*وزارة التعليم العالي والبحث العلمي*

*جامعة مولود معمري تيزي وزو*

**كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية**

**قسم علم النفس**

# عسر القراءة و علاقته بتشتت الإنتباه لدى تلاميذ الطور الابتدائي

## دراسة ميدانية في بعض إبتدائيات ولاية تيزي وزو

**مذكرة تخرج لنيل شهادة الماستر في علم النفس**

**تخصص علم النفس المدرسي**

**من إعداد الطالبتان :**

حافد دهبية

قاوى تسعديت

**تحت إشراف الأستاذة:**

بودينار ليندة

**السنة الجامعية: 2022/2021**

# شكر و تقدير

الحمد لله الذي علم بالقلم، علم الإنسان مالم يعلم، والصلاة والسلام على معلم البشرية محمد صلى الله عليه وسلم وبعد:

يسعدنا أن نتقدم بشكرنا الخالص والعرفان الجميل للأستاذة المشرفة **"بودينار ليندة"** على توصياتها وتوجيهاتها القيمة التي زادت في إثراء البحث....

و نشكر جميع الأساتذة الذين لم يبخلوا علينا بمعلوماتهم وتوجيهاتهم طوال مشوارنا الدراسي.

كما نشكر كل من ساهم في إنجاز هذا العمل من قريب أو بعيد.

**تسعديت - دهبية**

# إهداء:

قال الله تعالى: "و قضى ربك ألا تعبد إلا إياه و بالوالدين إحسانا".

إليكما يا من أوصاني بهما ربي برا و إحسانا.

إلى النور الذي يشع دائما في نفسي، الى لؤلؤة الفؤاد و منبع العطف و الحنان و الكأس الذي أفاضني حبا هادئا

إليك يا حبيبة و قرة عيني **"أمي الغالية"**.

أدامك الله لي و رعاك

إلى من كافح في صمت و شموخ لأجل أن أشق طريقي إلى من تعب على تربيتي

و علمني صدق الكلمة و ارتقب طويلا نجاحي **"أبي العزيز"**.

أدامك الله لي و رعاك

إلى من جعلن الصبر زادي و العزيمة غايتي، الى الشمس التي تنير دربي إلى من حملن أسراري و تقاسمن معي أفراحي

إخواني، أخواتي، وأصدقائي

و إلى من رافقتني طوال هذا المشوار الدراسي زميلتي**"تسعديت "**.

**دهبية**

# الفهرس


| | |
|---|---|
| – ملخص الدراسة | ا |
| – ملخص الدراسة باللغة الفرنسية | ب |
| – شكر تقدير | ت |
| _ اهداء | ث |
| – مقدمة..... | 01 |
| **الجانب النظري** | |
| **الفصل الأول: الإطار العام للإشكالية.** | |
| 1– الإشكالية..... | 05 |
| 2– فرضيات الدراسة..... | 10 |
| 3– أهمية الدراسة..... | 11 |
| 4– أهداف الدراسة..... | 11 |
| 5– المفاهيم الإجرائية للدراسة..... | 12 |
| **الفصل الثاني: عسر القراءة.** | |
| – تمهيد..... | 13 |
| **1– القراءة** | 15 |
| 1–1: تعريف القراءة..... | 15 |
| 1–2: أنواع القراءة..... | 17 |
| 1–3: طرق تعليم القراءة..... | 19 |
| 1–4: العوامل المؤثرة في القراءة..... | 21 |
| 1–5: مشكلات القراءة..... | 22 |
| **2– عسر القراءة** | 24 |
| 2–1: مفهوم عسر القراءة..... | 24 |
| 2–2: أنواع عسر القراءة..... | 25 |
| 2–3: أسباب عسر القراءة..... | 25 |

| | |
|---|---|
| 2-4: النظريات المفسرة لعسر القراءة..... | 30 |
| 2-5: العوامل المؤثرة في عسر القراءة..... | 31 |
| 2-6: تشخيص العسر القرائي..... | 34 |
| 2-7: علاج المعسرين قرائيا..... | 37 |
| - خلاصة الفصل..... | 40 |
| **الفصل الثالث: تشتت الإنتباه** | |
| - تمهيد..... | 42 |
| **1- الإنتباه** | 43 |
| 1-1: مفهوم الإنتباه..... | 43 |
| 1-2: العوامل المؤثرة في الإنتباه..... | 44 |
| 1-3: خصائص الإنتباه..... | 46 |
| 1-4: أنواع الإنتباه..... | 48 |
| 1-5: مكونات الإنتباه..... | 50 |
| 1-6: نظريات الإنتباه..... | 51 |
| **2- تشتت الإنتباه** | 55 |
| 2-1: مفهوم اضطراب الإنتباه..... | 55 |
| 2-2: أسباب اضطراب الإنتباه..... | 56 |
| 2-3: أنواع اضطراب الإنتباه..... | 58 |
| 2-4: أعراض اضطراب الإنتباه..... | 61 |
| 2-5: خصائص ذوي اضطراب الإنتباه..... | 62 |
| 2-6: تشخيص ذوي اضطراب الإنتباه..... | 63 |
| 2-7: إستراتيجيات علاج اضطراب الإنتباه..... | 64 |
| - خلاصة الفصل..... | 66 |
| **الجانب التطبيقي** | |
| **الفصل الرابع: الإجراءات المنهجية للبحث** | |

| | |
|---|---|
| – تمهيد..... | 69 |
| 1– الدراسة الإستطلاعية..... | 70 |
| 1– 1 الهدف من الدراسة الاستطلاعية ..... | 70 |
| 1–2 إجراءات الدراسة الاستطلاعية..... | 70 |
| 1–3 عينة الدراسة الاستطلاعية..... | 70 |
| 2– الدراسة الاساسية..... | 71 |
| 2–1 منهج الدراسة..... | 71 |
| 2–2 عينة الدراسة وطريقة اختيارها..... | 72 |
| 2–3 مكان وزمان اجراء الدراسة..... | 73 |
| 3– ادوات الدراسة..... | 73 |
| 3–1 اختبار عسر القراءة والخصائص السيكومترية في الدراسة الحالية ... | 73 |
| 3–2 مقياس الانتباه والخصائص السيكومترية في الدراسة الحالية ..... | 76 |
| 4– الأساليب الإحصائية..... | 78 |
| – خلاصة الفصل..... | 80 |
| **الفصل الخامس: عرض و تحليل النتائج ومناقشتها** | |
| – تمهيد..... | 82 |
| 1– عرض وتحليل نتائج الفرضيات..... | 82 |
| 2– تفسير ومناقشة نتائج البحث..... | 85 |
| 3 الاستنتاج العام..... | 89 |
| خاتمة..... | 90 |
| قائمة المراجع | |
| الملاحق | |

# فهرس الجداول


| عنوان الجدول | الصفحة |
|---|---|
| -الجدول (1): يوضح أهم العوامل المؤثرة في ظهور العسر القرائي | 32 |
| -الجدول (2): يوضح حجم عينة الدراسة الإستطلاعية | 71 |
| -الجدول (3): يوضح عينة الدراسة الإستطلاعية الأساسية | 72 |
| -الجدول (4): يوضح توزيع أفراد العينة حسب الجنس و النسب المئوية | 73 |
| -الجدول (5): يمثل ثبات مقياس عسر القراءة | 76 |
| -الجدول (6): يوضح ثبات مقياس تشتت الإنتباه | 78 |
| -الجدول (7): تمثل نتائج معامل الإرتباط بين درجات التلاميذ في إختبار عسر القراءة ومقياس تشتت الإنتباه | 82 |
| -الجدول (8): يمثل نتائج اختبار(ت) لحساب دلالة الفروق في عسر القراءة (عدد الأخطاء) بين الذكور والإناث | 83 |
| -الجدول (9): يمثل نتائج إختبار (ت) لحساب دلالة الفروق في تشتت الإنتباه بين الذكور والإناث | 84 |


# فهرس الملاحق

| عنوان الملحق |
| --- |
| الملحق (1): إختبار القراءة الصامتة من أجل الفهم (إختبار عسر القراءة) |
| الملحق (2): مقياس تشتت الإنتباه |
| الملحق (3): نتائج معامل بيرسون بين التطبيق الأول و التطبيق الثاني لإختبار عسر القراءة بإستخدام الspss |
| الملحق (4): نتائج الفرضية الأولى بإستخدام الspss |
| الملحق (5): نتائج الفرضية الثانية بإستخدام الspss |
| الملحق (6): نتائج الفرضية الثالثة بإستخدام الspss |

**ملخص الدراسة:**

جاءت هذه الدراسة التي تهتم بإحدى صعوبات التعلم وعلاقتها بالاضطرابات السلوكية و كذا التعرف على الفروق بين تلاميذ الابتدائية تبعا للجنس, فالدراسة الحالية تهدف إلى معرفة العلاقة بين عسر القراءة وتشتت الانتباه لدى تلاميذ الطور الابتدائي , حيث تمحورت إشكالية الدراسة في التساؤل التالي:

-هل هناك علاقة بين عسر القراءة وتشتت الإنتباه لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية؟

و منه انبثقت التساؤلات التالية:

- هل هناك فروق ذات دلالة احصائية في عسر القراءة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية تبعا للجنس?

- هل هناك فروق ذات دلالة احصائية في تشتت الإنتباه عند تلاميذ المرحلة الابتدائية تبعا للجنس؟

وللإجابة على تساؤلات الدراسة تمت صياغة الفرضيات التالية, فتمثلت الفرضية الأساسية في:

- توجد علاقة دالة احصائية بين عسر القراءة وتشتت الإنتباه لدى تلاميذ الطور الابتدائية.

أما الفرضيات الفرعية فكانت:

- توجد فروق ذات دلالة احصائية في عسر القراءة لدى تلاميذ الطور الابتدائي تبعا للجنس.

- توجد فروق ذات دلالة احصائية في تشتت الإنتباه لدى تلاميذ الطور الابتدائي تبعا للجنس.

أما المنهج المعتمد في الدراسة هو المنهج الوصفي, ومن أجل تحقيق أهداف الدراسة واختيار الفرضيات تم استعمال إختبار عسر القراءة ومقياس تشتت الإنتباه, وقد تم القيام بدراسة أساسية على عينة بلغت (80) تلميذ وتلميذة من المرحلة الابتدائية, فقد تم اختيارهم

بطريقة قصدية. بعد تطبيق أدوات الدراسة على العينة الأساسية تم التوصل إلى النتائج التالية:

– هناك علاقة دالة إحصائيا بين عسر القراءة وتشتت الإنتباه لدى تلاميذ الطور الابتدائي.

– لا توجد فروق ذات دلالة احصائية في عسر القراءة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية تبعا للجنس.

– لا توجد فروق ذات دلالة احصائية في تشتت الإنتباه لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية تبعا للجنس.

## Résumé de l'étude :

Cette étude s'est intéressée à l'une des difficultés d'apprentissage et à sa relation avec les troubles du comportement, ainsi qu'à identifier les différences entre les élèves du primaire selon le sexe.

-Existe-t-il une relation entre dyslexie et déficit de l'attention chez les élèves du primaire ?

Il en est ressorti les interactions suivantes :

- Existe-t-il des différences statistiquement significatives de dyslexie chez les élèves du primaire selon le sexe ?
- Existe-t-il des différences statistiquement significatives dans la distraction des élèves du primaire selon le sexe ?

Afin de répondre aux questions de l'étude, les hypothèses suivantes ont été formulées, et l'hypothèse principale était:

- Il existe une relation statistiquement significative entre la dyslexie et le déficit de l'attention chez les élèves du primaire.

Les sous-hypothèses étaient :

- Il existe des différences statistiquement significatives dans la dyslexie chez les élèves du primaire selon le sexe.
- Il existe des différences statistiquement significatives dans la distraction des élèves du primaire selon le sexe.

La méthode adoptée dans l'étude est l'approche descriptive, et afin d'atteindre les objectifs de l'étude et de tester les hypothèses, le test de dyslexie et l'échelle de déficit de l'attention ont été utilisés.

Une étude de base a été réalisée sur un échantillon de (80) élèves garçon et filles du primaire choisis intentionnellement.

Après avoir appliqué les outils d'étude à l'échantillon principal, les résultats suivants ont été obtenus :

- Il existe une relation statistiquement significative entre la dyslexie et le déficit de l'attention chez les élèves du primaire.
- Il n'y a pas de différences statistiquement significatives dans la dyslexie chez les élèves du primaire selon le sexe.
- Il n'y a pas de différences statistiquement significatives dans la distraction des élèves du primaire selon le sexe.

**مقدمة:**

مما لا شك ان مرحلة الطفولة هي من المراحل الحساسة في حياة الانسان ولابد من اهتمام بها ,لأن هذه المرحلة هي التي تبنى فيها الشخصية بكل معالمها وسماتها فقد يواجه الطفل جملة من الصعوبات التي ,تعيق الاكتساب الصحيح, ومن بين هذه المعيقات نجد مشكلات الاكاديمية التي لاقت انتشارا والتي تعيق مسار الطفل الدراسي ,و من بين هذه المشكلات نجد عسر القراءة ,فاكتساب القراءة و مهاراتها ضرورية جدا للفرد ,ولكنه أكثر ضرورة وأهمية بالنسبة للتلميذ في مرحلة الابتدائية كما أنها تعتبر وسيلة لتنمية المعارف وتحقيق التطور والازدهار ,وكذلك تساعد على النجاح في جميع المواد الدراسية وأيضا تعتبر همزة وصل بين العلوم الأخرى فضعف هذه الأخيرة يؤدي الى ظهور فئة من التلاميذ يعانون من عسر القراءة ,فهي مشكلة تسبب للطفل العديد من المشكلات من بينها تشتت الانتباه الذي يعتبر موضوعا جديرا بالدراسة من قبل المختصين في التربية الخاص وفي العالم العربي ,عامة فهو اضطراب جديد نسبيا حتى في الدول الغربية المتقدمة ,فيعد من الاضطرابات النفسية والسلوكي التي تشيع بين التلاميذ في مرحلة الطفولة وقد تمتد الى سن المراهقة ,فاذا لم يتدخل في هذا الاضطراب مبكرا قد يؤثر على نمو الطفل المعرفي ومستقبله التعليمي نتيجة لعدم انتباهه وتركيزه.

فهذه الدراسة تتناول عنصر القراءة وعلاقته بتشتت الانتباه وجاءت الدراسة مقسمة الى جانبين الجانب النظري والجانب التطبيقي

**الفصل الاول :** الاطار العام للإشكالية

يتناول اشكالية البحث ,تحديد فرضيات الدراسة ,كما وضح أهدافها وأهميتها وكذا مفاهيمها الاجرائية

**الفصل الثاني :** عسر القراءة

تم التطرق فيه الى عسر القراءة ومفهومها وأنواعها وأيضا الى أسباب عسر القرائي والعوامل المؤثرة فيها

**الفصل الثالث** :تشتت الانتباه

تم تحديد ماهية الانتباه واضطراب الانتباه وكذا الأسباب وأعراض ومظاهر الانتباه والتدخلات العلاجية واهميتها

اما الجانب الميداني فقد احتوى الى فصلين

**الفصل الرابع** :الخاص بالإجراءات المنهجية للبحث ,الدراسة الاستطلاعية والدراسة الاساسية بما فيها منهج وعينة الدراسة وكذلك أدوات القياس المعتمدة في البحث والأساليب الاحصائية

**الفصل الخامس** : تحليل وتفسير ومناقشة نتائج الدراسة ووضع استنتاج عام للدراسة

وفي الاخير قمنا بعرض خاتمة للدراسة ثم قائمة للمراجع والملاحق.

# الجانب النظري

## الفصل الأول

## الإطار العام للإشكالية

1- الإشكالية.

2- فرضيات الدراسة.

3- أهمية الدراسة.

4- أهداف الدراسة.

5- المفاهيم الإجرائية للدراسة.

## 1-الإشكالية:

تعتبر مرحلة الطفولة من أهم المراحل العمرية في حياة الإنسان، و على مؤسسة التنشئة الإجتماعية من الأسرة و المدرسة و كل المؤسسات التي من المفترض أن تقدم خدمات تعليمية تربوية و نفسية للطفل زيادة الاهتمام بهذه الشريحة ، فهذه المرحلة حاسمة في بناء و تكوين الشخصية الإنسانية.

فإذا مرت بشكل سليم فهذا يعني أن كل احتياجاته الجسمية و النفسية و الإجتماعية مشبعة و يتمتع بصحة جيدة و متوازنة، و إذا وقع العكس سيواجه مشكلات عدة في طفولته تعكر صفو حياته و تعوق في إكتسابه للمهارات الأساسية اللازمة للتكيف مع البيئة التي يعيش فيها خاصة البيئة المدرسية التي تكثر فيها المشكلات السلوكية و التعليمية .

و لعل من أكثر هذه المشكلات انتشارا في المرحلة الابتدائية هي صعوبة التعلم التي تشهدها المدارس و التي تنتشر بين التلاميذ في مرحلة الطفولة و قد تمتد حتى مرحلة المراهقة، حيث يتعرضون لأنواع مختلفة من الصعوبات .

فمن بين هذه الصعوبات نجد "عسر القراءة" التي يعاني منها كثير من التلاميذ، فحسب **قاموس التربية الخاصة** هو قصور في القدرة على القراءة أو عجزا جزئيا عنها، يرتبط في الغالب بإختلاف وظيفي للمخ أو بالتلف المخي البسيط، و يعجز المصاب بهذه الحالة عن فهم ما يقرأ بوضوح، و يعد مصطلح صعوبة القراءة مصطلحا أكثر عمومية بحيث يُعبر عن مشكلات التعلم التي تشمل عسر القراءة. ( عبد الحميد سيد الشخص، 1992،ص61)

و يعرفه **عبد المطلب القريطي** 1988 بأنها صعوبات تتعلق بالتعرف على الرموز المكتوبة و فهمها و استيعابها و استرجاعها، و تعطّل القدرة على القراءة والفهم القرائي الصّامت و الجهري و ذلك في استقلال تام عن عيوب الكلام.

(القريطي عبد المطلب، 1988،ص356)

و لقد أثبتت دراسة **بدرية الملا** 1985 بعنوان: "برنامج مقترح لعلاج مظاهر التأخر في القراءة الجهرية عند تلميذات الصف الرابع إبتدائي بدولة قطر"، حيث هدفت هذه الدراسة إلى معرفة أهم جوانب التأخر في القراءة عند تلميذات الصف الرابع إبتدائي اشتملت عينة الدراسة على (207 تلميذات) ليس لديهن عيوب سمعية بصرية و النطق. و أكدّت نتائج الدراسة أن أكثر أخطاء القراءة شيوعاً بين التلميذات ما يتعلق بالتعرف على الكلمات و الإضافة و الحذف حيث كانت نسبتها مابين (89% إلى 99%) . (عجاج خيري المغازي، 1998،ص45)

كما نجد أيضا دراسة **للجمعية الكويتية** التي أجريت سنة (2007) حول صعوبة القراءة و انتشارها، فكانت من نتائجها أن 15% إلى 30% من سكان العالم يعانون من صعوبة في القراءة و هم ينتمون إلى ثقافات مختلفة و بيئات فكرية متنوعة و مستويات إجتماعية و اقتصادية متفاوتة . إذاً نجد أن كل 5 أطفال هناك من يعاني صعوبة ذات علاقة بالقراءة. ( هناء ابراهيم صندقلي،2008،ص48)

توصلت دراسة وفاء عميرة (2001) بعنوان برنامج لعلاج صعوبات تعلم القراءة والكتابة لدى تلاميذ في غرف المصادر بالمدرسة الإبتدائية التأسيسية بدول الإمارات العربية المتحدة وتكونت عينة الدراسة من (165) تلميذ وتلميذة من ذوي صعوبات التعلم في القراءة والكتابة ، و أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق بين الجنسين.( حضري هاجر، 2017 ،ص 16).

و لقد توصلت دراسة **دالبي** ( **dalby** 1979 ): التي جاءت تحت عنوان "عجز أم تأخر" نماذج نفسية عصبية لعسر القراءة النمائي.

حيث سلطت هذه الدراسة الضوء على النظام العصبي المركزي في اضطرابات القراءة واعتبرته أساس الفشل القرائي، و بتحديد تلف المخ كسبب رئيسي للعسر القرائي النمائي.

وأشارت نتائج الدراسة إلى ضرورة التركيز على (نظرية النطق و إعادة التشكيل) وتصنيف الدراسة إلى أن مصطلح عسر القراءة يكون تحديده إجرائيا بعد عزل جملة من العوامل على التوالي ( الاضطرابات الانفعالية ، الحرمان البيئي ، التدريس غير الملائم.( نصرة جلجل،1995،ص20)

أما بالنسبة لدراسة **جيرمان** (1993): بينت أن التلاميذ ذوي عسر القراءة يجدون صعوبة استرجاع الكلمات حيث معدل الاسترجاع لديهم أقل من معدل استرجاع نفس الكلمات لدى التلاميذ العاديين و يرى أن ذلك يرجع إلى مشكلات أو اضطرابات في الذاكرة لديهم.

كما أشارت دراسة هاجر حضري (2017) بعنوان علاقة عسر القراءة بعسر الكتابة لدى تلاميذ السنة الثانية إبتدائي، حيث قامت الدراسة على عينة قوامها (70) تلميذ فتوصلت نتائج الدراسة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في عسر القراءة لمتغير الجنس .

( صلاح عميرة علي،2005،ص51)

و يتميز تلاميذ ذوي صعوبات القراءة عن غيرهم من العاديين بعدّة خصائص منها اللّغوية الإجتماعية و السلوكية، و تعد هذه الأخيرة من أبرز الخصائص التي تميز ذوي صعوبات القراءة، حيث يتكرر ظهور سلوكات غير مرغوب فيها في العديد من المواقف التعليمية والاجتماعية التي يمكن ملاحظتها من طرف المدرسين و الأهل، و التي تدل على أن التلميذ الذي يعاني من صعوبات التعلم عامة و كذا القراءة خاصة في أغلب الأحيان يعاني من مشكلات سلوكية، فمن بين هذه المشكلات نجد تشتت الإنتباه الذي يشهد انتشارا واسعاً لما له من تأثير كبير على تلاميذ في إكسابهم المعارف.(نصرة جلجل، 1995 ،ص22)

يعد اضطراب الإنتباه من الإضطرابات الحادّة و الشائعة وهو اضطراب غير واضح المعالم و متغير الصفات و ينتشر بنسبة 3% و 5% لدى الأطفال في عمر المدرسة الابتدائية.

( د. ابتسام حامد السطحية و د. خالد إبراهيم الفخراني،2001،ص7)

و يعرفه **هلهان و كوفمان** (2003): تشتت الانتباه بأنه عدم القدرة على المتابعة و التركيز على المهمات. ( صطفى نوري القمش و خليل عبد الرحمان المعايطة،2009،ص190)

و في هذا السياق توصلت دراسة **إبتسام حامد محمد** (1997) التي تهدف إلى استخدام كل من العلاج السلوكي المعرفي والتعلم بالملاحظة "النمذجة" في تعديل بعض خصائص الأطفال مضطربي الانتباه، و أجريت الدراسة على عينة قوامها (15 طفلا) لديهم اضطراب في الانتباه من تلاميذ الصف الرابع والخامس إبتدائي بثلاثة مدارس بمدينة "طنطا" تابعة لإدارة طنطا التعليمية، و استخدمت الدراسة عدّة اختبارات منها إختبار "وكسلر" لذكاء الأطفال و إختبار بندر جشطلت و إختبار مضاهاة الشكل و إختبار الشطب.

و كان من أهم النتائج مايلي:

– وجود فروق دالة إحصائيا بين أداء الأطفال على الاختبارات الأدائية المستخدمة في الدراسة، حيث كانت دالة مستوى 0،01 و كذلك وجود فروق دالة إحصائيا على إختبار "بندر جشطلت" البصري الحركي حيث معامل "ف" دالة على مستوى 0،05 . أما بالنسبة للأداء على إختبار "وكسلر" كان معامل "ف" دالة عند مستوى 0،01 . فيما عدا نسبة الذكاء اللفظي فقد كان معامل "ف" دالة عند مستوى 0،05.

–وجود فروق دالة إحصائيا بين تحصيل الأطفال في مادّة اللّغة العربية، و الحساب حيث أن معامل "ف" دالة عند مستوى 0،01 في التحصيل في اللّغة العربية و عند مستوى 0،05 في التحصيل الحسابي. ( سهير محمد علي معروف،2008،ص59)

و لقد توصلت دراسة الباحث **بريبور و آخرون** (1986): إلى أن الأطفال الذين لديهم اضطراب في الانتباه يتميزون بخصائص عن غيرهم في الفصل الدراسي حيث تتميز هذه الفئة بصعوبة التركيز بالإضافة إلى مشكلات في القدرة على استمرار الانتباه و الإحتفاظ به و أيضا تركيز الانتباه لمدّة طويلة و صعوبة تنظيم الأعمال و المهام التي تعطى لهم

و عدم القدرة على إنهائها و يعانون في التشتت و الإندفاعية و يحتاجون إلى سيطرة و إشراف خارجي. ( محمد علي كامل،2008،ص47)

و قد وجدت بعض الدراسات أن هناك علاقة بين الاضطراب في الانتباه و بين الاضطراب العصبي وقد لاحظ "بوهلن **Bohline 1985** "، أن القصور المعرفي يلعب دورًا في اضطراب الانتباه فقد استخدمت الإختبارات الأدائية "العقلية" في التمييز بين هؤلاء الأطفال و الأطفال العاديين مثل إختبار الذكاء "لوكسلر" وقد أشارت النتائج أن هؤلاء الأطفال يعانون من قصور في القدرة العقلية و أنهم يلاقون صعوبة في التعلم و إنخفاض في الذكاء.(ابتسام حامد السطحية، خالد إبراهيم الفخراني،2001،ص41)

إضافة إلى دراسة معتز المرسي (1998) عن دراسة التوائم فقد استهدفت تعرف تلاميذ مضطربي قلة الانتباه مفرطي النشاط ، وكذا دراسة الفروق بين التلاميذ الذين لديهم اضطراب قلة الانتباه المصحوب بفرط النشاط حيث أظهرت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائيا بين الذكور والإناث في نسب انتشار اضطراب قلة الانتباه.

كل هذه الدراسات تؤكد على وجود ظاهرة أو مشكلة يعاني منها الأطفال خاصة أطفال الطور الابتدائي و التي تتمثل في اضطراب تشتت الانتباه وصعوبة القراءة ولقد أكدت دراسة ستيفن (1936) التي خلصت إلى أن الأطفال المضطربين لا يستطيعون قراءة المادة المقروءة قراءة شاملة وهذا يدل على أن المعلومات المستقبلة غير مترابطة ومفهومة مما يجعلهم يصنفون ضمن ذوي صعوبات التعلم.( حاج صابري فاطمة، 2005 ص360).

و كذا دراسة الباحث "**جوزيف**" (1984): تأثيرات القراءات المتكررة و تركيز الانتباه على طلاقة القراءة و الفهم، حيث أشارت نتائج الدراسة أن كلا من الطلاقة و الفهم يزيد بزيادة عدد القراءات المتكررة بالإضافة إلى زيادة عدد الكلمات المقروءة في الدقيقة،، إلا أن التقدم الذي تم إحرازه بالنسبة للفهم كان أقل ممّا هو متوقع، وقد استخلص الباحث من هذه النتائج عددًا من التطبيقات النظرية العلمية. (**Bergen،M،Mosley، 1914**)

تناولت أيضا هذه الدراسة: "الانتباه والقدرة على تحويل الانتباه وعلاقته بالنمو اللّغوي و القدرة على قراءة الكلمات و تركيب الكلمات مع الاسم" و أظهرت الدراسة مايلي:

-وجود فروق دالة إحصائيا بين كل من المتخلفين عقليا وغير المتخلفين عقليا.

-وجدت الدراسة صعوبة لدى الأفراد من ذوي التخلف العقلي البسيط والشديد في الاستجابة لمحاولات قراءة الكلمات و كذلك صعوبة في تحويل الانتباه و في محاولة تركيب الكلمات مع الاسم.

ونجد أيضا دراسة بطاطية زليخة (2012) بعنوان علاقة النشاط الزائد المصحوب بتشتت الانتباه في ظهور عسر القراءة والتي أقيمت على 7 حالات ، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن هناك علاقة بين النشاط الزائد المصحوب بتشتت الانتباه في ظهور عسر القراءة عند تلاميذ السنة الرابعة إبتدائي.

و انطلاقا ممّا تطرقنا إليه نجد أن الطفل في سن المدرسة معرض بنسبة كبيرة للوقوع في كثير من المشكلات السلوكية و النفسية المتنوعة، حيث نجد هذه الأخيرة متداخلة فيما بينها، هذا ما دفعنا إلى طرّح التساؤلات التالية:

- هل هناك علاقة بين عسر القراءة وتشتت الانتباه لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية ؟
- هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية في عسر القراءة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية تبعاً للجنس؟
- هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية في تشتت الانتباه عند تلاميذ المرحلة الابتدائية تبعاً للجنس؟

**2- فرضيات الدراسة:**

على ضوء الإشكالية و التساؤلات صيغت الفرضيات كالتالي :

- **الفرضية الأساسية:**

توجد علاقة دالة إحصائيا بين عسر القراءة و تشتت الانتباه لدى تلاميذ الطور الابتدائي في ولاية تيزي وزو.

- **الفرضيات الفرعية:**

-هناك فروق ذات دلالة إحصائية في عسر القراءة لدى تلاميذ الطور الابتدائي تبعا للجنس.

-توجد فروق ذات دلالة إحصائية في تشتت الانتباه لدى تلاميذ الطور الابتدائي تبعا للجنس.

**3- أهمية الدراسة:**

في ظل هذا البحث نحاول معرفة و تسليط الضوء على تلاميذ الابتدائية الذين يعانون من عسر القرائي، حيث تتجلى أهمية الدراسة في النقاط التالية:

-مساعدة الأطفال على تخطي الصعوبات الناجمة عن عسر القراءة.

-تقييم المعلومات المتحصل عليها في الجانب النظري بالنزول بها إلى الميدان وفقاً لمنهج علمي منظم.

-إعطاء صورة عن مدى صلاحية الأدوات المستخدمة في هذا البحث و مدى توافقها مع عينة البحث.

-إلقاء الضوء على مشكلة من أهم المشكلات التي تشغل بال المعلمين والأسرة، و أكثرها انتشارا في أغلب المدارس الابتدائية، و هو تشتت الانتباه لدى التلاميذ.

**4- أهداف الدراسة:**

في الوقت الذي أخذنا فكرة عن أهمية البحث يجب أن نكتشف أهداف البحث وهي كالتالي:

-معرفة العلاقة بين عسر القراءة و تشتت الانتباه لدى أفراد عينة الدراسة.

-معرفة الفروق بين الإناث و الذكور في متغير عسر القراءة لدى أفراد عينة الدراسة.

-معرفة الفروق بين الإناث و الذكور في متغير تشتت الانتباه لدى أفراد عينة الدراسة.

**5- المفاهيم الإجرائية للدراسة:**

**-عسر القراءة:**

هي الدرجة التي يتحصل عليها التلميذ الذي يدرس في المدرسة الابتدائية على إختبار القراءة من أجل الفهم لتلاميذ الطور الابتدائي (2005).

**- تشتت الإنتباه:**

هي الدرجات من (20) فأكثر على إختبار "فتحي الزيات" (2006) و المحصل عليها من قبل المعسرين و المعسرات قرائيا.

**-تلميذ المرحلة الابتدائية:**

هو التلميذ الذي يتراوح عمره بين 6 و 10 سنوات و الذي يزاول الدراسة في المرحلة الابتدائية و يعاني من تشتت الانتباه و عسر القراءة.

## الفصل الثاني

## عسر القراءة

- تمهيد.

**1- القراءة**

1-1: تعريف القراءة.

1-2: أنواع القراءة.

1-3: طرق تعليم القراءة.

1-4: العوامل المؤثرة في القراءة.

1-5: مشكلات القراءة.

**2- عسر القراءة**

2-1: مفهوم عسر القراءة.

2-2: أنواع عسر القراءة.

2-3: أسباب عسر القراءة.

2-4: النظريات المفسرة لعسر القراءة.

2-5: العوامل المؤثرة في عسر القراءة.

2-6: تشخيص العسر القرائي.

2-7: علاج المعسرين قرائيا.

- خلاصة الفصل.

**تمهيد:**

تكمن أهمية القراءة في تأثيرها على التلميذ و تكوين شخصيته المستقلة و لها تأثير كبير على فعالية العملية التعليمية، وعدم الإهتمام بها يؤثر سلبا على قدرة التلميذ في الاستمرار في التعليم مما يخلق عنده مشكلة العسر القرائي.

و سنتناول في هذا الفصل القراءة و تعريفها و أنواعها و العوامل المؤثرة فيها و مشكلاتها بالإضافة إلى عسر القراءة و مفهومها و أنواعها و أسبابها والعوامل المؤثرة فيها، وفي الأخير التشخيص و العلاج للمعسرين قرائيا.

## 1- القراءة:

### 1-1- تعريف القراءة:

تعرف القراءة على أنّها عملية نفسية عقلية تتضمن القدرة على تحويل الرموز المكتوبة إلى رموز منطوقة، وتعد القراءة واحدة من العمليات اللاّزمة لظهورها لدى الأطفال العاديين، كما تعد القراءة إحدى المهارات الأساسية المكونة للبعد المعرفي بالنسبة للفرد و هدف رئيسي من أهداف المدرسة الابتدائية وطريقة رئيسية من طرق الوصول إلى المعرفة.(أحمد السعيدي،2009،ص16،17)

يعرف جون **Gough** (1972) بأن القراءة هي القدرة على فك شفرة الرموز المكتوبة وتحويلها إلى أصوات منطوقة. (عادل عبد اللّه محمد،2007،ص516)

و يرى ريد (**Reid**) أن القراءة هي عملية معرفية مركبة للغاية تنطوي على فك تشفير الكلمة و فهم المواد المطبوعة أو المكتوبة. و أن فك فكرة تشفير الكلمات الفعالة شرط مسبق من أجل الفهم في معظم الحالات لكي تكون عملية القراءة ناجحة.

**(G.Reid،2008،p11)**

و يذكر **فتحي الزيات** (1998) أن القراءة هي :" جزء من النظام اللغوي، و ترتبط ارتباطا وثيقاً بالصيغ الأخرى للغة: اللّغة الشفهية و المطبوعة، و القراءة تشكل أحد المحاور الأساسية الهامة لصعوبات التعلم الأكاديمية، إن لم تكن المحور الأساسي و المهم فيها و تمثل صعوبات القراءة السبب الرئيسي و المحور للفشل المدرسي.(سليمان عبد الواحد يوسف إبراهيم،2010،ص295)

و ترى **ماجدّة** بأن القراءة هي تلك العملية العقلية التي يراد بها إيجاد الصلة بين الكلام و الرموز المكتوبة، و هي عملية تحويل الرموز المكتوبة إلى رموز منطوقة، أي هي عملية فك الرموز، و بذلك فهي تشمل الرموز التي يتلقاها القارئ عن طريق حاسة البصر

و اللمس و إعطاء هذه الرموز المحسوسة معنى.

(ماجدة بهاء الدين السيد عبيد،2009،ص98)

و يرى أيضا **حسن عبد الشافعي** حيث يقول: "لقد كان مفهوم القراءة في الماضي يقف عند الإدراك البصري للرموز المكتوبة و التعرف عليها والقدرة على قراءتها، إلاّ أنه نتيجة تكاثف البحوث التربوية عامة و البحوث التي أجريت على القراءة خاصة، تغير مفهومها خلال هذا القرن و أصبح مفهوم القراءة كعملية عقلية يتفاعل القارئ معها فيفهم ما يقرأ أو ينتقده و يستخدمه في حل ما يواجهه من مشكلات و الانتفاع بها في المواقف الحيوية".(طكوك حياة،2009،ص54)

ويشير ملحم إلى أن القراءة هي عملية عقلية انفعالية دافعية تشمل الرموز و الرسوم التي يتلقاها القارئ عن طريق عينه و فهم المعاني و الربط بين الخبرة السابقة و هذه المعاني و الاستنتاج والنقد و الحكم و التذوق و حل المشكلات.

(ملحم سامي محمد،2006،ص281)

و منه يمكن القول بأن القراءة هي عملية عقلية معقدة و مهارة أساسية للنجاح في جميع المجالات الأكاديمية و هي أحد أسباب الفشل الدراسي. و نعرفها بأنها: "نشاط فكري يتمثل في عملية تحويل الرموز المكتوبة إلى رموز منطوقة و التي تعتمد على التعرف على الحروف و الكلمات و النطق بها و فهم المعاني و الأفكار التي تحملها الرموز المكتوبة و الانتفاع بها. و هذا يعني بأن القراءة تشتمل على : النطق السليم للكلمات، ترجمة الكلمات إلى أفكار و معاني، تحويل هذه الرموز إلى قيم و معانٍ تمكنه من التفاعل معها في الحياة.

## 2-1 أنواع القراءة:

لا يمكن أن يكون مجال القراءة حكرًا على مختصي التربية والتعليم و لا على باحثي علوم اللّغة أو أي مجال بعينه، فكلٌّ له وجهة نظر قد تتفق أو تختلف و هو الحال في تصنيف أنماط أو أنواع القراءة و يمكن إيجازها في نوعين رئيسيين و ذلك تبعا للغرض المنشود لكل منها و هما:

- **القراءة الجهرية:**

درست من الناحية اللّغوية و الإنفعالية والاجتماعية، ثم صنفت حسب أغراضها، و قد عرفت بأنّها: القراءة بصوت مسموع وواضح، وهي تستلزم عديد الأعضاء كالحنجرة ، الفم اللسان والجهاز التنفسي للتلفظ بالكلمات بعد رؤيتها في النصوص المكتوبة و الانتقال إلى مدلولاتها.(تعوينات علي،1983،ص20)

فالقراءة الجهرية حسب **كريمان بدير** و **إميلي صادق** (2000) هي: "نطق الكلمات و الجمل بصوت مسموع، و يراعي فيها سلامة النطق وعدم الإبدال أو التكرار أو الحذف أو الإضافة، كما يراعي صحة الضبط النحوي، وهي أصعب من القراءة الصامتة".

و يشير محمد فضل اللّه (2003) إلى أن القراءة الجهرية هي التقاط الرموز المطبوعة بالعين، و ترجمة المخ لها بإستخدام أعضاء النطق استخداما سليما.

(سليمان عبد الواحد يوسف إبراهيم،2010،ص203)

الأهداف المرجوة من القراءة الجهرية:

- تدريب التلاميذ على جودة النطق و ذلك بضبط مخارج الحروف.
- تعويد التلاميذ صحة الأداء بمراعات علامات الترقيم و محاولة تصوير اللهجة للحالات الإنفعالية المختلفة (علامات التعجب، الاستفهام).

– تسهل للمعلم الكشف عن الأخطاء التعليمية، إذ تعتبر اختيارا مناسبا لقياس مقدار الطلاقة والدقة في النطق والإلقاء، مع تعويدهم على السرعة في الأداء.(بن صافية أمال،2001،ص17)

**–القراءة الصامتة:**

يقصد بالقراءة الصامتة تعرف على الكلمات و الجمل و فهمها دون النطق بأصواتها و بتغير تحريك الشفتين أو الهمس عند القراءة مع مراعاة الفهم و دقته، و إثراء مادّة الطفل اللّغوية، وهي عملية فكرية لا دخل للصوت فيها.

تعرف أيضا على أنها :" قراءة ليس فيها صوت ولا همس، ولا تحريك للسان أو شفة يحصل بها القارئ على المعاني و الأفكار من خلال انتقال العين فوق الكلمات و الجمل دون الاستعانة بعنصر الصوت ( أي البصر و العقل هم العنصران الفاعلان في القراءة) و ذلك تسمى القراءة البصرية فهي تعفي من الانشغال بنطق الكلام و توجيه كل اهتماماته إلى فهم ما يقرأ.(الحسن شحاتة،2000،ص17)

الأهداف الموجودة من القراءة الصامتة:

– اكتساب التلميذ المعرفة اللّغوية و زيادة رصيده منها، إذا تتيح له تأمل العبارات و التراكيب و عقد مقارنات بينهما.

– تمرين التلميذ على السرعة في القراءة والفهم معا، خلال تطبيق اختبارات القراءة الصامتة على التلاميذ كانت إجاباتهم أسرع من تلك التي أجابوا عنها جهرا، كما وأن القراءة الصامتة لا تعرقل الفهم.

– تنمية دقة الملاحظة لدى التلميذ و تطوير حواسه، و تثبيت تركيزه لفترة أطول.(طكوك حياة،2009،ص59)

### 3-1 طرق تعليم القراءة:

يرى الباحثون أن تنويع طرائق التدريس من حصة إلى أخرى أمر ضروري للمحافظة على حيوية الدارسين، شريطة أن ينظر إلى الدرس على أنه عرض درامي.(لافي سعيد عبد الله،2006،ص21)

له بداية ملفتة لانتباه التلميذ و تحكمه أحداث متسلسلة، مع حبكة و حل في نهاية العرض الذي يجب اختتامه.

ولقد اتفق الباحثون على وجود أنجح طريقتين لتعلم القراءة بالرغم ما أسند لكلتيهما من انتقادات وهما كتالي:

- **الطريقة التركيبية (الجزئية):**

سميت كذلك لأن الطفل يعتمد في تعرفه على الكلمة على تركيب أصوات الحروف التي تعلمها سابقا، و كذا بالنسبة لتركيبه الجملة من الكلمات و عموما فإن هذه الطريقة تتضمن في مجملها طريقتين هما:

الطريقة الهجائية: تعتمد على تعليم القراءة من الجزء الأصغر إلى الأكبر منه فيتعلم أولا الحروف الهجائية ثم يبدأ بمزج و تركيب هذه الفونيمات (صوامت و صوائت) و تشكيل المقاطع من بسيط إلى متوسط إلى معقد، بحيث أن هذه المقاطع تتطور و تطور لتشكل كلمة ثم جملة ثم مجموعة من الجمل. (طكوك حياة،2009،ص63)

و هناك العديد من المنظومات التعليمية في الدول العربية التي تسري بهذا النظام و مثالها المنظومة التعليمية في الجزائر قبل إحداث التغيرات، فلعلنا كلنا الجيل السابق نذكر المعلم الكفء الذي كان يبذل مجهودات جبارة لترسيخ أصوات الحروف بإختلاف وضعياتها و من ثمة محاولة ربط ذلك الصوت بشكله بالفتحة أو الضمة أو مكسورًا أو ممدودًا، ثم إدراج ذلك الحرف في بداية الكلمة ووسطها و آخرها، بطريقة تضمن لذلك الملقن ثبات دروسه التعليمية في ذاكرة التلميذ.

الطريقة الصوتية: تركز هذه الطريقة على تعليم الطفل نطق صوت الحرف بدلا من تعليمه اسمه، فينطقه أولا بصفة منفصلة ثم موصولا دفعة واحدة، و عقب إتقانه نطق أصوات الفونيمات تجمع في صوتين ثم ثلاث و هكذا حتى يؤلف كلمات و جمل، و نذكر هنا أفضلية أن يتزامن تنفيذ هذه الطريقة مع تلقين أصول الكتابة طبعا لنفس اللغة.(طكوك حياة،2009،ص64)

- **الطريقة التحليلية:**

تختلف عن الطريقة السابقة، حيث تبدأ من تعليم الطفل نطق و كتابة الجمل و الكلمات كاملة و بالتالي حفظها، ثم ينتقل بعدها لتحليلها إلى أجزاء.( لافي سعيد عبد الله ،2006 ص24)

أي إلى كلمات ثم مقاطع ثم إلى فونيمات (صائتات و صوامت) و قد استمدت هذه الطريقة من "النظرية الجشطالت" التي ترى أن الإنسان يدرك الأمور المحسوسة إدراكا كليا، ثم ينتقل إلى الجزئيات و التفاصيل.

ويندرج الطريقة التحليلية طريقتين فرعيتين و هما:

**الطريقة الكمية:** أساسها تعليم الكلمة قبل الحروف فتستلزم منا أولا أن نعرض على الطفل عددا من الكلمات التي يعرف تلفظها و معناها و هذا الإختيار للكلمات يمكن الطفل من تركيبها بسهولة لتصبح جملا صغيرة مثل: يتعلم–التلميذ –عادل–داخل المدرسة، و بعد فترة يكون منها جملة قصيرة مثل: "عادل دخل المدرسة" و يمكن تدعيم هذه الكلمات بالصور المناسبة للنص قصد تعليم التلميذ الكلمات بسرعة، مما يمنحه خبرة القراءة و الاستمتاع بالقصص القصيرة.(طكوك حياة،2009،ص65)

**طريقة الجملة:** يقول "علي أحمد مدكور" في كتابه (تدريس فنون اللغة العربية): الهدف من هذه الطريقة ليس تعليم التلميذ وحدة يستطيع أن يلم بها بعينيه، بل وحدة قائمة على فكرة و المبدأ الأول الذي نلاحظه في تدريس القراءة هنا هو أن الأشياء تلاحظ ككليات، و أن

اللغة تخضع لهذا المبدأ و من المسلم به أن مادّة العقل هي الأفكار في علاقتها الكاملة و أن الفكرة هي وحدتها و لذلك ينبغي أن نسلم بأن الجملة هي وحدة تعبير، و المبدأ الثاني هو أن أجزاء الشيء توضح معناه إلاّ بإنتمائها إلى الكل.(طكوك حياة،2009،ص65)

**1-4 العوامل المؤثرة في القراءة:**

هناك العديد من العوامل التي قد تؤدي إلى الديليكسيا و التي نلخصها في النقاط الأتية:

-**التلف أو القصور في الجهاز العصبي:** التلف أو القصور في الجهاز العصبي هو أحد أسباب إعاقات التعلم التي تعد الديسليكسيا إحداها وظلت هذه النظرية سائدة في معظم الدوائر العلمية المهتمة بمشكلات إعاقات التعلم، بينما نشرت حديثا بعض البحوث الطبية التي تنتقد هذه النظرية على أساس المتناقضات التالية:

- أنه إذا كان هناك تلف في بعض خلايا المخ فإن هذا التلف لابد أن يؤدي إلى إنخفاض في معدل الذكاء و لكن الواقع أن هناك طائفة من الأفراد الذين يعانون من الديسلكسيا أو غيرها من إعاقات التعلم في أغلب الأحوال، لايعانون من تلف عقلي بل إن ذكاءهم عادي أو ربما مرتفعا في كثير من الحالات.

-**النمو غير الطبيعي لبعض خلايا المخ:**

كشفت بعض البحوث التي أجريت على فيسيولوجيا المخ بالمركز الطبي لعلاج حالات الديسليكسيا و إعاقات التعلم بجامعة ميامي أن نسبة عالية من الأطفال الذين يعانون من الديسلكسيا يعانون من زيادة غير طبيعية وليس من نقص في عدد خلايا أنسجة المراكز العصبية للمخ وفي بحث أخر مقارن في المخ قورن بين عينتين إحداهما لمجموعة من الأطفال و الشباب الذين يعانون من الديسليكسيا وعينة أخرى مقارنة ممن لا يعانون منها حيث قارن العالم Ranjan duara تركيب المخ بين أفراد المجموعتين مستخدما جهاز الرنين المغناطيسي الذي يعتمد على الكمبيوتر في عمليات التشخيص ومن المعروف أن مخ الإنسان يتكون من نصفين كرويين، النصف الكروي الأيمن وهو يسيطر ويتحكم في

أعضاء الجزء الأيسر من الجسم، والنصف الكروي الأيسر يتحكم في أعضاء الجزء الأيمن في الجسم، فضلا عن أنه تقع عليه مراكز اللغة والتعلم والقراءة والكتابة وهو عند معظم الأفراد العاديين أكبر قليلا في الحجم من النصف الكروي الأيمن ويلعب النصف الكروي الأيسر دورا أساسيا في تعلم اللّغة واستخدام رموزها.

(أحمد عبد الكريم حمزة،2008،ص67)

-**العوامل الوراثية:** من المعلوم أن الوراثة تعد سببا للإعاقات الذهنية ونحن نعلم أيضا أن نواة خلايا أنسجة جسم الإنسان كافة تحتوي المادّة الوراثية DNA المبرمجة 23 زوجاً من الكرموسومات التي تحمل ما يـــقرب المليون من الجينيات المبرمجة عليها الخصائص الوراثية، سواء منها صفات الفرد الجسمية والعقلية.

يمكن أن يؤدي إلى خلل أو قصور أو إعاقة في ظهور تلك الصفات أو وظائف أعضاء وأجهزة الجسم المختلفة وقد ظهر في بعض البحوث الحديثة أنه في حالة الشذوذ الكرموسومي في الكرموسومات الجنسية SCA تزداد معاناة الطفل المصاب من صعوبة التحصيل الدراسي واستيعاب اللغة والاضطرابات السلوكية بين الأطفال الذين يعيشون في بعض الأسر التي تعاني من توتر ذاتي أو صراعات إنفعالية أو سلوكية وتخلو من فرص إشباع الإحتياجات النفسية كالحب و العطف والحنان ودفء العلاقات الأسرية بينما تقل هذه الأعراض بين نظرائهم الذين يعيشون في أسر مستقرة يغمرها الحب و العطف والحنان والجو النفسي المريح.(أحمد عبد الكريم حمزة،2008،ص68 71)

### 1-5 مشكلات القراءة:

يمثل العسر القرائي مشكلة خطيرة على المستوى العالمي ليس فقط فيما يتعلق بالفرد فحسب ولكن تمتد أثاره إلى المجتمع الذي يعيش فيه هؤلاءالأطفال فقد زاد عدد الأطفال الذين يعانون من العسر القرائي لدرجة استدعت انتباه الخبراء والباحثين من أجل حلّ هذه المشكلة وقد أكد ذلك **ليند جرين** وزملائه بقولهم: أن العسر القرائي اضطراب له تأثيرات خطيرة على

النحو الأكاديمي والإجتماعي والانفعالي لعدد كبير من الأطفال. و تم مابين السنوات 1962 و 1966 اتضح أن أكثر من ثلث الطلاب في المدارس الابتدائية كانوا أقل بعام أو أكثر في التحصيل على اختبارات مقننة والذي كان يتوقعه المدرسون من الطلاب في هذه المرحلة العمرية.

إن مشكلة العسر القرائي ليست حالة إدمان ولكنها حالة يكون فيها الفرد مختلفا عن الأخرين في عمليات التفكير والتعلم وما يتطلبه من مهارات الإدراك البصري و السمعي وتخزين المعلومات والرموز وفهمها والتعامل معها واستدعائه في عمليات الإتصال اللغوي وغير اللغوي والتعلم وأي قصور في مهارة أو أكثر يؤدي إلى إعاقة أو أكثر من إعاقات التعلم.(أحمد عبد الكريم حمزة،2008،ص11- 12)

ومن أكثر المشكلات شيوعا نجد:

- القصور في القدرة الأساسية على استيعاب والفهم.
- القراءة في إتجاه خاطئ.
- التعرف الخاطئ على الكلمة.
- ضعف القراءة الجهرية.

كما تصنف صعوبات التعلم على الكلمة كما يلي:

- الحرف الخاطئة المتحركة كأن يقرأ الطفل كلمة حرا بدلا من حار.
- عملية قلب اتجاه الحروف بحر بدلاً من حرب.
- إضافة صوتيات غير موجودة أساسا، رأيت بدلاً من رأت.
- حذف بعض الأصوات، حمد بدلاً من أحمد.

(قريشي عبد الكريم، مجلة العلوم الإنسانية،2002،ص150)

## 2 عسر القراءة:

### 2-1- مفهوم عسر القراءة:

يعتبر عسر القراءة من أكثر صعوبات التعلم شيوعا، وهناك عدّة تعريفات:

تعريف **صلاح الدين تغليت** (2008): هو اِضطراب يتميز بقصور واضح ومستمر يحول دون قدرة الطفل على التقدم في قراءة الكلمات المكتوبة أو المطبوعة، والوصول إلى فهم معنى المقروء على الرغم من ذكائه العادي وسلامة حواسه وتمدرسه بصفة منتظمة ولمدّة كافية.(تغليت صلاح الدين،2008،ص73)

أما تعريف **عبد المطلب القريطي**(1988): هي صعوبات تتعلق بالتعرف على الرموز المكتوبة وفهمها واستيعابها واسترجاعها، و تعطلّ القدرة على القراءة والفهم القرائي الصامت و الجهري وذلك في إستقلال تام عن عيوب الكلام.

(القريطي عبد المطلب،1988،ص356)

تعريف **القاموس النفسي لنوربرت سلامي** (1998) **Norbert sillamy**: عسر القراءة هو اضطراب اكتساب القراءة عند طفل ذو ذكاء عادي لا يعاني من أي إعاقة سواء كانت حسية أو حركية أو عقلية رغم أن دراسته تكون بصورة منتظمة.**(Sillamy،2003،p88)**

تعريف **سهير محمد أمين** (2000): هو فقدان القدرة على القراءة وهو تأخر في نمو الميكانيزم الذي يمهد ويؤلف قدرات القراءة، حيث يؤدي إلى عسر القراءة الذي يمثل مشاكل خاصة من وجهة النظر الطبية والتعليمية، ويكون التأخر في نمو العمليات المعرفية في المخ والتي تنسق القدرات الضرورية للقراءة كقصور وظيفي معزول في شخص طبيعي.(سهير محمد أمين،2000،ص17)

وقدمت **الجمعية البريطانية** للديسليكسيا (1996) التعرف التالي: بأنها صعوبة خاصة في التعلم تعيق تعلم اكتساب المهارات الأساسية في القراءة والكتابة والتهجئة والرياضيات، وهي المشكلة في التعامل مع الشفرات اللفظية في الذاكرة أساسها عصبي وتميل إلى أن تورث

في العائلات و الأنظمة الأخرى التي تتعامل مع الرموز مثل الرياضيات، و القدرة الموسيقية يمكن أن تتم التأثير عليها أيضا. و الديسليكسيا يمكن أن تحدث عند مستوى من مستويات الذكاء ويمكن تقليل آثار الديسليكسيا بفعل التدريس من قبل المعلمين المدربين على الأساليب الحديثة في التدريس.(أحمد السعدي،2009،ص28 29)

تعريف **دومون نافات Demeur navet** 1993 :" الطفل المعسر قرائيا هو الذي يعاني من صعوبات في تعلم اللغة المكتوبة (القراءة)، رغم ذكائه العادي وتمدرسه المنتظم وخلّوه من الإضطرابات الحسية (السمعية البصرية).

**(Demeur Navet،1993،p05)** "

تعريف "**ان فان هوت**" **(Anne van hout.** 1998): العسر القرائي هو اضطراب تعلم القراءة، مع ضرورة التقدير العادي للذكاء وغياب الإضطرابات السمعية أو النّورولوجية وتوفر المناخ المدرسي الملائم كما أنها تفسر عن اضطرابات معرفية أساسية.

**(Anne Van Haut،1998،p22)**

**2-2 أنواع عسر القراءة:**

لعسر القراءة أنواع تتمثل فيما يلي:

-**عسر القراءة الفونولوجي:** أو ما يسمى عسر القراءة المعمق، يتميز هذا النوع من الاضطراب بعجز على المستوى الفونولوجي بالإضافة إلى وجود أخطاء دلالية أثناء قراءة الكلمات المعزولة، وعدم القدرة على قراءة الكلمات الجديدة وأشباه الكلمات، لكنه يقرأ بطريقة جيدة للكلمات الملموسة و الكلمات المجرّدة كما يجد الطفل الذي يعاني من عسر القراءة المعمق صعوبات على مستوى التنمية بالإضافة إلى إرتكاب أخطاء دلالية، فهذا النوع يؤدي إلى ظهور اضطرابات مصاحبة كالاضطرابات اللغوية و اضطراب التعرف على الكلمات انطلاقا من الصوّر حيث تعيق هذه الصعوبات المصاحبة للطفل السير الحسن للتربية.(بوفلاح كريمة،2007،ص42)

-**عسر القراءة السطحي:** يعاني المصابون بهذا النوع من العسر القرائي من عيوب أولية في القدرة على إدراك الكلمات ككليات، وصعوبة في نطق الكلمات المؤلوفة و غير المألوفة كما أنهم يعانون اضطراب في التعرف البصري الأوتوماتيكي بسبب عدم وجود خزان للتمثيل الكامل للكلمات المرئية، وتصاحب هذا النوع غالبا اضطرابات منها:

- غياب المعرفة المتخصصة حول كتابة الكلمات.
- كتابة سيئة و رديئة.
- أخطاء في وحدات الصوت، في كتابتها و تعريفها.
- قلب الحروف أو حذفها.

كما يشكو غالبا المصابون بهذا النوع من العسر القرائي من أن الحروف صغيرة و تتحرك عند محاولتهم قراءتها.

**(John Stein،1997،p47)**

-**عسر القراءة المختلط:** إن عسر القراءة المختلط يتميز بصعوبات سواء في قراءة الكلمات ذات النطق غير العادي (الكلمات التي تكتب بطريقة وتنطق بطريقة أخرى مثل سلمى يحيى). أو أشباه الكلمات (كلمات مخترعة تسمح باختيار القدرة على قراءة كلمة غير معروفة).

ويبدو أن هذه الصعوبات تنتج عن وجود نوعين من النقص المعرفي وهما:

- خلل وظيفي صوتي مماثل للخلل الموجود في حالات عسر القراءة الصوتي
- خلل بصري انتباهي مماثل للخلل الموجود في عسر القراءة السطحي.(أني ديمون،2006،ص111)

أما **كود فسلاند وآخرون** (1963) فيرون أن لصعوبات القراءة ثلاثة أنواع فرعية هي:

- صعوبات قراءة عرضية: وهي في هذه الحالة تكون ناتجة عن عيوب في المخ.
- صعوبات قراءة نوعية: تحدث هذه الصعوبات في غياب عيوب المخ.

– تخلّف قراءة ثانوية: يحدث نتيجة عوامل خارجية مثل البيئة و الصحة.

**2-3 أسباب عسر القراءة:**

ترجع صعوبات التعلم في القراءة لأسباب عديدة و نادرًا ما ترجع الصعوبات التي يعاني منها الطفل في القراءة لعامل واحد ففي معظم الأحوال تكون هذه الصعوبة ناتجة عن عدة عوامل تجمعت معا لتمثل حاجزا يحول بين الطفل و تقدمه في القراءة.

(رجب أميرة،2010،ص213)

**الأسباب الوراثية:**

أكدت العديد من الأبحاث التي قامت على عينات التوائم، أو على أسر ذوي صعوبات التعلم إلى تواجد هذه الصعوبات بينهم خاصة الوالدين و الأخوة و الأخوات، وبعض الأقارب.(سليمان عبد الواحد ،2002،ص262)

ولقد أظهرت نتائج دراسة (1980.Satyan)، أن للعوامل الوراثية دورًا كبيرا في وجود صعوبات تعلم القراءة لدى الأطفال، حيث تبين أن 49% من الأفراد توجد لدى أفراد أسرتهم صعوبات تعلم القراءة (Dyslexia).

**الأسباب النفسية:**

تتعدد العوامل النفسية التي تسبب صعوبات ومشكلات تعلم القراءة، ويؤكد إسهام هذه العوامل بشكل كبير في إحداث هذه الصعوبات، ولقد تمثلت في التالي:

– الاضطرابات اللغوية: تؤثر الحصيلة اللغوية للطفل وقاموس المفاهيم لديه على طريقة فهمه و اكتسابه وتفسيره للمادّة القرائية، وقد يفهم بعض الأطفال ماينطق أو مايسمع، لكنهم لا يستطيعون إستخدام اللغة في الكلام والتعبير وتنظيم الأفكار مما يعكس لديهم انفصالاً ملموساً بين الفكر واللغة فضلاً عن سوء إستخدام الكلمات والمفاهيم و هو ما يعبر عنه بالاضطرابات اللغوية والتي تسهم إسهاماً دالاً وملموساً في صعوبات القراءة و على نحو خاص صعوبات الفهم القرائي.(الزيات فتحي،1998،ص429)

– اضطراب الإنتباه الانتقائي: اضطراب الإنتباه يؤثر سلبيا على الأداء المعرفي والعقلي المصاحب للقراءة حيث يؤثر على كلاً من الإدراك السمعي والبصري وعمليات الفهم اللغوي و الفهم القرائي.

وتشير الدراسات الحديثة التي أجريت على الإنتباه الانتقائي لدى الأطفال ذوي صعوبات القراءة إلى أن هؤلاء الأطفال يفشلون في إعمال عمليات الإنتباه الانتقائي إذا ما قورنوا بأقرانهم العاديين. ومع ذلك فإن الإنتباه الانتقائي يتحسن لدى الأطفال ذوي صعوبات القراءة مع تزايد العمر الزمني.

وتبدو أعراض اضطرابات الإنتباه الانتقائي لدى الأطفال ذوي صعوبات القراءة في:

– سعة انتباهه قصيرة.

– أمد للإنتباه ضئيل.

– حذف بعض الحروف.

– تكسير بعض الكلمات.

– عدم الإلتزام بالمعنى و فواصل الوقوف.(الزيات فتحي،1998،ص430. 431)

–اضطراب الذاكرة: توصل العديد من الباحثين إلى أن الطلاب ذوي صعوبات القراءة يجدون صعوبة في الاسترجاع التتابعي للمثيرات المرئية كما أنهم يحققون درجات منخفضة على اختبارات الذاكرة البصرية، ويفسرون هذا الفشل في الاسترجاع إلى عدم كفاءة الإنتباه الانتقائي، وتنقسم اضطرابات الذاكرة السمعية واضطرابات الذاكرة البصرية و توصلت البحوث إلى أن الطلاب ذوي صعوبات القراءة يميلون إلى إستخدام استراتيجيات للحفظ و التذكر والاسترجاع أقل فاعلية وكفاءة إذا ما قورنوا بأقرانهم العاديين. وهناك تحسن ملحوظ في مستوى القراءة إذا ما درب هؤلاء الطلاب على إستخدام استراتيجيات جيدة في التذكر.(هلا السعيد،2010،ص170)

**الأسباب الجسمية:**

-العجز البصري: وتتمثل في قصر النظر أو طوله أو خلل في عضلات العين، ورغم أن الطفل قد يعتمد على إستخدام عين دون الأخرى أو على المثيرات السمعية واللمسية إلاّ أن القراءة العلاجية و التدريبات واستخدام النظارات ضروري لتصحيح العجز البصري.

-العجز السمعي: وأبرز مظاهره الصمم و الضعف السمعي و يمكن علاج ذلك عن طريق الأساليب السمعية التي تسهم في الإدراك و تمييز السمعي و الإغلاق السمعي وربط الأصوات السمعية المرتبطة بالحروف والكلمات.

-اتجاه الكتابة: فليد تبين للعلماء أن إبدال اليد اليمنى باليسرى أو العكس يمكن أن يؤدي إلى عكس الحروف والكلمات عند النظر إليها فضلا عن إرباك الطفل إدراكيا و إنفعاليا و حركيا.

و مما سبق يتضح أن الأسباب العضوية تعد عاملا مؤثرا في عملية القراءة، فالقراءة عملية عضوية ومن ثمة فإن أي قصور في النواحي السمعية أو البصرية أو العقلية أو العصبية أو من ناحية النطق و الكلام ومن حيث الصحة العامة يؤدي بلا شك إلى التأخر و الضعف القرائي.(يوسف ابراهيم،ب س،ص156)

**الأسباب التعليمية:**

وهي مهمة جداً فالمعلم و الأساليب و الطرق و الوسائل التي يتبعها في غاية من الأهمية في جعل المتعلم محبا أو كارها فهو الذي يشعل الاستعداد عند المتعلم أو يخمدها، وسبق أن أشرنا بشيء من التفصيل عن العوامل المرتبطة بصعوبات التعلم . ولكن أؤكد هنا ثانية عن الأساليب التربوية التي يتبعها المعلم ضرورية في خلق حس من العائدية و لكن في واقع الحال قد نجد من المعلمين من يبتعد عن الأساليب التربوية الصحية أو استخدام الأسلوب القسري وغيره، ولا بد أن نذكر في هذا الجانب المنهج و دوره في جعل المتعلم متكيفا.(قحطان أحمد الظاهر،2004،ص214)

## 2-4 النظريات المفسرة لعسر القراءة :

هناك عدّة نظريات من بينها:

**-نظريات السبب الواحد:**

ترى هذه النظرية أن السبب في عسر القراءة يعود إلى عامل نورولوجي دماغي في قصور بالمخ حيث يتم تخزين الصور الدماغية، ويؤكد أصحاب هذه النظريات على وجود خلل وظيفي في الوظائف الادراكية البصرية اللغوية ولنفس لغوية والتكامل السمعي البصري والذاكرة والانتباه.

ففي دراسة **صامويل أورتون** (1977) أرجع عسر القراءة إلى وجود نموذج غير عادي في الهيمنة الدماغية واختلافات عصبية تختلف عن الأدمغة السوية وتتلخص نتاج أبحاثه فيمايلي:

-عدم تناظم دماغي ينحرف بصاحبه عن المعايير الدماغية السوية.

-وجود نموذج في النمو الهندسي الخلوي يختلف عن الأدمغة العادية.( الحجاج محمد،1989،ص178 179)

فيرى **ديديه بورو** أن خلل القراءة سببه خلل في الفص الصدغي في نصف الكرة الكبرى حيث يشكل تراخي النشاطات الإدراكية البصرية مع سلامات نشاطات سيكولوجية اللّغة.(ديديه بورو،2000،ص52)

**-نظرية الأسباب المتعددة:**

حسب **هاريس وسيباي** (1985) فإن المربين وعلماء النفس يفضلون وجهة النظر التي ترى أن هناك أسباب عديدة لعسر القراءة.

وتشير دراسة **روبنسون** (1972) لثلاثين 30 حالة من حالات صعوبات القراءة الحادة حيث تم الحصول على التاريخ الإجتماعي لكل حالة، وقد تم فحص كل طفل بواسطة أخصائي نفسي، طبيب أطفال، طبيب متخصص في الأعصاب، طبيب عيون، طبيب

مختص في الأنف والأذن والحنجرة، وأخصائي كلام ومختص في الغدد الصّماء، حيث اعتبرها مسببة لعسر القراءة.(كامل محمد علي،2003،ص74، 75)

**-نظرية تجهيز المعلومات:**

اهتم عدد كبير من الباحثين بدراسة عسر القراءة في إطار تجهيز المعلومات، حيث يرى مصطفى كامل أن الأطفال ذوي صعوبات القراءة يستخدمون طرقاً غير ملائمة لتشغيل المعلومات، هذا الاستخدام الخاطئ يؤدي إلى إحداث صعوبات أو مشاكل في تعلم القراءة.

أما عبد الوهاب كامل (1991) فيرى أن صعوبة التعلم ترجع إلى وجود درجة ما من درجات إصابة المخ والتي تعتبر شرطاً معروفاً يؤدي إلى ظهور المشكلات في تشغيل المعلومات.( كامل محمد علي،2003،ص76)

**2-5 العوامل المؤثرة في عسر القراءة:**

هناك مجموعة من العوامل المتعددة التي تجعل في تأثيرها أو تؤدي إلى عسر القراءة ولعل أهمها:

- العوامل المعرفية
- العوامل البيئية
- العوامل الفيزيولوجية
- العوامل الجسمية

و التي حاولت فاطمة الزهراء حاج صابري (2005) توضيحها من خلال الجدول التالي :

**– الجدول (1): يوضح أهم العوامل المؤثرة في ظهور العسر القرائي.**(حاج صابري فاطمة الزهراء،2005،ص261 ص263)

| العوامل المؤثرة | المحيدات | خصائصها |
|---|---|---|
| العوامل المعرفية | الذكاء | ضرورة وجود علاقة إيجابية ملائمة بين الذكاء و القدرة على التفوق في القراءة |
| | | يؤكد "هيوز" أن القدرة العقلية الضعيفة تؤخر بالتأكيد قدرة الطفل على القراءة و أن الطفل الذي لديه قدرة عقلية منخفضة سوف تكون لديه صعوبة في كشف العلاقة التنظيمية بين الأشكال، الكلمات و أصواتها. |
| | المحتوى العقلي | المحتوى العقلي مرآة لبيئة الفرد باعتباره مصدر الخبرة، و يؤكد " ماسنجر" لا يوجد عمل خاص بالقراءة لا يتطلب خلفية مكثفة من خبرات بيئة الفرد. |
| | الادراك | الإدراك هو تفسير للمعلومات و تنظيمها و قد تشمل القراءة على نوعين من الادراك البصري السمعي |
| | | الادراك البصري : القدرة على تحديد و تفسير المثير اللفظي. |
| | | الادراك السمعي : و يرتبط : التقسيم المقطعي ، التمييز، التوليف. |
| | اللغة | قد تعتبر عيوب اللغة سببا للعسر القرائي. |
| | الانتباه | يعتبر الانتباه من العوامل الاساسية بالنسبة لاهم العمليات العقلية (الذاكرة التعلم) و الذي يتأثر بدوره بعوامل منها الحداثة، الالفة، الدافعية. |

| | | |
|---|---|---|
| | | |
| العوامل الانفعالية | النضج الانفعالي | و لعل من أهم ردود الفعل المساهمة في عسر القراءة الناجمة عن عدم النضج الانفعالي :<br>• رفض شعوري للمتعلم.<br>• استجابة انفعالية سالبة للقراءة.<br>الاعتقاد بان النجاح في القراءة شيء مستحيل. |
| | صفات الشخصية | عموما لا توجد نظرية شاملة بوحدة محددة لأهم صفات شخصية المعسرين. |
| | مفهوم الذات | أثبتت الدراسات أن تربية الطفل ما قبل المدرسة أساسية في ظهور القراءة من عدمه، حيث أن : ( الشعور بالأمان ، الثقة بالذات ، اشباع حاجاته للانتماء) لحلها ترفع من تقديره لذاته و من ثم تدفعه للنجاح القرائي و العكس صحيح. |
| | البيت و تأثيره على تحصيل القراءة | يؤثر المستوى الاقتصادي و الاجتماعي على التحميل القرائي فهناك علاقة بين مستوى الأداء الأكاديمي و المكانة الاجتماعية و الاقتصادية للتلميذ. |
| العوامل العصبية الفسيولوجية و الجسمية | المخ و القراءة | المخ هو العضو الاساسي لجملة السلوكيات الانسانية بما فيها عملية القراءة |

| | | |
|---|---|---|
| | | الاطفال الذين يعانون عجزا قرائيا فهم يسفرون عن عجز في نمو أحد نصفي الكرتين الدماغيتين. |
| | الجاذبية | القراءة الجيدة تستوجب التمييز بين ( اليمين، اليسار) و قد حدد "روبن" بان استعمال اليد اليسرى يمثل اشكالا حقيقيا لما ينجر عنه من صعوبات مدرسية. |
| | العوامل الجسمية | 1-العيوب البصرية : يؤكد " مالميكيست " ( malmiquist 1993 ) العلاقة الارتباطية بين الرؤية و النجاح القرائي و ذلك على حد قوله : بدون شك الرؤية العادية هي الشرط الأساسي للنجاح الأقصى للقراءة و الرؤية الصعبة هي سبب محدد للفشل القرائي. |
| | | 2 – العيوب السمعية : ضمان سلامة السمع تأكيد على التعليم الشفهي الجيد ( القراءة ) و هو المؤشر المباشر للنجاح القرائي. |

## 6-2 تشخيص العسر القرائي:

تعتبر عملية التشخيص من أهم العمليات و أصعبها وأدقها والتشخيص جملة من الوسائل والخطوات التي يعتمد عليها المختص للكشف عن علّة لدى الفرد، ويختلف التشخيص بحسب المرض أو الإعاقة التي يعاني منها الشخص.

هناك عدّة إجراءات في تقييم وتشخيص عسر القراءة، والتي تنقسم إلى إجراءات أو اختبارات رسمية واختبارات غير رسمية.(زيدان أحمد السرطاوي،2006،ص2)

– **الإختبارات الرسمية:** هذه الأساليب هي اختبارات ذات معايير مرجعية تم تطويرها رسميا وبشكل عام فإن هذه الإختبارات تشمل على اختبارات فرعية تقيس إدراك معاني الكلمات وتحليلها وفهمها، والعناصر الأخرى المرتبطة بمهارات القراءة العامة مثل التمييز السمعي ومزج أو دمج الأصوات، وهناك العديد من الاختبارات الرسمية في هذا المجال.(زيدان أحمد السرطاوي،2006،ص3)

و فيما يلي سوف نستعرض بعض منها:

**الإختبار المقنن لتشخيص القراءة:** والذي يقيس المهارات النوعية للقراءة لفظيا والمتمثلة في: المفردات السمعية التي تشمل معاني الكلمات، أجزاء الكلمات، التمييز السمعي، تحليل النطق، التحليل التركيبي، الفهم القرائي والذي يشمل قراءة الكلمة وفهمها والمعدل القرائي والسمع والتلخيص.

**إختبار دروين التشخيصي للقراءة:** يقيس مهارات التعرف على الكلمات من خلال قياس مهارات التعرف على الحروف، على الكلمات، على أصوات النهايات، الإيقاع الجمعي للأصوات، التهجي.(عوض محمد،2003،ص153)

**إختبار الفهم القرائي لوايدرهولت Widor–holt** 1986: يقيس معاني المفردات العاملة بالإضافة إلى المفردات الرياضية، معاني المفردات الاجتماعية، المفردات العلمية، قراءة في توجهات العمل الدراسي.

– **الإختبارات الغير رسمية:** هنا تكون الاختبارات غير مقننة تستخدم في فحص مستوى القراءة لدى الطفل وأخطائه من خلال المواد التعليمية المستخدمة في القسم، و يمكن هنا تحديد مايلي:

– تحديد مستويات القراءة والمتمثلة في:

المستوى الإستقلالي: ويعني قدرة التلميذ على القراءة بإتقان وعلى التعرف على الكلمات والإجابة الصحيحة لأسئلة الفهم بنسبة 90% وهنا يتمكن التلميذ من القراءة معتمدا على نفسه.

المستوى التعليمي: تكون نسبة الفهم هنا أقل حيث تصل 70%، حيث يكون التلميذ بحاجة إلى المساعدة من قبل المعلم للقراءة بشكل جيد.

مستوى الإخفاق: هنا تكون النسبة أكثر انخفاضا في التعرف والفهم الصحيح للكلمات، مما يستوجب تعليما علاجيا للتلميذ.

– تحديد الأخطاء في القراءة:

والتي تتمثل في الحذف، الإدخال، القلب، الإبداع، التكرار، إضافة أصوات، القراءة العكسية للكلمات، قراءة سريعة غير واضحة أو العكس، قراءة بطيئة جداً، نقص فهم معنى الكلمات.(عبد الفتاح نبيل،2000،ص97ص100)

كما تقدم الملاحظة المتعددة معلومات قيمة في التشخيص، وعادّة ما تستخدم الملاحظة لتأكيد نتائج كل من الإختبارات الرسمية والغير الرسمية، و تكون الملاحظة هنا مبنية للإجابة على أسئلة متعددة تتعلق بقراءة التلاميذ مثلاً:

ماهي مهارات تحليل الكلمة التي يستخدمها؟

ماهي الأخطاء الثابتة التي يرتكبها؟

هل يقوم بتشويه وتحريف الكلمات؟

هل يقرأ بسرعة كبيرة أم ببطئ كبير؟

وغيرها من الأسئلة التي تتعلق بأعراض عسر القراءة.

(زيدان أحمد السرطاوي،2006،ص4)

**2-7 علاج المعسرين قرائيا:**

هناك أكثر من طريقة لعلاج المعسرين قرائيا ومن أبرزها:

**- طريقة تعدد الوسائط أو الحواس VAKT:**

وهي الطريقة التي تعالج العجز الذي يترتب على إستخدام بعض الحواس دون الأخرى في تعليم القراءة حيث تعتمد هذه الطريقة على التعدد في الحواس كحاسة السمع، و البصر وحاسة حركية فهذه الطريقة تدعم وتحسن تعلم التلميذ للمادّة الدراسية.(خطاب عمر،2006،ص160)

**- طريقة فرنالد Fernald Method:**

تعتمد هذه الطريقة على تعدد الحواس في تعليم القراءة ولكن تختلف عن طريقة تعدد الحواس في ناحيتين:

- تقوم هذه الطريقة على أعمال الخبرة اللغوية للتلميذ في اختباره للكلمات والنصوص .

- إعطاء الحرية للتلميذ في إختيار الكلمات حيث يصبح بذلك أكثر إيجابية وإقبالاً على تعلم القراءة.(ربيع محمد و طارق عامر،2008،ص160)

**- طريقة أورتون-جلنجهام:**

تقوم هذه الطريقة على الحواس المتعددة والتنظيم أو تصنيف التراكيب اللغوية المتعلقة بالقراءة والتفسير أو الترميز وتعليم التهجئة وتركز على:

-عملية الربط بين رمز الحرف البصري المكتوب مع اسم الحرف.

-القيام بربط رمز الحرف البصري مع صوت الحرف.

-ربط أعضاء الكلام لدى التلميذ مع مسميات الحروف وأصواتها عند سماعه لنفسه أو غيره.(خطاب عمر ،2006،ص161)

**- طريقة هيج كيرك Hegg Kirk:**

وتصلح مع المتخلفين عقليا القابلين للتعلم وهي تعتمد على نظام القراءة الصوتية بطريقة منظمة في إطار مبادئ التعلم المبرمج الذي يتحكم في العملية التعليمية ويعطي الطفل تغذية رجعية تصحح خطأه وتصوب مساره بإستمرار وتقوم على البدء بإستخدام الحروف الساكنة ثم المتحركة وتعليم أصواتها للأطفال.

**- طريقة القراءة العلاجية:**

تعتمد هذه الطريقة على التالي:

-القيام بالتعليم الفردي المباشر للتلميذ الذي يكون مستواه التحصيلي متدني عن رملائه داخل الفصل.

-الأطفال الذين هم أدنى رتبة بمقابل أقرانهم من أطفال الصف هم من يتم إختيارهم لتلقي العلاج القرائي.

وتهدف هذه الطريقة لتحسين مستوى التلاميذ ذوي عسر القراءة لمساعدتهم على الوصول إلى متوسط زملائهم في فترة سريعة من خلال تطبيقها عليهم حيث يستمر التلاميذ بتلقي الجلسات العلاجية التعليمية المكثفة بواقع حصة تعليمية كل يوم ولفترة محدودة حتى يصلوا إلى مستوى زملائهم في القراءة.(خطاب عمر،2006،ص163)

**- برامج التدريس المباشر:**

تؤكد الدراسات على فاعلية التدريس المباشر للتلاميذ ذوي عسر القراءة الحادّة فالتدريس المباشر يشمل ستة مستويات مناسبة للصفوف الأولى من التعليم الاساسي من الصف الأول وحتى السادس فكل مستوى يضم دروس مصممة على أساس التتابع الهرمي، ووفقا للمبادئ الأساسية لعلم النفس السلوكي والتي يتم عن طريقها تعليم الأطفال حسب خطوات مخطط لها ومتابعة من قبل المعلم بإستخدام المعززات المتنوعة.

(ملحم سامي،2002،ص302)

ونرى من خلال ما سبق أن للمعلم دور في وضع الخطط والأساليب العلاجية المناسبة و التنويع في الوسائل التعليمية المختلفة كالسمعية والبصرية و المحسوسة المناسبة للمهارة القرائية المراد تعليمها وذلك لإيصال المعلومة بطريقة أفضل وأسرع، و الإعتماد على طريقة التكرار، والعمل على العلاج الفردي ومراعاة الفروق الفردية.

## خلاصة الفصل:

من خلال ما سبق عرضه يتضح لنا أن هناك بعض المبادئ العامة التي يجب إتباعها عند تعليم أو مساعدة أشخاص معسرين قرائياً كخلق جو مريح, حيث يرى التلميذ المعسر أن إرتكاب الأخطاء هو جزء من عملية التعلم ولا عقاب عليه ولعّل ما يشجع المعسر قرائياً على التواصل خلال الصدق مع معلمه هو قيام هذا الأخير بالاستماع إلى ما يقوله الديسلكسي عن صعوباته في طريقة تعلمه للقراءة فهو بهذا يساعد على اكتشاف ماهية الديسليكسيا ومواطن الضعف والقوة في مهاراته و كيفية إيجاد طرق و إتباعها لتخطي هذه الصعوبة.

## الفصل الثالث

## تشتت الإنتباه

### 1الإنتباه

تمهيد

1-1: مفهوم الانتباه.

1- 2:العوامل المؤثرة في الانتباه.

1_3:خصائص الانتباه.

1_4:أنواع الانتباه.

1_5:مكونات الانتباه.

1_6:نظريات الانتباه.

### 2اضطراب الانتباه

2_1:مفهوم اضطراب الانتباه.

2_2:أسباب اضطراب تشتت الانتباه.

2_3:انواع تشتت الانتباه.

2_4:أعراض تشتت الانتباه.

2_5:خصائص ذوي تشتت الانتباه.

2_6:تشخيص صعوبات تشتت الانتباه.

2_7:استراتيجيات علاج صعوبات الانتباه.

خلاصة الفصل

**تمهيد:**

إن عملية الانتباه عملية نشطة و مهمة جدا في حياة الانسان و خاصة في مرحلة الطفولة تعد مشكلة الانتباه من مشكلات السلوكية التي لاقت اهتمام من طرف الباحثين نظرا لانتشارها بين التلاميذ خاصة في مرحلة الابتدائية، وكما اختلف العلماء في الاتفاق على مفهوم محدد لها أو تحديد أسباب حقيقية لهذه المشكلة لذا سنحاول في هذا الفصل تحديد مفهوم مشكلة تشتت الانتباه والتعرف على مختلف التوجيهات ومعرفه العوامل التي تكمن خلف هذه المشكلة .

## 1_1:مفهوم الانتباه:

وتعرف موسوعة علم النفس ( سلامي sillamy) الانتباه هو تركيز الدهن على شيء محدد وذلك بالانغلاق على العالم الخارجي للتموضع على ما يهمنا (sillamy،1995،p30)

وجاء سيلامي مؤكدا تركيز الذهن على منبه معين من بين جملة منبهات المحيطة واختزال عملية الانتباه بالانغلاق على العالم الخارجي، أي البحث عن المنبه الأساسي لتحقيق ما يصبو إليه الفرد من ضمن جملة المثيرات الاخرى، فهو بذلك يشير الى الانتقالية لتحقيق أهداف الفرد إلا أنه أغفل المراحل الأخرى المؤدية لهذا النشاط الذهني الأساسي.

ويعرف الانتباه في **موسوعة علم النفس** 1986 بأنه قدرة الفرد في التركيز على المظاهر الدقيقة الموجودة في البيئة، وعرف أيضا على أنه اختيار الكائن الحي لمثيرات معينة ومقاومة التحول الناتج عن مثيرات أخرى.(د. ابتسام حامد السطحية ،2001،ص10)

ويعرف في **الموسوعة البريطانية** 1984 بأنه عملية تركيز الوعي على بعض الموضوعات أو المثيرات أو التركيز على مثير واحد من مثيرات المقدمة. (د. ابتسام حامد السطحية و خالد إبراهيم الفخراني،2001، ص11)

كما يعرف الانتباه بكونه قدرة الفرد على حصر وتركيز حواسه في مثير داخلي (فكرة احساس، صورة خيالية) أو في مثير خارجي (شيء، شخص، موقف) أو بؤرة شعور الفرد في مثير ما.( محمد النوبي محمد علي،2009،ص،20).

هو تهيؤ ذهني للإدراك الحسي وهو يمثل بدوره استعداد خاص داخل الفرد ويوجهه نحو الشيء الذي ينتبه إليه لكي يدركه. (عوني معين شهين،2011،ص102).

**تعريف"حلمي المبلجي" "انور الشرقاوي"1983-1992.**

"الانتباه هو ملاحظة فيها اختيار وانتقاء ونحن حين نحصر انتباهنا أو نركز شعورنا في شيء فإننا نصبح في حالة تهيئ ذهني وحينها ينتبه الشخص لشيء ما فإن أعضاء حسية تتكيف لاستقبال المنبهات من موضوع الانتباه". (عبد المجيد سيد أحمد،1998،ص 297)

-تعريف عبد المجيد سيد احمد 1998 "الانتباه عملية عقلية تهدف الى حصر النشاط الذهني في اتجاه معين مدة من الزمن من خلال القدرة على التحكم في النشاط الانفعالي وتوجيهه وجهة محددة مع تحرر الفرد من تأثير المنبهات المحيطة (عبدالمجيد سيد أحمد،1998،ص297).

ونستخلص مما سبق ان الانتباه من أهم العمليات العقلية على حد الاطلاق والتي تلعب دور هاما في النمو المعرفي للفرد ، حيث يستطيع من خلاله انتقاء المثيرات الحسة المتباينة والتي تساعده على اكتساب المهارات وتكوين العادات السلوكية المتوافقة مع تلك المعطيات لتحقيق التوافق.

**1_2:العوامل المؤثرة في الانتباه :**

وحيث إن انتقاء المثيرات أو حدوث تشتت في الانتباه يتحدث بعوامل قد تكون خارجية أو داخلية

**العوامل الخارجية:** وهي مجموعة من العوامل التي تتعلق بطبيعة المثير الحسي المراد الانتباه له وتشمل:

- **الحركة:** إذ أن الأشياء المتحركة تجذب انتباه الفرد( النوبي علي،2009،ص21 ).

-**شدة المثير:** ان المثيرات شديدة القوة من حيث الالوان والروائح أو الأصوات أو الضوء أو الحركة تعمل على جذب الانتباه للمثير بسرعة عالية، فالناس يستجيبون بسرعة أعلى إلى

المثيرات الشديدة والمفاجئة و المتحركة والمتغيرة أكثر من المثيرات المنخفضة القوة والهادئة والمتوقعة والثابتة كما يلاحظ على الأطفال استجابتهم السريعة عند اختيار الألوان الزاهية والبراقة على العلب الحلوة أكثر من العلب التقليدية الشكل.

-**حداثة المثير** : المثيرات الجديدة أو الشاذة أو غيرها مألوفة تجذب انتباه الإنسان أكثر من المثيرات المألوفة تجذب انتباه الإنسان أكثر من المثيرات المألوفة ،لذلك فنحن نتوقع من المعلم ابتكار نماذج وطرق تدريس وأساليب غير تقليدية لجذب انتباه طلبة خلال المحاضرة.

**تغير المثير** : ان المثيرات المتغيرة من حيث لونها أو شكلها أو شدتها أو سرعتها تعمل على جذب انتباهنا أكثر من المثيرات الثابتة وهذا مبدأ تعزيز عام في علم النفس، حيث أن المعلم الذي يتكلم بنبرة صوت ثابتة خلال محاضرة يشعر الطلبة بالملل مقارنة مع المعلم الذي يغير من نبرة صوته من حين لآخر خلال المحاضرة ويشتت انتباه الطلبة.

-**المثيرات الشرطية:** المثيرات التي تكونت بفعل الاشتراط 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 الاشتراط الكلاسيكي اللاإرادي. (النوبي محمدعلي،2009،ص22).

**العوامل الداخلية:** وهي مجموعة من العوامل المتعلقة بالفرض الذي يمارس الانتباه من أهمها :

-**الاهتمامات والميول والقيم** : ان اهتمامات الفرد وميوله تحدد نوع المثيرات التي تجذب انتباهه لذلك يثير اهتمام الطفل مثيرات معينة في التلفاز أكثر من غيرها ،فنجد يركض من غرفة نومه الى قاعة التلفاز ليشاهدها على الشاشة، أشارت بعض الدراسات الحديثة الى أن أصحاب القيم الاجتماعية والسياسية والدينية لطبيعة الاهتمام بالتفاصيل الدقيقة.

-**الحرمان النفسي و الجسدي:** عندما يكون الفرد في حالة توتر أو تعب جسدي شديدة فإن قدرة على الانتباه وتركيز تصبح منخفضة جدا فاذا كانت في حالة جوع شديدة فإنك تشعر بالعجز عن المتابعة القراءة التي كلفك بها مدرس المادة وغالبا ما تشعر طاقتك الجسدية والنفسية.

-**مستوى الدافعية:** تشير مبادئ التعلم الجديدة الى أن توفر مستويات معتدلة من الاستثارة والدافعية الداخلية تضمن مستويات أعلى من حيث أن الدافعية التعلم وهذه القاعدة تنطبق أيضا على الانتباه حيث أن الدافعية الداخلية والاعتدال في مستوى الاستثارة أو الاستثارة العالية جدا كلاهما يحدثان من القدرة على الانتباه الجيد ويشير"سولسو solso 1988 "إلى أن زيادة مستوى الاثارة تعمل على زيادة الأداء لحد معين بعدها يبدأ الأداء بالانخفاض التدريجي عندما تم اختيار ثلاثة أنواع من المهمات من حيث صعوباتها أشارت النتائج الدراسة إلا أن أداء الطلبة بدأ بالانخفاض الواضح مع زيادة الاستثارة في المهمات الصعبة مقارنة بالمهمات المعتدلة أو سهلة حيث يعلل ذلك الى ضعف الانتباه في حالة الاستثارة العالية التي تستهدف الطاقة العقلية للإنسان خلال أداء المهمة الصعبة.

-**سمات الشخصية:** تشير الدراسات الى أن هناك علاقة بين سمات الشخصية والقدرة على التركيز الانتباه، وأشارت نتائج الدراسات إلى أن الشخص المنضبط والمطمئن والذكي وصاحب النمط (ب) في الشخصية هو أكثر قدرة على تركيز الانتباه من المنطوي و أقل ذكاء وصاحب النمط ( أ) في الشخصية.(يوسف العتوم،2004،ص 77ص79).

### 1_3:خصائص الانتباه:

إن طبيعة الانتباه الحركة والتغير وعدم إثبات ونظرا لأن الأشياء التي تجذب انتباهنا تكون معظمها إما متحركة أو معقدة ذلك سنعرض بعض الخصائص الانتباه التي تمكن الشخص من الانتباه للمنبهات المختلفة فيما يلي:

**-الانتباه عملية إدراكية مبكرة:**

يهتم الإحساس بالمثيرات الخام بينما يهتم الإدراك بإعطاء هذه المثيرات تفسيرات ومعاني مختلفة أما الانتباه، فإنه يقع منزلة بين الإحساس والإدراك ولذلك يطلق على الانتباه بأنه عملية ادراكية مبكرة.

**-الإصغاء:**

هو الخطوة الأولى في عملية تكوين وتنظيم المعلومات يحدث أن استكشاف البيئة المحيطة يتطلب من الفرد لبعض الأحاديث والأفعال والتركيز الانتباه عليها.

**-الاختيار والانتقاء:**

ان الفرد لا يستطيع أن يتجه الى جميع المنبهات دفعة واحدة ولكنه ينتقي ويختار لأحد أو بعض المنبهات الحسية من بين المنبهات الأخرى سواء كانت في البيئة الخارجية أو الداخلية.

**- عملية الإحاطة:**

وهي العملية ذات الأساس الحسي والتي قد تكون سمعية أو بصرية التي تتمثل أما في تحركات العينين معا عبر المكان أو الصورة التي تواجههما في الإنصات الأذن لكل ما يصل إليها من أصوات ومحاولة تشتته، أي أن الاحاطة تعتبر عملية مسح للعناصر التي توجد بهذا المكان والأصوات التي تصدر الآن.

**-التركيز:**

يتمثل التركيز في اتجاه شخص بفاعلية أو إيجابية واهتمام إلى اشارات أو تنبيهات حسية معينة، وإهمال إشارات أخرى ويكون دائما قصديا وقد يكون مركز على منبه واحد من

المنبهات التي تقع في مجال إدراك الفرد أو منتشرا بحيث يستطيع الشخص الاحتفاظ بمشاهدة مبعثرة عبر كل شيء حوله وأن يتبنى الشخص موقع وسطا.

(السيد سيداحمد،1999،ص 21ص23).

**التموج :**

ويشير الى كون المثير مصدر البيئة رغم استمرار وجوده وقد يتلاشى تأثيره اذا ظهر مثير دخيلا ثم يعود المثير الرئيسي للظهور مرة اخرى بانتهاء وجود المثير الدخيل.

**التعقب:**

ويراد به الانتباه المتصل أن يمر المتقطع لمنبه ما أو تركيز على تسلسل موجه للفكرة عبر فترة زمنية والمستوى المعقد فيه القدرة على التفكير في فترتين أو أكثر أو نمطين من المنبهات أو أكثر في وقت واحد وعلى نحو متتابع دون الخلط بينهما أو فقدان أحدهما. (محمد علي،2009،ص24).

**التذبذب :**

وهو يشير الى مستوى شدة المثير بتذبذب فمثلا ، نلاحظ تذبذب انتباه الفرد بين الشدة والضعف أثناء متابعة لتعليم سينمائي. (النوبي محمد علي،2009 ص24-25)

**4_1:أنواع الانتباه:**

نجد أن بعض العلماء قد قاموا بتصنيف الانتباه وفقا لعدة اعتبارات كما يلي:

**من حيث موقع المثيرات:**

**الانتباه إلى الذات:** هو تركيز الانتباه على المثيرات الداخلية صادرة عن الفرد وعضلاته ومفاصله وخواطر ذهنية وافكاره

**الانتباه إلى البيئة:** وهو تركيز الانتباه على المثيرات في البيئة الخارجية الحسية المختلفة سواء كانت سمعية أو بصرية أو شمية أو لمسية أو تذوقية .

(السيد علي سيد 1998،ص18-19)

**من حيث عدد المثيرات:**

ينقسم الانتباه من حيث عدد المثيرات الى الصنفين كما يلي:

**الانتباه لمثير واحد:** وهو انتقاء مثير واحد وتركيز الانتباه عليه مثل الانتقاء مثير بصري له مواصفات محدد، واهمال المثيرات الأخرى التي تقع في المجال البصري.

**الانتباه لأكثر من مثير:**

وهذا النوع من الانتباه يتطلب سعة انتباه عالية حيث يقوم الفرد بتركيز انتباهه على أكثر من مثير في المجال البصري، أو السمعي ،أو كليهما معا مثل، السائق الذي يقود سيارته يستمع للبرنامج معنى في الراديو وهذا النوع من الانتباه يتطلب بهذا عقليا حتى يستطيع الاحتفاظ بتنبيه المثيرات.(دريكسول واخرون،1989،ص195)

**من حيث طبيعة المنبهات:**

ينقسم الانتباه من حيث طبيعة منبهات إلى ثلاث أنواع هي كما يلي:

**الانتباه الإرادي:**

يحدد هذا النوع من الانتباه عندما يقصد توجيه انتباهنا بإرادتنا الى شيء محدد وهذا النوع يتطلب مجهودا ذهنيا من الفرد لأن استمراره مدة طويلة يتطلب وجود دافع قوي لدى الفرد يدفعه للاستمرار بذل الجهد الذهني.

**الانتباه القسري:**

يحدث هذا النوع من الانتباه عندما نرفض بعض المنبهات الداخلية أو الخارجية ذاتها على الشخص مثل سماع صوت انفجار عال، وهذا النوع لا يتطلب مجهودا ذهنيا لان المنبه هذا يفرض نفسه على الفرد على اختياره والتركيز عليه دون سواه من المنبهات الاخرى.

**الانتباه الاعتيادي:**

و هو التركيز المعتاد والتلقائي لوعي الفرد على مثير ما أو عدة مثيرات وهذا النوع لا يتطلب بهذا من الفرد لأن الفرد ينتبه الى الأشياء التي اعتاد من قبل على الاهتمام بها، والتي يتفق مع ميوله واهتماماته .(عبد الحليم محمود السيد،1990،ص175)

إن الانتباه يختلف باختلاف المواقف والمثيرات الخارجية و الداخلية وتكون درجته مختلفة حسب قدرة كل شخص.

**1_5:مكونات الانتباه:**

حدد بعض الباحثين ثلاث مكونات للانتباه وهي كالتالي:

**البحث:**

إن عملية البحث هي محاولة تحديد موقع مثير في المجال البصري، إن البحث ينقسم إلى نوعين هما المتوازي والمتسلسل، فالبحث المتوازي هو الذي يحدث عندما يريد شخص تحديد مثير معين من بين عدة مثيرات او تشترك معه في صفة أو أكثر مثل اللون، الطول ،والاتجاه .أما البحث المتسلسل فهو الذي يحدث عندما يريد الشخص تحديد منبه معين من خلال متابعة في عدة مراحل أو خطوات خلال فترة زمنية محددة.

**التصفية:**

ان عملية التصفية للمثيرات البصرية هي عملية لمثير ما أو لصفة محددة وتجاهل لمثيرات أو الصفات الأخرى التي توجد في المجال البصري للفرد.

**التهيئة:**

ان تهيئة قد تسمى أحيانا توقع ظهور المثير الهدف ، أو تحويل الانتباه للمصير الهدف وهي تثير المحافظة الفرد على الاستراتيجية التي استجابت بها للمثير الهدف القادم أو تعديل هذه الاستراتيجية أو تغييرها. (السيد علي السيد،1998،ص32 ص 34)

**1_6:نظريات الانتباه:**

تختلف النظرة الى موضوع الانتباه من حيث كونه قدرة ذات سعة محددة ومن حيث دوره في مراحل بناء المعلومات ومعالجتها إذ أن هناك مجموعة من نظريات بهذا الشأن تتلخص فيما يلي:

**النظرية المعرفية:**

والتي تتفرع بدورها إلى عدة نظريات ملخصها في:

**نظرية الانتباه احادية القناة (نظرية المرشح) :**

وتشمل هذه النظريات النظرية كلا من برود بنت وديتش وكيلي و ترومان و تتفق هذه النظريات حول عدد من المسائل التي تمثل في :

المعلومات أثناء معالجتها تمر في عدد من المراحل وهي:

1. مرحلة التعرف وتشمل عملية الاحساس والادراك
2. مرحلة اختيار الاستجابة
3. مرحلة التنفيذ الاستجابة

إن الانتباه طاقة احادية القنات لا يمكن توجيهها إلى أكثر من مثيرين أو عمليتين بالوقت نفسه فهي طاقة محددة السعة يتم تركيزها على مثير معين دون غيره من المثيرات.

هناك مرشح فلتر يعمل كستارة يسمح بمعالجة بعض المعلومات من خلال التركيز الانتباه ويجمع بعضها الآخر من المعالجة لعدم الانتباه إليها.

تختلف هذه النظريات حول مكان وجود مرشح فيجد ولفورد أن المرشح يوجد في مرحلة الإحساس حيث يتم اختيار المثير دون غيره من المثيرات.

أما النظريات كنظرية برود بانت وديش وكيلي وترمان و تريمان تفترض أن المرشح يوجد في مرحلة لاحقة من معالجة المعلومات وتؤيد فكرة المعالجة متوازنة بحيث تسمح بمعالجة بعض المعلومات، ويكف عن معالجة بعضها الآخر.

(عماد عبد الرحيم الزغلول ،2008،ص102)

**نظرية التوزيع المرن لسعة الانتباه :**

تعتبر هذه النظرية الانتباه محددة توجه الى مثير أو عملية في وقت معين وتحجب عن غيره من المثيرات الأخرى، يفترض كاهاتان ان سعة الانتباه يمكن ان تتغير على نحو مرن تبعا لتغيرات متطلبات المهمة التي نحن بصدد الانتباه عليها ويؤكد كاهتان أن الانتباه بالرغم من تغييره بين السنة الاولى والاخرى فهو يستمر على نحو مرن الى عدة مهمات أو عملية بالوقت نفسه.

**نظرية الانتباه متعددة المصادر:**

تفترض هذه النظرية أن الانتباه لا ينظر إليه على أنه عبارة عن مصدر الطاقة محددة السعة، وإنما مصادر متعددة القوات لكل منها سعة معينة ومتخصصة لمعالجة نوع ما من المعلومات وحسب هذه النظريات يمكن توجيه الانتباه إلى عدة مصادر من المعلومات.

**نظرية اختيار الفعل:**

يفترض غيومان أن الفرد يحدد انتباهه في لحظة من اللحظات من أجل تحقيق هدف معين كما يرى بأن الفرد في أي لحظة من لحظات يستقبل العديد من المنبهات الحسية والمحصلة النهائية وتتوقف على اختيار الفعل المناسب لتوجيه الانتباه اليه ويعتمد على مدى أهمية الفعل والحاجة إلى تنفيذه.(عماد عبد الرحيم الزغلول،2008،ص 106).

**نظرية التوزيع المرن لسعة الانتباه:**

تعتبر هذه النظرية الانتباه محددة توجه الى مثير أو عملية في وقت معين وتحجب عن غيره من المثيرات الأخرى يفترض كاهتان أن سعة الانتباه يمكن أن تتغير على نحو مرن تبعا التغيرات متطلبات المهمة التي نحن بصدد الانتباه عليها ويؤكد كاهتان أن الانتباه ،بالرغم من تغييره، بين المهمة الأولى والأخرى فهو يستمر على النحو مرن الى عدة مهمات أو عمليات بالوقت نفسه.

**نظرية الانتباه متعددة المصادر:**

تفترض هذه النظرية أن الانتباه لا ينظر الي على أنه عبارة عن المصدر أو طاقة محددة السعة، وإنما مصادر متعددة القنوات لكل منها سعة معين ومتخصصة لمعالجة النوع ما من المعلومات.

وفي هذا الصدد يؤكد كل من "مكلاود و رينولدز و واكتر" ، إن الانتباه يمكن ان يكرس عبر قنوات مختلفة ومنفصلة.

**نظرية اختيار الفعل :**

يفترض غيومان أن الفرد يحدد انتباهه في أي لحظة من اللحظات من أجل تحقيق هدف معين، كما يرى بأن الفرد في أي لحظة من لحظات يستقبل العديد من المنبهات الحسية

والمحصلة النهائية تتوقف على اختيار الفعل المناسب لتوعية لتوجيه الانتباه إليه، يعتمد على مدى أهمية الفعل والحاجة إلى تنفيذه. (عبد الرحيم الزغلول ،2008،ص 106)

**النظرية البيولوجية:**

ترجع هذه النظرية اضطراب الانتباه إلى عوامل وراثية نتيجة حدوث خلل في وظائف المخ أو تغييرات أو تسمم في الحمل، وهذا يؤدي إلى اضطراب في النشاط وظائف الجهاز العصبي المركزي تستخدم هذه النظرية في علاجها العقاقير والجراحة والتمارين لخلايا المخ.

النشاط الفسيولوجي العصبي للطفل قد يتأثر بالعوامل الوراثية، ومن ثم في فالخلل البيولوجي لدى الطفل يقود اتجاهاته السلوكية، نحو الإتيان بسلوكيات غير مرغوبة كمرجع للتغيرات الكيميائية الحادثة في المخ (محمد النوبي،2009،ص32)

**النظرية السلوكية:**

ترجع هذه النظرية اضطراب والانتباه الى الظروف البيئية السيئة التي ينتج عنها حالة من الإثارة الانفعالية ويتعلم الطفل الكثير من الاستجابات عن طريق الملاحظة والنموذج المحتذى به والذي يختلط به الطفل، فالسلوك المضطرب يعد خطأ من الاستجابة الخاطئة المرتبطة بمثيرات منفردة يستخدمها الطفل في تجنب مواقف أخرى غير مرغوب فيها فالطفل أن بيئته وأن سلوكياته عبارة عن ردود أفعال لمثيرات وخبرات البيئة التي تعرضت لها ومن ثم تظهر استجابته اما صورة من سلوكيات مضطربة أو من خلال سلوكيات مرغوبة.

**النظرية الاجتماعية:**

وهذه النظرية تعني سلوك الفرد في بيئته ومجاله الاجتماعي و توعية تفاعله في بيئته والمتغيرات المحيطة به إذ أن ميل الطفل إلى الحركة والعدوان في الفصل المدرسي يتم النظر اليه بصورة لمعرفة السلوك المحيطين به من زملائه و والديه ومعلميه ونظام المدرسة وامكانياته ورغباته، فان مشكلات سلوكية منها اضطراب الانتباه التي يعاني منها الطفل

مرجعها الى الظروف البيئية المحيطة به والى العوامل الاجتماعية والنفسية والغير المواتية.(محمد النوبي،2009،ص34).

**2 تشتت الانتباه :**

**2_1:مفهوم اضطراب الانتباه :**

يعد مصطلح اضطراب الانتباه من المصطلحات التي ظهرت حديثا، ويعكس هذا المصطلح الصعوبات التي تظهر بشكل واضح لدى الأطفال وقد يصاحب هذا الاضطراب فرط النشاط وقد لا يصاحبه.(د.ابتسام حامد السطحية وخالد ابراهيم الفخراني،2001،ص36).

ويطلق على تشتت الانتباه عند التسميات منها ضعف الانتباه، عدم تركيز الانتباه أو صعوبة ،الانتباه اضطراب، الانتباه قابلية التشتت، قصور الانتباه ومن بين هذه المفاهيم نجد:

يعرف هلهان وكوفمان( kauffman & hallahan) تشتت الانتباه بانه" عدم القدرة على متابعة والتركيز على المهمات.( مصطفى نوري القمش و خليل عبد الرحمان المعايطة 2009،ص190).

ويشير سليمان عبد الواحد(2006) إلى أن اضطراب نقص الانتباه لدى الأطفال ذوي صعوبات تعلم هو :"ضعف قدرة الطفل على التركيز في شيء محدد لا سيما أثناء عملية التعلم ، وقد يأتي هذا الاضطراب منفردا وقد يصحب بالنشاط الحركي الزائد والاندفاعية غير موجهة، وتكون له مظاهر منها: القلق والاضطراب والتوتر و الانطوائية والخجل والانسحابية والابتعاد عن الآخرين وقصر فترة الانتباه في أثناء المهام المدرسية أو في أثناء القيام بأي نشاط يحتاج إلى الانتباه وصعوبة متابعة التوجيهات الإرشادية الموجهة إليه كأنه يسمع إلى المتحدث .(سليمان عبد الواحد يوسف،2011ص 381)

و يرى محمد النوبي (2005) أن نقص الانتباه لدى الأطفال هو ايتان الأطفال مجموع السلوكيات المشاهدة و الملحوظة والتي تتسم بعدم القدرة على الاستدعاء السريع وصعوبة الاحتفاظ به مع تشتته عند دخول أي مثير خارجي الانتباهية لهم، ولذا يفقدون القدرة على عزلة مثيرات وتدل عليه للدرجة المرتفعة في بعض نقص الانتباه. (محمد فتوح محمد سعدات، د س ،ص29)

وانطلاقا مما سبق نستخلص أن تعريف تشتت الانتباه بأنه "عدم قدرة التلميذ على تركيز انتباهه والمحافظة على استمراريته وانتقاء المثيرات ذات علاقة بالمهمات التعليمية مقارنة بينهم في مثل سنه مما يؤدي الى الفشل التعليمي والأخلاق الدراسي"

ويشير **فتحي الزيات** إلى أن العلاقة بين صعوبات التعلم وذوي اضطرابات الانتباه علاقة وثيقه لدرجة أن الكثير من المنشغلين بالتربية الخاصة وعامة وصعوبات التعلم خاصة يرون أن صعوبات الانتباه تقف خلف الكثير من أنماط التعلم الأخرى مثل صعوبات القراءة والفهم القرائي وصعوبات المتعلقة بالذاكرة وصعوبات المتعلقة بالرياضيات و صعوبات الإدراك عموما.(جبريل بن حسن العريشي و آخرون،2013،ص44)

**2_2:أسباب اضطراب تشتت الانتباه :**

اختلفت النظرة الحديثة من قبل الباحثين لهذه الفئة من الأطفال حيث أشار براكلي- روس Barkley،1982 ross ross أنه ربما يكون السبب في حدوث هذا الاضطراب عوامل بيئية وأسرية تتمثل في:

1-أساليب تربية الطفل

2-المؤثرات العائلية

وقد اشار كل من ديفيد و هافمان haffan 1988&David الى أن السبب في حدوث هذا النوع من الاضطراب هو:

1-تسمم الرصاص

2-التعرض للإشعاع

3-نقص تغذية

ويرى كل من جونس وسميث jones أن اضطراب في الانتباه يزداد لدى الأطفال الذين تكثر أمهاتهم في شرب الكحوليات.

وأيضا يكثر الاضطراب في الانتباه لدى الأطفال الذين ينتمون إلى الأسر المستقرة.

وقد أشار كل من هانيد- وشوجن Hynd schougheny 1989 في تفسير نفسي فسيولوجي يربط بين الاندفاعية والسلوكيات الخاصة التي تميز هذه الفئة وذلك على أساس النظام الكيميائي والتركيبات العصبية وهو أنه ربما يكون السبب هو القصور في النظام العصبي neurotransmitter systeme .

وأيضا ركزت الأبحاث في أسباب حدوث اضطراب الانتباه على كل من:

1. العوامل العصبية
2. العوامل البنيوية و العقلية
3. العوامل الجينية
4. العوامل البيئية

و قد ركز كل من دوجلاس 1983، وفيرجسون وبابس 1979 و سنيتال1983،أن الاختلال العصبي dysfunction neurological و افترضوا ان اختلال الميكانيزم العصبي هو السبب في حدوث اضطراب الانتباه لدى الأطفال.

وقد ركزوا في دلك على عدم النضج العصبي neurological immaturity أيضا حدوث ضعف أو اختلال في ميكانيزم التنشيط Faulty arousal mechanism

ولكن أشار ماكمان mcmahan 1980 ان الجينات الوراثية هي التي تسبب كثير من المشكلات مثل الهستيريا، و الشخصية غير الاجتماعية و فرط النشاط واضطراب الانتباه (د. ابتسام حامد السطحية و د. خالد إبراهيم الفخراني،2004،ص44).

**2_3:انواع تشتت الانتباه:**

يصنف تشتت الانتباه إلى عدة تصنيفات من بينها:

-التصنيف الذي حدده (السرطاوي،1988) والذي صنفه إلى تصنيفين هما:

**-التصنيف الطب النفسي:**

لقد وضعت جمعية الطب الأمريكية 1980 نمطين من أنماط العجز في الانتباه:

1. **-تشتت الانتباه المصحوب بحركة زائدة:**

***عدم الانتباه في ثلاث على الأقل من النواحي التالية :** الفشل في إنهاء المهمات التي بدأها غالبا ما يبدو على الطفل عدم الانتباه، يشتت بسهولة، يعاني من التركيز على المهمات المدرسية أو المهمات الأخرى التي تتطلب الابقاء على عملية الانتباه، لديه صعوبة في البقاء أنشطة اللعب.

*** الاندفاعية وذلك في ثلاث جوانب على الأقل:**

غالبا ما يتصرف قبل أن يفكر و التنقل بين النشاطات بصورة مفرطة، يعاني من صعوبة في تنظيم عمله (ولا يعود ذلك إلى أي اعاقة معرفية) يحتاج الى المزيد من الاشراف ،يعاني من صعوبة في الانتظار و أخذ دوره في الانتظار و أخذ دوره في الالعاب و الأنشطة الجماعية.

***النشاط الزائد وذلك في اثنتين من الجوانب التالية على الأقل** :تلف الأشياء أو يحوم حولها ،يعاني من صعوبة بالغة في الالتزام بالهدوء، يعاني من صعوبة بالغة في البقاء في

البقاء في وضع الجلوس ، يتحرك بصورة زائدة أثناء النوم، دائما يقوم بأنشطة حركية مستمرة.

٠تبدأ قبل سن السابعة

٠قد تستمر لمدة ستة أشهر على الأقل.

ولا ترجع لعوامل أخرى كالفصام الشخصي الاضطرابات الانفعالية والإعاقات العقلية الحادة والشديدة.

**تشتت الانتباه غير المصحوب بالنشاط الحركي الزائد:**

لا يختلف هذا النمط في وصفه عن النمط الأول، فيما عدا أن السلوكيات المذكورة سابقا في هذا النمط لا تكون مصحوبة بالنشاط والحركات الزائدة، و كذلك الإصابة لمثل هذه الحالات تكون بشكل عام بسيطة و معقولة.

***التصنيف التربوي:** و هناك مظهران رئيسيان لصعوبة الانتباه من وجهة نظر هذا التصنيف هما : الحركة الزائدة، أو الكسل و الخمول، حيث تعود أسباب هذا المظهران إلى عوامل عصبية ،أو كميائية –حيوية أو انفعالية.

و هناك ثلاث مكونات رئيسية للنشاط الزائد، فالعنصر الحركي يشيع بين الأطفال من الميلاد حتى سن الخامسة، أما العنصر الثاني و الذي يتمثل في الجانب المعرفي و يظهر في المرحلة الابتدائية حيث لا يستطيع الطفل في الاستمرار في المهارات أو إكمالها، أما العنصر الثالث و الذي يتمثل في الجانب الاجتماعي والذي يظهر بشدة في المرحلة المراهقة.

و من أهم مظهر الجانب الثاني المتمثل في الخمول و الكسل نجد الانسحاب من البيئة وعدم الاستجابة للمثيرات البيئية، حيث تصنف الإحالات البسيطة منه على أنه فئة من فئات

فصام الطفولة، و في هذه الحالات فإن الأطفال قد يوجهون انتباههم إلى المثيرات داخلية ترتبط بشكل مباشر باهتماماتهم الشخصية، ويقومون بما يسمى بتثبيت الانتباه، وهي خاصية من خصائص الأطفال ذوي صعوبات التعلم حيث يواجه الأطفال انتباههم و يثبتونه على المثيرات لا علاقة لها بالمهمة المقدمة لهم.

(جمال متقال مصطفى القاسم، 2015،ص،62).

**كما تصنف اضطرابات الانتباه إلى أربعة أقسام على النحو التالي:**

**1_ اضطراب الانتباه المصحوب بالاندفاعية بالنشاط الحركي الزائد:**

ويقصد بها ضعف قدرة الفرد على التركيز في شيء محدد خاصة أثناء عملية التعلم وقد تأتي هذه الاضطرابات منفردة أو يصاحبها النشاط الحركي الزائد و الاندفاعية غير موجهة و تكون لها العديد من المظاهر وهي القلق،

الاضطراب، التوتر، الانطواء، الخجل، الانسحاب، قصر فترة الانتباه أثناء أداء المهام المدرسية أو أثناء أداء أَي نشاط يحتاج إلى تركيز الانتباه ،و صعوبة متابعة التوجيهات و الإرشادات الموجهة إليه وكأنه لا يستمع إلى المتحدث (سليمان عبد الواحد يوسف ابراهيم،2010،ص،182).

و وجد سلفر ( silver 1980 ) أن 92 من الأطفال الذين يتصفون بنقص الانتباه المصحوب بالنشاط الحركي المضطرب لديهم صعوبة التعلم (أيمن يحيى عبد الله وإبراهيم حمزة،2013،ص245).

**الاضطرابات المعرفية للانتباه:**

ويشير إلى ضعف التركيز الجهد العقلي في المهام الاكاديمية التي تتطلب الاستمرار في النشاط لفترة زمنية عن طريق استخدام مهارات الاستدعاء أو الانتباه البصري أو الانتباه السمعي أو الانتباه الاختياري أو الانتباه الممتد.

**الاضطرابات الانفعالية للانتباه:**

ويشير الى مجموعة الخصائص الانفعالية الدافعية مثل الاحباط أو التعامل أو التشتت السريع أو ضعف التناسق الحركي أو الإرهاق السريع والمزاج المتقلب والتي تؤثر على استمرار في أداء المهام الأكاديمي.

**الاضطرابات الفسيولوجية للانتباه:**

وتشير إلى مجموعة من الخصائص الجسمية والعضوية التي يظهرها الطفل أثناء أداء المهام المختلفة وتظهر في صور الحركات الكثيرة وغير المنظمة، قصر مدى الانتباه، وعدم الانتظار الدور اللعب وعدم استقرار في المكان ، والضحك بصوت مرتفع وعدم التنظيم. (سليمان عبد الواحد يوسف ابراهيم،2010،ص183)

**2_4:أعراض تشتت الانتباه :**

وفقا ل DSMS فإن ستة من أعراض التالية استمرت لمدة ستة أشهر على الاقل لدرجة لا تتوافق مع المستوى التطوري والتي تؤثر سلبا مباشرة على النشاطات الاجتماعية والمهنية والاكاديمية وتتمثل في :

- غالبا لا يخفق في أعارت الانتباه الدقيق للتفاصيل أو يرتكب أخطاء دون مبالاة في الواجبات المدرسية أو العمل أو النشاطات الأخرى، (مثلا إغفال التفاصيل عمل الدقيق غالبا

ما يصعب عليه المحافظة على الانتباه في أداء العمل أو في ممارسة الأنشطة مثلا صعوبة المحافظة على التركيز، خلال المحاضرات، المحادثات، أو القراءة المطولة)

- غالبا ما يبدو غير مصغ عند توجيه الحديث إليه مباشرة (عقله يبدو في مكان آخر مثلا حتى عند غياب أي ملهى واضح)
- غالبا لا يتبع التعليمات ويخفق في انهاء الواجب المدرسي او الاعمال الروتينية او الواجبات العملية (يبدأ المهام مثلا ولكنه يفقد تركيب بسرعة كما يتلهى بسهولة)
- غالبا ما يكون لديه صعوبة في تنظيم المهام والانشطة (الصعوبة في ادارة المهام المتابعة مثلا ،صعوبة الحفاظ على الأشياء والمتعلقات الشخصية بانتظام، فوضوي ، غير منظم العمل ،يفقد لحسن إدارة الوقت، والفشل بالتزام المواعيد المحددة).

غالبا يتجنب او يقرا او يتردد في الانخراط في المهام تتطلب منه جهدا عقليا متواصلا (كالعمل المدرسي أو واجبات في المنزل، المراهقين أكبر سنا أو عند البالغين إعداد التقارير وملء النماذج مواجهة الأوراق الطويلة) .

- غالبا ما يضيع اغراض ضرورية لممارسة مهامه وأنشطته (كالمواد المدرسية والأقلام والكتب والأدوات والمحافظ والمفاتيح والأوراق والنظرات والهواتف النقالة).
- غالبا ما يسهل تشتت انتباه بمنبه خارجي المراهقين الأكبر سنا وعند البالغين قد تتضمن أفكار غير ذات صلة.
- كثير النسيان في الأنشطة اليومية مثل الأعمال الروتينية اليومية، انجاز المهام .(أسماء خوجة،2018،ص66)

**2_5:خصائص ذوي تشتت الانتباه :**

- صعوبة في الجلوس منتبها إذا ما طلب منه ذلك
- يتشتت بسهولة بالمثيرات الخارجية
- يجيب على الأسئلة بدون تفكير قبل أن يتم استكمال السؤال
- ضعف التركيز

- يجد صعوبة في متابعة خلال تنظيم أي عمل
- يجد صعوبة في الاحتفاظ بالانتباه أثناء القيام بعمل معين أو أثناء اللعب
- يحول انتباهي من نشاط الى اخر قبل ان يكمل النشاط الأول
- يصعب عليه اللعب بهدوء
- غالبا ما يتحدث بإفراط.
- يبدو عليه عدم الإسراء عندما يتحدث (ابتسام حامد السطحية، خالد إبراهيم الفخراني،2001،ص33)
- كثيرا ما يميل الطفل المصاب بهذا الاضطراب الى اضاعة اغراضه مثل الكتب الاقلام الالعاب والأدوات.
- يميل الطفل إلى الإجابة قبل الانتهاء من سماع السؤال كاملا (عبد الله بن محمد الاسمري 2016،ص 12)

**2_6:تشخيص صعوبات تشتت الانتباه :**

تشخيص صعوبات الانتباه عدة خطوات نوجز فيها ما يلي:

وصف مظاهر السلوك عدم الانتباه المطلوب علاجها.

اذا على المعلم او المعالج ان يحدد بالضبط أي أنواع عدم الانتباه الذي يعاني منها التلميذ وهناك بعض الاختبارات التي تساعد في تشخيص مظاهر عدم الانتباه:

**1. تحديد الظروف البيئية لعدم الانتباه:**

ينبغي على المعلم او المعالج ان يحدد اي المواقف الحياتية في المنزل أو المدرسة الفصل او قاعة النشاط يشع بها المظاهر السلوكية على عدم الانتباه التي يعاني منها التلميذ

**2.التعرف على العوامل الجسمية والانفعالية والتعليمية المسؤولة عن عدم الانتباه:**

ربما يرجع الى عدم الانتباه الى المناخ السائد في بيئة الطفل من حيث السلوك المعلم اثناء الشرح او شخصيته وعلاقته بالتلاميذ او اتجاه التلميذ نحو المدرسة والمادة الدراسية او عزي عن استيعابها للقصور في قدراتها.

**3.تحديد أهداف العلاج:**

في ضوء ما سبق من تشخيص يحدد المعلم أهداف العلاج مستعينا بإمكانات المدرسة متعاونا مع الأسرة وربما يلجأ إلى جهات طبية خارجة عن نطاق المدرسة أو العيادة النفسية أو مكتب الخدمة الاجتماعية المدرسية. (محمود عوض الله سالم، مجدي محمد الشحات 2006،ص77)

**2_7:استراتيجيات علاج صعوبات الانتباه :**

لكي نقوم بتحسين سلوك الانتباه يفضل ان تتخذ عدة اجراءات من اجل تحسين قدرة التلميذ على الانتباه وهي كما يلي :

1. **التدريب على تركيز الانتباه:**

أي توجيه انتباه تلميذ نحو المثيرات المهمة ذات العلاقة بموضوع الدرس وطرق باقي المذيعات على الهامش الشعور ويتضمن هذا القيام بما يلي:

- ان يلفت انتباه تلميذ الى المثيرات الهامة حتى يركز عليها ويترك غيرها كأن يقول المعلم للتلاميذ انتبهوا الى النقاط ثم يكتبها على السبورة ويستطرد في شرحها.
- تبسيط المسيرات المقدمة وتقليل عددها وازالة تعقيداتها حتى يستطيع ان ينتبه اليها ويلم بها ويستوعبها
- زيادة تركيز التلميذ على المثيرات المهمة بتلوينها أو وضع خطوط تحتها كما هو الحال في الحروف الهجائية والاقوال المأثورة

استخدام المثيرات والخبرات الجديدة وغير المألوفة حتى تلفت انتباه تلميذ لأن التعود على المثيرات يجعل التلميذ يملها

**2_ زيادة مدة الانتباه وذلك بالاستعانة بالإجراءات التالية:**

- أن يحدد المعلم بالضبط ما يجب القيام به وتحقيقه في صوره هدف اجرائي يسهل تحديده وتقويمه

- توفير فترات راحة بين مهام التدريب على زيادة الانتباه عملا بالقاعدة التمرين الموزعة غالبا ما يكون أفضل من التمرين المتصل.
- العمل على تعزيز مكافأة الزيادة في مدة الانتباه لدى التلميذ (محمد عوض الله سالم ،مجدي محمد الشحات،2006،ص79)

**3 المرونة في نقل الانتباه ويتضمن هذا اتخاذ الإجراءات التالية:**

- إعطاء وقت كاف الانتقال انتباه تلميذ من مثير لآخر بعد أن يستوعب المفهوم الدال عليه يقدم له مفهوما بمثير آخر.
- التقليل التدريجي من مدة انتقال الانتباه من المثير لآخر بعد أن يتم تدريب التلميذ على ذلك.

**4 حسين تسلسل عملية الانتباه:**

يقصد بتسلسل عملية الانتباه ان يركز التلميذ حواسه وذهنه في المثيرات متتابعة عبر الزمن تقديم الخبرة او الخبرات التعليمة بحيث في النهاية يصل المام متكامل وفهم شامل لها ولكي يتم هذا يحسن ان تتبع الخطوات التالية:

- زيادة عدد الفقرات التعليمية التي ينتبه اليها تلميذ بشكل تدريجي.
- وضع العناصر المهمة المطلوب زيادة مدة الانتباه اليها في الشكل وحداته يسهل تعلمها.
- التكرار والتدريب حتى يستطيع الطالب السيطرة على المهمة التعليمية ( محمود عوض الله سالم ،مجدي محمد الشحات،2006،ص80) .

**خلاصة الفصل:**

من خلال كل ما تطرقنا اليه نستخلص ان الانتباه من اهم العمليات العقلية التي تلعب دورا هاما في النمو المعرفي لدى الفرد وايضا نستنتج ان الافراد الدين يعانون تشتت الانتباه يعانون من عدم القدرة على التركيز انتباههم وتنظيم نشاطاتهم وعدم استطاعتهم على التحرر من العوامل الخارجية التي تشتت انتباههم وهو ما يؤدي إلى زيادة المشكلات التعليمية.

# الجانب التطبيقي

# الفصل الرابع

## الإجراءات المنـهجية للدراسة

-تمهيد.

1_الدراسة الاستطلاعية

1-1-الهدف من الدراسة الاستطلاعية

1-2- إجراءات الدراسة الاستطلاعية

1-3-عينة الدراسة الاستطلاعية

2- الدراسة الأساسية

2-1-منهج الدراسة

2-2-عينة الدراسة و طريقة اختيارها

2-3-مكان و زمان إجراء الدراسة

3_أدوات الدراسة

3-1-اختبار عسر القراءة و خصائص السيكو مترية في الدراسة الحالية

3-2-مقياس تشتت الانتباه و خصائص السيكو مترية في الدراسة الحالية

4-الاساليب الإحصائية

خلاصة الفصل

**تمهيد :**

يحتاج الباحث خلال عملية بحثه الى وسائل واساليب علمية دقيقة تمكنه من الوصول الى الحقيقة ،وتحقيق أفضل النتائج وأصدقها.

ونظرا لأهمية هذه الوسائل في عملية البحث، فقد تطرقنا في هذا الفصل الى عرض اهم الاجراءات المنهجية المتبعة في الدراسة وذلك من خلال تعرضنا الى الدراسة الاستطلاعية منهج البحث ثم العينة الاستطلاعية و اختيار عينة البحث ثم الادوات المستخدمة، في جمع البيانات وكذا اساليب المعالجة الإحصائية.

**1_الدراسه الاستطلاعية:**

تعتبر الدراسة الاستطلاعية مرحلة عامة في البحث العلمي نظرا لارتباطها المباشر بالميدان فهي تعد اول خطوة يلجأ اليها الباحث للتعرف على ميدان بحثه وعلى الظروف والامكانيات المتوفرة، بالإضافة الى انها تسمح بالتعرف على المشكلات التي يمكن ان تظهر قبل القيام بالدراسة التطبيقية فيما يمكن من حل هذه المشكلات الغير متوقعة في هذه المرحلة من الدراسة فيما بعد( رجاء محمود ،2007،ص96)

**1-1-الهدف من هذه الدراسة الاستطلاعية** هي

_التأكد من امكانية توفر العينة.

_التعرف وتحديد خصائص ومظاهر مجتمع البحث الاساسية بشكل عام.

_تشخيص عينة البحث الاساسية

_التأكد من خصائص السيكومترية لأدوات جمع البيانات.

**1-2-إجراءات الدراسة الاستطلاعية :**

تم اجراء الدراسة الاستطلاعية بثلاثة مدارس ابتدائية بولاية تيزي وزو و هي : بلعيد محمد و مدرسة مزداد أحمد ، مدرسة ميمون محند أمزيان و هذا خلال الموسم الجامعي 2021 2022 وذلك في شهر ماي2022 .

**1-3-عينة الدراسة الاستطلاعية :**

يبلغ حجم العينة من 60 تلميذ و تلميذة الذين يعانون من عسر القراءة، وتم توزيع اختبار القراءة في الطور الابتدائي ، و الجدول التالي يوضح حجم عينة الدراسة الاستطلاعية حسب الجنس

**الجدول(02): يوضح حجم عينة الدراسة الاستطلاعية حسب متغير الجنس .**

| الأفراد المعسرين قرائيا | الجنس | |
|---|---|---|
| 60 تلميذ | الذكور | الإناث |
| | 40 | 20 |

يتضح من خلال الجدول بأن حجم عينة الدراسة الاستطلاعية هو (60) تلميذ منه (40) تلميذ و (20) تلميدة، اي عدد الذكور الذين يعانون من عسر القراءة أكبر من عدد الاناث .

**2-الدراسة الأساسية :**

**2-1- منهج الدراسة :**

لا تخلو اي دراسة علمية من الاعتماد على منهج من أجل القيام بدراسة وفق قواعد واسس و يعرف المنهج بأنه مجموعة العمليات والخطوات التي يتبعها الباحث بغية تحقيق بحثه (رشيد زرواتي ،2007،ص119)

والمنهج أيضا بصفة عامة هو الطريق المؤدي الى الكشف عن حقيقة بواسطة مجموعة من القواعد لتحديد العمليات والوصول الى نتيجة محددة( عبد الخالق فوزي ،2007،ص76).

ولقد اعتمدنا في بحثنا هذا على المنهج الوصفي، لكونه الاكثر استخداما في العلوم النفسية والاجتماعية والتربوية ولكونه الأنسب لهذا البحث و يتماشى مع متطلبات البحث ومتغيراته وهذا لوصف موضوع البحث من خلال منهجية علمية صحيحة وتصوير النتائج التي يتم الوصول اليها .

فهو" طريقة لوصف الظاهرة المدروسة وتصويرها كميا عن طريق جمع معلومات مقننة عن المشكلة وتصنيفها وتحليلها."

## 2_2 عينة الدراسة الأساسية و طريقة اختيارها :

شملت عينة الدراسة على 80 تلميذا و تلميذة من بينهم 54 ذكورا ،و 26 اناث من مجموعة من مدارس ابتدائية لولاية تيزي وزو وهي مدرسة" مراحي مولود، "مدرسة مزداد احمد"، "مدرسة دوكار سعيد".

و الجدول التالي يوضح عينة الدراسة الأساسية.

**جدول (3): يوضح عينة الدراسة الأساسية.**

| الرقم | إسم المدرسة | عدد التلاميذ | | |
|---|---|---|---|---|
| | | ذكور | إناث | م التلاميذ |
| 1 | مدرسة مراحي مولود | 25 | 12 | 37 |
| 2 | مدرسة مزاد أحمد | 26 | 14 | 40 |
| 3 | مدرسة دوكار سعيد | 03 | / | 03 |
| **المجموع** | | 54 | 26 | 80 |

يتضح من خلال الجدول بأن حجم العينة هو (80 ) تلميذ منهم (54 ) ذكور و (26) اناث ،أي عدد الذكور أكبر من الاناث .

كما تم اختيار عينة البحث بالطريقة القصدية في بحثنا لأنها تناسب موضوع بحثنا .

**جدول (4): يوضح توزيع افراد العينة حسب الجنس و النسب المئوية.**

| الجنس | التكرارات | النسب المئوية |
|---|---|---|
| ذكور | 54 | 67.5% |
| إناث | 26 | 32.5% |
| المجموع | 80 | 100% |

الجدول يبين ان عدد الذكور هو (54) تلميذا ما يقابله نسبة 67.5% في حين عدد الاناث هو (26) تلميذة بنسبة 32.5% من عينة البحث ، كما يبين الجدول ان عدد الذكور من افراد عينة البحث اكبر من عدد الاناث.

**2-3- مكان و زمان إجراء الدراسة :**

تم الاتصال بمديري المدارس من أجل اجراء الدراسة الميدانية والسماح لنا بتوزيع الاستمارة على عينة البحث، وهذا في مجموعة من ابتدائيات لولاية تيزي وزو و المقدرة عددها ثلاثة (3) مدارس ابتدائية "مدرسة مراحي مولود""مدرسة "دوكار سعيد مدرسة "حوشين محمد واعمر "و كان دلك في شهر ماي2021/2022

**3-أدوات الدراسة :**

**3-1-اختبار عسر القراءة و خصائصها السيكو مترية في الدراسة الحالية :**

اختبار القراءة الصامتة من اجل الفهم وهذا الاختبار تم بناؤه من طرف الباحثة فاطمة الزهراء حاج صابري ( 2005) من أجل المساعدة في تحديد المعسرين قرائيا لإتمام رسالتها في الماجستير تخصص علم النفس المدرسي تحت عنوان "عسر القراءة وعلاقته ببعض

المتغيرات الأخرى" دراسة ميدانية لتلاميذ الطور الثاني ابتدائي بمدينة ورقلة.(مرباح أحمد تقي الدين،2014،ص 110).

وهذا الاختبار عبارة عن نص يتكون من فقرتين متوسطتي الطول تماشيا مع فقرات المقرر الدراسي كما يحتوي الاختبار على مجموعة من الاسئلة وهي كالتالي:

-السؤال الأول: يركز على الأفكار الجزئية

-السؤال الثاني: يركز على المعاني غير المباشرة

-سؤال الثالث: الاستنتاج ، الحكم على المادة

-سؤال الرابع: الفكرة العامة

**_الخصائص سيكومترية للاداة:** في دراسة الباحث مرباح احمد تقي الدين:

**_الصدق والثبات:**

**الصدق:** وتم التأكد من صدق الأداة عن طريق نوعين من الصدق هما الصدق الوصفي والصدق الاحصائي

**الصدق الوصفي:** بنوعية الصدق السطحي (الظاهري). صدق التحكيم وذلك عن طريق عرض الاداة على مجموعة محكمين والأخذ بعين الاعتبار التعديلات والملاحظات التي طلبوا القيام بها وقد تم التكلم عن الأمر سابق وبشيء من التفصيل.

**الصدق الاحصائي:** تم التطرق لنوعين هما:

-**الصدق الذاتي:** فقد قدر ب( 0.83 )

الصدق التمييزي (المقارنة الطرفية) : حيث المبدأ الجوهري لهذه الطريقة (المقارنة الطرفية) تستقيه من تسميتها حيث نقارن بين طرفين مختلفين تماما وذلك برصد النتائج بعد تطبيق الاداة وترتيبها ترتيبا تنازليا ثم تقسيمها الى مجموعتين.

المجموعة 1: المجموعة العليا= 33 %

المجموعة2: المجموعة الدنيا= 33 %

ثم نحسب الفرق بين واحد واثنين بعد تطبيق قانون "ت"

بعد التطبيق نحصل على درجة= "ت" المحسوبة والتي قدرت(7.94) وهي دالة عند مستوى الدلالة (0.01) مما يؤكد على صدق الأداة.

**الثبات:** لحساب ثبات الأداة عمدت الباحثة الى طريقة حساب (الاحتمال المنوالي) حيث قدر معامل الثبات ب (0.70)

**_ثبات المقياس في الدراسة الحالية:**

لقد قمنا بحسابه بطريقة التطبيق واعادة التطبيق وذلك بعد تطبيقه على عينة قوامها 60 تلميذ من الجنسين، ثم بعد 15 يوما أعدنا تطبيق نفس الاختبار على نفس العينة ثم قمنا بحساب معامل الارتباط بيرسون person بين عدد أخطاء التلميذ على اختبار عسر القراءة في التطبيق الأول وعدد أخطائه في التطبيق الثاني، وقد بلغ معامل الارتباط بين التطبيقين المقياس 0.81 وهي قيمة دالة على ثبات الاختبار.

والجدول التالي يبين نتائج ثبات المقياس.

**الجدول (5): يمثل ثبات مقياس القراءة.**

| العينة | التطبيق | قيمة "ر" المحسوبة | مستوى الدلالة المحسوبة | مستوى الدلالة المعتمد | القرار |
|---|---|---|---|---|---|
| 60 | التطبيق الأول<br>التطبيق الثاني | 0.81 | 0.00 | 0.01 | قيمة دالة عند 0.01 |

من خلال هذا الجدول نلاحظ أن القياس يتمتع بدرجة عالية من الثبات.

و بذلك سنقوم بتطبيق المقياس على العينة الأساسية.

**3-2- مقياس تشتت الانتباه خصائصها السيكو مترية في الدراسة الحالية :**

يهدف هذا المقياس الى معرفة التلاميذ الذين يعانون من تشتت الانتباه وكذلك الكشف عن السلوكات المتعلقة بصعوبة التعلم .

كما اعد هذا المقياس خصيصا للمتعلمين وهذا بهدف الكشف عن بعض السلوكات لدى التلاميذ، ولذا فان المعرفة الجيدة للطفل موضوع التقدير والتكرار ملاحظتك له ضرورية لاستخدام الصحيح لهذا المقياس والحكم الصادق من خلاله

ومن ثم فان الاهتمام بقراءة كل فقرة تمثل خاصية سلوكية وتقدير مدى توافر ظهورها لدى الابن أو تلميذ، فموضوع التقدير يعد امرا أساسيا عند الاجابة على هذا المقياس وفي التشخيص الجيد لهذه الصعوبات ( أكلي سفيان و بوجمعة شابحة، 2016،ص99).

-تتميز الاستجابة على هذا المقياس في مدى خماسي حيث :

-تعطى الاجابة لا تنطبق العلامة 0

-تعطى الاجابة نادرا العلامة 01

-تعطى الاجابة احيانا العلامة 02

-تعطى الإجابة غالبا علامة 03

-تعطى الاجابة دائما العلامة 04

وفي الأخير تجمع البنود، اذ كان مجموع أكبر من المتوسط فهي تعبر عن شدة تشتت الانتباه، واذا كانت أصغر من المتوسط فهذا يعني أن الطفل لا يعاني من تشتت الانتباه بمعنى اذ كان المجموع ما بين( 20) الى (40) منخفض، واذ كان ما بين( 40) الى( 60) متوسط ،وان كان ما بين (60 )الى (80 )مرتفع .

***الخصائص السيكومترية للأداة:**

**-صدق الاداة:**

يقصد به صدق الاختبار وهو أن يقيس الاختبار بالفعل القدرة أو الظاهرة التي وضع لقياسها ولتأكد من صدق هذه الاداة، تم عرض المقياس على عدة أساتذة متخصصين في المجال وتم ذلك في معهد العلوم الانسانية والاجتماعية بجامعة "مولود معمري " بتيزي وزو، وكان عدد الأساتذة خمسة محكمين وهم :

-لعقاب مليكة استاذة محاضرة صنف"ب" في علم النفس الاجتماعي.

-عليوان مليكة ،استاذة مساعدة صنف "أ" في علم النفس المدرسي .

-لعباس نصيرة، استاذة مساعدة صنف "ب" في علم النفس المدرسي .

-بلخير رشيد استاذ مساعد صنف "ب" في علم النفس الاجتماعي.

-طالح نصيرة استاذة مساعدة صنف "ب" في علم النفس الاجتماعي .

وبناء على موافقة الأساتذة على هذا المقياس قمنا بتطبيقه( أكلي سفيان بوجمعه شابحة 2016،ص100)

**-ثبات الاداة:**

ان ثبات الاختبار هو الذي يعطي نتائج متقاربة أو نتائج نفسها اذا طبق أكثر من مرة في ظروف متماثلة (عبد الرحمن عدس،2005،ص196).

للتأكد من ثبات البنود قمنا بتوزيع مقياس صعوبات الانتباه ثم تم حساب الثبات ،واعتمدنا في ذلك على طريقة التجزئة النصفية وهي تعد من الطرق المشتقة من طريقة الأشكال البديلة أو المتكافئة .(بطاطية زليخة 2012 ص ).

**الجدول (6) : يوضح ثبات مقياس تشتت الانتباه.**

| المقياس | معامل الارتباط | معامل الثبات |
|---|---|---|
| تشتت الإنتباه | 0.53 | 0.69 |

منه فان المقياس يتميز بثبات جيد .

**4-الاساليب الاحصائية:**

تم استخدام في البحث الحالي الاساليب الإحصائية التالية:

***المتوسط الحسابي:**

تعتبر من أكثر الأساليب الاحصائية شيوعا، وهو احدى مقاييس النزعة المركزية "يعني بمدى انتشار الدرجات في الوسط" (محمود السيد أبو النيل،1987،ص101)

هو حساب لدرجات أفراد العينة على بنود الاختبار والمقياس و يعد من مقاييس النزعة المركزية الذي يوضح مدى تقارب الدرجات من بعضها، واقترابها من المتوسط، وهو مجموع الدرجات المتحصل عليها على مجموع أفراد العينة.( مقدم عبد الحفيظ ،2003،ص71)

***معامل بيرسون :**

لقياس درجة الارتباط ،و يقوم هذا الاختبار على دراسة العلاقة بين متغيرين، وقد تم استخدامه لحساب العلاقة بين المتغيرات .

و يرمز له بحرف( r) ويعد كأحد المؤشرات البارامترية لدراسة قوة واتجاه العلاقه بين متغيرين (x و y) احدهما مستقل وثانيهما تابع حيث تتراوح قيمه هذا المعامل ما بين ( 1+ و 1_) و يستعمل عندما يفترض الباحث ان اي تغير في المتغير الاول يتبعه تغير في المتغير الثاني (بوعلاق محمد،2009،ص79)

***اختبار ت(T):**

ويستخدم هذا الأسلوب في حساب دلالة الفروق المتوسطات المرتبطة وغير المرتبطة للعينات المتساوية وغير المتساوية (مقدم عبد الحفيظ ،2003،ص190).

وقد تمت الاستعانة بالبرنامج ( SPSS ) للمعالجة الاحصائية.

**خلاصة الفصل :**

تم في هذا الفصل التطرق الى الاجراءات الميدانية للدراسة الحالية بجميع عناصرها بما فيها المنهج المتبع والعينة والأدوات والأساليب الاحصائية المستخدمة، سيتم التعرف في الفصل الموالي الى عرض وتحليل ومناقشة نتائج الدراسة الميدانية المتحصل عليها بعد تطبيق ادوات الدراسة.

# الفصل الخامس

## عرض و تحليل النتائج ومناقشتها.

- تمهيد:

1- عرض وتحليل نتائج الفرضيات.

2- تفسير ومناقشة نتائج البحث.

3_ الاستنتاج العام.

**تمهيد:**

يتناول هذا البحث عسر القراءة وعلاقته بتشتت الإنتباه لدى تلاميذ الطور الإبتدائي وسنعرض خلال هذا الفصل أهم النتائج التي تم التوصل إليها بعد تطبيق أدوات البحث على أفراد العينة.

## 1-عرض وتحليل نتائج الفرضيات:

### 1-1-عرض وتحليل نتائج الفرضية الأولى:

تشير الفرضية الأولى إلى أن هناك علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين وعسر القراءة و تشتت الانتباه لدى تلاميذ الطور الابتدائي ، ولاختبار صحة هذه الفرضية تم حساب معامل ارتباط بيرسون **Pearson** بين درجات المتغيرين وقد جاءت النتائج كما هي موضحة في الجدول رقم (07).

**الجدول (07): يمثل نتائج معامل الارتباط بين درجات التلاميذ في اختبار عسر القراءة و مقياس تشتت الانتباه:**

| العينة | متغيرات البحث | قيمة ر المحسوبة | مستوى الدلالة المحسوب | مستوى الدلالة المعتمد | القرار |
|---|---|---|---|---|---|
| 80 | عسر القراءة<br>تشتت الانتباه | 0.73 | 0.00 | 0.01 | دالة عند 0.01 (وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائيا) |

يتضح من الجدول رقم (07) أن هناك ارتباطا بين درجات اختبار عسر القراءة ودرجاتهم في مقياس تشتت الانتباه، حيث بلغت قيمة معامل الارتباط **(0.73)** وهي قيمة

دالة عند مستوى الدلالة **(0.01)** ولقد جاءت هذه العلاقة موجبة مما يعني أنه كلما ارتفع مستوى عسر القراءة كلما ارتفع معه مستوى تشتت الانتباه لدى تلاميذ الطور الابتدائي والعكس صحيح، أي أنه كلما كان مستوى عسر القراءة منخفض كلما انخفض لديه مستوى تشتت الانتباه وبهذا تكون الفرضية الأولى قد تحققت.

### 1-2-عرض وتحليل نتائج الفرضية الثانية:

تنص الفرضية الثانية على أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في عسر القراءة بين الذكور والإناث، ولاختبار صحة هذه الفرضية تم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لدرجات التلاميذ في اختبار عسر القراءة حسب الجنس (ذكور-إناث)، وبعد ذلك تم تطبيق اختبار (ت) للفروق للمجموعتين، والنتائج موضحة في الجدول رقم (8):

**الجدول (08): يمثل نتائج اختبار (ت) لحساب دلالة الفروق في عسر القراءة (عدد الأخطاء) بين الذكور والإناث:**

| الجنس | التكرار | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | قيمة "ت" المحسوبة | درجة الحرية | مستوى الدلالة المحسوب | مستوى الدلالة المعتمد | القرار |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| **ذكور** | 54 | 2.74 | 1.01 | 0.73 | 78 | 0.80 | 0.05 | غير دالة |
| **إناث** | 26 | 2.57 | 0.90 | | | | | |

يتضح من خلال الجدول رقم (08) واعتمادا على التحليل الإحصائي لاختبار (ت) إلى أن مستوى الدلالة المحسوبة والمقدرة ب (0.80) وهو اكبر من مستوى الدلالة المعتمد(0.05) وهذا يعني أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجات التلاميذ في عسر القراءة بين الذكور والإناث، حيث بلغت القيمة التائية (0.73) وبالنظر إلى المتوسطات الحسابية

والانحرافات المعيارية، فإن الفروق غير دالة، حيث بلغ المتوسط الحسابي لدى الذكور(2.74) وانحراف معياري قدره(0.01) في مقابل متوسط حسابي قدره (2.57) وانحراف معياري يساوي (0.90) لدى الإناث. أي أنه يمكن القول أن مستوى عسر القراءة لا يتأثر بجنس التلميذ، وبذلك لا نقبل الفرضية التي مفادها انه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في العسر القرائي بين الذكور والإناث.

**1-3-عرض وتحليل نتائج الفرضية الثالثة:**

تنص الفرضية الثالثة على انه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في تشتت الانتباه بين الذكور والإناث، ولاختبار صحة هذه الفرضية تم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لدرجات التلاميذ في مقياس تشتت الانتباه حسب الجنس (ذكور-إناث)، وبعد ذلك تم تطبيق اختبار (ت) للفروق للمجموعتين، والنتائج موضحة في الجدول رقم (09):

**الجدول (09): يمثل نتائج اختبار (ت) لحساب دلالة الفروق في تشتت الانتباه بين الذكور والإناث:**

| الجنس | التكرار | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | قيمة "ت" المحسوبة | درجة الحرية | مستوى الدلالة المحسوب | مستوى الدلالة المعتمد | القرار |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| **ذكور** | 54 | 51.87 | 12.52 | 0.48 | 78 | 0.47 | 0.05 | غير دالة |
| **إناث** | 26 | 50.38 | 12.68 | | | | | |

يتضح من خلال الجدول رقم (09) واعتمادا على التحليل الإحصائي لاختبار (ت) إلى أن مستوى الدلالة المحسوب والمقدر ب (0.47) أكبر من مستوى الدلالة المعتمدة (0.05)

وهذا يعني أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجات التلاميذ في تشتت الانتباه بين الذكور والإناث، حيث بلغت القيمة التائية **(0.48)** وبالنظر إلى المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، فإن الفروق غير دالة، حيث بلغ المتوسط الحسابي لدى الذكور**(51.87)** وانحراف معياري قدره **(12.52)** في مقابل متوسط حسابي قدره **(50.38)** وانحراف معياري يساوي **(12.68)** لدى الإناث. أي أنه يمكن القول إن مستوى تشتت الانتباه لا يتأثر بجنس التلميذ، وبذلك نرفض الفرضية التي مفادها انه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في تشتت الانتباه بين الذكور والإناث.

## 2 تفسير و مناقشة نتائج البحث

### 2-1: تفسير و مناقشة نتائج الفرضية الأولى:

تنص الفرضية الأولى على وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين عسر القراءة وتشتت الإنتباه لدى تلاميذ الابتدائي، ولقد أثبتت نتائج البحث أن هناك علاقة إرتباطية دالة إحصائيا بين المتغيرين، حيث بلغت قيمة معامل الارتباط بين كل من درجات التلاميذ في إختبار عسر القراءة و درجتهم في مقياس تشتت الإنتباه (ر= 0.73) ، وجاءت هذه القيمة دالة عند ( 0.01) وبهذا تم قبول الفرضية الأولى، فيمكن أن يرجع اضطراب تشتت الإنتباه إلى صعوبات في التعلم بما فيها القراءة، فالتلاميذ الذين يعانون من تشتت الإنتباه لديهم صعوبة في القراءة وبالتالي حدوث بعض الأخطاء الحذف، التكرار، القلب، الإبدال أثناء القراءة نتيجة لعدم التركيز والانتباه بشكل جيد.

ولقد جاءت نتائج الفرضية الأولى موافقة لدراسات كثيرة منها:

دراسة **رانبرو وزملائه** (1999) **Rabiner et al**، ظهرت مشكلات أكاديمية واضحة خاصة في التحصيل القرائي، حيث كان أدائهم منخفضا في هذا الجانب مما يشير إلى أن

مشكلات الإنتباه قد تكون مؤشرا لحدوث صعوبات في القراءة لاحقا لدى الأطفال في حالة ما أهملت متابعتها. (محمد علي كامل، 2008، ص47).

وكذلك دراسة **ستيفن** (1936) **Stephen** والتي كان الهدف منها التعرف على قدرة الأطفال الذين يعانون من اضطراب الانتباه عن القراءة الصحيحة وقد شملت عينة الدراسة (12) طفلا للمرحلة الابتدائية يعانون من هذا الاضطراب و (21) طفلا من أقرانهم الأسوياء الذين لا يعانون من الاضطراب، وقد خلصت الدراسة إلى أن الأطفال المضطربين لا يستطيعون قراءة المادة المقروءة قراءة شاملة حيث أنهم ينتقلون من كلمة لأخرى من جملة لأخرى من فقرة لأخرى، وهذا يدل على أن المعلومات المستقبلة غير مترابطة ومفهومة مما يجعلهم يصنفون ضمن ذوي صعوبات التعلم.( حاج صابري فاطمة، 2005، ص360)

وكذلك هناك دراسة **بطاطية زليخة** والتي كان الهدف منها التعرف على علاقة النشاط الزائد المصحوب بتشتت الانتباه في ظهور عسر القراءة والتي أقيمت على 7 حالات مستخدمتا مقياس كونزر ومقياس خاص بالمعلمين والأولياء، مقياس صعوبة الانتباه و كذا اختبار القراءة، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن هناك علاقة بين النشاط الزائد المصحوب بتشتت الإنتباه في ظهور عسر القراءة عند تلاميذ السنة الرابعة إبتدائي.

أما الدراسة **للجمعية الكويتية** فهي تخالف هذه النتيجة ، التي أجريت سنة (2007) حول صعوبة القراءة وانتشارها، فكانت من نتائجها أن 15% إلى 30% من سكان العالم يعانون من صعوبة في القراءة وهم ينتمون إلى ثقافات مختلفة و بيئات فكرية متنوعة ومستويات إجتماعية و إقتصادية متفاوتة . إذ نجد أن كل 5 أطفال هناك من يعاني صعوبة ذات علاقة بالقراءة.( هناء إبراهيم صندقلي، 2005، ص48).

**2-2: تفسير ومناقشة نتائج الفرضية الثانية:**

تنص الفرضية الثانية على أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في عسر القراءة بين الذكور و الإناث، و بعد إختبار صحة هذه الفرضية أسفرت النتائج على أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجات التلاميذ في عسر القراءة بين الذكور والاناث، حيث بلغت القيمة التائية (t=0.73) وبالنظر إلى مستوى الدلالة المحسوبة والمعتمدة، فإن الفروق غير دالة، أي أنه يمكن القول أن مستوى عسر القراءة لا يتأثر بالجنس، وبذلك لا نقبل الفرضية التي مفادها أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في عسر القراءة بين الذكور والاناث، ويمكن أن نرجع عدم وجود فروق دالة إحصائيا لعسر القراءة تبعا لمتغير الجنس إلى نقص التحفيز من طرف الوالدين وكذا المعاملة الوالدية التي يمكن أن تكون السبب في ظهور أحد أبنائه سواء كان ذكر أو أنثى إلى اضطراب في القراءة، أو ضعف طريقة التدريس أو ربما قد يرجع سببها إلى ظروف اقتصادية أو إجتماعية أو ثقافية أو دينية.

فمن بين الدراسات التي تتفق مع نتائج الفرضية الثانية نجد دراسة **وفاء عميرة** (2001) بعنوان برنامج لعلاج صعوبات تعلم القراءة والكتابة لدى تلاميذ في غرف المصادر بالمدرسة الابتدائية التأسيسية بدول الإمارات العربية المتحدة، هدفت الدراسة إلى تطبيق برنامج لعلاج صعوبات التعلم في القراءة والكتابة لدى تلاميذ المترددين لغرف المصادر بالمدرسة الإبتدائية وتكونت عينة الدراسة من (165) تلميذ وتلميذة من ذوي صعوبات التعلم في القراءة والكتابة، وأشارت النتائج الى عدم وجود فروق بين الجنسين.( حضري هاجر، 2017، ص16).

وكذلك دراسة **هاجر حضري** (2017) والتي كان الهدف منها التعرف على علاقة عسر القراءة بعسر الكتابة لدى تلاميذ السنة الثانية إبتدائي ،حيث قامت الدراسة على عينة قوامها (70) تلميذ وتلميذة، واستخدمت الباحثة في هذه الدراسة مقياس مصطفى فتحي الزيات لمقياس التقدير التشخيصي لصعوبات تعلم القراءة ومقياس التقدير التشخيصي لصعوبات

تعلم الكتابة، وتوصلت نتائج الدراسة إلى لا وجود فروق ذات دلالة إحصائية في عسر القراءة لمتغير الجنس. فتلك الصعوبات لا ترتبط بالجنس بل يرتبط بالعضوية والوراثة بغض النظر عن نوع المتعلم ذكر أو أنثى.

### 3-2: تفسير ومناقشة نتائج الفرضية الثالثة:

كما تنص الفرضية الثالثة على أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في تشتت الانتباه بين الذكور والاناث، و بعد إختبار صحة هذه الفرضية تم توصلنا إلى أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجات التلاميذ في تشتت الانتباه بين الذكور والاناث، حيث بلغت القيمة التائية (t=0.48) وبالنظر إلى المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية. حيث يمكن أن يعود عدم وجود فروق بين الجنسين إلى أساليب التنشئة الإجتماعية حيث أثبتت الدراسات أن البيئة أصبحت تعطي فرصا متكافئة للجنسين دون التمييز بينهما، حيث الفتاة أصبحت تتمتع بجميع حقوقها في جميع المجالات وهذا ماجعلها تتعادل مع الذكور.

ويمكن أن نرجع أيضا نتائج هذه الفرضية إلى عدة عوامل من بينها العوامل الإجتماعية والنفسية حيث تلعب دوراً كبيراً وبارزا في حدوث مثل هذا الاضطراب، حيث نجد عدم الاستقرار داخل الأسرة يؤثر على انتباه الطفل ويشعره بعدم الإرتياح والتوتر وكذلك سوء الإنسجام في الأسر وكذا الظروف الاقتصادية السيئة.حيث نقول أن الوالدين يتميزون بمعاملة متساوية بين أبنائهم الذكور والاناث الذين يعانون من تشتت الانتباه وعدم التركيز وكذا عدم التفرقة أو الانحياز إلى جنس واحد.

وهناك أيضا العوامل الوراثية التي تعتبر عامل هام في إصابة الطفل بتشتت الإنتباه إذ نجد احتمالية اصابة الأطفال بهذا الاضطراب بشكل أكبر إذا كان أحد والديهم مصابا بهذا الاضطراب (تشتت الانتباه).

فمن الدراسات التي تخالف نتائج الفرضية نجد دراسة **معتز المرسي** (1998) عن دراسة التوائم فقد استهدفت التعرف على تلاميذ مضطربي قلة الانتباه وعلى الخصائص الاجتماعية والنفسية التي يتصف بها هؤلاء التلاميذ، وكذا دراسة الفروق بين التلاميذ (ذكور/اناث) الذين لديهم اضطراب قلة الانتباه المصحوب بفرط النشاط.

وأظهرت نتائج الدراسة مايلي: وجود فروق دالة إحصائية بين ذكور و إناث في نسب انتشار اضطراب قلة الانتباه المصحوب بفرط النشاط.( محمد مفيد، مجلة العلوم الانسانية والاجتماعية، ص259)

**الاستنتاج العام:**

يعتبر موضوع عسر القراءة وتشتت الإنتباه من أهم المواضيع المناسبة للدراسة والتحليل وذلك لأهمية تأثيرهما في حياة التلاميذ.

فقد تمحور بحثنا حول موضوع مهم والمتمثل في عسر القراءة وعلاقته بتشتت الانتباه لدى تلاميذ الابتدائية، ومعرفة العلاقة الموجودة بين هاذين المتغرين.

ومن هذا المنطلق قمنا باختيار هذا الموضوع وذلك بغية البحث عن إمكانية وجود علاقة دالة إحصائيا بين كل من عسر القراءة وتشتت الإنتباه لدى التلاميذ، اضافة إلى مدى وجود فروق دالة إحصائيا في كل من عسر القراءة و تشتت الانتباه بين الذكور والاناث (تبعا لمتغير الجنس).

ومن أجل التحقق من الأهداف السابقة قمنا بالاستعانة بكل من إختبار عسر القراءة ومقياس تشتت الإنتباه ، وتم تطبيقها على عينة قوامها (80) تلميذ وتلميذة من الطور الابتدائي.

تم الاعتماد على برنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الإجتماعية spss وذلك للمعالجة الإحصائية، وقد أسفرت نتائج البحث على مايلي:

- وجود علاقة إرتباطية دالة إحصائيا بين عسر القراءة وتشتت الإنتباه لدى تلاميذ الطور الابتدائي.

- لا وجود فروق ذات دلالة إحصائية في عسر القراءة بين الجنسين ذكور و إناث.

- لا يوجد أية فروق ذات دلالة إحصائية في تشتت الانتباه بين الجنسين ذكور و إناث.

**خاتمة:**

حاولت الدراسة الكشف عن وجود علاقة ارتباطية و كذا الفروق بين عسر القراءة وتشتت الانتباه .

فكما أعدت العديد من الدراسات التي تناولت هذا الموضوع لأنه من المشكلات التي يتعرض لها التلاميذ خلال مسارهم الدراسي فبالتالي تؤثر على تحصيلهم مقارنة مع الأطفال العاديين.

ونجد أيضا أن من يعانون من نقص الإنتباه وعدم القدرة على التركيز وعدم إنهاء الواجبات المدرسية المطلوبة منهم إضافة إلى عدم البقاء هادئين يؤثر عليهم ونجدهم أيضا لا يستطيعون القراءة مقارنة مع الأطفال العاديين.

ولذا حاولنا بقدر المستطاع التقرب من هذه الفئة قصد دراسة هذه المشكلات الأكاديمية ومعرفة أثاره على التلاميذ، فمن خلال كل النتائج التي توصلنا اليها اتضح لنا أن كلما ارتفع درجة عسر القراءة أدى إلى ظهور تشتت الإنتباه وعدم قدرة التلميذ على التركيز.

وتم التوصل إلى مجموعة من الاقتراحات منها:

– توفير البرامج التربوية المناسبة لذوي الصعوبات خاصة تشتت الانتباه و عسر القراءة.

– ضرورة توفير أخصائي نفساني في كل مدرسة للاهتمام بالتلاميذ من جميع الجوانب ومساعدة التلاميذ على تجاوز مشكلاتهم.

– ضرورة فتح الفصول الخاصة داخل المدارس لمساعدة المعسرين قرائيا.

– توعية الأباء والمربين على التعامل الجيد مع أبنائهم المعسرين قرائيا ومتشتتي الانتباه ومساعدتهم نفسيا وكذا توفير الظروف المناسبة له.

- العمل على إدخال اللعب والمرح من أجل خلق الرغبة في القراءة.

- تعويد الطفل على القراءة خاصة القصص المصورة وهو في سن مبكرة.

# قائمة المراجع

**قائمة المراجع:**


1- أبو النيل السيد محمود (1987)، **الإحصاء النفسي والإجتماعي والتربوي**، دار النهضة العربية للنشر والتوزيع، بيروت، دط.

2- أحمد عبد الكريم حمزة (2008)، **سيكولوجية عسر القراءة (الديسليكسيا)**، دار الثقافة، الأردن (عمان) ،د ط.

3- أني ديمون (2006)، **الديسليكسيا اضطراب اللغة عند الأطفال**، ترجمة إناس صادق ولميس الراعي، المجلس الأعلى للرقابة، دبي، الطبعة الأولى.

4- الحجاج محمد (1989)، **الطب السلوكي المعاصر**، دار الفكر للملايين، بيروت الطبعة الأولى.

5- الزغلول عماد عبد الرحيم (2006)، **اضطرابات الإنفعالية والسلوكية**، دار الشروق للنشر والتوزيع، دون بلد، الطبعة الأولى.

6- السيد سيد أحمد (1999)، **اضطراب الإنتباه لدى الأطفال** (أسبابه وتشخيصه وعلاجه) مكتبة النهضة، مصر القاهرة الطبعة الأولى.

7- السعيد هلا (2010)، **صعوبات التعلم بين النظرية والتطبيق والعلاج**، مكتبة الأنجلو مصرية، مصر القاهرة، د ط .

8- العتوم يوسف (2004)، **علم النفس المعرفي** (النظرية والتطبيق)، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الطبعة الأولى.

9- السعيدي أحمد (2009)، **مدخل إلى الديسليكسيا برنامج تدريبي لعلاج صعوبات القراءة**، دار اليازوري، الأردن عمان، الطبعة الأولى.

10- القريطي عبد المطلب أمين (1988)، **صعوبات التعلم**، عالم الكتاب للنشر، مصر، د ط.

11- بوعلاق محمد (2009)، **الموجه في الإحصاء الوصفي والإستدلالي في العلوم النفسية والتربوية والاجتماعية**، دار الأمل للطباعة والنشر والتوزيع، الجزائر، الطبعة الثانية.

12- تعوينات علي (1983)، **التأخر في القراءة في مرحلة التعليم المتوسط** (دراسة ميدانية)، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، د ط.

13- جبريل بن حسن العريشي وآخرون (2013)، **صعوبات التعلم النمائية ومقترحات علاجية**، دار هناء للنشر والتوزيع، عمان الأردن، الطبعة الأولى.

14- جمال متقال مصطفى القاسم (2015)، **أساسيات صعوبات التعلم**، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان الأردن، الطبعة الثالثة.

15- حامد السطحية إبتسام (2001)، **اضطراب الإنتباه عند الأطفال** ( التشخيص والعلاج)، دار الحضارة للطباعة والتوزيع، طنطا ،الطبعة الأولى.

16- حامد السطحية إبتسام و خالد ابراهيم الفخراني (2001)، **اضطراب الإنتباه عند الأطفال** (التشخيص والعلاج)، دار الحضارة للطباعة والنشر والتوزيع، طنطا، الطبعة الأولى.

17- حامد عبد السلام زهران (1998)، **التوجيه والإرشاد النفسي**، عالم الكتب، القاهرة مصر، الطبعة الثالثة.

18- خطاب عمر (2006)، **مقاييس في صعوبات التعلم**، مكتبة المجتمع العربي للنشر والتوزيع، عمان، الطبعة الأولى.

19- ديديه بوردو (2000)، **صعوبات التعلم**، ترجمة أنطوان هاشم منشورات عويدات لبنان، د ط.

20- رجاء محمود (2006)، **مناهج البحث في العلوم النفسية والتربوية**، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الطبعة الأولى.

21- زرواتي رشيد (2007)، **مناهج وأدوات البحث العلمي في العلوم الإجتماعية**، دار الهدي للطباعة والنشر، عين مليلة الجزائر، د ط.

22- زيدان أحمد السرطاوي (2006)، **تقييم صعوبات التعلم في القراءة**، المؤتمر الدولي لصعوبات التعلم، الرياض، د ط.

23- سعيد عبد الله لافي (2006)، **القراءة وتنمية التفكير**، عالم الكتب، القاهرة، الطبعة الأولى.

24- سليمان عبد الواحد يوسف ابراهيم (2010)، **المرجع في صعوبات التعلم النمائية والأكاديمية والاجتماعية والانفعالية**، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة مصر، الطبعة الأولى.

25- سليمان عبد الواحد يوسف ابراهيم (2002)، **الإتجاهات الحديثة في صعوبات التعلم النوعية**، دار أسامة للنشر والتوزيع عمان د ط.

26- سليمان عبد الواحد يوسف ابراهيم (2011)، **صعوبات التعلم الإجتماعية والانفعالية** ( خصائصهم اكتشافهم رعايتهم مشكلاتهم،) دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان الأردن، الطبعة الأولى.

27- سهير محمد أمين (2000)، **اللجلجة أسبابها وعلاجها**، دار الفكر العربي، القاهرة، الطبعة الأولى.

28- شحاتة الحسن (2000)، **تعليم اللغة العربية بين النظرية والتطبيق**، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة، الطبعة الأولى.

29- صلاح عميرة علي (2005)، **صعوبات تعلم القراءة والكتابة التشخيص والعلاج** مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع، الأردن، د ط.

30- صندقلي هناء إبراهيم (2008)، **من صعوبات التعلم** (الديسليكسيا دليل الأهل والأساتذة، دار النهضة، بيروت، الطبعة الأولى.

31- عادل عبد الله محمد (2007)، **دراسات في سيكولوجيا غير العاديين**، دار الرشاد القاهرة، د ط.

32-عبد الفتاح حافظ نبيل (2000)، **صعوبات التعلم و التعليم العلاجي**، مكتبة زهراء الشرق، القاهرة، الطبعة الأولى.

33- عجاج خيري المغازي (1998)، **صعوبات القراءة والفهم القرائي**، مكتبة زهراء الشرق، القاهرة، الطبعة الأولى.

34- عدس عبد الرحمان محي الدين توق (1998)، **المدخل إلى علم النفس**، دار الفكر عمان، الطبعة الخامسة .

35- علاء عبد الباقي إبراهيم (2007)، **علاج النشاط الزائد لدى الأطفال بإستخدام برامج تعديل السلوك**، سلسلة التوجيه و الإرشاد في إعاقات الطفولة، مصر، الطبعة الأولى.

36- عوني معين شهين (2011)، **متلازمة النشاط الزائد** (الإندفاعية و تشتت الإنتباه)، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، الطبعة الأولى.

37- فتحي الزيات (1998)، **صعوبات التعلم الأسس النظرية والتشخيصية والعلاجية**، دار النشر للجامعات، القاهرة، الطبعة الأولى.

38- فوزي عبد الخالق (2007)، **طرق البحث العلمي**، المكتب العربي الحديث، مصر الطبعة الأولى.

39- قحطان أحمد الظاهر (2004)، **صعوبات التعلم**، دار وائل للنشر والتوزيع، عمان الطبعة الأولى.

40- كامل محمد علي (2003)، **صعوبات التعلم الأكاديمي بين الفهم والمواجهة**، مركز الاسكندرية للكتاب، مصر، د ط.

41- كامل محمد علي (2008)، **الأخصائي النفسي المدرسي وفرط النشاط واضطراب الإنتباه**، مركز الإسكندرية للكتاب، مصر، دط.

42- ماجدة بهاء الدين السيد عبيد (2009)، **صعوبات التعلم وكيفية التعامل معها**، دار الصفاء للنشر والتوزيع، عمان الأردن، الطبعة الأولى.

43- محمد ربيع و عامر طارق (2008)، **الإدراك البصري و صعوبات التعلم**، دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع، عمان، دط.

44- محمد علي محمد النوبي (2009)، **اضطراب الإنتباه المصحوب بالنشاط الزائد لذوي الإحتياجات الخاصة**، دار وائل للنشر والتوزيع، الأردن عمان، الطبعة الأولى .

45- محمد عوض الله سالم (2008)، **صعوبات التعلم** (التشخيص و العلاج)، دار الفكر للنشر والتوزيع، الأردن، الطبعة الأولى.

46- محمد عوض الله سالم و آخرون (2003)، **صعوبات التعلم التشخيص و العلاج** عالم الكتب الحديث للنشر، الأردن، الطبعة الأولى.

47- محمد فتوح محمد سعيدات (2014)، **برنامج صعوبات تعلم في المرحلة الابتدائية** شبكة الأولوية جامعة عين شمس، د ط.

48- محمود عوض الله سالم و آخرون (2008)، **صعوبات التعلم التشخيص والعلاج**، دار الفكر ناشرون و موزعون، عمان الأردن، الطبعة الثالثة.

49- مصطفى نوري القمش و خليل عبد الرحمان المعايطة (2009)، **الإضطرابات السلوكية والإنفعالية**، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان الأردن، الطبعة الثانية .

50- مقدم عبد الحفيظ (2003)، **الإحصاء النفسي والقياس التربوي**، ديوان النشر الإسكندرية ،مصر، الطبعة الثانية.

51- ملحم سامي محمد (2006)، **صعوبات التعلم**، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان الأردن، الطبعة الثانية.

52- ملحم سامي (2002)، **صعوبات التعلم**، دار الفكر للنشر والتوزيع، عمان، الطبعة الأولى.

53- نصرة محمد عبد المجيد جلجل (1995)، **العسر القرائي**، مكتبة النهضة المصرية القاهرة مصر، الطبعة الثانية.

54- يوسف إبراهيم، ب س، **الإتجاهات الحديثة في صعوبات التعلم النوعية**، دار أسامة للنشر والتوزيع، عمان، د ط.

**الرسائل الجامعية:**

55- أكلي سفيان بوجمعة شبحة (2015)، **تشتت الانتباه و آثاره على ظهور صعوبات القراءة لدى تلاميذ المرحلة الإبتدائية** (9-12 سنة) دراسة عيادية لستة حالات، مذكرة تخرج لنيل شهادة الماستر في علم النفس المدرسي، تيزي وزو الجزائر.

56- بن صافية أمال (2001)، **الذاكرة العاملة لدى المصابين بعسر القراءة** ( تناول نفسي معرفي من خلال نموذج بادلي للذاكرة العاملة )، رسالة مقدمة لنيل شهادة ماجستر كلية العلوم الانسانية و الإجتماعية، جامعة الجزائر .

57- بطاطية زليخة بوكاسي فاطمة (2012)، **علاقة النشاط الزائد المصحوب بتشتت الانتباه في ظهور عسر القراءة عند تلاميذ السنة الرابعة إبتدائي** (دراسة ميدانية لسبع حالات من 6 إلى 9 سنوات)، مذكرة لنيل شهادة الماستر لعلم النفس المدرسي، بويرة الجزائر.

58- حضري هاجر(2017)، **علاقة عسر القراءة بعسر الكتابة لدى تلاميذ السنة الثانية إبتدائي**، تخصص صعوبات التعلم، مذكرة مكملة لنيل شهادة الماستر في علوم التربية تبسة الجزائر.

59_ خوجة أسماء (2018)، **المشكلات السلوكية لدى تلاميذ دوي صعوبات التعلم الاكاديمية في المرحلة الابتدائية**، (دراسة ميدانية ببعض ابتدائيات مدينة المسيلة) ،أطروحة مقدمة لنيل الدكتورة في علم النفس المدرسي، جامعة محمد خيضر، بسكرة الجزائر.

60- السيد علي السيد (1998)، **برنامج مقترح لتنمية الانتباه البصري لدى الأطفال المتخلفين عقليا**، رسالة دكتورة معهد الدراسات العليا للطفولة جامعة عين شمس.

61- صلاح الدين تغليت (2008)، **برنامج علاجي مقترح في تنمية المكتسبات الأولية ورفع القراءة والكتابة لدى التلاميذ المعسرين قرائيا وكتابيا**، رسالة مقدمة لنيل شهادة دكتورة علم النفس العيادي جامعة محمد لمين دباغين، سطيف الجزائر.

62- طكوك حياة (2009)، **نشاط القراءة في الطور الأول**، رسالة ماجستير غير منشورة قسم علم النفس وعلوم التربية والأرطفونيا جامعة فرحات عباس، سطيف الجزائر.

63- فاطمة الزهراء حاج صابري (2005)، **عسر القراءة النمائي وعلاقته ببعض المتغيرات الأخرى**، دراسة ميدانية لتلاميذ الطور الثاني أساسي لولاية ورقلة، رسالة ماجستير غير منشورة جامعة قادسي مرباح، ورقلة الجزائر.

64- كريمة بوفلاح (2007)، **دراسة وتحليل استراتيجيات التعرف على الكلمة المكتوبة عند الطفل المصاب بصعوبات تعلم القراءة**، رسالة ماجستير غير منشورة في علم النفس اللغوي والمعرفي، جامعة الجزائر.

65- مرباح أحمد تقي الدين (2014)، **عسر القراءة وعلاقته بالتوافق النفسي لدى عينة من تلاميذ السنة الخامسة إبتدائي بمدينة الأغواط**، مذكرة مكملة لنيل شهادة الماجستير في علوم التربية، الجزائر.

**المجلات:**

66- أيمن يحي عبد الله و إبراهيم حمزة الشهاب (2013)، السلوكات غير التكيفية لدى طلبة صعوبات التعلم في المرحلة الاساسية الدنيا في مديرية تربية الأردن **مجلة الجامعة الاسلامية للدراسات التربوية والنفسية**، المجلد 21 العدد 1.

67- رجب أميرة (2010)، العلاقة بين ابغزو و النجاح والفشل الدراسي في المهارات الاجتماعية لدى التلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة بالمرحلة الابتدائية، **مجلة كلية التربية** المجلد 12 العدد 225-203.

68- زكور محمد مفيدة، **مجلة العلوم الانسانية والاجتماعية**، تقرير معلمي مرحلة التعلم الابتدائي لانتشار اضطراب قلة الإنتباه المصحوب بفرط النشاط لتلاميذهم ( دراسة ميدانية بمدينة ورقلة جامعة قاصدي مرباح)، الجزائر، العدد 18.

69- قريشي عبد الكريم (2002)، **مجلة العلوم الانسانية** "**التوافق النفسي**"، العدد 6 جامعة باتنة الجزائر.

**القواميس:**

70- سيد الشخص عبد الحميد وعبد الغفار عبد الحكيم الدماطي (1992)، **قاموس التربية الخاصة وتأهيل غير العاديين** (المعاجم والقواميس)، الطبعة الأولى.

**المراجع باللغة الفرنسية:**

71 - Anne Van Haut، 2001، Françoise Estiénne، les dyslexiques، 3éme maison، Paris.

72- Demeur Navet‹ 1983‹ Méthode pratique de rééducation de la lecture et de l'orthographe‹ 4 éme éd‹ de Boeck‹ Bruxelle.
73- Driscoll Peters‹ cils. A. Lovern.  John Willy / …New York‹ chichester‹ Brisbance.  Toronto. Singapore.
74- John stein‹1997‹ Vincent walsh‹ temporal processing and dyslexie‹ science LTD‹ elsevier.
75- Reid. G al 2008‹ Dyslexia sage‹ Replika press pvt‹ India.
76- Sillamy‹ Nobert‹  1999‹ dictionnaire de psychologie larousse‹ paris.

# الملاحق

**ملحق رقم (01) : إختبار عسر القراءة**

اختبار القراءة الصامتة من اجل الفهم للتلاميذ.

البيانات الشخصية للتلميذ.

-اسم المدرسة: .....  اسم التلميذ: .....

-العمر: .....  تاريخ التقييم:.....

-الجنس: ذكر ☐  أنثى ☐

التعليمات:

عزيزي التلميذ.... عزيزتي التلميذة.

أمامك نص قرائي واضح. المطلوب منك أن تقرأ النص بعملية كبيرة، و المهم أن تكون قرائتك صامتة. وبعد الإنهاء من القراءة الصامتة للنص عليك أن تجيب بدقة على أسئلة الفهم المتعلقة بمحتوى النص و ذلك بأن تضع إشارة(×) أمام واحد من الإجابات الأربعة المحتملة و التي تراها صحيحة ذلك بإستخدام أدواتك الخاصة بالكتابة و عليك أن تحافظ على الهدوء أثناء الإجابة. علما أن الأسئلة ليست لها علاقة بإمتحاناتك الفصلية و السنوية.

شكرا على تعاونكم معنا.

النص القرائي:

يحكى أنه في قديم الزمان و سالف العصر و الأوان حطاب يعيش من عمل يديه لكسب قوت عياله، فكان يتردد كل صباح إلى غابة ليحتطب ولا يعود منها حتى تعلن الشمس عن وقت رحيلها. ظل الحطاب على هذا الحال حتى اليوم الذي عزم فيه أن يضاعف العمل ليعود لعياله بالخير الوفير و بينما هو يحدث نفسه عثر على أكبر شجرة على الإطلاق فعقدت الدهشة لسانه و سقط الفأس من يده من شدة التعب و الفرح.

ولما هو يقطعها سمع صوتا خافتا يترجاه بأن لا يقوم بمثل هذه الفعلة الشنيعة و عاهده بأن يقدم له ما يكفيه من المال طول حياته.
وبعد فترة أدرك الحطاب بأن الصوت قادم من الشجرة الكبيرة فبعدها ألقى فأسه أرضا.
وجد مكانه دجاجة ذهبية تبيض له كل يوم بيضة ذهبية، فتبدل حال الحطاب و عائلته وأصبحوا يعيشون عيشة الأغنياء فأصبح الحطاب يعطف على الفقراء و المستضعفين فينفق عليهم بكل سخاء.

أسئلة الفهم:

1-لماذا كان يذهب الحطاب كل يوم إلى الغابة؟

*ليتمتع بالهواء العليل( )
*ليصطاد العصافير( )
*ليحتطب( )
*ليزور اصدقائه( )

2-لماذا أصبح الحطاب غنيا؟

*لأنه كان تاجرا محتال( )
*لأنه كان طيبا و جادا في عمله( )
*لأنه كان لا يرفق بالحيوانات( )

*لأنه كان يصطاد الحيوانات و يبيعها( )

3-ما هو السر الحقيقي للنجاح في رأيك؟
*التكبر و الغرور( )
*الطيبة و المثابرة في العمل( )
*الأنانية و الحقد على الآخرين( )
*المنافسة و الاحتيال على الأخرى( )

4-ضع عنوان مناسب للنص؟
*تعاون الحيوانات( )
*الحطاب و الشجرة( )
*التجارة الرابحة( )
*الغابة السعيدة( )

**ملحق رقم ( 3 )**

**نتائج معامل بيرسون بين التطبيق الاول و التطبيق الثاني لاختبار عسر القراءة باستخدام الspss**

| | Test1 | Test2 |
|---|---|---|
| Test1 corrélation de pearson | | **0.814 |
| Sig. (bilatérale) | | 0.00 |
| N | | 30 |
| Test2 corrélation de pearson | **0.814 | |
| Sig. (bilatérale) | 0.00 | |
| N | 30 | |

**La corrélation est significative au niveau 0.01

## ملحق رقم (04): نتائج الفرضية الأولى بإستخدام SPSS

```
CORRELATIONS
  /VARIABLES=tachatotalintibah adadalijabatalkhatia
  /PRINT=TWOTAIL NOSIG
  /MISSING=PAIRWISE.
```

**Corrélations**

| | | tachatotalintibah | adadalijabatalkhatia |
|---|---|---|---|
| tachatotalintibah | Corrélation de Pearson | 1 | ,734** |
| | Sig. (bilatérale) | | ,000 |
| | N | 80 | 80 |
| adadalijabatalkhatia | Corrélation de Pearson | ,734** | 1 |
| | Sig. (bilatérale) | ,000 | |
| | N | 80 | 80 |

**. La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

## ملحق رقم (05): نتائج الفرضية الثانية بإستخدام SPSS

```
T-TEST GROUPS=sex1(1 2)
  /MISSING=ANALYSIS
  /VARIABLES=tachatotalintibah
  /CRITERIA=CI(.95).
```

**Statistiques de groupe**

| | sex1 | N | Moyenne | Ecart-type | Erreur standard moyenne |
|---|---|---|---|---|---|
| tachatotalintibah | homme | 54 | 51,8704 | 13,52154 | 1,84005 |
| | femme | 26 | 50,3846 | 12,68094 | 2,48694 |

**Test d'échantillons indépendants**

| | | Test de Levene sur l'égalité des variances | | Test-t pour égalité des moyennes | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | F | Sig. | t | ddl | Sig. (bilatérale) | Différence moyenne | Différence écart-type | Intervalle de confiance 95% de la différence | |
| | | | | | | | | | Inférieure | Supérieure |
| tachatotalintibah | Hypothèse de variances égales | ,509 | ,478 | ,469 | 78 | ,640 | 1,48575 | 3,16473 | -4,81474 | 7,78625 |
| | Hypothèse de variances inégales | | | ,480 | 52,449 | ,633 | 1,48575 | 3,09364 | -4,72083 | 7,69234 |

## ملحق رقم (06): نتائج الفرضية الثالثة بإستخدام SPSS

```
T-TEST GROUPS=sex1(1 2)
  /MISSING=ANALYSIS
  /VARIABLES=adadalijabatalkhatia
  /CRITERIA=CI(.95).
```

**Statistiques de groupe**

| | sex1 | N | Moyenne | Ecart-type | Erreur standard moyenne |
|---|---|---|---|---|---|
| adadalijabatalkhatia | homme | 54 | 2,7407 | 1,01285 | ,13783 |
| | femme | 26 | 2,5769 | ,90213 | ,17692 |

**Test d'échantillons indépendants**

| | | Test de Levene sur l'égalité des variances | | Test-t pour égalité des moyennes | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | F | Sig. | t | ddl | Sig. (bilatérale) | Différence moyenne | Différence écart-type | Intervalle de confiance 95% de la différence | |
| | | | | | | | | | Inférieure | Supérieure |
| adadalijabatalkhatia | Hypothèse de variances égales | ,062 | ,804 | ,701 | 78 | ,485 | ,16382 | ,23363 | -,30130 | ,62893 |
| | Hypothèse de variances inégales | | | ,730 | 54,998 | ,468 | ,16382 | ,22427 | -,28564 | ,61327 |