جامعة مولود معمري تيزي-وزو

كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية

قسم الأرطوفونيا

التقييم المعرفي اللغوي للانتباه الانتقائي والذاكرة العاملة (الحلقة الفونولوجية) واللغة المكتوبة (القراءة والكتابة) لدى الأطفال المصابون باضطراب تشتت الانتباه المصحوب بفرط النشاط مقارنة بأقرانهم العاديين.

مذكرة مقدمة لنيل شهادة الماستر في علم الأعصاب اللغوي العيادي

من إعداد الطالبين:

♦ بوسعد أيت وعلي

♦ نريمان بانوح

تحت إشراف:

♦ د. نادية صحراوي

السنة الجامعية: 2024 - 2025

جامعة مولود معمري تيزي-وزو

كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية

قسم الأرطوفونيا

التقييم المعرفي اللغوي للانتباه الانتقائي والذاكرة العاملة (الحلقة الفونولوجية) واللغة المكتوبة (القراءة والكتابة) لدى الأطفال المصابون باضطراب تشتت الانتباه المصحوب بفرط النشاط مقارنة بأقرانهم العاديين.

مذكرة مقدمة لنيل شهادة الماستر في علم الأعصاب اللغوي العيادي

من إعداد الطالبين:

♦ بوسعد أيت وعلي

♦ نريمان بانوح

تحت إشراف:

♦ د. نادية صحراوي

السنة الجامعية: 2024 - 2025

بسم الله الرحمن الرحيم

فهرس المحتويات:

المحتويات	الصفحة
كلمات شكر	
الإهداء	
ملخص الدراسة	
فهرس المحتويات	
فهرس الأشكال	
فهرس الجداول	
مقدمة	01
الفصل التمهيدي: الإطار العام للدراسة	
1) الإشكالية	07
2) صياغة الفرضيات	10
3) أسباب اختيار الموضوع	10
4) أهمية الدراسة	11
5) أهداف الدراسة	11
6) تحديد المفاهيم الأساسية	11
الجانب النظري	
الفصل الأول: إضطراب تشتت الإنتباه المصاحب بفرط النشاط	
تمهيد	17
1) تعريف إضطراب تشتت الإنتباه المصاحب بفرط النشاط	17
2) نسب إنتشار إضطراب تشتت الإنتباه المصاحب بفرط النشاط على المستوى العالمي	18

3) أعراض تشتت الإنتباه والنشاط الزائد	18
4) أسباب إضطراب تشتت الإنتباه المصاحب بفرط النشاط وبعض النظريات المفسرة	19
5) التشخيص والتدخل العلاجي لإضطراب تشتت الانتباه المصاحب بفرط النشاط	20
خلاصة الفصل	20
الفصل الثاني: الانتباه الإنتقائي	
تمهيد	23
أولا: الإنتباه	23
1) تعريف الانتباه وأهميته	23
2) أنواع الانتباه	23
3) مكونات وآليات الانتباه	24
4) نماذج الانتباه النظرية	25
5) الاضطرابات المرتبطة بالانتباه	26
ثانيا: الانتباه الانتقائي	27
1) تعريف الانتباه الانتقائي وأهميته في التعلم والتطور المعرفي	27
2) آليات ومكونات الانتباه الانتقائي	27
3) نماذج الانتباه الانتقائي	28
4) الاضطرابات المرتبطة بالانتباه الانتقائي	29
خلاصة الفصل	30
الفصل الثالث: الذاكرة العاملة	
تمهيد	33

أولا: الذاكرة	33
1) مفهوم الذاكرة	33
2) وظائف الذاكرة	33
3) أنواع الذاكرة	34
ثانيا: الذاكرة العاملة	35
1) مفهوم الذاكرة العاملة	35
2) مكونات الذاكرة العاملة حسب نموذج بادلي	36
3) مناطق الدماغ المسؤولة عن الذاكرة العاملة	37
ثالثا: الحلقة الفونولوجية	39
1) مفهوم الحلقة الفونولوجية	39
2) مكونات الحلقة الفونولوجية	40
3) دور الحلقة الفونولوجية في معالجة اللغة	41
خلاصة الفصل	42
الفصل الرابع: اللغة المكتوبة	
تمهيد	45
أولا: القراءة	45
1) تعريف القراءة	45
2) مكونات القراءة	45
3) أنواع القراءة	46
4) استراتيجيات تحسين القراءة	46
5) العوامل المؤثرة في تعلم القراءة	47

الفهرس:

6) النظريات المفسرة للقراءة وطرق تعلمها	47
ثانيا: الكتابة	49
1) تعريف الكتابة	49
2) أنواع الكتابة	49
3) مكونات الكتابة	50
4) أهمية الكتابة	50
5) العمليات المعرفية المرتبطة بالكتابة	51
6) أهم الصعوبات التي تواجه الأفراد في اكتساب مهارة الكتابة	51
7) الاستراتيجيات المستعملة في اكتساب الكتابة وتعليمها	52
8) النظريات التي فسرت عملية الكتابة	53
خلاصة الفصل	54
الجانب التطبيقي	
الفصل الخامس: الإجراءات التطبيقية	
1) الدراسة الاستطلاعية	58
2) منهج الدراسة	59
3) الحدود المكانية والزمانية للدراسة	59
4) عينة الدراسة	59
5) أدوات الدراسة	60
الفصل السادس: عرض وتحليل ومناقشة النتائج	
1) عرض وتحليل النتائج	71
2) عرض وتحليل نتائج الفرضيات	80

الفهرس:

3) تفسير ومناقشة النتائج	83
خاتمة	88
قائمة المراجع	92
الملاحق	

فهرس الأشكال

الرقم	العنوان	الصفحة
01	نموذج يوضح مكونات الذاكرة حسب بادلي	37
02	المناطق التشريحية لمختلف مكونات الذاكرة العاملة لنموذج بادلي	39

فهرس الجداول

الرقم	العنوان	الصفحة
01	خصائص التلاميذ TDAH	60
02	خصائص التلاميذ العاديين	60
03	النتائج الخام لعينتين في الإختبارات المطبقة	71
04	نتائج الحالة الأولى في الاختبارات المطبقة	73
05	نتائج الحالة الثانية في الاختبارات المطبقة	74
06	نتائج الحالة الثالثة في الاختبارات المطبقة	76
07	نتائج الحالة الرابعة في الاختبارات المطبقة	77

08	نتائج الحالة الخامسة في الاختبارات المطبقة	79
09	يمثل نتائج معامل الفروق مان ويتني بين المصابين ب TDAH وأقرانهم العادين في الانتباه الانتقائي	80
10	نتائج معامل الفروق مان ويتني بين المصابين ب TDAH وأقرانهم العادين في الكتابة	81
11	معامل الفروق مان ويتني بين المصابين ب TDAH وأقرانهم العادين في القراءة	82
12	نتائج معامل الفروق مان ويتني بين المصابين ب TDAH وأقرانهم العادين في الحلقة الفونولوجية	83

شكر وتقدير

نتقدّم بجزيل الشكر والامتنان إلى أستاذتي المؤطرة "**الأستاذة صحراوي نادية**"، على توجيهاتها القيمة، وصبرها الكريم، ودعمها المتواصل طيلة فترة إنجاز هذا العمل

كما لا يفوتنا أن أعبّر عن شكرنا العميق لجميع الأساتذة الذين درسونا ورافقونا خلال سنوات التكوين، لما قدّموه لنا من علم ونصح وإلهام

و نشكر أيضًا زملائنا الطلبة الذين رافقونا خلال هذه الرحلة العلمية، على المساندة والتشجيع وروح التعاون

لكم جميعًا منا كل التقدير والاحترام

إهداء

إلى روح والدي الطاهرة، الذي علّمني أن أزرع الخير وأمضي بثبات...

رحمك الله وجعل هذا العمل في ميزان حسناتك

إلى أمي الحبيبة، التي كانت دومًا الحضن الآمن والدعاء الذي يفتح الأبواب المغلقة.

إلى زوجتي العزيزة، رفيقة دربي، التي ساندتني بصبرها وحبّها وتفهّمها في كل مراحل هذا المشوار

إلى أولادي الأعزاء، من أجل مستقبلهم أطمح، وبحبهم أزهر

إلى إخوتي وكل من دعمني بكلمة أو حضور أو دعاء...

إلى كل شخص كان محور هذا العمل وأمله فينا كبير...

أهدي هذه المذكرة

بوسعد

إهداء

إلى من كانا لي نور الحياة، ومنبع الحنان والدعاء، وأساس النجاح...

إلى والديّ الكريمين، اللذين رافقاني بدعائهما الصادق واحتوائهما الدائم، علّماني الصبر والقوة، وكانا عوناً لي في كل مراحل دراستي، فلكما مني كل الحب والتقدير، حفظكما الله وجزاكما عني خير الجزاء

إلى إخوتي الأعزاء، الذين كانوا سندًا صامتًا ودعماً ثابتًا، شاركوني الأعباء، وبعثوا في نفسي الطمأنينة، أشكرهم من أعماق قلبي على حبهم ومساندتهم المستمرة

إلى توأم روحي، أختي الغالية "صونيا"، رفيقتي في الحياة، ونصفي الآخر، من وقفت بجانبي في كل لحظات التعب والانكسار، من كانت دعمًا لي بصبرها، وقوتها، وحنانها، لكِ مني كل الامتنان والمحبة، فأنتِ بحق النعمة التي أحمد الله عليها كل يوم

إلى صديقتي الوفية "بلقاضي فضيلة"، التي كانت نعم الرفيقة في هذا الدرب، لم تبخل عليّ بمعلومة أو نصيحة، وكانت دومًا قريبة من قلبي، تشجعني وتدفعني نحو الأمام، شكراً لصدقكِ، ووجودكِ، ومساندتكِ التي لا تُنسى

وإلى كل من ساهم، ولو بكلمة، أو توجيه، أو دعاء صادق، لكل من آمن بي وشجعني ووقف إلى جانبي في هذا المشوار العلمي، أهدي هذا العمل المتواضع عربون تقدير وامتنان، راجية من الله أن يجزيكم جميعًا خير الجزاء

نريمان

ملخص الدراسة:

هدفت هذه الدراسة إلى تقييم بعض العمليات المعرفية المتمثلة في الانتباه الانتقائي والذاكرة العاملة (الحلقة الفونولوجية) واللغة المكتوبة (القراءة والكتابة) لدى الأطفال المصابين باضطراب تشتت الانتباه المصاحب بفرط النشاط (TDAH) ، مقارنة بأقرانهم الغير مصابين، اعتمدت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي المقارن وشملت عينة من عشرة اطفال يتراوح سنهم ما بين 8 الى 11 سنة، خمسة (5) منهم مصابين باضطراب (TDAH) وخمسة (5) من أقرانهم الغير مصابين، وتم تقييمهم باستخدام اختبارات مكيفة ومعتمدة ستروب لقياس الانتباه الانتقائي، الذاكرة العاملة (الحلقة الفونولوجية) ليحيى فارح والقراءة لغلاب صليحة والكتابة لصليحة بوزيد.

بعد جمع البيانات وتحليلها كميا وكيفيا وإحصائيا اعتمادا على معامل (Mann–Whitney) للفروق توصلنا الى النتائج التالية:

- يعاني الأطفال المصابون باضطراب تشتت الانتباه المصاحب بفرط النشاط (TDAH) من ضعف على مستوى الانتباه الانتقائي مقارنة بأقرانهم الغير مصابين.
- يعاني الأطفال المصابون باضطراب تشتت الانتباه المصاحب بفرط النشاط (TDAH) من ضعف على مستوى الذاكرة العاملة (الحلقة الفونولوجية) مقارنة بأقرانهم الغير مصابين.
- يعاني الأطفال المصابون باضطراب تشتت الانتباه المصاحب بفرط النشاط (TDAH) من ضعف في مهارة القراءة مقارنة بأقرانهم الغير مصابين.
- يعاني الأطفال المصابون باضطراب تشتت الانتباه المصاحب بفرط النشاط (TDAH) من ضعف في مهارة الكتابة مقارنة بأقرانهم الغير مصابين.

Résumé de l'étude:

Cette étude a pour objectif d'évaluer un ensemble de ces fonctions cognitives : l'attention sélective et la mémoire de travail (la boucle phonologique) et le langage écrit (la lecture et l'écriture) chez les enfants atteints du trouble de déficit de l'attention avec hyperactivité (TDAH), ensuite les comparés à leurs pairs non atteint de ce trouble.

L'étude a adopté la méthode descriptive, analytique et comparative, et a concerné un échantillon de dix enfants âgés de 8 à 11 ans, dont cinq atteints du trouble (TDAH) et cinq autres non atteint de ce trouble.

On a appliqué de outils adaptés et validés pour evaluer l'attention sélective Stroop, la mémoire de travail (boucle phonologique) de Yahia Farah, la lecture de Ghellab Saliha et l'écriture de Saliha Bouzid.

Après avoir recueilli et analysé les données quantitativement qualitativement et statistiquement, en nous basant sur le coefficient Mann-Whetney nous sommes parvenus aux résultats suivants :

- Les enfants atteints du trouble de déficit de l'attention avec hyperactivité (TDAH) présentent de faibles performances au niveau de l'attention sélective par rapport à leurs pairs non atteint de ce trouble
- Les enfants atteints du trouble de déficit de l'attention avec hyperactivité (TDAH) présentent de faibles performances au niveau de la mémoire de travail (boucle phonologique) par rapport à leurs pairs non atteint de ce trouble
- Les enfants atteints du trouble de déficit de l'attention avec hyperactivité (TDAH) présentent de faibles performances

en lecture par rapport à leurs pairs non atteint de ce trouble

- Les enfants atteints du trouble de déficit de l'attention avec hyperactivité (TDAH) présentent de faibles performances en écriture par rapport à leurs pairs normaux non atteint de ce trouble

مقدمة

مقدمة:

اصبح اضطراب تشتت الانتباه المصاحب بفرط النشاط (TDAH) في السنوات الأخيرة احد أكثر اضطرابات النمو عصبي شيوعا، الذي يثير اهتمام الباحثين والمختصين في مجالات الطب النفسي وعلوم الأعصاب ، نظرًا لتأثيراته السلبية الكبيرة على جودة الحياة اليومية للأطفال المصابين به. هذا الاضطراب يشكل تحديا ليس فقط لأهاليهم الذين يواجهون صعوبات في التعامل مع سلوكياتهم، بل يشكل ايضا تحديا كبيرا للمدرسين في المدرسة ،مما يعقد العملية التعليمية في الصف الدراسي. كما يتسبب في معاناة للأطفال انفسهم في القدرة على بناء علاقات اجتماعية ناجحة ويسبب لهم ايضا الشعور بالإحباط والفشل. وعلاوة عن ذلك، فان تأثيرات هذا الاضطراب تمتد لتشمل مجالات اخرى من حياة الطفل، إذ يعاني العديد منهم من صعوبات معرفية ولغوية تزيد من تعقيد التحديات اليومية لهم. فهذه الصعوبات لا تؤثر على التحصيل الدراسي فحسب، وبل ايضا تؤثر على قدراتهم العاطفية، مما يبرز الحاجة الماسة الى توفير دعم متعدد الابعاد ليشمل المدرسة والبيئة العلاجية المناسبة . فقد دفع ذلك المؤسسات التربوية والعائلات البحث عن كيفية تسخير امكانيات وسبل تساعدهم في فهم الاضطراب، عن طريق تكثيف جهود البحث والتوعية حول كيفية التعامل معهم، لضمان دمجهم ومرافقتهم في المجتمع بشكل فعّال، ومساعدتهم على تطوير امكاناتهم اليومية .ورغم التركيز من طرف الباحثين على دراسة الأعراض السلوكية المعروفة لهذا الاضطراب، كفرط الحركة أو الاندفاعية،الا ان غالبا مالا تحظى الجوانب المعرفية واللغوية بنفس القدر من الاهتمام، رغم دورها المحوري في عملية التعلم وتنمية المهارات الأكاديمية والاجتماعية. تدفع بنا الحاجة الى فهم اعمق لهذه الجوانب، خاصة الانتباه الانتقائي بوصفه قدرة اساسية تمكن الطفل من تركيز انتباهه على مثير معين وتجاهل المشتتات الأخرى. اما الذاكرة العاملة (الحلقة الفونولوجية) تعتبر مكونا معرفيا مهما، تساهم في معالجة

المعلومات اللفظية والصوتية وحفضها مؤقتا، بالإضافة الى ذلك تؤدي اللغة المكتوبة من خلال، (القراءة والكتابة) دورا اساسيا في اكتساب المعرفة الأكاديمية وتنمية التفكير فالقراءة تشمل التعرف عن الكلمات وربط الحروف بالأصوات و فهم النصوص والكتابة عبارة عن تنظيم الافكار واختيار الكلمات لتكوين الجمل والتعبير عنها، فالعديد من الاطفال المصابين ب(TDAH) يواجهون صعوبات على مستوى هذه العمليات المعرفية واللغوية، مما يجعلهم غير قادرين على التركيز في المهام ويؤثر على قدرتهم في معالجة الاصوات، وتخزين المعلومات اللغوية وتظهر لديهم اخطاء في التهجئة وصعوبة في الفهم القرائي وضعف في تنظيم الجمل.

امام هذا الواقع، يصبح من الضروري فهم هذه الجوانب بعمق اكبر، ليس فقط لتحديد الصعوبات التي يعاني منها الأطفال المصابون بهذا الاضطراب، بل ايضا لتطوير برامج فعالة تراعي احتياجاتهم، وتساعدهم على اندماجهم في محيطهم التعليمي والاجتماعي. وفي ظل هذه الحاجة، قمنا بهذه الدراسة لتسليط الضوءعلى الأبعاد المعرفية واللغوية التي تتاثر لدى الاطفال المصابين باضطراب تشتت الانتباه المصاحب بفرط النشاط (TDAH). اعتمدنا في هذه الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي المقارن، لأنه يتيح لنا وصف الظاهرة المدروسة وفهم خصائص الاضطراب خلال تقييم تلك الإبعاد المعرفية واللغوية كميا وكيفيا، وتحليلها بما يسمح لنا هذا المنهج بمقارنة نتائج الاطفال المصابين بأقرانهم العاديين. كما اعتمدنا على ادوات مكيفة ومقننة من اجل التقييم. فطبقنا اختبار ستروب لقياس الانتباه الانتقائي، واختبار يحي فارح لقياس الذاكرة العاملة(الحلقة الفونولوجية) ،واختبار صليحة غلاب لقياس مهارة القراءة، ولقياس مهارة الكتابة اعتمدنا على اختبار صليحة بوزيد. تهدف هذه الدراسة الى تقديم فهم عميق للعلاقة بين هذا الاضطراب والعمليات المعرفية واللغوية، مما يسمح بتحديد نطاق القوة والضعف لدى هؤلاء الأطفال، من اجل تقديم رؤية جديدة تساهم في تطوير استراتيجيات تدخل متكاملة

ومناسبة تساعدهم على تحسين تحصيلهم الدراسي واندماجهم الاجتماعي. وتبرز اهمية هذه الدراسة في اضافة بعض المعطيات التي تساعد في فهم طبيعة هذه الصعوبات التي يعاني منها المصابون بالاضطراب، ومدى تأثيرها على العمليات المعرفية واللغوية، وايضا الكشف عن الفروق الجوهرية بين هؤلاء الاطفال واقرانهم العاديين.كما جاءت هذه الدراسة لسد فجوة بحثية على المستوى المحلي، واثراء المكتبة بنوع من هذه المواضيع الحساسة ،وتفتح افاقا جديدة للبحوث المستقبلية، وتحفيز الباحثيين للاهتمام بهذه القضايا.

ولتحقيق هذا الهدف، تم تقسيم دراستنا بشكل منهجي إلى جزئين: جزء نظري وجزء تطبيقي. الجانب النظري يتضمن فصل تمهيدي وأربعة فصول:

الفصل التمهيدي: يتناول العناصر المنهجية الأساسية بما في ذلك تحرير الإشكالية، وصياغة الفرضيات وأهداف وأهمية الدراسة، وتساؤلاتها، إضافة إلى تحديد المفاهيم الأساسية.

الفصل الأول: يعرض الخصائص العامة لاضطراب تشتت الانتباه المصاحب بفرط النشاط، حيث يعرض فيه أهم التعريفات النظرية للاضطراب، أسباب ظهوره، نسب الانتشار، نماذجه وأنواعه إضافة إلى أساليب التشخيص والتكفل العلاجي

الفصل الثاني: يتناول موضوع الانتباه الانتقائي، أنواعه، آلياته، دوره في التعلم، والنماذج النظرية المفسرة له، إضافة إلى علاقته باضطرابات نمائية أخرى.

الفصل الثالث: يتناول موضوع الذاكرة العاملة، تعريفها، مكوناتها، وظائفها، ثم تطرقنا بشكل تفصيلي إلى نماذجها النظرية مع عرض نموذج بادلي، كما سلط الضوء على مناطق الدماغ المسؤولة عن هذه الوظيفة ثم خصص

محورًا خاصًا للحلقة الفونولوجية، تعريفها ومكوناتها الأساسية دورها في معالجة اللغة.

الفصل الرابع: يتناول اللغة المكتوبة (القراءة والكتابة)، حيث تناولنا فيه: مهارة القراءة تعريفها مكوناتها وأنواعها، مختلف الاستراتيجيات المساعدة لتحسين القراءة والعوامل المؤثرة في تعلمها، النظريات المفسرة للقراءة

ومهارة الكتابة بتعاريفها، أنواعها، أهميتها، كما يعالج الفصل العمليات المعرفية المرتبطة بها، الصعوبات التي يواجهها الأطفال في اكتسابها، كما تناول أهم الاستراتيجيات المتبعة لاكتساب مهارة الكتابة إضافة إلى عرض أهم النظريات التي فسرت هذه العملية.

الجانب التطبيقي:

الفصل الخامس: يتناول الإجراءات المنهجية للدراسة، توضيح المنهج المعتمد، طبيعة العينة المدروسة مع تحديد الحدود الزمانية والمكانية التي تمت فيها الدراسة، وتقديم الأدوات المستعملة في الدراسة.

الفصل السادس: عرض وتحليل ومناقشة النتائج، ويتضمن هذا الفصل عرضًا مفصلًا للحالات، تقديم وتحليل كمي وكيفي وإحصائي للبيانات، ومناقشة النتائج في ضوء الدراسات السابقة.

الإطار العام للدراسة

الإطار العام للدّراسة

1) الإشكالية

2) صياغة الفرضيات.

3) أسباب إختيار الموضوع.

4) أهمية الدراسة.

5) أهداف الدراسة.

6) تحديد المفاهيم الأساسية.

1) اشكالية الدراسة:

يعد اضطراب تشتت الانتباه المصاحب بفرط النشاط (TDAH) احد الاضطرابات النمائية العصبية الأكثر انتشارا ما بين الأطفال خاصة في سن التمدرس، بحيث تشير التقديرات العالمية ان نسبته تتراوح ما بين 5 الى 7% من الأطفال (APA,2022)، وتشير الاحصائيات الجديدة الى زيادة ملحوظة في هذه النسبة، ففي مراجعة بحثية حديثة نشرت في journal of affective Disorders سنة 2023 والتي شملت ثلاثة ملايين طفل اكدت على بلوغ معدل الانتشار 8%، مع نسب أعلى لدى الذكور10% مقارنة بالإناث 5%.

كل تلك المؤشرات، شكلت اهتمامًا متزايدًا من طرف الباحثين في دراسة الموضوع نظراً لتأثيراته المعقدة على النمو المعرفي والأكاديمي لدى الطفل، إذ لا تقتصر تداعياته على السلوك الخارجي والعام من فرط حركة واندفاعية، بل تمتد لتشمل المهارات المعرفية مثل الانتباه الانتقائي والذاكرة العاملة، ويشمل ايضا المهارات الأكاديمية الأساسية كالقراءة والكتابة، لينعكس ذلك عن التحصيل العلمي والتوافق البيئي والأسري. ويُعتبّر تقييم هذه المهارات، عند الأطفال المصابين بهذا الاضطراب أمرًا مهما لفهم طبيعة الصعوبات التي تواجههم، والتمييز بينها وبين تلك التي قد تكون ناتجة عن عوامل تعليمية أو بيئية، وقد تناول العديد من الباحثين دراسات ذات صلة، حيث اشارت العديد منها إلى أن الأطفال المصابين باضطراب TDAH يعانون من قصور في الانتباه الانتقائي، وهو ما قد يؤدي إلى تشويش على مستوى الأداء في معالجة المعلومات وتثبيت في المهام التي تتطلب تركيزًا مستمرًا، وفي هذا الصدد، أظهرت دراسة لـــ (Frazier et al. 2021)، التي استهدفت 60 طفلًا تتراوح أعمارهم بين 9 و13 سنة، باستخدام بطارية NEPSY–IIلقياس الوظائف التنفيذية، أن الأطفال المصابين أبدوا ضعفًا في

الانتباه الانتقائي والمرونة الذهنية مقارنة بأقرانهم، ما أثر على جودة أدائهم في المهام المعرفية واللغوية

من جهة أخرى، تلعب الذاكرة العاملة، وتحديدًا الحلقة الفونولوجية، دورًا محوريًا في تعلم اللغة المكتوبة، وتُعد من بين الوظائف المعرفية التي تتأثر بشدة لدى فئة TDAH. فقد اظهرت دراسة لـــ (Ramos et al. 2020)، التي شملت 45 طفلًا (25 يعانون من TDAH و20 من الأطفال العاديين)، أن أداء المصابين في اختبارات مدى الأرقام (Tests span des chiffres) كان ضعيف، مما يشير إلى القصور على مستوى المعالجة الفونولوجية قصيرة المدى، الأمر الذي يُعيق ترميز وفهم المعلومات اللفظية الضرورية للقراءة والفهم.

هذا القصور المعرفي قد يُفسر جزئيًا، الصعوبات التي يوجهها هؤلاء الأطفال على مستوى مهارات اللغة المكتوبة، ففي دراسة لـــ (Ghelani et al.) 2004 على 60 طفلا (30 مصابون و 30 عاديين)، باستخدام اختبارات للفهم القرائي والذاكرة، لوحظ أن أطفال TDAH كانوا يعانون من ضعف في الفهم مقارنة بالعاديين، ما يدل على تأثير الاضطراب على مهارات القراءة بشكل مباشر. أما على مستوى الكتابة فقد أظهرت دراسة لـــ (Martinussen et al.) 2005 من خلال تحليل ميتا لعدد من الدراسات السابقة، أن الأطفال المصابين يعانون من مشاكل في التنظيم الكتابي والنحو والإملاء، ويعود ذلك إلى ضعف الحلقة الفونولوجية للذاكرة العاملة.

أما في سياق الدراسات العربية، أظهرت دراسة عبد الجواد (2015)، التي اجريت على 80 تلميذا (40 طفل مصاب بالاضطراب و40 طفل عادي)، باستخدام مقياسي ستروب وكونرز، اظهرت وجود ضعف كبير في القدرة على الاحتفاظ بالانتباه، مما يؤثر على ادائهم في عملية القراءة والكتابة. كما توصلت

دراسة الزعبي (2017) إلى نتائج مماثلة، بعد تطبيق اختبارات لقياس القراءة والكتابة على 50 طفلًا، حيث تبين أن الأطفال المصابين بـــ TDAH يعانون من تأخر واضح في القراءة والفهم والتعبير الكتابي مقارنة بأقرانهم العاديين.

رغم وفرة هذه المعطيات، إلا أن بعض الدراسات، مثل دراسة (Willcutt et al.2010) بينت أن الفروق في الأداء لا تظهر دائمًا بوضوح، وقد تتباين باختلاف نوع العرض السائد (قلة انتباه مقابل فرط حركة)، مما يدفع إلى ضرورة القيام بدراسات تقييمية دقيقة تهدف إلى تحديد مستوى المهارات المعرفية واللغوية المكتوبة لدى هؤلاء الأطفال، ليس لهدف التأثير أو العلاج، بل بهدف رسم صورة موضوعية لواقعهم على المستوى المعرفي واللغوي.

انطلاقًا من هذه الخلفية النظرية والنتائج المتباينة، تُطرح هذه الدراسة الإشكالية التالية:

- هل يعاني الأطفال المصابون باضطراب تشتت الانتباه المصاحب بفرط النشاط من ضعف في بعض المهارات المعرفية الانتباه الانتقائي والذاكرة العاملة (الحلقة الفونولوجية) واللغة المكتوبة (القراءة والكتابة) مقارنة بأقرانهم العاديين؟

وعليه تتفرع التساؤلات الفرعية التالية:

- هل يعاني الأطفال المصابون بـــ TDAH من ضعف في الانتباه الانتقائي مقارنة بأقرانهم العاديين؟
- هل يعاني الأطفال المصابون بـــ TDAH ــمن ضعف في الذاكرة العاملة (الحلقة الفونولوجية) مقارنة بأقرانهم العاديين؟
- هل يعاني الأطفال المصابون بـــ TDAH من صعوبات في مهارة القراءة مقارنة بأقرانهم العاديين؟

- هل يعاني الأطفال المصابون بـــ TDAH من صعوبات في مهارة الكتابة مقارنة بأقرانهم العاديين؟

وللإجابة على التساؤلات المطروحة تم صياغة الفرضيات كالتالي:

2) صياغة الفرضيات:

- **الفرضية العامة:**

يعاني الأطفال المصابون باضطراب نقص الانتباه المصاحب بفرط النشاط من ضعف في بعض المهارات المعرفية الانتباه الانتقائي والذاكرة العاملة (الحلقة الفونولوجية) واللغة المكتوبة (القراءة والكتابة)

- **الفرضيات الجزئية:**

1-يعاني الأطفال المصابون باضطراب TDAH من ضعف في الانتباه الانتقائي مقارنة بأقرانهم العاديين.

2-يعاني الأطفال المصابون باضطراب TDAH من ضعف في الذاكرة العاملة (الحلقة الفونولوجية) مقارنة بأقرانهم العاديين.

3-يعاني الأطفال المصابون باضطراب TDAH من صعوبات في القراءة مقارنة بأقرانهم العاديين.

4-يعاني الأطفال المصابون باضطراب TDAH من صعوبات في الكتابة مقارنة بأقرانهم العاديين.

3) أسباب إختيار الموضوع:

تم اختيار هذا الموضوع نظرا لتزايد عدد الأطفال اللذين يظهرون أعراض اضطراب نقص الانتباه المصاحب بفرط النشاط في المدارس الجزائرية، وما يرافق ذلك من صعوبات واضحة في التعلم، القراءة، الكتابة والانتباه. كما أن قلة

الوعي بهذا الاضطراب في الوسط الأسري والتربوي تؤدي غالبا إلى تشخيص متأخر أو تدخل غير مناسب.

4)أهمية الدراسة:

تكمن أهمية الدراسة في أنها تسعى إلى تسليط الضوء على طبيعة الصعوبات المعرفية واللغوية لدى الاطفال المصابين باضطراب نقص الانتباه المصاحب لفرط النشاط TDAH من خلال تقيم دقيق لمهارات محددة كالانتباه الانتقائي والحلقة الفونولوجية للذاكرة العاملة، الكتابة، القراءة، وذلك باستخدام أدوات اختبارات مكيفة وملائمة للبيئة الجزائرية.

كما تبرز أهمية هذا العمل في سد فجوة في البحث العلمي المحلي المتعلق بتقييم هذا الاضطراب على مستوى العمليات المعرفية والمهارات اللغوية المكتوبة. وأيضا توفير معطيات ميدانية يمكن أن تساعد المختصين في تحسين طرق التشخيص المبكر وتطوير برامج تربوية وتكفل فعال.

5) أهداف الدراسة:

التقييم المعرفي اللغوي للعمليات المعرفية والمهارات اللغوية المكتوبة لدى الأطفال المصابين باضطراب نقص الانتباه المصاحب بفرط النشاط مقارنة بأقرانهم العاديين.

6) تحديد المفاهيم الأساسية:

1-تعريف اضطراب تشتت الانتباه المصاحب بفرط النشاط (TDAH):

هو اضطراب نماني عصبي يتميز بثلاثة أعراض رئيسية: نقص الانتباه، فرط النشاط والاندفاعية، تظهر هذه الاعراض في مرحلة الطفولة وقد تستمر حتى مرحلة البلوغ مما يؤثر على الاداء الاكاديمي و السلوك الاجتماعي للفرد (HAS 2024)

التعريف الاجرائي:

هم الأطفال الذين تم تشخيصهم باضطراب TDAH من طرف أخصائيو وحدة الكشف الصحي المدرسي لولاية تيزي وزو والذين يتراوح اعمارهم ما بين 8 إلى 11 سنة.

2- **الانتباه الانتقائي:**

الانتباه الانتقائي هو القدرة على تركيز الموارد المعرفية الضرورية على الأخرى غير المرتبطة بمحفز معين مع تجاهل المحفزات الأخرى بالهدف، وهو ضروري في التعلم والتفاعل اليومي.(Posner & Rothbart, 2018)

التعريف الاجرائي:

هي الدرجات التي سوف يتحصل عليها الأطفال في اختبار ستروب للانتباه الانتقائي المستخدم في هذه الدراسة.

3- **الحلقة الفونولوجية:**

تشير الحلقة الفونولوجية إلى أحد مكونات الذاكرة العاملة، وهي مسؤولة عن تخزين ومعالجة المعلومات اللفظية لفترة قصيرة، وتلعب دورا مهما في التعلم اللغوي والقراءة. (Baddeely& hitch, 2019)

التعريف الإجرائي:

هي الدرجات التي سوف يتحصل عليها الأطفال في اختبار الذاكرة العاملة (الحلقة الفونولوجية) ليحي فارح في هذه الدراسة.

4- **القراءة:**

القراءة هي عملية معرفية معقدة تتضمن تفسير الرموز الكتابية (الحروف) وفهم معناها اللغوي، وتتطلب كفاءات لغوية وعمليات معرفية متنوعة. (Snowling & Hulme, 2020)

التعريف الإجرائي:

هي الدرجات التي سوف يتحصل عليها الأطفال في اختبار القراءة لصليحة غلاب المستخدم في هذه الدراسة.

5- **الكتابة:**

هي مهارة لغوية إنتاجية تعتمد على تنظيم الأفكار وصياغتها باستخدام الرموز الكتابية، وتتطلب تنسيقا بين العمليات المعرفية واللغوية. (Berninger & Richards, 2019)

التعريف الإجرائي: هي الدرجات التي سوف يتحصل عليها الأطفال في اختبار الكتابة لصليحة بوزيد المستخدم في هذه الدراسة.

الجانب النظري

الفصل الأول: اضطراب تشتت الانتباه المصاحب بفرط النشاط

الفصل الأول: اضطراب تشتت الانتباه المصاحب بفرط النشاط

تمهيد.

1) تعريف اضطراب تشتت الانتباه المصاحب بفرط النشاط.
2) نسب انتشار اضطراب تشتت الانتباه المصاحب بفرط النشاط على المستوى العالمي.
3) أعراض تشتت الانتباه والنشاط الزائد.
4) أسباب اضطراب تشتت الانتباه المصاحب بفرط النشاط.
5) التشخيص وتدخل العلاجي لإضطراب تشتت الانتباه المصاحب بفرط النشاط.

خلاصة الفصل.

تمهيد:

يعد اضطراب تشتت الانتباه المصاحب بفرط النشاط من بين الاضطرابات السلوكية التي يعاني منها الأطفال ولعلها أكثر انتشارا، فمنذ القرن العشرين سجل هذا الاضطراب اهتماما طبيا كبيرا لما له من تأثيرات على الطفل من الناحية المعرفية والسلوكية والعلائقية والاجتماعية يشكل هذا الاضطراب مصدر أساسيا لضيق وتوتر وإزعاج الأفراد المحيطين بالطفل من أولياء ومعلمين والقائمين على رعاية، وعلى أسلوب معاملتهم له، مما يؤثر بالتالي على نموه ومستقبله التعليمي والاجتماعي فيما بعد. من أجل التعرف على هذا الاضطراب أكثر سيتم في هذا الفصل العرض مختلف التعاريف عرفت هذا الاضطراب مع معرفة نسبة انتشاره وأسباب التي تؤدي إلى الإصابة به، وذكر أعراضه وفي الأخير يتم التطرق إلى بعض التداخلات العلاجية للوقاية من هذا الإضطراب.

1) تعريف اضطراب تشتت الانتباه المصاحب بفرط النشاط:

1.1. تعريف فرط النشاط:

يعرف على أنه نشاط جسمي حركي حاد ومستمر وطويل المدى لدى الطفل بحيث لا يستطيع التحكم بحركات جسمية بل يقضي أغلب وقته في الحركة المستمرة وغالبا ما تكون هذه الظاهرة مصاحبة لحالات إصابات الدماغ أو قد تكون لأسباب نفسية، ويظهر هذا السلوك غالبا في سن الرابعة حتى ما بين (15 14) سنة.

1.1. تعريف تشتت الانتباه:

يعرف على أنه اضطراب في السلوك المعرفي وخاصة الإندفاعية ومن ثم يطلق علي عدم القدرة على التركيز أو انتقاء المثيرات وتزداد هذه الأعراض شدة في المواقف التي تتطلب التحكم الذاتي ويعرف بصعوبة في تنظيم الأنشطة وكثرة النسيان وسهولة تشتت بمثل البيئة أو الداخلية. (A.P.A, 2022)

2) نسب انتشار اضطراب تشتت الانتباه المصاحب بفرط النشاط على المستوى العالمي:

يعد اضطراب تشتت الانتباه المصاحب بفرط النشاط (TDAH) من الاضطرابات العصبية النمائية الأكثر شيوعا لدى الأطفال والمراهقين على مستوى العالم. وقد أظهرت مراجعة منهجية حديثة تضمن تحليلا لعدد كبير من الدراسات الدولية أن نسبة انتشار هذا الاضطراب تبلغ حوالي 7.2% من الأطفال والمراهقين. وتعكس هذه النسبة حجم التأثير الواسع لهذا الاضطراب في مختلف الثقافات والمجتمعات، مما يستدعي مزيدا من الاهتمام بالتشخيص المبكر والتدخل العلاجي. (Thomas et al, 2015)

3) أعراض تشتت الانتباه و النشاط الزائد:

3-1) أعراض تشتت الانتباه:

- عدم الانتباه للتفصيل أو ارتكاب أخطاء نتيجة للإهمال في المهام الدراسية أو الأنشطة الأخرى.
- صعوبة في الحفاظ على التركيز أثناء أداء المهام أو أثناء اللعب.
- الظهور كما لا يسمع عند التحدث إليه مباشرة.
- عدم اتباع التعليمات وعدم إتمام المهام أو الواجبات.
- صعوبة في تنظيم المهام والأنشطة.
- تجنب أو كره أو التردد في الانخراط في المهام التي تتطلب جهد عقليا مستمرا.
- فقدان الأشياء اللازمة للمهام أو الأنشطة.
- التشتت بسهولة بالمحافظات الخارجية.
- النسيان المتكرر في الأنشطة اليومية.(Manuel MSD, 2024)

3-2) أعراض النشاط الزائد:

- الحركة المفرطة في اليدين أو القدمين أو التململ أثناء الجلوس.
- مغادرة المقعد في الصف أو في مواقف يتوقع فيها البقاء جالسا.

- الجري أو تسلق في مواقف غير مناسبة.
- صعوبة في اللعب أو الانخراط في أنشطة ترفيهية بهدوء.
- التصرف كما لو كان "مدفوعا بمحرك" أو غير قادرة على البقاء ساكنا.
- التحدث بشكل مفرط.

4) أسباب اضطراب تشتت الانتباه المصاحب بفرط النشاط وبعض النظريات المفسرة

يعتبر اضطراب تشتت الانتباه المصاحب بفرط النشاط (TDAH) من الاضطرابات العصبية النمائية المعقدة، حيث تتداخل مجموعة من العوامل في نشأته وتطوره. تشير الدراسات الحديثة إلى أن عوامل الوراثية تلعب دورا بارزا في ظهور الإضطراب، إذ يلاحظ أن الأطفال الذين لديهم أقارب من الدرجة الأولى مصابون بـــ TDAH يكونون أكثر عرضة للإصابة به. بالإضافة إلى ذلك تسهم العوامل البيئية في زيادة خطر الإصابة، مثل التعرض للمواد السامة كالرصاص أثناء الطفولة، أو التعرض للكحول والتدخين خلال فترة الحمل. كما أن العوامل النفسية والاجتماعية مثل التوتر الأسري أو صدمات النفسية في مرحلة الطفولة قد تسهم في تفاقم الأعراض، تظهر هذه المعطيات أهمية الفهم الشامل و المتعدد الأبعاد لأسباب TDAH لتطوير استراتيجيات فعاله للوقاية والعلاج.(La Revue du Praticien, 2023)

1-**نظرية Sanuga-barke (2003):** ترى ان الاطفال المصابين ب TDAHيعانون من نفور الانتظار فيفضلون مكافآت صغيرة وفورية بدل مكافآت اكبر مؤجلة.هاذا مرتبط بما يفسر الاندفاعية وضعف القدرة على التنظيم الذاتية.

2-**نظرية حلقة المكافاة Michel Habib(2014):** تفترض ان بعض الحالات المصابة ب (TDAH) ترجع الى اضطراب في هجرة الخلايا العصبية اثناء النمو الجنيني، مما يؤدي الى تشكيل غير منتظم للشبكات العصبية، خاصة في القشرة الجبهية

الامامية والمسارات الجبهية _المخططية ، وهو مايفسر صعوبات الانتباه والتحكم التنفيذي.

5) التشخيص وتدخل العلاجي لإضطراب تشتت الانتباه المصاحب بفرط النشاط (TDAH):

اضطراب تشتت الانتباه المصاحب بفرط النشاط من بين أكثر اضطرابات النمائية العصبية شيوعا في مرحلة الطفولة، ويستمر أحيانا حتى سن الرشد. يتم التشخيص استنادا إلى معايير DSM_5، والتي تتطلب وجود ستة أعراض أو أكثر من فرض النشاط الاندفاعية أو تشتت الانتباه، على أن تستمر لمدة لا تقل عن ستة أشهر في درجتين مختلفتين من البيئة (مثل البيت والمدرسة) وتؤثر سلبا على الأداء الاجتماعي أو الأكاديمي للطفل.

يعتمد التدخل العلاجي على مقاربة متعددة الجوانب تشمل:

- **العلاج الدوائي:** مثل في ميثيلفينيدات Méthylphénidate و يستخدم لتقليل الأعراض الأساسية مثل ضعف الانتباه وفرض الحركة.
- **العلاج النفسي السلوكي:** الذي يستخدم لتعديل السلوكيات غير المرغوب فيها وتحسين التنظيم الذاتي.
- **الدعم التربوي والأسري:** من خلال توجيه المدرسين والأولياء لتوفير بيئة مناسبة ومنسجمة للطفل المصاب.(La Revue du praticien, 2023)

خلاصة الفصل:

نستخلص مما سبق أن اضطراب تشتت الانتباه مصاحب بفرط النشاط يعيق تفوق وتقدم الطفلة في مساره الدراسي لذلك فكتشف الاضطراب مبكرا يساعده في عملية التشخيص والعلاج قبل تفاقمه مما ينتج للطفل التقدم وتحسين تحصيله الدراسي.

الفصل الثاني: الانتباه الانتقائي

الفصل الثاني: الانتباه الانتقائي

تمهيد.

أولا: الانتباه

1) تعريف الانتباه وأهميته
2) أنواع الانتباه
3) مكونات وآليات الانتباه
4) نماذج الانتباه النظرية
5) الاضطرابات المرتبطة بالانتباه

ثانيا: الانتباه الانتقائي

1) تعريف الانتباه الانتقائي وأهميته في التعليم وتطور المعرفي
2) آليات و مكونات الانتباه الانتقائي
3) نماذج الانتباه الانتقائي
4) اضطرابات المرتبطة بالانتباه الانتقائي

خلاصة الفصل

تمهيد:

يعد الإنتباه أحد العمليات المعرفية التي تلعب دورا مهما في حياة الفرد من حيث قدرته على الإتصالة بالبيئة المحيطة و حظى الإنتباه باهتمام الكثير من الباحثين، لأنه يساعد الإنسان على إكتساب المهارات وتعلم عادات سلوكية مختلفة. التي تحقق له التوافق على جميع المستويات، وتستدعي هذه العملية سلامة الجهاز، كما أن الإنتباه الانتقائي البصري هو بمثابة التركيز على منبه واحد مع تجاهل المنبهات الأخرين المتواجدة ببيئته.

نتناول في هذا الفصل أهم الجوانب المتعلقة بالانتباه، كتقديم التعاريف للانتباه ثم يتم تحديد أنواعه والنماذج النظرية التي اهتمت بدراسته و كذا العوامل المؤثرة فيه وكذا التطرق إلى الإنتباه الإنتقائي ونظرياته المختلفة.

أولا: الانتباه.

1) تعريف الانتباه و أهميته:

الانتباه هو عملية معرفية أساسية تمكن الفرد من انتقاء المعلومات المهمة من بين عدد كبير من المثيرات الحسية. لتدخل الانتباه في معظم الوظائف النفسية العليا مثل التعلم، الذاكرة، واللغة.(Néurodys Poca, 2021)

2) أنواع الانتباه:

يعتبر الانتباه من العمليات المعرفية المعقدة التي تنقسم إلى عدة أنواع تختلف حسب طبيعة المهمة التي يؤديها الفرد. من بين الأنواع الرئيسية:

2-1) الانتباه الانتقائي: (Attention sélective)

هو القدرة على تركيز الذهن على مثير واحد مع تجاهل المثيرات الأخرى

المحيطة، مثل: التركيز على شرح المعلم في الصف بالرغم من وجود ضوضاء خارجية.

2-2) الانتباه المستمر: (Attention soutenue)

هو القدرة على الحفاظ على مستوى ثابت من التركيز والانتباه لفترة زمنية طويلة، مثل: متابعة درس طويل أو إكمال مهمة طويلة دون تشتت.

2-3) الانتباه المقسم: (Attention divisée)

هو القدرة على الانتباه إلى أكثر من مهمة في نفس الوقت، مثل: التحدث في الهاتف أثناء الكتابة.

2-4) الانتباه التحويلي: (Attention alternée)

هو القدرة على تغيير التركيز من مهمة إلى أخرى بشكل مرن وسريع دون فقدان الانتباه أو الأداء.(Néurodys Poca, 2021)

3) مكونات وآليات الانتباه:

الانتباه عملية معرفية أساسية تتضمن عدة مكونات مترابطة تعمل بشكل ديناميكي، من بين هذه المكونات نجد التيقظ (Vigilance) الذي يسمح للفرد بالبقاء في حالة استعداد للاستجابة، والانتباه الانتقائي (Attention Sélective) الذي يتيح للفرد تركيز الإدراك على مثير واحد وتجاهل المثيرات الغير مهمة. كما يشمل انتباه المستمر (Attention setenue) الذي يتيح التنقل بين المهام المختلفة، إضافة إلى الانتباه المقسم (Attention divisée) الذي يسمح بمعالجة أكثر من مثير في وقت واحد.

من الناحية العصبية، يتم تنظيم الانتباه بواسطة الشبكات الجبهية و الجدارية في الدماغ، وتشارك في مناطق مثل القشرة أمام الجبهة (Préfrontale) والتلفيف الجبهي العلوي، كما تساهم الناقلات العصبية مثل الدوبامين و النورادرينالين في تنظيم هذه الوظائف، خاصة في سياق الاستجابة للمثيرات وتنشيط المعلومات غير ضرورية. (Inserm, 2012)

4) نماذج الانتباه النظرية:

شهدت دراسة الانتباه تطورا كبيرا في علم النفس المعرفي، حيث تم اقتراح العديد من النماذج النظرية لفهم كيفية معالجة المعلومات والانتباه المثيرات المختلفة. فيما يلي أبرز هذه النماذج:

4-1) نموذج الفلتر المبكر: (Broadbent 1958)

يقترح هذا النموذج أن المعلومات الحسية تمر عبر قنات واحدة، ويتم تطبيق فلتر في مرحلة مبكرة يسمح فقط للمعلومات ذات الأهمية بالمرور إلى مراحل المعالجة العليا. هذا النموذج يفسر القدرة على التركيز على محادثة واحدة في بيئة مليئة بالمشكلات.

4-2) نموذج فلتر المتأخر: (Deutsch, 1963)

على عكس نموذج Broadbent يقترح هذا النموذج أن جميع المعلومات الحسية يتم معالجتها بالكامل قبل أن يتم اختيار الاستجابة المناسبة، مما يعني أن الفلترة تحدث في مرحلة متأخرة من المعالجة.

4-3) نظرية تكامل السمات: (Treisman, 1980)

تقترح هذه النظرية أن معالجة السمات الأساسية للمثيرات (مثل اللون والشكل) تتم بشكل تلقائي ومتوازي، ولكن تكامل هذه السمات لتشكيل تصور موحد يتطلب انتباه مركزا.

4-4) نظرية الموارد المحدودة: (Kahneman, 1973)

تقترح هذه النظرية أن الانتباه هو مورد معرفي محدود يتم توزيعه بين المهام المختلفة كلما زادت متطلبات المهمة زادت كمية الموارد المطلوبة، مما قد يؤدي إلى تدهور الأداء في المهام الأخرى.

4-5) نموذج فان زميرن و براور: (Van Zomeren & Brouwer)

يستخدم هذا النموذج بشكل واسع في الممارسة السريعة، حيث يميز بين نوعين رئيسيين من الانتباه الانتقائية (القدرة على التركيز على مثير معين) و الشدة (مستوى اليقظة والانتباه العام). كما يضيف النظام التنفيذي الذي يشرف على توزيع الموارد والانتباه تظهر هذه النماذج تنوعا في فهم آليات الانتباه، مما يعكس تعقيد هذه العملية المعرفية وأهميتها في الحياة اليومية و الوظائف المعرفية المختلفة. (CRNL, 2019).

5) الاضطرابات المرتبطة بالانتباه:

تعتبر اضطرابات الانتباه من بين أكثر الاضطرابات العصبية النمائية شيوعا في مرحلة الطفولة، وتستمر في بعض الحالات حتى مرحلة البلوغ. أبرز هذه الاضطرابات هو اضطراب نقص الانتباه مع أو دون فرط نشاط (TDAH). الذي يتميز بثلاثة من الأعراض وهي قلة الانتباه، فرط النشاط والاندفاعية. تؤثر هذه الأعراض بشكل كبير على الأداء الأكاديمي، الاجتماعي، والعاطفي للفرد.

تشمل الاضطرابات المرتبطة بالانتباه أيضا صعوبات في الوظائف التنفيذية مثل التخطيط، التنظيم والمرونة المعرفية. تؤثر هذه الصعوبات على القدرة على التركيز، التحكم في السلوك وإدارة الوقت.

من الناحية العصبية، تشير الدراسات إلى وجود اختلافات في نشاط بعض مناطق الدماغ، مثل القشرة الجبهية الأمامية، لدى الأفراد الذين يعانون من هذه الاضطرابات. كما تلعب العوامل الوراثية والبيئة دورا في تطور هذه الحالات.

تتطلب معالجة هذه الاضطرابات تدخلات متعددة التخصصات، تمثل العلاج السلوكي المعرفي: الدعم التعليمي، وفي بعض الحالات العلاج الدوائي، يعد التشخيص المبكر والتدخل المناسب أمرا حاسما لتحسين نتائج العلاج وتقليل التأثيرات السلبية على حياة الفرد.(Mon Parcours Handicap, 2024)

ثانيا: الانتباه الانتقائي.

1) تعريف الانتباه الانتقائي وأهميته في التعليم و تطور المعرفي:

إن الانتباه الانتقائي (L'attention sélective) من العمليات المعرفية الأساسية التي تمكن الفرد من تركيز انتباه على مثير معين أو مهمة محددة، مع تجاهل المثيرات الأخرى غير المهمة أو المشتتة. تعتبر هذه القدرة ضرورية لمعالجة المعلومات بكفاءة في بيئة مليئة بالمثيرات، حيث تسمح بتصفية المعلومات غير الضرورية والتركيز على ما هو دون صلة بالوضع الحالي.

في سياق التعلم، يلعب الانتباه الانتقائي دورا حاسما، إذ يمكن المتعلمين من التركيز على المعلومات المهمة وتجاهل المشتتات، مما يعزز من فعالية استيعاب المعرفة وتطبيقها، كما أن تطور هذه القدرة يسهم في تحسين الأداء الأكاديمي والوظائف التنفيذية مثل التخطيط والتنظيم.

تشير الدراسات أن الانتباه الانتقائي يتأثر بعدة عوامل، منها: العمر، ومستوى التحفيز، والبيئة المحيطة، والخبرات السابقة. كما أن ضعف هذه القدرة قد يرتبط بالاضطراب مثل: اضطراب تشتت الانتباه المصاحب بفرط النشاط (TDAH) مما يؤكد على أهمية التدخلات التربوية والعلاجية لتعزيز هذه المهارة لدى الأفراد الذين يعانون من صعوبات في الانتباه.(Institut du Cerveau, 2025)

2) آليات ومكونات الانتباه الانتقائي:

2-1) آلية التصفية: (Filtrage)

يعتمد الانتباه الانتقائي على القدرة على تصفية المعلومات غير المهمة أو المشتتة للتركيز من أجل التركيز على المحفزات الهامة. تساعد هذه الآلية في حجب المشتتات وإعطاء الأولية للمعلومات الأساسية في الخطة الحالية.

2-2) آلية التوجيه: (Orientation)

تشير هذه الآلية إلى القدرة على توجيه الانتباه نحو محفزه معين، حيث يتم اختيار عنصر محدد لمراقبته بين العديد من الخيارات. تمثل هذه الآلية المرحلة الأولى في توجيه الانتباه نحو شيء أو مهمة معينة.

2-3) التحكم التنفيذي: (Contrôle exécutif de l'attention)

هي القدرة على تنظيم وضبط الانتباه وفقا لاحتياجات المهمة المعينة، حيث يتم قمع المشتتات الداخلية أو الخارجية وضبط التركيز وفقا لأوليات الخطة.

2-4)آليات التثبيت: (Maintien de l'attention)

تتعلق هذه الآلية بالقدرة على الحفاظ على الانتباه اتجاه محفز أو مهمة معينة لفترة زمنية طويلة، مع مقاومة المشتتات والحفاظ على التركيز.(Propste, 2025)

3) نماذج الانتباه الانتقائي:

نماذج الانتباه الانتقائي محورية في فهم كيفية معالجة الدماغ للمعلومات الحسية المتعددة وتحديد ما هو أكثر أهمية. فيما يلي أبرز هذه النماذج:

3-1) نموذج التصفية المبكرة: (Broadbent, 1958)

يقترح هذا النموذج أن المعلومات الحسية تمر عبر مرشح انتقائي في مرحلة مبكرة جدا، قبل أن تصل إلى المعالجة الواعية، يتم اختيار المعلومات استنادا إلى خصائص فيزيائية مثل الصوت أو الموقع، بينما يتم حجب المعلومات الأخرى.

3-2) نموذج التخميد: (Treisman, 1964)

اقترحت تريسمان أن التصفية لا تمنع كليا المعلومات غير المهمة، بل تخففها، وبالتالي يمكن للمعلومات غير المرغوبة أن تصل إلى الوعي إذ كانت ذات أهمية كبيرة، مثل سماع اسمك في محادثة جانبية.

3-3) نموذج التصفية المتأخرة: (Deutsch, 1963)

وفقا لهذا النموذج، يتم معالجة جميع المعلومات الحسية بشكل مبدئي، بما في ذلك معناها، لكن الانتباه يحدد أي منها يصل إلى الوعي أو إلى الذاكرة طويلة المدى.

3-4) نموذج العصبي الديناميكي: (Orbetta, Shulman, 2002)

يستند هذا النموذج إلى الدراسات العصبية، يقترح وجود نظامين للانتباه: نظام علوي (Top-Down) يوجه الانتباه إراديا نحو هدف معين ونظام سفلي (Bottan-up) يستحسن تلقائيا المثيرات الجديدة أو المفاجأة.

4) اضطرابات المرتبطة بالانتباه الانتقائي:

للانتباه الانتقائي وظيفة معرفية مركزية تسمح للفرد بالتركيز على محفز معين وتجاهل المشتتات. وعند حدوث خلل في هذه القدرة، تظهر اضطرابات تؤثر سلبا على الأداء المدرسي والسلوك والاجتماعي، خصوصا في مرحلة الطفولة. من بين أبرز هذه الاضطرابات:

4-1) اضطراب تشتت الانتباه مع أو دون فرط النشاط: (TDAH)

يعتبر من أكثر الاضطرابات شيوعا المرتبطة بعجز في الانتباه الانتقائي، يظهر الطفل المصاب صعوبة في الحفاظ على تركيزه، يتشتت بسهولة، يواجه صعوبة في تصفية المحفزات غير المهمة.

4-2) الاضطرابات النمائية الشاملة: (TAS)

يعاني بعض الأطفال المصابين بطيف التوحد من صعوبة في توجيه الانتباه الانتقائي، حيث قد يركزون بشكل مفرط على تفاصيل معينة ويتجاهلون العناصر الأساسية في المحيط.

4-3) اضطرابات القلق:

تؤثر اضطرابات القلق على الانتباه الانتقائي الذي يمكن للقلق أن يوجه الانتباه بشكل مفرط نحو التهديدات أو المخاوف، مما يعيق القدرة على التركيز على المهام المطلوبة.

4-4) إصابات الدماغ الرضخية أو الآفات الدماغية:

في حالات اصابة الفصوص الجبهية أو الجدارية يمكن أن تظهر صعوبات في التحكم التنفيذي الانتباه الانتقائي، مما يؤدي إلى أداء معرفي ضعيف، لا سيما في المهام المعقدة.

خلاصة الفصل:

يمكن أن نستخلص مما سبق أن الانتباه الانتقائي هو عملية معرفية يمارسها الفرد عند التعامل مع مثيرات البيئة الحسية قبل الإدراك، وهو عملية صعبة تتطلب الجهد لتحقيقها فبدونه لا يمكن المعالجة الجيدة للوظائف.

الفصل الثالث: الذاكرة العاملة

الفصل الثالث: الذاكرة العاملة

تمهيد.

أولا: الذاكرة العاملة

1) مفهوم الذاكرة
2) وظائف الذاكرة
3) أنواع الذاكرة

ثانيا: الذاكرة العاملة

1) مفهوم الذاكرة العاملة
2) مكونات الذاكرة العاملة حسب نموذج بادلي
3) مناطق الدماغ المسؤولة عن الذاكرة العاملة

ثالثا: الحلقة الفونولوجية

1) مفهوم الحلقة الفونولوجية
2) مكونات الحلقة الفوفنولوجية
3) دور الحلقة الفونولوجية في معالجة اللغة

خلاصة الفصل

تمهيد:

تعتبر الذاكرة وظيفة معرفية هامة، لها دور مهم في عملية إكساب المعارف وتسهيل عملية نقل وتخزين المعلومات باستمرار واستغلالها عند الحاجة، ومن أنواع الذاكرة نجد الذاكرة العاملة التي ترافقنا في أحداثنا اليومية بترميز المعلومات المستقلة من الحواس وإرسالها إلى الذاكرة طويلة المدى لحفاظها، ولقد تطرقنا في هذا الفصل إلى البحث أكثر حول الذاكرة العاملة.

أولا: الذاكرة.

1) مفهوم الذاكرة:

تعرف الذاكرة على أنها القدرة العقلية التي تسمح للفرد بتمييز المعلومات وتخزينها ثم استرجاعها عند الحاجة، هي عملية معرفية أساسية تسهم في التعلم، وتنظيم الخبرات وتوجيه السلوك في المواقف العديدة والجديدة وتعد الذاكرة إحدى الوظائف العليا للدماغ حيث تتداخل مع الانتباه، اللغة، والإدراك، وتشكل قاعدة للهوية الذاتية والاستمرارية النفسية عبر الزمن. (Tulving, 2000)

2) وظائف الذاكرة:

تعد الذاكرة من الوظائف المعرفية الأساسية التي تمكن الفرد من تخزين واسترجاع المعلومات، مما يسهم في التعلم والتكيف مع البيئة. تتعدد وظائف الذاكرة لتشمل:

1. **الترميز: (Encodage)** تحويل المعلومات الحسية إلى تمثيلات عقلية قابلة للتخزين.
2. **التخزين: (Stockage)** حفظ المعلومات في الذاكرة لفترات زمنية متفاوتة.

3.الاسترجاع: (Récupération) استرجاع المعلومات المخزنة عند الحاجة إليها.

وفقا لـــ (Tulving. 2000) تعتبر الذاكرة عملية نشطة ومرئية، حيث تتداخل وظائف الترميز، التخزين واسترجاع بشكل مستمر مما يتيح للفرد التفاعل بمرونة مع محيطه.

3) أنواع الذاكرة:

تصنف الذاكرة إلى عدة أنواع رئيسية بناء على مدة الاحتفاظ بالمعلومة، نوعها، وطريقة معالجتها للمعلومة:

3-1) الذاكرة الحسية: (Mémoire sensorielle) تعتبر المرحلة الأولى في معالجة المعلومات، حيث تخزن المعلومات الحسية (بصرية، سمعية، لمسية، ... الخ) لفترة قصيرة جدا، تتراوح من أجزاء من الثانية إلى الثانية واحدة.

3-2) الذاكرة قصيرة المدى: (Mémoire termine) تحتفظ بالمعلومات لفترة قصيرة، تتراوح بين 15 إلى 30 ثانية، وتتميز بسعة محدودة حوالي 7 عناصر (2+).

3-3) الذاكرة العاملة: (Mémoire de travail) تستخدم لمعالجة المعلومات بشكل نشط أثناء المهام المعرفية، مثل التفكير و حل المشكلات.

3-4)الذاكرة طويلة المدى: (Mémoire à long terme) تخزن المعلومات لفترات طويلة من ساعات إلى سنوات و تتميز بسعة غير محدودة تقريبا.

3-5) الذاكرة الإجرائية: (Mémoire procédurale) تتعلق بتخزين المهارات الحركية والإجراءات التلقائية، مثل قيادة السيارة أو ركوب الدراجة.

3-6) الذاكرة العرضية: (Mémoire épisodique) تخزن الأحداث و التجارب الشخصية التي مر بها الفرد، مثل ذكرى عيد ميلاد أو رحلة مدرسية.

3-2)الذاكرة السيمائية: (Mémoire Sémantique) تتعلق بتخزين المعلومات العامة ومعرفة معاني المصطلحات، الكلمات والمفاهيم والمعلومات الشخصية كتاريخ الميلاد والأحداث الهامة كالزواج والوفاة. (Estache, 2003)

ثانيا: الذاكرة العاملة.

1) مفهوم الذاكرة العاملة:

الذاكرة العاملة هي نظام معرفي مؤقت يستخدم للاحتفاظ بالمعلومات ومعالجتها أثناء أداء المهام الذهنية اليومية، مثل الفهم، التفكير، اتخاذ القرار، وحل المشكلات.

تعد الذاكرة العاملة ضرورة للأنشطة التي تتطلب انتباها متواصلا وتنظيما للمعلومات، حيث تعمل كمساحة عمل ذهنية تسمح بتخزين المعلومات لفترة قصيرة بالتزامن مع استخدامها الفوري. تختلف الذاكرة العاملة عن الذاكرة قصيرة المدى في كونها لا تكتفي بتخزين فقط، بل تتضمن أيضا عمليات معالجة و تحديث مستمرة للمعلومات.

وقد تطور هذا المفهوم بشكل كبير مع أعمال عالم النفس البريطاني المشهور آلان بادلي (Alan Baddeley) الذي اقترح أن الذاكرة العاملة تتألف من عدة أنظمة فرعية تتكامل فيما بينها لتدعيم الأداء المعرفي للإنسان. (Baddeley, 2017)

2) مكونات الذاكرة العاملة حسب نموذج بادلي:

قدم آلان بادلي (Baddeley) نموذجا متعدد المكونات للذاكرة العاملة، بعدين النماذج المرجعية في عالم النفس المعرفي. يتكون هذا النموذج من أربعة مكونات أساسية، تعمل بشكل متكامل لمعالجة و تخزين المعلومات مؤقتا خلال تنفيذ المهام المعرفية.

2-1) الادارة المركزية: (Administrateur Central)

تمثل آلية تحكم عليا، مسؤولة عن توزيع الانتباه، وتنسيق العمليات بين الأنظمة الفرعية، وتحديث المحتوى المعلوماتي حسب متطلبات المهمة.

2-2)الحلقة الصوتية: (Boucle phonologique)

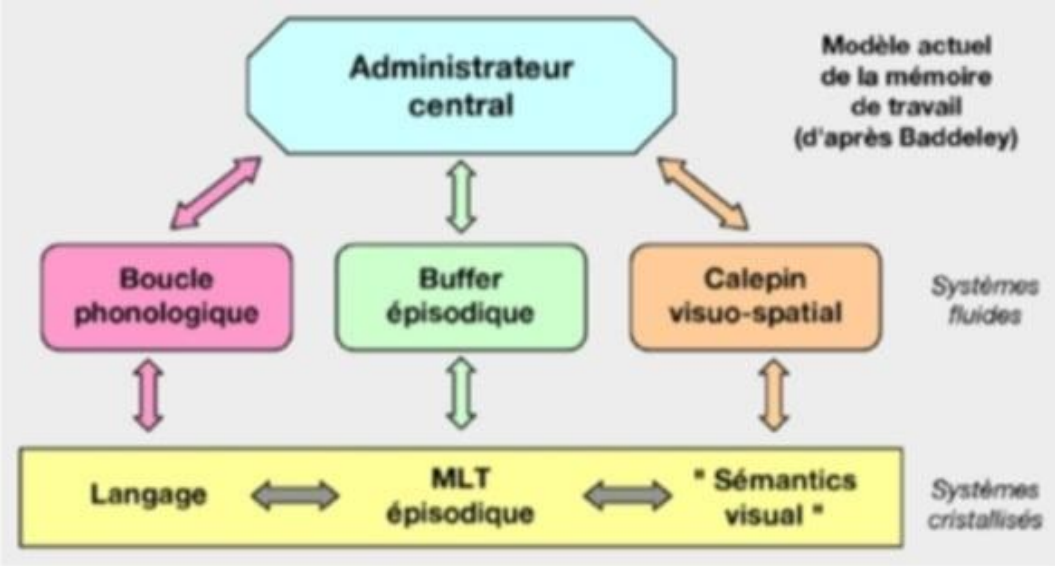
تتولى معالجة وتخزين المعلومات اللفظية بشكل مؤقت، تنقسم بدورها إلى مخزن سمعي قصير الأمد وآلية التكرار الذاتي (répétition Subvocale) التي تحافظ على المعلومات الصوتية نشطة.

2-3) المفكرة البصرية المكانية: (Calepin Visuo-spatial)

تختص بمعالجة وتخزين المعلومات البصرية والمكانية، وتستخدم في تصور الصور أو تحديد المواقع في الفضاء.

2-4)المخزن العرضي: (Tampon épisodique)

أضيف في سنة 2000، ويعمل كحلقة وصل بين مكونات الذاكرة العاملة والذاكرة طويلة الأمد. تسمح بدمج المعلومات من مصادر متعددة (صوتية، بصرية، ودلالية) لتشكيل تمثيلات موحدة للأحداث.(Badde ley, 2000)



شكل رقم (01): نموذج يوضح مكونات الذاكرة حسب بادلي

3) مناطق الدماغ المسؤولة عن الذاكرة العاملة:

الذاكرة العاملة هي نظام معرفي معقد يسمح بتخزين ومعالجة المعلومات بشكل مؤقت من أجل تنفيذ المهام المعرفية المختلفة مثل الفهم، التعليم، والتخطيط، وتستند هذه الذاكرة إلى شبكة دماغية متكاملة تضم عدة مناطق عصبية متخصصة، تتعاون فيما بينهم لتحقيق الفعالية المعرفية.

3-1) القشرة الجبهة الظاهرية الجانبية: (Le cortex préfrontal dorsolatéral)

تعتبر هذه المنطقة من الدماغ حجر الزاوية في نظام الذاكرة العاملة، حيث تظهر تفعيل مستمرا خلال المهام التي تتطلب الاحتفاظ المؤقت بالمعلومات، خصوصا عند الحاجة إلى التلاعب أو إعادة تنظيم المحتويات المخزنة. وهي مسؤولة بشكل خاص عن تنظيم التنفيذي للانتباه، اتخاذ القرار، وتحديد الأولويات في المعالجة المعلوماتية.

3-2) الفص الجداري العلوي: (Lobe Préfrontal Supérieure)

يشارك في معالجة المعلومات المكانية والمرئية – المكانية، وله دور مهم في إدارة الانتباه المكاني، خاصة في المهام التي تتطلب تتبع عناصر متعددة في أن واحد.

3-3) القشرة الجبهة البطنية: (Cortex Préfrontale Ventralatéral)

تشارك في الترميز اللفظي للمعلومات، لاسيما في "الحلقة الصوتية" وفق نموذج بادلي، وتظهر هذه المنطقة تفاعل مع القشرة الجبهة الظهرية في دعم العمليات اللفظية والتحكم في الاستجابات.

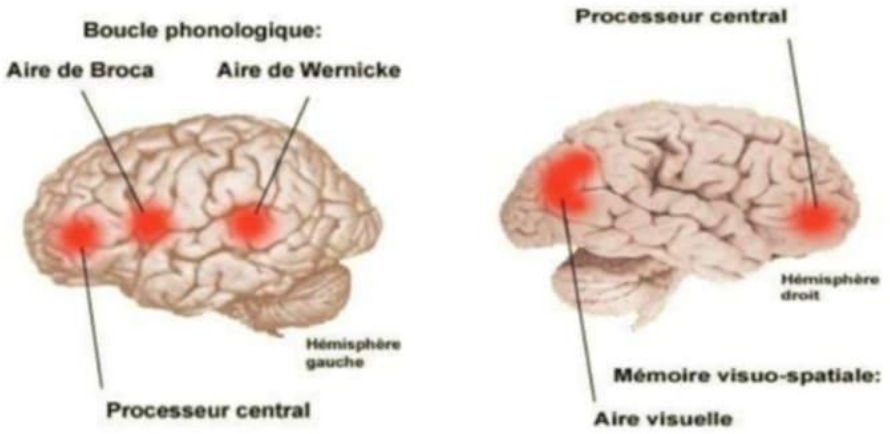
3-4) القشرة الحزامية الأمامية: (Cortex Cingulaire Antérieur)

تلعب دورا في مراقبة الصراعات المعرفية والاتجاه الانتقائي، وتنشط أثناء اتخاذ قرارات تتطلب مفاضلة بين خيارات متعددة، أو كبح الاستجابات غير مناسبة.

3-5) الحصين: (Hippocompe)

رغم أنه غالبا ما يرتبط بالذاكرة طويلة الأمد إلا أن الحصين يساهم في بعض الوظائف المتعلقة بتحديد محتويات الذاكرة العاملة، وخاصة تلك التي تتضمن ارتباطات مكانية أو سياقة.

تعمل هذه المناطق كشبكة تواصل ديناميكية تتيح للدماغ تخزين ومعالجة المعلومات بشكل متزامن، ما يمكن الفرد من الحفاظ على أداء معرفي مرن وفعال خاصة في بيئات متعددة المهام.



شكل رقم (02): يمثل المناطق التشريحية لمختلف مكونات الذاكرة العاملة لنموذج بادلي

ثالثا: الحلقة الفونولوجية:

1) مفهوم الحلقة الفونولوجية: (La Boucle Phonologique)

الحلقة الفونولوجية هي أحد المكونات الأساسية في نموذج بادلي للذاكرة العاملة، وتعني بشكل خاص بمعالجة وتخزين المعلومات اللفظية والصوتية لفترة قصيرة، تتكون هذه الحلقة من عنصرين رئيسيين:

المخزن الفونولوجي، الذي يحتفظ موقتا بالمعلومات الصوتية المستقلة (مثل الكلمات المسموعة)، ونظام تكرار اللفظي، الذي يقوم بإعادة تنشيط هذه المعلومات من خلال التكرار الذهني، مما يمنع تلاشيها السريع، وتعد هذه الآلية ضرورية لفهم اللغة المنطوقة، والتعلم اللفظي، وتكرار الأرقام أو الكلمات أثناء المهام المعرفية، تلعب الحلقة الفنولوجية دورا محوريا في العمليات اللغوية، خاصة في مرحلة اكتساب اللغة عند الأطفال، كما ترتبط وظائفها بمنطقة بروكا ومناطق أخرى في النصف الأيسر من الدماغ، المسؤولة عن الإنتاج اللغوي والتخزين المؤقت للمعلومات الصوتية.

2) مكونات الحلقة الفونولوجية:

تتكون الحلقة الفنولوجية من عنصرين مترابطين يؤديان معا وظيفة حفظ المعلومات الصوتية داخل الذاكرة العاملة.

2-1) المخزن الفونولوجي: (Répertoire Phonologique)

يعرف أحيانا بإسم "أثر السمع" وهو الجزء المسؤول عن الاحتفاظ المؤقت بالمعلومات اللفظية والصوتية لمدة لا تتجاوز ثانيتين دون تدخل التكرار الذاتي، تختفي هذه المعلومات بسرعة، هذا المخزن يتلقى المدخلات السمعية مباشرة من البيئة المحيطة ويعالج الكلمات المنطوقة أو المسموعة.

2-2) نظام التكرار اللفظي: (Système De Répétition Phonologique)

يعتبر هذا النظام بمثابة آلية داخلية لإعادة تنشيط المعلومات اللفظية من خلال تكرارها ذهنيا أو تصور منخفض، يستخدم هذا النظام لتحديد آثار ذاكرة داخل المخزن الفنولوجي، وبالتالي يمنع تلاشيها، كما يتيح التحويل من المدخلات البصرية (مثل الكلمات المكتوبة) إلى شكل فونولوجي قابل للتخزين المؤقت.

هذان المكونات يعمني معا للحفاظ على المعلومات اللفظية الضرورية لأداء المهام اللغوية اليومية مثل القراءة، التحدث أو فهم التعليمات الشفوية. كما أن ضعف الأداء في أي منهما قد يؤدي إلى صعوبات تعلم اللغة أو اضطرابات في الذاكرة اللفظية قصيرة المدى.

3) دور الحلقة الفونولوجية في معالجة اللغة:

تلعب الحلقة الفنولوجية دورا محوريا في معالجة اللغة داخل نموذج الذاكرة العاملة المقترح من طرف بادلي. فهي تعد المسؤولة عن الاحتفاظ المؤقت بالمعلومات اللفظية والصوتية، ما يجعلها ضرورية في مجموعة من المهام اللغوية الأساسية. من بين هذه المهام:

3-1) الفهم السمعي للنصوص أو الخطاب الشفهي:

حيث يتم تخزين المعلومات الصوتية مؤقتا في المخزن الفنولوجي، كما يسمح بتركيب الجمل وتحليلها قبل أن تختفي آثارها.

3-2) تعلم مفردات جديدة:

إذ أن القدرة على تكرار الكلمات الجديدة تعتمد بشكل كبير على كفاءة الحلقة الفنولوجية في الاحتفاظ بالأصوات وتكرارها.

3-3) القراءة:

وخاصة القراءة الصامتة، حيث يتم تحويل المدخلات البصرية (الكلمات المكتوبة) إلى تمثيلات صوتية تعالج داخل الحلقة الفنولوجية لفهم المعنى.

3-4) الإنتاج اللغوي

إن الحلقة الفنولوجية تدعم عملية ترتيب الكلمات صوتيا قبل نطقها، مما يسهل طلاقة الحديث.(Gathercole & Baddeley, 1993)

خلاصة الفصل:

لقد تبينا لنا من خلال ما سبق أن الذاكرة في الواقع هي ظاهرة و وظيفة عليا أو أكثر تعقيدا مما نتصور، وبالتالي لا يمكن الإحاطة بكل مكوناتها الحيوية والنفسية، إلا عن طريق اعتبارها ظاهرة متعددة الجوانب والأنساق والسجلات، ولكن رغم التقدم الحاصل في العلوم المعرفية إن الباحثين لم يتوصلوا بعد إلى حل كل الرموز الدقيقة والتعرض على الأنساق المتشابكة والمعقدة في الذاكرة والتعلم. ربما تكون هناك دراسات حديثة في مجال علم النفس المعرفي خاصة الذاكرة لتكشف لنا وجود أنواع أخرى جديدة للذاكرة.

الفصل الرابع: اللغة المكتوبة

الفصل الرابع: اللغة المكتوبة

تمهيد

أولا: القراءة

1) تعريف القراءة.
2) مكونات القراءة
3) أنواع القراءة
4) استراتيجيات تحسين القراءة
5) العوامل المؤثرة في تعلم القراءة
6) النظريات المفسرة للقراءة

ثانيا: الكتابة

1) تعريف الكتابة
2) أنواع الكتابة
3) مكونات الكتابة
4) أهمية الكتابة
5) العمليات المعرفية المرتبطة بالكتابة
6) أهم الصعوبات التي تواجه الأفراد في إكتساب مهارة الكتابة
7) الاستراتيجيات المستعملة في اكتساب و تعلم مهارة الكتابة
8) النظريات التي فسرت عملية الكتابة

خلاصة الفصل

تمهيد:

تعتبر اللغة المكتوبة امتدادا للغة المنطوقة ووسيلة اساسية لحفظ المعرفة ونقلها وتوارثها عبر الاجيال فهي تجمع بين القراءة والكتابة بحيث تمكن الفرد من استقبال المعلومات وفهمها وتتيح ايضا القدرة عن التعبير عن الافكار وتحليلها وصياغتها والاتصال مع الاخرين

أولا: القراءة.

تعد القراءة مهارة أساسية في اكتساب المعرفة والتواصل حيث تمكن القارئ في فهم النصوص وتعليمها وتفاعل معها وهي عملية معقدة تتأثر بعدة عوامل كالقدرة اللغوية والادراكية وتتأثر أيضا بالبيئة التعليمية والاجتماعية. في هذا الفصل سيتم تناول مفهوم القراءة وأهميتها والعوامل المؤثرة فيها وأنواعها النظريات التي تفسر اكتسابها ودورها في تنمية المعرفة والتفكير والقدرة على التواصل ومكوناتها.

1) تعريف القراءة:

هي عملية معرفية معقدة تهدف إلى فك الرموز النصوص المكتوبة وفهمها وتفسيرها، وتعد القراءة مهارة أساسسية في اكتساب المعرفة حيث تسمح للفرد اللوصول إلى المعلومات والتفاعل معها. (DJEDID, 2021).

2) مكونات القراءة: تتكون القراءة من عدة مكونات أساسية وهي:

- ✓ **الوعي الصوتي:** القدرة على التعرف على الأصوات في الكلمات والنطق بها.
- ✓ **الطلاقة:** القراءة بسلاسة دون انقطاع في الفهم.
- ✓ **المفردات:** التعرف على معاني الكلمات واستخدامها في السياق الصحيح.
- ✓ **الفهم المقروء:** استخلاص المعنى من داخل النصوص والقيام بتحليلها وتفسيرها.
- ✓ **التهجئة:** القدرة على قراءة الكلمات من خلال التعرف على مكوناتها الحرفية والصوتية.

- ✓ **الإملاء:** القدرة على قراءة الكلمات من خلال التعرف على مكوناتها الرمزية والصوتية. (DJEDID, 2021).

3) أنواع القراءة:

هناك عده انواع من القراءة منها:

- ✓ **القراءة الجهرية:** تعتمد على النطق الصريح للكلمات ويتطلب مهارات في الطلاقة والنطق الصحيح.
- ✓ **القراءة الصامتة:** تسمح بفهم النصوص بسرعة دون النطق مما يعزز فهم المحتوى بطريقة ذهنية.
- ✓ **القراءة النقدية:** تؤثر على تحليل النصوص واستخلاص الأفكار الرئيسية والتمييز بين الحقائق والآراء.
- ✓ **القراءة التفاعلية:** تعتمد على ربط المعلومات الجديدة بالمعارف السابقة مما يسهل طريقة التعلم و الفهم. (Valdois. S, 2010).

4) استراتيجيات تحسين القراءة:

- يتم فيه تطوير الوعي الصوتي والفيزيولوجي والتدريب على عمليات القراءة الجهرية والإملاء.
- تطبيق تقنيات القراءة النشطة مثل التلخيص وصياغة الاسئلة أثناء القراءة.
- توسيع الطرق والاستراتيجيات من أجل الحصول على المفردات الجديدة من خلال القراءة المنتظمة.
- تشجيع القراءة التفاعلية من أجل ربط المعلومات الجديدة بالمعلومات والمعارف السابقة. (Roberts. G, and all, 2022).

5) العوامل المؤثرة في تعلم القراءة:

تعلم القراءة عملية معقدة بحيث تتأثر بعوامل معرفيه لغوية وبالنسبة لتعلم القراءة يعتمد على عدة مكونات أساسية مثل:

- **الوعي الصوتي:** يشير إلى قدرة الطفل على التعرف على الأصوات في الكلمات، مما يسهل عليه فك التشفير القرائي.
- **فك التشفير (الوعي بالحروف و الأصوات):** يتعلق بقدرة الطفل على تحويل الرموز المكتوبة إلى أصوات مميزة.
- **الطلاقة:** القدرة على القراءة بسرعة ودقة دون جهد كبير مما يسمح بتركيز الإنتباه على الفهم.
- **الفهم:** القدرة على استخلاص المعنى من النصوص المقروءة من خلال ربط المعلومات الجديدة بالمعلومات السابقة.
- **المفردات:** حجم المفردات التي يمتلكها القارئ تؤثر بالشكل مباشر على فهمه للنصوص.
- **التنشئة الأسرية و المدرسة:** توفر بيئة داعمة للقراءة (المشاركة) مثل القراءة المشتركة في المنزل والتعليم الجيد في المدرسة يحسن من تعلم القراءة.
- **الدافعية و الاهتمام بالقراءة:** الرغبة الذاتية للطفل في القراءة تعزز من تطوير مهاراته القرائية. (Snow. C, 2002).

6) النظريات المفسرة للقراءة وطرق تعلمها

هناك عدة نظريات تفسر عملية تعلم القراءة ومن أهمها:

6-1) النظرية المعرفية: تؤكد هذه النظرية على دور العمليات المعرفية الذهنية في تعلم القراءة مثل الإنتباه، الذاكرة، التفكير يرى (Piaget, 1979) أن تعلم القراءة

يتطلب عمليات معرفيه معقدة، حيث يبني الطفل فهمه للنصوص من خلال تفاعله مع البيئة المحيطة.

6-2) نظرية المعالجة التفاعلية: تؤكد هذ النظرية بأن القراءة تعتمد على التفاعل بين العمليات العليا (مثل الفهم والذاكرة) والعمليات السابقة مثل التعرف على الحروف والكلمات.

يشير (Rumeh hart, 1977) إلى أن القارئ يستخدم كل المعلومات البصرية واللغوية لفهم النصوص.

6-3) نظرية الجاسطالت: تركز على أن القارئ يدرك الكلمات كوحدات كاملة بدلا من تحليلها حرفا بحرف. يرى (Koffka, 1935) أن القراءة عملية إدراكية كلية تعتمد كل تنظيم المدخلات البصرية بطريقة متماسكة.

6-4) النظرية السلوكية: تنظر إلى تعلم القراءة على أنه سلوك مكتسب من خلال التعزيز والتكرار، وفقا لـــ (Skinner , 1957) فإن التعلم القارئ لحدث من خلال التعزيز الايجابي الذي يشجع الطفل على تطوير مهاراته القرائية. (Gombert, 2020)

طرق تعلمها

نموذج (1978)Coltheart النموذج المزدوج :يقترح هاذا النموذج ان هناك مسارين للقراءة

المسار المعجمي : يعتمد على التعرف المباشر على الكلمة كاملة كما هي موجودة في المعجم الذهني

المسار الغير معجمي /الحرفي:يعتمد على التحويل الحرفي –الصوتي لقراءة الكلمات الجديدة،الغير مألوفة هاذا النموذج يفسر الصعوبات القرائية مثل الديسليكسياالسطحية والصوتية

نموذج (1985)Frith النموذج المرحلي يقترح هاذا النموذج ان تعلم القراءة يمر عبر ثلاثة مراحل اساسية:

-المرحلة اللوغرافية :الطفل يتعرف على الكلمات، على شكل صورا اشكال بصرية

-المرحلة الابجدية :يربط الطفل بين الصوت والحرف اي يستعمل العلاقة بينهما

-المرحلة النحوية: في هذه المرحلة يتمكن الطفل،من التعرف السريع على انماط الكتابة، والكلمات دون الحاجة للتهجئة النموذج يوضح كيف تتطور مهارات القراءة تدريجيا عند الاطفال

-**نموذج(1997)Saymour** :طور افكارFrith يقترح ان اكتساب اللغة يتأثر بلغة الطفل وبنظامها الاملائي،يؤكد ان تعلم القراءة يتطلب المرور بمراحل:

المعالجة الابجدية البسيطة ثم المعالجة الابجدية المعقدة واخيرا المعالجة النحوية

ثانيا: الكتابة

1) تعريف الكتابة:

تعرف الكتابة على أنها عملية معرفية معقدة تتطلب تخطيطا. صياغة ومراجعة من أجل نقل الأفكار والمعلومات بوضوح، فإن الكتابة ليست مجرد وسيلة للتعبير، بل أداة فعالة لتعزيز الفهم والتفكير حيث تساعد في تنظيم الأفكار وتعزيز التعلم. (Alamargot et al, 2021) .

2) أنواع الكتابة:

تتنوع الكتابة حسب الأغراض والمجالات ومن أبرز أنواعها:

2-1) الكتابة الوظيفية: تشمل التقارير، الرسائل الرسمية والمقالات العلمية وتهدف إلى نقل المعلومات بوضوح ودقة.

2-2) الكتابة الإبداعية: مثل الروايات، القصص والشعر وتركز على التعبير الفني والخيال.

2-3) الكتابة التأملية: تتعلق بتحليل الأفكار و المشاعر الشخصية مثل اليوميات والمقالات النقدية. (Kellog, 2008) .

3) مكونات الكتابة:

تتألف عملية الكتابة من عدة مكونات أساسية تساهم في إنتاج نصوص فعالة ومرتبطة ومترابطة ومن بين هذه المكونات:

✓ **التخطيط و المراجعة: (Planification et Révision)**

يتضمن التخطيط، تحديد الهدف من الكتابة وجمع الأفكار وتنظيم المحتوى قبل البدء في الكتابة، أما المراجعة فتشمل إعادة النظر في النص المكتوب لتصحيح الأخطاء و تحسين الجودة الشاملة، وقد أشارت الدراسات إلى أن استخدام التقنية في تعليم الكتابة يمكن أن يعزز من مهارات التخطيط و المراجعة لدى المتعلمين مما يؤدي إلى تحسن جودة الكتابة الأكاديمية. (colleg, 2008).

✓ **المعرفة الإجرائية: (Connaissance Procédurale)**

تشمل القدرة على تكوين الحروف و الكلمات بشكل صحيح بالإضافة إلى الإلمام بقواعد الإملاء والنحو.

تعد هذه المهارات ضرورية لتطوير الكتابة لدى الأطفال في مرحلة ما قبل المدرسة، حيث يحتاجون إلى فرص متعددة لممارسة الكتابة باستخدام وسائل متنوعة

4) أهمية الكتابة:

- **وسيلة أساسية للتواصل:** تعتبر الكتابة أداة رئيسية لنقل الأفكار والمعلومات بين الأفراد مما يسهل التواصل بين المجتمعات (فاتن. د، 2024).
- **تطوير المهارات اللغوية:** تساهم الكتابة في تحسين مهارات اللغة الأخرى كالاستماع، والتحدث والقراءة من خلال تعزيز المفردات وفهم التراكيب اللغوية.

- **حفظ المعرفة و نقلها:** تمكن الكتابة من توثيق المعلومات والأفكار. مما يتيح نقلها عبر الأجيال والحفاظ على التراث الثقافي والعلمي.
- **تعزيز التعلم والتعليم:** تعد الكتابة وسيلة فعالة في العملية التعليمية حيث تساعد المتعلمين على إستيعاب المعلومات والتعبير عنها بوضوح.
- **تنظيم الأفكار والتفكير النقدي:** تساعد عملية الكتابة الأفراد على تنظيم أفكارهم وتطوير قدراتهم على التحليل والتفكير النقدي. (Graham, 2020).

5) العمليات المعرفية المرتبطة بالكتابة:

الكتابة تتطلب تظافر مجموعة من العمليات المعرفية واللغوية ومن ابرزها:

الذاكرة العاملة: تعد أمر حيويا في الكتابة حيث يجب على الكاتب أن يحتفظ بالمعلومات التي يريد التعبير عنها ويعتمد عليها الكاتب لتذكر الأفكار وتنظيمها والربط بين الافكار المختلفة والتنسيق بينها (التخطيط، الترجمة، المراجعة).

الوعي الفونولوجي: وهو القدرة على التعرف على الأصوات اللغوية وفهم العلاقة بينهما و بين الحروف المكتوبة، و يعد أساسا خاصة في مرحلة تعلم الكتابة إذ يساعد على تكوين الكلمات والعبارات بشكل صحيح.

التخطيط و التنظيم: تعد أحد الجوانب المعرفية الأساسية في الكتابة، يتطلب التخطيط الجيد تحديد الفكرة الأساسية. تنظيم الأفكار الفرعية وتوزيعها في النص بشكل منطقي كما يشمل التخطيط تعد تحديد الغرض من الكتابة.

المراجعة والتحرير: تمثل هذه العملية جزءا هاما في الكتابة حيث يقوم الكاتب بمراجعة النص والتدفق الأفكار وانسجام الأفكار

6) أهم صعوبات التي تواجه الأفراد في اكتساب مهارة الكتابة:

يواجه الأفراد الذين يتعلمون الكتابة مجموعة من الصعوبات التي تعيق تقدمهم، من أبرز هذه الصعوبات:

✓ **إضطرابات الكتابة (Dysgraphie):** هي إضطرابات تؤثر على القدرة على الكتابة بشكل صحيح وتظهر في مشكل التهجئة خط اليد غير المقروء وصعوبة التنسيق الحركي بين اليد والعين وتشير الدراسات إلى أن هذه الاضطرابات قد تربط المشاكل في الذاكرة العاملة والوعي الفونولوجي.

✓ **الضعف في الوعي الفونولوجي:** يعتبر أحد الأسباب الرئيسية لصعوبة الكتابة. الاطفال الذين يعانون من هذه المهارة يواجهون في تحويل الأصوات إلى كلمات مكتوبة مما يؤدي إلى مشاكل في الإملاء و التهجئة

✓ ضعف التخطيط و التنظيم: يجد البعض صعوبة في تنظيم أفكارهم بشكل منطقي عند الكتابة. هذا يؤدي إلى نصوص غير مترابطة وغير منظمة و يظهر هذا بشكل خاص في الأطفال الذين يعانون من الذاكرة العاملة التي تسمح لهم بترتيب الأفكار أثناء الكتابة .

✓ **ضعف التحكم الحركي:** يعاني بعض الأطفال من صعوبة في التحكم في القلم و أدوات الكتابة مما يؤثر على جودة خط يدهم . (Graham et Perrin, 2007)

7) الاستراتيجيات المستعملة في إكتساب الكتابة و تعليمها:

من بين هذه الاستراتيجيات المبتكرة للتغلب على الصعوبات نجد:

- **التدريس المباشر:** يتضمن تعليم الطلاب مهارات الكتابة بشكل مباشر بما في ذلك الإملاء والنحو مما يساعدهم في تجاوز الأخطاء اللغوية. (Graham et al, 2012).
- **الكتابة التشاركية:** تتيح هذه الاستراتيجية للطلاب العمل معا في كتابة نصوص مشتركة حيث يشجع الطلاب في تبادل الأفكار. والتعلم من بعضهم البعض هذا يساعد على توسيع افكارهم و تحسين مستوى كتابتهم.
- **إستخدام تقنيات الرقمية:** تستخدم بعض المدارس التكنولوجيا لمساعدة الطلاب على تحسين مهارات الكتابة مثل المعالج النصي (Word processor) يمكن ان تساعد على تحسين تجربة الكتابة. (Graham et Harriss, 2020) .

8) النظريات التي فسرت عملية الكتابة:

تعد نظريات التي تطرقت إليها الدراسات الحديثة هي الأساس في فهم عملية الكتابة.

- **نظريات العمليات المعرفية:** قدمها (Flower & Hyes. 1981) و هي النظرية التي تركز على العمليات المعرفية التي تحدث أثناء الكتابة أي هي عملية تفاعلية بين هذه العمليات وليست عملية خطية.
- **نظرية النمو التدريجي للكتابة:** تعتبر الكتابة مهارة تتطور تدريجيا حيث يمر الأطفال بمراحل متعددة بدءا من الكتابة العشوائية إلى الكتابة المنظمة.
- **نظرية التأثير الإجتماعي:** تشير هذه النظرية إلى أن الكتابة ليست مجرد مهارة فردية، بل تتأثر بالعوامل الإجتماعية والتفاعل مع الآخرين وفقا لـــ (Viygotsky. 1978) يعد التواصل الإجتماعي جزءا أساسيا في تطور مهارة الكتابة.
- **نظرية معالجة المعلومات:** عملية الكتابة تشمل معالجة مستمرة للمعلومات بحيث يتم تعديل النص أثناء الكتابة ومعالجتها في الذاكرة العاملة. (Graham et Harriss, 2020)

9) المناطق العصبية التي تنشط عند عملية القراءة والكتابة

- منطقة الشكل البصري للكلمة(Aires de la forme des mots-VWFA)تقع في الفص الصدغي القذافي الايسر مسؤولة عن التعرف السريع على الكلمات المكتوبة والتمييز بين الحروف

- منطقة بروكا(Airs de Broca)موجودة في الفص الجبهي الايسر،لها دور اساسي في معالجة الاصوات،القواعد النحوية ،والتعبير اللغوي ،مما يجعلها مهمة في انتاج الكتابة وفهم البنيية اللغوية.

– الفص الجداري الايسر(Lobe pariétal gauche) يساهم في الربط بين الحروف واصواتها (العلاقة بين الغرا فيم و الفو نيم) و هو ضروري خصوصا في المراحل الاولى لتعلم القراءة

– المناطق الجبهية والجدارية العليا (Régions frontales et pariétales supérieur) تشارك في التحكم التنفيذي ،توجيه الانتباه والذاكرة العاملة اثناء القراءة والكتابة ،مما يساعد على الفهم وتنظيم الافكار

– منطقة اكسر(Aire d'exner) تقع في الفص الجبهي قرب منطقة بروكا ،وترتبط بشكل خاص بتخطيط وتنفيذ الحركات اليديوية اللازمة للكتابة

خلاصة الفصل:

اللغة المكتوبة بفرعها القراءة والكتابة تشكل أحد أهم مكونات الكفاءة اللغوية الأكاديمية وتتطلب من الطفل التجنيد المتكامل لقدراته المعرفية واللغوية، الإنتباه، المعالجة الصوتية والتعبير اللفظي. يتطلب اكتسابها (اللغة المكتوبة) نضجا ادراكيا ومعرفيا و مهارات لغوية وكما تطورها يرتبط بعدة مكونات إضافية كالإدراك البصري الفضائي والوعي الفونولوجي. نتعلم القراءة والكتابة تتطلب على الطفل المرور بمراحل ودعم من البيئة من الأسرة المدرسة، تقييم قدراتي وتقديم الأنشطة المناسبة لهم.

الجانب التطبيقي

الفصل الخامس: الإجراءات المنهجية للدراسة

الفصل الخامس: الإجراءات المنهجية للدراسة

1) الدراسة الاستطلاعية.
2) منهج الدراسة.
3) الحدود المكانية و الزمانية للدراسة.
4) عينة الدراسة.
5) أدوات الدراسة.

1) الدراسة الاستطلاعية:

تعتبر الدراسة الإستطلاعية خطوة مهمة في كل بحث علمي وهي أول خطوة يقوم بها الباحث من أجل استكشاف وإستطلاع الميدان وعليه قمنا بعد حصولنا على رخصة البحث بالتوجه إلى وحدة الكشف الصحي المدرسي بولاية تيزي وزو (UDS). حيث تم تزويدنا بقائمة إسمية للأطفال الذين تم تشخيصهم بشكل نهائي بإضطراب تشتت الانتباه المصاحب بفرط النشاط (TDAH). حيث خضع الأطفال لتشخيص أولي من طرف الأخصائيين التابعين لهذه الوحدة و بعد ذلك تم توجيهنا إلى المدرسة الابتدائية المختارة في ولاية تيزي وزو "المدرسة الابتدائية بركاني أحمد"، وتناقشنا بخصوص هذه الدراسة مع مديرة المدرسة من أجل القيام بتسهيلات لازمة و الحصول على موافقة، و بالإضافة إلى إلقاء نظرة حول العينة المراد دراستها و هي فئة الأطفال المصابين باضطراب تشتت الانتباه المصاحب بفرط النشاط (TDAH). و إجراء مقابلة أولية معهم كمقابلة تمهيدية للتعرف على إجراء و تطبيق أدوات الدراسة.

بعد ذلك قمنا بتطبيق الاختبارات التي تم إختيارها للدراسة على عينة تكونت من حالتين، وقد توصلنا من خلال هذه الدراسة الاستطلاعية إلى:

- تقصي الميدان ومعرفة الصعوبات التي قد تواجهنا خلال قيامنا بدراسة وإيجاد حلول لها.
- تحديد موضوع الدراسة ومتغيراتها.
- التأكد من صلاحية أدوات الدراسة.
- التأكد من وجود مجتمع البحث.

2) منهج الدراسة:

لقد تم الاعتماد في هذه الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي المقارن، المناسب لمثل لهذه الدراسات التي من خلالها سوف نقوم بالتقييم المعرفي اللغوي الانتباه الانتقائي والذاكرة العاملة (الحلقة الفونولوجية) واللغة المكتوبة (القراءة ،الكتابة) لدى الأطفال المصابين باضطراب تشتت الانتباه المصاحب بفرط النشاط مقارنة بأقرانهم العاديين.

3) الحدود المكانية و الزمانية للدراسة.

3-1) المجال المكاني:

تمت إجراءات الدراسة الميدانية على مستوى المدرسة الابتدائية بركاني أحمد (1) المتواجدة في حي أرملة عميروش بتيزي وزو.

3-2)المجال الزماني:

تمت الدراسة في الفترة الممتدة بين بداية شهر أكتوبر 2024 إلى غاية شهر أفريل 2025 بما فيها الدراسة الإستطلاعية.

4) عينة الدراسة:

تكونت عينة الدراسة من 10 تلاميذ مقسمة إلى مجموعتين 05 منهم لديهم اضطراب و05 اخريين عاديون و تتراوح أعمارهم بين 08 – 11 سنوات، و قد تم اختيارهم بطريقة قصدية حيث تم اختيار عينة من الأطفال مصابين باضطراب تشتت الانتباه المصاحب بفرط النشاط TDAH اعتمادا على التشخيص من طرف الأخصائية التابعة لصحة المدرسة، أما العاديين فقد تم اختيارهم اعتمادا على تمدرسهم في نفس القسم المتواجد به المصابين TDAH والجدولين التاليين يبينان خصائص العينة.

الجدول رقم (01): يمثل خصائص التلاميذ TDAH

الحالة	السن	الجنس	المستوى الدراسي	الكفالة الأرطفونية	الاضطرابات المصاحبة
01	09 سنوات	ولد	الثالثة ابتدائي	غير مصرح بها	لا يوجد
02	11 سنوات	ولد	الثالثة ابتدائي	غير مصرح بها	لا يوجد
03	08 سنوات	ولد	الثالثة ابتدائي	غير مصرح بها	لا يوجد
04	09 سنوات	ولد	الثالثة ابتدائي	غير مصرح بها	لا يوجد
05	11 سنوات	بنت	الثالثة ابتدائي	غير مصرح بها	لا يوجد

الجدول رقم (02): يمثل خصائص التلاميذ العاديين

الحالة	السن	الجنس	المستوى الدراسي
01	10 سنوات	بنت	الثالثة ابتدائي
02	09 سنوات	بنت	الثالثة ابتدائي
03	10 سنوات	ولد	الثالثة ابتدائي
04	09 سنوات	ولد	الثالثة ابتدائي
05	09 سنوات	ولد	الثالثة ابتدائي

5) أدوات الدراسة:

5-1) اختبار الانتباه الانتقائي:

هو رائز يقيس الانتباه الانتقائي وقدرة الكف أنشأ سنة 1935 من طرف الباحث (J.R. Stroop).

- **مبدأ الاختبار:** يكمل مبدأ هذا الاختبار في وضع الحالة أو المفحوص أمام المنبهات تحمل خصائص غير ملائمة والتي عليه تجاهلها وفي نفس الوقت يجيب على خاصية أخرى.
- **هدف الاختبار:** يهدف الاختبار إلى تقيم الانتباه الانتقائي وقدرة الكف للوضعية التي تشمل منافسة بين إجابتين اختياريتين.

يحتوي على ثلاث بطاقات ثلاث مقياس A4 .

- **البطاقة الأولى:** تتكون من 50 كلمة مكتوبة باللون الأسود تمثل كلمة ألوان (أحمر، أخضر، أصفر، أزرق).
- **البطاقة الثانية:** تحتوي على نفس الكلمات لكن في هذه المرة مكتوبة بألوان مختلفة لا تمثل المعنى الدلالي لها مثلا كلمة أصفر مكتوبة بالأزرق.
- **البطاقة الثالثة:** تتكون من 50 مستطيل صغير ملون باللون الأحمر، الأزرق، الأخضر والأصفر.
- **ورقة التنقيط:** فيها كيفية حساب النتيجة الخام المتحصل عليها ومقارنتها بالجدول المرجعي، يجب أن تكون التعليمة مفصلة ومبسطة قدر الإمكان لكي يفهمها المفحوص.

كيفية التطبيق:

- **أولا البطاقة A:** نعرضه على الحالة ونطلب منها قراءة أسماء الألوان من اليمين إلى اليسار بصوت المرتفع سطرا بعد سطر ونقوم بتشغيل Chronométre، حيث يتوفق الحالة بعد بلوغ 45 ثانية. نقوم بتسجيل عدد الكلمات المقروءة.
- **ثانيا البطاقة B:** نعرض على الحالة اللوحة الثانية ونطلب منه قراءة أسماء الألوان من اليمين إلى اليسار سطرا بعد سطر بتجاهل لون الطباعة بدون النظر

إلى اللون الذي كتبت به ونقوم بتشغيل Chronométre، حيث يتوقف الحالة بعد بلوغ 45 ثانية. نقوم بتسجيل عدد الكلمات المقروءة.

- **ثالثا البطاقة C:** تعرض على الحالة البطاقة التي فيها المستطيلة الملونة ونطلب منه تسمية الألوان ونقوم بتشغيل Chronométre، كورونا ونقوم بتسجيل عدد كلمات الألوان المسماة.
- **رابعا:** سوف أعطيك البطاقة **B** ولكن هذه المرة يجب أن تقرأ اللون الذي كتب به الكلمات وليس الكلمات تقوم نقوم بتشغيل Chronométre، عند بلوغ 45 ثانية.

طريقة التنقيط:

على الفاحص أن يضع أمامه أربع بطاقات تحمل الإجابات المحتملة التي يجب على الفحوص إعطائها وفي كل بطاقة يقوم بمتابعة وشطب الأخطاء التي يقوم بها والترددات التي يقع فيها وعدد الإجابات الصحيحة لكل بطاقة وإذا تعدى سطر أو عدة سطور، فيجب إنقاصها من المجموع بعد ذلك نقوم بحساب درجة الخطأ والتداخل لكل بطاقة.

- **درجة الخطأ:** و هذا بضرب مجموعة الأخطاء في اثنين + الترددات.
- **درجة التداخل:** إنقاص درجة الإجابات الصحيحة التي تمثل التدخل (تسمية لون الحبر الذي كتبت به الكلمات) في البطاقة **B** من درجة الإجابات صحيحة في البطاقة C والتي تخص تسمية الألوان.

شروط تطبيق الاختبار:

- عدم إدارة الورقة أكثر من 40.
- التأكد من أن الفرد لا هو رؤية جيدة، إذا كان يحمل نظارات القراءة، من الضروري أن يحملها وقت إجراء الاختبار.

– لا يجب ترك الفرد ينزع نظارات أو يقوم بأي سلوك بإمكانه إعاقة مقروئية الكلمات خاصة في الجزء الرابع.

– إذا عين له الخطأ علي إعادة القراءة من الكلمة التي أخطأت فيها ولا يعيد قراءة كل السطر.

– يجب أن يكون الفرد يحسن القراءة، ويعرف تسمية الألوان.

– إذا توقف الفرد قبل نهاية الوقت أو في نهاية الورقة علينا أنه نشجعه على المواصلة.

5-2) اختبار اللذاكرة العامة العاملة(الحلقة الفنولوجية) (ليحيي فارح، 2012)

يعتمد اختبار الحلقة الفونولوجية للذاكرة العاملة على النموذج النظري لبادلي و هتشي (Baddely & Hitch, 1974)، الذي يفترض وجود مكون خاص بتخزين المعلومات اللفظية يدعى الحلقة الفنولوجية، وهو عنصر أساسي في الذاكرة العاملة اللفظية، مسؤول عن الاحتفاظ المؤقت بالمعلومات الصوتية و اللفظية ومعالجتها.

تم تطوير هذا الاختبار من قبل الدكتور يحيى فارح (2012) بهدف قياس مدى كفاءة هذه الحلقة لدى الأطفال والمراهقين في السياق المدرسي و العيادي.

يتضمن الاختبار ثلاث مهام رئيسية:

- تكرار سلاسل لفظية (أرقام أو كلمات) بنفس الترتيب (Mémoire verbale immédiate)
- تكرار بترتيب عكس (Mémoire verbale inversée)
- مهمة الترميز السمعي الفونولوجي (Encodage phonologique)

ويقدم بطريقة فردية، تتناسب مع الفئة العمرية من 06 إلى 12 سنة، وتستغرق مدة التطبيق حوالي 15 إلى 20 دقيقة.

الخصائص السيكومترية للاختبار:

حسب ما ورد في الدليل الصادر عن يحيى فارح (2012)، يتميز الاختبار بمستوى جيد من الثبات والصدق.

ثبات داخلي: بلغ 0.83 ما يدل على اتسق داخلي جيد.

كما تم التأكد من صدق المحتوى من خلال مراجعة الأدبيات السابقة وربط المهام بمكونات الحلقة الفنولوجية كما وردت في نماذج الذاكرة العاملة.

وتتوفر المعايير الأولية لهذا الاختبار بناء على عينة جزائرية من أطفال متمدرسين (n=300)، مما يعزز قابليته للتطبيق في السياق المحلي.

التفسير الإجرائي لهذه الدراسة:

في هذه المذكرة يتم الاعتماد على درجات الأطفال في هذا الاختبار كمؤشر على كفاءة الحلقة الفنولوجية للذاكرة العاملة. وكلما كانت درجات أعلى، دل ذلك على قدرة أفضل في الاحتفاظ بالمعلومات اللفظية ومعالجتها.

5-3) إختبار الكتابة:

اعتمدنا في هذه المرحلة من البحث على اختبار الكتابة لتلاميذ الطور الأول من التعليم الأساسي للباحثة صليحة بوزيد كمقياس لهذه المهارة.

تقديم الإختبار:

يقيس هذا الاختبار في أصله كل من مهارة الخط والإملاء للتلاميذ الطور الأول من التعليم الأساسي وهو يحتوي على ثلاث نصوص تميز بالبساطة

والسهولة والوضوح، حيث أن كل نص موجه إلى مستوى معين (انظر الملحق رقم 05، ص 279). في النص الأول موجه التلاميذ السنة الأولى، والنص الثاني موجه تلاميذ السنة الثانية، أما الثالث والآخر فموجه لتلاميذ السنة الثالثة. حيث استعملت الباحثة مهارة الإملاء والنقل المباشر لقياس الكتابة وانطلاقا من الدراسات السابقة المتمثلة في أعمال الباحثة (1979) .Ajuriaguerra J و دراسة Peugot (1979) صممت بنود اختبارها. (صليحة بوزيد، 1991، ص 103).

الهدف من الاختبار:

التعرف على مشاكل الكتابة عند التلاميذ المدرسين في الطور الأول من تعليم الأساسي.

طريقة التطبيق:

- تم تقديم التعليمات لكل تلميذ بشكل فردي او جماعي حسب الظروف.
- طالب من التلاميذ نسخ النص دون مساعدة، وفي ظروف هادئة.
- لم يتم فرض وقت محدد، لكن تم تسجيل الزمن إنجاز عند الحاجة.

أوراق الإجابة:

أوراق مسطرة مناسبة لحجم الكتابة لدى كل فئة عمرية، لضمان وضوح التحليل البصري.

شبكة التنقيط: إذن يقيم كل مقياس فرعي استنادا إلى 03 حالات و هي:

- الحالة أ: وتعطي لها درجة "0" تعبر عن كتابة ذات نوعية جيدة وعدم وجود تشوهات.

- الحالة ب: تعطي لها درجة "1" وتدل على كتابة ذات نوعية متوسطة ووجود تشوهات بسيطة.
- الحالة ح: تعطي لها درجة "2" وتدل على كتابة ذات نوعية سيئة ووجود تشوهات في أشكال الحروف.

الخصائص السيكومترية:

تم إعادة حساب الخصائص السيكومترية لاختبار من طرف الباحثة صليحة بوزيد وهذا بحساب ثبات الاختبار عن طريق التطبيق وأعادة التطبيق وبعد حساب معامل الارتباط وجد أن قيمة معامل الارتباط برسون تساوي الصفة 0.95 وهذا يعني وجود علاقة ارتباط قوية وعليه الاختبار ثابت.

أما الصدق فقد تم الاعتماد على الصدق التميزي عن طريق التجزئة النصفية وهذا بحساب معامل ت للفروق بين المتوسطات وقد وجد أنه هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات هذا ما يعني أن الاختبار يتميز بالصدق.

5-4) اختبار القراءة:

وصف الاختبار: لقد تم إعداد اختبار القراءة الفرنسي L'alouette للباحث لوفافري Le Favrais 1965، الذي يهدف لمعرفة المستوى القرائي لتلاميذ الطور الأول والثاني مقارنة بالعمر الزمني، كما يسمح بتشخيص اضطرابات تعلم القراءة عند تلاميذ المدارس الابتدائية. (lefavrais, 1965)

وفي سنة 1997 تم بناء اختبار القراءة "نص العطلة" من طرف الباحثة غلاب قزداري صالحة في رسالة الماجستير المعنونة "اضطرابات تعلم القراءة في المدرسة الابتدائية"، ذلك يتكيف اختبار القراءة الفرنسي، وإجراء عليه التعديلات المطلوبة للغة العربية، حيث تمت هذه الدراسة على عينة بلغت 140 تلميذ و تلميذة متمدرسين بالمدارس الجزائرية.

كيفية تطبيق الاختبار: تطبق وتبعا للخطوات التالية:

التعليمة: مبدأ هذا الاختبار هو طلب من التلاميذ الجلوس معتدلا، ومن ثم قراءة النص المقدم له قراءة صامتة، إذا يقوم بأخبارنا عند انتهائه، لتقييم قراءته من خلال قراءة الجهرية للنص، مع تقدير مدة وزمن قراءته والتعرف على أخطائه و نضيفها.

الوسيلة: أدوات هذا الاختبار تتجسد في نص مكون من كلمة وتحتوي على أربع فقرات، متدرجة في جمل 267 قصيرة وبسيطة أو معقدة. مثال: "خفة الحركة (بسيطة)"، "أحبك كثيرا الجوالات التي قام بها (معقدة)"، فهناك جمل أسميه أو فعلية إضافة إلى الروابط (و. ف، ثم) واشكل الظروف المكانية: "الشمال، الجنوب و الوسط".

أما صور النص المتمثلة في: "الجمل، الغرب، الكثبان الرملية، النحلة، الزويعة، الشاطئ، النورس، صورة طفلان يتحدثان، باخرة، منزل، وصحن به تمر".

كتب النص بخط المختلف من الفقرة الأولى التأكد من عدم وجود أي مشاكل على مستوى الرؤية، وكذا ملاحظة كيف تتغير السرعة بتغير حجم الكتابة، كما أنه مزين برسومات مستمدة من الموضوع، (الملحق رقم 01). (Guelleb Kezadri, 1997, p353)

إضافة الاستعمال العداد (chronomètre) لتقدير مدة قراءة النص، وتحديد توقعاته عند كل دقيقة، كما استخدمنا المسجل لتقييم.

طريقة التطبيق: تسهل الاختبار بمراقبة الجلوس صحيح للتلميذ، ثم نقدم له النص وعليه أن يقرأه قراءة تحضيرية صامتة.

عند بدأ الاختبار يطلب من التلميذ قراءة كل النص قراءة جهرية واضحة، إذا على الفحص تقييم هذه القراءة وتحديد عدد الأخطاء فيها، ومؤشر القراءة السليمة عند هذا المفحوص، عدد الكلمات المقروءة، عدد الكلمات الصحيحة، عدد الأخطاء للتعرف على متغيرات قراءة المفحوص وتحديد مؤشر قراءته، إن كانت قراءته قراءة سليمة عادية أم مختلفة مضطربة.

تنقيط و تصحيح الاختبار:

يراع الفحص في التصحيح وتقسيم القراءة بحساب زمنها عدد الكلمات الكلية المقروءة فيها، عدد الكلمات الصحيحة، عدد الأخطاء وهذا أيضا في كل دقيقة من الدقائق الثلاث الأولى لدى التلاميذ العاديين، أما التلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة فقراءتهم تتجاوز 3 دقائق، هذا ما يسمى بتقييم الكمي أما التقييم الكيفي للقراءة فيخص تصنيف الأخطاء المسجلة من حذف، تكرار، تصحيح ذاتي، توقف، تقطيع، وتبديل، ومن ثم تحديد رتبهم وإيقاع قراءة الأطفال (سريعة، بطيئة، آلية أوتوماتيكية، أم عادية طبيعية).

الفصل السادس: عرض وتحليل ومناقشة النتائج

الفصل السادس: عرض وتحليل ومناقشة النتائج

1) عرض وتحليل النتائج.

2) عرض وتحليل نتائج الفرضيات.

3) تفسير ومناقشة النتائج.

1) عرض وتحليل ومناقشة النتائج:

1-1) عرض وتحليل النتائج الخام.

الجدول رقم (03) يمثل النتائج الخام لعينتين في الإختبارات المطبقة.

الرقم	الفئة	اختبار الحلقة الفونولوجية	اختبار القراءة	اختبار الكتابة	اختبار ستروب	الجنس
01	TDAH	07	40	30	20	أنثى
02	TDAH	02	27	42	15	ذكر
03	TDAH	08	127	16	10	ذكر
04	TDAH	09	95	33	04	ذكر
05	TDAH	07	60	40	20	ذكر
06	عادية	15	160	06	02	أنثى
07	عادية	16	169	04	06	أنثى
08	عادية	15	115	07	01	ذكر
09	عادية	14	176	04	03	أنثى
10	عادية	13	150	07	05	ذكر

من خلال الجدول السابق نلاحظ أن **الحالة الأولى** سجلت في الاختبار الحلقة الفونولوجية 07 نقاط وتحصلت في اختبار القراءة على 40 نقاط أما في اختبار الكتابة سجلت 30 نقطة، أما في اختبار الانتباه الانتقائي سجلت 20.

فبالنسبة **للحالة الثانية** قد حصلت في اختبار الحلقة الفونولوجية على 02 نقطة حيث حصلت في اختبار القراءة على 27 نقطة، أما في اختبار الكتابة فقد حصلت 42 نقطة أما بالنسبة لاختبار الانتباه الانتقاء ستروب تحصلت على 18 نقطة.

أما **الحالة الثالثة** سجلت في اختبار الحلقة الفونولوجية 08 نقاط و تحصلت الحالة في اختبار القراءة على 127. وقد تحصلت في اختبار الكتابة على 16 نقطة، و اختبار الانتباه الانتقائي ستروب سجلت 10 نقاط.

أما بالنسبة **للحالة الرابعة** نلاحظ أنها سجلت في اختبار الحلقة الفونولوجية على 09 نقاط، أما بالنسبة لاختبار القراءة سجلت الحالة 95 تقاط وفي اختبار الكتابة سجلت 33 نقطة، أما بالنسبة لاختبار ستروب سجلت 04 نقاط.

أما **الحالة الخامسة** سجلت في الحلقة الفونولوجية 08 نقاط، بحيث تحصلت الحالة في اختبار القراءة على 127 نقطة واختبار الكتابة سجلت 16 نقطة، وفي اختبار ستروب للانتباه الانتقائي سجلت 10 نقاط.

وبالنسبة **للحالة السادسة** نلاحظ أنها تحصلت في اختبار الحلقة الفنولوجية على 15 نقطة أما في اختبار القراءة تحصلت على 160 نقطة، وقد تحصلت في اختبار الكتابة على 04 نقاط وفي اختبار ستروب 02 نقاط.

و**الحالة السابعة** تحصلت في اختبار الحلقة الفونولوجية 16 نقطة أما في اختبار القراءة تحصلت على 169، وفي اختبار الكتابة 04 نقاط وقد تحصلت في اختبار ستروب 06 نقاط.

وفي **الحالة الثامنة** تحصلت على 15 في اختبار الحلقة الفونولوجية، وفي اختبار القراءة على 115 نقطة، واختبار الكتابة 07 نقاط أما اختبار ستروب تحصلت على 01 نقطة.

وبالنسبة **للحالة التاسعة** تحصلت في اختبار الحلقة الفونولوجية على 13 نقطة أما في اختبار القراءة تحصلت على 176 نقطة، و في اختبار الكتابة تحصلت على 04 نقاط، واختبار ستروب 08 نقاط.

أما **الحالة الاخيرة** سجلت في اختبار الحلقة الفنولوجية 13 نقطة وتحصلت في اختبار القراءة على 150 نقطة أما اختبار الكتابة على 07 نقاط وفي اختبار ستروب 05 نقاط.

1-1-1) عرض و تحليل نتائج الحالات المصابين بـــ TDAH:

- **عرض و تحليل نتائج الحالة الأولى:**

الجدول رقم (04) يمثل نتائج الحالة الأولى في اختبارات المطبقة:

الإختبار	الدرجة المتحصلة	النسبة المئوية
الحلقة الفونولوجية 17/17	07	% 41
اختبار القراءة 267/267	40	% 14.9
اختبار الكتابة 50/50	30	% 60
اختبار ستروب 100/100	20	% 20

من خلال الجدول السابق نلاحظ **الحالة الأولى** سجلت في اختبار الحلقة الفونولوجية 07 نقاط أما اختبار القراءة تحصلت على 40 نقطة. وقد تحصلت على 30 نقطة في اختبار الكتابة، أما اختبار ستروب سجلت 20 نقطة.

أ) التحليل الكمي:

بعد جمع البيانات توصلنا إلى أن **الحالة الأولى** تحصلت على 07 نقاط من 17 في اختبار الحلقة الفونولوجية وهذا ما يدل ما يعادل نسبة 41% بنسبة منخفضة، أما في

اختبار القراءة تحصلت على 40 من 267 وهذا ما يعادل 14.9% وهو أداء ضعيف في مهارة القراءة. في اختبار الكتابة تم تسجيل 30 من 50 وهذا ما يعادل 80% وهي نسبة الأخطاء عالية.

ب) التحليل الكيفي:

من خلال تطبيق اختبار الحلقة الفونولوجية على الحالة لاحظنا أن الطفل يجد صعوبة في تكرار تسلسل المقاطع الصوتية، خاصة عندما تصبح أطول، حيث يتوقف بعد مقطع أو اثنين أو يعيد ترتيب الأصوات بطريقة غير صحيحة، مما يدل على صعوبة في تذكر ما يسمعه والاحتفاظ به. في اختبار ستروب، أظهر تسرعًا واضحًا في الإجابة، مع عدم التزام بالتعليمات، حيث كان يجيب قبل الانتهاء من قراءة الكلمة أو اللون، مما أدى إلى ارتكابه أخطاء متكررة. أما عند أداء مهمة الكتابة، لاحظنا أن خطه غير مستقر، بعض الكلمات غير مكتملة أي منقوصة، وبعض الحروف ناقصة أو غير واضحة، مع عدم انتظام في ترتيب الكلمات على السطر. واخيرا في اختبار القراءة، بدا عليه عملية التسرع أي أنه يقرأ بسرعة زائدة، مما سبب حذف بعض المقاطع وتكرار أخرى، وكان يجد صعوبة في تتبع الأسطر. بشكل عام، تبين من هذه الاختبارات أن الطفل يعاني من ضعف في التركيز، ومشاكل في التنظيم، إلى جانب صعوبة في معالجة المعلومات السمعية والبصرية، ما يؤثر سلبًا على تعلمه واستجابته لفحوى التعليمات والتوجيهات

- **عرض وتحليل نتائج الحالة الثانية:**

الجدول رقم (05) يمثل نتائج الحالة الثانية في الاختبارات المطبقة

الإختبار	الدرجة المتحصلة	النسبة المئوية
الحلقة الفونولوجية 17/17	02	% 11.8
اختبار القراءة 267/267	27	% 10.1
اختبار الكتابة 50/50	42	% 84
اختبار ستروب 100/100	18	% 18

من خلال الجدول السابق نلاحظ أن **الحالة الثانية** حصلت على 02 نقطة في الحلقة الفونولوجية وتحصلت على 27 نقطة في اختبار القراءة، أما في اختبار الكتابة تحصلت على 42 نقطة وأخيرا اختبار ستروب تحصلت على 18 نقطة.

أ) التحليل الكمي:

بعد جمع البيانات توصلنا إلى أن **الحالة الثانية** تحصلت في اختبار الحلقة الفونولوجية على 02 نقطة من 17 وهذا ما يعادل 11.8% وهي نسبة منخفضة جدا، أما في اختبار القراءة تحصلت على 27 نقطة من 267 وهذا ما يعادل 10.1% وهو أداء ضعيف جدا في مهارات القراءة، أما في اختبار الكتابة تم التسجيل 42 من 50 وهذا ما يعادل 84% وهي نسبة عالية جدا ما يدل على اداء ضعيف، في اختبار الكتابة اما في اختبار ستروب تحصلت على 18 من السلم 100 وهذا ما يعادل 18% ما يدل على أن الأداء ضعيف جدا على مستوى الانتباه الانتقائي.

ب) التحليل الكيفي:

خلال تطبيق اختبار الحلقة الفونولوجية، لاحظنا أن الطفل واجه صعوبة كبيرة في تكرار المقاطع بشكل صحيح، خاصة عندما كانت تتكون أكثر من مقطعين، حيث كان يغير الترتيب أو يكتفي بالمقطع الأول فقط، مما يدل على وجود صعوبة في تذكر الأصوات المتتالية. أما على مستوى مهارة القراءة، سجل أداء ضعيفًا، حيث تردد كثيرًا في النطق، ونسي بعض المقاطع، وتجاوز أخرى دون قراءتها، وهاذا يدل على قلة الانتباه والصعوبة في تتبع السطر. أما في مهارة الكتابة، فرغم أنه حاول كتابة جزءًا كبيرًا من النص، إلا أن الأخطاء المرتكبة كانت كثيرة وتتمثل في طريقة ترتيبه للحروف وكتابتها بشكل واضح. واخيرا في اختبار ستروب، وجد صعوبة في الالتزام بالتعليمات، وكان يخلط كثيرًا بين الألوان والكلمات، ويجيب بسرعة دون تفكير، مما أدى إلى تحصله على نتائج ضعيفة. أما من الناحية السلوكية، فلوحظ بانه كان كثير الحركة داخل القاعة،

يميل كثيرا إلى لمس الأشياء من حوله والانشغال بها، كما أنه يقاطع الحديث كثيرًا، وكان مندفعا، وجد صعوبة في التحكم في تصرفاته رغم المرافقة التي قمنا بها من اجل تثبيط سلوكه.

- عرض و تحليل نتائج الحالة الثالثة:

الجدول رقم (06) يمثل نتائج الحالة الثالثة في الاختبارات المطبقة

الإختبار	الدرجة المتحصلة	النسبة المئوية
الحلقة الفونولوجية 17/17	08	% 47.6
اختبار القراءة 267/267	127	% 46.01
اختبار الكتابة 50/50	16	% 32
اختبار ستروب 100/100	10	% 10

من خلال الجدول السابق نلاحظ أن **الحالة الثالثة** تحصلت على 08 نقاط في اختبار الحلقة الفونولوجية وتحصلت على 127 نقطة في اختبار القراءة، أما في اختبار الكتابة تحصلت على 16 نقطة، وأخيرا في اختبار ستروب تحصلت على 10 نقطة.

أ) التحليل الكمي:

بعد جمع البيانات توصلنا إلى أن **الحالة الثالثة** تحصلت على 08 نقاط من 17 وهذا ما يعادل 47.6% وهي نسبة قريبة من المتوسط، أما في اختبار القراءة تحصلت على 127 نقطة من 267 وهذا ما يعادل 46.01% وهو أداء ضعيف إلى متوسط في مهارة القراءة، أما في اختبار الكتابة تم تسجيل 16 نقطة من 50 وهذا ما يعادل 32% أي الأخطاء أقل مما يعني الأداء معقول، أما في اختبار ستروب تحصلت على 10 نقاط من أصل 100 وهذا ما يعادل 10% من الأخطاء، مما يدل على الأداء متوسط نسبيا.

ب) التحليل الكيفي:

أثناء تطبيق اختبار الحلقة الفونولوجية، أظهر الطفل قدرة مقبولة في تكرار السلاسل القصيرة، مما يدل على أنه يستطيع التركيز عند المهام البسيطة، لكنه واجه صعوبة واضحة عندما طُلب منه تكرار سلاسل طويلة أو معكوسة، حيث كان يتوقف أو يخلط بين الأصوات. هذا يُظهر أنه يجد صعوبة في تذكر المعلومات اللفظية عندما تكون كثيرة أو تتطلب مجهودًا ذهنيًا أكبر. اما في اختبار القراءة، كان أداؤه أفضل نسبيًا، إذ حاول متابعة النصوص رغم بعض التكرار أو التوقف، ما يدل على أنه يملك مستوى مقبولًا في مهارة القراءة، لكنه يحتاج إلى دعم في وتمرن من تحسين الطلاقة، أما على مستوي مهارة الكتابة ، فقد بدت كلماته غير منظمة، مع وجود بعض الحروف الناقصة أو غير واضحة، مما قد يشير إلى تشتت أو صعوبة في التنسيق بين العين واليد. واخيرا خلال اختبار ستروب، كان متسرعًا في الإجابة ووجد صعوبة في الالتزام بالتعليمات، حيث لم يتمكن من تجاهل الكلمات والتركيز على الألوان، ما يظهر صعوبة في التحكم في ردة افعاله. اما من الجانب السلوكيً، لوحظ أنه يتحدث أحيانًا خارج الموضوع أو يقاطع دون انتظار دوره، لكنه كان متعاونًا عندما يُذكر و يطلب منه الالتزام بالهدوء بطريقة لطيفة

- **عرض و تحليل نتائج الحالة الرابعة:**

الجدول رقم (07) يمثل نتائج الحالة الرابعة في الاختبارات المطبقة

الإختبار	الدرجة المتحصلة	النسبة المئوية
الحلقة الفونولوجية 17/17	09	% 52.94
اختبار القراءة 267/267	95	% 35.58
اختبار الكتابة 50/50	33	% 66
اختبار ستروب 100/100	04	% 04

من خلال الجدول السابق نلاحظ أن **الحالة الرابعة** حصلت على 09 نقاط في اختبار الحلقة الفونولوجية و تحصلت على 95 نقطة في اختبار القراءة، أما في اختبار الكتابة تحصلت على 93 النقطة وأخيرا في اختبار ستروب تحصلت على 04 نقاط.

أ) التحليل الكمي:

بعد جمع البيانات توصلنا إلى أن **الحلة الرابعة** تحصلت على 09 نقاط من 17 وهذا ما يعادل 52.94% وهي نسبة متوسطة، أما في اختبار القراءة تحصلت على 95 نقطة من 267 وهذا ما يعادل 35.58% وهو الأداء الادنى بالنسبة للاختبار، في اختبار الكتابة تحصلت على 33 نقطة من 50 وهذا ما يعادل 66% وهي نسبة كبيرة مما يشير إلى مستوى منخفض في مهارات الكتابة أما في اختبار ستروب تحصلت على 04 نقاط من أصل 100 وهذا ما يعادل 04% وهي نسبة منخفضة هذا ما يظهر على وجود قدرة جيدة على مقاومة التداخل.

ب) التحليل الكيفي:

من خلال تطبيق اختبار الحلقة الفونولوجية، أظهر الطفل قدرة متوسطة على تكرار المقاطع الصوتية، حيث تمكن من إعادة عدة سلاسل بشكل صحيح، مع بعض الترددات أو التبديلات كلما كانت السلسلة أطول وهذا ما يدل على وجود تشتت في التركيز على السمع، الا انا هذا التشتت لم يكن كبيرا اما في اختبار القراءة، بين تسرع في الأداء مما أدى إلى ارتكابه أخطاء في النطق وتكرار بعض المقاطع، ولكنه أظهر مستوى أفضل من جانب الفهم العام للنص مقارنة ببعض الحالات الأخرى اما خلال تطبيقه لاختبار الكتابة، ظهرت لديه صعوبة في مسك القلم، مع تسجيل تباعد غير منتظم بين الكلمات، ارتكاب بعض الأخطاء الإملائية والشكليّة، مما يدل على وجود صعوبات في الخط الكتابي وبرهن عن قلة التركيز خلال ادائه المهمة واخيرا في اختبار ستروب، فقد فاجأنا بأداء أفضل نسبيًا، حيث أبدى قدرة على التحكم في استجاباته واحترام التعليمات بدرجة أكبر، مع عدد

أقل من الأخطاء الناتجة عن التسرع، ما يشير إلى تحسنه في الانتباه الانتقائي مقارنة بالحالات الأخرى. بشكل عام، تُظهر هذه الحالة ملامح إيجابية في بعض المهارات، خصوصًا في الانتباه الانتقائي، مع وجود صعوبات تتطلب المرافقة خاصة في الإنتاج الكتابي والكتابة بصفة عامة

- **عرض و تحليل نتائج الحالة الخامسة:**

الجدول رقم (08) يمثل نتائج الحالة الخامسة في الاختبارات المطبقة

الإختبار	الدرجة المتحصلة	النسبة المئوية
الحلقة الفونولوجية 17/17	67	% 41.18
اختبار القراءة 267/267	60	% 22.47
اختبار الكتابة 50/50	40	% 80
اختبار ستروب 100/100	20	% 20

من خلال الجدول السابق نلاحظ أن **الحالة الخامسة** تحصلت على 07 نقاط في اختبار الحلقة الفونولوجية، وتحصلت على 60 نقطة في اختبار القراءة أما في اختبار الكتابة تحصلت على 40 نقطة وفي اختبار ستروب تحصلت على 20 نقطة.

أ) التحليل الكمي:

بعد جمع البيانات توصلنا إلى أن **الحالة الخامسة** تحصلت على 07 نقاط من 17 وهذا ما يعادل 41.18% في الحلقة الفونولوجية وهي نسبة منخفضة أما في اختبار القراءة تحصلت على 60 من 267 وهذا ما يعادل 22.47% وهو أداء ضعيف في مهارة القراءة وفي اختبار الكتابة تم تسجيل 40 نقطة من 50 وهذا ما يعادل 80% من الأخطاء، مما يشير إلى وجود نسبة الأخطاء مرتفعة جدا. أما في ستروب تحصلت على 20 نقطة من أصل 100 وهذا ما يعادل 20% من الأخطاء مما يدل على اداء ضعيف جدا.

ب) التحليل الكيفي:

أثناء تطبيق اختبار الحلقة الفونولوجية وجد الطفل صعوبة في تذكر تسلسل المقاطع، خاصة عندما تكون طويلة أو معكوسة، حيث كان يتوقف أو يبدّل الا رقام، مما يدل على عدم التركيز السمعي و أما على مستوى القراءة، وجد صعوبة في التعرف على الكلمات، وكان يتردد كثيرًا ويقف عند بعض الحروف، كما أنه يقرأ بطريقة غير مستمرة. أي بطريقة اوتوماتيكية وأما في مهمة الكتابة، فكانت الورقة مملوءة، لكن الأخطاء كانت كثيرة، خاصة في شكل الحروف وترتيب الكلمات، مما يُظهر تسرعًا وعدم التركيز واخيرا. خلال اختبار ستروب، لم يتمكن من التمييز بين التعليمات التي طلبت منه وكان يخلط بين الألوان والكلمات، وتكررت أجابته الخاطئة رغم التوضيحات. وآما من جانب السلوك، كان في البداية متجاوبًا، لكنه سرعان ما فقد تركيزه، وبدأ يتحرك في مكانه، ويطلب التوقف أو يشتت انتباهه بأي شيء قريب منه، مما يؤكد الحاجة إلى دعمه باستمرار للحفاظ على انتباهه طيلة النشاط.

2-عرض وتحليل نتائج الفرضيات:

2-1) عرض وتحليل نتائج الفرضية الجزئية الأولى:

الجدول رقم(09): يمثل نتائج معامل الفروق مان ويتني بين المصابين ب TDHA وأقرانهم العادين في الانتباه الانتقائي

	النوع	N (العينة)	Mean Rank (متوسطات الرتب)	Sum of Ranks (مجموع الرتب)	Mann-Whitney U قيمة مان ويتني	Sig. قيمة الدلالة
الانتباه الانتقائي	المصابين ب TDHA	5	7,60	38,00	2,000	0,028
	العاديين	5	3,40	17,00		
	Total	10				

من خلال الجدول السابق نلاحظ أن متوسط الرتب عند المصابين ب TDHA يساوي 7.60 ومجموع الرتب يساوي 38.00، في حين يساوي عند العاديين على التوالي 3.40 و17.00، أما قيمة معامل الفروق مان ويتني فتساوي 2.00 وقيمة الدلالة Sig تساوي 0.028.

- **التحليل الإحصائي:** بما أن قيمة الدلالة Sig تساوي 0.028 أصغر من قيمة الدلالة المعتمدة 0.05 ما يعني وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المصابين TDHA والعاديين في الانتباه الانتقائي.

2-2) عرض وتحليل نتائج الفرضية الجزئية الثانية:

الجدول رقم(10): يمثل نتائج معامل الفروق مان ويتني بين المصابين ب TDHA وأقرانهم العادين في الكتابة

	النوع	N (العينة)	Mean Rank (متوسطات الرتب)	Sum of Ranks (مجموع الرتب)	Mann-Whitney U قيمة مان ويتني	Sig. قيمة الدلالة
الكتابة	المصابين ب TDHA	5	8,00	40,00	,0000	0,009
	العاديين	5	3,00	15,00		
	Total	10				

من خلال الجدول السابق نلاحظ أن متوسط الرتب عند المصابين ب TDHA يساوي 8.00 ومجموع الرتب يساوي 40.00، في حين يساوي عند العاديين على التوالي 3.00 و15.00، أما قيمة معامل الفروق مان ويتني فتساوي 0.00 وقيمة الدلالة Sig تساوي 0.009.

- **التحليل الإحصائي:** بما أن قيمة الدلالة Sig تساوي 0.009 أصغر من قيمة الدلالة المعتمدة 0.05 ما يعني وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المصابين TDHA والعاديين في الكتابة.

2-3) عرض وتحليل نتائج الفرضية الجزئية الثالثة:

الجدول رقم(11): يمثل نتائج معامل الفروق مان ويتني بين المصابين ب TDHA وأقرانهم العادين في القراءة

	النوع	N (العينة)	Mean Rank (متوسطات الرتب)	Sum of Ranks (مجموع الرتب)	Mann-Whitney U قيمة مان ويتني	قيمة Sig. الدلالة
القراءة	المصابين ب TDHA	5	3,20	16,00	1,000	0,016
	العاديين	5	7,80	39,00		
	Total	10				

من خلال الجدول السابق نلاحظ أن متوسط الرتب عند المصابين ب TDHA يساوي 3.20 ومجموع الرتب يساوي 16.00، في حين يساوي عند العاديين على التوالي 7.80 و39.00، أما قيمة معامل الفروق مان ويتني فتساوي 1.00 وقيمة الدلالة Sig تساوي 0.016.

- **التحليل الإحصائي:** بما أن قيمة الدلالة Sig تساوي 0.016 أصغر من قيمة الدلالة المعتمدة 0.05 ما يعني وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المصابين TDHA والعاديين في القراءة.

4-2) عرض وتحليل نتائج الفرضية الجزئية الرابعة:

الجدول رقم(12): يمثل نتائج معامل الفروق مان ويتني بين المصابين ب TDHA وأقرانهم العادين في الحلقة الفونولوجية

	النوع	N (العينة)	Mean Rank (متوسطات الرتب)	Sum of Ranks (مجموع الرتب)	Mann-Whitney U قيمة مان ويتني	Sig. قيمة الدلالة
الحلقة الفونولوجية	المصابين بTDHA	5	3,00	15,00	0,000	0,009
	العاديين	5	8,00	40,00		
	Total	10				

من خلال الجدول السابق نلاحظ أن متوسط الرتب عند المصابين ب TDHA يساوي 3.00 ومجموع الرتب يساوي 15.00، في حين يساوي عند العاديين على التوالي 8.00 و40.00، أما قيمة معامل الفروق مان ويتني فتساوي 0.00 وقيمة الدلالة Sig تساوي 0.009.

التحليل الإحصائي: بما أن قيمة الدلالة Sig تساوي 0.009 أصغر من قيمة الدلالة المعتمدة 0.05 ما يعني وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المصابين TDHA والعاديين في الحلقة الفونولوجية.

3-تفسير ومناقشة النتائج

3-1) تفسير ومناقشة نتائج الفرضية الجزئية الأولى:

بعد جمع البيانات وتحليلها كمياً، كيفياً، وإحصائياً، بين التحليل الكيفي أن الأطفال المصابين باضطراب تشتت الانتباه المصحوب بفرط النشاط (TDAH) يعانون من صعوبات واضحة في الانتباه الانتقائي، حيث لوحظ لديهم ضعف في التركيز عند وجود

مثيرات متداخلة، وتشتت سريع في الانتباه عند تغيير المهام أو تعددها، إضافة إلى صعوبة في تجاهل المعلومات غير الضرورية. كما بين التحليل الإحصائي وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الأطفال المصابين باضطراب تشتت الانتباه المصاحب بفرط النشاط وأقرانهم من الأطفال العاديين في مهارة الانتباه الانتقائي، مما يعني قبول الفرضية الجزئية القائلة بأن الأطفال المصابين باضطراب تشتت الانتباه المصاحب بفرط النشاط يعانون من ضعف في الانتباه الانتقائي. وقد جاءت هذه النتائج لتتوافق مع ما توصلت إليه بعض الدراسات السابقة، نذكر منها دراسة (Frazier et al. 2020) ودراسة Front. (N, 2023)، التي أكدت أن الأطفال المصابين بـــTDAH يظهرون أداءً منخفضاً في المهام التي تتطلب تركيزاً اكثر انتقائياً ومقاوما للمشتتات.

3-2) تفسير ومناقشة نتائج الفرضية الجزئية الثانية:

بعد جمع البيانات وتحليلها كمياً، كيفياً وإحصائياً، بين التحليل الكيفي أن الأطفال المصابين باضطراب تشتت الانتباه المصحوب بفرط النشاط (TDAH) يواجهون بعض الصعوبات على مستوى الحلقة الفونولوجية، حيث لوحظ لديهم ضعف في تذكر الكلمات أو الأرقام الأخيرة من السلاسل المسموعة، خاصة عندما تكون السلسلة طويلة أو الجمل متقاربة في المعنى، كما يُلاحظ أحياناً تكرار غير دقيق للكلمات أو تصحيح غير موفق عند محاولة إعادة الصيغة الصحيحة. كما بين التحليل الإحصائي وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الأطفال المصابين بـــ TDAH وأقرانهم من الأطفال العاديين على مستوى الحلقة الفونولوجية، مما يعني قبول الفرضية الجزئية القائلة بأن الأطفال المصابين باضطراب تشتت الانتباه المصاحب بفرط النشاط يعانون من ضعف في الحلقة الفونولوجية وقد جاءت هذه النتائج متوافقة مع ما توصلت إليه بعض من الدراسات السابقة، نجد منها دراسة منشورة في مجلة(new psychologie, 2023)، التي بينت

أن الأطفال المصابين بـــ TDAH يُظهرون ضعفاً في المعالجة الفونولوجية قصيرة المدى، مما قد يؤثر على تذكر المعلومات اللفظية و يشكل صعوبات في عمليات التعلم.

3-3) تفسير ومناقشة نتائج الفرضية الجزئية الثالثة:

بعد جمع البيانات وتحليلها كمياً، كيفياً، وإحصائياً، بين التحليل الكيفي أن الأطفال المصابين باضطراب تشتت الانتباه المصحوب بفرط النشاط (TDAH) يعانون من صعوبات على مستوى مهارة القراءة، حيث لا حظنا ان وتيرة القراءة، بطيء قراءة بطريقة آلية أخطاء في نطق الكلمات، وتكرار لبعض المقاطع، وتراجع في الفهم العام للمحتوى المقروء، حتى عندما يكون بسيطاً سهلا وواضح. كما بين التحليل الإحصائي وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الأطفال المصابين باضطراب تشتت الانتباه المصحوب بفرط النشاط وأقرانهم من الأطفال العاديين في مهارة القراءة، مما يعني قبول الفرضية الجزئية القائلة بأن الأطفال المصابين باضطراب تشتت الانتباه المصاحب بفرط النشاط (TDAH) يعانون من صعوبات في القراءة. وقد جاءت هذه النتائج لتتفق مع ما توصلت إليه بعض الدراسات السابقة، منها دراسة (Ghelani et al. 2004)، التي أشارت إلى أن الأطفال المصابين بـــTDAH يواجهون تحديات في اكتساب وتطوير مهارة القراءة، خصوصاً من حيث الدقة، الطلاقة، والفهم.

4-3) تفسير ومناقشة نتائج الفرضية الجزئية الرابعة:

بعد جمع البيانات وتحليلها كمياً، كيفياً، وإحصائياً، بين التحليل الكيفي أن الأطفال المصابين باضطراب تشتت الانتباه المصحوب بفرط النشاط (TDAH) يعانون من صعوبات واضحة على مستوى مهارة الكتابة، تظهر هذه الصعوبة في الضعف على مستوى التنظيم الكتابي، وكثرة الأخطاء النحوية والإملائية، وتشتت الأفكار أثناء الكتابة، بالإضافة إلى ضعف التركيز أثناء أداء المهام الكتابية. كما بين التحليل الإحصائي، وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الأطفال المصابين باضطراب تشتت الانتباه المصحوب

بفرط النشاط (TDAH) وأقرانهم من الأطفال العاديين في مهارة الكتابة، وهذا ما يعني قبول الفرضية الجزئية القائلة بأن الأطفال المصابين باضطراب تشتت الانتباه المصاحب بفرط النشاط (TDAH) يعانون من صعوبات في الكتابة. وقد جاءت هذه النتائج لتتوافق مع ما توصلت إليه بعض الدراسات السابقة، نذكر منها دراسة (Martinussen et al. 2005)، التي أشارت إلى أن الأطفال المصابين بـــ TDAH يعانون من صعوبات في مهارة الكتابة، خاصة من حيث التنظيم، القواعد النحوية، والإملاء.

خاتمة

خاتمة:

تندرج هذه الدراسة ضمن البحوث التي تهتم بتفسير الاضطرابات اللغوية والمعرفية، حيث تطرّقنا من خلالها إلى الأدبيات والدراسات السابقة ذات الصلة باضطراب تشتت الانتباه المصاحب بفرط النشاط (TDAH) وقد سلطنا الضوء على الإطار المفاهيمي لهذا الاضطراب، واستعرضنا أبرز النماذج التفسيرية المرتبطة به، مع توضيح العلاقة بينه وبين بعض العمليات المعرفية الأساسية، مثل الانتباه الانتقائي، والذاكرة العاملة (وخاصة الحلقة الفونولوجية)، إلى جانب المهارات المرتبطة باللغة المكتوبة كمهارتي القراءة والكتابة. وانطلاقًا من هذا البناء النظري، تم صياغة فرضيات علمية تم التحقق منها لاحقًا في الدراسة الميدانية.

في الدراسة الميدانية لقد تم الاعتماد على المنهج الوصفي التحليلي المقارن وتم تطبيق أربعة اختبارات لقياس المتغيرات محل الدراسة، وهي: اختبار ستروب لقياس الانتباه الانتقائي، واختبار الذاكرة العاملة لقياس الحلقة الفونولوجية من إعداد يحي فارح، واختبار القراءة لغلاب صليحة، واختبار الكتابة المُعد من طرف صليحة بوزيد وقد شملت الدراسة عينة مكوّنة من عشرة (10) أطفال، تم تقسيمهم إلى مجموعتين: مجموعة مرجعية مكوّنة من خمسة أطفال عاديين، ومجموعة أخرى مكوّنة من خمسة أطفال يعانون من اضطراب .TDAH فبعد التحليل الكمي والكيفي والمعالجة الإحصائية باستخدام برنامجSPSS ، وبالاعتماد على اختبار مان ويتني (Mann–Whitney) لقياس الفروق بين المجموعتين، تم التوصل إلى وجود فروق دالة إحصائيًا في جميع المهارات المقاسة لصالح الأطفال العاديين، وبالتالي توصلنا إلى النتائج التالية:

- يعاني الاطفال المصابون باضطراب TDAH من ضعف على مستوى الانتباه الانتقائي مقارنة بأقرانهم العاديين.
- يعاني الأطفال المصابون بـــTDAHمن ضعف على للذاكرة العاملة (الحلقة الفونولوجية) مقارنة بأقرانهم العاديين.
- يعاني الاطفال المصابون باضطراب TDAH من ضعف في مهارة القراءة مقارنة بأقرانهم العاديين.
- يعاني الاطفال المصابون باضطراب TDAH من ضعف في مهارة الكتابة مقارنة بأقرانهم العاديين.
- ومن خلال هذه النتائج، يمكن تقديم التوصيات التالية :
- تعزيز التوعية المدرسية حول اضطراب TDAH عن طريق قيام بعمليات تحسيسية داخل المؤسسات التربوية لفائدة الأسرة التربوية والأولياء للتعريف بالاضطراب وأثره على الأداء والنتائج المدرسية؛
- تشجيع الكشف المبكر والتشخيص الدقيق وتعريز العمل الجواري؛
- العمل على تعزيز قدرات الطواقم المختصة في الكشف والتشخيص والتعرف على أعراض اضطرابTDAH ؛
- العمل التشاركي بين الأطباء المختصين والمختصين النفسانيين والأرطوفونيين، وتبادل التكوينات والتنسيق فيما بينهم؛
- إدماج الأنشطة العلاجية في الوسط المدرسي عن طريق تكييف بعض الأنشطة العلاجية لتتناسب مع خصوصيات الأطفال المصابين؛

- تبسيط المحتوى التربوي، وإعادة النظر في بعض المحتويات التعليمية لتكون أكثر توافقًا مع قدراتهم؛
- مرافقة الأولياء من خلال توفير فضاءات استماع وتوجيههم داخل المراكز أو المدارس، وتوعيتهم من خلال جلسات جماعية تساعدهم على فهم الاضطراب وكيفية التعامل مع أبنائهم؛
- تشجيع البحوث التطبيقية المحلية، ودعم الدراسات الميدانية حول اضطراب TDAHفي البيئات الجزائرية المختلفة؛

قائمة المراجع

I. المراجع باللغة العربية:

1) دراجي، فاتن. (2024). قوة الكلمة: أهمية الكتابة في حياتنا.

استرجع من https://sharjah24.ae/ar/Articles/2024/12/17/NJ1-546

2) عبد الجواد، إ. ج. (2017)أثر استخدام استراتيجية التساؤل الذاتي في الفهم القرائي والدافعية نحو القراءة. مجلة الزرقاء للبحوث والدراسات الإنسانية، 14(1)، 8-3

3) فريحة، ج. (2017)مهارة الفهم في المستويات القرائية. مجلة اللسانيات، 23(3)، 301-326. استرجع من https:/asjp.cerist.dz

II. المراجع باللغة الأجنبية:

1) Alamargot, D., Cluanquoy, E., & Lambert, E. (2021). Produire de l'écrit. Presses Universitaires de France.
استرجع من https://shs.cairn.info.

2) APA (Manuel diagnostic ot statestique (Dsms5) washington American psychiatric publishing.

3) Baddeley A. (2003), le modèle de la mémoire de travail: aspects aspect expérimentaux et clinique. Revue de neuropsychologie, 17
استرجع من https://www.cairn.info

4) Baddeley, A. (2017). Mémoire de travail : théorie, modèle et perspectives. Revue de Neuropsychologie. 9(2), 121-.
https://www.cairn.info/revue-de-neuropsychologie-ا2017- 2 -121-htm.استرجع من

5) Baddeley, A. D. (2000). Le tampon épisodique : un nouvel composant de la mémoire de travail. Trends in Cognitive Sciences,4(11), 417–423.
استرجع من https://www.sciencedirect.com

6) Baddeley, A. D., & Hitch, G. J. (2019). The phonological loop as a buffer store: An update Cortex, 112, 91-106
استرجع من https://www.sciencedirect.com301710

7) Baddeley. A (2003) le modèle de la mémoire de travail, aspects expérimentaux ava et cliniques, Revue de neuropsychologie 13 (1)7.
استرجع من https://fr.wikibooks.org.

8) Berninger, V. W., & Wolf, B. J. (2009). Teaching students with dyslexia and dysgraphia: Lessons from teaching and science. Brookes Publishing. https://archive.org/details/teachingstudents0000bern استرجع من

9) athercale, 5.F.2 Baddeley. A.D. (1993). Working Memory https://fr.wikibooks.org استرجع من

10) centre de Recherche en Neurosciences de Lyon (CRNL) (2019) Recensement des modèles théoriques de l'attention ا

https://prject.crnl.fr استرجع من

11) Claverie. D (2021) Neuropsychologie de l'attention et troubles associés. Paris: Durad, pp. 58-69.

12) Djedid, I. (2021). Apprentissage de la lecture au cycle primaire Apports du manuel scolaire. Revue Apport manuel Scolairere, 10(2), 474–492 https://www.asjp.cerist.dz/en/article/171014 من استرجع

13) Eustache, F. 1 Desgranges, B. (2003). Les différents types de mémoire et leurs interactions. Revue de Neuropsychologue 3(2), 94-103 https://bdubois.formation.fr. استرجع من

14) Frazier, T. W., Popp, L. M., & Constantino, J. N. (2021). Remote monitoring of social attention in autism, neurogenetic syndromes, and idiopathic neurodevelopmental disability. Autism Research, 14(2), 334–348. https://doi.org/10.1002/3290. استرجع من

15) Graham, S., & Harris, K. R. (2020). An evidence-based developmental model of writing. Educational Psychologiste, 55(4), 196–221.

https://doi.org/10.1080/00461520.2020.1789741 استرجع من

16) Hamama, H. Théories de l'attention sélective Thèse de doctorat, Université lumière Lyon^2. pp. 1-2

https://theses.Univ-lyon2.fr استرجع من

17) Haute Autorité de Santé. (2024). Trouble déficit de l'attention avec ou sans hyperactivité (TDAH): repérer la souffrance, accompagner l'enfant et la famille.

https://www.has-sante.fr استرجع من

18) Inserm. (2012). Les fonctions attentionnelles
https://www.ipubli.inserm.fr استرجع من

19) Institut du Cerveau. L'attention (2.25)

https://institutducerveau.org استرجع من

20) Kellogg, R. T. (2008). Training writing skills: A cognitive developmental perspective. Journal of Writing Research, 1(1), 1–26. 2008.01.01.1

https://doi.org/10.17239/jowr-. استرجع من

21) la Revue du Praticien - (2023). TDAH : facteurs de risque et Causes

https://www.larevucdupraticien.fr استرجع من

22) la Revue du Praticien. (2013).TDAH: critères diagnostique DSM-5

https://www.larevuedupraticien.fr استرجع من

23) La Revue du praticien. (2023) TDAA: Critères diagnostiques et prise en charge https://www.larevuedupraticien.fr استرجع من

24) Laroche, & Wolff, M. (2001). Les mécanismes de la mémoire pour la Science **https://accesens-lyon.fr** استرجع من

25) Manuel MSD. (2024). Trouble d'hyperactivité/ déficit attentionnel. Pédiatrie - Edition professionnelle https://www.medmanuels.com.fr

26) Martinussen, R., Hayden, J., Hogg-Johnson, S., & Tannock, R. (2005) A meta-analysis of working memory impairments in children with attention-deficit/hyperactivity disorder. Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry, 44(4), 377–384. https://doi.org/10.1097/01.chi.0000153228.72591.73. استرجع من

27) Mon Parcours Handicap. (2024) que est-ce que le trouble déficit d'attention avec ou sans hyperactivité (TDAH).

28) Néurodys poca. (2021). Neuropsychologie de l'attention et des fonction exécutives

https://www.neurodyspaca-org استرجع من

29) Posner, M. I., & Rothbart, M. K. (2018). Development of attention networks. In The Oxford Handbook of Attention (2nd ed.). Oxford University Press

https://philpapers.org/rec/POSROA استرجع من

30) Propster G. (2625) le mécanisme de l'attention Cursus p1-2 https://kursus.edu/fr/ استرجع من

31) Roberts, G., & Vaughn, S. (2022). Stratégies fondées sur des données probantes pour l'enseignement de la lecture. Meadows Center for Preventing Educational Risk. https://meadowscenter.org. استرجع من

32) Snow, C. E. (2002). Reading for Understanding: Toward an R&D Program in Reading Comprehension. Santa Monica, CA: RAND Corporation.

https://www.rand.org/pubs/monograph_reports/MR1465.ht. استرجع من

33) Snowling, M. J., & Hulme, C. (2020). Dyslexia and reading disorders. Oxford University Press.

https://www.neuroscience.ox.ac.uk/publications/638375 استرجع من

34) Thomas. & Sanders, s. Doust, J. Beller, E, Nelas ziou, p (2015) prevalence of attention-deficit/hyperactivity disorder a systematic 135(4), 994 1001

https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/25753754 استرجع من

35) Tulving. E. (2000). Mémoire et conscience. Paris: presses Universitaires de France (DUF),pp. 12-15

https://www.puf.com/content/Mémoire-et-conscience استرجع من

36) Valdois, S. (2010). Évaluation des difficultés d'apprentissage de la lecture. Revue française de linguistique appliquée, 15(1), 89-103.

https://doi.org/10.3917/rfla.151.0089.استرجع من

37) Willett, E. G., Betjemann, R. S., McGrath, L. M., Chhabildas, W. A., Olson, R. K., DeFries, J. C., & Pennington, B. F. (2015). The Colorado longitudinal twin study of reading difficulties and ADHD. Twin Research and Human Genetics, 13(5), 490–497

https://1017/thg.2015.66من استرجع

الملاحق

الملحق رقم 01: إختبار ستروب

إختبار ستروب – الإختبار1

اطلب من المريض قراءة البطاقة أ سطرًا بسطر في 45 ثانية .في نفس الوقت اشطب المربعات المطابقة للإجابات الصحيحة في كل سطر .أشر إلى الأخطاء للمريض.

-التعليمة : تعطيلك ورقه فيها كلمات مكتوبين بلكحل، اقراهوملي سطر يسطر بصوت عالي في 45 ثانية.

//naɛṭilak warka// //fiha kəlmat// //məktubin b lakhəl// //ṛaqrahumli sṭar b sṭar// //b sawt ɛali// //fi xamsa w rəbɛin ɵanija//.

	اخضر ☐	اصفر ☐	احمر ☐	ازرق ☐	اصفر ☐
10	اخضر ☐	احمر ☐	ازرق ☐	اخضر ☐	ازرق ☐
	احمر ☐	اصفر ☐	ازرق ☐	اخضر ☐	احمر ☐
20	اصفر ☐	اصفر ☐	اخضر ☐	ازرق ☐	احمر ☐
	اخضر ☐	اصفر ☐	ازرق ☐	احمر ☐	احمر ☐
30	ازرق ☐	اصفر ☐	اخضر ☐	اصفر ☐	احمر ☐
	اخضر ☐	ازرق ☐	احمر ☐	اخضر ☐	ازرق ☐
40	اصفر ☐	اصفر ☐	ازرق ☐	احمر ☐	اخضر ☐
	ازرق ☐	اصفر ☐	اخضر ☐	احمر ☐	ازرق ☐
50	اخضر ☐	احمر ☐	اصفر ☐	اخضر ☐	اصفر ☐
	اخضر ☐	اصفر ☐	احمر ☐	ازرق ☐	اصفر ☐
60	اخضر ☐	احمر ☐	ازرق ☐	اخضر ☐	ازرق ☐
	احمر ☐	اصفر ☐	ازرق ☐	اخضر ☐	احمر ☐
70	اصفر ☐	اصفر ☐	اخضر ☐	ازرق ☐	احمر ☐
	اخضر ☐	اصفر ☐	ازرق ☐	احمر ☐	احمر ☐
80	ازرق ☐	اصفر ☐	اخضر ☐	اصفر ☐	احمر ☐
	اخضر ☐	ازرق ☐	احمر ☐	اخضر ☐	ازرق ☐
90	اصفر ☐	اصفر ☐	ازرق ☐	احمر ☐	اخضر ☐
	ازرق ☐	اصفر ☐	اخضر ☐	احمر ☐	ازرق ☐
100	اخضر ☐	احمر ☐	اصفر ☐	اخضر ☐	اصفر ☐

العدد الإجمالي للإجابات الصحيحة المعطاة في 45 ثانية:

اختبار ستروب ـ الاختبار 2

اطلب من المريض قراءة البطاقة بـ سطرًا بسطر بتجاهل لون الطباعة في 45 ثانية. في نفس الوقت انتطب المربعات المطابقة للإجابات الصحيحة في كل سطر. أشر إلى الأخطاء للمريض.

.التعليمة: في هذ الورقة، راح تشوف كلمات، تحت الكلمة، راح تشوف دوت ف الوراء، تحت الكلمات نفس الطريقة. وتاني كي تشوق للخر ناع الورقة عفو مثول حتى تطلك حتى، انا فهمت تقدر تبدا.

// fi he‹ lwarqa// //rah t› aw«d wch d‹rt f l›wla// //taqrali likelmat b nafs ‹ariqa// //w «ani ki t›lhag l›laxar ta3 lwarqa// // «awed m›l›w›// //hata ngol›k habes // //ja fhamt // //taqd‹r t›bda//.

	ازرق ☐	احمر ☐	اخضر ☐	اصفر ☐	ازرق ☐
	اصفر ☐	ازرق ☐	احمر ☐	اصفر ☐	اخضر ☐
10	ازرق ☐	اصفر ☐	اخضر ☐	احمر ☐	اخضر ☐
	ازرق ☐	اخضر ☐	اصفر ☐	احمر ☐	ازرق ☐
20	اخضر ☐	اصفر ☐	اصفر ☐	احمر ☐	اخضر ☐
	اخضر ☐	اصفر ☐	ازرق ☐	ازرق ☐	احمر ☐
30	اخضر ☐	اصفر ☐	ازرق ☐	اصفر ☐	احمر ☐
	اصفر ☐	اصفر ☐	احمر ☐	اخضر ☐	ازرق ☐
40	احمر ☐	اصفر ☐	اخضر ☐	احمر ☐	ازرق ☐
	ازرق ☐	اخضر ☐	احمر ☐	اصفر ☐	اخضر ☐
50	ازرق ☐	احمر ☐	اخضر ☐	اصفر ☐	ازرق ☐
	اصفر ☐	ازرق ☐	احمر ☐	اصفر ☐	اخضر ☐
60	ازرق ☐	اصفر ☐	اخضر ☐	احمر ☐	اخضر ☐
	ازرق ☐	اخضر ☐	اصفر ☐	احمر ☐	ازرق ☐
70	اخضر ☐	اصفر ☐	اصفر ☐	احمر ☐	اخضر ☐
	اخضر ☐	اصفر ☐	ازرق ☐	ازرق ☐	احمر ☐
80	اخضر ☐	احمر ☐	ازرق ☐	اصفر ☐	احمر ☐
	اصفر ☐	اصفر ☐	احمر ☐	اخضر ☐	ازرق ☐
90	احمر ☐	اصفر ☐	اخضر ☐	احمر ☐	ازرق ☐
100	ازرق ☐	اخضر ☐	احمر ☐	اصفر ☐	اخضر ☐

العدد الإجمالي للإجابات الصحيحة المعطاة في 45 ثانية.

إختبار ستروب – الإختبار3

اطلب من المريض تسمية ألوان المستطيلات في البطاقة **ج** سطرًا بسطر في 45 ثانية .في نفس الوقت اشطب المربعات المطابقة للإجابات الصحيحة في كل سطر .أشر إلى الأخطاء للمريض.

-التعليمة : نعطيلك ورقة، فيها مستطيلات ملونين، سميلي الألوان تاعهم سطر بسطر، بصوت عالي في 45 ثانية.

alwan taɛhom// // sṭar b sṭar// ך//naɛṭilak warka// //fiha mustaṭilat mləwnin// //semili l

//b sawt ɛali// //fi

xamsa w rəbɛin ənanija//.

	احمر ☐	ازرق ☐	احمر ☐	اخضر ☐	اصفر ☐
10	احمر ☐	ازرق ☐	اصفر ☐	اخضر ☐	ازرق ☐
	ازرق ☐	اصفر ☐	اخضر ☐	اصفر ☐	اخضر ☐
20	اخضر ☐	احمر ☐	ازرق ☐	اصفر ☐	احمر ☐
	اصفر ☐	احمر ☐	اصفر ☐	اخضر ☐	ازرق ☐
30	اخضر ☐	ازرق ☐	اخضر ☐	احمر ☐	ازرق ☐
	ازرق ☐	اصفر ☐	اخضر ☐	اصفر ☐	احمر ☐
40	اخضر ☐	ازرق ☐	احمر ☐	اصفر ☐	احمر ☐
	اصفر ☐	اصفر ☐	احمر ☐	ازرق ☐	اخضر ☐
50	ازرق ☐	اخضر ☐	احمر ☐	أخضر ☐	ازرق ☐
	احمر ☐	ازرق ☐	احمر ☐	اخضر ☐	اصفر ☐
60	احمر ☐	ازرق ☐	اصفر ☐	اخضر ☐	ازرق ☐
	ازرق ☐	اصفر ☐	اخضر ☐	اصفر ☐	اخضر ☐
70	اخضر ☐	احمر ☐	ازرق ☐	اصفر ☐	احمر ☐
	اصفر ☐	احمر ☐	اصفر ☐	اخضر ☐	ازرق ☐
80	اخضر ☐	ازرق ☐	اخضر ☐	احمر ☐	ازرق ☐
	ازرق ☐	اصفر ☐	اخضر ☐	اصفر ☐	احمر ☐
90	اخضر ☐	ازرق ☐	احمر ☐	اصفر ☐	احمر ☐
	اصفر ☐	اصفر ☐	احمر ☐	ازرق ☐	اخضر ☐
100	ازرق ☐	اخضر ☐	احمر ☐	أخضر ☐	ازرق ☐

العدد الإجمالي للإجابات الصحيحة المعطاة في 45 ثانية: ☐☐☐

إختبار ستروب – الإختبار4

اطلب من المريض تسمية ألوان الطباعة في البطاقة **ب** سطرًا بسطر بتجاهل الكلمة المكتوبة في 45 ثانية .في نفس الوقت اشطب المربعات المطابقةللإجابات الصحيحة في كل سطر .أشر إلى الأخطاء للمريض.

-التعليمة : ضكا نعأود نعطيلك الورقة تاع قبيل، بصح ماتقراليش الكلمات، سميلي الألوان لي تكتبو بيهم، سطر بسطر، بصوت عالي في 45 ثانية.

alwan li tkətbu ٦//ḍuka naɛṭilak lwarka taɛ gbil// //bəsah matəqraliʃ lkəlmat// // səmili l

bihom// // sṭar b

sṭar// //b sawt ɛali// //fi xamsa w rəbɛin ɵanija//.

	☐ احمر	☐ اخضر	☐ اصفر	☐ ازرق	☐ اخضر
	☐ اخضر	☐ اصفر	☐ ازرق	☐ ازر	☐ اصفر
10	☐ احمر	☐ اخضر	☐ اصفر	☐ ازرق	☐ احمر
	☐ اخضر	☐ ازرق	☐ احمر	☐ اخضر	☐ اصفر
20	☐ ازرق	☐ احمر	☐ اخضر	☐ ازرق	☐ اصفر
	☐ ازرق	☐ احمر	☐ اصفر	☐ احمر	☐ اخضر
30	☐ اصفر	☐ ازرق	☐ احمر	☐ اخضر	☐ اخضر
	☐ احمر	☐ اخضر	☐ اصفر	☐ احمر	☐ اخضر
40	☐ ازرق	☐ اخضر	☐ اصفر	☐ ازرق	☐ احمر
	☐ احمر	☐ اصفر	☐ ازرق	☐ اصفر	☐ احمر
50	☐ احمر	☐ اخضر	☐ اصفر	☐ ازرق	☐ اخضر
	☐ اخضر	☐ اصفر	☐ ازرق	☐ ازرق	☐ اصفر
60	☐ احمر	☐ اخضر	☐ اصفر	☐ ازرق	☐ احمر
	☐ اخضر	☐ ازرق	☐ احمر	☐ اخضر	☐ اصفر
70	☐ ازرق	☐ احمر	☐ اخضر	☐ ازرق	☐ اصفر
	☐ ازرق	☐ احمر	☐ اصفر	☐ احمر	☐ اخضر
80	☐ اصفر	☐ ازرق	☐ احمر	☐ اخضر	☐ اخضر
	☐ احمر	☐ اخضر	☐ اصفر	☐ احمر	☐ اخضر
90	☐ ازرق	☐ اخضر	☐ اصفر	☐ ازرق	☐ احمر
100	☐ احمر	☐ اصفر	☐ ازرق	☐ اصفر	☐ احمر

العدد الإجمالي للإجابات الصحيحة المعطاة في 45 ثانية: | | | |

الملحق 01

TEST DE STROOP

إختبار ستروب

Carte B

البطاقة ب

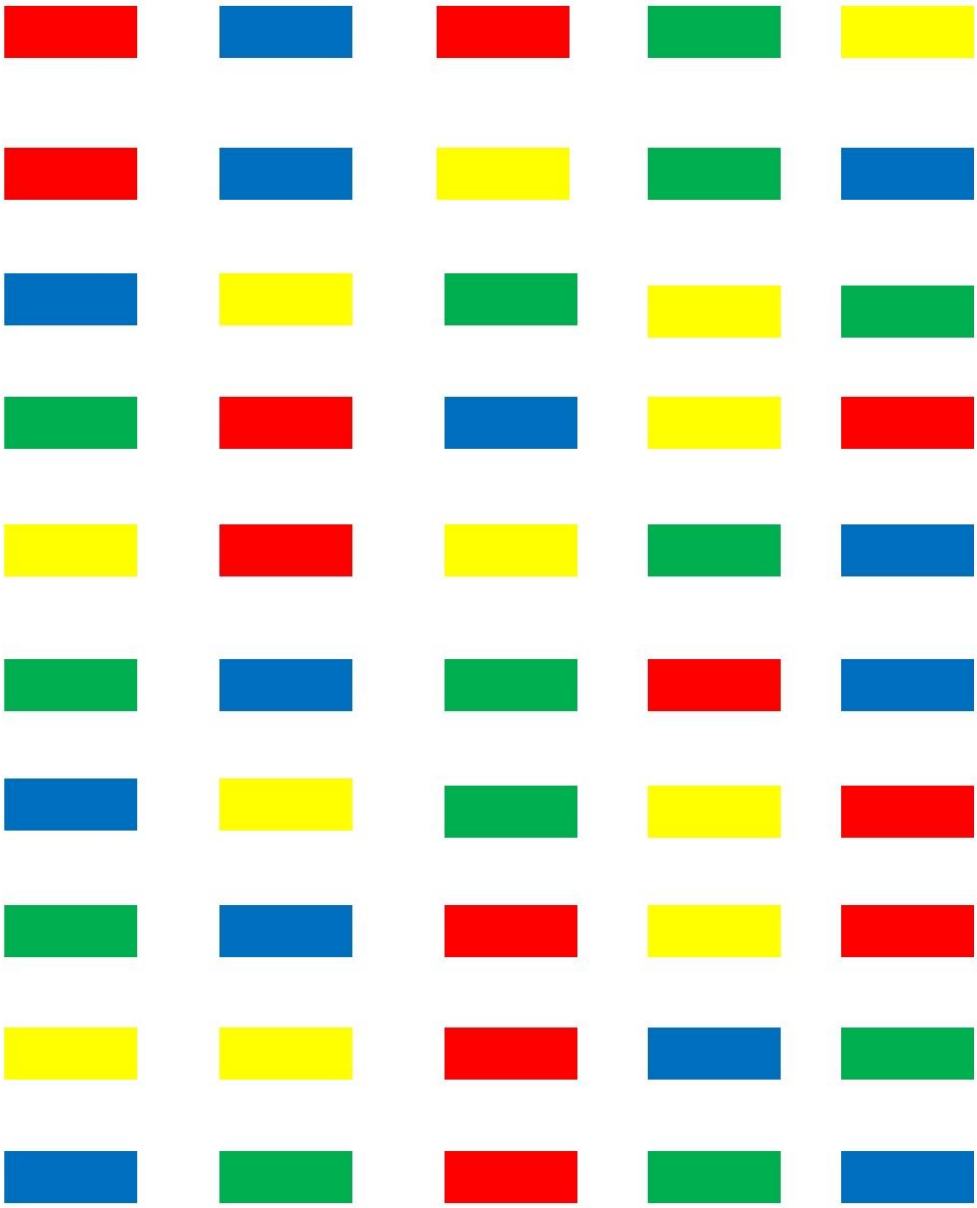
أزرق	أحمر	أخضر	أصفر	أزرق
أصفر	أزرق	أحمر	أصفر	أخضر
أزرق	أصفر	أخضر	أحمر	أخضر
أصفر	أخضر	أصفر	أحمر	أزرق
أخضر	أصفر	أصفر	أحمر	أخضر
أخضر	أصفر	أزرق	أزرق	أحمر
أخضر	أحمر	أزرق	أصفر	أحمر
أصفر	أصفر	أحمر	أخضر	أزرق
أحمر	أصفر	أخضر	أحمر	أزرق
أزرق	أصفر	أخضر	أحمر	أخضر

TEST DE STROOP

إختبار ستروب

Carte C

البطاقة ج



TEST DE STROOP **إختبار ستروب**

Feuille de notation **ورقة التنقيط**

اللقب : **الاسم:**

تاريخ الميلاد : **تاريخ الإختبار:**

العمر:

الإختبارات	النتيجة	الأخطاء (خ)	الترددات (ت)	نتيجة الأخطاء (2خ + ت) =
القراءة1 (البطاقة أ)				
القراءة2 (البطاقة ب)				
التسمية (البطاقة ج)				
التداخل (البطاقة ب)				
نتيجة التداخل(نتيجة التسمية – نتيجة التداخل) =				

ملاحظات:

الملحق رقم 02: إختبار الذاكرة العاملة ليحي فارح

الطابع البصري المكاني من صور و مواقع واتجاهات، إضافة إلى معالجة الصور العقلية. ويحكم كلا المكونين السابقين المنفذ المركزي الذي يقوم بتنسيق وربط المعلومات بين النظامين الفرعيين وإصدار الاستجابات. وقد تمكن بادلي من إضافة مكون رابع يهتم بالمعالجة الآنية للمعلومات اللفظية والبصرية المكانية، و في المقابل نجد أن اهتمام المقاييس المتوفرة يعمل على قياس جانب أو جانبين من مكونات الذاكرة العاملة وهي بالتالي لا تحقق تقييما دقيقا وصادقا يعبر عن مستوى الذاكرة العاملة للفرد، وعليه صممت الدراسة الحالية لبناء مقياس يفيد في تقييم مستوى الذاكرة العاملة لدى تلاميذ الصف الثاني والثالث ابتدائي، ويستند في أساسه النظري إلى نموذج بادلي المعدل.

مصادر بناء المقياس:

أ-التصور النظري:

تعد الذاكرة من أهم الوظائف النفسية لدى الإنسان، تظهر في مختلف مجالات السلوك الإنساني كالحديث القراءة والكتابة (الشرقاوي،1992). يعرف يوسف وطه الذاكرة في(محمد،2005، ص 56) على أنها أحد الفعاليات النفسية الراقية التي تهدف إلى احتفاظ الإنسان بمختلف الصور و المعلومات و الأفكار والتجارب والخبرات التي مرت به في الماضي واستدعائها في الظروف المناسبة، وعليه يصبح الشكل العام للذاكرة يتلخص في عمليتي تخزين واسترجاع المعلومات.

ويجمع علماء النفس المعرفي على وجود ثلاث مكونات رئيسية للذاكرة، تتعلق الأولى بالذاكرة الحسية، والذاكرة العاملة (قصيرة الأمد)، وثالثتهما الذاكرة طويلة الأمد، بحيث يتم استقبال المعلومات عبر الحواس في الذاكرة الحسية، ثم تنقل للذاكرة العاملة أين تعالج المعلومات المستدخلة لفترة قصيرة نسبيا لتخزن بعد ذلك في الذاكرة طويلة الأمد(الدائمة) (الحموري والخصاونة،2011، ص221).

ويعرف (Baddeley ,1992) الذاكرة العاملة بذلك المخزن المؤقت لكمية محدودة من المعلومات مع إمكانية تحويلها واستخدامها في إصدار وإنتاج استجابات جديدة عن طريق وجود مكونات مختلفة تقوم بوظيفتي التخزين والمعالجة معا.

و يزخر علم النفس المعرفي بالعديد من النماذج المنجزة بغرض وصف الذاكرة العاملة ومكوناتها، يعود أبرزها لـ:

نموذج اتكنسون وشيفرن (1968) Atkinson&shifrin model: يركز هذا النموذج على الكيفية التي يتم بها تخزين المعلومات في الذاكرة بافتراض مفاده أن المعلومات يتم معالجتها وتخزينها في ثلاث مراحل متسلسلة:

-الذاكرة الحسية (المسجل الحسي)

-الذاكرة قصيرة المدى

-الذاكرة طويلة المدى.

كما توجد ثلاثة أشكال لأنواع المعالجة ضمن هذا النموذج نذكرها فيما يلي:

المعالجة المادية: تعالج فيها المثيرات البصرية كالصور والمادة المكتوبة.

المعالجة السمعية: ويتم من خلالها معالجة المثيرات الصوتية المتمثلة في الحروف والكلمات المسموعة وإيقاعها.

معالجة المعاني: يتم فيها معالجة المثيرات البصرية والسمعية معا(30-28 cité dans :Loisy,1998,pp)

نموذج بادلي و هيتش الأول (1974) Baddeley&Hitch : افترض كل من بادلي وهيتش وجود ثلاثة مكونات للذاكرة العاملة يترأسها المكون التنفيذي المركزي القائم على مراقبة تسيير وربط المعلومات بين المكونين الفرعيين، سمي أحدهما بالمكون البصري المكاني والثاني بالمكون اللفظي.

نموذج بادلي المعدل: قدم نموذج بادلي إسهاما قيما في مجال تفسير الذاكرة العاملة، حيث حظي باتفاق وقبول الكثير من العلماء ، و بمرور الزمن استطاع بادلي أن يضيف عنصرا رابعا لم يتضمنه النموذج الأصلي، وهو الحاجز العرضي أو مصد الأحداث "Episodic buffer" وعليه أصبحت الذاكرة العاملة تتكون من أربعة مكونات نتناولها بشيء من التفصيل في الآتي:

الموزع المركزي: وهو المعمل العقلي للمعالجة الفورية وتخزين المعلومات بالإضافة إلى قيامه بكبت وحجز المثيرات التي ليست لها علاقة بالمهمة الحالية حتى لا تؤثر على مستوى الأداء وتتلخص وظائف المنفذ المركزي في:

-انتقاء المعلومات(فلترة).

-التسيير والمراقبة.

-ربط المعلومات في المكونين الفرعيين.

-التنسيق والربط بين المعلومات في النظامين الفرعيين والذاكرة طويلة الأمد.

-التحديث المستمر لمحتوى الذاكرة العاملة بناء على معطيات جديدة سواء كانت من الذاكرة طويلة المدى أو من المدخلات الحسية.

المكون البصري- المكاني: يتعامل هذا القسم مع المعلومات البصرية المكانية، القادمة من حاسة البصر أو من الذاكرة طويلة المدى على شكل صور عقلية(أورد في: أبو الديار،2012، ص 39) .

كما يعطي هذا المكون تفسيرا لكيفية التوجه المكاني وحل المشكلات البصرية والمكانية (الثبيتي،2012، ص31) وحسب بادلي(2000) فيعد المكون البصري-المكاني نظام لديه القدرة على الاحتفاظ المؤقت ومعالجة المعلومات البصرية المكانية وأداء الدور المهم في التوجيه المكاني وحل المشكلات البصرية المكانية من خلال الإحساس أو عن طريق الذاكرة طويلة الأمد؛ وتجدر الإشارة إلى أن التخزين في هذا المكون إما أن يكون بشكل مباشر عبر الإدراك البصري أو غير مباشر عن طريق تخيل الموقف(صورة عقلية) فهو المسؤول عن تحويل وإدارة الصور الذهنية عبر الوصف و التمثل العقلي والبحث عن الصور(Mario,2010, p13)

المكون اللفظي: يهتم بتخزين المعلومات اللفظية المعروضة سمعيا/بصريا وهو بذلك ينقسم إلى:

تكرار لفظي: تحول المعلومات اللفظية المعروضة بصريا إلى نظام التخزين الصوتي من خلال التكرار اللفظي، أي أن الحلقة اللفظية مكون نشط يعمل على الترميز الصوتي للمعلومات المعروضة بصريا ونقلها للمخزن الصوتي.

المخزن الصوتي:يخزن المعلومات المعتمدة على الكلام اعتمادا لغويا في ثلاثة مراحل:

- السجل الحسي: استدخال المعلومة مباشرة من حاسة السمع.
- التكرار اللفظي: النطق الداخلي للمعلومات.
- استرجاع المعلومات من الذاكرة طويلة المدى.(أبو الديار، 2012، ص37).

ويؤثر على عمل هذا النظام:

التشابه الصوتي: فمستوى استرجاع الوحدات غير المتشابهة يكون منخفضا.

طول الكلمة: الاسترجاع المتتابع للكلمات القصيرة يكون أحسن من الكلمات الطويلة.

مصد الأحداثEpisodic buffer: هو نظام مؤقت لتخزين المعلومات مختلفة المصادر(سمعية-بصرية) وربطها بالذاكرة طويلة المدى، وقد استخدم هذا المكون لوصف السعة الهائلة للذاكرة العاملة حيث يستطيع البعض أداء مهمتين مختلفتين بتزامن واحد كالقيام بالعد الذهني أثناء التتبع المكاني فهو ينشط مصادر عديدة للمعلومات في آن واحد مما يساعد على تكوين تصور واضح حول المهمة كما يعالج المعلومات في المنظومتين الفرعيتين والذاكرة طويلة المدى، وتتلخص وظائف نظام مصد الأحداث في النقاط التالية:

- تخزين المعلومات متعددة المصادر.

- ربط المعلومات بين المكونين الفرعين والذاكرة طويلة المدى.

- يقدم نموذجا واضحا للمهمة ومن ثم معالجتها.(أبو الديار،2012، ص39)

الذاكرة العاملة و صعوبات التعلم:

مصطلح صعوبات التعلم مفهوم واسع يعود إلى مجموعة متباينة من الإضطربات التي تعبر عن نفسها من خلال صعوبات دالة في اكتساب مهارات الاستماع و الكلام والقراءة والكتابة والاستدلال أو العمليات الحسابية. ويفترض أن تكون نتيجة لخلل وظيفي في الجهاز العصبي المركزي (البطاينة، والخطاطبة، والرشدان والسبايلة، 2005، ص 35) والمتتبع لحقل الدراسات في المجال المعرفي ولاسيما التربية الخاصة سيلاحظ تداخلا كبيرا بين الذاكرة العاملة وصعوبات التعلم، بحيث خلص كل من Mayringer&Wimmer(2000) إلى نتيجة مفادها أن الأطفال ذوي صعوبات التعلم بشتى أنواعها يعانون من ضعف الأداء على مختلف مجالات الذاكرة العاملة مقارنة بغيرهم من الأطفال ذوو المشكلات السلوكية أو العاطفية. وتعد الذاكرة السمعية ضرورية لتعلم الأصوات وتسلسلها في سياق محكم ناهيك عن حفظ الحقائق الرياضية، ولا يتوقف الحديث عند الذاكرة السمعية وإنما الذاكرة البصرية هي الأخرى تعد ضرورية في رسم الأشكال الهندسية والتعامل مع الصور والأشكال دون إهمال دورها في اكتساب اللغة المكتوبة(أورد في: أبو الديار، 2012، ص71).

قياس الذاكرة العاملة:

ذكر بادلي أهمية المكون الفنلوجي في اكتساب اللغة الثانية عند الأطفال وعمل على قياس مستوى نشاط هذا النظام على عينة من الأطفال بعمر الثمانية سنوات بمستوى ذكاء طبيعي مستخدما في ذلك بطارية اختبارات الذاكرة وتشتمل على مهمتين:

الاسترجاع العكسي: فيه تعرض على المفحوص سمعيا (8) كلمات ويطلب منه استرجاعها بشكل عكسي.

معنى الكلمات: تعرض على المفحوص(8) كلمات سمعيا بلغة أجنبية مع ما يراد فها باللغة الأولى ويطلب من المفحوص استرجاعها.(Anderson, Baddeley, and Eysenck, 2009,p 46) كما اهتم بالجانب التخيلي بمعنى استحضار الصور العقلية من خلال وصف معلم أثري ك"تاج محل"والذي سبق وأن تطرق إليه التلاميذ وقد قام Finck&Slayton(1988) بتطوير مهمة لقياس جانب استرجاع الصور العقلية والتخيل من خلال رسم المفحوص ذهنيا حرف" J"وحرف" D"، بعد ذلك يقوم بلف الحرف الأخير ناحية اليسار بدرجة 90° ثم وضعه فوق الحرف الأول والإجابة الصحيحة على الشكل المحصل في الأخير ستكون المظلة.

في شكل مماثل تقدم للمفحوص4، 6 أو 8 وحدات مثل المربع، المثلث أو الدائرة ويقوم المفحوص ذهنيا بتوظيفها في استخدام شيء مهم و تسميته (cité dans : 50 Majrus, sd, p)

وهناك مهمة تقليدية تستخدم في قياس الذاكرة العاملة تقدم فيها مجموعة من الأرقام أو الكلمات بطول متنامي والمطلوب هو استرجاعها بشكل متسلسل بمعدل ثانية لكل وحدة.

وكثيرا ما استعمل اختبار Corsi وWichsler لقياس المكون البصري المكاني من خلال مربعات سوداء موضوعة على لوحة بيضاء بشكل عشوائي وعلى المفحوص استرجاع أماكن. (cité dans: Mario,2010, p15)

ب-المقاييس المعتمدة:

-اختبارات الذاكرة العاملة(فاضل،2006): يحتوي على اختبار مدى الجمل، اختبار الأحرف والأرقام اختبارات الذاكرة العاملة البصرية وهو بدوره يضم جزئين، مكعبات كورسي Corsi block test واختبار التعرف على الوجوه.

- اختبار الذاكرة (العايد،2007): يشتمل على ثلاث اختبارات فرعية صممت لقياس ثلاث مجالات لعملية الترميز الصوتي,الترميز البصري والترميز بالمعنى.

- بطارية مهام الذاكرة العاملة(سلمان،2010): وفيها يقوم الحاسب بتقديم منبهات وتصحيح الدرجات آليا وتشتمل على :

مهام الذاكرة العاملة اللفظية: مهمة التذكر السمعي، مهمة العد، مهمة تذكر الأرقام بشكل عكسي.

مهام الذاكرة العاملة البصرية المكانية: مهمة استدعاء الشكل المختلف، مهمة الأراجوز، مهمة المدى المكاني.

- اختبار الذاكرة العاملة المقنن للأطفال(أبو الديار، 2012): يتكون من ستة اختبارات فرعية:

اختبار الذاكرة المكانية المتسلسلة، اختبار الذاكرة المكانية العكسية، اختبار إعادة الجمل، اختبار الذاكرة الرقمية العكسية، واختبار الاستدعاء المسموع.

- اختبار Corsi لقياس مهام الذاكرة البصرية المكانية: وهو يتكون من لوح به (09) مكعبات موضوعة على لوحة بيضاء وعلى المفحوص النقر على نفس المكعبات التي سبق وأن نقر عليها الفاحص بترتيب متسلسل وآخر عكسي. Bianchini et al,2008

-اختبار وكسلر(النسخة الرابعة):لا يقتصر اختبار وكسلر على مجرد تقديم درجات معيارية تعبر عن الذكاء وإنما أصبح أداة تفحص بقية المناطق المعرفية ولاسيما التي لها علاقة بالصعوبات التعليمية فهو يمس عدة مجالات أحدهما يقيس الذاكرة العاملة في: اختبار مدى الأرقام البصري، المدى المكاني، مدى الحروف التقارب في سلسة حرف_عدد، الحساب الكتابي(Wechsler,2003)

-اختبار Stroop:اختبار معد لقياس الانتباه الانتقائي عند الأفراد.

-اختبار(الخطيب،2012) وهو معد لقياس الأنماط الثلاثة للذاكرة العاملة(التنفيذي، اللفظي والبصري_المكاني).

أبعاد المقياس: على ضوء الطرح النظري السابق، قامت الباحثة بتقسيم المقياس إلى أربعة أبعاد، كل بعد منها يضم مجموعة من الإختبارات الفرعية نذكرها فيما يلي:

أ- المكون اللفظي: ويشتمل على اختبار الاسترجاع المتسلسل الاسترجاع العكسي، استرجاع آخر كلمة للجمل المقروءة، صحة والخطأ الجمل، وإسترجاع آخر كلمة من الجمل المسموعة لفظيا.

ب-المكون البصري المكاني: يضم اختبار النقر المتسلسل، النقر العكسي، نقل الشكل وإتمام الشكل.

ج- المنفذ المركزي: يتكون من اختبار اتمام الكلمات، الأعداد الزوجية، واختبار الربط.

د- مصد الأحداث: يضم اختبار الكلمة وموقعها، أرقام الحيز الصغير وموقع المثيرات بالجدول.

تطبيق المقياس وكيفية تصحيحه: يطبق اختبار الذاكرة العاملة بشكل فردي، حيث بلغ متوسط مدة التطبيق على عينة التقنين(15) دقيقه علما أن مهام الذاكرة العاملة تتطلب أداء المهمة أو استرجاع المادة بعد سماعها مباشرة.

أ- خصائص المفحوصين: يستخدم هذا الاختبار للكشف عن مستوى الذاكرة العاملة لدى التلاميذ المسجلين بالصف الثاني والثالث ابتدائي، إضافة الى التلاميذ الذين يعانون من صعوبات التعلم.

ب- طريقة الإجابة: يتكون اختبار الذاكرة العاملة من(15) اختبارا فرعيا تختلف فيه التعليمات وطريقة الأداء على المهمة بما في ذلك طريقة التصحيح لبنود الاختبار والجدول التالي يفسر ذلك

جدول رقم(01) يوضح أبعاد الاختبار مع الاختبارات الفرعية وكيفية التصحيح.

البعد	العبارة	التعليمة	الدرجة
المكون اللفظي	الاسترجاع المتسلسل	يطلب من التلميذ استرجاع سلسة من الأعداد بشكل متسلسل على أربع مراحل.بدءا من 3وحدات إلى 7 وحدات بالسلسلة الأخيرة	كل سلسلة مسترجعة بشكل صحيح تعطى عليها درجة والمجموع النهائي4 درجات
	الاسترجاع العكسي	نفس المهمة السابقة لكن استرجاع الوحدات يكون بشكل عكسي.	كل سلسلة مسترجعة عكسيا بشكل صحيح تعطى لها درجة واحدة ومجموع سيكون 4درجات
	استرجاع اخر كلمة	يقرأ المفحوص ثلاثة جمل، ثم يطلب منه استرجاع آخر كلمة من كل جملة	درجة واحدة لكل كلمة صحيحة، وبالتالي المجموع 3 درجات.
	صحة وخطأ الجمل	يستمع المفحوص لثلاثة جمل وعليه ان يجيب بصحة أو خطأ كل جملة	لكل جملة درجة واحدة والمجموع 3 درجات في الأخير
	استرجاع آخر كلمة	بعد الإجابة بصحيح أو خطأ يطلب منه استرجاع آخر كلمة من كل جملة.	درجة لكل كلمة مسترجعة بشكل صحيح وفي الأخير 3 درجات
الدرجة الكلية لبعد المكون اللفظي: (17) درجة			
المكون البصري المكاني	النقر المتسلسل	ينقر المفحوص على المربعات الحمراء الموجودة بالبطاقة بشكل متسلسل عل أربعة مستويات بدءا من 3 وحدات إلى6 وحدات بالمستوى أو السلسلة الأخيرة	كل سلسلة مسترجعة بشكل صحيح، تمنح لها درجة والمجموع في الأخير 4 درجات.
	النقر العكسي	نفس المهمة السابقة، لكن النقر على المربعات يكون بشكل عكسي.	تمنح درجة واحدة لكل سلسلة مسترجعة عكسيا بشكل صحيح، والمجموع النهائي 4 درجات.
	نقل الشكل	ينظر المفحوص إلى الشكل المقترح في ظرف خمسة ثواني ثم يطلب منه إعادة نسخه من جديد على ورقة بيضاء.	كل جزء مرسوم في المكان المناسب وبشكل واضح تمنح له درجة واحدة، والمجموع 8

			درجات.
	إتمام الشكل	تقدم للمفحوص ثلاثة أشكال ناقصة، ويطلب منه اختيار الجزء الناقص الصحيح.	اختيار الجزء الناقص الصحيح لكل شكل تعطى عليه درجة والمجموع 3 درجات.
	الدرجة الكلية لبعد المكون البصري المكاني: (19) درجة		
المنفذ المركزي	إتمام الكلمة	تقدم للمفحوص ثلاثة كلمات ناقصة في شكل متسلسل ويطلب منه اختيار الحرف أو الحروف المناسبة من تلك التي يستمع إليها.	كل كلمة صحيحة تمنح عليها درجة و المجموع 3 درجات.
	الأعداد الزوجية	تقدم للمفحوص مجموعتين من الأعداد بتزامن، إحداهما بشكل سمعي والثانية مرئي على ثلاثة مستويات ويطلب منه استخراج الأعداد الزوجية.	استخراج الأعداد الزوجية الصحيحة من كل مستوى تمنح له درجة واحدة و بالتالي المجموع الكلي 3درجات.
	الربط	يطلب من المفحوص الربط بين الأشكال المتشابهة من حيث اللون	كل استجابة صحيحة، تمنح لها درجة وبالتالي المجموع 3درجات.
	الدرجة الكلية لبعد المنفذ المركزي: (9) درجات		
مصد الإحداث	الكلمة وموقعها	تعرض على المفحوص بشكل متسلسل بطاقة بكل واحدة منها كلمة بموقع معين(يمين،يسار،وسط ،أعلى أسفل) ويطلب منه استرجاع الكلمات التي جاءت بأعلى يمين الورقة.	تمنح لكل كلمة مسترجعة بشكل صحيح درجة واحدة، والمجموع درجتين.
	الحيز الصغير	يعرض على المفحوص حيزين بكل منهما مجموعة من	كل رقم مسترجع بشكل صحيح تمنح

		الأعداد ويطلب منه استرجاع أرقام الحيز الصغير أو الداخلي.	له درجة واحدة والدرجة النهائية 3 درجات.
	موقع المثيرات بالجدول	يعرض على المفحوص جدول مقسم إلى(9) خانات بكل واحدة مثير معين(شكل، رقم، كلمة) ويطلب منه تذكر موقع كل من الساعة،10 والبئر.	تعطى لكل استجابة صحيحة درجة واحدة والمجموع 3 درجات.
الدرجة الكلية لبعد مصد الأحداث: (8)درجات.			
الدرجة القصوى لاختبار الذاكرة العاملة: (53)			

ج- تفسير درجات الاختبار: تشير الدرجة التي يتحصل عليها المفحوص إلى خمسة مستويات: ضعيف مابين (0-10)، تحت المتوسط بين(11-21)، متوسط ما بين(22-32)، فوق المتوسط بين (33-43)، ومرتفع ما بين (44-53) درجة.

الخصائص السيكومترية للمقياس:

عينة التقنين: للتحقق من صدق وثبات الاختبار تم تطبيقه على عينة من تلاميذ الصف الثاني والثالث ابتدائي بعينة قوامها(90) تلميذا وتلميذة، وبمتوسط عمري قارب التسعة سنوات بمعدل(8.73)سنة.

صدق الاختبار:

صدق الاتساق الداخلي: قامت الباحثة بحساب معامل الارتباط بين كل بند والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه، وتراوحت درجات الارتباط في البعد الأول الخاص بالمكون اللفظي بين(0.73 و0.88) عند مستوى دلالة (0.01).

أما درجات ارتباط البنود بالبعد الثاني الخاص بالحلقة البصرية - المكانية فتراوحت بين(0.72 و0.90) عند مستوى دلالة(0.01)، وتراوحت درجة معامل ارتباط البنود في البعد الثالث والدرجة الكلية للبعد الخاص بالمنفذ المركزي بين(0.53 و0.83) وهي دالة عند مستوى(0.01).

وفيما يخص البعد الأخير الخاص بمصد الأحداث، فتراوحت درجة ارتباط بنوده بالدرجة الكلية(0.82 و0.87) عند مستوى دلالة(0.01).

وعن درجة معامل الارتباط بين الأبعاد فيما بينها والمقياس ككل فتراوحت بين(0.67 و0.94) وهي جميعها دالة عند مستوى دلالة (0.01).

الصدق التميزي: من أجل حساب معامل الصدق التميزي طبقت الباحثة الاختبار التائي لعينتين مستقلتين لاختبار الفروق بين المجموعتين العليا والدنيا على كل فقرة من فقرات المقياس، حيث أوضحت المعالجة الاحصائية وجود فروق ذات دلالة بين المجموعة العليا والدنيا في كل البنود

كما أظهر الاختبار في شكله العام قدرته على التمييز بين المجموعة العليا والدنيا من حيث مستوى الذاكرة العاملة وهو مؤشر آخر على صدق الاختبار والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول رقم(02) يوضح الفرق بين درجات أفراد المجموعة العليا والدنيا

	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	"ت" المحسوبة	"ت" الجدولية	مستوى الدلالة
المجموعة الدنيا	12.91	3.63	21.36	2.68	0.01
المجموعة العليا	38.54	4.61			

ثبات الاختبار:

حساب الثبات بمعامل كرونباخ ألفا: حساب معامل الثبات بطريقة معامل كرونباخ ألفا بين كل بعد من أبعاد الاختبار والاختبار ككل، حيث بلغت قيمة معامل الثبات للمقياس ككل(0.93) أما ثبات أبعاد الاختبار فكان مقبولا تراوح بين(0.48) و(0.82).

حساب معامل الثبات بطريقة التجزئة النصفية:

بلغت درجة ثبات الاختبار بطريقة التجزئة النصفية (0.85) وبعد تعديل النتيجة من خلال معادلة سبيرمان براون بلغت(0.92) وهو ما يؤكد على صلاحية الاختبار لقياس مستوى الذاكرة العاملة، أما درجة ثبات الأبعاد بعد التعديل فقد تراوحت بين(0.52 و0.85).

خاتمة

جاءت الدراسة الحالية لتقدم إسهاما يخدم مجال البحث في الذاكرة العاملة هذه الأخيرة التي تتدخل في جميع أنواع السلوك الإنساني وتقف كعائق أمام عملية التعلم، من خلال تصميم وتقنين اختبار لتقييم مستوى الذاكرة العاملة وهذا بعد مراجعة الأدب السابق بحيث ذهبت الاختبارات المتوفرة إلى قياس جانب أو جانبين من الذاكرة العاملة كالمكون اللفظي أو/ والمكون البصري المكاني دون التطرق إلى قياس المكون الثالث والرابع لنموذج بادلي المطور الخاص بالمنفذ المركزي ومصد الأحداث، حيث أظهرت

نتائج التقنين مؤشرات مقبولة تجعل الاختبار صالحا لقياس ما وضع لأجله وعليه توصي الباحثة بضرورة اعتماد هذا الاختبار في الدراسات الموالية للكشف عن الأفراد ذوي المستويات المتدنية في الذاكرة العاملة .

كما تقترح الباحثة أيضا تدعيم مسيرة البحث العلمي بانجاز بحوث في المحاور التالية:

- تقييم مستوى الذاكرة العاملة لدى المتمدرسين.

- تقييم مستوى الذاكرة العاملة لدى أطفال القسم التحضيري حيث رجحت بعض الدراسات وجود علاقة بين صعوبات التعلم في الطور الابتدائي وضعف مستوى الذاكرة العاملة في القسم التحضيري.

- إعداد برامج تعليمية تغطي الجوانب الأربعة للذاكرة العاملة.

- إعداد برامج تدريبية لرفع مستوى نشاط الذاكرة العاملة ولاسيما لدى التلاميذ القسم التحضيري.

المراجع العربية:

1.أبو الديار، مسعد.(2012). الذاكرة العاملة وصعوبات التعلم. الكويت: مركز تعليم وتقويم الطفل.

2.البطاينة، أسامة؛ والخطاطبة، عبد الحميد؛ والرشدان، مالك؛ والسبايلة، عبد الحميد. (2005) . صعوبات التعلم: النظرية والممارسة.عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

3.الثبيتي، عادل.(2012).عمليات الذاكرة لدى طلاب المرحلة الثانوية والجامعية بمحافظة الطائف.رسالة ماجستير غير منشورة.كية التربية،جامعة أم القرى، السعودية.

4.الحموري، فراس وخصاونة، آمنة.(2011).دور سعة الذاكرة العاملة والنوع الاجتماعي في الاستعاب القرائي. المجلة الأردنية في العلوم التربوية.7(3)،ص ص221_.232

5.الخطيب، مونيكا.(2012). أنماط الذاكرة العاملة لدى عينة من التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في القراءة والرياضيات. رسالة ماجستير غير منشورة.كلية العلوم النفسية والتربوية.جامعة عمان.الأردن.

6.الشرقاوي، أنور.(1992).علم النفس المعرفي المعاصر.القاهرة:المكتبة الأنجلومصرية.

7.العايد، واصف.(2007).أثر برنامج تدريبي في تطوير الذاكرة لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم وتحصيلهم.رسالة دكتوراه منشورة، كلية الدراسات العليا، الجامعة الأردنية، عمان.

8.فاضل، حسان.(2006).الأداء على اختبارات الذاكرة العاملة لدى مرضى الفصام: دراسة مقارنة.أطروحة دكتوراه غير منشورة.كلية الآداب. قسم علم النفس.جامعة القاهرة.

9.محمد، صالح.(2005).علم النفس اللغوي والمعرفي.عمان:دار البداية.

10.سليمان، عبد ربه.(2010). دور الذاكرة العاملة اللفظية والبصرية_المكانية في التنبؤ بالتحصيل الدراسي لدى تلاميذ التعليم الأساسي.مجلة العلوم الاجتماعية،38(4).

المراجع الأجنبية:

11.Anderson,M.,Baddeley,A.,&Eysenck,M.(2009).Memory. USA: Psychology press.
12. Baddeley,A.(1992).Workingmemory.Science,newseries,255(5044),pp 556_559.
13. Baddeley,A.(2000).The episodic buffer :Anew component of working memory?.Trends in cognitive science, 4, pp417_423.
14.Bianchini,F.,Guarigila,C.,Iria,G.,Piccardi,L.,Ricci,M.,&Zompanti,L. (2008).Walking in the corsi test: Which type of memory do you need?.Neuroscience letters.432, pp127_131.
14.Loisy,C.(1998).La mémoire de travail visuo_sptial:Recherche d'un effet longueur de parcours. Thése du doctorat.Grenoble.Université Pierre Mendés. Paris.
15.Majerus,S.(sd).L'évaluation de la mémoire à court terme. Paris :Solal.
16.Mario,L.(2010).Mémoire de travail visuo_spatial et enfant TDA /H .Mémoire en vue de l'obtention du diplôme d'état de psychomotricien. Faculté de médcine.Paris.
17.Wechsler,D.(2003).Inteligence scale for children.USA:Pearson.

ملحق رقم(01)

اختبار الذاكرة العاملة

المكون اللفظي:

المهمة الأولى: الاسترجاع المتسلسل والعكسي:

4 3 5

3 7 1 2 6

6 1 2 3 7 4

1 9 6 8 5 2 3

تعليمات: يستمع المفحوص لمجموعة من الأرقام، ثم يطلب منه إعادتها بشكل متسلسل

ثم بشكل عكسي.

الدرجة:تعطى درجة واحدة لكل اجابة صحيحة (وحدة) و يوقف الاختبار بعد محاولتين خاطئتين متتاليتين، والدرجة النهائية للمهمتين معا هي(08)

المهمة الثانية:

أجتهد في دروسي
الصدق من الصفات الحميدة
ألعاب الفيديو مضيعة للوقت

تعليمات:يقرأ المفحوص كل جملة و المطلوب منه في الأخير استرجاع آخر كلمة من كل عبارة في شكل متسلسل.

الدرجة: تعطى درجة واحدة على كل كلمة صحيحة و المجموع في النهائي(03) درجات.

المهمة الثالثة:

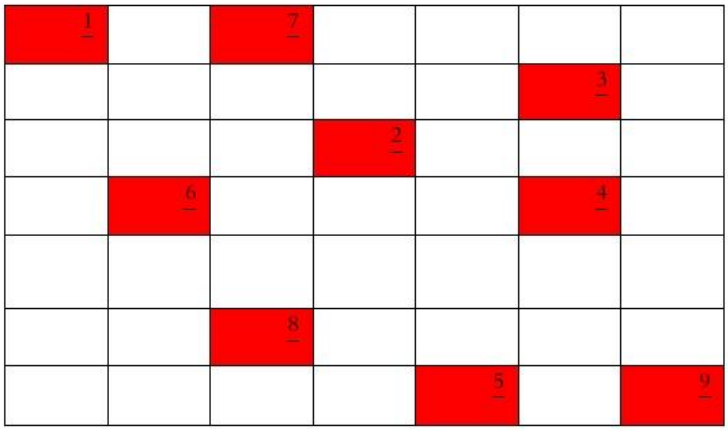
يعمل المزارع في المصنع
السلحفاة أسرع من الأرنب
طاعة الوالدين واجبة

التعليمات:على المفحوص الاستماع لكل جملة، ثم يفكر في صحتها أو خطئها، وفي الأخير يسترجع آخر كلمة من كل عبارة.

الدرجة: لكل عبارة درجتين الأولى حول صحة أو خطأ العبارة و الثانية عن الاسترجاع الصحيح، والمجموع في الأخير(06) درجات.

المكون البصري المكاني:

المهمة الأولى:



أ-النقر على مربعات التالية بشكل متسلسل ثم بشكل عكسي:

8 6 2

6 8 4 7

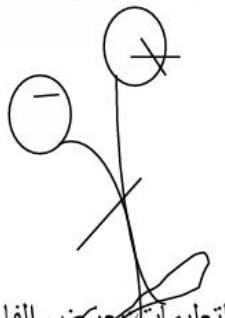
9 5 6 3 1

1 7 6 5 2 9

التعليمات: يقوم المفحوص بالنقر على نفس المربعات الحمراء التي نقر عليها الفاحص مرة بترتيب متسلسل و أخرى بشكل عكسي.

الدرجة: تقدم درجة واحدة على كل اجابة صحيحة و الدرجة النهائية تقدر ب(08)

المهمة الثانية: نقل الشكل

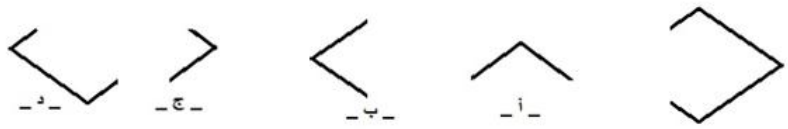


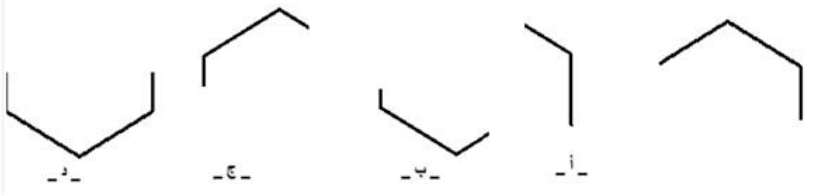
التعليمات: يعرض الفاحص الرسم على المفحوص لمدة (05)ثواني و يطلب منه إعادة رسمه على ورقة.

الدرجة:تعطى درجة على كل جزء مرسوم بشكل صحيح و واضح و الدرجة النهائية(08)

المهمة الثالثة: القدرة البصرية المكانية

التعليمات: يعرض الفاحص على المفحوص مجموعة من الأشكال الناقصة و يطلب منه انتقاء الجزء الصحيح لإتمام الشكل وتسميته.





الدرجة: تعطى درجة واحدة على كل إجابة صحيحة والدرجة النهائية(03)

المنفذ المركزي:

المهمة الأولى:

التعليمات: يعرض الفاحص على مفحوص كلمة ناقصة وفي نفس وقت يملي عليه مجموعة من الحروف وعليه اختيار الحرف المناسب لإتمام الكلمة:

.....ياضة ت _ ج _ ي _ ر

....راسلات م _ ي _ ن _ د

م.....بة ك_ ر- ل _ ت

المهمة الثانية:

التعليمات: يعرض الفاحص على المفحوص مجموعة من الاعداد بصريا وفي نفس الوقت يملي عليه، مجموعة أخرى من الأعداد وعليه اختيار الأعداد الزوجية من بين القائمتين .

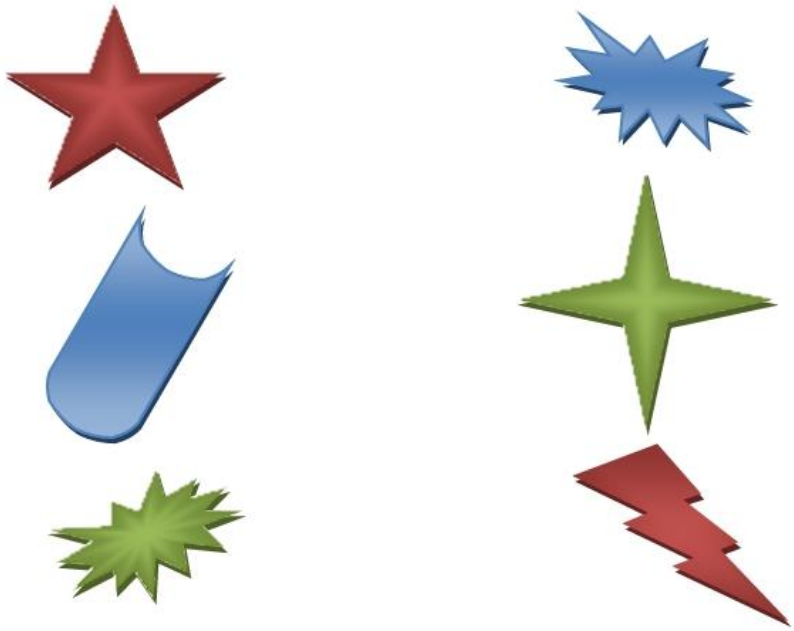
الأعداد المكتوبة: 5 - 3 الأعداد المنطوقة: 6 - 1

8- 1 - 7 5 - 4 - 3

2 – 10 – 13 – 7 21- 5 - 8- 12

المهمة الثالثة:

التعليمات: يعرض الفاحص على المفحوص مجموعة من الأشكال و يطلب منه الربط بين الأشكال المتشابهة من حيث اللون فقط والدرجة النهائية (3) :

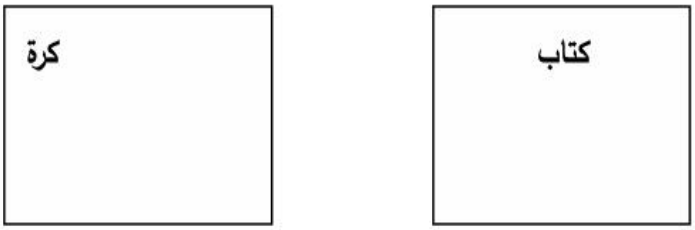


مصد الأحداث:

المهمة الأولى: الكلمة و موقعها

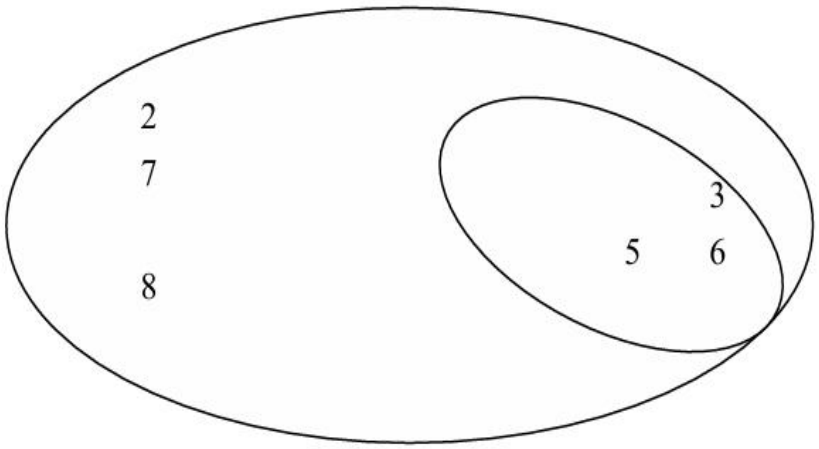
التعليمات: يعرض الفاحص على المفحوص كلمات في مواقع مختلفة (أعلى، وسط، أسفل، يمين، يسار) الورقة ويطلب منه استرجاع الكلمات التي جاءت في أعلى يمين الورقة ودرجة النهاية هي(2)

إنسان	شجرة	عصفور



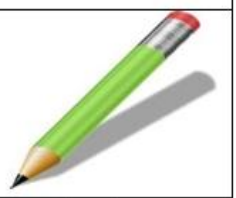
المهمة الثانية:

التعليمات: يعرض الفاحص على المفحوص مجموعتين بكل منهما أعداد و يطلب منه استرجاع الأرقام التي كانت داخل المجموعة الصغرى الدرجة النهائية(03)



المهمة الثالثة:

التعليمات: يعرض الفاحص على مفحوص جدول يتضمن أشكال أرقام وكلمات ثم يطلب منه استرجاع موقع كل من الساعة، 10، بئر الدرجة النهائية (3)

معلم	ألعاب	بئر
		10
	9	جمل

الملحق 03: إختبار القراءة:

وصف الإختبار: لقد تمّ إعداد إختبار القراءة الفرنسي L'Alouette للباحث لوفافري Favrais. P Le سنة 1965 ، الذي يهدف لمعرفة المستوى القرائي لتلاميذ الطور الأول والثاني مقارنة بالعمر الزمني، كما يسمح بتشخيص إضطرابات تعلم القراءة عند تلاميذ المدارس الإبتدائية(Lefavrais, 1965)

و في سنة 1997 تمّ بناء إختبار القراءة " نص العطلة " من طرف الباحثة غلاب ــ قزادري صليحة في رسالة الماجستير المعنونة " اضطرابات تعلّم القراءة في المدرسة الابتدائية "، وذلك بتكييف إختبار القراءة الفرنسي، وإجراء عليه التعديلات المطلوبة للغة العربية، حيث تمتّ هذه الدّراسة على عينة بلغت 140 تلميذ و تلميذة متمدرسين بالمدارس الجزائرية.

كيفية تطبيق الإختبار: يُطبق تبعاً للخطوات التالية:

التعليمة: مبدأ هذا الإختبار هو طلب من التلميذ الجلوس معتدلاً، ومن ثمة قراءة النص المُقدم له قراءة صامتة، إذ يقوم بإخبارنا عند إنهاءه، لتُقيّم قراءته من خلال القراءة الجهرية للنص، مع تقدير مدة وزمن قراءته والتعرف على أخطاءه وتصنيفها.

الوسيلة: أدوات هذا الإختبار تتجسد في نص مُكوّن من 267 كلمة و يحتوي على أربع فقرات، مُدرجة في جمل قصيرة و بسيطة أو معقّدة.

مثال: " خفّت الحركة " (بسيطة)، " أحبّ كثيراً الجولات التي قام بها " (معقدّة).

فهناك جمل اسمية و فعلية إضافة إلى الرّوابط (و، ف، ثمّ)

و إشتمل الظّروف المكانية: " الشّمال، الجنوب، و الوسط "، أمّا الزّمانية: " مغيب، صباح، فصل الصّيف، و الوقت أيضاً ".

أمّا صور النّص متمثلة في: " الجمل، الغُراب، الكُثبان الرّملية، النّخلة، الزّوبعة، الشّاطئ، النّورس، صورة طفلان يتحدّثان، باخرة، منزل، و صحن به تمر ".

كُتب النّص بخط مختلف من فقرة لأخرى قصد التّأكد من عدم وجود أي مشكل على مستوى الرّؤية، وكذا ملاحظة كيف تتغيّر السّرعة بتغيّر حجم الكتابة، كما أنّه مُزيّن برسومات مستمدة من الموضوع، (الملحق رقم-1-) (Guellab Kezadri, 1997: 253)

إضافة لاستعمالنا العدّاد (الكرونومتر) لتقدير مدة قراءة النص، وتحديد توقفاته عند كل دقيقة، كما استخدمنا المسجّل لتقييم

طريقة التطبيق: نستهل الإختبار بمراقبة الجلوس الصحيح للتلميذ، ثمّ نقدم له النص، وعليه أن يقرأه قراءةً تحضيرية صامتة.

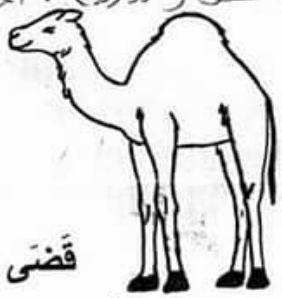
عند بدأ الإختبار نطلب من التلميذ قراءة كلّ النص قراءةً جهرية واضحة، إذ على الفاحص تقييم هذه القراءة وتحديد عدد الأخطاء فيها، ومؤشر القراءة السليمة عند هذا المفحوص. عدد الكلمات المقروءة، عدد الكلمات الصحيحة، عدد الأخطاء للتعرف على متغيرات قراءة المفحوص و تحديد مؤشر قراءته، إن كانت قراءته قراءةً سليمة عادية أم مختلة مضطربة.

تنقيط وتصحيح الإختبار:

يُراعي الفاحص في التصحيح وتقييم القراءة بحساب زمنها، عدد الكلمات الكلية المقروءة فيها، عدد الكلمات الصحيحة، عدد الأخطاء وهذا أيضاً في كل دقيقة من الدقائق الثلاث الأولى لدى التلاميذ العاديين، أما التلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة، فقراءتهم تتجاوز 3 دقائق، هذا ما يُسمى بالتقييم الكمي، أما التقييم الكيفي للقراءة فيخصّ تصنيف الأخطاء المُسجّلة من حذف، تكرار، تصحيح ذاتي، توقف،

تقطيع، وتبديل، ومن ثمة تحديد ريتم وإيقاع قراءة الأطفال (سريعة، بطيئة، آلية أوتوماتيكية، أم عادية طبيعية).

الملحق رقم (1) : اختبار القراءة



الْـعُـطْـلَةُ

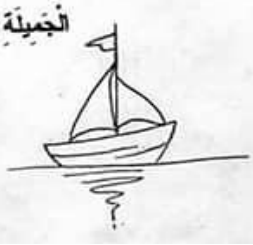
قَضَى فَارِسٌ عُطْلَةَ الرَّبِيعِ فِي الجَنُوبِ، فِي مَدِينَةٍ مِنْ مُدُنِ الصَّحْرَاءِ الوَاسِعَةِ. تَعَرَّفَ هُنَاكَ عَلَى صَدِيقِهِ جَلُّولٍ، أَحَبَّ كَثِيرًا الجَوْلاَتِ الَّتِي قَامَ بِهَا رُفْقَتَهُ وَبَعْضِ أَبْنَاءِ المَدِينَةِ.لَعِبَ عَلَى الكُثْبَانِ الرَّمْلِيَّةِ وَتَسَلَّقَ أَشْجَارَ النَّخِيلِ الْعَالِيَةِ.

عِنْدَ مَغِيبِ أَحَدِ الأَيَّامِ تَمَرَّدَتِ الطَّبِيعَةُ وَهَبَّتْ رِيَاحٌ عَنِيفَةٌ، فَارْتَجَفَتْ سُقُوفُ الْمَنَازِلِ وَتَمَايَلَتْ الأَشْجَارُ وَتَطَايَرَتْ حَبَّاتُ الرِّمَالِ فِي كُلِّ اتِّجَاهٍ: إِنَّهَا زَوْبَعَةٌ رَمْلِيَّةٌ!

سَارَعَ النَّاسُ إِلَى مَنَازِلِهِمْ فَخَفَّتْ الْحَرَكَةُ وَلَمْ يَبْقَ فِي الْخَارِجِ سِوَى الْغِرْبَانُ نَاعِبَةً فِي السَّمَاءِ.

فِي الصَّبَاحِ هَدَأَتْ الطَّبِيعَةُ وَزَالَ غَضَبُهَا. فَدَبَّتْ الْحَرَكَةُ فِي سَاحَةِ الْمَدِينَةِ.
لَمْ يَخَفْ فَارِسٌ مِنْ تِلْكَ الرِّيَاحِ الْقَوِيَّةِ لأَنَّهُ يَسْكُنُ قُرْبَ الْبَحْرِ فِي الشَّمَالِ:
لَقَدْ تَعَوَّدَ عَلَى الْبَحْرِ عِنْدَمَا يَثُورُ وَيَغْضَبُ فَيُرْعِي وَيُزْبِدُ وَتَرْتَفِعُ أَمْوَاجُهُ عَالِيًا ثُمَّ يَهْدَأُ فَيُصْبِحُ مِطْوَاعًا تَخُوضُ فِيهِ السُّفُنُ وَيَسْبَحُ النَّاسُ فِي شَوَاطِئِهِ بِاطْمِئْنَانٍ.

انْتَهَتْ الْعُطْلَةُ، عَادَ فَارِسٌ إِلَى مَنْزِلِهِ وَالْتَحَقَ بِالْمَدْرَسَةِ، وَفِي فِنَاءِهَا حَكَى لِرِفَاقِهِ عَنْ رِحْلَتِهِ إِلَى الصَّحْرَاءِ.
عِنْدَ حُلُولِ فَصْلِ الصَّيْفِ دَعَا فَارِسٌ صَدِيقَهُ جَلُّولٍ لِقَضَاءِ الْعُطْلَةِ الصَّيْفِيَّةِ عَلَى شَوَاطِئِ الْبَحْرِ الْجَمِيلَةِ وَ الاِسْتِمْتَاعِ بِزُرْقَةِ مِيَاهِهَا.



العطلة

ورقة الفحص

قضى فارس عطلة الربيع في الجنوب في مدينة من مدن الصحراء الواسعة تعرف

هناك على صديقه جلول احب كثيرا الجولات التي قام بها رفقته وبعض أبناء المدينة

لعب على الكثبان الرملية وتسلق أشجار النخيل العالية

عند مغيب احد اليام تمردت الطبيعة وهبت رياح عنيفة فارتجفت سقوف المنازل

وتمايلت الأشجار وتطايرت حبات الرمال في كل اتجاه انها زوبعة رملية

سارع الناس إلى منازلهم فخفت الحركة ولم يبق في الخارج سوى الغربان ناعبة في السماء

في الصباح هدأت الطبيعة وزال غضبها فدبت الحركة في ساحة المدينة لم يخف فارس من تلك

الرياح القوية لأنه يسكن قرب البحر في الشمال لقد تعود على البحر عندما يثور ويغضب

فيرغي ويزبد وترتفع أمواجه عاليا ثم يهدأ فيصبح مطواعا تخوض فيه السفن ويسبح الناس في

شواطئه باطمئنان

انتهت العطلة عاد فارس إلى منزله والتحق بالمدرسة وفي فناءها حكى لرفاقه عن رحلته إلى

الصحراء

عند حلول فصل الصيف دعا فارس صديقه جلول لقضاء العطلة الصيفية على شواطئ البحر

الجميلة و الاستمتاع بزرقة مياهها

3- قـــراءة النـــص : lɛmṭlatu> +

šawāṭiṛihi> +
biṭmiṛnāninu> +
ṛiḥlatu> +
lɛṭlatu> +
ɛāda> +
fīṛisun> +
ṛilā> +
manzilihi> +
wa> +
ltaḥaqa> +
bilmadrasati>
wa> +
fī> +
finā ṛihā> fāṛihā
ka kā> +
liṛifāqihi> +
ɛan> +
ṛiḥlatihi> +
ṛilā> +
ṣṣaḥrāṛi> +
ɛindahu> +
ḥulāli> +
faṣli> +
ṣṣayfi> +
ṛarsala> +
fāṛisun> +
daɛwatun> +
liṣadīqihi> +
ǧallūlin> thallūlin
liqaǧāṛi> +
lɛṭlati> +
ṣṣayfiyyati> +
ɛalā> +
šawāṭiṛi> +
lbaḥṛi> +
lǧamīlati> +
wa> +
ṛistimtāɛi> +
biziṛāɛati> +

lmadīnati> +
la in> +
jaxaf> +
fāṛisun> +
mina> +
lɛāṣifati> +
liṛannaha> +
jaskunu> +
fī> +
madīnatin> +
biqaṛbi> +
lbaḥṛi> +
fī> +
ššamāli> ssamāli
faqad> +
taɛawwadi> +
ɛalā> +
lbaḥṛi> +
ɛindamā> +
jaōūṛu> +
wa> +
jaōfaba> +
faǧaṛā> +
wa> +
juzbida> +
wa> +
tartafiɛa> +
ṛamwāǧha> +
ɛlijan> +
ōamma> +
jahdaṛu> +
fāǧaṣbiha> +
miṭwāɛan> +
taxāǧa> +
ssufuna> +
fī> +
wa> +
jasbaḥa> +
nnāsu> +

tamarradati> +
ṭṭabūɛati> +
habbat> +
ṛiǧāha> +
ɛanfatan> +
ɛalā> +
lmadīnati> +
ṛinnahā> +
ɛāṣifatan> +
ramliyyatan> +
sāraɛa> +
kullun> +
ṛilā> +
manziliha> +
xaffata> +
lkaṛakatu> +
ṛirtaǧafat> +
sunqafa> +
lmaḥaṭṭi> +
wa> +
lam> +
jabqā> +
fī> +
lxāṛiji> +
siwā> +
lɣiṛbāni> lɛiṛbāni
hāɛibatan> +
fī> +
ssamāṛi> +
fī> +
ṣṣabāḥi> +
hadaṛati> +
ṭṭabīɛati> +
wa> +
zāla> +
ōaǧabahā> +
fadabbati> +
lhaṛakatu> +
fī> +

qaǧī> +
fīṛisun> +
ɛaṭlatan> +
ṛrabāɛi> +
fī> +
lɣanābi> ltanūbi
fī> +
madīnatin> +
min> +
mudunī> +
ṣṣaḥrāṛi> +
lwāsiɛati> +
tuɛarrafa> +
hunālika> +
ɛalā> +
sadīqihi> +
ǧallūlin> thallūlin
ṛatabba> +
hadōaran> +
lǧawlāta> +
lla ti> +
qāma> +
bihā> +
maɛa> +
baɛḍi> +
ṛabnāṛi> +
lmadīnati> +
laɛiba> +
ɛalā> +
lkaōbāni> +
ṛramliyyati> +
wa> +
tasallaqa> +
ṛašyāṛa> ṛašāṛa
nnaxīli> +
lɛāliyati> +
ɛinda> +
maōābi> +
ṛahadi> +

الملحق رقم 04: إختبار الكتابة لصليحة بوزيد

اخـتبار الكـتابـة :

اعتمدنا في هذه المرحلة من البحث على اختبار الكتابة لتلاميذ الطـور الأول من التعليم الأساسـي للباحثـة صـليحة بوزيـد كمقيـاس مناسب لهذه المهارة.

- تقديم الاختبار:

يقيس هذا الاختبار في أصله كل من مهارة الخط والإملاء لتلاميذ الطور الأول من التعليم الأساسي، وهو يحتوي على ثلاثة نصوص تتمـيز بالبسـاطة والسـهولة والوضـوح، حيث أن كـل نص موجـه إلى مسـتوى معين (انظر الملحق رقم -5 - ص 279). فالنص الأول موجـه لتلاميـذ السنة الأولى، والنص الثاني موجه لتلاميذ السنة الثانية، أمـا الثـالث والأخير فموجه لتلاميذ السـنة الثالثـة. حيث اسـتعملت الباحثـة مهمـتي الإملاء والنقل المباشر لقياس الكتابة وإنطلاقا من الدراسـات السـابقة المتمثلة في أعمال الباحثة AJURIAGUERRA J. (1979) ودراسة PEUGOT (1979) صممت بنود اختبارها.(صليحة بوزيد، 1991، ص.103)

- الهدف من الاختبار :

التعرف على مشاكل الكتابة عند التلاميذ المتمدرسين في الطور الأول من التعليم الأساسي.

1 – تـقديم نصـوص الاختـبار الكـتابـي :

- النـص الخـاص بالسـنة الأولـى :

" كان الجو جميلا و الشمس مشرقة، فذهب مصطفى إلى الغابة. "

- النـص الخـاص بالسـنة الثـانية :

" الأطفال في ملعب الحي يلعبون كـرة القـدم ، أخـذ مصـطفى يضـرب الكـرة و يراوغ عمر ثم قذفها في الشباك فسجل و فاز بهدف. "

- النـص الخـاص بالسـنة الثـالثة :

" اليوم عيـد ميلاد مصـطفى. أهـداه أبـوه كتابـا لصـور الحيوانـات المفضـلة لـدى الأطفال مثل الزرافة و القرد و الأسد و الذئب و الجمـل و الطيـور المختلفـة كالغراب و الحمام. شعر مصطفى بفرح كبير و قبل أباه. "

2 – المعـايير المتبـعة فـي التصـحيح :

القسم الأول خاص بالشكل العام للنص و تنظيمه على الورقة (من 1 إلى 11):

1- ترتيب واتجاه السطور: يتم التقييم كالتالي:

أ- الكتابة بمستوى السطر والإلتزام بالسطر الموضح على الأوراق المستعملة.

ب- كتابة صاعدة قليلا فوق السطر أو نازلة (بعض الكلمات) .

ج- كتابة صاعدة فوق السطر ونازلة بشكل كبير (كل النص).

2- الهوامش:ويتم التقييم استنادا إلى المعايير الآتية:

أ- إحترام الهامش الأحمر.

ب- وجود هامش إضافي بمقدار مربع أو مربعان بعد الخط الأحمر(المبين على الورقة المزدوجة).

ج- غياب الهوامش، كتابة قبل الخط الأحمر أو بعده بمساحة كبيرة .

3- الفراغات بين الكلمات: ويتم التقييم استنادا على المعايير التالية:

أ- وجود فراغات مقبولة بين الكلمات (فراغ مقدر بحجم حرف واحد بين كل كلمتين) إذ ينتج عن ذلك كتابة واضحة ومنظمة.

ب- وجود فراغات أكبر أو أصغر بقليل من القاعدة السابقة.

ج- وجود فراغات كبيرة جدا تؤدي إلى تبعثر الكلمات على السطر أو عدم ترك فراغات مما يؤدي إلى تلاصق الكلمات.

4 - الفراغات بين السطور :

أ- وجود فراغات منتظمة، إذ يترك التلميذ فراغ مقدر بسطر واحد بين كل سطرين كتابيين.

ب- وجود فراغ أقل من سطر لكنه يسمح للقارئ بالتمييز بين السطور الكتابية التي تكون واضحة.

ج- وجود فراغات صغيرة جدا تؤدي إلى تلاصق السطور الكتابية ،أو كبيرة جدا تؤدي إلى تبعثرها على الصفحة.

5- الإستمرارية والربط:

أ- ربط مقبول بين الحروف يدل على حركة خطية مستمرة منظمة.

ب- ربط غير مقبول جدا لكن دون وجود تشوهات تجعل الكتابة غير واضحة.

ج- ربط سيئ يؤدي إلى عدم وضوح النص بسبب التشوهات الناتجة عن تكرار تخطيط بعض الحروف قصد ربطها مع بعضها البعض أو وجود انقطاعات بين الحروف المتتالية المكونة للكلمات.

6- الحجم:

أ- حروف متوسطة الحجم تنتج عنها كلمات متوسطة الحجم مفهومة وواضحة.

ب- حـروف صـغيرة نسـبيا أو ممـدودة في السـطر لكن تكـون الكلمـات المكونـة منهـا واضحة.

ج- حروف صغيرة جدا تجعل الكلمات غير مفهومة أو كبيرة جـدا تشـغل مسـاحة كبـيرة على السطر.

7- نوع الكتابة :

أ- كتابة جيدة: إذ تكون الحروف بأحجام متوسطة و الفراغـات بين الكلمـات و السـطور مقبولة الأمر الذي يقود لكتابة واضحة.

ب- كتابة مقبولة و نوعية متوسطة.

ج- كتابة سيئة النوعية :إذ تكون الحروف بأحجام كبيرة أو صـغيرة جـدا و الفراغـات بين السطور والكلمات غير منظمة ينتج عنها كتابة غير واضحة .

8- ضغط الكتابة :

أ- ضغط جيد فيكون النص واضح بشكل جيد على الصفحتيين الأولى والثانية.

ب- ضـغط متوسـط :يكـون النص واضـح على الصـفحة الأولى ولـه أثـر على الصـفحة الثانية.

ج- ضغط ضـعيف جـدا ينجم عنـه نص غـير واضـح على الصـفحة الأولى مـع وجـود أثـر ضعيف جدا على الورقة الثانية أو وجود ضغط قوي يؤدي لتمزيق الورقة .

9- تقطيع النص :

أ- إتمام الكتابة طول السطر ثم الإنتقال إلى السطر الموالي .

ب- الإنتقال من سطر لآخر دون إنهاء كل سطر لكن بعد علامة وقف.

ج- الإنتقال للسطر الموالي دون إنهاء السطر الأول ودون وجود علامة وقف .

10- إنهاء النص : أي إتمام الكتابة دون حذف أي كلمة.

أ- كتابة النص كاملا.

ب- كتابة نصف النص على الأقل.

ج- كتابة أقل من نصف النص.

11- علامات الوقف:

أ- وجود كل علامات الوقف .

ب- غياب علامة وقف واحدة .

ج- غياب أكثر من علامة وقف واحدة .

القسم الثاني خاص بالتشوهات في كتابة الحروف (من 12 إلى 25) :

12- تشوه شكل الحروف المتكونة من جـزئين ،جـزء يكتب على السـطر وجـزء يصعد فوق السطر (بفسحة أو أكثر) و الحـروف هي (أ – ب – ت – ث – ف – ق – د – ذ – ح – خ – ج - هـ - ة – ه – ع – غ – ص - ض – ط - ك).

أ- كتابة صحيحة لهذه الحروف .

ب- ظهور التشوه مرة واحدة.

ج- تكرار ظهور التشوه.

13 – تشوه حرف اللام (ل) المتكون من جزء علوي وسفلي بتغيـير موضـعه في السطر كما يلي:

أ- عدم وجود التشوه في شكل الحرف.

ب- ظهور التشوه مرة واحدة .

ج- تكرار ظهور التشوه .

14- تشوه الحروف المتكونة من جـزء يكتب على السـطر أو فوقـه وجـزء يكتب تحت السطر والتي تبدأ من السطر وتنزل إلى الأسـفل وذلـك بتغيـير الموضـع وتشـويه أشكالها الحروف هي: (ح – ج - خ - ر – ز – م – ع – غ – ن – و - ي) ويتم التقييم كمـا يلي:

أ- عدم وجود تشوه في أشكال هذه الحروف.

ب- ظهور التشوه مرة واحدة.

ج- تكرار ظهور التشوه.

15- تشوه حرفي الراء و الزاي (ر- ز) بكتابتهمـا كحـرف الـدال لكن دائمـا تحت السطر.

أ- عدم تشوه هذه الحروف.

ب- ظهور التشوه مرة واحدة.

ج- تكرار ظهور التشوه.

16 –تشوه الحروف المكونة من 3 سنات (السـين و الشـين) بحـذف أو إضـافة أسنان .

أ- عدم تشوه هذه الحروف .

ب- ظهور التشوه مرة واحدة .

ج- تكرار التشوه .

17- تشوه الحروف المحتوية على نقاط بحذف أو إضافة النقاط.

أ- عدم تشوه هذه الحروف.

ب- ظهور التشوه مرة واحدة .

ج- تكرار ظهور التشوه.

18- تشوه الحروف التي تحتوي على دائـرة أو شـبه دائـرة بملئهـا وعـدم ظهـور الفراغ الأبيض وتتمثل هذه الحـروف فيمـا يلي: (م – ف– ق – ع – غ – و– ة – ه – ص– ض– ط - ـة - ـه).

أ- عدم وجود تشوه في هذه الحروف .

ب- ظهور التشوه مرة واحدة.

ج- تكرار ظهور التشوه.

19- تشوه حروف الصاد و الطاء و الضاد (ص – ط - ظ) بكتابتها كحرف الميم.

أ- عدم وجود تشوه في هذه الحروف.

ب- ظهور التشوه مرة واحدة.

ج- تكرار ظهور التشوه.

20- تشويه حرف التاء عندما تكون مربوطة بكتابتهـا على السـطر عنـدما تكـون متصلة وتحت السطر. عندما تكون منفصلة (ة)،ويتم التقييم كما يلي:

أ- عدم ظهور التشوه في الحروف.

ب- ظهور التشوه مرة واحدة .

ج- تكرار ظهور التشوه .

21- إضافة أحد حروف العلة (الألف – الواو - الياء)،ويتم التقييم كما يلي:

أ- عدم إضافة هذه الحروف .

ب- إضافة أحد هذه الحروف مرة واحدة.

ج- إضافة هذه الحروف أكثر من مرة واحدة .

22- تشوه شكل حرفي الفاء والقاف (ف - ق) بكتابة شبه الدائرة المكونة لهما على السطر أو تحته إذ يصبح الحرفـان شـبيهان بحـرف الميم أو العين، ويكـون التقـييم كما يلي:

أ- عدم ظهور التشوه في شكل الحروف .

ب- ظهور التشوه مرة واحدة .

ج- تكرار ظهور التشوه.

23- تشوه شكل حرف الصاد و الضاد بحذف سن كل منهما ويكـون التقـييم كمـا يلي :

أ- الحفاظ على سن الحرفين.

ب- حذف سن أحد الحرفين مرة واحدة .

ج- تكرار ظهور التشوه.

24- تشوه شكل حرفي العين و الغين عندما يكونان في وسط الكلمـة بكتابتهمـا كحرف الميم أو كحرفي الفاء والقاف مع حفاظ الغين على النقطة ،حيث يكون التشوه على مستو الدائرة ويكون التقييم وفقا لما يلي:

أ- عدم ظهور التشوه.

ب- ظهور التشوه مرة واحدة.

ج- تكرار ظهور التشوه .

25- تشوه أشكال حروف الحاء والخاء والجيم بغلقهما إذ لا تصبح شـبيهة لحـرف الصاد ،أو كتابتها كحرف الدال (دائما فوق السطر).

أ- عدم ظهور التشوه .

ب- ظهور التشوه مرة واحدة .

ج- تكرار ظهور التشوه.

إذن يقيم كل مقياس فرعي إستنادا إلى 03 حالات وهي:

1-الحالـة –أ- وتعطي لهـا درجـة" 0" تعـبر عن كتابـة ذات نوعيـة جيـدة وعـدم وجـود تشوهات.

2-الحالـة –ب-تعطي لهـا درجـة "01"وتـدل على كتابـة ذات نوعيـة متوسـطة ووجـود تشوهات بسيطة.

3- الحالة –ج- تعطي لها درجة "02" وتدل على كتابة ذات نوعية سيئة ووجود تشوهات في أشكال الحروف.

3 – ورقـة تنـقيـط اختـبار الكـتابـة :

الدرجـا ت المقـاييس	أ	ب	ج
1 - ترتيب واتجاه السطور			
2 - الهوامش			
3 - الفراغات بين الكلمات			
4 - الفراغات بين السطور			

5 - الإستمرارية والربط			
6 - الحجم			
7 - نوع الكتابة			
8 - ضغط الكتابة			
9 - تقطيع النص			
10 - إنهاء النص			
11- علامات الوقف			
12- تشوه الحروف المتكونة من جزء على السطر و آخر فوقه			
13 - تشوه حرف اللام			
14 - تشوه الحروف المتكونة من جزء فوق السطر و آخر تحته			
15 - تشوه حرفي الراء و الزاي			
16 - تشوه الحروف المتكونة من 3 سنات (س ش)			
17 - تشوه الحروف المحتوية على نقاط			
18 - تشوه الحروف التي تحتوي على دائرة أو شبه دائرة			
19 - تشوه حروف الصاد والطاء والضاد			
20 - تشوه حرف التاء عندما تكون مربوطة أو مفتوحة			
21 - إضافة أحد حروف العلة			
22 - تشوه شكل حرفي الفاء و القاف			
23 - تشوه حرفي الصاد والضاد بحذف والسن			
24 - تشوه العين والغين عندما يكونان في وسط الكلمة			
25 - تشوه حروف الحاء و الخاء والجيم			
المجموع			

الملحق رقم 05: الإحصائيات (SPSS)

```
NPAR TESTS
  /M-W= )2 1(النوع BY الانتباه
  /MISSING ANALYSIS.
```

Mann-Whitney Test

Ranks

النوع		N	Mean Rank	Sum of Ranks
الانتباه الانتقائي	المصابين ب TDHA	5	7,60	38,00
	العاديين	5	3,40	17,00
	Total	10		

Test Statistics[a]

	الانتباه الانتقائي
Mann-Whitney U	2,000
Wilcoxon W	17,000
Z	-2,200
Asymp. Sig. (2-tailed)	,028
Exact Sig. [2*(1-tailed Sig.)]	,032[b]

a. Grouping Variable: النوع

b. Not corrected for ties.

```
NPAR TESTS
  /M-W= )2 1(النوع BY الكتابة
  /MISSING ANALYSIS.
```

Mann-Whitney Test

Ranks

النوع		N	Mean Rank	Sum of Ranks
الكتابة	المصابين ب TDHA	5	8,00	40,00
	العاديين	5	3,00	15,00
	Total	10		

Test Statistics[a]

	الكتابة
Mann-Whitney U	,000
Wilcoxon W	15,000
Z	-2,627
Asymp. Sig. (2-tailed)	,009
Exact Sig. [2*(1-tailed Sig.)]	,008[b]

a. Grouping Variable: النوع

b. Not corrected for ties.

```
NPAR TESTS
  /M-W= )2 1(النوع BY القراءة
  /MISSING ANALYSIS.
```

Mann-Whitney Test

Ranks

النوع		N	Mean Rank	Sum of Ranks
القراءة	المصابين ب TDHA	5	3,20	16,00
	العاديين	5	7,80	39,00
	Total	10		

Test Statistics[a]

	القراءة
Mann-Whitney U	1,000
Wilcoxon W	16,000
Z	-2,402
Asymp. Sig. (2-tailed)	,016
Exact Sig. [2*(1-tailed Sig.)]	,016[b]

a. Grouping Variable: النوع

b. Not corrected for ties.

Mann-Whitney Test

Ranks

النوع		N	Mean Rank	Sum of Ranks
الحلقة الفونولوجية	المصابين ب TDHA	5	3,00	15,00
	العاديين	5	8,00	40,00
	Total	10		

Test Statistics[a]

	الحلقة الفونولوجية
Mann-Whitney U	,000
Wilcoxon W	15,000
Z	-2,627
Asymp. Sig. (2-tailed)	,009
Exact Sig. [2*(1-tailed Sig.)]	,008[b]

a. Grouping Variable: النوع

b. Not corrected for ties.