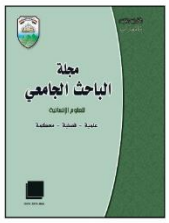
جامعة إب
مجلة الباحث الجامعي
ISSN: 2079-5068 ISSN (online): 2663-3930



فاعلية برنامج قائم على التعلم النشط لتنمية مهارات الذاكرة البصرية لدى أطفال الروضة ذوي صعوبات التعلم النمائية في مدينة إب ـ اليمن.

غدير حمود علي الحبيشي*، يوسف عبده الشجاع
قسم العلوم النفسية والتربوية، كلية التربية، جامعة إب، اليمن
*Email: bdlzzalhbyshy @gmail.com

الكلمات المفتاحية:

التعلم النشط، الذاكرة البصرية، صعوبات التعلم النمائية، أطفال الروضة،

الملخص:

هدف البحث الى التعرف على فاعلية برنامج قائم على التعلم النشط؛ لتنمية مهارات الذاكرة البصرية وفقاً لأبعادها الفرعية لدى أطفال الروضة ذوي صعوبات التعلم النمائية في مدينة إب، وتكونت عينة البحث من (22) طفلاً وطفلة، تم توزيعهم إلى مجموعتين، مجموعة تجريبية بلغ قوامها (11)، عدد الذكور (5)، وعدد الإناث(6)، ومجموعة ضابطة بلغ قوامها(11)، عدد الذكور (5)، وعدد الإناث(6)، ولتحقيق أهداف البحث استخدم الباحثان اختبار الذاكرة البصرية المصور، يتكون من (18) سؤالاً، واختبار صعوبات التعلم النمائية المصور، يتكون من(118) سؤالاً، وكذلك برنامجاً قائماً على التعلم النشط؛ لتنمية مهارات الذاكرة البصرية، واستمارةً جمع بيانات أولية (من إعداد الباحثين)، كما تم استخدم اختبار جودانف هاريس لقياس الذكاء، ولتحليل البيانات تم استخدام (اختبار مان وتني) و(اختبار ولكاكسون) وأظهرت النتائج فاعلية البرنامج القائم على التعلم النشط في تنمية مهارات الذاكرة البصرية لدى أطفال الروضة ذوي صعوبة التعلم النمائية لصالح (المجموعة التجريبية).

فاعلية برنامج قائم على التعلم النشط لتنمية مهارات الذاكرة البصرية لدى أطفال الروضة ذوي صعوبات التعلم النمائية في مدينة إب ـ اليمن.

The Effectiveness of a Program Active Learning–Based for Developing Visual Memory Skills in Kindergarten Children with Developmental Learning Disabilities in Ibb City - Yemen

Ghadeer Hamoud Ali Al-Hobishi*, Yousif Abdu alshugaa
Department of Psychological and Educational Sciences, Faculty of Education, Ibb University, Yemen
*Email: bdlzzalhbyshy @gmail.com

Keywords:

Active Learning, Visual Memory, Developmental Learning Disabilities, Kindergarten Children.

ABSTRACT:

The research aimed to identify the effectiveness of a program active learning–based for developing visual memory skills according to their sub-dimensions in kindergarten children with developmental learning disabilities in Ibb city. The research sample consisted of (22) children, divided into two groups: an experimental group comprising (11) children (5 males, 6 females), and a control group comprising (11) children (5 males, 6 females). To achieve the research objectives, the researchers used: A Pictorial Visual Memory Test, consisting of (18) questions. A Pictorial Developmental Learning Disabilities Test, consisting of (118) questions. An active learning–based program for developing visual memory skills. A preliminary data collection form (prepared by the researchers). The Goodenough-Harris Drawing Test to measure intelligence.

For data analysis, the Mann-Whitney U test and the Wilcox signed-rank test were used. The findings demonstrated the effectiven of active learning–based program for developing visual memory sk in kindergarten children with developmental learning disabilities, favor of the experimental group.

مقدمة البحث:

يستقبل الدماغ العديد من المعلومات عن طريق حاسة البصر، ويحتفظ بها، وهذا ما يطلق عليه الذاكرة البصرية.

ويشير عطا(2013) أن الذاكرة البصرية من العمليات المعرفية المسؤولة عن تخزين المعلومات بصورة مؤقتة ثم يتم معالجتها بصرياً ومكانياً مثل الصور الثابتة والمتحركة(خليفة وعباس،2019، 60).

وتؤكد العديد من الدراسات أن الناس يتذكرون بنسبة (10%) مما يسمعونه، ويتذكرون (30%) مما يقرؤونه، في حين يصل ما يتذكرونه من خلال الرؤية إلى (80%)، أي ما يراه الإنسان يكون أكثر استمرارية في الذاكرة مما يقرؤه أو يسمعه (عمار والقباني،2011، 18).

ويرى الخطيب(2013، 133) أنه ينبغي تقييم قدرة الأطفال على التذكر البصري وتدريب الذين يفتقرون إليها باستخدام أساليب متنوعة، مثل: معرفة الشيء الذي فقد من مجموعة أشياء تمت مشاهدتها، وتذكر الأشياء التي تمت رؤيتها على بطاقات أو في كتاب، وتقليد الأنماط بصرياً.

ويرى الباحثان أن المشاركة الإيجابية لأطفال الروضة ذوي صعوبات التعلم النمائية في تنفيذ الأنشطة يسهم في رفع مستوى دافعيتهم للتعلم. ووفقاً لنظرية برونر فإن الأطفال الصغار يتعلمون بشكل أفضل عن طريق الأعمال واللمس والمعالجة للأشياء(محمد،2004، 195).

ويشير إبراهيم وآخرون (2013 كما ورد في الحسني وبريك،2019، 174) إلى أن فلسفة التعلم النشط تهتم بإيجابية المتعلم في الموقف التعليمي، وتهدف إلى تفعيل دور المتعلم فهو لا يركز على الحفظ والتلقين، وإنما على تنمية التفكير.

ويرى سعادة وآخرون (2006 كما ورد في اشكناكي،2011، 5) أن التعلم النشط يعد طريقة تعليم وتعلم في آن واحد، يشارك فيه التلاميذ في الأنشطة والتمارين والمشروعات بفاعلية كبيرة، من خلال بيئة تعليمية غنية ومتنوعة تسمح لهم بالإصغاء الإيجابي والتفكير الواعي.

ويرى الباحثان أن أطفال الروضة بشكل عام وذوي صعوبات التعلم النمائية بشكل خاص – كون مستوى ذكائهم متوسط وفوق المتوسط ولا يعانون من أي إعاقة – يمكن أن يكتسبوا مهارات الذاكرة البصرية بالاعتماد على حواسهم، ويمكن تطوير قدراتهم العقلية من خلال استراتيجيات التعلم النشط المتنوعة، وفي هذا الإطار يسعى البحث الحالي إلى تنمية مهارات الذاكرة البصرية لدى أطفال الروضة ذوي صعوبات التعلم النمائية عن طريق برنامج قائم على التعلم النشط.

مشكلة البحث:

يذكر ملحم (2006 كما ورد في العريشي وآخرون،2013، 38) أن عدداً من العلماء يرون أن صعوبات التعلم النمائية تشتمل على العديد من مظاهر القصور في المهارات الأساسية، التي تعد متطلبات مسبقة مثل: قصور الانتباه والإدراك

والتذكر، وهي وظائف عقلية أولية، أما التفكير واللغة فهي وظائف ثانوية وتتداخل مع بعضها بعضاً، وتلك المهارات يحتاج إليها الطفل لكي يتعلم المواد الأكاديمية، وأن حدوث اضطراب في أي من العمليات الأولية يؤثر على العمليات الثانوية، وبالتالي على تحصيل الأطفال في الموضوعات الأكاديمية.

ويرى الباحثان أن ضعف الذاكرة البصرية يظهر بشكل جلي لدى الاطفال ذوي صعوبات التعلم، وينعكس بشكل سلبي على عملية التعلم، وهذا ما يؤكد عليه سليمان (2010، 201).أن التذكر البصري يعني قدرة الفرد على استدعاء الصور البصرية واسترجاعها بعد فترة من الزمن، وأن للتذكر البصري أهمية كبيرة في الإنجاز الأكاديمي، وأن الخلل في التذكر البصري يؤدي إلى اضطراب في عملية التعلم.

ويؤكد البطانية وآخرون(2009، 110) أن الأطفال الذين يعانون من صعوبات في الذاكرة البصرية لا يعانون ضعفاً في القدرة البصرية؛ بل إن حاسة البصر تكون لديهم سليمة، والضعف الذي يعانون منه يكون في استرجاع الصور وتذكرها ، وأوصت دراسة محمود(2013) ضرورة أن تحتوي مناهج رياض الأطفال على المهارات البصرية مثل الذاكرة البصرية، وأوصت دراسة قناوي وآخرين(2021) بضرورة تنمية مهارات الذاكرة البصرية لدى أطفال الروضة ذوي صعوبات التعلم النمائية.

ولكون الباحثان من ذوي الاختصاص – ومن خلال نزولهم الميداني لتطبيق أدوات لبحوث علمية سابقة في مؤسسات رياض الأطفال بمدينة إب واطلاعهم على برامجها – فقد شعروا أن أطفال الروضة بشكل عام وذوي صعوبات التعلم النمائية بشكل خاص بحاجة ماسة إلى استراتيجيات تربوية وتعليمية تجعل دور الطفل ايجابياً ونشطاً من خلال استراتيجيات حديثة تخرج الطفل من بؤرة التلقي إلى المشاركة الإيجابية، وهذا ما يطلق عليه التعلم النشط، وهذا ما يؤكد عليه عبدالرحمن (2015) أن استراتيجيات التعلم النشط تعد من أكثر الإستراتيجيات الملائمة لمرحلة رياض الأطفال، حيث يتميز الأطفال في هذه المرحلة بخصائص تجعلهم أكثر ميلاً للعب والنشاط والحركة، ومن هذه الاستراتيجيات لعب الأدوار والتعلم التعاوني والاكتشاف والعصف الذهني وحل المشكلات والتعلم الذاتي والحوار والمناقشة، وكل هذه الاستراتيجيات تنقل بؤرة الاهتمام من المعلم إلى المتعلم وتجعله أكثر نشاطاً وإيجابية نظراً لمشاركته في الحصول على المعرفة لاكتساب المهارة (جمعة، 2019، 2).

وقد أوصت عدد من الدراسات بضرورة استخدام استراتيجيات التعلم النشط مع أطفال الروضة ذوي صعوبات التعلم النمائية، حيث أوصت دراسة الغامدي(2018) بضرورة توضيح فاعلية التعلم النشط مع التلاميذ ذوي صعوبات التعلم للمعلمين والمعلمات، وتوصي دراسة رضوان(2020) بالابتعاد عن طرق التدريس

التقليدية التي تعتمد على التلقين دون اعتبار للمتلقي، التي يمكن أن تترك أثراً سلبياً في تعلم الأطفال، وإعطاء طرق التعليم الحديثة قدراً أكبر للمشاركة في الأنشطة التي تعتمد على الصور والرسوم والأشكال التي تتناسب مع الأطفال ذوي صعوبات التعلم.

وبناءً على ما سبق تتحدد مشكلة البحث الحالي في محاولة الإجابة عن السؤال الرئيس الآتي:

ما فاعلية برنامج قائم على التعلم النشط في تنمية مهارات الذاكرة البصرية لدى اطفال الروضة ذوي صعوبات التعلم النمائية؟

أهمية البحث:

تعد مرحلة ما قبل المدرسة من أهم المراحل في حياة الإنسان، والمجتمع الواعي هو الذي يقدر أهمية مرحلة الطفولة، ولذلك يوليها العناية والرعاية والاهتمام أكثر مما يولي أي مرحلة أخرى (فارس، 43،2006).

ويشير كونر إلى ضرورة الاهتمام بالأطفال ذوي صعوبات التعلم وخاصة الفئة العمرية ما بين(4 – 6) سنوات نظراً لتأثير هذه الإعاقة على وظائف الذاكرة العاملة لديهم، كما أن صعوبات التعلم لدى الأطفال من الأهمية اكتشافها والعمل على علاجها، حيث يتعرض الأطفال لأنواع مختلفة من الصعوبات تقف عقبة في طريق تقدمهم العلمي مؤدية إلى الفشل التعليمي أو التسرب من المدرسة في المراحل التعليمية المختلفة؛ إذا لم يتم مواجهتها والتغلب عليها(العريشي وآخرون، 2013، 84).

ويشير عمار والقباني (2011، 18) إلى أن ما يراه الإنسان يكون أكثر استمرارية في الذاكرة مما يقرؤه أو يسمعه.

ويرى الباحثان أن هناك العديد من الطرق لتعليم الأطفال، إلا أن ذوي صعوبات التعلم النمائية بحاجة إلى استراتيجيات حديثة تعتمد على النشاط والحركة، يكون فيها دور الطفل إيجابياً وفاعلاً، ويتعامل بشكل مباشر مع المواد والأدوات تحت إشراف وتوجيه المعلمة.

ويؤكد أبو الحاج ومصالحه(2016، 17) أن التعلم النشط يؤمن للطفل البيئة الغنية التي تساعده على التعلم والاستكشاف، وفهم العالم من حوله بطريقة أفضل وأكثر عمقاً.

وبناءً على ذلك يمكن إبراز أهمية البحث على النحو التالي:

الأهمية النظرية: تتجلى الأهمية النظرية للبحث الحالي في الجوانب الآتية:

- لا توجد بحوث ودراسات على المستوى المحلي تناولت فاعلية التعلم النشط لتنمية مهارات الذاكرة البصرية لأطفال الروضة ذوي صعوبات التعلم النمائية بحسب اطلاع الباحثين، مما يعطي البحث أهمية، ويحقق الأصالة، ويسد فراغاً بحثياً في هذا المجال.
- تعد صعوبات التعلم النمائية مقدمة لصعوبات التعلم الأكاديمية إذا لم يتم التدخل المبكر ووضع

البرامج العلاجية والتدريبية للحد من صعوبات التعلم النمائية.

- تزويد مكتبة الجامعة بدراسة علمية حول التعلم النشط والذاكرة البصرية وصعوبات التعلم النمائية.
- استخدام استراتيجيات التعلم النشط المتنوعة تساعد على شد انتباه الطفل إلى الموقف التعليمي.

الأهمية التطبيقية: تتجلى الأهمية التطبيقية للبحث الحالي في الجوانب الآتية:

- الأطفال أنفسهم: من خلال تنمية مهارات الذاكرة البصرية التي تساعد على تنشيط قدراتهم العقلية.
- تفيد نتائج البحث في الكشف المبكر عن الأطفال الذين يعانون من صعوبات تعلم نمائية باستخدام أدوات علمية مقننة.
- تزويد معلمات الروضة باختبار مصور لمهارات الذاكرة البصرية لأطفال الروضة ذوي صعوبات التعلم النمائية، مما ينعكس إيجاباً على تطور نموهم العقلي، ومتابعة هذا التطور بأسلوب علمي.

أهداف البحث:

يهدف البحث الحالي إلى التعرف على:

1. فاعلية برنامج قائم على التعلم النشط لتنمية مهارات الذاكرة البصرية لدى أطفال الروضة ذوي صعوبات التعلم النمائية.
2. التحقق من استمرارية فاعلية البرنامج القائم على التعلم النشط لتنمية مهارات الذاكرة البصرية لدى أطفال الروضة ذوي صعوبات التعلم النمائية بعد مرور شهرين من تطبيقه.

فرضيات البحث:

لتحقيق أهداف البحث تم صياغة الفرضيات الآتية:

1. توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى (0.05) فأقل بين متوسطات رتب درجات المجموعة التجريبية والضابطة في القياس البعدي لاختبار مهارات الذاكرة البصرية وأبعاده الفرعية لصالح المجموعة التجريبية.
2. توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى (0.05) فأقل بين متوسطات رتب درجات المجموعة التجريبية، في القياسيين القبلي والبعدي في اختبار مهارات الذاكرة البصرية وأبعاده الفرعية لصالح القياس البعدي.
3. لا توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى (0.05) فأقل بين متوسطات رتب درجات المجموعة التجريبية في اختبار مهارات الذاكرة البصرية وأبعاده الفرعية بين القياسين البعدي والتتبعي.

حدود البحث:

يتحدد البحث بالحدود الآتية:

الحدود الموضوعية: فاعلية برنامج قائم على التعلم النشط لتنمية مهارات الذاكرة البصرية لدى أطفال الروضة ذوي صعوبات التعلم النمائية.

الحدود البشرية: أطفال الروضة ذوي صعوبات التعلم النمائية، المستوى الثالث.

الحدود المكانية: روضة أجيال الميثاق الحكومية – مدينة إب – اليمن.

الحدود الزمنية: الفصل الدراسي الأول(2024)-(2025).

مصطلحات البحث:

التعلم النشط:

عرفه أمين(2018، 950) بأنه " كل ما يقوم به المتعلم من جهد بدني وعقلي، ويبذل فيه جزءاً من طاقته, ويكون مخطط له من قبل المعلم في سبيل تحقيق أهداف تعليمية معينة، ومرتبطة بحياة الطفل اليومية، ويحدث من خلال المشاركة الفعالة بين المعلم والمتعلم، ويستخدم فيه استراتيجيات تعليمية من شأنها أن تساعد المتعلم على ممارسة الأنشطة من خلال مشاركته الإيجابية في الموقف التعليمي التعلمي".

يعرفه عبدالسلام(2021، 11) بأنه: "عملية إشراك الطالب في العملية التعليمية والأنشطة الصفية، ليصبح محللاً للمعلومات، متعدياً كونه متلقياً لها مكتسباً بذلك المهارات والمعارف، يعمل على تحقيق الأهداف المنشودة، من خلال توظيف أكبر قدر من الحواس".

وعرفه توماس(Thomas,2022) بأنه " تعلم نشط عقلياً يحافظ على مشاركة الطلاب، وأنه نوع مرن للتعليم، حيث يمكن المدرس أو المحاضر اختيار نوع مفضل من أسلوب التدريس بناءً على حاجة الطالب، وفي هذا التعلم يعمل المعلم كميسر ومساعد ويساعد الطلاب في الأنشطة المختلفة التي يقومون بها، وتتضمن جلسات التعلم النشط المناقشات والعرض التقديمي، وجلسات التغذية الراجعة، والدراسة العملية وما إلى ذلك، وهذا يجعل الطلاب أكثر اهتماماً بالموضوع، كما أنه يجعل من السهل فهم المفاهيم الصعبة بسهولة".

ويعرفه الباحثان بأنه: طريقة تعليمية حديثة تتضمن مجموعة من الأنشطة المتنوعة المختلفة، يكون فيها دور الطفل إيجابياً وفاعلاً من خلال البحث والتجريب والاكتشاف تحت إشراف المعلمة وتوجيهها، في بيئة غنية بالمواد والأدوات اللازمة، ويهدف إلى إكساب الطفل مهارات وخبرات مختلفة أهمها مهارات الذاكرة البصرية.

التعريف الإجرائي للتعلم النشط: هو اتجاه تربوي حديث يؤكد على ضرورة تحويل دور الطفل من متلق سلبي إلى متفاعل نشط تحت إشراف المعلمة وتوجيهها، وتم استخدام الاستراتيجيات التالية: اكشف أوراقك، أعواد المثلجات، الكرسي الساخن، البطاقات المروحية، معرض التجول، شماعات الخرز.

الذاكرة البصرية:

يعرفها كلٌ من: الكحالي (2011، 31-32) والقاسم (2015، 21) بأنها: "القدرة على استدعاء ما تم مشاهدته أو سماعه أو ممارسته أو التدريب عليه، فالأطفال الذين يعانون من مشكلات واضحة في الذاكرة البصرية أو السمعية قد تكون لديهم مشكلة في تعلم القراءة أو التهجئة والكتابة وإجراء العمليات الحسابية".

وأيضاً عرفها عبدالجليل(2018، 43) بأنها:" استرجاع الخبرات البصرية الحديثة مثل (استدعاء الحروف والأرقام، الأشكال، اللغة المكتوبة) ويتفرع

من هذه المهارة المهارات الفرعية التالية:(استرجاع مجموعة من الأسماء بعد تأملها– استرجاع مجموعة من الكلمات والصور– استرجاع مجموعة من الأشكال ثم إعادة ترتيبها)".

وعرفها مزيد(2021، 350) أنها: " القدرة على استرجاع وتمييز وإعادة تكوين مواد سبق عرضها، أو التعرض لها بصرياً، وتتمثل في المعلومات التي سبق أن نتلقاها عن طريق حاسة البصر، فتدخل إلى مخزن حسي يتمثل في عضو البصر".

التعريف النظري للباحثين: هي قدرة الطفل على الاحتفاظ بالخبرات البصرية واسترجاعها، مثل تذكر أول شكل رآه وتذكر الشكل الناقص والعدد واللون والمكان والقدرة على التذكر ورسم الجزء الناقص.

التعريف الإجرائي للذاكرة البصرية: هي الدرجات التي يحصل عليها الطفل نتيجة لاستجابته لاختبار مهارات الذاكرة البصرية.

صعوبات التعلم النمائية: يعرفها أبو الديار(2012، 124) بأنها: "الصعوبات التي تتناول العمليات ما قبل الدراسة، التي تتمثل في العمليات المعرفية المتعلقة بالانتباه والإدراك والذاكرة والتفكير واللغة الشفهية، وهذه العمليات تشكل أهم الأسس التي يقوم عليها النشاط العقلي المعرفي للفرد، ومن ثم فإن أي اضطراب أو خلل يصيب واحدة أو أكثر من هذه العمليات يعزز بالضرورة العديد من الصعوبات اللاحقة، ويمكن أن تظهر هذه الصعوبات لدى الطفل في سن دخول المدرسة".

وأيضاً يعرفها القاسم (2015، 20) أنها:" الاضطراب في الوظائف والمهارات الأولية التي يحتاجها الفرد بهدف التحصيل في الموضوعات الأكاديمية كمهارات الإدراك والذاكرة والتناسق الحركي وتنسيق حركة العين واليد".

التعريف النظري للباحثين: هي مجموعة من الصعوبات التي تتناول العمليات ما قبل الأكاديمية، المتمثلة بـ: الانتباه – الذاكرة – الإدراك – التفكير – اللغة – حل المشكلات، غير الناتجة عن الإعاقة ولا تعود لأسباب ثقافية أو اقتصادية أو حرمان بيئي، ويكون فيها مستوى ذكاء الطفل متوسطاً أو وفوق المتوسط، وفقاً لمقاييس الذكاء، وتكون مقدمة لصعوبات التعلم الأكاديمية.

التعريف الإجرائي: هي الدرجات التي يحصل عليها الأطفال نتيجة استجابتهم لاختبار صعوبات التعلم النمائية ويتمتعون بمستوى ذكاء متوسط وفوق المتوسط، ولا يعانون من أي إعاقة أو حرمان بيئي.

الإطار النظري:

التعلم النشط:

ظهر التعلم النشط في السنوات الأخيرة من القرن العشرين، وزاد الاهتمام به بشكل واضح مع بدايات القرن الواحد والعشرين(بدوي، 2010 كما ورد في آمبو سعيدي والحوسنية، 2016، 25).

ويعتمد التعلم النشط على مجموعة من الخبرات والمواقف(النظرية والتطبيقية) التي يمر

بها التلاميذ داخل الصفوف الدراسية، وتشمل هذه الخبرات والمواقف على أنشطة وبرامج تعليمية مختلفة، رياضية – ثقافية – دينية – علمية – فنية واجتماعية، وتتولى المعلمة أو الميسرة تخطيط مبادرات التعلم النشط والاشراف على تنفيذها ومتابعة أعمال التلاميذ وتقويمها، حيث تدعم هذه الخبرات أهداف المناهج والمقررات الدراسية وتحقيق نواتج التعلم المنشودة (رفاعي، 2012، 54).

خصائص التعلم النشط:

تتمثل خصائص التعلم النشط في أنه ذو معنى، أي أنه يرتبط بحاجات المتعلم الجسمية والعقلية والاجتماعية والانفعالية، وتعلم قائم على الخبرة المباشرة الحقيقية، وكلما كانت الخبرة أقرب إلى الواقع كلما كان التعلم أكثر فاعلية وبقاء، وتعلم يتناسب مع قدرات الفرد وإمكاناته، ويسمح للمتعلم السير في التعلم حسب سرعته الذاتية، ويثير دافعية المتعلم نحو التعلم ويهيئ له النجاح، ويبعث في نفسه حب التعلم والاكتشاف والبحث عن طرق جديدة للتعلم، ويهدف إلى تحقيق النمو الشامل والمتكامل لدى المتعلم، ويجعل من المتعلم محوراً للعملية التعليمية دون إهمال للمادة التعليمية أو لدور المعلم، ولكن المهم أن يكون دور المتعلم نشطاً وفاعلاً أثناء التعلم، ويتضمن معلومات ومهارات واتجاهات وقيم قابلة للبقاء، ويمكن للمتعلم الاحتفاظ بها، والاستفادة منها في المستقبل، وكذلك ينمي قدرة المتعلمين على حل المشكلة وأداء المهام المطلوبة منهم بصورة أفضل(الهويدي،2007، 285).

أسس التعلم النشط في رياض الأطفال:

تتمثل أسس التعلم النشط في رياض الأطفال في إشراك الأطفال في اختيار نظام وقواعد الصف، وفي اختيار الأنشطة، والانتباه إلى الفروق الفردية، وتقديم تغذية راجعة واضحة وفورية، والسماح لهم بحرية الحركة، وتشجيعهم على طرح الأسئلة، وكذلك إشراك الأطفال في تقييم الأنشطة والتخطيط للمستقبل(شهاب، 2009، 5).

أهداف تطبيق استراتيجيات التعلم النشط في رياض الأطفال:

تهدف رياض الأطفال إلى تعويد الأطفال على دقة الملاحظة، وتغيير النمط الروتيني لعملية التعلم في رياض الأطفال، وتنمية الثقة بالنفس والقدرة على التعبير عن الرأي، وكذلك الرغبة في التعلم حتى الإتقان، وزيادة تقبل الأطفال للمعلومات الجديدة، وغرس حب المشاركة والانتماء للفريق في نفوس الأطفال (الهلالي، 1438، 2)

الذاكرة البصرية:

تعد الذاكرة البصرية من العمليات المعرفية المسؤولة عن تخزين المعلومات بصورة مؤقتة ثم معالجتها بصرياً ومكانياً مثل الصور الثابتة والمتحركة (عطا، 2013 كما ورد في خليفة وعباس، 2019،60).

تصنيف الذاكرة:

يصنف القاسم(2015، 75) الذاكرة البصرية إلى التصنيفات الآتية:

1. الذاكرة قصيرة المدى: ويندرج تحت هذا النوع ما يسمى بالذاكرة الحسية، وتعني بقاء المعلومة (صورة مثلاً) لفترة تقل عن الثانية داخل الوصلات العصبية السمعية أو البصرية أو اللمسية أو الشمية، وقبل وصولها إلى الدماغ، إن المعلومات المخزنة في الذاكرة قصيرة المدى لا تبقى فيها لأكثر من عدة ثوان أو عدة دقائق أو عدة ساعات؛ لذا فإن الطفل الذي يعاني من عجز في هذه الذاكرة لا يستطيع تذكر ما شاهده أو سمعه بعد فاصل زمني بسيط من تعرضه للخبرة التي شاهدها أو سمعها.

2. الذاكرة طويلة المدى: إن المعلومات المخزنة في هذا النوع من الذاكرة تحفظ فيها لمدة زمنية تزيد عن (24) ساعة، إن الطفل الذي يعاني من عجز في هذا النوع من الذاكرة لا يستطيع استرجاع المعلومة بعد فترة (24) ساعة، فمثلاً الطفل الذي تدرب على قراءة كلمة اليوم لا يستطيع استدعاء الكلمة نفسها وقراءتها في اليوم التالي، وليس شرطاً أن الذي يعاني من عجز في الذاكرة طويلة المدى أن يعاني من عجز في الذاكرة الأخرى.

3. الذاكرة السمعية: هي الذاكرة التي تقوم بتخزين الخبرات القادمة من خلال النظام السمعي، وإن العجز في هذا النوع من الذاكرة يؤثر في قدرة الفرد على معرفة وتحديد الأصوات التي سبق أن سمعها، أو إعطاء معاني للكلمات أو الأسماء أو الأعداد أو إتباع التعليمات والتوجيهات، وتبرز لديه بشكل واضح مشكلات اللغة الشفهية والاستقبالية والتعبيرية.

4. الذاكرة البصرية: وهي الذاكرة التي تقوم بتخزين الخبرات القادمة من النظام البصري، وتعتبر مهمة في معرفة الحروف الهجائية واستدعائها والحروف المطبوعة ومهارات اللغة المكتوبة والتهجئة والأعداد، وتستخدم أيضاً في مهمات المطابقة البصرية، ورسم الأشكال، وحل المشكلات الحسابية وتعلم استخدام الأدوات والألعاب.

5. الذاكرة القائمة على الحفظ والمعنى: وهي عملية فهم المعلومات والاحتفاظ بها، من خلال ربطها بما يعرفه المتعلم مسبقاً، وتعد الذاكرة القائمة على المعنى مهمة في تعلم المواد التعليمية الجديدة المبنية على تعلم سابق، أما الذاكرة القائمة على الحفظ فهي مهمة في التهجئة وتعلم جمع الأعداد، وإن العجز في هذا النوع من الذاكرة يجعل من ربط الخبرات الحالية بالسابقة أمراً مستحيلاً، ويجعل من التعلم الجديد غير ذي فائدة ومعنى.

مهارات الذاكرة البصرية:

تشمل قدرة الطفل على الربط والاحتفاظ بما يشاهده في ذاكرته، واستدعاء الخبرات والاستفادة منها، وتتمثل في تذكر الأسماء والوجوه وأماكن الأشياء، وتذكر الحروف والكلمات، حيث يتم قياس هذه المهارات من خلال قدرة الطفل على:

- تذكر الشكل الذي شاهده في الصورة السابقة.
- تذكر شيء ناقص في الصورة.
- تذكر اللون المناسب لكل فاكهة شاهدها من قبل.
- تذكر أماكن الأشياء في كل صورة شاهدها سابقاً.
- الانتباه والملاحظة لكل التغيرات التي حدثت في الصورة التي عرضت عليه سابقاً.
- تذكر الحرف الذي يكمل الكلمة التي شاهدها سابقاً من بين مجموعة الأحرف (الطحان،2010، 60).

وفي البحث الحالي سوف يتم تناول المهارات الفرعية التالية: (يتذكر أول شكل رآه من بين مجموعة من الأشكال- يتذكر الشكل المفقود - يتذكر المكان - يتذكر العدد - يتذكر اللون - يتذكر الجزء المضاف).

صعوبات التعلم النمائية:

تتعلق صعوبات التعلم النمائية بنمو القدرات العقلية المسؤولة عن التوافق الدراسي للطالب وتوافقه الشخصي والاجتماعي والمهني، وتشمل صعوبات الانتباه، والإدراك، والتفكير، وحل المشكلة، ومن الملاحظ أن الانتباه هو أولى خطوات التعلم وبدونه لا يحدث الإدراك وما يتبعه من عمليات عقلية مؤداها في النهاية التعلم، وما يترتب على الاضطراب في إحدى تلك العمليات من انخفاض في مستوى تعلم التلميذ في المواد الدراسية المرتبطة بالقراءة والكتابة وغيرها (علي،2011، 57).

العلاقة بين صعوبات التعلم النمائية وصعوبات التعلم الأكاديمية:

تعد صعوبات التعلم النمائية منشأ صعوبات التعلم الأكاديمية والسبب الرئيس لها، فهناك علاقة وثيقة بين هذين النوعين من الصعوبات، فهما غير مستقلين تماماً وبالتالي فالعلاقة بين الصعوبات النمائية والأكاديمية هي علاقة سبب ونتيجة، وبالتالي فالطفل الذي يعاني من صعوبات تعلم نمائية لا بد أن يؤدي ذلك إلى صعوبات تعلم أكاديمية حيث تشكل الأسس النمائية المحددات الرئيسة للتعلم الأكاديمي وكافة الأداءات المعرفية التي يفرزها أو ينتجها النشاط العقلي المعرفي (العدل، 2013، 226-227).

تصنيف صعوبات التعلم:

يصنفها العدل (2013) إلى:

أ. صعوبات تعلم نمائية أولية: وهي عبارة عن تداخل وظائف عقلية أساسية ويؤثر بعضها في بعضها الآخر وهي تتعلق بعمليات الانتباه والإدراك والذاكرة.

ب. صعوبات تعلم نمائية ثانوية: وهي صعوبات خاصة باللغة الشفهية والكلام والتفكير والفهم وحل المشكلات والتخيل وتعلم المفاهيم.

استراتيجيات علاج صعوبات التعلم النمائية:

1. **التعليم الزائد:** يساعد التعليم الزائد على الاحتفاظ بالمادة المتعلمة، وكثيراً ما نجد الأطفال يتعلمون المادة التعليمية التي تقدم لهم جزئياً، وإذا تم فحصهم في اليوم التالي نجد أنهم نسوا بعض الاستجابات التي تعلموها سابقاً، فالتعليم الزائد

يساعد الطفل على الاحتفاظ بالمادة المتعلمة، ويعد أساسياً في تقدم الطفل بشكل منظم (عيسى، 2012، 37).

2. **البرامج ذات التركيز الذهني:** يرى (Lerner، 1993)أن هذه البرامج التعليمية تركز على أسس نظرية علم النفس المعرفية التي نسبت إلى بياجيه، ويتمحور هذا الاهتمام حسب هذا التوجيه حول كيفية تطوير آلية التفكير، والتعلم لدى الطفل، بما يشمل عمل الذاكرة والتمييز وحل المشاكل، وتكوين المفاهيم، والتعليم اللفظي، ومهارات الفهم، وتعتمد أسس هذه النظرية على توجه مفاده أن: الأطفال يختلفون في قدراتهم الذهنية والتفكيرية عن البالغين، حيث يمرون بمراحل تفكيرية معينة عندما يمكنهم التعامل مع المفاهيم المركبة تدريجياً، لذا تهتم هذه البرامج ببناء خطوات وتجارب متنوعة تطور القدرة التفكيرية للطفل، والقدرة على توظيف استراتيجيات التعلم (العريشي وآخرون، 2013، 66 – 67).

3. **التدريب القائم على تحليل المهمة** ويقصد بها التدريب المباشر على مهارات محددة وضرورية لأداء مهمة معطاة للطفل، وهي من الاستراتيجيات التي يستخدمها معلمو ذوي صعوبات التعلم، وتقوم على ما يلي:

- تحديد الأهداف.
- تجزئة المهمة إلى عناصر صغيرة، تتناسب مع الطفل.
- يحدد المعلم المهارات التي يمكن للطفل القيام بها.
- يبدأ المعلم التدريس بالمهارة الفرعية التي لم يتقنها الطفل، ضمن مجموعة المهارات الفرعية المتسلسلة للمهارة التعليمية (كوافحة، 2011، 144)

ويستفيد الباحثان من هذه الفقرة التركيز على أهم الطرق في تدريس الأطفال ذوي صعوبات التعلم النمائية مثل: التعليم الزائد، وتجزئة المهمة.

دراسات سابقة:

1- دراسة خليفة وعباس(2019)، العراق، بعنوان:(الذاكرة البصرية لدى طلبة المرحلة الإعدادية).

هدفت الدراسة إلى التعرف على درجة الذاكرة البصرية لدى طلبة المرحلة الإعدادية والتعرف على دلالة الفروق في الذاكرة البصرية لدى طلبة المرحلة الإعدادية وفقاً لمتغير النوع الاجتماعي(ذكور / إناث) والتخصص(أدبي/علمي) والصف الدراسي(خامس/سادس)، واستخدم الباحثان منظومة اختبار(فينيا) النمساوية لقياس متغير الذاكرة البصرية، وتكونت عينة الدراسة من (100) طالب وطالبة، ولتحليل البيانات تم استخدام الاختبار التائي لعينة واحدة وتحليل التباين، وأشارت النتائج إلى تمتع الطلبة بمستوى طبيعي في الذاكرة البصرية، ولا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الذاكرة البصرية وفقاً لمتغير التخصص (أدبي/ أحيائي / تطبيقي) والصف الدراسي (خامس/ سادس) بينما أشارت النتائج إلى

وجود فروق ذات دلالة إحصائية وفقاً لمتغير النوع الاجتماعي (ذكور / إناث) لصالح الإناث.

2- دراسة قناوي وآخرين (2021) مصر، بعنوان: (فعالية برنامج باستخدام الانشطة الفنية لتنمية مهارات التمييز البصري لدى أطفال الروضة ذوي صعوبات التعلم).

هدفت الدراسة إلى التعرف على فاعلية برنامج قائم على الأنشطة الفنية لتنمية مهارات التمييز البصري لدى أطفال الروضة ذوي صعوبات التعلم ، وتكونت عينة الدراسة من(25) طفلاً وطفلة، مجموعة تجريبية واحدة، واستخدم الباحثون اختبار القدرة العقلية العامة(أوتيس- لينون) من إعداد مصطفى كامل، واستمارة تحديد الأنشطة الفنية لذوي صعوبات التعلم، ومقياس التمييز البصري وبرنامج بالأنشطة الفنية لتنمية مهارات التمييز البصري من إعداد الباحثة، ومهارات التمييز البصري التي تم تناولها تمثلت بما يلي: (تمييز الأشكال المتشابهة والمختلفة، تمييز الألوان، تميز الأطوال والأحجام، التمييز بين الحروف والأرقام، الاختلافات بين صورتين) وتمثلت الاستراتيجيات المستخدمة بما يلي:(عصى الأسماك، المشاركة العشوائية، زمن الانتظار، وقت التفكير، الزميل المجاور، رفع الأيدي)، وأوضحت النتائج فاعلية الأنشطة الفنية في تنمية مهارات التمييز البصري.

3- دراسة علي (2022)، مصر، بعنوان:(فعالية برنامج تدريبي قائم على استرتيجيات التعلم النشط لتحسين بعض مهارات ما قبل القراءة لأطفال الروضة من ذوي اضطراب اللغة النمائي).

هدفت الدراسة إلى التعرف على فعالية البرنامج التدريبي القائم على استراتيجية التعلم النشط في تحسين مهارات ما قبل القراءة لأطفال الروضة ذوي اضطراب اللغة النمائي، وتكونت عينة الدراسة من (24) طفلاً وطفلة (12) ذكر، (12) أنثى، تراوحت أعمارهم ما بين (4- 6) سنوات، وتمثلت أدوات الدراسة بـ: مقياس ستانفورد بينيه للذكاء(الصورة الخامسة) إعداد جال رويد تعريب وتقنين محمود أبو النيل(2003)، وكذلك اختبار المسح النيورولوجي السريع إعداد وتعريب: عبد الوهاب كامل (2007)، ومقياس تشخيص اضطراب اللغة النمائي لدى الأطفال من إعداد عبدالعزيز الشخص وآخرين(2018)، ومقياس مهارات الاستعداد للقراءة لدى أطفال الروضة من إعداد أماني عبدالفتاح (2012)، وكذلك البرنامج التدريبي القائم على استراتيجية التعلم النشط من إعداد الباحث، وتمثلت مهارات ما قبل القراءة: (التعبير الشفهي، التمييز البصري، الذاكرة البصرية، التمييز السمعي، التذكر السمعي، التمييز السمعي البصري)، أما استراتيجيات التعلم النشط فقد تمثلت بـ: (التعلم التعاوني، العصف الذهني، الحوار والمناقشة، حل المشكلات، التساؤل).وأشارت النتائج إلى فاعلية استراتيجيات التعلم النشط في تحسين مهارات ما قبل القراءة لدى اطفال المجموعة التجريبية.

مناقشة الدراسات السابقة:

من حيث الأهداف: اختلفت هذه الدراسات في طبيعتها مع بعضها من حيث أهدافها لكنها ترتبط في بعض متغيراتها التي تمثل المتغير المستقل (التعلم النشط) كدراسة علي (2022) وكدراسة قناوي وآخرين (2021) أو المتغير التابع (مهارات الذاكرة البصرية) للدراسة الحالية كدراسة خليفة وعباس(2019).

من حيث العينة: اختلفت الدراسات السابقة في نوع العينة وحجمها حيث كانت العينة في دراسة خليفة وعباس(2019) من تلاميذ المرحلة الإعدادية، وبلغ عددهم (100) تلميذ وتلميذة، وفي دراسة قناوي وآخرين(2021) تكونت عينة الدراسة من(25) طفلاً وطفلة في مرحلة الروضة، مجموعة تجريبية واحدة، ودراسة علي(2022) تناولت أطفال الروضة ذوي الاضطراب النمائي وتكونت عينة الدراسة من (24) طفلاً وطفلة، تم توزيعهم على مجموعتين (12) تجريبية و(12) ضابطة، بينما البحث الحالي تكونت عينة البحث من (22) طفلاً وطفلة موزعين على مجموعتين (11) تجريبية و(11) ضابطة.

من حيث الأدوات: تباينت الدراسات السابقة في الأدوات المستخدمة تبعاً لتنوع أهدافها، وفي معظم الدراسات استخدم الباحثون أدوات من إعدادهم. حيث استخدمت دراسة خليفة وعباس (2019) منظومة اختبار(فينيا) النمساوية لقياس متغير الذاكرة البصرية، واستخدمت دراسة قناوي وآخرين(2021) اختبار القدرة العقلية العامة(أوتيس– لينون) من إعداد مصطفى كامل، واستمارة تحديد الأنشطة الفنية لذوي صعوبات التعلم، ومقياس التمييز البصري وبرنامج بالأنشطة الفنية لتنمية مهارات التمييز البصري من إعداد الباحثة، واستخدمت دراسة علي(2022) مقياس ستانفورد بينيه للذكاء(الصورة الخامسة) إعداد جال رويد تعريب وتقنين محمود أبو النيل (2003)، وكذلك اختبار المسح النيورولوجي السريع إعداد وتعريب: عبد الوهاب كامل(2007)، ومقياس تشخيص اضطراب اللغة النمائي لدى الأطفال من إعداد عبدالعزيز الشخص وآخرين(2018)، ومقياس مهارات الاستعداد للقراءة لدى أطفال الروضة من إعداد أماني عبدالفتاح (2012)، وكذلك البرنامج التدريبي القائم على استراتيجية التعلم النشط من إعداد الباحث، وفي البحث الحالي تم استخدام اختبار مهارات الذاكرة البصرية وبرنامج قائم على التعلم النشط لتنمية مهارت الذاكرة البصرية واستمارة جمع البيانات من إعدد الباحثين، وكذلك اختبار الذكاء لجودانف هاريس.

من حيث المنهج: اتفقت جميع الدراسات في المنهج المستخدم مع البحث الحالي وهو المنهج التجريبي باستثناء دراسة خليفة وعباس(2019) فقد تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي.

من حيث النتائج: اتفقت الدراسات السابقة في النتائج التي تم التوصل إليها حيث أكدت على فاعلية البرامج المستخدمة في تنمية المهارات المدروسة، وتفردت دراسة خليفة وعباس(2019)

في النتائج التي تم التوصل إليها نظراً لاختلاف الاهداف والمنهج، وأشارت نتائجها إلى تمتع الطلبة بمستوى طبيعي في الذاكرة البصرية، ولا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الذاكرة البصرية وفقاً لمتغير التخصص (أدبي/ أحيائي / تطبيقي) والصف الدراسي (خامس/ سادس) بينما أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية وفقاً لمتغير النوع الاجتماعي (ذكور/اناث) لصالح الإناث.

واستفاد الباحثان من الدراسات السابقة في بناء البرنامج وتحديد استراتيجيات التعلم النشط المناسبة لخصائص أطفال الروضة ذوي صعوبات التعلم النمائية، وبناء أدوات البحث الحالي وإيجاد صدقها وثباتها واختيار الوسائل الإحصائية المناسبة لمعالجة النتائج.

منهجية البحث وإجراءاته:

منهج البحث: اعتمد الباحثان على المنهج التجريبي كمنهج مناسب لدراسة تجريبية، تستهدف التعرف على فاعلية برنامج قائم على التعلم النشط، لتنمية مهارات الذاكرة البصرية لدى أطفال الروضة ذوي صعوبات التعلم النمائية في مدينة إب، ويقوم هذا المنهج على إدخال العامل المستقل على إحدى المجموعتين (المجموعة التجريبية) دون الأخرى، التي تسمى بـ(المجموعة الضابطة)، ثم مقارنة المجموعتين لمعرفة أي تغيير يكون قد حدث نتيجة إدخال العامل المستقل (المغربي، 2002، 119).

وقد اعتمد الباحثان التصميم التجريبي ذي المجموعتين: مجموعة تجريبية ومجموعة ضابطة، وثلاثة قياسات: (قبلي – بعدي – تتبعي)، حيث تم تطبيق الاختبار قبل تنفيذ البرنامج (اختبار قبلي للمجموعتين التجريبية والضابطة)، ثم تعريض المجموعة التجريبية للمتغير المستقل، وهو برنامج قائم على التعلم النشط لتنمية مهارات الذاكرة البصرية، ثم تم تطبيق أداة القياس(اختبار بعدي للمجموعتين التجريبية والضابطة)، للمقارنة بين المجموعتين بعد تطبيق البرنامج، لمعرفة الفروق في مهارات الذاكرة البصرية بين المجموعتين، وإثبات فاعلية البرنامج من خلال مقارنة درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في اختبار مهارات الذاكرة البصرية بعد تطبيق البرنامج، وبعد مرور شهرين من تطبيق البرنامج تم تطبيق الاختبار على أطفال المجموعة التجريبية للتأكد من استمرار فاعلية البرنامج.

مجتمع البحث: يشمل مجتمع البحث الحالي أطفال الروضة الذين تتراوح أعمارهم ما بين (5–6) سنوات، البالغ عددهم (165) طفلاً وطفلة، وذلك في روضة (أجيال الميثاق الحكومية) بمدينة إب، خلال العام الدراسي (2024 / 2025)، منهم (110) ذكور و(55) إناث.

عينة البحث: قام الباحثان بتطبيق الاختبار على عينة قوامها (48) طفلاً وطفلة تراوحت أعمارهم ما بين (5– 6) سنوات، تم اختيارهم بطريقة قصدية وفقاً للخطوات الآتية:

- استبعاد الأطفال الذين ذكاؤهم أقل من(90) درجة على مقياس جودانف هاريس لرسم الرجل واستبعاد الأطفال الذين يعانون من إعاقات.
- من خلال استمارة جمع البيانات تم استبعاد الأطفال المحرومين بيئياً، والأطفال غير المنتظمين الذين يتغيبون كثيراً عن الروضة.
- استبعاد الأطفال الذين حصلوا على درجات عالية في اختبار مهارات الذاكرة البصرية ودرجات عالية على اختبار صعوبات التعلم النمائية .
- تم الاستقرار على (22) طفلاً وطفلة، ثم تم توزيع العينة إلى مجموعتين (التجريبية) وقوامها (11) منهم (5) ذكور و(6) إناث، والضابطة وقوامها (11) منهم (5) ذكور و(6) إناث وتتراوح أعمارهم ما بين (5– 6) سنوات.
- تم تحقيق التكافؤ بين المجموعتين من حيث العمر والجنس والذكاء ومستوى مهارات الذاكرة البصرية، ومستوى صعوبات التعلم النمائية والمستوى التعليمي للوالدين كما هو موضح في الجدول الآتي:

جدول (1) التكافؤ بين أطفال المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في مستوى الذاكرة البصرية وصعوبات التعلم النمائية والذكاء، والمستوى التعليمي للأم والأب

التكافؤ	المجموعة	حجم العينة	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة (U)	مستوى الدلالة	الدلالة اللفظية
الذاكرة البصرية	التجريبية	11	13.82	146.50	1.43	0.19	غير دالة
	الضابطة	11	9.68	106.50			
صعوبات التعلم النمائية	التجريبية	11	12.82	141.00	0.95	0.36	غير دالة
	الضابطة	11	10.18	112.00			
الذكاء	التجريبية	11	10.73	118.00	52.00	0.60	غير دالة
	الضابطة	11	12.27	135.00			
تعليم الأم	التجريبية	11	11.05	121.50	55.50	0.74	غير دالة
	الضابطة	11	11.95	131.50			
تعليم الأب	التجريبية	11	11.82	130.00	57.00	0.84	غير دالة
	الضابطة	11	11.18	123.00			

يتضح من الجدول رقم (1) أن قيمة (U) غير دالة إحصائياً كونها أكبر من (0.05) في مستوى الذاكرة البصرية وصعوبات التعلم النمائية والذكاء وتعليم الأب وتعليم الأم، مما يدل على تكافؤ المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس القبلي.

أدوات البحث: استخدم الباحثان الأدوات الآتية:

- اختبار مهارات الذاكرة البصرية. من إعداد الباحثين.
- اختبار صعوبات التعلم النمائية. من إعداد الباحثين.

• استمارة المستوى التعليمي للوالدين. من إعداد الباحثين.

• برنامج تدريبي قائم على التعلم النشط. من إعداد الباحثين.

• اختبار رسم الرجل لجود انف وهاريس. تم تقنينه على البيئة اليمنية من قبل الشميري (2012).

وفيما يلي تفصيل للأدوات المستخدمة في البحث الحالي:

أ- اختبار مهارات الذاكرة البصرية: يهدف هذا الاختبار إلى قياس مهارات الذاكرة البصرية لدى أطفال الروضة بشكل عام ولذوي صعوبات التعلم النمائية بشكل خاص، ومن أجل بناء الاختبار تم اتباع العديد من المراحل:

مرحلة البناء: وتضمنت العديد من الخطوات كما يأتي:

1- اطلع الباحثان على المراجع والأدبيات والاختبارات والمقاييس التي أتيحت لهما، إذ تناولت مهارات الذاكرة البصرية، ومنها ما يلي:

• اختبار الذاكرة البصرية، من إعداد عبدالنور والفنهراوي(2018).

• اختبار الذاكرة العاملة للأطفال ذوي صعوبات التعلم، من إعداد العريشي وآخرين(2013).

2- تم وضع اختبار الذاكرة البصرية في صورته الأولية، وتكون من(18) سؤالاً، موزعاً على ستة أبعاد هي:(تذكر أول شكل- تذكر الشكل المفقود- تذكر المكان- تذكر العدد- تذكر اللون- تذكر الجزء المضاف).

والاختبار عبارة عن مجموعة من الصور الملونة، يقوم الباحثان بطرح السؤال شفهياً (بأبسط العبارات التي تتناسب مع الطفل) وتعريفه على محتوياتها، ويطلب منه الإشارة إلى الصورة التي يراها مناسبة للإجابة على السؤال الموجه له، ثم يتم تدوين درجة كل سؤال في استمارة خارجية معدة مسبقاً.

مفتاح التصحيح: من أجل سهولة ودقة وموضوعية التصحيح لجميع أسئلة الاختبار أعد الباحثان مفتاحاً لتصحيح الإجابات ووضع الدرجات، حيث ترصد درجة واحدة لكل إجابة صحيحة يقدمها الطفل، بينما يحصل الطفل على صفر في حال تقديم إجابة خاطئة، وتشير الدرجة المرتفعة إلى التمتع بمستوى عالٍ في مهارات الذاكرة البصرية، والدرجة المنخفضة تشير إلى انخفاض في مستوى مهارات الذاكرة البصرية لدى الطفل، وتتراوح درجات الفقرات ما بين (0) كأقل درجة و(1) كأكبر درجة يحصل عليها الطفل لكل إجابة، وفي الدرجة الكلية للاختبار يحصل الطفل على (0) كأقل درجة و(18) كأعلى درجة.

مرحلة التجريب (الخصائص السيكومترية للاختبار) للتأكد من الخصائص السيكومترية للاختبار من صدق وثبات، قام الباحثان بإيجاد معاملات الصدق والثبات في الآتي:

صدق الاختبار: وللتأكد من صدق الاختبار قام الباحثان باستخدام طريقتين هما:

1- الصدق الظاهري(المحتوى):

للتحقق من الصدق الظاهري تم عرض الاختبار بصورته الأولية على مجموعة من المحكمين المتخصصين في مجال العلوم النفسية والتربوية ورياض الأطفال والتربية الخاصة، حيث عرض الباحثان الاختبار على(20) محكماً، عاد منها (19)، وقد اعتمد الباحثان على نسبة اتفاق (90%) فأكثر لإبقاء الفقرة بعد إجراء المعالجة الإحصائية لحساب الصدق، وبناءً على ذلك لم يتم استبعاد أي فقرة، بل تم تعديل بعضها من حيث الصور وصياغة الأسئلة.

2- الصدق البنائي:

قام الباحثان بتطبيق الاختبار على عينة قوامها (110) طفلاً وطفلة في روضة أجيال الميثاق الحكومية في العام الدراسي (2023م/2024م)، وحرص الباحثان على التطبيق الفردي لكل طفل على حدة- منفرداً - للحد من الغش في الإجابة، ثم تم حساب معاملات الارتباط(بيرسون) بين درجة كل مجال من مجالات الاختبار ودرجته الكلية، كما هو مبين في الجدول الآتي:

جدول (2) معاملات الارتباط بين المجالات والدرجة الكلية لاختبار الذاكرة البصرية

المجال	ارتباط المجالات بالدرجة الكلية	الدلالة الاحصائية (0.05)
تذكر أول شكل	0.68	0.00
تذكر الشكل المفقود	0.74	0.00
تذكر المكان	0.79	0.00
تذكر العدد	0.66	0.00
تذكر اللون	0.68	0.00
تذكر الجزء المضاف	0.81	0.00

يتضح من الجدول رقم (2) أن معاملات الارتباط بين المجالات والدرجة الكلية للاختبار دالة إحصائياً، حيث تراوحت معاملات الارتباطات ما بين (0.66) و(0.81) وعند مستوى دلالة أقل من (0.05)، وهي معاملات ارتباط جيدة.

ثبات الاختبار: ولحساب الثبات استخدم الباحثان (كودر ريتشاردسون) كما هو موضح في الجدول الآتي:

- معامل الثبات (كودر ريتشاردسون 20):

تم حساب الثبات الكلي للاختبار والمهارات باستخدام معامل الثبات (كودر ريتشاردسون 20) على عينة قوامها (110) طفلاً وطفلة من أطفال روضة أجيال الميثاق الحكومية، كما هو موضح في الجدول الآتي:

جدول (3) الثبات وفقاً لمعامل (كودر ريتشاردسون)

المجال	عدد الفقرات	كودر ريتشاردسون
تذكر اول شكل	3	0.56
تذكر الشكل المفقود	3	0.84
تذكر المكان	3	0.76
تذكر العدد	3	0.49
تذكر اللون	3	0.47
تذكر الجزء المضاف	3	0.84
الدرجة الكلية	**18**	**0.88**

يتضح من الجدول رقم (3) أن معامل الثبات (كودر ريتشاردسون 20) الذي بلغ وفقاً لهذا الإجراء يتراوح ما بين (47) و(84) للمهارات و(0.88) للدرجة الكلية.

المرحلة النهائية: يتكون الاختبار بصورته النهائية من (18) سؤالاً وكل سؤال يتضمن إجابة صحيحة واحدة فقط، ومعيار الحكم على درجات الطفل كما يلي: (0 – 0.33) منخفض. (0.34 – 0.67) متوسط. (0.68 – 1) عالي.

ب- اختبار صعوبات التعلم النمائية: يهدف هذا الاختبار إلى قياس وتشخيص صعوبات التعلم النمائية لدى أطفال الروضة وتتمثل الصعوبات بـ:ـ(الانتباه، الإدراك، الذاكرة، التفكير، صعوبات لغوية).

ومن أجل بناء الاختبار تم اتباع العديد من المراحل:

مرحلة البناء: وتضمنت العديد من الخطوات كما يأتي:

1- اطلع الباحثان على الأدبيات والمراجع والدراسات السابقة التي أتيحت لهما، إذ تناولت صعوبات التعلم النمائية لأطفال الروضة ومنها ما يلي:

- قائمة صعوبات التعلم النمائية لأطفال الروضة، إعداد محمد(2006).
- برنامج للتعليم العلاجي قائم على الاستراتيجيات الذاكرية في تنمية الذاكرة السمعية – البصرية لأطفال الروضة المعرضين لخطر صعوبات التعلم، من إعداد هارون(2018).

2- تم وضع الاختبار في صورته الأولية، متضمناً خمس صعوبات هي: (الانتباه، الإدراك، الذاكرة، التفكير، وصعوبات لغوية)، ووضع الباحثان تعريفاً لكل صعوبة رئيسة من صعوبات التعلم، ثم تم صياغة صعوبات فرعية وإعداد مجموعة أسئلة لكل صعوبة فرعية إلى جانب إعداد صور ملونة مرتبطة بكل سؤال، وقد أصبح الاختبار في صورته الأولية يتكون من (120) سؤالاً موزعاً على خمس صعوبات، كما يلي: الانتباه: ويتكون من (28) سؤالاً. الإدراك: ويتكون من (24) سؤالاً. الذاكرة: وتتكون من (24) سؤالاً. التفكير: ويتكون من (21) سؤالاً. صعوبات لغوية: وتتكون من (23) سؤالاً.

والاختبار عبارة عن مجموعة من الصور الملونة، يقوم الباحثان بطرح السؤال شفهياً (بأبسط العبارات التي تتناسب مع الطفل) وتعريفه على محتوياتها، ويطلب منه الإشارة إلى الصورة التي يراها مناسبة للإجابة عن السؤال الموجه له، ثم تدوين درجته على كل سؤال في استمارة خارجية.

مفتاح التصحيح: من أجل سهولة ودقة وموضوعية التصحيح لجميع أسئلة الاختبار أعد الباحثان مفتاحاً لتصحيح الدرجات، حيث ترصد درجة واحدة لكل إجابة صحيحة يقدمها الطفل، بينما يحصل الطفل على صفر في حال تقديم إجابة خاطئة، وتشير الدرجات العالية إلى أن الطفل عادي، والدرجة المنخفضة تشير إلى أن الطفل من ذوي صعوبات التعلم النمائية.

مرحلة التجريب (الخصائص السيكومترية للاختبار) وللتأكد من الخصائص السيكومترية للاختبار من صدق وثبات، قام الباحثان بإيجاد معاملات الصدق والثبات في الآتي:

صدق الاختبار/ للتأكد من صدق الاختبار قام الباحثان باستخدام طريقتين هما:

1- **الصدق الظاهري (المحتوى):** وللتحقق من الصدق الظاهري تم عرض الاختبار بصورته الأولية على مجموعة من المحكمين المتخصصين في مجال العلوم النفسية والتربوية والتربية الخاصة ورياض الأطفال، حيث عرض الباحثان الاختبار على (12) محكماً، عاد منها (10) وقد اعتمد الباحثان على نسبة اتفاق (90%) فأكثر لإبقاء الفقرة بعد إجراء المعالجة الإحصائية لحساب الصدق، وبناءً على ذلك تم استبعاد فقرة في مجال صعوبات الانتباه، وفقرة في مجال الصعوبات اللغوية لعدم وضوحهما، وتم تعديل بعض الفقرات من حيث الصور وصياغة الأسئلة.

2- **الصدق البنائي:** قام الباحثان بتطبيق الاختبار على عينة قوامها (118) طفلاً وطفلة من أطفال روضة أجيال الميثاق الحكومية للعام الدراسي (2023 م/2024م)، وحرص الباحثان على التطبيق الفردي لكل طفل على حدة- منفرداً - للحد من الغش في الإجابة، ثم تم حساب معاملات الارتباط بين درجة كل مجال من مجالات الاختبار ودرجته الكلية، كما هو مبين في الجدول الآتي:

جدول (4) معاملات الارتباط بين المجالات والدرجة الكلية لاختبار صعوبات التعلم النمائية

المجال	ارتباط المجال بالدرجة الكلية	الدلالة الاحصائية
صعوبات الانتباه	0.83	0.00
صعوبات الإدراك	0.87	0.00
صعوبات الذاكرة	0.83	0.00
صعوبات التفكير	0.87	0.00
صعوبات لغوية	0.66	0.00

يتضح من الجدول رقم(4) أن جميع قيم معاملات الارتباط (بيرسون) مرتفعة، مما يدل على وجود ارتباط بين المجالات والدرجة الكلية.

ثبات الاختبار/ ولحساب الثبات استخدم الباحثان الطريقتين الآتيتين:

معامل الثبات بطريقتي (كودر ريتشاردسون 20) و(إعادة الاختبار): تم حساب الثبات الكلي للاختبار والمهارات باستخدام معامل الثبات (كودر ريتشاردسون 20) على عينة قوامها (118) طفلاً وطفلة من أطفال روضة أجيال الميثاق الحكومية، وبعد فترة زمنية فاصلة بلغت أسبوعين أعيد تطبيق الاختبار مرة أخرى على نفس العينة، ولكن على (30) طفلاً وطفلة، وتم حساب العلاقة بين درجات أفراد العينة على التطبيق الأول والثاني باستخدام معامل ارتباط بيرسون، كما هو موضح في الجدول الآتي.

جدول(5) الثبات وفقاً لمعامل (كودر ريتشاردسون) وإعادة الاختبار

صعوبات التعلم النمائية	عدد الفقرات	كودر ريتشاردسون	معامل ثبات بيرسون لإعادة الاختبار
صعوبات الانتباه	27	0.92	0.91
صعوبات الإدراك	24	0.88	0.90
صعوبات الذاكرة	24	0.88	0.84
صعوبات التفكير	21	0.91	0.91
صعوبات لغوية	22	0.88	0.63
الدرجة الكلية	118	0.96	0.95
عدد أفراد العينة		**118**	**30**

يتضح من الجدول رقم (5) أن معامل الثبات (كودر ريتشاردسون) في الدرجة الكلية الذي بلغ وفقاً لهذا الإجراء (0.96)، وتراوحت قيمة معاملات الثبات للصعوبات ما بين (0.88) إلى (0.92)، وهي معاملات ثبات عالية، مما يعني ثبات الاختبار، وكذلك بلغ معامل الثبات في الدرجة الكلية بطريقة إعادة الاختبار (0.95)، وتراوحت معاملات الثبات للصعوبات ما بين (0.63) إلى (0.91)، وهي معاملات ثبات جيدة.

المرحلة النهائية: يتكون الاختبار بصورته النهائية من (118) سؤالاً، موزعاً على خمس صعوبات رئيسة هي: صعوبات الانتباه وتكونت من (27) سؤالاً، وصعوبات الإدراك وتكونت من (24) سؤالاً، وصعوبات الذاكرة وتكونت من (24) سؤالاً، وصعوبات التفكير وتكونت من (21) سؤالاً، وصعوبات لغوية وتكونت من (22) سؤالاً، وكل سؤال يتضمن إجابة صحيحة واحدة فقط.

ومعيار الحكم على درجات الطفل في الاختبار كما يلي:

(0 – 0.33) ذوي صعوبات التعلم النمائية.

(0.34 –0.67) معرض لخطر صعوبات التعلم النمائية.

(0.68 –1) عاديون.

ج- استمارة البيانات الأولية:

استخدم الباحثان استمارة جمع بيانات أولية تضمنت الاسم والجنس وتاريخ الميلاد، والمستوى التعليمي للوالدين، وهل الوالدين على قيد الحياة أم توجد وفاة، وهل تلقى الطفل برامج تدريبية مسبقاً، وتم توزيع الاستمارة على الأطفال، وبالنسبة للأسر غير المتجاوبة، فقد قام الباحثان بالرجوع إلى إدارة ومعلمات الروضة والبحث عن أرقام هواتفهم، والتواصل معهم وجمع المعلومات المطلوبة.

د- البرنامج القائم على التعلم النشط لتنمية مهارات الذاكرة البصرية لدى أطفال الروضة ذوي صعوبات التعلم النمائية:

قام الباحثان ببناء برنامج قائم على التعلم النشط، وتم استخدام مجموعة من استراتيجيات التعلم النشط تمثلت بما يلي: (اكشف أوراقك – أعواد المثلجات – الكرسي الساخن- البطاقات المروحية – معرض التجول – شماعات الخرز)، بهدف تنمية مهارات الذاكرة البصرية لدى أطفال الروضة ذوي صعوبات التعلم النمائية.

الفئة المستهدفة: تم تطبيق البرنامج على عينة من أطفال روضة أجيال الميثاق الحكومية في مدينة إب من ذوي صعوبات التعلم النمائية، الذين تتراوح أعمارهم ما بين (5 – 6) سنوات، والذين حصلوا على درجات منخفضة في اختبار مهارات الذاكرة البصرية في القياس القبلي.

أهداف البرنامج:

1- **الهدف العام:** يهدف البرنامج الحالي إلى تنمية بعض مهارات الذاكرة البصرية لدى أطفال الروضة ذوي صعوبات التعلم النمائية الذين تتراوح أعمارهم ما بين (5 – 6) سنوات والذين حصلوا على درجات منخفضة على اختبار مهارات الذاكرة البصرية.

2- **الأهداف الإجرائية/** تتمثل الأهداف الإجرائية للبرنامج في الآتي:

- أن يتذكر الطفل أول شكل رآه من بين مجموعة من الأشكال.
- أن يتذكر الطفل الشكل المفقود بعد عرضه عليه كاملاً.
- أن يتذكر الطفل مكان الشكل بعد عرضه عليه.
- أن يتذكر الطفل العدد في الشكل بعد عرضه عليه.
- أن يتذكر الطفل اللون في الشكل بعد عرضه عليه.
- أن يتذكر الطفل الجزء المضاف لشكل سبق أن رآه.

الأسس العامة التي يستند إليها البرنامج

- مراعاة الخصائص النمائية لأطفال الروضة.
- مراعاة الفروق الفردية بين الأطفال.
- إشباع حاجات الأطفال الأساسية قبل البدء بتنفيذ أنشطة البرنامج.
- التدرج في التدريب على المهارات الفرعية من السهل إلى الصعب.
- يستخدم الطفل حاسة البصر لتخزين وتحديد مكان الأشياء وفهم البيئة المحيطة.

- تقوم العين بالتقاط صورة وإرسالها إلى المخ الذي يقوم بدوره بترجمتها وتجهيزها وتخزينها ومعالجتها في الذاكرة فيما بعد.
- تحويل دور الطفل من المتلقي السلبي إلى دور المتفاعل النشط تحت إشراف وتوجيه المعلمة.
- وفقاً لنظرية برونر فإن الأطفال الصغار يتعلمون بشكل أفضل عن طريق الأعمال واللمس والمعالجة للأشياء (محمد، 2004، 195).
- صعوبات التعلم النمائية هي مقدمة لصعوبات التعلم الأكاديمية.
- استهداف الأطفال الذين لم تتحقق أهداف الجلسة لديهم بشكل فردي.
- مستوى ذكاء الطفل ذوي صعوبات التعلم النمائية تكون (90) درجة فأكثر وفقاً لمقاييس الذكاء.
- صعوبات التعلم النمائية غير ناجمة عن أي إعاقة أو حرمان بيئي.
- طرق تدريس ذوي صعوبات التعلم النمائية منطلقات وموجهات أساسية لتنفيذ استراتيجيات التعلم النشط، مثل التدرج في الأنشطة، وتجزئة المهمة، والتعزيز، والتغذية الراجعة، والتعليم الزائد المكثف.
- صعوبات التعلم النمائية مترابطة مع بعضها بعضاً، فمثلاً صعوبة الذاكرة مرتبطة بصعوبة الانتباه.
- عدم الانتقال من مهارة إلى أخرى إلا بعد التأكد من أن الطفل قد استوعب المهارة الأولى، والعمل على مراجعة المهارة التي تم تناولها في اليوم الأول والتأكد من أن الطفل لم ينسها.

استراتيجيات التعلم النشط:

1/ استراتيجية اكشف أوراقك: تقوم فكرة الاستراتيجية على كتابة المعلم أو قائد المجموعة أسئلة لها علاقة بالوحدة أو الدرس في بطاقات، وتوضع هذه البطاقات في منتصف الطاولة لكل مجموعة، بحيث يسحب القائد بطاقة في كل مرة، ويقرأ السؤال، وعلى الطلبة في المجموعة كتابة الإجابة، ثم يقول للمجموعة اكشف أوراقك، كإشارة للتوقف وعرض الجميع لإجاباتهم (آمبو سعيد والحوسنية، 2016، 426).

كيفية تنفيذ الإستراتيجية يقوم الباحثان بتقديم بطاقات مصورة للأطفال تتضمن مهمة معينة يتم توضيحها للأطفال، ثم إعطائهم وقت معين لإنجاز المهمة، وبعد انتهاء الوقت المحدد يقول الباحثان: (اكشف ورقتك).

2/ استراتيجية أعواد المثلجات: تقوم هذه الاستراتيجية على عناصر التشويق والمتعة وجذب الانتباه وتحفيز الطلبة والبقاء على تركيزهم وانتباههم بأعلى المستويات، وأيضاً تكون الاستراتيجية مناسبة ومثمرة وفعالة لجميع المتعلمين في كافة المراحل التدريسية (عبدالسلام، 2021، 58).

كيفية تنفيذ الإستراتيجية: يقوم الباحثان بلصق صور أطفال المجموعة التجريبية على أعواد المثلجات، ثم يتم السحب بشكل عشوائي

لأحد الأعواد، وصاحب الصورة هو الطفل المكلف بإنجاز المهمة.

3/ استراتيجية الكرسي الساخن: استراتيجية سهلة ويمكن استخدامها في أي موضوع، وهي من الطرق الفعالة عندما يريد المعلم ترسيخ قيم ومعتقدات معينة، وهي تنمي عدة مهارات مثل: القراءة وبناء الأسئلة، وتبادل الأفكار (الشمري، 2011، 46).

كيفية تنفيذ الإستراتيجية: يطلب الباحثان من أحد الأطفال بالجلوس فوق كرسي ويلتف عليه الأطفال بشكل دائري، ثم يتم تكليفه بنشاط معين ينفذه أمام بقية الأطفال حسب أهداف كل جلسة.

4/ استراتيجية البطاقات المروحية: هي استراتيجية تعتمد على تقييم مستوى فهم الطالب للدرس، وذلك بوضع مجموعة من الأسئلة في بطاقات يتم عرضها بشكل المروحة، وهي استراتيجية شيقة ومناسبة لطلاب المرحلة الابتدائية (أبو الحاج ومصالحة،2016، 156).

كيفية تنفيذ الإستراتيجية: يقوم الباحثان بإعداد بطاقات مصورة وكل بطاقة مصورة تتضمن مهمة، ثم يتم تغليف البطاقات المصورة بغلاف ورقي أبيض، ثم يقوم الباحثان بعرض البطاقات المصورة على الأطفال على شكل مروحة ويُطلب من كل طفل سحب بطاقة.

5/ استراتيجية معرض التجول: يذكر عطية (2018) أنها استراتيجية تقوم فكرتها على قيام المتعلمين بإنجاز مهمات التعليم عن طريق وصف إنجازاته وخلاصة عملهم في أوراق كبيرة الحجم تشبه أوراق النشرات الجدارية، يمكن أن تعلق على جدران قاعة الدرس وتكتب عليها كل مجموعة بلون خاص؛ ما توصلت إليه في مجال التصدي للمهمة أو الإجابة على أسئلة المعلم، وتتبادل المجموعات زيارة المعروضات لتسجل ملاحظاتها على عمل المجموعات الأخرى، وهذا الأسلوب قابل للاستخدام في تعليم أغلب المواد الدراسية ولأهداف متعددة، مثل مهارات التفكير العليا وتحليل النصوص والوثائق التاريخية (العنبكي والأوسي،2020، 55).

كيفية تنفيذ الإستراتيجية: تقوم هذه الإستراتيجية على تكليف الأطفال بممارسة أنشطة(تلوين، تحويط، لصق) ثم يلصق الأطفال أعمالهم في جدران قاعة النشاط ، ثم يتم مناقشتها، وأيضاً يمكن لصق صورة في المعرض واصطحاب الأطفال للمعرض ويطلب منهم الباحثان التركيز في جميع تفاصيلها، ثم يتم إزالتها ويبدأ الباحثان بتوجيه أسئلة متعلقة بالذاكرة حول اللون– العدد – الحجم وغير ذلك، ثم يتم لصق الصورة مرة أخرى في المعرض وتصحيح ومناقشة إجابات الأطفال.

6/استراتيجية شماعات الخرز: تقوم فكرة الإستراتيجية على تشجيع القراءة، حيث يعطي المعلم خرزة على كل قصة ينهيها الطالب، أو كتاب يقرأه، ويقوم الطالب بمساعدة المعلم على تعليق الخرزة في سلسلة من الخرز الخاصة بالطالب، حيث إن الطالب الذي قرأ أكثر تكون

سلسلة الخرز الخاصة به أطول(آمبو سعيدي والحوسنية، 2016، 333).

كيفية تنفيذ الإستراتيجية: يقوم الباحثان بإعداد خيوط على عدد الأطفال ويتم لصق صورة كل طفل في أسفل الخيط، ثم على كل إجابة صحيحة يقدمها الطفل يتم وضع خرزة داخل الخيط، وهي استراتيجية تستخدم لتعزيز الطفل وزيادة الحماس والدافعية نحو تنفيذ الأنشطة.

الأدوات والمواد المستخدمة لتصميم وتنفيذ البرنامج: وتتمثل بالمواد والأدوات والوسائل المستخدمة لتنفيذ البرنامج، وهي (لاصق– قلم – اسفنج– ورق فلين– مشابك غسيل– أوراق شفافة– ورق مقوى ملون– صمغ، بطاقات مصورة).

القائم على تنفيذ البرنامج: قام الباحثان بتنفيذ جميع جلسات البرنامج.

ميزانية البرنامج: تحمل الباحثان جميع التكاليف المادية للبرنامج.

تقويم البرنامج: قام الباحثان باستخدام ثلاثة أنواع من التقويم وهي:

1– **التقويم القبلي:** تطبيق اختبار الذاكرة البصرية قبل تطبيق البرنامج.

2– **التقويم المرحلي:** ويتمثل هذا النوع من التقويم من خلال مراجعة الواجبات المنزلية المكلفين بها في بداية كل جلسة، وكذلك تكليف الباحثين للأطفال بالقيام ببعض الأنشطة للتأكد من مدى تحقيق الأهداف المرجوة في نهاية كل جلسة.

3– **التقويم البعدي (الختامي)** ويتم من خلال تطبيق اختبار الذاكرة البصرية للتعرف على فاعلية البرنامج القائم على التعلم النشط في تنمية مهارات الذاكرة البصرية المحددة بعد تطبيق البرنامج.

4– **التقويم التتبعي:** قام الباحثان بتطبيق اختبار الذاكرة البصرية على المجموعة التجريبية بعد مرور شهرين من تطبيق البرنامج.

تحكيم البرنامج: لغرض التأكد من صلاحية البرنامج لتحقيق أهداف البحث، عرض الباحثان البرنامج بصورته الأولية على مجموعة من المحكمين من ذوي الخبرة والاختصاص في مجال العلوم النفسية والتربوية، وبلغ عددهم (14) محكماً وقام الباحثان بمراجعة ترتيب الأهداف من السهل إلى الصعب، وكذلك مراجعة الصور المستخدمة في الأنشطة وتعديلها، وكذلك إعادة ترتيب الخطوات الإجرائية لكل جلسة.

زمان ومكان انعقاد البرنامج: تم عقد الجلسات في روضة أجيال الميثاق الحكومية واستغرق تطبيق البرنامج شهراً من ثلاث إلى أربع جلسات في الأسبوع الواحد، وذلك في نهاية الفصل الدراسي الأول للعام 2025/2024م.

أساليب المعالجة الإحصائية: لتحقيق أهداف البحث والتأكد من صحة فرضياته، تم استخدام عدد من الوسائل الإحصائية لمعالجة البيانات إحصائياً، وهذه الأساليب تتمثل بالآتي:

1. معادلة كودر ريتشاردسون 20 لإيجاد ثبات الاختبار.
2. معامل ارتباط بيرسون لإيجاد صدق الاختبار بطريقة صدق البناء، أو ما يسمى بصدق التكوين الفرضي.

3. اختبار مان وتني(Mann-Whitny) لمجموعتين مستقلتين لإيجاد الفرق بين المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس القبلي، وكذلك إيجاد الفرق بين المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي، وضبط تكافؤ المجموعتين من حيث الذكاء، ومستوى تعليم الوالدين ومستوى مهارات التفكير البصري.

4. اختبار ولكاكسون(Willcoxn)لإيجاد الفروق بين متوسط رتب المجموعة التجريبية في مهارات التفكير البصري قبل وبعد تطبيق البرنامج، وكذلك بين القياس البعدي والتتبعي.

5. معادلة حجم الأثر $R=z/\sqrt{n}$ (Alwahibi,et, al,2025:252).

نتائج البحث:

نتائج الفرض الأول:

ينص هذا الفرض على أنه " توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى(0.05) فأقل بين متوسطات رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لمهارات الذاكرة البصرية بالدرجة الكلية والأبعاد الفرعية لصالح المجموعة التجريبية".

وللتحقق من صحة هذا الفرض استخدم الباحثان المتوسطات الحسابية واختبار مان وتني(Man-Whiteney) لمجموعتين مستقلتين للكشف عن دلالة الفروق بين متوسطات رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لمهارات الذاكرة البصرية، والجدول التالي يوضح النتائج التي تم التوصل إليها:

جدول (6) نتائج اختبار مان وتني للفروق بين متوسطات رتب درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في القياس البعدي لمهارات الذاكرة البصرية

المهارة	المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة U	مستوى الدلالة	الدلالة اللفظية
تذكر أول شكل	التجريبية	11	3.00	17.00	187.00	4.36	0.000	توجد فروق دالة
	الضابطة	11	0.45	6.00	66.00			
تذكر الشكل المفقود	التجريبية	11	3.00	17.00	187.00	4.37	0.000	توجد فروق دالة
	الضابطة	11	0.27	6.00	66.00			
تذكر المكان	التجريبية	11	2.81	16.91	186.00	4.10	0.000	توجد فروق دالة
	الضابطة	11	0.63	6.09	67.00			
تذكر العدد	التجريبية	11	2.54	16.64	183.00	3.85	0.000	توجد فروق دالة
	الضابطة	11	0.45	6.36	70.00			
تذكر اللون	التجريبية	11	2.90	16.36	180.00	3.78	0.000	توجد فروق دالة
	الضابطة	11	0.90	6.64	73.00			
تذكر الجزء المضاف	التجريبية	11	2.90	16.45	181.00	4.04	0.000	توجد فروق دالة
	الضابطة	11	0.27	6.55	72.00			
الذاكرة البصرية	التجريبية	11	17.00	17.00	187.00	4.01	0.000	توجد فروق دالة
	الضابطة	11	3.00	6.00	66.00			

يتضح من الجدول رقم(6) أن قيمة (U) في الدرجة الكلية تساوي(4.01) وهي دالة إحصائياً عند مستوى دلالة أقل من(0.05)، كما يتضح أن قيمة (U) في الأبعاد الفرعية كالتالي: تذكر أول شكل(4.36)، تذكر الشكل المفقود (4.37)، تذكر المكان (4.10)، تذكر العدد (3.85)، تذكر اللون(3.78)، تذكر الجزء المضاف(4.04)، وهي دالة إحصائياً، وهذا يعني وجود فروق بين متوسطات رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة لصالح المجموعة التجريبية التي حصلت على المتوسط الأعلى، وهذا يعني أن البرنامج يتميز بالفاعلية وبناءً على ذلك يتم قبول الفرض البديل.

نتائج الفرض الثاني:

ينص هذا الفرض على أنه " توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى (0.05) فأقل، بين متوسطات رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لمهارات الذاكرة البصرية، بالدرجة الكلية والأبعاد الفرعية، لصالح القياس البعدي "وللتحقق من صحة هذا الفرض استخدم الباحثان المتوسطات الحسابية واختبار ولكاكسون (Wilcoxon) لمجموعتين مترابطتين للكشف عن دلالة الفروق بين متوسطات رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي، والجدول التالي يوضح النتائج التي تم التوصل إليها.

جدول (7): نتائج اختبار ولكاكسون للفروق بين متوسطات رتب درجات المجموعة التجريبية في القياس القبلي والبعدي لمهارات الذاكرة البصرية

المهارة	القياس	العدد	المتوسط الحسابي	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة z	مستوى الدلالة	الدلالة اللفظية	حجم الأثر
تذكر أول شكل	قبلي	11	0.00	0.00	0.00	3.31	0.001	توجد فروق دالة	0.99
	بعدي	11	3.00	6.00	66.00				
تذكر الشكل المفقود	قبلي	11	0.00	0.00	0.00	3.31	0.001	توجد فروق دالة	0.99
	بعدي	11	3.00	6.00	66.00				
تذكر المكان	قبلي	11	0.45	0.00	0.00	2.88	0.004	توجد فروق دالة	0.86
	بعدي	11	2.81	5.50	55.00				
تذكر العدد	قبلي	11	0.54	0.00	0.00	2.85	0.004	توجد فروق دالة	0.85
	بعدي	11	2.54	5.50	55.00				
تذكر اللون	قبلي	11	0.27	0.00	0.00	2.87	0.004	توجد فروق دالة	0.86
	بعدي	11	2.90	5.50	55.00				
تذكر الجزء المضاف	قبلي	11	0.00	0.00	0.00	3.20	0.001	توجد فروق دالة	0.96
	بعدي	11	2.90	6.00	66.00				
الذاكرة البصرية	قبلي	11	1.72	0.00	0.00	2.94	0.00	توجد فروق دالة	0.88
	بعدي	11	17.00	6.00	66.00				

يتضح من نتائج الجدول رقم (7) وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات رتب درجات المجموعة التجريبية في القياس القبلي والبعدي، لصالح القياس البعدي حيث بلغت قيمة (z) في الدرجة الكلية z (2.94) وعند مستوى دلالة أقل من (0.05)، وكما يتضح أن قيمة (z) في الأبعاد الفرعية كالتالي: تذكر أول شكل (3.31)، تذكر الشكل المفقود (3.31)، تذكر المكان(2.88) ، تذكر العدد(2.85)، تذكر اللون(2.87)، تذكر الجزء المضاف(3.20) وهي دالة إحصائياً، مما يؤكد وجود تحسن لدى أطفال المجموعة التجريبية في مهارات الذاكرة البصرية، وبالتالي يتم قبول الفرض البديل، وكذلك تم حساب حجم الأثر وتم إستخدام معامل كوهين(cohen) لتفسير قيمة حجم الأثر وأظهرت النتائج أن حجم الأثر في المهارة الرئيسة بلغ (0.88) وهو أثر كبير حسب معايير كوهين لتفسير حجم الأثر (0.20 : 0.49 ضعيف، 0.50 : 0.79 متوسط،0.80 فأكثر كبير) (Alwahibi et al.,2025:252).

تفسير نتائج الفرض الأول والثاني:

يتضح من الجدولين (6) و(7) قبول الفرضيتين البديلتين: الأولى والثانية، حيث أوضحت النتائج وجود فروق دالة إحصائياً بين المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي، لصالح المجموعة التجريبية، وكذلك أوضحت النتائج وجود فروق بين القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية لصالح القياس البعدي، وهذه النتائج تدل على تحسن في تنمية مهارات الذاكرة البصرية لدى أطفال المجموعة التجريبية التي تلقت البرنامج، مما يدل على فاعلية البرنامج القائم على استراتيجيات التعلم النشط في تنمية مهارات الذاكرة البصرية لدى أطفال الروضة ذوي صعوبات التعلم النمائية.

ويعزو الباحثان تحسن أطفال المجموعة التجريبية إلى استراتيجية الكرسي الساخن التي ساهمت في تنمية مهارات الذاكرة البصرية لدى الطفل من خلال جلوس الطفل فوق كرسي ويحيط به بقية الأطفال الجالسين على الأرض ثم يعطى الطفل البطاقة، ينظر لها ويتفحصها جيداً ويركز على اللون – العدد – المكان– الجزء المفقود – الشكل المضاف لثواني، ثم يسحب منه الباحثان البطاقة ويتم توجيه الأسئلة للطفل حسب هدف كل جلسة، ويرى الباحثان أن هذه الاستراتيجية ساعدت في تعزيز ثقة الطفل بنفسه وزيادة دافعيته لتنفيذ الأنشطة وزيادة انتباهه وتركيزه واكتساب مهارات الذاكرة البصرية.

بالإضافة إلى أن استخدام استراتيجية أعواد المثلجات ساعدت في تنمية مهارات الذاكرة البصرية من خلال اختيار إحدى الأعواد وصاحب العود هو المكلف بتنفيذ المهمة وبالتالي يظل جميع الأطفال على يقظة تامة لأنه يتوقع أن يسمع اسمه ويكون المعني بتنفيذ النشاط، ويطلب من الطفل التركيز على الصور بالترتيب، وقد حرص الباحثان على تنفيذ استراتيجية أعواد المثلجات في تنمية مهارة (تذكر أول صورة) في

بداية الجلسات من الجلسة السابعة حتى الجلسة الأخيرة لأن مهارة تذكر أول صورة تحتاج إلى تكرار، وكانت النتائج جيدة حيث استطاع بعض الأطفال تذكر الصور وسردها بالترتيب ابتداءً بأول صورة وانتهاءً بآخر صورة، وبالتالي كان لهذه الاستراتيجيات دور فاعل في تنمية مهارات الذاكرة البصرية.

وكذلك استراتيجية شماعات الخرز ساعدت في تعزيز روح المنافسة والتحدي بين الأطفال كون طبيعة الاستراتيجية تعتمد على تحصيل أكبر قدر ممكن من الخرز من أجل الفوز، وهذه الاستراتيجية كان لها انعكاس ايجابي في تنمية مهارات الذاكرة البصرية، حيث إن كل طفل يتذكر اللون أو العدد وغير ذلك من المهارات الفرعية للذاكرة البصرية يحصل على خرزة مثقوبة ويطلب منه الباحثان إدخالها في الخيط، وفي نهاية النشاط يحسب عدد الخرزات لكل طفل.

وكذلك يعزو الباحثان تحسن أطفال المجموعة التجريبية في تنمية مهارات الذاكرة البصرية إلى استراتيجتي البطاقات المروحية وأعواد المثلجات، إذ إنهما يتيحان للطفل الفرصة للاختيار بين البطاقات، وكذلك يظل الطفل على يقظة تامة ويتوقع أن يكون المعني بتنفيذ المهمة في أي وقت، فضلاً عن الدور الإيجابي والمشاركة الفاعلة في تنفيذ الأنشطة.

وبالتالي يمكن القول إن استراتيجيات التعلم النشط المذكورة ساهمت بشكل إيجابي في تنمية مهارات الذاكرة البصرية (تذكر أول شكل- تذكر الشكل المفقود- تذكر المكان- تذكر العدد- تذكر اللون- تذكر الجزء المضاف).

نتائج الفرض الثالث:

ينص هذا الفرض على أنه "لا توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى (0.05) فأقل بين متوسطات رتب المجموعة التجريبية، لمهارات الذاكرة البصرية بالدرجة الكلية والأبعاد الفرعية بين القياسين البعدي والتتبعي".

وللتحقق من صحة هذا الفرض استخدم الباحثان المتوسطات الحسابية واختبار ولكاكسون (Wilcoxon) لمجموعتين مترابطتين، للكشف عن دلالة الفروق بين متوسط رتب درجات المجموعة التجريبية بين القياسين البعدي والتتبعي بعد مرور شهرين من تطبيق البرنامج، والجدول التالي يوضح النتائج التي تم التوصل إليها:

جدول (8): نتائج اختبار ولكاكسون للفروق بين متوسطات رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي لمهارات الذاكرة البصرية

المهارة	القياس	العدد	المتوسط الحسابي	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة z	مستوى الدلالة	الدلالة اللفظية
تذكر أول شكل	بعدي	11	3.00	0.00	0.00	0.00	1.00	لا توجد فروق دالة
	تتبعي	11	3.00	0.00	0.00			
تذكر الشكل المفقود	بعدي	11	3.00	0.00	0.00	0.00	1.00	لا توجد فروق دالة
	تتبعي	11	3.00	0.00	0.00			
تذكر المكان	بعدي	11	2.81	2.00	2.00	0.57	0.56	لا توجد فروق دالة
	تتبعي	11	2.90	2.00	4.00			
تذكر العدد	بعدي	11	2.54	2.00	2.00	1.13	0.25	لا توجد فروق دالة
	تتبعي	11	2.81	2.67	8.00			
تذكر اللون	بعدي	11	2.90	1.50	1.50	0.00	1.00	لا توجد فروق دالة
	تتبعي	11	2.90	1.50	1.50			
تذكر الجزء المضاف	بعدي	11	2.90	1.50	1.50	0.00	1.00	لا توجد فروق دالة
	تتبعي	11	2.90	1.50	1.50			
الذاكرة البصرية	بعدي	11	17.00	2.00	4.00	1.38	0.16	لا توجد فروق دالة
	تتبعي	11	17.54	4.25	17.00			

يتضح من الجدول رقم(8) أن قيمة (U) في الدرجة الكلية تساوي(1.38) وغير دالة إحصائياً حيث كانت أكبر من (0.05) وفي الأبعاد الفرعية كالتالي: تذكر أول شكل (0.00)، تذكر الشكل المفقود (0.00)، تذكر المكان (0.57)، تذكر العدد(1.13)، تذكر اللون (0.00)، تذكر الجزء المضاف(0.00) وهي غير دالة إحصائياً، وبالتالي عدم وجود فروق بين متوسط رتب درجات المجموعة التجريبية بين القياسين البعدي والتتبعي، على مهارات الذاكرة البصرية، وذلك بعد مرور شهرين من تطبيقه، وبذلك يتم قبول الفرض الصفري، ويعزو الباحثان استمرارية الفاعلية إلى البرنامج القائم على التعلم النشط في تنمية مهارات الذاكرة البصرية لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم النمائية.

وكذلك يؤكد أبو الحاج ومصالحة (2016، ص. 17) أن التفاعل الايجابي بين الطفل ومحيطه له الأثر العميق وطويل المدى على بنية الدماغ ونموه السليم، حيث إن التعلم النشط يؤمن للطفل البيئة الغنية التي تساعده على التعلم والاستكشاف وفهم العالم من حوله بطريقة أفضل وأكثر عمقاً.

التوصيات:

في ضوء النتائج التي تم التوصل إليها في البحث الحالي يمكن تقديم التوصيات الآتية:

▪ تكليف لجنة متخصصة من قبل وزارة التربية والتعليم بالنزول للروضات الحكومية والكشف المبكر عن الأطفال ذوي صعوبات التعلم النمائية وتقديم البرامج العلاجية اللازمة.

▪ رفع مقترح للعاملين في التربية والتعليم ورياض الأطفال على ضرورة الاهتمام المبكر بتنمية مهارات الذاكرة البصرية لدى أطفال الروضة.

المقترحات:

وفي ضوء النتائج التي تم التوصل إليها يقدم الباحثان مجموعة من المقترحات الآتية:

▪ إجراء بحث مكمل للبحث الحالي؛ للتعرف على فاعلية برنامج قائم على استراتيجيات التعلم النشط لتنمية مهارات الذاكرة السمعية لدى أطفال الروضة ذوي صعوبات التعلم النمائية في مدينة إب.

▪ إجراء بحث للتعرف على فاعلية برنامج قائم على استراتيجيات التعلم النشط، لتنمية مهارات الذاكرة البصرية لدى تلاميذ الصفوف الثلاثة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي ذوي صعوبات التعلم النمائية في مدينة إب.

المراجع:

1. أبو الحاج، سها أحمد، والمصالحة، حسن خليل. (2016). استراتيجيات التعلم النشط وتطبيقات عملية. مركز ديبونو للنشر والتوزيع.
2. أبو الديار، مسعد. (2012). مصطلحات صعوبات التعلم (ط.2). مركز تقويم وتعليم الطفل.
3. أشكناكي، شيماء مصطفى. (2011). درجة تطبيق معلمات رياض الأطفال في دولة الكويت لعناصر التعلم النشط في رياض الأطفال والمرحلة الأساسية [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة الشرق الأوسط.
4. آمبو سعيدي، عبدالله بن خميس، الحوسنية، هدى بنت علي.(2016).استراتيجيات التعلم النشط 180 استراتيجية مع الامثلة التطبيقية(ط.2). دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.
5. أمين، عبير صديق.(2018). فاعلية برنامج قائم على استراتيجيات التعلم النشط في تنمية بعض المفاهيم العلمية وعلميات العلم لدى طفل الروضة ضعيف السمع. المجلة العلمية لكلية رياض الأطفال، (6)، 68 – 152 .
6. البطانية، أسامة محمد، السبايلة، عبيد عبدالكريم، الرشدان، مالك أحمد، والخطاطبة عبدالمجيد محمد. صعوبات التعلم النظرية والممارسة .(2009). (ط.3). دار المسيرة للنشر والتوزيع.
7. جمعة، فايزة أحمد.(2019). فعالية برنامج قائم على التعلم النشط لتنمية القيم الاقتصادية لدى طفل الروضة [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة مدينة السادات.
8. الحسني، حنان مرعي، بريك، فاطمة محمد.(2019). التعلم النشط في اكتساب المفاهيم الاجتماعية والدينية لطفل الروضة.

المجلة العلمية لكلية التربية، 35(4)، 172 – 197

9. الخطيب، جمال محمد.(2013).أسس التربية الخاصة (ط.1). مكتبة المتنبي.
10. خليفة، رشيد ناصر، عباس، جمال محمد .(2019). الذاكرة البصرية لدى طلبة المرحلة الاعدادية. مجلة كلية التربية ،(37)،373 – 394.
11. رضوان، منى جابر.(2020). فعالية النمذجة الحسية في تنمية بعض مهارات التفكير البصري لدى أطفال ما قبل المدرسة المنبئين بصعوبات التعلم. المجلة العلمية لكلية رياضة الأطفال،(16)، 1376– 1461.
12. رفاعي، عقيل محمود.(2012).التعلم النشط والاستراتيجيات وتقويم نواتج التعلم . دار الجامعة الجديد.
13. سليمان، عبد الواحد ابراهيم.(2010). صعوبات التعلم النمائية والأكاديمية والاجتماعية والانفعالية(ط.1). مكتبة الانجلو المصرية.
14. الشمري، ماشي بن محمد.(2011).101 استراتيجية في التعلم النشط (ط.1). وزارة التربية والتعليم.
15. الشميري، عبدالرقيب عبده.(2012). فاعلية برنامج إرشادي قصصي في تنمية التفكير الابتكاري والمفاهيم الرياضية لدى أطفال الروضة[اطروحة دكتوراه غير منشورة].جامعة إب.
16. شهاب، ميسون.(2009).التعلم النشط بين المفهوم والممارسة. مجلة قطر الندى،(14)، 6 – 21.
17. الطحان، طاهرة محمد.(2010). مهارات الاستعداد للقراءة في الطفولة المبكرة (ط.2). دار الفكر.
18. عبدالجليل، نعمه حسن.(2018). فاعلية استخدام الكتاب الالكتروني في تنمية التفكير البصري والوعي البيئي لدى أطفال الروضة [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة جنوب الوادي.
19. عبدالسلام، محمد.(2021).استراتيجيات التعلم النشط. مكتبة نور.
20. عبدالنور، كاظم، الفنهراوي، نور رضا.(2018).الذاكرة البصرية لدى تلاميذ صفوف التربية الخاصة واقرانهم العاديين في محافظة بابل. مجلة العلوم الانسانية، 25 (2)، 221–238.
21. العدل، عادل محمد.(2013). صعوبات التعلم وأثر التدخل المبكر والدمج التربوي لذوي الاحتياجات الخاصة. دار الكتاب الحديث.
22. العريشي، جبريل بن حسن، وفاء، رشاد، علي، عيد عبد الواحد(2013). صعوبات التعلم النمائية ومقترحات علاجية(ط.1). دار صفاء للنشر والتوزيع.

23. علي، إسلام السيد.(2022). فعالية برنامج تدريبي قائم على استرتيجية التعلم النشط لتحسين بعض مهارات ما قبل القراءة لأطفال القراءة من ذوي اضطراب اللغة النمائي[رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة الزقازيق.

24. علي، محمد النوبي.(2011)..صعوبات التعلم بين المهارات والاضطراب(ط.1). دار صفاء للنشر والتوزيع.

25. عمار، محمد عبدالحامد، القباني، نجوى محمد.(2011).التفكير البصري في ضوء تكنولوجيا التعليم. دار الجامعة الجديدة.

26. العنبكي، عبد الرزاق عبدالله، الأوسي، أيمن ياسين.(2020).أثر استراتيجية معرض التجول في التحصيل وتنمية الوعي الأثري عند طلاب الصف الأول المتوسط في مادة الاجتماعيات. مجلة الفتح،(83)، 44 – 71.

27. عيسى، يسري أحمد.(2012). صعوبات التعلم النمائية بين النظرية والتطبيق (ط.1). دار الزهراء للنشر والتوزيع.

28. الغامدي، آمنه بنت محمد.(2018). معوقات استخدام استراتيجيات التعلم النشط لدى معلمي صعوبات التعلم وسبل علاجها. مجلة البحث العلمي في التربية،(9)، 446-493.

29. فارس، عصام .(2006). رياض الأطفال التنشئة- الإدراة- الأنشطة(ط.1). دار أسامة للنشر والتوزيع ودار المشرق الثقافي.

30. القاسم، جمال مثقال.(2015). أساسيات صعوبات التعلم (ط.3). دار صفاء للنشر والتوزيع.

31. قناوي، هدى محمد، أمين، منار شحاته، فريحة، إسراء محمد، بغيدة، ابراهيم فوزي.(2021). فعالية برنامج باستخدام الانشطة الفنية لتنمية مهارات التمييز البصري لدى اطفال الروضة ذوي صعوبات التعلم. المجلة العلمية لكلية التربية للطفولة المبكرة،(20)، 229 – 273.

32. الكحالي، سالم بن ناصر.(2011). صعوبات تعلم القراءة تشخيصها وعلاجها. مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع.

33. كوافحة، تيسير مفلح.(2011). صعوبات التعلم والخطة العلاجية المقترحة (ط.4). دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

34. محمد، بشرى اسماعيل.(2004).المرجع في القياس النفسي(ط.1). مكتبة الانجلو المصرية.

35. محمد، عادل عبدالله.(2006). قائمة صعوبات التعلم النمائية لأطفال الروضة(ط.1). دار الرشاد.

36. محمود، حازم محمد.(2013). فاعلية برنامج تدخل مبكر للحد من القصور في بعض المهارات البصرية لأطفال الروضة

ذوي صعوبات التعلم النمائية[رسالة ماجستير]. جامعة عين شمس.

37. مزيد، زينب خنجر.(2021). أثر الأنشطة الفنية في تنمية الذاكرة البصرية لدى طفل الروضة. مجلة نسق،(31)، 344-351.

38. المغربي، كامل محمد.(2002).أساليب البحث العلمي في العلوم الإنسانية والاجتماعية. دار الفكر.

39. هارون، أمينة محمد .(2018).فاعلية برنامج للتعليم العلاجي قائم على الاستراتيجيات الذاكرية في تنمية الذاكرة السمعية – البصرية وأثرها على المهارات قبل الأكاديمية لدى أطفال الروضة المعرضين لخطر صعوبات التعلم [اطروحة دكتوراه غير منشورة]. جامعة الزقازيق.

40. الهلالي، خديجة سليمان.(1438). نماذج مختارة لاستراتيجية التعلم النشط برياض الأطفال. وزارة التعليم.

41. الهويدي، زيد.(2007). الابداع – ماهيته – اكتشافه – تنميته. دار الكتاب الجامعي.

42. Alhadab,I. Alhadabi ,D. Alkharusi ,H .(2020).Cohen's Criteria for Interpreting Practical Significanc Indicators . A critical Study.Cypriot Journal of Educational Sciences .15(2),245-258.

43. Thomas , B .(2022,Julay,13). Why is learning Leave , http://power Fulschools/org.