الرقم التسلسلي : .....

جامعة سعيدة – الدكتور مولاي الطاهر

كلية العلوم الإجتماعية والإنسانية

أطروحة

مقدمة لنيل شهادة

دكتوراه الطور الثالث

التخصص : صعوبات التعلم الأكاديمية والنمائية في الوسط المدرسي

الفرع : علم النفس الإكلينيكي

من طرف :

دومي أحمد

عنوان الأطروحة:

علاقة ضعف الإنتباه بعسر القراءة لذوي صعوبات التعلم

(دراسة ميدانية لتلاميذ السنة الرابعة إبتدائي بولاية سعيدة)

أطروحة مناقشة بتاريخ 2022/06/07 أمام لجنة المناقشة المشكلة من :

الرقم	اللقب و الإسم	الرتبة	المؤسسة	الصفة
01	شريفي علي	أستاذ التعليم العالي	جامعة د مولاي الطاهر - سعيدة	رئيسا
02	لكحل مصطفى	أستاذ التعليم العالي	جامعة د مولاي الطاهر - سعيدة	مقرّرا
03	بن حليليم أسماء	أستاذ محاضر (أ)	جامعة الجيلالي ليابس - سيدي بلعباس	ممتحنا
04	توهامي سفيان	أستاذ محاضر (أ)	جامعة د مولاي الطاهر - سعيدة	ممتحنا
05	بن عامر زكية	أستاذ محاضر (أ)	جامعة د مولاي الطاهر - سعيدة	ممتحنا
06	عيساوي أمينة	أستاذ محاضر (أ)	جامعة د مولاي الطاهر - سعيدة	ممتحنا

الرقم التسلسلي : .....

جامعة سعيدة – الدكتور مولاي الطاهر

كلية العلوم الإجتماعية والإنسانية

أطروحة

مقدمة لنيل شهادة

دكتوراه الطور الثالث

التخصص : صعوبات التعلم الأكاديمية والنمائية في الوسط المدرسي

الفرع : علم النفس الإكلينيكي

من طرف :

دومي أحمد

عنوان الأطروحة:

علاقة ضعف الإنتباه بعسر القراءة لذوي صعوبات التعلم

(دراسة ميدانية لتلاميذ السنة الرابعة إبتدائي بولاية سعيدة)

أطروحة مناقشة بتاريخ 2022/06/07 أمام لجنة المناقشة المشكلة من :

الرقم	اللقب و الإسم	الرتبة	المؤسسة	الصفة
01	شريفي علي	أستاذ التعليم العالي	جامعة د مولاي الطاهر - سعيدة	رئيسا
02	لكحل مصطفى	أستاذ التعليم العالي	جامعة د مولاي الطاهر - سعيدة	مقرّرا
03	بن حليليم أسماء	أستاذ محاضر (أ)	جامعة الجيلالي ليابس - سيدي بلعباس	ممتحنا
04	توهامي سفيان	أستاذ محاضر (أ)	جامعة د مولاي الطاهر - سعيدة	ممتحنا
05	بن عامر زكية	أستاذ محاضر (أ)	جامعة د مولاي الطاهر - سعيدة	ممتحنا
06	عيساوي أمينة	أستاذ محاضر (أ)	جامعة د مولاي الطاهر - سعيدة	ممتحنا

" علاقة ضعف الإنتباه بعسر القراءة لذوي صعوبات التعلم "
(دراسة ميدانية لتلاميذ السنة الرابعة إبتدائي بولاية سعيدة)

الملخص :

تهدف هذه الدراسة إلى معرفة العلاقة بين ضعف الإنتباه، وعسر القراءة لذوي صعوبات التعلم، ولإختبار فرضياتها تمّ إختيار عينة من ثلاثين (30) تلميذا، وتلميذة من بينهم ستة عشر (16) من الذكور مقابل أربعة عشر (14) من الإناث من تلاميذ السنة الرابعة (04) إبتدائي من مدارس بلدية مولاي العربي مقاطعة عين الحجر ولاية سعيدة خلال الموسم الدراسي 2018م- 2019م .

إستخدم الباحث مجموعة من الإختبارات، والمقاييس التالية : إختبار إضطراب الإنتباه لمحمد النوبي محمد علي، إختبار الذكاء المصور لأحمد زكي صالح، ومقياس عسر القراءة للأطفال، والمراهقين لعادل عبد الله محمد .

بعد المعالجات الإحصائية، توصلت نتائج الدراسة إلى أنه توجد علاقة بين ضعف الإنتباه، وعسر القراءة لدى تلاميذ السنة الرابعة (04) إبتدائي بمدارس ولاية سعيدة .

كلمات مفتاحية : ضعف الإنتباه، عسر القراءة ، صعوبات التعلم ، تلميذ السنة الرابعة إبتدائي بولاية سعيدة .

« La relation entre le déficit d'attention et la dyslexie chez les élèves ayant des difficultés d'apprentissage (Une étude de terrain pour les élèves de quatrième année primaire à la wilaya de Saida) »

Résumé :

Cette étude vise à découvrir la relation entre le déficit d'attention et la dyslexie chez les élèves ayant des difficultés d'apprentissage. Un échantillon a été sélectionné de trente (30) d'élèves, dont seize(16) garçons et quatorze (14) filles de quatrième année primaire des écoles de la commune de moulay larbi de la subdivision d'ain el hadjer de la wilaya de saida de l'année scolaire 2018-2019 .

On a utilisé les tests suivants : le test de trouble de l'attention de Mohamed Nobi Mohamed Ali , Le test d'intelligence IQ d'Ahmed Zaki Saleh,et l'échelle de dyslexie d'Adel Abdallah Mohamed. Les résultats de l'étude ont conclu qu'il existe une relation entre le déficit d'attention et la dyslexie chez les élèves de la quatrième année (04) primaire des écoles de la wilaya de Saida.

Mots clés :Déficit d'attention, Dyslexie, Difficultés d'apprentissage, Elève de quatrième année primaire à la wilaya de Saida.

« The relation between attention deficit and the dyslexia among students with learning difficulties » (A field study for fourth year students of primary School in the Saida state)

Abstract :

This study aims to find the relation between attention deficit and the dyslexia among students with learning difficulties. A sample was selected of thirty (30) students including sixteen (16) boys ; and fourteen (14) girls of the fourth year primary school from the schools of the moulay larbi commune of the ain el hadjer subdivision of the saida state for the academic year 2018-2019.

The following tests were used : Mohamed Nobi Mohamed Ali's attention disorder test, Ahmed Zaki Saleh's IQ intelligence test, and Adel Abdallah Mohamed's dyslexia scale.

The study results concluded that there is a relation between attention deficit and dyslexia in students of the fourth year (04) primary schools in the Saida state.

Key words : Attention deficit , Dyslexia, Learning difficulties, Primary fourth year student in the Saida state.

المأثورات

يقول الله سبحانه وتعالى ﴿كُلُّ نَفس ذَائِقَةُ ٱلمَوتِ وَإِنَّمَا تُوَفَّونَ أُجُورَكُم يَومَ ٱلقِيٰمَةِ فَمَن زُحزِحَ عَنِ ٱلنَّارِ وَأُدخِلَ ٱلجَنَّةَ فَقَد فَاز وَمَا ٱلحَيَوٰةُ ٱلدُّنيَا إِلَّا مَتٰعُ ٱلغُرُور﴾ (القرآن الكريم،آل عمران:185)

بعد وفاة مشرفي أ. شوشان محمد الطاهر الذي لم يكمل معي مشوار هذا العمل أتضرع إلى الله سبحانه وتعالى بالدعاء التالي :

اللهم أرحمه، وأغفر ذنبه، وآته برحمتك رضاك.

اللهم أكرم نزله، ووسع مدخله، وأبدله دارا في الأخرة خير من داره في الدنيا، وأهلا خير من أهله.

اللهم أجعل قبره روضة من رياض الجنة، وأدخله جنتك.

الإهداء

إلى روح أبي تحت الثرى الذي ذاق مرارة الحياة من أجل أن يصلني إلى ما يتمناه كل عاقل فتُوفي، وما تُوفيت مكارمه، ونصائحه المتواصلة فنقش في نفسي تلك الشخصية القوية الصابرة أنارتها ابتساماته، وعفوه، وأن يصنع مني قلعة منارتها, منارة حسن الخلق، وأرضيتها حب العمل فأدعو من الله عزّ وجل أن يسكنه فسيح جنانه.

إلى والدتي الكريمة، التي علمتني دروسا في كيفية سياقة مشوار حياتي فلم تبخل علي بنصائحها اليومية، والمتابعة الدائمة، والحرص على صحتي النفسية والبدنية فكانت نعم المربية.

إلى من تقاسمت معهم ثدي الرضاعة، وعشنا تحت سقف واحد أخي الوحيد خليفة، وعائلته، والى أخواتي المتزوجات، وأزواجهن، وأبنائهن على مد يد المساعدة، والعون من أجل تحقيق الهدف المنشود في مشوار حياتي.

في الأخير أدعو من الله عز وجل أن يوفقني في حياتي، وأن يحفظ عائلتي من كل مكروه، وأن يُسدد خطاي.

- أحمد

شكر وعرفان

في البداية أشكر وأحمد الله عز وجل على توفيقه للوصول إلى إنجاز هذا العمل.

أتقدم بالشكر الجزيل، وفائق الإحترام إلى الأستاذ المحترم رئيس المشروع أ.د بكري عبد الحميد ، والأستاذ المشرف الثاني أ.د لكحل مصطفى الذي لم يبخل علي بنصائحه القيمة، والثمينة وكما أكرم ضيافتي بتقديم التوجيهات مع المتابعة المستمرة بعد وفاة مشرفي الأول أ. شوشان محمد الطاهر رحمه الله لكي أَصل إلى هدفي المنشود.

كما أتقدم بالشكر إلى كل الأساتذة الأفاضل أعضاء لجنة المناقشة. شكري إلى مديري، ومعلمي المؤسسات الإبتدائية التابعة لبلدية مولاي العربي مقاطعة عين الحجر لإستقبالهم المتميز، والمساعدة على إنجاز هذا العمل .

فهرس المحتويات

العنوان	الصفحة
الملخص	أ
المأثورات	ب
الإهداء	ج
شكر وعرفان	د
فهرس المحتويات	هـ
فهرس الجداول	ي
فهرس الأشكال	ك
فهرس الملاحق	ل
المقدمة	1
الباب الأول : الجانب النظري	
الفصل الأول : مدخل الدراسة	
1. إشكالية الدراسة	07
2. فرضيات الدراسة.	10
3. أهداف الدراسة	11
4. أهمية الدراسة	11
5. دواعي إختيار الموضوع	12
6. التعريف الإجرائي لمصطلحات الدراسة	13
7. الدراسات السابقة	15
1.7. دراسات تناولت ضعف الإنتباه	15
2.7. دراسات تناولت عسر القراءة	18
3.7. دراسات تناولت ضعف الإنتباه، وعسر القراءة	23
8. التعقيب على الدراسات السابقة	30

الفصل الثاني: صعوبات التعلم	
تمهيد	35
1. التطور التاريخي لصعوبات التعلم	35
2. علاقة صعوبات التعلم ببعض المفاهيم	37
3. تصنيف صعوبات التعلم	39
4. تعريف صعوبات التعلم	42
5. محكات صعوبات التعلم	45
6. معدلات إنتشار صعوبات التعلم	48
7. أسباب صعوبات التعلم	49
8. خصائص الأطفال ذوي صعوبات التعلم	50
9. أهمية تشخيص صعوبات التعلم	52
10. أهداف تشخيص صعوبات التعلم	52
11. تشخيص صعوبات التعلم	53
خلاصة	55
الفصل الثالث : ضعف الإنتباه	
تمهيد	57
أولا : الإنتباه	57
1. تعريف الإنتباه	57
2. أنواع الإنتباه	59
3. محددات الإنتباه	60
4. مراحل الإنتباه	61
5. عوامل تشتت الإنتباه	62
6. نظريات الإنتباه	64
7. خصائص الإنتباه	66

ثانيا : ضعف الإنتباه	69
1. تعريف ضعف الإنتباه	69
2. أسباب ضعف الإنتباه	70
3. أعراض ضعف الإنتباه	74
4. النظريات المفسرة لضعف الإنتباه	78
5. تشخيص ضعف الإنتباه	79
6. علاج ضعف الإنتباه	81
خلاصة	87
الفصل الرابع : عسر القراءة	
تمهيد	89
أولا : القراءة	89
1. تعريف القراءة	89
2. أنواع القراءة	93
3. أهمية القراءة	97
4. أهداف تعليم القراءة في المرحلة الإبتدائية	98
5. مهارات تعلم القراءة	99
6. العوامل المؤثرة في عملية تعلم القراءة	100
ثانيا : عسر القراءة	104
1. التطور التاريخي لعسر القراءة	104
2. تعريف عسر القراءة	105
3. مظاهر عسر القراءة	106
4. أسباب عسر القراءة	107
5. أنواع عسر القراءة	113
6. تشخيص عسر القراءة	116
7. علاج عسر القراءة	118

خلاصة	124
الباب الثاني : الجانب التطبيقي	
الفصل الأول : الإجراءات المنهجية للدراسة	
تمهيد	126
أولا: الدراسة الإستطلاعية	126
1. أهداف الدراسة الإستطلاعية	126
2. أسباب إختيار السنة الرابعة إبتدائي	127
3. حدود الدراسة الإستطلاعية	128
4. عينة الدراسة الإستطلاعية	128
5. أدوات الدراسة الإستطلاعية	129
6. نتائج الدراسة الإستطلاعية	133
ثانيا: الدراسة الأساسية	138
1. المجتمع الأصلي للدراسة	139
2. حدود الدراسة	140
3. عينة الدراسة	140
4. أدوات جمع البيانات	141
5. الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة	143
الفصل الثاني : عرض ومناقشة نتائج الدراسة	
تمهيد	145
1. عرض نتائج الدراسة	145
1.1. عرض نتائج الفرضية العامة	145
2.1. عرض نتائج الفرضية الجزئية الأولى	146
3.1. عرض نتائج الفرضية الجزئية الثانية	147
4.1. عرض نتائج الفرضية الجزئية الثالثة	148
5.1. عرض نتائج الفرضية الجزئية الرابعة	149

2. مناقشة نتائج الدراسة	150
1.2. مناقشة نتائج الفرضية العامة	150
2.2. مناقشة نتائج الفرضية الجزئية الأولى	150
3.2. مناقشة نتائج الفرضية الجزئية الثانية	151
4.2. مناقشة نتائج الفرضية الجزئية الثالثة	151
5.2. مناقشة نتائج الفرضية الجزئية الرابعة	152
خلاصة	152
توصيات الدراسة	153
الخاتمة	154
قائمة المراجع	156

فهرس الجداول

رقم	عنوان الجدول	الصفحة
01	توزيع العينة الإستطلاعية	128
02	معامل ألفا كرونباخ	131
03	توزيع البنود والأبعاد على صور الإختبار	132
04	توزيع بنود و صور لبعد نقص الإنتباه	133
05	نتائج العلاقة بين ضعف الإنتباه وعسر القراءة	134
06	نتائج إختبار (ت) للفروق بين التلاميذ ذوي ضعف الإنتباه تبعا للجنس	135
07	نتائج إختبار (ت) للفروق بين التلاميذ ذوي العسر القرائي تبعا للجنس	136
08	المجتمع الأصلي للدراسة	139
09	العينة الأساسية للدراسة	140
10	نتائج العلاقة بين ضعف الإنتباه وعسر القراءة	145
11	نتائج إختبار (ت) للفروق بين التلاميذ ذوي ضعف الإنتباه تبعا للجنس	146
12	نتائج إختبار (ت) للفروق بين التلاميذ ذوي ضعف الإنتباه تبعا للموقع الجغرافي.	147
13	نتائج إختبار (ت) للفروق بين التلاميذ ذوي عسر القراءة تبعا للجنس	148
14	نتائج إختبار (ت) للفروق بين التلاميذ ذوي عسر القراءة تبعا للموقع الجغرافي	149

فهرس الأشكال

رقم	عنوان الشكل	الصفحة
01	تصنيف صعوبات التعلم	41
02	العوامل المشتتة للإنتباه	63
03	أنواع القراءة	93
04	هرم الطريقة الجزئية	120
05	هرم أسلوب الكلمة	121
06	هرم أسلوب الجملة	122
07	التصميم التجريبي للدراسة	138

فهرس الملاحق

رقم	الملحق	الصفحة
01	طلب التربص	172
02	ترخيص مديرية التربية ولاية سعيدة	173
03	إختبار الذكاء المصور لأحمد زكي صالح	174
04	إختبار إضطراب الانتباه لمحمد النوبي محمد علي	186
05	مقياس عسر القراءة للأطفال والمراهقين لعادل عبدالله محمد	211
06	نتائج برنامج (Spss) للفرضية العامة للدراسة الإستطلاعية	217
07	نتائج برنامج (Spss) للفرضية الجزئية الأولى للدراسة الإستطلاعية	218
08	نتائج برنامج (Spss) للفرضية الجزئية الثانية للدراسة الإستطلاعية	219
09	نتائج برنامج (Spss) للفرضية العامة للدراسة الأساسية	220
10	نتائج برنامج (Spss) للفرضية الجزئية الأولى للدراسة الأساسية	221
11	نتائج برنامج (Spss) للفرضية الجزئية الثانية للدراسة الأساسية	222
12	نتائج برنامج (Spss) للفرضية الجزئية الثالثة للدراسة الأساسية	223
13	نتائج برنامج (Spss) للفرضية الجزئية الرابعة للدراسة الأساسية	224

المقدمة

المقدمة

يعتبر مجال صعوبات التعلم (difficultés d'apprentissage) من المجالات الهامة التي شغلت بال، وتفكير العديد من الباحثين في إختصاصات عدة منها علم النفس التربوي ، الطب والصحة النفسية ، التوجيه والإرشاد النفسي؛ فقدموا إنتاجات من الدراسات، والأبحاث العلمية تساعد متخصصي هذا المجال من تنمية معارفهم ،والرفع من قدراتهم ،وإكتساب مصطلحات وتعاريف دقيقة حول مفهوم صعوبات التعلم الذي عرف قبل بداية الستينات من القرن العشرين بمجموعة من المصطلحات المختلطة والمتداخلة مثل التأخر الدراسي ، التخلف العقلي، إضطرابات التعلم، وعدم القدرة على التعلم، والتي تختلف عن المصطلح الحديث المتمثل في صعوبات التعلم.

وتُعد صعوبات التعلم أحد المشكلات التعليمية التي يعاني منها الكثير من التلاميذ، ومن ملامح خطورة هذه المشكلة أنها تنتشر لدى قطاع عريض من التلاميذ، ولها تأثيرات سلبية عميقة على الجوانب الإنفعالية، والدافعية من شخصية التلميذ والتي تلعب دورا حاسما في أدائه المدرسي، وهذه الصعوبات تشعره بالإحباط، والقلق، والإنسحاب، والعدوانية، والإعتمادية، وعدم الثقة بالنفس نظرا لعجزه عن مسايرة زملائه ومجاراتهم في الدراسة، وفشله في تحسين معدل تحصيله الدراسي، مما يؤدي إلى هجر المدرسة والتسرب من التعليم.(القريطي،2005،ص. 410)

صُنفت صعوبات التعلم إلى صنفين،الصنف الأول صعوبات التعلم النمائية التي تشمل الإدراك، الذاكرة، التفكير، صعوبات حل المشكلات، وصعوبات الإنتباه التي من بينها ضعف الإنتباه الذي يعتبر موضوعا من أهم المواضيع التي حظيت بإهتمام كثير من الدراسة، والتمحيص من قبل علماء النفس، والمتخصصين في العلاج النفسي، نتيجة لإمتداد تأثيره، وسعة إنتشاره، وكثرة مشكلاته خاصة في المرحلة الإبتدائية، إذ وُجد في هذه المرحلة تلاميذ لا يقدرون على تركيز إنتباههم، والإحتفاظ به لفترة مناسبة عند ممارسة الأعمال المدرسية التي يقومون بها، وبالتالي لا يتمكّنون من إنجازها على أكمل وجه، أو الإستماع إلى المعلم، فيطلق عليهم تلاميذ متشتتي الإنتباه.

أما الصنف الثاني لصعوبات التعلم الأكاديمية يضم صعوبة الحساب، الهجاء، التعبير الكتابي، والكتابة، و الصعوبة (العسر) التي تمس القراءة، إذ "يعتبر موضوع القراءة من أكثر الموضوعات التي تتضمنها البرامج المدرسية ، فعادةَ ما يبدأ الأطفال القراءة في الصف الأول الأساسي ، وإمّا قبل ذلك ومن ثم يستمر اعتمادهم على القراءة خلال مراحل حياتهم المدرسية ، ويعتبر الفشل في تعلم القراءة من أكثر المشكلات شيوعاً لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم ، وقد أظهرت الدراسة المسحية التي قام بها كيرك والكنيز(1975) لبرنامج صعوبات التعلم بأن 60- 70 % من الأطفال المسجلين في تلك البرامج كانوا يعانون من صعوبة في القراءة."(السرطاوي،2001،ص. 254)

حيث يرى المختصون أن العسر القرائي يشكل سببا في الفشل الدراسي، ويؤدي إلى قصور في سلوكيات التلميذ سواء النفسية، الإجتماعية، الإنفعالية، وعدم التوافق مع الأخرين، فهي عجز قدرة التلميذ على القراءة الصحيحة سواء الصامتة أو الجهرية، وبالتالي يجد صعوبة في ترجمة اللغة إلى أفكار وتخزينها في الذاكرة لإستغلالها مستقبلا، بالإضافة إلى فهم النصوص المكتوبة، لهذا جاءت هذه الدراسة تحت عنوان "علاقة ضعف الإنتباه بعسر القراءة لذوي صعوبات التعلم (دراسة ميدانية لعينة من تلاميذ السنة الرابعة إبتدائي بولاية سعيدة)"، كإضافة لأرشيف الدراسات السابقة التي تطرقت للصعوبات النمائية بصفة عامة، وضعف الإنتباه بصفة خاصة، وإنعكاساته على مردودية التحصيل الدراسي، وقدرات التلاميذ في الطور الإبتدائي.

قُسم موضوع الدراسة إلى بابين، **الباب الأول** يتطرق إلى الجانب النظري، بينما **الباب الثاني** يعالج الجانب التطبيقي.

يتناول **الباب الأول** أربعة فصول، **الفصل الأول** يتطرق لمدخل الدراسة بداية بعرض الإشكالية، فجملة من الفروض، الأهداف النظرية، والتطبيقية التي تصبو إليها هذه الدراسة ثم تدعيمه بالأهمية ، والدواعي التي دفعتنا إلى إختيار موضوع البحث، ، بالإضافة إلى إعطاء تعاريف إجرائية لتوضيح للقارئ المصطلحات التي وردت في ثنايا هذه الدراسة ، متبوعة بعرض ثلاثة أجزاء من بعض الدراسات السابقة التي لها علاقة بهذه الدراسة ،

الشق الأول يتكلم حول جملة من الدراسات العربية، والأجنبية حول ضعف الإنتباه، بينما الشق الثاني يتطرق إلى دراسات عربية، وأجنبية حول عسر القراءة، والشق الثالث يتكلم عن دراسات تجمع بين ضعف الإنتباه وعسر القراءة، وأخيرا تعقيب الباحث حول هذه الدراسات.

أما **الفصل الثاني** يتناول موضوع صعوبات التعلم، من حيث تطورها التاريخي، علاقتها ببعض المفاهيم،وتصنيفها، ثم التطرق لمختلف التعريفات التي سلطت الضوء على هذا المصطلح لتوضيح جّل جوانبه المرتبطة به بعد ذكر المحكات، ثم التكلم عن معدلات إنتشارها، والأسباب المؤدية إلى حدوثها، كما تضمن الفصل الخصائص التي يتميز بها الأطفال ذوي صعوبات التعلم، أهمية تشخيص صعوبات التعلم، وذكر الأهداف المرجوة من عملية التشخيص، وفي الأخير أُختتم بخلاصة.

يشمل **الفصل الثالث** شقين عن الإنتباه، الشق الأول يتطرق للإنتباه من حيث تقديم تعاريف مختلفة لمجموعة من الباحثين توضح معالم هذا المصطلح، ذكر أنواعه، محدداته، مراحله، عوامل تشتته، النظريات المفسرة له ، خصائصه، أما الشق الثاني يتطرق لضعف الإنتباه من خلال تسليط الضوء على جملة من العناصر التي تعرفنا به بتقديم عدة تعاريف،والأسباب المؤدية له، أعراضه، النظريات المفسرة له، تشخيصه، وإعطاءه وصفة علاجية، وفي الأخير خلاصة.

في حين يبين **الفصل الرابع** عسر القراءة بداية بالتكلم عن ماهية القراءة، من خلال إعطائها تعريفات، وذكر أنواعها، أهميتها، والأهداف المرجوة منها في المرحلة الإبتدائية، بالإضافة إلى تسليط الضوء على العوامل المؤثرة في عملية التعلم لدى الطفل،

فيما بعد أُكمل هذا الفصل بالتطرق إلى عسر القراءة، من حيث تطوره التاريخي، تعريفه، مظاهره، ثم ذكر مجموعة من الأسباب المؤدية لعسر القراءة، أنواعه، تشخيصه، وعلاجه ، ثم أنهينا الفصل بخلاصة.

أما **الباب الثاني** الخاص بالجانب التطبيقي تناول فصلين، جاء **الفصل الأول** بعنوان الإجراءات المنهجية للدراسة أولا بالتكلم عن الدراسة الإستطلاعية، من حيث ذكر أهدافها، عينتها، والتعريف بأدواتها، وأسباب إختيار السنة الرابعة إبتدائي، وأخيرا النتائج المتوصل إليها، ثم أُتبعت بالدراسة الأساسية، من خلال المجتمع الأصلي لإختيار عينة التلاميذ، والوقوف على حدود إجرائها ، وذكر الأدوات التي إعتمد عليها الباحث في جمع البيانات، والأساليب الإحصائية التي أُستخدمت في تحليل تساؤلات الإشكالية .

أما **الفصل الثاني** يخص عرض، تحليل، ومناقشة النتائج المتوصل إليها في هذه الدراسة الميدانية، وفي الأخير عُرضت مجموعة من الإقتراحات، متبوعة بخاتمة الدراسة، قائمة المصادر والمراجع، والملاحق .

الباب الأول

الجانب النظري

الفصل الأول : مدخل الدراسة

1. إشكالية الدراسة
2. فرضيات الدراسة
3. أهمية الدراسة
4. أهداف الدراسة
5. دواعي إختيار موضوع الدراسة
6. التعريفات الإجرائية
7. حدود الدراسة
8. الدراسات السابقة
9. التعقيب على الدراسات السابقة

1. إشكالية الدراسة.

يعتبر الإنتباه إحدى العمليات العقلية النمائية التي تلعب دورا أساسيا في نمو وتكوين شخصية الفرد، من الناحية النفسية، الإجتماعية، العقلية، فيعيش حياة مستقرة تساعده على التكيف مع الأخرين في المجتمع الذي ينمو فيه. فإن حدوث ضعفه،ونقصه يؤدي إلى نتائج سلبية من بينها سلوكيات غير سوية، منها إضطراب العلاقات مع الآخرين، خاصة مع المعلمين، وصعوبة في تنظيم المهام والأنشطة، بالإضافة إلى تأثيره السلبي على الأداء الأكاديمي للطفل فينخفض مستواه الدراسي في العديد من المواد الأساسية في المدرسة، من بينها مادة القراءة .

يرى السرطاوي، وأخرون أنه:

> غالبا ما تكون المدرسة هي المكان الذي تبرز فيه الأعراض المتعلقة بإضطراب ضعف الإنتباه، حيث تتطلب البيئة المدرسية تلك المهارات التي يواجه فيها الطالب صعوبة في إدامة الإنتباه في موقف تعليمي معين، وإنتظار الدور، والبقاء جالسا. وقد تبرز في البداية مشكلات سلوكية في المدرسة بسبب إرغام الطالب على إدامة إنتباهه لفترات زمنية طويلة، والمواظبة على جهوده، إذ يعاني الطلاب ذوو إضطراب ضعف الإنتباه من مشكلات في بعض المهارات المطلوبة أو كلها للنجاح الأكاديمي من حيث البدء بالمواقف التعليمية وإتمامها، وإجراء تنقلات من موقف لأخر، والتفاعل مع الأخرين ومتابعة الإرشادات، وأداء العمل على نحو متواصل، وتنظيم المواقف التعليمية متعددة الخطوات.(2009،ص. 274)

كما أكدت بن عربة زكية أن:

> نسبة (6% - 7%) من الأطفال المتمدرسين يعانون من نقص الإنتباه، وهذه النسبة لو طبقناها على عدد من المتمدرسين في الجزائر لتحصلنا على ما يقارب 500 ألف تلميذ يعاني من ظاهرة إضطراب الإنتباه، وأن (50%- 80%) من الذين يعانون نقصا في الإنتباه في طفولتهم تستمر معاناتهم من هذا الإضطراب خلال مرحلة المراهقة، ومرحلة الرشد.(2010،ص. 04)

وأبرز وليد خليفة (2008) إلى: " أن معدل انتشار هذا الاضطراب يتراوح بين (4 %، 20%) من أطفال المدارس الابتدائية، وذلك في سن بين (6 ،و12 سنة)، وذكر تقرير عن وكالة الصحة العقلية الأمريكية أن النسبة قد تصل إلى 40 % من تلاميذ التعليم الأساسي."

من جهة أخرى أجرى زكور محمد وأبي ميلود (2015) دراسة حول : الكشف عن نسبة مدى انتشار اضطراب قلة الانتباه المصحوب بفرط النشاط على عينة عشوائية من (251) معلما بالمدارس الابتدائية بمدينة ورقلة (الجزائر)، فتوصلت الدراسة إلى أن نسبة انتشار اضطراب قلة الانتباه المصحوب بفرط النشاط تقدر بـ:(25.01%) في (57) مدرسة.حيث أن نسبة انتشار اضطراب قلة الانتباه المصحوب بفـرط النشاط لدى الذكور تُقدر بـ : (15,67 %) أكبر من نسبة انتشار الاضـطراب الانتباه عند الإناث، والتي تقدر بـ (9,34 %) وهي مماثلة لتلك التي حصلت في مناطق أخرى من العالم. (ص. 255)

وتوصلت دراسة بريور،وآخرون (1986) إلى أن الأطفال الذين لديهم اضطراب في الانتباه يتميزون بخصائص عن غيرهم في الفصل الدراسي حيث تتميز هذه الفئة بصعوبة التركيز بالإضافة إلى مشكلات في القدرة على استمرار الإنتباه والاحتفاظ به، وأيضا تركيز الانتباه لمدة طويلة، وصعوبة تنظيم الأعمال، والمهام التي تعطي لهم وعدم القدرة على إنهائها ويعانون من التشتت والاندفاعية ويحتاجون إلى سيطرة وإشراف خارجي.(محمد علي،2008،ص. 47)

من جهة أخرى بينت العديد من الدراسات، والأبحاث خطورة إضطراب الإنتباه لدى التلميذ، وهذا لعلاقته الوطيدة بعدة إضطرابات أخرى كصعوبات التعلم، بحيث يرى الزيات أن : العلاقة بين صعوبات التعلم وصعوبات أو إضطرابات الإنتباه علاقة وثيقة حيث تحتل صعوبات الإنتباه موقعا مركزيا بين صعوبات التعلم، إلى حد أن الكثيرين من المشتغلين بالتربية الخاصة عامة، وصعوبات التعلم خاصة، يرون أن صعوبات الانتباه تقف خلف الكثير من أنماط صعوبات التعلم الأخرى مثل : صعوبات القراءة، وصعوبات الفهم القرائي، والصعوبات المتعلقة بالذاكرة، والصعوبات المتعلقة بالرياضيات، أو

الحساب، وحتى صعوبات التآزر الحركي، والصعوبات الإدراكية عموما. (الزيات،1998،ص. 249)

ومنه يعتبر عسر القراءة أحد الصعوبات الأكاديمية الناجمة عن ضعف الإنتباه، وأحد أسباب الفشل الدراسي.

لهذا دفع الباحث إلى إجراء هذه الدراسة بغية معرفة "**علاقة ضعف الإنتباه بعسر القراءة لذوي صعوبات التعلم**" لدى تلاميذ السنة الرابعة إبتدائي، ومن جهة أخرى حسب إطلاع الباحث لم يجد إلا عددا قليلا من الدراسات المحلية، والعربية التي تناولت نفس الموضوع الذي يكشف لنا علاقة ضعف الإنتباه بعسر القراءة لدى هذه الفئة، بحيث للقراءة أهمية بالغة في حياة الطفل، فتعمل على إثراء خياله، تساعده على تعلم الألفاظ اللغوية بشكل صحيح، وتنمية قدرته على التعبير بسهولة، فيستثمر الطفل هذه القدرات في تعلم مواد دراسية أخرى خلال السنوات التعليميه المستقبلية.

وتحددت إشكالية الدراسة في السؤال الرئيسي التالي:

- ✓ هل توجد علاقة بين ضعف الإنتباه، وعسر القراءة لدى تلاميذ السنة الرابعة (04) إبتدائي؟

الذي تفرعت عنه التساؤلات الفرعية التالية:

- ✓ هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية لضعف الإنتباه بين تلاميذ السنة الرابعة(04) إبتدائي تبعا للجنس(ذكر- أنثى) لصالح الذكور؟
- ✓ هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية لضعف الإنتباه بين تلاميذ السنة الرابعة(04) إبتدائي تبعا لموقع المدرسة الجغرافي (المدينة- الريف) لصالح المدينة ؟
- ✓ هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية لعسر القراءة بين تلاميذ السنة الرابعة (04) إبتدائي تبعا للجنس (ذكر- أنثى) لصالح الذكور؟
- ✓ هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية لعسر القراءة بين تلاميذ السنة الرابعة (04) إبتدائي تبعا لموقع المدرسة الجغرافي (المدينة- الريف) لصالح المدينة ؟

2. فرضيات الدراسة.

من خلال السؤال الرئيسي، والتساؤلات الفرعية نصوغ الفرضية العامة، متبوعة بمجموعة من الفرضيات الثانوية التي نعمل على التحقق من صحتها في هذه الدراسة وهي كالتالي:

تمثلت صياغة الفرضية العامة فيما يلي:

- ✓ توجد علاقة بين ضعف الإنتباه، وعسر القراءة لدى تلاميذ السنة الرابعة (04) إبتدائي.

التي تفرعت عنها الفرضيات الثانوية التالية:

- ✓ توجد فروق ذات دلالة إحصائية لضعف الإنتباه بين تلاميذ السنة الرابعة(04) إبتدائي تبعا للجنس(ذكر- أنثى) لصالح الذكور.
- ✓ توجد فروق ذات دلالة إحصائية لضعف الإنتباه بين تلاميذ السنة الرابعة(04) إبتدائي تبعا لموقع المدرسة الجغرافي (المدينة- الريف) لصالح المدينة.
- ✓ توجد فروق ذات دلالة إحصائية لعسر القراءة بين تلاميذ السنة الرابعة (04) إبتدائي تبعا للجنس (ذكر- أنثى) لصالح الذكور.
- ✓ توجد فروق ذات دلالة إحصائية لعسر القراءة بين تلاميذ السنة الرابعة (04) إبتدائي تبعا لموقع المدرسة الجغرافي (المدينة- الريف) لصالح المدينة.

3. أهداف الدراسة.

تتمثل الأهداف التي تصبو إليها هذه الدراسة فيما يلي:

- معرفة العلاقة بين ضعف الإنتباه، وعسر القراءة لدى تلاميذ المرحلة الإبتدائية.
- التعرف على الصعوبات التي يتلقاها تلاميذ ذوي ضعف الإنتباه أثناء تعلم القراءة في السنة الرابعة لإبتدائي.
- جعل هذه الدراسة مرجعية أكاديمية تفيد الباحثين بمعلومات حول إنتشار وخطورة ضعف الإنتباه في المرحلة الإبتدائية.

4. أهمية الدراسة.

تكمن أهمية الدراسة التي تطرقنا إليها في جانبين، الجانب الأول نظري ، بينما الجانب الثاني تطبيقي هما كالتالي:

1.4. الجانب النظري.

تقدم هذه الدراسة معرفة نظرية حول متغيرات البحث، بحيث تتكلم عن ماهية ضعف الإنتباه، مفاهيم نظرية حول عسر القراءة لدى تلاميذ ذوي صعوبات التعلم للسنة الرابعة إبتدائي.

2.4. الجانب التطبيقي.

يعتبر الجانب التطبيقي اللبنة الأساسية لأي دراسة بحيث يدعم جانبها النظري ويساهم في حل المشكلات البحثية التي تطرقت إلى دراستها بغية إعطائها الأبعاد والمفاهيم ذات الصبغة العلمية لهذا تمثلت الغاية العملية من هذه الدراسة فيما يلي :

1.2.4. تلاميذ المرحلة الإبتدائية.

إعطاء أهمية لهذه الفئة بالمتابعة الدورية، بحيث لهذه المرحلة أهمية كبيرة في تعلم الجوانب الأساسية لتقنيات القراءة، ورسم الخطط الملائمة التي يجد التلميذ سهولة في إتباعها داخل القسم.

2.2.4. فئة المعلمين.

تحفيز المعلمين على التخلي عن الطرق التقليدية، وإيجاد طرق وسبل حديثة في التدريس من أجل التقليل من درجة عسر القراءة ، والرفع من مستوى تعلمها في هذه المرحلة،بالإضافة إلى المتابعة المستمرة لإيجاد العلاج لتلاميذ ذوي ضعف الإنتباه، حتى يتمكنون من تجاوز هذه المعضلة.

3.2.4. فئة الباحثين.

تعزيز قدراتهم البحثية على الكشف المبكر لمشكلة عسر القراءة، وتأثيرها على مستقبل التلميذ، والعمل على وضع برنامج علاجي مناسب يساعده على متابعة دراسته الإبتدائية.

4.2.4. فئة التربويين

تنظيم منصات، ودورات تكوينية يتم فيها التطرق، ومناقشة مواضيع، ودراسات ذات أهمية، مثل هذه الدراسة التي بين أيدينا.

5. دواعي إختيار الموضوع.

لا يمكن لأي باحث أن يخوض في التعريف، وإكتشاف خبايا موضوع الذي إختاره من بين مواضيع الساعة دون غايات محددة، ومنهجية يوظفها في إتباع الخطوات التي تساعده للوصول إلى نتائج تخدم الأبحاث المستقبلية، فلهذا تتمثل الأسباب التي دفعتنا إلى إختيار موضوع الدراسة الذي هو بين أيدينا فيما يلي:

- أهمية الموضوع العلمية، بحيث يعتبر من المواضيع التي تحتاج إلى دراسة تتبعية، وتمحيص في الميدان التربوي.
- ارتفاع نسبة صعوبات التعلم لدى تلاميذ المدارس الإبتدائية بصفة عامة، وعسر القراءة بصفة خاصة.
- تأثير ضعف الإنتباه على تعلم التلاميذ.

- وقوف عسر القراءة كعائق أمام التحصيل الدراسي للتلاميذ في المواد الدراسية الأخرى مما يؤدي إلى تدني المستوى الدراسي.
- إضافة هذه الدراسة إلى الدراسات، والأبحاث العربية عامة، والوطنية خاصة التي إطلع عليها الباحث في الأرشيف العلمي، واستثمار النتائج المتوصل إليها في الأبحاث والدراسات المستقبلية.

6. التعريف الإجرائي لمصطلاحات الدراسة.

1.6. ضعف الإنتباه.

نقصد به إضطراب الإنتباه الذي يتسبب في ضعف تركيز التلميذ لفترات زمنية طويلة إتجاه مجموعة من المؤثرات المحيطة به، مما ينتج عنه تشتت إنتباهه، وعدم القيام بنشاطه بصورة ناجحة، ويتجلى ذلك في الدرجة التي يتحصل عليها تلميذ السنة الرابعة إبتدائي على مقياس النوبي لقياس ضعف الإنتباه في صوره الثلاث:

أ- صورة الطفل المصورة.

ب- الصورة الأسرية.

ت- الصورة المدرسية.

2.6. عسر القراءة.

هو العجز الذي يجده تلميذ السنة الرابعة إبتدائي على قراءة الحروف والتعرف على أجزاء الكلمات ودمجها، مما ينجر عنه وقوعه في جملة من الأخطاء الناجمة عن صعوبات التمييز البصري، والسمعي والمزج الصوتي عند الإستماع رغم أنه لا يعاني من خلل حسي، أو عقلي، أو إضطراب في السلوك، وظروف إجتماعية، ثقافية غير عادية، يتجلى ذلك في الدرجة التي يتحصل عليها التلميذ على مقياس عسر القراءة لعادل عبد الله محمد، وتحسب الأخطاء عن طريق جمعها وتحديد نسبتها وفق السلم المصنف إلى أربع مستويات:

20 - 21 : يعاني من مستوى ضعيف من عسر القراءة.

22- 27 : يعاني من مستوى متوسط من عسر القراءة.

28- 33 : يعاني من مستوى فوق المتوسط من عسر القراءة.

34 - 39 : يعاني من مستوى مرتفع من عسر القراءة.

أكبر أو يساوي 40 درجة : يعاني من مستوى أعلى مرتفع من عسر القراءة.

3.6. التلاميذ ذوي عسر القراءة.

هم فئة تلاميذ السنة الرابعة إبتدائي للموسم الدراسي 2018-2019م التي تتراوح أعمارهم بين تسع(09) إلى عشر(10) سنوات، والذين يتمتعون بذكاء متوسط أو فوق المتوسط للذكاء المصور ولا يعانون من إصابات دماغية، وحسية، ويزاولون دراستهم في ظروف إجتماعية، ثقافية عادية، ويحصلون على درجات في مقياس عسر القراءة.

4.6. صعوبات التعلم.

هي جملة الصعوبات التي تواجه التلميذ في تعلم مادة أو أكثر كالقراءة، الكتابة، التهجئة، الإملاء، والرياضيات أو الصعوبات النمائية المرتبطة بالذاكرة، الإنتباه، الفهم، الإستيعاب، التفكير، والعمليات العقلية المناسبة.

5.6. التعليم الإبتدائي.

هي المرحلة الإبتدائية التي تلي التعليم التحضيري، مدتها خمس سنوات في الموسم الدراسي 2018-2019م، وتشمل التلاميذ الذين تتراوح أعماهم بين ست(06) سنوات ،وإحدى عشر(11) سنة حسب القانون التربوي الجزائري، كما تعمل هذه المرحلة على توفير ظروف التعليم.

6.6. تلميذ السنة الرابعة إبتدائي.

كل تلميذ يزاول دراسته في الصف الرابع(04) إبتدائي بمدارس مقاطعة عين الحجر ولاية سعيدة، وعمره تسع (09)، و عشر(10) سنوات.

7. الدراسات السابقة.

تناولت جملة من الدراسات السابقة لهذا الموضوع، ومن أهم الدراسات التي يمكن حصرها نذكر منها :

1.7. دراسات تناولت ضعف الإنتباه.

1.1.7. دراسة جوزيف ميخائيل (1990).

هدفت هذه الدراسة الى تعرف فعالية ثلاثة إختبارات فرعية من إختيارات وكسلر للذكاء وهي (الشفرة، مدى الأرقام، الحساب) في تشخيص إضطراب الإنتباه لدى الأطفال وقد أجريت هذه الدراسة على عينة من الأطفال بلغت 87 طفلا(73 من الذكور و14 إناث) تراوحت أعمارهم بين 7 سنوات و16 سنة، وقد أشارت نتائج تلك الدراسة إلى أن الإختبارات الفرعية الثلاثة من إختبار وكسلر المشار إليها سابقا قد فرقت بوضوح بين الأطفال الذين لديهم إضطراب في الإنتباه والأطفال العاديين كما أشارت النتائج إلى إمكانية استخدام هذه الإختبارات الفرعية الثلاثة كدليل أو مؤشر لإضطراب الانتباه لدى الأطفال. (السطحية،1991،ص. 74)

2.1.7. دراسة باركلي وآخرون (1992) Barkly and al.

هدفت هذه الدراسة الى القيام بمقارنة حول فاعلية ثلاث برامج علاجية في خفض اضطرابات الانتباه لدى عينة من الأطفال، وامتدت البرامج الثلاثة من(12-18) جلسة بواقع ثلاث جلسات أسبوعيا لمدة ثلاثة أشهر، وتعتمد هذه البرامج على:

- تعلم مهارات إدارة السلوك.
- حل المشكلات.
- الإرشاد الأسري البنائي.

وجاءت النتائج على النحو التالي: فاعلية البرامج الثلاثة في خفض الاتصال السلبي والصراع العائلي، والغضب المصاحب لهذا الصراع، والإكتئاب العائلي، مما أدى إلى خفض اضطراب ضعف الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد لدى هؤلاء الأطفال بنسبة متقاربة،كما

أكدت هذه الدراسة على أن حالات الدراسة لديها نقص في المهارات الإجتماعية، وغضب داخلي وإحباط، وعدم الثقة بالنفس.(مشيرة عبد الحميد،2005 ،ص.61)

3.1.7. دراسة خالد الفخراني سنة 1995.

هذه الدراسة أوضحت الفرق بين أداء الأطفال مضطربي الإنتباه مع النشاط الزائد من ناحية وأداء الأطفال مضطربي الانتباه من ناحية أخرى، وكانت عينة البحث تشمل 30 طفلا مضطربي الإنتباه مع النشاط الزائد، 30 طفلا مضطربي الإنتباه ، و30 طفلا عاديين.

و أظهرت الدراسة النتائج التالية:

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أداء الأطفال العاديين، والأطفال مضطربي الانتباه مع النشاط الزائد و دونه.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الأطفال مضطربي الإنتباه دون النشاط الزائد، والعاديين، والأطفال مضطربي الإنتباه مع النشاط الزائد لصالح المجموعة الثانية. (عصام نور،2004أ، ص. 70)

4.1.7. دراسة هارفي Harvey (2003).

هدفت الدراسة إلى معرفة أثر برنامج تدريبي سلوكي للمعاملة الوالدية على خفض أعراض إضطراب ضعف الانتباه المصاحب للنشاط الزائد.

قد تكونت عينة الدراسة من إثنان وسبعين (72) من الأمهات الذين يعانين هن وأطفالهن من أعراض ضعف الإنتباه المصاحب للنشاط الزائد. وقد أظهرت النتائج أن الأمهات اللواتي يعانين من ضعف الإنتباه المصاحب للنشاط الزائد بشكل خفيف او متوسط كن أكثر تسامحا مع مشاكل أطفالهن السلوكية، وإستفادوا بشكل أكبر من البرنامج التدريبي كما كانت الأمهات اللواتي يعانين من الأعراض الحادة لإضطراب ضعف الإنتباه المصاحب للنشاط الزائد أقل إستفادة من البرنامج التدريبي.(محمود أبو شوارب،2013، ص. 66)

5.1.7. دراسة والين وآخرون (2006) Whalen and Al.

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على نمط الحياة اليومية للأطفال الذين يعانون من إضطراب ضعف الانتباه المصاحب للنشاط الزائد، والتعرف على نوع العلاقة الوالدية بين الأطفال، وأمهاتهم مقارنة بالأطفال العاديين.

تكونت عينة الدراسة من سبعة وعشرين(27) طفل وأمهاتهم، وقد أظهرت النتائج فروق ذات دلالة إحصائية في أنماط الحياة اليومية لهؤلاء الأطفال مقارنة بالأطفال العاديين حيث كانت لديهم مشاكل سلوكية أكثر من الأطفال العاديين تمثلت بعدم التروي، والإندفاعية، والضجر، والملل، وكثرة الكلام والإزعاج.

وكذلك أظهرت نتائج هذه الدراسة أن هؤلاء الأطفال الذين يعانون من إضطراب ضعف الإنتباه المصاحب للنشاط الزائد علاقتهم بأمهاتهم كانت متوترة، وكانوا على خلاف دائم معهن. (محمود أبو شوارب،2013،ص. 66)

6.1.7. دراسة تجاني كوثر (2015).

عنوان الدراسة "**علاقة ضعف الانتباه البصري بالذاكرة العاملة لدى الاطفال ذوي نقص الإنتباه وفرط النشاط**"، كان الهدف من هذه الدراسة معرفة العلاقة بين ضعف الإنتباه البصري، والذاكرة العاملة البصرية المكانية، واللفظية لدى أطفال ذوي ضعف الإنتباه، وذلك بإستخدام المنهج الوصفي وتكونت العينة من(50)تلميذ من الطور ابتدائي تراوحت أعمارهم من (8-11) سنة ممن يعانون من إضطراب الإنتباه، تم تطبيق اختبار الذكاء جون ديوي، وإختبار TMT للإنتباه البصري وإختبار مدى الأرقام ووحدة الحفظ العكسي للذاكرة العاملة اللفظية واختبار(FCR) للذاكرة العاملة المكانية البصرية، وقد توصلت هذه الدراسة إلى النتائج التالية:

- يوجد تأثير لإضطراب ضعف الإنتباه على كل عمليات الإنتباه البصري والذاكرة العاملة اللفظية والبصرية المكانية.
- توجد علاقة إرتباطية بين ضعف الإنتباه البصري والذاكرة العاملة اللفظية والمكانية البصرية لدى الأطفال ذوي ضعف الإنتباه. (تجاني،2015،ص. 30)

2.7. دراسات تناولت عسر القراءة.

1.2.7. دراسة نصرة جلجل (1993).

هدفت الدراسة إلى مسح للرؤى النظرية التي تناولت عسر القراءة والتعرف إلى بعض العوامل المرتبطة بالعسر القرائي، وإعداد اختبار تشخيصي للعسر القرائي، والتأكد من فاعلية برنامج القراءات المتكررة لتحسين مستوى الآطفال من ذوي العسر القرائي، تكونت العينة من 388 تلميذا تراوحت أعمارهم من 12.4 - 7.8 بمتوسط 9.3 سنوات تم فرز عينة العلاج 38 تلميذا (18 ذكر، و20 أنثى)ثم تم تقسيمهم إلى مجموعة تجريبية، مجموعة ضابطة، ومن بين الأدوات المستعلمة منها اختبار" وكسلير واختبار "القراءة الجهرية والصامتة واختبار التمييز اللفظي والبرنامج العلاجي، وأشارت نتائج الدراسة إلى أن الأخطاء في القراءة الجهرية جاءت كما يلي :الحذف الإضافة، الإبدال، التكرار، في القراءة الصامتة تعرف الكلمة، فهم الكلمة، فهم الجملة، أما بالنسبة إلى البرنامج فقد طرا تحسن كبير على المجموعة التجريبية، حيث كانت النتائج دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0.05) في الاختبار البعدي لصالح المجموعة التجريبية(أخطاء الحذف، الإضافة، الإبدال، التكرار) أي أن التحسن كان واضحا على مهارات القراءة الصامتة، والقراءة الجهرية بشكل عام.

2.2.7. دراسة عطا الله (2003).

عنوان الدراسة "أثر برنامج مقترح في الألعاب اللغوية لعلاج صعوبات الضعف القرائي لدى الصف الثالث الإبتدائي " كانت الغاية من إجراءها معرفة أثر برنامج مقترح في الألعاب اللغوية لعلاج صعوبات الضعف القرائي لدى الصف الثالث الإبتدائي.

طبقت الدراسة على عينة من طلاب الصف الثالث الإبتدائي وطالباته الذين يعانون الضعف القرائي في مهارات القراءة الجهرية في الفصل الثاني من العام 2002م/2003م، وكان حجم العينة المستخدمة ستين(60)تلميذا و تلميذة.

قسمت العينة إلى مجموعتين تجريبية، دُرست بإستخدام برنامج مقترح في الألعاب اللغوية، وضابطة دُرست بإستخدام الطريقة الإعتيادية.

توصلت الدراسة بعد تحليل النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى($\alpha \leq 0.05$) بين متوسط علامات المجموعة التجريبية، والمجموعة الضابطة تعزى إلى أثر البرنامج المقترح في الألعاب اللغوية ولمصلحة المجموعة التجريبية.

3.2.7. دراسة السعيدي (2005).

جاءت الدراسة تحت عنوان" **تشخيص صعوبات تعلم القراءة الجهرية**". هدفت الدراسة إلى تشخيص صعوبات تعلم القراءة الجهرية لدى الذكور والإناث، ومعرفة مدى فعالية البرنامج العلاجي المقترح في تحسين القراءة لديهم.

إستخدمت الأدوات التالية:

- بطاقة لمعرفة مظاهر صعوبات القراءة الجهرية.
- إختبار رافن للمصفوفات المتتالية، والإختبار التحصيلي للقراءة الجهرية.

أجريت الدراسة على عينة مكونة من ثلاثين(30) تلميذا موزعين إلى المجموعة التجريبية مكونة من خمسة عشر(15) تلميذ وتلميذة، والمجموعة الضابطة مكونة من خمسة عشر(15) تلميذ وتلميذة.

توصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعة التجريبية ومتوسط درجات المجموعة الضابطة على إختبار القراءة الجهرية بعد تطبيق البرنامج لصالح المجموعة التجريبية بنسبة التحسن عالية جدا.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعة التجريبية ذكور، وإناث ومتوسط درجات المجموعة الضابطة ذكور وإناث على إختبار القراءة الجهرية البعدي تعزى للبرنامج العلاجي المقترح. (بطاطية وبوكاسي،2012،ص. 13)

4.2.7. دراسة فاطمة الزهراء حاج صبري (2005).

جاءت الدراسة تحت عنوان"**عسر القراءة النمائي و علاقته ببعض المتغيرات الأخرى**"، هدفها معرفة العلاقة بين " عسر القراءة النمائي "، "قلة الإنتباه" لدى تلاميذ الطور الثاني من التعليم الأساسي بمدينة ورقلة.

إشتملت عينة الدراسة على مائتين(200) تلميذا مقسمة الى خمسين(50) تلميذا معسر قرائيا، مائة وخمسين(150) تلميذا من التلاميذ الأسوياء، إستخدمت الباحثة الأدوات التالية:

- اختبار القراءة الصامتة من أجل الفهم.
- اختبار الذكاء المصور (أحمد زكي صالح).
- قائمة ملاحظة سلوك التلميذ (راسيل،كاسيل).
- اختبار تشخيص صعوبات القراءة لدى تلاميذ المرحلة الإبتدائية.
- إختبار العوامل المرتبطة بالعسر القرائي لدى تلاميذ الطور الثاني للمرحلة الابتدائية.
- إختبار الخصائص السلوكية للمعسرين قرائيا لدى تلاميذ الطور الثاني للمرحلة الابتدائية.
- إختبار الذكاء الانفعالي(**لمون**).
- إختبار قلة الانتباه وفرط الحركة(علي عبد الباقي إبراهيم).

في الأخير أسفرت نتائج الدراسة على عدم وجود فروق دالة في درجة قلة الإنتباه بين المسعرين، والأسوياء بإختلاف الجنس، السن، المستوى التعليمي، ومستوى التحصيل. (حاج صابري،2004،ص. 04)

5.2.7. دراسة أبو دقة (2010).

هدفت الدراسة إلى الكشف عن نسبة إنتشار صعوبات القراءة لدى طلبة صفوف الثاني، الثالث، والرابع في المرحلة الأساسية الدنيا في مدارس محافظة رام الله والبيرة، واتبعت الباحثة المنهج الوصفي، ولتحقيق أهداف الدراسة استخدمت الباحثة مايلي:

- اختبار تحصيلي في اللغة العربية لقياس المهارات القرائية الأساسية.
- اختبار غير لفظي لقياس القدرة العقلية.

- قائمة الخصائص السلوكية المميزة لذوي صعوبات التعلم على معلمي ومعلمات الصفوف الأساسية.

طبقت الباحثة الدراسة على عينة من طلبة الصفوف الثاني، الثالث، والرابع في المرحلة الأساسية الدنيا(1385)تلميذا وتلميذة، وهو ما يعادل(10%) من مجتمع الدراسة.

وقد توصلت الباحثة بعد تطبيق الدراسة إلى عدة نتائج أهمها:

- مظاهر صعوبات القراءة الأكثر شيوعاً لدى طلبة المرحلة الأساسية كانت:فهم المقروء، الاستيعاب، والإجابة بجمل تامة، وتسلسل الأحداث، والتمييز بين حركات التنوين، وقراءة الكلمات المتشابهة صوتا، وقراءة جملة مكونة من كلمتين قراءة سليمة، ونطق كلمات مكونة من حرفين فأكثر بالحركات. كما أن نسبة الطلبة الذين لديهم صعوبات تعلم هو(17%) في الصف الثاني، (14%) في الصف الثالث، و(17%) في الصف الرابع.

- كانت نسبة انتشار صعوبات التعلم أقل لدى الإناث منها لدى الذكور.

- وجود علاقة ارتباطيه ما بين مهارات القراءة والتحصيل الدراسي في اللغة العربية للطلاب الذين يعانون من صعوبات في التعلم في الصفوف الثلاثة جميعها.

6.2.7. دراسة الحوامدة (2010).

هدفت هذه الدراسة إلى وصف أخطاء القراءة الجهرية، وتحليلها لدى طلبة الصف الثالث الأساسي، وإظهار الإستراتيجيات القرائية التي يستخدمها الطلبة(عينة الدراسة) ودرجة تمكنهم من أنظمة اللغة(الرمزي الصوتي، التركيبي،والدلالي)، واتبع الباحث المنهج الوصفي التحليلي، ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم الباحث قائمة تحليل الأخطاء القرائية(RMI) التي طورها (Goodman & Butrke,1972)

طبقت الدراسة على عينة من(22) طالبا وطالبة موزعين بالتساوي بين الجنسين حيث تم اختيارهم بطريقة العينة البسيطة العشوائية من طلبة الصف الثالث الأساسي في محافظة أربد في الفصل الثاني للعام الدراسي 2008م/2009م المعتمدة في عدة دراسات لهذا الغرض.

قد توصل الباحث بعد تطبيق الدراسة إلى عدة نتائج أهمها:

- ارتكاب الطلبة(عينة الدراسة) مجموعة من الأخطاء في القراءة الجهرية، وأن أكثر أنواع الأخطاء شيوعاً في قراءة الطلبة كانت أخطاء الإبدال، يليها الحذف،ثم الإضافة.

- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الأخطاء القرائية بين الطلبة تعزى للجنس، وأن إستخدام عينة الدراسة للإستراتيجيات القرائية جميعها كان دون المستوى المطلوب. وذلك وفق ما تتطلبه قائمة تحليل الأخطاء (RMI).

- كما أظهرت الدراسة فروقا ذات دلالة إحصائية في طبيعة أخطاء الطلبة تعزى لمتغير عمل الأم.

7.2.7. دراسة منصوري مصطفى وبن عروم وافية (2015).

جاءت هذه الدراسة تحت عنوان "**صعوبات تعلم القراءة لدى تلاميذ السنتين الثانية والثالثة إبتدائي**"، تمثل هدف الدراسة إلى التعرف على الفروق بين هذين المستويين، وكذا الفروق بين الجنسين في صعوبات تعلم القراءة.

تم إختيار عينة الدراسة من تلاميذ الصفين الثاني واحد وثلاثين(31) تلميذا، والصف الثالث واحد وثلاثين (31 تلميذا) من بين ثلاث(03) مدارس إبتدائية تابعة لمدينة مستغانم بغرب الجزائر، من بينهم 30 ذكرا، و32 أنثى.

أستخدمت في هذه الدراسة الأدوات التالية:

- إختبار تشخيص صعوبات تعلم القراءة للدكتور صلاح عميرة علي بعد تكييفه على البيئة الجزائرية.
- اختبار التقدير الفوري للوظائف المعرفية(Test d'évaluation rapide des fonctions cognitives de R.Gil, G.Toullart et al) للتأكد من سلامة قدراتهم المعرفية.

تم التوصل إلى النتائج التالية:

- توجد فروق دالة إحصائيا بين الجنسين في صعوبات تعلم القراءة (تعرف الكلمات وقراءتها، صعوبة التعرف على أجزاء الكلمة، صعوبة الربط بين الرمز المكتوب و الصوت المنطوق، و صعوبة التمييز السمعي) ولصالح الذكور.

- توجد فروق دالة إحصائيا بين تلاميذ السنة الثانية والسنة الثالثة من المرحلة الإبتدائية في صعوبات تعلم القراءة ولصالح تلاميذ السنة الثانية. (منصوري وبن عروم، 2015،ص.17)

8.2.7. دراسة حطراف وورومان (2017).

هدفت الدراسة الى **معرفة مدى فاعلية برنامج تربوي مقترح في علاج عسر القراءة لدى عينة من تلاميذ السنة الثالثة إبتدائي**، تكونت عينة الدراسة من 40 تلميذ وتلميذة من ذوي صعوبات التعلم في القراءة موزعين بالشكل التالي (20) ضابطة (20) تجريبية وزعوا بطريقة عشوائية و الذين افرزهم تطبيق الأدوات التالية، إختبار رسم الرجل "لقودانف"، إختبار القراءة والمتمثل في نص مقتبس من الكتاب المدرسي لوزارة التربية الوطنية الجزائرية، اتبع الباحثان المنهج التجريبي من خلال تصميم المجموعة التجريبية والضابطة بتطبيق إختبار قبلي وإختبار بعدي، كما إستعمال الباحثان إختبار "ت" لحساب الفروق بين المتوسطات للمجموعة التجريبية والضابطة.

دلت النتائج ان هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي عدد الأخطاء تلاميذ المجموعة التجريبية والضابطة لصالح المجموعة التجريبية في الإختبار البعدي عند مستوى الدلالة (0.05) في الأبعاد الأربعة: حذف، إضافة، إبدال، تكرار.(حطراف وورومان، 2017،ص.285)

3.7. دراسات تناولت ضعف الإنتباه، وعسر القراءة.

1.3.7. دراسة رايس وآخرون (2002).

في دراسة أخرى (Reis et al,2002) على (620) طالبا وطالبة من طلاب المرحلة الإبتدائية في ثمانية مدارس في الولايات المتحدة. حيث تم تقييم تحصيلهم الأكاديمي في نهاية العام الدراسي في القراءة و الرياضيات واللغة المكتوبة من خلال معلميهم بعد تطبيق

مقياس كونر للكشف عن وجود مشكلات ضعف الإنتباه. وقد أشارت النتائج إلى تدني مستوى القراءة بنسبة (76%) لدى الطلاب الذين ظهرت لديهم أعراض ضعف الإنتباه مقارنة بمن لم تظهر لديهم الأعراض كذلك بالنسبة للغة المكتوبة فإن أداء الطلاب الذين ظهر لديهم ضعف إنتباه كان منخفضا بنسبة (92%) عن الأقران العاديين. وقد أكدت هذه الدراسة على ضرورة التدخل المبكر لعلاج جوانب الضعف في الإنتباه لدى الأطفال الذين تظهر لديهم أعراض هذا الضعف في سن مبكر، كما أكدت الدراسة على أهمية التركيز في حالة الأطفال الذين يعانون من ضعف الإنتباه على الأسباب التي تقود للصعوبات الأكاديمية وليس على الصعوبات الأكاديمية ذاتها. (محمود فتوح،دت،ص. 53)

2.3.7. دراسة سحر الخشرمي (2007).

جاءت هذه الدراسة تحت عنوان : " **العلاقة بين اضطراب ضعف الانتباه والنشاط الزائد وصعوبات التعلم** "

تهدف هذه الدراسة إلى تقديم تصور واضح حول المظاهر التعليمية لإضطراب ضعف الانتباه، والنشاط الزائد، وعلاقتها بصعوبات التعلم الأكاديمية، والنمائية، من خلال طرح التساؤلات التالية:

- ✓ ما هي الخصائص التعليمية للأشخاص الذين لديهم اضطراب ضعف الانتباه، والنشاط الزائد؟
- ✓ ما هي طبيعة صعوبات التعلم المرتبطة باضطراب ضعف الانتباه والنشاط الزائد؟
- ✓ ما هي الاستراتيجيات التربوية المناسبة للتعامل مع صعوبات التعلم الناتجة عن اضطراب ضعف الانتباه والنشاط الزائد؟

توصلت الدراسة إلى ما يلي:

أن الصعوبات التعليمية للطلاب الذين لديهم أعراض ضعف انتباه ونشاط زائد ترتكز على جوانب رئيسية، مرتبطة بالقراءة، والكتابة، والاستيعاب القرائي والفهم ، بالإضافة إلى مشكلات في مادة الرياضيات، وتظهر الصعوبات النمائية بشكل واضح لدى هذه الفئة

من الأطفال مثل مشكلات الذاكرة والانتباه وتقدير الوقت وتحديد الأهداف والعمل على تحفيز الذات لتحقيق الأهداف .

3.3.7. دراسة هدى شعبان (2008).

قامت دراسة شعبان (2008) بإختبار إمكانية أن يؤثر الإنتباه في العسر القرائي (الديسليكسيا) أم أن العسر القرائي هو الذي يؤثر في الإنتباه، و هدفت كذلك إلى معرفة الفروق بين التلميذات العاديات، والتلميذات ذوي الديسليكسيا في الإنتباه المركز والإنتباه الموزع وإضطراب قصور الإنتباه المصحوب بفرط الحركة أو النشاط. ولقد تكونت عينة الدراسة من 65 تلميذة من تلميذات الصف الثاني الإعدادي بمدرسة الوليدية الإعدادية الثانوية بنات بمحافظة أسيوط بجمهورية مصر العربية منقسمين الى (35) من التلميذات العاديات و(30) من التلميذان ذوي الديسليكسيا ولقد كانت عينة الدراسة الكلية من التلميذات الأيامن متكافئتين في العمر الزمني والمستوى الإقتصادي والإجتماعي ومعامل الذكاء. لقد استخدمت مقاييس للمساهمة في إختبار عينات الدراسة و التي تضمنت مقياس ستانفورد بينيه للذكاء(الصورة الرابعة) لضبط معامل الذكاء 89 فما فوق، وإستمارة التعرف على اليد المفضلة لإختبار التلميذات الأيامن، كما استخدم اختبار الفرز العصبي السريع وإختبار تقدير الخصائص السلوكية لذوي صعوبات التعلم، وإختبار القراءة الجهرية المتدرج العام، وإختبار تشخيص صعوبات القراءة الجهرية، وإختبار الفهم القرائي بالإضافة إلى أدوات خاصة بإجراءات الدراسة والتي تتضمن إختبار توصيل الدوائر الجزء(أ) والجزء(ب)، ومقياس إنتباه الأطفال وتوافقهم، وإستمارة تشخيص إضطراب قصور الإنتباه المصحوب بفرط الحركة أو النشاط، وتجربة الإنتباه التي تهدف لقياس الإنتباه المركز والإنتباه الموزع.

لقد توصلت الدراسة إلى :

وجود فروق نسبية في الإنتباه المركز بين عينتي الدراسة لصالح التلميذات العاديات ويتوقف ذاك على طبيعة الأداء مما يشير إلى تأثير الإنتباه في الديسليكسيا(عسر القراءة). (دياب أسماء،2015،ص ص. 506-507)

4.3.7. دراسة عاشور (2008).

جاءت الدراسة تحت عنوان **" الانتباه والذاكرة العاملة لدى عينات مختلفة من ذوي صعوبات التعلم وذوي فرط النشاط الزائد، والعاديين "**

هدفت الدراسة الحالية للمقارنة بين مجموعات الدراسة الأربع (التلاميذ ذوي صعوبات التعلم مع قصور الانتباه وفرط النشاط الزائد ، والتلاميذ ذوي صعوبات التعلم وليس لديهم قصور الانتباه مع فرط النشاط الزائد ، التلاميذ ذوي فرط النشاط الزائد واضطراب الانتباه ، التلاميذ العاديين) في أدائهم على اختبارات الانتباه الانتقائي السمعي والبصري، والانتباه المتواصل اللفظي، والعددي واختبار الذاكرة العاملة مدى القراءة – العمليات الحسابية البسيطة، وذلك للوقوف على مدى تمايز هذه العمليات المعرفية لدى عينات مختلفة من التلاميذ، والذين يختلفون في خصائصهم من حيث الحدة والدرجة والنوع. وكانت تساؤلات الدراسة كالأتي-:

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

تكونت عينة الدراسة النهائية من 88 تلميذ من الصف الخامس الابتدائي موزعين على أربع مجموعات هي:

21 طالب: مجموعة ذوي فرط النشاط واضطراب الانتباه.

23 طالب: مجموعة ذوي صعوبات التعلم مع قصور الانتباه، وفرط النشاط الزائد.

22 طالب: ذوي صعوبات التعلم فقط.

22 طالب: مجموعة العاديين.

وكانت أدوات الدراسة كما يلي:

أ- الأدوات الخاصة بالتشخيص الفارق لمجموعات الدراسة.

قائمة الملاحظة الإكلينيكية لسلوك الطفل إعداد السيد السمادوني(1990) مقياس كونرز لتقدير سلوك الطفل.

ب- الأدوات الخاصة بالانتباه الانتقائي، والمتواصل، والذاكرة العاملة

اختبار الانتباه الانتقائي السمعي من إعداد الباحث

اختبار الانتباه الانتقائي البصري من إعداد الباحث

اختبار الانتباه المتواصل(لفظي) من إعداد الباحث.

اختبار الانتباه المتواصل (عددي) من إعداد الباحث.

اختبار الذاكرة العاملة.

كانت نتائج الدراسة كالأتي-:

- ✓ توجد فروق ذات دلالة في الأداء على اختبار الانتباه الانتقائي السمعي كما يقاس بعدد الاستجابات الصحيحة- بين المجموعات الأربعة
- ✓ توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الأداء على اختبار الانتباه الانتقائي البصري- كما يقاس بعدد الاستجابات الصحيحة- بين مجموعات البحث الأربع
- ✓ توجد فروق ذات دلالة إحصائية ، في الأداء على اختبار الانتباه المتواصل (لفظي) كما يقاس بعدد الاستجابات الصحيحة – بين مجموعات البحث الأربع .

- ✓ توجد فروق ذات دلالة إحصائية ، في الأداء على اختبار الانتباه المتواصل (عددي) كما يقاس بعدد الاستجابات الصحيحة بين مجموعات البحث الأربع.
- ✓ توجد فروق ذات دلالة إحصائية ، في الأداء على اختبار الذاكرة العاملة مدى القراءة بين مجموعات البحث الأربع .
- ✓ توجد فروق ذات دلالة ، في الأداء على اختبار الذاكرة العاملة (عمليات حسابية) بين مجموعات البحث الأربع.

5.3.7. دراسة بن هبري عز الدين (2011).

جاءت هذه الدراسة تحت عنوان "**دراسة لبعض السيرورات المعرفية(الإنتباه، الإدراك، الذاكرة) لدى التلاميذ الذين يعانون من صعوبات التعلم الأكايمية(عسر القراءة نموذجا)**". بحيث تهدف إلى تسليط الضوء على دراسة السيرورات المعرفية الإنتباه الإدراك، والذاكرة لدى التلاميذ الذين يعانون من إضطراب عسر القراءة.

أجريت هذه الدراسة على عينة من عشر(10) حالات لا تعاني من أي إعاقة حسية، بصرية وحركية، ولديها ذكاء متوسط(عادي)، أستعمل فيها المنهج الإكلينيكي، و مجموعة من الأدوات التالية:

الملاحظة المباشرة لمعرفة الأخطاء القرائية التي يقع فيها التلاميذ.

أربعة إختبارات هي:

إختبار رسم الرجل لقياس الذكاء.

إختبار (Jost) لفرز ذوي عسر القراءة.

إختبار الصورة المعقدة لـ(REY) لقياس الإدراك البصري ،والذاكرة البصرية.

بطارية(L2MA)،ومنها طبق إختبار الحاجز الذي يقيس الإنتباه المستمر.

لقد توصلت هذه الدراسة إلى نتيجة أن التلاميذ ذوي عسر القراءة يعانون خللا في سيرورتي الإنتباه، والذاكرة، بينما لا يعانون من خلل في سيرورة الإدراك.(بن هبري،2011،ص. 91)

6.3.7. دراسة جنان آمين (2011).

هدفت الدراسة إلى التعرف على مدى إرتباط وتأثير إختلال الإدراك البصري ومن خلاله الإنتباه والذاكرة على العسر القرائي(Dyslexia)، وإثراء المعرفة العلمية وزيادة الرصيد اللغوي حول القراءة بتوضيح أهم معالمها وتناول هذه الظاهرة التربوية من منظور عصبي معرفي والكشف عن الحقائق التي من شأنها أن تخدم الممارسين، بإزالة الغموض حول الموضوع، ومساعدتهم على الوصول إلى السبب المؤدي للإضطراب.قدر أفراد العينة بـ 163 تلميذا منهم 92 تلميذة، و71 تلميذا، تتراوح أعمارهم بين 8-12 سنة بمتوسط عمر 9.5 سنة يزاولون دراستهم بالسنة الرابعة إبتدائي أي في الطور الثاني من التعليم الإبتدائي، وقد تم فرز عينة العلاج، والتي تكونت من 15 تلميذا تراوحت أعمارهم ما بين 9-12 سنة، منهم 06 إناث، و09 ذكور قسموا إلى مجموعتين، مجموعة ضابطة تكونت من 08 تلاميذ، ثلاثة منهم ذكور، وخمس إناث، ومن مجموعة تجريبية من 07 تلاميذ منهم ستة ذكور وبنت واحدة، إستعمل الباحثان بطارية تكونت من مجموعة من الإختبارات، وإختبار رسم الرجل، النص التشخيصي لعسر القراءة المعتمد من طرف الباحثان بعنوان جني الزيتون، إختبار"ستروب STROUP بطاقة B و C. نتائج التطبيق البعدي كانت دالة إحصائيا عند مستوى دلالة 0.01 لصالح المجموعة التجريبية في الإختبار البعدي في علاج الصعوبات القرائية والمتمثلة في "الحذف، القلب، الإضافة، التعويض، مجموع الأخطاء وزمن القراءة" بينما لم تكن كذلك لدى المجموعة الضابطة لأنها لم تتعرض للبرنامج. (حطراف ورومان، 2017،ص ص. 297- 298)

7.3.7. دراسة بوصبيع سلطانة (2017).

تناولت الدراسة موضوع **إضطراب الإنتباه لدى التلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة في المرحلة الإبتدائية**، التي كانت فرضيتها كالتالي:

يؤدي إضطراب الإنتباه إلى ظهور صعوبات تعلم القراءة لدى تلاميذ السنة الثالثة إبتدائي من خلال إحداث خلل على مستوى الذاكرة العاملة.

للتحقق من صحة الفرضية إعتمدت الباحثة على دراسة الحالة، الملاحظة، المقابلة العيادية، وتطبيق مجموعة من الإختبارات المتمثلة في :إختيار إضطراب الإنتباه لمحمد النوبي، إختبار الذكاء المصور لأحمد زكي صالح، إختيار تشخيصي لصعوبات تعلم القراءة لصلاح عميرة، إختبار أنماط الذاكرة لمونيكا الخطيب.

تم تطبيق هذه الأدوات في ثلاث مدارس إبتدائية بولاية سعيدة على أربع حالات(03ذكور، أنثى) تعاني من إضطراب الإنتباه حسب DSM-IV، وتتراوح أعمارهم بين (8-9) سنوات، وأسفرت نتائج الدراسة على مجموعة من النتائج التالية:

- إضطراب الإنتباه يؤدي إلى ظهور صعوبات تعلم القراءة لدى تلاميذ السنة الثالثة إبتدائي من خلال إحداث خلل على مستوى الذاكرة العاملة.
- وجود أنواع مختلفة من صعوبات القراءة متفاوتة في الدرجة بين حالات الدراسة.
- وجود صعوبات على مستوى الذاكرة العاملة تظهر في الجانب التنفيذي والصوتي لدى حالات الدراسة.

8. التعقيب على الدراسات السابقة.

1.8. العلاقة بين الدراسات السابقة، والدراسة الحالية.

تتفق هذه الدراسة مع دراسة والين و آخرون (2006) Whalen et Al في المنهج المستخدم، بينما تختلف عنها، في دراسة متغير إضطراب ضعف الإنتباه المصاحب للنشاط الزائد ، وعينة الدراسة، حيث أجريت دراسة والين و آخرون على عينة من الأطفال وأمهاتهم.

تختلف هذه الدراسة مع دراسة هارفي (2003) Harvey في متغير إضطراب ضعف الانتباه المصاحب للنشاط الزائد ، المنهج المستخدم، وعينة الدراسة، حيث أجريت دراسة هارفي على عينة من الأطفال وأمهاتهم، لمعرفة أثر البرنامج التدريبي العلاجي.

تختلف هذه الدراسة مع دراسة باركلي وآخرون (1992) .Barkly et al في متغير إضطراب ضعف الانتباه المصاحب للنشاط الزائد، المنهج المستخدم، مدة وعينة الدراسة، حيث أجريت دراسة باركلي وآخرون على عينة من الأطفال خلال ثلاثة أشهر.

تتفق هذه الدراسة مع دراسة جوزيف ميخائيل (1990) في متغير إضطراب الانتباه، وإستخدام إختبار وكسلر لتشخيصه، بينما تختلف عنها في عينة الدراسة، التي أجريت على عينة من الأطفال.

تتفق هذه الدراسة مع دراسة تجاني كوثر (2015) في متغير إضطراب الانتباه، وإستخدام إختبار وكسلر لتشخيصه، بينما تختلف عنها في عينة الدراسة، التي أجريت على عينة من الأطفال.

نستخلص من الدراسات السابقة التي إختلفت في أهدافها ما يلي:

- وجود صعوبات في تعلم القراءة لدى تلاميذ المرحلة الإبتدائية.
- أرجعت العديد من الدراسات أن العسر القرائي يرجع إلى إضطراب ضعف الإنتباه أو نقصه لدى التلميذ خاصة في المرحلة الإبتدائية.
- أجريت العديد من الدراسات الميدانية للتعرف على العلاقة بين إضطراب ضعف الإنتباه ومستوى التحصيل الدراسي لدى التلاميذ.
- بينت نتائج الدراسات السابقة المتوصل إليها أن ضبط الإنتباه لدى التلميذ يؤدي إلى تحسن تعلم المواد الدراسية الأخرى كالرياضيات.
- بينت الدراسات السابقة على وجود علاقة بين القراءة وتعلم المواد الأخرى كالرياضيات في المرحلة الإبتدائية.
- معظم الدراسات السابقة إرتكزت على المنهج الوصفي مع الدراسة الحالية، بحيث هذا المنهج يدرس الظاهرة كما هي عكس دراسة الحالات التي لا تتسم بالموضوعية.
- إكتسحت هذه الدراسات جميع الجهات العالمية سواء العربية أو الغربية.
- إستخدمت هذه الدراسات مجموعة من الأدوات التي تمثلت في إختبارات إضطراب نقص الإنتباه، إختبار الذكاء، مقياس عسر القراءة، مقابلات مع التلاميذ .

2.8. الفرق بين الدراسات السابقة والدراسة الحالية.

إختلفت الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في عدة جوانب ونقاط تتمثل فيما يلي:

- حسب علم الباحث أن الدراسات التي تناولت العلاقة بين ضعف الإنتباه والعسر القرائي قليلة في البيئة المحلية.
- إختلفت الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة في جوانب عدة منها:

✓ عينة الدراسة.

✓ المستوى التعليمي السنة الرابعة.

✓ الفترة الزمنية.

✓ مجتمع الدراسة.

تمثلت الإستفادة من الدراسات السابقة فيما يلي:

✓ تحديد متغيرات الدراسة

✓ تحديد التعريفات الإجرائية لمصطلحات الدراسة

✓ إختيار المنهج الوصفي الذي يهتم بالوصف الدقيق للظاهرة المراد دراستها عن طريق تفسير النتائج المتوصل إليها في هذه الدراسة.

✓ إختبار فرضيات الدراسة، وتحليل نتائجها المتوصل إليها عن طريق المعالجة الإحصائية المناسبة.

✓ الإستعانة بالمراجع العلمية التي لها علاقة بالدراسة الحالية.

3.8. مميزات الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة.

- أجرت هذه الدراسة أبحاثها على عينة من تلاميذ السنة الرابعة إبتدائي، عكس الدراسات السابقة التي إختارت عينات من مستويات مختلفة.
- تناولت الدراسات السابقة دراسة متغير إضطراب ضعف الإنتباه المصاحب للنشاط الزائد لدى الأطفال بينما الدراسة الحالية تطرقت لدراسة ضعف الإنتباه غير المصاحب للنشاط الزائد لدى تلاميذ السنة الرابعة إبتدائي.

- تطرقت الدراسة الحالية إلى النتائج المترتبة عن ضعف الإنتباه المتمثلة في الصعوبات الأكاديمية من بينها عسر القراءة الذي يؤثر على المردود الدراسي للتلميذ في السنة الرابعة من المرحلة الإبتدائية.

الفصل الثاني: صعوبات التعلم

تمهيد

1. التطور التاريخي لصعوبات التعلم
2. علاقة صعوبات التعلم ببعض المفاهيم.
3. تصنيف صعوبات التعلم
4. تعريف صعوبات التعلم
5. محكات صعوبات التعلم
6. معدلات إنتشار صعوبات التعلم
7. أسباب صعوبات التعلم
8. خصائص الأطفال ذوي صعوبات التعلم
9. أهمية تشخيص صعوبات التعلم
10. أهداف تشخيص صعوبات التعلم
11. تشخيص صعوبات التعلم

خلاصة

تمهيد

تُعدّ صعوبات التعلم مجموعة من الإضطرابات المختلفة التي تمس نواحي متعددة من المهارات التعليمية مثل القراءة، الكتابة، والرياضيات، كما تتولد عنها صعوبات نمائية مثل الإحساس،الإنتباه،والإدراك، لهذا سنتناول في هذا الفصل التطور التاريخي لصعوبات التعلم، علاقتها ببعض المفاهيم، تصنيفها، تعريفها، محكات ومعدلات إنتشارها، أسبابها، وذكر خصائص صعوبات التعلم التي يتميز بها الأطفال والإنتقال إلى أهمية، وأهداف تشخيصها للكشف عنها .

1. التطور التاريخي لصعوبات التعلم.

حسب ليرنر(2012) Lerner مرّ تطور مصطلح صعوبات التعلم بأربع(04) مراحل وفق إختلاف رؤى تفسيرات العلماء، والباحثين لهذا المفهوم في كل مرحلة من هذه المراحل، وهي كالأتي:

1.1. مرحلة التأسيس (1800م-1930م).

إستغرقت هذه المرحلة حوالي 130 سنة تقريبا، بحيث تميزت بالإهتمام الذي أولاته البحوث الطبية لأخصائي الأعصاب حول بنية، وعمل الدماغ والعوامل المؤثرة في وظائفه الحيوية والسلوكية والمعرفية. بالإضافة الى المحاولات التجريبية بغية تشخيص وتحديد الحالات التي تكون فيها الإصابات الدماغية سببا في إحداث صعوبات في القراءة، الكتابة، الكلام، و الحساب.

من بين رواد هذه المرحلة أخصائي الأعصاب الألماني فرانسيس جال(Franceis Gall) الذي أجرى تجارب حول علاقة الإصابات الدماغية وإضطرابات اللغة بأنواعها المختلفة من العجز اللغوي في الكلام، القراءة، الكتابة، والحساب، والأبحاث التي قام بها الطبيب والجراح الفرنسي بول بروكا(Paul Broca) على المرضى المصابين بالحبسة وإستطاع أن يتعرف على منطقة في المخ مسؤولة عن النطق، بحيث سميت على أسمه "منطقة بروكا" الموجودة في الجانب الأيسر من الفص الأمامي من الدماغ.

بالإضافة إلى إسهامات طبيب الأعصاب الإنجليزي هنري هيد (Henry Head) الذي توصل إلى أربعة(04) تصنيفات لأعراض الأفيزيا و التي تتمثل في ما يلي:

- عيوب اللغة : صعوبة تكوين الكلمات.
- عيوب التركيب : صعوبة ربط الكلمات بطريقة صحيحة أو نطقها بالشكل السليم عند ربطها مع بعضها.
- العيوب الاسمية : صعوبة فهم المعاني المقصودة من الكلمات.
- العيوب السيمانتية : صعوبة ربط الكلمات مع بعضها البعض بطريقة منطقية تؤدي إلى معنى مفهوم.

كما لا ننسى إسهامات علماء النفس من بينهم عالم النفس الفرنسي الفرد بينيه (Alfred Binet) الذي يعتبر أول من إخترع اختبار لقياس نسبة الذكاء يعرف بإسم "إختبار بنيه للذكاء". كما برع في مجال التربية العلاجية.

2.1. مرحلة التحول أو التغيير في الاتجاه (1930م-1960م).

استغرقت هذه المرحلة حوالي 30 سنة تقريبا، عُرفت هذه المرحلة بمرحلة التحول من الجانب النظري إلى الجانب التطبيقي للوصول إلى إيجاد أساليب التشخيص، ووضع برامج الخاصة بالتربية العلاجية للأطفال المضطربين لغويا، مع الإهتمام بفئة ذوي صعوبات التعلم الناتجة عن إعاقات مختلفة.

من رواد هذه المرحلة العالم مايكل بست الذي إستخدم مصطلح صعوبات التعلم النفسية النمائية وتوصل من خلال دراسته أن الخلل في الوظائف يؤدي إلى صعوبات التعلم، بالإضافة إلى ميجنز التي إرتكزت أبحاثها حول تطور اللغة عند المتأخرين لغويا.

لقد ظهرت نظريات إهتمت بالعمليات الإدراكية لدى الطفل من بينها نظرية كيفارت التي يرى من خلالها أن الأنشطة الحركية(اللعب، والأنشطة البدنية) تساعد على نمو تعلم الطفل ما حوله وتنمية مختلف قدراته المعرفية وإن العجز في النمو الإدراكي الحركي يؤثر في أداء تعلم النشاطات الحركية.

نظرية " جتمان" التي تبين فيها أن الطفل يمر بسلسلة من المراحل يكتسب خلالها المهارات الحركية الإدراكية، وأن أي خلل في مرحلة معينة يؤثر على المرحلة التي تليها وبذلك يكون نموه المعرفي غير سويا مما ينتج عنه وجود إضطرابات مختلفة لدى الطفل خاصة في الوسط المدرسي.

3.1. مرحلة النمو السريع و الواسع للبرامج المتخصصة (1960م-1980م).

إستغرقت هذه المرحلة حوالي 20 سنة تقريبا، إنصبت دراسات العلماء في هذه المرحلة على تصميم إختبارات لقياس الاضطرابات اللغوية، من بينها ظهور اختبار إلينوى للقدرات السيكولغوية سنة 1961م الذي يستخدم لقياس المظاهر المختلفة لصعوبات التعلم وتشخيصها.

في سنة 1969 صمم العالم ما يكل بست إختبارا فرديا للتعرف على الطلبة ذوي صعوبات التعلّم في المرحلة الإبتدائية. كما يعود الفضل إلى العالم صموئيل كيرك(Samuel Kirk) الذي إقترح مصطلح "صعوبات التعلم" في إجتماع مجلس الأباء الذي إنعقد بمدينة نيويورك سنة 1963م.

4.1. المرحلة المعاصرة ما بعد 1980م.

تميزت هذه المرحلة بالتكفل بالفئات التي تواجه صعوبات التعلم في المراحل التعليمية الإبتدائية و الثانوية حتى الجامعية، و إكتشاف أدوات، طرق تشخيصية تساعد على التحديد الدقيق لهذه الصعوبات، بالإضافة إلى تكثيف الجهود لإيجاد العلاجات المناسبة للتقليل من درجة و حدة تدني المستوى التحصيلي لدى الأطفال في المدارس التعليمية و التدخل والتكفل المبكر لفئة الأطفال قبل سن الدخول المدرسي، كما ظهرت قوانين عالمية تحمي فئة المعاقين و تعطيهم الحق في الإندماج مع العاديين.

2. علاقة صعوبات التعلم ببعض المفاهيم.

لقد ظهرت على الساحة التربوية و مجال علم النفس بعض المفاهيم، التي تداخلت مع مصطلح صعوبات التعلم، لذا يجب معرفة الإختلافات بين هذه المصطلحات و التفرقة

بينها لتحديد التعريف الدقيق لكل مفهوم و لتفادي الخلط بين حالات صعوبات التعلم والحالات الأخرى التي هي كالآتي:

1.2. التأخر الدراسي.

هو مصطلح يعبر عن التلاميذ الذين يكون تحصيلهم الدراسي منخفضا عن مستوى ذكائهم أو تدني نسبة تحصيلهم الدراسي عن المستوى العادي للتلاميذ العاديين من نفس أعمارهم وصفوفهم الدراسية ،و يمس هذ التأخر الدراسي مادة دراسية واحدة أو أكثر.

2.2. بطء التعلم.

الطفل بطيئ التعلم هو الذي تتراوح نسبة ذكائه بين 70- 84 ويُظهر تقديرا منخفضا لذاته في مجال التعلم الأكاديمي، لكنه في المقابل لا يختلف عن بقية زملائه في تقديره لذاته في جوانب أخرى، ويزداد إتقان التعلم لديه عن طريق التكرار لذا يُطلق عليهم أحيانا الفئة الحدية (محمد حسن،2002،ص. 97).

3.2. الإعاقة التعليمية.

يشير مفهوم المعاقين تعليميا من الوجهة التربوية إلى وصف عام ليصف الفرد الذي يعاني من نقص في قدرته على التعلم بمحاولاته المختلفة، وعلى مزاولة السلوك الإجتماعي السوي نتيجة لما يعانيه هذا الفرد من قصور جسمي، أو حسي، أو عقلي، أو إجتماعي (سليمان عبد الواحد،2010،ص. 42).

4.2. مشكلات التعلم.

" تعود مشكلة التعلم لدى التلميذ إلى البيئة (حرمان إقتصادي، ثقافي،نقص الفرصة للتعلم، تعليم غير كافي، مجموعة متغيرات الأسرة إضافة لعوامل خارجية أخرى)" (السيد عبد الحميد سليمان ،2000،ص.145)

من خلال هذه التعاريف نستشف بأن مفهوم صعوبات التعلم لا يشمل الأطفال اللذين يعانون من:

- إعاقات بصرية، سمعية، وحركية.
- تخلف عقلي.

- إضطراب إنفعالي نفسي.
- ظروف إجتماعية وأسرية.
- حرمان بيئي، إقتصادي، وثقافي.

3. تصنيف صعوبات التعلم.

يعتبر تصنيف كيرك وكالفنت (Kirk et Calvant) الأكثر شيوعا على الساحة الأكاديمية، بحيث صنفا صعوبات التعلم إلى صنفين هما :

1.3. صعوبات التعلم النمائية.

وهي التي أطلق عليها تعريف الحكومة الفيدرالية بـ" العمليات النفسية الأساسية "، وتتناول العمليات ما قبل الأكاديمية والتي تتمثل في الإنتباه، والإدراك، والذاكرة ، والتفكير، والتي يعتمد عليها التحصيل الدراسي. وتتعلق هذه الصعوبات بنمو القدرات العقلية والعمليات العقلية المسئولة عن التوافق الدراسي للفرد، ومن ثم أي إضطراب أو خلل يصيب واحدة أو أكثر من العمليات قبل الأكاديمية قد يكون أولى نتائجه الصعوبة في مجال أو أكثر من المجالات الأكاديمية وتتعلق الصعوبات النمائية بالوظائف الدماغية، ولذا قد يكون السبب في حدوثها إضطرابات وظيفية تخص الجهاز العصبي المركزي.(جبريل بن حسن وأخرون،2013،ص. 35)

تشمل صعوبات التعلم النمائية صعوبات فرعية هي:

1.1.3. الصعوبات النمائية الأولية.

تشمل الانتباه، الذاكرة، والإدراك إذ تعتبر وظائف عقلية أساسية متداخلة مع بعضها البعض فإذا أصيبت باضطرابات فإنها تؤثر على التفكير، واللغة الشفوية.

2.1.3. الصعوبات النمائية الثانوية.

تشمل التفكير، واللغة الشفوية إذ أنها تتأثر بشكل واضح بالصعوبات الأولية، وكثيرا ما تكون لها علاقة بصعوبات الانتباه، التذكر، الوعي بالمفاهيم، الأشياء، والعلاقات المكانية.

تؤثر صعوبات التعلم النمائية في ثلاثة مجالات أساسية هي:

- النمو اللغوي.
- النمو المعرفي.
- نمو المهارات البصرية الحركية.

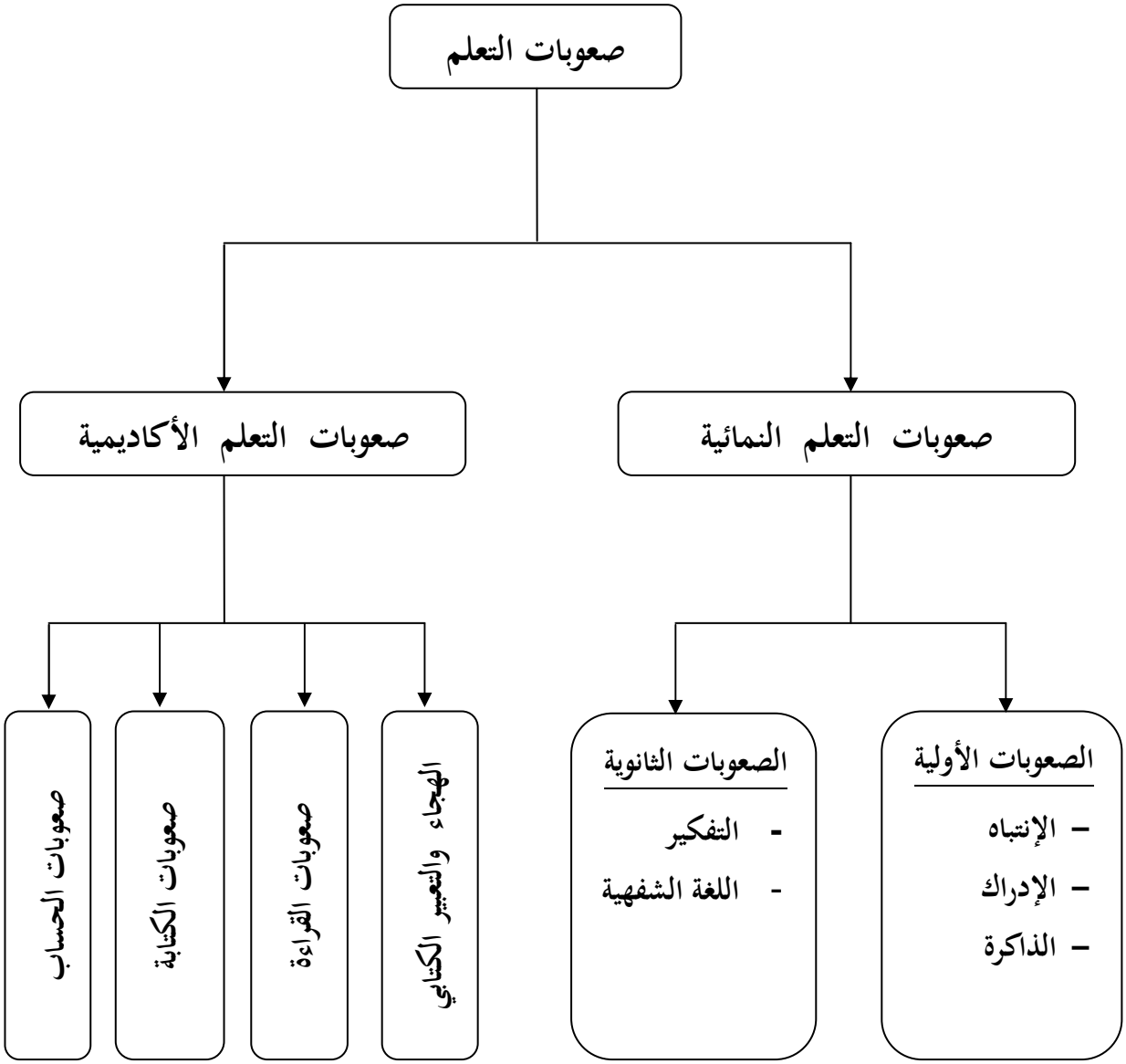
2.3. صعوبات التعلم الأكاديمية.

عرف الزيات (1998،ص.412) صعوبات التعلم الأكاديمية بأنها "صعوبات الأداء المدرسي المعرفي الأكاديمي، والتي تتمثل في الصعوبات المتعلقة بالقراءة، والكتابة والتهجي والتعبير الكتابي، والحساب".

من خلال التعريف نجملها فيما يلي:

- صعوبات القراءة.
- صعوبات الكتابة.
- صعوبات التهجي و التعبير الكتابي.
- صعوبات الحساب.

نلخص تصنيف صعوبات التعلم في الشكل رقم (01)



الشكل رقم(01): تصنيف صعوبات التعلم

4. تعريف صعوبات التعلم.

عرف مصطلح صعوبات التعلم في حقل الأبحاث، والدراسات عدة تعريفات مختلفة المنابع، والمشارب فمنها تعريفات قاموسية ومعجمية، تعريفات فيدرالية لمؤسسات، هيئات، وجمعيات، بالإضافة إلى إسهامات الباحثين في ميدان التربية الخاصة نذكر من بينها:

1.4. تعاريف قاموسية و معجمية.

تعريف المعجم التربوي.

صعوبات التعلم هي إضطرابات في واحدة أو أكثر من العمليات الأساسية التي تتضمن فهم وإستخدام اللغة المكتوبة أو اللغة المنطوقة، التي تبدو في إضطراب الإستماع والتفكير والكلام والقراءة والكتابة(الإملاء، والتعبير، والخط)، والرياضيات، والتي لا تعود إلى أسباب تتعلق بالعوق العقلي، أو السمعي، أو البصري، أو غيرها من أنواع العوق، أو ظروف التعلم أو الرعاية الأسرية (المعجم التربوي،ص. 48).

2.4. تعاريف فيدرالية (الجمعيات-الهيئات).

1.2.4. تعريف الحكومة الفيدرالية.

جاء على لسان (Kavale,2002) قائلا: يشير مصطلح صعوبات خاصة في التعلم إلى إضطراب في واحدة أو أكثر من العمليات النفسية الأساسية المتضمنة في فهم أو إستخدام اللغة المنطوقة أو المكتوبة، والتي تظهر من خلال نقص القدرة على الإستماع، التفكير، الكلام، القراءة، الكتابة، التهجي، أو الحساب. ويتضمن هذا المفهوم حالات الصعوبات الإدراكية،الإصابة الدماغية، خلل بسيط في وظائف المخ، الديسليكسيا، العجز في القراءة الحبسة (الأفيزيا) النمائية Develomental Aphasia، ولا يتضمن الحالات الخاصة بالأطفال ذوي مشكلات التعلم والتي ترجع إلى الإعاقات الحسية البصرية،أو السمعية، أو الإعاقات البدنية، كما يتضمن هذا المصطلح حالات التخلف العقلي والإضطراب الإنفعالي، أو ذوي العيوب البيئية، أو الثقافية أو الإقتصادية.(جبريل بن حسن وأخرون،2013،ص. 14)

2.2.4. تعريف الجمعية الأمريكية لصعوبات التعلم عام 1986م.

قامت هذه **الجمعية الأمريكية**(Association of america Learning Disabilities) بصياغة تعريف خاص بها ،ويعبر عن وجهة نظر أعضائها،أشارت فيه إلى:

أن مفهوم صعوبات خاصة في التعلم، يشير إلى حالة مزمنة، ترجع إلى عيوب تخص الجهاز العصبي المركزي،والتي تؤثر في النمو، والتكامل، أو نمو القدرات اللغوية أو غير اللغوية، وأن الصعوبة الخاصة في التعلم توجد كحالة إعاقة متنوعة تختلف أو تتباين في درجة حدتها خلال الحياة، وتظهر خلال ممارسة المهنة، والتطبع الإجتماعي والأنشطة الحياتية اليومية". هذا التعريف لم يوضح العلاقة بين صعوبات التعلم، والإعاقات الأخرى، كما لم يوضح ما إذا كانت صعوبات التعلم يمكن أن تحدث متزامنة مع حالات الإعاقات الأخرى، مثل التخلف العقلي، أو العيوب البيئية، أو الإضطراب النفسي ..إلخ، أم أن وجود هذه الحالات يلغي أية إمكانية لأن يكون الشخص أيضا يمكن إعتباره ذا صعوبة في التعلم أم لا (محمد النوبي،2011،ص. 35).

3.2.4. تعريف اللجنة القومية المشتركة لصعوبات التعلم عام 1994م.(NJCLD)

تمثل تعريف اللجنة الوطنية المشتركة لصعوبات التعلم(National Joint Committee on Learning Disabilities) في أن صعوبات التعلم هي مصطلح عام general term يشير إلى مجموعة غير متجانسة من الإضطرابات، والتي تعبر عن نفسها من خلال صعوبات دالة في إكتساب وإستخدام قدرات الإستماع أو الحديث أو القراءة أو الكتابة أو الإستدلال أوالقدرات الرياضية Mathematical

وهذه الإضطرابات ذاتية/داخلية المنشأ intrinsic و يفترض أن تكون راجعة إلى خلل في الجهاز العصبي المركزي، ويمكن أن تحدث خلال حياة الفرد. كما يمكن ان تكون متلازمة مع مشكلات الضبط الذاتي، ومشكلات الإدراك والتفاعل الإجتماعي، لكن هذه المشكلات لا تكون أو لا تنشئ بذاتها صعوبات التعلم، ومع أن صعوبات التعلم يمكن أن تحدث متزامنة مع بعض ظروف الإعاقة الأخرى (مثل قصور حاسي أو تأخر عقلي أو إضطراب إنفعالي جوهري) أو مع مؤثرات خارجية extrinsic (مثل فروق ثقافية أو تدريس/ تعليم غير كافي

أو غير ملائم) إلا أنها - أي صعوبات التعلم ليست نتيجة لهذه الظروف أو المؤثرات(الزيات،1998،ص. 121).

3.4. تعاريف بحثية.

1.3.4. تعريف صموئيل كيرك(Samuel Kirk,1963)

في كلمته التي ألقاها في المؤتمر الذي عقد بشأن الأطفال المعوقين إدراكيا تحدث كيرك عما يقصده بمفهوم صعوبات التعلم قائلا:

لقد قمت بإستخدام مصطلح صعوبات التعلم لوصف مجموعة من الأطفال تعاني من إضطرابات في تطور اللغة والكلام والقراءة وما يربط بها من مهارات التواصل الضرورية للتفاعل الإجتماعي، إلا أنني لا أضع مع هذه الفئة أولئك الأطفال الذين يعانون من إعاقات حسية ككف البصر، والصمم، إلا أنه لدينا أساليب خاصة للمكفوفين وذوي الصمم وكذلك أيضا فإنني لا أضع مع هذه الفئة الأطفال المتخلفين عقليا.

نلاحظ أن كيرك في هذا التعريف لم يدخل الأطفال المتخلفين عقليا أوالمعاقين حسيا، في دائرة ذوي الصعوبات التعلمية، كما أنه إستثنى صعوبات الرياضيات من هذا الحقل، وإقتصر صعوبات التعلم على إضطرابات اللغة والكلام والقراءة والمهارات الإجتماعية. (البطاينة وأخرون،2009،ص. 30)

2.3.4. تعريف راضي الوقفي.

صعوبات خفية، فالأفراد الذين يعانون من صعوبات التعلم، يكونون عادة أسوياء ولا يلاحظ عليهم أي مظاهر شاذة، بحيث لا يجد المعلمون ما يقدمونه لهم إلا بنعتهم بالكسل، واللامبالاة أو التخلف و تكون نتيجة لمثل هذه الدراسات تكرار الفشل الرسوب، وبالتالي التسرب المدرسي (الوقفي،1998،ص. 13).

3.3.4. تعريف تيسير كوافحة و عمر عبد العزيز.

يعرف تيسير كوافحة و عمر عبد العزيز (2005) أن ذوي صعوبات التعلم هم الذين يُظهرون إضطرابات في واحدة أو أكثر من العمليات النفسية الأساسية مثل: إستعمال اللغة المكتوبة أو المنظومة أو التهجئة أو فهم و إستيعاب المفاهيم العلمية كالرياضيات، أو

إضطرابات في التفكير، أو قصور في الإدراك، أو التذكر أو ضبط الإنتباه أو الحركة الزائدة، و يتمتعون بذكاء متوسط أو أكثر، و لا يعانون من إعاقات عقلية، أو سمعية، أو بصرية، أو حركية أو إنفعالية أو من حرمان بيئي ثقافي. (عصام حسين،2011،ص. 22)

4.3.4. تعريف الباحث.

يرى الباحث من وجهة نظره أن صعوبات التعلم تعني " إيجاد صعوبة في القدرة على التحصيل الدراسي للتلميذ ذو الذكاء العادي، والعمر الطبيعي في الصف الدراسي، ولا تكون نتيجة لوجود إعاقات عقلية، حسية أو حرمان بيئي أو ثقافي.

5. محكات صعوبات التعلم.

هناك العديد من المحكات التي يستخدمها التربويون للتعرف على ذوي صعوبات التعلم، وتمييزهم عن غيرهم من الأطفال ومن أهم هذه المحكات ما يلي:

1.5. محك التباعد أو التباين.

يشير محك التباعد إلى وجود تفاوت بين المستوى التحصيلي للطفل في مجال واحد أو أكثر من المجالات (القراءة، الكتابة، التهجئة، الرياضيات)، والمستوى المتوقع منه و له مظهران:

- تباين بين القدرات العقلية للطفل (الذكاء) والمستوى الأكاديمي: يكون متفوقا في اللغة العربية بينما يجد صعوبات في تعلم الرياضيات.
- تباين مظاهر النمو الأكاديمي للطفل في المواد الدراسية: يكون متفوقا في الجبر بينما يجد صعوبات في تعلم الهندسة في مادة الرياضيات.

2.5. محك الاستبعاد.

يستبعد هذا المحك عند التشخيص الحالات التي ترجع صعوبات التعلم فيها إلى الحالات التالية:

- الإعاقة العقلية: تتمثل هذه الإعاقة في الأصناف التالية الإعاقة العقلية البسيطة، المتوسطة، الشديدة، و الإعاقة العقلية الشديدة جدا.
- الإعاقة الحسية: الإعاقة البصرية، الإعاقة السمعية، والإعاقة الحس الحركية.

- حالات الاضطراب النفسي الشديد.
- حالات الحرمان البيئي، الثقافي، والاقتصادي.

3.5. محك التربية الخاصة.

يبين هذا المحك أن التلاميذ ذوي صعوبات التعلم لا تصلح لهم طرق التدريس المتبعة مع التلاميذ العاديين فضلاً عن عدم صلاحية الطرق المتبعة مع المعاقين، وإنما يتعين توفير نوع محدد من التربية الخاصة من حيث (التشخيص، والتصنيف، والتعليم) يختلف عن الفئات السابقة.

4.5. محك اضطرابات الانتباه وفرط الحركة.

تظهر اضطرابات الانتباه، وفرط الحركة وصعوبات التعلم معا لدى نفس الطفل رغم أنهما اضطرابان منفصلان عن بعضهما البعض، فقد بين باركلي وفليتشر، وشايتز (Barkley and Fletcher and Shaywtiz) أن نسبة 30 % إلى 50 % من الأطفال ذوي صعوبات التعلم يظهرون اضطرابات في الانتباه وفرطاً في الحركة .

5.5. محك العلامات الفيورولوجية.

حيث يمكن الاستدلال على صعوبات التعلم من خلال التلف العضوي البسيط في المخ الذي يمكن فحصه من خلال رسام المخ الكهربائي وينعكس الاضطراب البسيط في وظائف المخ في الاضطرابات الإدراكية (البصري والسمعي والمكاني، النشاط الزائد والاضطرابات العقلية، صعوبة الأداء الوظيفي).

ومن الجدير بالذكر أن الاضطرابات في وظائف المخ ينعكس سلبيا على العمليات العقلية مما يعوق اكتساب الخبرات التربوية وتطبيقها والاستفادة منها بل يؤدي إلى قصور في النمو الانفعالي والاجتماعي ونمو الشخصية العامة.

6.5. محك التفاوت بين القدرات الذاتية .

يستدل مبدئياً على معظم صعوبات التعلم باضطرابات في القراءة أو الكتابة أو الحساب أي في جانب واحد أو أكثر من جوانب التحصيل المختلفة، وقد يستدل عليها أيضاً من الاضطرابات في الانتباه أو الإدراك، حيث إن هذه الاضطرابات تدعو إلى التشكك بوجود

صعوبة تعليمية. ولكن من الجدير بالذكر وجود فروق داخل الفرد نفسه بمعنى أن تحصيل التلميذ ذي الصعوبة لا يكون منخفض في جميع المجالات الأكاديمية فقد يعاني التلميذ مثلاً صعوبة في القراءة في الوقت الذي يكون فيه تحصيله مرتفع في الحساب، ويعزى هذا التفاوت إلى أن القدرات الخاصة لا تتطور جميعها بنفس النسق، فنجد بعضها نامياً نمواً سوياً وبسرعة طبيعية بينما يتخلف غيرها، وينعكس هذا التفاوت في القدرات على مستويات تحصيل المواد المختلفة (الوقفي،2003،ص. 42).

7.5. محك مشكلات الذاكرة.

أشار كل من سوانسون وسيز (2003) Swanson et Saez إلى الذاكرة بأنها القدرة على ترميز ومعالجة واسترجاع المعلومات التي يقابلها الفرد. وقد يعاني بعض الأطفال من خلل في مهارات الذاكرة ومن هؤلاء الأطفال ذوي صعوبات التعلم، الذين يعانون من مشاكل في أداء المهام الأكاديمية والمعرفية والتي ترتبط بالذاكرة، حيث يلاحظ عادة على الأطفال ذوي صعوبات التعلم مشكلات في التذكر السمعي والبصري، حيث لا تحتفظ الذاكرة لديهم بالمعلومات فترة كافية لمعالجتها وترميزها ، وبالتالي ينسى هؤلاء الأطفال تهجئة الكلمات والحقائق العامة والرياضية والتعليمات الشفوية.

8.5. محك ضعف الوعي المعرفي(ما وراء المعرفة).

يفتقر الكثير من التلاميذ ذوي صعوبات التعلم إلى معرفة الكيفية التي تعمل بها عقولهم، حيث إنهم لا يعرفون غالباً الاستراتيجيات المعرفية وما وراء المعرفية الملائمة لتسهيل انجاز المهام التعليمية، كما أنهم غير قادرين على تنظيم ومراقبة تناولهم لتلك الاستراتيجيات ومن ثم تقيمها وتعميمها، وبالإضافة إلى ذلك فان لديهم مشاكل في الدافعية وفي مهارات التنظيم الذاتي.

6. معدلات إنتشار صعوبات التعلم.

لقد إختلفت أراء الباحثين حول إعطاء نسب ومعدلات إنتشار صعوبات التعلم في الوسط المدرسي، فهذا راجع لأسباب عدة من بينها عدم الضبط الدقيق لمفهوم هذا المصطلح(صعوبات التعلم)، وإختلاف المعايير، والمحكات المستخدمة في التشخيص، وقلة وجود مؤسسات وجمعيات محلية و دولية تتعاون فيما بينها من أجل دراسة، متابعة وضبط نسب إنتشار صعوبات التعلم في العالم، ونقص تنظيم دورات وأيام تربصية بغية تكوين أهل هذا الإختصاص.

كشف المؤتمر العلمي الأول للصحة النفسية (2007) عن ارتفاع نسب التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في البيئة العربية بشكل كبير، حيث بلغت نسبة 14 % في التعليم الابتدائي، كما كشف المؤتمر عن ارتفاع نسبة صعوبات الإدراك، والفهم والذاكرة لتصل إلى 22%، وصعوبات القراءة لتصل إلى 20.6%، وصعوبات الانجاز، والدافعية إلى 19.6 %، والصعوبات الانفعالية إلى 14.3 %، وصعوبات الكتابة إلى 57.7 %، وصعوبات اللغة، والتعبير إلى 68.17 % (حمد بليه العجمي،2010،ص ص. 191- 192).

كما أشارت دراسة أحمد أحمد عوّاد (1988) في البيئة العربية إلى أن 52.24 % من تلاميذ الصف (05) الخامس يعانون من صعوبات التعلم، وأشارت دراسة هويدا محمود حنفي (1992) إلى أن 11.5 % من تلاميذ الصف (04) الرابع يعانون من صعوبات التعلم. (السيد عبد الحميد سليمان،2000،ص ص.77- 78)

هذا التباين في النسب لم يقتصر على الإنتشار بل شمل الجنس والمستوى الدراسي فمن حيث الجنس توصلت دراسة محمد فيصل خير الزراد (1991) إلى أن نسبة الذكور من ذوي صعوبات التعلم 16 % أما الإناث 11%، و في دراسة معمرية وأخرون.(2005) كانت نسبة الذكور 69.36 % مقابل 30.63 % من الإناث (معمرية وأخرون،2005،ص. 50).

7. أسباب صعوبات التعلم.

1.7. الأسباب العضوية والعصبية.

تعود صعوبات التعلم إلى خلل في النظام العصبي المركزي، بحيث يؤدي أي إضطراب في جزء من أجزاء الدماغ إلى خلل أو إضطراب في أية وظيفة من الوظائف الجسمية، الإنفعالية، والعقلية أو في كل الوظائف، كما تتسبب إصابات الدماغ في فقدان القدرة على فهم اللغة، الكلام، و القراءة.

2.7. العوامل الجينية(البيولوجية و الوراثية).

حسب العديد من الدراسات تعود صعوبات التعلم إلى الوراثة، خصوصا الصعوبات الحادة، بحيث أكدت دراسة أُجريت على التوائم أنه عندما يعاني أحد توأمين من صعوبة القراءة فمن المحتمل أن تكون لدى التوأم الأخر نفس الصعوبة.

من جهة أخرى إقترح Greshwind أن عدم إتزان الهرمونات في جسم الإنسان تكون سببا، ومصدرا لحدوث صعوبات التعلم.

3.7. العوامل البيئية.

يرى العديد من الباحثين أن العوامل البيئية عوامل مساعدة على حدوث صعوبات التعلم، حيث يؤكد كيرك و جالاجار على دور العوامل البيئية و من بينها العوامل، والظروف الأسرية التي لا تكون مواتية للنمو السوي للطفل سببا في ظهور صعوبات التعلم، والتي تتضمن الضغوط الأسرية، التفكك الأسري، سوء معاملة الأباء لأطفالهم، وعدم توفر الرعاية الوالدية.

4.7. العوامل التربوية.

يتطلب النجاح المدرسي في العمليات التربوية داخل الصف إلى تفعيل أطراف العملية التعليمية من الطلاب، والبيئة الصفية، والمعلمون، وطرق التدريس المستخدمة من قبل المعلم، والوسائل التعليمية المساندة المتوفرة في الصف فيعتمد نجاح الأطفال بصورة عامة، وأطفال صعوبات التعلم بصورة خاصة على مقدار الإنسجام والتفاعل بين هذه

الأطراف عموما فكلما ازداد تفاعل الطالب مع أطراف العملية التربوية بصورة إيجابية ازداد تعلمه في حين إذا إنخفض تفاعله في البيئة التعليمية بصورة سلبية إنخفض مستوى تعلمه. (البطاينة وأخرون،2009،ص. 58)

5.7. العوامل الإنفعالية.

" تعد المشكلات الإنفعالية من العوامل المساهمة لصعوبات التعلم، لكن المشكلات الإنفعالية، عدا الحالات الشديدة، لا تكون وحدها سببا في صعوبات التعلم، وهنا يركز بعض الإختصاصيين على التعرف إلى تلك المشكلات، ومعالجتها قبل تقديم الخبرات التعليمية للأفراد الذين يعانون منها.(مكتب الإنماء الإجتماعي،2000)

8. خصائص الأطفال ذوي صعوبات التعلم.

لقد توصلت كثير من الدراسات والبحوث العالمية في ميدان صعوبات التعلم إلى جملة من الخصائص التي يتميز بها الأطفال ذوي صعوبات التعلم، والتي نجملها في ما يلي:

1.8. مظاهر سلوكية.

يتميز الأطفال ذوي صعوبات التعلم ببعض المظاهر السلوكية التي تؤثر على تكيفهم مع البيئة التي يعيشون فيها خاصة المدرسة، وتتكرر من حين لأخر،كما تُوصف بعدم ثباتها في التفاعل والتجاوب مع الآخرين، من بين هذه السلوكات النشاط الحركي الزائد، تشتت الإنتباه، التعصب وعدم ضبط النفس، وتغير المزاج.

2.8. مظاهر اجتماعية.

يخفق الأطفال ذوي صعوبات التعلم في بناء، وتكوين علاقات إجتماعية مع الآخرين خاصة أقرانهم في المدرسة، بحيث يتميزون بالإنسحاب، والإنطواء وبعدم الإندماج، والمشاركة في الأعمال المنجزة و المطلوبة منهم.

أشارت الدراسات إلى أنّ ما نسبته 34% إلى 59% من الأطفال الذين يعانون من الصعوبات التعلمية، معرضون للمشاكل الاجتماعية. كما وأن هؤلاء الأفراد الذين لا يتمكنون من تكوين علاقات اجتماعية سليمة، صنِّفوا كمنعزلين، ومكتئبين، وبعضهم يميلون الى الأفكار الانتحارية .

3.8. مظاهر في التحصيل الدراسي

تتمثل في تدني مستوى التحصيل الدراسي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في واحدة أو أكثر من المهارات الأكاديمية الأساسية و هي:

أ- القراءة

- يجد التلميذ صعوبة في قراءة الأحرف والكلمات.
- يستغرق وقتا طويلا لقراءة الجملة.
- التعثر أثناء قراءة الكلمات الطويلة.

ب- الحساب

- يجد التلميذ صعوبة في حل المشكلات، والقواعد الحسابية.
- صعوبة المطابقة بين الرموز، و الأرقام.
- وجود صعوبة في أداء العمليات الحسابية :الجمع، الطرح، القسمة، والضرب.

ت- الكتابة

- عدم قدرة الطفل على كتابة الكلمات شائعة الاستخدام.
- صعوبة في تمييز الأصوات المتشابهة.
- إضافة، حذف، وإبدال الحروف عند كتابتها، وعدم التحكم في حجم الأحرف.
- كثرة الأخطاء الإملائية أثناء الكتابة.
- عدم احترام المسافات بين الكلمات.

4.8. مظاهر خاصة بالذاكرة.

تظهر لدى الطفل صعوبات في التعلم تبعا لنوعية الذاكرة التي تنقسم من حيث المعالجة إلى ثلاثة أصناف :الذاكرة السمعية، البصرية، الحسية الحركية وهذه الصعوبات تتمثل فيما يلي:

- صعوبة في تذكر ما يسمعه (الذاكرة السمعية).
- صعوبة في تذكر ما يراه (الذاكرة البصرية).

- صعوبة تذكر ما لمسه، أو حركه أثناء التدريب، ومتابعة الدروس التي تلقاها (الذاكرة الحسية- الحركية).

5.8. مظاهر لغوية.

يكون لدى الطفل رصيدا لغويا ضعيفا، مما يؤثر عليه في فهم معاني الكلمات، وشرحها بصفة صحيحة، بل يكون مترددا وخائفا في توضيحها للمعلم، ويجد صعوبة في النطق، والربط بين الرموز المكتوبة ومعانيها اللغوية التي تحملها عند قراءة النص، ولا يستطيع أن يعبر بسهولة عن موضوع ما وهذا راجع لضعف خبراته اللغوية.

9. أهمية تشخيص صعوبات التعلم

تكمن أهمية قياس وتشخيص صعوبات التعلم في كونها البوابة الرئيسية التي ندخل من خلالها للتعرف على فئة الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة، ومنهم ذوو صعوبات التعلم، مما يستدعي توفير أدوات قياس، وتشخيص مناسبة، بحيث يستطيع كل من المعلم العادي، ومعلم التربية الخاصة التعرف من خلالها على هؤلاء الطلبة، وتقديم الخدمات التربوية، والتعليمية، والعلاجية المناسبة لهم (عبد الرحمن، سليمان، 2007).

10. أهداف تشخيص صعوبات التعلم

ذكر عصام حسين، محمد (2011،ص.78) جملة من الأهداف المختلفة التي نتوخاها من إجراءات التشخيص بغية الحصول على معلومات ذوي صعوبات التعلم، والتي تكمن في ما يلي:

- الكشف عن المشكلات النمائية لدى الفرد(العجز في الإنتباه، التفكير، الذاكرة، الإدراك، اللغة،....).
- تحديد الأشخاص الذين يعانون من صعوبات تعلم أكاديمية، وتحديد نوع الصعوبة التي يعانون منها(القراءة، الحساب،.....).
- الكشف عن نقاط القوة، و نقاط الضعف لدى الفرد.
- تمييز الأفراد الذين يعانون من صعوبات التعلم عن الأفراد الذين يعانون من إعاقات أخرى.

- المساعدة في الوقاية من خطر تفاقم المشكلات الناتجة عن صعوبات التعلم (التدخل المبكر).
- مساعدة التربويين في وضع البرامج العلاجية.
- إن التشخيص يساعد الباحثين في الفهم الدقيق والعميق لمشكلات صعوبات التعلم، فالتشخيص يكشف عن أشكال أخرى لصعوبات التعلم، ويساعد على جمع المعلومات الخاصة على مستوى الفرد التعليمي.

11. تشخيص صعوبات التعلم.

توجد مجموعة من الأدوات، والطرق التي تساعدنا على تشخيص الأطفال ذوي صعوبات التعلم نذكر من بينها:

1.11. دراسة الحالة (Etude de cas).

تهدف دراسة الحالة إلى القيام بدراسة مسحية طولية شاملة لنمو الفرد وتطوره منذ الولادة، والعوامل المؤثرة في نمو شخصيته، وتنشئته الاجتماعية، والخبرات الماضية، وخاصة متابعة تاريخه التربوي، والتعليمي في المؤسسات التربوية للحصول على معلومات حول تاريخه عن طريق الإتصال بالأولياء، المعلمين، والمرشدين في المدرسة، والبحث في أرشيف ملفاته المدرسية.

2.11. الملاحظة الإكلينيكية (Observation Clinique).

تهدف دراسة الحالة إلى القيام بدراسة مسحية طولية شاملة لنمو الفرد وتطوره منذ الولادة، والعوامل المؤثرة في نمو شخصيته، وتنشئته الاجتماعية، والخبرات الماضية وخاصة متابعة تاريخه التربوي والتعليمي في المؤسسات التربوية للحصول على معلومات حول تاريخه عن طريق الإتصال بالأولياء،المعلمين، والمرشدين في المدرسة، والبحث في أرشيف ملفاته المدرسية.

3.11. الإختبارات المسحية (Test Informel).

تهدف الإختبارات المسحية إلى التعرف على أداء الطالب في المواد التعليمية طوال السنة الدراسية، و من بين هذه الإختبارات نعرض ما يلي:

أ- إختبار تمييز الكلمات : يفيد هذا الإختبار على التعرف على قدرة الطفل على التمييز بين المفردات.

ب- إختبار القدرة العادية: يفيد هذا الإختبار على التعرف على قدرة الطفل في التعامل مع الأرقام، والعمليات الحسابية الأربعة (الجمع، الطرح، الضرب، والقسمة)

ت- إختبار القراءة : يتمثل هدف الإختبار في معرفة مهارات القراءة، وأنواع الأخطاء التي يرتكبها الطفل أثناء عملية القراءة.

4.11. الإختبارات المقننة (Test Formel).

تهدف الإختبارات المقننة إلى تقييم أداء الطفل، وتحديد جوانب الضعف التي يعاني منها، والتي نذكر من بينها:

أ- مقياس مايكل بست.

ب- إختبارات القدرة العقلية العامة.

ت- إختبار الينوى للقدرات السيكو لغوية.

ث- مقاييس التوافق الإجتماعي.

خلاصة

إن موضوع صعوبات التعلم من بين الموضوعات التي حظيت بإهتمام كبير من طرف مجموعة من الباحثين في العديد من دراساتهم، وأبحاثهم، فهو مصطلح حديث النشأة يشير إلى تدني مستمر في التحصيل الدراسي للتلميذ أو التلميذة مقارنة بزملائهم العاديين في المرحلة الدراسية، ويمس هذا التدني في وجود صعوبات في تعلم العمليات الحسابية، والمهارات الأساسية للقراءة والكتابة.

الفصل الثالث : ضعف الإنتباه

تمهيد

<u>أولا : الإنتباه</u>

1. تعريف الإنتباه
2. أنواع الإنتباه
3. محددات الإنتباه
4. مراحل الإنتباه
5. عوامل تشتت الإنتباه
6. نظريات الإنتباه
7. خصائص الإنتباه

<u>ثانيا : ضعف الإنتباه</u>

1. تعريف ضعف الإنتباه
2. أسباب ضعف الإنتباه
3. أعراض ضعف الإنتباه
4. النظريات المفسرة لضعف الإنتباه
5. تشخيص ضعف الانتباه
6. علاج ضعف الانتباه

خلاصة

تمهيد

يعتبر ضعف الإنتباه من بين صعوبات التعلم النمائية الأكثر إنتشارا لدى التلاميذ في المرحلة الإبتدائية، فترتبت عنه جملة من الأثار السلبية التي مست عدة جوانب من شخصية الطفل منها الجانب العقلي المعرفي، الإنفعالي، والإجتماعي، لهذا سنتطرق في هذا الفصل أولا لماهية الإنتباه من خلال التكلم عن أنواعه، محدداته، مراحله، العوامل التي تؤدي إلى تشتته، وجل النظريات التي فسرت عملية الإنتباه، والخصائص التي يتميز بها الإنتباه، وثانيا إلى تعريف ضعف الإنتباه، أسبابه، وأعراضه، وذكر النظريات المفسرة له، تشخيصه، وإيجاد العلاج الذي يخفف من إنتشاره في الوسط المدرسي.

أولا : الإنتباه.

1. تعريف الإنتباه

1.1. التعريف اللغوي (Définition linguistique) .

يرجع الأصل اللغوي لمصطلح الإنتباه إلى الفعل الثلاثي " نَبَّهَ " الذي يعني "نُّبْهُ" أي فطنة، سرعة القيام من النَّوم، نقول نبُه الشخص للأمر: فطِن له "نبه لواجبه- برهن عن نباهة- طبيب نبيه: ذكي".

إنتباه:مصدر انتبه/انتبه إلى/انتبه لـ . تركيز الذهن وحصره في اهتمام واحد، أو في مجال من المجالات يؤدي الى وضوحه "عامل مريضا بإنتباه: بعناية- استدعى /استرعى الإنتباه- شد إنتباهه "، أعاره انتباها: اهتم به، اكترث له- جذب إنتباهه: أثاره واسترعاه- لفت الانتباه :جذب النظر واستماله – هذا حري بالانتباه: بالاستماع باهتمام- وجه انتباهه الى الشيء: اهتم به (أحمد مختار،2008 ،ص. 2162).

2.1. التعريف النفسي (Définition Psychologique) .

من بين التعريفات النفسية نذكر تعريف معجم علم النفس والتحليل النفسي الذي يرى أن الإنتباه هو تلقي الإحساس بمنبه أو مثير سواء كان هذا الإحساس على مستوى الحواس أو مستوى الإدراك الذهني أو هما معا بحيث تشعر الشخصية به متبلورا واضحا جليا. وإنتباه الفرد في لحظة معينة لا يكون عادة إلا في موضوع معين، إلا أن الإنتباه لا

يجمد بل يتحرك بإستمرار وبسرعة خاطفة مما يوحي بأن مجال الإنتباه متعدد، وواسع. فالمدرس في الفصل يخيل إليه أنه في لحظة منتبه إلى جميع تلاميذه، لكن الحقيقة أنه لا يكاد ينتبه في لحظة معينة إلا إلى تلميذ واحد أو موضوع واحد يكون في بؤرة إنتباهه (Focus)، ولسرعة نقل بؤرة إنتباهه يخيل إليه أنه ينتبه لموضوعات عدة في نفس الوقت (فرج عبد القادر،وأخرون، دت،ص. 65)

3.1. التعريف الإصطلاحي (Définition Idiomatique) .

هناك العديد من التعريفات الإصطلاحية لمفهوم الإنتباه نذكر من بينها:

يمكن تعريف الإنتباه بأنه ذلك النشاط الإنتقائي الذي يميز الحياة العقلية، بحيث يتم حصر الذهن في عنصر واحد من عناصر الخبرة فيزداد هذا العنصر وضوحا عما عداه، وهو تكيف حسي تنجم عنه حالة قصوى من التنبه، أو حدوث تكيف في الجهاز العصبي لدى الكائن الحي فيصبح من السهل عليه أن يستجيب لمنبه خاص، أو وضعية معينة، ويتم العزول دون إستجابته لمنبهات أو وضعيات أخرى (أسعد،1992، ص 47).

ويرى وليام جيمس (1980) William James " أن كل ما ندركه أو نعرفه أو نتذكره ما هو إلا نتاج لعملية الإنتباه، وقد نظر إلى الإنتباه على أنه عملية تركيز الوعي، أو الشعور على الإحساسات الناتجة بفعل المثيرات الخارجية، أو تلك الصادرة من داخل الفرد." (الزغول، والزغول،2003،ص. 96)

أما الشرقاوي، أنور محمد فيعرف الإنتباه على أنه عبارة عن عملية بوأرة أو تركيز الشعور على عمليات حسية معينة تنشأ من المثيرات الخارجية الموجودة في المجال السلوكي للفرد أو من المثيرات الصادرة عن داخل الجسم، وحيث أن الفرد لا يستطيع أن ينتبه إلى جميع هذه المثيرات، فإنه يختار ما يتفق مع حالة التهيؤ العقلي لديه (الشرقاوي،1992،ص. 109).

بالإضافة إلى تعريف المليجي،حلمي للإنتباه على أنه "إستخدام الطاقة العقلية في عملية معرفية، أو هو توجيه الشعور، وتركيزه في شيء معين إستعدادا لملاحظته، أو أداء، أو التفكير فيه"، وعلى أنه " ملاحظة فيها إختيار أوإنتقاء، فالشخص لا يحصر إنتباهه إلا فيما يختاره، ويهمل ما عداه ." (المليجي،2000،ص. 197)

وجاء في تعريف راضي الوقفي" الإنتباه عملية توجيه، وتركيز الوعي على منبه وذلك بتوجيه أجهزتها الحسية الإدراكية لإختيار معلومات معينة لمعالجتها، وتخصيص الطاقة اللازمة للقيام بهذه المعالجة." (الوقفي،1998،ص. 480)

وفي تعريف أخر للإنتباه يقول سيد أحمد وبدر (1999) أن " الإنتباه هو أهم العمليات العقلية التي تلعب دورا هاما في النمو المعرفي لدى الفرد حيث أنه يستطيع من خلاله أن ينتقي المنبهات الحسية المختلفة التي تساعده على إكتساب المهارات، وتكون العادات السلوكية الصحيحة بما يحقق له التكيف مع البيئة المحيطة به." (سيد أحمد وبدر ،1999،ص. 15)

2. أنواع الإنتباه.

لا يتمثل الإنتباه في نوع واحد، بل في عدة أنواع متميزة فيما بينها من خلال مفاهيمها، وما تتضمنه من منبهات مختلفة الطبيعة، والشدة التي تجعل كل نوع يختلف عن الأخر.

1.2. حسب طبيعة المنبهات.

1.1.2. الإنتباه الإرادي (القصدي).

يكون هذا النوع إراديا، فيركز الفرد إنتباهه على مثير واحد يختاره من بين عدة مثيرات، ويحدث هذا الإنتباه تلقائيا بسبب محدودية الطاقة العقلية للفرد وسعة معالجة المعلومات، لذلك يتطلب الإنتباه طاقة ، وجهدا كبيرين من الفرد لإستمراره لمدة طويلة بالتغلب على عوامل التشتت إلى منبهات ثانوية أخرى.

2.1.2. الإنتباه اللاإرادي (القسري).

ويعد هذا النوع من الإنتباه لا إراديا وقسريا، بحيث تفرض بعض المنبهات ذاتها على الفرد بطريقة قسرية، ويرغمه على إختياره، والتركيز عليه دون غيره من المنبهات الأخرى التي تحيط بالفرد، ودون بذل جهد ذهني عالي، وخير مثال على ذلك الإنتباه لصوت ضجيج مفاجئ في منتصف الليل أو الم شديد في احد أعضاء الجسم (العتوم،2004،ص. 68) .

3.1.2. الإنتباه الإعتيادي (التلقائي).

هو إنتباه لمثير يشبع حاجات الفرد، ودوافعه الذاتية حيث يركز الفرد إنتباهه إلى مثير واحد من بين المثيرات بسهولة هذا الإنتباه إنتقائي لا يحتاج إلى طاقة و جهد عقلي أو جسدي عالي لتركيز الإنتباه، مثل مشاهدة طفل لبرنامج تلفزيوني مفضل بحيث ينتظره بفارغ الصبر كل يوم في زمن محدد.

2.2. حسب موقع المنبهات.

1.2.2. إنتباه لمثيرات داخلية.

هي مجموعة المثيرات الشخصية الداخلية، حيث يركز الفرد على مثيراته الداخلية أي الذاتية، مثل: أعضائه ، خواطره، وأفكاره.

2.2.2. إنتباه لمثيرات خارجية (بيئية).

هي مجموعة المثيرات الخارجية البيئية، مثل المثيرات الإجتماعية. يوجد تفاوت في درجة الإنتباه أو مثيرات حسية، سمعية، بصرية، شمية، لمسية.

3. محددات الإنتباه.

1.3. المحددات الحسية العصبية.

تؤثر فاعلية الحواس، والجهاز العصبي المركزي للفرد على سعة عملية الإنتباه وفاعليتها لديه، فالمثيرات التي تستقبلها الحواس تمر بمصفاه كنوع من الترشيح الذهني، وهذه المصفاة تتحكم عصبيا،او معرفيا، او إنفعاليا في بعض هذه المثيرات، ولا تسمح إلا بعدد محدود من النبضات أو الومضات العصبية التي تمثل الى المخ أما باقي المثيرات فتعالج تباعا أو تظل للحضات قريبة من هامش الشعور ثم لا تلبث أن تتلاشى، وقد أشار برودنت إلى أن للجهاز العصبي قدرة محدودة على الإنتباه للمثيرات ونقلها ومعالجتها، ولذا فالفرد يعطي أولوية للمثيرات التي تمثل أهمية أكبر بالنسبة له. (ألفت حسين،2012،ص. 99)

2.3. المحددات العقلية المعرفية.

يحدد مستوى الذكاء، وبناء الخبرة المعرفية للفرد الطريقة المتميزة التي تساعده على إستقبال، والتعامل مع المثيرات، كما أن فاعلية نظام تجهيز المعلومات يؤثر على نمط الإنتباه.

بحيث يشير الزيات (1994) إلى أن أصحاب الذكاء العالي غالبا ما يكون لديهم حساسية أكبر للمثيرات، وسعة أكبر للذاكرة، وقدرة أفضل على أسلوب معالجة المعلومات مما يخفف الضغط على نظم الذاكرة، والمعالجة المركزية.

3.3. المحددات الإنفعالية الدافعية.

تستقطب إهتمامات الفرد، ودوافعه وميوله الموضوعات التي تشبع هذه الإهتمامات، حيث تعد بمثابة موجهات لهذا الإنتباه، كما أنها تعد حاجات الفرد.

إن النسق القيمي، والإتجاهات، والدوافع بمثابة موجهات لإنتقاء الفرد للمثيرات التي ينتبه إليها، ويتأثر الإنتباه من حيث سعته، ومداه بمكبوتات، ومصادر القلق لديه ذلك أن هذه المكبوتات تستنفذ طاقته الجسمية، والعصبية، والنفسية، والإنفعالية، وتؤدي بالتالي إلى إضعاف قدرته على التركيز.(الزيات،1995،ص. 233)

4.3. المحددات الإنفعالية والشخصية.

"تشير الدراسات إلى أن الأفراد اللذين يعانون من إفراط الحساسية للنقد، والإنطواء، والإكتئاب، والقلق الزائد يواجهون صعوبات أكثر في تركيز الإنتباه بسبب إنشغالهم الإنفعالي، وتشتت طاقتهم العقلية نتيجة هذه الإضطرابات" (العتوم،2004،ص ص. 83-84).

4. مراحل الإنتباه.

تتم مراحل الإنتباه عبر ثلاث مراحل هي:

1.4. مرحلة الإحساس والكشف.

تعتبر المرحلة الأولى التي من خلالها يكتشف الفرد وجود مثيرات حسية بيئية عن طريق سلامة حواسه، فإن أي خلل يصيب هذه الحواس أو الجهاز العصبي عامة، والدماغ

خاصة يؤثر على تركيز إنتباه الفرد على المثيرات المحيطة به، إنها مرحلة غير معرفية لأن طبيعتها لا تتطلب أية عملية معرفية.

2.4. مرحلة التعرف.

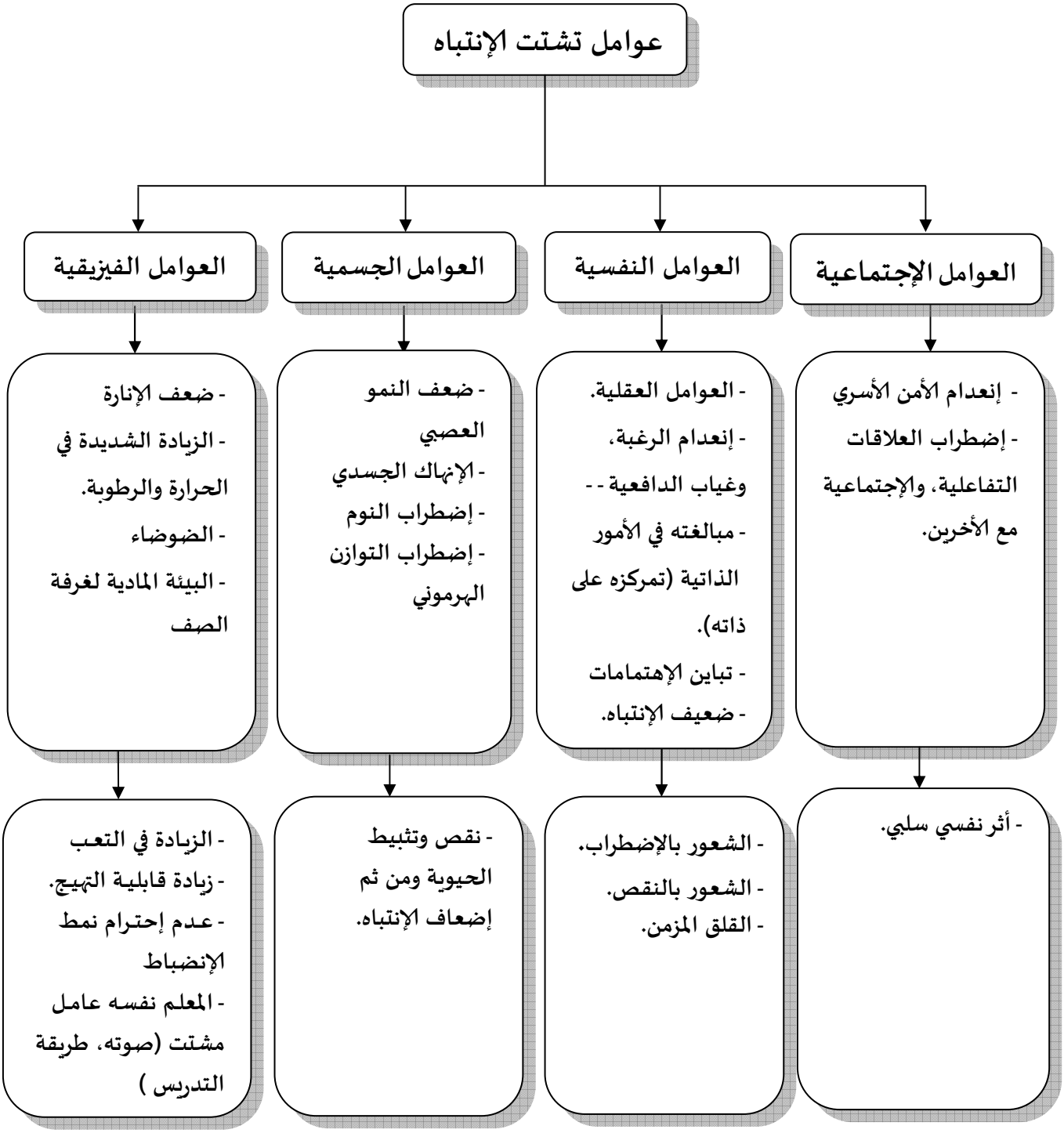
في هذه المرحلة يحاول الفرد التعرف على طبيعة المثيرات من حيث أبعادها الفيزيائية (الشدة، الحجم، النوع)، وأهميتها له عن طريق ترميزها تحليلها، وفهمها بمساعدة خبراته، وتجاربه السابقة بغية تحديد مدى الإستمرار في إستقبالها لإستكمال عملية الإدراك أو رفضها.

3.4. مرحلة الإستجابة للمثير الحسي.

" تتمثل هذه المرحلة بإختيار الفرد لمثير حسي معين من بين عدة مثيرات حسية على نفس القناة الحسية، وتهيئة هذا المثير للمعالجة المعرفية الموسعة التي غالبا ما تحدث في الذاكرة القصيرة، أو الفاعلة ضمن عملية الإدراك"(العتوم،2004،ص 83).

5. عوامل تشتت الإنتباه.

تطرق سيد أحمد وبدر (1999) إلى جملة من العوامل التي تعمل على تضعيف القدرة الإنتباهية،وتشتيت الإنتباه (ص ص. 28-29)، إستخلصها الباحث في الشكل رقم(02).



شكل رقم(02) : العوامل المشتتة للإنتباه

6. نظريات الإنتباه.

توجد مجموعة من النظريات التي تفسر الإنتباه من حيث دوره في مراحل بناء، ومعالجة المعلومات، وأنه ذو قدرة ذات سعة محددة، وهذه النظريات تتمثل فيما يلي:

1.6. مجموعة نظريات الإنتباه أحادية القناة– نظريات الترشح (Single Channel-filtre Theories):

تشمل هذه المجموعة النظريات التالية: **Deutsh & Deutsh(1963)** ،**Keelé(1973)**، **Norman(1969)**،**Broadbent(1969)**،**Treisman(1969)**،**Keer(1973)** **Welford(1952)**

تتفق هذه النظريات حول عدد من المسائل تتمثل فيما يلي:

أولا: أن معالجة المعلومات تمر بعدد من المراحل هي:

مرحلة التعرف وتشمل عمليتي: الإحساس والإدراك.

مرحلة إختيار الإستجابة.

مرحلة تنفيذ الإستجابة.

ثانيا: أن الإنتباه طاقة أحادية القناة لا يمكن توجيهها إلى أكثر من مثيرين أو عمليتين بالوقت نفسه، فهي طاقة محددة السعة يتم التركيز على مثير معين دون غيره من المثيرات الأخرى.

ثالثا: أن هناك مرشح (Filter) يعمل كستارة يسمح بمعالجة بعض المعلومات من خلال تركيز الإنتباه عليها، ويمنع بعضها البعض الأخر من المعالجة لعدم الإنتباه إليها. (الزغول والزغول،2003،ص ص. 102-103)

تتلخص هذه النظرية في أن الإنسان ينتبه لمثير واحد فقط، ولا يقدر على معالجة مثيرين في نفس الوقت، فيعمل على عزل كل المثيرات، ويهتم بإدخال مثير واحد بغرض المعالجة. مثل: لا يتمكن الأستاذ من التحدث في الهاتف، وإلقاء المحاضرة في آن واحد.

2.6. نموذج الإضعاف (التوهين) لتريزمان (1964).

يقترح هذا النموذج نظرية في الإنتباه الإنتقائي عام 1964 تشبه فكرة بروندبنت (Broadbent)، حيث يشير إلى أن هناك عملية إضعاف للمثيرات القوية، ومنع للمثيرات الضعيفة من المرور إلى مرحلة التعرف، والإدراك. وذلك على خلاف نموذج بروندبنت الذي يشير إلى دور الفلترة في الحد من حجم المعلومات الصاعدة إلى المناطق العليا من الدماغ فقط. (العتوم،2004،ص. 95)

يقوم نموذج التوهين على إفتراض اننا لا نحجب بعض المثيرات أو المدخلات كما يفترض نموذج المرشح ، ولكن يحدث تباين في تركيز الإنتباه للمثيرات أو المدخلات الحسية، بينما يحدث تركيز على بعض المدخلات إذا كانت تشكل أهمية أكبر بالنسبة للفرد، وبالتالي تجهيزها ومعالجتها يحدث توهين أو إضعاف أو تهميش بعض المدخلات الأخرى التي تشكل أهمية أقل للفرد، بمعنى تتراءى على هامش الذاكرة أو المعالجة فمثلا عندما يشترك الفرد في محادثة مع مجموعة من الأشخاص وفي نفس الوقت توجد مجموعة أخرى من الأفراد قريبة تتناقش في موضوع ما، فإن إنتباه الفرد يتذبذب بين المجموعتين، وعندما يحاول تركيز إنتباهه على مناقشة إحدى المجموعتين أو محادثتهما، يحدث توهين في الإنتباه للمجموعة الأخرى.

3.6. نموذج دوتش- نورمان للإنتباه الإنتقائي.

إقترح **Deutsh & Deutsh**(1963) هذا النموذج ثم عدله **نورمان**(Norman)، ويقوم هذا النموذج على النقاط التالية:

تخضع المثيرات أو الإشارات التي يتم إستقبالها لتحليل مبدئي ثم تمر في المضعف الذي يخضع هذه المثيرات أو الإشارات للتجهيز الإضافي في صيغة معدلة، وهذا يختلف عن ما تراه تريزمان من إقامة مجموعة من المثيرات كموثقات للصلة تحدث مبكرا خلال تجهيز، ومعالجة المعلومات.

يفترض هذا النموذج أن هناك خصائص تجهيزية محدودة، وبسبب محدودية هذه الخصائص تتزاوج كل المثيرات أو الإشارات في الذاكرة، وتخضع للتحليل، وإضفاء المعاني ثم يحدث ميكانيزم الإنتقاء.

يرى نورمان أن الإشارات الحسية تدخل الذاكرة أتوماتيكيا إعتمادا على خصائصها الحسية.

من خلال ما عرض من نماذج الإنتباه يمكن التمييز نمطين من نماذج الإنتباه.

النمط الأول: يتبنى فكرة إن عملية إنتقاء المثيرات تحدث مبكرا بمعنى إن المعلومات الحسية المستدخلة تخضع لعملية الإنتقاء مبكرا قبل التحليل الإدراكي لها.

النمط الثاني: يتبنى فكرة أن عملية إنتقاء المثيرات تحدث في مرحلة لاحقة، وبعد حدوث عملية التحليل الإدراكي لها.

يرى Ponser and Snyder (1975) أن الإنتقاء المبكر يحدث عندما يمكن إحداث تكامل بين والإحداث، وإن الإنتقاء المبكر يتم بالنسبة لبعض المثيرات أو المعلومات بينما يترك البعض الأكثر تعقيدا ليتم إنتقاؤه عقب عملية التحليل الإدراكي.

من بين وجهات النظر تلك التي تبناها Neisser (1976) التي تفرض تدفق المثيرات أو المعلومات، وإنتقاؤها، وإخضاعها للتحليل الإدراكي يرتبط بمعدل معين، ويعتمد على سعة التجهيز أو المعالجة التي تختلف من فرد لأخر من ناحية، وإنها تخضع لميكانيزم الإنتقاء الذي يقوم على دافعيته من ناحية أخرى، ولقد لقي منظور Neisser هذا إهتماما متعاظما من مجموعة من علماء النفس. (العتوم،2004،ص. 95)

7. خصائص الإنتباه.

إن طبيعة الإنتباه هي الحركة، والتغير، وعدم الثبات، ونظرا لأن الأشياء التي تجذب لإنتباهنا تكون في معظمها إما متحركة، أو معقدة، لذلك سنعرض بعض خصائص الإنتباه التي تمكن الشخص من الإنتباه للمنبهات فيما يلي:

1.7. الإنتباه عملية إدراكية.

حيث يهتم الإحساس بالمنبهات أو المثيرات المختلفة، بينما يهتم الإدراك بإعطاء هذه المنبهات والمثيرات تفسيرات ومعاني مختلفة، ويقع الإنتباه بين الإحساس والإدراك، ولذا فهو عملية إدراكية مبكرة، حيث يسبق الإنتباه الإدراك ويمهد له، لأن الإنتباه هو الذي يتحسس، والإدراك هو الذي يكشف ويعرف.

2.7. الإصغاء.

يعتبر الإصغاء الخطوة الأولى في عملية تكوين، وتنظيم المعلومات، حيث إن إكتشاف الفرد لبيئته المحيطة به، والتي يعيش فيها يتطلب منه الإصغاء لبعض الأحاديث أو الأفعال، وتركيز الإنتباه عليها، حيث ينتقي الفرد المثيرات التي يهتم بها ويهمل ماعدا ذلك. فالإصغاء ضروري لتركيز الإنتباه على الموضوع الذي يريد الفرد تناوله.

3.7. الإختيار والإنتقاء.

لا يستطيع الفرد أن ينتبه لجميع المنبهات أو المثيرات المختلفة التي يكتظ بها العالم الخارجي دفعة واحدة أو ينتبه لجميع المثيرات التي يزخر بها ذهنه، حيث يمتلئ بخواطر وأفكار كثيرة، ولكنه ينتقي منها ما يناسب إشباع حاجاته وكذلك بما يتناسب مع حالته النفسية، وهذا الإنتقاء يتضمن في العادة إستعداد الفرد ووضع نفسه في حالة من التهيؤ، والتأهب العقلي لملاحظة هذه المثيرات المختارة دون غيرها أو التفكير في أشياء دون أشياء أخرى.

4.7. الإحاطة.

وهي قد تكون سمعية أو بصرية وتتمثل إما في حركات العينين خلال المكان أو الإنصات لكل ما يصدر من أصوات و يمكن للإنسان أن يوجه إنتباهه من جانب إلى آخر فمثلا عن طريق الحواس: حاسة البصر، أو حاسة السمع مثلا يستطيع تغيير إنتباهه من شيء إلى شيء آخر، وحيث إن الإنسان لا يستطيع أن ينتبه إلى كل المنبهات أو المثيرات في وقت واحد أو دفعة واحدة فإن الإنتباه يكون إنتقائيا وموجها إلى الأشياء التي يهتم بها الفرد أكثر من غيرها فمثلا المعلم في فصله عند شرحه لدرسه يركز دائما على عملية فهم المتعلمين للدرس

وليس على أخطاء بعضهم والمتعلم الذي يذاكر دروسه نجده يركز على المعلومات والأفكار وليس على الأخطاء المطبعية وهكذا... .

ثانيا : ضعف الإنتباه

1. تعريف ضعف الإنتباه.

يعرف جمعة (2000) ضعف الإنتباه بأنه سلوك أكثر إزعاجا وتململا وغير مريح، ويوصف الأطفال الذين لديهم هذا العرض بأنهم مفرطو الحركة، كما أن لديهم صعوبة تتعلق بالانخراط في الأنشطة الهادئة، ويمتد النشاط الزائد، ويوجد في مواقف كثيرة حتى أثناء النوم ولكنه أكثر حدوثا في المواقف الرسمية النظامية عن المواقف غير الرسمية، ويظهر الأطفال عدم قدرة على الاستماع للمتحدث من حولهم وعدم دقة في أداء الأعمال، مما يؤدي إلى سوء توافقه الشخصي والاجتماعي، وهو أكثر قابلية للملاحظة في الصفوف الدراسية.

من جهة عرفت الجمعية البريطانية لعلماء النفس إضطراب ضعف الإنتباه المصحوب بالنشاط الزائد((Attention Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD) "بأنه اضطراب عصبي نفسي يتمثل بضعف الإنتباه، والحركة المفرطة، والإندفاعية ولا يلائم المرحلة النمائية العمرية للفرد، ويسبب خللا في التفاعل الإجتماعي، والتحصيل الأكاديمي،وعجزا في تنظيم السلوك، ويمكن تحديده في الطفولة ويستمر في مرحلة الرشد." (Chu ,2003, p. 221)

ويشير تعريف الأكاديمية الأمريكية لطب الأطفال بأنه " أكثر الإضطرابات السلوكية العصبية شيوعا في الطفولة، وتتمثل الأعراض الأساسية لهذا الإضطراب بعدم الإنتباه،والحركة المفرطة،والإندفاعية،وربما يعاني هؤلاء الأطفال من مشكلات وظيفية مثل : الصعوبات المدرسية،والتحصيل المتدني،ومشكلات في العلاقات مع أفراد الأسرة،والأقران بالإضافة إلى تدني تقدير الذات لديهم."(American Academy of Pediatric ,2000, p. 1158)

وجاء في الدليل الموحد لمصطلحات الإعاقة، والتربية الخاصة، والتأهيل (2001) ضعف الانتباه، وفرط الحركة على أنه: عبارة على الصعوبة في التركيز والبقاء على المهمة، يصاحبه نشاط زائد والذي يعرف بأنه نشاط حركي غير هادف لا يتناسب مع الموقف أو المهمة،

ويسبب الإزعاج للآخرين، حيث يتضمن المعيار التشخيصي لضعف الانتباه والنشاط الزائد (ADHD)ما يلي:

- قصور في الانتباه (فشل الفرد في إنهاء المهمات والصعوبة في التركيز).
- الاندفاعية أو التهور (التصرف قبل التفكير في الأمر والصعوبة في تنظيم العمل).
- النشاط الزائد (الحركة المتواصلة). (الزارع. 2007، ص. 15)

يعتمد الكثير من الباحثين في تعريفهم لضعف الانتباه المصحوب بفرط النشاط على الأعراض الرئيسية الثلاثة التي وردت في الدليل التشخيصي والإحصائي الرابع للاضطرابات النفسية، والعقلية (DSM-4) ، وهي حسب الرابطة الأمريكية للطب النفسي:

- قلة الانتباه(السهو).
- فرط النشاط .
- الاندفاعية . (الرابطة الأمريكية للطب النفسي[APA]،2001)

2. أسباب ضعف الإنتباه.

تتمثل الأسباب المؤدية إلى ضعف الإنتباه فيما يلي:

1.2. الأسباب البيولوجية(الوراثية).

ممكن أن تدخل مجموعة من العوامل البيولوجية كأسباب رئيسية وراء ضعف الإنتباه وهي:

1.1.2. خلل في وظائف المخ.

ينتج عن وجود خلل أو تلف في المنطقة الوسطى للدماغ عجزا وضعفا في قيام الدماغ بوظائفه، فيؤثر هذا على نمو مراحل الإنسان بالشكل الطبيعي، وخاصة مرحلة الطفولة.

بينت العديد من الدراسات ان إختلال وظائف الدماغ يرجع إلى مجموعة من الأسباب من بينها وجود أورام، أو نقص مادة الأكسجين في الأنسجة التي يحتاجها الدماغ.

2.1.2. خلل في الجهاز العصبي.

قد يصاب الطفل بخلل في جهازه العصبي بسبب تأخر نضجه أو إصابته خلال فترة الحمل كتناول الأم لأدوية معينة أو إصابة الأم ببعض الأمراض خلال حملها كذلك تعرض الطفل لبعض السموم مثل:الرصاص. (سوسن شاكر،2008)

3.1.2. ضعف النمو العقلي.

يؤثر النمو العقلي على الكفاءة الإنتباهية لدى الطفل، فعندما يسير النمو العقلي بصورة طبيعية وفقا للفئة العمرية للطفل، فإن الكفاءة الإنتباهية تتحسن كلما زاد نموه العقلي، أما إذا كان نموه العقلي ضعيفا ولا يتناسب مع عمره الزمني، فإن ذلك يؤدي إلى ضعف المراكز العصبية بالمخ والمسؤولة عن الإنتباه.(عبد العظيم صبري وأسامة عبد الرحمن،2016،ص. 90)

2.2. الأسباب البيئية.

تلعب الأسباب البيئية دورا خطيرا في إصابة الأطفال بضعف الإنتباه، وينشأ أثر تلك الأسباب البيئية منذ لحظة تكوين الأجنة وهي كما يلي:

1.2.2. أثناء فترة الحمل.

فالأم أثناء حملها قد تتعرض للأشعة السينية أو أشعة(X)، أو قد تتناول أدوية خلال الثلاث شهور الأولى للحمل أو قد تصاب ببعض الأمراض أثناء الحمل كالحصبة الألمانية أو الزهري أو السيلان أو تعاطيها للكحول أو المخدرات أو نقص التغذية أثناء الحمل، كل ذلك يؤدي إلى احتمال إصابة الجنين بتلف في المخ أو في الجهاز العصبي المركزي (الدسوقي،2006) .

2.2.2. مرحلة الولادة.

هنا بعض الأسباب التي تحدث أثناء الولادة تتسبب في إصابة مخ الجنين أو تلف بعض خلاياه مما يؤدي إلى ضعف قدرة المخ على معالجة المعلومات، وينعكس بدوره على العمليات العقلية الخاصة بالإنتباه، والتحكم في السلوك مما يؤدي إصابة الطفل بإضطراب نقص الإنتباه، وأهم هذه العوامل ما يلي :

- ضغط الجفت على رأس الجنين عند إستخدامه في عملية الولادة خاصة في حالة الولادة المتعسرة.
- إصابة مخ الجنين أو جمجمته أثناء الولادة.
- إلتفاف الحبل السري أثناء عملية الولادة وتوقف وصول الأكسجين إلى مخ الجنين. (عبد العظيم صبري وأسامة عبد الرحمن،2016،ص. 92)

3.2.2. مرحلة ما بعد الولادة.

إن إصابة الطفل بإرتجاج في المخ نتيجة لتعرضه لحادث، أو لإرتطام رأسه بأشياء صلبة، أو وقوعه على رأس أماكن مرتفعة، أو ضربه على رأسه، وكذلك إصابته ببعض الأمراض المعدية مثل الحمى الشوكية، والإلتهاب السحائي، والحمى القرمزية تؤدي إلى إصابة بعض المراكز العصبية بالمخ خاصة المسؤولة عن الإنتباه، والتركيز، ولذلك فإن الطفل الذي يتعرض لشيء من هذه الأشياء عادة ما يصاب بإضطراب الإنتباه.(سيد أحمد وبدر،1999،ص. 41)

3.2. الأسباب الوراثية.

تلعب العوامل الوراثية دورا هاما في إصابة الأطفال بإضطراب الإنتباه وذلك إما بطريقة مباشرة من خلال نقل المورثات التي تحملها الخلية التناسلية لعوامل وراثية خاصة بتلف أو بضعف بعض المراكز العصبية المسؤولة عن الإنتباه بالمخ، وإما بطريقة غير مباشرة من خلال نقل هذه المورثات لعيوب تكوينية تؤدي إلى تلف أنسجة، والتي بدورها تؤدي إلى ضعف نموه بما في ذلك المراكز العصبية الخاصة بالإنتباه. (سيد أحمد وبدر ،1999،ص ص. 39-40)

4.2. الأسباب النفسية الإجتماعية.

تدخل العديد من الأسباب النفسية، والإجتماعية كمسببات لضعف الإنتباه، وتتمثل هذه الأسباب فيما يلي:

1.4.2. نقص الذكاء.

لقد بينت العديد من البحوث، والدراسات أن نقص الذكاء يمكن أن يكون سببا في ظهور ضعف الإنتباه لدى الطفل.

2.4.2. إنخفاض مفهوم الذات.

إن النظرة السلبية للطفل إتجاه ذاته تؤدي إلى عدم التحكم في سلوكياته التي تظهر في ضعف الإنتباه.

3.4.2. نقص المهارات الإدراكية.

إن نقص المهارات الإدراكية يؤثر على أداء ومردود النشاط الإدراكي الطفل، بحيث يجد صعوبات في عملية التعلم، من بينها عدم القدرة على التركيز مما يدل أن الطفل لديه ضعف الإنتباه.

4.4.2. نقص المهارات الإجتماعية.

إن ضعف المهارات الإجتماعية تجعل الطفل يواجه صعوبات في التواصل اليومي، وتكوين علاقات إجتماعية مع المحيط الخارجي، مما يرجع إلى وجود ضعف الإنتباه .

5.4.2. أساليب المعاملة الوالدية.

تعتبر أساليب المعاملة الوالدية من أهم العوامل التي تساعد الطفل على تكوين شخصيته ففقدانها داخل الأسرة يؤدي إلى وجود أطفالا مضطربين سلوكيا، مما يعبر أن لديهم ضعف الإنتباه.

6.4.2. العلاقة بين الطفل ووالديه.

إن تعامل الوالدين مع الطفل بقسوة، واللامبالاة به ، وإهماله من جميع النواحي تزيد من نسبة السلوكيات الغير العادية التي تولد لديه ضعف الإنتباه.

5.2. الأسباب الكيميائية.

حيث إفترض شايوتز وأخرون أن الدوبامين (Dopamine) هو المسؤول عن قصور الإنتباه، ولقد أيدت الدراسات الحديثة هذا الإفتراض، كما أشار "ماك كراين" إلى أن الأدوية المنشطة للإنتباه تساعد على زيادة إفراز الدوبامين (Dopamine) يؤدي إلى زيادة

هرمون الأدرينالين الذي تفرزه الغدة الكظرية والذي يعمل جماح السلوك. إن هذا التفسير يؤدي إلى الإقرار بإشتراك كل من دوبامين، والأدرينالين في التأثير على قصور الإنتباه.

كما أن هناك بعض الإفرازات، والهرمونات الأخرى قد يكون لها تأثير على الإنتباه، ولكنها مازالت محل البحث، والدراسة.(عبد العظيم صبري وأسامة عبد الرحمن،2016. ص. 94)

6.2. الأسباب الغذائية.

تظهر نتائج بعض الدراسات أن تناول أنواعا محددة من الأغذية مثل تلك التي تحتوي على السكريات، والمواد الحافظة، والنكهات الصناعية، وحامض السالسيك تسهم إلى درجة كبيرة في حدوث مثل هذا الاضطراب لدى الأطفال، ولا سيما إذا كان هناك إفراطا مستمرا في تناولها. (الزغلول، 2006،ص ص. 121-122)

3. أعراض ضعف الإنتباه.

1.3. الإنتباه القصير.

إن الطفل الذي يعاني من ضعف الانتباه لا يستطيع تركيز إنتباهه إلا بضع ثوان على المنبه ثم ينقطع إنتباهه، حيث ينتقل بسرعة شديدة بين المنبهات المختلفة لدرجة أن بعض العلماء شبهوها بالطلقات النارية من حيث مدى إستمراره، وسرعة تنقله بين المنبهات المختلفة.

2.3. سهولة تشتت الإنتباه.

يتشتت إنتباه الطفل بسهولة ويصعب عليه تركيز إنتباهه على مثير معين من بين المثيرات الدائرة به، ويتجاهل ما يحدث في محيطه، فنجده دائما يحول إنتباهه نحو الحركة التي تقع في مجال إدراكه.

3.3. ضعف القدرة على الإنصات.

إن الطفل الذي يعاني من ضعف الإنتباه لديه ضعف في القدرة على الإنصات، فلا يستطيع فهم المعلومات التي يستقبلها، بل يفهم منها بعض الحروف، أو الكلمات، أو بعض

الجمل، مما ينتج عنها تشوش، وإختلاط، وعدم وضوح المعلومات التي يستقبلها عن طريق حاسة السمع وبذلك تضعف قدرة تفكيره.

4.3. ضعف القدرة على التفكير.

إن الطفل المصاب بضعف الإنتباه يستقبل معلومات مبهمة وغير، واضحة مما يؤدي إلى ضعف قدرته على معالجة المعلومات التي يستقبلها، بالإضافة أنه يجد صعوبة في تخزينها بسبب إضطراب ذاكرته بعيدة المدى، فإنها لا تمده بالمعلومات التي يحتاجها عند قيامه بالتفكير في موضوع معين، فنجده يخطئ كثيرا عند قيامه بعمل الأشياء التي سبق أن تعلمها.

5.3. تأخر الإستجابة.

إن العمليات العقلية التي تقوم بمعالجة المعلومات بطيئة جدا لدى الطفل الذي يعاني من ضعف الإنتباه، وذلك فإنها لا تسعفه في إستدعاء المعلومات سابقة التخزين التي يحتاجها من الذاكرة بعيدة المدى، ويترتب على ذلك أن الطفل يستغرق وقتا طويلا في عملية التفكير، وهذا بدوره يؤدي إلى تأخر إستجابته، ومثال ذلك الطفل الذي يقوم بالعد على أصابع يديه عند قيامه بحل مسألة حسابية مما يجعله يستغرق وقتا طويلا في عملية التفكير وتكون المحصلة أن هذا الطفل لا يستطيع إنهاء العمل الذي يقوم به في الزمن المقرر لذلك، ولهذا السبب نجده دائما يحصل على درجات منخفضة في الإختبارات المختلفة للمواد الدراسية والتي لا تتماشى مع مستوى ذكائه العام. (سيد أحمد وبدر،1999 ،ص. 51)

6.3. عدم قدرة الطفل على إنهاء العمل الذي يقوم به.

يؤدي تشتت إنتباه الطفل المصاب بضعف الإنتباه عن المنبه الرئيسي إلى إستغراق وقت طويل في عملية التفكير، فلا يستطيع إنهاء عمله الذي يقوم به في الوقت المحدد دون مساعدة وتدخل الآخرين.

7.3. النشاط الحركي المفرط.

يقوم الطفل المصاب بضعف الإنتباه ببعض السلوكيات الغير مقبولة كالحركة الزائدة دون هدف معين،مثل قيامه بنشاطات مرفوضة داخل القسم بحيث يلتف يمينا، وشمالا، ويزعج الآخرين بكثرة الفوضى ورمي الأدوات المدرسية، ويكثر الشجار.

8.3. الإندفاعية.

يميل الطفل المصاب بضعف الإنتباه للإستجابة إلى الأشياء دون تفكير، وإجاباته غير وثيقة الصلة بالموضوع، ولا يستطيع الإنتظار طويلا في الدور، ويتحدث بشكل سريع ومن دون تفكير.

9.3. السلوك الإجتماعي.

إن الطفل الذي لديه ضعف الإنتباه لا يتمسك بتقاليد أسرته ومجتمعه، بحيث يقوم ببعض السلوكيات الشاذة والمرفوضة التي لا يتقبلها الأخرون.

10.3. لوم الآخرين.

لا يعترف الطفل الذي يعاني من بأخطائه بل يبرئ نفسه ويلقي اللوم على الآخرين، كما يرفض الإنتقادات التي توجه إليه، بل يعتبر نفسه على صواب، بالإضافة أنه يتميز بسرعة الغضب عند إكتشاف الآخرين لأخطائه.

11.3. التردد.

يتردد الطفل المصاب بضعف الإنتباه في إتخاذ أي قرار، ويشك في صحة إختيار القرار من بين القرارات التي لديه، فهذا التردد في إتخاذ القرارات يتطلب منه وقتا طويلا للقيام بالعمل المطلوب.

12.3. التصديق المستمر.

إن الطفل المصاب بضعف الإنتباه يصدق كل ما يقال له، فلا يستطيع التمييز بين الحقيقة، والخيال، والصح، والكذب، ويتميز بشدة الإنفعال عند إكتشافه أن ما يقال له غير حقيقي.

13.3. عدم القناعة.

لا يقتنع الطفل بنصيبه، وحقه، بل يريد أن يأخذ نصيب أقرانه عند توزيع الأشياء، وأكثر منهم، كما يبكي ويصرخ بشدة بغية الحصول على ما يريد.

14.3. عدم الثبات الإنفعالي.

يتسم الطفل المصاب بضعف الإنتباه بعدم القدرة على التحكم في إنفعالاته، والمحافظة على إتزانه، بسبب تأثير الضغوط المحيطة به، كما يحدث نوبات متكررة من البكاء والضحك مثل الطفل الصغير، لهذا أطلق عليه بعض العلماء تسمية الطفل الرضيع لعدم التحكم في إنفعالاته.

15.3. أحلام اليقظة.

يتميز الطفل المصاب بضعف الإنتباه بالتفكير السلبي بسبب إفراطه في التخيل عن اللزوم، مما يزيد من سوء حالة التركيز، وعدم القدرة على أداء الأعمال اليومية، التي تظهر في شكل الإستغراق في أحلام اليقظة.

16.3. التعليقات الشفهية.

إن الأطفال الذين يعانون من ضعف الإنتباه دائما يقومون بالتعليقات الشفهية على الكلام الذي يسمعونه، بترديد بعض مقاطعه أو يحولونه إلى صيغة سؤال يضم أصناف من الأسئلة عن طريق إستخدام نفس الكلام.

17.3. ضعف القدرة على التحدث.

عندما يقوم الطفل المصاب بضعف الإنتباه بالحديث عن واقعة معينة، أو سرد قصة، فإنه لا يستطيع تقديم المعلومات التي يتحدث عنها بصورة منطقية وتسلسل، كما أنه لا يستطيع وصف الأشياء، ودائما ينسى الأسماء وفضلا عما سبق فإن جمل حديثة تكون ناقصة.

4. النظريات المفسرة لضعف الإنتباه.

1.4. النظرية السلوكية

ينظر أصحاب هذه النظرية أن السلوك الإنساني الإيجابي أو السلبي متعلم نتيجة لخضوعه لعدد من المثيرات الداخلية أو الخارجية، أي العلاقة التي تحدث بين المثير، والإستجابة، فمثلا يتعلم الطفل أن البكاء يخلصه من الألم والجوع.

تهتم هذه النظرية السلوكية بتعديل السلوك الظاهري الغير المقبول بتطبيق برامج علاجية مناسبة، وتزويد المتعلم بنموذج لسلوك مناسب، وإبعاده عن المثيرات الغير المناسبة.

2.4. النظرية المعرفية.

يرى أصحاب هذه النظرية أن تطور العمليات العقلية، والمعرفية يؤثر على تطور سلوك الفرد الإجتماعي، فإن نموه المعرفي يساعده على توجيه إنتباهه إلى أحد المنبهات دون الأخر ، بالإضافة أنه يعرف كيف يتعامل مع الآخرين سلوكيا، وكيف يدرك ما يصدر عنهم، ويحل مشاكله.

3.4. النظرية البيولوجية.

من أبرز التفسيرات البيولوجية لإضطراب و ضعف الإنتباه ذلك الذي يعزيها إلى ضرر لحق بالمخ بل أن أحد تسميات المشكلة(Minimal brain Dysfunction) وقد ساد هذا التفسير لسنوات طويلة، فبعض الأطفال ذوي إضطراب نقص الإنتباه تبدو عليهم دلائل إكلينيكية تشير إلى ضرر بالمخ، ولكن في نفس الوقت فإن الكثير منهم لا يبدو عليهم مثل هذه الدلائل وبعض الأطفال الذين عليهم العلامات التي تشير إلى ضرر بالمخ لا يعانون من نقص الإنتباه.(عبد العظيم صبري وأسامة عبد الرحمن،2016،ص. 88)

4.4. النظرية الإنسانية.

ينظر أصحاب هذه النظرية أن السلوك المضطرب وضعف إنتباه الفرد يتأثر بطبيعة ذات الفرد وشخصيته، فإذا إتفق السلوك مع مفهوم الذات والمعايير الإجتماعية فإن هذا

يؤدي إلى التوافق النفسي عند الفرد، أما إذا حدث العكس فإن الفرد يشعر بعدم الإستقرار ، وسوء التوافق مع الأخرين، فسلوك الفرد محاولة موجهة نحو هدف الغايه منه إشباع الحاجات التي يخيرها الفرد في محيطه كما يدركه مثل المحيط المدرسي.

5.4. النظرية التحليلية.

تنظر نظرية "فرويد" أن شخصية الإنسان مكونة من ثلاث قوى متفاعلة هي الهوى، الأنا، والأنا الأعلى، فإذا حدث صراع بين هذه المكونات ينتج لدى الفرد مشكلات إنفعالية ، وأمراض نفسية، تؤدي إلى إضطراب سلوكه في الوسط الذي يعيش فيه، وضعف الإنتباه، وعدم مراعاة لما يحدث من متغيرات في محيطه.

5. تشخيص ضعف الانتباه.

تطرق الدليل التشخيصي والإحصائي الرابع للاضطرابات النفسية(DSM-IV) الصادر عن الجمعية الأمريكية للطب النفسي American Psychiatric Association [APA],1994 للأعراض الرئيسية لتشخيص ضعف الانتباه، وفرط النشاط، ويشترط في هذه الأعراض أن تتواجد لمدة ستة أشهر على الأقل وبدرجة تؤثر على مستوى النمو بصورة سلبية وغير مناسبة وهي على النحو الآتي:

1.5. قصور أو ضعف(نقص) الانتباه (Attention Deficit).

من أعراضه التي تظهر على التلميذ أنه:

- غالبا لا ينتبه للتفاصيل، أو يرتكب أخطاء تبدو ناجمة عن الإهمال لعدم الانتباه في الأعمال والمهام المدرسية أو المنزلية أو الأنشطة الأخرى التي يمارسها.
- في كثير من الأحيان يجد صعوبة في تركيز انتباهه، والاحتفاظ به لفترة طويلة في المهام التي يؤديها أو أنشطة اللعب.
- يبدو وكأنه غير منصت أو منتبه لما يُقال له عند توجيه الحديث إليه مباشرة.
- غالبا لا يتبع التعليمات التي يوجهها إليه الآخرون ويتعذر في إنهاء الواجبات المدرسية أو الأعمال الروتينية (ولا يعزى ذلك إلى فشل في فهم تلك التعليمات).

- غالبا ما تمثل عملية تنظيم المهام والأنشطة صعوبة بالنسبة له.
- يتجنب الطالب المشاركة في المهام التي تتطلب الكثير من المجهود الذهني لفترة طويلة من الوقت.
- يفقد الطفل الأدوات المهمة لأداء الأنشطة والمهام مثل (أدوات اللعب، أقلام الرصاص، والكتب...).
- غالبا ما يتشتت انتباهه نتيجة أي مثير خارجي بسهولة.
- غالبا ما يكون هذا الطفل كثير النسيان في الأنشطه اليومية.

2.5. النشاط الحركي المفرط (Hyperactivité).

تتمثل أعراضه التي تظهر على التلميذ في:

- غالبا ما يتململ أو يكثر من حركة يديه أو قدميه أو يتحرك في مقعده.
- غالبا لا يستقرّ في مقعده داخل غرفة الصف.
- كثيرا ما يقوم بالركض أو التسلق في المكان والزمان غير المناسبين (قد يشعر المراهقون أو البالغون بحالة شديدة من عدم الاستقرار).
- غالبا ما يجد صعوبة في ممارسة اللعب من دون إحداث إزعاج، أو الاستغراق في أنشطة وقت الفراغ بهدوء، أو من دون ضوضاء.
- يتميز بالحركة الدائبة والنشاط في كثير من الأحيان، وكأنه آلة يحركها موتور.
- يتحدث بشكل زائد عن الحد.

3.5. الاندفاعية (Impulsivité).

تتمثل أعراضها على الطفل في :

- غالبا ما يتسرع دون تفكير في الإجابة عن الأسئلة أو الاستفسارات قبل اكتمال طرحها عليه.
- يصعب عليه الانتظار حتى يأتي دوره في كثير من الأحيان.
- غالبا ما يقاطع الآخرين أثناء الكلام ويتطفّل عليهم.

- وقد ميز الدليل بين فئتين من الاضطراب في الانتباه هما:
- فئة الأطفال الذين يعانون من اضطراب في الانتباه (ADHD)وتتسم هذه الفئة بعدم القدرة على الانتباه والاندفاعية والتشتت.
- فئة الأطفال الذين يعانون من اضطراب في الانتباه فقط (ADD) وتتسم هذه الفئة بنفس خصائص الفئة الأولى ولكن لا تظهر عليهم أعراض فرط الحركة، وأيضا فهذه الفئة لديها مشكلات في الاحتفاظ بالانتباه وفي تحويل الانتباه، حيث يتشتت انتباه الطفل بأشياء لا يلاحظها الآخرون. وتنتشر هذه المشكلات بشكل واضح داخل الفصل المدرسي.

6. علاج ضعف الانتباه.

بعد عملية تشخيص ضعف الإنتباه، يوجد العديد من الطرق التي تتدخل في عملية العلاج من بينها:

1.6. العلاج النفسي.

يفيد العلاج النفسي في حل المشكلات النفسية التي يعانيها الأفراد المصابون بهذا الإضطراب، ولكون الفرد المصاب بهذا الإضطراب قد عانى من مشكلات نفسية مثل القلق، والإكتئاب، وما إلى ذلك. فإن دور العلاج النفسي يبرز هنا، وقد يكون الطبيب النفسي مع الوالدين ذو دور بالغ الأهمية في العلاج النفسي. (الزارع،2007،ص. 66)

2.6. العلاج المعرفي.

يتضمن العلاج المعرفي لحالات إضطراب ضعف الإنتباه وفرط الحركة، التدريب على التنظيم، والضبط الذاتي، التعزيز الذاتي، وحل المشكلات الشخصية ذاتيا، وهذه الإستراتيجيات تعمل على زيادة وعي وإدراك الفرد المصاب بسلوكياته السلبية وإدراك الإستجابات التي تصدر منه إتجاه المهام الأكاديمية، والإجتماعية ومختلف الأنشطة التي يمارسها، وكل ذلك يتم عن طريق إدارة الذات. (الزارع،2007،ص. 64)

والذي يرتكز على:

1.2.6. التذكر-الذاكرة.

تتضمن الاستراتيجيات المعرفية تعليم الأفراد المصابين حل مشكلات الذاكرة باستخدام إستراتيجية الحرف الأول، والكلمات المفتاحية، والكلمات الضخمة فعلى سبيل المثال : يقوم المعلم باستخدام كلمة(أعماق) لمساعدة الفرد الطالب المصاب لتذكر أسماء خمسة بحار في العالم (الأحمر، العرب، الميت، الأبيض المتوسط، قزوين). إن استخدام هذه الإستراتيجية يتطلب اختيار صورة أو حرف مشابه للكلمة من اجل تذكر واسترجاع المعلومة فعلى سبيل المثال : يقوم المعلم بمساعدة طالب لتصوير(دب) لتذكر كلمة (ذباب) أو الجمع بين كلمتين من خلال صورتين وهكذا. (الزارع، 2007،ص ص. 64 - 65)

2.2.6. التعليم الذاتي.

تعتمد هذه الإستراتيجية على مجموعة من الإجراءات لإدارة عملية التعليم، بحيث يندمج الطفل بمهمات تعليمية، تعلمية تتناسب وحاجاته، وقدراته الخاصة، ومستوياته المعرفية والعقلية، ويهدف إلى تطويع التعلم وتكييفه، وعرض المعلومات بأشكال مختلفة تتيح للطفل الإنتباه، وضبط سلوكه لاختيار النشاط الذي يناسبه من حيث خلفية المعرفة السابقة، وسرعة تعلمه.

3.6. العلاج الغذائي.

من بين الدراسات، والبحوث التي إستخدمت التدخل العلاجي بالتغذية دراسة كابلان وآخرون (1989) التي أجريت على عدد من المفحوصين الذين يعانون من الحساسية لأنواع معينة من التغذية، وقد أظهرت النتائج أن (42 %) من المفحوصين قد حققوا تحسنا بمعدل (50 %) من سلوكياتهم، وأن (16 %) حققوا تحسنا بنسبة (12 %) فقط.(سيد أحمد وبدر،1999،ص. 51)

4.6. العلاج الدوائي.

تستخدم مجموعة من الأدوية والعقاقير الطبية في علاج ضعف الإنتباه التي تتمثل في الأنواع التالية:

1.4.6. الأدوية المنشطة.

تعزّز مستويات المواد الكيميائية في الدماغ التي تُسمى الناقلات العصبية، كما تنشط مراكز التحكم، والإنتباه في قشرة الدماغ مثل:

- ميثيل فينيدات (Methylphenidate)
- دكستروامفيتامين(Dextroamphetamine)

2.4.6. الأدوية المضادة للإكتئاب.

هي أدوية تستخدم لعلاج الاكتئاب، واضطرابات القلق تشمل هذه الادوية على مثبطات أكسيداز أحادي الأمين(MAOIs) ، ومضادات الاكتئاب ثلاثية الحلقات(TCAs) ، ومضادات الاكتئاب رباعية الحلقات(TeCAs) ، ومثبطات اعادة امتصاص السيروتونين الاختيارية(SSRIs) ، ومثبطات اعادة امتصاص السيروتونين والنورادرينالين (SNRIs).

3.4.6. العلاج الأسري.

توجد مجموعة من الإضطرابات السلوكية يعاني منها الطفل داخل الأسرة المصاحبة لضعف الإنتباه من بينها الإندفاعية، العدوانية، والعناد ، مما ينجر عنها سوء التكيف مع أفراد الأسرة، من هذا المنطلق تعتبر الأسرة وحدة العمل العلاجي للتدخل في تحسين الجو العائلي، وإستخدام أساليب تربوية فعالة لعلاج السلوكيات السلبية لدى الطفل المضطرب، وتحقيق تغييرات فعالة في العلاقات الأسرية تحت توجهات الآباء المدربين.

وقد أشار سام وجولدستين(1992) إلى عدد من المقترحات للأهل والتي تساعد في تحسين أداء الأبناء الذين يعانون من ضعف الإنتباه كالتالي:

- تدريب الأهل.
- ممارسة أساليب وإستراتيجيات فعالة لإدارة سلوك الأطفال داخل المنزل.
- دعم الوحدة والتعاون الأسري.
- بناء علاقة إيجابية مع الطفل.
- تأمين الإستقرار داخل الأسرة.

- الحصول على برامج تدريب لحل المشكلات وتوظيفها.
- العمل على دعم النجاح المدرسي للطفل.
- عدم تجاهل المشكلات الأخرى التي لا علاقة بها بالنشاط الزائد.
- البحث عن مصادر طبية مناسبة للطفل.

لكي يكون للعلاج الأسري مردود داخل العائلة، ذكر الزيات (2004) بعض الفنيات المستخدمة في تدريب الآباء هي:

- تعزيز قيمة انتباه الوالدين من خلال أثاره الآباء إلى ضرورة زيادة الاهتمام بملاحظة الطفل ومتابعته، وقضاء، وقت يومي في الانغماس في أنشطة سارة ومبهجة للطفل، وعدم محاولة إجهاده أو الضغط عليه، أو توبيخه، أو تهديده بالنتائج المترتبة على سلوكه.
- إيجاد نظام أسري للكسب والخسارة، وذلك انطلاقاً من فكرة التعزيز المباشر لسلوك الطفل إيجابا أو سلباً، يجب وضع نظام أو قواعد تقوم على المكسب أو الخسارة اعتماداً على السلوكيات المرغوبة، وغير المرغوبة التي تصدر عن الطفل فيحصل الطفل على قيم نقدية رمزية مع زيادة رصيده من السلوكيات المرغوبة.
- تخصيص وقت حر تلقائي لا يتقيد فيه الطفل بالأوامر هذا الوقت يكون بلا أي تعزيزات أي خارج نطاق التعزيز ويستهدف وضع الطفل في مواقف سلوكية يعبر فيها عن ذاته بشكل حر، وتلقائي، ودون التقيد بالإثارة المرتبطة بأشكال التعزيز مع ملاحظة الأنماط السلوكية التي تصدر عن الطفل خلال هذه المواقف، و إلى أي مدى استطاع الطفل أن يعمم السلوكيات المرغوبة في المواقف المختلفة خارج نطاق التعزيز.
- شمول أو إتاحة مدى أكبر للسلوكيات بإتاحة مدى أكبر لأنماط أخرى من السلوك، ومتابعة تقدم الطفل، وتعميمه للسلوكيات المرغوبة خلالها، وهكذا حتى يستوعب الطفل مدى أكبر من السلوكيات في الاتجاه المرغوب. (ص ص. 20،22)

5.6. العلاج التربوي.

اقترحت الخشرمي (2004،ص.44) عددا من الأساليب العلاجية التربوية على المعلمين استخدمها في الوسط المدرسي منها:

1.5.6. أسلوب التعاقد التبادلي.

هو اتفاقية مكتوبة مع الطالب حول موضوع ما، ويحدد فيها ما هو مطلوب من الطالب ،ونوع المكافأة من المعلم أو الأخصائي، ويلتزم فيه الطرفان التزاماً صادقاً، ويعتبر احد الوسائل الفعّالة التي نستطيع من خلالها استخدام التعزيز بشكل منتظم، و ذلك لتسهيل عملية التعلم، والضبط الذاتي، ولزيادة دافعية الفرد، وهذا التعاقد يوصف بأنه إجراء منظم لتعديل السلوك ويخلو من التهديد، والعقاب ،ويجب أن يكون واضحاً، وعادلاً، ويكون التعزيز فيه فورياً، والهدف من هذا الأسلوب هو تعليم التلميذ وضع أهداف واقعية، ومساعدته على تحمل المسؤولية الكاملة وذلك من خلال المشاركة في اختيار السلوكيات المستهدفة، وتحديد المكافآت المناسبة ، كما تسهم في تعليمه أهمية العقود في الحياة، وأهمية الوفاء بها.

2.5.6. أسلوب التدريس الملطف .

هو احد أساليب العلاج السلوكي التي تهدف إلى تحقيق تعديلات ايجابية في السلوك للإقلال من سلوكيات ضعف الانتباه، وفرط النشاط دون إستخدام عقاب، بل من خلال علاقة إيجابية، ويقوم على توطيد العلاقات الإنسانية المتبادلة، وتنمية عدد من المهارات التي يمكن أن تيسر للطفل تواصله الاجتماعي مع مجتمعه المحيط خاصة إذا كان الطفل يعيش ظروفاً تؤثر سلباً على تفاعله الاجتماعي، وتكوين علاقات إجتماعية سليمة ذلك من خلال التدريب لتطوير الإستجابات الهادفة، وتنمية قدرته الاستقلالية، وشعوره بالثقة، والأمن، والقدرة على إصدار القرارات، وتحمل المسؤولية مع السلوك التعاوني، والذي يهتم بإشراك الطفل مع الآخرين، ويكون عليه الإدراك، والوعي بما له من حقوق، وما عليه من واجبات، وبناء عليه يكون تفاعله بشكل سوي، وتستخدم فيه فنيات التجاهل، وإعادة التوجيه، والمكافأة، والمشاركة التعاونية.

6.6. العلاج السلوكي (Behavioral Therapy).

" تتعدد المجالات التي يمكن فيها تطبيق العلاج السلوكي وتعديل السلوك ، تتمثل هذه المجالات في الأسرة والمدرسة ومراكز المتخصصة في التربية الخاصة ومجالات العمل ومجالات الارشاد النفسي والعلاج النفسي". (الروسان، 2009،ص. 122)

يعتبر العلاج السلوكي كما يذكر أحمد وبدر من الأساليب العلاجية الناجحة والفعالة في علاج إضطراب ضعف الإنتباه وفرط الحركة حيث أن النموذج العلاجي السلوكي يقوم على نظرية التعلم من خلال تحديد السلوكيات السلبية للفرد المصاب والعمل على تعديلها من خلال التدريب على سلوكيات مناسبة من خلال المواقف التعليمية حيث يستخدم في هذا النموذج العلاجي أساليب بناء وتعديل السلوك مثل التعزيز الإيجابي، والإقتصاد الرمزي وتكلفة الإستجابة، والإقصاء وغيرها من إستراتيجيات تتناسب وطبيعة المشكلة. ويضيف كوفمان ان التدخل السلوكي يتطلب معرفة تامة بالفرد المصاب وسلوكياته، كما أنه لابد من إشراك الآباء في هذه العملية لما له من أثر إيجابي في توحيد إستخدام الإجراءات بين المنزل والمدرسة. (الزارع،2007،ص. 54)

وقد أشارت العديد من الدراسات فاعلية العلاج السلوكي من بينها دراسة الزغلوان، حسن ياسين (2001) التي هدفت إلى معرفة فاعلية برنامج سلوكي في معالجة ضعف الإنتباه لدى الطلبة ذوي الصعوبات التعليمية، بحيث إستخدمت المنهج التجريبي، تكونت عينة الدراسة من 60 طالبا وطالبة، تم تقسيمهم إلى مجموعتين، مجموعة تجريبية تكونت من 30 طالبا وطالبة ، ومجموعة ضابطة تكونت من 30 طالبا وطالبة. توصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

- أثبتت نتائج الدراسة فاعلية البرنامج
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية ترجع لمتغير الجنس، والمستوى الدراسي.

خلاصة.

من خلال إستعراض أهم النقاط المتعلقة بالإنتباه، وضعف الإنتباه الذي يعتبر من بين أكثر الإضطرابات السلوكية التي إنعكست سلبياتها على التحصيل الدراسي للتلميذ، ووقفت عائقا إتجاه المدرسين، والمربين، والأسر للقيام بأعمالهم إتجاه أطفالهم على أتم وجه، مما دفع هذا الإضطراب الباحثين، والدارسين إلى إيجاد طرق، وإستراتيجيات علاجية للتخفيف من حدته، ودرجة تأثيره على الأطفال في المؤسسات التعليمية، خاصة المدارس الإبتدائية.

الفصل الرابع : عسر القراءة

تمهيد

أولا : القراءة

1. ماهية القراءة
2. تعريف القراءة
3. أنواع القراءة
4. أهمية القراءة
5. أهداف تعليم القراءة في المرحلة الإبتدائية
6. مهارات القراءة
7. العوامل المؤثرة في عملية القراءة
8. طرق تعلم القراءة

ثانيا: عسر القراءة

1. التطور التاريخي لعسر القراءة
2. تعريف عسر القراءة
3. مظاهر عسر القراءة
4. أسباب عسر القراءة
5. أنـواع عسر القراءة
6. تشخيص عسر القراءة
7. علاج عسر القراءة

خلاصة

تمهيد

يعتبر عسر القراءة صعوبة أساسية من بين صعوبات التعلم الأكاديمية، بحيث بينت العديد من الدراسات العلمية أنها تؤدي إلى فشل التلميذ في تحصيله الدراسي خاصة في المرحلة الإبتدائية.

سنتطرق في هذا الفصل أولا الى الدراسة النظرية لماهية القراءة من حيث تعريفها، ذكر أنواعها، أهميتها في الحياة اليومية، أهداف تعليمها في المرحلة الإبتدائية، مهاراتها، العوامل المؤثرة فيها، و ذكر الطرق التي تساعدنا على تعلمها، وثانيا نسلط الضوء على عسر القراءة بداية بعرض لمحة تاريخية لفهم أصل هذا المصطلح، ثم تعريفه، ذكر مظاهره لدى المعسرين قرائيا، أسبابه، تشخيصه، وفي الأخير تقديم العلاج الذي يساعدنا على التقليل، والتخفيف من تأثيره على مردودية التلميذ الدراسية.

أولا : القراءة.

1. تعريف القراءة.

1.1. تعريف القراءة لغة.

أُشتق مصطلح القراءة من الفعل الثلاثي الماضي "قرأ" الذي يشير إلى الجمع، والضم، " وكل شئ جمعته فقد قرأته، وسمي القرآن لأنه جمع القصص والأمر، والنهي والوعد والوعيد والآيات، والسور بعضها إلى بعض." (ابن المنظور،دت،ص. 3589)

2.1. تعاريف بعض القواميس و المعاجم.

1.2.1. تعريف معجم ومفاهيم التعليم والتعلم.

ورد في تعريف المعجم أن القراءة "عملية عقلية إنفعالية تشمل تفسير الرموز والرسوم التي يتلقاها القارئ عن طريق عينيه، وفهم المعاني، والربط بين الخبرة السابقة وهذه المعاني، والإستنتاج والنقد والحكم والتذوق وحل المشكلات ."(مجدي عزيز،2009،ص. 784)

2.2.1. تعريف القاموس النفسي نوربار سيلامي.

جاء في تعريف نوربار سيلامي (Norbet Sillamy) للقراءة بأنها النشاط الذي من خلاله تتم معرفة ما يحتويه نص مكتوب، وتعلم القراءة يدل على مساعدة المتعلم على فهم ما تعنيه الرموز، والمتفق عليها، والموضوعة من قبل أفراد المجتمع. هذا التعلم يعتبر من أولى أهداف المدرسة الإبتدائية، كما أن المكتسبات الناتجة عنه تساعد في سير سيرورة التنشئة الإجتماعية حيث يكون لتلك المكتسبات علاقة، وثيقة باللغة الشفوية للطفل قبل إلتحاقه بالمدرسة. (Norbert,1992, p. 152)

3.1. تعاريف بعض الباحثين.

1.3.1. تعريف إليس.

يعرف إليس (1982) القراءة "أنها هي عملية تفاعلية تتداخل فيها عدة مستويات لفهم النص، أولا يجب تحليل مختلف مستويات النص، التي تتمثل في تحليل الأجزاء ابتداء من الحرف إلى النص، إضافة إلى العمليات، ثم صور النص، ويجب على القارئ أن يكون في حوزته معلومات سابقة حتى يوظفها من أجل فهم القراءة."

2.3.1. تعريف بوند وأخرين.

يعرف بوند وأخرون (1984،ص. 22) القراءة بأنها "عملية التعرف على الرموز المكتوبة او المطبوعة التي تستدعي معاني تكونت من خلال الخبرة السابقة للقارئ، و تشتق المعاني الجديدة من خلال إستخدام المفاهيم التي سبقت في حوزته، وتنظيم هذه المعاني محكوم بالأغراض التي يحددها القارئ بوضوح وبعبارة موجزة فإن عملية القراءة تتضمن كلا من الوصول إلى المعاني التي يقصدها الكاتب، وإسهام القارئ نفسه في صياغة تفسير هذه المعاني وتقديمها وإنعكاساتها".

3.3.1. تعريف مصطفى، وعبد الله.

يعرف مصطفى وعبد الله (1988،ص. 29) القراءة " بأنها عملية عقلية تشمل تفسير الرموز التي يتلقاها الفرد عن طريق عينيه، وتتطلب الربط بين الخيرة الشخصية، ومعاني هذه الرموز، ومن هنا كانت العمليات النفسية المرتبطة بالقراءة معقدة لدرجة كبيرة ."

4.3.1. تعريف شيليس.

يعرف شيليس (1988) بان القراءة " عملية فكرية عن طريقها نبني المعنى من خلال التفاعل الحيوي بين معلومات القارئ، والمتطلبات التي يفرضها النص المقروء، ليست عملية عقلية واحدة بل تعتمد على عدة عمليات عقلية مختلفة، منها التعرف على الحرف، والتعرف على الكلمة، والتعرف على قانون صوت الحرف، و فهم الكلمة، والأطفال عندما يتعلمون القراءة أي يطورون المفردات التي تؤهلهم لإصدار أصوات تكون مطابقة للكلمات."

يشير هذا التعريف إلى أن:

- القراءة تتطلب رصيدا، ومخزونا من المعلومات لدى القارئ لفهم كل ما يفرضه النص المقروء.
- القراءة تعتمد على توظيف العمليات العقلية لدى القارئ لفهم، ومعرفة النص.

5.3.1. تعريف عبد الفتاح حافظ.

حسب عبد الفتاح حافظ (1998) " القراءة هي عملية التعرف على الرموز المكتوبة والتي تستدعي معاني تكون قد تكونت من خلال الخبرة السابقة للقارئ في صورة مفاهيم، وكذلك إدراج مضمونها الواقعي. يساهم في تحديد مثل هذه المعاني كل من الكاتب، والقارئ . "

يشير تعريف الباحث أن:

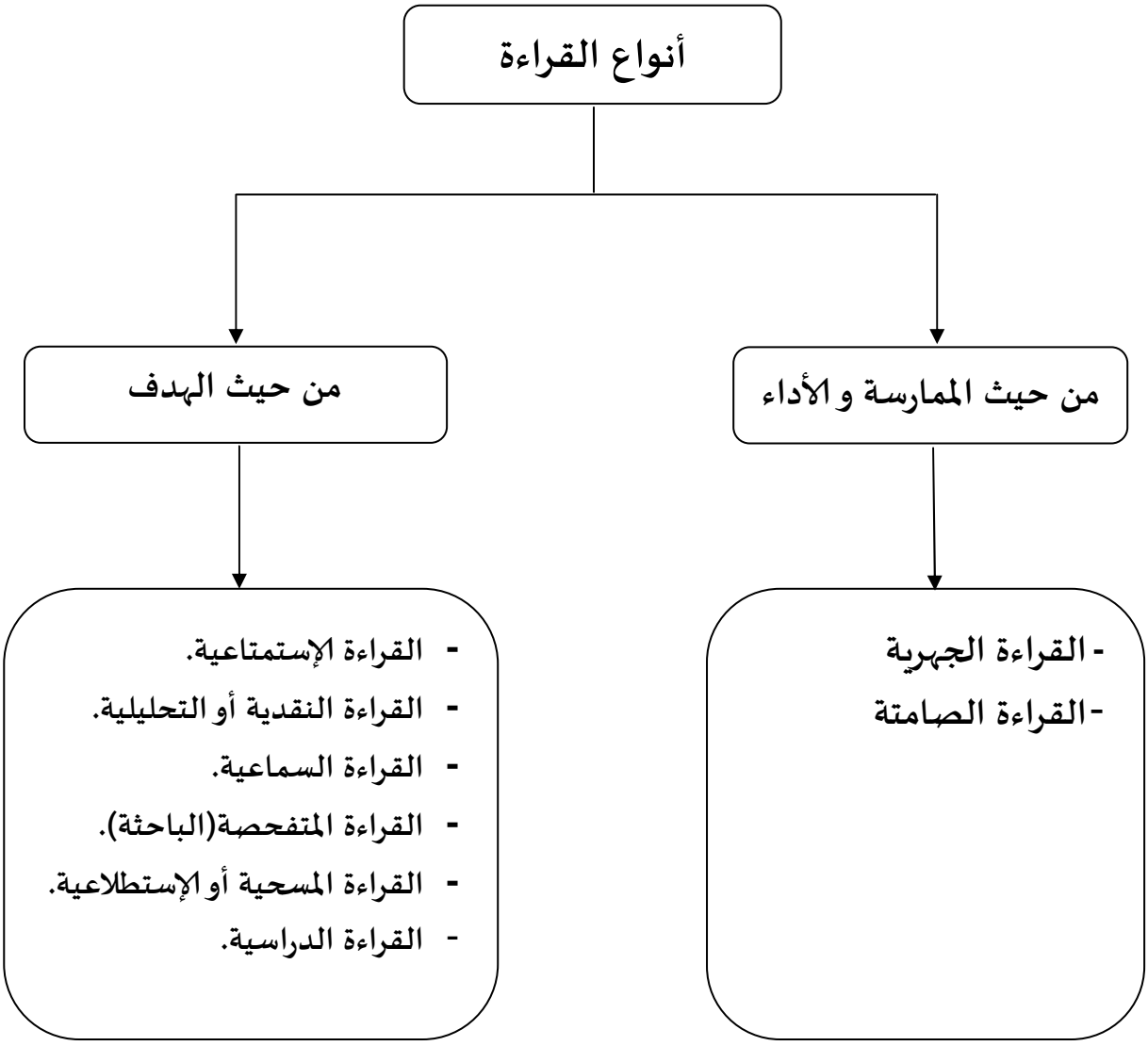
- عملية القراءة تتطلب خبرة شخصية القارئ التي تساعده على كسب صور المفاهيم للتعرف على الرموز.
- إلا أنه لم يتطرق إلى دور، وتوظيف العمليات المعرفية التي تصاحب الفرد في فهم، وترجمة كل مقروء.

و كما عُرَفت القراءة بأنها " نطق الرموز وفهمها، وتحليل ما هو مكتوب ونقده، والتفاعل معه، و الإفادة منه في حل المشكلات، و الإنتفاع به في المواقف الحيوية، والمتعة النفسية بالمقروء." (الحسن، 1999،ص ص. 11- 12)

من جهة أخرى عرفت القراءة على أنها "مهارة، وهي فعل بصري صوتي، أو صامت يستخدمه الإنسان لكي يفهم، ويعبر، ويؤثر في الأخرين، والقراءة صامتة، وجهرية، وهي بطيئة، أو سريعة." (الكندري ،2004،ص. 11)

2. أنواع القراءة

لقد إختلف الباحثون في تصنيف أنواع القراءة فمنهم من صنفها حسب الممارسة، والأداء إلى نوعين أساسين هما القراءة الجهرية، والقراءة الصامتة، بينما حددها أخرون من حيث الهدف إلى عدة أنواع.



شكل رقم (03) : أنواع القراءة.

1.2. من حيث الغرض و الأداء.

1.1.2. القراءة الجهرية.

وهي تقوم على الإلقاء المعبر والإنشاد، ولهذا النوع مزاياه، إذ يقوم على كشف عيوب النطق لمعالجتها، وهي وسيلة لإجادة النطق والإلقاء، والتعبير عن المعاني بلغة صوتية متميزة، ومفهومة،وهي مهارة مطلوبة في مهن كثيرة، كالتدريس والمحاماة والوعظ والإصلاح. (خالد بن عبدالعزيز،ص ص. 50-51)

عرف حمدي (2009) القراءة الجهرية بأنها " قراءة تشتمل على ما تتطلبه القراءة الصامتة من تعرّف بواسطة البصر، وفك الرموز الكتابية، و إدراك العقل لمعانيها، وتزيد عليها قدرتها على التعبير بواسطة جهاز النطق بها بصوت جهري، وبذلك هي أصعب من القراءة الصامتة، والقراءة الجهرية تستخدم في جميع مراحل التعليم، و لكن وقتها يطول بالنسبة للتلاميذ الصغار، وكلما نمى التلميذ نقص وقت القراءة الجهرية، و زاد وقت القراءة الصامتة."

تتطلب القراءة الجهرية مهارتين أساسيتين هما :

- دقة القـراءة.
- فهـم المعـنى.

1.1.1.2. مزايا القراءة الجهرية.

تتعدد مزايا القراءة الجهرية سواء من الناحية اللغوية، أو الإنفعالية، أو الإجتماعية أو غير ذلك. (يوسف إبراهيم،2010،ص. 300) :

أ- من الناحية الإنفعالية.

- تعد مجالا مناسبا للقضاء على الخجل أو التردد أو الخوف.
- تمنح المتعلمين الثقة في أنفسهم، والقدرة على مواجهة الآخرين.
- فرصة لرفع معنويات الفرد وسط أقرانه بمنحه فرصة إثبات ذاته.

ب- من الناحية اللغوية.

- هي وسيلة للتمرين على صحة القراءة، وجودة النطق، وحسن الأداء.
- عن طريقها تكتشف الأخطاء في النطق.
- من خلالها تعرف عيوب القراءة، والعمل على معالجتها.
- هي فرصة للتدريب على الأداء الصوتي المعبر.

ت- من الناحية الإجتماعية.

- تدريب للتواجد في المجتمع، و مشاركة الآخرين حواراتهم، وأحاديثهم.
- توفر مواقف يتعود من خلالها المتعلم كيفية التعامل مع الجماهير.
- تشعر المعلم بالمسؤولية الإجتماعية.

2.1.1.2. عيوب القراءة الجهرية.

تتمثل عيوب القراءة الجهرية فيما يلي :

- تتطلب وقتاً أطولا، وجهدا أكبرا من القراءة الصامتة.
- قلة الفهم فيها مقارنة بالقراءة الصامتة.
- قلة إستخدامها في الحياة اليومية.
- تعتبر مصدر إزعاج للآخرين من غير الراغبين في استماعها.

2.1.2. القراءة الصامتة.

تعرف القراءة الصامتة بأنها " عملية فكرية لا دخل للصوت فيها، لأنها حل الرموز المكتوبة، وفهم معانيها بسهولة ودقة، وليس رفع الصوت بالكلمات إلا عملا إضافيا، والقراءة الصامتة تحدث بإنتقال العين فوق الكلمات وإدراك مدلولاتها، فهي قراءة سرية ليس فيها صوت ولا همس ولا تحريك لسان أو شفة". (جودت،2014،ص. 86)

1.2.1.2. مزايا القراءة الصامتة.

لقد ذكر يوسف إبراهيم (2010،ص. 302) إن للقراءة الصامتة العديد من المزايا من الناحية النفسية، الإقتصادية، والإجتماعية:

أ- من الناحية النفسية.

- أنها تناسب المتعلم الخجول، أو المنطوي نتيجة عيوب في النطق، أو الخائف من الخطأ في القراءة.
- أنها تشعر القارئ بالحرية في القراءة يبطئ أو يسرع، يخطئ، ويعدل، يتوقف ويستأنف.
- أنها تعود المتعلم على الإعتماد على أنفسهم في الفهم.

ب- من الناحية الإقتصادية.

- هي أوفر في الجهد ففيها راحة للّسان.
- هي أوفر في الوقت لأنها أسرع.

ت- من الناحية الإجتماعية

- من يمارسها يحترم مشاعر الآخرين فلا ضوضاء، ولا مضايقات.
- الترابط بين أفراد المجموعة لان كل منهم يعمل حسابا لراحة الآخرين.
- أنها تساعد القارئ على حفظ أسراره، ويقرأها دون أن يسمع أحدا.

2.2.1.2. عيوب القراءة الصامتة.

تتمثل عيوب القراءة الصامتة فيما يلي :

- تساعد على شرود ذهن القارئ، وعدم التركيز، والانتباه.
- فيها إهمال لصحة النطق، وعدم العناية باللفظ .
- لا تعطي فرصة للمعلم لمعرفة مواطن الضعف، والقوة بالأخطاء، والقرائية .
- قراءة فردية لا تساعد الأطفال على مواجهة المواقف الكلامية الحياتية .

2.2. من حيث الهدف.

1.2.2. القراءة الإستمتاعية (Lecture agréable).

تهدف القراءة الإستمتاعية إلى تدريب التلاميذ على القراءة السريعة والإستمتاع بها، وترغيبهم على حب القراءة، و إرشادهم عليها، وكما تساعد على الترفيه النفسي.

2.2.2. القراءة النقدية أو التحليلية (Lecture critique ou analytique).

"القراءة التحليلية هي التي يحتاجها القارئ عندما يرغب في فحص موضوع بعمق وتأمل،وتتميز هذه القراءة بالتريث والأناة، لفهم المعاني جملة وتفصيلا، وعقدة مقارنة بينها وبين المعاني التي تماثلها، أو تختلف معها." (أحمد فؤاد،1992،ص. 138)

3.2.2. القراءة السماعية (Lecture auditive).

هي القدرة على فهم وإدراك ما يتلقاه المستمع، من سلسلة من الأصوات فيعالجها ويترجمها إلى معاني ودلالات ، كما تحتاج هذه القراءة على قدرة تركيز المستمع.

4.2.2. القراءة المتفحصة(الباحثة) (Lecture examinée).

تتمثل القراءة المتفحصة في التركيز على الأمور الدقيقة.

5.2.2. القراءة المسحية أو الإستطلاعية.

تهدف إلى استطلاع المادة القرائية لتحديد الأجزاء المرتبطة منها بأهدافك، أو استكشاف نوع، وطبيعة المادة لتحديد الأسلوب الأنسب للتعامل مع المادة.

6.2.2. القراءة الدراسية (Lecture scolaire).

تعتبر القراءة الدراسية أكثر صعوبة وتعقيدا لأنها تشمل جميع أنواع القراءة السالفة الذكر. تعتمد على الفهم، والاستيعاب لجميع جوانب النص، والوقوف على التفاصيل الدقيقة فيه.

3. أهمية القراءة.

أثبتت البحوث، والدراسات العلمية النفسية، والتربوية على وجود علاقة وطيدة بين القدرة على القراءة، والتقدم الدراسي مما دفع المربين على إيجاد طرق وسبل على تعليم

الطفل القراءة في السنوات الدراسية الأولى من حياته، بحيث تساعده على تنمية لغته، وإثراء خبراته ، وزيادة معلوماته، ومعارفه التي تمكنه من تعلم المواد الدراسية الأخرى، وأنها السبيل لكل معرفة أخرى. كما أن للقراءة وظائف نفسية،عقلية، وإجتماعية هامة في حياة المتعلم تتمثل فيما يلي:

- تساعد القراءة المتعلم على التكيف النفسي، والتخفيف من الضغوط النفسية، والإنفعالية التي يعاني منها في الوسط الإجتماعي.
- تنمية ميول، وإهتمامات الفرد.
- تدفع القراءة الفرد على تكوين العلاقات الإجتماعية، والتفاعل مع المحيط من أجل تبادل الأفكار، والمعلومات في مختلف المجالات.
- تعلم القراءة الفرد على الإعتماد على نفسه في تحصيل مختلف مجالات المعرفة، والإستقلال عن أسرته، وأساتذته.
- إكتشاف عوامل مجهولة، حقائق غير معلومة، والتعرف على مجريات الأحداث الإجتماعية.
- تساعد القراءة الفرد على تكوين شخصيته الإجتماعية التي تخدم المجتمع، وتدفع الإنسانية على التقدم التكنولوجي في جميع المجالات.
- توفر للفرد أسباب التسلية، الترفيه، والاستمتاع من خلال قراءة قصص تاريخية، أو كتب جيدة الأفكار، وسهلة الأسلوب.
- تعليم الفرد العديد من اللغات، السلوك، طرق التفكير، وحلّ المشكلات والتعامل معها.

4. أهداف تعليم القراءة في المرحلة الإبتدائية.

ذكر النصار (2003،ص.39) أن مجاور(1983) أشار إلى جملة من أهداف تعليم القراءة في المرحلة الإبتدائية والتي تتمثل فيما يلي :

- نمو المهارات الأساسية للقراءة والتي لا بد منها في تكوين القدرة القرائية وذلك عن طريق:

أ- التعرف على الكلمات.

ب- التأكد من معاني الكلمات.

ت- فهم ما يقرأ، وتفسيره.

ث- إدراك العلاقات بين الكلمات والجمل والعبارات.

ج- القراءة في صمت بما يحقق الاقتصاد في الجهد والزمن.

ح- القراءة جهرًا في صحة وسلامة.

خ- استعمال الكتب بمهارة.

- تهيئة الفرصة للمتعلم كي يكتسب خبرات غنية مصقولة من خلال عمليات القراءة.
- الاستمتاع بالقراءة وجعلها ممتعة.
- تنمية الرغبة في القراءة، وذلك عن طريق مراعاة ميول الطفل فيما يقرأ.
- اكتساب الطفل حصيلة لغوية نامية من المفردات، التراكيب، العبارات، الأساليب، المعاني، والأفكار.
- تدريب الطفل على أن يستفيد مما قرأه في حياته.

5. مهارات تعلم القراءة.

تعد مهارة القراءة من أهم المهارات التي يجب أن يكتسبها التلميذ على إمتداد صفوف المرحلة الإبتدائية، بحيث يتعرف على العلاقة الموجودة بين الرموز المكتوبة، والأصوات المنطوقة، أي معرفة العلاقة بين شكل الحرف ونطقه، وإدراك العلاقة بين شكل الكلمة، ونطقها، ومعناها، وشكل الجملة، ونطقها، ومعناها، بالإضافة إلى معرفة جملة الحركات الأولية المتمثلة في الفتحة، الضمة، الكسرة، والسكون، والحركات الممدودة، والمشددة، فيتوصل إلى التعرف على الكلمات وقراءتها بشكل صحيح، وفهم معنى فقرات النص، واستنتاج أفكاره.

1.5. التعرف على الكلمة.

أشـار هايلمان وأخرون (1981) إلى أن تـدريس مهارات التعرف للتلاميذ ليس تدريسًا لعملية القراءة، ولكن الهدف منه هو تزويد التلاميذ بطرق، ووسائل تساعدهم على التقاط المعنى من النص المكتوب. وأضافوا أن تنمية قدرة التلاميذ على التعرف على الكلمات بيسر، وسهولة سوف تمكنهم من استخدام جميع القرائن المتوفرة في النص لالتقاط المعنى من النص المكتوب، لأهم بحاجة إلى الوصول إلى درجة من الاستقلالية، والطلاقة، والإتقان في قدرتهم على قراءة الكلمات كوحدة دون تجزئتها، حتى يتمكنوا من استخدام تلك القرائن للتركيز على معنى النص المكتوب، بدلا من الاهتمام فقط بنطق كلمات النص.

2.5. الفهم القرائي.

يذكر أندرسون (1993) أن الفهم القـرائي هو نشاط عقلي يتم فيه الربط بين المعلومات المرئية المكتوبة، والمعلومات المخزنة عنها في الذاكرة، واحداث مواءمة، ومماثلة بينهما لكي يتمكن القارئ من التفاعل مع النص المقروء، وتحليله، واستنتاج المعاني الضمنية فيه والانتهاء من ذلك بمعرفة الفكرة العامة للموضوع المقروء، ومعرفة اتجاهات الكاتب منه، وتوضيح العلاقات المنطقية بين عناصره. (السيد علي سيد،2010،ص.20).

من زاوية أخرى يـرى إسماعيل الصـاوي أن الفهم القرائي بأنه "عملية عقلية ميتامعرفية تعتمد على مراقبة التلميذ لنفسه ولاستراتيجياته التي يستخدمها أثناء القراءة وتقييمه لها، بالإضافة إلى كونها عملية معرفية تقوم على التمييز والتنظيم والاستنتاج وإدراك العلاقات وتتطلب قدرة التلميذ على فك رموز الكلمات المطبوعة التي يستجيب لها التلميذ بصريا وحسن تصور المعنى الحرفي والضمني لها سواء كانت كلمة أو جملة أو فقرة وذلك خلال فترة زمنية محددة. (إسماعيل الصاوي،2009،ص. 57).

6. العوامل المؤثرة في عملية تعلم القراءة.

أثبتت معظم الأبحاث والدراسات على وجود عدة عوامل تؤثر في عملية تعلم القراءة لدى الطفل، فيتحصل على نتائج سلبية تعرقل مساره التعليمي في المواد الدراسية، وتنمية

مهارته اللغوية، خاصة في السنوات الأولى من المرحلة الإبتدائية، وتتمثل هذه العوامل فيما يلي:

1.6. عامل الذكاء (Facteur d'Intelligence).

حسب دراسات عديدة، وإحصائيات حول نسب إنتشار التأخر القرائي، وُجد أنها أكثر إنتشارا بين التلاميذ ذوي الذكاء المنخفض مقابل التلاميذ ذوي الذكاء المرتفع، مما يبين أن للذكاء دور في تعلم القراءة لدى الأطفال، ومن بين هذه الدراسات :

دراسة جيتس (1995) التي أكدت أهمية الذكاء في عملية نجاح تعلم القراءة، بحيث بينت أن العمر العقلي للطفل ينحصر بين (6 و 6.5 سنة) عند دخوله المدرسة، والحد الأدنى للعمر الزمني لتعلم القراءة هو ست(06) سنوات.

كما يلعب الجهاز العصبي السليم من حيث القيام بوظائفه، ومعالجة المعلومات وتخزينها دورا هاما في عملية تعلم القراءة.

2.6. عامل الطلاقة اللغوية (La maîtrise de la langue).

تُعد الطلاقة اللغوية من بين مهارات اللغة التي تساعد الطفل على فهم ومعالجة كل ما يقرأه، فينمي رصيده اللغوي،و تكسبه قدرة على استدعاء أكبر عدد من الأفكار أو العادات أو الجمل أو الكلمات، استجابة لموقف ما في أسرع وقت ممكن.

3.6. الإستعداد الجسمي (Préparation physique).

تعتمد عملية تعلم القراءة على النمو العادي لجسم الطفل وسلامة حواسه، ووجود التوافق والانسجام التام بين وظائفها، حيث تقوم كل حاسة بأداء وظيفتها على أكمل وجه ولهذا يجب مراعاة سلامة القدرة البصرية، القدرة السمعية، ونمو جهاز النطق.

4.6. القدرة البصرية (Capacité visuelle).

تعتبر حاسة البصر(الرؤية) الآلية الأولى لمعرفة أجزاء النص، وفك رموزه لدى المتعلم، هذا ما أكده دلبلانك (Deleplanque) محددا للنشاط القرائي بأنه " نشاط سيكوفيزيولوجي معقد، يهدف إلى إعطاء معنى لجملة من الإشارات الخطية المستقبلية من الرؤية لفهم الفكرة، أو تتابع أفكار الإشارات". (Deleplanque,1990, p. 196)

5.6. القدرة السمعية (Capacité auditive).

أكدت الدراسات، والأبحاث على وجود علاقة بين القدرة السمعية وتعلم القراءة، فإن الطفل الذي تكون لديه مشكلة في درجة السمع يجد صعوبة في كيفية تمييز أصوات الحروف التي يلتقطها، وإعادة ترديدها، وبذلك يتأخر في تعلم الكلمات، والجمل مما يؤثر على رصيده اللغوي فينجر عنه صعوبة في تعلم القراءة.

أكدت دراسة بالز (1969) أن " نسبة 95% من المعسرين قرائيا من التلاميذ مرده عدم وضوح أصوات الحروف، وإلى عدم مقدرة الأطفال على تمييز الإختلافات البسيطة في الأصوات، والكلمات" (مدانات،2001،ص. 29) .

6.6. نمو جهاز النطق (Appareil de prononciation).

توجد علاقة وطيدة بين نمو جهاز النطق وتعلم القراءة بحيث يستطيع التلميذ نطق الأصوات، والمفردات التي يسمعها، ويراها نطقاً صحيحاً فيشعر بالثقة النفسية، ويتجنب المشكلات، والأخطاء التي يقع فيها.

7.6. العوامل البيئية (Facteurs environnementaux).

" إن للبيئة التي يعيش فيها الطفل،والظروف التي تحيط به أثرهما الفعال في قدرته اللغوية، وفي استعداده للقراءة، فللأسرة دور هام في بيئة الطفل للبدء في تعلم القراءة بنجاح،باعتبارها تؤثر في مدى اكتساب الطفل للغة، وزيادة حصيلته اللغوية ، وتزوده بالخبرات، والمعلومات، فتقدم الطفل اللغوي يعتمد على نوع الحياة الثقافية التي تحيط به: أي على البيئة التي حوله" (الراشد،2001،ص. 33).

ومن هذا نستكشف ما يلي :

- إستقرار الجو المنزلي يساعد في تشجيع، وميل الطفل للقراءة وعلى معالجة مشاكله التحصيلية.
- دور الأسرة في تنمية خبرات الطفل التي تساعده على القراءة الصحيحة، وعلى معرفة ما يقرأ.

- تأثير المستوى الإجتماعي، الثقافي، وحجم الأسرة على تعلم مهارة القراءة؛بحيث وُجد أن نسبة الضعف القرائي أكبر لدى أطفال الأسر الفقيرة، وكبيرة الحجم من الأسر الغنية، وقليلة الحجم.

8.6. العوامل الإنفعالية والعاطفية.

تؤثر المشكلات الإنفعالية في إهتمام التلاميذ بالقراءة، بحيث أثبتت بعض الدراسات العلمية وجود علاقة وثيقة بين الإضطرابات العاطفية، والضعف القرائي، من بينها دراسة هاريس (1970) التي توصلت إلى أن 50% من الضعف القرائي يرجع للإضطراب الإنفعالي العاطفي.

يذكر أن " الإستقرار الانفعالي سمة من سمات الشخصية التي ينبغي أن يمتلكها الطفل ليكون قادراً على الاستجابة الفعالة للموقف التعليمي، ويعد استعداد الطفل الانفعالي عاملاً مهماً من عوامل النجاح أو الإخفاق في تعلم القراءة أو الكتابة؛ بما يحمل من دافعية، وبما له من تأثير في مجال الانتباه." (عبد الرحمن ومحمد،2002،ص. 43)

ثانيا : عسر القراءة.

1. التطور التاريخي لعسر القراءة.

في البداية إتسم مصطلح ديسلكسي بالعمومية، وهذا راجع للأبحاث القليلة التي ساهمت بعدة شروحات وتفسيرات محدودة، فإعتبرت بعض المحاولات ان عسر القراءة هو تلك الصعوبة التي تمنع الطفل السليم من تعلم القراءة والكتابة بشكل صحيح ،وأرجعت محاولات أخرى أصل هذا الإضطراب إلى وجود مرض طبي في جهاز الإبصار المكاني من جهة، ومن جهة أخرى فسرته بوجود خلل في عملية تنظيم مخ الإنسان.

يعتبر الطبيب الإنجليزي مورغان (1886) من بين الباحثين الذي شخص حالة طفل في الرابعة عشر من عمره، والذي لم يقدر على القراءة والكتابة رغم سلامة حاسة البصر، ومكانته الإجتماعية العادية، وتمتعه بنسبة ذكاء متوسطة على أنه عمى لفظي مثلما يحدث لراشد لإصابة دماغية.

قدم الباحث ديبرون (Debron) في سنة 1906 بحثه تحت عنوان "سيكولوجية القراءة" مما أدى الى ظهور موجة من الإهتمام من دراسات ومحاولات في مجال القراءة وعسرها، ومن أبرزها :

- سنة 1908 نشر هيوي كتابه بعنوان "سيكولوجية تعلم القراءة".
- نشرت لجنة الكومنوالث في مؤتمر دراسة تمثلت في "ملخص البحوث المرتبطة بالقراءة".
- عام 1925 أدخل أورتونجلينجهام نظرية الهيمنة الدماغية غير التامة حيث أحدثت ضجة كل من مورنو **(Monro)**، وفورنرالد **(Fenrald)**، وبندر **(Bender)** يتابعون عمل أورتون طيلة ثلاثين سنة من البحث والدراسة الى أن توصلوا الى نتيجة تقوم على ان سبب عدم القدرة على القراءة يعود الى تأخر النضج. (جلجل،1995،ص. 25)

في العقود الأخيرة تواصلت أبحاث العلماء والباحثين حول تفسير عسر القراءة لمعرفة الأسباب المؤدية إليه وتحديد نتائجه وأثاره السلبية لدى الفرد خاصة التلميذ في الوسط المدرسي، وتتبع مراحل تطوره بغية الوصول الى إيجاد علاج مناسب للحد من إنتشاره.

2. تعريف عسر القراءة.

قبل أن نتطرق الى تفاصيل عسر القراءة، سنحاول إعطاء مجموعة من التعريفات المختلفة لفهم مقصود هذا المصطلح، والتمكن من تحديد المعنى المشترك، والتعرف على جوانب الإختلاف التي تميز كل تعريف عن الأخر، وسنقتصر على البعض منها وهي على النحو التالي :

- جاء في تعريف Thompson & Marsland (1966) هي كلمة من اللغة اليونانية القديمة مكونة من مقطعين (**Dys**) ومعناها ركيك أو ناقص غير متكامل، ومقطع (lexie)، وتعني كلمة أو لغة، وعلى هذا فإنها تعني قصور أو ضعف أو ركاكة القدرة على الإتصال اللغوي، ومن هنا يمكن تعريفها بأنها: نوع من إعاقات الإتصال تتميز بقصور في القدرة على فهم، إستيعاب وتفسير الكلمة المكتوبة التي يستقبلها الجهاز العصبي Receptive "Dyslexia". (حمزة أحمد،2008،ص. 53)
- مصطلح الديسليكسيا هو " تعطل القدرة على قراءة ما يقرأ جهرا أو صمتا أو في فهمه، وليس لهذا التعطل صلة بأي عيب في النطق." (حسن وزينب،2003،ص. 218)
- الديسلكسيا (عسر القراءة) هي مصطلح بديل يستخدم للإشارة إلى وجود نمط من صعوبات التعلم التي تتميز بمشاكل في دقة أو طلاقة التعرف على الكلمات، وسوء فهم المعاني المستترة، والقدرات الهجائية الفقيرة .إذا تم استخدام عسر القراءة لتحديد نمط معين من هذه الصعوبات، فمن المهم أيضاً تحديد أي صعوبات إضافية قد تكون موجودة، مثل صعوبات في استيعاب ما يقرأ أو فهم المنطق الرياضي (جمعية الطب النفسي الأمريكية،2016،ص. 36) .
- ترى كريستين ومارشال (Kristin & Marshall) أن الديسلكسيا هي إعاقة تعلم تؤثر بشكل كبير على قدرة الفرد على القراءة، ولكنها تؤثر بشكل جيد، ولا يقتصر أثرها على منع تطور قدرة الطفل على تعلم القراءة، ولكنها تؤثر أيضا على قدرات أخرى مثل :

التواصل اللفظي، ومهارات التنظيم، وإتباع التعليمات، ومعرفة الزمن. (Kristin & Marshall,2009)

- في سنة 1996 أعطت الجمعية البريطانية للديسلكسيا التعريف التالي:" بأنها صعوبة خاصة في التعلم تعيق تعلم اكتساب المهارات الأساسية في القراءة، والكتابة والتهجئة والرياضيات، وهذه المشكلة في التعامل مع الشفرات اللفظية في الذاكرة أساسها عصبي وتميل إلى أن تورث في العائلات والأنظمة الأخرى التي تتعامل مع الرموز مثل الرياضيات، والقدرة الموسيقية يمكن أن تتم التأثير عليها أيضا، والديسلكسيا يمكن أن تحدث عند مستوى من مستويات الذكاء ويمكن تقليل آثار الديسلكسيا بفعل التدريس من قبل المعلمين المدربين على الأساليب الحديثة في التدريس. (السعيدي،2009،ص ص. 28 - 29)
- جاء في تعريف منظمة الصحة العالمية(OMS) لعسر القراءة " هي صعوبة دائمة في تعلم القراءة، وإكتساب آلياتها عند أطفال أذكياء ملتحقين عادة بالمدرسة، ولا يعانون من أي مشكلة جسدية، أو نفسية موجودة مسبقا "(ديمون،2006/2003، ص. 15).
- يشير معجم علم النفس والتربية إلى تعريف عسر القراءة بأنه " تعطل القدرة على القراءة جهرا، أو صمتا، او فهم ما يقرأ، وليس لهذا التعطيل صلة بأي عيب في النطق ." (فؤاد،ومحمد سيف الدين،1984،ص. 48)
- من جهة أخرى تمثل تعريف بورال ميسوني (BOREL MAISSONNY) بأن" العسر القرائي هو صعوبة خاصة في التعرف،والفهم وإعادة إنتاج الرموز الكتابية، وهي نتاج اضطراب عميق في تعلم القراءة ما بين (5-8 سنوات)،والكتابة، وفهم النصوص القرائية والاكتساب مدرسي فيما بعد." (BOREL MAISSONNY ,1973, p. 15)

3. مظاهر عسر القراءة.

1.3. مظاهر متعلقة بالقراءة.

تظهر لدى الطفل عدة عيوب لغوية، أو تأخر، وعدم وضوح كلامه، بالإضافة إلى الخلط بين الحروف أو الكلمات أو الجمل أثناء القراءة، ، ومن بينها الأمثلة التالية:

- الخلط بين الأحرف المتشابهة في الشكل مثل: (ب ، ت ، ث)، أو (ج ، ح ، خ)، أو (د ، ذ)، أو (ر ، ز).
- الخلط بين الأحرف ذات المخارج المتشابهة مثل : (ت ، ط) و (ج ، ش) و (ح ، ع)، فيقرأ مطجر بدلاً عن متجر، ومشتهد بدلاً عن مجتهد.
- حذف بعض الحروف، وإضافة أُخرى كأن يقرأ : والد بدلاً عن ولد، وندى بدلاً عن نادى
- حذف مقطع كامل من الكلمة كأن يقرأ منزل بدلاً عن المنازل، وفتاة بدلاً عن فتيات
- قلب مواضع الحروف من الكلمة، إما بالتقديم،أو التأخير كأن يقرأ قلب بدلاً عن قبل، وعبد بدلاً عن بعد، وفرس بداً عن سفر .
- قلب مقطع من الكلمة فيقرأ بانت بدلاً عن نبات، وكوافه بدلاً عن فواكه.
- وجود اضطرابات نطقية لأصوات اللغة كأن ينطق الطفل حرف السين ثاءً، أو اضطرابات الطلاقة كالتأتأة، والفأفأة.

2.3. مظاهر متعلقة بالكتابة.

- تشويه أشكال، وأحجام الحروف.
- عدم إنتظام المسافات بين الحروف، والكلمات
- خروج الكتابة عن السطر.
- إضافة، وحذف نقاط الحروف.
- عكس كتابة الحروف.
- خلط في اتجاهات الكتابة، فقد يكتب من اليسار بدلا من اليمين.

4. أسباب عسر القراءة.

توجد العديد من الأسباب التي تؤدّي إلي العسر القرائي، هي:

1.4. الأسباب الانفعالية والاجتماعية.

إن تدني المستوى الاجتماعي، والاقتصادي، والثقافي قد يأخذ شكلا حادا في الحرمان الثقافي داخل الأسرة، مما يؤدي إلى اضطراب في المناخ النفسي السائد فيها، ينجر عنه عدم متابعة الأبناء في الفصل الدراسي، يؤدي إلى تفاقم الاضطرابات ومنها صعوبة القراءة. فمعظم الأطفال المعسرين قرائيا يظهرون علامات سوء التكيف الانفعالي، والذي قد يكون بسيطا أو حادا، ولذلك فإن نسبة التكيف الانفعالي تختلف من باحث لآخر، وفقا للمجتمع الذي تنتمي إليه الحالات، والأسس التي استخدمت في عمل الحالات وتحفيزات المعالجين النفسانيين. (جلجل، 2005،ص. 93)

كما أن الأطفال الذين يعانون من صعوبة القراءة، والكتابة مشتتي الانتباه، كثيرا ما تظهر لديهم انعكاسات عاطفية، انفعالية، واضطرابات سلوكية، لهذا فإن الذين يتسمون بالثبات العاطفي أو الاستقرار الانفعالي يكون تقدمهم القرائي، والمدرسي أكثر من الآخرين الذين يعانون اضطراب انفعالي، والذي يؤدي بدوره إلى تشتت الذهن، القلق. (قحطان أحمد، 2008،ص. 213).

1.1.4. اضطراب التصور الفضائي الزماني، والإدراك المكاني.

يدخل الباحثون ضمن التكيف وسوء ما يتصل بالتصور الفضائي الزماني، والإدراك المكاني، ويرون أن نضج الطفل في هذه التصورات يساعده على تعلم القراءة بسهولة، بينما يعرقله على ذلك إذا كان هذا النضج غير تام وكامل. فإذا ما نشأ التصور الفضائي مضطربا، فإنه يمكن أن يحمل الطفل صعوبات التعرف على الترتيب وتنظيم الأشياء حسب العلاقة بين بعضها البعض مثل:أعلى،أسفل، يمين، يسار، وأمام، خلف. (تعوينات، 1983،ص ص. 47-48)

كما يكون هناك خلط بين الحروف المتشابهة في الشكل مع اختلاف بسيط بينها (ض، ص، ط، ظ،.....) كذلك صعوبة إدراك التنظيم التسلسلي للحروف داخل الكلمات، أي التعرف على أن كلمة لغة مثلا تتكون من تتابع الحروف "ل" ثم "غ" وبعدها "ة". فنلاحظ أن العلاقة بين الأحرف الثلاثة علاقة مكانية من حيث أنها تنطق وفق تسلسل مناسب

لكتابتها، إن صعوبات كهذه تمتد جذورها إلى مرحلة ما قبل المدرسة، وكفيلة بأن تعرقل النمو الطبيعي للغة الشفوية والكتابية. (لعيس،1997،ص. 141)

2.1.4. إضطراب نمو المخ (اختلال الجانبية).

قال **أورتون** إن الذين يعانون من تأخر في القراءة، يقابلون صعوبات كثيرة في القراءة والكتابة إذ لهم عجز في نمو أحد نصفي الكرة المخية، كما لو كانت التأثيرات العقلية اليمينية واليسارية تتصارع، وقد لوحظ أن تعلم القراءة يحتاج لقدرة على التمييز بين اليمين، واليسار وهي صعوبة كبيرة عند الأعسر المعارض، وتكون هذه الصعوبات متحولة عندما يمكن التغلب عليها في أقل من سنتين، ولكنها تصبح خطيرة إذا ما أمتد هذا التثبيت في القراءة من سن السادسة إلى بعد الثامنة، ويقول روبين عن استعمال اليد اليسرى بأنه مشكلة مهمة بسبب الصعوبات المدرسة الناجمة عليها. (تعوينات،1983،ص. 53)

2.4. الأسباب العضوية.

1.2.4. العيوب البصرية والسمعية.

يعتمد اكتساب القواعد الأساسية للغة، والقراءة كما يقول دولكروه (Delacroix) على تكوين عادة نطقية وسمعية جيدة وعلى بناء أوجه حركية وصوتية متطابقة، وهكذا يتطلب أعضاء سمعية وصوتية سليمة بالإضافة إلى نظر سليم. (تعوينات، 1983، ص. 37)

فالطفل الذي أتلف أو ضعف سمعه يكون قاصرا عن الاستفادة بصفة طبيعية من تعليم القراءة، ويضيع أكثر كلما استعملت الطريقة الصوتية، إذ ينبغي على الطفل أن يسمع بدقة الأصوات التي يجب أن يربطها بالعناصر الخطية، والحروف، والكلمات. (تعوينات،1983،ص. 42)

ومنه فإن الطفل يعتمد كثيرا على السمع في التعرف على مختلف أصوات الكلام المسموع والتمييز فيما بينها، وتزداد أهمية وحاجة الطفل للقدرة السمعية كلما تشابهت الأصوات من حيث النطق، فإذا كان من السهل التمييز بين " ل" و"ب" بمجرد الانتباه لحركة الشفاه، واللسان، فإن من الحروف ما يلفت الملاحظة البصرية مثل :

خ،ع،..... فاعتماد الطفل على البصر يكون كالراشد للتعرف على الكلمات، والتمييز بين المتشابهة منها، فالنقص السمعي أو الضعف البصري يقف حاجزا أمام تعلم الطفل لهذه المبادئ الأساسية للقراءة. (لعيس،1997،ص. 98)

وقد أُرجعت إضطرابات تعلم القراءة إلى إضطراب حركات العينين عند الكثير من الأطفال، وأنها المسؤولة عن تشكيل المدركات والمفاهيم البصرية والنقل السيئ للمعلومة الكتابية.

من جهة أخرى يترتب عن العيوب السمعية صعوبة الإتصال بين المتحدث والسامع، وبالتالي صعوبة فهم الكلام، والترجمة السيئة للمدلولات التي يتلقاها الطفل من المعلم .

ويشير **بدر** (Badr،1980) بأن كلمة اختبار التمييز البصري هي أن نعرف بصورة أدق القدرات التمييزية للتلميذ، ويتم التمييز السمعي لمعرفة ما إذا كان التلميذ يمكن أن يسمع الفروق الدقيقة في أصوات الحديث أم لا. (جلجل، 2005،ص. 101)

2.2.4. عيوب النطق والكلام.

تتجلى عيوب النطق في عيوب إبدالية، وهي إبدال حرف بآخر، أو عيوب الحذف لاسيما في نهاية الكلمات، وإما عيوب تتصل بالضغط حيث أن بعض الحروف الهجائية كاللام، والراء تحتاج إلى درجة معينة من الضغط يقوم بها اللسان على أعلى سقف الحلق، فإذا لم تتوفر هذه الصفة كان الحرف غريبا، وإذا ما حدث العكس حيث يكون الضغط على جميع الحروف فيكون كذلك غير مألوف. (تعوينات،1983،ص. 45)

كما أن عيوب النطق والكلام ترتبط بصعوبة القراءة، ومشكلاتها ومن المتفق عليه بصورة عامة أنه في حالات كثيرة، يرتبط كل من النطق الغير سليم، وصعوبات القراءة بعوامل أخرى مثل النمو البطيء للعمليات العقلية، وخلل في الجهاز العصبي، وعدم القدرة على التمييز بين الأصوات التي تتألف منها الكلمات، غير أن بعض الأخصائيين يرون أن عيوب النطق في حد ذاتها تشكل العامل الرئيسي في عسر القراءة بالنسبة لبعض الأطفال . (أحمد عبد الله، 1994،ص. 101)

3.4. الأسباب التعليمية.

قالت مالكيست وهي من الخبراء العاملين في مشاكل القراءة : بأن أحسن ضمان للنجاح هو إعداد المعلم إعدادا جيدا، وتجربة لا تقل عن عشر سنوات لأن المهم ليست الطريقة التي يتم بها التعليم؛ بل الشخص الذي يطبق هذه الطريقة لأنه هو الذي يقوم عشرات الأطفال، ويزيح المشاكل التي تواجههم. (تعوينات، 1983، ص. 91)

و "من العوامل المؤثرة سلبا كذلك طول المنهج، بحيث يأخذ معظم جهد المدرس ووقته، إذ لا يتيح له فرصة مراعاة الفروق الفردية، وملاءمة طريقة التدريس لها، بحيث لا يتمكن من استيعابها بعض الأطفال". (أحمد عبد الله،1994،ص. 46)

"كما أن الطفل المبتدئ يجد صعوبة في هضم واستيعاب بعض القواعد، وأن يرتكب أخطاء أثناء تطبيقها، لكن الشيء الذي يؤثر سلبا على النمو الطبيعي لعمليتي القراءة والكتابة، هو فرض العقوبات عليه خاصة أمام الآخرين". (لعيس،1997،ص. 99)

1.3.4. الفروق الثقافية واللغوية.

وجد الكثير من العلماء أن المستوى الثقافي للعائلة يلعب دورا منشطا أو دورا معوقا في اكتساب الطفل للقراءة، والكتابة، إذ أن الاستعداد للقراءة، والكتابة يوجد لدى الطفل الذي يرى أفراد عائلته يقرؤون ويكتبون، ويتناقشون حول أمور لا يفهمها، وبالتالي يتكون لديه دافع نحو فهم ما في الكتب، والمجلات.(تعوينات،1983،ص. 83)

غير أن الطفل المعسر قرائيا يكره أن يقرأ بإرادته فهو يكتفي بالصور، ويهتم بها أكثر مما هو مكتوب على صفحة الكتاب، وفي هذه الحالة نجده متأخرا عن زملائه في الصف، وثروته اللغوية في فقر، كما أن الطفل الذكي الذي يقدم نتائج ضعيفة في إختبار اللغة، يمكن الانتباه فيه على أنه معسر قرائيا. (تعوينات،1983،ص. 94)

4.4. العوامل العصبية.

1.4.4. تلف أو قصور في الجهاز العصبي.

يعتبر قصور الجهاز العصبي أحد أسباب إعاقات التعلم التي يعد عسر القراءة إحداها، فقد يتعرض بعض الأطفال لبعض الأمراض التي تصيب المخ، وذلك قبل أو أثناء أو بعد الولادة، فيعاني هؤلاء من حالات معوقة مثل فقدان القدرة على الكلام، أو شلل في المخ، أو تأخر في النشاط العقلي. (أحمد عبد الله، 1994،ص. 103)

ولكن نشرت حديثا دراسات، وبحوث طبية التي تنتقد هذه النظرية، والتي كان مفادها أن حدوث تلف يؤدي بالضرورة إلى انخفاض معدل الذكاء ومنه تخلف عقلي، ولكن في الواقع أن المعسرين قرائيا ذكاؤهم عادي أو مرتفع. (حمزة أحمد،2008،ص. 68)

2.4.4. النمو الغير طبيعي لبعض خلايا المخ.

من المعروف أن مخ الإنسان يتكون من نصفين كرويين: الأيمن وهو المسيطر في أعضاء الجزء الأيسر من الجسم، والنصف الكروي الأيسر يتحكم في أعضاء الجزء الأيمن، فضلا على ذلك أنه تقع عليه مراكز اللغة والتعلم والقراءة والكتابة، وهو عند معظم الأفراد العاديين أكبر قليلا في الحجم، وقد وجد الباحثين أن نسبة مرتفعة من الأفراد الذين يعانون من عسر القراءة لديهم النصفين الكرويين إما متساويان، وإما النصف الأيمن أكبر من النصف الأيسر على عكس الغالبية. (حمزة أحمد ، 2008، ص. 70)

5.4. العوامل الوراثية.

يؤكد هاريس وسيباي 1985 بأن عدد من الباحثين أمثال هينشلود، هلجرين، هيرمان يعتقدون أن العسر القرائي موروث. (جلجل،2005،ص. 99)

كما بينت بعض البحوث الحديثة أنه في حالة الشذوذ الكروموزومي في الكروموزومات الجنسية تزداد معاناة الطفل المصاب من صعوبة في التحصيل الدراسي،

إستيعاب اللغة واضطرابات سلوكية، وذلك في الدراسة التي أجريت في دينفركولورادو على 4000 طفـل يعانون من: xxy- xxx- xxy. (حمزة أحمد،2008،ص. 75)

6.4. العوامل الكيميائية.

من المعروف أن جسم الإنسان يفرز موادا كيميائية لكي يحدث التوازن داخل الجسم، وهذا ما يطلق عليه بالكمياء الحيوية، فقد يرتبط العسر القرائي بقصور توازن الكيمياء الحيوية التي تحفظ توازن وحيويته ونشاطه، وأي نقص أو زيادة يؤثر على خلايا المخ، ومن أمثلة ذلك حمض "البيروفيك الفينالين"، ويرجع هذا الخلل في الإفرازات إلى طبيعة ونوعية الأطعمة التي يتناولها الطفل.

7.4. الحرمان البيئي والتغذية.

هناك دلائل على أن الأطفال الذين يعانون من نقص في التغذية في بداية حياتهم خاصة في السنة الأولى يتعرضون لقصور في النمو الجسمي خاصة في الجهاز العصبي المركزي، مما يؤدي إلى صعوبة في القراءة، كما أن الكثير من أطفال الطبقات الاجتماعية الفقيرة يعانون من قصور في المهارات اللغوية الأساسية، هذا وقد أكدت العديد من الدراسات وجود علاقة بين الحالة الاجتماعية والاقتصادية للأسرة وصعوبة القراءة. (عواد أحمد،1997،ص. 100)

5. أنواع عسر القراءة.

يوجد عدة أنواع لعسر القراءة هي :

1.5. العسر القرائي النمائي (Dyslexie Développementale).

يعرفه "كغلسون (Carlson 1990)، هو نوع من صعوبات القراءة (Reading Diffeculté)، يظهر عندما يبدأ الأطفال في تعلم القراءة". (السيد،2005،ص.76)

2.5. عسر القراءة المرئي (Dyslexie visuelle).

لا يعتبر اضطراب بصري بأتم معنى الكلمة، أي بمعنى أن حاسة البصر ليست مصابة، ولكن وظيفة الصوت داخل الكلمة (Graphème) هي الإصابة ،هناك دراسات على حالات

مختلفة أثبتت بأنهم يقعون في أخطاء تختلف باختلاف المعالجة البصرية قبل الوصول إلى المعنى التام للكلمة فالمصاب هنا لديه التباس أو اضطراب في التحليل المرئي للحروف والكلمات، وهناك نوعين من هذا الاضطراب. (إبراهيم،2003،ص. 101)

3.5. عسر القراءة الانتباهي (Dyslexie Attentionnelle) .

قدم Shallice et warrington (1970) هذا الاضطراب على انه تغيير في نظام التحليل البصري واضطراب في المناطق الترابط مع نظام التعريف البصري للكلمة.

4.5. العسر الخاص بشكل الكلمة او عسر التهجئة (Dyslexie du mot ou dyspellation).

يتسم أفراد هذه الحالة بأنهم لا يستطيعون التعرف على الكلمة بالطريقة المباشرة، أي طريقة إدراك الكلمة والتعرف عليها ككل، ولا حتى بالطريقة الصوتية للقراءة بالمعنى الذي أوردناه، إلا انه يبقى أنهم يدركون أو يعرفون الحروف منفردة، لكن لا يستطيعون قراءة الكلمة بسرعة عادية. (سليمان،2005،ص. 77)

5.5. العسر الصوتي أو الصعوبات الصوتية (Dyslexie phonologique)

إن المرضى بالديسليكسيا الصوتية يعانون من مشكلة مختلفة حيث أنهم يمكنهم أن يقرؤوا بالطريقة المباشرة، أو تسمى طريقة الكلمة ككل (whole –word)، ولكنهم لا يستطيعون معرفة أصوات الكلمة، أنهم يتمكنون من قراءة الكلمات الشائعة ولكن تجدهم يعانون من الصعوبة في القراءة غير الشائعة أو الكلمات غير الحقيقية. (سليمان،2005،ص. 78)

6.5. عسر القراءة السطحي (Dyslexie De Surface)

يعرفه الباحثان Mccarthy et warrington (1990): يتسم أطفال أو أفراد هذا العسر بأنهم يعانون من قصور واضح في قراءة الكلمة ككل، إننا نود هنا أن نشير إلى مفهوم سطحي يعكس حقيقة مفادها أن الأفراد الذين لديهم هذا الاضطراب، إنما يرتكبون أخطاء تتعلق بالمظهر البصري للكلمات وقواعد نطقها، ولكن لا تتعلق بمعاني هذه الكلمات. (عواد،1988،ص. 31)

كما أن من أهم خصائص هؤلاء الأفراد انه لا توجد لديهم صعوبة في التعرف على الكلمات جميعها ،أنهم يمكنهم قراءة الكلمات الحقيقية ذات التهجي المنتظم أو الشائع مثل سيارة، مكتب ،قلم ،و...لكن صعوبات ومشكلاتهم في قراءة الكلمات التي تتسم بنظام تهجئة غير شائع أو غير منتظم، وذلك مثل كلمات، "انلزمكموها"، استبراق، استدراك، فسيكفيهم، كما أنهم لا يعانون من صعوبة في قراءة الكلمات غير الحقيقة، اي الزائفة، التي تتسم بسهولة نطقها. (العبد الله،1997،ص. 61)

ويضيف brain (2004) يمتاز هذا النوع بعدم القدرة على التعرف على الكلمات المكتوبة، وذلك نتيجة المسارات المعجمية بصفة عامة الكلمات وأشباه الكلمات سهل التعرف عليها كما يلاحظ أحيانا أخطاء بصرية. (Laurent,Danon,2004, p. 73)

7.5. عسر القراءة العميق (Dyslexie Profonde)

اضطراب حاد في اكتساب القراءة ،يمتاز بصعوبات في التقطيع الصوتي، صعوبات في التسمية ،وجود أخطاء دلالية أثناء قراءة الكلمات المعزولة. وفي الوقت الحاضر نجد اغلب المؤلفين يحددون نوعين من عسر القراءة، وذلك حسب مستوى الإصابة في النظام اللغوي. **(Harris, 1985,p. 42)**

8.5. عسر القراءة المحيطي (Dyslexie Périphérique)

يتمثل في المعالجة البصرية الخاطئة لأشكال الكلمات، وتظم "اليكسا" حرف بحرف (التي كانت "اليكسا" لفظية)، وعسر القراءة الانتباهي فالاضطراب يكون قبل لفظي، فالمصاب يكون غير قادر على تحليل المكونات البصرية للكلمات المكتوبة. (جنان امين ،2011،ص. 89)

9.5. عسر القراءة المركزي (Dyslexie Centrale)

هو تحويل الشفرة من حالة بصرية إلى شفرة من نوع أخر (صوتية أو دلالية) والتي تكون مصابة، وهذا النوع يضم عسر القراءة العميق وعسر القراءة الفونولوجي وعسر القراءة الدلالي.

10.5. العسر التام أو المطبق (Alexia)

هي حالة تتمثل في الامتناع التام عن القراءة، حيث ينظر الطفل إلى الكلمة لكنه لا يستطيع قراءتها رغم سلامة الإبصار لديه، وتسمى هذه الحالة بعمى الكلمة (Word Blindness). (سليمان،2005،ص. 78)

6. تشخيص عسر القراءة.

يؤكد " فوجلر"، وزملاؤه على أهمية تشخيص العسر القرائي، والكشف عن الأطفال المضطربين في القراءة بقولهم " إن التعرف المبكر على الأشخاص المعرضون للعسر القرائي هي خطوة أولية هامة نحو تقليل الضرر الذي يمكن أن يحدث من الفشل الأكاديمي الذي يعزي إلى القراءة غير المعروف أو المكتشف. ويؤكد "محمد منير مرسي" و "إسماعيل أبو العزائم" (1984) على أهمية تشخيص العسر القرائي بقولهما يتقرر قد كبير من نجاح البرنامج العلاجي على التشخيص الدقيق" (جلجل،1995،ص ص. 36-37).

1.6. مستويات التشخيص.

توجد ثلاثة مستويات لتشخيص عسر القراءة وهي:

أ- مستوى التشخيص العام.

يتطلب هذا المستوى معرفة دقيقة للفروق الفردية بين المتعلمين وإعطاء أهمية خاصة للضعاف، وقد يحتاج إلى عملية تحليلية لمعرفة نواحي القصور، يقارن المتعلم من خلال مستوى نشاطه القرائي ومستوى أدائه في مجالات أخرى، وهل هو بمستوى التوقع لنحكم على الطفل انه يعاني من عجز قرائي أم لا؟ كما نقارن المتعلم بأداء أقرانه من خلال تطبيق اختبارات في قياس القدرة القرائية مثل اختبار "جينس" للمسح القرائي إضافة إلى قياس قدراتهم العقلية من خلال احد اختبارات الذكاء كاختبار "ستانفورد بينيه" لقياس الذكاء، وكذلك القدرة الحسابية للتعرف على وجود تناغم بين هذه المجالات.

ب- مستوى التشخيص التحليلي للقراءة.

في هذا المستوى تحلل عملية القراءة إلى المهارات والقدرات النوعية وبالتالي يمكن التعرف على نوع الصعوبة التي يعاني منها المتعلم وبذلك يمكن أن نستثمر الوقت والجهد من خلال التركيز على هذه الصعوبة ومحاولة معالجتها بالطريقة المناسبة، فأين تكمن الصعوبة؟ هل في السرعة أو المفردات أو الاستيعاب أو في اختيار الكلمات أو في معرفة التفاصيل أو في معرفة التعليمات الدلالة العامة؟

ج- مستوى دراسة حالة.

هو مستوى أكثر شمولية، وأكثر دقة فهو يغطي المستويين السابقين فضلا عن استخدام الاختبارات الفردية المقننة وغير المقننة، وتعرض كذلك إلى معرفة النواحي المختلفة التي تؤثر في قدراته القرائية الجسمية، والاجتماعية، والانفعالية، والعقلية، والبيئة التعليمية، والطرق المستخدمة في التعليم، ويستخدم هذا الأسلوب عندما تكون المشكلة معقدة، ومتعددة الاتجاهات السلبية. (قحطان،2004،ص ص. 214،216)

2.6. إستراتيجيات تشخيص عسر القراءة.

يوجد مجموعة من الطرق، والاستراتيجيات تستخدم لتشخيص عسر القراءة، والتي تتمثل في ما يلي:

أ- تاريخ الحالة

تسمح للأخصائي بمعرفة التلميذ و الصعوبة التي يعاني منها بشكل جيد وذلك من خلال جمع بيانات ومعلومات متنوعة من محيطه العائلي و المدرسي تتعلق بنموه، صحته، و إذا ما واجه مشكلات فيهما أو مر بأحداث غير عادية في طفولته أو عنده في محيط الأسرة مشكلات خاصة تعيقه عن تحصيل العلمي. و الإطلاع على فحوصه التحليلية للعين والأذن ومعرفة المفضلة له عند الحاجة إليها للتأكد من عدم وجود مشكلات في السمع والنظر. أو معاناة من أمراض مزمنة تؤثر على تحصيله العلمي .

ب- الملاحظة.

ملاحظة المعلم للتلميذ أثناء الفعل القرائي، خاصة إذا كان مكون في مجال صعوبات التعلم وملم بالسلوكيات والتصرفات التي يمكن أن تصدر عن عسيري القراءة مثل حركة الرأس والعينان، استعمال الإصبع لتتبع الأسطر،وضعية الجسم و طريقة الإمساك بالنص بالإضافة إلى سرعة القراءة ونوع الأخطاء المرتكبة يمكن أن توفر العديد من المعلومات التي تسمح لوحدها بتشخيص هؤلاء التلاميذ.

ج- التقييم التربوي.

يسمح بتحديد نقاط القوة، والضعف لدى عسير القراءة لتحديد مجالات القصور،وذلك من خلال تحديد مستوى أدائه على مهام مختلفة، وتتطلب هذه الخطوة إخضاع التلميذ إلى مجموعة من الاختبارات المتنوعة تقيس قدراته العقلية ووظائفه المعرفية، والتي يمكن تصنيفها إلى الفئات التالية هي:

- اختبارات القدرة العقلية.
- اختبارات العمليات المعرفية (النفسية) المرتبطة بالتعلم.
- الاختبارات الأكاديمية (التحصيلية).
- أحكام و تقديرات المدرسين.

7. علاج عسر القراءة.

نتناول في هذا العنصر أهم الأساليب، والإستراتيجيات المستخدمة كطرق علاجية لعسر القراءة هي:

1.7. طريقة تعدد الحواس.

يقصد بها توظيف،استخدام الحواس مجتمعة من قبل الطلبة لتحسين القدرة على التعلم الجيد، وتعتمد على إستخدام عدة حواس للتعلم، و تسمى (VAKT) وتعني الحواس المختلفة (V) الرؤية (Visual)، (A) السمع (Auditory)، (K) الإحساس بالحركة (Kinesthetic)، (T) يشير إلى اللمس (Tactile)، ويقوم المعلم بالتركيز على حواس الطالب

جميعها في تدريبه على المهارات، كذلك تعد معرفة المعلم لهذه الطريقة من المبادئ الهامة في نجاح العملية التعليمية، ففي الوقت الذي تناسب طريقة تعليم معينة بعض الطلبة نجد أنها لا تناسب غيرهم. إذ أن إتاحة الفرصة للطلبة في أن يتعلموا بالأسلوب الذي يفضلونه له أثر إيجابي في توليد الحوافز لديهم، والرفع من درجة دافعية التعلم لديهم. (الجهني،2017،ص. 47).

تستعمل طريقة تعدد الحواس الطريقتين التاليتين:

أ. طريقة فيرنالد.

لا تختلف طريقة فيرنالد إختلافا جوهريا عن طريقة (VAKT) حيث تقوم طريقة فيرنالد على إستخدام المدخل المتعدد للحواس أيضا في عملية القراءة، وتختلف هذه الطريقة عن طريقة (VAKT) في نقطتين هما:

- تعتمد هذه الطريقة على عامل الخبرة اللغوية للطفل في إختياره للكلمات.
- إختيار الطفل للكلمات مما يجعله أكثر إيجابية، وإقبالا على القراءة. (الزيات،2002 ،ص ص. 491-492)

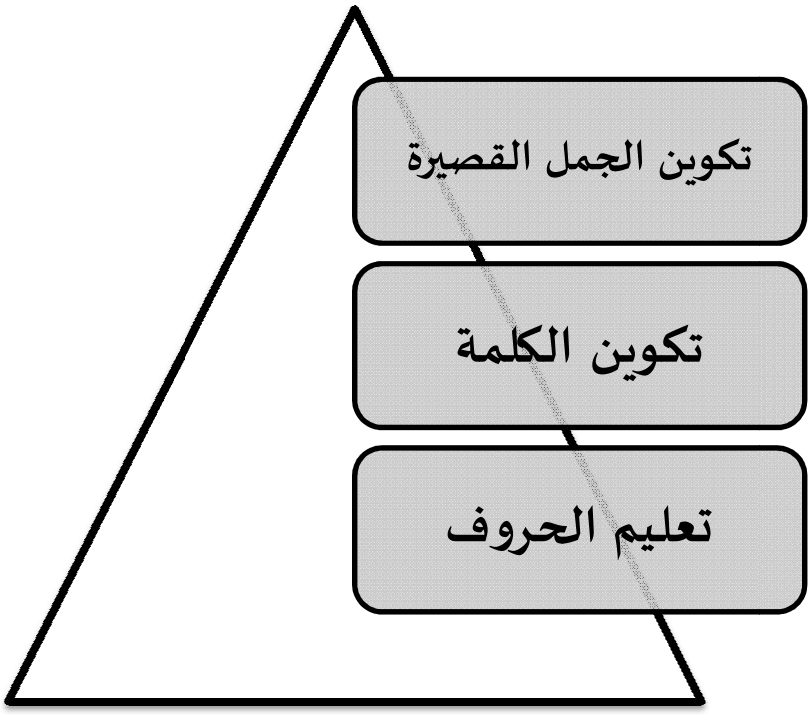
ب. طريقة أورتون- جلينجهام.

تمثل طريقة " أورتون – جلينجهام " تطوير لنظرية " أورتون " لصعوبات القراءة، Orton theory of reading disability (Orton,1976)، وتركز هذه الطريقة على تعدد الحواس(Multisensory)، والتنظيم، أو التصنيف(Systematic)، والتراكيب اللغوية (language Structural) المتعلقة بالقراءة، والتشفير،أو الترميز، وتعليم التهجي. (الزيات،2002،ص. 493)

2.7. الطريقة الجزئية أو التركيبية.

تبدأ هذه الطريقة بتعليم الحروف، ثم تركب ببعضها لتكوّن الكلمة، ثم تؤلف جملا قصيرة.

يجسد الباحث طريقة أسلوب الطريقة الجزئية أو التركيبية على شكل هرم قاعدته تعليم الحروف.



الشكل رقم (04) :هرم الطريقة الجزئية

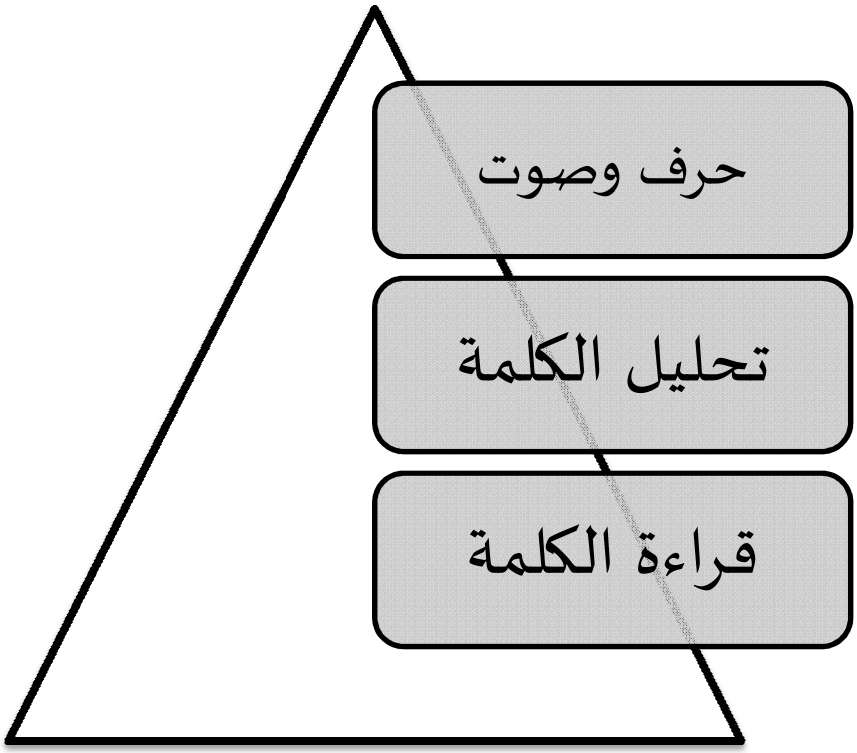
3.7. الطريقة التحليلية.

تهتم هذه الطريقة بالكل قبل الجزء، وبهذا يمكن إدراجها تحت إسم الطريقة الكلية ،وتضم الطريقة التحليلية، أسلوب الكلمة، وأسلوب الجملة.(تقوي يوسف،2018،ص. 28)

أ- أسلوب الكلمة.

إن الأساس في هذه الطريقة هو البدء في تعليم المبتدئين القراءة بالكلمة أولا، ثم الإنتقال إلى تحليل الكلمات إلى الحروف والأصوات.

يجسد الباحث طريقة أسلوب الكلمة على شكل هرم قاعدته قراءة الكلمة.



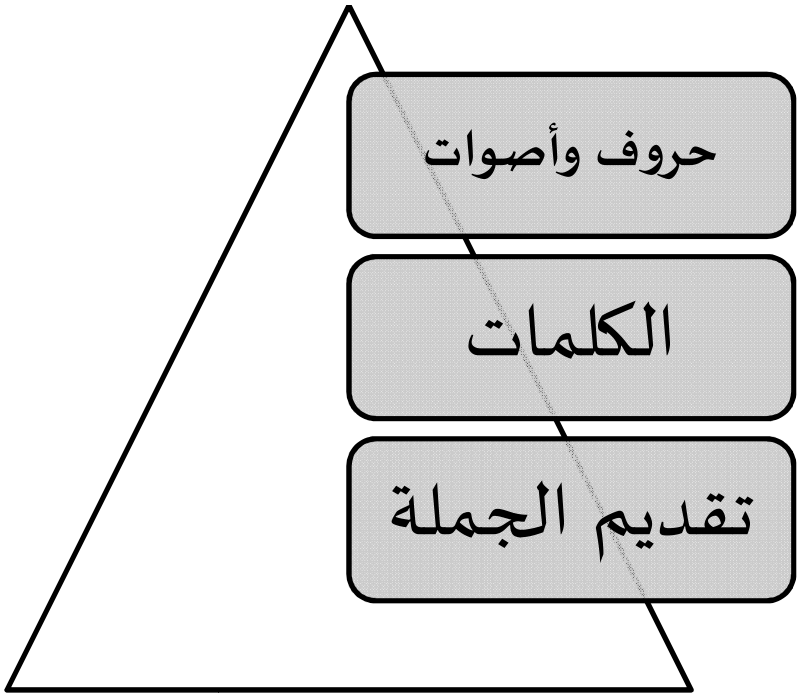
الشكل رقم (05) :هرم أسلوب الكلمة

ب- أسلوب الجملة.

تقوم هذه الطريقة على:

- البدء بتقديم الجملة كاملة.
- تحليل الجملة إلى كلمات.
- تحليل الكلمات إلى حروف وأصواتها.

يجسد الباحث طريقة أسلوب الجملة على شكل هرم قاعدته الجملة.



الشكل رقم (06) :هرم أسلوب الجملة

4.7. الطريقة التوليفية.

هي الجمع بين الجزئية والطريقة الكلية، وذلك لتجنب عيوب الطريقتين ومحاولة إفادة التلميذ على قدر المستطاع. (تقوي يوسف،2018،ص. 28)

5.7. الطريقة إستخدام الحاسب الآلي.

يعد إدخال الحاسب الآلي في العملية التعليمة من أهم الإتجاهات المستقبلية، ويقدم إسهامات مبتكرة لعملية التعلم، ويوفر بيئة يكون فيها المتعلم إيجابيا، ويمكن متابعته بشكل مستمر، وعلاج الصعوبات التي تسبب له فشلا دراسيا، وتعيقه عن إستمرار دراسته بشكل منتظم، كما أن الحاسب الآلي يساعد في حل بعض المشكلات منها مشكلة القراءة، والإستيعاب القرائي عن طريق التعرف على الحروف، والكلمات من خلال ربطها بالصور، ويزيد من قوة التلميذ على الإنتباه، والتركيز.

6.7. طريقة الألعاب التربوية.

أشارت نتائج العديد من الدراسات والبحوث على أهمية إستخدام الألعاب التربوية في التدريس التي تساعد التلميذ على تعلم العديد من المهارات كمهارة التعرف على الحروف وأشكالها، معاني الكلمات في الجملة ومفرداتها، مهارة فهم النص المقروء، مهارة سرعة تذكر المعلومات المخزنة في الذاكرة، وغيرها من المهارات، كما تساعد الألعاب التربوية على تنمية النواحي العقلية، الجسمية، الإجتماعية، والوجدانية للتلميذ.

ومن جهة أخرى لقد أكدت النظريات في علم النفس رغم إختلاف وجهات نظرها في العديد من المقالات النظرية، على أن اللعب ضروري لتعلم الطفل ونموه، فهو من خلال اللعب يعرف نفسه، والآخرين، ويستكشف البيئة المحيطة به، وينمو معرفيا ولغويا، وإنفعاليا وإجتماعيا. (العناني،2002،ص. 141)

خلاصة.

يعتبر عسر القراءة مشكلة من بين المشكلات الأكاديمية التي يواجهها تلميذ المرحلة الإبتدائية، حيث يعجز عن تعلم الحروف، الكلمات، الجمل، وفهم المعاني مما ينجر عنه عدم القدرة على القراءة الصحيحة سواء الجهرية أو الصامتة، وبالتالي يؤثر على تحصيله الدراسي، وحالته النفسية في الوسط المدرسي.

الفصل الأول : الإجراءات المنهجية للدراسة

تمهيد

أولا: الدراسة الإستطلاعية

1. **أهداف الدراسة الإستطلاعية**
2. **أسباب إختيار السنة الرابعة إبتدائي**
3. **حدود الدراسة الإستطلاعية**
4. **عينة الدراسة الإستطلاعية**
5. **أدوات الدراسة الإستطلاعية**
6. **نتائج الدراسة الإستطلاعية**

ثانيا: الدراسة الأساسية

1. **المجتمع الأصلي للدراسة**
2. **حدود الدراسة**
3. **عينة الدراسة**
4. **أدوات جمع البيانات**
5. **الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة**

تمهيد

بعد أن سلطنا الضوء على الجانب النظري، وأهم ما يتعلق به من تقديم تفسيرات، وتوضيحات لجل فصوله التي يحتويها، سنتطرق في الجانب التطبيقي إلى الإجراءات المنهجية للدراسة لمعالجة شقين ،الشق الأول المتعلق بالدراسة الإستطلاعية، من خلال أهدافها، عينة دراستها،أسباب إختيار السنة الرابعة إبتدائي، الأدوات المستخدمة لجمع البيانات اللازمة، ونتائجها، أما الشق الثاني يتعلق بأدبيات الدراسة الأساسية من خلال مجتمع الدراسة، عينة، حدود، أدوات الدراسة، إجراءات التطبيق، وأخيرا الأساليب الإحصائية المستخدمة في تحليل بيانات الدراسة.

أولا: الدراسة الإستطلاعية.

الدراسة الاستطلاعية هي المرحلة الأولية التي يستخدمها الباحث للقيام بالدراسة الميدانية والتعرف على الكثير من أبعادها وجوانبها، وجل العقبات التي تعرقل تنفيذها، بالإضافة إلى معرفة الميدان الذي تجرى فيه، حيث تقدم الباحث بطلب (الملحق رقم 01) من مديرية التربية لولاية سعيدة للحصول على ترخيص كتابي (الملحق رقم 02) من أجل إجراء هذه الدراسة الميدانية بمجموعة من المدارس الإبتدائية ببلدية مولاي العربي مقاطعة عين الحجر ولاية سعيدة.

تم الإتصال بمدراء المدارس الإبتدائية بغية إجراء هذه الدراسة، والتعرف على حدودها، وطلب تقديم يد المساعدة من معلمي أقسام السنة الرابعة من بداية إلى نهاية الدراسة،والسماح لنا بحضور الحصص التدريسية، والتعرف على التلاميذ، وتطبيق مختلف الإختبارات التي تحتاجها هذه الدراسة الميدانية .

1. أهداف الدراسة الإستطلاعية.

تتمثل أهداف الدراسة الإستطلاعية فيما يلي:

- القيام بالعديد من الزيارات المختلفة حسب إستعمال زمن محدد بغية التعرف على المدارس الإبتدائية.

- التعرف على تلاميذ أقسام السنة الرابعة إبتدائي حتى يتسنى لهم الإندماج النفسي للتعود على التجاوب وتسهيل التعامل معهم.
- شرح مفهومي ضعف الإنتباه، وعسر القراءة من خلال عقد ندوات تحسيسية، ومقابلات مع المعلمين.
- تقدير الجهد الذي تحتاجه الدراسة الميدانية.
- التأكد من إشكالية وتساؤلات الدراسة من خلال تحديد الفئة التي تخضع للتجربة الميدانية وتحمل مواصفاتها.
- مراجعة فرضيات البحث، ومدى إمكانية إجرائها في الميدان على العينة المُختارة.
- إختبار الأدوات المستخدمة في البحث.
- إستقصاء المعيقات، وأخطاء الدراسة الإستطلاعية التي تعيق سير تنفيذ إجراءات الدراسة الأساسية.
- تساعد الباحث على إدخال جملة من التعديلات، والطرق السهلة لإجراء الدراسة الأساسية مع العينة.
- معرفة الزمن الكلي التي تستغرقه الدراسة الميدانية، وتحديد الحدود المكانية التي تجرى فيها.

2. أسباب إختيار السنة الرابعة إبتدائي.

تتمثل الأسباب التي أدت إلى إختيار عينة الدراسة من السنة الرابعة (04) إبتدائي فيما يلي:

- تشير إحصائيات بعض الباحثين أن تلاميذ الصف الرابع يعانون من أخطاء في قراءة بعض الحروف، الكلمات، والنصوص.
- نمو القدرات النمائية كالإنتباه الذي يستعمله التلميذ لإدراك المحيط الذي يعيش فيه عن طريق حواسه من جهة، وإستعماله في عملية التعلم من جهة أخرى.
- إكتمال القدرات النفسية اللغوية لإدراك الحروف، الأرقام، و الأشكال المختلفة.

- إكتساب التلميذ لمختلف المهارات، و الخبرات التعليمية في مرحلة السنة الرابعة إبتدائي.
- نمو القدرات الحسية بحيث يقدر التلميذ على الإدراك البصري، السمعي، وقوة حاسة اللمس للأشياء المحيطة به.

3. حدود الدراسة الإستطلاعية.

1.3. الحدود المكانية.

أُجريت الدراسة الإستطلاعية بمدارس بلدية مولاي العربي مقاطعة عين الحجر ولاية سعيدة.

2.3. الحدود الزمانية.

إستغرقت الدراسة الميدانية ستة (06) أشهر بداية من شهر جانفي 2018م إلى غاية شهر جوان 2018م

3.3. الحدود البشرية.

تتمثل في أفراد مجتمع الدراسة من تلاميذ السنة الرابعة إبتدائي بمدارس مولاي العربي مقاطعة عين الحجر ولاية سعيدة من أجل جمع البيانات الميدانية.

4. عينة الدراسة الإستطلاعية.

تم إختيار عينة الدراسة من مجموعة تلاميذ ذوي ضعف الإنتباه من مستوى السنة الرابعة إبتدائي للعام الدراسي (2018م/2019م) والتابعين لمقاطعة عين الحجر لولاية سعيدة، بحيث تراوحت أعمارهم تسع (09) وعشر (10) سنوات ، وأُستثني التلاميذ من هذه الدراسة :

- ذوي الإعاقات المختلفة.
- إستبعاد ذوي الذكاء دون المتوسط والمنخفض من خلال تطبيق إختبار الذكاء المصور لأحمد زكي صالح.
- ذوي المشاكل الإجتماعية، والمستوى الإقتصادي المنخفض.

في الأخير تم الحصول على مجموعة التلاميذ التي تحتوي على عشرين(20) تلميذ وتلميذة.

جدول رقم (01): توزيع العينة الإستطلاعية

المجموعة	الذكور	الإناث	المجموع
التلاميذ	10	10	20

5. أدوات الدراسة الإستطلاعية.

1.5. إختبار الذكاء المصور.

إستخدم الباحث إختبار الذكاء المصور لأحمد زكي صالح من أجل قياس نسبة ذكاء أفراد العينة، ولإستبعاد ذوي الذكاء المنخفض، والتعامل فقط مع ذوي الذكاء المتوسط، وفوق المتوسط.

1.1.5. صدق وثبات الاختبار.

يُعد هذا الاختبار من الاختبارات الجمعية غير اللفظية يهدف إلي قياس القدرة العامة للأفراد، ويتكون من(60) مجموعة من الصور أو الأشكال، كل مجموعة عبارة عن أربع صور متشابهة في صفة واحدة أو أكثر، وصورة واحدة مختلفة عن باقي الصور. ويطبق على الأطفال من سن (08) سنوات فما فوق .

2.1.5. تعليمات الاختبار.

- ✓ قبل البدء بالاختبار يجب التأكد من كتابة اسم المفحوص وسنه، وتاريخ الميلاد وتاريخ التطبيق، والمطلوب من المفحوص أن يتعرف على الشكل أو الصورة المختلفة ثم يضع علامة (X) داخل المربع الذي يرمز للإجابة الصحيحة، ويمكن مساعدة المفحوص حتى التأكد من فهمه، ومن ثم تتوقف المساعدة على الإطلاق.

- ✓ سحب الكراسة الاختبار، وورقة الإجابة بعد انتهاء الوقت المحدد(15) دقيقة أو إذا انتهى المفحوص من الإجابة.
- ✓ يحسب لكل سؤال صحيح درجة واحدة، والسؤال الذي لم يتم الإجابة عنه يحسب له (صفر)، وتعرف الإجابة الصحيحة عن طريق مفتاح التصحيح ثم تجمع الدرجات لمعرفة الدرجة الكلية التي حصل عليها المفحوص، وتحويلها إلى درجة معيارية ومن ثم تحديد نسبة الذكاء .

3.1.5. صدق وثبات الاختبار.

دلت الأبحاث، والدراسات التي استخدمت اختبار الذكاء المصور على ثباته بدرجة عالية إذ تراوحت معاملات الثبات في هذه الأبحاث ما بين(0.75) ، و(0.85) كما تأكد صدقه عن طريق ارتباطه بغيره من الاختبارات، و عن طريق التحليل العاملي.

2.5. مقياس عسر القراءة لعادل عبدالله محمد.

1.2.5. تعريف المقياس.

يتكون هذا المقياس من خمسين (50) عبارة تكشف أعراض، ومؤشرات عسر القراءة لدى الأطفال والمراهقين.

تتمايز الإستجابة على هذا المقياس في مدى ثنائي ما بين:

- ✓ نعم : تنطبق العبارة على الفرد.
- ✓ لا : لا تنطبق العبارة على الفرد.

تتراوح درجات المقياس بين 0 و50 درجة كلما إرتفعت درجته أشار ذلك على أن الفرد يعاني من عسر القراءة، والعكس صحيح.

يتم تشخيص أن الفرد يعاني من عسر القراءة، أن ينطبق عليه 40 % من عبارات المقياس، أي يتحصل على 20 درجة من درجات المقياس.

22 - 27 : يعاني من مستوى متوسط من عسر القراءة.

28 – 33 : يعاني من مستوى فوق المتوسط من عسر القراءة.

34 – 39 : يعاني من مستوى مرتفع من عسر القراءة.

أكبر أو يساوي 40 درجة : يعاني من مستوى أعلى مرتفع من عسر القراءة.

يطبق هذا المقياس بصفة فردية في جلسة واحدة، أو على مدى أكثر من جلسة واحدة .

2.2.5. صدق المقياس.

قام الباحث بحساب صدق المقياس بحساب الإتساق الداخلي للفقرات، والمعدل الكلي للمقياس، فوجد جميع معاملات الإرتباط بين معدل كل فقرة، والمعدل الكلي للمقياس تتراوح بين 0.51 - 0.69 مما يدل على صدق فقرات المقياس .

3.2.5. ثبات المقياس.

طبق هذا المقياس على عينة حجمها 40 تلميذا بإستخدام معامل ألفا كرونباخ، قُدر معامل ثباته بـ :0.785 عند مستوى الدلالة (0.01)، فهي درجة مرتفعة، وعالية من الثبات.

تم حساب ثبات المقياس في الدراسة الحالية بطريقة التناسق الداخلي بمعامل ألفا كرونباخ التي ترتكز على أساس تقدير إرتباط العباراتين فيما بينهما فجاءت النتائج كالتالي:

جدول رقم (02): معامل ألفا كرونباخ

	معامل ألفا كرونباخ	عدد الفقرات
المقياس ككل	**0.81**	**50**

من خلال الجدول تقدر قيمة معامل كرونباخ لمقياس عسر القراءة بـ :0.81 عند مستوى الدلالة (0.01) مما يدل على أن المقياس ثابت.

3.5. إختبار إضطراب الانتباه لمحمد النوبي محمد علي.

1.3.5. تعريف الإختبار.

أعد هذا الإختبار محمد النوبي محمد علي سنة 2005م،بغية قياس الإنتباه لدى الأطفال في مجال الإعاقة السمعية، والعاديين.

يشتمل الإختبار على ثلاث صور هي :

- ✓ الصورة الأسرية.
- ✓ الصورة المدرسية.
- ✓ صورة الطفل المصورة.

كما تحتوي كل صورة على ثلاث أبعاد هي:

- ✓ نقص الإنتباه.
- ✓ النشاط الزائد.
- ✓ الإندفاعية.

تحتوي الصورة الأسرية على:

24 عبارة يطلب فيها من الأب أو الأم أو ولي الأمر تحديد مدى تطابق كل عبارة من بين العبارات الثلاث على الطفل، وذلك بوضع علامة (X).

تحتوي الصورة المدرسية على:

24 عبارة يطلب فيها من المعلم تحديد مدى تطابق كل عبارة من بين العبارات الثلاث على الطفل، وذلك بوضع علامة (X).

تحتوي صورة الطفل المصورة على:

36 رسم وصورة .

الجدول رقم(03): توزيع البنود والأبعاد على صور الإختبار

الصورة	الأبعاد	البنود
الأسرية	نقص الإنتباه	من 01 إلى 12
	النشاط الزائد	من 13 إلى 18
	الإندفاعية	من 19 إلى 24
المدرسية	نقص الإنتباه	من 01 إلى 12

	النشاط الزائد	من 13 إلى 18
	الإندفاعية	من 19 إلى 24
الطفل المصورة	نقص الإنتباه	من 01 إلى 18
	النشاط الزائد	من 19 إلى 27
	الإندفاعية	من 28 إلى 36

لكن نحتاج في الدراسة الحالية التي بين أيدينا بعد نقص الإنتباه بصوره الثلاثة (الأسرية – المدرسية - الطفل المصورة) وبنوده ، فيكون الجدول كالتالي :

الجدول رقم (04): توزيع بنود وصور لبعد نقص الإنتباه.

الأبعاد	الصورة	البنود
نقص الإنتباه	**الأسرية**	من 01 إلى 12
	المدرسية	من 01 إلى 12
	الطفل المصورة	من 01 إلى 18

6. نتائج الدراسة الإستطلاعية .

تبين لنا من خلال القيام بهذه الدراسة الإستطلاعية ما يلي :

1.6. مساعدة الباحث على .

- وجود مجموعة من التلاميذ تعاني من ضعف الإنتباه .
- وجود مجموعة من التلاميذ تعاني من عسر القراءة .
- صلاحية المقاييس والإختبارات لإجراء هذه الدراسة الميدانية .
- تحديد المدة الزمنية التي تستغرقها هذه الدراسة .

- معرفة الطرق المناسبة لجمع البيانات المرتبطة بهذه الدراسة .
- التأكد من فرضيات الدراسة .

2.6. عرض الفرضيات .

1.2.6. عرض نتائج الفرضية العامة.

تنص الفرضية العامة في الدراسة الإستطلاعية على أنه :

" توجد علاقة بين ضعف الإنتباه، وعسر القراءة لدى تلاميذ السنة الرابعة (04) إبتدائي."

بعد جمع المعلومات تحصلنا على الجدول التالي:

الجدول رقم(05): نتائج العلاقة بين ضعف الإنتباه وعسر القراءة

المتغير	العينة	معامل بيرسون	مستوى الدلالة المحسوب	دلالة الفروق
ضعف الإنتباه عسر القراءة	20	0.716	0.000	دالة عند 0.01 وجود علاقة إرتباطية

التعليق على نتائج الجدول

بينت نتائج الجدول رقم (05) المتحصل عليها على أنه توجد علاقة إرتباطية بين ضعف الإنتباه وعسر القراءة لدى تلاميذ السنة الرابعة إبتدائي عند مستوى الدلالة 0.01 ومنه نقبل الفرضية العامة على أنه " توجد علاقة بين ضعف الإنتباه، وعسر القراءة لدى تلاميذ السنة الرابعة (04) إبتدائي."

2.2.6. عرض نتائج الفرضية الجزئية الأولى.

تنص الفرضية الجزئية الأولى في الدراسة الإستطلاعية على أنه : " توجد فروق ذات دلالة إحصائية لضعف الإنتباه بين تلاميذ السنة الرابعة(04) إبتدائي تبعا للجنس(ذكر- أنثى) لصالح الذكور. "

بعد جمع المعلومات تحصلنا على الجدول التالي:

الجدول رقم(06): نتائج إختبار (ت) للفروق بين التلاميذ ذوي ضعف الإنتباه تبعا للجنس.

المتغير	الجنس	العينة	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة المحسوب	القرار
ضعف الإنتباه	ذكر	10	81.60	1.897	5.903	0.000	دالة
	أنثى	10	75.30	2.791			

التعليق على نتائج الجدول

يتبن من الجدول رقم(06) فيما يخص متغير ضعف الإنتباه أن متوسط التلاميذ الإناث (75.30)، بينما قدر متوسط الذكور بـ (81.60)، أي بفارق (6.30) فيتبين بالمراجعة الإحصائية لهذا الفرق أنه دال لأن قيمة ت (5.903) جاءت دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0.05) وهذا يعني أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية لضعف الإنتباه بين تلاميذ السنة الرابعة(04) إبتدائي تبعا للجنس لصالح الذكور . بحيث يكون إنتباه الإناث لمجموعة من المنبهات أقل من إنتباه الذكور مما ينجر عنه ضعف وقلة إنتباههم.

3.2.6. عرض نتائج الفرضية الجزئية الثانية.

تنص الفرضية الجزئية الثانية في الدراسة الإستطلاعية على أنه : " توجد فروق ذات دلالة إحصائية لعسر القراءة بين تلاميذ السنة الرابعة (04) إبتدائي تبعا للجنس (ذكر- أنثى) لصالح الذكور. "

بعد جمع المعلومات تحصلنا على الجدول التالي:

الجدول رقم(07): نتائج إختبار (ت) للفروق بين التلاميذ ذوي العسر القرائي تبعا للجنس

المتغير	الجنس	العينة	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة المحسوب	القرار
عسر القراءة	ذكر	10	90.00	2.667	5.754	0.000	دالة
	أنثى	10	83.40	2.459			

القراءة الإحصائية للجدول

يتبن من الجدول رقم(07) فيما يخص عسر القراءة أن متوسط التلاميذ الإناث (83.40)، بينما قدر متوسط الذكور بـ (90.00)، أي بفارق (6.60) فيتبين بالمراجعة الإحصائية لهذا الفرق أنه دال لأن قيمة ت (5.754) جاءت دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0.05) وهذا يعني أنه: " توجد فروق ذات دلالة إحصائية لعسر القراءة بين تلاميذ السنة الرابعة (04) إبتدائي تبعا للجنس (ذكر- أنثى) لصالح الذكور. "

3.6. مناقشة الفرضيات .

1.3.6. مناقشة نتائج الفرضية العامة.

جاءت الفرضية العامة في هذه الدراسة الإستطلاعية على أنه :

توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين ضعف الإنتباه، وعسر القراءة لدى تلاميذ السنة الرابعة (04) إبتدائي.

يتبين من خلال النتائج المتحصل عليها أن ضعف الإنتباه لدى تلاميذ السنة الرابعة (04) إبتدائي يؤدي إلى وجود صعوبات في تعلم القراءة من خلال إبدال الحروف في الكلمات أو تكرارها، ونطقها بصفة صحيحة، بالإضافة إلى التعرف على الكلمات في الجمل،ويترتب عنه إنخفاض مستوى التلميذ، وضعف قدرته على فهم الدروس الشفاهية أوالكتابية للمواد الأساسية من بينها القراءة، فيظهر لدى التلميذ عسر القراءة خلال موسمه الدراسي الذي يؤثر على مستقبله التعليمي،

2.3.6. مناقشة نتائج الفرضية الجزئية الأولى.

تنص الفرضية الجزئية الأولى في هذه الدراسة الإستطلاعية على أنه : " توجد فروق ذات دلالة إحصائية لضعف الإنتباه بين تلاميذ السنة الرابعة(04) إبتدائي تبعا للجنس(ذكر- أنثى) لصالح الذكور. "

أثبتت النتائج المتحصل عليها أن لدى فئة الذكور ضعف إنتباه أكبر من الإناث الذي يرجع إلى عدم قدرة الذكور على التركيز نحو مثير معين لفترة طويلة، ومستمرة بالإضافة إلى تدخل المؤثرات الثانوية التي توجه إنتباههم نحوها بحيث تقلل من السعة الحقيقية للمنبه الرئيسي.

إتفقت هذه الدراسة مع دراسة محمد قاسم (2000) تحت عنوان " إضطراب نقص الإنتباه، وفرط النشاط لدى الأطفال" التي بينت نتائجها أن أعراض الإضطراب (ضعف الإنتباه، الإندفاعية، فرط النشاط) جميعها أكثر إنتشارا بين الذكور منها عن الإناث.(كوثر عبدالقادر عثمان،2018،ص. 114)

3.3.6. مناقشة نتائج الفرضية الجزئية الثانية.

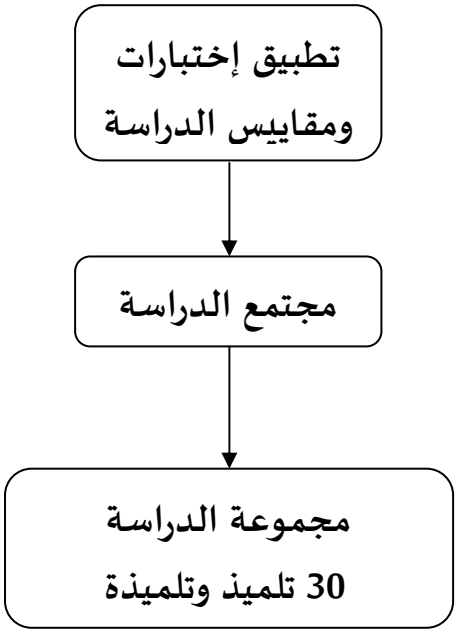
تنص الفرضية الجزئية الثانية في الدراسة الإستطلاعية على أنه : " توجد فروق ذات دلالة إحصائية لعسر القراءة بين تلاميذ السنة الرابعة (04) إبتدائي تبعا للجنس (ذكر-أنثى) لصالح الذكور. "

ترجع هذه النتيجة إلى أن فئة الذكور تجد صعوبة في تشغيل الذاكرة من خلال تخزين دروس القراءة لمدة أطول، وإسترجاعها بغية قراءة النصوص اليومية داخل القسم، بالإضافة إلى عدم إكتمال النمو العقلي، والمعرفي مقارنة بالإناث.

ثانيا: الدراسة الأساسية.

إعتمد الباحث في دراسته على المنهج الوصفي الذي يعتبر أسلوبا من أساليب التحليل المرتكز على معلومات كافية ودقيقة عن ظاهرة أو موضوع محدد خلال فترة أو فترات زمنية معلومة، بغية الوصول إلى نتائج علمية يتم تفسيرها بطريقة موضوعية وبما ينسجم مع المعطيات العلمية للظاهرة.

فالدراسة الحالية تهدف إلى التعرف على علاقة ضعف الإنتباه بعسر القراءة لدى تلاميذ السنة الرابعة إبتدائي، وكان التصميم التجريبي كالتالي:



الشكل رقم (07) : التصميم التجريبي للدراسة

1. المجتمع الأصلي للدراسة.

يسمح مجتمع الدراسة على إختيار عينة التلاميذ التي تدخل في الدراسة، يتكون مجتمع الدراسة من كل تلاميذ السنة الرابعة إبتدائي موزعين على بعض المدارس الإبتدائية التابعة لبلدية مولاي العربي مقاطعة عين الحجر ولاية سعيدة للموسم الدراسي 2018م-2019 م .

جدول رقم (08): المجتمع الأصلي للدراسة

الرقم	إسم المدرسة	الموقع	الذكور	الإناث	المجموع
01	بشارف موسى	حضري	19	21	40
02	قايد عبد الباقي	حضري	20	19	39
03	ثابتي سنوسي	حضري	20	20	40
04	مدرسة القعدة	ريفي	05	10	15
05	مدرسة السفالة	ريفي	04	06	10
06	قدوري لعرج	ريفي	11	12	23
مجموع المجتمع			**79**	**88**	**167**

يبين الجدول الإحصائيات التالية:

حجم المجتمع الأصلي : **167**

عدد التلاميذ الذكور : **79**

عدد التلاميذ الإناث : **88**

2. حدود الدراسة.

1.2. الحدود المكانية.

تم إجراء الدراسة الميدانية بمدارس بلدية مولاي العربي مقاطعة عين الحجر بولاية سعيدة.

2.2. الحدود الزمانية.

تم إجراء الدراسة الميدانية خلال الفترة الممتدة من شهر أكتوبر 2018م إلى غاية شهر ماي 2019م

3.2. الحدود المكانية.

الحدود البشرية.

تتمثل في مجتمع الدراسة من تلاميذ السنة الرابعة إبتدائي بمدارس مولاي العربي مقاطعة عين الحجر ولاية سعيدة.

3. عينة الدراسة.

إعتمد الباحث في هذه الدراسة على العينة القصدية لإختيار عينة التلاميذ التي تدخل في الدراسة من المجتمع الأصلي.

جدول رقم (09): العينة الأساسية للدراسة

الرقم	إسم المدرسة	الموقع	الذكور	الإناث	المجموع
01	بشارف موسى	حضري	04	03	07
02	قايد عبد الباقي	حضري	03	02	05
03	ثابتي سنوسي	حضري	03	02	05
المجموع الجزئي		**حضري**	**10**	**07**	**17**
04	مدرسة القعدة	ريفي	02	03	05
05	مدرسة السفالة	ريفي	02	02	04

06	قدوري لعرج	ريفي	02	02	04
المجموع الجزئي		**ريفي**	**06**	**07**	**13**
المجموع الكلي			**16**	**14**	**30**

يبين الجدول رقم (09) الإحصائيات التالية:

حجم عينة الدراسة : 30

عدد التلاميذ الذكور : 16

عدد التلاميذ الإناث : 14

4. أدوات جمع البيانات.

إعتمد الباحث في جمع البيانات على :

1.4. تقديرات الوالدين.

يُعد الوالدان مصدرا مهما لجمع البيانات، والمعلومات عن أطفالهم من خلال تتبع سلوكاتهم خلال فترات محددة، وأن لهم دور في عملية الكشف عن الأطفال ذوي ضعف، وتشتت الإنتباه.

2.4. مراعاة المستوى الإقتصادي والإجتماعي.

تم إستبعاد ذوي المشكلات الإجتماعية، والإقتصادية للتلاميذ من عينة الدراسة .

3.4. تقديرات المعلمين.

يعتبر المعلم أكثر الأشخاص أهمية في عملية الكشف عن التلاميذ العاديين، والتعرف على جملة الإضطرابات السلوكية، والإنفعالية التي تصدر من التلاميذ أثناء عملية التعلم، وحصر التلاميذ ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية من بينها عسر القراءة.

4.4. الملف الصحي.

إستبعاد كل تلميذ لديه قصور حسي أو بصري، أو تخلف عقلي من خلال توفر المعلومات والبيانات اللازمة في الملفات الطبية والمدرسية بغية تحقيق محك الإستبعاد، ومحك التباين.

5.4. ملف المسار المدرسي .

قام الباحث بالإطلاع على أرشيف التلاميذ من خلال فحص مختلف الدفاتر المدرسية لمعرفة التلاميذ العاديين واللذين لا يعانون من العسر القرائي خلال السنوات الدراسية من السنة الأولى إلى السنة الرابعة إبتدائي.

6.4. مقياس عسر القراءة.

صمم هذا المقياس د. عادل عبدالله محمد، يتم تطبيقه بصورة فردية على مجموعة التلاميذ مع الإستعانة بالمعلم لأنه هو الأكثر معرفة بقدرات التلميذ . يمكن تطبيقه في جلسة واحدة أو أكثر من جلسة واحدة.

7.4. إختبار الذكاء المصور لأحمد زكي صالح.

إستخدم الباحث إختبار الذكاء المصور في الدراسة للتعرف على درجات الذكاء لأفراد عينة الدراسة بغية إستبعاد ذوي الذكاء المنخفض، وأخذ التلاميذ الذين تساوي وتفوق درجة ذكائهم درجة 90.

8.4. إختبار إضطراب الانتباه لمحمد النوبي محمد علي.

إستخدم الباحث إختبار إضطراب الانتباه لمحمد النوبي محمد علي لتحديد مجموعة التلاميذ اللذين يعانون من ضعف الإنتباه.

5. الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة.

إستخدم الباحث في هذه الدراسة برنامج الحزم الإحصائية للعلوم الإجتماعية (Spss) الإصدار 21 من الأجل الإجابة عن تساؤلات الإشكالية، وإختبار الفرضيات التي جاءت كأجوبة.

تم إستخدام الأساليب الإحصائية التالية:

- المتوسطات الحسابية.
- الإنحرافات المعيارية والتباين.
- إختبار (ت) لحساب دلالة الفروق للمجموعات المستقلة.
- معاملات الإرتباط لمعرفة العلاقة بين المتغيرات.

الفصل الثاني : عرض ومناقشة نتائج للدراسة

تمهيد

1. عرض نتائج الدراسة

1.1. عرض نتائج الفرضية العامة

2.1. عرض نتائج الفرضية الجزئية الأولى

3.1. عرض نتائج الفرضية الجزئية الثانية

4.1. عرض نتائج الفرضية الجزئية الثالثة

5.1. عرض نتائج الفرضية الجزئية الرابعة

6.1. عرض نتائج الفرضية الجزئية الخامسة

2. مناقشة نتائج الدراسة

1.2. مناقشة نتائج الفرضية العامة

2.2. مناقشة نتائج الفرضية الجزئية الأولى

3.2. مناقشة نتائج الفرضية الجزئية الثانية

4.2. مناقشة نتائج الفرضية الجزئية الثالثة

5.2. مناقشة نتائج الفرضية الجزئية الرابعة

6.2. مناقشة نتائج الفرضية الجزئية الخامسة

خلاصة

تمهيد

بعدما تطرقنا في الفصل السادس للإجراءات المنهجية للدراسة الميدانية وإستعمال جملة من الإختبارات لجمع البيانات والمعلومات لعينات الدراسة، سنعكف في هذا الفصل بعرض وتفسير النتائج المتوصل إليها لمجموعة الفرضيات التي جاءت كأجوبة للتساؤلات في إشكالية الدراسة.

1. عرض نتائج الدراسة.

1.1. عرض نتائج الفرضية العامة.

تمثلت الفرضية العامة في أنه: " توجد علاقة بين ضعف الإنتباه، وعسر القراءة لدى تلاميذ السنة الرابعة (04) إبتدائي."

الجدول رقم(10): نتائج العلاقة بين ضعف الإنتباه وعسر القراءة

المتغير	العينة	معامل بيرسون	مستوى الدلالة المحسوب	دلالة الفروق
ضعف الإنتباه	30	0.651	0.000	**دالة عند 0.01 وجود علاقة إرتباطية**
عسر القراءة				

القراءة الإحصائية للجدول

يتضح من نتائج الجدول رقم(10) أن قيمة معامل بيرسون المحسوب (0.651)، وقيمة مستوى الدلالة المحسوب (0.005) مما يدل على أن هناك إرتباط بين كل من ضعف الإنتباه، وعسر القراءة، ومنه نقبل الفرضية العامة على أنه :

" توجد علاقة بين ضعف الإنتباه، وعسر القراءة لدى تلاميذ السنة الرابعة (04) إبتدائي."

2.1. عرض نتائج الفرضية الجزئية الأولى.

تنص الفرضية على أنه " توجد فروق ذات دلالة إحصائية لضعف الإنتباه بين تلاميذ السنة الرابعة(04) إبتدائي تبعا للجنس(ذكر- أنثى) لصالح الذكور."

للتحقق من هذه الفرضية قام الباحث بإستخدام إختبار (ت) للعينتين المستقلتين عينة الذكور وعينة الإناث من أجل معرفة دلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية لدرجات التلاميذ ذوي ضعف الإنتباه تبعا للجنس(ذكر-أنثى) كما هو مبين في الجدول رقم (11).

الجدول رقم(11): نتائج إختبار (ت) للفروق بين التلاميذ ذوي ضعف الإنتباه تبعا للجنس

المتغير	الجنس	العينة	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة المحسوب	القرار
ضعف الإنتباه	ذكر	16	83.40	3.066	2.886	0.007	دالة
	أنثى	14	79.33	4.515			

القراءة الإحصائية للجدول

يتبن من الجدول رقم(11) فيما يخص ضعف الإنتباه أن متوسط التلاميذ الإناث (79.33)، بينما قدر متوسط الذكور بـ (83.40)، أي بفارق (4.07) فيتبين بالمراجعة الإحصائية لهذا الفرق أنه دال لأن قيمة ت (2.886) جاءت دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0.05) وهذا يعني أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية لضعف الإنتباه بين تلاميذ السنة الرابعة(04) إبتدائي لصالح الذكور . بحيث ينتبه الذكور لكل المنبهات مقارنة بالإناث مما يتولد عنه ضعف وقلة في الإنتباه.

3.1. عرض نتائج الفرضية الجزئية الثانية.

جاءت هذه الفرضية كما يلي:

" توجد فروق ذات دلالة إحصائية لضعف الإنتباه بين تلاميذ السنة الرابعة(04) إبتدائي تبعا لموقع المدرسة الجغرافي (المدينة- الريف) لصالح المدينة ".

لإختبار هذه الفرضية تم إستخراج المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية لدرجات التلاميذ ذوي لضعف الإنتباه للموقع الجغرافي التدريسي(المدينة- الريف) كما هو مبين في الجدول رقم (12).

الجدول رقم(12): نتائج إختبار (ت) للفروق بين التلاميذ ذوي ضعف الإنتباه تبعا للموقع الجغرافي

المتغير	الموقع الجغرافي	العينة	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة المحسوب	القرار
ضعف الإنتباه	ريفي	13	82.80	4.246	0.845	0.405	غير دالة
	حضري	17	81.67	2.992			

القراءة الإحصائية للجدول

يتبين من الجدول رقم(12) فيما يخص ضعف الإنتباه أن متوسط التلاميذ في المؤسسات الحضرية (81.67)، بينما قدر المتوسط في المؤسسات الريفية بـ (82.80)، أي بفارق (1.13) وأن مستوى الدلالة المحسوب (0.405) عند درجة الحرية (28) أكبر من مستوى الدلالة (0.05)، وهذا يعني أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية لضعف الإنتباه بين تلاميذ السنة الرابعة(04) إبتدائي للمؤسسات الحضرية، والمؤسسات الريفية.

4.1. عرض نتائج الفرضية الجزئية الثالثة .

جاءت هذه الفرضية كما يلي:

"توجد فروق ذات دلالة إحصائية لعسر القراءة بين تلاميذ السنة الرابعة (04) إبتدائي تبعا للجنس (ذكر- أنثى) لصالح الذكور".

لإختبار هذه الفرضية تم إستخراج المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية لدرجات التلاميذ ذوي العسر القرائي تبعا للجنس(ذكر-أنثى) كما هو مبين في الجدول رقم(13).

الجدول رقم(13): نتائج إختبار (ت) للفروق بين التلاميذ ذوي عسر القراءة تبعا للجنس

المتغير	الجنس	العينة	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة المحسوب	القرار
عسر القراءة	ذكر	16	89.33	3.395	4.111	0.000	دالة
	أنثى	14	84.67	2.795			

القراءة الإحصائية للجدول

يتبن من الجدول رقم(13) فيما يخص العسر القرائي أن متوسط التلاميذ الإناث (84.67)، بينما قدر متوسط الذكور بـ (89.33)، أي بفارق (4.66) فيتبين بالمراجعة الإحصائية لهذا الفرق أنه دال لأن قيمة ت (4.111) جاءت دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0.05) وهذا يعني أنه " توجد فروق ذات دلالة إحصائية لعسر القراءة بين تلاميذ السنة الرابعة (04) إبتدائي لصالح الذكور."

5.1. عرض نتائج الفرضية الجزئية الرابعة.

جاءت هذه الفرضية كما يلي:

"توجد فروق ذات دلالة إحصائية لعسر القراءة بين تلاميذ السنة الرابعة (04) إبتدائي تبعا لموقع المدرسة الجغرافي (المدينة- الريف) لصالح المدينة.

الجدول رقم(14): نتائج إختبار (ت) للفروق بين التلاميذ ذوي عسر القراءة تبعا للموقع الجغرافي

المتغير	الموقع الجغرافي	العينة	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة المحسوب	القرار
عسر القراءة	ريفي	13	87.20	4.074	0.279	0.783	غير دالة
	حضري	17	86.80	3.783			

القراءة الإحصائية للجدول

يتبين من الجدول رقم (14) فيما يخص عسر القراءة أن متوسط التلاميذ في المؤسسات الحضرية (86.80)، بينما قدر المتوسط في المؤسسات الريفية بـ (87.20)، أي بفارق (1.60) وأن مستوى الدلالة المحسوب (0.783) عند درجة الحرية (28) أكبر من مستوى الدلالة (0.05)، وهذا يعني أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية لعسر القراءة بين تلاميذ السنة الرابعة(04) إبتدائي للمؤسسات الحضرية، والمؤسسات الريفية.

2. مناقشة نتائج الدراسة.

1.2. مناقشة نتائج الفرضية العامة.

توجد علاقة بين ضعف الإنتباه، وعسر القراءة لدى تلاميذ السنة الرابعة (04) إبتدائي.

يمكن أن تفسر علاقة ضعف الإنتباه، و عسر القراءة إلى أن الإنتباه عملية عقلية تساهم في بناء النمو المعرفي لدى الفرد من خلال إختيار المنبهات الحسية التي تساعده على إنتقاء معلومات معينة بغية معالجتها وتحزينها في الذاكرة، فإن ضعف الإنتباه وتشتته يؤدي إلى وجود، وظهور عسر في تعلم القراءة وإكتساب اللغة بالنسبة لتلاميذ السنة الرابعة إبتدائي.

جاءت هذه الدراسة متفقة مع العديد من الدراسات من بينها دراسة جوزيف (Joseph,1984) حول تأثيرات القراءات المتكررة وتركيز الإنتباه على طلاقة القراءة والفهم، يحاول الباحث في هذه الدراسة أن يوضح دور تركيز الإنتباه والمقدرة على معدل عملية القراءة والفهم، وتشير هذه الدراسة على أن السرعة الشديدة في التعرف على الكلمات تسمح للقارئ بتحويل إنتباهه من فك رموز الكلمة إلى الفهم.

2.2. مناقشة نتائج الفرضية الجزئية الأولى.

تبين من الجدول رقم (11) أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الجنسين فيما يخص ضعف الإنتباه لصالح الذكور، وهذه النتيجة تتفق مع نتائج بعض الدراسات من بينها دراسة زكور محمد مفيدة، وعبد الفتاح أبي ميلود (2015) للكشف عن نسبة مدى انتشار اضطراب قلة الانتباه المصحوب بفرط النشاط على عينة عشوائية من (251) معلما بالمدارس الابتدائية بمدينة ورقلة (الجزائر)، فتوصلت الدراسة إلى أن نسبة انتشار اضطراب قلة الانتباه المصحوب بفرط النشاط تقدر بنسبة (25%) في (57) مدرسة. حيث أن نسبة انتشار اضطراب قلة الانتباه المصحوب بفرط النشاط لدى الذكور تُقدر بنسبة (15,67%) أكبر من نسبة انتشار الاضطراب الانتباه عند الإناث، والتي تُقدر بنسبة (9,34 %).

3.2. مناقشة نتائج الفرضية الجزئية الثانية.

تبين من الجدول رقم (12) أنه " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية لضعف الإنتباه بين تلاميذ السنة الرابعة(04) إبتدائي تبعا لموقع المدرسة الجغرافي (المدينة- الريف) لصالح المدينة."

ترجع هذه النتيجة إلى أن التغيرات الإجتماعية، الإقتصادية، والثقافية التي شهدها المجتمع الريفي في السنوات الأخيرة تتقارب مع التغيرات الحضرية مما يؤدي إلى تشابه في المنبهات التي تحيط بالتلميذ فيكون لها الأثر على إدراكه، وبالتالي يضعف تركيزه على الدروس التي يقدمها المعلم داخل القسم .

4.2. مناقشة نتائج الفرضية الجزئية الثالثة.

تبين من الجدول رقم (13) أنه " توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الجنسين فيما يخص عسر القراءة لصالح الذكور".

ترجع هذه النتيجة إلى أن النمو اللغوي يكتمل لدى الذكور بعد الإناث ، مما ينقص من دافعيتهم، ورغبتهم على تعلم القراءة أقل من الإناث بالإضافة أنه لا يحتفظ الذكور بالحروف، الكلمات، والجمل بالذاكرة لمدة أطول من الإناث، مما يتسبب في وجود معوقات على إسترجاعها وإستعمالها في قراءة النصوص المقدمة لهم داخل القسم.

هذه النتيجة تتفق مع نتائج بعض الدراسات نذكر من بينها: دراسة منصوري مصطفى، وبن عروم وافية (2015). جاءت تحت عنوان "**صعوبات تعلم القراءة لدى تلاميذ السنتين الثانية والثالثة إبتدائي**"، **التي** هدفت إلى التعرف على الفروق بين هذين المستويين، وكذا الفروق بين الجنسين في صعوبات تعلم القراءة. وزعت عينة الدراسة إلى 30 ذكرا، و32 أنثى، فمن بين النتائج التي توصلت إليها:

أنه توجد فروق دالة إحصائيا بين الجنسين في صعوبات تعلم القراءة(تعرف الكلمات وقراءتها، صعوبة التعرف على أجزاء الكلمة، صعوبة الربط بين الرمز المكتوب والصوت المنطوق، و صعوبة التمييز السمعي) ولصالح الذكور.

كما تختلف هذه النتيجة مع نتيجة دراسة سوسن عادل العشي (2007/2006م) تحت عنوان" مظاهر العسر القرائي وعلاقتها بمتغيري العمر والجنس لدى عينة من تلاميذ المرحلة الأساسية الملتحقين بغرف المصادر في المدارس الخاصة في الأردن. "

التي توصلت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مظاهر العسر القرائي بين الذكور والإناث لدى تلاميذ المرحلة الأساسية في المدارس الخاصة، وذلك لصالح الإناث .

5.2. مناقشة نتائج الفرضية الجزئية الرابعة.

نلاحظ من خلال البيانات الواردة في الجدول رقم (14) أنه " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية لعسر القراءة بين تلاميذ السنة الرابعة (04) إبتدائي تبعا لموقع المدرسة الجغرافي (المدينة- الريف) لصالح المدينة."

جاءت هذه الفرضية صفرية لأنه يتضح أن عائلات ريفية وحضرية لا يشجعن أولادهن على التعلم، ومتابعتهم على إنجاز أعمالهم اليومية التي تُقدم لهم كتمارين من أجل معرفة مستوى تعلم القراءة وأشكالها، بالإضافة إلى تقارب بين ضعف الإنتباه لدى تلاميذ المدارس الريفية، وتلاميذ المدارس الحضرية، بحيث أن الطفل لا يستمر بصفة منتظمة في الإصغاء إلى المعلم.

خلاصة

تعتبر المرحلة الإبتدائية من المراحل الهامة في تكوين شخصية التلميذ ، وتعلم المواد الدراسية كمادة القراءة، فتُعد بمثابة اللبنة الأولى التي تبنى عليها معارفه، بحيث في هذا الفصل توصلنا إلى الإجابة عن كل تساؤل طرح في ما سبق، من بينها التساؤل العام إذ وُجد أن هناك علاقة بين ضعف الإنتباه وعسر القراءة لدى تلاميذ السنة الرابعة إبتدائي إعتمادا على نتائج تحصلنا عليها بعد تطبيق إختبارات التي إحتاجت إليها متغيرات الدراسة، وتحليل معطياتها بإستخدام برنامج (Spss) .

توصيات الدراسة

على ضوء ما أسفرت عليه نتائج هذه الدراسة ،والدراسات العالمية سواء الأجنبية أو المحلية ،نتقدم بمجموعة من التوصيات التي ستكون سندا للتكفل بالحالات النفسية لتلاميذ الأطوار الدراسية، وعلاجا لمجموعة من صعوبات التعلم الأكاديمية مثل عسر القراءة، وصعوبات التعلم النمائية مثل ضعف الإنتباه، وتتمثل هذه التوصيات فيما يلي:

- إجراء بحوث ودراسات مستقبلية حول ضعف الإنتباه، عسر القراءة، وكشف العلاقة ما بينهما.
- ضرورة التشخيص الدوري للكشف عن الإضطرابات النفسية التي يعاني منها التلميذ.
- تنظيم دورات تدريبية، وتكوينية لمعلمي المدارس الإبتدائية، من أجل تشخيص صعوبات التعلم لدى التلاميذ وتقديم برامج علاجية للحد من إنتشارها.
- تنظيم رحلات للتخفيف من متاعب الدراسة الفصلية، وصعوباتها التي تعيق التلميذ على مواصلة دراسته بشكل عادي.
- تقديم نصائح لعائلات التلاميذ حول كيفية التعامل مع أطفالهم، والإبتعاد عن التربية القاسية التي تؤثر على شخصية وتنشئة الطفل، وإختيار الأساليب المناسبة للتواصل مع أطفالهم.
- تقديم إرشادات نفسية للتلميذ بغية تحفيزه على التعلم، وإبتعاده عن القيام بأشكال العنف.
- توفير الجو المناسب والتقليل من الضوضاء داخل الأقسام لمساعدة التلميذ على التركيز و متابعة المعلم أثناء إلقاء الدروس.
- وجود عيادات نفسية في المدارس التعليمية تعمل على الحد من إنتشار الإضطرابات العقلية، والنفسية لدى التلاميذ.

الخاتمة

يعتبر ضعف الإنتباه من بين الإضطرابات الأكثر شيوعا وإنتشارا في الأوساط التعليمية الإبتدائية من بينها السنة الرابعة، فيؤثر هذا الإضطراب على مردودية تحصيل التلميذ للمواد الدراسية كمادة القراءة، بحيث يجد عسرا في تعلم الحروف، وقراءتها، صعوبة في التعرف على أجزاء الكلمة، صعوبة الربط بين الرمز المكتوب والصوت المنطوق، وصعوبة التمييز السمعي، فيتولد عنه وجود مشاكل تعلمية أخرى تمس المواد التعليمية الأخرى، ولهذا حاولنا التقرب من هذه الشريحة قصد دراسة ضعف الإنتباه وعلاقته بعسر القراءة، بطرح التساؤل التالي: هل توجد علاقة بين ضعف الإنتباه وعسر القراءة لدى تلاميذ السنة الرابعة إبتدائي؟

على هذا التساؤل تم طرح الفرضية التالية: توجد علاقة بين ضعف الإنتباه وعسر القراءة لدى تلاميذ السنة الرابعة إبتدائي . بعد خوض غمار الدراسة الميدانية والمرور بمراحلها المتطلبة تبين من خلال النتائج المتوصل إليها أن ضعف الإنتباه لدى تلميذ السنة الرابعة إبتدائي يؤدي إلى وجود عسر في تعلم القراءة لديه. كما أثبتت العديد من الدراسات العالمية من بينها دراسة (Rabiner et Al,2000) التي أجريت على (620) طالب وطالبة من طلاب المرحلة الإبتدائية في و.م.إ، في نهاية العام الدراسي تم تقييم تحصيلهم الدراسي في مواد مختلفة من بينها القراءة من خلال معلميهم بعد تطبيق مقياس كونرز للكشف عن مشكلات ضعف الإنتباه، وقد أشارت النتائج إلى تدني مستوى القراءة بنسبة (76 %) لدى الطلاب الذين ظهرت لديهم أعراض ضعف الإنتباه مقارنة بمن لم تظهر لديهم الأعراض.

في الأخير نتمنى أن تكون هذه الدراسة منطلقا للمزيد من الدراسات المستقبلية الأخرى التي تحاول أن تعطي المزيد من الأبحاث التي لها صلة بالموضوع من خلال دراسة ضعف الإنتباه، وعسر القراءة، وكشف العلاقة بينهما وبالتالي تستفيد منها شريحة تلاميذ المرحلة الإبتدائية، وفئة المعلمين التي تعمل على تجنب كل العراقيل التي تجدها أثناء التدريس اليومي، وكشف الصعوبات التي التي تزيد من صعوبة تعلم المواد الدراسية، وضرورة التدخل المبكر لعلاج ضعف الإنتباه لدى هذه الشريحة.

قائمة المراجع

قائمة المراجع

أ- المراجع العربية

أحمد تقي الدين، مرباح.(2014) .*عسر القراءة وعلاقتها بالتوافق النفسي*. [رسالة ماجستير غير منشورة].جامعة مولود معمري.

أحمد عبد لله، أحمد.(1994). *الطفل ومشكلات القراءة*.الدار المصرية اللبنانية للطباعة والنشر والتوزيع.

أحمد فؤاد، محمود علهان.(1992). *المهارات اللغوية ماهيتها، وطرائق تدريسها*.(ط.2، م. 1). دار المسلم للنشر و التوزيع.

أحمد مختار،عمر، ومساعدة فريق العمل.(2008).*معجم اللغة العربية المعاصرة*،(م.1)، عالم الكتب.

أسعد، رزوق.(1992). *موسوعة علم النفس*.(ط.4). دار فارس.

ألفت حسين، كحلة.(2012). *علم النفس العصبي*. مكتبة الأنجلو المصرية.

إسماعيل الصاوي ،إسماعيل.(2009). *صعوبات الفهم القرائي المعرفية والميتامعرفية. مفاهيم نظرية، تشخيص، برنامج مقترح*. دار الفكر العربي.

أني ،ديمون.(2006). *الديسلكسيا اضطراب اللغة عند الاطفال*.(إيناس صادق، وليس الراعي، مترجم). مجلس الاعلى للثقافة. (العمل الأصلي نشر في 2003).

إبن المنظور،(دت).*لسان العرب* . دار المعارف.

إبن هبري، عز الدين.(2011). *دراسة لبعض السيرورات المعرفية (الإنتباه، الإدراك، الذاكرة) لدى التلاميذ الذين يعانون من صعوبات التعلم الأكايمية (عسر القراءة نموذجا)*. [رسالة ماجستير غير منشورة].جامعة منتوري قسنطينة

بطاطية، زوليخة.، وبوكاسي،فاطمة.(2013). *علاقة النشاط الزائد المصحوب بتشتت الإنتباه في ظهور عسر القراءة عند تلاميذ السنة الرابعة إبتدائي*، [مذكرة ماستر غير منشورة] .جامعة أكلي محند أولحاح.

البطاينة، أسامة محمد،مالك أحمد، الرشدان،عبيد عبدالكريم، السبالية،وعبدالمجيد، محمد الخطاطبة.(2009). *صعوبات التعلم – النظرية والممارسة*. (ط.3). دار المسيرة.

بن عامر، زكية.(2008). *المخاوف المدرسية وعلاقتها بالإنتباه عند أطفال الطور الإبتدائي*. [رسالة ماجستير غير منشورة] .جامعة أبي بكر بلقايد .

بن عربة، زكية.(2010).*إضطراب الإنتباه وعلاقته بالأداء المدرسي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم*.[رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة الجزائر 2.

بوصبيع، سلطانة. (2017). *إضطراب الإنتباه لدى التلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة* .[رسالة دكتوراه غير منشورة]، جامعة د.مولاي الطاهر سعيدة.

بوفلاح، كريمة.(2007). *دراسة و تحليل استراتيجيات التعرف على الكلمة المكتوبة عند الطفل المصاب بصعوبات تعلم القراءة*. [رسالة ماجستير غير منشورة].جامعة الجزائر.

تجاني،كوثر.(2015).*علاقة ضعف الإنتباه البصري بالذاكرة العاملة لدى الاطفال ذوي نقص الإنتباه و فرط النشاط*. [رسالة ماجستير غير منشورة] . جامعة قصدي مرباح ورقلة.

تعوينات، علي.(1983).*التأخر في القراءة في مرحلة التعليم المتوسط*. ديوان المطبوعات الجامعية بن عكنون.

تقوي يوسف، محمد نور.(2018). *عسر القراءة وسط تلاميذ الحلقة الثانية ذوي صعوبات التعلم في ضوء بعض المتغيرات من وجهة نظر المعلمين- دراسة ميدانية بمرحلة الأساس، وحدة حنتوب الإدارية، محلية ود مدني الكبرى، ولاية الجزيرة*. السودان.جامعة الجزيرة.

تيسير،مفلح كوافحة.(2005). *مقدمة في التربية الخاصة*.(ط.2).دار المسيرة.

تيسير،حسون. (2004). *مرجع سريع الى المعايير التشخيصية من الدليل التشخيصي والاحصائي المعدل للأمراض العقلية الرابع*. جمعية الطب النفسي الامريكية.

جبريل بن حسن، العريشي، وفاء رشاد، وعيد عبد الواحد،علي.(2013).*صعوبات التعلم النمائية، ومقترحات العلاج*.دار صفلاء للنشر والتوزيع.

جلجل،نصرة محمد عبد المجيد.(1995). *العسر القرائي*. (ط.2). مكتبة النهضة المصرية.

جلجل،نصرة محمد عبد المجيد.(2005) .*العسر القرائي" الديسليكسيا " التشخيص والعلاج*. مكتبة النهضة المصرية.

جمال، القاسم.(2002). *أساسيات صعوبات التعلم*. مكتبة زهراء الشرق.

جمعة ،سيد يوسف،(2000). *الإضطرابات السلوكية وعلاجها*. دار غريب للطباعة والتشر والتوزيع.

جودت،الركابي.(2014).*طرق تدريس اللغة العربية*.(ط.13) .دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.

جمعية الطب النفسي الأمريكية.(2016). *الدليل التشخيصي و الإحصائي الخامس للاضطرابات العقلية،معايير DMS-5*.(أنور الحمادي، مترجم)،(ط.5).

حاج صابري،فاطمة الزهراء.(2005). *عسر القراءة النمائي وعلاقته ببعض المتغيرات الأخرى*. [رسالة ماجستير غير منشورة] جامعة ورقلة.

حسن، شحاتة.(2004).*أساسيات التدريس الفعال في العالم العربي*.(ط.4).الدار المصرية اللبنانية.

حسن،شحاتة،وزينب،النجار.(2003).*معجم المصطلحات التربوية والنفسية عربي- إنجليزي، إنجليزي- عربي* .(حامد عمار، مراجع). الدار المصرية اللبنانية.

الحسن، هشام.(1999). *طرق تعليم الأطفال القراءة و الكتابة*. مكتبة دار الثقافة.

حطراف، نور الدين، ورومان، محمد.(2017). إقتراح برنامج تربوي لعلاج عسر القراءة لدى تلاميذ السنة الثالثة إبتدائي بمدارس معسكر.*مجلة الجامع في الدراسات النفسية والعلوم التربوية،جامعة مسيلة،الجزائر، 02*(07)، 285- 309.

الحلاق، سامي.(2010). *المرجع في تدريس مها رات اللغة العربية وعلومها*. المؤسسة للكتاب.

حمزة أحمد، عبد الكريم.(2008). *سيكولوجية عسر القراءة*،(ط.2).دار الثقافة للنشر والتوزيع.

الخازن، منير وهيبة.(دت). *معجم مصطلحات علم النفس*. دار النشر للجامعيين.

خالد بن عبدالعزيز، النصار.(دت).*الإضاءة في أهمية الكتاب والقراءة*.دار العاصمة.

ختام عبدالحميد، محمود أبو شوارب.(2013). *فاعلية برنامج إرشادي للتخفيف من أعراض نقص الإنتباه والنشاط الزائد لدى أطفال الروضة*،[رسالة ماجستير غير منشورة]. الجامعة الإسلامية غزة كلية التربية.

الخشرمي، سحر أحمد.(2004). *العلاج التربوي والأسري لاضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه، دليل المعلم والأسرة*. منشورات الملك سعود.

خيري المغازي، عجاج.(1998). *صعوبات القراءة والفهم القرائي*.زهراء الشرق.

الدسوقي ،مجدي محمد.(2006).*اضطراب نقص الإنتباه المصحوب بالنشاط الزائد* . مكتبة الأنجلو المصرية

دياب أسماء. عثمان.(2015). الديناميات الوظيفية للأطفال الذين يعانون من العسر القرائي(الديسلكيسيا) في ضوء إختبار الرورشاخ« دراسة كلينيكية» *جامعة أسيوط كلية التربية بالوادي الجديد مجلة العلوم التربوية والنفسية*،*16* (01)، 499- 530.

الروسان، فاروق.(2009).*تعديل وبناء السلوك الإنساني*. جمعية أعمال المطابع الاردنية.

رشا عبد الله، كليبي، ومنى حميد السبيعي.(2020).*مراجع البحث وتوثيقها وفقا لنظام (APA) -أمثلة وأخطاء شائعة – محدث وفق الإصدار السابع من الدليل*. جامعة أم القرى.

الزارع، بن عابد..(2007).*اضطراب ضعف الانتباه والنشاط الزائد: دليل علمي للآباء والمختصين*. دار الفكر للنشر والتوزيع.

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

الزيات، فتحي مصطفى.(2002). *المتفوقون عقليا ذوو صعوبات التعلم قضايا التعريف والتشخيص والعلاج*. دار النشر للجامعات.

زكور محمد،مفيد..،وأبي ميلود، عبد الفتاح.(2015). تقدير معلمي مرحلة التعليم الابتدائي لانتشار اضطراب قلة الانتباه المصحوب بفرط النشاط لتلاميذهم دراسة ميدانية بمدينة ورقلة. *مجلة العلوم الإنسانية والإجتماعية*، *18*، 255- 270.

الزيات، فتحي مصطفى.(2004). *تشخيص صعوبات الانتباه مع فرط الحركة والنشاط، المؤتمر الدولي الأول لاضطراب الانتباه مع فرط الحركة والنشاط*.مستشفى الملك فيصل التخصصي.

الزغلوان، حسن ياسين. (2001). *فاعلية برنامج سلوكي لمعالجة ضعف الإنتباه لدى الأطفال ذوي الصعوبات التعليمية*. [رسالة ماجستير غير منشورة]. الجامعة الأردنية.

الزغول، عماد عبدالرحيم، والهنداوي، علي.(2002). *المدخل الى علم النفس*.دار الكتاب الجامعي.

الزغول،رافع النصير، والزغول، عماد عبد الرحيم.(2003).*علم النفس المعرفي*.دار المسيرة للنشر والتوزيع.

سيد أحمد، السيد على، وبدر ،فائقة محمد.(1999).*إضطرابات الإنتباه لدى الأطفال أسبابه وتشخيصه وعلاجه*. توزيع مكتبة النهضة المصرية.

السيد عبد الحميد سليمان، السيد.(2000).*صعوبات التعلم: تاريخها، مفهومها، تشخيصها، علاجها*. سلسلة الفكر العربي في التربية الخاصة،دار الفكر العربي.

السرطاوي، زيدان أحمد، والسرطاوي، عبد العزيز مصطفى.(1988). *صعوبات تعلم*.مكتبة الصفحات الذهبية.

السرطاوي ، زيدان أحمد .(2001). *مدخل إلى صعوبات تعلم*.سلسلة إصدارات أكاديمية التربية الخاصة.

السرطاوي ، زيدان أحمد، السرطاوي، عبد العزيز مصطفى،أيمن إبراهيم، خشان، ووائل موسى أبو جودة.(2009). *مدخل إلى صعوبات تعلم*.(ط.2). دار الزهراء للنشر والتوزيع

السرطاوي، زيدان أحمد، والسرطاوي، عبد العزيز مصطفى.(2012). *صعوبات التعلم الاكاديمية و النمائية*.دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

السطحية، ابتسام حامد محمد.(1991). *دراسة تشخيصية لإضطراب الإنتباه عند الأطفال*. [رسالة ماجستير غير منشورة].جامعة طنجا.

سليمان عبد الواحد،يوسف إبراهيم.(2010). *المرجع في صعوبات التعلم النمائية والأكاديمية والإجتماعية والإنفعالية*.مكتبة الأنجلو المصرية.

سليمان، علي. (2000). *نظريات التعلم وتطبيقاتها في التربية الخاصة: دراسة نظرية وتجريبية*. مكتبة الصفحات الذهبية.

سوسن شاكر،مجيد.(2008).*مشكلات الأطفال النفسية والأساليب الإرشادية لمعالجتها*. دار صفاء.

سلمان بن عايد، الجهني.(2017). أثر إستخدام إستراتيجية الحواس المتعددة في معالجة العسر القرائي لدى طلبة صعوبات التعلم. *المجلة الدولية التربوية المتخصصة*، *6*(4) 41-51.

السيد علي سيد، أحمد. (2010) . *صعوبات القراءة*. مكتبة دار الزهراء.

السعيدي، أحمد.(2009). *مدخل الى الدسلكسيا- برنامج تدريبي لعلاج صعوبات القراءة*.دار اليازوري العلمية.

سميرة ،ركزة، وفايزة صالح، الأحمدي.(2016).*صعوبات التعلم القراءة-الكتابة-الرياضيات*. جسور للنشر والتوزيع.

الشرقاوي، أنور محمد.(1992).*علم النفس المعرفي المعاصر*. مكتبة الأنجلو المصرية.

شاهين، عبد الحميد. (2011). *إستراتيجيات التدريس المتقدمة وإستراتيجيات التعلم وأنماط التعلم*.كلية التربية، جامعة الاسكندرية.

شحاتة، حسن ،والسمان، مروان.(2012). *المرجع في تعليم اللغة العربية وتعلمها*. مكتبة الدار العربية للكتاب.

الشربيني، لطفي.(2003). *معجم مصطلحات الطب النفسي. (عادل صادق، مراجع)*. مركز تعريب العلوم الصحية، مؤسسة الكويت للتقدم العلمي.

الصوفي، عبد اللطيف.(2007). *فن القراءة أهميتها، مستوياتها، مهارتها، أنواعها*. دار الفكر.

صالح بن عبد العزيز بن سلمان، النصار.(2003)، *تعليم الأطفال القراءة: دور الأسرة والمدرسة (إعداد الأطفال لتعلم القراءة والإقبال عليها قبل الإلتحاق بالمدرسة، وبعد الإلتحاق بها)*.مكتبة الملك فهد الوطنية.

صلاح عميرة، علي.(2008).صعوبات تعلم القراءة والكتابة: التشخيص والعلاج. مكتبة الفلاح.

عبد العظيم صبري،عبد العظيم،وأسامة عبد الرحمن،حامد.(2016). *إضطرابات ضعف الإنتباه والإدراك التشخيص والعلاج*.المجموعة العربية للتدريب والنشر.

عبد الرحمن، سعد،ومحمد، إيمان.(2002). *الإستعداد لتعلم القراءة تنميته وقياسه في مرحلة رياض الأطفال*. مكتبة الفلاح.

العبد الله،محمود فندي نجيب.(1997). *تأثير برنامج علاجي مقترح في تحسين القدرة القرائية لطلبة الصف السادس الأساسي ممن يعانون من صعوبات في القراءة*

(الديسلكسيا) في مدارس الأغوار الشمالية .[رسالة ماجستير غير منشورة] ، جامعة اليرموك ، أربد.

عبد القادر،كوثر عبدالقادر عثمان.(2018).*فاعلية برنامج سلوكي لخفض الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم بمدارس الامتياز المتكاملة بمحلية بصري ولاية الخرطوم* .[رسالة ماجستير غير منشورة]، جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا.

عبد الحفيظ، شلابي.(2017). *إختبار ل : عسر القراءة لأطفال المرحلة الإبتدائية*. [أطروحة دكتوراه غير منشورة].كلية العلوم الإجتماعية والإنسانية شعبة علم النفس.

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

العتوم،عدنان يوسف،شفيق فلاح، علاونة،عبد الناصر، ذياب الجراح،ومعاوية محمود، ابو غزال.(2005).*علم النفس التربوي النظرية والتطبيقية*.دار المسيرة للنشر والتوزيع.

عصام حسين، محمد.(2011). *صعوبات التعلم التشخيص والعلاج*.دار الصحوة للنشر والتوزيع.

عصام نور،سرية.(2004أ).*سيكولوجية الأطفال ذوي الإعاقة الذهنية*.مؤسسة شباب الجامعة.

عصام نور، سرية. (2004ب).*سيكولوجية التعلم*.كلية الادب جامعة الزقازيق.

علي أحمد، مدكور.(1997). *تدريس فنون اللغة العربية*.دار الفكر العربي.

علي عبد السميع، قورة، ووجيه المرسي، أبولبن.(دت) .*الإستراتيجيات الحديثة لتعليم وتعلم اللغة*.

عماد عبد الرحيم، الزغلول.(2006).*الاضطرابات الانفعالية والسلوكية*.دار الشروق للنشر والتوزيع.

عواد أحمد،أحمد.(1997).*علم النفس التربوي وصعوبات التعلم*. المكتب الوطني.

العناني،حنان عبد الحميد.(2002). *اللعب عند الأطفال - الأسس النظرية والتطبيقية*. دار الفكر للطباعة والنشر والتوزع.

العيساوي، عبد الرحمان.(1996). *قاموس مصطلحات علم النفس الحديث والتربية*. دار المعرفة الجامعية.

عياد ،مسعودة.(2007).*اكتساب مفهومي الزمان والمكان وعلاقته بظهور عسر القراءة لدى الطفل في المرحلة الإبتدائية*. [رسالة دكتوراه غير منشورة.] جامعة الإخوة منتوري.

فرج عبد القادر،طه، محمود السيد، أبو النيل،شاكر عطية، قنديل،حسين عبدالقادر محمد،والعميد مصطفى كامل،عبدالفتاح.(دت).*معجم علم النفس والتحليل النفسي*. دار النهضة العربية للطباعة والنشر

فردوس على، أمين.(2016). *أثر انموذج ويتلي في إكتساب المفاهيم النحوية لدى طالبات الصف السابع الأساسي في مادة قواعد اللغة الكردية*. مجلة البحوث التربوية والنفسية ، 50.

فؤاد،أبو حطب، ومحمد سيف الدين، فهمي.(1984). *معجم علم النفس والتربية*.(ج1)، الهيئة العامة لشؤون المطابع الأميرية.

قحطان، أحمد الظاهر.(2004). *صعوبات التعلم*. دار وائل للنشر.

قحطان، أحمد الطاهر .(2008). *مفهوم الذات بين النظرية والتطبيق*. دار وائل للطبع.

القريطي، عبد المطلب أمين.(2005).*سيكولوجية ذوي الإحتياجات الخاصة وتدريبهم*.(ط.4).دار الفكر العربي.

قلاب ،صليحة .(2013). *عسر القراءة في الوسط العيادي المدرسي الجزائري ،تناول معرفي لساني في التعريف والتشخيص والتدريب من خلال تعيير والتدريب على القراءة*. [أطروحة دكتوراه غير منشورة]، جامعة الجزائر2.

قيس إبراهيم،المقداد،ومحمد،عبد الرحمان كناعنة.(2014). فاعلية إستراتيجية الحروف المصورة كمساعدة تذكر في تعلم حروف اللغة العربية المتشابهة لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم في الأردن،*المجلة الأردنية في العلوم التربوية*، *10* (2).

كريستين مايلز.(1994). *التربية المختصة دليل لتعليم الأطفال المعوقين عقليا*.(عفيف الرزاز ،محمود المصري، مؤنس عبد الوهاب، فاديا الملا ،مترجم). ورشة الموارد العربية (للرعاية الصحية و تنمية المجتمع). (العمل الأصلي نشر في 1990)

الكندري،لطيفة حسين.(2004) .*تشجيع القراءة*. المركز القومي للأمومة والطفولة.

كيرك، كلفانت.(1988). *صعوبات التعلم الأكاديمية و النمائية*.(زيدان السرطاوى، عبد العزيز السرطاوى،مترجم).مكتبة الصفحات الذهبية. (العمل الأصلي نشر في 2003)

اللبودي، منى إبراهيم.(2007).*صعوبات القراءة والكتابة التشخيص والعلاج*. الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، المؤتمر العلمي السابع،صعوبات تعلم القراءة بين الوقاية والتشخيص والعلاج.

لعيس، إسماعيل.(1997). *اللغة عند الطفل*. مطبعة الجزائر للمجلات.

لمى بنداق، بلطجي.(2010). *صعوبة القراءة (الديسلكسيا) تشخيصها ووضع خطط فردية لعلاجها* . دار العلم للملايين.

ماريني، ميركولينو، باور، توماس ج،وبلوم،ناثن ج.(2003).*اضطراب عجز الانتباه وفرط الحركة دليل عملي للعياديين* .(عبد العزيز السرطاوي،أيمن خشان،مترجم).دار القلم.(العمل الأصلي نشر في 2003)

محمد النوبي،محمد علي.(2011).*صعوبات التعلم بين المهارات والإضطرابات*.دار صفاء للنشر والتوزيع.

محمد حسن، العمايرة .(2002). *المشكلات الصفية السلوكية التعلمية الأكاديمية: مظاهرها، أسبابها، علاجها*.دار المسيرة.

محمد شحاتة، ربيع.(2009). *تاريخ علم النفس ومدارسه*.دار الفجر للنشر والتوزيع.

محمد علي، كامل.(2008).*الأخصائي النفسي المدرسي وفرط النشاط واضطراب الانتباه*. مركز الإسكندرية للكتاب.

محمد، عبد الله.(2006). *قصور المهارات قبل الأكاديمية لأطفال الروضة وصعوبات التعلم*. دار الرشاد.

محمود ،عوض الله،مجدى، الشحات،وأحمد، عاشور.(2003). *صعوبات التعلم التشخيص والعلاج*.دار الفكر العربي.

محمود، فتوح، ومحمد سعدات.(دت). *إضطراب نقص الإنتباه المصحوب بفرط النشاط (صعوبات التعلم النمائية)* . جامعة عين شمس.

مجدي عزيز، إبراهيم.(2009).*معجم مصطلحات ومفاهيم التعليم والتعلم*. عالم الكتب.

مجدي، محمد.(2006).*اضطراب نقص الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد الاسباب والتشخيص والوقاية والعلاج*.مكتبة الانجلو المصرية.

مدنات، أوجيني.(2001).*الطفل ومشكلاته القرائية في الصفوف الإبتدائية الأولى أسبابها وطرق علاجها*.(ط.3). دار مجدلاوي للنشر والتوزيع.

مراكب، مفيدة.(2011). *الكشف المبكر عن صعوبات التعلم المدرسي لدى التلاميذ المرحلة الإبتدائية(نموذج صعوبات القراءة) مقاربة معرفية تربوية، دراسة ميدانية بمدارس ولاية عنابة، المقاطعة التفتيشية الثانية*. [رسالة ماجستير ، جامعة باجي مختار عنابة]، المكتبة الجامعية.

مشيرة، عبد الحميد، وأحمد، اليوسفي.(2005)، *النشاط الزائد لدى الأطفال*. (ط.2). المركز الجامعي الحديث،.

مصطفى ،فهيم.(1994). *الطفل والقراءة*. الدار المصرية اللبنانية.

مصطفى، فهيم.(1995). *القراءة ومهارتها ومشكلاتها في المدرسة الابتدائية*. العربية للطباعة والنشر.

مصطفى، فهيم،وعبد الله، أحمد.(1988). *الطفل ومشكلات القراءة*. الدار المصرية اللبنانية.

المعجم التربوي.(دت). ملحقة سعيدة الجهوية المركز الجهوي للوثائق التربوية.

معمرية، بشير.(2005).صعوبات التعلم الأكاديمية والمشكلات السلوكية- دراسة ميدانيةعلى تلاميذ الطور الثاني من التعليم الإبتدائي مدينة باتنة – الجزائر، *مجلة العلوم الإجتماعية وهران*،(1).

المليجي، حلمي ،المليجي، عبد المنعم.(1973).*النمو النفسي*.(ط.4)، دار النهضة العربية.

المليجي،حلمي.(2000). *علم النفس المعاصر*.(ط.8). دار النهضة العربية للطباعة والنشر.

منصوري، مصطفى، وبن عروم، وافية.(2015 جوان). صعوبات تعلم القراءة لدى تلاميذ السنتين الثانية و الثالثة إبتدائي، دراسات نفسية و تربوية. *مخبر تطوير الممارسات النفسية و التربوية*،(14)، 17-31.

ميم،هاينمان، كارين، شيلدز،وجان، سيرجاي.(2011). *الوالدية ودعم السلوك الإيجابي دليل عملي لحل مشكلات طفلك السلوكية*.(عزيزة محمد السيد، مترجمة).الهيئة المصرية العامة للكتاب.

نبيل ،عبد الهادي.(2000).*بطء التعلم وصعوباته*. دار وائل للطباعة والنشر والتوزيع،

نبيل عبدالفتاح، حافظ.(2000). *صعوبات التعلم والتعليم العلاجي*. مكتبة زهراء الشرق.

هدى شعبان، حسن أحمد.(2008). *أثر الإصابة بالديسلكسيا (صعوبات القراءة) على الإنتباه لدى تلميذات المرحلة الإعدادية بمحافظة أسيوط*. [رسالة ماجستير غير منشورة] .جامعة أسيوط.

هند ،بنت حمود الهاشمي. (2011). *التعليم العلاجي ماهيته وفنياته وإستراتيجياته*. جامعة السلطان قاموس .

هورنزبي، بيفي.(2000). *التغلب على الديسليكسيا، دليل صريح موجه للعائلات والمدرسي*. (نغم الهاشمي، مترجم).الجمعية العلمية الهاشمية.

الوقفي، راضي.(1997). *تشخيص المهارات الأساسية في اللغة العربية*. كلية الأميرة ثروت.

الوقفي ، راضي .(1998).*مقدمة في علم النفس*.(دط). عمان : دار الشروق للنشر والتوزيع .

الوقفي ، راضي، والكيلاني ، عبد الله .(1998). *مجموعة الاختبارات الإدراكية* كلية الأميرة ثروت.

الوقفي، راضي.(2003).*صعوبات التعلم النظري والتطبيقي*. كلية الأميرة ثروت.

وليد السيد،خليفة.(2008). *كيف يتعلم المخ ذو النشاط الزائد المصحوب بنقص الإنتباه*. دار وائل.

يحيى، خولة أحمد.(2007).*الإضطرابات السلوكية والإنفعالية*.(ط.3). دار الفكر.

ب- المراجع الأجنبية

American Academy of Pediatric.(2000). Clinical practice guideline : diagnosis and evaluation of the child with ADHD . *pediatrics*.*105*(5).115-117.

American Psychological Assocaition.(2019).*Publication Manual of the American Psychological Assocaition*.(7th Ed.).APA.

Berquin, P.(2005).*Le trouble déficitaire d'attention avec hyperactivité In Neuropsychologie de l'enfant et troubles du développement*. Solal Marseille.

Borel, Maissonny.s.(1973).*langage et dysorthographie,Paris*. Edition universitaire.

Chu, S. (2003). Attention Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD) Part one: A review of the literature. *International Journal of Therapy and Rehabilitation*.*10*(5). 218-227.

Elisabeth, Nuyts.(2012). *dyslexie ,dyscalculie, prévention et remèdes*.(2nd Ed.). Paris France.

Kavale, K.A,Fornss,S.R, &Bender,M.(2002).*Handbook of Learning Disabilitiesdimension and diagnosis*. London: Little Brown and Company(INC).

Kristin, Stanberry., & Marshall H. Raskind. (2009). *Assistive Technology Tools: Reading, Arlington*. WETA Public Television.

Lerner, J.(2000).*Learning Disabilities : Theories , Diagnosis, and Teaching Strategies***.** (8th Ed.). Houghton Mifflin Company.

Pascal,Colé., & Sprenger-Charolles,Liliane.(2013). *Lecture et dyslexie :Approche cognitive***.**(2nd Ed.).Dunod.

Présentation des citations et références bibliographiques style APA.(2020 septembre).(7th Ed.).Bibliothèque des domaines Santé et Travail social de la HES-SO.

Sillamy, Norbert.(1992).*Dictionnaire Usuel de la psychologie*. Bordas.

الملاحق

الملحق رقم 01 : طلب ترخيص إجراء التربص

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي و البحث العلمي

جامعة د. الطاهر مولاي بسعيدة

كلية العلوم الاجتماعية و الانسانية

قسم العلوم الاجتماعية

سعيدة يوم: 15 جانفي 2017

إلى السيدة : مديرة التربية لولاية سعيدة

الموضوع: **ب/خ ترخيص**

يشرفني أن ألتمس من سيادتكم المحترمة الترخيص للطالب الباحث : **دومي أحمد**

من السنة الثالثة دكتوراه تخصص صعوبات التعلم النمائية و الأكاديمية للقيام بدراسة ميدانية موسومة تحت عنوان : **علاقـة ضعف الإنتباه في ظهور عسر القـراءة لـذوي صعوبات التعلم** على مستوى مدارس الولاية.

في الأخير تقبلوا منا سيادتكم فائق عبارات الاحترام و التقدير.

رئيس القسم

الملحق رقم 02: ترخيص مديرية التربية ولاية سعيدة

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التربيـة الوطنيـة

مديرية التربية لولاية سعيدة

مصلحة التكوين والتفتيش

الرقم :744/015/2017

سعيدة في :24/04/2017

مديـــــرة التربيـة

إلـى

السيد: **دومـــــي احمد**

طـالب دكتـوراه

جامعة د. مولاي الطاهر

/سعيـدة

الموضوع :**ترخيص بإجراء بحث ميداني**

المرجـع : مراسلة جامعة الدكتور مولاي الطاهر بسعيدة

المؤرخة في 2017/01/15

بناء على المراسلة المشار إليها في المرجع أعلاه ، يشرفني أن أعلمكم انه يمنكم الاتصال بالمدارس الابتدائية التابعة **للمقاطعة الإدارية الأولى** بسعيدة قصد إجرائكم لبحثكم الميداني على مستوى هذه المدارس.

مديرة التربية

مديرة التربيـة
سعيدة حمانة تكامرة

الإختبارات والمقاييس

الملحق رقم 03: إختبار الذكاء المصور لأحمد زكي صالح

الإسم واللقب :

تاريخ الميلاد :

إسم المدرسة :

تاريخ تطبيق الإختبار:

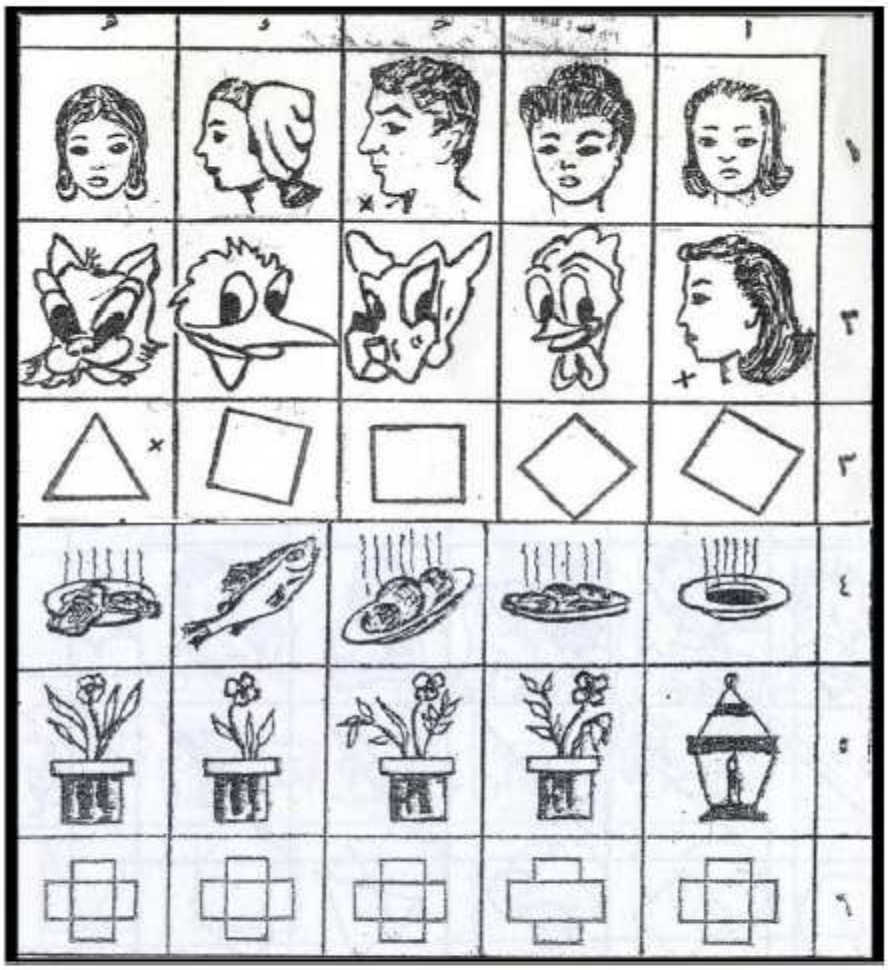
التعليمة

يهدف هذا الإختبار إلى قياس القدرة على إدراك التشابه والإختلاف بين الموضوعات والأشياء، يتكون هذا الإختبار من مجموعة من الصور، وكل مجموعة تتكون من خمسة صور وخمسة أشكال، أربعة منها متشابهة في صفة واحدة، وشكل واحد هو المختلف عن الباقي. المطلوب منك في هذا الإختبار أن تبحث عن الشكل المختلف بين أفراد المجموعة الواحدة ووضع علامة (X) .

كراسة الإختبار

الآن سنعرض عليك بعض الأمثلة:

ابحث عن الشكل المخالف في كل مجموعة من المجموعات التالية:



ما هو الشكل المخالف في المجموعة رقم (1)؟

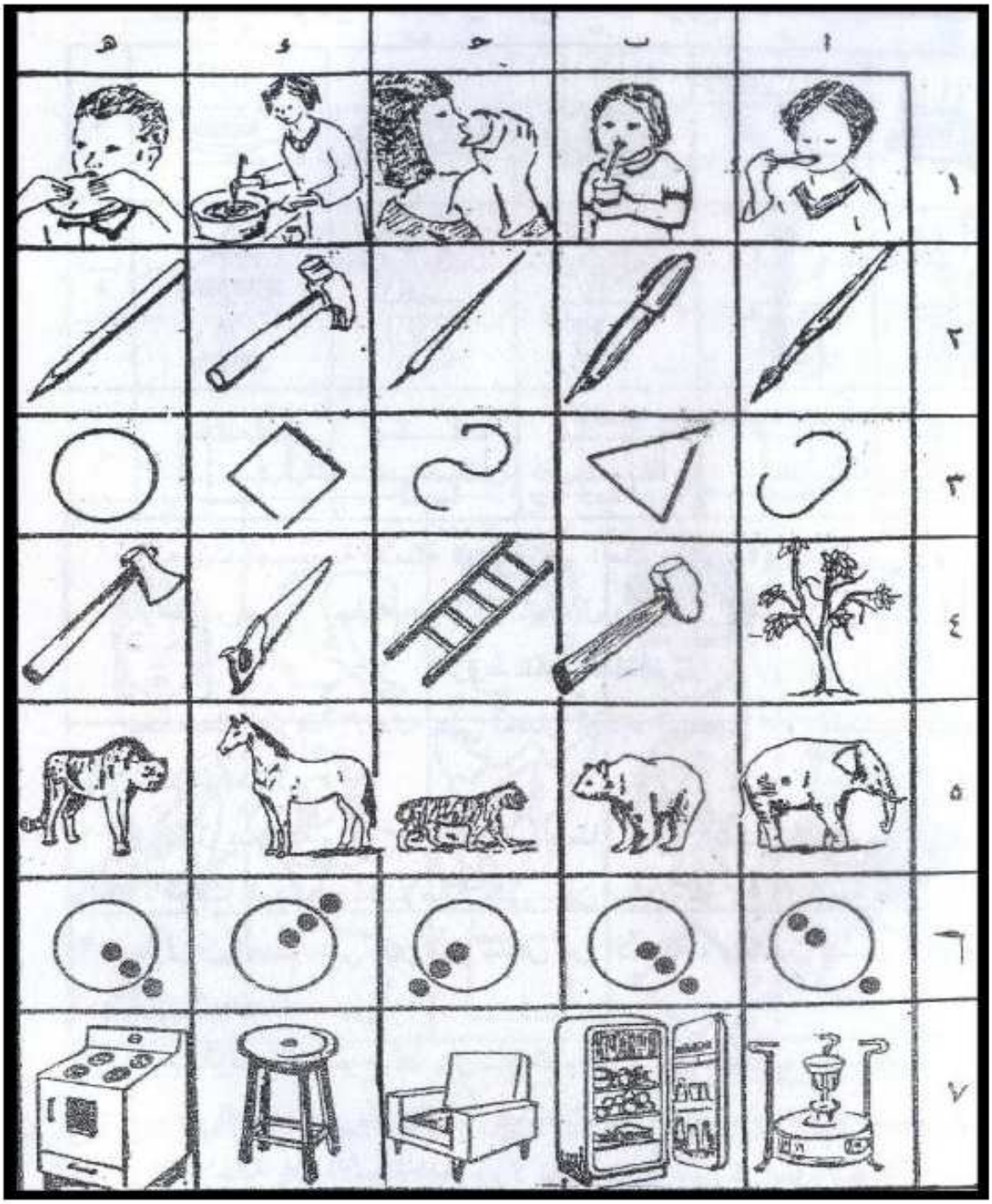
لاحظ أن كل الصور تعبر عن (بنت أو سيدة) عدا الصورة (جـ) فهي تعبر عن رجل.

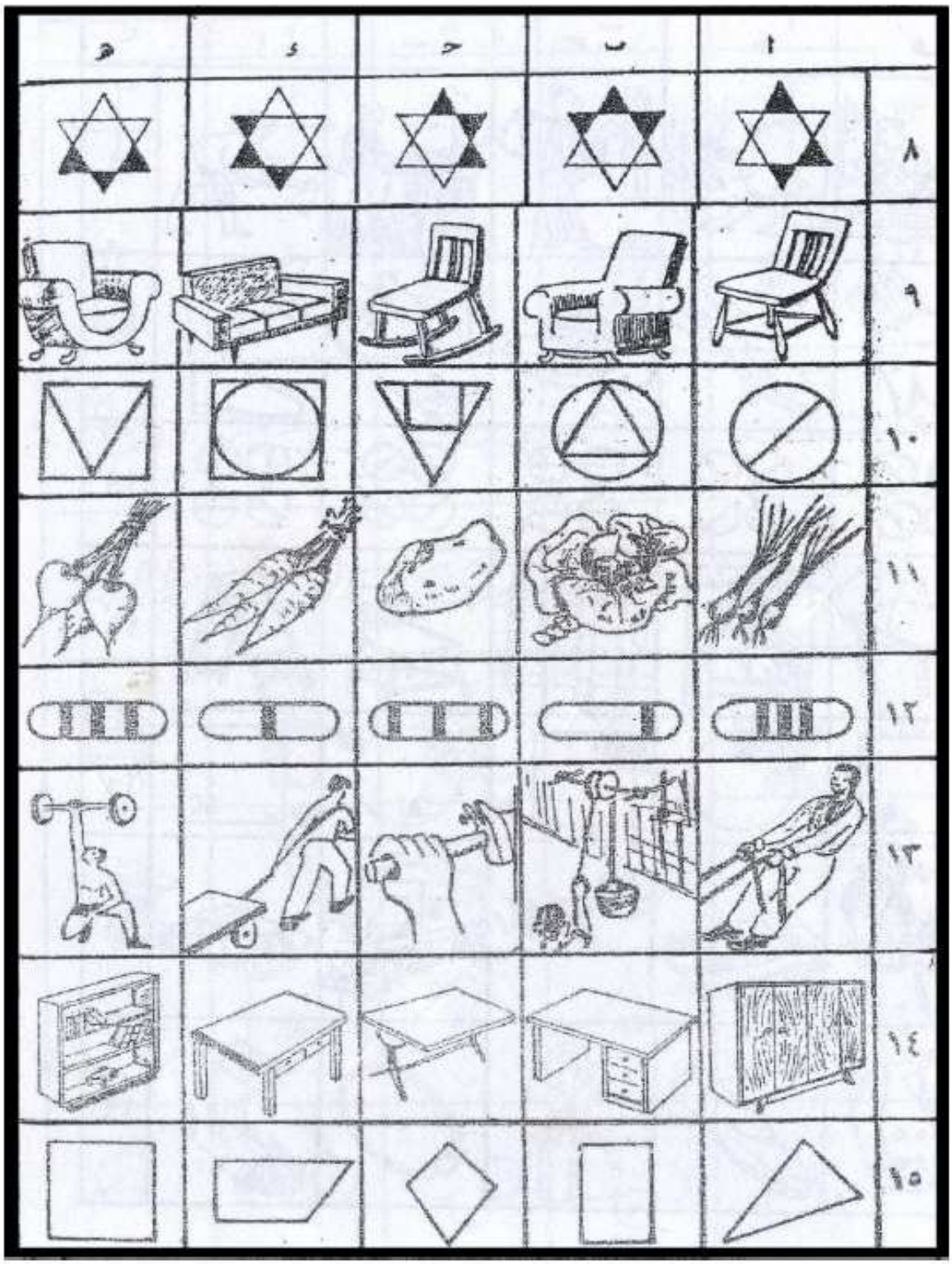
وأما المثال رقم (2) فإن الشكل المخالف هو (أ)، لماذا؟

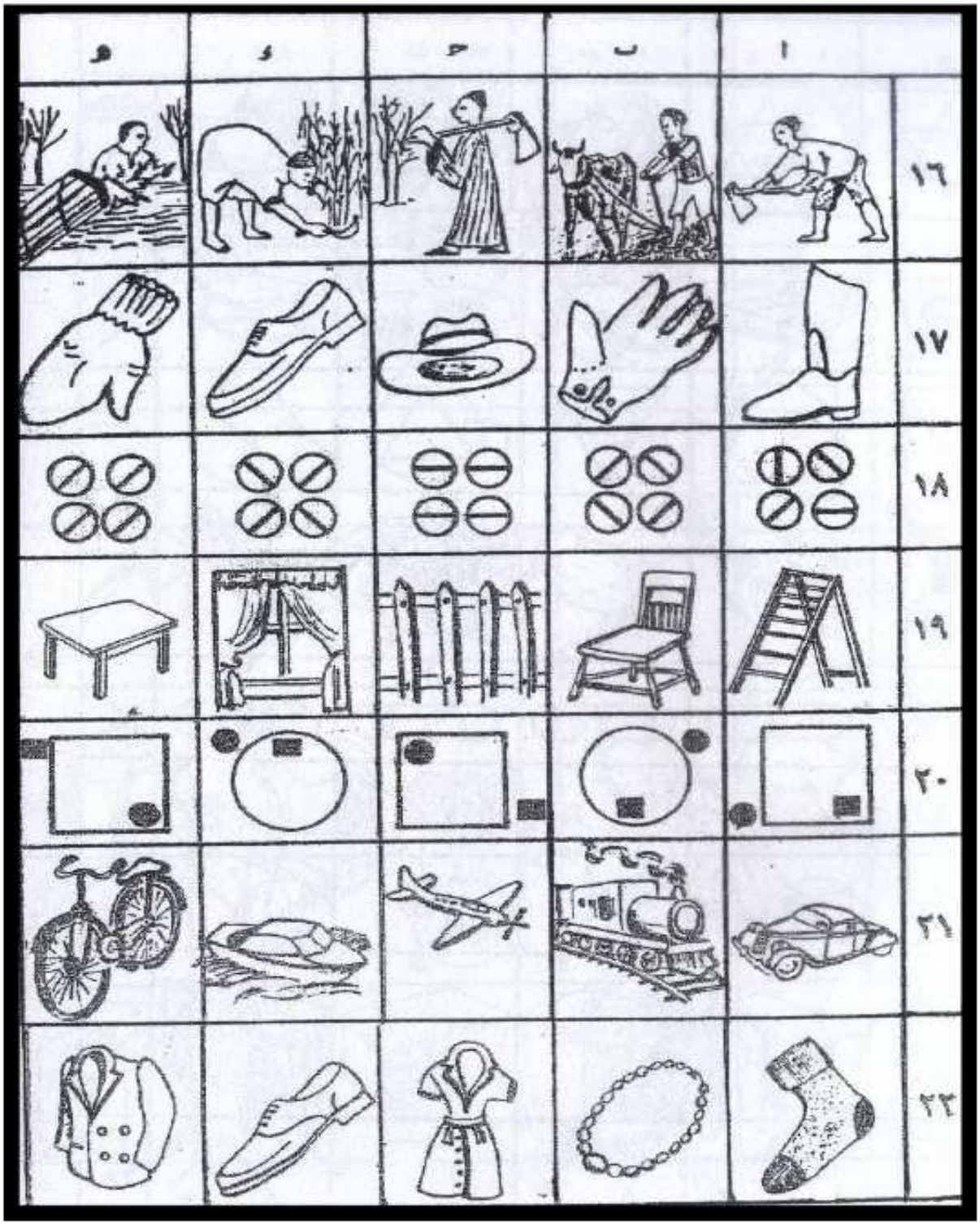
وبالمثال رقم (3) فإن الشكل المخالف هو (هـ)، لماذا؟

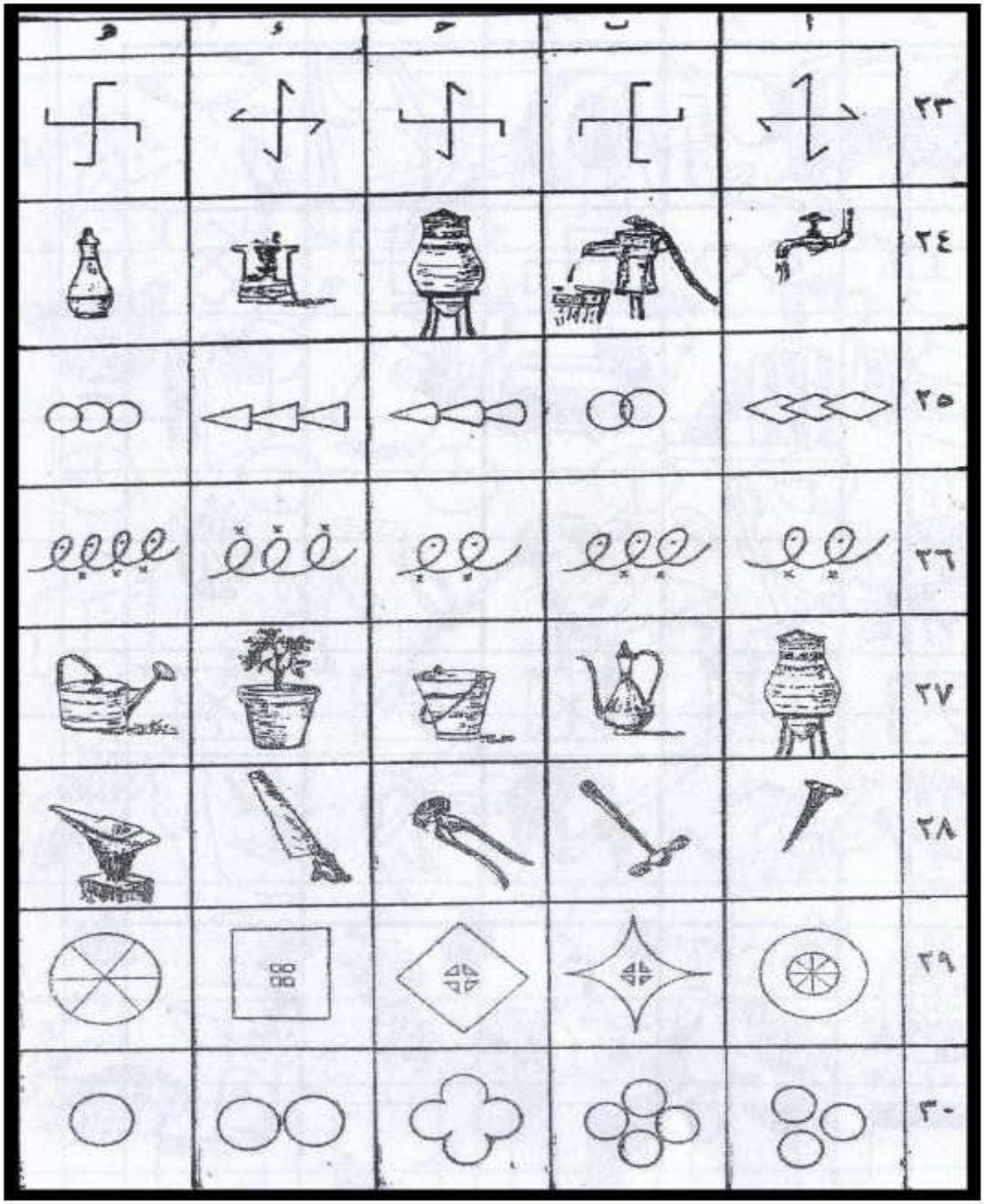
وبالأمثلة رقم (4، 5، 6) يجب أن تجعل المفحوص هو الذي يجيب عنهم مع مساعدتك له حين فشله.

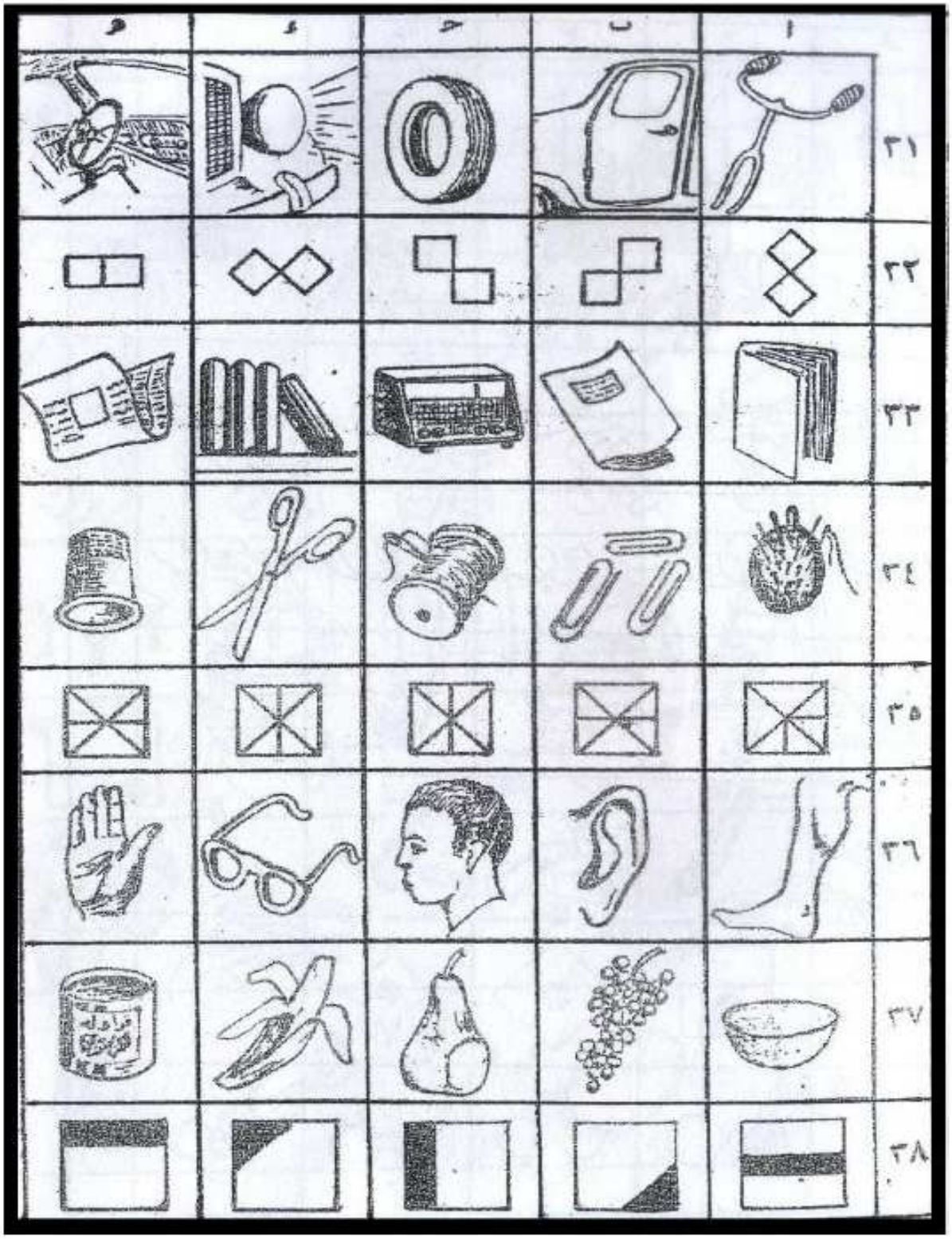
والآن إليك مجموعات الاختبار كاملة، فعلى المفحوص ألا يقلب هذه الورقة إلا بعد السماح له بذلك:

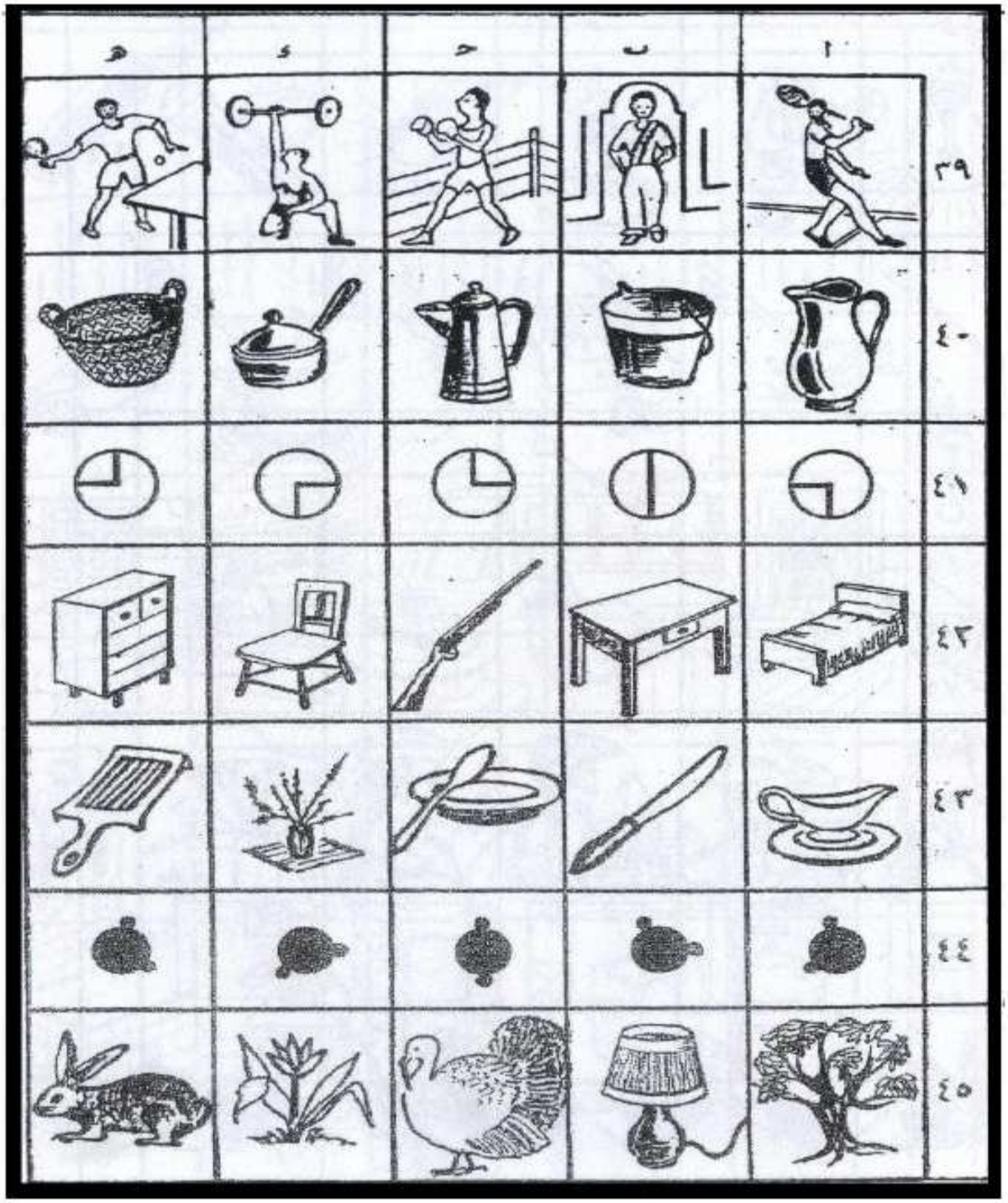

ا
ب
ح
د
هـ
١
٢
٣
٤
٥
٦
٧

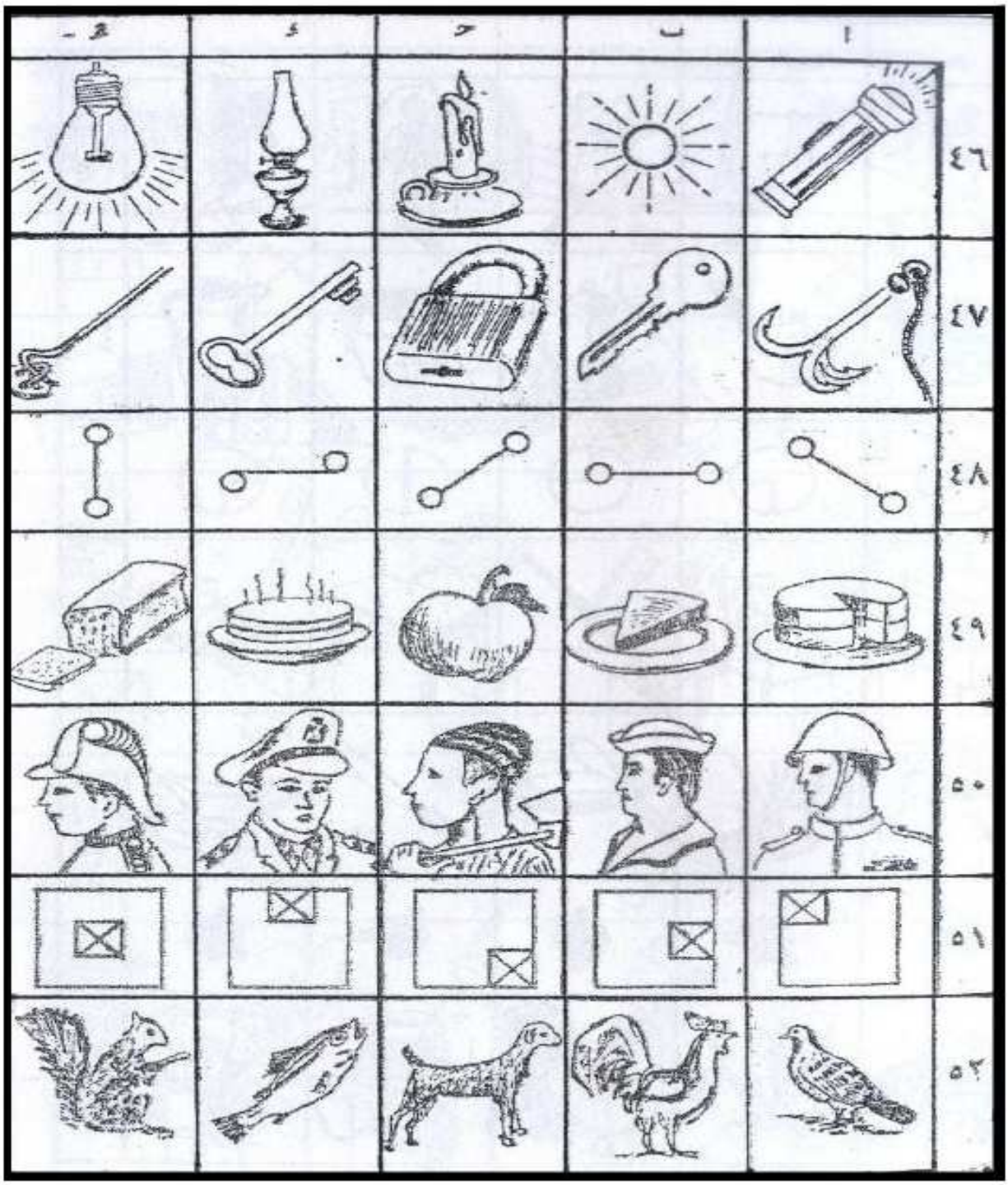

ا
ب
ح
ء
هـ
٨
٩
١٠
١١
١٢
١٣
١٤
١٥

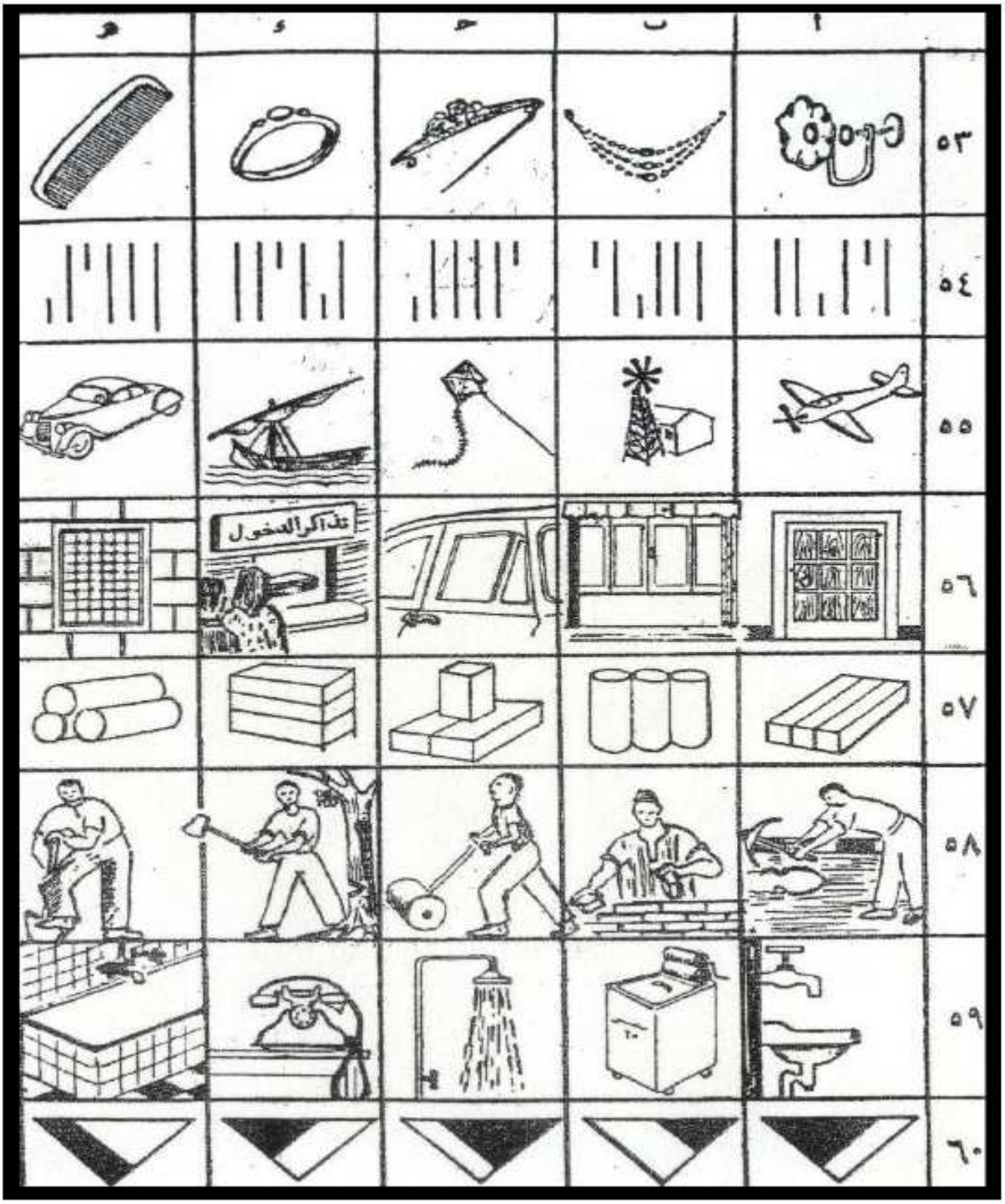

ا
ب
ج
د
هـ
١٦
١٧
١٨
١٩
٢٠
٢١
٢٢


و
ه
د
ج
ب
ا
٢٣
٢٤
٢٥
٢٦
٢٧
٢٨
٢٩
٣٠


ا
ب
ح
ء
و
٣١
٣٢
٣٣
٣٤
٣٥
٣٦
٣٧
٣٨


ا
ب
ح
د
هـ
٣٩
٤٠
٤١
٤٢
٤٣
٤٤
٤٥


ا
ب
ح
ء
هـ -
٤٦
٤٧
٤٨
٤٩
٥٠
٥١
٥٢


هـ
د
جـ
ب
أ
٥٣
٥٤
٥٥
٥٦
٥٧
٥٨
٥٩
٦٠
تذاكر الدخول

مفتاح تصحيح الإختبار

السؤال	الصواب	السؤال	الصواب	السؤال	الصواب	السؤال	الصواب
01	د	16	ج	31	أ	46	ب
02	د	17	ج	32	هـ	47	أ
03	هـ	18	أ	33	ج	48	د
04	أ	19	هـ	34	ب	49	ج
05	د	20	أ	35	أ	50	ج
06	أ	21	هـ	36	د	51	هـ
07	ج	22	ب	37	هـ	52	د
08	أ	23	ب	38	أ	53	هـ
09	د	24	د	39	ب	54	ج
10	أ	25	ب	40	هـ	55	هـ
11	ب	26	د	41	ب	56	أ
12	ب	27	د	42	ج	57	ج
13	هـ	28	هـ	43	د	58	ب
14	أ	29	هـ	44	ج	59	د
15	أ	30	ج	45	ب	60	هـ

قائمة المعيار الثلاثي لاختبار الذكاء المصور

نسبة الذكاء I.Q	العمر الزمني									
	17	16	15	14	13	12	11	10	9	8
140										
135	54	52	48	46	45	42	41	40	36	33
132	53	51	46	45	44	41	40	39	35	32
130	51	49	45	43	42	40		38	34	30
128	50	47	44	42		39	39	37	33	29
127	49	45	43		41		38			28
126	48	44	42	41	40	38		36	32	
125	47	43	41	40	39		37		31	27
124		42	40		38	37	36	35		26
122	146	41		39	37					
120	44/45	40	39	38	36	35/36	34/35	34	30	25
118	43	39	38	37	35	34		33	29	24
116	42	38	37	36	34		33	32	28	23
115	41	37	36	35	33	33	32	31	27	22
114						32	31	30	26	21
112	40	36	35	34	32	31	30	29	25	20
110	38/39	35	34	33	31	30	29	28	24	19
107	37	34	33	32	30	29	28	27	23	18
105	35/36	33	32	31	29	28	26/27	25/26	21/22	17
102	34	32	31	30	28	27	25	24	20	16
100	33	30	30	29	27	26	24	23	19	15
98	32	29	29	28	26	25	23	22	18	14
96	30/31		28	26/27	25	24	22	21	17	13
95	29	28	27	25	23/24	22/23	21	19/20	15/16	12
92	28	27	25/26	24	22	21	20	18	14	11
90	26/27	25/26	24	23	21	20	18/19	16/17	13	10
88	25	24	23	22	20	19	17	15	11/12	9
85	24	23	22	21	19	17/18	15/16	13/14	10	7/8
80	23	22	20/21	19/20	17/18	15/16	14	11/12	8/9	6
78							13			5
76	22	21	19	18	16	14		10	7	
75							12		6	4
74	21	20	18	17	15	13	11	9		
72					14	12	10	8	5	3
70	20	19	17	16	13	11		7	4	
68		18		15	12	10	9	6	3	2
66	19	17	16	14	11	9	7	5	2	1
63	18	16	15	13	10	8	6	3	1	
60										

الملحق رقم 04: إختبار إضطراب الإنتباه

إعداد الدكتور : محمد النوبي محمد علي

كلية التربية جامعة الأزهر

5. الصورة الأسرية.

التعليمات

عزيزي الأب أو الأم،أو ولي الأمر.

يحتوي هذا الإختبار على مجموعة من العبارات مرقمة من 01 إلى 12 التي يتضح من خلالها سلوك الطفل في البيئة الأسرية، فالرجاء من سيادتكم التكرم بقراءة هذه العبارات بعناية محددين مدى إنطباق كل واحدة منها على الطفل، وذلك بوضع علامة (X) أمام إستجابة واحدة تنطبق على سلوك الطفل من الإستجابات الثلاثة (أ ،او ب، أو ج) الموجودة أسفل كل عبارة.

شكرا على تعاونكم معنا.

بيانات الطفل.

الإسم : إسم المستجيب :

المدرسة: علاقته بالطفل :

الفصل: تاريخ التقييم :

النوع : ذكر( ) أنثى ( )

السن : يوم: شهر: سنة:

م	سلوك الطفل

1- يخطئ في الأعمال التي يكلفه أحد الوالدين (الأب أو الأم) بأدائها حتى ولو كانت بسيطة: مثل كسره للأطباق أو الأكواب عند إحضاره لها.

أ- يقوم بهذا السلوك بصورة منتظمة ( )

ب- يقوم بهذا السلوك بصورة متقطعة ( )

ج- نادرا ما يقوم بهذا السلوك ( )

2- يشرد بنظراته إلى إخوته أو إلى الكراسي أو الأبواب أو إلى اللوحات المعلقة في المنزل عندما يخاطبه أحد الوالدين (الأب أو الأم).

أ- يقوم بهذا السلوك بصورة منتظمة ( )

ب- يقوم بهذا السلوك بصورة متقطعة ( )

ج- نادرا ما يقوم بهذا السلوك ( )

3- يحملق في أحد الوالدين (الأب أو الأم) بصورة تنم عن عدم الفهم عندما ينبهانه إلى خطأ ارتكبه.

أ- يقوم بهذا السلوك بصورة منتظمة ( )

ب- يقوم بهذا السلوك بصورة متقطعة ( )

ج- نادرا ما يقوم بهذا السلوك ( )

4- ينتقل من لعبة أو نشاط معين(رياضي أو دراسي) لآخر دون استكماله أو إنهائه.

أ- يقوم بهذا السلوك بصورة منتظمة ( )

ب- يقوم بهذا السلوك بصورة متقطعة ( )

ج- نادرا ما يقوم بهذا السلوك ( )

5- يجد أحد الوالدين (الأب أو الأم) صعوبة في فهم ما يريد الطفل قوله لانتقاله من موضوع لآخر لا يرتبط به.

أ- يقوم بهذا السلوك بصورة منتظمة ( )

ب- يقوم بهذا السلوك بصورة متقطعة ( )

ج- نادرا ما يقوم بهذا السلوك ( )

6- يتسم المكان الذي يوجد به الطفل بالعشوائية وعدم الترتيب.

أ- يقوم بهذا السلوك بصورة منتظمة ( )

ب- يقوم بهذا السلوك بصورة متقطعة ( )

ج- نادرا ما يقوم بهذا السلوك ( )

م	سلوك الطفل

7 – يفقد أدواته (كراساته أو كتبه أو أقلامه أو ملابسه الرياضية) بالمدرسة أو بالشارع ولا يستطيع تذكر مكانها.

أ – يقوم بهذا السلوك بصورة منتظمة ( )
ب – يقوم بهذا السلوك بصورة متقطعة ( )
ج – نادرا ما يقوم بهذا السلوك ( )

8 – يأخذ وقتا طويلا في الإجابة عندما يستفسر منه أحد الوالدين (الأب أو الأم) عن شيء ما في المنزل.

أ – يقوم بهذا السلوك بصورة منتظمة ( )
ب – يقوم بهذا السلوك بصورة متقطعة ( )
ج – نادرا ما يقوم بهذا السلوك ( )

9 – يجد صعوبة في فهم ما يطلبه أحد الوالدين (الأب أو الأم) منه حتى في حالة تكرار أحدهم للتعليمات.

أ – يقوم بهذا السلوك بصورة منتظمة ( )
ب – يقوم بهذا السلوك بصورة متقطعة ( )
ج – نادرا ما يقوم بهذا السلوك ( )

10 – ينسى إحضار الأشياء التي يكلفه أحد الوالدين (الأب أو الأم) بشرائها من البقال أو من السوق.

أ – يقوم بهذا السلوك بصورة منتظمة ( )
ب – يقوم بهذا السلوك بصورة متقطعة ( )
ج – نادرا ما يقوم بهذا السلوك ( )

11 – يمكث (يغيب) فترة طويلة لكي يحضر شيء طلبه منه أحد الوالدين (الأب أو الأم) من خارج المنزل.

أ – يقوم بهذا السلوك بصورة منتظمة ( )
ب – يقوم بهذا السلوك بصورة متقطعة ( )
ج – نادرا ما يقوم بهذا السلوك ( )

12 – يشرد ذهنه (يسرح) أثناء حديث أحد الوالدين (الأب أو الأم) معه.

أ – يقوم بهذا السلوك بصورة منتظمة ( )
ب – يقوم بهذا السلوك بصورة متقطعة ( )
ج – نادرا ما يقوم بهذا السلوك ( )

6. الصورة المدرسية.

التعليمات

عزيزي المعلم

يحتوي هذا الإختبار على مجموعة من العبارات، مرقمة من 01 إلى 12 التي يتضح من خلالها سلوك الطفل في البيئة المدرسية، الرجاء من سيادتكم التكرم بقراءة هذه العبارات بعناية محددين مدى إنطباق كل واحدة منها على الطفل، وذلك بوضع علامة (X) أمام إستجابة واحدة مطابقة لسلوك الطفل من بين الإستجابات الثلاثة (أ ،او ب، أو ج) الموجودة أسفل كل عبارة.

تقبلوا مني فائق التقدير،والإحترام.

بيانات الطفل

الإسم : **إسم المستجيب :**

المدرسة : **علاقته بالطفل :**

الفصل : **تاريخ التقييم :**

النوع : ذكر( ) أنثى ( )

السن : يوم : شهر: سنة :

م	سلوك الطفل

1 – يخطئ في الواجبات المدرسية التي يكلفه بها المعلم حتى ولو كانت بسيطة.

أ – يقوم بهذا السلوك بصورة منتظمة ( )

ب – يقوم بهذا السلوك بصورة متقطعة ( )

ج – نادرا ما يقوم بهذا السلوك ( )

2 – يشرد بذهنه (يسرح) أثناء شرح المعلم للدرس.

أ – يقوم بهذا السلوك بصورة منتظمة ( )

ب – يقوم بهذا السلوك بصورة متقطعة ( )

ج – نادرا ما يقوم بهذا السلوك ( )

3 – يحملق في المعلم عندما يسأله سؤال بصورة تنم عن عدم الفهم لما يقوله المعلم.

أ – يقوم بهذا السلوك بصورة منتظمة ( )

ب – يقوم بهذا السلوك بصورة متقطعة ( )

ج – نادرا ما يقوم بهذا السلوك ( )

4 – ينتقل من لعبة أو نشاط معين(رياضي أو دراسي) لآخر دون استكماله أو إنهائه مع زملائه.

أ – يقوم بهذا السلوك بصورة منتظمة ( )

ب – يقوم بهذا السلوك بصورة متقطعة ( )

ج – نادرا ما يقوم بهذا السلوك ( )

5 – ينتقل من الصفحة التي بها الدرس الذي يشرحه المعلم إلى صفحات أخرى دون التركيز فيما يشرحه المعلم.

أ – يقوم بهذا السلوك بصورة منتظمة ( )

ب – يقوم بهذا السلوك بصورة متقطعة ( )

ج – نادرا ما يقوم بهذا السلوك ( )

6 – يأخذ وقتا طويلا عندما يطلب المعلم منه كتابة الشرح الموجود على السبورة وينقله بصورة بها أخطاء.

أ – يقوم بهذا السلوك بصورة منتظمة ( )

ب – يقوم بهذا السلوك بصورة متقطعة ( )

ج – نادرا ما يقوم بهذا السلوك ( )

م	سلوك الطفل

7 – يفقد أدواته (أقلامه أو كراساته أو كتبه) بالمدرسة في الفصل أو في فناء المدرسة ولا يستطيع تذكر مكانها.

أ – يقوم بهذا السلوك بصورة منتظمة ( )

ب – يقوم بهذا السلوك بصورة متقطعة ( )

ج – نادرا ما يقوم بهذا السلوك ( )

8 – ينسى إحضار أدواته المدرسية (كتبه أو أقلامه أو كراساته) إلى المدرسة.

أ – يقوم بهذا السلوك بصورة منتظمة ( )

ب – يقوم بهذا السلوك بصورة متقطعة ( )

ج – نادرا ما يقوم بهذا السلوك ( )

9 – يجد المعلم صعوبة في فهم ما يريد الطفل قوله لانتقاله من موضوع لآخر غير مرتبط ببعضه.

أ – يقوم بهذا السلوك بصورة منتظمة ( )

ب – يقوم بهذا السلوك بصورة متقطعة ( )

ج – نادرا ما يقوم بهذا السلوك ( )

10 – لا يتبع تعليمات المعلم في ضرورة النظر للشرح والتركيز فيه.

أ – يقوم بهذا السلوك بصورة منتظمة ( )

ب – يقوم بهذا السلوك بصورة متقطعة ( )

ج – نادرا ما يقوم بهذا السلوك ( )

11 – يجد صعوبة في فهم شرح المعلم حتى في حالة التكرار وإعادة الدرس.

أ – يقوم بهذا السلوك بصورة منتظمة ( )

ب – يقوم بهذا السلوك بصورة متقطعة ( )

ج – نادرا ما يقوم بهذا السلوك ( )

12 – يمكث فترة طويلة عندما يطلب منه المعلم إحضار شيء من خارج الفصل.

أ – يقوم بهذا السلوك بصورة منتظمة ( )

ب – يقوم بهذا السلوك بصورة متقطعة ( )

ج – نادرا ما يقوم بهذا السلوك ( )

7. صورة الطفل المصورة.

التعليمات

عزيزي التلميذ.

سنلعب مع البعض لعبة الرسومات، فركز على مجموعة الرسومات التي سنعرضها عليك، واعلم أن الرسم الأول الموجود في أعلى الصفحة، يُوجد من يشابهه ويُطابقه من الرسومات الأربعة المرقمة من 1 إلى 4 والموجودة في الأسفل، فلهذا نريد منك أن تضع علامة (X) أمام رقم الرسم المشابه للرسم الموجود في أعلى الصفحة، والآن هيا لنبدأ لعبة الرسومات.

بيانات الطفل

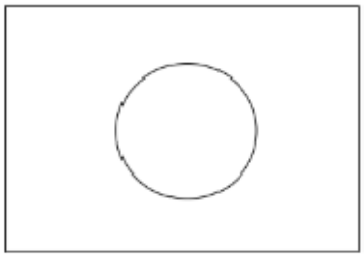
الإسـم : **إسم المستجيب :**

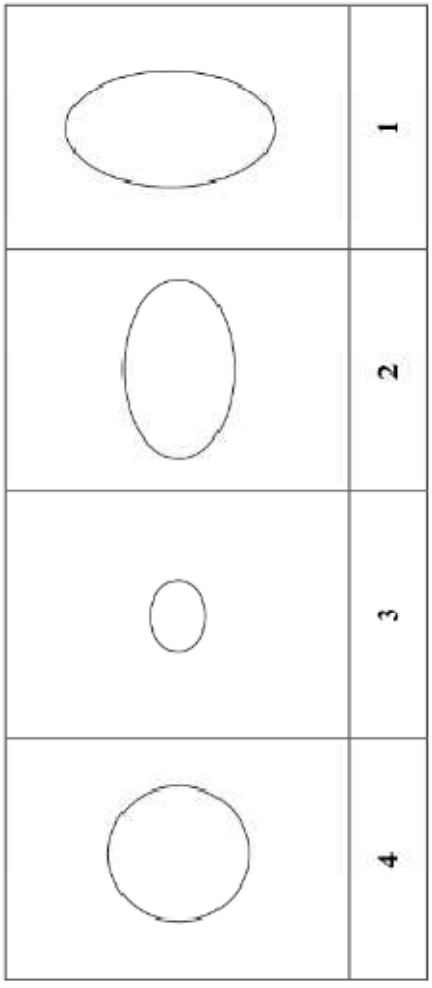
المدرسة: **علاقته بالطفل :**

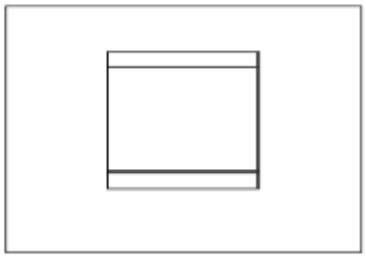
الفصـل: **تاريخ التقييم :**

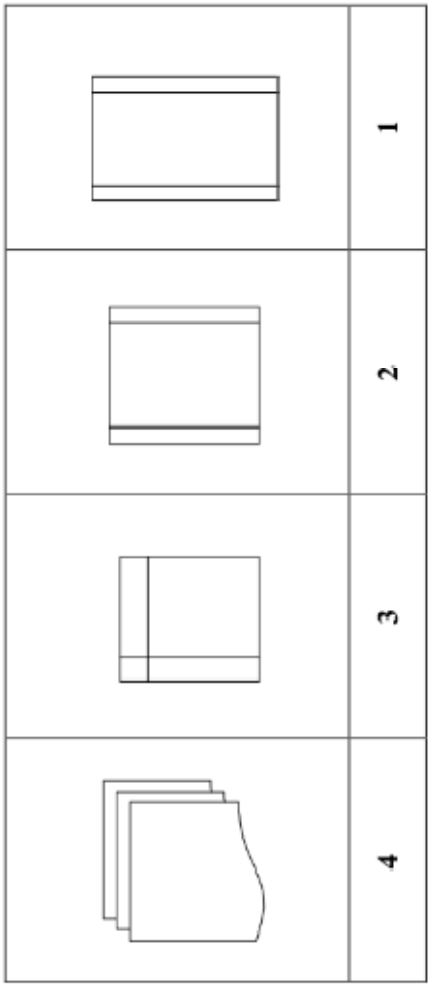
النـوع : ذكر( ) أنثى ( )

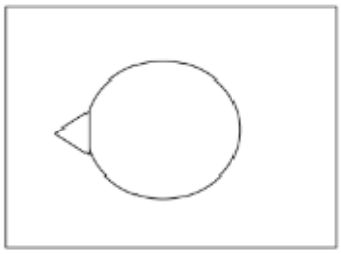
السـن : يوم: شهر: سنة:

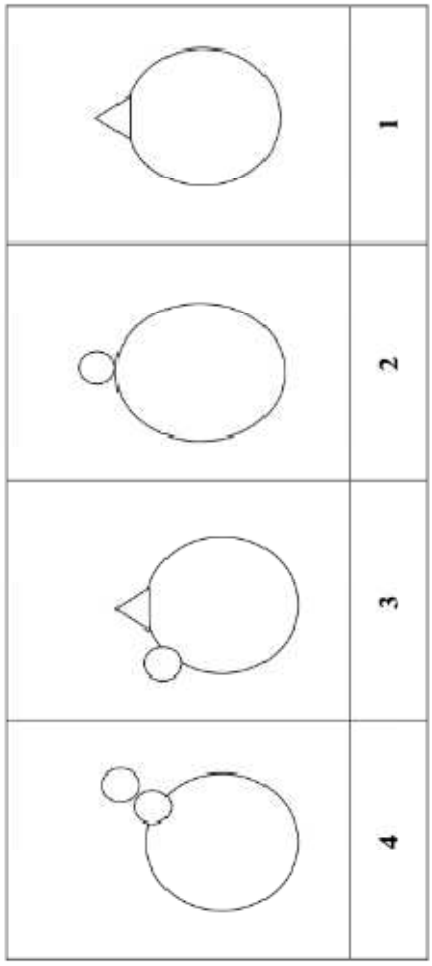


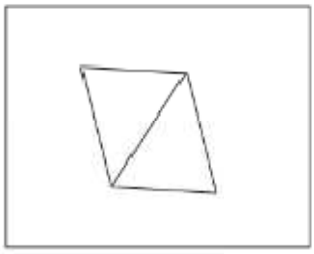

1
2
3
4

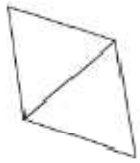


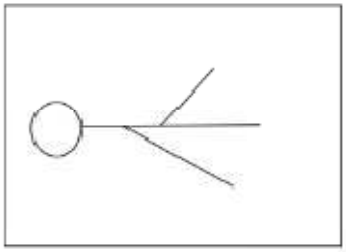

1
2
3
4

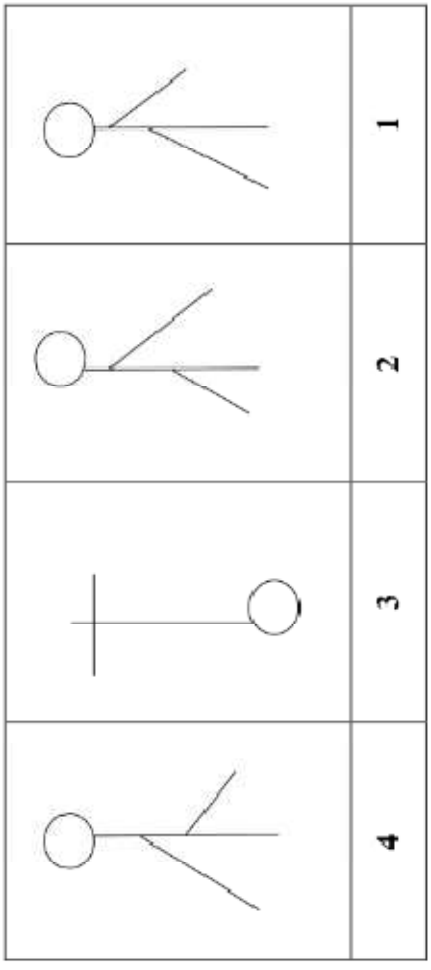


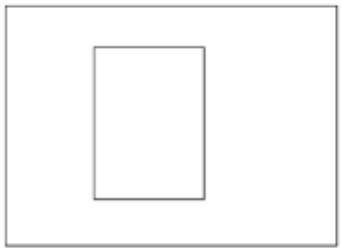

1
2
3
4

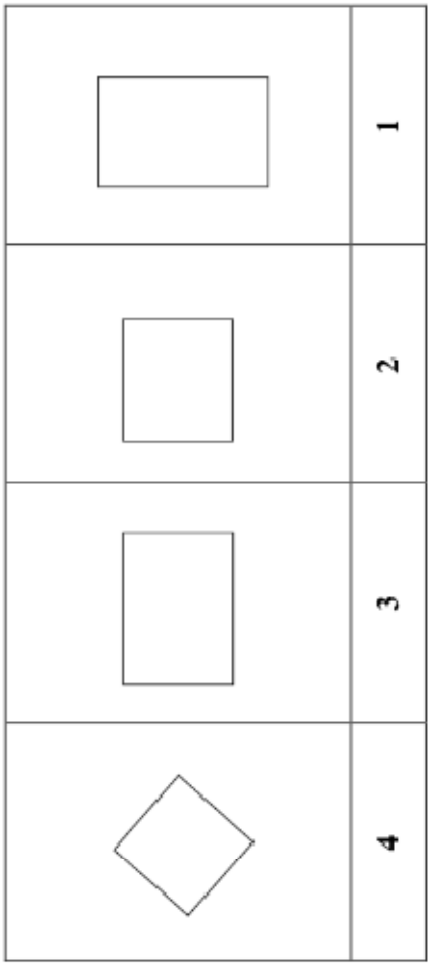


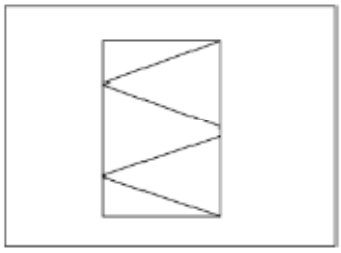
	1
	2
	3
	4

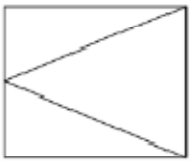
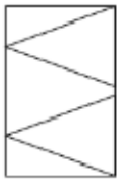
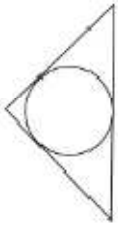
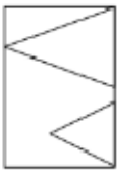


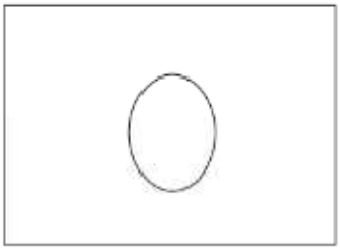

1
2
3
4

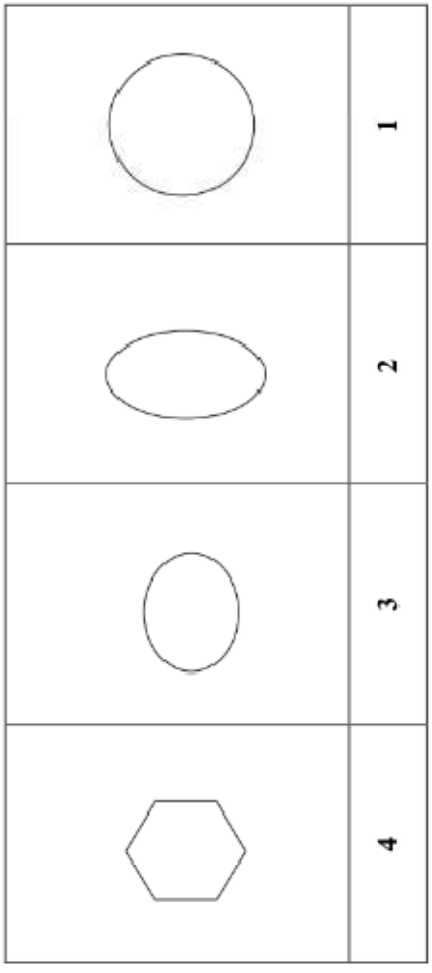


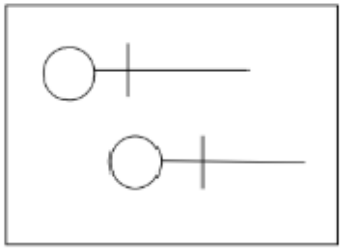

1
2
3
4

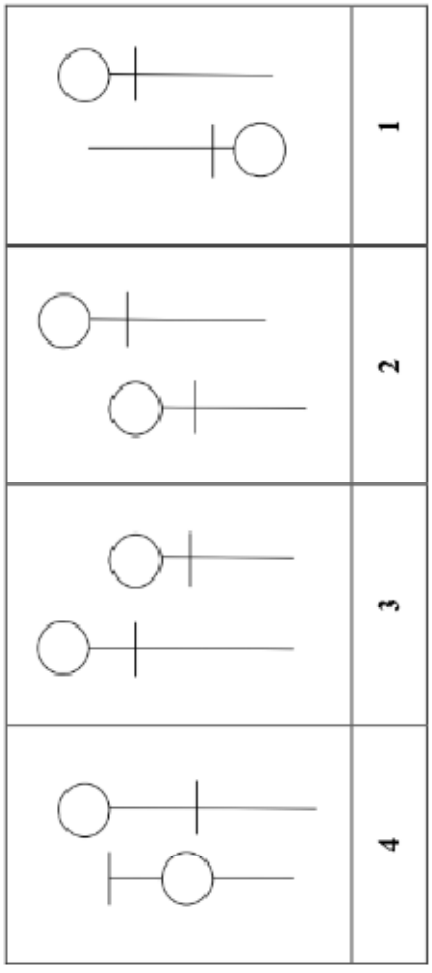


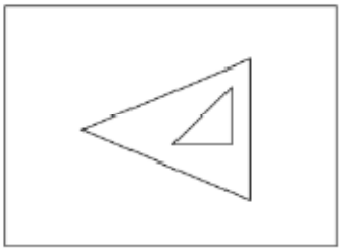
	1
	2
	3
	4

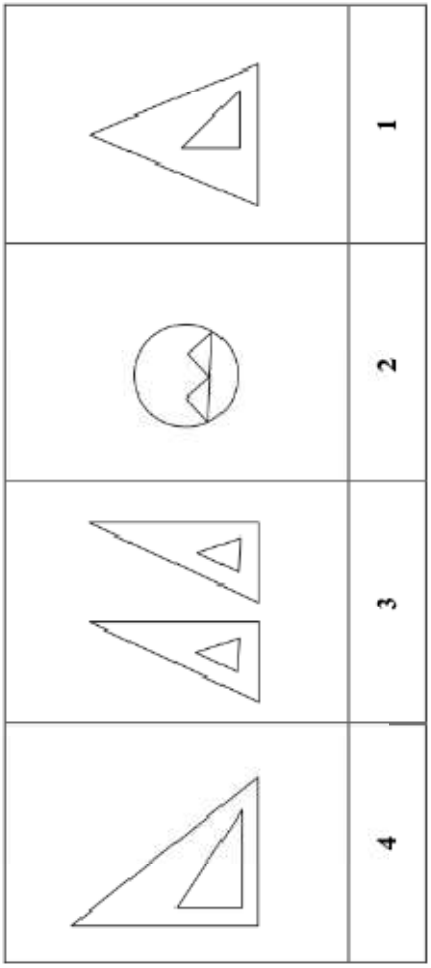


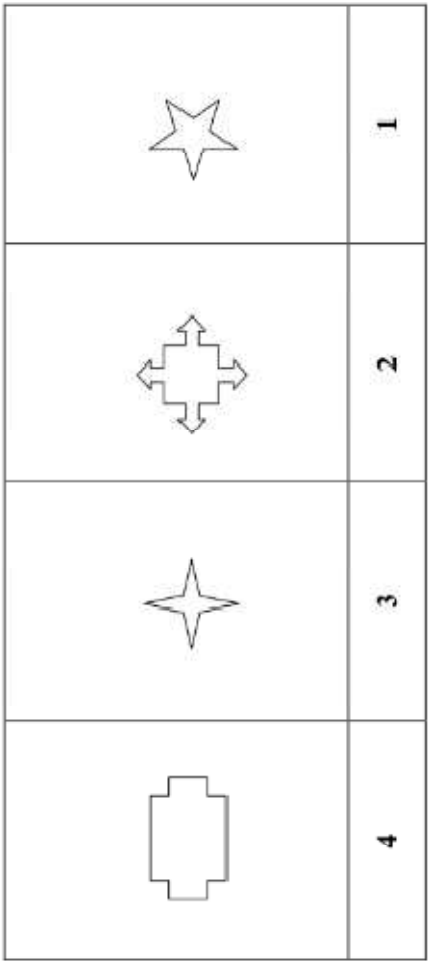

1
2
3
4

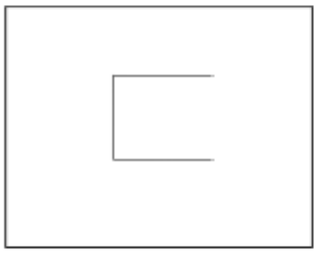


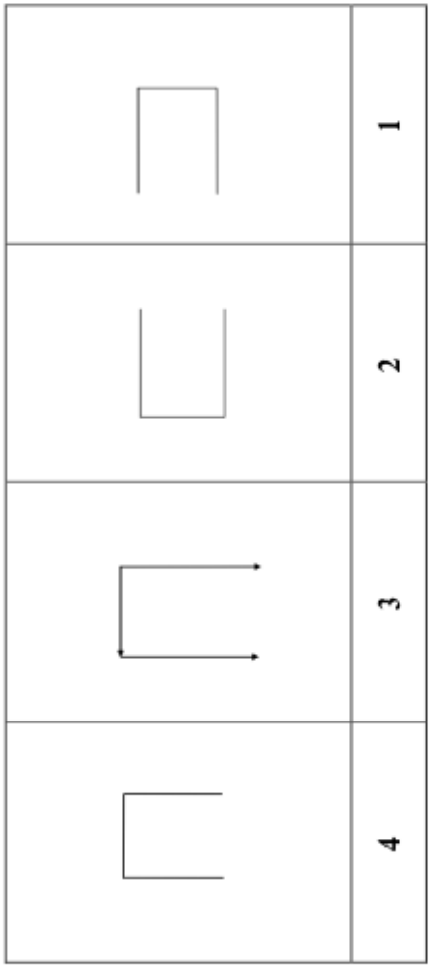

1
2
3
4

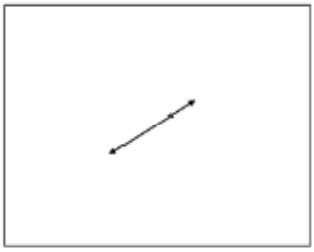



1
2
3
4

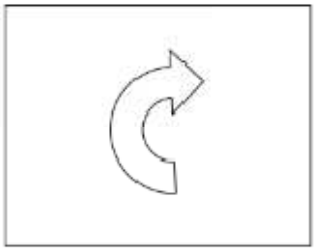

1
2
3
4

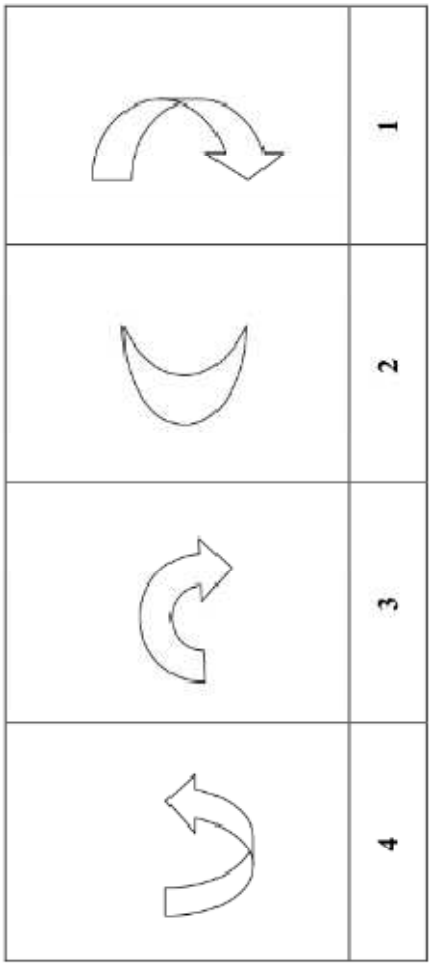


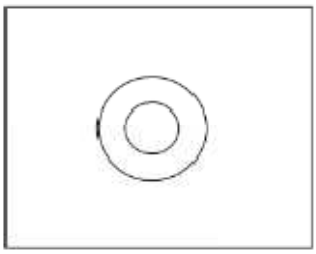

1
2
3
4

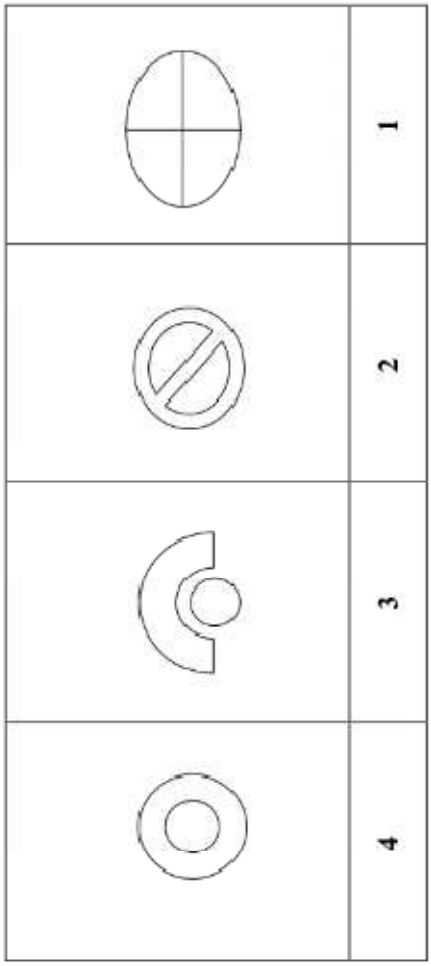


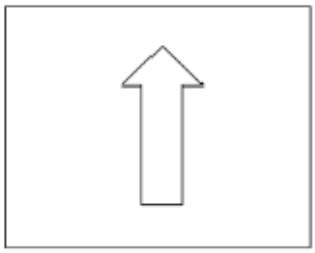
	1
	2
	3
	4

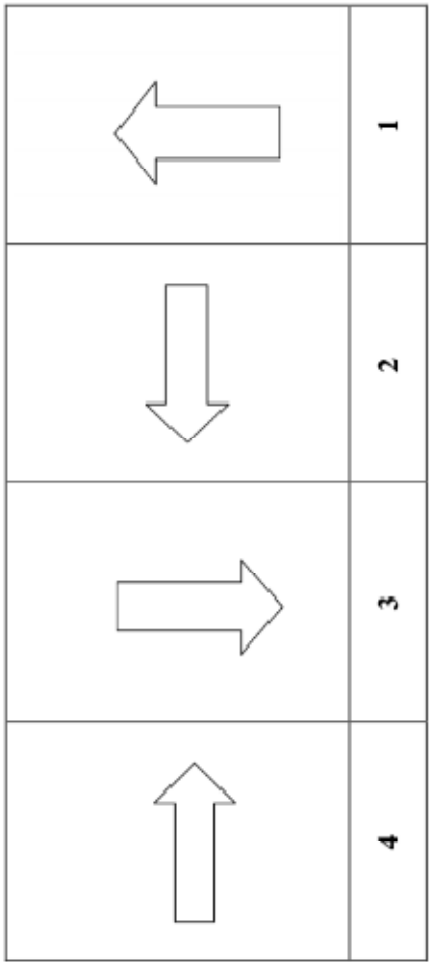


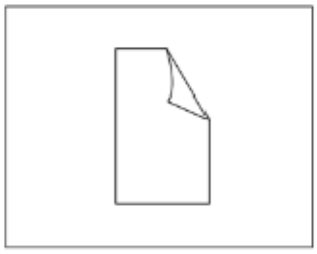

1
2
3
4

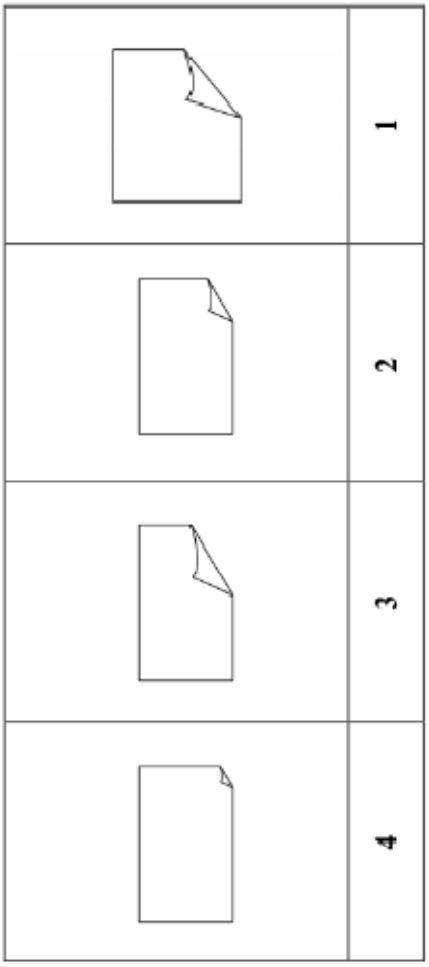


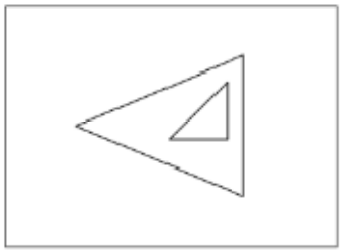

1
2
3
4

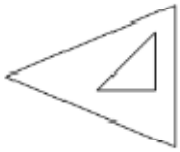
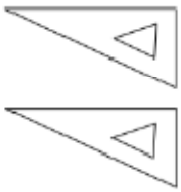
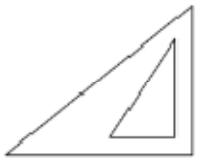



1
2
3
4




1
2
3
4



	1
	2
	3
	4

الملحق رقم 05 : مقياس عسر القراءة للأطفال والمراهقين.

إعداد الدكتور : عادل عبدالله محمد

كلية التربية جامعة الزقازيق

عزيزي الطالب.

فيما يلي بعض العبارات التي تساعدنا في معرفة ما تعانيه من مشكلات أثناء قيامك بالقراءة والتي نبغي أن نحدد من خلالها مثل هذه المشكلات حتى نتمكن من تحديد مشكلتك على وجه الدقة وهو الأمر الذي يمكن أن يكون من شأنه أن يساعدنا كثيرا في التغلب على تلك المشكلات، وأن نساعدك في الوصول إلى مستوى معقول من القراءة. ولذلك عليك أن تجيب عن الأسئلة التالية بصورة دقيقة، وأن تعلم أنه لا توجد إجابة صحيحة وخاطئة ولكن المهم أن تحدد ما إذا كان ما يعبر عنه العبارة يحدث لك أم لا، حيث ان ذلك هو الأساس في فهم مشكلتك التي تتعلق بالقراءة، وإيجاد الحل المناسب لها. كما نرجو منك ألا تترك أي عبارة دون أن تكملها، وأن تتخير لها الإجابة الصحيحة كما تشعر أنت بها حيث أن دقتك في الإجابة يمكن أن تساعدنا في تقديم الخدمات المطلوبة لك حتى لا تتفاقم مشكلتك لأنها تساعدنا في وصف حالتك بصورة دقيقة مما يساعدنا على تصور ما عسانا أن نقوم به في هذا الصدد، ولذلك فإن الأساس في الإجابة هو الدقة مع التأكيد لك على أن هذه المعلومات سرية ولن يطلع عليها أحد غيرنا.

وشكرا على حسن تعاونك معنا.

مدرســـــة : .....

إسم الطالب : ..... (إختياري)

تاريخ الميلاد : .....

الجنـــــــس : .....

الدرجـــــة : .....

الرقم	العبارة	نعم	لا
01	عادة ما أجد صعوبة في التمييز بين يمين الأشياء، ويسارها.		
02	يمثل تحديد الإتجاهات المختلفة على الخريطة أمرا محيرا أو مربكا بالنسبة لي.		
03	غالبا ما أجد صعوبة في التعرف على وتحديد الطريق الموصل الى اي مكان أراه غريبا.		
04	أكره القراءة بصوت مرتفع.		
05	أستغرق وقتا أطول مما ينبغي في قراءة صفحة معينة من كتاب.		
06	يصعب علي التمييز بين الحروف المتشابهة.		
07	أجد صعوبة في تذكر معنى ما أكون قد أقرأه بالفعل.		
08	أبتعد عن قراءة الكتب كبيرة الحجم وأكرهها.		
09	مستواي في التهجي ضعيف.		
10	من الصعب أن أقرأ ما أقوم بكتابته.		
11	من غير الممكن أن أتردد أيام الأسبوع بترتيبها الصحيح دون أن أرتكب أي خطأ.		
12	يمثل ترديد أيام الأسبوع بترتيبها العكسي أمرا مربكا لي.		
13	غالبا ما أشعر بالارتباك عندما أتحدث في وسط مجموعة.		
14	أجد صعوبة كبيرة في كتابة رسالة على الموبايل (الجوال) بشكل صحيح.		
15	من المستبعد أن أرسل رسالة من الموبايل(الجوال) بصورة صحيحة إلى الرقم المطلوب.		

الرقم	العبارة	نعم	لا
16	إذا ما أردت ان اكرر كلمة طويلة يكون نطقها شخص أخر أمامي فإنني أجد صعوبة في وضع كل الأصوات المتضمنة في ترتيبها الصحيح كي أنطقها كما سمعتها.		
17	يمثل السرد العكسي الصحيح للأرقام من 01 - 10 صعوبة لي.		
18	أواجه صعوبة في أجزاء بعض العمليات الحسابية في ذهني دون أن أستخدم أصابعي لذلك.		
19	عندما أستخدم التليفون فإنني عادة ما أخلط بين الأعداد التي أود أن أستخدمها لكي أطلب رقما معينا.		
20	من الصعب ان أقوم بترديد شهور السنة في الترتيب الصحيح بطلاقة.		
21	أجد صعوبة إذا ما أردت أن أقوم بترديد شهور السنة في ترتيبها العكسي.		
22	عادة ما أخلط بين التواريخ عند قراءتها.		
23	غالبا ما تفوتني بعض المناسبات نتيجة الخلط بين المواعيد حال قراءتي لها.		
24	عادة ما تحدث أخطاء عديدة عندما أكتب أي عبارة.		
25	يمثل الإدراك الصحيح للأشكال صعوبة وإرباكا لي.		
26	عادة ما أقوم بالخلط بين أرقام الصفحات.		
27	أجد صعوبة كبيرة في تعلم جدول الضرب وحفظه.		
28	أرتكب العديد من الأخطاء عند تهجي الكلمات حتى تلك الكلمات متوسطة الحجم.		
29	عادة ما أنزل خطي عن السطر عند الكتابة.		
30	إذا ما حولت أن أنتبه الى التفاصيل الدقيقة على الخريطة فإنني عادة ما أواجه صعوبة كبيرة.		

الرقم	العبارة	نعم	لا
31	غالبا ما أخلط بين الأعداد التي توجد بينها درجة معينة من التشابه مثل 9، 6 أو غيرها.		
32	عندما أقرأ أي صفحة أرى الحروف وكأنها تتحرك أو تقفز من مكانها في الكلمة او على السطر.		
33	أجد صعوبة في الإحتفاظ بترتيب حروف الكلمة التي أكون قد انتهيت من قراءتها.		
34	يمثل الإدراك الصحيح للأصوات وتمييزها مشكلة لي.		
35	أواجه مشكلة كبيرة عندما أحاول أن أقوم بمتابعة أي شيء يتحرك بسرعة أمام عيني.		
36	أجد صعوبة في فهم وإستيعاب ما يوجه لي من تعليمات..		
37	عندما أقوم بقراءة نص معين فعادة ما يتم إبدال بعض الكلمات مع بعضها البعض.		
38	عندما أقوم بكتابة جملة ما فغالبا ما تحدث عمليات إبدال لبعض الحروف أو الكلمات.		
39	أجبر قدرا كبيرا من الصعوبة في السير من اليمين الى اليسار أو العكس عند الكتابة.		
40	أواجه صعوبة إذا ما أردت أن أسجل بعض الأفكار التي تدور في ذهني على الورق.		
41	غالبا ما أجد صعوبة في وضع الأشياء المختلفة أو حتى أدوات اللعب في ترتيب معين.		
42	كثيرا ما أواجه صعوبة في إتباع التعليمات.		
43	عادة ما أواجه مشكلات في إستخدام أي اليدين، وأقوم بالخلط في إستخدام هذه اليد أو تلك.		

الرقم	العبارة	نعم	لا
44	عندما أستمع إلى صوت معين فإنني غالبا ما أجد صعوبة في ربطه بالحرف الهجائي الدال عليه.		
45	أدائي القرائي يقل عن مستوى صفي الدراسي.		
46	أشعر بالتعب أو الإرهاق بعد القراءة حتى و لو إستمرت تلك القراءة لفترة وجيزة.		
47	تعد القراءة أمرا غير ممتع بالنسبة لي.		
48	عادة ما أقرأ ببطء واضح.		
49	إستخدام ألعاب الحروف يعد من الأمور المملة والمرهقة لي.		
50	يضايقني اللعب بالألفاظ والكلمات حتى و إن كانت تلك الكلمات ذات مقاطع منغمة.		

نتائج برنامج

(SPSS)

الملحق رقم 06 : نتائج برنامج(Spss) للفرضية العامة للدراسة الإستطلاعية.

Statistiques descriptives

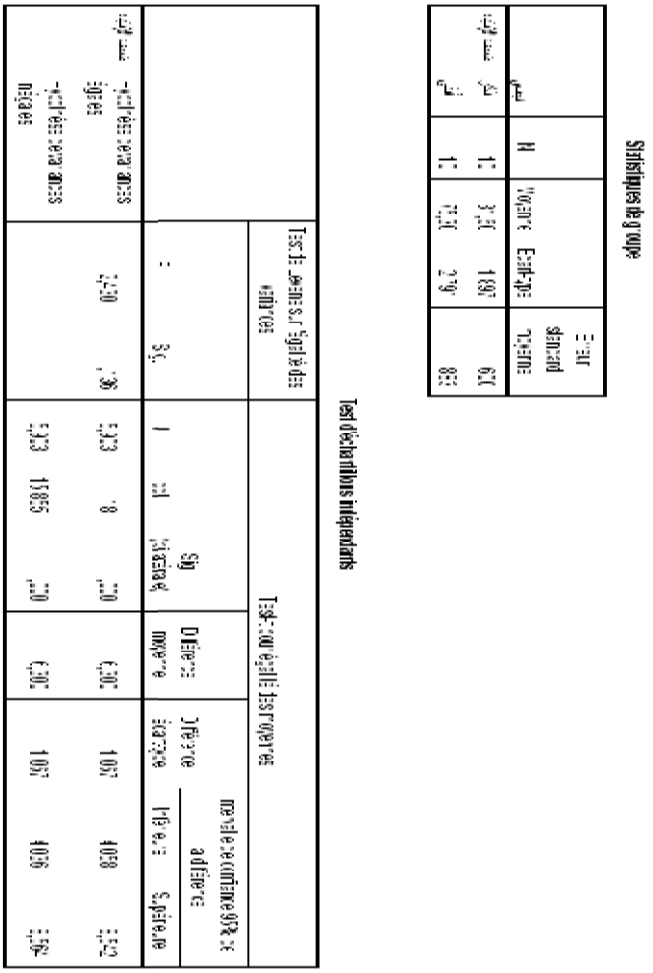
	Moyenne	Ecart-type	N
عسر القراءة	87,30	4,219	20
ضعف الإنتباه	78,45	3,980	20

Corrélations

		عسر القراءة	ضعف الإنتباه
عسر القراءة	Corrélation de Pearson	1	,716**
	Sig. (bilatérale)		,000
	N	20	20
ضعف الإنتباه	Corrélation de Pearson	,716**	1
	Sig. (bilatérale)	,000	
	N	20	20

**. La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

الملحق رقم 07:نتائج برنامج(Spss) للفرضية الجزئية الأولى للدراسة الإستطلاعية.



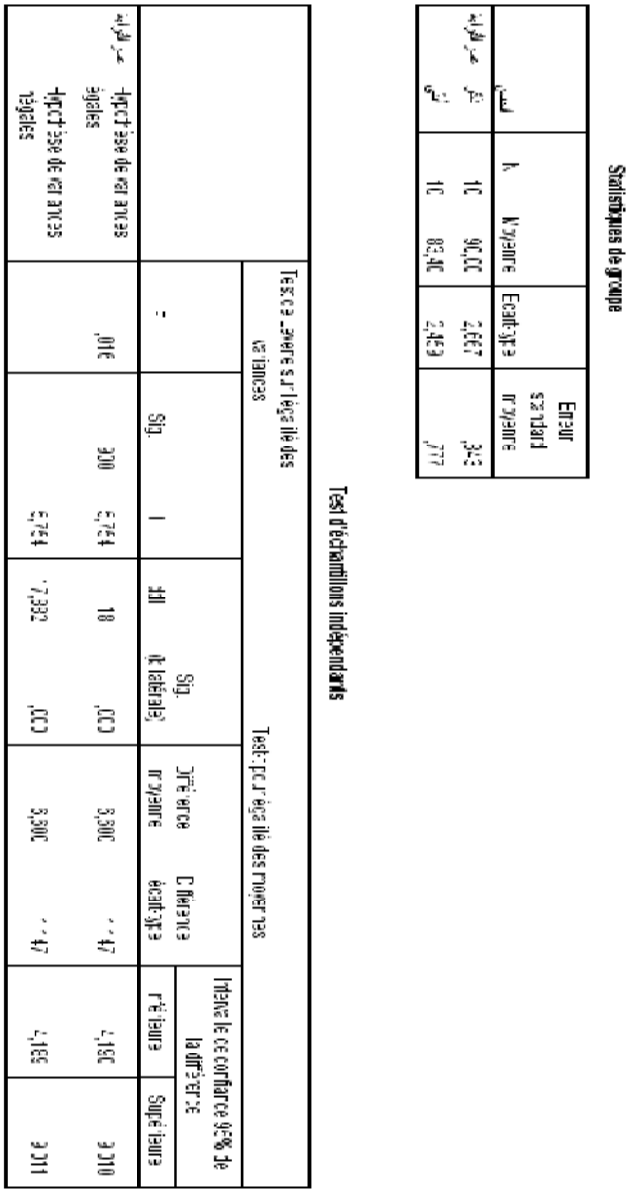
Statistiques de groupe

		N	Moyenne	Ecart-type	Erreur standard moyenne
الجنس	ذكر	11	1.64	.505	.152
	أنثى	11	1.36	.505	.152

Test d'échantillons indépendants

		Test de Levene sur l'égalité des variances		Test-T pour l'égalité des moyennes					
		F	Sig.	t	ddl	Sig (bilatérale)	Différence moyenne	Ecart type de la différence	Intervalle de confiance de la différence à 95%
									Inférieure / Supérieure
الجنس	Hypothèse de variances égales	.000	1.000	1.273	20	.217	.273	.214	-.174 / .720
	Hypothèse de variances inégales			1.273	20.000	.217	.273	.214	-.174 / .720

الملحق رقم 08:نتائج برنامج(Spss) للفرضية الجزئية الثانية في الدراسة الإستطلاعية.



Statistiques de groupe

الجنس	N	Moyenne	Ecart-type	Erreur standard moyenne
ذكر	10	90.00	2.667	.843
أنثى	10	83.30	2.452	.775

Test d'échantillons indépendants

		Test de Levene sur l'égalité des variances		Test-t pour l'égalité des moyennes					
		F	Sig.	t	ddl	Sig. (bilatérale)	Différence moyenne	Ecart type de la différence	Intervalle de confiance de 95% de la différence
									Inférieure	Supérieure
الأبعاد الخمسة لجودة الخدمات الفندقية	Hypothèses égales	.000	1.000	5.124	18	.000	6.700	1.308	3.952	9.448
	Hypothèses inégales			5.124	17.999	.000	6.700	1.308	3.952	9.448

الملحق رقم 09 : نتائج برنامج(Spss) للفرضية العامة للدراسة الأساسية

Statistiques descriptives

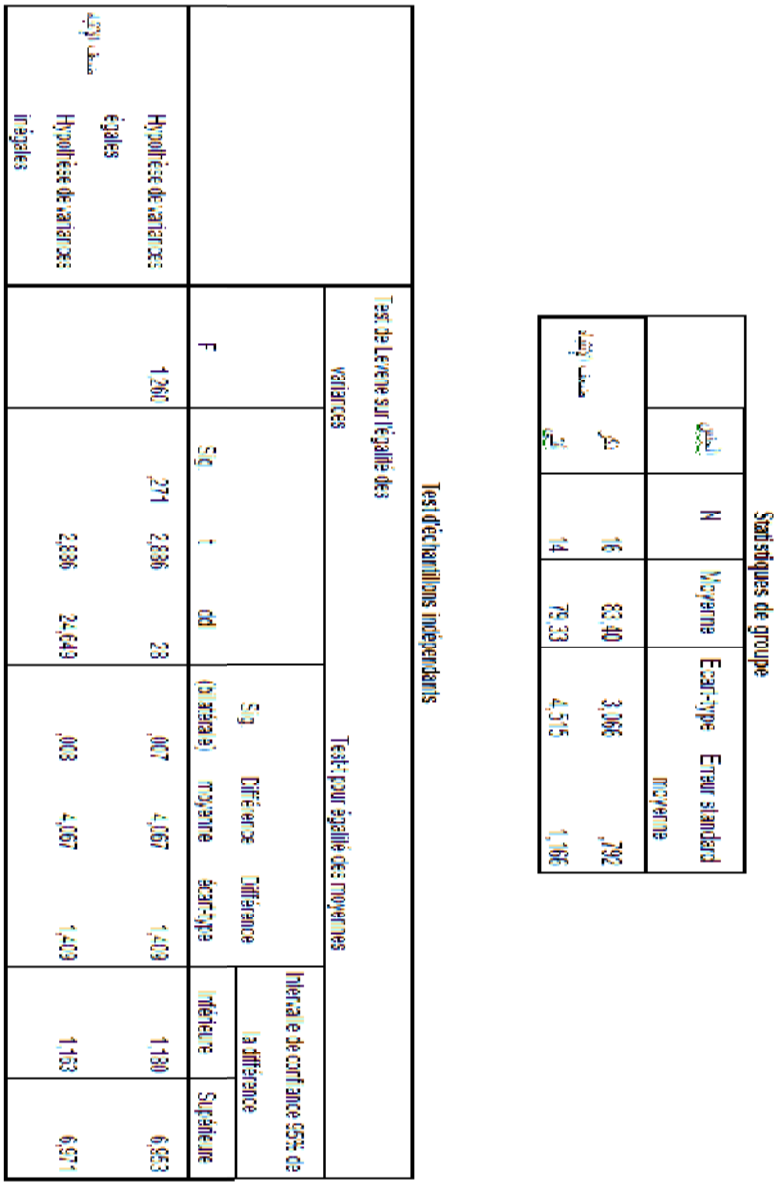
	Moyenne	Ecart-type	N
عسر القراءة	87,00	3,869	30
ضعف الإنتباه	82,23	3,655	30

Corrélations

		عسر القراءة	ضعف الإنتباه
عسر القراءة	Corrélation de Pearson	1	,651**
	Sig. (bilatérale)		,000
	N	30	30
ضعف الإنتباه	Corrélation de Pearson	,651**	1
	Sig. (bilatérale)	,000	
	N	30	30

**. La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

الملحق رقم 10 : نتائج برنامج(Spss) للفرضية الجزئية الأولى للدراسة الأساسية



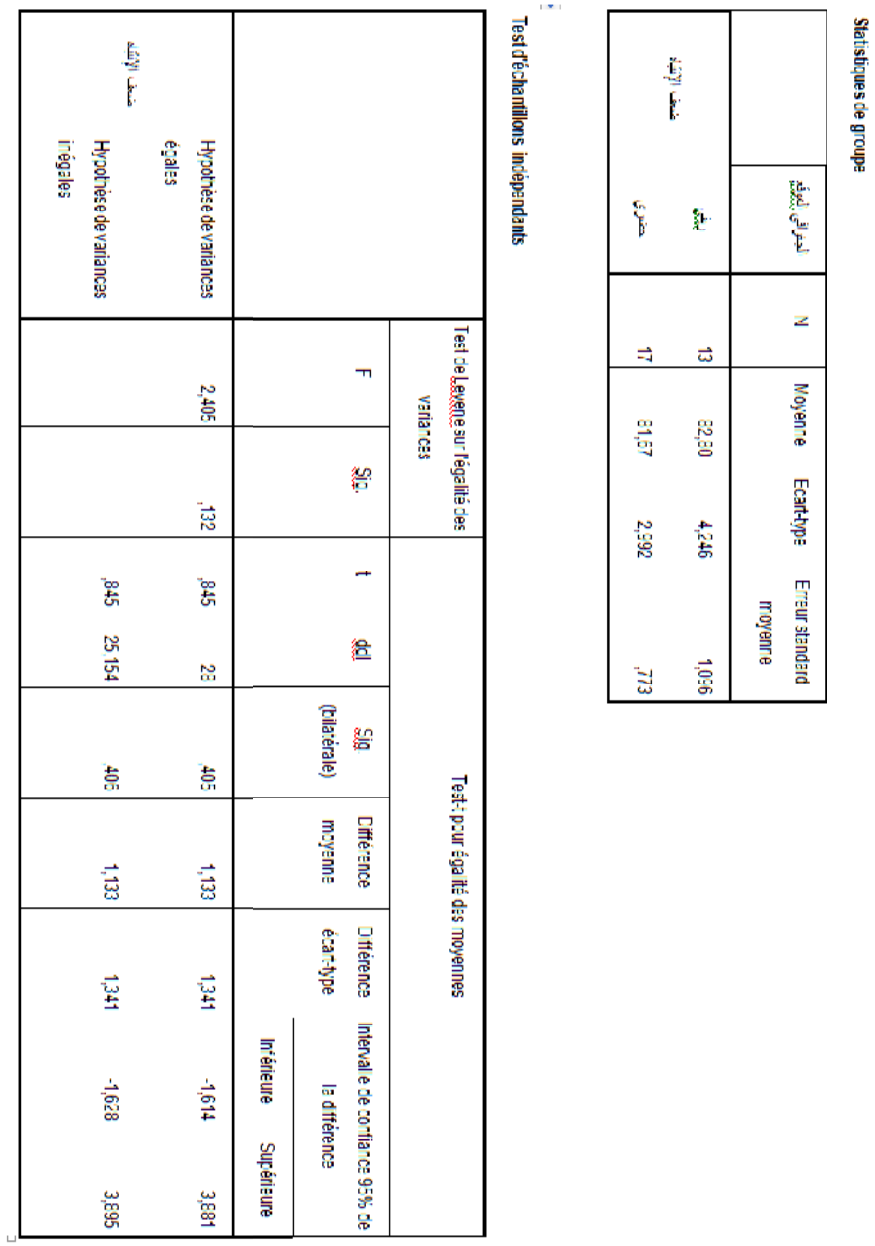
Statistiques de groupe

	الجنس	N	Moyenne	Ecart-type	Erreur standard moyenne
مستوى الثقة في النفس	ذكر	16	83,40	3,096	,792
	أنثى	14	78,93	4,515	1,196

Test d'échantillons indépendants

		Test de Levene sur l'égalité des variances			Test-t pour égalité des moyennes				
								Intervalle de confiance 95% de la différence	
		F	Sig.	t	ddl	Sig. (bilatérale)	Différence moyenne	Différence écart-type	Inférieure	Supérieure
مستوى الثقة في النفس	Hypothèse de variances égales	1,260	,271	2,636	28	,007	4,467	1,409	1,580	6,953
	Hypothèse de variances inégales			2,636	24,649	,003	4,467	1,409	1,163	6,971

الملحق رقم 11 : نتائج برنامج(Spss) للفرضية الجزئية الثانية للدراسة الأساسية



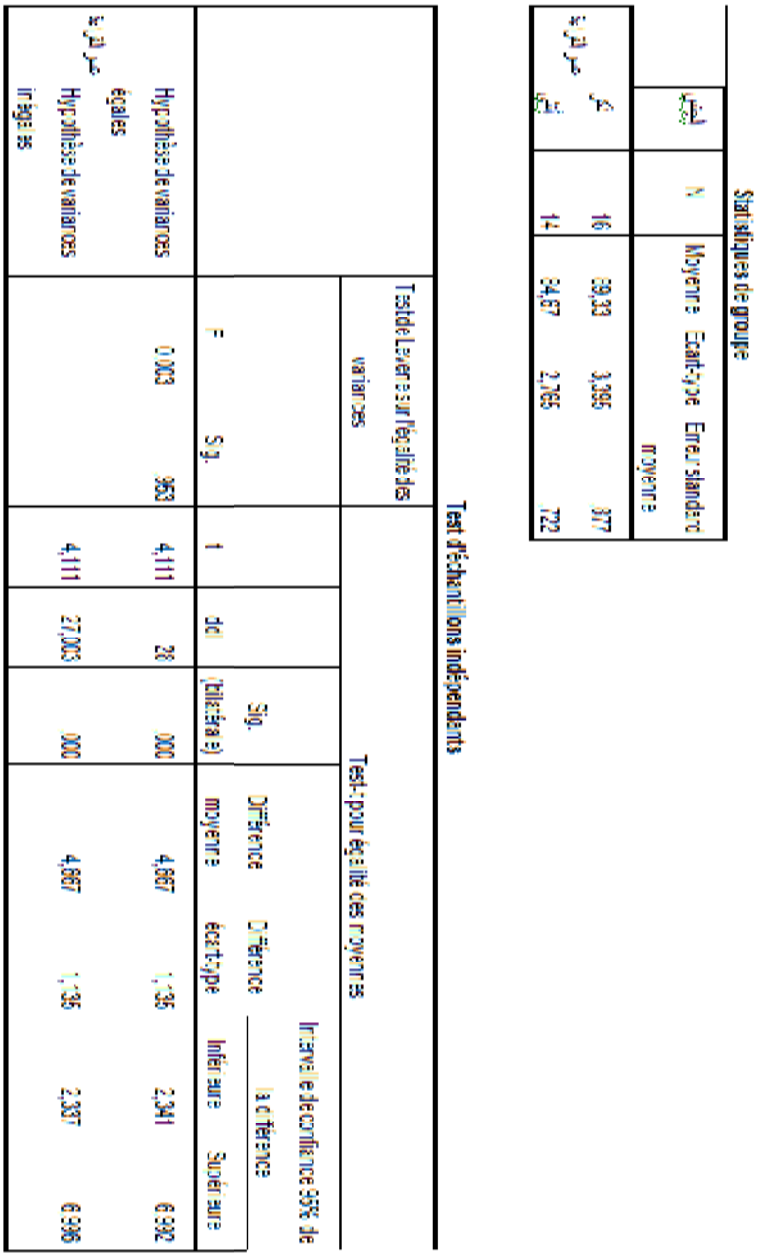
Statistiques de groupe

	الجنس	N	Moyenne	Ecart-type	Erreur standard moyenne
نمط الإدمان	ذكر	13	82,30	4,246	1,096
	أنثى	17	81,87	2,592	,773

Test d'échantillons indépendants

		Test de Levene sur l'égalité des variances		Test-t pour égalité des moyennes					
		F	Sig.	t	ddl	Sig. (bilatérale)	Différence moyenne	Différence écart-type	Intervalle de confiance 95% de la différence
									Inférieure / Supérieure
نمط الإدمان	Hypothèse de variances égales	2,405	,132	,845	28	,405	1,133	1,341	-1,614 / 3,881
	Hypothèse de variances inégales			,845	25,154	,405	1,133	1,341	-1,628 / 3,895

الملحق رقم 12 :نتائج برنامج(Spss) للفرضية الجزئية الثالثة للدراسة الأساسية



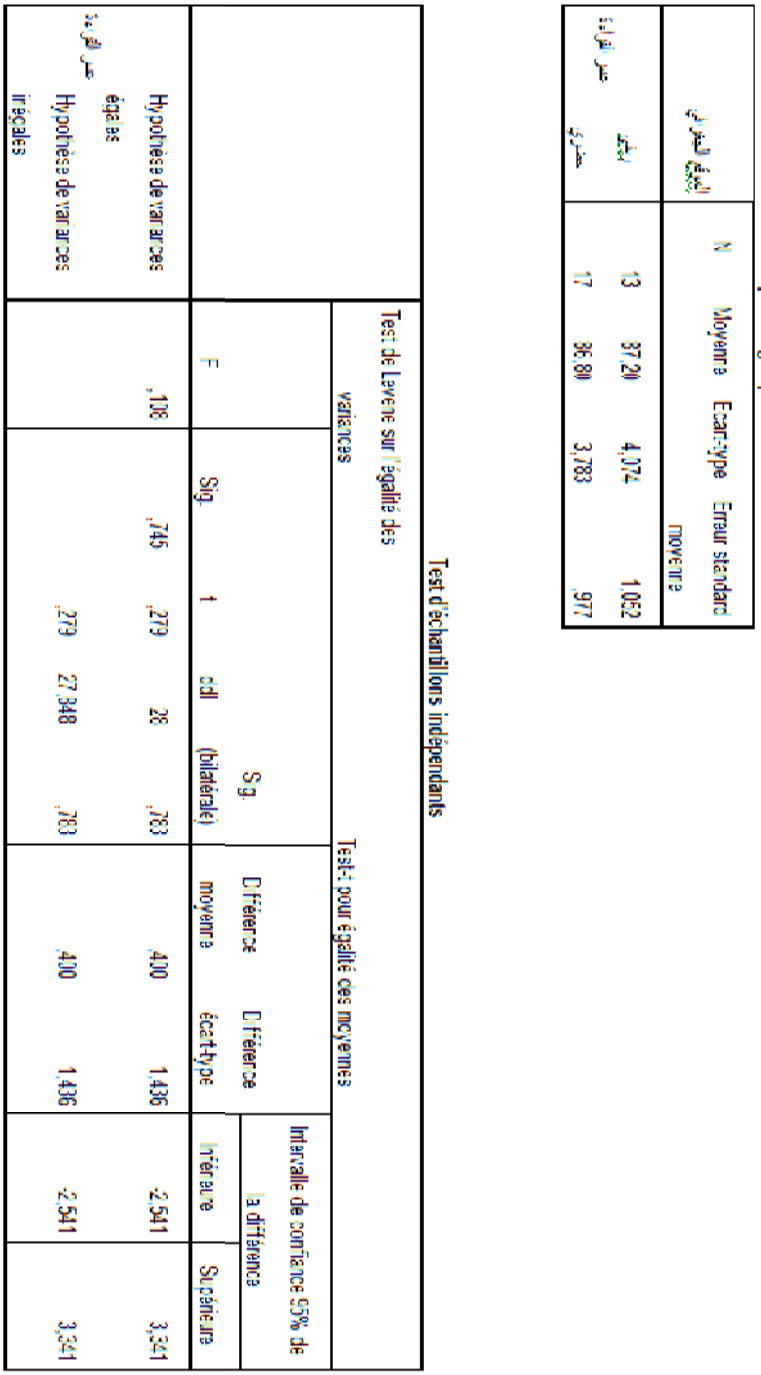
Statistiques de groupe

	الجنس	N	Moyenne	Ecart-type	Erreur standard moyenne
عبر قرية	ذكر	16	39,33	3,395	,877
	أنثى	14	34,67	2,765	,722

Test d'échantillons indépendants

		Test de Levene sur l'égalité des variances		Test-t pour égalité des moyennes					
								Intervalle de confiance 95% de la différence	
		F	Sig.	t	ddl	Sig. (bilatérale)	Différence moyenne	Différence écart-type	Inférieure	Supérieure
عبر قرية	Hypothèse de variances égales	,003	,953	4,111	28	,000	4,667	1,135	2,341	6,992
	Hypothèse de variances inégales			4,111	27,003	,000	4,667	1,135	2,337	6,996

الملحق رقم 13:نتائج برنامج(Spss) للفرضية الجزئية الرابعة للدراسة الأساسية



Statistiques de groupe

البيع الجوال	N	Moyenne	Ecart-type	Erreur standard moyenne
عمر الوالد: بالجنة حضري	13	37,20	4,074	1,052
	17	36,80	3,783	,977

Test d'échantillons indépendants

		Test de Levene sur l'égalité des variances		Test-t pour égalité des moyennes				
							Intervalle de confiance 95% de la différence	
		F	Sig.	t	ddl	Sig. (bilatérale)	Différence moyenne	Différence écart-type	Inférieure	Supérieure
عمر الوالد:	Hypothèse de variances égales	,108	,745	,279	28	,783	,400	1,436	-2,541	3,341
	Hypothèse de variances inégales			,279	27,948	,783	,400	1,436	-2,541	3,341

علاقة ضعف الإنتباه بعسر القراءة لذوي صعوبات التعلم "
(دراسة ميدانية لتلاميذ السنة الرابعة إبتدائي بولاية سعيدة)

الملخص :

تهدف هذه الدراسة إلى معرفة العلاقة بين ضعف الإنتباه، وعسر القراءة لذوي صعوبات التعلم، ولإختبار فرضياتها تمّ إختيار عينة من ثلاثين (30) تلميذا، وتلميذة من بينهم ستة عشر (16) من الذكور مقابل أربعة عشر (14) من الإناث من تلاميذ السنة الرابعة (04) إبتدائي من مدارس بلدية مولاي العربي مقاطعة عين الحجر ولاية سعيدة خلال الموسم الدراسي 2018م-2019م .

إستخدم الباحث مجموعة من الإختبارات، والمقاييس التالية : إختبار إضطراب الإنتباه لمحمد النوبي محمد علي، إختبار الذكاء المصور لأحمد زكي صالح، ومقياس عسر القراءة للأطفال، والمراهقين لعادل عبد الله محمد .

بعد المعالجات الإحصائية، توصلت نتائج الدراسة إلى أنه توجد علاقة بين ضعف الإنتباه، وعسر القراءة لدى تلاميذ السنة الرابعة (04) إبتدائي بمدارس ولاية سعيدة .

كلمات مفتاحية : ضعف الإنتباه، عسر القراءة ، صعوبات التعلم ، تلميذ السنة الرابعة إبتدائي بولاية سعيدة .

« La relation entre le déficit d'attention et la dyslexie chez les élèves ayant des difficultés d'apprentissage (Une étude de terrain pour les élèves de quatrième année primaire à la wilaya de Saida) »

Résumé :

Cette étude vise à découvrir la relation entre le déficit d'attention et la dyslexie chez les élèves ayant des difficultés d'apprentissage. Un échantillon a été sélectionné de trente (30) d'élèves, dont seize(16) garçons et quatorze (14) filles de quatrième année primaire des écoles de la commune de moulay larbi de la subdivision d'ain el hadjer de la wilaya de saida de l'année scolaire 2018-2019 .

On a utilisé les tests suivants : le test de trouble de l'attention de Mohamed Nobi Mohamed Ali , Le test d'intelligence IQ d'Ahmed Zaki Saleh,et l'échelle de dyslexie d'Adel Abdallah Mohamed. Les résultats de l'étude ont conclu qu'il existe une relation entre le déficit d'attention et la dyslexie chez les élèves de la quatrième année (04) primaire des écoles de la wilaya de Saida.

Mots clés :Déficit d'attention, Dyslexie, Difficultés d'apprentissage, Elève de quatrième année primaire à la wilaya de Saida.

« The relation between attention deficit and the dyslexia among students with learning difficulties (A field study for fourth year students of primary School in the Saida state)»

Abstract :

This study aims to find the relation between attention deficit and the dyslexia among students with learning difficulties. A sample was selected of thirty (30) students including sixteen (16) boys ; and fourteen (14) girls of the fourth year primary school from the schools of the moulay larbi commune of the ain el hadjer subdivision of the saida state for the academic year 2018-2019.

The following tests were used : Mohamed Nobi Mohamed Ali's attention disorder test, Ahmed Zaki Saleh's IQ intelligence test, and Adel Abdallah Mohamed's dyslexia scale.

The study results concluded that there is a relation between attention deficit and dyslexia in students of the fourth year (04) primary schools in the Saida state.

Key words : Attention deficit , Dyslexia, Learning difficulties, Primary fourth year student in the Saida state.