* الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية *

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة عبد الحميد بن باديس مستغانم

كلية العلوم الاجتماعية

قسم علم النفس

مذكرة تخرج لنيل شهادة الماستر في علم النفس تخصص الصحة العقلية في الوسط المدرسي

الانتباه الأكاديمي لدى التلاميذ المعسرين قرائيا

دراسة مقارنة لعينة من التلاميذ المعسرين قرائيا والعاديين في السنة الرابعة إبتدائي ببلدية (عين الحديد)–تيارت–

إعداد الطالبة:

- شولي فاطمة

إشراف الأستاذة:

*بن عروم وافية

أعضاء لجنة المناقشة

أ.عليليش فلة	رئيسا
أ. بن عروم وافية	مشرفا ومقررا
أ. حولة محمد	مناقشا

السنة الجامعية: 2012-2013

* الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية *
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة عبد الحميد بن باديس مستغانم
كلية العلوم الاجتماعية
قسم علم النفس

مذكرة تخرج لنيل شهادة الماستر في علم النفس تخصص الصحة العقلية في الوسط المدرسي

الانتباه الأكاديمي لدى التلاميذ المعسرين قرائيا

دراسة مقارنة لعينة من التلاميذ المعسرين قرائيا والعاديين في السنة الرابعة ابتدائي ببلدية (عين الحديد)–تيارت–

إعداد الطالبة:
- شولي فاطمة

إشراف الأستاذة:
*بن عروم وافية

أعضاء لجنة المناقشة

أ.عليليش فلة	رئيسا
أ. بن عروم وافية	مشرفا ومقررا
أ. حولة محمد	مناقشا

السنة الجامعية: 2012-2013

الإهداء

أهدي ثمرة جهدي إلى:

طب القلوب و دوائها، و عافية الأبدان و شفائها، و نور البصائر و ضيائها إلى سيد المرسلين من بعثه الله رحمة للعالمين.....سيدنا محمد صلى الله عليه وسلم.

إلى التي سارت معي خطوة خطوة.....و كانت سببا في نجاحي و تفوقي، إلى التي أنارت طريقي، و بددت الظلام من أمامي، و أزالت الخوف من قلبي..... فكانت الأمن و الأمان و الدفء و الحنان إلى أغلى ما أملك في الوجود، إليك يا أمي.

إلى من عذب عطاؤه و صفت سريرته، فكانت أصفى من أديم السماء إلى من كانت تعجز أمامه كلمات المدح، إلى أغلى ما أملك في الوجود، إليك يا أبي.

إلى شقائق روحي و عمري، إلى الأزهار التي لا تذبل إلى أخي الكبير مرسلي و زوجته و بناته رانية، و أمال، و الكتكوتة صونية، إلى أخواتي و أزواجهن و أبنائهن، إلى أختي العزيزة التي لم تبخل عليّ بنصائحها هوارية ، إلى أخي الصغير يحيى.

إلى صديقتي سلمى و سهيلة ، إلى بنات خالتيعائشة رحمها الله جميلة و سارة .

إلى الذين عطروا الميادين بعلمهم إلى أساتذة قسم علم النفس و بالأخص الأستاذة بن عروم وافية.

إلى كل من ساندني و أعانني في إنجاز هذا الجهد المتواضع.

فاطمة

كلمة شكر

الحمد لله ذي الطول و الآلاء، و الشكر لله شكرا كما ينبغي لجلال وجهه و عظيم سلطانه، فهو سبحانه ولي النعم، و بتوفيقه و رعايته تتم الصالحات، و صلى الله على سيدنا محمد خاتم الرسل والأنبياء، و على آله و أصحابه و من سار على هديه من الأتقياء.

بداية أتوجه بالشكر الجزيل و فائق الإحترام و التقدير إلى الأستاذة المحترمة بن عروم وافية التي لم تبخل عليّ في يوم من الأيام و التي قدمت لي الدعم، و الجهد العلمي و أعطتني من معرفتها و علمها الشيء الكثير، و التي كانت لإشرافها على هذه الدراسة الفضل الكبير في وصولها أفضل صورة ممكنة.

كما أتوجه بالشكر إلى الأستاذ المحترم عمار ميلود والأستاذ مرنيز عفيف اللّذين ساعداني و قدما لي توجيهات أفادتني في دراستي، كما أشكر الأساتذة المحكمين و لا أنسى لجنة المناقشة التي ستشرف عليّ.

و أتقدم كذلك بالشكر إلى مدراء المدارس على تقديمهم لي يد العون و المساعدة أثناء قيامي بالتربص و إلى عينة الدراسة.

و أشكر كل من ساندني من بعيد و قريب طوال هذه الدراسة خاصة صديقتي و أختي المفضلة عدّة سلمى، و الحمد لله الذي منحني الصبر و الجهد و مهد طريقي لإنجاز هذا البحث العلمي.

ملخص الدراسة

هدفت الدراسة الحالية إلى محاولة الكشف عن الفروق بين التلاميذ العاديين و المعسرين قرائيا في الانتباه الأكاديمي حسب الجنس(ذكور و إناث)، و طبقنا الدراسة على عينة مقصودة بلغت حوالي (52 تلميذ و تلميذة) من مستوى السنة الرابعة إبتدائي بولاية تيارت بلدية عين الحديد للعام الدراسي (2012 2013)، ولجمع المعلومات قد تم استخدام مقياس الانتباه الأكاديمي لعبد المنعم أحمد الدّردير، مع القيام ببعض التعديلات عليه واعتمدنا كذلك على تطبيق اختبار الذكاء المصور لأحمد زكي، و إضافة إلى ذلك اختبار القراءة لإسماعيل العيس، و للإجابة على التساؤلات و التحقق من الفرضيات تم استخدام اختبار T test. وقد أظهرت النتائج: توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين التلاميذ العاديين و المعسرين قرائيا في الانتباه الأكاديمي بمستوى السنة الرابعة إبتدائي، لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين التلاميذ المعسرين قرائيا بتخصص الجنس في الانتباه الأكاديمي بمستوى السنة الرابعة إبتدائي. لا توجد فروق بين التلاميذ العاديين بتخصص الجنس في الانتباه الأكاديمي بمستوى السنة الرابعة.

وبعدما توصلت إليه هذه الدراسة من نتائج يمكننا تقديم بعض الاقتراحات التي يمكن الاستفادة منها لاحقا.

- Summary of thestudy

The purpose of the current studytotry to detectthe differences betweenpupilsnormalanddyslexicinattentionAcademicby gender (male and female), and appliedstudyon a sampleintendedamounted to about(52students andpupils) from the level ofthe fourth year ofelementarystate ofTiaretMunicipality of AinElhdidfor the yearschool(2012 2013), and to collect informationhas been usedmeasure ofattentionacademicAbdel MoneimAhmedDardeer, with doing someamendments to itandwe have adoptedas well asthe application ofthe IQ testphotographerAhmed Zaki,and addto thatreading testto Ismaileis, andto answerquestionsand to verifyhypothesestest was usedT test.has shownresults: therewere statistically significant differencesbetween studentsandordinarydyslexicsintheacademicattentionfourth yearelementarylevel, there are no statistically significant differencesbetweendyslexicstudentsmajoringintheacademicattentionsexfourth yearelementarylevel. there are no differencesbetweenordinarystudentsmajoringsexintheacademicattentionlevel ofthefourthyear.

After the findings ofthis studyresultscanprovidesome suggestionsthat can be tappedlater.

قائمة المحتويات

- قائمة الجداول .....ي

- قائمة الملاحق .....ك

- مقدمة **12**

الفصل الأول: مدخل إلى الدراسة.

1 –دوافع اختيار الدراسة.....**16**

2 –أهمية الدراسة **16**

3 – أهداف الدراسة **17**

4 –إشكالية الدراسة **17**

5 – فرضيات الدراسة.....**19**

6 –مصطلحات الدراسة.....**19**

الجانب النظري

الفصل الثاني: الانتباه الأكاديمي.

- تمهيد.....23

1 –تعريف الانتباه الأكاديمي.....23

2 –أنواع الانتباه الأكاديمي.....26

3 – خصائص الانتباه الأكاديمي 28

4 –وظائف الانتباه الأكاديمي 30

5 – مراحل الانتباه الأكاديمي 31

6 – العوامل المؤثرة في الانتباه 32

7 – عوامل تشتيت الانتباه 35

8 –عوامل حصر الانتباه.....36

9 –نظريات الانتباه.....38

10 – دور الانتباه في عملية التعلم.....41

11 – المتطلبات التربوية للانتباه.....42

12 – مظاهر العجز في الانتباه 43

13–إستراتيجيات علاج العجز في الانتباه.....45

- **خلاصة**.....49

الفصل الثالث :عسر القراءة.

- **تمهيد**.....**52**

1 –تعريف القراءة.....**53**

2 –أنواع القراءة.....**55**

3 – المهارات الأساسية للقراءة.....**57**

4 –مراحل نمو مهارات القراءة.....**58**

5 –مكونات القراءة.....**60**

6 – أهمية تعلم اكتساب مهارات القراءة **62**

7–تعريف عسر القراءة.....**64**

8–مؤشرات عسر القراءة.....**68**

9–أسباب عسر القراءة.....**70**

10– المبادئ العامة لتشخيص.....**72**

11– كيفية تشخيص عسر القراءة.....**74**

12– البرامج العلاجية لعسر القراءة.....**75**

- **خلاصة**.....**78**

الجانب التطبيقي

الفصل الرابع: إجراءات البحث الميدانية.

1 –الدراسة الاستطلاعية

– تمهيد.....**82**

1 – المنهج المتبع في الدراسة.....**82**

2 –طريقة إجراء الدراسة الاستطلاعية.....**83**

3 –مكان ومدة الدراسة.....**84**

4 – عينة الدراسة الاستطلاعية.....**84**

5 – الخصائص السيكومترية للمقاييس.....**84**

2 –الدراسة الأساسية

1 – مكان و مدة الدراسة.....**91**

2 – حجم و مواصفات عينة الدراسة الأساسية و طريقة اختيارها.....**92**

3 – أدوات الدراسة الأساسية.....**93**

4 –وصف أدوات الدراسة الأساسية.....**93**

5 – الأساليب الإحصائية المتبعة في الدراسة.....**97**

– **خلاصة**.....98

الفصل الخامس:عرض و مناقشة نتائج الدراسة.

تمهيد.....100

1 –عرض و مناقشة نتائج الفرضيات.....100

1 –1 – عرض و مناقشة نتائج الفرضية الأولى.....**100**

1 –2 – عرض ومناقشة نتائج الفرضية الثانية.....**101**

1 – 3 عرض و مناقشة الفرضية الثالثة.....**102**

2 –تفسير فرضيات الدراسةفي ضوء النتائج.....104

2– 1 –تفسير نتائج الفرضية الأولى.....**104**

2 –2 –تفسير نتائج الفرضية الثانية.....**105**

2 – 3 –تفسير نتائج الفرضية الثالثة.....**107**

- **خلاصة.....108**

- **خاتمة.....109**

- **الاقتراحات.....110**

- **قائمة المراجع.....112**

- **الملاحق.....119**

قائمة الجداول

الرقم	الجدول	الصفحة
01	يمثل أسماء الأساتذة المحكمين و رتبهم و مكان عملهم.	85
02	يمثل الفقرات السلبية و الإيجابية لمقياس الانتباه الأكاديمي.	86
03	يمثل نسب موافقة صدق المحكمين بالنسب المئوية.	86
04	يمثل الفقرتين اللتين تم حذفهما من قبل المحكمين.	89
05	يمثل نتائج صدق التناسق الداخلي لمقياس الانتباه الأكاديمي.	90
06	يمثل حساب معامل ثبات المقياس.	91
07	يمثل توزيع تلاميذ السنة الرابعة إبتدائي العاديين.	92
08	يمثل توزيع تلاميذ السنة الرابعة إبتدائي المعسرين قرائيا.	93
09	يمثل دلالة الفرق بين متوسطي درجات الانتباه الأكاديمي لدى التلاميذ المعسرين قرائيا و العاديين.	100
10	يمثل دلالة الفرق بين متوسطي درجات الانتباه الأكاديمي لدى التلاميذ المعسرين قرائيا(الذكور و الإناث).	101
11	يمثل دلالة الفرق بين متوسطي درجات الانتباه الأكاديمي لدى التلاميذ العاديين (الذكور و الإناث).	103

قائمة الملاحق

الرقم	الملاحق	الصفحة

01	يبينالتسهيلات المقدمة من طرف إدارة قسم علم النفس.	119
02	يبين المقياس الذي قدم للأساتذة المحكمين.	120
03	يبين مقياس الانتباه الأكاديمي في شكله النهائي.	124
04	يبين درجات الانتباه الأكاديمي عند تلاميذ السنة الرابعة إبتدائي المعسرين قرائيا و العاديين والذكور و الإناث.	126
05	يبين حساب النسب المئوية لدرجة اختبار الذكاء المصور.	127
06	يبين نص اختبار القراءة المقدم للتلاميذ المعسرين قرائيا.	128
07	يبين النسب المئوية لتشخيص التلاميذ المعسرين قرائيا.	129
08	يبين كيفية حساب الفروق بين التلاميذ المعسرين قرائيا و التلاميذ العاديين ببرنامجspss.	130
09	يبين كيفية حساب الفروق بين التلاميذ المعسرين قرائيا ذكور و إناث ببرنامجspss.	132
10	يبين كيفية حساب الفروق بين التلاميذ العاديين ذكور و إناث ببرنامجspss.	134

مقدمة

لموضوع الانتباه مكانة بارزة في دراسة الأداء و السلوك الإنساني، فهو الأساس لكل منظومة الشخصية و شرط تكاملها النفسي، و هو مفتاح معرفة الإنسان ووعيه لكل ما يحيط به و شرط أساسي لنجاح كافة الأعمال التي يقوم بها الإنسان، فهو نشاط يظهر في كل فعل إنساني و بدونه تصبح حياة الإنسان مشابهة لحياة الكائنات الدنيا. و الصورة الواضحة و المعبرة للإنتباه الإنساني هي الإنتباه الإرادي الذي لابد أن يكون انتقائيا بسبب قدرة الإنسان المحدودة على معالجة المعلومات في وقت واحد، و تكمن قيمة الانتباه الارادي في درجة تركيزه، فالنجاح في أي نشاط يشترط مستوى من تركيز الإنتباه و استمراره، كما يعد الانتباه حجر الزاوية في البناء المعرفي فهو إستعداد معرفي عام و تهيؤ شامل للشخصية.

فهو يدخل في كافة العمليات العقلية (التعرف، التمييز، التفكير، الذاكرة، .....الخ) و عليه يتوقف أداؤها بشكل مثمر و فعال.(الزيات، 1995: 213).

إذ إنّ اختيار الأفراد للمثيرات المناسبة يقوم على العمليات العقلية التي تقع بين المثير و الاستجابة التي يعطي الأفراد بواسطتها معنى للمثيرات المختارة، كما يحدد الإنتباه لهذه المثيرات من حيث (المدى، التركيز). (بوزو كهيلا، 1992: 62).

و تبرز أهمية الانتباه بالنسبة للتلميذ في تنمية القدرة على التعلم و صقلها منذ مرحلة الطفولة من أجل أن تستمر هذه البوابة مفتوحة لتوفير المقدمات الضرورية لنجاح أية مهمة حركية أو عقلية أوانفعالية.

و للانتباه شروط داخلية و خارجية بحيث إذا حدث نقص في هذه الشروط انخفضت فاعلية الانتباه، و بتشتت الانتباه تنخفض لديه القدرة على التركيز و الإستعاب و من ثم ينخفض مستوى التحصيل لديه، فهو يعد من معوقات التعلم الفعال.

و بما أنّ عملية التعلم تتم في مستويات متتابعة يعتمد كل منها على الآخر، و هذه االعمليات العقلية تبدأ بالانتباه، وهذا ما يفقده التلاميذ المعسرين قراءيا الذي يدخل ضمن التصنيف العالمي لاضطرابات اللغة الشفوية و المكتوبة، لأن القراءة لها أهمية كبيرة في حياة الإنسان التي يتعلم من خلالها المعارف بمختلف أصنافها، و فروعها، وهي من أهم الأسس الثقافية و الحضارية في المجتمعات الحديثة، فهي وسيلة هامة للاتصال لا يمكن الإستغناء عنها.

وهي النافذة التي يطل منها الإنسان على مختلف المعارف و الثقافات، و وسيلة الفرد في تحصيل المعرفة و شغل أوقات الفراغ، و يمكننا القول : لا مكان في عالمنا المعاصر لمن لا يعرف مهارات الاتصال الأساسية و في مقدمتها القراءة، و إذا كانت القراءة بالنسبة للكبار فإنّ أهميتها تزداد بالنسبة للصغار، لأن القراءة بالنسبة لهم مادة يتعلمونها.

و نجاحهم في المواد الأخرى يتوقف على نجاحهم في القراءة، بل إنّ مستقبل نجاحهم برمته يعتمد على القراءة. ففي مدارسنا حاليا يوجد تلاميذ معسرين قرائيا، بحيث عسر القراءة يظهر على على

أشكال متنوعة لديهم، منها الربط بين شكل الحروف، التمييز بين الحروف، وقلب المقاطع، و عدم الفهم ، و الأخطاء في اللغة المكتوبة .

و تستمر غالبا حتى في تعلم الإملاء، و بما أنّ عملية الانتباه و عسر القراءة لهما الإبتدائية بنسبة أهمية كبيرة في التحصيل الدراسي قمنا بالتركيز عليه في دراستنا فتم تقسيم البحث إلى جانبين أساسيين و هما:**الفصل الأول:** قمنا بعرض إشكالية و فرضيات و أهداف و أهمية، و دوافع إختيار الموضوع بالإضافة إلى ضبط التعاريف الإجرائية للبحث.

الفصل الثاني: قمنا بعرض تعريفات خاصة بالانتباه الأكاديمي، أنواع و خصائص الإنتباه، بالإضافة إلى العوامل المؤثرة و المشتّتة، و عوامل جلب الانتباه مرورا بالنظريات الخاصة بالانتباه كما قمنا بعرض مظاهر عجز الانتباه و علاجه.

الفصل الثالث: قمنا بتقسيمه إلى قسمين أولا القراءة و ثانيا عسر القراءة، فالقراءة شملت مفاهيم خاصة بها، أنواعها، مراحلها، أهميتها و مكوناتها. أما عسر القراءة هي الأخرى شملت عدة تعاريف خاصة بها، مؤشراتها، أسبابها و كيفية تشخيصها بالإضافة إلى البرامج العلاجية لها.

الفصل الرابع: إجراءات البحث الميدانية و يضم منهج الدراسة، الدراسة الاستطلاعية مشيرين فيها على عينة الدراسة و مكان و مدة الدراسة مرورا بالمقاييس التي تتطلبها الدراسة، و الخصائص السيكومترية (الصدق، الثبات) للمقاييس، بالإضافة إلى الدراسة الأساسية التي تضمنت عينة الدراسة، مكان ومدة الدراسة،و الأساليب الإحصائية المستعملة في الدراسة.

الفصل الخامس: يتمثل في عرض ومناقشة نتائج الدراسة.

1 – دوافع إختيار الدراسة:

1– الذاتية:

تم إختياري لهذه الدراسة لأنها تمس شريحة من شرائح المنظومة التربوية ألا و هي التلاميذ الذين يعانون من عسر القراءة، ومشكل في الانتباه وهذا يمكن إرجاعه لأسباب مختلفة حيث، اتخذنا هذه الدراسة للكشف عن أسباب هذا الاضطراب و نطبق فيها مقاييس للتشخيص.

2– الموضوعية:

قمنا بإختيار الدراسة لأنه في وقتنا الحالي يوجد في مدارسنا الإبتدائية تلاميذ يعانون من عسر القراءة و نقص الانتباه الذي من خلاله يخلق مشاكل مختلفة وعلى هذا الأساس و كوننا طلبة في قسم علم النفس تخصص الصحة العقلية في الوسط المدرسي، نريد الإطلاع على الأسباب التي أدت إلى ذلك و تقديم إقتراحات تخص الدراسة.

2 – أهمية البحث:

تتجلى أهمية هذه الدراسة الحالية في أنّها تهتم بدراسة متغير الانتباه الأكاديمي و عسر القراءة، حيث لهما درجة عالية من الأهمية في إطار النموذج المعرفي، فالانتباه يعتبر من العمليات العقلية، وله مكانة بارزة في دراسة الأداء كما أنّ القراءة تعتبر من أهم و أكثر الموضوعات التي تتضمنها البرامج المدرسية و كون هذين المتغيرين يمسان شريحة من شراءح المنظومة التربوية وبصفتنا في هذا التخصص نحاول الوصول إلى أسبابها و معالجتها.

3 – أهداف الدراسة :

تتمثل أهداف الدراسة الحالية في:

1- معرفة الفروق بين تلاميذ السنة الرابعة إبتدائي المعسرين قرائيا و العاديين.

2- معرفة الفروق بين التلاميذ (الذكور و الإناث) المعسرين قراءيا في الإنتباه الأكاديمي بمستوى السنة الربعة إبتداءي.

3 – معرفة الفروق بين التلاميذ (الذكور و الإناث) العاديين في الانتباه الأكاديمي بمستوى السنة الرابعة إبتداءي.

4 – معرفة درجة الانتباه الأكاديمي لدى كل من المعسرين قراءيا و العاديين.

4 – إشكالية الدراسة:

يعد الانتباه من الوظائف الهامة في حياة الإنسان الدراسية والعملية إلى درجة يمكن معها القول أنه ما من عمل يؤديه الفرد في منزله أو مدرسته أو أي مجال من مجالات الحياة المهنية والاجتماعية إلا و يعتمد على الانتباه بصورة أساسية، فهو أولى خطوات التعلم وبدونه لا يحدث الإدراك وما يتبعه من عمليات عقلية، مؤداها في النهاية إضطراب التعلم وما يترتب على الاضطراب في تلك العمليات من إنخفاض مستوى التلميذ في المواد الدراسية خاصة القراءة التي هي من أهم المهارات التي تعلم في المدرسة، والتي تعتبر أحد الركائز التي يعتمد عليها المعلم و التلميذ، كما تشمل أحد المحاور الهامة في الدراسة، حيث أنّ ضعف تحصيلها يسبب عسر القراءة، التي تظهر على

أشكال متنوعة، فمن بين التلاميذ من يجد صعوبة بالغة في الربط بين شكل الحروف و صوته، و في تكوين كلمات من مجموعة من الحروف و في التمييز بين الحروف التي قد تختلف إختلافات بسيطة في شكلها، وفي القدرة على دمج الوحدات الصوتية للكلمة، و صعوبة نطق الوحدات الصوتية، و في صعوبة تتبع سلاسل الحروف من اليمين إلى اليسار، حيث تعتبر القصور الواضح و المستمر في القدرة على التقدم في قراءة الحروف و أبسط الكلمات و الجمل.

و على هذا الأساس توجب علينا طرح التساؤل التالي:

*هل توجد فروق دالة إحصائيا في الانتباه الأكاديمي لدى التلاميذ المعسرين قرائيا و العاديين بمستوى السنة الرابعة إبتدائي ؟

و تفرعت عنها الأسئلة التالية:

1- هل توجد فروق دالة إحصائيا بين التلاميذ المعسرين قرائيا في الإنتباه الأكاديمي بمستوى السنة الرابعة إبتدائي تعزى لمتغير الجنس ؟

2- هل توجد فروق دالة إحصائيا بين التلاميذ العاديين في الإنتباه الأكاديمي بمستوى السنة الرابعة إبتدائي تعزى لمتغير الجنس؟

5- فرضيات الدراسة:

1- توجد فروق دالة إحصائيا بين التلاميذ المعسرين قرائيا و العاديين في الإنتباه الأكاديمي بمستوى السنة الرابعة إبتدائي.

2- توجد فروق دالة إحصائيا بين التلاميذ المعسرين قرائيا في الإنتباه الأكاديمي بمستوى السنة الرابعة إبتدائي تعزى لمتغير الجنس.

3- توجد فروق دالة إحصائيا بين التلاميذ العاديين في الانتباه الأكاديمي بمستوى السنة الرابعة إبتدائي تعزى لمتغير الجنس.

6 – مصطلحات الدراسة:

***الانتباه الاكاديمي:**

- التعريف المفاهيمي:

هو تهيء ذهني مع توجيه الشعور و تركيزه في شيء معين إستعدادا لفهمه و أداءه.(حاتم محمد آدم، 2005 : 136)

- التعريف الإجرائي:

هو الدرجة التي يحصل عليها التلميذ إستمارة الإنتباه الأكاديمي.

***عسر القراءة:**

- التعريف المفاهيمي:

هي صعوبة داءمة في تعلم القراءة و إكتساب آلياتها عند أطفال أذكياء ملتحقين عادة بالمدارس، ولا يعانون من أية مشاكل جسدية و نفسية موجودة مسبقا. (إني ديمون، 2006: 100).

- التعريف الإجرائي:

هي الصعوبة التي يجدها التلميذ عند قراءته لنص مألوف أو غير مألوف.

***التلاميذ:**

هم التلاميذ الذين يدرسون في طور السنة الرابعة إبتدائي

تمهيد:

يزخر العالم الخارجي بأشكال من المنبهات الحسية المختلفة كما أن جسم الإنسان نفسه مصدر لكثير من المنبهات الصادرة عنه، و كذلك يزخر الذهن بسيل من الأفكار لكن لا ينتبه إلى جميع المنبهات بل يختار ما يهمه لمعرفته أو للتفكير فيه و يتجاهل ما عداه . وتسمى عملية الاختيار هذه بعملية الانتباه التي تعد عملية حيوية تكمن أهميتها في كونها أحد المتطلبات الرئيسية للعديد من العمليات العقلية كالإدراك و التذكر و التفكير و التعلم ، فبدون هذه العملية ربما لا يكون إدراك الفرد لما يدور حوله واضحا و جليا، و قد يواجه صعوبة في عملية التذكر مما ينتج عنه الوقوع في العديد من الأخطاء سواءا على صعيد عملية التفكير أو عملية التعلم أو أداء السلوك.

1- تعريف الانتباه الأكاديمي:

لغة:

وجد أن الأصل اللغوي لمفهوم الانتباه إلى الفعل الثلاثي نبه و الذي يعني النبه، القيام و الانتباه من النوم، و قد نبه و أنبهه من النوم و إنتبه من نومه: استيقظ و مما سبق يمكن القول أن الانتباه يعني الشعور بالأمر أو الشيء، و هو يتطلب اليقظة و هو يتم بصورة مقصودة شعورية.(معجم المصطلحات الميسر، 1993: 489).

اصطلاحا :

هو تهيؤ ذهني مع توجيه الشعور و تركيزه في شيء معين استعدادا لفهمه و أدائه. (حاتم محمد آدم، 2005 : 136).

تعد عملية الانتباه إحدى العمليات المعرفية التي تمثل أحد الدعائم بل هي الأساس الذي تقوم عليه سائر العمليات المعرفية الأخرى بل إنه يمكن القول: إنه بدون انتباه ما استطاع الفرد أن يعي أو يتذكر أو يتخيل شيء. (نبيل عبد الفتاح حافظ، 1998: 28).

الانتباه هو قدرة الفرد على حصر و تركيز حواسه في مثير داخلي (فكرة، إحساس، صورة خيالية)، أو مثير خارجي (شيء، شخص، موقف) أو هو بلورة شعور الفرد في مثير ما، و يرى علماء النفس أن بلورة شعور الفرد تمتلئ بالموضوع الذي يجذب اهتمامه و يكون مركز انتباهه. (نبيل حافظ : 1998، ص39) .

هوعملية فكرية ذهنية معرفية تتضمن تركيز الإدراك على منبه معين من بين مجموعة منبهات موجودة حولنا، و هي تتضمن عملية الانتقاء و الاختيار و التركيز و القصد و الاهتمام و الميل لمنبه أو موضوع معين. (جون أندرسون ، 2007 : 113) .

هو العملية الأولى التي تحدث في التعلم بالملاحظة و هو عملية معرفية تنطوي على التركيز على مثير معين ، من بين عدة مثيرات تستقبلها الحواس. (نواف سمارة . عبد السلام العديلي، 2008 : 43) .

هو التهيؤ للإدراك في مثل الإنصات أو تحديق البصر و تحديد مركز الوضوح في الإدراك و قد يشمل الانتباه تركيز أعضاء الحس . (فاخر عاقل ، 1977 : 18) .

هو عملية استبقاء الكائن العضوي لبعض المثيرات التي تستقبلها الحواس و تخزينها في الذاكرة لفترة أطول نسبيا مما يحدث تمهيدا في عملية الإحساس لتجهيز هذه المثيرات باستخدام عمليات معرفية أعلى، و يلاحظ أنه ليس من الضروري أن يكون الفرد واعيا حتى يتعلم ولكن أي تعلم ينبغي أن يتطلب درجة أو مستوى من مستويات الانتباه. (حسين شحاتة . زينب النجار ، 2003 : 61).

كما يتفق جميع علماء النفس المعرفي على أن الانتباه عملية معرفية تنطوي على تركيز الإدراك على مثير معين من بين عدة مثيرات من حولنا. و يؤكد **ستيرنبرغ** (2003) أن الإنتباه هو القدرة على التعامل مع كميات محدودة من المعلومات منتقاة من كم هائل من المعلومات التي تزودنا بها الحواس أو الذاكرة.

عند الزيات (1994): هو عملية تنطوي على خصائص تميزه أهمها الاختيار أو الانتقاء و التركيز و القصد و الاهتمام أو الميل لموضوع الانتباه. (الزيات فتحي، 1998 : 222).

و يشير هذا التعريف إلى أن عملية الانتباه تتميز بأنها تنطوي على اختيار مثير من بين عدة مثيرات، مع توفر القصد أو النية في التركيز و الرغبة في الانتباه لهذا المثير باستثناء حالة الانتباه الإرادي القسري الذي يتطلب الدافعية أو القصد.

عند تتشنر: عملية اختيارية تعتمد على تركيز الوعي أو الشعور بمثير أو حدث معين دون غيره من المثيرات الأخرى. (عدنان يوسف العتوم ، 2004 : 68) .

عند وليم جيمس: هو عملية تركيز الوعي أو الشعور على الاحساسات الناتجة بفعل المثيرات الخارجية أو تلك الصادرة من داخل الفرد. كما يؤكد جيمس أن الانتباه عملية وظيفة تتمثل في التركيز في مثير معين دون غيره من المثيرات بحيث يتم اختياره على نحو شعوره .

عند برودبنت : الانتباه هو بمثابة محصلة الطاقة المحدودة لنظام معالجة المعلومات. (رافع الزغلول – عماد الزغلول، 2007 : 96 –97) .

عند بيرون : هو اتجاه عقلي انتقائي يشتمل على زيادة توجيه الفعالية نفسية و الجسمانية، عندما تتجه نحو موضوع ما من مواضيع الفعالية الإنسانية .

و معنى ذلك أن الانتباه يقتضي تكثيف الفعالية الإنسانية حول موضوع من المواضيع و إهمال كل ما عداه. فمن ينتبه إلى حركات العازف على البيانو مثلا، يوجه كل قواه الجسمية و الشعورية نحو خذه الحركات و لا ينظر إلى ما عدا ذلك. (طارق كمال، 2008: 225).

عند أحمد عزت راجح : يعرف على أنه اختيار أو تهيئ ذهني أو توجيه الشعور و تركيزه في شيء معين لملاحظته أو أداه أو التفكير فيه. (في عبد المنعم الدردير، 2004 : 38).

2- أنواع الانتباه :

في ضوء لتعريفات الإنتباه: يطرح السؤال التالي نفسه هنا : هل جميع قراراتنا لتركيز الانتباه على مثير ما أو إهمال المثيرات الأخرى تكون بوعي و إرادة منا دائما و للإجابة على هذا السؤال لا بد من التمييز بين أنواع الإنتباه الآتية :

2-1- الانتباه الإرادي الانتقائي:

يعد هذا النوع من الانتباه إراديا حيث يحاول الفرد تركيز انتباهه على مثير واحد من بين عدة مثيرات و يحدث هذا الانتباه انتقائيا بسبب محدودية الطاقة العقلية للفرد، و محدودية سعة التخزين و سرعة المعالجة المعلومات ْلذالك يتطلب هذا الانتباه طاقة و جهد كبيرين من الفرد لأنه عوامل التشتت غالبا ما تكون عالية و الدافعية لاستمرار الانتباه قد لا تكون بدرجة عالية و خير مثال على ذلك عندما يستمع طالب على محاضرة مملة عن موضوع لا يثير اهتمامه فإنه على الأغلب يحتاج إلى جهد عقلي و جسدي كبير الاستمرار التركيز حيث غالبا ما يجد الطالب نفسه خارج المحاضرة، و يحاول إعادة نفسه مرات عديدة ليسمع ما يقوله المحاضر.(عدنان العتوم، 2004: 69).

2-2- الانتباه اللاإرادي القسري:

و يعد هذا النوع من الانتباه لا إراديا أو قسريا حيث يتركز الفرد انتباهه على مثير يفرض نفسه على الفرد بطريقة قسرية و دون بذل جهد عالي الاختيار بين المثيرات لدرجة يصبح فيها الانتباه و كأنه لا شعوري و غير انتقائي حيث يعزل فيها الفرد نفسه بالكامل خارج إطار المثير الذي يشد انتباهه مثال: على الانتباه صوت ضجيج مفاجئ في منتصف الليل . أو ألم شديد في أحد أعضاء الجسم .

2- 3- الانتباه الانتقائي التلقائي:

و هو الانتباه لمثير يشبع حاجات الفرد و دوافعه الذاتية حيث يركز الفرد انتباهه إلى مثير واحد من بين عدة مثيرات بيسر و سهولة تامة مثال: طفل يشاهد برنامجه التلفزيوني المفضل و الذي ينتظره بفارغ الصبر كل يوم في زمن محدد، هذا الانتباه انتقائي لكنه لا يحتاج إلى طاقة و جهد عقلي أو جسدي عالي لتركيز الانتباه لذلك يصعب على الآخرين تشتيته حتى و لو حاولنا ذلك جاهدين. (عدنان العتوم، 2004 : 70) .

كما أنه لا يبذل فيه جهدا كالانتباه إلى موضوع أو شيء يميل إليه أو يهتم به، فلا يبذل جهدا في هذا النوع من الانتباه فيكون الانتباه ميسر. (خليل معوض، 2001 :41) .

2 – 4– الانتباه الأكاديمي:

هو العملية التي يحافظ التلميذ من خلالها على عدم انشغاله بالمثيرات أو المنبهات التي ليس لها علاقة بما يتم تدريسه داخل القسم.(عبد المنعم الدردير، 2004: 30).

3- خصائص الانتباه :

نظرا لما تطرقت له عن موضوع الانتباه يمكنني إيجاز الخصائص التالية:

1- الانتباه الإرادي الانتقائي بشكل خاص يحتاج إلى طاقة و جهد عقلي و جسدي عند أداء مهمات على درجة من الصعوبة أو على نفس القناة، فنحن لا نستطيع أن نحل مسألتين جبريتين معا في نفس الوقت لأنهما بحاجة إلى طاقة وجهد عقلي عالي كما أننا نشعر بالتعب و الإرهاق بعد إنجاز مهمة ذهنية صعبة لأننا قد استهلكنا كميات كبيرة من الطاقة. (عدنان العتوم ، 2004 :73) .

كما ينظر للانتباه طاقة أو مصدر محدود السعة لا يمكن تشتيتها لتنفيذ أكثر من مهمة بنفس الوقت. فحسب وجهة النظر هذه، فإنه من الصعوبة الإنتباه إلى أكثر من خبرة حسية أو تنفيذ عمليتين عقليتين في الوقت نفسه، مثلا لا يستطيع الفرد إجراء محادثتين مع شخصين في آن واحد.و تستند وجهة النظر هذه إلى حقيقة مفادها أن المعلومات التي تدخل في الذاكرة الحسية يجب الاحتفاظ بها لفترة وجيزة. (رافع زغلول–عماد الزغلول، 2007 : 99).

2– إن طاقة الإنسان العقلية أو الجسدية محدودة و زيادة تركيز الانتباه الإرادي الانتقائي بشكل خاص أو التحول إلى مثير أخر يعمل على تبديدها .

3– لكل حاسة قناة حسية خاصة بها و بالتالي يمارس الفرد الانتباه من خلال قنوات حسية مختلفة في الوقت نفسه، حيث يستطيع الفرد قيادة السيارة و الاستماع إلى صديقه الجالس بجانبه ومراقبة الطريق لأن كل مثير له قناة حسية مستقلة على الأخرى و إن بعض السلوكيات تكون لا إرادية و لا يحتاج الانتباه الإرادي مثل قيادة السيارة.

4– لا يستطيع الفرد أن ينتقل أكثر من معلومة واحدة على القناة الحسية الواحدة مما يؤكد صعوبة الانتباه لأكثر من مثير على القناة الحسية الواحدة ولذلك فإنك لا تستطيع أن تسمع لمدرسك و زميلك في الصف في نفس الوقت و تفهم ما يقوله كلاهما.

5– يمكن للفرد المتابع أكثر مهمة في نفس الوقت من خلال الانتباه الموزع وذلك من خلال تقسيم الانتباه إلى مراحل بحيث يعمل على الانتباه للمهمة الأولى ثم تحول للمهمة الثانية ومن ثم يعود للمهمة الأولى. . . و هذا الانتباه يكلف الكثير من الجهد و الطاقة وقد يؤثر على

فعالية معالجة المعلومات كما يحدث عندما تحاول الموازنة بين قراءة الواجب المطلوب مشاهدة التلفاز في نفس الوقت. (عدنان العتوم، 2007 : 74).

4- وظائف الانتباه :

- توجيه عمليات التعلم و التذكر و الإدراك من خلال التركيز على المثيرات التي تساهم في زيادة فعالية التعلم و الإدراك و مما سوف ينعكس على زيادة فعالية الذاكرة.

- تعلم عزل المثيرات التي تعيق عمليات التعلم و التذكر و الإدراك (مشتتات الانتباه) من خلال عدم التركيز عليها.

- توجيه الحواس نحو المثيرات التي تخدم عملية الإدراك لأن عملية الانتباه هي عملية مستمرة لنجاح و فعالية عملية الإدراك. لذلك لابد من توجيه الانتباه من خلال حركة الرأس و العينين و الأذنين و الأطراف إلى مصادر المثيرات البيئية لضمان استمرار عملية الإدراك بفعالية عالية.

- الانتباه يعمل على تنظيم البيئة المحيطة الإنسان. فالانتباه لا يسمح بتراكم المثيرات الحسية على حاسة واحدة. فالأصل من طالب مادة علم النفس المعرفي أنه يسمح للمحاضر فقط و يتعلم اهمال بقية المثيرات الصوتية الأخرى المحيطة لجو غرفة الصف.

و يشير **ستير نبرغ** إلى أن الانتباه يؤدي ثلاثة و ظائف أساسية في ضوء أنواعه و هي:

أ- **الانتباه الموجه** : و يتمثل في محاولة الفرد التعرف على حدوث مثير حسي ما في البيئة المحيطة به كأن يبحث الفرد عن أصوات غريبة كسكون الليل.

ب- الانتباه الانتقائي : و يتمثل برغبة الفرد في اختيار المثير الذي نرغب في الإنتباه له و المثيرات التي نريد إهمالها كأن تختار أن تقرأ في صفحات هذا الكتاب بدلا من مشاهدة التلفاز.

ج- الانتباه المقسم : و يتمثل عندما يقرر فرد ما الإنتباه لأكثر من مهمة في نفس الوقت خلال متابعة أكثر من مهمة إلى أخرى لفترة من الزمن . (عدنان العتوم، 2004 : 73 . 74).

5- مراحل الانتباه :

إن تتبع عملية الانتباه يشير إلى حدوث ثلاثة مراحل للانتباه كعملية معرفية و هذه المراحل هي.

5- 1- مرحلة الكشف و الإحساس :

في هذه المرحلة يحاول الفرد أن يكشف عن وجود أية مثيرات حسية في البيئة المحيطة به من خلال حواسه الخمسة، و تكاد تعد هذه المرحلة غير معرفية في طبيعتها لأنها لا تنطوي على أية عمليات معرفية سوى الوعي بوجود المثيرات.

5- 2- مرحلة التعرف :

يحاول الفرد التعرف على طبيعة المثيرات من حيث شدّتها و نوعها و حجمها أو عددها و أهميتها للفرد. و التعرف هنا هو نشاط معرفي أولي يتطلب تفحص و معالجة بدائية للمثيرات لتحديد مدى الحاجة إليها أو الاستمرار في استقبالها لاستكمال عمليات الإدراك اللاحقة.

5- 3- مرحلة الاستجابة للمثير الحسي :

و تتمثل باختيار الفرد لمثير معين من بين عدة مثيرات حسية على نفس القناة الحسية و تهيئة هذا المثير للمعالجة المعرفية الموسعة التي غالبا ما تحدث في الذاكرة القصيرة أو الفاعلة ضمن عملية الإدراك. (عدنان العتوم، 2007: 75 . 76) .

6- العوامل المؤثرة في الانتباه الأكاديمي :

هناك عدد من العوامل تؤثر في القدرة على الانتباه يمكن تصنيفها إلى نوعين :

6- 1- العوامل الخارجية :

و هي مجموعة العوامل التي تتعلق بطبيعة المثير الحسي المراد الانتباه له و تشمل :

1- شدة المثير:

إن المثيرات الشديدة القوة من حيث الألوان أو الروائح أو الصوت أو الضوء أو الحركة تعمل على جذب الانتباه للمثير بسرعة عالية. فالناس يستجيبون بسرعة أعلى إلى المثيرات الشديدة القوة و الهادئة و المتوقعة و الثابتة. كما يلاحظ على الأطفال استجابتهم السريعة عند اختيار الألوان الزاهية و البراقة على الحلوى أكثر من العلب التقليدية الشكل. (عدنان العتوم، 2007 :77) .

2- حداثة المثير:

المثيرات الجديدة أو غير مألوفة تجذب انتباه الإنسان أكثر من المثيرات المألوفة لذلك فنحن نتوقع من المعلم ابتكار نماذج و طرق تدريس و أساليب غير تقليدية لجذب إنتباه الطلبة خلال المحاضرة.

1- تغيير المثير:

إن المثيرات المتغيرة من حيث لونها أو شكلها أو شدتها أو سرعتها تعمل على جذب انتباهنا أكثر من المثيرات الثابتة، و هذا مبدأ تعزيزي عام في علم النفس. حيث أن المعلم الذي يتكلم بنبرة صوت ثابتة خلال المحاضرة يشعر طلبته بالملل مقارنة مع المعلم الذي يغير من نبرة صوته من حين لأخر خلال المحاضرة فيشد انتباه الطلبة إليه.

2- المثيرات الشرطية:

المثيرات التي تكونت بفعل الإشراط تثير انتباهنا أكثر من المثيرات الأخرى. مثال: أنت تسمع أسمك فقط في المطار من بين الأسماء الكثيرة رغم الضوضاء و الضجيج العالي كون ذلك يحدث تأثير الإشراط الكلاسيكي اللاإرادي. (مريم سليم، 2009 : 148) .

6-2- العوامل الداخلية:

وهي مجموعة العوامل المتعلقة بالفرد الذي يمارس الانتباه و من أهمها :

1- الإهتمامات و الميول و القيم :

إن إهتمامات الفرد و ميوله تحدد نوع المثيرات التي تجذب انتباهه. لذلك يثير إهتمام الطفل مثيرات معينة في التلفاز أكثر من غيرها فتجده يركض من غرفة نومه إلى قاعة التلفاز لشاهد شيما على شاشة التلفاز. (عدنان العتوم ، 2004 : 79).

2- الحرمان النفسي و الجسدي:

عندما يكون الفرد في حالة توتر أو تعب جسدي شديدة فإن قدرته على الانتباه و التركيز تصبح منخفضة جدا.

3- مستوى الدافعية :

تشير مبادئ التعلم الجيد إلى توفر مستويات معتدلة من الاستثارة و الدافعية الداخلية تضمن مستويات أعلى من التعلم، و هذه القاعدة تنطبق أيضا على الانتباه حيث أن الدافعية الداخلية و الاعتدال في مستوى الاستثارة بضمان أفضل مستوى من الانتباه. و غياب الاستثارة أو الاستثارة العالية جدا كلاهما يحدان من القدرة على الانتباه الجيد.

4- سمات الشخصية :

تشي الدراسات إلى هناك علاقة بين سمات الشخصية و القدرة على تركيز الانتباه حيث أشارت نتائج الدراسات إلى أن الشخص المنبسط و المطمئن و الذكي و صاحب النمط بين الشخصية هو أكثر قدرة على تركيز الانتباه من المنطوي و القلق و الأقل ذكاء و صاحب النمط – أ– في الشخصية. (مريم سليم ، 2009 : 149).

7 – عوامل تشتيت الانتباه :

يشكو بعض التلاميذ من تشتيت الانتباه وعدم القدرة على التركيز أثناء شرح المدرس للدرس أو أثناء الاستذكار، و كذلك عدم متابعة الأفكار عندما يتحدث الآخرون، فقد يتتبع التلاميذ أفكار المدرس دقائق قليلة ثم يحدث شرود الذهن بعيدا عن جوهر الموضوع، و يرجع عجز الانتباه إلى عدة عوامل شخصية ترجع للفرد ذاته أو قد تكون لأسباب خارجية طبيعية أو اجتماعية و هذه العوامل هي :

7- 1 – العوامل الجسمية:

قد يرجع عدم القدرة على الانتباه و شرود الذهن إلى التعب و الإرهاق الجسمي، و عدم النوم الكافي، أو عدم الانتظام في تناول وجبات الطعام أو نقص التغذية أو النقص في الحيوية و النشاط بسبب أمراض جسمية، فاضطرابات الجهاز الهضمي أو الجهاز التنفسي قد يؤدي إلى الشرود و عدم الانتباه لدى الأطفال.

7 – 2- العوامل النفسية :

إن تشتيت الانتباه قد يرجع إلى عوامل نفسية متعددة كعدم الميل للمواد الدراسية وبالتالي عدم الإهتمام بها، أو بسبب انشغال الطلاب بأمور أخرى تستحوذ على الانتباه كأنشطة الرياضية أو الاجتماعية أو الترفيهية و قد يتعرض الأطفال إلى مشكلات عائلية و متاعب و اضطرابات نفسية كالقلق و مشاعر النقص و الاضطهاد، وقد يتعرض الأبناء إلى قسوة الوالدين و إهمالهم أو تدليلهم.

7- 3- العوامل الاجتماعية:

قد يرجع الشرود و عدم القدرة على الانتباه إلى عوامل اجتماعية مثل المشكلات الأسرية كالطلاق، أو الانفصال أو النزاع المتواصل بين الوالدين أو عدم القدرة على التكيف الاجتماعي أو بسبب مشكلات مادية كقلة الدخل أو التعطل عن العمل من الوالدين.

7 - 4- العوامل الفيزيقية:

تؤثر العوامل الفيزيقية على قدرة الإنسان على التركيز و الانتباه فعدم كفاية الإضاءة و سوء التهوية أو ارتفاع درجة الحرارة أو ارتفاع الرطوبة أو الضوضاء و الأصوات المرتفعة و تلوث البيئة السمعية و البصرية كلها منبهات تشتت الانتباه، فا لعمليات العقلية أكثر تأثرا بالضوضاء، فهي تحتاج إلى عوامل فيزيقية ملائمة تساعد على التفكير و تركيز الانتباه. (خليل معوض، 2001 : 247 . 248).

8- عوامل حصر الإنتباه :

يمكن للإنسان أن يحصر انتباهه في موضوع لفترة طويلة إذا كان الموضوع يثير في نفسه ذكريات و أحداث مرت به أو إذا كان الفرد يعرف عن هذا الموضوع الكثير، إذ أن هذا يتيح الانتقال من جانب إلى آخر من جوانب الموضوع.

فالمتخصص في موضوع معين يمكنه أن يحصر انتباهه لفترة طويلة، فالانتباه المستمر ليس جامدا، بل هو متحرك و متغير مستمرة.

و قد يشكو البعض من عدم القدرة على الانتباه، كالتلاميذ الذين يعجزون عن حصر انتباههم في موضوعات الدرس، فقد تكون هذه الموضوعات جامدة و جافة لا تثير الاهتمام، فالاهتمام و الانتباه جانبان لشيء واحد. (خليل معوض، 2001 : 246).

و من العوامل التي تساعد على حصر الانتباه مايلي:

1 – تقليل مشتتات الانتباه في غرفة الصف، مثل تحدث الطلاب مع بعضهم، الضوضاء أو حركات ملفتة للنظر يقوم بها المعلم كأن يلوح بشيء ملفت للانتباه أو يكرر بعض الحركات أو الألفاظ الخارجة عن نطاق الدرس.

2 – تقليل فرص الرقابة في القسم، لأن الرقابة تجلب الملل و القيام بأعمال تجذب الانتباه مثل تنويع النشاط داخل غرفة الصف و تقديم الوسائل وتنويعها، و توزيع الأسئلة و تغيير نبرة الصوت بحيث تتناسب مع الموقف التعليمي.

3– الابتعاد عن التفاصيل غير ضرورية، لأن كثرة التفاصيل تضعف الانتباه.

4 – الاهتمام بالصحة الجسمية للتلاميذ، لأن عدم الانتباه قد يعود إلى التعب و الإرهاق الجسمي و عدم النوم.

5 – الاهتمام بميول الطلاب و العوامل النفسية، لأن تشتت الانتباه قد يعود إلى عدم ميل الطالب إلى المادة و انشغاله بأمور أخرى. (محمود غانم، 2002 : 138).

9– نظريات الانتباه الأكاديمي:

تختلف النظرة إلى موضوع الانتباه من حيث كونه قدرة ذات سعة محددة و من حيث دوره في مراحل بناء المعلومات و معالجتها، إذ أن هناك مجموعة من النظريات بهذا الشأن وتتلخص كما يلي:

9-1- الانتباه كمرشح انتقائي (برود بنت 1985) :

يرى العالم برود بنت الانتباه بمثابة محصلة الطاقة المحدودة لنظام معالجة المعلومات. ففي نظريته حول الانتباه يرى أن العالم المحيط يتألف من آلاف الأحاسيس التي لا يمكن معالجتها معا في منظمة الإدراك المعرفية، الأمر الذي يدفعنا إلى توجيه الانتباه على بعضها وإهمال البعض الآخر، لذلك اقترح **برود بنت** فكرة وجود المرشح الذي يعمل كحاجز أثناء مراحل معالجة المعلومات بحيث يسمح بالانتباه لبعض المعلومات و إهمال بعضها الآخر.

ويرتبط الانتباه ارتباطا وثيقا بالإدراك، حيث إننا ننتبه لضوضاء غير عادية أو ننتبه إلى حديث في محيط مليء بالضوضاء أو ننتبه أثناء القيام بعمل ما. و إحدى وظائف الانتباه الأساسية مشابهة لوظيفة المرشح الانتقائي بحيث يتناول المثيرات التي تمتلئ بها البيئة. (مريم سليم، 2009 : 156).

9- 2- نظرية التوزيع المرن لسعة الانتباه:

تختلف هذه النظرية مع النظريات السابقة من حيث اعتبار الانتباه سعة محددة توجه إلى مثير أو عملية في وقت معين عن غيرها من المثيرات الأخرى. يفترض كاهنمان (1973) أن سعة الانتباه يمكن أن تتغير على نحو مرن تبعا لتغيرات متطلبات المهمة التي نحن بصدد الانتباه

إليها. ففي الوقت الذي ينتبه فيه الفرد إلى مهمتين مختلفتين فإن سعة الانتباه يمكن أن تتغير في تذبذب مستمر تبعا لتغير مطالبهما، فقد الانتباه إلى إحداهما نظرا لزيادة صعوبة مطالبها في الوقت الذي يقل الانتباه إلى الأخر بمنع عدم تجاهلها كليا.

و يؤكد **كاهنمان** أن الانتباه بالرغم من تغيره بين المهمة الأولى و الأخرى، فهو يستمر على نحو متواز خلال جميع مراحل المعالجة. ويرى أيضا أنه في حالة زيادة متطلبات إحدى المهمات بحيث تستوجب الطاقة العليا من الانتباه، فإن التداخل يحدث بحيث يكف الانتباه عن الأخرى.

و اعتمادا على وجهة النظر هذه، فإن الانتباه يمكن توزيعه على نحو مرن إلى عدة مهمات أو عمليات بالوقت نفسه، وذلك اعتمادا على أهميتها وصعوبتها النسبية بالإضافة إلى عوامل أخرى تتعلق بالموقف أو ترتبط بالشخص ذاته. فعملية التحول في الانتباه وإعادة توزيعه في عدة قنوات تؤيده نظريات أخرى مثل **نورمان** (1975) و **نوفان و جوفر** (1979). (رافع زغلول – عماد زغلول، 2007: 205).

9- 3- نظرية الانتباه متعدد المصادر:

تفترض هذه النظريات أن الانتباه يجب أن لا ينظر إليه على أنه عبارة عن مصدر أو طاقة محددة السعة (أحادي القناة) إنما مصدر متعدد القنوات، لكل منها سعة معينة ومخصصة لمعالجة نوع ما من المعلومات.

وحسب هذه النظريات فإن الانتباه يمكن توجيهه إلى أكثر من مصدر للمعلومات ويستمر خلال مراحل معالجة المعلومات دون أي تداخل فيما بينها أو تأثر مستوى الانتباه الموجه إليه و في هذا الصدد يؤكد كل من **ماكلود** (1977) و **رونلدز**(1972) و **وكنز**(1992) أنّ الانتباه يمكن أن يكرس عبر قنوات مختلفة و منفصلة عن بعضها البعض إلى أنواع مختلفة من المعلومات عبر مراحل المعالجة المختلفة دون حصول أي تداخل في الانتباه فيما بينها، فعلى سبيل المثال، أثناء الطباعة يمكن تكريس الانتباه إلى قراءة الموضوعات المراد طباعتها و تحريك الأصابع بالنقر على أقراص لوحة الطباعة و لاستماع إلى الموسيقى في الوقت نفسه دون أن تتأثر أي مهمة بالأخرى. (مريم سليم ، 2009 : 158).

9- 4- نظرية اختيار الفعل :

ينتقد **نومن** مجموعة النظريات التي تعتبر الانتباه على أنه طاقة أو مصدر محدد السعة بل يفترض أن اختيار النشاط أو الفعل هو الآلية الأساسية في عملية الانتباه و في توجيهه. فهو يفترض أن الفرد يحدد انتباهه في أي لحظة من اللحظات من أجل تحقيق هدف معين (يركض، يقرأ أو ينظر إلى شيء أو يستمع إلى صوت مثلا).

و يرى أن الفرد في أي لحظة من اللحظات يستقبل منبهات الحسية أو يواجه عدة مثيرات معا. و لكن المحصلة النهائية للانتباه تتوقف على اختيار الفعل المناسب. و بناء على عملية الاختيار يتم كبح العديد من العمليات الأخرى لتوجيه الانتباه إلى فعل آخر، بحيث ينتج عن ذلك صعوبة في إدراك و تنفيذ المهمات الأخرى، في حين يتم أداء الفعل أو المهمة التي تم

توجيه الانتباه إليها على نحو سهل. و يرى نومن أن التداخل في الانتباه بين مهمتين لا يحدث بسبب أن الانتباه طاقة محددة السعة و إنما بسبب اختيار الفعل المنوي القيام به.

و يرى أن اختيار الفعل لتوجيه الانتباه إليه يعتمد على مدى أهمية هذا الفعل و الحاجة إلى تنفيذه. (مريم سليم ، 2009 : 158 -157).

10- دور الإنتباه في عملية التعلم :

يعتبر الانتباه شرط أساسي لحدوث عملية التعلم فلا يمكن أن يكون هناك تعلم دون انتباه، و تحدد خصائص التلميذ إلى حد بعيد مدى انتباههم لنموذج ما اضافة إلى خصائص التلاميذ و خصائص النموذج، و تلعب الحوافز كذلك دورا مهما في عملية الانتباه، كما أن درجة تميز المثير و نسبته و تعقيده توضح إلى مدى يمكن أن تستمر عملية الإنتباه.

و المعلمون الذين ينجحون في جذب إنتباه تلاميذهم يمكنهم أن يجعلوا عملية التقليد أكثر يسرا من خلال رؤيتهم للملامح الأساسية الضرورية للموقف التعليمي و جعله أكثر وضوحا. (أحمد صالح ، 1979 :194).

و قد اقترحت **أنيتا و لفولك** التوصيات التالية لزيادة تركيز الانتباه عند المتعلم و التي يفترض في المعلم أن يقوم بها و هي:

1- أن يقوم المعلم بعرض هدف الدرس على التلاميذ مع ضرورة الإشارة إلى أهمية و فائدة الدرس للمتعلم.

2- الإستفسار عن أهمية المادة المتعلمة بالنسبة للتلاميذ.

3- توجيه أسئلة للتلاميذ مثل : ماذا يمكن أن يحدث إذا حدث كذا وكذا و ذلك من أجل إثارة انتباه التلاميذ. (أحمد صالح، 1979 :195).

11- المتطلبات التربوية للانتباه:

لكي يكون الانتباه مثمرا للمعرفة و التعامل مع مثيرات البيئة الخارجية و الاستفادة منها لصالح الإنسان يتعين أن يتسم بالصفات التالية:

11- 1- انتقاء المثير :

نحن لا ننتبه عادة لكل المثيرات سواء داخلنا أو في البيئة الخارجية، و إنما ننتبه فقط لتلك التي تلفت نظرنا و تثير اهتمامنا لأهميتها في حياتنا و ندع ما عداها في هامش شعورنا و خارج نطاق حواسنا. (نبيل حافظ، 2000 : 39).

11- 2- مدى استمرارية الانتباه :

يتعين على الفرد أن لا ينتبه وقتا كافيا للمثير الذي يجل اهتمامه، حتى يستوعبه و يلمّ بعناصر المفهوم الذي يدل عليه سواء تعلق بشيء (آلة ما) أو شخص (معلم) أو موقف (تعلم).

11- 3- نقل الانتباه و مرونته :

الشخص السوي هو الذي يستطيع أن ينتقل انتباهه بمرونة و سلامة بين المثيرات المختلفة، إذ يدل هذا على مرونة تفكيره و عدم جموده و لا يساعد هذا فقط على الإلمام بعناصر مثيرة متكاملة مترابطة ذات معنى و إنه يمكن إن تكون تلك المرونة مدخلا للإضافة و التعديل و الإبتكار.

11- 4 - الانتباه إلى المثيرات المعروضة :

نحن عادة لا ننتبه للمثيرات المفردة و إنما غالبا لعدّة مثيرات متتابعة، فالتلميذ أثناء شرح الدرس ينتبه إلى تسلسل الكلمات التي تخرج من فم المعلم، و للعروض المكتوبة على الصبورة أو بواسطة الوسائل التعليمية التي يستعين بها المعلم في الشرح. (نبيل حافظ، 2000 : 40).

12- مظاهر العجز في الانتباه أو صعوباته:

12-1 عدم الانتباه :

و يقصد به عدم انتباه الطالب للمثير المعروض أمامه، ربما لأنه لا يثير اهتمامه أو بسبب عزوفه عنه لأن هناك مثيرا أهم في حياته أو بسبب صعوبة فهم دلالته مما يثير التوتر لديه فيضيق به ذرعا و يبتعد عنه.

12-2 القابلية للتشتت :

أي عدم قدرة الطالب على تركيز انتباهه مدة كافية في المثير المعروض وقد يرجع هذا لأسباب عضوية أو نفسية مردها ضيقة أو مملة أو عجزه عن فهم المثير أو بسبب فشله في تحقيق التأهب العقلي أو التهيؤ الذهني المطلوب أو فشله في اصطفاء وتنقية المثيرات الهامة و مداومة التركيز عليها واستبعاد ما عداها أثناء قيامه بالإحاطة بمختلف جوانب الموقف المثير الذي يجذب انتباهه.

12-3 تثبيت الانتباه:

و يقصد به ثبات انتباه الطالب على مثير معين لأنه يستوفيه أو عدم تمتعه بالمرونة الكافية لنقل انتباهه بين المثيرات المختلفة بسبب جموده أو تعبه أو إجهاده، و هو الأمر الذي يجعله لا يتابع عناصر الدرس المتتالية جيدا فلا يلم بصيغتها الإجمالية فيحس بالعجز عن فهما .

12-4 الحركة الزائدة أو النشاط الزائد :

و يقصد به عدم تمتع الطالب بالاتزان و الاستقرار الانفعالي الذي يُمكنه من التركيز على المثيرات المعروضة و الانتباه إليها، وهو يشكل جملة من الأعراض النفسية تتمثل فيما يلي :

أ- المستوى المرتفع من النشاط الحركي مما يعوق الاستفادة و الانجاز.

ب- سرعة تشتت الانتباه مما يحول دون الإلمام الكافي بالموقف.

ج- عدم القدرة على ضبط النفس أو الاندفاعية مما يؤدي إلى الزلل و سوف نفرد للنقطة (ج) فقرة خاصة.

12-5 الإندفاعية :

و يقصد بها عدم التوازى في التعامل مع المثيرات مما ينجم عنه غالبا عواقب غير مأمونة مثل الرد السريع على السؤال قبل الانتباه إليه جيدا و معرفة مضمونة، وعناصره مما يوقع الطالب في الخطأ أو مثل الاستجابة الفورية دون مراجعة للنفس في موقف حياتي مما يؤدي بالفرد إلى سلوك عدواني يضر به أو بالآخرين أو بالإثنين معا. ومن ثم تعكس الاندفاعية نقصا في الانتباه الكافي و قصورا في الإدراك و عجزا عن التفكير يؤدي إلى سرعة الاستجابة و الوقوع في الخطأ. (نبيل حافظ، 2000 :41 - 42).

13- إستراتيجيات علاج العجز عن الانتباه:

لكي نقوم بتحسين سلوك الانتباه عند الطالب يفضل أن نتخذ عدة إجراءات من شأنها تحسن قدرته على الانتباه نوجزها فيما يلي:

13-1 التدريب على تركيز الانتباه:

أي توجيه انتباه، الطالب نحو المثيرات المهمة ذات الصلة بموضوع الدرس و ترك باقي المثيرات على هامش شعوره و يتضمن هذا:

أ . أن نلفت نظر الطالب إلى المثيرات المهمة حتى يركز عليها ويعرف على غيرها كأن يقول المعلم: انتبهوا إلى النقاط الرئيسية التالية ثم يكتبها على السبورة ويستطرد في شرحها.

ب . تبسيط المثيرات المقدمة و تقليل عددها و إزالة تعقيداتها حتى يستطيع الطالب أن ينتبه إليها ويلم بها و يستوعبها.

ج . زيادة تركيز الطالب على المثيرات المهمة بتلوينها أو بوضع خطوط تحتها كما هو الحال في الحروف الهجائية و القوانين و النظريات و الأقوال المأثورة و خلاصات الدروس المشروحة.

د . إستخدام المثيرات و الخبرات الجديدة و غير المألوفة حتى نلفت انتباه الطالب لأن التعود على المثيرات يجعل الطالب يملها فلا تثير اهتمامه و ينتبه لغيرها.

هـ . توظيف أكثر من حاسة و نشاط في الانتباه مثل الاستعانة بالعين و السمع في تعلم القراءة و الكتابة و إضافة اللمس في الدروس العملية و الفنية.

و . عرض المواد العلمية في شكل مجموعات متجانسة تكون لها دلالة و مغزى فيسهل على الطالب فهمها و استيعابه بالتركيز عليها كما هو الحال في تصنيف المقررات الدراسية على أسس منطقية.

ز. الاستعانة بالخبرات السابقة للطالب و الانطلاق منها لتقديم خبرات تربوية جديدة ترتبط بها فلا يجد الطالب صعوبة في الانتباه إليها و فهمها والإلهام بها.

13- 2 زيادة مدة الانتباه :

و ذلك بطريقة تدريجية بالاستعانة بالإجراءات التالية:

أ. أن يحدد المعلم بالضبط ما يجب القيام به وتحقيقه في حالة الطالب في صورة هدف إجرائي يسهل تحديده و تمثيله و تقويمه و قياسه كأن يقول أود أن أشد انتباه الطالب لشرح درس لمدة نصف ساعة. (نبيل حافظ ، 2000 : 42 - 43).

ب . أن يستخدم المعلم ساعة توقيت لقياس مدة الانتباه لدى الطالب.

ج . العمل على زيادة مدة الانتباه لتحقيق تقدم في المجال.

د . توفير فترات راحة بين مهام التدريب على زيادة الانتباه عملا بالقاعدة: النجاح يؤدي إلى مزيد من النجاح.

13- 3 زيادة المرونة في نقل الانتباه :

و يتضمن هذا الاتخاذ الإجراءات التالية:

أ . إعطاء وقت كافي لانتقال انتباه الطالب من مثير لآخر و بعد أن يستوعب المفهوم الدال عليه يقدم له مفهوم آخر بمثير آخر و هكذا. . . .

ب . التقليل التدريجي من مدة انتقال الانتباه من مثير لآخر بعد أن يتم تدريب الطالب على ذلك.

13 – 4 تحسين تسلسل عملية الانتباه :

يقصد بتسلسل عملية الانتباه أن يركز الطالب حواسه و ذهنه في مثيرات متتابعة عبر زمن تقديم الخبرة أو الخبرات التعليمية بحيث يصل في النهاية إلى إلهام متكامل و فهم شامل لها ولكي يتم هذا يحسن أن نتبع الخطوات التالية لتحسين قدراته في هذا المجال :

أ . زيادة عدد الفقرات التعليمية التي ينتبه الطالب إليها تدريجيا .

ب . وضع العناصر المهمة العلاجية (الفقرات التعليمية المطلوب زيادة مدة الانتباه إليها في شكل وحدات يسهل تعلمها مثل الحروف المتجانسة مع بعضها (ب، ت، ث) ... إلخ، أي إخضاعها لمبادئ تداعي المعاني الخمسة التي وضعها" **أرسطو**" و هي: التشابه / التضاد التجاور في المكان / التجاور في الزمان و العلية فيسهل الربط السريع بينها والإنتباه إليها كمجموعة).

ج . التكرار و التدريب حتى يستطيع الطالب السيطرة على المهمة التعليمية.

13– 5 علاج النشاط الزائد :

أ. تعديل السلوك غير مرغوب فيه و إحلال سلوك مرغوب فيه عن طريق عقاب الأول و الاستجابة السلبية له و إثابة و تعزيز الثاني و الاستجابة الإجابية له.

ب . تقديم النموذج السلوكي المتزن الذي يقلده الطفل و يقتدى و يتأسى به مع دعمه و مكافأته.

ج . الهدوء و الثبات الإنفعالية مع الطفل وعدم الثورة في وجهه.

د . اللجوء إلى التوجيه البسيط و عدم إلقاء محاضرات عليه. (نبيل حافظ، 2000 : 44).

هـ . إتاحة الفرصة أمام الطفل لتفريغ انفعالاته و طاقاته في لعب مفيد هادف و حبذا لو كان فيه قدر معقول من الإنطلاق.

و. تجزئة المهام التربوية و الدراسية عملا بمبدأ الممارسة الموزعة.

ز. العلاج الطبي بالعقاقير إذا اقتضى الأمر ذلك.

ح . استشارة الطبيب في نوعية الغذاء الذي قد يستثير النشاط الزائد و التقليل منه أو البعد عنه.

13 – 6 علاج الإندفاعية :

يكون أولا بفنية التعليمات الذاتية و ثانيا تدريب الطالب المندفع إلى فنيات حل المشكلة:

❖ فالأولى تشمل الخطوات التالية:

أ. أن يقوم المعلم بإنجاز مهمة تعليمية و هو يفكر فيها بصوت عال أمام الطالب المندفع و الأخير يراقبه.

ب . يقوم الطالب بإنجاز المهمة بينما يعلم نفسه بصوت عال (التوجيه الذاتي العلني).

ج . يقوم الطالب بإنجاز مهمته هامسا لنفسه بالتعليمات (التوجيه الذاتي الهامس).

د . يقوم الطفل بالمهمة وهو يلقي على نفسه التعليمات (توجيه ذاتي غير معلن).

❖ أما الثانية تشمل الخطوات التالية:

1 . الشعور بالمشكلة (دراسية كانت أم علمية).

2 . جمع المعلومات و البيانات من الكتب و الدراسات والحياة عنها.

3 . تحليل المشكلة ببيان أبعادها وعناصرها و مظاهرها و عواملها.

4 . إقتراح الحلول المختلفة و تعديلها إذا لزم الأمر للمشكلة و تجريبها و متابعتها.

5 . تقويم الحلول المقترحة و تعديلها إذا لزم الأمر. (نبيل حافظ، 2000: 45).

خلاصة :

لموضوع الانتباه مكانة بارزة في دراسة الأداء و السلوك الإنساني، فهو الأساس لكل منظومة الشخصية و شرط تكاملها النفسي و هو مفتاح معرفة التلميذ و وعيه لكل ما يحيط به و الشرط الأساسي لنجاح كافة الأعمال التي يقوم بها التلميذ، و بناءا على ما سبق يجب الإشارة إلى أنه من الخصائص التي تميز التلاميذ ذوي عسر القراءة عدم القدرة على انتباههم أثناء عملية التعلم و على هذا الأساس سوف أعرفكم بماهية القراءة و عسر القراءة ومظاهرها و كيفية تشخيصها وعلاجها .

تمهيد:

تعد القراءة منأهم قناة اتصال بين الفرد والعالم، ولا يوجد نشاط أو عمل يقوم به الفرد أو سلوك إلا و كانت القراءة أساسا له، لذا فإن أي اضراب يعيق تعلم القراءة واكتسابها، يؤدي إلى مشكلات أكاديمية أخرى إذ تنخفض قدرة الفرد على تعلم المواد الدراسية الأخرى، مما يؤدي إلى تولد مشاعر الإحباط و انخفاض تقيم الذات، مما ينشأ عنه عزلة الطالب عن أقرانه في المدرسة ، فتعليم القراءة من أهم الأهداف التي تسعى المدرسة الإبتدائية إلى تحقيقها، فالقراءة تمثل مهارة الإستقبال، وهي أداة المجتمع للحفاظ على تراثه و ثقافته وتماسكه الاجتماعي .

وتصف أدبيات التربية الخاصة صعوبات التعلم بأنها إعاقة خفية محيرة، وإن معظم صعوبات التعلم التي يعاني منها التلاميذ، و خصوصا في المرحلة الإبتدائية ترجع في المقام الأول إلى عسر القراءة حيث إن القراءة تعد الأساس في تحصيل المواد الأخرى، و إن الأطفال الذين يعانون من عسر القراءة لا يستفيدون من تواجدهم في الصفوف النظامية الإستفادة التامة. ولكن من الممكن تدارك هذه المشكلة، و الأخذ بأيدي هذه الفئة من التلاميذ عن طريق تشخيص هؤلاء الأطفال الذين يعانون من عسرالقراءة باعتبارها عجزا لغويا ناتجا عن إضطراب في معالجة المعلومات، وهذا ينعكس على عدم القدرة على اتقان المهارات اللغوية المشتملة في القراءة، وبناءا على التشخيص يمكن بناء برنامج علاجي أو استراتيجية تساعدهم في تحسين مستواهم .

1-تعريف القراءة :

لغة: قرأ الكتاب قراءة: تتبع كلماته نظرا، ونطق بها أو لم ينطق بها، و الآية من القرآن: نطق بألفاظها عن نظر أو عن حفظ. فهو قارىء جمع قراء. وعليه السلام قراءة: أبلغه إياه.

أقرأ فلانا: جعله يقرأ، فهو مقرىء، و يقال: أقرأ القرآن. و عليه السلام أبلغه إياه.(معجم الوجيز، 1993: 494).

اصطلاحا:

هي إحدى المهارات اللغوية التي تسهم بشكل كبير في تعلم اللغة و تعليمها.(سناء عورتاني و آخرون، 2009 : 11) .

والقراءة هي تلك العملية العقلية التي يراد بها إيجاد الصلة بين لغة الكلام والرموز المكتوبة، وهي عملية تحويل الرموز المكتوبة إلى رموز منطوقة، أي هي عملية فك الرموز، وبذلك فهي تشمل الرموز التي يتلقاها القارئ عن طريق حاسة البصر و اللمس، وإعطاء هذه الرموز المحسوسة معنى.

فالقراءة عمليتان متصلتان: العملية الأولى استجابات حسية للرموز المكتوبة، و العملية الثانية عملية إدراكية يتم من خلالها اعطاء المعنى للرموز، و بذلك فعملية القراءة على درجة عالية من التعقيد، فهي نتاج تفاعل عمليات العديد من العوامل كالإدراك السمعي و الإدراك البصري، و الانتباه، و الذاكرة. (ماجدة عبيد ، 2009 :98) .

حيث يعتبر كل من **هاريس و سيباي** القراءة هي تفسير ذات معنى للرموز اللفظية المطبوعة و المكتوبة، وقراءة من أجل الفهم تحدث نتيجة التفاعل بين إدراك الرموز المكتوبة التي تمثل اللغة

ومهارات اللغة للقارء ويحاول القارئ فك رموزالمعاني التي يقصدها الكاتب. (أحمد حمزة، 2008 :11).

كما يعرف "**أفنزيني**"القراءة بقوله: أن القول بأن فرداما يعرف القراءة يمكن أن يترجم إلى معنيين، فهي تعني أولا أن باستطاعته أن يربط صوتا بحرف و أن يعبر عن حرف بالصوت الذي يناسبه، و القراءة في هذه الحالة يمكن أن تعرف على أنها فك الرموز و يعني ثانيا أن هذا الفرد يدرك ما يقرأو يميز بين هذا المعنى وذلك ولا يمكنه بلوغ هذه المرحلة إلا بعد أن تصبح مرحلة فك الرموز آلية، و الذهن مرنا بحيث يتمكن من إكتشاف المعنى من خلال الرموز التي يقرأها. (علي تعوينات، 2003 : 83) .

وحسب عبد الفتاح حافظ: القراءة هي عملية التعرف على الرموز المكتوبة التي تستدعي معاني تكون قد تكونت من الخبرة السابقة للقارئ في صورة مفاهيم وكذلك إدراك مضمونها الواقعي يساهم في تحديد مثل هذه المعاني كل من الكاتب و القارئ. (نبيل حافظ ، 1998: 155) .

كما تعرف القراءة على أنها سلسلة من المهارات المحددة تقوم على أساس إدراك العلاقة بين الرموز المكتوبة أو الخطية و الأصوات المنطوقة، وتشمل رؤية وتمييز هذه الرموز و إدراك المعنى أو الدلالة وراء هذه الرموز، وبالتالي فهي فعل كلّي متكامل للمهارات اللغوية والإدراكية. (سناء طيبي- وآخرون، 2009: 61- 62) .

2- أنواع القراءة :

2- 1- القراءة العادية أو الجهرية :

هي القراءة بصوت مسموع وواضح وهذا النوع يستلزم عدّة أعضاء كالحنجرة، الفم، اللسان، الجهاز التنفسي للتلفظ بالكلمات بعد رؤيتها في النصوص المكتوبة و الانتقال إلى مدلولاتها. (علي تعوينات، 1983: 20) .

للقراءة الجهرية وظائف منها تشخيص الصعوبات التي يواجهها المتعلم في التعرف على الكلمات الخاطئة في المراحل الأولى، كما أن القراءة الجهرية تؤدي إلى وظيفة نفسية للمتعلم، حيث تزيد من ثقته بنفسه و تساعد على تخطي حاجز الخوف والقلق. (ماجدة عبيد، 2009: 99) .

- أهدافها:

1- تدريب التلاميذ على جودة النطق بضبط مخارج الحروف.

2- تعويد التلاميذ صحة الأداء بمراعاة علامات الترقيم، و محاولة تصوير اللهجة للحالات الإنفعالية المختلفة من تعجب و إستفهام .

3- تعويد التلاميذ السرعة المناسبة في القراءة .

4- إكتساب التلاميذ الجرأة الآدائية و تنمية قدرتهم على مواجهة الجمهور. (علي تعوينات، 2003 : 20) .

2- 2- القراءة الصامتة :

هي انتقال العين فوق الكلمات بحيث يستطيع القارئ إدراك مدلولاتها ومعانيها ، إذن في هذا النوع تكون القراءة سرية لايسمع فيها لاصوت ولا همس ولا تحريك اللسان أو الشفتين . (البشير شرفوح، 2006 : 16) .

كما تعتبر قراءة سرية متحررة من النطق و تحريك اللسان و الشفتين، فهي تختصر المجهود العضلي، الذي يقوم به جهاز النطق، و تكتفي بالقراءة الذهنية بواسطة النظر. وفي هذا الصنف يدرك القارئ الجيد الكلمات كوحدات دون أي جهد. (عبد الحميد، 1998: 20).

- **أهدافها :**

1- إكتساب التلميذ المعرفة اللغوية .

2- تعويد التلميذ السرعة في القراءة و الفهم، و تنشيط خياله و تغذيته .

3- تنمية دقة الملاحظة لدى التلميذ و تنمية حواسه .

4- تعويد التلميذ تركيز إنتباهه للمدى البعيد .

5- تعويد التلميذ أن يستمع بما يقرأ أو يستفيد منه في الوقت نفسه. (عبد الحميد، 1981: 20).

والقراءة الصامتة تستخدم لأغراض كثيرة، فمهارات القراءة الصامتة تتعلق في المقام الأول بمهارات لها علاقة بالفهم و السرعة، لأنّ من أهداف القراءة الصامتة أن يستوعب القارىء النص الذي أمامه و بالسرعة الكافية وبناءا على ذلك فالمهارات التي تحدث في القراءة الصامتة كثيرة من بينها إدراك العلاقات وتوليد و إسترجاع المعاني. (ماجدة عبيد، 2009 : 99).

3 – المهارات الأساسية للقراءة:

يعد الهدف الأساسي من تعليم القراءة هو تنمية المهارات الضرورية لإستخدامها في فنون اللغة الأخرى، ومن أهم هذه المهارات الأساسية في القراءة مايلي :

أولا:

1- التعرف على الكلمات .

2- التأكد من معاني الكلمات .

3- فهم المواد المقروءة و تفسيرها .

4- إدراك العلاقات بين الكلمات و الجمل و الفقرات .

5- القراءة في صمت بما يحقق الإقتصاد في الجهد و الوقت .

6- القراءة جهرا في صحة وسلامة .

7- استخدام الكتب ومصادر المعلومات استخداما جيدا .

ثانيا :

تهيئة الفرصة للتلميذ كي يكتسب خبرات غنية من خلال عمليات القراءة .

ثالثا :

الاستمتاع بالقراءة والاقبال عليها بشغف من جانب التلميذ ويتمثل ذلك في الاختبار الجيد للمواد التي يمكن أن يقرأها التلميذ .

رابعا :

تنمية الميول القرائية لدى التلميذ، حيث تعد الميول القرائية من أهم العوامل في تقدم التلميذ في القراءة و في كتساب مهاراتها .

خامسا :

اكتساب التلميذ حصيلة لغوية نامية من المفردات التركيب، و العبارات، والأساليب، و المعاني والأفكار .

سادسا :

تدريب التلميذ على أن يستفيد مما قرأه في حياته الدراسية .(أحمد السعيدي، 2009 : 18 – 19).

4- مراحل نمو مهارات القراءة :

تعد القراءة من المهارات العقلية المعقدة جدا لما تتضمنه من مهارات وعمليات نفسية وتشير **لينر(2000)** ، إلى ست مراحل لنمو مهارات القراءة لدى التلميذ العادي :

المرحلة الأولى :

وهي مرحلة الأمية أو مرحلة ما قبل القراءة، و تظهر في عمر ما قبل ست سنوات، ويبدي الطفل منها إهتماما بالقراءة حيث يقرأ الصور و الارشارات .

المرحلة الثانية :

وهي مرحلة تحويل الرموز المكتوبة إلى رموز منطوقة، وتظهر في عمر السادسة أو السابعة من العمر، وفيها يستطيع الطفل قراءة الحروف الهجائية أومقاطع من الكلمات.

المرحلة الثالثة :

وهي مرحلة الطلاقة في القراءة و تظهر في عمر السابعة والثامنة، وفيها يستطيع القراءة بطلاقة ويفهم الكثير من المواد المكتوبة .

المرحلة الرابعة :

وهي مرحلة توظيف القراءة في عملية التعلم، وتظهرفي الفترة العمرية ما بين الصف الرابع والصف الخامس الأساسي، وفيها يستطيع الطفل توضيف مهارة القراءة في التعلم .

المرحلة الخامسة:

وهي مرحلة توظيف القراءة في عدد من المجالات، وتظهر في المرحلة العمرية ما بين الصف التاسع وحتى نهاية المرحلة الثانوية، وفيها يستطيع الفرد توظيف القراءة في الحصول على المعلومات ومناقشة الأفكار، وزيادة المفردات، كما تزداد قدرته على القراءة الاستيعابية، والقراءة النافذة .

المرحلة السادسة :

وهي مرحلة توظيف القراءة في عدد من مجالات الحياة، وتظهر في المرحلة الجامعية من عمر الفرد، حيث يستطيع فيها لبفرد توظيف القراءة لسد حاجاته الشخصية والمهنية وفهم وجهة نظرالأخرين. (أحمد السعيدي، 2009 :20- 21) .

5- مكونات القراءة :

تعد القراءة إحدى مخرجات اللغة، ويراد بها إبراز العلاقة بين لغة الكلام و الرموز المكتوبة، وتقوم على رؤية الكلمات المكتوبة و إدراك معناها و الوقوف على مضمونها لكي يعمل بمقتضاها، فهي بذلك وسيلة أساسية لكسب ومعرفة المعلومات والخبرات و هي مصدر من مصادر المتعة الذاتية .

كما إن القراءة ترتكز على أبعاد متعددة، ومنها التعرف على الكلمات و النطق بها على الفهم الدقيق لها، و المقدرة على نقدها، و الربط بين معاني و مقاطع المادة المقروءة .

وتتكون القراءة من مكونتين رئيسيتين يشكلان العاملين الرئيسيين في عملية القراءة، هما مايلي:

5-1- التعرف على الكلمة :

إن الطفل المتدئ يرى الكلمات متشابهة، ومن ثم يتعرض للخطأ. وقد اتضح من البحوث العملية أنّ الكلمات التي يسهل على التلاميذ التعرف عليها على نحو صحيح هي الكلمات القصيرة، وإن إختلاف الكلمات من حيث القصر والطول تساعد أيضا على التعرف عليها و التمييز بينها .

فالقارئ الجيد يتعرف على الكلمات في دقة و يسر لما لديه من ذخيرة و حصيلة من المفردات، و كذلك سرعته الإدراكية و تفوق في إستخدام السياق لتحديد معنى الكلمة وقدرته على ملاحظة البناء الصوتي للكلمة .

فمهارة التعرف على الكلمات هي إحدى المهارات البالغة في الأهمية لقراءة المادة المطبوعة ،حيث تمكن الطلاقة في مهارة القراءة من التركيز على معاني النصوص موضوع القراءة، وبين الفاعلية لهذه المهارة تتضاءل كفاءة و فاعلية وظيفة المهارات المعرفية العليا الأخرى والقراء الذين يبذلون جهدا كبيرا في التعرف على الكلمات تكون قدراتهم على التجهيز و المعالجة واستخلاص المعاني من النصوص موضوع القراءة ضعيفة دائما.

وتتضمن مهارة التعرف على الكلمة عدة استراتيجيات تساعد التلاميذ التعرف على الكلمة ومن بين هذه الإستراتيجيات (نطق الكلمات، وبطئ إسترجاع الكلمات، ودلالات أو تلميحات السياق ، والتحليل التركيب). (أحمد السعيدي، 2009 : 21 – 22) .

5-2- الفهم القرائي:

يلعب التقدم المعرفي و اللساني دورا هاما في عملية الفهم، حيث يسمح للطفل من التحكم في قدراته في القراءة، و بالتالي فهم ما يقرؤوا و ما يسمعه و حتى يتمكن الطفل من ذلك عليه أن يتقن الميكانيزمات التالية :

2-1- التعرف على المفردات :

إن معرفة معنى الكلمة يكون حاسما حيث أن العلاقة الإرتباطية بين المفردات و الكفاءات في القراءة وقوية على طول عملية التطور.

2- 2 - القدرة على التعرف على قواعد النحو :

إن معرفة قواعد النحو و القدرة على توظيف مختلف الكلمات الضرورية من من أجل تكوين وتميز صحيح ودقيق للنص تساهم بشكل كبير في تقدم الكفاءة النحوية.

2- 3 - القدرة على تسيير العمليات المعرفية :

يجب أن تميز في هذه المرحلة قدرات الطفل و كفاءته العالية في ذلك، لأن العوامل التي تؤثر على القدرات هي معزولة تماما عن العوامل التي تؤثر على على الكفاءات و اللذان يتدخلان مباشرة في سير العمليات المعرفية. (كريمة بوفلاح، 2007 : 12- 13) .

6 - أهمية تعلم و إكتساب مهارة القراءة :

يمكن القول أن تعلم مهارة اكتساب القراءة في السنوات الدراسية الأولى يعد الأساس الذي يعتمد عليه الطفل في عملية التعلم في المراحل الدراسية اللاحقة .

وقد أوضحت العديد من الدراسات نتائج الاخفاق في التعلم هذه المهارة على الصعيد المعرفي و الاجتماعي و النفسي للطفل و بالتالي، فإن تعلم هذه المهارة يعد مطلبا أساسيا لتعلم المواد الأكاديمية و المناهج الدراسية في مراحل التعلم المختلفة، وإذا نظرنا إلى الموضوع من زاوية أخرى، فإن الطفل في مراحل الدراسة الأولى يتعلم كيف يقرأ إلا أنه في المراحل الدراسية اللاحقة يقرأ من أجل أن يتعلم موضوعات أخرى .

ولا يقتصر تأثير الاخفاق أو الصعوبة في تعلم مهارة القراءة على الجوانب الأكادمية والتربوية، بل يمتد ليشتمل الجوانب المختلفة في حياة الطفل، فصعوبة تعلم القراءة يمكن أن تؤدي بالإضافة إلى ضعف التحصيل الدراسي إلى حدوث إضطرابات في الجوانب النفسية و الاجتماعية، مثل تدني تقدير الذات و توقع الفشل و الإحساس الدائم بالاحباط و سوء التكيف الاجتماعي و تطوير إتجاهات سلبية نحو المدرسة، و عملية التعلم بشكل عام. و قد وجدت الكثير من الدراسات أن صعوبات التعلم و القراءة بشكل خاص تعد من أهم لأسباب ظاهرة التسرب من المدرسة إلى المراحل الدراسية الأولى. لذلك ليس من الغريب أن نجد أن تعليم و اكتساب الطفل مهارة القراءة يعد من الأهداف التي تسعى إليها النظم التعليمية في البلدان المختلفة حيث يحتاج الطفل إلى مثل هذه المهارة في جميع المراحل الدراسية .

وتظهر أهمية القراءة في جوانب أخرى إضافة إلى الجوانب الأكاديمية و التعليمية. و نشير بذلك إلى أهمية القراءة في تطويرالحصيلة اللغوية خاصة في اللغة الفصحى التي نستخدمها في كتابة النصوص، و العبارات و الجمل، ومعلوم مدى أهمية الحصيلة اللغوية في تطوير القدرات الإدراكية و الفكرية و القدرة على التعبير وفي إستعاب المادة المقروءة أو المسموعة.

كما تظهر أهمية القراءة في تمكننا من الاطلاع على الأثار المدونة التي تركها لنا أجدادنا بمختلف أصنافها العلمية و الأدبية. و بذلك يحدث نوع من التواصل بين القديم و الحديث. (سناء عورتاني، وآخرون، 2000 : 63 – 64).

2- تعريف عسر القراءة :

لغة :

عسر الأمر عسرا، و عسارة و يعني صعب و إشتد ، ويقال عسر الزمان فهو عسير في القرآن الكريم. "قال الله تعالى" "الملك يومءذ الحق للرحمن وكان يوما على الكافرين عسيرا" سورة الفرقان .(معجم الوجيز المبسط ، 1993 : 486).

اصطلاحا:

تعتبر عسر القراءة عجزا في القراءة أي، تعطل القدرة على قراءة ما يقرأه جهرا أو صمتا أو في فهمه، و ليس لهذا التعطل صلة بأي عيب في النطق. (حسن شحاته . زينب النجار، 2003 : 218).

هي احدى إعاقات التعلم التي تصيب الفرد مبكرا كغيرها من إعاقات مرحلة النمو، وهي خلل أو قصور أو اضطراب في القدرة على الكتابة و القراءة تعرف بإسم الديسليكسيا :

فهي كلمة من اللغة اليونانية القديمة من مقطعين ديس ومعناها ركيك أو ناقص غير متكامل ، ومقطع لكسيا تعني كلمات أو لغة، و على فهذا فإنها تعني قصور أو ضعف أو ركاكة القدرة على الاتصال اللغوي، و من هنا يمكن أن تعرفها بأنها : نوع من إعاقات الاتصال تتميز بالقصور في القدرة على الفهم واستيعاب و تفسير الكلمة المكتوبة أو المسموعة التي يستقبلها الجهاز العصبي. (أحمد حمزة ، 2008 : 53) .

وهي عبارة عن تشويشات صعبة في مهارة القراءة تمتع امتلاك عملية قراءة مناسبة للقدرة العقلية الموجودة عند القارئ وسبب الصعوبة القرائية ليست درجة الذكاء المتخصصة أو قيم

تربوية أو ضرر دماغي أو تشويشات أساسية بمراحل ووظاىءف معرفية تعقل عملية طبخ دقيق للمثيرات و المحفزات الخطية و التي في النهاية تمنع رد فعل معرفي ملائم وصحيح. كما تعتبر اضطراب نوعي مبني على أساس اللغة من أصل تكويني، وتتميز بصعوبات في فك رموز الكلمة المفردة، وهي تعكس عادة تشغيل (صوتي) فنولوجي غير كفئ. (ماجدة عبيد، 2009 : 100) .

وعرفت منظمة الصحة العالمية عسر القراءة بأنها صعوبة دائمة في تعلم القراءة و اكتساب آلياتها عند أطفال أذكياء ملتحقين عادة بالمدارس، ولا يعانون من أية مشاكل جسدية و نفسية موجودة مسبقا. (إني ديمون، 2006 : 15) .

وكما تعرف هي أحد صعوبات التعلم المميزة، وهي خلل خاص قائم على اللغة له أساس عضوي يتميز بصعوبات في القدرة على قراءة الكلمات، ودائما ما يعكس قدرات على المعالجة الفونو لوجية غير كافية، وهذه الصعوبات في قراءة الكلمات المفردة، و تكون دائما غير متوقعة عند مقارنتها بعمر الفرد و قدراته المعرفية و الأكادمية الأخرى.

وهذه الصعوبات ليست نتاج صعوبات نمائية عامة، أو خلل حسي وتتميز عسر القراءة بصعوبات متنوعة في اللغة المختلفة، بالإضافة إلى مشكلات القراءة، مشكلة ظاهرة إتقان الكتابة و التهجئة (fisher , 1999: 50) .

وتعتبر نوع خاص من أنواع الخلل اللغوي الذي يؤثر على الأسلوب الذي يقوم في المخ بترميز الصفات الفونولوجية للكلمات المنطوقة،والخلل الأساسي هو في المعالجة الفونولوجية، و يتبع من تمثيلات فونولوجية ضعيفة. وتؤثر الديسليكسيا خصوصا على تطور مهارات القراءة و

التهجئة، إلا أن تأثيراتها يمكن تعديلها من خلال التطور مما يؤدي إلى تنوع في المظاهرالسلوكية. (snowling,2000 : 28).

تعريف **فالنتينو (1988):** أرجع عسر القراءة النوعي إلى التلميذ الذي لديه ضعف حاد في فك رموز الكلمة، و بالتالي ضعف في كل أوجه القراءة، ومن الواضح من أن هذا التلميذ عادي في كل الجوانب الأخرى ن الصعوبة في القراءة تحدث على الرغم من وجود ذكاء متوسط أو أعلى من المتوسط وهو يتعرض بصورة ملائمة للمادة المراد تعلمها على غياب المشكلات الحادة أو الإضطراب العصبي الحاد أو صعوبات جسمية أو إضطراب انفعالي أو إجتماعي خطير مع وجود ظروف إقتصادية و إجتماعية و ثقافية ملائمة. (البشير شرفوح، 2006: 95 – 96) .

كما أشار **فريرسون** في الثمانينات على أن عسر القراءة هو عجز جزئي في القدرة على القراءة، أو فهم ما يقوم بقراءته جهرية أو صامتة. (عبد الرحيم السيد، 1992: 125).

ونستطيع القول أن عسر القراءة اضطراب ينعكس على قدرة التلميذ في إكتساب مهارة القراءة و عسر القراءة موجود حيث ما وجدت الحروف الهجائية. (قحطان أحمد الطاهر، 2004: 191).

أما **لينر** فتعرف عسر القراءة بأنها إضطراب أساسي في اللغة تظهر على شكل صعوبة في حل رموز الكلمة، وتنعكس عدم كفاية في القدرة على تحليل أصوات الكلمة. (ماجدة عبيد، 2009: 100).

وقدمت منظمة الصحة العالمية عام(1993) تعريف لعسر القراءة كالآتي: درجة منخفضة في دقة القراءة أو فهم القراءة بمقدار أقل من معيارين إنحرافيين مع المستوى المتوقع و النظام التعليمي المتبع في بلده. (miles, 1999 : 66).

كما عرفت لجنة أعضاء الجمعية الأمريكية للديسليكسيا التي أصدرته اللجنة عام (1994) الذي قام بتعريف عسر القراءة كالآتي: على أنها خلل عصبي دائما ما يتوارث في العائلة، يعرقل إكتساب و معالجة اللغة و هذا الخلل يختلف في درجات شدته، و يظهر على شكل صعوبات في اللغة الإستقبالية،والتعبيرية بما فيها المعالجة الفونولوجية في القراءة و الكتابة و التهجئة، و في بعض الأحيان في الرياضيات. و عسر القراءة ليست نتاج قلة تحفز، أو خلل في الحواس، أو تدريس غير جيّد، أو نقص الفرص البيئية، أو أية ظروف سلبية أخرى ، ولكنه قد يحدث مع وجود كل الحالات. (البحيري، 2007 : 34).

2- 2- مؤشرات صعوبات القراءة :

بتحليل العديد من الدراسات توصل الباحثون إلى هناك كثير وجهات النظر المختلفة فيما يتعلق بالمؤشرات و العلامات التي غالبا ما تصاحب صعوبة القراءة والتي تساعد في التعرف على تلاميذ ذوي عسر القراءة و لقد أشار **تومسون و مارسلان(1966)** إلى بعض هذه المؤشرات و منها أن هؤلاء الأطفال :

1- تحصيلهم في القراءة أقل بصورة دالة عما هو متوقع بالنسبة لعمرهم االعقلي و سنوات تواجدهم بالمدرسة.

2- لا يظهرون أي دليل على وجود أي عجز في الحواس أو تلف المخ أو أي انحراف أساسي بالشخصية.

3 – يظهرون صعوبة كبيرة في تذكر نماذج الكلمة كاملة، و يميلون لأحداث نوع من الإضطراب بالنسبة للكلمات التي تتشابه في الشكل العام .

4– ضعاف أساسا في التهجئة، وفي محاولاتهم الأولى للقراءة و الكتابة يظهرون اضطرابات واضحة في تذكر توجه الحروف.

ويظيف **هيوجز(1976):** بأن هؤلاء التلاميذ لديهم صعوبة في قراءة حروف معينة و خصوصا الحروف المتشابهة، كما أن بعضهم و يقرؤون الكلمات بصورة خاطئة و لكن يقرؤونها كما يرونها. ويذكر **فيرنون** بأن هناك بعض السلوكيات التي تصاحب مهارة الضعف في القراءة :

أ– ضعف التمييز البصري بين الأحرف و الكلمات يؤدي إلى أخطاء عكسية .

ب – عدم القدرة على تحليل الكلمات إلى حروف المكونة لها .

ج– ضعف الذاكرة البصرية خصوصا بالنسبة للكلمات وليس لحروف مفردة .

د– ضعف التمييز السمعي .

هـ– قدرة غير كافية لتشكيل ترابطات بين الصوت و الرمز .

و– صعوبة في تعلم الربط غير العادي بين الصوت و الحرف .

ي– صعوبة في معرفة تسلسل الأحرف و الكلمات.

ومن الصفات العامة التي يذكرها **مونتز (1984):** للطفل ذوي عسر القراءة تكون نسبة ذكائه عند المتوسط أو الأعلى من المتوسط:

1– يقوم بإبدال حرف أثناء القراءة.

2– ضعف في إسترجاء الكلمة و كذلك مهارات فك رموزها.

3- يصارع من أجل التعرف على الكلمات فيفقد القدرة على الفهم.

4- كتابة المفردات و الكتابة بصفة عامة بطيئة ورديئة.

5 – صعوبة إسترجاع صورة الحروف المفردة و تنظيمات الحروف .

6- صعوبة في مهارات اللغة على الرغم من الفرص التعليمية الملائمة. و كثيرا منهم يستمرون في الخلط بين الحروف عند سن الثامنة و بعدها. (صلاح علي، 2005: 53،52).

أكثر حدة بمرور الوقت.

2- 4 – أسباب عسر القراءة :

4- 1 – الأسباب الفيزيولوجية :

هي تلك العوامل التي ترجع إلى التركيب الوظيفي، و التي تبرز على شكل اختلالات في الوظاءف العصبية للأعضاء المسؤولة عن التعلم، أي أنّ الإصابة في بنية أو تركيبة الأعضاء يؤدي إلى إنحرافات في النتاءج الوظيفية للأعضاء و من هذه الإختلالات العصبية الوظيفية التي لاحظها الباحثون اظطراب السيطرة أو السيادة المخية و هو ما يسمى بالجانبية حيث لوحظ وجود فروق ذات دلاللة في نتاءج الوظائف أو النشاط المخي بين الأطفال.(قدي سمية، 2010: 50).

4- 2 – الأسباب البيئية :

– ممارسة التعليم بما لا يتفق مع الاستعدادات النوعية الخاصة بهؤلاء الأطفال.

– اهمال التعامل مع الأطفال الذين يعانون من عسر القراءة مقارنة مع أقرانهم العاديين.

– استخدام مواد تعليمية صعبة مما يصيب التلاميذ بالإحباط.

– ممارسة تعليم القراءة بمعدل يفوق استعاب التلاميذ لها خاصة الذين يعانون من عسر القراءة.

– تجاهل الأخطاء النوعية المتكررة التي تصدر من بعض التلاميذ.

– الفشل في ملاحظة أخطاء القراءة التي تصدر من التلميذ أو إهمالها.

4 – 3 – الأسباب النفسية :

حاول العديد من الباحثين تفسير عسر القراءة من بينهم رودانسون عن طريق اثبات العجز في واحدة أو أكثر من العمليات الإدراكية، و من المعلوم أنّ القراءة تتطلب من الفرد قدرا من الاستعداد الجسمي و العاطفي و النفسي، لكي يصبح قادرا على تعلمها، و يمكن إيجاز بعض جوانب الأستعداد النفسي لدى الأطفال، والتي تبرز على شكل استعداد و نضج عقلي، حيث يميل الطفل نحو الرغبة إلى تعلم القراءة بالاضافة إلى نمو عادات عقلية اتجاهها مع تطور اللغة حيث يتكلم الطفل في هذه المرحلة بوضوح و بجمل مفيدة مع فهم معاني المفردات البسيطة، و معرفة بعض المفاهيم مثل فوق و تحت، و كبير و صغير و التي تعطي مؤشرا بارزا على استعداد الطفل لتقبل عملية القراءة و الكتابة.(قدي سمية، 2010: 52).

و يمكن أن نلخص العوامل النفسية التي تقف وراء عسر القراءة عند التلاميذ إلى مايلي

1– اضطراب الإدراك السمعي.

2- اضطراب الإدراك البصري: الأطفال الذين يعانون من عسر القراءة يعانون من صعوبات التمييز بين الشكل و الأرضية.

3- الاضطرابات اللغوية: فالحصيلة اللغوية للطفل و قاموسه اللغوي يؤثران بشكل مباشر على تعلمه و تفسيره للمادة المطبوعة أو المقروءة و فهمه لها.

4- اضطراب الانتباه: تؤثر كفاءة و فعالية عمليات الإنتباه على كافة عمليات النشاط العقلي المصاحبة للقراءة. (سامي ملحم، 2001 : 297 – 298).

4 – 4 – الأسباب الإجتماعية :

إن المبالغة في نقد التلميذ و إبداء النصح له و تعنيفه و السخرية منه، تضعف ثقة التلميذ بنفسه و تعرضه للوقوع في اليأس و الإرتباك. **(كريم ناجي، 2005 : 42)**.

4 – 5 – الأسباب العصبية:

هناك العديد من الدراسات التشريحية العصبية، التي تفسر ظهور عسر القراءة من بينها، دراسة **جلا بوردا(1985)** التي أظهرت زيادة في مناطق الخلايا في القشرة المخية الأمامية الوسطى و السفلى و عدم سواء مناطق للتنظيم الخلوي(الغشاء الخارجي رقيق و كثرة التلافيف الدقيقة) لدى المصابين بعسر القراءة، و التي تؤثر بشكل سائد على النصف الكروي الأيسر. أما دراسة **نيكولوسون(2001)** فقد أرجع السبب لاضطراب في المخيخ كونه هو المسؤول عن معالجة الكلام و القدرة على تقدير الوقت و التوازن، و معالجة معلومات اللغة.(بن عروم وافية، 2010: 49).

5- المبادئ العامة لتشخيص عسر القراءة:

من المبادئ العامة لتشخيص عسر القراءة و التي يجب مراعاتها ما يأتي :

1- يجب أن يكون الاختبارالتشخيصي أساس إتخاذ القرارات في وضعية المناهج، لأن المعلومات المفصلة ضرورية لاتخاذ القرارات فيما يتعلق بكل طفل من حيث كونه فردا.

2- يجب ألا يكون هناك أية مسلمات فيما يختص بفعالية ما سبق تدريسه أو بحفظ الطفل لهذه الدروس و استعابها. فعلى سبيل المثال فإن مجرد وجود الطفل في الصف الثالث لا يصح أن يعد مبررا كافيا لتسليمنا بأنه قد أتقن الدروس التي تدرس عادة في الصفين الأول و الثاني.

3 – يجب أن يكون التشخيص عملية مستمرة، وفي النواحي التي توجد فيها نقاط التأخر يحسن استخدام اختبارات التشخيص بكثرة للتحقق من صحة نتائج الاختبارات الأصلية، ولتحديد ما يلزم من تغيير في قدرات الدارسين.

4- يجب أن توضع الاختبارات من عينات السلوك الذي يبحث فعلى، فالمعلم لن يعرف مبلغ نجاح الطفل في فهم القراءة الصامتة في اختبار لفهم القراءة الجهرية، فالمعلومات التي تجمع بطريقة غير دقيقة لن تؤدي إلى برامج ناجحة.

5- يجب أن يحاط الطفل علما بطبيعة مواطن القوة والضعف فيه، وأن يشجع على الجهد الذي يبذله، فلا يصح أن يركز المعلم على الإجابات الخاطئة، فالطفل يستحق أن يكافأ إذا حاول أن ينجز مهمة معينة له، بصرف النظر عن صحة إجابته أو خطئها. فجهود الأطفال يمكن أن

تكون أكثر ارتباطا بقدراتهم الحالية إذا ما شعروا أنهم سوف يلقون رضا عن جهودهم و اعترافا بها.

6- يجب أن تكون اجراءات التشخيص أقصر ما تكون للحصول على معلومات يوثق بها، ففي معظم نواحي المهارة يكون من الأهم تحديد قدرة الشخص على أداء مهمة ما أكثر من تحديد قوة إحتماله أو سرعة تعبه.

7- يجب أن تتسم التعليمات بالوضوح و الايجاز في اللغة حتى نضمن فهم الطفل، و عندما تكون درجة الطفل منخفضة في إعتبار ما، يمكن إرجاع ذلك إلى ضعفه في المهارة موضع القياس أو نتيجة لسوء فهم التعليمات. (أحمد حمزة، 2008 : 55 – 56) .

6- كيفية تشخيص عسر القراءة:

هناك نوعان من أساليب و إجراءات التشخيص التي تستخدم في تحديد عسر القراءة :

6 – 1 – التشخيص الرسمي :

هو الذي يستخدم اختبارات معينة ذات معايير مرجعية لتقويم قدرة الفرد الكامنة للقراءة، و مستوى التحصيل فيها و بشكل عام فإنّ هذه الإختبارات تشمل على اختبارات فرعية تقيس إدراك معاني الكلمات و تحليلها و فهمها و العناصر الأخرى المرتبطة بمهارات القراءة العامة مثل التمييز السمعي، أو مزج الأصوات، و من أهم الاختبارات المقننة، اختبارات تشخيص مهارات اللغة العربية، و التي تم تصنيفها وفق أهداف منهاج اللغة العربية.

و يصنف فتحي الزيات اختبارات القراءة الرسمية إلى:

1 – الاختبارات المسحية لتحديد المستوى العام للتحصيل القراءي.

2 – الاختبارات التشخيصية لتوفير معلومات أكثر عمقا عن نواحي القوة و الضعف في القراءة لدى التلميذ.

3 – بطاريات الاختبارات الشاملة التي تقيس مختلف المجالات الأكاديمية بما فيها القراءة و في تحليل دقيق و منظم قام به جانكسون(1990) حيث توصل إلى أنّ التلاميذ يعانون من عسر القراءة لديهم صعوبات خاصة في القراءة و التهجئة، و معالجة اللغة، و من أهم الاختبارات لقياس القراءة: – اختبار ديلر جوردن: عربه محمود عبد الله(1998) و هو مكون من ثلاث اختبارات:

1 – اختبارا شفويا مؤلفا من 13مستوى يحتوي على 10 كلمات لتحديد مستوى القراءة.

2 – اختبارا كتابيا مؤلفا من 17 اختبارا فرعيا لكشف عسر القراءة البصرية و السمعية.

3 – اختبارا بصريا لكشف القدرة البصرية.(قدي سمية، 2010: 62–63).

وهو يستخدم إختبارات مقننة ذات معايير مرجعية لتقويم قدرة التلميذ الكافية للقراءة و مستوى التحصيل فيها : و من أمثلة هذه الإختبارات :

6 – 2 – التشخيص غير الرسمي :

وهي التي لا تستخدم فيها إختبارات مقننة الكتب لابد من القيام بفحص مستوى قراءة التلميذ و أخطائه من الكتب و الأوراق و المواد التعليمية المستخدمة في الفصل الدراسي. (محمود سالم، وآخرون، 2008 : 153 – 154).

7- البرامج العلاجية في علاج عسر القراءة:

إن الطرائق العلاجية كثيرة يمكن تعديلها بما يتناسب مع كل مستوى من مستويات قراءة التلميذ، فالأشكال المختلطة للطريقة الصوتية يمكن أن تستخدم مع التلاميذ الذين لا يقدرون على تفسير رموز الكلمات و قراءتها بالطرائق العادية في التعلم .

و نتيجة لزيادة الوعي كان لابد من أن يتوافر عدد من الأساليب والإستراتيجيات الفعالة التي تساعد التلاميذ على تجاوز مشكلات القراءة و في مختلف الأساليب التي تم إقتراحها من قبل الباحثين، فقد كان التركيز على أسلوبين: أسلوب يشدد على قراءة الرموز، و أسلوب يركز على الإدراك للمعنى و الطرائق التي تشدد على الرمزتعتبر أكثر كفاية في تعليم التلاميذ كيفية فك الرموز و تعلمها لتدريبهم على نتنظيم الصوتيات في مرحلة مبكرة، و بذلك نوفر المهارات الضرورية لكي يصبح التلميذ قارئا مستقلا و سريعا قراءته.

ومن الطرائق الأكثر شيوعا في علاج عسر القراءة(الدسليكسيا) :

7- 1- طريقة تعدد الحواس:

تعتمد هذه الطريقة على التعليم المتعدد الحواس أي الإعتماد على الالحواس الأربع : حاسة البصر، و السمع، و الحاسة الحركية، و اللمسفي تعلم القراءة. فإستخدام أسلوب الحواس المتعددة في التعليم سوف يعزز من قدرة التلميذ على القراءة و يحسنها، حيث ينطق التلميذ الكلمة، و يستخدم الحاسة الحركية فإذا تتبع الكلمة بأصبعه فإنه يستخدم حاسة اللمس.

حيث تستخدم طريقة تعدد الحواس في كثير من الطرق العلاجية منها:

1- أ- طريقة فرنالد :

لا تختلف هذه الطريقة عن طريقة الحواس المتعددة، لأنها تستخدم المداخل الحسية في التعلم.

و تتكون طريقة فرنالد من أربع مراحل هي:

المرحلة الأولى :

يختار التلميذ بنفسه الكلمة أو الكلمات المراد تعلمها، و يقوم المعلم بكتابتها على الورق ثم يتبع الطفل الكلمة بإصبعه مع نطق حروف الكلمة من خلال تتبعه لها وهذا بحاستي اللمس والحاسة الحركية، والحاسة السمعية عند النطق.

المرحلة الثانية :

يطلب من التلميذ تتبع كل كلمة من كلماته مع تعليمه كلمات جديدة من خلال رؤيته للمعلم أثناء كتابة الكلمة .

المرحلة الثالثة :

يتعلم التلميذ كلمات جديدة من خلال إطلاعه على الكلمات المطبوعة وتكرارها ذاتيا .

المرحلة الرابعة :

التعرف على كلمات جديدة من خلال مماثلتها مع كلمات أخرى تعلمها التعميم

1- ب – طريقة أورتون جلنهام :

هذه الطريقة هي تطوير لنظرية **أورتون** لعسر القراءة و تركز هذه الطريقة على أسلوب تعدد الحواس و التنظيم و التصنيف و التراكيب اللغوية المتعلقة بالقراءة و الترميز و تعليم التهجئة. كما تؤكد ضرورة تعلم التلميذ نطق الحروف (أصوات الحروف) و دمجها، أي مزاوجة بين الحروف و نطقها أو الأصوات المقابلة لها، ثم دمجها لتشكيل كلمات أو جمل قصيرة ربط الرمز البصري مع إسم الحرف. ومن الطرائق الأخرى أيضا و التي يمكن إستخدامها في البرامج العلاجية نذكر منها :

1- الطريقة اللغوية :

تستخدم طريقة الكلمة الكلية، في بداية القراءة، فتقدم الكلمات التي تحتوي على حرف علّة قصير، وتتكون من حرف ساكن، و تختارالكلمات على أساس النماذج المتشابهة مثل (قلم، قال، قاس) و يجب على التلميذ أن يتعلم العلاقة بين أصوات اللغة و الحروف أو بين (الفونيم و شكل الحرف).

2- طريقة ممارسة خبرة اللغة :

تمزج هذه الطريقة بين تطور القراءة و تطور الإستماع و الكلام و الكتابة.

3- طريقة القراءة الفردية :

يختار التلميذ مادة للقراءة حسب إهتماماته، و قدرته، و مدى تقدمه.

4- طريقة التأثيرات العصبية :

طورت هذه الطريقة لتعليم القراءة للأطفال الذين يعانون من صعوبات قرائية شديدة، وهي مبنية على النظرية القائلة بأن التلميذ يستطيع أن يتعلم عند سماع صوته، وصوت شخص آخر. (أحمد السعيدي، 2009 : 50 – 52).

خلاصة:

من خلال هذا الفصل توصلنا إلى أن القراءة نشاط عقلي و فكري و ليست بالعملية السهلة و أي خلل على مستواها يؤدي إلى صعوبات في تعلمها ومن هذه الصعوبات عسر القراءة التي تعتبر من أكثر الصعوبات الأكاديمية شيوعا لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، و بما أنها تمثل للتلميذ و المعلم أحد المحاور الرئيسية الهامة فيرى بعض الباحثين أنّها السبب الرئيسي في الفشل و من هذا المنطلق توجب علينا الحد منها و إعطاء توصيات للمعلمين و الأولياء.

. تمهيد:

بعد الانتهاء من الإطار النظري الذي ساعدني على تكوين خلفية عملية، و الذي تطرقت فيه إلى فصلين :فصل الانتباه الأكاديمي و فصل عسر القراءة، قمت بإجراء الجانب التطبيقي الذي أريد فيه توضيح خطوات، و إجراءات الدراسة و يتضمن تحديد منهجها و العينة المراد دراستها و كذلك أدوات الدراسة، و إجراءات تطبيق المقياس ، و تحديد الأسلوب الإحصائي المستخدم في الدراسة.

1 . المنهج المتبع في الدراسة :

المنهج هو الطريقة التي يتبعها العقل في دراسة موضوع ما، و الوصول إلى قانون عام أو مذهب جامع أو هو فن ترتيب الأفكار ترتيبا دقيقا بحيث يؤدي إلى الكشف. وقد تعددت المناهج التي يمكن أن يتبعها الباحث منها المنهج الوصفي المقارن الذي هو موضوع دراستنا، والتي من خلالها سنتعرف على المقصود بالمنهج المقارن الذي يعتبر منهج يختبر كل من العناصر الثابتة و العناصر المتغيرة لظاهرة ما في أكثر من مجتمع أو أكثر من زمان. فالمقارنة نوع من البحث يهدف إلى تحديد أوجه التشابه والاختلاف بين ظاهرتين أو أكثر أو بالنسبة لظاهرة واحدة و لكن ضمن فترات زمنية مختلفة.(جميل صليبيا، 1987: 497).

فالمنهج المقارن هو ذلك النوع من البحوث الذي يطبق لتحديد الأسباب المحتملة التي كان لها تأثير على السلوك المدروس، ومن خلال مقارنة من يسلك ذلك السلوك أو يتصف به، ولهذا سمي بالمقارن.(العساف،صالح، 2010: 144).

2 . طريقة إجراء الدراسة الاستطلاعية:

بعد ضبط إشكالية موضوع البحث توجهت للبحث عن المقاييس المناسبة للدراسة فاستندت إلى مقياس الانتباه الأكاديمي للدكتور عبد المنعم أحمد الدّردير، بحيث يحتوي المقياس على ثلاثين فقرة و تكون إجابة المفحوصين بأحد الخيارات التالية "نعم"و"لا".

قبل تقديمه للأساتذة المحكمين قمت بتطبيقه على خمسة تلاميذ من السنة الرابعة إبتدائي قصد معرفة فيما إذا كانت العبارات مفهومة أو غير مفهومة، فتوضح أنّ هناك عبارات بسيطة و سهلة الفهم،و عبارات كانت نوعا ما معقدة بالنسبة لهم، وعلى هذا الأساس قمت بتقديمها إلى الأساتذة المحكمين الذي كان عددهم سبعة لضبطها وتعديلها، و ذلك من أجل ضبط الخصائص السيكومترية للمقياس على عينة الدراسة الاستطلاعية. **(أنظر إلى الملحق رقم 02)**.

بعد التسهيلات و أخذ الإذن من طرف الجامعة لتطبيق المقاييس توجهنا فورا إلى مدير مدرسة "مسعودي أحمد" لأخذ الإذن منه لإجراء مقابلات مع المعلمين تفيدنا حول الدراسة، و بعد

ملاحظتنا لسلوك التلاميذ داخل القسم ثم قمنا بتطبيق مقياس الانتباه الأكاديمي في صورته الأولية على تلاميذ السنة الرابعة إبتدائي، و ذلك للتأكد فيما بعد من خصائصه السيكومترية.

(أنظر إلى الملحق رقم01).

3 . البعد المكاني و الزماني للدراسة الاستطلاعية:

أ . البعد المكاني : تمت الدراسة في ولاية تيارت ببلدية عين الحديد في مدرسة مسعودي أحمد.

ب . البعد الزماني: تمت الدراسة خلال أيام 14مارس و 16 مارس 2013.

4 . عينة الدراسة الاستطلاعية :

تتمثل في تلاميذ السنة الرابعة إبتدائي و قدر عددهم ب 26 تلميذ و تلميذة من أجل تطبيق و ضبط الخصائص السيكومترية على عينة الدراسة لمقياس الانتباه الأكاديمي.

5 . الخصائص السيكومترية للمقاييس: لقياس الخصائص اعتمدت على صدق المحكمين و صدق التناسق الداخلي و كذلك حساب الثبات.

1 . مقياس الانتباه الأكاديمي :

أ . صدق المحكمين :

كان المقياس يحتوي على ثلاثين فقرة و تكون إجابات المفحوصين بأحد الخيارات "نعم"و "لا"، وتقدر درجاتهم بإعطاء خيار" نعم "(01)، و إعطاء خيار" لا "(00)، و بعد تقديمه للأساتذة المحكمين أصبح يحتوي على ثمانية و عشرين فقرة علما أنّ المقياس يحتوي على فقرات إيجابية و أخرى سلبية.

الجدول رقم (01) يمثل أسماء المحكمين و رتبهم و مكان عملهم:

أسماء الأساتذة	الرتبة	مكان العمل
مرنيز عفيف	أستاذ في قسم علم النفس	جامعة مستغانم
جناد عبد الوهاب	أستاذ في قسم علم النفس	جامعة مستغانم
عبادية عبد القادر	أستاذ في قسم علم النفس	جامعة مستغانم
برابح	أستاذ في قسم علم النفس	جامعة مستغانم
غاني زينب	أستاذة في قسم علم النفس	جامعة مستغانم
غبريني مصطفى	أستاذ في قسم علم النفس	جامعة مستغانم
عمراني أمال	أستاذة في قسم علم النفس	جامعة مستغانم

الجدول رقم (02) يمثل الفقرات السلبية و الإيجابية لمقياس الانتباه الأكاديمي:

الفقرات السلبية	الفقرات الإيجابية
03 . 04 . 06 . 07 . 10 . 11 . 12 . 13 . 15 . 17 . 18 . 19 . 20 . 22 . 24 . 25 . 26 . 28.	01 . 02 . 05 . 08 . 09 . 14 . 16 . 23 . 21 . 27.

الجدول رقم (03) يمثل نسبة موافقة صدق المحكمين بالنسب المئوية:

الفقرات	مرنيز	جناد	عبادية	برابح	غاني	غبريني	عمراني	النسب المئوية	النتيجة
01	مناسبة	مناسبة	مناسبة	مناسبة	مناسبة	مناسبة	تعدل	85,71 %	مناسبة
02	مناسبة	مناسبة	مناسبة	تعدل	مناسبة	مناسبة	مناسبة	85,71 %	مناسبة
03	مناسبة	مناسبة	مناسبة	غير مناسبة	مناسبة	غير مناسبة	غير مناسبة	57,81 %	مناسبة
04	مناسبة	مناسبة	مناسبة	مناسبة	مناسبة	مناسبة	مناسبة	%100	مناسبة
05	مناسبة	مناسبة	مناسبة	مناسبة	تعدل	غير مناسبة	مناسبة	71,42 %	مناسبة
06	مناسبة	مناسبة	مناسبة	تعدل	مناسبة	مناسبة	مناسبة	85,71 %	مناسبة
07	مناسبة	مناسبة	تعدل	مناسبة	مناسبة	مناسبة	مناسبة	85,71 %	مناسبة
08	مناسبة	مناسبة	مناسبة	مناسبة	مناسبة	مناسبة	تعدل	85,71 %	مناسبة
09	مناسبة	مناسبة	مناسبة	مناسبة	غير	مناسبة	مناسبة	85,71 %	مناسبة

				مناسبة					
10	مناسبة	مناسبة	مناسبة	مناسبة	تعدل	مناسبة	مناسبة	85,71 %	مناسبة
11	مناسبة	مناسبة	مناسبة	مناسبة	مناسبة	مناسبة	مناسبة	%100	مناسبة
12	مناسبة	مناسبة	تعدل	مناسبة	مناسبة	مناسبة	مناسبة	85,71 %	مناسبة
13	مناسبة	مناسبة	مناسبة	مناسبة	مناسبة	مناسبة	غير مناسبة	85,71 %	مناسبة
14	غير مناسبة	مناسبة	مناسبة	مناسبة	مناسبة	مناسبة	مناسبة	85,71 %	مناسبة
15	مناسبة	مناسبة	مناسبة	مناسبة	مناسبة	مناسبة	غير مناسبة	85,71 %	مناسبة
16	مناسبة	مناسبة	مناسبة	غير مناسبة	مناسبة	غير مناسبة	غير مناسبة	57,14 %	مناسبة
17	غير مناسبة	مناسبة	غير مناسبة	مناسبة	مناسبة	مناسبة	غير مناسبة	57,14 %	مناسبة
18	مناسبة	مناسبة	مناسبة	مناسبة	مناسبة	غير مناسبة	مناسبة	85,71 %	مناسبة
19	غير مناسبة	غير مناسبة	غير مناسبة	غير مناسبة	مناسبة	غير مناسبة	غير مناسبة	14,28 %	تلغى
20	مناسبة	مناسبة	مناسبة	مناسبة	تعدل	مناسبة	مناسبة	85,71 %	مناسبة

21	غير مناسبة	مناسبة	مناسبة	مناسبة	تعدل	مناسبة	غير مناسبة	71,42 %	مناسبة
22	مناسبة	مناسبة	مناسبة	مناسبة	مناسبة	مناسبة	مناسبة	%100	مناسبة
23	مناسبة	مناسبة	مناسبة	مناسبة	مناسبة	غير مناسبة	غير مناسبة	71,42 %	مناسبة
24	غير مناسبة	غير مناسبة	غير مناسبة	غير مناسبة	مناسبة	غير مناسبة	غير مناسبة	14,28 %	تلغى
25	مناسبة	مناسبة	مناسبة	مناسبة	غير مناسبة	مناسبة	تعدل	71,42 %	مناسبة
26	غير مناسبة	مناسبة	مناسبة	مناسبة	مناسبة	تعدل	غير مناسبة	57,14 %	مناسبة
27	مناسبة	غير مناسبة	مناسبة	مناسبة	غير مناسبة	مناسبة	مناسبة	71,42 %	مناسبة
28	مناسبة	مناسبة	مناسبة	مناسبة	غير مناسبة	مناسبة	غير مناسبة	71,42 %	مناسبة
29	مناسبة	مناسبة	مناسبة	مناسبة	مناسبة	مناسبة	مناسبة	%100	مناسبة
30	مناسبة	مناسبة	مناسبة	مناسبة	مناسبة	مناسبة	مناسبة	%100	مناسبة

نلاحظ من الجدول رقم (03) تحصل المقياس على نسبة موافقة على كل فقرة من فقراته، بحيث اعتبرت نسبة اتفاق المحكمين على عبارات المقياس معيارا لصدقه، كما ركزنا على الفقرات غير مناسبة و بما أنّ يوجد عبارتين غير مناسبتين فقد تم حذفهما فأصبح المقياس يحتوي على (28) فقرة فقط .

الجدول رقم (04) يمثل الفقرتين اللّتين تم حذفهما من قبل المحكمين:

الفقرات	رأي الأساتذة
الفقرة رقم (19) . أتضايق من الجلوس على المقعد و لو لفترة قصيرة أثناء الشرح.	تلغى
الفقرة رقم(24) . أتضايق من إنتظار دوري في اللعب مع زملائي أثناء الإستراحة.	تلغى

ب – صدق التناسق الداخلي :

اعتمدنا في حساب صدق التناسق الداخلي على معادلة بيرسون، أي حساب معامل الإرتباط بين كل فقرة من فقرات المقياس و المجموع الكلي للمقياس.

$$ر = \frac{ن\ مج\ س \times ص - (مج\ س)(مج\ ص)}{\sqrt{[ن\ مج\ س^2 - (مج\ س)^2] \times [ن\ مج\ ص^2 (مج\ ص)^2]}}$$

الجدول رقم(05) يمثل نتائج صدق التناسق الداخلي للمقياس :

الفقرات	معامل الارتباط بيرسون	مستوى الدلالة	الفقرات	معامل الارتباط بيرسون	مستوى الدلالة
01	0,40	0,01	15	0,45	0,01
02	0,45	0,01	16	0,40	0,01
03	0,56	0,01	17	0,45	0,01
04	0,54	0,01	18	0,40	0,01
05	0,50	0,01	19	0,45	0,01
06	0,56	0,01	20	0,45	0,01
07	0,40	0,01	21	0,39	001
08	0,56	0,01	22	0,40	0,01
09	0,40	0,01	23	0,45	0,01
10	0,45	0,01	24	0,54	0,01
11	0,40	0,01	25	0,40	0,01
12	0,56	0,01	26	0,38	0,01
13	0,45	0,01	27	0,50	0,01
14	0,40	0,01	28	0,45	0,01

نلاحظ من خلال الجدول رقم (05) أنّ هذه المعاملات دالة عند 0,01 و عليه يمكن القول أنّ المقياس صادق.

ج – ثبات المقياس :لحساب معامل الثبات اعتمدنا على التجزئة النصفية التي تقوم بتقسيم المقياس إلى جزئين و بعد ذلك تم حساب معامل الارتباط بيرسون بين نصفي درجات المقياس و التأكد باستعمال معادلة سبيرمان براون التصحيحية و النتائج مبينة في الجدول التالي:

الجدول رقم (06) يمثل حساب معامل ثبات المقياس :

الأداة	معامل ارتباط بيرسون	معادلة سبيرمان براون التصحيحية
مقياس الانتباه الأكاديمي	0,88	0,91

نلاحظ من خلال الجدول رقم (06) أنّ مقياس الانتباه الأكاديمي يتميز بمعامل ثبات مرتفع قدر ب 0,88 و عند تصحيحه قدرت نسبته ب 0,91 و هو دال عند مستوى (0,01) وعليه يمكن القول أنّ المقياس ثابت و يمكن تطبيقه.**(أنظر إلى الملحق رقم 03)**

2 . الدراسة الأساسية :

1 . البعد المكاني و الزماني للدراسة :

1 . البعد المكاني :

بعد الوصول إلى صدق و ثبات المقياس تم تطبيقه على التلاميذ في المدارس الإبتدائية الأربعة و المتمثلة في (مدرسة فروج الحبيب، عمارة المرسلي، تيرس الحبيب، مسعودي أحمد)، بعين الحديد ولاية تيارت تمت الدراسة الأساسية.

2 . البعد الزماني :

تمت الدراسة إبتداءا من 21 أفريل إلى غاية 28 أفريل 2013، تم من خلالها توضيح المقياس للتلاميذ المختارين من قبل المعلمين و تفريغ الاستمارات و القيام بالحسابات.

2 . حجم ومواصفات عينة الدراسة الأساسية و طريقة اختيارها :

تتمثل عينة الدراسة الأساسية في مجموعة من تلاميذ السنة الرابعة إبتدائي و كان عددهم 52 تلميذ و تلميذة و مقسمين إلى مجموعتين، الأولى تتمثل في (26) تلميذ و تلميذة و هم عاديين، أما الثانية هي الأخرى تشمل (26) تلميذ و تلميذة و هم المعسرين قرائيا و تم اختيارهم من قبل معلميهم الذين كان عددهم أربعة موزعين على أربعة مدارس إبتدائية، كما تم اختيارهم على أساس تحصيلهم الدراسي في مادة القراءة كما تم تطبيق اختبار الذكاء المصور لأحمد صالح،و اختبار القراءة عليهم لحساب درجات الخام لهم.

الجدول رقم (07) يمثل توزيع تلاميذ السنة الرابعة إبتدائي العاديين:

التلاميذ العاديين	العدد	النسبة المئوية
الذكور	14	%53,84
الإناث	12	%46,15
المجموع	26	%100

نلاحظ من الجدول أنّ نسبة الذكور العاديين أكثر من نسبة الإناث العاديين.

الجدول رقم(08) يمثل توزيع تلاميذ السنة الرابعة إبتدائي المعسرين قرائيا :

التلاميذ	العدد	النسبة المئوية
الذكور	13	%50
الإناث	13	%50
المجموع	26	%100

نلاحظ من الجدول أنّ نسبة الذكور متساوية مع الإناث المعسرين قرائيا.

3 . أدوات الدراسة الأساسية :

الأدوات التي استعملتها في الدراسة الأساسية عبارة عن مقياس الانتباه الأكاديمي، و اختبار الذكاء المصور، و اختبار القراءة لتشخيص التلاميذ الذين يعانون من عسر القراءة.

4 – وصف أدوات الدراسة الأساسية:

1 – مقياس الانتباه الأكاديمي: عبارة عن استمارة تتكون من ثلاثون فقرة ويتم الإجابة عليها ب "نعم" و "لا"و الهدف منه معرفة درجات الانتباه الأكاديمي لدى تلاميذ السنة الرابعة إبتداءي المعسرين قراءيا و العادين فالدرجات الضعيفة منحصرة بين (0 و 14) و المرتفعة منحصرة بين (14و28).**(أنظر إلى الملحق رقم 04)**.

2 – اختبار الذكاء المصور: هواختبار من إعداد أحمد زكي صالح، يستخدم هذا المقياس لتقدير القدرة العقلية العامة لدى الأطفال في المرحلتين الإبتدائية و المتوسطة، و يتكون المقياس من(60) سؤالا كل سؤال يتكون من (5) صور أو (5) أشكال أربعة منها متفقة أو

متشابهة في صورة واحدة أو أكثر و شكل واحد هو المختلف فقط عن الباقين، و المطلوب من الطفل ادراك علاقة التشابه أو الاختلاف بينهما، و عدد الإجابات الصحيحة تعبر عن الدرجة التي يحصل عليها التلميذ على المقياس، و للمقياس جدول خاص به يسمى بيان المعايير لاستخراج نسبة الذكاء المقابلة للدرجة الخام، و يعد المقياس من أفضل المقاييس غير لفظية للتفرقة بين المتخلفين عقليا و العاديين. وكانت نسبهم تتراوح مابين 50 و 75 %. **(أنظر إلى الملحق رقم 05)**.

- صدق و ثبات الاختبار:

أ – ثبات الإختبار :

تم تطبيق الإختبار على عينة من تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي بلغ عددها (100) تلميذ و تلميذة و استخدمت طريقة تحليل التباين (معادلة كودر ريتشاردسون) لحساب معامل الثبات الذي كان يساوي (0,82) و هو دال عند مستوى (0,01) .

ب – صدق الاختبار: تم حساب الاختبار عن طريق الصدق المرتبط بالمحك حيث تم حساب معامل ارتباط درجات (100) تلميذ من تلاميذ السنة الرابعة إبتدائي على هذا الإختبار و درجاتهم التحصيلية في الرياضيات في نهاية الفصل الدراسي الأول فكان معامل الارتباط (معامل الصدق) مساويا (0,55) و هو دال عند مستوى (0,01). **(عبد المنعم أحمد الدّردير، 2004: 82)**.

نستنتج من خلال هذه النتائج أنّ الإختبار صادق و ثابت يمكن تطبيقه.

3 – اختبار القراءة: هذا الاختبار(إختبار القراءة) للدكتور" إسماعيل العيس"، والهدف منه تشخيص بعض الصعوبات التي يعاني منها التلاميذ بالنسبة للقراءة الجهرية من أجل التعرف على جوانب القصور و القوة لدى التلاميذ في مادة القراءة و هذا الإختبار يتناسب مع المرحلة العمرية و الفكرية للسنة الرابعة إبتدائي.

و هذا الإختبار عبارة عن نص يتألف من ثلاثة فقرات و يبلغ عدد الكلمات فيه 115 كلمة

و بالنسبة للمحتوى فهو يتكلم على موضوع العطلة، يتم تقديمه للتلميذ لقراءته قراءة جهرية ثم نلاحظ و نسجل عدد الأخطاء التي يقع فيها التلميذ المعسور قرائيا أثناء عملية القراءة. **(أنظر إلى الملحق رقم 06)**.

و الهدف منه تشخيص التلاميذ المعسرين قرائيا، وذلك بحساب النسب المئوية، بحيث عدد الأخطاء ناقص عدد الكلمات على مءة. **(أنظر إلى الملحق رقم 07)**.

– صدق و ثبات اختبار القراءة:

لقياس صدق اختبار القراءة استخدمنا الطرق التالية :

أ – **الصدق الذاتي** : يشير الصدق الذاتي إلى النهاية العظمى لمعاملات الصدق،أي أنّ الحد الأعلى لمعامل صدق الاختبار يساوي معامل صدقه الذاتي. و يحسب الصدق الذاتي للاختبار بحساب الجذر التربيعي لمعامل ثباته، و بما أنّ معامل ثبات هذا الاختبار يساوي 0,90 فإنّ صدقه الذاتي يساوي 0,94.

و منه يمكن القول أنّ الاختبار صادق بدرجة ثقة عالية تسمح باستعماله في الدراسة.

2 – ثبات الاختبار: بعد إجراء الخطوات الضرورية لحساب معامل الارتباط بيرسون ثم التوصل إلى النتيجة الآتية : (0,90).

وبالعودة إلى الجداول الإحصائية الخاصة بمعامل الارتباط بيرسون عند درجة الحرية (19)، تبيّن أنّه دال عند مستوى دلالة (0,01).

– **المقارنة الطرفية:** بعد إجراء الخطوات اللازمة لحساب دلالة الفروق"ت" بين درجات الأقوياء و درجات الضعفاء، توصلنا للنتائج التالية بما أنّ :"ت" المحسوبة مقدرة ب 9,35 عند مستوى الدلالة 0,01 المقاربة لدرجة الحرية 18، فإنّ الفرق دال.

و منه يمكن القول أنّ الاختبار صادق بدرجة ثقة عالية تسمح باستعماله في الدراسة.

5 . الأساليب الإحصائية :

1 . النسبة المئوية :

و ذلك لتمثيل العينة و خصائصها و معرفة نسبة كل من الذكور و الإناث العاديين و المعسرين قرائيا لتسهيل المقارنة بينهما.

- قانون النسبة المئوية = $\frac{\text{عدد الأفراد حسب الجنس و التخصص} \times 100}{\text{المجموع الكلي للعينة}}$

2 – معامل ارتباط بيرسون :وهو المعامل الذي يصف العلاقة بين متغيرين و تنحصر قيمته **ما** بين]+1,1−1[وذلك باستخدام قانون بيرسون فإذا كانت قيمة معامل الارتباط تساوي (+1) فمعنى ذلك أنّ الارتباط بين المتغيرين طردي تام و إذا كانت قيمة معامل الارتباط تساوي (−1) فمعنى ذلك أنّ المتغير عكسي.(محمد بوعلاق، 2009 :73 −74). و الهدف منه حساب ثبات المقاييس المستعملة في الدراسة.

المعادلة:ر = $\frac{\text{ن مج س} \times \text{ص} - (\text{مج س})(\text{مج ص})}{\sqrt{[\text{ن مج}^2\text{س} - (\text{مج س})^2] \times [\text{ن مج}^2\text{ص} - (\text{مج ص})^2]}}$

3 – معادلة سبيرمان براون المصححة : يتم استعمالها لحساب معامل ثبات أدوات الدراسة.

$$\text{ر} = \frac{2\text{ر}}{1+\text{ر}}$$

4 – حساب دلالة الفروق T test: و يستعمل لحساب دلالة الفروق بين متوسطات أفراد العينة في ضوء الجنس (الذكور و الإناث).

5 – برنامج الرزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية spss.

الخلاصة :

تطرقنا في هذا الفصل الخاص بالإطار المنهجي لدراستنا إلى عدة آليات متدرجة، إبتداءا بالدراسة الاستطلاعية ثم بالمنهج المستخدم والمقاييس المستعملة وصولا إلى الدراسة الأساسية ثم الأساليب الإحصائية التي استخدمتها لعرض النتائج و تفسيرها و مناقشتها.

- تمهيد:

يتضمن هذا الفصل عرض و تحليل و مناقشة نتائج الدراسة الميدانية المتحصل عليها بعد تطبيق المقياس على عينة الدراسة، بهدف تحليل و مناقشة فرضيات الدراسة في ضوء الإطار النظري و الدراسات السابقة، حيث اعتمدنا على حساب إختبار "ت" لحساب الفروق و لمعرفة مدى تحقق أو رفض كل فرضية من فرضيات الدراسة.

1 – عرض و مناقشة نتائج فرضيات الدراسة:

1 – عرض و مناقشة نتائج الفرضية الأولى:

– توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين تلاميذ السنة الرابعة إبتدائي المعسرين قرائيا و العاديين في الانتباه الأكاديمي.

الجدول رقم (09) يمثل دلالة الفرق بين متوسطي درجات الانتباه الأكاديمي لدى المعسرين قرائيا و العاديين.

التلاميذ	العينة	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري	إختبار "ت"	درجة الحرية	مستوى الدلالة 0,01
العاديين	26	24,538	2,082	23,584	50	2,660
المعسرين قرائيا	26	10,115	2,320			

من خلال الجدول نلاحظ أن قيمة "ت" المحسوبة التي نسبتها تساوي(23,584) أكبر من قيمة "ت" الجدولية التي تساوي (2,660) عند درجة الحرية (50) وتحت مستوى الدلالة (0,01).و يمكن القول بأنّه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين تلاميذ السنة الرابعة إبتدائي المعسرين قرائيا و العاديين في الانتباه الأكاديمي .**(أنظر إلى الملحق رقم 08)**.

2 – عرض نتائج الفرضية الثانية :

– توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين تلاميذ السنة الرابعة إبتدائي المعسرين قرائيا (الذكور و الإناث) فيما يخص الانتباه الأكاديمي.

الجدول رقم (10) يمثل دلالة الفرق بين متوسطي درجات الانتباه الأكاديمي للتلاميذ المعسرين قرائيا الذكور و الإناث.

الجنس	العينة	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري	إختبار "ت"	درجة الحرية	مستوى الدلالة 0,05
الذكور	13	11,153	0,898	2,512	24	2,797
الإناث	13	9,076	2,841			

من خلال الجدول رقم (09) نلاحظ أنّ "ت" المحسوبة التي نسبتها تساوي (2,512) أقل من قيمة "ت" الجدولية التي نسبتها تساوي (2,797) عند درجة الحرية (24) وتحت مستوى الدلالة (0,01) و من هذا المنطلق نرفض الفرضية القائلة بأنّه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين تلاميذ السنة الرابعة إبتدائي المعسرين قرائيا (ذكور و إناث) فيما يخص الانتباه الأكاديمي، و نقر بالفرضية الصفرية البديلة القائلة لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين تلاميذ السنة الرابعة إبتدائي المعسرين قرائيا (الذكور و الإناث) فيما يخص الانتباه الأكاديمي، وعليه يمكن القول أنّ الفرضية لم تتحقق. **(أنظر إلى الملحق رقم 09)**.

3 – عرض نتائج الفرضية الثالثة:

– توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين تلاميذ السنة الرابعة إبتدائي العاديين (الذكور و الإناث) في الانتباه الأكاديمي.

الجدول رقم(11) يمثل درجات الفرق بين متوسطي درجات الانتباه الأكاديمي للتلاميذ العاديين الذكور و الإناث.

الجنس	العينة	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري	القيمة التائية "ت"	درجة الحرية	مستوى الدلالة 0,05
الذكور	14	24,714	2,493	0,458	24	2,797
الإناث	12	24,333	1,557			

من خلال الجدول أعلاه نلاحظ أنّ قيمة "ت" المحسوبة تساوي (0,458) أصغر من نسبة "ت" الجدولية التي تساوي (2,797) عند درجة الحرية (24) وتحت مستوى الدلالة (0,01) و بالتالي نرفض الفرضية القائلة بأنّها توجد فروق بين تلاميذ السنة الرابعة إبتدائي العاديين (الذكور و الإناث) فيما يخص الانتباه الأكاديمي و نقر بالفرضية الصفرية البديلة القائلة بأنّها لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين تلاميذ السنة الرابعة إبتدائي العاديين (الذكور و الإناث) فيما يخص الانتباه الأكاديمي،و عليه يمكن القول أنّ الفرضية لم تتحقق. **(أنظر إلى الملحق رقم 10).**

2 – تفسير فرضيات الدراسة في ضوء نتائجها:

1 – تفسير الفرضية الأولى:

– توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين تلاميذ السنة الرابعة إبتدائي المعسرين قرائيا و العاديين في الانتباه الأكاديمي.

من خلال نتائج الفرضية الأولى تبين أنّه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين تلاميذ السنة الرابعة إبتدائي المعسرين قرائيا و العاديين في الانتباه الأكاديمي، و يمكن إرجاعها غلى أنّ التلاميذ المعسرين قرائيا يتميزون بعدم القدرة على الانتباه داخل القسم مقارنة بالعاديين، و هذا ما لاحظته عند تطبيقي لمقياس الانتباه الأكاديمي، بحيث هؤلاء التلاميذ المعسرين قرائيا يسلكون سلوكات تدل على عدم الانتباه منها : السهو و اللامبالاة، و الحركة الزائدة و الإندفاعية ، و عدم الإستماع للشرح، و نقص في دافعية التعلم و النوم أثناء الشرح، و نجد أنهم أي مثير من المثيرات الخارجية تؤثر على انتباههم، أما العاديين يتميزون بصفات عكس المعسرين كالإهتمام بالمشاركة أثناء الشرح، و القيام بواجباتهم المنزلية، تنظيم الأدوات داخل القسم.....الخ.و هذا ما أكدته دراسة براين حيث تقول أنّ التلاميذ ذوي صعوبات التعلم يقضون وقتا أقل في السلوك الموجه تجاه مهارة معينة مقارنة بالتلاميذ العاديين.

و كذلك دراسة بريان وويلر(1972)أنّ الأطفال ذوي صعوبات التعلم يعانون من مشاكل في الانتباه سواءا بما يتعلق بالمثيرات السمعية أو البصرية و أنّهم يعتبرون أكثر إستعداد من الأطفال العاديين

في شرود الذهن، و عدم الإستماع إلى شرح المدرس و يتميزون بالإهمال و عدم المبالاة في القسم و تصدر منهم سلوكات سيئة تعيق عمل المعلم.

و توصلت دراسة نايرا و آخرون (1982) أنّ الأطفال ذوي صعوبات التعلم أقل من الأطفال العاديين في القدرة على الاحتفاظ أو الاستمرار في الانتباه.

وتتفق دراسة منليس(1985) مع دراسة لازاريوس و آخرون (1984) أنّ التلاميذ ذوي صعوبات التعلم أقل من التلاميذ العاديين في القدرة على الانتباه الانتقائي.

و كذلك دراسة فرانسيس (1980) إلى بعض اضطرابات التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في الانتباه الانتقائي و أشارت النتائج أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين تلاميذ ذوي صعوبات التعلم و التلاميذ العاديين في أداء مهمة الانتباه الانتقائي، و أنّ التلاميذ ذوي صعوبات التعلم لديهم قصور واضح في الانتباه الانتقائي.

وتتفق كذلك دراسة بولستر و آخرين (1986) إلى أن التلاميذ العاديين في تحديد المهام التي تتطلب الانتباه إلى مثير معين من بين مشتتات الانتباه.

2 – تفسير الفرضية الثانية:

– توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين التلاميذ المعسرين قرائيا في الانتباه الأكاديمي بتخصص الجنس بمستوى السنة الرابعة إبتدائي.

أظهرت نتائج الفرضية الثانية التي كانت نسبة"ت" المحسوبة فيها غير دالة عند مستوى الدلالة (0,01) بأنّه لا توجد فروق بين التلاميذ المعسرين قرائيا في الانتباه الأكاديمي بتخصص الجنس و هذا يمكن أن يرجع إلى أنّ التلاميذ المعسرين قرائيا بتخصص الجنس يتميزون بنفس صفات و خصائص عسر القراءة و أعراضها، حيث أنّ التلاميذ ذوي عسر القراءة سواء ذكور أو إناث يتميزون بسعة محدودة للانتباه، و التركيز فمن خلال ما لاحظته الباحثة أثناء تطبيق مقياس الانتباه الأكاديمي أنّهم يرتكبون باستمرار بما يحدث حولهم و انتباههم عشوائيا.

و كانت درجة الذكاء متقاربة بين الذكور و الإناث، و عند تطبيق إختبار القراءة وجدنا نسبة الأخطاء المرتكبة متقاربة بين الجنسين، و تحصيلهم في مادة القراءة ضعيف جدا و كلا الجنسين لديهم مدى انتباه محدود مما أدى إلى تشتيتهم، و من ثم لا توجد فروق واضحة بين الجنسين و كلاهما يتصفان بعدم الاستقرار و الاندفاعية، و الانشغال عن العمل، أي أنّهم غير قادرين على ضبط انتباههم و توجيهه بصورة صحيحة، و يظهرون نشاطا حركيا بصورة أكثر من المواقف التي لا تتطلب ذلك فقد ينتقلون من مكان إلى آخر بصورة مزعجة و مستمرة سواء كان ذلك داخل القسم أو خارجه كما أنهم يفشلون في الحصول على الانتباه لمهام مطولة، كما لاحظنا أنّ كلا الجنسين كانت معظم إجاباتهم على مقياس الانتباه الأكاديمي بطريقة عشوائية، و على حسب رأينا التلميذ المعسرين قرائيا كانت درجات انتباههم ضعيفة جدا.

3 – تفسير الفرضية الثالثة:

– توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين التلاميذ العاديين في الانتباه الأكاديمي في متغير الجنس بمستوى السنة الرابعة إبتدائي.

من خلال نتائج الفرضية الثالثة توجب علينا أنّ نرفض الفرضية القائلة بأنّها توجد فروق بين التلاميذ العاديين بمتغير الجنس في الانتباه الأكاديمي بمستوى السنة الرابعة إبتدائي، و نقر بالفرضية الصفرية القائلة بأنها لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين التلاميذ العاديين في الانتباه الأكاديمي في متغير الجنس بمستوى السنة الرابعة إبتدائي .

و يمكن إرجاع ذلك إلى أنّ التلاميذ العاديين (الذكور و الإناث) يوجهون انتباههم للشرح فقط و لا ينشغلون بشيء آخر غير الدراسة في القسم، وانتباههم يكون لمدة أطول ووجدنا أنّ تحصيلهم في المواد الدراسية التي تتطلب الانتباه متساوي بين الذكور و الإناث، كما لاحظنا من خلال احتكاكنا بالتلاميذ طوال فترة تطبيق البحث أنّ كلا الجنسين يتسمون بالهدوء داخل القسم و أثناء شرح المعلم للدرس، و كلا الجنسين يحلون واجباتهم المنزلية معتمدين على أنفسهم، كما يتميزون بتنظيم دفاترهم و كتبهم، و عند تطبيقنا عليهم مقياس الانتباه الأكاديمي فوجدنا درجات انتباههم متقاربة كثيرا، وهذا ما تعارضه دواسة لبنى جديد (2005)، حيث وجدت فروق بين التلاميذ في متغير الجنس في مستويات تركيز الانتباه و ذلك من خلال تطبيق إختبار الشطب عليهم.

– خلاصة:

تمحور موضوع البحث حول دراسة عسر القراءة و الانتباه الأكاديمي لدى تلاميذ السنة الرابعة إبتدائي، انطلاقا من تطبيق أداة قياس الانتباه الأكاديمي، و قد تم التوصل إلى النتائج التالية.

– توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين التلاميذ العاديين و المعسرين قرائيا في الانتباه الأكاديمي بمستوى السنة الرابعة إبتدائي.

– لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين التلاميذ المعسرين قرائيا بتخصص الجنس(الذكور و الإناث) في الانتباه الأكاديمي بمستوى السنة الرابعة إبتدائي.

– لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين التلاميذ العاديين بتخصص الجنس(الذكور و الإناث) في الانتباه الأكاديمي بمستوى السنة الرابعة إبتدائي.

الخاتمة:

من خلال دراستنا التي تطرقنا إليها بجانبيها النظري والتطبيقي، تبين لنا أنّ عملية التعلم تتم في مستويات متتابعة يعتمد كل منها على الأخرى، وهذه المستويات تتم بالانتباه الذي يعتبر من أهم العمليات العقلية، ويعتبر من الأسس التعليمية الضرورية لإنجاح عملية التعلم، إذ بدونه لا يمكن للمتعلم أن يستوعب الشرح أو يفهم المقصود منه، كما يعتبر مشكلة تربوية تعليمية، بحيث أصبح مسألة ملحة، حيث بات من الواضح أنّ عملية التعلم و التحصيل تتطلب انتباها مركزا و فعالا بالنسبة للتلاميذ في كافة مراحلها.

فالانتباه يؤثر في الوظائف العقلية العليا كالإدراك مثلا، و عليه تتوقف فاعليتها في استيعاب المادة التعليمية و الإحتفاظ بها و استرجاعها. و ضعف الانتباه يكون أحد المشكلات الأساسية لدى الأطفال المعسرين قرائيا، و هذه المشكلات الأساسية لدى الأطفال المعسرين قرائيا، وهذه المشكلات تشكل عاملا أساسيا من العوامل التي تكمن وراء تدني التحصيل في القراءة لدى الأطفال فإن لم يكن الانتباه الأكاديمي يعمل جيدا فسوف يواجه الطفل صعوبات في التعلم.

فعملية الانتباه لها دور كبير في تحديد الفروق الفاصلة بين التلاميذ العاديين والتلاميذ المعسرين قرائيا.

فالانتباه قد يؤثر على التلاميذ من ناحية القراءة، لأنّ القراءة تتطلب الانتباه وبما أنّ عسر القراءة تعد من أكثر صعوبات التعلم التي يواجهها التلاميذ في المدارس الإبتدائية، ومن خلال ما عايشناه وما لاحظناه في الميدان أثناء تطبيق مقياس الانتباه الأكاديمي يمكننا القول أنّ الفئة من المعسرين قرائيا، انتباههم أقل مقارنة بالعاديين، وتوصلنا في دراستنا إلى تحقيق فرضية واحدة القائلة توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين تلاميذ السنّة الرابعة إبتدائي المعسرين قرائيا والعاديين في الانتباه الأكاديمي أما الفرضية الثانية لم تتحقق و الفرضية الثالثة هي الأخرى لم تتحقق.

الإقتراحات

– الإهتمام بإعداد المعلمين و خاصة معلمي المدارس الإبتدائية ليكونوا قادرين على القيام بدورهم في تنمية هذه القدرة من خلال استخدامهم لطرائق تدريس فعالة و تقنيات تربوية تستثير الانتباه و توجه و تعمل على تركيزه أثناء الدرس.

– عقد لقاءات تنويرية لأولياء الأمور و الاختصاصيين و الاجتماعيين، و النفسيين و المعلمين لتعريفهم صعوبات التعلم المختلفة.

– تصميم برامج علاجية لتحسين القدرة على تركيز الانتباه لدى التلاميذ.

– تصميم برامج لتحسين القدرة على القراءة الصامتة و الجهرية.

– الحاجة إلى مزيد من الأبحاث المتعمقة و التخصصية في هذا المجال الجديد الذي مازالت النظريات العلمية فيه مختلفة حول أسبابه و علاجه.

– تحديد المهارات المطلوب تقويتها و نوع الضعف المطلوب علاجه لكل تلميذ.

– أخذ هدف تنمية هذه القدرة بعين الإعتبار عند تصميم المناهج الدراسية و إعدادها.

قائمة المراجع

- المعاجم:

1 – معجم الوجيز الميسر: (1993)، الطبعة الأولى.

2 – معجم الوجيز المبسط: (1993)، الطبعة الأولى.

3 – حسين شحاتة، زينب النجار: (2003)، معجم المصطلحات التربوية، الدار المصرية اللبنانية، الطبعة الأولى.

4 – فاخر عاقل: (1979) ، معجم علم النفس، دار العلم للملايين، بيروت، الطبعة الثانية.

5– محمود محمد غانم: (2002)، علم النفس التربوي، الجامعة الأردنية، الطبعة الأولى.

- الكتب باللغة العربية:

6. – أحمد زكي صالح: (1979) ، علم النفس التربوي، دار النهضة المصرية، مصر، الطبعة العاشرة.

7 – أحمد الطاهر قحطان: (2004)، صعوبات التعلم، دار وائل، الأردن، الطبعة الأولى.

8 – أحمد عبد الكريم حمزة: (2008)، سيكولوجية عسر القراءة، دار الثقافة للنشر ة التوزيع، عمان، الطبعة الأولى.

9 – أحمد السعيدي: (2009)، مدخل إلى الدسليكسيا– برنامج تدريبي لعلاج صعوبات القراءة–، دار البازوري للنشر و التوزيع، عمان، الأردن، بدون طبعة.

10 – الزيات فتحي: (1998) ، الأسس المعرفية الإكتئابي العقلي و تجهيز المعلومات– سلسلة علم النفس المعرفي، دار الوفاء، المنصورة، مصر، بدون طبعة.

11 – البحيري جاد: (2007)، الدليل العربي للدسليكسيا، دار العلم للنشر و التوزيع، الكويت، بدون طبعة.

12 – العساف، صالح: (2010) المدخل إلى البحث في العلوم السلوكية، دار الزهراء، الرياض.

13 – إني ديمون: (2006)، الدسليكسيا، إضطراب اللغة عند الأطفال، (تر) إيناس صادق و لميس الراعي، مجلس الأعلى للثقافة، الطبعة الأولى.

14 – جون أندرسون– ترجمة– محمد صبري سليط، رضا مسعد الحمال: (2007) علم النفس المعرفي و تطبيقاته، دار الفكر، الطبعة الأولى.

15 – جميل صليبيا: (1987)،أساليب البحث العلمي، منشورات عويدات، بيروت لبنان، الطبعة الثانية.

16 – حاتم محمد آدم: : (2005)، الصحة النفسية للمراهقين، مؤسسة إقرأ، مصر، الطبعة الثانية،.

17 – حسين فايد: (2005)، علم النفس العام– رؤية معاصرة– ، مؤسسة حورس للنشر و التوزيع، القاهرة، بدون طبعة.

18 – طارق كمال: (1998) النشأة النفسية للطفل، مؤسسة شباب الجامعة للنشر، الإسكندرية، بدون طبعة.

19 – كريم ناجي: (2005)، صعوبات التعلم لدى الأطفال، دار أسامة، عمان.

20 – محمد حبيب الله: (2009)، أسس القراءة وفهم المقروء بين النظرية و التطبيق، دار عمارللنشر و التوزيع، عمان، الطبعة الثالثة.

21 – مريم سليم: (2009)، علم النفس المعرفي، دار النهضة العربية، بيروت، الطبعة الأولى.

22 – مقدم عبد الحفيظ: (2003)، الإحصاء و القياس الوصفي النفسي و التربوي، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، الطبعة الثانية.

23 – محمد علاق: (2009)، الموجه في الإحصاء الوصفي الإستدلالي، و في العلوم النفسية و التربوية و الإجتماعية، دار الأمل للطباعة و النشر، الجزائر، بدون طبعة.

24 – محمود عوض الله سالم، مجدي أحمد الشحات،أحمد حسن عاشور: (2008)، صعوبات التعلم، دار الفكر، الأردن، الطبعة الثالثة.

25 – ماجدة بهاء الدين عبيد: (2009)، صعوبات التعلم وكيفية التعامل معها، دار الصفاء للنشر و التوزيع، عمان، الطبعة الأولى.

26 – نواف أحمد سمارة، عبد السلام موسى العديلي: (2008)، مفاهيم و مصطلحات في العلوم التربوية دار المسيرة، الطبعة الأولى.

27 – نبيل عبد الفتاح حافظ: (1998)، صعوبات التعلم و التعلم العلاجي، مكتبة زهراء للشرق، القاهرة، الطبعة الأولى.

28 – سناء عورتاني طيبي، عبد العزيز السرطاوي، عماد محمد الغزو، ناظم منصور: (2009)، مقدمة في صعوبات القراءة، دار وائل للنشر، عمان، بدون طبعة.

29 – سامي محمد ملحم: (2001)، صعوبات التعلم، دار المسيرة، عمان، الطبعة الثالثة.

30 – عدنان يوسف العتوم: (2004)، علم النفس المعرفي النظرية و التطبيق، دار المسيرة للنشر و التوزيع، عمان، الطبعة الأولى.

31 – عبد الرحيم فتحي السيد: (1992)، التربية النفسية للطفل و المراهق، الجزء الثاني، دار النهضة العربية، بيروت، الطبعة الثالثة.

32 – عبد الحميد ق: (1981)، رائد التربية و أصول التدريس، دار الكتاب اللبناني، بيروت، بدون طبعة.

33 – علي تعوينات،(2005)، التأخر في القراءة في مرحلة التعليم المتوسط، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر.

34 – فريد كامل أبو زينة و آخرون: (2006)، مناهج البحث العلمي و الإحصاء في البحث العلمي، دار المسيرة للنشر و التوزيع، عمان، الطبعة الأولى.

35 – صلاح عميرة علي: (2005)، صعوبات تعلم القراءة و الكتابة، دار حنين للنشر و التوزيع، عمان، الطبعة الأولى.

36– رافع النصير زغلول، عماد عبد الرحيم زغلول: (2007) علم النفس المعرفي، دار الشروق للتوزيع، الطبعة الأولى.

37 – خليل ميخائيل معوض: (2001)، علم النفس العام، مركز الإسكندرية للكتاب، مصر الطبعة الأولى.

– الرسائل:

38 – البشير شرفوح: (2006)، إنعكاسات عسر القراءة على العدواني لدى المعسورين، أطروحة لنيل شهادة الدكتوره الدولة في علم النفس العيادي، جامعة الجزائر.

39 – بن عروم وافية: (2010)، صعوبات تعلم القراءة لدى تلاميذ المرحلة الإبتدائية، رسالة ماجستير في علم النفس المدرسي، جامعة مستغانم.

40 – كريمة بوفلاح: (2007)، دراسة و تحليل إستراتيجيات التعرف على الكلمة المكتوبة عند الطفل المصاب بصعوبات تعلم القراءة، رسالة ماجستير في علم النفس اللغوي و المعرفي، جامعة الجزائر.

41 – قدي سمية: (2010)، صعوبات التعلم الأكاديمية (قراءة و كتابة و حساب) في المرحلة الإبتدائية، رسالة ماجستير في علم النفس المدرسي و تطبيقاته، جامعة مستغانم.

- المجلات:

42 – بوز، كهيلا : (1992)، ضرورات الانتباه عند طلاب المرحلة الثانوية، المجلة العربية للتربية، العدد الأول، تونس.

- الكتب باللغة الأجنبية:

43 –Snowling, M.(2000) : Dyslexia, (2nd ed) oxford :Black well.

44 –Ficher, A.P(1999) Agenom-wide Search.

45 –Miles.E.Dyslexia ;Ahundred years Milton Keynes :open university press

الملحق رقم (02)

وزارة التعليم العالي و البحث العلمي

جامعة عبد الحميد بن باديس

كلية العلوم الإجتماعية

قسم علم النفس

أستاذتي الفاضلة .....، أستاذي الفاضل .....،

في إيطار التحضير لمذكرة التخرج لنيل شهادة ماستير في علم النفس تخصص الصحة العقلية في الوسط المدرسي بعنوان :" **عسر القراءة و الانتباه الأكاديمي (دراسة مقارنة بين التلاميذ العاديين و التلاميذ المعسرين قرائيا بمستوى السنة الرابعة إبتدائي**").

بغرض بناء أداء الدراسة الميدانية ، أضع بين أيديكم هذه الإستمارة لقياس متغير الإنتباه الأكاديمي في شكله الأولي ، راجية منكم أبداء آرائكم و إقتراحاتكم حول معالجة كل فقرة من الفقرات التالية ، حيث تكون إجابات المفحوصين على فقرات الإستمارة بأحد الخيارات التالية : " **نعم** " و " **لا** " ، و سيكون لملاحظاتكم و توجيهاتكم و آرائكم أثر في إرتقاء هذه الدراسة . و لكم كل الشكر و التقدير .

الأستاذة المشرفة : بن عروم وافية

الطالبة الباحثة : شولي فاطمة .

يحتوي المقياس على 30 بند و يتم تنقيط المقياس على الطريقة التالية :

يعطى الخيار "نعم" 01 و "لا" 00

و يعبر عن الإنتباه بالشكل التالي :

الإنتباه الأكاديمي :

هو الدرجة التي يتحصل عليها الأفراد في مقياس الإنتباه الأكاديمي.

مقياس الإنتباه الأكاديمي

لدى تلاميذ المرحلة الإبتدائية

في البيئة الجزائرية.

إسم التلميذ.....	**المدرسة :** .....
تاريخ الميلاد :	**القسم :** .....

التعليمات :

عزيزي التلميذ ، نعرض عليك مجموعة من العبارات و أمام كل عبارة إجابتين " نعم" و " لا "

المرجو منك قراءة كل عبارة و أن تضع علامة (X) أمام الإجابة التي تراها مناسبة لك علما بأنه لا توجد إجابة صحيحة أو إجابة خاطئة، فالإجابة الصحيحة هي التي تعبر عن وجهة نظرك بصراحة و صدق.

مثـال :أهتم بالمشاركة في المناقشة أثناء الدرس :

	نعم	لا
فإذا كانت إجابتك ب "نعم "ضع العلامة (X) هكذا	x	
فإذا كانت إجابتك ب "لا" ضع العلامة (X) هكذا		x

الرقم	العبارات	مناسبة	غير مناسبة	تعدل
01	أهتم بالمشاركة في المناقشة أثناء الدرس			
02	أفكر في السؤال جيد قبل الإجابة عليه			
03	أفكر في بعض الأشياء أثناء شرح المعلم في القسم			
04	لا أتبع تعليمات أو توجيهات المعلم داخل القسم			
05	يثني عليّ المعلم لأنني منظم في كراساتي و كتبي المدرسية			
06	يغضب المعلم مني لأنني غير منتبه للشرح			
07	أفكر في بعض الألعاب أثناء الشرح			
08	أنا مستعد لأي سؤال يسألني المعلم			
09	أشعر بأن المعلم يراقبني			
10	أحب أن أرسم بعض الرسومات أثناء الشرح			
11	يقول لي المعلم أنت كثير السهو			
12	عندما أقوم بحل المسألة فإنني لا أستطيع إكمالها			
13	أرغب بالتحدث مع زملائي أثناء الشرح			
14	يثني عليّ المعلم لأنني منتبه للشرح			
15	أحاول الهروب من الحصة بحجة إنني مريض			
16	أفضل الجلوس على مقعدي أثناء الشرح			
17	أقوم بحل الواجبات المنزلية أثناء الدرس			
18	إهمال المعلم لي يجعلني غير منتبه للشرح			
19	أتضايق من الجلوس على المقعد و لو لفترة قصيرة أثناء الشرح			
20	أنظر إلى بعض الأشياء من النافذة أثناء الشرح			
21	أشعر بالإرتباك عندما يسألني المعلم			
22	أحب الهدوء داخل القسم كي أفهم الدرس			

23	أشعر بالنوم أثناء الشرح			
24	أتضايق من إنتظار دوري في اللعب مع زملائي أثناء الإستراحة			
25	أرى أن شرح المعلم في الدرس يكفي و لاداعي للدروس الخصوصية			
26	أجد صعوبة في الانتباه إلى شرح المعلم إلا إذا ناداني بإسمي			
27	يقول لي المعلم أنت مشاغب			
28	أشعر أنني لا أرغب في الذهاب إلى المدرسة			
29	أفضل أن أسأل المعلم عن أي شيء لم أفهمه في الدرس			
30	أحاول الإجابة عن أسئلة المعلم في الدرس دون أن يطلب مني			

الملحق رقم (03)

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي و البحث العلمي

كلية العلوم الإجتماعية

قسم علم النفس

استمارة بحث

بيانات عامة:

إسم التلميذ: ..... المدرسة : .....

تاريخ الميلاد:..... الفصل:.....

عزيزي التلميذ عزيزتي التلميذة:

في إطار بحث علمي ميداني لإنجاز مذكرة تخرج لنيل شهادة ماستر في علم النفس تخصص الصحة العقلية في الوسط المدرسي تحت عنوان دراسة مقارنة بين تلاميذ السنة الرابعة إبتدائي العاديين و المعسرين في الإنتباه الأكاديمي. نعرض عليك مجموعة من العبارات وأمام كل عبارة إجابتين "نعم" و"لا."

المرجو منك قراءة كل عبارة و أن تضع علامة(x)أمام الإجابة التي تراها مناسبة لك علما بأنه لا توجد إجابة صحيحة أو إجابة خاطئة، فالإجابة الصحيحة هي التي تعبر عن وجهة نظرك بصراحة و صدق.

مثال:أهتم بالمشاركة في المناقشة أثناء الدرس:

	نعم	لا
فإذا كانت إجابتك ب "نعم" ضع العلامة (x)هكذا	x	
فإذا كانت إجابتك ب "لا" ضع العلامة(x)هكذا		**X**

الرقم	العبارات	نعم	لا
01	أهتم بالمشاركة في المناقشة أثناء الدرس		
02	أفكر في السؤال جيد قبل الإجابة عليه		
03	أفكر في بعض الأشياء أثناء شرح المعلم في القسم		
04	لا أتبع تعليمات أو توجيهات المعلم داخل القسم		
05	يثني عليّ المعلم لأنني منظم في كراساتي و كتبي المدرسية		
06	يغضب المعلم مني لأنني غير منتبه للشرح		
07	أفكر في بعض الألعاب أثناء الشرح		
08	أنا مستعد لأي سؤال يسألني المعلم		
09	أشعر بأن المعلم يراقبني		
10	أحب أن أرسم بعض الرسومات أثناء الشرح		
11	يقول لي المعلم أنت كثير السهو		
12	عندما أقوم بحل المسألة فإنني لا أستطيع إكمالها		
13	أرغب بالتحدث مع زملائي أثناء الشرح		
14	يثني عليّ المعلم لأنني منتبه للشرح		
15	أحاول الهروب من الحصة بحجة إنني مريض		
16	أفضل الجلوس على مقعدي أثناء الشرح		
17	أقوم بحل الواجبات المنزلية أثناء الدرس		
18	إهمال المعلم لي يجعلني غير منتبه للشرح		
19	أنظر إلى بعض الأشياء من النافذة أثناء الشرح		
20	أشعر بالإرتباك عندما يسألني المعلم		
21	أحب الهدوء داخل القسم كي أفهم الدرس		
22	أشعر بالنوم أثناء الشرح		
23	أرى أن شرح المعلم في الدرس يكفي ولاداعي للدروس الخصوصية		
24	أجد صعوبة في الانتباه إلى شرح المعلم إلا إذا ناداني بإسمي		
25	يقول لي المعلم أنت مشاغب		
26	أشعر أنني لا أرغب في الذهاب إلى المدرسة		
27	أفضل أن أسأل المعلم عن أي شيء لم أفهمه في الدرس		
28	أحاول الإجابة عن أسئلة المعلم في الدرس دون أن يطلب مني		

الملحق رقم (04)

يمثل درجات الانتباه الأكاديمي لدى تلاميذ السنة الرابعة إبتدائي العاديين و المعسرين قرائيا و الذكور و الإناث.

الأفراد	العاديين	الجنس	درجة الانتباه الأكاديمي	الأفراد	المعسرين قرائيا	الجنس	درجة الانتباه الأكاديمي
01	01	01	21	27	02	01	07
02	01	01	25	28	02	01	13
03	01	01	22	29	02	01	09
04	01	01	24	30	02	01	12
05	01	01	26	31	02	01	10
06	01	01	26	32	02	01	13
07	01	01	24	33	02	01	05
08	01	01	24	34	02	01	13
09	01	01	25	35	02	01	07
10	01	01	25	36	02	01	07
11	01	01	24	37	02	01	08
12	01	01	26	38	02	01	06
13	01	01	26	39	02	01	08
14	01	01	25	40	02	02	12
15	02	01	25	41	02	02	13
16	02	01	22	42	02	02	12
17	02	01	24	43	02	02	11
18	02	01	28	44	02	02	11
19	02	01	26	45	02	02	10
20	02	01	27	46	02	02	11
21	02	01	25	47	02	02	11
22	02	01	27	48	02	02	12
23	02	01	21	49	02	02	10
24	02	01	26	50	02	02	11
25	02	01	19	51	02	02	10

الملحق رقم (05)

يمثل درجات الذكاء الخاصة بالتلاميذ المعسرين قرائيا.

التلاميذ	درجة النجاح	النسبة	درجتك تساوي	النسبة
01	53 نقطة	50%	54 نقطة	50,94%
02	53 نقطة	50%	56 نقطة	52,83%
03	53 نقطة	50%	75 نقطة	70,75%
04	53 نقطة	50%	50 نقطة	50%
05	53 نقطة	50%	53 نقطة	50%
06	53 نقطة	50%	67 نقطة	63,21%
07	53 نقطة	50%	67 نقطة	63,21%
08	53 نقطة	50%	54 نقطة	50,94%
09	53 نقطة	50%	79 نقطة	74,53%
10	53 نقطة	50%	59 نقطة	57%
11	53 نقطة	50%	62 نقطة	58%
12	53 نقطة	50%	71 نقطة	66,98%
13	53 نقطة	50%	69 نقطة	65,09%
14	53 نقطة	50%	71 نقطة	66,98%
15	53 نقطة	50%	56 نقطة	52,83%
16	53 نقطة	50%	58 نقطة	54,72%
17	53 نقطة	50%	69 نقطة	65,09%
18	53 نقطة	50%	69 نقطة	65,09%
19	53 نقطة	50%	59 نقطة	55,66%
20	53 نقطة	50%	69 نقطة	65,09%
21	53 نقطة	50%	72 نقطة	67,92%
22	53 نقطة	50%	66 نقطة	62,26%
23	53 نقطة	50%	76 نقطة	71,7%
24	53 نقطة	50%	54 نقطة	50,94%
25	53 نقطة	50%	61 نقطة	57,55%
26	53 نقطة	50%	64 نقطة	60,38%

الملحق رقم (06)

إختبار القراءة

نص القراءة:

أراد فريد ومريم أن يذهبا في زيارة إلى أحد الأقارب . في الصباح،جمع كل واحد بعض ملابسه في حقيبَته ليأخذها معه في رحلته،ثم خرجا من البيت و أغلق فريد الباب،وإتجها نحو المحطة.لا أحد داخل البيت الآن.

بعد وقت قصير ، ظهر شخصان يريدان دخول البيت لسرقة أشياء منه ، صعد الأول على السلم وفتح النافذة بينما كان الآخر يحرسه ثم دخل الإثنان إلى البيت ، وأخذ كل واحد منهما يبحث عن أي شيء له قيمة ويضعه في الكيس ثم خرجا .

في آخر النهار ، رجع فريد ومريم إلى البيت ولما فتحا الباب وجدا الأشياء متناثرة على الأرض وأدراج الخزانة مفتوحة ، فحمل سماعة الهاتف ليتصل بالشرطة ويبلغهم بالحادث .

أسئلة الفهم:

1 . إلى أين يريد فريد ومريم الذَهَابَ ؟

2 . ماذا فعل الولدان قبل خروجهما من البيت ؟

3 . من الذي بقي في البيت ؟

4 . ما الذي حدث بعد ذهاب الولدان إلى المحطة ؟

5 . كيف وجد فريد ومريم البيت بعد رجوعهما ؟

6 . ماذا فعل فريد ومريم

الملحق رقم (07)

حساب النسب المئوية للتلاميذ المعسرين.

التلميذ	عدد الأخطاء	الدرجة الخام	التلميذ	عدد الأخطاء	الدرجة الخام
01	65	0,5%	14	67	0,48%
02	43	0.42%	15	45	0,7%
03	42	0,72%	16	65	0,5%
04	85	0,3%	17	75	0,4%
05	56	0,59%	18	55	0,6%
06	35	0,8%	19	35	0,8%
07	75	0,4%	20	33	0,82%
08	55	0,6%	21	65	0,5%
09	65	0,5%	22	55	0,6%
10	44	0,71%	23	75	0,4%
11	55	0,6%	24	85	0,3%
12	65	0,5%	25	56	0,59%
13	81	0,34%	26	45	0,7%

الملحق رقم (08)

```
GET   FILE='C:\Documents and
Settings\Administrateur\Bureau\hdari\fatima\FATIMA.sav'. T-TEST
GROUPS=norm(1 2)   /MISSING=ANALYSIS   /VARIABLES=TF   /CRITERIA=CI(.95).
```

T-Test

Notes

	Output Created	24-mai-2013 11:42:28
	Comments	
Input	Data	C:\Documents and Settings\Administrateur\Bureau\hdari\fatima\FATIMA.sav
	Active Dataset	DataSet1
	Filter	<none>
	Weight	<none>
	Split File	<none>
	N of Rows in Working Data File	52
Missing Value Handling	Definition of Missing	User defined missing values are treated as missing.
	Cases Used	Statistics for each analysis are based on the cases with no missing or out-of-range data for any variable in the analysis.
	Syntax	T-TEST GROUPS=norm(1 2) /MISSING=ANALYSIS /VARIABLES=TF /CRITERIA=CI(.95).
Resources	Processor Time	0:00:00.015
	Elapsed Time	0:00:00.015

```
[DataSet1] C:\Documents and
Settings\Administrateur\Bureau\hdari\fatima\FATIMA.sav
```

Group Statistics

	norm	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
TF	1,00	26	24,5385	2,08290	,40849
	2,00	26	10,1154	2,32081	,45515

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means	
		F	Sig.	t	df
TF	Equal variances assumed	,702	,406	23,584	50
	Equal variances not assumed			23,584	49,426

Independent Samples Test

		t-test for Equality of Means		
		Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference
TF	Equal variances assumed	,000	14,42308	,61157
	Equal variances not assumed	,000	14,42308	,61157

Independent Samples Test

		t-test for Equality of Means	
		95% Confidence Interval of the Difference	
		Lower	Upper
TF	Equal variances assumed	13,19469	15,65146
	Equal variances not assumed	13,19434	15,65181

الملحق رقم (09)

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

T-Test

Notes

	Output Created	24-mai-2013 12:02:31
	Comments	
Input	Data	C:\Documents and Settings\Administrateur\Bureau\hdari\fatima\fat2.sav
	Active Dataset	DataSet1
	Filter	<none>
	Weight	<none>
	Split File	<none>
	N of Rows in Working Data File	26
Missing Value Handling	Definition of Missing	User defined missing values are treated as missing.
	Cases Used	Statistics for each analysis are based on the cases with no missing or out-of-range data for any variable in the analysis.
	Syntax	T-TEST GROUPS=GEND(1 2) /MISSING=ANALYSIS /VARIABLES=TM /CRITERIA=CI(.95).
Resources	Processor Time	0:00:00.016
	Elapsed Time	0:00:00.015

```
[DataSet1] C:\Documents and
Settings\Administrateur\Bureau\hdari\fatima\fat2.sav
```

Group Statistics

	GEND	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
TM	1,00	13	11,1538	,89872	,24926
	2,00	13	9,0769	2,84199	,78823

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means	
		F	Sig.	t	df
TM	Equal variances assumed	18,141	,000	2,512	24
	Equal variances not assumed			2,512	14,376

Independent Samples Test

		t-test for Equality of Means		
		Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference
TM	Equal variances assumed	,019	2,07692	,82670
	Equal variances not assumed	,024	2,07692	,82670

Independent Samples Test

		t-test for Equality of Means	
		95% Confidence Interval of the Difference	
		Lower	Upper
TM	Equal variances assumed	,37070	3,78315
	Equal variances not assumed	,30817	3,84567

الملحق رقم (10)

```
GET   FILE='C:\Documents and
Settings\Administrateur\Bureau\hdari\fatima\fat2.sav'. T-TEST
GROUPS=gender(1 2)   /MISSING=ANALYSIS   /VARIABLES=TF   /CRITERIA=CI(.95).
```

T-Test

Notes

	Output Created	24-mai-2013 12:00:37
	Comments	
Input	Data	C:\Documents and Settings\Administrateur\Bureau\hdari\fatima\fat2.sav
	Active Dataset	DataSet1
	Filter	<none>
	Weight	<none>
	Split File	<none>
	N of Rows in Working Data File	26
Missing Value Handling	Definition of Missing	User defined missing values are treated as missing.
	Cases Used	Statistics for each analysis are based on the cases with no missing or out-of-range data for any variable in the analysis.
	Syntax	T-TEST GROUPS=gender(1 2) /MISSING=ANALYSIS /VARIABLES=TF /CRITERIA=CI(.95).
Resources	Processor Time	0:00:00.000
	Elapsed Time	0:00:00.000

```
[DataSet1] C:\Documents and
Settings\Administrateur\Bureau\hdari\fatima\fat2.sav
```

Group Statistics

	gender	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
TF	1,00	14	24,7143	2,49395	,66654
	2,00	12	24,3333	1,55700	,44947

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means	
		F	Sig.	t	df
TF	Equal variances assumed	1,584	,220	,458	24
	Equal variances not assumed			,474	22,108

Independent Samples Test

		t-test for Equality of Means		
		Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference
TF	Equal variances assumed	,651	,38095	,83268
	Equal variances not assumed	,640	,38095	,80392

Independent Samples Test

		t-test for Equality of Means	
		95% Confidence Interval of the Difference	
		Lower	Upper
TF	Equal variances assumed	-1,33762	2,09952
	Equal variances not assumed	-1,28581	2,04771