

جامعة الدكتور مولاي الطاهر سعيدة

كلية العلوم الاجتماعية و الإنسانية

قسم العلوم الاجتماعية

شعبة علم النفس

أطروحة مقدمة لنيل شهادة الدكتوراه L.M.D في صعوبات التعلم

النمائية و الأكاديمية

الموضوع :

اضطراب الانتباه لدى التلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة

إعداد الطالبة:

بوصيبح سلطنة

إشراف:

أ.د. بكري عبد الحميد

لجنة المناقشة:

أ.د. نواني حسين	أستاذ التعليم العالي	جامعة الجزائر 2	رئيسا
أ.د. بكري عبد الحميد	أستاذ التعليم العالي	جامعة سعيدة	مشرفا ومقررا
أ.د. بشلانم يحيى	أستاذ التعليم العالي	جامعة تلمسان	عضوا مناقشا
د. غلاب سليحة	أستاذ محاضر - أ -	جامعة الجزائر 2	عضوا مناقشا
د. زينبات فطيمة	أستاذ محاضر - أ -	جامعة الجزائر 2	عضوا مناقشا
د. لجلل مصطفى	أستاذ محاضر - أ -	جامعة سعيدة	عضوا مناقشا

السنة الجامعية: 2016-2017

الإهداء

إلى روح والدي العزيز رحمه الله.

إلى والدتي الحبيبة الغالية أطل الله في عمرها.

إلى من هم أقرب إلي من روعي إخوتي وأخواتي حفظهم الله.

إلى من كن لي منصات صديقاتي .

إلى الأيادي المخلصة التي ساعدتني أساتذتي الكرام.

إلى مدراء المدارس الابتدائية الذين قدموا لي يد العون.

إلى كل هؤلاء أهدي هذا العمل.

سلطانة

كلمة شكر

الحمد والشكر لله عزوجل الذي وفقني لإنجاز هذا العمل البحثي.
أتقدم بجزيل الشكر ومعظيم الامتنان وخالص العرفان وفائق التقدير إلى
أستاذي ومشرفي الأستاذ الفاضل الدكتور " بكري عبد الحميد " على كل
ما أكرمني به من رعاية ونصح وتوجيه ودعم، فلم يدخر جهدا ولا وقتا
لمساعدتي فجزاه الله خير الجزاء.
كما أزجي الشكر فائقه والثناء أجله إلى أستاذي الدكتور " لعل
مصطفى " على تقديم يد العون لي فله كل الشكر والتقدير.
ثم أتقدم بشكري الجزيل إلى أساتذتي الموقرين أعضاء لجنة المناقشة
لتفضلهم على قبول مناقشة هذا العمل، فهم أهلا لسد خلله وتقويم أحواله
وتوضيح مواطن القصور فيه، سائلة الله عزوجل أن يثيبهم عني خيرا.

ملخص الدراسة:

تناولت الدراسة الحالية موضوع اضطراب الانتباه لدى التلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة في المرحلة الابتدائية، حيث انطلقت الباحثة من التساؤل التالي:

- كيف يؤدي اضطراب الإنتباه إلى ظهور صعوبات تعلم القراءة لدى تلاميذ السنة الثالثة ابتدائي؟

للإجابة عن هذا التساؤل قامت الباحثة بوضع فرضية البحث التالية:

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

وللتحقق من صحة هذه الفرضية اعتمدت الباحثة على المنهج الإكلينيكي الذي يركز على دراسة الحالة، الملاحظة، المقابلة العيادية، وإجراء مجموعة من الاختبارات تمثلت في: اختبار اضطراب الانتباه لمحمد النوبي، اختبار الذكاء المصور لأحمد زكي صالح، اختبار تشخيصي لصعوبات تعلم القراءة لصالح عميرة، اختبار أنماط الذاكرة العاملة لمونيكا الخطيب.

تم تطبيق هذه الأدوات في 03 مدارس ابتدائية بولاية سعيدة على (04) حالات (03 ذكور، أنثى) تعاني من اضطراب الانتباه حسب DSM-IV وتتراوح أعمارهم ما بين (8-9) سنوات، وقد أسفرت الدراسة على مجموعة من النتائج منها:

- اضطراب الانتباه يؤدي إلى ظهور صعوبات تعلم القراءة لدى تلاميذ السنة الثالثة ابتدائي 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.

كلمات مفتاحية: اضطراب الانتباه - صعوبات تعلم القراءة - الذاكرة العاملة - الديسلكسيا.

Résumé de l'étude:

La présente étude a abordé le thème de trouble de l'attention chez les enfants présentant des difficultés d'apprentissage de lecture (niveau primaire) en élaborant la question de départ suivante:

- Comment le déficit de l'attention amène à la parution des difficultés d'apprentissage de la lecture chez les élèves de l'école primaire de 3^{ème} année ?

Pour répondre à cette question, la chercheuse a élaboré une hypothèse qu' est comme suit:

- Le déficit de l'attention amène à la parution des difficultés d'apprentissage de la lecture chez les élèves de l'école primaire de 3^{ème} année a travers les déficiences primaires au niveau de la mémoire de travail.

Pour tester cette hypothèse, la chercheuse a adopté une étude de cas portant sur l'observation, entretien clinique, et une série de tests qui sont:

- Un test du désordre d'attention **Mohamed Nubi**,
- Test IQ à **Ahmed Zaki**,
- Test de diagnostic des troubles d'apprentissage de lecture **Salah omira**,
- Test mémoire de travail de pour **Monica Khatib**.

Ces tests ont été appliqués dans trois écoles primaires de la wilaya de Saida.

Les quatre (04) cas choisis (03 garçons et une fille) souffrent de déficit de l'attention selon **DSM-IV** et leurs âges varient entre 8-9 ans.

L'étude a débouché sur des résultants qu'on peut les résumer comme suit :

- Le déficit de l'attention conduit à des difficultés d'apprentissage de la lecture aux élèves de 3^{ème} année par le biais de déficiences primaire au niveau de la mémoire de travail.
- L'existence de différents types de difficultés de lecture à des degrés divers entre les cas d'étude.
- Des difficultés au niveau de la mémoire de travail apparaissent dans le côté de l'exécutif et phonologique chez les cas étude.

Les mots clé : Le déficit de L'attention- Les difficultés d'apprentissage de la lecture- mémoire de travail- Dyslexie.

Summary of the study:

The present study investigates on the attention disorder in children with literacy difficulties at the primary level school, where the researcher started from the following question:

–How the disturbance drew attention to difficulties learning to read to the students of the third year primary school?

To answer this question the researcher developed following research hypothesis:

–Attention disorder leads to difficulties learning to read at third-year students through primary upset at the level of working memory.

To validate this hypothesis the researcher adopted a case study based on observation, clinical interview, and a series of tests:

- A test of the **Nubi Mohamed** attention disorder.
- IQ test –**Ahmed Zaki**.
- Diagnostic test for learning difficulties of reading **Salah omira**
- Working memory test for **Monica khatib**.

These tools have been applied for (04) cases; their ageis comprised between 8 and 9 years.

The study has produced a set of conclusion:

–Attention disorder leads to difficulties learning to read at third-year students through primary upset at the level of working memory.

–Different types of literacy difficulties of varying degree between study cases.

–Difficulties at the level of the working memory appear in the Executive side and voicemail in case studies.

Key Words : Attention disorder – Difficulties learning to read- Working memory – Dyslexia.

فهرس المحتويات

الصفحة	العنوان
ب	الإهداء
ج	كلمة شكر
د	ملخص الدراسة بالعربية
هـ	ملخص الدراسة بالفرنسية
و	ملخص الدراسة بالانجليزية
ز	فهرس المحتويات
ك	فهرس الجداول
ل	فهرس الأشكال
م	فهرس الملاحق
1	مقدمة
5	الفصل الأول: مدخل الدراسة
6	1- الإطار النظري للدراسة
13	2- إشكالية الدراسة
17	3- فرضية الدراسة
18	4- أهداف الدراسة
18	5- أهمية موضوع الدراسة
19	6- المفاهيم الإجرائية للدراسة
22	7- الدراسات السابقة
46	الفصل الثاني: اضطراب الانتباه
47	تمهيد
47	1- الانتباه
47	1- تعاريف الانتباه
49	2- أنواع الانتباه

51	3- نظريات الانتباه
58	4- محددات الانتباه
59	5- خصائص الانتباه
60	6- مظاهر الانتباه
62	7- العوامل المؤثرة في الانتباه
64	II - اضطراب الانتباه
64	1- التطور التاريخي لاضطراب الانتباه
67	2- تعريف اضطراب الانتباه
71	3- أعراض اضطراب الانتباه
74	4- العوامل المؤدية لاضطراب الانتباه
81	5- المداخل النظرية المفسرة لاضطراب الانتباه
82	6- تشخيص اضطراب الانتباه
85	7- الاضطرابات المصاحبة لاضطراب الانتباه
88	8- المشكلات التعليمية المصاحبة لاضطراب الانتباه
91	9- التدخلات العلاجية لاضطراب الانتباه
98	خلاصة
99	الفصل الثالث: صعوبات تعلم القراءة
100	تمهيد
100	I - القراءة
100	1- تعريف القراءة
103	2- أهمية القراءة
104	3- شروط تعلم القراءة
106	4- مستويات مهارة القراءة في الصفوف الثلاثة الأولى
106	5- أنواع القراءة
111	6- مهارات القراءة
114	7- السيرورات المعرفية الكامنة خلف عملية القراءة

117	8- طرق تعلم القراءة
122	II- صعوبات تعلم القراءة
122	1- تعريف صعوبات القراءة
126	2- مظاهر صعوبات تعلم القراءة
129	3- خصائص التلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة
133	4- أنواع الصعوبات القرائية
136	5- العوامل المساهمة في صعوبات تعلم القراءة
143	6- النظريات المفسرة لصعوبات تعلم القراءة في ظل نموذج معالجة المعلومات
148	7- تشخيص صعوبات تعلم القراءة
153	8- الأساليب العلاجية لذوي صعوبات تعلم القراءة
157	خلاصة
158	الفصل الرابع: الإجراءات المنهجية للدراسة
159	1- الدراسة الاستطلاعية
159	1.1- الهدف من الدراسة الاستطلاعية
159	2.1- خطوات الدراسة الاستطلاعية
160	3.1- ميدان البحث ومدة الدراسة
161	4.1- حالات الدراسة
161	5.1- أدوات الدراسة
162	6.1- نتائج الدراسة الاستطلاعية
163	2- الدراسة الأساسية
163	1.2- مكان و مدة إجراء الدراسة
163	2.2- حالات الدراسة ومواصفاتها
163	3.2- أدوات الدراسة وإجراءات تطبيقها
192	الفصل الخامس: عرض ومناقشة نتائج الدراسة
193	I- عرض نتائج الدراسة
193	* تقديم الحالات العيادية

193	أولاً: التقرير السيكلوجي للحالة الأولى
203	ثانياً: التقرير السيكلوجي للحالة الثانية
212	ثالثاً: التقرير السيكلوجي للحالة الثالثة
220	رابعاً: التقرير السيكلوجي للحالة الرابعة
227	خامساً: قراءة عامة حول الحالات
230	II - مناقشة نتائج الدراسة وتحليلها
230	* مناقشة فرضية الدراسة
238	الخاتمة
240	التوصيات
241	قائمة المراجع
256	الملاحق
257	ملحق رقم 01
258	ملحق رقم 02
283	ملحق رقم 03
295	ملحق رقم 04
307	ملحق رقم 05
308	ملحق رقم 06

فهرس الجداول:

الرقم	العنوان	الصفحة
01	توزيع عبارات اختبار اضطراب الانتباه.	167
02	معاملات الارتباط للأبعاد المتناظرة والدرجة الكلية بين اختبار اضطراب الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد" الصورة الأسرية- المدرسية- وصورة الطفل المصورة" إعداد محمد النوبي واختبار اضطراب الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد ترجمة وتقنين عادل عبد الله.	169
03	معاملات الثبات لاختبار اضطراب الانتباه بصوره الثلاث (الصورة الأسرية والمدرسية وصورة الطفل المصورة).	169
04	قيمة الفرق بين المجموعات العليا والمجموعات الدنيا لعينتي الدراسة في اختبار اضطراب الانتباه.	170
05	معاملات ثبات اختبار اضطراب الانتباه.	171
06	الصدق التمييزي لاختبار تشخيص صعوبات تعلم القراءة لدى عينة التلاميذ ذوي صعوبات القراءة و عينة التلاميذ العاديين.	178
07	قيم معامل الارتباط بيرسون للمقاييس الفرعية مع اختبار صعوبات تعلم القراءة.	179
08	الكلمات التي تم تغييرها و مواضعها في اختبار تشخيص صعوبات تعلم القراءة.	180
09	فقرات اختبار أنماط الذاكرة العاملة لذوي صعوبات تعلم القراءة.	188
10	تعديلات هيئة المحكمين على اختبار أنماط الذاكرة العاملة.	189
11	أسماء أعضاء هيئة تحكيم اختبار أنماط الذاكرة العاملة	190
12	نتائج اختبار اضطراب الانتباه (الصورة الأسرية والمدرسية) للحالة الأولى.	198
13	النسبة المئوية للأخطاء في المقاييس الفرعية و المقياس الكلي للحالة الأولى.	200

14	نتائج اختبار أنماط الذاكرة العاملة الخاصة بالحالة الأولى.	200
15	نتائج اختبار اضطراب الانتباه (الصورة الأسرية والمدرسية) للحالة الثانية.	207
16	النسبة المئوية للأخطاء في المقاييس الفرعية و المقياس الكلي للحالة الثانية.	209
17	نتائج اختبار أنماط الذاكرة العاملة الخاصة بالحالة الثانية.	210
18	نتائج اختبار اضطراب الانتباه (الصورة الأسرية والمدرسية) للحالة الثالثة.	216
19	النسبة المئوية للأخطاء في المقاييس الفرعية و المقياس الكلي للحالة الثالثة.	218
20	نتائج اختبار أنماط الذاكرة العاملة الخاصة بالحالة الثالثة.	218
21	نتائج اختبار اضطراب الانتباه (الصورة الأسرية والمدرسية) للحالة الرابعة.	223
22	النسبة المئوية للأخطاء في المقاييس الفرعية و المقياس الكلي للحالة الرابعة.	225
23	نتائج اختبار أنماط الذاكرة العاملة الخاصة بالحالة الرابعة.	226

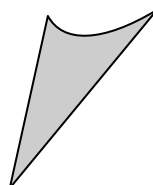
فهرس الأشكال:

الرقم	العنوان	الصفحة
01	موقع المرشح حسب وجهة نظريات الفلتر.	55

فهرس الملاحق:

الرقم	العنوان	الصفحة
01	ترخيص مديرية التربية لولاية سعيدة	257
02	اختبار اضطراب الانتباه (الصورة الأسرية، المدرسية، صورة الطفل المصورة) لمحمد النوبي محمد علي	258
03	اختبار الذكاء المصور لأحمد زكي صالح	283
04	اختبار تشخيص صعوبات تعلم القراءة لصالح عميرة علي	295
05	بطاقة رصد الأخطاء لصعوبات تعلم القراءة	307
06	اختبار الذاكرة العاملة لمونيكا الين شريف الخطيب	308

مقدمة



مقدمة

يعد نموذج معالجة المعلومات من بين أهم النماذج المفسرة لصعوبات التعلم، وذلك من خلال تحديده للعمليات المعرفية التي تقف خلف الأداء لفهم دورها في عملية التعلم ومن ثم توضيح سبب الصعوبة.

ويعتبر الانتباه أساس البناء المعرفي، فهو يسبق كافة العمليات المعرفية ويمهد لها، وأي اضطراب في عملية الانتباه يؤثر في أداء الفرد فيصبح غير قادر على التركيز على ما هو بصدد معالجته، إذ تختلف فترة الانتباه من تلميذ لآخر في نفس العمر، حيث نجد بعض التلاميذ يظهرون قدرة على التركيز لفترة زمنية طويلة، لكن البعض الآخر لا يستمر انتباههم أكثر من بضع دقائق، ثم ينصرفون لشيء آخر مع صعوبة العودة لتركيز انتباههم من جديد.

وبما أنه في المرحلة الابتدائية تزداد مسؤولية التلميذ لتركيز الانتباه داخل القسم، فإن مشكلات الانتباه تظهر في هذه المرحلة بشكل جلي، حيث يكون التلميذ عرضة لمهام دراسية متعددة، تستدعي منه الانتباه لفترة طويلة، وبذل مجهود معين لإتمام تلك المهام. فالأطفال ذوي نقص الانتباه يواجهون صعوبة في الانتقال من مهمة لأخرى؛ أي أنهم يحولون انتباههم بشكل سريع من نشاط لآخر دون إكمال الأول، كما أن عدم إلتباعتهم للتعليمات وانجازهم الواجبات المدرسية المطلوبة يشكل صعوبة أخرى بالنسبة لهم، وهذه كلها مؤشرات تدل على معاناتهم من اضطراب الانتباه، هذا الأخير الذي قد يتواجد في غياب النشاط الحركي وهو ما أكدته العديد من الدراسات من بينها دراسة (Lahley & Carlson, 1994; Lahley, Schaughency, Hynd, Carlson & Nives, 1987; Lahley & al, 1988) (بن عربية، 2009: 107)، حيث تم ربط خصائص هذا الاضطراب بمظاهر صعوبات التعلم واعتبره العاملون في مجال التربية والتعليم من بين الأسباب المسؤولة عن ظهور صعوبات التعلم التي يعاني منها بعض التلاميذ في

المرحلة الابتدائية، فحين يعجز التلميذ في تركيز انتباهه على الأنشطة المدرسية، و كذا عجزه في تحويل الانتباه إلى الأنشطة الجديدة، فإن هذا يعد أحد مظاهر صعوبات التعلم، و تعتبر صعوبات الذاكرة، وعدم قدرة التلميذ على الاحتفاظ النسبي بالمعلومات التي تقدم له من شأنها أن تؤدي إلى صعوبات تعلم متعددة، من بينها صعوبات القراءة وصعوبات الذاكرة العاملة، هذا ما يؤثر على استقبال المثيرات وإدراكها، حيث يرجع الكثير من المعلمين فشل تلاميذهم في فهم المادة الدراسية وعدم تحصيلهم فيها تحصيلًا جيدًا إلى اضطراب الانتباه (جلاب ومجاهدي، 2016: 227).

ففي واحدة من الدراسات التي بحثت صعوبات التعلم عند الأطفال ذوي اضطراب الانتباه والتي أجرتها (Susan Mayes et al, 2001) أن (72%) من الأطفال ذوي اضطراب الانتباه يعانون من صعوبات تعلم في القراءة، و على نحو أكثر تخصصًا وجد (Barkley et al, 1990) في دراسته التي بحث فيها صعوبات التعلم المصاحبة للأنماط الفرعية لاضطراب الانتباه أن (19%) من الأنماط الفرعية المركبة و اللانتهائية يعانون من صعوبات تعلم في القراءة.

ووفقًا لنتائج دراسة (زيادة، 2008) أن الأولاد ذوي صعوبات تعلم القراءة أكثر معاناة على نحو دال من النمطين الفرعيين المركب و اللانتهائي من أنماط اضطراب الانتباه المصاحب بالنشاط الحركي وفق DSM-III .

وما لم يكتشف هذا الاضطراب في الوقت المناسب وبقي دون علاج فإنه يفرز مجموعة من المشكلات النفسية، العلائقية، الاجتماعية والأكاديمية من تقدير ذات متدني، وعلاقة غير سوية مع الرفاق، انخفاض التحصيل الأكاديمي، ضعف التواصل الاجتماعي والتفاعل مع الآخرين، حيث يجد هؤلاء الأطفال كثيرًا من مظاهر عدم التقبل من والديهم، أقرانهم و مدرسيهم و عادة ما يتم تجنبهم وعدم الاكتراث بهم. هذا يؤدي بالطفل صاحب اضطراب الانتباه إلى الانسحاب نتيجة لرفض الآخرين له، وفشله المتكرر في الحصول على

مصادقة الآخرين تجعله يشعر بالإحباط ، ما يقوده إلى القيام بسلوكات عدوانية. ومنه جاء موضوع الدراسة الحالية الذي اعتمدت فيه الباحثة على تراث سيكولوجي يتعلق بجانب اضطراب الانتباه وصعوبات تعلم القراءة، ثم عرجت إلى إجراء العمل الميداني المتعلق بموضوع البحث وعليه، اشتملت الدراسة على **خمس فصول**، عرضت في **فصلها الأول** مدخلا للدراسة تطرقت فيه إلى تحديد الإشكالية وعرض الفرضيات، ثم إبراز الأهداف والأهمية، ثم وضعت المفاهيم الإجرائية للدراسة، وعرضت بعض الدراسات السابقة التي تخص الموضوع.

وجاء **الفصل الثاني** ليشمل بالدراسة اضطراب الانتباه، فعرضت فيه تعاريف الانتباه وأنواعه، نظرياته ومحدداته، ثم تطرقت إلى خصائصه ومظاهره وأهم العوامل المؤثرة فيه، وعرجت على التطور التاريخي لاضطراب الانتباه، ثم ذكر تعاريفه وأعراضه والعوامل المؤدية لهذا الاضطراب، ثم عرضت المداخل النظرية المفسرة له وبيّنت تشخيصه حسب **DSM-IV**، لتصل في الأخير إلى المشكلات التعليمية والاضطرابات المصاحبة لاضطراب الانتباه وأهم التدخلات العلاجية لهذا النوع من الاضطراب.

واختص **الفصل الثالث** بصعوبات تعلم القراءة، وعرضت فيه ما يخص القراءة من تعاريف وأهمية وشروط لتعلم القراءة، ثم تطرقت إلى مستويات مهارة القراءة في الصفوف الثلاثة الأولى وأنواع القراءة، ثم ذكرت مهارات القراءة السيرورات المعرفية الكامنة خلف عملية القراءة، وطرق تعلم هذه العملية، بعد ذلك قامت بعرض أهم التعاريف المتعلقة بصعوبات تعلم القراءة، لتتطرق بعدها لمظاهر صعوبات القراءة وخصائص التلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة، ثم بيّنت أنواع صعوبات القراءة والعوامل المرتبطة بها، بعدها ذكرت الباحثة أهم النظريات المفسرة لصعوبات تعلم القراءة في ظل نموذج معالجة المعلومات، و كيفية تشخيصها وأهم الأساليب العلاجية لها.

وجاء **الفصل الرابع** بعنوان الإجراءات المنهجية للدراسة، فتطرق في إلى الهدف من الدراسة الاستطلاعية وذكر ميدان البحث ومدته وكيفية اختيار الحالات موضوع الدراسة وأهم الأدوات المستخدمة والنتائج الخاصة بهذه الدراسة.

أما **الفصل الخامس** عرضت فيه نتائج الدراسة ومناقشتها من خلال تقديم الحالات السيكلوجية ومحاولة مناقشة النتائج المتوصل إليها على ضوء التراث السيكلوجي المتوفر لديها، وكذلك الميدان وبعض الدراسات السابقة حول نفس موضوع الدراسة وأنهت الباحثة هذا العمل البحثي بمجموعة من التوصيات.

الفصل الأول: مدخل الدراسة

- 1- الإطار النظري للدراسة.
- 2- إشكالية الدراسة.
- 3- فرضية الدراسة.
- 4- أهداف الدراسة.
- 5- أهمية موضوع الدراسة.
- 6- المفاهيم الإجرائية للدراسة.
- 7- الدراسات السابقة.

1- الإطار النظري للدراسة :

يعتبر مصطلح اضطراب الانتباه من المصطلحات الحديثة نسبياً، فبعض الدراسات تشير إلى أن معرفة هذا الإضطراب كان عام (1902) على يد الطبيب الإنجليزي (George Still, 1902) الذي قام بوصفه على أنه قصور غير عادي في التحكم بالذات (بن عربية، 2009: 34)، ثم قام كانتويل (Cantwel 1918-1917) بابتكار مصطلح أعراض سلوك تلف الدماغ، حيث تم الربط بين التلف الدماغي **Damage Brain** والانحراف السلوكي **Deviance Behavioral** بعد تتبع العديد من الأطفال الذين يعانون من التهاب دماغي لوحظ أنهم يتحركون بصورة مفرطة وعديمي الانتباه وعدوانيين، بالإضافة إلى ذلك فإنهم يعانون من صعوبات تعليمية وانفعالية. وبعده أوضحت دراسات كلا من سترأوس وليتين (Strauss and Lethinen, 1997) سنة (1940-1950) أن النشاط الزائد والسلوك اللانتباهي عند الأطفال هو نتيجة مباشرة لتلف الدماغ لذلك ابتكروا مصطلح **خلل دماغي بسيط Minimal Brain Damage**، حيث ظل النشاط الحركي الزائد هو العرض الرئيسي لهذا الإضطراب في الفترة من (1950-1960) ولكن في أواخر (1960) تم استبعاد فكرة أن نقص الانتباه و النشاط الزائد هو نتيجة الخلل الدماغي و أصبح ينظر إليه على أنه اختلال في وظائف المخ و أصبح مصطلح **الاختلال الوظيفي البسيط للمخ Minimal Brain Dysfunction** هو التسمية لهذا الإضطراب و عزز ذلك التعريف المقدم من المعاهد المختصة بالدراسة الصحية و النفسية الذي ينص على أن الأطفال ذوي الذكاء المتوسط و فوق المتوسط والذين يعانون من صعوبات سلوكية وتعليمية معينة تتراوح ما بين الاعتدال و الشدة تكون مرتبطة بانحراف في وظائف الجهاز العصبي المركزي (أشرف، 2009: 126).

في الفترة الواقعة ما بين (1968-1979) ساد مفهوم متلازمة النشاط الزائد حيث

حاول الكثير من الباحثين إثبات فكرة أن النشاط الزائد هو العرض الرئيسي لاضطراب الإنتباه و تم استبدال مفهوم الخلل الوظيفي الدماغي البسيط بمفهوم رد الفعل الحركي وأكدت على وجود درجة زائدة من النشاط الحركي تمثل جوهر الأعراض لهذا الإضطراب. في أواسط (1970) أوضحت الدراسات أن الأطفال ذوي النشاط الزائد أظهروا أيضا عجزا ملحوظا في الإنتباه و في التحكم بالاستجابات الاندفاعية وقد كان هذا التحول في المفهوم مؤثرا جدا بحيث تم إعادة تسمية الإضطراب باضطراب نقص الإنتباه مع أو بدون النشاط الزائد وذلك من قبل الرابطة الأمريكية للطب النفسي (1980) وأصبح ينظر إلى نقص الإنتباه كعرض رئيسي لاضطراب الإنتباه (أشرف، 2009: 126).

وانعكس هذا التحول في تشخيص إضطراب الإنتباه في الطبعة الثالثة من الدليل التشخيصي والإحصائي للإضطرابات النفسية ليشير إليه على أنه اضطراب له زملة أعراض سلوكية تميزه، وقد قسمه إلى نوعين فالأول: هو إضطراب الانتباه والثاني: هو إضطراب عجز الانتباه غير المصحوب بنشاط حركي مفرط (السيد وبدر، 1999: 34)، ولقد إستمر الحال على هذا المنوال حتى قام بورينو وزملاؤه (Porrino et al,1988) بدراسة أعراض إضطراب الانتباه ،حيث أوضحت نتائج التحليل العاملي لهذه الدراسة أن عجز الانتباه وفرط النشاط الحركي عرضان لاضطراب واحد ،وليس نمطين مستقلين ولذلك عندما قامت جمعية الطب النفسي الأمريكية بمراجعة للطبعة الثالثة (1987) دمجت فرط النشاط الحركي مع عجز الانتباه.

بعد ذلك أجرى لاهي وبيلهام (Lahey and pelham) بدراسة مماثلة للدراسة السابقة التي أجراها بورينو، وقد توصلت نتائج هذه الدراسة إلى نفس النتائج التي توصلت إليها الدراسة السابقة حيث بينت أن عجز الانتباه وفرط النشاط الحركي عرضان متلازمان لاضطراب واحد ،وليسا نمطين منفصلين (جابر، 2005: 4).

ولذلك عندما جاء الدليل التشخيصي والإحصائي الرابع للاضطرابات العقلية (DSM-IV) الصادر عام (1994) أكد على ما ورد في مراجعه عام (1987) بشأن هذا الاضطراب حيث بين أن جميع الأطفال المصابين بهذا الاضطراب لديهم فرط حركة ولكن مستوى فرط الحركة يختلف من طفل لآخر فقد تكون أعراض عدم الانتباه أشد من أعراض فرط الحركة لدى بعضهم، وعلى النقيض من ذلك قد تكون أعراض فرط الحركة والاندفاعية أشد من أعراض عدم الانتباه لدى البعض منهم، وأخيراً قد تتساوى شدة الأعراض لكل من عدم الانتباه وفرط الحركة والاندفاعية لدى أطفال آخرين منهم. (دفع الله و جمال، 2011: 4).

كما أكد الدليل التشخيصي على أن تظهر أعراض اضطراب الانتباه على الطفل قبل التشخيص بستة أشهر متتالية على الأقل لدرجة تجعله ساء التوافق، كما أنها لا بد أن تظهر قبل عمر (07 سنوات) في كل من البيئة المنزلية والمدرسية معا. (هالاها و آخرون، 2007: 397)

لقد عرف مصطلح اضطراب الانتباه بعض الاختلافات في تحديد مصطلح متفق عليه يعبر عن أعراض هذا الاضطراب ويرجع اختلاف الباحثين والعلماء حول ذلك إلى اختلاف في نظرة كلا منهم إلى طبيعة الأعراض المكونة لهذا الاضطراب وأي منها أكثر بروزاً، كما يرجع الاختلاف إلى مسببات هذا الاضطراب، حيث كان ينظر إليه على أنه اضطراب في المنظومة الأخلاقية لدى الطفل (نقص في التحكم الأخلاقي)، ثم تمّ إرجاعه إلى أسباب عضوية في المخ مثل تلف المخ أو اختلال في وظائف الجهاز العصبي المركزي ونتيجة لذلك ظهرت تسميات مختلفة لهذا الاضطراب.

تنتشر صعوبات التعلم بين الأطفال الذين يعانون من اضطراب الانتباه حيث إن معظمها قد يرجع لعدم قدرتهم على القراءة الشاملة للمادة المقروءة، وهذا ما أشارت إليه

دراسة كافانو و زملاؤه (Cavanaugh et al,1997) الذي قام بدراسة العلاقة بين صعوبات التعلم واضطراب الانتباه لدى الأطفال ، وقد بينت نتائج دراستهم أن هناك علاقة إرتباطية موجبة بين صعوبات التعلم وهذا الإضطراب كما أوضحت أيضا أن صعوبات التعلم تنتشر بين (30%) من الأطفال الذين يعانون من هذا الإضطراب. (السيد و بدر، 1999: 72).

و تشير سحر الخشرمي إلى أن ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية يتميزون بمجموعة من الصفات التي تتكرر في العديد من المواقف التعليمية والاجتماعية التي يمكن للمعلم ملاحظتها بدقة عند مراقبتهم في تلك المواقف ومن أهم هذه الصفات اضطرابات الإنتباه، حيث أن العلاقة بين صعوبات التعلم واضطرابات الإنتباه علاقة وثيقة حيث تحتل صعوبات الإنتباه موقعا مركزيا بين صعوبات التعلم إلى حد أن الكثير من المشتغلين في التربية عامة وصعوبات التعلم خاصة يرون أن صعوبات الإنتباه تقف خلف الكثير من أنماط صعوبات التعلم الأخرى مثل صعوبات القراءة وصعوبات الفهم القرائي، الصعوبات المتعلقة بالذاكرة، الصعوبات الأخرى المتعلقة بالرياضيات أو الحساب،ودلت نتائج الدراسات المتعلقة بوظيفة الإنتباه أن الأطفال ذوي صعوبات التعلم أظهروا عجزا أو قصورا في الأداء على وظيفة الإنتباه لمقارنتهم مع أقرانهم العاديين (الخشرمي، د ت: 506).

و دلت دراسة شرفوح البشير أن ظاهرة شرود الذهن والعجز عن الإنتباه والميل إلى التشتت نحو المثيرات الخارجية ،من أكثر الصفات البارزة لهؤلاء الأطفال الذين يعانون من صعوبات التعلم الأكاديمية ،إذ أنهم لا يميزون بين المثير الرئيسي والثانوي، حيث يملُ الطفل من متابعة الإنتباه لنفس المثير،فبشكل عام نجدهم يلاقون صعوبات كبيرة في التركيز بشكل دقيق في المهام والتخطيط المسبق لكيفية إنهاؤها وبسبب ذلك

يلاقون صعوبات تعلم مهارات جديدة ما ينتج عنه صعوبة تعلم القراءة وهي "عجز جزئي في القدرة على قراءة أو فهم ما يقوم التلميذ بقراءته قراءة صامتة أو جهرية" (شرفوح، 2005: 101) والأطفال الذين يعانون منها يكون تحصيلهم في القراءة أقل بصورة كبيرة عما هو متوقع بالنسبة لعمرهم العقلي، بمعنى أنهم يملكون مستوى ذكاء عالي أو متوسط ولا يعانون من أي إعاقة، لكن تحصيلهم القرائي ضعيف، مما قد يكون له أثر سلبي على توافقهم النفسي والاجتماعي، وقدرتهم على التواصل مع الآخرين، الأمر الذي قد يعيقهم في بناء علاقات اجتماعية تفاعلية سليمة (بن هبري، 2010: 07).

وترى أني دومون (A.Dumont) أن صعوبة القراءة تتجسد في صعوبة قراءة الكلمات المكتوبة، فصعوبات تعلم القراءة لا تمس فقط تعلم اللغة المكتوبة بل أيضا طريقة التواصل وتصيب كذلك اللغة والكلام، والذي يعتبر رمز له دلالة نفسية واجتماعية، ويسمى أيضا هذا الإضطراب (مرض العصر) ومن المعروف أن الأفراد الذين يصابون بهذا العجز أو الصعوبة يجدون صعوبة بالغة في التعرف على الحروف والكلمات وتفسير المعلومات التي تقدم لهم على شكل صيغة مطبوعة.

كما عرف الدليل التشخيصي و الإحصائي الرابع المعدل المعايير التشخيصية لصعوبات القراءة بأنها : نقص الأداء في القراءة عن المستوى المنتظر من عمر الشخص والذكاء والتعليم المناسب للعمر، هذا النقص يؤثر بصورة واضحة على الإنجاز الدراسي أو الأنشطة اليومية التي تتطلب مهارات في القراءة حيث أن سبب هذا القصور لا يعود لعجز حسي (تيسير، 2004: 21).

إن القدرة على تركيز الإنتباه تعد من أهم العمليات النفسية الأساسية اللازمة لاكتساب واستخدام اللغة الشفهية والمكتوبة، وأي إضطراب في هذه القدرة يترتب عليه صعوبات في الفهم والتفكير والإدراك والذاكرة (زكور، 2009: 130)، على اعتبار أن عملية التعلم تتم

في مستويات متتابعة يعتمد كل منها على الآخر، وهذه المستويات تبدأ بالانتباه ثم الإدراك ثم الذاكرة فبعد الانتباه يتم إدراك المثير والتعرف عليه ليتم تسجيله في الذاكرة العاملة التي تستدعي الخبرات السابقة المتصلة بالموضوع من الذاكرة طويلة المدى، حيث تتم عملية المقارنة والمعالجة للمثير بإعطائه معنى بناء على الخبرات السابقة فكل هذه المكونات تعمل معاً في علاقة ديناميكية تفاعلية، وهذا ما يفقده التلاميذ ذوي صعوبات التعلم وخاصة الذين يعانون من اضطرابات الانتباه الانتقائي والمتواصل للمعلومات وكذلك اضمحلالا واختفاء للمعلومات من الذاكرة العاملة ويكون نتيجة لذلك عدم قدرتهم على مواصلة التحصيل الدراسي في المجالات الأكاديمية فينتج عنه صعوبات القراءة والكتابة أو التهجي أو الحساب (عاشور، 2008: 3).

وقد حلل كوف ومارجوليس (Koeigh and Margolis, 1976) مشكلات الانتباه في ثلاث فئات هي:

1- الوصول إلى حالة الإنتباه (استحضار الإنتباه): حيث يعاني العديد من التلاميذ من ذوي صعوبات تعلم القراءة ضعفا في مهارات الدخول للمهمة واختيار المعلومة الهامة والجوهرية التي تجعلهم مهيين لبدئها.

2 - اتخاذ القرار: ترتبط القدرة على تركيز الإنتباه لدى التلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة بالاندفاعية، فقد لاحظ العديد من الباحثين والممارسين أن هؤلاء التلاميذ يميلون لأن يكونوا أكثر في اتخاذ قراراتهم عندما تواجههم مواقف حل مشكلات فيختارون البدائل الأولى دون اختيار البدائل الأخرى لكل استجابة.

3- الاحتفاظ بالانتباه : وجد العديد من الباحثين أن العديد من الأطفال ذوي صعوبات التعلم في القراءة لديهم صعوبات فقط في بدء المهمة ، فعند أدائهم لمهمة طويلة نسبيا فإن أداءهم يميل لأن يتوقف أسرع مما هو عليه التلاميذ العاديون وهذا يشير إلى عدم قدرتهم على الاحتفاظ بحالة الإنتباه بدرجات ملائمة في جميع مراحل أداء المهمة.

وهذا ما استنتجه هالاهان (Hallahan) "بأن الصعوبة الرئيسية التي يعانيها العديد من الأطفال ذوي صعوبات تعلم القراءة هي عدم قدرتهم على استخدام مهارات القراءة الأساسية لضعف قدرتهم على تركيز الانتباه " (زكور ، 2009: 131).

ويؤكد ما استنتجه هالاهان مع ما يراه سبيس وآخرون (Speece et al,1985) "بأن المعلمين بصفة خاصة يصفون الأطفال ذوي صعوبات التعلم بأنهم إعتمازيون وأكثر قابلية لتشتت الانتباه مع أقرانهم في نفس الفصل الدراسي كما أنهم أقل تمركزاً حول العمل، وأقل استقلالاً، وأقل في مستوى الذكاء اللفظي"، وهذا ما أشار إليه دانيال (Daniels,1987) بأن مشكلة الانتباه وعدم القدرة على التركيز، تعتبر من أكثر العوامل التي تقف خلف فشل التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في القراءة فهي تعد من الأعراض الأساسية التي تميز هؤلاء التلاميذ عن أقرانهم.

وخلاصة ما سبق إن اضطراب الانتباه يشتت انتباه التلميذ ويحول بينه وبين تحصيل المعلومات، وربما يؤدي إلى فقدان السياق الذي يتم من خلاله عرض المعلومات، فيصعب على أمثاله ما يسمعون أو يقرؤون، ويحدث نوع من التداخل والتشويش المعرفي فيعزفون عن متابعة الاستماع أو القراءة ،ومن ثم تنشأ لديهم صعوبات تعلم القراءة أو الوسائط الإدراكية كالانتباه والفهم والذاكرة والتي من خلالها يأخذ التعلم مكانه، فيفشلون في فهم ما يقرؤون وبالتالي يفشلون في الاحتفاظ به واسترجاعه، الأمر الذي يترتب عليه ضعف شبكة ترابطات المعاني داخل الذاكرة ومن ثم ضحالة البناء المعرفي لديهم. كما يمكن تفسير ذلك في ضوء عدم ملائمة الخبرات التعليمية المقدمة، من حيث نمط هذه الخبرات ومحتواها، أو عدم ملائمة الأنشطة التدريسية للخصائص المعرفية التكوينية لهؤلاء التلاميذ، ومن ثم لا تستثير انتباههم فيعزفون عنها خاصة وأن سعة انتباههم ضحلة، فتتشأ لديهم صعوبات في الفهم والذاكرة والقراءة والكتابة وغيرها.

(زكور ، 2009: 132).

2- إشكالية الدراسة :

يشتكى بعض المعلمين من عجز تلاميذهم على مسايرة أقرانهم في المدرسة وتحصيلهم فيها تحصيلًا جيدًا يتماشى مع قدراتهم العقلية، فمن خلال الزيارات الميدانية لبعض المدارس الابتدائية بولاية سعيدة لفت انتباه الباحثة وجود عدد من التلاميذ تظهر لديهم بعض العلامات الدالة على مشكلات في الانتباه، وتجنبهم النشاطات التي تحتاج للتركيز، فهم لا ينجزون الواجبات المدرسية الموكلة إليهم، ولا يصغون لشرح المعلم والتعليمات الموجهة إليهم، و دائمًا ينسون الأعمال اليومية المتكررة والمعاداة التي يقومون بها، بل قد يطلقون التعليقات السلبية نحو المعلم والمتعلم، فيكونون معرقلين لأنفسهم ولزملائهم مما يجعلهم أكثر عرضة للفشل الدراسي، وهذا ما تشير إليه دراسة كل من هالاهان وكوفمان (Hallahan and Kauffman (2003 في أن الأطفال الذين يعانون من مشكلات في الإنتباه عادة ما يتسمون بخصائص معينة من شأنها أن تميزهم مثل نقص الانتباه، والاندفاعية والنشاط المفرط، وغالبا ما يصفهم معلموهم و آباؤهم بأنهم غير قادرين على أن يستمروا في مهمة واحدة لفترة طويلة، كما أنهم غير قادرين كذلك على أن ينصتوا لما يقوله الآخرون، وأنهم يتحدثون بلا توقف، كما أنهم ينطقون بأول ما يخطر على بالهم من أشياء دون أن يفكروا، وغير قادرين على أن يقوموا بتخطيط أنشطتهم سواء داخل المدرسة أو خارجها (عادل، د ت : 2).

إن هذه الخصائص المرتبطة بالأطفال مضطربي الإنتباه من شأنها أن تؤدي إلى قلق الوالدين فيعاملون أطفالهم بنفاذ صبر، وإستهجان، ونقد، ولوم ومعاقبة، وينعكس هذا كله على نفسية الطفل الذي يعاني من هذا النوع من الاضطراب و يتأثر تقديره لذاته ويؤدي إلى توتره ويكون أكثر عدوانية بالإضافة إلى سوء معاملة الوالدين له بصورة فعلية. (معصومة، 2003 : 15).

و تؤكد بن عربة زكية أن نسبة (6- 7 %) من الأطفال المتدربين يعانون من نقص الانتباه، وهذه النسبة لو طبقناها على عدد من المتدربين في الجزائر لتحصلنا على ما يقارب 500 ألف تلميذ يعاني من ظاهرة إضطراب الانتباه، و تضيف كذلك بن عربة زكية أن (50- 80 %) من الذين يعانون نقصا في الانتباه في طفولتهم تستمر معاناتهم من هذا الاضطراب خلال مرحلة المراهقة و مرحلة الرشد. (بن عربة، 2010 : 4).

وبهذا يعد اضطراب الانتباه من أكثر الاضطرابات شيوعا بين الأطفال حيث ورد تقرير عن وكالة الصحة العقلية الأمريكية جاء فيه أن نصف الأطفال المحالين للعلاج بها كانوا يعانون من هذا الإضطراب، كما يؤكد سيد علي وفائقة بدر أن هذا الإضطراب يصيب نسبة تصل إلى (10%) تقريبا من أطفال العالم، كما أن معدل انتشاره بين الأطفال الذين ينتمون لأسر ذات مستوى اقتصادي واجتماعي منخفض يصل إلى (20 %) تقريبا، أما عن معدل انتشاره بين الذكور والإناث فهو (6) للذكور مقابل (1) للإناث. (السيد، 1999: 35).

و في نفس السياق أكدت الدراسة الميدانية لزكور مفيدة وعبد الفتاح أبي ميلود (2015) بمدينة ورقلة أن انتشار إضطراب الانتباه المصحوب بفرط النشاط تقدر ب(25.01%) في (57) مدرسة، حيث أن نسبة انتشار إضطراب الانتباه المصحوب بفرط النشاط لدى الذكور و التي تقدر ب(15.67%) أكبر من نسبة انتشاره لدى الإناث و التي تقدر ب(9.34%) وهي مماثلة لتلك التي حصلت في مناطق أخرى من العالم. (زكور، 2015 : 255).

لقد ارتبطت خصائص إضطراب الانتباه بمظاهر صعوبات التعلم، حيث أشار الزيات (1998) إلى أن صعوبات الانتباه تقع موقعا مركزيا بين صعوبات التعلم المختلفة

مما حذا بالكثير من العاملين في مجال التربية إلى أن يعتبروا بأن صعوبات الإنتباه تقف خلف كثير من أنماط صعوبات التعلم الأخرى، مثل صعوبات القراءة، والفهم القرائي، حيث يتم التعامل مع الأطفال الذين يظهرون صعوبات تعلم ناتجة عن ضعف الإنتباه، على أنهم من ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية (الخشمي، 2007: 506).

فالعلاقة إذن بين صعوبات التعلم و اضطراب الانتباه علاقة وثيقة إذ أن معظم تلك الصعوبات التعليمية ترجع إلى عدم قدرة التلاميذ على القراءة الشاملة للمادة المقروءة، فهم يقفزون من جملة إلى أخرى، ومن فقرة إلى أخرى تاركين بعض السطور والفقرات بدون قراءة، ولذا فإنهم غير قادرين على تقديم الإستجابة الصحيحة في صورة منطقية متسلسلة، فالانتباه للمثيرات ليس انتباهاً محايداً وإنما هو انتباه انتقائي تحكمه العديد من العوامل مثل موضوع الانتباه ومدى ارتباطه بحاجات الفرد والإطار المعرفي و الانفعالي ومدى تأثيره الحالي أو المستقبلي على حياة الفرد.

وبناء على ذلك فقد تضاربت الآراء حول هذه العلاقة، حيث أشار هانبرين و كلتمان وكلين و ربول (1984) إلى أن (90%) من الأطفال الذين يتصفون بنقص الانتباه لديهم صعوبات تعلم، كذلك وجد سلفر (Silver, 1980) أن النسبة تصل إلى (92%)، في حين أشار باركلي (Barkley, 1991) بعد مراجعته لعدد من الدراسات في هذا الخصوص إلى أن (19-26%) من الأطفال الذين يعانون من اضطراب الانتباه يعانون على الأقل من مظهر من مظاهر صعوبات التعلم (تجاني، 2014: 92).

وبذلك تعتبر مشكلة صعوبات تعلم القراءة أحد أهم المشاكل الناجمة عن اضطراب الإنتباه مما يشير إلى تأثير الإنتباه في صعوبة القراءة كما أكدت عليه دراسة شعبان (2008). (دياب، 2015: 506).

حيث تمثل صعوبات تعلم القراءة أحد العوامل الرئيسية للفشل الدراسي حيث يُنوه هيوز (Hughes, 1975) إلى أهمية القراءة في المدرسة بقوله: "إن تقدم الطفل في المواد

الأخرى يعتمد بصورة كبيرة على القراءة، ومن ثم، فإنه يمكن القول: إن الفشل القرائي يعد عاملاً أساسياً في إحداث الفشل التعليمي" (حمزة، 2008: 8).

و هذا ما تؤكد عليه **مراكب مفيدة** في أن محددات النجاح المدرسي مبنية على مدى تمكن الطفل من اكتساب المهارات الأكاديمية، خاصة مهارة القراءة باعتبارها أساس كل تعلم أكاديمي يسمح له بتحصيل المعرفة، وعجزه عن ذلك يجعله يعاني من صعوبات القراءة التي طالما كانت تعزى إلى أخطاء في العملية التربوية أو إلى ضعف مستوى ذكاء التلميذ، إلا أنها الآن أصبحت تعرّف على أنها **خلل معرفي (Dysfonctionnement Cognitif)** فالتلاميذ الذين يبلغون من العمر ثمانية أو تسعة سنوات ولا يتمكنون بعد من القراءة بشكل سليم سوف يخفقون في الامتحان ويتدنّى تحصيلهم الأكاديمي ومن ثمّ يرسبون، وتكرر إخفاقاتهم يؤدي بهم إلى الفشل المدرسي والانتهاك خارج المؤسسة التعليمية (مراكب، 2009: 5).

وعليه تعد القراءة من أهم المهارات التي يتعلمها التلميذ في المدرسة بعد اكتسابه للغة المنطوقة قبل سن التمدرس، حيث تعتمد القراءة على مجموعة عمليات معرفية تقوم على تفكيك كلمات أو رموز مكتوبة إلى وحدات صوتية للوصول إلى مرحلة الفهم والإدراك المعرفي لهذه الرموز، غير أن الطفل لا يستطيع فهم اللغة المكتوبة إلا من خلال عملية تعلم الأصوات والحروف ثم الكلمات والجمل. وهذه العملية قد تواجهها بعض الصعوبات على مستوى فهم، استيعاب وإدراك ما يتم تعلمه لدى بعض التلاميذ في السنة الثالثة ابتدائي، فينتج عنه مشكلة صعوبات القراءة (منتصر وآخرون، 2014: 26) والتي تعتبر من أكبر صعوبات التعلم شيوعاً وتصل نسبتها إلى (85%) من مجموع الأطفال الذين يندرجون ضمن صعوبات التعلم، حيث أكدت العديد من الدراسات التي قام بها المعهد الوطني للعناية بالطفل في و.م.أ إلى أن صعوبة القراءة تظهر لدى طفل واحد من بين

(05) أطفال، كما أظهرت دراسة للجمعية الكويتية لصعوبة القراءة أجريت (2007) حول صعوبة القراءة وانتشارها كان من نتائجها أن (15-30%) من سكان العالم يعانون من صعوبة في القراءة وهم ينتمون إلى ثقافات مختلفة وبيئات فكرية متنوعة ومستويات اجتماعية واقتصادية متفاوتة، وإذا تعمقنا في هذه الدراسة نجد أن من بين كل خمسة أطفال هناك طفل يعاني من صعوبة ذات علاقة بالقراءة (بطاطية و بوكاسي، 2012: 6). كما كشف المؤتمر العلمي الأول للصحة النفسية (2007) عن ارتفاع نسبة صعوبات القراءة في البيئة العربية لتصل إلى (20.6%). (برو، 2014: 101) هذه الأخيرة التي تصيب شريحة كبيرة من الأطفال، إذ أن معدل انتشارها بينهم يتراوح بين (5-12%) ويكثر انتشارها بين الأقارب من الدرجة الأولى، وهي أكثر انتشارا بين الذكور مقارنة مع الإناث (1:8). (حبايب، 2011: 4) (حمزة، 2008: 19).

من خلال هذه المقاربات المقدمة حول متغيرات بحثنا حاولت الباحثة قدر المستطاع تعميق معارفها حول العلاقات والروابط الموجودة بين الصعوبات النمائية والمتمثلة في اضطراب الإنتباه والصعوبات الأكاديمية المتمثلة في صعوبات تعلم القراءة، و عليه تم وضع التساؤل التالي:

- كيف يؤدي اضطراب الإنتباه إلى ظهور صعوبات تعلم القراءة لدى تلاميذ السنة الثالثة ابتدائي؟

3- فرضية الدراسة :

للإجابة عن هذا التساؤل قامت الباحثة بوضع فرضية الدراسة التالية:

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

4- أهداف الدراسة :

يهدف البحث التالي إلى:

- الكشف عن الآليات أو الميكانيزمات التي تؤدي إلى صعوبات تعلم القراءة .
- الكشف عن الانعكاسات المصاحبة لهذا الإضطراب لدى تلاميذ السنة الثالثة ابتدائي.
- التعرف على أنواع صعوبات تعلم القراءة التي يعاني منها التلاميذ مضطربي الانتباه.

5- أهمية موضوع الدراسة:

تتجلى أهمية الدراسة في طبيعة الموضوع المتناول الذي ينتمي إلى علم النفس المعرفي المرتبط بعلم النفس المرضي.

- البحث في إضطراب الانتباه الذي أشارت العديد من الدراسات إلى نسب انتشاره المرتفعة والتي قدرت بين (3-5%) (مماي و أبي ميلود، 2012: 128)، في حين تشير نسب انتشار هذا الإضطراب في سن التمدرس ما بين (6-7 %) وهي نسبة لو طبقناها على عدد المتدربين في الجزائر لتحصلنا على ما يقارب (500 ألف) تلميذ يعاني من إضطراب الانتباه (بن عربية، 2009: 4).

- استمرار أعراض إضطراب الانتباه إلى مراحل متقدمة من العمر، إذا لم يتم التكفل في الوقت المناسب بالتلاميذ المصابين به، فقد أشارت الدراسات أن (30-80%) من الأطفال المصابين باضطراب الانتباه يستمر ظهور الأعراض إلى سن المراهقة والرشد (مماي و أبي ميلود، 2012: 129).

- البحث عن الأسباب الحقيقية المسؤولة عن هذا الاضطراب لدى الأطفال.
- الاهتمام بفئة من الأطفال في مرحلة دراسية معينة وهي الثالثة ابتدائي والتي تعتبر جد مهمة لأنها المرحلة التي أجمع المختصين على أنها تتوضح فيها صعوبات القراءة.

- تتضح الأهمية التطبيقية للدراسة فيما يمكن أن تقدمه من فوائد للعاملين مع الأطفال ذوي إضطراب الانتباه وصعوبات القراءة، حيث أن معرفة جوانب القوة والضعف في مهارات الطفل يسهل وضع أساليب تعلم وتدريب ملائمة للتغلب على الصعوبات التي لديه ومحاولة منع الفشل والرسوب.

6- المفاهيم الإجرائية للدراسة :

1.6- إضطراب الإنتباه :

يعرف محمد النوبي (2004) إضطراب الانتباه بأنه: "إتيان الأطفال لمجموعة من السلوكيات المشاهدة و الملحوظة التي تتسم بعدم القدرة على الاستدعاء السريع للانتباه وصعوبة الاحتفاظ به مع تشتته عند دخول أي مثير خارجي الدائرة الانتباهية لهم، ولذا يفقدون القدرة على غلبة المثيرات"(النوبي، 2004: 10).

تعرف زكور مفيدة و عبد الفتاح أبي ميلود(2015) إضطراب الانتباه بأنه :

"عدم القدرة على الانتباه، درجة الانتباه والتركيز قصيرة جدا، غير قادرين على التنظيم، يظهرون كأنهم ليسوا مهتمين لما حولهم، يجدون صعوبة في بدء وإكمال ما يقومون به من نشاط، خصوصا ما ظهر أنه ممل أو متكرر أو فيه تحدي أو تفكير، كأنهم لا يسمعون عندما يتحدث معهم ولا ينفذون الأوامر المطلوبة منهم، يفقدون أغراضهم، وينسون أين وضعوا حاجياتهم (كتبهم وأقلامهم مثلا)" (زكور، 2015: 260).

يعرف اضطراب الانتباه إجرائيا:

هو عدم قدرة التلميذ على الإنتباه لفترة من الزمن أثناء ممارسة الأنشطة مع القابلية العالية للتشتت عند التعرض لمثير ما، وعدم القدرة على استمرار الإنتباه والاحتفاظ به. ويتضح ذلك في الدرجات التي يتحصل عليها التلميذ في إختبار إضطراب الانتباه لمحمد النوبي لقياس نقص الانتباه في صورته الثلاثة (الصورة الأسرية، المدرسية وصورة الطفل المصورة).

2.6- التلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة:

هم التلاميذ المتمدرسون في السنة الثالثة ابتدائي، يتراوح سنهم ما بين (8-9) سنوات، يمتازون بذكاء متوسط أو فوق المتوسط؛ أي (90) درجة فما فوق، ولا يعانون من أي إعاقة حسية، يزاولون دراستهم في الفصل العادي ويعانون من صعوبات في تعلم القراءة حسب الاختبار التشخيصي المطبق في دراستنا.

3.6- صعوبات تعلم القراءة :

تعريف الجمعية الأمريكية للطب العقلي (DSMIV-TR,2000):

"إضطراب يكون فيه الإنجاز القرائي أقل وبدرجة ملحوظة من المستوى المتوقع لهذا الفرد مقارنة بعمره الزمني، وبمستواه العقلي وبتعليم مدرسي مناسب لعمره، ويشترط التصنيف أن يشكل الإضطراب عائقا وبشكل واضح أمام النجاح المدرسي للفرد أو أنشطة الحياة اليومية التي تتطلب مهارات في القراءة" (فرشيشي، د ت: 4).

Borel-Maisonny: تعرف صعوبات القراءة بأنها "صعوبة خاصة في التعرف وفهم وإعادة إنتاج الرموز المكتوبة، مما يؤدي إلى مشاكل شديدة في تعلم القراءة بين (5-8) سنوات وصعوبات في الهجاء، وفهم النصوص وتلقي الاكتسابات المدرسية اللاحقة".

(Boudjellel, 2011: 52)

تعرف صعوبات تعلم القراءة إجرائيا:

صعوبة يواجهها الطفل أثناء عملية تعلم القراءة تتمثل في عدم التعرف على الحروف والكلمات مما ينتج عنه صعوبات في فهم واستيعاب التلميذ لما يقرأ رغم الذكاء العادي وظروف بيئية ومدرسية مناسبة، ويتضح ذلك في الدرجات التي يتحصل عليها التلميذ في الاختبار التشخيصي لصعوبات تعلم القراءة لصالح عميرة، و تحسب عن طريق جمع عدد الأخطاء التي يقع فيها التلميذ في المقاييس الفرعية الستة للاختبار الكلي، وهي كالتالي:

1.3.6- صعوبات تعرف و قراءة الكلمات:

تمثل عدد الأخطاء التي يقع فيها التلميذ في اختبار تشخيص صعوبات تعرف و قراءة الكلمات و الذي يشمل صعوبة قراءة الكلمات الثلاثية، و صعوبة قراءة الكلمات التي بها مدود، و صعوبة قراءة الكلمات التي تتضمن مقاطع ساكنة، و صعوبة نطق صوت التتوين المناسب أثناء القراءة، و صعوبة قراءة الكلمات التي بها حرف مشدد، و صعوبة قراءة الكلمات التي تبدأ بلام شمسية أو قمرية، و صعوبة التمييز بين الكلمات المتشابهة الأحرف أثناء القراءة.

2.3.6- صعوبة التعرف على أجزاء الكلمة و دمجها:

يعرف بالتحليل الصوتي وهو عملية تجزئة الكلمة إلى مقاطع صغيرة مكتوبة، و ربط كل مقطع مكتوب بنطقه، ثم دمج المقاطع معا للنطق بالكلمة، وهي عدد الأخطاء التي يقع فيها التلميذ في اختبار تشخيص صعوبة التعرف على أجزاء الكلمة و دمجها.

3.3.6- صعوبة التمييز البصري:

وهي عدد الأخطاء التي يقع فيها التلميذ في اختبار تشخيص صعوبة التمييز البصري، و تشمل صعوبة التمييز البصري للحروف، و صعوبة التمييز البصري للكلمات.

4.3.6- صعوبة الربط بين الرمز المكتوب و الصوت المنطوق:

يقصد بالربط بين الرمز المكتوب و الصوت المنطوق تمييز الشكل البصري من خلال الصوت المسموع، أي ربط الجرافيمات بالفونيمات، و يطلق على هذه المهارة، مهارة التمييز السماعي البصري. و هي عدد الأخطاء التي يقع فيها التلميذ في اختبار تشخيص صعوبة الربط بين الرمز المكتوب و الصوت المنطوق (تجدر الإشارة إلى أن الرموز المكتوبة في هذا الاختبار ليس لها معنى).

5.3.6- صعوبة التمييز السمعي:

يقصد بالتمييز السمعي قدرة الفرد على التمييز بين الأصوات اللغوية الأساسية، و تمييز التشابه و الاختلاف بين الكلمات.وهي عدد الأخطاء التي يقع فيها التلميذ في اختبار تشخيص صعوبة التمييز السمعي و الذي يشمل صعوبة التمييز السمعي بين الكلمات المتشابهة صوتاً، و صعوبة تمييز صوت الحرف الأول و الأخير في الكلمة.

6.3.6- صعوبة المزج الصوتي عند الاستماع:

يقصد بالمزج الصوتي القدرة على تجميع الأصوات مع بعضها البعض لتكوين كلمات كاملة، وهي عدد الأخطاء التي يقع فيها التلميذ في اختبار تشخيص صعوبة المزج الصوتي (منصوري و بن عروم، 2015: 21).

4.6- تعريف الذاكرة العاملة:

يعرفها بادلي (Baddeley,1992):"بأنها نظام عقلي يقدم تخزيناً مؤقتاً، ومعالجة للمعلومات اللازمة للمهام المعرفية المعقدة كاستيعاب اللغة والتعلم والتعليم". (بنت صالح، 2015: 7).

تعرف الذاكرة العاملة:"بأنها أنظمة تخزين خاصة وظيفتها تخزين المعلومات اللفظية وتسمى هذه الأنظمة" المكون اللفظي"إضافة إلى أنها تحتوي على أنظمة أخرى خاصة بمعالجة المعلومات وتسمى" المعالج المركزي" (الخطيب، 2012: 28). وتعرف في الدراسة الحالية إجرائياً: بالدرجة التي يحصل عليها التلميذ على اختبار أنماط الذاكرة العاملة(التنفيذية، البصرية، الصوتية) لمونيكا الخطيب.

7- الدراسات السابقة :

1.7- دراسات خاصة باضطراب الإنتباه :

1.1.7- دراسة محمد علي كامل (2001):

بحث أثر اضطراب الانتباه على نشاط الذاكرة العاملة اللفظية لدى عينة من تلاميذ بعض

المدارس الابتدائية، بلغت في مجملها (225) تلميذا وتلميذة بالصف الرابع والخامس ابتدائي، منهم (98) إناث و (127) ذكور تراوحت أعمارهم من (10-13) عاما طبق عليهم قائمة الملاحظة الإكلينيكية لسلوك الطفل (DSM-III)، واختبار تزاوج الأرقام من إعداد السيد السمدوني (1990)، اشتملت العينة على مجموعتين من ذوي اضطراب الانتباه ضمت المجموعة الأولى (36) تلميذا وتلميذة وهم ذوي الدرجات المرتفعة على أداتي الدراسة التشخيصية وبلغت المجموعة الثانية (36) تلميذا وتلميذة وهم من ذوي الدرجات المنخفضة، طبق على مجموعتي الدراسة سلاسل استرجاع الكلمات المسموعة وسلاسل استرجاع الأعداد المسموعة لقياس الذاكرة العاملة اللفظية تطبيقا فرديا. أشارت النتائج إلى أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين مجموعة التلاميذ مضطربي الانتباه والعاديين في أدائهم على اختباري قياس نشاط الذاكرة العاملة اللفظية وأشارت النتائج أن اضطراب الانتباه يؤثر تأثيرا سالباً على نظام الذاكرة العاملة لدى التلاميذ مضطربي الانتباه (عاشور، 2008: 12).

هذه الدراسة تبحث عن تأثير اضطراب الانتباه على نشاط الذاكرة العاملة لدى التلاميذ المصابين به وهي تقريبا تصب في نفس موضوعنا الذي نحاول فيه التعرف على الآلية التي من خلالها يحدث اضطراب الانتباه خلا على مستوى الذاكرة والتي بدورها تؤدي إلى ظهور صعوبات تعلم القراءة لدى تلاميذ السنة الثالثة ابتدائي.

2.1.7- دراسة العاسمي (2007):

بعنوان "اضطراب نقص الانتباه المصاحب بالنشاط الزائد لدى تلاميذ الصفين الثالث والرابع من التعليم الأساسي" هدفت الدراسة لتشخيص اضطراب نقص الانتباه المصاحب للنشاط الزائد لدى أطفال الحلقة الأولى من التعليم الأساسي (الثالث والرابع) على المستوى الشعوري واللاشعوري والمتمثلة في : العلاقات الوالدية والمناخ الأسري والبيئة الأسرية والاجتماعية والتوازن الانفعالي والصراعات والاحباطات ،وذلك كما تظهر نتائج المقابلة

الإكلينيكية المعمقة مع الطفل وأمه ،واستجاباتهم على إختبار **T.A.T** ومقارنة ذلك مع الأطفال العاديين. التعرف على الفروق بين الأطفال الذين يعانون من هذا الاضطراب والعاديين من حيث: التحصيل الدراسي،الاكتئاب،والتوافق النفسي ببعديه الشخصي والاجتماعي،تكونت عينة الدراسة من (66) تلميذا وتلميذة، بواقع (33) تلميذا وتلميذة يعانون من الاضطراب و(33) تلميذا وتلميذة من الأطفال العاديين من تلاميذ الصفين الثالث والرابع.وكانت أدوات الدراسة: مقياس تقدير المعلم للنشاط الزائد إعداد كونرز،مقياس تقدير الآباء للنشاط الزائد إعداد **زوگو** و**بنتلر**،المحك التشخيصي لاضطراب نقص الانتباه المصاحب للنشاط الزائد **DSM- IV**،إختبار الشخصية للأطفال تعريب عطية هنا،إختبار الاكتئاب للأطفال إعداد ماريا كوفاكس،إختبار تفهم الموضوع الإسقاطي للأطفال، استمارة دراسة الحالة الخاصة بالأم،المقابلة الإكلينيكية المعمقة. توصلت الدراسة إلى: وجود فروق دالة إحصائية بين متوسط التحصيل الأكاديمي بين الأطفال مضطربي الانتباه والعاديين لصالح العاديين، تتسم شخصية الطفل الذي يعاني من نقص الانتباه المصاحب للنشاط الزائد بوجود إحساس بضعف تقدير الذات وصورة سلبية اتجاه الآخرين،كما تتسم علاقاته بأسرته بالتذبذب من حيث القسوة والإهمال مع صورة قاتمة للبيئة التي يعيش فيها، والذي ينتج عنه العديد من الصراعات والاحباطات التي ترجع إلى عدم اتزانه الانفعالي في تعامله مع مثيرات البيئة الخارجية. (شحدة، 2010: 79).

اهتمت دراسة **العاسمي** بتشخيص اضطراب نقص الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد لدى تلاميذ الصفين الثالث والرابع ابتدائي في حين تهتم الدراسة الحالية باضطراب الانتباه لدى تلاميذ السنة الثالثة،كما اختلفت هذه الدراسة في الأدوات المستخدمة كإختبار **T.A.T** وإختبار الشخصية للأطفال وإختبار الاكتئاب التي وضحت معاناة التلاميذ ذوي اضطراب نقص الانتباه من عدم التوافق الاجتماعي والاكتئاب وانخفاض التحصيل مع تقدير منخفض للذات مما ينتج عنه الكثير من الصراعات والاحباطات.

3.1.7-دراسة أحمد حسن عاشور (2008):

بعنوان "الانتباه والذاكرة العاملة لدى عينات مختلفة من ذوي صعوبات التعلم وذوي فرط النشاط الزائد والعاديين" هدفت الدراسة إلى المقارنة 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، والتلاميذ ذوي النشاط الزائد واضطراب الانتباه، والتلاميذ العاديين) في أدائهم على اختبارات الانتباه الانتقائي السمعي والبصري والانتباه المتواصل اللفظي والعدي واختبار الذاكرة العاملة مدى القراءة وذلك للوقوف على مدى تمايز هذه العمليات المعرفية لدى عينات مختلفة من التلاميذ والذين يختلفون في خصائصهم من حيث الحدة والدرجة والنوع. تكونت عينة الدراسة النهائية من (88) طالبا وكانت أدوات الدراسة كمايلي:

- قائمة الملاحظة الإكلينيكية لسلوك الطفل إعداد السيد السمادوني (1990)، مقياس كونرز لتقدير سلوك الطفل (1991)، اختبار الانتباه الانتقائي السمعي والبصري من إعداد الباحث، اختبار الانتباه المتواصل (لفظي، عددي) من إعداد الباحث، اختبار الذاكرة العاملة. وكانت نتائج الدراسة كالآتي :

- توجد فروق ذات دلالة في الأداء على اختبار الانتباه الانتقائي السمعي والبصري واختبار الانتباه المتواصل (لفظي، عددي) كما يقاس بعدد الاستجابات الصحيحة بين المجموعات الأربعة.

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الأداء على اختبار الذاكرة العاملة مدى القراءة بين مجموعات البحث الأربعة (شحدة، 2010: 84).

توصلت هذه الدراسة إلى أن عملية الانتباه لها دور كبير في تحديد الفروق الفاصلة بين الأطفال ذوي صعوبات التعلم مع اضطراب الانتباه وفرط النشاط وذوي صعوبات التعلم فقط وذوي اضطراب الانتباه مع فرط النشاط والعاديين. كما توصلت أن للذاكرة العاملة وكفاءتها دورا هاما في المقارنة بين ذوي صعوبات التعلم والعاديين.

4.1.7- دراسة رياض نايل العاسمي (2008):

" اضطراب نقص الانتباه المصاحب بالنشاط الزائد لدى تلاميذ الصفين الثالث والرابع من التعليم الأساسي، الحلقة الأولى - دراسة تشخيصية" تهدف إلى توضيح العلاقة بين اضطراب نقص الانتباه المصاحب للنشاط الزائد (ADHD) وكل من التحصيل الدراسي والاكنتاب والتكيف الشخصي ببعديه الشخصي والاجتماعي، وكذلك صورة الذات، والوالدين، والبيئة والاحباطات والصراعات لدى تلاميذ التعليم الأساسي. تكونت عينة الأطفال (ADHD) من (33) تلميذاً، وكذلك (33) من الأطفال العاديين، بعمر يتراوح بين (9- 10) من تلاميذ الصفين الثالث والرابع. أظهرت النتائج انخفاضاً واضحاً وذا دلالة إحصائية في التحصيل الدراسي والاكنتاب والتكيف الشخصي والاجتماعي لدى أطفال النشاط الزائد مقارنة بالعاديين، كما أشارت أن أطفال (ADHD) يعانون من اضطراب في: صورة الذات، والوالدين والبيئة المحيطة بالطفل، فضلاً عن الصراعات والاحباطات (العاسمي، 2008: 53).

هذه الدراسة تكشف عن بعض الانعكاسات السلبية المصاحبة لاضطراب الانتباه متمثلة في انخفاض التحصيل الدراسي والاكنتاب وسوء التكيف الشخصي والاجتماعي إضافة إلى اضطراب صورة الذات والاحباطات والصراع لدى التلاميذ ذوي اضطراب الانتباه المصحوب بفرط النشاط.

5.1.7- دراسة محمد مصطفى شحدة (2011):

بعنوان "السمات الشخصية المميزة لذوي صعوبات التعلم وعلاقتها بالانتباه وبعض المتغيرات"، هدفت إلى التعرف على طلبة صعوبات التعلم من حيث سماتهم الشخصية و من حيث أعراض ضعف الانتباه لديهم من وجهة نظر المعلم و الملاحظ على العديد من المتغيرات (الجنس، ترتيب الطالب بين إخوته، تعليم الأب، تعليم الأم، عمل الأب، عمل الأم، المستوى الاقتصادي للأسرة)، وكذلك التعرف على وجود علاقة بين السمات

الشخصية وأعراض ضعف الانتباه من وجهة نظر المعلم والملاحظ، وكذا الفروق بين أعراض ضعف الانتباه من وجهة نظر المعلم والملاحظ لدى طلبة صعوبات التعلم.

حيث تكونت عينة الدراسة من (127) طالبا وطالبة، كما تم استخدام مقياس العوامل الشخصية الكبرى لجولد برج تعريب السيد محمد أبو هاشم وكذلك استبيان ضعف الانتباه للطلاب من وجهة نظر المعلم إعداد الدكتور هشام غراب، بطاقة ملاحظة للتعرف على أعراض ضعف الانتباه من وجهة نظر الملاحظ من إعداد الباحث. و توصلت الدراسة إلى أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في سمات الشخصية لدى طلبة صعوبات التعلم تعزى للجنس، ترتيب الطالب بين إخوته، تعليم الأب وعمله، المستوى الاقتصادي للأسرة.

-لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في أعراض ضعف الانتباه من وجهة نظر المعلم ومن وجهة نظر الملاحظ لدى طلبة صعوبات التعلم تعزى لكل من ترتيب الطالب بين إخوته، تعليم الأب، تعليم الأم، عمل الأم، عمل الأب، المستوى الاقتصادي للأسرة. (شدة، 2010: 5).

6.1.7- دراسة غصون خالد شريف (2011):

" أثر استخدام خرائط المفاهيم في التحصيل وتعديل قصور الانتباه لدى تلاميذ التربية الخاصة "، حيث هدفت الدراسة إلى معرفة أثر استخدام خرائط المفاهيم في التحصيل وتعديل قصور الانتباه لدى تلاميذ التربية الخاصة، استخدمت الباحثة التصميم التجريبي ذا المجموعتين التجريبية والضابطة، اقتصرت عينة البحث على تلاميذ الصف الرابع الابتدائي، إذ تكونت عينة البحث من (18) تلميذا موزعين على مجموعتين (8) تلاميذ في المجموعة التجريبية و (10) تلاميذ في المجموعة الضابطة، وأعدت الباحثة الخطط التعليمية لمادة القواعد لمجموعتي البحث واختبارا في التحصيل مكونا من (20) فقرة، واعتمدت مقياس قصور الانتباه الذي أعدته العبيدي (1999)، أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط المجموعة التجريبية التي درست باستخدام خرائط

المفاهيم ومتوسط المجموعة الضابطة التي درست بالطريقة الاعتيادية في التحصيل ولمصلحة المجموعة التجريبية وكذلك وجود تعديل في قصور الانتباه لمصلحة المجموعة التجريبية وعليه أوصت الباحثة بضرورة استخدام خرائط المفاهيم في تعليم تلاميذ التربية الخاصة (شريف، 2011: 63).

أثبتت دراسة **غصون خالد** فاعلية إحدى الطرق التعليمية متمثلة في رسوم تخطيطية منظمة لمفاهيم مادة القواعد للصف الرابع ابتدائي استطاع التلاميذ إدراكها وفهمها، ساعد ذلك على جذب انتباههم إلى المادة المعروضة عليهم مما أدى إلى تعديل قصور الانتباه و رفع مستوى تحصيلهم الدراسي مقارنة مع زملائهم الذين درسوا بالطريقة الاعتيادية.

7.1.7- دراسة شوقي ممادي وعبد الفتاح أبي ميلود (2012) :

بعنوان "مدى معرفة معلمي المرحلة الابتدائية باضطراب ضعف الانتباه"، حيث هدفت للكشف عن مستوى معرفة معلمي المرحلة الابتدائية باضطراب الانتباه (الخصائص العامة، التدخل الطبي، التدخل التربوي) وكذلك الكشف عن الفروق في درجة معرفة معلمي المرحلة الابتدائية باضطراب الانتباه وفقا لمتغيرات المؤهل العلمي، الخبرة المهنية، لغة التدريس ولذلك صمم استبيان لقياس مدى معرفة معلمي المرحلة الابتدائية باضطراب الانتباه وتم تطبيق مقياس تقدير أعراض اضطراب الانتباه من إعداد **مجدي الدسوقي (2004)** ومقياس اضطراب الانتباه لدى الأطفال إعداد **السيد علي سيد أحمد (1999)** على عينة بلغت (450) معلما يدرسون في المرحلة الابتدائية، وقد توصلت الدراسة إلى أن درجة معرفة المعلمين باضطراب الانتباه متوسطة. وأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المعلمين في درجة معرفة معلمي المرحلة الابتدائية باضطراب الانتباه وفقا لمتغيرات المؤهل العلمي والخبرة المهنية (ممادي، 2012: 128).

التوظيف المباشر للمعلمين بدون تلقى تكوين بيداغوجي ونفسي وتربوي يسمح لهم بالالتحاق بمهنة التعليم قد يكون وراء المستوى المتوسط من معرفة هؤلاء بهذا الاضطراب.

8.1.7- دراسة تجاني كوثر (2015):

حول علاقة ضعف الانتباه البصري بالذاكرة العاملة لدى الأطفال ذوي نقص الانتباه وفرط النشاط، حيث هدفت الدراسة إلى التعرف على طبيعة العلاقة بين ضعف الانتباه البصري والذاكرة العاملة البصرية المكانية واللفظية لدى الأطفال ذوي ضعف الانتباه، وذلك باستخدام المنهج الوصفي وبلغت العينة (50) تلميذا من الطور الثاني ابتدائي تراوحت أعمارهم من (8-11) سنة ممن يعانون من اضطراب الانتباه، وتم تطبيق اختبار الذكاء "جون رافن" واختبار TMT للانتباه البصري واختبار مدى الأرقام ووحدة الحفظ العكسي للذاكرة العاملة اللفظية واختبار FCR للذاكرة العاملة المكانية البصرية، وقد توصلت هذه الدراسة إلى النتائج التالية:

- يوجد تأثير لاضطراب ضعف الانتباه على كل من عمليات الانتباه البصري والذاكرة العاملة اللفظية والبصرية المكانية.

- توجد علاقة ارتباطية بين ضعف الانتباه البصري والذاكرة العاملة اللفظية والمكانية البصرية لدى الأطفال ذوي ضعف الانتباه (تجاني، 2014: 3).

أكدت هذه الدراسة أن اضطراب الانتباه يؤثر على كل من عمليات الانتباه البصري والذاكرة العاملة اللفظية والبصرية المكانية وهذا ما يؤثر على أداء التلاميذ المعرفي والأكاديمي، كما أقرت الدراسة وجود علاقة ارتباطية بين ضعف الانتباه والذاكرة العاملة لدى ذوي اضطراب الانتباه.

2.7- دراسات خاصة بصعوبات تعلم القراءة:

1.2.7- دراسة بتلر (Butler, 1991):

بعنوان " أثر برنامج متكامل ومبتكر لعلاج القراءة باستخدام رزمة التدريبات الخاصة المساعدة للقراءة متعددة الفروع في تصنيف متطور" وشملت الدراسة تجربتين الأولى: تكونت العينة من (40) تلميذا في الصف الرابع تم تقسيمها عشوائيا إلى مجموعتين

إحداهما تجريبية والأخرى ضابطة وتم التدريب بواسطة طلاب الجامعة بواقع (03) حصص أسبوعياً مدة الحصة 20 دقيقة باستخدام رزمة التدريبات المساعدة على القراءة، وأشارت النتائج إلى أن هناك فروق دالة إحصائية بين درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة على اختبار الفهم من مقياس "نيل التحليلي للقدرة على القراءة Neal Analyses" وفروع اختبار تشخيص القراءة المقنن لصالح المجموعة التجريبية، أما المجموعة الثانية: فقد تكونت العينة من (12) من تلاميذ الصف الخامس يعانون من صعوبات في القراءة تم تدريبهم باستخدام "رزمة التدريبات المساعدة على القراءة"، أما المجموعة الضابطة فقد تكونت من (10) تلاميذ وأشارت النتائج إلى أن هناك فروقا دالة إحصائية بين متوسطات درجات الاختبار القبلي والاختبار البعدي لصالح المجموعة التجريبية التي حققت تقدماً بدرجة أكبر (بطاطية و بوكاسي، 2012: 12).

لقد أثبتت هذه الدراسة فعالية برنامج رزمة التدريبات المساعدة في علاج صعوبات القراءة لدى التلاميذ الذين تمّ تدريبهم عليه.

2.2.7- دراسة ماثر وغيوشز (Mathtes et Fuchs , 1993):

" تأثير استخدام طريقتي القراءة المتكررة وطريقة مساندة القراءة "، وتكونت العينة من (67) تلميذا ذوي صعوبات القراءة من الصف الرابع إلى السادس، تم تحديدهم بواسطة (12) معلماً من غرفة المصادر، وتوزعت العينة إلى ثلاث مجموعات، الأولى تمارس تكرار القراءة بتوسط الأقران بحيث كل زوج من التلاميذ يقرأ كل فقرة ثلاث مرات متتالية، والثانية مجموعة القراءة المساندة بتوسط الأقران بحيث كل زوج من التلاميذ يقرأ جهرياً كل منها للآخر، والثالثة هي المجموعة الضابطة وتم تنفيذ البرنامج للمجموعة الأولى والثانية لمدة (03) أيام في الأسبوع ولمدة (10) أسابيع خلال وقت القراءة المخصص في الجدول الدراسي العادي، أما المجموعة الضابطة فقد تلقت تعليم القراءة التقليدي، وتوصلت النتائج إلى أن عينة مساندة القراءة جاء أدائها بصورة أفضل من المجموعة الضابطة في

الطلاقة، ولكن ليس على مقاييس الفهم القرائي، أما عينة القراءة المتكررة فلم تحقق أداء أفضل من المجموعة الضابطة، أو عينة مساندة القراءة سواء في الطلاقة أم الفهم (بطاطية و بوكاسي، 2012: 13).

لقد كان لطريقة مساندة القراءة نجاعة في تحسن أداء التلاميذ ذوي صعوبات القراءة في الطلاقة أفضل من طريقة القراءة المتكررة.

3.2.7- دراسة كليرك - كوجيبرير وكاساليس وليماتروبورجويس وجيتووفالي:

(Clercq, Quaegebeur, Casalis, Lemaitre, Bourgois, Getto, and Vallée, 2010)

لفحص الصفحة النفسية للأفراد الذين يعانون من الديسلكسيا باستخدام مقياس وكسلر للذكاء على عينة من الأطفال الفرنسيين بلغت (60) طفلاً تراوحت أعمارهم من (8-16) سنة، وقد هدفت الدراسة إلى اختبار صحة الفرض التالي: أنه يمكن استخدام مقياس وكسلر لذكاء الأطفال الصورة الخامسة لتوضيح نقاط القوة والضعف في النمو المعرفي، ووجدت الدراسة أن مقياس وكسلر لذكاء الأطفال الصورة الرابعة WISC-IV لا يظهر فروقا دالة بين المقاييس اللفظية والأدائية للذكاء وأن أداء العينة على هذه المقاييس معتدلاً. ووجدت الدراسة أن حوالي (70%) من الأطفال يعانون من قصور في الذاكرة العاملة و(30%) لا يعانون هذا القصور (دياب، 2015: 508).

خلصت الدراسة إلى أن الأطفال الديسلكسيين يعانون من قصور في الذاكرة العاملة.

4.2.7- دراسة أنور الشرقاوي (1987):

"العوامل المرتبطة بصعوبات التعلم لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية" هدفت إلى تحديد العوامل التي ترتبط بصعوبات التعلم في القراءة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية بدولة الكويت، واشتملت الدراسة على عينة قوامها (836) مدرساً ومُدرسة من المدارس الابتدائية، وتم تحديد الأطفال ذوي صعوبات القراءة عن طريق تقديم استفتاء العوامل المرتبطة بالصعوبة من وجهة نظر المعلمين، وعلى المدرس أن يوضح بالرأي فقط إذا

كانت تلك العبارة ترتبط بالصعوبة عند الطفل أو ترتبط إلى حد ما أو لا ترتبط إطلاقاً وخلصت النتائج إلى ارتباط العوامل التالية بصعوبة القراءة:

- الإحساس بالعجز، وعدم تركيز الانتباه وعدم الثقة بالنفس.
- اضطراب الظروف الأسرية وما يرتبط بها من عوامل.
- العلاقة بين المدرس و التلاميذ وما يرتبط بها من عوامل.
- المنهج الدراسي وما يرتبط به من عوامل (زكور ، 2009: 125).

توصلت دراسة الشرفاوي إلى تحديد العوامل المسؤولة عن ظهور صعوبات تعلم القراءة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية والتي تمثلت بعوامل داخلية تخص التلميذ، عوامل خارجية ترجع للبيئة و عوامل تتعلق بالأسرة.

5.2.7 - دراسة الهاجري (2002) :

هدفت إلى دراسة الخصائص الشخصية والانفعالية لدى عينة من ذوي صعوبات التعلم في القراءة والعاديين بالبحرين على عينة تكونت من (100) تلميذا وتلميذة (50) يعانون من الديسلكسيا و(50) لا يعانون من الديسلكسيا ،إستخدمت الدراسة اختبار المصفوفات المتتابعة لرافن العادي (إعداد فؤاد أبو حطب)، واختبار تحصيلي في مهارات القراءة ومقياس قلق الأطفال ترجمة (عبد الرقيب أحمد)، والقائمة العربية لاختبار الأطفال (إعداد أحمد عبد الخالق)، واختبار أيزنك لشخصية الأطفال. أظهرت النتائج أن ذوي صعوبات التعلم يعانون من القلق والاكتئاب، والعصابية (دياب، 2015: 507).

يتميز ذوي صعوبات تعلم القراءة بخصائص شخصية وانفعالية كالقلق والعصابية والاكتئاب.

6.2.7 - دراسة فورة (2004) :

بعنوان " فعالية برنامج مقترح لعلاج بعض صعوبات تعلم القراءة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية بغزة " هدفت إلى الكشف عن بعض صعوبات تعلم القراءة وكذلك تحديد أسس

البرنامج ومدى فاعليته في علاج بعض هذه الصعوبات لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية. تم إعداد بطاقات ملاحظة لتحديد صعوبات تعلم القراءة الجهرية، لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية بغزة، إعداد اختبار في مهارات الفهم القرائي لتلاميذ الصف السادس ابتدائي، تم إعداد برنامج لعلاج بعض صعوبات تعلم القراءة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية بغزة، أوضحت الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أداء التلاميذ في القراءة، قبل وبعد تطبيق البرنامج، لصالح القياس البعدي كما وجدت فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط الدرجات في نمو مهارات القراءة لدى تلاميذ عينة الدراسة في القياس القبلي والبعدي، لصالح القياس البعدي.

توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات الدرجات في القياس القبلي والبعدي على اختبار صعوبات القراءة لصالح التطبيق البعدي (شحدة، 2010: 69). تؤكد الدراسة فعالية البرنامج المقترح لعلاج بعض صعوبات تعلم القراءة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية الذي أدى إلى نمو مهارات القراءة لدى هؤلاء التلاميذ.

7.2.7 - دراسة السعيد (2005) :

قام بدراسة بعنوان " تشخيص صعوبات تعلم القراءة الجهرية " لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي وفعالية برنامج علاجي مقترح، هدفت الدراسة إلى تشخيص صعوبات القراءة الجهرية لدى كل من الذكور والإناث ومدى فعالية البرنامج العلاجي المقترح في تحسين القراءة لديهم، وتكونت عينة الدراسة من (30) تلميذا موزعين كالتالي: 15 في المجموعة التجريبية ذكور وإناث ولقد طبق الباحث بطاقة لرصد المظاهر والمؤشرات الدالة على وجود صعوبات تعلم القراءة الجهرية كذلك اختبار " رافن " للمصفوفات المتتالية، واختبار القراءة الجهرية التحصيلي، وأشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعة التجريبية ودرجات المجموعة الضابطة على اختبار القراءة الجهرية البعدي بعد تطبيق البرنامج لصالح المجموعة التجريبية، وأن نسبة

التحسن لديهم كانت عالية جدا و توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعة التجريبية ذكور وإناث والمجموعة الضابطة ذكور وإناث على اختبار القراءة الجهرية البعدي تعزى للبرنامج العلاجي المقترح (بطاطية و بوكاسي، 2012: 13). هذه الدراسة مثل سابقتها توضح فعالية البرنامج العلاجي المقترح بعد تطبيقه في تحسين أداء التلاميذ على اختبار القراءة الجهرية.

8.2.7- دراسة مراد علي عيسى (2005):

هدفت للكشف عن أثر برنامج في ضوء نموذج "ن لأساليب التعلم في تحسين مهارات القراءة لدى التلاميذ ضعيفي القراءة في المرحلة الابتدائية، حيث قام الباحث بتقسيم العينة إلى (181) تلميذا وتلميذة من أصل (756) تلميذا إلى مجموعتين مجموعة تجريبية وعددها (90) تلميذا من الجنسين، ومجموعة ضابطة وعددها (90) تلميذا من الجنسين من الصف الثاني، ثم قام بتطبيق اختبار الفهم القرائي المعرفي واختبارات المهارات الرئيسية في القراءة، كذلك تطبيق اختبار القدرات العقلية ثم قام بتطبيق أدواته للقياس القبلي وبعد تطبيق البرنامج الذي استغرق شهرين على العينة التجريبية دون الضابطة، وخلصت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.01) بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية و المجموعة الضابطة على القياس البعدي عند اختبار الفهم القرائي لصالح المجموعة التجريبية (بطاطية و بوكاسي، 2012: 14). تبرز هذه الدراسة أثر البرنامج المستخدم والذي أدى إلى تحسين مهارات القراءة لدى التلاميذ ضعيفي القراءة في المرحلة الابتدائية خاصة في مهارة الفهم القرائي.

9.2.7- دراسة زدام حدة (2014):

حول " آليات القراءة عند الطفل الجزائري المعسر قرائيا " حيث قامت الدراسة بتسليط الضوء على آليات القراءة ومعرفة ما إذا كانت هي التي تعيق الطفل الجزائري عن تعلم القراءة، ومن أجل ذلك قامت بتطبيق اختبار القراءة للأستاذة "غلاب صليحة" (1998)

على عينتين من الأطفال، عينة أولى تعاني من صعوبات في القراءة وعينة ثانية لا تعاني من هذه الصعوبات. توصلت الدراسة إلى أن أطفال العينة الأولى يعانون من صعوبات كبيرة في القراءة فمستواهم كان أدنى بكثير من مستوى أطفال العينة الثانية، كما أن قراءاتهم كانت بطيئة جدا وغير مفهومة، عكس قراءة أطفال العينة الثانية التي اتسمت بالوضوح والسرعة، الأهم من ذلك كانت مسترسلة كما هو مطلوب أن تكون في السنة الثالثة وعليه فقد أكدت هذه الدراسة صحة فرضيات علم النفس اللساني الحديثة التي ترجع صعوبات تعلم القراءة إلى خلل في الآليات المعرفية اللسانية الخاصة بمعالجة المعلومة المكتوبة (زدام، 2014: 157).

أوضحت هذه الدراسة أن الخلل في معالجة المعلومات هو الذي يعيق الطفل عن تعلم القراءة فيكون أدائه متدني وقراءته بطيئة وغير مفهومة على عكس الطفل الذي لا يعاني من صعوبات القراءة الذي تكون قراءته سريعة وواضحة ومسترسلة.

10.2.7 - دراسة منصوري مصطفى وبن عروم وافية (2015):

بعنوان " صعوبات تعلم القراءة لدى تلاميذ السنتين الثانية والثالثة ابتدائي" هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على أنواع صعوبات القراءة التي يعاني منها تلاميذ الصفين الثاني والثالث من المرحلة الابتدائية، والتعرف على الفروق بين هذين المستويين، وكذا الفروق بين الجنسين في صعوبات تعلم القراءة. أجريت الدراسة على عينة من تلاميذ الصفين الثاني (31 تلميذا) والثالث (33 تلميذا) ينتمون إلى ثلاث مدارس ابتدائية تقع بمدينة مستغانم، من بينهم 30 ذكرا و 34 أنثى بعد التأكد من سلامة قدراتهم المعرفية بواسطة اختبار التقدير الفوري للوظائف المعرفية الذي أعده (R.Gil, G.Toullat et al)، كما تم تطبيق اختبار تشخيص صعوبات تعلم القراءة للدكتور صلاح عميرة علي، بعد تكييفه على البيئة الجزائرية، والتأكد من صدقه وثباته. وقد تم التوصل إلى النتائج التالية:

- توجد فروق دالة إحصائية بين الجنسين في صعوبات تعلم القراءة (تعرف الكلمات وقراءتها وصعوبة التعرف على أجزاء الكلمة ودمجها وصعوبة الربط بين الرمز المكتوب والصوت المنطوق، وصعوبة التمييز السمعي، التمييز البصري) لصالح الذكور.

- توجد فروق دالة إحصائية بين تلاميذ السنتين الثانية والثالثة من المرحلة الابتدائية في صعوبات تعلم القراءة ولصالح تلاميذ السنة الثانية (منصوري و بن عروم، 2015: 17).
تميزت هذه الدراسة برصد أهم أنواع صعوبات تعلم القراءة لدى تلاميذ السنتين الثانية والثالثة ابتدائي، كما أظهرت الدراسة بأن هذه الأنواع من الصعوبات كانت منتشرة بين تلاميذ السنة الثانية، وظهرت لدى الذكور أكثر من الإناث.

11.2.7 - دراسة بزاوي نور الهدى (2015):

بعنوان "سعة الذاكرة العاملة عند ذوي صعوبات تعلم القراءة" حيث هدفت إلى محاولة التعرف على العلاقة الموجودة بين سعة الذاكرة العاملة وصعوبات تعلم القراءة من خلال الكشف عن درجة التأثير والتأثير بينهما، كما تهدف إلى الكشف عن إمكانية وجود فروق دالة إحصائية بين الأطفال العاديين والأطفال ذوي صعوبات القراءة في سعة الذاكرة لدى عينة من تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي بثلاث مدارس ابتدائية من عينتين تضم (30) تلميذا وتلميذة تراوحت أعمارهم بين (9 - 12) سنة، العينة الأولى: تمثل التلاميذ الذين يعانون من صعوبات تعلم القراءة وعددهم (15) تلميذا وتلميذة، العينة الثانية: تمثل التلاميذ العاديين وعددهم (15) تلميذا وتلميذة. أما عن أدوات الدراسة استخدمت الباحثة مقياس التقدير التشخيصي لصعوبات القراءة "فتحي الزيات" و اختبار رسم الشخص "كودنوف فلورنس" لحساب درجة الذكاء، المقابلة المقننة، الملاحظة المباشرة، بطارية التقدير المعرفي لتقييم اضطرابات الذاكرة والاضطرابات المعرفية المصاحبة لها "جون لويس سجنوري". وقد توصلت الدراسة إلى وجود علاقة إرتباطية بين سعة الذاكرة العاملة وصعوبات القراءة،

كما تميز التلاميذ بسعة ذاكرة عاملة منخفضة و كانوا يعانون من صعوبات في القراءة (متوسطة إلى شديدة)، كما كشفت عن فروق ذات دلالة إحصائية بين العاديين وذوي صعوبات تعلم القراءة لصالح العاديين (بزراوي، 2015: 270).

يتميز التلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة بسعة ذاكرة عاملة منخفضة حيث تتراوح صعوباتهم بين متوسطة إلى شديدة مقارنة بأقرانهم العاديين الذين يتميزون بسعة ذاكرة جيدة، مما يؤكد تأثير الذاكرة العاملة في ظهور صعوبات تعلم القراءة.

3.7- دراسات خاصة باضطراب الانتباه وصعوبات تعلم القراءة :

1.3.7- دراسة (Rabiner et al,1999):

حول الصعوبات التعليمية التي يمر بها الطلاب في المرحلة الابتدائية، حيث كانت تقوم الدراسة على متابعة التغيرات الأكاديمية لمجموعة من الأطفال الذين كانوا يعانون من مشكلات في الانتباه في مرحلة رياض الأطفال تمت متابعتهم لخمس سنوات لاحقة من السنوات الدراسية في المرحلة الابتدائية، وقد ظهرت مشكلات أكاديمية واضحة لدى الأطفال خاصة في التحصيل القرائي، حيث كان أدائهم منخفضا في هذا الجانب مما يشير إلى أن مشكلات الانتباه قد تكون مؤشرا لحدوث صعوبات في القراءة لاحقا لدى الأطفال في حال ما أهملت متابعتها (بن عربة، 2009: 10).

تميزت هذه الدراسة عن دراستنا في الوقت الذي استغرقته، حيث كانت تتبعية دامت خمس سنوات، إلا أنها اتفقت معها في اعتبار مشكلات الانتباه كمؤشر لظهور صعوبات القراءة اللاحقة إذا ما أهملت متابعتها.

2.3.7- دراسة (Rabiner et al,2000):

أجرى دراسة على (620) طالب وطالبة من طلاب المرحلة الابتدائية في (8) مدارس في و.م.أ. حيث تم تقييم تحصيلهم الأكاديمي في نهاية العام الدراسي في القراءة والرياضيات واللغة المكتوبة من خلال معلمهم بعد تطبيق مقياس كورنرز للكشف عن

وجود مشكلات ضعف الانتباه، وقد أشارت النتائج إلى تدني مستوى القراءة بنسبة (76 %) لدى الطلاب الذين ظهرت لديهم أعراض ضعف الانتباه مقارنة بمن لم تظهر لديهم الأعراض كذلك بالنسبة للغة المكتوبة فإن أداء الطلاب الذين ظهر لديهم ضعف الانتباه كان منخفضا بنسبة (92%) عن الأقران العاديين ،وقد أكدت هذه الدراسة على ضرورة التدخل المبكر لعلاج جوانب الضعف في الانتباه لدى الأطفال الذين تظهر لديهم أعراض هذا الضعف في سن مبكر، كما أكدت الدراسة على أهمية التركيز في حالة الأطفال الذين يعانون من ضعف الانتباه على الأسباب التي تقود للصعوبات الأكاديمية وليس على الصعوبات الأكاديمية ذاتها (بن عربة، 2009: 11)

اختلفت هذه الدراسة عن دراستنا في الهدف الأساسي من البحث، حيث ركزت على تقييم التحصيل الأكاديمي في القراءة والرياضيات واللغة المكتوبة لدى الطلبة ذوي ضعف الانتباه، كما أنها أجريت على عينة كبيرة.

3.3.7- دراسة ويلكون وآخرون (Willcut et al,2001):

قام ويلكون بإجراء دراسة كان الهدف منها التعرف على الفروق في العجز المعرفي بين الأطفال الذين يعانون من اضطراب ضعف الانتباه والنشاط الزائد، وأقرانهم الذين يعانون من صعوبات تعلم في القراءة، وبلغت عينة الدراسة (260) طفلا يعانون من اضطراب ضعف الانتباه والنشاط الزائد فقط، وتكونت المجموعة من (39) طفلا يعانون من صعوبات تعلم فقط، بينما احتوت المجموعة الثالثة على (48) طفلا يعانون من اضطراب ضعف الانتباه والنشاط الزائد بالإضافة إلى صعوبات التعلم، وأخيرا تكونت المجموعة الرابعة من (121) طفلا من العاديين. وكانت الأدوات المستخدمة هي: مقياس الذاكرة العاملة، اختبار للمعرفة القرائية، اختبار للفهم القرائي، مقياس ضعف الانتباه والنشاط الزائد، مقياس وكسلر لذكاء الأطفال، ومن أهم ما أسفرت عنه النتائج وجود فروق جوهرية في العجز المعرفي بين المجموعات الأربعة، حيث كانت المجموعة التي تعاني من

اضطراب ضعف الانتباه والنشاط الزائد وصعوبات التعلم معا، هي الأشد ضعفا في القدرات المعرفية، يليها المجموعة التي لديها صعوبات تعلم فقط، وأخيرا مجموعة العاديين. (سعيد، 2009: 83).

اختلفت هذه الدراسة عن الدراسة الحالية في اقتصارها على دراسة العجز المعرفي بين الأطفال ذوي اضطراب ضعف الانتباه والنشاط الزائد وأقرانهم من ذوي صعوبات تعلم القراءة، حيث تميزت القدرات المعرفية بالضعف الشديد لدى الأطفال الذين يعانون من الاضطرابين معا.

4.3.7 - دراسة كنفسبيرج وأندرسين (Knivsberg and Andreassen, 2008):

هدفت إلى معرفة المشكلات السلوكية والانفعالية المتزامنة مع العسر القرائي (الديسلكسيا) في أمريكا حيث تمت المقارنة بين (70) طالبا وطالبة يعانون من الديسلكسيا بمجموعة أخرى ضابطة لا تعاني من الديسلكسيا وتم مجانستهم في العمر والنوع والمستوى المعرفي والمنطقة التي يعيشون فيها وبلغ المتوسط العمري للمجموعتين (150) شهرا وتم الحصول على البيانات من تقارير الوالدين والمدرسين، وقد أكدت الدراسة أن الطلاب الذين يعانون من الديسلكسيا لديهم مشكلات انفعالية وسلوكية ومشكلات تتعلق بالانتباه مقارنة بالأطفال الذين لا يعانون من الديسلكسيا (دياب، 2015: 507). أوضحت الدراسة أن التلاميذ ذوي الديسلكسيا يعانون من مشكلات سلوكية وانفعالية، لكنها لم توضح طبيعة هذه المشكلات.

5.3.7 - دراسة محمد (2000):

هدفت إلى إلقاء الضوء على الاضطرابات الانفعالية والسلوكية متمثلة في ضعف الانتباه والذاكرة والفهم والصعوبات الانفعالية العامة وبطء الانجاز والدافعية وعلاقتها بصعوبات التعلم في القراءة لدى تلاميذ الصف الرابع من المرحلة الابتدائية في مرحلة عمرية تراوحت من (9-12) سنة، وأسفرت نتائج الدراسة عن وجود فروق دالة إحصائية

بين العاديين وذوي صعوبات القراءة في بعد ضعف الانتباه والذاكرة والفهم وكذلك في مقياس الخصائص السلوكية والانفعالية لصالح العاديين (دياب، 2015: 507).

يتميز التلاميذ ذوي صعوبات القراءة بالضعف على مستوى كل من الانتباه والذاكرة والفهم مقارنة بالتلاميذ العاديين.

6.3.7- دراسة فاطمة الزهراء حاج صابري (2005):

بعنوان "عسر القراءة النمائي وعلاقته ببعض المتغيرات الأخرى" جاءت بهدف معرفة العلاقة بين "عسر القراءة النمائي" و "قلة الانتباه" لدى تلاميذ الطور الثاني من التعليم الأساسي، اشتملت عينة الدراسة على (200) تلميذ مقسمة إلى (50) تلميذا معسر قرائيا (150) تلميذا من التلاميذ الأسوياء إستخدمت الباحثة إختبار القراءة الصامتة من أجل الفهم، إختبار الذكاء المصور لأحمد زكي صالح، قائمة ملاحظة سلوك التلميذ (راسيل، كاسيل)، إختبار تشخيص صعوبات القراءة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية (لأحمد أحمد عواد)، إختبار العوامل المرتبطة بالعسر القرائي لدى تلاميذ الطور الثاني للمرحلة الابتدائية، إختبار الخصائص السلوكية للمعسرين قرائيا لدى تلاميذ الطور الثاني للمرحلة الابتدائية، و إختبار الانتباه وفرط الحركة (علي عبد الباقي إبراهيم). وأسفرت نتائج الدراسة على عدم وجود فروق دالة في درجة قلة الانتباه بين المعسرين والأسوياء باختلاف الجنس، السن، المستوى التعليمي ومستوى التحصيل (حاج صابري، 2004: 4).

اهتمت فاطمة حاج صابري بدراسة العلاقة بين عسر القراءة النمائي و قلة الانتباه، وطبقت نفس اختبار الذكاء المصور المعتمد في بحثنا، غير أنها اختلفت عن دراستنا في تطبيقها لاختبار اضطراب الانتباه (علي عبد الباقي إبراهيم).

7.3.7- دراسة عادل عبد الله محمد (2006):

تناولت هذه الدراسة " مستوى بعض المتغيرات المعرفية (الانتباه، الإدراك، الذاكرة) لدى أطفال الروضة وعلاقتها بقصور المهارات قبل الأكاديمية كمؤشر لصعوبات التعلم"، وقد

أجرى دراسته على 30 طفلا بالسنة الثانية بالروضة قسموا إلى ثلاث مجموعات متساوية، حيث تعاني الأولى من قصور في المهارات قبل الأكاديمية (الوعي الفونولوجي والتعرف على الحروف)، بينما تعاني الثانية من قصور في التعرف (على الأرقام والأشكال) وتضم الثالثة أطفالا عاديين. طبق عليهم مجموعة من الاختبارات لقياس المهارات قبل الأكاديمية وأخرى لقياس المتغيرات المعرفية بالإضافة إلى مقاييس الذكاء واختبار المسح النيورولوجي للتعرف على ذوي صعوبات التعلم، وتوصل الباحث إلى أن أطفال الروضة المعرضين لصعوبات التعلم يتأخرون عن أقرانهم العاديين في مستوى النمو العقلي المعرفي عامة، كما يتسمون بقصور في الانتباه والإدراك وخصوصا تناول البصري والسمعي للمثيرات والذاكرة قصيرة وطويلة المدى (مراكب، 2009: 15)

اختلفت هذه الدراسة عن دراستنا الحالية في كونها اهتمت بالكشف المبكر عن صعوبات التعلم حيث اقتضرت على أطفال الروضة ودرست المتغيرات المعرفية الضرورية للتعلم والمهارات قبل الأكاديمية.

8.3.7- دراسة الخشرمي (2007) :

"العلاقة بين اضطراب ضعف الانتباه والنشاط الزائد وصعوبات التعلم " تهدف الدراسة الحالية إلى تقديم تصور واضح حول المظاهر التعليمية لاضطراب ضعف الانتباه والنشاط الزائد وعلاقتها بصعوبات التعلم الأكاديمية والنمائية، وتوصلت الدراسة إلى أن الصعوبات التعليمية للطلاب الذين لديهم أعراض ضعف الانتباه والنشاط الزائد إرتكز على جوانب رئيسية مرتبطة بالقراءة والكتابة والاستيعاب القرائي والفهم، مشكلات في 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، وأفادت نتائج تحليل الدراسات السابقة بأن استخدام الأدوات التعليمية المجسمة والوسائل السمعية والبصرية يؤثران بشكل كبير في تحسين التعلم لهذه الفئة ، كما أن

توظيف أسلوب القصة واللعب يساهم في زيادة الانتباه للمادة العلمية (شحدة، 2010: 82).
تميزت هذه الدراسة بالبحث في طبيعة الصعوبات التعليمية الأكاديمية والنمائية المرتبطة
باضطراب ضعف الانتباه والنشاط الزائد.

9.3.7- دراسة شعبان (2008) :

دراسة لاختبار إمكانية أن يؤثر الانتباه في العسر القرائي (الديسلكسيا) أم أن العسر
القرائي هو الذي يؤثر في الانتباه ،وهدف ذلك إلى معرفة الفروق بين التلميذات
العاديات والتلميذات ذوي الديسلكسيا في الانتباه المركز والانتباه الموزع واضطراب قصور
الانتباه المصحوب بفرط الحركة.ولقد تكونت عينة الدراسة من (65) تلميذة من تلميذات
الصف الثاني الإعدادي مقسمين إلى (35) من التلميذات العاديات و(30) من التلميذات
ذوي الديسلكسيا متكافئين في العمر الزمني والمستوى الاقتصادي والاجتماعي ومعامل
الذكاء. تم استخدام مقياس ستانفورد بينيه للذكاء (الصورة الرابعة) لضبط معامل الذكاء
(89) فما فوق، واختبار الفرز العصبي السريع واختبار تقرير الخصائص السلوكية لذوي
صعوبات التعلم واختبار القراءة الجهرية المتدرج العام، واختبار تشخيص صعوبات القراءة
الجهرية، واختبار الفهم القرائي بالإضافة إلى اختبار توصيل الدوائر الجزء (أ) والجزء
(ب)، ومقياس انتباه الأطفال وتوافقهم، واستمارة تشخيص اضطراب قصور الانتباه
المصحوب بفرط الحركة أو النشاط، وتجربة الانتباه التي تهدف لقياس الانتباه المركز
والانتباه الموزع لقد توصلت الدراسة إلى وجود فروق نسبية في الانتباه المركز بين عينتي
الدراسة لصالح التلميذات العاديات ويتوقف ذلك على طبيعة الأداء مما يشير إلى تأثير
الانتباه في الديسلكسيا (دياب، 2015: 506).

تؤكد هذه الدراسة على تأثير الانتباه في ظهور العسر القرائي من خلال المقارنة بين
الديسلكسيين والتلاميذ العاديين، حيث أن أداء التلميذات العاديات كان أفضل في الانتباه
المركز من التلميذات ذوي الديسلكسيا .

10.3.7- دراسة بن هبري عز الدين (2011):

بعنوان " دراسة لبعض السيوروات المعرفية (الانتباه ،الإدراك ،الذاكرة) لدى التلاميذ الذين يعانون من صعوبات التعلم الأكاديمية(عسر القراءة نموذجاً)" تهدف الدراسة إلى التعرف على الطابع الوظيفي لسيوروات الانتباه والإدراك والذاكرة باعتبارها سيوروات معرفية عند المتعلمين الذين يعانون من عسر القراءة،حيث أجريت الدراسة على(10) حالات تعاني من عسر القراءة بمدينة قسنطينة طبق فيها الباحث الأدوات التالية:

- الملاحظة ،اختبار رسم الرجل لقياس الذكاء
- إختبار (Jost) لفرز ذوي عسر القراءة (صعوبة في القراءة الجهرية).
- إختبار للصورة المعقدة (REY) لقياس الإدراك البصري والذاكرة البصرية.
- بطارية (L2MA) ومنها طبق إختبار الحاجز الذي يقيس الانتباه وحفظ الانتباه.
- توصلت الدراسة إلى أن نسبة الأطفال الذين يعانون من خلل في الانتباه المستمر بلغ (90%) معناه أن عسير القراءة يعاني من خلل في وظيفة الانتباه المستمر.
- عسير القراءة لا يعاني خلا في وظيفة الإدراك البصري.
- عسير القراءة يعاني خلا في وظيفة الذاكرة البصرية (بن هبري، 2010: 179).
- إن الأطفال عسيري القراءة(الحالات المدروسة) لا يتمتعون بقدرة كافية ويعانون من خلل في وظيفة الانتباه المستمر و مشاكل في الذاكرة، إلا أنهم لم يظهروا خلا على مستوى الإدراك البصري.

8- التعليق على الدراسات السابقة:

يمكن القول بعد استعراض كل هذه الدراسات السابقة:

1.8- فيما يتعلق بالدراسات الخاصة باضطراب الانتباه:

أغلب هذه الدراسات ترى بأن اضطراب الانتباه يؤثر على عملية الانتباه و الذاكرة العاملة مما يؤدي إلى ضعف الأداء المعرفي والأكاديمي للتلاميذ المصابين بهذا

الاضطراب وهذا ما يقر العلاقة الارتباطية بين ضعف الانتباه والذاكرة العاملة، حيث تمّ التوصل إلى هذه العلاقة من خلال دراسة التلاميذ ذوي اضطراب الانتباه.

2.8- فيما يتعلق بالدراسات الخاصة بصعوبات تعلم القراءة:

توصلت بعض هذه الدراسات إلى تأثير القصور في الذاكرة العاملة في ظهور صعوبات تعلم القراءة، حيث أن الخلل في معالجة المعلومات يعيق الطفل عن تعلم القراءة فيكون أداؤه متدني وتتميز قراءته بالبطء وتكون غير مفهومة.

3.8- فيما يتعلق بالدراسات الخاصة باضطراب الانتباه وصعوبات تعلم القراءة:

- معظم هذه الدراسات تقرر بالعلاقة الارتباطية بين اضطراب الانتباه و صعوبات تعلم القراءة.

- تعتبر مشكلات الانتباه كمؤشر لظهور صعوبات تعلم القراءة اللاحقة.

- يتميز الأطفال ذوي صعوبات القراءة بضعف الانتباه و الذاكرة العاملة.

4.8- نقاط مشتركة بين هذه الدراسات:

- كل الدراسات السابقة اعتمدت على المنهج التجريبي، ماعدا دراسة هبري عز الدين الذي استخدم المنهج الإكلينيكي.

- عينة الدراسة من الأطفال.

- اختيارها للمدارس الابتدائية كمكان لإجراء الدراسة.

5.8- مكانة الدراسة الحالية من الدراسات السابقة:

لقد كانت أغلب الدراسات التي أجريت على ذوي صعوبات التعلم بصفة عامة و صعوبات تعلم القراءة خاصة تتناول اضطراب الانتباه المصحوب بفرط النشاط، ولم تتعرض للأطفال الهادئين الذين يعانون من اضطراب الانتباه، حيث تحتوي المراجع و المجالات النفسية على معلومات ضئيلة جدا عن كيفية التعرف على الأفراد الذين لا يتميزون بالنشاط الزائد، ولذلك جاءت الدراسة الحالية للبحث في اضطراب الانتباه غير

المصحوب بالنشاط الزائد، كما أن هذه الدراسات أقرت العلاقة الإرتباطية بين اضطراب الانتباه وصعوبات تعلم القراءة لكنها لم توضح الكيفية التي يتم بها هذا التأثير، لذلك تهدف هذه الدراسة إلى الكشف عن الآليات أو الميكانيزمات التي من خلالها يؤدي اضطراب الانتباه إلى ظهور صعوبات تعلم القراءة لدى تلاميذ السنة الثالثة ابتدائي وكذا الكشف عن الانعكاسات المصاحبة لهذا الاضطراب.

الفصل الثاني: اضطراب الانتباه

تمهيد

I- الانتباه:

- 1- تعريف الانتباه.
- 2- أنواع الانتباه.
- 3- نظريات الانتباه.
- 4- محددات الانتباه.
- 5- خصائص الانتباه.
- 6- مظاهر الانتباه.
- 7- العوامل المؤثرة في الانتباه.

II- اضطراب الانتباه:

- 1- التطور التاريخي لاضطراب الانتباه.
- 2- تعريف اضطراب الانتباه.
- 3- أعراض اضطراب الانتباه.
- 4- العوامل المؤدية لاضطراب الانتباه.
- 5- المداخل النظرية المفسرة لاضطراب الانتباه.
- 6- تشخيص اضطراب الانتباه.
- 7- الاضطرابات المصاحبة لاضطراب الانتباه.
- 8- المشكلات التعليمية المصاحبة لاضطراب الانتباه.
- 9- التدخلات العلاجية لاضطراب الانتباه.

خاتمة

تمهيد:

يعتبر اضطراب الانتباه من أكثر الاضطرابات شيوعا بين الأطفال، فهو يصيب 6- 7 % من الأطفال المتدربين (بن عربة، 2010: 4)، كما أن أعراضه قد تستمر إلى مراحل متقدمة من العمر إذا لم يتم التكفل به في الوقت المناسب، وقد حظي بالكثير من البحث والدراسة، بسبب ما يصاحبه من مشكلات انفعالية، سلوكية و اجتماعية، وكذا لارتباطه من ناحية أخرى بصعوبات التعلم، وفي محاولة التعرف على هذا الاضطراب تطرقنا إلى عدة عناصر سوف يتم عرضها في هذا الفصل بالتفصيل.

1- الانتباه:

1- تعاريف الانتباه:

لقد تعددت تعريفات الانتباه، حيث قدم عدد من الباحثين عدة تعريفات للانتباه، من بينها ما اقترحه كل من بوسنر وبويز (Posner and Boies, 1971) على أن "الانتباه هو بؤرة شعور الفرد حول موضوع الانتباه" و أيضا " أن الانتباه هو تهيؤ عقلي معرفي انتقائي اتجاه موضوع الانتباه" (شرقي، 2006: 18).

أما ويليام جيمس (William James, 1980) فيرى أن كل ما ندركه أو نعرفه أو نتذكره ما هو إلا نتاج لعملية الانتباه، و قد نظر إلى الانتباه على أنه عملية تركيز الوعي أو الشعور على الإحساسات الناتجة بفعل المثيرات الخارجية، أو تلك الصادرة من داخل الفرد (الزغول، 2003 : 96).

و يقترح روبرت سولسو (Solso, 1991) تعريفا للانتباه بقوله: "إن الانتباه هو تركيز الجهد العقلي على أحداث حسية أو عقلية، وتعتمد كثير من الأفكار المعاصرة في الانتباه على افتراض أن قدرة الدماغ لا تسمح بمعالجة جميع المعلومات نظرا لمحدودية طاقة نظام معالجة المعلومات" (الزغول و الزغول، 2003: 99).

ويعرف **مصطفى الزيات (1994)** الانتباه بأنه: "عملية تتطوي على خصائص تميزه، أهمها الاختيار أو الانتقاء و التركيز والقصد والاهتمام أو الميل لموضوع الانتباه". يشير هذا التعريف إلى أن عملية الانتباه تتميز بأنها تتطوي على اختيار مثير من بين عدة مثيرات، مع توفر القصد أو النية في التركيز و الرغبة في الانتباه لهذا المثير باستثناء حالة الانتباه الإرادي القسري الذي لا يتطلب الدافعية أو القصد (العتوم، 2010: 69).

ويعرف **أنور محمد الشرقاوي (2003)** الانتباه على أنه "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 المثيرات، فإنه يختار أو ينتقي منها ما يتفق مع حالة التهيؤ العقلي لديه". (الشرقاوي، 2003: 87)

أما **المليجي (2004)** فيرى بأن الانتباه هو: "استخدام الطاقة العقلية في عملية معرفية، أو هو توجيه الشعور وتركيزه في شيء معين استعدادا لملاحظته أو أدائه أو التفكير فيه"، ويعرفه أيضا بأنه: "هو تركيز الشعور في شيء. إنه ملاحظة فيها اختيار أو انتقاء، فالشخص لا يحصر انتباهه إلا فيما يختاره و يهمل ما عداه" (المليجي، 2004: 67).

ويعرفه **محمد النوبي (2009)**: "بكونه قدرة الفرد على حصر وتركيز حواسه في مثير داخلي (فكرة، إحساس، صورة خيالية) أو في مثير خارجي (شيء، شخص، موقف) أو بؤرة شعور الفرد في مثير ما (النوبي، 2009: 20).

ومن أكثر التعريفات التي لقيت قبولا لدى الكثير من علماء النفس المعرفي "أن الانتباه عملية معرفية تتطوي على تركيز الإدراك على مثير معين من بين عدة مثيرات من حولنا" (عدنان، 2010: 68) ذلك أن المعلومات التي تدخل الذاكرة الحسية تبقى فترة وجيزة ريثما يتسنى لنظام معالجة المعلومات معالجتها. و نظرا لمحدودية سعة نظام معالجة

المعلومات فغالبا ما يتم توجيه الانتباه وتركيزه على مهمة ما و إهمال المهمات الأخرى،لأن قدرة الدماغ لا تسمح بمعالجتها جميعا" (الزغول، 2003: 99).

وعليه فإن الانتباه يعد من أهم العمليات العقلية التي تلعب دورا هاما في النمو المعرفي للفرد،حيث أنه ينتقي أو يختار مثيرا من بين عدة مثيرات و يحصر انتباهه فيه وبذلك يحتل بؤرة شعوره فيكون إدراكه واضحا عما يحيط به ،ويسهل تذكره.

2- أنواع الانتباه:

على ضوء ما تم ذكره في تعريفات الانتباه يمكن التمييز بين عدة أنواع من الانتباه:

1.2 - الانتباه الإرادي (الانتقائي):

يعد هذا النوع من الانتباه إراديا،حيث يحاول الفرد تركيز انتباهه على مثير واحد من بين عدة مثيرات،ويحدث هذا الانتباه انتقائيا بسبب محدودية الطاقة العقلية للفرد ومحدودية سعة التخزين وسرعة معالجة المعلومات.لهذا يتطلب هذا الانتباه طاقة و جهد كبيرين من الفرد لأن عوامل التشتت غالبا ما تكون عالية والدافعية لاستمرار الانتباه قد لا تكون بدرجة عالية. وخير مثال على ذلك عندما يستمع طالب إلى محاضرة مملة عن موضوع لا يثير اهتمامه، فإنه على الأغلب يحتاج إلى جهد عقلي وجسدي كبير لاستمرار التركيز حيث غالبا ما يجد الطالب نفسه خارج المحاضرة و يحاول إعادة نفسه مرات عديدة ليسمع ما يقوله المحاضر.فدوافع الفرد هي التي تحدد الانتباه و اختيار المثيرات، وهذا يقودنا عموما إلى حصر الانتباه الإرادي بحالة تتعلق بدافع شعوري قوي.

(العتوم، 2010: 69).

وهذا الانتباه لا يقدر عليه الأطفال في العادة، فليست لديهم قدرة وصبر وليست لديهم قوة إرادة تحملهم على بذل الجهد و احتمال المشقة الوقتية لتحقيق الانتباه ما لم تكن الدروس المقدمة إليهم قصيرة مشوقة تتسم بروح اللعب (المليجي، 2004: 68).

2.2 - الانتباه اللاإرادي (القسري) :

و يعد هذا النوع من الانتباه لا إراديا أو قسريا حيث يركز الفرد انتباهه على مثير يفرض نفسه على الفرد بطريقة قسرية و دون بذل جهد عالي للاختيار بين المثيرات لدرجة يصبح فيها الانتباه و كأنه لاشعوري وغير انتقائي حيث يعزل فيها الفرد نفسه بالكامل خارج إطار المثير الذي يشد انتباهه. وخير مثال على ذلك الانتباه لصوت ضجيج مفاجئ في منتصف الليل، أو ألم شديد في أحد أعضاء الجسم (العنوم، 2010: 6).

3.2 - الانتباه التلقائي (الاعتيادي):

هو الانتباه لمثير يشبع حاجات الفرد و دوافعه الذاتية، حيث يركز انتباهه إلى مثير واحد من بين عدة مثيرات ببسر و سهولة تامة. و هو نوع من الانتباه تعود عليه الفرد و ألفه حتى صار عادة مكتسبة من خبرة سابقة لديه أدت به إلى تحديد موقف معين استجاب له بمثل هذا النوع من الانتباه. و مثال ذلك طفل يشاهد برنامج التلفزيوني المفضل و الذي ينتظره بفارغ الصبر كل يوم في زمن محدد. هذا الانتباه انتقائي لكنه لا يحتاج إلى طاقة و جهد عقلي أو جسدي عالي لتركيز الانتباه لذلك يصعب على الآخرين تشتيته حتى لو حاولنا ذلك جاهدين (العنوم، 2010: 70).

فكل إنسان في هذا النوع من الانتباه ينتبه إلى الأشياء التي اعتاد من قبل الاهتمام بها و التي تتفق مع عاداته و ميوله واهتماماته (ملحم، 2001: 200).

فالانتباه يكون برغبة الفرد حيث يقصد توجيه انتباهه بإرادته إلى شيء محدد مع بذل جهد في سبيل ذلك وهو انتباه إرادي، أو يكون لاإراديا حين يفرض مثير ما نفسه على الفرد ويرغمه على اختياره والتركيز عليه دون سواه من المنبهات حيث أنه لا يتطلب جهدا و إنما يكون بطريقة عفوية دون إرادة، وقد يكون الانتباه اعتياديا أي التركيز المعتاد و التلقائي لشعور الفرد على مثير ما حيث أنه لا يتطلب جهدا من الفرد لأنه ينتبه للأشياء التي اعتاد من قبل الاهتمام بها، و التي تتفق مع ميوله واهتماماته.

3- نظريات الإنتباه :

هناك مجموعة من النظريات المفسرة للانتباه و المتمثلة فيمايلي:

1.3- مجموعة نظريات الإنتباه أحادية القناة (نظريات المرشح):

لقد أدت فكرة محدودية نظم معالجة المعلومات ومحدودية سعة خزانات الذاكرة المختلفة إلى التسليم بوجود نوع من الإنتباه الانتقائي حيث ظهرت عدة تصورات نظرية للانتباه عرفت باسم "نظريات الترشيح أو الفلترة"، وتشمل هذه النظريات نظرية كل من برودبنت (Broadbent,1958) و دوتش ودوتش (Deutsch and Deutsch,1963)

وكيلي (Keele,1973) و نورمان (Norman,1969) و تريزمان

(Treisman,1969) و ولفورد (Welford,1952) و كر (Kerr,1973) و تتفق

هذه النظريات حول عدد من المسائل تتمثل فيمايلي:

أولاً: أن معالجة المعلومات تمر بعدد من المراحل وهي:

أ- مرحلة التعرف:وتشمل عمليتي:الإحساس، الإدراك.

ب- مرحلة اختيار الاستجابة.

ج- مرحلة تنفيذ الاستجابة (الزغول و الزغول، 2003: 102).

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

ثالثاً: أن هناك مرشحا "Filter" يعمل كستارة يسمح بمعالجة بعض المعلومات من خلال

تركيز الإنتباه عليها ، ويمنع بعضها الآخر من المعالجة لعدم الانتباه إليها.

(الزغول، 2003: 103).

1.1.3 - الترشيح الذهني لبرودبنت (1958) :

أوضح برودبنت (Broadbent) أن الرسائل التي تنتقل عبر عصب معين يمكن أن تختلف إما وفقا لنوع الليف العصبي الذي استثارته، أو وفقا لعدد الدفعات العصبية التي أنتجتها، ومن ثم فإنه إذا استثيرت عدة ألياف عصبية في نفس الوقت فقد تصل مختلف الرسائل الحسية إلى المخ في نفس الوقت، وقد يتم معالجة هذه الرسائل وفقا لتصوير برودبنت من خلال عدد من القنوات الحسية المتوازية (وكان يعتقد أن هذه القنوات لها شفرات عصبية **Codes neurals** مميزة، وأنه يمكن انتقاؤها على أساس تلك الشفرة، وعلى سبيل المثال يمكن التمييز بين الإشارة مرتفعة الدرجة ومنخفضة الدرجة - اللتين تقدمان في نفس الوقت - على أساس خصائصها الفيزيائية، حتى حين تصل كلتاهما إلى المخ في نفس الوقت) ثم تمر عبر ما يمكن تسميته بمحطة تخزين قصير الأجل مهمتها حفظ المعلومات لفترة قصيرة إلى أن يتم تناولها للمرحلة التالية، وقبل أن تتحول المعلومات إلى المرحلة التالية من التناول تمر بمرشح - **filter** مهمته اختيار المعلومات المتدفقة إلى المرحلة التالية من التناول.

وقد شبه برودبنت هذه العملية بعنق الزجاجة **Bottleneck Approach**، حيث تأتي المعلومات بكثرة من حواس الإنسان المختلفة، مما يعني الحاجة إلى تقليل حجم المعلومات الصاعدة باتجاه القشرة الدماغية لمنع تراكم المعلومات وإبطاء عمل القشرة الدماغية خلال عملية المعالجة المعرفية، حيث سمى بعض الباحثين هذه الفترة بفترة عنق الزجاجة كمؤشر على محاولة هذا الفلتر تحديد حجم المعلومات التي يسمح لها بالوصول إلى مرحلة التعرف. (العتوم، 2004: 86).

ولاختبار صحة نظريته أجرى برودبنت (Broadbent, 1954) تجربة تقوم على استخدام جهاز لتقسيم المثيرات المسموعة عبر قناتين تختص الأولى بالأذن اليمنى، حيث يتم تقديم ثلاثة أرقام وتختص الثانية بالأذن اليسرى لتقديم ثلاثة أرقام أخرى مختلفة، وعلى

ذلك فإن المفحوص يسمع من خلال الأذن اليمنى: 3-9-4 ومن الأذن اليسرى: 7-2-6 على سبيل المثال، ويطلب من المفحوص:

أ : أن يسترجع الأرقام الخاصة بكل أذن قدمت من خلالها تلك الأرقام.

ب : أن يسترجع الأرقام بنتابع سماعها سواء الأذن اليمنى أو الأذن اليسرى بالتناوب هكذا: 6-4، 9-2، 7-3 .

ومعنى ذلك أن كمية المعلومات المطلوب استرجاعها (6 فقرات)، وأن معدل التقديم 2 كل ثانية. وقد أسفرت هذه التجربة عن النتائج التالية:

- كانت نسبة الاسترجاع الصحيح في ظل الشرط الأول (أ) 65% .

- بينما كانت نسبة الاسترجاع الصحيح في ظل الشرط الثاني (ب) 20 % فقط.

ويفسر برودبنت هذه النتائج على أساس أن المفحوص في ظل الشرط الأول يقوم بتحويل انتباهه مرة واحدة من الأذن اليمنى إلى الأذن اليسرى، حيث يمكنه أن ينتبه إلى المثير ككل من قناة سمعية إلى قناة سمعية أخرى، كما يمكنه أن يحتفظ بصورة كلية للمثير في نظام الذاكرة لديه.

أما في ظل الشرط الثاني فإن المفحوص عليه أن يحول انتباهه ثلاث مرات على الأقل، مثلاً: من الشمال إلى اليمين ومن اليمين إلى الشمال، ثم من الشمال إلى اليمين، كما يصعب عليه أن يحتفظ بصورة كلية للمثير في نظام عمل الذاكرة.

ويرى مصطفى الزيات أن المثير في الحالة الأولى يكون جشطالتيا على قدر أكبر من المعنى، ومن ثم يمكن الاحتفاظ به كما يمكن معالجته وبالتالي استرجاعه، بينما يصعب الاحتفاظ بنمط المثير في الحالة الثانية لافتقاره إلى خاصية الجشطالت والمعنى، وبالتالي يصعب استرجاعه. (بن عربة، 2009: 26).

3.1.2- نموذج الإضعاف (التوهين) لتريزمان (1964) :

يقترح هذا النموذج نظرية في الإنتباه الانتقائي تشبه فكرة برودبنت، حيث يشير إلى أن

هناك عملية إضعاف للمثيرات القوية ومنع للمثيرات الضعيفة من المرور إلى مرحلة التعرف والإدراك، وذلك على خلاف نموذج برودبنت الذي يشير إلى دور الفترة في الحد من حجم المعلومات الصاعدة إلى المناطق العليا من الدماغ فقط. واستندت تريزمان في ذلك إلى تجارب تشتت الانتباه عندما تذكر المفحوصون معلومات من الأذن غير المحذرة مقترحة بذلك أن معلومات الأذن المحذرة قد تم إضعافها مما سمح لبعض معلومات الأذن غير المحذرة بالدخول وتلقي المعالجة المعرفية التي انعكست على التذكر فيما بعد. (العتوم، 2004: 87).

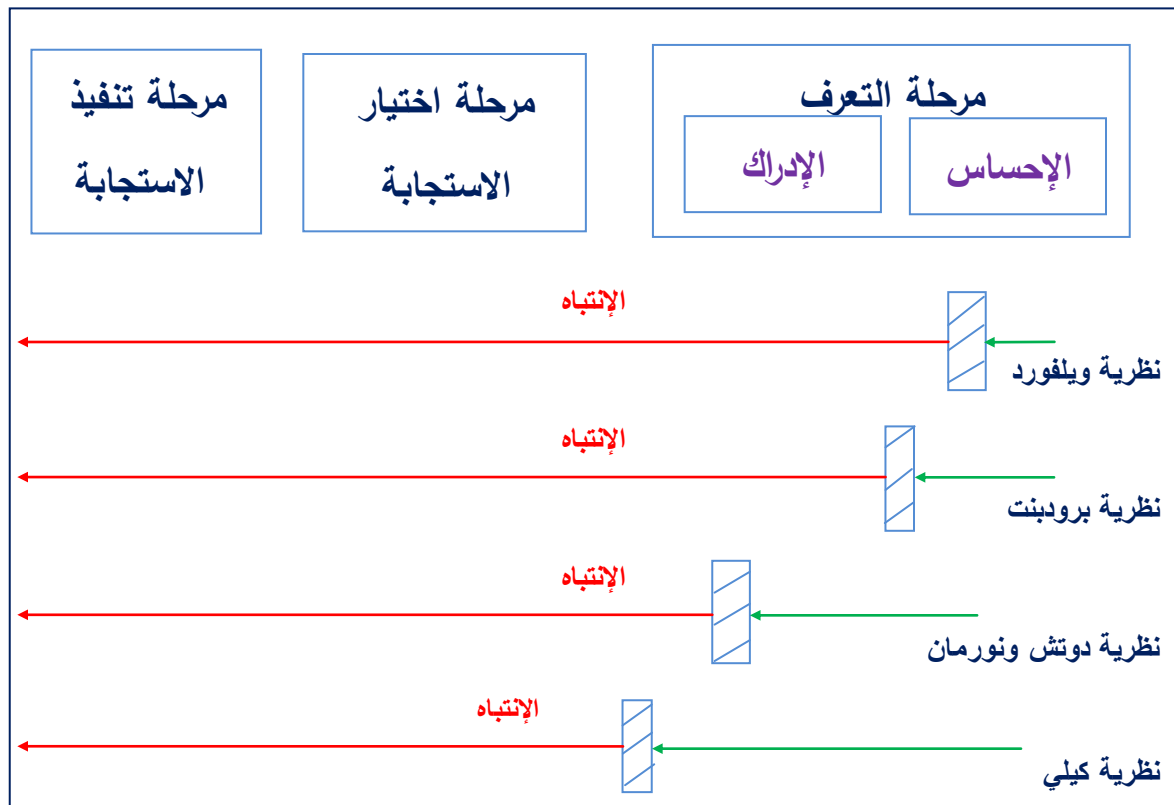
بمعنى أن نموذج التوهين يقوم على افتراض أننا لا نحجب بعض المثيرات أو المدخلات كما يفترض نموذج المرشح، وإنما يحدث تباين في تركيز الانتباه للمثيرات أو المدخلات الحسية، فبينما يحدث تركيز على بعض هذه المدخلات إذا كانت تشكل أهمية أكبر بالنسبة للفرد وبالتالي تجهيزها ومعالجتها، فإن بعض هذه المدخلات التي تشكل أهمية أقل يحدث لها توهين أو إضعاف أو تهميش، بمعنى أنها تتراءى على هامش الذاكرة أو المعالجة. ومن الأمثلة على ذلك أنه عندما يشترك الفرد في حديث ما مع مجموعة من الأشخاص وفي الوقت ذاته توجد مجموعة أخرى من الأشخاص قريبة من الفرد تتحدث في موضوع معين، فإن انتباه الفرد يتذبذب بين المجموعتين، ويحدث إضعاف في الانتباه للمجموعة الثانية. (بن عربة، 2009: 26).

3.1.3 - نموذج دوتش - نورمان في الفترة المتأخرة :

لقد قدم هذا النموذج دوتش ودوتش (1963) وعدله نورمان عام (1968) ليصبح إسمه: نموذج دوتش - نورمان (Deutch-Norman Model) ويقوم هذا النموذج على رفض فكرة الفترة المبكرة للمدخلات في المراحل الأولية من عملية الانتباه حيث يعتقد بحدوث عمليات ترميز أولية للمعلومات بعد مرحلة الكشف ثم تتعرض المعلومات إلى مزيد من المعالجات في مرحلة التعرف، كما يقوم النموذج على فكرة محدودية الانتباه مما يؤكد حاجة الانتباه إلى كميات من الطاقة العقلية لممارسة عملية الانتباه بفاعلية عالية.

ويؤكد النموذج أن المعلومات التي تجتاز مرحلة التعرف تحتاج إلى طاقة عقلية عالية لتمريرها إلى مرحلة الاستجابة للمثير مما يعني الحاجة إلى فلترة للمعلومات ويسمح للمعلومات ذات العلاقة بالمثير فقط بالمرور حتى يتمكن الدماغ من معالجتها بفاعلية عالية في مرحلة الاستجابة للمثير حيث يتم في هذه المرحلة إعادة بناء المعلومات واختيار خطة مناسبة للاستجابة للمثير. أما المعلومات غير الضرورية لمرحلة الاستجابة للمثير، فإنها تصبح في حالة النسيان. (العتوم، 2010: 88).

رغم إتفاق نظريات الإنتباه أحادية القناة (نظريات المرشح) والتي اعتبرت الإنتباه طاقة محددة السعة توجه نحو مثير معين من خلال وجود مرشح يتحكم بهذه العملية، إلا أنها تختلف فيما بينها حول مكان وجود المرشح أثناء معالجة المعلومات وهذا ما يوضحه الشكل التالي:



الشكل (1): موقع المرشح حسب وجهة نظريات الفلترة (الزغول، 2003: 104).

يوضح الشكل (1) مكان وجود المرشح أثناء معالجة المعلومات حسب نظريات الفترة، فنجد ويلفورد يفترض في نظريته أن المرشح يوجد في مرحلة الإحساس، حيث يتم اختيار مثير من بين عدة مثيرات ليتم الانتباه إليه و من ثمّ معالجته، كما يفترض أن جميع مراحل المعالجة اللاحقة تتطلب تركيز الانتباه. أما برودبنت فيقترح وجود المرشح في مرحلة الإدراك وما بعدها من مراحل يتطلب الانتباه. بالنسبة لنظرية دوتش ودوتش- نورمان فيروا أن مرحلة التعرف لا تتطلب الانتباه، وأن وجود المرشح يقع في المراحل التي تأتي بعد هذه المرحلة، في حين نجد أن كيلي يرى أن المرشح يوجد في مرحلة اختيار الاستجابة والانتباه يكون فيما بعدها من مراحل.

2.3- نظرية التوزيع المرن لسعة الإنتباه :

تختلف هذه النظرية عن النظريات السابقة من حيث اعتبار الإنتباه سعة محددة توجه إلى مثير أو عملية في وقت معين عن غيره من المثيرات الأخرى. يفترض كاهنمان (Kahnemen, 1973) أن سعة الإنتباه يمكن أن تتغير على نحو مرن تبعاً لتغيرات متطلبات المهمة التي نحن بصدد الإنتباه إليها. ففي الوقت الذي ينتبه فيه الفرد إلى مهمتين مختلفتين فإن سعة الإنتباه يمكن أن تتغير في تذبذب مستمر تبعاً لتغير مطالبها، فقد يزداد الإنتباه إلى أحدهما نظراً لزيادة صعوبة مطالبها في الوقت الذي يقل الإنتباه إلى الأخرى مع عدم تجاهلها كلياً ويؤكد كاهنمان الإنتباه بالرغم من تغيره بين المهمة الأولى والأخرى، فهو يستمر على نحو متواز خلال جميع مراحل المعالجة. ويرى أيضاً أنه في حالة زيادة متطلبات إحدى المهمات بحيث تستوجب الطاقة العليا من الإنتباه، فإن التدخل يحدث بحيث يكف الإنتباه عن الأخرى. واعتماداً على وجهة النظر هذه، فإن الإنتباه يمكن توزيعه على نحو مرن إلى عدة مهمات أو عمليات في الوقت نفسه. وذلك اعتماداً على أهميتها وصعوبتها النسبية بالإضافة إلى عوامل أخرى تتعلق بالموقف أو ترتبط بالشخص نفسه. فعملية التحول في الإنتباه وإعادة توزيعه في عدة قنوات تؤيده

نظريات أخرى مثل نظرية نورمان (Norman,1975) وبوسنر (Posner,1975).
(سليم، 2008: 157).

3.3- نظرية الانتباه متعدد المصادر:

تفترض هذه النظرية أن الانتباه يجب أن لا ينظر إليه على أنه عبارة عن مصدر أو طاقة محددة السعة (أحادي القناة)، وإنما مصادر متعددة القنوات لكل منها سعة معينة ومخصصة لمعالجة نوع ما من العمليات. وحسب هذه النظرية، فإن الانتباه يمكن توجيهه إلى أكثر من مصدر من المعلومات المختلفة، ويستمر خلال مراحل معالجة المعلومات دون أي تداخل فيما بينها، أو تأثير مستوى الانتباه الموجه إليها. ففي هذا الصدد يؤكد كل من مكلود (Mcleod,1977) ورونلدز (Reynolds,1972) وكنز (Wikens,1992) أن الانتباه يمكن أن يكرس عبر قنوات مختلفة ومنفصلة عن بعضها بعضاً إلى أنواع مختلفة من المعلومات عبر مراحل المعالجة المختلفة دون حصول أي تداخل في الانتباه فيما بينها. فعلى سبيل المثال، أثناء الطباعة يمكن تكريس الانتباه إلى قراءة الموضوعات المراد طباعتها، وتحريك الأصابع بالنقر على أقراص لوحة الطباعة، والاستماع إلى الموسيقى في الوقت نفسه دون أن تتأثر أية مهمة بالأخرى (الزغول، 2003: 105).

3-4- نظرية اختيار الفعل:

ينتقد نومن (Neumann) مجموعة النظريات التي تعتبر الانتباه على أنه طاقة أو مصدر محدد السعة، بل يفترض أن اختيار النشاط أو الفعل هو الآلية الأساسية في عملية الانتباه وفي توجيهه. فهو يفترض أن الفرد يحدد انتباهه في أي لحظة من اللحظات من أجل تحقيق هدف معين (يركض، يقرأ، أو ينظر إلى شيء أو يستمع إلى صوت مثلاً). و يرى أن الفرد في أي لحظة من اللحظات يستقبل العديد من المنبهات الحسية أو يواجه عدة مثيرات معاً. ولكن المحصلة النهائية للانتباه تتوقف على اختيار الفعل المناسب. وبناء على عملية الاختيار يتم كبح العديد من العمليات الأخرى لتوجيه الانتباه

إلى فعل آخر، بحيث ينتج عن ذلك صعوبة في إدراك وتنفيذ المهمات الأخرى، في حين يتم أداء الفعل أو المهمة التي تم توجيه الانتباه إليها على نحو سهل. ويرى نومن، أن التداخل في الانتباه بين مهمتين لا يحدث بسبب أن الانتباه طاقة محددة السعة، وإنما بسبب اختيار الفعل المنوي تنفيذه أو القيام به، ويرى أن اختيار الفعل لتوجيه الانتباه إليه يعتمد على مدى أهمية هذا الفعل والحاجة إلى تنفيذه (سليم، 2008: 158).

4- محددات الانتباه :

1.4- المحددات الحسية العصبية:

تؤثر فاعلية الحواس والجهاز العصبي المركزي للفرد على سعة عملية الانتباه وفاعليتها لديه فالمثيرات التي تستقبلها الحواس تمر بمصفاة كنوع من الترشيح الذهني وهذه المصفاة تتحكم عصبيا أو معرفيا أو انفعاليا في بعض هذه المثيرات، ولا تسمح إلا بعدد محدود من النبضات أو الومضات العصبية التي تمثل إلى المخ أما باقي المثيرات فتعالج تباعا أو تظل للحظات قريبة من هامش الشعور ثم لا تلبث أن تتلاشى وقد أشار برودبنت إلى أن الجهاز العصبي قدرة محدودة على الانتباه للمثيرات ونقلها ومعالجتها ولذا فالفرد يعطي أولوية للمثيرات التي تمثل أهمية أكبر بالنسبة له (كحلة، د ت: 99).

2.4- المحددات العقلية المعرفية:

إن مستوى ذكاء الفرد وبنائه المعرفي وفاعلية نظام تجهيز المعلومات لديه يؤثر على نمط انتباهه وسعته وفاعليته فالأشخاص الأكثر ذكاء تكون حساسية استقبالهم للمثيرات أكبر، ويكون انتباههم لها أكثر دقة بسبب ارتفاع مستوى اليقظة العقلية لديهم وهذا بدوره يخفف من الضغط على الذاكرة قصيرة المدى مما يؤثر على نمط المعالجة ويسر تتابع عملية الانتباه كما يؤثر البناء المعرفي للفرد ومحتواه كما وكيفا وحسن تنظيمه على زيادة فاعلية الانتباه وسعته ومداه حيث تكتسب المثيرات موضوع الانتباه معانيها بسرعة و من ثم يسهل ترميزها وتجهيزها ومعالجتها وانتقالها إلى الذاكرة قصيرة المدى، مما يؤدي إلى تتابع انتباه الفرد للمثيرات.

4-3 - المحددات الانفعالية الدافعية :

تستقطب اهتمامات الفرد ودوافعه وميوله الموضوعات التي تشبع هذه الاهتمامات حيث إنها تعد بمثابة موجهات لهذا الانتباه كما تعد حاجات الفرد ونسقه القيمي واتجاهاته محددات موجهة لانتقائه للمثيرات التي ينتبه إليها، ويتأثر الانتباه من حيث سعة ومداه بمكبوتات الفرد ومصادر القلق لديه حيث تستنفذ هذه المكبوتات طاقته الجسمية والعصبية والنفسية والانفعالية وتؤدي إلى ضعف القدرة على التركيز ويصبح جزءا هاما من الذاكرة والتفكير مشغولا بها، مما يترتب عليه تقليص سعة الانتباه وصعوبة متابعة تدفق المثيرات وترميزها وتجهيزها ومعالجتها (كحلة، د ت: 99).

5- خصائص الانتباه:

إن طبيعة الانتباه هي الحركة والتغير وعدم الثبات، ونظرا لأن الأشياء التي تجذب انتباهنا تكون في معظمها إما متحركة أو معقدة، وفي هذا الإطار نحدد خصائص الانتباه في عدة نقاط هي:

1.5 - الانتباه عملية إدراكية مبكرة : وذلك لأنه يقع بين الإحساس الذي يهتم بالمثيرات

الخام وبين منزلة الإدراك، الذي يهتم بإعطاء هذه المثيرات تفسيرات ومعان مختلفة.

2.5 - الإصغاء: وهو الخطوة الأولى في عملية تكوين وتنظيم المعلومات

3.5 - الاختيار والانتقاء: فالفرد لا يستطيع أن ينتبه لجميع المنبهات المتباينة دفعة

واحدة، ولكنه ينتقي ويختار منها ما يناسب حاجاته وحالته النفسية .

4.5 - التركيز: ويتمثل في اتجاه الشخص باهتمام إلى إشارات أو تنبيهات حسية معينة،

وإهمال إشارات أخرى، ويكون دائما قصديا وبوريا، وقد يكون مركزا على منبه واحد من شريحة المنبهات التي تقع في المجال البصري، أو منتشرا بحيث يستطيع الشخص الاحتفاظ بمشاهدة مبعثرة عبر كل شيء يحدث حوله، أو أن يتبنى الشخص موقفا وسطا على متصل توزيع الانتباه (سليمان، 2010: 176).

5.5- التعقب : وهو الانتباه المتصل (غير المتقطع) لمنبه ما، أو التركيز على تسلسل موجه للفكر عبر فترة زمنية، والمستوى المعقد فيه يبدو في القدرة على التفكير في فكرتين أو أكثر، أو نمطين من المنبهات أو أكثر في وقت واحد وعلى نحو متتابع دون خلط بينهما أو فقدان لأحدهما.

6.5- التمتع: وهو أن المثير مصدر التنبيه رغم استمرار وجوده، فإن تأثيره يتلاشى إذا ظهر مثير دخيل، ثم يعود المثير الرئيسي في الظهور مرة أخرى عندما ينتهي وجود المثير الدخيل.

7.5- التذبذب: ويعني أن مستوى شدة المثير مصدر التنبيه يتذبذب مثال ذلك أثناء متابعة الفرد لفيلم سينمائي، فإن انتباهه يتذبذب بين الشدة والضعف وفقا لاختلاف قوة أحداث الفيلم.

8.5- عملية المسح: وهي من مظاهر الانتباه، ومن العمليات النفسية ذات الأساس الحسي، والتي غالبا ما تكون بصرية، أو سمعية، وهي تتمثل في تحركات العينين عبر المكان، أو في تصنت الأذن لكل ما يصلها من أصوات تحاول تجميع أشتاتها. (سليمان، 2010: 177).

6- مظاهر الانتباه: تنقسم مظاهر الانتباه إلى مايلي:

1.6- تركيز الانتباه: Attention Concentration

إن الانتباه في حالة تركيزه لا يبقى مدة طويلة موجهة إلى شيء واحد بل يبقى ينتقل ويتغير اللهم إلا إذا كان الشيء موجه إليه طويلا كالشيء المتحرك، فالأشياء المحيطة التي تكون ثابتة وتثير الانتباه ويمكن أن يوجه إليها الانتباه كثيرا.

2.6- حدة الانتباه: Attention Sharpness:

إن حدة الانتباه أو شدته أو قوته هي الصعوبة التي يبذلها الفرد تجاه مثير معين وكلما زادت حدة الانتباه نحو مثيرات معينة تطلب الأمر بذل المزيد من الطاقة العصبية أو العقلية في عملية الانتباه ومن الواضح أن تعلم المهارات الجديدة في بادئ الأمر ينطوي

على حدة الانتباه خاصة، لأن الأفراد يحاولون بذل المزيد من الجهد في عملية الانتباه والفهم لاستيعاب موقف التعلم في أوله ويعبر عن حدة الانتباه بأنه أكثر طاقة عصبية يمكن فقدها أثناء النشاط الذي تشترك فيه العمليات النفسية التي تحدث بدقة بسرعة لملاحظة أي منبه أو حدث.

3.6 - ثبات الانتباه : Attention Reliability

يقصد به القدرة على الاحتفاظ بالانتباه الحاد أطول مدة ممكنة وهذه تؤدي إلى إمكانية قيام الفرد بالنشاط بسهولة وعدم تكلف وتعتمد قدرة الفرد على الاحتفاظ بثبات الانتباه على السرعة المناسبة لأداء النشاط وكذلك حجم النشاط شدته في حدود قدرة الفرد وتنوع أداء النشاط، كذلك حجم النشاط شدته في حدود قدرة الفرد وتنوع الأداء الحركي وكذلك الإرادة والموقف الحالي للفرد وميوله وإلمامه بالمعارف والمعلومات والخبرات السابقة. (كحلة، د ت: 100).

4.6 - توزيع الانتباه: Attention Distribution

هو النشاط النفسي الموجه نحو عدة أشياء أو عدة أنشطة في وقت واحد، ففي حالة توزيع انتباه الفرد على أكثر من شيء فإن عملية الانتباه تحدث بقوة أقل نسبيا من القوة التي تحدث في حالة التركيز على شيء واحد، وتتطلب عملية التوزيع من الفرد طاقة عصبية أكبر منها في حالة تركيز الانتباه، حيث تتم العمليات العصبية التي تحدث في وقت في أجزاء مختلفة من أجزاء المخ.

5.6 - تحويل الانتباه: Attention Shifting

هو القدرة على سرعة توجيه الانتباه من نشاط معين إلى نشاط آخر وبنفس الحدة، وتختلف القدرة على تحويل الانتباه من فرد إلى آخر وفقا للخصائص والمميزات الفردية للإنسان، فهناك من يستطيع بسهولة ويسر أن يندمج في نشاط جديد أو أن يتحول من مزولة نشاط آخر مختلف تماما، بينما قد يصعب على آخرين أن يحولوا انتباههم بهذه السرعة والسهولة، كما يتطلب هذا فترة زمنية أطول مع فقدان بعض من طاقتهم العصبية.

6.6- حجم الانتباه: Attention Size:

يعني كمية المواد أو عناصرها التي يمكن إدراكها في وقت بدرجة واحدة من الدقة والوضوح، ونادرا ما يوجه الانتباه في حياتنا العملية إلى عنصر واحد فقط، فكلما تمكن الفرد من إدراك عدد أكبر من الموضوعات أو عناصرها كان متمعنا بحجم انتباه أكبر وكان نشاطه أكثر فاعلية (كحلة، د ت: 100).

7- العوامل المؤثرة في الإنتباه :

يتأثر الإنتباه بعدد من العوامل التي تحد من قدرة الفرد على التركيز و بالتالي تنفيذ المهمات التي هو بصدد القيام بها (الزغول، 2003: 107)، ويمكن تصنيفها إلى نوعين من العوامل:العوامل الخارجية والعوامل الداخلية (1988، solso، 1995،

Anderson:الزيات ، 1995:تشيلد، 1983:منصور و الأحمد، 1995):

1.7- العوامل الخارجية:وهي العوامل التي تتعلق بطبيعة المثير الحسي المراد الإنتباه له وتشمل :

1.1.7- شدة المثير:إن المثيرات الشديدة القوة من حيث الألوان أو الروائح أو الأصوات أو الضوء أو الحركة تعمل على جذب الإنتباه للمثير بسرعة عالية.فالناس يستجيبون بسرعة أعلى إلى المثيرات الشديدة القوة والمفاجئة والمتحركة والمتغيرة أكثر من المثيرات المنخفضة القوة والهادئة والمتوقعة والثابتة.كما يلاحظ على الأطفال استجاباتهم السريعة عند اختيار الألوان الزاهية والبراقة على علب الحلوى أكثر من العلب التقليدية الشكل.

2.1.7- حداثة المثير:المثيرات الجديدة أو الشاذة أو غير المألوفة تجذب انتباه الإنسان أكثر من المثيرات المألوفة. لذلك نحن نتوقع من المعلم ابتكار نماذج وطرق تدريس و أساليب غير تقليدية لجذب انتباه الطلبة خلال المحاضرة.

3.1.7- تغير المثير: إن المثيرات المتغيرة من حيث لونها أو شكلها أو شدتها أو سرعتها تعمل على جذب انتباهنا أكثر من المثيرات الثابتة.وهذا مبدأ تعزيزي عام في علم

النفس حيث أن المعلم الذي يتكلم بنبرة صوت ثابتة خلال المحاضرة يشعر طلبته بالملل مقارنة مع المعلم الذي يغير من نبرة صوته من حين لآخر خلال المحاضرة فيشد انتباه الطلبة إليه. (العتوم، 2010: 78).

4.1.7- المثيرات الشرطية: المثيرات الشرطية التي تكونت بفعل الإشراف تثير انتباهنا أكثر من المثيرات الأخرى. فعلى سبيل المثال، فأنت تسمع اسمك فقط في المطار من بين الأسماء الكثيرة رغم الضوضاء والضجيج العالي كون ذلك يحدث بتأثير الإشراف الكلاسيكي اللإرادي.

2.7- العوامل الداخلية: وهي العوامل المتعلقة بالفرد الذي يمارس الإنتباه ومن أهمها:

1.2.7- الاهتمامات والميول والقيم: إن اهتمامات الفرد وميوله تحدد نوع المثيرات التي تجذب انتباهه. لذلك يثير اهتمام الطفل مثيرات معينة في التلفاز أكثر من غيرها فنجد أنه يركض من غرفة نومه إلى قاعة التلفاز ليشاهد شيئاً ما على شاشة التلفاز.

2.2.7- الحرمان النفسي والجسدي: عندما يكون الفرد في حالة توتر أو تعب جسدي شديدة فإن قدرته على الإنتباه والتركيز تصبح منخفضة جداً. فإذا كنت في حالة جوع شديدة، فإنك تشعر بالعجز عن متابعة القراءة التي كلفك بها مدرس المادة وغالباً ما تشعر بتشتت طاقاتك الجسدية والنفسية.

3.2.7- مستوى الدافعية: تشير مبادئ التعلم الجيد إلى أن توفر مستويات معتدلة من الاستثارة والدافعية الداخلية تضمن مستويات أعلى من التعلم. وهذه القاعدة تنطبق أيضاً على الإنتباه حيث أن الدافعية الداخلية و الاعتدال في مستوى الاستثارة يضمنان أفضل مستوى من الإنتباه. وغياب الاستثارة العالية جداً كلاهما يحدان من القدرة على الإنتباه الجيد. ويشير سولسو (Solso, 1988) إلى أن زيادة مستوى الإثارة تعمل على زيادة الأداء لحد معين، بعدها يبدأ الأداء بالانخفاض التدريجي. فعندما تم اختيار ثلاثة أنواع من المهمات من حيث صعوبتها، أشارت نتائج دراسته إلى أن أداء الطلبة بدأ بالانخفاض

الواضح مع زيادة الاستثارة في المهمات الصعبة مقارنة بالمهام المعتدلة أو السهلة حيث يعلل ذلك إلى ضعف الإنتباه في حالة الاستثارة العالية التي تستهدف الطاقة العقلية للإنسان خلال أداء المهمة الصعبة.

4.2.7- سمات الشخصية: تشير الدراسات إلى أن هناك علاقة بين سمات الشخصية

والقدرة على تركيز الإنتباه، حيث أشارت نتائج الدراسات إلى أن الشخص المنبسط والمطمئن والذكي وصاحب النمط ب- في الشخصية هو أكثر قدرة على تركيز الانتباه من المنطوي والقلق والأقل ذكاء وصاحب النمط أ- في الشخصية (العتوم، 2010: 79).
II- اضطراب الانتباه:

1- التطور التاريخي لاضطراب الانتباه:

تعود بدايات التعرف على اضطراب الانتباه إلى القرن العشرين، حيث يعتبر الدكتور جورج فريدريك ستيل (George F. Still, 1902) أحد أوائل الباحثين الذين بحثوا في هذا الاضطراب، وقد أشار إليه في سلسلة من ثلاث محاضرات في الكلية الملكية للأطباء بلندن تحت عنوان محاضرات "Goulstonian" وأطلق عليه تسمية "العجز في السيطرة على الروح المعنوية"، والمقصود بذلك هو العجز في القدرة على ضبط الذات. (ممادي، 2012: 81).

ويرجع "كمال سيسالم" بدايات ظهور هذا الاضطراب إلى العهد اليوناني القديم، مستدلاً بأن "جولدشتين" أشار إلى أن الأطباء اليونانيين كانوا يصفون الدواء للأطفال الذين يعانون من اضطراب الانتباه (ممادي، 2012: 81)، ويذكر "هالاهاان وكوفمان" أن كلا من غولد شتين (Goldstein, 1936-1939) وستراوس (Strauss, 1930-1940)، وكرويكشانك (Cruickshank, 1957) أيضاً، كانوا من الأوائل الباحثين الذين اهتموا باضطراب الانتباه.

ويرجع تاريخ اضطراب الانتباه إلى أن الطبيب الأسكتلندي "الكسندر كريشتون" (1763-1856) هو أول من أشار لهذا الاضطراب عندما شرح ما يبدو كحالة مماثلة لما يعرف

عن مظاهر الاضطراب اليوم سنة 1798. لوحظ في بدايات القرن العشرين وجود مجموعة من الاضطرابات التي تؤثر في الدماغ كالأورام، والأمراض المعدية، والإصابات المختلفة التي تؤدي بدورها إلى حدوث مشكلات في السلوك والتعلم، فقد صرح "تردغولد" (Terdgold) سنة (1908) بأنه في حالات الإصابة الدماغية البسيط خلال الولادة، فإن الأعراض الأولية قد تتلاشى بسرعة، إلا أنها تعاود الظهور عندما يبدأ الطفل تعليمه المدرسي دالة على وجود عجز ما، ورغم تجاهل عبارة "تردغولد" في الأربعين سنة الموالية، إلا أن الاهتمام بتأثير الإصابات الدماغية على السلوك، وإصابة عدد كبير من الأطفال بعدوى التهاب الدماغ أو التهاب السحايا دفع الباحثين إلى تركيز الاهتمام على هذه الحالات التي أظهر أصحابها مشكلات السلوك (ميركولينو وآخرون، 2004: 24).

كما لاحظ الأطباء أن الأطفال المصابين باضطراب الانتباه يظهرون مستويات عالية من عجز الانتباه، والاندفاعية، والنشاط الزائد، وعدم الاستقرار الوجداني، والسلوكيات العدوانية، وذلك عام 1920، فأطلق على هذا الاضطراب عدة تسميات تشمل الخلل الوظيفي الطفيف في المخ **Minimal Brain Dysfunction**، أو التلف البسيط في المخ **Minimal Brain Damage**، أو النشاط المفرط أو الحركة الزائدة **Hyper kinesis**. ثم أعاد "شترأوس" (Strauss) خلال الأربعينات من القرن العشرين الاهتمام بنظرية "ترغولد"، وقام ببعض الأبحاث على الأفراد الذين يعانون إعاقه عقلية، وخرج بفرضية مفادها أن الأفراد الذين يظهرون هذه المشكلات السلوكية والتعليمية، لابد أنه قد لحقت بهم إصابات دماغية خلال تاريخهم النمائي (ميركولينو وآخرون، 2004: 24).

غير أنه في الستينات تغير مصطلح "التلف البسيط في المخ" و"التلف الدماغي البسيط" إلى مصطلح "خلل دماغي بسيط"، وذلك بعدما تبين وجود العديد من الأفراد يعانون من المشكلات السلوكية والتعليمية سابقة الذكر دون وجود دليل على أنه قد لحقت بهم إصابات دماغية عضوية.

وإبتداءاً من سنة (1968) تمّ مراجعة مسمى هذا الاضطراب ومقاييسه التشخيصية عدة مرات، ففي الدليل التشخيصي والإحصائي للاضطرابات العقلية (DSM II) اعتبر عجز الانتباه والاندفاعية عرضين رئيسيين لهذا الاضطراب، فكان الأطفال الذين يظهر عليهم هذان العرضان، يشخصون على أنهم يعانون اضطراب الانتباه، أما الأطفال الذين يظهر عليهم فرط الحركة إضافة إلى العرضين السابقين، فيشخصون على أنهم يعانون من اضطراب الانتباه المصحوب بفرط الحركة (ميركولينو وآخرون، 2004: 25).

وقد تعرض هذا الاتجاه التصنيفي إلى انتقادات شديدة لعدم وجود أدلة كافية تؤكد انفصال الإضطرابين - اضطراب الانتباه، و اضطراب الانتباه المصحوب بفرط الحركة - عن بعضهما البعض، ولذلك عند إصدار الطبعة الثالثة من الدليل التشخيصي والإحصائي للاضطرابات العقلية (DSM III) سنة 1980 تمّ إعادة النظر في التصنيف السابق، وأشار إلى وجود إضطراب واحد سمي "عجز الانتباه فرط الحركة"، والذي يتسم المصابون به بقلّة الانتباه والحركة الزائدة والاندفاعية، إلا أن الأبحاث اللاحقة دعمت فكرة وجود أطفال يعانون من عجز الانتباه فقط، وفئة أخرى يعانون من نشاط زائد، خصوصاً الأصغر سناً الذين تتمثل مشكلاتهم في فرط الحركة والاندفاعية، (مادي، 2012: 84)، ولذلك صنفت الجمعية الأمريكية للطب النفسي (APA) في الدليل التشخيصي

والإحصائي الثالث المنقح (DSM III) اضطراب الانتباه إلى ثلاث فئات:

- إضطراب نقص الانتباه/ فرط الحركة (سيطرة نمط اللانتهاب) ورمزه 314.00.

- إضطراب نقص الانتباه/ فرط الحركة (سيطرة نمط فرط الحركة - الاندفاعية) ورمزه 314.01.

- إضطراب نقص الانتباه/ فرط الحركة (النمط المشترك) ورمزه 314.01

(16: 2000, APA)، وفي الدليل التشخيصي والإحصائي الرابع للجمعية الأمريكية للطب

النفسي (DSM IV) تم الاحتفاظ بنفس التسمية، وهي اضطراب الانتباه مع أو بدون النشاط الحركي الزائد. (مماي، 2012: 84).

2- تعريف اضطراب الانتباه :

يعرف " اضطراب الانتباه" في " الموسوعة الفلسفية "، 1960 بأنه الاضطراب الذي يشمل كلا من الشكل التلقائي والإرادي للانتباه ويدور حول: الضعف في القدرة على تركيز العمليات العقلية في الاتجاه المطلوب، عدم القدرة على التأثر بالأحداث، قصور في عدد الصور المتغيرة المنطبعة في الذهن.

و ورد في الدليل التشخيصي الإحصائي الأمريكي للإضطرابات العقلية (DSM-III,1980) أن الأطفال مضطربي الانتباه داخل حجرة الدراسة يواجهون صعوبات إنتباهية واندفاعية، حيث يلاحظ على هذه الفئة أنهم لا ينصتون ولا يسمعون ما يقال لهم، وتتسم أعمالهم بعدم الدقة ويندفعون في الاستجابة عند أدائهم المهام، كما تزداد أخطاؤهم في الاختبارات التي تطبق عليهم، أما في المنزل فتتضح المشكلات الانتباهية في عدم الاستجابة للتعليمات العامة، بالإضافة إلى عدم القدرة على الاستمرار في أي نشاط لمدة تناسب سنهم، وقد ميز الدليل بين فئتين من الاضطراب في الانتباه هما :

أ- فئة الأطفال الذين يعانون من اضطراب الانتباه مع فرط النشاط وتتسم هذه الفئة بعدم القدرة على الانتباه، و الاندفاعية، وفرط النشاط.

ب- فئة الأطفال الذين لديهم اضطراب في الانتباه فقط: وتتسم هذه الفئة بنفس خصائص الفئة الأولى، ولكن لا تظهر عليهم أعراض فرط النشاط، أيضا فهذه الفئة لديها مشكلات في الاحتفاظ بالانتباه ،وفي تحويل الانتباه، وتنتشر هذه المشكلات بشكل واضح في الفصل وفي أماكن أخرى (كامل، 2003: 137).

و يشير كارنيلي (Karnilly,1984) إلى أن الأطفال الذين لديهم اضطراب في الانتباه سواء كان لديهم فرط في النشاط أم ليس لديهم، يكون أدائهم منخفضا على مقياس القدرة على القراءة والتحصيل (كامل، 2003: 137).

عرف الدليل الإحصائي والتشخيصي الرابع للاضطرابات العقلية (DSM-IV) :

هذا الاضطراب على أنه اضطراب نمائي يظهر خلال مرحلة الطفولة، وفي كثير من الحالات قبل عمر (07) سنوات ويوصف بمستويات إنمائية غير مناسبة في جانب الانتباه البصري والسمعي، وسلوك النشاط الزائد والاندفاعية، وحتى يتم تشخيص الطفل على أن لديه هذا الاضطراب فلا بد أن تكون أعراض هذا الاضطراب قد تركت أثرا سلبيا على واحدة أو أكثر من جوانب الحياة كالعلاقات الاجتماعية، والأهداف الأكاديمية أو المهنية إضافة إلى الوظائف التكيفية والمعرفية ويمكن أن يستمر هذا الاضطراب إلى سن المراهقة أو الرشد (بن حفيظ، 2013: 80).

كما يعرف الطفل مضطرب الانتباه في " موسوعة علم النفس، 1986 " بأنه: الطفل الذي ليس لديه القدرة على تركيز انتباهه، ويتسم بالخصائص الآتية: الاندفاعية، ولديه فرط في النشاط، وتزداد هذه الأعراض شدة في المواقف التي تتطلب من الطفل التعبير عن ذاته، أو التحكم الذاتي، وأيضا يظهر الطفل الذي لديه اضطرابات في الانتباه قصورا في مدى نوعية التحصيل الأكاديمي، وقصورا في الوظائف الاجتماعية.

ويشير بريور.م ، وآخر (Briwer.M and other,1986) إلى أن الأطفال الذين لديهم " اضطراب في الانتباه" يكون لديهم خصائص تميزهم عن غيرهم من الأطفال في الفصل الدراسي، حيث تتميز هذه الفئة بصعوبة التركيز، بالإضافة إلى مشكلات في القدرة على استمرار الانتباه والاحتفاظ به، وأيضا تركيز الانتباه لمدة طويلة، وصعوبة تنظيم الأعمال والمهام التي تعطى لهم ، ويعانون من تشتت الانتباه واندفاعية ويحتاجون إلى سيطرة وإشراف خارجي.

كما يشير اضطراب الانتباه إلى عدم القدرة على تركيز الانتباه إلى مثيرات مختارة أو تلك المثيرات المرتبطة بالموقف، أو المغالاة في الانتباه لمثيرات غير مرتبطة بالموقف، وغالبا ما يشار إلى هذا السلوك باسم "تشتت الانتباه".

و يشير كل من كوج و مرجلس (Kog and Mergles,1976) إلى أنه يوجد نموذج له ثلاثة أبعاد لمشكلات الانتباه، وهذا النموذج يمثل المدخل الهام في اختيار الطفل الذي لديه اضطراب في الانتباه، وهذه الأبعاد هي:

- عدم القدرة على الانتباه.

- ضعف اتخاذ قرار يعتمد على المدخلات الانتباهية، وهذا الضعف ربما يكون بسبب الاندفاعية أو الاستجابات السريعة.

- ضعف في الاحتفاظ أو الاستمرار في الانتباه، وتعزى عدم القدرة على استمرار الانتباه لدى فئة الأطفال الذين لديهم اضطراب في الانتباه إلى مشكلات في القدرة على الاحتفاظ بالانتباه، أو التيقظ أثناء القيام بعمل معين، ويؤدي ذلك إلى ضعف القدرة على القراءة. (كامل، 2003: 138).

بالإضافة إلى أن درجة التركيز والانتباه لديهم قصيرة جدا، وكذلك غير قادرين على التذكر، التنظيم، ويظهرون كأنهم غير مهتمين لما يجري حولهم، ويجدون صعوبة في بدء وإكمال ما يقومون به من نشاط وخصوصا ما يظهر أنه ممل أو متكرر، كأنهم لا يسمعون عندما تتحدث معهم، ولا ينفذون الأوامر المطلوبة منهم.

كما يشير " كافال ك.أ. وآخر" (Kaval.K and other) إلى أن معرفة الأطفال الذين لديهم اضطراب في الانتباه تتطلب تتبع سلوك الأطفال ونماذج استجاباتهم، حيث يلاحظ على الطفل الذي لديه اضطراب في الانتباه صعوبة في توجيه إدراكه، ويشمل ذلك تعلم شكل ومحتوى الإشارة التي تدخل في فهم الطفل، صعوبة في إنهاء الأعمال التي تطلب منه في الوقت المحدد، التناقض والتشتت في الأخطاء التي تظهر في الاختبارات التي تطبق عليه.

و يظهر الطفل الذي لديه اضطراب في الانتباه اضطرابا في كل من الذاكرة والإدراك وفي التركيز وتكوين المفاهيم (كامل، 2003: 139)، حيث يؤكد عادل عبد الله أن العجز في الانتباه يجعل الأطفال غير قادرين على استقبال المثيرات المختلفة من البيئة المحيطة

بشكل مناسب. ويؤدي عجز الانتباه بطبيعة الحال إلى عجز مماثل في الإدراك، وعجز في التعرف على المثيرات، والتمييز بينها حيث أنهم يجدون صعوبة في الانتباه لخصائص الأشياء المختلفة التي يخبرونها، فلا يكونوا قادرين على معرفتها، أو إدراكها سواء تعلق ذلك بالإدراك السمعي أو البصري، ويترتب على ذلك أن ينسى الطفل خبراته السابقة وهو الأمر الذي يعرضه إلى عجز آخر في الذاكرة فلا يتمكن من الاستفادة من تلك المثيرات، أو من تطبيق ما يكون قد تعلمه في مواقف أخرى مشابهة. وعليه فإن العجز في الانتباه يؤدي إلى عجز في الإدراك وهو ما بدوره إلى عجز في الذاكرة (عادل، د ت: 3). و الأطفال ذوي عجز الانتباه تواجههم صعوبة في تركيز الانتباه والاحتفاظ به فترة عند ممارسة الأنشطة التي يقومون بها وخصوصا الأنشطة التي تتكرر كثيرا والتي تتطلب تحدي، كما أن هؤلاء الأطفال يجدون صعوبة في غربة المثيرات المشتتة، كما أن لديهم قابلية للتشتت.

من خلال التعريفات السابقة يمكن استخلاص أن اضطراب الانتباه من الاضطرابات الشائعة التي يعاني منها التلاميذ أثناء التحصيل الدراسي أو استذكار الدروس، كما أن الأطفال المصابين بهذا الاضطراب تظهر عليهم مجموعة من السلوكيات الدالة على ذلك والمتمثلة فيمايلي :

- صعوبة في بدء وإنهاء الأعمال التي تطلب منه، وعدم تنفيذ الأوامر المطلوبة منهم، وكذا الاندفاعية.
- صعوبة في التركيز، التذكر، التنظيم.
- صعوبات في التحصيل الدراسي.
- صعوبات في الاستمرار بالانتباه والاحتفاظ به.
- يعانون من اضطرابات في الإدراك وتكوين المفاهيم(شرقي، 2006: 56).

3- أعراض اضطراب الانتباه: تختلف أعراض اضطراب الانتباه لدى الأطفال باختلاف المرحلة العمرية التي يمرون بها بحيث نجدها تأخذ المظهر العضوي في مرحلة الطفولة المبكرة، بينما تأخذ الشكل السلوكي في مرحلتَي الطفولة المتوسطة والمتأخرة.
(حاج صبري، 2014: 155).

فأعراض الاضطراب لدى الأطفال في عمر المدرسة تظهر كمايلي :

1.3- الانتباه القصير: إن الطفل الذي يعاني من اضطراب الانتباه لا يستطيع تركيز انتباهه إلا بضع ثوان على المنبه ثم ينقطع انتباهه، حيث ينتقل بسرعة شديدة بين المنبهات المختلفة لدرجة أن بعض العلماء شبهوها بالطلقات النارية من حيث مدى استمراره.

2.3- سهولة تشتت الانتباه: إن الطفل الذي يعاني من اضطراب الانتباه يتشتت انتباهه بسهولة ويصعب عليه تركيز انتباهه على منبه وتجاهل ما يحدث حوله، فنجد أنه يحول انتباهه تجاه الحركة التي تقع في مجال إدراكه.

3.3- ضعف القدرة على الإنصات: الطفل الذي يعاني من اضطراب الانتباه لديه ضعف في القدرة على الإنصات ويبدو وكأنه لا يسمع. ولهذا نجده لا يستطيع فهم المعلومات التي يسمعها كاملة، ولكنه قد يفهم منها بعض الحروف، أو الكلمات، أو المقاطع، ويترتب على ذلك أن المعلومات التي يكتسبها عن طريق حاسة السمع تكون مشوشة وغير واضحة، وهذا بدوره يؤدي إلى ضعف قدرته على التفكير.

4.3- ضعف القدرة على التفكير: بما أن الطفل المصاب باضطراب الانتباه يتشتت

انتباهه بسهولة، ويعاني من ضعف القدرة على الإنصات، فإن المعلومات التي يكتسبها تكون مبهمة وغير واضحة، مما يؤدي إلى ضعف قدرته على التفكير. ولا تسعفه ذاكرته بعيدة المدى عند قيامه بعملية التفكير في موضوع معين، لذا نجده يخطئ كثيرا عند قيامه بعمل الأشياء التي سبق أن تعلمها.

5.3- تأخر الاستجابة: العمليات العقلية الخاصة بمعالجة المعلومات لديه بطيئة جدا لأن عملية الانتباه مضطربة. لذا لا يستطيع استدعاء المعلومات سابقة التخزين التي يحتاجها من الذاكرة طويلة المدى مما يجعله يستغرق وقتا طويلا في التفكير وتتأخر استجابته مثلا: حل المسائل الحسابية والعد على الأصابع، والنتيجة أن الطفل لا يستطيع إنهاء العمل الذي يقوم به في الزمن المقرر لذلك. لذا نجده يحصل على درجات منخفضة في الاختبارات المختلفة للمواد الدراسية (السيد و بدر، 1999: 51).

6.3 - عدم قدرة الطفل على إنهاء العمل الذي يقوم به: يؤدي استغراق الوقت الطويل في التفكير وتأخر الاستجابة إلى عدم قدرة الطفل المصاب باضطراب الانتباه على إنهاء العمل الذي يقوم به واستغراق وقت طويل جدا فيه مما يستدعي تدخل الآخرين لمساعدته.

7.3 - النشاط الحركي المفرط: يتسم الطفل المصاب باضطراب الانتباه بالحركة الزائدة دون هدف واضح، وهو أحد أنواع اضطراب الانتباه، حيث يترك مقعده مرارا ويتجول ذهابا وإيابا، وهو كثير الحركة ويتلوى بيديه ورجليه، ويضع الأدوات في فمه ويحدث ضوضاء ويزعج الآخرين برمي الأدوات أو أخذها إضافة إلى قيامه ببعض السلوكيات غير المقبولة (بن عربة، 2009: 50).

8.3 - الاندفاع: يعتبر الاندفاع من أكثر الأعراض التي تميز الطفل الذي يعاني من اضطراب الانتباه ويتضح ذلك من خلال مقاطعته لحديث الآخرين، يجيب بدون تفكير على الأسئلة قبل استكمالها، يرفض انتظار دوره مع الآخرين، ينتقل بسرعة من نشاط إلى آخر قبل إنهاء النشاط الذي بدأه، يقوم ببعض الأفعال التي تعرضه للخطر دون أن يضع في اعتباره العواقب المترتبة عليها مثل القفز من أماكن مرتفعة.

9.3 - السلوك الاجتماعي: الطفل مضطرب الانتباه لا يهتم بالسلوك الاجتماعي المقبول، بل يقوم ببعض السلوكيات الشاذة التي تؤدي إلى اشمئزازهم منه.

10.3- ضعف القدرة على التحدث: عندما يقوم الطفل المصاب باضطراب الانتباه بالحديث عن واقعة معينة، أو سرد قصة، فإنه لا يستطيع تقديم المعلومات التي يتحدث عنها بصورة منطقية وتسلسل. كما لا يستطيع وصف الأشياء وينسى الأسماء وتكون جمل حديثه دائما ناقصة.

11.3- لوم الآخرين: الطفل الذي من اضطراب الانتباه لا يتعلم من أخطائه، ويبرئ نفسه دائما ليلقي اللوم على الآخرين، ويدافع عن نفسه بشدة وعنف، ويرفض الاستماع لما يوجه إليه من ملاحظات.

12.3- التردد: يتردد الطفل المضطرب في اتخاذ القرار ولو كان بسيطا، ويشك في صحة اختياره، وهذا التردد الكثير في اتخاذ القرارات يجعله يستغرق وقتا طويلا في إنجاز العمل الذي يقوم به (السيد و بدر، 1999: 54).

13.3- التصديق المستمر: الطفل مضطرب الانتباه يصدق كل ما يقال له، ولا يستطيع التفريق بين الحديث الجاد والمزاح، ونظرا لتصديقه المستمر لكل ما يقال له، وعدم قدرته على التمييز بين الحقيقة والخيال، فإن استجابته دائما تتسم بشدة الانفعال خاصة عندما يكتشف أن ما يقال له غير حقيقي.

14.3- عدم القناعة: يتسم بشدة الطمع حيث لا يقنع بنصيبه ويرغب في أخذ كل الأشياء التي يراها مع غيره، وإذا رفض الكبار هذا السلوك فإنه يبكي بحرارة ويصرخ بشدة حتى يحصل على ما يريد.

15.3- التعليقات الشفهية: إن الأطفال الذين يعانون من هذا الاضطراب دائما يقومون بالتعليقات الشفهية على الكلام الذي يسمعون، فقد يرددون بعض مقاطعه أو يحولونه في صيغة سؤال.

16.3- عدم الثبات الانفعالي: الطفل مضطرب الانتباه غير ناضج انفعاليا و انفعالاته متقلبة دائما ومتغيرة وهذا التقلب الانفعالي جعل بعض العلماء يشبهونه بالطفل الرضيع وذلك لعدم قدرته على التحكم في انفعالاته.

17.3- أحلام اليقظة: الذي ينظر إلى عيون الطفل المصاب باضطراب الانتباه يراه وكأنه يعيش في عالم آخر، حيث يستغرق هذا الطفل في النظر إلى البيئة المحيطة به و كأنه يحلم، ولذلك يطلق بعض العلماء على الطفل الذي يعاني من هذا الاضطراب بطفل أحلام اليقظة أو المحملق في النجوم (السيد و بدر، 1999 : 55).

4- العوامل المؤدية لاضطراب الانتباه:

يرجع منشأ اضطراب الانتباه إلى عوامل : وراثية بيولوجية واجتماعية وبيكولوجية، سنعرض ذلك في الآتي:

1.4 - العوامل الوراثية:

تلعب العوامل الوراثية التي يطلق عليها الاستعداد الجيني **Predisposition Genetic** دورا هاما في إصابة الأطفال بهذا الاضطراب وذلك بطريقة مباشرة عبر الجينات أو بطريقة غير مباشرة من خلال نقل هذه المورثات لعيوب تكوينية تؤدي لتلف أنسجة المخ ومن ثم يؤدي ذلك لضعف النمو كمرجع لاضطراب المراكز العصبية الخاصة بالانتباه في المخ، ومن ثم نجد أن حوالي 50 % من الأطفال المصابين باضطراب الانتباه يوجد في أسرهم من يعاني من هذا الاضطراب، كما نجد أن معدل انتشاره يزيد لدى التوائم وخاصة المتشابهة عنه لدى التوائم غير المتشابهة (النوبي، 2004: 43).

2.4- العوامل البيولوجية: إذ ترجع تلك العوامل البيولوجية إلى التالي:

1.2.4- خلل وظائف المخ: إذ أن انتباه الفرد لمنبه معين ينقسم إلى عدد من عمليات الانتباه الأولية وهي: التعرف على مصدر التنبيه وتوجيه الإحساس للمنبه، وتركيز الانتباه عليه وكل عملية من هذه العمليات الانتباهية لها مركز عصبي بالمخ مسؤول عنها، ولذا فإن التعرف على مصدر التنبيه مركزه العصبي في الفصوص الخلفية للمخ بينما توجيه الانتباه للمنبه مركزه العصبي وسط المخ والتركيز على المنبه مركزه العصبي في الفص الجبهي الأيمن، ويخبر أن نظام التنشيط الشبكي للمخ يعمل على تنمية القدرة الانتباهية

وتوجيه الانتباه نحو المنبه الرئيسي وانتقائه من بين المنبهات الدخيلة، وقد أثبتت الدراسات التشريحية والفسولوجية العصبية للأفراد المصابين باضطراب الانتباه وجود انخفاض للتمثيل الغذائي لجلوكوز المخ في المادة البيضاء الموجودة في الفص الصدغي إلى جانب وجود دلائل على نمو شاذ في الفص الجبهي وعدم التناسق بين نصفي كرة المخ الأيمن والأيسر لدى الأطفال المصابين باضطراب الانتباه.

2.2.4- ضعف النمو العقلي: إذ يؤثر النمو العقلي على الكفاءة الانتباهية لدى الأطفال فكلما زاد نمو الطفل زادت كفاءته الانتباهية وتحسنت أما إذا كان هناك صعوبات في نموه العقلي فإن ذلك يؤدي إلى ضعف المراكز العصبية بالمخ المسؤولة عن الانتباه، وقد ينشأ نقص الانتباه كنتيجة لنقص ذكاء الطفل حيث يؤثر النمو العقلي والمعرفي للطفل على مستوى الانتباه لديه.

3.2.4- الخلل الكيميائي في الناقلات العصبية: وتوصف الناقلات العصبية بأنها عبارة عن قواعد كيميائية تعمل على نقل الإشارات العصبية بين المراكز العصبية المختلفة بالمخ باختلال التوازن الكيميائي لهذه الناقلات العصبية يؤدي لاضطراب ميكانيزم الانتباه، حيث توصل جاينيدينوف وآخرون (Gainedinov,et al,1999) إلى أن

"السيرتونين" *Sérotonine* هو الموصل العصبي الأساسي الذي يعتبر مسؤولاً عن حدوث اضطراب الانتباه، في حين آخرون أمثال "كاسيلانوس" (Castellanos,1997) و أرنست وآخرون (Ernst and all,1999) أن "الدوبامين" *Dopamine* هو الموصل العصبي الأساسي المسؤول عن ظهور الاضطراب، وتشير الأدلة المختلفة إلى أن مستويات الدوبامين تكون منخفضة جداً في الجزء الأساسي من قشرة المخ لدى الأطفال المصابين بهذا الاضطراب، مما يؤثر سلباً على الأداء الوظيفي التنفيذي أو الوظائف التنفيذية عامة، كما أن مستوياته تكون مرتفعة في نفس الوقت في الكتل العصبية القاعدية مما يؤدي إلى حدوث النشاط المفرط والاندفاعية (مادي، 2012: 104).

ولذا فإن العلاج الكيميائي الذي يستخدمه الأطباء مثل: الدوبامين "Dopamine" والنورابينفرين "Nor Epinephrine" يعمل على إعادة التوازن الكيميائي لهذه الناقلات العصبية ومن ثم علاج اضطراب الانتباه ولذا يطلق على ذلك اختلال التوازن الكيميائي للناقلات العصبية (النوبي، 2004: 44).

ترى كاثي ف.ننلي (Kathie F,Nunley,2010) أن الأطفال الذين يعانون من اضطراب الانتباه غالباً ما يتحسنون في سن التاسعة إلا أن الاضطراب يبلغ ذروته في سن السابعة والثامنة،وهؤلاء الأطفال يعانون من مشكلة تتعلق بالناقلات العصبية،و لعله من الغريب والمفاجئ في آن واحد أن هذه النواقل العصبية من النوع المضاد (المثبط)،فهؤلاء الأطفال لديهم جهاز عصبي أقل نشاطاً والاتصال بين الخلايا لا يتم بالسرعة العادية، ولذلك فهم يحاولون إيقاظ أجهزتهم العصبية التي تعمل ببطء شديد،ومعظم السلوكيات الاندفاعية الهوجاء خصوصاً في غرفة الصف هي من قبيل الاستثارة والمحافظة على الاستيقاظ،وعليه فإن هذا الاضطراب يعالج بعقاقير منشطة للجهاز العصبي بحيث يستطيع الأطفال المصابين باضطراب الانتباه تركيز انتباههم على ما يجب أن ينتبهوا إليه،ومن ثم تقل سلوكياتهم الاندفاعية وحركاتهم المفرطة (ممادي، 2012: 104).

4.2.4- نظام التنشيط الشبكي لوظائف المخ: إذ أن شبكة المخ عبارة عن قواعد كيميائية تمتد من جذع المخ حتى المخيخ وهي تعمل على تنمية القدرة الانتباهية لدى الفرد، وتوجيه الانتباه نحو المنبه الرئيسي وانتقائه بين المنبهات الدخيلة، كما تعمل على رفع مستوى الوعي من المخاطر وعندما يختل نظام التنشيط الشبكي للمخ يؤدي إلى اختلال وظائفه.

3.4- العوامل البيئية:

تلعب العوامل البيئية دوراً ليس هيناً في إصابة الأطفال باضطراب الانتباه، و يبدأ أثر العوامل البيئية منذ لحظة الإخصاب،و يمتد إلى ما بعد الولادة،وترى النظرية البيئية أن

أي خلل خلال مسيرة حياة الفرد، من شأنه أن يؤدي إلى ظهور بعض الاضطرابات ومنها اضطراب الانتباه، خصوصا مرحلة الحمل والولادة، وأثناء التئمة، فالأمراض التي تتعرض لها الأم، وسوء التغذية، والصدمات، والأحداث التي تظهر أثناء تطور الجهاز العصبي تشكل عوامل خطر للإصابة بالاضطراب (مماي، 2012: 105)، ولذلك سوف تنقسم معالجتنا لهذه العوامل حسب حجم تأثيرها على إصابة الأطفال بهذا الاضطراب إلى ثلاثة مراحل هي: مرحلة الحمل، ومرحلة الولادة، ومرحلة ما بعد الولادة ونقدم فيمايلي عرضا مختصرا لهذه المراحل الثلاث (السيد و بدر، 1999: 40).

1.3.4- مرحلة الحمل: قد تتعرض الأم أثناء الحمل لما قد يؤثر على الجنين ويجعله عرضة للإصابة باضطراب الانتباه مثل تعرضه للأشعة، تناول الكحول والمخدرات والعقاقير خاصة خلال الثلاثة أشهر الأولى من الحمل، إضافة إلى إصابتها ببعض الأمراض المعدية أثناء الحمل مما يؤدي إلى إصابة الجنين بتلف في المخ بما في ذلك المراكز العصبية المسؤولة عن الانتباه، وبالتالي إصابة الطفل باضطراب الانتباه. (بن عربة، 2009: 40).

2.3.4- مرحلة الولادة: هناك عوامل تؤدي إلى إصابة مخ الجنين أو تلف بعض خلاياه، مما يؤدي إلى ضعف قدرة المخ على معالجة المعلومات، وينعكس ذلك بدوره على العمليات المعرفية الخاصة بالانتباه والتحكم في السلوك مما يؤدي إلى إصابة الطفل باضطراب الانتباه، وأهم هذه العوامل مايلي:

أ- ضغط الجفت على رأس الجنين عند استخدامه في عملية الولادة خاصة في حالة الولادة المتعسرة.

ب- إصابة مخ الجنين أو جمجمته أثناء عملية الولادة.

ج- التفاف الحبل السري أثناء عملية الولادة وتوقف وصول الأوكسجين إلى مخ الجنين.

(السيد و بدر، 1999 : 41).

3.3.4 - مرحلة ما بعد الولادة: إن إصابة الطفل بارتجاج في المخ، أو ارتطام رأسه على أشياء صلبة، أو وقوعه على رأسه أو إصابته بأمراض معدية كالحمى الشوكية، أو التهاب السحائي أو الحمى القرمزية كلها أسباب تؤدي إلى إصابة بعض المراكز العصبية المسؤولة عن الانتباه، مما ينتج عنه إصابة الطفل باضطراب الانتباه. (بن عربة، 2009: 41)

4.3.4 - العوامل المتعلقة بالغذاء: لقد بين (Nussbaum and Bigier, 1990) أن الصبغيات والمواد الحافظة التي تضاف للمواد الغذائية المجهزة تؤدي إلى إصابة الأطفال باضطراب الانتباه. كما أكدت دراسة (Winneke et al, 1989) وجود علاقة موجبة بين مستوى الرصاص في الدم ومستوى الاضطراب، أي كلما زادت نسبة الرصاص في الدم زاد مستوى اضطراب الانتباه وفرط النشاط الحركي لدى الطفل.

4.4 - العوامل النفسية الاجتماعية:

يقر العلماء أن الضغوط النفسية والإحباط التي يتعرض لها الطفل تجعله يشعر بعدم الثقة، وتدني في مفهوم الذات، وعدم الرضا من أعماله وتصرفاته، وإضعاف معنوياته، والانسحاب نحو عالمه الخاص، ويحاول الانتقام من الآخرين، وتؤدي به إلى الشعور بالوحدة، القلق، والاكتئاب، وهذا ما أيدته دراسة "بيتر وآخرون 1993" في وجود علاقة إرتباطية موجبة بين كل من القلق والاكتئاب واضطراب الانتباه، إلى جانب أن العقاب المتكرر للطفل وكثرة الأوامر والتعليمات تسبب له إحباطاً مما يجعله يلجأ إلى الأساليب السلوكية غير المرغوب فيها بسبب المعاناة من الإحباط (بن حفيظ، 2013: 106).

كما يعاني الطفل من سوء التوافق الاجتماعي لكونه مندفعاً، وعدوانياً، وعنيفاً، ويرفض إتباع القواعد السلوكية التي تحكم التعامل مع الآخرين أو المتبعة في ممارسة نشاط معين، ويتم كذلك بالطمع الشديد ولا يرضى بنصيبه، ويتدخل في أنشطة الآخرين وأحاديثهم، ويقوم ببعض السلوكيات غير المرغوبة التي يؤذيهم دون اعتبار لمشاعرهم لذا

فإن المحيطين به يشعرون بالاستياء منه ولا يرغبون في وجوده معهم أو التعامل معه سواء كان ذلك في البيئة المنزلية أو المدرسية، فهو لا يتوافق معهم اجتماعيا.

كما يتميز الأطفال المضطربين بأنهم غير ناضجين ويعانون من صعوبة في إظهار استجابات انفعالية مناسبة فقد يضطربون بشكل كبير عندما يواجهون إحباطا بسيطا، وربما يصبحون سعداء وفرحين لدرجة لا يمكن التحكم فيها عندما يحدث لهم ما يسعدهم، وقد يظهر هؤلاء الأطفال الخشونة والعدوانية غير المقصودة في لعبهم تبعد الأطفال الآخرين عنهم (جلجل، 2005: 338).

5.4 - العوامل الأسرية:

تعد العلاقات الأسرية المضطربة سببا آخر للاضطراب عند الأطفال نتيجة لكثرة المشكلات التي قد تؤدي إلى الطلاق بين الوالدين، وتجعل الطفل حائرا ويفكر كثيرا في مثل هذه المشكلات مما يشتت انتباهه عند تكليفه بمهام مختلفة ويجعله طائشا لا هدف له وراء الأشغال التي يقوم بها.

إن أساليب المعاملة الخاطئة التي قد تتم بالرفض الصريح أو المقنع، الإهمال، العقاب البدني والنفسي الشديد، البعد وإحساس الطفل بأنه غير مرغوب فيه، الحرمان العاطفي داخل الأسرة، الحماية الزائدة، التدليل الزائد من الأسباب المؤدية إلى الاضطراب عند الأطفال. (بن حفيظ، 2013: 107)، حيث قام باركلي وزملاؤه (Barkley, et al, 1993)

بدراسة استهدفت فحص العلاقة بين أسلوب المعاملة الوالدية وإصابة الطفل باضطراب الانتباه، وقد أوضحت نتائج دراستهم أن أساليب المعاملة الوالدية الخاطئة التي يشعر الطفل منها بالإهمال والرفض من قبل والديه تؤدي إلى إصابته باضطراب الانتباه

(السيد و بدر، 1999: 43)، فالرفض المستمر للطفل نتيجة الخلافات بين الوالدين يجعل من

الطفل ضحية لهذه الخلافات مما يؤدي به إلى الهروب من هذه الأجواء، وفي الغالب

يصبح طفلا متهورا في أقواله وأفعاله، ويقوم بنشاطات وأفعال غير مقبولة في المجتمع.

(بن حفيظ، 2013: 108)

وقد أظهرت دراسة "بريور وآخرون" (Prior, et al,1998) أن المستوى الاقتصادي والاجتماعي للأسرة يؤثر في ظهور المشكلات السلوكية لدى أطفال هذه الأسر، الأمر الذي أكدته "بندا وآخرون" (Pineda et al,2001) عندما توصلوا إلى أن أعراض اضطراب الانتباه تكون واضحة بدرجة كبيرة في الطبقات ذات المستوى الاقتصادي والاجتماعي المنخفض، والأسر المتصدعة نتيجة إهمال الوالدين للطفل وعدم رعايتهم له. (مماي، 2012: 106).

6.4 - العوامل التربوية:

إن البيئة المفتوحة المدعمة تساعد ظهور السلوك الإيجابي، بينما البيئة المغلفة بالأنظمة والعقوبات تعمل على زيادة السلوك المضطرب حيث أشارت منظمة الصحة العالمية للاضطرابات العقلية أن البيئة المدرسية بالسلطة التي تفرضها على الطفل تكوّن عبئاً وترسخ الاضطراب، كما أن الواجبات التي على عاتقه المكررة يوميا والتي تحتاج إلى الاستقرار والانتباه والتركيز تؤدي إلى النفور والخروج عنها، إضافة إلى العقاب المدرسي، والأساليب التربوية المشددة غير المناسبة، ومقارنة الطفل بأقرانه باستمرار، تؤدي إلى حدوث الاضطراب إذا يشير "خليفة عيسى 2007" في دراسته أن كل من:

- طرق التكيف.
- تنظيم القسم الذي يسمح للتلاميذ بالتوازي عن أعين المعلم وإزعاجه.
- التسليطة.
- قلة فرص الحركة داخل الحجرة.
- درجة الحرارة المرتفعة للحجرة وظلمتها.
- قلة فرص التفاعل بين التلاميذ داخل القسم.
- كلها أسباب من شأنها تحفيز هذا الاضطراب، حيث أشار "ميركوينو وآخرون 2000" إلى أن ما يكرس من اليوم الدراسي للنشاطات التي تجعل الأطفال يستجيبون بفعالية

للتعليم تقل عن (15%) لكن باقي الوقت فهو للتنظيم، الانتباه، الإنصات، هذا يتماشى مع توقعات التلاميذ الأكفاء، لكن غير كافية لهذه الشريحة (بن حفيظ، 2013: 109).

5- المداخل النظرية المفسرة لاضطراب الانتباه:

حاولت العديد من النظريات تفسير أسباب اضطراب الانتباه، إلا أنها لم تدعم أو تأيد أي من هذه الأسباب، وهو ما دفع بالباحثين إلى النظر لاضطراب الانتباه على أنه نتاج لتفاعل عدة عوامل، وتبقى الأسباب الحقيقية لهذا الاضطراب غير معروفة حتى الآن، ومن أشهر النظريات التي فسرت أسباب حدوث هذا الاضطراب مايلي:

1.5- النظرية البيولوجية: يرجع اضطراب الانتباه حسب هذه النظرية إلى عوامل وراثية أو بيولوجية نتيجة حدوث خلل في وظائف المخ أو تغييرات أو تسمم في الحمل إذ ينتج عن ذلك عدم اتزان كيميائي حيوي واضطراب في نشاط و وظائف الجهاز العصبي المركزي ومن ثم فإن هذه النظرية تستخدم في علاجها العقاقير والجراحة والتمارين لخلايا المخ، ولهذا فهي تراعي دور كل من العوامل الوراثية والبيئية والنفسية، إذ تلعب تلك العوامل دور العامل المهيأ أو الكائن في ظل وجود اضطراب الانتباه لدى الطفل في نشأة سلوكه إذ أن النشاط الفسيولوجي العصبي للطفل قد يتأثر بالعوامل الوراثية وخبرات الطفل. كما أن الخلل البيولوجي لدى الطفل يقود اتجاهاته السلوكية بل ويمليها عليه فينتج الطفل تلقائياً نحو الآتيان بسلوكيات غير مرغوبة كمرجع للتغيرات الكيميائية الحادثة في المخ ومن ثم تؤدي لإحداث زيادة في النشاط الكهربائي للمخ ومن ثم تنطلق سلوكيات ذلك الطفل لا إرادياً (النوبي، 2004: 39).

5-2- النظرية السلوكية: إذ أن اضطراب السلوك ناتج عن ظروف البيئة كمرجع للخبرات السيئة والتي ينتج عنها حالة من الإثارة الانفعالية ويتعلم الطفل الكثير من الاستجابات عن طريق الملاحظة والنموذج المحتذى به والذي يختلط به الطفل أو تلك النماذج التي تتلقى التعزيز والإثابة وأنواع السلوك المرغوب وغير المرغوب، ولذا فإن هذا

السلوك المضطرب يعد خطأ من الاستجابة الخاطئة المرتبطة بمثيرات منفردة يستخدمها الطفل في تجنب مواقف أخرى غير مرغوب فيها.

من خلال هذه النظرية يتضح أن الطفل ابن بيئته وسلوكياته عبارة عن ردود أفعال لمنبهات البيئة الخارجية وبالتالي تكون استجاباته وسلوكياته سوية أو مضطربة.

5-3- النظرية الاجتماعية: تتمحور هذه النظرية حول سلوك الفرد في بيئته ومجاله الاجتماعي ونوعية تفاعله في بيئته والمتغيرات المحيطة به إذ أن ميل الطفل إلى الحركة والعدوان في الفصل المدرسي يتم النظر إليه بصورة متصلة لمعرفة سلوك المحيطين به من أصحابه وزملائه و والديه ومعلميه ونظام المدرسة ورغباته وإمكانياته العصبية والنفسية، إذ يتم النظر إلى الوسط المحيط بالطفل وليس للسلوك المشكل لديه وذلك للوصول إلى تفاعل مرضي بين الطفل وبيئته، واستنادا لذلك فإن المشكلات السلوكية منها اضطراب الانتباه التي يعاني منها الطفل مرجعها إلى الظروف البيئية المحيطة به وإلى العوامل الاجتماعية والنفسية غير المواتية والتي مر بها خلال عملية التنشئة الاجتماعية سواء كان ذلك في البيت أو المدرسة (النوبي، 2004: 40).

من خلال هذا العرض للمداخل النظرية المفسرة لاضطراب الانتباه نستنتج أن أسبابه متعددة، فلا يمكن ترشيح سبب على حساب الآخر لأن العوامل التي تسهم في ظهوره متداخلة، مما يجعل العديد من الدراسات تعتمد على التوفيق بين كل العوامل.

6- تشخيص اضطراب الانتباه:

يهدف قياس وتشخيص اضطراب الانتباه إلى دراسة أعراضه وتحديد درجته ضمن المعايير الملائمة، و المتضمنة في الدليل التشخيصي والإحصائي، إذ يقدم هذا الدليل خطوطا إرشادية عريضة تشير إلى الاضطراب من خلال استعراض قائمة سلوكية تدل عليه، وكذلك مجموعة من المعايير لتحديد الأطفال الذين يعانون من هذا الاضطراب، وتتضمن هذه المعايير:

- أ- عدد الأعراض الظاهرة.
- ب- سن الفرد عند حدوث الأعراض.
- ج- مدة استمرار الأعراض.
- د- درجة الخلل التي تسببها الأعراض.
- هـ- دراسة الاحتمالات البديلة لتفسير الأعراض (ميركولينو وآخرون، 2004: 26).
- أما عن تشخيص اضطراب الانتباه لدى الأطفال فقد أشار دليل التشخيص الإحصائي للاضطرابات العقلية الرابع (DSM-IV) للأعراض الرئيسية التي يتم على أساسها تشخيص هذا الاضطراب على النحو التالي:

أولاً: ينبغي أن ينطبق على الطفل إما البند (1) أو (2) ممايلي:

(1) يجب أن ينطبق على الطفل ستة (أو أكثر) من الأعراض التالية الدالة على عدم الانتباه لمدة ستة أشهر على الأقل إلى درجة سوء التكيف وعدم التوافق مع مستواه النمائي.

أعراض عدم الانتباه:

- 1- غالباً ما يفشل في الانتباه الوثيق للتفاصيل، أو يرتكب أخطاء تافهة في واجباته المدرسية، أو أي عمل يقوم به، أو أي أنشطة أخرى.
- 2- غالباً ما يجد صعوبة في الاحتفاظ بالانتباه في تلك المهام التي يقوم بها، أو في أنشطة اللعب.
- 3- غالباً ما يبدو وكأنه لا يهتم لمن يتحدث إليه بصورة مباشرة.
- 4- غالباً ما يبدو غير قادر على متابعة التعليمات، ويفشل في إنهاء واجباته المدرسية أو واجباته التي يتم تكليفه بها في مكان العمل (بشرط ألا يرجع ذلك إلى سلوك العناد والتحدي من جانبه أو عدم قدرته على فهم التعليمات).
- 5- غالباً ما يجد صعوبة في تنظيم المهام أو الأنشطة التي يتم تكليفه بها.

- 6- غالبا ما يتجنب، أو يكره، أو يتردد في الاشتراك في المهام التي تتطلب بذل المزيد من المجهود الذهني كتلك الأعمال التي يتم تكليفه بها في المدرسة أو الواجبات المنزلية.
- 7- غالبا ما يفقد أشياء تعد ضرورية بالنسبة له كي يتمكن من القيام بالمهام أو الأنشطة المختلفة (وذلك كالألعاب، أو التكاليفات المدرسية، أو الأقلام، أو الكتب، أو الأدوات)
- 8- غالبا ما يتشتت انتباهه بسهولة بسبب أي مثيرات خارجية.
- 9- غالبا ما يتسم بالنسيان في الأنشطة اليومية المختلفة (هالاها و آخرون، 2007: 396).
- (2) ينبغي أن ينطبق على الطفل ستة (أو أكثر) من أعراض فرط النشاط - الاندفاعية، وأن تظل ثابتة لمدة ستة أشهر على الأقل وتكون بدرجة تسبب له سوء التكيف من ناحية، ولا تتفق مع مستواه النمائي من ناحية أخرى.

فرط النشاط:

- 1- غالبا ما يتململ أو يبدي حركات عصبية بيديه أو رجليه، أو يتلوى في مقعده.
- 2- غالبا ما يترك مقعده في الفصل أو في أي مواقف أخرى يكون من المتوقع فيها من الأفراد أن يظل جالسا في مقعده.
- 3- غالبا ما يجري في المكان، أو يتسلق بشكل مفرط وذلك في تلك المواقف التي يكون فيها مثل هذا الأمر غير مناسب (قد يقتصر ذلك بالنسبة للمراهقين أو الراشدين في إبداء المشاعر الذاتية الدالة على الاستياء).
- 4- غالبا ما يجد صعوبة في اللعب بهدوء أو الانغماس بهدوء في أنشطة وقت الفراغ.
- 5- غالبا ما يتحرك في المكان بشكل ملفت أو يبدو وكأنه ممتور يحركه.
- 6- غالبا ما يتحدث بشكل مفرط.

الاندفاعية:

- 1- غالبا ما يندفع في إعطاء الإجابات قبل أن يتم استكمال الأسئلة.
- 2- غالبا ما يجد صعوبة في انتظار دوره.
- 3- غالبا ما يقاطع الآخرين أو يضايقهم (كأن يتدخل في محادثاتهم أو ألعابهم).

ثانيا: قد توجد بعض الأعراض الدالة على فرط النشاط - الاندفاعية أو عدم الانتباه والتي تسبب الإعاقة أو تؤدي إليها وذلك لدى الفرد قبل أن يصل السابعة من عمره.

ثالثا: قد تظهر بعض الإعاقات التي تنتج عن مثل هذه الأعراض في موقفين أو أكثر (كأن تظهر في المدرسة أو العمل، أو في المنزل).

رابعا: ينبغي أن تكون هناك أدلة قاطعة على وجود إعاقة دالة إكلينيكية في الأداء الوظيفي الاجتماعي، أو الأكاديمي، أو المهني.

خامسا: لا تظهر تلك الأعراض بشكل كلي حال حدوث اضطراب نمائي عام أو منتشر، أو الفصام، أو أي اضطراب ذهاني آخر، كما أنه لا يرجع إلى أي اضطراب عقلي آخر (كالاضطراب الوجداني، أو اضطراب القلق، أو الاضطراب التفككي، أو اضطراب الشخصية). (هالاها و آخرون ، 2007: 397).

7- الاضطرابات المصاحبة لاضطراب الانتباه:

إذ أن هناك بعض الاضطرابات المصاحبة لاضطراب الانتباه وتتضح من خلال التالي:

1.7- الاضطرابات الانفعالية:

إن معظم أطفال اضطراب الانتباه يعانون من اضطرابات انفعالية كثيرة منها: الاكتئاب حيث أن نسبة (75%) من الأطفال المصابين باضطراب الانتباه لديهم اكتئاب، و(25%) منهم لديهم قلق عصابي، إلى جانب الإحباط وانخفاض مفهوم الذات، فهم يتعرضون لنقد الآخرين ونفورهم بسبب ممارستهم السلوكية الشاذة وغير المقبولة، وما يحدثونه من جلبه وضوضاء. وعندما يشعر هؤلاء الأطفال بأنهم منبوذون ومكروهون ممن حولهم يشعرون بقلّة الشأن وعدم الأهمية، فيتدهور مفهوم الذات لديهم، كما أن فشل هؤلاء الأطفال في إقامة علاقات طيبة مع أقرانهم، وابتعاد زملائهم عنهم وتجنبهم لهم بسبب مشاكلاتهم وإزعاجهم لهم، يجعلهم في عزلة ومعرضين للإصابة بالاكتئاب

والإحباط، إضافة إلى حدة الطبع والمزاجية، وعدم تحمل تأجيل المطالب، والعناد، والملل، وانخفاض الدافعية في الدراسة والعمل (عبد الوهاب، 2012: 6).

2.7 - اضطرابات النوم:

تزداد اضطرابات النوم بين الأطفال المصابين باضطراب الانتباه مما يجعلهم يشعرون دائما بالإرهاق الذي يؤثر على الكفاءة الانتباهية لذلك قام بعض الباحثين بدراسة طريقة نوم هؤلاء الأطفال، وفحص طبيعة العلاقة بين اضطراب النوم واضطراب الانتباه، ومن هذه الدراسات ما قام به "بال وزملاؤه" (Ball, et al,1997) للتعرف على طريقة نوم الأطفال المصابين بهذا الاضطراب، وقد خلصت دراستهم إلى أن هذه الفئة من الأطفال كثيرة الحركة والتقلب أثناء نومها، لدرجة أن الباحثين شبهوا أفرشتهم بحلبة المصارعة، كما بينت الدراسة أن هؤلاء الأطفال يكونون قلقين في نومهم، ويستيقظون كثيرا أثناء نومهم، مما يجعلهم يشعرون دائما بالإرهاق (السيد و بدر، 1999: 65).

كذلك قام شيرفن وزملاؤه (Chervin, et al,1997) بدراسة العلاقة بين اضطراب النوم واضطراب الانتباه لدى الأطفال، وقد تكونت عينة دراستهم من مجموعتين من الأطفال الأولى تعاني من اضطراب الانتباه، والثانية تعاني من اضطرابات نفسية فقط، وقد تراوحت أعمار أفراد العينة بين (2 - 18) سنة، حيث بينت نتائج هذه الدراسة أن اضطراب النوم ينتشر بين (81%) من الأطفال الذين يعانون من اضطراب الانتباه، كما أنه ينتشر أيضا بين (25%) من الأطفال الذين يعانون من اضطرابات نفسية فقط (السيد وبدر، 1999: 65).

3.7 - اضطرابات التصرف:

ليس من الواضح إذا كانت اضطرابات التصرف وجها من وجوه اضطراب الانتباه، إلا أن العديد من الدراسات العلمية ومنها دراسة كلا من (Chu,2003) و (Nichcy,2012)

بيّنت أن الاضطرابين متداخلان إلى حد كبير، حيث قُدرت أن ما بين (20% - 56%) من الأطفال الذين يعانون اضطراب الانتباه يعانون من اضطرابات التصرف، في حين بلغت نسبة المراهقين الذين يعانون من تزامن الاضطرابين معاً، إلى نسبة قد تصل إلى (50%)، وقد أشارت دراسات أخرى إلى إمكانية تلازم اضطراب الانتباه مع اضطراب التصرف بنسبة كبيرة تتراوح بين (40%-70%).

تعتبر الاضطرابات السلوكية كالعدوانية والعناد والعصيان والمشاكسة ومعارضة الآخرين، من أكثر الاضطرابات السلوكية مرافقة لاضطراب الانتباه، وتقدر الدراسات أن ما يقرب من (40%-60%) من الأطفال المصابين بهذا الاضطراب يعانون من اضطرابات التصرف في الوقت نفسه، وقد أكد المعهد الوطني للصحة العالمية (NIMH) هذه النتائج، عندما قدر أن (20% - 40%) من المصابين باضطراب الانتباه، ربما يتطور لديهم شكل من أشكال اضطرابات التصرف كتخريب الممتلكات العامة والخاصة، والكذب والعدوانية والسرقة، كما أنهم يكونون عرضة لإدمان الكحول والمخدرات. (مماي، 2012: 117).

4.7 - اضطرابات التحدي والمعارضة:

في دراسة أجراها "دوهاني" (Duhaney, 2003) تتعلق بمدى انتشار اضطراب الانتباه، وجد أن ثلث الأطفال الذين شخّصوا بأنهم يعانون منه لديهم حالة مرضية مشتركة على الأقل تشتمل اضطراب التحدي أو المعارضة، واضطراب المسلك، واضطراب الاكتئاب واضطراب القلق، وصعوبات التعلم.

ومن المعروف أن الأطفال ذوي اضطراب الانتباه أكثر عرضة للمشكلات السلوكية والوجدانية والاجتماعية والأكاديمية الأخرى. ففي مختلف البيئات يتبين أن حوالي (67%) من الأطفال المصابين بهذا الاضطراب يواجهون مشكلات كبيرة متعلقة بالسلوكيات السلبية والعدائية والعصيانية نحو الوالدين أو المعلمين أو نحو الأفراد المهمين عموماً.

إذ أنه في أحيان عديدة يكون هؤلاء الأطفال الذين يمكن تشخيص اضطراب التحدي-المعارضة لديهم سريعي الانفعال، وكثيرا ما ينزعون إلى عدم الالتزام بالقوانين، وإلى الشعور بالغضب أو الضيق بسهولة من قبل الآخرين، وإلى تحميل الآخرين مسؤولية أخطائهم (ميركولينو وآخرون، 2004: 30).

ويؤكد "الدسوقي" هذا الارتباط بين اضطراب الانتباه واضطراب التحدي والمعارضة، حيث يكون الطفل عدوانيا وسلبيا، ويجادل بصفة دائمة ويتحدى الوالدين وأولي الأمر الآخرين، وعندما يكون الطفل الذي يعاني من الاضطراب معارضا إلى حد كبير جدا، فربما تنطبق عليه في هذه الحالة المعايير التشخيصية لاضطراب التحدي والمعارضة ويحتاج حينها إلى تدخل علاجي على أكثر من صعيد واحد (الدسوقي، 2006: 87).

5.7 - عدم القدرة على التوافق الاجتماعي:

إذ أن الطفل الذي يعاني من اضطراب الانتباه يكون مندفاعا وعدوانيا وعنيذا ويرفض إتباع القواعد التي تحكم التعامل مع الآخرين وتلك المتبعة في نشاط معين مع اتسام سلوكه بالتدخل في أنشطة الآخرين وأحاديثهم وكذلك القيام ببعض السلوكيات غير المرغوبة التي تؤذي الغير دون أن يضع في اعتباره مشاعرهم ولذا يشعر المحيطون به بالاستياء منه سواء في المنزل أو المدرسة وغيرها ومن ثم يسوء توافق الطفل الاجتماعي مرجعه لرفض المحيطين به نتيجة لسلوكه (النوبي، 2004: 52).

8 - المشكلات التعليمية المصاحبة لاضطراب الانتباه:

1.8 - صعوبات التعلم:

لقد أوضحت دراسات كل من (Stephen and Giler, 1993) أن اضطراب الانتباه مرتبط بصعوبات التعلم فهي ناجمة عن عدم قدرة التلميذ على توظيف السياقات الانتباهية لديه أثناء التعلم مما يؤدي إلى حدوث مشكلات في التعلم. ويرى (Barkly, 2003) في دراسة له أن التلميذ الذي يعاني من اضطراب الانتباه لديه صعوبات في التعلم خاصة في المواد

الدراسية التالية: القراءة من (6%-39%)، التهجئة من (12%-26%) والرياضيات من (12%-23%).

وأشار (Goldstein,1995) أنه على الرغم من أهمية عامل الانتباه في تعليم التلميذ إلا أنه لا يعتبر كافياً لحدوث عملية التعلم لأن المشكلة الأساسية للتلميذ الذي يعاني من صعوبات التعلم هي صعوبة التعامل مع المعلومات فقد يحاول الانتباه والتركيز على كل ما يقال له من معلومات ولكنه لا يستطيع التعامل معها بما يتطلبه هذا التعامل من استجابة وتحليل واستدعاء وتذكر وتخزين وربط العلاقات (بن عربة، 2009: 54).

2.8- التأخر الدراسي: من بين المشكلات التي تتجم عن إصابة الطفل باضطراب الانتباه وتؤدي إلى تأخره الدراسي مايلي:

1.2.8- ضعف القدرة على الفهم: يعاني الأطفال المصابين باضطراب الانتباه من ضعف القدرة على فهم المعلومات التي يستقبلونها سواء كانت شفوية أو مكتوبة. فبالنسبة للمعلومات الشفهية أوضحت النتائج الحديثة أن المصابين بهذا الاضطراب لا يفهمون أكثر من (30%) من المعلومات التي يستقبلونها. فالطفل لا يفهم إلا ثلث المعلومات التي يتلقاها خلال اليوم الدراسي بالرغم من أن حاسة السمع سليمة إلا أن الجهاز العصبي يتصف بضعف القدرة على معالجة المعلومات المسموعة وربطها بالمعنى، فالطفل الذي يعاني من هذا الاضطراب عندما يتواجد في مجموعة يبتعد عن المشاركة في الحديث لأن معالمة غير واضحة، نجده يبتعد عن السؤال الذي يطرحه المعلم مما يجعله دائماً يخفق في الاختبارات الشفهية بالمدرسة. أما بالنسبة للمعلومات المكتوبة فإن الجهاز العصبي للطفل المصاب باضطراب الانتباه لا يستطيع معالجة كل ما يستقبله من المعلومات المقروءة. لذا نجده يخطئ كثيراً في القراءة خاصة إذا زادت المادة المقروءة إذ يزداد معدل الأخطاء من (20%-60%) لذا يجب على المعلم تقسيم ما يجب قراءته إلى وحدات صغيرة فيقرأ وحدة ثم يستريح (بن عربة، 2009: 54).

2.2.8- الاستجابة الخاطئة: ترجع الاستجابة الخاطئة للطفل الذي يعاني من اضطراب الانتباه إما لضعف قدرته على الفهم أو لضعف قدرته على التذكر حيث لا تسعفه العمليات العقلية على استدعاء المعلومات الضرورية التي يحتاجها من الذاكرة بعيدة المدى، لذا فمعظم استجاباته خاطئة خاصة عند القيام بالقراءة، أو حل مسائل رياضية، أو الأشكال الهندسية، أو العمليات الحسابية. فعندما لا تسعفه ذاكرته يجيب إجابات خاطئة مما يؤثر على أدائه خاصة في الاختبارات التحصيلية. فالطفل الذي يعاني من هذا الاضطراب يقوم بالاستجابة الخاطئة رغما عنه، ودون قصد منه لعدم قدرته على التحكم في جهازه العصبي وعملياته العقلية لذا لا يجب معاقبته لأنه يشعر بالسلبية اتجاه ذاته (السيد و بدر، 1999: 75).

3.2.8- كثرة النسيان: إن كثرة النسيان من أهم السمات التي يتسم بها الطفل المصاب باضطراب الانتباه، ولذلك نجده دائما ينسى أدواته الدراسية، وينسى حل واجباته الدراسية، ومراجعة دروسه، ومحصلة كل ذلك أن مستوى التحصيل الدراسي لدى هذا الطفل ينخفض وبالتالي يتأخر دراسيا.

4.2.8- شرود الذهن: إن العملية التعليمية تتطلب من الطفل تركيز انتباهه على المنبه الرئيسي وتجاهل المنبهات الأخرى التي ليس لها علاقة بالمنبه الرئيسي والتي تسمى بالمنبهات الدخيلة، وهذا يشكل صعوبة بالغة للطفل الذي يعاني من اضطراب الانتباه. حيث ينتشت انتباهه بسهولة ما يجعله لا يكمل أعماله و تكون فيها فجوات كثيرة.

5.2.8- نمط التفكير: إن الطفل الذي يعاني من اضطراب الانتباه لديه قدرة ضعيفة

على التفكير، كما أن نمط تفكيره غير مترابط، ولذلك نجده يستغرق في التفكير في

موضوعات هامشية بعيدة كل البعد عن العمل الذي كان يقوم به مثل سماعه كلمة من

أحد زملائه، أو رؤيته مشهد في الطريق، كما أن أفكاره تنتقل بسرعة شديدة من فكرة إلى

أخرى، ومن موضوع إلى آخر، ولذلك فإنه لا يستطيع تركيز تفكيره على العمل الذي يقوم به مما يجعله مليئاً بالأخطاء.

6.2.8- الكتابة الرديئة: كتابة الطفل المصاب باضطراب الانتباه مليئة بالأخطاء اللغوية والشطب والمحو حتى لو كان يقوم بالنقل من كتاب أمامه.

7.2.8- تجنب الموقف التعليمي: يحاول الطفل المصاب باضطراب الانتباه الابتعاد عن المواقف التعليمية خاصة التي تحتاج إلى جهد عقلي وتفكير داخل حجرة الدراسة، وذلك بالقيام ببعض الأعمال التي تستغرق وقتاً طويلاً كمسح السبورة أو بري القلم، أو البحث عن أدواته وإذا عجز عن تجنب الموقف التعليمي فإنه يجلس في مقعده ويهيم بخياله إلى عالم آخر من أحلام اليقظة بعيداً عن العملية التعليمية.
(السيد و بدر، 1999: 76).

9- التدخلات العلاجية لاضطراب الانتباه:

لقد اقترحت أساليب عدة لمعالجة هذا الاضطراب ومنها العلاج الطبي، وأساليب تعديل السلوك، والعلاج السلوكي المعرفي، والعلاج الأسري، وغيرها من الأساليب العلاجية و فيمايلي توضيح لهذه الطرق العلاجية:

1.9- العلاج الطبي: يعتبر العلاج الدوائي من أقدم الأساليب التي استخدمت لعلاج هذا الاضطراب فقد حاول "برادلي" Bradley سنة 1937 إختبار آثار " البنزدرين " على سلوك الأطفال الذين يعانون من اضطراب الانتباه (كمال، د ت: 9).

إذا يعد العلاج بالعقاقير الطبية أحد الخيارات العلاجية التي تستخدم بشكل واسع لدى الأفراد الذين يعانون من اضطراب الانتباه، وذلك لتقوية وزيادة فاعلية الناقلات العصبية في الجهاز العصبي المركزي. ومن العقاقير التي تستخدم لدى الأفراد الذين يعانون من هذا الاضطراب "الريتالين Ritalin"، و"بيمولين Pemolon"، و"بنزدرين Benzedrine"، و"الدكسدرين Dexdrine"، وغيرها من العقاقير، وهناك اتفاق واسع على أن العقاقير

المنشطة تؤدي إلى تحسن الأعراض الأساسية لاضطراب الانتباه، مع أنها لا تعالج أسباب الاضطراب، (Conte,1998 ;Snider, Busch and Arrowood,2003). فقد أشارت الدراسات إلى أن استخدام العقاقير المنشطة أدى إلى زيادة السلوك داخل المهمة. والتقليل من التملل والنشاط الزائد وتحسن مستوى إطاعة الأطفال للوالدين وتحسن تفاعل الأطفال مع أقرانهم، بالإضافة إلى أنها تحسن أداء الأطفال على عدد من المهمات الإختبارية مثل زمن الفعل. كما أن استخدام العقاقير الطبية مع أساليب علاجية أخرى أدى إلى تحسن أعراض هذه الاضطراب، فقد أجرى **فروولش و دوفنر وليكمول** (Froelich,Deopfner,Lehmkuhl,2002) دراسة للتحقق من فعالية برنامج سلوكي معرفي على أداء أطفال يعانون اضطراب الانتباه ويتناولون العقاقير الطبية، وكان من أهم ما توصلت إليه نتائج الدراسة حصول تحسن في أعراض هذا الاضطراب لدى الأطفال بالإضافة إلى تحسن أدائهم الأكاديمي. كما أن استخدام العلاج الطبي مع أسلوب التعليم الذاتي وتعديل السلوك أدى إلى انخفاض أعراض اضطراب الانتباه لدى الأطفال في الدراسة التي قام بها **هول وكاتاريا** (Hall and Kataria) وبالرغم من فوائد العقاقير المنشطة، إلا أنه يجب الانتباه إلى الآثار الجانبية السلبية لتلك العقاقير، والتي من أهمها الكسل وفقدان الشهية للطعام والأرق وتقلبات المزاج وانخفاض الوزن وآلام المعدة والرأس، وفقدان فاعلية العقاقير الطبية عند استخدامها لفترة طويلة من الزمن.

(الناطور، 2008: 306)

2.9 - العلاج السلوكي: ينطلق العلاج السلوكي من مسلمات النظرية السلوكية لعل أهمها السلوك الإنساني متعلم، وبالتالي يمكن تعديله وتبديله عن طريق التعلم، ويهتم العلاج السلوكي برصد الاستجابات وردود الأفعال كما يلاحظها الآخرون سواء كانوا مدرسين أو أفراد الأسرة، وأن علاج العرض يؤدي إلى علاج المرض. (مادي، 2012: 135).

لذا يرى السلوكيون أن اضطراب الانتباه ناتج عن أربعة عوامل هي الفشل في اكتساب سلوك مناسب أو تعلمه، وتعلم أساليب سلوكية غير مناسبة، ومواجهة الفرد مواقف متناقضة لا يستطيع معها اتخاذ قرار مناسب، وربط استجابات الفرد بمنبهات جديدة لاستثارة الاستجابة (كمال، د ت: 14)، و يستخدم هذا النوع من العلاج عدة أساليب أكثرها شيوعاً أسلوب التعزيز الإيجابي ويعني مكافأة الطفل بعد قيامه بالسلوك المرغوب الذي يتدرب عليه، وقد يكون التعزيز مادياً عن طريق النقود أو الحلوى وقد يكون معنوياً بتقبيل الطفل أو مداعبته أو مدحه أو عبارات شكر (السيد و بدر، 1999: 86)، إلى جانب أسلوب النمذجة، نظام التعاقد، نظام النقاط.. وغيرها، وقد أشارت عدة دراسات إلى فاعلية هذه الأساليب في خفض أعراض اضطراب الانتباه منها دراسة (محمود زايد ملكاوي، 2003) التي هدفت إلى معرفة مدى فاعلية التعزيز الرمزي في معالجة ضعف الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد لدى عينة بلغت 30 طالباً وقد تم توزيع أفراد الدراسة على مجموعتين متساويتين عشوائياً، وتم استخدام أسلوب التعزيز الرمزي الذي طبق على المجموعة التجريبية لمدة شهر ونصف بواقع 24 جلسة، ثم أجريت المتابعة بعد أسبوعين من التوقف، وأوضحت النتائج أن أسلوب التعزيز الرمزي كان له أثر واضح في المعالجة، كما أوضحت دراسة (عمر فواز، 2008) التي طبقت على عينة قوامها 60 طفلاً تراوحت أعمارهم بين 10 و 14 سنة تم اختيارهم بطريقة قصدية وقسموا إلى مجموعتين إحداهما يعاني أفرادها من السلوك النمطي والثانية يعاني أفرادها ضعف الانتباه، تم توزيع أفراد كل مجموعة عشوائياً إلى مجموعتين متساويتين بواقع 15 فرداً في كل مجموعة، تم تطبيق برنامج التعزيز الرمزي على أفراد المجموعتين التجريبيتين الأولى والثانية، وأشارت النتائج فيما يخص ضعف الانتباه إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند ($\alpha = 0.05$) بين أفراد المجموعة التجريبية والضابطة لصالح المجموعة التجريبية على القياسين البعدي والتتبعي، مما يؤكد فاعلية التعزيز الرمزي في الحد من أعراض اضطراب الانتباه. (مادي، 2012: 135).

3.9- تعديل السلوك المعرفي: يتمثل الحجر الأساسي في تعديل السلوك المعرفي في التأكيد على أن العمليات المعرفية تلعب دورا حاسما في تعديل السلوك المعرفي، حيث يشير مفهوم تعديل السلوك المعرفي إلى الآليات التي صممت وبشكل خاص لتزويد أولئك الأفراد بالوسائل الضرورية للضبط الذاتي لسلوكهم مثل: النمذجة المعرفية، والتعزيز الذاتي، ومراقبة الذات، والتقييم الذاتي، ومهارات حل المشكلات، والتعليمات الذاتية وبأن أشكال السلوك لهؤلاء الأطفال يمكن تعديله عن طريق تعليمهم التفكير بطريقة مخالفة وعلى ملاحظة سلوكهم بأنفسهم، وإمكانية إكسابهم مهارات الضبط الذاتي والقدرة على تغيير وتعديل سلوكهم بصورة أكثر فاعلية من المعالج نفسه في تغيير سلوكهم. ومن أهم أساليب تعديل السلوك المعرفي التي تستخدم في علاج الأطفال الذين يعانون من اضطراب الانتباه مراقبة الذات، والتعليم الذاتي. ويتضمن أسلوب مراقبة الذات قيام الطفل بمراقبة وتقييم ذاته فيما إذا كان يؤدي أولا سلوكا محددا، ومن ثم يقوم بالتسجيل الذاتي للنتائج. وهناك نوعان من أساليب مراقبة الذات عادة ما يتم استخدامها مع هؤلاء الأطفال، الأول وهو الأكثر شيوعا واستخداما مراقبة الذات للانتباه ويتضمن تدريب الأطفال على التقييم الذاتي فيما إذا كانوا منبهين أم لا، ومن ثم يقوم الطالب بعملية التسجيل الذاتي للنتائج عند سماع إشارة معينة، وعادة ما تكون تلك الإشارة على شكل إشارات سمعية متكررة. أما النوع الآخر فهو مراقبة الذات الأكاديمي والذي يقوم على تدريب الطلبة على التقييم الذاتي لمظاهر الأداء الأكاديمي، مثل: عدد الأعمال أو المسائل الأكاديمية التي أنجزها الطالب أو حاول إنجازها ومن ثم التسجيل الذاتي للنتائج. (الناطور و القرعان، 2008: 308)

4.9- التدخل التربوي: إن الكثير من ذوي اضطراب الانتباه يعانون من صعوبات في التعلم مما يؤثر على قدرتهم على التعلم سلبيا ويؤثر هذا على كل من بدء المهام، البقاء على المهمة، إكمال المهمة، ترجمة المهمة، التفاعل مع الآخرين، تتبع الاتجاهات وعدم القدرة على تنظيم المهام متعددة الخطوات. وفي هذا الإطار قدم رسيل باركلي Russell

Barkley نموذجاً هو نموذج **باركلي** للكف السلوكي والوعي بالوقت وإدارته لذوي صعوبات الانتباه المصحوب بالحركة المفرطة. فيرى باركلي أن هذا الاضطراب يعكس قصور في الوعي بالوقت وفي إدارته، كذلك يرى أن هؤلاء الأفراد يعانون من مشكلات بالدافعية والانفعالات والحديث الداخلي الذي يعد بمثابة وظيفة تنفيذية هامة في تنظيم السلوك ويرى أن مشكلات الذاكرة العاملة قد ترجع بشكل كبير إلى وجود قصور في الانتباه (هالاهاان وآخرون، 2007: 411).

و يضع النموذج خمسة مجموعات من الأساليب في التعامل مع التلاميذ ذوي اضطراب الانتباه هي:

1.4.9 - اختزال المثيرات المشتتة: إن تشتت انتباه الأطفال عن طريق الإثارة الخارجية يعتبر هو المشكلة الأساسية التي تواجههم ومن ثم فمهمتنا خفض هذه المشتتات وتدعيم المثيرات الضرورية لحدوث التعلم مثل: وجود حوائط عازلة للصوت، الاستخدام المحدود للوحات الإعلانات أو النشرات الملونة، تقديم عدد أقل من الكلمات في الصفحة، التأكيد على المثيرات التي تساعد على الأداء المطلوب كالقواعد الصفية مثلاً.

2.4.9 - التنظيم أو البناء: تحديد جدول زمني دقيق يصف الأنشطة التربوية المطلوبة مثل تنظيم أوقات اليوم على لوحات إعلانات الصف مع تكرار ذلك يومياً، كما يجب أن يكون عدد المهام المقدمة صغيراً وبسيطاً حتى يحفظها التلميذ عن ظهر قلب.

(شليبي، 2009: 217).

3.4.9 - التقييم السلوكي الوظيفي: يركز هذا التقييم السلوكي على تلك الأهداف التي يحققها السلوك للأفراد فيحاول المعلم أن يحدد أي الأحداث هي التي يكون من شأنها أن تثير السلوكيات المستهدفة (تتمثل في الانتباه)، وتحديد أي العوامل يكون من شأنها أن تبقى على مثل هذه السلوكيات (مثال: الذين يعانون من الاضطراب قد يستخدمون ميولهم لكي يكونوا مشتت في الانتباه في تجنب العمل لأن ذلك يستدعي انتباه الآخرين. وبعد التقييم

السلوكي الوظيفي يمكن للمعلم أن يصمم ذلك التدخل الذي يعمل على تغيير تلك العوامل التي تستثير السلوك غير المرغوب أو تبقي عليه.

4.4.9- الإدارة المشروطة للذات: تتضمن قيام الأفراد بمتابعة سير الأمور التي تتعلق بسلوكهم والإبقاء عليه ثم تلقى العواقب المترتبة على هذا السلوك والتي قد تمثل مكافآت إيجابية وليس عقاب بقدر الإمكان.

5.4.9- الرصد أو التصوير الذاتي للانتباه: وتتضمن مكونين هما التقييم الذاتي، التسجيل الذاتي للأداء حتى يصبح الأطفال أكثر وعياً بانتباههم وأكثر تحكماً فيه وسيطرة عليه. مثل أن يتعلم التلميذ أن يسأل نفسه هل أنا منته أثناء سماعي لشريط كاسيت ؟ (نعم أو لا). وهنا يمكن للمعلم تصنيف السلوكيات إلى دالة على الانتباه، ودالة على تشتت الانتباه، وتقدم هذه الفنية بنجاح لتلاميذ المرحلة الابتدائية حيث أسفرت الدراسات عن فعالية الرصد الذاتي للانتباه في زيادة السلوكيات المرغوبة أثناء المهمة وزيادة الإنتاجية الأكاديمية (شليبي، 2009: 218).

5.9- العلاج الغذائي: يعتمد التدخل الغذائي في علاج اضطرابات الانتباه على وجود علاقة إيجابية بين الحساسية للتغذية واضطراب فرط النشاط لدى الأطفال، فتناول الطفل لكميات كبيرة من الأطعمة الجاهزة أو الخضروات والفواكه الملوثة بالمبيدات تزيد من الاضطراب (السيد و بدر، 1999: 88). وقد أشارت العديد من الدراسات إلى ارتباط التغذية بمشكلات اضطرابات الانتباه، والتي حددتها سحر الخشرمي (2004) في عدة أشياء منها: الصبغات المضافة على الأطعمة، والتعرض للتلوث البيئي، والكافيين الموجود في الشكولاتة، والقهوة والمشروبات الغازية، وبعض العصائر المسكرة، والألوان الصناعية في الأطعمة والعصائر، ولذلك من الضروري أن يتجنب الوالدين تناول أبنائهم لمثل هذه الأشياء مع التركيز على الوجبات الغذائية المتكاملة والمتوازنة والتي يتم إعدادها في المنزل (كمال، د ت: 12).

6.9- العلاج الأسري: تنتشر الاضطرابات السلوكية بين الأطفال المصابين باضطراب الانتباه وذلك مثل الاندفاع والعدوان والعناد ونوبات الغضب الشديد، وغيرها من أشكال السلوك غير المقبول اجتماعيا، وهذه الاضطرابات السلوكية ينجم عنها اضطراب في علاقة الطفل بالمحيطين به مما يجعله يعاني من عدم القدرة على التكيف الاجتماعي مع البيئة الاجتماعية المحيطة به. كما أنها تؤدي إلى اضطراب علاقة الطفل بوالديه مما يجعل الجو العام للأسرة مشحونا بالتوتر وشدة الانفعال خاصة في الأسر التي يكون فيها الوالدان ليس لديهم المعلومات الكافية عن هذا الاضطراب، والاضطرابات السلوكية التي تصاحبها، وكذلك الوالدان الذين تقتصر خبرتهم الكافية في التعامل مع هؤلاء الأطفال. فمثلا إذا أراد الطفل أن يقوم بسلوك غير مرغوب، وأراد والده أن يمنعه من ذلك فإن الطفل قد يلجأ إلى البكاء الحار والصراخ الشديد لكي يجبر والده على أن يتركه يفعل ما يريد، فإذا تراجع الوالد عن موقفه فإن هذا سوف يؤدي إلى تعزيز هذا السلوك لدى الطفل تعزيزا ساليا مما يجعله يقوم بهذه الاستجابة الخاطئة للسلوكيات المماثلة في التفاعلات المقبلة مما يؤدي إلى زيادة أشكال السلوكيات غير المرغوبة لدى الطفل (السيد و بدر، 1999: 94).

أما إذا تمسك الوالد بموقفه وأصر عليه، واستمر الطفل في عناده فإن ذلك سوف يؤدي إلى زيادة توتر وانفعال الوالد، وقد يصل به الأمر إلى معاقبة هذا الطفل عقابا بدنيا لإجباره على طاعته والتخلي عن هذا السلوك غير المرغوب. وإن مثل هذا التفاعل السلبي بين الطفل و والديه يؤدي إلى حدوث فجوة في العلاقة بينهم يترتب عليها انخفاض التفاعل الايجابي بينهم، وزيادة المشكلات السلوكية لدى هذا الطفل.

من هنا جاء دور العلاج الأسري حيث إن هدفه الأساسي هو تعديل البيئة المنزلية للطفل المصاب باضطراب الانتباه لكي تصبح ملائمة لهذا النوع من العلاج، وذلك لأن المشكلات العائلية والخلافات الزوجية تعوقه عن تحقيق الأهداف المرجوة منه كما يهدف أيضا إلى تدريب الوالدين على كيفية تعديل السلوك المشكل لدى طفلهم في بيئته الطبيعية

بالمنزل (Barkley,1981)، حيث يتم ذلك من خلال تدريب الوالدين على برامج صممت من أجل تحقيق هذا الهدف (السيد و بدر، 1999: 95).

من خلال التطرق لمختلف الطرق العلاجية لاضطراب الانتباه يتضح أن الاعتماد على التدخل الطبي لا يكون فعالاً في كل الحالات لأن بعض الأطفال الذين يعانون من اضطراب الانتباه لا يستجيبون للعلاج الكيميائي، إضافة لخطورة استخدامه لمدة طويلة لما له من آثار جانبية على الأطفال، كما أن الاعتماد عليه بمفرده غير مجدي لذلك يفضل تنويع الأساليب العلاجية التي تستخدم في علاج هذا الاضطراب حتى تكون النتائج إيجابية.

خلاصة:

يعتبر اضطراب الانتباه من أكثر الاضطرابات النمائية انتشاراً في الوسط المدرسي، وبذلك فهو يعكس الصعوبات الانتباهية التي تظهر بوضوح في الأطفال الذين تظهر لديهم صعوبات في التعلم. وتجدر الإشارة إلى أن اضطراب الانتباه ينتشر بين الأطفال الذين ينتمون لأسر ذات مستوى اقتصادي واجتماعي منخفض، كما أنه يصيب الذكور أكثر من الإناث، وبانتشاره الكبير الذي يبلغ 10% من أطفال العالم فإن أسبابه تتعدد بين العوامل الوراثية، العصبية، النفسية والاجتماعية.

كما تطرقنا في هذا الفصل إلى مختلف الأشكال العيادية له من (DSM-IV)، وللقدرة على تشخيصه اعتمدنا على اختبار اضطراب الانتباه "محمد النوبي" و (DSM-IV) الذي حدد مجموعة من المعايير وكذا المدة، كما أشرنا إلى مختلف الاضطرابات والمشكلات التعليمية المصاحبة له التي ينعكس أثرها على الأداء المدرسي للتلميذ. وفي الأخير أشرنا إلى مختلف الطرق والتدخلات العلاجية التي تساعدنا على التحكم فيه والتقليل من حدته.

الفصل الثالث: صعوبات تعلم القراءة

تمهيد

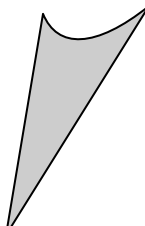
I - القراءة:

- 1 - تعريف القراءة.
- 2 - أهمية القراءة.
- 3 - شروط تعلم القراءة.
- 4 - مستويات مهارة القراءة في الصفوف الثلاثة الأولى.
- 5 - أنواع القراءة.
- 6 - مهارات القراءة.
- 7 - السيرورات المعرفية الكامنة خلف عملية القراءة.
- 8 - طرق تعلم القراءة.

II - صعوبات تعلم القراءة:

- 1 - تعريف صعوبات القراءة.
- 2 - مظاهر صعوبات تعلم القراءة.
- 3 - خصائص التلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة.
- 4 - أنواع الصعوبات القرائية.
- 5 - العوامل المساهمة في صعوبات تعلم القراءة.
- 6 - النظريات المفسرة لصعوبات تعلم القراءة في ظل نموذج معالجة المعلومات.
- 7 - تشخيص صعوبات تعلم القراءة.
- 8 - الأساليب العلاجية لذوي صعوبات تعلم القراءة.

خلاصة



تمهيد:

تظهر صعوبات تعلم القراءة بشكل كبير في المرحلة الابتدائية خاصة لدى تلاميذ السنة الثالثة ابتدائي، هذه السنة التي من المفترض أن يكون التلميذ قد تمكن من القراءة المسترسلة مع الفهم الجزئي لما يقرأ، حيث يكون التحصيل الأكاديمي للتلميذ متدني رغم تمتعه بقدرات عقلية عادية، إضافة للمشكلات المصاحبة لهذه الصعوبات كانخفاض تقدير الذات، الإحباط، الشعور بالدونية، الانطواء، نقص الدافعية، وبالتالي سيكون الفشل الدراسي حليفه لأن القراءة هي بوابة لاكتساب المعارف المدرسية الأخرى.

1- القراءة:

1- تعاريف القراءة:

تشير الدراسات إلى أن مفهوم القراءة بدأ بشكل بسيط لا يتعدى التعرف على الحروف والكلمات المكتوبة وترجمتها إلى أصوات، إلا أنه قد تطور مفهوم هذه العملية وأصبح ينظر إلى القراءة على أنها عملية معقدة مما جعل العلماء يختلفون في تحديد مفهوم خاص بها ومن هذه التعاريف نذكر مايلي:

تعريف القاموس النفسي " نوربار سيلامي" (Norbert Sillamy, 1994):

" القراءة هي النشاط الذي من خلاله تتم معرفة ما يحتويه نص مكتوب، وتعلم القراءة يدل على مساعدة المتعلم على فهم ما تعنيه الرموز المكتوبة والمتفق عليها والموضوعة من قبل أفراد المجتمع، هذا التعلم يعتبر من أولى أهداف المدرسة الابتدائية، كما أن المكتسبات الناتجة عنه تساعد في سير سيرورة التنشئة الاجتماعية حيث يكون لتلك المكتسبات علاقة وثيقة باللغة الشفوية للطفل قبل التحاقه بالمدرسة".

(Norbert, 1994: 152)

تعريف "Dictionnaire Fondamental De la psychologie" :

" القراءة جملة من النشاطات الإدراكية اللغوية و المعرفية التي تسمح للفرد بفك التشفير، فهم وترجمة مقاطع الرموز الخطية التي لها علاقة بلغة معينة" (حاج صابري، 2004: 72).

يشير التعريف إلى أن القراءة عملية إدراكية تتطلب فك التشفير الرمزي وفهم وترجمة هذه الرموز المشفرة.

يعرف محمد الريماوي (1992) القراءة بأنها: "عملية تتضمن إضافة إلى الجانب الصوتي، استحضار المعنى المناسب لما هو مطبوع وهذا الاستحضار لا يمكن أن يكون بمعزل عما لدى القارئ من معلومات مخزنة وعما لديه من إمكانيات في معالجة المعلومات وحل المشكلات" (حاج صبري، 2004: 74).

لقد بين الريماوي في تعريفه محددات عملية القراءة من سلامة الجانب الصوتي، معلومات القارئ المخزنة، إمكانيات معالجته للمعلومات و حل المشكلات.

تعريف (Guerra. A, 1995): "إن عملية القراءة لا تتمثل في إدراك الحروف وفهم معنى بل هي تحليل وتركيب معقد، هدفها بلوغ معنى جديد انطلاقاً من التعبير اللساني اللغوي، وهذا لا يتحقق إلا إذا كانت هاتان العمليتان متكاملتان" (دحال، 2004: 10).

تعريف 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 إدراك مضمونها الواقعي يساهم في تحديد مثل هذه المعاني كل من الكاتب والقارئ" (دحال، 2004: 11).

القراءة عملية تتطلب خبرة الفرد السابقة للتعرف على رموز النص المكتوب.

تعرف Marie de Maistre القراءة بأنها: " نشاط معقد يحتاج إلى ميكانزمات سمعية، بصرية وحركية، لا يعني ذلك التعرف فقط على الأصوات، ولكن فهم معاني الكلمات لقد ويتطلب ذلك الذكاء العام، وحتى كل خبرة من خبرات الشخص" (عياد، 2006: 35) أضافت "ماري" في تعريف القراءة الميكانيزم السمعي والبصري اللذان لهما أهمية كبيرة في تحقيق هذه المهارة اللغوية، وبدونهما لا يمكن فك الرموز المكتوبة، وبالتالي لن يتوصل القارئ للفهم.

تعريف الزيات (1998): "القراءة هي جزء من النظام اللغوي، وترتبط ارتباطاً وثيقاً بالصيغ الأخرى للغة: اللغة الشفهية والمطبوعة، والقراءة تشكل أحد المحاور الأساسية الهامة لصعوبات التعلم الأكاديمية، إن لم تكن المحور الأساسي والمهم فيها."

(سليمان، 2010: 301)

عملية القراءة ترتبط بلغة الكلام والرموز المكتوبة وهي المحور الأساسي والمهم في صعوبات التعلم الأكاديمية.

تعريف أحمد عبد الله ومصطفى فهميم (2000): " القراءة عملية عقلية تشمل تفسير الرموز التي يتلقاها القارئ عن طريق عينيّه، وتتطلب الربط بين الخبرة الشخصية ومعاني هذه الرموز، ومن هنا كانت العمليات النفسية المرتبطة بالقراءة معقدة لدرجة كبيرة."

(سليمان، 2010: 295)

يشير التعريف إلى أن القراءة نشاط فكري يبدأ بنظر القارئ للمادة المكتوبة من خلال ربطه بين المادة المقروءة، و الخبرات السابقة، حيث تتدخل في هذه العملية عدة عمليات عقلية.

من خلال هذا العرض حول مفهوم القراءة نستشف أن كل التعاريف السابقة رغم

اختلافها إلا أنها اتفقت حول مجموعة من النقاط الهامة يمكن توضيحها فيمايلي:

- القراءة عملية عقلية، فسيولوجية يتم فيها تحويل الرموز المكتوبة إلى أصوات منطوقة.

- القراءة نشاط فكري يشمل التعرف على الحروف والكلمات وفهم معانيها.

- القراءة عملية معقدة تتدخل فيها مجموعة من العمليات المعرفية.

- عملية القراءة تتطلب الخبرة الشخصية للقارئ للتعرف على الرموز المكتوبة.

لكن لم يتم توضيح طبيعة العمليات التي يستخدمها أو يوظفها القارئ لفهم المقروء.

2- أهمية القراءة:

تكتسي عملية القراءة أهمية بالغة في حياة الفرد، حيث أن المعاق في عصر السرعة هذا ليس صاحب العلة الجسدية أو العقلية كما كان شائعا و إنما الفاقد للقدرة على القراءة وهذا ما أكدّه "فوجل" (Vogel,1975) بقوله: " الشخص الذي لا يستطيع القراءة، يعتبر معوقا بصورة خطيرة، فالقدرة على القراءة تعد ضرورة كبيرة"(جلجل، 1995 : 6)، حيث تعد القراءة أهم مصدر معرفي يعتمد عليه الإنسان لتكوين خبراته العلمية والاجتماعية والنفسية، والانفعالية، بل هي مصدر خبراته الحياتية على مختلف تشعباتها. فالقراءة أمر حيوي، وكل أنواع التعلم الأخرى تعتمد إلى حد كبير على القراءة وهنا يقول "فتحي يونس" "أن القراءة هي البوابة الرئيسية لكل المعارف، وإذا لم يتعلم الأطفال تعلموا جيدا، فإن طريقهم مسدود إلى كل مادة دراسية تقدم لهم في سنوات الدراسة". (رشيدي، 2010 : 74).

ويشير "هيوز" إلى أهمية القراءة في المدرسة بقوله: "إن القراءة يمكن النظر إليها بكونها من المهارات التي تدرس في المدرسة على أنها أداة مهارية ، بمعنى أن تقدم الطفل في المواد الأخرى يعتمد بصورة كبيرة على القراءة، ومن ثم فإنه يمكن القول: إن الفشل القرائي يعد عاملا أساسيا في إحداث الفشل التعليمي"(حمزة، 2008 : 8)، فهي توسع دائرة خبرة التلاميذ وتنميهم وتنشط قواهم الفكرية وتهذب أذواقهم، وتشبع فيهم حب الاستطلاع النافع لمعرفة أنفسهم كما تساعد الفرد على تنمية ميوله و اهتماماته، فعن طريقها يتمكن التلميذ من التحصيل العلمي الذي يساعده على النجاح والتفوق وإتقان المعرفة داخل المدرسة، ومن ثمّ يعتبر تعليم القراءة مهمة هامة جدا يواجهها الأطفال أثناء العامين الأولين من المدرسة الابتدائية، ومن خلال التدريس الجيد يتعلم أغلب الأطفال القراءة بسهولة.

وتكمن كذلك أهمية القراءة بالنسبة للمتعلم بإسهامها في بناء شخصيته عن طريق اكتساب المعرفة و إثراء الفكر، باعتبارها أداة التعلم في الحياة المدرسية، وهي بحق مفتاح

التعلم إذ بواسطتها يستطيع التلميذ التقدم في جميع النشاطات التعليمية، وعلى المدرس أن يعنى بالقراءة عناية فائقة ليأخذ كل تلميذ نصيبه منها بطريقة تثير اهتمامه وانتباهه وتفكيره (رشيدي، 2010: 74).

3- شروط تعلم القراءة:

يجب أن تتوفر في التلميذ بعض الشروط لكي يتمكن من تعلم القراءة، فزيادة على سلامة أعضاء النطق، وحاستي السمع والبصر، والشروط المتعلقة بالمعلم، ومناهج الدراسة، والحالة الاقتصادية، والاجتماعية والنفسية. هناك بعض المكتسبات المعرفية التي يجب على الطفل أن يحسنها قبل الدخول إلى المدرسة ومن بينها:

1.3- الذاكرة: إن معالجة المعلومات يتطلب تنشيطا للذاكرة، وأي معلومة يجب أن تمر أولاً عبر نظام التخزين الحسي أين تبقى لمدة جد قصيرة، ثم تذهب إلى الذاكرة قصيرة المدى (الذاكرة العاملة) أين يتم ترميزها، وأخيراً تذهب إلى الذاكرة طويلة المدى التي تحتفظ بها أو تهملها تماماً فتتلاشى. فالعمل الجيد للذاكرة يمثل مطلباً مهماً من أجل تعلم المفردات.

2.3- الانتباه: بمجرد أن الطفل يحسن توجيه سمعه إلى صوت ما، أو توجيه عينيه إلى مثير ما، فهذا دليل على انتباهه. في المهام المعقدة للتعلم التي تقتضي التعرف على مفاهيم تعطي الانتباه حظاً وافراً من الأهمية فهو الذي يضبط الإدراك السمعي والبصري، وكل خلل في مستوى هذه الأفعال الانتباهية يمس حتماً الإدراك وبالتالي يعرقل التعرف. وكثيراً ما تفسر صعوبات القراءة باضطراب الانتباه (بن صافية، 2001: 21).

3.3- الإدراك البصري: قبل البدء بتعلم القراءة على الطفل أن يكون صحيح النظر، قادراً على توجيه وتركيز نظره حتى يستطيع أن يرى ما يقع تحت بصره بوضوح كامل، كما يجب أن يكون قادراً على التمييز بين أجزاء صغيرة مرتبة كالتفريق بين "د" و"ذ" و التفريق بين كلمتين متقاربتين مثل "قائم" و"نائم" كما أن قدرة العين و اعتبارها الاتجاه الصحيح أثناء الرؤية ضرورة لا بد منها قبل البدء في تعلم القراءة.

4.3- الإدراك السمعي: إن أي خلل يطرأ على حاسة السمع يكون عائقاً في تعلم القراءة

لأن السمع يسمح للطفل بمراقبة النطق بحيث يقول (Piaget.j,1948):

" أن السمع والصوت مرتبطان بالنسبة للطفل العادي، وهذا الأخير يضبط تصويته على الحوادث الصوتية التي يدركها. فنجد الطفل الذي يعاني من خلل في السمع غير قادر على التمييز بين أصوات الكلمات المختلفة، وبالتالي يصبح عاجزاً عن ضبط هذه الأصوات برموزها الكتابية" (دحال، 2004: 24).

5.3- الشروط الحركية: توجد علاقة وثيقة بين البنية الزمانية- المكانية ، التصور الجسدي والقراءة حيث أقيمت عدة دراسات على مجموعة من الأطفال الذين يملكون تصوراً جسدياً سيئاً عن ذواتهم، أو لديهم بنية مكانية- زمانية سيئة والذين ينجزون الحركات والإشارات المطلوبة إنجازاً خاطئاً يعانون من صعوبات في اللغة المكتوبة (دحال، 2004: 25)، كما اعتبر بعض الباحثين بأن صعوبات تعلم القراءة ترجع بشكل جد كبير إلى التوجه الزماني المكاني. بينما رأى باحثون آخرون بأنه لا يمكن التكلم عنه إلا في حالة ما إذا كان الطفل في بدايات تعلمه، حيث يكون للرسوم والأشكال، ولتسلسل الرموز المكتوبة وتتابعها أهمية. لكنه لا يسبب لوحده صعوبة القراءة. (بن صافية، 2001: 22).

6.3- الشروط الاجتماعية: أثبتت عدة دراسات أن المستوى الاجتماعي للتلميذ عامل مهم لتعلمه، بحيث أثبتت دراسة أقامها مختصون بعلم النفس المدرسي أن هناك فروق بين التلاميذ الذين ينتمون إلى مستوى اجتماعي عالي والتلاميذ الذين ينتمون إلى مستوى اجتماعي منخفض، حيث أن أطفال الفئة الأولى يقرؤون أفضل من الفئة الثانية.

7.3- الشروط العائلية: اهتمام الأولياء الكبير بتعليم الطفل القراءة مهم جداً لأن ذلك يحفزه ويجعله يتوجه نحو القراءة، حيث يعتبر الوالدان كقدوة يتبعها الطفل خاصة إذا كانا مواظبان على المطالعة والقراءة فسيقتدي بهما (دحال، 2004: 24).

4- مستويات مهارة القراءة في الصفوف الثلاثة الأولى:

لامتلاك ناصية اللغة، لا بد للمتعلّم من الإلمام بمهارتها الأساسية وهي: التحدث، والاستماع، والقراءة والكتابة، بشكل متوازن، ولكي يحدث ذلك بشكل متناسق لا بد له من أن يتقن كل مهارة من هذه المهارات، ولما كانت لكل مهارة أساسية مجموعة من المهارات الفرعية، فإنه من المناسب أن نُعرف بها في مجال القراءة، لمساعدة المعلم على تشخيص الصعوبات التي قد تعترض التلميذ في مجال القراءة للعمل على تذليلها وعلاجها، ومن تلك المهارات التي يقوم بها التلميذ ما يلي:

- أن يتلفظ الكلمات المقررة للصفوف الثلاث الأولى لفظاً صحيحاً، مراعيًا مخارج حروفها وحركاتها.

- أن يميز بصرياً كلمات محددة من نص القراءة.

- أن يقرأ جملاً مراعيًا مواطن الوصل والقطع، و الوقف.

- أن يقرأ المادة المكتوبة بسرعة مناسبة.

- أن يلون الأداء الصوتي وفق المعاني المتضمنة في النصّ.

- أن يفسر معاني الكلمات مستعيناً بالسياق.

- أن يحدد الأفكار الرئيسية في النصّ أو في جزء منه.

- أن يضع عنواناً آخر مناسباً لمحتوى المقروء.

- أن يستخرج من النصّ المقروء جملاً تعالج معاني محددة.

- أن يطرح أسئلة متنوعة حول محتوى المقروء.

- أن يفسر معاني بعض الجمل من النصّ المقروء (دبراسو، 2013 : 30).

5- أنواع القراءة:

اتفق الباحثين والمتخصصين في مجال اللغة وعلم النفس أن القراءة تنقسم إلى نوعين رئيسيين هما: القراءة الصامتة والقراءة الجهرية.

1.5- القراءة الصامتة: إذا كانت القراءة هي عملية نظر واستبصار فتشترك القراءة الصامتة مع القراءة الجهرية في ذلك وتتفرد الجهرية بالنطق، ومن هنا فالقراءة الصامتة هي: "لون من القراءة يدرك فيه القارئ الحروف والكلمات المطبوعة أمامه ويفهمها دون الجهر بنطقها" وعلى هذا النحو يقرأ التلميذ الموضوع في صمت ثم يعاود التفكير فيه ليتبين مدى فهمه له، والأساس النفسي لهذه الطريقة هو الربط بين الكلمات باعتبارها رموزاً مرئية (عبد السميع، د ت: 13).

وعن أهمية القراءة الصامتة سواء في حياتنا المدرسية أو العامة يذكر **محمد فضل الله** (2003: 70): "أن المتعلم إذا تدرب عليها تدريباً كافياً وسيطر على ركنيها: السرعة، والفهم، أمكنه أن يتقدم تقدماً كبيراً في سائر المواد الدراسية، والإنسان بصفة عامة يلجأ إليها في الغالبية العظمى من حالات القراءة سواء للدراسة أو التسلية، فعدم استخدامها في كثير من المواقف قد يؤدي إلى الغموض وانعدام النظام وعدم انجاز العمل انجازاً كاملاً"، وللقراءة الصامتة العديد من **المزايا** من الناحية النفسية، الاقتصادية والاجتماعية: (سليمان، 2010: 308)

أ - من الناحية النفسية:

- أنها تناسب المتعلم الخجول أو المنطوي نتيجة عيوب في النطق، أو الخائف من الخطأ في القراءة.

- أنها تشجع القارئ بالحرية في القراءة يبطئ أو يسرع، يخطئ ويعدل، يتوقف ويستأنف.

- أنها تعود المتعلم على الاعتماد على نفسه في الفهم.

ب - من الناحية الاقتصادية:

- هي أوفر في الجهد ففيها راحة للسان.

- هي أوفر في الوقت لأنها أسرع.

ج - من الناحية الاجتماعية:

- من يمارسها يحترم مشاعر الآخرين فلا ضوضاء ولا مضايقات ونرى ذلك بشكل كبير في المكتبات العامة.

- الترابط بين أفراد المجموعة لأن كل منهم يعمل حساباً لراحة الآخرين.
(سليمان، 2010: 309).

أظهرت البحوث التربوية والنفسية أن القراءة الصامتة تحقق الأغراض التالية:

- تعويد التلميذ تركيز انتباهه لمدة طويلة، كما أنها تشغل تلاميذ الفصل وتعودهم الاعتماد على النفس في الفهم، كما تعودهم حب الاطلاع، وتراعي الفروق الفردية بينهم حيث يستطيع كل فرد القراءة حسب معدل يناسبه.

- زيادة سرعة التلميذ في القراءة مع إدراكه للمعاني فالإجابة في القراءة الصامتة أقل وقتاً عن الإجابة في القراءة الجهرية.

- الاهتمام البالغ بالمعنى فالنطق يعتبر عنصراً يعوق سرعة التركيز على المعنى.

- أنها أسلوب القراءة الطبيعية التي يمارسها الإنسان في مواقف الحياة اليومية المختلفة مثل قراءة الصحف والمجلات، وبالتالي يجب التدريب عليها وتعليمها للتلاميذ منذ الصغر.

- تزيد من قدرة التلميذ على القراءة والفهم في دروس القراءة فهي تساعد على تحليل ما يقرأ والتمعن فيه وتنمي فيه الرغبة لحل المشكلات وبالتالي تعمل على تيسير إشباع حاجات التلميذ وميوله وتزوده بالحقائق والمعارف والخبرات الضرورية في الحياة.

- تزيد من حصيلة التلميذ اللغوية والفكرية عن طريق إتاحة الفرص أمامه لتأمل العبارات والتراكيب والمقارنة بينها وتعوده السرعة في القراءة والفهم، إذ "ظهر من خلال تطبيق اختبارات القراءة على التلاميذ أنهم عندما يجيبون عنها في صمت يستغرقون وقتاً أقصر مما لو أجابوا عنها جهراً، وأن القراءة الصامتة لا تعرقل الفهم." (عبد السميع، د ت: 14).

رغم أهمية القراءة الصامتة إلا أن لها بعض العيوب حيث يجد المعلم صعوبة في

تصحيح الأخطاء التي يرتكبها تلاميذه إلا إذا جهروا بها، كما يصعب عليه التأكد من حدوث فعل القراءة من قبلهم، وهي غير مناسبة للتلاميذ الضعاف.

2.5- القراءة الجهرية:

يشبه تعريفها إلى حد كبير تعريف القراءة الصامتة، لكنها تتميز عنها بعنصر الصوت والذي يسمعه الآخرون فيتفاعلون معه بالاستحسان أو الاستهجان، كما أن لها فوائد وأهدافا وميزات عن الطريقة السابقة إذا "تعتمد القراءة الجهرية على فك الرموز المكتوبة، وتوظف لهذه المهمة حاسة النظر، ويعمل جهاز النطق على تصديق الرؤيا التي تنقل هذه الرموز إلى العقل الذي يحلل المدلولات والمعاني، ويستمر القارئ في قراءته ما دامت الألفاظ مألوفة لديه، وما دام العقل يرسل إشارات المدلولات، والمعاني باستمرار، يكون رد فعل القارئ على هذه الإشارات إيجابيا، أما إذا لم يرسل العقل إشارات تفيد فهم المعنى أو المدلول فإن القارئ يتوقف عن القراءة حتى يستقيم لديه المعنى" (طوك، 2009: 59).

يشير محمد فضل الله (2003: 67) إلى أن القراءة الجهرية هي النقاط الرموز المطبوعة بالعين، وترجمة المخ لها باستخدام أعضاء النطق استخداما سليما. وتتعدد مزايا القراءة الجهرية سواء من الناحية اللغوية، أو الانفعالية، أو الاجتماعية أو غير ذلك:

أ- من الناحية الانفعالية:

- تعد مجالا مناسباً 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 تعرف عيوب القراءة والعمل على معالجتها.

- هي فرصة للتدريب على الأداء الصوتي المعبر.

ج- من الناحية الاجتماعية:

- تدريب للتواجد في المجتمع، ومشاركة الآخرين حواراتهم وأحاديثهم.

- توفر مواقف يتعود من خلالها المتعلم كيفية التعامل مع الجماهير.

- تشعر المعلم بالمسؤولية الاجتماعية (سليمان، 2010: 307).

للقراءة الجهرية أهداف تحققها نذكر من بينها مايلي:

- أهداف القراءة الصامتة عموما هي أهداف للقراءة الجهرية.

- تيسر للمعلم الكشف عن الأخطاء، إذ تعتبر اختبارا مناسباً لقياس مقدار الطلاقة والدقة

في النطق والإلقاء، مع تعويدهم السرعة في الأداء.

- تعويد التلاميذ صحة الأداء بمراعاة علامات الترقيم، ومحاولة تصوير اللهجة للحالات

الانفعالية المختلفة من تعجب واستفهام وغيرها، و تعويدهم على جودة النطق بضبط

مخارج الحروف.

- تساعد التلميذ على الربط بين ما هو مسموع و ما هو مكتوب في الحياة اليومية.

- بيان أوجه متعتها، من خلال استخدام التلميذ لحاستي السمع والبصر معا، خاصة إن

كانت المادة المقروءة قصة ممتعة، أو حوارا.

- التقليل من الخجل والإحراج، وتعويد التلميذ الجرأة، ومحاولة زيادة ثقته بنفسه من خلال

رفع معنوياته أمام أقرانه بمنحه فرصة لإثبات وجوده.

يبدو أن لهذا النوع مزايا أكثر من العيوب، وإن كان هناك عيوب ففي مكونات المادة التي

لا تشجع التلاميذ على القراءة الجهرية لخلوها من المتعة أو لعدم مشابقتها بمواقف الحياة

اليومية التي قد يعيشها التلميذ ويفهمها، أما الجانب النفسي فيجب مراعاة التلاميذ

الانطوائيين الذين يفضلون العزلة والهدوء ويحرجون أمام أقرانهم، وهذا بتشجيعهم شيئا

فشيئا على القراءة الجهرية، من خلال تقديم الأسهل والأمتع لهم، ولا شك أن لهذه الطريقة

أهميتها في المواقف الحيوية، إذ تفيد في قراءة التعليمات والإرشادات أمام الآخرين، وتسهل الحديث في الإذاعة المدرسية إن وجدت، وقراءة نشرات الأخبار، والترفيه وإرضاء الذات، كما أنها تلي القراءة الصامتة في حصة القراءة (طكوك، 2009: 61).

وبذلك تعتبر القراءة الجهرية أصعب من القراءة الصامتة لأن التلميذ يجد نفسه مطالباً بإجادة النطق من جهة و فهم المعنى و السرعة في القراءة من جهة ثانية، فقد يهتم بجانب على حساب الآخر مما يوقعه في الأخطاء.

6- مهارات القراءة:

إن تعلم القراءة عمل معرفي معقد يتطلب مستوى مرتفع من القدرات والمهارات، وأساس عملية القراءة التعرف على الكلمات، غير أن عملية القراءة تتضمن أكثر من مجرد رؤية أشكال معقدة تلك التي تسمى الحروف والكلمات، ولابد أن يقدر الطفل على تفسير المثيرات التي يتلقاها على شبكية العين وأن يربط بينها وبين المعنى المستمد من خبرته، وتتقسم مهارات عملية القراءة إلى:

1.6- مهارات التعرف على الكلمات: ويقصد بها قدرة الفرد في التعرف على الكلمات وتمييز الكلمات المتشابهة بعضها عن بعض، و يؤثر في التعرف على الكلمة صورتها الكلية، و الطفل المبتدئ يرى الكلمات متشابهة و من ثم يتعرض للخطأ، ولقد اتضح من البحوث العلمية في هذا المجال أن الكلمات التي يسهل على التلاميذ التعرف عليها على نحو صحيح هي الكلمات القصيرة و إن اختلاف الكلمات من حيث القصر والطول أيضا يساعد في التعرف عليها والتمييز بينها (عوض وآخرون، 2008: 152).

و من بين الميكانيزمات التي تتدخل في عملية التعرف على الكلمات مايلي:

أ- **حركة العين:** تتم القراءة جهرية أو صامتة بتمييز الرموز المكتوبة (حروف، كلمات، أو جمل) ومعرفتها. و يتم هذا عن طريق حاسة البصر، وهناك دراسات كثيرة أجريت لمعرفة نشاط العين أثناء القراءة، بينت بأن العين تتحرك فوق الصفحة باتجاه السطر

على صورة قفزات، تفصل بينها وقفات، وأن القارئ يدرك الكلمات أثناء تلك القفزات. و قد أسفرت تلك الأبحاث على أن:

- نقاط التوقف التي تتم من خلالها القراءة، تتراوح من 100 إلى 500 ميلي ثانية، وهذا حسب الحالة وحسب صعوبة النص.

- و فيما يخص القفزات، فإنه بين كل وقفتين من 7 إلى 9، عند الطفل حجم القفزة حوالي 0.5 كلمة، وهذا أيضا حسب الحالة وحسب صعوبة النص، لكن لا تعتمد على بعد العين من النص. وبين قفزة وأخرى هناك 25 إلى 35 ميلي ثانية. وبما أن كل توقف يدوم تقريبا 200 إلى 250 ميلي ثانية، فإن العين تبقى ساكنة بالنسبة للنص خلال 9/10 من الوقت. وهناك قفزات رجعية تكون نحو الخلف وتقل مع نضج وتقدم الطفل في العمر وفي اكتساب القراءة، وتلك الحركات تتم لإلقاء نظرة ثانية على كلمات لم تكن واضحة في النظرة الأولى (بن صافية، 2001: 18).

ب- **الأذن والجهاز النطقي:** بالإضافة إلى حركة العين، تشارك في عملية القراءة الأذن والصوت (الجهاز النطقي)، فيساعدان على فهم الرموز المكتوبة، وعندما تقدم الكلمات المكتوبة على السبورة، يجب أن تقدم مصحوبة بلفظها، (خاصة في السنوات الأولى من تعلم القراءة) فيسمعها الطفل ويبصرها في الوقت نفسه، وتقترن الصورة السمعية بالصورة البصرية للكلمة ذاتها. و يجب أن يكلف الطفل بنطقها بعد سماعها وبعد رؤيتها مباشرة، لتقترن الصورة اللفظية (الحركة) بالصورة السمعية (الصوت) والصورة البصرية (الكتابة).

ج- **استخدام السياق في التعرف على الكلمة:** يختلف الصغار عن الراشدين من خلال القدرة على استخدام السياق للتعرف على الكلمات، فالأطفال هم أقل قدرة، ويرجع هذا إلى نقص النضج عندهم وكذلك إلى بطئهم في القراءة، مما يمنعهم من ربط المعنى الكلي والفكرة العامة بكل جزء من أجزاء الجملة، والطفل في استخدامه للسياق يستعين غالبا

بقدرته على الفهم لكي يزيد من حصيلته اللغوية، لهذا لابد من تدريبه على هذه المهارة، لتساعده في التعرف على الكلمة (بن صافية، 2001: 19).

د - الذاكرة: تلعب الذاكرة دورا هاما فيما يستخدمه الفرد من وسائل التعرف على الكلمات. ويتم ذلك من خلال الصورة البصرية، حيث ينبغي للطفل لأن يكون قادرا على تذكر هذه الصورة البصرية، ليقارن المثير الجديد بالخبرة السابقة.

2.6 - الفهم القرائي: إن الهدف من كل قراءة فهم المعنى والخطوة الأولى في هذه العملية هي ربط خبرة القارئ بالرمز و هو أمر ضروري و يعد أول أشكال الفهم، وقد لا يصل المعنى من كلمة واحدة بل يستطيع القارئ الجيد أن يفسر الكلمات من تركيبها السياقي (عوض وآخرون، 2008: 152)، ولما كان العقل عنصرا مهما في عملية القراءة فإنه يقوم بنشاط متعدد الأوجه، من تذكر، وإدراك، ومقارنة وتفكير. وهذا النشاط العقلي بمجموعه، يؤدي إلى فهم المعاني التي تتطوي عليها الرموز المكتوبة، ولكي يفهم الطفل معاني الكلمات يجب أن ترتبط في ذهنه بمدلولاتها منذ البداية. وهكذا عندما تنمو لغته و تزداد مفرداته، يتعلم الكلمات الجديدة ومعانيها، عن طريق شرح الكلمة الجديدة غير المفهومة بكلمة أو بجملة مفهومة. و يبقى دائما هدف القراءة هو فهم المعنى أي الربط الصحيح بين الرمز والمعنى وإخراجه من السياق (بن صافية، 2001: 20).

من خلال ما سبق يتضح أن القراءة تحدث نتيجة التفاعل بين ميكانيزم التعرف على الكلمات و ميكانيزم الفهم القرائي، حيث لا يمكن للقارئ المبتدئ الوصول لمرحلة الفهم إذا لم يصل إلى مرحلة التعرف على الكلمات و الاحتفاظ بها في الذاكرة العاملة، فهما مهارتان مترابطتان ومتصلتان حيث أن اضطراب أحدهما يؤدي إلى اضطراب عملية القراءة هذا ما يسبب معاناة الطفل على مستوى القراءة.

7- السيرورات المعرفية الكامنة خلف عملية القراءة:

لقد قام علماء النفس المعرفي وخاصة أصحاب نظرية معالجة المعلومات بدراسات عديدة حول السيرورات النفسية التي تتدخل في عملية القراءة، وتتجلى أهمية هذه الأبحاث ليس فقط في توضيح العلاقة بين هذه المتغيرات و من ثم تحديد العلاقة بين القصور في هذه العمليات وظهور صعوبات القراءة، بل في كونها تسمح لنا بالكشف المبكر عن التلاميذ المعرضين لهذه الصعوبات لاحقاً، وذلك من خلال الكشف عن القصور في مراحل تعليمية مبكرة، و من ثم التدخل مبكراً لتقويم العجز. فمهما كان النموذج المتبع من طرف التلميذ في نشاط القراءة، فإن هذا الأخير يلجأ أثناءه إلى عدة عمليات ذهنية تتضمن نشاطات

معرفية مثل الإدراك البصري والذاكرة العاملة و أخرى وراء معرفية **Métacognitive** مثل مهارة الوعي الفونولوجي وحسب العلماء تعتبر هذه السيرورات الثلاث أساسية بالنسبة لاكتشاف مهارة القراءة (مراكب، 2009: 53).

1.7- الإدراك البصري: la perception visuelle

يعني مفهوم الإدراك بصفة عامة كيفية تأويل وتفسير الفرد للمعلومات المستقبلية عن طريق الحواس، فمهما وتنظيمها، فالإنسان يدرك العالم المحيط به من خلال مجموعة من النظم الحسية: البصرية، السمعية، الشمية، الحركية و اللمسية، ووفقاً لنوع المصدر الحسي يكون نوع الإدراك، فنجد مثلاً الإدراك البصري، الإدراك السمعي، الإدراك اللمسي، الإدراك الشمي والإدراك الحركي ويتم الإدراك كعملية عقلية تسمح بإعطاء معنى للمثيرات مهما كان نوعها من خلال ثلاث وظائف هي: الانتباه للمثير، التعرف عليه ثم تحديد موقعه (مراكب، 2009: 53) بالنسبة لتعلم القراءة يعتبر التعرف على الكلمات المكتوبة أولى مراحل هذا النشاط، لذلك فإن أول سيرورة عقلية تتدخل في هذه العملية هي الإدراك البصري، لأن الكلمة المكتوبة تمثل معلومة بصرية تلتقط أولاً من طرف العين (شبكية العين) ثم تنتقل عبر العصب البصري إلى مركز الرؤية على القشرة المخية (الفص الصدغي) وهناك تترجم و تفسر ويتم إدراكها ككلمة. ويشمل الإدراك البصري على عدة

قدرات فرعية، منها التمييز بين مثيرين مرئيين أو أكثر، التمييز بين الشكل و الأرضية، فهم التموضع في الفراغ و كذلك إدراك العلاقات الفضائية.و من أهم الدراسات التي بينت دور الإدراك في عملية القراءة، تلك التي تناولت حركة العينين المنقطعة والتي أوضحت أن القراءة ما هي إلا تعقب بصري على شكل ومضات تتخللها فترات توقف أو ما يسمى بوضعيات التثبيت.والتعقب البصري عبارة عن قفزات تقوم بها العين لجلب النظر على الكلمة الهدف.و مدتها الزمنية قصيرة جدا حوالي 20 ميلي ثانية بين كلمة وأخرى و 80 ميلي ثانية بين سطر و آخر.

أما وضعيات التثبيت (**les fixations**) فتمثل لحظات توقف حركة العين وتدوم في المتوسط ربع الثانية وهي الفترة التي تلتقط فيها المعلومة البصرية،حيث أنه عندما تقع عين التلميذ على نص مكتوب فإن هذه الأخيرة تقوم بحركات أفقية متتابعة أي التعقب البصري و وضعيات ثابتة أي التثبيت، أثناء وضعيات التثبيت تكون الرؤية بؤرية وتكون عملية التعرف جيدة، أما على أطراف النقرة (**la fovéa**) تكون الرؤية محيطية ويكون التعرف على الكلمات سيء، لأن إدراك الحروف والكلمات يكون مشوه. في كل وضعية تثبيت تسقط صورة حوالي عشرة حروف على النقرة، أين يتم تمييز أدق جزئيات تلك العلامات البصرية،و هي الوضعية التي تتم فيها عملية القراءة.

فكلما قل عدد الحروف المسقطة على تلك المنطقة كلما قلت قدرة أو سعة التمييز البصري لذلك فإن التعرف على الكلمات المكتوبة يعتمد على قدرة التمييز البصري الدقيق للكلمات والحروف (مراكب، 2009: 54).

2.7- الذاكرة العاملة: **la mémoire de travail**

تعرف نظرية معالجة المعلومات الذاكرة بصفة عامة على أنها نظام يتكون من مجموعة من الميكانيزمات التي تسمح بترميز المعلومات، تخزينها واسترجاعها أو استدعائها. وحسب هذا الاتجاه فإن نظام الذاكرة يحتوي على نظم فرعية يتم بها معالجة المعلومات

في مظاهرها المختلفة ومن ثم جاءت فكرة تقسيم الذاكرة إلى أنواع فرعية من بينها الذاكرة طويلة المدى، الذاكرة قصيرة المدى والذاكرة العاملة، ورغم أن كل هذه الأنماط حاضرة في حياتنا ونشاطاتنا اليومية، إلا أنه بالنسبة لعملية القراءة، أجمع العلماء على ارتباط الفعل القرائي بكل من الذاكرة قصيرة المدى والذاكرة العاملة، حيث بين **Baddeley** أهمية هذه الأخيرة بالنسبة لعملية القراءة من خلال النموذج الذي قدمه مع **Hitch** سنة 1974 يوضح فيه مكونات الذاكرة العاملة كالتالي:

أ- المكون الأول: هو **المسير أو المحرك المركزي L'administrateur Central** مختص في مراقبة عملية الانتباه، والتنسيق بين عمل مكوني الذاكرة الآخرين، كما يضمن إدماج المعلومات الآتية من مختلف المصادر.

ب- المكون الثاني: هو حلقة (دائرة) النطق أو الحلقة الفونولوجية حسب **Baddeley** تلعب هذه الأخيرة دوراً أساسياً في عملية القراءة وتحتوي بدورها على مكونين هما:

- وحدة التخزين الفونولوجي قصير المدى (حوالي 02 ثانية).

- سيرورة إعادة ترميز المعلومة البصرية في شكلها الصوتي من خلال عملية التكرار الذاتي (عملية وراء معرفية). الذي يساعد في تنشيط الترميز الصوتي للمخزون الفونولوجي.

ج- المكون الثالث: هو الدفتر أو اللوحة البصرية - المكانية و هو الجزء الذي يتم بناء و تخزين الأشياء و الأحداث وحتى العلاقات الفضائية التي قام الفرد بتمثيلها في شكل صور ذهنية (11 : 2008, Layes).

إذن الذاكرة العاملة هي ذلك النظام الذهني الذي يتم فيه التخزين المؤقت، والتعامل مع المعلومات اللازمة للفهم والتفكير والتعلم. هذا النظام يلعب دوراً أساسياً في تعلم القراءة، حيث أن على الطفل الاحتفاظ مؤقتاً بالمقاطع الحرفية، ثم تحويلها إلى مقاطع فونولوجية، و بعد ذلك يقوم بنطقها. فالذاكرة العاملة تسمح للمتعلم بفك رموز الكلمات، تذكر ما قرأ وتذكر قواعد تحويل الحروف إلى صور صوتية (مراكب، 2009: 55).

3.7 - الوعي الفونولوجي: la conscience phonologique

يعرف الوعي الفونولوجي على أنه تلك المهارة التي تسمح بكشف المكونات الفونولوجية للوحدات اللغوية وتجهيزها بطريقة واعية، هذه القدرة على العزل والتجهيز ذهنيًا للوحدات الصوتية تتطلب من الطفل التمكن من مجموعة من الأنشطة وراء المعرفة مثل حذف الصوت الأول أو الأخير من كلمة، إبدال الصوت الأول للكلمة بصوت آخر، تقطيع الكلمة إلى الأصوات المكونة لها، عدّ الأصوات المكونة للكلمة وتجميع صوتين لتشكيل كلمة جديدة.

يشكل الوعي الفونولوجي عامل أساسي في آلية التعرف على الكلمات المكتوبة لأن هذه العملية وراء المعرفة تسمح للطفل بإتقان قواعد الربط بين الحروف والأصوات وتسهيل بذلك اكتساب القراءة. فالعلاقة بين الوعي الفونولوجي ومهارة القراءة هي علاقة ذات اتجاهين (متبادلة)، حيث يرى العلماء أن الوعي الفونولوجي هو سبب ونتيجة في آن واحد لتعلم القراءة، إلا أنهم يذهبون لإزالة التناقض إلى توضيح أكثر لطبيعة هذه العلاقة، إذ يكون الوعي الفونولوجي سبب لتعلم القراءة في بداية التمدرس أي تلاميذ السنة الأولى والثانية ابتدائي (القراء المبتدئون)، فإذا عانى هؤلاء التلاميذ قصورا في هذه المهارة، أظهروا لاحقا صعوبات تعلم القراءة. بينما يصبح نتيجة للقراءة بالنسبة للقراء الماهرين، حيث كلما تمكن التلميذ من القراءة كلما زاد وعيه الفونولوجي خاصة عملية تقطيع الأصوات (مراكب، 2009: 57).

8 - طرق تعلم القراءة:

تباينت رؤى كلا من علماء النفس وعلماء اللغة حول الأسس التي يقوم عليها التعلم الفعال للقراءة، إلا أن هذه الرؤى على تباينها قد اتفقت على أن هناك مدخلين أساسيين لتعليم القراءة، على افتراض أن ذوي صعوبات التعلم غالبا ما يجدون صعوبات في القراءة في المراحل الأولى، وأيضا في المهارات المتقدمة للقراءة، وهذان المدخلان هما الطريقة

الكلية والطريقة الجزئية في تعليم القراءة وكلاهما له تأثير ملموس على تعلم الأطفال ذوي صعوبات تعلم القراءة (سليمان، 2010: 311). غير أن هناك من يحبذ الجمع بين الطريقتين حتى يستفيد الطفل.

1.8 - الطريقة الكلية:

يذكر فتحي الزيات (1998) أن لتدريس اللغة بالطريقة الكلية أثر يصعب أن تدانيه أي طريقة أخرى في تعليم القراءة، حيث يتفق أغلب المدرسين على اختلاف أساليبهم التدريسية على فاعلية الطريقة الكلية في تعليم اللغة عامة والقراءة بوجه خاص (سليمان، 2010: 311)، إضافة إلى أن هذه الطريقة تتوافق مع عملية الإدراك التي يمر بها الإنسان، إذ هو في طبيعته يبدأ بإدراك الأشكال بشكل كلي، ولا يدرك أجزائها أول مرة (بناء على النظرية الجشطالتيّة) ويصوغون هذه الطبيعة بأن الجزء نفسه لا قيمة لانتمائه لكل يرتبط به، فالحرف لا معنى له، ولا دلالة إلا في إطار الكلمة التي ينتمي إليها، والكلمة أيضا قد تحمل معنى، ولكن معناها الدقيق لا يتضح إلا من خلال موضعها في الجملة، ولذلك كانت هذه الطريقة في تعليم القراءة أنسب لنمو المتعلم، وأقرب إلى طبيعته. علاوة على شعور الطفل بأنه يقرأ شيء ذا دلالة، فيتولد لديه الدافع الذاتي (دحال، 2004: 19). وتنقسم هذه الطريقة بدورها إلى قسمين هما طريقة الكلمة وطريقة الجملة:

أ - طريقة الكلمة:

تبدأ بتعليم الكلمات قبل الحروف، وهي " تستلزم عادة أن نعرض على الطفل عددا من الكلمات أولا، وأن نختار هذه الكلمات بحيث يمكن تركيبها بسهولة لتصبح جملا وقصصا صغيرة مثل: يتعلم - التلميذ - عادل - دخل المدرسة. وبعد فترة يكون منها جملة قصيرة مثل " دخل عادل المدرسة". و لو وضعنا الكلمات بالصور المناسبة لتعلم التلميذ الكلمات بسرعة واستطاع أن يستمتع بخبرة قراءة القصص السهلة منذ البداية ".

فبداية هذه الطريقة هي الكلمة التي تجزأ إلى حروف، ثم تكوين كلمات جديدة من هذه الحروف، ومن الكلمات الجديدة تُكون الجمل القصيرة فالطويلة (طكوك، 2009: 65).

ب - طريقة الجملة:

" الهدف من هذه الطريقة ليس تعليم التلميذ وحدة يستطيع أن يُلم بها بعينه، بل وحدة قائمة على فكرة. والمبدأ الذي نلاحظه في تدريس القراءة هنا هو أن الأشياء تلاحظ ككليات، وأن اللغة تخضع لهذا المبدأ. ومن المسلم به أن مادة العقل هي الأفكار في علاقاتها الكاملة، وأن الفكرة هي وحدتها ولذلك ينبغي أن نُسلم بأن الجملة هي وحدة التعبير. والمبدأ الثاني هو أن أجزاء الشيء لا يتضح معناها إلا بانتمائها إلى الكل."

وهذه الطريقة هي المتبعة في التعليم الحالي بالمدارس الجزائرية، حيث يبدأ تلميذ السنة الأولى في حفظ جمل قصيرة مرفقة مع صور في الكتاب المدرسي، ثم يكتبها المعلم على السبورة أو البطاقات حسب نوعية التمرين المطلوب، ليتعرف عليها كتابة، ولكنه لا يستطيع التعرف عليها دفعة واحدة و إنما المطلوب منه تشبيهها، خاصة إذا شاهد الصور المرافقة لها فيمكنه فيما بعد تكوين جمل أخرى شبيهة على هذا الأساس، والمهم في هذه الطريقة هو فهم المعنى العام، والتعرف على الكلمات الأساسية في الجملة مع إعادتها عدة مرات، شرط أن تكون كلمات يمكن تجسيدها في صور، ثم يتدرج المعلم بعدها في تعريف الكلمات، ثم الحرف الأساسي المكرر في عدة كلمات (طكوك، 2009: 65).

2.8 - الطريقة الجزئية:

تمثل هذه الطريقة في القراءة المنظور الثاني لتعلم القراءة، الذي يؤكد على تدريس وتعليم مهارات القراءة من خلال الأسلوب التحليلي، وتشير الدراسات والبحوث إلى أن الأطفال ذوي صعوبات التعلم يحتاجون إلى تدريس مباشر ومنظم وصريح، ومنها استخدام الحروف الأبجدية وعناصرها ورموزها والمواصفة بين الحروف ونطقها. (سليمان، 2010: 312).

وتتدرج تحتها طريقتين هما:

أ - الطريقة الهجائية:

يبدأ الطفل في هذه الطريقة بتعلم الحروف الهجائية، وأسمائها، وأشكالها بالترتيب التي هي عليه (ألف، باء، تاء، ثاء...) ولذلك سميت بالطريقة الهجائية، ويسير المعلم في تدريسها على النحو الآتي:

- ينطق المعلم الحرف المكتوب على اللوح أمام التلاميذ ويقوم التلاميذ بالترديد وراءه ويكرر ذلك عدة مرات، وقد يكتب المعلم عددا من الحروف حسب قدرة الأطفال ويقرؤونها بالتسلسل، ويقوم الأطفال بترديدها خلفه عدة مرات، ثم يسألهم عن أشكالها، ثم يقوم بالعملية المخالفة بين مواقع الحروف، ثم يسأل عنها ليتأكد من معرفتهم لها.

- يقوم المعلم بتدريب التلاميذ على كتابتها حتى يتقنوها.

- ينتقل المعلم إلى مجموعة أخرى من الحروف وهكذا حتى النهاية، مع التركيز على أهمية الترتيب لهذه الحروف، وهو بهذه الطريقة يتبع الطريقة الجمعية عند القراءة، والأسلوب الفردي عند الكتابة (دحال، 2004: 15).

ب - الطريقة الصوتية:

يبدأ الطفل في هذه الطريقة بأصوات الحروف مباشرة بدلا من أسمائها، لذا فهي تختصر على مرحلة تعلم الحروف نفسها، ويتبع في تدريسها الخطوات الآتية:

يكتب المعلم الحرف الأول (أ) أمام التلاميذ، أو يعرضه على بطاقة بخط كبير واضح مع صورة (أرنب) مثلا ويقول: وهو يشير إلى الحروف: ألف همزة وفتحة (أ) والتلاميذ يرددون خلفه، ثم ينتقل إلى الحروف الأخرى، و يستطيع المعلم أن ينتقل إلى الحروف منفصلة، ثم مجتمعة كأن يقول: د فتحة - دَ، ر فتحة - رَ، س فتحة - سَ ويقول: دَرسَ، وهذه الطريقة تتيح للمتعلم أن يتعلم ثلاثمائة وأربعة وستين صوتا، ولا ينتقل المعلم بتلاميذه في كثير من الأحيان إلى تكوين كلمات إلا بعد امتلاك الطفل عددا كثيرا من الأصوات (دحال، 2004: 17).

3.8 - الطريقة المزبوجة:

- وهي طريقة يتم فيها الجمع بين الطريقتين الكلية والجزئية ومن أهم عناصرها مايلي:
- تقدم للأطفال وحدات معنوية كاملة للقراءة، وهي الكلمات ذات المعنى حيث ينتفع الأطفال بمزايا طريقة الكلمة.
 - تقدم لهم جملا سهلة تشترك فيها بعض الكلمات وبهذا ينتفعون بطريقة الجملة.
 - أنها معنية بتحليل الكلمات تحليلا صوتيا للتعرف على أصوات الحروف، وربطها برموزها، وبهذا تستفيد من الطريقة الصوتية.
 - أنها تعنى في إحدى مراحلها بمعرفة الحروف الهجائية رسما واسما، وبهذا تنتفع بمزايا الطريقة الأبجدية.
 - تخلصت هذه الطريقة من العيوب التي لحقت بالطريقة السابقة.
- ومن الأمور التي تريد من فاعليتها كأسلوب في تعليم القراءة للمبتدئين كونها تبدأ بما هو مستخدم في حياة الطفل، حيث تستهل خطواتها باختيار كلمات قصيرة مما يألفه الطفل، تستغل الصور الملونة والنماذج، والحروف الخشبية وغيرها من الوسائل استغلالا وافرا مما يضمن لهذه الطريقة عنصر التشويق والرغبة (دحال، 2004: 22)
- من خلال العرض المقدم حول طرق تعلم القراءة نستطيع القول أن تعليم القراءة هو المهم، وليس الطريقة التي تم بها التعلم، فكلا الطريقتين لديهما الفاعلية في تعليم القراءة بحيث قد تكون الطريقة الكلية أكثر فائدة أحيانا وقد تكون الطريقة الجزئية هي الأكثر فاعلية أحيانا أخرى. بمعنى أن كل تلميذ بحاجة لطريقة ما مختلفة في تعلم القراءة تطابق نموذجه الفردي في التعلم كما وصفت (Mather, 1992) ذلك "بأن الكلمات المكتوبة مثل صندوق مغلق، بحاجة لأكثر من مفتاح من أجل فتحه."
- لذلك لا يمكن الجزم أن أي الطريقتين أفضل فلا يوجد طريقة واحدة أو برنامج واحد يستطيع أن يفعل كل شيء لجميع الأطفال، لأن جميع الأطفال لا يتعلمون بنفس الطريقة (خطاب، دت: 19).

و من الأمور التي يجب أخذها بعين الاعتبار عند المقارنة بين كلا الطريقتين في تعليم القراءة، ربط تعليم القراءة بعوامل أخرى مثل الانتباه والذاكرة واهتمامات القارئ والخلفية اللغوية عند التلميذ كما أشار (Negman,1999) إذ قد يكون أحد هذه العوامل سببا رئيسيا في عدم فاعلية إحدى الطريقتين، وكذلك دراسة العوامل الاجتماعية والاقتصادية وعلاقتها بكلا الطريقتين. كما يمكن الجمع بين الطريقة الكلية والطريقة الجزئية للاستفادة من إيجابيات كلا الطريقتين، أي الاستفادة من اللغة الكلية في تنمية الطلاقة والاستيعاب القرائي عند التلاميذ، والاستفادة من الطريقة الصوتية في تنمية مهارة الترميز والتحليل والتركيب عند التلاميذ (خطاب، د ت: 23)، وهذا ما اقترحه بعض الباحثين لتسهيل عملية القراءة، الأمر الذي اعترض عليه آخرون أمثال " جوال " و "جرافس" مؤكدين بأن تعلم القراءة أكثر من مجرد جمع لهاتين الطريقتين الكلية والجزئية وأن هناك رؤية جديدة في تعلم القراءة تهتم بالكيفية التي يحل بها الطفل المصادر المتنوعة والمختلفة للمعلومات وكيف يجعل هذه المعلومات ذات معنى، فالقراءة الفعالة تتضمن قدرة الطفل على الإدراك والانتباه للكلمات والجمل، كما تتضمن الاحتفاظ بالمعلومات في الذاكرة واستعادتها عند الحاجة، لذلك لابد من التركيز على نظرية معالجة المعلومات من إحساس وانتباه وإدراك ومعالجة واتخاذ القرار وترميز وتخزين واسترجاع.

ومن خلال ما سبق ذكره، نستخلص أن القراءة تتطلب مهارة أكثر تعقيدا وهي التمثيل الرمزي فعلى الطفل أن يتعلم كيفية استخدام شيء ليمثل شيئا آخر أي استخدام الرموز. (عياد، 2006: 40).

أ- صعوبات تعلم القراءة:

1- تعاريف صعوبات تعلم القراءة:

ترجع كلمة "Dyslexia" إلى أصل إغريقي، حيث تتكون من مقطعين هما

(dys) و معناها سوء أو مرض، و (Lexia) و معناها المفردات أو الكلمات وعليه فالمعنى الذي يشير إليه هذا المفهوم هو: **صعوبة قراءة الكلمات المكتوبة**. (البطاينة، 2010: 133).

يمكن تعريف صعوبات القراءة بأنها اضطراب أو قصور أو صعوبات نمائية ذات جذور عصبية تعبر عن نفسها في صعوبات تعلم القراءة، والفهم القرائي للمدخلات اللفظية المكتوبة عموماً، على الرغم من توفر القدر الملائم من الذكاء، وظروف التعليم والتعلم، والإطار الثقافي والاجتماعي (الزيات، 2007: 159).

والعسر يشكل حالة حادة من صعوبات تعلم القراءة تحدث لبعض الأطفال والمراهقين والبالغين، كما أن الأفراد الذين يصابون بهذا العجز أو العسر أو الصعوبة يجدون صعوبة بالغة في تعرف الحروف والكلمات وتفسير المعلومات التي تقدم لهم على شكل صيغة مطبوعة والتي تعزى إلى:

- اضطرابات في وظيفة الجهاز العصبي المركزي.
 - أسباب وراثية أو اضطراب في النضج العصبي الوظيفي.
 - تظهر على شكل عجز في تعلم القراءة من خلال الأساليب العادية للفصل الدراسي.
- (البطاينة، 2010: 133).

و تشير كرسيتين تمبل أن مصطلح العسر القرائي ينتشر استخدامه في المجال الطبي والطب النفسي العصبي مترادفاً لمصطلح صعوبات تعلم القراءة (الطحاوي، 2010: 61).

كما أن أغلب الباحثين يستخدمون مصطلح عسر القراءة (Dyslexia) تعبيراً عن صعوبة تعلم القراءة (منتصر وآخرون، 2014: 29).

يقصد أساساً بمصطلح "صعوبات تعلم القراءة" المستخدم في الدراسة الحالية "صعوبات القراءة".

تعريف كريتشلي (1981) صعوبات القراءة بأنها: "صعوبة تظهر نفسها بصورة أساسية في تعلم القراءة والهجاء، وكذلك في استخدام الكلمات المكتوبة في مقابلة الكلمات المنطوقة. والحالة معرفية في جوهرها، أي ليست بسبب عدم الملائمة العقلية، أو نقص الفرص الاقتصادية والاجتماعية أو أخطاء في طريقة التدريس، أو عيب تكويني معروف بالمخ، وهي ربما تمثل عيبا نمائيا نوعيا، يميل لأن يقل كلما تقدم الطفل في العمر. ومن الممكن أن يحدث بها تقدم ملحوظ خصوصا إذا قدمت المساعدة العلاجية الملائمة في وقت مبكر (كادي، 2005: 22).

يشير التعريف أن صعوبات القراءة تظهر بصفة أساسية أثناء تعلم القراءة، حيث يجد الطفل صعوبة في تعلم اللغة المنطوقة والمكتوبة، وهي مشكلة ذات جذور معرفية بعيدة كل البعد عن العيوب التكوينية، القدرة العقلية والأسباب البيداغوجية وهي صعوبة نوعية يمكن للتدخل المبكر التخفيف من حدتها.

يشير تعريف **تريك شانك (1988)**: "إلى أن من يعانون من صعوبة القراءة يجدون صعوبة كبيرة في التعرف على الحروف والكلمات وتفسير المعلومات المكتوبة التي تقدم لهم. ورغم ذلك فإن كثيرا ممن يعانون من تلك المشكلة أذكاء في نواحي أخرى، على سبيل المثال يمكن أن يمتازوا بمهارات رياضية ومهارات مكانية قوية جدا". (كادي، 2005: 22).

يوضح **تريك شانك** أن من يعاني صعوبة القراءة يجد صعوبة في مهارة التعرف على الحروف والكلمات ومهارة الفهم القرائي، رغم تفوقه في مجالات أخرى.

تعريف Borel-Maisonny: "صعوبات القراءة هي صعوبة خاصة في التعرف وفهم وإعادة إنتاج الرموز المكتوبة، مما يؤدي إلى مشاكل شديدة في تعلم القراءة بين 5-8 سنوات وصعوبات في الهجاء، وفهم النصوص وتلقي الاكتسابات المدرسية اللاحقة". (Boudjellel, 2011: 52)

حسب هذا التعريف تتمثل صعوبات القراءة في صعوبة التعرف على الحروف المكتوبة وفهمها وصعوبة في إعادة إنتاجها، وقد بين أن السن الذي تشتد فيه هذه الصعوبات يكون بين 5-8 سنوات مما يؤثر على التعلم اللاحق للطفل.

تعريف جمعية (Orton): لقد وضعت جمعية أورتون **Orton** تعريفا رسميا عام 1994

لصعوبات القراءة وتبنى المعهد الوطني للصحة هذا التعريف الذي ينص على مايلي:

" تعد صعوبات القراءة أحد مظاهر صعوبات التعلم، وهو اضطراب خاص باللغة ذو أصل بنيوي ويتصف بخصائص هي: صعوبة في ترجمة الكلمات (حل رموزها) مما يعكس غالبا قدرات غير كافية في معالجة الأصوات، وهذه الصعوبات غير مقبولة عادة مقارنة بالعمر وبالقدرات المعرفية والأكاديمية الأخرى، وهي غير ناتجة عن إعاقة في النمو أو إعاقة حسية، وتظهر صعوبات القراءة على شكل صعوبات مختلفة متعلقة بأشكال اللغة فضلا عن مشكلات في القراءة ومشكلة واضحة في اكتساب الإتقان في الكتابة والتهجئة." (القمش، 2006: 6).

تتدرج صعوبات القراءة ضمن صعوبات التعلم وهي اضطراب يخص اللغة ينعكس في صعوبة فك رموز الكلمات ومعالجة أصواتها، وهي صعوبات لا تتماشى مع سن الطفل وقدراته المعرفية، وغير ناتجة عن أي عجز حسي أو تأخر في النمو وهذه المشكلات لا تتعلق بالقراءة فحسب وإنما تظهر أيضا في الكتابة والهجاء.

يعرف فريرسون صعوبات القراءة بأنها: " عجز جزئي في القدرة على القراءة أو فهم ما يقوم الفرد بقراءته قراءة صامتة أو جهرية." (النوري، 2010: 110).

يبين التعريف أن صعوبات القراءة قصور جزئي في تعلم القراءة وفهم المقروء سواء كانت القراءة صامتة أو جهرية.

تعريف فتحي الزيات: " هي صعوبات نمائية ذات جذور عصبية تعبر عن نفسها في صعوبات تعلم القراءة، والفهم القرائي للمدخلات اللفظية المكتوبة عموما، على الرغم من

توفر القدر الملائم من: الذكاء وظروف التعليم والتعلم، والإطار الثقافي والاجتماعي".
(الزيات، 2007: 159).

يشير الزيات أن صعوبات القراءة هي صعوبات نمائية ذات منشأ عصبي تتضح في صعوبات تعلم القراءة والفهم وهذه الصعوبة لا ترجع للذكاء أو الظروف الاجتماعية للفرد. من التعاريف السابقة نستنتج أن صعوبات القراءة هي صعوبات تواجه التلميذ أثناء عملية تعلم القراءة، رغم تمتعه بذكاء متوسط أو فوق المتوسط لكنه يخفق في القراءة لسبب ما، و يجد صعوبة في التعرف على الحروف والكلمات وهذا بدوره يؤثر على فهم واستيعاب الطفل لما يقرأ في ظروف بيئية ومدرسية مناسبة وغياب أي إعاقة حسية، بحيث تتجلى صعوبات القراءة في عدة مظاهر يمكن توضيحها فيما يلي:

2- مظاهر صعوبات تعلم القراءة:

لقد بينت نتائج الدراسات و الاختبارات التي تم تطبيقها على الطلبة ذوي صعوبات القراءة أن أخطاء القراءة عند ذوي صعوبات القراءة يمكن حصرها فيما يلي:

1.2- العادات القرائية و التي تتضمن:

أ- الحركات الاضطرابية عند القراءة .

ب- الشعور بعدم الأمان.

ج- فقدان مكان القراءة باستمرار فالتلميذ ذو صعوبات تعلم القراءة غير قادر على المحافظة على المكان الذي وصل إليه، بل يفقد مكان الكلمة التي وصل إليها أثناء التنقل بين أسطر الكتاب مما يسبب له الارتباك و فقدان المعنى المراد من النص و ترابطه.

د- القيام بحركات رأس نمطية أثناء القراءة تعوق عملية القراءة.

هـ - جعل الأدوات القرائية قريبة منه أثناء القراءة مما يتعب العينين أثناء القراءة، و يسبب له الوقوع في أخطاء القراءة.

2.2- أخطاء تمييز الكلمة أثناء القراءة و تضم:

أ- الحذف (Omission): حيث يميل الأطفال في مثل ذلك إلى حذف بعض الحروف أو المقاطع من الكلمة أو حذف كلمة كاملة من الجملة (البطاينة، 2007: 145) وكثيرا ما يترتب على السرعة في القراءة وعدم الالتفات الكافي للمحتوى الفكري للمادة المقروءة وقد ينشأ ذلك من ضعف الإبصار (ثاني، 2015: 71).

ب- الإضافة (Insertion): حيث يضيف التلميذ بعض الحروف أو الكلمات إلى النص مما هو ليس موجودا فيه.

ج- الإبدال (Substitution): حيث يبدل التلميذ عند القراءة كلمة بكلمة أخرى أو حرفا بحرف آخر في الجملة الواحدة (البطاينة، 2007: 145) مثل: على قدر أهل العزم تأتي العزائم فيقول "على عزم أهل القدر تأتي العزائم" (ثاني، 2015: 70).

د- التكرار (Repetition): و يعمل التلميذ على إعادة كلمة معينة في النص إذا توقف عندها في القراءة، حيث أن تكرار الألفاظ أثناء القراءة يرجع للعجز عن قراءة الكلمات الواردة بعدها، أو لأسباب جسمية كاضطراب حركات العين، أو نقص في خبراته اللغوية، أو عجزه عن فهم المقروء (ثاني، 2015: 71).

هـ- الأخطاء العكسية (Inversion): حيث يقرأ التلميذ الكلمة معكوسة من نهايتها بدلا من بدايتها.

- تغيير مواقع الأحرف ضمن الكلمة الواحدة ، مثل: صفق ← قفص.
- التهجنة غير السليمة للكلمات.
- التردد في القراءة لعدة ثواني عند الوصول إلى كلمات غير معروفة لديه.
- القراءة السريعة و غير الصحيحة، و حذف الكلمات التي لا يستطيع قراءتها.
- القراءة البطيئة جدا بهدف إدراك وتفسير رموز (حروف) الكلمات.
- القراءة كلمة- كلمة دون ربط الكلمات في الجملة الواحدة أثناء القراءة مما يفقد الجملة معناها.

- نقص الفهم الناتج عن التركيز على نطق الكلمات فقط.
- استخدام تعابير قرائية غير ملائمة أثناء القراءة مثل التوقف في مكان لا يستدعي التوقف.

3.2- أخطاء في الاستيعاب القرائي و تضم:

- عدم القدرة على استدعاء حقائق أساسية (بسيطة) من نص.
 - عدم القدرة على إتباع التسلسل الصحيح في إعادة سرد قصة ما.
 - عدم القدرة على استدعاء العنوان الرئيسي للقصة المقروءة (البطانية، 2007: 146).
- وهناك بعض المظاهر الإضافية الأخرى التي يجب ذكرها والتي تظهر بوضوح خاصة في الصفوف الابتدائية الثلاثة الأولى وهي:
- أ- التعرف الخاطئ على الكلمة وتشمل:
- الفشل في استخدام سياق الكلام للتعرف على المعنى.
 - عدم كفاية التحليل البصري للكلمات.
 - قصور المعرفة بالعناصر البنائية والبصرية والصوتية للكلمة.
 - قصور القدرة على المزج السمعي والبصري.
 - عدم القدرة على التعرف على المفردات بمجرد النظر.
 - تزايد الخط المكاني: حيث تحدث أخطاء في بداية أو وسط أو نهاية الكلمة.
- ب- القراءة في اتجاه خاطئ وتشمل:
- الخلط في ترتيب الكلمات في الجملة.
 - تبديل مواضع الكلمات في الجملة.
 - انتقال العين بشكل خاطئ على السطر الواحد (جدوع، 2007: 130).
- ج- القصور في القدرة الأساسية على الاستيعاب والفهم وتشمل:
- عدم القراءة على القراءة في وحدات فكرية متصلة وذات معنى.
 - عدم فهم معنى الجملة.

- القصور في إدراك تنظيم الفقرة.

- القصور في تذوق النص.

د - صعوبة التمييز بين الرموز وتشمل:

- التمييز بين الحركات القصيرة (التشكيل) والحركات الطويلة (حروف العلة).

- تمييز الحروف المشددة وغيرها.

- تمييز الفرق بين اللام الشمسية والقمرية.

- التمييز بين الأصوات المتشابهة للحروف مثل (س، ش).

- تمييز التتوين.

- التمييز بين الهاء والتاء المربوطة والتاء المبسوطة.

- تمييز همزات الوصل والقطع.

هـ - صعوبة في تتبع مكان الوصول في القراءة، وازدياد حيرة التلميذ وارتباكته عند الانتقال

من نهاية السطر إلى بداية السطر الذي يليه أثناء القراءة (جدوع، 2007: 132).

3- خصائص التلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة:

يرى ديبيري Debray (1970) بأنه يمكن القول بأن تلميذا ما يعاني من صعوبات

تعلم القراءة إذا كان يعاني بصفة مستمرة من الأعراض التالية:

- قلب الحروف و المقاطع.

- الخلط بين الحروف المتشابهة رسما.

- الخلط بين الحروف المتشابهة صوتا.

- حذف بعض الحروف أو المقاطع (بن عروم، 2009: 83).

و قد أشار كل من "تومسون و مارسلاند" (1966) إلى بعض المؤشرات التي

تظهر على الأطفال الذين لديهم صعوبات تعلم القراءة، منها:

- تحصيلهم في القراءة أقل بصورة دالة عما هو متوقع بالنسبة لعمرهم العقلي و

سنوات تواجدهم بالمدرسة.

- لا يظهرون أي دليل على وجود عجز في الحواس أو تلف المخ أو أي انحراف أساسي بالشخصية.
- يظهرون صعوبة كبيرة في تذكر نماذج الكلمة كاملة. وهم لا يتعلمون بسهولة من خلال الطريقة الصوتية للقراءة، و يميلون لإحداث نوع من الاضطرابات فيما يتعلق بالكلمات الصغيرة التي تتشابه في الشكل العام.
- وهم قراء ضعاف فيما يتعلق بجانب القراءة الجهرية، وأساساً فهم ضعاف من ناحية الهجاء على الرغم من أنهم يستطيعون في بعض الأحيان أن يقوموا بتسميع أو استرجاع قائمة محفوظة من كلمات الهجاء لمدة مختلفة من الوقت. (بحرة، 2016: 222)، وبذلك يظهرون اضطرابات واضحة في تذكر توجه الحروف في محاولاتهم الأولى للقراءة والكتابة.
- يظهر هؤلاء التلاميذ عادة بعض الأدلة على تأخر الأداء الحركي لجانب واحد غير مكتمل (الهيمنة المخية الجانبية)، و هم يميلون لاستخدام اليد اليسرى، أو يكونون مختلفين في اختياراتهم الحركية.
- غالباً ما يظهر هؤلاء التلاميذ تأخراً أو عيوباً في واحدة أو أكثر من جوانب اللغة، و بالإضافة إلى كونهم قراء ضعاف، لديهم حديث غير تام أو مفردات شفوية ضعيفة.
- غالباً ما ينحدر هؤلاء التلاميذ من عائلات يوجد فيها استخدام لليد اليسرى أو اضطراب في اللغة، أو كلتا الحالتين.
- بعضهم لديهم صعوبة في تعلم الأشياء في تتابع مثل حروف الهجاء، أو شهور السنة.
- بعضهم لا يستطيعون تعلم جدول الضرب.
- بعضهم عندما يتكلمون يضعون الكلمات بنظام خطأ، و كثير منهم لديه صعوبة في تذكر سلاسل الأعداد.

- لديهم صعوبة في معرفة تسلسل الحروف و الكلمات فمثلا لقراءة كلمة رأس لا بد من أن يقرأ حرف الراء ثم الألف ثم السين.
 - ضعف الذاكرة البصرية خصوصا بالنسبة للكلمات و ليس للحروف المفردة.
 - كثير منهم يستمرون في الخلط بين الحروف المتشابهة في سن الثامنة و بعدها.
 - بعض هؤلاء التلاميذ يظهرون عدم التمييز بين اليمين و اليسار فيبدؤون بقراءة الكلمة بالاتجاه المعاكس لها (بن عروم، 2009: 84).
- و قد بينت **هناك صندوق 2008** الدلائل المميزة للأطفال المصابين بصعوبات القراءة، في كل مرحلة من المراحل الآتية:
- ما قبل المدرسة (حتى 5 سنوات).
 - المرحلة الابتدائية الأولى (حتى 9 سنوات).
 - المرحلة الابتدائية الثانية (حتى 12 سنة).
 - ما فوق 12 سنة.
- و سنكتفي بذكر المظاهر التي يمكن أن توجد عند تلاميذ المرحلة الابتدائية الأولى، علما أن هذه المظاهر لا تظهر عند كل ذوي صعوبات القراءة، كما أنها و إن وجدت لا تكون بنفس الدرجات في كل الحالات. و من أهم مظاهر هذه المرحلة:
- يعاني التلميذ من صعوبة خاصة و مميزة في تعلم القراءة و الكتابة.
 - إذا قرأ لا يستطيع تتبع الكلمات في السطر الواحد.
 - إذا كتب يستخدم تعبيرا أصغر من عمره الزمني.
 - بطيء في الكتابة مع أخطاء مميزة.
 - يعاني صعوبة التمييز بين الأحرف و الأرقام، فهو يقلب، يحذف أو يضيف الأرقام و الأحرف.

- لديه صعوبات في فهم النص الذي يقرأه أو يسمعه.
- تتضح الصعوبة عنده في معرفة الاتجاهات، فهو لا يدرك اليمين من اليسار، فوق، تحت..
- لديه صعوبة إدراك المفاهيم الحسابية، و المطابقة بين الرموز و الأرقام، و معاناة في حفظ جداول الضرب أو حتى فهمها، و هو لا يتذكر القواعد الحسابية.
- يضاف إلى هذا مشكلته في حفظ الأشياء المتتالية مثل: أيام الأسبوع، أشهر السنة.
- استمرارية صعوبة ربط الحذاء أو مسك الكرة و رميها.
- يتميز بالشروود و قلة الانتباه مع صعوبة التركيز و المتابعة فهو يعتقد أن الانتباه صعب جدا عليه.
- يعاني من صعوبة في تنفيذ و متابعة التعليمات سواء كانت مكتوبة أو مسموعة.
- ينسى أغراضه الخاصة و كتبه أغلب الأحيان.
- لا يستطيع الربط بين ما يراه و ما يجب قوله أو كتابته (بن عروم، 2009: 85).
- لديه خلل و اضطراب في الذاكرة الآنية فهو ينسى ما يجب فعله.
- يتذمر بشكل دائم مما يدفعه إلى مشاكل سلوكية، حيث وجدت الدراسات التي أجريت سنة 1995 في الولايات المتحدة أن 50% من المنحرفين يعانون من صعوبات القراءة، و حسب الأكاديمية الأمريكية (1992) فإن 60% من المراهقين الموجودين في المصحات العقلية يعانون من صعوبات القراءة، و 31% من المطرودين من المدارس يدخلون السجون بعد ثلاث إلى خمس سنوات من مغادرتهم المدرسة نتيجة سلوكهم المنحرف، و قد تكون صعوبات القراءة هي السبب الرئيسي في ظهور تلك السلوكات الانحرافية (شرفوح، 2005: 8).

- يكون معرضا للاضطرابات الوجدانية مثل الشعور بالقلق و الدونية و عدم الثقة بالنفس، و يصبح البعض متمردين و عدوانيين، و يصاب آخرون بالوهن و اللامبالاة. (بن عروم، 2009: 83).

- ظهور اضطرابات في تركيز الانتباه.

- الشعور بالإحباط الناتج عن عجزهم عن نطق الكلمات وقراءتها(بهاء، 2009: 102).

4- أنواع الصعوبات القرائية: قام العلماء بتصنيف صعوبات القراءة إلى نوعين:

1.4- صعوبات القراءة المكتسبة: **Dyslexie Acquisie**:

و هي عبارة عن اضطرابات في القراءة ناتجة على إثر إصابة أو جرح في الدماغ، أي أن المصاب كان يستطيع القراءة و يتقنها قبل تعرضه لحادث أو لإصابة في الدماغ.

2.4- صعوبات القراءة النمائية **Dyslexie Développementale**:

وهي عبارة عن مجموعة من الصعوبات المتخصصة تظهر منذ بداية تعلم القراءة، مثلا: نصادف طفلا ذكيا يخلو من الأمراض العصبية و لا يعاني من أي اضطرابات انفعالية و لكن لديه صعوبات في تعلم القراءة.

و بهذا تركزت الدراسات على الديسلكسيا النمائية و صنفتم إلى مجموعات و أنواع و ذلك بحسب نوعية أخطاء التلاميذ في القراءة و الإملاء و جاءت كما يلي:

1.2.4-الديسلكسيا النمائية العميقة: **Dyslexie Développementale Profonde**:

من خصائصها لدى الراشدين تكون نتيجة جيدة في قراءة الكلمات الواقعية المصورة (سيارة، طاولة...) أكثر من قراءة الكلمات المجردة (خوف، حلم...)، و يلاحظ لدى الراشد الديسلكسي و الطفل عجز في قراءة الكلمات الجديدة مع إنتاج أخطاء دلالية في قراءة الكلمات المعزولة مثل أسد تقرأ نمر. أما الأطفال الديسلكسيون فهم يظهرون صعوبات عديدة في التجزئة الصوتية، و أخطاؤهم متعلقة بالمعاني و هنا إشارة إلى دور الذاكرة البصرية و المرتبطة بالمعاني، و تكون أخطاؤهم دلالية و نظرية مثلا:

أمي ← ماما

طفل ← رجل

2.2.4- الديسلكسيا النمائية الكلامية:

Dyslexie Développementale Phonologique

يتخصص هذا الشكل من الديسلكسيا بصعوبات مهمة في قراءة الكلمات التي تقرأ أحرفها و لكن ليس لها أي معنى و تسمى : Mots – non مثلا كلمة رَطَشَ.

و هناك أخطاء في التحليل البصري مثلا:

مستقبل ← مستقبل

و أخطاء صرفية في الإنتاج أثناء القراءة مثل:

تمريض ← تمرض

و قد لوحظ هذا النوع من الديسلكسيا لدى الأشخاص الذين يتمتعون بقدرة ذكاء جيدة.
(بن عروم، 2009: 80).

3.2.4-الديسلكسيا النمائية السطحية :

Dyslexie Développementale de Surface

يتميز أفراد هذه الفئة بصعوبات مهمة في القراءة للكلمات غير الخاضعة لقواعد الصرف و النحو. أما قراءة الكلمات المنظمة و المضبوطة فهي نسبيا محفوظة. في هذا النوع من الديسلكسيا تأتي الكلمات من تطبيق خاطئ للقواعد التصويرية اللفظية. و ما يميز الإنتاج الكتابي في هذا النوع هو أن الكلمات تكتب كما تلفظ:

هذا ← هاذا

بَيْتٌ ← بَيْتُنْ

الشَّمْسُ ← أَشْمَسُ

4.2.4-الديسلكسيا النمائية البصرية:

Dyslexie Développementale Visuelle

إن الأخطاء الناتجة أثناء القراءة في هذا النوع من الديسلكسيا ناتجة عن التحليل البصري الخاطئ، حيث الكلمات التي تلفظ تكون قريبة من الكلمات المقروءة، بالإضافة إلى القراءة

البطيئة جدا مع الميل إلى قفز أسطر أثناء القراءة و أخطاء في استبدال و حذف الأحرف و الميل لإنتاج كلمات تكون قريبة نظريا و تكون أكثر تواترا مثلا:

هذان ← هذان

بينما يميز ورنر **Werner (1997)** بين نوعين من صعوبات القراءة هما:

أ- اضطرابات تعلم القراءة **Perturbations de l'apprentissage de la lecture**:

و يكون مرتبطا بمشاكل في الإدراك البصري، أو حساسية شديدة للضوء، خلط بين اليمين و اليسار، صعوبة في الانتباه، صعوبات في الحساب، تقييم الوقت، تذكر و تعرف الأصوات، و تأخر في تطور اللغة (بن عروم، 2009: 81).

ب- اضطراب القراءة **Trouble de la lecture** :

يصنف مع اضطرابات النمو، و يوصف بأنه نقص في الاتجاه نحو القراءة، و يتصف بقلب الحروف، و الحذف، و خلط الكلمات أثناء القراءة، و بطء في القراءة، و أخطاء في فهم النصوص.

و يميز **كولينجفورد Cullingford (2001)** بين ثلاث فئات لصعوبات القراءة:

الفئة الأولى تتعلق بالصعوبات البصرية و المكانية.

و تختص الفئة الثانية بربط الصعوبات و تركيبها.

أما الفئة الثالثة فتربط بصعوبات عسر الكلام.

و تظهر الصعوبة الأولى في ميل بعض الأطفال لعكس الحروف، و تتمثل الصعوبة الثانية في بناء الكلمات، أما الصعوبة الثالثة فتتضح في صعوبة فهم المعنى نظرا لحذف الكلمات الصغيرة.

بينما يذكر **فتحي عبد الرحيم (1995)** أن صعوبات القراءة مقسمة إلى:

أ - البطء في القراءة:

حيث أظهرت الدراسات أن سرعة التعرف على الكلمات عامل أساسي في ظهور الفروق الفردية في القراءة (بن عروم، 2009: 81)، و منها دراسة **جوزيف Joseph (1984)**

التي أشارت إلى أن السرعة الشديدة في التعرف على الكلمات تسمح للقارئ بتحويل انتباهه من فك رموز الكلمة إلى الفهم، كما أشارت إلى أن كلا من الطلاقة و الفهم يزيد بزيادة عدد القراءات المتكررة بالإضافة إلى عدد الكلمات المقروءة في الدقيقة. (شرفوح، 2005: 33).

ب- أخطاء القراءة المسموعة:

ويترتب على ذلك أخطاء التلميذ و ضعف مهاراته في فك الشفرات الخاصة بالكلمات التي يقرأها، حيث أنّ التلميذ الذي يعاني من صعوبات القراءة يرتكب أخطاء في القراءة المسموعة تتضمن حذف بعض الكلمات.

ج- أخطاء الهجاء:

ضعف التهجى هو عرض مصاحب لأخطاء القراءة حيث تحتوي كلمات التلميذ الذي يعاني من صعوبات القراءة على أخطاء و خلط بين الكلمات ذات النغمة الصوتية المتشابهة (بن عروم، 2009: 82).

5- العوامل المساهمة في صعوبات تعلم القراءة:

تتداخل العوامل المختلفة التي تقف خلف صعوبات القراءة،ومن هذه العوامل ما يندرج تحت العوامل النمائية ومنها ما يندرج تحت العوامل الأكاديمية،وعلى الرغم من أن الباحثين يؤكدون على العوامل التربوية كأسباب لصعوبات تعلم القراءة إلا أنهم يعترفون بأن هناك عوامل أخرى قد يكون لها دور باعتبارها جزءا من الأسباب المتداخلة. (عميرة، 2005: 55).

وسوف نتطرق للعوامل المرتبطة بصعوبات القراءة فيمايلي:

1.5-أسباب صعوبات تعلم القراءة من وجهة النظر التربوية:

وتضم كلا من الأسباب البيئية و البيداغوجية يمكن توضيحها في الآتي:

1.1.5- الأسباب البيئية: يرى فرنون (Vernon,1976) أن التحصيل في القراءة يتوقف على قوى الطفل الشخصية وعلى متطلبات برنامج القراءة والأطفال الذين في أسر أو عائلات يسود فيها التوتر قد يبدأون تعلم القراءة كمتعلمين تعساء غير آمنين، كما أنهم قد يأتون من بيئات تفتقر إلى الحب والتفاهم والإحساس بالأمان بل قد يسود هذه الأسر المشاجرات بين الوالدين، إهمال الطفل وتجاهل فرديته، تعنيفه والمبالغة في تدليله، السيطرة الوالدية، القلق أو العدوانية، و المنافسة المدمرة بين الإخوة. كل ذلك يؤدي إلى التوتر العصبي والإحساس بعدم الأمان وتدل الدراسات التي قام بها نيوتن (Newton,1984) على ازدياد نسبة المشكلات العائلية في بيوت التلاميذ الضعاف في القراءة. إن الإهمال أو عدم الفهم والتعاطف قد يولد لدى الطفل الشعور بأنه غير محبوب وغير مرغوب فيه، مما يسبب له القلق وفقدان الثقة (شرفوح، 2005: 126). كما يمكن القول أن الفروق أو الاختلافات الثقافية للآباء و دعمهم للنشاط الذاتي للقراءة الحرة عند أبنائهم له دوره الآخر في تطوير المهارات القرائية لديهم في حين ازدادت صعوبات القراءة عند الأطفال الذين لم يمارسوا مثل هذا النشاط القرائي. (البطينة وآخرون، 2010: 136).

2.1.5- الأسباب البيداغوجية: الكثير من الباحثين أمثال فرنون (Vernon,1976) يرون أن طريقة معينة في تعلم القراءة مثلا الطريقة العامة تدفع الطفل إلى أن يكون مصاب بصعوبة القراءة، فالطريقة التي تعد سيئة أو بداية خاطئة في القراءة تؤدي إلى الفشل إضافة إلى الطريقة المستعملة نجد أن صعوبة القراءة مرتبطة بالعوامل المادية كاحتفاظ الأقسام، التغيير الدائم للمعلم.

ويصنف كريشلي (Critchley,1978) الأسباب البيداغوجية إلى ثلاث هي:

أ- أسباب تعليمية: تعتبر الظروف التعليمية من أهم الأسباب التي ينشأ عنها العجز القرائي وهي سبب رئيسي لصعوبات القراءة، فغالبا ما يكتشف التشخيص الدقيق لحالات العجز القرائي عن نواحي القصور في عملية التعليم أو في البرامج التعليمية ذاتها، فعملية

القراءة معقدة تتضمن مهارات وقدرات عديدة مترابطة ومتداخلة فقد لا يتمكن الطفل من اكتساب بعض المهارات التي يتضمنها برنامج القراءة (شرفوح، 2005: 127)، لعدم مناسبة كتب القراءة أو صعوبة مستوى المفردات اللغوية وعدم ملاءمتها لمستوى التلميذ حسب دراسة كل من بهلول (1989) ودراسة سرور (1989).

ب- الإدارة المدرسية: يتوقف قدر كبير من أهداف برنامج تعليم القراءة على مراقبة الإدارة للمعلمين من حيث التزامهم بأهداف البرامج وطرق تطبيقها. (بن عروم، 2009: 87).

ج- طرق التدريس: غالبا ما تكون طرق التدريس غير فعالة والعوامل المؤثرة في ذلك، تتمثل في طول المنهاج الذي قد يصاحبه عدم ملاءمة الطريقة بحيث لا يتمكن التلاميذ من استيعابها ومجازاة السرعة وأن استخدام مواد وطرائق تتجاهل ميول التلاميذ واهتماماتهم (شرفوح، 2005: 127)، ففي دراسة كل من المطاوعة والأكراف (1998) التي استهدفت التعرف على أسباب الضعف في العلوم الناتجة عن الضعف في القراءة لدى تلميذات الصف الخامس الابتدائي بقطر، أظهرت النتائج العديد من عوامل الضعف في قراءة كتب العلوم نتيجة لأسباب تعزى إلى الكتاب المدرسي، أو للأنشطة اللغوية المتعلمة، أو لأساليب التقويم المتبعة (بن عروم، 2009: 87).

كما يضيف العديد من الباحثين المتخصصين أمثال (Engelmann, 1973) و

(Cohen, 1969) و (Bateman & Haring, 1977) و (Blair & Rupley)

أن فشل الأطفال في اكتساب المهارات القرائية ناتج عن بعض الجوانب الماثلة في عدم تدريب الأطفال على القراءة من خلال عمليات التدريس التي يقوم بها المدرس، فالمدرس هو حجر الأساس في عمليات التدريس وإكساب التلاميذ مهارات القراءة.

كما أن الزمن المخصص لتدريب التلاميذ على مهارات القراءة له دوره البارز في تعليم القراءة فكلما أعطي التلميذ القدر الكافي لتعلم القراءة يجعل التلميذ أكثر عرضة لصعوبات

تعلم القراءة بالإضافة إلى مساهمات بعض المدرسين في عدم تخصيص الزمن الكافي للقراءة أو تشجيع التلاميذ على القراءة الحرة كلها تساهم في صعوبات تعلم القراءة ومن بين بعض ممارسات المعلمين التي تسهم في صعوبات القراءة:

- إهمال المعلم للأطفال ذوي صعوبات التعلم.
- استخدام وسائل تعليمية صعبة يصعب معها على تلاميذ صعوبات التعلم الاستفادة منها.
- تجاهل أخطاء التلاميذ المتكررة.
- فشل المعلم في ملاحظة أخطاء القراءة عند التلاميذ (البطينة، 2010: 135).

2.5 - أسباب صعوبات تعلم القراءة من وجهة النظر الطبية:

وتشمل الأسباب الوراثية والعصبية سيتم توضيحها في الآتي:

أ - الأسباب الوراثية: لقد اعتبر كرتشلي (Critchley,1978) الوراثة على أنها السبب في صعوبات القراءة وخلص بانيتين (Bannatyne) بعد مراجعته للدراسات التي تناولت صعوبات القراءة واللغة إلى أن هناك دليلاً لوجود أسس وراثية للصعوبات القرائية. واستنتج كل من ديكر و ديفريز (1980,1981) من خلال دراستهم الأسرية الشاملة على صعوبات القراءة بأن البيانات توضح وتبرهن بشكل حاسم الطبيعة الأسرية لصعوبة القراءة (عميرة، 2005: 56).

وفي نفس الاتجاه قدم أولسون وآخرون (Olson et al,1991) و بنجتون (Pennington,1995) دليلاً إضافياً على أن صعوبات القراءة موروثة وذات جذور جينية. وأن التوائم المتطابقة لها نفس الخصائص المتعلقة بصعوبات التعلم حتى بالنسبة للتوائم التي تربت منفصلة.

ب - الأسباب العصبية: تشير الدراسات والبحوث إلى أن الأطفال ذوي صعوبات القراءة يعانون من نوع من الاختلال العصبي الوظيفي، ويفسر هؤلاء الباحثون منشأ الصعوبة لدى هؤلاء الأطفال على افتراض أن التغيرات أو الانحرافات التي تحدث في البنية أو التركيب تنتج بالضرورة انحرافات في الأداء أو في الناتج الوظيفي لها (عميرة، 2005: 55).

ومن بين الاختلالات العصبية الوظيفية التي لاحظها الباحثون اضطراب السيطرة أو السيادة المخية وهو ما يسمى بالجانبية حيث لاحظ الباحثون وجود فروق ذات دلالة في نتائج الوظائف أو النشاط المخي بين الأطفال (البطانية، 2010: 134).

ونظرا لارتباط القراءة بالوظائف البصرية والسمعية فمن الطبيعي أن ترتبط صعوبات القراءة بهما ارتباطا وثيقا فالوسيط الحسي البصري يسهل التعرف إلى الحروف وأشكالها بالصورة التي تمكن التلميذ من قراءة الكلمات والجمل بسهولة ويسر، بينما الوسيط الحسي السمعي يسهل مهمة التعرف إلى الحروف وأصواتها مما يسهل نطقها نطقا سليما. ومن هنا فإن أي اضطراب في هذه الوسائط يؤثر على مهارة القراءة من ناحية وعلى الفهم القرائي من ناحية أخرى والذي هو واحد من أهم أهداف القراءة (البطانية، 2010: 134).

3.5 - أسباب صعوبات تعلم القراءة من وجهة النظر المعرفية:

يعتقد علماء النفس أن صعوبات تعلم القراءة تعود إلى أسباب نفسية معرفية (خلل ذو طبيعة معرفية: الذكاء، الإدراك، الذاكرة قصيرة المدى، والوعي الصوتي)، حيث افترض عالم النفس العصبي (Orton, 1925) أن السبب يعود إلى خلل وظيفي في التوجه البصري، بينما قدم (Valdois, 1995) فرضية مفادها أن الخلل يكمن في الإدراك البصري (بن عروم، 2009: 87)، غير أن كل من فلتشر و ساتز (Fletcher & Satz) أشارا إلى أن العجز في كل من الذاكرة البصرية والعمليات اللغوية قد تعتبر مسؤولة عن صعوبات القراءة.

ويذكر كيرك وكالفانت (1988) أن دراسات كاس (1966) وماكيون (1969) أظهرت أن القارئ الضعيف في المستويات الصفية الأولى، لديه ضعفا في الذاكرة البصرية المتسلسلة أكبر من القارئ الجيد من نفس المستوى الصفّي، وأن الطفل الذي يعاني من مشكلة في التصور البصري سوف يواجه مشكلة في إعادة إنتاج الكلمة حتى بعد رؤيتها عدة مرات، كما تعتبر الذاكرة الفعالة مصدرا هاما لضعف القراءة لدى ذوي صعوبات تعلم القراءة، فلقد توصلت دراسات عديدة على أن ذوي صعوبات تعلم القراءة نستطيع أن

نميزهم بقدرتهم على الاحتفاظ بالمعلومات في الذاكرة بينما في نفس الوقت يعالج نفس المعلومة أو معلومات أخرى.

وتشير بعض الدراسات إلى أن المشكلة تكمن في عمليات إدراك تتابع الحروف المكتوبة وعمليات الذاكرة الفعالة (العاملة) علاوة على ارتباط العجز في عمليات إدراك دلالات الألفاظ بصعوبة القراءة، تلك العملية التي تلعب مع عملية تتابع الحروف المكتوبة دورا هاما في التنبؤ بالأداء في القراءة (عميرة، 2005: 57).

إضافة إلى هذا تركز الأدبيات الحالية على جانب الصعوبات المرتبطة بالأصوات كسبب رئيسي لصعوبات القراءة، والافتراض أن ذوي الصعوبة في القراءة لديهم صعوبات خاصة في عملية التجهيز تتركز في انخفاض عمليات التنظيم وبصفة خاصة في ترميز ومعالجة الوحدات الصوتية، التي تتمثل في الربط بين الأصوات والحروف وفهم قواعد تحويل تلك الأصوات في تتابع أثناء الكتابة واستثناءات هذه القواعد، مما يترتب عليه صعوبة التعرف على الكلمة وبالتالي صعوبة فهمها (عميرة، 2005: 58).

كما أن اضطراب عمليات الانتباه تؤثر تأثيرا سلبا على النشاط الوظيفي لهذه العمليات، وتحدث الانتقائية في الانتباه نتيجة لاستحالة استقبال هذا الكم الهائل من المثيرات والمعلومات بسبب محدودية سعة نظام تجهيز ومعالجة المعلومات من ناحية وتداخل المثيرات وتباين الأهمية النسبية لها من ناحية أخرى، فالأطفال ذوي صعوبات القراءة يجدون صعوبة في الاسترجاع التتابعي للمثيرات المرئية وهذه الصعوبة ترجع إلى عدم كفاءة عمليات الانتباه الانتقائي (العشاوي، 2004: 133)، وهذا ما يشير إليه

تارنويسكي وآخرون (Tarnowski et al, 1986) أن الأطفال ذوي صعوبات التعلم

أظهروا عجزا في الأداء على مهام الانتباه الانتقائي مقارنة بأقرانهم العاديين

(عميرة، 2005: 59).

4.5 - أسباب صعوبات القراءة من وجهة النظر العيادية:

توجهت افتراضات علماء النفس العياديين نحو الجانب الانفعالي، فأرجعوا السبب في صعوبات تعلم القراءة إلى المحيط الأسري للطفل باعتباره أول منبت للعلاقات.

بينما يرجع كريزاس (Cresas,1978) السبب إلى الوسط التربوي في الأوساط الاجتماعية المتدنية، وذلك بسبب عدم توفير أدنى الشروط لأطفال هذه المجتمعات. (بن عروم، 2009: 88)، إلا أن فرنون (Vernon,1976) يرى أن هناك أسباب مختلفة تؤدي إلى صعوبة القراءة، ولا يمكن أن تكون مجتمعة عند الفرد وإنما يكون سببين كافيين لظهور صعوبات القراءة، وقد شخّص طبيعة الصعوبة في العوامل التالية:

- الاستعداد غير ملائم للاكتساب.
- القدرات العقلية غير نامية نموًا سليمًا.
- عوائق جسمية: خلل بصري، سمعي، خلل في إفرازات الغدد الداخلية، تأخر عام في نمو الكلام.
- صعوبة في الكلام.
- القاموس اللغوي محدود.
- عوامل شخصية.
- الحرمان العاطفي.
- عوامل اجتماعية (عوامل المحيط، الحضور غير المتسلسل، تغيير المدرسة والمعلم، الحوافز غير متوفرة) (شرفوح، 2005: 129)، غياب الأب عن المنزل، علاقات الإخوة ببعضهم، علاقة الآباء بالأبناء (عوض، 2008: 151).
- عائق ثقافي.
- عدم القدرة على التلاؤم.
- عدم توفير الطرق الملائمة لتدريس الفرد حسب قدراته المرتبطة مع نموه.
- الدخول إلى المدرسة في وقت مبكر.

- اكتظاظ الأقسام (شرفوح، 2005: 130).

ومن الأسباب التي توقف عندها علماء النفس مايلي:

- قسوة الوالدين وما يترتب عليها من شعور الطفل بالنقص.
- التدليل الزائد والذي قد يفقد الطفل سمة الاعتماد على النفس.
- كثرة المشاحنات بين الزوجين قد تسبب للطفل تشتت ذهنيا.
- عدم وجود رقابة على الطفل فيهمل دروسه.
- قسوة المعلم الزائدة التي قد تنفر الطفل من المدرسة.
- رفاق السوء (شرقي، 2010: 2).

مما سبق يمكن القول أن العوامل المرتبطة أو المساهمة في ظهور صعوبات تعلم القراءة تتمثل في عوامل بيئية، وراثية، تربوية، نفسية، واجتماعية بحيث قد يكون هناك عامل منها أكثر أهمية من العوامل الأخرى لكن لا يمكن أن نجد عاملا واحدا مسؤولا بمفرده عن ظهور صعوبات القراءة وإنما هناك تفاعل بين هذه العوامل، بحيث أن لكل عامل دور في ظهور مثل هذه الصعوبات لدى التلاميذ في المرحلة الابتدائية.

6- النظريات المفسرة لصعوبات القراءة في ظل نموذج معالجة المعلومات:

هناك ثلاث نماذج معرفية رئيسية تفسر صعوبات القراءة، و فيمايلي توضيح لكل نموذج:

1.6- النظرية البصرية: La Théorie Visuelle

تمثل هذه النظرية أول نموذج تفسيري لظاهرة صعوبات القراءة، حيث أرجع أنصارها المشكلة إلى قصور في الإدراك البصري لذوي صعوبات القراءة، إلا أن البحث عن سبب هذا العجز جعل العلماء ينقسمون إلى فريقين:

أ- منهم من ذهب إلى افتراض أن صعوبات القراءة راجعة إلى خلل في المناطق المخية المسؤولة عن التمثيل المكاني للأشكال البصرية (La Représentation Spatiale)،

مما يؤدي إلى إدراك خاطئ للمعلومات البصرية، ينتج عنه الخلط بين الأحرف المتقاربة شكلياً، يظهر هذا القصور الإدراكي البصري من خلال الأخطاء التي يرتكبها ذوي الصعوبة أثناء أدائهم لهذا النشاط والتي تتمثل في:

- الخلط بين الحروف المتشابهة في الشكل مثل "ط" و "ظ" - "ع" و "غ" - "س" و "ش"، وكذلك بين الأرقام مثل "6" و "9".

- قلب الحروف مثل أن يقرأ كلمة "فوق" "وفق".

- إبدال حرف من كلمة بحرف آخر مثل قراءة "جبل" "حبل".

- حذف حرف من كلمة مثل أن يقرأ كلمة "وضعنا" "وضع" (مراكب، 2009: 58).

وتعتبر الدراسات التي أجريت في هذا الاتجاه أولى المحاولات التفسيرية وقد اهتم بها أطباء العيون أمثال **Orton (1937)**، حيث لاقت رواجاً كبيراً في مجال صعوبات القراءة إلى غاية منتصف القرن العشرين، لكنها تعرضت إلى انتقادات كثيرة أدت إلى ظهور وجهة نظر أخرى تمثلت في:

ب- الفريق الذي افترض أن ذوي صعوبات القراءة يعانون من قصور نوعي في عمل النظام البصري، و بالضبط في الجزء الرابط بين شبكة العين وقشرة المخ، أو ما يسمى Le Système Magnocellulaire المتخصص في معالجة المثيرات البصرية التي تتعلق بالشكل الكلي للكلمة، لكن هذا لا يعني أن هؤلاء التلاميذ يعانون من إعاقة بصرية، بل تكمن مشكلتهم على مستوى المعالجة البصرية أو الإدراكية للمعلومات البصرية التي تظهر وتتغير بسرعة، لذلك يطلق على هذا المنحى: **نظرية القصور الإدراكي البصري**، وهو التوجه الأكثر حداثة بالنسبة للنظرية البصرية، وجاء تفسيره لسبب القصور على النحو التالي: أثناء نشاط القراءة هناك إسقاطات متعاقبة للحروف والكلمات على شبكة العين، والتلميذ الذي يعاني من قصور إدراكي بصري لا يتمكن نظامه **Magnocellulaire** من معالجتها فيلجأ إلى حل شفرة الكلمات حرفاً بعد حرف، مما يبطئ تدفق كلامه، فلا يتمكن بالتالي من القراءة بطريقة سلسة، فيظهر الكثير من

الأخطاء التي ذكرناها سالفًا والتي تدل على الصعوبات القرائية. من ثم افترض هؤلاء العلماء وجود علاقة إرتباطية بين قصور الإدراك البصري وظهور صعوبة القراءة. كل تلك الأبحاث لم تمنع الجدل القائم بشدة حول السبب البصري لصعوبات القراءة، مما دفع بأطباء الأعصاب إلى القيام بدراسات أخرى لمحاولة فهم ما إذا كان الأمر يتعلق بعجز في السلوك البصري - الانتباهي أم بقصور أساسي في معالجة المثيرات البصرية. (مراكب، 2009: 59).

من جهة أخرى، أجريت دراسات عديدة على حالات ذوي صعوبات القراءة، من بينها دراسة Skottum (2000) التي أوضح فيها أن من بين 22 حالة، 4 فقط كانوا يعانون من قصور في النظام Magnocellulaire (هو مجموعة من الخلايا العصبية تبدأ من الخلايا العقدية لشبكة العين وتنقل المعلومات البصرية سريعة الظهور والتغير إلى المنطقة البصرية الأولية في قشرة المخ). هذه النتائج جعلت المختصون يبتعدون عن النظرية البصرية ويتوجهون نحو تفسير آخر تمثل في:

2.6 - النظرية الفونولوجية: La Théorie Phonologique

يعتبر النموذج الفونولوجي من أقوى الاكتشافات في مجال البحث عن السيرورات المعرفية الكامنة خلف صعوبات القراءة حيث أوضحت الدراسات أن القصور الرئيسي المسؤول عن ظهور صعوبات القراءة لدى التلاميذ يكون ذو طبيعة فونولوجية ويتعلق باللغة الشفهية أكثر من تعلقه بالإدراك البصري.

لقد توصل بعض العلماء مثل (F.Ramus, 2003) و (Snowling, 2001) بعد دراسة العديد من حالات ذوي صعوبات القراءة إلى أن الأغلبية الساحقة لتلك الحالات تعاني عجزا واضحا في مهارات الوعي الفونولوجي ويمكن ملاحظة القصور في تحليل الوحدات الصوتية لدى التلاميذ الذين سوف يظهرون صعوبات القراءة مستقبلا حتى قبل بداية تعلم اللغة المكتوبة ما يجعلها مؤشرا قويا يكشف مبكرا عن ذوي صعوبات القراءة ويرجع هذا العجز إلى وجود قصور في إدراك أصوات الكلمات. ولقد أوضحت الدراسات التي أجريت

في هذا الاتجاه أن جَلّ تلاميذ صعوبات القراءة يظهرون عجزا ليس فقط في تجهيز الوحدات الصوتية بل أيضا في التمثيل العقلي لتلك الوحدات مما يجعلهم يفشلون في التعرف والتمييز السمعي بين وحدات اللغة الشفوية المتقاربة صوتيا مثل "دا" و "ضا" - "سا" و "صا" ويظهر هذا القصور في عجز هؤلاء التلاميذ على أداء عمليات: تقطيع الكلمات إلى وحدات صوتية، تجميع مقاطع صوتية لتكوين كلمة، التعويض والتحويل فيما بين المكونات الصوتية مقارنة بأقرانهم القراء العاديين. (تشكل هذه العمليات أهم المهام المكونة لمعظم الاختبارات التي تقيس مهارة الوعي الفونولوجي) (مراكب، 2009: 60).

حسب **Lieberman** فإن ضعاف القراءة يعانون بشكل واضح من صعوبة كبيرة في تقطيع الكلمات المقروءة والمكتوبة إلى أصوات منفصلة وهذا يجعل من الصعب عليهم أن يتعلموا التعرف على الكلمات من خلال المسح الأبجدي وتركيب أصوات الحروف أو ما يدعى "حل الترميز الصوتي" "ضعف التقطيع الصوتي" مظهر من مظاهر مشكلة أعم في "الترميز الصوتي" تتجلى في اختزان الذاكرة رموزا (تمثيلات) عقيمة لأصوات الحروف وألفاظ الكلمات وهو ما يشير إلى وجود قصور في الذاكرة اللفظية قصيرة المدى لدى ذوي صعوبات القراءة و معاناة جَلّ هؤلاء التلاميذ من القصور الفونولوجي، كما وضحت ذلك الأبحاث التي تطرقنا إليها في هذا العنصر، جعل النظرية الفونولوجية من أهم، أبرز وأكثر النماذج المفسرة لصعوبات القراءة قبولا، إلا أن ذلك لم يمنع وجود أعمال أخرى حاولت تفسير الظاهرة من منظور مغاير اهتم أكثر بالبحث في الجانب العضوي البيولوجي كسبب لصعوبة القراءة (مراكب، 2009: 61)، وتتمثل وجهة النظر هذه في:

3.6 - النظرية الحركية: La Théorie Motrice

تتطلق هذه النظرية من افتراض وجود خلل على مستوى المخيخ يشكل السبب الرئيسي في ظهور صعوبات القراءة،و يعلل أصحاب هذا النموذج وجهة نظرهم بكون المخيخ هو المسؤول عن الأداء الحركي لدى الكائنات الحية،وهو الدور المعروف منذ القديم إلا أن الأبحاث الحديثة بينت أدوار أخرى للمخيخ تتعلق بالعمليات المعرفية العامة،كذلك الخاصة

بنتظيم الوقت والتمكن من الأداء الآلي للإجراءات العملية لذلك فإن الخلل في وظيفته ينتج عنه اضطراب في التآزر الحركي، قصور في التنظيم الزماني والمكاني وصعوبة في التوازن وهي المظاهر التي غالبا ما نلاحظها لدى ذوي صعوبات القراءة بالإضافة إلى القصور في سرعة التسمية التي تظهر من خلال عدم قدرة هؤلاء التلاميذ على القراءة بطريقة سلسلة أو ما يسمى بالطلاقة في القراءة. لقد تمكن العلماء من تحديد القصور الناتج عن خلل في وظيفة المخيخ عند حوالي 80 % من ذوي صعوبات القراءة، و المعلومات التي قدمها التصوير العصبي حول انخفاض مستوى نشاط المخيخ عند أداء المهام الحركية، الفونولوجية والقرائية جعل الباحثين في هذا الاتجاه يتبنون فكرة الخلل الوظيفي على مستوى المخيخ كتفسير لظاهرة صعوبات القراءة.

افتراض آخر هام دائما بالنسبة للنظرية الحركية في تفسير صعوبة القراءة، يسلط الضوء على الدور الأساسي الذي يلعبه نطق الكلمة (l'articulation de la parole) في تعلم اللغة، حيث يزعم أصحابه أن الخلل الوظيفي للمخيخ يمكن أن يؤدي إلى قصور في المهارات النطقية الذي يؤدي بدوره إلى خلل في حلقة النطق، فينتج عن ذلك تدهور في الذاكرة الصوتية قصيرة المدى وعجز في الوعي الفونولوجي، وبما أن هاتين العمليتين ضروريتين لتعلم القراءة فإن قصورهما يؤدي إلى صعوبة القراءة. لكن تعرضت وجهة النظر هذه إلى انتقادات من طرف بعض الباحثين أمثال **Ramus et White** الذين بينوا من خلال دراسات قاموا بها في هذا المجال إلى أن خلل المخيخ لا يمس إلا طفل واحد من اثنان أو ثلاثة (1 من 2 أو 3) من ذوي صعوبات القراءة، وحسب **Ramus** يتواجد هذا الخلل بنسبة أكبر لدى ذوي صعوبات القراءة (8 حالات على 10) الذين يعانون في نفس الوقت من اضطرابات أخرى مثل عجز الانتباه واضطراب التناسق الحركي، أما **White** فقد أشار إلى أن القدرات الحركية لا يمكنها أن تتبؤنا بمستوى القراءة لدى التلاميذ (مراكب، 2009: 62).

من العرض السابق للنظريات المفسرة لصعوبات القراءة نجد أن كل نظرية قدمت افتراضا معيناً، حيث ترجع النظرية البصرية صعوبات القراءة إلى قصور في الإدراك البصري الذي يؤدي إلى ادراك خاطئ للمعلومات البصرية ما ينتج عنه أخطاء في عملية القراءة، كما تكمن مشكلة التلاميذ ذوي صعوبات القراءة في المعالجة البصرية للمعلومات، هذا وقد توجه المختصون إلى التركيز على تفسير آخر للصعوبة يتمثل في النظرية الفونولوجية والتي تُمة اتفاقاً عاماً في البحث في مجال صعوبات القراءة بأن اختلال المعالجة الصوتية يقف خلف إخفاق ذوي صعوبات القراءة في مهارات التعرف على الكلمات. هذا لم يمنع من وجود تفسير آخر وهو النظرية الحركية التي أرجعت صعوبات القراءة إلى خلل وظيفي على مستوى المخيخ.

7- تشخيص صعوبات تعلم القراءة:

يقصد بالتشخيص تلك الإجراءات التي تتخذ لتحديد التلاميذ ذوي صعوبات القراءة، وتحديد الصعوبات القرائية التي تواجههم باستخدام أساليب مقننة وغير ومقننة، لوضع البرنامج العلاجي المناسب.

1.7- مستويات التشخيص: هناك ثلاثة مستويات مرتبطة بتشخيص صعوبات القراءة، وهي:

أ- مستوى التشخيص العام: في هذا المستوى يتم مقارنة أداء التلميذ بمستوى أداء أقرانه، وذلك بالاستعانة باختبارات قرائية، بالإضافة إلى قياس قدرة المتعلمين العقلية بواسطة اختبارات الذكاء المناسبة. وأيضاً يتم الاستعانة بالاختبارات المختلفة التي تقيس مستوى التحصيل العام، وفي هذا المستوى يتم تعرف الفروق بين المتعلمين، مع إعطاء أهمية خاصة للضعاف منهم مع عمل مقارنات بين مستوى الأنشطة القرائية للمتعلمين، ومستوى لأدائهم في مجالات أخرى تعليمية.

ب- مستوى التشخيص التحليلي: يتم في هذا المستوى تحليل عملية القراءة إلى مهاراتها النوعية، وتعرف نوع الصعوبة التي يعاني منها المتعلم، هل في تعرف المفردات، الفهم، إتباع التعليمات؟ وهنا يتم الاستعانة باختبارات القراءة المقننة (أحمد، 2010: 702).

ج- مستوى دراسة الحالة: وهو مستوى أكثر شمولية وأكثر دقة فهو يغطي المستويين السابقين فضلا عن استخدام الاختبارات الفردية المقننة وغير المقننة، ويتعرض كذلك إلى معرفة النواحي المختلفة التي تؤثر في القدرة القرائية والتي تشمل النواحي الجسمية والاجتماعية والانفعالية والعقلية والبيئة التعليمية، والطرق المستخدمة. و يستخدم هذا الأسلوب عندما تكون المشكلة معقدة ومتعددة الاتجاهات، وفي هذا المستوى يتم عمل اختبارات تشخيصية دقيقة، وتكون في صورة فردية هدفها التعرف بدقة على الصعوبات التي يعاني منها المتعلم (أحمد، 2010: 702).

2.7- أسس التشخيص:

لكي يكون التشخيص دقيقا و محققا للهدف المرجو منه في تحديد مواطن الضعف التي يعاني منها التلاميذ، و حتى يمكن تقديم العلاج المناسب لهم، فإن هناك أسسا للتشخيص يجب أن تراعى عند القيام به، و هذه الأسس هي:

أ- أن يهدف التشخيص دائما إلى إيجاد الوسائل المناسبة للعلاج:

عند القيام بعملية التشخيص لابد أن يكون الهدف منه جمع المعلومات التي تفيد في وضع الخطة العلاجية، و للتشخيص نمطان: نمط يهدف إلى تقصي الأسباب التي أدت إلى الحالة (Etiologique)، و نمط يهدف إلى طريقة و أسلوب للعلاج (Therapeutique).

ب- أن تستخدم المعلومات المتجمعة في السجلات المدرسية:

توفر السجلات التي تحتفظ بها المدرسة سنويا للقائم بأعمال التشخيص معلومات عديدة عن تقدم التلميذ في دراسته، و عن المواد الدراسية التي تعثر فيها، و تشير هذه المعلومات أيضا إلى فترات غياب التلميذ عن المدرسة ، أو انتقاله من مدرسة إلى أخرى،

و بذلك يتمكن القائم بالتشخيص من تحديد الصف الدراسي الذي بدأت فيه مظاهر ضعف التلميذ و تأخره عن أقرانه، كما ينبغي على الفاحص القيام بدراسة دقيقة لتاريخ التلميذ التعليمي، و تسجيل كل الظروف و العوامل المتعلقة بمجال القراءة، فهي تعطي الفاحص معلومات لا يمكن أن تتوفر له من مصدر آخر (بن عروم، 2009: 90).

ج- أن تستخدم الاختبارات المقننة: تعد الاختبارات المقننة أدوات مفيدة لتحليل نواحي الضعف و القوة في مهارات التلميذ القرائية، كما أن هذه الأدوات تكون أيضا لجمع المعلومات الضرورية لوضع البرامج العلاجية. عند استخدام القائم بالتشخيص للاختبارات المقننة ينبغي عليه إتباع الإجراءات بدقة في أثناء تطبيق الاختبار أو تقدير الدرجات.

د- أن تستخدم بعض الإجراءات غير المقننة: و ذلك في حالة دراسة بعض المجالات التي لا يتوافر لها الاختبارات المقننة المناسبة. مثلا لا تتوفر اختبارات مقننة لقياس اتجاهات التلميذ نحو القراءة، فيضطر المعالج إلى سؤال التلميذ عما يعتقد أنه نحو القراءة أو قد يراقب بطريقة غير مباشرة سلوك التلميذ اتجاهها.

هـ- أن يكون التشخيص عملية مستمرة: من أسس عملية التشخيص أن يكون مستمرا حتى أثناء فترة تدريس البرنامج العلاجي، و ذلك لمعرفة مدى مناسبة للضعف الذي يعاني منه التلميذ.

3.7- أهمية التشخيص المبكر:

إن تشخيص صعوبات تعلم القراءة يجب أن يبدأ من البيت منذ المراحل المبكرة و يستمر إلى مراحل لاحقة من المدرسة. و يكون التشخيص المبكر كعملية مراقبة لسلوكيات الطفل في مراحل تطوره و سرعة ردود فعله و عملية توظيفه للمهارات الحركية و الحواس، فضلا عن قدرته على فهم اللغة و الرموز الاجتماعية، و ملاحظة قدراته الحركية كقيامه بتمارين رياضية حركية كالوثب، القفز على رجل واحدة، المشي على خشبة التوازن.

و إذا أردنا منه تذكر كلمات أنشودة بسيطة و لم يفعل و إذا لاحظنا أنه لا يفهم ما يقال له، و إذا لفت نظرنا أنه لا يستطيع التعبير عن نفسه بكلمات واضحة و لا يستطيع التمييز بين التشابه و الاختلاف بين الصور، و عند دخوله المدرسة نلاحظ عدم قدرته على استخدام اللغة أثناء الحديث، و نراقب صعوبة المهارات الحركية لديه مثل استعمال الأزرار و ربط الأحذية و القفز و معظم المهارات الرياضية و استمرارية هذه الصعوبات حتى سن متقدمة، و نبدأ بملاحظة عجزه عن اكتساب المهارات اللغوية كالأطفال الذين هم في مثل سنه (بن عروم، 2009: 91).

و يعطي الكثير من الباحثين اهتماما كبيرا للتنبؤ باحتمالات حدوث صعوبات القراءة من خلال قياس القدرات الإدراكية المختلفة، و ذلك للتنبؤ بالنجاح مستقبلا في القراءة - يكون التنبؤ في مرحلة ما قبل المدرسة- (بن عروم، 2009: 90).

4.7- وسائل تشخيص صعوبات القراءة:

هناك العديد من وسائل التقويم التي يمكن أن تساعد في اكتشاف نواحي القوة والضعف لدى التلاميذ، وقد صنف ساندرا تقويم صعوبات القراءة إلى نوعين من التقويم:

أ- **التقويم الرسمي:** وهذا النوع من التقويم يستخدم اختبارات معيارية، وأحد أنواعها الشائعة الاختبارات مرجعية المحك، وهي اختبارات مقننة لقياس أداء أعداد كبيرة من التلاميذ وفق معيار معين، وهذا المعيار يسمح للمعلم بالمقارنة بين أداء التلاميذ، وقد تستخدم الملاحظات المقننة وغيرها من الأدوات (أحمد، 2010: 702).

و يصنف **فتحي الزيات** اختبارات القراءة الرسمية إلى:

- الاختبارات المسحية لتحديد المستوى العام للتحصيل القرائي.

- الاختبارات التشخيصية لتوفير معلومات أكثر عمقا عن نواحي القوة والضعف في القراءة لدى المتعلم.

- بطاريات الاختبارات الشاملة التي تقيس مختلف المجالات الأكاديمية بما فيها القراءة. (بلباكي، 2015: 8).

ب- **التقويم غير الرسمي:** تمثل الاختبارات غير الرسمية أبسط طرق و أساليب تشخيص صعوبات تعلم القراءة بصورة غير رسمية، و التي تعتمد على الملاحظة المباشرة للتلميذ خلال قيامه بالقراءة للكشف عن مستواه القرائي، وقدراته أو مهارته في التعرف على الكلمات. ويرى الكثير من الممارسين أن هذه الأساليب تنطوي على قدر جيد من الفاعلية، كما أنها تعكس قدرا جيدا من العلمية و يذكر "جونسون و آخرون" (1987) في هذا المجال أن استبيان القراءة غير الرسمي يوفر ثروة هائلة من المعلومات التي تتعلق بمهارات القراءة، و تحديد مستويات القراءة، وأنماط الأخطاء، والأساليب التي يمكن استخدامها لمعالجة مهارات عدم التعرف على الكلمات.

ويذكر "كيرك وكالفانت" (1988) أن المعلمين يستخدمون طرقا غير رسمية لتشخيص صعوبات القراءة، وذلك عن طريق الملاحظة استجابات الطفل لقراءة المواد التعليمية ويحدد بناء على ذلك مستوياتهم القرائية، ودرجة إتقانهم للقراءة في هذا المستوى الصفي، وكذلك نوعية الأخطاء التي تصدر عن الطالب أثناء القراءة، بجانب ملاحظة معدل السرعة في القراءة، والفهم، والطريقة التي يستخدمها في تفسير رموز الكلمات. وبناء على ذلك يتم تعديل برنامج القراءة وتنقيحه.

ويضيف كيرك وكالفانت أن المعلم يستطيع استخدام أنواع مختلفة من القراءة في تقدير مستوى القراءة ويتضمن ذلك القراءة الجهرية، و قراءة الكلمات، وتمييز الكلمات. (عميرة، 2005: 60).

كما أن هناك مؤشرات وعلامات عديدة تساعد في التعرف على المتعلمين ذوي صعوبات القراءة مثل الضعف في القراءة الجهرية، عدم القدرة على التركيز والاسترجاع، صعوبة شديدة في عملية الفهم القرائي، بالإضافة إلى أخطاء الإضافة، الحذف، الإبدال، التكرار (فلوسي، 2014: 205).

مما سبق يمكن القول أن عملية تشخيص صعوبات تعلم القراءة لابد أن تكون شاملة ودقيقة وتكون في وقت مبكرة حتى يتم وضع البرامج العلاجية المناسبة والناجعة حسب كل حالة وحسب نوعية ودرجة صعوبات القراءة التي يعاني منها ذوي صعوبات تعلم القراءة.

8- الأساليب العلاجية لذوي صعوبات تعلم القراءة:

هناك عدة أساليب وبرامج صممت لعلاج صعوبات تعلم القراءة لدى الأطفال، وقد تباينت تلك البرامج وتعددت بحسب نوع الصعوبات القرائية ودرجة حدوثها، والقائمين بالتشخيص والعلاج ومن بين طرق العلاج مايلي:

- 1.8- العلاج الوظيفي: يعتمد هذا الأسلوب على تدريب التلميذ على فعل أشياء بنفسه، ونطقها وكتابتها، هذه الأشياء تكون في محيط التلميذ وبيئته وما يستخدمه في حياته اليومية مثل: الألعاب، الأسرة، المدرسة، الرحلات، الحداثق، المناسبات، الأعياد، والحيوانات، وبالتالي تساعده على تنمية مفرداته، وتنمية الفهم القرائي عنده، وتمكنه من الاستخدام الوظيفي للقراءة، وبذلك تكون قد أسهمت في علاج الضعف القرائي لديه.
- 2.8- العلاج القائم على المتعة ومراعاة الميول: يقوم هذا الأسلوب في العلاج على استغلال وتوظيف الخبرة الايجابية السارة لدى التلميذ مع الكتب، وأن تقدم إليه مجموعات من الكتب والقصص التي تحتوي موضوعات وشخصيات محببة لديه، قبل المخاطرة بالبدء في إستراتيجية علاجه، وينبغي أن تترك للتلاميذ الحرية في اختيار كتبهم الخاصة التي يميلون لقراءتها وأن تتاح لهم الفرصة والحق في رفض الكتب والقصص التي لا يحبونها ولا يشعرون بالميل لقراءتها.

- 3.8- العلاج القائم على التعلم التعاوني: يقوم التعلم التعاوني على أساس أن أفراد المجموعة يعملون سويا للوصول إلى أهداف مشتركة، بحيث يتحمل كل فرد في المجموعة مسؤولية تعلمه، وتعلم زملائه في المجموعة، وهذه الشراكة تكسب التلاميذ خصائص اجتماعية كحب المشاركة، والتفاني في خدمة الجماعة، وإبداء الرأي، وتقبل

الرأي الآخر، وتوطيد أواصر المحبة والصداقة والألفة بين أفراد المجموعة والقضاء على الخجل، والانطواء، والتفرد بالرأي والتعصب، العدوانية، والشعور بالدونية، وقلة الدافعية والإحباط (فلوسي، 2014: 207).

4.8- طريقة تعدد الوسائط أو الحواس (VAKT) :

تعتمد هذه الطريقة على التعلم المتعدد الحواس، أو الوسائط الأربع: حاسة الإبصار وحاسة السمع، والحاسة الحس حركية، وحاسة اللمس في تعليم القراءة. وتقوم هذه الطريقة على الافتراضات التالية:

- تباين الأطفال في الاعتماد على الحواس أو الوسائط المختلفة في الحصول على المعلومات أو المثيرات.
- تباين هذه الوسائط أو الحواس في كفاءتها النسبية داخل الطفل الواحد. مما يفترض عليه تفضيلاً حسياً أو معرفياً لأي منها في استقبال المعلومات أو المثيرات.
- يمكن من خلال هذه الطريقة إحداث نوع من التكامل بين هذه الوسائط أو الحواس، بحيث يسهم هذا التكامل إسهاماً أكثر فعالية في الاستقبال النشط للمعلومات أو المثيرات.
- إن استخدام الوسائط أو الحواس المتعددة يحسّن ويعزز تعلم الطفل للمادة المراد تعلمها، ويعالج القصور المترتب على الاعتماد على بعض الحواس دون البعض الآخر.
- ويقوم المعلم بتنفيذ طريقة تعدد الحواس للأطفال، فيجعل الطفل يرى الكلمة ويتتبعها بأصابعه، ثم يقوم بتجميع حروفها (نشاط حس حركي) وأن يسمعها من المعلم ومن أقرانه، ويرددها لنفسه بصوت مسموع ثم يكتبها عدة مرات (ملحم، 2006: 300).

5.8- طريقة فيرنالد (Fernald method) :

تقوم طريقة فيرنالد على استخدام المدخل المتعدد الحواس في عملية القراءة، وتختلف

هذه الطريقة عن (VAKT) في نقطتين:

- تعتمد هذه الطريقة على إعمال الخبرة اللغوية للطفل في اختياره للكلمات والنصوص.

- اختيار الطفل للكلمات مما يجعله أكثر ايجابية ونشاطا وإقبالا على موقف القراءة.
(طنطاوي، 2010: 3).

وقد اقترحت فيرنالد هذه الطريقة في تعليم الهجاء للأطفال الذين يلاقون صعوبة في التعلم، و فيمايلي تناول الطريقة المنظمة التي اتبعتها:
أ- يجب أن يكتب المدرس الكلمة التي يريد تعليمها للأطفال على السبورة أو على لوحة من الورق.

ب- يقدم المدرس الكلمة للأطفال بكل وضوح ودقة.

ج- يتاح للطفل وقت كافي لدراسة الكلمة.

د- حينما يتأكد المدرس من أن الطفل تعلم الكلمة يجب أن يساعده على كتابتها من الذاكرة.

هـ- تقلب اللوحة أو تمسح السبورة ثم تكتب مرة ثانية.

و- يجب اتخاذ الترتيبات اللازمة حتى يستطيع الطفل استخدام الكلمة المتعلمة في التعبير الكتابي.

ز- من الضروري أن يقدم للطفل الشكل الصحيح للكلمة في أي وقت وحينما تصادفه صعوبة في هجائها بطرق سليمة (صبحي، 2009: 64).

6.8 - طريقة جلنغهام - ستلمان:

يمكن تصنيف أسلوب **جلنغهام - ستلمان** كأسلوب منهجي في تعليم القراءة وفق الطر

التي تأخذ بتعددية الحواس، وقد غلب عليه أن يعرف بالمختصرات (VAK).

ويمكن النظر إلى هذا الأسلوب كأسلوب يستخدم الطريقة الصوتية في تعرف الكلمات في البداية ثم يستخدم الطريقة الكلية كوسيلة لدعم قيمة تعرف المعنى في القراءة، وكوسيلة لتعلم تعرف الكلمة كذلك، ويلتقي هذا الأسلوب مع أسلوب فيرنالد السابق الذكر في كونه يستهدف تلبية حاجات الأطفال غير القادرين على تعلم القراءة بالأساليب

الصفية العادية وبخاصة ذوو صعوبات التعلم. ويتضمن هذا الأسلوب تكرار الربط بين صورة الحرف (أو الكلمة)، وصوته، وكيفية استخدام آلية النطق أو شعور اليد عند إخراجها (الوقف، 2008: 428).

- وقد حدد العالم "فليمينج" بعض صعوبات القراءة وطرق علاجها كمايلي:

أ- التعثر في النطق، والخلط بين الحروف والأصوات المتقاربة: تدريب التلاميذ على الحديث، وتدريبهم من خلال قوائم معدة على التعرف إلى الحروف حين رؤيتها والنطق بها.

ب- القراءة العكسية "القلب المكاني": تدريب التلاميذ على تحليل الكلمات مع مراعاة اتجاه العين أثناء القراءة، مع الاستعانة بالإصبع.

ج- التكرار: التدريب على معرفة كلمات جديدة، واستعمال القراءة الجهرية والجمعية في وقت واحد وبصوت مناسب.

د- إحلال كلمة محل أخرى عن طريق التخمين "الإضافة": تدريب التلاميذ عن طريق الألعاب بكلمات يتوافر فيها عنصر التحليل الصوتي، وتزويدهم بقاموس لغوي أكبر عن طريق المناشط اللغوية المختلفة.

هـ- حذف كلمات موجودة "الحذف": التركيز على المعنى، واستخدام البطاقات الخاطفة التي تحتوي على جمل ناقصة وأخرى كاملة من أجل الموازنة بينهما، واستخدام القراءة الجمعية مع إشراك المعلم فيها.

و- إغفال سطر أو عدة سطور: استخدام مادة قرائية بين سطورها مسافات واسعة.

ز- القراءة المتقطعة، كلمة بعد كلمة: التخفيف من العناية بالكلمات تخفيفاً مؤقتاً.

ح- قصور فهم المراد من المادة المقروءة "عدم الفهم": استخدام مادة قرائية أسهل، والتركيز على المعنى وإثارة الحوافز والدوافع للقراءة.

ط- صعوبة تذكر المقروء "صعوبة التذكر": تدريب التلاميذ على التلخيص.

ي- العجز عن القراءة السريعة "بطء القراءة": تدريب التلاميذ على التصفح السريع للعثور على كلمة معينة في جملة أو فقرة أو صفحة ويكون شفويا وتحريريا. (فلوسي، 2014: 208).

خلاصة:

تعتبر صعوبات تعلم القراءة من أكثر صعوبات التعلم الأكاديمية انتشارا في الوسط المدرسي، وهي بذلك تعكس الصعوبات التي يواجهها التلميذ أثناء تعلمه، حيث يخفق في القراءة لأسباب متعددة منها التربوية، النفسية، الاجتماعية، الوراثة، وبذلك يجد صعوبة في التعرف على الحروف والكلمات مما يؤثر على فهمه لما يقرأ رغم سلامة قدراته المعرفية. وقد تطرقنا في هذا الفصل إلى مظاهر وخصائص التلاميذ ذوي صعوبات القراءة، إضافة إلى أنواع الصعوبات القرائية وأهم النظريات المفسرة لها في ظل نموذج معالجة المعلومات.

وفي الأخير أشرنا إلى مختلف الأساليب العلاجية لصعوبات تعلم القراءة.

الفصل الرابع: الإجراءات المنهجية للدراسة

I- الدراسة الاستطلاعية

- 1- الهدف من الدراسة الاستطلاعية
- 2- خطوات الدراسة الاستطلاعية
- 3- ميدان البحث ومدة الدراسة
- 4- حالات الدراسة
- 5- أدوات الدراسة
- 6- نتائج الدراسة الاستطلاعية

II- الدراسة الأساسية

- 1- مكان و مدة إجراء الدراسة
- 2- حالات الدراسة ومواصفاتها
- 3- أدوات الدراسة وإجراءات تطبيقها

1- الدراسة الاستطلاعية:

1.1- الهدف من الدراسة الاستطلاعية:

قامت الباحثة بالدراسة الاستطلاعية كخطوة أولى في العمل الميداني سعياً منها إلى تحقيق الأهداف البحثية التالية:

- التعرف على ميدان البحث خاصة فيما يتعلق بتوقيت التدريس و كيفية تقسيم نشاط التلميذ في المدرسة تفادياً لأي تأثير سلبي قد تحدثه دراستنا على تدرسه.
- تشخيص حالات من التلاميذ ذوي اضطراب الانتباه من أجل مواصلة العمل معهم في الدراسة الأساسية إذا توفرت فيهم الخصائص الخاصة بهذا الاضطراب حسب DSM-IV.
- ضبط إشكالية الدراسة وتجريب فعالية أدوات القياس.

2.1- خطوات الدراسة الاستطلاعية:

بعد حصول الباحثة على ترخيص من قبل مديرية التربية لولاية سعيدة (أنظر الملحق رقم 01: 257) للسماح لها بالتطبيق الميداني قامت بالتقرب من مدرء بعض المدارس الابتدائية وتم اتخاذ الإجراءات التالية:

- أ- تحديد المدارس الابتدائية التي اشتملت على حالات الدراسة.
- ب- تحديد مستوى السنة الثالثة ابتدائي لإجراء الدراسة عليهم.
- ج- إجراء مقابلات مع معلمي تلاميذ السنة الثالثة ابتدائي في المدارس التي تمّ تحديدها، حيث عقدت لقاءات مسبقة لتعريفهم بأغراض الدراسة، وآلية إجرائها، كما حددت تواريخ وأوقات العمل معهم واستندنا في ذلك على المقابلات نصف الموجهة التي تضمنت الأسئلة التالية:

- هل لديك في القسم تلاميذ يعانون من صعوبات في الانتباه، وتتوفر فيهم الخصائص التالية؟

- عدم القدرة على الانتباه.

- يرتكبون أخطاء تافهة في واجباتهم المدرسية.
- يجدون صعوبة في الاحتفاظ بالانتباه في المهام التي يقومون بها.
- ضعف قدرتهم على الإنصات.
- غير مهتمين لما يجري حولهم.
- غير قادرين على متابعة التعليمات.
- يتجنبون المهام التي تتطلب بعض التركيز.
- يفقدون أشياءهم الضرورية كالأدوات، الأقلام، الكتب...
- يتشتت انتباههم بسهولة.
- يتميزون بالنسيان في الأنشطة اليومية المختلفة.
- د- اختيار حالات الدراسة.
- هـ- إجراء مقابلات مع أولياء الحالات لجمع أكبر قدر ممكن من المعلومات.
- و- الإطلاع على الملفات الطبية والمدرسية لاستبعاد الحالات التي تعاني من إعاقات عقلية، حسية أو حركية، وكذا الإطلاع على المسار الدراسي الخاص بكل حالة.
- ز- محاولة إقامة علاقة ودية مع الحالات حتى يعتادوا علينا.
- ح- و قصد التعرف على اضطراب الانتباه أكثر اعتمدت الباحثة على الدليل التشخيصي DSM-IV، وطبقت اختبار اضطراب الانتباه والذي تم استخدامه في البيئة الجزائرية من قبل الباحثين " شرقي سميرة" و " مفيدة بن حفيظ"، كما قامت بتطبيق اختبار الذكاء المصور للتأكد من سلامة القدرات العقلية لحالات الدراسة (سيتم التفصيل في ذلك لاحقا).

3.1 - ميدان البحث ومدة الدراسة:

بعد التقرب من مدراء بعض المدارس الابتدائية بولاية سعيدة و بعد الحصول على ترخيص من مديرية التربية، تم إجراء مقابلات مع معلمي سنوات الثالثة ابتدائي بكل من

مدرسة: عيمر محمد، شهروري عبد الكريم، مولود فرعون، حيث قامت الباحثة بتوضيح هدف البحث وأهميته وكيفية التعرف على التلاميذ مضطربي الانتباه، وأهم خصائصهم، وطلبت من كل معلم تحديد أسماء تلاميذ فصله الذين يتصفون باضطراب الانتباه، فأرشدتها كل معلم إلى الحالات التي تعاني من مشكلات في الانتباه، وهذا حسب ملاحظاتهم فتحصلت على (04) حالات، حيث أجريت هذه الدراسة في مدة دامت ابتداء من 07 أكتوبر 2015 إلى 07 أبريل 2016.

4.1 - حالات الدراسة:

لقد اقتصرَت الدراسة الاستطلاعية على أقسام السنة الثالثة ابتدائي تتراوح أعمارهم ما بين 8-9 سنوات على اعتبار أن اضطراب الانتباه يصل قمته في هذه السن، كما أن صعوبات تعلم القراءة تتضح في السنة الثالثة ابتدائي، حيث اعتمدت الباحثة في تشخيص حالات الدراسة على الشروط التالية:

- تقديرات المعلمين: بعد أن قدمنا لهم شرحا حول الخصائص الواجب توفرها في الحالات، بحيث لا بد أن يكون المعلم قد أمضى على الأقل سنة دراسية مع التلاميذ حتى يتسنى له التعرف على خصائصهم السلوكية بدقة.
- التلاميذ يعانون من اضطراب الانتباه غير المصحوب بالنشاط الزائد وتظهر لديهم أعراضه بصفة مستمرة ومتكررة حسب ما جاء في النسخة الرابعة من الدليل التشخيصي.
- التلاميذ لا يعانون من أي إعاقة حسية، عقلية أو حركية.

5.1 - أدوات الدراسة:

تحقيقا لأهداف الدراسة والتحقق من فروضها استخدمت الباحثة الأدوات التالية:

- اختبار اضطراب الانتباه لمحمد النوبي محمد علي.
- اختبار الذكاء المصور لأحمد زكي صالح.

- اختبار تشخيص صعوبات تعلم القراءة لصالح عميرة علي.
- اختبار الذاكرة العاملة لمونيكا الين شريف الخطيب.
- وكذلك اعتمدت في هذه الدراسة على كل من المقابلة، الملاحظة، تاريخ الحالة والدليل التشخيصي الأمريكي DSM-IV إضافة إلى الاطلاع على الملفات الطبية والاختبارات التحصيلية للحالات في مادة القراءة خلال الفصلين الأول والثاني.
- 6.1 - نتائج الدراسة الاستطلاعية:**
- حاولت الباحثة من خلال دراستها الاستطلاعية التقيد بالضوابط المنهجية التي توطر العمل البحثي، وقد سمحت لها الدراسة الخروج ببعض النتائج نذكرها فيمايلي:
- ضبط إشكالية البحث على اعتبار أن الإشكالية الأولى تخضع للتعديل أو التغيير بناء على القراءات والدراسة الاستطلاعية في ميدان البحث.
- التأكد من أن مفهومي الدراسة موجودين ومرتبطين بميدان البحث.
- ملاءمة أدوات البحث مع أهداف الدراسة.
- هناك تقبل وتعامل ايجابي للحالات مع أدوات البحث إضافة إلى عدم وجود صعوبات كبيرة عند تطبيقها.
- إن دراسة عملية معرفية كالانتباه تعتمد أساسا على ملاحظة سلوك التلميذ، فقد لا يرجع نقص الانتباه لديه إلى قصور في هذه العملية بقدر ما يرجع إلى البيئة الأسرية أو المدرسية مثلا وهذا لا يمكن تشخيصه إلا من خلال الملاحظة.
- أظهرت الدراسة الاستطلاعية أن اضطراب الانتباه مرتبط بنشاط التلميذ في المدرسة، و يمكن تشخيص هذا الاضطراب لدى التلميذ من خلال نشاطه المدرسي.

2- الدراسة الأساسية:

1.2- مكان ومدة إجراء الدراسة:

أقيمت الدراسة الأساسية في نفس المكان الذي أجريت فيه الدراسة الاستطلاعية أي في نفس المدارس الابتدائية بولاية سعيدة، حيث امتدت هذه الدراسة من 10-04-2016 إلى 02-06-2016.

2.2- حالات الدراسة ومواصفاتها:

تتمحور دراستي حول اضطراب الانتباه لدى التلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة وتخص أربع حالات تتصف بمايلي:

- يتراوح عمر الحالات ما بين 8 و 9 سنوات.
- كل الحالات من أقسام السنة الثالثة ابتدائي وغير مكررين.
- تم اختيار الحالات المدروسة بطريقة قصدية أي تعاني من اضطراب الانتباه حسب الدليل التشخيصي DSM-IV موزعة حسب المدارس كمايلي:
- مدرسة عيمر محمد (حالة واحدة).
- مدرسة شهروري عبد الكريم (حالة واحدة).
- مدرسة مولود فرعون (حالتين).

3.2- أدوات الدراسة وإجراءات تطبيقها:

- اتبعت الباحثة في دراسة هذا البحث الأساليب الإكلينيكية المناسبة لطبيعة موضوع دراستنا، أي أسلوب دراسة الحالة والذي يركز على:
- المقابلة العيادية.
 - الملاحظة العيادية.
 - تاريخ الحالة.

- الاختبارات النفسية وهي:

أ- اختبار اضطراب الانتباه لمحمد النوبي.

ب- اختبار تشخيص صعوبات تعلم القراءة لصالح عميرة علي.

ج- اختبار الذكاء المصور لأحمد زكي صالح.

د- اختبار الذاكرة العاملة لمونيكا إلين شريف الخطيب.

هـ- الدليل التشخيصي الأمريكي الرابع DSM-IV

1.3.2- المقابلة:

وسيلة من وسائل جمع المعطيات عن الفرد وتحليله لمعرفة استعداداته وخصائصه الشخصية كسماته وميوله واتجاهاته ورغباته. وهي عبارة عن لقاء شفوي بين المختص والفرد موضوع البحث، كما أنها ليست مجرد توجيه أسئلة للمبحوث وتسجيل إجابات عنها، بل هي تفاعل بين شخصين في موقف أو مواقف محددة، حيث تتيح للباحث ملاحظة انفعالات العميل ومختلف التعبيرات والحركات التي تصدر منه، فيستغلها الباحث في الكشف عن بعض الحقائق التي لا يرغب العميل في بعض الأحيان أن يبيدها للباحث. وبذلك تكون المقابلة من أكثر وسائل جمع المعطيات استخداماً وملاءمة لقياس الشخصية فقد تكشف بعض السمات الشخصية التي لا تكشف عنها أساليب القياس الأخرى (بشلاغم، 2011: 105).

وفي هذه الدراسة استعملت الباحثة المقابلة التشخيصية وكذلك المقابلة نصف الموجهة لترك نوع من الحرية في التعبير للحالات المدروسة.

2.3.2- الملاحظة العيادية:

عرفها سترانج وموريس (1996): " بأنها وسيلة أساسية وضرورية ومصدر للحصول على المعلومات عن الفرد موضوع الدراسة " (البكري و عجور، 2011: 189).

فالملاحظة وسيلة هامة من وسائل جمع البيانات وأكثرها شيوعاً، تمكن الباحث من الإجابة عن أسئلة البحث واختبار فروضه، فهي تعني الانتباه المقصود والموجه نحو سلوك فردي أو جماعي معين بقصد متابعته ورصد تغيراته (بن حمد، 2006: 406). وبذلك تتميز الملاحظة عن غيرها من أدوات جمع البيانات بأنها تفيد في جمع بيانات تتصل بسلوك الأفراد الفعلي في بعض المواقف الواقعية في الحياة، بحيث يمكن ملاحظتها دون عناء كبير أو التي يمكن تكرارها بدون جهد. ثم إنها تفيد أيضاً في جمع البيانات في الأحوال التي يبدي فيها المفحوص نوعاً من المقاومة للباحث ويرفض الإجابة عن أسئلته (دويدار، 1999: 192)، وقد استخدمت في هذه الدراسة الملاحظة المباشرة التي تعتمد على ملاحظة مختلف سلوكيات المفحوص واستجاباته أثناء المقابلة.

3.3.2- تاريخ الحالة:

اعتمدت الباحثة على هذه الأداة الإكلينيكية في دراسة الحالات، وفيها جمعت ملخصاً عن حياة المفحوص والتعرف على العوامل التي ساهمت في ظهور هذا النوع من الاضطراب لديه، حيث كانت مصادر تلك المعلومات من خلال المعلم و أحد الوالدين.

4.3.2- الاختبارات النفسية:

وسيلة أخرى من وسائل جمع المعلومات تمكن الباحث من الكشف عن الأمور التي لم تظهر من خلال المقابلات العيادية، وقد اعتمدت الباحثة في هذه الدراسة على اختبار اضطراب الانتباه لمحمد النوبي، واختبار تشخيصي لصعوبات تعلم القراءة لصالح عميرة علي، اختبار الذكاء المصور لأحمد زكي صالح، اختبار الذاكرة العاملة لمونيكا إلين شريف الخطيب.

أولاً: اختبار اضطراب الانتباه لمحمد النوبي محمد علي:

1- تعريفه: أعد هذا الاختبار من طرف محمد النوبي سنة 2005 بهدف توفير أداة

لقياس نوع من العمليات المعرفية وهي الانتباه، وقد صاغ بنوده باللغة العربية بشكل واضح

وبسيط، وقد اعتمد الباحث في بناء هذا الاختبار على اختبارات عربية وأخرى أجنبية، كما اعتمد على الطبعة الرابعة من الدليل التشخيصي والإحصائي للاضطرابات النفسية والعقلية DSM-IV

2- تحديد أبعاد الاختبار:

تحدد الطبعة الرابعة من دليل التصنيف التشخيصي والإحصائي للأمراض والاضطرابات النفسية والعقلية DSM-IV الصادر عن الجمعية الأمريكية للطب النفسي (1994) نقص الانتباه، النشاط الزائد والاندفاعية، ويطلق عليه "النمط المختلط" وقد قام صاحب الاختبار بتعريفه إجرائياً وأبعاده: نقص الانتباه، النشاط الزائد، الاندفاعية (الصورة الأسرية، الصورة المدرسية، صورة الطفل المصورة) بهدف التعرف على مدى صحة التعريف الإجرائي لهذه الأبعاد وكذلك لاضطراب الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد بصوره الثلاث (المدرسية والأسرية وصورة الطفل المصورة). (أنظر الملحق رقم 02: 257).

3- نوع الاستجابة وطريقة التصحيح:

اختصر الباحث عدد البدائل في نوع استجابات الاختبار تبعاً لطريقة "ليكرت Likert" من خمسة بدائل إلى ثلاثة بدائل في كل من الصورة الأسرية والمدرسية، وذلك لكي تكون طريقة الاستجابة عليها سهلة الفهم والإدراك لدى الأطفال (النوبي، 2005: 08)، تتدرج طريقة الاستجابة والتصحيح لاختبار اضطراب الانتباه (الصورة الأسرية والمدرسية) إلى ثلاث استجابات، الأولى يحصل من خلالها المفحوص على ثلاث درجات، والثانية على درجتان والثالثة على درجة واحدة. أما طريقة الاستجابة والتصحيح بالنسبة لصورة الطفل المصورة، فيتحصل المفحوص على درجة واحدة عندما يختار الرسم المتشابه ويحصل على صفر عندما يختار إجابة خاطئة، وإذا تحصل المفحوص على أقل من 75 درجة من مجموع الدرجات فإنه مؤشر على الدرجة المنخفضة وبالتالي المفحوص يعاني من نقص الانتباه (بن عامر، 2007: 94).

4- تحديد عبارات وصور الاختبار:

يتكون الاختبار في صورته المبدئية من (31) عبارة للصورة الأسرية، و(30) عبارة للصورة المدرسية، و(39) صورة لصورة الطفل المصورة، والهدف من ذلك تحديد مدى انتماء كل عبارة أو صورة إلى البعد الخاص بها، وكذلك تحديد اتجاه العبارة أو الصورة موجب أو سالب، ومدى مناسبة العبارة أو الصورة مع الفئة العمرية لعينة الدراسة الحالية.

5- التجريب المبدئي للاختبار:

قام صاحب الاختبار بإجراء تطبيق للاختبار بصورته الأولية للصورة الأسرية، وللصورة المدرسية ولصورة الطفل المصورة على عينة مكونة من (500) تلميذ وتلميذة من مدرستي السلام (2) والثورة الابتدائية من الصف الأول إلى الخامس الابتدائي ممن تتراوح أعمارهم ما بين (6-12) سنة (النوبي، 2005: 08).

و يحتوي الاختبار في صورته النهائية على (18) صورة أو رسم لصورة الطفل المصورة وعلى (12) عبارة لكل من الصورة الأسرية والمدرسية وهي موزعة حسب الجدول الآتي:

جدول رقم (01): توزيع عبارات اختبار اضطراب الانتباه.

توزيع العبارات		الصورة	البعد
رقم الرسم	رقم العبارة		
—	12-1	الأسرية	الانتباه
—	12-1	المدرسية	
18	—	المصورة	

6- الخصائص السيكومترية للاختبار في البيئة العربية:

1.6- معامل الصدق: قام محمد النوبي بدراسة صدق اختبار اضطراب الانتباه باستخدام

مجموعة من الطرق تتمثل فيمايلي:

1.1.6- الصدق المنطقي (المحتوى):

وبدل الصدق المنطقي على ملائمة الاختبار لما يقيسه، ولذا فقد تمت صياغة أبعاد الاختبار وعباراته من خلال الاعتماد على الإطار النظري DSM-IV وكذلك اطلاع الباحث على عدد من اختبارات اضطراب الانتباه بالإضافة لمعايشة الباحث لأفراد عينة الدراسة من ذوي اضطراب الانتباه، وذلك لمراعاة مناسبة العبارات والصور لقياس ما صيغت من أجله (النوبي، 2005: 11).

2.1.6- الصدق الظاهري (المحكمين):

وقد تمّ عرض الاختبار في صورته المبدئية على (30) من أستاذ في الصحة النفسية وعلم النفس والتربية الخاصة ومعلمي بعض المدارس، وذلك لإبداء الرأي والحكم على مدى صدق مضمون العبارات والصور والرسوم الخاصة بالاختبار و مدى فعالية ما وضع لقياسه، ولذا تمّ اعتبار نسبة اتفاق المحكمين على عبارات أو صور الاختبار معياراً للصدق.

3.1.6- صدق الاتساق الداخلي:

تمّ حساب معامل الارتباط بين درجة كل عبارة أو صورة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه تلك العبارة أو الصورة، وقد تراوحت معاملات الارتباط للصورة الأسرية ما بين (0.32- 0.74) وللصورة المدرسية ما بين (0.33-0.78) وللصورة الطفل المصورة ما بين (0.36-0.80). (النوبي، 2005: 10).

4.1.6- صدق المحك التلازمي:

تمّ حساب معاملات الارتباط للأبعاد بين اختبار اضطراب الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد بصوره الثلاث (الأسرية، المدرسية وصورة الطفل المصورة) إعداد "محمد النوبي محمد علي" (2005) واختبار اضطراب الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد ترجمة وتعريب "عادل عبد الله محمد" (2002).

جدول رقم (02): معاملات الارتباط للأبعاد المتناظرة والدرجة الكلية بين اختبار اضطراب الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد" الصورة الأسرية - المدرسية - صورة الطفل المصورة" إعداد محمد النوبي واختبار اضطراب الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد ترجمة وتقنين عادل عبد الله.

الصورة الأسرية		الصورة المدرسية		صورة الطفل المصورة	
معاملات	معاملات	معاملات	معاملات	معاملات	معاملات
الارتباط	الارتباط	الارتباط	الارتباط	الارتباط	الارتباط
للأبعاد	للأبعاد	للأبعاد	للأبعاد	للأبعاد	للأبعاد
نقص الانتباه	نقص الانتباه	نقص الانتباه	نقص الانتباه	نقص الانتباه	نقص الانتباه
0.872	0.852	0.839	0.872	0.852	0.839

2.6 - معامل الثبات:

قام معد الاختبار بحساب ثباته بالطرق التالية:

- معامل ألفا كرونباخ.
- التجزئة النصفية (سبيرمان - براون - و جثمان)
- إعادة الاختبار.

جدول رقم (03): معاملات الثبات لاختبار اضطراب الانتباه بصوره الثلاث

(الصورة الأسرية والمدرسية وصورة الطفل المصورة).

إعادة الاختبار	معاملات الثبات بطريقة "التجزئة النصفية"		معاملات الثبات بطريقة "ألفا كرونباخ"	الصورة	البعد
	سبيرمان - براون	جثمان			
0.65	0.74	0.72	0.73	الأسرية	نقص الانتباه
0.92	0.90	0.66	0.78	المدرسية	
0.85	0.88	0.78	0.64	المصورة	

دالة عند 0.01 (النوبي، 2005: 10).

7- الخصائص السيكومترية في البيئة الجزائرية:

1.7- حساب معامل صدق الاختبار:

تمّ حساب الصدق التمييزي بأسلوب المقارنة الطرفية حيث أخذت شرقي سميرة 33 % من درجات الاختبار أعلى التوزيع و 33% من أدنى التوزيع ثمّ حساب الدلالة الإحصائية للفرق بين متوسطي المجموعتين، و بما أن العدد الكلي للعينتين يساوي 20 فرداً، ولاستخراج عدد أفراد الثلث الأعلى أو الأدنى للتوزيع، تضرب الباحثة هذا العدد في القيمة 0.33 فتجد أنه يساوي (6.6) وعند تقريب هذا الرقم إلى رقم صحيح تختار الباحثة (7) أفراد من المجموعة العليا و(7) من المجموعة الدنيا، وتمّ بعد ذلك حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لكل مجموعة، ثمّ حساب قيمة "ت" لاختبار دلالة الفرق بينهما، والجدول التالي يوضح النتائج:

جدول رقم(04): يبين قيمة الفرق بين المجموعات العليا والمجموعات الدنيا لعينتي

الدراسة في اختبار اضطراب الانتباه.

أبعاد الاختبار	المجموعات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	الدلالة الحسابية
نقص الانتباه	المجموعة العليا	17.14	1.68	4.05	0.01
	المجموعة الدنيا	13.85	1.34		

(بن حفيظ، 2013: 243).

من خلال الجدول رقم (04) يتبين أن قيمة "ت" دالة إحصائية عند مستوى 0.001 في أبعاد الاختبار (صورة الطفل المصورة)، ومنه الفرق بين المجموعتين فرق صحيح لصالح المجموعة ذات المتوسط الأكبر وهي المجموعة ذات الدرجات الدنيا وبالتالي فهو صادق

على عينتي الدراسة الحالية، لأنه استطاع التمييز بين أفراد العينتين (مضطربي الانتباه مفرطي النشاط والعاديين).

2.7- حساب معامل ثبات الاختبار:

استخدمت سميرة شرقي أسلوب التجزئة النصفية (الفردية والزوجية)، فقد تم تقسيم العبارات الخاصة بالصورتين الأسرية والمدرسية إلى قسمين:

- قسم فردي يحتوي على العبارات من: 1-3-5-7-9... إلى 23

- وقسم زوجي يحتوي على العبارات من: 2-4-6-8-10... إلى 24

أما بالنسبة لصورة الطفل المصورة فقد تم تقسيم عباراتها إلى قسمين أيضا:

- قسم فردي ويحتوي على العبارات من: 1-3-5-7-9... إلى 35

- قسم زوجي يحتوي على العبارات من: 2-4-6-8-10... إلى 36

وبذلك تم الحصول على قائمتين من الدرجات في كل من الصورة المدرسية والأسرية وصورة الطفل المصورة. طبق الاختبار على 40 فرد من العينة الكلية ثم قامت الباحثة بحساب معامل الارتباط بيرسون بين درجات القسم الفردي ودرجات القسم الزوجي في كل صورة، بعدها تم تصحيح الطول بمعادلة جثمان، وكانت النتائج كالتالي:

جدول رقم (05): معاملات ثبات اختبار اضطراب الانتباه.

معامل الثبات بطريقة التجزئة النصفية		الصورة	أبعاد الاختبار
جثمان	سبيرمان - براون		
0.57	0.40	الأسرية	نقص الانتباه
0.83	0.72	المدرسية	
0.70	0.55	المصورة	

يتضح من قيمة معاملات الثبات الخاصة بكل صورة من صور الاختبار الدالة إحصائياً عند مستوى 0.01 أن الاختبار يتمتع بدرجة عالية من الثبات، وهي تعطي الثقة لاستخدامه في الدراسة الحالية (بن حفيظ، 2013: 245).

ثانياً: اختبار الذكاء المصور (1978):

1- تعريفه: هذا الاختبار من إعداد أحمد زكي صالح، يعتبر من الاختبارات الجمعية غير اللفظية التي تهدف إلى قياس القدرة على إدراك التشابه والاختلاف بين الموضوعات والأشياء. كما دل استخدامه على فائدته الكبيرة في حالات التشخيص الأولي، فهو اختبار لقياس القدرة العامة للأفراد (حماد، 2008: 01). ولا يعتمد على اللغة إلا كوسيلة للاتصال في شرح التعليمات للأفراد الذين يطبق عليهم، ولا يخضع لأي عامل لغوي أو مهارة لغوية، لأن العلاقة أصلاً علاقة تشابه أو اختلاف بين وحدات الاختبار. حيث أن أسئلة الاختبار عبارة عن مجموعة من الصور يطلب من المفحوصين إدراك العلاقة بينها، كما يمكن تطبيقه على عدد من الأفراد في وقت واحد بواسطة فاحص واحد.

بواسطة هذا الاختبار يمكن تحديد نسبة الذكاء لدى الأطفال 8 سنوات فما فوق، وقد استخدمناه في هذه الدراسة للتعرف على المستويات العقلية لحالات الدراسة وبالتالي تطبيق محك التباعد بين الذكاء والتحصيل.

إن الفكرة الرئيسية التي يقوم عليها بناء الاختبار هي فكرة التصنيف أي أن ينظر الفرد إلى الأشكال الخمسة الموجودة في كل سطر ثم يحدد علاقة التشابه بينها، ويبقى أحد الأشكال يختلف عن باقي الأشكال (بن فليس، 2008: 288).

2- مكونات الاختبار:

يتكون الاختبار من (60) مجموعة من الصور أو الأشكال، وكل مجموعة تتكون من (5) صور أو أشكال، ويوجد بكل مجموعة (4) صور أو أشكال متشابهة في صفة واحدة

أو أكثر، وشكل واحد فقط هو المختلف عن باقي أشكال المجموعة (أنظر الملحق رقم 03: 283).

3- طريقة تطبيق وتصحيح الاختبار:

تتم تطبيق الاختبار على تلاميذ السنة الثالثة ابتدائي في الفترة الصباحية لمدة 15 دقيقة وهو الزمن المحدد للإجابة على مفردات الاختبار، حيث يطلب من المفحوصين إدراك العلاقة بين الأشكال الخمسة الموجودة في كل مجموعة ومعرفة الشكل المختلف فيها ووضع علامة (x) على هذا الشكل، وبعد انتهاء المفحوص من الإجابة عن الأسئلة أو انتهاء الوقت للاختبار، يتم سحب كراسة الاختبار المحدد و ورقة الإجابة منه ثم يحسب لكل سؤال صحيح أجابه المفحوص (1) درجة، و صفر للإجابة الخاطئة ولا تحسب الإجابة المتروكة، ثم تجمع درجات الأسئلة الصحيحة لمعرفة الدرجة الكلية التي حصل عليها المفحوص في هذا الاختبار (حماد، 2008: 04)، بعدها نذهب لقائمة المعيار الثلاثي للاختبار لمعرفة ما يقابل هذه الدرجة من نسبة ذكاء.

4- الخصائص السيكومترية للاختبار:

1.4- معامل صدق الاختبار:

قام معد الاختبار بالتحقق من صدق الاختبار بطريقتين:

1.1.4- الصدق العاملي: في دراسة تفصيلية لهذا الاختبار مع مجموعة قوية من

الاختبارات العقلية التي تقيس مختلف القدرات العقلية مكونة من ثمانية عشر اختبارا وجد أن اختبار الذكاء المصور مشبع بالعامل 0.48.

2.4- معامل ثبات الاختبار:

لقد دل استخدام اختبار الذكاء المصور في عدد من الأبحاث على ثباته بدرجة عالية، إذا تراوحت معاملات الثبات في هذه الأبحاث بين (0.75-0.85). ولا شك أن هذه الأرقام تدل على معاملات ثبات يمكن الوثوق به.

5- الخصائص السيكومترية لهذا الاختبار في البيئة الجزائرية:

قامت الباحثة خديجة بن فليس بتطبيق هذا الاختبار لمرات عديدة في دراسات أخرى ولم تصادف أية صعوبات تتعلق بالفهم لدى المفحوصين، إلا أنها ارتأت أن تتأكد من الخصائص السيكومترية له في البيئة الجزائرية :

1.5- معامل الصدق: وتم حساب معامل صدق هذا الاختبار بطريقة المقارنة الطرفية

(الصدق التمييزي) حيث بلغت قيمة "ت" المحسوبة (12.06) وهي قيمة دالة إحصائيا.

2.5- معامل الثبات: وقد اعتمدت الباحثة في حسابها لمعامل ثبات هذا الاختبار على

طريقة التجزئة النصفية (تجزئة الاختبار إلى نصفين) وقد بلغ معامل ثبات الاختبار بعد تصحيحه بمعادلة سبيرمان براون (0.77).

من خلال المعاملات المتحصل عليها يمكننا القول بأن هذا الاختبار يتمتع بالصدق والثبات وبالتالي فهو قابل للتطبيق في البيئة الجزائرية (بن فليس، 2008: 289).

ثالثا: إختبار تشخيص صعوبات تعلم القراءة:

إختبار تشخيص صعوبات تعلم القراءة لدى تلاميذ الصفين الثاني و الثالث الابتدائيين صلاح عميرة علي المطبق بدولة الإمارات(2005)، يتكون الاختبار من ستة مقاييس فرعية تتضمن مجموعة من الكلمات وعددها 290 كلمة- تم تصنيفها وفقا للمهارات التي تضمنتها موضوعات القراءة المقرر تدريسها لتلاميذ الصف الأول، و خلال الفصل الأول للصف الثاني الابتدائي(منصوري و بن عروم، 2015: 22)، وهي كالتالي:

1- اختبار تشخيص صعوبات تعرف و قراءة الكلمات (من قاموس التلميذ القرائي):

و يشتمل على 8 قوائم و ذلك لتشخيص الصعوبات التالية (أنظر الملحق رقم 04: 295):

- قراءة الكلمات الثلاثية (15 كلمة).

- قراءة الكلمات التي بها مدود (30 كلمة).

- قراءة الكلمات التي تتضمن مقاطع ساكنة (15 كلمة).
 - نطق صوت التتوين المناسب أثناء القراءة (20 كلمة).
 - قراءة الكلمات التي بها حرف مشدد (15 كلمة).
 - قراءة الكلمات التي تبدأ بلام شمسية أو قمرية (20 كلمة).
 - التمييز بين الكلمات المتشابهة الأحرف أثناء القراءة (قائمتين من 15 كلمة).
- يطلب من التلميذ قراءة الكلمات المعروضة أمامه الواحدة تلو الأخرى، و يتم تسجيل قراءة التلميذ على شريط كاسيت (منصوري و بن عروم، 2015: 23).
- 2- اختبار تشخيص صعوبات التعرف على أجزاء الكلمة و دمجها(من خارج قاموس التلميذ القرائي):** (أنظر الملحق رقم 04: 299).
- و يتكون من 30 كلمة، إذا فشل التلميذ في قراءة إحداها يتم الكشف عن عناصرها الصوتية ليعطيها الشكل الصوتي النهائي(دون التقيد بوقت). (عميرة، 2005: 96).
- 3- اختبار تشخيص صعوبات التمييز البصري: و يتكون من:**
- 1.3- اختبار تشخيص صعوبات التمييز البصري للحروف:**
- و يتكون من عشرين حرفا بشكلها الأصلي كل حرف مكتوب على بطاقة، يقابلها نموذج أمام التلميذ من ثلاثة حروف متشابهة في الشكل، واحد منها فقط يتطابق مع الحرف الموجود على البطاقة و على التلميذ أن يضع دائرة حول الحرف المطابق(أنظر الملحق رقم 04: 300).
- 2.3- اختبار تشخيص صعوبات التمييز البصري للكلمات:**
- و يتكون من عشرين كلمة، و يتم نفس الإجراء الوارد في القسم (أ) من الاختبار. (منصوري، 2015: 23).
- 4- اختبار تشخيص صعوبات الربط بين الرمز المكتوب و الصوت المنطوق:**
- ويتكون من عشرين كلمة، يستمع التلميذ و يضع دائرة حول الكلمة المطابقة للكلمة المنطوقة من متعدد على نموذج أمامه (أنظر الملحق رقم 04: 302).

5- اختبار تشخيص صعوبات التمييز السمعي للكلمات المتشابهة صوتاً:

1.5- اختبار تشخيص صعوبات التمييز السمعي للكلمات المتشابهة صوتاً:

و يتكون من عشرين زوجاً من الكلمات، يستمع التلميذ لكل زوج و يحدد إن كانتا مختلفتين أم متماثلتين (أنظر الملحق رقم 04: 303).

2.5- اختبار تشخيص صعوبات تمييز صوت الحرف الأول و الأخير في الكلمة:

و يتكون من قائمتين في كل منهما 15 كلمة حيث يستمع التلميذ للقائمة الأولى و يضع دائرة حول الحرف أو المقطع الذي يمثل الصوت الأول في الكلمة المنطوقة من متعدد أمامه، و كذلك بالنسبة لتحديد الحرف الأخير من القائمة الثانية (15 كلمة).

6- اختبار تشخيص صعوبات المزج الصوتي عند الاستماع:

و يتكون من 20 كلمة، يستمع التلميذ إلى أجزاء الكلمة، ثم يمزج أصواتها و ينطقها في صورتها الكلية (أنظر الملحق رقم 04: 306).

7- تعليمات الاختبار:

- اختيار الوقت المناسب للتطبيق، و في مكان يتوفر فيه الهدوء.
- يطلب من التلميذ أن يتقيد في نطقه بحركات الشكل على كل كلمة في الاختبارات التي تستلزم قراءة التلميذ.
- يتم تطبيق هذا الاختبار فردياً، و يمكن تطبيق الاختبارات الفرعية (3، 4، 6) في مجموعات لا تزيد عن عشرة تلاميذ.
- بالنسبة للاختبار الفرعي الأول تعرض الكلمات لمدة (3) ثواني بفواصل ثانيتين بين كل كلمة و التالية لها (منصوري وبن عروم، 2014: 24).
- بالنسبة للاختبارين الفرعيين (1 و 2) يستعمل فيهما أثناء التطبيق أشرطة كاسيت ليعاد سماعها فيما بعد، من أجل رصد الأخطاء التي يقع فيها التلميذ.
- يعطى للتلميذ فترة راحة لا تزيد عن خمس دقائق إذا تبين أنه يشعر بالتعب أو الملل.

- يسجل عدد الكلمات التي أخطأ فيها التلميذ في كل اختبار فرعي في بطاقة رصد الأخطاء (أنظر الملحق رقم 05: 307).

8- تقدير الدرجات:

للحصول على الدرجة الخام للمقياس يحسب عدد الأخطاء التي يقع فيها كل تلميذ بالنسبة لكل مقياس فرعي ثم تجمع.

9- الخصائص السيكمترية للاختبار:

1.9- معامل صدق الاختبار:

اعتمد صاحب الاختبار على صدق المحكمين، حيث تم عرض الاختبار التشخيصي على عدد من المحكمين من أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية جامعة الإمارات، و مجموعة من موجهي المرحلة التأسيسية و التربية الخاصة، و معلمي و معلمات فصول و غرف مصادر التربية الخاصة بالمدارس الحكومية بدولة الإمارات و جميعهم من ذوي الخبرة في مجاله. و أجمعت لجنة التحكيم على أن الاختبار يقيس صعوبات تعلم القراءة الجهرية (عميرة، 2005: 98).

كما قام الباحثان منصور مصطفى و بن عروم وافية بتكييف هذا الاختبار على البيئة الجزائرية، حيث اعتمد الباحثان في دراستهما لمعرفة مدى صدق الاختبار على الصدق التمييزي، حيث قام باختيار عينة من التلاميذ العاديين بلغت (19) تلميذا و تلميذة- بمساعدة المعلمين- من نفس الصفوف الدراسية بنفس حجم ومواصفات عينة التلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة، ممن تتراوح أعمارهم بين 7 و 9 سنوات، مع استبعاد أولئك الذين يعانون من مشاكل سمعية أو بصرية، أو من أمراض مزمنة، ومشكلات النطق وأيضا ذوي المستوى العقلي المنخفض، ثم طلب منهم تعيين نفس العدد وب نفس المواصفات (مع مراعاة عامل الجنس) من التلاميذ العاديين أي الذين لا يعانون من صعوبات في

القراءة، و قام بتطبيق الاختبار التشخيصي لصعوبات تعلم القراءة عليها، و النتائج موضحة في الجدول التالي:

الجدول رقم (06): يبين الصدق التمييزي لاختبار تشخيص صعوبات تعلم القراءة لدى عينة التلاميذ ذوي صعوبات القراءة و عينة التلاميذ العاديين.

التلاميذ	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة اختبار "ت"	مستوى الدلالة
ذوي صعوبات القراءة	19	91.263	28.303	35	11.813	دالة عند 0.01
العاديين	19	14.368	1.977			

يتضح من الجدول رقم (06) أن قيمة متوسط درجات مقياس تشخيص صعوبات القراءة لدى عينة التلاميذ العاديين بلغت 14,368 و الانحراف المعياري 1,977، بينما بلغت قيمة المتوسط لدى التلاميذ ذوي صعوبات القراءة 91,263 و الانحراف المعياري 28,303 و قد أسفرت النتائج على وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى الدلالة 0,01 لصالح التلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة حيث بلغت النسبة التائية للفرق بين متوسطي درجات صعوبات القراءة لدى كل من العينتين 11,813 مما يشير إلى أن الاختبار ذا قيمة تمييزية دالة في تشخيص صعوبات تعلم القراءة (منصوري، 2014: 25).

2.9- معامل ثبات الاختبار:

قام صاحب المقياس بحساب معامل الثبات بطريقة إعادة التطبيق، على عينة قدرها (40) تلميذا وتلميذة من تلاميذ الصف الثاني الابتدائي و نفس العدد من تلاميذ الصف الثالث الابتدائي، و كانت المدة الفاصلة بين التطبيق الأول وإعادة التطبيق حوالي 16 يوما، وأشارت النتائج إلى أن اختبار تشخيص صعوبات القراءة الكلي و كذلك مقاييسه الفرعية تتمتع بدرجة عالية من الثبات و ذلك عند مستوى دلالة 0.01، عدا المقياس

الفرعي " المزج الصوتي عند الاستماع" لعينة إناث الصف الثاني كانت عند مستوى دلالة 0.05 (عميرة، 2005: 98).

وقام الباحثان بحساب معامل ثبات الاختبار بمعادلة ألفا كرونباخ للتناسق الداخلي و قد بلغت قيمة معامل ألفا كرونباخ للمقاييس الفرعية الستة 0.738، و هي قيمة مرتفعة تدل على ثبات المقياس.

كما قام الباحثان أيضا بحساب معامل الثبات عن طريق الاتساق الداخلي و ذلك بحساب معامل الارتباط بيرسون لكل مقياس فرعي مع المقياس ككل.

الجدول رقم(07): يبين قيم معامل الارتباط بيرسون للمقاييس الفرعية مع اختبار صعوبات تعلم القراءة.

معامل الثبات	المقياس الفرعية لاختبار صعوبات تعلم القراءة
**0.926	اختبار تشخيص صعوبة تعرف و قراءة الكلمات
**0.882	اختبار تشخيص صعوبة التعرف على أجزاء الكلمة و دمجها
**0.657	اختبار تشخيص صعوبة التمييز البصري
**0.796	اختبار تشخيص صعوبة الربط بين الرمز المكتوب والصوت المنطوق
*0.554	اختبار تشخيص صعوبة التمييز السمعي
*0.501	اختبار تشخيص صعوبة المزج الصوتي عند الاستماع

** دلالة الارتباط عند 0.01.

* دلالة الارتباط عند 0.05.

نلاحظ من خلال الجدول رقم(07) أن معاملات الارتباط بين المقاييس الفرعية الأربعة الأولى و المقياس الكلي مرتفعة، إذ بلغت أدنى قيمة من بينها 0.657 و هذا فيما يتعلق باختبار تشخيص صعوبة التمييز البصري و كلها دالة عند مستوى الدلالة 0.01، أما فيما يتعلق بالمقياسين الآخرين فقد كان معاملي ارتباطهما مع المقياس الكلي دالين عند مستوى الدلالة 0.05، و عليه يمكن القول بأن المقياس يتمتع بدرجة ثبات عالية تمكن من استخدامه في موضوع الدراسة (منصور، 2014: 25).

10- إجراءات التعديل: تمثلت التعديلات في:

- تغيير بعض كلمات المقياس الفرعي الأول المتمثل في اختبار تشخيص صعوبات نطق الكلمات أثناء القراءة، -الذي اختير من قاموس التلميذ القرائي في دولة الإمارات- و المشتمل على 8 قوائم تشخص سبع صعوبات كلها من الموضوعات التي يتم تدريسها بالنسبة للمستويين الأول و الثاني في المدرسة الجزائرية، مع مراعاة ترتيب ورودها في الكتاب المدرسي، و كلمة واحدة في المقياس الفرعي الثاني، و لتحقيق ذلك اعتمد الباحثان على الكلمات الموجودة في كتب اللغة العربية المقررة على تلاميذ المستويين الأول و الثاني من المرحلة الابتدائية و عددها أربعة كتب - و تتمثل في كتاب القراءة و كراس التمارين لكل مستوى (الأول و الثاني) - و ذلك لتحديد المهارات المقررة على التلاميذ حتى نهاية الفصل الأول للسنة الثانية، و فيما يلي الكلمات التي تم تغييرها:

الجدول رقم (08): يبين الكلمات التي تم تغييرها و مواضعها في اختبار تشخيص

صعوبات تعلم القراءة.

الموضع	رقم الكلمة	الكلمة	التعديل
قائمة تشخيص صعوبة قراءة الكلمات الثلاثية	2	صرخ	وصل
	4	نظر	وطن
	5	جمع	جلس
	6	سفن	ضحك
	8	نسي	قذف
	9	كذب	نظر
	10	نشط	قلم
	11	مرض	ذهب
	12	هبط	وجد

بعث	دول	14	
شرع	تمر	15	
توت	صوف	2	قائمة تشخيص صعوبة قراءة الكلمات التي بها مدود
كان	عاش	3	
صورة	سور	4	
أنيق	أطير	5	
جاءت	غابت	6	
طيور	عقول	7	
جميلة	مدينة	8	
كتاب	نشاط	9	
نعود	نموت	10	
يبيع	يطيع	11	
دجاجة	دجاج	12	
دروس	حدود	13	
صياح	ثمار	15	
ركوب	ورود	16	
مدافع	دواء	18	
شراء	مناظر	19	
مهاجم	مصانع	22	

حاسوب	طابور	24	
فائزون	ناجحون	25	
سريري	رئيسي	26	
ميلاد	ميناء	28	
تلاميذ	أناشيد	29	
ضروري	حدودي	30	
اسمي	لون	2	قائمة تشخيص صعوبة قراءة الكلمات التي تتضمن مقطعاً ساكناً
أختي	يصعد	3	
مهندس	ينزل	4	
تلعب	تمسك	5	
مطبخ	تضحك	6	
أسرع	مسرور	7	
تأكل	أحسننت	8	
حول	ألعب	9	
يحضر	أركب	10	
حبل	نحفظ	11	
تمر	ارتفع	12	
مزرعة	بخير	13	
بنتٌ	ولاً	1	قائمة تشخيص صعوبة إصدار صوت التنوين المناسب أثناء
صوتٍ	بيتٍ	2	
ترابٌ	صباحٍ	3	

جوهرة	مكتبة	4	القراءة
زجاج	نظام	5	
شكراً	أهلاً	6	
ألوان	أعمال	7	
أزهار	مسكناً	8	
سماء	دواء	9	
شتاء	ماء	10	
حنون	نشاط	11	
نافذة	واحدة	12	
كيساً	سمكاً	13	
لبن	أرض	14	
سرير	جديد	15	
قويّاً	طرياً	16	
قائلاً	دائماً	17	
مظلة	رحلة	19	
سعر	لهو	20	
ردت	تحدث	1	قائمة تشخيص صعوبة قراءة الكلمات التي بها حرف مشدد
يرحب	أركب	2	
يتفق	تتبع	4	
يرتب	يقلد	5	
يشد	يضر	6	

تفوق	تعلم	7	
فلاح	صياد	9	
نغني	أصلي	10	
أيام	غواص	12	
كراس	كشاف	13	
ثريا	تحبين	14	
مازون	مصلون	15	
الولد	القدم	1	قائمة تشخيص صعوبة قراءة الكلمات التي تبدأ بلام شمسية أو قمرية
السقوط	الشكر	2	
الأكل	الحمد	3	
القمر	البلح	4	
الطعام	الرسول	5	
الغد	الجرس	6	
النوم	الدرس	7	
الرياضة	النظام	8	
الباب	الفصل	9	
التغلب	الصباح	10	
العربية	الوالد	11	
المقاعد	العمل	12	
التنظيف	السباق	13	
الفاكهة	المزرعة	14	

الصغار	الثمار	15	
الليلة	الشعب	16	
الزحام	الزينة	17	
الخزانة	الخيمة	18	
الكرة	المكتبة	19	
(زار - صار)	(هتف - هدف)	1	قائمة تشخيص صعوبة التمييز بين الكلمات المتشابهة الأحرف أثناء القراءة
(تين - طين)	(رفع - دفع)	2	
(قلب - كلب)	(بطة - قطة)	3	
(نثر - نشر)	(شرب - ضرب)	4	
(حمامة - عمامة)	(حرس - حرث)	5	
(خيمة - غيمة)	(صنع - صبغ)	6	
(نظر - نذر)	(غرس - جرس)	7	
(مس - مص)	(ثمر - ثمن)	8	
(فرد - ورد)	(صور - سور)	9	
(ضباب - ذباب)	(تلعب - تلعب)	10	
(نمر - نمل)	(حديقة - حقيبة)	11	
(مسمار - مزمار)	(سقف - سعف)	12	
(دبابة - ذبابة)	(أخضر - أحضر)	13	
(عنب - عيب)	(حبل - جبل)	14	
(شوارب - جوارب)	(صاح - صاد)	15	
عودي	سوري	20	اختبار تشخيص صعوبة التعرف على أجزاء الكلمات ودمجها

- تغيير طريقة عرض الكلمات من جهاز عرض الشرائح PowerPoint إلى عرضها على بطاقات، نظرا لعدم توفر مدارسنا على الأجهزة اللازمة.

رابعاً: إختبار أنماط الذاكرة العاملة:

1- تعريفه:

قامت "مونيكا إلين شريف الخطيب" بإعداد هذا الاختبار بهدف قياس أنماط الذاكرة العاملة للطلبة ذوي صعوبات التعلم في القراءة والرياضيات (أنظر الملحق رقم 06: 308)، بناء على نتائج الدراسة الاستطلاعية لأنماط الذاكرة العاملة الخاصة بالطلبة ذوي صعوبات التعلم والتي نفذت في (26-2-2012) التي قامت بها الباحثة وذلك بعد حساب تكرارات أنماط الذاكرة من وجهة نظر المعلمين للطلبة ذوي صعوبات التعلم والملاحظة الميدانية للباحثة. كما قامت الباحثة بالإطلاع على الأدبيات التربوية مثل (الإمام و الجوالده، (2010)؛ Sulzen (2001) ؛ دراسة كامل (2001)؛ دراسة عاشور (2004) ؛ دراسة علي (2007)؛ الحساني (2010). وبناء على ذلك قامت الباحثة بصياغة فقرات الاختبار من نوع (صحيح، وخطأ) وقد بلغت فقرات الاختبار بالصورة الأولية (60) فقرة (الخطيب، 2012: 98).

2- تعليمات الاختبار:

تم إعداد تعليمات خاصة باختبار أنماط الذاكرة العاملة من حيث: عدد فقراته، والمدة الزمنية المناسبة لتطبيق الاختبار على التلاميذ، بالإضافة إلى الطريقة السليمة في الإجابة عن فقراته حيث أن هذا الاختبار يتكون من 45 سؤالاً يجيب عنه التلميذ خلال (ساعة ونصف) من الزمن بعد أن يقرأ كل سؤال وإجابته جيداً ويحدد الإجابة الصحيحة حسب طريقة الإجابة اللازمة والسؤال الذي لا يستطيع الإجابة عنه يتركه. (الخطيب، 2012: 180).

3- طريقة تصحيح اختبار أنماط الذاكرة العاملة:

تم تحديد درجة واحدة لكل إجابة صحيحة، وصفر لكل إجابة غير صحيحة، وبذلك تتراوح الدرجة الكلية من (0-45) العلامة الكلية للاختبار هي (45) درجة لكل فقرات الاختبار. تكون أعلى درجة كلية من (45) و أدنى درجة (0) يحصل عليها المفحوص بناء على الإجابة وتم اعتماد مفتاح التصحيح (صحيح وخطأ) لتصبح عدد البدائل للإجابة (2)، بحيث أعطيت الإجابة صحيح رقم (1) وخطأ رقم (2) لحساب طول الفئة للحكم على مستوى المستجيب على اختبار الذاكرة العاملة وتم استخدام المعادلة التالية :

$$\text{القيمة العليا} - \text{القيمة الدنيا} = \frac{1 - 2}{2} = 0.50$$

عدد البدائل للإجابة 2

وعليه، يكون مستوى الإجابة كالتالي:

من (0.50) فأكثر مرتفعة

من (0.49) فأقل منخفضة

حيث تمثل القيمة العليا عدد الإجابات الخاطئة.

و تمثل القيمة الدنيا عدد الإجابات الصحيحة.

ثم يتم تحديد اتجاه الإجابة حيث إذا كانت في اتجاه الإجابات الصحيحة معناه لا توجد صعوبة في الذاكرة العاملة، أما إذا كانت في اتجاه الإجابات الخاطئة معناه توجد صعوبة في الذاكرة العاملة.

4- تحديد عبارات الاختبار:

يحتوي الاختبار في صورته النهائية على (45) فقرة خاصة بأنماط الذاكرة العاملة لذوي صعوبات التعلم في القراءة والرياضيات وبما أن موضوع دراستنا حول صعوبات تعلم القراءة فقد تم الاستغناء عن الفقرات الخاصة بصعوبات الرياضيات ليصبح الاختبار يحتوي على (29) فقرة موضحة في الجدول التالي:

جدول رقم (09): يمثل فقرات اختبار أنماط الذاكرة العاملة لذوي صعوبات تعلم القراءة.

الأبعاد	رقم الفقرة	عدد الفقرات
النمط التنفيذي	1-2-3-4-5-6-7-8-9-10.	10
النمط البصري	1-2-3-4-5-6-7-8-9-10.	10
النمط الصوتي	1-2-3-4-5-12-13-14-15.	09

5- الخصائص السيكومترية للاختبار:

1.5- معامل صدق الاختبار:

قامت الباحثة مونيكا الخطيب باستخراج معامل الصدق باستخدام **صدق المحتوى** لمعرفة فيما إذا كان الاختبار صادق في قياس مستوى أنماط الذاكرة العاملة للطلبة ذوي صعوبات التعلم وذلك من خلال عرض الاختبار على عدد من المحكمين من ذوي الاختصاص والخبرة في مجال التربية الخاصة، والقياس والتقويم وتقنيات التعليم مكونة من (11) محكماً. ونتيجة لأراء المختصين وملاحظاتهم أعيدت وعدلت صياغة بعض فقرات الاختبار وتم حذف الفقرات التي حملت الأرقام (1،2،5،6،7،9،10،12،13،14،19) ضمن المجال التنفيذي، كما تم حذف الفقرات التي حملت الأرقام (3،4،7،11،12،14،18)، ضمن المجال البصري، كما تم حذف الفقرات التي حملت الأرقام (1،2،4،5،6،7،8،9،12،13،14،15،18)، ضمن المجال السمعي وذلك لعدم ملائمة هذه الفقرات لمجالات الاختبار. وبناء على ذلك فقد تم الإبقاء على بعض فقرات الاختبار وأصبح الاختبار بصورته النهائية مكوناً من (45) فقرة، كما يضم ثلاثة مجالات وهي:

- المجال التنفيذي ويتكون من (15) فقرة.
- المجال البصري ويتكون من (15) فقرة.
- المجال السمعي ويتكون من (15) فقرة (الخطيب، 2012: 99).

2.5 - معامل ثبات الاختبار:

تم حساب معامل ثبات اختبار أنماط الذاكرة العاملة بحساب معامل ارتباط بيرسون عن طريق تطبيق الاختبار وإعادة الاختبار على العينة الاستطلاعية بعد أسبوعين من تاريخ التطبيق الأول وهو (11-3-2012)، وبحساب معامل ارتباط بيرسون حيث وجد أن معامل ثبات الاختبار بلغ (0.84) وعدت هذه القيمة مقبولة لأغراض الدراسة. (الخطيب، 2012: 104).

6 - إجراءات التعديل: موضحة في الجدول التالي:

جدول رقم (10): يوضح تعديلات هيئة المحكمين على اختبار أنماط الذاكرة العاملة.

قبل التعديل	بعد التعديل
ركب الأحرف الآتية لتكوين اسم طائر (غ، ا، ب، ب، ب، ب، ع).	قم بتكوين مجموعة أحرف اسم طائر (غ، ا، ب، ب، ب، ب، ع)
تم الحذف	حذف فرعين من السؤال الأول
تم الإبقاء على كلمة (حرث)	ابقي على كلمة واحدة في السؤال الثالث في مجال المكون التنفيذي والذي ينص (حرث، ضرب، أكل، نهض)
تم الحذف	حذف الفرع الثاني من السؤال الخامس في المكون التنفيذي
تم الحذف	حذف السؤال السابع في المكون التنفيذي
تم الاختصار	اختصار الفروع في السؤال الحادي عشر
تم الحذف	حذف السؤال الثالث عشر في السؤال المكون

التنفيذي	
حذف السؤال الرابع في المكون البصري	تم الحذف
حذف البدائل في السؤال التاسع	تم الحذف
حذف السؤال الحادي عشر	تم الحذف
حذف السؤال الأول في المكون اللفظي	تم الحذف

(الخطيب، 2012: 101).

جدول رقم (11): أسماء أعضاء هيئة تحكيم اختبار أنماط الذاكرة العاملة.

الرقم	الاسم	المؤهل العلمي والتخصص	اسم الجامعة
1	أ.د. أحمد عواد	التربية الخاصة	جامعة عمان العربية
2	أ.د. نصر العلي	علم النفس	جامعة اليرموك
3	د. إبراهيم زريقات	التربية الخاصة	جامعة عمان العربية
4	د. نضال الشريفين	قياس وتقويم	جامعة اليرموك
5	د. لطفي الخطيب	تقنيات تعليم	جامعة اليرموك
6	د. سهيلة بنات	التربية الخاصة	جامعة عمان العربية
7	أ.د. شذا العجيلي	علم النفس	جامعة عمان العربية

جامعة اليرموك	التربية الخاصة	د. محمد المهيدات	8
جامعة العلوم الإسلامية	التربية الخاصة	د. مصطفى القمش	9
الجامعة الأردنية	قياس وتقويم	د. مظهر عطيات	10

(الخطيب، 2012: 178).

الفصل الخامس: عرض ومناقشة نتائج الدراسة

I- عرض نتائج الدراسة

* تقديم الحالات العيادية

II- مناقشة نتائج الدراسة

* مناقشة فرضية الدراسة

أ- عرض نتائج الدراسة:

• تقديم الحالات العيادية:

أولاً: التقرير السيكولوجي للحالة الأولى:

" نور الدين " حالة تبلغ من العمر 8 سنوات، يعد الطفل الرابع بين إخوته الخمسة، ممتدرس بالسنة الثالثة ابتدائي (غير مكرر)، أبعاده المرفولوجية والجسدية طبيعية تتوافق مع مرحلة الطفولة المتوسطة، أثناء إجراء المقابلة الأولى أبدى تجاوبا وكان متعاوناً.

أب وأم الحالة " نور الدين " على قيد الحياة، تبلغ الأم 39 سنة والأب 51 سنة حيث أن الفضاء الأسري يتكون من 5 أبناء (3 بنات، 2 ذكور)، ذو مستوى اقتصادي واجتماعي متوسط، لا تعاني الأم من أي سوابق مرضية كما أن مستواها التعليمي منعدم، في حين أن الأب لديه مستوى السادسة ابتدائي، ليس لديه أجر مستقر وهو يعمل كناقل للسلع والبضائع من خلال امتلاكه لسيارة، يعاني الأب من سوابق مرضية تتمثل في إصابته على مستوى الظهر أجرى على إثرها عملية جراحية هذه الوضعية أثرت على مردود عمله.

للإشارة انخفضت حدة الصراعات والمشاكل العائلية داخل الفضاء العائلي مقارنة بالسنوات الماضية التي عانت على إثرها الأم أثناء حملها ب"نور الدين" من حالات قلق وتوتر نتيجة الخلافات المستمرة مع أهل زوجها " 7 إخوة للزوج وزوجاتهم " نتج عن هذا انفصالات متكررة ما بين أب و أم الحالة، هذه الأخيرة التي كانت تغادر الفضاء الأسري نحو أهلها لكن سرعان ما تتراجع عن الانفصال وتلتحق بعائلتها، ما يجبرها عن ذلك مسؤولية التكفل الأمومي لأولادها.

مع بداية سن السادسة بدأت تظهر على "نور الدين" بعض العلامات الدالة على نقص الانتباه إلا أن الأم بسبب عدم وعيها بهذا الجانب اعتبرته أمراً عادياً.

للإشارة الأم مأكثة بالبيت الذي تقطن فيه لوحدها مع أبنائها وبناتها حيث تتسم علاقة العائلة بأهل الأب بالقسوة ويلاحظ هذا من طرف العم الأصغر الذي لا تعجبه سلوكات

أخوات الحالة وقد يترجم هذا في بعض الأحيان بردود فعل عنيفة تتجسد في الضرب و الإهانة نحو الأخوات مع العلم أن الأم تعرضت للاعتداء الجسدي من طرف أخ الزوج الذي حاول في مرة من المرات ذبحها وقد وقع هذا أمام مرأى الحالة "نور الدين" مما انعكس سلبا على معاشه النفسي من جراء مشاهدته لهذه الوضعية.

من جهة أخرى كان الحمل مرغوبا فيه خاصة بعد معرفة جنس المولود "الحالة" حسب ادعاءات الأم، غير أن ظروف الحمل شهدت اضطرابات علائقية متعددة مما أدى بالأم في بعض الأحيان إلى هجر بيت الزوجية عندما تصل المشاكل والصراعات حدتها.

ولد " نور الدين" ولادة طبيعية لم تحدث خلالها أي مشاكل ما عدا ارتفاع ضغط الدم نوعا ما للأم، أما عن صحته فقد كانت جيدة حيث لوحظ صراخه أثناء الولادة وبلغ وزنه 3 كيلوغرامات، تعرض الحالة بعد الولادة لرضاعة طبيعية لمدة أسبوعين فقط بعدها تم الاستعانة بالرضاعة الاصطناعية حتى عمر السنتين.

أثناء فترات التكفل الأمومي وفي حدود سن الثالثة كان " نور الدين" يصاب بارتفاع درجة الحرارة التي سرعان ما تزول بالعلاج.

شهد " نور الدين" أثناء فترات نموه خصوصا ما يتعلق بالطفولة المبكرة متابعة طبية منتظمة (التلقيحات، المراقبة الطبية من حين لآخر).

تميزت السيروورة النفس حركية بالتواتر الطبيعي (الحبو خلال 6 أشهر، والمشي في حدود السنة مع بداية تشكل الأسنان إضافة إلى أن النمو الحركي ، السمعى والبصري كان ذات اتجاه ايجابي ويتجسد هذا في عملية ارتداء ملابسه وربط حذاءه بمفرده.

تشير معطيات المقابلات إلى مواظبة التكفل الأمومي خصوصا ما يتعلق بالنظافة الجسدية " لنور الدين ".

شهدت المناغاة وبروز الكلمات الأولى نموا طبيعيا كمؤشر للتطور اللغوي لاحقا، كما تشير ملاحظاتنا أن " نور الدين" يعتمد على اليد اليمنى أثناء الكتابة.

العلاقة الوالدية ديناميكية وفعالة يبرز هذا حتى مع الإخوة خاصة الأخت الكبرى حيث يبدي الحالة تعلقا بها، وهو يشعر بالفراغ بعد زواجها، تتسم علاقته مع أخيه الأصغر بالغيرة (يأخذ منه الألعاب ويكسرها ولا يستطيع مواصلة اللعب معه حيث نلاحظه ينتقل من لعبة إلى أخرى كمؤشر لنقص التركيز).

دخل الطفل القسم التحضيري كغيره من الأطفال، بعدها انتقل إلى السنة الأولى ابتدائي في سن 6 سنوات، اتسم سلوكه داخل القسم بالشرود وعدم الإنصات لتعليمات المعلمة، حيث لاحظنا عليه عدم التنظيم في أعماله، ونقص في التركيز، كثرة النسيان، يلعب بأدواته بدل التركيز على شرح المعلمة خاصة أنه يجلس في الخلف بجانب تلميذ يعاني من نفس اضطرابه، علاقته مع زملائه تتسم برفضه والسخرية من تحصيله الضعيف، إضافة إلى الصعوبات التعليمية التي يعاني منها خاصة صعوبات القراءة إذا أنه لم يكتسب الحروف الهجائية لحد الآن، ويقدر تحصيله في هذا المجال (1.5) خلال الفصلين الأول والثاني.

تصرح معلمة " نور الدين" أن هذا الأخير لديه دافعية للدراسة وهذا من خلال محاولته بذل جهد أكبر إلا أنه لا يستطيع التركيز في غالب الأحيان مما يجعله عاجزا عن الفهم، هذه الوضعية تفرز ردود أفعال سلوكية في الاتجاه السلبي الغرض منها الهروب من الموقف (طلب الخروج للمرحاض باستمرار، طلب مسح السبورة، النظر من النافذة المظلة على الشارع)، تؤدي هذه المواقف السلوكية إلى تشتت الانتباه بسرعة.

يحاول " نور الدين" من حين لآخر رفع أصبعه للإجابة إلا أنه عندما تعطيه المعلمة الكلمة لا يستطيع الإجابة ويكتفي بالنظر إليها أو يتفوه بكلام لا علاقة له بالسؤال، يضع الأدوات في فمه (مسطرة، أقلام)، يحدث الفوضى ويزعج زملائه برميها على الأرض. تتعلق هوايات " نور الدين" بحبه الكبير للرسم يتجلى هذا في إتقانه للرسومات التي يقوم بها، حيث تشير الملاحظات التي أجريناها على الحالة "نور الدين" أن هذا الأخير يكون في وضعية استرخائية و إنسجامية تتلاشى معها حالة القلق أثناء العمل البيداغوجي.

1- تشخيص الحالة الأولى حسب DSM-IV:

ويتكون من خمس محاور :

المحور الأول: سن الحالة عند ظهور الأعراض:

لقد ظهرت الأعراض عند الحالة ابتداء من سن دخولها إلى المدرسة (6 سنوات).

المحور الثاني: ظهور الأعراض التالية عند الحالة واستمرارها لمدة 6 أشهر:

1- يفشل في الانتباه الوثيق للتفاصيل ويرتكب أخطاء في واجباته المدرسية.

2- يجد صعوبة في الاحتفاظ بالانتباه في المهام التي يقوم بها وأنشطة اللعب.

3- لا ينصت لمن يتحدث إليه بصورة مباشرة.

4- يتشتت انتباهه بسهولة بسبب أي مثيرات خارجية.

5- يفقد أشياء ضرورية بالنسبة له (أقلام، أدوات، ألعاب).

6- يتسم بالنسيان في الأنشطة اليومية المختلفة.

المحور الثالث: ظهور الأعراض في بيئتين أو أكثر:

ظهرت الأعراض لدى الحالة في كل من المنزل والمدرسة.

المحور الرابع: درجة الخلل التي يسببها الاضطراب في حياة الطفل الأكاديمية

والاجتماعية:

أدى هذا الاضطراب عند الحالة إلى ظهور أعراض إكلينيكية هامة (تم ذكرها في المحور

الثاني) وتدهور في جوانب العلاقات الاجتماعية وكذا الأداء الأكاديمي عندها.

المحور الخامس: الاحتمالات الأخرى المسببة للأعراض:

لم يترافق هذا الاضطراب ولم تحدث الأعراض حصريا أثناء سير اضطراب نمائي أو

فصام أو اضطراب ذهاني آخر وليست ناجمة عن اضطراب عقلي آخر مثل: اضطراب

مزاج، أو اضطراب قلق أو اضطراب شخصية.

2- تطبيق اختبار اضطراب الانتباه لمحمد النوبي محمد علي:

1.2- ورقة إجابة اختبار اضطراب الانتباه:

نقص الانتباه								البعد				
الصورة الأسرية				الصورة المدرسية				صورة الطفل المصورة				
ج	ب	أ	العبارة	ج	ب	أ	العبارة	د	ج	ب	أ	الرسم
X			1			X	1	X				1
		X	2	X			2			X		2
	X		3			X	3				X	3
		X	4			X	4				X	4
X			5			X	5	X				5
		X	6			X	6			X		6
	X		7		X		7			X		7
		X	8	X			8		X			8
	X		9			X	9			X		9
X			10			X	10				X	10
X			11			X	11		X			11
		X	12	X			12	X				12
											X	13
									X			14
								X				15
								X				16
										X		17
											X	18
المجموع				الأسرية				المدرسية				صورة
69				25				29				الدرجة
								15				

اعتماداً على مفتاح تصحيح اختبار اضطراب الانتباه، الذي يشير إلى منح درجة واحدة إذا اختار المفحوص الرسم المتشابه ويحصل على صفر إذا اختار الرسم الخطأ فإن الحالة تحصلت على (15 درجة) في بُعد صورة الطفل المصورة أي أجاب على 15 رسماً إجابة صحيحة من بين 18 رسماً، وهذا ما يعادل نسبة (83.33%)، أما نتائج الاختبار فيما يخص الصورتين المدرسية والأسرية فنوضحها في الجدول الموالي:

جدول رقم (12): نتائج اختبار اضطراب الانتباه (الصورة الأسرية والمدرسية) للحالة الأولى.

الصورة الأسرية			الصورة المدرسية		
النسبة المئوية	عدد الإجابات	نوع الإجابة	النسبة المئوية	عدد الإجابات	نوع الإجابة
41.66%	5	أ	66.66%	8	أ
25%	3	ب	8.33%	1	ب
33.33%	4	ج	25%	3	ج

يوضح الجدول رقم (12) أن نسبة الإجابة على العبارة (أ) في الصورة المدرسية تمثل أعلى نسبة، حيث قدرت ب 66.66% مقارنة مع الإجابة على العبارتين (ب) و(ج)، وهذا يدل على أن نقص الانتباه يظهر بصورة أوضح في القسم ويكون بصفة منتظمة. أما فيما يخص الصورة الأسرية فقد جاءت الإجابة على العبارة (أ) مرتفعة 41.66%، وهي تعكس عدم تركيز الحالة في الواجبات المنزلية في معظم الأوقات، مقارنة مع نسبة الإجابة على العبارة (ب) التي تحصلت فيها على 25%، أي أن الحالة تقوم بالواجبات المنزلية في بعض الأحيان (بصفة متقطعة)، في حين كانت الإجابات على العبارة (ج) بنسبة 33.33% وهي تدل على أنه من النادر أن لا تقوم الحالة بما تكلف به من واجبات منزلية، وهي نتائج تدل على نقص تركيز الحالة وعدم اهتمامها بالواجبات

المنزلية الموكلة إليها، كما تحصلت الحالة على درجة كلية قدرت ب (69 درجة) واعتمادا على مفتاح تصحيح اختبار اضطراب الانتباه تعد هذه الدرجة مؤشرا على الدرجة المنخفضة وبالتالي فإن الحالة تعاني من نقص الانتباه.

3- تطبيق اختبار تشخيص صعوبات تعلم القراءة لصالح عميرة علي:

1.3 - بطاقة رصد الأخطاء لصعوبات القراءة:

رقم	نوع الصعوبة	الدرجة الكلية	عدد الأخطاء
1	تعرف وقراءة الكلمات أثناء القراءة:		
	أ - الكلمات الثلاثية	15	10
	ب - الكلمات التي بها مدود	30	30
	ج - الكلمات التي بها مقطع ساكن	15	08
	د - إنتاج صوت التنوين المناسب	20	14
	هـ - الكلمات التي بها حرف مشدد	15	08
	و - الكلمات التي تبدأ بلام شمسية أو قمرية	20	09
	ز - الكلمات المتشابهة الأحرف	15	13
	المجموع	130	92
2	التعرف على أجزاء الكلمات ودمجها (من خارج القاموس القرائي)	30	22
3	صعوبات التمييز البصري:		
	أ - التمييز البصري للكلمات	20	06
	ب - التمييز البصري للحروف	20	01
	المجموع	40	07
4	الربط بين الرمز المكتوب والصوت المنطوق	20	11
5	صعوبة التمييز السمعي:		
	أ - التمييز السمعي للكلمات المتشابهة صوتا	20	02
	ب - تمييز صوت الحرف الأول في الكلمة	15	10
	ج - تمييز صوت الحرف الأخير في الكلمة	15	05
	المجموع	50	17
6	المزج الصوتي عند الاستماع	20	12
	المقياس الكلي	290	161

الجدول رقم(13): يوضح النسبة المئوية للأخطاء في المقاييس الفرعية و المقياس الكلي للحالة الأولى.

المقاييس الفرعية	الدرجة الكلية	عدد الأخطاء	النسبة المئوية
صعوبة تعرف و قراءة الكلمات	130	92	%70.76
صعوبة التعرف على أجزاء الكلمة و دمجها	30	22	% 73.33
صعوبة التمييز البصري	40	09	% 22.50
صعوبة الربط بين المكتوب و المنطوق	20	11	% 55
صعوبة التمييز السمعي	50	17	% 34
صعوبة المزج الصوتي	20	12	% 60
المقياس الكلي	290	163	% 56.20

من خلال قراءتنا للجدول رقم (13) نستنتج أن نسبة الأخطاء لدى الحالة في الاختبار الكلي موجودة بنسبة 56.20 %، حيث تشكل صعوبة التعرف على أجزاء الكلمة و دمجها الصعوبة الأكثر انتشارا بنسبة 73.33 %، تليها صعوبات تعرف و قراءة الكلمات بنسبة 70.76 %، ثم صعوبة المزج الصوتي بنسبة 60 %، بعدها صعوبة الربط بين الرمز المكتوب والصوت المنطوق بنسبة 55 %، ثم صعوبة التمييز السمعي بنسبة 34 %، وآخر نسبة وهي 22.50 % تحتلها صعوبات التمييز البصري.

4- تطبيق اختبار أنماط الذاكرة العاملة لمونيكا الخطيب:

جدول رقم(14): يمثل نتائج اختبار أنماط الذاكرة العاملة الخاصة بالحالة الأولى.

الأبعاد	عدد الإجابات الصحيحة	عدد الإجابات الخاطئة	نوعية الصعوبة
النمط التنفيذي	04	06	وجود صعوبة على مستوى الذاكرة التنفيذية
النمط البصري	06	04	عدم وجود صعوبة على مستوى الذاكرة البصرية
النمط الصوتي	01	08	وجود صعوبة على مستوى الذاكرة الصوتية
الاختبار الكلي	11	18	وجود صعوبة على مستوى الذاكرة العاملة

من خلال قراءتنا للجدول رقم (14) نستنتج أن الحالة لديها صعوبات على مستوى الذاكرة العاملة بنمطها التنفيذي و الصوتي.

5- استنتاج عام حول الحالة الأولى:

تعتبر السنوات الأولى من الحمل أرضية خصبة ممهدة لظهور علامات اضطراب الانتباه، ويتجسد هذا في الاضطرابات العلائقية التي شهدتها الأم أثناء فترة الحمل وبعدها، إلى جانب حدة الصراعات والمشاكل العائلية التي تلحق تذبذب في انسجام النسق الأسري مما يؤثر على الجانب النمائي في شقيه العصبي و الجانب المكتسب من البيئة هذا ما ينعكس مباشرة على بعض المهارات الاستيعابية، كما يدل ظهور نقص الانتباه في سن السادسة على ضعف إمكانيات الاندماج داخل الفضاءات الاجتماعية الأخرى (المدرسة نموذجا). بالإضافة إلى أن الأحداث الصادمة المتمثلة في الاعتداء الجسدي على الأم وتعرضها للتعنيف الشديد من طرف أخ الأب أمام مرأى الحالة تنعكس سلبا على المعاش النفسي الذي بدوره يمس سلبا الكفاءات الذهنية.

تؤثر خصوصية السلوك المتعلق بالمردود البيداغوجي والمتجسد في السمات التالية: الشroud، عدم الإنصات لتعليمات المعلمة، عدم التنظيم في الأعمال، نقص التركيز، كثرة النسيان كل هذا يدل على التذبذب الذي يمس الجانب العصبي لاعتبارات متعلقة بخصوصية الحمل والولادة وطبيعة التنشئة الاجتماعية التي يمكن أن تفاقم الأمور، بالرغم من هذا يحتفظ " نور الدين" باستعدادات تؤهله إن توفرت التربية الخاصة إلى تجاوز العقبات ويمكن أن نستدل على هذا بمايلي:

" يحاول نور الدين من حين لآخر رفع أصبعه للإجابة " وهذا دليل على الرغبة والاستعداد، " إلا أنه عندما تعطيه المعلمة الكلمة لا يستطيع الإجابة " وهذا دليل على العوائق المتعلقة بالبعد العصبي والجانب النمائي الاكتسابي.

ييدي " نور الدين" سلوكات نكوصية داخل القسم الدراسي (وضع الأدوات في فمه)،
الفوضى وإزعاج زملائه يعكس هذا طبيعة المعاش النفسي المتذبذب لخصوصية التربية
والعوامل المحيطة بها مما يؤثر سلبا على مستوى الانتباه.

كما تشير الملاحظات التي قمنا بها أثناء الدراسة أن مؤشرات اضطراب الانتباه تظهر
لدى الحالة عندما يتعلق الأمر بممارسة الأنشطة والواجبات المنزلية(أثناء العمل
البيداغوجي)، عكس ما تمّ ملاحظته على " نور الدين" أثناء ممارسته لهوايته المفضلة
(الرسم)، حيث يصبح في وضعية استرخائية و إنسجامية مع الموقف وكأن أعراض هذا
الاضطراب تختفي في هذه الحالة بصورة مؤقتة.

وقد كشف تاريخ الحالة عن معاناة الحالة من اضطراب الانتباه ، وهذا ما أكدّه الدليل
التشخيصي واختبار اضطراب الانتباه حيث أن نقص الانتباه يظهر أكثر في البيئة
المدرسية.

- كما بين الاختبار التشخيصي لصعوبات تعلم القراءة عن الصعوبات القرائية الأكثر
انتشارا عند الحالة وهي كالتالي:

- صعوبة التعرف على أجزاء الكلمات ودمجها.
 - صعوبة تعرف وقراءة الكلمات أثناء القراءة.
 - صعوبات المزج الصوتي.
 - صعوبة الربط بين الرمز المكتوب والصوت المنطوق.
 - صعوبات التمييز السمعي.
 - صعوبات التمييز البصري.
- وعليه من خلال هذه النتائج الجزئية تكون الحالة تعاني من صعوبات تعلم القراءة رغم
حصولها على نسبة ذكاء(100 درجة) وفق اختبار الذكاء المصّور لأحمد زكي صالح.
- كما كشف اختبار أنماط الذاكرة العاملة على وجود صعوبات على مستوى الذاكرة
العاملة (التنفيذية والصوتية) لدى الحالة.

ثانيا:التقرير السيكولوجي للحالة الثانية:

تبلغ " آمال " 8 سنوات من العمر، تعد الطفلة الثالثة بين إخوتها الأربعة، تدرس في السنة الثالثة ابتدائي(غير مكررة)،تبدو الحالة بأبعاد مرفولوجية طبيعية،بنية جسمية نحيفة ووجه شاحب،أبدت تعاونا أثناء المقابلة.

أم الحالة أستاذة تعليم ابتدائي في اللغة الفرنسية تبلغ من العمر 40 سنة والأب دركي في الجيش الوطني حاصل على شهادة البكالوريا يبلغ من العمر 46 سنة، توجد صلة قرابة بين الزوجين في حين أنهما لا يعانيان من أي سوابق مرضية،يعيشان مع 4 أبناء (3 إناث، وذكر مصاب بفرط النشاط) بمستوى اجتماعي واقتصادي متوسط، يعد عمل الأب غير مستقر من حيث عامل المكان المخصص للعمل، حيث قضى سنوات طوال في التنقل من ولاية إلى أخرى، غير أنه في السنوات الأخيرة تميز عمله بالاستقرار نظرا لانعدام عامل التنقل الذي كان مفروضا عليه، هذا الوضع زاد من عملية الانسجام الأسري على المستوى العلائقي.

تميزت ظروف حمل " آمال " بوجود مشاكل وخلافات ما بين الأب والأم مما انعكس سلبا على نفسية هذه الأخيرة.

تلقت الأم أثناء فترة الحمل نبأ وفاة والد زوجها (جد آمال) مما اضطرها إلى السفر بغية التعزية إلى ولاية سكيكدة والعودة مباشرة في اليوم الموالي هذه الوضعية عرضت الأم لآلام حادة كادت تفقدها جنينها من جراء التعب الجسدي والضغط النفسي لعملية السفر التي قامت بها، كما شهدت الفترة الأخيرة (الثلاثي الثالث) من الحمل نقص في الشهية والإقبال على التغذية وبروز التعب الشديد.

بالنسبة للولادة كانت طبيعية حيث تميزت الحالة الجسمية "لآمال" بنقص في الطول والوزن و إصابتها باليرقان لمدة شهر مما سبب لها نقص فادح في الرضاعة من خلال عدم إقبالها على ذلك ولوحظ عليها النوم لساعات طويلة.

استفادت الحالة من رضاعة طبيعية لمدة سنة و 10 أشهر اكتشفت خلالها الأم أنها حامل مما اضطرها التوقف عن رضاعة "آمال" بصورة مفاجئة.

تلقت "آمال" كل تلقحاتها بصفة متدرجة حسب المراحل العمرية المحددة، تجلت مؤشرات التطور النفس حركي في عملية الحبو التي برزت في 6 أشهر، المشي في عمر السنة، نمو الأسنان كان طبيعي مع بروز تسوس و انتفاخ اللثة يرافقه فقدان الشهية وارتفاع في درجة الحرارة، مع إصابتها في غالب الأحيان بالتهاب اللوزتين. أبدت استعدادا للنظافة في حدود السنتين و اكتساب الكلام في 18 شهرا، مع تمتعها بقدرة حركية سمعية و بصرية سليمة.

علاقة الحالة مع والديها مقبولة مع اتسامها في بعض الأحيان بالاضطراب ترى الأم أن "آمال" تمضي كل وقتها في اللعب وليست لديها الرغبة في الدراسة ولا تهتم بها، حيث أنها أثناء مراجعة دروسها لا تنصت لوالدتها ولا تركز معها إلا لبضعة ثواني ثم تنصرف بالنظر إلى مثيرات أخرى لا علاقة لها بالموضوع الرئيسي مما يثير غضب الأم وتعاقبها بالضرب في كل مرة، تذكر الأم أن هذه السلوكيات بدأت في الظهور عندما دخلت الحالة المدرسة (6 سنوات)، أما علاقتها مع الأب فهي تخاف منه كونه عصبي وقلق ويغضب منها كثيرا، كما يقوم بحبسها في الغرفة و يحرمها من الأشياء المحببة إليها عندما تسيء التصرف.

العلاقة مع الإخوة الأكبر منها سنا جيدة، في حين أن العلاقة متوترة مع الأخت الصغرى ذات الست سنوات فهي دائمة الشجار معها وتضربها وتأخذ منها الألعاب وتخفيها عنها. أما عن سلوكيات الحالة في المدرسة يقول معلمها أن تركيزها وانتباهها لا يدوم إلا لدقائق محدودة ثم تنتشغل بالرسم وبعض الأشياء التي وضعتها في درج طاولتها كما أنها تطلب الخروج باستمرار للعب في الساحة وعندما سألتها الحالة عن ذلك صرحت أنها لا تستطيع الانتباه لشرح المعلم مدة طويلة مما يشعرها بالقلق فتمل بسرعة وتحول انتباهها إلى أشياء

تثير اهتمامها أكثر من الدراسة وبذل جهد ذهني، عدم قدرتها على إنهاء العمل الذي تقوم به وتستغرق وقتاً طويلاً فيه مما يستدعي تدخل المعلم و زملائها لمساعدتها (إنهاء

التمارين، الكتابة) لكن الأمر يختلف في حصة الرسم فهي من تكمل أولاً.

تعاني "آمال" من بعض الصعوبات التعليمية أولها إيجاد صعوبة في حفظ الحروف الهجائية والقراءة بالتهجي رغم أنه في هذه المرحلة من المفترض أن تقرأ باسترسال، تحصيلها في مادة القراءة يقدر ب(2) و(3.1) خلال الفصلين الأول والثاني.

1- تشخيص الحالة الثانية حسب DSM-IV:

ويتكون من خمس محاور:

المحور الأول: سن الحالة عند ظهور الأعراض:

لقد ظهرت الأعراض عند الحالة ابتداء من سن دخولها إلى المدرسة (6 سنوات).

المحور الثاني: ظهور الأعراض التالية عند الحالة واستمرارها لمدة 6 أشهر:

- 1- ترتكب أخطاء في واجباتها المدرسية.
- 2- تجد صعوبة في الاحتفاظ بالانتباه في المهام التي تقوم بها.
- 3- لا تنصت لمن يتحدث إليها بصورة مباشرة.
- 4- غير قادرة على متابعة التعليمات.
- 5- تجد صعوبة في تنظيم الأنشطة التي يتم تكليفها بها.
- 6- يتشتت انتباهها بسهولة بسبب أي مثيرات خارجية.
- 7- تفقد أشياء ضرورية بالنسبة لها (أقلام، أدوات، ألعاب).
- 8- تكره المهام التي تتطلب بذل مجهود ذهني كالأعمال التي يتم تكليفها بها في المدرسة والواجبات المنزلية.

المحور الثالث: ظهور الأعراض في بيئتين أو أكثر:

ظهرت الأعراض لدى الحالة في كل من المنزل والمدرسة.

المحور الرابع: درجة الخلل التي يسببها الاضطراب في حياة الطفل الأكاديمية والاجتماعية:

أدى هذا الاضطراب عند الحالة إلى ظهور أعراض إكلينيكية هامة (تمّ ذكرها في المحور الثاني) وتدهور في جوانب العلاقات الاجتماعية وكذا الأداء الأكاديمي عندها.

المحور الخامس: الاحتمالات الأخرى المسببة للأعراض:

لم يترافق هذا الاضطراب ولم تحدث الأعراض حصريا أثناء سير اضطراب نمائي أو فصام أو اضطراب ذهاني آخر وليست ناجمة عن اضطراب عقلي آخر مثل: اضطراب مزاج، أو اضطراب قلق أو اضطراب شخصية.

2- تطبيق اختبار اضطراب الانتباه لمحمد النوبي:

1.2- ورقة إجابة اختبار اضطراب الانتباه:

نقص الانتباه								البعد				
الصورة الأسرية				الصورة المدرسية				صورة الطفل المصوّرة				
ج	ب	أ	العبارة	ج	ب	أ	العبارة	د	ج	ب	أ	الرسم
	X		1			X	1				X	1
		X	2		X		2			X		2
	X		3			X	3				X	3
	X		4			X	4			X		4
		X	5	X			5		X			5
		X	6		X		6			X		6
	X		7			X	7			X		7
		X	8		X		8		X			8
X			9	X			9		X			9
		X	10			X	10				X	10
		X	11		X		11		X			11
	X		12			X	12	X				12

										X	13
									X		14
								X			15
								X			16
								X			17
									X		18
صورة	الطفل المصورة		المدرسية		الأسرية		المجموع				
الدرجة	13		28		29		70				

وفقاً لمفتاح تصحيح اختبار اضطراب الانتباه، الذي يشير إلى منح درجة واحدة إذا اختار المفحوص الرسم المتشابه ويحصل على صفر إذا اختار الرسم الخطأ فإن الحالة تحسنت على (13 درجة) في بعد صورة الطفل المصورة أي الإجابة على 13 رسماً إجابة صحيحة من بين 18 رسماً، وهذا ما يعادل نسبة (72.22%)، أما نتائج الاختبار فيما يخص الصورتين المدرسية والأسرية فسنوضحها في الجدول الموالي:

جدول رقم (15): نتائج اختبار اضطراب الانتباه (الصورة الأسرية والمدرسية) للحالة الثانية.

الصورة المدرسية			الصورة الأسرية		
نوع الإجابة	عدد الإجابات	النسبة المئوية	نوع الإجابة	عدد الإجابات	النسبة المئوية
أ	6	50%	أ	6	50%
ب	4	33.33%	ب	5	41.66%
ج	2	16.66%	ج	1	8.33%

من الجدول أعلاه نلاحظ أن نسبة الإجابة على العبارة (أ) في الصورة المدرسية قدرت ب 50% وهي نسبة أعلى مقارنة بالإجابة على العبارتين (ب) و(ج)، وهذا يدل على نقص انتباه الحالة في القسم، في حين جاءت الإجابة على العبارة (ب) بنسبة 33.33% أي أن الحالة تقوم بسلوك بصورة متقطعة، أما الإجابات على العبارة (ج)

قدرت ب 16.66% وهي تعبر على أن الحالة نادرا ما تقوم بالسلوك، وهي نتائج تشير إلى نقص تركيز الحالة في القسم.

وقد ظهرت نفس النتائج تقريبا لدى الحالة بالنسبة للصورة الأسرية وهذا يدل على قلة تركيز الحالة في حلها للواجبات المنزلية.

كما تشير الدرجة الكلية المقدرة ب(70 درجة) واعتمادا على مفتاح تصحيح اختبار اضطراب الانتباه تعد هذه الدرجة منخفضة وهي مؤشر على نقص الانتباه عند الحالة.

3- تطبيق اختبار تشخيص صعوبات تعلم القراءة لصالح عميرة علي:

1.3- بطاقة رصد الأخطاء لصعوبات القراءة:

رقم	نوع الصعوبة	الدرجة الكلية	عدد الأخطاء
1	تعرف وقراءة الكلمات أثناء القراءة:		
	أ- الكلمات الثلاثية	15	05
	ب- الكلمات التي بها مدود	30	21
	ج- الكلمات التي بها مقطع ساكن	15	12
	د- إنتاج صوت التتوين المناسب	20	15
	هـ- الكلمات التي بها حرف مشدد	15	10
	و- الكلمات التي تبدأ بلام شمسية أو قمرية	20	15
	ز- الكلمات المتشابهة الأحرف	15	12
	المجموع	130	100
2	التعرف على أجزاء الكلمات ودمجها (من خارج القاموس القرائي)	30	15
3	صعوبات التمييز البصري:		
	أ- التمييز البصري للكلمات	20	18
	ب- التمييز البصري للحروف	20	11
	المجموع	40	29
4	الربط بين الرمز المكتوب والصوت المنطوق	20	15
5	صعوبة التمييز السمعي:		
	أ- التمييز السمعي للكلمات المتشابهة صوتا	20	09

07	15	ب- تمييز صوت الحرف الأول في الكلمة	
08	15	ج- تمييز صوت الحرف الأخير في الكلمة	
24	50	المجموع	
13	20	المزج الصوتي عند الاستماع	6
196	290	المقياس الكلي	

الجدول رقم(16): يوضح النسبة المئوية للأخطاء في المقاييس الفرعية و المقياس الكلي للحالة الثانية.

النسبة المئوية	عدد الأخطاء	الدرجة الكلية	المقاييس الفرعية
%76.92	100	130	صعوبة تعرف و قراءة الكلمات
% 50	15	30	صعوبة التعرف على أجزاء الكلمة و دمجها
% 72.50	29	40	صعوبة التمييز البصري
% 75	15	20	صعوبة الربط بين المكتوب و المنطوق
% 48	24	50	صعوبة التمييز السمعي
% 65	13	20	صعوبة المزج الصوتي
% 67.58	196	290	المقياس الكلي

من خلال الجدول رقم (16) نستنتج أن نسبة الأخطاء لدى الحالة في الاختبار الكلي موجودة بنسبة 67.58 %، حيث تشكل صعوبات تعرف و قراءة الكلمات نسبة 76.92 % الصعوبة الأكثر انتشاراً، تليها صعوبة الربط بين الرمز المكتوب والصوت المنطوق بنسبة 75 %، ثم صعوبة التمييز البصري بنسبة 72.50 %، بعدها صعوبة المزج الصوتي بنسبة 65 %، ثم صعوبة التعرف على أجزاء الكلمة ودمجها بنسبة 50 %، وآخر نسبة وهي 48 % تحتلها صعوبات التمييز السمعي.

4- تطبيق اختبار أنماط الذاكرة العاملة لمونيكا الخطيب:

جدول رقم (17): يمثل نتائج اختبار أنماط الذاكرة العاملة الخاصة بالحالة الثانية.

الأبعاد	عدد الإجابات الصحيحة	عدد الإجابات الخاطئة	نوعية الصعوبة
النمط التنفيذي	07	03	عدم وجود صعوبة على مستوى الذاكرة التنفيذية
النمط البصري	07	03	عدم وجود صعوبة على مستوى الذاكرة البصرية
النمط الصوتي	04	05	وجود صعوبة على مستوى الذاكرة الصوتية
الاختبار الكلي	18	11	عدم وجود صعوبة على مستوى الذاكرة العاملة

من خلال قراءتنا للجدول رقم (17) نستشف أنه بالرغم من عدم وجود صعوبة على مستوى الذاكرة العاملة إلا أن الخلل يظهر في إحدى أنماطها ألا وهو النمط الصوتي.

5- استنتاج عام حول الحالة الثانية:

انعكس عمل الأب غير المستقر والتنقل المستمر للأسرة سلبا على المردود السلوكي للأم من حيث الكفاءة الأمومية اتجاه أبنائها مما يجعله مؤشرا لعدم الإمكانية اللازمة لتربية الطفل في الاتجاه السوي وتصبح العلاقة متعدية إلى الجوانب المعرفية والتي تتعلق في إحدى جوانبها بميكانيزم الانتباه.

تميزت فترة الحمل بسيرة مرضية تمثلت في الضغوط النفسية من جراء الخلافات ما بين الأب والأم، الإرهاق الجسدي لعدة اعتبارات متعلقة بالسفر والمسؤولية المنزلية هذه العوامل لها تأثير على النمو المرغوب فيه المتعلق بالجملة العصبية للجنين " آمال". زاد من تعقد الوضعية الصحية للحالة " آمال" الإصابة باليرقان مباشرة بعد الولادة والنقص الفادح في الرضاعة، كما تؤثر وضعية النوم لساعات طويلة وارتفاع درجة الحرارة مع فقدان الشهية على الخلل الوظيفي العصبي الذي لديه انعكاس على عملية الانتباه فيما بعد.

وجود صدمات علائقية مفاجئة أبرزها التوقف عن الرضاعة بصورة فجائية والذي يسبب حرمان فيزيولوجي يؤثر على التكوين السليم للمعاش النفسي مما يلحق اختلالات بالجانب المعرفي (الانتباه على سبيل المثال).

تميز سلوك " آمال " بضعف المواظبة والديمومة هذا ما يتجلى أثناء المراجعة وأوقات الدراسة حيث أنها لا تنصت لوالدتها ولا تركز معها إلا لبضعة ثواني، فهي تحتاج إلى فواصل استرخائية (كالرسم مثلا) وهذا بغية إتمام المتابعة المتعلقة بالدروس، مما يدل على محدودية إمكانيات التركيز العقلية والتي ترتبط بالخصوصية الوظيفية العصبية.

هناك عوامل أخرى تزيد من عملية التذبذب العلائقي هي المعاملة التربوية غير المتوازنة للأبوين، فالأب متشدد معاقب (حبسها في الغرفة) والأم غاضبة عنيفة (الضرب المستمر) تتجسد سلوكيات الحالة في المدرسة بنقص الانتباه، الانشغال بالرسم بدل التركيز على الدروس وشرح المعلم، عدم القدرة على إنهاء العمل في الوقت المحدد وتدخل الآخرين لمساعدتها (المعلم، الزملاء) ولّد لديها نوع من الاتكالية.

وقد كشف تاريخ الحالة عن معاناة الحالة من اضطراب الانتباه ، وهذا ما أكده الدليل التشخيصي واختبار اضطراب الانتباه حيث ظهر نقص الانتباه في البيئة المدرسية والبيئة الأسرية بنفس الدرجة.

ورغم حصول " آمال " على نسبة ذكاء (130 درجة) وفق اختبار الذكاء المصور لأحمد زكي صالح إلا أنها تعاني من صعوبات في القراءة، هذا ما كشف عنه الاختبار التشخيصي لصعوبات تعلم القراءة، حيث تمّ رصد أنواع الصعوبات القرائية الأكثر انتشارا لدى الحالة متمثلة في:

- صعوبة تعرف وقراءة الكلمات أثناء القراءة.
- صعوبة الربط بين الرمز المكتوب والصوت المنطوق.
- صعوبات التمييز البصري.
- صعوبات المزج الصوتي.

- صعوبة التعرف على أجزاء الكلمات ودمجها.

- صعوبات التمييز السمعي.

- كما كشف اختبار أنماط الذاكرة العاملة على وجود صعوبات على مستوى الذاكرة العاملة الصوتية لدى الحالة.

ثالثا: التقرير السيكولوجي للحالة الثالثة:

" رشيد" حالة تبلغ من العمر 8 سنوات ، يعد الطفل الأول بين إخوته الثلاثة،متمدرس بالسنة الثالثة ابتدائي(غير مكرر)، أبعاد المرفولوجية طبيعية،لا يشكو من أي مرض أو إعاقة، أبدى تجاوبا معنا أثناء المقابلات.

تبلغ أم الحالة 35 سنة وهي موظفة بمديرية الصحة والأب شرطي في السادسة والثلاثون من العمر،لا توجد صلة قرابة بين أب وأم الحالة ولا يعانيان من أي مرض،يتكون الفضاء الأسري من الأب والأم و 3 أبناء(ذكر،02 إناث) بمستوى اجتماعي واقتصادي متوسط. تعرضت أم الحالة أثناء الحمل لضغوطات من أم الزوج لكون هذه الأخيرة ترفض عمل الأم و قضائها معظم الوقت خارج المنزل الأمر الذي أتعبها وأثر على نفسيته كثيرا. ولادة " رشيد" كانت طبيعية لم تحدث أثناءها أي مشاكل، استفاد من رضاعة اصطناعية لمدة سنة و3 أشهر بعدها تمّ فطامه بطريقة تدريجية وقد استفاد من كل التلقيحات حسب المراحل العمرية المحددة،تجسدت ملامح التطور النفس-حركي بالحبو في سن 8 أشهر و المشي في عمر السنة مع بروز الأسنان بصفة طبيعية،مع تمتعه بقدرة حركية سمعية وبصرية سليمة.

علاقة "رشيد" الحالية بوالدته مضطربة كونها توبخه باستمرار وتغضب منه وتضربه بسبب سلوكاته و تأخره خارج المنزل، تصرح الأم أن "رشيد" تربي في كنف جدته لأبيه مدة 5 سنوات بعدها انتقل مع العائلة للعيش في منزل بعيد عن الجدة بعدة كيلومترات، كانت الأم تترك "رشيد" عند ذهابها للعمل تحت رعاية جدته وفي المساء تذهب لإحضاره، ترى الأم أن الجدة هي التي أفسدت سلوك الحالة (الابن) بدلالها الزائد له وتلبية جميع طلباته

وتركه يلعب في الشارع لوقت متأخر، هذه الوضعية انعكست على سلوكه أصبح غير منظم في أعماله وقليل التركيز، ولا يبالي بحل واجباته المدرسية لأنه بمجرد خروجه من المدرسة يتجه عند جدته يرمي محفظته ويخرج للشارع ولا يعود لأمه إلا عند العاشرة ليلاً. لكون "رشيد" متعلق كثيراً بأبيه وأثناء غياب هذا الأخير عن المنزل بسبب عمله في ولاية أخرى يجد رشيد نفسه دون متابعة مما يعرضه لكثير من المشاكل مع الآخرين وعدم مبالاته بالدراسة و عدم استجابته لتعليمات الأم مما يسبب إخفاقها في السيطرة عليه. تتميز علاقته بأخواته بالتوتر خاصة مع الأخت الصغرى ذات الست سنوات كونها تحظى باهتمام والديها الزائد وتحصل على القدر الكبير من الهدايا والألعاب لأنها مطيعة، مما يجعل "رشيد" شديد الغيرة منها ويعاملها بعدوانية.

تتميز سلوكاته داخل المدرسة بالإهمال وعدم التنظيم والمتابعة لشرح الدروس مع نسيان الأدوات باستمرار، لا ينجز الواجبات المدرسية على الإطلاق، عديم المشاركة في القسم، مع صعوبة في انتظار دوره (خاصة عند تقسيم اللمجة)، سريع البكاء لأتفه الأسباب، مع تسجيله لتحصيل متدني في مادة القراءة بعلامة (4.7) في الفصل الأول و (3.4) في الفصل الثاني، صعوبة في القراءة، التهجي، الخلط بين الأحرف المتشابهة.

1- تشخيص الحالة الثالثة حسب DSM-IV:

ويتكون من خمس محاور:

المحور الأول: سن الحالة عند ظهور الأعراض:

لقد ظهرت الأعراض عند الحالة في سن ما قبل المدرسة (5 سنوات).

المحور الثاني: ظهور الأعراض التالية عند الحالة واستمرارها لمدة 6 أشهر:

1- لا ينصت لمن يتحدث إليه بصورة مباشرة.

2- غير قادر على متابعة التعليمات.

3- يجد صعوبة في تنظيم الأنشطة التي يتم تكليفه بها.

4- يفقد أشياء ضرورية (أقلامه، كتبه).

5- يتشتت انتباهه بسهولة بسبب مثيرات خارجية.

6- يتسم بالنسيان في الأنشطة اليومية المختلفة.

7- يجد صعوبة في انتظار دوره.

المحور الثالث: ظهور الأعراض في بيئتين أو أكثر:

ظهرت الأعراض لدى الحالة في كل من المنزل والمدرسة.

المحور الرابع: درجة الخلل التي يسببها الاضطراب في حياة الطفل الأكاديمية والاجتماعية:

أدى هذا الاضطراب عند الحالة إلى ظهور أعراض إكلينيكية هامة (تم ذكرها في المحور الثاني) وتدهور في جوانب العلاقات الاجتماعية وكذا الأداء الأكاديمي عندها.

المحور الخامس: الاحتمالات الأخرى المسببة للأعراض:

لم يترافق هذا الاضطراب ولم تحدث الأعراض حصريا أثناء سير اضطراب نمائي أو فصام أو اضطراب ذهاني آخر وليست ناجمة عن اضطراب عقلي آخر مثل: اضطراب مزاج، أو اضطراب قلق أو اضطراب شخصية.

2- تطبيق اختبار اضطراب الانتباه لمحمد النوبي:

1.2- ورقة إجابة اختبار اضطراب الانتباه:

نقص الانتباه								البعد				
الصورة الأسرية				الصورة المدرسية				صورة الطفل المصوّرة				
ج	ب	أ	العبارة	ج	ب	أ	العبارة	د	ج	ب	أ	الرسم
X			1			X	1	X				1
	X		2			X	2			X		2
		X	3		X		3				X	3

		X	4	X			4				X	4
		X	5			X	5	X				5
		X	6			X	6			X		6
		X	7			X	7			X		7
		X	8			X	8		X			8
	X		9		X		9			X		9
	X		10			X	10				X	10
X			11		X		11		X			11
X			12	X			12	X				12
									X			13
											X	14
								X				15
								X				16
											X	17
											X	18
المجموع			الأسرية			المدرسية			الطفل المصورة			صورة
71			27			29			15			الدرجة

اعتمادا على مفتاح تصحيح اختبار اضطراب الانتباه، الذي يشير إلى منح درجة واحدة إذا اختار المفحوص الرسم المتشابه ويحصل على صفر إذا اختار الرسم الخطأ فإن الحالة تحصلت على (15 درجة) في بعد صورة الطفل المصورة أي الإجابة على 15 رسما إجابة صحيحة من بين 18 رسما، وهذا ما يعادل نسبة أما نتائج (83.33%)، الاختبار فيما يخص الصورتين المدرسية والأسرية فسنوضحها في الجدول الموالي:

جدول رقم (18): نتائج اختبار اضطراب الانتباه (الصورة الأسرية والمدرسية) للحالة الثالثة.

الصورة الأسرية			الصورة المدرسية		
النسبة المئوية	عدد الإجابات	نوع الإجابة	النسبة المئوية	عدد الإجابات	نوع الإجابة
50%	6	أ	58.33%	6	أ
25%	5	ب	25%	4	ب
25%	1	ج	16.66%	2	ج

من الجدول أعلاه نلاحظ أن نسبة الإجابة على العبارة (أ) في الصورة المدرسية قدرت ب 58.33 % وهي نسبة أعلى مقارنة بالإجابة على العبارتين (ب) و (ج)، وهذا يدل على نقص انتباه الحالة في القسم، في حين جاءت الإجابة على العبارة (ب) بنسبة 25% أي أن الحالة تقوم بسلوك بصورة متقطعة، أما الإجابات على العبارة (ج) قدرت ب 16.66 % وهي تعبر على أن الحالة نادرا ما تقوم بالسلوك، وهي نتائج تشير إلى نقص تركيز الحالة في القسم، وهذا يدل على أن نقص الانتباه يظهر بصورة أوضح في القسم ويكون بصفة منتظمة.

أما فيما يخص الصورة الأسرية فقد جاءت الإجابة على العبارة (أ) مرتفعة 50 %، وهي تعكس عدم تركيز الحالة في الواجبات المنزلية في معظم الأوقات، مقارنة مع نسبة الإجابة على العبارة (ب) التي تحصلت فيها على 25%، أي أن الحالة تهتم بالواجبات المنزلية في بعض الأحيان (بصفة متقطعة)، في حين كانت الإجابات على العبارة (ج) بنسبة 25% وهي تدل على أنه من النادر أن لا تهتم الحالة بما تكلف به من واجبات منزلية، وهي نتائج تدل على نقص تركيز الحالة وعدم اهتمامها بالواجبات المنزلية الموكلة إليها.

كما تحصلت الحالة على درجة كلية قدرت ب (71 درجة) واعتمادا على مفتاح تصحيح اختبار اضطراب الانتباه تعد هذه الدرجة مؤشرا على الدرجة المنخفضة وبالتالي فإن الحالة تعاني من نقص الانتباه.

3- تطبيق اختبار تشخيص صعوبات تعلم القراءة لصلاح عميرة علي:

1.3- بطاقة رصد الأخطاء لصعوبات القراءة:

رقم	نوع الصعوبة	الدرجة الكلية	عدد الأخطاء
1	تعرف وقراءة الكلمات أثناء القراءة:		
	أ- الكلمات الثلاثية	15	05
	ب- الكلمات التي بها مدود	30	16
	ج- الكلمات التي بها مقطع ساكن	15	02
	د- إنتاج صوت التتوين المناسب	20	05
	هـ- الكلمات التي بها حرف مشدد	15	06
	و- الكلمات التي تبدأ بلام شمسية أو قمرية	20	04
	ز- الكلمات المتشابهة الأحرف	15	07
	المجموع	130	45
2	التعرف على أجزاء الكلمات ودمجها (من خارج القاموس القرائي)	30	14
3	صعوبات التمييز البصري:		
	أ- التمييز البصري للكلمات	20	03
	ب- التمييز البصري للحروف	20	00
	المجموع	40	04
4	الربط بين الرمز المكتوب والصوت المنطوق	20	06
5	صعوبة التمييز السمعي:		
	أ- التمييز السمعي للكلمات المتشابهة صوتا	20	05
	ب- تمييز صوت الحرف الأول في الكلمة	15	08
	ج- تمييز صوت الحرف الأخير في الكلمة	15	10
	المجموع	50	23
6	المزج الصوتي عند الاستماع	20	08
	المقياس الكلي	290	100

الجدول رقم(19): يوضح النسبة المئوية للأخطاء في المقاييس الفرعية و المقياس الكلي للحالة الثالثة.

المقاييس الفرعية	الدرجة الكلية	عدد الأخطاء	النسبة المئوية
صعوبة تعرف و قراءة الكلمات	130	45	34.61%
صعوبة التعرف على أجزاء الكلمة و دمجها	30	14	46.66%
صعوبة التمييز البصري	40	04	10%
صعوبة الربط بين المكتوب و المنطوق	20	06	30%
صعوبات التمييز السمعي	50	23	46%
صعوبات المزج الصوتي	20	08	40%
المقياس الكلي	290	100	34.48%

من خلال قراءتنا للجدول رقم (19) نستنتج أن نسبة الأخطاء لدى الحالة في الاختبار الكلي موجودة بنسبة 34.48 %، حيث تشكل صعوبة التعرف على أجزاء الكلمة و دمجها الصعوبة الأكثر انتشارا بنسبة 46.66 %، تليها صعوبات التمييز السمعي بنسبة 46 %، ثم صعوبة المزج الصوتي بنسبة 40 %، بعدها صعوبة تعرف وقراءة الكلمات بنسبة 34.61 %، ثم صعوبة الربط بين الرمز المكتوب والصوت المنطوق بنسبة 30 %، وآخر نسبة وهي 10 % تحتلها صعوبات التمييز البصري.

4- تطبيق اختبار أنماط الذاكرة العاملة لمونيكا الخطيب:

جدول رقم(20): يمثل نتائج اختبار أنماط الذاكرة العاملة الخاصة بالحالة الثالثة.

الأبعاد	عدد الإجابات الصحيحة	عدد الإجابات الخاطئة	نوعية الصعوبة
النمط التنفيذي	06	04	عدم وجود صعوبة على مستوى الذاكرة التنفيذية
النمط البصري	07	03	عدم وجود صعوبة على مستوى الذاكرة البصرية
النمط الصوتي	02	07	وجود صعوبة على مستوى الذاكرة الصوتية
الاختبار الكلي	15	14	عدم وجود صعوبة على مستوى الذاكرة العاملة

حسب الجدول رقم(20) نستنتج أن الحالة لديها صعوبات على مستوى الذاكرة العاملة الصوتية.

5- استنتاج عام حول الحالة الثالثة:

تؤدي ظروف الحمل المتعبة إلى التأثير على الصحة العضوية والنفسية للأُم مما ينعكس سلبا على نفسية الطفل ويلحق ضررا بالتطور السليم لجملته العصبية و يؤثر على وظائفه المعرفية، كما تؤدي طبيعة المعاملة الوالدية للحالة الغير متفهمة إلى زيادة التوتر والقلق لدى الطفل مما ينعكس سلبا على أداء الوظائف المعرفية لهذا الأخير إلى جانب الإفراط في الحماية من طرف الجدة أدى إلى تكوين سلوكيات غير مسؤولة بسبب تشكل وازع الاتكالية مما ينعكس سلبا على الالتزام نحو أداء الواجبات المدرسية.

يجد "رشيد" نفسه في وضعية عدم اتزان علائقي بسبب غياب الأب هذا يؤدي إلى تذبذب المعاش النفسي الذي هو في طور التشكيل وتكون هذه الوضعية بمثابة أرضية استعداد لتشكل ضمير طفلي لا يعكس سلوك مسؤول اتجاه فضاء المدرسة، حيث أن غياب الأب يؤثر على النمو النفسي والعقلي ويعرض الحالة للخوف والحرمان يزيد من هذه الحالة الغير التي يبيدها اتجاه الأخت لعامل المعاملة الغير عادل من الأولياء اتجاه الإخوة(تذبذب الوالدين في معاملة الطفل والتفرقة بين الأبناء في المعاملة). يبدي رشيد سلوك نكوصي يعبر عن الخصوصية العلائقية الوالدية تجاهه.

يكشف تاريخ الحالة عن معاناة الحالة من اضطراب الانتباه ، وهذا ما أكده الدليل التشخيصي واختبار اضطراب الانتباه حيث أن نقص الانتباه ظهر تقريبا بنفس الدرجة في كل من البيئتين المدرسية والأسرية.

و يكشف الاختبار التشخيصي لصعوبات تعلم القراءة على الصعوبات القرائية الأكثر

انتشارا عند الحالة وهي كالتالي:

- صعوبة التعرف على أجزاء الكلمات ودمجها.

- صعوبات التمييز السمعي.

- صعوبات المزج الصوتي.
 - صعوبة تعرف وقراءة الكلمات أثناء القراءة.
 - صعوبة الربط بين الرمز المكتوب والصوت المنطوق.
 - صعوبات التمييز البصري.
- وعليه من خلال هذه النتائج الجزئية تكون الحالة تعاني من صعوبات تعلم القراءة رغم حصولها على نسبة ذكاء (130 درجة) وفق اختبار الذكاء المصور لأحمد زكي صالح. كما يكشف اختبار أنماط الذاكرة العاملة على وجود صعوبات على مستوى الذاكرة العاملة الصوتية لدى الحالة.

رابعاً: التقرير السيكولوجي للحالة الرابعة:

"ريان" حالة تبلغ من العمر 9 سنوات ، هو الطفل الأول بين إخوته الثلاثة، يدرس في السنة الثالثة ابتدائي (غير مكرر)، أبعاده المرفولوجية طبيعية، لا يعاني من أي إعاقات أو تعقيدات صحية، أبدى اتصالاً مقبولاً أثناء المقابلات وكان متعاوناً. تبلغ أم الحالة 33 سنة وهي مأكثة بالبيت والأب سائق أجرة يبلغ 42 سنة، لا توجد صلة قرابة بينهما يعاني الأب من الربو، يتكون الفضاء المنزلي من الأب والأم إلى جانب 03 أبناء (ذكور) مستواهم الاجتماعي والاقتصادي متوسط.

مرت فترة الحمل بدون متاعب مع حدوث ولادة بصفة طبيعية وبدون تعقيدات، استفاد "ريان" من رضاعة طبيعية مدة 8 أشهر بعدها خضع للرضاعة الاصطناعية حتى عمر السنتين، تمت التلقيحات بصفة متدرجة حسب الأعمار المحددة، يتمتع بقدرة حركية سمعية وبصرية سليمة.

علاقة "ريان" بوالدته مقبولة إلا أن العلاقة مضطربة مع الأب، حيث تصرح الأم أن "ريان" يخاف من والده كثيراً لأنه صارم معه ويعاقبه باستمرار على أخطائه المتكررة في المدرسة، ففي كل مرة يتلقى فيها الأب شكوى من المعلمة يغضب من "ريان" كثيراً ويضربه ضرباً مبرحاً رغم توسلات الأم ومحاولاتها الفاشلة في انقاذه.

"ريان" يظن أن والده لا يحبه من سوء معاملته له مع كثرة الأوامر والتعليمات هذا الوضع جعل "ريان" يكره العودة للمنزل وما زاد الأمر سوءا تهميش والدته له بعد ولادتها لتأمين أخذ كل وقتها و اهتمامها، مع العلم أن الحالة ينال بجانب أمه لحد الآن ويتفوه بكلام طفولي تعبيرا عن غيرته من إخوته.

الأمر لا يختلف كثيرا في المدرسة حيث تشتكي المعلمة من سلوكيات "ريان" باستمرار لعدم رغبته في الدراسة وعدم إصغائه لشرحها و التعليمات الموجهة إليه، ونسيانه للأعمال اليومية المتكررة و المعتادة التي يقوم بها، انتباهه لا يدوم سوى بضع دقائق ثم ينصرف لإطلاق التعليقات السلبية نحو المعلم والتلاميذ فيكون بذلك معرقلا لنفسه ولزملائه، نتائجه منخفضة خاصة في القراءة فقد تحصل على علامة (3) في الفصل الأول وعلامة (3.8) في الفصل الثاني أحيانا يتعرف على الحروف منفردة لكنه لا يتعرف عليها في وسط الكلمة مما جعله يكره القراءة نتيجة لما يعانيه من صعوبة فيها، بالإضافة إلى سوء معاملة المعلمة من خلال لومها له و شتمه و تلفظها بعبارات جارحة (غبي)، مقارنته بأقرانه باستمرار، مما يجعله محط سخرية زملائه هذا ما سبب له الإحباط ونقص تقدير الذات.

1- تشخيص الحالة الثالثة حسب DSM-IV:

ويتكون من خمس محاور:

المحور الأول: سن الحالة عند ظهور الأعراض.

لقد ظهرت الأعراض عند الحالة في سن دخولها المدرسة (6 سنوات).

المحور الثاني: ظهور الأعراض التالية عند الحالة واستمرارها لمدة 6 أشهر:

1- لا ينصت لمن يتحدث إليه بصورة مباشرة.

2- غير قادر على متابعة التعليمات.

3- يجد صعوبة في الاحتفاظ بالانتباه في المهام التي يقوم بها.

4- يفقد أشياء ضرورية (أقلامه، كتبه).

5- يتشتت انتباهه بسهولة بسبب مثيرات خارجية.

6- يتسم بالنسيان في الأنشطة اليومية المختلفة.

المحور الثالث: ظهور الأعراض في بيئتين أو أكثر:

ظهرت الأعراض لدى الحالة في كل من المنزل والمدرسة.

المحور الرابع: درجة الخلل التي يسببها الاضطراب في حياة الطفل الأكاديمية والاجتماعية:

أدى هذا الاضطراب عند الحالة إلى ظهور أعراض إكلينيكية هامة (تم ذكرها في المحور الثاني) وتدهور في جوانب العلاقات الاجتماعية وكذا الأداء الأكاديمي عندها.

المحور الخامس: الاحتمالات الأخرى المسببة للأعراض:

لم يترافق هذا الاضطراب ولم تحدث الأعراض حصريا أثناء سير اضطراب نمائي أو فصام أو اضطراب ذهاني آخر وليست ناجمة عن اضطراب عقلي آخر مثل: اضطراب مزاج، أو اضطراب قلق أو اضطراب شخصية.

2- تطبيق اختبار اضطراب الانتباه لمحمد النوبي:

1.2- ورقة إجابة اختبار اضطراب الانتباه:

نقص الانتباه								البعد				
الصورة الأسرية				الصورة المدرسية				صورة الطفل المصورة				
ج	ب	أ	العبارة	ج	ب	أ	العبارة	د	ج	ب	أ	الرسم
X			1		X		1	X				1
	X		2			X	2				X	2
X			3			X	3		X			3
		X	4			X	4				X	4
		X	5			X	5	X				5
X			6			X	6		X			6
	X		7		X		7		X			7

	X		8		X		8				X	8
	X		9			X	9			X		9
X			10			X	10	X				10
X			11			X	11		X			11
X			12	X			12		X			12
											X	13
									X			14
								X				15
								X				16
										X		17
									X			18
المجموع			الأسرية			المدرسية			الطفل المصورة			صورة
62			20			31			11			الدرجة

وفقاً لمفتاح تصحيح اختبار اضطراب الانتباه، الذي يشير إلى منح درجة واحدة إذا اختار المفحوص الرسم المتشابه ويحصل على صفر إذا اختار الرسم الخطأ فإن الحالة تحسنت على (11 درجة) في بعد صورة الطفل المصورة أي الإجابة على 16 رسماً إجابة صحيحة من بين 18 رسماً، وهذا ما يعادل نسبة (61.11%)، أما نتائج الاختبار فيما يخص الصورتين المدرسية والأسرية فنوضحها في الجدول الموالي:

جدول رقم (21): نتائج اختبار اضطراب الانتباه (الصورة الأسرية والمدرسية) للحالة الرابعة.

الصورة الأسرية			الصورة المدرسية		
النسبة المئوية	عدد الإجابات	نوع الإجابة	النسبة المئوية	عدد الإجابات	نوع الإجابة
16.66%	2	أ	66.66%	8	أ
33.33%	4	ب	25%	3	ب
50%	6	ج	8.33%	1	ج

من خلال الجدول أعلاه نلاحظ أن نسبة الإجابة على العبارة (أ) في الصورة المدرسية قدرت ب 66.66% وهي نسبة أعلى مقارنة بالإجابة على العبارتين (ب) و (ج)، وهذا يدل على نقص انتباه الحالة في القسم، في حين جاءت الإجابة على العبارة (ب) بنسبة 25% أي أن الحالة تقوم بسلوك بصورة متقطعة، أما الإجابات على العبارة (ج) قدرت ب 8.33% وهي تعبر على أن الحالة نادرا ما تقوم بالسلوك، وهي نتائج تشير إلى نقص تركيز الحالة في القسم.

من أما فيما يخص النتائج المتعلقة بالصورة الأسرية فقد حصلت الحالة على أعلى نسبة 50% خلال الإجابات على العبارة (ج) وهذا يدل على أن الحالة نادرا ما يظهر لديه نقص التركيز في المنزل.

كما تشير الدرجة الكلية المقدرة ب (62 درجة) واعتمادا على مفتاح تصحيح اختبار اضطراب الانتباه تعد هذه الدرجة منخفضة وهي مؤشر على نقص الانتباه عند الحالة.

3- تطبيق اختبار تشخيص صعوبات تعلم القراءة لصالح عميرة علي:

1.3 - بطاقة رصد الأخطاء لصعوبات القراءة:

رقم	نوع الصعوبة	الدرجة الكلية	عدد الأخطاء
1	تعرف وقراءة الكلمات أثناء القراءة:		
	أ - الكلمات الثلاثية	15	06
	ب - الكلمات التي بها مدود	30	18
	ج - الكلمات التي بها مقطع ساكن	15	04
	د - إنتاج صوت التتوين المناسب	20	12
	هـ - الكلمات التي بها حرف مشدد	15	06
	و - الكلمات التي تبدأ بلام شمسية أو قمرية	20	07
	ز - الكلمات المتشابهة الأحرف	15	12
	المجموع	130	65
2	التعرف على أجزاء الكلمات ودمجها (من خارج القاموس القرائي)	30	12
3	صعوبات التمييز البصري:		

11	20	أ- التمييز البصري للكلمات	
03	20	ب- التمييز البصري للحروف	
14	40	المجموع	
07	20	الربط بين الرمز المكتوب والصوت المنطوق	4
		صعوبة التمييز السمعي:	
05	20	أ- التمييز السمعي للكلمات المتشابهة صوتاً	
06	15	ب- تمييز صوت الحرف الأول في الكلمة	5
05	15	ج- تمييز صوت الحرف الأخير في الكلمة	
16	50	المجموع	
05	20	المزج الصوتي عند الاستماع	6
119	290	المقياس الكلي	

الجدول رقم (22): يوضح النسبة المئوية للأخطاء في المقاييس الفرعية و المقياس الكلي للحالة الرابعة.

النسبة المئوية	عدد الأخطاء	الدرجة الكلية	المقاييس الفرعية
50%	65	130	صعوبة تعرف و قراءة الكلمات
40%	12	30	صعوبة التعرف على أجزاء الكلمة و دمجها
35%	14	40	صعوبات التمييز البصري
35%	07	20	صعوبة الربط بين المكتوب و المنطوق
32%	16	50	صعوبات التمييز السمعي
25%	05	20	صعوبات المزج الصوتي
41.03%	119	290	المقياس الكلي

من خلال قراءتنا للجدول رقم (22) نستنتج أن نسبة الأخطاء لدى الحالة في الاختبار الكلي موجودة بنسبة 41.03 %، حيث تشكل صعوبة تعرف وقراءة الكلمات نسبة 50% وهي النسبة الأكثر انتشاراً، تليها صعوبة التعرف على أجزاء الكلمة و دمجها بنسبة 40 %، ثم صعوبة التمييز البصري و صعوبة الربط بين الرمز المكتوب والصوت

المنطوق بنسبة 35 % لكل منهما، وبعدها صعوبة التمييز السمعي بنسبة 32 %، ثم صعوبة المزج الصوتي بنسبة 25 %.

4- تطبيق اختبار أنماط الذاكرة العاملة لمونيكا الخطيب:

جدول رقم (23): يمثل نتائج اختبار أنماط الذاكرة العاملة الخاصة بالحالة الرابعة.

الأبعاد	عدد الإجابات الصحيحة	عدد الإجابات الخاطئة	نوعية الصعوبة
النمط التنفيذي	06	04	عدم وجود صعوبة على مستوى الذاكرة التنفيذية
النمط البصري	09	01	عدم وجود صعوبة على مستوى الذاكرة البصرية
النمط الصوتي	01	08	وجود صعوبة على مستوى الذاكرة الصوتية
الاختبار الكلي	16	13	عدم وجود صعوبة على مستوى الذاكرة العاملة

من خلال قراءتنا للجدول رقم (23) نجد أن الحالة لديه صعوبة على مستوى الذاكرة العاملة الصوتية.

5- استنتاج عام حول الحالة الرابعة:

الخوف الشديد من الأب يؤدي إلى حالة توتر وقلق ويضعف العلاقة العلائقية للحالة داخل الفضاء الأسري، حيث تعتبر القسوة والعقاب بؤرة الاضطراب السلوكي كما أن ضعف التحصيل الدراسي واللامبالاة تعد بمثابة سلوك احتجاجي يعكس الغيرة والتهميش الذي يعاني منه الحالة مقارنة بالتوأمين كل هذا ينعكس على عملية التحصيل الدراسي. تبدو مؤشرات ضعف الانتباه في عدم الإصغاء والنسيان والانتباه لبضع دقائق هذا يؤكد الخلل الوظائف العصبي كما أن ردود الفعل الغير سليمة من المعلمة تزيد من حدة الأمور.

يعاني ريان من ضعف الانتباه ونقص في ادراك الكل مقارنة بالجزء يتعرف على الحروف منفردة لكنه لا يتعرف عليها في وسط الكلمة.

وقد كشف تاريخ الحالة عن معاناة الحالة من اضطراب الانتباه ، وهذا ما أكدته الدليل التشخيصي واختبار اضطراب الانتباه حيث أن نقص الانتباه ظهر بشكل جلي في البيئة المدرسية.

وبين الاختبار التشخيصي لصعوبات تعلم القراءة على الصعوبات القرائية الأكثر انتشارا عند الحالة وهي كالتالي:

- صعوبة تعرف وقراءة الكلمات أثناء القراءة.
 - صعوبة التعرف على أجزاء الكلمات ودمجها.
 - صعوبات التمييز البصري.
 - صعوبة الربط بين الرمز المكتوب والصوت المنطوق.
 - صعوبات التمييز السمعي.
 - صعوبات المزج الصوتي.
- وعليه من خلال هذه النتائج الجزئية تكون الحالة تعاني من صعوبات تعلم القراءة رغم حصولها على نسبة ذكاء (107 درجة) وفق اختبار الذكاء المصور لأحمد زكي صالح.
- كما يكشف اختبار أنماط الذاكرة العاملة على وجود صعوبات على مستوى الذاكرة العاملة الصوتية لدى الحالة.

خامسا: قراءة عامة حول الحالات:

تؤثر المعاملة الوالدية على السيرورة النمائية في شقها المتعلق بالتنشئة الاجتماعية، حيث تعد أساليب المعاملة الوالدية مؤثر أساسي لظهور اضطراب الانتباه، وقد برز هذا من خلال الاستنتاجات المتحصل عليها للحالات، في هذا الصدد تشير نتائج الحالة الأولى إلى وجود اضطرابات علائقية للأُم ، مشاكل وصراعات عائلية وأحداث صادمة هي بمثابة معاملة والدية بصفة غير مباشرة تجعل الطفل مشتت الانتباه نتيجة لتفكيره في هذه المشاكل مما ينعكس سلبا عليه و يؤثر على النمو السليم لوظائفه المعرفية والنفسية.

تتجسد المعاملة الوالدية فيما يخص الحالة الثانية في مؤشرات التوقف عن الرضاعة بصورة فجائية، حيث يمثل هذا عامل صدمي يمس الأمن العلائقي والغذائي للطفل مما ينعكس على عملية استيعاب المواقف مستقبلا ويؤثر في الانتباه، كما أن السيرورة المرضية في فترة الحمل، الإرهاق الجسدي للأُم والخلافات داخل الأسرة إلى جانب الوضعية الصحية الجسدية والنفسية للحالة كلها عوامل تصب في منحى إضعاف الإمكانيات العقلية.

من جهة أخرى تحيلنا طبيعة السيرورة النمائية للحالة الثالثة إلى بروز عامل المعاملة الوالدية كمؤثر على عملية الانتباه والعمليات العقلية بصفة عامة، يتجسد هذا في الأساليب التربوية الخاطئة المتبعة خلال عملية التنشئة الاجتماعية: الإفراط في الحماية، غياب الأب، تذبذب الوالدين في معاملة الطفل وأسلوب التفرقة بين الأبناء.

تتجلى أنماط المعاملة الوالدية بالنسبة للحالة الرابعة في عملية الخوف الشديد من الأب، كثرة الأوامر، الضغط على الحالة لتحقيق مستويات عالية من التحصيل، الإهمال والتهميش، القسوة والعقاب (سواء في الأسرة أو المدرسة) الذي يمثل بؤرة الاضطراب السلوكي، حيث أن المعاملة الوالدية المبنية على القسوة والعقاب تكون السبب وراء ظهور اضطراب الانتباه وانتشاره بين أطفال المدارس الابتدائية، مما ينعكس على الوظائف العقلية، بالإضافة إلى أساليب المعاملة الوالدية كمؤثر أساسي لاضطراب الوظائف العقلية تلعب خصوصية الفضاء المنزلي وطبيعة العلاقات العائلية المستنتجة من المعاينة الإكلينيكية للحالات دورا بارزا وتمثل أرضية خصبة لظهور اضطراب الانتباه والذي يزيد من حدته الاضطرابات العضوية وعامل الوراثة وظروف الحمل والولادة المتعلقة بالحالات.

تشكلت الأعراض بناء على هذه القاعدة المتعلقة بالأسباب فيمايلي:

- لا ينصت لمن يتحدث إليه بصورة مباشرة.
- يتشتت انتباهه بسهولة بسبب أي مثيرات خارجية.

- يفقد أشياء ضرورية بالنسبة له (أقلام، أدوات، ألعاب).
 - يجد صعوبة في الاحتفاظ بالانتباه في المهام التي يقوم بها وأنشطة اللعب.
 - يتسم بالنسيان في الأنشطة اليومية المختلفة.
 - غير قادر على متابعة التعليمات.
- لقد أفرزت النتائج تقارب في درجات ظهور اضطراب الانتباه في كل من البيئة الأسرية والمدرسية لدى حالات الدراسة ماعدا النتائج المتعلقة بالحالة الرابعة التي أظهرت تفاوت في الدرجات لصالح البيئة المدرسية، حيث يمكن إرجاع ذلك إلى خصوصية الحالة وتعرضها للمعاملة السيئة من طرف المعلمة هذا ما يزيد من حدة الاضطراب، حيث يعتبر عامل نقص الانتباه مهم في رفع أو خفض صعوبات القراءة هذا ما إلتمسناه من خلال الاختلاف في نسب ونوع الصعوبات القرائية بين الحالات، حيث أن التعرف على الرموز المكتوبة يعتمد على الانتباه لشكل الحروف ونطقها والتقاط معاني الكلمات، وإدراك العلاقة بين الرمز المكتوب والصوت المنطوق، لذلك فإن التقارب في درجة نقص الانتباه لدى الحالتين الأولى والثانية أدى إلى تقارب أيضا في نوع الصعوبات القرائية لديهم في كل من صعوبة التعرف وقراءة الكلمات، صعوبة التعرف على أجزاء الكلمة ودمجها، صعوبة الربط بين الرمز المكتوب والصوت المنطوق، صعوبات المزج الصوتي، حيث دلت نتائج الحالتين الأولى والثانية على ارتفاع نسب هذه الصعوبات مقارنة بانخفاضها نسبيا لدى الحالتين الثالثة والرابعة؛ أي إذا كان التلميذ غير قادر أو لا يملك مهارة تحليل الكلمات إلى حروفها لن يكون باستطاعته قراءة الكلمة بشكل صحيح، وصعوبة التعرف على الكلمة وقراءتها تدفعه إلى إبدال أو حذف أو إضافة أو عكس الكلمات خاصة المتشابهة منها، هذا ما تم ملاحظته على الحالات.
- تؤشر المعطيات الخاصة بصعوبات التمييز البصري إلى ارتفاع نسبتها لدى الحالة الثانية مقارنة بالحالات الأخرى، يرجع ذلك لسوء استقبالها وتنظيمها للمثيرات البصرية

وفهم معناها، وعدم قدرتها على التمييز أو التفريق بين شكل الحروف و الكلمات المتشابهة بسبب نقص الانتباه.

تحيلنا نتائج صعوبات التمييز السمعي لارتفاع نسبها لدى الحالتين الثانية والثالثة مقارنة بالحالتين الأولى والرابعة، فصعوبة التمييز بين الأصوات اللغوية وتمييز التشابه والاختلاف بين الكلمات، وصعوبة تمييز الحرف الأول والأخير من الكلمة إنما مردها إلى صعوبات في تركيز الانتباه على أصوات الحروف المنطوقة لأن الانتباه يعتبر بمثابة جسر أولي لعملية التمييز السمعي، فإذا كان الانتباه مشوش لا نستطيع أن نحقق تمييز سمعي سليم، إضافة إلى عدم قدرتهم على استرجاع صور الحروف والكلمات سمعياً، ليس بسبب اضطراب حواسهم السمعية وإنما لفشلهم في استخدام استراتيجيات التخزين والاسترجاع من الذاكرة السمعية.

أفرزت نتائج وظيفة الذاكرة العاملة وجود صعوبات على مستوى الذاكرة التنفيذية والصوتية لدى الحالة الأولى مقارنة بالحالات الثلاث الأخرى التي لديها صعوبات على مستوى الذاكرة الصوتية فقط، في حين انعدمت صعوبات الذاكرة البصرية؛ أي لم تظهر على المستوى الرقمي في النتائج، يؤشر هذا إلى أن معالجة المعلومة على مستوى الذاكرة العاملة يعتمد على مدى تركيز انتباه الفرد على المعلومات ليتم تخزينها، ثم ترميزها وبذلك تحافظ على تركيز الانتباه أو يتم تحويلها إلى الذاكرة طويلة المدى، حيث أن تذكر أي معلومة يرتكز على طريقة تخزينها ومعالجتها، فإذا استخدم التلميذ طرق غير ملائمة لتجهيز المعلومات فإن ذلك يؤدي إلى إحداث صعوبات في تعلم القراءة.

II- مناقشة نتائج الدراسة:

مناقشة فرضية الدراسة:

ونصها كالتالي: " يؤدي اضطراب الانتباه إلى ظهور صعوبات تعلم القراءة من خلال إحداث خلل على مستوى الذاكرة العاملة".

إن مناقشة فرضية الدراسة سيتم وفق شقين:

الشق الأول: إثبات العلاقة السببية بين الخلل في الذاكرة العاملة وظهور صعوبات تعلم القراءة لدى تلاميذ السنة الثالثة ابتدائي.

عندما يبدأ التلميذ في تعلم القراءة يحتاج إلى المعلومات التي يسترجعها، باستعمال الذاكرة العاملة المسؤولة عن التخزين المؤقت للمعلومات ومعالجتها، انطلاقاً مما هو موجود في الذاكرة طويلة المدى (بن صافية، 2001: 5)، وهي بذلك تعد شرطاً أساسياً ومطلباً مهماً لتعلم القراءة، حيث أن أي خلل على مستوى الذاكرة العاملة المتعلق بمعالجة وتشفير المعلومات يؤدي إلى ظهور صعوبات تعلم القراءة.

هذا يتفق مع دراسة (كليرك وآخرون، 2010) التي وجدت أن (70%) من الأطفال ذوي صعوبات القراءة يعانون من قصور في الذاكرة العاملة (دياب، 2015: 508).

كما يتفق مع دراسة (زدام حدة، 2014) التي أوضحت أن الخلل في معالجة المعلومات يعيق التلميذ عن تعلم القراءة فيكون أدائه متدنياً وقراءته بطيئة وغير مفهومة على عكس التلميذ الذي لا يعاني من صعوبات تعلم القراءة الذي تكون قراءته سريعة وواضحة ومسترسلة (زدام، 2014: 157)، ونفس الشيء تؤيده دراسة (بزاوي نور الهدى، 2015) التي كشفت عن تأثير الذاكرة العاملة في ظهور صعوبات تعلم القراءة. (بزاوي، 2015: 270)

فقد أسفرت نتائج الدراسة عن وجود صعوبات على مستوى الذاكرة العاملة التنفيذية والصوتية لدى حالات الدراسة من خلال ما كشفت عنه نتائج اختبار أنماط الذاكرة العاملة (التنفيذية، البصرية، الصوتية) لذوي صعوبات تعلم القراءة، حيث تعتبر الذاكرة العاملة مصدراً هاماً لضعف القراءة لدى ذوي صعوبات تعلم القراءة، فلقد توصلت دراسات عديدة من بينها دراسة (Ryan, 1989) و (Siegel and Swanson, 1993)

على أن ذوي صعوبات تعلم القراءة نستطيع أن نميزهم بقدرتهم على الاحتفاظ بالمعلومات في الذاكرة بينما في نفس الوقت يعالج نفس المعلومة أو معلومات أخرى.

كما تركز الأدبيات الحالية على جانب الصعوبات المرتبطة بالأصوات كسبب رئيسي لصعوبات القراءة، والافتراض أن ذوي صعوبة القراءة لديهم صعوبات خاصة في عملية التجهيز تتركز في انخفاض عمليات التنظيم وبصفة خاصة في ترميز ومعالجة الوحدات الصوتية، التي تتمثل في الربط بين الأصوات والحروف وفهم قواعد تحويل تلك الأصوات في تتابع أثناء الكتابة واستثناءات هذه القواعد، مما يترتب عليه صعوبة التعرف على الكلمة وبالتالي صعوبة فهمها (عميرة، 2005: 58).

ويذكر كيرك وكالفانت (1988) أن بعض الباحثين توصلوا إلى وجود علاقة ذات دلالة بين الذاكرة الصوتية وصعوبات القراءة، فالأطفال الذين يعانون من صعوبة في ربط الأصوات المسموعة ومزجها يظهر أن لديهم صعوبة أكبر في تعلم القراءة ويشير

ستانوفتش (Stanovich, 1986) إلى أن الأفراد الذين لديهم اضطرابات في الذاكرة أو عملياتها يكون من المتوقع بالنسبة لهم أن يجدوا صعوبات في عدد من الأنشطة الأكاديمية والمجالات المعرفية على اختلاف صورها ومستوياتها (عميرة، 2005: 59).

في حين توضح دراسة (Baddeley, 2006) أن الذاكرة العاملة الصوتية هي المسؤولة عن استبقاء أو فقد المعلومات المقروءة أو المسموعة، حيث أنها تتكون من مكونين ثانويين مخزن الملفوظ حيث تحفظ المعلومات المقروءة أو المسموعة لمدة ثانيتين ثم تتلاشى ما لم يتم تنشيطها بالتسميع والتكرار وهذا يشير إلى وجود عملية ثانوية معرفية هي التسميع من أجل استبقاء المعلومات الملفوظة داخل مخزن الملفوظ في حالة نشطة، هذا المكون الثانوي (منظومة تسميع الملفوظ) هو الذي يلعب دورا حديا وهاما في صعوبات تعلم القراءة، حيث تحتاج هذه المهارة إلى أن ينتبه المتعلم إلى الكلمات التي يقرأها ثم يستخدم إستراتيجية التكرار الداخلي (الهمسي) لاستبقاء الكلمة التي قرأها نشطة في مخزن الملفوظ بالذاكرة العاملة، ثم يضيف إليها كلمة أخرى حتى تتم الجملة فيستطيع بناء معنى كامل لها، ويبدو أن الصعوبة تحدث لفقد الكلمات بمخزن الملفوظ لعدم استبقائها نشطة

به حتى يتم الربط بينها وبين الكلمات التالية فتصبح الكلمات منفصلة وعديمة المعنى بالنسبة للمتعلّم (الكيال، د ت: 3).

ويربط (Wolters, 2001) صعوبة القراءة بضعف المعالجة الصوتية للمعلومات اللفظية في الذاكرة، والتي تنتج عن عدم قدرة الطفل على تحويل الكلمة المرسومة تحويلاً صوتياً أوتوماتيكياً مما يؤدي إلى ما يعرف بصعوبة القراءة (العايد، د ت: 3)، أما فيما يخص الجانب التنفيذي (المنفذ المركزي) فهو يقوم أثناء عملية القراءة باسترجاع المعلومات الخاصة بمعاني الكلمات و القواعد الصوتية، بينما تقوم الأنظمة المساعدة المسؤولة عن التخزين بحفظ الكلمات أو العبارات أو الجمل، حيث تكون قد بدأت عملية المعالجة، وفي فترة قصيرة يتم فهم جزء أكبر من النص، ويتم تخزين المعلومات الحالية بشكل مؤقت داخل الذاكرة العاملة، في حين أن المعلومات التي تم تخزينها سابقاً يتم استرجاعها من الذاكرة طويلة المدى (بنت صالح، 2015: 28).

وانطلاقاً مما توصلنا إليه بعد تطبيق اختبار أنماط الذاكرة العاملة لمونيكا الخطيب، تبين أن الحالة الأولى لديها خلل على مستوى المركز التنفيذي المسؤول عن التحكم الانتباهي للذاكرة العاملة أي صعوبة في عمليتي التخزين والمعالجة وهو ما يمكن تفسيره باضطراب المراقبة الانتباهية على اعتبار أن هذا الجهاز هو جهاز انتباهي يقوم بتركيز الانتباه على المعلومات الجديدة، وتوفير مساحة لتخزينها ومعالجتها، كما يقوم بتوزيع الانتباه على العناصر المختلفة في الموقف، وتحويل الانتباه بين تلك العناصر (الأنصاري و مغازي، 2013: 109)، أي أن اضطراب المراقبة الانتباهية يؤدي إلى اضطراب معالجة

المعلومات (لوزاعي، 2007: 164)، وهذا ما أشارت إليه دراسة (Baddeley, 1996) في أن مهمات الذاكرة العاملة عبارة عن مهمات تتطلب المعالجة والتخزين بشكل متزامن، وأن ضعف الاستيعاب القرائي ناتج عن خلل في السعة التخزينية للمنفذ المركزي الذي يشكل العنصر الأساسي في الذاكرة العاملة (الحموري و خصاونة، 2011: 230).

كما اختبرت (Swanson,1993) في دراستها الفرض القائل: أن عجز الذاكرة العاملة لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم يعكس مشاكل في المعالجة العامة، وأن العجز هو أحد قيود التخزين الجيد للمعلومات وأشارت النتائج إلى أن الأطفال ذوي صعوبات التعلم يعانون من ضعف عام في أداء مهام الذاكرة العاملة بسبب قيود التخزين في المنسق المركزي (عاشور، 2008: 3).

ويشير كثير من الباحثين (Mateer et al,1996) إلى أن مشاكل الذاكرة العاملة تنتج عن فشل في السيطرة الانتباهية، حيث سجلت بعض الدراسات مشاكل لسلوكيات مهمة، مثل اللهو وعدم القدرة على كبح الاستجابات لمعلومات غير متصلة بالموضوع. (العايد، دت: 3).

هذا ما تم ملاحظته من خلال استجابات الحالة الأولى والمتمثلة في اللعب بالأدوات والنظر من النافذة المطلة على الشارع بدل التركيز على شرح المعلمة، إذن يوجد تبادل وظيفي بين ميكانيزمات المركز التنفيذي و ميكانيزمات الانتباه الانتقائي، حيث أن ميكانيزمات هذا الأخير بدورها تبقى المعلومة منتقاة في الذاكرة العاملة (نموذج برودبنت) بفضل المركز التنفيذي. وفي هذا المنظور أثبت بادلي أن من وظائف هذا الأخير نجد الانتباه الانتقائي، و ميكانيزمات الانتباه هي الأخرى تعمل على إبقاء المعلومة الفضائية في الذاكرة العاملة، كما تسمح أيضا بمعالجة المعلومات في هذا النظام الأخير (لوزاعي، 2007: 165).

إن الخلل في كل من الذاكرة العاملة التنفيذية والصوتية أدى إلى ظهور أنواع معينة من الصعوبات القرائية و التي تم الكشف عنها من خلال الاختبار التشخيصي لصعوبات تعلم القراءة لصالح عميرة وذلك برصد عدد الأخطاء المسجلة والخاصة بكل حالة، تتجلى هذه الصعوبات القرائية في صعوبات التعرف وقراءة الكلمات، صعوبة التعرف على أجزاء الكلمة ودمجها، صعوبات المزج الصوتي، صعوبات التمييز البصري، صعوبة الربط بين

الرمز المكتوب والصوت المنطوق، صعوبات التمييز السمعي، لكن هناك تفاوت في نسب ونوع الصعوبة بين الحالات الأربعة.

الشق الثاني: اختبار صحة وجود علاقة بين اضطراب الانتباه و صعوبات تعلم القراءة لدى تلاميذ السنة الثالثة ابتدائي التي أحدثها الخلل على مستوى الذاكرة العاملة والذي أثبتناه في الشق الأول.

أشار الزيات (1998) إلى أن صعوبات الإنتباه تقع موقعا مركزيا بين صعوبات التعلم المختلفة مما حدا بالكثير من العاملين في مجال التربية إلى أن يعتبروا بأن صعوبات الإنتباه تقف خلف كثير من أنماط صعوبات التعلم الأخرى، مثل صعوبات القراءة، والفهم القرائي والصعوبات المتعلقة بالذاكرة (الخشمي، 2007: 506)، فالعلاقة بين صعوبات التعلم واضطراب الانتباه علاقة وثيقة، إذ أن معظم تلك الصعوبات التعليمية ترجع إلى عدم قدرة التلاميذ على القراءة الشاملة للمادة المقروءة، فهم يقفزون من جملة

إلى أخرى، ومن فقرة إلى أخرى تاركين بعض السطور والفقرات بدون قراءة، ولذا فإنهم غير قادرين على تقديم الإستجابة الصحيحة في صورة منطقية متسلسلة (تجاني، 1014: 92)، هذا ما يتفق مع دراسة (Rabiner et al, 1999) التي تابعت التغيرات الأكاديمية للأطفال ذوي مشكلات في الانتباه، وقد ظهرت مشكلات أكاديمية في التحصيل القرائي، مما يشير إلى أن مشكلات الانتباه قد تكون مؤشرا لحدوث صعوبات في القراءة. (بن عربة، 2009: 10)، وفي نفس السياق توصلت دراسة سحر الخشمي (2007) إلى

أن الصعوبات التعليمية لذوي اضطراب الانتباه ارتكزت على جوانب رئيسية مرتبطة بالقراءة والفهم والاستيعاب القرائي (شحدة، 2010: 82)، كما أشارت دراسة

شعبان (2008) إلى تأثير الانتباه في صعوبات القراءة (دياب، 2015: 506)، في حين

أعطت دراسة أنور الشرقاوي (1988) تفسيراً وتحديداً لأهم العوامل المرتبطة

بصعوبات التعلم والشاهد على ذلك جملة النتائج المتوصل إليها متمثلة في:

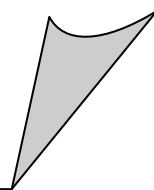
- الإحساس بالعجز، عدم تركيز الانتباه، عدم الثقة بالنفس.

- الاضطرابات الأسرية وما يرتبط بها من عوامل.
 - العلاقة بين المدرس و التلميذ وما يرتبط بها من عوامل.
 - المنهج الدراسي وما يرتبط به من عوامل (حاج، 2004: 330).
- و دلت دراسة شرفوح البشير أن العجز عن الإنتباه والميل إلى التشتت نحو المثيرات الخارجية، من أكثر الصفات البارزة لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية، إذ أنهم لا يميزون بين المثير الرئيسي والثانوي، حيث يملُ الطفل من متابعة الإنتباه لنفس المثير، ينتج عن ذلك صعوبة تعلم القراءة(شرفوح، 2005: 101)، حيث تمّ تسجيل عدد الأخطاء المرتكبة للحالات أثناء تطبيق الاختبار التشخيصي لصعوبات تعلم القراءة متمثلة في الحذف، الإضافة والإبدال ترجع لنقص الانتباه، إما لأن المثير المعروض أمامهم لا يثير اهتمامهم أو أنهم يتجاهلونه لصعوبة فهم دلالاته، كما أن لديهم صعوبة في التمييز البصري، الذي لا يعود إلى مشاكل في حدة البصر بقدر ما يرجع إلى صعوبة في التعامل مع مثيرات الأشياء وأشكالها والمسافات بينها، ويظهر هذا على شكل صعوبة في عملية التشفير الصوتي، حيث أن أغلب الحالات يعانون من صعوبة في التعامل مع الوحدات الصوتية سواء كانت أحرفاً، أصواتاً، وبالتالي تعلم الربط بين الوحدة كشكل والوحدة كصوت مهم جداً في اكتساب القراءة. فحين يفشل التلميذ في انتقاء المثيرات ومداومة التركيز عليها يؤدي ذلك إلى فشله في القراءة (بن سعدون، 2015: 259)، حسب (Morten, 1969) فهؤلاء الأطفال لا يستطيعون تحويل شكل الحرف إلى صوت (صعوبة الربط بين الرمز المكتوب والصوت المنطوق)، وهذه الخطوة إلزامية لقراءة الكلمات، فالقراءة لم تصبح بعد آلية عند الطفل حتى يتمكن من الجمع بين الحرف وصوته المناسب (بن صافية، 2002: 5).
- واسترسالا لما سبق ذكره فإن القدرة على تركيز الإنتباه تعد من أهم العمليات النفسية الأساسية اللازمة لاكتساب واستخدام اللغة الشفهية والمكتوبة، وأي اضطراب في هذه القدرة يترتب عليه صعوبات في الفهم والتفكير والإدراك والذاكرة، على اعتبار أن عملية

التعلم تتم في مستويات متتابعة يعتمد كل منها على الآخر، وهذه المستويات تبدأ بالانتباه ثم الإدراك ثم الذاكرة فبعد الانتباه يتم إدراك المثير والتعرف عليه ليتم تسجيله في الذاكرة العاملة التي تستدعي الخبرات السابقة المتصلة بالموضوع من الذاكرة طويلة المدى، حيث تتم عملية المقارنة والمعالجة للمثير بإعطائه معنى بناء على الخبرات السابقة فكل هذه المكونات تعمل معاً في علاقة ديناميكية تفاعلية، وهذا ما يفقده التلاميذ ذوي صعوبات التعلم وخاصة الذين يعانون من اضطرابات الانتباه، وكذلك ضحالة البنية المعرفية لديهم والافتقار إلى قاعدة من المعلومات ويكون نتيجة لذلك عدم قدرتهم على مواصلة التحصيل الدراسي في المجالات الأكاديمية فينتج عنه صعوبات القراءة (عاشور، 2008: 3).

يتضح من خلال ما تم استعراضه سابقاً، أهمية كل من ميكانيزم الانتباه الانتقائي والذاكرة العاملة كنظام لتخزين ومعالجة المعلومات، في اكتساب مهارة أكاديمية أساسية متمثلة في عملية القراءة، حيث استندت استنتاجاتنا العامة في التركيز على معرفة أسباب صعوبات تعلم القراءة في علاقتها باضطراب الانتباه والذاكرة العاملة دون أن يكون هذا في معزل عن تأثيرات البيئة الأسرية والمدرسية.

خاتمة



خاتمة

إن اضطراب الانتباه من الاضطرابات المعرفية الشائعة بين تلاميذ المرحلة الابتدائية، حيث تمّ تشخيص هذا الاضطراب لدى تلاميذ السنة الثالثة ابتدائي من خلال المعايير الموجودة في الدليل التشخيصي DSM-IV واختبار اضطراب الانتباه، وقد أثبتت نتائج الدراسة بأن اضطراب الانتباه مرتبط أكثر بنشاط التلميذ في المدرسة، لما تفرضه هذه الأخيرة من الانضباط لفترات زمنية طويلة، والتعامل مع الأنشطة البيداغوجية والمشاركة في أداء الأعمال والواجبات المختلفة والتي تتطلب التركيز والانتباه وما يجده التلميذ من صعوبة في التقيد بقوانين الفصل الدراسي يسبب له الكثير من المشكلات الأكاديمية والنفسية والاجتماعية، كشعوره بالإحباط نتيجة لفشله المتكرر، وضعف تقديره لذاته مما يؤدي إلى انخفاض تحصيله الأكاديمي، حيث تتفاقم الأمور في حالة تزامن اضطراب الانتباه مع صعوبات تعلم القراءة التي تمّ الكشف عنها باستخدام الاختبار التشخيصي لصعوبات تعلم القراءة، فتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود أنواع معينة من الصعوبات القرائية لدى حالات الدراسة (ذوي اضطراب الانتباه) متمثلة في صعوبة التعرف وقراءة الكلمات وصعوبة التعرف على أجزاء الكلمة ودمجها إلى جانب صعوبات المزج الصوتي وصعوبات التمييز السمعي والبصري، أخيراً صعوبة الربط بين الرمز المكتوب والصوت المنطوق.

وقد تبين أن اضطراب الانتباه يؤدي لظهور صعوبات تعلم القراءة من خلال الخلل على مستوى الذاكرة العاملة وهذا ما تمّ الكشف عنه وإثباته باستخدام اختبار أنماط الذاكرة العاملة والذي أسفرت نتائجه على وجود خلل على مستوى الذاكرة العاملة بنمطيهما التنفيذي والصوتي لدى حالات الدراسة.

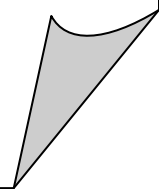
لكن مع كل هذه النتائج المقدمة والتي جاءت متوافقة مع نتائج العديد من الدراسات الأجنبية التي تدعم دور اضطراب الانتباه والذاكرة العاملة في بروز صعوبات تعلم القراءة

ومنها دراسة (Morten,1969) و (Ryan,1989)، (Siegel and Swanson,1993)،
(Mateer et al,1996)، (Rabiner et al,1999)، (Wolters,2001) ودراسة
(Baddeley,2006) والدراسات العربية كدراسة أنور الشرقاوي (1989)، دراسة
الزيات (1998)، سحر الخشرمي (2007)، ودراسة شعبان (2008)، إلا أن هناك حاجة
لإجراء المزيد من الدراسات المستقبلية في هذا الموضوع لأنه لا يمكننا الجزم أن كل من
لديه صعوبات تعلم القراءة يعاني من اضطراب الانتباه وصعوبة في الذاكرة العاملة،
والنتائج المتحصل عليها تبقى خاصة بهذه الدراسة لأن كل حالة خاصة وفريدة من
نوعها.

التوصيات:

- بناء على التراث النظري الذي استندت عليه الباحثة، وما أسفرت عليه نتائج الدراسة
الميدانية يمكنها تقديم بعض التوصيات فيمايلي:
- ضرورة الكشف المبكر عن الاضطرابات المعرفية المسببة للصعوبات التعليمية.
 - إجراء مزيد من الدراسات حول اضطراب الانتباه غير المصحوب بالنشاط الزائد لدى
تلاميذ المدارس في مراحل دراسية مختلفة.
 - القيام بدراسات حول العلاقة بين اضطراب الانتباه وصعوبات تعلم الحساب والكتابة.
 - تصميم برامج علاجية لعلاج اضطراب الانتباه غير المصحوب بالنشاط الزائد.
 - إعداد برامج تدريبية خاصة لتحسين وتقوية ميكانيزم الانتباه والذاكرة العاملة لذوي
صعوبات تعلم القراءة.

قائمة المراجع



قائمة المراجع

1 - المراجع باللغة العربية:

- 1- أحمد إبراهيم، رحاب (2010 مارس 28/27) **تشخيص صعوبات تعلم القراءة وطرق علاجها لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية**، معايير الجودة والاعتماد في التعليم المفتوح في مصر والوطن العربي، ورقة أقيمت في مؤتمر كلية التربية، جامعة بورسعيد، 69_713.
- 2- أحمد عبد الكريم، حمزة (2008) **سيكولوجية عسر القراءة (الديسلكسيا)**، ط1، عمان: دار الثقافة للنشر والتوزيع.
- 3- إبراهيم شلبي، أمينة (يناير 2009) أثر فاعلية برنامج تربوي فردي مقترح للتخفيف من أعراض صعوبات الانتباه مع فرط الحركة لدى تلاميذ الحلقة الثانية من المرحلة الابتدائية، **مجلة كلية التربية**، العدد 69، 209_259.
- 4- أحمد النوري، إيمان (2010) **صعوبات تعلم القراءة لدى تلامذة الصف الرابع الأساسي وتصور مقترح لعلاجها**، ماجستير في قسم المناهج وطرق التدريس، الجامعة الإسلامية، كلية التربية، غزة.
- 5- الأنصاري، بدر، مغازي، عبد ربه (ديسمبر 2013) النمذجة البنائية لمكونات الذاكرة العاملة لدى الأطفال الكويتيين من 4 وحتى 12 سنة، **مجلة العلوم التربوية والنفسية**، 14(4)، 103_138.
- 6- بحرة، كريمة (مارس 2016) **عسر القراءة وعلاقته بالتحصيل الدراسي عند تلاميذ: السنة الثانية ابتدائي نموذجاً**، **مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية**، مركز جيل البحث العلمي، العدد 17-18، 209_234.
- 7- برو، محمد (جوان 2014) **صعوبات التعلم لدى تلاميذ السنة الخامسة الراسيين في امتحان نهاية مرحلة التعليم الابتدائي**، **مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية**، العدد 15، 95_110.

- 8- بزراوي، نور الهدى (2015 ديسمبر 01) سعة الذاكرة العاملة عند ذوي صعوبات تعلم القراءة، *مجلة البحوث والدراسات الاجتماعية*، العدد 14/13، 270_278.
- 9- بشلاغم، يحي (2011) *مدخل إلى منهجية البحث النفسي والتربوي*، تلمسان: كنوز للنشر والتوزيع.
- 10- بطاطية، زوليخة، بوكاسي، فاطمة (2012-2013) *علاقة النشاط الزائد المصاحب بتشتت الانتباه في ظهور عسر القراءة عند تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي*، ماستر في علم النفس المدرسي، جامعة أكلي محند أولحاج البويرة، كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية.
- 11- البطاينة، أسامة محمد وآخرون (2010) *صعوبات التعلم النظرية والممارسة*، ط4، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- 12- البكري، أمل، عجور، ناديا (2011) *علم النفس المدرسي*، ط1، عمان: منشورات المعتر للنشر والتوزيع.
- 13- بلبكاي، جمال (2015 مارس 29/28) *العوامل المساهمة في ظهور صعوبات تعلم القراءة*، ندوة دولية حول التعليم و التعلّيمات المدرسية: الأطر النظرية وآليات التنزيل، مختبر العلوم المعرفية، فاس، 1_20.
- 14- بهاء الدين، ماجدة (2009) *صعوبات التعلم وكيفية التعامل معها*، ط1، عمان: دار صفاء للنشر والتوزيع.
- 15- بنت صالح، فاطمة (2015) *الذاكرة العاملة لدى طلبة الصف السادس (أحادي-ثنائي) اللغة في مدينة جدة (دراسة مقارنة)*، رسالة ماجستير في علم النفس تخصص (تعليم)، جامعة أم القرى المملكة العربية السعودية، كلية التربية.
- 16- بن حفيظ، مفيدة (2013-2014) *تصميم برنامج علاجي ميتا معرفي للأطفال المصابين باضطراب نقص الانتباه المصاحب بفرط النشاط دراسة تجريبية وفق تصميم*

- المفحوص الواحد**، رسالة دكتوراه علوم في علم النفس، جامعة الحاج لخضر باتنة، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية والعلوم الإسلامية.
- 17- بن حمد العساف، صالح(2006) **المدخل إلى البحث في العلوم السلوكية**، ط4، الرياض: مكتبة العبيكان.
- 18- بن سعدون، فتيحة(جوان 2015) **تشخيص عسر القراءة في أقسام التعليم المكيف- دراسة مقارنة-**، **مجلة الإنسان والمجتمع**، العدد 10، 241_267.
- 19- بن صافية، آمال(2001-2002) **الذاكرة العاملة لدى المصابين بعسر القراءة (تناول نفس معرفي من خلال نموذج بادلي للذاكرة العاملة)**، رسالة ماجستير في الأروطوفونيا، جامعة الجزائر، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية.
- 20- بن عامر، زكية (2007-2008) **المخاوف المدرسية وعلاقتها بالانتباه عند أطفال الطور الابتدائي**، رسالة ماجستير في سيكولوجية التعلم، جامعة أبي بكر بلقايد تلمسان، كلية الآداب والعلوم الإنسانية والاجتماعية.
- 21- بن عبد الله الراشد، خالد(2001) **برنامج مقترح لتنمية مهارات القراءة الصامتة وأثره في تحسين مستوى التحصيل الدراسي _دراسة تجريبية على عينة من طلاب الصف السادس الابتدائي بمدينة الرياض**، رسالة ماجستير في علم النفس، جامعة الملك سعود المملكة العربية السعودية، كلية التربية.
- 22- بن عربة، زكية(2009-2010) **اضطراب الانتباه وعلاقته بالأداء المدرسي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم**، رسالة ماجستير في علم النفس المعرفي اللغوي، جامعة الجزائر2، كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية.
- 23- بن عروم، وافية(2009-2010) **صعوبات تعلم القراءة لدى تلاميذ السنتين الثانية والثالثة ابتدائي**، رسالة ماجستير في علم النفس المدرسي وتطبيقاته، جامعة عبد الحميد ابن باديس مستغانم، كلية العلوم الاجتماعية.

- 24- بن فليس، خديجة (2008-2009) أنماط السيادة النصفية للمخ والإدراك والذاكرة البصريين دراسة مقارنة بين التلاميذ ذوي صعوبات تعلم (الكتابة والرياضيات) والعاديين، رسالة دكتوراه في علم النفس التربوي، جامعة الإخوة منتوري قسنطينة، كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية.
- 25- بن هبري، عز الدين (2010-2011) دراسة لبعض السيوريات المعرفية (الانتباه، الإدراك، الذاكرة) لدى التلاميذ الذين يعانون من صعوبات التعلم الأكاديمية (عسر القراءة نموذجاً)، رسالة ماجستير في علم النفس المدرسي، جامعة منتوري قسنطينة، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية.
- 26- تجاني، كوثر (2014-2015) علاقة ضعف الانتباه البصري بالذاكرة العاملة لدى الأطفال ذوي نقص الانتباه وفرط النشاط دراسة ميدانية بولاية الوادي، رسالة ماجستير في علم النفس العيادي، جامعة قاصدي مرباح ورقلة، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية.
- 27- تيسير، حسون (2004) الدليل التشخيصي والإحصائي الرابع المعدل للاضطرابات النفسية، جمعية الطب النفسي الأمريكية، دمشق.
- 28- ثاني بشير، محمد (2015) برنامج مقترح قائم على مدخلي التعرف والفهم لعلاج صعوبات القراءة لدى تلاميذ المدارس الابتدائية بمدينة زاريا، رسالة ماجستير في المناهج وطرق التدريس، جامعة المدينة العالمية ماليزيا، كلية التربية.
- 29- جابر، نصر الدين، براهيم، الطاهر (فيفري 2005) اضطراب الانتباه في ظل البيئة الصفية، مجلة العلوم الإنسانية، العدد 7، 1_10.
- 30- الجبالي، أشرف إبراهيم محمد (2009) المشكلات السلوكية لدى الأطفال بعد حرب غزة وعلاقتها ببعض المتغيرات، رسالة ماجستير في علم النفس (إرشاد نفسي)، الجامعة الإسلامية غزة، كلية التربية.
- 31- جدوع، عصام (2007) صعوبات التعلم، ب ط، عمان: دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع.

- 32- جلجل، محمد عبد المجيد (1995) *العسر القرائي -الديسليكسيا - دراسة تشخيصية علاجية*، ط2، القاهرة: مكتبة النهضة العربية.
- 33- جلجل، محمد عبد المجيد(2005) *التعليم العلاجي الأسس النظرية والتطبيقات العلمية*، القاهرة: مكتبة النهضة العربية.
- 34- جلاب، مصباح، مجاهدي، الطاهر(2016) *تصميم برنامج تعليمي لعلاج صعوبات التعلم النمائية- صعوبات الانتباه مثالا-*(دراسة ميدانية بالبويرة و عنابة)، *مجلة البحوث والدراسات الإنسانية*، العدد 12، 226_252.
- 35- حاج صبري، فاطمة الزهراء(2004-2005) *عسر القراءة النمائي وعلاقته ببعض المتغيرات الأخرى دراسة ميدانية لتلاميذ الطور الثاني أساسي لولاية ورقلة*، رسالة ماجستير في علم النفس المدرسي، جامعة ورقلة، كلية الآداب والعلوم الإنسانية.
- 36- حبايب، علي حسن أسعد(2011) *صعوبات تعلم القراءة والكتابة من وجهة نظر معلمي الصف الأول الأساسي، مجلة جامعة الأزهر بغزة سلسلة العلوم الإنسانية*، 13(1)، 1_34.
- 37- حماد، إبراهيم مصطفى(2008) *مساق الاختبارات النفسية اختبار الذكاء المصور لأحمد زكي صالح*، الجامعة الإسلامية غزة، كلية التربية.
- 38- الحموري، فراس، خصاونة، آمنة (2011) *دور سعة الذاكرة العاملة والنوع الاجتماعي في الاستيعاب القرائي، المجلة الأردنية في العلوم التربوية*، 7(3)، 221_232.
- 39- خالد شريف، غصون(2011 سبتمبر 21) *أثر استخدام خرائط المفاهيم في التحصيل وتعديل قصور الانتباه لدى تلاميذ التربية الخاصة، مجلة أبحاث التربية الأساسية*، 11(2)، 63_98.
- 40- الخشرمي، سحر(2007) *العلاقة بين اضطراب الانتباه والنشاط الزائد وصعوبات التعلم دراسة تحليلية*، جامعة الملك سعود، 505_538.

- 41- خطاب، ناصر (د ت) **تعليم القراءة للطلبة ذوي صعوبات التعلم مقارنة بين الطريقة الصوتية والطريقة الكلية**، جامعة الملك عبد العزيز جدة، كلية المعلمين.
- 42- دبراسو، فطيمة (2013-2014) **اضطراب التصور الجسدي وعلاقته بصعوبة تعلم القراءة والكتابة عند الطفل دراسة عيادية على 6 حالات من المرحلة الابتدائية بولاية بسكرة**، رسالة دكتوراه علوم في علم النفس العيادي، جامعة سطيف 2، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية.
- 43- دحال، سهام (2004-2005) **دراسة وتحليل استراتيجيات الفهم الشفهي عند الطفل المصاب بصعوبات تعلم القراءة**، رسالة ماجستير في علم النفس اللغوي والمعرفي، جامعة الجزائر، كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية.
- 44- الدسوقي، مجدي (2006) **اضطراب نقص الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد الأسباب-التشخيص-الوقاية والعلاج**، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
- 45- دفع الله، أحمد عبد الباقي، جمال الدين خلف الله، كوثر (فبراير 2011) **فاعلية برنامج علاجي في تحسين نقص الانتباه/فرط الحركة لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بمرحلة الأساس بمحلية الخرطوم**، أطفال الخليج ذوي الاحتياجات الخاصة، موقع ومنتدى دراسات وبحوث المعوقين.
- 46- دويدار، عبد الفتاح (1999) **مناهج البحث في علم النفس**، ط2، الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية.
- 47- دياب، أسماء (مارس 2015) **الديناميات الوظيفية للأطفال الذين يعانون من العسر القرائي (الديسلكسيا) في ضوء اختبار الروشاخ "دراسة إكلينيكية"**، مجلة العلوم التربوية والنفسية، 16 (1)، 499_530.
- 48- رشدي، صباح (2010-2011) **دافعية الإنجاز وعلاقتها بعسر القراءة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية دراسة ميدانية بولاية قسنطينة**، رسالة ماجستير في علم النفس المدرسي، جامعة منتوري قسنطينة، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية.

- 49- زدام، حدة(مارس 2014) دراسة آليات القراءة عند الطفل الجزائري المعسر قرائيا، *مجلة دراسات نفسية وتربوية*، العدد 11، 157_172.
- 50- الزغول، رافع النصير، الزغول، عماد عبد الرحيم(2003) *علم النفس المعرفي*، ط1، الأردن: دار الشروق.
- 51- زكور محمد، مفيدة (2009) *الاستراتيجيات التدريسية المستخدمة في رفع مستوى القراءة لدى التلاميذ قليلي الانتباه مفرطي النشاط دراسة استكشافية على عينة من معلمي المرحلة الابتدائية ببلديتي ورقلة والرويسات*، رسالة ماجستير في علم التدريس، جامعة قاصدي مرباح ورقلة، كلية الآداب والعلوم الإنسانية.
- 52- زكور محمد، مفيدة، أبي ميلود، عبد الفتاح (مارس 2015) تقدير معلمي مرحلة التعليم الابتدائي لانتشار اضطراب قلة الانتباه المصحوب بفرط النشاط لتلاميذهم دراسة ميدانية بمدينة ورقلة، *مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية*، العدد 18، 255_270.
- 53- الزيات، فتحي(1998) *صعوبات التعلم "الأسس النظرية والتشخيصية والعلاجية"*، ط1، القاهرة: دار النشر للجامعات.
- 54- زيادة، خالد (يوليو 2008) الأداء المعرفي للأطفال ذوي الأنماط الفرعية لاضطراب النشاط الحركي الزائد المرتبط بقصور الانتباه، *مجلة كلية الآداب*، العدد الرابع والسبعون، 62_129.
- 55- سعيد حسن، عبد الحميد(يناير 2009) دراسة مقارنة بين الأطفال ذوي صعوبات التعلم والأطفال الأسوياء في المهارات الاجتماعية، *مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والنفسية*، 1(1)، 70_112.
- 56- سليم، مريم(2008) *علم النفس المعرفي*، بيروت: دار النهضة العربية.
- 57- السيد علي، سيد أحمد، بدر محمد، فائقة (1999) *اضطراب الانتباه لدى الأطفال أسبابه وتشخيصه وعلاجه*، ط1، القاهرة: مكتبة النهضة المصرية.

- 58- سليمان، عبد الواحد(2010) *سيكولوجية صعوبات التعلم(نوي المحنة التعليمية: بين التنمية والتحية)*، ط₁، الإسكندرية: دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر.
- 59- سليمان، عبد الواحد(2010) *المرجع في صعوبات التعلم النمائية والأكاديمية والاجتماعية والانفعالية*، ط₁، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
- 60- شحدة أبو رزق، محمد(2010-2011) *السمات الشخصية المميزة لنوي صعوبات التعلم وعلاقتها بالانتباه وبعض المتغيرات*، رسالة ماجستير في الصحة النفسية، الجامعة الإسلامية غزة ، كلية الدراسات العليا.
- 61- شرفوح، البشير(2005-2006) *انعكاس عسر القراءة على السلوك العدواني لدى المعسورين*، رسالة دكتوراه الدولة في علم النفس العيادي، جامعة الجزائر، كلية العلوم الاجتماعية.
- 62- الشرقاوي، أنور(2003) *علم النفس المعرفي المعاصر*، ط₂، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
- 63- شرقي، سميرة(2006-2007) *العلاقة بين اضطراب نقص الانتباه المصحوب بفرط النشاط الحركي والأسلوب المعرفي التروي/الاندفاع*، رسالة ماجستير في علم النفس المعرفي، جامعة الحاج لخضر باتنة ،كلية الآداب والعلوم الإنسانية.
- 64- شرقي، نادية آمال(2010/10 أكتوبر) *صعوبات تعلم القراءة*، استرجع بتاريخ 2016/10/31 وساعة 18:06 www.edutrapedia.illaf.net
- 65- صبحي عبد السلام، محمد(2009) *صعوبات التعلم والتأخر الدراسي عند الأطفال*، ط₂، القاهرة: مؤسسة اقرأ للنشر والتوزيع والترجمة.
- 66- طكوك، حياة(2009-2010) *نشاط القراءة في الطور الأول مقارنة تواصلية*، رسالة ماجستير في تعليمية اللغة العربية، جامعة فرحات عباس سطيف، كلية الآداب والعلوم الاجتماعية.

- 67- طنطاوي، إيهاب (2010 مارس) *مدى فاعلية برنامج تدريبي مقترح لخفض مستويات صعوبات التعلم في القراءة لدى عينة من طلاب صعوبات التعلم بالصف السابع*، مؤتمر القراءة للحياة والأسبوع التربوي السادس بكلية التربية، جامعة قطر، 1_8.
- 68- عادل عبد الله، محمد (د ت) *بعض المتغيرات المعرفية للأطفال الروضة نوي قصور المهارات قبل الأكاديمية كمؤشر لصعوبات التعلم*، جامعة الزقازيق، كلية التربية.
- 69- عادل عبد الله ، محمد (2008) *التعليم العلاجي للأطفال نوي اضطراب نقص الانتباه وفرط النشاط*، ط1، القاهرة: عالم الكتب.
- 70- العابد، واصف (د ت) *العمليات الأساسية لنظام معالجة المعلومات لدى الطلبة نوي صعوبات التعلم*، قسم التربية الخاصة، جامعة الطائف.
- 71- عبد الله العشوي، هدى (2004) *أطفالنا وصعوبات التعلم الكشف المبكر لصعوبات التعلم للأطفال ما قبل سن المدرسة*، ط1، الرياض: صفحات النشر والدراسات.
- 72- عبد السميع، صلاح (د ت) *فعالية استخدام إستراتيجية الاكتشاف الموجه في تنمية مهارات القراءة الصامتة لدى التلاميذ نوي صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية*، المملكة العربية السعودية.
- 73- عبد الوهاب محمد، سميرة (2012 مايو 8/6) *آليات التعامل مع طلبة نو ضعف الانتباه وفرط النشاط في فصول الدمج*، الملتقى الثاني عشر للجمعية الخليجية للإعاقة، سلطنة عمان-مسقط، 2_16.
- 74- العتوم، عدنان (2004) *علم النفس المعرفي: النظرية والتطبيق*، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- 75- العتوم، عدنان (2010) *علم النفس المعرفي النظرية والتطبيق*، ط2، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

- 76- عاشور، أحمد حسن (2008) **الانتباه والذاكرة العاملة لدى عينات مختلفة من ذوي صعوبات التعلم وذوي فرط النشاط الزائد والعاديين**، موقع ومنتدى دراسات وبحوث المعوقين، جامعة بنها، كلية التربية.
- 77- عميرة، صلاح (2005) **صعوبات تعلم القراءة والكتابة التشخيص والعلاج**، ط₁، الكويت: مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع.
- 78- عوض الله سالم، محمود، الشحات، مجدي أحمد، عاشور، أحمد حسن (2008) **صعوبات التعلم التشخيص والعلاج**، ط₃، عمان: دار الفكر.
- 79- عياد، مسعودة (2006-2007) **اكتساب مفهومي الزمان والمكان وعلاقته بظهور عسر القراءة لدى الطفل في المرحلة الابتدائية**، رسالة دكتوراه علوم في والأرطوفونيا، جامعة الإخوة منتوري قسنطينة ، كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية.
- 80- فرشيبي، جلال (د ت) **التقييم المبكر لاضطرابات التعلم وجودة التعليم**، جامعة قاصدي مرباح ورقلة، قسم علم النفس وعلوم التربية، 1_ 22.
- 81- فلوسي، سميرة (2014-2015) **الفهم القرائي وعلاقته بالقدرة على حل المشكلات الرياضية دراسة مقارنة بين التلاميذ العاديين والتلاميذ ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية - في ضوء متغير الجنس-**، رسالة دكتوراه العلوم في علم النفس المدرسي، جامعة الحاج لخضر باتنة، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية والإسلامية.
- 82- كحلة حسين، ألفت (د ت) **علم النفس العصبي**، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
- 83- كامل محمد، علي (2003) **علم النفس المدرسي**، القاهرة: مكتبة ابن سينا للطباعة والنشر.
- 84- كمال إبراهيم، صافيناز (د ت) **فاعلية البرامج الإرشادية والعلاجية في خفض اضطرابات الانتباه لدى الأطفال** " دراسة تقويمية " ، جامعة طيبة، كلية التربية والعلوم الإنسانية، المدينة المنورة، 1_ 45.

- 85- الكيال، مختار (د ت) فاعلية برنامج لتحسين مقدار معلومات الوعي بما وراء الذاكرة وأثره في تحسين كفاءة منظومة التجهيز المعرفي بالذاكرة العاملة لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، جامعة عين شمس، كلية التربية.
- 86- لوزاعي، رزيقة(2007-2008) العرض الجبهي دراسة نفس عصبية لوظيفتي الانتباه الانتقائي والذاكرة العاملة، ماجستير في علم النفس العصبي، جامعة الجزائر، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية.
- 87- محمود، عوض، الشحات، مجدي أحمد، عاشور، أحمد حسن(2008) صعوبات التعلم التشخيص والعلاج، ط3، عمان: دار الفكر.
- 88- مراكب، مفيدة (2009-2010) الكشف المبكر عن صعوبات التعلم المدرسي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية(نموذج صعوبات القراءة) مقارنة معرفية-تربوية دراسة ميدانية بمدارس ولاية عنابة(المقاطعة التفتيشية الثانية)، رسالة ماجستير في علم النفس المدرسي، جامعة باجي مختار عنابة، كلية الآداب والعلوم الإنسانية والاجتماعية.
- 89- معصومة، أحمد إبراهيم(إبريل 2003) اضطراب عجز الانتباه وفرط النشاط وعلاقته ببعض المتغيرات الديموجرافية وسمات الشخصية، دراسات عربية في علم النفس، 2(2)، 11_56.
- 90- ملحم، سامي محمد(2006) صعوبات التعلم، ط2، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- 91- المليجي، حلمي(2004) علم النفس المعرفي، ط1، لبنان: دار النهضة العربية.
- 92- ممادي، شوقي، أبي ميلود، عبد الفتاح (ديسمبر 2012) مدى معرفة معلمي المرحلة الابتدائية باضطراب ضعف الانتباه المصحوب بفرط النشاط دراسة ميدانية على عينة من معلمي مدينة تقرت - ورقلة، مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، العدد التاسع، الجزء الأول، 127_147.

- 93- ممادي، شوقي (2012-2013) **فاعلية برنامج تدريبي موجه للمعلمين في خفض اضطراب ضعف الانتباه المصحوب بفرط النشاط لدى تلاميذهم - دراسة تجريبية على عينة من معلمي وتلاميذ مقاطعة تماسين بولاية ورقلة**، دكتوراه في علم التدريس، جامعة قاصدي مرباح، كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية.
- 94- ممادي، شوقي (ديسمبر 2013) **النماذج المفسرة لصعوبات التعلم وسبل توظيفها في تدريس التلاميذ ذوي هذه الصعوبات، مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، العدد 13، 235_242.**
- 95- منتصر، مسعودة، الشايب، محمد الساسي، العيس، إسماعيل (جوان 2014) **الوعي الفونولوجي لدى الأطفال عسيري القراءة: معطيات ميدانية من بعض تلاميذ المرحلة الابتدائية (4-5)، مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، العدد 15، 25_35.**
- 96- منصوري، مصطفى، بن عروم، وافية (جوان 2015) **صعوبات تعلم القراءة لدى تلاميذ السنتين الثانية والثالثة ابتدائي، دراسات نفسية وتربوية، مخبر تطوير الممارسات النفسية والتربوية، العدد 14، 17_31.**
- 97- ميركولينو، ماريني، ج.باور، توماس، ج.بلوم، ناثن (2004) **اضطراب عجز الانتباه وفرط الحركة: دليل عملي للعياديين**، ترجمة (عبد العزيز السرطاوي وأيمن خشان) ط1، دبي: دار القلم للنشر والتوزيع.
- 98- الناطور، محمد ميادة، القرعان، جهاد (أبريل 2008) **أثر برنامج تدريبي سلوكي معرفي في معالجة الأعراض الأساسية لاضطراب ضعف الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد، مجلة دراسات نفسية، 18(2)، 303_331.**
- 99- نايل، العاسمي رياض (2008) **اضطراب نقص الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد لدى تلاميذ الصفين الثالث والرابع من التعليم الأساسي، الحلقة الأولى - دراسة تشخيصية، مجلة جامعة دمشق، 24(1)، 53_103.**

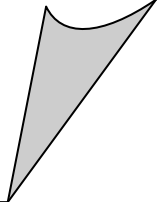
- 100- النوبي، محمد(2004) *فعالية السيكدوراما في خفض حدة اضطراب الانتباه المصحوب بالنشاط الحركي الزائد وأثره في التوافق النفسي لدى الأطفال ذوي الإعاقة السمعية*، دكتوراه الفلسفة في التربية، جامعة الزقازيق، كلية التربية.
- 101 - النوبي، محمد(2005) *اختبار اضطراب الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد*، ط¹، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
- 102- النوبي، محمد(2009) *اضطراب الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد*، ط¹، عمان: دار وائل للنشر والتوزيع.
- 103- هالاهان، دانيال، مارتينز، إليزابيث، كوفمان، جيمس، لويد، جون و ويس مارجريت(2007) *صعوبات التعلم(مفهومها_طبيعتها_التعليم العلاجي)* ترجمة(عادل عبد الله محمد) ط¹، الأردن: دار الفكر.
- 104- الوقفي، راضي(2008) *صعوبات التعلم النظري والتطبيقي*، ط¹، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

II - المراجع باللغة الأجنبية:

- 105- American Psychiatric Association-DSM-4-TR(2005) ***Manuel diagnostique et statistique des troubles mentaux texte Révisé***, 4^{eme} Edition, Traduction Française par J.D-Guelfi et al, Paris : Masson éditeur
- 106- Boudjellel, Kenza(2011-2012) ***La Réalité de la difficulté du dépistage des enfants dyslexiques***, Doctorat Science en psychologie clinique, Université Mentouri Constantine, Faculté des Sciences Sociales et Humaines.
- 107-Layes, Ismail (juin 2008) L'apport de la neuropsychologie et la psychologie cognitive dans la compréhension de la dyslexie de développement : quelques points de repère, ***recherches et études Journal*** , Numéro 6, 3_13.
- 108- Norbert, Sillamy(1994) ***Dictionnaire de psychologie***, édition, Larousse, Paris.

الملاحق

- 1 - ملحق رقم (01): ترخيص مديرية التربية لولاية سعيدة.
- 2 - ملحق رقم (02): اختبار اضطراب الانتباه (الصورة الأسرية، المدرسية، صورة الطفل المصورة) لمحمد النوبي محمد علي.
- 3 - ملحق رقم (03): اختبار الذكاء المصور لأحمد زكي صالح.
- 4 - ملحق رقم (04): اختبار تشخيص صعوبات تعلم القراءة لصالح عميرة علي.
- 5 - ملحق رقم (05): بطاقة رصد الأخطاء لصعوبات تعلم القراءة.
- 6 - ملحق رقم (06): اختبار الذاكرة العاملة لمونيكا الين شريف الخطيب.



الملحق رقم (01):

ترخيص مديرية التربية بولاية سعيدة

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التربية الوطنية

سعيدة في : 2015/10/07

مديرية التربية لولاية سعيدة

مصلحة التكوين و التفتيش

الرقم: 2015/015/005/ 928

مديرة التربية

إلى

السيدة: بوصبيح سلطانة

طالبة بجامعة د. الطاهر مولاي

كلية العلوم الاجتماعية و الإنسانية

/سعيدة

الموضوع : رخصة إجراء تربص تطبيقي

المرجع : مراسلة جامعة د. الطاهر مولاي - كلية العلوم الاجتماعية و الإنسانية - سعيدة

رقم : 318 / ك ع إ ج إ ن / ج.س / 2015 بتاريخ : 2015/09/30

بناء على المراسلة المشار إليها في المرجع ، يشرفني أن أنهى إلى علمكم أنه يمكنكم الالتحاق بالمدارس الابتدائية التابعين لمقاطعة سعيدة 01 قصد إجراء دراسة ميدانية وذلك في إطار تحضير مذكرة التخرج كنيل شهادة الدكتوراه .

مديرية التربية



مديرة التربية
سليمة حمامة تكاهرة

ملحق رقم (02):

اختبار اضطراب الانتباه (الصورة الأسرية)

إعداد الدكتور: محمد النوبي محمد علي

كلية التربية جامعة الأزهر

التعليمات:

عزيزي الأب أو الأم :

يحتوي هذا الاختبار على مجموعة من العبارات التي يتضح من خلالها سلوك الطفل في البيئة الأسرية، والرجاء من سيادتكم التكرم بقراءة هذه العبارات بعناية محددين مدى انطباق كل واحدة منها على الطفل وذلك من خلال وضع علامة (x) أمام الاستجابة التي تنطبق على ذلك الطفل من الاستجابات الثلاث (أ أو ب أو ج) الموجودة أسفل كل عبارة بحيث تكون تلك الاستجابات ملائمة لسلوك الطفل.

مع تقبل شكري وامتناني

الباحثة

بيانات الطفل:

اسم المستجيب:

الاسم:

علاقته بالطفل:

المدرسة:

تاريخ التقييم:

الفصل:

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- يشرذ 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- يخلق 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 استكمالها 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 ()

سلوك الطفل	م
------------	---

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 ()

اختبار اضطراب الانتباه (الصورة المدرسية)

إعداد الدكتور: محمد النوبي محمد علي

كلية التربية جامعة الأزهر

التعليمات:

عزيزي المعلم:

يحتوي هذا الاختبار على مجموعة من العبارات التي يتضح من خلالها سلوك الطفل في البيئة المدرسية، والرجاء من سيادتكم التكرم بقراءة هذه العبارات بعناية محددا مدى انطباق كل واحدة منها على الطفل وذلك من خلال وضع علامة (x) أمام الاستجابة التي تنطبق على ذلك الطفل من الاستجابات الثلاث (أ أو ب أو ج) الموجودة أسفل كل عبارة بحيث تكون تلك الاستجابات ملائمة لسلوك الطفل.

مع تقبل شكري وامتناني

الباحثة

بيانات الطفل:

اسم المستجيب:

الاسم:

علاقته بالطفل:

المدرسة:

تاريخ التقييم:

الفصل:

النوع: ذكر () أنثى ()

السن: يوم شهر سنة

سلوك الطفل	م
------------	---

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- يشرح 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 استكمالها 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 كراسات 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 كراسات) 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 ()

اختبار اضطراب الانتباه (صورة الطفل المصورة)

إعداد الدكتور : محمد النوبي محمد علي

كلية التربية جامعة الأزهر

بيانات الطفل:

الاسم:

المدرسة:

الفصل:

النوع: ذكر () أنثى ()

السن: يوم شهر سنة

تاريخ التقييم:

التعليمات:

عزيزي التلميذ :

تعالى نتفق على أن تلعب اللعبة التالية:

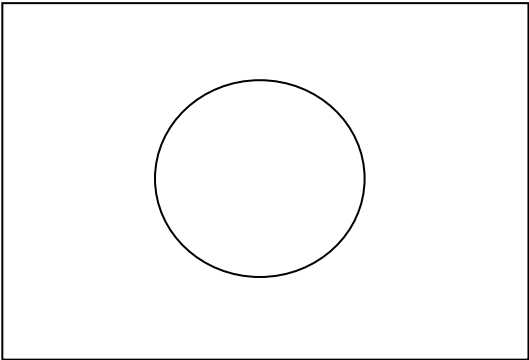
اللعبة هي أن أقدم لك مجموعة من الأشكال وعليك أن تركز إهتمامك على مجموعة

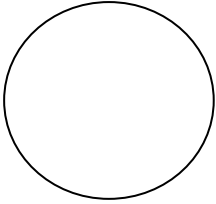
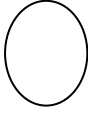
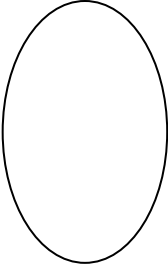
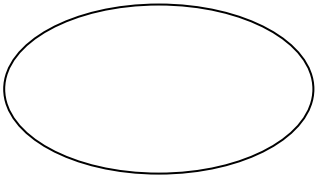
الرسومات التي ستعرض عليك، مع العلم أن هناك رسم واحد يشبه رسم آخر من

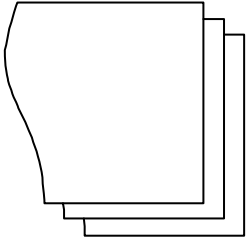
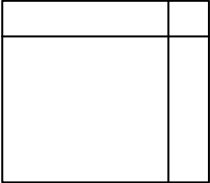
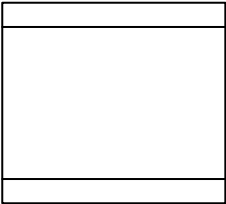
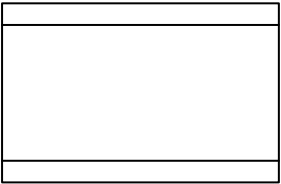
الرسومات في آخر الصفحة ولهذا عليك أن تضع علامة (x) أمام رقم الرسم المتشابه مع

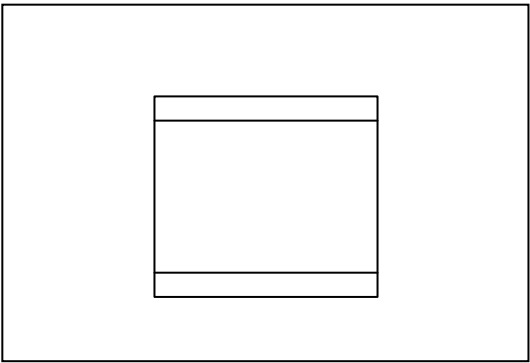
الرسم الموجود في أعلى الصفحة.والآن سوف نبدأ اللعبة مع هذه الرسومات.

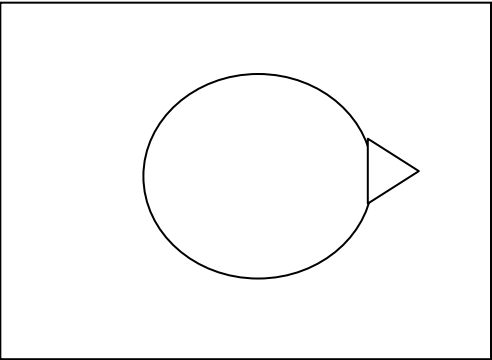
هيا إلى اللعب.

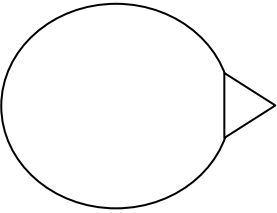
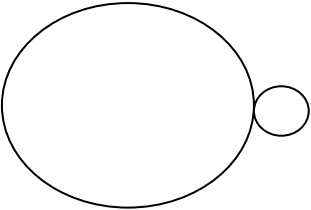
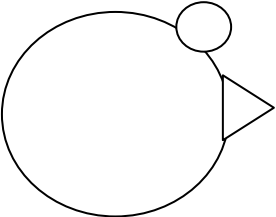
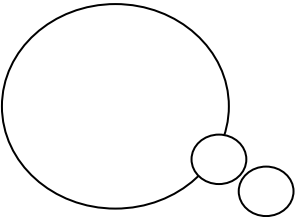


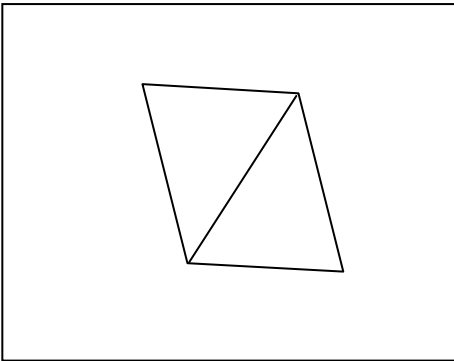
	
3	
2	
1	

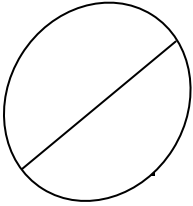
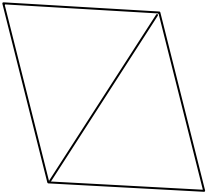
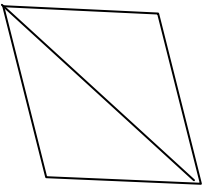
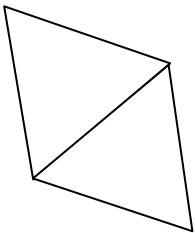
4	
3	
2	
1	

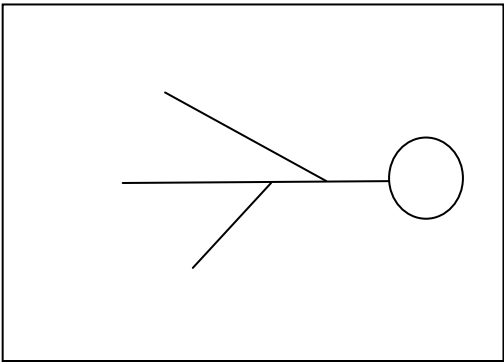


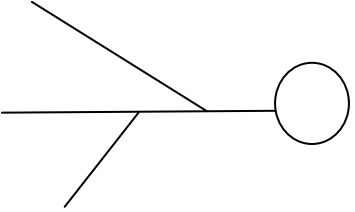
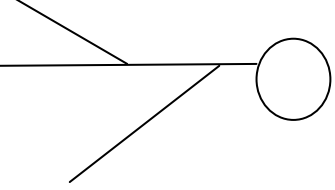
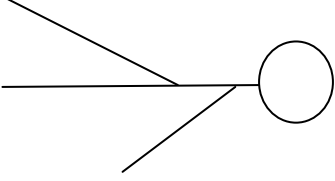
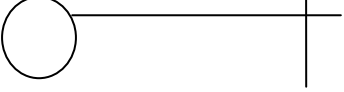


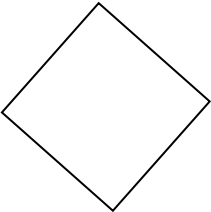
			
1	2	3	4

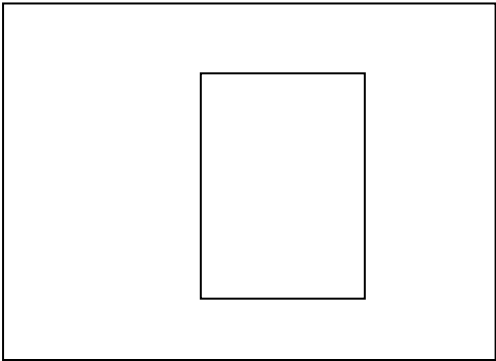


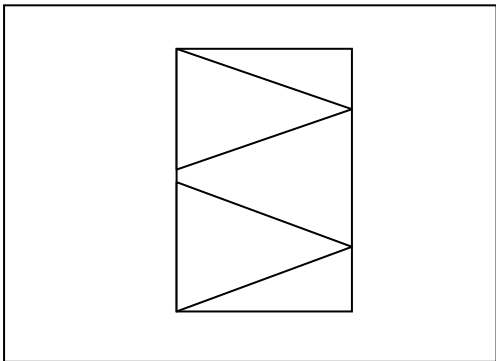
	4
	3
	2
	1

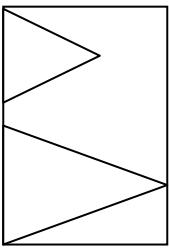
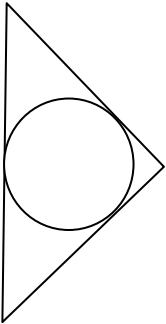
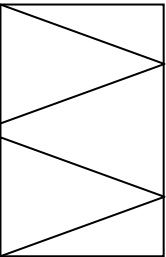
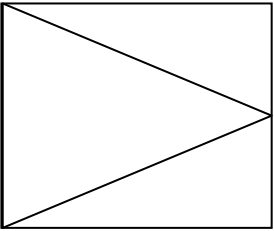


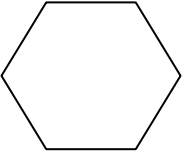
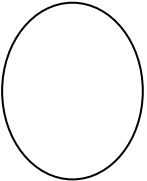
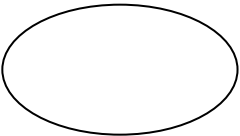
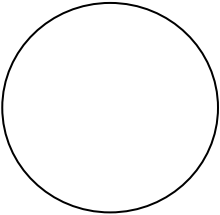
			
4	3	2	1

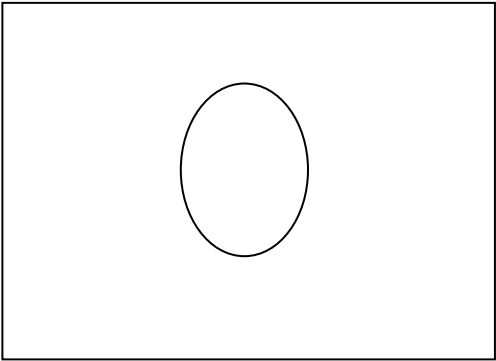
	4
	3
	2
	1

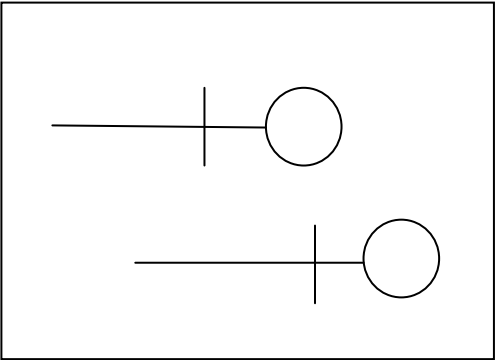




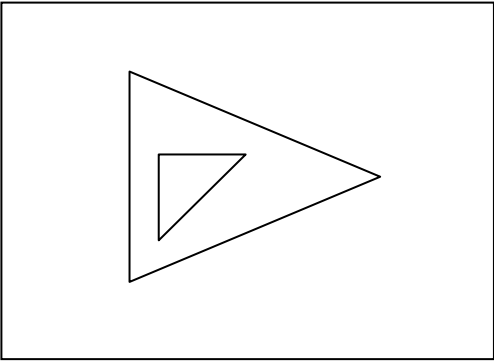
			
4	3	2	1

			
4	3	2	1

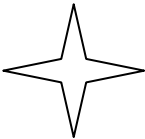
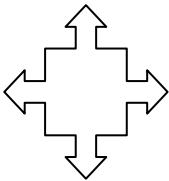


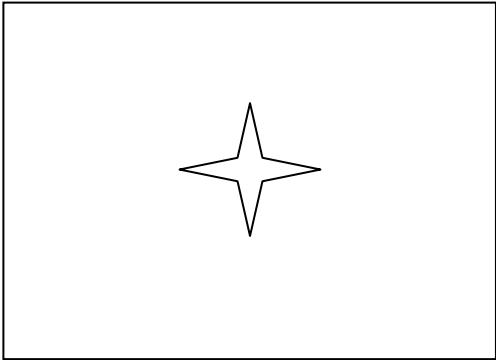


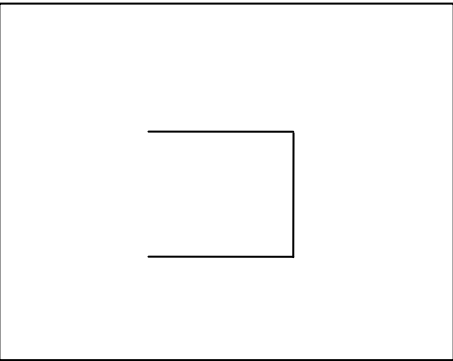
4	3	2	1



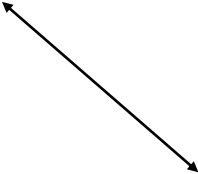
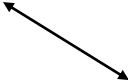
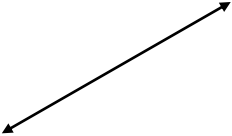
4	3	2	1

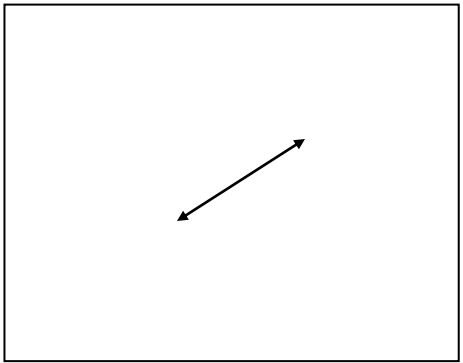
4	
3	
2	
1	

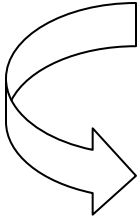
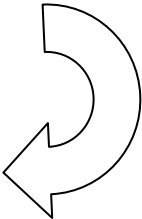
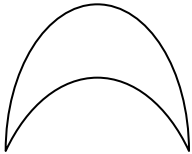
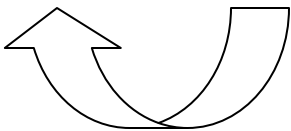


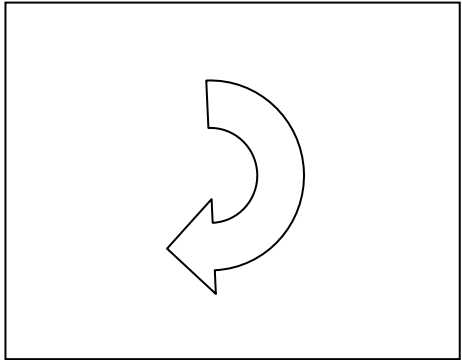


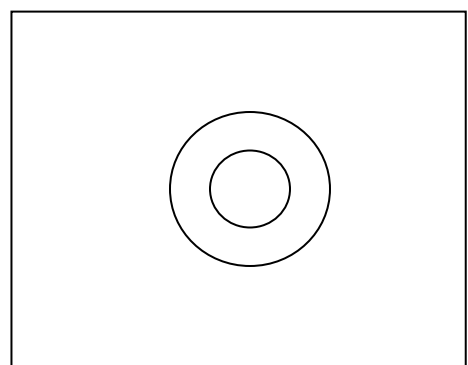
4				

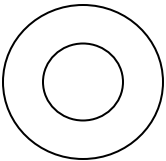
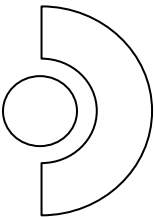
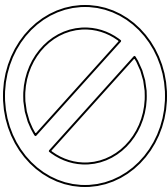
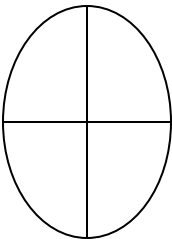
4	
3	
2	
1	

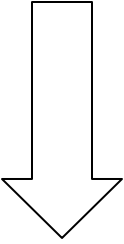
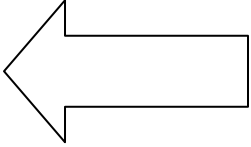
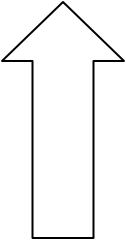
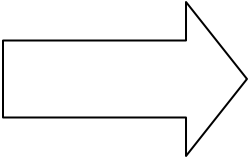


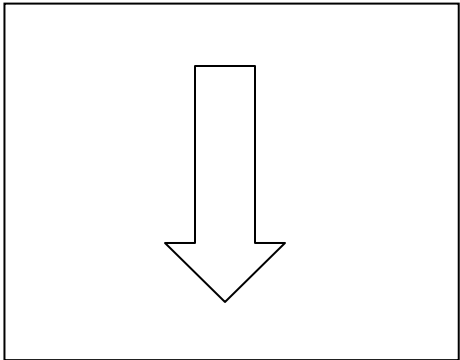
	4
	3
	2
	1

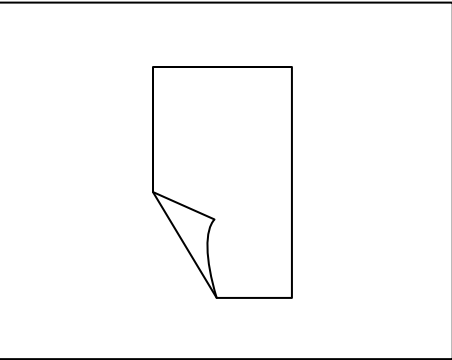


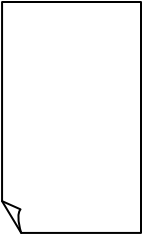
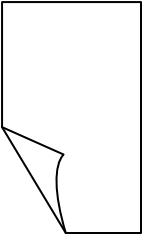
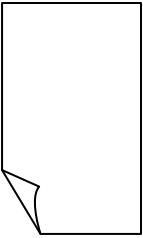
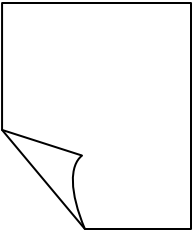


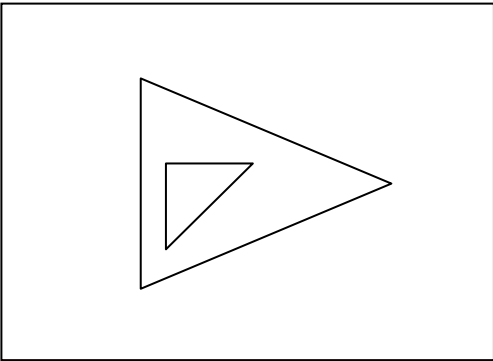
			
4	3	2	1

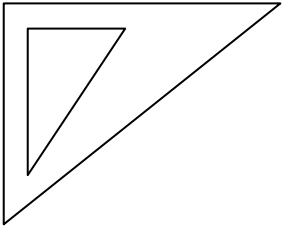
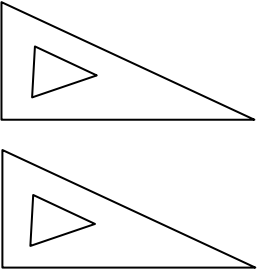
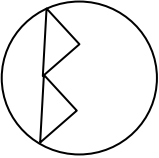
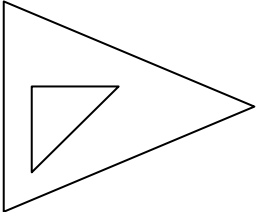
4	
3	
2	
1	





	
	
	
	
4	
3	
2	
1	



			
4	3	2	1

الملحق رقم (03):

اختبار الذكاء المصور لأحمد زكي صالح

الاسم واللقب:

تاريخ الميلاد:

اسم المدرسة:

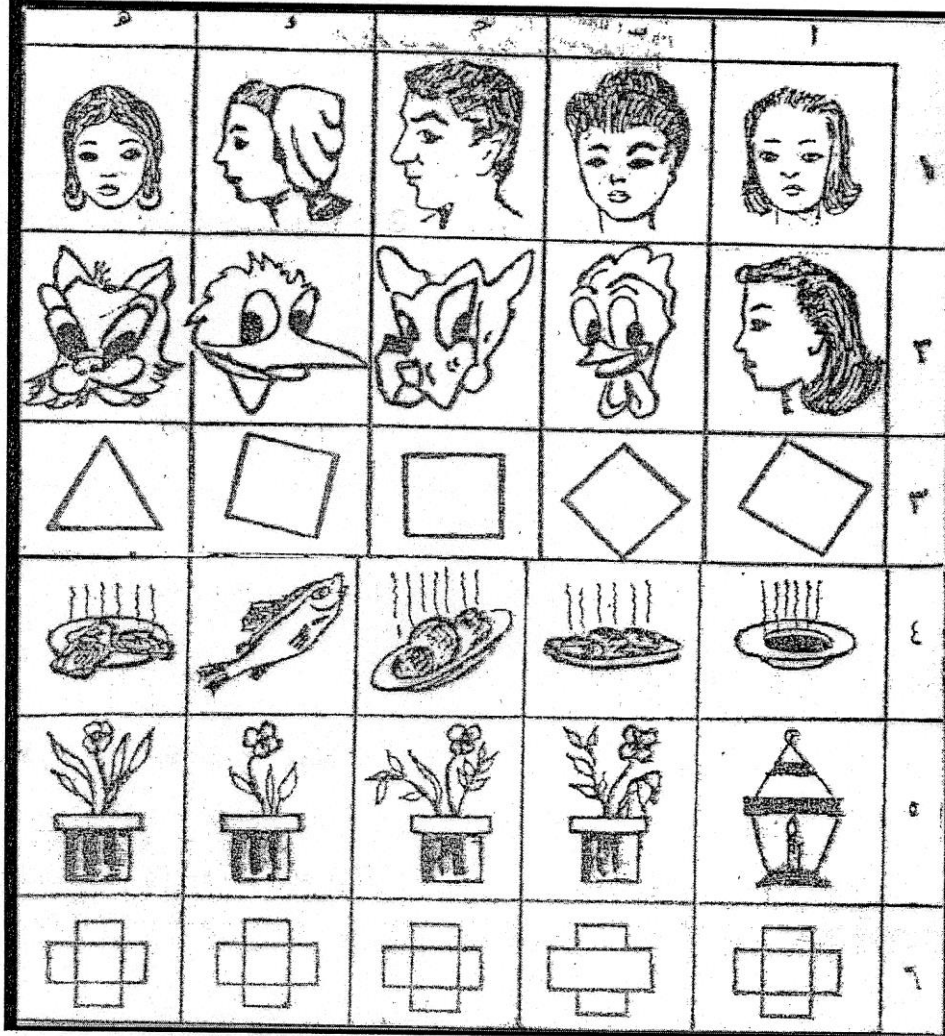
تعليمية الاختبار:

يهدف هذا الاختبار إلى قياس القدرة على ادراك التشابه والاختلاف بين الموضوعات والأشياء، حيث يحتوي الاختبار على مجموعات من الصور، وكل مجموعة تتكون من خمسة صور أو أشكال، أربعة منها متشابهة في صفة أو أكثر، وشكل واحد هو المختلف عن الباقي، والمطلوب منك في هذا الاختبار أن تبحث عن الشكل المختلف بين أفراد المجموعة الواحدة و وضع عليه علامة (×).

كراسة الاختبار

الآن سنعرض عليك بعض الأمثلة:

ابحث عن الشكل المخالف في كل مجموعة من المجموعات التالية:



ما هو الشكل المخالف في المجموعة رقم (1)؟

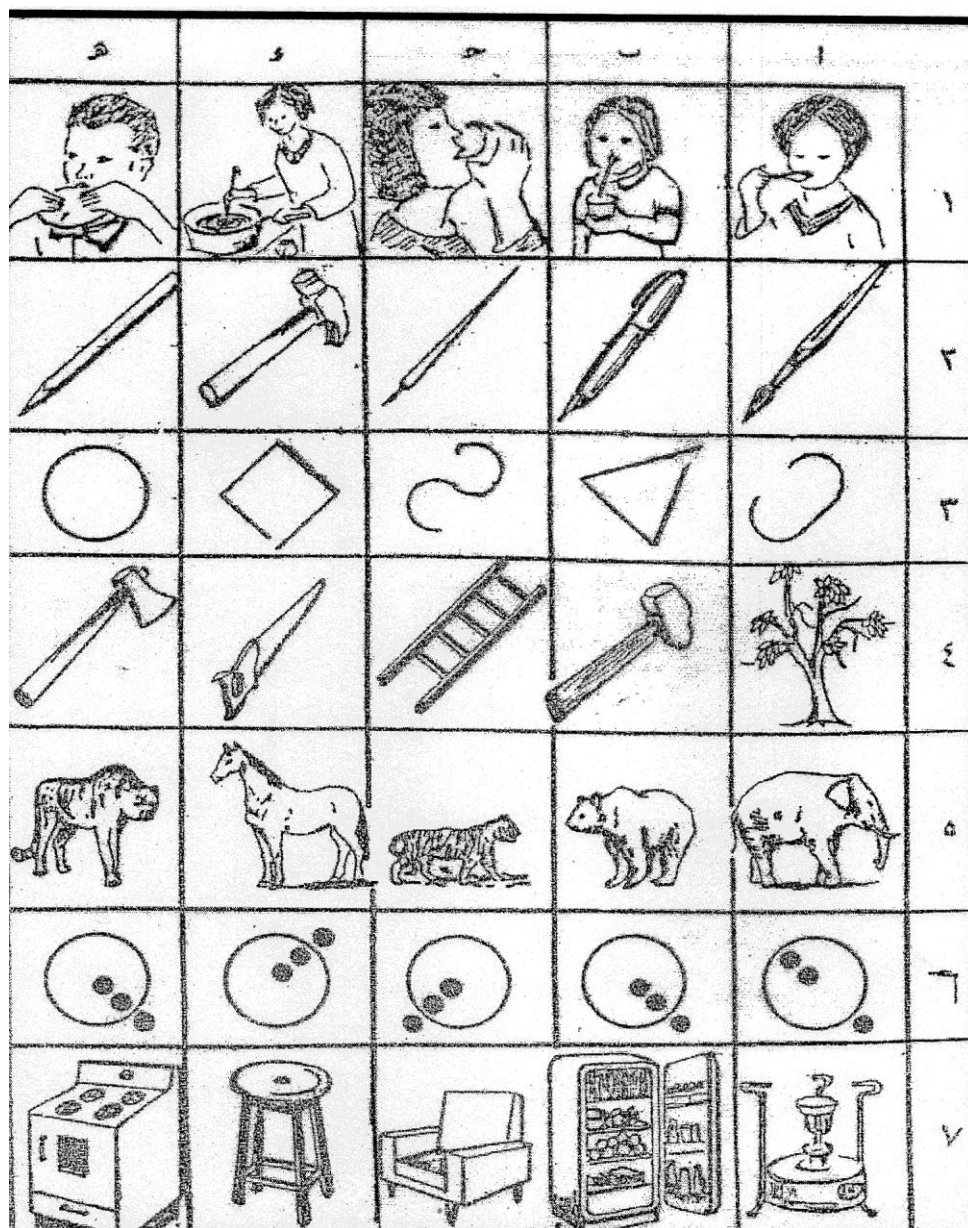
لاحظ أن كل الصور تعبر عن (بنت أو سيدة) عدا الصورة (جـ) فهي تعبر عن رجل.

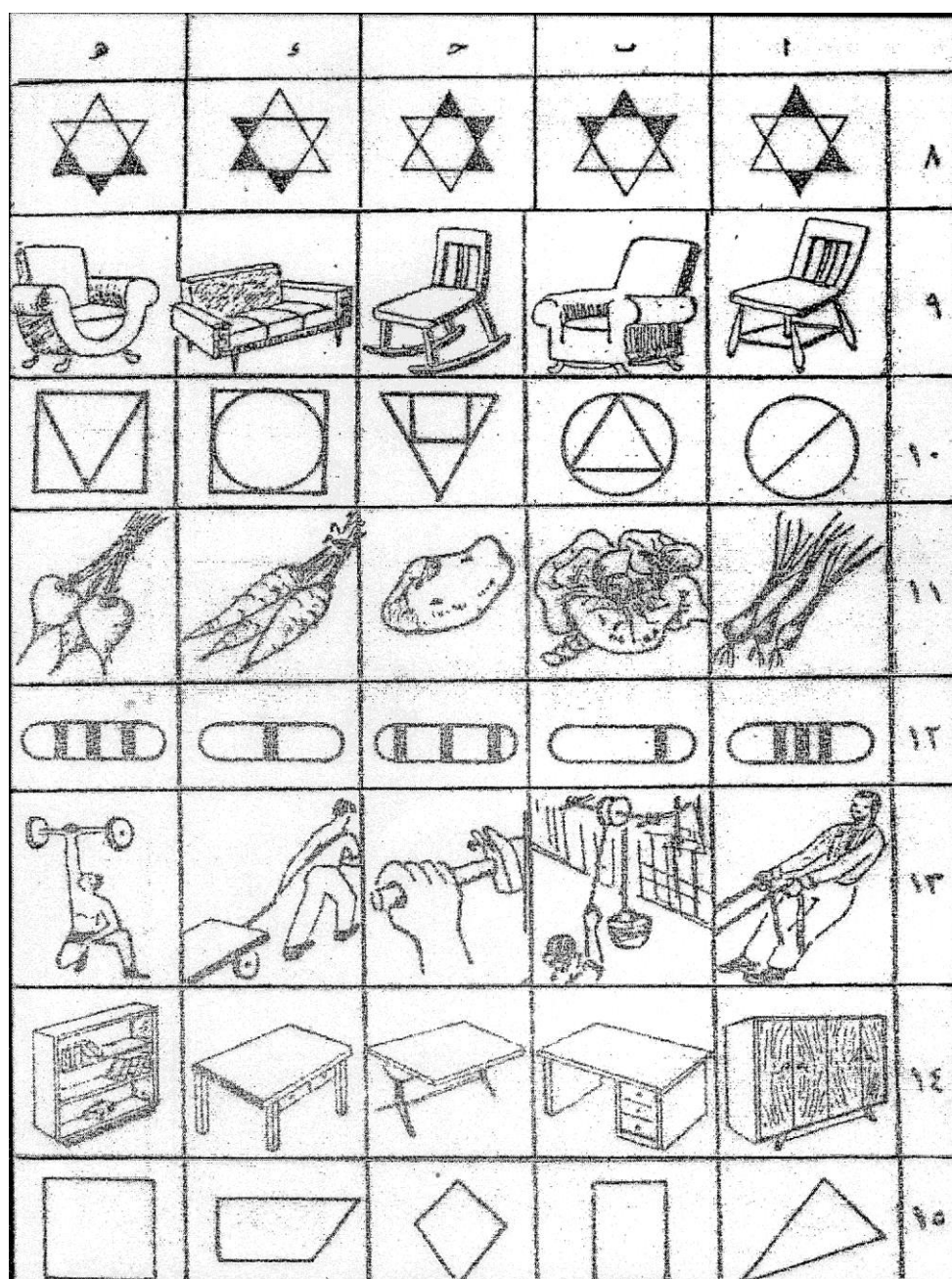
وأما المثال رقم (2) فإن الشكل المخالف هو (أ)، لماذا؟

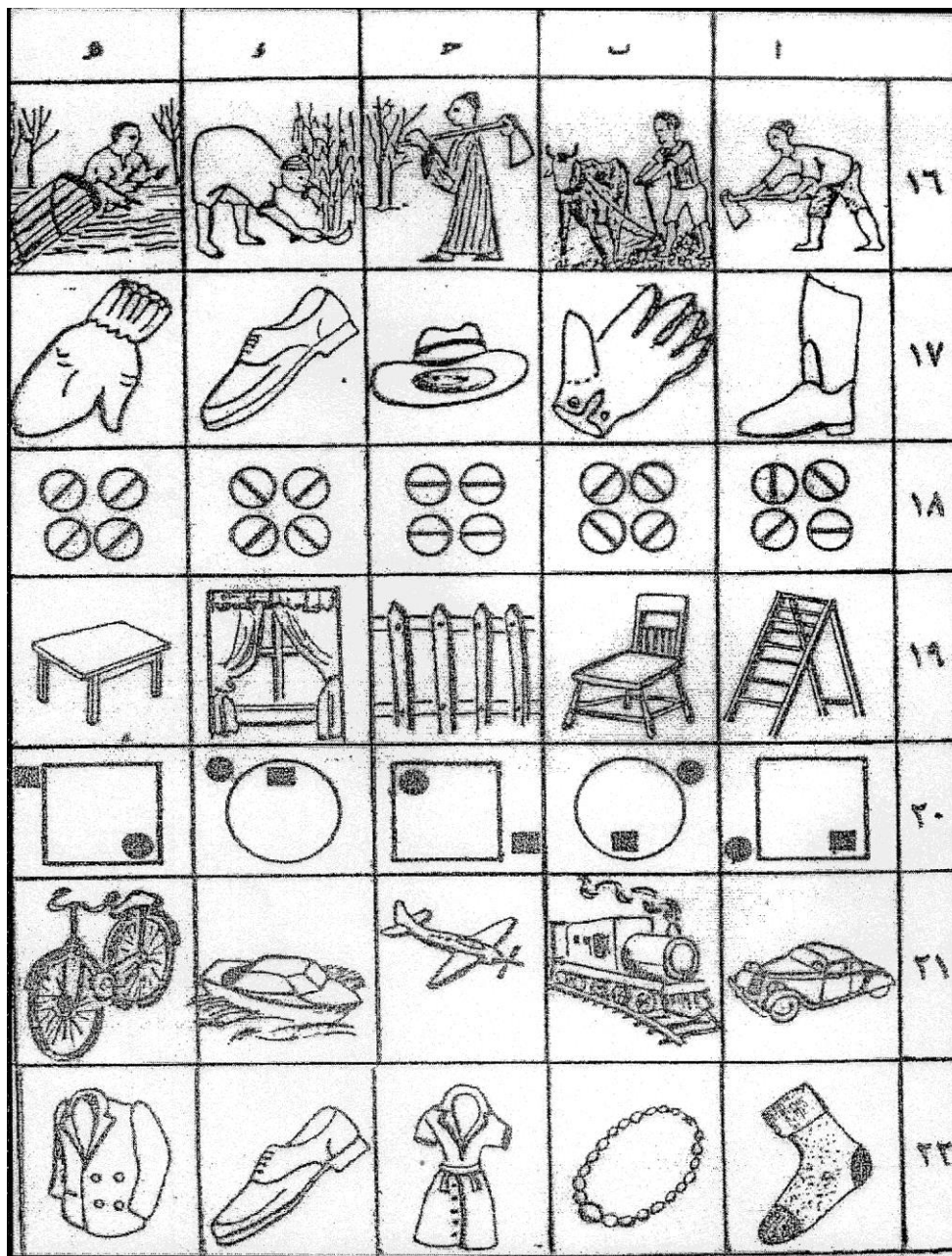
وبالمثال رقم (3) فإن الشكل المخالف هو (هـ)، لماذا؟

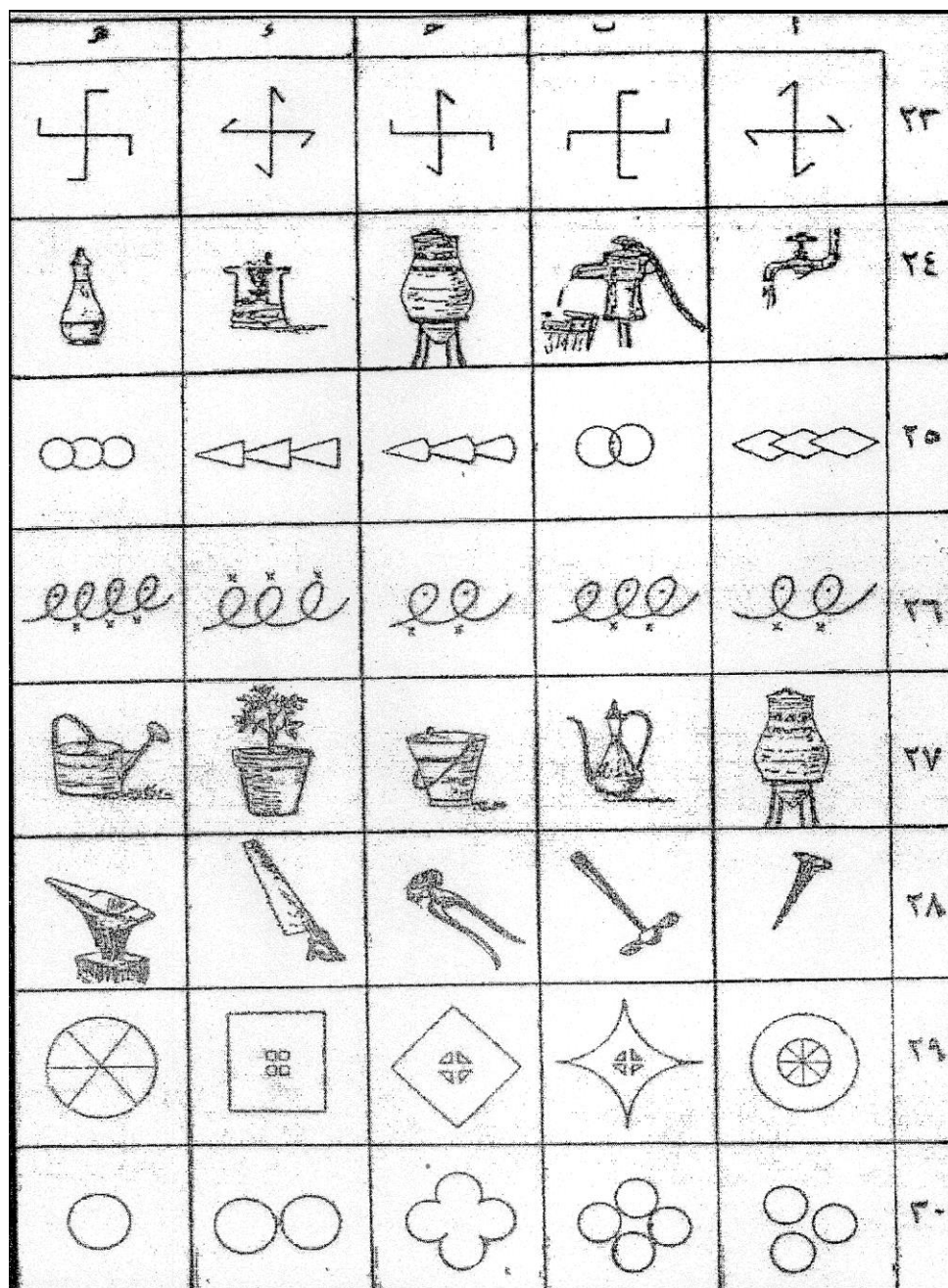
وبالأمثلة رقم (4، 5، 6) يجب أن تجعل المفحوص هو الذي يجيب عنهم مع مساعدتك له حين فشله.

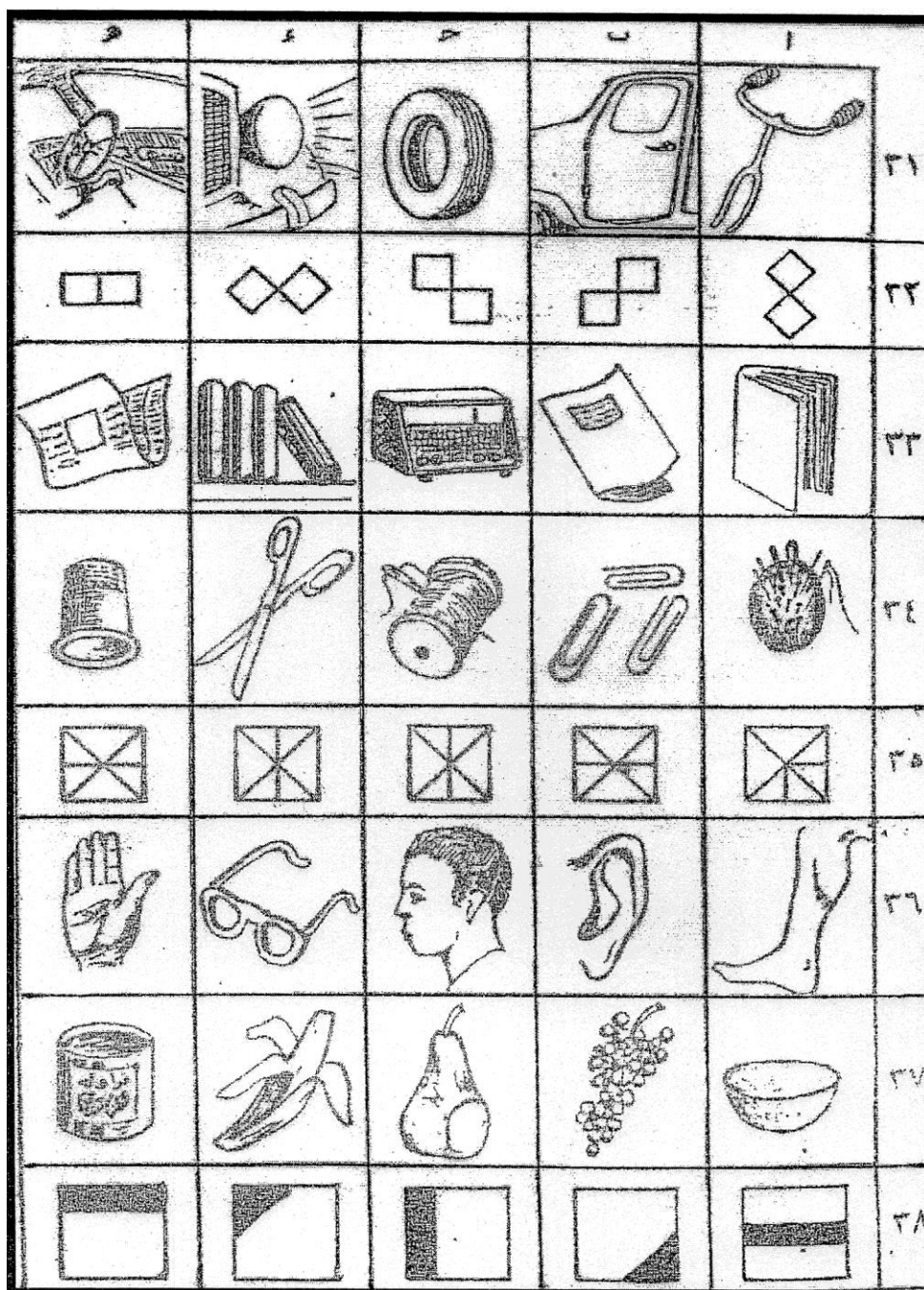
والآن إليك مجموعات الاختبار كاملة، فعلى المفحوص ألا يقلب هذه الورقة إلا بعد السماح له بذلك:

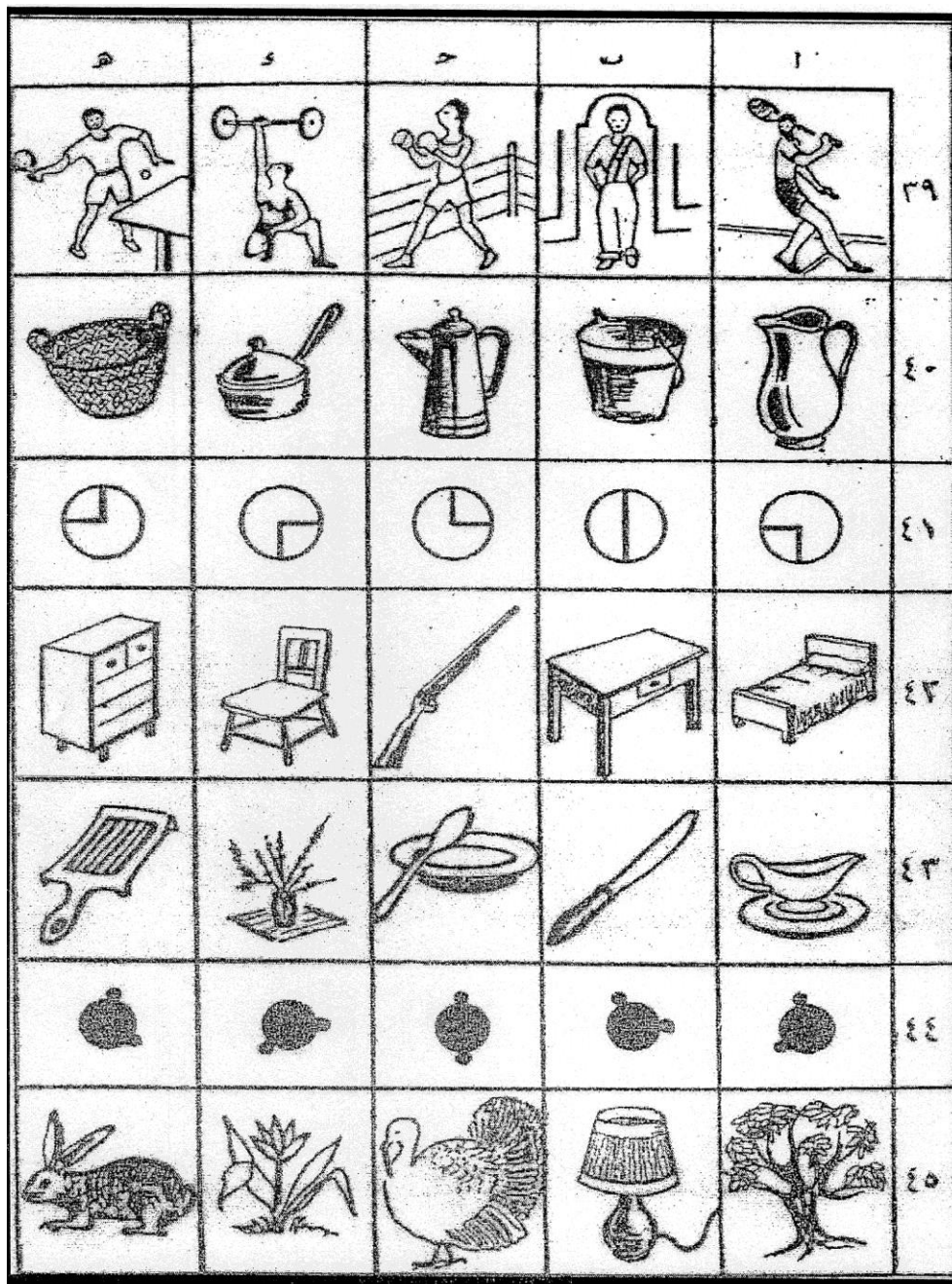


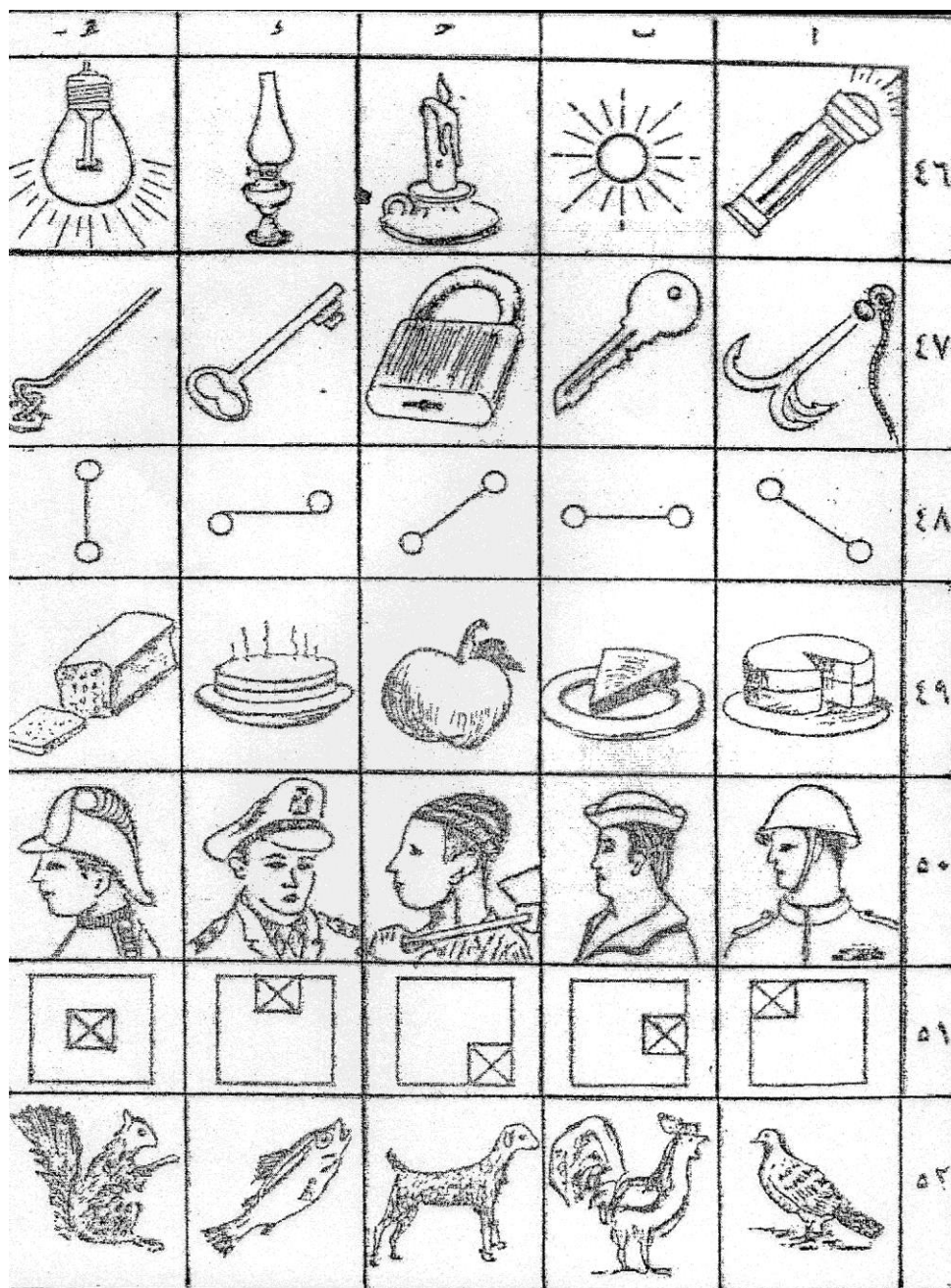


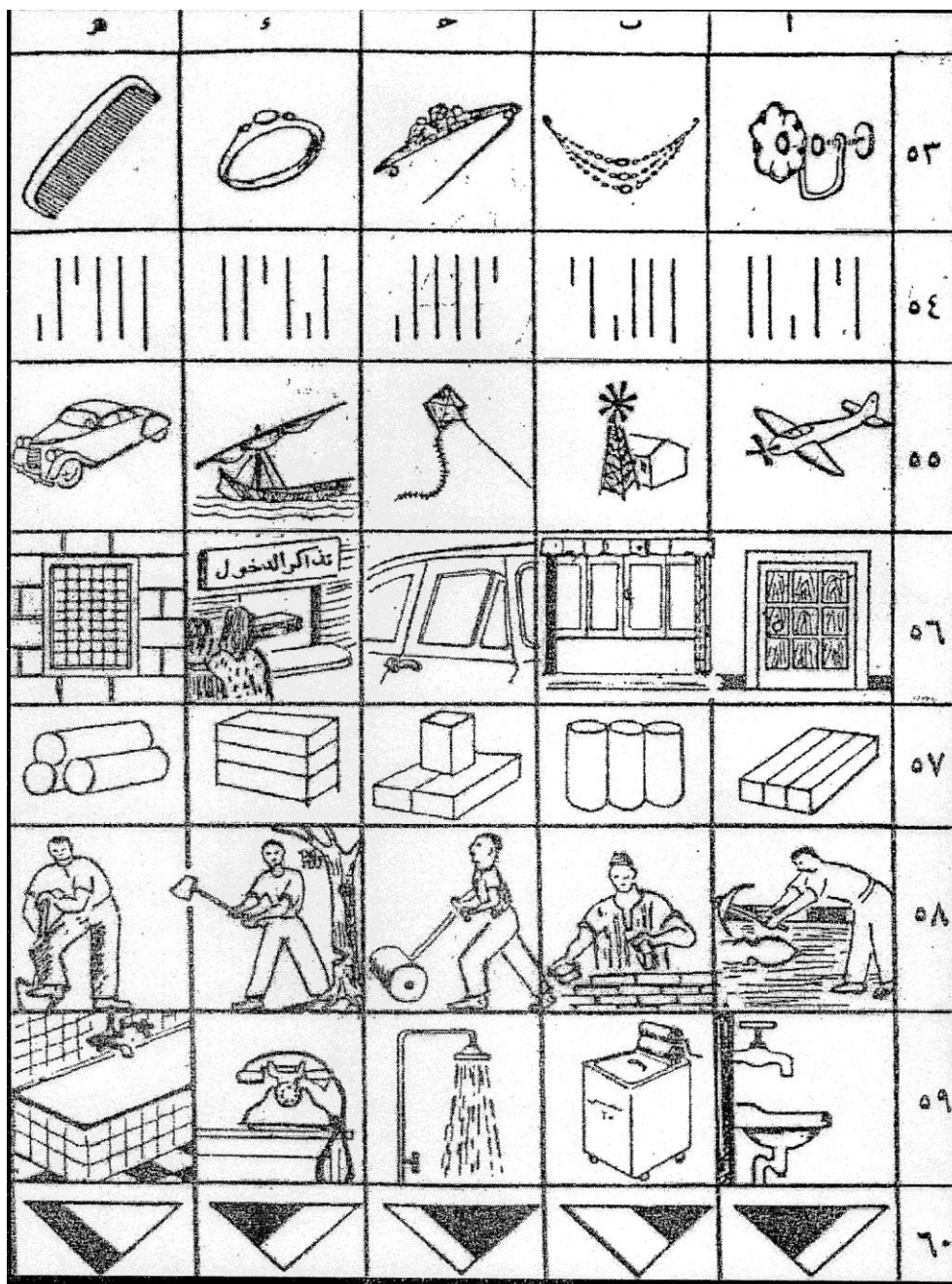












مفتاح التصحيح:

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										

ملحق رقم (04): اختبار تشخيص صعوبات تعلم القراءة لصالح عميرة علي.

اختبار تشخيص صعوبات تعرف و قراءة الكلمات:

1 - اختبار تشخيص صعوبات نطق الكلمات أثناء القراءة(من قاموس التلميذ القرائي).

أ. تشخيص صعوبة قراءة الكلمات الثلاثية		ب. تشخيص صعوبة قراءة الكلمات التي بها مدود			
1	يقف	1	قال	16	ركوب
2	وصل	2	توت	17	تزور
3	دخل	3	كان	18	مدافع
4	وطن	4	صورة	19	شراء
5	جلس	5	أنيق	20	صفوف
6	ضحك	6	جاءت	21	فرحين
7	سأل	7	طيور	22	مهاجم
8	قذف	8	جميلة	23	هدايا
9	نظر	9	كتاب	24	حاسوب
10	قلم	10	نعود	25	فائزون
11	ذهب	11	يبيع	26	سريري
12	غضب	12	دجاجة	27	بلادي
13	وجد	13	دروس	28	ميلاد
14	بعث	14	تقوي	29	تلاميذ
15	شرع	15	صياح	30	ضروري

ج. تشخيص صعوبة قراءة الكلمات التي تتضمن مقطعاً ساكناً	
1	غرفة
2	اسمي
3	أختي
4	مهندس
5	تلعب
6	مطبخ
7	أسرع
8	تأكل
9	حول
10	يحضر
11	حبل
12	تمر
13	مزرعة
14	المدرسة
15	يوم

د. تشخيص صعوبة إصدار صوت التتوين المناسب أثناء القراءة			
1	بنت	11	حنون
2	صوت	12	نافذة
3	تراب	13	كيساً
4	جوهرة	14	لبن
5	زجاج	15	سرير
6	شكراً	16	قويّاً
7	ألوان	17	قائلاً
8	أزهار	18	قصص
9	سماء	19	مظلة
10	شتاء	20	سعر

هـ. تشخيص صعوبة قراءة الكلمات التي بها حرف مشدد	
1	رَدَّتْ
2	يَرْحُبْ
3	تَحْبُهُ
4	يَنْفِقْ
5	يَرْتَبْ
6	يَشْدُ
7	تَفُوقْ
8	سَيَّارَةٌ
9	فَلَّاحْ
10	نَغْنِيْ
11	تَقْوِيْ
12	أَيَّامْ
13	كَرَّاسْ
14	ثَرِيًّا
15	مَارُونْ

و. تشخيص صعوبة قراءة الكلمات التي تبدأ بلام شمسية أو قمرية			
1	الولد	11	العربية
2	السُّقُوطْ	12	المقاعد
3	الأَكْلْ	13	التَّطْطِيفْ
4	القمر	14	الفاكهة
5	الطَّعَامْ	15	الصُّغَارْ
6	الغد	16	اللَّيْلَةُ
7	النَّوْمْ	17	الرَّحَامْ
8	الرِّيَّاضَةُ	18	الخزانة
9	الباب	19	الكرة
10	النَّعْلَبْ	20	الطَّبَّيبْ

ز. تشخيص صعوبة التمييز بين الكلمات المتشابهة الأحرف أثناء القراءة		
زار		صار
تين		طين
قلب		كلب
نثر		نشر
حمامة		عمامة
خيمة		غيمة
نظر		نذر
مسّ		مصّ
فرد		ورد
ضباب		ذباب
نمر		نمل
مسمار		مزمّار
دبّابة		ذبّابة
عنب		عيب
شوارب		جوارب

2- اختبار تشخيص صعوبة التعرف على أجزاء الكلمات و دمجها (من خارج قاموس التلميذ

(القرائي)

يطبق هذا الجزء فرديا حيث يتم عرض الكلمة في العمود 1، و إذا فشل التلميذ في قراءتها يتم الكشف عن عناصرها الصوتية في العمود 2 ليعطيها الشكل الصوتي النهائي (تعرض الكلمات دون التقيد بوقت).

2				1
		نا	دي	دينا
		خي	كو	كوخي
		دي	وا	وادي
		ما	ري	ريما
		دي	عو	عودي
		هو	يل	يلهو
	عُ	وا	أند	أنواع
	دُ	سو	مخ	محسود
نُ	عا	بُ	ش	شبعان
	رُ	صو	من	منصور
	دَ	رَ	جز	جرد
	دَ	دَ	ند	ندد
	ضَ	رَ	حر	حررض
دُ	و	زوَ	يُ	يزود
	رُ	جا	نج	نجاز

2			1
ف	س	ن	نسف
ع	ز	ج	جزع
ز	خ	و	وخز
ش	ب	ن	نبش
ث	ب	ع	عبث
ق	ه	ن	نهق
ك	ر	ف	فرك
رُ	م	عا	عامر
رُ	حو	س	سحور
فُ	رو	ظ	ظروف
عُ	في	ر	رفيع
نُ	طو	ب	بطون
قُ	حي	ر	رحيق
صُ	صا	ر	رصاص
طُ	ري	ش	شريط

3- اختبار تشخيص صعوبات التمييز البصري:

أ- اختبار تشخيص صعوبات التمييز البصري للكلمات:

التلميذ:	الصف:	التاريخ: / /
----------	-------	--------------

شاهد و ضع دائرة حول الكلمة المطابقة

بطاقة التلميذ

قائمة الكلمات للفاحص

رد
رفع
حبل
رسم
هتف
نحلة
بطة
أمام
يقول
العلم
زار
قفز
يبتسم
ثعلب
القدم
سباحة
أخضر
عملت
خالق
الحقول

1	رد	رز	زر
2	رجع	رضع	رفع
3	حبل	جبل	حيل
4	دسم	رسم	حسم
5	هدف	هتف	وقف
6	نحلة	نملة	نحلة
7	قطة	بطة	نطة
8	أمام	نظام	طعام
9	تقول	بقول	يقول
10	المعلم	العلم	القلم
11	زاد	زال	زار
12	قفز	فقد	فقر
13	يبتسم	تبتسم	يشتم
14	نلعب	تغلب	ثعلب
15	العدم	الندم	القدم
16	سباحة	سياحة	سماحة
17	أحضر	أخضر	أحصر
18	عملت	علمت	حلمت
19	خالف	حالف	خالق
20	الحقول	العقول	البقول

ب - اختبار تشخيص صعوبات التمييز البصري للحروف:

التلميذ:	الصف:	التاريخ: / /
----------	-------	--------------

شاهد و ضع دائرة حول الحرف المطابق

بطاقة التلميذ

قائمة الحروف للفاحص

أ
ب
ت
ث
ج
خ
د
ر
ذ
س
ش
ص
ض
ط
ظ
ع
غ
ف
ق
و

1	ل	أ	ك
2	ب	ت	ن
3	ث	ب	ت
4	ث	ت	ن
5	خ	ج	ح
6	ح	خ	ج
7	د	ذ	ز
8	و	ز	ر
9	ر	د	ذ
10	س	ص	ش
11	ض	ش	ق
12	ف	ض	ص
13	ض	ص	ق
14	ظ	ط	ص
15	ط	ص	ظ
16	غ	ع	ح
17	خ	غ	ع
18	ف	ق	ض
19	ن	ف	ق
20	و	ر	م

4- اختبار تشخيص صعوبات الربط بين الرمز المكتوب و الصوت المنطوق

التلميذ:	الصف:	التاريخ: / /
----------	-------	--------------

استمع و ضع دائرة حول الكلمة المنطوقة

بطاقة التلميذ

قائمة الكلمات للمعلم

شَرَطَ
بَصَقَ
رَهَقَ
صَرَمَ
قَرَشَ
فَقَعَ
كَرَّتْ
زَلَقَ
عَفَصَ
نَضِدَ
زاحم
جَلِيسَ
جَرِيدَ
سُقُوفَ
باقور
قاعود
يَبْلِي
يَنْحَتَ
زَلَزَلَ
مَنْفُوحَ

1	رَطَشَ	شَرَطَ	طَرَشَ
2	بَصَقَ	قَصَبَ	قَبَصَ
3	هَرَقَ	رَهَقَ	قَهَرَ
4	رَمَصَ	صَمَرَ	صَرَمَ
5	قَشَرَ	قَرَشَ	شَرَقَ
6	فَقَعَ	قَفَعَ	عَفَقَ
7	رَكَتْ	تَكَرَ	كَرَتْ
8	لَزَقَ	زَلَقَ	زَقَلَ
9	فَعَصَ	صَفَعَ	عَفَصَ
10	نَضِدَ	نَدِضَ	دَنِضَ
11	زاحم	ذاحم	زامح
12	خَلِيسَ	حَلِيسَ	جَلِيسَ
13	جَدِيدَ	جَرِيدَ	جَدِيرَ
14	سُقُوفَ	سُقُوفَ	صُقُوفَ
15	باقور	باكور	ناقور
16	فاعود	عاقود	قاعود
17	يَبْلِي	نَبْلِي	تَبْلِي
18	تَبَّحَتَ	يَنْحَتَ	تَنْحَتَ
19	دَلَزَلَ	لَذَلَذَ	زَلَزَلَ
20	مَنْفُوحَ	مَنْفُوحَ	مَنْفُوحَ

5- اختبار تشخيص صعوبات التمييز السمعي:

أ- اختبار تشخيص صعوبات التمييز السمعي للكلمات المتشابهة صوتاً:

التلميذ:	الصف:	التاريخ: / /
----------	-------	--------------

استمع إلى أزواج الكلمات و حدد إن كانتا مختلفتين أم متماثلتين

1	سَعِيدٌ	:	صَعِيدٌ
2	حَرَسَ	:	حَرَصَ
3	سَنَاءٌ	:	ثَنَاءٌ
4	حَدَّثَ	:	حَدَثَ
5	كَالَ	:	قَالَ
6	سَأَلَ	:	سَاقَ
7	قَيَّسَ	:	غَيَّبَ
8	فَارَقَ	:	فَارَغَ
9	حَبَطَ	:	خَبَطَ
10	طَرِيدٌ	:	تَرِيدٌ
11	دَرَسَ	:	ضَرَسَ
12	بَعْدَ	:	بَغَضَ
13	ضَرَبَ	:	ضَرَبَ
14	ضَلَّ	:	ظَلَّ
15	نَظَرَ	:	نَازَلَ
16	ظَهَرَ	:	زَهَرَ
17	ذَيْلٌ	:	ذَيْلٌ
18	ظَلِيلٌ	:	ذَلِيلٌ
19	وَرَنَ	:	وَرَنَ
20	ذَكِيَّة	:	زَكِيَّة

ب- اختبار تشخيص صعوبات تمييز صوت الحرف الأول في الكلمة:

التلميذ:	الصف:	التاريخ: / /
----------	-------	--------------

استمع و ضع دائرة حول الحرف أو المقطع الذي يمثل الصوت الأول في الكلمة المنطوقة

قائمة الكلمات للفاحص

بطاقة التلميذ

جَلَد
تَمَر
يَصِف
قُشُور
شُرُور
نَكَاء
ظُنُون
طابع
سافر
ميزان
خوص
بورك
عُصْن
كَعْبَة
زُورِق

1	جَ	حَ	خَ
2	تَ	يَ	ثَ
3	نَ	تَ	يَ
4	غُ	فُ	قُ
5	سُ	شُ	صُ
6	دَ	زَ	ظَ
7	دُ	ظُ	ضُ
8	ظا	تا	طا
9	سا	صا	شا
10	ني	مي	قي
11	خو	حو	جو
12	نو	بو	تو
13	عُشْد	عُصْد	عُصْد
14	كَعْ	قَعْ	كَعْ
15	دَوْ	زَوْ	ظَوْ

ج- اختبار تشخيص صعوبات تمييز صوت الحرف الأخير في الكلمة:

التلميذ:	الصف:	التاريخ: / /
----------	-------	--------------

استمع و ضع دائرة حول الحرف أو المقطع الذي يمثل الصوت الأخير في الكلمة المنطوقة

قائمة الكلمات للفاحص

بطاقة التلميذ

هَرَسَ
أَعْبَدُ
أَخَافُ
دِينَارَ
فَرَاغَ
عَالِي
زَاهِي
زَهَبْنَا
هَدَايَا
لَهُوَ
مَنْبِهِ
حَبَابَ
أَسْمَاكَ
بَرْتَقَالٍ
قَمَصَانُ

1	سَ	صَ	ثَ
2	طُ	تُ	دُ
3	قُ	فُ	وُ
4	وَ	دَ	رَ
5	غَ	عَ	قِ
6	لِي	نِي	كِي
7	فِي	هِي	وِي
8	نَا	بَا	مَا
9	تَا	يَا	نَا
10	وُ	وِ	وَأُ
11	هَ	هِ	هَ
12	تِ	تَ	هَ
13	كَ	كُ	كِ
14	لِ	لَا	لُ
15	نُ	نن	نَا

6- اختبار تشخيص صعوبات المزج الصوتي عند الاستماع:

استمع إلى أجزاء الكلمة، ثم امزج أصواتها و انطقها في صورتها الكلية قائمة الكلمات التي ينطق بها الفاحص.

1	لَ	سَ	عَ	
2	حَ	رَ	مَ	
3	نُ	فِ	خَ	
4	طَ	عَ	نَ	
5	سُ	لِ	بَ	
6	رَ	بَا	طُ	
7	شُ	رَو	رُ	
8	ثَ	قَ	بَيْتَ	
9	تَقَّ	لِي	بِ	
10	مَنْدُ	فَو	خَ	
11	أَزْ	تَ	مِي	
12	يَسْدُ	تَ	رِي	حُ
13	كَهْ	رَ	بَا	ءُ
14	جَ	مَا	عَ	لَهْ
15	جَ	مِي	لَا	تِ
16	الْ	إِغْ	جَا	بُ
17	نَا	صِ	حَو	نَ
18	الْ	خُسْدُ	رَا	نُ
19	دَبْ	بَا	بَا	تِ
20	الْ	خِلْ	جَا	نُ

الملحق رقم (05):

بطاقة رصد الأخطاء لصعوبات تعلم القراءة.

اسم التلميذ: _____ اسم المدرسة: _____

القسم: _____ السن: _____ الجنس: _____

رقم	نوع الصعوبة	الدرجة الكلية	عدد الأخطاء
1	تعرف و قراءة الكلمات أثناء القراءة:		
	الكلمات الثلاثية - أ	15	
	ب- الكلمات التي بها مدود	30	
	ج- الكلمات التي بها مقطع ساكن	15	
	د- إنتاج صوت التتوين المناسب	20	
	هـ- الكلمات التي بها حرف مشدد	15	
	و- الكلمات التي تبدأ بلام شمسية أو قمرية	20	
	ز- الكلمات المتشابهة الأحرف	15	
	المجموع	130	
2	التعرف على أجزاء الكلمات و دمجها (من خارج القاموس القرائي)	30	
3	صعوبات التمييز البصري		
	أ- التمييز البصري للكلمات	20	
	ب- التمييز البصري للحروف	20	
	المجموع	40	
4	الربط بين الرمز المكتوب و الصوت المنطوق	20	
5	صعوبة التمييز السمعي		
	أ- التمييز السمعي للكلمات المتشابهة صوتاً	20	
	ب - تمييز صوت الحرف الأول في الكلمة	15	
	ج - تمييز صوت الحرف الأخير في الكلمة	15	
	المجموع	50	
6	المزج الصوتي عند الاستماع	20	
	المقياس الكلي	290	

ملحق رقم (06):

اختبار الذاكرة العاملة لمونيكا الين شريف الخطيب.

اسم التلميذ:

الجنس: ☐ ذكر ☐ أنثى

اسم المدرسة:

الفصل الدراسي:

عزيزي التلميذ/ التلميذة:

بين يديك اختبار خاص بثلاثة أبعاد خاصة بأنماط الذاكرة العاملة لذا أرجو الإجابة عن أسئلة هذا الاختبار بكل دقة وعناية علماً بأن نتائج الاختبار سيستخدم فقط لإغراض البحث العلمي وليس لها علاقة من قريب أو بعيد بدرجاتك في المدرسة.

ملاحظة: لا تبدأ بالإجابة حتى تقرأ التعليمات ويؤذن لك:

تعليمات إجابة الاختبار:

- 1- يتكون هذا الامتحان من 29 سؤالاً.
- 2- اقرأ كل سؤال وإجاباته جيداً وحدد الإجابة الصحيحة وبحسب طريقة الإجابة اللازمة.
- 3- لا تخمن الإجابات والسؤال الذي لا تستطيع الإجابة عنه أتركه.

وشكراً لتعاونكم

الباحثة

اجب عن الأسئلة التالية:

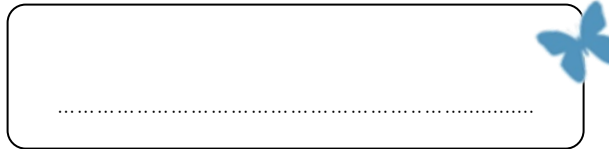
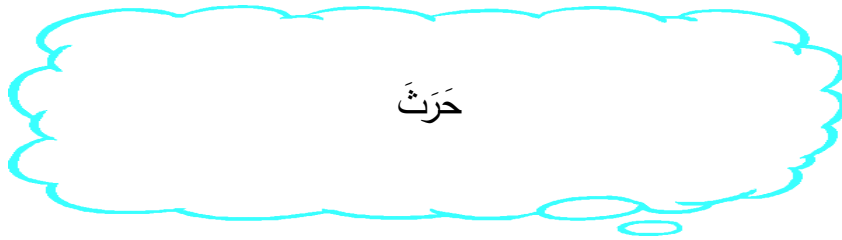
أ- المكون التنفيذي:

1- ركب الأحرف الآتية لتكوين اسم طائر (غ، ا، ب، ب، ع).

2 - كون من المقطع التالي كلمات.

را

3- حل الكلمة إلى حروف



4- رتب الكلمات وكون جملة مفيدة:

وقف

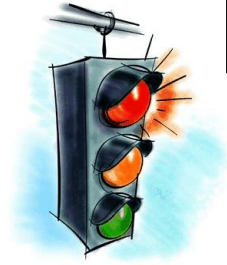
الرصيف

على

بلال

5- أكمل الجملة بالكلمة الناقصة واكتبها في الفراغ:

لا أعبر الشارع عندما تكون إشارة المرور



خضراء

حمراء

صفراء

6- صل بين الكلمة في اللغة العربية الفصحى والتي نستخدمها في حياتنا اليومية:

الراديو

التلفاز

التلفون

المذياع

التلفزيون

الهاتف

7- يعطي المعلم الطالب نموذج عن كيفية إنشاء الجمل وتركيبها من واقع حياتهم

يعمل أبي طبيباً

طبيب

مهندس —

محامي —

8- صل بخط بين الكلمة و عكسها:

بعيد

سمين

بخيل

قريب

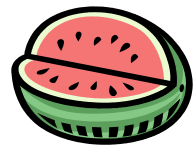
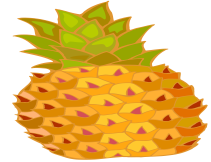
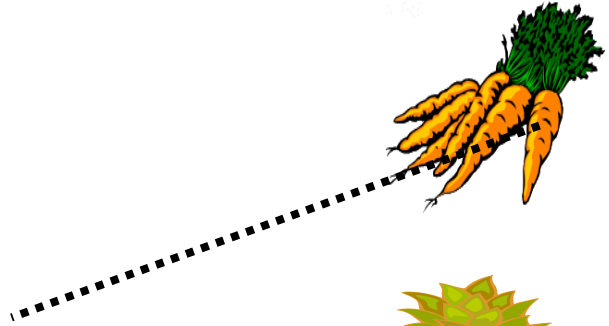
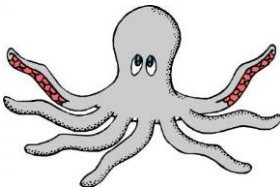
نحيف

كريم

9- تعرف على لباس المهرج

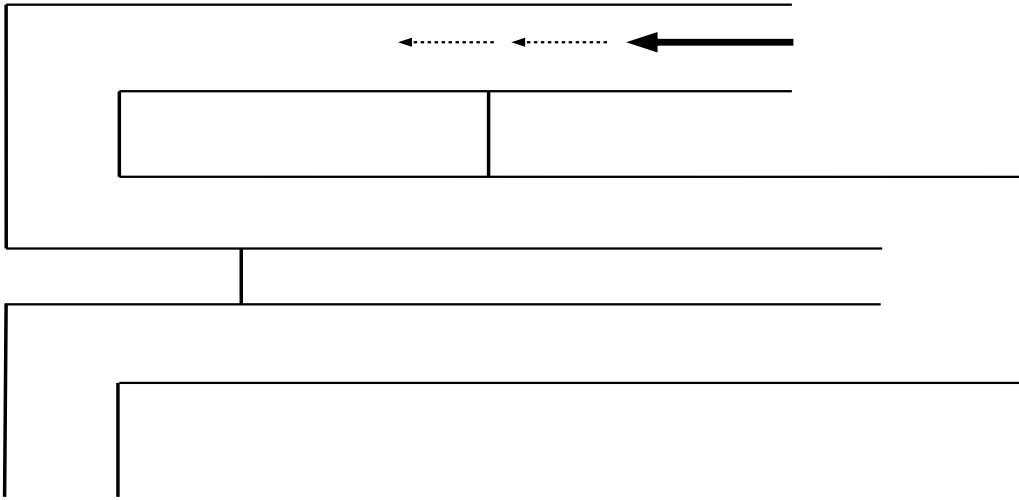


10- صل بين الأشكال اعتماداً على الحرف الذي يبدأ به كل شكل ثم أكتب الحرف الذي يبدأ به كل شكل بجانب الشكل.

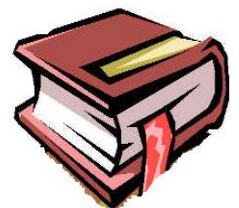


ب- المكون البصري المكاني:

1- ساعد زيد ليصل إلى كتابه



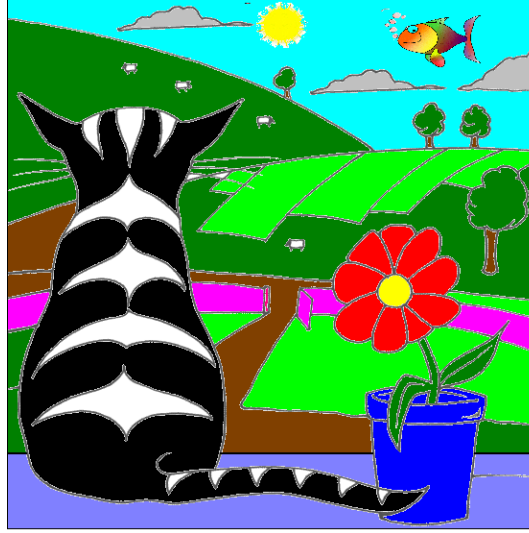
2- صل الكتاب بظله:



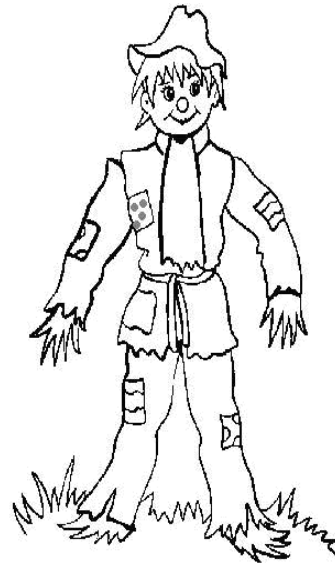
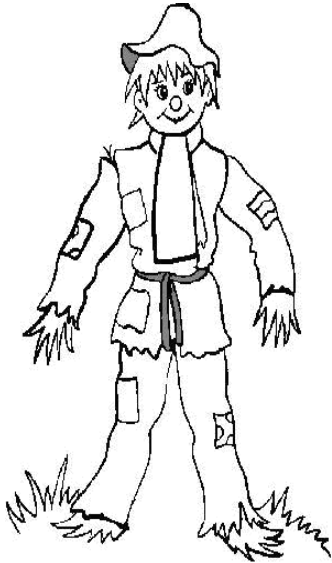
3- ضع إشارة صح على الوجه السعيد



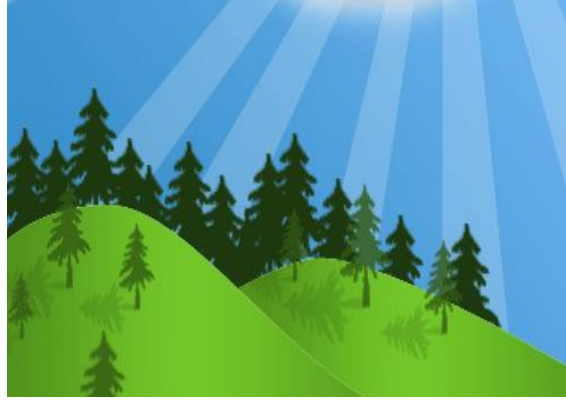
4- اكتشف الخطأ في الصورة



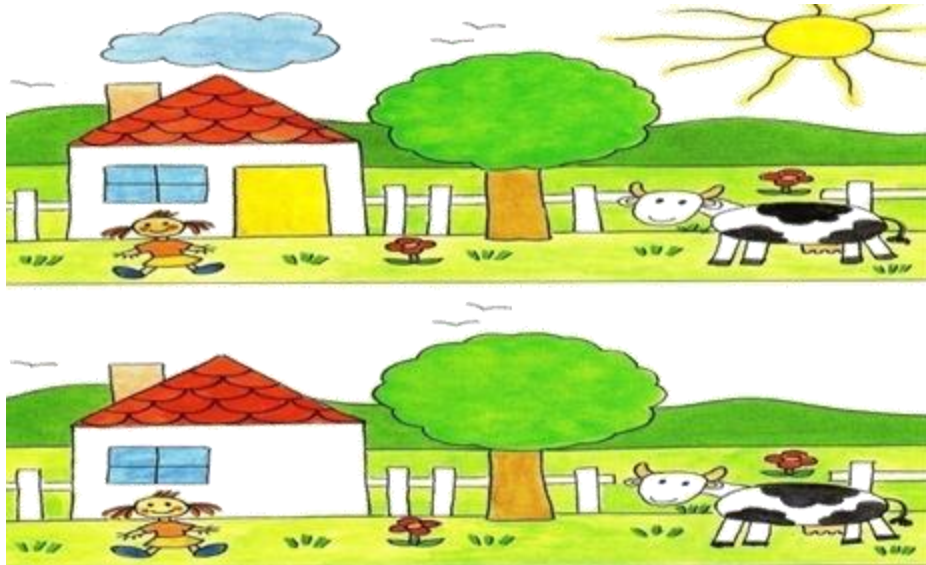
5- اكتشف ثلاثة فوارق بين الصورتين



6- انظر إلى الغابة ما الذي يناسبها؟



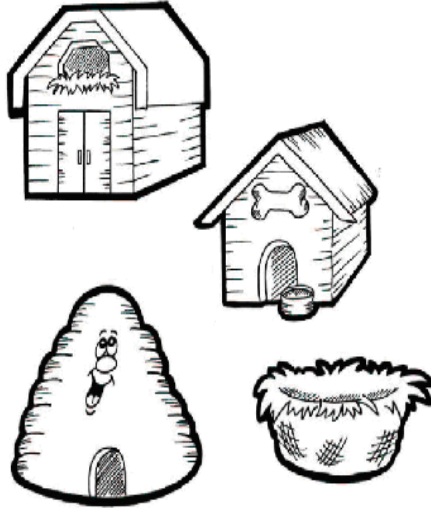
7- أكمل الجزء الناقص في الصورة بالألوان



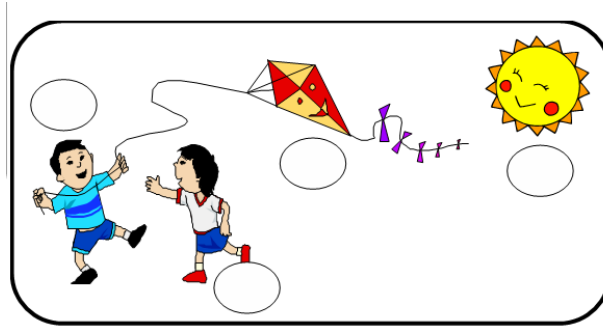
8- صل كل ذراع بصاحبها ثم لون:



9- طابق بين الحيوان ومسكنه



10- صل الكلمة بالحرف الذي تبدأ به ثم أكتب الحرف عند الشكل.



ب
و
ش
ط

طائرة ورقية
شمس
بنت
ولد

ج- المكون اللفظي السمعي:

1- أكمل الحرف الناقص في الكلمة ثم انطق الحرف الناقص:



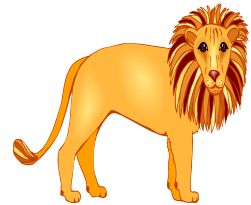
...ب...



...وب



....يت



....سد

2- أَلْفِظْ الكَلِمَاتِ الناقِصَةَ فِي الصُّورَةِ ثُمَّ اكْتُبْهَا فِي المَرَبِعِ المُناسِبِ



فراشة

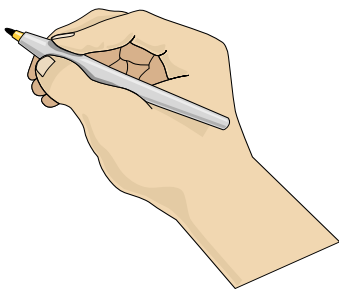
بيت

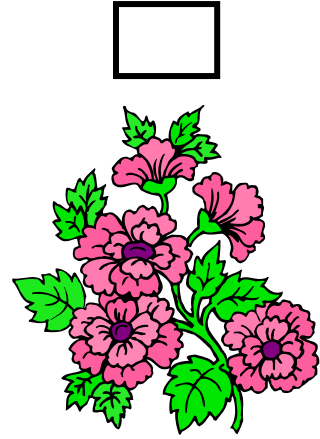
ثور

شمس

3- يقوم المعلم بتعريفهم على مجموعة من الصور لأشكال مختلفة من ثم الطلب منهم

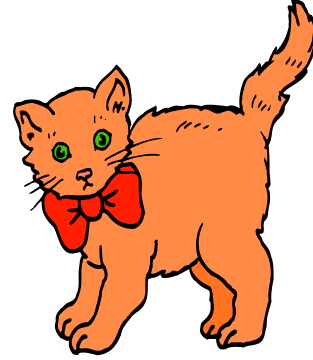
تحديد أسماء هذه الصور (كرسي، وردة، يد، صوص):





4- اكتب الكلمة المناسبة تحت الصورة بعد إدخال (أل - التعريف) عليها ونطقها
وضع الحركة المناسبة:

قطة ... ثعلب ... كُرسي ... زهور



.....

.....

5- يقوم المعلم بسرد قصة الغراب والماء مع عرض الصور ثم يطلب المعلم من
الطلاب ترتيب أحداث القصة.



6- يقوم المعلم بإعطائهم مجموعة من الأسماء غير مرتبة و يطلب ترتيبها وفق الترتيب الهجائي.

أحمد، سمر ، بطة ، ضفدع

7- يقوم المعلم بقراءة مجموعة من الكلمات للتمييز بين الأحرف المتشابهة مثل:

سوس، صوص، وبعد ذلك يقوم بإظهار لوحات مكتوبة عليها كلمات تتضمن هذه

الأحرف ويطلب من الطلاب اختيار الكلمة الصحيحة كالتالي:

صوص

سوص

8- يقوم المعلم بإعطاء المعلم للطلاب بعض المهن ثم يقوم بوضع مجموعة من الجمل الخاطئة ويطلب منهم اكتشاف الخطأ.

يعمل المزارع في المصنع

يعمل المعلم في المستشفى

يبني المهندس السيارة

يصنع الطفل الكرسي

9 - يقوم المعلم بإعطاء الطلاب نص قصير يوضح بعض القواعد المبسطة مثل حروف الجر والعطف ويطلب من الطلاب استخراجها من النص.

قصة حرف ش

وجد شادي وشذى
شحروراً صغيراً على
الأرض . أحضر شادي
سلماً وأعاد الشحرور
الصغير إلى العش فوق
الشجرة . زقزقت
الشحرورة الأم فرحة.



تناولت الدراسة الحالية موضوع اضطراب الانتباه لدى التلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة في المرحلة الابتدائية، حيث انطلقت الباحثة من التساؤل التالي:

- كيف يؤدي اضطراب الانتباه إلى ظهور صعوبات تعلم القراءة لدى تلاميذ السنة الثالثة ابتدائي؟

للإجابة عن هذا التساؤل قامت الباحثة بوضع فرضية البحث التالية:

- يؤدي اضطراب الانتباه إلى ظهور صعوبات تعلم القراءة لدى تلاميذ السنة الثالثة ابتدائي من خلال إحداث خلل على مستوى الذاكرة العاملة.

وللتحقق من صحة هذه الفرضية اعتمدت الباحثة على المنهج الإكلينيكي الذي يركز على دراسة الحالة، الملاحظة، المقابلة العيادية، وإجراء مجموعة من الاختبارات

تمثلت في: اختبار اضطراب الانتباه لمحمد النوبي، اختبار الذكاء المصور لأحمد زكي صالح، اختبار تشخيصي لصعوبات تعلم القراءة لصلاح عميرة، اختبار أنماط

الذاكرة العاملة لمونيكا الخطيب. تم تطبيق هذه الأدوات في 03 مدارس ابتدائية بولاية سعيدة على (04) حالات (03 ذكور، أنثى) تعاني من اضطراب

الانتباه حسب DSM-IV وقد أسفرت الدراسة على مجموعة من النتائج منها:

- اضطراب الانتباه يؤدي إلى ظهور صعوبات تعلم القراءة لدى تلاميذ السنة الثالثة ابتدائي 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.

كلمات مفتاحية: اضطراب الانتباه - صعوبات تعلم القراءة - الذاكرة العاملة - الديسلكسيا.

Résumé de l'étude:

La présente étude a abordé le thème de trouble de l'attention chez les enfants présentant des difficultés d'apprentissage de lecture (niveau primaire) en élaborant la question de départ suivante:

-Comment le déficit de l'attention amène à la parution des difficultés d'apprentissage de la lecture chez les élèves de l'école primaire de 3^{ème} année ?

Pour répondre à cette question, la chercheuse a élaboré une hypothèse qu'est comme suit:

-Le déficit de l'attention amène à la parution des difficultés d'apprentissage de la lecture chez les élèves de l'école primaire de 3^{ème} année à travers les déficiences primaires au niveau de la mémoire de travail.

Pour tester cette hypothèse, la chercheuse a adopté une étude de cas portant sur l'observation, entretien clinique, et une série de tests qui sont:

-Un test du désordre d'attention Mohamed Nubi, test IQ à Ahmed Zaki, test de diagnostic des difficultés d'apprentissage de lecture Salah omira, test mémoire de travail de pour Monica Khatib.

Ces tests ont été appliqués dans trois écoles primaires de la wilaya de Saida. Les quatre (04) cas choisis (03 garçons et une fille) souffrent de déficit de l'attention selon DSM-IV et leurs âges varient entre 8-9 ans.

L'étude a débouché sur des résultats qu'on peut les résumer comme suit :

-Le déficit de l'attention conduit à des difficultés d'apprentissage de la lecture aux élèves de 3^{ème} année par le biais de déficiences primaire au niveau de la mémoire de travail.

- L'existence de différents types de difficultés de lecture à des degrés divers entre les cas d'étude.

- Des difficultés au niveau de la mémoire de travail apparaissent dans le côté de l'exécutif et phonologique chez les cas étude.

Les mots clé : Le déficit de L'attention- Les difficultés d'apprentissage de la lecture - mémoire de travail - Dyslexie.

Summary of the study:

The present study investigates on the attention disorder in children with literacy difficulties at the primary level school, where the researcher started from the following question:

-How the disturbance drew attention to difficulties learning to read to the students of the third year primary school?

To answer this question the researcher developed following research hypothesis:

-Attention disorder leads to difficulties learning to read at third-year students through primary upset at the level of working memory.

To validate this hypothesis the researcher adopted a case study based on observation, clinical interview, and a series of tests:

-A test of the Nubi Mohamed attention disorder, IQ test -Ahmed Zaki, Diagnostic test for learning difficulties of reading Salah omira, Working memory test for Monica khatib.

These tools have been applied for (04) cases; their ageis comprised between 8 and 9 years.

The study has produced a set of conclusion:

- Attention disorder leads to difficulties learning to read at third-year students through primary upset at the level of working memory.

-Different types of literacy difficulties of varying degree between study cases.

-Difficulties at the level of the working memory appear in the Executive side and voicemail in case studies.

Key Words : Attention disorder - Difficulties learning to read- Working memory - Dyslexia.