978			

جدول (105): يمثل مقارنة القبلية أبعديه عند المجموعة التجريبية والضابطة والشاهدة في اختبارات الإدراك البصري

للمحور الأول (النشاط الأول) باستعمال اختبار ANOVA أحادي الاتجاه ، حيث نلاحظ أن قيمة

(sig=0.938) وهي قيمة أكبر من مستو الدلالة (0.05)، ومنه نستنتج أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين

المجموعات الثلاث (الشاهدة، الضابطة، التجريبية) في النشاط الأول. أما بالنسبة للاختبار البعدي فقد قدرت قيمة

(sig=0,032) وهي قيمة أقل من مستو الدلالة (0.05) ومنه نستنتج أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين

المجموعات الثلاث (الشاهدة، الضابطة، التجريبية) في الاختبار البعدي لصالح المجموعة التجريبية.

تم استخدام اختبار أقل فرق معنوي (LSD) لمعرفة أكثر قيمة دالة بين العينات الثلاث (الشاهدة، الضابطة، التجريبية)

نوضحه فيما يلي:

جدول (106) يوضح قيمة الأقل فرق دال (LSD) للمقارنات المتعددة Comparaisons

multiples في اختبار الإدراك البصري للمحور الأول (النشاط الأول)

الدلالة	Sig	الاختبار البعدي		الدلالة	Sig	المجموعات	
		العينة	الشاهدة			العينة	الشاهدة
غير دال	,291	العينة الضابطة	العينة	غير دال	,199	العينة الضابطة	العينة
دال	,014	العينة التجريبية	الشاهدة	غير دال	,303	العينة التجريبية	الشاهدة
غير دال	,291	العينة الشاهدة	العينة	غير دال	,199	العينة الشاهدة	العينة
دال	,009	العينة التجريبية	الضابطة	غير دال	,796	العينة التجريبية	الضابطة
دال	,114	العينة الشاهدة	العينة	غير دال	,303	العينة الشاهدة	العينة
دال	,009	العينة الضابطة	التجريبية	غير دال	,796	العينة الضابطة	التجريبية

جدول (106) يوضح مقارنة نتائج الاختبار (القبلي-البعدي) للعينات الثلاث (الشاهدة-الضابطة-التجريبية) بالنسبة للنشاط الأول من المحور الأول، حيث نلاحظ أن الاختبار القبلي للمجموعات الثلاث كانت غير دالة وهذا استنادا إلى (sig) التي كانت أكبر من مستو الدلالة (0.05)، ومنه نستنتج أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين نتائج المجموعات الثلاث، بينما نلاحظ أن قيمة sig كانت أقل من مستوى الدلالة (0.05) والتي قدرت ب(0.000) في الاختبار البعدي لصالح العينة التجريبية.

عند المقارنة بين النتائج الاختبار (القبلي-البعدي) للعينات الثلاث (الشاهدة-الضابطة-التجريبية) بالنسبة للنشاط الأول من المحور الأول في اختبار الإدراك لبصري توصلنا إلى النقاط التالية:

- عند مقارنة بين نتائج العينة الشاهدة و نتائج العينة الضابطة في الاختبار القبلي نلاحظ أن قيمة sig قدرت ب(0.199=sig) وهي قيمة غير دالة إحصائيا ($P > 0.05$) ومنه نستنتج أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين نتائج العينة الشاهدة ونتائج العينة الضابطة في الاختبار القبلي للنشاط الأول من المحور الأول في اختبار الإدراك البصري.
- عند مقارنة بين نتائج العينة الشاهدة و نتائج العينة التجريبية في الاختبار القبلي نلاحظ أن قيمة sig قدرت ب(0.303=sig) وهي قيمة غير دالة إحصائيا ($P > 0.05$) ومنه نستنتج أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين نتائج العينة الشاهدة ونتائج العينة التجريبية في الاختبار القبلي للنشاط الأول من المحور الأول في اختبار الإدراك البصري.
- عند مقارنة بين نتائج العينة الضابطة و نتائج العينة الشاهدة في الاختبار القبلي نلاحظ أن قيمة sig قدرت ب(0.199=sig) وهي قيمة غير دالة إحصائيا ($P > 0.05$) ومنه نستنتج أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين نتائج العينة الضابطة ونتائج العينة الشاهدة في الاختبار القبلي للنشاط الأول من المحور الأول في اختبار الإدراك لبصري.

- عند مقارنة بين نتائج العينة الضابطة و نتائج العينة التجريبية في الاختبار القبلي نلاحظ أن قيمة sig قدرت ب (sig=0.796) وهي قيمة غير دالة إحصائياً (P>0.05) ومنه نستنتج أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين نتائج العينة الضابطة ونتائج العينة التجريبية في الاختبار القبلي للنشاط الأول من المحور الأول في اختبار الإدراك البصري.
- عند مقارنة بين نتائج العينة التجريبية و نتائج العينة الشاهدة في الاختبار القبلي نلاحظ أن قيمة sig قدرت ب (sig=0.303) وهي قيمة غير دالة إحصائياً (P>0.05) ومنه نستنتج أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين نتائج العينة التجريبية ونتائج العينة الشاهدة في الاختبار القبلي للنشاط الأول من المحور الأول في اختبار الإدراك البصري.
- عند مقارنة بين نتائج العينة التجريبية و نتائج العينة الضابطة في الاختبار القبلي نلاحظ أن قيمة sig قدرت ب (sig=0.796) وهي قيمة غير دالة إحصائياً (P>0.05) ومنه نستنتج أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين نتائج العينة التجريبية ونتائج العينة الضابطة في الاختبار القبلي للنشاط الأول من المحور الأول في اختبار الإدراك البصري.

جدول (107): مقارنة القبليّة البعدية عند المجموعات التجريبية والضابطة والشاهدة في اختبارات الإدراك البصري

للمحور الأول (النشاط الثاني)

الاختبار	المجموعات	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة F	sig	الدلالة
الاختبار القبلي	مج الشاهدة	30	,5667	,50401	1,671	,194	غير دال
	مج الضابطة	30	,4333	,50401			
	مج التجريبية	30	,3333	,47946			
الاختبار البعدي	مج الشاهدة	30	,5667	,50401	6,180	,003	دال
	مج الضابطة	30	,4667	,50742			
	مج التجريبية	30	,8667	,34575			

جدول (107): يمثل مقارنة القبليّة ألبعديّة عند المجموعة التجريبية والضابطة والشاهدة في اختبارات الإدراك البصري

للمحور الأول (النشاط الثاني) باستعمال اختبار ANOVA أحادي الاتجاه ، حيث نلاحظ أن قيمة (sig=0,194) وهي قيمة أكبر من مستو الدلالة (0.05)، ومنه نستنتج أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعات الثلاث (الشاهدة، الضابطة، التجريبية) في الاختبار القبلي للاختبار الثاني (المحور الأول). أما بالنسبة للاختبار البعدي فقد قدرت قيمة (sig=0,003) وهي قيمة أقل من مستو الدلالة (0.05) ومنه نستنتج أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعات الثلاث (الشاهدة، الضابطة، التجريبية) في الاختبار البعدي لصالح المجموعة التجريبية.

تم استخدام اختبار أقل فرق معنوي (LSD) لمعرفة أكثر قيمة دالة بين العينات الثلاث (الشاهدة، الضابطة، التجريبية) نوضحه فيما يلي:

جدول (108) يوضح قيمة الأقل فرق دال (LSD) للمقارنات المتعددة Comparaisons

multiples في اختبار الإدراك البصري للمحور الأول (النشاط الثاني)

الدلالة	Sig	الاختبار البعدي		الاختبار القبلي	الدلالة	Sig	المجموعات	
		العينة	الشاهدة				العينة الضابطة	العينة الشاهدة
غير دال	,401	العينة الضابطة	العينة		غير دال	,301	العينة الضابطة	العينة
دال	,013	العينة التجريبية	الشاهدة		غير دال	,072	العينة التجريبية	الشاهدة
غير دال	,401	العينة الشاهدة	العينة		غير دال	,301	العينة الشاهدة	العينة
دال	,001	العينة التجريبية	الضابطة		غير دال	,437	العينة التجريبية	الضابطة
دال	,013	العينة الشاهدة	العينة		غير دال	,072	العينة الشاهدة	العينة
دال	,001	العينة الضابطة	التجريبية		غير دال	,437	العينة الضابطة	التجريبية

جدول (108) يوضح مقارنة نتائج الاختبار (القبلي-البعدي) للعينات الثلاث (الشاهدة-الضابطة-التجريبية) بالنسبة للنشاط الثاني (محور الأول)، نلاحظ أن الاختبار القبلي للمجموعات الثلاث كانت غير دالة وهذا استنادا إلى (sig) التي كانت أكبر من مستوى الدلالة (0.05)، ومنه نستنتج أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين نتائج المجموعات الثلاث في النشاط الثاني (المحور الأول)، بينما نلاحظ أن قيمة sig كانت أقل من مستوى الدلالة (0.05) ومنه نستنتج أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الاختبار البعدي لصالح العينة التجريبية.

عند المقارنة بين النتائج الاختبار (القبلي-البعدي) للعينات الثلاث (الشاهدة-الضابطة-التجريبية) بالنسبة للنشاط الثاني من المحور الأول في اختبار الإدراك لبصري توصلنا إلى النقاط التالية:

- عند مقارنة بين نتائج العينة الشاهدة و نتائج العينة الضابطة في الاختبار القبلي نلاحظ أن قيمة sig قدرت ب (sig=0.301) وهي قيمة غير دالة إحصائيا (P>0.05) ومنه نستنتج أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين نتائج العينة الشاهدة ونتائج العينة الضابطة في الاختبار القبلي للنشاط الثاني من المحور الأول في اختبار الإدراك البصري.
- عند مقارنة بين نتائج العينة الشاهدة و نتائج العينة التجريبية في الاختبار القبلي نلاحظ أن قيمة sig قدرت ب (sig=0.072) وهي قيمة غير دالة إحصائيا (P>0.05) ومنه نستنتج أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين نتائج العينة الشاهدة ونتائج العينة التجريبية في الاختبار القبلي للنشاط الثاني من المحور الأول في اختبار الإدراك البصري.

- عند مقارنة بين نتائج العينة الضابطة و نتائج العينة الشاهدة في الاختبار القبلي نلاحظ أن قيمة sig قدرت ب (sig=0.301) وهي قيمة غير دالة إحصائيا (P>0.05) ومنه نستنتج أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين نتائج العينة الضابطة ونتائج العينة الشاهدة في الاختبار القبلي للنشاط الثاني من المحور الأول في اختبار الإدراك لبصري.
- عند مقارنة بين نتائج العينة الضابطة و نتائج العينة التجريبية في الاختبار القبلي نلاحظ أن قيمة sig قدرت ب (sig=0.437) وهي قيمة غير دالة إحصائيا (P>0.05) ومنه نستنتج أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين نتائج العينة الضابطة ونتائج العينة التجريبية في الاختبار القبلي للنشاط الثاني من المحور الأول في اختبار الإدراك البصري.
- عند مقارنة بين نتائج العينة التجريبية و نتائج العينة الشاهدة في الاختبار القبلي نلاحظ أن قيمة sig قدرت ب (sig=0.072) وهي قيمة غير دالة إحصائيا (P>0.05) ومنه نستنتج أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين نتائج العينة التجريبية ونتائج العينة الشاهدة في الاختبار القبلي للنشاط الثاني من المحور الأول في اختبار الإدراك البصري.
- عند مقارنة بين نتائج العينة التجريبية و نتائج العينة الضابطة في الاختبار القبلي نلاحظ أن قيمة sig قدرت ب (sig=0.437) وهي قيمة غير دالة إحصائيا (P>0.05) ومنه نستنتج أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين نتائج العينة التجريبية ونتائج العينة الضابطة في الاختبار القبلي للنشاط الثاني من المحور الأول في اختبار الإدراك البصري.

جدول (109): مقارنة القبليّة البعدية عند المجموعات التجريبية والضابطة والشاهدة في اختبارات الإدراك البصري للمحور الأول (النشاط الثالث)

الاختبار	المجموعات	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة F	sig	الدلالة
الاختبار القبلي	مج الشاهدة	30	,5333	,50742	2,806	,066	غير دال
	مج الضابطة	30	,3000	,46609			
	مج التجريبية	30	,2667	,44978			
الاختبار البعدي	مج الشاهدة	30	,5333	,50742	21,613	,000	دال
	مج الضابطة	30	,3333	,47946			
	مج التجريبية	30	1,0000	0,00000			

جدول (109): يمثل مقارنة القبليّة البعدية عند المجموعة التجريبية والضابطة والشاهدة في اختبارات الإدراك البصري

للمحور الأول (النشاط الثالث) باستعمال اختبار ANOVA أحادي الاتجاه ، حيث نلاحظ أن قيمة (sig=0,06) وهي قيمة أكبر من مستو الدلالة (0.05)، ومنه نستنتج أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين

المجموعات الثلاث (الشاهدة، الضابطة، التجريبية) في الاختبار القبلي للنشاط الثالث من المحور الأول (تمييز الحروف والأعداد). أما بالنسبة للاختبار البعدي فقد قدرت قيمة ($\text{sig}=0.000$) وهي قيمة أقل من مستو الدلالة (0.05) ومنه نستنتج أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعات الثلاث (الشاهدة، الضابطة، التجريبية) في الاختبار البعدي لصالح المجموعة التجريبية.

تم استخدام اختبار أقل فرق معنوي (LSD) لمعرفة أكثر قيمة دالة بين العينات الثلاث (الشاهدة، الضابطة، التجريبية) نوضحه فيما يلي:

جدول (110) يوضح قيمة الأقل فرق دال (LSD) للمقارنات المتعددة Comparaisons multiples

اختبار الإدراك البصري للمحور الأول (النشاط الثالث)

الدلالة	Sig	الاختبار البعدي		الدلالة	Sig	المجموعات	
		العينات	الضابطة			العينات	الضابطة
غير دال	,058	العينات	الضابطة	غير دال	,060	العينات	الضابطة
دال	,000	الشاهدة	التجريبية	غير دال	,062	الشاهدة	التجريبية
غير دال	,058	العينات	الشاهدة	غير دال	,060	العينات	الشاهدة
دال	,000	الضابطة	التجريبية	غير دال	,786	الضابطة	التجريبية
دال	,000	العينات	الشاهدة	غير دال	,062	العينات	الشاهدة
دال	,000	التجريبية	الضابطة	غير دال	,786	التجريبية	الضابطة

جدول (110) يوضح مقارنة نتائج الاختبار (القبلي-البعدي) للعينات الثلاث (الشاهدة-الضابطة-التجريبية) الإدراك البصري للمحور الأول (النشاط الثالث)، نلاحظ أن الاختبار القبلي للمجموعات الثلاث كانت غير دالة وهذا استنادا إلى (sig) التي كانت أكبر من مستو الدلالة (0.05)، ومنه نستنتج أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين نتائج المجموعات الثلاث في النشاط الثالث، بينما نلاحظ أن قيمة sig كانت أقل من مستو الدلالة (0.05) والتي قدرت ب(0.000) في الاختبار البعدي لصالح العينة التجريبية.

عند المقارنة بين النتائج الاختبار (القبلي-البعدي) للعينات الثلاث (الشاهدة-الضابطة-التجريبية) بالنسبة للنشاط الثالث من المحور الأول في اختبار الإدراك لبصري توصلنا إلى النقاط التالية:

- عند مقارنة بين نتائج العينة الشاهدة و نتائج العينة الضابطة في الاختبار القبلي نلاحظ أن قيمة sig قدرت ب(0.060) وهي قيمة غير دالة إحصائية ($P>0.05$) ومنه نستنتج أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين نتائج العينة الشاهدة ونتائج العينة الضابطة في الاختبار القبلي للنشاط الثالث من المحور الأول في اختبار الإدراك البصري.

- عند مقارنة بين نتائج العينة الشاهدة و نتائج العينة التجريبية في الاختبار القبلي نلاحظ أن قيمة sig قدرت ب(sig=0.062)وهي قيمة غير دالة إحصائيا(P>0.05) ومنه نستنتج أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين نتائج العينة الشاهدة ونتائج العينة التجريبية في الاختبار القبلي للنشاط الثالث من المحور الأول في اختبار الإدراك البصري.
- عند مقارنة بين نتائج العينة الضابطة و نتائج العينة الشاهدة في الاختبار القبلي نلاحظ أن قيمة sig قدرت ب(sig=0.060)وهي قيمة غير دالة إحصائيا(P>0.05) ومنه نستنتج أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين نتائج العينة الضابطة ونتائج العينة الشاهدة في الاختبار القبلي للنشاط الثالث من المحور الأول في اختبار الإدراك لبصري.
- عند مقارنة بين نتائج العينة الضابطة و نتائج العينة التجريبية في الاختبار القبلي نلاحظ أن قيمة sig قدرت ب(sig=0.786)وهي قيمة غير دالة إحصائيا(P>0.05) ومنه نستنتج أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين نتائج العينة الضابطة ونتائج العينة التجريبية في الاختبار القبلي للنشاط الثالث من المحور الأول في اختبار الإدراك البصري.
- عند مقارنة بين نتائج العينة التجريبية و نتائج العينة الشاهدة في الاختبار القبلي نلاحظ أن قيمة sig قدرت ب(sig=0.062)وهي قيمة غير دالة إحصائيا(P>0.05) ومنه نستنتج أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين نتائج العينة التجريبية ونتائج العينة الشاهدة في الاختبار القبلي للنشاط الثالث من المحور الأول في اختبار الإدراك البصري.
- عند مقارنة بين نتائج العينة التجريبية و نتائج العينة الضابطة في الاختبار القبلي نلاحظ أن قيمة sig قدرت ب(sig=0.786)وهي قيمة غير دالة إحصائيا(P>0.05) ومنه نستنتج أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين نتائج العينة التجريبية ونتائج العينة الضابطة في الاختبار القبلي للنشاط الثالث من المحور الأول في اختبار الإدراك البصري.

جدول (111): مقارنة القبليّة البعدية عند المجموعات التجريبية والضابطة والشاهدة في اختبارات الإدراك البصري

للمحور الأول (النشاط الرابع)

الاختبار	المجموعات	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة F	sig	الدلالة
الاختبار القبلي	مج الشاهدة	30	,6000	,49827	,921	,402	غير دال
	مج الضابطة	30	,4667	,50742			
	مج التجريبية	30	,4333	,50401			
الاختبار البعدي	مج الشاهدة	30	,6000	,49827	4,773	,011	دال
	مج الضابطة	30	,4667	,50742			
	مج التجريبية	30	,8333	,37905			

جدول (111): يمثل مقارنة القبلي البعدي عند المجموعة التجريبية والضابطة والشاهدة في اختبارات الإدراك البصري للمحور الأول (النشاط الرابع) باستعمال اختبار ANOVA أحادي الاتجاه ، حيث نلاحظ أن قيمة (sig=0.402) وهي قيمة أكبر من مستو الدلالة (0.05)، ومنه نستنتج أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعات الثلاث (الشاهدة، الضابطة، التجريبية) في الاختبار القبلي للنشاط الرابع من المحور الأول. أما بالنسبة للاختبار البعدي فقد قدرت قيمة (sig=0,011) وهي قيمة أقل من مستو الدلالة (0.05) ومنه نستنتج أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعات الثلاث (الشاهدة، الضابطة، التجريبية) في الاختبار البعدي للنشاط الرابع من المحور الأول لصالح المجموعة التجريبية.

تم استخدام اختبار أقل فرق معنوي (LSD) لمعرفة أكثر قيمة دالة بين العينات الثلاث (الشاهدة، الضابطة، التجريبية) نوضحه فيما يلي:

جدول (112) يوضح قيمة الأقل فرق دال (LSD) للمقارنات المتعددة Comparaisons multiples في اختبار الإدراك البصري للمحور الأول (النشاط الرابع)

الدلالة	Sig	الاختبار البعدي		الاختبار القبلي	الدلالة	Sig	المجموعات	
غير دال	,270	العينة الضابطة	العينة		الاختبار البعدي	غير دال	,308	العينة الضابطة
دال	,044	العينة التجريبية	الشاهدة	غير دال		,203	العينة التجريبية	الشاهدة
غير دال	,270	العينة الشاهدة	العينة	غير دال		,308	العينة الشاهدة	العينة
دال	,003	العينة التجريبية	الضابطة	غير دال		,798	العينة التجريبية	الضابطة
دال	,044	العينة الشاهدة	العينة	غير دال		,203	العينة الشاهدة	العينة
دال	,003	العينة الضابطة	التجريبية	غير دال		,798	العينة الضابطة	التجريبية

جدول (112) يوضح مقارنة نتائج الاختبار (القبلي-البعدي) للعينات الثلاث (الشاهدة-الضابطة-التجريبية) بالنسبة الإدراك البصري للمحور الأول (النشاط الرابع)، نلاحظ أن الاختبار القبلي للمجموعات الثلاث كانت غير دالة وهذا استنادا إلى (sig) التي كانت أكبر من مستو الدلالة (0.05)، ومنه نستنتج أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين نتائج المجموعات الثلاث في النشاط الرابع، بينما نلاحظ أن قيمة sig كانت أقل من مستو الدلالة (0.05) والتي قدرت ب(0.003) في الاختبار البعدي لصالح العينة التجريبية. عند المقارنة بين النتائج الاختبار (القبلي-البعدي) للعينات الثلاث (الشاهدة-الضابطة-التجريبية) بالنسبة للنشاط الرابع من المحور الأول في اختبار الإدراك لبصري توصلنا إلى النقاط التالية:

- عند مقارنة بين نتائج العينة الشاهدة و نتائج العينة الضابطة في الاختبار القبلي نلاحظ أن قيمة sig قدرت ب(sig=0.308) وهي قيمة غير دالة إحصائية (P>0.05) ومنه نستنتج أنه لا توجد فروق ذات دلالة

إحصائية بين نتائج العينة الشاهدة ونتائج العينة الضابطة في الاختبار القبلي للنشاط الرابع من المحور الأول في اختبار الإدراك البصري.

- عند مقارنة بين نتائج العينة الشاهدة و نتائج العينة التجريبية في الاختبار القبلي نلاحظ أن قيمة sig قدرت ب(0.203=sig) وهي قيمة غير دالة إحصائياً ($P>0.05$) ومنه نستنتج أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين نتائج العينة الشاهدة ونتائج العينة التجريبية في الاختبار القبلي للنشاط الرابع من المحور الأول في اختبار الإدراك البصري.

- عند مقارنة بين نتائج العينة الضابطة و نتائج العينة الشاهدة في الاختبار القبلي نلاحظ أن قيمة sig قدرت ب(0.308=sig) وهي قيمة غير دالة إحصائياً ($P>0.05$) ومنه نستنتج أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين نتائج العينة الضابطة ونتائج العينة الشاهدة في الاختبار القبلي للنشاط الرابع من المحور الأول في اختبار الإدراك البصري.

- عند مقارنة بين نتائج العينة الضابطة و نتائج العينة التجريبية في الاختبار القبلي نلاحظ أن قيمة sig قدرت ب(0.798=sig) وهي قيمة غير دالة إحصائياً ($P>0.05$) ومنه نستنتج أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين نتائج العينة الضابطة ونتائج العينة التجريبية في الاختبار القبلي للنشاط الرابع من المحور الأول في اختبار الإدراك البصري.

- عند مقارنة بين نتائج العينة التجريبية و نتائج العينة الشاهدة في الاختبار القبلي نلاحظ أن قيمة sig قدرت ب(0.203=sig) وهي قيمة غير دالة إحصائياً ($P>0.05$) ومنه نستنتج أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين نتائج العينة التجريبية ونتائج العينة الشاهدة في الاختبار القبلي للنشاط الرابع من المحور الأول في اختبار الإدراك البصري.

- عند مقارنة بين نتائج العينة التجريبية و نتائج العينة الضابطة في الاختبار القبلي نلاحظ أن قيمة sig قدرت ب(0.798=sig) وهي قيمة غير دالة إحصائياً ($P>0.05$) ومنه نستنتج أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين نتائج العينة التجريبية ونتائج العينة الضابطة في الاختبار القبلي للنشاط الرابع من المحور الأول في اختبار الإدراك البصري.

1-2-2- مقارنة القبليّة البعدية عند المجموعات التجريبية والضابطة والشاهدة في اختبارات الإدراك

البصري للمحور الثاني:

جدول (113): مقارنة القبلية البعدية عند المجموعات التجريبية والضابطة والشاهدة في اختبارات الإدراك البصري

للمحور الثاني (النشاط الأول)

الاختبار	المجموعات	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة F	sig	الدلالة
الاختبار القبلي	مج الشاهدة	30	,6333	,49013	,048	,954	غير دال
	مج الضابطة	30	,6667	,47946			
	مج التجريبية	30	,6667	,47946			
الاختبار البعدي	مج الشاهدة	30	,6333	,49013	4,685	,012	دال
	مج الضابطة	30	,8333	,37905			
	مج التجريبية	30	,9333	,25371			

جدول (113): يمثل مقارنة القبلية ألبعديه عند المجموعة التجريبية والضابطة والشاهدة في اختبارات الإدراك البصري

للمحور الثاني(النشاط الأول) باستعمال اختبار ANOVA أحادي الاتجاه ، حيث نلاحظ أن قيمة

(sig=0.95)وهي قيمة أكبر من مستو الدلالة (0.05)، ومنه نستنتج أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين

المجموعات الثلاث (الشاهدة، الضابطة، التجريبية) في الاختبار القبلي للاختبار الأول من المحور الثاني. أما بالنسبة

لاختبار البعدي فقد قدرت قيمة (sig=0.012) وهي قيمة أقل من مستو الدلالة (0.05) ومنه نستنتج أنه توجد

فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعات الثلاث (الشاهدة، الضابطة، التجريبية) في الاختبار البعدي للنشاط الأول من

المحور الثاني لصالح المجموعة التجريبية، تم استخدام اختبار أقل فرق معنوي (LSD) لمعرفة أكثر قيمة دالة بين العينات

الثلاث (الشاهدة، الضابطة، التجريبية) نوضحه فيما يلي :

جدول (114) يوضح قيمة الأقل فرق دال (LSD) للمقارنات المتعددة Comparaisons multiples

في اختبار الإدراك البصري للمحور الثاني (النشاط الأول)

الدلالة	Sig	الاختبار البعدي		الدلالة	Sig	المجموعات	
		العينة	الشاهدة			العينة	الشاهدة
غير دال	,058	العينة الضابطة	العينة	غير دال	,790	العينة الضابطة	العينة
دال	,003	العينة التجريبية	الشاهدة	غير دال	,790	العينة التجريبية	الشاهدة
غير دال	,058	العينة الشاهدة	العينة	غير دال	,790	العينة الشاهدة	العينة
دال	,049	العينة التجريبية	الضابطة	غير دال	1,000	العينة التجريبية	الضابطة
دال	,003	العينة الشاهدة	العينة	غير دال	,790	العينة الشاهدة	العينة
دال	,049	العينة الضابطة	التجريبية	غير دال	1,000	العينة الضابطة	التجريبية

جدول (114) يوضح مقارنة نتائج الاختبار (القبلي-البعدي) للعينات الثلاث(الشاهدة-الضابطة-التجريبية) بالنسبة

الإدراك البصري للمحور الثاني (النشاط الأول)، حيث نلاحظ أن الاختبار لقبلي للمجموعات الثلاث كانت غير دالة

وهذا استنادا إلى (sig) التي كانت أكبر من مستو الدلالة (0.05)، ومنه نستنتج أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية

بين نتائج المجموعات الثلاث في النشاط الأول من المحور الثاني، بينما نلاحظ أن قيمة sig كانت أقل من مستوى الدلالة (0.05) ومنه يمكن القول أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الاختبار البعدي لصالح العينة التجريبية.

عند المقارنة بين النتائج الاختبار (القبلي-البعدي) للعينات الثلاث (الشاهدة-الضابطة-التجريبية) بالنسبة للنشاط الأول من المحور الثاني في اختبار الإدراك لبصري توصلنا إلى النقاط التالية:

- عند مقارنة بين نتائج العينة الشاهدة و نتائج العينة الضابطة في الاختبار القبلي نلاحظ أن قيمة sig قدرت ب(0.790=sig) وهي قيمة غير دالة إحصائياً ($P>0.05$) ومنه نستنتج أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين نتائج العينة الشاهدة ونتائج العينة الضابطة في الاختبار القبلي للنشاط الأول من المحور الثاني في اختبار الإدراك البصري.
- عند مقارنة بين نتائج العينة الشاهدة و نتائج العينة التجريبية في الاختبار القبلي نلاحظ أن قيمة sig قدرت ب(0.790=sig) وهي قيمة غير دالة إحصائياً ($P>0.05$) ومنه نستنتج أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين نتائج العينة الشاهدة ونتائج العينة التجريبية في الاختبار القبلي للنشاط الأول من المحور الثاني في اختبار الإدراك البصري.
- عند مقارنة بين نتائج العينة الضابطة و نتائج العينة الشاهدة في الاختبار القبلي نلاحظ أن قيمة sig قدرت ب(0.790=sig) وهي قيمة غير دالة إحصائياً ($P>0.05$) ومنه نستنتج أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين نتائج العينة الضابطة ونتائج العينة الشاهدة في الاختبار القبلي للنشاط الأول من المحور الثاني في اختبار الإدراك لبصري.
- عند مقارنة بين نتائج العينة الضابطة و نتائج العينة التجريبية في الاختبار القبلي نلاحظ أن قيمة sig قدرت ب(1.000=sig) وهي قيمة غير دالة إحصائياً ($P>0.05$) ومنه نستنتج أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين نتائج العينة الضابطة ونتائج العينة التجريبية في الاختبار القبلي للنشاط الأول من المحور الثاني في اختبار الإدراك البصري.
- عند مقارنة بين نتائج العينة التجريبية و نتائج العينة الشاهدة في الاختبار القبلي نلاحظ أن قيمة sig قدرت ب(0.790=sig) وهي قيمة غير دالة إحصائياً ($P>0.05$) ومنه نستنتج أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين نتائج العينة التجريبية ونتائج العينة الشاهدة في الاختبار القبلي للنشاط الأول من المحور الثاني في اختبار الإدراك البصري.
- عند مقارنة بين نتائج العينة التجريبية و نتائج العينة الضابطة في الاختبار القبلي نلاحظ أن قيمة sig قدرت ب(1.000=sig) وهي قيمة غير دالة إحصائياً ($P>0.05$) ومنه نستنتج أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين نتائج العينة التجريبية ونتائج العينة الضابطة في الاختبار القبلي للنشاط الأول من المحور الثاني في اختبار الإدراك البصري.

إحصائية بين نتائج العينة التجريبية ونتائج العينة الضابطة في الاختبار القبلي للنشاط الأول من المحور الثاني في اختبار الإدراك البصري.

جدول (115): مقارنة القبلي البعدية عند المجموعات التجريبية والضابطة والشاهدة في اختبارات الإدراك البصري للمحور الثاني (النشاط الثاني)

الاختبار	المجموعات	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة F	sig	الدلالة
الاختبار القبلي	مج الشاهدة	30	,5000	,50855	1,759	,178	غير دال
	مج الضابطة	30	,6333	,49013			
	مج التجريبية	30	,7333	,44978			
الاختبار البعدي	مج الشاهدة	30	,5000	,50855	7,836	,001	دال
	مج الضابطة	30	,7000	,46609			
	مج التجريبية	30	,9333	,25371			

جدول (115): يمثل مقارنة القبلي البعدي عند المجموعة التجريبية والضابطة والشاهدة في اختبارات الإدراك البصري

للمحور الثاني (النشاط الثاني) باستعمال اختبار ANOVA أحادي الاتجاه ، حيث نلاحظ أن قيمة

($\text{sig}=0.178$) وهي قيمة أكبر من مستو الدلالة (0.05)، ومنه نستنتج أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين

المجموعات الثلاث (الشاهدة، الضابطة، التجريبية) في الاختبار القبلي للنشاط الثاني من المحور الثاني. أما بالنسبة للاختبار

البعدي فقد قدرت قيمة ($\text{sig}=0.001$) وهي قيمة أقل من مستو الدلالة (0.05) ومنه نستنتج أنه توجد فروق ذات

دلالة إحصائية بين المجموعات الثلاث (الشاهدة، الضابطة، التجريبية) في الاختبار البعدي للنشاط الثاني من المحور الثاني

لصالح المجموعة التجريبية.

تم استخدام اختبار أقل فرق معنوي (LSD) لمعرفة أكثر قيمة دالة بين العينات الثلاث (الشاهدة، الضابطة، التجريبية)

نوضحه فيما يلي:

جدول (116) يوضح قيمة الأقل فرق دال (LSD) للمقارنات المتعددة Comparaisons

multiples في اختبار الإدراك البصري للمحور الثاني (النشاط الثاني)

–	المجموعات	Sig	الدلالة	–	الاختبار البعدي	Sig	الدلالة
---	-----------	-----	---------	---	-----------------	-----	---------

غير دال	,071	العينة الضابطة	العينة	غير دال	,288	العينة الضابطة	العينة
دال	,000	العينة التجريبية	الشاهدة	غير دال	,065	العينة التجريبية	الشاهدة
غير دال	,071	العينة الشاهدة	العينة	غير دال	,288	العينة الشاهدة	العينة
دال	,036	العينة التجريبية	الضابطة	غير دال	,425	العينة التجريبية	الضابطة
دال	,000	العينة الشاهدة	العينة	غير دال	,065	العينة الشاهدة	العينة
دال	,036	العينة الضابطة	التجريبية	غير دال	,425	العينة الضابطة	التجريبية

جدول (116) يوضح مقارنة نتائج الاختبار (القبلي-البعدي) للعينات الثلاث (الشاهدة-الضابطة-التجريبية) بالنسبة الإدراك البصري للمحور الثاني (النشاط الثاني)، حيث نلاحظ أن الاختبار القبلي للمجموعات الثلاث كانت غير دالة وهذا استنادا إلى قيمة (sig) التي كانت أكبر من مستو الدلالة (0.05)، ومنه نستنتج أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين نتائج المجموعات الثلاث في النشاط الثاني من المحور الثاني، بينما نلاحظ أن قيمة sig كانت أقل من مستوى الدلالة (0.05) بالنسبة للاختبار البعدي ومنه يمكن القول أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الاختبار البعدي للنشاط الثاني من المحور الثاني لصالح العينة التجريبية.

عند المقارنة بين النتائج الاختبار (القبلي-البعدي) للعينات الثلاث (الشاهدة-الضابطة-التجريبية) بالنسبة للنشاط الثاني من المحور الثاني في اختبار الإدراك لبصري توصلنا إلى النقاط التالية:

- عند مقارنة بين نتائج العينة الشاهدة و نتائج العينة الضابطة في الاختبار القبلي نلاحظ أن قيمة sig قدرت ب (sig=0.288) وهي قيمة غير دالة إحصائيا (P>0.05) ومنه نستنتج أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين نتائج العينة الشاهدة ونتائج العينة الضابطة في الاختبار القبلي للنشاط الثاني من المحور الثاني في اختبار الإدراك البصري.
- عند مقارنة بين نتائج العينة الشاهدة و نتائج العينة التجريبية في الاختبار القبلي نلاحظ أن قيمة sig قدرت ب (sig=0.065) وهي قيمة غير دالة إحصائيا (P>0.05) ومنه نستنتج أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين نتائج العينة الشاهدة ونتائج العينة التجريبية في الاختبار القبلي للنشاط الثاني من المحور الثاني في اختبار الإدراك البصري.
- عند مقارنة بين نتائج العينة الضابطة و نتائج العينة الشاهدة في الاختبار القبلي نلاحظ أن قيمة sig قدرت ب (sig=0.288) وهي قيمة غير دالة إحصائيا (P>0.05) ومنه نستنتج أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين نتائج العينة الضابطة ونتائج العينة الشاهدة في الاختبار القبلي للنشاط الثاني من المحور الثاني في اختبار الإدراك لبصري.
- عند مقارنة بين نتائج العينة الضابطة و نتائج العينة التجريبية في الاختبار القبلي نلاحظ أن قيمة sig قدرت ب (sig=0.425) وهي قيمة غير دالة إحصائيا (P>0.05) ومنه نستنتج أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين نتائج العينة الضابطة ونتائج العينة التجريبية في الاختبار القبلي للنشاط الثاني من المحور الثاني في اختبار الإدراك لبصري.

إحصائية بين نتائج العينة الضابطة ونتائج العينة التجريبية في الاختبار القبلي للنشاط الثاني من المحور الثاني في اختبار الإدراك البصري.

- عند مقارنة بين نتائج العينة التجريبية و نتائج العينة الشاهدة في الاختبار القبلي نلاحظ أن قيمة sig قدرت ب(0.065=sig) وهي قيمة غير دالة إحصائياً ($P>0.05$) ومنه نستنتج أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين نتائج العينة التجريبية ونتائج العينة الشاهدة في الاختبار القبلي للنشاط الثاني من المحور الثاني في اختبار الإدراك البصري.

- عند مقارنة بين نتائج العينة التجريبية و نتائج العينة الضابطة في الاختبار القبلي نلاحظ أن قيمة sig قدرت ب(0.425=sig) وهي قيمة غير دالة إحصائياً ($P>0.05$) ومنه نستنتج أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين نتائج العينة التجريبية ونتائج العينة الضابطة في الاختبار القبلي للنشاط الثاني من المحور الثاني في اختبار الإدراك البصري.

جدول (117): مقارنة القبليّة البعدية عند المجموعات التجريبية والضابطة والشاهدة في اختبارات الإدراك البصري للمحور الثاني (النشاط الثالث)

الاختبار	المجموعات	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة F	sig	الدلالة
الاختبار القبلي	مج الشاهدة	30	,4000	,49827	2,241	,112	غير دال
	مج الضابطة	30	,6333	,49013			
	مج التجريبية	30	,6333	,49013			
الاختبار البعدي	مج الشاهدة	30	,4000	,49827	6,696	,002	دال
	مج الضابطة	30	,6333	,49013			
	مج التجريبية	30	,8333	,37905			

جدول (117): يمثل مقارنة القبليّة البعدية عند المجموعة التجريبية والضابطة والشاهدة في اختبارات الإدراك البصري للمحور الثاني (النشاط الثالث) باستعمال اختبار ANOVA أحادي الاتجاه ، حيث نلاحظ أن قيمة (0.112=sig) وهي قيمة أكبر من مستو الدلالة (0.05)، ومنه نستنتج أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعات الثلاث (الشاهدة، الضابطة، التجريبية) في الاختبار القبلي للنشاط الثالث من المحور الثاني. أما بالنسبة للاختبار البعدي فقد قدرت قيمة (0.002=sig) وهي قيمة أقل من مستو الدلالة (0.05) ومنه نستنتج أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعات الثلاث (الشاهدة، الضابطة، التجريبية) في الاختبار البعدي للنشاط الثالث من المحور الثاني لصالح المجموعة التجريبية، وهذا ما سيوضحه الجدول الموالي.

تم استخدام اختبار أقل فرق معنوي (LSD) لمعرفة أكثر قيمة دالة بين العينات الثلاث (الشاهدة، الضابطة، التجريبية) نوضحه فيما يلي:

جدول (118) يوضح قيمة الأقل فرق دال (LSD) للمقارنات المتعددة Comparaisons

multiples في اختبار الإدراك البصري للمحور الثاني (النشاط الثالث)

الدلالة	Sig	الاختبار البعدي		الدلالة	Sig	المجموعات	
		العينة	الشاهدة			العينة	الشاهدة
غير دال	,052	العينة الضابطة	العينة	غير دال	,070	العينة الضابطة	العينة
دال	,000	العينة التجريبية	الشاهدة	غير دال	,070	العينة التجريبية	الشاهدة
غير دال	,052	العينة الشاهدة	العينة	غير دال	,070	العينة الشاهدة	العينة
دال	,005	العينة التجريبية	الضابطة	غير دال	1,000	العينة التجريبية	الضابطة
دال	,000	العينة الشاهدة	العينة	غير دال	,070	العينة الشاهدة	العينة
دال	,005	العينة الضابطة	التجريبية	غير دال	1,000	العينة الضابطة	التجريبية

جدول (118) يوضح مقارنة نتائج الاختبار (القبلي-البعدي) للعينات الثلاث (الشاهدة-الضابطة-التجريبية) بالنسبة الإدراك البصري للمحور الثاني (النشاط الثالث)، حيث نلاحظ أن الاختبار القبلي للمجموعات الثلاث كانت غير دالة وهذا استنادا إلى قيمة (sig) التي كانت أكبر من مستوى الدلالة (0.05)، ومنه نستنتج أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين نتائج المجموعات الثلاث في النشاط الثالث من المحور الثاني، بينما نلاحظ أن قيمة sig كانت أقل من مستوى الدلالة (0.05) بالنسبة للاختبار البعدي ومنه يمكن القول أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الاختبار البعدي للنشاط الثاني من المحور الثاني لصالح العينة التجريبية.

عند المقارنة بين النتائج الاختبار (القبلي-البعدي) للعينات الثلاث (الشاهدة-الضابطة-التجريبية) بالنسبة للنشاط الثالث من المحور الثاني في اختبار الإدراك البصري توصلنا إلى النقاط التالية:

- عند مقارنة بين نتائج العينة الشاهدة و نتائج العينة الضابطة في الاختبار القبلي نلاحظ أن قيمة sig قدرت ب (sig=0.070) وهي قيمة غير دالة إحصائيا (P>0.05) ومنه نستنتج أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين نتائج العينة الشاهدة ونتائج العينة الضابطة في الاختبار القبلي للنشاط الثالث من المحور الثاني في اختبار الإدراك البصري.
- عند مقارنة بين نتائج العينة الشاهدة و نتائج العينة التجريبية في الاختبار القبلي نلاحظ أن قيمة sig قدرت ب (sig=0.070) وهي قيمة غير دالة إحصائيا (P>0.05) ومنه نستنتج أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين نتائج العينة الشاهدة ونتائج العينة التجريبية في الاختبار القبلي للنشاط الثالث من المحور الثاني في اختبار الإدراك البصري.
- عند مقارنة بين نتائج العينة الضابطة و نتائج العينة الشاهدة في الاختبار القبلي نلاحظ أن قيمة sig قدرت ب (sig=0.070) وهي قيمة غير دالة إحصائيا (P>0.05) ومنه نستنتج أنه لا توجد فروق ذات دلالة

إحصائية بين نتائج العينة الضابطة ونتائج العينة الشاهدة في الاختبار القبلي للنشاط الثالث من المحور الثاني في اختبار الإدراك البصري.

- عند مقارنة بين نتائج العينة الضابطة و نتائج العينة التجريبية في الاختبار القبلي نلاحظ أن قيمة sig قدرت ب(1.000=sig)وهي قيمة غير دالة إحصائيا($P>0.05$) ومنه نستنتج أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين نتائج العينة الضابطة ونتائج العينة التجريبية في الاختبار القبلي للنشاط الثالث من المحور الثاني في اختبار الإدراك البصري.

- عند مقارنة بين نتائج العينة التجريبية و نتائج العينة الشاهدة في الاختبار القبلي نلاحظ أن قيمة sig قدرت ب(0.070=sig)وهي قيمة غير دالة إحصائيا($P>0.05$) ومنه نستنتج أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين نتائج العينة التجريبية ونتائج العينة الشاهدة في الاختبار القبلي للنشاط الثالث من المحور الثاني في اختبار الإدراك البصري.

- عند مقارنة بين نتائج العينة التجريبية و نتائج العينة الضابطة في الاختبار القبلي نلاحظ أن قيمة sig قدرت ب(1.000=sig)وهي قيمة غير دالة إحصائيا($P>0.05$) ومنه نستنتج أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين نتائج العينة التجريبية ونتائج العينة الضابطة في الاختبار القبلي للنشاط الثالث من المحور الثاني في اختبار الإدراك البصري.

جدول (119): مقارنة القبليّة البعدية عند المجموعات التجريبية والضابطة والشاهدة في اختبارات الإدراك البصري للمحور الثاني (النشاط الرابع)

الاختبار	المجموعات	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة F	sig	الدلالة
الاختبار القبلي	مج الشاهدة	30	,3000	,46609	1,279	,284	غير دال
	مج الضابطة	30	,5000	,50855			
	مج التجريبية	30	,4333	,50401			
الاختبار البعدي	مج الشاهدة	30	,3000	,46609	26,775	,000	دال
	مج الضابطة	30	,7333	,44978			
	مج التجريبية	30	1,0000	0,00000			

جدول (119): يمثل مقارنة القبليّة البعدية عند المجموعة التجريبية والضابطة والشاهدة في اختبارات الإدراك البصري

للمحور الثاني(النشاط الرابع) باستعمال اختبار ANOVA أحادي الاتجاه ، حيث نلاحظ أن قيمة (sig=0.284)وهي قيمة أكبر من مستو الدلالة (0.05)، ومنه نستنتج أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعات الثلاث (الشاهدة، الضابطة، التجريبية) في الاختبار القبلي للنشاط الرابع من المحور الثاني. أما بالنسبة للاختبار البعدي فقد قدرت قيمة (sig=0.000) وهي قيمة أقل من مستو الدلالة (0.05) ومنه نستنتج أنه توجد فروق ذات

دلالة إحصائية بين المجموعات الثلاث (الشاهدة، الضابطة، التجريبية) في الاختبار البعدي للنشاط الرابع من المحور الثاني لصالح المجموعة التجريبية، وهذا ما سيوضحه الجدول الموالي.

تم استخدام اختبار أقل فرق معنوي (LSD) لمعرفة أكثر قيمة دالة بين العينات الثلاث (الشاهدة، الضابطة، التجريبية) نوضحه فيما يلي:

جدول (120) يوضح قيمة الأقل فرق دال (LSD) للمقارنات المتعددة Comparaisons multiples في اختبار الإدراك البصري للمحور الثاني (النشاط الرابع)

الدلالة	Sig	الاختبار البعدي		الدلالة	Sig	المجموعات	
		العينة	الشاهدة			العينة	الشاهدة
غير دال	,100	العينة الضابطة	العينة	غير دال	,120	العينة الضابطة	العينة
دال	,000	العينة التجريبية	الشاهدة	غير دال	,298	العينة التجريبية	الشاهدة
غير دال	,100	العينة الشاهدة	العينة	غير دال	,120	العينة الشاهدة	العينة
دال	,007	العينة التجريبية	الضابطة	غير دال	,602	العينة التجريبية	الضابطة
دال	,000	العينة الشاهدة	العينة	غير دال	,298	العينة الشاهدة	العينة
دال	,007	العينة الضابطة	التجريبية	غير دال	,602	العينة الضابطة	التجريبية

جدول (120) يوضح مقارنة نتائج الاختبار (القبلي-البعدي) للعينات الثلاث (الشاهدة-الضابطة-التجريبية) بالنسبة للإدراك البصري للمحور الثاني (النشاط الرابع)، حيث نلاحظ أن الاختبار القبلي للمجموعات الثلاث كانت غير دالة وهذا استنادا إلى قيمة (sig) التي كانت أكبر من مستو الدلالة (0.05)، ومنه نستنتج أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين نتائج المجموعات الثلاث في النشاط الرابع من المحور الثاني، بينما نلاحظ أن قيمة sig كانت أقل من مستوى الدلالة (0.05) بالنسبة للاختبار البعدي ومنه يمكن القول أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الاختبار البعدي للنشاط الرابع من المحور الثاني لصالح العينة التجريبية.

عند المقارنة بين النتائج الاختبار (القبلي-البعدي) للعينات الثلاث (الشاهدة-الضابطة-التجريبية) بالنسبة للنشاط الرابع من المحور الثاني في اختبار الإدراك لبصري توصلنا إلى النقاط التالية:

- عند مقارنة بين نتائج العينة الشاهدة و نتائج العينة الضابطة في الاختبار القبلي نلاحظ أن قيمة sig قدرت ب (sig=0.120) وهي قيمة غير دالة إحصائيا (P>0.05) ومنه نستنتج أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين نتائج العينة الشاهدة ونتائج العينة الضابطة في الاختبار القبلي للنشاط الرابع من المحور الثاني في اختبار الإدراك البصري.

- عند مقارنة بين نتائج العينة الشاهدة و نتائج العينة التجريبية في الاختبار القبلي نلاحظ أن قيمة sig قدرت ب (sig=0.298) وهي قيمة غير دالة إحصائيا (P>0.05) ومنه نستنتج أنه لا توجد فروق ذات دلالة

إحصائية بين نتائج العينة الشاهدة ونتائج العينة التجريبية في الاختبار القبلي للنشاط الرابع من المحور الثاني في اختبار الإدراك البصري.

- عند مقارنة بين نتائج العينة الضابطة و نتائج العينة الشاهدة في الاختبار القبلي نلاحظ أن قيمة sig قدرت ب(0.120=sig) وهي قيمة غير دالة إحصائياً ($P>0.05$) ومنه نستنتج أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين نتائج العينة الضابطة ونتائج العينة الشاهدة في الاختبار القبلي للنشاط الرابع من المحور الثاني في اختبار الإدراك لبصري.

- عند مقارنة بين نتائج العينة الضابطة و نتائج العينة التجريبية في الاختبار القبلي نلاحظ أن قيمة sig قدرت ب(0.602=sig) وهي قيمة غير دالة إحصائياً ($P>0.05$) ومنه نستنتج أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين نتائج العينة الضابطة ونتائج العينة التجريبية في الاختبار القبلي للنشاط الرابع من المحور الثاني في اختبار الإدراك البصري.

- عند مقارنة بين نتائج العينة التجريبية و نتائج العينة الشاهدة في الاختبار القبلي نلاحظ أن قيمة sig قدرت ب(0.298=sig) وهي قيمة غير دالة إحصائياً ($P>0.05$) ومنه نستنتج أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين نتائج العينة التجريبية ونتائج العينة الشاهدة في الاختبار القبلي للنشاط الرابع من المحور الثاني في اختبار الإدراك البصري.

- عند مقارنة بين نتائج العينة التجريبية و نتائج العينة الضابطة في الاختبار القبلي نلاحظ أن قيمة sig قدرت ب(0.602=sig) وهي قيمة غير دالة إحصائياً ($P>0.05$) ومنه نستنتج أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين نتائج العينة التجريبية ونتائج العينة الضابطة في الاختبار القبلي للنشاط الرابع من المحور الثاني في اختبار الإدراك البصري.

1-2-3- مقارنة القبليّة البعدية عند المجموعات التجريبية والضابطة والشاهدة في اختبارات الإدراك

البصري للمحور الثالث

جدول (121): مقارنة القبليّة البعدية عند المجموعات التجريبية والضابطة والشاهدة في اختبارات الإدراك البصري

للمحور الثالث (النشاط الأول)

الاختبار	المجموعات	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة F	sig	الدلالة
الاختبار القبلي	مج الشاهدة	30	,4333	,50401	,926	,400	غير دال
	مج الضابطة	30	,5667	,50401			
	مج التجريبية	30	,4000	,49827			

الاختبار البعدي	مج الشاهدة	30	,4333	,50401	5,078	,008	دال
		30	,7000	,46609			
		30	,8000	,40684			

جدول (121): يمثل مقارنة القبليّة ألبعديّة عند المجموعة التجريبيّة والضابطة والشاهدة في اختبارات الإدراك البصري للمحور الثالث (النشاط الأول) باستعمال اختبار ANOVA أحادي الاتجاه ، حيث نلاحظ أن قيمة (sig=0.400) وهي قيمة أكبر من مستو الدلالة (0.05)، ومنه نستنتج أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعات الثلاث (الشاهدة، الضابطة، التجريبيّة) في الاختبار القبلي للنشاط الأول من المحور الثالث. أما بالنسبة للاختبار البعدي فقد قدرت قيمة (sig=0.008) وهي قيمة أقل من مستو الدلالة (0.05) ومنه نستنتج أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعات الثلاث (الشاهدة، الضابطة، التجريبيّة) في الاختبار البعدي للنشاط الأول من المحور الثالث لصالح المجموعة التجريبيّة، وهذا ما سيوضحه الجدول الموالي.

تم استخدام اختبار أقل فرق معنوي (LSD) لمعرفة أكثر قيمة دالة بين العينات الثلاث (الشاهدة، الضابطة، التجريبيّة) نوضحه فيما يلي:

جدول (122) يوضح قيمة الأقل فرق دال (LSD) للمقارنات المتعددة Comparaisons

multiples في اختبار الإدراك البصري للمحور الثالث (النشاط الأول)

الدلالة	Sig	الاختبار البعدي		الاختبار القبلي	الدلالة	Sig	المجموعات		الاختبار القبلي
		العينة	الشاهدة				العينة الضابطة	العينة الشاهدة	
غير دال	,28	العينة	الشاهدة	الاختبار القبلي	غير دال	,307	العينة الضابطة	العينة	الاختبار القبلي
دال	,003	العينة	الشاهدة		غير دال	,798	العينة التجريبيّة	الشاهدة	
غير دال	,28	العينة	الضابطة		غير دال	,307	العينة الشاهدة	العينة	
دال	,003	العينة	الضابطة		غير دال	,202	العينة التجريبيّة	الضابطة	
دال	,003	العينة	التجريبيّة		غير دال	,798	العينة الشاهدة	العينة	
دال	,003	العينة	التجريبيّة		غير دال	,202	العينة الضابطة	التجريبيّة	

جدول (122) يوضح مقارنة نتائج الاختبار (القبلي-البعدي) للعينات الثلاث (الشاهدة-الضابطة-التجريبيّة) بالنسبة الإدراك البصري للمحور الثالث (النشاط الأول)، حيث نلاحظ أن الاختبار لقبلي للمجموعات الثلاث كانت غير دالة وهذا استنادا إلى قيمة (sig) التي كانت أكبر من مستو الدلالة (0.05)، ومنه نستنتج أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين نتائج المجموعات الثلاث في النشاط الأول من المحور الثالث، بينما نلاحظ أن قيمة sig كانت أقل من مستوى الدلالة (0.05) بالنسبة للاختبار البعدي ومنه يمكن القول أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الاختبار البعدي للنشاط الأول من المحور الثالث لصالح العينة التجريبيّة.

عند المقارنة بين النتائج الاختبار (القبلي-البعدي) للعينات الثلاث (الشاهدة-الضابطة-التجريبية) بالنسبة للنشاط الأول من المحور الثالث في اختبار الإدراك لبصري توصلنا إلى النقاط التالية:

- عند مقارنة بين نتائج العينة الشاهدة و نتائج العينة الضابطة في الاختبار القبلي نلاحظ أن قيمة sig قدرت ب (sig=0.307) وهي قيمة غير دالة إحصائياً ($P>0.05$) ومنه نستنتج أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين نتائج العينة الشاهدة ونتائج العينة الضابطة في الاختبار القبلي للنشاط الأول من المحور الثالث في اختبار الإدراك البصري.
- عند مقارنة بين نتائج العينة الشاهدة و نتائج العينة التجريبية في الاختبار القبلي نلاحظ أن قيمة sig قدرت ب (sig=0.798) وهي قيمة غير دالة إحصائياً ($P>0.05$) ومنه نستنتج أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين نتائج العينة الشاهدة ونتائج العينة التجريبية في الاختبار القبلي للنشاط الأول من المحور الثالث في اختبار الإدراك البصري.
- عند مقارنة بين نتائج العينة الضابطة و نتائج العينة الشاهدة في الاختبار القبلي نلاحظ أن قيمة sig قدرت ب (sig=0.307) وهي قيمة غير دالة إحصائياً ($P>0.05$) ومنه نستنتج أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين نتائج العينة الضابطة ونتائج العينة الشاهدة في الاختبار القبلي للنشاط الأول من المحور الثالث في اختبار الإدراك لبصري.
- عند مقارنة بين نتائج العينة الضابطة و نتائج العينة التجريبية في الاختبار القبلي نلاحظ أن قيمة sig قدرت ب (sig=0.202) وهي قيمة غير دالة إحصائياً ($P>0.05$) ومنه نستنتج أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين نتائج العينة الضابطة ونتائج العينة التجريبية في الاختبار القبلي للنشاط الأول من المحور الثالث في اختبار الإدراك البصري.
- عند مقارنة بين نتائج العينة التجريبية و نتائج العينة الشاهدة في الاختبار القبلي نلاحظ أن قيمة sig قدرت ب (sig=0.798) وهي قيمة غير دالة إحصائياً ($P>0.05$) ومنه نستنتج أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين نتائج العينة التجريبية ونتائج العينة الشاهدة في الاختبار القبلي للنشاط الأول من المحور الثالث في اختبار الإدراك البصري.
- عند مقارنة بين نتائج العينة التجريبية و نتائج العينة الضابطة في الاختبار القبلي نلاحظ أن قيمة sig قدرت ب (sig=0.202) وهي قيمة غير دالة إحصائياً ($P>0.05$) ومنه نستنتج أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين نتائج العينة التجريبية ونتائج العينة الضابطة في الاختبار القبلي للنشاط الأول من المحور الثالث في اختبار الإدراك البصري.

جدول (123): مقارنة القبلية البعدية عند المجموعات التجريبية والضابطة والشاهدة في اختبارات الإدراك البصري

للمحور الثالث (النشاط الثاني)

الاختبار	المجموعات	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة F	sig	الدلالة
الاختبار القبلي	مج الشاهدة	30	,3000	,46609	,165	,848	غير دال
	مج الضابطة	30	,2667	,44978			
	مج التجريبية	30	,2333	,43018			
الاختبار البعدي	مج الشاهدة	30	,4333	,50401	7,451	,001	دال
	مج الضابطة	30	,7000	,46609			
	مج التجريبية	30	,8000	,40684			

جدول (123): يمثل مقارنة القبلية ألبعديه عند المجموعة التجريبية والضابطة والشاهدة في اختبارات الإدراك البصري

للمحور الثالث (النشاط الثاني) باستعمال اختبار ANOVA أحادي الاتجاه ، حيث نلاحظ أن قيمة

(sig=0.848) وهي قيمة أكبر من مستو الدلالة (0.05)، ومنه نستنتج أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين

المجموعات الثلاث (الشاهدة، الضابطة، التجريبية) في الاختبار القبلي للنشاط الثاني من المحور الثالث. أما بالنسبة

للاختبار البعدي فقد قدرت قيمة (sig=0.001) وهي قيمة أقل من مستو الدلالة (0.05) ومنه نستنتج أنه توجد

فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعات الثلاث (الشاهدة، الضابطة، التجريبية) في الاختبار البعدي للنشاط الثاني من

المحور الثالث لصالح المجموعة التجريبية، وهذا ما سيوضحه الجدول الموالي.

تم استخدام اختبار أقل فرق معنوي (LSD) لمعرفة أكثر قيمة دالة بين العينات الثلاث (الشاهدة، الضابطة، التجريبية)

نوضحه فيما يلي:

جدول (124) يوضح قيمة الأقل فرق دال (LSD) للمقارنات المتعددة Comparaisons

multiples في اختبار الإدراك البصري للمحور الثالث (النشاط الثاني)

الدلالة	Sig	الاختبار البعدي		الدلالة	Sig	المجموعات		الاختبار القبلي
		العينة	الشاهدة			العينة	الشاهدة	
غير دال	,103	العينة الضابطة	العينة	غير دال	,774	العينة الضابطة	العينة	الاختبار البعدي
دال	,031	العينة التجريبية	الشاهدة	غير دال	,567	العينة التجريبية	الشاهدة	
غير دال	,103	العينة الشاهدة	العينة	غير دال	,774	العينة الشاهدة	العينة	

الضابطة	العينة التجريبية	,774	غير دال	الضابطة	العينة التجريبية	,000	دال
العينة	العينة الشاهدة	,567	غير دال	العينة	العينة الشاهدة	,031	دال
التجريبية	العينة الضابطة	,774	غير دال	التجريبية	العينة الضابطة	,000	دال

جدول (124) يوضح مقارنة نتائج الاختبار (الفبلي-البعدي) للعينات الثلاث (الشاهدة-الضابطة-التجريبية) بالنسبة الإدراك البصري للمحور الثالث (النشاط الثاني)، حيث نلاحظ أن الاختبار لقبلي للمجموعات الثلاث كانت غير دالة وهذا استنادا إلى قيمة (sig) التي كانت أكبر من مستوى الدلالة (0.05)، ومنه نستنتج أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين نتائج المجموعات الثلاث في النشاط الثاني من المحور الثالث، بينما نلاحظ أن قيمة sig كانت أقل من مستوى الدلالة (0.05) بالنسبة للاختبار البعدي ومنه يمكن القول أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الاختبار البعدي للنشاط الثاني من المحور الثالث لصالح العينة التجريبية.

عند المقارنة بين النتائج الاختبار (القبلي-البعدي) للعينات الثلاث (الشاهدة-الضابطة-التجريبية) بالنسبة للنشاط الثاني من المحور الثالث في اختبار الإدراك لبصري توصلنا إلى النقاط التالية:

- عند مقارنة بين نتائج العينة الشاهدة و نتائج العينة الضابطة في الاختبار القبلي نلاحظ أن قيمة sig قدرت ب (sig=0.774) وهي قيمة غير دالة إحصائيا (P>0.05) ومنه نستنتج أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين نتائج العينة الشاهدة ونتائج العينة الضابطة في الاختبار القبلي للنشاط الثاني من المحور الثالث في اختبار الإدراك البصري.
- عند مقارنة بين نتائج العينة الشاهدة و نتائج العينة التجريبية في الاختبار القبلي نلاحظ أن قيمة sig قدرت ب (sig=0.567) وهي قيمة غير دالة إحصائيا (P>0.05) ومنه نستنتج أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين نتائج العينة الشاهدة ونتائج العينة التجريبية في الاختبار القبلي للنشاط الثاني من المحور الثالث في اختبار الإدراك البصري.
- عند مقارنة بين نتائج العينة الضابطة و نتائج العينة الشاهدة في الاختبار القبلي نلاحظ أن قيمة sig قدرت ب (sig=0.774) وهي قيمة غير دالة إحصائيا (P>0.05) ومنه نستنتج أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين نتائج العينة الضابطة ونتائج العينة الشاهدة في الاختبار القبلي للنشاط الثاني من المحور الثالث في اختبار الإدراك لبصري.
- عند مقارنة بين نتائج العينة الضابطة و نتائج العينة التجريبية في الاختبار القبلي نلاحظ أن قيمة sig قدرت ب (sig=0.774) وهي قيمة غير دالة إحصائيا (P>0.05) ومنه نستنتج أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين نتائج العينة الضابطة ونتائج العينة التجريبية في الاختبار القبلي للنشاط الثاني من المحور الثالث في اختبار الإدراك البصري.

- عند مقارنة بين نتائج العينة التجريبية و نتائج العينة الشاهدة في الاختبار القبلي نلاحظ أن قيمة sig قدرت ب (sig=0.567) وهي قيمة غير دالة إحصائيا ($P>0.05$) ومنه نستنتج أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين نتائج العينة التجريبية و نتائج العينة الشاهدة في الاختبار القبلي للنشاط الثاني من المحور الثالث في اختبار الإدراك البصري.

- عند مقارنة بين نتائج العينة التجريبية و نتائج العينة الضابطة في الاختبار القبلي نلاحظ أن قيمة sig قدرت ب (sig=0.774) وهي قيمة غير دالة إحصائيا ($P>0.05$) ومنه نستنتج أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين نتائج العينة التجريبية و نتائج العينة الضابطة في الاختبار القبلي للنشاط الثاني من المحور الثالث في اختبار الإدراك البصري.

1-2-4- مقارنة القبليّة البعدية عند المجموعات التجريبية والضابطة والشاهدة في اختبارات الإدراك

البصري للمحور الرابع:

جدول (125): مقارنة القبليّة البعدية عند المجموعات التجريبية والضابطة والشاهدة في اختبارات الإدراك البصري

للمحور الرابع (النشاط الأول)

الاختبار	المجموعات	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة F	Sig	الدلالة
الاختبار القبلي	مج الشاهدة	30	,7000	,46609	1,017	,366	غير دال
	مج الضابطة	30	,8000	,40684			
	مج التجريبية	30	,6333	,49013			
الاختبار البعدي	مج الشاهدة	30	,7000	,46609	5,634	,005	دال
	مج الضابطة	30	,8333	,37905			
	مج التجريبية	30	1,0000	0,00000			

جدول (125): يمثل مقارنة القبليّة البعدية عند المجموعة التجريبية والضابطة والشاهدة في اختبارات الإدراك البصري

للمحور الرابع (النشاط الأول) باستعمال اختبار ANOVA أحادي الاتجاه ، حيث نلاحظ أن قيمة

(sig=0.366) وهي قيمة أكبر من مستو الدلالة (0.05)، ومنه نستنتج أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعات الثلاث (الشاهدة، الضابطة، التجريبية) في الاختبار القبلي للنشاط الأول من المحور الرابع. أما بالنسبة للاختبار البعدي فقد قدرت قيمة (sig=0.005) وهي قيمة أقل من مستو الدلالة (0.05) ومنه نستنتج أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعات الثلاث (الشاهدة، الضابطة، التجريبية) في الاختبار البعدي للنشاط الأول من المحور الرابع لصالح المجموعة التجريبية، وهذا ما سيوضحه الجدول الموالي.

تم استخدام اختبار أقل فرق معنوي (LSD) لمعرفة أكثر قيمة دالة بين العينات الثلاث (الشاهدة، الضابطة، التجريبية) نوضحه فيما يلي:

جدول (126) يوضح قيمة الأقل فرق دال (LSD) للمقارنات المتعددة Comparaisons

multiples في اختبار الإدراك البصري للمحور الرابع (النشاط الأول)

الدلالة	Sig	الاختبار البعدي		الدلالة	Sig	المجموعات	
		العينة	الشاهدة			العينة	الشاهدة
غير دال	,140	العينة الضابطة	العينة	غير دال	,398	العينة الضابطة	العينة
دال	,001	العينة التجريبية	الشاهدة	غير دال	,572	العينة التجريبية	الشاهدة
غير دال	,140	العينة الشاهدة	العينة	غير دال	,398	العينة الشاهدة	العينة
دال	,046	العينة التجريبية	الضابطة	غير دال	,160	العينة التجريبية	الضابطة
دال	,001	العينة الشاهدة	العينة	غير دال	,572	العينة الشاهدة	العينة
دال	,046	العينة الضابطة	التجريبية	غير دال	,160	العينة الضابطة	التجريبية

جدول (126) يوضح مقارنة نتائج الاختبار (القبلي-البعدي) للعينات الثلاث (الشاهدة-الضابطة-التجريبية) بالنسبة الإدراك البصري للمحور الرابع (النشاط الأول)، حيث نلاحظ أن الاختبار القبلي للمجموعات الثلاث كانت غير دالة وهذا استنادا إلى قيمة (sig) التي كانت أكبر من مستو الدلالة (0.05)، ومنه نستنتج أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين نتائج المجموعات الثلاث في النشاط الأول من المحور الرابع، بينما نلاحظ أن قيمة sig كانت أقل من مستوى الدلالة (0.05) بالنسبة للاختبار البعدي ومنه يمكن القول أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الاختبار البعدي للنشاط الأول من المحور الرابع لصالح العينة التجريبية.

عند المقارنة بين النتائج الاختبار (القبلي-البعدي) للعينات الثلاث (الشاهدة-الضابطة-التجريبية) بالنسبة للنشاط الأول من المحور الرابع في اختبار الإدراك لبصري توصلنا إلى النقاط التالية:

- عند مقارنة بين نتائج العينة الشاهدة و نتائج العينة الضابطة في الاختبار القبلي نلاحظ أن قيمة sig قدرت ب (sig=0.398) وهي قيمة غير دالة إحصائيا (P>0.05) ومنه نستنتج أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين نتائج العينة الشاهدة ونتائج العينة الضابطة في الاختبار القبلي للنشاط الأول من المحور الرابع في اختبار الإدراك البصري.
- عند مقارنة بين نتائج العينة الشاهدة و نتائج العينة التجريبية في الاختبار القبلي نلاحظ أن قيمة sig قدرت ب (sig=0.572) وهي قيمة غير دالة إحصائيا (P>0.05) ومنه نستنتج أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين نتائج العينة الشاهدة ونتائج العينة التجريبية في الاختبار القبلي للنشاط الأول من المحور الرابع في اختبار الإدراك البصري.
- عند مقارنة بين نتائج العينة الضابطة و نتائج العينة الشاهدة في الاختبار القبلي نلاحظ أن قيمة sig قدرت ب (sig=0.398) وهي قيمة غير دالة إحصائيا (P>0.05) ومنه نستنتج أنه لا توجد فروق ذات دلالة

إحصائية بين نتائج العينة الضابطة ونتائج العينة الشاهدة في الاختبار القبلي للنشاط الأول من المحور الرابع في اختبار الإدراك البصري.

- عند مقارنة بين نتائج العينة الضابطة و نتائج العينة التجريبية في الاختبار القبلي نلاحظ أن قيمة sig قدرت ب(0.160=sig) وهي قيمة غير دالة إحصائياً ($P>0.05$) ومنه نستنتج أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين نتائج العينة الضابطة ونتائج العينة التجريبية في الاختبار القبلي للنشاط الأول من المحور الرابع في اختبار الإدراك البصري.

- عند مقارنة بين نتائج العينة التجريبية و نتائج العينة الشاهدة في الاختبار القبلي نلاحظ أن قيمة sig قدرت ب(0.572=sig) وهي قيمة غير دالة إحصائياً ($P>0.05$) ومنه نستنتج أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين نتائج العينة التجريبية ونتائج العينة الشاهدة في الاختبار القبلي للنشاط الأول من المحور الرابع في اختبار الإدراك البصري.

- عند مقارنة بين نتائج العينة التجريبية و نتائج العينة الضابطة في الاختبار القبلي نلاحظ أن قيمة sig قدرت ب(0.160=sig) وهي قيمة غير دالة إحصائياً ($P>0.05$) ومنه نستنتج أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين نتائج العينة التجريبية ونتائج العينة الضابطة في الاختبار القبلي للنشاط الأول من المحور الرابع في اختبار الإدراك البصري.

جدول (127): مقارنة القبليّة البعدية عند المجموعات التجريبية والضابطة والشاهدة في اختبارات الإدراك البصري

للمحور الرابع (النشاط الثاني)

الاختبار	المجموعات	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة F	Sig	الدلالة
الاختبار القبلي	مج الشاهدة	30	,6333	,49013	,909	,407	غير دال
	مج الضابطة	30	,7333	,44978			
	مج التجريبية	30	,5667	,50401			
الاختبار البعدي	مج الشاهدة	30	,6333	,49013	7,306	,001	دال
	مج الضابطة	30	,7333	,44978			
	مج التجريبية	30	1,0000	0,00000			

جدول (127): يمثل مقارنة القبليّة البعدية عند المجموعة التجريبية والضابطة والشاهدة في اختبارات الإدراك البصري

للمحور الرابع (النشاط الثاني) باستعمال اختبار ANOVA أحادي الاتجاه ، حيث نلاحظ أن قيمة

(0.407=sig) وهي قيمة أكبر من مستو الدلالة (0.05)، ومنه نستنتج أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعات الثلاث (الشاهدة، الضابطة، التجريبية) في الاختبار القبلي للنشاط الثاني من المحور الرابع. أما بالنسبة للاختبار البعدي فقد قدرت قيمة (0.001=sig) وهي قيمة أقل من مستو الدلالة (0.05) ومنه نستنتج أنه توجد فروق ذات

دلالة إحصائية بين المجموعات الثلاث (الشاهدة، الضابطة، التجريبية) في الاختبار البعدي للنشاط الثاني من المحور الرابع لصالح المجموعة التجريبية، وهذا ما سيوضحه الجدول الموالي.

تم استخدام اختبار أقل فرق معنوي (LSD) لمعرفة أكثر قيمة دالة بين العينات الثلاث (الشاهدة، الضابطة، التجريبية) نوضحه فيما يلي:

جدول (128) يوضح قيمة الأقل فرق دال (LSD) للمقارنات المتعددة Comparaisons multiples في اختبار الإدراك البصري للمحور الرابع (النشاط الثاني)

الدلالة	Sig	الاختبار البعدي		الدلالة	Sig	المجموعات	
		العينة	الشاهدة			العينة	الشاهدة
غير دال	,316	العينة الضابطة	العينة	غير دال	,424	العينة الضابطة	العينة
دال	,000	العينة التجريبية	الشاهدة	غير دال	,593	العينة التجريبية	الشاهدة
غير دال	,316	العينة الشاهدة	العينة	غير دال	,424	العينة الشاهدة	العينة
دال	,009	العينة التجريبية	الضابطة	غير دال	,184	العينة التجريبية	الضابطة
دال	,000	العينة الشاهدة	العينة	غير دال	,593	العينة الشاهدة	العينة
دال	,009	العينة الضابطة	التجريبية	غير دال	,184	العينة الضابطة	التجريبية

جدول (128) يوضح مقارنة نتائج الاختبار (القبلي-البعدي) للعينات الثلاث (الشاهدة-الضابطة-التجريبية) بالنسبة للإدراك البصري للمحور الرابع (النشاط الثاني)، حيث نلاحظ أن الاختبار القبلي للمجموعات الثلاث كانت غير دالة وهذا استنادا إلى قيمة (sig) التي كانت أكبر من مستو الدلالة (0.05)، ومنه نستنتج أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين نتائج المجموعات الثلاث في النشاط الثاني من المحور الرابع، بينما نلاحظ أن قيمة sig كانت أقل من مستوى الدلالة (0.05) بالنسبة للاختبار البعدي ومنه يمكن القول أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الاختبار البعدي للنشاط الثاني من المحور الرابع لصالح العينة التجريبية.

عند المقارنة بين النتائج الاختبار (القبلي-البعدي) للعينات الثلاث (الشاهدة-الضابطة-التجريبية) بالنسبة للنشاط الثاني من المحور الرابع في اختبار الإدراك لبصري توصلنا إلى النقاط التالية:

- عند مقارنة بين نتائج العينة الشاهدة و نتائج العينة الضابطة في الاختبار القبلي نلاحظ أن قيمة sig قدرت ب (sig=0.424) وهي قيمة غير دالة إحصائيا (P>0.05) ومنه نستنتج أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين نتائج العينة الشاهدة ونتائج العينة الضابطة في الاختبار القبلي للنشاط الثاني من المحور الرابع في اختبار الإدراك البصري.

- عند مقارنة بين نتائج العينة الشاهدة و نتائج العينة التجريبية في الاختبار القبلي نلاحظ أن قيمة sig قدرت ب (sig=0.593) وهي قيمة غير دالة إحصائيا (P>0.05) ومنه نستنتج أنه لا توجد فروق ذات دلالة

إحصائية بين نتائج العينة الشاهدة ونتائج العينة التجريبية في الاختبار القبلي للنشاط الثاني من المحور الرابع في اختبار الإدراك البصري.

- عند مقارنة بين نتائج العينة الضابطة و نتائج العينة الشاهدة في الاختبار القبلي نلاحظ أن قيمة sig قدرت ب(0.424=sig) وهي قيمة غير دالة إحصائياً ($P>0.05$) ومنه نستنتج أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين نتائج العينة الضابطة ونتائج العينة الشاهدة في الاختبار القبلي للنشاط الثاني من المحور الرابع في اختبار الإدراك البصري.

- عند مقارنة بين نتائج العينة الضابطة و نتائج العينة التجريبية في الاختبار القبلي نلاحظ أن قيمة sig قدرت ب(0.184=sig) وهي قيمة غير دالة إحصائياً ($P>0.05$) ومنه نستنتج أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين نتائج العينة الضابطة ونتائج العينة التجريبية في الاختبار القبلي للنشاط الثاني من المحور الرابع في اختبار الإدراك البصري.

- عند مقارنة بين نتائج العينة التجريبية و نتائج العينة الشاهدة في الاختبار القبلي نلاحظ أن قيمة sig قدرت ب(0.593=sig) وهي قيمة غير دالة إحصائياً ($P>0.05$) ومنه نستنتج أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين نتائج العينة التجريبية ونتائج العينة الشاهدة في الاختبار القبلي للنشاط الثاني من المحور الرابع في اختبار الإدراك البصري.

- عند مقارنة بين نتائج العينة التجريبية و نتائج العينة الضابطة في الاختبار القبلي نلاحظ أن قيمة sig قدرت ب(0.184=sig) وهي قيمة غير دالة إحصائياً ($P>0.05$) ومنه نستنتج أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين نتائج العينة التجريبية ونتائج العينة الضابطة في الاختبار القبلي للنشاط الثاني من المحور الرابع في اختبار الإدراك البصري.

1-2-5- مقارنة القبليّة البعدية عند المجموعات التجريبية والضابطة والشاهدة في اختبارات الإدراك البصري للمحور الخامس:

جدول (129): مقارنة القبليّة البعدية عند المجموعات التجريبية والضابطة والشاهدة في اختبارات الإدراك البصري

للمحور الخامس (النشاط الأول)

الاختبار	المجموعات	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة F	Sig	الدلالة
الاختبار القبلي	مج الشاهدة	30	,5333	,50742	,524	,594	غير دال
	مج الضابطة	30	,4000	,49827			
	مج التجريبية	30	,4667	,50742			
الاختبار	مج الشاهدة	30	,6333	,49013	13,989	,000	دال

			49827,	4000,	30	مج الضابطة	البعدي
			18257,	9667,	30	مج التجريبية	

جدول (129): يمثل مقارنة القبلية أبعديه عند المجموعة التجريبية والضابطة والشاهدة في اختبارات الإدراك البصري

للمحور الخامس (النشاط الأول) باستعمال اختبار ANOVA أحادي الاتجاه ، حيث نلاحظ أن قيمة (sig=0.594) وهي قيمة أكبر من مستو الدلالة (0.05)، ومنه نستنتج أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعات الثلاث (الشاهدة، الضابطة، التجريبية) في الاختبار القبلي للنشاط الأول من المحور الخامس. أما بالنسبة للاختبار البعدي فقد قدرت قيمة (sig=0.000) وهي قيمة أقل من مستو الدلالة (0.05) ومنه نستنتج أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعات الثلاث (الشاهدة، الضابطة، التجريبية) في الاختبار البعدي للنشاط الأول من المحور الخامس لصالح المجموعة التجريبية، وهذا ما سيوضحه الجدول الموالي.

تم استخدام اختبار أقل فرق معنوي (LSD) لمعرفة أكثر قيمة دالة بين العينات الثلاث (الشاهدة، الضابطة، التجريبية) نوضحه فيما يلي:

جدول (130) يوضح قيمة الأقل فرق دال (LSD) للمقارنات المتعددة Comparaisons multiples

في اختبار الإدراك البصري للمحور الخامس (النشاط الأول)

الدلالة	Sig	الاختبار البعدي		الاختبار القبلي	الدلالة	Sig	المجموعات	
غير دال	,063	العينة الضابطة	العينة				غير دال	,309
دال	,003	العينة التجريبية	الشاهدة	غير دال	,610	العينة التجريبية	الشاهدة	
غير دال	,063	العينة الشاهدة	العينة	غير دال	,309	العينة الشاهدة	العينة	
دال	,000	العينة التجريبية	الضابطة	غير دال	,610	العينة التجريبية	الضابطة	
دال	,003	العينة الشاهدة	العينة	غير دال	,610	العينة الشاهدة	العينة	
دال	,000	العينة الضابطة	التجريبية	غير دال	,610	العينة الضابطة	التجريبية	

جدول (130) يوضح مقارنة نتائج الاختبار (القبلي-البعدي) للعينات الثلاث (الشاهدة-الضابطة-التجريبية) بالنسبة الإدراك البصري للمحور الخامس (النشاط الأول)، حيث نلاحظ أن الاختبار لقبلي للمجموعات الثلاث كانت غير دالة وهذا استنادا إلى قيمة (sig) التي كانت أكبر من مستو الدلالة (0.05)، ومنه نستنتج أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين نتائج المجموعات الثلاث في النشاط الأول من المحور الخامس، بينما نلاحظ أن قيمة sig كانت أقل من مستوى الدلالة (0.05) بالنسبة للاختبار البعدي ومنه يمكن القول أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الاختبار البعدي للنشاط الأول من المحور الخامس لصالح العينة التجريبية.

عند المقارنة بين النتائج الاختبار (القبلي-البعدي) للعينات الثلاث (الشاهدة-الضابطة-التجريبية) بالنسبة للنشاط الأول من المحور الخامس في اختبار الإدراك لبصري توصلنا إلى النقاط التالية:

- عند مقارنة بين نتائج العينة الشاهدة و نتائج العينة الضابطة في الاختبار القبلي نلاحظ أن قيمة sig قدرت ب(0.309=sig) وهي قيمة غير دالة إحصائيا ($P>0.05$) ومنه نستنتج أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين نتائج العينة الشاهدة ونتائج العينة الضابطة في الاختبار القبلي للنشاط الأول من المحور الخامس في اختبار الإدراك البصري.
- عند مقارنة بين نتائج العينة الشاهدة و نتائج العينة التجريبية في الاختبار القبلي نلاحظ أن قيمة sig قدرت ب(0.610=sig) وهي قيمة غير دالة إحصائيا ($P>0.05$) ومنه نستنتج أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين نتائج العينة الشاهدة ونتائج العينة التجريبية في الاختبار القبلي للنشاط الأول من المحور الخامس في اختبار الإدراك البصري.
- عند مقارنة بين نتائج العينة الضابطة و نتائج العينة الشاهدة في الاختبار القبلي نلاحظ أن قيمة sig قدرت ب(0.309=sig) وهي قيمة غير دالة إحصائيا ($P>0.05$) ومنه نستنتج أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين نتائج العينة الضابطة ونتائج العينة الشاهدة في الاختبار القبلي للنشاط الأول من المحور الخامس في اختبار الإدراك لبصري.
- عند مقارنة بين نتائج العينة الضابطة و نتائج العينة التجريبية في الاختبار القبلي نلاحظ أن قيمة sig قدرت ب(0.610=sig) وهي قيمة غير دالة إحصائيا ($P>0.05$) ومنه نستنتج أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين نتائج العينة الضابطة ونتائج العينة التجريبية في الاختبار القبلي للنشاط الأول من المحور الخامس في اختبار الإدراك البصري.
- عند مقارنة بين نتائج العينة التجريبية و نتائج العينة الشاهدة في الاختبار القبلي نلاحظ أن قيمة sig قدرت ب(0.610=sig) وهي قيمة غير دالة إحصائيا ($P>0.05$) ومنه نستنتج أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين نتائج العينة التجريبية ونتائج العينة الشاهدة في الاختبار القبلي للنشاط الأول من المحور الخامس في اختبار الإدراك البصري.
- عند مقارنة بين نتائج العينة التجريبية و نتائج العينة الضابطة في الاختبار القبلي نلاحظ أن قيمة sig قدرت ب(0.610=sig) وهي قيمة غير دالة إحصائيا ($P>0.05$) ومنه نستنتج أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين نتائج العينة التجريبية ونتائج العينة الضابطة في الاختبار القبلي للنشاط الأول من المحور الخامس في اختبار الإدراك البصري.

جدول (131): مقارنة القبليّة البعدية عند المجموعات التجريبية والضابطة والشاهدة في اختبارات الإدراك البصري

للمحور الخامس (النشاط الثاني)

الاختبار	المجموعات	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة F	Sig	الدلالة
الاختبار القبلي	مج الشاهدة	30	,4333	,50401	1,039	,358	غير دال
	مج الضابطة	30	,3000	,46609			
	مج التجريبية	30	,2667	,44978			
الاختبار البعدي	مج الشاهدة	30	,4333	,50401	7,923	,001	دال
	مج الضابطة	30	,3000	,46609			
	مج التجريبية	30	,7667	,43018			

جدول (131): يمثل مقارنة القبليّة أبعديه عند المجموعة التجريبية والضابطة والشاهدة في اختبارات الإدراك البصري

للمحور الخامس (النشاط الثاني) باستعمال اختبار ANOVA أحادي الاتجاه ، حيث نلاحظ أن قيمة (sig=0.358) وهي قيمة أكبر من مستو الدلالة (0.05)، ومنه نستنتج أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعات الثلاث (الشاهدة، الضابطة، التجريبية) في الاختبار القبلي للنشاط الثاني من المحور الخامس. أما بالنسبة للاختبار البعدي فقد قدرت قيمة (sig=0.001) وهي قيمة أقل من مستو الدلالة (0.05) ومنه نستنتج أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعات الثلاث (الشاهدة، الضابطة، التجريبية) في الاختبار البعدي للنشاط الثاني من المحور الخامس لصالح المجموعة التجريبية، وهذا ما سيوضحه الجدول الموالي.

1-2-6- مقارنة القبليّة البعديّة عند المجموعات التجريبية والضابطة والشاهدة في اختبارات الإدراك البصري للمحور السادس:

جدول (132): مقارنة القبليّة البعديّة عند المجموعات التجريبية والضابطة والشاهدة في اختبارات الإدراك البصري

للمحور السادس (النشاط الأول)

الاختبار	المجموعات	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة F	Sig	الدلالة
الاختبار القبلي	مج الشاهدة	30	,7333	,44978	1,448	,241	غير دال
	مج الضابطة	30	,5667	,50401			
	مج التجريبية	30	,5333	,50742			
الاختبار البعدي	مج الشاهدة	30	,8000	,40684	6,406	,003	دال
	مج الضابطة	30	,5667	,50401			
	مج التجريبية	30	,9333	,25371			

جدول (132): يمثل مقارنة القبليّة البعديّة عند المجموعة التجريبيّة والضابطة والشاهدة في اختبارات الإدراك البصري للمحور السادس (النشاط الأول) باستعمال اختبار ANOVA أحادي الاتجاه ، حيث نلاحظ أن قيمة (sig=0.241) وهي قيمة أكبر من مستو الدلالة (0.05)، ومنه نستنتج أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعات الثلاث (الشاهدة، الضابطة، التجريبيّة) في الاختبار القبلي للنشاط الأول من المحور السادس. أما بالنسبة للاختبار البعدي فقد قدرت قيمة (sig=0.003) وهي قيمة أقل من مستو الدلالة (0.05) ومنه نستنتج أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعات الثلاث (الشاهدة، الضابطة، التجريبيّة) في الاختبار البعدي للنشاط الأول من المحور السادس لصالح المجموعة التجريبيّة، وهذا ما سيوضحه الجدول الموالي.

تم استخدام اختبار أقل فرق معنوي (LSD) لمعرفة أكثر قيمة دالة بين العينات الثلاث (الشاهدة، الضابطة، التجريبيّة) نوضحه فيما يلي:

جدول (133) يوضح قيمة الأقل فرق دال (LSD) للمقارنات المتعددة Comparaisons multiples في اختبار الإدراك البصري للمحور السادس (النشاط الأول)

الدلالة	Sig	الاختبار البعدي		الاختبار القبلي	الدلالة	Sig	المجموعات	
غير دال	, 270	العينة الضابطة	العينة الشاهدة				الاختبار البعدي	غير دال
دال	, 002	العينة التجريبيّة	العينة الضابطة	غير دال	, 116	العينة التجريبيّة		العينة الشاهدة
غير دال	, 270	العينة الشاهدة	العينة التجريبيّة	غير دال	, 189	العينة الشاهدة		العينة الضابطة
دال	, 001	العينة التجريبيّة	العينة الشاهدة	غير دال	, 792	العينة التجريبيّة		العينة الضابطة
دال	, 002	العينة الشاهدة	العينة التجريبيّة	غير دال	, 116	العينة الشاهدة		العينة الضابطة
دال	, 001	العينة الضابطة	العينة التجريبيّة	غير دال	, 792	العينة الضابطة		العينة التجريبيّة

جدول (133) يوضح مقارنة نتائج الاختبار (القبلي-البعدي) للعينات الثلاث (الشاهدة-الضابطة-التجريبيّة) بالنسبة الإدراك البصري للمحور السادس (النشاط الأول)، حيث نلاحظ أن الاختبار لقبلي للمجموعات الثلاث كانت غير دالة وهذا استنادا إلى قيمة (sig) التي كانت أكبر من مستو الدلالة (0.05)، ومنه نستنتج أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين نتائج المجموعات الثلاث في النشاط الأول من المحور السادس، بينما نلاحظ أن قيمة sig كانت أقل من مستو الدلالة (0.05) بالنسبة للاختبار البعدي ومنه يمكن القول أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الاختبار البعدي للنشاط الأول من المحور السادس لصالح العينة التجريبيّة.

عند المقارنة بين النتائج الاختبار (القبلي-البعدي) للعينات الثلاث (الشاهدة-الضابطة-التجريبيّة) بالنسبة للنشاط الأول من المحور السادس في اختبار الإدراك لبصري توصلنا إلى النقاط التالية:

- عند مقارنة بين نتائج العينة الشاهدة و نتائج العينة الضابطة في الاختبار القبلي نلاحظ أن قيمة sig قدرت ب(0.189=sig) وهي قيمة غير دالة إحصائيا ($P>0.05$) ومنه نستنتج أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين نتائج العينة الشاهدة ونتائج العينة الضابطة في الاختبار القبلي للنشاط الأول من المحور السادس في اختبار الإدراك البصري.
- عند مقارنة بين نتائج العينة الشاهدة و نتائج العينة التجريبية في الاختبار القبلي نلاحظ أن قيمة sig قدرت ب(0.116=sig) وهي قيمة غير دالة إحصائيا ($P>0.05$) ومنه نستنتج أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين نتائج العينة الشاهدة ونتائج العينة التجريبية في الاختبار القبلي للنشاط الأول من المحور السادس في اختبار الإدراك البصري.
- عند مقارنة بين نتائج العينة الضابطة و نتائج العينة الشاهدة في الاختبار القبلي نلاحظ أن قيمة sig قدرت ب(0.189=sig) وهي قيمة غير دالة إحصائيا ($P>0.05$) ومنه نستنتج أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين نتائج العينة الضابطة ونتائج العينة الشاهدة في الاختبار القبلي للنشاط الأول من المحور السادس في اختبار الإدراك لبصري.
- عند مقارنة بين نتائج العينة الضابطة و نتائج العينة التجريبية في الاختبار القبلي نلاحظ أن قيمة sig قدرت ب(0.792=sig) وهي قيمة غير دالة إحصائيا ($P>0.05$) ومنه نستنتج أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين نتائج العينة الضابطة ونتائج العينة التجريبية في الاختبار القبلي للنشاط الأول من المحور السادس في اختبار الإدراك البصري.
- عند مقارنة بين نتائج العينة التجريبية و نتائج العينة الشاهدة في الاختبار القبلي نلاحظ أن قيمة sig قدرت ب(0.116=sig) وهي قيمة غير دالة إحصائيا ($P>0.05$) ومنه نستنتج أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين نتائج العينة التجريبية ونتائج العينة الشاهدة في الاختبار القبلي للنشاط الأول من المحور السادس في اختبار الإدراك البصري.
- عند مقارنة بين نتائج العينة التجريبية و نتائج العينة الضابطة في الاختبار القبلي نلاحظ أن قيمة sig قدرت ب(0.792=sig) وهي قيمة غير دالة إحصائيا ($P>0.05$) ومنه نستنتج أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين نتائج العينة التجريبية ونتائج العينة الضابطة في الاختبار القبلي للنشاط الأول من المحور السادس في اختبار الإدراك البصري.

جدول (134): مقارنة القبليّة البعدية عند المجموعات التجريبية والضابطة والشاهدة في اختبارات الإدراك البصري

للمحور السادس (النشاط الثاني)

الاختبار	المجموعات	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة F	Sig	الدلالة
الاختبار القبلي	مجع الشاهدة	30	,4667	,50742	1,253	,291	غير دال
	مجع الضابطة	30	,5333	,50742			
	مجع التجريبية	30	,3333	,47946			
الاختبار البعدي	مجع الشاهدة	30	,5333	,50742	6,633	,002	دال
	مجع الضابطة	30	,5333	,50742			
	مجع التجريبية	30	,9000	,30513			

جدول (134): يمثل مقارنة القبلي ألبعدي عند المجموعة التجريبية والضابطة والشاهدة في اختبارات الإدراك البصري

للمحور السادس (النشاط الثاني) باستعمال اختبار ANOVA أحادي الاتجاه ، حيث نلاحظ أن قيمة (sig=0.291) وهي قيمة أكبر من مستو الدلالة (0.05)، ومنه نستنتج أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعات الثلاث (الشاهدة، الضابطة، التجريبية) في الاختبار القبلي للنشاط الثاني من المحور السادس. أما بالنسبة للاختبار البعدي فقد قدرت قيمة (sig=0.002) وهي قيمة أقل من مستو الدلالة (0.05) ومنه نستنتج أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعات الثلاث (الشاهدة، الضابطة، التجريبية) في الاختبار البعدي للنشاط الثاني من المحور السادس لصالح المجموعة التجريبية، وهذا ما سيوضحه الجدول الموالي.

تم استخدام اختبار أقل فرق معنوي (LSD) لمعرفة أكثر قيمة دالة بين العينات الثلاث (الشاهدة، الضابطة، التجريبية) نوضحه فيما يلي:

جدول (135) يوضح قيمة الأقل فرق دال (LSD) للمقارنات المتعددة Comparaisons multiples

في اختبار الإدراك البصري للمحور السادس (النشاط الثاني)

الاختبار القبلي	المجموعات		Sig	الدلالة	الاختبار البعدي		Sig	الدلالة
	العينة	العينة الضابطة			العينة	العينة الضابطة		
الاختبار القبلي	العينة	العينة الضابطة	,606	غير دال	العينة	العينة الضابطة	1,000	غير دال
	الشاهدة	العينة التجريبية	,303	غير دال	الشاهدة	العينة التجريبية	,002	دال
	العينة	العينة الشاهدة	,606	غير دال	العينة	العينة الشاهدة	1,000	غير دال
	الضابطة	العينة التجريبية	,124	غير دال	الضابطة	العينة التجريبية	,002	دال

العينة	العينة الشاهدة	303,	غير دال	العينة	العينة الشاهدة	002,	دال
التجريبية	العينة الضابطة	124,	غير دال	التجريبية	العينة الضابطة	002,	دال

جدول (135) يوضح مقارنة نتائج الاختبار (القبلي-البعدي) للعينات الثلاث (الشاهدة-الضابطة-التجريبية) بالنسبة الإدراك البصري للمحور السادس (النشاط الثاني)، حيث نلاحظ أن الاختبار القبلي للمجموعات الثلاث كانت غير دالة وهذا استنادا إلى قيمة (sig) التي كانت أكبر من مستو الدلالة (0.05)، ومنه نستنتج أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين نتائج المجموعات الثلاث في النشاط الثاني من المحور السادس، بينما نلاحظ أن قيمة sig كانت أقل من مستوى الدلالة (0.05) بالنسبة للاختبار البعدي ومنه يمكن القول أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الاختبار البعدي للنشاط الثاني من المحور السادس لصالح العينة التجريبية.

عند المقارنة بين النتائج الاختبار (القبلي-البعدي) للعينات الثلاث (الشاهدة-الضابطة-التجريبية) بالنسبة للنشاط الثاني من المحور السادس في اختبار الإدراك لبصري توصلنا إلى النقاط التالية:

- عند مقارنة بين نتائج العينة الشاهدة و نتائج العينة الضابطة في الاختبار القبلي نلاحظ أن قيمة sig قدرت ب(0.606=sig) وهي قيمة غير دالة إحصائيا ($P > 0.05$) ومنه نستنتج أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين نتائج العينة الشاهدة ونتائج العينة الضابطة في الاختبار القبلي للنشاط الثاني من المحور السادس في اختبار الإدراك البصري.
- عند مقارنة بين نتائج العينة الشاهدة و نتائج العينة التجريبية في الاختبار القبلي نلاحظ أن قيمة sig قدرت ب(0.303=sig) وهي قيمة غير دالة إحصائيا ($P > 0.05$) ومنه نستنتج أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين نتائج العينة الشاهدة ونتائج العينة التجريبية في الاختبار القبلي للنشاط الثاني من المحور السادس في اختبار الإدراك البصري.
- عند مقارنة بين نتائج العينة الضابطة و نتائج العينة الشاهدة في الاختبار القبلي نلاحظ أن قيمة sig قدرت ب(0.606=sig) وهي قيمة غير دالة إحصائيا ($P > 0.05$) ومنه نستنتج أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين نتائج العينة الضابطة ونتائج العينة الشاهدة في الاختبار القبلي للنشاط الثاني من المحور السادس في اختبار الإدراك لبصري.
- عند مقارنة بين نتائج العينة الضابطة و نتائج العينة التجريبية في الاختبار القبلي نلاحظ أن قيمة sig قدرت ب(0.124=sig) وهي قيمة غير دالة إحصائيا ($P > 0.05$) ومنه نستنتج أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين نتائج العينة الضابطة ونتائج العينة التجريبية في الاختبار القبلي للنشاط الثاني من المحور السادس في اختبار الإدراك البصري.

- عند مقارنة بين نتائج العينة التجريبية و نتائج العينة الشاهدة في الاختبار القبلي نلاحظ أن قيمة sig قدرت ب (sig=0.303) وهي قيمة غير دالة إحصائيا (P>0.05) ومنه نستنتج أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين نتائج العينة التجريبية ونتائج العينة الشاهدة في الاختبار القبلي للنشاط الثاني من المحور السادس في اختبار الإدراك البصري.
- عند مقارنة بين نتائج العينة التجريبية و نتائج العينة الضابطة في الاختبار القبلي نلاحظ أن قيمة sig قدرت ب (sig=0.124) وهي قيمة غير دالة إحصائيا (P>0.05) ومنه نستنتج أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين نتائج العينة التجريبية ونتائج العينة الضابطة في الاختبار القبلي للنشاط الثاني من المحور السادس في اختبار الإدراك البصري.

3-1-3- مقارنة القبليّة البعدية عند المجموعات التجريبية والضابطة والشاهدة في اختبارات الإدراك

السمعي:

1-3-1- مقارنة القبليّة البعدية عند المجموعات التجريبية والضابطة والشاهدة في اختبارات الإدراك

السمعي للمحور الأول

مقارنة القبليّة البعدية عند المجموعات التجريبية والضابطة والشاهدة في اختبارات الإدراك السمعي

للمحور الأول (النشاط الأول)

جدول (136): مقارنة القبليّة البعدية عند المجموعات التجريبية والضابطة والشاهدة في اختبارات الإدراك السمعي

للمحور الأول (النشاط الأول)

الاختبار	المجموعات	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة F	sig	الدلالة
الاختبار القبلي	مج الشاهدة	30	,5667	,50401	,926	,400	غير دال
	مج الضابطة	30	,4333	,50401			
	مج التجريبية	30	,4000	,49827			
الاختبار البعدي	مج الشاهدة	30	,7000	,46609	4,113	,020	دال
	مج الضابطة	30	,4667	,50742			
	مج التجريبية	30	,8000	,40684			

جدول (136): يمثل مقارنة القبلية أبعديه عند المجموعة التجريبية والضابطة والشاهدة في اختبارات الإدراك السمعي

للمحور الأول (النشاط الأول) بإستعمال اختبار ANOVA أحادي الإتجاه، حيث نلاحظ أن قيمة (sig=0.400) وهي قيمة أكبر من مستوى الدلالة (0.05)، ومنه نستنتج أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعات الثلاث (الشاهدة، الضابطة، التجريبية) في النشاط الأول. أما بالنسبة للاختبار البعدي فقد قدرت قيمة (sig=0,020) وهي قيمة أقل من مستوى الدلالة (0.05) ومنه نستنتج أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعات الثلاث (الشاهدة، الضابطة، التجريبية) في الاختبار البعدي لصالح المجموعة التجريبية.

تم استخدام اختبار أقل فرق معنوي (LSD) لمعرفة أكثر قيمة دالة بين العينات الثلاث (الشاهدة، الضابطة، التجريبية) نوضحه فيما يلي:

جدول (137) يوضح قيمة الأقل فرق دال (LSD) للمقارنات المتعددة Comparaisons multiples

في اختبارات الإدراك السمعي للمحور الأول (النشاط الأول)

الدلالة	Sig	الاختبار البعدي		الاختبار القبلي	الدلالة	Sig	المجموعات	
		العينة	الشاهدة				العينة	الضابطة
غير دال	,064	العينة الضابطة	العينة	الاختبار البعدي	غير دال	,307	العينة الضابطة	العينة
دال	,004	العينة التجريبية	الشاهدة		غير دال	,202	العينة التجريبية	الشاهدة
غير دال	,064	العينة الشاهدة	العينة		غير دال	,307	العينة الشاهدة	العينة
دال	,006	العينة التجريبية	الضابطة		غير دال	,798	العينة التجريبية	الضابطة
دال	,004	العينة الشاهدة	العينة		غير دال	,202	العينة الشاهدة	العينة
دال	,006	العينة الضابطة	التجريبية		غير دال	,798	العينة الضابطة	التجريبية

جدول (137) يوضح مقارنة نتائج الاختبار (القبلي-البعدي) للعينات الثلاث (الشاهدة-الضابطة-التجريبية) بالنسبة للنشاط الأول من المحور الأول، حيث نلاحظ أن الاختبار القبلي للمجموعات الثلاث كانت غير دالة وهذا استنادا إلى (sig) التي كانت أكبر من مستوى الدلالة (0.05)، ومنه نستنتج أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين نتائج المجموعات الثلاث، بينما نلاحظ أن قيمة sig كانت أقل من مستوى الدلالة (0.05) في الاختبار البعدي لصالح العينة التجريبية.

عند المقارنة بين النتائج الاختبار (القبلي-البعدي) للعينات الثلاث (الشاهدة-الضابطة-التجريبية) بالنسبة للنشاط الأول من المحور الأول في اختبار الإدراك السمعي توصلنا إلى النقاط التالية:

- عند مقارنة بين نتائج العينة الشاهدة و نتائج العينة الضابطة في الاختبار القبلي نلاحظ أن قيمة sig قدرت ب (sig=0.307) وهي قيمة غير دالة إحصائية (P>0.05) ومنه نستنتج أنه لا توجد فروق ذات دلالة

إحصائية بين نتائج العينة الشاهدة ونتائج العينة الضابطة في الاختبار القبلي للنشاط الأول من المحور الأول في اختبار الإدراك السمعي.

- عند مقارنة بين نتائج العينة الشاهدة و نتائج العينة التجريبية في الاختبار القبلي نلاحظ أن قيمة sig قدرت ب(0.202=sig) وهي قيمة غير دالة إحصائياً ($P>0.05$) ومنه نستنتج أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين نتائج العينة الشاهدة ونتائج العينة التجريبية في الاختبار القبلي للنشاط الأول من المحور الأول في اختبار الإدراك السمعي.

- عند مقارنة بين نتائج العينة الضابطة و نتائج العينة الشاهدة في الاختبار القبلي نلاحظ أن قيمة sig قدرت ب(0.307=sig) وهي قيمة غير دالة إحصائياً ($P>0.05$) ومنه نستنتج أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين نتائج العينة الضابطة ونتائج العينة الشاهدة في الاختبار القبلي للنشاط الأول من المحور الأول في اختبار الإدراك السمعي.

- عند مقارنة بين نتائج العينة الضابطة و نتائج العينة التجريبية في الاختبار القبلي نلاحظ أن قيمة sig قدرت ب(0.798=sig) وهي قيمة غير دالة إحصائياً ($P>0.05$) ومنه نستنتج أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين نتائج العينة الضابطة ونتائج العينة التجريبية في الاختبار القبلي للنشاط الأول من المحور الأول في اختبار الإدراك السمعي.

- عند مقارنة بين نتائج العينة التجريبية و نتائج العينة الشاهدة في الاختبار القبلي نلاحظ أن قيمة sig قدرت ب(0.202=sig) وهي قيمة غير دالة إحصائياً ($P>0.05$) ومنه نستنتج أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين نتائج العينة التجريبية ونتائج العينة الشاهدة في الاختبار القبلي للنشاط الأول من المحور الأول في اختبار الإدراك السمعي.

- عند مقارنة بين نتائج العينة التجريبية و نتائج العينة الضابطة في الاختبار القبلي نلاحظ أن قيمة sig قدرت ب(0.798=sig) وهي قيمة غير دالة إحصائياً ($P>0.05$) ومنه نستنتج أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين نتائج العينة التجريبية ونتائج العينة الضابطة في الاختبار القبلي للنشاط الأول من المحور الأول في اختبار الإدراك السمعي.

جدول (138): مقارنة القبلية البعدية عند المجموعات التجريبية والضابطة والشاهدة في اختبارات الإدراك

السمعي للمحور الأول(النشاط الثاني)

الاختبار	المجموعات	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة F	Sig	الدلالة
الاختبار القبلي	مج الشاهدة	30	,3667	,49013	,331	,719	غير دال
	مج الضابطة	30	,4000	,49827			

			,46609	,3000	30	مج التجريبية	
دال	,027	3,781	,50742	,5333	30	مج الشاهدة	الاختبار البعدي
			,50401	,4333	30	مج الضابطة	
			,43018	,7667	30	مج التجريبية	

جدول (138): يمثل مقارنة القبلية أبعديه عند المجموعة التجريبية والضابطة والشاهدة في اختبارات الإدراك السمعي للمحور الأول (النشاط الثاني) (باستعمال اختبار ANOVA أحادي الاتجاه ، حيث نلاحظ أن قيمة (sig=0.719) وهي قيمة أكبر من مستو الدلالة (0.05)، ومنه نستنتج أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعات الثلاث (الشاهدة، الضابطة، التجريبية) في النشاط الثاني. أما بالنسبة للاختبار البعدي فقد قدرت قيمة (sig=0,027) وهي قيمة أقل من مستو الدلالة (0.05) ومنه نستنتج أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعات الثلاث (الشاهدة، الضابطة، التجريبية) في الاختبار البعدي لصالح المجموعة التجريبية.

تم استخدام اختبار أقل فرق معنوي (LSD) لمعرفة أكثر قيمة دالة بين العينات الثلاث (الشاهدة، الضابطة، التجريبية) نوضحه فيما يلي:

جدول (139) يوضح قيمة الأقل فرق دال (LSD) للمقارنات المتعددة Comparaisons multiples اختبار الإدراك السمعي للمحور الأول (النشاط الثاني)

الدلالة	Sig	الاختبار البعدي		الاختبار القبلي	الدلالة	Sig	المجموعات		الاختبار القبلي
		العينة	الشاهدة				العينة	الشاهدة	
غير دال	,424	العينة الضابطة	العينة	الاختبار القبلي	غير دال	,791	العينة الضابطة	العينة	الاختبار القبلي
دال	,050	العينة التجريبية	الشاهدة		غير دال	,596	العينة التجريبية	الشاهدة	
غير دال	,424	العينة الشاهدة	العينة		غير دال	,791	العينة الشاهدة	العينة	
دال	,009	العينة التجريبية	الضابطة		غير دال	,427	العينة التجريبية	الضابطة	
دال	,050	العينة الشاهدة	العينة		غير دال	,596	العينة الشاهدة	العينة	
دال	,009	العينة الضابطة	التجريبية		غير دال	,427	العينة الضابطة	التجريبية	

جدول (139) يوضح مقارنة نتائج الاختبار (القبلي-البعدي) للعينات الثلاث (الشاهدة-الضابطة-التجريبية) بالنسبة للنشاط الثاني من المحور الأول، حيث نلاحظ أن الاختبار لقبلي للمجموعات الثلاث كانت غير دالة وهذا استنادا إلى (sig) التي كانت أكبر من مستو الدلالة (0.05)، ومنه نستنتج أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين نتائج المجموعات الثلاث، بينما نلاحظ أن قيمة sig كانت أقل من مستوى الدلالة (0.05) في الاختبار البعدي لصالح العينة التجريبية.

عند المقارنة بين النتائج الاختبار (القبلي-البعدي) للعينات الثلاث (الشاهدة-الضابطة-التجريبية) بالنسبة للنشاط الثاني من المحور الأول في اختبار الإدراك السمعي توصلنا إلى النقاط التالية:

- عند مقارنة بين نتائج العينة الشاهدة و نتائج العينة الضابطة في الاختبار القبلي نلاحظ أن قيمة sig قدرت ب (sig=0.791) وهي قيمة غير دالة إحصائيا (P>0.05) ومنه نستنتج أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين نتائج العينة الشاهدة و نتائج العينة الضابطة في الاختبار القبلي للنشاط الثاني من المحور الأول في اختبار الإدراك السمعي.
- عند مقارنة بين نتائج العينة الشاهدة و نتائج العينة التجريبية في الاختبار القبلي نلاحظ أن قيمة sig قدرت ب (sig=0.597) وهي قيمة غير دالة إحصائيا (P>0.05) ومنه نستنتج أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين نتائج العينة الشاهدة و نتائج العينة التجريبية في الاختبار القبلي للنشاط الثاني من المحور الأول في اختبار الإدراك السمعي.
- عند مقارنة بين نتائج العينة الضابطة و نتائج العينة الشاهدة في الاختبار القبلي نلاحظ أن قيمة sig قدرت ب (sig=0.719) وهي قيمة غير دالة إحصائيا (P>0.05) ومنه نستنتج أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين نتائج العينة الضابطة و نتائج العينة الشاهدة في الاختبار القبلي للنشاط الثاني من المحور الأول في اختبار الإدراك السمعي.
- عند مقارنة بين نتائج العينة الضابطة و نتائج العينة التجريبية في الاختبار القبلي نلاحظ أن قيمة sig قدرت ب (sig=0.427) وهي قيمة غير دالة إحصائيا (P>0.05) ومنه نستنتج أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين نتائج العينة الضابطة و نتائج العينة التجريبية في الاختبار القبلي للنشاط الثاني من المحور الأول في اختبار الإدراك السمعي.
- عند مقارنة بين نتائج العينة التجريبية و نتائج العينة الشاهدة في الاختبار القبلي نلاحظ أن قيمة sig قدرت ب (sig=0.597) وهي قيمة غير دالة إحصائيا (P>0.05) ومنه نستنتج أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين نتائج العينة التجريبية و نتائج العينة الشاهدة في الاختبار القبلي للنشاط الثاني من المحور الأول في اختبار الإدراك السمعي.
- عند مقارنة بين نتائج العينة التجريبية و نتائج العينة الضابطة في الاختبار القبلي نلاحظ أن قيمة sig قدرت ب (sig=0.427) وهي قيمة غير دالة إحصائيا (P>0.05) ومنه نستنتج أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين نتائج العينة التجريبية و نتائج العينة الضابطة في الاختبار القبلي للنشاط الثاني من المحور الأول في اختبار الإدراك السمعي.

جدول (140): مقارنة القبليّة البعدية عند المجموعات التجريبية والضابطة والشاهدة في اختبارات الإدراك السمعي

للمحور الأول (النشاط الثالث)

الاختبار	المجموعات	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة F	Sig	الدلالة
----------	-----------	--------	-----------------	-------------------	--------	-----	---------

غير دال	,957	,044	,49827	,4000	30	مج الشاهدة	الاختبار القبلي
			,49827	,4000	30	مج الضابطة	
			,50401	,4333	30	مج التجريبية	
دال	,012	4,673	,50855	,5000	30	مج الشاهدة	الاختبار البعدي
			,49827	,4000	30	مج الضابطة	
			,43018	,7667	30	مج التجريبية	

جدول (140): يمثل مقارنة القبلي أبعديه عند المجموعة التجريبية والضابطة والشاهدة في اختبارات الإدراك السمعي

للمحور الأول (النشاط الثالث) باستعمال اختبار ANOVA أحادي الاتجاه ، حيث نلاحظ أن قيمة (sig=0.957) وهي قيمة أكبر من مستو الدلالة (0.05)، ومنه نستنتج أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعات الثلاث (الشاهدة، الضابطة، التجريبية) في النشاط الثالث. أما بالنسبة للاختبار البعدي فقد قدرت قيمة (sig=0,012) وهي قيمة أقل من مستو الدلالة (0.05) ومنه نستنتج أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعات الثلاث (الشاهدة، الضابطة، التجريبية) في الاختبار البعدي لصالح المجموعة التجريبية.

جدول (141) يوضح قيمة الأقل فرق دال (LSD) للمقارنات المتعددة Comparaisons

multiples اختبار الإدراك السمعي للمحور الأول (النشاط الثالث)

الدلالة	Sig	الاختبار البعدي		الاختبار القبلي	الدلالة	Sig	المجموعات	
غير دال	,422	العينة الضابطة	العينة الشاهدة		غير دال	1,000	العينة الضابطة	العينة الشاهدة
دال	,034	العينة التجريبية	العينة الشاهدة		غير دال	,797	العينة التجريبية	العينة الشاهدة
غير دال	,422	العينة الشاهدة	العينة الضابطة		غير دال	1,000	العينة الشاهدة	العينة الضابطة
دال	,004	العينة التجريبية	العينة الضابطة		غير دال	,797	العينة التجريبية	العينة الضابطة
دال	,034	العينة الشاهدة	العينة التجريبية		غير دال	,797	العينة الشاهدة	العينة التجريبية
دال	,004	العينة الضابطة	العينة التجريبية		غير دال	,797	العينة الضابطة	العينة التجريبية

جدول (141) يوضح مقارنة نتائج الاختبار (القبلي-البعدي) للعينات الثلاث (الشاهدة-الضابطة-التجريبية) بالنسبة للنشاط الثالث من المحور الأول، حيث نلاحظ أن الاختبار القبلي للمجموعات الثلاث كانت غير دالة وهذا استنادا إلى (sig) التي كانت أكبر من مستو الدلالة (0.05)، ومنه نستنتج أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين نتائج المجموعات الثلاث، بينما نلاحظ أن قيمة sig كانت أقل من مستو الدلالة (0.05) في الاختبار البعدي لصالح العينة التجريبية.

عند المقارنة بين النتائج الاختبار (القبلي-البعدي) للعينات الثلاث (الشاهدة-الضابطة-التجريبية) بالنسبة للنشاط الثالث من المحور الأول في اختبار الإدراك السمعي توصلنا إلى النقاط التالية:

- عند مقارنة بين نتائج العينة الشاهدة و نتائج العينة الضابطة في الاختبار القبلي نلاحظ أن قيمة sig قدرت ب (sig=1.000) وهي قيمة غير دالة إحصائية (P>0.05) ومنه نستنتج أنه لا توجد فروق ذات دلالة

إحصائية بين نتائج العينة الشاهدة ونتائج العينة الضابطة في الاختبار القبلي للنشاط الثالث من المحور الأول في اختبار الإدراك السمعي.

- عند مقارنة بين نتائج العينة الشاهدة و نتائج العينة التجريبية في الاختبار القبلي نلاحظ أن قيمة sig قدرت ب(0.797=sig) وهي قيمة غير دالة إحصائيا ($P>0.05$) ومنه نستنتج أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين نتائج العينة الشاهدة ونتائج العينة التجريبية في الاختبار القبلي للنشاط الثالث من المحور الأول في اختبار الإدراك السمعي.

- عند مقارنة بين نتائج العينة الضابطة و نتائج العينة الشاهدة في الاختبار القبلي نلاحظ أن قيمة sig قدرت ب(1.000=sig) وهي قيمة غير دالة إحصائيا ($P>0.05$) ومنه نستنتج أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين نتائج العينة الضابطة ونتائج العينة الشاهدة في الاختبار القبلي للنشاط الثالث من المحور الأول في اختبار الإدراك السمعي.

- عند مقارنة بين نتائج العينة الضابطة و نتائج العينة التجريبية في الاختبار القبلي نلاحظ أن قيمة sig قدرت ب(0.797=sig) وهي قيمة غير دالة إحصائيا ($P>0.05$) ومنه نستنتج أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين نتائج العينة الضابطة ونتائج العينة التجريبية في الاختبار القبلي للنشاط الثالث من المحور الأول في اختبار الإدراك السمعي.

- عند مقارنة بين نتائج العينة التجريبية و نتائج العينة الشاهدة في الاختبار القبلي نلاحظ أن قيمة sig قدرت ب(0.797=sig) وهي قيمة غير دالة إحصائيا ($P>0.05$) ومنه نستنتج أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين نتائج العينة التجريبية ونتائج العينة الشاهدة في الاختبار القبلي للنشاط الثالث من المحور الأول في اختبار الإدراك السمعي.

- عند مقارنة بين نتائج العينة التجريبية و نتائج العينة الضابطة في الاختبار القبلي نلاحظ أن قيمة sig قدرت ب(0.797=sig) وهي قيمة غير دالة إحصائيا ($P>0.05$) ومنه نستنتج أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين نتائج العينة التجريبية ونتائج العينة الضابطة في الاختبار القبلي للنشاط الثالث من المحور الأول في اختبار الإدراك السمعي.

1-3-2- مقارنة القبليّة البعدية عند المجموعات التجريبية والضابطة والشاهدة في اختبارات الإدراك

السمعي للمحور الثاني:

جدول (142): مقارنة القبليّة البعدية عند المجموعات التجريبية والضابطة والشاهدة في اختبارات الإدراك السمعي

للمحور الثاني(النشاط الأول)

الاختبار	المجموعات	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة F	Sig	الدلالة
----------	-----------	--------	-----------------	-------------------	--------	-----	---------

غير دال	,284	1,279	,50401	,4333	30	مج الشاهدة	الاختبار القبلي
			,46609	,3000	30	مج الضابطة	
			,50855	,5000	30	مج التجريبية	
دال	,001	7,427	,50742	,5333	30	مج الشاهدة	الاختبار البعدي
			,46609	,3000	30	مج الضابطة	
			,43018	,7667	30	مج التجريبية	

جدول (142): يمثل مقارنة القبلي أبعديه عند المجموعة التجريبية والضابطة والشاهدة في اختبارات الإدراك السمعي

للمحور الثاني (النشاط الأول)) باستعمال اختبار ANOVA أحادي الاتجاه ، حيث نلاحظ أن قيمة (sig=0.284) وهي قيمة أكبر من مستو الدلالة (0.05)، ومنه نستنتج أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعات الثلاث (الشاهدة، الضابطة، التجريبية) في النشاط الأول. أما بالنسبة للاختبار البعدي فقد قدرت قيمة (sig=0.001) وهي قيمة أقل من مستو الدلالة (0.05) ومنه نستنتج أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعات الثلاث (الشاهدة، الضابطة، التجريبية) في الاختبار البعدي لصالح المجموعة التجريبية.

تم استخدام اختبار أقل فرق معنوي (LSD) لمعرفة أكثر قيمة دالة بين العينات الثلاث (الشاهدة، الضابطة، التجريبية) نوضحه فيما يلي:

جدول (143) يوضح قيمة الأقل فرق دال (LSD) للمقارنات المتعددة Comparaisons multiples

اختبار الإدراك السمعي للمحور الثاني (النشاط الأول)

الدلالة	Sig	الاختبار البعدي		الدلالة	Sig	المجموعات	
غير دال	,057	العينة الضابطة	العينة	غير دال	,298	العينة الضابطة	العينة
دال	,050	العينة التجريبية	الشاهدة	غير دال	,602	العينة التجريبية	الشاهدة
غير دال	,057	العينة الشاهدة	العينة	غير دال	,298	العينة الشاهدة	العينة
دال	,000	العينة التجريبية	الضابطة	غير دال	,120	العينة التجريبية	الضابطة
دال	,050	العينة الشاهدة	العينة	غير دال	,602	العينة الشاهدة	العينة
دال	,000	العينة الضابطة	التجريبية	غير دال	,120	العينة الضابطة	التجريبية

جدول (143) يوضح مقارنة نتائج الاختبار (القبلي-البعدي) للعينات الثلاث (الشاهدة-الضابطة-التجريبية) بالنسبة للنشاط الأول من المحور الثاني، حيث نلاحظ أن الاختبار القبلي للمجموعات الثلاث كانت غير دالة وهذا استنادا إلى (sig) التي كانت أكبر من مستو الدلالة (0.05)، ومنه نستنتج أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين نتائج

المجموعات الثلاث، بينما نلاحظ أن قيمة sig كانت أقل من مستوى الدلالة (0.05) في الاختبار البعدي لصالح العينة التجريبية.

عند المقارنة بين النتائج الاختبار (القبلي-البعدي) للعينات الثلاث (الشاهدة-الضابطة-التجريبية) بالنسبة للنشاط الأول من المحور الثاني في اختبار الإدراك السمعي توصلنا إلى النقاط التالية:

- عند مقارنة بين نتائج العينة الشاهدة و نتائج العينة الضابطة في الاختبار القبلي نلاحظ أن قيمة sig قدرت ب (sig=298) وهي قيمة غير دالة إحصائياً ($P>0.05$) ومنه نستنتج أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين نتائج العينة الشاهدة ونتائج العينة الضابطة في الاختبار القبلي للنشاط الأول من المحور الثاني في اختبار الإدراك السمعي.

- عند مقارنة بين نتائج العينة الشاهدة و نتائج العينة التجريبية في الاختبار القبلي نلاحظ أن قيمة sig قدرت ب (sig=0.298) وهي قيمة غير دالة إحصائياً ($P>0.05$) ومنه نستنتج أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين نتائج العينة الشاهدة ونتائج العينة التجريبية في الاختبار القبلي للنشاط الأول من المحور الثاني في اختبار الإدراك السمعي.

- عند مقارنة بين نتائج العينة الضابطة و نتائج العينة الشاهدة في الاختبار القبلي نلاحظ أن قيمة sig قدرت ب (sig=0.120) وهي قيمة غير دالة إحصائياً ($P>0.05$) ومنه نستنتج أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين نتائج العينة الضابطة ونتائج العينة الشاهدة في الاختبار القبلي للنشاط الأول من المحور الثاني في اختبار الإدراك السمعي.

- عند مقارنة بين نتائج العينة الضابطة و نتائج العينة التجريبية في الاختبار القبلي نلاحظ أن قيمة sig قدرت ب (sig=0.602) وهي قيمة غير دالة إحصائياً ($P>0.05$) ومنه نستنتج أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين نتائج العينة الضابطة ونتائج العينة التجريبية في الاختبار القبلي للنشاط الأول من المحور الثاني في اختبار الإدراك السمعي.

- عند مقارنة بين نتائج العينة التجريبية و نتائج العينة الشاهدة في الاختبار القبلي نلاحظ أن قيمة sig قدرت ب (sig=0.120) وهي قيمة غير دالة إحصائياً ($P>0.05$) ومنه نستنتج أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين نتائج العينة التجريبية ونتائج العينة الشاهدة في الاختبار القبلي للنشاط الأول من المحور الثاني في اختبار الإدراك السمعي.

- عند مقارنة بين نتائج العينة التجريبية و نتائج العينة الضابطة في الاختبار القبلي نلاحظ أن قيمة sig قدرت ب (sig=0.602) وهي قيمة غير دالة إحصائياً ($P>0.05$) ومنه نستنتج أنه لا توجد فروق ذات دلالة

إحصائية بين نتائج العينة التجريبية ونتائج العينة الضابطة في الاختبار القبلي للنشاط الأول من المحور الثاني في اختبار الإدراك السمعي.

جدول (144): مقارنة القبلي البعدي عند المجموعات التجريبية والضابطة والشاهدة في اختبارات الإدراك السمعي للمحور الثاني (النشاط الثاني)

الاختبار	المجموعات	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة F	Sig	الدلالة
الاختبار القبلي	مج الشاهدة	30	,2000	,40684	2,146	,123	غير دال
	مج الضابطة	30	,4000	,49827			
	مج التجريبية	30	,4333	,50401			
الاختبار البعدي	مج الشاهدة	30	,3000	,46609	5,712	,005	دال
	مج الضابطة	30	,4000	,49827			
	مج التجريبية	30	,7000	,46609			

جدول (144): يمثل مقارنة القبلي البعدي عند المجموعة التجريبية والضابطة والشاهدة في اختبارات الإدراك السمعي

للمحور الثاني (النشاط الثاني) باستعمال اختبار ANOVA أحادي الاتجاه ، حيث نلاحظ أن قيمة (sig=0.123) وهي قيمة أكبر من مستو الدلالة (0.05)، ومنه نستنتج أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعات الثلاث (الشاهدة، الضابطة، التجريبية) في النشاط الثاني. أما بالنسبة للاختبار البعدي فقد قدرت قيمة (sig=0,005) وهي قيمة أقل من مستو الدلالة (0.05) ومنه نستنتج أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعات الثلاث (الشاهدة، الضابطة، التجريبية) في الاختبار البعدي لصالح المجموعة التجريبية.

تم استخدام اختبار أقل فرق معنوي (LSD) لمعرفة أكثر قيمة دالة بين العينات الثلاث (الشاهدة، الضابطة، التجريبية) نوضحه فيما يلي:

جدول (145) يوضح قيمة الأقل فرق دال (LSD) للمقارنات المتعددة Comparaisons multiples

اختبار الإدراك السمعي للمحور الثاني (النشاط الثاني)

الاختبار	المجموعات		Sig	الدلالة	الاختبار البعدي		Sig	الدلالة
	العينة	الشاهدة			العينة	الشاهدة		
الاختبار البعدي	العينة	العينة الضابطة	,104	غير دال	العينة	العينة الضابطة	,419	غير دال
	الشاهدة	العينة التجريبية	,059	غير دال	العينة	العينة التجريبية	,002	دال
	العينة	العينة الشاهدة	,104	غير دال	العينة	العينة الشاهدة	,419	غير دال
	الضابطة	العينة التجريبية	,785	غير دال	الضابطة	العينة التجريبية	,017	دال
	العينة	العينة الشاهدة	,059	غير دال	العينة	العينة الشاهدة	,002	دال
	التجريبية	العينة الضابطة	,785	غير دال	التجريبية	العينة الضابطة	,017	دال

جدول (145) يوضح مقارنة نتائج الاختبار (القبلي-البعدي) للعينات الثلاث (الشاهدة-الضابطة-التجريبية) بالنسبة للنشاط الثاني من المحور الثاني، حيث نلاحظ أن الاختبار القبلي للمجموعات الثلاث كانت غير دالة وهذا استنادا إلى (sig) التي كانت أكبر من مستو الدلالة (0.05)، ومنه نستنتج أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين نتائج المجموعات الثلاث، بينما نلاحظ أن قيمة sig كانت أقل من مستوى الدلالة (0.05) في الاختبار البعدي لصالح العينة التجريبية.

عند المقارنة بين النتائج الاختبار (القبلي-البعدي) للعينات الثلاث (الشاهدة-الضابطة-التجريبية) بالنسبة للنشاط الثاني من المحور الثاني في اختبار الإدراك السمعي توصلنا إلى النقاط التالية:

- عند مقارنة بين نتائج العينة الشاهدة و نتائج العينة الضابطة في الاختبار القبلي نلاحظ أن قيمة sig قدرت ب (sig=104) وهي قيمة غير دالة إحصائية ($P>0.05$) ومنه نستنتج أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين نتائج العينة الشاهدة ونتائج العينة الضابطة في الاختبار القبلي للنشاط الثاني من المحور الثاني في اختبار الإدراك السمعي.
- عند مقارنة بين نتائج العينة الشاهدة و نتائج العينة التجريبية في الاختبار القبلي نلاحظ أن قيمة sig قدرت ب (sig=0.059) وهي قيمة غير دالة إحصائية ($P>0.05$) ومنه نستنتج أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين نتائج العينة الشاهدة ونتائج العينة التجريبية في الاختبار القبلي للنشاط الثاني من المحور الثاني في اختبار الإدراك السمعي.
- عند مقارنة بين نتائج العينة الضابطة و نتائج العينة الشاهدة في الاختبار القبلي نلاحظ أن قيمة sig قدرت ب (sig=0.104) وهي قيمة غير دالة إحصائية ($P>0.05$) ومنه نستنتج أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين نتائج العينة الضابطة ونتائج العينة الشاهدة في الاختبار القبلي للنشاط الثاني من المحور الثاني في اختبار الإدراك السمعي.
- عند مقارنة بين نتائج العينة الضابطة و نتائج العينة التجريبية في الاختبار القبلي نلاحظ أن قيمة sig قدرت ب (sig=0.785) وهي قيمة غير دالة إحصائية ($P>0.05$) ومنه نستنتج أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين نتائج العينة الضابطة ونتائج العينة التجريبية في الاختبار القبلي للنشاط الثاني من المحور الثاني في اختبار الإدراك السمعي.
- عند مقارنة بين نتائج العينة التجريبية و نتائج العينة الشاهدة في الاختبار القبلي نلاحظ أن قيمة sig قدرت ب (sig=0.059) وهي قيمة غير دالة إحصائية ($P>0.05$) ومنه نستنتج أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين نتائج العينة التجريبية ونتائج العينة الشاهدة في الاختبار القبلي للنشاط الثاني من المحور الثاني في اختبار الإدراك السمعي.

إحصائية بين نتائج العينة التجريبية ونتائج العينة الشاهدة في الاختبار القبلي للنشاط الثاني من المحور الثاني في اختبار الإدراك السمعي.

- عند مقارنة بين نتائج العينة التجريبية و نتائج العينة الضابطة في الاختبار القبلي نلاحظ أن قيمة sig قدرت ب (sig=0.785) وهي قيمة غير دالة إحصائياً (P>0.05) ومنه نستنتج أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين نتائج العينة التجريبية ونتائج العينة الضابطة في الاختبار القبلي للنشاط الثاني من المحور الثاني في اختبار الإدراك السمعي.

جدول (146): مقارنة القبليّة البعدية عند المجموعات التجريبية والضابطة والشاهدة في اختبارات الإدراك السمعي

للمحور الثاني(النشاط الثالث)

الاختبار	المجموعات	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة F	Sig	الدلالة
الاختبار القبلي	مج الشاهدة	30	,2667	,44978	,439	,646	غير دال
	مج الضابطة	30	,3667	,49013			
	مج التجريبية	30	,3667	,49013			
الاختبار البعدي	مج الشاهدة	30	,3667	,49013	8,721	,000	دال
	مج الضابطة	30	,3667	,49013			
	مج التجريبية	30	,8000	,40684			

جدول (146): يمثل مقارنة القبليّة البعديه عند المجموعة التجريبية والضابطة والشاهدة في اختبارات الإدراك السمعي

للمحور الثاني (النشاط الثالث)) باستعمال اختبار ANOVA أحادي الاتجاه ، حيث نلاحظ أن قيمة (sig=0.646) وهي قيمة أكبر من مستو الدلالة (0.05)، ومنه نستنتج أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعات الثلاث (الشاهدة، الضابطة، التجريبية) في النشاط الثالث. أما بالنسبة للاختبار البعدي فقد قدرت قيمة (sig=0,000) وهي قيمة أقل من مستو الدلالة (0.05) ومنه نستنتج أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعات الثلاث (الشاهدة، الضابطة، التجريبية) في الاختبار البعدي لصالح المجموعة التجريبية. تم استخدام اختبار أقل فرق معنوي (LSD) لمعرفة أكثر قيمة دالة بين العينات الثلاث (الشاهدة، الضابطة، التجريبية) نوضحه فيما يلي:

جدول (147) يوضح قيمة الأقل فرق دال (LSD) للمقارنات المتعددة Comparaisons

multiples اختبار الإدراك السمعي للمحور الثاني (النشاط الثالث)

الاختبار	المجموعات		Sig	الدلالة	الاختبار البعدي	Sig	الدلالة
	العينة	العينة الضابطة					
الاختبار القبلي	العينة	العينة الضابطة	,419	غير دال	الاختبار البعدي	1,000	غير دال
	الشاهدة	العينة التجريبية	,419	غير دال		,000	دال

غير دال	1,000	العينة الشاهدة	العينة	غير دال	,419	العينة الشاهدة	العينة
دال	,000	العينة التجريبية	الضابطة	غير دال	1,000	العينة التجريبية	الضابطة
دال	,000	العينة الشاهدة	العينة	غير دال	,419	العينة الشاهدة	العينة
دال	,000	العينة الضابطة	التجريبية	غير دال	1,000	العينة الضابطة	التجريبية

جدول (147) يوضح مقارنة نتائج الاختبار (القبلي-البعدي) للعينات الثلاث (الشاهدة-الضابطة-التجريبية) بالنسبة للنشاط الثالث من المحور الثاني، حيث نلاحظ أن الاختبار لقبلي للمجموعات الثلاث كانت غير دالة وهذا استنادا إلى (sig) التي كانت أكبر من مستو الدلالة (0.05)، ومنه نستنتج أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين نتائج المجموعات الثلاث، بينما نلاحظ أن قيمة sig كانت أقل من مستوى الدلالة (0.05) في الاختبار البعدي لصالح العينة التجريبية.

عند المقارنة بين النتائج الاختبار (القبلي-البعدي) للعينات الثلاث (الشاهدة-الضابطة-التجريبية) بالنسبة للنشاط الثالث من المحور الثاني في اختبار الإدراك السمعي توصلنا إلى النقاط التالية:

- عند مقارنة بين نتائج العينة الشاهدة و نتائج العينة الضابطة في الاختبار القبلي نلاحظ أن قيمة sig قدرت ب (sig=0.419) وهي قيمة غير دالة إحصائيا ($P > 0.05$) ومنه نستنتج أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين نتائج العينة الشاهدة ونتائج العينة الضابطة في الاختبار القبلي للنشاط الثالث من المحور الثاني في اختبار الإدراك السمعي.
- عند مقارنة بين نتائج العينة الشاهدة و نتائج العينة التجريبية في الاختبار القبلي نلاحظ أن قيمة sig قدرت ب (sig=0.419) وهي قيمة غير دالة إحصائيا ($P > 0.05$) ومنه نستنتج أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين نتائج العينة الشاهدة ونتائج العينة التجريبية في الاختبار القبلي للنشاط الثالث من المحور الثاني في اختبار الإدراك السمعي.
- عند مقارنة بين نتائج العينة الضابطة و نتائج العينة الشاهدة في الاختبار القبلي نلاحظ أن قيمة sig قدرت ب (sig=0.419) وهي قيمة غير دالة إحصائيا ($P > 0.05$) ومنه نستنتج أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين نتائج العينة الضابطة ونتائج العينة الشاهدة في الاختبار القبلي للنشاط الثالث من المحور الثاني في اختبار الإدراك السمعي.
- عند مقارنة بين نتائج العينة الضابطة و نتائج العينة التجريبية في الاختبار القبلي نلاحظ أن قيمة sig قدرت ب (sig=1.000) وهي قيمة غير دالة إحصائيا ($P > 0.05$) ومنه نستنتج أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين نتائج العينة الضابطة ونتائج العينة التجريبية في الاختبار القبلي للنشاط الثالث من المحور الثاني في اختبار الإدراك السمعي.

- عند مقارنة بين نتائج العينة التجريبية و نتائج العينة الشاهدة في الاختبار القبلي نلاحظ أن قيمة sig قدرت ب (sig=0.419) وهي قيمة غير دالة إحصائياً (P>0.05) ومنه نستنتج أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين نتائج العينة التجريبية ونتائج العينة الشاهدة في الاختبار القبلي للنشاط الثالث من المحور الثاني في اختبار الإدراك السمعي.
- عند مقارنة بين نتائج العينة التجريبية و نتائج العينة الضابطة في الاختبار القبلي نلاحظ أن قيمة sig قدرت ب (sig=1.000) وهي قيمة غير دالة إحصائياً (P>0.05) ومنه نستنتج أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين نتائج العينة التجريبية ونتائج العينة الضابطة في الاختبار القبلي للنشاط الثالث من المحور الثاني في اختبار الإدراك السمعي.

3-3-1- مقارنة القبليّة البعديّة عند المجموعات التجريبية والضابطة والشاهدة في اختبارات الإدراك السمعي للمحور الثالث:

جدول (148): مقارنة القبليّة البعديّة عند المجموعات التجريبية والضابطة والشاهدة في اختبارات الإدراك السمعي للمحور الثالث (النشاط الأول)

الاختبار	المجموعات	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة F	sig	الدلالة
الاختبار القبلي	مج الشاهدة	30	,5000	,50855	,043	,958	غير دال
	مج الضابطة	30	,5333	,50742			
	مج التجريبية	30	,5000	,50855			
الاختبار البعدي	مج الشاهدة	30	,6667	,47946	2,431	,0094	دال
	مج الضابطة	30	,6333	,49013			
	مج التجريبية	30	,8667	,34575			

جدول (148): يمثل مقارنة القبليّة البعديّة عند المجموعة التجريبية والضابطة والشاهدة في اختبارات الإدراك السمعي

للمحور الثالث (النشاط الأول) باستعمال اختبار ANOVA أحادي الاتجاه ، حيث نلاحظ أن قيمة (sig=0.958) وهي قيمة أكبر من مستو الدلالة (0.05)، ومنه نستنتج أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين

المجموعات الثلاث (الشاهدة، الضابطة، التجريبية) في النشاط الأول. أما بالنسبة للاختبار البعدي فقد قدرت قيمة (sig=0.009) وهي قيمة أقل من مستو الدلالة (0.05) ومنه نستنتج أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعات الثلاث (الشاهدة، الضابطة، التجريبية) في الاختبار البعدي لصالح المجموعة التجريبية.

تم استخدام اختبار أقل فرق معنوي (LSD) لمعرفة أكثر قيمة دالة بين العينات الثلاث (الشاهدة، الضابطة، التجريبية) نوضحه فيما يلي:

جدول (149) يوضح قيمة الأقل فرق دال (LSD) للمقارنات المتعددة Comparaisons

multiples اختبار الإدراك السمعي للمحور الثالث (النشاط الأول)

الدلالة	Sig	الاختبار البعدي		الاختبار القبلي	الدلالة	Sig	المجموعات	
		العينة	الشاهدة				العينة الضابطة	العينة الشاهدة
غير دال	,573	العينة الضابطة	العينة الشاهدة	الاختبار البعدي	غير دال	,304	العينة الضابطة	العينة الشاهدة
دال	,026	العينة التجريبية	العينة الضابطة		غير دال	,796	العينة التجريبية	العينة الشاهدة
غير دال	,573	العينة الشاهدة	العينة الضابطة		غير دال	,304	العينة الشاهدة	العينة التجريبية
دال	,006	العينة التجريبية	العينة الشاهدة		غير دال	,440	العينة التجريبية	العينة الضابطة
دال	,026	العينة الشاهدة	العينة التجريبية		غير دال	,796	العينة الشاهدة	العينة التجريبية
دال	,006	العينة الضابطة	العينة التجريبية		غير دال	,440	العينة الضابطة	العينة التجريبية

جدول (149) يوضح مقارنة نتائج الاختبار (القبلي-البعدي) للعينات الثلاث (الشاهدة-الضابطة-التجريبية) بالنسبة للنشاط الأول من المحور الثالث، حيث نلاحظ أن الاختبار القبلي للمجموعات الثلاث كانت غير دالة وهذا استنادا إلى (sig) التي كانت أكبر من مستو الدلالة (0.05)، ومنه نستنتج أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين نتائج المجموعات الثلاث، بينما نلاحظ أن قيمة sig كانت أقل من مستوى الدلالة (0.05) في الاختبار البعدي لصالح العينة التجريبية.

عند المقارنة بين النتائج الاختبار (القبلي-البعدي) للعينات الثلاث (الشاهدة-الضابطة-التجريبية) بالنسبة للنشاط الأول من المحور الثالث في اختبار الإدراك السمعي توصلنا إلى النقاط التالية:

- عند مقارنة بين نتائج العينة الشاهدة و نتائج العينة الضابطة في الاختبار القبلي نلاحظ أن قيمة sig قدرت ب (sig=0.304) وهي قيمة غير دالة إحصائية (P>0.05) ومنه نستنتج أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين نتائج العينة الشاهدة ونتائج العينة الضابطة في الاختبار القبلي للنشاط الأول من المحور الثالث في اختبار الإدراك السمعي.
- عند مقارنة بين نتائج العينة الشاهدة و نتائج العينة التجريبية في الاختبار القبلي نلاحظ أن قيمة sig قدرت ب (sig=0.769) وهي قيمة غير دالة إحصائية (P>0.05) ومنه نستنتج أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين نتائج العينة الشاهدة ونتائج العينة التجريبية في الاختبار القبلي للنشاط الأول من المحور الثالث في اختبار الإدراك السمعي.

إحصائية بين نتائج العينة الشاهدة ونتائج العينة التجريبية في الاختبار القبلي للنشاط الأول من المحور الثالث في اختبار الإدراك السمعي.

- عند مقارنة بين نتائج العينة الضابطة و نتائج العينة الشاهدة في الاختبار القبلي نلاحظ أن قيمة sig قدرت ب(0.304=sig)وهي قيمة غير دالة إحصائيا($P>0.05$) ومنه نستنتج أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين نتائج العينة الضابطة ونتائج العينة الشاهدة في الاختبار القبلي للنشاط الأول من المحور الثالث في اختبار الإدراك السمعي.

- عند مقارنة بين نتائج العينة الضابطة و نتائج العينة التجريبية في الاختبار القبلي نلاحظ أن قيمة sig قدرت ب(0.440=sig)وهي قيمة غير دالة إحصائيا($P>0.05$) ومنه نستنتج أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين نتائج العينة الضابطة ونتائج العينة التجريبية في الاختبار القبلي للنشاط الأول من المحور الثالث في اختبار الإدراك السمعي.

- عند مقارنة بين نتائج العينة التجريبية و نتائج العينة الشاهدة في الاختبار القبلي نلاحظ أن قيمة sig قدرت ب(0.796=sig)وهي قيمة غير دالة إحصائيا($P>0.05$) ومنه نستنتج أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين نتائج العينة التجريبية ونتائج العينة الشاهدة في الاختبار القبلي للنشاط الأول من المحور الثالث في اختبار الإدراك السمعي.

- عند مقارنة بين نتائج العينة التجريبية و نتائج العينة الضابطة في الاختبار القبلي نلاحظ أن قيمة sig قدرت ب(0.440=sig)وهي قيمة غير دالة إحصائيا($P>0.05$) ومنه نستنتج أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين نتائج العينة التجريبية ونتائج العينة الضابطة في الاختبار القبلي للنشاط الأول من المحور الثالث في اختبار الإدراك السمعي.

جدول (150): مقارنة القبليّة البعدية عند المجموعات التجريبية والضابطة والشاهدة في اختبارات الإدراك السمعي

للمحور الثالث(النشاط الثاني)

الاختبار	المجموعات	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة F	Sig	الدلالة
الاختبار القبلي	مج الشاهدة	30	,4333	,50401	1,375	,258	غير دال
	مج الضابطة	30	,6333	,49013			
	مج التجريبية	30	,4667	,50742			
الاختبار البعدي	مج الشاهدة	30	,5333	,50742	6,939	,002	دال
	مج الضابطة	30	,6333	,49013			
	مج التجريبية	30	,9333	,25371			

جدول (150): يمثل مقارنة القبلية أبعديه عند المجموعة التجريبية والضابطة والشاهدة في اختبارات الإدراك السمعي للمحور الثالث (النشاط الثاني) (باستعمال اختبار ANOVA أحادي الاتجاه ، حيث نلاحظ أن قيمة (sig=0.258) وهي قيمة أكبر من مستو الدلالة (0.05)، ومنه نستنتج أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعات الثلاث (الشاهدة، الضابطة، التجريبية) في النشاط الثاني. أما بالنسبة للاختبار البعدي فقد قدرت قيمة (sig=0.002) وهي قيمة أقل من مستو الدلالة (0.05) ومنه نستنتج أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعات الثلاث (الشاهدة، الضابطة، التجريبية) في الاختبار البعدي لصالح المجموعة التجريبية.

تم استخدام اختبار أقل فرق معنوي (LSD) لمعرفة أكثر قيمة دالة بين العينات الثلاث (الشاهدة، الضابطة، التجريبية) نوضحه فيما يلي:

جدول (151) يوضح قيمة الأقل فرق دال (LSD) للمقارنات المتعددة Comparaisons multiples اختبار الإدراك السمعي للمحور الثالث (النشاط الثاني)

الدلالة	Sig	الاختبار البعدي		الاختبار القبلي	الدلالة	Sig	المجموعات		الاختبار القبلي
		العينه	الشاهدة				العينه الضابطة	العينه التجريبية	
غير دال	,373	العينه الضابطة	العينه		غير دال	,125	العينه الضابطة	العينه	
دال	,001	العينه التجريبية	الشاهدة		غير دال	,797	العينه التجريبية	الشاهدة	
غير دال	,373	العينه الشاهدة	العينه		غير دال	,125	العينه الشاهدة	العينه	
دال	,009	العينه التجريبية	الضابطة		غير دال	,201	العينه التجريبية	الضابطة	
دال	,001	العينه الشاهدة	العينه		غير دال	,797	العينه الشاهدة	العينه	
دال	,009	العينه الضابطة	التجريبية		غير دال	,201	العينه الضابطة	التجريبية	

جدول (151) يوضح مقارنة نتائج الاختبار (القبلي-البعدي) للعينات الثلاث (الشاهدة-الضابطة-التجريبية) بالنسبة للنشاط الثاني من المحور الثالث، حيث نلاحظ أن الاختبار لقبلي للمجموعات الثلاث كانت غير دالة وهذا استنادا إلى (sig) التي كانت أكبر من مستو الدلالة (0.05)، ومنه نستنتج أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين نتائج المجموعات الثلاث، بينما نلاحظ أن قيمة sig كانت أقل من مستوى الدلالة (0.05) في الاختبار البعدي لصالح العينه التجريبية.

عند المقارنة بين النتائج الاختبار (القبلي-البعدي) للعينات الثلاث (الشاهدة-الضابطة-التجريبية) بالنسبة للنشاط الثاني من المحور الثالث في اختبار الإدراك السمعي توصلنا إلى النقاط التالية:

- عند مقارنة بين نتائج العينه الشاهدة و نتائج العينه الضابطة في الاختبار القبلي نلاحظ أن قيمة sig قدرت ب (sig=0.125) وهي قيمة غير دالة إحصائية (P>0.05) ومنه نستنتج أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين نتائج العينه الشاهدة ونتائج العينه الضابطة في الاختبار القبلي للنشاط الثاني من المحور الثالث في اختبار الإدراك السمعي.

- عند مقارنة بين نتائج العينة الشاهدة و نتائج العينة التجريبية في الاختبار القبلي نلاحظ أن قيمة sig قدرت ب (sig=0.797) وهي قيمة غير دالة إحصائيا ($P>0.05$) ومنه نستنتج أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين نتائج العينة الشاهدة و نتائج العينة التجريبية في الاختبار القبلي للنشاط الثاني من المحور الثالث في اختبار الإدراك السمعي.
- عند مقارنة بين نتائج العينة الضابطة و نتائج العينة الشاهدة في الاختبار القبلي نلاحظ أن قيمة sig قدرت ب (sig=0.125) وهي قيمة غير دالة إحصائيا ($P>0.05$) ومنه نستنتج أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين نتائج العينة الضابطة و نتائج العينة الشاهدة في الاختبار القبلي للنشاط الثاني من المحور الثالث في اختبار الإدراك السمعي.
- عند مقارنة بين نتائج العينة الضابطة و نتائج العينة التجريبية في الاختبار القبلي نلاحظ أن قيمة sig قدرت ب (sig=0.201) وهي قيمة غير دالة إحصائيا ($P>0.05$) ومنه نستنتج أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين نتائج العينة الضابطة و نتائج العينة التجريبية في الاختبار القبلي للنشاط الثاني من المحور الثالث في اختبار الإدراك السمعي.
- عند مقارنة بين نتائج العينة التجريبية و نتائج العينة الشاهدة في الاختبار القبلي نلاحظ أن قيمة sig قدرت ب (sig=0.797) وهي قيمة غير دالة إحصائيا ($P>0.05$) ومنه نستنتج أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين نتائج العينة التجريبية و نتائج العينة الشاهدة في الاختبار القبلي للنشاط الثاني من المحور الثالث في اختبار الإدراك السمعي.
- عند مقارنة بين نتائج العينة التجريبية و نتائج العينة الضابطة في الاختبار القبلي نلاحظ أن قيمة sig قدرت ب (sig=0.201) وهي قيمة غير دالة إحصائيا ($P>0.05$) ومنه نستنتج أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين نتائج العينة التجريبية و نتائج العينة الضابطة في الاختبار القبلي للنشاط الثاني من المحور الثالث في اختبار الإدراك السمعي.

جدول (152): مقارنة القبليّة البعدية عند المجموعات التجريبية والضابطة والشاهدة في اختبارات الإدراك السمعي

للمحور الثالث (النشاط الثالث)

الاختبار	المجموعات	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة F	Sig	الدلالة
الاختبار القبلي	مج الشاهدة	30	,4333	,50401	1,611	,206	غير دال
	مج الضابطة	30	,3000	,46609			
	مج التجريبية	30	,5000	,50855			
الاختبار	مج الشاهدة	30	,4667	,50742	3,774	,	دال

	,027		,46609	,6000	30	مج الضابطة	البعدي
			,43018	,8000	30	مج التجريبية	

جدول (152): يمثل مقارنة القبليّة ألبعديّة عند المجموعة التجريبية والضابطة والشاهدة في اختبارات الإدراك السمعي

للمحور الثالث (النشاط الثالث) باستعمال اختبار **ANOVA** أحادي الاتجاه ، حيث نلاحظ أن قيمة (sig=0.206) وهي قيمة أكبر من مستو الدلالة (0.05)، ومنه نستنتج أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعات الثلاث (الشاهدة، الضابطة، التجريبية) في النشاط الثالث. أما بالنسبة للاختبار البعدي فقد قدرت قيمة (sig=0.027) وهي قيمة أقل من مستو الدلالة (0.05) ومنه نستنتج أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعات الثلاث (الشاهدة، الضابطة، التجريبية) في الاختبار البعدي لصالح المجموعة التجريبية.

تم استخدام اختبار أقل فرق معنوي (LSD) لمعرفة أكثر قيمة دالة بين العينات الثلاث (الشاهدة، الضابطة، التجريبية) نوضحه فيما يلي:

جدول (153) يوضح قيمة الأقل فرق دال (LSD) للمقارنات المتعددة Comparaisons

multiples اختبار الإدراك السمعي للمحور الثالث (النشاط الثالث)

الدلالة	Sig	الاختبار البعدي		الدلالة	Sig	المجموعات		الاختبار القبلي
		العينات	الشاهدة			العينات	الضابطة	
غير دال	,278	العينات	الضابطة	غير دال	,124	العينات	الضابطة	
دال	,008	الشاهدة	التجريبية	غير دال	1,000	الشاهدة	التجريبية	
غير دال	,278	العينات	الشاهدة	غير دال	,124	العينات	الشاهدة	
دال	,105	الضابطة	التجريبية	غير دال	,124	الضابطة	التجريبية	
دال	,008	العينات	الشاهدة	غير دال	1,000	العينات	الشاهدة	
دال	,005	التجريبية	الضابطة	غير دال	,124	التجريبية	الضابطة	

جدول (153) يوضح مقارنة نتائج الاختبار (القبلي-البعدي) للعينات الثلاث (الشاهدة-الضابطة-التجريبية) بالنسبة للنشاط الثالث من المحور الثالث، حيث نلاحظ أن الاختبار لقبلي للمجموعات الثلاث كانت غير دالة وهذا استنادا إلى (sig) التي كانت أكبر من مستو الدلالة (0.05)، ومنه نستنتج أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين نتائج المجموعات الثلاث، بينما نلاحظ أن قيمة sig كانت أقل من مستو الدلالة (0.05) في الاختبار البعدي لصالح العينة التجريبية.

عند المقارنة بين النتائج الاختبار (القبلي-البعدي) للعينات الثلاث (الشاهدة-الضابطة-التجريبية) بالنسبة للنشاط الثالث من المحور الثالث في اختبار الإدراك السمعي توصلنا إلى النقاط التالية:

- عند مقارنة بين نتائج العينة الشاهدة و نتائج العينة الضابطة في الاختبار القبلي نلاحظ أن قيمة sig قدرت ب (sig=0.124) وهي قيمة غير دالة إحصائياً ($P>0.05$) ومنه نستنتج أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين نتائج العينة الشاهدة ونتائج العينة الضابطة في الاختبار القبلي للنشاط الثالث من المحور الثالث في اختبار الإدراك السمعي.
- عند مقارنة بين نتائج العينة الشاهدة و نتائج العينة التجريبية في الاختبار القبلي نلاحظ أن قيمة sig قدرت ب (sig=1.000) وهي قيمة غير دالة إحصائياً ($P>0.05$) ومنه نستنتج أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين نتائج العينة الشاهدة ونتائج العينة التجريبية في الاختبار القبلي للنشاط الثالث من المحور الثالث في اختبار الإدراك السمعي.
- عند مقارنة بين نتائج العينة الضابطة و نتائج العينة الشاهدة في الاختبار القبلي نلاحظ أن قيمة sig قدرت ب (sig=0.124) وهي قيمة غير دالة إحصائياً ($P>0.05$) ومنه نستنتج أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين نتائج العينة الضابطة ونتائج العينة الشاهدة في الاختبار القبلي للنشاط الثالث من المحور الثالث في اختبار الإدراك السمعي.
- عند مقارنة بين نتائج العينة الضابطة و نتائج العينة التجريبية في الاختبار القبلي نلاحظ أن قيمة sig قدرت ب (sig=0.124) وهي قيمة غير دالة إحصائياً ($P>0.05$) ومنه نستنتج أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين نتائج العينة الضابطة ونتائج العينة التجريبية في الاختبار القبلي للنشاط الثالث من المحور الثالث في اختبار الإدراك السمعي.
- عند مقارنة بين نتائج العينة التجريبية و نتائج العينة الشاهدة في الاختبار القبلي نلاحظ أن قيمة sig قدرت ب (sig=1.000) وهي قيمة غير دالة إحصائياً ($P>0.05$) ومنه نستنتج أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين نتائج العينة التجريبية ونتائج العينة الشاهدة في الاختبار القبلي للنشاط الثالث من المحور الثالث في اختبار الإدراك السمعي.
- عند مقارنة بين نتائج العينة التجريبية و نتائج العينة الضابطة في الاختبار القبلي نلاحظ أن قيمة sig قدرت ب (sig=0.124) وهي قيمة غير دالة إحصائياً ($P>0.05$) ومنه نستنتج أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين نتائج العينة التجريبية ونتائج العينة الضابطة في الاختبار القبلي للنشاط الثالث من المحور الثالث في اختبار الإدراك السمعي.

1-3-4- مقارنة القبلية البعدية عند المجموعات التجريبية والضابطة والشاهدة في اختبارات الإدراك

السمعي للمحور الرابع:

جدول (154): مقارنة القبلية البعدية عند المجموعات التجريبية والضابطة والشاهدة في اختبارات الإدراك السمعي

للمحور الرابع (النشاط الأول)

الاختبار	المجموعات	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة F	Sig	الدلالة
الاختبار القبلي	مج الشاهدة	30	,3333	,47946	1,611	,206	غير دال
	مج الضابطة	30	,4333	,50401			
	مج التجريبية	30	,2667	,44978			
الاختبار البعدي	مج الشاهدة	30	,5667	,50401	4,807	,010	دال
	مج الضابطة	30	,5333	,50742			
	مج التجريبية	30	,8667	,34575			

جدول (154): يمثل مقارنة القبلية البعدية عند المجموعة التجريبية والضابطة والشاهدة في اختبارات الإدراك السمعي

للمحور الرابع (النشاط الأول) (باستعمال اختبار ANOVA أحادي الاتجاه ، حيث نلاحظ أن قيمة

(sig=0.206) وهي قيمة أكبر من مستو الدلالة (0.05)، ومنه نستنتج أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين

المجموعات الثلاث (الشاهدة، الضابطة، التجريبية) في النشاط الأول. أما بالنسبة للاختبار البعدي فقد قدرت قيمة

(sig=0.010) وهي قيمة أقل من مستو الدلالة (0.05) ومنه نستنتج أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين

المجموعات الثلاث (الشاهدة، الضابطة، التجريبية) في الاختبار البعدي لصالح المجموعة التجريبية.

تم استخدام اختبار أقل فرق معنوي (LSD) لمعرفة أكثر قيمة دالة بين العينات الثلاث (الشاهدة، الضابطة، التجريبية)

نوضحه فيما يلي:

جدول (155) يوضح قيمة الأقل فرق دال (LSD) للمقارنات المتعددة Comparaisons multiples

اختبار الإدراك السمعي للمحور الرابع (النشاط الأول)

الاختبار القبلي	المجموعات	Sig	الدلالة	الاختبار البعدي		Sig	الدلالة
				العينة	الشاهدة		
الاختبار البعدي	العينة	,605	غير دال	العينة الضابطة	,779	غير دال	
	الشاهدة	,438	غير دال	العينة التجريبية	,013	دال	
	العينة	,605	غير دال	العينة الشاهدة	,779	غير دال	
	الضابطة	,198	غير دال	العينة التجريبية	,006	دال	
	العينة	,438	غير دال	العينة الشاهدة	,013	دال	
	التجريبية	,198	غير دال	العينة الضابطة	,006	دال	

جدول (155) يوضح مقارنة نتائج الاختبار (القبلي-البعدي) للعينات الثلاث (الشاهدة-الضابطة-التجريبية) بالنسبة للنشاط الأول من المحور الرابع، حيث نلاحظ أن الاختبار القبلي للمجموعات الثلاث كانت غير دالة وهذا استنادا إلى (sig) التي كانت أكبر من مستو الدلالة (0.05)، ومنه نستنتج أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين نتائج المجموعات الثلاث، بينما نلاحظ أن قيمة sig كانت أقل من مستوى الدلالة (0.05) في الاختبار البعدي لصالح العينة التجريبية.

عند المقارنة بين النتائج الاختبار (القبلي-البعدي) للعينات الثلاث (الشاهدة-الضابطة-التجريبية) بالنسبة للنشاط الأول من المحور الرابع في اختبار الإدراك السمعي توصلنا إلى النقاط التالية:

- عند مقارنة بين نتائج العينة الشاهدة و نتائج العينة الضابطة في الاختبار القبلي نلاحظ أن قيمة sig قدرت ب (sig=0.605) وهي قيمة غير دالة إحصائية ($P>0.05$) ومنه نستنتج أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين نتائج العينة الشاهدة ونتائج العينة الضابطة في الاختبار القبلي للنشاط الأول من المحور الرابع في اختبار الإدراك السمعي.
- عند مقارنة بين نتائج العينة الشاهدة و نتائج العينة التجريبية في الاختبار القبلي نلاحظ أن قيمة sig قدرت ب (sig=0.438) وهي قيمة غير دالة إحصائية ($P>0.05$) ومنه نستنتج أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين نتائج العينة الشاهدة ونتائج العينة التجريبية في الاختبار القبلي للنشاط الأول من المحور الرابع في اختبار الإدراك السمعي.
- عند مقارنة بين نتائج العينة الضابطة و نتائج العينة الشاهدة في الاختبار القبلي نلاحظ أن قيمة sig قدرت ب (sig=0.605) وهي قيمة غير دالة إحصائية ($P>0.05$) ومنه نستنتج أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين نتائج العينة الضابطة ونتائج العينة الشاهدة في الاختبار القبلي للنشاط الأول من المحور الرابع في اختبار الإدراك السمعي.
- عند مقارنة بين نتائج العينة الضابطة و نتائج العينة التجريبية في الاختبار القبلي نلاحظ أن قيمة sig قدرت ب (sig=0.198) وهي قيمة غير دالة إحصائية ($P>0.05$) ومنه نستنتج أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين نتائج العينة الضابطة ونتائج العينة التجريبية في الاختبار القبلي للنشاط الأول من المحور الرابع في اختبار الإدراك السمعي.
- عند مقارنة بين نتائج العينة التجريبية و نتائج العينة الشاهدة في الاختبار القبلي نلاحظ أن قيمة sig قدرت ب (sig=0.438) وهي قيمة غير دالة إحصائية ($P>0.05$) ومنه نستنتج أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين نتائج العينة التجريبية ونتائج العينة الشاهدة في الاختبار القبلي للنشاط الأول من المحور الرابع في اختبار الإدراك السمعي.

إحصائية بين نتائج العينة التجريبية ونتائج العينة الشاهدة في الاختبار القبلي للنشاط الأول من المحور الرابع في اختبار الإدراك السمعي.

- عند مقارنة بين نتائج العينة التجريبية و نتائج العينة الضابطة في الاختبار القبلي نلاحظ أن قيمة sig قدرت ب(198=sig)وهي قيمة غير دالة إحصائيا($P>0.05$) ومنه نستنتج أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين نتائج العينة التجريبية ونتائج العينة الضابطة في الاختبار القبلي للنشاط الأول من المحور الرابع في اختبار الإدراك السمعي.

جدول (156): مقارنة القبليّة البعدية عند المجموعات التجريبية والضابطة والشاهدة في اختبارات الإدراك السمعي للمحور الرابع(النشاط الثاني)

الاختبار	المجموعات	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة F	Sig	الدلالة
الاختبار القبلي	مج الشاهدة	30	,4667	,50742	,961	,387	غير دال
	مج الضابطة	30	,4333	,50401			
	مج التجريبية	30	,3000	,46609			
الاختبار البعدي	مج الشاهدة	30	,4667	,50742	10,089	,000	دال
	مج الضابطة	30	,4333	,50401			
	مج التجريبية	30	,9000	,30513			

جدول (156): يمثل مقارنة القبليّة ألبعديه عند المجموعة التجريبية والضابطة والشاهدة في اختبارات الإدراك السمعي

للمحور الرابع(النشاط الثاني) (باستعمال اختبار ANOVA أحادي الاتجاه ، حيث نلاحظ أن قيمة sig=0.387)وهي قيمة أكبر من مستو الدلالة (0.05)، ومنه نستنتج أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعات الثلاث (الشاهدة، الضابطة، التجريبية) في النشاط الأول. أما بالنسبة للاختبار البعدي فقد قدرت قيمة sig=0.00) وهي قيمة أقل من مستو الدلالة (0.05) ومنه نستنتج أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعات الثلاث (الشاهدة، الضابطة، التجريبية) في الاختبار البعدي لصالح المجموعة التجريبية.

تم استخدام اختبار أقل فرق معنوي (LSD) لمعرفة أكثر قيمة دالة بين العينات الثلاث (الشاهدة، الضابطة، التجريبية) نوضحه فيما يلي:

جدول (157) يوضح قيمة الأقل فرق دال (LSD) للمقارنات المتعددة Comparaisons multiples

اختبار الإدراك السمعي للمحور الرابع (النشاط الثاني)

الاختبار	المجموعات	Sig	الدلالة	الاختبار البعدي	Sig	الدلالة
الاختبار القبلي	العينة	,794	غير دال	الاختبار البعدي	,774	غير دال
	العينة الضابطة			العينة الضابطة		

الشاهدة	العينة التجريبية	194,	غير دال	الشاهدة	العينة التجريبية	000,	دال
العينة	العينة الشاهدة	794,	غير دال	العينة	العينة الشاهدة	774,	غير دال
الضابطة	العينة التجريبية	298,	غير دال	الضابطة	العينة التجريبية	000,	دال
العينة	العينة الشاهدة	194,	غير دال	العينة	العينة الشاهدة	000,	دال
التجريبية	العينة الضابطة	298,	غير دال	التجريبية	العينة الضابطة	000,	دال

جدول (157) يوضح مقارنة نتائج الاختبار (القبلي-البعدي) للعينات الثلاث (الشاهدة-الضابطة-التجريبية) بالنسبة للنشاط الثاني من المحور الرابع، حيث نلاحظ أن الاختبار القبلي للمجموعات الثلاث كانت غير دالة وهذا استنادا إلى (sig) التي كانت أكبر من مستو الدلالة (0.05)، ومنه نستنتج أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين نتائج المجموعات الثلاث، بينما نلاحظ أن قيمة sig كانت أقل من مستوى الدلالة (0.05) في الاختبار البعدي لصالح العينة التجريبية.

عند المقارنة بين النتائج الاختبار (القبلي-البعدي) للعينات الثلاث (الشاهدة-الضابطة-التجريبية) بالنسبة للنشاط الثاني من المحور الرابع في اختبار الإدراك السمعي توصلنا إلى النقاط التالية:

- عند مقارنة بين نتائج العينة الشاهدة و نتائج العينة الضابطة في الاختبار القبلي نلاحظ أن قيمة sig قدرت ب (sig=0.794) وهي قيمة غير دالة إحصائيا (P>0.05) ومنه نستنتج أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين نتائج العينة الشاهدة ونتائج العينة الضابطة في الاختبار القبلي للنشاط الثاني من المحور الرابع في اختبار الإدراك السمعي.
- عند مقارنة بين نتائج العينة الشاهدة و نتائج العينة التجريبية في الاختبار القبلي نلاحظ أن قيمة sig قدرت ب (sig=0.194) وهي قيمة غير دالة إحصائيا (P>0.05) ومنه نستنتج أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين نتائج العينة الشاهدة ونتائج العينة التجريبية في الاختبار القبلي للنشاط الثاني من المحور الرابع في اختبار الإدراك السمعي.
- عند مقارنة بين نتائج العينة الضابطة و نتائج العينة الشاهدة في الاختبار القبلي نلاحظ أن قيمة sig قدرت ب (sig=0.794) وهي قيمة غير دالة إحصائيا (P>0.05) ومنه نستنتج أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين نتائج العينة الضابطة ونتائج العينة الشاهدة في الاختبار القبلي للنشاط الثاني من المحور الرابع في اختبار الإدراك السمعي.
- عند مقارنة بين نتائج العينة الضابطة و نتائج العينة التجريبية في الاختبار القبلي نلاحظ أن قيمة sig قدرت ب (sig=0.298) وهي قيمة غير دالة إحصائيا (P>0.05) ومنه نستنتج أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين نتائج العينة الضابطة ونتائج العينة التجريبية في الاختبار القبلي للنشاط الثاني من المحور الرابع في اختبار الإدراك السمعي.

إحصائية بين نتائج العينة الضابطة ونتائج العينة التجريبية في الاختبار القبلي للنشاط الثاني من المحور الرابع في اختبار الإدراك السمعي.

- عند مقارنة بين نتائج العينة التجريبية و نتائج العينة الشاهدة في الاختبار القبلي نلاحظ أن قيمة sig قدرت ب(sig=0.194) وهي قيمة غير دالة إحصائيا ($P>0.05$) ومنه نستنتج أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين نتائج العينة التجريبية ونتائج العينة الشاهدة في الاختبار القبلي للنشاط الثاني من المحور الرابع في اختبار الإدراك السمعي.

- عند مقارنة بين نتائج العينة التجريبية و نتائج العينة الضابطة في الاختبار القبلي نلاحظ أن قيمة sig قدرت ب(sig=0.298) وهي قيمة غير دالة إحصائيا ($P>0.05$) ومنه نستنتج أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين نتائج العينة التجريبية ونتائج العينة الضابطة في الاختبار القبلي للنشاط الثاني من المحور الرابع في اختبار الإدراك السمعي.

جدول (158): مقارنة القبليّة البعدية عند المجموعات التجريبية والضابطة والشاهدة في اختبارات الإدراك السمعي للمحور الرابع (النشاط الثالث)

الاختبار	المجموعات	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة F	Sig	الدلالة
الاختبار القبلي	مج الشاهدة	30	,5333	,50742	,524	,594	غير دال
	مج الضابطة	30	,4667	,50742			
	مج التجريبية	30	,4000	,49827			
الاختبار البعدي	مج الشاهدة	30	,6667	,47946	4,807	,010	دال
	مج الضابطة	30	,4667	,50742			
	مج التجريبية	30	,8333	,37905			

جدول (158): يمثل مقارنة القبليّة البعديه عند المجموعة التجريبية والضابطة والشاهدة في اختبارات الإدراك السمعي

للمحور الرابع (النشاط الثالث)) باستعمال اختبار ANOVA أحادي الاتجاه ، حيث نلاحظ أن قيمة (sig=0.594) وهي قيمة أكبر من مستو الدلالة (0.05)، ومنه نستنتج أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعات الثلاث (الشاهدة، الضابطة، التجريبية) في النشاط الثالث. أما بالنسبة للاختبار البعدي فقد قدرت قيمة

(sig=0.010) وهي قيمة أقل من مستو الدلالة (0.05) ومنه نستنتج أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين

المجموعات الثلاث (الشاهدة، الضابطة، التجريبية) في الاختبار البعدي لصالح المجموعة التجريبية.

تم استخدام اختبار أقل فرق معنوي (LSD) لمعرفة أكثر قيمة دالة بين العينات الثلاث (الشاهدة، الضابطة، التجريبية)

نوضحه فيما يلي:

جدول (159) يوضح قيمة الأقل فرق دال (LSD) للمقارنات المتعددة Comparaisons

multiples اختبار الإدراك السمعي للمحور الرابع (النشاط الثالث)

الدلالة	Sig	الاختبار البعدي		الاختبار القبلي	الدلالة	Sig	المجموعات	
		العينة	الشاهدة				العينة الضابطة	العينة الشاهدة
غير دال	,095	العينة الضابطة	العينة الشاهدة	الاختبار البعدي	غير دال	,610	العينة الضابطة	العينة الشاهدة
دال	,016	العينة التجريبية	العينة الضابطة		غير دال	,309	العينة التجريبية	العينة الشاهدة
غير دال	,095	العينة الشاهدة	العينة الضابطة		غير دال	,610	العينة الشاهدة	العينة التجريبية
دال	,003	العينة التجريبية	العينة الضابطة		غير دال	,610	العينة التجريبية	العينة الشاهدة
دال	,016	العينة الشاهدة	العينة التجريبية		غير دال	,309	العينة الشاهدة	العينة التجريبية
دال	,003	العينة الضابطة	العينة التجريبية		غير دال	,610	العينة الضابطة	العينة التجريبية

جدول (159) يوضح مقارنة نتائج الاختبار (القبلي-البعدي) للعينات الثلاث (الشاهدة-الضابطة-التجريبية) بالنسبة للنشاط الثالث من المحور الرابع، حيث نلاحظ أن الاختبار القبلي للمجموعات الثلاث كانت غير دالة وهذا استنادا إلى (sig) التي كانت أكبر من مستو الدلالة (0.05)، ومنه نستنتج أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين نتائج المجموعات الثلاث، بينما نلاحظ أن قيمة sig كانت أقل من مستو الدلالة (0.05) في الاختبار البعدي لصالح العينة التجريبية.

عند المقارنة بين النتائج الاختبار (القبلي-البعدي) للعينات الثلاث (الشاهدة-الضابطة-التجريبية) بالنسبة للنشاط الثالث من المحور الرابع في اختبار الإدراك السمعي توصلنا إلى النقاط التالية:

- عند مقارنة بين نتائج العينة الشاهدة و نتائج العينة الضابطة في الاختبار القبلي نلاحظ أن قيمة sig قدرت ب (sig=0.610) وهي قيمة غير دالة إحصائية (P>0.05) ومنه نستنتج أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين نتائج العينة الشاهدة ونتائج العينة الضابطة في الاختبار القبلي للنشاط الثالث من المحور الرابع في اختبار الإدراك السمعي.
- عند مقارنة بين نتائج العينة الشاهدة و نتائج العينة التجريبية في الاختبار القبلي نلاحظ أن قيمة sig قدرت ب (sig=0.309) وهي قيمة غير دالة إحصائية (P>0.05) ومنه نستنتج أنه لا توجد فروق ذات دلالة

إحصائية بين نتائج العينة الشاهدة ونتائج العينة التجريبية في الاختبار القبلي للنشاط الثالث من المحور الرابع في اختبار الإدراك السمعي.

- عند مقارنة بين نتائج العينة الضابطة و نتائج العينة الشاهدة في الاختبار القبلي نلاحظ أن قيمة sig قدرت ب(0.610=sig) وهي قيمة غير دالة إحصائياً ($P>0.05$) ومنه نستنتج أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين نتائج العينة الضابطة ونتائج العينة الشاهدة في الاختبار القبلي للنشاط الثالث من المحور الرابع في اختبار الإدراك السمعي.

- عند مقارنة بين نتائج العينة الضابطة و نتائج العينة التجريبية في الاختبار القبلي نلاحظ أن قيمة sig قدرت ب(0.601=sig) وهي قيمة غير دالة إحصائياً ($P>0.05$) ومنه نستنتج أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين نتائج العينة الضابطة ونتائج العينة التجريبية في الاختبار القبلي للنشاط الثالث من المحور الرابع في اختبار الإدراك السمعي.

- عند مقارنة بين نتائج العينة التجريبية و نتائج العينة الشاهدة في الاختبار القبلي نلاحظ أن قيمة sig قدرت ب(0.309=sig) وهي قيمة غير دالة إحصائياً ($P>0.05$) ومنه نستنتج أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين نتائج العينة التجريبية ونتائج العينة الشاهدة في الاختبار القبلي للنشاط الثالث من المحور الرابع في اختبار الإدراك السمعي.

- عند مقارنة بين نتائج العينة التجريبية و نتائج العينة الضابطة في الاختبار القبلي نلاحظ أن قيمة sig قدرت ب(0.610=sig) وهي قيمة غير دالة إحصائياً ($P>0.05$) ومنه نستنتج أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين نتائج العينة التجريبية ونتائج العينة الضابطة في الاختبار القبلي للنشاط الثالث من المحور الرابع في اختبار الإدراك السمعي.

1-3-5- مقارنة القبليّة البعدية عند المجموعات التجريبية والضابطة والشاهدة في اختبارات الإدراك

السمعي للمحور الخامس:

جدول (160): مقارنة القبليّة البعدية عند المجموعات التجريبية والضابطة والشاهدة في اختبارات الإدراك السمعي

للمحور الخامس (النشاط الأول)

الاختبار	المجموعات	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة F	Sig	الدلالة
الاختبار القبلي	مج الشاهدة	30	,3667	,49013	,909	,407	غير دال
	مج الضابطة	30	,4333	,50401			
	مج التجريبية	30	,2667	,44978			
الاختبار البعدي	مج الشاهدة	30	,5000	,50855	6,298	,003	دال
	مج الضابطة	30	,4333	,50401			

			37905,	8333,	30	مج التجريبية	
--	--	--	--------	-------	----	--------------	--

جدول (160): يمثل مقارنة القبلي أبعديه عند المجموعة التجريبية والضابطة والشاهدة في اختبارات الإدراك السمعي

للمحور الخامس (النشاط الأول) (باستعمال اختبار ANOVA أحادي الاتجاه ، حيث نلاحظ أن قيمة (sig=0.407) وهي قيمة أكبر من مستو الدلالة (0.05)، ومنه نستنتج أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعات الثلاث (الشاهدة، الضابطة، التجريبية) في النشاط الأول. أما بالنسبة للاختبار البعدي فقد قدرت قيمة (sig=0.003) وهي قيمة أقل من مستو الدلالة (0.05) ومنه نستنتج أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعات الثلاث (الشاهدة، الضابطة، التجريبية) في الاختبار البعدي لصالح المجموعة التجريبية.

تم استخدام اختبار أقل فرق معنوي (LSD) لمعرفة أكثر قيمة دالة بين العينات الثلاث (الشاهدة، الضابطة، التجريبية) نوضحه فيما يلي:

جدول (161) يوضح قيمة الأقل فرق دال (LSD) للمقارنات المتعددة Comparaisons

multiples اختبار الإدراك السمعي للمحور الخامس (النشاط الأول)

الدلالة	Sig	الاختبار البعدي		الاختبار القبلي	الدلالة	Sig	المجموعات	
		العينة	الشاهدة				العينة	الشاهدة
غير دال	,582	العينة الضابطة	العينة	الاختبار البعدي	غير دال	,593	العينة الضابطة	العينة
دال	,007	العينة التجريبية	الشاهدة		غير دال	,424	العينة التجريبية	الشاهدة
غير دال	,582	العينة الشاهدة	العينة		غير دال	,593	العينة الشاهدة	العينة
دال	,001	العينة التجريبية	الضابطة		غير دال	,184	العينة التجريبية	الضابطة
دال	,007	العينة الشاهدة	العينة		غير دال	,424	العينة الشاهدة	العينة
دال	,001	العينة الضابطة	التجريبية		غير دال	,184	العينة الضابطة	التجريبية

جدول (161) يوضح مقارنة نتائج الاختبار (القبلي-البعدي) للعينات الثلاث (الشاهدة-الضابطة-التجريبية) بالنسبة للنشاط الأول من المحور الخامس، حيث نلاحظ أن الاختبار لقبلي للمجموعات الثلاث كانت غير دالة وهذا استنادا إلى (sig) التي كانت أكبر من مستو الدلالة (0.05)، ومنه نستنتج أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين نتائج

المجموعات الثلاث، بينما نلاحظ أن قيمة sig كانت أقل من مستوى الدلالة (0.05) في الاختبار البعدي لصالح العينة التجريبية.

عند المقارنة بين النتائج الاختبار (القبلي-البعدي) للعينات الثلاث (الشاهدة-الضابطة-التجريبية) بالنسبة للنشاط الأول من المحور الخامس في اختبار الإدراك السمعي توصلنا إلى النقاط التالية:

- عند مقارنة بين نتائج العينة الشاهدة و نتائج العينة الضابطة في الاختبار القبلي نلاحظ أن قيمة sig قدرت ب (sig=0.419) وهي قيمة غير دالة إحصائية (P>0.05) ومنه نستنتج أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين نتائج العينة الشاهدة ونتائج العينة الضابطة في الاختبار القبلي للنشاط الأول من المحور الخامس في اختبار الإدراك السمعي.
- عند مقارنة بين نتائج العينة الشاهدة و نتائج العينة التجريبية في الاختبار القبلي نلاحظ أن قيمة sig قدرت ب (sig=0.593) وهي قيمة غير دالة إحصائية (P>0.05) ومنه نستنتج أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين نتائج العينة الشاهدة ونتائج العينة التجريبية في الاختبار القبلي للنشاط الأول من المحور الخامس في اختبار الإدراك السمعي.
- عند مقارنة بين نتائج العينة الضابطة و نتائج العينة الشاهدة في الاختبار القبلي نلاحظ أن قيمة sig قدرت ب (sig=0.593) وهي قيمة غير دالة إحصائية (P>0.05) ومنه نستنتج أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين نتائج العينة الضابطة ونتائج العينة الشاهدة في الاختبار القبلي للنشاط الأول من المحور الخامس في اختبار الإدراك السمعي.
- عند مقارنة بين نتائج العينة الضابطة و نتائج العينة التجريبية في الاختبار القبلي نلاحظ أن قيمة sig قدرت ب (sig=0.184) وهي قيمة غير دالة إحصائية (P>0.05) ومنه نستنتج أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين نتائج العينة الضابطة ونتائج العينة التجريبية في الاختبار القبلي للنشاط الأول من المحور الخامس في اختبار الإدراك السمعي.
- عند مقارنة بين نتائج العينة التجريبية و نتائج العينة الشاهدة في الاختبار القبلي نلاحظ أن قيمة sig قدرت ب (sig=0.424) وهي قيمة غير دالة إحصائية (P>0.05) ومنه نستنتج أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين نتائج العينة التجريبية ونتائج العينة الشاهدة في الاختبار القبلي للنشاط الأول من المحور الخامس في اختبار الإدراك السمعي.
- عند مقارنة بين نتائج العينة التجريبية و نتائج العينة الضابطة في الاختبار القبلي نلاحظ أن قيمة sig قدرت ب (sig=0.184) وهي قيمة غير دالة إحصائية (P>0.05) ومنه نستنتج أنه لا توجد فروق ذات دلالة

إحصائية بين نتائج العينة التجريبية ونتائج العينة الضابطة في الاختبار القبلي للنشاط الأول من المحور الخامس في اختبار الإدراك السمعي.

جدول (162): مقارنة القبلي البعدي عند المجموعات التجريبية والضابطة والشاهدة في اختبارات الإدراك السمعي للمحور الخامس (النشاط الثاني)

الاختبار	المجموعات	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة F	Sig	الدلالة
الاختبار القبلي	مج الشاهدة	30	,3333	,47946	,923	,401	غير دال
	مج الضابطة	30	,4333	,50401			
	مج التجريبية	30	,2667	,44978			
الاختبار البعدي	مج الشاهدة	30	,3333	,47946	8,366	,000	دال
	مج الضابطة	30	,4333	,50401			
	مج التجريبية	30	,8000	,40684			

جدول (162): يمثل مقارنة القبلي البعدي عند المجموعة التجريبية والضابطة والشاهدة في اختبارات الإدراك السمعي

للمحور الخامس (النشاط الثاني) باستعمال اختبار ANOVA أحادي الاتجاه ، حيث نلاحظ أن قيمة (sig=0.401) وهي قيمة أكبر من مستو الدلالة (0.05)، ومنه نستنتج أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعات الثلاث (الشاهدة، الضابطة، التجريبية) في النشاط الثاني. أما بالنسبة للاختبار البعدي فقد قدرت قيمة (sig=0.000) وهي قيمة أقل من مستو الدلالة (0.05) ومنه نستنتج أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعات الثلاث (الشاهدة، الضابطة، التجريبية) في الاختبار البعدي لصالح المجموعة التجريبية.

تم استخدام اختبار أقل فرق معنوي (LSD) لمعرفة أكثر قيمة دالة بين العينات الثلاث (الشاهدة، الضابطة، التجريبية) نوضحه فيما يلي:

جدول (163) يوضح قيمة الأقل فرق دال (LSD) للمقارنات المتعددة Comparaisons multiples

اختبار الإدراك السمعي للمحور الخامس (النشاط الثاني)

الاختبار القبلي	المجموعات	Sig	الدلالة	الاختبار البعدي		Sig	الدلالة
				العينة	الشاهدة		
الاختبار القبلي	العينة	,605	غير دال	العينة	الشاهدة	,407	غير دال
	الشاهدة	,438	غير دال	العينة	التجريبية	,000	دال
	العينة	,605	غير دال	العينة	الشاهدة	,407	غير دال
	الضابطة	,198	غير دال	العينة	التجريبية	,003	دال
	العينة	,438	غير دال	العينة	الشاهدة	,000	دال
	التجريبية	,198	غير دال	العينة	الضابطة	,003	دال

جدول (163) يوضح مقارنة نتائج الاختبار (القبلي-البعدي) للعينات الثلاث (الشاهدة-الضابطة-التجريبية) بالنسبة للنشاط الثاني من المحور الخامس، حيث نلاحظ أن الاختبار القبلي للمجموعات الثلاث كانت غير دالة وهذا استنادا إلى (sig) التي كانت أكبر من مستو الدلالة (0.05)، ومنه نستنتج أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين نتائج المجموعات الثلاث، بينما نلاحظ أن قيمة sig كانت أقل من مستوى الدلالة (0.05) في الاختبار البعدي لصالح العينة التجريبية.

عند المقارنة بين النتائج الاختبار (القبلي-البعدي) للعينات الثلاث (الشاهدة-الضابطة-التجريبية) بالنسبة للنشاط الثاني من المحور الخامس في اختبار الإدراك السمعي توصلنا إلى النقاط التالية:

- عند مقارنة بين نتائج العينة الشاهدة و نتائج العينة الضابطة في الاختبار القبلي نلاحظ أن قيمة sig قدرت ب(0.605=sig) وهي قيمة غير دالة إحصائيا ($P>0.05$) ومنه نستنتج أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين نتائج العينة الشاهدة ونتائج العينة الضابطة في الاختبار القبلي للنشاط الثاني من المحور الخامس في اختبار الإدراك السمعي.
- عند مقارنة بين نتائج العينة الشاهدة و نتائج العينة التجريبية في الاختبار القبلي نلاحظ أن قيمة sig قدرت ب(0.438=sig) وهي قيمة غير دالة إحصائيا ($P>0.05$) ومنه نستنتج أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين نتائج العينة الشاهدة ونتائج العينة التجريبية في الاختبار القبلي للنشاط الثاني من المحور الخامس في اختبار الإدراك السمعي.
- عند مقارنة بين نتائج العينة الضابطة و نتائج العينة الشاهدة في الاختبار القبلي نلاحظ أن قيمة sig قدرت ب(0.605=sig) وهي قيمة غير دالة إحصائيا ($P>0.05$) ومنه نستنتج أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين نتائج العينة الضابطة ونتائج العينة الشاهدة في الاختبار القبلي للنشاط الثاني من المحور الخامس في اختبار الإدراك السمعي.
- عند مقارنة بين نتائج العينة الضابطة و نتائج العينة التجريبية في الاختبار القبلي نلاحظ أن قيمة sig قدرت ب(0.198=sig) وهي قيمة غير دالة إحصائيا ($P>0.05$) ومنه نستنتج أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين نتائج العينة الضابطة ونتائج العينة التجريبية في الاختبار القبلي للنشاط الثاني من المحور الخامس في اختبار الإدراك السمعي.
- عند مقارنة بين نتائج العينة التجريبية و نتائج العينة الشاهدة في الاختبار القبلي نلاحظ أن قيمة sig قدرت ب(0.438=sig) وهي قيمة غير دالة إحصائيا ($P>0.05$) ومنه نستنتج أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين نتائج العينة التجريبية ونتائج العينة الشاهدة في الاختبار القبلي للنشاط الثاني من المحور الخامس في اختبار الإدراك السمعي.

إحصائية بين نتائج العينة التجريبية ونتائج العينة الشاهدة في الاختبار القبلي للنشاط الثاني من المحور الخامس في اختبار الإدراك السمعي.

- عند مقارنة بين نتائج العينة التجريبية و نتائج العينة الضابطة في الاختبار القبلي نلاحظ أن قيمة sig قدرت ب(0.198=sig) وهي قيمة غير دالة إحصائياً ($P > 0.05$) ومنه نستنتج أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين نتائج العينة التجريبية ونتائج العينة الضابطة في الاختبار القبلي للنشاط الثاني من المحور الخامس في اختبار الإدراك السمعي.

جدول (164): مقارنة القبليّة البعديّة عند المجموعات التجريبية والضابطة والشاهدة في اختبارات الإدراك السمعي للمحور الخامس (النشاط الثالث)

الاختبار	المجموعات	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة F	Sig	الدلالة
الاختبار القبلي	مج الشاهدة	30	,3000	,46609	,775	,464	غير دال
	مج الضابطة	30	,4333	,50401			
	مج التجريبية	30	,3000	,46609			
الاختبار البعدي	مج الشاهدة	30	,4333	,50401	6,767	,002	دال
	مج الضابطة	30	,4667	,50742			
	مج التجريبية	30	,8333	,37905			

جدول (164): يمثل مقارنة القبليّة البعديّة عند المجموعة التجريبية والضابطة والشاهدة في اختبارات الإدراك السمعي للمحور الخامس (النشاط الثالث) (باستخدام اختبار ANOVA أحادي الاتجاه ، حيث نلاحظ أن قيمة sig=0.464) وهي قيمة أكبر من مستو الدلالة (0.05)، ومنه نستنتج أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعات الثلاث (الشاهدة، الضابطة، التجريبية) في النشاط الثالث. أما بالنسبة للاختبار البعدي فقد قدرت قيمة sig=0.002) وهي قيمة أقل من مستو الدلالة (0.05) ومنه نستنتج أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعات الثلاث (الشاهدة، الضابطة، التجريبية) في الاختبار البعدي لصالح المجموعة التجريبية.

تم استخدام اختبار أقل فرق معنوي (LSD) لمعرفة أكثر قيمة دالة بين العينات الثلاث (الشاهدة، الضابطة، التجريبية) نوضحه فيما يلي:

جدول (165) يوضح قيمة الأقل فرق دال (LSD) للمقارنات المتعددة Comparaisons multiples اختبار الإدراك السمعي للمحور الخامس (النشاط الثالث)

-	المجموعات	Sig	الدلالة	-	الاختبار البعدي	Sig	الدلالة
---	-----------	-----	---------	---	-----------------	-----	---------

غير دال	,779	العينة الضابطة	العينة	غير دال	,605	العينة الضابطة	العينة
دال	,013	العينة التجريبية	الشاهدة	غير دال	,438	العينة التجريبية	الشاهدة
غير دال	,779	العينة الشاهدة	العينة	غير دال	,605	العينة الشاهدة	العينة
دال	,006	العينة التجريبية	الضابطة	غير دال	,198	العينة التجريبية	الضابطة
دال	,013	العينة الشاهدة	العينة	غير دال	,438	العينة الشاهدة	العينة
دال	,006	العينة الضابطة	التجريبية	غير دال	,198	العينة الضابطة	التجريبية

جدول (165) يوضح مقارنة نتائج الاختبار (القبلي-البعدي) للعينات الثلاث (الشاهدة-الضابطة-التجريبية) بالنسبة للنشاط الثالث من المحور الخامس، حيث نلاحظ أن الاختبار القبلي للمجموعات الثلاث كانت غير دالة وهذا استنادا إلى (sig) التي كانت أكبر من مستو الدلالة (0.05)، ومنه نستنتج أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين نتائج المجموعات الثلاث، بينما نلاحظ أن قيمة sig كانت أقل من مستوى الدلالة (0.05) في الاختبار البعدي لصالح العينة التجريبية.

عند المقارنة بين النتائج الاختبار (القبلي-البعدي) للعينات الثلاث (الشاهدة-الضابطة-التجريبية) بالنسبة للنشاط الثالث من المحور الخامس في اختبار الإدراك السمعي توصلنا إلى النقاط التالية:

- عند مقارنة بين نتائج العينة الشاهدة و نتائج العينة الضابطة في الاختبار القبلي نلاحظ أن قيمة sig قدرت ب (sig=0.605) وهي قيمة غير دالة إحصائيا ($P > 0.05$) ومنه نستنتج أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين نتائج العينة الشاهدة ونتائج العينة الضابطة في الاختبار القبلي للنشاط الثالث من المحور الخامس في اختبار الإدراك السمعي.
- عند مقارنة بين نتائج العينة الشاهدة و نتائج العينة التجريبية في الاختبار القبلي نلاحظ أن قيمة sig قدرت ب (sig=0.438) وهي قيمة غير دالة إحصائيا ($P > 0.05$) ومنه نستنتج أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين نتائج العينة الشاهدة ونتائج العينة التجريبية في الاختبار القبلي للنشاط الثالث من المحور الخامس في اختبار الإدراك السمعي.
- عند مقارنة بين نتائج العينة الضابطة و نتائج العينة الشاهدة في الاختبار القبلي نلاحظ أن قيمة sig قدرت ب (sig=0.605) وهي قيمة غير دالة إحصائيا ($P > 0.05$) ومنه نستنتج أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين نتائج العينة الضابطة ونتائج العينة الشاهدة في الاختبار القبلي للنشاط الثالث من المحور الخامس في اختبار الإدراك السمعي.
- عند مقارنة بين نتائج العينة الضابطة و نتائج العينة التجريبية في الاختبار القبلي نلاحظ أن قيمة sig قدرت ب (sig=0.198) وهي قيمة غير دالة إحصائيا ($P > 0.05$) ومنه نستنتج أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين نتائج العينة الضابطة ونتائج العينة التجريبية في الاختبار القبلي للنشاط الثالث من المحور الخامس في اختبار الإدراك السمعي.

إحصائية بين نتائج العينة الضابطة ونتائج العينة التجريبية في الاختبار القبلي للنشاط الثالث من المحور الخامس في اختبار الإدراك السمعي.

- عند مقارنة بين نتائج العينة التجريبية و نتائج العينة الشاهدة في الاختبار القبلي نلاحظ أن قيمة sig قدرت ب(0.438=sig) وهي قيمة غير دالة إحصائياً ($P>0.05$) ومنه نستنتج أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين نتائج العينة التجريبية ونتائج العينة الشاهدة في الاختبار القبلي للنشاط الثالث من المحور الخامس في اختبار الإدراك السمعي.

- عند مقارنة بين نتائج العينة التجريبية و نتائج العينة الضابطة في الاختبار القبلي نلاحظ أن قيمة sig قدرت ب(0.198=sig) وهي قيمة غير دالة إحصائياً ($P>0.05$) ومنه نستنتج أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين نتائج العينة التجريبية ونتائج العينة الضابطة في الاختبار القبلي للنشاط الثالث من المحور الخامس في اختبار الإدراك السمعي.

1-4-4- المقارنة البعدية بين لمجموعات (الشاهدة، الضابطة، التجريبية) في الإختبارات (الذكاء، الإدراك البصري، الإدراك السمعي)

1-4-1- المقارنة البعدية بين لمجموعات (الشاهدة، الضابطة، التجريبية) في اختبار الذكاء (رسم الرجل)

جدول (166) المقارنة البعدية بين لمجموعات (الشاهدة، الضابطة، التجريبية) في اختبار الذكاء (رسم الرجل)

الاختبار	المجموعات	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة F	Sig	الدلالة
الاختبار البعدي	مج شاهدة	30	100,5273	5,75234	12,430	,000	دال
	مج الضابطة	30	100,3147	6,58600			
	مج التجريبية	30	106,6000	3,97058			

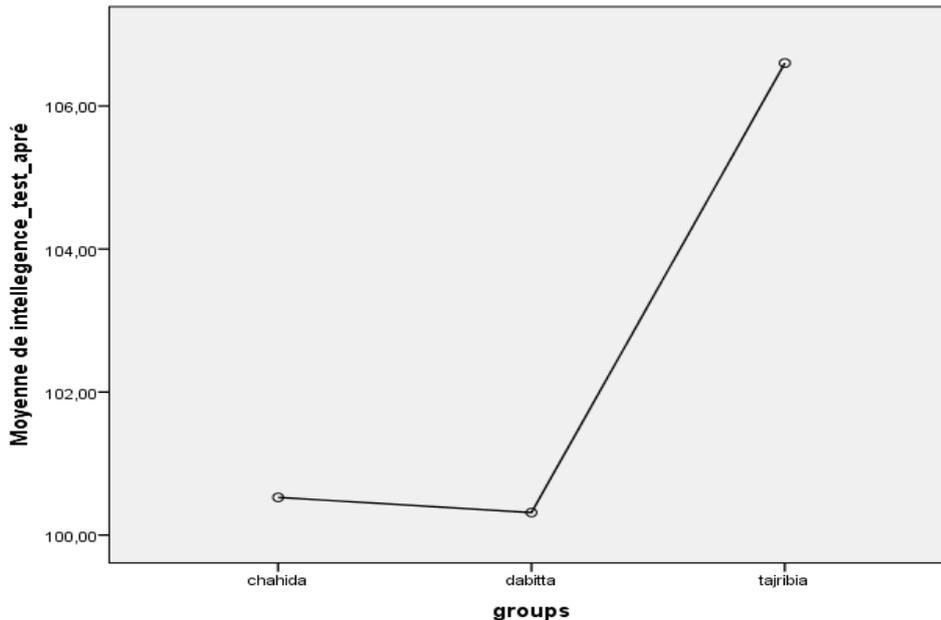
جدول (166): يمثل مقارنة القبلي البعدي عند المجموعة التجريبية والضابطة والشاهدة في اختبار الذكاء (اختبار رسم الرجل) باستعمال اختبار ANOVA أحادي الإتجاه، حيث نلاحظ أن قيمة (sig=0,000) وهي قيمة أصغر من مستو الدلالة (0.05)، ومنه نستنتج أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعات الثلاث (الشاهدة، الضابطة، التجريبية) في الاختبار البعدي للاختبار رسم الرجل لصالح المجموعة التجريبية.

تم استخدام اختبار أقل فرق معنوي (LSD) لمعرفة أكثر قيمة دالة بين العينات الثلاث (الشاهدة، الضابطة، التجريبية) نوضحه فيما يلي:

جدول (167) يوضح قيمة الأقل فرق دال (LSD) للمقارنات المتعددة Comparaisons multiples في الاختيار الذكاء

الدالة	Sig	الاختبار البعدي	
غير دال	,882	العيينة الضابطة	العيينة
دال	,000	العيينة التجريبية	الشاهدة
غير دال	,882	العيينة الشاهدة	العيينة
دال	,000	العيينة التجريبية	الضابطة
دال	,000	العيينة الشاهدة	العيينة
دال	,000	العيينة الضابطة	التجريبية

جدول (167) يوضح مقارنة نتائج الاختبار (البعدي) للعينات الثلاث (الشاهدة-الضابطة-التجريبية) بالنسبة للاختبار الذكاء، حيث نلاحظ أن الاختبار البعدي كانت غير دالة بالنسبة لمقارنة نتائج العينة الشاهدة مع نتائج العينة الضابطة حيث قدرت قيمة (sig=0.882) وهي قيمة أكبر من مستوى الدلالة (0.05)، بينما كانت النتائج دالة إحصائياً بنسبة لمقارنة نتائج العينة التجريبية مع العينتين الشاهدة والضابطة حيث قدرت قيمة (sig=0.0000) وهي قيمة أصغر من مستوى الدلالة (0.05) واستناداً إلى هذه النتائج نستنتج أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين نتائج المجموعات الثلاث في اختبار رسم الرجل، في الاختبار البعدي لصالح العينة التجريبية، وهذا ما سيبينه المخطط التالي



شكل رقم (21) يوضح المقارنة البعدية في المجموعات الثلاث في اختبار الذكاء

1-4-2- المقارنة البعدية بين مجموعات (الشاهدة، الضابطة، التجريبية) في اختبار الإدراك البصري

جدول (168) المقارنة البعدية بين مجموعات (الشاهدة، الضابطة، التجريبية) في اختبار الإدراك البصري للمحور

الأول

الاختبار	المجموعات	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة F	Sig	الدلالة
النشاط 01	مج شاهدة	30	,5333	,50742	3,578	,032	دال
	مج الضابطة	30	,4000	,49827			
	مج التجريبية	30	,7333	,44978			
النشاط 02	مج شاهدة	30	,5556	,49969	6,180	,003	دال
	مج الضابطة	30	,5667	,50401			
	مج التجريبية	30	,4667	,50742			
النشاط 03	مج شاهدة	30	,8667	,34575	21,613	,000	دال
	مج الضابطة	30	,6333	,48459			
	مج التجريبية	30	,5333	,50742			
النشاط 04	مج شاهدة	30	,3333	,47946	4,773	,011	دال
	مج الضابطة	30	1,0000	0,00000			
	مج التجريبية	30	,6222	,48755			

جدول (168) يمثل المقارنة البعدية بين مجموعات (الشاهدة، الضابطة، التجريبية) في اختبار الإدراك البصري للمحور

الأول باستعمال اختبار ANOVA أحادي الاتجاه ، حيث نلاحظ جميع أنشطة المحور الأول كانت قيمة (sig) ($P < 0.05$) أصغر من مستوى الدلالة (0.05) ومنه نستنتج أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الأنشطة المحور

الأول لصالح العينة التجريبية

تم استخدام اختبار أقل فرق معنوي (LSD) لمعرفة أكثر قيمة دالة بين العينات الثلاث (الشاهدة، الضابطة، التجريبية) نوضحه فيما يلي:

جدول (169) يوضح قيمة الأقل فرق دال (LSD) للمقارنات المتعددة Comparaisons multiples

في اختبار الإدراك البصري للمحور الأول

الاختبار البعدي	Sig	الدلالة
العينة الشاهدة	,291	غير دال
	,014	دال
العينة الضابطة	,291	غير دال
	,009	دال
العينة التجريبية	,014	دال

العينة الضابطة	,009	دال	
العينة الضابطة	,401	غير دال	النشاط 02
العينة التجريبية	,013	دال	
العينة الشاهدة	,401	غير دال	
العينة التجريبية	,001	دال	
العينة الشاهدة	,013	دال	
العينة الضابطة	,001	دال	
العينة الشاهدة	,058	غير دال	النشاط 03
العينة التجريبية	,000	دال	
العينة الشاهدة	,058	غير دال	
العينة التجريبية	,000	دال	
العينة الشاهدة	,000	دال	
العينة الضابطة	,000	دال	
العينة الشاهدة	,270	غير دال	النشاط 04
العينة التجريبية	,050	دال	
العينة الشاهدة	,270	غير دال	
العينة التجريبية	,003	دال	
العينة الشاهدة	,050	دال	
العينة الضابطة	,003	دال	

جدول (169) يوضح مقارنة نتائج الاختبار (البعدي) للعينات الثلاث (الشاهدة-الضابطة-التجريبية) بالنسبة لاختبار الإدراك البصري للمحور الأول ، حيث نلاحظ أن الاختبار البعدي كانت غير دالة بالنسبة لمقارنة نتائج العينة الشاهدة مع نتائج العينة الضابطة حيث كانت قيمة ($sig > 0.05$) أكبر من مستوى الدلالة (0.05)، بينما كانت النتائج دالة إحصائياً بنسبة لمقارنة نتائج العينة التجريبية مع العينتين الشاهدة والضابطة حيث كانت قيمة ($sig < 0.05$) وهي قيمة أصغر من مستوى الدلالة (0.05) واستناداً إلى هذه النتائج نستنتج أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين نتائج المجموعات الثلاث في المحور الأول لاختبار الإدراك البصري، في الاختبار البعدي لصالح العينة التجريبية عند المقارنة بين النتائج الاختبار (البعدي) للعينات الثلاث (الشاهدة-الضابطة-التجريبية) بالنسبة لأنشطة المحور الأول في اختبار الإدراك البصري توصلنا إلى النقاط التالية:

- عند مقارنة بين نتائج العينة الشاهدة و نتائج العينة الضابطة في الاختبار البعدي للأنشطة الأربع لاختبار الإدراك البصري نلاحظ أن قيمة sig أكبر من مستوى الدلالة 0.05 وهي قيمة غير دالة إحصائياً ($P > 0.05$) ومنه نستنتج أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين نتائج العينة الشاهدة ونتائج العينة الضابطة في الاختبار البعدي للأنشطة الأربع من المحور الأول في اختبار الإدراك البصري.
- عند مقارنة بين نتائج العينة التجريبية و نتائج العينة الشاهدة والضابطة في الاختبار البعدي نلاحظ أن قيمة sig كانت أقل من مستوى الدلالة 0.05 وهي قيمة دالة إحصائياً ($P < 0.05$) ومنه نستنتج أنه توجد فروق

ذات دلالة إحصائية بين نتائج العينة التجريبية ونتائج العينتين الشاهدة والضابطة في الاختبار البعدي
للأنشطة الأربع من المحور الأول في اختبار الإدراك البصري.
جدول (170) المقارنة البعدية بين مجموعات (الشاهدة، الضابطة، التجريبية) في اختبار الإدراك البصري

للمحور الثاني

الاختبار	المجموعات	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة F	Sig	الدلالة
النشاط 01	مج شاهدة	30	,6333	,49013	4,685	,012	دال
	مج الضابطة	30	,8333	,37905			
	مج التجريبية	30	,9333	,25371			
النشاط 02	مج شاهدة	30	,5000	,50855	7,836	,001	دال
	مج الضابطة	30	,7000	,46609			
	مج التجريبية	30	,9333	,25371			
النشاط 03	مج شاهدة	30	,4000	,49827	6,696	,002	دال
	مج الضابطة	30	,6333	,49013			
	مج التجريبية	30	,8333	,37905			
النشاط 04	مج شاهدة	30	,3000	,46609	26,775	,000	دال
	مج الضابطة	30	,7333	,44978			
	مج التجريبية	30	1,0000	0,00000			

جدول (170) يمثل المقارنة البعدية بين مجموعات (الشاهدة، الضابطة، التجريبية) في اختبار الإدراك البصري للمحور الثاني باستعمال اختبار ANOVA أحادي الاتجاه ، حيث نلاحظ جميع أنشطة المحور الثاني كانت قيمة (sig) ($P < 0.05$) أصغر من مستوى الدلالة (0.05) ومنه نستنتج أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الأنشطة المحور الثاني لصالح العينة التجريبية.

تم استخدام اختبار أقل فرق معنوي (LSD) لمعرفة أكثر قيمة دالة بين العينات الثلاث (الشاهدة، الضابطة، التجريبية) نوضحه فيما يلي:

جدول (171) يوضح قيمة الأقل فرق دال (LSD) للمقارنات المتعددة Comparaisons multiples

في اختبار الإدراك البصري للمحور الثاني

الاختبار البعدي	Sig	الدلالة
النشاط 01	,051	غير دال
	,003	دال
العينة الضابطة	,051	غير دال
	,031	دال
العينة التجريبية	,003	دال
	,031	دال

النشاط 02	العينة الشاهدة	العينة الضابطة	0,071	غير دال
	العينة الضابطة	العينة التجريبية	0,000	دال
	العينة التجريبية	العينة الشاهدة	0,071	غير دال
	العينة الشاهدة	العينة التجريبية	0,036	دال
	العينة التجريبية	العينة الشاهدة	0,000	دال
	العينة الضابطة	العينة الضابطة	0,036	دال
النشاط 03	العينة الشاهدة	العينة الضابطة	0,052	غير دال
	العينة الضابطة	العينة التجريبية	0,000	دال
	العينة التجريبية	العينة الشاهدة	0,052	غير دال
	العينة الشاهدة	العينة التجريبية	0,005	دال
	العينة التجريبية	العينة الشاهدة	0,000	دال
	العينة الضابطة	العينة الضابطة	0,005	دال
النشاط 04	العينة الشاهدة	العينة الضابطة	0,054	غير دال
	العينة الضابطة	العينة التجريبية	0,000	دال
	العينة التجريبية	العينة الشاهدة	0,054	غير دال
	العينة الشاهدة	العينة التجريبية	0,007	دال
	العينة التجريبية	العينة الشاهدة	0,000	دال
	العينة الضابطة	العينة الضابطة	0,007	دال

جدول (171) يوضح مقارنة نتائج الاختبار (البعدي) للعينات الثلاث (الشاهدة-الضابطة-التجريبية) بالنسبة اختبار الإدراك البصري للمحور الثاني ، حيث نلاحظ أن الاختبار البعدي كانت غير دالة بالنسبة لمقارنة نتائج العينة الشاهدة مع نتائج العينة الضابطة حيث كانت قيمة ($sig > 0.05$) أكبر من مستوى الدلالة (0.05)، بينما كانت النتائج دالة إحصائياً بنسبة لمقارنة نتائج العينة التجريبية مع العينتين الشاهدة والضابطة حيث كانت قيمة ($sig < 0.05$) وهي قيمة أصغر من مستوى الدلالة (0.05) واستناداً إلى هذه النتائج نستنتج أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين نتائج المجموعات الثلاث في المحور الثاني لاختبار الإدراك البصري، في الاختبار البعدي لصالح العينة التجريبية. عند المقارنة بين النتائج الاختبار (البعدي) للعينات الثلاث (الشاهدة-الضابطة-التجريبية) بالنسبة لأنشطة المحور الثاني في اختبار الإدراك البصري توصلنا إلى النقاط التالية:

- عند مقارنة بين نتائج العينة الشاهدة و نتائج العينة الضابطة في الاختبار البعدي للأنشطة الأربع لاختبار الإدراك البصري نلاحظ أن قيمة sig أكبر من مستوى الدلالة 0.05 وهي قيمة غير دالة إحصائياً ($P > 0.05$) ومنه نستنتج أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين نتائج العينة الشاهدة ونتائج العينة الضابطة في الاختبار البعدي للأنشطة الأربع من المحور الثاني في اختبار الإدراك البصري.
- عند مقارنة بين نتائج العينة التجريبية و نتائج العينتين الشاهدة والضابطة في الاختبار البعدي نلاحظ أن قيمة sig كانت أقل من مستوى الدلالة 0.05 وهي قيمة دالة إحصائياً ($P < 0.05$) ومنه نستنتج أنه توجد فروق

ذات دلالة إحصائية بين نتائج العينة التجريبية ونتائج العينتين الشاهدة والضابطة في الاختبار البعدي
للأنشطة الأربع من المحور الثاني في اختبار الإدراك البصري لصالح العينة التجريبية
جدول (172) المقارنة البعدية بين مجموعات (الشاهدة، الضابطة، التجريبية) في اختبار الإدراك البصري للمحور

الثالث

الاختبار	المجموعات	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة F	Sig	الدلالة
النشاط 01	مج شاهدة	30	,4333	,50401	5,078	,008	دال
	مج الضابطة	30	,7000	,46609			
	مج التجريبية	30	,8000	,40684			
النشاط 02	مج شاهدة	30	,4667	,50742	7,451	,001	دال
	مج الضابطة	30	,2667	,44978			
	مج التجريبية	30	,7333	,44978			

جدول (172) يمثل المقارنة البعدية بين مجموعات (الشاهدة، الضابطة، التجريبية) في اختبار الإدراك البصري للمحور الثالث باستعمال اختبار ANOVA أحادي الاتجاه ، حيث نلاحظ جميع أنشطة المحور لثالث كانت قيمة (sig) ($P < 0.05$) أصغر من مستوى الدلالة (0.05) ومنه نستنتج أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الأنشطة المحور الثالث لصالح العينة التجريبية.

تم استخدام اختبار أقل فرق معنوي (LSD) لمعرفة أكثر قيمة دالة بين العينات الثلاث (الشاهدة، الضابطة، التجريبية) نوضحه فيما يلي:

جدول (173) يوضح قيمة الأقل فرق دال (LSD) للمقارنات المتعددة Comparaisons multiples

اختبار الإدراك البصري للمحور الثالث

الاختبار البعدي	Sig	الدلالة
النشاط 01	العينة الشاهدة	غير دال
	العينة الضابطة	,280
	العينة التجريبية	,003
	العينة الشاهدة	غير دال
	العينة الضابطة	,280
	العينة التجريبية	,003
النشاط 02	العينة الشاهدة	غير دال
	العينة الضابطة	,103
	العينة التجريبية	,031
	العينة الشاهدة	غير دال
	العينة الضابطة	,103
	العينة التجريبية	,000
العينة التجريبية	العينة الشاهدة	,031
	العينة الضابطة	,000

جدول (173) يوضح مقارنة نتائج الاختبار (البعدي) للعينات الثلاث (الشاهدة-الضابطة-التجريبية) بالنسبة اختبار الإدراك البصري للمحور الثالث ، حيث نلاحظ أن الاختبار البعدي كانت غير دالة بالنسبة لمقارنة نتائج العينة الشاهدة مع نتائج العينة الضابطة حيث كانت قيمة ($sig > 0.05$) أكبر من مستوى الدلالة (0.05)، بينما كانت النتائج دالة إحصائياً بنسبة لمقارنة نتائج العينة التجريبية مع العيتين الشاهدة والضابطة حيث كانت قيمة ($sig < 0.05$) وهي قيمة أصغر من مستوى الدلالة (0.05) واستناداً إلى هذه النتائج نستنتج أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين نتائج المجموعات الثلاث في المحور الثالث لاختبار الإدراك البصري، في الاختبار البعدي لصالح العينة التجريبية.

عند المقارنة بين النتائج الاختبار (البعدي) للعينات الثلاث (الشاهدة-الضابطة-التجريبية) بالنسبة لأنشطة المحور الثالث في اختبار الإدراك البصري توصلنا إلى النقاط التالية:

- عند مقارنة بين نتائج العينة الشاهدة و نتائج العينة الضابطة في الاختبار البعدي للنشطين لاختبار الإدراك البصري نلاحظ أن قيمة sig أكبر من مستوى الدلالة 0.05 وهي قيمة غير دالة إحصائياً ($P > 0.05$) ومنه نستنتج أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين نتائج العينة الشاهدة ونتائج العينة الضابطة في الاختبار البعدي للنشطين من المحور الثالث في اختبار الإدراك البصري.

- عند مقارنة بين نتائج العينة التجريبية و نتائج العيتين الشاهدة والضابطة في الاختبار البعدي نلاحظ أن قيمة sig كانت أقل من مستوى الدلالة 0.05 وهي قيمة دالة إحصائياً ($P < 0.05$) ومنه نستنتج أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين نتائج العينة التجريبية ونتائج العيتين الشاهدة والضابطة في الاختبار البعدي للنشطين من المحور الثالث في اختبار الإدراك البصري لصالح العينة التجريبية

جدول (174) المقارنة البعدية بين مجموعات (الشاهدة، الضابطة، التجريبية) في اختبار الإدراك البصري للمحور

الرابع

الاختبار	المجموعات	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة F	Sig	الدلالة
النشاط 01	مج شاهدة	30	,7000	,46609	5,634	,005	دال
	مج الضابطة	30	,8333	,37905			
	مج التجريبية	30	1,0000	0,00000			
النشاط 02	مج شاهدة	30	,6333	,49013	7,306	,001	دال
	مج الضابطة	30	,7333	,44978			
	مج التجريبية	30	1,0000	0,00000			

جدول (174) يمثل المقارنة البعدية بين مجموعات (الشاهدة، الضابطة، التجريبية) في اختبار الإدراك البصري للمحور الرابع، حيث نلاحظ جميع أنشطة المحور الرابع كانت قيمة (sig) ($P < 0.05$) أصغر من مستوى الدلالة (0.05) ومنه نستنتج أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الأنشطة المحور الرابع لصالح العينة التجريبية.

تم استخدام اختبار أقل فرق معنوي (LSD) لمعرفة أكثر قيمة دالة بين العينات الثلاث (الشاهدة، الضابطة، التجريبية) نوضحه فيما يلي:

جدول (175) يوضح قيمة الأقل فرق دال (LSD) للمقارنات المتعددة Comparaisons

multiples اختبار الإدراك البصري للمحور الرابع

الدلالة	Sig	الاختبار البعدي	
غير دال	,140	العينه الضابطة	العينه الشاهده
	,001	العينه التجريبية	
غير دال	,140	العينه الشاهده	العينه الضابطة
	,006	العينه التجريبية	
دال	,001	العينه الشاهده	العينه التجريبية
	,006	العينه الضابطة	
غير دال	,316	العينه الضابطة	العينه الشاهده
	,000	العينه التجريبية	
غير دال	,316	العينه الشاهده	العينه الضابطة
	,009	العينه التجريبية	
دال	,000	العينه الشاهده	العينه التجريبية
	,009	العينه الضابطة	

جدول (175) يوضح مقارنة نتائج الاختبار (البعدي) للعينات الثلاث (الشاهدة-الضابطة-التجريبية) بالنسبة اختبار الإدراك البصري للمحور الرابع باستعمال اختبار ANOVA أحادي الإتجاه ، حيث نلاحظ أن الاختبار البعدي كانت غير دالة بالنسبة لمقارنة نتائج العينه الشاهده مع نتائج العينه الضابطة حيث كانت قيمة ($sig > 0.05$) أكبر من مستوى الدلالة (0.05)، بينما كانت النتائج دالة إحصائيا بنسبة لمقارنة نتائج العينه التجريبية مع العنتين الشاهده والضابطة حيث كانت قيمة ($sig < 0.05$) وهي قيمة أصغر من مستوى الدلالة (0.05) واستنادا إلى هذه النتائج نستنتج أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين نتائج المجموعات الثلاث في المحور الرابع لاختبار الإدراك البصري، في الاختبار البعدي لصالح العينه التجريبية.

عند المقارنة بين النتائج الاختبار (البعدي) للعينات الثلاث (الشاهدة-الضابطة-التجريبية) بالنسبة لأنشطة المحور الثالث في اختبار الإدراك البصري توصلنا إلى النقاط التالية:

- عند مقارنة بين نتائج العينه الشاهده و نتائج العينه الضابطة في الاختبار البعدي للنشاطين لاختبار الإدراك البصري نلاحظ أن قيمة sig أكبر من مستوى الدلالة 0.05 وهي قيمة غير دالة إحصائيا ($P > 0.05$) ومنه نستنتج أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين نتائج العينه الشاهده ونتائج العينه الضابطة في الاختبار البعدي للنشاطين من المحور الرابع في اختبار الإدراك البصري.

- عند مقارنة بين نتائج العينة التجريبية و نتائج العينتين الشاهدة والضابطة في الاختبار البعدي نلاحظ أن قيمة sig كانت أقل من مستوى الدلالة 0.05 وهي قيمة دالة إحصائية ($P < 0.05$) ومنه نستنتج أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين نتائج العينة التجريبية ونتائج العينتين الشاهدة والضابطة في الاختبار البعدي

للنشاطين من المحور الرابع في اختبار الإدراك البصري لصالح العينة التجريبية

جدول (176) المقارنة البعدية بين لمجموعات (الشاهدة، الضابطة، التجريبية) في اختبار الإدراك البصري للمحور

الخامس

الاختبار	المجموعات	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة F	Sig	الدلالة
النشاط 01	مج شاهدة	30	,6333	,49013	13,989	,000	دال
	مج الضابطة	30	,4000	,49827			
	مج التجريبية	30	,9667	,18257			
النشاط 02	مج شاهدة	30	,4333	,50401	7,923	,001	دال
	مج الضابطة	30	,3000	,46609			
	مج التجريبية	30	,7667	,43018			

جدول (176) يمثل المقارنة البعدية بين لمجموعات (الشاهدة، الضابطة، التجريبية) في اختبار الإدراك البصري للمحور الخامس باستعمال اختبار ANOVA أحادي الاتجاه ، حيث نلاحظ جميع أنشطة المحور الخامس كانت قيمة (sig) ($P < 0.05$) أصغر من مستوى الدلالة (0.05) ومنه نستنتج أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الأنشطة المحور الخامس لصالح العينة التجريبية.

تم استخدام اختبار أقل فرق معنوي (LSD) لمعرفة أكثر قيمة دالة بين العينات الثلاث (الشاهدة، الضابطة، التجريبية) نوضحه فيما يلي:

جدول (177) يوضح قيمة الأقل فرق دال (LSD) للمقارنات المتعددة Comparaisons multiples

الاختبار البعدي

الاختبار البعدي	Sig	الدلالة
النشاط 01	,330	غير دال
	,003	دال
	,330	غير دال
	,000	دال
	,003	دال
	,000	دال
النشاط 02	,273	غير دال
	,007	دال
	,273	غير دال
	,000	دال

العينة التجريبية	العينة الشاهدة	,007	دال
	العينة الضابطة	,000	دال

جدول (177) يوضح مقارنة نتائج الاختبار (البعدي) للعينات الثلاث (الشاهدة-الضابطة-التجريبية) بالنسبة اختبار الإدراك البصري للمحور الخامس ، حيث نلاحظ أن الاختبار البعدي كانت غير دالة بالنسبة لمقارنة نتائج العينة الشاهدة مع نتائج العينة الضابطة حيث كانت قيمة ($sig > 0.05$) أكبر من مستوى الدلالة (0.05)، بينما كانت النتائج دالة إحصائياً بنسبة لمقارنة نتائج العينة التجريبية مع العينتين الشاهدة والضابطة حيث كانت قيمة ($sig < 0.05$) وهي قيمة أصغر من مستوى الدلالة (0.05) واستناداً إلى هذه النتائج نستنتج أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين نتائج المجموعات الثلاث في المحور الخامس لاختبار الإدراك البصري، في الاختبار البعدي لصالح العينة التجريبية.

عند المقارنة بين النتائج الاختبار (البعدي) للعينات الثلاث (الشاهدة-الضابطة-التجريبية) بالنسبة لأنشطة المحور الخامس في اختبار الإدراك البصري توصلنا إلى النقاط التالية:

- عند مقارنة بين نتائج العينة الشاهدة و نتائج العينة الضابطة في الاختبار البعدي للنشطين لاختبار الإدراك البصري نلاحظ أن قيمة sig أكبر من مستوى الدلالة 0.05 وهي قيمة غير دالة إحصائياً ($P > 0.05$) ومنه نستنتج أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين نتائج العينة الشاهدة ونتائج العينة الضابطة في الاختبار البعدي للنشطين من المحور الخامس في اختبار الإدراك البصري.
 - عند مقارنة بين نتائج العينة التجريبية و نتائج العينتين الشاهدة والضابطة في الاختبار البعدي نلاحظ أن قيمة sig كانت أقل من مستوى الدلالة 0.05 وهي قيمة دالة إحصائياً ($P < 0.05$) ومنه نستنتج أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين نتائج العينة التجريبية ونتائج العينتين الشاهدة والضابطة في الاختبار البعدي للنشطين من المحور الخامس في اختبار الإدراك البصري لصالح العينة التجريبية
- جدول (178) المقارنة البعدية بين مجموعات (الشاهدة، الضابطة، التجريبية) في اختبار الإدراك البصري للمحور

السادس

الاختبار	المجموعات	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة F	Sig	الدلالة
النشاط 01	مج شاهدة	30	,8000	,40684	6,406	,003	دال
	مج الضابطة	30	,5667	,50401			
	مج التجريبية	30	,9333	,25371			
النشاط 02	مج شاهدة	30	,5333	,50742	6,633	,002	دال
	مج الضابطة	30	,5333	,50742			
	مج التجريبية	30	,9000	,30513			

جدول (178) يمثل المقارنة البعدية بين لمجموعات (الشاهدة، الضابطة، التجريبية) في اختبار الإدراك البصري للمحور السادس باستعمال اختبار ANOVA أحادي الاتجاه ، حيث نلاحظ جميع أنشطة المحور السادس كانت قيمة (sig) ($P < 0.05$) أصغر من مستوى الدلالة (0.05) ومنه نستنتج أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الأنشطة المحور السادس لصالح العينة التجريبية. تم استخدام اختبار أقل فرق معنوي (LSD) لمعرفة أكثر قيمة دالة بين العينات الثلاث (الشاهدة، الضابطة، التجريبية) نوضحه فيما يلي:

جدول (179) يوضح قيمة الأقل فرق دال (LSD) للمقارنات المتعددة Comparaisons multiples

اختبار الإدراك البصري للمحور السادس

الدلالة	Sig	الاختبار البعدي	
غير دال	, 270	العينة الضابطة	النشاط 01
دال	, 020	العينة التجريبية	
غير دال	, 270	العينة الشاهدة	العينة الضابطة
دال	, 001	العينة التجريبية	
دال	, 020	العينة الشاهدة	العينة التجريبية
دال	, 001	العينة الضابطة	
غير دال	1,000	العينة الضابطة	النشاط 02
دال	, 002	العينة التجريبية	
غير دال	1,000	العينة الشاهدة	العينة الضابطة
دال	, 002	العينة التجريبية	
دال	, 002	العينة الشاهدة	العينة التجريبية
دال	, 002	العينة الضابطة	

جدول (179) يوضح مقارنة نتائج الاختبار (البعدي) للعينات الثلاث (الشاهدة-الضابطة-التجريبية) بالنسبة اختبار الإدراك البصري للمحور السادس ، حيث نلاحظ أن الاختبار البعدي كانت غير دالة بالنسبة لمقارنة نتائج العينة الشاهدة مع نتائج العينة الضابطة حيث كانت قيمة ($\text{sig} > 0.05$) أكبر من مستوى الدلالة (0.05)، بينما كانت النتائج دالة إحصائياً بنسبة لمقارنة نتائج العينة التجريبية مع العيتين الشاهدة والضابطة حيث كانت قيمة ($\text{sig} < 0.05$) وهي قيمة أصغر من مستوى الدلالة (0.05) واستناداً إلى هذه النتائج نستنتج أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين نتائج المجموعات الثلاث في المحور السادس لاختبار الإدراك البصري، في الاختبار البعدي لصالح العينة التجريبية. عند المقارنة بين النتائج الاختبار (البعدي) للعينات الثلاث (الشاهدة-الضابطة-التجريبية) بالنسبة لأنشطة المحور السادس في اختبار الإدراك البصري توصلنا إلى النقاط التالية:

- عند مقارنة بين نتائج العينة الشاهدة و نتائج العينة الضابطة في الاختبار البعدي للنشطين لاختبار الإدراك البصري نلاحظ أن قيمة sig أكبر من مستوى الدلالة 0.05 وهي قيمة غير دالة إحصائياً ($P > 0.05$) ومنه نستنتج أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين نتائج العينة الشاهدة ونتائج العينة الضابطة في الاختبار البعدي للنشطين من المحور السادس في اختبار الإدراك البصري.
- عند مقارنة بين نتائج العينة التجريبية و نتائج العيتين الشاهدة والضابطة في الاختبار البعدي نلاحظ أن قيمة sig كانت أقل من مستوى الدلالة 0.05 وهي قيمة دالة إحصائياً ($P < 0.05$) ومنه نستنتج أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين نتائج العينة التجريبية ونتائج العيتين الشاهدة والضابطة في الاختبار البعدي للنشطين من المحور السادس في اختبار الإدراك البصري لصالح العينة التجريبية

المقارنة البعدية بين مجموعات (الشاهدة، الضابطة، التجريبية) في اختبار الإدراك السمعي

جدول (180) المقارنة البعدية بين مجموعات (الشاهدة، الضابطة، التجريبية) في اختبار الإدراك السمعي

للمحور الأول

الاختبار	المجموعات	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة F	Sig	الدلالة
النشاط 01	مج شاهدة	30	,5333	,50742	3,781	,027	دال
	مج الضابطة	30	,4333	,50401			
	مج التجريبية	30	,7667	,43018			
النشاط 02	مج شاهدة	30	,5000	,50855	4,673	,012	دال
	مج الضابطة	30	,4000	,49827			
	مج التجريبية	30	,7667	,43018			

دال	,001	7,427	,50742	,5333	30	مج شهادة	النشاط 03
			,46609	,3000	30	مج الضابطة	
			,43018	,7667	30	مج التجريبية	

- جدول (180) يمثل المقارنة البعدية بين مجموعات (الشاهدة، الضابطة، التجريبية) في اختبار الإدراك السمعي للمحور الأول، حيث نلاحظ جميع أنشطة المحور الأول كانت قيمة (sig) ($P < 0.05$) أصغر من مستوى الدلالة (0.05) ومنه نستنتج أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الأنشطة المحور الأول لصالح العينة التجريبية.

1-4-3- مقارنة نتائج الاختبار (العدي) للعينات الثلاث (الشاهدة-الضابطة-التجريبية) بالنسبة اختبار الإدراك السمعي

جدول (181) يوضح قيمة الأقل فرق دال (LSD) للمقارنات المتعددة Comparaisons multiples اختبار اختبار الإدراك السمعي للمحور الأول

الدلالة	Sig	الاختبار البعدي		
غير دال	,064	العينة الضابطة	العينة الشاهدة	النشاط 01
دال	,004	العينة التجريبية		
غير دال	,064	العينة الشاهدة	العينة الضابطة	
دال	,006	العينة التجريبية	العينة التجريبية	
دال	,004	العينة الشاهدة		
دال	,006	العينة الضابطة		
غير دال	,424	العينة الضابطة	العينة الشاهدة	النشاط 02
دال	,050	العينة التجريبية	العينة الضابطة	
غير دال	,424	العينة الشاهدة		
دال	,009	العينة التجريبية	العينة التجريبية	
دال	,050	العينة الشاهدة		
دال	,009	العينة الضابطة		
غير دال	,422	العينة الضابطة	العينة الشاهدة	النشاط 03

العينة الضابطة	العينة التجريبية	,034	دال
العينة الضابطة	العينة الشاهدة	,422	غير دال
	العينة التجريبية	,004	دال
العينة التجريبية	العينة الشاهدة	,034	دال
	العينة الضابطة	,004	دال

جدول (181) يوضح مقارنة نتائج الاختبار (البعدي) للعينات الثلاث (الشاهدة-الضابطة-التجريبية) بالنسبة اختبار الإدراك السمعي للمحور الأول ، حيث نلاحظ أن الاختبار البعدي كانت غير دالة بالنسبة لمقارنة نتائج العينة الشاهدة مع نتائج العينة الضابطة حيث كانت قيمة ($sig > 0.05$) أكبر من مستوى الدلالة (0.05)، بينما كانت النتائج دالة إحصائياً بنسبة لمقارنة نتائج العينة التجريبية مع العيتين الشاهدة والضابطة حيث كانت قيمة ($sig < 0.05$) وهي قيمة أصغر من مستوى الدلالة (0.05) واستناداً إلى هذه النتائج نستنتج أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين نتائج المجموعات الثلاث في المحور الأول لاختبار الإدراك السمعي، في الاختبار البعدي لصالح العينة التجريبية

جدول (182) المقارنة البعدية بين مجموعات (الشاهدة، الضابطة، التجريبية) في اختبار الإدراك السمعي

للمحور الثاني

الاختبار	المجموعات	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة F	Sig	الدلالة
النشاط 01	مج شاهدة	30	,3000	,46609	5,712	,005	دال
	مج الضابطة	30	,4000	,49827			
	مج التجريبية	30	,7000	,46609			
النشاط 02	مج شاهدة	30	,3667	,49013	8,721	,000	دال
	مج الضابطة	30	,3667	,49013			
	مج التجريبية	30	,8000	,40684			
النشاط 03	مج شاهدة	30	,6000	,49827	4,478	,014	دال
	مج الضابطة	30	,5333	,50742			
	مج التجريبية	30	,8667	,34575			

- جدول (182) يمثل المقارنة البعدية بين مجموعات (الشاهدة، الضابطة، التجريبية) في اختبار الإدراك السمعي للمحور الثاني، حيث نلاحظ جميع أنشطة المحور الأول كانت قيمة (sig) ($P < 0.05$) أصغر من مستوى الدلالة (0.05) ومنه نستنتج أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الأنشطة المحور الثاني لصالح العينة التجريبية

جدول (183) يوضح قيمة أقل فرق دال (LSD) للمقارنات المتعددة **comparaison multiples** في اختبار الإدراك السمعي للمحور الثاني

comparaison multiples في اختبار الإدراك السمعي للمحور الثاني

الدلالة	Sig	الاختبار البعدي	
غير دال	,057	العينة الضابطة	العينة الشاهدة
دال	,050	العينة التجريبية	
غير دال	,057	العينة الشاهدة	العينة الضابطة
دال	,000	العينة التجريبية	
دال	,050	العينة الشاهدة	العينة التجريبية
دال	,000	العينة الضابطة	
غير دال	,419	العينة الضابطة	العينة الشاهدة
دال	,002	العينة التجريبية	
غير دال	,419	العينة الشاهدة	العينة الضابطة
دال	,017	العينة التجريبية	
دال	,002	العينة الشاهدة	العينة التجريبية
دال	,017	العينة الضابطة	
غير دال	1,000	العينة الضابطة	العينة الشاهدة
دال	,000	العينة التجريبية	
غير دال	1,000	العينة الشاهدة	العينة الضابطة
دال	,000	العينة التجريبية	
دال	,000	العينة الشاهدة	العينة التجريبية
دال	,000	العينة الضابطة	

جدول (183) يوضح مقارنة نتائج الاختبار (البعدي) للعينات الثلاث (الشاهدة-الضابطة-التجريبية) بالنسبة اختبار الإدراك السمعي للمحور الثاني ، حيث نلاحظ أن الاختبار البعدي كانت غير دالة بالنسبة لمقارنة نتائج العينة الشاهدة مع نتائج العينة الضابطة حيث كانت قيمة ($sig > 0.05$) أكبر من مستوى الدلالة (0.05)، بينما كانت النتائج دالة إحصائياً بنسبة لمقارنة نتائج العينة التجريبية مع العينتين الشاهدة والضابطة حيث كانت قيمة ($sig < 0.05$) وهي قيمة أصغر من مستوى الدلالة (0.05) واستناداً إلى هذه النتائج نستنتج أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين نتائج المجموعات الثلاث في المحور الثاني لاختبار الإدراك السمعي، في الاختبار البعدي لصالح العينة التجريبية

جدول (184) المقارنة البعدية بين لمجموعات (الشاهدة، الضابطة، التجريبية) في اختبار الإدراك السمعي

للمحور الثالث

الاختبار	المجموعات	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة F	Sig	الدلالة
النشاط 01	مج شاهدة	30	,5333	,50742	6,939	,002	دال
	مج الضابطة	30	,6333	,49013			
	مج التجريبية	30	,9333	,25371			
النشاط 02	مج شاهدة	30	,4667	,50742	3,774	,027	دال
	مج الضابطة	30	,6000	,49827			
	مج التجريبية	30	,8000	,40684			

دال	,010	4,807	,50401	,5667	30	مج شاهدة	النشاط 03
			,50742	,5333	30	مج الضابطة	
			,34575	,8667	30	مج التجريبية	

- جدول (184) يمثل المقارنة البعدية بين لمجموعات (الشاهدة، الضابطة، التجريبية) في اختبار الإدراك السمعي للمحور الثالث، حيث نلاحظ جميع أنشطة المحور الثالث كانت قيمة (sig) ($P < 0.05$) أصغر من مستوى الدلالة (0.05) ومنه نستنتج أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الأنشطة المحور الثالث لصالح العينة التجريبية.

جدول (185) جدول يوضح قيمة أقل فرق دال (LSD) للمقارنات المتعددة **comparaison**

multiples في اختبار الإدراك السمعي للمحور الثالث

الدلالة	Sig	الاختبار البعدي		
غير دال	,573	العينة الضابطة	العينة الشاهدة	النشاط 01
دال	,026	العينة التجريبية		
غير دال	,573	العينة الشاهدة	العينة الضابطة	
دال	,006	العينة التجريبية	العينة التجريبية	
دال	,026	العينة الشاهدة		
دال	,006	العينة الضابطة		
غير دال	,373	العينة الضابطة	العينة الشاهدة	النشاط 02
دال	,001	العينة التجريبية	العينة الضابطة	
غير دال	,373	العينة الشاهدة		
دال	,009	العينة التجريبية	العينة التجريبية	
دال	,001	العينة الشاهدة		
دال	,009	العينة الضابطة		
غير دال	,278	العينة الضابطة	العينة الشاهدة	النشاط 03
دال	,008	العينة التجريبية	العينة الضابطة	
غير دال	,278	العينة الشاهدة		

دال	,005	العينة التجريبية	
دال	,008	العينة الشاهدة	العينة التجريبية
دال	,005	العينة الضابطة	

جدول (185) يوضح مقارنة نتائج الاختبار (البعدي) للعينات الثلاث (الشاهدة-الضابطة-التجريبية) بالنسبة اختبار الإدراك السمعي للمحور الثالث ، حيث نلاحظ أن الاختبار البعدي كانت غير دالة بالنسبة لمقارنة نتائج العينة الشاهدة مع نتائج العينة الضابطة حيث كانت قيمة ($sig > 0.05$) أكبر من مستوى الدلالة (0.05)، بينما كانت النتائج دالة إحصائيا بنسبة لمقارنة نتائج العينة التجريبية مع العينتين الشاهدة والضابطة حيث كانت قيمة ($sig < 0.05$) وهي قيمة أصغر من مستوى الدلالة (0.05) واستنادا إلى هذه النتائج نستنتج أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين نتائج المجموعات الثلاث في المحور الثالث لاختبار الإدراك السمعي، في الاختبار البعدي لصالح العينة التجريبية.

جدول (186) المقارنة البعدية بين لمجموعات (الشاهدة، الضابطة، التجريبية) في اختبار الإدراك السمعي -

للمحور الرابع

الاختبار	المجموعات	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة F	Sig	الدلالة
النشاط 01	مج شاهدة	30	,4667	,50742	10,089	,000	دال
	مج الضابطة	30	,4333	,50401			
	مج التجريبية	30	,9000	,30513			
النشاط 02	مج شاهدة	30	,6667	,47946	4,807	,010	دال
	مج الضابطة	30	,4667	,50742			
	مج التجريبية	30	,8333	,37905			
النشاط 03	مج شاهدة	30	,5000	,50855	6,298	,003	دال
	مج الضابطة	30	,4333	,50401			
	مج التجريبية	30	,8333	,37905			

جدول (186) يمثل المقارنة البعدية بين لمجموعات (الشاهدة، الضابطة، التجريبية) في اختبار الإدراك السمعي للمحور الرابع، حيث نلاحظ جميع أنشطة المحور الرابع كانت قيمة (sig) ($P < 0.05$) أصغر من مستوى الدلالة (0.05) ومنه نستنتج أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الأنشطة المحور الرابع لصالح العينة التجريبية.

جدول (187) جدول يوضح قيمة أقل فرق دال (LSD) للمقارنات المتعددة **comparaison**

multiples في اختبار الإدراك السمعي للمحور الرابع

الاختبار البعدي	Sig	الدلالة
-----------------	-----	---------

غير دال	,779	العينة الضابطة	العينة الشاهدة	النشاط 01
دال	,013	العينة التجريبية		
غير دال	,779	العينة الشاهدة	العينة الضابطة	
دال	,006	العينة التجريبية	العينة التجريبية	
دال	,013	العينة الشاهدة		
دال	,006	العينة الضابطة		
غير دال	,774	العينة الضابطة	العينة الشاهدة	النشاط 02
دال	,000	العينة التجريبية	العينة الضابطة	
غير دال	,774	العينة الشاهدة		
دال	,000	العينة التجريبية	العينة التجريبية	
دال	,000	العينة الشاهدة		
دال	,000	العينة الضابطة		
غير دال	,095	العينة الضابطة	العينة الشاهدة	النشاط 03
دال	,006	العينة التجريبية	العينة الضابطة	
غير دال	,095	العينة الشاهدة		
دال	,003	العينة التجريبية	العينة التجريبية	
دال	,006	العينة الشاهدة		
دال	,003	العينة الضابطة		

جدول (187) يوضح مقارنة نتائج الاختبار (البعدي) للعينات الثلاث (الشاهدة-الضابطة-التجريبية) بالنسبة اختبار الإدراك السمعي للمحور الرابع ، حيث نلاحظ أن الاختبار البعدي كانت غير دالة بالنسبة لمقارنة نتائج العينة الشاهدة مع نتائج العينة الضابطة حيث كانت قيمة ($sig > 0.05$) أكبر من مستوى الدلالة (0.05)، بينما كانت النتائج دالة إحصائياً بنسبة لمقارنة نتائج العينة التجريبية مع العينتين الشاهدة والضابطة حيث كانت قيمة ($sig < 0.05$) وهي قيمة أصغر من مستوى الدلالة (0.05) واستناداً إلى هذه النتائج نستنتج أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين نتائج المجموعات الثلاث في المحور الرابع لاختبار الإدراك السمعي، في الاختبار البعدي لصالح العينة التجريبية.

جدول (188) المقارنة البعدية بين مجموعات (الشاهدة، الضابطة، التجريبية) في اختبار الإدراك السمعي -

للمحور الخامس

الاختبار	المجموعات	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة F	Sig	الدلالة
النشاط 01	مج شاهدة	30	,3333	,47946	8,366	,000	دال
	مج الضابطة	30	,4333	,50401			
	مج التجريبية	30	,8000	,40684			
النشاط 02	مج شاهدة	30	,4333	,50401	6,767	,002	دال
	مج الضابطة	30	,4667	,50742			
	مج التجريبية	30	,8333	,37905			
النشاط 03	مج شاهدة	30	,7000	,46609	4,113	,020	دال
	مج الضابطة	30	,4667	,50742			

			,40684	,8000	30	مج التجريبية
--	--	--	--------	-------	----	--------------

- جدول (188) يمثل المقارنة البعدية بين لمجموعات (الشاهدة، الضابطة، التجريبية) في اختبار الإدراك السمعي للمحور الخامس، حيث نلاحظ جميع أنشطة المحور الخامس كانت قيمة (sig) ($P < 0.05$) أصغر من مستوى الدلالة (0.05) ومنه نستنتج أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الأنشطة المحور الخامس لصالح العينة التجريبية.

جدول (189) جدول يوضح قيمة أقل فرق دال (LSD) للمقارنات المتعددة **comparaison multiples** في اختبار الإدراك السمعي للمحور الخامس

الدلالة	Sig	الاختبار البعدي		
غير دال	,582	العينة الضابطة	العينة الشاهدة	النشاط 01
دال	,007	العينة التجريبية		
غير دال	,582	العينة الشاهدة	العينة الضابطة	
دال	,001	العينة التجريبية		
دال	,007	العينة الشاهدة	العينة التجريبية	
دال	,001	العينة الضابطة		
غير دال	,407	العينة الضابطة	العينة الشاهدة	النشاط 02
دال	,000	العينة التجريبية		
غير دال	,407	العينة الشاهدة	العينة الضابطة	
دال	,003	العينة التجريبية		
دال	,000	العينة الشاهدة	العينة التجريبية	
دال	,003	العينة الضابطة		
غير دال	,783	العينة الضابطة	العينة الشاهدة	النشاط 03
دال	,001	العينة التجريبية		
غير دال	,783	العينة الشاهدة	العينة الضابطة	
دال	,003	العينة التجريبية		
دال	,001	العينة الشاهدة	العينة التجريبية	
دال	,001	العينة الضابطة		

دال	,003	العينة الضابطة	
-----	------	----------------	--

جدول (189) يوضح مقارنة نتائج الاختبار (البعدي) للعينات الثلاث (الشاهدة-الضابطة-التجريبية) بالنسبة اختبار الإدراك السمعي للمحور الخامس ، حيث نلاحظ أن الاختبار البعدي كانت غير دالة بالنسبة لمقارنة نتائج العينة الشاهدة مع نتائج العينة الضابطة حيث كانت قيمة ($sig > 0.05$) أكبر من مستوى الدلالة (0.05)، بينما كانت النتائج دالة إحصائياً بنسبة لمقارنة نتائج العينة التجريبية مع العينتين الشاهدة والضابطة حيث كانت قيمة ($sig < 0.05$) وهي قيمة أصغر من مستوى الدلالة (0.05) واستناداً إلى هذه النتائج نستنتج أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين نتائج المجموعات الثلاث في المحور الخامس لاختبار الإدراك السمعي ، في الاختبار البعدي لصالح العينة التجريبية

مناقشة الفرضيات:

مناقشة الفرضية التي تشير إلى ان: " الاختبار التشخيصي للإدراك السمعي البصري يتمتع بخصائص سيكومترية (صدق، ثبات) جيدة.

تؤكد النتائج الموضحة في الجداول من الموضحة سالفاً أن الاختبار التشخيصي للإدراك السمعي البصري يتمتع بخصائص سيكومترية (صدق، ثبات) جيدة ويتجلى ذلك من خلال صدق التحليل العاملي (الإستكشافي والتوكيدي)، حيث خلص التحليل الإستكشافي للإختبار تشخيص الإدراك السمعي وإختبار تشخيص الإدراك البصري المبنيان على الأنشطة البدنية والرياضية لدى التلاميذ الذين يعانون من صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية، ومن خلال الجدولين (36) (69) اللذان يوضحان مصفوفة العوامل بعد التدوير المائل لعينة الدراسة حيث تشبعت عوامل اختبار الإدراك البصري على (-) تمييز العداد والحروف (تشبع عليه أربع اختبارات اختباريت لتمييز الأعداد) اختبار تمييز الأعداد الفردية، واختبار تمييز الأعداد الوزجية) واختبارين لتمييز الحروف)، عامل تمييز الأحجام والألوان (تشبع عليه أربع اختبارات اختباريت لتمييز الأحجام) اختبار تمييز الأحجام الكبيرة، واختبار تمييز الأحجام الصغيرة) واختبارين لتمييز الألوان) اختبار تمييز الألوان الأساسية، اختبار تمييز الألوان المركبة)، عامل إدراك العلاقات المكانية البصرية (تشبع عليه اختبارين لإدراك العلاقات المكانية البصرية) اختبار التعرف والتمييز بين الاتجاهين يمين يسار، واختبار التعرف والتمييز بين الاتجاهين أمام خلف)، عامل التمييز بين الشكل والخلفية التي تحيط به (تشبع عليه اختبارين للتمييز بين الشكل والخلفية التي تقع عليها)، عامل تمييز الأشكال الهندسية (تشبع عليه اختبارين تمييز الأشكال الهندسية) عامل الذاكرة البصرية (تخزين واسترجاع المثبرات والمعلومات البصرية) (تشبع عليه اختبارين تخزين واسترجاع المثبرات والمعلومات البصرية)، حيث تشبعت عوامل اختبار الإدراك السمعي على تمييز السمعي (تمييز أصوات الحروف) (تشبع عليه ثلاث اختبارات) اختبار تمييز أصوات الأعداد، واختبار تمييز أصوات الحروف، اختبار تمييز شدة الأصوات)، المزج والترايط السمعي (تشبع عليه ثلاث

اختبارات (اختبار على عمليات الجمع سمعياً، واختبار عمليات الطرح سمعياً، اختبار لتعرف على الكلمات ناقصة حرف)، **التعاقب والتسلسل السمعي** (تشبع عليه ثلاث اختبارات) اختبار فهم العليمات الأنشطة ، الاستجابة لمهارة بتعليمتين سمعياً واختبار الاستجابة لثلاث تعليمات متسلسلة)، **الوعي الصوتي** (تشبع عليه ثلاث اختبارات) اختبار التعرف على مصادر الأصوات، التعرف والتمييز بين الاتجاهات (يمين يسار سمعياً واختبار التعرف والتمييز بين الاتجاهات (أمام-خلف سمعياً)، **الذاكرة السمعية** (تشبع عليه ثلاث اختبارات) اختبار فهم وإتباع التعليمات وتطبيقها (استرجاعها)، واختبار تذكر أصوات حرفان أو عددان بشكل متتالي، اختبار استيعاب مجموعة من المعلومات شفهي دون تكرار)

وعلى إثر المعالجة الإحصائية باستخدام التحليل العاملي التوكيدي على البيانات التي جمعناها من عينة الدراسة بواسطة الاختبارات التي يتشكل منها النموذج المقترح الخاص بكلا الإختبارين (الإدراك السمعي، والإدراك البصري) فمن خلال تحليل النتائج الجداول تحليل مطابقة النموذج نستنتج أن النموذجين الممثلين في (44) (77)، كاف لتشخيص الإدراك السمعي والبصري لدى التلاميذ الذين يعانون من صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية. وهذا ما تم تأكيده من خلال حساب الصدق المحكي التلازمي بين (مقياس تشخيص الإدراك السمعي والبصري للأستاذ فتحي الزيات، وإختبار التشخيص للإدراك السمعي البصري المبني على الأنشطة البدنية والرياضية) والذي خلص إلى انه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الكلية للاختبار الجديد ومقياس فتحي الزيات لتشخيص الإدراك السمعي والبصري (أي أنه يوجد ارتباط بين الاختبارين)، ومنه نستنتج أن اختبار تشخيص الإدراك السمعي والبصري القائم على الأنشطة البدنية والرياضية يتسم بدرجة صدق محكي تلازمي عالي، وتعزز هته النتائج بدراسة الصدق بنوعيه (الصدق التقاربي، وصدق التباين) والثبات للنموذج حيث نلاحظ أن النموذج اتسم بثبات (composite reliability) جيد، وهذا تبين من خلال (CF) الذي تجاوزت قيمته (0.70) والذي انحصر بين (0.70-0.92)، كما نلاحظ أنه تميز بصدق تقاربي جيد، وهذا استناد إلى نتائج متوسط التباين المستخرج (AVE) التي تجاوزت القيمة الحرجة (0.5) جاءت في جميع العوامل جاءت أصغر من قيمة الثبات (CF). صدق التباين المستخلص من أقصى تباين مشترك (maximum shared squared variance) والذي يرمز له ب (MSV) ومن خلال نتائج الجداول (45) (78) أن النموذج اتسم بصدق تباين جيد، ونظراً لما أسفرت عليه النتائج الموضحة سابقاً من قيمة متوسط التباين المستخرج (AVE) أكبر من قيمة أقصى تباين مشترك (MSV). ومنه نقول أنه تحققت الفرضية الأولى.

1- مناقشة الفرضية التي تشير إلى انه يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعات في القياس القبلي والبعدي

للإدراك البصري لدى التلاميذ الذين يعانون من صعوبات التعلم.

توضح النتائج الموضحة في الجداول من (43) إلى (59) والخاصة بنتائج دراسة الفروق في القياس القبلي والبعدي بين المجموعات في الإدراك البصري لدى التلاميذ الذين يعانون من صعوبات التعلم، أن البرنامج الذي تكون من (30)

نشاط) بأهداف موضحة في الملحق رقم(04) قد حسن من صفة الإدراك البصري عند تلاميذ ذوي صعوبات التعلم، والذي اعتمد بدوره على الأنشطة البدنية والرياضية والتي تعد وسيلة من بين الوسائل التي تختص بتهيئة الكفاءة البدنية والحركية وما يتصل بها من قيم صحية ونفسية واجتماعية وذهنية، كما عرفه قاسم حسن حسنين على أنه: "ميدان من ميادين التربية عموماً والتربية البدنية خصوصاً، بحيث يعد عنصراً فعالاً في إعداد الفرد من خلال تزويده بالخبرات والمهارات الحركية، وكما أنه يؤدي كذلك إلى التوجيه والنمو البدني والنمو النفسي والاجتماعي والخلقي ويعتبر الوجهة الإيجابية لخدمة الفرد من خلال خدمته للمجتمع" (أسامة، 2003، ص 41-44). يمكن للنشاط البدني أن يعزز الصحة المعرفية للأطفال لدعم التعلم الفعال كون أنه يرتبط نمط الحياة النشط بدنياً أثناء الطفولة ارتباطاً إيجابياً بالدماغ والصحة المعرفية، حيث وجدت عدة الأبحاث أن الأطفال الذين يتمتعون بلياقة هوائية أكبر لديهم تحسن في وظائف المخ ، ودرجات تحصيل أكاديمية أعلى وأداء معرفي أعلى من الأطفال الأقل لياقة، والعكس صح (Haverkamp et al., 2020). (p. 2637، علاوة على ذلك فقد أكدت دراسة(Davis & Cooper, 2011) أن الانخراط المتكرر في

مستويات النشاط البدني يؤدي إلى لياقة أعلى، والتي ارتبطت بشكل إيجابي بالسلوك الأكاديمي الأفضل كما وجدت عدة أبحاث أجريت على الأطفال قبل سن المراهقة والتي خلصت إلى أن ارتفاع اللياقة القلبية التنفسية كان مرتبطاً بالتحسينات في التحكم المعرفي للذاكرة العاملة(Kamijo et al., 2011)، ويشير(Derek R., 2014) et al إلى أن المهارات المكونة التي تشكل بناء التنظيم الذاتي ضرورية لتطوير العادات والسلوكيات التي تمكن الأطفال من النجاح أكاديمياً. (Pe-and-Attainment-Evidence-Paper-January-2022.Pdf, n.d., p. 6) كما أشارت دراسة(Rayan A. Williams et al., 2019) فإن النشاط البدني الذي يتطلب شكلاً من أشكال صنع القرار (أي المشاركة المعرفية) قد يكون مفيداً بشكل خاص للوظيفة الإدراكية اللاحقة. على سبيل المثال، تبين أن لعب كل من كرة السلة وكرة القدم، بالإضافة إلى مجموعة من التمارين المصممة لتكون جذابة معرفية، لها آثار إيجابية على الوظيفة الإدراكية لدى الأطفال ومنه يمكن القول، للنشاط البدني ارتباطات مواتية مع بعض مؤشرات الأداء المعرفي وآثار إيجابية على الوظيفة الإدراكية للطفل في المرحلة الابتدائية، وهذا ما دعمته دراسة (García-2021) Hermoso et al ; والتي خلصت إلى أن تدخلات PE القائمة على الجودة عززت الإدراك، والوظائف التنفيذية الأساسية في المقام الأول، وبشكل رئيسي في بيئات التعليم الابتدائي. وهذا ما يتوافق مع نتائج الدراسة الحالية التي تشيد بمساهمة الأنشطة البدنية والرياضية في تحسين الإدراك البصري عند الأطفال ذوي صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية.

وتوافقت نتائج الدراسة الحالية مع دراسة(Georges Rioux et Autres, 1968, p 39). التي تعتبر كل نشاط رياضي موجه، ومطبق من طرف التلاميذ ينمي قدرات الإدراك، وقد تم الإثبات عليه في المعهد الوطني للرياضة بفرنسا وقد تم هذا بالمقارنة البدنية على أشخاص يمارسون النشاط الرياضي يملكون نمو ملحوظ على مستوى الإدراك، كل حسب التخصص الرياضي المطبق، وأكدت كذلك هذه النتائج على أن المشاركة في النشاط الرياضي المختلف، ينمي بصفة مجملية مستوى الإدراك مقارنة مع التخصص الرياضي وهذا ما أكده (O'Callaghan et al., 2012, p.

219) الذي أشاد باستنتاج الباحثون أن الاستفادة من النشاط البدني إلى الإدراك (ولكن ليس الاستفادة من النشاط المعرفي) تزداد مع تقدم العمر. بينما أكدت دراسة (Fathirezaie & Yousefi, 2021). أنه للعب الخارجي دور إيجابي في تنمية الإدراك البصري بأبعاده (التنسيق الحركي للعين، الشكل الأرضي، الموقف في الفضاء، والعلاقة الخاصة) للأطفال ما قبل المدرسة، كما توافقت الدراسة الحالية مع دراسة كل من خويلي أحلام (2015) والتي كانت تحت عنوان " فاعلية برنامج مقترح في علاج صعوبات التعلم الاجتماعية و الانفعالية باستخدام الأنشطة البدنية و الرياضية" والتي توصلت إلى للبرنامج القائم على الأنشطة البدنية والرياضية تأثير إيجابي في علاج صعوبات التعلم الاجتماعية والانفعالية، ودراسة عطالله وآخرون (2022) والتي كانت تحت عنوان "تأثير برنامج بالأنشطة البدنية والرياضية على الإدراك البصري عند تلاميذ ذوي صعوبات التعلم" والتي توصلت أنه للبرنامج المقترح تأثير إيجابي على الإدراك البصري عند تلاميذ ذوي صعوبات التعلم .

ونعزو هذه النتيجة التي توصلت إليها الدراسة الحالية إلى التأثير الإيجابي لبرنامج الأنشطة البدنية والرياضية لما اتصف به من خبرات ومواقف التي تسمح للطفل بالتعلم والإبداع بأسلوب مرح ومحفز وبطرق غير مألوفة وتوضح هذه النتيجة أن الأنشطة البدنية والرياضية من أنسب الوسائل التي يمكن أن تحسن مستوى الإدراك البصري لدى التلاميذ الذين يعانون من صعوبات التعلم مما يدفعنا إلى توجيه العناية أكبر لتدريس بالأنشطة البدنية والرياضية التي تثير ميول الطفل . من خلال النتائج المتوصل إليها الخاصة بالفرض الأول التي يشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين القياس القبلي والبعدي عند المجموعة التجريبية والضابطة في الإدراك البصري عند تلاميذ ذوي صعوبات التعلم. وعليه تحققت فرضية البحث الأولى.

1- مناقشة الفرضية:

-مناقشة الفرضية التي تشير إلى انه " يوجد فروق ذات دلالة إحصائية في القياس القبلي والبعدي بين المجموعات في الإدراك السمعي لدى التلاميذ الذين يعانون من صعوبات التعلم.

توضح النتائج في الجداول من (43) إلى (59) والخاصة بنتائج دراسة الفروق في القياس القبلي والبعدي بين المجموعات في الإدراك السمعي لدى التلاميذ الذين يعانون من صعوبات التعلم، أن البرنامج الذي تكون من (30 نشاط) بأهداف موضحة في الملحق رقم (04) قد حسن من صفة الإدراك السمعي عند تلاميذ ذوي صعوبات التعلم، والذي اعتمد بدوره على الأنشطة البدنية والرياضية المبنية على مهارات التوافق والتوازن حيث أن هاتان المهارات ضروريان عند هذه الفئة العمرية ولأن التوافق هو مجموعة من الحركات المدججة، وفي هذا الصدد يشير لرسون ويوكم إلى أن التوافق "هو قدرة الفرد على إدماج حركات من أنواع مختلفة داخل إطار واحد" (الشيخ، 1982، ص56)، حيث تبرز أهميته في تنشيط الكفاءة الخاصة بالجهاز العصبي وتحسين في أجهزة الاستقبال السمعية، كما يوضحها شيخ (1982، ص76) بأنها من الحواس الخارجية ويكون موضعها في الأذن، وتقوم بإيصال التنبيهات السمعية والأصوات. ويتم تطويرها من خلال تمارين التوافقية

وسرعة الاستجابة الذي تتوفر في الأنشطة البدنية والرياضية خاصة ومن هنا تعتبر صفة التوافق من أفضل مقاييس التقدير للكفاءة الذهنية ويليه مكون التوازن الذي يساعد الفرد على قدرة التركيز واستقطاب المعلومات بصورة صحيحة والفهم الاستماعي حيث أشار إليه الدين(1999،ص79) بأنه حاسة من الحواس الداخلية وتتمركز في الأذن الداخلية وتعطي تنبيهات عن الوضع في المكان أو عند تغيير الاتجاه أو التسارع في الحركة. حيث أكدت دراسة عبد الرحمان حافظ وجروبير التي هدفت إلى التعرف إلى القوة التنبؤية للتوافق والتوازن في تقدير التحصيل الذهني فتوصلت النتائج إلى ظهور انخفاض واضح في التحصيل الدراسي عند استبعاد عناصر التوافق والتوازن(حسانين،2000،ص307). توافقت نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة محمد رحمان (2018) التي هدفت للتعرف على أثر برنامج مقترح بالألعاب الصغيرة لتنمية السلوك الاجتماعي لدى تلاميذ الصف الرابع والخامس ابتدائي والتي توصلت إلى أن للألعاب تأثير إيجابي لتنمية السلوك الاجتماعي، وهناك دراسات أخرى أجريت على فئات من ذوي الاحتياجات الخاصة كان لها نفس نتائج الدراسة الحالية منها دراسة فارس فاطمة وشادلي فريد (2017) التي توصلت إلى أن للألعاب تأثير إيجابي على تنمية الدقة والتوازن عند المصابين بعرض دوان، ودراسة عطالله وآخرون(2022) التي كانت تحت عنوان " تأثير برنامج بالأنشطة البدنية والرياضية على الإدراك السمعي عند تلاميذ ذوي صعوبات التعلم" والتي توصلت أنه للبرنامج المقترح تأثير إيجابي على الإدراك السمعي عند تلاميذ ذوي صعوبات التعلم .

ونعزو هذه النتيجة التي توصلت إليها الدراسة الحالية إلى التأثير الإيجابي لبرنامج الأنشطة البدنية والرياضية لما اتصف به من خبرات ومواقف التي تسمح للطفل بالتعلم والإبداع بأسلوب مرح ومحفز وبطرق غير مألوفة وتوضح هذه النتيجة أن الألعاب الرياضية من أنسب الوسائل التي يمكن أن تنمي الإدراك السمعي لدى التلاميذ الذين يعانون من صعوبات التعلم مما يدفعنا إلى توجيه العناية أكبر لتدريس الألعاب الرياضية التي تثير ميول الطفل .

من خلال النتائج المتوصل إليها الخاصة بالفرض الثاني التي يشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين القياس القبلي والبعدي عند المجموعة التجريبية في الإدراك السمعي لدى التلاميذ الذين يعانون من صعوبات التعلم. وعليه تحققت فرضية البحث الثانية.

3-مناقشة الفرضية:

التي تشير إلى انه يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعات في القياس القبلي والبعدي في اختبار الذكاء عند تلاميذ ذوي صعوبات التعلم.

توضح النتائج في الجداول رقم (43) إلى(59) والخاصة بنتائج دراسة الفروق في القياس القبلي والبعدي بين المجموعات في اختبار الذكاء لدى التلاميذ الذين يعانون من صعوبات التعلم أن البرنامج القائم على الأنشطة البدنية والرياضية قد حسن من صفة الذكاء عند تلاميذ ذوي صعوبات التعلم ، حيث يعتبر الذكاء عملية لبناء المعارف من خلال التفاعل مع المحيط، و كما وصفه بياجيه هو نمو العمليات المنطقية التي يستطيع الطفل استخدامها في المهام المختلفة كالاتفاظ والتصنيف والتجميع والتضمين فهو ينطلق من الفعل إلى المعرفة.(تواتي،2014،ص14)، ومن هذا المنطلق ويهتم الهدف

النشاط البدني والرياضي بتنمية المعلومات والمهارات المعرفية كالفهم والتطبيق، التحليل والتركيب وتقديم الجوانب المعرفية، وهذا ما أكدته جل دراسات معمقة للعقل والجسم، والتي أوضحت انه أي منهما لا يستطيع العمل بمفرده، وأن تنمية القدرات البدنية لا تؤدي لاستخدام العقل فقط بل أن تنمية القدرات البدنية تؤدي لاستخدام العقل بطريقة فعالة ومؤثرة، وهذا ما توصل إليه عبد الرحمان حافظ إسماعيل وتورمان ولويس كولوا وجروبير حيث وقعوا قولهم كلهم في دور التوافق والتوازي في تقديم الكفاءة الذهنية واثبت حدوث انخفاض واضح في مستوى الكفاءة الذهنية، عند استعادة عناصر التوافق يعتبر من أفضل مقاييس تقدير الكفاءة الذهنية ثم يليه التوازن، وهنا يظهر ثبات فعالية النشاط الرياضي الذي بدوره يأخذ في جعبته تمارين تنمي التوافق والتوازن الحركي فتكون بالضرورة فعالة في تنمية الذكاء عند الرياضيين (كمال عبد الحميد وآخرون، 1985، ص 40-41)

وتشير نتائج دراسة Corder (1966) التي استخدمت مقياس Wechsler Intelligence Scale for Children (WISC) لقياس الذكاء والتي هدفت الى تقييم آثار تدريب اللياقة البدنية على الأولاد الذين تتراوح أعمارهم بين 12 إلى 16 عامًا لمدة (20) يوما الذين تم تشخيصهم بتخلف عقلي معتدل (متوسط الذكاء = 66). لأربعة وعشرون طفلاً، تم تعيينهم عشوائياً لتدخل تمرين مدته 60 دقيقة يتألف من تمارين رياضية، وعدو سريع و 400 متر الجري، وقد توصلت النتائج إلى أن النشاط البدني أدى إلى تحسينات في معدل ذكاء الأطفال بمقياس WISC الكامل (تمارين = 0.92 ES)، (ES بدون تمرين = 0.30) والمقياس اللفظي (تمرين = 1.22 ES، عدم ممارسة الرياضة = 0.22 ES).

ونعزو هذه النتيجة إلى أن البرنامج يعتمد على مجموعة من الأنشطة البدنية والرياضية التي هي بمثابة الدافع والحافز الأساسي للتعلم وهذا ما زاد إقبالهم على عملية التعلم مع تكرار المواقف التعليمية واعتمد مع الزيادة في العمليات التدريسية بالإضافة إلى تعدد الوسائل المستخدمة مما أثارة دافعية التلميذ نحو التفاعل مع المواقف التعليمية، حيث تعد الألعاب الرياضية هي العنصر الأساسي في نمو ذكاء التلاميذ لما تحويه من قيم علمية وعملية، التي أدت إلى استثارة دافعية التلاميذ نحو المزيد وبطلب تكرار في جو يسوده المرح والمتعة بعيدا عن الروتين اليومي المستخدم المجموعة الضابطة وبطرق غير مألوفة وتوضح هذه النتيجة أن الألعاب الرياضية من أنسب الوسائل التي يمكن أن تنمي مستوى الذكاء لدى التلاميذ عامة والذين يعانون من صعوبات التعلم خاصة مما يدفعنا إلى توجيه العناية أكبر لتدريس الألعاب الرياضية التي تثير ميول التلميذ .

وقد توافقت نتائج الدراسة الحالية مع نتائج كل من الدراسة التي قام بها براون (1967) والتي شملت تعيين 40 فتى يبلغون من العمر 12 عامًا (متوسط معدل الذكاء = 35) بشكل عشوائي يخضعون لبرنامج متساوي القياس لمدة 6 أسابيع. يتألف برنامج التمرين من سلسلة من التمارين تقدر ب 12 نشاطاً شبيهاً باليوغا تتطلب من الطفل بذل جهد عضلي للحفاظ على وضع الجسم. تم إجراء اختبار ستانفورد بينيه للذكاء ومقياس فاينلاند للنضج الاجتماعي. وقد خلصت الدراسة إلى أن الأطفال اللذين شاركوا في البرنامج، مقارنةً بأولئك الذين لم يمارسوا الرياضة، تحسّنوا في كل من

اختبار الذكاء (التمرين $ES = 0.54$ ؛ التحكم $ES = 0.13$) والقياس الاجتماعي (التمرين $ES = 0.86$ ؛ عدم التمرين $ES = 0.08$). نظرًا لأن مهام التمرين تتطلب من الأطفال الحضور ، واستخدام الذاكرة وعمليات التفكير ، والتحكم في الحركات الحركية. (Tomprowski et al., 2008, p. 5)، ودراسة (Tomprowski et al., 2008) مراجعة الدراسات التي تدرس آثار التمرين على ذكاء الأطفال أو الإدراك أو التحصيل الدراسي. ومناقشة النتائج في ضوء (أ) النظرية المعرفية المعاصرة

التطوير الموجه نحو التمرين، (ب) الأبحاث الحديثة التي توضح الآثار المفيدة لتمرين على الأداء الإدراكي للبالغين، و(ج) الدراسات التي أجريت على الحيوانات المرتبطة النشاط البدني للتغيرات في التطور العصبي والسلوك. على غرار البالغين فإن ممارسة الرياضة تسهل الوظيفة التنفيذية للأطفال (أي العمليات المطلوبة للاختيار والتنظيم والصحيح وبدء الإجراءات الموجهة نحو الهدف). والتي خلصت إلى أنه قد يكون التمرين طريقة بسيطة، لكنها مهمة، في تعزيز تلك الجوانب من الأداء العقلي للأطفال مركزية للتطور المعرفي.

من خلال النتائج المتوصل إليها الخاصة بالفرضية التي يشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في القياس القبلي والبعدي بين المجموعات في اختبار الذكاء عند تلاميذ ذوي صعوبات التعلم، تحققت.

الاستنتاجات:

من خلال نتائج التي توصلت إليها الدراسة نستنتج ما يلي:

- * يتمتع الاختبار التشخيصي للإدراك السمعي البصري بخصائص سيكومترية (صدق، ثبات) جيدة.
- * يوجد فروق ذات دلالة إحصائية في القياس القبلي والبعدي بين المجموعات في الإدراك البصري لدى التلاميذ الذين يعانون من صعوبات التعلم.
- * يوجد فروق ذات دلالة إحصائية في القياس القبلي والبعدي بين المجموعات في الإدراك السمعي لدى التلاميذ الذين يعانون من صعوبات التعلم.
- * يوجد فروق ذات دلالة إحصائية في القياس القبلي والبعدي بين المجموعات في اختبار الذكاء لدى التلاميذ الذين يعانون من صعوبات التعلم.
- * يوجد فروق ذات دلالة إحصائية في القياس البعدي في المجموعات الإدراك البصري لدى التلاميذ الذين يعانون من صعوبات التعلم لصالح المجموعة التجريبية.
- * يوجد فروق ذات دلالة إحصائية في القياس البعدي في المجموعات الإدراك السمعي لدى التلاميذ الذين يعانون من صعوبات التعلم لصالح المجموعة التجريبية.
- * يوجد فروق ذات دلالة إحصائية في القياس البعدي في المجموعات اختبار الذكاء لدى التلاميذ الذين يعانون من صعوبات التعلم لصالح المجموعة التجريبية.

الخاتمة:

يعد الاهتمام بالعملية التعليمية التعلمية والعمل على تطويرها والنهوض بها من الأمور المهمة التي تهتم بها كافة الدول نظرا لدور التعليم في تقدم المجتمعات ولقد ركزت الجهات المعنية على إمكانية المتعلمين وقدراتهم الفكرية ولذهنية على أكمل وجه لما لها من أهمية في تطوير المجتمع وتقدمه .

ولهذا تعتبر مرحلة التعليم الابتدائي القاعدة الأساسية للمراحل التعليمية اللاحقة، حيث أنها اللبنة الأولى لبناء المجتمع فهي تحوّل هام في حياة الطفل، إذ تنمو كفاءته العقلية والذهنية والنفسية والحركية والاجتماعية، ففي هذه المرحلة تكتسب الكثير من المهارات الأساسية التي تمكن الطفل من تحصيل المعرفة وتصبح لديه الكفاءة في مواجهة المشاكل التي تواجهه في الحياة الدراسية الأكاديمية وغيرها في مادة واحدة أو مختلف المواد، وتعد تلك المهارات أولى الخطوات في طريق التربية الطويلة والعامل الأساسي في الحكم على مدى تقدم التلميذ ونموه من مختلف الجوانب منها التعليمية، ومن أجل هذا ركزت الجهات المعنية على إمكانية المتعلمين وقدراتهم الفكرية والذهنية على أكمل وجه، ومن أجل هذا زاد الاهتمام من قبل المختصين بتلاميذ ومحاولة التعرف على المشكلات والصعوبات والعراقيل التي تعترض سبيل المتعلم ومحاولة إيجاد حلول لها علاجها أو التخفيف من حدتها بأسلوب يتناسب وقدرات المتعلمين واستعداداتهم وميولاتهم ورغباتهم، حيث ذكر (عواد، 1993) أن الإحصائيات التي قدمت عن واقع التعليم الابتدائي في الدول العربية وبالخصوص التي أجريت على تلاميذ ذوي صعوبات التعلم، لأكبر دليل على تفاقم المشكلة في الدول العربية. وإذا ما نظرنا لواقع العالم العربي فقد أثبتت الدراسات المسحية مدى انتشار صعوبات التعلم في الصفوف الأولى من المرحلة الابتدائية في الدول العربية، وقد أكدت العديد من الدراسات نسبة عالية من صعوبات التعلم ترتبط بأنواع مختلفة من الاضطرابات الإدراكية خاصة اضطرابات الإدراك السمعي والبصري، إن تشخيص الصعوبات النمائية عند التلاميذ بصفة عامة والكشف المبكر عن صعوبات الإدراك السمعي والبصري بصفة خاصة مهم جدا في اتخاذ القرارات والإجراءات منها الوقائية قبل تفاقمها وزيادة حدتها ، بعد الدخول المدرسي أو التخفيف منها بعد ظهورها أو علاجها، اللذان يعتبران من أهم المعوقات التي تعترض طريق المتعلمين ويعتبران العاملين من عوامل الفشل الأكاديمي، ونظرا للأهمية البالغة بالأنشطة البدنية والرياضية في التعليم الابتدائي في تنمية المهارات العقلية والجسمية للتلاميذ عامة وذوي صعوبات التعلم خاصة حتى يصل إلى التخفيف من حدتها، قمنا في الدراسة الحالية ببناء اختبار تشخيصي قائم على الأنشطة البدنية والرياضية لتشخيص الإدراك السمعي والبصري والذي إعتدنا في حساب أسسه العلمية على التحليل العاملي بنوعيه الإستكشافي والتوكيدي. واقترح برنامج بالأنشطة البدنية والرياضية في تحسين الإدراك السمعي والبصري عند تلاميذ ذوي صعوبات التعلم، لهذا الغرض اخترنا عينة من تلاميذ المرحلة الابتدائية، مستوى السنة الثالثة الذي تم اختيارهم بطريقة عشوائية. وقد اعتمدنا في هذه الدراسة على 3 عينات (شاهدة ضابطة) والتي أخضعت للسير العادي للدروس وتجريبية التي أخضعت للبرنامج، حيث، قدرت كل منهما ب 30 تلميذ من ولاية "سعيدة" وقد تم تطبيق الاختبار تشخيص صعوبة تعلم، واختبار تشخيص الإدراك

السمعي، البصري والذي اعتبرناه الاختبار القبلي وأخضعت العينة التجريبية للبرنامج على غرار العينة الضابطة والشاهدة وبعد ذلك أجريت الاختبارات البعدية على كل العينات .

استنادا إلى النتائج المتوصل إليها عن طريق الاختبارات والطرق الإحصائية كذا عن طريق الدراسة النظرية توصلنا إلى النتائج التالية :

- للبرنامج الأنشطة البدنية والرياضية تأثير إيجابي على الإدراك السمعي والبصري عند تلاميذ ذوي صعوبات التعلم.
- * يتمتع الاختبار التشخيصي للإدراك السمعي البصري بخصائص سيكومترية (صدق، ثبات) جيدة.
- * يوجد فروق ذات دلالة إحصائية في القياس القبلي والبعدى بين المجموعات في الإدراك البصري لدى التلاميذ الذين يعانون من صعوبات التعلم.
- * يوجد فروق ذات دلالة إحصائية في القياس القبلي والبعدى بين المجموعات في الإدراك السمعي لدى التلاميذ الذين يعانون من صعوبات التعلم.
- * يوجد فروق ذات دلالة إحصائية في القياس القبلي والبعدى بين المجموعات في اختبار الذكاء لدى التلاميذ الذين يعانون من صعوبات التعلم لصالح المجموعة التجريبية.
- * يوجد فروق ذات دلالة إحصائية في القياس البعدى في المجموعات الإدراك السمعي لدى التلاميذ الذين يعانون من صعوبات التعلم لصالح المجموعة التجريبية.
- * يوجد فروق ذات دلالة إحصائية في القياس البعدى في المجموعات اختبار الذكاء لدى التلاميذ الذين يعانون من صعوبات التعلم لصالح المجموعة التجريبية.

وعلى أساس النتائج المتوصل إليها نقوم بوضع بعض الاقتراحات :

- استخدام اللعب في عملية التدريس وهذا نظرا لفعاليته في تحسين بعض المهارات التعليمية.
- إجراء المزيد من الدراسات لمعرفة تأثير الأنشطة البدنية والرياضية (اللعب) في تعلم المهارات الأساسية للتعلم .
- إجراء البحوث والدراسات في مجال التربية البدنية والرياضية وتوظيفها في العملية العلاجية والتربوية وهذا من خلال اقتراح برامج للأنشطة البدنية والرياضية (اللعب) في التخفيف من حدة بعض صعوبات التعلم النمائية منها والأكاديمية عند التلاميذ.
- إجراء المزيد من الدراسات على مختلف الأطوار التعليمية للمرحلة الابتدائية .
- القيام بتطبيق البرنامج التعليمي ضمن دروس تعليم ذوي صعوبات تعلم الإدراك السمعي والبصري في المراحل الابتدائية .
- على الجهات المختصة توفير مختلف الوسائل والأجهزة الرياضية في المؤسسات التعليمية .

- على الجهات المعنية توفير الوسائل التعليمية الخاصة بتعليم ذوي صعوبات التعلم. والاهتمام بهذه الفئة.
- توفير الأقسام التعليم المكيف وندمج فيها التلاميذ ذوي صعوبات التعلم . وبعدها دمج هذه الفئة ضمن الأقسام العادية.
- على الباحثين في مجال اختصاص التربية البدنية التعاون مع الباحثين في اختصاص علم النفس وهذا للتنوع والإبداع في مجال البحث وفي تشخيص وعلاج الفئة التي تعاني من مشاكل دراسية أو نفسية أو صحية.

قائمة المصادر والمراجع

- ابراهيم، أمين قرويني (2010). الفروق بين العاديين والذين يعانون من صعوبة في التمييز السمعي والبصري لدى عينة من التلاميذ في الحلقة الأولى فممسقط. *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، 11(02). 2 يونيو 2010.
- ابراهيم، سعد أبو نيان (1441). صعوبات التعلم ودور المعلمي التعليم العام في تقديم الخدمات. الرياض: فهرسة مكتبة الملك فهد الوطنية أثناء النشر.
- ابراهيم، سليمان عبد الواحد يوسف (2010). المرجع في صعوبات التعلم النمائية والأكاديمية والاجتماعية والانفعالية. مصر: المكتبة الأنجلومصرية.
- ابراهيم، عبد العزيز الهداب؛ عبد العزيز، عبد الرحمان الموسى (2005). استراتيجيات وطرق تدريس الطلاب ذوي صعوبات التعلم. المملكة العربية السعودية: ادارة التربية والتعليم بمحافضة الاحساء (لبنين) المدرسة المحلية الابتدائية .
- ابراهيم، محمد صالح (2007). القياس والتشخيص في التربية الخاصة. الأردن: دار البداية.
- أبو مسلم، الماسة فاضل (2016). فاعلية برنامج تدريبي على الإدراك السمعي وأثره هلى التواصل اللفظي لدى ذوي صعوبات التعلم القراءة. *مجلة التربية الخاصة*.
- أبو المكارم، فؤاد (2004). أسس الإدراك البصري للحركة (ط1). مصر: دار العربي للكتابة-القاهرة.
- أحمد، حسين زعلاوي (2004). الرياضة والصحة البدنية والنفسية والعقلية. عمان: دار مجد للنشر والتوزيع.
- أحمد، الرشاوي يوسف (1995). دور التربية البدنية والرياضية في تنمية القدرة على التركيز والانتباه وعلاقته بالميل والدافع (رسالة ماجستير)، جامعة عبد الحميد بن باديس مستغانم.
- أحمد عبد اللطيف، أبو سعد (2015). الحقيقة العلاجية لذوي صعوبات التعلم (ط1). عمان: المملكة الأردنية الهاشمية دبي المملكة العربية السعودية.
- أحمد، عماد الدين يوسف (2019). أثر برنامج مقترح بالألعاب الحركية في تنمية الإدراك الحسي الحركي لتلاميذ السنة الأولى ابتدائي بين (6-7) سنوات. *مجلة علوم الرياضية للتدريب* 03(04).
- أحمد، فارس أحمد؛ خصاونة، محمد أحمد سليم؛ الخوالدة، محمد عبد ربه الهندي (2018). أثر برنامج تدريبي قائم على مهارات الادراك السمعي في تحسين الوعي الصوتي لدى تلاميذ ذوي صعوبات التعلم في منطقة عسير. *مجلة الدراسات التربوية والنفسية*، 12(03). 591-604.
- أسامة، كامل راتب؛ ابراهيم، عبد ربه خليفة (1999). النمو والدافعية في توجيه النشاط الحركي للطفل. القاهرة: دار الفكر العربي.
- أسامة، محمد بطاينة؛ مالك، أحمد الرشطني؛ عبيد عبد الكريم، السبائلة، عبد المجيد، محمد الخطاطبة (2005). صعوبات التعلم. عمان: دار لمسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.
- أسامة، محمد بطاينة؛ مالك، أحمد الرشطني؛ عبيد عبد الكريم، السبائلة؛ عبد المجيد محمد، الخطاطبة (2007). صعوبات التعلم النظرية والممارسة. عمان: دار لمسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

- أمال، عمراني (2013-2014). علاقة الذاكرة العاملة باضطراب البنية الفضائية لدى الطفل المصاب بعسر القراءة (أطروحة دكتوراه). كلية العلوم الإجتماعية والانسانية، قسم علم التربية والأرطوفونيا، تخصص علم النفس اللغوي والمعربي، جامعة الجزائر2.
- أمين، أنور خولي (1980). أصول التربية البدنية الرياضية. القاهرة: دار الفكر العربي.
- أمين، أنور خولي (1994). الرياضة والمجتمع. الكويت: عالم المعرفة.
- أولاد الحاج، مسعود (2004-2005). تصميم برنامج تدريبي لتنمية الانتباه لدى تلاميذ ذوي صعوبات التعلم النمائية (رسالة ماجستير). تخصص التربية الخاصة، جامعة غرداية.
- بدوي محمد، مصطفى خليفة؛ عمر علي، الحاج حسين (2021). قياس تجربة المستخدم المتصفح ويب مقترح قائم على الإدراك السمعي لذوي الإعاقة البصرية. *المجلة العربية للبحث العلمي*، 1-8
- بلال، بعبوش (2021). دوافع ممارسة الأنشطة البدنية والرياضية في حصة التربية البدنية والرياضية لدى الإناث في الطور الثانوي. *مجلة المجتمع والرياضة*، 4(02)، 266-277.
- بلال، بوونينة (2019). تأثير الأنشطة البدنية والرياضية المكيفة على مستوى تقدير لذات لدى المعاقين حركيا. *مجلة العلوم الانسانية لجامعة أم البواقي*، 06(02)، 539-555.
- بلقاسم، الشاربي، ظاهر، رحمون (2016). تأثير النشاط البدني الرياضي المكيف من خلال برنامج مقترح لتنمية بعض الصفات البدنية(الرشاقة-المرونة) لدى ذوي الاحتياجات الخاصة فئة الاعاقة السمعية العمر(9-12). *مجلة علمية محكمة تصدر عن علوم وتقنيات الأنشطة البدنية والرياضية*، 10، 2016، جامعة الجلفة -الجزائر.
- بن بوزيد، مريم. (2018). فاعلية برنامج تدريبي للإدراك البصري في علاج اضطراب عسر الكتابة. *مجلة أنستة للبحوث والدراسات*، 6(01)، 184-199.
- بن فليس، خديجة (2009). أنماط السيادة النصفية للمخ والذاكرة البصرية دراسة مقارنة بين تلاميذ ذوي صعوبات التعلم (الكتابة والرياضيات) والعاديين (أطروحة دكتوراه منشورة). تخصص علم النفس التربوي، قسم علم النفس وعلوم التربية، جامعة قسنطينة.
- بن قويدر، أحمد (2018). برنامج مقترح للألعاب الحركية كمرتكز في تنمية بعض القدرات الإدراكية(الحس حركية) لأطفال ما قبل المدرسة (4-5) سنوات. *مجلة التفوق في العلوم والتقنيات*، 3(30)، 3-11-2013.
- بنين، ابتسام (2013-2014). رتب الهواية لدى الموهوبين ذوي صعوبات التعلم (رسالة ماجستير). جامعة سطيف02.
- بطرس، حافظ بطرس (2008). المشكلات النفسية وعلاجها (ط1). عمان: دار لتسرة للنشر والتوزيع والطباعة.
- بهي، السيد(1998). الأسس النفسية للنمو من الطفولة الى الشيخوخة(ط02). الأردن: دار الفكر العربي.
- بوراي، كاسيا (2018). انعكاس ممارسة الأنشطة البدنية والرياضية على تقدير الذات البدنية والذات الاجتماعية لدى تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي. *المجلة العلمية للتربية البدنية والرياضية (RSEPS)*، 17(1)، 165-177.

- بوقفة، إيمان (2012-2013). الكفاءة الذاتية الأكاديمية واستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا لدى المراهقين ذوي صعوبات التعلم والأسوياء (رسالة ماجستير). علم النفس الأكلينيكي، تخصص التربية العلاجية، جامعة سطيف 02.
- بوعناني، مصطفى (2017). فاعلية استخدام الألعاب التعليمية المحوسبة في علاج صعوبة تعلم الحساب لدى تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي.
- بومسجد، عبد القادر (2005). تعزيز نمو القدرات الإدراكية الحركية باستخدام برنامج مقترح لنشاط التربية النفسية الحركية) أطروحة دكتوراه). تخصص التربية البدنية الرياضية، معهد التربية البدنية والرياضية، جامعة الجزائر.
- تقار، حمزة سعيدي؛ زروقي، يوسف (2018). الفروق لفردية في المهارات النفسية الذهنية لدى ممارسين الأنشطة الرياضية التنافسية. مجلة المنضومة الرياضية، 5(14)، 9-23.
- تمار، محمد؛ رامي، عز الدين (2012). تأثير ممارسة الأنشطة البدنية والرياضية على تقدير الذات لدى الأطفال المعاقين بصريا (19 سنة). مجلة الإبداع الرياضي، 07، 71-78.
- جاد محمد، عبد المطلب (2003). صعوبات التعلم في اللغة العربية (ط01). الأردن: دار الفكر للطباعة والنشر.
- جبوري، بن عمر (2008-2008). أثر النشاط البدني الرياضي على التوافق النفسي العام للتلاميذ المرحلة الثانوية (16-19 سنة) (رسالة ماجستير). تخصص التربية والمناهج، التربية البدنية والرياضية مستغانم.
- جدو، عبد الحفيظ (2013-2014). استراتيجيات مواجهة الضغوط النفسية لدى المراهقين ذوي صعوبات التعلم (رسالة ماجستير). تخصص التربية العلاجية ، سطيف 02.
- جمال، الدني؛ محمد، برو (2019). أثر برنامج بالألعاب اللغوية في تنمية مهارات التمييز السمعي لدى أفعال الحضانة (5-6 سنوات). المدونة، 6(03)، 256-633.
- جمال، المثقال (2000). أساسيات في صعوبات التعلم (ط01). عمان: دار الصفاء للطباعة والنشر.
- جوال، كريمة؛ نادية، جازولي (2020). قصور الإدراك الحسي (السمعي_البصري) وعلاقته بقصور مهارات العناية بالذات لدى الطفل التوحدي. مجلة أنستة للبحوث والدراسات، 11(01)، 23-36.
- حبيب، الله (د س). فاعلية استخدام البرمجيات الديناميكية في تدريس ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الإعدادية.
- حجاب، صارة (2013-2014). أثر المعاملة الوالدية في ظهور صعوبات التعلم لدى أطفال المدرسة الابتدائية (رسالة ماجستير). تخصص علم التربية والأرطوفونيا.
- حسن، البيلاوي وآخرون (2018). الدليل الاستشاري لاستخدام التكنولوجيا المساندة للطفل ذي الاعاقة المكون لثاني صعوبات التعلم ضغط الادراك السمعي، التوحد، متلازمة ارلن. القاهرة: المجلس العربي للطفولة والتنمية.
- حسين، نوري الياسري (2006). صعوبات التعلم الخاصة (ط1). لبنان: الدار العربية للعلوم.
- حمزة هناء، عباس ابراهيم (2012). مدى تباين بروفييل الإدراك السمعي لدى ذوي صعوبات الفهم لاستماعي عنده لدى العاديين من التلاميذ المرحلة الابتدائية في مملكة البحرين (رسالة ماجستير).

- حنان، جمعة عبد الله؛ حسان، عليوي ناصر (2020). مهارات الادراك البصري لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية من ذوي صعوبات التعلم المكتبو والعاديين (دراسة مقارنة). *Journal of the college basic éducation*.
- حولة، محمد (2009). أطفونيا علم الاضطراب واللغة والكلام. الجزائر: دار الغربية للنشر والتوزيع
- حيدر، كريم (2019). صعوبات الادراك السمعي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية.
- خديجة، أحمد السباعي (2004). صعوبات التعلم أسسها نظريتها وتطبيقاتها. مصر: دار النشر مكتبة النهضة المصرية - القاهرة.
- خويلي، أحلام (2015). فعاليات برنامج مقترح في علاج صعوبات التعلم الاجتماعية والانفعالية باستخدام الأنشطة البدنية والرياضية. *مجلة العلوم الاجتماعي*، (10)، 169-148.
- الخطيب، جمال المنال نسان (1997). الصعوبات التعليمية. (108)، الشارقة الإمارات.
- خلدون، علي جار الله؛ فاطمة، محمد عبد الله (2020). برنامج تدريبي لتنمية الإدراك السمعي لدى طلبة معهد الفنون الجميلة بمادة الموسيقى والانشاد. *مجلة كلية التربية الأساسية*، 26، (109)، 122-111.
- دراقي، ياسين؛ العلوي، عبد الحفيظ (2021). دور الأنشطة البدنية والرياضية في التنشئة الاجتماعية لتلاميذ المرحلة الثانوية (15-18 سنة). *مجلة الإبداع الرياضي*، 12 (01)، مكرر الجزء 01 381-164.
- درويش، كمال؛ أمين، أنور خولي (1990). أصول الترويح وأوقات الفراغ. القاهرة: دار الفكر العربي.
- دريادي، نور الدين (2014). تأثير ممارسة التربية البدنية والرياضية على تحقيق التكيف الاجتماعي للأطفال المعاقين بصريا. *مجلة الحبير*، 3، 271-254.
- دنيا، شوقي عبد الرحمان رمضان (2018). دور معلمة رياض الأطفال في تنمية مهارات الإدراك السمعي والبصري لطفل الروضة. *مجلة الطفولة*، 28، 793-761.
- دنيا، علي علكة؛ منى، عبد الستار هاشم (2017). تأثير تمارينات الادراكية (السمعية والبصرية) باستخدام جهاز مقترح لتطوير سرعة الاستجابة لدى لاعبي كرة الطائرة. *مجلة ميسان علوم التربية البدنية*، 15 (15)، 55-48.
- راحيس، ابراهيم (2018). أثر برنامج محوسب قائم على الألعاب العقلية في تنمية الإدراك البصري لدى الأطفال 9 سنوات. *مجلة التنمية البشرية*، (11)، 142-119.
- رحاب، أحمد راغب (2009). العمليات المعرفية والمعاقين سمعيا (الإدراك البصري ومستويات المعالجة المعرفية). الإسكندرية: دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر.
- رمضان، ياسين (2007). علم النفس الرياضي. الأردن: دار أسامة للنشر والتوزيع.
- الرميصاء، أسامة محمد صالح (2016). برنامج لتنمية الإدراك السمعي لدى الأطفال زارعي القوقعة (رسالة ماجستير). تخصص طفولة المبكرة قسم العلوم النفسية، كلية لتربية للطفولة المبكرة.
- زاوي، عبد السلام (2010-2011). ممارسة النشاط البدني الرياضي وعلاقته باتجاهات سباحي مرحلة المراهقة (أطروحة دكتوراه). تخصص تدريب رياضي نخبوي، معهد التربية البدنية والرياضية، جامعة الجزائر 03.

زاوي، محمد حسام؛ قدور، بن دهمة طارق (2018). تأثير برنامج موجه مقترح للأنشطة البدنية والرياضية في تقليل نسبة الشحوم لدى تلاميذ ذوي الوزن الزائد بالثانوي في مدينة عينتموشنت (15-17) سنة. *حوليات الجامعة الجزائرية 1*، 32 الجزء 03، 757-778.

زيش، سميرة؛ حبشي، محمد أمين؛ رامي، عز الدين (2021). برنامج مقترح للأنشطة البدنية والرياضية على بعض المهارات الحركية الأساسية لأطفال الروضة (3-5) سنوات. *مجلة التحدي*، 13 (02)، 255-239.

زهير، قاسمي (2018). تقييم الإدراك البصري وآلية التعرف على الحروف لدى الأطفال الذين يعانون من صعوبة القراءة. جامعة العربي بن مهدي، أم البواقي.

زينب، عبد الرحيم (2017). تصميم وتقنين test zainab speed p v لقياس سرعة الإدراكية الحركية (البصرية والسمعية) لدى الأطفال في المرحلة الطفولة المتأخرة (11-12) سنة في محافظة البصرة. *مجلة ميسان لعلوم التربية البدنية*، 16 (16)، 82-71.

زيوش، أحمد (2008-2009). دور النشاط البدني الرياضي في تنمية بعض القدرات التفكير الناقد لدى تلاميذ المرحلة الثانوية (رسالة ماجستير). تخصص نشاط بدني رياضي تربوي رياضي، معهد التربية البدنية والرياضية، جامعة الجزائر 03.

سالم، اسلا صلاح الدين أحمد (2016). فاعلية التدريب على الوعي الفونولوجي في تنمية الإدراك السمعي لدى الأطفال المكفوفين. *مجلة البحث العلمي في التربية*، 17 (17)، 171-161.

سايح، زليخة؛ بشلاغم، يحيى؛ تواتي، حياة (2020). قلق المستقبل وعلاقته بممارسة الأنشطة البدنية والرياضية لدى الطالب الجامعي. *مجلة العلمية لعلوم والتكنولوجيا للأنشطة البدنية والرياضية*، 17 (02) مكرر، 370-365.

سعداوي، محمد؛ بن هبة، تاج الدين؛ قراشة، الطيب (2018). ممارسة الأنشطة البدنية والرياضية وانعكاسها على درجة السلوك لتربوي الرياضي لتلاميذ المرحلة الثانوية. *أكاديمية الدراسات الاجتماعية والانسانية (قسم العلوم الاجتماعية)*، 20 (20)، 166-160.

سلطان، عبد الله المياح (2010). صعوبات التعلم تعريف تدريس الأساليب. الرياض: دار الزهراء للنشر والتوزيع.

سلوى، محفوظ أحمد (2020). تشخيص بعض مهارات الإدراك السمعي والبصري باستخدام الكمبيوتر لدى تلاميذ الصف الثاني ابتدائي المعرضين لخطر صعوبة تعلم الرياضيات. *مجلة كلية التربية*، 36 (06)، 326-290.

سلوى، يوسف المبيضين (2003). تعلم القراءة والكتابة للطفل (ط6). عمان: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع-الأردن.

سليمان، عبد الواحد يوسف (2010). المرجع في صعوبات التعلم النمائية والأكاديمية والاجتماعية والانفعالية. مصر: المكتبة الأنجلومصرية-القاهرة.

سليمان، عبد الواحد يوسف (2007). المخ وصعوبات التعلم رؤية في إطار علم النفس العصبي المعرفي. مصر: دار النشر المكتبة الأنجلومصرية-القاهرة.

سعد، كمال عبد الحميد الغزالي (2011). اضطراب النطق والكلام. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

- سمير، الفني (2018). طرق الادراك السمعي للصوت والكلام في وجهة نظر نماذج البحث المعجمي ل: فورستير وروبينشين والنظريات المفسرة لذلك. مجلة الدراسات والأبحاث المجلة العربية في العلوم الانسانية والاجتماعية، 30 مارس 2018 السنة العاشرة.
- سهير، عبد الطيف سالم (1987). برنامج حركات تعبيرية مقترح لتنمية التفكير الابتكاري للأطفال ما قبل المدرسة. بحث منشور بمؤتمر معلم الرياض الأطفال لحاضر والمستقبل. كلية التربية الرياضية للبنين جامعة الحلوان.
- سهير، كامل تومي (د س). فاعلية برنامج باستخدام لأنشطة المتكاملة في تنمية مهارة الإدراك السمعي والبصري لدى أطفال الروضة ذوي اضطراب النطق. مدرسة علم النفس الطفل بقسم العلوم النفسية بكلية رياض الأطفال جامعة ألمانيا.
- السيد، كولينجفورد (2003). مشكلات تعلم القراءة عند الأطفال مجموعة النيل العربية. القاهرة.
- السيد، عبد الحميد الغزالي (2008). صعوبات العلم النمائية. لقاهرة: عالم الكتاب.
- السيد، علي السيد أحمد؛ فائقة، محمد بدر (2001). الادراك الحسي البصري والسمعي. القاهرة: مكتبة النهضة المصرية.
- شيريفي، صورية (2014-2015). تصور مقترح لبرنامج تدريبي لمعلمي ذوي صعوبات التعلم (رسالة ماجستير). تخصص علم النفس العيادي، قسم علم النفس وعلوم التربية والأرطوفونيا، كلية العلوم الانسانية والاجتماعية، جامعة محمد لمين دباغين- سطيف 02.
- صغير، نور الدين (2014-2015). دور النشاط البدني الرياضي في تنمية بعض المهارات الحياتية عند الناشئين (أطروحة دكتوراه). تخصص نظرية ومنهجية التربية البدنية والرياضية، معهد التربية لبدنية والرياضية، جامعة الجزائر 03.
- طاه، الله حسنة (2007-2008). الادراك البصري للأشكال لدى المعاقين عقليا (رسالة ماجستير). تخصص علم النفس المعرفي، قسم علم النفس وعلوم التربية والأرطوفونيا، كلية الآداب والعلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة الحاج لخضر، باتنة.
- طميزة، محمد اسماعيل محمد (1430-2009). صعوبات الإدراك البصري والأكاديمية لدى طلبة المرحلة الأساسية في عزف المصادر التعليمية في المحافظات الشمالية (رسالة ماجستير). تخصص الارشاد التربوي والنفسي، قسم التربية، عمادة الدراسات العليا جامعة القدس.
- طيبار، شهبناز (2007-2008). دراسة الإدراك البصري للألوان عند الأطفال المصابين بالإعاقة الحركية العصبية من خلال تقنية رائد (MTA2002) (رسالة ماجستير). جامعة الجزائر.
- عادل، عبد الله محمد؛ عبد اللطيف، أشرف أحمد (2016). فاعلية استخدام الكتاب الإلكتروني في تنمية الإدراك السمعي والبصري لدى طلاب الصف الأول إعدادي لتلاميذ ذوي صعوبات التعلم. مجلة التربية الخاصة.
- عادل، عبد الله محمد (2004). الاعاقة الحسية. القاهرة: دار الرشاد.
- عباسة، نجيب؛ برقوق، عبد القادر؛ تقيق، جمال (2018). تأثير ممارسة النشاط البدني الرياضي على تطوير الصفات البدنية المرتبطة بالصحة لدى طلبة الجامعة قسنطينية. مجلة الباحث في العلوم الإنسانية والاجتماعية، (35)، سبتمبر 2018.
- عبد، الحفيظ قادري (2015). أثر برنامج مقترح بالألعاب الصغيرة في تنمية صفة السرعة (السرعة الانتقالية، وسرعة در الفعل) لتلاميذ السنة الأولى متوسط (11-12) سنة. مجلة دفاتر المخبر، 10(01)، 213-245.

- عبد الغفار، عبدالحكيم المماطي (1427). صعوبات التعلم في ضوء النظريات. الرياض: دار الزهراء.
- عبد الفتاح، علي الغزال (2010-2011). صعوبات التعلم النمائية لطفل الروضة. جمهورية مصر العربية: دار المعرفة الجامعية لطبع والنشر والتوزيع - الاسكندرية .
- عبد الكريم، بن عبد الواحد ؛ عبد النور، حشام (2015). دور الأنشطة البدنية المبرمجة في اكتساب بعض أبعاد التوافق الاجتماعي لتلاميذ الطور الثاني إبتدائي (9-10) سنوات. *مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية*، (19).
- عبد الله، العشراوي؛ هدى، عبد الله الحاج (2004). أطفالنا وصعوبات التعلم. سوريا: دار الشجرة-دمشق.
- عبد الهادي (2006). النمو المعرفي عند الطفل (ط2). الأردن: دار وائل للنشر والتوزيع.
- العتوم، عدنان يوسف (2004). علم النفس المعرفي بين النظرية والتطبيق. الأردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- عتيقة، سعيدي؛ مسعود، حناشي (2021). أثر تكتيف ممارسة الأنشطة البدنية والرياضية في تحسين تقدير الذات لدى التلاميذ ذوي الإحتياجات الخاصة. *مجلة الروائر*، 5(01)، 397-414.
- عدس، محمد (1998). صعوبات التعلم. عمان: دار الفكر للنشر والتوزيع.
- عروس، عبد الكريم (2015). اتجاهات ذوي الاحتياجات الخاصة نحو ممارسة الأنشطة البدنية والرياضية. *المجلة العلمية لمعهد التربية البدنية والرياضية (RSEPS)*، 24(01)، 317-299.
- العزازقة، حمزة (2018). اقتراح برنامج علجي أسري إدماجي للأطفال ذوي صعوبات التعلم (أطروحة دكتوراه). كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية، تخصص اعادات التربية والعلاجات النفسية، جامعة محمد لمين دباغين، سطيف 02.
- عسكر، حنان؛ أحمد، رشدي (1999). تأثير برنامج مقترح للألعاب الصغيرة على بعض المتغيرات الفيزيولوجية والبدنية والمهارات الحركية للطفل ما قبل المدرسة ن (5-6) سنوات. *مجلة علوم وفنون الرياضة*، 02(01)، 853-845.
- عصام، عبد الخالق (1982). التدريب الرياضي نظريات وتطبيقات (ط2). مصر : دار الكتاب الجامعية.
- عفيفي، هناء؛ عفيفي، محمد (1991). أثر برنامج للحركات التعبيرية على القدرة عل التعلم في مرحلة ما قبل المدرسة. *مجلة نظريات وتطبيقات علم الحركة*، (08)، 35.
- عقيل، بن سامي (2018). البناء العاملي لمقياس ما وراء الذاكرة لدى طلبة العلوم انسانية والاجتماعية بجامعة قاصدي مرباح ورقلة. *مجلة العلوم النفسية والتربوية*، 7(01)، 29-47.
- علاء، الدين حسن ملظم (2022). أثر استخدام الأنشطة القائمة على المدخل المنشوري لتحسين مهارات التمييز البصري لدى عينة من تلاميذ الصف الأول إعدادي ذوي صعوبات الإدراك البصري بأسويط. *مجلة البحث في التربية وعلم النفس*، 37(01)، 448-425.
- علاية، براهيم (2019-2020). اقتراح برنامج حركي لتنمية الذكاء الحركي لدى الأطفال (4-5) سنوات لرياض الأطفال (أطروحة دكتوراه). قسم النشاط البدني المكيف، جامعة زيان العاشور بالجلفة
- علي، توهامي علي ريان (2013). فاعلية برنامج تدخل المبكر لتنمية مهارتي الوعي الصوتي والادراك البصري لدى الأطفال المعرضين لخطر صعوبة القراءة والكتابة (رسالة ماجستير). تخصص التربية الخاصة، قسم التربية الخاصة، كلية التربية.

- علي، عمر منصور (1980). الرياضيات للجميع. القاهرة: دار الفكر العربي.
- عمار، سويسي؛ الطاهر، بن عبد الرحمان (2020). دور ممارسة الأنشطة البدنية والرياضية الصفية في تنمية دافعية التعلم لدى التلميذ. مجلة الجامع في الدراسات النفسية وعلوم التربية، 05 (02)، 382-412.
- عمر، بوقصة. (2014). التجهيز الإدراك البصري مقارنة معرفية في إطار نظرية تكوين وتناول المعلومات. القاهرة: ايتراك للطباعة والنشر.
- عمراني، زهير (2016). علاقة صعوبات التعلم النمائية بصعوبات التعلم الأكاديمية (أطروحة دكتوراه). جامعة الحاج لخضر باتنة. عميرة، علي صالح (2015). صعوبات تعلم القراءة والكتابة. الأردن: مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع.
- العيرة، عطاف؛ اسماعيل، يونس (2011). فاعلية برنامج تدريبي للتدخل المبكر في علاج صعوبات التعلم النمائية لدى أطفال الروضة (رسالة ماجستير). تخصص علم النفس، كلية العلوم التربوية والنفسية، جامعة عمان العربية.
- عواد، أحمد عواد (2007). قراءات في علم النفس التربوي. المكتب العلمي للنشر والتوزيع.
- غسان، أبو الفجر (2007). صعوبات التعلم وعلاجها. منشورات جامعة دمشق.
- فاروق، الروسان؛ جمال، الخطيب (2004). صعوبات التعلم ED425. الكويت: الجامعة العربية المفتوحة.
- فؤاد عبد اللطيف، أبو حطب؛ أمال، مخطار صادق (2000). علم النفس التربوي (ط6). القاهرة: المكتبة الأنجلومصرية.
- فنجي، الزيات (2007). صعوبات التعلم واستراتيجيات التدريس والمداخل العلاجية. القاهرة: دار النشر للجامعات.
- فنجي، الزيات (1998). صعوبات التعلم أسس النظرية والتشخيص والعلاج. مصر: دار النشر للجامعات.
- فيصل، ياسين الشاطي؛ محمود، عوض البسيوني (1992). نظرية وطرق التربية (ط2). الجزائر: ديوان المطبوعات الجامعية.
- قراد، محمد؛ مجاوي، فاضل (2020). فاعلية برنامج تدريبي للأنشطة البدنية والرياضية المكيفة في تنمية بعض مهارات التواصل اللفظي للأطفال المتوحدين (4-6) سنوات. مجلة الابداع الرياضي، 11 (01)، 418-436.
- قواسمية، عيسى (2020). الأنشطة الرياضية المدرسية ودورها في تحرر الخجل الاجتماعي لدى التلاميذ في مرحلة التعليم الثانوي. مجلة التكامل، 04 (01)، 01-20.
- كريك، وكالفنت (1988). صعوبات التعلم النمائية والأكاديمية ترجمة زيدان السرطاوي وعبد العزيز السرطاوي. الرياض: مكتبة الصفحات الذهبية.
- كمال، عبد الحميد؛ محمد، صبيحي حسنين (1985). اللياقة البدنية ومكوناتها. القاهرة: دار لفكر العربي.
- كوافحة، تيسير مفلح (2003). مقدمة في التربية الخاصة. الأردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- مراكب، مفيدة (2011-2012). الكشف المبكر على صعوبات التعلم المدرسي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية (نموذج صعوبات القراءة مقارنة معرفية-تربوية) (رسالة ماجستير). قسم علم النفس، كلية الآداب والعلوم الانسانية والإجتماعية، جامعة برج باجي المخطار-عنابة.
- المركز العربي للبحوث التربوية لدول الخليج. (2018). التربية البدنية مستقبلات تربوية، 03 (03) 1140.

- مجادي، مصطفى؛ ملياني، عبد لكريم؛ رضوان، دهينة (2021). دور ممارسة الأنشطة الرياضية الاصلية في الصحة النفسية لتلاميذ مرحلة التعليم الثانوي بمدينة الأغواط. *مجلة الابداع الرياضي*، 12 (01)، مكرر الجزء 01، 440-453.
- محمد، أحمد خواصنة؛ فراس، أحمد؛ محمد، عبد ربه خوالدة (2018). أثر برنامج تدريبي قائم على مهارات الإدراك السمعي في تحسين الوعي الصوتي لدى تلاميذ صعوبات التعلم في منطقة العسير. *مجلة الدراسات التربوية والنفسية*، 12 (03). يوليو 2018.
- محمد، حسن العلاوي (1992). علم النفس الرياضي (ط6). القاهرة: دار المعرفة.
- محمد، الحماحي (1998). الرياضة للجميع الفلسفة والتطبيق. مركز الكتاب للنشر.
- محمد، عبد القادر (2013). صعوبات التعلم لدى الأطفال. القاهرة: دار المصرية للعلوم.
- محمود، أحمد حسن عبد المجود (2010). فاعلية برنامج في الأنشطة اللغوية لتنمية الإدراك السمعي والتعبير الشفهي لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم، كلية رياض الأطفال. قسم العلوم النفسية، جامعة القاهرة.
- محمود، عوض البسيوني؛ فيصل، ياسين الشاطي (1999). نظريات وطرق التربية البدنية والرياضية (ط03). الجزائر: ديوان المطبوعات الجامعية
- محمود، علي عزيز الدين علي (2018). تنمية الإدراك البصري كمدخل لعلاج صعوبة القراءة لدى تلاميذ الصف الثالث ابتدائي (رسالة ماجستير). تخصص التربية، قسم علم النفس.
- محمود، عوض الله سالم وآخرون (2006). صعوبات التعلم التشخيص والعلاج (ط2). عمان: دار الفكر للنشر.
- مخطاري، محمد علي ناجي؛ محمد، سعيد هنداوي سعيد (2019). فاعلية استخدام القصة الرقمية قائمة على استراتيجية التلعيب في المقرر الإلكتروني وأثرها على تنمية مهارات السمعي البصري لدى تلاميذ السنة الأولى ابتدائي. *مجلة كلية التربية*، 38 (181)، 13-104.
- مسعد، أبو الديار (2012). القياس والتشخيص لذي صعوبات لتعلم. الكويت: سلسلة إصدار مركز تقويم وتعليم الطفل.
- مفضل، مصطفى أبو مجد سليمان (1997-1998). برنامج مقترح لعلاج صعوبة التعلم في العمليات الحسابية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية (رسالة ماجستير)، قسم علم النفس، كلية التربية، جامعة جنوب الوادي.
- ملحم، سامي (2002). صعوبات التعلم. الأردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- مكاوي، يوسف (2018-2019). انعكاس ممارسة النشاط البدني الرياضي على تحقيق الصحة النفسية وعلاقته بمستوى الطموح لدى مرضى داء السكري (أطروحة دكتوراه). تخصص نشاط بدني رياضي والصحة، ميدان علوم وتقنيات الأنشطة البدنية والرياضية.
- مكارم، حلمي أبو جهرة؛ محمد، سعد زغلول (1999). مناهج التربية البدنية والرياضية. القاهرة: مركز الكتاب للنشر .
- الملحي، حلمي (2004). علم النفس المعرفي. بيروت: دار النهضة العربية.
- منصور، منيف (2006-2007). بناء برنامج تدريبي قائم على النظرية السلوكية المعرفية وقياس أثره في تنمية مهارات الإدراك السمعي البصري لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم في مرحلة الروضة (أطروحة دكتوراه). تخصص التربية الخاصة.

- منظمة الصحة العالمية (2021). المبادئ التوجيهية لمنظمة الصحة العالمية بشأن النشاط البدني والسلوكيات المنطوية على قلة الحركة.
- مونية، شريفة (2009-2010). تأثير اللعب الإدراكي على الانتباه الانتقائي البصري، رسالة ماجستير، تخصص علم النفس والعمل والتنظيم. قسم علم النفس وعلوم التربية والأرطوفونيا، جامعة قسنطينة.
- النوبي، محمد علي محمد (2009). الإعاقة السمعية دليل الأباء والأمهات والمعلمين وطلاب التربية الخاصة. الأردن: دار وائل للنشر.
- نادية، تازي (2016). تقييم الفروق في المهارات الإدراك البصلي لدى طلاب ذوي صعوبة القراءة وامتدني التحصيل. مجلة علوم التربية، 126-133.
- ناجي، قاسم سلامة أبو جريدة (2017). فاعلية برنامج مقترح للأنشطة الرياضية على بعض مكونات اللياقة البدنية لدى تلاميذ المدارس الخاصة. *Science et pratique Activiyés Phusiques Sportives et Artistiques*، 6(02)، 110-103.
- ناصر، الدين ابراهيم أحمد أبو حماد (2016). أثر برنامج تعليمي قائم على نظرية التعلم المستند إلى الدماغ في تنمية مهارات التفكير التخيلي والإدراك البصري لدى طلبة صعوبات التعلم غير اللفضية. مجلة *IUGJEPS*، 25(02)، 150-166.
- نبيل، حافظ (2006). صعوبات التعلم والتعلم العلاجي. القاهرة: مكتبة الزهران للشرق.
- نقاز، محمد (2014-2013). أثر برنامج مقترح في التربية النفسية الحركية لتنمية بعض العمليات العقلية المعرفية لدى أطفال ما قبل المدرسة بعمر (5-6) سنوات (رسالة دكتوراه). تخصص نظرية ومنهجية التربية البدنية والرياضية، جامعة الجزائر3.
- نورا، جلال فكري توفيق (2020). الدلالة التمييزية لاختبار المعالجة البصرية المكانية بطارية النسي-2 في تشخيص صعوبة الإدراك البصري لدى أطفال الروضة. مجلة كلية التربية، (110).
- نورة، رمزية (2017-2018). فاعلية برنامج تعليمي قائم على استراتيجيات تعليمية للخوف من مادة الرياضيات (أطروحة دكتوراه). تخصص علم النفس المدرسي، جامعة محمد خيضر-بسكرة.
- هاجر، فوزي محمود (2021). التمييز البصري وعلاقته بصعوبات التعلم النمائية لدى الأطفال. مجلة التربية وثقافة الطفل، 18(1) الجزء 03).
- هبة، حسين اسماعيل (د.س). تنمية الإدراك السمعي مدخل لتحسين مهارات اللغة العربية لدى الأطفال ذوي اضطراب المعالجة السمعية المركزية (CAPD). مجلة الخدمة النفسية، 11، 107-164.
- هبة، محمد أمين العيد (2009). برنامج لتنمية الإدراك السمعي لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم (أطروحة دكتوراه). قسم علم النفس، تخصص التربية كلية رياض الأطفال، جامعة القاهرة.

هدى، محمد ابراهيم فوزي ابراهيم (2021). فاعلية برنامج باستخدام الأنشطة النفسية لتنمية مهارات لتمييز البصري لدى أطفال الروضة لذوي صعوبات التعلم. *المجلة العلمية للطفولة المبكرة ببورسعيد، (20)*

هند، عصام الفزازي (2014). صعوبات لتعلم والخوف من المدرسة. القاهرة: المكتب العربي للمعارف.

هوجيت، كاغلار (1999). علم النفس المدرسي تعريب فؤاد شهين. لبنان: دار عويدات.

وصل، محمد (2012). الطلبة الموهوبين ذوي صعوبات التعلم وكيفية اكسابه الإستراتيجية التعليمية. *مجلة الدراسات التربوية، (27) كانون الثاني.*

الوقفى، أعراض (2001). الصعوبات التعليمية في اللغة العربية. عمان: منشورات كلية الأميرة الأردن.

الوقفى، أعراض (2000). مقدمة في علم النفس (ط4). عمان: دار النشر والتوزيع.

وليد، عبد الله؛ أمال، نوري بطرس (2011). تأثير برنامج مقترح للتربية الحركية في تنمية مستوى الأهداف التعليمية لأطفال الرياض بعمر (5-6) سنوات. *مجلة دراسات العلوم التربوية، 38(02)، 593.*

يعقوبي، فاتح (2011). أثر برنامج تدريبي مقترح بالألعاب الحركية والألعاب التربوية والألعاب (التربية الحركية) في تنمية التفكير الإبداعي لدى أطفال الروضة. *مجلة الإبداع الرياضي، (03)، ديسمبر 2011.*

يوسف، أبو القاسم (2008). صعوبات التعلم. منشورات جامعية ، 7 أكتوبر

Ardoy, D. N., Fernández-Rodríguez, J. M., Jiménez-Pavón, D., Castillo, R., Ruiz, J. R., & Ortega, F. B. (2014). A Physical Education trial improves adolescents' cognitive performance and academic achievement: The EDUFIT study: Physical Education and cognition. *Scandinavian Journal of Medicine & Science in Sports, 24(1)*, e52–e61.

<https://doi.org/10.1111/sms.12093>

Badami, R., Mahmoudi, S., & Baluch, B. (2016). Effect of sports vision exercise on visual perception and reading performance in 7- to 10-year-old developmental dyslexic children. *Journal of Exercise Rehabilitation, 12(6)*, 604–609. <https://doi.org/10.12965/jer.1632728.364>

Badami, R., Mahmoudi, S., Baluch, B., Badami, R., Mahmoudi, S., & Baluch, B. (2016). Effect of sports vision exercise on visual perception and reading performance in 7- to 10-year-old developmental dyslexic children. *Journal of Exercise Rehabilitation, 12(6)*, 604–609.

<https://doi.org/10.12965/jer.1632728.364>

Barbosa, A., Whiting, S., Simmonds, P., Scotini Moreno, R., Mendes, R., & Breda, J. (2020). Physical Activity and Academic Achievement: An Umbrella Review. *International Journal of Environmental Research and Public Health, 17(16)*, 5972. <https://doi.org/10.3390/ijerph17165972>

BJSTR.MS.ID.000456.pdf. (n.d.).

- Buckley, J., Cohen, J. D., Kramer, A. F., McAuley, E., & Mullen, S. P. (2014). Cognitive control in the self-regulation of physical activity and sedentary behavior. *Frontiers in Human Neuroscience*, 8. <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fnhum.2014.00747>
- Chaire, A., Becke, A., & Düzel, E. (2020). Effects of Physical Exercise on Working Memory and Attention-Related Neural Oscillations. *Frontiers in Neuroscience*, 0. <https://doi.org/10.3389/fnins.2020.00239>
- Chen, M.-D., Tsai, H.-Y., Wang, C.-C., & Wang, Y.-P. (2015). The effectiveness of racket-sport intervention on visual perception and executive functions in children with mild intellectual disabilities and borderline intellectual functioning. *Neuropsychiatric Disease and Treatment*, 11, 2287–2297. <https://doi.org/10.2147/NDT.S89083>
- Connell, C. J. W., Thompson, B., Green, H., Sullivan, R. K., & Gant, N. (2018). Effects of regular aerobic exercise on visual perceptual learning. *Vision Research*, 152, 110–117. <https://doi.org/10.1016/j.visres.2017.08.007>
- David, V., Martin, A., Lafage-Proust, M.-H., Malaval, L., Peyroche, S., Jones, D. B., Vico, L., & Guignandon, A. (2007). Mechanical Loading Down-Regulates Peroxisome Proliferator-Activated Receptor γ in Bone Marrow Stromal Cells and Favors Osteoblastogenesis at the Expense of Adipogenesis. *Endocrinology*, 148(5), 2553–2562. <https://doi.org/10.1210/en.2006-1704>
- Davis, C. L., & Cooper, S. (2011). Fitness, fatness, cognition, behavior, and academic achievement among overweight children: Do cross-sectional associations correspond to exercise trial outcomes? *Preventive Medicine*, 52, S65–S69. <https://doi.org/10.1016/j.ypmed.2011.01.020>
- Department of Sport Science, School of Science and Technology, Nottingham Trent University, Nottingham, UK, Williams, R. A., Hatch, L., Department of Sport Science, School of Science and Technology, Nottingham Trent University, Nottingham, UK, Cooper, S. B., & Department of Sport Science, School of Science and Technology, Nottingham Trent University, Nottingham, UK. (2019). A Review of Factors Affecting the Acute Exercise-Cognition Relationship in Children and Adolescents. *OBM Integrative and Complementary Medicine*, 4(3), 1–1. <https://doi.org/10.21926/obm.icm.1903049>
- Depiessa, D. F. (n.d.). *Impact de l'activité physique sur les articulations, l'os et le muscle.*

- Diamond, A. (2013). Executive Functions. *Annual Review of Psychology*, 64(1), 135–168. <https://doi.org/10.1146/annurev-psych-113011-143750>
- Diamond, A., & Lee, K. (2011). Interventions Shown to Aid Executive Function Development in Children 4 to 12 Years Old. *Science*, 333(6045), 959–964. <https://doi.org/10.1126/science.1204529>
- Doherty, A., & Forés Miravalles, A. (2019). Physical Activity and Cognition: Inseparable in the Classroom. *Frontiers in Education*, 4. <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/feduc.2019.00105>
- Donnelly, J. E., & Lambourne, K. (2011). Classroom-based physical activity, cognition, and academic achievement. *Preventive Medicine*, 52, S36–S42. <https://doi.org/10.1016/j.ypmed.2011.01.021>
- Escolano-Pérez, E., & Bestué, M. (2021). Academic Achievement in Spanish Secondary School Students: The Inter-Related Role of Executive Functions, Physical Activity and Gender. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(4), 1816. <https://doi.org/10.3390/ijerph18041816>
- Faienza, M. F., Lassandro, G., Chiarito, M., Valente, F., Ciaccia, L., & Giordano, P. (2020). How Physical Activity across the Lifespan Can Reduce the Impact of Bone Ageing: A Literature Review. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(6), Article 6. <https://doi.org/10.3390/ijerph17061862>
- Fathirezaie, Z., & Yousefi, E. (n.d.). *The Comparison of Outdoor and Indoor play on Visual Perception and IQ of Preschool Children*. 22.
- Gumus, H., & Isik, O. (2018). The Relationship of Physical Activity Level, Leisure Motivation and Quality of Life in Candidate Teachers. *International Journal of Progressive Education*, 14(5), 22–32.
- Hashemi, A., Khodaverdi, Z., & Zamani, M. H. (2022). Effect of Wii Fit training on visual perception and executive function in boys with developmental coordination disorders: A randomized controlled trial. *Research in Developmental Disabilities*, 124, 104196. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2022.104196>
- Haverkamp, B. F., Wiersma, R., Vertessen, K., van Ewijk, H., Oosterlaan, J., & Hartman, E. (2020). Effects of physical activity interventions on cognitive outcomes and academic performance in adolescents and young adults: A meta-analysis. *Journal of Sports Sciences*, 38(23), 2637–2660. <https://doi.org/10.1080/02640414.2020.1794763>

- Health_Benefits_o_PA_Children_Oct2021_H.pdf*. (n.d.). Retrieved August 17, 2023, from https://www.cdc.gov/physicalactivity/basics/children/pdfs/Health_Benefits_o_PA_Children_Oct2021_H.pdf
- Hijazi, M. M. K. (2013). Attention, Visual Perception and their Relationship to Sport Performance in Fencing. *Journal of Human Kinetics*, 39, 195–201. <https://doi.org/10.2478/hukin-2013-0082>
- Ignarro, L., Balestrieri, M., & Napoli, C. (2007). Nutrition, physical activity, and cardiovascular disease: An update. *Cardiovascular Research*, 73(2), 326–340. <https://doi.org/10.1016/j.cardiores.2006.06.030>
- Jose, J., & M V, S. (2019). Role of physical activity on mental health and academic performance among medical students: A cross-sectional study. *International Journal Of Community Medicine And Public Health*, 6, 4789. <https://doi.org/10.18203/2394-6040.ijcmph20195056>
- Kamijo, K., Pontifex, M. B., O’Leary, K. C., Scudder, M. R., Wu, C.-T., Castelli, D. M., & Hillman, C. H. (2011). The effects of an afterschool physical activity program on working memory in preadolescent children: Fitness and working memory in children. *Developmental Science*, 14(5), 1046–1058. <https://doi.org/10.1111/j.1467-7687.2011.01054.x>
- Kenney, W. L., Wilmore, J. H., & Costill, D. L. (2021). *Physiology of Sport and Exercise*. Human Kinetics.
- Kumari, A., Kumar, P., Yadav, D. A., Maurya, P. K., & Pal, D. A. (2022). *Impact of Physical Activity on Central Nervous System, Neurogenesis and Brains Aging*.
- Lambourne, K. (n.d.). *THE RELATIONSHIP BETWEEN WORKING MEMORY CAPACITY AND PHYSICAL ACTIVITY RATES IN YOUNG ADULTS*. 5.
- Lombardi, G., Ziemann, E., & Banfi, G. (2019). Physical Activity and Bone Health: What Is the Role of Immune System? A Narrative Review of the Third Way. *Frontiers in Endocrinology*, 10, 60. <https://doi.org/10.3389/fendo.2019.00060>
- Miller, E. K., & Cohen, J. D. (2001). An Integrative Theory of Prefrontal Cortex Function. *Annual Review of Neuroscience*, 24(1), 167–202. <https://doi.org/10.1146/annurev.neuro.24.1.167>
- Mischel, W., Ayduk, O., Berman, M. G., Casey, B. J., Gotlib, I. H., Jonides, J., Kross, E., Teslovich, T., Wilson, N. L., Zayas, V., & Shoda, Y. (2011). ‘Willpower’ over the life span: Decomposing self-regulation. *Social*

- Cognitive and Affective Neuroscience*, 6(2), 252–256.
<https://doi.org/10.1093/scan/nsq081>
- O’Callaghan, F., O’Callaghan, M., Williams, G., Bor, W., & Najman, J. (2012). Physical Activity and Intelligence: A Causal Exploration. *Journal of Physical Activity and Health*, 9(2), 218–224.
<https://doi.org/10.1123/jpah.9.2.218>
- Pe-and-attainment-evidence-paper-january-2022.pdf*. (n.d.).
PHYSICAL ACTIVITY AND MENTAL HEALTH: THE ASSOCIATION BETWEEN EXERCISE AND MOOD | Elsevier Enhanced Reader. (n.d.).
<https://doi.org/10.1590/S1807-59322005000100012>
- Physical Activity Guidelines for Americans, 2nd edition*. (n.d.). 118.
- Schmidt, M., Jäger, K., Egger, F., Roebbers, C. M., & Conzelmann, A. (2015). Cognitively Engaging Chronic Physical Activity, But Not Aerobic Exercise, Affects Executive Functions in Primary School Children: A Group-Randomized Controlled Trial. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 37(6), 575–591. <https://doi.org/10.1123/jsep.2015-0069>
- Singh, A. S., Saliassi, E., van den Berg, V., Uijtdewilligen, L., de Groot, R. H. M., Jolles, J., Andersen, L. B., Bailey, R., Chang, Y.-K., Diamond, A., Ericsson, I., Etnier, J. L., Fedewa, A. L., Hillman, C. H., McMorris, T., Pesce, C., Pühse, U., Tomporowski, P. D., & Chinapaw, M. J. M. (2019). Effects of physical activity interventions on cognitive and academic performance in children and adolescents: A novel combination of a systematic review and recommendations from an expert panel. *British Journal of Sports Medicine*, 53(10), 640–647.
<https://doi.org/10.1136/bjsports-2017-098136>
- Tomporowski, P. D., Davis, C. L., Miller, P. H., & Naglieri, J. A. (2008). Exercise and Children’s Intelligence, Cognition, and Academic Achievement. *Educational Psychology Review*, 20(2), 111–131.
<https://doi.org/10.1007/s10648-007-9057-0>
- Tomporowski, P. D., Lambourne, K., & Okumura, M. S. (2011). Physical activity interventions and children’s mental function: An introduction and overview. *Preventive Medicine*, 52, S3–S9.
<https://doi.org/10.1016/j.ypmed.2011.01.028>
- Viewcontent.pdf*. (n.d.). Retrieved August 23, 2023, from
<https://scholarworks.uni.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1537&context=hp>
 pt

- Vuori, I. (2001). Health benefits of physical activity with special reference to interaction with diet. *Public Health Nutrition*, 4(2b), 517–528.
<https://doi.org/10.1079/PHN2001137>
- Wang, T., & Guo, C. (2022). Inverted U-Shaped Relationship between Physical Activity and Academic Achievement among Chinese Adolescents: On the Mediating Role of Physical and Mental Health. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(8), 4678.
<https://doi.org/10.3390/ijerph19084678>

الملاحق

الملحق رقم 01

معايير تصحيح اختبار رسم الرجل

المؤسسة :

تاريخ الميلاد:

اسم الحالة:

تاريخ إجراء الاختبار:

لقب الحالة:

العمر الزمني:

الصف (القسم):

العمر العقلي :

معايير تصحيح رسم الرجل:

1. الرأس
2. لساقين
3. الذراعين
4. وجود الجذع
5. طول الجذع أطول من عرضه
6. الكتفين
7. الذراعين والساقين متصلين بالجذع
8. الذراعين والساقين في مكانهما الصحيح
9. الرقبة
10. الرقبة متصلة بالرأس
11. العينان
12. الأنف
13. الفم
14. الأنف والفم من بعدين والشففتان ظاهرتان
15. وجود تجايف الأنف
16. الشعر موجود
17. الشعر بالتفاصيل موجود على أكثر من جانب من جوانب الرأس بطريقة منظمة

18. الملابس
19. وجود
20. قطعتان من الملابس الغير شفافة
21. عدم شفافية الملابس وجود أكمام أو بنطلون
22. أربع قطع من الملابس
23. ملابس كاملة بدون تناقض
24. الأصابع
25. عدد الأصابع
26. الأصابع من بعدين وطولهما أكبر من عرضهما
27. صحة رسم الإبهام
28. راحة اليد
29. مفاصل الساقين الركبة أو الفخذ أو كلاهما
30. تناسب الرأس
31. تناسب الذراعين
32. تناسب الساقين
33. تناسب القدمين
34. الذراعين والساقين من بعدين
35. الكعب
36. خطوط واضحة وقوية
37. الخطوط متصلة اتصالا صحيحا
38. الرأس بدون أنتظام غير مقصود
39. الجذع بدون انتظام غير مقصود
40. الذراعين والساقين بدون انتظام غير مقصود
41. تفاصيل الوجه متناسقة ومن بعدين والجنبان متشابهان
42. الأذن
43. تفاصيل الأذن في مكانها الصحيح
44. تفاصيل العين والحاجب والرموش
45. إنسان العين
46. شكل لعين ونسبتها وتناسقها

47. في البروفيل العين تنظر إلى أمام

48. الذقن والجبهة

49. تفاصيل الذقن والجبهة- الذقن بارز

50. بروفيل بخطأ واحد

51. بروفيل بدون خطأ

التعليمات:

تعطى درجة واحده عن خط يضعه المفحوص طبقا للتفاصيل السابق ذكرها .

تجمع لدرجات و تحول إلى العمر العقلي المقابل لها طبقا للجدول الموضح .

إذا زاد العمر الزمني للمفحوص عن 13 عاما يعتبر أقصى عمر زمني لاستخراج معامل الذكاء هو 13 عاما 156 شهرا .

90-80 أقل من المتوسط	40-54 معتد	110 متوسط
120-110 فوق المتوسط	24 فما أقل تام	140-120 ذكي جدا
140 فيما فوق العبقري	70-80 على حدود الضعف العقلي	70-55 بسيط
	26-39 شديد	

معامل الذكاء = العمر العقلي / العمر الزمني * 100

معادلة الذكاء

العمر العقلي المقابل		الدرجة	العمر العقلي المقابل		الدرجة
السنة	الشهر		السنة	الشهر	
9	6	26	3	3	1
9	9	27	3	6	2
10	-	28	3	9	3
10	3	29	4	-	4
10	6	30	4	3	5
10	9	31	4	6	6
11	-	32	4	9	7
11	3	33	5	-	8
11	6	34	5	3	9
11	9	35	5	6	10
12	-	36	5	9	11
12	3	37	6	-	12
12	6	38	6	3	13
12	9	39	6	6	14
13	-	40	6	9	15
13	-	41	7	-	16
13	-	42	7	3	17
13	-	43	7	6	18
13	-	44	7	9	19
13	-	45	8	-	20
13	-	46	8	3	21
13	-	47	8	6	22
13	-	48	8	9	23
13	-	49	9	-	24
13	-	50	9	3	25

الملحق رقم (02) :

مقياس تقدير التشخيصي لصعوبات الإدراك البصري لفتح الزيات

عزيزي الأب /عزيزي الأم/ عزيزي المعلم/عزيزي المعلمة

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته

- تهدف المقاييس إلى الكشف عن التلاميذ ذي الاضطرابات أو صعوبات التعلم الذين يتواتر لديهم ظهور كل أو بعض الخصائص السلوكية المتعلقة بالاضطرابات أو صعوبات التعلم الموضحة فيما بعد.
- وقد أعدت هذه المقاييس بهدف الحصول على تقديراتهم لمدى تواتر هذه الخصائص السلوكية لدى بعض أبنائهم أو بعض التلاميذ.
- ولذا فإن معرفتكم الجيدة بالطفل أو بالتلميذ الموضوع لتقدير وتكرار ملاحظتك لهذه الخصائص السلوكية لديه، ضرورية لاستخدام الصحيح لهذه المقاييس والحكم والتقدير الصادق من خلالها.
- ومن ثم فإن الاهتمام بقراءة كل فقرة أو خاصية سلوكية وتقدير مدى تواتر ظهورها لدى الابن أو الطفل أو التلميذ موضوع التقدير يعد أمراً أساسياً عند الاستجابة على هذه المقاييس، وفي التشخيص الجيد لهذه الصعوبات أو الاضطرابات.
- تتمايز الاستجابة على هذه المقاييس في مدى خماسي بين:
دائماً(4) غالباً(3) أحياناً(2) نادراً(1) لا تنطبق(0)
- والمطلوب منك أخي الأب /عزيزي الأم/ عزيزي المعلم/عزيزي المعلمة:
قراءة الفقرات بعناية ثم وضع العلامة * أمام الفقرات وفي خانة التقدير الذي تراه أكثر تطابقاً على الابن أو الطفل أو التلميذ موضوع التقدير على النحو التالي:

تحت دائماً	إذا كان تقديرك بتواتر هذه الخاصية عند الطفل	دائماً
أو تحت غالباً	إذا كان تقديرك بتواتر هذه الخاصية عند الطفل	غالباً
أو تحت أحياناً	إذا كان تقديرك بتواتر هذه الخاصية عند الطفل	أحياناً
أو تحت نادراً	إذا كان تقديرك بتواتر هذه الخاصية عند الطفل	نادراً
أو تحت لا تنطبق	إذا كان تقديرك بتواتر هذه الخاصية عند الطفل	لا تنطبق

هذه الفقرة خاصة بالمعلمين والمعلمات فقط

عزيزي المعلم /عزيزي المعلمة، تستغرق مدة الإجابة على فقرات هذه المقاييس من (15) إلى (20) دقيقة في متوسط لكل تلميذ، ولضمان سلامة التقدير يرجى عدم استمرار في الإجابة عليها لأكثر من (06) تلاميذ في الجلسة الواحدة والآن فقرات المقياس

شكراً لك أخي وزميلي الموقر على تعاونك وسعة صدرك

(3) مقياس تقدير التشخيصي لصعوبة الإدراك البصري						
اسم لقائم بالتقدير					الوظيفة:	تاريخ التقدير
اسم التلميذ:					الصف:	المدرسة:
يصد بصعوبات الإدراك البصري: قصور في القدرة على الإدراك وتفسير معاني المعلومات البصرية وفهمها. اضطرابات أو صعوبات الإدراك البصري: من الصعوبات النمائية التي تثير الإزعاج نظرا للاعتماد التدريس على العرض المرئي للمعلومات ومن ثم تأثر كفاءة الإدراك البصري على استيعاب كافة الأنشطة المعرفية والأكاديمية والمهارية.						
التعليمات: في رأيك الشخصي، إلى أي حد يظهر التلميذ موضوع التقدير أشكال السلوك المذكور فيما يلي، ضع علامة (*) في خانة التقدير الذي تراه منطبقا على التلميذ موضوع التقدير.						
م	الخصائص والسلوكيات	دائما (4)	غالبا (3)	أحيانا (2)	نادرا (1)	لا تنطبق (0)
1	يجد صعوبة في تمييز الرسوم والخرائط أو الأشكال الهندسية					
2	يجد صعوبة في تمييز الحروف والكلمات والأعداد					
3	يجد صعوبة في تمييز بين الأشياء من حيث اللون والحجم					
4	يجد صعوبة في تمييز بين مكونات وتفصيل الأشكال					
5	يجد صعوبة في تمييز الشكل عن الخلفية المحيطة به					
6	يجد صعوبة في إدراك الأشكال والرسوم البيانات و بصريا					
7	يصعب عليه تجميع أجزاء الأشكال لتكوين الشكل أو الصورة					
8	يجد صعوبة في معرفة الأشكال عندما ينقص منه جزء أو أكثر					
9	يجد صعوبة في إكمال الفراغات بالكلمات والحروف أو الأعداد					
10	يتوه أو يضيع أو يأخذ وقتا في معرفة الأماكن المألوفة					
11	يجد صعوبة في التعرف على أشكال الحروف الهجائية أو الأعداد					
12	يجد صعوبة في تمييز الأشكال الهندسية مثل المربع والمستطيل					
13	يخطئ في كتابة بعض الرموز أو الكلمات					
14	يجد صعوبة في القراءة والكتابة والعمليات الحسابية والجداول					
15	يجد صعوبة في إدراك الجزء بدون الكل أو الكل من الجزء					
16	يجد صعوبة في الأجهزة ولأدوات العملية كالساعة					
17	يجد صعوبة في تذكر المعلومات المتتابعة					
18	يجد صعوبة في تتبع النقط والفواصل في النصوص					
19	يقرأ ببطء شديد أو يقرأ كلمة- كلمة وبشكل متقطع					
20	يجد صعوبة في إدراك مدلول الحروف والكلمات عند القراءة الجهرية					
(3) مقياس تقدير التشخيصي لصعوبة الإدراك السمعي						

اسم لقائم بالتقدير					الوظيفة:	تاريخ التقدير
المدرسة:					الجنس:	عدد الحصص
يصد بصعوبات الإدراك السمعي: ضعف القدرة على إدراك وتفسير المعلومات الشفهية المسموعة وفهمها.						
أن صعوبة الإدراك الاستماعي من الصعوبات النمائية التي تثير الإزعاج نظرا لاعتماد التدريس على العرض الشفهي الاستماعي للمعلومات و لذا تؤثر كفاءة الإدراك الاستماعي على استيعاب كاف الأنشطة لمعرفة والأكاديمية والمهارية .						
التعليمات: في رأيك الشخصي، إلى أي حد يظهر التلميذ موضوع التقدير أشكال السلوك المذكور فيما يلي، ضع علامة (*) في خانة التقدير الذي تراه منطبقا على التلميذ موضوع التقدير.						
اسم التلميذ:		الصف:		المدرسة:		
م	الخصائص/السلوكات	دائما (4)	غالبا (3)	أحيانا (2)	نادرا (1)	لا تنطبق (0)
1	يجد صعوبة في الفهم الاستماعي للمعلومات التي تقدم شفويا					
2	يجد صعوبة في فهم المناقشات أو الأسئلة التي توجه إليه					
3	يجد صعوبة في فهم الكلمات المتماثلة نطقا والمختلفة معنا					
4	يجد صعوبة في متابعة التعليمات أو الشرح الشفوي للمعلم					
5	يجد صعوبة في تمييز الأصوات الحروف والمقاطع المنطوقة					
6	يجد صعوبة في تمحيي الأصوات الحروف والمقاطع					
7	يجد صعوبة في فهم وإتباع التعليمات الشفهية واسترجاعها					
8	يجد صعوبة في إدراك الزمن: لحظة، بعد قليل، بعد ساعة					
9	يحتاج إلى التكرار الشفهي للمعلومات عدة مرات					
10	يجد صعوبة في استيعاب معنى المعلومات شفويا دون تكرار					
11	يفقد انتباه المدرس أو الدرس لأي مشتتات خارج الفصل					
12	يجد صعوبة في تتبع المثيرات والمعلومات السمعية					
13	يجد صعوبة في فهم معنى ومتابعة دلالات الأصوات والإشارات					
14	يجد صعوبة في متابعة شرح المعلم عند معدل العادي للشرح					
15	يجد صعوبة في فهم الشرح باستخدام التعبير العادية					
16	يجد صعوبة في إكمال مقاطع الكلمات الناقصة المسموعة					
17	يجد صعوبة في إدراك تركيب الكلمات أو الحروف المسموعة					
18	يصعب عليه إدراك معنى الكلمات المسموعة ناقصة حرف أو أكثر					
19	يجد صعوبة في فهم معاني مقاطع المسموعة أو المنطوقة					
20	يجد صعوبة في الفهم الاستماعي للمفاهيم المجردة					

مقاييس التقدير الشخصية لصعوبات التعلم النمائية والأكاديمية (صفحة التقدير والتشخيص)

القسم الأول:				البيانات الشخصية عن التلميذ والفحص						
اسم التلميذ				ذكر <input type="checkbox"/> أنثى <input type="checkbox"/> الصف:						
اليوم	شهر	سنة	المدرسة							
تاريخ التقدير	اسم القائم بالتقدير									
تاريخ الميلاد	الوظيفة									
السن	الجنس: ذكر <input type="checkbox"/> أنثى <input type="checkbox"/>									
القسم الثاني				تسجيل الدرجات والتخطيط البياني						
درجات مقاييس التقدير (خام)										
المقاييس		الخام	المتوسط	المئيني	المقاييس		الخام	المتوسط	المئيني	
1	الانتباه				1	الذاكرة				
2	الإدراك السمعي				2	القراءة				
3	الإدراك البصري				3	الكتابة				
4	الإدراك الحركي				4	الرياضيات				
التخطيط البياني لمقاييس التقدير (الخام)										
الدرجة الخام	الانتباه	الإدراك السمعي	الإدراك البصري	الإدراك الحركي	الذاكرة	القراءة	الكتابة	الرياضيات	مدى الصعوبة	حدة
0 أقل من 20									عدي	
21 أقل من 40									خفيفة	
41 أقل من 60									متوسطة	
61 فأكثر									شديدة	
القسم الثالث:				الاستنتاجات الشخصية						
(أ) احتمال أن تكون لدى التلميذ صعوبة تعلم: هذا الشخص يقوم على أساس أن جميع درجات التلميذ في مقاييس التقدير التشخيصية عن الدرجه(20)، أو أن متوسط الدرجات أقل من الدرجة (20).										
(ب) احتمال أن تكون لدى التلميذ صعوبة تعلم تتراوح بين الخفيفة والشديدة على النحو التالي: هذا الشخص يقوم على أساس زيادة واحدة أو أكثر في درجات التلميذ في المقاييس التقدير التشخيصية (20)،(من 21-أقل من 40 خفيفة)،(من 41-60 صعوبة متوسطة)،(أكبر من 61 صعوبة شديدة).				<input type="checkbox"/>						

مجالات صعوبات التعلم (ضع علامة *) في المربع على يمين ما ينطبق على التلميذ)			
الإنتباه	<input type="checkbox"/>	الذاكرة	
الإدراك السمعي	<input type="checkbox"/>	القراءة	
الإدراك البصري	<input type="checkbox"/>	الكتابة	
الإدراك الحركي	<input type="checkbox"/>	الرياضيات	
(ج) يحتمل أن يكون لدى التلميذ صعوبة تعلم			<input type="checkbox"/>
هذه النتيجة التشخيصية تقوم على أساس أن إحدى درجات التلميذ على مقياس التقدير = (41- فأكثر).			

الملحق رقم (06)

نتائج الخام لتقنين اختبار الإدراك البصري

Tests de normalité

Récapitulatif de traitement des observations

	Observations					
	Valide		Manquant		Total	
	N	Pourcentage	N	Pourcentage	N	Pourcentage
daraja_kolia	272	100,0%	0	0,0%	272	100,0%

Descriptives

		Statistiques	Erreur standard
daraja_kolia	Moyenne	25,9743	,42648
	Intervalle de confiance à 95 % pour la moyenne		
	Borne inférieure	25,1346	
	Borne supérieure	26,8139	
	Moyenne tronquée à 5 %	25,9428	
	Médiane	26,0000	
	Variance	49,472	
	Ecart type	7,03361	
	Minimum	10,00	
	Maximum	46,00	
	Plage	36,00	
	Plage interquartile	10,00	
	Asymétrie	,080	,148
	Kurtosis	-,293	,294

Tests de normalité

	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
	Statistiques	ddl	Sig.	Statistiques	ddl	Sig.
daraja_kolia	,045	272	,200*	,993	272	,186

*. Il s'agit de la borne inférieure de la vraie signification.

a. Correction de signification de Lilliefors

Analyse factorielle

Indice KMO et test de Bartlett

Indice de Kaiser-Meyer-Olkin pour la mesure de la qualité d'échantillonnage.	,647
Test de Khi-deux approx. sphéricité de Bartlett Ddl	2186,279
Signification	153
	0,000

Variance totale expliquée

Composante	Valeurs propres initiales			Sommes extraites du carré des chargements			Sommes de rotation du carré des chargements ^a
	Total	% de la variance	% cumulé	Total	% de la variance	% cumulé	Total
1	4,368	24,267	24,267	4,368	24,267	24,267	3,858
2	3,189	17,718	41,986	3,189	17,718	41,986	2,675
3	2,151	11,947	53,933	2,151	11,947	53,933	3,056
4	1,649	9,162	63,095	1,649	9,162	63,095	2,345
5	1,197	6,652	69,747	1,197	6,652	69,747	2,022
6	1,156	6,423	76,170	1,156	6,423	76,170	1,363
7	,720	4,003	80,173				
8	,661	3,674	83,846				
9	,529	2,939	86,786				
10	,470	2,613	89,399				
11	,397	2,207	91,606				
12	,359	1,993	93,599				
13	,312	1,735	95,334				
14	,270	1,501	96,835				
15	,216	1,198	98,033				
16	,166	,924	98,956				
17	,125	,695	99,651				
18	,063	,349	100,000				

Méthode d'extraction : Analyse en composantes principales.

a. Lorsque les composantes sont corrélées, impossible d'ajouter la somme du carré de chargement pour

obtenir une variance totale.

Matrice de forma

	Composante					
	1	2	3	4	5	6
Ex01	,790					
Ex02	,837					
Ex10	,856					
Ex11	,779					
Ex07					,899	
Ex12					,887	
Ex15				,796		
Ex18				,756		
ExFi03			,815			
ExFi07			,798			
ExFi06			,769			
ExFi01			,849			
Ex05	,830					
ExT07		,910				
ExT08		,941				
Exth03						,936
Ex16				,778		-,406
ExT10		,826				

Méthode d'extraction : Analyse en composantes principales.

Méthode de rotation : Oblimin avec normalisation Kaiser.^a

a. Convergence de la rotation dans 7 itérations.

Statistiques descriptives

	N	Moyenne	Ecart type	Variance	Skewness		Kurtosis	
	Statistiques	Statistiques	Statistiques	Statistiques	Statistiques	Erreur std.	Statistiques	Er
Ex01	216	,6620	,47411	,225	-,690	,166	-1,538	Er
Ex02	216	,5741	,49563	,246	-,302	,166	-1,927	
Ex10	216	,4213	,49491	,245	,321	,166	-1,915	
Ex11	216	,4398	,49752	,248	,244	,166	-1,959	
Ex07	216	,4491	,49856	,249	,206	,166	-1,976	
Ex12	216	,3102	,46364	,215	,826	,166	-1,329	
Ex15	216	,4491	,49856	,249	,206	,166	-1,976	
Ex18	216	,3611	,48144	,232	,582	,166	-1,676	
ExFi03	216	,5556	,49806	,248	-,225	,166	-1,968	
ExFi07	216	,5556	,49806	,248	-,225	,166	-1,968	
ExFi06	216	,4630	,49978	,250	,150	,166	-1,996	
ExFi01	216	,5556	,49806	,248	-,225	,166	-1,968	

Ex05	216	,5509	,49856	,249	-,206	,166	-1,976
ExT07	216	,7315	,44422	,197	-1,052	,166	-,902
ExT08	216	,6852	,46552	,217	-,803	,166	-1,368
ExT10	216	,6389	,48144	,232	-,582	,166	-1,676
Exth03	216	,5741	,49563	,246	-,302	,166	-1,927
Ex16	216	,3843	,48755	,238	,479	,166	-1,787
N valide (liste)	216						

التحليل التوكيدي

Variances: (Group number 1 - Default model)

	Estimate	S.E.	C.R.	P	Label
3ADAD	,091	,018	5,147	***	
VOLUM	,202	,020	9,888	***	
FORM	,129	,026	5,002	***	
AGOCH	,172	,018	9,699	***	
KHAL	,062	,024	2,637	,008	
AGO	,112	,023	4,805	***	
e2	,155	,015	10,383	***	
e3	,064	,012	5,434	***	
e4	,081	,012	6,680	***	
e5	,036	,007	5,081	***	
e6	,118	,011	10,511	***	
e7	,120	,011	10,514	***	
e8	,073	,008	8,771	***	
e9	,088	,021	4,233	***	
e10	,053	,029	1,809	,070	
e13	,027	,006	4,579	***	
e17	,118	,019	6,224	***	
e15	,187	,025	7,551	***	

	Estimate	S.E.	C.R.	P	Label
e16	,028	,062	,450	,653	
e20	,018	,006	2,780	,005	
e11	,142	,014	10,129	***	
e18	,198	,018	10,934	***	

Covariances: (Group number 1 - Default model)

	Estimate	S.E.	C.R.	P	Label
3ADAD <--> VOLUM	-,024	,009	-2,601	,009	
3ADAD <--> FORM	-,024	,009	-2,747	,006	
3ADAD <--> AGOCH	,021	,008	2,421	,015	
3ADAD <--> AGO	,018	,009	1,981	,048	
VOLUM <--> FORM	-,042	,012	-3,502	***	
FORM <--> AGOCH	-,020	,010	-2,034	,042	
FORM <--> AGO	-,021	,011	-1,933	,053	
AGOCH <--> KHAL	-,021	,009	-2,245	,025	
AGOCH <--> AGO	,127	,015	8,476	***	
KHAL <--> AGO	-,018	,009	-1,981	,048	
VOLUM <--> KHAL	,030	,012	2,569	,010	
e5 <--> e18	-,040	,008	-5,130	***	
e2 <--> e11	,054	,011	4,797	***	
e8 <--> e20	-,018	,004	-4,680	***	

Variances: (Group number 1 - Default model)

	Estimate	S.E.	C.R.	P	Label
3ADAD	,091	,018	5,147	***	
VOLUM	,202	,020	9,888	***	
FORM	,129	,026	5,002	***	
AGOCH	,172	,018	9,699	***	
KHAL	,062	,024	2,637	,008	
AGO	,112	,023	4,805	***	
e2	,155	,015	10,383	***	
e3	,064	,012	5,434	***	
e4	,081	,012	6,680	***	
e5	,036	,007	5,081	***	
e6	,118	,011	10,511	***	
e7	,120	,011	10,514	***	
e8	,073	,008	8,771	***	
e9	,088	,021	4,233	***	
e10	,053	,029	1,809	,070	
e13	,027	,006	4,579	***	
e17	,118	,019	6,224	***	
e15	,187	,025	7,551	***	
e16	,028	,062	,450	,653	
e20	,018	,006	2,780	,005	
e11	,142	,014	10,129	***	
e18	,198	,018	10,934	***	

CMIN

Model	NPAR	CMIN	DF	P	CMIN/DF
-------	------	------	----	---	---------

Model	NPAR	CMIN	DF	P	CMIN/DF
Default model	46	237,788	90	,000	2,642
Saturated model	136	,000	0		
Independence model	16	2253,086	120	,000	18,776

RMR, GFI

Model	RMR	GFI	AGFI	PGFI
Default model	,015	,907	,859	,600
Saturated model	,000	1,000		
Independence model	,060	,476	,406	,420

Baseline Comparisons

Model	NFI Delta1	RFI rho1	IFI Delta2	TLI rho2	CFI
Default model	,894	,859	,932	,908	,931
Saturated model	1,000		1,000		1,000
Independence model	,000	,000	,000	,000	,000

RMSEA

Model	RMSEA	LO 90	HI 90	PCLOSE
Default model	,078	,066	,090	,000
Independence model	,255	,246	,264	,000

الملحق رقم (07)
نتائج الخام لتقنين اختبار الإدراك السمعي

Récapitulatif de traitement des observations

	Observations					
	Valide		Manquant		Total	
	N	Pourcentage	N	Pourcentage	N	Pourcentage
daraja_kolia	201	99,0%	2	1,0%	203	100,0%

Descriptives

		Statistiques	Erreur standard
daraja_kolia	Moyenne	18,5821	,51425
	Intervalle de confiance à 95 % pour la moyenne	17,5680 19,5961	
	Moyenne tronquée à 5 %	18,5575	
	Médiane	19,0000	
	Variance	53,154	
	Ecart type	7,29071	
	Minimum	1,00	
	Maximum	35,00	
	Plage	34,00	
	Plage interquartile	11,00	
	Asymétrie	,002	,172
	Kurtosis	-,350	,341

Tests de normalité

	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
	Statistiques	ddl	Sig.	Statistiques	ddl	Sig.
daraja_kolia	,055	201	,200*	,990	201	,183

*. Il s'agit de la borne inférieure de la vraie signification.

a. Correction de signification de Lilliefors

Statistiques descriptives

	N	Moyenne	Ecart type	Variance	Skewness		Kurtosis	
	Statistiques	Statistiques	Statistiques	Statistiques	Statistiques	Erreur std.	Statistiques	Erreur std.
ExF09	203	,5616	,49742	,247	-,250	,171	-1,957	,340
ExF10	203	,4680	,50021	,250	,129	,171	-2,003	,340
ExF11	203	,4680	,50021	,250	,129	,171	-2,003	,340
ExFi03	203	,4532	,49904	,249	,189	,171	-1,984	,340
ExFi04	203	,4187	,49457	,245	,332	,171	-1,909	,340
ExFi06	203	,4778	,50074	,251	,089	,171	-2,012	,340
ExF05	203	,5123	,50108	,251	-,050	,171	-2,018	,340
ExT01	203	,4483	,49855	,249	,210	,171	-1,976	,340
ExT03	203	,4236	,49536	,245	,311	,171	-1,922	,340
ExT05	203	,6207	,48641	,237	-,501	,171	-1,766	,340
ExT07	203	,5961	,49190	,242	-,394	,171	-1,863	,340
ExT08	203	,5468	,49904	,249	-,189	,171	-1,984	,340
ExT04	203	,2906	,45518	,207	,929	,171	-1,148	,340
Ex04	203	,3547	,47960	,230	,612	,171	-1,642	,340
Ex05	203	,3054	,46172	,213	,851	,171	-1,288	,340
N valide (liste)	203							

Analyse factorielle

Indice KMO et test de Bartlett

Indice de Kaiser-Meyer-Olkin pour la mesure de la qualité d'échantillonnage.		,671
Test de Khi-deux approx.		1247,089
sphéricité de Bartlett ddl		105
Signification		,000

Variance totale expliquée

Composante	Valeurs propres initiales			Sommes extraites du carré des chargements			Sommes de rotation du carré des chargements ^a
	Total	% de la variance	% cumulé	Total	% de la variance	% cumulé	
1	4,123	27,486	27,486	4,123	27,486	27,486	2,756
2	2,025	13,499	40,985	2,025	13,499	40,985	2,779
3	1,771	11,806	52,791	1,771	11,806	52,791	2,659
4	1,397	9,317	62,108	1,397	9,317	62,108	2,106

5	1,017	6,779	68,887	1,017	6,779	68,887	1,766
6	,811	5,408	74,294				
7	,756	5,041	79,335				
8	,687	4,581	83,916				
9	,668	4,452	88,368				
10	,456	3,037	91,405				
11	,408	2,722	94,127				
12	,331	2,204	96,331				
13	,245	1,634	97,965				
14	,215	1,430	99,395				
15	,091	,605	100,000				

Méthode d'extraction : Analyse en composantes principales.

a. Lorsque les composantes sont corrélées, impossible d'ajouter la somme du carré de chargement pour obtenir une variance totale.

Matrice de forme^a

	Composante				
	1	2	3	4	5
ExF09			-,732		
ExF10			-,844		
ExF11			-,823		
ExT04				,497	,515
Ex04					,768
Ex05					,732
ExT05		-,641			
ExT07		-,887			
ExT08		-,921			
ExFi03	,891				
ExFi04	,844				
ExFi06	,627				
ExF05				-,696	
ExT01				-,780	
ExT03				-,591	

Méthode d'extraction : Analyse en composantes principales.

Méthode de rotation : Oblimin avec normalisation Kaiser.^a

a. Convergence de la rotation dans 22 itérations.

Matrice de corrélation des composantes

Composante	1	2	3	4	5
1	1,000	-,211	-,279	-,200	,090
2	-,211	1,000	,228	,125	,157
3	-,279	,228	1,000	,068	,114
4	-,200	,125	,068	1,000	,096
5	,090	,157	,114	,096	1,000

Méthode d'extraction : Analyse en composantes principales.

Méthode de rotation : Oblimin avec normalisation Kaiser.

نتائج التحليل التوكيدي

Regression Weights: (Group number 1 - Default model)

	Estimate	S.E.	C.R.	P	Label
ExF09 <--- hgh	1,000				
ExF10 <--- hgh	1,051	,122	8,598	***	par_1
ExF11 <--- hgh	,831	,107	7,790	***	par_2
Ex04 <--- nffn	1,000				
ExT05 <--- dnn	1,000				
ExT07 <--- dnn	2,224	,344	6,461	***	par_3
ExT08 <--- dnn	2,137	,314	6,814	***	par_4
ExFi03 <--- kiuh	1,000				
ExFi04 <--- kiuh	1,266	,106	11,993	***	par_5
ExFi06 <--- kiuh	,721	,082	8,766	***	par_6
ExT01 <--- ddd	1,000				
ExT03 <--- ddd	1,024	,108	9,497	***	par_7
ExF05 <--- ddd	,469	,087	5,390	***	par_14
Ex05 <--- nffn	1,195	,247	4,840	***	par_15

Standardized Regression Weights: (Group number 1 - Default model)

	Estimate
ExF09 <--- hgh	,732
ExF10 <--- hgh	,762
ExF11 <--- hgh	,621
Ex04 <--- nffn	,609
ExT05 <--- dnn	,430
ExT07 <--- dnn	,961
ExT08 <--- dnn	,894
ExFi03 <--- kiuh	,764
ExFi04 <--- kiuh	,973
ExFi06 <--- kiuh	,552
ExT01 <--- ddd	,821
ExT03 <--- ddd	,846
ExF05 <--- ddd	,383
Ex05 <--- nffn	,774

Covariances: (Group number 1 - Default model)

	Estimate	S.E.	C.R.	P	Label
hgh <--> nffn	-,038	,012	-3,144	,002	par_8
hgh <--> kiuh	,033	,011	2,881	,004	par_9
hgh <--> ddd	,033	,012	2,722	,006	par_10
dnn <--> kiuh	,022	,007	3,363	***	par_11
dnn <--> ddd	,027	,008	3,494	***	par_12
kiuh <--> ddd	,084	,015	5,637	***	par_13
nffn <--> dnn	-,022	,007	-3,195	,001	par_16
e3 <--> e17	,064	,013	5,080	***	par_17
e1 <--> e13	,026	,006	4,000	***	par_18
e13 <--> e9	,028	,007	4,042	***	par_19

Correlations: (Group number 1 - Default model)

	Estimate
hgh <--> nffn	-,360
hgh <--> kiuh	,240
hgh <--> ddd	,224
dnn <--> kiuh	,282
dnn <--> ddd	,317
kiuh <--> ddd	,540
nffn <--> dnn	-,361
e3 <--> e17	,406
e1 <--> e13	,581
e13 <--> e9	,748

Variances: (Group number 1 - Default model)

	Estimate	S.E.	C.R.	P	Label
hgh	,130	,023	5,566	***	par_20
nffn	,086	,023	3,650	***	par_21
dnn	,043	,013	3,267	,001	par_22
kiuh	,145	,023	6,291	***	par_23
ddd	,166	,027	6,230	***	par_24
e1	,113	,017	6,672	***	par_25
e2	,104	,017	6,098	***	par_26
e3	,143	,017	8,267	***	par_27
e8	,145	,022	6,737	***	par_28
e11	,190	,018	10,309	***	par_29

	Estimate	S.E.	C.R.	P	Label
e13	,017	,012	1,459	,144	par_30
e14	,049	,011	4,288	***	par_31
e15	,103	,013	7,856	***	par_32
e16	,013	,014	,897	,370	par_33
e17	,172	,017	9,886	***	par_34
e18	,080	,017	4,784	***	par_35
e19	,069	,017	4,076	***	par_36
e20	,212	,021	9,976	***	par_37
e9	,082	,025	3,201	,001	par_38

Squared Multiple Correlations: (Group number 1 - Default model)

	Estimate
Ex05	,600
ExF05	,147
ExT03	,715
ExT01	,674
ExFi06	,304
ExFi04	,947
ExFi03	,584
ExT08	,800
ExT07	,924
ExT05	,185
Ex04	,371
ExF11	,386
ExF10	,581
ExF09	,536

CMIN

Model	NPAR	CMIN	DF	P	CMIN/DF
Default model	38	140,557	67	,000	2,098
Saturated model	105	,000	0		
Independence model	14	1353,251	91	,000	14,871

RMR, GFI

Model	RMR	GFI	AGFI	PGFI
Default model	,017	,921	,877	,588
Saturated model	,000	1,000		
Independence model	,063	,496	,419	,430

Baseline Comparisons

Model	NFI Delta1	RFI rho1	IFI Delta2	TLI rho2	CFI
Default model	,896	,859	,943	,921	,942
Saturated model	1,000		1,000		1,000
Independence model	,000	,000	,000	,000	,000

RMSEA

Model	RMSEA	LO 90	HI 90	PCLOSE
Default model	,071	,054	,087	,021
Independence model	,251	,239	,263	,000

الملحق رقم (08)
نتائج تحليل اختبار anova لإختبار الذكاء (رسم الرجل)

ANOVA

		Somme des carrés	ddl	Carré moyen	F	Sig.
intelligence_test_avon	Intergruppes	42,464	2	21,232	,513	,601
	Intragruppes	3601,215	87	41,393		
	Total	3643,679	89			
intelligence_test_apré	Intergruppes	764,279	2	382,140	12,430	,000
	Intragruppes	2674,678	87	30,743		
	Total	3438,957	89			

ANOVA

intelligence_test_apré

	Somme des carrés	Ddl	Carré moyen	F	Sig.
Intergruppes	764,279	2	382,140	12,430	,000
Intragruppes	2674,678	87	30,743		
Total	3438,957	89			

الملحق رقم (09)
يوضح نتائج بيانات الخام للإختبارات القبلية والبعديّة

المجموعات	الأنشطة
1 0	0 0 1 1 0 0 0 0 0 0 0 0 1 0 0 0 0 0 1 1 1 0 0 0 0 0 0 0 1 0 1
1 1	1 1 1 1 0 0 1 1 1 1 1 1 0 0 1 1 1 1 0 1 1 1 1 1 1 1 1 1 0 0 1
1 1	1 1 1 0 1 0 0 0 1 1 1 0 0 0 1 1 1 1 0 1 1 1 1 1 1 1 1 1 0 0 1
1 1	1 1 0 0 0 0 0 0 0 0 0 0 0 0 0 0 1 1 1 0 0 1 1 1 1 0 0 0 0 0 1
1 0	0 0 1 1 1 1 1 1 1 1 1 1 1 1 1 1 0 0 0 1 1 1 1 1 1 1 1 1 1 1 1
1 0	0 0 1 0 0 1 0 0 1 1 1 1 1 1 1 1 1 1 1 0 0 1 1 0 1 1 1 1 1 1 1
1 1	0 0 1 1 1 1 1 1 0 1 1 0 0 0 1 1 1 1 1 1 1 1 1 1 1 1 1 1 1 0 1
1 0	0 0 0 0 0 1 1 1 0 0 0 0 0 0 0 0 1 1 1 1 1 0 1 1 1 1 0 1 1 0 1
1 1	0 0 0 0 0 1 1 1 1 1 1 1 1 1 0 1 1 0 1 1 0 1 1 1 1 1 1 1 1 1 0
1 1	0 1 0 0 0 0 0 0 0 0 0 0 1 0 0 1 1 0 1 1 1 0 0 0 0 0 1 0 1 0 0 0
1 0	0 0 1 1 0 0 0 0 0 0 0 0 1 1 1 1 1 0 1 1 0 0 0 0 0 1 0 1 1 1 1
1 1	1 1 0 0 1 0 1 1 1 1 1 1 1 0 1 1 1 0 0 1 1 1 1 1 1 1 1 1 1 1 0
1 1	1 1 1 0 0 0 0 0 0 0 0 1 0 0 0 1 1 1 1 0 0 0 0 0 0 0 0 0 1 0 0 0
1 1	0 1 0 0 0 0 1 0 1 1 1 1 1 0 1 0 1 0 0 0 0 0 1 0 1 1 1 1 1 1 0
1 0	0 0 1 0 0 0 1 1 1 1 1 1 0 0 0 1 0 0 1 0 0 1 1 1 1 1 1 1 1 0 0
1 1	1 1 0 0 0 0 0 0 0 1 1 1 0 0 1 1 1 1 0 0 0 1 0 0 1 1 1 1 0 1
1 1	1 0 0 0 0 0 0 0 0 0 0 0 0 0 0 0 0 0 1 1 0 0 0 0 0 1 0 0 0 0
1 1	0 0 0 0 0 0 1 1 1 1 1 1 1 1 1 1 0 0 0 0 0 0 1 1 1 1 1 1 1 1 1
1 0	0 1 0 0 0
1 1	1 1 0 0 1 0 0 0 1 1 0 1 1 0 1 1 1 0 0 1 1 0 0 1 1 0 0 1 1 0 1 0
1 1	1 1 0 0 0 0 0 0 0 1 1 1 1 1 0 1 1 1 0 0 0 0 0 0 0 0 0 0 1 1 1 0
1 0	1 0 0 0 0 1 0
1 1	1 0 1 0 0 1 0
1 0	0 0 0 0 0 0 1 1 0
1 0	0 1 1 1 1 0 0 0 0 0 0 1 0 0 0 0 0 0 0 0 0 0 0 0 0 0 0 0 0 0 0
1 0	0 0 1 1 1 0 0 0 1 1 0
1 1	0 0 0 0 0 1 1 1 0
1 0	0 0 1 0 0 1 1 1 0
2 1	0 1 0 1 0 0 1 1 1 0 0 0 0 0 1 1 0 1 0 1 0 0 0 1 1 1 0 0 0 0 0 1
2 1	1 1 1 0 0 1 1 1 0 0 1 1 1 0 1 1 1 1 0 0 0 1 1 0 0 1 1 1 0 0 1
2 0	1 0 0 0 0 1 0
2 0	0 1 0 0 0 1 0
2 1	1 0 0 0 0 0 1 1 0
2 0	0 0 0 0 0 1 1 1 0
2 0	0 0 0 0 0 1 1 1 1 1 1 1 1 1 1 1 0 0 0 0 0 0 0 0 0 0 0 0 0 0 0
2 1	1 1 0 1 0 1 1 1 1 1 1 1 1 1 0 1 1 1 0 1 0 1 1 1 1 1 1 1 1 1 0

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التربية الوطنية

سعيدة : 2022/09/05

مديرية التربية لولاية سعيدة

مصلحة التكوين و التفتيش

الرقم : 2022/015 / 688

مدير التربية

إلى

السيدات والسادة : مديري المدارس الابتدائية
التابعة لولاية سعيدة (للتنفيذ)
ت/ ش السيد مفتش التعليم الابتدائي لإدارة المدارس
الابتدائية لولاية سعيدة (للاعلام)

الموضوع : رخصة لإجراء تربص ميداني.

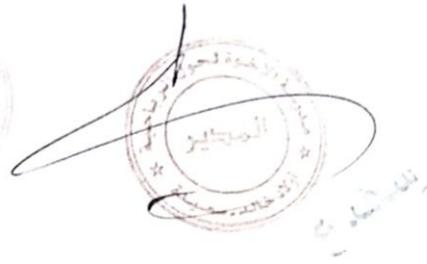
المرجع : مراسلة جامعة عبد الحميد بن باديس - مستغانم - تخصص النشاط البدني الرياضي

المدرسي - السنة الجامعية 2023/2022 .

بناء على المراسلة المشار إليها في المرجع أعلاه، يشرفني أن أطلب منكم
السماح للطالبة عطا الله شهرزاد ، تخصص النشاط البدني الرياضي المدرسي ، وذلك
لإجراء تربص ميداني في إطار تحضير أطروحة الدكتوراه بالمؤسسة التي تشرفون عليها .

ع / مدير التربية

عبد العالي بلحاج
رئيس مصلحة التكوين والتفتيش
مدير التربية لولاية سعيدة



م. بلمخفي



DECHARGE

Je soussigné : Mlle. ATALLAH Chahrazed

Date de naissance : né le 15/04/1997 a Saida .

N° CN : 204914971 délivrer le 08/08/2019 a daïra Saida.

Etudiante doctorat inscrit au 3^{ème} année a l'Institut de L'éducation Physique Et Sportive a l'Université de Mostaganem.

Avoir Reçu le Matériel Suivant :

- * 05 cerceaux.
- * 10 plots bas (délimiteurs).
- * 20 chasubles en deux couleurs.

De l'Institut d'EPS Mostaganem.

Reçu Le : 03 أكتوبر 2022



Signature


2023 15 15
Reçu tout le matériel

اسم التلميذ		ذكر <input type="checkbox"/> أنثى <input type="checkbox"/> لصف: <input type="checkbox"/>	
الدرسة	السنة	الشهر	اليوم
اسم القلم بالتغيير			
الوقفة			
الجنس: ذكر <input type="checkbox"/> أنثى <input type="checkbox"/>			
القدم الثاني			
درجات مقياس التغيير (الخام)			
0 نقطة		1 نقطة	
		الإختبارات	
		01	تمييز السمعي
			تمييز اصوات الأحاد
			تمييز اصوات الحروف
			تمييز شدة الاصوات
		02	الفرج والترابط السمعي
			التعرف على عمليات الجمع سمجيا
			التعرف على عمليات الطرح سمجيا
			لتعرف على الكلمات المفصه حرف
		03	التعاقب والتسلسل السمعي
			فهم التعليمات الأنشطة
			الإستجابة لمهارة بتعليمين سمجيا
			الإستجابة لثلاث تعليمات متتاليه
		04	الوعي الصوتي
			التعرف على مصادر الاصوات
			التعرف والتمييز بين الأفعال(يمين يسار سمجيا
			التعرف والتمييز بين الأفعال(أمام-خلف سمجيا
		05	الذاكرة السمعيه
			فهم وإنتاج التعليمات وتطبيقها(استرجاعيا) ،
			تذكر اصوات حرفان او عدنان بشكل عشائي
			استجاب مجموعه من المعلومات شفهي دون تكرار
التخطيط اليومي لمقياس التغيير (الخام)			
الدرجة الخام	الإدراك السمعي	الإدراك البصري	مدي حدة البصوريه
0 الى من 20			عدي
21 الى من 40			خفيفه
41 الى من 60			متوسطه
61 الى من 80			شديد
القدم الثالث:	الإستجابات الشخصيه		
		

اسم الطالب		ذكر <input type="checkbox"/> أنثى <input type="checkbox"/> لصف: <input type="checkbox"/>	
اليوم	شهر	سنة	المدرسة
تاريخ التغيير		اسم القائم بالتغيير	
تاريخ الميلاد		الوظيفة	
السن		الجنس: ذكر <input type="checkbox"/> أنثى <input type="checkbox"/>	
القسم الثاني: تسجيل الدرجات والتخطيط البياني			
درجات مقياس التغيير (خام)			
الاختبارات		1 نقطة	0 نقطة
01	تمييز الأحجام والألوان	تمييز الأحجام الكبيرة	
		تمييز الأحجام الصغيرة	
		تمييز الألوان الأساسية	
		تمييز الألوان المركبة	
02	تمييز الأعداد والحروف	تمييز الأعداد العربية	
		تمييز الأعداد الوردية	
		تمييز حرفين (ت-ث)	
		تمييز حرفين (د-ن)	
03	تمييز الأشكال	تمييز شكل مربع	
		تمييز شكل مستطيل	
04	إدراك العلاقة د ب	التعرف والتمييز بين الاتجاهين يمين ويسار	
		التعرف والتمييز بين الاتجاهين أمام وخلف	
05	الذاكرة البصرية	لتخزين واسترجاع غير بصري واحد	
		لتخزين واسترجاع مجموعة أشياء بصرية	
06	التمييز بين الشكل والخلفه	التمييز بين الشكل مربع وخلفه	
		التمييز بين الشكل مستطيل وخلفه	
التخطيط البياني لمقياس التغيير (خام)			
الدرجة الخام	الإدراك السمعي	الإدراك البصري	مدى حدة البصرية
0 أقل من 20			ضعيف
21 أقل من 40			خفيفه
41 أقل من 60			متوسطة
61 وأكثر			شديدة
القسم الثالث:		الإستراتيجيات الشخصية	
		

الملخص:

عنوان الدراسة "بناء اختبار تشخيصي واقتراح برنامج مبني على الأنشطة البدنية والرياضية لتحسين الإدراك السمعي والبصري عند تلاميذ ذوي صعوبات التعلم".

هدفت الدراسة إلى بناء اختبار تشخيصي واقتراح برنامج مبني على الأنشطة البدنية والرياضية لتحسين الإدراك السمعي والبصري عند تلاميذ ذوي صعوبات التعلم، طبقت الدراسة على عينة قدر حجمها ب(90 تلميذ وتلميذة) مقسمة على ثلاثة مجموعات (العينة التجريبية=30)، (العينة الضابطة=30)، (العينة الشاهدة=30)، من تلاميذ السنة الثالثة من التعليم الابتدائي الذين يعانون من صعوبات التعلم ولديهم ضعف في الإدراك السمعي والبصري، وقد تم اختيار عينة الدراسة بطريقة قصدية، تم استخدام المنهج التجريبي، ولجمع البيانات تم الاستعانة بالأدوات التالية: (اختبار تشخيص الإدراك البصري، اختبار تشخيص الإدراك السمعي المبني التي تم حسابه خصائصها السيكومترية وتم فيها إجراء بعض من التحليلات الإحصائية للتأكد من صدقها تم حساب التحليل لعاملي (الاستكشافي، التوكيدي)، والصدق المحكي التلازمي، كما تم التأكد من ثبات الاختبارين من خلال تطبيق طريقة التجزئة النصفية وألفا كرومباخ وسبيرمان براون) والتي اتسمت بدرجة عالية من الثبات، اختبار تشخيص صعوبات التعلم فتحي الزيات، اختبار الذكاء لرسم الرجل، برنامج القائم على الأنشطة البدنية والرياضية)، بعد تفرغ النتائج ومعالجتها إحصائياً، توصلت النتائج إلى أن لاختباري الإدراك السمعي والبصري يتمتع بخصائص سيكومترية جيدة وصلاحيتهما للتطبيق، وان برنامج الأنشطة البدنية والرياضية يحسن الإدراك السمعي والبصري عند تلاميذ ذوي صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية.

الكلمات المفتاحية: الأنشطة البدنية والرياضية، الإدراك السمعي، الإدراك البصري.

Summary :

The title of the study is "building a diagnostic test and proposing a program based on physical and sports activities to improve auditory and visual perception in pupils with learning difficulties".

The study aimed to build a diagnostic test and propose a program based on physical and sports activities to improve auditory and visual perception in students with learning disabilities, the study was applied to a sample size of B(90 pupils) divided into three groups (experimental sample=30), (control sample=30), (witness sample=30), from students of the third year of Primary Education who suffer from learning disabilities and have impaired auditory and visual perception, the study sample was selected in an intentional way, the experimental method was used, and to collect data the following tools were used: (Visual perception diagnostic test, built auditory perception diagnostic test, whose psychometric characteristics were calculated and in which some of the statistical analyzes were performed to confirm their truthfulness, the analysis was calculated for two factors (exploratory, confirmatory), and the synaptic truthfulness of the tale, the stability of the two Tests was also confirmed by applying the method of half-segmentation, Alpha Krombach and Spearman Brown), which was characterized by a high degree of stability, the results and statistically processed, the results concluded that the two Tests of auditory and visual perception have good psychometric characteristics The program of physical and sports activities improves the auditory and visual perception of students with learning difficulties in the primary stage.

Keywords: building, program, physical and sports activities, auditory perception, visual perception.

Résumé:

Le titre de l'étude est "construire un test de diagnostic et proposer un programme basé sur des activités physiques et sportives pour améliorer la perception auditive et visuelle des élèves en difficulté d'apprentissage".

L'étude visait à construire un test diagnostique et à proposer un programme basé sur des activités physiques et sportives pour améliorer la perception auditive et visuelle chez les élèves ayant des troubles d'apprentissage, l'étude a été appliquée à un échantillon de taille B(90 élèves) divisé en trois groupes (échantillon expérimental=30), (échantillon témoin=30), (échantillon témoin=30), d'élèves de troisième année du primaire qui souffrent de troubles d'apprentissage et ont une perception auditive et visuelle altérée, l'échantillon de l'étude a été sélectionné de manière intentionnelle, la méthode expérimentale a été utilisée et pour collecter des données, les outils suivants ont été utilisés: (Test de diagnostic de perception visuelle, test de diagnostic de perception auditive construit, dont les caractéristiques psychométriques ont été calculées et dans lequel certaines des analyses statistiques ont été effectuées pour confirmer leur véracité, l'analyse a été calculée pour deux facteurs (exploratoire, confirmatoire), et la véracité synaptique du conte, la stabilité des deux Tests a également été confirmée en appliquant la méthode de demi-segmentation, Alpha Krombach et Spearman Brown), caractérisée par un degré élevé de stabilité, les résultats et traités statistiquement, les résultats ont conclu que les deux tests de perception auditive et visuelle ont une bonne caractéristiques psychométriques Le programme d'activités physiques et sportives améliore la perception auditive et visuelle des élèves ayant des difficultés d'apprentissage au primaire.

Mots clés: bâtiment, programme, activités physiques et sportives, perception auditive, perception visuelle.

