جامعة عبد الحميد بن باديس-مستغانم

كلية العلوم الاجتماعية

شعبة الارطوفونيا

تخصص: أمراض اللغة والتواصل

الموضوع:

الانتباه الانتقائي البصري والوعي الفونولوجي كمتنبئين للتعرف على الكلمة المكتوبة عند الطفل الجزائري الناطق باللغة العربية ذوي تشتت الانتباه وفرط الحركة (8-11 سنة)

مذكرة تخرج لنيل شهادة الماستر في الارطوفونيا: تخصص أمراض اللغة والتواصل

إعداد الطالبتين:

بوسلة سعدية الشيماء

بوعاري رشيدة

إشراف الأستاذ:

أحمد بن عيسى

لجنة المناقشة

الاسم واللقب	الرتبة	الصفة
حمولة محمد	أستاذ	رئيسا
أحمد بن عيسى	أستاذ مساعد	مشرفا ومقررا
مردور أسماء	أستاذ مساعد	مناقشا

السنة الجامعية: 2024/2023

جامعة عبد الحميد بن باديس–مستغانم

كلية العلوم الاجتماعية

شعبة الارطوفونيا

تخصص: أمراض اللغة والتواصل

الموضوع:

الانتباه الانتقائي البصري والوعي الفونولوجي كمتنبئ للتعرف على الكلمة المكتوبة عند الطفل الجزائري الناطق باللغة العربية ذوي تشتت الانتباه وفرط الحركة (8-11 سنة)

مذكرة تخرج لنيل شهادة الماستر في الارطوفونيا: تخصص أمراض اللغة والتواصل

إعداد الطالب:

بوسلة الشيماء

بوغاري رشيدة

إشراف الأستاذ:

أحمد بن عيسى

لجنة المناقشة

الاسم واللقب	الرتبة	الصفة
حولة محمد	استاذ	رئيسا
أحمد بن عيسى	أستاذ مساعد	مشرفا ومقررا
دردور أسماء	أستاذ مساعد	مناقشا

السنة الجامعية: 2024/2023

شكر وتقدير

شكرنا الأول والأخير الى الله تعالى الذي منحنا الصبر وسهل لنا الطريق لإتمام ما بدأناه يسرنا ان نوجه شكرنا لكل من نصحنا وأرشدنا وساهم معنا في اعداد هذا البحث

كل الشكر الجزيل الى الأستاذ أحمد بن عيسى الذي أشرف علينا على هذه الرسالة ولم يبخل علينا، بتوجيهاته وتشجيعاته فله كل التقدير، الاحترام والعرفان

ولا يفوتنا ان نشكر أعضاء المناقشة

كما نشكر جزيل الشكر لمدراء المدارس الابتدائية «بولاية معسكر مدرسة صلا ح الدين الايوبي" مدرسة الأمير عبد القادر" مدرسة طارق ابن زياد"، وولاية غليزان «مدرسة العفاني محمد" «، مدرسة عبيد الحبيب «،"مدرسة بوقلوش محمد " فلولا صمودهما ودعمهما لنا لما تمت الدراسة الميدانية

ولا يفوتني أن أشكر المعلمات اللاتي بذلن أقصى جهدهن ووفرن لنا كل الشروط اللازمة للقيام بهذه الدراسة.

الإهداء

"بسم الله الرحمن الرحيم "

الحمد لله الذي بنعمته تتم الصالحات الحمد لله على النعمة التي بدأت احصد ثمارها بعد عدة سنوات من التعب والجهد اهدي عملي هذا

امي الغالية

اعز وأغلى انسانة في حياتي التي انارت دربي بنصائحها وكانت بحرا صافيا يجري بفيض الحب، الى من منحتني القوة والعزيمة لمواصلة الدرب وكانت سببا في مواصلة دراستي الى من علمتني الصبر والاجتهاد

ابي العزيز

من كلله الله بالهيبة والوقار، الى من علمني العطاء دون انتظار، الى من احمل اسمه بكل افتخار

الى شقيقة الروح سندي وحزام ظهري وقطعة من قلبي اختي

ملخص الدراسة باللغة العربية

خلفية الدراسة: تعتبر المعالجة الفونولوجية والبصرية من اهم العوامل والمهارات المساهمة في التعرف على الكلمة المكتوبة باختلاف اللغات والأنظمة الاملائية، وتفترض النماذج والافتراضات في المقاربات المعرفية والمحوسبة وجود مسارات محددة في التوظيف المعرفي تساهم في التعرف على الكلمة المكتوبة. **اهداف الدراسة:** هدفت الدراسة الحالية إلى البحث في المهارات الفونولوجية والبصرية المتنبئة بالتعرف على الكلمة المكتوبة في اللغة العربية واستراتيجياتها لدى الأطفال ذوي تشتت الانتباه وفرط الحركة. **إجراءات الدراسة:** بلغت عينة الدراسة 30 طفل جزائري يتراوح عمرهم بين 8 و11 سنة ذوي تشتت الانتباه وفرط الحركة، تم تطبيق اختبار الوعي الفونولوجي (أزداو، 2012) واختبار الانتباه الانتقائي البصري (ستروب) واختبار القراءة (زدام، 2016). **نتائج الدارسة:** توصلت الدراسة الى وجود تنبؤ دال احصائيا لكل من الوعي الفونولوجي والانتباه الانتقائي البصري للتعرف على الكلمة المكتوبة، وتنبؤ للانتباه الانتقائي البصري للاستراتيجية المعجمية، لم يكن هناك تنبؤ دال احصائيا للوعي الفونولوجي للاستراتيجية الفونولوجية.

الكلمات المفتاحية: الوعي الفونولوجي، الانتباه الانتقائي البصري، التعرف على الكلمة المكتوبة، الاستراتيجية الفونولوجية، الاستراتيجية المعجمية، تشتت الانتباه وفرط الحركة.

ملخص الدراسة باللغة الانجليزية

Abstract:

Background: Phonological and visual processing are considered the most important factors and skills that contribute to recognizing the written word in different languages and orthographic systems. Models and assumptions in cognitive and computerized approaches assume the existence of specific paths in cognitive functioning that contribute to recognizing the written word. **Objectives**: The current study aimed to investigate the phonological and visual skills that predict written word recognition in the Arabic language and its strategies among children with attention deficit hyperactivity disorder. **Method**: The study sample consisted of 30 Algerian children aged between 8 and 11 years with attention deficit hyperactivity disorder. The phonological awareness test (Azdaw, 2012), the visual selective attention test (Stroop), and the reading test (Zeddam, 2016) were administered. **Results**: The study found a statistically significant prediction for both phonological awareness and visual selective attention for recognizing the written word, and a statistically significant prediction for visual selective attention for the lexical strategy. There was no statistically significant prediction for phonological awareness for the phonological strategy.

Keywords: Phonological awareness, Visual selective attention, Written word recognition, Phonological strategy, Lexical strategy, ADHD

فهرس الموضوعات

ملخص الدراسة باللغة العربية:.....5

ملخص الدراسة باللغة الانجليزية: 6

فهرس الموضوعات.....7

فهرس الجداول..... 11

فهرس الاشكال 11

مقدمة:..... Erreur ! Signet non défini. .....

الباب الاول: الإطار النظري للدراسة

الفصل الاول: اشكالية الدراسة واعتبارتها

1.إشكالية الدراسة: 5

2.تساؤلات الدراسة:.....6

3.فرضيات الدراسة:.....7

4.أهداف الدراسة: 7

5.أهمية الدراسة:.....8

6.أسباب اختيار موضوع الدراسة:.....8

7.تحديد مفاهيم الدراسة إجرائيا: 8

8.الدراسات السابقة.....9

9.التعقيب على الدراسات السابقة: 12

الفصل الثاني: الانتباه الانتقائي البصري

1.تعريف الانتباه:..... 14

.2طبيعة الانتباه: 14

.3أنواع الانتباه: 15

4.مراحل الانتباه: 17

5.العوامل المؤثرة في الانتباه: 18

6.الانتباه الانتقائي: 20

.7النماذج النظرية المفسرة للانتباه الانتقائي: 20

8.خصائص الانتباه كعملية معرفية 28

الفصل الثالث: الوعي الفونولوجي

.1مفهوم الوعي الفونولوجي 32

.2نمو الوعي الفونولوجي: 32

.3عناصر الوعي الفونولوجي: 34

.4مستويات الوعي الفونولوجي: 36

.5دور المختص الأرطوفوني في تنمية الوعي الفونولوجي: 36

.6علاقة العمليات الفونولوجية بمهارات القراءة وصعوباتها: 37

.7اهمية الوعي الفونولوجي: 37

الفصل الرابع: التعرف على الكلمة المكتوبة

.1تعريف القراءة: 40

.2أنواع القراءة: 40

.3أهمية القراءة: 41

4.النماذج النظرية المفسرة لاكتساب القراءة: 42

.5الشفافية الاملائية:..... 45

6.النظام الاملائي في اللغة العربية:..... 47

.7مستويات القراءة:..... 49

.6طرائق تعلم القراءة للمبتدئين:..... 50

الفصل الخامس: تشتت الانتباه وفرط الحركة

1.نبذة تاريخية عن تشتت الانتباه وفرط الحركة:..... 55

2.تعريف اضطراب فرط الحركة تشتت الانتباه:..... 56

3.اعراض تشتت الانتباه وفرط الحركة:..... 56

4.فئات تشتت الانتباه وفرط الحركة:..... 58

.5أسباب اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه:..... 59

.6النظريات المفسرة لاضطراب تشتت الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد:..... 60

الباب الثاني: الاجراءات الميدانية للدراسة الميدانية

الفصل السادس: الاجراءات المنهجية للدراسة

1.منهج الدراسة:..... 66

2.الدراسة الاستطلاعية:..... 66

.3مجتمع الدراسة:..... 67

4.عينة الدراسة:..... 67

5.حدود الدراسة:..... 68

6.أدوات جمع البيانات:..... 68

7.الأساليب الاحصائية:..... 77

الفصل السابع: عرض ومناقشة وتفسير نتائج الدراسة

1.عرض نتائج فرضيات الدراسة: 80

1.1.عرض نتائج الفرضية الاولى والثانية: 80

1.2.عرض نتائج الفرضية الثالثة: 83

1.3.عرض نتائج الفرضية الرابعة: 86

.2تفسير ومناقشة نتائج الدراسة: 89

2.1.تفسير ومناقشة نتائج الفرضية الأولى: 89

2.2.تفسير ومناقشة نتائج الفرضية الثانية: 92

2.3.تفسير ومناقشة نتائج الفرضية الثالثة: 94

2.4.تفسير ومناقشة نتائج الفرضية الرابعة: 95

3.مناقشة عامة: 96

4.استنتاج عام: 97

الخاتمة: ..... **Erreur ! Signet non défini.**

اقتراحات الدراسة: 99

قائمة المراجع: 100

قائمة الملاحق: .....ا

فهرس الجداول

رقم الشكل	عنوان الجدول	الصفحة
01	تموقع المدارس التي تم زيارتها	67
02	قيم معامل الانحدار المتعدد بين الوعي الفونولوجي والانتباه الانتقائي والتعرف على الكلمة المكتوبة في اللغة العربية.	80
03	قيم معامل الانحدار البسيط بين الوعي الفونولوجي والاستراتيجية الفونولوجية في التعرف على الكلمة المكتوبة في اللغة العربية	83
04	قيم معامل الانحدار البسيط بين الانتباه الانتقائي البصري والاستراتيجية المعجمية في التعرف على الكلمة المكتوبة في اللغة العربية	87

فهرس الاشكال

رقم الشكل	عنوان الشكل	الصفحة
01	مراحل معالجة الانتباه	**18**
02	النموذج الميكانيكي للانتباه	**23**
03	نموذجTreisman	**25**
04	نموذج الاضعاف ل:Treisman	**27**
05	نظرية Deutch Norman	**28**
06	رسم بياني يوضح اعتدالية توزيع البواقي وتجمع البيانات حول الخط المستقيم– دقة القراءة	**82**
07	اعتدالية توزيع البواقي وتجمع البيانات حول الخط المستقيم– دقة القراءة	**83**

08	رسم بياني يوضح اعتدالية توزيع البواقي وتجمع البيانات حول الخط المستقيم– دقة الاستراتيجية الفونولوجية	**85**
09	اعتدالية توزيع البواقي وتجمع البيانات حول الخط المستقيم– للاستراتيجية الفونولوجية	**86**
10	رسم بياني اعتدالية توزيع البواقي وتجمع البيانات حول الخط المستقيم– للاستراتيجية المعجمية	**88**
11	اعتدالية توزيع البواقي وتجمع البيانات حول الخط المستقيم– للاستراتيجية الفونولوجية	**89**

فهرس الملاحق:

رقم الملحق	عنوان الملحق	
01	اختبار القراءة	
02	اختبار ستروب	
03	اختبار الوعي الفونولوجي	
04	استبيان تشتت الانتباه وفرط الحركة	
05	الوثائق الادارية	
06	مخرجات spss	

مقدمة

تعتبر المعالجة الفونولوجية والبصرية أخد اهم العوامل المؤثرة في تطور القراءة، حيث تتمحور هذه المهارات في سياق المعالجة المعرفية والتنفيذية، ويعتبر الوعي الفونولوجي كمهارة معالجة فونولوجية مكتسبة ضمنيا من خلال تطور اللغة الشفوية أحد القدرات المساعدة على استخدام فك ترميز الكلمات المكتوبة في عملية القراءة وهي طريقة متداولة عند الطفل في بداية مرحلة التمدرس، بالإضافة الى ذلك يعتبر الانتباه الانتقائي البصري كعملية معالجة بصرية نقوم على التثبيط والكف والمعالجة الكلية للمثير بصريا تساهم في قراءة الكلمات بطريقة الاستدعاء من المعجم في الذاكرة طويلة المدى. في سياق هذه السيرورات المعرفية يعتبر تشتت الانتباه وفرط الحركة أحد الاعراض النمائية العصبية التي تتمير بجدول عيادي يتضمن خل وظيفي في المعالجة المعرفية وفي اكتساب المهارات اللغوية من بينها القراءة وأداؤهم مقارنة بالعادي غالبا ما يكون أقل في العمليات المعرفية، والقراءة. الانتباه الانتقائي والوعي الفونولوجي مؤشرات فعالة لاستراتيجية التعرف على الكلمة المكتوبة لدى الأطفال المصابين ب:ADHD حيث يواجه هذا الأخير تحديات أكاديمية بما في ذلك صعوبة التعلم والقراءة، يعتبر التعرف على الكلمة المكتوبة أحد المهارات الأساسية قد تتأثر بشكل كبير بسبب نقص الانتباه والصعوبات الفونولوجية، كما يعتبر جزءا أساسيا من عملية القراءة، حيث يعتمد الأطفال على التمييز بين الحروف والأصوات وهو مهارة حيوية تساعد الأطفال على فهم النصوص والتواصل الفعال.

من اجل ذلك تهتم الدراسة الحالية باستكشاف مدى تنبؤ مهارات المعالجة الفونولوجية والبصرية بالتعرف على الكلمة المكتوبة واستراتيجياتها عند الأطفال الجزائريين ذوي تشتت الإنتباه (8 – 11 سنة)

وتتكون الدراسة الحالية من بابين، الباب الأول يمثل الإطار النظري للدراسة ويتضمن خمسة فصول وهي:

مقدمة

الفصل الأول يحتوي على إشكالية الدراسة وفرضياتها وأهدافها وأهميتها، بالإضافة إلى تحديد مفاهيم الدراسة إجرائيا، ثم الدراسات السابقة.

و**الفصل الثاني:** خاص بالانتباه الانتقائي وتناولنا فيه تعريف الانتباه وطبيعته والانتباه الانتقائي ونظرياته.

أمّا **الفصل الثالث:** وهو يخص مفهوم الوعي الفونولوجي ونموه ومستوياته واهميته.

الفصل الرابع: والخاص بالتعرف على الكلمة المكتوبة، تناول ماهية القراءة وانواعها والنظريات المفسرة لاكتساب القراءة.

الفصل الخامس: تناول تشتت الانتباه وفرط الحركة من خلال التعريف والاسباب والنظريات المفسرة.

أمّا الباب الثاني: الجانب الميداني للدراسة، فقد ضم فصلين وهما **الفصل السادس** الخاص بالإجراءات المنهجية للدراسة الميدانية، بما في ذلك منهج الدراسة وحدودها، وصف عينة الدراسة وطريقة اختيارها ومكان تواجدها وخصائصها، أدوات الدراسة وفي الأخر الفصل الأدوات الإحصائية المستخدمة لتحليل البيانات.

و**الفصل السابع** وهو الفصل الأخير تم فيه عرض وتحليل وتفسير ومناقشة النتائج، وفي الأخير خاتمة الدراسة وتلتها بعض الاقتراحات التي تخدم موضوع البحث مستقبلا.

الباب الأول:

الجانب النظري للدراسة

الفصل الأول:

الاطار العام للدراسة

1.إشكالية الدراسة

2.فرضيات الدراسة

3. أهداف الدراسة

4. أهمية الدراسة

5.أسباب اختيار الموضوع

6.تحديد مفاهيم الدراسة إجرائيا

7.الدراسات السابقة

8.التعقيب على الدراسات السابقة

1. إشكالية الدراسة

تعتبر القراءة من أهم الوسائل للكسب المعارف والمعلومات في شتى الموضوعات والمجالات فهي من أهم نوافذ المعرفة الإنسانية التي يطل من خلالها الفرد على الفكر الانساني في الماضي والحاضر. وترتبط القراءة كمهارة لغوية مكتوبة بشقين هما التعرف على الكلمات وفهم النص المكتوب، وكمرحلة اولى في عملية القراءة والمرتبطة بالتعرف على الكلمات المكتوبة يحدث تداخل وتفاعل بين مهارات المعالجة على المستوى المعرفي والاستراتيجيات المستعملة في التعرف، حيث افترضت مجموعة من النماذج النظرية المفسرة لعملية القراءة عند الطفل وجود طريقتين للتعرف في القراءة؛ الاولى والمتعلقة فك الترميز الفونولوجي انطلاقا من مساهمة مهارات المعالجة الفونولوجية والثانية والتي تتعلق الاستدعاء المعجمي انطلاقا من مساهمة مهارات المعالجة البصرية الانتباهية. تم التحقق من هذه الافتراضات انطلاقا من ابحاث Seymour, Aro & Erskine (2003); Share (1999) على القراءة في اللغات الابجدية واللوغوغرافية حيث تم التحقق من تفاعل ومساهمة المعالجة المعرفية في استراتيجيات التعرف على الكلمة المكتوبة حيث اظهرت دول الطبيعة الاملائية للغة المكتوبة في تحديث استراتيجيات التعرف، أن تعلم القراءة في اللغات ذات النظام الإملائي المنتظم والمتناسق يعزز تطور آليات فك الترميز الفونولوجي ووعي الفونيمات في قراءة الكلمات الجديدة؛ في حين أن في النظام الإملائي غير الشفاف وغير المتسق، قد يعزز استخدام الاستراتيجية المعجمية، والتي تساهم في التغلب على الصعوبات الناشئة عن عدم الانتظام في التقابل بين الحرف والصوت، وعلى الطفل أن يحفظ الفونيمات في سياق كلمات كاملة، بدلا من حفظ الفونيمات منعزلة للوصول إلى الجانب الفونولوجي للكلمة.**(بن عيسى، 2022)**. وتباين دور كل من الوعي الفونولوجي والانتباه الانتقائي البصري في مدى التنبؤ بالتعرف على الكلمة المكتوبة في نتائج الدراسات، حيث اظهر كل من Awadh et al (2022), Layes, Lalonde, Mecheri & Rebaï (2015), Bosse & Valdois (2009) وجود تنبؤ للانتباه البصري أكثر من الوعي الفونولوجي لطلاقة

القراءة لدى الأطفال الناطقين بالعربية، وتوصل Huang, Liu & Zhao (2021), Plaza & Cohen (2007) الى ان بعض مهام الوعي الفونولوجي (وعي الفونيم) لا تتنبأ بدقة القراءة، وأظهر كل من الوعي بالمقطع والانتباه الانتقائي البصري قدرات تنبؤية دالة لطلاقة قراءة. في سياق هذا التفاعل بين السيرورات المعرفية واللغوية تتسم المدرسة كمرحلة عمرية مبكرة في الطفولة بمجموعة من الاضطرابات النمائية العصبية أبرزها تشتت الانتباه وفرط الحركة والذي يعتبر أحد الاضطرابات النمائية العصبية انتشارا في المدرسة الجزائرية، والذي يؤثر بشكل دال على مستوى القدرات المعرفية واللغوية بمستوى اقل مقارنة مع الطفل العادي نظرا لمجموعة اعراض أبرزها الاختلالات الوظيفية وتأخر في مدى المعالجة المعرفية على مستوى التوظيف التنفيذي كالقدرات الانتباهية والمعالجة في الذاكرة العاملة. وفقا لم تم ذكره وبناء على المعطيات النظرية والأدبية فقد جاءت الدراسة للبحث في مدى تنبؤ ومساهمة المهارات الفونولوجية والبصرية في التعرف على الكلمة المكتوبة انطلاقا من الخصائص الاملائية للعة العربية التي تتسم بالشفافية الاملائية عند الأطفال ذوي تشتت الانتباه وفرط الحركة. وعليه فان إشكالية الدراسة تتضمن وتتمحور حول تنبؤ الوعي الفونولوجي والإنتباه الانتقائي واستراتيجيات التعرف على الكلمة المكتوبة لدى الطفل الجزائري ذوي تشتت الانتباه وفرط الحركة في سن 8–11 سنة.

والتي تنبثق منها التساؤلات التالية:

2. تساؤلات الدراسة

–هل هناك تنبؤ دال احصائيا للوعي الفونولوجي بالتعرف على الكلمة المكتوبة عند الطفل الجزائري الناطق باللغة العربية ذوي تشتت الانتباه وفرط الحركة؟

–هل هناك تنبؤ دال احصائيا للانتباه الانتقائي البصري بالتعرف على الكلمة المكتوبة عند الطفل الجزائري الناطق باللغة العربية ذوي تشتت الانتباه وفرط الحركة؟

-هل هناك تنبؤ دال احصائيا للوعي الفونولوجي بالاستراتيجية الفونولوجية في التعرف على الكلمة المكتوبة عند الطفل الجزائري الناطق باللغة العربية ذوي تشتت الانتباه وفرط الحركة؟

-هل هناك تنبؤ دال احصائيا للانتباه الانتقائي البصري بالاستراتيجية المعجمية في التعرف على الكلمة المكتوبة عند الطفل الجزائري الناطق باللغة العربية ذوي تشتت الانتباه وفرط الحركة؟

3. فرضيات الدراسة

-هل هناك تنبؤ دال احصائيا للوعي الفونولوجي بالتعرف على الكلمة المكتوبة عند الطفل الجزائري الناطق باللغة العربية ذوي تشتت الانتباه وفرط الحركة.

-هل هناك تنبؤ دال احصائيا للانتباه الانتقائي البصري بالتعرف على الكلمة المكتوبة عند الطفل الجزائري الناطق باللغة العربية ذوي تشتت الانتباه وفرط الحركة.

-هل هناك تنبؤ دال احصائيا للوعي الفونولوجي بالاستراتيجية الفونولوجية في التعرف على الكلمة المكتوبة عند الطفل الجزائري الناطق باللغة العربية ذوي تشتت الانتباه وفرط الحركة.

-هل هناك تنبؤ دال احصائيا للانتباه الانتقائي البصري بالاستراتيجية المعجمية في التعرف على الكلمة المكتوبة عند الطفل الجزائري الناطق باللغة العربية ذوي تشتت الانتباه وفرط الحركة.

4. أهداف الدراسة

التحقق من مدى مساهمة المعالجة الفونولوجية والبصرية في قراءة الكلمات من خلال:

الكشف عن التنبؤ المحتمل بين المعالجة الفونولوجية المتمثلة في الوعي الفونولوجي والتعرف على الكلمة المكتوبة باللغة العربية لدى ذوي تشتت الانتباه وفرط الحركة.

الكشف عن التنبؤ المحتمل بين المعالجة البصرية المتمثلة في الانتباه الانتقائي البصري والتعرف على الكلمة المكتوبة باللغة العربية لدى ذوي تشتت الانتباه وفرط الحركة.

التحقق من فرضية الشفافية الاملائية وتأثير خصائص النظام الاملائي للغة المكتوبة على انتقاء استراتيجيات التعرف على الكلمة المكتوبة من خلال:

الكشف عن التنبؤ المحتمل بين الوعي الفونولوجي واستعمال الاستراتيجية الفونولوجية في اختبار التعرف على الكلمة المكتوبة باللغة العربية لدى ذوي تشتت الانتباه وفرط الحركة.

الكشف عن التنبؤ المحتمل بين الانتباه الانتقائي البصري والاستراتيجية المعجمية في اختبار التعرف على الكلمة المكتوبة باللغة العربية لدى ذوي تشتت الانتباه وفرط الحركة.

5. أهمية الدراسة:

تبرز أهمية الدراسة من خلال الكشف عن دور كفاءة المعالجة المعرفية بشقيها الفونولوجي والبصري في القراءة لدوي ذوي تشتت الانتباه وفرط الحركة.

الكشف عن اضطراب السيرورات المعرفية وتأثيره في تعلم اللغة المكتوبة عموما والقراءة خصوصا.

تأثير الطبيعة الإملائية للنظام اللغوي على تعلم القراءة.

6. أسباب اختيار موضوع الدراسة:

حسب علم الباحثة فان اغلب الدراسات في البيئة الجزائرية والعربية لم تتناول تنبؤ المعالجة الفونولوجية والبصرية للتعرف على الكلمة المكتوبة في اللغة العربية عند ذوي تشتت الانتباه وفرط الحركة وهذا ما حفز الباحثة لإجراء هذا البحث.

من خلال طبيعة النظام الاملائي للغة العربية والذي يتسم بالشفافية الاملائية فقد حاولنا استكشاف العمليات المعرفية المتدخلة في استراتيجيات التعرف على الكلمة المكتوبة.

الكشف عن واقع قدرات المعالجة المعرفية وتفاعلها مع القدرات اللسانية لدى أطفال تشتت الانتباه وفرط الحركة في البيئة المدرسية.

7. تحديد مفاهيم الدراسة إجرائيا:

الانتباه الانتقائي البصري: يعتبر المكون الأساسي والمتحكم في نموذج بادلي والذي يقوم بدور السيطرة الإنتباهية على المكونين الفرعيين الفونولوجية والفضاء بصرية، وهو القدرة على كف وتثبيط المثيرات الغير مرتبطة بالهدف وتوجيه وانتقاء المثير الهدف بصريا، وهو الاداء على مهمة ستروب.

الوعي الفونولوجي: وهو القدرة على المعرفة الكلية لمكونات وفونيمات اللغة الشفوية ومبناها من الجانب الفونولوجي من خلال القدرة على الحكم والتحكم في القوافي والفونيمات داخل الكلمة المنطوقة، وقد تم تحديد اجرائيا من خلال الأداء على اختبار ازداو (2012).

التعرف على الكلمة المكتوبة: استنادا على زدام (2017) وبن عيسى (2022) ترى الباحثة ان التعرف على الكلمة المكتوبة يقوم على مسلكين وهما: الفونولوجي والمعجمي انطلاقا من نموذج Coltheart et al., (2001)، وبالاعتماد على اختبار الباحثة زدام (2017) للقراءة باللغة العربية والذي يقوم على تقييم كل ألية بمجموعة من الكلمات، حيث يتكون كل مسلك من مجموعة من البنود، ويعتمد المسلك الفونولوجي على: على أشباه الكلمات، والكلمات المعقدة والكلمات الغير مألوفة، والكلمات المضبوطة؛ ويعتمد المسلك المعجمي على: الكلمات الحقيقية، الكلمات البسيطة، الكلمات المألوفة، الكلمات الغير مضبوطة.

تشتت الانتباه وفرط الحركة: تم الاعتماد على استبيان لصاحبه البحيري (2016) وهو موجه للآباء والمعلم ويتضمن مجموعة الأعراض السلوكية في ثلاثة محاور (تشتت الإنتباه، فرط الحركة، الاندفاعية)، حيث يقوم الوالدان والمعلم بتقدير أكثر من ستة سلوكيات لدى الطفل في محور أعراض تشتت الإنتباه مع ضمان تكرارها لأكثر من مرة ولمدة زمنية بتقدير 6 أشهر.

8. الدراسات السابقة

دراسة Awadh, Zoubrinetzky , Zaher and Valdois (2022):

درس Awadh, Zoubrinetzky, Zaher and Valdois (2022) الانتباه البصري كمتنبئ لطلاقة القراءة والفهم القرائي في اللغة العربية حيث تم تقييم مساهمة الانتباه البصري في أداء طلاقة القراءة في مهام قراءة الكلمات المتحركة والكلمات الغير حقيقية، وقراءة النص غير المشكل، وفهم النص المكتوب. تم تقييم الوعي الفونولوجي ومعدل الذكاء وسرعة معالجة الحروف أظهرت النتائج أن الانتباه البصري كان مؤشرا دال للقراءة، كان الانتباه البصري مؤشرًا أعلى بكثير من الوعي الفونولوجي لطلاقة قراءة النص والمتنبئ الوحيد لفهم النص.

دراسة Huang, C., Liu, N., & Zhao, J. (2021):

قام Huang, Liu & Zhao (2021) بالبحث في الدور التنبؤي لكل من الوعي الفونولوجي والانتباه الانتقائي البصري للطلاقة القرائية لدى أطفال ناطقين بالصينية، في دراسة طولية لدى خمسة وستين طفلاً صينيًا في الصف الأول من المدرسة الابتدائية تم تقييم مهارات الوعي الفونولوجي والانتباه الانتقائي البصري في السنة الأولى ودقة القراءة في السنة الثانية، وتوصلت الدراسة الى ان بعض مهام الوعي الفونولوجي (وعي الفونيم) لا يتنبأ بدقة القراءة، وأظهر كل من الوعي بالمقطع والانتباه الانتقائي البصري قدرات تنبؤية دالة لطلاقة قراءة.

دراسة Layes, Lalonde, Mecheri & Rebaï (2015):

قام Layes, Lalonde, Mecheri & Rebaï (2015) بدراسة المهارات المتعلقة بالقراءة الصوتية والمعرفية كمتنبئ لقراءة الكلمات والفهم القرائي لدى الأطفال ذوي عسر القراءة في اللغة العربية سعت الدراسة إلى تحديد المهارات المعرفية المتعلقة بالقراءة (أي الانتباه البصري، والتسمية الآلية السريعة، والذاكرة العاملة) التي قد تميز الأطفال العرب الذين يعانون من عسر القراءة عن الأطفال ذوي المهارات في الصفين الرابع والخامس، ودراسة المساهمة المحتملة لهذه العوامل في قراءة الكلمات. وفهم القراءة. تم إجراء تجربتين. في التجربة 1، تم إعطاء القراء العاديين (العدد = 108) والذين يعانون من عسر القراءة

(23) مجموعة من مهام القراءة والكتابة، والانتباه البصري، والتسمية الآلية السريعة. أشارت النتائج إلى أن الأطفال الذين يعانون من عسر القراءة أظهروا مهارات أقل في القراءة مقارنة بالمجموعة الضابطة. كان الانتباه البصري والمعالجة الفونولوجية متنبئين لقراءة الكلمات. تم إجراء التجربة الثانية على 36 طفلاً يعانون من عسر القراءة مقارنة بالمجموعة الضابطة ذات العمر الزمني. صممت هذه التجربة لتقييم العلاقة بين الوعي الفونولوجي والذاكرة العاملة مع التعرف على الكلمات والفهم القراءة. وأظهرت النتائج ان الارتباطات المتبادلة اشارت إلى وجود علاقة قوية بين التعرف على الكلمات والوعي الفونولوحي والذاكرة العاملة اللفظية. وأظهرت تحليلات الانحدار أن التسمية السريعة، والانتباه البصري، والذاكرة العاملة اللفظية كانت مرتبطة بشكل دال بالقراءة والكتابة. أكدت النتائج على أهمية المهارات المعرفية في اكتساب القراءة والكتابة باللغة العربية وشددت على الصعوبات المستمرة لدى الأطفال الذين يعانون من عسر القراءة لأسباب متعددة.

دراسة Aguilar-Mediavilla et al., (2014):

قام Aguilar-Mediavilla et al., (2014) بدراسة تنبؤ قدرات المعالجة المبكرة في مرحلة ما قبل المدرسة بنتائج القراءة اللاحقة لدى الأطفال ثنائيي اللغة الإسبانية–الكاتالونية الذين يعانون من اضطراب اللغة النمائي، تحلل الدراسة العلاقة بين القدرات المعرفية واللغوية في مرحلة ما قبل المدرسة والتطور اللاحق لقدرات القراءة لدى 17 طفل ثنائيي اللغة ناطق بالإسبانية والكاتالونية ذوي اضطراب اللغة النمائي متوسط عمر 7 سنوات مقارنة مع العاديين، تم تقييم المعالجة الفونولوجية والانتباه الانتقائي البصري والقراءة وتوصلت الدراسة الا أن كلاً من الوعي الفونولوجي والطلاقة اللفظية في عمر 6 سنوات هما أفضل عامل تنبؤي لأداء القراءة اللاحق في عمر 8 سنوات.

دراسة Bosse, M.-L., & Valdois, S. (2009):

قام Bosse & Valdois (2009) بدراسة تأثير الانتباه البصري على أداء القراءة لدى الأطفال حبق تم تقييم الوعي الفونولوجي والانتباه البصري وقراءة الكلمات وتوصلت الدراسة الا ان الانتباه البصري يتنبأ بقدرة قراءة الكلمات أكثر من الوعي الفونولوجي وهذا يشير إلى أنه قد يكون له تأثير طويل المدى على اكتساب المعرفة الإملائية.

دراسة Plaza, M., & Cohen, H. (2007):

قام Plaza & Cohen (2007) بدراسة مساهمة الوعي الفونولوجي والانتباه البصري في القراءة والتهجئة من خلال دراسة تطور المعالجة الفونولوجية وسرعة التسمية والانتباه البصري وأثرها على القراءة والتهجئة لدى خمسة وسبعين طفلاً ناطقًا بالفرنسية وكشفت النتائج أن الوعي بالمقطع والانتباه البصري كانا من أهم العوامل التي تتنبئي بالقراءة والتهجئة، وتؤكد النتائج تأثير سرعة التسمية والوعي بالفونيم على مهارات محددة. تشير هذه الملاحظات بقوة إلى أن اكتساب اللغة المكتوبة يعتمد على المهارات اللغوية والإدراكية والمعرفية.

9. التعقيب على الدراسات السابقة

تباينت الدراسات في البيئة اللغوية حيث كان توافقت فقط دراستين مع دراستنا في البيئة العربية مع اختلاف في الحالة المرضية للعينة حيث دراستنا كانت مع حالات ذوي تشتت الانتباه وفرط الحركة والدراسات كانت مع حالات عسر القراءة واضطرابات التعلم. وتناول أحد المتغيرات الفونولوجية كسرعة التسمية والذاكرة العاملة اللفظية ودراستنا تناولت الوعي الفونولوجي.

الفصل الثاني:

الانتباه الانتقائي

تمهيد

1. تعريف الانتباه
2. طبيعة الانتباه
3. أنواع الانتباه
4. مراحل عملية الانتباه
5. العوامل المؤثرة في الانتباه
6. الانتباه البصري
7. النماذج النظرية المفسرة للانتباه البصري

-نظريات الانتباه الانتقائي المبكر:

- ✓ نموذج المصفاة لبرودبنتBroad-Bent
- ✓ نموذج الإضعاف أوالتهوين Trreisman

- نظريات الانتباه المتأخر:

- ✓ نموذج Deutch-Norman

خاتمة

تمهيد:

تعتبر عملية الانتباه من العمليات العقلية الهامة في اتصال الفرد بالبيئة المحيطة به، فهو يعد من أهم العمليات المعرفية التي تمت دراستها في علم النفس المعرفي والعلم العصبي، وتكمن أهميتها في كونها من المتطلبات الرئيسية للعديد من العمليات المعرفية كالإدراك، التذكر، إتخاذ القرارات والتفكير. يعد الانتباه سلوكا متعلما، ينمو لدى الفرد خلال مراحل بناء خبراته عبر مراحل النمو المختلفة. ويعني استثناء ردود الفعل ذلك أن الفرد لا يلد ولديه قدرات الانتباه الفاعلة وذلك بسبب غياب الخبرات السابقة بالمنعكس لحديثي الولادة التي يعتبرها البعض مؤشرا لحدوث الانتباه لمصادر الضوء والصوت استقلالية تامة عن الخبرات المخزونة في الدماغ مما يولد استجابة بسيطة دالة على إدراك المثيرات الحسية المحيطة به.

1. تعريف الانتباه:

يعتبر الانتباه من أهم العمليات العقلية التي تلعب دورا هاما في النمو المعرفي لدى الفرد حيث انه يستطيع من خلاله إن ينتقي المنبهات الحسية المختلفة التي تساعده على اكتساب المهارات وتكوين العادات السلوكية الصحيحة بما يحقق له التكيف مع البيئة المحيطة به. **(د السيد علي سيد احمد، 1999، ص 12)**

يعرف المغازي (2013) الانتباه كاحد العمليات المعرفية التي يبني عليها سائر العمليات المعرفية الأخرى والانتباه يشير بصورة مختصرة إلى انه عندما ينتبه الفرد يدرك وعندما يدرك يتعلم. ويعرفه ربيع (2020): بأنه عملية أساسية من العمليات المعرفية المهمة لمساعدة الفرد على التواصل مع البيئة وهي شرط من شرط التعلم والنجاح داخل حجرة الدراسة وهذا ينطبق على التلاميذ العاديين وذوي احتياجات الخاصة. **(سمر علي محمد علي، 2022، ص258)**

2. طبيعة الانتباه:

تعددت وجهات النظر حول طبيعة الانتباه وخصائصه ومن هنا يمكن أن نبرز بعضها فيما يلي:

أولا: ينظر إلى الانتباه على انه عملية اختيار تنفيذية لحدث أو مثير والتركيز فيه ليس باعتباره احد مكونات الذاكرة الهيكلية فهو يمثل العملية التي يتم من خلالها اختيار بعض الخبرات الحسية الخارجية أو الداخلية والتركيز فيها من اجل معالجتها في نظام معالجة المعلومات.

ثانيا: ينظر للانتباه على انه عملية شعورية في الأصل تتمثل في تركيز الوعي أو في الشعر في مثير معين دون غيره من المثيرات الأخرى والانتباه إليه على نحو تلقائيي لحين معالجته ويمكن لعملية الانتباه أن تصبح عملية لا شعرية اوتماتيكية في حالة الممارسة المكثفة لبعض المثيرات والمواقف وفي حالة المثيرات أو العمليات المألوفة.

ثالثا: هناك من ينظر إلى الانتباه على انه مجهود أو حالة استثارة تحدث عندما تصل الانطباعات الحسية عبر الحواس إلى الذاكرة الحسية ويستند هؤلاء إلى فكرة أن الفرد عندما يقوم ببعض الأنشطة التي تتطلب تركيز الانتباه مثل العمليات الحسية أو قيادة سيارة أو مناقشة أو السباحة وغيرها من الأنشطة وهم يبذلون جهدا عقليا يرافق تغيرات فسيولوجية.

رابعا: ينظر الى الانتباه على انه طاقة محدودة limited energy او مصدر محدود السعة limited capacity of resource لايمكن تثبيتها لتنفيذ أكثر من مهمة في الوقت نفسه. **(العتابي، 2013، ص22)**

3. أنواع الانتباه:

يوجد ثلاثة أنواع حسب طبيعة المنبهات:

الانتباه الانتقائي التلقائي:

وهو الانتباه لمثير يشبع حاجات الفرد ودوافعه الذاتية حيث يركز الفرد انتباه الى مثير واحد من بين مثيرات بيسر وسهولة تامة ومثال: ذلك طفل يشاهد برنامجه التلفزيوني المفضل والذي ينتظره بفارغ

الصبر كل يوم في زمن محدد هذا الانتباه هو انتقائي لكنه لا يحتاج إلى طاقة وجهد عقلي أو جسدي عالي لتركيز الانتباه لذلك يصعب على الآخرين تشتته حتى لو حاولنا ذلك جاهدين.

الانتباه القصدي(ٍالإرادي الانتقائي):

يعد هذا النوع من الانتباه إراديا حيث يحاول الفرد تركيز انتباهه على مثير واحد من بين عدة مثيرات و يحدث هذا الانتباه تلقائيا بسبب محدودية الطاقة العقلية للفرد و سعة التخزين و سرعة معالجة المعلومات لذلك يتطلب الانتباه طاقة وجهد كبيرين من الفرد لأن عوامل التشتت غالبا ما تكون عالية والدافعية لاستمرار الانتباه قد لا تكون بدرجة عالية وخير مثال على ذلك عندما يستمع طالب إلى محاضرة مملة عن موضوع لا يثير اهتمامه، فانه على الأغلب يحتاج إلى جهد عقلي وجسدي كبير لاستمرار التركيز حيث غالبا ما يجد الطالب نفسه خارج المحاضرة و يحاول إعادة نفسه مرات عديدة ما يقوله المحاضر وكذلك العامل عندما يتلقى تعليمات خاصة بالعمل ولا يعيرها اهتماما كبيرا نظرا لأنه يفكر في موضوع آخر أهم بالنسبة إليه من العمل.

الانتباه القسري اللاإرادي:

يعد هذا النوع من الانتباه لا إراديا أو قسريا حيث ركز الفرد انتباهه على مثير يفرض نفسه على الفرد بطريقة قسرية ودون بذل جهز عالي للاختيار بين المثيرات لدرجة يصبح فيها الانتباه وكأنه لا شعوري وغير انتقائي حيث يعزل فيها الفرد نفسه بالكامل خارج إطار المثير الذي يشد انتباهه وخير مثال على ذلك الانتباه لصوت ضجيج مفاجئ في منتصف الليل أو ألم شديد في أحد أعضاء الجسم، سماع عون الحماية المدنية لصوت صفارة الإنذار. **(العتوم، 2004، ص69-70)**

حسب شدة الانتباه:

انتباه عميق: فيما يستجيب الفرد للمثيرات بشدة وعمق ويتفاعل معها بتركيز.

انتباه سطحي: عندما تمر المثيرات مرور الكرام دون أن يركز عليها تركيزا كبيرا أو يتفاعل معها .

من حيث الاستمرارية:

انتباه مستمر: يركز الفرد على مثيرات لفترة طويلة نسبيا وبشكل متصل الانتباه لشيء لفترة 20 دقيقة هو تركيز مستمر عكس الانتباه لمدة 20 دقيقة لكن يكون انقطاع.

انتباه متقطع: غير متصل نتيجة تعرض الفرد لمثيرات على فترات قصيرة نسبيا بينها فواصل زمنية .

الانتباه المتناوب: أي يركز الفرد على مجموعة من المثيرات المعينة لفترة ما ثم ينتقل الانتباه إلى مثيرات أخرى ثم يعود مرة ثانية للمثيرات الأخرى بالتناوب مثل تقليب قناة تلفاز مدة دقيقة ثم ينتقل لأخرى.

حسب موقع المثيرات:

انتباه داخلي: المثيرات الشخصية داخلية حيث يركز الفرد على مثيرات شخصية أو داخلية مثل أحشائه وأعضائه أو خواطره وأفكاره أو يدعى انتباه إلى الذات.

انتباه لمثيرات خارجية (إلى البيئة): مثل المثيرات الاجتماعية يوجد تفاوت في درجة الانتباه أو مثيرات حسية سمعية، بصرية، شمية، لمسية.

من حيث عدد المثيرات

الانتباه لمثير واحد: انتقاء الفرد لمثير واحد وتركيز الانتباه عليه وإهمال المثيرات الأخرى.

الانتباه لأكثر من مثير: يقوم الفرد بتركيز انتباهه إلى عدة مثيرات بحيث يتطلب جهدا عقليا حتى يستطيع الفرد الاحتفاظ بتنبيه هذه المثيرات.

من حيث المصدر : ينقسم إلى انتباه سمعي ، بصري، شمي، لمسي و تذوقي. **(السيد علي و فائقة، 1999، ص20-21)**

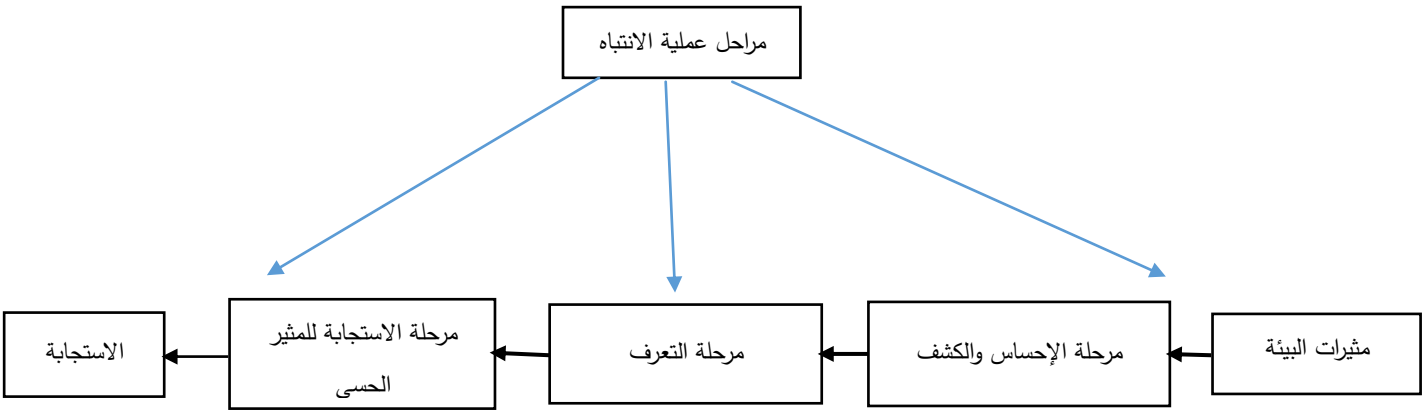
4. مراحل الانتباه:

ان عملية الانتباه تشير الى حدوث ثلاث مراحل للانتباه كعملية معرفية وهذه المراحل كما يلي:

أولا: مرحلة الإحساس أو الكشف: في هذه المرحلة يحاول الفرد أن يكشف عن وجود أية مثيرات حسية في البيئة المحيطة به منن خلال حواسه الخمس وهذه المرحلة غير معرفية لأنها لا تنطوي على أية عمليات معرفية سوى الوعي بوجود المثيرات.

ثانيا: مرحلة التعرف: تعرف هذه المرحلة بالانتباه الموجه يحال الفرد التعرف على طبيعة المثيرات من حيث شدتها ونوعها وحجمها وعددها وأهميتها للفرد والتعرف ه نشاط معرف أولي يتطلب تفحص ومعالجة بدائية للمثيرات لتحديد مدى الحاجة إليها أو الاستمرار في استقبالها لإكمال عمليات الإدراك اللاحقة.

ثالثا: مرحلة الاستجابة للمثير الحسي: وتتمثل باختيار الفرد لمثير معين من تبين عدة مثيرات حسية على نفس القناة الحسية وتهيئة هذا المثير للمعالجة المعرفية الموسعة التي غالبا ما تحدث في الذاكرة القصيرة المدى أو الفاعلة ضمن عملية الإدراك. **(عبد الكاظم، 2013،ص28)**



شكل رقم (1) يمثل مراجل معالجة الانتباه

5. العوامل المؤثرة في الانتباه:

أن عملة حدوث تشتت الانتباه أو انتقاء المثيرات تتحدد بعدة عوامل منها

أولا: عوامل خارجية: تتثمل في:

1. الحركة إذ أن الأشياء المتحركة تجب الانتباه

2. شدة المنبه إذ أن عملية الانتباه تتوقف على شدة المنبه كالألوان أو الضوضاء أو الروائح النفاذة

3. الحداثة أي أن المنبهات الجديدة تجب انتباه الفرد أكثر من المألوفة لديه والقديمة.

4. إعادة الغرض أي تكرار المنبه أكثر من مرة قد يؤدي ذلك التكرار إلى إثارة الانتباه.

5. التباين والتضاد أي الاختلاف للمنبه وسط مجموعة متشابهة من المنبهات الأخرى كوجود امرأة وسط مجموعة رجال.

6. حجم المنبه إذ أن المنبه الأكبر حجما يعد أكثر جذبا للانتباه من المنبه الأصغر.

7. تغير المنبه إذ أن المنبه المتغير يعد أكثر جذبا للانتباه من نظيره الثابت.

8. الاعتياد أو التنبيهات الشرطية وهي تلك التي تكون الاستجابة لها من خلال خبرات تثير الانتباه على الرغم من كونها محاطة بالضوضاء.

ثانيا: عوامل داخلية تتمثل في:

1. **الدوافع الهامة:** مثل دوافع الإنسان وحاجاته ورغباته.

2. **الاستثارة الداخلية:** ومستوى الحفز إذ يرتبط الحفز ارتباطا موجبا بالانتباه.

3. **الميل المكتسب:** يشار بها لاهتمامات الفرد وميوله الشخصي لبعض الموضوعات في البيئة المحيطة ب هاو للأحداث التي تقع حوله.

4. **الراحة والتعب:** إذ يؤثر نفاذ العلاقة الجسمية والعصبية وضعف القدرة على تركيز الانتباه انهماك الجسم أو الإفراط في استعمال إحدى الحواس.

5. **الحاجات العضوية:** ويقصد دبها الحاجات الفسيولوجية كاضطرابات الجهازالجسمية اضطراب الجهاز النفسي أو الهضمي.

6. **الحاجات النفسية:** مثل اضطرابات النفسية كالقلق والانفعالات.

ثالثا: عوامل بينية:

نوعية المنبه: أي طبيعته من حيث كونه منبه بصري أو سمعي أو شمي وكذلك من حيث كونه صورة إنسان أو حيوان أو جهاز.

نوعية الموضوع: ويقصد به طبيعة موضوع المنبه إذ أن قارئ الجريدة مثلا يميل إلى الانتباه للنصف الأعلى من صفحة الجريدة من النصف الأول. **(النوبي، 2009، ص 22-21)**

6. الانتباه الانتقائي:

هو المهارة على توجيه القدرات العقلية نحو مثير، أو رسالة معينة مع القدرة على اهمال والغاء المثيرات والرسائل المتزامنة وغير المتزامنة. **(زين الدين،2007، ص56)**، اقترح بيريلان استخدام مصطلح الانتباه الانتقائي لوصف القدرة المقصورة على اختيار مثير محدد يقوم الفرد بتركيز انتباهه عليه. **(سليم، 2002، ص151)**، ويرى Murphy et al(2016); McLeod(2018) أنه عميلة معرفية تتضمن تركيز الانتباه على مثير أو محفز حسي داخلي أو خارجي مع تجاهل أو قمع المثيرات الأخرى غير المرتبطة بالمثير المُركز عليه، وقد اقترحت العديد من النظريات و الأبحاث تفسيرا نظريا وتجريبيا لهذه العملية،من بينها نظرية المرشح Broeadbent's Filtre Theory (1958) والانتقاء المتأخر Deutsch and Deutsch's Late Selection Theory(1964). **(Bater, 2019, p1)**

7. النماذج النظرية المفسرة للانتباه الانتقائي:

تفترض هذه النماذج أن الاختيار أو الترشيح أو الانتقاء يكون سابقا لمرحلة التحليل الإدراكي Perceptual analys، فبعض المعلومات التي تحضي بانتباه أقل أو التي لا يكون الانتباه إليها كافيا لكي يتم تجهيزها ومعالجتها لا تمر بمراحل التحليل الإدراكي أو يتم تجاهلها خلال هذه المرحلة. **(الزيات، 2006، ص224)**، ففي نظريات الانتباه الانتقائي المبكر، انتقاء المعلومة للمعالجة فوق القاعدة البيانية السيكو فيزيائية تتعلق لاسيما بحيزها الطبيعي ومثيراتها المنتقاة والمختارة يتم التعرف عليها لبلوغ دلالتها،

فالتعارض في إلقاء نظريات الانتقاء المبكر هو إمكانية البحث المتزامن للمثيرات نسبيا مجرد مثال ذلك الحروف: البحث عن حرف بين مجموعة من الحروف داخل المجال البصري أو داخل الذاكرة للتعرف على العديد من الحروف المعرفية تزامنيا أو في تعاقب سريع جدا.**(Larochelle, 2002, p39)**

وفيما يلي سنتعرض بالتفصيل لنموذجين رئيسيين في الانتباه الانتقائي المبكر:

نموذج برود بنت Broad-Bent:

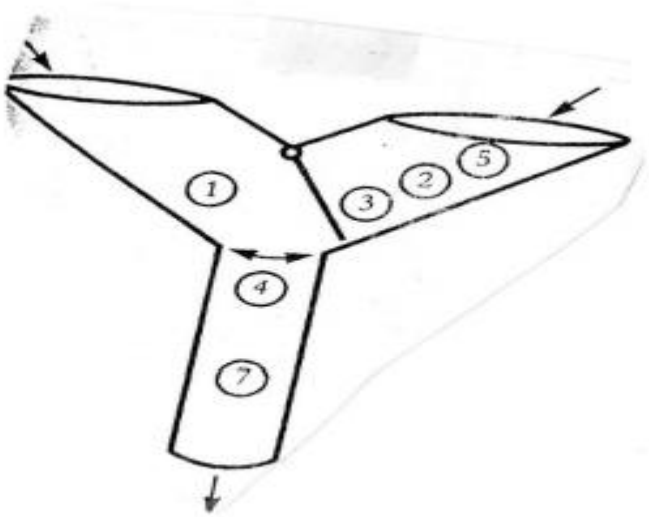
فسر برود بنت الانتباه من خلال نموذج قدمه عام 1958 وعام 1968، يتم من خلاله تنظيم مرور المعلومات إلى الأجزاء المتقدمة من الدماغ تمهيدا لمعالجتها، صمم نموذجه وفق الافتراضين التاليين:

1-أن هنالك عدد من المحددات على عدد المثيرات التي يستطيع الجهاز العصبي نقلها في وقت محدد بسبب حساسية الألياف العصبية الناقلة للمعلومات.

2-الأجزاء السفلية من الدماغ تستقبل العديد من المثيرات، ولكن عددا محددا منها يستطيع الوصول إلى المناطق العليا من الدماغ القشرة الدماغية تمهيدا لمعالجتها. **(العتوم، 2004، ص86)**

المفاهيم الأصلية تتنبأ بوجود مرشح يفصل نظامين **النظام الحسي** الذي يعالج كمية المتغيرات وعناصر المعلومات، كل نوع من معلومة يتعلق بقناة مختلفة، **والنظام الإدراكي** من أجل عمل التعريف، المرشح لا يسمح بالمرور إلا على قناة في كل مرة إذن رمز واحد فقط، فهو يلعب دور المراقب كما في الزجاجة، عنق الاختناق الذي في النهاية لا يسمح إلا بمرور سلسلة واحدة من المعلومات، ومراقبة عمل قناة واحدة في كل مرة من أجل المرور الى الذاكرة قصيرة المدى، المرشح يكون في كل مرة الانتقائي والحامي، لان خارج النظام كل المثيرات التي أتلفت تغمر أو تحبس، في مجرى نموذج الترشيح الذي يستطيع أن يكون واضحا بواسطة النموذج الميكانيكي الموضح في الشكل رقم (01)، النموذج الميكانيكي يتكون من أنبوب في شكل Y و مجموعة كريات متطابقة في فرعين و قسمهما السفلي، الأنبوب يعرض تضييق لا يسمح بمرور الكريات إلى القناة الإدراكية ذات القدرة المحدودة، بينما أن الفرعين للقسم العلوي (مسجل المعلومة

الحسية)، التي تستطيع قبول العديد من الكريات في اتصال القسمان السفلي والعلوي لـ Y نجد سدادة أو مرشح الذي في تغيير وضعيته يسد واحدة من الفروع أو الأخرى، ويسمح بمرور الكريات بالفرع الحر. في توضيح آخر، الكريات تمثل الحروف والفرعان يمثلان الأذنين كريتان تدخل تزامنيا في كل واحد من الفروع، السدادة تستطيع أن تتموضع في جانب لكي تسمح للكريات بالدخول إلى القسم السفلي لـ Y بينما الكريات الأخرى تحتجز في مسجل المعلومات الحسي، لو أن المستمع يريد عرض كل الحروف الداخلة في الأذن، السدادة أن تبقى متموضعة في هذا الجانب إلى حين الكريات الثلاثة في فرع القسم العلوي تكشف في القسم السفلي الذي هو موضح في الشكل، أين تكون هذه الحروف للأذن اليسرى محمولة في المكان الأول، السدادة يجب بعد ذلك أن تغير الجانب من أجل السماح يجب بمرور الكريات الثلاثة الأخرى إلى القسم السفلي لـ Y، لو أن المستمع يكون مجبرا على إعادة الحروف في تقدير التي وصلت، السدادة يجب أن تذهب و تعود من وضعية لأخرى من أجل السماح للكريات بالدخول إلى القسم السفلي لـ في أمرها بالدخول في تقدير أو في قبول أن ذلك الأخذ بالزمن من أجل تغيير الانتباه الممثل السدادة أو المرشح، لو أن فترة الزمن الفاصلة بين زوجين من الكريات يكون قصير جدا، فالسدادة ليس لديها الوقت لأن تذهب و تعود، والنتائج السابقة ستكون ناقصة مثل كون الحالة أين الزمن يكون 1 ثانية أو أقل، الحالة الأسهل يجب أن تكون ذلك أين المستمع يستطيع تقرير كل الأرقام الداخلة في الأذن قبل تقرير هذه التي تدخل للأذن الأخرى، في هذه الحالة المستمع يستطيع التعرف على كل الأرقام الداخلة قبل التعرف على الأرقام التي تدخل الأذن الأخرى، و هذا ما سيقتضي تغيير واحد للانتباه، لكن هذا التغيير يجب أن يحدث قبل دخول المعلومة الأذن الأخرى و إلا ستضمحل في المسجل الحسي السمعي حدود نموذج المرشح يعطي شرط أن مسجل المعلومة الحسي يتصرف لوقت طويل بما يكفي من أجل تطبيق العملية المفروضة ،بخلاف المعلومة ستفقد قبل أن تعرف.**(Reed,1999, p 73-74)**



الشكل رقم(01) يوضح النموذج الميكانيكي للانتباه.

وأحد الملامح المهمة في نموذج التنقية الأصلي لبرودبنت هو افتراض أننا نختار رسالة للمعالجة على أساس من الخصائص الفسيولوجية مثل الأذن أو طبق الصوت وقد أعطى هذا قدرا معينا من التفسير العصبي الفسيولوجي، فالرسائل التي تأتي عبر الأذنين تأتي عبر عصبين مختلفين، ونجد أيضا أن الأعصاب المختلفة تحمل ترددات مختلفة من كل أذن، هكذا قد نتصور أن الدماغ بطريقة ما يختار أعصابا معينة للقيام بعملية الانتباه لشيء ما وهنالك من الخلايا في القشرة السمعية Auditory cortex تنشط فقط عندما يوجه انتباه حيوان إلى منبه سمعي وهي ما ينظر إليها على أنها الخلايا المختصة بإعطاء الانتباه. **(أندرسون،2007، ص 114).**

ويرى برودبنت أن المعلومات التي قدمت حديثا تخزن في مسجل حسي أو مخزن المعلومات الحسية إنه يمثل ذاكرة المنبهات، وهو مكون من عدة قنوات كل قناة تقابل جهاز حسي مختلف، ومع أن الفترة الزمنية التي تبقى فيها هذه الذاكرة تكون مختصرة أي وجيزة، فإن محتويات تعتبر تمثلات دقيقة للمنبهات

الأصلية، أو عندما تخزن المنبهات في المسجل الحسي، فإنها تتعرض لتحليل قبل الانتباه حيث تحدد بعض الخصائص المادية مثل الدرجة النغمات والشدة، وهكذا في المقابل الخصائص غير اللفظية.

نتيجة لهذا التحليل قبل الانتباه، يحدد المرشح الانتقائي أي المنبهات التي سوف تدخل في معالجة أبعد من ذلك، أما المنبهات التي لم تختار سوف يتم التخلص منها، ولن يجري عليها أي تحسين أو تطوير.

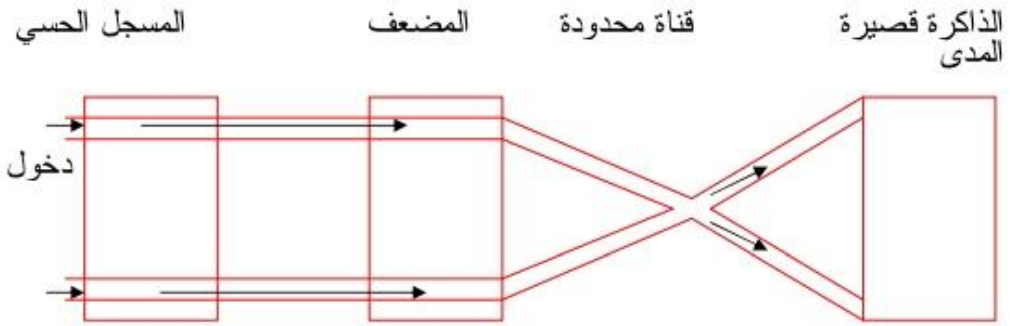
يعقب عملية الانتقاء تحول المنبهات خلال قناة محدودة السعة، ومنها إلى أداة الكشف، والقناة محدودة السعة نسبيا لها تضمينات هامة للإنسان الذي يقوم بمعالجة المعلومات، فإذا طلب منه أن يحصر انتباهه في عدة مهام في آن واحد، فإن قناة التحويل تنقصها السعة لحمل المعلومات الواردة في نفس الوقت إلى أداة الكشف، بدلا من ذلك فإن المرشح الانتقائي يتحول بأقصى سرعة بين قنوات المسجل الحسي حاملا في كل حالة المعلومات التي كانت محملة في تلك وتنقلها إلى قناة التحويل محدودة السعة، أي أن المرشح الانتقائي ينتقل بين القنوات، كل على حدا بالتتابع، هذه العملية تشرح وجهة نظر برودبنت في نظرية عنق الزجاجة، يمكن تخزين كمية كبيرة من المعلومات في المسجل الحسي هي عملية عسيرة تتم بالتتالي بمعنى قناة واحدة في وقت واحد، ثم القناة التي تليها، وهكذا وبانتقال المعلومات بواسطة قناة التحويل إلى أداة الكشف يتم تحليل معنى المعلومات.

ما سبق ذكرنه، ينصب فقط على المعلومات التي مرت من المرشح الانتقائي، أما المعلومات التي توقفت عند هذه المرحلة، أي دون المرور تخضع لتحليل ما قبل الانتباه فقط، والذي يعجز عن تحديد معنى المنبهات. **(المليجي، 2004، ص75-76)**

ب. نموذج الإضعاف Treisman :

سبق أن أوضحنا أن نموذج برودبنت أو نموذج المرشح يقوم على افتراض أننا لا نستطيع أن نقوم بتجهيز ومعالجة المعلومات التي نستقبلها عبر حواسنا، أو قنواتنا الحسية مرة واحدة وفي نفس الوقت، ومن ثم نقوم بانتقاء بعض هذه المدخلات الحسية أو ترشيحها، أو ربما حجزها حتى يمكن معالجة باقي

هذه المدخلات على نحو مناسب. **(الزيات، مرجع سابق، ص228)**، لقد اقترحت تريسمان تعديلا في نموذج برودبنت والذي أصبح معروفا باسم نظرية الإضعافAttenuation theory ، ويفترض هذا النموذج أن رسالة معينة يتم إضعافها وتخفيضها وليس تنقيتها أو تصفيتها على أساس خواصها الطبيعية أو المادية physical. **(أندرسون، مرجع سابق، ص 116)** هذا النموذج يختلف عن السابق في أن المثيرات تخفف بمقدار أن تمر في سلسلة من الترشيح التي تعمل في مستويات الإعداد المختلفة، هذه الترشيحات مرنة و لهذا لديها تأثيرات مميزة، و أستطيع أن أتحدث عن تخفيف مرن، والشكل التالي يوضح نموذج تريسمان في الانتباه الانتقائي المبكر:



الشكل رقم (02) يوضح نموذج Treisman

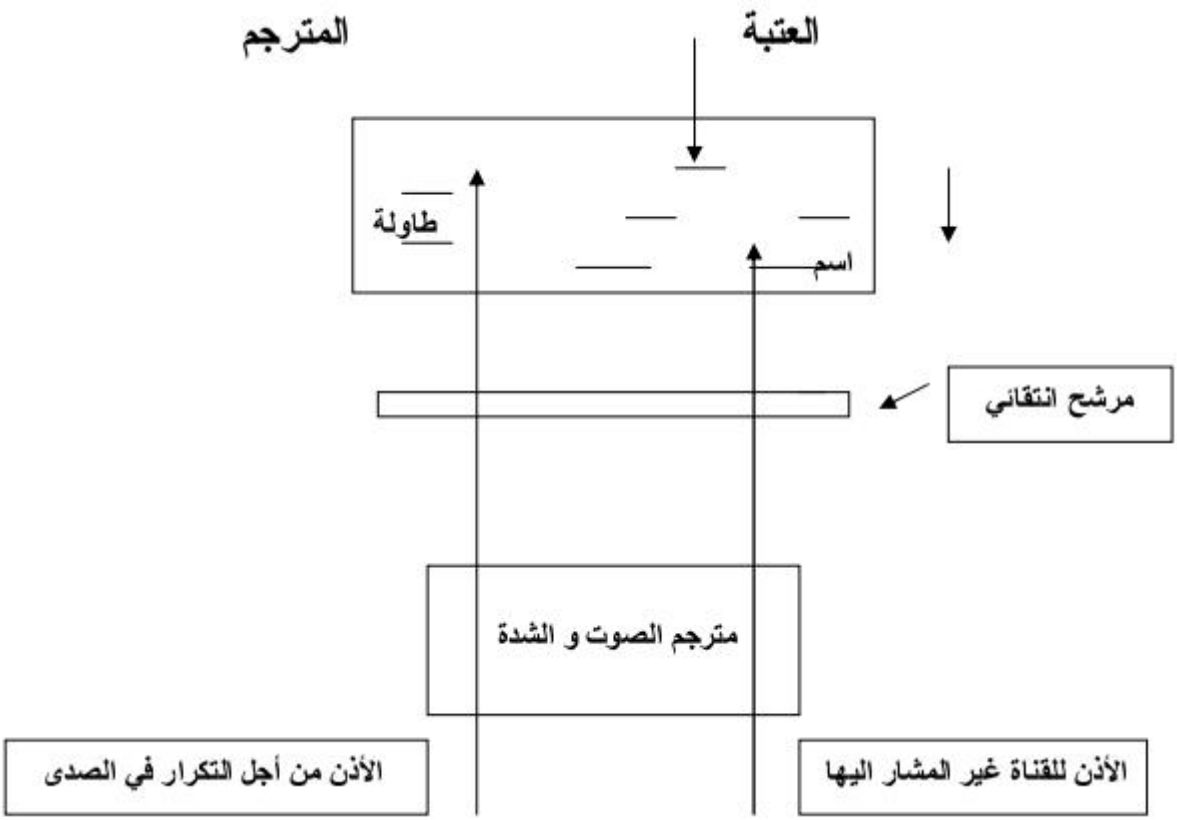
بالعكس لو أن المثير المخفف يقع في مستوى ترشيح الحالات التي تتطابق معه سيصبح مقوى، جربت تريسمان على حالات مزدوجي اللغة، يستمع الحالة الى كلتا اللغتين النموذج أثبت مرونته في أنه حينما الاختلافات الفيزيائية بين المثيرات تكون ضعيفة جدا. المواضيع تركز على المعنى الخلاصة تؤكد نتائج Gray et Weddenbum (1960) والتي كانت مفسرة بصعوبة من طرف نموذج بروبنت.) **Cadet, 1998, p144)**، وقد افترضت ان نموذج يتألف من جزأين: مرشح انتقائي ومترجم، المرشح يتيح التمييز بن رسالتين تحت قاعدة مميزاتها الفيزيائية مثل: الوضعية، الشدة، النغمة، في نموذج تريسمان المرشح لا

يمنع مع ذلك الاستماع للرسالة غير المناسبة ؛ هو يضعف الطريق للتي تكون أقل احتمالا عن المصغية، مطابقة الكلمة تظهر داخل المترجم لو الشدة أو الصدى الداخلي للكلمة يتعدى عتبة التنشيط الخاصة به من أجل التعرف (الشدة الدنيا ضرورية في التعرف) عتبات التنشيط لديها ميزتين هامتين، الأولى تتنوع من كلمة إلى أخرى، بعض الكلمات لديها عتبات أقل من الأخرى و تكون كذلك أكثر سهولة للتعرف مثال ذلك الكلمات المهمة كاسم المستمع و على الأرجح مثيرات الحذر كالنار، الميزة الثانية:هذه العتبات تستطيع أن تكون مؤقتا ضعيفة وفق توقع المستمع، مثال ذلك لو الكلمة ثابتة على الطاولة فان مستوى التنشيط للكلمة en acajou تخفف، جاذب لأكبر احتمال للتعرف على الكلمة .(**شريفة مونية،134،2009**)

*عتبة التنشيط : الكمية الدنيا للنشاط الضروري من أجل الإمساك بالشعور الخاص بالمثيرات.

النموذج المفترض من طرف تريسمان يسمح بشرح لماذا عادة الاستماع كثيرا ما يكون ضعيفا جدا على القناة غير المشار إليها، ولماذا بالرغم من ذلك بعض الكلمات بإمكانها أن تكون معرفة، تخفيف الكلمات في القناة غير المناسبة يفرض أن الكلمات أدركت بصفة ذاتية، وهي بمثابة أقل شدة عن الكلمات في القناة الأخرى، من الطبيعي هذه الكلمات لن تكون بشدة كافية لتتعدى عتبة التعرف الخاصة بها، التي لديها من قبل عتبة تنشيط منخفضة جدا أو أن هذه العتبة تكون مؤقتا منخفض. الشكل (25) هو تمثيل بياني لهذا التأثير، طول السهم يمثل الإدراك الذاتي لشدة الرسالتين، وعتبة التنشيط تمثل مستوى قاعدي للتجاوز من أجل التعرف على الكلمات، لأن الكلمات المهمة لديها دائما عتبات تنشيط منخفضة، التي تستطيع في كل مرة أن تكون مصغية على القناة غير المناسبة هذا وأن Moay اكتشف كلمات مثل en acajouلديها عادة عتبة تنشيط عالية كفاية، لكن تستطيع أن تكون منخفضة عادة حسب توقع المستمع هذا التصور للنموذج يرجع في الحسبان التكرار في الصدى غير ملائم للقناة غير المناسبة، بما أنها

تطابقت أحسن في سياق الرسالة المسموعة على القناة الأخرى، مثل هذه الحالة في تجربة تريسمان 1960. **(Reed,1999,p :75-77)**

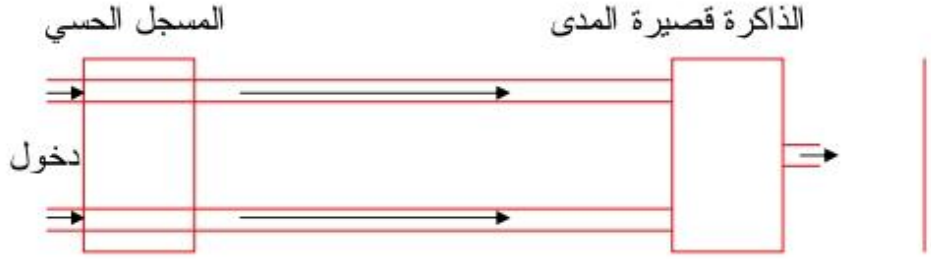


الشكل (03) يوضح نموذج الاضعاف Treisman

نموذج Deutch–Norman

اقترح (Deutsch–Deutsch 1963)هذا النموذج ثم قام (1968)Norman بتعديله، حيث تقوم فكرة النموذج على رفض فكرة الترشيح المبكر للمدخلات الأولية لعملية الانتباه، حيث يُعتقد بحدوث عمليات ترميز أولية للمعلومات بعد مرحلة الكشف ثم تتعرض المعلومات إلى المزيد من المعالجة في مرحلة التعرف، كما يقوم النموذج على فكرة محدودية الإنتباه مما يؤكد حاجة الإنتباه إلى كميات من الطاقة العقلية لممارسة عملية الإنتباه بفعالية عالية، ويؤكد النموذج أن

المعلومات التي تجتاز مرحلة التعرف تحتاج إلى طاقة عقلية عالية لتمريرها إلى مرحلة الاستجابة للمثير؛ مما يعني الحاجة إلى فلترة وترشيح للمعلومات، ويسمح للمعلومات ذات العلاقة بالمثير فقط بالمرور؛ حتى يتمكن الدماغ من معالجتها بفعالية عالية في مرحلة الإستجابة للمثير حيث يتم في هذه المرحلة إعادة بناء المعلومات، و اختيار خطة مناسبة للإستجابة للمثير أما المعلومات غير الضرورية لمرحلة الاستجابة فإنها تصبح في حالة نسيان. **(العتوم، 2004، ص95)**



الشكل(04) يوضح نظرية Deutch Deutch 1963

8. خصائص الانتباه كعملية معرفية

هناك تقلبات أو تباينات في التأثير الذي تباشره البيئة الكلية على سلوكنا، وهذا الجانب من جوانب الإنتباه، لهذا التأثير جرى وصفه بطرق مختلفة على أنه التنبه (Alertness) أو الإنتباهية(Attentiveness) أو التيقظ (Vigilance)، وتختلف الدقة التي يعكس بها السلوك القابل للملاحظة تلك التباينات في الأحداث والمثيرات الخارجية بدرجات اقل أو أكثر، وهناك تباينات في الكيفية التي يتم فيها توزيع الإنتباه؛ بهدف التحكم في السلوك بين معالم البيئة ومنبهاتها، وعلى ذلك فان توزيع الإنتباه (Attention distribution) قد يختلف من الإنتباه المركز إلى الإنتباه الموزع، وذلك ما يرتبط أيضا بتمييز الإنتباه ما بين انتباه مركز أو بؤري، أو إلى انتباه موزع، لقد أطلق على عملية التيقظ وتوزيع الإنتباه الجوانب " المركزة " " Intensive "

للإنتباه؛ وهي تشير إلى مقدار الإنتباه، وترتبط تماما بمقدرة الجهاز العصبي على الإحتفاظ بمقادير كبيرة من المعلومات لفترة طويلة نسبيا من الوقت، يتعرف الفرد في البيئة لجوانب متعددة ومنبهات متباينة؛ قد تكون متغيرة تحكم السلوك وتوجهه أو تغيره، الأمر الذي يتطلب آليه ذهنية للتحكم في عملية الإستجابة لهذه الجوانب والمنبهات، يشير ذلك إلى الجانب الإنتقائي(Selective) أو التوجيهي(Directive) للإنتباه، فالإنتباه يكون موجها نحو جانب معين، وانتقائيا لهذا الجانب إلى منبه مركب أو لمنطقة معينة من المكان المحيط، حيث أن التيقظ والتوزيع والإنتقاء تمثل جوانب وظيفية للإنتباه، لكنها ليست مستقلة عن بعضها البعض، وعادة ما يتضمن أي موقف من المواقف كل هذه الجوانب الثلاثة، يكمن وراء تشتيت الإنتباه (Attentional distraction) مصادر داخلية وخارجية، ولكن تحسين أو تنشيط الدافعية عند الفرد يؤدي دور رئيسي في مقاومة عوامل تشتيت تركيز الإنتباه على الموضوع الذي ينطوي عليه معنى في تلبية حاجات الفرد وتحقيق رغباته، يمثل الإنتباه آلية تنظيمية(Regulating Mechanism) رئيسية تعرف بالضبط المعرفي (Cognitive control)، ويتعاظم دوره في تكامل السلوك، حيث أن الفرد لا يستقبل كل المدخلات الواردة من المحيط، وإنما يوجه الإنتباه ويركز على المنبهات الرئيسية، ويعزل ما عداها عن الوعي، ويتضح هذا في الإنتباه الإنتقائي في طريقة أو أسلوب الأداء الذي يتكرر في عدد من المواقف التي يوجد فيها الفرد.**(فوقية وجابر، 2005، ص50–51).**

خاتمة:

وفي الأخير فان الانتباه وسيلة الفرد في الاتصال في البيئة كما أنه مدخل مقدمة لجميع العمليات العقلية الأخرى (الادراك،التفكير، التحكم، والتعلم)التي تمكن الكائن البشري من فهم العالم الخارجي والسيطرة عليه، فبدونها يصبح الدماغ عديم الفائدة ولا يكون ادراك الفرد لما حوله واضحا.

الفصل الثالث:

الوعي الفونولوجي

تمهيد:

1. مفهوم الوعي الفونولوجي.
2. نمو الوعي الفونولوجي.
3. عناصر الوعي الفونولوجي.
4. مستويات الوعي الفونولوجي.
5. دور المختص الارطوفوني في نتمية الوعي الفونولوجي.
6. علاقة العمليات الفونولوجية بمهارات القراءة وصعوباتها.
7. أهمية الوعي الفونولوجي.

خاتمة

تمهيد:

ان الوعي الفونولوجي يعتبر عامل هام وأساسي في عملية الاكتساب المبكر والتي تشكل مهارة أساسية للتعرف على الكلمة والعناصر المكونة لها وهذا ما سوف نتطرق اليه في هذا الفصل من عناصر ومستويات للوعي الفونولوجي.

1. مفهوم الوعي الفونولوجي

الوعي الفونولوجي هو ميكانزيم تعلم ذاتي قوي مرتبط بمصطلح الكتابات الابجدية فالطفل عليه ان يبدا بتعلم المبدأ العام للرمز الابجدي ثم يكتسب عدد كافي من المتطابقات بين الحروف والاصوات للبدا في فك الترميز، هذا التطابق حرف صوت يبدا بسرعة وتدريجيا يصبح ألي **(Zorman ,1999 ,P139)**، وهو قدرة الافراد على تمييز مختلف مكونات الكلام والوعي بالأجزاء في ابعاد مختلفة والتعامل بوحدات فونولوجية، *فهو ليس فطري او عفوي وانما يظهر مع تعلم القراءة وينمو في شكل تفاعلي معها. **(Issofaly ;1999 ;P95)**، كما يعرف بالقابلية في إدراك، انتاج وتمثيل الوحدات التقطيعية غير الدلالية للغة الشفوية كالمقاطع، القافيات الأصوات.**(Zorman ;1993 ;P140)** ، ويشير الى قدرة الطفل على تحديد الوحدات اللغوية المنفصلة (الفونيمات المقاطع الكلمات) التي يتألف منها الكلام والتحكم فيها، كما تتميز هذه القدرة بطبيعة ما وراء لغوية وذلك لأعلى التعامل مع اللغة يكون على مستوى مجرد مستوى التفكير.

2. نمو الوعي الفونولوجي:

ان بداية نمو الوعي الفونولوجي يكون مع النشاطات والتمرينات اللغوية التي تجعل الطفل يكتسب حقيقة الأصوات اللغوية هذا ما يجعله أيضا يميز بين الأصوات الفونولوجية المقصودة وغير المقصودة وبالتالي تظهر هذه النتائج على الطفل اثناء الأداة الشفهية سواء في المدرسة او مع أصدقائه. يمكن القول انه لابد على الطفل اكتساب الوعي والمعرفة بالأصوات الفونولوجية غير المقصودة والتي تعني النظام الذي يقوم

على الحدس وليس على التفكير. ان التقطيع اللغوي يكسب الطفل معرفة غير واعية لبعض مظاهر اللغة والتي تسمح له بتنظيم أجزاء الفونولوجيا بصفة ضمنية وعند اكتسابها تلقائيا تساهم في ظهور النشاطات ما وراء الفونولوجية اللاحقة والتي تكون متتالية للوعي الصوتي، ثم تتجسد إمكانية مراقبة مظاهر الفونولوجيا بالقصد فتكون أكثر فعالية. وكلما نمى الطفل زاد وعيه بالأصوات واستطاع القراءة والكتابة بشكل جيد فيتطور الوعي الصوتي بالتدرج لدى الأطفال **(،لبنى 2019،ص18)**.

–ترى المدرسة الكلاسيكية ان اكتساب نمو الوعي الفونولوجي يتضمن اكتساب نمو القافية، نمو الوعي بالمقطع، نمو الوعي بالأصوات. **(مهيوبي، 2000، ص165)**

1.2نمو الوعي بالقافية: من خلال التماثل GOSWAMI: تلاحظ القافية في مراحل مبكرة جدا من اكتساب القراءة وهي نتيجة لدراسة تمت على أطفال المدارس التحضيرية.

اما كل من (Bryant et Goswami) فهم يصفون الوحدات الفونولوجية حسب تعقيدها اللغوي ويميزون بين أربعة مستويات (الكلمة والمقطع، الوحدات تحت المقطعية والفونيم) واغلب المراجع تشير الى الوحدات الفونولوجية. **(العريبي، 2014، ص169)**

–لهذا يمكن القول ان نمو القافية يكون قبل الدخول المدرسي ولا يتطلب تعلم القراءة لنموها بل تكتسب عن طريق تمرينات لفظية عفوية و تجارب لغوية مع المحيط الذي يحيط به.

نمو الوعي بالمقطع: لم يعد المقطع يعتبر كسلسلة خطية من الأصوات ولكن كبنية فونولوجية تسلسلية وهو متكون من المقطع والقافية، ويتم نمو المقطع كما هي عليه القافية فيلاحظ في سن 4 و5 اشهر من خلال تجارب لغوية متنوعة كما يمكن اكتسابها (المقطع او القافية) قبل سن تمدرس. **(لواني، 2007، ص28)**

–ويعرف كذلك المقطع حسب لمبرج Lumberg انه عبارة عن تاليف أصوات بسيطة تتكون منه كلمة واحدة او أكثر فالوعي المقطعي يتم التعرف عليه قبل السن المدرسي.

نمو الوعي بالصوت: يختلف هذا المستوى عن المستويين السابقين فهذا الأخير يشترط تعلم واضح ونمو متصل مع تعلم القراءة عكس الصوت غير المقطعي الذي لا يدرك منعزلا ولكن دائما مندمجا في المقطع وحسب دراسة GOSWAMI يجب الانتظار حتى سن 5 سنوات حتى يكون اكتشاف الأصوات ممكنا. **(لواني، 2007، ص28)**

-ان التحليل الصوتي في غالب الأحيان يتطور بالاحتكاك النظام الابجدي الدي يؤدي الى تطور هذه المهارة، فالصوت هو الجوهر الذي يقوم به التقطيع وبه يوجد التأليف، ولن تكون لحركات اللسان لفظا ولا كلاما موزونا ولا منثورا الا بظهور الصوت.

نمو بالمقطعية للكلام: وهو القدرة على تحديد، تمييز عزل والتعامل مع الوحدات اللساني-(intra lexicales) المقاطع و ((Intra –sillabique مثل القوافي المجردة من الفومنيمات.**(كشمير،2018، ص27)**

3. عناصر الوعي الفونولوجي:

الفونام هو أصغر وحدة أساسية في الدراسة الصوتية الحديثة لأي لغة التي تميز الحدث الكلامي وغيره المعين وهو مجموعة من الأصوات المترابطة فيما بينها في الصفات في لغة معينة. **(البهنساوي، 2004، ص 131)**، ويعد الفونيم بالنظر الى السمات النطقية تبعا لذلك تكوينا مجردا أي مجموع من الخواص ذات الصلة فونولوجيا لصورة صوتية. **(ديتربونتج، 2003، ص 93)**، مثال كلمة معلم الفو نيم الأول هو الميم + الضمة اما الفونيم الثاني العين + الفتحة.

المقطع هو تقسيم طبيعي فوق البسيط للحدث اللغوي بما انه وحدة صوتية أكبر من الفونام ويأتي مباشرة من حيث البعد الزمني في النطق والبعد المكاني في الكتابة. ويتكون المقطع من نواة تسمى النواة المقطعية والتي بدورها مكونة من صائت مصحوب في بعض اللغات بصامت واحد او أكثر، او غير مصحوب في بعض اللغات باي صامت.

تتصف مكونات المقطع بنوع من التماسك النطقي والتماسك النفسي عند بعض العلماء وسبق هذه النواة ما نسميه (البادئة)، ويتبعها الذيل وتشرف القافية على القمة والذيل معا مما يعني ان المقطع يتألف من 3 اقسام وهي مثال كلمة عد الاستئناف هو العين القمة والنواة هي الضمة الذيل هو الدال وتتجلى أنواع المقطع في المقطع المفتوح والمغلق بالنسبة للأول ينتهي بصائت طويل او قصير اما المغلق فينتهي بصوت صامت. **(عماد نور الدين 1992، ص94)**

التنغيم: رفع وخفض الصوت اثناء الكلام للدلالة على المعاني المختلفة للجملة الواحدة كنطقنا للجملة لا يا علي للدلالة على التغني والاستفهام وغير ذلك هو الذي يفرق بين الجمل الاستفهامية والخبرية والتنغيم أنواع التنغيم الموضعي والتنغيم الانسيابي بالنسبة للنوع الأول فهو تنغيم الذي يقع على موضوع معين فقط في مسار التنغيم الانسيابي وقد يكون اعلى موضع كما يمكن ان يكون أعمق موضوع في هذا المسار. نميز بين النغمتين في اللغة لابد ان تكون احداهما عالية والأخرى عميقة لكن بعض اللغات تميز بين ثلاث نغمات موضعية نغمة عالية متوسطة وعميقة يكون في كل لغة مقطع وفي كل مقطع نغمة اما التنغيم الثاني فهو الذي لا تتحدد النغمة من خلال نقطة معينة داخل المنحنى التنغيمي وانما يشارك في هذا الدور اتجاه المنحى او اتجاهاته المتتابعة ونميز في ابسط الحالات بين نغمة صاعدة ونغمة هابطة **(البهنساوي، 2004، ص 163)**

النبر: هو نشاط في كل نشاط أعضاء الجسم اذ تنشط عضلات الرئتين نشاطا كبيرا كما تقوى حركات الوترين الصوتين من الهواء، ويقتربان أحدهما من الاخر ليسمحا بتقرب اقل مقدار من الهواء فتعظم لذلك سعة الذبذبات ويترتب عليه ان يصبح الصوت عاليا واضحا في السمع، هذا في حالة الأصوات المهموسة يبتعد الوتران الصوتيان أحدهما عن الاخر أكثر من ابتعادها من الصوت المهموس غير المنبور وبذلك يترسب مقدار أكبر من الهواء ويلاحظ مع الصوت المنبور نشاط في أعضاء النطق **(بوالجاج ،2019ص 17)**

4. مستويات الوعي الفونولوجي:

المستويات السطحية يظهر الأطفال حساسية نحو الأنماط الصوتية التي تتكرر بين الكلمات نفسها. فمثلا إدراك الأطفال في هذا المستوى وجود التشابهات الفونولوجية في كلمتي (نار دار) وقد يلاحظ اشتراك كلمتي (كاس كرسي) تشتركان في بعض الصفات الفونولوجية. مع ذلك فهو لن يتمكن من في هذه المرحلة من تفسير أوجه الشبه التي تم رصدها في هذه الكلمات. **(تكوتي،2014ص49)**

–المستويات العميقة بعد وصول الأطفال للمستويات العميقة من الحساسية الفونولوجية، يصبحون قادرين على مقارنة الوحدات الفونولوجية والتعامل معها والتحكم فيها نقيس مثلا على القياس السابق على المستويات العميقة يستطيع الطفل مقارنة البنية الفونيمية للكلمتين (كاس كرسي) واستنتاج اشتراكهما في فونيم واحد في هذه المستويات يكتسب الطفل القدرة على التعامل الواعي مع الكلمات كتعديل الأصوات وحذفها، وعندما يكتب الطفل هذه المهارة وتصبح أكثر تطورا يستطيع تحليل الكلمات او المقاطع الى مكوناتها الفونولوجية حيث يدرك ان كل كلمة او مقطع متكون من سلسلة من الفونيمات المنفصلة. **(بيرثنال ،2007ص536–537).**

5. دور المختص الأرطوفوني في تنمية الوعي الفونولوجي:

للمختص الارطوفوني دور فعال في تنمية وتطوير المهارات اللازمة لتعلم القراءة والكتابة في مرحلة قبل التمدرس رغم نقص الكبير في الوسط العيادي الجزائري فان الأطفال الذين يعانون من اضطرابات التواصل الذين يتوجهون للأخصائي يحتاجون الى خدمات في تقويم اللغة وتطوير استعداداتهم ما قبل المدرسية ومن المتعارف عليه ان معظم الأطفال الذين يتعامل معهم المختص الارطوفوني هم عرضة لمواجهة مشاكل في التحصيل العلمي، وبالتالي فان المختص يشجع الأطفال للانتقال الى المهارات الاكاديمية اللاحقة والنجاح فيها. نظرا للدور المهم الذي يلعبه المختص الارطوفوني في تنمية الوعي الفونولوجي الضروري لمهارتي القراءة والكتابة اللتان تعبران حجر الزاوية في النجاح في التحصيل العلمي

والأكاديمي، فلهذا الدور ينطلق من الوقاية مرورا بالكشف ومن ثم التقييم للوصول الى العلاج الذي يكون في سياق اللعب وبأسلوب غير مباشر وغير ممل بالنسبة للطفل. **(تكوتي ،2014،ص54)**

6. علاقة العمليات الفونولوجية بمهارات القراءة وصعوباتها:

يعد النظام الفونولوجي من مكونات اللغة الرئيسية ويطلق عليه أحيانا الادراك الفونولوجي والذي يشكل مهارة أساسية ضرورية لتعرف الكلمة ومعرفة عناصرها الفونولوجية المكونة لها وان معرفة مستوى النظام الفونولوجي لدى الأطفال صعوبات التعلم قبل تعليهم مهارات القراءة يعد ضروريا مما يزيد من تحديد الصعوبة التي يعانيها الأطفال في الصفوف الابتدائية الأولى لان قراءة نشاط عقلي محتاج للتمييز يبن الحروف والتعرف على الكلمة وفهم معنى المفردات والقدرة على القراءة تمكن التلميذ من التفاعل مع الكلام المكتوب من المعنى الإيجابي والسلبي لان القراءة عملية تقوم على فهم المعنى وفهم المقروء والأطفال الذين لديهم صعوبة في القراءة والكتابة في المراحل المبكرة للتعلم غالبا ما يكون أداء ضعيفا ضمن المقاييس الاكاديمية وان تطوره البطيء ربما مرتبط بمشاكل السلوك وانخفاض تقدير الذات لديهم مما يقلل اكتسابهم في القراءة علما ان هذه الأخيرة تعتمد على ملائمة اللغة اللفظية ومعرفة النظام الفونولوجي. **(بورقعة ،وبوزيان ،2020ص24).**

7. اهمية الوعي الفونولوجي:

لقد اتفق العديد من الباحثين ان الوعي الفونولوجي يعتبر مؤشرا جيدا على تعلم القراءة، وكلما تطور الوعي الفونولوجي أدى الى تحسين قدرة الطفل على القراءة وخاصة في السنوات الأولى من التعليم، فان توصل الطفل للوعي لإدراك انه بإمكانه ان يقوم بتجزئة الكلام الى فونيمات مستقلة او يستطيع ضم الفونيمات معا كي يتمكن من تكوين الكلمات المختلفة، فيصبح بمقدوره ان يربط الصوت بالحرف الذي يدل عليه ويستغل ذلك في قراءة الكلمات لذلك فان الوعي الفونولوجي يعتبر مؤشرا هاما لتعلم الطفل القراءة.

خاتمة:

وفي الأخير فان الوعي الفونولوجي له أهمية كبيرة في عملية التعلم فالطفل الذي يستطيع ملاحظة وتمييز جميع الأصوات التي تتكون منها الكلمة بمعنى الوعي بمحتويات الكلمة.

الفصل الرابع

القراءة

مقدمة

1 تعريف القراءة

2.انواع القراءة

3.اهمية القراءة

4.نظريات القراءة

5.مستويات القراءة

6.طرائق تدريس القراءة

خاتمة

تمهيد:

تعتبر القراءة مهارة من اهم المهارات التي يتعلمها الطفل في المدرسة فهي تلعب دورا هاما في حياة الفرد فهي مهارة لغوية مفتاحية لغيرها من المهارات الأخرى كما ان لها دورا رئيسيا في التعلم فلا تعلم من دون قراءة ذلك ان كل المواد المدرسية يمر تعليمها بالقراءة فهي وسيلة المتعلم لتحصيل العلوم واداته في التعلم وفي هذا الفصل سوف نتطرق الى تعريف وأنواع القراءة وكل ما يتعلق بها من أهمية.

1. تعريف القراءة:

القراءة هي عملية انفعالية دافعية تشمل تفسير الرموز والرسوم التي يتلقاها القارئ عن طريق عينة، وفهم المعاني، الربط بين المعاني السابقة وهذه المعاني، والاستنتاج والنقد والحكم والتفوق وحل المشكلات **(النجار،2007ص33)**

القراءة لغة من المعروف ان اللغة المنطوقة تسبق دائما اللغة المكتوبة وتكون مكملة لها وفي القران الكريم يذكر الفعل قرا في الآية اقرا باسم ربك الذي خلق (سورة العلق اية 01)

ويشير مفهوم القراءة الى ضم الحروف والرموز المكتوبة في تنظيم صوتي اوضم حروف الآيات القرآنية للحصول على ترتيل للآية القراءة اصطلاحا تعد القراءة من اهم النشاطات اللغوية والمهارات الذهنية التي يجب ان يكتسبها التلميذ في مرحلة الابتدائي ويعمل على تنفيذها تخلق لديه روح التحليل والنقد. ومنه فان القراءة هي نشاط سيكو القراءة احدى المهارات الأساسية المكونة للبعد المعرفي بالنسبة للفرد والهدف الرئيسي من اهداف المدرسة الابتدائية والطريقة الرئيسية من طرق الوصول الى المعرفة **(السعيدي، 2009، ص16)**

وتعرف أيضا القراءة هي نشاط فيزيولوجي معقد والتي تهدف الى إعطاء معنى الجملة من الإشارات الخطية المستقبلية.

2. أنواع القراءة:

-من حيث الأداء والشكل وتنقسم الى :

القراءة الصامتة هي التي يدرك بها القارئ المعنى المقصود بالنظرة المجردة من النطق او الهمس وتعرف القراءة الصامتة بانها القراءة التي يحصل فيها القارئ على المعاني والأفكار من الرموز المكتوبة دون الاستعانة بعنصر الصوت او النطق ولو تطقنا خافتا دون تحريك او التمتمة بالحروف والكلمات. **(زهدي، 2011، ص40)**، اذن فالقراءة الصامتة هي عملية تفتقر الى الجانب الصوتي في الأداء. **(هشام، 2000، ص17)**، القراءة الجهرية هي القراءة التي تتم بصوت مسموع وتحمل فيها الرموز الكتابية الى رموز صوتية صحيحة في مخارجها مضبوطة في حركاتها مسموعة في أدائها معبرة عما تتضمنه من معاني. **(زهدي، 2011، ص 66)**

في هذه القراءة القارئ يراعي ادراكه للمعنى وقواعد التلفظ مثل اخراج الحروف من مخارجها وسلامة بنية الكلمة ولها خصائص من بينها خصائص تربوية تتمثل في انها أحسن أداء في عملية التعليم وأنها الوسيلة المعبرة عن النطق اما من يبن الخصائص الاجتماعية تساعد على مواجهة الجماهير وتعطي الثقة بالنفس.

3. أهمية القراءة:

ان للقراءة أهمية كبيرة في حياة الفرد فهي تعتبر وسيلة بواسطتها، نتعلم ونكتسب معارف عديدة نضيفها الى رصيدنا المعرفي وبذلك يتسع نطاق خبراتنا فتتمثل أهمية القراءة في ما يلي: **(سامي، 2010، ص 183,182)**

- تساهم القراءة في توسيع خبرة الطلبة وتنميتها وتنشط قوامهم العقلية وتهذيب أذواقهم وتشبّع فيهم دافع الاستطلاع من معرفة أنفسهم والآخرين.
- تسهم القراءة بسمو خبرات الأطفال العادية، فعندما يختبرون كل ما يحيط بهم ويتعرفون إليه يساعدهم ذلك على احترام طرق معيشة الآخرين وطرائق تفكيرهم.

- تمنح القراءة الأطفال نوعا من الصدق مع الذات وتسمو بخيالهم وتهيئ لهم الفرص الكافية كي يتمثلوا حياة الأبطال التي يتمنون عيشها في الواقع.
- تساعد القراءة في تهذيب مقاييس التذوق الجمالي للأطفال.
- تساعد القراءة الفرد في الإعداد الأكاديمي فعن طريقها يكتسب المعلم التحصيل العلمي الذي يساعده على النجاح وإتقان المعرفة داخل المدرسة.
- القراءة تقوي اللغة وتغرس ملكات القراءة

4. النماذج النظرية المفسرة لاكتساب القراءة:

النموذج التطوري المعرفي 1985) Uta Frith):

(نموذج المراحل الثلاث المتتابعة): يعتبر نموذج 1985) Frith. U) نموذج تطوري يشرح اكتساب القراءة والكتابة في مجموعة استراتيجيات يستخدمها الطفل لتطوير مهارات القراءة والكتابة حيث تصف 1985) Frith. U) نموذجها في ثلاث مراحل متتالية تتمثل في :

المرحلة اللوغوغرافية (The Pictorial/ logographic Stage)

المرحلة الفونولوجية أو الحرفية (The Phonological/alphabetic Phase)

المرحلة الاملائية (المعجمية) الارتغرافية(The orthographic stage) .

حيث تتطلب اتقان المرحلة السابقة للتقدم الى المرحلة اللاحقة من اجل تعلم القراءة والكتابة وتقر Frith. 1985) U) أن التطور في القراءة مرتبط بالتغير والانتقالية، وهذه الانتقالية ليست اعتباطية ولكنها مبرمجة مسبقا من الناحية البيولوجية والثقافية، ووفقا لـ1985) Frith. U)، فإن التقدم التدريجي في القراءة يحدث عندما يكتسب الطفل مهارة جديدة على مستوى المدخلات في القراءة وعلى مستوى المخرجات في الكتابة، وتعتقد أيضا أن أي خلل قد يحدث في مسار هذه الإستراتيجيات قد يؤدي الى تأخر، هذا التأخر من شأنه أن يؤدي إلى اضطراب قرائي معين وتوضح أن الإضطراب القرائي الذي

يمكن أن يحدث يعتمد على أي مرحلة حدث فيها التأخر لدى الطفل، وتفترض أيضا ان الإضطراب القرائي يتأثر بالمهارات التعويضية التي من الممكن أن تكون لدى الطفل، وفي نموذجها يجب على الطفل أن يتقن ثلاث استراتيجيات أساسية قبل اتقان القراءة.**(بن عيسى، 2022، ص 110)**

النموذج السببي لـ Goswami & Bryant (1990):

يفترض هذا النموذج اعادة طرح لنموذج Frith (1985)، فمن خلال بحوث كل من Goswami & Bryant (1990) فإنهم يفترضون أنه بدلا من التطور خلال سلسة من المراحل، فإن التطور في القراءة يتضمن ويتطلب تحسين الإستراتيجيات التي يستخدمها الطفل في البداية، ويرى الباحثان أهمية النظر في أسباب التطور بين مرحلة وأخرى بدلا من مجرد وصف كل مرحلة على حدا، وحدد الباحثان افتراضات تتمثل في ثلاث عوامل سببية مفسرة لآلية التطور:

المهارات الفونولوجية المبكرة: وتزود الطفل بمهارات تقطيع الكلمة إلى وحدات مقطعية (الوقف وبداية الكلمة) واستراتيجيات الإستدلال؛ التي تقف وراء الإنتقال بين المرحلة اللوغوغرافية إلى المرحلة الابجدية، وتوفر أساس وقاعدة لتصنيف الكلمات حسب الخصائص الإملائية خاصة القافية. تعلم الكتابة الحرفية: ويزود الطفل بقاعدة لمهارات تحليل أصوات الكلمة الى فونيمات من خلال الوعي، والمعرفة الفونيمية التي ترتكز على القدرة على تهجئة الكلمات حرفيا. مهارات القراءة والتهجئة: وتأتي معا لتقديم دعم متبادل لتعلم العديد من المكونات الإملائية للغة، ومع تطور الأداء القرائي؛ يصبح وعي القواعد الإملائية كنطق مقطع'' ize '' إلى i و '' use ''إلى u وما يشابهها من مقاطع، يسمح للطفل بإدراك كيفية نطق بعض كلمات مثل ''ute'' ''ile'' ''ite'' من خلال التماثل، ومنه إلى مجموعة كبيرة من قواعد نطق الحرف الصامت e، وقام كل من Goswami & Mead (2000) بتطوير فكرتهم من خلال استخدام التماثلات. ومن أهم مزايا نظرية Goswami & Bryant أن هي محاولة طرح فكرة أن النموذج ليس فقط مراحل؛ لكن محاولة لمعرفة العوامل السببية التي تسمح للطفل بالإنتقال من مرحلة إلى أخرى وبالتالي هذه

النظرية تتعدى مجرد الوصف نحو نظرية تمتد إلى الجانب التربوي، ومع ذلك ولكي تكتمل؛ يجب إضافة المهارات التي حظيت بإهتمام أقل في نظريات اكتساب القراءة. **(بن عيسى، المرجع السابق، ص 111)**

نموذج المسارين (1978) Coltheart:

اقترح Coltheart (1978) نموذج للتعرف على الكلمات، ويتعلق هذا النموذج بالقراءة الخبيرة، ويعتبر منطلقا للكثير من النماذج التطورية ووفقا لهذا النموذج؛ فإن القارئ له معجم داخلي ذهني، ويقوم بتخزين كل التمثيلات المتعلقة بمعاني الكلمات ونطقها وطريقة كتابتها، وبالنسبة Coltheart (1978) فإن التعرف على الكلمة يتم من خلال مسارين أو إجراءين مختلفتين الأول: الإجراء المباشر ويسمى بمسار العنونة؛ الثاني: الإجراء الغير مباشر ويسمى بمسار التجميع.

مسار العنونة: ويشير الى قدرة القارئ على الاسترجاع المباشر للكلمات الشائعة أو الغير منتظمة من الذاكرة، ويقوم بتنشيط التمثيلات الإملائية في المعجم الذهني، ويقوم بربطها مع مجموعة الحروف المكونة للكلمة، ويمكن وصف هذا المسار بأنه بصري لإن الدخول الى المعجم الداخلي الذهني يحتوى على التمثيل البصري الدقيق للكلمة، ويقوم على المحفزات البصرية، وتكون معالجة الكلمات متزامنة مع القراءة. مسار التجميع: يقوم القارئ باستخدام قواعد التقابل والتحويل بين القرافيم والفونيم لفك تشفير الكلمات الجديدة والزائفة، ويسمى أيضا بتفكيك أو تجزئة الكلمات إلى حروفها أو إلى وحدات وظيفية لربطها مع أصواتها المقابلة لها، وفي الأخير يتم إعادة جمعها في مرحلة التوليف الفونيمي أو الدمج، ويسمى هذا الإجراء بالمسار الفونولوجي؛ لإن التمثلات الفونولوجية للكلمة مرتبطة بالمعالجة التحليلية المتسلسلة التي يقوم بها القارئ (قواعد التحويل الحرفي الفونولوجي)، ويذكر Coltheart (1978) أن المسار المباشر أسرع مقارنة بالمسار الغير المباشر؛ لإن الإجراء الفونولوجي يتطلب تدخل عمليات معرفية مختلفة مثل: الوعي الفونولوجي، والتعرف على حروف الكلمة وتقسيمها، وتحويلها إلى فونيمات،

ثم تجميع الفونيمات للوصول إلى نفس الكلمة، ويحدد Coltheart (1978) أربعة شروط يمكن أن تؤثر على زمن قراءة الكلمات الطويلة أو القصيرة:

إذا كان تسلسل الحروف يشكل كلمة أو لا، وفي حال كانت كلمة هل هي مسبوقة بكلمة مرتبطة بها دلاليا. نوعية الإستراتيجية المعتمدة من طرف القارئ (معجمية او فونولوجية). هل الكلمة نادرة او شائعة.يستخدم القارئ المسار المباشر لقراءة الكلمات المتكررة وعندما تسبقها كلمة مرتبطة بيها دلاليا، في حين المسار الغير مباشر يستخدم لقراءة الكلمات النادرة أو الزائفة مع استخدام المهارات الفونولوجية، ويعمل هذان المساران بطريقة متوازية وتوفر مرونة للقارئ عند اداء مهمة قرائية بسيطة. **(بن عيسى، المرجع السابق، ص 112)**

5. الشفافية الاملائية:

في الأنظمة الأبجدية تعني الشفافية أن كل قرافيم (حرف مكتوب) ينطق ويهجئ بما يقابله بفونيم واحد (حرف منطوق)، أي أن له نفس الشكل المنطوق بدون تأديات أخرى، والغموض يأتي بمعنى أن كل قرافيم قد ينطق بأكثر من فونيم. ، يرى كل من Katz & Frost (1992) أن هناك اختلافات في الشفافية الإملائية في الأنظمة الإملائية الأبجدية؛ هي نتيجة الإختلاف في الخصائص الفونولوجية والمورفولوجية (phonological & morphological characteristics) لأي لغة، ويقترح Katz & Frost (1992) أن الإختلاف في الشفافية الإملائية يؤدي الى اختلاف في معالجة مهام التسمية والقرار المعجمي (naming and lexical decision)، وهذا ما تنص عليه فرضيات الشفافية الإملائية، وتنص على أن النظام الاملائي الشفاف او السطحي (Shallow Orthographies) يدعم عملية التعرف على الكلمة المكتوبة التي تتضمن الجانب الفونولوجي عن طريق قواعد التحويل الفونولوجي القرافيمي (المعالجة الفونولوجية)، ومن جانب أخر النظام الإملائي الغير شفاف أو العميق (Deep Orthographies) يدعم معالجة الكلمات المكتوبة من خلال الجانب المورفولوجي؛ عن طريق البنية

البصرية الإملائية للكلمة (المعالجة الاملائية المعجمية)، ويضع Katz & Frost (1992) نقطتين كلاهما مستقل عن الأخر وهما:

الأولى: وتنص على أن النظام الاملائي الشفاف هو الأمثل لاستخدام عملية التجميع الفونولوجي (Assembling Phonology) لحروف الكلمة المكتوبة، ويكون المسار الفونولوجي هو الأسهل والمتاح لدى القارئ في اللغات الشفافة أكثر من اللغات الغير شفافة.

والثانية: أنه من الأسهل الاعتماد على الجانب التحت معجمي الفونولوجي (Prelexical Phonology) كلما زاد احتمال استخدامه للنطق والنفاذ المعجمي. وكلا النقطتين تركز على أن استخدام التجميع الفونولوجي يكون أكثر عند القراء في النظام الاملائي الشفاف أكثر من النظام الاملائي الغير شفاف؛ وبسبب أن النظام الاملائي الشفاف لديه روابط بسيطة ومتسقة (Consistent)، ومتكاملة بين الحروف والفونيمات؛ فلذلك يكون من السهل على القراء القيام بالإسترجاع الفونولوجي للكلمات المكتوبة من خلال التجميع الفونولوجي بعملية التحويل قرافيم–فونيم، ويفترض الباحثان على أنه سيكون هناك بعض الإعتماد على الترميز الفونولوجي في القراءة في النظام الاملائي بغض النظر عن درجة الشفافية، بمعنى أن معالجة بعض الكلمات على الأقل ستتطلب عملية التجميع الفونولوجي جزئيا، بالإضافة الى أن هذه العملية لها أسبقية مؤكدة في تجربة القارئ؛ فتدريس وتعليم القراءة يتضمن بالضرورة تدريس وتعليم فك ترميز الكلمات، أي أن الطفل يتعلم كيفية استخدام التقابل والتطابق بين القرافيم والفونيم، ومن المؤكد أن القراء المبتدئون يجدون سهولة في تعلم القراءة في النظام الاملائي الشفاف، أين تكون درجة التقابل والتطابق بين القرافيمات والفونيمات أكثر ثباتا، ففي تعلم القراءة في اللغة العربية والعبرية عادة ما يتم التركيز على الجانب الشفاف للإملاء بدلا من الجانب الغير شفاف إلى حد الإنتقال الى مستوى أعلى، أين يبدأ الإنتقال إلى الجانب الغير شفاف في اللغة، في أي نظام إملائي، وبعد تعلم القراءة في البداية من خلال اجراءات التجميع الفونولوجي، قد يواصل القراء الجيدون والمهرة بالإعتماد على استخدام هذه

الاجراءات؛ الى الحد الذي تكون في غير مطلوبة للقراءة بالأخص إذا كان النظام الإملائي شفاف. **(بن عيسى، المرجع السابق، ص 130)**

6. النظام الاملائي في اللغة العربية:

اللغة العربية هي من اللغات المكتوبة السامية ذات نظام أبجدي، تتكون من 28 حرف، كلها ساكنة عدا 3 حروف متحركة، بالإضافة إلى أن الحروف لديها أكثر من شكل عند الكتابة حسب موقع الحرف في الكلمة (بداية، وسط، نهاية الكلمة)، أو اذا كان الحرف مرتبط أو غير مرتبط مع حرف أخر داخل الكلمة، وتنقسم الحروف إلى فئات وفق الشكل الأساسي للحرف حيث يكمن الفرق بينها في عدد النقاط فوق أو تحت الحرف، حي يوجد 15 حرف منقط و10 أحرف بنقطة واحدة و3 حروف بنقطتين وحرفين بثلاث نقاط، ويمكن أن تكون بعض الحروف متصلة بحروف سابقة أو لاحقة في نفس الكلمة، وبعض الحروف يمكن أن تكون متصلة بحروف سابقة فقط في نفس الكلمة، ونتيجة لهذه الشروط يمكن أن تتكون أنواع مختلفة من الكلمات المكتوبة وتوجد كلمات متصلة كليا بعضها البعض مثل: عين، وكلمات متصلة جزئيا مثل: تفاحة وكلمات غير متصلة مع بعضها البعض مثل: درس؛ حيث توجد دراسة لـ(Eviatar & Ibrahim (2000 والتي خلصت إلى أن هذه الخصائص الإملائية للغة العربية يمكن ان تؤدي الى عبئ بصري وتبطئ وتؤثر على زمن المعالجة الاملائية، لا تحتوي الكلمات المكتوبة في العربية على صوائت طويلة فقط، حيث توجد صوائت قصيرة والتي تشير إلى علامات التشكيل بدلا من حروف حقيقية حيث القارئ الراشد والماهر يقرأ هذه الصوائت بشكل عفوي، في حين القارئ المبتدئ والغير ماهر بالنسبة له هي أحرف مساعدة للقراءة من حيث ايضاح تشْكيل الكلمة، حيث القارئ الماهر يعتمد على السياق بشكل كبير في قراءة النصوص الغير مُشَكلة، هذه النقطة الجوهرية من حيث اتساق الإملاء ومدى تطابق الحروف المكتوبة مع الفونيمات؛ يؤثر على مهارات القراءة، اللغة العربية حسب كل من Abu-Rabia (2002); Mahfoudhi, Everatt, & Elbeheri (2011) هي بخلاف اللغة الفرنسية والانجليزية، فهي متناسقة في

التقابل بين الفونيم– القرافيم والقرافيم– الفونيم ويرى الكثير من الباحثين أن النظام الإملائي للغة العربية هو نظام شفاف في التقابل بين القرافيم والفونيم، حيث أشارت دراسة Abu-Rabia & Taha (2006) أنه يمكن اعتبار النظام الإملائي للغة العربية المُشَكلة (Vowelized Arabic) نظام شفاف، بينما النص الغير مُشكل (non-vowelized) يمكن اعتباره غير شفاف بسبب الحاجة إلى قدرات فونولوجية ونحوية أكثر لقراءة النص الغير مشكل، وذهب باحثون أخرون من بينهم (Farran, L. K., Bingham, G. E., & Matthews, M. W., 2012) إلى أن اللغة العربية المُشَكلة هي شفافة نظرا لتوفر التطابق بين القرافيمات والفونيمات، وتشير كل علامة تشكيل إلى صوت واحد منطوق، وعليه فإن العربية تختلف على الانجليزية والفرنسية حيث الأخيرة تعتبر غير شفافة في نظامها الإملائي وفي حروفها ووجود الغموض بين التقابل قرافيم–فونيم، ومن جهة أخرى فإن العربية معقدة نوعا ما من حيث أن المتحدث يبدأ بتعلم اللغة المنطوقة ثم اللغة المكتوبة مع أنه يتعلم القراءة المُشَكلة والشفافة في اللغة المكتوبة، ثم يلي ذلك تعلم القراءة اعتمادا على السياق والمحتوى مع عدم تشكيل الكلمات، ويرى كل من Abu rabia & Siegel (2003) أن اللغة العربية تكون شفافة إذا كانت مُشَكلة، وهناك تنبؤ وتوقع للتقابلات بين الحروف وفونيماتها، ومع ذلك يوجد بعض من عدم الإنتظام في هذه القاعدة، والتي تستدعي اكتساب معرفة اللغة العربية بنظامها النحوي ومفرداتها والتغيرات السياقية؛ لإشتقاق معنى النص خاصة إذا كانت الكلمات بدون حروف متحركة، وعادة ما تكون النصوص الموجهة للقراء الأطفال والمبتدئين مُشَكلة، حيث في النصوص لا تكون دائما هناك اشارات للحركات، وعلى القارئ استنتاجها من المعارف السياقية واللغوية السابقة والخبرات اللغوية، فالقارئ المبتدئ يجد صعوبة في قراءة الكلمات؛ نظرا لتشابه حروفها مع امكانية الإختلاف الموجود في كتابة الحرف اعتمادا على موضع الكلمة، ويرون أيضا أن التعرف على طبيعة هذه الحروف، وتنوع قواعد كتابتها والتعرف على مختلف الحركات فوق وتحت الحروف، أمر بالغ الأهمية لعملية التعرف على الكلمات المكتوبة والقراءة في اللغة العربية، حيث تتطلب انتباه وتركيز معرفي كبير. ويرى كل

من Ibrahim, R., Shibel, S., Hertz-Lazarowitz, R (2014) أنه قد يكون من المتوقع أن القراءة في النظام الإملائي للغة العربية والعبرية مع علامات التشكيل، قد يسهل عملية فك الترميز من خلال الحد والتخفيف من الغموض الفونولوجي، حيث قام كل من Shimron & Navon (1981) بدراسة دور الحروف المتحركة (العلة) في سرعة القراءة في اللغة العبرية ووجد أن تلاميذ الصف الرابع لديهم تسمية للكلمات المعزولة المنقطة والمُشَكلة أسرع من الكلمات الغير منقطة والمُشَكلة بالإضافة إلى هذا فإن الحروف المتحركة تسهل في سرعة القراءة لدى التلاميذ، وحتى الكلمات المتجانسة والمتشابهة لم تبطئ في سرعة التسمية، ويشير الباحثون إلى أن علامات التشكيل تساعد على نطق الكلمات المعزولة كما ذكر سابقا، وأن هذا التشكيل والتنقيط قد يكون جزء من التمثيلات الإملائية لدى الأطفال، وفي دراسة Abu-Rabia & Siegel (1995) حيث قام الباحثان بدراسة أثر الحروف المتحركة لدى القراءة الجيدين والضعاف، حيث وجدوا أن التشكيل يحسن في دقة القراءة لكلا المجموعتين، وبالأخص الكلمات في النص والسياق. **(بن عيسى، المرجع السابق، ص 130)**

7. مستويات القراءة:

تنقسم القراءة إلى خمس مستويات أساسية شبه منفصلة بعضها عن بعض، لا يذوب الواحد منها في الاخر ان المستوى الخامس يشملها جميعا، وهذه المستويات هي: **(عبد اللطيف، 2007، ص136,137)**

- **القراءة الأساسية:**

تعتبر القراءة الأساسية المستوى الأول من القراءة، ويمكن تسميتها أيضا بالمستوى الابتدائي، وبه ينتقل الإنسان من الأمية إلى القارئ المبتدئ، وفي هذا المستوى يتعلم الفرد القراءة، ويتدرب عليها ويتسلح بمهاراتها الأولية، ويتحقق هذا المستوى أكثر ما يتحقق في المدرسة الابتدائية. وإلى حد ما في المرحلة الإعدادية. إذ أن الطفل في هاته المرحلتين يتعلم القراءة ليتحكم بها، إنه يتعلم ماذا تقوم الجملة؟ وماذا تريد التعبير عنه مع ربط الألفاظ بمعانيها و، وفهم محتوى النص ويواجه هؤلاء في هذه المرحلة صعوبات

متفاوتة تبعا لخلفيتهم القرائية في المنزل والروضة وجلها صعوبات ميكانيكية يجب التغلب عليها يعتمد هذا المستوى على ثلاثة أمور هي:

1. القارئ المبتدئ يبدا القارئ المبتدئ بالاستعداد او التحضير للقراءة ويقوم الطفل في هذه المرحلة بقراءة مواد بسيطة تتناسب مع قدراته وامكانياته.

2. .استخدام مساعدات المؤلف هناك ملامح عامة من الناحية التنظيمية تعتمد على كتاب مثل الفهرس المقدمة قائمة المراجع وهناك.

3. كتب تتجاوز هذه الحدود فتقدم تسهيلات أكبر للقراءة مصطلح.

4. مصطلح (POQRUA–RRR) يقصد به اختصار عددا من الالفاظ الهامة الخاصة بالقراءة الجيدة تدل على نوع القراءة المطلوبة.

5. للفهم والاستيعاب على التركيز على النقاط المهمة في النص وترسيخ المعلومات في الذاكرة يجمع بين جوانبه سر القراءة. **(عبد اللطيف،2007ص141,149)**

6. **طرائق تعلم القراءة للمبتدئين:**

لقد اختلفت طرائق تعليم القراءة تبعا لمستوى المعلمين، والاستراتيجيات المعتمدة عليها في تعليمها، فللمبتدئين الصغار طرائق تعليمية تختلف عن طرائق تعليم القراءة لطلبة المدارس المتوسطة والثانوية وعلى هذا الأساس سوف نتطرق الى الطرائق المعتمدة في المرحلة الابتدائية والتي قسمت الى ثلاثة اقسام:

الطريقة التركيبية:

لقد اعتمدت هذه الطريقة على أسلوب تعليم الحروف، والمقاطع والكلمات، والانتقال الى الجمل وقراءتها بشكل سليم مثل (س) (سا(سو) (سي)، (سعيد) (ذهب سعيد الى بيت سامي)، حيث يدرب الطفل على

الأسلوب التركيبي، باعتبار الحرف وحدة التمييز اللفظي فيتعلم الحروف منفردة، ثم يركب منها المقاطع، ومن المقاطع تتألف الكلمات، ومن الكلمات الجمل. **(يوسف، 2008، ص251,252)**

يبدا المتعلم في هذه الطريقة بتعلم الجزئيات، فيبدأ بتعلم الحروف بعد ان يحفظها ويحفظ معها حركاتها، ثم يندرج الى تركيب هذه الجزئيات لتكوين مقاطع الخفيفة، بعدها الكلمات ثم الجمل التي تتألف من كلمتين او أكثر، ثم تعليمه العبارات فالفقرات.

وهذه الطريقة تندرج تحت أسلوب الطريقة الصوتية وأسلوب الطريقة الهجائية حيث يميز الأسلوب الهجائي بالسهولة على المعلم كما ان بعض نتائجه تظهر بسرعة، فضلا على انه يمكن المتعلم من السيطرة على الوحدات الصوتية للغة العربية، ويساعده على اخراج الحروف من مخارجها اما ما يأخذ تركيزها على الكلمات أكثر من التركيز على الفهم والتلاميذ يتعلمون فيها ما لا يفهمون ولا يدركون كما انه أسلوب الي في اكتساب المهارات وخاصة مهارة السرعة بالقراءة. **(طه علي، 2009، ص107)**

اما الأسلوب الصوتي يقوم على البدء بتعليم الحروف بأصواتها، وهو الأسلوب الذي يوجه فيه المعلم اهتمامه الى تعليم المتعلم شكل الحروف وهيئتهم وصورتهم.

الطريقة التحليلية (الكلية):

لقد استمدت هذه الطريقة من النظرية الجشطالتية في علم النفس، ومفادها ان الانسان يدرك الأمور الكلية أولا، ثم ينتقل الى إدراك جزئياتها.

تعتمد هذه الطريقة على تعليم الطفل اللفظة، من خلال الجملة، ثم تحليل اللفظة الى الاحرف التي تتركب منها وفي هذه الطريقة وحدة كلية ذات معنى متمثلة في الكلمة ووحدة كلية ذات معنى متمثلة في الجملة فنضع امام المتعلم كلمة مألوفة لديه يعرف معناها ولكنه لا يعرف شكلها ونضع امامه عدة كلمات ويبدأ بتحليلها الى العناصر التي تتكون منها وهي الحروف (ذهب سعيد الى بيت سامي) **(مارون، 2008، ص 253,252)**

فأسلوب الكلمة يعطي للمتعلم فرصة الفهم الجيد لما هو مقروء ومكتوب كما يساعده على سرعة تنمية الثورة اللغوية وتمكينه من سرعة تكوين الجمل البسيطة ويغني التلميذ من التعثر والبطء في القراءة ويصبح يهتم بمعاني الكلمات المقروءة ويربط المعاني بينها وبين مدلولاتها في حياته

- اما أسلوب الجملة فقد وجد من باب أولى ان تكون الجملة هي الوحدة الكلية بدلا من الكلمة وعليه يفترض ان نبدأ بتعلم الهجاء بالجملة لهذا جاء هذا الأسلوب بوصفه أحد جوانب الطريقة الكلية ومن بين مميزات هذا الأسلوب انه يساعد التلاميذ على الفهم الجيد لمعاني الكلمات من خلال السياق متخلصين في ذلك من التخمين او العشوائية

الطريقة التحليلية التركيبية:

-بعد النظر لعيوب للطريقتين السابقتين (التحليلية والتركيبية) فقد أدخلت عليها تعديلات كثيرة، الى ان جمع بين مزاياها ولتجنب عيوبها وبذلك ظهرت طريقة أخرى تسمى بالطريقة التوفيقية، فوفقت هذه الطريقة في الجمع بين مزايا الطريقتين السابقتين تقوم الطريقة التوفيقية على أساس نفسي سليم، اذ تقدم للمتعلم جملا او كلمات لها معنى وتتناسب مع طبيعة الانسان في اكتساب

المعرفة، اذ يبدا بادراك الكل ثم ينتقل الى إدراك اجزائه وانواعه، كما تعتمد على استخدام الوسائل التقليدية المتنوعة مثل الصورالملونة والنماذج والحروف الخشبية وغير ذلك مما يجعل أسلوب تعليم القراءة أسلوبا شائعا، ويعني بتحليل الكلمات تحليلا صوتيا لتمييز أصوات الحروف وربطها برموزها. **(سلوى، 2003، ص162,161)**

خلاصة الفصل:

تعتبر القراءة خير جليس في هذا الزمان، حيث انها أفضل من الأصدقاء، فهو تقدم الفائدة لعقل الانسان ويغذي روحه فلها دور كبير في حياتنا في نقل الخبرات والمعارف التي يستفيد منها الفرد بصفة خاصة المجتمع بصفة عامة.

الفصل الخامس

فرط الحركة وتشتت الانتباه

تمهيد:

1. نبذة تاريخية عن الاضطراب.
2. تعريف فرط الحركة وتشتت الانتباه.
3. أعراض فرط الحركة.
4. أعراض تشتت الانتباه.
5. أنواع النشاط الزائد.
6. أسباب اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه.
7. النظريات المفسرة لاضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه.

خاتمة

تمهيد:

يعد اضطراب تشتت الانتباه وفرط الحركة من الاضطرابات السلوكية الأكثر شيوعا وانتشارا بين الأطفال، والتي قد تكون عائقا أمام نموهم على نحو طبيعي، حيث تؤثر بالسلب على حياتهم الأسرية والاجتماعية. وهذا ما سيتم التطرق إليه في هذا الفصل من خلال عرض أهم المحاور الرئيسية لهذا الاضطراب من تعريف وأعراض وبعض النظريات المفسرة لهذا الاضطراب.

1. نبذة تاريخية عن تشتت الانتباه وفرط الحركة:

تعود بدايات التعرف على اضطراب النشاط الزائد إلى القرن العشرين حيث يعتبر "جورج ستيل 1902 " still.F Gearge أحد أوائل الباحثين الذين بحثوا في اضطراب النشاط الزائد فقد أشار إليه آنذاك بذوي العجز في السيطرة على الروح المعنوية والمقصود بذلك هو العجز في القدرة على ضبط الذات. **(الزراع،2007، ص14.)**

زاد الاهتمام الطبي في السلوكيات المتصلة بفرط الحركة وعجز الانتباه فقد لوحظ وجود مجموعة من الاضطرابات التي تؤثر في الدماغ مثل الأورام و الأمراض المعدية والإصابات المختلفة والتي تؤدي بدورها إلى حدوث مشكلات في السلوك والتعلم، صرح "تردغولد 1908" Tredgold بأنه في حالات الإصابة الدماغية البسيطة خلال الولادة فإن الأعراض الأولية تتلاشي بسرعة وتعاود الظهور عندما يبدأ الطفل تعليمه المدرسي دالة على وجود عجز ما، وعلى الرغم من التجاهل الكبير لما جاء به "تردغولد" في الأربعين سنة التالية، تواصل تنامي الاهتمام في تأثير الإصابة الدماغية على السلوك، فقد أصيب عدد كبير من الأطفال بعدوى الالتهاب الدماغي أو التهاب السحايا بين عامي 1918-1917 مما لفت الانتباه إلى مشكلات السلوك التي أظهرها عدد كبير من الأطفال عقب الإصابة تلك، فقد اتسمت اضطرابات السلوك لدى أولئك الأطفال بالتهيج والاندفاعية وفرط الحركة، وعدم الاستقرار الوجداني، والسلوكات العدوانية .أعاد "ستراوس Strauss الاهتمام خلال الأربعينيات بنظرة "تردغولد" كان "ستراوس"

يدرس الأفراد ذوي الإصابات الدماغية وخرج بفرضية أن كل الأفراد الذين يظهرون المشكلات السلوكية والتعليمية لابد أنه قد لحقت بهم إصابات دماغية "تلف دماغي بسيط"، وفي الستينات تغير مصطلح "تلف دماغي بسيط" إلى "خلل دماغي بسيط" إذ يعرف على انه اضطراب متغاير أو غير متجانس في خصائصه كان يشمل الأطفال ذوي الصعوبات التعليمية وكذلك الأطفال المصابين بعجز الانتباه وفرط الحركة والاندفاعية. **(ميركولينو: ترجمة السرطاوي ،2003، ص44: 45)**

2. تعريف اضطراب فرط الحركة تشتت الانتباه:

تعريف **عادل عز الدين الاشول:1987** اضطراب نقص الانتباه وفرط الحركة مصطلح يصف السلوك الذي يتسم بالحركة غير العادية والنشاط المفرط وقد يعوق هذا الاضطراب تعلم الطفل المصاب وبالتالي يسبب مشكلات في إدارة السلوك.

تعريف **إبراهيم كاظم العظهاوي :1988** انه ميل لدى بعض الأطفال للحركة المتواصلة وعدم الركون والهدوء أو الثبات أو الاستقرار في عمل ما أو مكان لفترة طويلة. **(سعد، السنة، ص22 -23)**

رى **اناستوسبولس anastopoulous 1999** :ان اضطراب نقص الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد حالة مزمنة تتسم بمستويات غير ملائمة من عدم الانتباه و الاندفاعية والنشاط الزائد هذا الاضطراب لديه تأثير ضار وخطير على الأداء النفسي للطفل والمراهق والفرد الذي يعاني منه يظهر قدرة أكاديمية منخفضة وضعف في التحصيل الأكاديمي إلى جانب العديد منن المشكلات التي تتعلق بالعلاقات مع الرفاق وتدني مفهوم الذات. **(بختي، 2021، ص)**

3. اعراض تشتت الانتباه وفرط الحركة:

أعراض النشاط الزائد:

1. أعراض جسمية مثل الحركة المستمرة غير المقبلة المشاكسة الإكثار من حركة الرأس بلا مبرر عدم الإقبال الألعاب الرياضية اضطراب في التناسق الحركي السلوكي.

2. الأعراض الاجتماعية حيث تظهر عليهم عدم التوافق الاجتماعي صعوبة الامتثال للأوامر ودوام الصراخ والهيجان وسوء التكيف وسوء التطبع الاجتماعي.

3. الأعراض الانفعالية حيث يكون مشتت الانتباه ضعيف التركيز متهور يصعب عليه ضبط نفسه والسيطرة على انفعالاته ومفهوم الذات لديهم منخفض.

4. الأعراض التعليمية صعوبات تعلم بسبب الحركة الزائدة ولديهم كثير من المشكلات التعليمية وصعوبة في التعامل مع الرموز والاختصارات واستيعاب المفاهيم المركبة الشروذ الذهني وضعف التركيز على الأشياء التي تهمه. **(عبد الحليم، 2014، ص91)**

كما توجد أعراض أخرى ومنها:

- عدواني في حركاته وسريع الانفعال ومتهور ومندفع دون هدف معين.
- سرعة التحول من نشاط إلى آخر وكأنه محرك يعمل دون تقف.
- عدم الالتزام بأداء المهمة التي بين يدي حتى إنهائها وإذا سئل أجاب قبل إنهاء السؤال دون تفكير ويتكلم بكل مفرط.
- لا يستطيع أن يكون ساكنا حيث يحرك يديه و قدميه ويتولى باستمرار ويضايق تلاميذ الصف مع انشغاله بامرر سطحية اثنا الدرس.
- تأخر النمو اللغوي.
- الشعور بالإحباط لأتفه أسباب مع تدني مستوى الثقة بالنفس.
- اضطراب العلاقة مع الآخرين حي يقاطعهم ويتدخل في شؤونهم ويزعجهم بشكل متكرر.
- عدم القدرة على التعبير عن الرأي الشخصي بوضوح.
- يثار بالضحك او البكاء العنيف لأتفه الأسباب.
- الفشل في التركيز الكامل للتفاصيل. **(عبد الرحيم، 2014، ص91 92)**

أعراض تشتت الانتباه:

- الشرود الذهني وضعف التركيز.
- كثيرة التململ والتذمر والنسيان.
- صعوبة تنشيط الذاكرة العاملة.
- تشوش الأفكار مع صعوبة في حل المشكلات .
- ضعف الباعث الإدراكي الجسمي.
- الفشل الدراسي الناجم عن قصور التركيز والانتباه.
- يجد الطفل صعوبة في عملية الإنصات. **(ضراوي، السنة ، ص12)**
- لا يتبع التعليمات ولا يتابع شرح المعلم ويفشل في إتمام الأنشطة المدرسية و الأعمال الروتينة.
- غالبا ما يواجه هذا الطفل صعوبة في تنظم الموضوعات والمهام والأنشطة.
- يتجنب الأنشطة التي تتطلب جهد عقلي مستمر مثل الأنشطة المدرسية والواجب المنزلي.
- من السهل تشتت لانتباهه بواسطة الظروف الخارجية. **(محمد علي، 2022، ص660)**

4. فئات تشتت الانتباه وفرط الحركة:

لقد قسم الدليل التشخيصي والإحصائي اضطراب عجز الانتباه المصحوب بفرط الحركة إلى ثلاث فئات :

النشاط الزائد والاندفاعية: في هذا النوع توجد ستة أعراض من تسعة أعراض من أعراض كثرة النشاط والاندفاعية بحيث تكون أعراض عدم الانتباه أقل من ستة.

ضعف الانتباه: في هذا النوع توجد ستة أعراض من تسعة أعراض من أعراض ضعف الانتباه وبحيث تكون أعراض النشاط الزائد والاندفاعية أقل من ستة .

النوع المشترك: في هذا النوع توجد ستة أعراض من تسعة أعراض من أعراض النشاط الزائد والاندفاعية وستة أعراض من تسعة من أعراض قلة الانتباه .ولا تنتشر هذه الأنواع بنفس النسبة حيث أن (75٪-50)

من الحالات هي النوع المشترك والمقدرة (30٪–20) من الحالات هي من نوع قلة الانتباه، واقل من (15٪) من الحالات هي من النشاط الزائد والاندفاعية فقط. **(عوني، 2011، ص35)**

5. أسباب اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه:

- العوامل الوراثية

تلعب العوامل الوراثية دورا هاما في الإصابة بالنشاط الزائد، وذلك الطريقة المباشرة من خلال نقل المورثات التي تحمل الخصائص وتؤدي إلى تلف أو ضعف بعض المراكز العصبية المسؤولة عن الانتباه بالمخ، أو بطريقة غير مباشرة من خلال نقل المورثات لعيوب تكوينية تؤدي إلى تلف أنسجة المخ والتي بدورها تؤدي إلى ضعف نموه بما في ذلك المراكز العصبية الخاصة بالانتباه. أظهرت نتائج دراسة جيودمان وستيفستون 1989الاثر الواضح للعوامل الجينية الوراثية في هذه الظاهرة حيث تبين أن التوائم المتماثلة كانت أكثر عرضة للإصابة بهذا الاضطراب بشكل أكبر إن كان أحد الأبوين مصابا بهذا الاضطراب، وهو أكثر انتشارا لدى الأقارب الذين يسود لديهم هذا الاضطراب.

- **العوامل البيئية:**

هي متعددة فالتدخين وتعاطي الكحوليات من قبل الأم أثناء الحمل إلى جانب تناولها العقاقير من شانه أن يؤدي إلى حدوث هذا الاضطراب لدى الطفل، كما أن التسمم بالرصاص الذي يأتي نتيجة الأكل واستخدام بعض اللعب مما يؤدي إلى حالات شبيهة بأعراض اضطراب تشتت الانتباه المصحوب بفرط النشاط الحركي، كما أن حمض الاستيل سالسيك والذي يوجد في تركيب بعض المواد التي تضاف إلى بعض الأطعمة لاعطائها نكهة ولون صناعيا يؤدي إلى حالات متشابهة أيضا.

- **العوامل النفسية الاجتماعية:**

أظهرت الدراسات الحديثة دور التنشئة الأسرية السليمة وأكدت الى حاجة الطفل إلى الأسرة السليمة تتسم بالقبول والدفء العاطفي ، وتضيف أن المعاملة السيئة التي يتعرض لها الأطفال مثل الرفض والنبذ

والعقاب البدني وكثرة الأوامر وحب السيطرة تسبب لدى هؤلاء الأطفال الإحساس بالإحباط والفشل الذي يقود إلى السلوكات المضطربة كالنشاط الزائد والتهور، وفي دراسة استهدفت اختبار العلاقة بين أسلوب المعاملة الوالدية وتعرض الطفل لاضطراب الانتباه أشارت النتائج الى أن أساليب المعاملة الوالدية السلبية التي يشعر بها الطفل والمتسمة بالرفض والإهمال من قبل والديه تؤدي الى أصابته باضطراب الانتباه وتؤكد دعم الأسرة وتزويدها بالخبرة المناسبة للتعامل مع هذا الاضطراب. **(ضراوي، 2022، ص14)**

6. النظريات المفسرة لاضطراب تشتت الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد:

النظرية البولوجبة

ركزت على أربعة مجالات وهي كالتالي:

- المجالات المتعلقة بالناقلات العصبية: تتضمن هذه الناقلات العصبية الدوبامين، والنورابنفرن والتي لها علاقة مؤثرة على مجموعة السلوكيات المتصلة بمدة الانتباه وفرط النشاط.

- المجالات العصبية النفسية: يرى أصحاب هذا الفرض أن سبب الاضطراب راجع إلى إصابات في الفص الجبهي خاصة في المنطقة الأمامية من قشرة الدماغ التي تتسبب في إعاقات في الوظائف التنفيذية، وإطالة مدة اليقظة، والتحكم بالاستجابة، وقد استخلص الباحثون ذلك من التشابه في الأعراض لدى الأشخاص المصابين بنفس الإصابة مما أدى إلى ترجيح هذه الفرضية في الإصابة باضطراب فرط النشاط الحركي المصحوب بقصور الانتباه.

- المجالات التي استخدمت التصوير العصبي البنائي الوظيفي: فقد اثبت أن الأشخاص الذين يعانون من مشكلة فرط النشاط الحركي المصحوب بقصور الانتباه يتناقص لديهم تثبيط الجلوكوز في الفصوص الجبهية والجدارية من القشرة الدماغية.

- المجالات المتعلقة بالوراثة: وهذا ما أثبتته الدراسات التي أجريت على التوائم، والأقرباء أن نسبة الاضطراب تزداد كلما ازدادت القرابة بين الأفراد، وأنها لدى التوأم المتطابقة ترتفع أكثر من التوأم غير المتطابقة.

النظرية البيئية الاجتماعية:

يبدأ تأثير العوامل البيئية منذ لحظة الإخصاب، ويمتد إلى ما بعد الولادة، وترى النظرية البيئية أن أي خلل خلال مسيرة حياة الفرد من شأنه أن يؤدي إلى ظهور بعض الاضطرابات ومنها اضطراب ضعف الانتباه المصحوب بفرط الحركة، خصوصا مرحلة الحمل والولادة، وأثناء التنشئة الأسرية، فالأمراض التي تتعرض لها الأم، وسوء التغذية، والصدمات، والأحداث التي تظهر أثناء تطور الجهاز العصبي تشكل عوامل خطر للإصابة بالاضطراب.

لقد أثبتت الدراسات أن تعرض الأم خلال فترة الحمل لقدر كبير من الأشعة، أو تناولها للمخدرات والتدخين، أو تعاطيها الكحوليات، أو بعض العقاقير الطبية التي تؤثر على الجنين خصوصا في الأشهر الثلاثة الأولى من الحمل، وإصابتها ببعض الأمراض المعدية، من شأنه أن يؤدي لإصابة الطفل باضطراب ضعف الانتباه المصحوب بفرط النشاط. يلعب الوسط المدرسي دورا أساسيا في ظهور أعراض اضطراب ضعف الانتباه المصحوب بفرط النشاط فالتنظيم الإداري للمدرسة وطرائق التعليم ومستوى الإضاءة وتنظيم التلاميذ داخل الصف، والأعداد الكبيرة للتلاميذ في الصف الواحد والتي يقابلها أعداد غير كافية من المعلمين، ومستوى تأهيل هؤلاء المعلمين لا تتناسب مع الصعوبات السلوكية التي يواجهونها، بالإضافة إلى عدم توافر أنشطة كافية ومناسبة يجد فيها الأطفال المضطربون مخرجا لطاقاتهم ونشاطاتهم الزائدة عوامل تسهم في ظهور هذا الاضطراب.

النظرية السلوكية النفسية:

أظهرت الدراسات الحديثة أهمية دور الأسرة في تنشئة أبنائها، وأكدت حاجة الأطفال إلى المعاملة الوالدية السليمة، التي تتسم بالقبول والدفء العاطفي والحنان، وقد أكدت عدة دراسات أن إصابة الأطفال باضطراب ضعف الانتباه المصحوب بفرط النشاط كثيرا ما تتسبب فيه المعاملة الوالدية السيئة، القائمة على العقاب البدني والنبذ والعنف، وكثرة الأوامر والتعليمات، إلا أن بعض الباحثين يبررون تصرفات الوالدين ومعاملتهم القاسية للأطفال المضطربين، بأنها نتيجة لسلوك هؤلاء الأطفال الاندفاعي المتسم بكثرة الحركة وغياب النظام، وترى النظرية السلوكية أن الأطفال المضطربين قد تعلموا هذا السلوك نتيجة تعذيبه أو إهماله والسكوت عليه في مرحلة من مراحل نموهم فبالإضافة إلى الظروف البيئية كمرجع للخبرات السيئة، يتعلم الطفل الكثير من الاستجابات عن طريق الملاحظة والنمذجة (التقليد)، وإذا ما تلقى التعزيز بطريقة مباشرة أو غير مباشرة فانه قد يفقد التمييز بين السلوك المرغوب والسلوك غير المرغوب، ولهذا فان اضطراب ضعف الانتباه المصحوب بفرط النشاط يعد نمطا من الاستجابة الخاطئة المرتبطة بمثيرات منفرة يستخدمها الطفل في تجنب مواقف أخرى غير مرغوب فيها، فالطفل ابن بيئته وسلوكياته عبارة عن ردود أفعال للمثيرات والخبرات البيئية التي تعرض لها، ومن ثم تظهر استجاباته، إما في صورة سلوكيات مضطربة تحتاج إلى ضبط وتعديل، أو في صورة سلوكيات مرغوبة يحسن تعزيزها وتثبيتها لقد أوضحت الدراسات النفسية أن أعراض اضطراب ضعف الانتباه المصحوب بفرط النشاط تظهر لدى الأطفال الذين يتسم أباءهم بالتسلط، وأمهاتهم بالعناد وقلة الصبر، وكلما كانت الأم سلبية، ولا تقوم بأي حوار مع طفلها كلما كان هذا الأخير مشتتا غير مطيع، وعاجزا عن التوافق مع مطالب الأم بالطاعة وسرعان ما يظهر ذلك في المدرسة من خلال عجزه عن الانصياع لقوانين الفصل واحترام القواعد النظامية السلوكية. تعتبر النظرية السلوكية أن السلوك الإنساني سلوك نظري منعكس وهو ما يعرف بالمثير والاستجابة، فنتيجة تعرض الطفل إلى مجموعات منبهات خارجية أو داخلية يصدر سلوك بمثابة الاستجابة لتلك المنبهات، وقد صنفت هذه النظرية السلوك إلى قسمين:

1-السلوك المنعكس الشرطي البسيط: كضيق حدقة العين عند تعرضها للضوء الشديد، وتصبب العرق وزيادة دقات القلب وارتفاع ضغط الدم، وإفراز بعض الغدد عند حدوث انفعال معين كالخوف أو الغضب.

2. السلوك المنعكس الشرطي المركب (المكتسب أو المتعلم): لاحظ "بافلوف" في دراسته في الافرازات المعدية أثناء عملية الهضم في مجموعة من الكلاب التي أجرى عليها تجارب ان لعاب الكلب يسيل بمجرد سماعه لبعض الاصوات التي ارتبطت من قبل بالطعام، كسماع صوت أقدام الشخص الذي يقدم لها الطعام أو رئتيه من بعيد، وقد استنتج أن الاصوات المثيرة كانت بمثابة منبهات غير شرطية، وافراز اللعاب كان فعلا منعكسا غير شرطي في حين أطلق على الصوت الجرس الذي كان يصاحب التجربة المنبه الشرطي ثم افراز اللعاب الناتج عن هذا الاخير.

خلاصة الفصل:

وفي أخير هذا الفصل نستخلص أن اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه يؤثر بشكل كبير على حياة الفرد وكذا مجتمعه لما يسبب له العديد من المشاكل النفسية والأسرية وأيضا الاجتماعية والتي قد تستمر الى مراحل متقدمة من حياة الطفل اذا لم يتم تشخيصه مبكرا ووضع خطة علاجية مناسبة.

الفصل السادس

الإجراءات المنهجية للدراسة الميدانية

تمهيد:

1. منهج الدراسة
2. الدراسة الاستطلاعية
3. مجتمع الدراسة
4. عينة الدراسة
5. حدود الدراسة
6. أدوات جمع البيانات
7. الأساليب الإحصائية

خلاصة الفصل

تمهيد:

بعد ان كانت الانطلاقة الاولى لبحثنا من الجانب النظري الذي تناولنا فيه كل المتغيرات التي استلزمها الموضوع، كما أننا عرضنا الاشكالية التى احتوت على الفرضية التي سنحاول اثباتها من خلال الدخول في الجانب التطبيقي، وذلك بالطبع بعد اختيار العينة المناسبة وكذلك الاختبارات الملائمة، وهذا ما سنتناوله في هذا الفصل.

1. منهج الدراسة:

لقد اعتمدنا في دراستنا الحالية على **المنهج الوصفي** على اعتبار أنه المنهج الأنسب لطبيعة هذا الموضوع.

ويعرف **المنهج الوصفي** بصفة عامة على أنه عبارة عن وسيلة جمع البيايات بنوعيها الكيفي والكمي حول الظاهرة محل الدراسة من أجل تحليلها وتفسيرها لاستخلاص النتائج لمعرفة طبيعتها وخصائصها وتحديد العلاقة بين عناصرها وبينها وبين الظواهر الأخرى والوصول الى التعميمات. **(العزاوي، 98،2008)**

2. الدراسة الاستطلاعية:

تبعا لمتطلبات الدراسة وللإقتراب أكثر من ميدان البحث والتعرف أكثر على مجتمع الدراسة قاما الباحثتان بدراسة استطلاعية تضمنت إجراء زيارة ميدانية لمجموعة من المدارس العامة على مستوى بلديات ولاية غليزان و بلديات ولاية معسكر، حيث قاما الباحثتان بمقابلة المعلمين والتلاميذ، لتحديد خصائص العينة والتحقق من صلاحية أدوات الدراسة ومن خصائصها السيكومترية ، فقاما الباحثتان باختيار 30 تلميذا ممثلة لمجتمع الدراسة من أجل التحقق من الخصائص السيكومترية لأدوات الدراسة، بعد التأكد من صلاحيتها وملاءمتها لعينة البحث (فهمهم للتعليمة والبنود) في المرحلة الأولى؛ حيث تم تحديد الوضع اللغوي لهؤلاء التلاميذ بالإستعانة بإستمارة الخبرة والكفاءة اللغوية للطفل الموجه المعلمين، تم تطبيق

الإختبارات للتأكد من خصائصها السيكومترية والتي سيتم التطرق لنتائجها لاحقا في هذا الفصل عند التحدث عن أدوات الدراسة.

3. مجتمع الدراسة:

يتمثل مجتمع الدراسة في تلاميذ المرحلة الابتدائية في مدارس بلدية غليزان وبلدية معسكر حيث تم زيارة (06) مدرسة، وتم الإعتماد على مجموعة من المعايير المحددة لمجموعات الدراسة وهي كالاتي:

- اعتماد الملاحظة من طرف الباحثتان لحالات ذوي تشتت الانتباه وفرط الحركة في الفصل الدراسي وخارج الصف (فترة الراحة) لعدة حصص، من أجل التأكيد من سلوكيات لطفل، بالاضافة الى الاستعانة بملاحظة المعلم والمرافقين في المدرسة في فترة اللعب والنشاطات الترفيهية وفترة المطعم.
- إضافة الى ملاحظة المعلم والاستبيان.

4. عينة الدراسة:

اقتصرت الدراسة على عينة قدرها 30 تلميذ في سن (8-11 سنة)، في مستوى السنة الثالثة، سنة رابعة والسنة الخامسة ابتدائي ذكور واناث، تم اختيارهم بطريقة قصدية وفقا لحالات الاضطراب (تشتت الانتباه وفرط الحركة)، والجدول التالي يمثل المدارس التي تم زيارتها:

جدول رقم (01): يمثل تموقع المدارس التي تم زيارتها

	اسم المدرسة	المنطقة الجغرافية
1	مدرسة الشهيد العفاني محمد	شمال ولاية غليزان
2	مدرسة الشهيد بوقلوش محمد	//
3	مدرسة الشهيد عبيد الحبيب	//

4	مدرسة صلاح الدين الايوبي	غرب ولاية معسكر
5	مدرسة الامير عبد القادر	//
6	مدرسة طارق ابن زياد	//

5. حدود الدراسة:

أ-**الحدود المكانية:** تم اجراء الدراسة على (06) مدارس (03) من مدارس مدينة غليزان و (03) من مدينة معسكر.

ب- الحدود الزمنية: أجريت الدراسة بداية 2024 من شهر جانفي الى شهر ماي .

ج- الحدود البشرية: اقتصرت هذه الدراسة على تلاميذ المرحلة الابتدائية في بعض مدارس مدينة غليزان ومدينة معسكر.

د-الحدود الادائية: تتحدد نتائج هذه الدراسة بالأدوات المستخدمة فيها: استبيان التعرف على اضطراب نقص الانتباه وفرط الحركة.

اختبار الوعي الفونولوجي.

بنود من اختبار القراءة.

واختبار ستروب للتعرف على نسبة الانتباه الانتقائي لدى التلاميذ.

هـ- الحدود الموضوعية: يقتصر موضوع الدراسة على مدى التنبؤ الانتباه الانتقائي البصري والوعي الفونولوجي بالتعرف على الكلمة المكتوب لدى الطفل ذوي اضطراب تشتت الانتباه وفرط الحركة من خلال تقييم التنبؤ بين المتغيرات.

6. أدوات جمع البيانات:

لغرض جمع البيانات ولتحقيق الاهداف وللإجابة عن تساؤلات الدراسة، اعتمد الباحثتان في دراستهم الحالية على مجموعة من الادوات والتي قاما بالتحقيق من صدقها وثباتها وهي كالأتي:

استبيان التعرف على اضطراب تشتت الانتباه وفرط الحركة، البحري أحمد (2016):

يتضمن مجموعة سلوكيات على ثلاثة محاور (تشتت الانتباه، فرط الحركة، الاندفاعية) وهو موجه للأولياء المدرسين، حيث يقوم الوالدان أو المعلم بتقدير أكثر من ستة سلوكيات لدى الطفل والموجود في الاستبيان مع ضمان تكرارها لأكثر من مرة، وهو يساهم في تشخيص اضطراب تشتت الانتباه وفرط الحركة، بجانب الملاحظات والمقابلات وفحص السجلات والمعلومات الهامة التي تسهم في التشخيص، وقد قام صاحب المقياس بحساب ثباته بطريقتين: طريقة اعادة التطبيق على عينة قوامهت 24 فردا بفارق 21 يوما بين التطبيقين، وقدر معامل الارتباط ب: 0،95، وعن طريق معامل ألفا لكرونباخ والذي قدر ب: 0.75 للدرجة الكلية و 0.74 لبعد النشاط الزائد و0.79 لبعد الاندفاعية و0.77 لبعد نقص الانتباه، وقام بحساب صدقه عن طريق الصدق التلازمي مع مقياس كونر لتقدير سلوك الاطفال والمراهقين بصورتيه تقدير الوالدين وتقدير المعلم ومقياس انتباه الاطفال وتوافقهم بصورتيه (صورة المنزل وصورة المدرسة)، وقد كانت جميع الارتباطات مقبولة ودالة احصائيا.

اختبار ستروب Test de Stroopهو اختبار يقيس الانتباه الانتقائي وقدرة الكف، أنشأ من طرف ستروب **Stroop** سنة **1935** ، ويكمن مبدأ الاختبار في وضع الحالة محل الدراسة أمام منبهات تحمل خصائص غير ملائمة (Non pregnante والتي عليها تجاهلها وفي ذات الوقت تجيب على خاصية أخرى، ويحتوي هذا الاختبار على ثلاث بطاقات ذات مقاس (30 X 21)A4

-**البطاقة الأولى:** تتكون من 50 كلمة مكتوبة بالأسود تمثل كلمات ألوان أحمر ، أخضر، أصفر، أزرق.

-**البطاقة الثانية:** فتحتوي على نفس الكلمات لكن هذه المرة الكلمات مكتوبة بألوان مختلفة لا تمثل المعنى الدلالي لها، مثلا كلمة أزرق مكتوبة بالأحمر.

البطاقة الثالثة: فتمثل مستطيلات تحمل نفس الألوان السابق ذكرها.

ويتمثل الوقت اللازم من أجل إعطاء الإجابة 45 ثانية لكل بطاقة، هذه البطاقات تتكون من 10 صفوف كل صف يحمل 5 منبهات، ويهدف هذا الاختبار إلى تقييم الانتباه الانتقائي، وقدرة الكف للوضعية التي تمثل منافسة بين إجابتين اختياريتين.

التعليمية: يجب أن تكون التعليمات مفصلة ومبسطة قدر الإمكان لكي يفهمها الأفراد.

-**الوضعية الأولى (البطاقة أ):** سوف أعطيك ورقة مكتوب فيها كلمات، عليك أن تقرأ بصوت مرتفع من اليمين إلى اليسار، في أسرع وقت ممكن. لما تصل إلى أسفل الورقة أعد القراءة من الأول على أن أقول لك توقف، وإذا أشرت لك بأن هناك خطأ عليك أن تصححه إذا كنت جاهز عليك أن تبدأ.

-**الوضعية الثانية البطاقة (ب):** في هذه الورقة تعيد نفس ما قمت به في المرة السابقة، سوف تقرأ الكلمات ولما تصل إلى أسفل الورقة أعد من الأول.

-**الوضعية الثالثة (البطاقة ج):** هذه الورقة فيها مستطيلات ملونة، يجب أن تسمي هذه الألوان ولما تصل إلى نهاية الورقة عليك أن تعيد من الأول إلى أن أقول لك توقف.

-**الوضعية الرابعة البطاقة (ب):** سوف أعطيك ورقة مثل التي أعطيتك إياها قبل حين ولكن هذه المرة يجب أن تقول لي ما هو اللون الذي كتبت به الكلمات وليس قراءة الكلمات، لما تصل إلى نهاية الورقة عليك أن تعيد من الأول إلى أن أقول لك توقف، يطبق الاختبار في زمن ظرفي يقدر ب: 45 ثانية لكل بطاقة.

طريقة التنقيط: على الفاحص أن يضع أمامه أربع بطاقات تحمل الإجابات المحتملة التي يجب على المفحوص إعطاءها، وفي كل بطاقة يقوم بمتابعة وشطب الأخطاء والترددات، ثم ينقل النتائج على ورقة

التنقيط التي تحمل المعلومات الشخصية للحالة، الأخطاء التي يرتكبها والترددات التي يقع فيها وعدد الإجابات الصحيحة لكل بطاقة من البطاقات المقدمة، وإذا تجاوز سطرا أو عدة سطور يجب إنقاصها من المجموع، وبعد ذلك نقوم بحساب درجة الخطأ لكل بطاقة، وهذا بضرب مجموع الأخطاء في 2+ الترددات، ومن ثم نحسب درجة التداخل والتي تحسب بإنقاص درجة الإجابات الصحيحة في البطاقة الثالثة والتي تخص تسمية الألوان من درجة الإجابات الصحيحة التي تمثل التداخل (تسمية لون الحبر الذي كتبت به الكلمة) في البطاقة الثانية.

اختبار الوعي الفونولوجي:

قامت الباحثة (أزداو،2012). بأعداد سبعة مهام(7)، فبالنسبة لكل مهام، تعطي مثالا واحدا للطفل، وله الحق في محاولتين قبل إجراء الاختبار الحقيقي (محترمين النموذج الفرنسي)، هذا ما يسمح لنا كذلك بمراقبة فهم التعليمية من قبل الطفل.

عناصر تكييف إختبار الوعي الفونولوجي:

لإعداد هذه المهام، حرصت الباحثة أزداو على أخذ الاحتياطات التالية:

-إستعمال الكلمات المعروفة لدى الطفل، وذلك لسببين:

أولا: لأن المهام الفونولوجية تتطلب معالجة معرفية، خاصة إذا ما أخذ بعين الاعتبار الصفة السمعية للمهام المقترحة.

ثانيا: أن الإستعمال المكرّر للكلمات بلغة الطفل هو أساس تطوير إنتباهه لبعض الصفات الفونولوجية، كالإنتباه، مثلا إلى كلمتين تنتهي بنفس الصوت.

شكل الإختبار:

يتضمن الاختبار في محتواه الأصلي ثلاثة أقسام أساسية وهي كالتالي:

1-الذاكرة قصيرة المدى: Mémoire A court Terme

ويحتوي على ثلاثة بنود:

الاحتفاظ بالقوافي Rétention de Rythmes

الاحتفاظ بالجمل: Rétention de Phrases

-الاحتفاظ بالارقام: Rétention de chiffres

2-تقطيع الكلمات: **Décomposition de mots**

ويحتوي على بندان:

-1التقطيع المقطعي:

-2التقطيع الفونيمي:

- **1الوعي الفونولوجي**

ويحتوي على ثمانية بنود:

-1الحكم على القوافي

-2الكلمة التي تقفي

-3-قافية مع كلمة مقصودة (دالة)

4-نفس نهاية الكلمة المقصودة (الدالة)

-5إزالة المقطع

هذا البند ينقسم إلى ثلاثة بنود فرعية:

-حذف المقطع الأول.

-حذف المقطع الأخير.

-حذف المقطع الأوسط.

-6 إزالة المقطع الأول:

7-تعويضه الحرف الأول:

-8الصوت الناقص

تشير (ازدار) إلى أنه لم تقم بتكييف القسمين الأوليين للإختبار ضمن بحثها في إطار الدكتوراه. وهذا لأن البحث يقيس مستوى الوعي الفونولوجي المحض لدى الأطفال وليس الجوانب الأخرى، وهذا ما يخص وما يهم البحث. التقديم النهائي لاختبار الوعي الفونولوجي المكيف من طرف (أزداو). مهام الوعي الفونولوجي عددها سبعة (07) كل واحدة من هذه المهام تحتوي على ثلاثة (03) بنود، ما عدا الخامسة التي تنقسم إلى ثلاث مهام جزئية، التي بدورها تحتوي كل منها على ثلاثة بنود.

(1) البند الأول: الحكم على القوافي

يجب على الطفل أن يقرر إذا كانت أزواج الكلمات تقفي مثلا:

[hagar]/[baqar]

(بقر)/ (حجر)

(2)البند الثاني: إنتاج كلمة تقفي مع الكلمة المقصودة.

يجب على الطفل أن يبحث في قائمته المعجمية على كلمة تقفي مع الكلمة المقترحة مثلا:

lyad] [xad] [gad] [mad]

(من) (جد) (حد) (يد)

(3) البند الثالث: اختيار كلمة تقفي مع الكلمة المقصودة يجب على المال أن يختار من بين ثلاثة كلمات مقترحة، الكلمة التي تقف المقصودة مثلا:

lsaar]/[miqas] [bahr] [waraq]

(ورق)

(بحر) (مقص) (شعر)

(4) البند الرابع: اختيار كلمة تنتهي بنفس الصامتة:

يجب على الطفل أن يختار من بين ثلاثة كلمات مقترحة

مع الكلمة المقصودة مثلا:

[kalb] [rigl] [racs]/[l basal

مع الكلمة

(كتب) (رجل) (راس) / (بصل)

(5)البند الخامس: حذف المقاطع.

تنقسم إلى ثلاثة مهام جزئية.

في الأولى (sa) يجب على الطفل أن يحذف المقطع الأول ويتلفظ بما تبقى من الكلمة

مثلا في كلمة "بقرة يجب على الطفل أن يحذف [ba] ثم يتلفظ بما تبقى[qara]

في الثانية :(6) يحذف المقطع الأخير ثم يتلفظ: ا تبقى من الكلمة[baqa]

في الثالثة (S): يحذف المقطع الأوسط) ، ثم يتلفظ بما تبقى من الكلمة[bara]

(6) البند السادس الصوت الناقص

تسمع للطفل كلمتين، بحيث الكلمة الثانية تتكون من الكلمة الأولى مع حذف المقطع الأول، على الطفل

يجد ماهو الصوت المحذوف مثلا [daba]/[ba:b] (ضباب) / (باب)

(7) استبدال الفونيم الأول:

يتعلق الأمر بحذف الصوت الأول للكلمة واستبداله بآخر بشكل يمكنه من تشكيل كلمة جديدة

مثلا

[tut] / [hut] [quet]

(قوت) (حوت) / (توت)

ملاحظة: تذكر الباحثة أزداو أنه بسبب التركيبة المورفولوجية للغة العربية التي ترتكز على الجذر القائم على الصوامت (1968 (Fish (ثم حذف واحدة من المهام والمتمثلة في حذف الفونيم الأول) المتواجدة في اختبار Delpoche. Ceorge & No)2001 لأنه لا يمكن أن نجد في اللغة العربية كلمة تبدأ بصانته

نظام تنقيط اختبار الوعي الفونولوجي:

تذكر الباحثة إنه بناء على الإجابات الصحيحة ولإخضاع كل النتائج للمعالجة الإحصائية، ثم تنقيط كل واحدة من المهام على ثلاثة (03) نقاط كحد أقصى حسب عدد البنود إذ تم منح نقطة واحدة لكل إجابة صحيحة، وهو نظام التنقيط المستعمل الاختبار الأصلي، ما عدا "حذف المقاطع المهام (5) التي صل مجموعها إلى (9) نقاط كحد أقصى بنظام ثلاث نقاط لكل واحدة من المهام الجزئية الثلاثة، ويكون بذلك المجموع الكلي 27 نقطة.

كيفية إجراء الاختبار:

تم تطبيق الاختيار بصفة فردية،

متوسط الحصص كان تقريبا ما بين 35 إلى 40 حسب الأطفال. تقدم التعليمات بالعربية، مع التركز والتكرر في كل مرة حتى يتم التأكيد من فهم الطفل للتعليمة كما أنه في بعض البنود لا يوجد مشاكل مع الأطفال مقارنة بـ البنود الأخرى الصعبة التي تستعدي الإعادة والتكرار. كان لدينا أوراق خاصة بالتنقيط لكل الأطفال وكان تسجل إجابتهم مهما كانت صحيحة أو خاطئة.

اختبار التعرف على الكلمة المكتوبة:

هو اختبار للقراءة معد من طرف الباحثة زدام، تم الاعتماد على (8) بنود وهي:

البند الثالث: الكلمات المؤلوفة، يضم 50 كلمة تنوعت بين الكلمات القصيرة المألوفة المكونة من مقطعين أو ثلاثة وبين الكلمات الطويلة المألوفة التي تضم أربعة مقاطع أو أكثر (أمٌ/ ، حَيَوَانَاتٌ / hayawanatun/) .

البند الرابع: بند الكلمات غير المألوفة ، يضم 60 كلمة ، منها القصيرة غير المألوفة و الطويلة غير المألوفة (خُم / xummun / أَرْجُوَازِيَّةٌ / .(/ urguwa:zijjatun

البند الخامس: بند الكلمات المضبوطة ، يضم 19 كلمة، تنوعت هي الاخرى بين القصيرة والطويلة بحسب عدد المقاطع (لَيْسَ / lajsa / ، عَجِيبَانِ / . (/agibani

البند السادس : بند الكلمات غير المضبوطة ، يضم 20 كلمة ، في هذا البند أيضا اختارت الباحثة كلمات غير مضبوطة قصيرة و أخرى طويلة (إلة / Pila:hun / و تشجعوا. (/ tasaga3u: /

البند السابع : بند الكلمات الحقيقية ، يضم 19 كلمة منها القصيرة والطويلة (جوٌ / gawwun و مغناطيسية. (/miyna:ti:siyyatun/ /

البند العاشر : بند الكلمات المعقدة ، يضم 20 كلمة معقدة قصيرة ومعقدة طويلة (حَتَّى / hatta : ، كِيمْيَائِيُّونَ/ ki:mja: ijjuna/

قبل نطلب من الطفل أن يقرأ، شرحت له أن الأمر لا يتعلق باختبار في القراءة، فالباحثة لن تعطيه علامة ولا تقول له إن كان يقرأ بطريقة صحيحة أم خاطئة. هي تريد فقط أن تتعرف على قدرات التلاميذ في القراءة. لذلك وضحت الباحثة للطفل أن عليه أن يقرأ كما يعرف وكما هو مكتوب وحسب التشكيل. وأن يترك ما لا يعرف قراءته. وعليه تضع الباحثة البند من القراءة أمام الطفل للحظات ثم تطلب منه القراءة بصوت عال بعد أن تقوم بالإشارة بالأصبع إلى أول نقطة يبدأ بها الطفل القراءة إلى آخر وحدة على أن تمسح الباحثة بكف اليد على كل البند حتى يفهم الطفل أن عليه قراءة كل محتوى ذلك البند من أوله إلى آخره وعليه كانت التعليمة المعطاة للطفل في كامل الاختبار هي التالية:

/eqra bsu:t 3a:li menna hatta lahna /

تصحيح الاختبار:

تمنح نقطة واحدة(01) لكل اجابة صحيحة و(0) لكل اجابة خاطئة، وبالتالي يتحصل الطفل ان كانت قراءته صحيحة على النقاط التالية:

بالنسبة لبند الكلمات المألوفة : 50 نقطة .

بالنسبة لبند الكلمات غير المألوفة : 60 نقطة .

بالنسبة لبند الكلمات المضبوطة : 19 نقطة .

بالنسبة لبند الكلمات غير المضبوطة : 20 نقطة .

بالنسبة لبند الكلمات الحقيقية : 19 نقطة .

بالنسبة لبند الكلمات غير الحقيقية : 19 نقطة .

بالنسبة لبند الكلمات البسيطة : 20 نقطة .

بالنسبة لبند الكلمات المعقدة : 20 نقطة

تم استعمال اختبارات صادقة وثابتة احصائيا في البيئة الجزائرية، وسبق التأكد من خصائصها السيكومترية في أكثر من بحث.

7. الأساليب الاحصائية:

اعتمدنا على تحليل الانحدار البسيط والمتعدد لتحليل التأثير والتنبؤ باستعمال برنامج spss

خلاصة الفصل:

من خلال هذا الفصل اعتمدنا في دراستنا هذه على مجموعة من الادوات والاساليب البحثية، والتي تعتبر الانسب للقيام بهذه الدراسة، والتي لها دور أو تسهم في تشخيص فرط الحركة وتشتت الانتباه وتحديد درجة التنبؤ بالانتباه الانتقائي البصري والوعي الفونولوجي للتعرف على الكلمة المكتوبة في المرحلة الابتدائية.

الفصل السابع

عرض ومناقشة وتفسير نتائج الدراسة

- تمهيد
- 1. عرض نتائج فرضيات الدراسة
- 2. تفسير ومناقشة نتائج فرضيات الدراسة
- 3. مناقشة عامة
- 4. استنتاج عام

تمهيد:

تناول هذا الفصل نتائج الدراسة ومحاولة تحليلها ومناقشتها في ضوء الدراسة، من خلال الاختبارات ولأساليب الإحصائية التي من شأنها اثبات أو نفي الفرضية المتعلقة بالموضوع، وأخيرا الاستنتاج العام وبعض التوصيات والاقتراحات. بعد تطبيق اختبارات الدراسة على أفراد العينة من تلاميذ المرحلة الابتدائية، اعتمدت الباحثة في تحليل النتائج على الانحدار البسيط والمتعدد وتم عرض النتائج التي أسفرت عنها الدراسة في جداول إحصائية مرتبة وفقا لفرضيات الدراسة.

1. عرض نتائج فرضيات الدراسة:

1.1. عرض نتائج الفرضية الاولى والثانية:

نص الفرضية: يتنبأ الوعي الفونولوجي والانتباه الانتقائي البصري بدقة التعرف على الكلمة المكتوبة في اللغة العربية لدى الاطفال ذوي تشتت الانباه وفرط الحركة. ولتحليل هذه الفرضيات قمنا بإستخدام الإنحدار الخطي المتعدد، فتحصلنا على النتائج التالية:

جدول رقم (2): يبين معامل الانحدار المتعدد بين الوعي الفونولوجي والإنتباه الانتقائي والتعرف على الكلمة المكتوبة في اللغة العربية لدى الأطفال ذوي تشتت الإنتباه وفرط الحركة

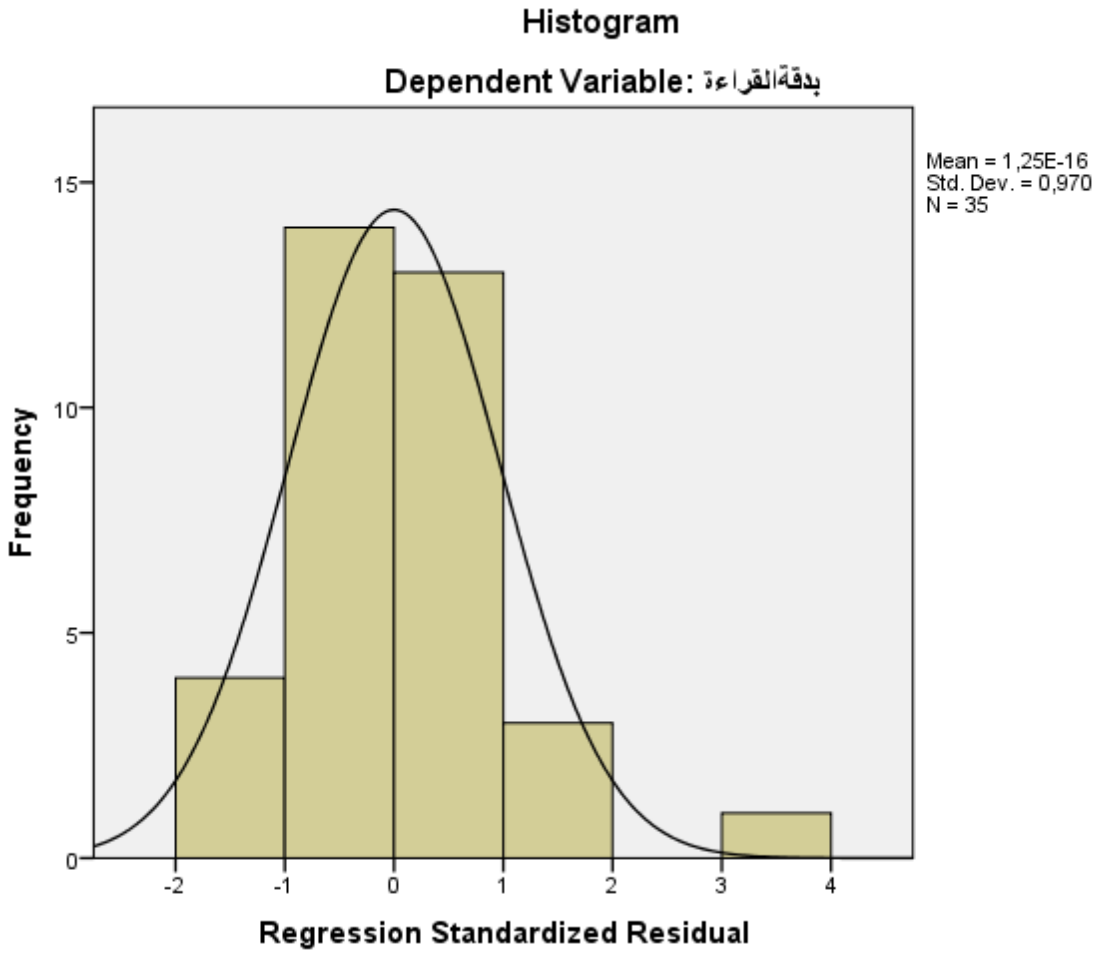
المتغير التابع	المتغيرات المستقلة (المفسرة/المتنبئة)	معامل الإنحدار ر	معامل التحديد ر	قيمة ف	دلالة ف	بيتا	قيمة ت	دلالة ت	معامل تضخم التباين
دقة القراءة	الوعي الفونولوجي	,845	,714	39,909	,000	-,864	-3,95	,000	5,349
	الإنتباه الإنتقائي البصري					,021	,096	,924	5,349

يتضح من خلال الجدول أن قيمة الإحتمال P.Value تساوي صفر(0.000)، وهي أقل من مستوى المعنوي أو الدلالي 0,01، وبالتالي ونقبل الفرض، وهو أن الإنحدار معنوي، وبالتالي يوجد تأثير من

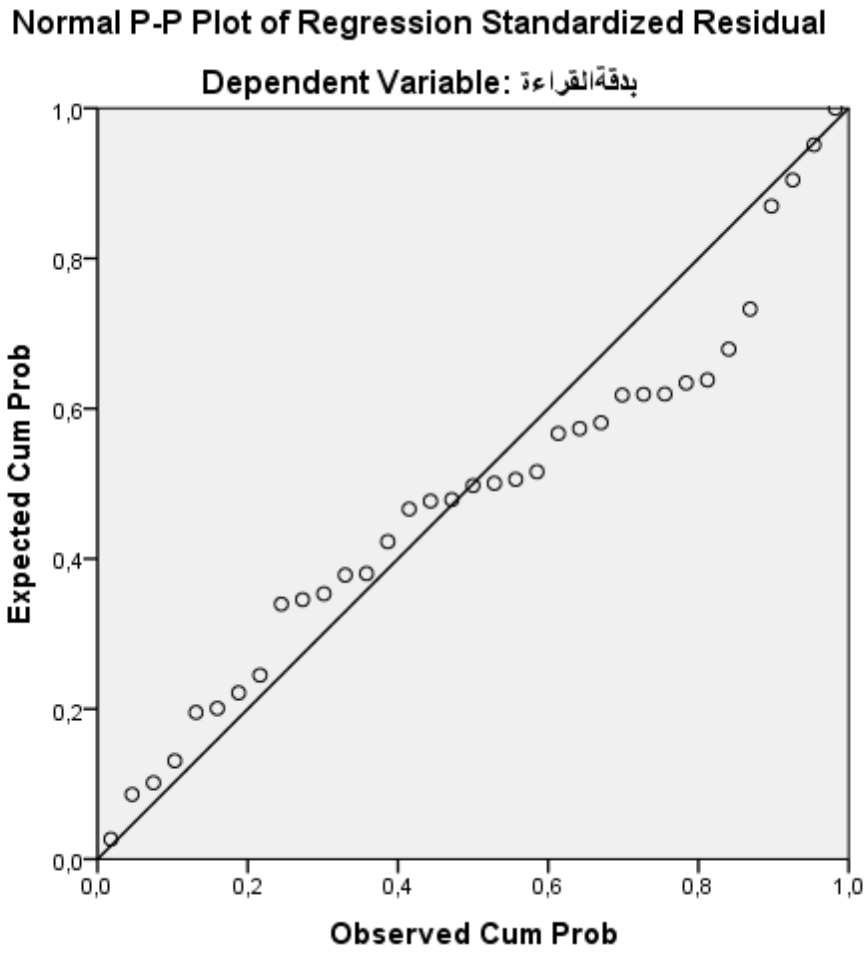
المتغيرات المستقلة على المتغير التابع؛ أي أن المتغير التابع نستطيع التنبؤ به من خلال المتغيرات المستقلة. هذا ما يفسر العلاقة بين المتغير التابع دقة القراءة والمتغيرات المستقلة (المفسرة/التنبئية) الوعي الفونولوجي والإنتباه الإنتقائي البصري؛ ومن أجل معرفة هذه العلاقة، تم إستخدام نموذج الإنحدار الخطي المتعدد (أنظر الجدول رقم)، والذي اعتبرت فيه متغيرات الوعي الفونولوجي والإنتباه الإنتقائي البصري كمتغيرات مستقلة (تفسيرية/تنبئية) ومتغير دقة القراءة كمتغير تابع. أظهرت النتائج معنوية نموذج الإنحدار، وذلك من خلال قيمة (ف) البالغة (39,909) بدلالة (0,000)؛ أي أصغر من مستوى المعنوية (0,01). فمن خلال النتائج المتحصل عليها، تترجم المتغيرات المستقلة (المفسرة/التنبئية) بأنها تفسر 71٪ من التباين الحاصل في دقة القراءة، وذلك بالنظر إلى معامل التحديد (ر). كما جاءت قيمة بيتا للمتغير المستقل الوعي الفونولوجي بقيمة (0,864−) وهي ذات دلالة إحصائية؛ حيث يمكن إستنتاج ذلك من قيمة (ت) (3,950−) والدلالة المرتبطة بها؛ ويعني ذلك أنه كلما تحسن الوعي الفونولوجي بمقدار وحدة تحسن مستوى دقة القراءة بمقدار (0,864−) وحدة، ونجد أن قيمة الإحتمال P.Value تساوي صفر(0.000)، وهي أقل من مستوى المعنوي أو الدلالي (0,01)، وبالتالي فإننا في هذه الحالة نرفض الفرض العدمي أو الصفري القائل بأن المقدار الثابت في معامل متغير الوعي الفونولوجي في نموذج الإنحدار غير معنوي أو غير دال إحصائياً ونقبل الفرض البديل الذي يثبت معنوية أو دلالة نموذج الإنحدار على مستوى دلالة أقل من (0,01). وهو يثبت ما تذهب إليه فرضية البحث بأنه يوجد تأثير دال إحصائياً للوعي الفونولوجي على دقة القراءة؛ أي أن المتغير التابع (دقة القراءة) نستطيع التنبؤ به من خلال المتغير المستقل (الوعي الفونولوجي)، ومنه تحقق فرضية البحث الخاصة الوعي الفونولوجي. أما بالنسبة لقيمة بيتا للمتغير المستقل الإنتباه الإنتقائي البصري فجاءت بقيمة (0,021) وهي غير دالة إحصائياً وذلك من خلال قيمة (ت) (0,096)، أما قيمة الإحتمال P.Value فجاءت تساوي (0,924) وهي أكبر من مستوى المعنوي 0,05، وبالتالي فإننا نقبل الفرض العدمي القائل

بأن معامل متغير الإنتباه الإنتقائي البصري في نموذج الإنحدار المقدر غير معنوي. وهو لا يثبت ما تذهب إليه فرضية البحث، بأنه يوجد تأثير دال إحصائياً للإنتباه الإنتقائي البصري على دقة القراءة، وأنه يستطيع التنبؤ بهذا الأخير. كما يوضح الجدول نتائج إختبار التعددية الخطية؛ حيث كشفت النتيجة أن عامل تضخم التباين للنموذج كان (5,349) بالنسبة لمتغير الوعي الفونولوجي و(5,349) لمتغير للإنتباه الإنتقائي البصري، وهي أصغر من (10)؛ مما يشير ذلك إلى عدم وجود مشكلة تعددية خطية بين متغيرات النموذج.

والرسوم البيانية التالية توضح إعتدالية توزيع البواقي وتجمع البيانات حول الخط المستقيم:



شكل رقم(6) يمثل إعتدالية توزيع البواقي وتجمع البيانات حول الخط المستقيم



شكل رقم(7) يمثل إعتدالية توزيع البواقي وتجمع البيانات حول الخط المستقيم

1.2. عرض نتائج الفرضية الثالثة:

نص الفرضية يتنبأ الوعي الفونولوجي بدقة الاستراتيجية الفونولوجية في التعرف على الكلمة المكتوبة باللغة العربية في اللغة العربية لدى الاطفال ذوي تشتت الانباه وفرط الحركة. ولتحليل هذه الفرضية قمنا بإستخدام الإنحدار الخطي البسيط، فتحصلنا على النتائج التالية:

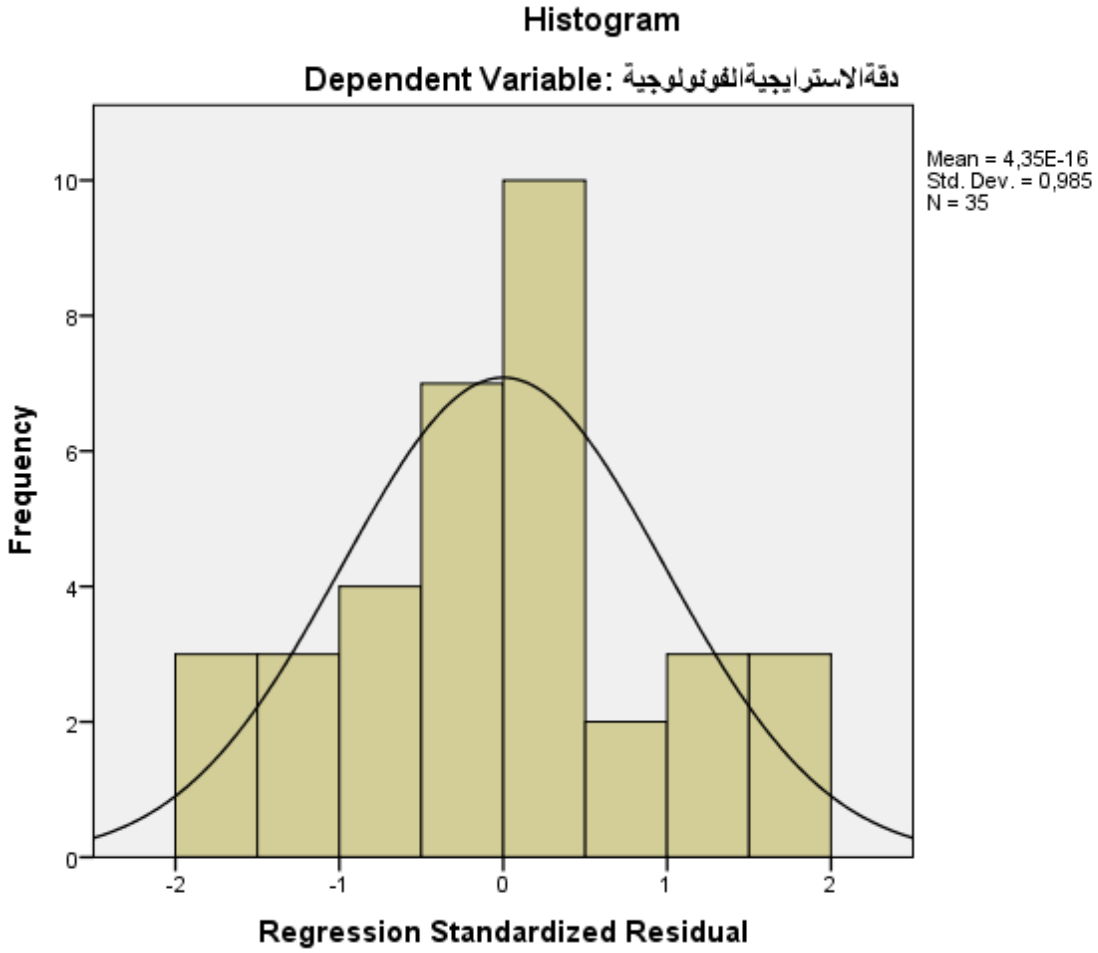
جدول رقم (3): يبين معامل الانحدار البسيط بين الوعي الفونولوجي والاستراتيجية الفونولوجية في التعرف على الكلمة المكتوبة في اللغة العربية لدى الأطفال ذوي تشتت الانتباه وفرط الحركة

المتغير	المتغير المستقل	معامل	معامل	قيمة ف	دلالة	بيتا	قيمة	دلالة

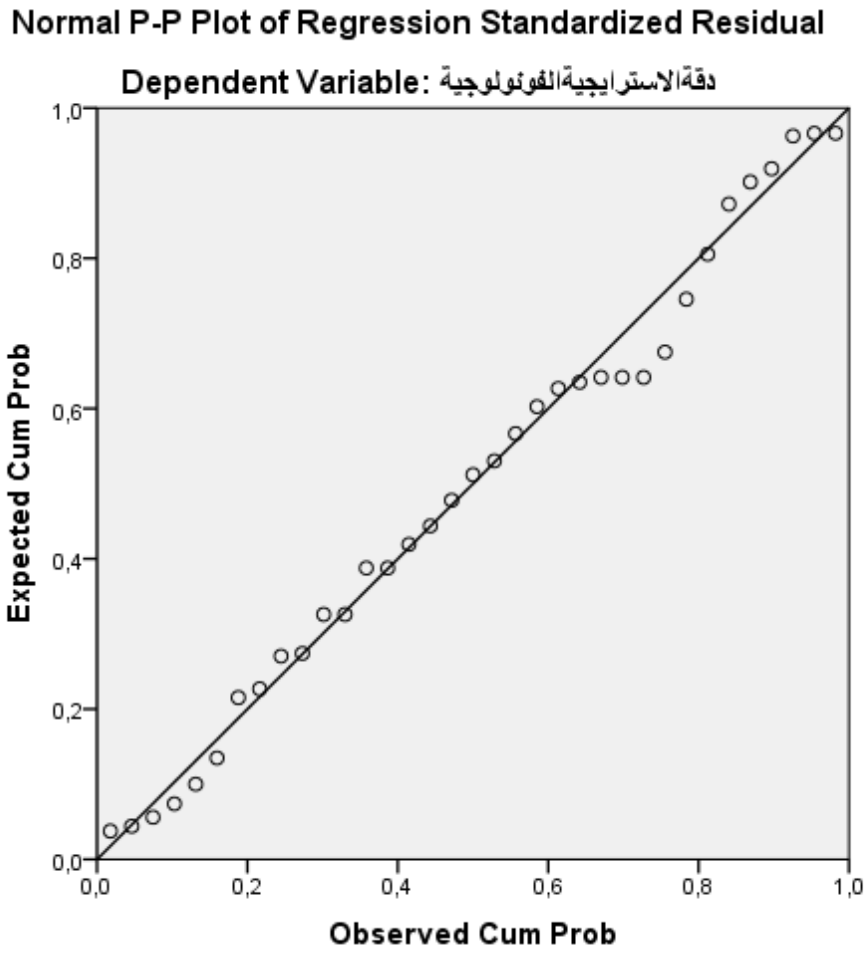
التابع	(المفسر/المتنبئ)	الإنحدار ر	التحديد ر		ف		ت	ت
الاستراتيجية الفونولوجية	الوعي الفونولوجي	,280	,078	2,809	,103	-,280	−1,676	,103

يتضح من خلال الجدول أن قيمة الإحتمال P.Value تساوي (0,103)، وهي أكبر من المستوى المعنوي أو الدلالي 0,05، وبالتالي نرفض الفرض، وهو أن الإنحدار غير معنوي، وبالتالي لا يوجد تأثير من المتغير المستقل على المتغير التابع؛ أي أن المتغير التابع لا نستطيع التنبؤ به من خلال المتغير المستقل. هذا ما يفسر عدم وجود علاقة بين المتغير التابع الإستراتيجية الفونولوجية والمتغير المستقل (المفسر/التنبئ) الوعي الفونولوجي؛ ومن أجل معرفة هذه العلاقة، تم إستخدام نموذج الإنحدار الخطي البسيط (أنظر الجدول رقم)، والذي اعتبرت فيه متغير الوعي الفونولوجي، كمتغير مستقل (تفسيري/تنبئي) ومتغير دقة الإستراتيجية الفونولوجية كمتغير تابع. حيث أظهرت النتائج عدم معنوية نموذج الإنحدار، وذلك من خلال قيمة (ف) البالغة (2,809) بدلالة (0,103)؛ أي أكبر من مستوى المعنوية (0,05). فمن خلال النتائج المتحصل عليها، يترجم المتغير المستقل (المفسر/التنبئي) بأنها تفسر 8٪ تقريباً من التباين الحاصل في الاستراتيجية الفونولوجية، وذلك بالنظر إلى معامل التحديد (ر). كما جاءت قيمة بيتا التي توضح العلاقة بين الاستراتيجية الفونولوجية بقيمة (0,280−) غير دالة إحصائياً؛ حيث يمكن إستنتاج ذلك من قيمة (ت) (1,676−)، ونجد أن قيمة الأحتمال P.Value تساوي (0,103) وهي أكبر من مستوى المعنوي أو الدلالي (0,05)، وبالتالي فإننا نقبل الفرض العدمي أو الصفري القائل بأن معامل متغير الوعي الفونولوجي في النموذج الإنحدار المقدر غير معنوي أو غير دال إحصائياً؛ أي أن المتغير التابع (دقة الاستراتيجية الفونولوجية) لا نستطيع التنبؤ بها من خلال المتغير المستقل (التفسيري/التنبئي) الوعي الفونولوجي، وهو عكس ما تثبته فرضية البحث بأنه يوجد

تأثير دال إحصائياً للوعي الفونولوجي على دقة الاستراتيجية الفونولوجية، وأننا نستطيع التنبؤ بها. والرسوم البيانية التالية توضح اِعتدالية توزيع البواقي وتجمع البيانات حول الخط المستقيم:



شكل رقم(8) يمثل اِعتدالية توزيع البواقي وتجمع البيانات حول الخط المستقيم



شكل رقم (9) يمثل إعتدالية توزيع البواقي وتجمع البيانات حول الخط المستقيم

1.3. عرض نتائج الفرضية الرابعة:

نص الفرضية يتنبأ الانتباه الانتقائي البصري بالاستراتيجية المعجمية في التعرف على الكلمة المكتوبة باللغة العربية في اللغة العربية لدى الاطفال ذوي تشتت الانباه وفرط الحركة. ولتحليل هذه الفرضية قمنا بإستخدام الإنحدار الخطي البسيط، فتحصلنا على النتائج التالية:

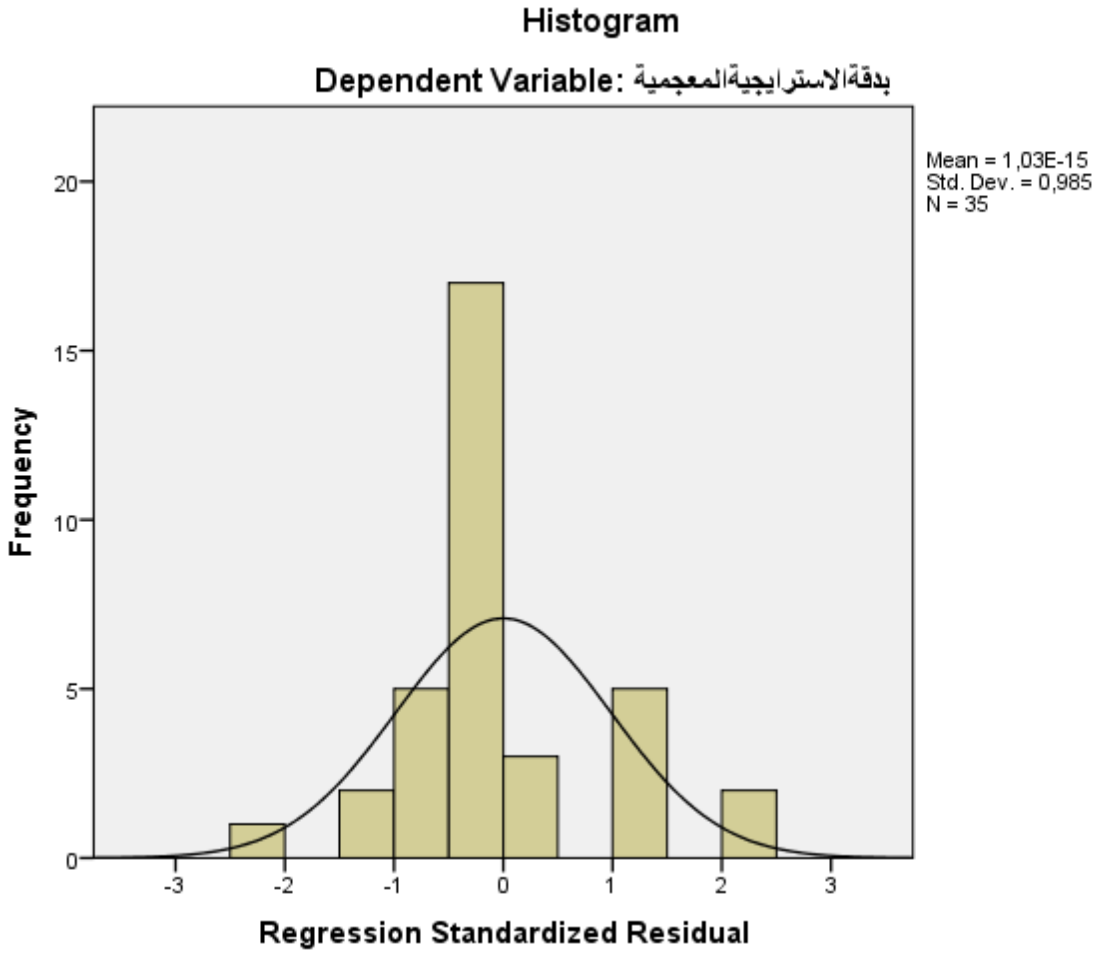
جدول رقم (4): يبين معامل الانحدار البسيط بين الانتباه الانتقائي البصري والاستراتيجية المعجمية في التعرف على الكلمة المكتوبة في اللغة العربية لدى الأطفال ذوي تشتت الإنتباه وفرط الحركة

المتغير	المتغير المستقل	معامل	معامل	قيمة ف	دلالة	بيتا	قيمة	دلالة

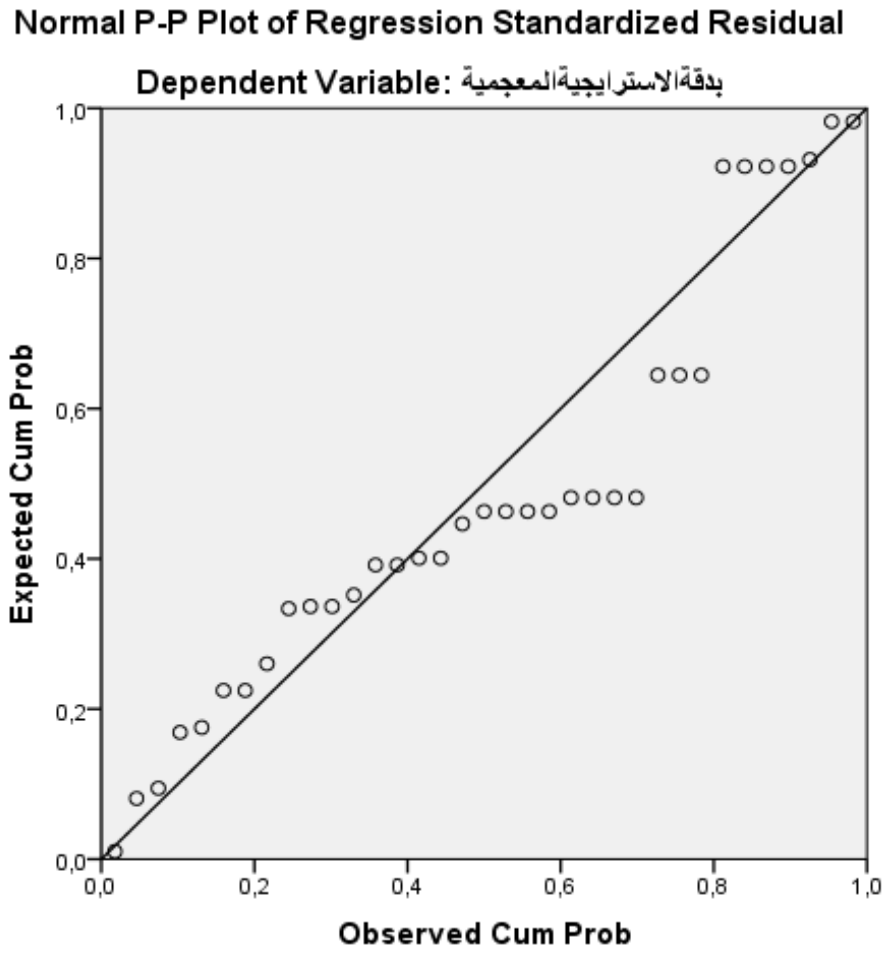
التابع	(المفسر/المتنبئ)	الإنحدار ر	التحديد ر		ف		ت	ت
دقة الاستراتيجية المعجمية	الانتباه الانتقائي	,942	,887	260,108	,000	−,942	−16,128	,000

نجد أن قيمة الإحتمال P.Value تساوي صفر(0.000)، وهي أقل من مستوى المعنوي أو الدلالي 0,01، وبالتالي نرفض الفرض الصفري ونقبل الفرض البديل، وهو أن الإنحدار معنوي، وبالتالي يوجد تأثير من المتغير المستقل على المتغير التابع؛ أي أن المتغير التابع نستطيع التنبؤ به من خلال المتغير المستقل. هذا ما يفسر العلاقة بين المتغير التابع دقة الاستراتيجية المعجمية والمتغير المستقل (المفسر/التنبئي) الإنتباه الانتقائي؛ ومن أجل معرفة هذه العلاقة، تم إستخدام نموذج الإنحدار الخطي البسيط (أنظر الجدول)، والذي اعتبر فيه متغير الإنتباه الإنتقائي، كمتغير مستقل (تفسيري/تنبئي) ومتغير دقة الإستراتيجية المعجمية كمتغير تابع. أظهرت النتائج معنوية نموذج الإنحدار، وذلك من خلال قيمة (ف) البالغة (260,108) بدلالة (0,000)؛ أي أصغر من مستوى المعنوية (0,01). فمن خلال النتائج المتحصل عليها، يترجم المتغير المستقل (المفسر/التنبئي) بأنه يفسر 88,7٪ من التباين الحاصل في دقة الاستراتيجية المعجمية، وذلك بالنظر إلى معامل التحديد (ر). كما جاءت قيمة بيتا التي توضح العلاقة بين دقة الاستراتيجية المعجمية بقيمة (−,942) دالة إحصائياً؛ حيث يمكن إستنتاج ذلك من قيمة (ت) (−16,128)، ونجد أن قيمة الأحتمال P.Value تساوي (0,000) وهي أصغر من مستوى المعنوي أو الدلالي (0,01)، وبالتالي فإننا نرفض الفرض الصفري، ونقبل الفرض البديل القائل بأن معامل متغير الإنتباه الإنتقائي في النموذج الإنحدار المقدر معنوي أو دال إحصائياً؛ أي أن المتغير التابع (دقة الإستراتيجية المعجمية) نستطيع التنبؤ بها من خلال المتغير المستقل (التفسيري/التنبئي) الإنتباه الانتقائي،

وهو ما تثبته فرضية البحث بأنه يوجد تأثير دال إحصائياً للإِنتباه الإِنتقائي على دقة الإِستراتيجية المعجمية ، وأننا نستطيع التنبؤ بها. والرسوم البيانية التالية توضح إِعتدالية توزيع البواقي وتجمع البيانات حول الخط المستقيم:



شكل رقم (10) يمثل إِعتدالية توزيع البواقي وتجمع البيانات حول الخط المستقيم



شكل رقم (11) يمثل إعتدالية توزيع البواقي وتجمع البيانات حول الخط المستقيم

2. تفسير ومناقشة نتائج الدراسة:

2.1. تفسير ومناقشة نتائج الفرضية الأولى:

أشارت نتائج الجدول رقم (02) الى وجود تنبؤ دال احصائيا للوعي الفونولوجي للتعرف على الكلمة المكتوبة باللغة العربية؛ من خلال ظهور التنبؤ في نموذج الانحدار لدى ذوي تشتت الإنتباه وفرط الحركة. ويعتبر الوعي الفونولوجي من اهم مكونات اللغة الشفوية واحد اهم مهارات المعالجة الفونولوجية المرتبطة بالتعرف على الكلمة المكتوبة وقراءة الكلمات من خلال استعمال الاستراتيجيات الفونولوجية والممثلة في التجميع الفونولوجي حسب ما اقرته النماذج النظرية المفسرة لاكتساب القراءة كنموذج Frith. U (1985) و Goswami & Bryant (1990) و Coltheart (1978) و **Coltheart, Rastle,**

Perry, Langdon & Ziegler (2001) حيث اعتمدت مهارات المعالجة الفونولوجية وفي المرحلة الحرفية الابجدية كمرحلة اولى يمر بها الطفل لتعلم القراءة من خلال تعلم التحويل الفونيمي القرافيمي واكتساب مهارة التقابل فونيم فرافيم، حيث ترى Frith (1985) تتطلب القدرة على فك ترميز حروف الكلمات والربط بين الحرف المكتوب وصوته المنطوق (التقابل بين الحرف وصوته) (Grapheme-Phoneme Correspondences) ويتحقق هذا من خلال الإنتباه إلى الحروف مجتمعة ومنفصلة، عندما يبدأ الطفل في تعلم القراءة يبدأ بفهم الأصوات المنطوقة للكلمات المكتوبة على أنها فونيمات يمكن دمجها واعادة دمجها لتشكيل كلمات جديدة، وهذا هو الوعي الفونولوجي والذي لا يحدث بشكل تلقائي؛ بل هناك حاجة ملحة لتعليم الاطفال لمبدأ التقابل الحرفي الفونيمي. **(بن عيسى، 2022، ص 112)**. تتوافق نتيجة دراستنا ما توصل اليه Taibaha et haynes (2015) الذي هدف الى التعرف على ارتباط الوعي الفونولوجي والتسمية والذاكرة الفولوجية بمهارة الطلاقة في قراءة الكلمات الحقيقية وغير الحقيقية فى اللغة العربية حيث توصل أن مقاييس الوعي الفونولوجي كان اكثر تنبؤا بجميع مهارات القراءة، والقدرة على التعرف على الفونيمات داخل الكلمة (الوعي الفونيمي) وفهم العلاقة بين الحروف المكتوبة، هو أحد العناصر الأساسية في تعليم القراءة، حيث يعزز الوعي الفونولوجي هذا القدرة من خلال تعلم كيفية ربط الحروف بأصواتها. ومن خلال الأدبيات المتعلقة بالوظائف المعرفية والتعلم فانه لا يمكن انكار دور مكونات الذاكرة العاملة في اكتساب مهارات اللغة المكتوبة نظريا اجرائيا، وعلى الرغم من عدم وجود ارتباط بين مهمة الذاكرة العاملة اللفظية ومهام التعرف على الكلمة المكتوبة إلا ان هناك دور يدخل في نطاق المعالجة الفونولوجية من خلال التحويل الفونوغرافيمي والذي يعتبر عملية اساسية في مرحلة اكتساب القراءة، والذي يمكن أن يعتبر أحد الطرق في عملية التعرف على الكلمات المكتوبة، والمعالجة الإنتباهية التي تساهم في التعرف البصري على الكلمات، والتي أثبتت في دراسات القراءة التي تقارن بين مختلف الأنظمة الاملائية للغات. **(بن عيسى، 2022، ص 113)**، وتوصل Bosman & Janssen

(2017) الى ان الكفاءة والوعي اللغوي عامل مهمة في تحديد وتوجيه العلاقة بين المهارات الفونولوجية (الوعي الفونولوجي) والمهارات اللغوية (القراءة)، وتشير الدراسات أن ضعف الأداء في القراءة ينطوي تحت ضعف وعجز الوظائف التنفيذية بشكل عام والمعالجة الفونولوجبة بشكل خاص، حيث توصل Sarver et al. ; (2012) الى وجود ارتباط دال لتقرير المعلم على تحديد سلوك تشت الإنتباه وفرط الحركة، والتحصيل الدراسي في القراءة والكتابة والرياضيات، ومن خلال دراسته الطولية أثبت وجود تأثير للذاكرة العاملة الفونولوجية والمكانية البصرية على الأداء التحصيلي على المدى الطويل، ويرى Sarver et al. ; (2012) ان هذه النتيجة تساهم في فهم الاختلافات القائمة على اساس اضطراب تشتت الإنتباه فرط الحركة، بالإضافة الى تحديد الذاكرة العاملة والذاكرة قصيرة المدى كعامل تنبؤي للفشل الاكاديمي والتركيز عليها في الجانب العلاجي والتدريبي، ونقلا عن Sarver et al. ; (2012) فقد قام Rapport,Scanlan, & Denney (1999) بنمذجة تأثير اليقظة والذاكرة الفونولوجية قصيرة المدى وسلوك الفصل المصنف من قبل المعلم ومشكلات الإنتباه على التحصيل الدراسي طويل المدى، حيث كانت الذاكرة الفونولوجية قصيرة المدى هي أقوى مؤشر على التحصيل الدراسي طويل المدى، حيث توصل كل من Boojari et all.; (2017); Lisa et al.; (2011);Savage et all.; (2006); Papaioannou et al.; (2001) الى وجود ارتباط دال احصائيا وتأثير وتنبؤ لمهام الذاكرة العاملة الفونولوجية (الحلقة الفونولوجية) لقدرة القراءة والأداء الأكاديمي لدى الاطفال ذوي تشتت الإنتباه وفرط الحركة، وتوصل Savage et al.; (2006) من خلال تحليلات العوامل الأولية التي أشارت إلى امكانية استخلاص ثلاثة متغيرات كامنة من التباين بين مهام صعوبات الانتباه والمهام الفرعية للذاكرة العاملة. من خلال ما تم ذكره من نتائج للأدبيات فان دور الوعي الفونولوجي مهم واساسي في تعلم القراءة من ناحية كونه مهارة ضمنية ناتجة عن اللغة الشفهية ومن ناحية أخرى معامل مساهم في فك ترميز الكلمات في قراءة الكلمات. **(بن عيسى، 2022، ص 242)**

2.2. تفسير ومناقشة نتائج الفرضية الثانية:

أشارت نتائج الجدول رقم (02) الى وجود تنبؤ دال احصائيا للانتباه الانتقائي للتعرف على الكلمة المكتوبة باللغة العربية؛ من خلال ظهور التنبؤ في نموذج الانحدار لدى ذوي تشتت الانتباه وفرط الحركة. حيث يعتبر دور الانتباه الانتقائي دور أساسي من ناحية كف وتثبيط المثيرات الغير مرتبطة بالهدف والتركيز على المثير الهدف اثناء القراءة وبالإضافة الى دوره في المعالجة البصرية الكلية اثناء التعرف على الكلمات المكتوبة بالاعتماد على العمليات الاملائية المعجمية انطلاقا من الاستدعاء والعنونة من الذاكرة طويلة المدى. دور دقة وسرعة المعالجة الإنتباهية البصرية في تعلم واكتساب مهارات التعرف على الكلمة المكتوبة والتعلم عموما دور بارز حيث توصل Bouzaboul et al.; (2020) في دراسته التي هدفت الى معرفة العلاقة بين الوظائف التنفيذية والأداء الأكاديمي بين طلاب المدارس المتوسطة المغربية العاديين وذي صعوبات التعلم، وتوصل الى وجود تأثير ايجابي للإنتباه الإنتقائي على مهام التعلم كالقراءة والرياضيات، تتوافق هذه النتيجة مع الأبحاث السابقة التي تُظهر أن العملية الكف والإنتباه الإنتقائي هي عامل حاسم في النجاح الأكاديمي، بما في ذلك اكتساب القراءة بين أطفال المدارس الابتدائية، حيث تعتبر قدرة الكف ضرورية لعملية الانتقاء النشط وإلغاء الاستراتيجيات غير المناسبة، والمعلومات غير ذات الصلة بالمهمة أثناء أو نص قرائي، واقترح Casco et al. ; (1998) من خلال ملاحظة أن قدرات الانتباه الانتقائي البصري تتطور في حوالي 5 إلى 6 سنوات من العمر، لذلك؛ نظرًا لأن الانتباه الانتقائي البصري وقدرات القراءة تتطور بالتوازي، فمن المحتمل أن تكون هناك علاقة بين الانتباه الانتقائي البصري وأداء القراءة؛ لأن هناك تماثل في العمليات البصرية المساهمة في كلا المهمتين. **(بن عيسى، 2022، ص 244)**

وفي سياق اللغة العربية والاطفال الناطقين باللعة العربية ذوي اضطراب توصلت أبحاث Layes, Lalonde, Mecheri & Rebaï (2015) الى ان الانتباه الانتقائي البصري أحد العوامل التنبؤية لقراءة الكلمات في اللغة العربية لدى الأطفال ذوي عسر القراءة وركز على أهمية ودور العمليات المعرفية التنفيذية في النجاح في اكتساب مهارات اللعة المكتوبة لدى الأطفال العير عاديين. ومن خلال طبيعة النظام الإملائي للغة العربية، التي تتمثل في الشفافية ومن خلال الأخطاء القرائية في المهمة المستعملة في الدراسة والتي كانت في البنود ذات الطابع الفونولوجي، ومن المعروف أن المعالجة الإنتباهية البصرية تساهم بشكل أكبر في الانظمة الاملائية الغير شفافة وارتباطها باستراتيجية العنونة والإعتماد على الطريقة المعجمية والاملائية، ويمكن أن تكون دقة وسرعة الإنتباه الإنتقائي مؤشر تنبؤي قوي ومساهم في التعرف على الكلمة المكتوبة؛ نظرا لكون عينة الدراسة ذوي تشتت الإنتباه يعتمدون عليه بشكل كبير مقارنة بالعمليات المعرفية وان حجم الأخطاء كان في بنوم الاستراتيجية الفونولوجية اكثر مع وجود مستوى اضعف في مهارات المعالجة الانتباهية لدى حالات الدراسة. وهنا نجد أن(1998) ; .Casco et al توصل الى ان هناك ارتباط بين الإنتباه الانتقائي البصري والقراءة ويظهر الارتباط من خلال تحليله للأخطاء القرائية، حيث افترض وجود عجز في المعالجة البصرية في كلا المهمتين، ووجد ان هناك اخطاء بصرية (والتي تحدث في الكلمات المتشابهة املائيا بنطق مختلف) على مستوى الكلمات، ووجود عجز على مستوى البحث المعجمي، ومثل ما استنتجه Bental & Tirosh (2007) من أن هناك تأثير لبنية اللغة وطبيعتها من الناحية الاملائية والصرفية، والتركيب البصري المكاني المعقد للكلمات، والتي تتطلب معالجة إنتباهية وفضاء بصرية اكثر دقة، فإن اللغات الغير الشفافة والتي لا تعتمد على المعالجة الفونولوجية بقدر الاعتماد على المعالجة الاملائية والمعجمية، والإعتماد على المعالجة البصرية؛ من خلال استدعاء الشكل الكلي للكلمة، وتوصل Bledsoe et al.; (2010) الى أن الإستجابات الكفية لم تتنبأ بالقدر الكافي للأداء الاكاديمي، ومن بين المهام مهمة قراءة الكلمات لدى ذوي تشتت الإنتباه وفرط

الحركة، حيث يرى أن قدرات الكف والانتباه الانتقائي ليست المسؤول الوحيد على الصعوبات في المهارات الاكاديمية. **(بن عيسى، 2022، ص 245)**. الانتباه الانتقائي البصري يساعد الأطفال على التركيز على الكلمات الفردية داخل النص، مما يسهل عملية التعرف على الكلمات بسرعة ودقه، لذلك فان الأطفال الذين يستطيعون تركيز انتباههم وتجاهل المشتتات البصرية يكونون أكثر كفاءة في قراءة الكلمات وفهمها. إن القراءة تتطلب القدرة على تحليل النص المعقد والربط بين الأفكار المختلفة، والانتباه الانتقائى البصري يمكن القراء من التركيز على العناصر المهمة للنص وربطها بعضها البعض، فهو يعزز الطلاقة وسلاسة القراءة.

2.3. تفسير ومناقشة نتائج الفرضية الثالثة:

أشارت نتائج الجدول رقم (03) الى عدم وجود تنبؤ دال احصائيا للوعي الفونولوجي للاستراتيجية الفونولوجية للتعرف على الكلمة المكتوبة باللغة العربية لدى الأطفال ذوي تشتت الانتباه وفرط الحركة، وبالنظر الى الدلالة الإحصائية فإنها ليست بعيدة عن تحقق الفرض الاحصائي، توافقت هذه النتيجة مع ما توصل اليه كل من Awadh et al (2022), Layes, Lalonde, Mecheri & Rebaï (2015), Bosse & Valdois (2009) الذي توصل الى وجود تنبؤ للانتباه البصري أكثر من الوعي الفونولوجي لطلاقة القراءة لدى الأطفال الناطقين بالعربية، وتوصل Huang, Liu & Zhao (2021), Plaza & Cohen (2007) الى ان بعض مهام الوعي الفونولوجي (وعي الفونيم) لا تتنبأ بدقة القراءة، وأظهر كل من الوعي بالمقطع والانتباه الانتقائي البصري قدرات تنبؤية دالة لطلاقة قراءة. من الناحية النظرية والاجرائية يتبين لنا ان هناك مساهمة للوعي الفونولوجي في استراتيجيات التعرف على الكلمة المكتوبة في اللغات الابجدية ونخص بالذكر هنا اللغة اللعة وخصوصية النظام الاملائي في اللعة العربية والمتميز بشفافيته وفقا لفرضية العمق الاملائي **Frost, Katz, & Bentin (1987)**، من خلال التطابق الفونيمي الفراقيمي وهذا ما يتحقق في استعمال الاستراتيجية الفونولوجية في التعرف على الكلمة المكتوبة

من خلال توظيف المهارات الفونولوجية كالوعي الفونولوجي وعليه فإن القراءة في النظام الإملائي الشفاف (Shallow Orthographic) يجعل من القراء يعتمدون على فك الترميز الفونولوجي والمعالجة الفونولوجية؛ بسبب وجود درجة تطابق كبيرة بين القرافيمات والفونيمات، ويرى Katz & Frost (1992) نقطتين كلاهما مستقل عن الأخر وهما: **الأولى:** وتنص على أن النظام الاملائي الشفاف هو الأمثل لاستخدام عملية التجميع الفونولوجي (Assembling Phonology) لحروف الكلمة المكتوبة، ويكون المسار الفونولوجي هو الأسهل والمتاح لدى القارئ في اللغات الشفافة أكثر من اللغات الغير شفافة. **والثانية:** أنه من الأسهل الاعتماد على الجانب التحت معجمي الفونولوجي (Prelexical Phonology) كلما زاد احتمال استخدامه للنطق والنفاذ المعجمي حسب نموذج **Coltheart et al (2001) (بن عيسى، 2022، ص 130)**

وحسب اعراض تشتت الانتباه وفرط الحركة والصعوبات على مستوى المعالجة الفونولوجية فان اداء الحالات على مهام الفونولوجية للاختبار كان أضعف من الأداء على المهام المعجمية نظرا للبنية المورفولوجية والطبيعة الاملائية للغة العربية وطبيعة تعليم اللغة العربية في النظام المدرسي بالاعتماد على الطريقة التركيبية الفونولوجية فان الصعوبات على المستوى الاستراتيجيات الفونولوجية ظهرت أكثر نطرا لاعتمادهم عليها في تعلم القراءة.

2.4. تفسير ومناقشة نتائج الفرضية الرابعة:

أشارت نتائج الجدول رقم (04) الى وجود تنبؤ دال احصائيا للانتباه الانتقائي البصري للاستراتيجية المعجمية للتعرف على الكلمة المكتوبة باللغة العربية لدى الأطفال ذوي تشتت الانتباه وفرط الحركة. وهذ ما يمكن تفسيره وفقا لنظرية الشفافية الاملائية والتي تتعلق بطبيعة قراءة الكلمات المرتبطة بالمسلك المعجمي والتي تتضمن تدخل المعالجة البصرية والقراءة الكلية للكلمة حسب Coltheart (1978) حيث تتدخل المعرفة الاملائية للكملة من حلال استرجاعها من المعجم والتعرف عليها مباشرة من خلال

مطابقتها بكلمة سبق التعرف عليها وتخزينها. من حلال أداء الأطفال ذوي تشتت الانتباه وفرط الحركة في قراءة الكلمات فقد لوحظ ان أدائهم على مهام المسلك المعجمي كان أفضل من الفونولوجي وهذا يرجح لسبب ان الأداء على المهام الفونولوجية كان أصعب حيث أحذ وقت أطول ودقة أقل نظرا لضعف وتأخر سعة المعالجة المتدخلة في مهارة التعرف على الكلمة المكتوبة على المستوى المعرفي.

3. مناقشة عامة:

من خلال ما تم الوصول إليه من نتائج وما تم ذكره من نتائج للدراسات والبحوث السابقة، حيث اتضحت مساهمة المعالجة الفونولوجية والبصرية في تحديد استراتيجيات التعرف على الكلمة المكتوبة في اللغة العربية، من خلال طبيعة النظام الاملائي للعة العربية فان المعالجة الفونولوجية تكون أكثر مساهمة مقارنة بالمعالجة الكلية البصرية، ونظرا للطبيعة المورفولوجية للكلمات العربية فان الوعي الفونولوجي كمهارة فونولوجية تتدخل بشكل أكبر حيث أن الطفل يستخدم المهارات الفونولوجية كسيرورة مساهمة في استعمال الاستراتيجية الفونولوجية من خلال قراءة الكلمات بطريقة فونولوجية واستعمال التجميع الفونولوجي للكلمات وبتوظيف مهارة المعالجة الفونولوجية في الذاكرة العاملة اللفظية وسرعة التسمية أكثر من المهارات البصرية التي تستدعي قراءة الكلمات بطريقة مباشرة من خلال المعالجة البصرية الكلية والاستدعاء من المعجم في الذاكرة طويلة المدى، وبالنظر لحالات الدراسة المتمثلة في تشتت الانتباه وفرط الحركة، فانه يظهر لديهم خلل وبطء على المستوى الفونولوجي أكثر من المعجمي نظرا لتأثير

الطبيعة الاملائية للغة العربية وطريقة تعلمهم للقراءة في المدرسة، حيث يتطلب توظيف المهارات الفونولوجية واستعمال اليات التقطيع وفك الترميز الفونولوجي أكثر.

4. استنتاج عام:

هدفت الدراسة الى الكشف عند مدى تنبؤ كل من الوعي الفونولوجي والانتباه الانتقائي البصري باستراتيجيات التعرف على الكلمة المكتوبة في اللغة العربية لدى ذوي تشتت الانتباه وفرط الحركة.

وتوصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج وهي:

تنبؤ الوعي الفونولوجي بالتعرف على الكلمة المكتوبة في اللغة العربية لدى ذوي تشتت الانتباه وفرط الحركة.

تنبؤ الانتباه الانتقائي البصري بالتعرف على الكلمة المكتوبة في اللغة العربية لدى ذوي تشتت الانتباه وفرط الحركة.

عدم تنبؤ الوعي الفونولوجي بالاستراتيجية الفونولوجية في التعرف على الكلمة المكتوبة في اللغة العربية لدى ذوي تشتت الانتباه وفرط الحركة.

تنبؤ الانتباه الانتقائي البصري بالاستراتيجية المعجمية في التعرف على الكلمة المكتوبة في اللغة العربية لدى ذوي تشتت الانتباه وفرط الحركة.

الخاتمة

اهتمت الدراسة الحالية بموضوع: أثر المهارات الفونولوجية والبصرية المتنبئة بالتعرف على الكلمة المكتوبة لدة ذوي تشتت الانتباه الناطقين باللغة العربية. وبإتباع خطوات البحث العلمي، والمنهجية المناسبة للموضوع وفقا لخطوات المنهج الوصفي، وبعد جمع البيانات وتفريغها ومعالجتها إحصائيا والتحقق من الفرضيات واختبارها بالأساليب الإحصائية الملائمة، فإن أهم ما تم التوصل إليه هو الأتي:

وجود تنبؤ دال احصائيا لكل من الوعي الفونولوجي والانتباه الانتقائي البصري بالتعرف على الكلمة المكتوبة في اللغة العربية لدوي ذوي تشتت الانتباه وفرط الحركة، وبالنسبة لاستراتيجيات التعرف فان الانتباه الانتقائي البصري تنبأ بشكل دال احصائي بالاستراتيجية المعجمية، والوعي الفونولوجي لم يتنبأ بالاستراتيجية الفونولوجية.

وتمثّلت أهم الصعوبات التي واجهها الباحث، والتي تبين حدود الدراسة فيما يلي:

– صعوبة الوصول والدخول الى المدارس في بعض الولايات سواء من خلال الصعوبات والموانع والحواجز الادارية او من ناحية عدم قدرة الباحث من ناحية الوقت ومن الناحية المادية.

– صعوبة تشخيص تشتت الإنتباه وفرط الحركة بسبب الصعوبات التي واجهتنا هند انتقاء الحالات والاعتماد على ملاحظة المعلم وعدم توفر التقييم العصبي من خلال عدم قدرة الباحث التشخيص الطبي للحالات.

– قلة المراجع التي تناولت بحث العلاقة بين متغيرات الدراسة في البيئة المحلية والعربية، واضطر الباحث الى الاعتماد والاستعانة بالبحوث والدراسات في البيئة الاجنبية.

وعليه وانطلاقا من النتائج المتوصل إليها خلصت هذه الدراسة بمجموعة من الاقتراحات، والمتمثلة في مايلي:

اقتراحات الدراسة

اقتراحات الدراسة:

التركيز على دور المعالجة المعرفية في تعلم القراءة عند ذوي تشتت الانتباه وفرط الحركة

تفعيل التشخيص والفحص المبكر والتدريب والتأهيل في جانب امراض اللغة والتواصل فيما يتعلق بالاضطرابات المتعلقة بالمتمدرس.

-توعية المعلمين والآباء وتحسيسهم بأعراض الاضطراب.

-التكفل والاعتناء بالأطفال ذوي الاضطرابات النمائية كتشتت الانتباه وفرط الحركة.

-اجراء المزيد من الدراسات الميدانية حول الحالات المرضية في الجانب اللغوي والتواصلي.

اجراء دراسات طولية تطورية حول دور القدرات المعرفية والميتالغوية في اكتساب مهارات اللغة المكتوبة.

قائمة المراجع

قائمة المراجع:

- سعيد علوش (1985) –معجم المصطلحات الأدبية المعاصرة –ط1، دار الكتاب اللبناني، بيروت.

–البنهساوي حسام (2004) –علم الأصوات –ط1، مكتبة الثقافة الدينية.

–السعيدي أحمد (2009) –مد خل إلى الديسليكي دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع، الاردن

–الظاهر قحطان احمد (2012) –صعوبات التعلم –ط4، دار وائل للنشر، عمان.

امتثال زين الدين (2007) –علم النفس المعرفي (وصف ودراسته الهندسية المعرفية والوظائف العقلية– دار المنهل اللبناني، لبنان.

ترجمة عبد العزيز السرطاوي مارينة ميركولينو (2003) –اضطراب عجز الانتباه وفرط الحركة–ط1، دار القلم للنشر والتوزيع.

جون أر أندرسون (2007)، –علم النفس وتطبيقاته–ترجمة محمد صبري سليط ورضا مسعد الجمال، ط1، دار الفكر، عمان.

حازم عبد الكاظم حسين العتابي(2013) –الانتباه الانتقائي البصري وعلاقته بالاخفاقات المعرفية لدى طلبة الجامعة–ملخص رسالة مقدم الى كلية التربية للعلوم الانسانية، جامعة كربلاء وهي جزء من متطلبات نيل درجة ماجستير ادب عي علم النفس التربوي، قسم العلوم التربية النفسية.

حلمي المليجي(2004)،– علم النفس المعرفي– ط1، دار النهضة العربية، بيروت، لبنان.

–خليل عبد حماد (2014) –استراتيجيات تدريس اللغة العربية وزارة التربية والتعليم العالي، غزة

د. محمد النوبي محمد علي (2009) – اضطرابات الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد لدى ذوي الاحتياجات الخاصة–ط1، دار وائل للنشر، كية التربية، جامعة الازهر، مصر.

قائمة المراجع

د.بختي كريمة(2021) –السياقات الانتباهية عند تلاميذ ذوي صعوبات التعلم وتلاميذ ذوي الافراط الحركي مع عجز في الانتباه–مجلة البحوث التربوية والتعليمية، جامعة الجزائر 2، مجلد 10، العدد 1.

د.دماس منال(2022) –نظريات الانتباه والنماذج المفسرة، مجلة الحكمة للدراسات الفلسفية، جامعة الجزائر 2، المجلد 10، ال عدد2.

د.هبة عبد الحليم عبد ربه (2014) –النشاط الزائد: الأسباب، التشخيص، البرنامج العلاجي– دار الجامعة الجديدة، الإسكندرية.

–زهدي محمد عيد (2011) –مدخل إلى تدريب مهارات اللغة العربية –ط1، دار صفاء للنشر والتوزيع

–زيد بن محمد البتال(2017) –معجم صعوبات التعلم معجم انجليزي عربي مركز الملك سلمان الأبحاث الإعاقة للنشر والتوزيع

–سالم بن ناصر الكحالى (2011) –صعوبات تعلم القراءة وتشخيصها وعلاجها ط1، مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع.

سمر علي محمد علي (2022) –برنامج قائم على الايبلز لتحسين الانتباه للأطفال ذوي اضطراب التوحد– مجلة كلية التربية–جامعة المنصور العدد 117

السيدة علي سيد أحمد و د.فائقة محمد بدر(1999)–اضطراب الانتباه لدى الأطفال– أسبابه وتشخيصه وعلاجه،ط1، توزيع مكتبة النهضة المصرية. القاهرة.

–شعبان ماهر (2014) –سيكولوجية القراءة وتطبيقاتها التربوية دار المسيرة، عمان

–ط.ضراوي الزهراء،قومي سيهام(2022)–فرط النشاط الحركي وتشتت الانتباه وعلاقته بالتحصيل الدراسي لدى تلاميذ الطور الابتدائي–دراسة مكملة لنيل شهادة الماستر في علم النفس المدرسي ،جامعة أحمد دراية ،أدرار.

قائمة المراجع

عبد البارئ ماهر شعبان(2011) –مهارات الاستماع النشاط–ط1، دار المسيرة للنشر والتوزيع، الأردن

–عبد اللطيف الصوفي (2007) –فن القراءة أهميتها مستوياتها، مهارتها أنواعها دار الفكر، دمشق

عدنان يوسف العتوم (2004)، –علم النفس المعرفي– ط1، دار المسيرة، عمان.

عدنان يوسف العتوم (2004)، –علم النفس المعرفي: النظرية والتطبيق– دار المسيرة، عمان.

–علي احمد مذكور (1991) –تدريس فنون اللغة العربية اشواق للنشر والتوزيع.

–عماد النور الدين (2011) علم الوظائف الأصوات اللغوية الفونولوجية –دار الفكر اللبناني، لبنان.

فتحي مصطفى الزيات،(2006)–الأسس المعرفية للتكوين العقلي وتجهيز المعلومات – ط2،دار النشر للجامعات، مصر.

–فيصل حسين طحمي العلي (1998) –المرشد الغني لتدريس اللغة العربية ط1، دار الثقافة، عمان.

مريم سليم(2002) –علم النفس المعرفي–دار النهضة العربية، لبنان.

–مسعد أبو الديار جاد البحيري عبد الستار محفوظي (2012) –قاموس المصطلحات صعوبات التعلم ومفرداتها مركز تقويم وتعليم الطفل –ط2، دار النشر والتوزيع، الكويت.

نايف بن عابد الزارع(2007) –اضطراب ضعف الانتباه والنشاط الزائد (دليل خاص بالإباء والمختصين)، ط1، دار الفكر للنشر والتوزيع، عمان.

–قائمة المراجع باللغة الأجنبية :

Aguilar-Mediavilla, E., Buil-Legaz, L., Pérez-Castelló, J. A., Rigo-Carratalà, E., & Adrover-Roig, D. (2014). Early preschool processing abilities predict subsequent reading outcomes in bilingual Spanish-Catalan children with Specific Language Impairment (SLI). Journal of communication disorders, 50, 19–35. https://doi.org/10.1016/j.jcomdis.2014.03.003

قائمة المراجع

Awadh FHR, Zoubrinetzky R, Zaher A and Valdois S (2022) Visual attention span as a predictor of reading fluency and reading comprehension in Arabic. Front. Psychol. 13:868530. doi: 10.3389/fpsyg.2022.868530

Bernard Cadet, Psychologie cognitive, Pressédition, Paris,1998.

Bosse, M.-L., & Valdois, S. (2009). Influence of the visual attention span on child reading performance: A cross-sectional study. *Journal of Research in Reading, 32*(2), 230–253. https://doi.org/10.1111/j.1467-9817.2008.01387.x

Huang, C., Liu, N., & Zhao, J. (2021). Different predictive roles of phonological awareness and visual attention span for early character reading fluency in Chinese. *The Journal of General Psychology, 148*(1), 45–66. https://doi.org/10.1080/00221309.2019.1711356

Jay Friedenberg, Gordon Silverman*Cognitive science: AN introduction to the study of the maind .sage publications USA ,2006.

Kathleen Mgalotti *Cognitive Psychology :In and out of the laboratory* Wad sworth publishing ,USA .2008.

Layes, S. , Lalonde, R. , Mecheri, S. & Rebaï, M. (2015). Phonological and Cognitive Reading Related Skills as Predictors of Word Reading and Reading Comprehension among Arabic Dyslexic Children. *Psychology, 6*, 20-38. doi: 10.4236/psych.2015.61003.

Lemaire Patrick, Psychologie cognitive Louvain –la- Neuve Belgique ,DE BOECK ,2003 .

Lovina Bater et Sara Sytsina Jorden ‘‘Setective Attention ‘’ V.Zeigler – Hill,T .K . Shack efford (eds),Encyclopedia of personality and Individual Differences .

Plaza, M., & Cohen, H. (2007). The contribution of phonological awareness and visual attention in early reading and spelling. Dyslexia (Chichester, England), 13(1), 67–76. https://doi.org/10.1002/dys.330

S.La rochell , Dictionnare des sciences cognitives ,Armand colin, France,2002 .

Stefen Kreed, Cognition theory et application, édition N°4, Boeck Université, France, 1999 .

ملاحق الدراسة

ملاحق الدراسة

قائمة الملاحق:

ملحق رقم (01): اختبار القراءة

البند3 : الكلمات المألوفة

صَغِيرٌ	شَجَرَةٌ	طِفْلٌ	عُصْفُورٌ	وَلَدٌ
جَمِيلَةٌ	وَقْتٌ	مَدِينَةٌ	عَمَلٌ	دُبٌّ
سَحَابَةٌ	عِيدٌ	طَوِيلٌ	فَرْحَةٌ	حُقُولٌ
سِرْوَالٌ	حَوْضٌ	فَرَاشَةٌ	كَبِيرٌ	طَائِرَةٌ
شَيْءٌ	رِيَاضَةٌ	آلَةٌ	أَحَدٌ	كَثِيرَةٌ
بَلَدٌ	قَرْيَةٌ	مَكَانٌ	مَنَازِلٌ	قَوِيٌّ
حَيَاةٌ	إِنَاءٌ	جَزَائِرُ	أَخٌ	يَوْمٌ
مَاءٌ	أَرْضٌ	رَجُلٌ	اِبْنٌ	حَيَوَانَاتٌ
بَعْضُ	أَقْمَارٌ	بَحْرٌ	طَرِيقٌ	تِمْسَاحٌ
أُمٌّ	بَعِيدٌ	خَالَةٌ	عَرُوسٌ	إِنْسَانٌ
عدد الإجابات الصحيحة: /50			الزمن : .....ثا	

البند4:الكلمات غير المألوفة

جَدْبَاءُ	خُمٌّ	زَعْفَرَانٌ	صَقِيعٌ	قَسْطَلٌ	نُعْمَانٌ
حَمِيمٌ	جَرْدَاءُ	مُتَلَاطِمَةٌ	وِجْنَتَيْنِ	شَقَائِقُ	كَوْمَةٌ
مُهَلْهَلَةٌ	أَثْلَامٌ	مُتَحَضِّرٌ	مَتْنِ	بَزَغَ	مُزَرْكَشَةٌ
نَفَثَ	شَاهِقَةٌ	مُخَاطٌ	حَفِيفُ	رَبْوَةٌ	ضَامِرٌ
غَائِرَةٌ	جَوْقٌ	زَعَمَ	تَآزُرٌ	ثَاغِيًا	خَرِيرُ
دَامِسٌ	شَذَى	قَوَاقِعٌ	كُرُومٌ	صَدَفِيَّةٌ	طُغْيَانٌ
مَعْشَرَ	مُهَشَّمٌ	وَتَرِيَّةٌ	مَنْكُوبَةٌ	أَشَمُّ	رَذَاذٌ
رَخِيمٌ	صَقِيلٌ	سَعْفٌ	كُوَّةٌ	شَظَايَا	أُرْجُوَازِيَّةٌ
أَهَازِيجٌ	زَنَابِقٌ	مِيزَابٌ	قَوَارِيرٌ	فَتَّاكٌ	شَدْقَيْنِ
مَذْعُورٌ	وَبَاءٌ	مُوحِشٌ	وَكْرٌ	قِفَاقٌ	عَارِمَةٌ
عدد الإجابات الصحيحة : 60/			الزمن : .....ثا		

البند5:الكلمات المضبوطة

القَمَرُ	الفِنَاءُ	الغَابَةُ	الخُرُوفُ	الأَرْنَبُ	الهَوَاءُ
زَرَعَ	لآلِئُ	هَاتَانِ	أَشْفَقَ	هُنَاكَ	المَلِكَةُ
عَجِيبَانِ	لَهُمَا	يَدَيْنِ	أَمَامَ	جَمَعَ	لَيْسَ
لَوْلاَكِ	عدد الإجابات الصحيحة : 19/			الزمن :..... ثا	

البند6: الكلمات غير المضبوطة

الشَّمْسُ	الدَّفْتَرُ	الطَّاوِلَةُ	الصَّابُونُ	الضَّوءُ
النَّجَارُ	الَّذِينَ	كَذَلِكَ	هَكَذَا	لَكِنَّ
هَؤُلاَءِ	أُولَئِكَ	إِلَهٌ	أَيْقَنُوا	الرَّحمَنُ
الرَّبِيعُ	مَائَةٌ	اِسْتَعِدُّوا	تَمَرَّدُوا	تَشَجَّعُوا
عدد الإجابات الصحيحة : 20/			الزمن :..... ثا	

البند7:الكلمات الحقيقية

صَدِيقٌ	تَلاَمِيذٌ	جَوٌّ	دَوَاءٌ	سُلَحْفَاةٌ	نَهْرٌ
مَرْجَانِيَّةٌ	أَزْهَارٌ	حَدَائِقٌ	رَسَائِلُ	أَحْذِيَةٌ	بَاخِرَةٌ
غَزَالٌ	رَأْسٌ	بُرْتُقَالِيٌّ	زُجَاجٌ	سَفِينَةٌ	مُعَلِّمُونَ
مِغْنَاطِيسِيَّةٌ	عدد الإجابات الصحيحة : 19/			الزمن :..... ثا	

البند8: الكلمات غير الحقيقية

ذَقَائِقُ	رَفِيءٌ	كَرَاوِيلُ	أُصْرَةٌ	عَلاَنَاتٌ	تَيْبٌ
أَسْجَارٌ	رَوَائِقُ	إِمْسَائِيَّةٌ	مَضْرَسِيَّةٌ	وَطَلٌّ	مَزَامَةٌ
ضَرْصٌ	زِئَابٌ	هَزِينَةٌ	أَنِيرٌ	إِحْتِثَالاَتٌ	دَمْعُوُونَ
إِسْتِنَاغِيَّةٌ	عدد الإجابات الصحيحة : 19/			الزمن :..... ثا	

البند9:البند الكلمات البسيطة

سَطْحٌ	خَبَرٌ	شَفَتَيْنِ	مَدْرَسَةٌ	رَسَمَ
بَقَرَةٌ	صَوْتٌ	لُعَبٌ	أُذُنَيْنِ	مُرْتَجِفَةٌ
هَلَكَ	يَتَشَابَهَانِ	غَزِيرٌ	فَسِيحٌ	شَهْرٌ
كَوْكَبٌ	بَنَفْسَجٌ	مُسْتَهْلِكٌ	أَرْمَلَةٌ	مُحَاوَلَاتٌ
عدد الإجابات الصحيحة : 20/		الزمن :..... ثا		

البند10: الكلمات المعقدة

ضَارًّا	ضَيِّقٍ	حَدِيدِيٌّ	مُمَرِّضُونَ	مُضْطَرَّةٌ
تُزَقْزِقُ	حَتَّى	رَايَاتٍ	رَئِيسِيَّةٌ	كِيمْيَائِيُّونَ
تَحَسَّسَ	مُسَمَّمَةٌ	تَزَحْزَحَا	سَارًّا	تُعَشِّشُ
حِيتَانٌ	جَرَّارَاتٌ	تَقْلِيدِيَّةٌ	اِصْطَحَبَ	الحَجِيجُ
عدد الإجابات الصحيحة : 20/		الزمن :..... ثا		

ملحق رقم (02): اختبار ستروب:

TEST DE STROOP
Feuille de notation

اختبار ستروب
ورقة التنقيط

اللقب: _____ الاسم: _____
تاريخ الميلاد: _____ تاريخ الاختبار: _____
العمر: _____

الاختبارات	النتيجة	الأخطاء (خ)	الترددات (ت)	نتيجة الأخطاء = (2خ + ت)
القراءة 1 (البطاقة أ)				
القراءة 2 (البطاقة ب)				
التسمية (البطاقة ج)				
التداخل (البطاقة ب)				
نتيجة التداخل (نتيجة التسمية – نتيجة التداخل) =				

ملاحظات:

اختبار ستروب – الاختبار I

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

-التعليمة: نعطيك ورقة، فيها كلمات مكتوبين بلكمل، اقراهولي سطر بسطر، بصوت عالي في 45 ثانية

//narʧilak warka// //fiha kalmat// //məktubin b lakhal// //raqrahumli star b star// //b sawt ali// //fi xamsa w rəbein oanija//

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

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

اختبار ستروب – الاختبار 2

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

-التعليمة: لصليك ورقة، فيها كلمات مكتوبين بالألوان، اقراهولي سطر بسطر، بصوت عالي في 45 ثانية، بلا ما تشوف اللون لي لكتبو بيهم

//narṭilak warka// //fiha kəlmat// //məktubin b ḥalwan// //raqrahumli star b star// //b sawt rali// //fi xamsa w rəbcin sanja// //bla maċuf ləlawn li tkətbu bihum//.

	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 ☐	احمر ☐	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 ☐☐☐

اختبار ستروب – الاختبار 3

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: لعطيلك ورقة فيها مستطيلات ملونين، سميلي الألوان تاعهم سطر بسطر، بصوت عالي في 45 ثانية

//narʧilak warka// //fiha mustaʧilat mlәwnin// //semili lʔalwan tarbom// // star b star// //b sawt rali// //fi xamsa w rәbeɪn oanija//

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

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

اختبار ستروب – الاختبار 4

اطلب من المريض تسمية ألوان الشاشة في البطاقة ب سطرًا بسطر بتجاهل الكلمة المكتوبة في 45 ثانية في نفس الوقت اشطب المربعات المطابقة للإجابات الصحيحة في كل سطر أشر إلى الأحمر للمريض

-التعليمة: عمكا نعاود نعطيك الورقة تاع قبل، بصح ماتقراش الكلمات، سميلي الالوان لي تكتبو بيهم، سطر بسطر، بصوت عالي في 45 ثانية

//duka narʧilak lwanka taʒ ghil// //basah mataqraliʃ lkalmat// // samili ħalwan li tkatbu bihom// // star b star// //b sawt zali// //fi xamsa w rbeʕin oanuja//

	احمر ☐	اخضر ☐	اصفر ☐	ازرق ☐	اخضر ☐
	اخضر ☐	اصفر ☐	ازرق ☐	ازرق ☐	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: ___

TEST DE STROOP

اختبار ستروووب

Carte A

البطاقة أ

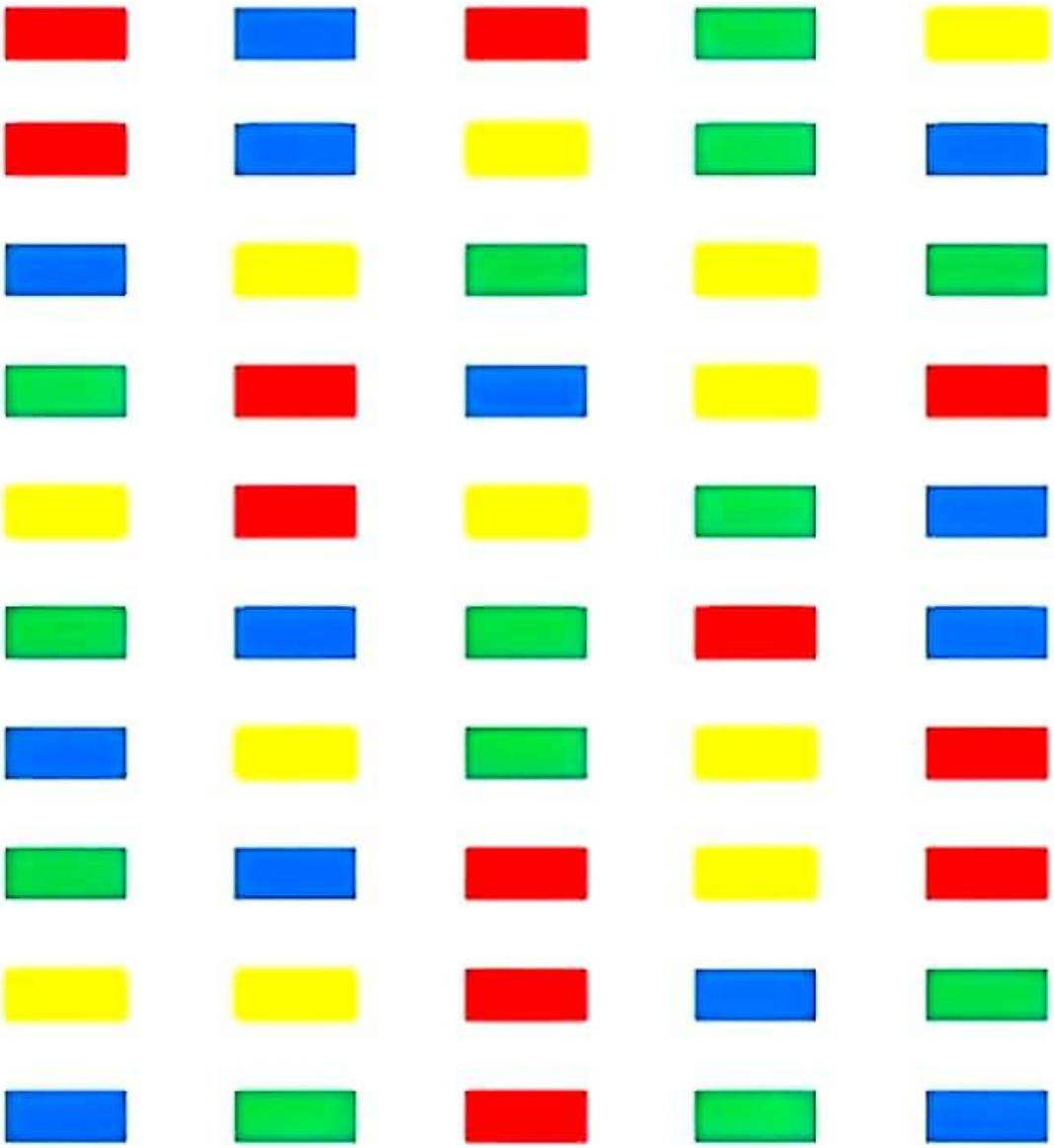
أخضر	أصفر	أحمر	ازرق	أصفر
أخضر	أحمر	أزرق	أخضر	أزرق
أحمر	أصفر	أزرق	أخضر	أحمر
اصفر	أصفر	أخضر	أزرق	أحمر
أخضر	أصفر	أزرق	احمر	أحمر
ازرق	أصفر	أخضر	اصفر	أحمر
أخضر	أزرق	أحمر	أخضر	أزرق
اصفر	أصفر	أزرق	احمر	أخضر
ازرق	أصفر	أخضر	احمر	أزرق
اخضر	احمر	أصفر	اخضر	أصفر

TEST DE STROOP

اختبار ستروووب

Carte C

البطاقة ج



ملحق رقم (04): اختبار الوعي الفونولوجي

إختبار الوعي الفنولوجي

1- الحكم على القافيات:

يجب على الطفل أن يقرر إن كانت أزواج الكلمات تقفي أو لا تقفي

التعليمة:

« fi kul merra naɛtilek zuğ kelmet, wenta lazem tasmaɛ mlih wetqulli ida kanu yaxlasu kifkif wella maši kifkif »

"في كل مرة نعطيلك زوج كلمات، و اني لازم تسمع امليح اذا كانوا يخلاصوا كيف كيف ولا ماشي كيف كيف".

المثال: حجر - بقر [ħağar] – [baqar]

المحاولات: **قطة**–بطة [qitta] – [batta]

قسم – ظفر [qism] – [dufr]

الإختبار النهائي: طبيب – حليب [tabib] – [ħalib]

خبز – خيط [xubz] – [xayt]

شمعة - دمعة[šamɛa] – [damɛa]

2- كلمة قافية:

يجب على الطفل أن يبحث في قائمة مفرداته كلمة لها نفس القافية مع الكلمة المقترحة.

التعليمة:

« smaɛ mliħ lelkelma lli naɛtihalek u hawassɛla kelma wahduxra taxlass kifkif kima hijja, yaɛni lazam ikun essut kifkif fellaxxar »

"اسمع مليح للكلمة الي نعطيها لك او حوس على كلمة وحدة اخرى تخلاص كيف كيف كيما هي،يعني لازم يكون الصوت كيف كيف فللخر.

المثال: يد(جد – خد) [yad] – [xad - ğad - mad]

المحاولات: نار [na:r]

جبل [ğabal]

الإختبار النهائي: راس [ra :s]

علم [ɛalam]

قلب [qalb)

3- قافية مع كلمة مقصودة:

يجب على الطفل ان يختارما بين هذه الكلمات الثلاثة، الكلمة التي لها نفس القافية.

التعليمة:

« naɛtilak fellawell kelma, baɛdha telt kelmet wahduxrin, binathum Waħda taxlas kifkif kimalkalma llawla lazem tqulli ama hiya »

"نعطيلك فللول كلمة، بعدها تلت كلمات واحد اخرين، بيناتهم وحدة تخلاص كيف كيف كيما الكلمة اللولى، لازم تقللي اما هي" .

المثال:شعر: مقص – بحر – ورق [šaɛr] /[miqas]_ [baħr] _[waraq]

المحاولات: رمال: حمام – وجوه – جمالRima:l / ħama:m-wuğu:h-ğima:l

عظم : ملح – ولد – لحمɛadm / milħ- walad- laħm

الإختبار النهائي:

قهوة: دودة- حلوى-بابqahwa] / [du:da]- [γ a:ba]-[ħalwa]

أصبع: مربع – مسطرة – سروال[serwa:l]: -[mistara]- murabar] / [usbuɛ]

عصافير: دراهم – طباشير – أعلام [aɛla:m] -[taba:šir]- [dara:him]/ [ɛasa:fir]

4 – الكلمة التي تنتهي بنفس الصامتة:

يجب على الطفل أن يختار الكلمة التي تنتهي بنفس الصامتة للكلمة المقصودة.

التعليمة:

« durk qrib kif kif, bessaħ essut li nesamɛuh fillexar elkelma lazem talqah sghir bezzaf yaɛni qsir »

درك قريب كيف كيف، بصاح الصوت الي نسمعوه في آخر الكلمة الي لازم تلقاها صغيربزاف، يعني قصير"

المثال: بصل: راس – رجل – كلب [basal] / [raas] – [riğl]- [kalb]

المحاولات: خاتم : معلم – كبش – ساعة [xatam] /[muɛallim] – [kabš]- [saɛa]

حطب: دواء – ثلج – كتاب [hatab] : [dawaa]- [talğ]- [kitab]

الإختبار النهائي: عنب: ليل – جيب – شمس [ɛinab] /[layl]- [ğayb]- [šams]

ظهر: عين – شتاء – سكر [dahr] : [ɛayn]- [šitaa]- [sukkar]

طفل: غزال – دواء – كراس [tifl]- [γ azal]- [dawaa]-[kurras]

5 – حذف المقطع:

هذا الاختبار مجزء الى ثلاثة مهام: في الأولى، المقطع الذي يجب نزعه يوجد في بداية الكلمة، في الثانية في نهاية الكلمة و في الثالثة في وسط الكلمة.

التعليمة:

« taaraf elbaqara andha ras, gism u raglin (en designant ces parties), ism elbaqara kifkif : andna lawwal elism, wasat el ism u laxxar elism »

- "nabdaw ennahu lawwal alism wensuf was yabqa (qara)"
- "ennahu laxxar el ism wensuf was yabqa (baqa)"
- "ennahu masat el ism wansufu wach yabqa (bara)"

"تعرف " البقرة" عندها راس (نعين راسنا), جسم (نعين جسمنا) و رجلين (نعين رجلنا)

" اسم "البقرة"كيف كيف" عندنا اول الاسم (نعين راسنا)، وسط الاسم (نعين الجسم)، ولخر الاسم (نعين الرجلين"

– "نبداو انحوا اول الاسم ونشوف واش يبقى (قرة)"

ب – "انحوا لخر الاسم يقعد (بق)"

ج – "فللخر انحو وسط الاسم، يبقالنا اللول واللخرديالو(برة)"

المثال: بقرة [baqara]

المحاولات: فراشة [faraša]

مسطرة [mistara]

الإختبار النهائي:

زربية [zarbiyya]

مفتاح[mifta:h]

عصفور [ɛusfu :r]

6 – الصوت الناقص :

نقدم للطفل كلمتين، الكلمة الثانية تمثل الكلمة الأولى بعد أن يحذف لها المقطع الأول ، يجب على الطفل أن يجد هذا الأخير.

التعليمة :

« asmaa amlih fi kull merra taɛtili zug kelmet elkalma etanya gebnaha melkelma elawla

menbaad manahina essut elewel qulli skun huwa »

اسمع مليح في كل مرة نعطيك زوج كلمات، الكلمة التانية جبناها من الكلمة الأولى من بعد ما نحينا الصوت اللول، قل لي شكون هو.

المثال : ضباب/باب [daba :b] / [ba :b]

المحاولات: تفاح/فاح [tuffa :ħ] / [fa :ħ]

قطار/طار [qita :r] /[ta :r]

الإختبار النهائي: سماء/ماء[samaa] / [maa]

تراب/راب[tura :b], [ra :b]

حجارة/جارة [ħigara] / [ğara]

7– تعويض الحرف الأول :

التعليمة :

« kima qbil , naɛtik kelma, wenta tnaħi ssout llawal li tessamɛu, bessah hna natlab menek tzid tbadlu bwahdaxur bas ikun 3andna kalma gdida »

" كيما اقبيل، نعطيلك كلمة أنت تنحي الصوت اللول اللي تسمعو، بصاح هنا نطلب منك تزيد تبدلو بواحد آخر باش يكون عندنا كلمة جديدة.

المثال : توت – حوت [tut] / [ħu :t – qu :t – u :t……..]

المحاولات : عم(فم– دم) [3am]/[fam – dam – šam – yam ……..]

رمل(نمل-حمل) [raml] / [naml - ħaml ……]

الإختبار النهائي : طريق [tari:q]

جسم (قسم-إسم) [ğism]

كلب [kalb]

ملحق رقم (05): استبيان تشتت الانتباه وفرط الحركة

استبيان المعلم:

الاخ المعلم/المعلمة في اطار تشخيص حالة الطفل التلميذ ( ) الاكاديمية والسلوكية والعقلية
يرجى الاجابة الاجابة عن الاسئلة بوضع اشارة(+) في العمود تحت الاجابة المناسبة:

1-أعراض ضعف الانتباه لدى الاطفال:

الرقم	بنود الاستبيان	نادرا	قليلا	غالبا	دائما
1	ضعف مدى الانتباه				
2	يحتاج الى جهد للانتباه الى التعليمات المعلم				
3	يعاني من الذهول والحيرة أو الارتباك				
4	الفشل في اتمام المهام أو الانشطة التي يبدنها				
5	انتقال الطفل من شيء لآخر أو من نشاط لآخر بشكل مزعج وغير هادف				
6	لايصغي أو يسمع للآخرين				
7	ليس لديه القدرة على متابعة التفاصيل				
8	ليس لديه القدرة على الفهم والاستيعاب وإدراك العلاقات				
9	ليس لديه القدرة على التركيز				
10	يعاني من تخلف دراسي أو صعوبة في مجال التعلم				
11	يعاني من شرود وأحلام اليقظة				
12	كثير ما ينشغل بنفسه				
13	تشتت انتباهه بسرعة بفعل المثيرات وبشكل غير عادي				
14	ينسى الاشياء الهامة لانهاء المهام				
15	يفشل في تنظيم المهام وتنفيذها				
16	يفشل في متابعة التعليمات التي توجه اليه				
17	يتجنب المهام التي تتطلب جهدا عقليا وانتباها وإدراكا وغير ذلك				
18	التعرض للحوادث بسبب نقص الانتباه				
19	يفقد بعض بعض الاشياء والأدوات				
20	عدم الاهتمام أو اللامبلاة بعملية التعلم				

2-أعراض فرط الحركة:

الرقم	بنود الاستبيان	نادرا	قليلا	غالبا	دائما
1	الخروج من الصف عدة مرات دون مبرر				
2	سلوكيات متكررة لدرجة الازعاج.				
3	عدم الراحة مع الاحساس بالملل والتلوي أثناء الجلوس على المقعد.				
4	يسبب ضجيجا وضوضاء داخل الصف.				
5	يزعج الاطفال الاخرين في الصف ولا ينسجم معهم.				
6	غير متعاون مع معلميه أو المشرفين عليه.				
7	لا يستجيب لتعليمات متمرد أو خارج عن الطاقة.				
8	يظهر سلوك العناد والمعارضة				
9	تظهر عليه أعراض اللامبالاة أو الاهمال				
10	يمكن أن يدفع الاخرين في الصف				
11	عدم ممارسة الانشطة.				
12	التواصل الاجتماعي مع اخرين ضعيف				
13	يتهم الاخرين باستمرار.				
14	تغيب عن المدرسة دون أعذار				
15	يخالف الانظمة والمواعيد ويكره أن تقيده النظم أو القواعد.				
16	يتجنب الاعذار				
17	سلوكه لا يمكن توقعه.				
18	من السهل قيادته من الاطفال الاخرين				
19	يتكلم كثيرا بشكل مختلف عن الاطفال الاخرين من نفس العمر(كلام،تأتأة..)				

3-أعراض الاندفاعية:

الرقم	بنود الاستبيان	نادرا	قليلا	غالبا	دائما
1	لايستطيع السيطرة على أفعاله				
2	يجب أن تؤدي مطالبه في الحال				
3	انفجار المزاج والقيام بسلوك غير متوقع				
4	حساس بشدة لعملية النقد				
5	يبكي كثيرا وبسهولة.				
6	صعوبة ارجاع رد الفعل أو الاستجابة.				
7	يجيب على السؤال قبل اتمامه.				
8	محب للعراك ودائما فيحالة غضب واستياء				
9	اقحام نفسه في أمور لامبرر لها				
10	مقاطعة الاخرين في الحديث.				
11	غير قادر على ايقاف حركاته المتكررة.				
12	ينكر الاخطاء ولوم الاخرين.				
13	مطيع باستياء وبامتعاض.				
14	وقاحة مع قلة الحياء في أفعاله.				
15	ضرب الاخرين بعنف.				
16	يركض ويقفز بسرعة.				

تصحيح الاجابة عن الاستبيان:

بعد الاجابة عن الاستبيان بالنسبة للمعلم،وكذلك بالنسبة للابوين تعطي عادة الدرجات التالية حسب مستويات:

كل اجابة نادرا (not at all) ..... تعطى درجة صفر

كل اجابة قليلا (just a little)..... تعطى درجة واحدة

كل اجابة غالبا (pretty much)..... درجتان

كل اجابة دائما (very much).....تعطى ثلاث درجات

بهذا الشكل تكون الدرجة صفر(165)وهي أعلى درجة(Maximmum score) بالنسبة لاستبيان المعلم وكذلك تتراوح الدرجة بين الصفر (183) درجة بالنسبة لاستبيان الاسرة وهي أعلى درجة يمكن أن يصل اليها المصحح ويكون كتوسط مجموع الدرجة القصوى 165 +183 ÷ 2 =174 درجة.

فاذا نال الطفل الدرجة (174) فاكثر يكون يعاني من أعراض فرط الحركو ونقص الانتباه والاندفاع في السلوك ويمكن من أجل أغراض البحث العلمي تتناول درجات كل بعد من أبعاد الاستبيان االمعلم وكذل ك كل بعد من أبعاد استبيان الابوين من أجل المقارنة والكشف عن وجود علاقات متبادلة بين الدرجات وكذلك معرفة التباين بالنسبة لبعض بنود الاستبيان بين اراء المعلم واراء الاسرة قد يكشف عن وجو د مشكلة في المدرسة أو في الاسرة لدى الابوين أو لدى المعلمين مما قد يترتب عليع الارشاد أو الارشاد التربوي فيما بعد اخيرا لا بد من الاشارة الى ضرورة مقابلة الطفل وملاحظة سلوكه العام من أجل الدقة والموضوعية في عملية التشخيص.

ملاحق الدراسة

ملحق الوثائق الإدارية:

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة عبد الحميد بن باديس مستغانم
كلية العلوم الإجتماعية
شعبة الأرطوفونيا

مستغانم في : 2023/12/12

إلى السيد : مدير المدرسة
.....
.....

الموضوع: طلب تسهيل مهمة

نحن رئيس شعبة الأرطوفونيا، أتقدم إلى سيادتكم المحترمة بهذا الطلب راجيا منكم تسهيل مهمة الطلبة التابعين لشعبة الأرطوفونيا ، للسماح لهم قيام بتربص قصير المدى لدى مصالحكم.

أعضاء الفوج:

السنة : ماستر تخاطب
- .....
- .....
.....
- .....

تقبلوا سيدي فائق اوالإحترام و التقدير

رئيس الشعبة

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التربية الوطنية

مديرية التربية لولاية معسكر
مصلحة التكوين و التفتيش
مكتب التكوين
الرقم: 1023/ م.ت.ت/2023

معسكر في: 2023/12/14

مديـــــر التربيـــــة

إلـــــى

السيدات و السادة: مديري المدارس الابتدائية
مد: الأمير عبد القادر - مد: صلاح الدين الأيوبي
مد: طارق بن زيان ❖ الحشم ❖

الموضوع: **تسهيل مهمة**

المرجع: مراسلة السيد رئيس شعبة الأرطوفونيا ❖ جامعة عبد الحميد بن باديس ❖مستغانم❖
بتاريخ: 2023/12/12

تبعا للمراسلة المذكورة في المرجع أعلاه، يشرفني أن أطلب منكم تسهيل مهمة

المتربص(ة): بوسلة سعدية شيماء

المولودة(ة): بتاريخ: 2000/11/14 بـ: تيغنيف

لإجراء دراسة ميدانية بالمؤسسة التي تشرفون عليها من أجل تحضير مذكرة التخرج لنيل شهادة ماستر.

❖مدة التربص ابتداء من 2023/12/17 إلى غاية انتهاء التربص.

ع/مدير التربيـــة

ملاحق الدراسة

ملحق مخرجات المعالجة الاحصائية لفرضيات الدراسة ب spss

تنبؤ الوعي الفونولوجي والانتباه الانتقائي البصري بالتعرف على الكلمة المكتوبة

Regression

Notes

Output Created		13-MAY-2024 10:15:28
Comments		
Input	Active Dataset	Ensemble_de_données0
	Filter	<none>
	Weight	<none>
	Split File	<none>
	N of Rows in Working Data File	38
Missing Value Handling	Definition of Missing	User-defined missing values are treated as missing.
	Cases Used	Statistics are based on cases with no missing values for any variable used.

Syntax		REGRESSION /MISSING LISTWISE /STATISTICS COEFF OUTS R ANOVA COLLIN TOL /CRITERIA=PIN(.05) POUT(.10) /NOORIGIN /DEPENDENT بدقةالقراءة /METHOD=ENTER الوعي الفونولوجي الانتباه الانتقائي البصري /RESIDUALS DURBIN HISTOGRAM(ZRESID) NORMPROB(ZRESID) /SAVE PRED ZRESID.
Resources	Processor Time	00:00:01,83
	Elapsed Time	00:00:02,18
	Memory Required	1644 bytes
	Additional Memory Required for Residual Plots	648 bytes
Variables Created or Modified	PRE_1	Unstandardized Predicted Value
	ZRE_1	Standardized Residual

[Ensemble_de_données0]

Variables Entered/Removed[a]

Model	Variables Entered	Variables Removed	Method
1	الانتباهالانتقائيالبصري، الوعيالفونولوجي[b]	.	Enter

a. Dependent Variable: بدقة القراءة

b. All requested variables entered.

Model Summary[b]

Model	R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate	Durbin-Watson
1	,845[a]	,714	,696	54,04715	1,874

a. Predictors: (Constant), الانتباه الانتقائي البصري، الوعي الفونولوجي

b. Dependent Variable: بدقة القراءة

ANOVA[a]

Model		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
1	Regression	233157,372	2	116578,686	39,909	,000[b]
	Residual	93475,028	32	2921,095		
	Total	326632,400	34			

a. Dependent Variable: بدقة القراءة

b. Predictors: (Constant), الانتباه الانتقائي البصري، الوعي الفونولوجي

Coefficients[a]

Model		Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	t	Sig.
		B	Std. Error	Beta		
1	(Constant)	487,664	36,423		13,389	,000
	الوعي الفونولوجي	-21,231	5,376	-,864	-3,950	,000

الانتباه الانتقائي البصري	,667	6,921	,021	,096	,924

Coefficients[a]

Model		Collinearity Statistics	
		Tolerance	VIF
1	(Constant)		
	الوعي الفونولوجي	,187	5,349
	الانتباه الانتقائي البصري	,187	5,349

a. Dependent Variable: بدقة القراءة

Collinearity Diagnostics[a]

Model	Dimension	Eigenvalue	Condition Index	Variance Proportions		
				(Constant)	الوعي الفونولوجي	الانتباه الانتقائي البصري
1	1	2,934	1,000	,01	,00	,00
	2	,058	7,121	,69	,11	,01
	3	,008	19,446	,30	,89	,99

a. Dependent Variable: بدقة القراءة

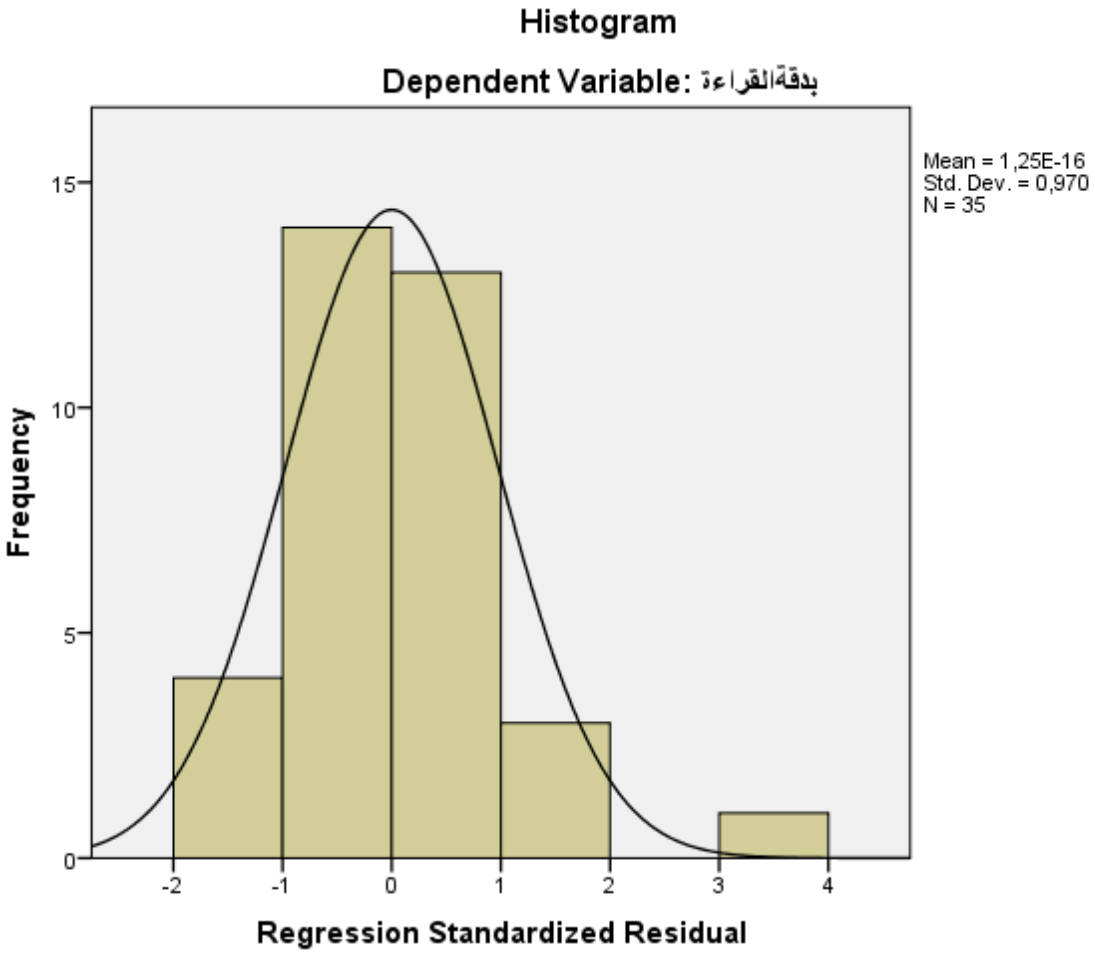
Residuals Statistics[a]

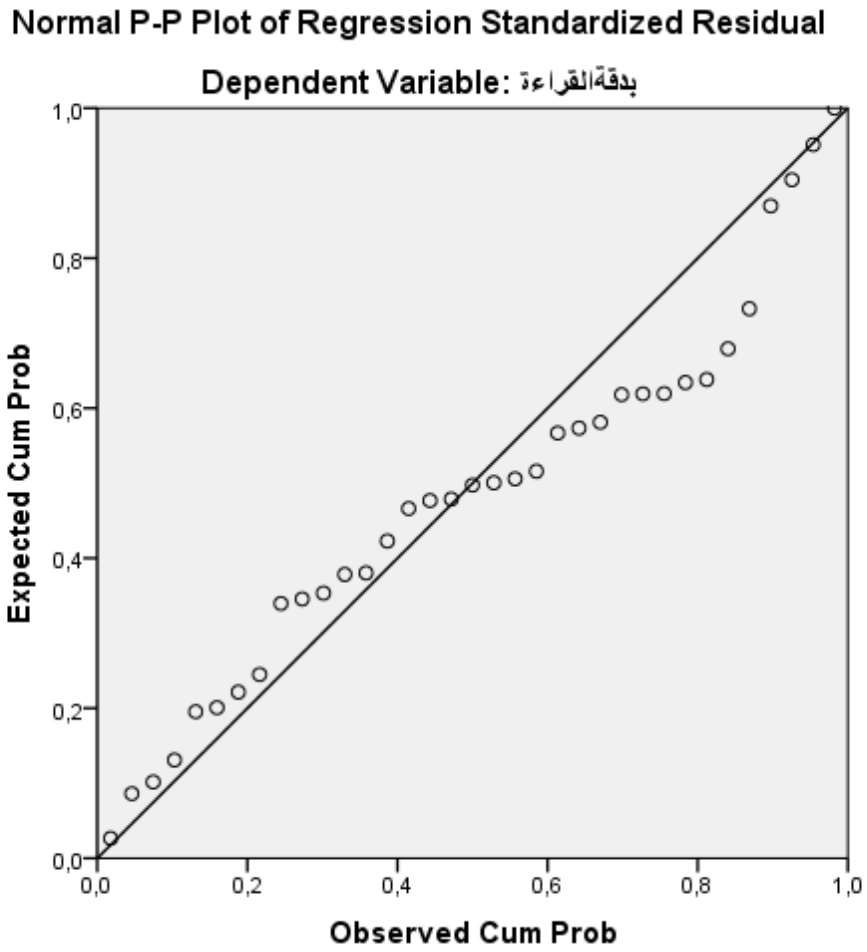
	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation	N
Predicted Value	112,8465	427,3082	251,4000	82,81044	35
Residual	-104,59155	197,48097	,00000	52,43344	35
Std. Predicted Value	-1,673	2,124	,000	1,000	35

Std. Residual	-1,935	3,654	,000	,970	35

a. Dependent Variable: بدقة القراءة

Charts





تنبؤ الوعي الفونولوجي بالاستراتيجية الفونولوجية

Regression

Notes

Output Created		13-MAY-2024 10:51:40
Comments		
Input	Data	C:\Users\user\Desktop\BEN AISSA\Sans titre7.sav
	Active Dataset	Ensemble_de_données1

	Filter	<none>
	Weight	<none>
	Split File	<none>
	N of Rows in Working Data File	35
Missing Value Handling	Definition of Missing	User-defined missing values are treated as missing.
	Cases Used	Statistics are based on cases with no missing values for any variable used.
Syntax		REGRESSION /MISSING LISTWISE /STATISTICS COEFF OUTS R ANOVA /CRITERIA=PIN(.05) POUT(.10) /NOORIGIN /DEPENDENT دقة الاستراتيجية الفونولوجية /METHOD=ENTER الوعي الفونولوجي /RESIDUALS DURBIN HISTOGRAM(ZRESID) NORMPROB(ZRESID) /SAVE PRED ZRESID.
Resources	Processor Time	00:00:01,83
	Elapsed Time	00:00:01,10
	Memory Required	1396 bytes
	Additional Memory Required for Residual Plots	656 bytes

Variables Created or Modified	PRE_2	Unstandardized Predicted Value

Notes

Variables Created or Modified	ZRE_2	Standardized Residual

[Ensemble_de_données1] C:\Users\user\Desktop\BENAISSA\Sans titre7.sav

Variables Entered/Removed[a]

Model	Variables Entered	Variables Removed	Method
1	الوعيالفونولوجي[b]	.	Enter

a. Dependent Variable: دقة الاستراتيجية الفونولوجية

b. All requested variables entered.

Model Summary[b]

Model	R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate	Durbin-Watson
1	,280[a]	,078	,051	34,91460	2,819

a. Predictors: (Constant), الوعي الفونولوجي

b. Dependent Variable: دقة الإستراتيجية الفونولوجية

ANOVA[a]

Model		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
1	Regression	3424,726	1	3424,726	2,809	,103[b]
	Residual	40227,959	33	1219,029		
	Total	43652,686	34			

a. Dependent Variable: دقة الإستراتيجية الفونولوجية

b. Predictors: (Constant), الوعي الفونولوجي

Coefficients[a]

Model		Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	t	Sig.
		B	Std. Error	Beta		
1	(Constant)	128,507	16,577		7,752	,000
	الوعي الفونولوجي	-2,596	1,549	-,280	-1,676	,103

a. Dependent Variable: دقة الإستراتيجية الفونولوجية

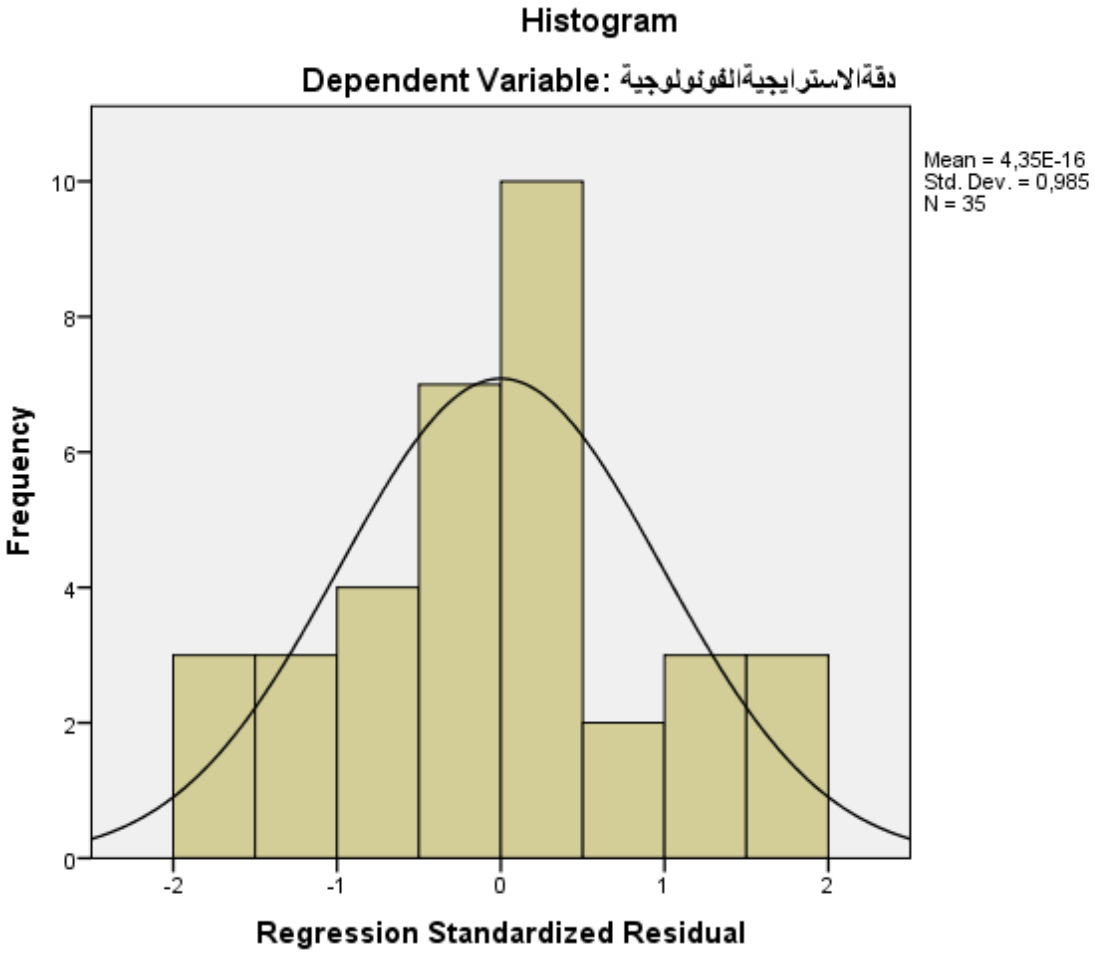
Residuals Statistics[a]

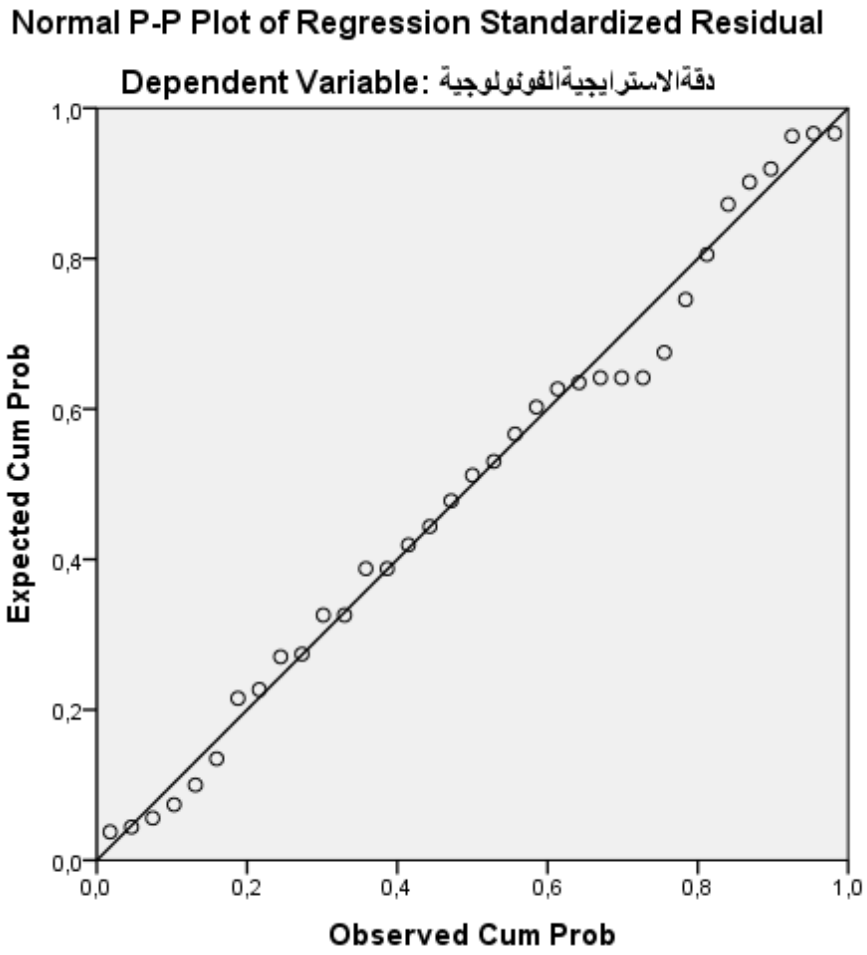
	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation	N

Predicted Value	86,9641	120,7181	102,5429	10,03630	35
Residual	-62,12160	63,86069	,00000	34,39731	35
Std. Predicted Value	-1,552	1,811	,000	1,000	35
Std. Residual	-1,779	1,829	,000	,985	35

a. Dependent Variable: دقة الإستراتيجية الفونولوجية

Charts


Histogram
Dependent Variable: دقةالاستراتيجيةالفونولوجية
Mean = 4,35E-16
Std. Dev. = 0,985
N = 35
Frequency
Regression Standardized Residual


Normal P-P Plot of Regression Standardized Residual
Dependent Variable: دقةالاستراتيجيةالفونولوجية
Expected Cum Prob
Observed Cum Prob
0,0
0,2
0,4
0,6
0,8
1,0

Regression

Notes

Output Created		13-MAY-2024 10:31:17
Comments		
Input	Active Dataset	Ensemble_de_données0
	Filter	<none>
	Weight	<none>
	Split File	<none>
	N of Rows in Working Data File	36
Missing Value Handling	Definition of Missing	User-defined missing values are treated as missing.
	Cases Used	Statistics are based on cases with no missing values for any variable used.

Syntax		REGRESSION /MISSING LISTWISE /STATISTICS COEFF OUTS R ANOVA /CRITERIA=PIN(.05) POUT(.10) /NOORIGIN /DEPENDENT دقة الإستراتيجية المعجمية /METHOD=ENTER الانتباه الإنتقائي /RESIDUALS DURBIN HISTOGRAM(ZRESID) NORMPROB(ZRESID) /SAVE PRED ZRESID.
Resources	Processor Time	00:00:01,92
	Elapsed Time	00:00:01,20
	Memory Required	1356 bytes
	Additional Memory Required for Residual Plots	656 bytes
Variables Created or Modified	PRE_1	Unstandardized Predicted Value
	ZRE_1	Standardized Residual

[Ensemble_de_données0]

Variables Entered/Removed[a]

Model	Variables Entered	Variables Removed	Method
1	الإنتباه الإنتقائي[b]	.	Enter

a. Dependent Variable: دقة الإستراتيجية المعجمية

b. All requested variables entered.

Model Summary[b]

Model	R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate	Durbin-Watson
1	,942[a]	,887	,884	29,67233	1,655

a. Predictors: (Constant), الإنتباه الإنتقائي

b. Dependent Variable: دقة الإستراتيجية المعجمية

ANOVA[a]

Model		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
1	Regression	229011,409	1	229011,409	260,108	,000[b]
	Residual	29054,762	33	880,447		
	Total	258066,171	34			

a. Dependent Variable: دقة الإستراتيجية المعجمية

b. Predictors: (Constant), الإنتباه الإنتقائي

Coefficients[a]

Model		Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	t	Sig.
		B	Std. Error	Beta		
1	(Constant)	347,551	14,088		24,670	,000
	الإنتباه الإنتقائي	-21,232	1,316	-,942	-16,128	,000

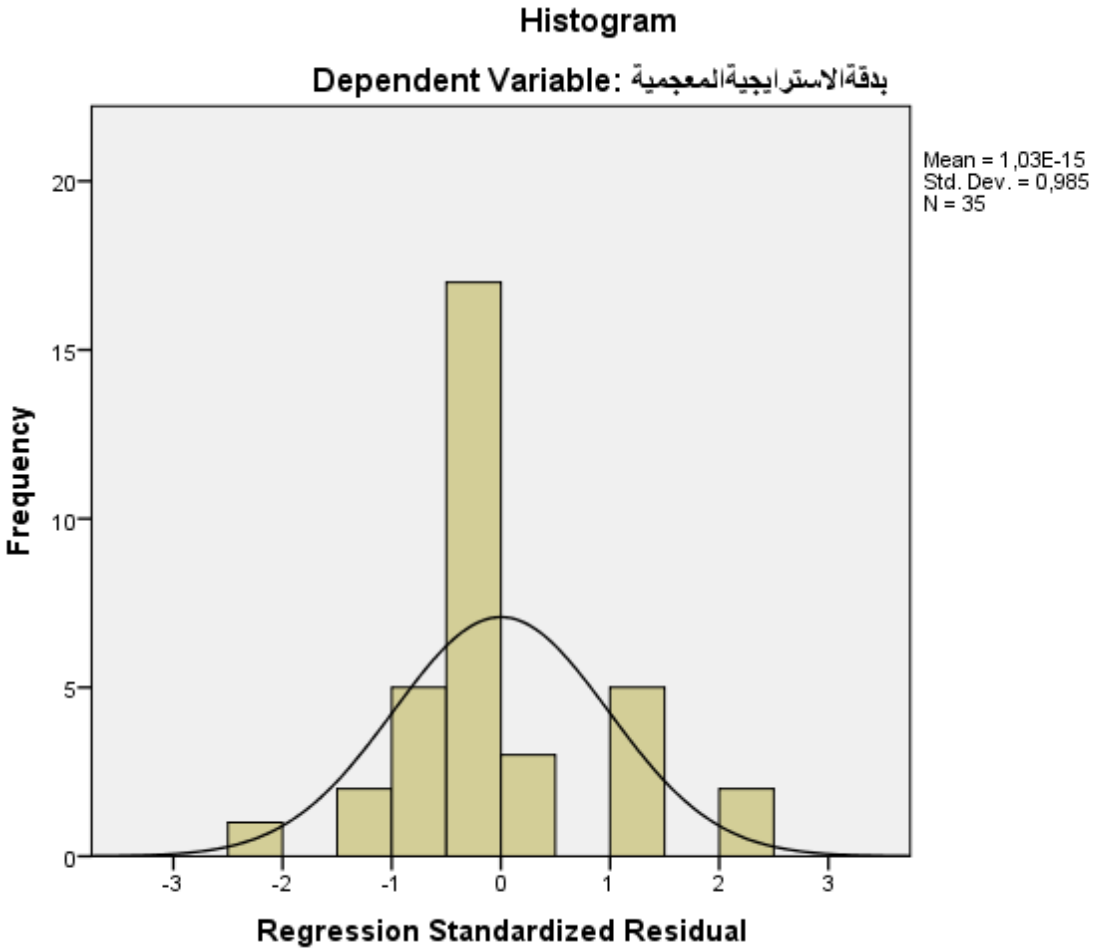
a. Dependent Variable: دقة الإستراتيجية المعجمية

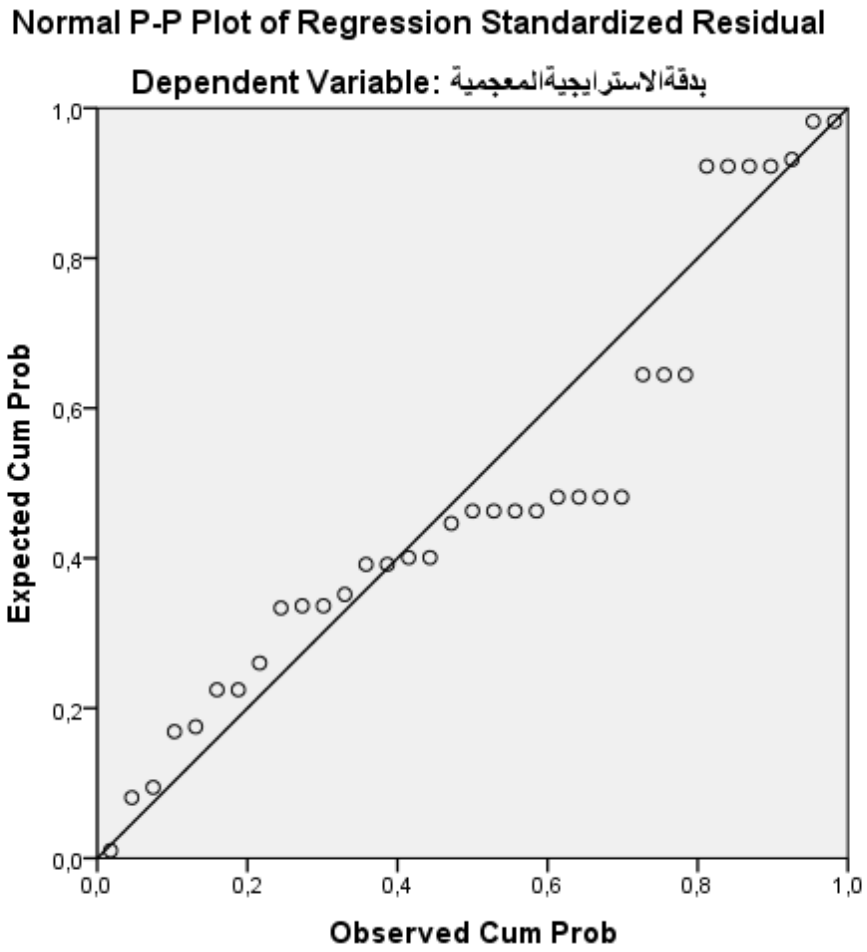
Residuals Statistics[a]

	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation	N
Predicted Value	7,8349	283,8546	135,2286	82,07088	35
Residual	-68,92542	62,37773	,00000	29,23272	35
Std. Predicted Value	-1,552	1,811	,000	1,000	35
Std. Residual	-2,323	2,102	,000	,985	35

a. Dependent Variable: دقة الإستراتيجية المعجمية

Charts


Histogram
Dependent Variable: بدقةالاستراتيجيةالمعجمية
Mean = 1,03E-15
Std. Dev. = 0,985
N = 35
Frequency
20
15
10
5
0
-3
-2
-1
0
1
2
3
Regression Standardized Residual


Normal P-P Plot of Regression Standardized Residual
Dependent Variable: بدقةالاستراتيجيةالمعجمية
Expected Cum Prob
Observed Cum Prob
0,0
0,2
0,4
0,6
0,8
1,0