الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جـامعـة البلـيدة 2 لـونـيسي علــي
كليـة العلـوم الإنسانية والاجتماعية
قسم العلوم الاجتماعية

دراسة العلاقة بين اضطراب الوظائف التنفيذية وصعوبات القراءة لدى أطفال فرط النشاط الحركي المصحوب بنقص الانتباه THADA

أطروحة مقدمة لنيل درجة الدكتوراه LMD تخصص أمراض اللغة والتواصل

من إعداد الطالب:
قارة زين الدين

الأستاذ المشرف
جنـــــــان أميـــــــــن

العام الدراسي: 2022ـ2023

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جـامعـة البلـيدة 2 لـونـيسي علــي
كليـة العلـوم الإنسانية الاجتماعية
قسم العلوم الاجتماعية

دراسة العلاقة بين اضطراب الوظائف التنفيذية وصعوبات القراءة لدى أطفال فرط النشاط الحركي المصحوب بنقص الانتباه THADA

أطروحة مقدمة لنيل درجة الدكتوراه LMD تخصص أمراض اللغة والتواصل

من إعداد الطالب: الأستاذ المشرف
قارة زين الدين جنـــــــان أميـــــــن

أمام اللجنة المكونة من:

الاسم واللقب	الرتبة	المؤسسة الأصلية	الصفة
يعلاوي خليدة	أستاذة	البليدة 2	رئيسا
جنان أمين	أستاذ محاضر أ	البليدة 2	مشرفا ومقررا
ريابي فاطمة	أستاذة محاضرة أ	البليدة 2	عضوا مناقشا
زدام حدة	أستاذة محاضرة أ	البليدة 2	عضوا مناقشا
بارة سيد أحمد	أستاذ	تيزي وزو	عضوا مناقشا
بوكعولة زهرة	أستاذة محاضرة أ	الجزائر 2	عضوا مناقشا

العام الدراسي: 2022ـ2023

إهداء

أهدي هذا العمل المتواضع

إلى أعظم ملهم والدي رحمه الله ورفع درجته في عليين

إلى الوالدة حفظها الله من كل سوء وأطال عمرها في طاعته

إلى العائلة الكريمة فردا فردا وبالأخص أنوار الحياة الزوجة والأبناء

إلى روح الأستاذة بن يزار فريدة رحمها الله تعالى وجعل قبرها روضة جنان

إلى كل الأساتذة الذين درسوني في المراحل التعليمية المختلفة

إلى مديري المدارس الابتدائية وزملاء العمل و زملاء الدراسة

إلى كل من كان محبا للبحث العلمي وأهله

هذا جزء يسير من طيب غرسكم

كلمة شكر وتقدير

أتقدم بأسمى عبارات الشكر والعرفان، لكل من أعانني من قريب أو بعيد، سواء بالنصح والإرشاد، أو الدعاء بظهر الغيب

وأخص بالذكر

الأستاذ المشرف جنان أمين الذي لم يبخل علي بالتوجيه والتصويب، فله من الله كل التوفيق والبركات

الأستاذة صام نادية رئيسة المشروع التي كانت ملهمة وموجهة، فلها من الله دوام الصحة والعافية

كل الأساتذة الذين لهم فضل علينا في جامعة البليدة 02، أو جامعة سطيف وبالأخص الأستاذة خرباش هدى، أو جامعة سكيكدة وبالأخص الأستاذة خلايفية نصيرة.

إلى مديري في العمل بوبريم محمد وكل زملاء العمل

إلى مديريّ المدارس الابتدائية، وأولياء أطفال هذه الدراسة

إلى كل أولئك، وإلى كل من أغفلهم قلمي سهوا أقول لكم شكرا

ملخص الدراسة:

تعد صعوبات القراءة لدى أطفال فرط النشاط الحركي المصحوب بنقص الانتباه أحد أبرز الصعوبات الأكاديمية التي يعاني منها هؤلاء التلاميذ في الوسط المدرسي الجزائري، مما يؤدي بهم إلى الرسوب في مسارهم التعليمي، كما تعد الوظائف التنفيذية من العمليات المعرفية العليا التي ترتكز عليها العمليات المعقدة كعملية القراءة والفهم القرائي، وهذا ما جعلنا نسلط الضوء في هذه الدراسة على صعوبات القراءة لدى أطفال فرط النشاط الحركي المصحوب بنقص الانتباه، حيث تهدف هذه الدراسة الى تبيان أثر اضطراب الوظائف التنفيذية في ظهور صعوبات القراءة لدى اطفال فرط النشاط الحركي، وقد طبقت الدراسة على 06 حالات من تلاميذ المرحلة الابتدائية المصابين باضطراب فرط النشاط الحركي المصحوب بنقص الانتباه THADA في عدة مدارس ببلدية تمالوس ولاية سكيكدة، تتراوح اعمارهم ما بين(10-12) سنة.

وقد استخدمنا في الدراسة عدة أدوات جمع البيانات تمثلت في المقابلة، الملاحظة، استبيان فرط النشاط الحركي من إعداد الباحث، اختبار الذكاء المصور لأحمد زكي صالح، اختبار الذاكرة العاملة لـ Miller، اختبار شكل راي لـ André Rey، اختبار ستروب لـ John Ridley Stroop، اختبار القراءة لصليحة غلاب، وقد تم الاستعانة بنظامSPSSلمعالجة بعض بيانات الدراسة، وقد بينت النتائج بأن اضطراب الوظائف التنفيذية المتمثلة في (الانتباه الانتقائي، الذاكرة العاملة، التخطيط، الكف) يؤدي الى ظهور صعوبات في القراءة (الأداء والفهم القرائي) لدى الاطفال المصابين باضطراب فرط النشاط الحركي المصحوب بنقص الانتباه THADA.

الكلمات المفتاحية: الوظائف التنفيذية، صعوبات القراءة، فرط النشاط الحركي المصحوب بنقص الانتباه.

فهرس المحتويات

الإهداء.....	أ
كلمة شكر وتقدير.....	ب
ملخص الدراسة	ج
قائمة المحتويات	د
فهرس الجداول	ط
فهرس الأشكال	ي
فهرس الصور	ك
فهرس الملاحق.....	ل
مقدمة الدراسة.....	1
الفصل الأول مدخل للدراسة	
1. الدراسات السابقة	7
2. إشكالية الدراسة	43
3. تساؤلات الدراسة	53
4. فرضيات الدراسة	54
5. أهمية الدراسة	54
6. أهداف الدراسة	56
7. تحديد مفاهيم الدراسة	56
الفصل الثاني الوظائف التنفيذية	
تمهيد	59
1. لمحة تاريخية عن الوظائف التنفيذية	60
2. تعريف الوظائف التنفيذية	61
3. الجانب التشريحي والوظيفي	63
1.3. الفص الجبهي	63
2.3. القشرة أمام جبهية	66
4. أنواع الوظائف التنفيذية	70
1.4. الكف (التثبيط).....	70

2.4. الانتباه الانتقائي.....	73
3.4. الذاكرة العاملة.....	81
4.4. التخطيط.....	85
5. النماذج النظرية المفسرة للوظائف التنفيذية	87
1.5. نموذج لوريا	87
2.5. نموذج نورمان شاليس.....	89
3.5. نموذج ستويس وبنسون.....	92
4.5. نموذج باركلي.....	93
5.5. نموذج مياك.....	95
6. تطور الوظائف التنفيذية	97
1.6. في مرحلة الرضاعة.....	97
2.6. في مرحلة قبل التمدرس.....	98
3.6. في مرحلة التمدرس.....	101
خلاصة الفصل	107
الفصل الثالث صعوبات القراءة	
تمهيد	109
1. مفهوم القراءة	109
2. مكونات عملية القراءة	118
3. أنواع القراءة	120
1.3. القراءة الجهرية.....	120
2.3. القراءة الصامتة.....	124
4. مراحل تعلم القراءة	127
1.4. الاستعداد القرائي.....	127
2.4. البدء الفعلي للقراءة.....	131
5. مهارات القراءة	134
1.5. تعرف الكلمة.....	134
2.5. مهارة الفهم.....	137
3.5. مهارة النطق.....	143

4.5. مهارة السرعة.....	144
5.5. مهارة الطلاقة.....	144
6. صعوبات القراءة	145
1.6. مفهوم صعوبات القراءة	145
2.6. مظاهر صعوبات القراءة	149
3.6. العوامل المسببة لصعوبات القراءة.....	151
4.6. تشخيص صعوبات القراءة	161
7. علاج صعوبات القراءة	164
1.7. طريقة تعدد الوسائط.....	164
2.7. طريقة أورتون جلنجهام.....	166
3.7. طريقة سلنجرلاند.....	166
4.7. طريقة فرنالد.....	167
خلاصة الفصل	168
الفصل الرابع فرط النشاط الحركي المصحوب بنقص الانتباه	
تمهيد	170
1. تعريف فرط النشاط الحركي المصحوب بنقص الانتباه	171
2. نسبة انتشار الاضطراب	177
3. أعراض وخصائص فرط النشاط الحركي المصحوب بنقص الانتباه	180
1.3. الجانب الانفعالي.....	180
2.3. الجانب الاجتماعي والأسري.....	181
3.3. الجانب المعرفي.....	181
4. الاضطرابات المصاحبة لفرط النشاط الحركي المصحوب بنقص الانتباه	188
1.4. الاضطرابات السلوكية.....	188
2.4. الاضطرابات الانفعالية	198
3.4. اضطرابات النوم	190
4.4. عدم القدرة على التوافق الاجتماعي.....	190
5.4. المشكلات التعليمية والمهنية.....	191
5. أسباب فرط النشاط الحركي المصحوب بنقص الانتباه	193
1.5. العامل الوراثي.....	93

2.5. العوامل العضوية البيولوجية.....	96
3.5. العوامل النفسية والاجتماعية.....	201
4.5. العوامل البيئية.....	207
6. العلاجات	213
1.6. العلاج الطبي.....	214
2.6. العلاج بالغذاء.....	220
3.6. العلاج الأسري.....	222
4.6. العلاج التربوي.....	225
5.6. العلاج السلوكي.....	229
6.6. العلاج المعرفي.....	231
خلاصة الفصل	233
الفصل الخامس إجراءات الدراسة	
تمهيد	235
1. الدراسة الاستطلاعية	235
1.1. الاستبيان.....	236
2.1. أسئلة الفهم القرائي.....	240
2. الدراسة الأساسية.....	241
1.2. المنهج المستخدم	241
2.2. الإطار الزماني والمكاني للدراسة الأساسية	241
3.2. أدوات جمع البيانات	242
4.2. عينة الدراسة	218
الفصـــل الســـادس عرض النتائـج ومنـاقشتها	
تمهيد.....	253
1. عرض وتحليل النتائج	253
1.1. عرض وتحليل نتائج الحالة الأولى	253
2.1. عرض وتحليل نتائج الحالة الثانية	264
3.1. عرض وتحليل نتائج الحالة الثالثة	274
4.1. عرض وتحليل نتائج الحالة الرابعة	284
5.1. عرض وتحليل نتائج الحالة الخامسة	294

6.1. عرض وتحليل نتائج الحالة السادسة	303
2. مناقشة الفرضيات في ضوء نتائج الدراسة	313
1.2. مناقشة الفرضية الأولى	313
2.2. مناقشة الفرضية الثانية	315
3.2. مناقشة الفرضية الثالثة	317
4.2. مناقشة الفرضية الرابعة	319
5.2. مناقشة الفرضية الخامسة	321
6.2. مناقشة الفرضية السادسة	324
7.2. مناقشة الفرضية السابعة	326
8.2. مناقشة الفرضية الثامنة	328
استنتاج عام	331
خاتمة	333
التوصيات والإقتراحات	235
قائمة المراجع	337
الملاحق	354
الملخص باللغة الفرنسية.....	424
الملخص باللغة الإنجليزية.....	425

فهرس الجداول

جدول 1	تحليل المهمة الخاص بفك الشفرة	136
جدول 2	النسب المئوية لحالات فرط الحركة في بعض المجتمعات.....	179
جدول 3	يوضح النسب المئوية لانتشار اضطراب فرط النشاط الحركي	180
جدول 4	النسب المئوية للاضطرابات المصاحبة لفرط النشاط الحركي	192
جدول 5	العقاقير الطبية المستخدمة لمعالجة النشاط الزائد	216
جدول 6	خصائص عينة الدراسة.....	251
جدول 7	نتيجة استبيان فرط النشاط الحركي للحالة الأولى	254
جدول 8	نتيجة اختبار الذكاء المصور للحالة الأولى	254
جدول 9	نتيجة اختبار الذاكرة العاملة للحالة الأولى	254
جدول 10	نتيجة اختبار التخطيط للحالة الأولى	255
جدول 11	نتيجة اختبار ستروب للحالة الأولى	255
جدول 12	نتيجة اختبار القراءة للحالة الأولى	255
جدول 13	نتيجة استبيان فرط النشاط الحركي للحالة الثانية	264
جدول 14	نتيجة اختبار الذكاء المصور للحالة الثانية	265
جدول 15	نتيجة اختبار الذاكرة العاملة للحالة الثانية	265
جدول 16	نتيجة اختبار التخطيط للحالة الثانية	265
جدول 17	نتيجة اختبار ستروب للحالة الثانية	266
جدول 18	نتيجة اختبار القراءة للحالة الثانية	266
جدول 19	نتيجة استبيان فرط النشاط الحركي للحالة الثالثة	274
جدول 20	نتيجة اختبار الذكاء المصور للحالة الثالثة	275
جدول 21	نتيجة اختبار الذاكرة العاملة للحالة الثالثة	275
جدول 22	نتيجة اختبار التخطيط للحالة الثالثة	275
جدول 23	نتيجة اختبار ستروب للحالة الثالثة	276
جدول 24	نتيجة اختبار القراءة للحالة الثالثة	276
جدول 25	نتيجة اختبار فرط النشاط الحركي للحالة الرابعة	284
جدول 26	نتيجة اختبار الذكاء المصور للحالة الرابعة	285
جدول 27	نتيجة اختبار الذاكرة العاملة للحالة الرابعة	285

جدول 28	نتيجة اختبار التخطيط للحالة الرابعة	285
جدول 29	نتيجة اختبار ستروب للحالة الرابعة	286
جدول 30	نتيجة اختبار القراءة للحالة الرابعة	286
جدول 31	نتيجة استبيان فرط النشاط الحركي للحالة الخامسة	294
جدول 32	نتيجة اختبار الذكاء المصور للحالة الخامسة	295
جدول 33	نتيجة اختبار الذاكرة العاملة للحالة الخامسة	295
جدول 34	نتيجة اختبار التخطيط للحالة الخامسة	295
جدول 35	نتيجة اختبار ستروب للحالة الخامسة	296
جدول 36	نتيجة اختبار القراءة للحالة الخامسة	296
جدول 37	نتيجة استبيان فرط النشاط الحركي للحالة السادسة	303
جدول 38	نتيجة اختبار الذكاء المصور للحالة السادسة	304
جدول 39	نتيجة اختبار الذاكرة العاملة للحالة السادسة	304
جدول 40	نتيجة اختبار التخطيط للحالة السادسة	304
جدول 41	نتيجة اختبار ستروب للحالة السادسة	305
جدول 42	نتيجة اختبار القراءة للحالة السادسة	305
جدول 43	نتائج اختبار ستروب ومدى تأثر الأدائي القرائي للحالات	313
جدول 44	نتائج اختبار ستروب ومدى تأثر الفهم القرائي لدى الحالات	315
جدول 45	نتائج اختبار الذاكرة العاملة وتأثر الأدائي القرائي للحالات	317
جدول 46	نتائج اختبار الذاكرة العاملة وتأثر الفهم القرائي للحالات	319
جدول 47	نتائج اختبار التخطيط وتأثر الأدائي القرائي للحالات	321
جدول 48	نتائج اختبار التخطيط ومدى تأثر الفهم القرائي للحالات	324
جدول 49	نتائج اختبار التداخل وتأثر الأداء القرائي للحالات	326
جدول 50	نتائج اختبار التداخل وتأثر الفهم القرائي للحالات	328

فهرس الأشكال

شكل1	ارتباطات الفص الجبهي	64
شكل2	نموذج برودبنت (1958) لمراحل الانتباه الانتقائي.	77
شكل3	نموذج تريسمان (1964) للانتباه الانتقائي	79
شكل4	الفرق في المرشح بين برودبنت ودوتش	81

شكل5	نموذج الذاكرة العاملة لـ شنايدر (1993)	83
شكل6	نموذج ماليم (1994) للذاكرة العاملة	83
شكل7	نموذج الذاكرة العاملة المطور لـ بادلي (2000)	85
شكل8	نموذج نورمان وشاليس (1986)	90
شكل9	نموذج ستويس وبنسون (1986)	93
شكل10	نموذج باركلي (1997) للتنظيم الذاتي	95
شكل11	نموذج مياك وزملاؤه (2000)	96
شكل12	نموذج باركلي (1997)	103
شكل13	نموذج المسارين لـ (Sonuga Barke, 2003)	104
شكل14	نموذج دور الوظائف التنفيذية لـ (Alteimer, 2008)	106
شكل15	العوامل المتداخلة التي تقف خلف صعوبات القراءة	152
شكل16	خطوات تحديد مستوى القراءة	164
شكل17	نسبة الأخطاء القرائية عند الحالة الأولى	262
شكل18	نسبة الأخطاء القرائية عند الحالة الثانية	272
شكل19	نسبة الأخطاء القرائية عند الحالة الثالثة	282
شكل20	نسبة الأخطاء القرائية عند الحالة الرابعة	292
شكل21	نسبة الأخطاء القرائية عند الحالة الخامسة	301
شكل22	نسبة الأخطاء القرائية عند الحالة السادسة	311

فهرس الصور

صورة1	اختراق القضيب الحديدي لجمجمة فينياس قاج.....	60
صورة2	صورة توضح فصوص المخ	63
صورة3	القشرة أمام الجبهية	67
صورة4	المناطق القشرية الثلاث	69
صورة5	فصوص المخ بالإضافة الى القشرة ما قبل الحركية	198

فهرس الملاحق

ملحق1	النسخة الأولية لاستبيان فرط النشاط	354
ملحق2	الأساتذة المحكمون	360
ملحق3	الصورة النهائية لاستبيان فرط النشاط.....	361
ملحق4	الارتباط بين الاستبيان واستبيان فقيه العيد.....	367
ملحق5	الثبات عن طريق التطبيق وإعادة التطبيق للاستبيان	369
ملحق6	النسخة الأولية لاختبار الفهم القرائي	371
ملحق7	الأساتذة المحكمون لاختبار الفهم	372
ملحق8	النسخة النهائية لاختبار الفهم القرائي	373
ملحق9	الثبات عن طريق التطبيق وإعادة التطبيق	374
ملحق10	رخص إجراء الدراسة بالمدارس	376
ملحق11	شبكة الملاحظة	377
ملحق12	اختبار الذكاء المصور أحمد زكي	378
ملحق13	اختبار ستروب	389
ملحق14	اختبار شكل راي المعقد	395
ملحق15	اختبار ميلر للذاكرة العاملة	396
ملحق16	اختبار الأداء القرائي صليحة غلاب	398
ملحق17	اختبار الفهم القرائي	399
ملحق18	نموذج دراسة حالة للحالة 1	400
ملحق19	استبيان فرط النشاط الحركي للحالة 1	405
ملحق20	اختبار الذكاء للحالة 1	409
ملحق21	اختبار ستروب للحالة 1	417
ملحق22	اختبار راي المعقد للحالة 1	418
ملحق23	اختبار الذاكرة العاملة للحالة 1	419
ملحق24	اختبار الأداء القرائي للحالة 1	421
ملحق25	اختبار الفهم القرائي للحالة 1	423

مقدمة

مقدمة :

لقد نالت الوظائف التنفيذية تقديرا كاملا نتيجة لتأثيرها على الوظيفة المعرفية والعاطفية بصفة عامة، وعملها على التثبيط المعرفي وتنظيم الذات والنجاح الدراسي بصفة خاصة، فهي عبارة عن مجموعة من القدرات المترابطة التي تقوم بالفعل المقصود والموجه نحو الهدف وحل المشكلات، وكما أنها وظائف فوق معرفية تدير مجالات فرعية متعددة للتفكير والسلوك.

فالوظائف التنفيذية هي مظلة عامة لكل المهارات الضرورية للتكيف وسلوك التوجه نحو الهدف، وهي مهارات ضرورية للنجاح في أداء مهام الحياة اليومية وحل المشكلات وتقييم الموقف والتكيف مع المواقف غير المتوقعة والضغوط اليومية، كما تساعد الفرد في تنظيم سلوكه وضبط انفعالاته ومشاعره لإكمال المهمة والتصرف بطريقة مرنة بما يتوافق مع الظروف الراهنة من أجل تحقيق الهدف، كما تجعل الفرد يفكر في عواقب سلوكه قبل القيام به، فالفرد الذي لديه قصور أو خلل في الوظائف التنفيذية قد يواجه صعوبة في بدء المهمة أوالنشاط مما يؤثر على أداء أنشطته اليومية[1].

حيث أن القدرة على المشاركة في سلسلة من السلوكيات التي تتطلب توجيها ذاتيا مثل القدرة على تنظيم إجراءات تنفيذ مهمة ما بالتسلسل تتجسد من خلال الوظائف التنفيذية، فهي ذلك التنظيم المعرفي الذي يسمح للطفل بالتكيف مع مستجدات الحياة اليومية والمدرسية والتي تسمح له أيضا بوضع المخططات والوصول إلى هدف ما قد يكون إجابة على سؤال أو اختيار الجواب الصحيح من بين عدة احتمالات وغيرها من المواقف التي يمكن أن يواجهها، ولأنها نظام كلي متوازن فائق الدقة والتناسق فإن أي خلل أو تشوه في أحد مستوياتها أو في أحد مراحل تكونها أو حتى في

---

[1]– هيام، فتحي مرسي، قصور الوظائف التنفيذية المنبئة بصعوبات تعلم الحساب والقراءة. **مجلة بحوث ودراسات**. العدد (150). 39– 56 . (2019): ص 41.

العناصر المشكّلة لها قد يسفر عن ظهور العديد من الاضطرابات والتي تختلف في مظاهرها من حيث الحدة أو الديمومة، ومن ثمة يختلف حجم الضرر الناتج عنها ومدى وقعه على شريحة عمرية معينة.

حيث يرى علماء النفس من أمثال (لاندري، 2003) أن الوظائف التنفيذية تبرز بوضوح في المواقف المرتبطة بالسرد اللفظي والحديث النظري عن بعض الأفعال أو الخطط المستقبلية

كما يرى أيضا(ماركوارت، 2003) أن مهارات الوظائف التنفيذية لدى الأطفال يمكن أن يكون لها تأثيرات إيجابية في خفض حدة صعوبات التعلم المعرفية لديهم، ذلك أن نمو هذه المهارات يعد أمرا أساسيا في علاج كثير من جوانب القصور المعرفية، لأن قصور هذه الوظائف يؤثر بشكل كبير في الذاكرة والانتباه والإدراك والقدرة على حل المشكلات وتكوين المفاهيم لديهم، و يتضح من هذا مدى أهمية الوظائف التنفيذية كأحد المتغيرات المؤثرة في العملية التعليمية .

وتمثل صعوبات القراءة أكثر الصعوبات التي يواجهها التلاميذ في المراحل الدراسية المختلفة، ذلك أنها تشكل عقبة كبيرة من عقبات النجاح المدرسي التي تنعكس نتائجها على جميع المواد الدراسية الأخرى، إذ تمثل مشكلات القراءة ما نسبته (10إلى 15%) بين التلاميذ جميعا، كما تمثل (80إلى 90%) بين ذوي صعوبات التعلم، حيث أظهرت الدراسات المسحية التي قام بها كثير من الباحثين ومنهم الباحث(كيرك) لبرامج صعوبات التعلم بأن (60إلى 70%) من التلاميذ في تلك البرامج كانوا يعانون من صعوبات في القراءة، كما أشارت الدراسات إلى ان الأطفال ذوي صعوبات تعلم القراءة يعانون من واحدة او اكثر من هذه الصعوبات كصعوبة في التمييز بين الأشكال وإدراك أوجه الشبه والاختلاف بينها من حيث اللون والشكل والحجم والنمط والكثافة، وضعف قدرتهم على استرجاع الحقائق الأساسية للمادة المقروءة وتتبع الأحداث في النص، وضعف قدرتهم على تحديد

الفكرة الرئيسية في النص، فضلا عن القصور في فهم المادة المقروءة أو ادراك ما اشتملت عليه من علاقات بين المعاني والأفكار، إضافة الى قراءة الكلمات بترتيب خاطئ وقلة قدرتهم على الإجابة عن أسئلة معينة تتعلق بالحقائق الواردة في النص، وضعف قدرتهم على إعادة القصة التي يتم قراءتها بالترتيب أو التتبع الصحيح، وصعوبة استرجاع الفكرة الرئيسة أو الهدف الرئيسي للقصة، فالأطفال ذوي صعوبات تعلم القراءة يعانون من ضعف في امتلاك مهارات التفكير والتصنيف والترتيب والاستنتاج وصياغة الافكار والعلاقات والتخطيط والتقويم، والتي تظهر من خلال القصور في قدرتهم على إدراك معنى الكلمة ومعنى الجملة ومعنى الفقرة وتنظيم المادة المقروءة والعلاقات اللغوية، وغالبا ما يكون واضحا ان أغلب الاطفال من ذوي صعوبات التعلم بصفة عامة وذوي صعوبات القراءة بصفة خاصة يعانون من مشكلات سلوكية وانفعالية وخصوصا التي تتمثل في اضطراب نقص الانتباه المصحوب بفرط النشاط الحركي، حيث يواجه العديد من التلاميذ في المرحلة الابتدائية الذين لديهم اضطراب THADAمشكلات تعليمية قد تحول دون اتمامهم الدراسة او فشلهم الدراسي، ذلك ان معظمهم يعانون من صعوبات في القراءة وفي التحصيل القرائي والتي ترتبط غالبا بمشكلات في الانتباه، فالأطفال المصابين بفرط النشاط الحركي المصحوب بنقص الانتباه لا يتمكنون من اكتساب المهارات الأكاديمية المطلوبة كبقية زملائهم في الفصل، نظرا لمشكلة الانتباه لديهم او النشاط الزائد والاندفاعية مما يؤثر ذلك على إمكانية اكتسابهم مهارات القراءة.

وقد توصلت العديد من الابحاث الى ان اضطراب الوظائف العملية المسؤولة عن العمليات العقلية لدى التلاميذ الذين لديهم THADAقد يكون عاملا مؤثرا في حدوث الصعوبات الاكاديمية ومن أبرزها صعوبات القراءة، فالخلل في هذه الوظائف لديهم يؤدي الى ضعف المخرجات الأكاديمية، وهو ما ينعكس سلبا على تحصيلهم الدراسي ولذا استهدفناهم في دراستنا هذه.

وفي هذا السياق تأتي هذه الدراسة لدراسة العلاقة بين اضطراب الوظائف التنفيذية وصعوبات القراءة لدى اطفال فرط النشاط الحركي المصحوب بنقص الانتباه THADA، ومن أجل الإلمام قدر الإمكان بمختلف جوانب هذا الموضوع ستتم دراسته من جانبين جانب نظري وآخر تطبيقي، حيث اشتمل الجانب النظري على الفصول التالية:

الفصل الأول: وهو مدخل نظري للدراسة، حيث تم التطرق فيه لإشكالية البحث وفروضها، ومجمل الأهداف وأهمية الدراسة، الدراسات السابقة، إضافة إلى تحديد مفاهيم الدراسة لكل من الوظائف التنفيذية وصعوبات القراءة وفرط النشاط الحركي المصحوب بنقص الانتباه.

أما **الفصل الثاني:** فقد تم التعرض فيه لمتغير الوظائف التنفيذية، وذلك من خلال التطرق فيه إلى لمحة تاريخية عن الوظائف التنفيذية مع ذكر تعريف لها، والإشارة الى الجانب التشريحي والوظيفي لها، وبعدها تم تحديد أنواعها، واهم النماذج النظرية المفسرة لها، واخيرا مراحل تطور هذه الوظائف ثم ختم الفصل بخلاصة.

أما **الفصل الثالث:** والذي احتوى على متغير صعوبات القراءة الذي تم فيه تحديد مفهوم القراءة ومكونات عملية القراءة وأنواعها، ومراحل تعلمها، بالإضافة الى مهارات القراءة، ثم الإشارة الى صعوبات القراءة وإبراز أهم مظاهرها، إضافة إلى العوامل المسببة لصعوبات القراءة، وكذا كيفية تشخيصها وطرق علاجها ثم ختم الفصل بخلاصة.

الفصل الرابع: فيه استعراض لاضطراب فرط النشاط الحركي المصحوب بنقص الانتباه وذلك بدءاً بتعريفه، والإشارة الى نسبة انتشاره، وأهم أعراضه وخصائصه، مع تحديد الاضطرابات المصاحبة له، ومختلف الأسباب المؤدية لفرط النشاط الحركي المصحوب بنقص الانتباه وأخيرا ذكر أهم العلاجات الخاصة بهذا الاضطراب، ثم ختم الفصل بخلاصة.

وفيما يخص الجانب التطبيقي فقد تضمن الفصول التالية:

الفصل الخامس: حيث خصص للإجراءات المنهجية للدراسة والذي تم فيه التطرق للدراسة الاستطلاعية وتعريف المنهج المستخدم، وكذا تحديد الإطار الزماني والمكاني للدراسة، وأدوات الدراسة وكيفية تطبيقها، والتعريف بمجموعة الدراسة، والكشف عن خصائصها.

أمّا **الفصل السادس:** والذي تم فيه عرض نتائج الدراسة وتحليلها ومناقشتها، مع تقديم استنتاج عام لخص كل ما جاء في الدراسة وفي الأخير عرض بعض التوصيات والاقتراحات.

الفصل الأول

مدخل للدراسة

1. الدراسات السابقة:

من خلال الاطلاع على الأدب النظري، لاحظنا وجود العديد من الدراسات السابقة التي تناولت كل من متغير الوظائف التنفيذية وصعوبات القراءة حيث أمكننا تصنيفها وفق ما يلي:

1.1. الدراسات السابقة التي تناولت متغير الوظائف التنفيذية وعلاقته ببعض المتغيرات:

1.1.1. الدراسات العربية:

- **دراسة (منتصر صلاح، 2007):** هدفت إلى التعرف على أثر بعض الوظائف التنفيذية لدى الأطفال ذوي اضطراب نقص الانتباه وفرط الحركة، وللتحقق من ذلك طبق بطارية اختبارات الوظائف التنفيذية وهي (اختبارات لتحديد القدرة على التركيز والانتباه) وهي "اختبار شطب الحروف و " اختبار شطب الأرقام " كاختبار محكي لشطب الحروف، "اختبار المصفوفات المتدرجة العادية"، (اختبارات لتحديد مستوى الذاكرة السمعية) وهي" إعادة الأرقام" ، "مقياس وكسلر"، "واختبار سعة الحروف"، حيث طبقت على عينة مكونة من (120) طفلا تم تقسيمهم الى مجموعتين، المجموعة الأولى تضم (60) طفلا يعانون من اضطراب نقص الانتباه وفرط الحركة، والمجموعة الثانية تضم (60) طفلا عاديين تتراوح أعمارهم ما بين (7-11) سنة، وقد أكدت النتائج على وجود ارتباط موجب دال احصائيا بين اضطراب الوظائف التنفيذية المحددة في

الدراسة واضطراب نقص الانتباه وفرط الحركة، وأنه لا توجد فروق بين الذكور والإناث في الوظائف التنفيذية المحددة في الدراسة [1].

- **دراسة (حبيب، 2012):** هدفت الدراسة إلى تقييم الوظائف التنفيذية في الأطفال الذين يعانون من اضطراب نقص الانتباه وفرط الحركة المقترن وغير المقترن باضطرابات سلوكية أخرى، وللتحقق من ذلك تم استخدام اختبار " كيدي سات " وبعض الاختبارات الفرعية مثل "اختبار الفهم" "المتشابهات والمتاهات" لتقييم بعض الوظائف التنفيذية (اتخاذ القرار، المنطق المرونة، تكوين المفهوم، التجريد، الكف، التخطيط، والتنظيم، الذاكرة العاملة)، حيث طبقت على عينة تتكون من (60) طفلا حيث تراوحت أعمارهم ما بين (6-12) سنة يعانون من اضطراب نقص الانتباه وفرط الحركة، وقد أشارت النتائج إلى أن الأطفال المصابين باضطراب نقص الانتباه وفرط الحركة يظهرون تدهورا في أداء مختلف الوظائف التنفيذية [2].

- **دراسة (عزت محمد عبد الجواد، 2013):** هدفت الدراسة إلى فحص العلاقة التنبؤية بين الوظائف التنفيذية الباردة (التنظيم المعرفي، التحويل)، والساخنة (التحكم الذاتي)، المقاسة في الصف الأول والثالث الابتدائي والأداء الدراسي في اللغات والحساب بعد ثلاث سنوات، ومقارنة النتائج نظريا بتلك التي تم الحصول عليها من ثقافات أخرى في محاولة لإظهار أثر العمر الزمني والثقافة في العلاقة بين الوظائف التنفيذية والأداء الدراسي، تكونت عينة الدراسة من (50) طفلا من الصف الأول الابتدائي وأيضا (50) طفلا من الصف الثالث الابتدائي تم تتبعهم طوليا لمدة

---

[1]- صلاح، منتصر، إضطراب الوظائف التنفيذية لدى الأطفال العاديين وأطفال ضعف تركيز الإنتباه المصحوب بفرط الحركة، رسالة ماجستير، كلية الآداب، جامعة المينا، (2007): ص 01.

[2]- أسماء، السرسي. محمد، رزق البحيري. ولاء، حسن، بعض الوظائف التنفيذية وعلاقتها بالقلق لدى عينة من الأطفال ذوي نقص الإنتباه وفرط الحركة، **مجلة البحث العلمي في التربية**، العدد (16)، 104- 125، (2015): ص 105.

ثلاث سنوات، وقد تم تقييم وظائف التنظيم المعرفي والتحويل والتحكم الذاتي باستبانة التقدير السلوكي للوظائف التنفيذية، كما تم تقييم الأداء في اللغات والحساب من خلال امتحانات نهاية الفصل الدراسي في الصف الثالث والسادس، وقد أشارت النتائج إلى أن التحويل كان المتغير الوحيد الذي أسهم إسهاما نسبيا دالا في التنبؤ بدرجات اللغات في عينة الصف الرابع، كما كان التنظيم المعرفي هو المتغير الوحيد الذي أسهم إسهاما نسبيا في تفسير درجات اللغات والحساب في الصف السادس [1].

- **دراسة (عبد المجيد البارقي، 2013):** هدفت الدراسة إلى الكشف عن فاعلية برنامج لتنمية مهارات الوظائف التنفيذية في خفض حدة بعض صعوبات التعلم المعرفية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية بالمملكة العربية السعودية، ولتحقيق هذ الهدف تم استخدام المنهج التجريبي، وكما استخدمت الدراسة عدة مقاييس منها مقياس الوظائف التنفيذية ، ومقياس صعوبات الانتباه، مقياس صعوبات الذاكرة وبرنامج لتنمية الوظائف التنفيذية ، حيت طبقت على عينة قوامها (32) تلميذا من تلاميذ الصفوف الرابع والخامس والسادس ابتدائي، ممن يعانون من انخفاض مستوى الوظائف التنفيذية وصعوبات تعلم مرتبطة بالانتباه والذاكرة، تم تقسيمهم إلى مجموعتين تجريبية وضابطة بعد إجراء التكافؤ بينهما في العمر الزمني و الذكاء والمستوى الاجتماعي والاقتصادي والوظائف التنفيذية والانتباه والذاكرة، ومن خلال تحليل البيانات باستخدام اختبار "ويلكوكسون ومان ويتني"

---

[1]– هناء، عزت محمد عبد الجواد، الوظائف التنفيذية الباردة والساخنة المنبئة بالأداء الدراسي في اللغات والحساب، دراسة طولية، **مجلة الإرشاد النفسي**، العدد (35)، الجزء (02)،279– 326، (2013): ص 279.

توصلت نتائج الدراسة إلى فاعلية البرنامج المستخدم في تنمية الوظائف التنفيذية وخفض حدة صعوبات الانتباه والذاكرة لدى افراد المجموعة التجريبية [1].

- **دراسة (مفيدة بن حفيظ، 2014):** هدفت الدراسة إلى تصميم برنامج علاجي للأطفال المصابين باضطراب نقص الانتباه المصحوب بفرط الحركة، وذلك وفقا للمقاربة العلاجية الميتا معرفية المعتمدة على مهارات التنظيم الذاتي، التخطيط، والمراقبة والتقييم، قبل وأثناء وبعد إنجاز المهام، ولتحقيق هذا الهدف تم توظيف مجموعة من الأدوات البحثية في عملية الفحص والكشف النفسي العيادي: المقابلة العيادية، بروتوكول الفحص النفسي، التقارير النفسية العيادية والبيداغوجية، تقرير فحص الطب العام وطب الأمراض العقلية للأطفال والفحوص النورولوجية، حيث تم استخدام المنهج التجريبي بتصميم الفرد الواحد، وبعد إجراء القياس والقبلي والقياس البعدي وعدد من الجلسات العلاجية التي قدرت ب(16) جلسة التي درب فيها العميل على فنيات المقاربة العلاجية الميتا معرفية من الشرح المباشر، التساؤل الذاتي، المراقبة الذاتية، الحوار الداخلي، التفكير بصوت مسموع، الشرح المتضائل في المساندة، النمذجة، التعزيز، توصلت النتائج إلى نجاح البرنامج العلاجي المصمم في علاج اضطراب نقص الانتباه المصحوب بفرط الحركة على حالة الدراسة المعتمدة، من خلال نجاح علاج أبعاده الثلاث من نقص في الانتباه، فرط الحركة، الاندفاعية، وبالتالي فاعلية المقاربة العلاجية الميتامعرفية الموظفة في البرنامج العلاجي المصمم،

---

[1]– عبد المجيد، البارقي محمد حسين. فاعلية برنامج لتنمية مهارات الوظائف التنفيذية في خفض حدة صعوبات التعلم المعرفية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية بالمملكة العربية السعودية . رسالة دكتوراه. قسم علم النفس التربوي . جامعة القاهرة. (2013): ص 03.

والمدربة على مهارات التنظيم الذاتي في علاج اضطراب نقص الانتباه المصحوب بفرط الحركة في مرحلة الطفولة المتأخرة [1].

- **دراسة (السرسي والبحيري2015):** وهدفت إلى دراسة بعض الوظائف التنفيذية وعلاقتها بالقلق لدى عينة من الأطفال ذوي نقص الانتباه وفرط الحركة، ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام مقياس المستوى الاقتصادي الاجتماعي الثقافي، ومقياس انتباه الأطفال وتوافقهم، ومقياس التقدير السلوكي للوظائف التنفيذية، ومقياس القلق للأطفال، مقياس ستانفورد بينيه للذكاء، حيث طبقت على بلغت (60) طفلا ذوى نقص الانتباه وفرط الحركة تتراوح أعمارهم ما بين (9-12) سنة، و(60) طفلا من العاديين في نفس المستوى العمري، وبعد المعالجة الإحصائية أسفرت النتائج على وجود ارتباط سالب دال إحصائيا بين درجات عينة الدراسة من الأطفال ذوي نقص الانتباه وفرط الحركة على مقياس الوظائف التنفيذية(الكف، المرونة، الذاكرة العاملة، والدرجة الكلية)، ومقياس القلق(المظاهر الفسيولوجية، والمظاهر الانفعالية، والمظاهر العقلية، والمظاهر الاجتماعية، والمظاهر السلوكية، والتوقعات السلبية، والدرجة الكلية)، وذلك عند مستوى دلالة (0,01)، وكما بينت النتائج وجود فروق دالة إحصائيا بين ذوي نقص الانتباه وفرط الحركة والعاديين في درجة الوظائف التنفيذية، وذلك لصالح الأطفال العاديين، ووجود فروق دالة إحصائيا بين ذوي نقص الانتباه وفرط الحركة والعاديين على مقياس القلق والدرجة الكلية، وذلك في اتجاه الأطفال ذوي نقص الانتباه وفرط الحركة [2].

---

[1]- مفيدة، بن حفيظ، تصميم برنامج علاجي ميتا معرفي للأطفال المصابين بإضطراب نقص الإنتباه المصحوب بفرط الحركة، رسالة دكتوراه، قسم علم النفس، جامعة الحاج لخضر باتنة، (2014): ص 371.

[2]- السرسي، البحيري، حسن، مرجع سابق، ص 105.

- **دراسة (محمد عبد الرحمن الشقيرات، 2015):** هدفت الدراسة إلى تقصي الوظائف التنفيذية للدماغ عند عينة من طلبة الجامعة وعلاقتها بمتغير الجنس، وقد تكونت عينة الدراسة من (183) طالبا وطالبة من طلبة البكالوريوس، (98) طالب و(85) طالبة، وقد استخدمت قائمة التقدير السلوكي للوظائف التنفيذية، وقد أشارت النتائج إلى وجود درجة مرتفعة في الوظائف التنفيذية عند طلبة الجامعة، كما أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الجنسين في الوظائف التنفيذية التي قيست بأداة الدراسة [1].

- **دراسة (بن علي الحربي مروان،2017):** هدفت الى دراسة التضارب المعرفي في الذاكرة العاملة وعلاقته بالوظائف المعرفية التنفيذية وسرعة المعالجة العصبية لدى طلاب وطالبات المرحلتين المتوسطة والثانوية بالمدينة المنورة، وذلك من خلال الكشف عن مقدار ومستوى دلالة العلاقة الارتباطية بين التضارب المعرفي في الذاكرة العاملة وكل من الوظائف المعرفية التنفيذية وفقا لبرنامج (PASS) وسرعة المعالجة العصبية، حيث شملت عينة البحث (120) طالب وطالبة، تم اختيارهم بطريقة عشوائية بعد التأكد من سلامتهم النفسية والجسمية وخلوهم من أية أمراض أو صعوبات تعلم قد تؤثر على نتائج البحث بشكل عام، حيث أشارت نتائج البحث إلى وجود علاقة ارتباطية سالبة بين التضارب المعرفي والوظائف المعرفية التنفيذية وسرعة المعالجة العصبية [2].

---

[1]– محمد عبد الرحمن، الشقيرات، الوظائف التنفيذية للدماغ عند عينة من طلبة الجامعة الأردنية وعلاقتها بالنوع الإجتماعي، **مجلة مؤتة للبحوث والدراسات. سلسلة العلوم الانسانية والاجتماعية**، المجلد (30)،العدد (04)، 37– 66، (2015)، ص 37.

[2]– مروان، بن علي الحربي، التضارب المعرفي في الذاكرة العاملة وعلاقته بالوظائف المعرفية التنفيذية وسرعة المعالجة العصبية لدى طلاب وطالبات المرحلة المتوسطة والثانوية بالمدينة المنورة، **مجلة العلوم التربوية**، العدد (13)، 09– 536، (2017): ص243.

- **دراسة (عيناد ثابت اسماعيل، 2017):** هدفت الدراسة إلى التعرف على النشاط الماوراء المعرفي عند الأطفال المصابين بفرط النشاط الحركي مع قصور الانتباه، والكشف عن مستوى التعديل الذاتي المعرفي والتعديل الذاتي السلوكي، والكف المعرفي والكف السلوكي لدى المصابين بهذا الاضطراب بعد مقارنتهم بالأطفال العاديين، ولتحقيق هذا الهدف تم استخدام اختبار جزائري مقنن لتشخيص اضطراب فرط النشاط الحركي مع قصور الانتباه، كما تم استخدام اختبار" ألين مركمان"و"هلين بواسون"(2007)، لقياس قدرة الكشف عن المتناقضات النصية، كمعلم من معالم القدرة على استخدام التعديل الذاتي الما وراء معرفي لمراقبة الأداء المعرفي، وكذلك اختبار " لبونتيز" و" فيليب كيمار" (2009) لقياس قدرة الكشف عن المتناقضات السلوكية، كمعلم من معالم التعديل الذاتي الما وراء معرفي لمراقبة الأداء السلوكي، وأيضا اختبار "ستروب " (2008) لقياس قدرة الكشف عن المتداخلات المعرفية كمعلم من معالم القدرة على استخدام الكف الما وراء معرفي لمراقبة الأداء المعرفي، وأيضا اختبار " شدم" و " فليس" (2010) لقياس قدرة الكشف عن المتداخلات السلوكية كمعلم من معالم القدرة على استخدام الكف الما وراء المعرفي لمراقبة الأداء السلوكي، حيث بينت نتائج الدراسة أن نسبة عالية جدا(86%) من الأطفال المصابين باضطراب فرط النشاط الحركي مع قصور الانتباه (العينة التجريبية)، يعانون في نفس الوقت من اضطراب متصاعد الدرجة في الاضطرابات ماوراء المعرفية الأربعة(ضعف في كشف المتناقضات النصية، ضعف في الأداء السلوكي العكسي، ضعف في سلوكيات الانتباه، ضعف في سلوكيات الكف السلوكي)في حين أنه لدى الأطفال العاديين (المجموعة الضابطة)فإن نسبة الاضطراب ما وراء المعرفي في مستوياته الأربعة لا تتعدى(15%)، وأن نسبة(85%) من الأطفال العاديين يتمتعون بدرجة عالية من الفطنة الما وراء المعرفية لإدراك المتناقضات النصية (أي القدرة على القيام بالتعديل الذاتي المعرفي) وتنفيذ الأداء السلوكي العكسي (أي القدرة على القيام بالتعديل الذاتي

السلوكي)، وكذلك قابلية الأطفال العاديين كانت عالية للقيام بالكف المعرفي والسلوك إذا اقتضى ذلك موقف المهمة السلوكية، وذلك لتوطيد الانتباه ورفع قدرة التركيز وضبط وتيرة الأداء للمهمة السلوكية [1].

- **دراسة (محمد حافظ ونيفين، 2017):** هدفت الدراسة إلى معرفة أثر اختلاف لغة التدريس على تطور الوظائف التنفيذية المعرفية والتحصيل الدراسي لدى تلاميذ التعليم الأساسي، ولتحقيق غرض الدراسة تم تطبيق اختبارات قياس الوظائف التنفيذية وشملت اختبار فلانكر، اختبار مدى الذاكرة العادي والعكسي، اختبار مدى عد الكروت، اختبار ويسكونسون لتصنيف البطاقات، حيث طبقت على عينة الدراسة البالغ عددها (218) طالب وطالبة من الصفوف الدراسية الثالثة والرابعة والخامسة والسادسة ممن يدرسون باللغة العربية واللغة الانجليزية، وقد تم استخدام تحليل المسار لإيجاد تأثير المتغيرات: لغة التدريس والعمر الزمني كمتغيرات مستقلة على الوظائف التنفيذية المعرفية كمتغيرات وسيطة، والتحصيل الدراسي كمتغير تابع، وكذلك التأثيرات المباشرة للمتغيرات الوسيطة الوظائف التنفيذية المعرفية على المتغير التابع وهو التحصيل الدراسي، كما تم بناء نموذج بنائي باستخدام أسلوب نمذجة المعادلة البنائية لتفسير العلاقات بين المتغيرات موضع البحث، وأوضحت النتائج وجود مسارات موجبة دالة احصائيا من لغة التدريس الى متغيري الذاكرة العاملة والمرونة المعرفية، كما توجد مسارات موجبة دالة احصائيا من متغير العمر إلى متغيرات الوظائف التنفيذية وهي :الكف والذاكرة العاملة والمرونة المعرفية، في حين لا يوجد تأثير للغة التدريس على متغير الكف.

---

[1]– اسماعيل، عيناد ثابت، دراسة إستكشافية وقائية للإضطراب ماوراء المعرفي لدى الاطفال المصابين بفرط النشاط الحركي مع قصور في الانتباه، رسالة دكتوراه، قسم علم النفس، جامعة أبو بكر بلقايد، تلمسان، (2017): ص 04.

وكذلك أكدت النتائج وجود مسارات موجبة دالة احصائيا من لغة التدريس والعمر والذاكرة العاملة والمرونة إلى متغير التحصيل الدراسي، وتفوق طلاب اللغات الذين يدرسون باللغة العربية في الأداء على متغيرات الذاكرة العاملة والمرونة المعرفية وذلك التحصيل الدراسي، في حين أبدى الطلاب الذين يدرسون باللغة العربية تفوقا في الأداء على اختبارات الكف المعرفي، كما أوضحت نتائج تحليل التباين أن اتجاه تأثير الفروق في متغير اختلاف لغة التدريس كان لصالح التلاميذ الذين يدرسون بلغة أجنبية في متغيرات: الذاكرة العاملة والمرونة المعرفية والتحصيل الدراسي، في حين تغير اختلاف التأثير لصالح مجموعة التلاميذ الذين يدرسون باللغة العربية في متغير الكف المعرفي، وتم إجراء تحليل عنقودي تم فيه تقسيم مجموعة الدراسة إلى ثلاث مجموعات تحصيلية وفقا للأداء: منخفضين، متوسطين، فوق المتوسط، وأظهرت النتائج تباينا في الأداء على اختبارات الوظائف التنفيذية تبعا لاختلاف مجموعات التحصيل الدراسي [1].

- **دراسة (أشكناني صلاح مهدي، 2018)**: هدفت الدراسة إلى التحقق من مدى فاعلية برنامج إرشادي سلوكي معرفي جمعي في تحسين بعض الوظائف العقلية التنفيذية لدى مستخدمي المنشطات النفسية في دولة الكويت، حيث استخدم الباحث مقياس المرونة العقلية، ومقياس الضبط الانفعالي ومقياس حل المشكلات، طبقت على عينة مكونة من (57) من الذكور في مركز علاج الإدمان، وقسمت عشوائيا إلى مجموعتين: تجريبية اشتملت على(30) فردا، وضابطة اشتملت على (27) فردا، وطبقت المقاييس القبلية على المجموعتين بصورة جمعية، وأعقب ذلك تقديم البرنامج الارشادي للمجموعة التجريبية، حيث تكون البرنامج من (10) جلسات بواقع جلستين في الأسبوع، ومن ثم طبقت المقاييس البعدية على المجموعتين، حيث أظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة

[1]– نيفين، محمد حافظ، أثر اختلاف لغة التدريس على تطور الوظائف التنفيذية المعرفية والتحصيل الدراسي لدى

إحصائيا بين متوسطي المجموعة التجريبية والضابطة في متغيرات المرونة العقلية وحل المشكلات والضبط الانفعالي في القياس القبلي، بينما ظهرت فروق دالة احصائيا بين المجموعتين في القياس البعدي ، كما ظهرت فروق دالة احصائيا بين متوسط درجات المجموعة التجريبية على مقياس المرونة العقلية وحل المشكلات والضبط الانفعالي بين القياسين القبلي والبعدي، مما يدل على فاعلية البرنامج العلاجي المستخدم [1].

2.1.1. الدراسات الأجنبية:

- **دراسة ستيفن وآخرون (Stephanie, et al, 2005)**:هدفت إلى دراسة سوء التنظيم الذاتي والعجز عن الكف والمرونة والذاكرة، كأعراض شائعة عند الأطفال المصابين باضطراب نقص الانتباه وفرط الحركة، وذلك في ظل تقييم الوظائف التنفيذية، ودرست العلاقة بين الوظائف التنفيذية والتشخيصات الشائعة المصاحبة عند الأطفال المصابين باضطراب نقص الانتباه وفرط الحركة، ولتحقيق هذا الهدف استخدم لفحص الأطفال اختبار" برج لندن" واختبار التقدير السلوكي للوظائف التنفيذية، وقائمة " كادل" للتأثر بالأمراض النفسية والفصام، والمقابلات التشخيصية، حيث طبقت على عينة مكونة من (600) طفلا يتراوح أعمارهم من (8-15) سنة، وكل الأطفال تم تشخيصهم على أنهم مصابون باضطراب نقص الانتباه وفرط الحركة والغالبية العظمى كانوا مصابين

تلاميذ التعليم الأساسي. رسالة دكتوراه. قسم علم النفس التربوي. جامعة حلوان. (2017): ص 02.

[1]- صلاح مهدي، أشكناني، فاعلية برنامج سلوكي معرفي جمعي في تحسين بعض الوظائف العقلية التنفيذية لدى مستخدمي المنشطات النفسية. رسالة ماجستير. كلية الدراسات العليا. جامعة الكويت، (2018): ص 04.

باضطرابات كالقلق واضطراب المزاج، وأوضحت نتائج الدراسة أن التشريح الاعتلالي للاضطرابات يوضح وجود ارتباط ذي معنى لهذه الاضطرابات مع الوظائف التنفيذية الثلاثة [1].

- **دراسة ويبي وآخرون(Wiebe ,et al, 2011)** :هدفت الدراسة إلى الكشف عن الوظائف التنفيذية في عمر الثالثة، وتحديد الفروق بين الجنسين في الوظائف التنفيذية، وذلك لتعدد المكونات العاملية وتنوعها في العديد من الدراسات التي اهتمت بالوظائف التنفيذية، وطبقت على عينة مكونة من (228) طفلا في عمر الثالثة، واستخدمت التحليل العاملي التوكيدي، وتم التوصل إلى عامل واحد مستقل، وبعد المعالجة الاحصائية أظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فروق دالة بين الذكور والاناث في التحكم الانتباهي (التحكم السلوكي)[2].
- **دراسة كسلر وآخرون (Kesler et al, 2013)**: هدفت إلى معرفة فعالية برنامج سلوكي معرفي لتحسين الوظائف العقلية التنفيذية لدى مجموعة من المتعافين من سرطان الثدي، وتكونت عينة الدراسة من (41) فردا ممن تعافوا من سرطان الثدي، وقد قسم الى مجموعتين ضابطة وتجريبية، وقد خضعت المجموعة التجريبية لبرنامج العلاجي الذي ضم (48) جلسة على مدار (12) أسبوعا،

وقد أظهرت النتائج تحسنا ملحوظا في الوظائف العقلية التنفيذية التالية: (المرونة العقلية، التفكير المجرد، الطلاقة اللفظية، الذاكرة العاملة، والقدرة على التخطيط) مقارنة بالمجموعة الضابطة [3].

---

[1]– السرسي، البحيري، حسن، مرجع سابق، ص 112.

[2]– عبد الناصر أنيس، عبد الوهاب. معتز، المرسي النجيري. سماح، أبو السعود رسلان، البنية العاملية لمقياس الوظائف التنفيذية: دراسة سيكومترية على تلاميذ الصف الرابع ابتدائي. **المجلة العلمية . مجلة كلية التربية– جامعة دمياط.** العدد (71). 01–51 ، (2016): ص11.

[3]– أشكناني، مرجع سابق، ص 57.

3.1.1. التعقيب على الدراسات السابقة التي تناولت الوظائف التنفيذية وعلاقتها ببعض المتغيرات:

من خلال عرضنا للدراسات السابقة الخاصة بمتغير الوظائف التنفيذية، نجد أن البعض منها هدف إلى الكشف عن مدى فاعلية بعض البرامج العلاجية والإرشادية في تحسين الوظائف التنفيذية، وذلك بالاعتماد على تصميم المجموعتين (تجريبية وضابطة)، كدراسة كل من (أشكناني صلاح مهدي، 2018) و دراسة (مفيدة بن حفيظ، 2014) ودراسة (عبد المجيد البارقي، 2013) ودراسة (كسلر وآخرون (Kesler et al, 2013)، وفيما يخص الدراسات التي هدفت الى دراسة علاقة هذا المتغير ببعض المتغيرات الأخرى (التضارب المعرفي وسرعة المعالجة العصبية، الجنس، القلق، التنظيم المعرفي، والتحكم الذاتي، نقص الانتباه وفرط النشاط) نجد دراسة (بن علي الحربي مروان،2017)، و دراسة (محمد عبد الرحمن الشقيرات، 2015)، ودراسة (السرسي، رزق البحيري، حسن، 2015)، و دراسة تود وآخرون (Todd, et al, 2007)، ودراسة (هناء عزت محمد عبد الجواد، 2013)، في حين نجد دراسة (حبيب، 2012)، و دراسة ستيفن وآخرون (Stéphanie, et al, 2005) هدفت إلى تقييم الوظائف التنفيذية، وأما دراسة ويبي وآخرون (Wiebe et al, 2011) فهدفت إلى دراسة الفروق بين الجنسين في الوظائف التنفيذية، وفيما يخص دراسة (عيناد ثابت، 2017) فهدفت إلى الكشف عن مستوى بعض الوظائف التنفيذية، وفي المقابل من ذلك نجد دراسات هدفت إلى معرفة أثر بعض المتغيرات على متغير الوظائف التنفيذية نذكر دراسة (محمد حافظ، نيفين، 2017)، ودراسة (منتصر صلاح، 2007).

وفيما يتعلق بالمنهج المتبع فنلاحظ أنه يختلف من دراسة إلى أخرى وذلك حسب ما تهدف إليه كل دراسة (شبه تجريبي، وصفي) وذلك بالاعتماد على مقاييس الوظائف التنفيذية على عينات مختلفة،

حيث تراوح حجم العينة ما بين (32 إلى 600)، فنجد أن معظم الدراسات السابقة الذكر استهدفت عينة الأطفال المتمدرسين، ماعدا دراسة كل من (محمد عبد الرحمان الشقيرات، 2015) ودراسة (بن علي الحربي مروان،2017)ودراسة (أشكناني صلاح مهدي، 2018) ودراسة كسلر وآخرون (Kesler et al, 2013)التي خصت الدراسة على عينات مختلفة من المجتمع.

وقد توصلت نتائج هذه الدراسات الى فاعلية البرامج العلاجية المستخدمة في تحسين أداء الوظائف التنفيذية وتنميتها، بالإضافة الى أن معظم هذه الدراسات أكدت أن متغير الوظائف التنفيذية له علاقة دالة بمتغيرات الدراسة، وفيما يخص الفروق فمن الدراسات التي نفت تماما وجود فروق بين الجنسين في الوظائف التنفيذية نجد دراسة (محمد عبد الرحمن الشقيرات، 2015)، ودراسة (منتصر صلاح، 2007)، ودراسة ويبي وآخرون (Wiebe ,et al,2011)، وكما أكدت دراسة (السرسي، رزق البحيري، حسن، 2015) وجود فروق دالة بين ذوي نقص الانتباه وفرط الحركة في درجة الوظائف التنفيذية، و أما دراسة(محمد حافظ، نيفين، 2017) فقد أشارت الى وجود مسارات موجبة دالة من متغير العمر الى متغير الوظائف التنفيذية، في حين دراسة (هناء عزت محمد عبد الجواد، 2013) توصلت إلى وجود مساهمة لمتغير الوظائف التنفيذية في التنبؤ بأداء أفراد العينة.

2.1. الدراسات التي تناولت متغير صعوبات القراءة وعلاقته ببعض المتغيرات الأخرى:

1.2.1.الدراسات العربية:

- **دراسة(نصرة محمد عبد المجيد جلجل، 1993):** هدفت الدراسة إلى تشخيص العسر القرائي غير العضوي لدى عينة من تلاميذ الحلقة الأولى من التعليم الأساسي، مع دراسة لفاعلية برنامج

مقترح، واشتملت عينة الدراسة على (388) تلميذا منها (185) ذكور و(203) إناث، حيث تراوحت أعمارهم ما بين (7- 12) سنة، وقد أسفرت نتائج الدراسة على حدوث تقدم بالنسبة للأبعاد المختلفة للاختبار التشخيصي للعسر القرائي، حيث طرأ تحسن بالنسبة للقراءة الصامتة فيما يخص (التعرف وفهم الكلمات)، (فهم الجمل)، (فهم الفقرة) وكذلك تحسن أداء التلاميذ من جانب القراءة الجهرية، والذي انعكس في قلة عدد الأخطاء في الأداء البعدي بالنسبة لجميع الأخطاء (الحذف، التكرار، الإضافة، الإبدال)، وكما بينت النتائج أيضا تحسن طفيف بالنسبة لمهارة (التعرف على الكلمات) وتحسن ملموس لمهارة (فهم الكلمات ، فهم الجمل، فهم الفقرات) هذا بالنسبة للقراءة الصامتة، أما القراءة الجهرية فقد تحسنت عن طريق انخفاض عدد الأخطاء (الحذف، التكرار، الإضافة، الإبدال)، وكما طرأ تحسن بصورة عامة لجميع مهارات القراءة الصامتة خاصة مهارة (فهم الجمل)، وكذلك تحسن عام بالنسبة للقراءة الجهرية، وانعكس ذلك في انخفاض عدد أخطاء الحذف والاضافة والابدال والتكرار والتحسن الأكبر كان في قلة أخطاء الإبدال حيث ظهر ذلك بصورة ملحوظة [1].

- **دراسة (أحمد السباعي خديجة، 1999):** هدفت الى دراسة بعض المتغيرات المعرفية والوجدانية المرتبطة بصعوبات تعلم القراءة لدى تلاميذ الصف الرابع من التعليم الاساسي باليمن، والتعرف على الفروق بين التلاميذ العاديين والتلاميذ ذوي صعوبات القراءة في بعض المتغيرات المعرفية والوجدانية، حيث اشتملت عينة الدراسة على (338) تلميذا، (188) من ذوي صعوبات القراءة و (150) من العاديين، وقد أسفرت نتائج الدراسة على وجود علاقة دالة إحصائيا بين المعالجة المعرفية المتتابعة والتحصيل القرائي لدى عينة الدراسة، ووجود علاقة دالة احصائيا بين

---

[1]- أحمد تقي الدين، مرباح، *عسر القراءة وعلاقته بالتوافق النفسي لدى عينة من تلاميذ السنة الخامسة إبتدائي بمدينة الأغواط*، رسالة ماجستير، قسم علم النفس، جامعة مولود معمري، تيزي وزو، (2015): ص 12.

تحقيق الذات والتحصيل القرائي لدى عينة البحث، وكما تبين ايضا عدم وجود فروق دالة احصائيا بين التلاميذ العاديين والتلاميذ ذوي صعوبات القراءة في المعالجة المعرفية والمتزامنة والتخطيط، ولا توجد فروق دالة احصائيا بين التلاميذ العاديين والتلاميذ ذوي صعوبات القراءة في عملية الانتباه، وكما بينت النتائج ايضا عدم وجود فروق دالة احصائيا بين التلاميذ العاديين والتلاميذ ذوي صعوبات القراءة في المتغيرات الوجدانية، الدافعية للإنجاز، مركز الضبط، تحقيق الذات [1].

- **دراسة (شرفوح البشير، 2006):** هدفت الى دراسة انعكاس عسر القراءة على السلوك العدواني لدى التلاميذ المعسرين في الجزائر العاصمة، ومقارنتها مع التلاميذ العاديين، ولتحقيق هذا الهدف تم استخدام المقابلة والملاحظة وأدوات لقياس النضج العقلي (اختبار الذكاء)، اختبار القراءة الجهرية، واختبار التمييز السمعي اللفظي، اختبار التمييز البصري اللفظي، مقياس انتباه الاطفال وتوافقهم داخل القسم، مقياس السلوك العدواني للأطفال، استمارة المستوى الاقتصادي والاجتماعي، حيث طبقت على عينة قوامها (120) تلميذا (60) منهم معسرا و(60) تلميذ عادي من تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي اعمارهم تتراوح مابين (9-12) سنة، حيث توصلت نتائج الدراسة الى وجود فروق ذات دلالة احصائية بين المعسرين والعاديين في عملية الانتباه أي وجود اختلاف بينهما، ووجود علاقة ارتباطية ذات دلالة احصائية بين عملية الانتباه لدى المعسرين وأدائهم القرائي، ووجود علاقة ارتباطية ذات دلالة احصائية بين عملية الانتباه لدى المعسرين وعدوانهم، ووجود علاقة ارتباطية ذات دلالة احصائية بين عسر القراءة والعدوانية، وبعد التأكد من وجود فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطات درجات التلاميذ معسري القراءة والعاديين على مقياس السلوك العدواني المباشر، وبالتالي ينتج عسر القراءة سلوك عدواني مباشر، وكذلك بعد تطبيق مقياس

---

[1]- مرباح، مرجع سابق، ص 13.

السلوك العدواني المباشر وغير المباشر واللفظي تم التوصل الى ان عسر القراءة ينتج سلوك عدواني مباشر وكذلك غير المباشر واللفظي [1].

- **دراسة (عبد الله بن محمد عايض آل تميم، 2007):** هدفت الدراسة الى تحديد صعوبات القراءة الجهرية لدى تلاميذ الصف الثالث ابتدائي والكشف عن فاعلية القصص المسجلة على الأقراص المدمجة في علاج صعوبات القراءة الجهرية على مستوى تعرف المقروء والنطق، ولتحقيق هذا الهدف تم استخدام قصص مسجلة على أقراص مدمجة وبطاقة رصد الأخطاء ودليل المعلم، والبرنامج العلاجي، حيث طبقت على عينة قوامها(64) تلميذا من تلاميذ الصف الثالث ابتدائي تم تقسيمهم الى مجموعتين متساويتين، حيث تم استخدام المتوسط الحسابي والانحراف المعياري ومعامل ألفا كرونمباخ، وتحليل التباين المصاحبANOVA، وبعد المعالجة الإحصائية توصلت نتائج الدراسة الى انه عند مقارنة أخطاء المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في اختبار القراءة الجهرية البعدي تبين وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى (0.01) بين المجموعتين لصالح المجموعة التجريبية، فيما يتعلق بأخطاء تعرف الكلمة والإضافة والحذف، التكرار والإبدال، القراءة المتقطعة والتوقف الخطأ، عدم التفريق بين اللام الشمسية واللام القمرية، الحركات الرجعية، والقفز على بعض الرموز ، الاستبدال، عدم التفريق بين الأصوات المتشابهة في المخرج، الخوف والخجل، وبالتالي أن البرنامج العلاجي والمتمثل في استخدام القصص المسجلة

---

[1]– أسماء، خوجة. صعوبات تعلم القراءة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية – دراسة ميدانية ببعض ابتدائيات مدينة المسيلة. **مجلة الجامع في الدراسات النفسية والعلوم التربوية**. جامعة محمد بوضياف المسيلة. المجلد (04). العدد (01). 101– 128. (2019): ص 28.

على الاقراص المدمجة ، كان له تأثير كبير في تحسين مستوى تلاميذ المجموعة التجريبية في علاج صعوبات القراءة لدى تلاميذ الصف الثالث ابتدائي [1].

- **دراسة (نادية عبد الغني، مصطفى أبو دقة، 2010)** : هدفت الدراسة الى الكشف عن نسبة صعوبات القراءة لدى طلبة الصفوف الثاني والثالث والرابع في المرحلة الأساسية في مدارس محافظة رام الله والبيرة في فلسطين، ولتحقيق اهداف الدراسة تم استخدام اختبار تحصيلي في اللغة العربية لقياس المهارات القرائية الأساسية، واختبار غير لفظي لقياس القدرة العقلية، وقائمة الخصائص السلوكية المميزة لذوي صعوبات التعلم على معلمي ومعلمات الصفوف الأساسية، وتم تحديد طلبة صعوبات التعلم من خلال تطبيق محكات التشخيص لصعوبات التعلم، حيث طبقت على عينة مكونة من (1385) طالب وطالبة، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن عدد الطلبة الذين لديهم صعوبات القراءة في الصف الثاني الأساسي هي (64) طالب وطالبة من أصل (380) طالب وطالبة، بنسبة مئوية قدرها (17%)، وفي الصف الثالث الأساسي بلغ عدد الطلبة الذين لديهم صعوبات تعلم (65) طالب وطالبة من أصل (372) بنسبة مئوية قدرها (14%)، وبالنسبة للصف الرابع فقد بلغ عدد الطلبة الذين لديهم صعوبات التعلم (92) من أصل (533) بنسبة مئوية قدرها (17%)، أما بالنسبة للفروق بين الجنسين فيما يتعلق بانتشار صعوبات التعلم فكانت واضحة تماما لصالح الإناث، حيث كانت نسبة الانتشار أقل لدى الإناث منها لدى الذكور، ففي الصف الثاني كانت نسبة الذكور (19%)، بينما كانت عند الإناث (11%) فقط، أما الصف

---

[1]– نور الدين، حطراف. محمد، رومان، إقتراح برنامج تربوي لعلاج عسر القراءة لدى تلاميذ السنة الثالثة ابتدائي بمدارس معسكر، مجلة الجامع في الدراسات النفسية والعلوم التربوية، العدد (07)، 285– 309، (2017): ص 297.

الثالث فكانت نسبة الذكور (22%) بينما كانت عند الإناث (17%)، وبالنسبة للصف الرابع فكانت عند الذكور (22%) في حين كانت عند الإناث (16,8%) [1].

- **دراسة (تعوينات علي، 2011):** هدفت الى دراسة عسر القراءة وأثره على التحصيل الدراسي في التعليم الابتدائي (السنة الرابعة ابتدائي نموذجا)، و التعرف على وجود فروق بين التلاميذ الذين يعانون من عسر القراءة وبين التلاميذ العاديين، تكونت عينة الدراسة من مجموعتين: الأولى مجموعة معسرين وقد اختيرت قصديا، والثانية مجموعة عاديين وقد اختيرت عشوائيا، حيث تم استخدام المنهج الوصفي وبعد المعالجة الإحصائية أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائيا بين التلاميذ الذين يعانون من عسر القراءة وبين التلاميذ العاديين، في درجات التحصيل الدراسي بكل أبعاده (قراءة، تعبير، إملاء، معدل فصلي) [2].

- **دراسة(جنان أمين، 2012):** هدفت الدراسة إلى الكشف عن مؤشرات عسر القراءة عند التلاميذ المدروسين، وذلك من خلال نموذج مورتون، ووضع برنامج علاجي مقترح لتحسين مستوى القراءة عندهم. ولتحقيق هذا الهدف تم استخدام المنهج التجريبي، حيث تم استخدام بطارية تكونت من مجموعة من الاختبارات، واختبار رسم الرجل، النص التشخيصي لعسر القراءة، اختبار ستروبSTROOPبطاقة Bو C، حيث طبقت على عينة قوامها (163) تلميذ بالصف الرابع ابتدائي منهم 92 تلميذة و 71 تلميذ، تتراوح اعمارهم بين (8-12) سنة، وقد تم فرز عينة العلاج والتي تكونت من (15) تلميذ تتراوح اعمارهم ما بين (9-12) سنة، منهم (6) اناث و(9) ذكور قسموا إلى مجموعتين، مجموعة تجريبية ومجموعة ضابطة، وتم تطبيق مجموعة من الاختبارات

---

[1]- خوجة، مرجع سابق، ص 115.

[2]- فاطمة، دقماق، عسر القراءة وعلاقته بتقدير الذات لدى عينة من تلاميذ الحلقتين الثانية والثالثة. **مجلة الجامعة الإسلامية. صوت الجامعة**، العدد (11)، 09- 166، (2017): ص 48.

القبلية والبعدية تمثلت في: اختبار le Cale، اختبار N-EEL، اختبار Stroop، اختبار Columbia للذكاء، اختبار تشخيص عسر القراءة، والبرنامج العلاجي المقترح.

وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن نتائج التطبيق البعدي كانت دالة إحصائيا عند مستوى دلالة(0,01) لصالح المجموعة التجريبية في الاختبار البعدي في علاج الصعوبات القرائية المتمثلة في (الحذف، القلب، الإبدال، الإضافة، التعويض، مجموع الأخطاء وزمن القراءة) بينما لم تكن كذلك لدى المجموعة الضابطة لأنها لم تتعرض للبرنامج [1].

- **دراسة (محمود مصطفى، 2012)** : هدفت الدراسة لعلاج الضعف في مهارات الفهم القرائي لدى تلاميذ ذوي صعوبات التعلم بالصف الأول الإعدادي باستخدام استراتيجية قائمة على التعلم المنظم ذاتيا، ولتحقيق هذا الغرض تم استخدام الاختبار التشخيصي لتحديد مهارات الفهم القرائي لتلاميذ الصف الاول الاعدادي، ومقياس سلوك التلميذ لفرز حالات صعوبات التعلم، واختبار الذكاء المصور، واختبار الفهم القرائي، حيث طبقت على عينة تتكون من (52) تلميذا، تم تقسيمهم الى مجموعتين (تجريبية وضابطة)، حيث أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لصالح القياس البعدي [2].
- **دراسة (مرباح احمد تقي الدين، 2015)**: هدفت الدراسة إلى التعرف على عسر القراءة وعلاقتها بالتوافق النفسي لدى تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي بمدينة الأغواط، ولتحقيق اهداف

---

[1]- أمين، جنان، دراسة نفس عصبية لعسر القراءة وعلاجها بالاعتماد على البطارية الجديدة لتقييم اللغة (N-EEL) إعداد بروتوكول علاجي لإعادة التربية القرائية، رسالة دكتوراه، جامعة الجزائر 2، (2012): ص 107-117.

[2]- رجاء، محمود أبو علام. علاء سعيد، محمد الدرس. أماني سعيدة، سيد إبراهيم، فعالية برنامج تدريبي قائم على استيراتيجية التنظيم الذاتي في تخفيف صعوبات الفهم القرائي لدى تلاميذ الحلقة الاعدادية، **مجلة العلوم التربوية**. العدد (03)، الجزء (02)، 602-637، (2014): ص 615.

الدراسة تم استخدام مقياس التقدير التشخيصي لصعوبة القراءة لـ "فتحي الزيّات، 2007"، واختبار رسم الرجل للذكاء لـ" جودانوف هارس، 1926 "، واختبار القراءة الجهرية لـ " شرفوح البشير، 2006"، واختبار القراءة الصامتة من أجل الفهم، وأيضا قائمة ملاحظة سلوك الطفل (التوافق النفسي) لـ" راسل،ن، كاسل، 1961 "، حيث طبقت على عينة قوامها (60) معسرا قرائيا من تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي (38) ذكور و(22) إناث، وتم استعمال مجموعة من الأساليب الإحصائية: كالنسب المئوية والمتوسطات والانحرافات المعيارية ومعامل الارتباط بيرسون واختبار الفروق (T test)، وبعد المعالجة الإحصائية توصلت نتائج الدراسة إلى أنه لا توجد علاقة دالة إحصائيا بين عسر القراءة والتوافق النفسي وأبعاده (الشخصي، الأسري، المدرسي) لدى عينة الدراسة، ولا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الإناث والذكور في عسر القراءة لدى أفراد عينة الدراسة، ولا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الإناث والذكور في التوافق النفسي الكلّي لدى افراد العينة [1].

- **دراسة (ياسمين عبد الكريم الديري، 2016)** : هدفت الدراسة الى الكشف عن فعالية برنامج تدريبي قائم على الاستراتيجيات المعرفية في تنمية مستوى التمثيل المعرفي للمعلومات لدى تلاميذ الصف الرابع أساسي من ذوي صعوبات التعلم في الفهم القرائي، ولتحقيق هذا الهدف تم استخدام اختبار الذكاء المصفوفات المتتابعة (لرافن) المقنن على البيئة السورية (رحمة 2004)، واختبار الفهم القرائي للأطفال (العجاج 1998) النموذج (أ)، مقياس مستوى التمثيل المعرفي للمعلومات، البرنامج التدريبي القائم على الاستراتيجيات المعرفية لتنمية مستوى التمثيل معرفي للمعلومات لدى تلاميذ صعوبات تعلم الفهم القرائي، حيث طبقت على عينة قوامها (16) تلميذا وتلميذة من الفئة

[1]– مرباح، مرجع سابق، ص 06.

العمرية (9-11) سنة، تم تقسيمهم إلى (8) مجموعة تجريبية و(8) مجموعة ضابطة، ممن يعانون من مستويات متعددة من صعوبات الفهم القرائي، وبينت نتائج الدراسة من خلال المعالجات الإحصائية التي تظهر نتائج المقارنات(القبلية، البعدية المباشرة، البعدية التتبعية)، لكل من المجموعتين التجريبية والضابطة من تلاميذ صعوبات تعلم الفهم القرائي، وكما بيّنت النتائج ايضا وجود تحسن وثبات في أداء المجموعة التجريبية بالمقارنة بين أداء أفرادها من جهة، ومع أفراد المجموعة الضابطة من جهة أخرى في مهارات مستوى التمثيل المعرفي للمعلومات لكل مجال فرعي (الاحتفاظ، المعنى، الربط والاشتقاق، التوليف، المرونة العقلية المعرفية) وللدرجة الكلية، وكما أظهرت نتائج الدراسة من خلال المعالجات الإحصائية التي تظهر نتائج المقارنات (القبلية، البعدية المباشرة، التتبعية) لكل من المجموعتين التجريبية والضابطة من تلاميذ صعوبات تعلم الفهم القرائي، وجود تحسن وثبات في أداء المجموعة التجريبية بالمقارنة بين أداء أفرادها من جهة، ومع أداء أفراد المجموعة الضابطة من جهة أخرى في مهارات الفهم القرائي لكل مجال فرعي (إدراك معنى الكلمة، إدراك معنى الجملة، إدراك معنى الفقرة، إدراك معنى النص، إدراك العلاقات اللغوية، إدراك المتعلقات اللغوية، وللدرجة الكلية [1].

- **دراسة (قدي سمية، 2017):** هدفت الدراسة الى الكشف عن العلاقة بين صعوبات تعلم القراءة والانسحاب الاجتماعي لدى تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي بولاية مستغانم، حيث استخدمت الباحثة مقياس الانسحاب الاجتماعي من اعداد "عادل عبد الله " ومقياس صعوبات تعلم القراءة لبشير معمريه، حيث طبقت على عينة مكونة من (100) تلميذ وتلميذة من ذوي صعوبات تعلم

[1]- ياسمين، عبد الكريم الديري، فاعلية برنامج تدريبي قائم على الإستيراتيجيات المعرفية في تنمية مستوى التمثيل المعرفي للمعلومات لدى تلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة في الفهم القرائي، رسالة ماجستير، قسم التربية الخاصة، جامعة دمشق، (2016): ص 146.

القراءة والذين تم اختيارهم من (6) مدارس ابتدائية تابعة لمدينة مستغانم، وبعد المعالجة الإحصائية توصلت نتائج الدراسة وجود علاقة دالة إحصائيا بين صعوبات تعلم القراءة والانسحاب الاجتماعي لدى التلاميذ المتمدرسين في السنة الرابعة ابتدائي، وعدم وجود فروق دالة إحصائيا في العلاقة بين صعوبات تعلم القراءة والانسحاب الاجتماعي لدى التلاميذ المتمدرسين في السنة الرابعة ابتدائي يعزى لمتغير الجنس، ولا توجد فروق دالة إحصائيا بين التلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة المتمدرسين في السنة الرابعة ابتدائي في الانسحاب الاجتماعي يعزى لمستوى الصعوبة [1].

- **دراسة (حطراف ورومان، 2017):** هدفت الدراسة إلى معرفة مدى فاعلية برنامج تربوي مقترح في علاج عسر القراءة لدى عينة من تلاميذ السنة الثالثة ابتدائي، ولتحقيق هدف الدراسة تم استخدام اختبار رسم الرجل "لجودانوف"، واختبار القراءة والمتمثل في نص مقتبس من الكتاب المدرسي لوزارة التربية الوطنية الجزائرية، طبقت على عينة مكونة من (40) تلميذ وتلميذة من ذوي صعوبات التعلم في القراءة موزعين بالشكل التالي: (20) ضابطة، (20) تجريبية وزعوا بطريقة عشوائية، وبعد المعالجة الإحصائية دلت النتائج على وجود فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطي عدد الأخطاء لتلاميذ المجموعة التجريبية والضابطة لصالح المجموعة التجريبية في الاختبار البعدي عند مستوى الدلالة 0.05 في الأبعاد الأربعة (الحذف، الإضافة، الإبدال، التكرار) [2].

- **دراسة(شلابي عبد الحفيظ، 2017):** هدفت الدراسة الى تصميم اختبار للكشف عن عسر القراءة في الوسط المدرسي وتطبيقه على تلاميذ المرحلة الابتدائية السنة الثالثة والرابعة ابتدائي

---

[1]– سمية، قدي، صعوبات تعلم القراءة وعلاقتها بظهور الإنسحاب الإجتماعي لدى تلاميذ المرحلة الإبتدائية، مجلة العلوم الإنسانية والإجتماعية، العدد (30)، 421– 430، (2017): ص421.

[2]– حطراف، رومان، مرجع سابق، ص 285.

بولاية تلمسان، ولتحقيق هدف الدراسة تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي وذلك للإجابة على مجموعة من الأسئلة التي يتم الإجابة عنها من خلال الأساليب والاختبارات الإحصائية المناسبة، لإيجاد معاملات صدق وثبات هذا الاختبار، وكما تم استخدام مقياس لتشخيص عسر القراءة (صلاح عميرة علي 2005) للتأكد من الأطفال الذين يعانون من العسر القرائي، وكما اعتمدت على اختبار (T) للفروق بين الأطفال العاديين والمعسورين، حيث طبق على عينة مكونة من (200) تلميذ، وتوصلت نتائج الدراسة إلى دلالات صدق وثبات هذا الاختبار تتفق مع الاختبار الجيد الذي يساهم في الكشف عن عسر القراءة، وكما توصلت إلى وجود فروق بين الأطفال العاديين والمعسورين في الأخطاء في النص والوعي الفونولوجي، ووجود فروق بين الأطفال العاديين والأطفال المعسورين في درجات اختبار الجرس والاستراتيجية المتبعة [1].

- **دراسة (الشيخ حمود، زاهر العبري،2019):** هدفت الدراسة الى الكشف عن فاعلية برنامج تدريبي في تحسين مستوى الذاكرة العاملة لدى طالبات صعوبات تعلم القراءة في محافظة مسقط بسلطنة عمان، ولتحقيق هذا الهدف تم استخدام اختبار رافن للمصفوفات المتتابعة الملون لغرض تشخيص طالبات صعوبات تعلم القراءة، كما استخدم بطارية مهام الذاكرة العاملة للأطفال من إعداد (Alloway) لقياس فاعلية البرنامج التدريبي، ولغرض اختبار فرضيات الدراسة تم استخدام اختبار مان وتني (Man Witny)، وإختبار " ويلكوكسون"للقياسين القبلي والبعدي لمجالات مقياس الذاكرة العاملة لأفراد المجموعة التجريبية، حيث طبقت على عينة قوامها (10) طالبات ذوات صعوبات التعلم بالصف الخامس الأساسي، وتم تقسيم العينة إلى(5) طالبات في المجموعة التجريبية و(5) طالبات في المجموعة الضابطة، وأشارت النتائج إلى وجود فروق بين درجات

---

[1]– عبد الحفيظ، شلابي، إختبار لعسر القراءة لأطفال المرحلة الإبتدائية، رسالة دكتوراه، قسم علم النفس، جامعة أبو بكر بلقايد، تلمسان، 2017: ص 05.

المجموعة الضابطة ودرجات المجموعة التجريبية على المقياس البعدي لصالح المجموعة التجريبية ووجود فروق بين درجات المجموعة التجريبية في القياس القبلي والقياس البعدي لصالح القياس البعدي يعزى للبرنامج التدريبي المطبق في هذه الدراسة، كما أنه لا توجد فروق بين درجات المجموعة التجريبية بين القياسين البعدي والمؤجل[1].

- **دراسة (خوجة أسماء،2019):** هدفت الدراسة الى تشخيص صعوبات تعلم القراءة، وتحديد نسبة انتشارها لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية ببعض ابتدائيات مدينة المسيلة، والتعرف على الفروق بين الجنسين في نسبة انتشار صعوبات القراءة، حيث تم استخدام مجموعة من الادوات التشخيصية (المقابلة، المقاييس التقديرية التشخيصية " لفتحي الزيات "، استمارة المستوى الاقتصادي والاجتماعي، واختبار الذكاء (رسم الرجل لجودانوف هاريس)، (واختبار تشخيص صعوبة القراءة)، حيث طبقت على عينة قوامها (64) تلميذا، وبعد المعالجة الاحصائية أظهرت النتائج وجود نسبة انتشار مرتفعة لصعوبة تعلم القراءة تقدر ب(14,06%) من مجموع عينة الدراسة، ووجود فروق بين الجنسين في نسبة انتشار صعوبات تعلم القراءة لصالح الذكور [2].

2.2.1. الدراسات الأجنبية:

- **دراسة(Scarborough.1998):** تضمنت هذه الدراسة تحليل (61) دراسة طولية شملت (30) طفلا تراوحت أعمارهم بين 4 سنوات ونصف و6 سنوات لمدة دامت بين عام و 3 سنوات، قام خلالها بقياس نوعين من المهارات: غير اللفظية (بصرية، حركية وبصرية، حركية) وأخرى لفظية

---

[1]– محمد عبد الحميد، الشيخ حمود. الغالية، زاهر العبري. فاعلية برنامج تدريبي في تحسين الذاكرة العاملة لدى طالبات صعوبات التعلم القراءة في محافظة مسقط، **مجلة جامعة الشارقة للعلوم الانسانية والاجتماعية**، المجلد(16)، العدد(1)، 354-381، (2019): ص 354.

[2]– خوجة ، مرجع سابق، ص 101.

لغوية (فونولوجية، حرفية، مفرداتية، ونحوية) باستعمال مجموعة من الاختبارات، وخلصت نتائج الدراسة إلى أن المهارات غير اللفظية لا يمكنها أن تنبئنا عن أداء الطفل المستقبلي في القراءة، بينما هناك بعض المهارات اللفظية خاصة تلك المتعلقة بإنتاج الكلام (مثل التعرف على الحروف)، التي تعتبر أكثر قدرة على التنبؤ بالمهارة القرائية المستقبلية وبالتالي يمكن اعتمادها كمؤشر لصعوبات القراءة المحتملة لاحقا[1].

- **دراسة (سوانسون وألكسندر، 1997)**: هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على تفاعل العمليات المعرفية وعلاقتها بالأداء القرائي ومعرفة الكيفية التي تتفاعل بها العمليات المعرفية وتترابط بصورة متداخلة للتنبؤ بذوي صعوبات تعلم القراءة، ودراسة الارتباطات بين مقياس الذاكرة الفعالة وتلك المتعلقة بالوحدات الصوتية والمعالجات الإملائية وعلاقتها بالأداء القرائي لذوي صعوبات تعلم القراءة والماهرين في القراءة، ومن أهم النتائج التي توصلت اليها هذا الدراسة أن ذوي صعوبات تعلم القراءة لديهم قصور في جميع العمليات المعرفية مقارنة بالماهرين بالقراءة ، وان الذاكرة الفعالة تبدأ بصورة مثلى بعملية فهم القراءة لكل من المجموعتين، ويتنبأ الإدراك الصوتي بصورة مثلى بالكفاية في التعرف على الكلمات الخاطئة لذوي صعوبات التعلم، وأن العمليات المعرفية التي تسهم في أوجه القصور الخاصة بالقراءة يتم فيها على خير وجه في سياق اندماجها في أوسع العمليات الأخرى وليس عندما تكون مفردة [2].

- **دراسة (ويلكون وآخرون، Willcut et al, 2001)** : هدفت الدراسة إلى التعرف على الفروق في العجز المعرفي بين الأطفال الذين يعانون من اضطراب ضعف الانتباه والنشاط الزائد

---

[1]– مفيدة ، مراكب، الكشف المبكر عن صعوبات التعلم المدرسي لدى تلاميذ المرحلة الإبتدائية (نموذج صعوبات القراءة)، دراسة ميدانية بمدارس ولاية عنابة، رسالة ماجستير، قسم علم النفس، جامعة عنابة، (2010): ص 21.

[2]– شلابي، مرجع سابق، ص 09.

وأقرانهم الذين يعانون من صعوبات تعلم القراءة، حيث استخدم مقياس الذاكرة العاملة، واختبار للمعرفة القرائية، اختبار الفهم القرائي ومقياس ضعف الانتباه والنشاط الزائد، مقياس وكسلر لذكاء الأطفال، حيث طبقت على عينة مكونة من (260) طفلا يعانون من اضطراب ضعف الانتباه والنشاط الزائد، وتكونت المجموعة الثانية من (39) طفلا يعانون من صعوبات تعلم فقط، بينما احتوت المجموعة الثالثة على (48) طفلا يعانون من اضطراب ضعف الانتباه والنشاط الزائد بالإضافة إلى صعوبات التعلم، وتكونت المجموعة الرابعة من (121) طفلا من العاديين، حيث أسفرت نتائج الدراسة عن وجود فروق جوهرية في العجز المعرفي بين المجموعات الأربعة، حيث كانت المجموعة التي تعاني من اضطراب ضعف الانتباه والنشاط الزائد وصعوبات التعلم معا هي الأشد ضعفا في القدرات المعرفية، يليها المجموعة التي لديها صعوبات تعلم فقط، وأخيرا مجموعة العاديين [1].

- **دراسة (إتتشالتز،Scuhltz 2005)** : هدفت الدراسة إلى قياس أثر التنظيم الذاتي على الفهم القرائي لدى ذوي صعوبات القراءة بمرحلة التعليم الأساسي، ولتحقيق هذا الهدف تم استخدام مقياس الكفاءة الذاتية في القراءة واختبار الفهم والطلاقة القرائية، ومقياس الفاعلية الموجبة والسالبة للأطفال واختبار الوعي بالعمليات الصوتية، حيث طبقت على عينة من تلاميذ الصف الرابع الى الثامن من ذوي صعوبات القراءة، تم تدريبهم على استراتيجية التنظيم الذاتي للتعلم بشكل فردي لمدة خمسة أسابيع، وبعد المعالجة الاحصائية تم التوصل إلى وجود فروق ذات دلالة احصائية بين التلاميذ في القياسين القبلي والبعدي لصالح القياس البعدي [2].

---

[1]– عبد الحميد، سعيد حسن، دراسة مقارنة بالمهارات الإجتماعية بين الأطفال ذوي صعوبات التعلم والعاديين في سلطنة عمان، **مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والنفسية**، المجلد(01)، العدد(01)، (2009): ص 83.

[2]– محمود أبو علام و آخرون، مرجع سابق، ص 614.

3.2.1.التعقيب على الدراسات السابقة التي تناولت متغير صعوبات القراءة وعلاقته ببعض المتغيرات الأخرى:

تؤكد معظم الدراسات انشغال الباحثين بموضوع صعوبات القراءة، ويثبت ذلك من خلال تعدد هذه الدراسات بتعدد أهدافهم في ذلك؛ فمنهم من هدف إلى دراسته من خلال علاقته بالتوافق النفسي كدراسة (مرباح احمد تقي الدين، 2015)،وأما دراسة (قدي سمية، 2017) فقد ربطته بالانسحاب الاجتماعي، وأيضا علاقة صعوبات القراءة بالعمليات المعرفية الموضحة في دراسة(سوانسون وألكسندر، 1997)، في حين درسه (شرفوح البشير، 2006) من خلال علاقته بالسلوك العدواني، وأما فيما يخص الفروق بين الجنسين في صعوبات القراءة نجد ذلك عند دراسة (خوجة أسماء،2019)، وفي نفس السياق حيث هدفت دراسة كل من (تعوينات علي، 2011) ودراسة(أحمد السباعي خديجة، 1999) إلى التعرف على الفروق بين ذوي صعوبات القراءة والعاديين، وكما نجد ايضا دراسة (ويلكون وآخرون، Willcut et al, 2001) درست الفروق بين ذوي اضطراب نقص الانتباه وفرط النشاط وذوي صعوبات تعلم القراءة، وفي المقابل من ذلك نجد دراسات هدفت إلى بناء وتطوير بعض المقاييس الخاصة بصعوبات القراءة من خلال ما وضحته دراسة (شلابي عبد الحفيظ، 2017)،وأما الدراسات المتبقية فهدفت إلى دراسة هذا المتغير من خلال التحقق من مدى فاعلية مختلف البرامج العلاجية المستخدمة في علاج وتحسين مهارات القراءة لدى افراد العينة، حيث تنوعت الاستراتيجيات الإرشادية والعلاجية وتمايزت التصميمات التجريبية التي تم استخدامها لتنفيذ هذه البرامج، إلا أن الأكثر استخداما هو التصميم بمجموعتين واحدة تجريبية وأخرى ضابطة.

وأما فيما يخص المنهج المتبع فنجد ان الدراسات السابقة الذكر منها ما اعتمد على المنهج الوصفي ومنها ما اتبع المنهج الشبه تجريبي وذلك حسب ما يناسب كل دراسة وأهدافها، وفيما يخص الأدوات المستخدمة تمثلت في مقاييس واختبارات صعوبات تعلم القراءة لدى أفراد العينة، هذه الأخيرة نجدها تنوعت حسب نوع وهدف الدراسة، إذ أننا لاحظنا أن معظم الدراسات استهدفت عينات من تلاميذ المرحلة الابتدائية(الصف الثالث والرابع والخامس) وهذا ما يتناسب مع الدراسة الحالية، ما عدا دراسة كل من (محمود مصطفى، 2012) ودراسة (نادية عبد الغني، مصطفى أبو دقة، 2010)فقد خصت بالدراسة عينات من تلاميذ المرحلة الأساسية حيث أن حجم العينة في هذ الدراسات قد تراوح ما بين (10- 1385).

وفيما يتعلق بالنتائج المتحصل عليها فهناك دراسات أكدت على وجود علاقة لصعوبات تعلم القراءة ببعض المتغيرات كدراسة (قدي سمية، 2017) ودراسة (شرفوح البشير، 2006) بالإضافة الى دراسة (أحمد السباعي خديجة، 1999)، في حين أكدت دراسة (مرباح احمد تقي الدين، 2015) عدم وجود هذه العلاقة الارتباطية، وفيما يخص الفروق بين الجنسين في صعوبات القراءة فقد توصلت دراسة(خوجة أسماء،2019) إلى وجود فروق بين الجنسين وكان ذلك لصالح الذكور، وأما دراسة(نادية عبد الغني ومصطفى أبو دقة، 2010) فقد بينت وجود فروق لصالح الإناث، وأما دراسة كل من (قدي سمية، 2017) ودراسة(مرباح احمد تقي الدين، 2015) نفت تماما وجود فروق تعزى لمتغير الجنس، وفيما يخص دراسة (شلابي عبد الحفيظ، 2017)و دراسة (تعوينات علي، 2011) و أيضا دراسة (شرفوح البشير، 2006) قد أشارت في نتائجها إلى وجود فروق دالة إحصائيا بين الاطفال العاديين والمعسورين، في حين توصلت دراسة (أحمد السباعي خديجة، 1999) إلى عدم وجود فروق بين التلاميذ العاديين وذوي صعوبات القراءة، بالإضافة الى ما توصلت إليه نتائج دراسة (Scarborough,1998) في دراسته الطولية التي أكدت أن هناك

بعض المهارات اللفظية التي من خلالها يمكننا التنبؤ بالقدرات القرائية مستقبلا، وكما تبين من الدراسات التي صممت البرامج العلاجية فاعليتها في تحسين مختلف مستويات مهارة القراءة لدى أفراد العينة المدروسة.

3.1. الدراسات التي تناولت العلاقة بين المتغيرين:

1.3.1.الدراسات العربية:

- **دراسة (علي، 2014):** هدفت الدراسة إلى تقييم الوظائف التنفيذية للأطفال الذين يعانون من اضطراب نقص الانتباه وفرط الحركة فقط، والأطفال الذين يعانون من عسر القراءة فقط، بالإضافة إلى الأطفال الذين يعانون من الاثنين معا، وللتحقق من ذلك تم استخدام مقياس " وكسلر" لذكاء الأطفال، اختبار " كونرز" و اختبار "كيدي سات" ، وأيضا مقاييس التقدير التشخيصية لصعوبات التعلم، بطارية لقياس الوظائف التنفيذية والتي اشتملت على(اختبار الذاكرة العاملة، اختبار الأداء المستمر، اختبار بطاقة الفرز ويسكونسون)، حيث طبقت على عينة قوامها (90) طفلا تتراوح أعمارهم بين (8-12) سنة، وقد توصلت نتائج الدراسة إلى أن جميع الأنماط الثلاثة للاضطراب كان بهم ضعف في جميع اختبارات الوظائف التنفيذية(الذاكرة العاملة لفظية وبصرية، المرونة الإدراكية، النقل، ولون ستروب، اختبار الكلمة، التخطيط، وتثبيط الاستجابة) مقارنة بالأطفال العاديين [1].
- **دراسة (أبو عمار نادية، 2015):** هدفت الدراسة إلى الكشف عن فاعلية برنامج تدريبي قائم على استراتيجيات ما وراء المعرفة في تحسين مهارات الفهم القرائي لدى تلاميذ الصف الخامس

[1]- السرسي، البحيري، حسن، مرجع سابق، ص 110.

ذوي صعوبات تعلم القراءة، ولتحقيق اهداف الدراسة استخدمت الباحثة مقياس تقدير سلوك التلميذ لفرز حالات صعوبات التعلم من اعداد " مايكل بست" وتقنين " الشريف 2007"، ومقياس المصفوفات المتتابعة " لرافن " النسخة المعدلة تعريب وتقنين "رحمة 2004"، ومقياس صعوبات تعلم القراءة من اعداد " الزيات 2008"، وقائمة مهارات الفهم القرائي للصف الخامس الأساسي ومقياس الفهم القرائي لتلاميذ الصف الخامس الأساسي ، وبرنامج تدريبي قائم على استراتيجيات ما وراء المعرفة في تحسين مهارات الفهم القرائي لدى تلاميذ الصف الخامس ذوي صعوبات تعلم القراءة، وبعد المعالجة الإحصائية أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق جميعها دالة احصائيا عند مستوى دلالة أقل من (0,05) بين متوسطات درجات أفراد المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية على مقياس الفهم القرائي في جميع أبعاده، ودرجته الكلية في القياس البعدي لصالح المجموعة التجريبية، وكما أشارت النتائج أيضا إلى أنه توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى دلالة أقل من (0,05) بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية على مقياس الفهم القرائي في جميع أبعاده وفي الدرجة الكلية للمقياس، في القياسين القبلي والبعدي لصالح القياس البعدي، وكما أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0,05) في متوسط درجات أفراد المجموعة الضابطة على مقياس الفهم القرائي بأبعاده وفي الدرجة الكلية للمقياس بين القياسين القبلي والبعدي، وكما بينت النتائج أيضا وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0,05) في متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية على مقياس الفهم القرائي بأبعاده (مهارات فهم الكلمة، مهارات فهم الجملة، ومهارات فهم الفقرة، ومهارات تنظيم المادة، ومهارات العلاقات اللغوية) وبالدرجة الكلية بين القياسين البعدي والتتبعي لصالح القياس التتبعي [1].

[1]– نادية، أبو عمار، فاعلية برنامج تدريبي قائم على إستيراتيجيات ما وراء المعرفة في تحسين مهارات الفهم القرائي لدى تلاميذ الصف الخامس ذوي صعوبات تعلم القراءة، رسالة ماجستير، قسم التربية الخاصة، جامعة

- **دراسة (بزراوي نور الهدى، 2015):** هدفت الدراسة إلى التعرف على العلاقة الموجودة بين سعة الذاكرة العاملة وصعوبات تعلم القراءة من خلال الكشف عن درجة التأثر والتأثير بينهما، والكشف عن إمكانية وجود فروق دالة إحصائيا بين الأطفال العاديين والأطفال ذوي صعوبات القراءة في سعة الذاكرة لدى تلاميذ السنة لرابعة ابتدائي، ولتحقيق اهداف الدراسة استخدمت الباحثة مقياس التقدير التشخيصي لصعوبات القراءة " فتحي الزيات"، واختبار رسم الشخص " كودنوف فلورنس" لحساب الذكاء ، وتم أيضا استخدام المقابلة المقننة والملاحظة المباشرة ، بطارية التقدير المعرفي لتقييم اضطرابات الذاكرة والاضطرابات المعرفية المصاحبة لها " جون لويس سجنوري"، حيث طبقت على عينتين تضم (30) تلميذ وتلميذة (15) منهم يعانون من صعوبات تعلم القراءة، و(15) تلاميذ عاديين، تتراوح اعمارهم ما بين (9-12) سنة، وبعد المعالجة الإحصائية توصلت نتائج الدراسة الى وجود علاقة ارتباطية بين سعة الذاكرة العاملة وصعوبات القراءة، كلما تميز التلاميذ بسعة ذاكرة عاملة منخفضة كلما كانوا يعانون من صعوبات في القراءة (متوسطة الى شديدة)، ووجود فورق ذات دلالة احصائية بين العاديين وذوي صعوبات تعلم القراءة لصالح العاديين [1].

- **دراسة (هيام فتحي مرسي، 2019):** هدفت الدراسة إلى التعرف على أهم جوانب القصور في الوظائف التنفيذية المرتبطة والمنبئة بصعوبات التعلم في مجالي القراءة والحساب، وتألفت عينة الدراسة من (96) تلميذا ممن سبق تشخيصهم كصعوبات تعلم بالصفوف الدراسية الرابع والخامس والسادس ابتدائي، وقد تم تطبيق مقياس الوظائف التنفيذية الذي يتضمن (30) مفردة مقسمة إلى

دمشق، (2015): ص 138.

[1]- نور الهدى ، بزراوي، سعة الذاكرة العاملة عند ذوي صعوبات تعلم القراءة. **مجلة البحوث والدراسات الاجتماعية**، جامعة حمه لخضر، الوادي ،العدد (13)، (2015): ص 270.

ستة محاور وهي: الذاكرة العاملة والتخطيط وكف الاستجابة ومراقبة الذات والمرونة المعرفية وتنظيم الأدوات، كما تم تطبيق مقياس تحصيلي في مجالي القراءة والحساب، حيث أظهرت النتائج من خلال تحليل الانحدار المتعدد أن هناك ثلاث وظائف تنفيذية (الذاكرة العاملة والتخطيط وتنظيم الأدوات) هي من أهم الوظائف على التوالي التي يمكن أن تنبأ بصعوبات تعلم الحساب، وأكدت النتائج أيضا وجود علاقة ارتباطية موجبة بين صعوبات تعلم القراءة وقصور الوظائف التنفيذية الأخرى [1].

2.3.1.الدراسات الأجنبية:

- **دراسة (جون John، 1990)**:هدفت الدراسة إلى التعرف على علاقة الذاكرة العاملة بصعوبات التعلم وإمكانية التنبؤ بصعوبات تعلم القراءة، ولتحقيق أغراض الدراسة تم استخدام مقياس الذاكرة قصيرة المدى، حيث طبقت على عينة من ذوي صعوبات التعلم وأخرى من المتأخرين عقليا القادرين على التعلم، تتراوح أعمارهم ما بين (6-12) سنة، حيث توصلت نتائج هذه الدراسة إلى أن درجة اختبارات الذاكرة قصيرة المدى كانت متنبئة بالقدرة على القراءة وخاصة تلك المشبعة بالعامل اللفظي، بالإضافة إلى أن هذه الاختبارات تساعد على التمييز بين ذوي صعوبات التعلم والتلاميذ المتأخرين عقليا[1].
- **دراسة كتينغ وآخرون (Cutting et al, 2009)**:هدفت الدراسة الى التعرف على آثار الطلاقة واللغة الشفهية والوظيفة التنفيذية على أداء الفهم القرائي، وذلك من خلال البحث العميق ضمن إطار نفسي عصبي في دور كل من طلاقة قراءة الكلمات المعزولة أو عند وضعها في سياق الكلام، وبراعة اللغة الشفهية والوظيفة التنفيذية على أداء الفهم القرائي لدى تلاميذ متفوقين

[1]- فتحي مرسي، مرجع سابق، ص 39.

بشكل نموذجي (TD)، وتلاميذ صعوبات قراءة عامة (GRD)، وتلاميذ صعوبات محددة في الفهم القرائي (S-RCD)، حيث بلغ عدد العينة (56) طفلا منهم (25) ذكور و(31) إناث من عمر ما بين (9-13)، حيت تم تطبيق اختبار للقدرة والإنجاز، واختبارات نفسية عصبية، واختبارات للإنجاز، وحسب تجانس عينات الأطفال لأربعة متغيرات أساسية مستقلة وهي (العمر، القراءة الأساسية، الفهم القرائي، محكات نقص الانتباه مع فرط النشاط (ADHD)، كما تم تطبيق مقاييس(طلاقة القراءة، اللغة الشفهية، الوظيفة التنفيذية)، وأظهرت النتائج أن الأطفال من مجموعتي المتفوقين بشكل نموذجي (TD) وذوي صعوبات محددة في الفهم القرائي (S-RCD) قرأوا الكلمات المعزولة بمستوى أسرع من أطفال مجموعة ذوي صعوبات قراءة عامة (GRD)، وبالمقابل كان لمجموعة ذوي صعوبات قراءة عامة (GRD) طلاقة في قراءة الكلمات ضمن السياق مع نقاط ضعف في اللغة الشفهية، كما أظهر أطفال مجموعة ذوي صعوبات محددة في الفهم القرائي (S-RCD) ضعفا ملحوظا في أداء مهام الوظيفة التنفيذية (الذاكرة العاملة، التخطيط، التنظيم، المراقبة الذاتية) [2].

- **دراسة كارين وداهلين (Karin et Dahlin,2010)** : هدفت الدراسة إلى الكشف عن العلاقة بين الذاكرة العاملة والإنجاز في القراءة لـ (57) طفلا سويديا في المرحلة الابتدائية من ذوي الاحتياجات الخاصة، عن طريق برنامج تدريبي معرفي إدراكي، ثم تم دراسة كيفية ارتباط الأوجه المختلفة للذاكرة العاملة بنتائج قراءة الأطفال، وقد أثمرت تمارين الذاكرة العاملة بتأثيرات بدت ذات فائدة في تطور الاستيعاب القرائي للأطفال، وقد أظهرت النتائج أن الذاكرة العاملة يمكن ان تكون عاملا أساسيا في تطور القراءة وفي تعليم القراءة والكتابة بين الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة،

---

[1]- شلابي، مرجع سابق، ص 08.

[2]- عبد الكريم الديري، مرجع سابق، ص 83.

وأن التدخل لتطوير الذاكرة العاملة قد يساعد على أن يصبح الأطفال أكثر مهارة في الاستيعاب القرائي [1].

- **دراسة (تامارا، 2011)**: هدفت الدراسة إلى التعرف على العلاقة بين استراتيجية ما وراء المعرفة والفهم القرائي لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي ذوي صعوبات التعلم، ولتحقيق أهداف الدراسة تم تطبيق اختبار الفهم القرائي، واختبار وكسلر للذكاء، والبرنامج التدريبي القائم على خرائط التفكير، حيث طبقت على عينة قوامها (58) تلميذا، تم تقسيمهم الى مجموعتين: مجموعة تجريبية مكونة من (25) تلميذ، ومجموعة ضابطة مكونة من (33) تلميذ، حيث أسفرت نتائج البحث عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي بالنسبة للفهم القرائي لصالح القياس البعدي [1].

- **دراسة نيفو وبرزنتر (Nevo et Breznitz,2013)**: هدفت الدراسة إلى الكشف عن تأثير برامج تدريبات الذاكرة العاملة وتسريع القراءة على تطور مهارات القراءة وقدرات الذاكرة العاملة، حيث بلغ عدد عينة الدراسة (97) طفلا من الصف الثالث وتم تقسيمهم على ثلاث مجموعات دراسية وواحدة ضابطة، وقد خضعت كل مجموعة من المجموعات الدراسية الثلاث لتركيبة من برنامجين تدريبيين مختلفين: تدريب على تسريع القراءة، تمارين الذاكرة العاملة، تتبعها تمارين تسريع القراءة وأخيرا تمارين تسريع القراءة وتتبعها تمارين الذاكرة العاملة، وقد طورت جميع البرامج مهارات القراءة وقدرات الذاكرة العاملة للطلاب بشكل ملحوظ، مقارنة بالمجموعة الضابطة التي خضعت لبرنامج تسريع القراءة فقط، فقد تطورت لديهم دقة الألفاظ فقط، في حين تطورت الفصاحة والكلمات المستعارة لدى المجموعات التي خضعت لتمارين تسريع القراءة وتمارين الذاكرة العاملة

---

[1]– الشيخ حمود، زاهر العبري، مرجع سابق، ص 359.

معا، كما طورت المجموعة الضابطة والمجموعة التي خضعت لتمارين الذاكرة العاملة المتبوعة بتمارين تسريع القراءة ذاكرة صوتية معقدة، وتم الاستنتاج أن البرنامج التدريبي الذي يجمع بين برنامج تسريع القراءة طويل المدى وبرنامج تدريب الذاكرة العالمة قصير المدى هو الأكثر فعالية في تطوير القدرات المرتبطة بالإنجاز الدراسي[2].

3.3.1.التعقيب على الدراسات السابقة التي تناولت العلاقة بين المتغيرين:

يظهر من هذه الدراسات أنها هدفت كلها إلى الكشف عن علاقة الوظائف التنفيذية بصعوبات القراءة، ولتحقيق هذه الأهداف اعتمدت على مقاييس الوظائف التنفيذية و صعوبات القراءة وذلك باتباع المنهج الوصفي والبعض منها اعتمد المنهج شبه التجريبي لدراسة الفاعلية والأثر، وأما فيما يخص العينة نلاحظ وجود اختلافات في نوعها، فهناك من درس تلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة كدراسة(هيام فتحي مرسي، 2019)، ودراسة (بزراوي نور الهدى، 2015)، ودراسة (أبو عمار نادية، 2015)، بالإضافة إلى دراسة (تامارا، 2011)، ودراسة (كتينغ وآخرون (Cutting et al, 2009)،في حين درست دراسة (جون John ،1990) ذوي صعوبات التعلم والمتأخرين عقليا القادرين على التعلم، وأما دراسة (كارين وداهلين (Karin et Dahlin,2010) فكانت على أطفال المرحلة الابتدائية من ذوي الاحتياجات الخاصة، وأما دراسة (نيفو وبرزنتر (Nevo et Breznitz,2013) كانت على التلاميذ العاديين، في حين كانتدراسة (علي، 2014) على الأطفال الذين يعانون من اضطراب نقص الانتباه وفرط الحركة مع عسر القراءة. وأما حجم العينة في هذ الدراسات فقد تراوح ما بين(30- 97)، ومن حيث النتائج فقد تبين أن ذوي صعوبات تعلم

---

[1]- محمود أبو علام وآخرون، مرجع سابق، ص 615.

[2]- الشيخ حمود، زاهر العبري، مرجع سابق، ص360.

القراءة قد أظهروا ضعفا ملحوظا في مهام الوظائف التنفيذية (الذاكرة العاملة لفظية وبصرية، المرونة الإدراكية، التخطيط، التنظيم، المراقبة الذاتية) كما أكدته دراسة كل من (علي، 2014) و دراسة(كتينغ وآخرون (Cutting et al, 2009)، في حين أثبتت النتائج أن برامج التدريب على مهام الوظائف التنفيذية لها دور وتأثير وفاعلية في تنمية مهارات القراءة والاستيعاب والفهم القرائي وبالتالي تحسين الأداء الدراسي للتلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة، وهذا حسب دراسة كل من (نيفو وبرزنتر(Nevo et Breznitz,2013) ودراسة (كارين وداهلين (Karin et Dahlin,2010) ودراسة(جونJohn ،1990)، مع وجود علاقة بين المتغيرين حسب ما أكدته نتائج دراسة كل من (هيام فتحي مرسي، 2019) و دراسة (بزراوي نور الهدى، 2015).

2. إشكالية الدراسة:

تعتبر مرحلة الطفولة من أهم وأبرز المراحل في حياة الإنسان، فهي المرحلة التي يحدد فيها بناء وتكوين شخصية الطفل من جميع النواحي النفسية والجسمية والعقلية والانفعالية والاجتماعية، حيث تتسع الآفاق العقلية والمعرفية للطفل وتنمو وتتطور لديه المفاهيم الضرورية للحياة اليومية.

وخلال مراحل النمو هذه يمكن أن يواجه الطفل مشكلات واضطرابات سلوكية قد تؤثر سلبا على نموه وعلى أداءه لمهامه بكفاءة وفعالية، نتيجة للآثار السلبية التي تتركها في الطفل على المستوى المعرفي والانفعالي والاجتماعي.

ومن بين أكثر الاضطرابات النفسية انتشارا في مرحلة الطفولة، نجد اضطراب فرط النشاط الحركي المصحوب بنقص الانتباه(THADA)، فالأطفال المصابون به يعانون من مصاعب الانتباه والتحكم في الاندفاعية وضبط مستوى النشاط، مما يؤدي إلى إعاقة أدائهم الوظيفي في حياتهم اليومية، حيث أن هذا الاضطراب لا يلائم المرحلة النمائية العمرية للطفل ويسبب العديد من المشكلات ذات دلالة في التفاعل الاجتماعي والنجاح الأكاديمي وعجز في السلوك المنظم والمنتج.

ويعتبر اضطراب فرط النشاط الحركي المصحوب بنقص الانتباه من الاضطرابات الشائعة بين الأطفال (Wender,1990) حيث ورد تقرير عن وكالة الصحة العقلية الأمريكية أن نصف الأطفال الذين يترددون على العيادات النفسية يعانون من هذا الاضطراب، كما بينت نتائج الدراسات الوبائية الحديثة أن نسبة حدوث الاضطراب تصل إلى 10%تقريبا بين أطفال العالم، وأن معدل انتشاره بين الأطفال في عمر المدرسة يتراوح ما بين 4%و6%خاصة في المرحلة الابتدائية، وتبلغ نسبة تأثيره لدى التلاميذ الذين يعانون من صعوبات التعلم ما بين 20%و30%فيتأثر بذلك أدائهم الدراسي، فحدوث هذا الاضطراب يبدأ مبكرا إذ تظهر أعراضه قبل سن السابعة من

سلوكيات حركية مفرطة وتغيرات في المزاج واندفاعية ونشاط زائد ونقص في الانتباه، وتكون هذه الأعراض أكثر وضوحا في سن المدرسة [1].

فهذا الاضطراب في تزايد مستمر حيث تشير دراسة (Barkley,1997) أن نسبة انتشار الأطفال المصابين باضطراب فرط النشاط الحركي المصحوب بنقص الانتباه تتراوح ما بين 3 % الى 7% من الأطفال المتمدرسين، ويمس كذلك ثلاثة أضعاف الذكور من الإناث، وفي تفصيل يورده (الحامد، 2002) عن بعض الإحصائيات في الدول المختلفة لنسبة انتشار اضطراب "THADA" حيث بلغت في المملكة العربية السعودية 13%وفي جمهورية مصر 6,2%، وكما بلغت نسبة الانتشار في الولايات المتحدة الأمريكية 6,5%وفي كندا وصلت الى 9,5%بالنسبة للذكور و 3,3%بالنسبة للإناث،

أما بالنسبة لدراسة (وليد السيد خليفة، 2008) فإن انتشار اضطراب فرط النشاط الحركي المصحوب بنقص الانتباه يتراوح ما بين 4%إلى 20%من أطفال المدارس الابتدائية وذلك ما بين (6- 12) سنة، وبحسب تقديرات الدليل التشخيصي والإحصائي للاضطرابات النفسية الأمريكي (DSM-5)فإن اضطراب فرط النشاط الحركي المصحوب بنقص الانتباه من الحالات المنتشرة في جميع أنحاء العالم، إذ تصل نسبة الإصابة به إلى 10%من الأطفال في العالم، لكن على أكثر التقديرات النسبية معقولية ما بين 5% إلى6%، وتعتبر هذه النسبة نسبة كبيرة للأطفال والتي لا يمكن إغفالها [2].

---

[1]- زكية، بن عربة، إضطراب الإنتباه وعلاقته بالأداء المدرسي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، رسالة ماجستير، قسم علم النفس وعلوم التربية والأرطوفونيا، جامعة الجزائر2، (2010): ص 07.

[2]- عيناد ثابت، مرجع سابق، ص 20.

وتعد مشكلة الطفل مضطرب الانتباه ومفرط النشاط الحركي من أكثر المشكلات انتشارا حيث يمكن ملاحظتها في سنوات ما قبل المدرسة، والتي يمكن تشخيصها بعد (6) سنوات على الرغم من أن كثيرا من الأطفال لا يحالون على العلاج إلاّ في سنوات متأخرة، ومن ثم زاد الاهتمام بالأطفال مضطربي الانتباه مفرطي النشاط نظرا لانتشاره بين الأطفال في سن المدارس الابتدائية، حيث تراوحت نسبته ما بين 4%و 20% ومعظمهم من الذكور، ويقع انتشاره في مختلف الطبقات من الأطفال وقد تستمر هذه الأعراض في سن البلوغ لدى (30%- 80%) من الأطفال المصابين بها، غير أنه في بعض الحالات قد تتلاشى مع التقدم في السن بسبب التغيرات الإيجابية التي تحدث في الدماغ [1].

وقد أشارت البحوث التي أجريت في أواخر الأربعينات من القرن الماضي بأن اضطراب "THADA" ناشئ عن تلف في المخ، أو اضطراب في الجهاز العصبي المركزي أو زملة الخلل البسيط للمخ أو رد فعل حركي زائد، وذلك لما وجدو من تشابه بين أعراض هذا الاضطراب وأعراض الأطفال المصابين بآفات دماغية [2].

وهذا الاضطراب يصدر عنه قائمة من الخصائص السلوكية والمعرفية والما وراء المعرفية، ذلك أنه ليس مجرد اضطراب سلوكي فقط ولكنه اضطراب عصبي أيضا، فإن الخلل في الوظائف التنفيذية

---

[1]- سميرة، شرقي، العلاقة بين إضطراب نقص الإنتباه المصحوب بفرط النشاط الحركي والأسلوب المعرفي (التروي- الاندفاع)، رسالة ماجستير، قسم علم النفس وعلوم التربية، جامعة باتنة، (2007): ص 19.

[2]- رياض نايل، العاسمي، إضطراب نقص الإنتباه المصاحب بالنشاط الزائد لدى تلاميذ الصفين الثالث والرابع من التعليم الأساسي الحلقى الأولى- دراسة تشخيصية، **مجلة جامعة دمشق**، المجلد (24)، العدد(01)، 53- 103، (2008): ص 55.

يكون واضحا في الاضطرابات النمائية، مثل فرط النشاط الحركي المصحوب بنقص الانتباه (THADA)، حيث أنها اضطرابات مرتبطة بخلل في نشاط الفص الأمامي للمخ [1].

وتؤكد الدراسات الحديثة التي تناولت اضطراب فرط النشاط الحركي المصحوب بنقص الانتباه أن هذه الوظائف التنفيذية تمثل جوهر الاضطراب لدى الأطفال، وقد تكون الأعراض التي يتصف بها هذا الاضطراب والتي تصف سلوكيات قصور الانتباه أو فرط الحركة أو الاندفاعية ماهي إلا نتاج لخلل في الوظائف التنفيذية في كثير من الحالات، حيث يتوقع نموذج **" باركلي"** أن اضطراب الوظائف التنفيذية لدى الأطفال الذين يعانون من اضطراب فرط النشاط الحركي المصحوب بنقص الانتباه (THADA)، ينتج عن اضطراب وظيفة الكف السلوكي والتي تشتمل على عمليات ثلاثة وهي:كف استجابة متقدمة أي التي ارتبطت مع التعزيز، وكف استجابة مستمرة والذي يسمح في التأخير في اتخاذ القرار لمواصلة الاستجابة، وعملية السيطرة أي حماية استجابة من الاستجابات عن طريق تعطيل الأحداث، ويعتبر العجز في كف استجابة الوظيفة التنفيذية السبب الرئيسي في اضطراب فرط الحركة ونقص الانتباه، الأمر الذي يؤدي الى العجز في القدرات التماثلية الأخرى[2].

ذلك أن نظام الإنتاجية المعرفية عند الأطفال المصابين باضطراب (THADA) يتسم بإنتاجية ضعيفة وسرعة في الأداء وصعوبة في تنظيم المخرجات لعدم وجود التخطيط والمراقبة والمراجعة، حيث أن الاندفاعية والتسرع لديهم تلغيدور التقييم والمراجعة لمسار الأفكار المحركة للسلوك، بسبب

---

[1]- الشقيرات، مرجع سابق، ص 12.

[2]- السرسي، البحيري، حسن، مرجع سابق، ص 105.

تضرر الوظائف التنفيذية على مستوى الفص الجبهي المسؤول عن التسيير، المنع، الكف، والضبط والسيطرة، مما يعطي عدم القدرة على ضبط التوقيت مع سرعة المخرجات السلوكية [1].

وفي هذا السياق يرى كل من (عبد التواب والصبوة، 2004) أن النظام التنفيذي ExecutiveSystem نظام معرفي يقوم بضبط وإدارة تنظيم العمليات المعرفية، ويمكن أن يشار إلى هذا النظام على أنه الوظيفة أو الوظائف التنفيذية Executive Functionsأو النسق الأعلى الذي ينظم عمليات وظائف الانتباه أو النظام الذي يضبط العمليات المعرفية بصفة عامة، وهو النظام المسؤول عن التخطيط والمرونة المعرفية والتفكير المجرد واكتساب القواعد واختيار القيام بالأفعال والتصرفات المناسبة، والامتناع عن القيام بالتصرفات غير المناسبة وانتقاء ما يرتبط بتلك العمليات من معلومات حسية [2].

فالوظائف التنفيذية هي بناء يصف السلوك المرتبط بمهارات التخطيط والمرونة المعرفية وكف الاستجابة والتنظيم والذاكرة العاملة حيث أشارت (Semrud-Clikeman, Ellison, 2007) على أنها مجموعة من القدرات التي تمكن الفرد من الانخراط في سلوك مستقل وهادف.

كما يؤكد كل من (Papgano, et al, 2003) و(Grattan et Eslinger,1993) أن ضعف أو خلل الوظائف التنفيذية يؤثر على الدافعية والرغبة بالإنجاز والتخطيط، كما يعمل على إضعاف الذاكرة العاملة والقدرة على التفكير وصعوبات عامة مثل: عدم القدرة على تكوين علاقات اجتماعية واللامبالاة والتسرع في إصدار الأحكام والفشل في حل المشكلات، وبهذا فإن الوظائف التنفيذية لها

---

[1]- عيناد ثابت، مرجع سابق، ص 112.

[2]- البارقي محمد حسين، مرجع سابق، ص17.

تأثير على قدرتنا على تعلم معلومات جديدة والقيام بما تعلمناه، والقدرة على التكيف مع بيئات وتحديات جديدة [1].

وبالتالي تعتبر الوظائف التنفيذية عمليات معرفية عالية المستوى، تنشط عندما نكون في مواجهة وضعيات جديدة لم نحضر لها قبلا مخطط الفعل Schéma d'action ويؤكد (mazeau,2005) أن الوظائف التنفيذية هي وظائف تهيئ وتراقب وتتحكم في كل الوظائف الأخرى، وقد أشارت الدراسات إلى أهمية ودور الوظائف التنفيذية في عملية التعلم وارتباطها بالأداء المدرسي، وهذا حسب دراسة (Spiegal et al, 2018) التي أكدت على أهمية الوظائف التنفيذية في عملية التعلم وتأثيرها على التحصيل الدراسي والأكاديمي، كما ترجع أهمية الوظائف التنفيذية في توجيه الانتباه والمحافظة عليه من التشتت، وتنظيم السلوك الاجتماعي وتعديله وزيادة الوعي الذاتي والإدراك [2].

وبناء عليه فإن وجود اضطرابات وخلل في الوظائف التنفيذية تظهر في عدم القدرة على اتباع خطوات المهمة الموكلة للفرد، وكذلك مشكلات في تحديد الأولويات أثناء أداء المهام، وأيضا مشكلات أخرى في المرونة المعرفية والقدرة على حل المشكلات، هذا وتترجم هذه المشكلات في الحقل المدرسي في عدم الانتهاء من أداء الواجبات المدرسية في الوقت المحدد وعدم القدرة على إتباع التعليمات خاصة عند المسائل، باعتبار أن المتحدث والمستمع يعتمد على الوظائف التنفيذية لتنظيم أفكاره حسب وضعية الاتصال(الفهم والانتاج)، حيث تسمح للمتحدث بانتقاء الكلمة المناسبة والكف عن الكلمات غير الملائمة والتنسيق بين الافكار، فهي تتدخل في فهم الجمل

---

[1]– أشكناني، مرجع سابق، ص 21.

[2]– عبد الوهاب، المرسي النجيري، مرجع سابق، ص 05.

المهمة حتى تحدث ترجمة وتفسير متماسك ومنسجم لخطاب المتحدث، هذا ما يفسر تدخل الوظائف التنفيذية في السيرورات اللغوية والتعليمية [1].

وقد أثبتت الدراسات أن هناك وظائف تنفيذية محددة يؤدي الخلل فيها الى صعوبات تعلم خاصة، فالتلاميذ يستخدمون العديد من الوظائف التنفيذية حتى يمكنهم حل السؤال، واستخدام استراتيجيات الحل المناسبة بحيث تساعد الذاكرة العاملة التلاميذ في اجتياز المواقف الجديدة بنجاح والبدء في تطبيق وبناء معرفة جديدة في وقت مبكر، وعندما تستدعي الحاجة لذلك، وتظهر القدرة على التخطيط في اختيار الطالب استراتيجية محددة تناسب تنفيذ النشاط والانتباه المقصود أثناء أداء مهمة معرفية أو تعلم شيء جديد، وإتباع القواعد وتنظيم المشاعر ومواجهة المشكلات وحلها، وقد اتضح أن معظم التلاميذ ذوي صعوبات التعلم يفتقرون لهذه المهارات داخل الفصل مما يؤثر على الأداء الأكاديمي وظهور المشكلات الأكاديمية [2].

ذلك أن الوظائف التنفيذية تؤثر على الأداء الدراسي للتلاميذ حيث تمثل مهارات القراءة وفهم النصوص وكذلك الكتابة، الحصيلة النهائية للتفاعل بين العمليات والقدرات والمهارات والوظائف التنفيذية، ففي دراسة طولية أجريت حول العلاقة بين الوظائف التنفيذية والتحصيل الأكاديمي أوضحت أن الوظائف التنفيذية ترتبط بالتحصيل الأكاديمي وليس العكس، علاوة على ذلك فقد ارتبطت الوظائف التنفيذية بالتحصيل الأكاديمي عند الأطفال في مراحل عمرية مختلفة سواء من العاديين أو ممن يعانون من صعوبات التعلم، كما وجدت نتائج البحوث أن الأداء على مهام الكف والذاكرة العاملة بشكل خاص يرتبط بالأداء في الرياضيات والقراءة، وأشارت الدراسات الى أن

---

[1]– محمد حافظ، مرجع سابق، ص 21.

[2]– فتحي مرسي، مرجع سابق، ص 41.

العجز في كل مكونات الوظائف التنفيذية لها تأثيرات تؤدي الى تدني الإنتاجية والى صعوبات تعليمية خلال سنوات الدراسة [1].

وتشكل صعوبات القراءة أحد المحاور الأساسية الهامة لصعوبات التعلم الأكاديمية باعتبارها أكثر الصعوبات التعليمية انتشارا في الوسط المدرسي والتي لاقت اهتماما كبيرا من طرف الباحثين والمختصين، حيث تشير الإحصائيات أنها تصيب نسبة عالية من الأطفال تتراوح ما بين 3% و 6% من الأطفال في سن المدرسة في المراحل الثلاث للتعليم الأساسي، كما وجد أن انتشارها أكبر بكثير بين الذكور عنها بين الإناث، وهذا يعني زيادة عدد الذكور المصابين بالديسليكسيا، كما يشير تقرير منظمة الصحة العالمية (2006) أن نسبة الأطفال الذين حددوا بأن لديهم صعوبات تعلم القراءة في الفترة ما بين (1997- 2004) تراوحت ما بين 7% و8%، بينما كانت النسبة 8% في (2004) وذلك بالنسبة للأطفال في المرحلة العمرية من (3 إلى 17 سنة)، وكانت النسبة 10% بالنسبة للذكور و6%بالنسبة للإناث [2].

وبالنسبة للمؤشرات الحديثة في العالم أنه في عام 1994 قد تم تقدير حوالي 4% إلى 5% من الأطفال ذوي صعوبات التعلم وأن 80% من هؤلاء الأطفال لديهم قصور في القراءة، وفي البيئة العربية فقد كشف المؤتمر العلمي الأول للصحة النفسية (2007) عن ارتفاع نسب التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في البيئة العربية بشكل كبير، حيث بلغت نسبة 14% في التعليم الابتدائي، كما كشف المؤتمر عن ارتفاع نسبة صعوبات الإدراك والفهم والذاكرة لتصل الى 22% وصعوبات

---

[1]- محمد حافظ، مرجع سابق، ص 14.

[2]– هند، عصام العزازي. **صعوبات التعلم والخوف من المدرسة**. ط1. القاهرة: المكتب العربي للمعارف. (2014): ص 18.

القراءة لتصل إلى 20,6%، حيث بيّنت دراسة أجريت في جمهورية مصر العربية (1996) على (290) تلميذ في الصف الرابع ابتدائي أن 9,8% يعانون أخطاء في القراءة، وكما وجد في دراسة أجريت في السعودية (1989) أن 20,6% من التلاميذ يعانون من صعوبات في القراءة والكتابة والتهجئة، أما في البلدان الغربية فإن ما نسبته ما بين 1 –15 %من أطفال المدارس الأمريكية يعانون من صعوبات في القراءة، وحسب دراسة (Stegelman et Berg, 2003) التي أشارت إلى أن ثلث الصف الرابع بالمدارس الابتدائية بالولايات المتحدة الأمريكية لا يستطيعوا أن يقرؤوا، وأن حوالي 68%من أطفال هذه المدارس غير متمكنين في المهارات الأساسية في القراءة، وفي الأرجنتين تقدر نسبة الأطفال ذوي الذكاء المتوسط والذين يظهرون صعوبات في القراءة ما بين 10%إلى 25% من مجتمع المدارس الكلي، وفي بلجيكا تقدر نسبة الأطفال ذوي الصعوبات القرائية ب 48%، وتفيد التقارير في كندا بأن مليون طفل يحتاجون إلى تقديم المساعدة عن طريق التعليم الخاص، وفي بريطانيا تقدر نسبة الذين يعانون من صعوبة القراءة بحوالي 15%من الطلاب منهم 4% حالتهم شديدة، كما أظهرت الدراسة المسحية التي قام بها كل من (Kirk et Elkins,1975) لبرامج صعوبات التعلم بأن ما نسبته 60% إلى 70% من الأطفال المسجلين في تلك البرامج كانوا يعانون من صعوبات في القراءة، و هو ما يؤكده (ليون وآخرون، 2003) [1].

ومن الملاحظ خلال عملي كمختص أرطوفوني بالمركز البيداغوجي أن بعض الحالات الموجهة إلى المركز من طرف وحدة الكشف والمتابعة الخاصة بالصحة المدرسية، تعاني من فرط النشاط الحركي بالإضافة إلى بعض المشكلات التعليمية المتعلقة بالمهارات الأكاديمية الأساسية كالقراءة

[1]– مصطفى، منصوري. وافية، بن عروم. صعوبات تعلم القراءة لدى تلاميذ السنتين الثانية والثالثة إبتدائي. دراسات نفسية وتربوية. مجلة مخبر تطوير الممارسات النفسية والتربوية. العدد (14). 1–31. (2015): ص 18.

والكتابة، وبما أن صعوبات القراءة غالبا ما تكون ناتجة عن ضعف في العمليات النمائية الأولية، فلقد أشار (عدس 1998) إلى أن صعوبات التعلم الأكاديمية غالبا ما تشير إلى صعوبات القراءة الناتجة عن قلة التركيز ونقص الانتباه والتي على أساسها تم تصنيف حوالي 85% في عداد من يعانون من صعوبات التعلم [1].

كما أثبتت دراسة(Kramer et, al, 2000) أن الأطفال ذوي صعوبات القراءة لديهم نقص في القدرة على استخدام استراتيجيات فعالة للذاكرة العاملة تمكنهم من تعلم ألفاظ جديدة بالمقارنة مع غيرهم من الأطفال [2].

و أكد باركلي في نموذجه (2013)، وهو ما يتبناه الباحث كخلفية نظرية لهذا البحث، أن السبب في ضعف القدرات النمائية المتعلقة بالتركيز والذاكرة والانتباه يرجع إلى مشكل الكف عند أطفال فرط النشاط الحركي، فضعف الذاكرة والانتباه وغيرها من المشكلات المعرفية هي نتاج لمشكل الكف والتثبيط عند هؤلاء الأطفال.

فمشكل الدراسة الحالية يظهر في وجود متغيرين أساسيين يعكسان أهمية العديد من المهارات العقلية والذهنية والعمليات المعرفية والإدراكية الأساسية واللازمة للأداء الفعال وانعكاساتها على سلوك الطفل وعلى توافقه النفسي والاجتماعي بصفة عامة، وباعتبارهما متغيرات ومؤشرات ذات أهمية في عملية التعلم وفي التحصيل والأداء الاكاديمي بصفة خاصة وذلك لدورهما الفعال في الاندماج بشكل أفضل في المجال التعليمي، وبما أن التحصيل الدراسي في أساسه يعتمد على عملية القراءة، وبما أن بعض الدراسات قد أكدت على أن أطفال فرط النشاط الحركي المصحوب

---

[1]– خوجة ، مرجع سابق، ص105.

[2]– الشيخ حمود، زاهر العبري، مرجع سابق، ص 361.

بنقص الانتباه يعانون من اضطراب على مستوى الوظائف التنفيذية، والتي تعد مكوّنا أساسيا من مكونات الجوانب المعرفية اللاّزمة للتعلم، وعليه فإننا نسعى إلى دراسة العلاقة بين اضطراب الوظائف التنفيذية وصعوبات القراءة لدى أطفال فرط النشاط الحركي المصحوب بنقص الانتباه وبناء على هذا يمكننا طرح التساؤلات التالية:

التساؤل العام:

هل توجد علاقة بين اضطراب الوظائف التنفيذية وصعوبات القراءة عند أطفال فرط النشاط الحركي المصحوب بنقص الانتباه؟

التساؤلات الجزئية:

- هل توجد علاقة بين اضطراب الانتباه الانتقائي وصعوبات الأداء القرائي عند أطفال THADA؟
- هل توجد علاقة بين اضطراب الانتباه الانتقائي وصعوبات الفهم القرائي عند أطفال THADA؟
- هل توجد علاقة بين اضطراب الذاكرة العاملة وصعوبات الأداء القرائي عند أطفال THADA؟
- هل توجد علاقة بين اضطراب الذاكرة العاملة وصعوبات الفهم القرائي عند أطفال THADA؟
- هل توجد علاقة بين اضطراب التخطيط وصعوبات الأداء القرائي عند أطفال THADA؟
- هل توجد علاقة بين اضطراب التخطيط وصعوبات الفهم القرائي عند أطفال THADA؟
- هل توجد علاقة بين اضطراب الكف وصعوبات الأداء القرائي عند أطفال THADA؟
- هل توجد علاقة بين اضطراب الكف وصعوبات الفهم القرائي عند أطفال THADA؟

مما سبق يمكننا صياغة الفرضيات التاليةّ:

الفرضية العامة:

- توجد علاقة بين اضطراب الوظائف التنفيذية وصعوبات القراءة عند أطفال THADA.

الفرضيات الإجرائية:

- توجد علاقة بين اضطراب الانتباه الانتقائي و صعوبات الأداء القرائي عند أطفال THADA.
- توجد علاقة بين اضطراب الانتباه الانتقائي و صعوبات الفهم القرائي عند أطفال THADA.
- توجد علاقة بين اضطراب الذاكرة العاملة و صعوبات الأداء القرائي عند أطفال THADA.
- توجد علاقة بين اضطراب الذاكرة العاملة و صعوبات الفهم القرائي عند أطفال THADA.
- توجد علاقة بين اضطراب التخطيط و صعوبات الأداء القرائي عند أطفال THADA.
- توجد علاقة بين اضطراب التخطيط و صعوبات الفهم القرائي عند أطفال THADA.
- توجد علاقة بين اضطراب الكف و صعوبات الأداء القرائي عند أطفال THADA.
- توجد علاقة بين اضطراب الكف و صعوبات الفهم القرائي عند أطفال THADA.

3. أهمية الدراسة:

1.3.الأهمية النظرية:

- ✓ كونه يمس مرحلة مهمة وهي مرحلة الطفولة المبكرة.
- ✓ المساهمة في إثراء الرصيد النظري حول متغيرات الدراسة.
- ✓ تصحيح بعض المفاهيم الخاطئة حول سلوك الطفل.
- ✓ تنبيه المعلمين إلى ضرورة التعمق في فهم عملية القراءة والبعد عن النظرة السطحية لها.
- ✓ زيادة الرصيد المعرفي والتعمق أكثر في فهم العلاقة بين متغيرات هذه الدراسة.

- ✓ إثبات العلاقة بين اضطراب الوظائف التنفيذية وصعوبات القراءة.
- ✓ إثبات أثر الوظائف التنفيذية ككل وليس الانتباه فقط في صعوبات القراءة.
- ✓ تسليط الضوء أكثر على اضطراب فرط النشاط الحركي المصحوب بنقص الانتباه.
- ✓ تبصير الآباء والمعلمين وكذا المربين ببعض المحكات التشخيصية لهذا الاضطراب.

2.3. الأهمية التطبيقية:

- ✓ تبصير مدراء ومعلمي المؤسسات التربوية بكيفية التعامل مع الأطفال المصابين بفرط النشاط الحركي.
- ✓ تبصير مدراء ومعلمي المؤسسات التربوية بكيفية التعامل مع الأطفال ذوو صعوبات القراءة.
- ✓ يقدم للعاملين في الحقل البيداغوجيّ أداة لتشخيص اضطراب فرط النشاط الحركي عند الطفل.
- ✓ تبصير العاملين في الحقل التربوي ببعض الاختبارات المهمة كاختبار الذكاء المصور واختبار القراءة.
- ✓ تبصير الجهات الوصية بضرورة وجود أخصائي نفساني وأرطوفوني في كل وحدة كشف ومتابعة.
- ✓ تنبيه مديري المؤسسات إلى ضرورة توجيه هذه الحالات من أجل وضع البرنامج العلاجي المناسب.
- ✓ الإسهام في تسليط الضوء على أهمية الوظائف التنفيذية ككل باعتبارها ركيزة أساسية في عملية التعلم.

4. أهداف الدراسة:

- ✓ الكشف عن تأثير اضطراب الكف على عملية الأداء والفهم القرائي عند أطفال فرط النشاط الحركي.
- ✓ الكشف عن تأثير اضطراب الانتباه الانتقائي على عملية الأداء والفهم القرائي عند أطفال فرط النشاط الحركي.
- ✓ الكشف عن تأثير اضطراب الذاكرة العاملة على عملية الأداء والفهم القرائي عند أطفال فرط النشاط الحركي.
- ✓ الكشف عن تأثير اضطراب التخطيط على عملية الأداء والفهم القرائي عند أطفال فرط النشاط الحركي.
- ✓ الكشف عن أكثر هذه الوظائف تأثيرا في عملية الفهم والأداء القرائي عند أطفال فرط النشاط الحركي.
- ✓ تأكيد الدور الفعال لميكانيزم الكف باعتباره مؤثرا على غيره من الوظائف التنفيذية كالانتباه والذاكرة العاملة.

5. مفاهيم الدراسة:

1.5.الوظائف التنفيذية:

وهي مجموعة من المهام العقلية المترابطة فيما بينها، والتي تتدخل في معالجة المعلومات، وبالأخص الخبرات غير الروتينية، والتي تتطلب جهدا عقليا أكبر.

التعريف الإجرائي: ويعبر عنه بالدرجة التي يتحصل عليها التلميذ في اختبار ستروب(test de Stroop) لقياس قدرة الكف والانتباه الانتقائي، والاختبار الأدائي المتمثل في اختبار شكل راي

المعقد (figure complexe de rey)الذي يقيس التخطيط، وكذا اختبار Miller للذاكرة العاملة (mémoire de travail) المستعملة في الدراسة الحالية.

2.5. القراءة: هي عملية معقدة تشمل كلا من الفهم القرائي والأداء القرائي، وهي عبارة عن فك الرموز المكتوبة، وربطها بالمعاني ثم تفسير تلك المعاني وفقا لخبرات القارئ الشخصية، وتشمل عملية الأداء القرائي والفهم القرائي.

التعريف الإجرائي: ويعبر عنه بالدرجة التي يتحصل عليها التلميذ في اختبار القراءة لصليحة غلاب " نص العطلة" المستخدم في الدراسة الحالية وذلك للكشف عن المؤشرات التي تدل على صعوبات الأداء والفهم القرائي.

3.5. فرط النشاط الحركي المصحوب بنقص الانتباه: هو اضطراب يصيب الأطفال في المراحل المبكرة، حيث يظهرون نشاطا حركيا بصورة أكثر في المواقف التي تتطلب ذلك، فقد ينتقلون من مكان إلى آخر بصورة مزعجة ومستمرة، وفي داخل حجرة الدراسة يخرجون كثيرا من مقاعدهم ويتجولون في الفصل، كما يكونون مندفعين ومتهورين ويقاطعون الآخرين ولا يصغون جيدا للحديث.

التعريف الإجرائي: ويعبر عنه بالدرجة التي يتحصل عليها التلميذ من خلال تطبيق استبيان فرط النشاط الحركي المصحوب بنقص الانتباه عن طريق إجابة المعلمين والأولياء على الأسئلة المطروحة في الاستبيان.

الفصل الثاني

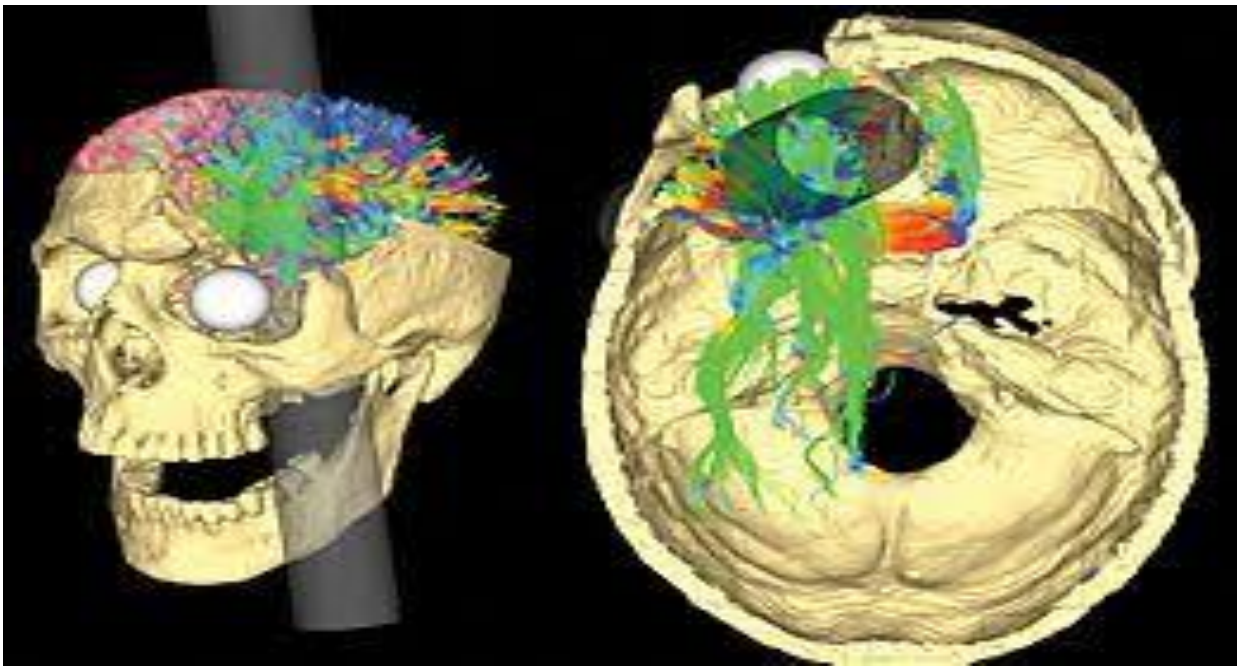
الوظائف التنفيذية

تمهيد:

لا يواجه الواحد منا صعوبة في القيام بالأعمال المتعلقة بمهارات الحياة اليومية، كغسل الوجه، وإلقاء التحية، وإشعال جهاز التلفاز، وغير ذلك من الأفعال الروتينية التي يقوم بها الفرد بصورة آلية أوتوماتيكية، بينما تتطلب المهارات الجديدة منا مجهودا عقليا ومعرفيا أكبر، خصوصا إذا كانت هذه المهارات معقدة تتركب من عدة مهام بسيطة، كمهارة تعلم السياقة مثلا، وكمهارة تعلم الخياطة، أو قراءة نص بلغة أجنبية ومحاولة فهم مراد الكاتب منه، ومثل هذه المهارات الجديدة والمعقدة تتطلب منا تدخل عمليات عقلية عليا، هي ما يعرف بالوظائف التنفيذية.

1.لمحة تاريخية عن الوظائف التنفيذية:

بدأ الاهتمام بدراسة الوظائف التنفيذية، مع دراسات هارلاو (Harlow 1968)، وذلك بعد ملاحظة اضطرابات سلوكية ناتجة عن إصابة الفصوص الجبهية، كما في حالة (Phineas Gage) بعد إصابة جبهية بسبب قضيب حديدي اخترق مقدمة رأسه، حيث ظهرت عليه تغيرات كبيرة في شخصيته(Damasio AR, 1994)،حيث أصبح غير قادر على البدء في مهمة تتطلب التخطيط، كما أصبح متقلب الأطوار، وعديم المسؤولية [1]. انظر صورة رقم (01)



صورة رقم(1): توضح اختراق القضيب الحديدي لجمجمة فينياس قاج (Phineas_Gage) .https://en.wikipedia.org/wiki/Phineas_Gage

[1] – Mennier, M. privée d'émotions la mémoire flanche. paris.(2001), p 84.

كما ساهمت دراسات لوريا (Luria AR, 1973) في بيان أهمية الفصوص الجبهية الأمامية في تحقيق المهام المعقدة [1].

ويمكن اعتبار كل من دراسة (Harlow 1968) و (Luria AR, 1973) المنطلق الفعلي لدراسة الوظائف التنفيذية وأثرها في السلوك والشخصية والعمليات المعرفية.

2.تعريف الوظائف التنفيذية:

- عرفتها Sandrine Censabella: تشمل الوظائف التنفيذية جميع العمليات التيتدخل في تنظيم ومراقبة السلوك، وبشكل دقيق في المواقف غير الروتينية التي تتطلب تطوير، وتنفيذ، وتقييم لخطة، وربما تصحيحها من أجل تحقيق هدف معين.

نلاحظ أن هذا التعريف أهمل قيدا مهما، وهو كون هذه العمليات معرفية.

- وعرفتها أيضا بأنها: تشمل مفاهيم مختلفة كالمراقبة الانتباهية، المرونة، التثبيط، التخطيط، الذاكرة العاملة، حل المشكلات، توليد الفرضيات، التفكير المجرد، التقدير المعرفي، البرمجة، المراقبة، والشروع في السلوك [2].

وهذا التعريف يأخذ عليه أنه لم يعرف الوظائف التنفيذية، بل ذكر أفراد هذه الوظائف، كما أنه لم يشر كسابقه إلى أنها عمليات معرفية عليا، ولم يشر إلى استخدامها في المواقف الجديدة غير الروتينية، ولا إلى كونها موجهة نحو هدف ما.

---

[1] – Bertuletti, Laure. impacte d'une rééducation orthophonique des fonctions exécutives verbale et non verbale. Paris. (2011– 2012), p 13.

[2] – Pascale noel, M. bilan neuropsychologique de l'enfant ; évaluation, mesure, diagnostique. Belgique. Mardaga. (2007), p 117.

- أما Arnod Roy et al: الوظائف التنفيذية تشمل القدرات العليا المهمة في تجسيد سلوك موجه نحو هدف، ولها ارتباط بالفص الجبهي ومشابكه [1].

وهذا التعريف يؤخذ عليه أنه لم يذكر استخدامها في المواقف الجديدة غير الروتينية، إلا أنه أشار إلى ارتباطها بالفص الجبهي.

- حسب Miyaki et al: هي مجموعة العمليات المعرفية العليا التي تتحكم في الأفعال الموجهة نحو هدف والاستجابات المكيفة مع المواقف الجديدة والمعقدة [2].
- كما عرفها Er-rafiqi Marie, et al: بأنها تشمل مجموعة من القدرات ذات المستوى العالي، والمهمة في تحقيق سلوك موجه نحو هدف، وظيفتها تسهيل التكيف مع المواقف الجديدة، تدخل هذه العمليات تحديدا في تنظيم السلوك واتخاذ القرارات [3].

يؤخذ من هذه التعاريف أن الوظائف التنفيذية:

- عمليات معرفية عليا، يستخدمها الفرد في مواجهة المواقف غير الروتينية.
- يكون فيها سلوك الفرد موجه نجو هدف.
- لها ارتباط بالفص الجبهي ومشابكه.

---

[1] - Arnaud, Roy. et al. les fonctions exécutives chez l'enfant ; approche épistémologique et sémiologique clinique, revue de neuropsychologie. (2012/ 2014). p 288.

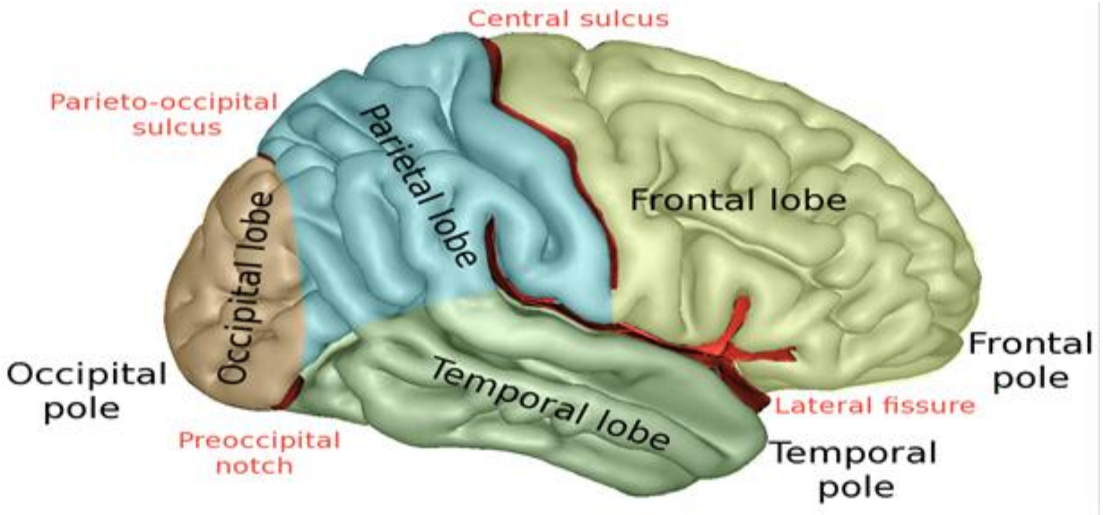
[2] – Calderon plata, Johanna. développement des fonctions exécutives et de théorie de l'esprit chez l'enfant ayant une cardiopathie congénitale. thèse de doctorat. université des cartes. (2013), p 18.

[3] – Er-rafiqi, M. et al. les fonctions exécutives chez l'enfant développement influences culturelles et perspectives cliniques. revue neuropsychologique. (2017). p 28.

3. الجانب التشريحي والوظيفي:

1.3.الفص الجبهي:

من الناحية التشريحية الفص الجبهي في المخ، يقع في مقدمة النصف الكروي حيث يحده من الخلف أخدود رولاندو، والذي يفصله عن الفص الجداري، كما يحده من أسفل أخدود سلفياس الذي يفصله عن الفص الصدغي [1].



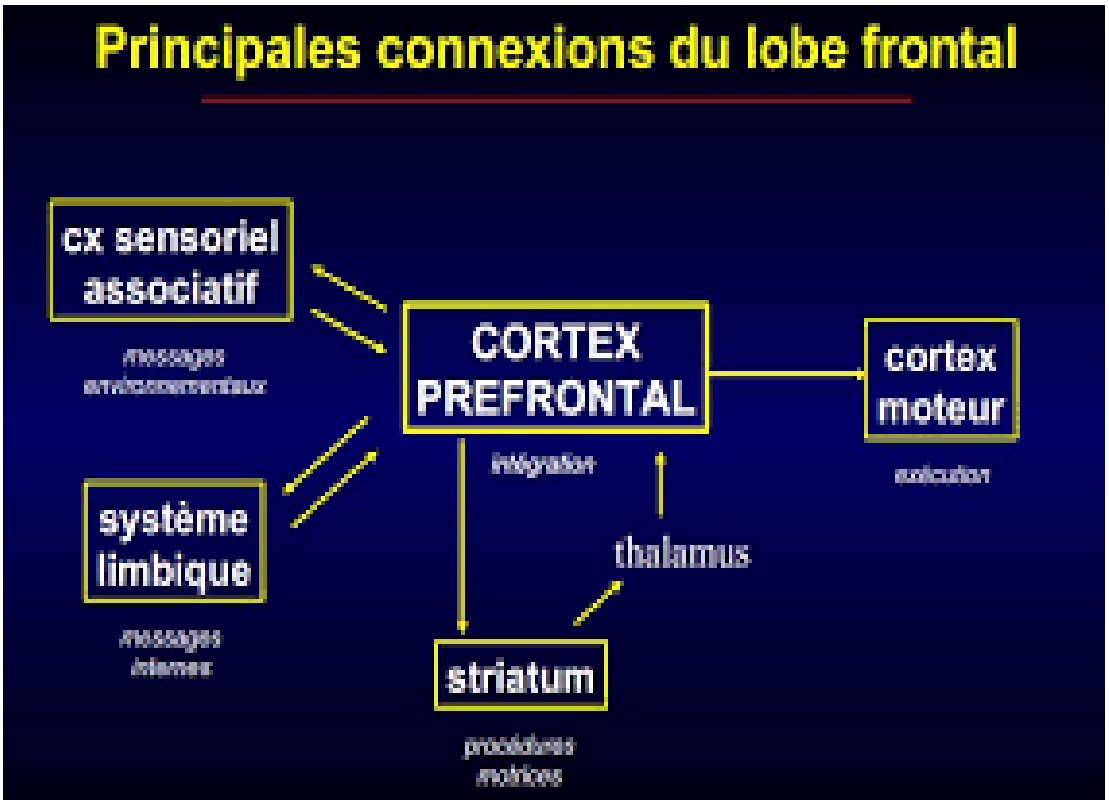
صورة رقم (02) تخصص_ المخ
https://ar.wikipedia.org/wiki/

كما يتصل الفص الجبهي بغيره من مناطق الدماغ عن طريق الألياف العصبية كالتالي:

- اتصال بين المنطقة الجبهية الأمامية والمنطقة قبل حركيةpreemotot areaثم المنطقة الحركية.
- اتصال قشري قشري corticocortical بين القشرة الجبهية والمنطقة الصدغية السمعية والمنطقة البصرية الترابطية visual associated area.

[1]– ألفت. حسين كحلة. علم النفس العصبي. ط1. القاهرة. مكتبة الأنجلو مصرية. (2012)، ص 45.

- اتصال بين القشرة الجبهية الأمامية والفص الصدغي temporal associated auditory(المنطقة الأمامية والداخلية منه) وهذه الاتصالات بين القشرية لها أهمية خاصة بأنظمة التعرف والإدراك المكاني spatial orientation.
- اتصال مع الثلاموس واتصال مع اللوزة (جزء من السطح الداخلي للفص الصدغيoccipitallobe).
- اتصال بين القشرة الجبهية ومناطق ماتحت القشرة [1].



شكل رقم (01) يبين ارتباطات الفص الجبهي
http://un-medecin-vous-informe.blogspot.com/2013_04_26_archive.html

[1]– حسين كحلة، مرجع سابق، ص 48.

والفص الجبهي من الناحية الوظيفية هو مكان العمليات العقلية العليا، والتي تشمل التفكير والسلوك التجريدي أو المجرد abstract behavior، البصيرة foresight، والسلوك الأخلاقي ethicalbehavior، بالإضافة إلى الوظيفة الحركية والوظيفة الانفعالية [1].

أما عن الوظيفة الحركية فإن الجهازالحركي بقشرة المخ cortical motor system يتكون من ثلاث مستويات:

- المستوى الأول: يتكون من أجسام الخلايا العصبية والتي تتشابك محاورها بشكل مباشر مع الخلايا العصبية في الحبل الشوكي، وفي أنوية الأعصاب الدماغية.

ويتخصص هذا المستوى في السيطرة على الحركات الدقيقة وحركة اليد والأصابع وحركة عضلات الوجه، وأي إصابة في هذا المستوى تؤدي إلى آثار مزمنة في ضبط الحركة الدقيقة، ويقلل من سرعة وقوة حركة الأطراف [2].

- المستوى الثاني: يتكون من أجسام الخلايا العصبية التي تقع في المنطقة قبل الحركية، والمنطقة الحركية للقشرة المخية، وكذلك بعض المناطق الموجودة في القشرة الجدارية. وتشارك هذه الخلايا في ثلاث أنظمة هابطة هي:

  - نظام يتحكم في الأطراف.
  - نظام يتحكم في حركة الجسم.
  - نظام يتحكم في حركة العين.

---

[1]– سامي. عبد القوي. علم النفس العصبي الأسس وطرق التقويم. ط2. القاهرة. مكتبة الأنجلو مصرية. (2010)، ص 87.

[2]– حسين كحلة، مرجع سابق، ص 48.

والإصابة في هذا المستوى لا تبطل عمل الأطراف أو جذع الجسم لأن هناك بعض الأبنية فيما تحت القشرة (العقد القاعدية و الثلاموس) مازال يمكنها العمل لإحداث الحركة الأساسية للأطراف وجذع الجسم، ولكن تؤدي الإصابة إلى اضطراب الوظائف الحركية المعقدة التي تقوم بها الأطراف وهو ما يسمى بالأبراكسيا apraxia.

- المستوى الثالث: ويتكون من الخلايا العصبية المكونة للمنطقة الجبهية الأمامية، وهذه المنطقة ليس لها تأثير نوعي على السيطرة الحركية، ولكنها تدخل في التنظيم الزمني للسلوك temporal organization of behavior.[1]

2.3. القشرة أمام الجبهية:

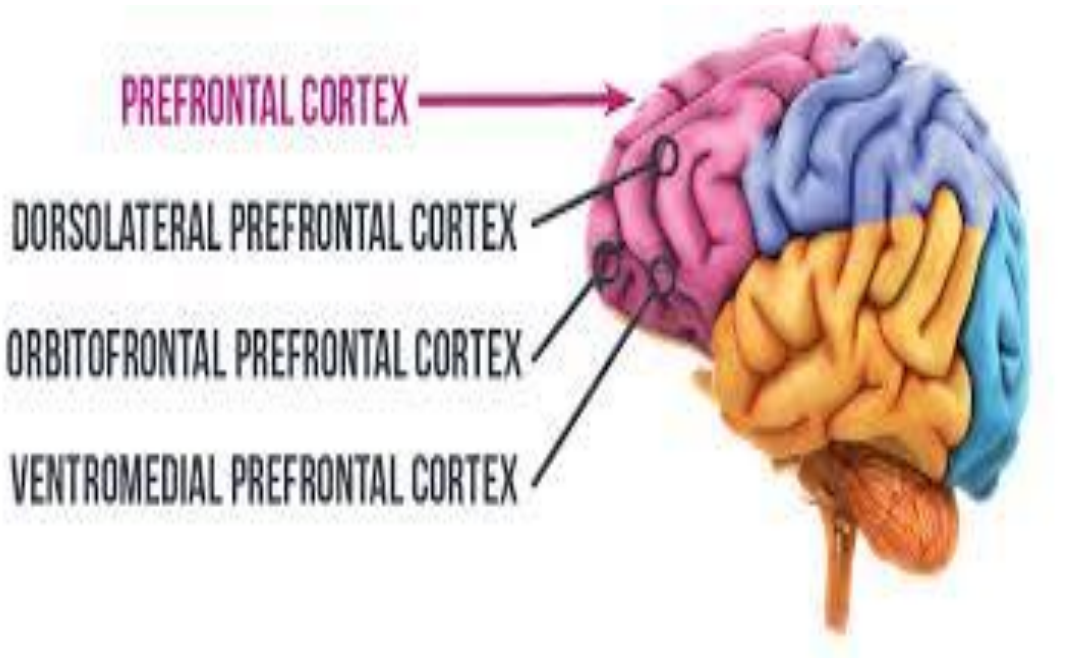
تقع القشرة أمام الجبهية من الناحية التشريحية في مقدمة الفص الجبهي أمام المنطقة الحركية وقبل الحركية (صورة رقم 03).

ولا يصل النضج العصبي لهذه المنطقة سواء من حيث المشابك العصبية أو الشجيرات إلى أقصى درجة اكتماله إلا مع فترة المراهقة.[2]

---

[1]– عبد القوي، مرجع سابق، ص 87.

[2] – Landmann, Claire. le cortex préfrontal et la dopamine stritale dans l'apprentissage guidé par la récompense. thèse de doctorat. paris 6. (2007), p 15.



صورة رقم(03): توضح منطقة القشرة قبل الجبهية (préfrontal)في الفص الجبهي

https://www.thescienceofpsychotherapy.com/prefrontal-cortex

كما تنشئ هذه المنطقة مجموعة من الارتباطات المتبادلة مع المناطق الأخرى تحت قشرية: وهي (diencéphale,mésencéphale, système limbique) وأيضا ترتبط مع عدة باحات قشرية ترابطية حسية(somatiques, auditives et visuelles).

و بالإضافة إلى هذه المعطيات التشريحية؛ فإن دراسات التصوير الدماغي و علم النفس العصبي للإنسان و الالكتروفيزيولوجي للقردة أظهرت التنوع الكبير للوظائف المعرفية المتعلقة بالقشرة قبل الجبهية، حيث أظهرت دراسات التصوير الدماغي دور هذه المنطقة في الإدراك واتخاذ القرار والاسترجاع من الذاكرة وحل المشكلات ومعالجة اللغة [1].

[1]– عبد القوي، مرجع سابق، ص 18.

فقد أوضحت دراسة سميث وآخرون (Smith et al, 1995)، أن الجزء الخلفي من النصف الكروي الأيسر (posterior left hemisphere) ينشط عمليات الذاكرة قصيرة المدى، وأن الجزء الخلفي من النصف الكروي الأيمن (posterior right hemisphere) ينشط للذاكرة المكانية spatialmemory. كما كما توضح دراسة (Bratha et al, 2000) أن الوظائف التنفيذية تكون تحت سيطرة الفص الأمامي من القشرة المخية [1].

و نميز ثلاث مناطق رئيسية حسب نظريات القشرة قبل الجبهية لها علاقة بالوظائف المعرفية والسلوكية، وهذه المناطق حسب (Landmann Claire, 2007, p15) [2] هي:

- القشرة الحزامية الأمامية: رقم24، 25، 32 من خريطة برودمان وهي داخلة في التحكم في الوظائف الاستقلالية، وتحديد الإجابة، الإرادة، الكف، معالجة الأخطاء وحل المشكلات.
- القشرة الأمامية المدارية: رقم 12، 13 من خريطة برودمان تلعب دورا في الوظائف اللازمة للمراقبة كالكف واتخاذ القرار، والتحكم في الحركة التي تعتمد على التعويض، والتحكم في الاندفاعية والمزاج والشخصية والسلوك الاجتماعي.
- القشرة قبل جبهية الجانبية وبالأخص (dorsolatéral) رقم 9، 46 من خريطة برودمان وهي مرتبطة بالوظائف التي تلعب دورا في التحكم التنفيذي كحل المشكلات المعقدة، استرجاع الذكريات من الذاكرة طويلة المدى، استراتيجيات التخطيط والتنظيم، الذاكرة العاملة. انظر صورة رقم (04)

---

[1]– سحر. عز الدين. التعلم المستند للدماغ في تدريس العلوم. ط1. عمان. الاردن. مركز ديبونو لتعليم التفكير. المملكة الأردنية الهاشمية. (2015)، ص 92.

[2] – Landmann, C. Loc. cit. p 15.

صورة رقم(04): توضح المناطق القشرية الثلاث في الفص الجبهي

www.fotosearch.fr/photos-images/cerveau.htm

فالقشرة قبل الجبهية إذن تساهم في عمل الوظائف المعرفية المختلفة كالكف لإجابة مسيطرة، تقدير الوقت، توجيه القصد والإرادة، البحث في الذاكرة، معالجة التعزيز والعقوبة، تطوير تنفيذ المخطط، التفكير، اتخاذ القرار، التكيف مع الوضعيات الجديدة، توجيه السلوك، الجانب المفاهيمي، مؤشرات التنظيم الطوبوغرافي [1].

[1]- عبد القوي، مرجع سابق، ص 18.

4. أنواع الوظائف التنفيذية:

1.4. الكف أو التثبيط (l' inhihbition):

1.1.4. تعريفه:

الكف هو واحد من السيرورات التنفيذية الأكثر دراسة في علم النفس العصبي، وهو يتجسد في القدرة على منع تدخل المعلومات التي ليست لها صلة، أو تلك التي يكون الاحتفاظ بها في ذاكرة العمل بسبب فرط تحميل على قدرات التخزين، أو هو القدرة على منع إجابة أوتوماتيكية في حين أن هناك نوع آخر من الإجابة [1].

وحسب(هلال وشهدان،2012، ص 199) هو قدرة الفرد على إيقاف سلوكه في الوقت المناسب بما في ذلك وقف التصرفات والأفكار [2].

ويمكن تعريفه على أنه ابعاد كل المشتتات من أجل التركيز والسيطرة على مشاعرنا واندفاعنا، ويظهر الاضطراب في الكف (التثبيط) في صعوبة أو عدم قدرة الشخص على منع حدوث أفعال وسلوكيات غير متكيفة مع المواقف، ويميز العلماء بين نوعين من الكف (التثبيط) هما:

- الكف (التثبيط) الحركي: وهو قدرة الشخص على ضبط سلوكه عن طريق كبح السلوكيات الحركية الآلية أو السائدة [3].

فهو بهذا المفهوم عملية تنظيم السلوك.

---

[1]– رافع. الزغلول، عماد. الزغلول. علم النفس المعرفي.الاردن. دار الشروق. (2003)، ص 108.

[2]– أحمد. هلال، إبراهيم. شهدان. علم النفس الحديث (الضبط التنفيذي والوظائف التنفيذية). ط1. القاهرة. دار الكتاب الحديث. (2012)، ص 199.

[3] – Pascale noel, M. Loc. cit. p 60.

- الكف (التثبيط) المعرفي: هو حذف المعلومات التلقائية أو غير ذات الصلة أثناء المعالجة المعرفية، أو هو التثبيط للإجابات المنافسة من أجل حل مشكلة التداخل [1].

فهو بهذا المفهوم عبارة عن تصور ذهني.

2.1.4. وظائفه:

تتطلب وظيفة الكف التحديث ومراقبة وترميز المعلومات القادمة، والتي لها علاقة بالمهمة، ومراجعة المعلومات الموجودة في الذاكرة العاملة، وذلك بإبدال القديم منها والذي لا علاقة له بالمهمة الجديدة بالجديد من المعلومات ذات العلاقة بالمهمة المطلوب تنفيذها، ويتطلب ذلك القدرة على التخطيط [2].

ويميز (Bertuletti) بين ثلاث وظائف وهي:

- الوظيفة الوقائية: منع وصول المعلومات غير ذات الصلة بالموضوع إلى الذاكرة العاملة.
- وظيفة الحذف: إزالة المعلومات التي كانت مفيدة سابقا، ثم أصبحت غير مهمة بسبب تغير الموقف.
- وظيفة التعليق: تعليق ومنع الاستجابات الآلية أو السائدة في المواقف المشابهة [3].

3.1.4.نماذجه:

من أشهر نماذج الكف (التثبيط):

---

[1]– هلال. شهدان، مرجع سابق ، ص 60.

[2]– ثناء. عبد الحافظ عبد الودود. الانتباه التنفيذي والوظيفة التنفيذية. الأردن. دار من المحيط إلى لخليج للنشر والتوزيع. (2016)، ص 60.

[3] – Bertuletti, Laure. impact d'une rééducation orthophonique des fonction exécutive chez le sujet aphasique. (2012), p 15.

- **نموذج باسكال ليون (Pascual leone, 1984)**: أشار هذا التوجه النظري إلى أن آلية الكف تنشأ نتيجة تخصيص السعة العقلية لمجموعة المخططات في الذاكرة المرتبطة بالمهام، ومن ثم فإن هذا الكف الآلي يكون كافيا في المواقف المشتتة التي تفصل المخططات التي تكون غير مرتبطة بالفعل المقصود، أما في المواقف عالية التضليل فإن المخططات غير المرتبطة بالمهمة تكون في حالة منافسة مباشرة مع المخططات المرتبطة بالمهمة، وبالتالي تعوق تطبيق المخططات، ومن ثم تبرز أهمية الكف الموجه والذي يتيح بواسطة العمليات التنفيذية منع التداخل بين المخططات، والكف حينما يكون موجه يتم تطبيقه في الموقف قبل عملية تخصيص السعة العقلية للمخططات لتسهيل عملية الاختيار للمخططات التي سوف يخصص لها سعة عقلية [1].
- **نموذج روبرتس وآخرون (Roberts et al, 1994)**: حيث قاموا بوضع نموذج تفاعلي بين الذاكرة العاملة والكف المعرفي، يقوم على تفسير الأسباب الكامنة خلف وجود نشاط في القشرة المخية الجبهية في حالة القيام بمهام ترتبط بكل من الكف والذاكرة العاملة، كذلك توضح أسباب عدم وجود تفاعل دائم بين كل من الذاكرة العاملة والكف المعرفي، وقد أشار هذا التوجه النظري إلى أن الاستجابات المهيمنة هي استجابات يتم تعزيزها في محاولات سابقة داخل تجربة ما، كما يفترض روبرتس في هذا الأنموذج أن كمية الكف المطلوبة في مهمة معينة ما هو إلا انعكاس لمدى قوة الاستجابة المهيمنة في تلك المهمة، كما أشار (روبرتس 1998) إلى الجانب المشترك لكل المهام التي ورد ذكرها والتي تقيس الكف المعرفي، أنها جميعا تعمل على تنشيط العمليات الثلاثة التي تحدث في القشرة الجبهية للمخ[1].

---

[1]– ضرغام رضا. المكصوصي. دراسة مقارنة بين ذوي الكف المعرفي العالي والواطي في الانتباه الانتقائي البصري لدى طلبة الجامعة. رسالة ماجيستر. جامعة بغداد. (2018)، ص 26.

2.4. الانتباه الانتقائي (l'attention sélective):

1.2.4. تعريفه:

"هو عبارة عن انتقاء مثيرات معينة دون أخرى، مما يؤدى إلى الاستيعاب المرتفع لمدى محدود من المثيرات" [2]. وقد عرفه قاموس علم النفس بأنه " عبارة عن توجيه الحركة عن طريق المثيرات التي من شأنها أن تضاعف من حدة السيرورات، والأخذ بالمعلومات التي تخص الحركة، والتي تكون منظمة بواسطة أهداف واضحة بالنسبة للمهام التي ينجزها الفرد" [3].

فهو إذن عملية عقلية، تهدف إلى حصر النشاط الذهني في اتجاه معين مدة من الزمن، من خلال القدرة على التحكم في النشاط الانفعالي وتوجيهه وجهة محددة، مع تحرر الفرد من تأثير المنبهات المحيطة [4].

كما أن الانتباه الانتقائي مهم جدا لتفادي تداخل المعلومات[5]. وفي غالب الدراسات على الانتباه الانتقائي، تعرض عدة مثيرات على المشاركين ويطلب منهم معالجة مثير واحد فقط من بين عدة مثيرات، بخلاف الانتباه الموزع حيث يطلب من المشاركين معالجة عدة مثيرات في وقت واحد [6].

---

[1]– المكصوصي، مرجع سابق ، ص 27.

[2]– عادل عز الدين. الأشول. موسوعة التربية الخاصة. دط. القاهرة. مكتبة الأنجلو مصرية. (1987)،ص 105.

[3]– البتول. بلخير. علاقة الفهم القرائي بسياقات الكف والانتباه الانتقائي لدى تلاميذ الطور الثاني من المرحلة الابتدائية. رسالة ماجيستر منشورة. جامعة الجزائر02. (2010–2011)، ص 97.

[4]– عبد المجيد. سيد أحمد، زكريا. الشربيني. موسوعة التربية الخاصة. القاهرة. مكتبة الأنجلو مصرية. (1998)، ص 297.

[5] – Stéfen, K. reed. cognition théorie et applications. 1ere édition. Bruxelles. ITR de bocck. (2004), p 99.

[6] – Chanquoy, L. et al. la charge cognitive théorie et applications. Paris. Armand colin éditeur. (2007), p 36.

2.2.4. خصائصه:

يتميز الانتباه الانتقائي بمجموعة من الخصائص وهي كما في (بلخير، 2011،ص 111-112):

- الانتقاء: فلا يمكن معالجة كل المعلومات في وقت واحد، لذلك يسمح الانتقاء بمعالجة المعلومات المناسبة للمهمة المطلوب إنجازها.
- قدرة المرشح: ويعمل على عدم زيادة الثقل في النظام الذهني، حيث يتم فيها ترشيح وفلترة المعلومات المناسبة من المعلومات غير المناسبة، والمعلومة التي لا تنتقى لما تقدم سوف تفقد فيما بعد.
- المراقبة: وتكون قدرة المعالجة محدودة وهذا مايفسر وجود مراقبة تنفذ على ميكانيزمات المعالجة، فالسيرورات الانتباهية تسمح بمعالجة المعلومة التي تشكل استجابة جديدة بدون الرجوع إلى الحذف المباشر للحلول المقدمة مسبقا في ذاكرتنا.
- الاستعمال النشيط والسلبي؛فيمكن للانتباه أن يوجه سلبيا نحو الخصائص الحسية الدلالية للمنبه، حيث أن المحيط يمكن أن يخضع إلى تغيرات غير متوقعة ويجب التمكن من إبداء رد فعل سريع ومحدد.
- مستوى الانتقاء، ومن أول من اهتم بها برودبنت حيث اقترح أن الانتقاء يرجع للانتباه المبكر في المعالجة، وأن هذا الانتقاء يتحقق بعد التحليل الدلالي في الذاكرة النشطة أو أثناء الإجابة نفسها [1].

3.2.4. نماذجه:

من أشهر نماذج الانتباه الانتقائي:

▪ **نموذج برودبنت (1958) Brodbent:** حسب (CHanquoy et al, 2007, 38) يعتبر نموذج برودبنت منأشهر نماذج الانتباه الانتقائي حيث افترض هذا النموذج وجود مرشح انتقائي للانتباه، يمنع من دخول مثيرات أخرى لنظام المعالجة المعرفية.

وقد بين برودبنت أن هنالك بعض المعلومات التي يتم فقدانها أو نسيانها في المراحل الأولية من الفلترة، ولايتم معالجتها أو التعامل مع مضمونها في المراحل اللاحقة من عملية معالجة المعلومات، وقد شبه برودبنت هذه العملية بعنق الزجاجة، حيث تأتي المعلومات بكثرة من حواس الإنسان المختلفة، مما يعني الحاجة إلى تقليل حجم المعلومات الصاعدة باتجاه القشرة الدماغية لمنع تراكم المعلومات وإبطاء عمل القشرة الدماغية خلال عملية المعالجة المعرفية، حيث سمى بعض الباحثين هذه الفلترة عنق الزجاجة أو فلترة الإضعاف، كمؤشر على محاولة الفلترة لتحديد حجم المعلومات التي يسمح لها بالوصول إلى مرحلة التعرف [2].

والمبادئ التي توضح نموذج برودبنت كما في (المكصوصي، 2018،ص 52) هي كالآتي:

– لايستطيع النظام الإدراكي للفرد استيعاب الكم الهائل من المثيرات والمعلومات القادمة عبر الحواس في كل لحظة لأنه ذو سعة محددة لذلك يحتاج إلى نوع من التصفية والانتقاء للمثيرات.

– تستلم المستقبلات الحسية المثيرات المختلفة، ثّم يتم ايصالها عبر الاعصاب الدماغية المتخصصة الى المراكز المتخصصة بالدماغ، لتعالج وتحلل بصورة اولية و ترسلها إلى مخزن الذاكرة قصيرة المدى وبعد ذلك تنتقل إلى جهاز المصفاة الانتقائية التي تعمل على انتقاء المعلومات.

---

[1]– بلخير، مرجع سابق، ص 111– 112.

[2]– عدنان يوسف. العتوم. علم النفس المعرفي النظرية والتطبيق. دط. عمان. الأردن. دار المسيرة للنشر والتوزيع. (2014)، ص 09.

– يتمثل دور المصفاة الانتقائية بسلسة من عمليات التحليل المركزي لهذه المعلومات، فإنها تقوم بانتقاء معلومات محددة يحتاجها الفرد واهم المعلومات أخرى لا يحتاجها، كما تعمل المصفاة الانتقائية، على فرز المعلومات المفيدة عن غير المفيدة، وأيضاً تعمل بنظام الكل أو اللا شيء وهذا يعني إما ان ينتبه إلى المعلومة أوتهمل تماماً .

– تمر المعلومات من المصفاة الانتقائية (لا تمر أكثر من معلومة واحدة في آن واحد) إلى جهاز النظام الادراكي ذو السعة المحددة، وتحدث عمليات التفسير وإضفاء المعاني والدلالات والتشفير .[1]

وحسب (لازم كماش وجايل حسان، 2018،ص 148) فلقد وضع برودبنت في نظريته مراحل أساسية تتمثل هذه المراحل وفقا لنموذجه في:

– المرحلة الأولى (الإحساس): وبعدها تخزن مؤقتا في مخزن قصير المدى، مهمته حفظ المعلومات لفترة قصيرة جدا، وقبل أن تمر المعلومات إلى المرحلة الثانية وهي التعرف.

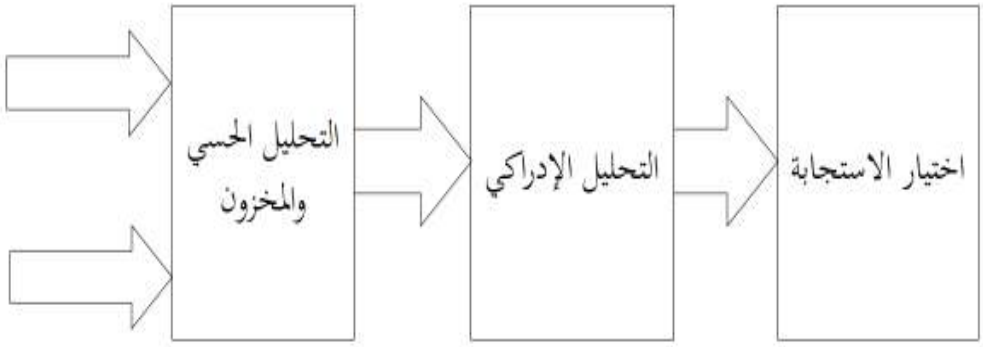
– المرحلة الثانية (التعرف): تمر على ما يسمى بالفلتر أو المرشح مهمته اختيار المعلومات اللازمة للمرحلة التالية لتمر إليها وبقية المعلومات التي لا تمر، أي أنها تنتقي المعلومات الهامة. في مرحلة التعرف يتم تحويل الإحساسات من الصورة الفسيولوجية إلى صور– رموز عقلية – يدرك الفرد من خلالها معنى أولي، أو معلومات أولية حول تلك المثيرات التي عرضت عليه.

– المرحلة الثالثة (إعادة التناول واختيار الاستجابة): فتصدر بعد ذلك الاستجابة التي تجعل الفرد يواصل الانتباه أو يتوقف [2]. انظر شكل رقم (02).

---

[1]– المكصوصي، مرجع سابق، ص 52.

[2]– يوسف. لازم كماش، عبد الكاظم. جايل حسان. **سيكولوجية التعليم والتعلم**. ط1. عمان. الأردن. دار الخليج. (2018)، ص 148.



شكل رقم (02): يوضح نموذج برودبنت (1958) كما في (اسماعيلي يامنة و قشوش صابر، 2019، ص99)

- **نموذج تريسمانTreisman (1960)**:و اقترحت استبدال المرشحات الانتقائية في نموذج برودبنت بمرشحات مخففة، فحسب تريسمان المثيرات التي لا يوليها الفرد أهمية لا تلغى، بل تمر مخففة إلى نظام معالجتنا المعرفي، مع احتفاظها بنموذج برودبنت بدون تغيير [1].

فالفرق بين تريسمان وبرودبنت، أن برودبنت اقترح انتقاء المعلومات، بينما تريسمان اقترحت التخفيف، فحسب برودبنت المنبهات التي لا تشكل موضوع تركيز الانتباه لا تعبر حاجز التصفية والترشيح الانتباهي (filtre attentionnel)، وبالمقابل في نموذج تريسمان يمكنها اجتياز أو عبور هذا الحاجز [1].

وحسب (عبد الستار، 2011، ص 50) فإن تريسمان افترضت في نموذج التخفيف والإضعاف مايلي:

[1] - CHanquoy, L. et al. Loc. cit. p 38.

– أن المصفاة الانتقائية لا تعمل بطريقة الكل أو اللاشيء كما اقترح برودبنت، وإنما هنالك احتمال قائم في أن بعض المعلومات غير المنتبه لها يمكن أن تمر عبر المصفاة. انظر شكل (03)

– أن مفهوم التخفيف أو الإضعاف يفترض أن الرسالة غير المنتبه لها تخفف أو تضعف ولكن لاتزال أو تبعد أبدا، وهكذا فإن المصفاة على وفق هذه النظرية لا تقلل من كمية المعلومات المتوفرة في القناة غير المنتبه لها وإنما لا تسمح لهذه المعلومات من أن تحلل بصورة كاملة، وعندما ينتبه الفرد إلى موضوع محدد فإنه يقوم بتحليل مفردات هذا الموضوع كلها. أما المعلومات القادمة من القناة الأخرى فإنه في الحقيقة لا يعالج أكثر من 10%منها وهي نسبة كافية لكي يستطيع سماع اسمه أو أي معلومة مهمة بالنسبة إليه [2].

– أن الانتباه الانتقائي يعمل على مستويين :

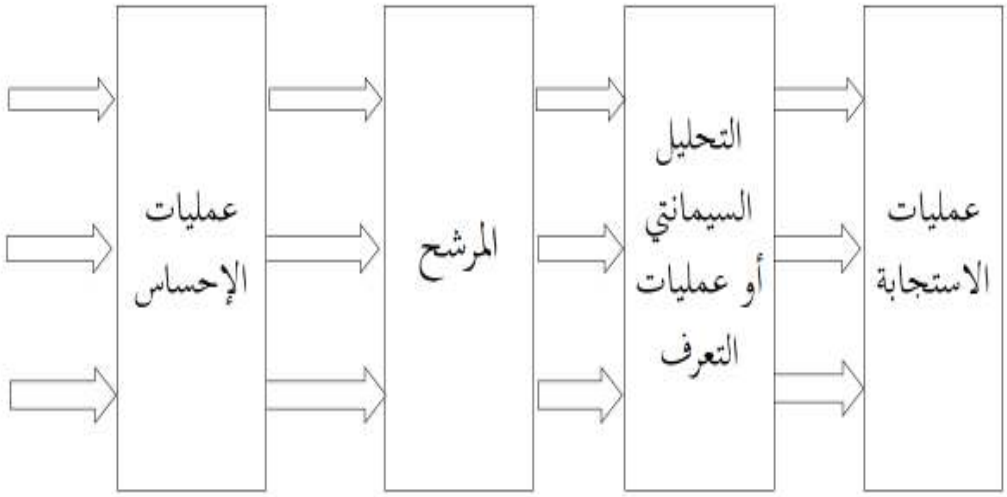
- ✓ المستوى الأول (الانتقاء): يمكن أن يحدث عبر القنوات الحسية الفيزيائية المحددة للمعلومات (كما هو في أنموذج برودبنت) إذ أن المصفاة تنتقي صوتا معينا من بين أصوات متعددة، من خلال تحليل الخصائص الفيزيائية للصوت، فتكون قناة خاصة بها.
- ✓ المستوى الثاني (المعاني): فالمفحوص يتعرف على المثيرات قبل أن يرفضها أو ينتقيها، ويقوم الفرد باستقبال المثير والتعرف عليه من خلال الاستفادة من معطيات الذاكرة، وبعدها

---

[1]– عبد القادر. إسماعيلي يامنة، صابر. قشوش.**الدماغ والعمليات العقلية**. دط. الاردن. دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع. (2019)، ص 99.

[2]– مهند. عبد الستار. سيكولوجية الشعور بالذات والعمليات الانتباهية لدى الإنسان. ط1. عمان. الأردن. دار غيداء للنشر والتوزيع. (2011)، ص 50.

يقوم بانتقاء المعلومات المنتبه لها من خلال المصفاة الانتقائية التي تعمل على انتقاء المعلومات المهمة فقط [1].



الشكل رقم (03): نموذج تريسمان Treisman (1964) كما في (اسماعيلي يامنة وقشوش صابر، 2019، ص99)

- **نموذج دوتش ودوتش (1963) Deutsch et Deutsch:** حيث وضعوا ما يسمى بنظرية الانتقاء المتأخر، ففي نموذجهما الانتقاء يأتي متأخرا عن المكان الذي وضعه فيه برودبنت أو تريسمان، حيث يحدث الانتقاء عند دوتش ودوتش بعد دخول المثير إلى النظام المعرفي.

وقد أشار (Best, 1995 ,p 42) كما في (أبو الديار، 2012،ص 56) إلى أن الانتباه الانتقائي وفقا لهذا النموذج يحدث متأخرا في تجهيز المعلومات، وأن كل المثيرات تقريبا تذهب إلى

[1]– المكصوصي، مرجع سابق، ص 53.

المعالجة التالية لتصل إلى الذاكرة العاملة، وهي بدورها تلتقي عند هذه النقطة، فهذا النموذج يفترض أن يكون المرشح العصبي قبل مرحلة اختيار الاستجابة وبعد التحليل الإدراكي [1].

ثم طور نورمان (Norman, 1968) هذا النموذج، وجعله حسب (صبري وعبد الرحمان، 2016،ص 40) قائما على الفروض الآتية:

- ✓ تخضع المثيرات أو الإشارات التي يتم استقبالها لتحليل مبدئي، ثم تمر في المضعف الذي يخضع هذه المثيرات أو الإشارات للتجهيز الإضافي في صيغة معدلة.
- ✓ يفترض النموذج أن هناك خصائص تجهيزية محدودة، بسبب محدودية هذه الخصائص تتزاحم كل المثيرات أو الإشارات في الذاكرة وتخضع للتحليل وإضفاء المعاني ثم يحدث ميكانيزم الانتقاء.
- ✓ يرى أن الإشارات الحاسية تدخل الذاكرة أوتوماتيكيا اعتمادا على خصائصها الحاسية [2].

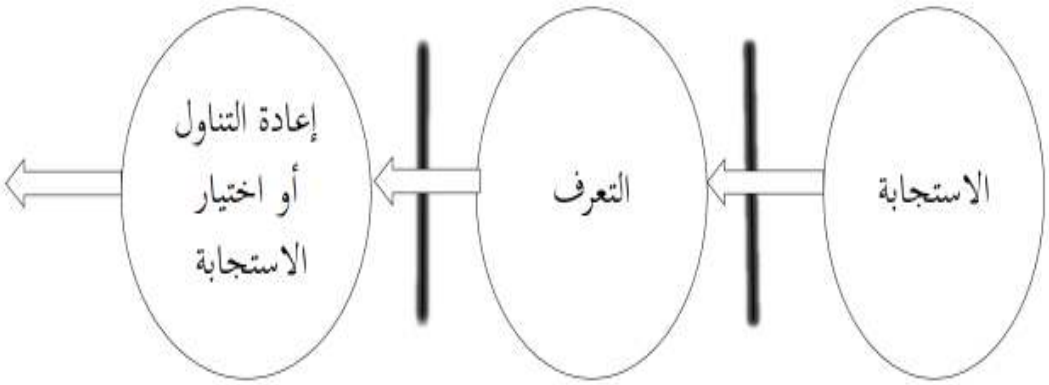
وعليه فإن في ضوء فروض هذا النموذج، فإن كل المعلومات تخضع للتحليل الإدراكي، ويتم اختيار الاستجابة أو انتقاؤها لبعض هذه المعلومات عقب عملية التحليل الإدراكي ويتم تجاهل الاستجابة للبعض الآخر [3]. انظر شكل رقم (04)

---

[1]– مسعد. أبو الديار وآخرون. قاموس مصطلح صعوبات التعلم ومفرداتها. ط2. الكويت. إصدارات مركز تقويم وتعليم الطفل. (2012)، ص 56.

[2]– عبد العظيم. صبري، أسامة. عبد الرحمان. اضطرابات ضعف الانتباه والإدراك التشخيص والعلاج. المجموعة العربية للتدريب والنشر. (2016)، ص 40.

[3]– عواطف. محمد حسانين. سيكولوجية التعلم (نظريات– عمليات معرفية– قدرات عقلية). دط. مصر. المكتبة الأكاديمية المصرية. (2012)، ص 226.



شكل رقم (04): يوضح الفرق في المرشح بين برودبنت و دوتش، كما في (اسماعيلي يامنة وقشوش صابر، 2019، ص100)

3.4.الذاكرة العاملة:

1.3.4. تعريفها:

هي عنصر الذاكرة التي يتم فيها معالجة المعلومات، فهي تتعرف على المعلومات في المسجل الحسي الذي تحتاج إلى الانتباه إليه، وتحتفظ بالمعلومات فترة أطول من الزمن، ثم تقوم بمعالجتها بعد ذلك، كما أنها قد تحتاج إلى استدعاء بعض المعلومات من الذاكرة طويلة المدى، لتستعين بها على تفسير المعلومات الجديدة التي تتلقاها من البيئة [1].

2.3.4. عملياتها الأساسية: وعملياتها الأساسية كما في (أبو الديار، 2012،ص 28-29)

[1]- محمود أبو علام ، مرجع سابق، ص 58.

- **الترميز**: ويقصد به إدخال المعلومات داخل الذاكرة وهو نوعان:

– ترميز صوتي: ويختص بترميز المعلومات اللفظية (الأرقام، الحروف، الكلمات)، والاحتفاظ بها نشطة من خلال التسميع، ويختص الشق الأيسر من الدماغ بترميز هذه المعلومة.

– ترميز بصري: ويتم فيه الاحتفاظ بالبنود اللفظية وغير اللفظية في صورة بصرية، ويتلاشى هذا النوع من الترميز بسرعة، ويختص الشق الأيمن من الدماغ بترميز المعلومات المكانية.

- **التخزين**: تمثيل المعلومات في النظامين الخاصين بالذاكرة، وتصل سعة التخزين فيها إلى سبعة بنود في المتوسط، أعلى أو أقل ببندين.

- **الاسترجاع**: القدرة على استرجاع المعلومات من الذاكرة بنجاح.

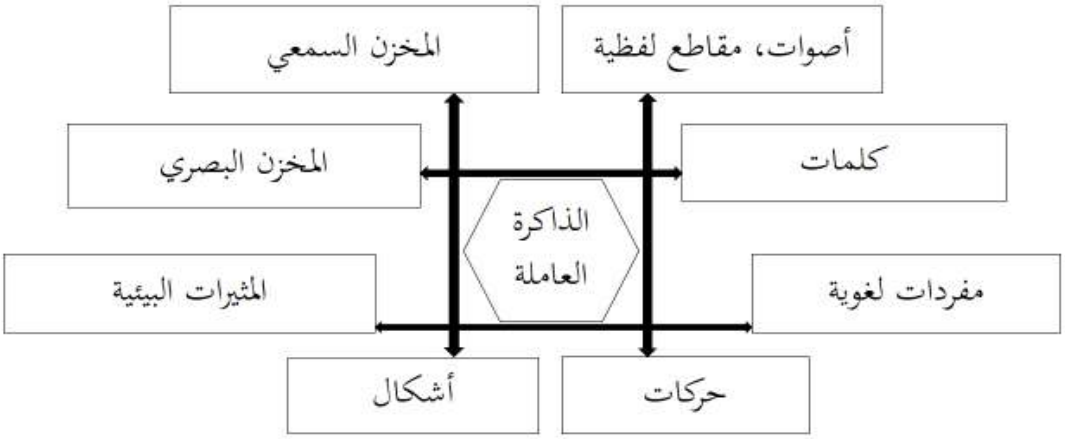
3.3.4. نماذجها:

تعددت نماذج الذاكرة العاملة، فمن أشهر نماذجها:

- **نموذج شنايدر (Schneider, 1993)**: قدم شنايدر مقترحا لمجموعة من مكونات الذاكرة العاملة، ويرى أن هذه المكونات تعمل عملا مشابها لعمل مكونات الحاسب الآلي، حيث تجري سلسلة من المعالجات على المدخلات للوصول إلى الناتج النهائي، كما أن هذه المخرجات يمكن تخزينها فترة طويلة المدى، وهذه المكونات تشبه المخازن المتعددة، لكل منها وظيفة خاصة وفقا
- لطبيعة المعلومة المقدمة حيث: المخزن البصري، والمخزن السمعي، والمخزن الحركي[1].

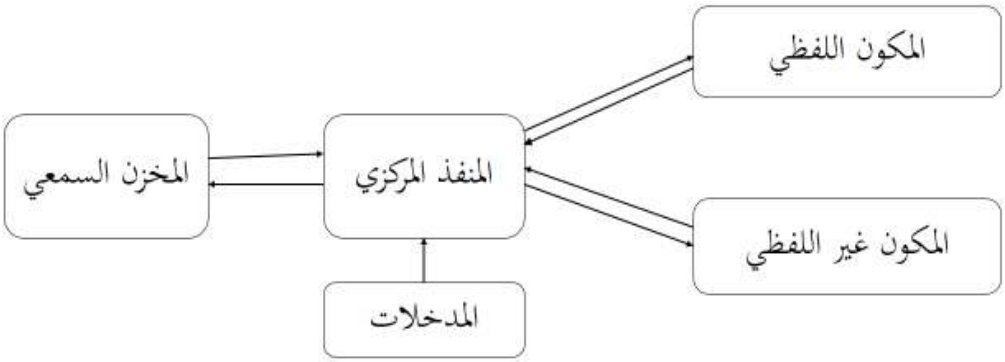
انظر شكل رقم (05)

[1]– أبو الديار، مرجع سابق، ص 28– 29– 32.



شكل رقم (05): يوضح نموذج الذاكرة العاملة ل شنايدر (Schneider 1993) كما في (مسعد أبو الديار، 2012، ص32)

- **نموذج ماليم (Malim, 1994)**:حيث اقترح نموذجا يوضح به مكونات الذاكرة العاملة، وبين أن المعالج المركزي هو الذي يستقبل المدخلات ويعمل من خلال التفاعل مع المكونات الأخرى، فمن خلال المحزن السمعي الذي يحتفظ بالمعلومات السمعية أو غير اللفظية تنتقى المعلومات وتصنف من خلال عمل المكونين اللفظي وغير اللفظي معا، ومن خلال العلاقة التبادلية بينهما وبين المنفذ المركزي [1]. انظر شكل رقم (06)



شكل رقم (06): يوضح نموذج ماليم (Malim, 1994) كما في (مسعد أبو الديار، 2012، ص32)

[1]– أبو الديار، مرجع سابق، ص 32.

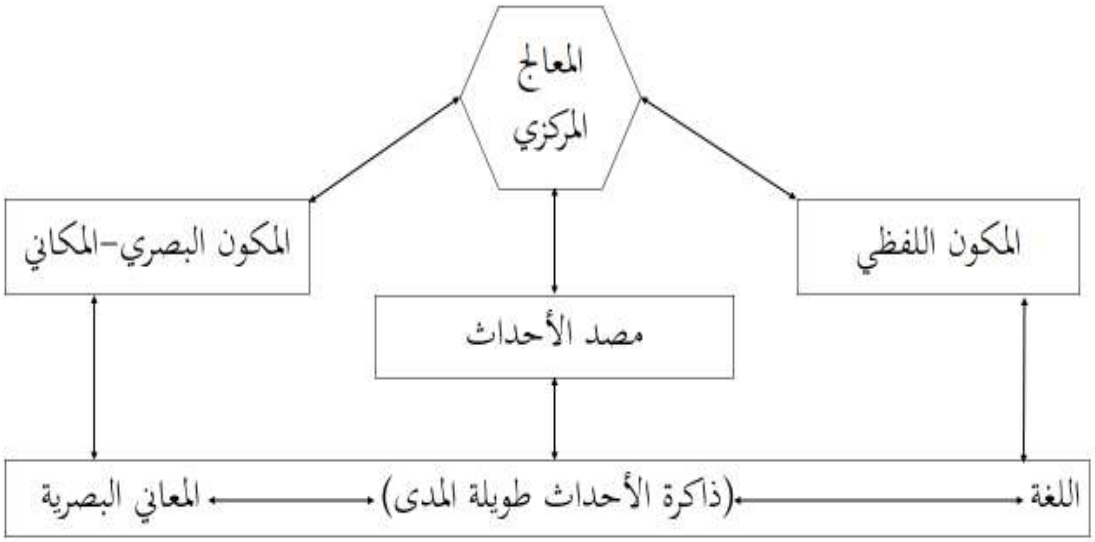
- **نموذج بادلي (Baddeley, 1992)**:لعل من أشهر النماذج نموذج بادلي (Baddeley)، وقد تطور هذا النموذج انطلاقا من نموذج بادلي وهتش (Baddeley et Hitch, 1974) والذي افترض وجود ثلاث مكونات للذاكرة العاملة وهي كما في (أبو الديار، 2012،ص 30):
- **المنفذ المركزي**: مهمته تنظيم وتخزين ومعالجة المعلومات، ونقل المعلومات من الذاكرة طويلة المدى وإعادة الترميز واتخاذ القرارات.
- **المكون البصري المكاني**: تخزين المعلومات البصرية والمكانية.
- **الحلقة الفونولوجية**: حيث تقوم بعملية حفظ المعلومات المستدخلة، وذلك عن طريق نطقها داخليا.

وقد افترض بادلي (Baddeley, 1992) وجود نظام أساسي مسؤول عن الذاكرة العاملة ومكوناتها جميعا، وسماه المنفذ المركزي، وأشار إلى أن هناك عدة أنظمة فرعية تساعده سماها أنظمة الخدمة.

ثم طور بادلي نموذجه (Baddeley, 2000) وافترض وجود أربع مكونات تعمل معا في تناغم وهي:

- **المكون البصري المكاني**: وظيفته الاحتفاظ المؤقت، ومعالجة المعلومات البصرية المكانية والتوجه المكاني، ويستقبل المعلومات من العين مباشرة ومن الذاكرة طويلة المدى.
- **المكون اللفظي**: وظيفته الاحتفاظ المؤقت، ومعالجة المعلومات السمعية، من حيث الترتيب، الجهة، التتابع، ويستقبل المعلومات من الأذن والذاكرة طويلة المدى.
- **المعالج المركزي**: مسؤول عن الانتباه الانتقائي، واختيار الاستراتيجية المناسبة لمختلف العمليات، والتحكم في العمليات المسؤولة عن التخزين في الذاكرة قصيرة المدى، وكذا معالجة المعلومات القادمة من وإلى الذاكرة طويلة المدى.

- **مصد الأحداث:** ويربط المعلومات من الذاكرة طويلة الأمد مع تلك المعلومات القادمة من مخازن الذاكرة العاملة، ويعتمد في ذلك على المعالج المركزي [1]. انظر شكل رقم (07)



شكل رقم (07): يوضح نموذج بادلي المطور (Baddeley 2000) كما في (مسعد أبو الديار، 2012، ص40)

4.4. التخطيط (la planification):

1.4.4. تعريفه:

حسب (Monette et Bigras, 2008) كما في (Duva Stéphanie, 2015, p30) التخطيط يعني وضع مخطط ذهني من أجل الوصول إلى حل مشكلة ما، فهو بناء وتنسيق سلسلة من الإجراءات من أجل تحقيق هدف محدد، وهو طريقة للتنبؤ بالسلوك وتقييمه [2].

---

[1]- أبو الديار، مرجع سابق، ص 35- 40.

[2] – Duval, S. la qualité des interactions en classe de maternelle et les fonctions exécutives des enfants âgé de cinq ans. Québec. canada .(2015), p 30.

فهو إذا القدرة على تخطيط وتنفيذ سلوك موجه نحو هدف ما، وكذا الإعداد، والتطبيق، وتقييم برامج العمل، والمساهمة في حل المشكلات [1].

ويتضمن تحديد الأهداف واختيار الاستراتيجيات اللازمة لإنجاز المهمة وتحديد الصعوبات المحتملة والتنبؤ بالنتائج [2].

حيث يسمح بالتنظيم الزمني المتسلسل للخطوات المختلفة اللازمة لتنفيذ الاستراتيجية ولذلك فهي وظيفة لا غنى عنها لحل المشاكل، ويظهر اضطراب التخطيط في صعوبة تنظيم سلسلة من الإجراءات لتحقيق هدف ما.

2.4.4. مراحل التخطيط:

وهي حسب (عكاشة وصلاح،2012، ص108)[3]،(بن سليمان،2017، ص178)[4]، (أبو الندى، 2013، ص27)[5]:

- تحديد الهدف وتحديد طبيعة المشكلة
- ترتيب وتسلسل العمليات والخطوات

---

[1] – Pascale noel, M. loc. cit. p123.

[2]– نادية. حسين العفون، وسن. ماهر جليل. التعلم المعرفي واستراتيجية معالجة المعلومات. عمان. دار المنهاج. (2013). ص 44.

[3]– محمود. عكاشة، إيمان ضحى. صلاح. فاعلية برنامج تدريس في تنمية مهارات ما وراء المعرفة في سياق تعاوني على سلوك حل المشكلة لدى عينة من طلاب الصف الأول الثانوي. المجلة العربية لتطوير التفوق. العدد (05). (2012)، ص 108.

[4]– عمر. بن سليمان. مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والإنسانية. جامعة بابل العدد (36). (2017)، ص 178.

[5]– محمد سميح. أبو الندى. مهارات التفكير فوق المعرفي المتضمنة في محتوى منهاج العلوم للصف العاشر أساسي ومدى اكتساب الطلبة لها. رسالة ماجيستار. كلية التربية الجامعة الإسلامية. غزة. (2013)، ص 27.

- تحديد أساليب مواجهة الصعوبات والأخطاء
- اختيار استراتيجية التنفيذ
- تحديد العقبات والأخطاء المحتملة
- التنبؤ بالنتائج المرغوبة أو المتوقعة

5. النماذج النظرية المفسرة للوظائف التنفيذية:

1.5. نموذج لوريا (Luria 1966):

يعتبر لوريا أول من أطلق مصطلح الوظائف التنفيذية على مجموعة من القدرات العقلية العليان وذلك انطلاقا من مجموعة من الملاحظات الإكلينيكية على حالات وضعت أمام وضعيات حل المشكلات [1].

وتشير نظرية لوريا إلى التنظيم الوظيفي للدماغ، والذي يشكل الأساس في تفسير استجابات الأفراد، وتنظر هذه النظرية للدماغ على أنه يتكون من مناطق تتداخل مع بعضها البعض لأداء مهمة محددة، والنشاط العقلي لا ينتج عن نشاط منطقة محددة بذاتها في الدماغ، ولكنه حصيلة تكامل نشطات عدد من المناطق الدماغية المختلفة، والتي تعمل معا في نظام وظيفي محدد، يساهم كل جزء منها بمهمة محددة في هذا النظام، لتكون في النهاية السلوك أو النشاط الذي يقوم به الفرد [2].

وقد أشار لوريا إلى الوظيفة التنفيذية باعتبارها وحدة برمجة وتنظيم وتنقية المعلومات، وأن الفصوص الجبهية وما قبل الجبهية هي المسؤولة عنها، والتي تمثل الجانب التنفيذي للدماغ

---

[1]– غادة. عبد الغفار محمد. الخصائص القياسية لبطارية التقدير السلوكي للوظائف التنفيذية لدى الأطفال والمراهقين في ضوء التقييم الوالدي. مجلة دراسات نفسية. المجلد (25) العدد (04). (2016)، ص 520.

[2]– عبد الحافظ عبد الودود، مرجع سابق، ص 67.

المسؤول عن التنظيم الكلي وضبط نشاط الوعي، وأشار لوريا إلى أن سلوك ضبط المشكلات يعتمد على عدد الوظائف التنفيذية التي يقوم بها الفص الجبهي، وتتضمن وفقا لوجهة نظره: التوقع، والتخطيط، والمرونة، والتوجه نحو الهدف، والمراقبة الذاتية [1].

وحسب (Gil R, 2006, p 157- 162) ، فقد اقترح لوريا نموذج ثلاثي للدماغ يتمثل في:

- منطقة قاعدية basale: تتكون من جذع الدماغ والنظام اللمبي (الجوفي) المولد للمرونة اللحائية (الانتباه والتخزين).
- منطقة خلفية (postérieur): وهي مسؤولة عن المعالجة الحسية للمعلومات.
- منطقة أمامية (antérieur): مسؤولة عن المراقبة وتنفيذ الحركات فهي عملية وظيفية تنفيذية.

وقسم الدماغ وظيفيا إلى ثلاث وحدات الأساسية:

- وحدة تنظيم مستوى التنشيط أو حالة استثارة القشرة المخية: وتشمل المنطقة العليا والسفلى من جذع الدماغ، والتكوين الشبكي، ومهمتها تنظيم الطاقة في القشرة الدماغية.
- وحدة استقبال وتحليل ومعالجة المعلومات وتخزينها: وتشمل المناطق الجدارية والصدغية والقفوية، وتعالج وتفسر وتخزن هذه المناطق المنبهات والمعلومات الواردة من الوسائط البصرية والسمعية والحركية [2].
- وحدة برمجة وتنظيم وتنقية المعلومات: وتشمل هذه المناطق الفصوص الجبهية وماقبل الجبهية، وتمثل الجانب التنفيذي للدماغ المسؤول عن التنظيم الكلي وضبط نشاط الوعي [3].

---

[1]- عبد الغفار محمد ، مرجع سابق، ص 520.

[2] – Gil, R. neuropsychologie du lobe frontal. 4eme édition. Paris Masson.(2006), p 157- 162.

[3]- عبد الحافظ عبد الودود، مرجع سابق، ص 67.

2.5. نموذج نورمان وشاليس (Norman et Shallice 1986):

ويستند هذا النموذج على فكرة أننا قادرون على تنفيذ الكثير من الأنشطة بصورة تلقائية وبدون الانتباه إليها في الواقع، في حين أن بعض المواقف كالمواقف الجديدة والمعقدة تتطلب مراقبة انتباهية إرادية، حيث يشرف على هذه المراقبة ما يسمى نظام الاشراف الانتباهي (SAS) le Système Attentionnel Superviseur، حيث يشرف على كل وظائف الفصوص الجبهية، وأن إصابة هذا النظام (SAS) تؤدي إلى سلوكيات مماثلة لسلوكيات الأفراد المصابين بالتناذر الجبهي [1].

وقد بين نورمان وشاليس كما في (Don Norman et Shalice Tim, 1980, p21-22) ، خمس حالات يكون فيها التنشيط التلقائي غير كافن وبالتالي يتدخل نظام الاشراف الانتباهي (SAS):

- المواقف التي تتطلب تخطيط واتخاذ قرارات.
- المواقف التي تتطلب تصحيح الأخطاء.
- المواقف التي تكون الإجابة فيها غير واضحة أو تتطلب تسلسل أحداث.
- المواقف الصعبة والخطيرة أو المواقف التي تتطلب كف إجابة تلقائية ملحة [2].

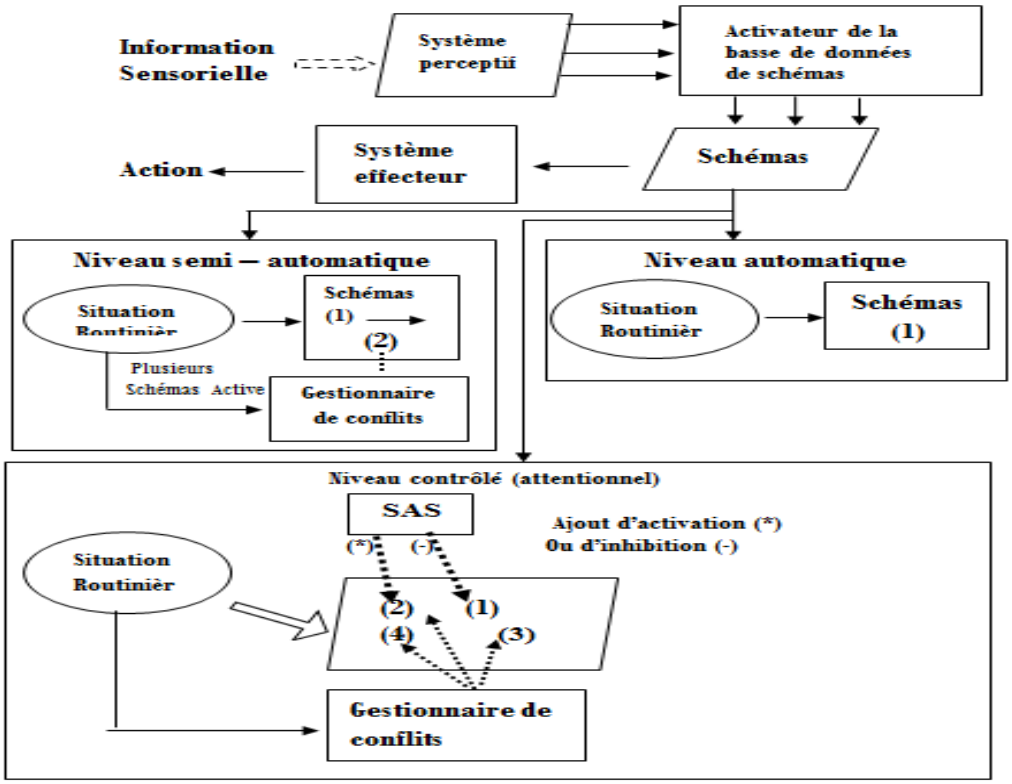
وحسب هذا النموذج كما في (Noël et Censabella, 2007,P121) فإن سلوكنا يتحكم فيه بعدة مستويات: تلقائي وشبه تلقائي وانتباهي؛ ففي حالة المهام الروتينية كالمشي فإن المخططات

---

[1] – Pascale Noël, M. Loc. cit. p120.

[2] – Don, Norman. et Shalice, Tim. attention to action willed and automatic contrôle of behavior. centre for human information processing. university of california. sandiego lajolla. california 92093 chip99. (1980), p 21- 22.

التلقائية هي التي تكون نشطة، وفي بعض المواقف يحدث أن تكون الكثير من المخططات نشطة في وقت واحد وهو ما يجعل من الضروري إعطاء الأولوية لواحد منها، وانتقاء المخطط المناسب يتم بواسطة مسير العمليات الأولوية Gestionnaire des priorités de déroulement أو مسير الصراعات Gestionnaire de conflits، وهو ميكانيزم شبه تلقائي يعمل بواسطة الكف (التثبيط) للمخططات الخصمة، لكن في مواجهة المواقف الجديدة فإن كل هذه العمليات تصبح غير كافية، لذلك يتطلب الأمر تفعيل مخططات أخرى لأن المخططات الروتينية غير مناسبة في مثل هذه المواقف، في هذا المستوى يتدخل (SAS) نظام الاشراف الانتباهي في عملية تسيير التعارض عن طريق إضافة التنشيط إلى المخطط المناسب [1]. انظر شكل (08).



شكل رقم (08): نموذج نورمان وشاليس (1986) كما في(عامر وبغلول، 2018، ص 98)

[1]– حدة. عامر، زهير. بغلول. الوظائف التنفيذية قائد الأوركسترا. مجلة وحدة البحث في تنمية الموارد البشرية. المجلد (09). العدد (01). (2018)، ص 98.

في النموذج أعلاه يعتبر المخطط رقم (2) هو المخطط غير المناسب، حيث يتدخل مسير الصراعات (Gestionnaire de conflits) من أجل تثبيطه، حيث اعتبر مسير الصراعات المخطط رقم (1) هو المخطط الأكثر ملاءمة للموقف.

ويتمثل دور (SAS) كما في الموقف الثالث في الإشراف على المسير، وذلك عن طريق إضافة التنشيط أو التثبيط، وذلك من أجل أن يزيح المخطط المناسب المخططات الروتينية

حيث يعتبر المخطط المناسب في هذا الموقف هو المخطط رقم (2)، كما هو مبين في النموذج أعلاه [1].

ثم توسع هذا النموذج من طرف باحثين لاحقين ليتضمن عددا من العمليات الفرعية، وافترض الباحثون قيام الفرد بخمسة عمليات هي:

- تنشيط مخططات الهدف
- كف المخططات غير الملائمة
- تعديل محتوى تنفيذ المخططات
- مراقبة تنفيذ المخطط
- ضبط العملية منطقيا، بمعنى الاعتماد على عائد الأداء للحكم على الاستمرار في الفعل أو تعديل المخططات [2].

---

[1] – Pascale noel, M. Loc. cit. p121.

[2]– عبد الغفار محمد، مرجع سابق، ص 521.

3.5. نموذج ستويس وبنسون (Stuss et Benson, 1986):

حاول الباحثان الكشف عن أثر الإصابات الجبهية على الجانب المعرفي، وبالأخص على نظام الاشراف الانتباهي (SAS)، وقد اقترح ستويس وبنسون (1986) تصورا لما أسموه بالرقابة التنفيذية(contrôle exécutif)، فحسب ستويس وبنسون تتدخل وظائف الرقابة التنفيذية في المهام الجديدة أي المهام غير الروتينية، حيث تعمل على توجيه واع إلى النظام الوظيفي المسؤول عن معالجة المعلومة [1].

حيث ناقش الباحثون في البداية ثلاث عمليات فرعية لأداء السلوكّ؛ هي التخطيط يليه التعاقب ثم التنظيم، وهي نفسها ما أشار إليه لوريا في التخطيط والتوجه نحو الهدف، وفي عام (1991) وضع ستويس الوظائف التدريجية في منتصف إطار تدريجي، ووفقا لهذا النموذج تتلقى الوظائف التنفيذية المدخلات من العمليات العقلية الدنيا، كالانتباه والادراك والتذكر، وكذلك من العمليات العقلية العليا (العمليات فوق المعرفية) [2].

وقد أشار ستويس وبنسون في نموذجهما كما في (Russel A. Barkley, 2012, p16) ، إلى أربعة مكونات وهي: الترقب (anticipation)، واختيار الهدف (goal selection)، والتخطيط المسبق (preplaning)، الرصد (monitoring) [3] .

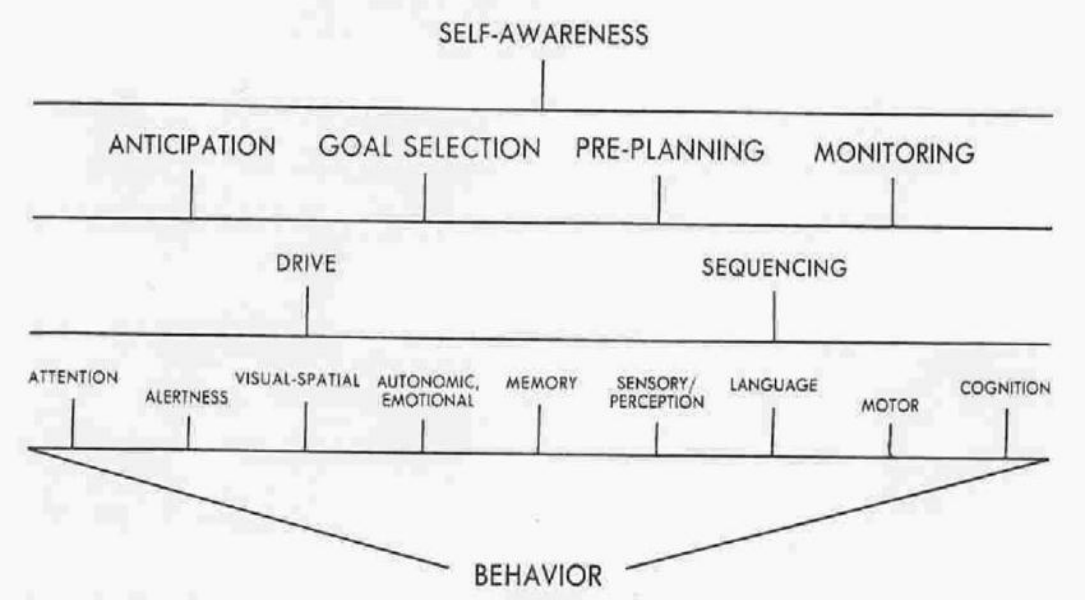
---

[1] – Chevaleur, Johanne. fonctionnement exécutif et traitement émotionnel dans le syndrome de prader–willi. étude neuropsychologie et psychophysiologie. thèse de doctorat université de bordeaux. (2014) , p 13.

[2]– عبد الغفار محمد، مرجع سابق، ص 520.

[3] – Russell ,A. barkley. executive functions ;what they are how they work and why the evolvede. the guilford press. new york london. (2012), p 16.

وحسب (Harold V. Hall, Robert J. Sbordone, 1998, p48) تنقسم أنظمة الفص الجبهي عند ستويس و بنسون إلى أنظمة القيادة وأنظمة التسلسل، كما تحتوي على أنظمة تحتية تتمثل في: (الانتباه، الذاكرة، اللغة، الأنشطة الحركية...) [1]. انظر شكل رقم (09).



شكل رقم(09): يوضح نموذج ستويس وبنسون (1986)

4.5. نموذج باركلي (Barkley 1997):

قدم باركلي نموذجا للتنظيم الذاتي، اعتبر فيه أن الكف هو العامل الحاسم للوظيفة التنفيذية [2].

وحسب باركلي فإن تنشيط التثبيط السلوكي له أهمية كبيرة في تنشيط مجموعة من الوظائف التنفيذية وهي كل من: الذاكرة العاملة غير اللفظية (mémoire de travail non-verbale)، الذاكرة العاملة اللفظية؛ (الحوار الداخلي) (mémoire de travail verbale)، التنظيم الذاتي

[1] – Harold, V. hall. robert ,J. sbordone, disorders of execueive functions ; civil and criminal law applications. st. Lucie press boca raton florida. (1998),p 48.

[2]– عبد الغفار محمد، مرجع سابق، ص 521.

للتأثيرات والحالات التحفيزية (autorégulation des affects et des étas motivationnels)، إعادة التشكيل الحركي (التخطيط والتعميم)(reconstitution motrice).

وقد اعتبر باركلي هذه الأربع إجراءات عقلية ذاتية التوجيه (actions mentales autodirigées)، حيث تسمح بحل المشكلات عن طريق تعميم المخططات وتوجيهها نحو الهدف، وهذه العمليات العقلية المعقدة بما فيها الذاكرة العاملة اللفظية وغير اللفظية مهمة للعمليات المعرفية الأكثر تعقيدا، كما أن تطور الوظائف التنفيذية مهم لتطوير تنظيم ذاتي سلوكي للطفل مكيف مع متطلبات البيئة [1].

كما أشار باركلي كما في (Anderson et al, 2008 ,p 11) إلى أن التثبيط السلوكي متعدد الأبعاد ويتضمن ثلاث عمليات مترابطة وهي:

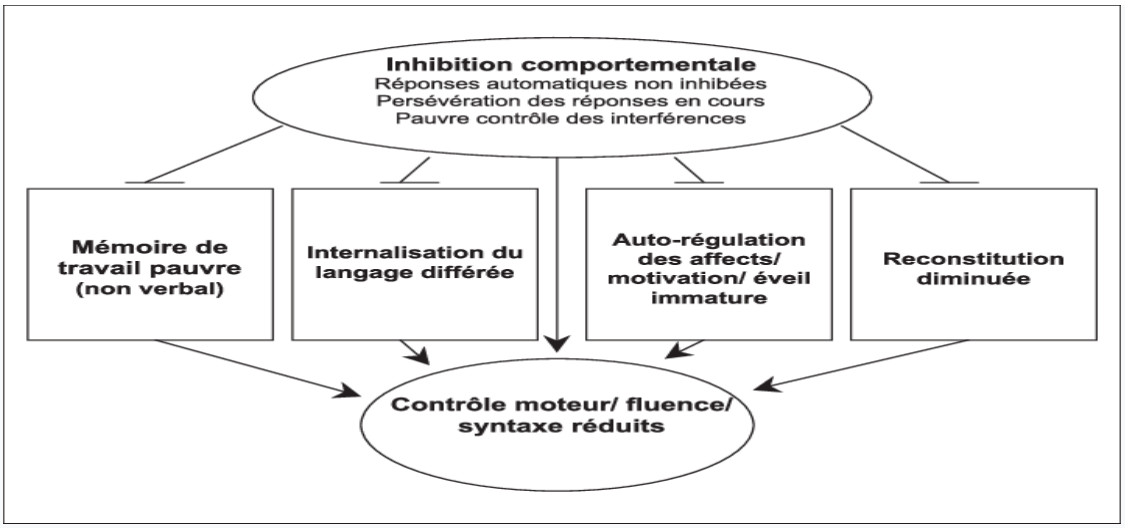
- كبت استجابة محققة والتي سبق ربطها بالتعزيز الفوري
- وقف نمط استجابة محدد من أجل إتاحة الفرصة للرد
- التحكم في التداخل الذي يحمي فترة التأخير، والعمليات التنفيذية من تشتيت الأحداث [2].

انظر شكل رقم (10)

---

[1] – Jean– carrier, N. pourquoi t'es dans la lune ? Apports de nouveau modèle neuropsychologique en analyse des caractéristiques cognitives et motivationnelles de TDAH. thèse de doctorat. université Québec. (2013), p 16– 17.

[2] – Anderson,V. et all. executive functions and the frontal lobes. taylor and francis Group new york. london. (2008), p 11–12.



شكل رقم (10) يوضح نموذج باركلي 1997، كما في(Anderson et al, 2008, 12)

5.5. نموذج مياك (Miyake 2000):

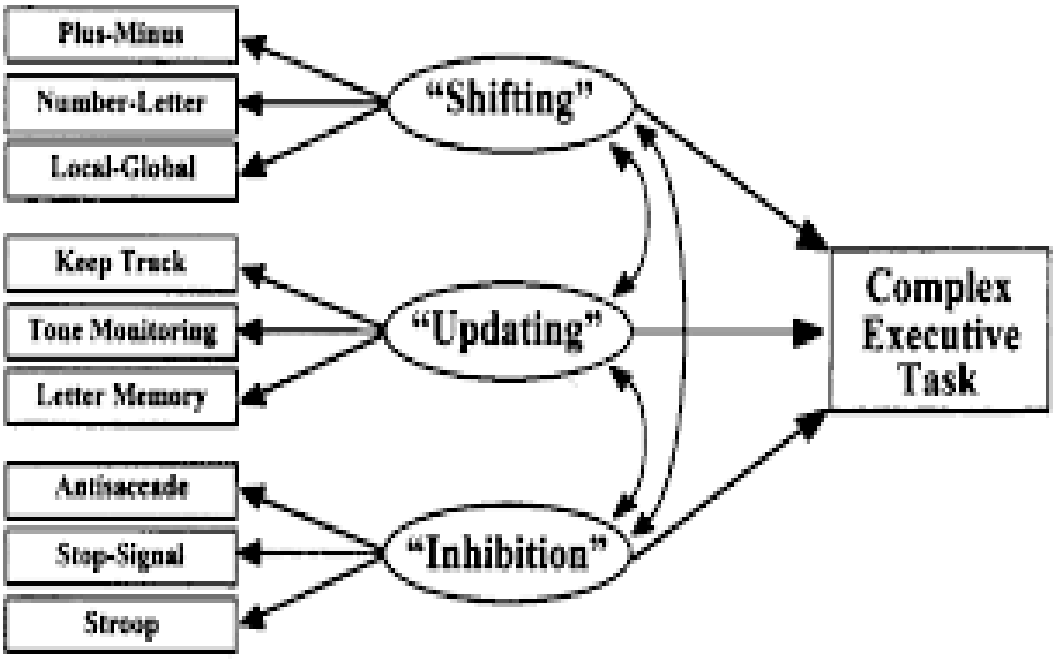
حسب (عامر وبغلول زهير،2018، 100) فقد سعى مياك وزملاؤه إلى تحديد ما إذا كانت الوظائف التنفيذية تعتمد على نفس السيرورات، فقاموا باقتراح مهمات معرفية بسيطة على 137 حالة من الشباب، وقاموا بدراسة العلاقة الموجودة بين المرونة العقلية وكبح الإجابات المهيمنة والتحديث، وأظهرت النتائج أن المتغيرات الثلاث المتحصل عليها والتي تقابل الوظائف الثلاث المشار إليها، كانت متمايزة مما يشير إلى استقلالية وظائفها، مع ذلك فإن الارتباطات المتحصل عليها تبقى معتدلة، مما يوحي بالتفرد والتميز لهذه الوظائف [1].

وحسب (Stéphanie Duval et al,p 2017) فقد بين مياك وزملاؤه باستخدام تحليل العوامل المؤكدة،أن الأداء التنفيذي يعتمد على عدة وظائف معرفية [2]. انظر شكل رقم (11).

---

[1]– عامر، بغلول، مرجع سابق، ص 100.

[2] – Miyake, and all. the unity and diversity of executive functions and their contribution to complex frontal lobe task : **a latent variable analysis, in cognitive psychology**–n 41. (2000), pp 49–100.



شكل رقم(11): يوضح نموذج مياك وزملاؤه 2000، كما في (Miyake A N., Emerson M., Ibidem,p 60).

1.5.5. الذاكرة العاملة (MdT):

هي حجر الزاوية في الأداء المعرفي في السياق التعليمي، حيث تسمح للطفل بالاحتفاظ بالمعلومات، واستخدامها بشكل مناسب في سياق آخر.

2.5.5. الكبح:

يشكل عنصر "التثبيط" العنصر الثاني من نموذج مياك وزملاؤه، حيث يسمح للطفل بمعالجة المعلومات غير اللائقة من أجل تحقيق الهدف، وبالتالي فإن القدرة على الكبح تسمح للطفل بالتصرف وفقًا للسياق المحدد في الفصل الدراسي، فيتحول الكبح إلى عملية إدراكية مهمة، لأنها تسمح للطفل بتعديل أفعاله مع متطلبات البيئة.

3.5.5. المرونة العقلية:

وتشكل العنصر الثالث من النموذج، حيث تسمح للطفل بتغيير المهمة أو الاستراتيجية من أجل الانتقال من عملية معرفية إلى أخرى فتساعده على فصل انتباهه عن المهمة والانخراط في موقف جديد، وفقًا لمتطلبات هذا الأخير، وقد أضاف باحثون مثل (p.ex. Bailey, Jones, & Partee, 2015) مهرات التخطيط إلى نموذج مياك وزملاؤه، ويشمل التخطيط تحديد وتنظيم الخطوات والعناصر مثل المعدات اللازمة لتحقيق الهدف، في سياق تعليمي، حيث يسمح إجراء التخطيط للطفل بالتنبؤ بسلوكياته وتقييمها من أجل القيام بمهمة أو نشاط، مما يعني أنه يستخدم العديد من المهارات (مثل القدرة على التوقع، صياغة الحلول .....)

6.تطور الوظائف التنفيذية:

ويمكن تمييز ثلاث مراحل لتطور هذه الوظائف:

1.6. في مرحلة الرضاعة (0-1عام):

تتكون الوظائف التنفيذية في السنوات الأولى من الحياة، وتتطور بمرور الوقت، حيث يولد الطفل مع الإمكانات لتطوير المهارات المتعلقة بهذه الوظائف [1].

حيث تتطور في مرحلة الرضاعة الذاكرة العاملة والتثبيط، ويعتبر الأداء في نموذج (Piaget, 1936) A-non-B أحد أفضل نماذج العلامات الأولى لظهور الوظائف التنفيذية. فبحث الطفل عن الشيء المخبئ بعد أن كان أمامه يدل على ديمومة الموضوع، تتطلب هذه المهام:

---

[1] – Bouchard, Caroline. et al. continuum du développement des fonctions exécutives de la petite enfance a l' age adulte. ctreq le centre de transfert pour la réussite éducative du québec. canada. (2018), p 09.

- أن تضع في الاعتبار المكان الذي تم إخفاء المكافأة فيه
- منع استجابة راجحة معززة مسبقا

يمر الرضيع بالمهمة A-no-B بين 6 و 12 شهرا، مع فترات زمنية أطول [1].

ومع إشراف وتحفيز الوالدين والمعلمين له، تتحسن عنده هذه المهارات تدريجيا، فهذه الوظائف في بداية تطورها تكون بدائية وبسيطة، ومع مرور الوقت والخبرة تصبح أكثر تعقيدًا ودقة حتى مرحلة البلوغ، حيث يساعد الآباء الطفل في استخدام وتطوير هذه المهارات وذلك من خلال تزويد الطفل ببيئة تعليمية مناسبة وروتين ثابت، ومراقبتة ودعم ألعابه، وتنمية ثقته بنفسه، وتوجيهه في تعلمه واكتشافاته، وبمرور الوقت يمكن للوالدين التقليل من الإشراف على طفلهم حتى يتمكن من أداء مهام مختلفة بشكل مستقل [2].

2.6. مرحلة ماقبل التمدرس (3-5 سنوات):

يمثل سن ماقبل المدرسة فترة محورية تحدث خلالها تغيرات متعددة وكبيرة فيما يتعلق بتطور الوظائف التنفيذية، إلى جانب ذلك فإن هذه الفترة هي الأكثر دراسة من قبل العلماء، حيث لاحظوا تحسنا كبيرا في هذا العمر في القدرات المرتبطة بتطور الوظائف التنفيذية، ولاسيما في ما يتعلق بقدرات التثبيط، بينما تتحسن المرونة المعرفية وقدرات الذاكرة العاملة بشكل أكبر تدريجياً، لذلك من

---

[1] – Arnaud, Roy.fonctions *exécutives chez les enfants atteints d'une neurofibromatose* de type1 ;approche clinique et critique psychologie. université d'Angers. France. (2007), p 64.

[2] – Bouchard, C. et al. Loc. cit. P 09.

المهم بشكل خاص دعم الأطفال في تطوير الوظائف التنفيذية خلال هذه الفترة حتى يكونوا على استعداد جيد لدخول المدرسة، وهوما يدعم نجاحهم التعليمي [1].

استخدمت الغالبية العظمى من دراسات ما قبل المدرسة نموذج التثبيط السلوكي، أي تأخر مهمة المكافأة (تأخير الإشباع) التي طورتها ميشيلومور (1973)، في هذا النوع من الأحداث، تقدم الحلوى للأطفال ثم يقدم لهم اختياران (تناول الحلوى على الفور أو انتظر بضع دقائق للحصول على اثنين)، فالأطفال أقل من 3 سنوات يفشلون في السيطرة على رغبتهم الفورية على عكس غالبية الأطفال الأكبر سنا حيث تظهر النسب المئوية في اختبارات وقت المكافأة زيادة كبيرة بين 2 و4 سنوات، مع استقرار نسبي للأداء عند 4أعوام، وكذلك أظهرت اختباراتGo / no-Goتقدمًا قويًا وسريعًا بين3 و5سنوات عندما يصبح الأطفال أكثر قدرة على تثبيط الاستجابات الحركية المسبقة[2].

وقد أظهرت النماذج الخاصة بالتثبيط تطورا سريعا خلال سنوات ماقبل المدرسة، حيث لوحظ تحسنً سريعً بين 3 و 6 سنوات (Klenberg et al, 2001) ، كما لوحظ هذا التطور أيضا من 3 إلى 7 سنوات .(Williams, Ponesse, Schachar, Logan & Tannock, 1999) [3].

في هذه الفترة تتطور قدرات التثبيط بشكل كبير، حيث يتمكن الأطفال من مهام التثبيط حتى يصلوا إلى المهام المعقدة، كما يمكنهم انتظار الدور قبل تنفيذ أي إجراء (على سبيل المثال: الانتظار قبل تناول الطعام) [4].

---

[1] – Bouchard, C. et al. Loc. cit. P10.

[2] – Calderon plata, J. Loc. cit. p 26.

[3] – Arnaud, R. Loc. cit. P 66.

[4] – Bouchard, C. et al. Loc. cit. p 10.

وهو ما يؤكد أن ما بين 4 و 5 سنوات من العمر يصبح الأطفال أكثر قدرة على تثبيط الاستجابة محرك آلي (دايموند وآخرون، 2007) [1].

كما تتطور قدرات الذاكرة العاملة بشكل تدريجي، حيث يمكن للأطفال وضع المزيد والمزيد من المعلومات في الاعتبار (على سبيل المثال: تذكر قاعدتين لممارسة لعبة ما) [2]، وقد أظهرت الكثير من الدراسات المبنية على أعمال بياجيه، تطورا كبيرا للذاكرة العاملة بين سن 2 و 6 سنوات بما فيها الحلقة الفونولوجية والمفكرة الفضائية البصرية، ويبقى الإداري المركزي أقل استكشافا [3].

كما تتطور المرونة المعرفية تدريجيا حيث يمكن للأطفال التناوب بين المهام البسيطة، وهم قادرون على تعديل أفعالهم وفق تغيرات القاعدة (على سبيل المثال فهموا أنه يجب عليهم خلع أحذيتهم قبل الدخول إلى المنزل، وارتدائها عند الذهاب إلى المدرسة، وارتدي الأحذية القطنية عند تساقط الثلج، وما إلى ذلك) [4] .

ونمط الأداء الذي لوحظ عادة قبل سن 4. عند أداء اختبار الفرز على أساسا اللون ثم في مرحلة ثانية الفرز على أساس الشكل يتميز بفشل ما بعد التبديل حيث يستمر الأطفال في الترتيب بطاقات الاختبار وفقًا للمعيار القديم (مثلا اللون) على الرغم من التذكير الصريح بمعيار الفرز في كل تجربة وهكذا على الرغم من المعرفة الواضحة بالقواعد، لكن بين 4 و 5 سنوات، يتمكن الأطفال من التحول إلى القاعدة الجديدة والوصول لأداء جيد [5] .

---

[1] – Calderon plata, J. Loc. cit. p 29.

[2] – Bouchard, C. et al. Loc. cit. p 10.

[3] – Arnaud, R. Loc. cit. p 66.

[4] – Bouchard, C. et al. Loc. cit. p 10.

[5] – Calderon plata, J. Loc. cit. p36.

كما يتطور التخطيط أيضا، فالطفل الصغير تكون لديه استراتيجيات تخطيط بدائية في وقت مبكر، ثم يحدث تطور ملحوظ من 3 إلى 6 سنوات وذروة تطورية بين 5 و 6 سنوات [1].

3.6. مرحلة التمدرس (5-12 سنة):

تظهر الأبحاث أن الأطفال عندما يلتحقون بالمدرسة تتطور وظائفهم التنفيذية أكثر فأكثر، ويكونون قادرين على القيام بمهام أكثر تعقيدا، حيث يلعب الأولياء والمعلمون دورا رئيسيا في تطوير الوظائف التنفيذية للأطفال خلال الدراسة، وذلك من خلال مراعاة احتياجات الأطفال، وإتاحة الفرص لهم لتحديد أنشطتهم، وتوفير البيئة المواتية لتطوير هذه الوظائف [2].

تتطور قدرات التثبيط (الكف) في سن التمدرس بوتيرة مهمة وبطيئة حتى سن 9/8 سنوات، ثم تضعف وتيرة التطور في نهاية الطفولة وبداية المراهقة [3] .

حيث يلاحظ في هذه المرحلة تطورات كبيرة فيما يخص تثبيط المحفزات أقل صلة (مشتتات الانتباه)، ففي سن السابعة تقريبا، يستطيع الأطفال تثبيط المعلومات الهامشية كالكبار، مثل البحث عن هدف بين المشتتات [4] .

كما تشير الدراسات إلى تطور قدرات الذاكرة العاملة حتى بداية مرحلة المراهقة، كما أشارت الدراسات إلى مرحلة جوهرية تتطور فيها هذه القدرات وتكون في سن 7/6 سنوات، حيث تتطور

---

[1] – Arnaud, R. Loc. cit. p71.

[2] – Bouchard, C. et al. Loc. cit. p11.

[3] – Calderon plata, J. Loc. cit. p29.

[4] – Bouchard, C. et al. Loc. cit. p11.

فيها قدرات التخزين في الذاكرة قصيرة المدى، وكذا تحديث المعلومات، لذلك تعتبر مرحلة محورية بالنسبة لتطور الوظائف التنفيذية عند الطفل [1].

حيث يصبح الأطفال قادرين على تذكر الكثير والكثير من المعلومات ولفترة زمنية أطول، مما يساعدهم في ألعاب الذاكرة كتذكر الصورة ومكانها الصحيح [1].

ولما كانت العملية التعليمية تعتمد اعتمادا محوريا على تطور هذه الوظائف والمهارات، كان اضطرابها مقترنا بأبرز اضطرابين في مرحلة التمدرس وهما:

1.3.6. فرط النشاط الحركي المصحوب بنقص الانتباه:

تعددت النماذج التي درست الوظائف التنفيذية عند أطفال فرط النشاط الحركي المصحوب بنقص الانتباه، ولعل أهمها نموذجان هما:

- **نموذج باركلي (Barkley, 1997)**: وفقا لهذا النموذج فقد أرجع بادلي صعوبات الانتباه عند أطفال فرط النشاط الحركي إلى مشكل التثبيط (الكف) عندهم، فالمشكل الرئيسي عنده هو التثبيط (الكف) أما المشاكل الأخرى فهي نواتج عنه وهي: انظر شكل رقم (12) .

– ضعف في الذاكرة العاملة؛ بحيث لا يستطيعون تقليد المهام المعقدة لضعف الاحتفاظ بالتسلسل وتتبع الأحداث.

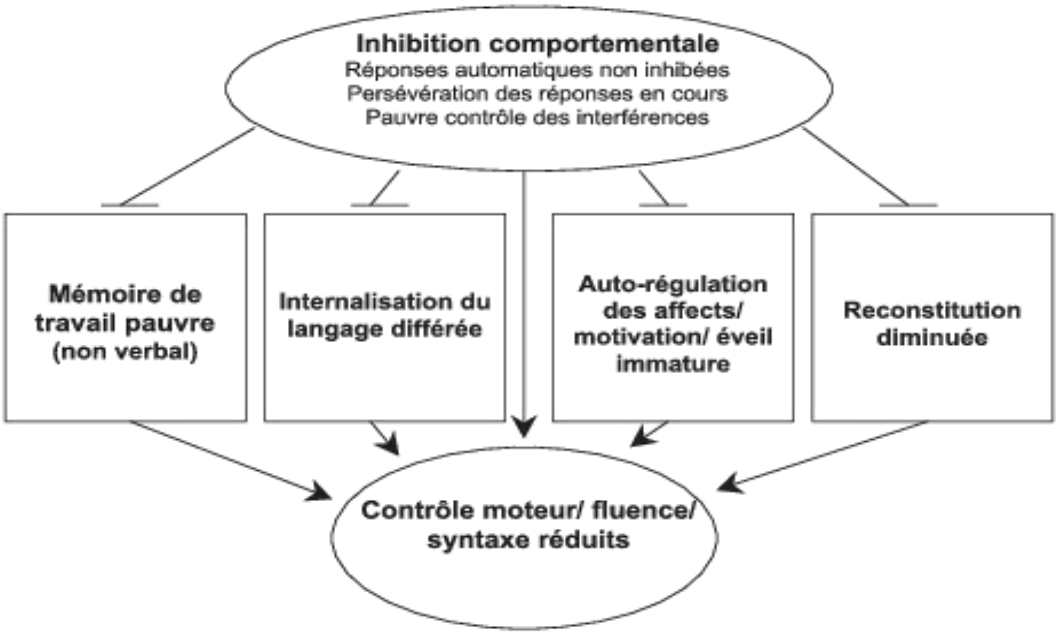
– مشاكل التنظيم الذاتي؛ وتظهر في ضعف التكيف العاطفي والسلوكي وافتقارهم إلى الموضوعية.

– مشاكل متعلقة بالحوار وفهم السياق؛ وهو ما ينجم عنه ردود أفعال آنية للمثرات وغير متكيفة مع التعليمات، وصعوبة في حل المشكلات.

---

[1] – Calderon plata, J. Loc. cit. p35.

- صعوبات التركيب والتحليل؛ وهي صعوبات تحليل المعلومة وتركيبها، وضعف التفكير الإبداعي [2].



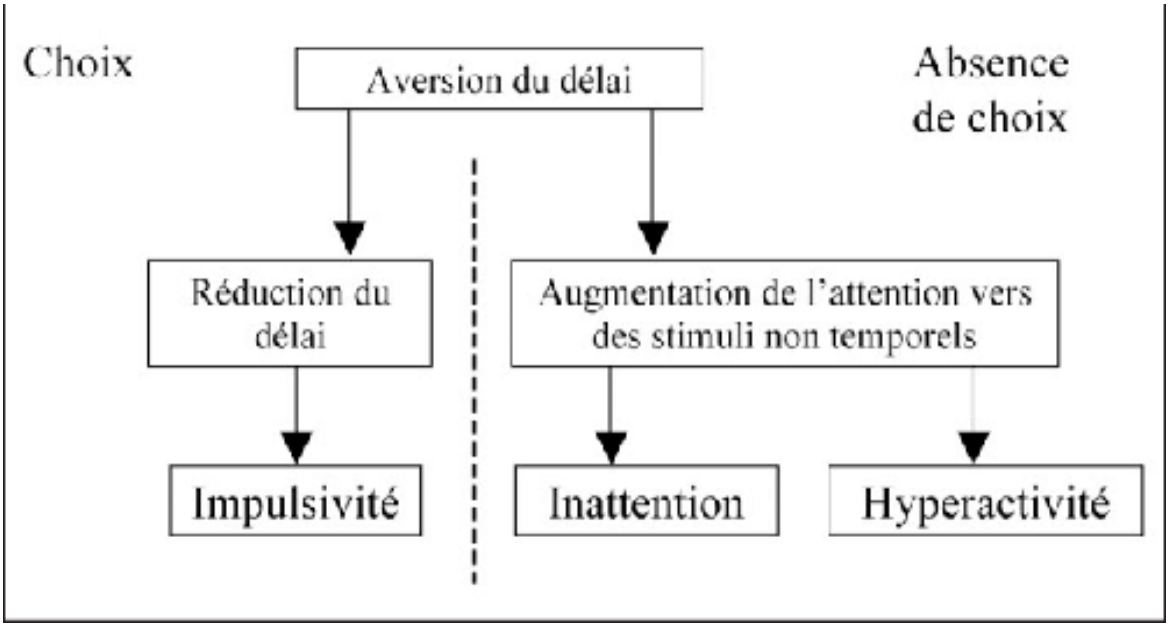
شكل رقم (12): يوضح نموذج باركلي 1997

- **نموذج المسارين سونيجا بارك (Sonuga Barke, 2003):** حسب (Jean- carrier nicolas, 2013)، هو نموذج مزج فيه سونيجا بارك بين نموذج باركلي (1997)، وبين نموذج سونيجا بارك (1992)، ويفترض في هذا النموذج أن المشكل في عدم قابلية الطفل وقدرته على الانتظار بسبب اضطراب الوظيفة التنفيذية عنده، وقد افترض وجود مسارين، فقد لوحظ أن الطفل عندما تقدم له مكافأة، و يخير بين الانتظار والحصول على مكافأتين، أو عدم الانتظار ليحصل على مكافأة واحدة، لوحظ أن أطفال فرط النشاط الحركي يندفعون للحصول على

[1] – Bouchard, C. et al. Loc. cit. p11.

[2] – Jean– carrier, N. Loc. cit. p 16.

المكافأة الواحدة بدون انتظار. لكن في حالة عدم اعطائهم الخيار وإلزامهم بالانتظار مدة زمنية معينة حتى يحصلوا عليها، فإن هؤلاء الأطفال يظهرون سلوكيات مثل التحرك بسرعة، ونقل الانتباه بين عدة مثيرات هامشية أخرى، وذلك بقصد دفع القلق، وعدم إدراك زمن الانتظار [1]. وهذا كما في (Pauline Revel, 2011) انظر شكل رقم (13) [2].



شكل رقم (13): نموذج (Sonuga Barke, 2003)

2.3.6. صعوبات التعلم:

تؤثر الوظائف التنفيذية على مهارات القراءة والكتابة والحساب، حيث ترتبط بها بعض المهارات التي تعتبر دعامة لتعلم القراءة والكتابة والحساب، كما تسمح بالتمييز بين القارئ الجيد والقارئ الضعيف، كما توفر لنا أيضا الوظائف التنفيذية مؤشرات قيمة حول المهارات المتعلقة بالرياضيات،

---

[1] – Jean– carrier,N. Loc. cit. p 19 –20.

[2] – Pauline, Revel. essai de rééducation psychomotrice de déficit d'inhibition par le biais d'activités corporelles et motrices. université paul sabatier Toulouse 3. (2011), p37.

كمهارات حل المشكلات، وقد أظهرت دراسة (Bernier Beauchamp et Carlson, 2012) أن الوظائف التنفيذية في مرحلة ما قبل التمدرس عامل مهم في تعلم الرياضيات، كما أظهرت دراسة (Blair et Razza, 2007) وجود ارتباط بين الوظائف التنفيذية والمهارات المتعلقة بالرياضيات، وبين التثبيط وهذه المهارات، والوعي الفونولوجي، والتعرف على الحروف في مرحلة ما قبل التمدرس [1].

- **نموذج ألثوما (Alteimer, 2008):**

حيث أكد على دور الوظائف التنفيذية في عملية القراءة، وافترض وجود نوعين من الكفاءات؛ يلعب كل منهما دورا محوريا في عملية القراءة، وهما:

- كفاءات أساسية (compétences élémentaires): تتمثل في وظيفة التثبيط و الليونة المعرفية، وهي مهمة حسب النموذج في عملية التهجئة وفك التشفير.

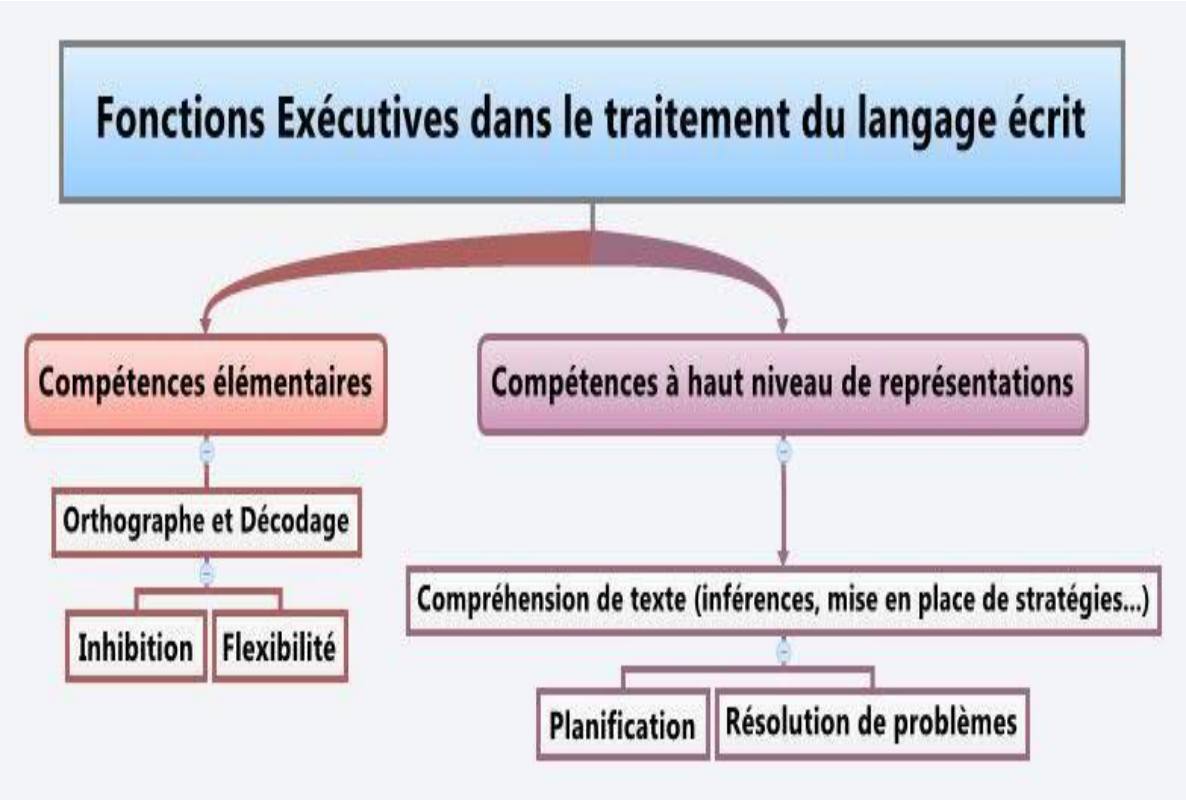
- كفاءات تصورية عقلية عليا (compétences a haut niveau de représentations) وتتمثل في وظيفة التخطيط، ووظيفة حل المشكلات، وكل منهما مهم لفهم النص والاستنباط [2].

انظر شكل رقم (14).

---

[1] – Bouchard ,C. et al. Loc. cit. p 14- 15.

[2] – Bargue, S. étude des répercussions d'un entrainement des fonctions exécutives sur les mécanismes de la lecture chez des enfants dyslexiques de CM2. université Bordeaux victor segalen. (2012-2013), p 52.



شكل رقم (14): يوضح نموذج (Alteimer, 2008) كما في (Bargue, 2012 , p52)

خلاصة الفصل:

مما سبق يتضح أن الوظائف التنفيذية هي عمليات عقلية عليا، تدخل في المهارات الحياتية، وبالأخص المهارات غير الروتينية، التي تتطلب من الفرد الانتباه، واسترجاع المهارات المشابهة لها، والممثلة سابقا في الذاكرة طويلة المدى (الخبرة السابقة)، حيث يكون هذا الاسترجاع عن طريق الذاكرة العاملة، ثم وضع مخطط للقيام بالمهمة قبل تنفيذها، وكبح الاستجابات المسيطرة غير المرغوب فيها عند التنفيذ، وتعتبر عملية القراءة من المهمات المعقدة التي تتطلب تدخل هذه الوظائف، لذلك يؤدي الخلل على مستوى هذه الوظائف إلى صعوبات قرائية لدى الأطفال، وهذا ما سوف نتناوله في الفصل القادم.

الفصل الثالث

صعبات القراءة

تمهيد:

القراءة تصل الإنسان بالمصادر التي يأخذ منها علمه وثقافته، وتزيد من قدرته على التفكير والنقد، فتنمي فكره وعواطفه، وتثري خبراته، وتعينه على التعامل مع مشكلات الحياة المختلفة، بما تمده من أفكار وحقائق وآراء، كما تساعده في تنمية شخصيته وميوله، واتجاهاته، وتعمل على تأسيس مفاهيمه المختلفة، فعن طريق القراءة يستطيع أن يفسر ويقارن، وينقد ويحلل، ويستنتج ليصل إلى ما يقتنع به ليصير فيما بعد جزءا من حياته وكيانه، وعن طريق القراءة يستطيع الفرد أن يمتلك المهارة التي أصبحت ضرورة من ضرورات الحياة، إذ بدونها لا يمكن مواكبة التطور العلمي والفني والتقني، ولا يستطيع الفرد التكيف مع المتغيرات الجديدة، وترقية مستواه الاجتماعي والاقتصادي، وبذلك فإن القراءة من أهم المهارات التي تساعد الفرد على أن يحيا حياة كريمة متطورة، إن القراءة تعتبر ضرورة من ضروريات تفاعل الإنسان مع البيئة المحيطة به، لتكوين العالم الخاص به والتي تمكنه من الانفتاح على مجتمعه بكل آفاقه [1].

1.مفهوم القراءة:

تعرف لغويا بأنها" تتبع كلمات الكتاب نظرا والنطق بها أوعدم النطق بها"، وتعرف قاموسيا بأنها "الإدراك الحسي لرموز مكتوبة أو مطبوعة أو محفورة تشكل اتصالا، وتفهم (جزئيا على الأقل) المعنى الاصطلاحي لهذه الرموز(والتسمية اللفظية–word naming) أي النطق بالكلمة" [2].

---

[1]– بطرس. بطرس حافظ. تدريس الأطفال ذوي صعوبات التعلم. ط1. الأردن. دار المسيرة للنشر والتوزيع. (2009)، ص 281.

[2]– إسماعيل. الصاوي. صعوبات الفهم القرائي المعرفية والميتا معرفية (مفاهيم نظرية، تشخيص، برنامج مقترح). ط1. القاهرة. دار الفكر العربي. (2009)، ص 55.

تعريف جوف (Gough, 1972): كما في (هالاهان وآخرون، 2007، 516): " هي القدرة على فك شفرة الرموز المكتوبة وتحويلها إلى أصوات منطوقة" [1].

يلاحظ أن هذا التعريف اقتصر على الجانب الآلي للقراءة وحسب.

- **تعريف (عبد العليم إبراهيم، 1973):** هي عملية التعرف على الرموز المطبوعة ونطقها نطقا صحيحا وفهمها [2] .

فهذا التعريف وإن كان ذكر الفهم والأداء القرائي إلا أنه أغفل كون القراءة عملية معقدة، وهو ما يذكره التعريف الآتي:

- **تعريف(Godman, 1976):** هي عملية يتحصل فيها القارئ على معنى المقروء أو المكتوب باستخدام اللغة الكاملة [3] .

فهذا التعريف وإن كان أشار إلى أن القراءة عملية معقدة تستدعي استخدام اللغة ككل إلا أنه قصرها على الفهم القرائي.

- **تعريف بيرفيتي وآخرون (Perfetti et al, 1979):** هي القدرة على الأداء الجيد في الاختبار المعياري للقراءة [4] .

---

[1]– دانيال. هالاهان .وآخرون. صعوبات التعلم (مفهومها، طبيعتها، التعليم العلاجي). ترجمة عادل عبد الله. محمد. ط1. عمان . الأردن. دار الفكر ناشرون وموزعون. (2007)، ص 516.

[2]– سامي محمد. ملحم. صعوبات التعلم. ط3. الأردن. دار المسيرة للنشر والتوزيع. (2010)، ص 281.

[3]– محسن علي. عطية. استراتيجيات ما وراء المعرفة في فهم المقروء. ط3. الأردن. دار المنهل للنشر والتوزيع. (2009)، ص 21.

[4]– هالاهان و آخرون، المرجع نفسه، ص 508.

وهذا التعريف قد ركز على الجانب الإجرائي القياسي للقراءة حيث ربطها بالنتائج المحصل عليها على اختبار قراءة مقنن.

- **تعريف (منصور، 1982):** هي عملية تتضمن الأداء اللفظي السليم، وقدرة القارئ على فهم المقروء، ونقده وترجمته إلى سلوك يتمكن به القارئ من حل مشكلة أو إضافة عنصر جديد من عناصر المعرفة إلى معارفه السابقة [1] .

وينتقل بنا هذا التعريف إلى مفهوم أعم من التعريف السابق، فهو لم يقتصر على الأداء والفهم القرائي فقط، بل تجاوزه إلى نقد المقروء وتعديل سلوك الفرد من خلال استدخال بنى معرفية جديدة، إلا أنه أغفل كونها عملية معقدة تستدعي مجموعة من العمليات النفسية القائمة خلفها.

- **تعريف سوتقات (Southgatc, 1983):** هي عملية تفسير للرموز اللفظية المكتوبة أو المطبوعة، وهي نتيجة التفاعل بين الرموز المكتوبة التي تمثل اللغة والمهارات اللغوية، والخبرات السابقة للقارئ، وهي عملية نشطة إيجابية، تتطلب من القارئ مستويات مختلفة من الفهم، وتطور مفهوم القراءة من كونها عملية فسيولوجية عضوية إلى عملية تتطلب من القارئ نقل الأفكار إلى الآخرين، وربط المقروء بخبرته الشخصية السابقة وفهم المعاني [2] .

---

[1]- عطية، مرجع سابق، ص 21.

[2]- سالم. بن ناصر الكحالي. صعوبات تعلم القراءة تشخيصها وعلاجها. ط1. الأردن. مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع. (2011)، ص 54.

▪ **تعريف (Bond, 1984)**:هي عملية تعرف الرموز المكتوبة، أوالمطبوعة التي تستدعي معاني تكونت عن طريق الخبرة السابقة التي مر بها القارئ، وتمكنه من اشتقاق معاني جديدة باستخدام المفاهيم المخزنة في بنيته المعرفية [1] .

وهذا التعريف وان كان ذكر الفهم القرائي وربطه بالعمليات النفسية وذاكرة المعاني إلا أنه أغفل ذكر الأداء اللفظي الذي يمثل شقا مهما في عملية القراءة.

▪ **تعريف (Harris et Sipay, 1985)**: هي تفسير ذات معنى للرموز المطبوعة والمكتوبة وقراءة من أجل الفهم تحدث نتيجة التفاعل بين إدراك الرموز المكتوبة التي تمثل اللغة ومهارات اللغة للقارئ، ويحاول القارئ فك رموز المعاني التي يقصدها الكاتب [2].

يلاحظ على هذا التعريف أنه ذكر عملية الإدراك، والوصولإلى مراد الكاتب لكنه تعريف كسابقه ركز على جانب الفهم القرائي دون الأداء اللفظي السليم.

▪ **تعريف (محمود خاطر ومصطفى رسلان، 1986)**:هي أسلوب من أساليب النشاط الفكري في حل المشكلات، فهي ليست عملية متميزة بل هي نشاط فكري متكامل، يبدأ بإحساس الإنسان بمشكلة من المشكلات ثم يأخذ في القراءة لحل هذه المشكلة، ويقوم في أثناء ذلك بجمع الاستجابات التي يتطلبها حل هذه المشكلة من عمل وانفعال وتفكير [3].

---

[1]– بن ناصر الكحالي، مرجع سابق، ص 22.

[2]– حمزة. أحمد عبد الكريم. سيكولوجية عسر القراءة (الديسلكسيا). ط1.عمان. الأردن. دار الثقافة للنشر والتوزيع. (2008)، ص 11.

[3]– عطية، مرجع سابق، ص 281.

يلاحظ أن هذا التعريف اهتم بالجانب المعرفي للقراءة وهو ما أهملته التعاريف السابقة، لكن يؤخذ عليه كسابقه إغفال الأداء القرائي.

- **تعريف (أحمد وفهيم، 1988):** هي عملية تشمل تفسير الرموز التي يتلقاها القارئ عن طريق حاسة البصر أو اللمس، وتتطلب الربط بين الخبرات الشخصية، ومعاني هذه الرموز، ومن هنا كانت العمليات النفسية المرتبطة بالقراءة معقدة لدرجة كبيرة [1] .

ذكر هذا التعريف المداخل الحسية لعملية القراءة، وأشار إلى المعالجة المعرفية، لكنه أهمل كسابقه جانب المخرج اللفظي المتمثل في عملية الأداء القرائي.

- **تعريف (عبده، 1990):** هي نشاط بصري عقلي قد يكون مصحوبا بنطق مسموع، أو تحريك الشفاه، وقد لا يكون مصحوبا بذلك غرضه الفهم الجيد للمقروء الذي يتعدى فهم المعاني الصريحة المباشرة للرموز المكتوبة أو المطبوعة إلى فهم المعاني البعيدة، وقراءة ما بين السطور[2].

وهذا التعريف قد ذكر المدخلات الحسية متمثلة في البصر، وأشار إلى المعالجة المعرفية بكونها نشاط عقلي، كما ذكر المخرج اللفظي بقوله قد يكون مصحوبا بنطق مسموع أو تحريك شفاه، لكن يؤخذ عليه في المدخل الحسي لعملية القراءة إهماله لمدخل اللمس واقتصاره على البصر، مهملا بذلك قراءة شريحة من المجتمع وهم المكفوفون الذين يستخدمون (برايل) للقراءة.

---

[1]– أبو القاسم يوسف. الأحرش. محمد. الزبيدي. صعوبات التعلم. ط1. ليبيا. دار الكتب الوطنية بن غازي. (2008)، ص 175.

[2]– عطية، مرجع سابق، ص 22.

- **تعريف (عبد الهادي عبده وفاروق عثمان، 1995):** القراءة هي الطريقة التي يستطيع الطفل من خلالها –وفي نشاط مستمر–أن يقتبس تلميحات متسلسلة من النص المطبوع ويربط بعضها الآخر، أي أنه يفهم الغرض الصحيح للنص [1] .

وهذا التعريف وإن كان أشار إلى فهم المعنى الكلي للنص المقروء والذي لا يتم إلا بترابط المعاني الجزئية للفقرات في عملية مستمرة إلا أنه أغفل ذكر الأداء اللفظي وكذا العمليات النفسية الكامنة وراء عملية القراءة.

- **تعريف (فتحي يونس وآخرون، 1996):** عملية معقدة، تتضمن العديد من العمليات، فهي عملية تفسير الرموز التي يتلقاها القارئ عن طريق عينيه، وتقتضي هذه العملية فهم المعنى، والربط بين الخبرة الشخصية والمعنى، ومن هنا فإنها عمليتان متصلتان؛ العملية الأولى تتعلق بالاستجابات الفسيولوجية لما هو مكتوب، والعملية الثانية عملية عقلية يتم من خلالها تفسير المعنى، وتشمل هذه العملية التفكير والاستنتاج [2] .

- **تعريف (حسن شحاته، 1996):** هي عملية عقلية انفعالية دافعية تشمل الرموز والرسوم التي يتلقاها القارئ عن طريق عينيه وفهم المعاني والربط بين الخبرة السابقة وهذه المعاني والاستنتاج والنقد والحكم والتذوق وحل المشكلات [3] .

---

[1]– الصاوي، مرجع سابق، ص 55.

[2]– بن ناصر الكحالي، مرجع سابق، ص 54.

[3]– ملحم، مرجع سابق، ص 281.

- **تعريف (نبيل حافظ، 1998):** هي عملية التعرف على الرموز المكتوبة أو المطبوعة التي تستدعي معاني تكونت من خلال الخبرة السابقة للقارئ، في صورة مفاهيم أدرك مضامينها الواقعية[1].

- **تعريف (أحمد عبد الله ومصطفى فهيم، 2000):** هي عملية عقلية تشمل تفسير الرموز التي يتلقاها القارئ عن طريق عينيه، وتتطلب الربط بين الخبرة الشخصية ومعاني هذه الرموز، ومن هنا كانت العمليات النفسية المرتبطة بالقراءة معقدة لدرجة كبيرة [2].

يلاحظ على كل من تعريف (حسن شحاته، 1996) و(نبيل حافظ، 1998) و(أحمد عبد الله ومصطفى فهيم،2000) التركيز على الجانب المعرفي للقراءة وهو مهم جدا، إلا أنهم أغفلوا ذكر الأداء اللفظي، وهو ما تداركته التعاريف الآتية:

- **تعريف (كريمان بدير و إميلي صادق، 2000):** هي نطق الرموز وفهمها، وتحليل ما هو مكتوب، ونقده، والتفاعل معه، والإفادة في حل المشكلات، والانتفاع به في المواقف الحيوية، والمتعة النفسية بالمادة المقروءة [3].

- **تعريف سناو (Snow, 2000):** القراءة عملية عقلية نمائية معقدة، تتضمن العديد من العمليات النمائية الأخرى، مثل الانتباه، والذاكرة، واللغة، والإدراك. فالقراءة ليست مجرد نشاط عضوي لتعرف الرموز المكتوبة، وإنما هي أيضا نشاط اجتماعي [4] .

---

[1]- الصاوي، مرجع سابق، ص 55.

[2]- سليمان. عبد الواحد. المرجع في صعوبات التعلم (النمائية والأكاديمية والاجتماعية والانفعالية). ط1.القاهرة: مكتبة الأنجلو مصرية. (2010)، ص 295.

[3]- سليمان عبد الواحد، المرجع نفسه، ص 295.

[4]- بن ناصر الكحالي، مرجع سابق، ص 53- 54.

- **تعريف (جمال القاسم، 2002):** أن القراءة هي نشاط فكري وبصري صاحبه إخراج صوت، وتحريك شفاه أثناء القراءة الجهرية من أجل الوصول إلى فهم المعاني من الأفكار التي تحملها الرموز المكتوبة، والتفاعل معها والانتفاع بها.

- **تعريف (محمد فضل الله، 2003):** بأن القراءة هي عملية عقلية، وعضوية، وانفعالية، يتم من خلالها ترجمة الرموز المكتوبة بقصد التعرف عليها، ونطقها إذا كانت القراءة جهرية، وفهمها ونقدها، والاستفادة منها في حل ما يصادف من مشكلات [1] .

- وحسب **(هالاهان وآخرون،2007، 517):** فإن هناك تعريفا مشتركا بين المعهد القومي للقراءة والكتابة Literacy، والمعهد القومي لصحة الطفل والنمو الانساني، ووزارة التربية يعد أكثر شمولا، ووفقا لهذا التعريف فإن المعهد القومي للقراءة والكتابة National Institute of Literacy 2003 يعرف القراءة على أنها: ذلك النسق المعقد الذي يمكننا بموجبه استخراج المعنى من مادة مطبوعة معينة [2].

- وحسب **(عطية، 2009، 23):** هي عملية عقلية يتم فيها تحويل الرموز المكتوبة أو المطبوعة إلى ألفاظ مفهومة منا لقارئ، وفهم ما بين السطور واستنتاج ما وراءها، ونقد المقروء وإصدار الحكم عليه بالقبول والاستفادة منه في تعديل السلوك، وزيادة الرصيد المعرفي أو الرفض، وعلى أساس هذا المفهوم ينبغي أن تبنى المواد المقروءة وتعلم قراءتها [3].

---

[1]- سليمان عبد الواحد، مرجع سابق، ص 295- 296.

[2]- هالاهان وآخرون، مرجع سابق، ص 517.

[3]- عطية، مرجع سابق، ص 23.

- **تعريف (ملحم،2010، 281):** هي نشاط يتم تعلمه بشكل متسلسل فالقارئ يوفق بين الأصوات ورموزها ثم يربط بين مجموعة الكلمات التي يواجهها ليتمكن من إدراكها للتوصل إلى حقائق كاملة.

تعريف قاموس مصطلحات صعوبات التعلم: هي عملية تعرف الرموز المكتوبة أو المطبوعة التي تستدعي معاني تكونت من خلال الخبرة السابقة للقارئ، وتشتق المعاني الجديدة من خلال استخدام المفاهيم التي سبقت في حوزته، وتنظيم هذه المعاني محكوم بالأغراض التي يحددها القارئ بوضوح [1] .

- فالقراءة هي تلك العملية العقلية التي يراد بها إيجاد صلة بين لغة الكلام والرموز المكتوبة، وهي عملية تحويل الرموز المكتوبة إلى رموز منطوقة، أي عملية فك الرموز، وبذلك فهي تشمل الرموز التي يتلقاها القارئ عن طريق حاسة البصر واللمس، وإعطاء هذه الرموز المحسوسة معنى [2].

- **تعريف(الصمادي والشمالي،2017):** القراءة هي إحدى مخرجات اللغة ويراد بها إبراز العلاقة بين لغة الكلام والموز الكتابية، وتقوم على رؤية الكلمات المكتوبة وإدراك معناها للوقوف على مضمونها والعمل بمقتضاها [3].

---

[1]– أبو الديار وآخرون، مرجع سابق، ص 166.

[2]– ماجدة. السيد عبيد. صعوبات التعلم وكيفية التعامل معها. ط2. عمان. دار صفاء للنشر والتوزيع. (2013)، ص 106.

[3]– علي محمد. الصمادي. صياح ابراهيم. الشمالي. المفاهيم الحديثة في صعوبات التعلم. ط1. عمان. الأردن. دار المسيرة للنشر والتوزيع. (2017)، ص 35.

وانطلاقا مما سبق فإن عملية القراءة حسب الباحث هي: نشاط عقلي معقد يتم فيه إعطاء معنى للرموز المكتوبة أو المطبوعة المستدخلة عن طريق البصر أو اللمس مع النطق بها أو عدم النطق بها، بحيث يتم تفسير هذه الرموز انطلاقا من الخبرات السابقة والمعاني المخزنة في ذهن القارئ، من أجل الوصول إلى مراد الكاتب لتنتهي قراءته إما بنقد أو استدخال بنى معرفية جديدة تنعكس على سلوكه.

2.مكونات عملية القراءة:

يحدد (فتحي الزيات، 1998) كما في (سليمان عبد الواحد، 2010،ص 298) أن عملية القراءة تنطوي على درجة عالية من التعقيد، فهي نتاج لتفاعل عمليات الإدراك السمعي، والإدراك البصري، والانتباه الانتقائي، والذاكرة، والفهم اللغوي [1] .

وحسب (الصمادي، الشمالي، 2017، ص 35) فالعمليات الأساسية لها هي:

- القدرة على التركيز والانتباه.
- القدرة على فهم معاني اللغة المستعملة في حياتنا اليومية.
- التذكر الذي يعتمد على البصر.
- اكتساب مهارة التحليل.
- التذكر الذي يعتمد على السمع.
- القدرة على تحليل الكلمات.
- فهم منطقي للغة وتركيب سليم للكلمة.
- تطور القاموس اللغوي.

- قراءة على وتيرة سريعة مع فهم للمادة المقروءة [2].

وتعتمد عملية القراءة على أسس نفسية ذكرها (سليمان عبد الواحد، 2010،ص 296-297) وهي:

- أن القراءة عملية معقدة جدا تقوم على أساس تفسير الرموز المكتوبة، وأن القارئ يتأمل الرموز ويربطها بالمعاني، ثم يفسر تلك المعاني وفقا لخبراته، وبذلك تكون رؤية الرموز من عمل العين، أما تفسيرها فهو من عمل العقل.

- تتألف من عدد كبير من القدرات الرئيسية كالقدرة على: فهم المقروء، تعيين موضوع المعلومات المختلفة من القطعة، اختيار مادة القراءة وتنظيمها، الاحتفاظ بما يقرأ، إدراك الأفكار الرئيسية، التصفح السريع، اتباع التوجيهات...الخ.

- هناك عوامل جسمية ونفسية تؤثر في القدرة على القراءة فإذا أصيب الكائن باضطراب نفسي أو تغير جسمي أدى إلى خلل فيه، قلت كفايته في القيام بعملية القراءة.

- أصبح من الحقائق الثابتة بالملاحظة واستعمال الأجهزة المختلفة أن العين تتحرك في أثناء القراءة على طول السطر حركات قصيرة سريعة، وتقف وقفات قصيرة سريعة، ثم يلي ذلك عودة سريعة من آخر السطر إلى أول السطر الذي يليه، وبذلك لا تتحرك العين حركة واحدة مستمرة على السطر كما كان يظن من قبل [3].

وحسب (هالاهان وآخرون،2007، ص517) ذكر المعهد القومي للقراءة والكتابة National Institute of Literacy 2003 أن القراءة تتطلب توفر المكونات التالية:

---

[1]- سليمان عبد الواحد، مرجع سابق، ص 298.

[2]- الصمادي، الشمالي، مرجع سابق، ص 35.

[3]- سليمان عبد الواحد، مرجع سابق، ص 296- 297.

- المهارات والمعارف اللازمة لفهمك تلك الكيفية التي ترتبط بموجبها الفونيمات الكلامية بالمادة المطبوعة.
- القدرة على فك شفرة الكلمات غير المألوفة.
- القدرة على القراءة بطلاقة.
- خلفية كافية من المعلومات والمفردات اللغوية التي تسهم في حدوث الفهم القرائي.
- تطوير استراتيجيات فعالة ملائمة يتم بموجبها استخلاص المعنى من تلك المادة المطبوعة.
- وجود أو توفر الدافعية للقراءة والإبقاء عليها [1].

3. أنواع القراءة:

اتفق الباحثون والمتخصصون في مجال اللغة وعلم النفس أن القراءة تنقسم إلى نوعين رئيسيين هما: القراءة الجهرية، والقراءة الصامتة .

1.3. القراءة الجهرية: وتعرف حسب (كريمان بدير وإميلي صادق، 2000) بأنها نطق الكلمات والجمل بصوت مسموع، ويراعى فيها سلامة النطق، وعدم الإبدال أو التكرار أو الحذف أو الإضافة، كما يراعى صحة الضبط النحوي، وهي أصعب من القراءة الصامتة [2] .

ويشير (محمد فضل الله، 2003) إلى أن القراءة الجهرية هي: التقاط الرموز المطبوعة بالعين، وترجمة المخ لها باستخدام أعضاء النطق استخداما سليما [3] .

---

[1]- هالاهان وآخرون، مرجع سابق، ص 517.

[2]- سليمان عبد الواحد، مرجع سابق، ص 300.

[3]- إبراهيم. سليمان عبد الواحد. صعوبات الفهم القرائي لذوي المشكلات التعليمية. ط1. عمان مؤسسة الوراق للنشر والتوزيع. (2013)، ص 23.

فهي عملية آلية ذهنية معقدة تشترك فيها العين والذهن وأعضاء النطق، بها يتم تحويل الرموز المكتوبة إلى ألفاظ منطوقة مفهومة المعاني مقومة من القارئ، يعد النطق العنصر المميز فيها، فهي تشدد على نطق الكلمات والجمل نطقا صحيحان وإخراج الأصوات من مخارجها، والاسترسال في القراءة بصوت مسموع معبر عن المعاني لتحقيق الفهم والافهام، وتشدد كذلك على الحركات والسكنات وضبط الإعراب [1] .

وحسب (ملحم،2010، ص294) فهي تعتمد على ثلاث عناصر رئيسية هي:

- رؤية الرمز بالعين
- نشاط الذهن في إدراك معنى الرمز
- التلفظ بالصوت المعبر عما يدل عليه ذلك الرمز [2].

وتهدف القراءة الجهرية حسب (عطية، 2009، ص30) إلى:

- تمكين القارئ من إجادة النطق وإخراج الحروف من مخارجها الصحيحة.
- تمكين القارئ من تمثيل المعاني وحسن الإلقاء والتعبير الصوتي عن دلالات علامات الترقيم.
- تعويد القارئ الاسترسال في القراءة وتحقيق السرعة المناسبة فيها مع فهم المقروء وتقويمه.
- إعداد المتعلم لمواجهة المواقف الخطابية التي قد يتعرض لها، والتغلب على عامل الخجل عند مواجهة الآخرين.
- تدريب القارئ على مراعاة القواعد النحوية والبنية الصرفية في قراءة الكلمات والتراكيب المكتوبة.
- تدريب القارئ على مراعاة أسلوب النص والتعبير الصوتي [3].

---

[1]- عطية، مرجع سابق، ص 30.

[2]- ملحم، مرجع سابق، ص 294.

[3]- عطية، المرجع نفسه، ص 30.

1.1.3.مميزاتها:

للقراءة الجهرية مزايا عديدة تتعلق بالنواحي التالية:

- **من الناحية النفسية:** تعد مجالا مناسبا للقضاء على الخجل أو التردد أو الخوف، وتمنح المتعلمين الثقة في أنفسهم والقدرة على مواجهة الآخرين، كما أنها فرصة لرفعة معنويات الفرد وسط أقرانه بمنحه فرصة إثبات ذاته [1].

ففي القراءة الجهرية تحقيق لذات الطفل، وإشباع الكثير من أوجه نشاطه، كما أنه يستريح لسماع صوته، ويطرب له حين يمدحه المعلم على قراءته، ويسر عندما يرى الآخرين يستمعون إليه.

- **من الناحية الاجتماعية:** تعد تدريبا للتواجد في المجتمع ومشاركة الآخرين حواراتهم وأحاديثهم، كما توفر مواقف يتعود من خلالها المتعلم كيفية التعامل مع الجماهير، كما تشعر المعلم بالمسؤولية الاجتماعية [2]. كما تبعث فيه القدرة على الإسهام والمشاركة في مناقشة مشكلات المجتمع وأهدافه [3].

- **من الناحية اللغوية:** هي وسيلة للتمرين على صحة القراءة وجودة النطق وحسن الأداء، وعن طريقها تكتشف الأخطاء في النطق، ومن خلالها تعرف عيوب القراءة والعمل على معالجتها، وهي فرصة للتدريب على الأداء الصوتي المعبر [4].

وتساعد القراءة الجهرية على تنمية الأذن اللغوية عند الطفل خاصة إذا كان الصوت مؤثرا وجذابا.

---

[1]- سليمان عبد الواحد، مرجع سابق، ص 300.
[2]- سليمان عبد الواحد، المرجع نفسه، ص 301.
[3]- ملحم، مرجع سابق، 294.
[4]- سليمان عبد الواحد، المرجع نفسه، ص 300- 301.

- **من الناحية التربوية:** فإن القراءة الجهرية في أساسها عملية تشخيصية علاجية، وهي وسيلة لتشخيص جوانب الضعف والقوة في النطق عند الطفل ومحاولة علاجها، كما أنها أداة الطفل في تعلم المواد المختلفة، وفي تثقيف نفسه وبناء شخصيته، بالإضافة إلى أن بعض المواقف الحياتية لا تصلح لها إلا القراءة الجهرية، كقراءة التعليمات والأخبار ومحاضر الجلسات والاجتماعات، وإفادة الآخرين، وقراءة الشعر، والقراءة في الإذاعة المسموعة والمرئية، والقراءة الجهرية وسيلة إمتاع واستمتاع وفيها إنماء لروح الجماعة [1].

3-1-2-عيوبها: حسب (عطية، 2009، ص30-31) فإن عيوب القراءة الجهرية تتمثل في:

- ✓ قد لا يشترك جميع المتعلمين فيها فيؤدي ذلك إلى الإحباط.
- ✓ قد ينشغل بعض الطلبة في أثنائها بأمور أخرى.
- ✓ عندما يكون الموضوع المقروء واحدا قد يؤدي إلى تسلل الملل إلى نفوس الطلبة، لعدم شعورهم بما هو جديد.
- ✓ إن الذهن فيها ينصرف إلى صحة النطق على حساب فهم المعنى.
- ✓ تجهد القارئ وتستغرق وقتا أطول مما يقلل من جدواها الاقتصادية.
- ✓ استعمالها لأغراض التحصيل قليل الجدوى مقارنة بالقراءة الصامتة [2].

وأضاف (ملحم، 2010، ص295) من عيوب القراءة الجهرية مايلي:

- ✓ أنها لا تناسب الحياة الاجتماعية لما فيها من إزعاج للآخرين وتشويش عليهم.
- ✓ في القراءة الجهرية وقفات ورجعات في حركات العين أكثر من القراءة الصامتة.

---

[1]- ملحم، مرجع سابق، ص 295.

[2]- عطية، مرجع سابق، ص 30- 31.

✓ أنها قراءة تؤدى في الصف ولا يستطيع أن يمارسها خارج الصف أو المدرسة [1].

2.3. القراءة الصامتة:

ويقصد بالقراءة الصامتة حسب (كريمان بدير وإميلي صادق، 2000) كما في (سليمان عبد الواحد،2010، ص301) تعرف الكلمات والجمل وفهمها دون النطق بأصواتها، وبغير تحريك الشفتين أو الهمس عند القراءة، مع مراعاة الفهم ودقته، وإثراء مادة الطفل اللغوية والتذوق، وهي عملية فكرية لادخل للصوت فيها [2].

ويعرفها (ملحم، 2010، ص293) هي العملية التي يتم فيها تفسير الرموز الكتابية، وإدراك مدلولاتها ومعانيها في ذهن القارئ، دون صوت أو همهمة، أو حتى تحريك للشفاه [3].

وتعرف القراءة الصامتة حسب (محمد فضل الله، 2003) بأنها استقبال للرموز المطبوعة، وإدراك معلنيها في حدود خبرات القارئ وحسب تفاعلاته مع المادة القرائية الجديدة، واكتساب خبرات وسلوكيات وفقا لفهمه منها [4] .

وبالتالي فإن القراءة الصامتة حسب (ملحم، 2010، ص 293) تقوم على عنصرين أساسيين نذكرهما كما يلي :

- مجرد النظر بالعين إلى المقروء.
- النشاط الذهني الذي يستثيره المنظور إليه من تلك الرموز [5].

---

[1]- ملحم، المرجع نفسه، ص 295.
[2]- سليمان عبد الواحد، مرجع سابق، ص 301.
[3]- ملحم، مرجع سابق، ص 293.
[4]- سليمان عبد الواحد، المرجع نفسه، ص302.
[5]- ملحم، المرجع نفسه، ص 293.

1.2.3.مميزاتها: للقراءة الصامتة مزايا عديدة تتعلق بالنواحي التالية:

- **من الناجية النفسية:** أنها تناسب المتعلم الخجول أو المنطوي نتيجة عيوب في النطق، أو الخائف من الخطأ في القراءة، كما أنها تشعر القارئ بالحرية في القراءة (يبطئ أو يسرع، يخطئ ويعدل، يتوقف ويستأنف) كما تعود القراءة الصامتة المتعلم على الاعتماد على نفسه في عملية الفهم [1] .

- **من الناحية الاجتماعية:** تعد القراءة الصامتة من أكثر القراءات شيوعا بين الناس، فهي تستخدم في قراءة الصحف أو المجلات والكتب الخارجية والكتب المنهجية التي تقتضي طبيعتها قراءة صامتة [2].

ومن يمارسها يحترم مشاعر الآخرين فلا ضوضاء ولا مضايقات، وتزيد الترابط بين أفراد المجموعة لأن كلا منهم يعمل حسابا لراحة الآخرين، كما أنها تساعد القارئ على حفظ أسراره ويقرأها دون أن يسمع أحد [3] .

- **من الناحية الاقتصادية:** لا تحتاج القراءة الصامتة قراءة كل كلمة على حدة فهي قراءة مجردة من النطق، وتجعل القارئ يتلفظ معنى الجملة دون أن يلفظ كل كلمة فيها، لأن عملية اللفظ فيها إعاقة وبطء [4].

فهي أوفر في الجهد ففيها راحة اللسان، وهي أوفر في الوقت [1] .

---

[1]– سليمان عبد الواحد، مرجع سابق، ص 302.
[2]– ملحم، مرجع سابق، ص 293.
[3]– سليمان عبد الواحد، المرجع نفسه ، ص 302.
[4]– ملحم، المرجع نفسه ، ص 293.

- **من الناحية التربوية:** تؤكد الدراسات والبحوث التي أجريت في هذا المجال على أن القراءة الصامتة أعون على الفهم والاستيعاب من القراءة الجهرية لأن فيها تركيزا على المعنى دون اللفظ، ولأنها مجردة من النطق فإنها لا تحتاج إلى تشكيل الكلمة أو إعرابها أو إخراج الحروف إخراجا صحيحا، وعليه فإنها تتميز بنوع من الثقة والسرور، وفيها انطلاق من قواعد اللغة، ويسود فيها الجو الهادئ البعيد عن الفوضى والتداخل في الأصوات [2].

2.2.3.عيوبها:

حسب (ملحم، 2010،ص 294) فإن عيوب القراءة الصامتة تتمثل في:

- ✓ أنها تساعد على شرود الذهن وقلة التركيز والانتباه من المعلم.
- ✓ أنها قراءة فردية لا تشجع القراء على الوقوف أمام الجماعات، أو مواجهة مواقف اجتماعية.
- ✓ لا تساعد المعلم على التعرف على ما عند الطفل من قوة وضعف في النطق أو العبارات.
- ✓ فيها إهمال وإغفال لسلامة النطق ومخارج الحروف [3].

---

[1]– سليمان عبد الواحد، المرجع نفسه، ص 302.

[2]– ملحم، مرجع سابق، ص 294.

[3]– ملحم، المرجع نفسه، ص 294.

4. مراحل تعلم القراءة:

1.4. مرحلة الاستعداد القرائي:

تعد مرحلة الاستعداد للقراءة الدعامة الأساسية لإكساب مهارات القراءة، كما أنها مؤشر دال على مستوى الطفل المعرفي فيما بعد من حيث تقدمه أو تخلفه في مرحلة تعلم القراءة، وهذه المرحلة كما أشارت الدراسات تستغرق في الغالب سنوات ما قبل المدرسة وبما تمتد إلى السنة الأولى من حياة الطفل، وفي بعض الأحيان تمتد حتى بداية السنة الثانية، ذلك لأن مهارة القراءة شأنها شأن أي مهارة أخرى تحتاج لبلوغها إلى نضج عقلي وجسمي معينين كما أنها تحتاج إلى معارف وخبرات كافية تؤهل للوصول إليها [1].

وقد أكدت الدراسات والأبحاث أن النضج العقلي أو الذكاء له أثره الفعال في تكوين الاستعداد لتعلم القراءة، ولكن ليس معنى ذلك أنه العامل الوحيد لجعل الطفل مستعدا لتعلم القراءة، فنجد دراسات أخرى أكدت علاقة الاستعداد بعمر الطفل وبحالته النفسية والاجتماعية وأهمية لغة الطفل ومقدار نموها، أي أن الاستعداد للقراءة له عوامل مختلفة وثيقة الصلة ببعضها البعض، وكل منها يؤثر في الآخر [2]، وحسب(آرثر جيتس، 1963) فإن جو غرفة الصف ومهارة المعلم وعدد الأطفال والمناهج، والمادة التعليمية المستخدمة في القراءة وطريقة التعلم، تؤثر جميعا في مدى استعداد الطفل للقراءة [3].

---

[1]– طاهرة. أحمد الطحان. مهارات الاستعداد للقراءة في الطفولة المبكرة.ط2.الأردن: دار الفكر ناشرون وموزعون. (2009)، ص 14.

[2]– سليمان عبد الواحد، مرجع سابق، ص26.

[3]– ملحم، مرجع سابق، ص 284.

وقد ذكر (هيلرك تشارز، 1976) أن الاستعداد للقراءة عبارة عن عمليات نمو مستمرة، تبدأ بقدرات في:(الإدراك البصري والسمعي وتمتد إلى القدرة على التلقي السريع والتعبير اللغوي) [1] .

ومن هذه الاستعدادات نجد:

1.1.4. الاستعداد العقلي: يعد نمو العقل عاملا مهما من عوامل الاستعداد للقراءة بالنسبة للطفل، ذلك لأننا نجد الأطفال كما ذكرت الكثير من الدراسات يستعدون لغويا وعمرهم العقلي ست سنوات أو ست سنوات ونصف وربما يصل إلى سبع سنوات قبل إعدادهم لعملية القراءة، فالأطفال يلتحقون بالصف الأول في عمر الخامسة أو السابعة عندما يصلون إلى عمر عقلي معين يستطيعون فيه أداء وظائف مثل العد إلى 10 أو ذكر حروف الهجاء وإدراكها أو ربط أحذيتهم [2].

وحسب (آرثر جيتس، 1963) فإن الطفل الذكي يبلغ استعداده للقراءة قبل غيره من أقرانه الأقل ذكاء [3] .

وعامل النمو العقلي يرتبط بالذكاء حيث أنه العنصر الذي يحدد مدى استعداد الطفل اللغوي، ومدى سرعته في الاستعداد أكثر من غيره من الأطفال الذين يتساوون في العمر الزمني، فالطفل الذي لا يتمتع بقدر كاف من الذكاء يتأخر عن الطفل السوي، أو الطفل الذكي وبذلك يتأخر في التعبير اللغوي، ويكون عاملا من عوامل تأخره الدراسي [1].

2.1.4. الاستعداد الجسمي: تتطلب القراءة قوة إبصار ليستطيع بها التلميذ رؤية الأشكال المرسومة والمفردات والجمل ويتعرف عليها ويقرؤها، وتحتاج أيضا إلى قدرة السمع حيث تتيح

---

[1]- سليمان عبد الواحد، المرجع نفسه، ص 24.
[2]- أحمد الطحان، مرجع سابق، ص 27.
[3]- ملحم، مرجع سابق، ص 284.

للطفل التمييز بين الأصوات المتقاربة في أشكالها ومخارجها، وتحتاج أيضا إلى نضج جهاز النطق لدى التلميذ، بحيث يستطيع معه نطق الأصوات والمفردات نطقا صحيحا [2].

وتتطلب عملية تعلم القراءة انتباها وتركيزا ويقظة في كل عملية تتطلبها، فالطفل الذي يتعب بسرعة وينتابه الإرهاق بعد جهد قليل، لا يقدر أن يكمل العمل، ولذلك سرعان ما ينتابه شرود الذهن، ويتلاشى انتباهه، وتقف حماسته في الاستمرار في القراءة، فيكثر غيابه وانقطاعه عن التعلم فيؤدي نتيجة ذلك إلى صعوبة عملية متابعة القراءة، ومن ثم يكون اتجاهات سلبية نحو أدائها نتيجة ما يتلقاه من نقد من قبل الآخرين [3].

فالطفل الذي يعاني من ضعف في صحته العامة أو في السمع والبصر والنطق، تكون قدرته على التركيز والتذكر أقل بكثير من الأطفال العاديين، كما أنه يشعر بالتعب والإرهاق بسرعة، وبالتالي لا تكون لديه القدرة على مواصلة أي نشاط جسمي أو ذهني مما يؤثر على كمية الخبرات المكتسبة أو المهارات المعرفية اللازمة لتنمية مهارات الاستعداد القرائي [4].

3.1.4. الاستعداد الانفعالي: أثبتت التجارب على أن أساليب الوالدين غير السوية في تنشئة الطفل كالقسوة و التدليل الزائد يؤدي إلى عدم نضج الطفل العاطفي وانعدام الثقة بالنفس والشعور بالخوف وعدم الأمن أو الخجل والسلوك العدواني، فكل هذا يؤثر على تقبل الطفل لجو الروضة وبالتالي سيؤثر على استعداد الطفل للبدء بتعلم القراءة [5].

---

[1]- أحمد الطحان، المرجع نفسه، ص 27.
[2]- بطرس حافظ، مرجع سابق، ص 285.
[3]- ملحم، مرجع سابق، ص 285.
[4]- أحمد الطحان، مرجع سابق، ص 34.
[5]- بطرس حافظ، مرجع سابق، ص 285.

وتتحدث الدراسات في هذا المجال أن مشكلات الطفل العاطفية والشخصية سبب رئيس في إخفاق بعض الأطفال في تعلم القراءة، وتؤدي بالطفل إلى هجر دروسه وفقدان الحافز نحو التعلم، والتردد، وشرود الذهن، وأحلام اليقظة، والخجل [1].

وقد أكد (عبد الفتاح أبو معال، 1988) كما في (الطحان، 2009، ص44) أن للاستعداد الشخصي والانفعالي أثر بين على استعداد الطفل للقراءة، وعلى نجاح هذا الاستعداد، فالاستقرار الانفعالي يعتبر صفة من صفات الشخصية التي يجب أن يمتلكها الطفل حتى يكون قادرا على الاستجابة الفعالة لموقف من المواقف التعليمية، لأنها تؤثر على سلوكه وتصرفه في الموقف وتساعده على تقبل ذلك الموقف، وهذا يعني أن الطفل الذي عاش في بيئة اجتماعية غير مناسبة فإنه سيجد صعوبة في التكيف مع أي موقف تعليمي يواجهه، ومن ثم تبدو عليه معالم التوتر والانفعال والعصبية [1].

4.1.4. الاستعداد التربوي: يعد الاستعداد التربوي عاملا مهما من عوامل الاستعداد القرائي ويتضمن هذا الجانب خبرات الطفل وقدراته التي اكتسبها في طفولته وحتى دخوله إلى المدرسة، وتتضح أهميته من خلال:

- **دور الأسرة:** حيث تلعب الأسرة في هذا الاستعداد دورا مهما عن طريق:

- إتاحة الفرص للأطفال للتعبير عن رغباتهم وميولهم وتشجيعهم على ذلك.

- إتاحة الفرصة للأطفال للاستماع إلى ما تقدمه الإذاعة المرئية والمسموعة من برامج للأطفال.

- توفير البيئة في المنزل لتوثيق العلاقة بين الطفل والكتاب.

---

[1]- ملحم، المرجع نفسه، ص 285.

-توفير بيئة لغوية وثقافية في الأسرة مما يساعد على إثراء خبرات الطفل وتنمية مهاراته اللغوية [2].

- **الخبرات السابقة:** ونعني بها مجموع التفاعل بين الطفل وبيئته، وهذه الخبرة تساعده على الربط بين المعنى الذهني للكلمة وصورتها المكتوبة، فالقراءة مجموع خبرات مكتوبة، ومن ثم فإن الانتفاع بها يكون بقدر إلمام المتعلم بالخبرات السابقة [3] .

2.4.مرحلة البدء الفعلي للقراءة:

تباينت رؤى كل من علماء النفس وعلماء اللغة حول الأسس التي يقوم عليها التعليم الفعال للقراءة، إلا أنها على تباينها قد اتفقت على أن هناك مدخلين أساسيين لتعليم القراءة، وهذان المدخلان هما الطريقة الكلية والطريقة الجزئية أو التحليلية في تعليم القراءة [4].

1.2.4.الطريقة الكلية (التعليم المتكامل للغة): يتعلم الأطفال بموجب طريقة الكلمة الكلية تشخيص الكلمات وتعرفها كوحدات كلية لا على أساس أنها سلسلة من الأصوات، ويؤكد القائلون بالطريقة الكلية، أن الاستماع، والكلام، والقراءة، والكتابة، فعاليات لغوية ترتبط ارتباطا وثيقا فيما بينها، ويطلق عليها بعض المؤلفين: طريقة "القمة-القاعدة"، أي السير من المعنى إلى تعرف الكلمة [5] .

---

[1]- أحمد الطحان، مرجع سابق، ص 44.

[2]- بطرس حافظ، مرجع سابق، ص 286- 287- 288.

[3]- ملحم، مرجع سابق، ص 285.

[4]- سليمان عبد الواحد، مرجع سابق، ص 27.

[5]- راضي. الوقفي. صعوبات التعلم النظري والتطبيقي. ط1. عمان. الأردن. دار المسيرة للنشر والتوزيع. (2009)، ص 410- 411.

ونظرية التعلم بالطريقة الكلية هي فلسفة تدريس القراءة التي تؤكد على تعلم القراءة والكتابة، والربط بين القراءة والكتابة، المعنى والفهم، استخدام الأدب الحقيقي وتجنب التمارين والتدريبات مثل تعليمات فك الشفرة [1] .

وينبغي على العاملين مع الطلاب بهذه الطريقة حسب (الوقفي، 2009، ص411-412):

- مساعدة الطلاب على تطوير مفهوم للقراءة يركز على المعنى أو الاستيعاب لا على تشخيص الكلمة.
- تزويد الطلاب بفرص لتطوير المعرفة بالدلالات والنحو وعلاقات الصورة بالصوت.
- استخدام أساليب التعليم (كالنمذجة والتفكير بصوت عال، والحوادث التفاعلية والتغذية الراجعة)
- مساعدة الطلاب على تعلم كيفية الانتفاع بمعارفهم في مجالات المعاني التي يطرحها النص، واستخدام الاستراتيجيات والعمليات التفاعلية.
- توثيق الصلات بين القراءة والكتابة باستخدام مواقف تعليمية ذات معنى من جهة ومثيرة للدافعية من جهة أخرى، وتجنب تعليم مواد لا معنى لها أو التمرن والتدريب على مهارات منعزلة [2].

وحسب (فتحي الزيات، 1998) فإن لتدريس اللغة بالطريقة الكلية أثر يصعب أن تدانيه أي طريقة أخرى في تعليم القراءة، حيث يتفق أغلب المدرسين على اختلاف أساليبهم التدريسية على فاعلية الطريقة الكلية في تعليم اللغة عامة والقراءة بوجه خاص، ويبدي هؤلاء المدرسون حماسا بالغا لأهمية هذه الطريقة وتطبيقاتها، وفي هذا الإطار يمكن تقرير أن الطريقة الكلية قد شكلت المناهج والمقررات الدراسية للقراءة في المدارس [3] .

---

[1]- سليمان عبد الواحد، المرجع نفسه، ص 27.

[2]- الوقفي، مرجع سابق، ص 411- 412.

[3]- سليمان عبد الواحد، مرجع سابق، ص 305- 306.

وحسب (Lovett et al, 1994) فإنه يحسب لهذه الطريقة قدرتها على توسيع المفردات البصرية للطفل، إلا أنها وحدها لا تساعد على تكوين استراتيجية تمكن الطفل من تحليل الكلمات الجديدة أو غير المألوفة له [1] .

2.2.4.الطريقة الجزئية أو التحليلية (الطريقة الصوتية): ينظر البعض إلى هذه الطريقة في تعليم القراءة على أساس أنها طريقة "القاعدة–القمة " حيث تكون القراءة بشكل أساسي عملية ترجمة وترميز وتحليل، فالقارئ ينتبه إلى الحروف ويتوقع الكلمات التي تكونها هذه الحروف، ويتوقع أيضا كيف تتجمع هذه الكلمات مع بعضها البعض على شكل جمل وما المعاني التي تأخذها عندئذ.

فهذه الطريقة تبدأ بتكوين الوعي اللغوي والوعي الصوتي الذي تتحقق به قدرة الطفل على تجزئة الجمل إلى كلمات، وتجزئة الكلمات إلى مقاطعها وأصواتها المكونة لها، على أمل أن يصل بنتيجة تكرار التعرض إلى الحروف والأصوات التي تجسد هذه الحروف إلى استخدامها معا في نطق الكلمات وتعرفها حيثما وقعت، وقد تبدأ هذه العملية بطيئة في البداية إلا أنها تصل إلى مستوى من السرعة والآلية بنتيجة الممارسة والتدريب [2] .

وحسب (الوقفي، 2009) يطلق البعض على هذه الطريقة اسم الطريقة التركيبية، ويمكن تمييز نوعين هما:

- طريقة الحروف الهجائية: يبدأ بالحروف الهجائية أ،ب،ت....تسمية وكتابة، ومن ثم يصار إلى الانتقال إلى تعليم أصوات الحروف مشكّلة بَ (با) بِ (بي) بُ (بو) بْ (إب) حيث تمد مدا

---

[1]– الوقفي، مرجع سابق، ص 412.

[2]– الوقفي، المرجع نفسه، ص 413.

قصيرا، ومن ثم تعلّم الحروف متصلة بحروف العلة ليتكون من ذلك مقاطع ثم يتعلم الطفل كيف يدمج هذه المقاطع لتكون كلمات.

- الطريقة الصوتية: وتدمج بين تعليم أصوات حروف الكلمة والكلمة نفسها كأن يتعلم الطفل أصوات الكلمة رزق هكذا رَ زَ قَ ثم تدمج هذه الأصوات بسرعة معا لتكون الكلمة، ومن المفيد البدء بأصوات الحروف التي تكتب منفصلة ومن ثم يصار إلى الانتقال إلى الحروف المتصلة مثل رسم، وتكمن الصعوبة هنا في إيجاد كلمات مفهومة للطفل تتكون من حروف تكتب منفصلة.

5. مهارات القراءة:

1.5. تعرف الكلمة:

ويقصد بها قدرة الفرد على التعرف على الكلمات، وتمييز الكلمات المتشابهة بعضها عن بعض [1]. فهو إدراك للرموز المكتوبة ومعرفة المعنى في السياق الذي يظهر فيه [2].

وإذا كانت تلك القدرة عند شخص ما تتسم بالطلاقة، فسيتمكن من التركيز على المعنى، وبدون مهارات القراءة (مهارات المستوى الأدنى)، فإن المهارات المعرفية العليا لن تستطيع القيام بدورها، والقراء الذين يبذلون مجهودا كبيرا في التعرف على الكلمة فإن قدرتهم على الفهم تكون قليلة [3] .

وهذا يعني وجود ارتباط وثيق بين تعرف الرموز والمعنى، إذ لا قيمة لمهارة تعرف الرموز دون فهم المعنى، ولا أهمية لمعرفة المعنى دون إدراك الرموز وتعرفها [1].

---

[1]– سالم محمود. عوض الله وآخرون. صعوبات التعلم التشخيص والعلاج. ط2. عمان الأردن. دار الفكر للنشر والتوزيع. (2006). ص 152.

[2]– بن ناصر الكحالي، مرجع سابق، ص 59.

[3]– سليمان عبد الواحد، مرجع سابق، ص 306.

ويؤثر في التعرف على الكلمة صورتها الكلية، فالطفل المبتدئ يرى الكلمات المتشابهة ومن ثم يتعرض للخطأ، فلقد اتضح من البحوث العلمية فغي هذا المجال أن الكلمات التي يسهل على التلاميذ التعرف عليها على نحو صحيح هي الكلمات القصيرة، وأن اختلاف الكلمات من حيث القصر والطول يساعد أيضا في التعرف عليها والتمييز بينها [2].

ويتم تعليم التلاميذ كيفية استخدام معرفتهم بالأصوات والهجاء كإستراتيجية مبدئية لتعرف الكلمة، لتمكن التلاميذ من ترجمة حروف الكلمات المكتوبة إلى أصوات بسرعة تلقائية، وبذلك يمكنهم تعرف الكلمات وفهم معناها، ومع استمرار عملية القراءة وتعقد الموضوعات المقروءة وتمكن التلاميذ من مهارة تعرف الكلمات، يظهر التلاميذ قدرة على نطق الكلمات الجديدة التي لم يسبق لهم رؤيتها مطبوعة [3]، ويمكن تحليل الوحدات الأساسية لفك الشفرة والمهارات اللازمة لنطق كلمة بسيطة حسب (هالاهان وآخرون،2007 ، ص 521) كما في الجدول رقم (1)[4] :

---

[1]- بن ناصر الكحالي، مرجع سابق، ص 59.

[2]- عوض الله وآخرون، مرجع سابق، ص 152.

[3]- بن ناصر الكحالي، المرجع نفسه، ص 59.

[4]- هالاهان وآخرون، مرجع سابق، ص 321.

جدول رقم (1): يوضح مهارات التعرف على الكلمة وفك الشفرة

المهارة	أمثلة	الشرح والتفسير
اتجاه القراءة	←	عند نطق الكلمات يبدأ الفرد من مكان محدد ثم يتحرك بشكل منتظم جهة اليمين في اللغة الإنجليزية، وجهة اليسار في اللغة العربية (المترجم)
العلاقة بين الصوت والرمز	a=a/at b=b/big c=c/can d=d/dog e=e/etc h f=f/fin	عند نطق الكلمات بشكل منظم يقوم الفرد بتحويل الشخبطة الموجودة في الورقة إلى أصوات (فونيمات) تحل محلها ويسعى أن تكون الأصوات نقية وخالصة بقدر المستطاع فلا يلحق بها أي حرف علة حيادي كما يحدث في المقاطع غير المشددة فيكون الحرف mmm بدلا من muh
الضم1 blending 1	sss aaa fff	عند نطق الكلمات ينتقل الفرد من الصوت الدال على الرمز الواحد إلى ذلك الصوت الدال على الرمز التالي دون أن تحدث أي مقاطعة بين الصوتين.
الضم2 blending 2	sss aaa fff=saf	عند نطق الكلمات يجب أن يتحول الناتج المتمدد للأصوات إلى معدل عادي للتحدث
الآلية	mat=mat/ fan=fan/ saf=saf sem=sem / mit=mit	عند نطق الكلمات يجب أن تصبح المهارات مركبة بشكل سلس يجعل من الممكن أداؤها وتركيبها ونطقها في النهاية بشكل آلي

2.5.مهارة الفهم:

يعرف كل من (Mirhassani, A. et Toosi, A,2000) الفهم القرائي بأنه عملية بنائية، من خلالها يتعلم القارئ استخلاص المعنى من تركيبات الكلمات في السياق، ويستخدم المعلومات الصريحة والضمنية في النص لفهم الرسالة المقصودة التي يحتويها النص [1].

فعملية الفهم هي تفسير المعنى في ضوء السياق وهي الربط الصحيح بين الرمز المكتوب والمعنى، وإخراج المعنى من السياق، واختيار المعنى المناسب، وتنظيم الأفكار المقروءة، وتذكر الأفكار واستخدامها في الأنشطة الحاضرة والمستقبلية [2].

فالفهم القرائي هو الربط الصحيح بين الرموز والمعنى، وإخراج المعنى من السياق واختيار المعنى المناسب لتنظيم الأفكار المقروءة، وتذكر هذه الأهداف واستخدامها في بعض الأنشطة الحاضرة والمستقبلية [3].

وهذه المهارة وما تتضمنه من مهارات فرعية، تعد خطوة أولى في تعليم القراءة، إذ لا بد أن يهدف تعليم القراءة إلى تمكين التلميذ من هذه المهارات، من أجل فهم المادة المكتوبة، والتي تعد أمرا ضروريا فالتلميذ الذي لم يتمكن من فهم المادة المقروءة، فإنه لن يتوصل إلى الرسالة التي تنقلها الكلمات المتضمنة فيها [1].

والخطوة الأولى في هذه العملية، هي ربط خبرة القارئ بالرمز وهو أمر ضروري، ويعد أول أشكال الفهم، وقد لا يصل المعنى من كلمة واحدة، بل يستطيع القارئ الجيد أن يفسر الكلمات من تركيبها

---

[1]– الصاوي، مرجع سابق، ص 57.

[2]– بن ناصر الكحالي، مرجع سابق، ص 59.

[3]– عوض الله وآخرون، مرجع سابق، ص 152.

السياقي، ويفهم الكلمات كأجزاء للجمل، والجمل كأجزاء للفقرات، والفقرات كأجزاء للموضوع أو النص [2].

وتتضمن مهارة الفهم العديد من المهارات منها: (القدرة على إعطاء الرمز معناه، والقدرة على استخلاص الأفكار الرئيسية في النص، وما يندرج تحتها من أفكار فرعية، والقدرة على القراءة في وحدات فكرية، والقدرة على معرفة تتابع الأفكار، وتسلسل الأحداث فيما يقرأ، والقدرة على استخلاص الجمل الهامة من النص، والقدرة على فهم الكلمات من السياق، وانتقاء المعنى المناسب لها، والقدرة على فهم الجمل والفقرات، والقدرة على التحليل والنقد أثناء القراءة، وذلك من خلال معرفة المحتوى وأفكاره ومناقشتها، والقدرة على تقديم المحتوى، ومعرفة الأساليب الأدبية، وتحديد هدف الكاتب، والقدرة على المقارنة بين ما يقرأه الآن، وما سبق له قراءته من النصوص، والقدرة على الاحتفاظ بالأفكار المتضمنة في النصوص المقروءة، والقدرة على ربط وتفسير المقروء في ضوء الخبرات السابقة، والقدرة على فهم الاتجاهات التي يتبناها الكاتب [3].

وحسب (سليمان عبد الواحد، 2010،ص 307-308) فإن عملية الفهم القرائي تعتمد على ثلاثة عناصر أساسية:

- القارئ: وتؤثر الخصائص العقلية والمعرفية والانفعالية والدافعية للقارئ على اختياره للمواد موضوع القراءة، كما تقف خلف معدل فهمه القرائي، وتؤثر على قدرته على القراءة من حيث الكم والكيف، حيث يختلف معدل إقباله على القراءة وفهمه لها ومثابرته عليها، باختلاف العوامل العقلية

---

[1]- بن ناصر الكحالي، مرجع سابق، ص 60.

[2]- عوض الله وآخرون، مرجع سابق، ص 152.

[3]- بن ناصر الكحالي، المرجع نفسه، ص 60.

المتمثلة في الذكاء والعمليات المعرفية، والقدرات اللغوية والنفس لغوية، وغيرها من الأنشطة العقلية الأخرى.

- النص موضوع القراءة: تؤثر طبيعة المادة أو النص موضوع القراءة من الناحيتين الشكلية والموضوعية، من حيث الوضوح والتنظيم، وطريقة طباعته وألوانه وتنسيقه وعناصر الجذب والتشويق فيه على مدى إقبال القارئ عليه والاهتمام بقراءته.

- السياق: حيث تؤثر خصائص سياق القراءة والظروف البيئية التي تحدث فيها على عملية القراءة، ويعتبر الغرض من القراءة جزء من سياق القراءة، فالقراءة في مجلة بهدف التسلية تختلف عن القراءة في كتب علمية بهدف التحصيل الدراسي وفهم التفاصيل الدقيقة [1].

1.2.5.مكونات الفهم القرائي:

في ضوء مراجعته لأدوات قياس الفهم القرائي ومكوناته قدم (الصاوي إسماعيل، 2003) تعريفا للفهم القرائي ينص على أنه: "عملية عقلية ميتامعرفية Metacognitive تعتمد على مراقبة التلميذ لنفسه ولاستراتيجياته التي يستخدمها أثناء القراءة وتقييمه لها. بالإضافة إلى كونها عملية معرفية Cognitive Process تقوم على التمييز والتنظيم والاستنتاج وإدراك العلاقات، وتتطلب قدرة التلميذ على فك رموز الكلمات المطبوعة (التي يستجيب لها التلميذ بصريا) وحسن تصور المعنى الحرفي والضمني لها سواء كانت كلمة أو جملة أو فقرة وذلك خلال فترة زمنية محددة ".

وهو ما ذهب إليه (Harold, 1979) فقد صنف الفهم القرائي في نوعين من المكونات؛ الأول مكونات معرفية؛ كقدرة الفرد على فهم معنى الجمل والفقرات والوحدات الفكرية، والموضوع ككل،

---

[1]- سليمان عبد الواحد، مرجع سابق، ص 307- 308.

والأفكار الرئيسية وفهم الأحداث وتتبعها، وملاحظة التفاصيل وتذكرها، ومعرفة الإجابة عن أسئلة معينة. أما النوع الثاني ميتا معرفية؛ كإتباع القارئ للتعليمات بدقة، وتنظيم خطة المؤلف، وقويم مادة القراءة [1].

ومن هنا يتضح أن مكونات الفهم القرائي هي:

- المكونات الميتامعرفية: وهي ثلاث مكونات حسب ما ذكره (الصاوي، 2009،ص 68-72) ويمكن تلخيصها كما يلي:

- مراقبة الذات Self monitoring: وتتضمن مراقبة الذات في الفهم القرائي عدة عناصر وهي:

✓ الوعي بالمعلومات داخل الفرد: ويقصد به وعي التلميذ بنفسه وبقدراته في المهام التي يكون فيها أكثر فهما من غيرها؛ مثلما يكون التلميذ على وعي بأنه ماهر في الإجابة عن الأسئلة التي تتطلب التكملة أكثر من الإجابة عن أسئلة الاختيار من متعدد.

✓ الوعي بالمعلومات بين الأفراد: يقصد به وعي التلميذ بذاته بالنسبة لزملائه، ومقارنة نفسه بهم؛ مثلما يدرك أنه ليس ماهرا كزملائه في إتمام المهام التي تتطلب الاستدلال القياسي.

✓ الوعي بخصوصية المعلومات: أو نسبيتها بالنسبة للقارئ؛ مثلما يكون التلميذ على وعي بأن النص الذي يقرأه بهدف الحفظ يجب أن يقرأ بعناية فائقة أكثر من الرواية أو القصة التي يقرأها بهدف المتعة أو التسلية.

- التخطيط لعوامل المهمة Planning of Task Parameters: يقصد به إدراك القارئ لأهمية الاستراتيجيات، والتخطيط لاستخدامها، ويقوم هذا النوع من المتغيرات على افتراض مؤداه أنه إذا ما

---

[1]- الصاوي، مرجع سابق، ص 57- 67.

استطاع التلميذ إدراك العلاقة بين استخدامه لاسترتيجية ما – بعد تدريبه عليها– والنتائج التي توصل إليها فإنه آنذاك يستطيع استخدامها دون الحاجة إلى معلم [1].

وتوجد عوامل عامة حسب ما ذكره (Swanson. H ,et Trahan. M, 1996)كما في (الصاوي، 2009 ،ص 70–71) تساعد القارئ على التخطيط لفهم الموضوع أو القصة وهي:

- ✓ بعد الانتهاء من قراءة النص يجب أن تفكر فيه وتتأكد أنك فهمته ولا ترفض قراءته مرة أخرى.
- ✓ خطط لأن تقرأ النص بطرق مختلفة ولا تفكر في كيف تجيب عن أسئلة المعلم
- ✓ الدليل على أنك فهمت النص هو أنك تتأكد من فهمك للمعنى
- ✓ حينما تواجهك كلمة صعبة ابحث عن معناها في المعجم ولا تتركها أو تخمن معناها
- ✓ ضع خطا تحت الأفكار الرئيسية ولا تطلب من شخص آخر أن يشرحها لك
- ✓ أسرع طريقة لفهم القصة هي أن يقرأها لك شخص آخر على أن تقرأها في مجموعة مع الزملاء
- ✓ معرفة الأشياء المختلفة فهذا يساعد على فهم القصة وليس نطق الكلمات بشكل جيد

– تقييم الاستراتيجية Assessment of strategy:فبعض التلاميذ ذوي التقييم الميتامعرفي المرتفع يعرفون أن التسميع اللفظي وحفظ النصوص يساعدهم على الاسترجاع، وأن التنبؤ بموضوع المقالة بناء على عنوانها يحسن مستوى لتلخيص والفهم القرائي، وأننا لكي نفهم القصة يجب أن نقرأها أكثر من مرة، وأن تحكي القصة بأسلوبك الخاص يساعدك في تلخيص كل الأفكار الرئيسية في القصة، وأن تستنتج ما حدث على الرغم من أنه لم يذكر صراحة في القصة يعني أنك قد

[1]– الصاوي، مرجع سابق، ص 68– 72.

فهمت المعنى الضمني للقصة، وأن تعرف هدف القصة ومضمونها وتكتشف الكلمات الصعبة فيها تعد قارئا مكتشفا،والقراءة السريعة هي طريقة التعرف على موضوع القصة [1].

- المكونات المعرفية: في ضوء مراجعته لأدوات قياس الفهم القرائي ومكوناته المعرفية، قدم (إسماعيل الصاوي، 2003) كما في (الصاوي، 2009،ص 63-64) تصنيفا صاغه في شكل متدرج ويتمثل فيما يلي:

- فهم معاني الكلمات: القدرة على تمييز الكلمات المترادفة، والمتضادة، والغريبة، والمعاني المتعددة للكلمة الواحدة.

- فهم معنى الجملة: القدرة على المزاوجة بين الكلمات لتكوين جملة، وتكملة الجملة الناقصة، والإجابة عن سؤال يقيس فهم التلميذ للجملة.

- فهم معنى الفقرة: القدرة على فهم الفقرة فهما حرفيا، واستدلاليا من خلال الإجابة عن ثلاثة أنماط من الأسئلة:

✓ الأول: إجابته موجودة بوضوح في النص Here.

✓ الثاني: إجابته موجودة في النص أيضا ولكن بشكل ضمني، وتحتاج إلى استدلال Hidden.

✓ الثالث: إجابته غير موجودة في النص سواء بشكل واضح أو ضمني، ولكنها تعتمد على المعلومات الموجودة في القاعدة المعرفية للتلميذ، فيفكر ويصدر الأحكام في تقديم الإجابة . Inmy Head

- تنظيم المادة المقروءة: قدرة التلميذ على إعادة ترتيب الكلمات لتكوين جملة مفيدة وإعادة ترتيب الجمل لتكوين فقرة أو قصة لها معنى.

---

[1]- الصاوي ، مرجع سابق، ص 70- 71.

- سرعة الفهم: ويتحدد بقدرة التلميذ على الاستجابة على المكونات الخمسة السابقة خلال الزمن المعياري المحدد للاختبار ككل.

- مستوى الفهم القرائي المعرفي العام: ويتعلق بكل المكونات المعرفية السابقة في الزمن المعياري [1].

وقد حدد (محمد منير مرسي، 1988) عاملين أساسيين لتحديد مستوى الفهم، وهما الاستنتاج في القراءة، ويقصد به العامل العقلي الذي يعتمد بدرجة كبيرة على الذكاء، أما العامل الثاني فهو العامل اللفظي وهو معرفة الكلمة والذي يعتمد اعتمادا كبيرا على الجانب الحسي [2].

وقدم (رونالد بيران) تصنيفا لمكونات الفهم القرائي المعرفي تتلخص في: تمييز الكلمات، إدراك معاني الكلمات الغريبة، فهم معنى الجملة، إدراك معاني الفقرة، إدراك الفكرة الأساسية، فهم المعنى الإجمالي، تنظيم المادة المقروءة، إدراك العلاقات، سرعة الفهم، سرعة القراءة [3] .

3.5. مهارة النطق:

وتمثل الجانب الميكانيكي من مهارة القراءة، وتتضمن مجموعة من المهارات الفرعية، تختلف من مرحلة تعليمية لأخرى، ومن أهم مهارات النطق في المرحلة الابتدائية، ما يأتي: (نطق الأصوات نطقا صحيحا، التفريق في النطق بين الأصوات قريبة المخرج، نطق الكلمات نطقا صحيحا مضبوطا بالشكل، نطق الحركات القصيرة والطويلة نطقا صحيحا، التفريق في النطق بين الحركات القصيرة والطويلة، القراءة في جمل تامة، البعد عن القراءة المتقطعة، تنويع الصوت بحسب

---

[1]- الصاوي، مرجع سابق، ص 63- 64.

[2]- بن ناصر الكحالي، مرجع سابق، ص 60.

[3]- الصاوي، المرجع نفسه، ص 63.

الأساليب المختلفة، كالاستفهام والنداء والتعجب والأمر والنهي، واستخدام الإشارة باليدين والرأس استخداما صحيحا.

4.5. مهارة السرعة:

وتعني السرعة في فهم المعاني التي يرمي إليها الكاتب، لذلك يتضح التفاوت في السرعة بين القراء، ويرجع إلى السرعة في فهم المعاني للمقروء، فالقارئ البطيء يصل إلى المعاني التي يرمي إليها الكاتب ببطء، بينما يفهمها آخر بسرعة، وتعد من المهارات الأساسية لعملية القراءة، لمواجهة الكم المتزايد في المعارف والمعلومات [1].

5.5. مهارة الطلاقة:

ويقصد بها القدرة على القراءة بيسر وسهولة، مع معرفة بأصوات اللغة، وأن القراء بطلاقة يمكنهم قراءة فقرات الاختبار أفضل من القراء غير القارئين بطلاقة، ولمساعدة التلاميذ على اكتساب مهارة الطلاقة في القراءة لا بد من استخدام أنشطة القراءة المتكررة في حجرة الدراسة، وهي عبارة عن فقرات يقرأها التلاميذ، ثم يعيدون قراءتها عدة مرات إلى أن يصبحوا قادرين على قراءتها بطلاقة [1].

---

[1]– بن ناصر الكحالي، مرجع سابق، ص 61.

6.صعوبات القراءة:

1.6. مفهوم صعوبات القراءة:

بدأت الأضواء تسلط على صعوبة القراءة مع تطور حاجة الإنسان إلى التواصل بالكلمة المكتوبة، وقد أطلقت على الأطفال الذين يعانون من صعوبة القراءة مصطلحات مختلفة تطورت مع التقدم العلمي والتربوي فقد أطلق عليها الطبيب الإنجليزي هنشلود Hinshelwood مصطلح (عمه الكلمة الخلقي) وأطلق عليها أورتونOrton فيما بعد مصطلح الرموز الملتوية strephosymabolia، وأطلق آخرون عليها كذلك مصطلح القصور الوظيفي الدماغي الخفيف [2].

ويمثل مصطلح صعوبات القراءة أحد المصطلحات التي وقع فيها خلط في تحديدها وضبط مفهومها، فبعض الباحثين يفرقون بينها وبين الديسلاكسيا فمثلا نجد (عمر أحمد وحشة) في مقاله المنشور بصحيفة السوسنة في 2015/06/04 يذهب إلى أن صعوبات القراءة ناتجة عن اضطرابات في المعالجة المعرفية الإدراكية، في حين أن عسر القراءة ناتج عن اضطراب في الجهاز العصبي المركزي، وأن مصطلح صعوبة القراءة يعني أن تكون الصعوبة في القراءة فقط، في المقابل فإن عسر القراءة لا تكون في القراءة فقط بل تشمل الهجاء والتعرف على الحروف والكلمات والجمل، كما يضيف بأن عسر القراءة تعبر عن نفسها من خلال مجموعة من المحددات أهمها: (صعوبة في عملية التمييز البصري، والتمييز السمعي، أو كلاهما، وكذلك صعوبة في عملية التهجي، والكتابة، قصور وضعف أو اضطراب في الذاكرة قصيرة المدى، والذاكرة العاملة، وضعف في ميكانيزم الانتباه)، أما سليمان عبد الواحد فيذهب إلى عكس ذلك كما في (سليمان عبد

---

[1]– بن ناصر الكحالي، مرجع سابق، ص 61.

[2]– الوقفي، مرجع سابق، ص 384.

الواحد،2010،ص 309) حيث عرف صعوبات القراءة بأنها: اضطرابات عصبية أساسها وراثي في الغالب، قد تؤثر على اكتساب اللغة ومعالجتها، ولأنها تتنوع في درجة حدتها فإنها تظهر من خلال صعوبات الإدراك والتعبير اللغوي بما فيها المعالجة الصوتية، والقراءة، والكتابة، والتهجي، والخط، والرياضيات، ولا ترجع إلى نقص الدافعية، والضعف الحسي، والفرص البيئية أو التربوية غير المناسبة، أو ظروف محددة أخرى، ولكنها ربما تحدث مقترنة بهذه الظروف [1].

فنرى بأنه قد جعل سببها وراثي في الغالب، كما أنها تشمل حسب ما ذكر كلا من الصعوبات المتعلقة بالقراءة والكتابة والتهجي والرياضيات.

أما (الكحالي،2011،ص 19) فيرى بأنهما شيء واحد وعرف اضطرابات القراءة بأنه يطلق عليها ظاهرة العسر القرائي، حيث يتصف التلميذ بعجز قدرته على تمييز الرموز المطبوعة، وفهم الكلمات والقواعد، وتمييز الأصوات وعلاقتها بالكلام، وتخزين المعلومات في الذاكرة واستخراجها في الوقت المطلوب [2].

وعرفها بأنها صعوبة تواجه الطالب في قدرته على فهم المقروء، وإدراك دلالات الألفاظ والعلاقة بين المعاني والأفكار في النص، مما يؤثر على تحصيل الطالب الدراسي، ويوجد تناقض بين تحصيل الطالب وتحصيله المتوقع منه في اختبارات القراءة مقارنة بزملائه [1].

يعرف مركز تقييم نمو الطفل التابع للمركز الطبي بجامعة أنديانا بمدينة Indianapolis الديسلاكسيا بأنها: حالة قصور في القدرة على القراءة الصحيحة، بالدرجة التي يتقنها أقران الطفل من الذين هم في مثل عمره ومرحلته التعليمية وتحدث نتيجة عوامل عضوية neurological أو

---

[1]– سليمان عبد الواحد، مرجع سابق، ص 309.

[2]– بن ناصر الكحالي، مرجع سابق، ص 19.

وراثية genetic أثناء مرحلة النمو developmental stage نتيجة قصور في نمو الجهاز العصبي المركزي، وبصفة خاصة في مرحلة تكون خلايا قشرة المخ cortex وبالذات في المراكز التي تتحكم بوظائف القراءة، والتعلم التي تتكون خلاياها، بدءا من الأسبوع الثامن حتى الأسبوع الخامس عشر من مرحلة الحمل، التي قد تتلف خلاياها نتيجة عوامل الإصابة ببعض الأمراض الفيروسية أو البكتيرية أو التلوث بمواد كيمياوية (كالرصاص أو الزئبق) أو مواد إشعاعية أو بعض العقاقير أو التدخين السلبي [2].

وعرفها **G. Pavilidis**: بأنها إعاقة تتميز بالقصور في قدرات الاتصال اللغوي تعبيرا أو استقبالا، شفاهة أو كتابة، تظهر بوضوح في عملية القراءة والكتابة والتهجي والكلام أو الاتصالات بالآخرين[3]

يعرفها **محمد الخولي (1981)**: بأنها عجز قرائي، قصور قرائي، أو تأخر عن العمر القرائي.

يشير سورلنج وسترنبرج (1994) إن صعوبات تعلم القراءة تشير إلى مستوى من القراءة أقل من العادي بصرف النظر عن درجة الذكاء متوسط أو أعلى من المتوسط [4].

ويعرف **(الزيات،2008،ص 190)** عسر القراءة بأنه: نمط حاد أو شديد من أنماط صعوبات القراءة، يصيب بعض الطلاب والمراهقين والبالغين، و هو قصور نوعي ذو أساس لغوي بنيوي يعبر عن نفسه في صعوبات حادة في ترميز الكلمات المفردة، ويبدو في قصور التجهيز والمعالجة الصوتية.

---

[1]- بن ناصر الكحالي، المرجع نفسه، ص25

[2]- أحمد عبد الكريم، مرجع سابق، ص 54.

[3]- أحمد عبد الكريم، المرجع نفسه، ص 54.

[4]- عصام العزازي، مرجع سابق، ص 35- 36.

وحسب (الزيات، 2008،ص 163) فإن ما يحرزه هؤلاء من تقدم في المدى العمري من (9-19سنة) لا يزيد على صف واحد، على حين يحرز أقرانهم ذوو صعوبات القراءة الخفيفة حوالي ستة صفوف دراسية، وبدون تدريس مباشر لأصوات وأشكال الحروف، ومع ذلك فإن هؤلاء يفشلون في الوصول إلى العمر القرائي الملائم لعمرهم الزمني [1].

وعرفتها الجمعية العالمية للديسلاكسيا (2003): هي صعوبة تعلم خاصة عصبية المنشأ، تتسم بمشكلات في دقة أو سرعة التعرف على المفردات و التهجئة السيئة، وهذه الصعوبات تنشأ في العادة من مشكلة تصيب المكون الفونولوجي الأصواتي للغة و دائما غير متوقعة عند الأفراد إذا ما قورنت بقدراتهم المعرفية الأخرى مع توافر وسائل التدريس الفعالة.

والنتائج الثانوية لهذه الصعوبات قد تتضمن مشكلات في القراءة والفهم وقلة الخبرة في مجال القراءة التي تعيق بدورها نمو المفردات والخبرة عند الأفراد [2] .

وحسب (فتحي الزيات) فإن الفرق بين عسر القراءة وصعوبات القراءة، هو فرق في درجة الحدة أو الشدة أو القصور في الصعوبة، فعسر القراءة يشير إلى درجة أعلى من حيث الحدة أو الشدة أو القصور، وكلاهما يمثل صعوبة نمائية إدراكية عصبية المنشأ مع أن صعوبات القراءة تندرج تحت الصعوبات الأكاديمية في معظم الكتابات العربية والأجنبية.

ويمكن تعريف عسر أو صعوبات القراءة بأنها اضطراب أو قصور أو صعوبات نمائية (developmental disorde) ذات جذور عصبية تعبر عن نفسها في صعوبات تعلم القراءة

---

[1]- مصطفى فتحي. الزيات،. صعوبات التعلم الاستراتيجيات التدريسية والمداخل العلاجية. ط1. القاهرة. مصر. دار النشر للجامعات. (2008)، ص 163- 190.

[2]- عصام العزازي، مرجع سابق، ص 36- 37.

و الفهم القرائي للمدخلات اللفظية المكتوبة عموما، على الرغم من توفر القدر الملائم من الذكاء وظروف التعليم والتعلم، والإطار الثقافي والاجتماعي.

مع أن هناك تعريفات مختلفة لعسر القراءة، إلا أن هناك اتفاق لعدة محددات، وهي أن عسر القراءة:

- ذو جذور نمائية عصبية
- ذو أبعاد إدراكية معرفية لغوية
- يستمر خلال مرحلتي الطفولة والمراهقة
- يقود للعديد من المشكلات في مختلف المجالات خلال حياة الفرد
- يظهر لدى 5 إلى 10% تقريبا من أطفال المجتمع المدرسي
- نمائي المنشأ [1].

تختلف الدراسات في تحديد نسبة الانتشار لظاهرة صعوبات القراءة بين طلبة المدارس، وأشارت فروست وامبري (1995) أن نسبة الأطفال ذوي صعوبات القراءة في المدارس العادية تتراوح ما بين(3-6%)، وأشارت مقالة أخرى نشرتها الجمعية البريطانية للعسر القرائي إلى أن (10%) من طلبة المدارس يعانون من صعوبة القراءة [2] .

2.6. مظاهر صعوبات القراءة:

حسب (بطرس حافظ، 2009،ص 305) فإن مظاهر صعوبات القراءة تتمثل فيما يلي:

---

[1]- الزيات، مرجع سابق، ص 160- 190.

[2]- السيد عبيد، مرجع سابق، ص 109.

- حذف بعض الكلمات أو أجزاء من الكلمة المقروءة، فمثلا عبارة (سافرت بالطائرة) قد يقرأها الطفل (سافر بالطائرة).

- إضافة بعض الكلمات غير الموجودة في النص الأصلي إلى الجملة، أو بعض المقاطع أو الأحرف إلى الكلمة المقروءة فمثلا كلمة (سافرت بالطائرة) قد يقرأها (سافرت بالطائرة إلى أمريكا).

- بدال بعض الكلمات بأخرى قد تحمل بعضا من معناها، فمثلا قد يقرأ كلمة (العالية) بدلا من (المرتفعة)، أو (الأطفال) بدلا من (التلاميذ).

- إعادة بعض الكلمات أكثر من مرة بدون أي مبرر فمثلا يقرأ (غسلت الأم الثياب) فيقول (غسلت الأم...غسلت الأم الثياب).

- قلب الأحرف وتبديلها، وهي من أهم الأخطاء الشائعة في صعوبات القراءة حيث يقرأ الطفل الكلمات أو المقاطع معكوسة وكأنه يراها في المرآة، فقد يقرأ كلمة (برد) فيقول (درب) ويقرأ كلمة (رز) فيقول (زر)، وأحيانا يخطئ في ترتيب أحرف الكلمة.

- ضعف في التمييز بين الأحرف المتشابهة رسما والمختلفة لفظا مثل (ع،غ) أو (ج،ح،خ) أو (ب،ت،ث،ن) أو (س،ش).

- ضعف في التمييز بين الأحرف المتشابهة لفظا والمختلفة رسما، مثل (ك،ق) أو (ت،د) أو (ظ،ض) أو (س،ز)، وهذا الضعف في تمييز الأحرف ينعكس بطبيعة الحال على قراءته للكلمات والجمل التي تتضمن مثل هذه الأحرف، فهو قد يقرأ (توت) فيقول (دود) مثلا.

- ضعف في التمييز بين أحرف العلة فقد يقرأ كلمة (فول) فيقول (فيل).

- صعوبة في تتبع مكان الوصول في القراءة، وازدياد حيرته وارتباكه عند الانتقال من نهاية السطر إلى بداية السطر الذي يليه أثناء القراءة.

- قراءة الجملة بطريقة سريعة وغير واضحة.

- قراءة الجملة بطريقة بطيئة كلمة/كلمة [1] .

وهي نفس الأعراض التي ذكرها (السرطاوي والسرطاوي،2016،ص 298-299) إلا أنه أضاف لها مظهرا مهما وهو:

- نقص الفهمLack of comprehension فبعض الأطفال يركزون على تفسير رموز الكلمات ويعطون انتباها قليلا للمعنى [2].

وقد أرجع صعوبة الفهم والاستيعاب القرائي (السرطاوي وآخرون، 2009،ص 97) إلى عدم الوصول إلى التلقائية في القراءة، والانشغال في حل الرموز الخطية بسبب صعوبة التعرف على الحروف والضعف في نطق الكلمة المكتوبة، وأن أكثر ما يلاحظ هذا الأمر عندما يمر الطفل بكلمة غير مألوفة في الجملة، حيث يبدل جهدا إضافيا في التعرف عليها وحل رموزها مما يجعله ينسى المفردات السابقة وهو ما يؤثر على فهمه [3].

3.6. العوامل المسببة لصعوبات القراءة:

رغم تداخل العوامل المختلفة التي تقف خلف صعوبات القراءة إلا أن الكثير من الباحثين في هذا المجال حسب (البطاينة وآخرون، 2007،ص 134) يجمعون على تصنيفها إلى ثلاث مجموعات رئيسية وهي:

---

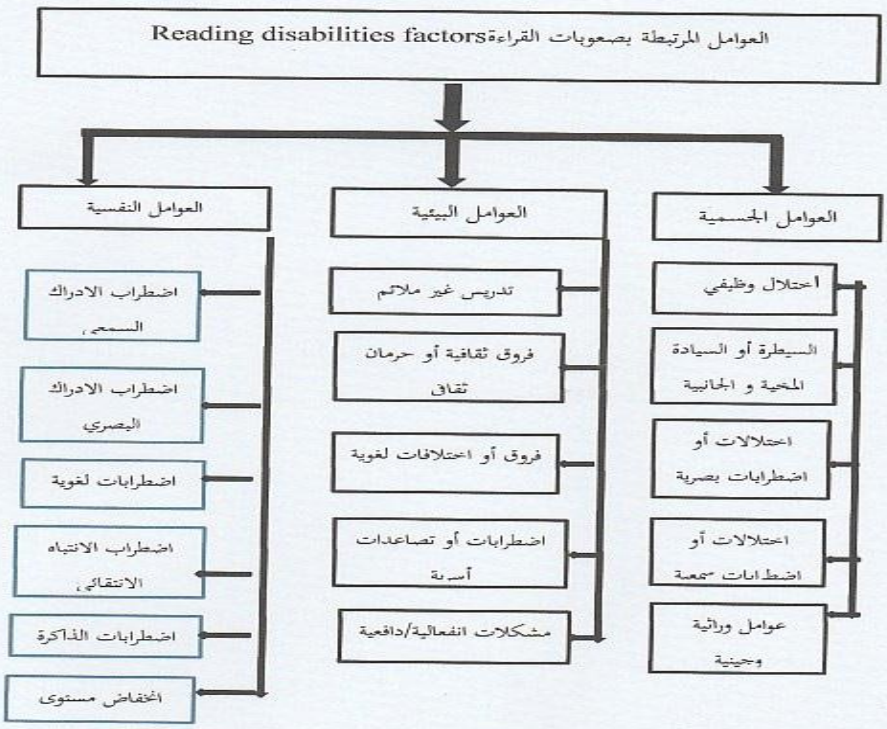
[1]- بطرس حافظ، مرجع سابق، ص 305.

[2]- زيدان أحمد. السرطاوي. عبد العزيز. السرطاوي. صعوبات التعلم الأكاديمية والنمائية. ط2. الأردن. دار المسيرة للنشر والتوزيع. (2016)، ص 298- 299.

[3]- عبد العزيز. السرطاوي وآخرون. تشخيص صعوبات القراءة وعلاجها. ط1. عمان.الاردن. دار وائل للنشر. (2009)، ص 97.

- مجموعة العوامل الجسمية.
- مجموعة العوامل البيئية.
- مجموعة العوامل النفسية [1].

والشكل التالي يوضح هذه العوامل المرتبطة بصعوبات القراءة.



شكل رقم (15) يمثل العوامل المتداخلة التي تقف خلف صعوبات القراءة حسب (ملحم، 2010،ص 296)

[1]– أسامة محمد. البطاينة وآخرون. صعوبات التعلم النظرية والممارسة. ط2. الاردن. دار المسيرة للنشر والتوزيع. (2007)، ص 134.

1.3.6. العوامل الجسمية: وهي تلك العوامل التي تعزى إلى التركيب الوظيفي والعضوي، والتي تبرز على شكل اختلالات في الوظيفة العصبية للأعضاء المسؤولة عن التعلم. إن أي تغيير أو انحراف في البنية أو تركيبة الأعضاء يؤدي إلى انحرافات في النتائج الوظيفية للأعضاء [1].

ويندرج تحت العوامل الجسمية أيضا بعض الحالات مثل: العجز البصري، والعجز السمعي، واضطراب الاتجاه المكاني، وسوء التغذية، وضعف في معرفة صورة الجسم وأجزائه المختلفة وغيرها من العوامل التي تسهم تحت ظروف معينة في إعاقة تعلم الموضوعات الأكاديمية [2] .

ومن بين هذه الاختلالات العصبية الوظيفية اضطراب السيادة المخية، وهو ما يسمى بـ:

- **الجانبية:** لقد وجد أن الأطفال الذين يستخدمون يدهم اليسرى يميلون للوقوع في الأخطاء العكسية بدرجة أكبر من الأطفال الذين يستخدمون يدهم اليمنى، وكذلك وجد أن كثيرا من الأطفال الذين يبدلون من استخدام اليد اليسرى إلى اليد اليمنى بعد مرحلة الطفولة قد يعانون من بعض المشكلات في الاتجاهات يميلون إلى عكس الحروف والكلمات [3] .

ونظرا لارتباط القراءة بالوظائف البصرية والسمعية فمن الطبيعي أن ترتبط صعوبات القراءة بهما ارتباطا وثيقا، فالوسيط الحسي البصري يسهل التعرف إلى الحروف وأشكالها بالصورة التي تمكن الطالب من قراءة الكلمات والجمل بسهولة ويسر، بينما الوسيط الحسي السمعي يسهل مهمة التعرف إلى الحروف وأصواتها مما يسهل نطقها نطقا سليما، ومن هنا فإن أي اضطراب في هذه الوسائط

---

[1]- البطاينة وآخرون، مرجع سابق، ص 134.

[2]- السرطاوي، مرجع سابق، ص 302- 303.

[3]- السرطاوي، المرجع نفسه، ص 306.

يؤثر على مهارة القراءة من ناحية، وعلى الفهم القرائي من ناحية أخرى والذي هو واحد من أهم أهداف القراءة [1].

- **العجز البصري**: يتمثل في قصر النظر أو طوله أو خلل في عضلات العين، ورغم أن الطفل قد يعتمد على استخدام عين دون الأخرى أو على المثيرات السمعية واللمسية [2].

إلا أن الدراسات التي تناولت أثر العجز البصري في القراءة لم تكن حاسمة، فلقد أشارت دراسة جولد بيرج وآخرون (Goldberg et al, 1983) إلى أن العجز البصري لدى الأطفال ليس له علاقة مباشرة بالفشل في القراءة. ومن جانب آخر أظهرت حالات بعض الأطفال أن لديهم فشلا في القراءة نتيجة للمشكلات البصرية التي يعانون منها، ولقد ذهب آخرون إلى القول بأن القراءة تتم عن طريق الدماغ وليس عن طريق العين، حيث إن هناك بعض الأطفال ممن لديهم عجز في الجانب البصري ومع ذلك يتعلمون القراءة جيدا، وقد أشار (جولد بيرج وآخرون 1983) إلى ضرورة تصحيح العجز البصري باستخدام النظارات أو بإجراء العمليات الجراحية وذلك بسبب أن الطفل الذي يعاني من ضعف في الجانب البصري سوف يعاني من صعوبة في معرفة تفصيلات الكلمة المطبوعة [3].

- **العجز السمعي**: وأبرز مشكلاته تظهر في الإدراك والتمييز السمعي والإغلاق السمعي وربط الأصوات السمعية المرتبطة بالحروف والكلمات [4].

---

[1]- البطاينة وآخرون، مرجع سابق، ص 135.
[2]- عصام العزازي، مرجع سابق، ص 40.
[3]- السرطاوي، مرجع سابق، ص 303- 305.
[4]- عصام العزازي، المرجع نفسه، ص 40.

ولقد ذكرت بعض الدراسات بأن التأكيد على الطريقة الصوتية مع الأطفال المعوقين سمعيا تؤدي إلى مشاكل أكثر في القراءة من الطريقة البصرية في التدريس، والعوامل الأساسية التي يجب البحث عنها في هذا المجال هي التمييز السمعي والإغلاق السمعي وربط الأصوات السمعية [1].

2.3.6. العوامل البيئية: وتشكل العوامل البيئية سببا رئيسيا آخر في ضعف القراءة لدى الأطفال، ويرى عدد من التربويين أن فشل الأطفال في اكتساب مهارات القراءة يرجع أساسا إلى عدم تدريبهم عليها من خلال عمليات التعليم التي يقوم بها المعلمون على نحو فعال وملائم، كما أن ممارسات بعض المعلمين الخاطئة تساعد على تكوين صعوبات القراءة لدى الأطفال [2] .

وهو ما أكده العديد من الباحثين في دراساتهم (Cohen, 1969) و (Engelmann, 1973) و (Bateman et Haring 1977) و (Blair et Rupley 1990) حيث أكدوا أن فشل الأطفال في اكتساب المهارات القرائية ناتج عن العوامل البيئية المحيطة بالطفل أثناء تعليم القراءة، وقد حدد بعض الجوانب الماثلة في عدم تدريب الأطفال على القراءة من خلال عمليات التدريس التي يقوم بها المدرس، فالمدرس هو حجر الأساس في عمليات التدريس وإكساب التلاميذ مهارات القراءة [3].

3.3.6. العوامل النفسية: تتعدد العوامل النفسية التي تقف خلف صعوبات التعلم ومشكلات القراءة إلى حد يمكن معه تقرير صعوبة حصر هذه العوامل، ومع ذلك فإن (فتحي الزيات، 1998) قد حدد العوامل النفسية التي تقف خلف صعوبات التعلم ومشكلات القراءة على النحو التالي:

---

[1]- السرطاوي، مرجع سابق، ص 306.

[2]- ملحم، مرجع سابق، 297.

[3]- البطاينة وآخرون، مرجع سابق، ص 135- 136.

- **اضطراب الانتباه الإرادي:** وتؤثر كفاءة وفاعلية عمليات الانتباه على كافة عمليات النشاط العقلي المصاحبة للقراءة فهي تؤثر على كل من الإدراك السمعي والإدراك البصري والفهم القرائي وبالتالي فإن اضطراب عمليات الانتباه يؤثر تأثيرا سالبا على النشاط الوظيفي المعرفي لهذه العمليات [1].

- **اضطراب الإدراك السمعي:** تتطلب مهارة القراءة من الطالب مهارة في إدراك أصوات الحروف التي تتكون منها الكلمة، ثم مهارة الربط بين هذه الأصوات، وأن يتعلم الطفل كيفية تمييز أصوات الحروف، والتعرف إليها بصفتها صيغا رمزية مستقلة، وأن لكل حرف أو تجمع من الحروف صوتا خاصا به يميزه عن غيره، بالإضافة إلى امتلاك الطالب لمهارة تحليل الكلمات إلى أصواتها (الحروف)، فإذا كانت المهارة التي يمتلكها الطفل لا تمكنه من القيام بأي من هذه المهارات السابقة، فإن احتمال إدراك الطفل لأصوات الحروف مفردة أو مجتمعة تكون ضعيفة مما يقلل من استعداد الطفل لتعلم القراءة [2].

لقد أجريت الكثير من الدراسات على صعوبات القراءة والوظائف السمعية، وقد تضمنت مشكلات في الشكل والأرضية والإغلاق السمعي والتمييز السمعي، فالأطفال الذين يعانون من صعوبة في ربط الأصوات المسموعة ومزجها (التركيب السمعي) يظهر أن لديهم صعوبة أكبر في تعلم القراءة ممن ليس لديهم مثل هذه الصعوبة، وقد ذكر آلكنز (Elkins, 1974) بأن صعوبات ربط الأصوات وجدت متكررة بدرجة أكبر بين الأطفال ممن كانت قراءتهم ضعيفة مما هي عليه في القارئين الجيدين [3].

---

[1]- ملحم، مرجع سابق، ص 298- 299.
[2]- البطاينة وآخرون، مرجع سابق، ص 137.
[3]- السرطاوي، مرجع سابق، 307- 308.

وحسب (ملحم، 2010،ص 298) فإن الدراسات تشير إلى أن القراءة تمثل دائرة مغلقة أو مستمرة من الاستثارة والاستجابة، وبها تنتج كل لحظة إدراكية أثرها التتابعي من التمييز والإدراك للمعنى، وأن القراءة ترتبط بالخصائص الإدراكية المتمثلة في الآتي:

- ✓ التمييز بين الشكل والأرضية.
- ✓ التعميم والتعلم والتمييز والتمايز والتكامل الإدراكيين.
- ✓ تمييز الكلمات.
- ✓ تمييز الأصوات خلال الكلمات.
- ✓ الإغلاق السمعي.
- ✓ القدرة على المزج أو الدمج [1].

- **اضطراب الإدراك البصري**: فالأطفال الذين يعانون من صعوبات القراءة بصفة خاصة وصعوبات التعلم بصفة عامة، يعانون من صعوبات في التمييز بين الشكل والأرضية، وضعف الإغلاق البصري، وثبات الشكل وإدراك الوضع في الفراغ، وإدراك العلاقات المكانية [1].

وحسب (بطرس حافظ، 2009،ص 297) لا يستطيع الكثيرون من الأطفال الذين يعانون من صعوبات القراءة:

- ✓ التمييز بين الحروف والكلمات.
- ✓ التمييز بين الحروف المتشابهة في الشكل (ن، ت، ب، ث، ج، ح..)
- ✓ التمييز بين الكلمات المتشابهة أيضا (عاد، جاد) ولا بد من تدريب بعض هؤلاء الأطفال على التمييز بين الحروف المتشابهة والكلمات المتشابهة [2].

---

[1]- سليمان عبد الواحد، مرجع سابق، ص 311- 312.

▪**اضطرابات الذاكرة:** تشمل الذاكرة القدرة على الاحتفاظ بالمعلومات لاستخدامها فيما بعد، وقد لاحظ هاريس وسيباي Harris et Sipayأن ضعف مهارات الذاكرة من أهم مميزات الأفراد الذين يعانون من صعوبات القراءة [3] .

وقد أوضحت الدراسات أن الأطفال الذين يعانون من صعوبات القراءة يجدون صعوبة في الاسترجاع التتابعي للمثيرات المرئية كما أنهم يحققون درجات منخفضة على اختبارات الذاكرة البصرية، وذلك نتيجة لعدم كفاءة عمليات الانتباه الانتقائي، وقد تكون الوظائف العصبية والمعرفية هي التي تقف خلف هذا الفشل. وتتمايز اضطرابات الذاكرة في نوعين كلاهما يؤدي إلى صعوبات القراءة وهما: اضطرابات الذاكرة البصرية، واضطرابات الذاكرة السمعية [4].

فالذاكرة البصرية هي القدرة على إعادة إنتاج المواد البصرية من الذاكرة وقد ارتبطت لفترة طويلة مع القدرة على القراءة، فقد ذكر هيشلوود (Hishelwood, 1917) قبل قرون عديدة أن مركز الذاكرة البصرية يقع في الجانب الأيسر من الدماغ، وأن أي خلل في هذه المنطقة يؤدي إلى عمى الكلمات، ولقد أظهرت دراسات كاس (Kass, 1966) و ماكيون (Macione, 1969) بأن القارئ الضعيف في المستويات الأولى لديه ضعف في الذاكرة البصرية المتسلسلة أكبر مما لدى القارئ الجيد من نفس المستوى (Harris et Sipay, 1975، فالطفل الذي يعاني من مشكلة في الذاكرة البصرية يواجه مشكلة في إعادة إنتاج الكلمة حتى بعد رؤيتها ثلاث أو أربع مرات، ومن جانب

---

[1]- سليمان عبد الواحد، المرجع نفسه، ص 298.
[2]- بطرس حافظ، مرجع سابق، ص 297.
[3]- سليمان عبد الواحد، مرجع سابق، ص 298.
[4]- ملحم، مرجع سابق، ص 299.

آخر الذي لا يعاني من مشكلة في التصور عادة ما يكون قادرا على انتاج الكلمات غير المعروفة والمناسبة لمستوى عمره من الذاكرة بعد عرضها مرة أو مرتين [1].

كما تؤثر اضطرابات الذاكرة البصرية على القدرة على تذكر بعض الحروف والكلمات، بينما تؤثر قدرة الذاكرة على تسلسل الأحداث وعلى ترتيب الحروف في الكلمة وعلى ترتيب الكلمات في الجملة [2].

ولقد اهتم كثير من الباحثين والدارسين بالذاكرة المتسلسلة السمعية وصعوبات القراءة، فلقد وجد روجل (Rugel, 1973) و تورجسن (Torgesen, 1978-1979) و كافال (Kavale, 1981) علاقة ذات دلالة بين الذاكرة المتسلسلة السمعية وصعوبات التعلم، خصوصا في القراءة، وعند تحليل هذه المشكلة وجد رنج (Ring, 1976) وريشي واتن (Richie and Aten, 1976) أن القارئ الضعيف يكون أداؤه ضعيفا في كل من المهمات التي لها معنى وتلك التي لا معنى لها وذلك بسبب عدم قدرتهم على استخدام استراتيجيات حل المشكلة وتقوية ذاكرتهم لمساعدة الذاكرة المتسلسلة السمعية لديهم [3].

كما أن اضطرابات الذاكرة السمعية قد تؤثر على القدرة على تذكر أصوات الحروف وعلى القدرة على تجميع هذه الأصوات لتشكيل كلمات فيما بعد، وقد يواجه الأطفال الذين يعانون من مشكلة في تتابع الأحداث المسموعة صعوبة في ترتيب أصوات الحروف، فقد يقوم هؤلاء الأطفال بتغيير ترتيب مقاطع الكلمة عندما يقرؤونها [4].

---

[1]- السرطاوي، مرجع سابق، ص 309- 310.
[2]- بطرس حافظ، مرجع سابق، ص 299.
[3]- السرطاوي، المرجع نفسه، ص 307- 308.
[4]- بطرس حافظ، المرجع نفسه، ص 300.

- **انخفاض مستوى الذكاء:** بينت الدراسات والبحوث أن العديد من الأطفال الذين يعانون من صعوبات القراءة هم من ذوي الذكاء العادي، مما يشر إلى أنه ليس بالضرورة أن يكون مستوى ذكاء الطفل الذي يعاني من صعوبات القراءة منخفضا، بينما أشارت دراسات أخرى إلى ارتباط دال إيجابيا بين التحصيل القرائي والذكاء، بمعنى أن الذكاء يرتبط على نحو موجب بالتحصيل القرائي.

- **الاضطرابات اللغوية:** فالحصيلة اللغوية للطفل وقاموسه اللغوي يؤثران بشكل مباشر على تعلمه وتفسيره للمادة المطبوعة أو المقروءة وفهمه لها، فقد يفهم بعض الأطفال اللغة المنطوقة أو المسموعة لكنهم لا يستطيعون استخدام اللغة في لكلام، والتعبير وتنظيم الأفكار وهذا يعكس بالضرورة انفصالا ملموسا بين الفكر واللغة، بالإضافة إلى سوء استخدام الكلمات والمفاهيم [1].

ونجد الكثير من حالات اضطرابات القراءة يعانون من صعوبة في فهم واستيعاب اللغة الشفهية والكتابية، ففهم اللغة يحتاج إلى ربط الأفكار وربط هذه الأفكار بالمفردات، ومن ثم ربط المفردات بعلاقة معينة، وذلك لا يتم بدون اللغة وبدون وجود حصيلة لغوية متنوعة من ناحية الكم والدلالة.

هذا وقد تظهر الاضطرابات اللغوية جميعها أو جزء منها عند الأطفال الذين لديهم صعوبة في القراءة، إلا أنها تختلف في شدتها من طفل لآخر، وهنالك دراسات عديدة تشير إلى أن جزءا كبيرا من هذه الاضطرابات قد لوحظ كذلك قبل التحاق الطفل بالمدرسة أو قبل البدء بتعلم القراءة والكتابة، ومكن المهم أن نذكر هنا أن صعوبة القراءة قد تسهم بدورها في عدم تطور اللغة بمعنى أنها تسهم في الاضطرابات اللغوية، فالطفل الذي يعاني من صعوبات القراءة يتعرض لمثيرات لغوية أقل بكثير من الطفل الذي يتمتع بقدرات عادية في القراءة [2].

---

[1]- ملحم، مرجع سابق، ص 299.

[2]- السرطاوي وآخرون، مرجع سابق، ص 102- 103.

4.6. تشخيص صعوبات القراءة:

يقترح علماء النفس والتربية نوعين من التشخيص: تشخيص رسمي بمعرفة الخبراء، وتشخيص غير رسمي بمعرفة المعلمين

1.4.6. التشخيص الرسمي لصعوبات القراءة:

حسب (حافظ، 2004،ص 96) يقوم به الخبراء والأخصائيون ويشمل الفحص الطبي العصبي بمعرفة الأطباء، والفحص النفسي للقدرات العقلية والميول القرائية وسمات الشخصية بمعرفة الأخصائيين النفسيين، والبحث الاجتماعي للبيئة المحيطة بالتلميذ في الأسرة والفصل بمعرفة الأخصائيين الاجتماعيين، وأخيرا وليس آخر التشخيص التربوي لمظاهر ودرجات وأنواع صعوبات القراءة بمعرفة أخصائيين التربية [1].

2.4.6. التشخيص غير الرسمي لصعوبات القراءة:

يرى التربويون أن التشخيص الرسمي يستلزم العديد من الدراسات والفحوصات والاختبارات ويستغرق مالا ووقتا وجهدا، لذا يقترحون بدلا من التشخيص الرسمي تشخيصا غير رسمي يقوم به المعلم داخل الفصل وحسب (العزازي،2014،ص 44) فإنه يتميز بالخصائص التالية:

- يمثل عينة كبيرة من سلوك القراءة في حياة التلميذ الذي يتضح أمام المعلم أثناء مهام التدريس والنشاط والتقويم داخل الفصل وخارجه.
- يغطي فترة زمنية طويلة من نشاط القراءة على مدار العام الدراسي.

---

[1]- عصام العزازي، مرجع سابق، ص 44.

- يمكن استخدامه خلال عملية التدريس اليومي[1].

ويتم هذا التشخيص وفق الخطوات التالية حسب (بطرس حافظ، 2007،ص 259):

- **أولا تحديد مستويات لقراءة:** ونجد أنفسنا إزاء ثلاث مستويات يتعين تحديدها وهي:

✓ المستوى الاستقلالي: ويقصد به قدرة التلميذ على القراءة وبنسبة 95%في التعرف على الكلمات، ويجيب بنسبة 90%إجابة صحيحة على أسئلة الفهم.

✓ المستوى التعليمي: وهو مستوى في وسع التلميذ عنده أن يتعرف على 90%من الكلمات المختارة مع فهم بنسبة 70%، ويستطيع أن يستفيد من توجيه ومساعدة معلم القراءة.

✓ مستوى الإخفاق: ويستطيع أن يتعرف فيه التلميذ على أقل من 90%من الكلمات، وبدرجة أقل من 70%في اختبارات فهم القراءة، ولا تفلح معه الأنشطة التدريسية العادية [1].

وحسب (عبد الفتاح حافظ، 2004، ص98) فإن المعلم يقوم باتباع الإجراءات التالية مع التلميذ الذي يعاني من صعوبة في القراءة:

✓ تطبيق اختبار للقراءة الجهرية لقطعة يختارها المعلم من صفوف دراسية متدرجة، والصف الذي يقف عنده يحدد مستواه في القراءة.

✓ تطبيق اختبار في القراءة الصامتة، حيث يطلب من التلميذ قراءة قطعة ويسأل عنها لتحديد مستوى فهمه لها.

✓ تطبيق اختبار لتمييز الكلمات المكتوبة أمام بصر الطفل.

ويهدف المعلم من تطبيق الاختبارات السابقة لتحديد مستوى التباين بين القدرة الكامنة لدى الطفل ومستوى تحصيله في القراءة في الصف الدراسي والذي تدرس فيه المقررات موضع الاختبار [2].

---

[1]- عصام العزازي، مرجع سابق، ص 44.

- **ثانيا تحديد أخطاء القراءة:** وتتمثل في

✓ الحذف: ويقصد به حذف حرف من كلمة مقروءة.

✓ الإدخال: يدخل التلميذ كلمة غير موجودة إلى السياق المقروء.

✓ الإبدال: يحل التلميذ كلمة محل أخرى.

✓ التكرار: يكرر التلميذ كلمات أو جمل حين يصعب عليه قراءة الكلمات أو الجمل التي تليها.

✓ حذف أو إضافة أصوات: يحذف التلميذ أصواتا، أو يضيف أصواتا إلى الكلمة التي يقرأها.

✓ الأخطاء العكسية: يميل التلميذ إلى قراءة الكلمة بطريقة عكسية.

✓ القراءة السريعة غير الصحيحة: يقرأ التلاميذ فيحذفون الكلمات التي لا يستطيعون قراءتها.

✓ القراءة البطيئة: التركيز على تفسير رموز الكلمات وإعطاء انتباه أقل للمعنى.

نقص الفهم: التركيز على رموز الكلمات وكيفية نطقها، وإعطاء انتباه أقل لفهم المعنى[3]. انظر شكل رقم (16) كما في (عصام العزازي، 2014) [4].

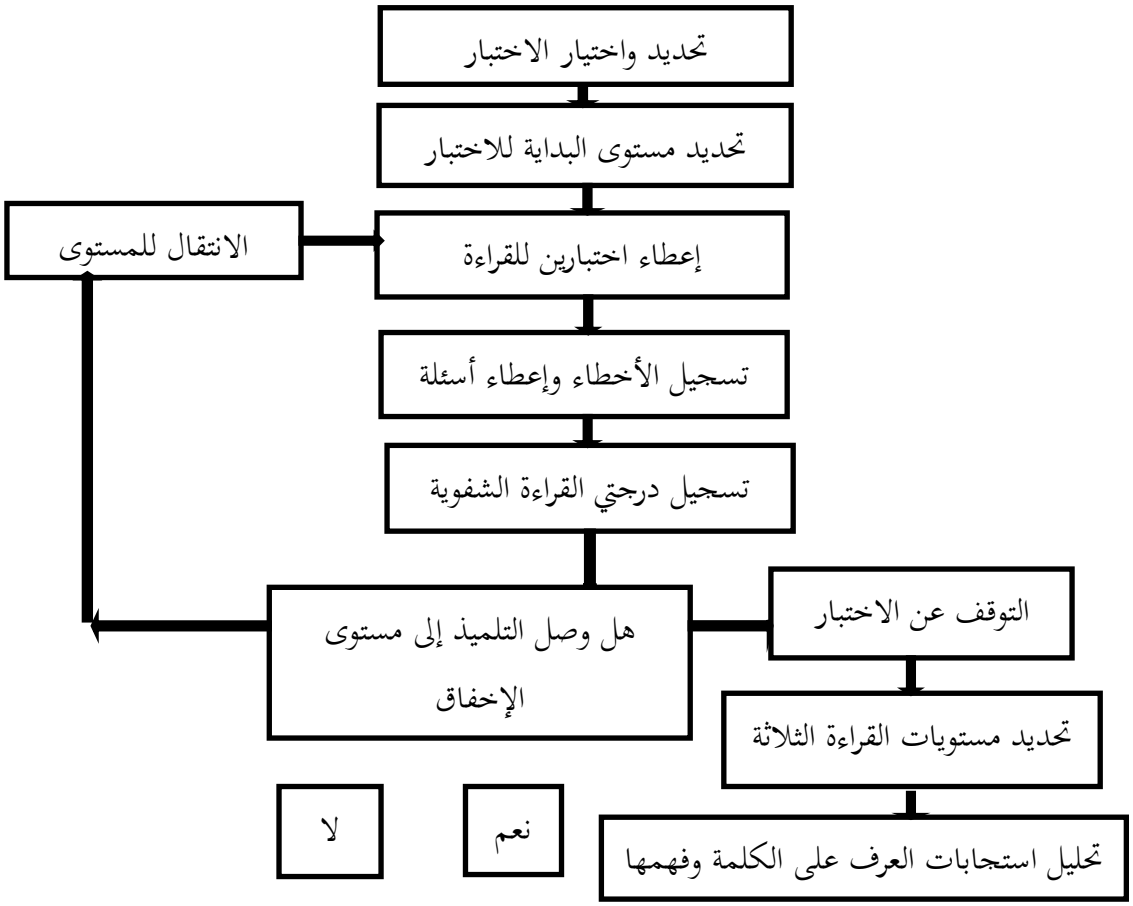
---

[1]– بطرس. بطرس حافظ. صعوبات التعلم. دط. جامعة القاهرة. كلية رياض الأطفال. (2007)، ص 259.

[2]– نبيل. عبد الفتاح حافظ. صعوبات التعلم والتعلم العلاجي. ط2. القاهرة. مكتبة زهراء الشرق. (2004)، ص 98.

[3]– بطرس حافظ، مرجع سابق، ص 261– 163.

[4]– عصام العزازي، مرجع سابق، 47.



شكل رقم (16): يوضح خطوات تحديد مستوى القراءة

7.علاج صعوبات القراءة:

هناك العديد من الأساليب والطرق المستخدمة في علاج صعوبات القراءة ومن أشهرها:

1.7. طريقة تعدد الوسائط أو الحواس (VAKT):

وهو أحد الأساليب التربوية المستخدمة في العمل مع الأطفال ذوي صعوبات التعلم، ويعمل هذا الأسلوب على حل مشكلات الطفل وذلك باستخدام حواسه المختلفة في عمليات التدريب [1].

[1]– زياد كامل. اللالا. وآخرون. أساسيات التربية الخاصة. دط. الأردن. دار المسيرة للنشر والتوزيع. (2011)، 182.

تعتمد هذه الطريقة على الوسائط الأربع: حاسة الإبصار Visual، وحاسة السمع Auditory، والحاسة الحس حركية Kinesthetic، وحاسة اللمس Tactile في تعلم القراءة [1].

ويقوم هذا الأسلوب على استخدام القنوات الحسية المختلفة،وعلى افتراض أن الطفل يتعلم بشكل أسهل إذا تم توظيف أكثر من حاسة في عملية التعلم [2].

وتقوم هذه الطريقة حسب (ملحم، 2010،ص 300-301) على الافتراضات التالية:

- تباين الأطفال في الاعتماد على الحواس أو الوسائط المختلفة في الحصول على المعلومات.
- تباين هذه الوسائط أو الحواس في كفاءتها النسبية داخل الطفل الواحد، مما يفرض عليه تفضيلا حسيا أو معرفيا لأي منها في استقبال المعلومات أو المثيرات.
- يمكن من خلال هذه الطريقة إحداث نوع من التكامل بين هذه الوسائط أو الحواس بحيث يسهم هذا التكامل إسهاما أكثر فعالية في الاستقبال النشط للمعلومات أو المثيرات.
- استخدام الوسائط أو الحواس المتعددة يحسن ويعزز تعلم الطفل للمادة المراد تعلمها، ويعالج القصور المترتب على الاعتماد على بعض الحواس دون البعض الآخر.

ويقوم المعلم بتنفيذ طريقة تعدد الحواس لأطفاله، فيجعل الطفل يرى الكلمة ويتتبعها بأصابعه، ثم يقوم بتجميع حروفها (نشاط حس حركي) وأن يسمعها من المعلم ومن أقرانه، ويرددها لنفسه بصوت مسموع عدة مرات [3].

---

[1]- ملحم، مرجع سابق، ص 300.

[2]- مصطفى نوري. القمش. خليل عبد الرحمان. المعايطة. سيكولوجية الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة. ط1. عمان. الأردن. دار المسيرة للنشر والتوزيع. (2007)، ص 203.

[3]- القمش، المعايطة، المرجع نفسه، ص 203.

2.7. طريقة أورتون-جلنجهام (Orton-Gillingham Approach):

بني هذا الأسلوب على نظرية أورتون والتي افترضت بأن السبب في صعوبات القراءة ناتج عن عدم وجود سيطرة مخية لأحد شقي الدماغ فيما يتعلق بالمهارات اللغوية، مما يؤدي إلى قلب الحروف بسبب الانعكاس الخاطئ لصورة الحروف في الدماغ، ويقوم هذا البرنامج على افتراض أن تعليم القراءة يجب أن يبدأ من تعليم العلاقة بين الحرف المكتوب والصوت المنطوق، بمعنى البدء من الجزء ثم الانتقال للكل [1].

كما تركز الأنشطة المبنية على هذه الطريقة حسب (ملحم، 2010،ص 302) على تعليم الطفل نطق الحروف (أصوات الحروف) ومزجها أو دمجها blending، فيتعلم الطفل المزاوجة بين الحروف ونطقها، وعليه فإن هذه الطريقة تقوم على الآتي:

- ربط الرمز البصري المكتوب للحرف مع اسم هذا الحرف
- ربط الرمز البصري للحرف مع نطق أو صوت الحرف
- ربط أعضاء الكلام لدى الطفل مع مسميات الحروف وأصواتها عند سماعه لنفسه أو لغيره[2].

3.7. طريقة سلنجرلاند (Slingerlands Approach):

تعد هذه الطريقة حسب (السرطاوي وآخرون، 2009،ص 178-179) تعديلا لأسلوب أورتون في تعليم القراءة، وتقوم على افتراض أن القراءة عبارة عن مهارة لغوية، وأن اكتساب المهارة اللغوية يعتمد على تكامل حواس ومدركات حسية متعددة ولا يقتصر على حاسة البصر أو السمع، ويحتوي هذا الأسلوب على ثلاث مكونات أساسية:

---

[1]- السرطاوي وآخرون، مرجع سابق، ص 178- 179.

[2]- ملحم، مرجع سابق، 302.

- ✓ التدريب على الكتابة
- ✓ التدريب السمعي
- ✓ التدريب البصري [1].

4.7.طريقة فرنالد (Fernald method):

تتميز هذه الطريقة في أنها ترتكز على الأنشطة التي تتناول التعرف على الكلمات وإدراك معانيها خلال كتابة الطفل لقصته مستخدما كلماته والفهم القرائي لما يكتب ويقرأ، وهي تشبه طريقة تعدد الوسائط أو الحواس، لكنها تختلف عنها في أنها:

- ✓ تعتمد هذه الطريقة على إعمال الخبرة اللغوية للطفل في اختياره للكلمات والنصوص.
- ✓ اختيار الطفل للكلمات مما يجعله أكثر إيجابية ونشاطا وإقبالا على مواقف القراءة.

[1]- السرطاوي وآخرون، مرجع سابق، ص 178- 179.

خلاصة الفصل :

تعتبر القراءة عملية معقدة، تتطلب سلامة المدخل الحسي (الحواس)، وكذلك الإدراكات البصرية (التمييز البصري، الإغلاق البصري...)، وسلامة القدرات المعرفية (الانتباه، الذاكرة...)، حيث يواجه الأطفال الذين لديهم خلل في إحدى هذه المستويات صعوبات متعلقة بالفهم القرائي، أو الأداء القرائي، وقد تكون هذه الصعوبات منعزلة عن اضطرابات أخرى حيث تكون جدولا عياديا مستقلا، كما قد تكون مصاحبة لبعض الاضطرابات في مرحلة التمدرس، كما هو الحال بالنسبة لاضطراب فرط النشاط الحركي المصحوب بنقص الانتباه.

الفصل الرابع

فرط النشاط الحركي المصحوب

بنقص الانتباه

تمهيد :

تعد مشكلة الطفل مضطرب الانتباه مفرط النشاط من أكثر المشكلات انتشارا، حيث يمكن ملاحظتها قبل سنوات ما قبل المدرسة، على الرغم من أن كثيرا من الأطفال لا يحالون للعلاج إلا في سنوات متأخرة، لذا يجب الاكتشاف والتشخيص المبكران لمثل هذه المشكلات، لأنه كلما طالت الفترة التي يعاني فيها الطفل من مثل هذه المشكلات كان علاجها أكثر صعوبة وتحول دون النمو السوي للطفل [1].

حيث تزايد الاهتمام الطبي في السلوكيات المتصلة بفرط الحركة وعجز الانتباه في بدايات القرن العشرين، عندما صرح ترغولد (Tergold) عام 1908 بأنه في حالات الإصابة الدماغية البسيطة خلال الولادة، فإن الأعراض الأولية قد تتلاشى بسرعة إلا أنها تعاود الظهور في بداية الحياة المدرسية والتعليم المدرسي دالة على وجود عجز ما.

تواصل تنامي الاهتمام في تأثير الإصابة الدماغية على السلوك بعدما أصيب عدد من الأطفال بعدوى الالتهاب الدماغي والتهاب السحايا مما لفت الانتباه إلى المشكلات السلوكية عقب الإصابة بتلك الالتهابات، ومن أبرز السمات السلوكية التي ظهرت عند هؤلاء الأطفال الاندفاعية، و فرط الحركة، وعدم الاستقرار الوجداني، و العدوانية تجاه الآخرين، بالإضافة إلى مجموعة من المشكلات التعليمية، مما أعاد الاهتمام بنظرية تريد جولد من قبل شتراوس (STRAUSS) خلال الأربعينيات من هذا القرن، حيث أكد في دراسته أن الأفراد الذين يظهرون هذه المشكلات السلوكية والتعليمية لابد أنه قد لحقت بهم إصابات دماغية، وقد كان يشار إلى هؤلاء الأطفال بأن لديهم تلف

---

[1]– محمد. كامل. ماجد. عقل. الأداء الحركي لأطفال الروضة كمنبئ مبكر بتحصيلهم الدراسي في الصف الأول ابتدائي. مجلة كلية التربية. العدد (29). جامعة المنصورة. (1995)، ص 207.

دماغي بسيط، واستمرت الدراسات والأبحاث إلى أن تم إثبات أن عددا من الأفراد يعانون من المشكلات السلوكية السابقة رغم أنهم غير مصابين بإصابات دماغية عضوية، وبقي هذا الاعتقاد سائدا إلى أن ظهر الدليل التشخيصي الاحصائي للاضطرابات العقلية 1968 والذي اعتبر أن عجز الانتباه والاندفاعية عرضين رئيسيين، فالأطفال الذين يظهر عليهم هذين العرضين يتم تشخيصهم على أنهم مصابون باضطراب عجز الانتباه(ADD)، أما الأطفال الذين يظهر عليهم هذين العرضين بالإضافة إلى فرط الحركة يشخصون على أنهم مصابون باضطراب عجز الانتباه وبفرط الحركة(ADD-H).

إلا أنه انتقد بسبب عدم وجود أدلة كافية تثبت وجود اضطرابين منفصلين، لذا بدأ الحديث عن اضطراب وحيد في الطبعة المحدثة من الكتاب نفسه [1].

1.تعريف فرط النشاط الحركي المصحوب بنقص الانتباه:

عرف في الدليل التشخيصي الإحصائي للاضطرابات العقلية الطبعة الثانية بأنه:" رد فعل حركي مفرط في مرحلة الطفولة " [2] .

غير أن الأبحاث اللاحقة أكدت ما جاء في الطبعة الاولى من الكتاب إلا أنها وضحت أن الأطفال الأصغر سنا تتمثل مشكلاتهم الأساسية في فرط الحركة والاندفاعية [3].

---

[1]- هبة. عبدالحليم عبد ربه. النشاط الزائد الأسباب- التشخيص- البرنامج العلاجي. الإسكندرية. دار الجامعة الجديدة. (2014)، ص 11- 12.

[2]- عبد الحميد. مشيرة. أحمد. اليوسفي. النشاط الزائد لدى الأطفال الأسباب والبرامج العلاجية. سلسلة إشراقات تربوية. دط. المركز العربي للتعليم والتنمية. (2005)، ص 16.

[3]- عبد الحليم عبد ربه، المرجع نفسه، ص 13.

بعد ذلك جاء الدليل التشخيصي الإحصائي الثالث للاضطرابات العقلية الصادر عن جمعية الطب النفسي الأمريكية عام 1980، ليشير إلى أنه اضطراب له زملة أعراض سلوكية تميزه، وقسمه إلى نوعين:

- اضطراب عجز الانتباه المصحوب بنشاط حركي مفرط.
- والثاني: هو اضطراب عجز الانتباه غير المصحوب بنشاط حركي مفرط.

وقد ظل الحال على هذا المنوال حتى قام بورينو وزملاؤه (PORRINO, ET ALL, 1988) بدراسة أعراض اضطراب الانتباه، وقد أوضحت نتائج التحليل العاملي لهذه الدراسة أن عجز الانتباه وفرط النشاط الحركي عرضان لاضطراب واحد، وليسا نمطين مستقلين [1].

ليحدث تطور آخر في تسميته في الطبعة الرابعة من الدليل التشخيصي والتي نشرت عام 1994 حيث سمي بـ: اضطراب نقص الانتباه المصحوب بفرط النشاط الحركي [2]، وبناء على ذلك قسمه الدليل التشخيصي والإحصائي إلى ثلاث فئات:

- اضطراب عجز الانتباه وفرط الحركة الذي تغلب عليه قلة الانتباه.
- اضطراب عجز الانتباه وفرط الحركة الذي يغلب عليه فرط الحركة والاندفاعية.
- اضطراب عجز الانتباه وفرط الحركة فئة شاملة، بمعنى الأطفال المصابين بعجز الانتباه وفرط الحركة والاندفاعية على نحو شديد.

ولم يحدث تغيير في الدليل التشخيصي الإحصائي الخامس في التقسيم على هذه الفئات الثلاث، على الرغم من القبول الواسع لما جاء في الدليل التشخيصي والإحصائي لاضطراب عجز الانتباه

---

[1]- فائقة. محمد بدر. سيد أحمد. السيد علي. اضطرابات الانتباه لدى الأطفال أسبابه وتشخيصه وعلاجه. ط1. القاهرة. مكتبة النهضة المصرية. (1999)، ص 34.

[2]- مشيرة، اليوسفي، مرجع سابق، ص 16.

المصحوب بفرط الحركة، يستمر الخلاف حول اعتبار هذا الاضطراب اضطرابا واحدا أو اضطرابا متعددا [1].

وقد عرفه **(بكار عبد الكريم،2011، ص27)**: النشاط لزائد هو حركات جسمية تفوق الحد الطبيعي أو المعتاد [2].

ويؤخذ على هذا التعريف أنه: اعتمد على السلوكيات الظاهرة فقط كمحك تشخيصي، كما أنه لم يبين الحد الطبيعي أو المعتاد، فكان الأولى لو عبر بمقارنة مع الأطفال في نفس عمره الزمني، بالإضافة إلى إغفاله المحك الآخر وهو نقص الانتباه.

وعرفه **السرطاوي** كما في (أحمد يحيى، 2000، ص 180): النشاط الزائد هو زيادة في النشاط عن الحد المقبول بشكل مستمر، كما أن كمية الحركة التي يصدرها الطفل لا تكون متناسبة مع عمره الزمني [3].

ويؤخذ على هذا التعريف: اعتماده على السلوكيات الظاهرة فقط، لكنه زاد قيدا آخر وهو استمرارية هذا السلوك وهو قيد مهم، كما زاد عدم مناسبته مع عمر الطفل الزمني، إلا أنه كسابقه أغفل المحك الآخر وهو نقص لانتباه.

---

[1]- عبد الحليم عبد ربه، مرجع سابق، ص 13.

[2]- عبد الكريم. بكار. مشكلات الأطفال- تشخيص وعلاج لأهم عشر مشكلات يعاني منها الأطفال. ط3. الرياض. دار وجوه للنشر والتوزيع. (2001)، ص 27.

[3]- خولة. أحمد يحيى. الاضطرابات السلوكية والانفعالية. ط1. عمان. دار الفكر للنشر والتوزيع. (2000)، ص 180.

كما عرفه(**بطرس حافظ، 2007، ص 135**): النشاط الزائد هو إفراط الطفل في الحركة، وضعف التركيز، وممارسة حركات عشوائية كثيرة، وإزعاج من حوله [1].

وهذا التعريف لم يعتمد على السلوكيات الظاهرة فقط، بل أضاف ضعف التركيز، كما أضاف محك عدم القبول الاجتماعي لنشاط الطفل.

أما حسب**Millman**: فيمكن تعريفه على أنه نشاط جسمي وحركي لدى الطفل، بحيث لا يستطيع التحكم بحركات جسمه، بل يقضي أغلب وقته في الحركـــة المستمرة، وغالبا ما تكون هذه الظاهرة مصاحبة لحالات إصابة الدماغ، أو تكون لأسباب نفسيـــة [2].

وقد **عرفه دليل التربية الخاصة**: على أنه نشاط جسمي وحركي حاد، ومستمر وطويل المدى لدى الطفل، بحيث لا يستطيع التحكم بحركات جسمه، بل يقضي أغلب وقته في الحركة المستمرة، وغالبا ما تكون هذه الظاهرة مصاحبة لحالات إصابات الدماغ، أو قد تكون لأسباب نفسية، ويظهر هذا السلوك في سن الرابعة حتى مابين 14-15 سنة [3] .

وحسب (الحسيني، 2000، ص221): فإن فرط النشاط عبارة عن حركات جسمية تفوق الحد الطبيعي أو المقبول، ويستطيع المعلم المرشد تحديد ما إذا كانت كمية أو درجة النشاط الإرادي وغير الإرادي عند تلاميذهم مختلفة عما هي لدى مجموعة رفاق الولد من الجنس نفسه، إن النشاط الزائد يظهر من خلال النشاط غير الملائم وغير الموجه بالمقارنة مع سلوك الولد النشط الذي تتسم فعاليته بأنها هادفة ومنتجة، فالولد لا يستقر وهو دائم التجوال في المكان، ويتسلق الجدران في

---

[1]- بطرس حافظ، مرجع سابق، ص 135.

[2]- مصطفى نوري. القمش. خليل عبد الرحمان. المعايطة. الاضطرابات السلوكية والانفعالية. ط2. الأردن. دار المسيرة للنشر والتوزيع. (2009)، ص 190.

[3]- أحمد يحي، مرجع سابق، ص 179.

مواقف مختلفة، وكذلك تكرار فشله في إتمام أي مهمة يكلف بها على الرغم من شدة نشاطه، وكونه نادرا ما يجلس هادئا، فهو دائم الحركة [1].

وقد جاء في (الشخص، 1985،ص 103): يعرف مفرط النشاط بأنه الطفل الذي يعاني من ارتفاع مستوى النشاط الزائد بصورة غير مقبولة اجتماعيا، وعدم القدرة على تركيز انتباهه لمدة طويلة، وعدم ضبط النفس، وعدم الدرة على إقامة علاقات اجتماعية طيبة مع الزملاء، ووالديه ومدرسيه، كما اتفق عديد من الباحثين على اتخاذ عدم القبول الاجتماعي للنشاط كمحك للحكم على النشاط إن كان زائدا أم عاديا [2].

ويعرفه **شيفر ويلمان:** كما في (فاروق مصطفى، 2011،ص 155) على أنه نشاط جسمي وحركي حاد ومستمر، تصحبه عدم القدرة على التركيز والانتباه على نحو يجعل الطفل عاجزا عن السيطرة على سلوكياته وإنجاز المهمات، ويظهر هذا الاضطراب لدى الأطفال في الفترة العمرية ما بين 4-5 سنوات تقريبا، وتتراوح نسبة انتشاره مابين 3-5%، وهو الأكثر شيوعا لدى الذكور مقارنة بالإناث [3].

كما اعتمدت بعض التعاريف على الجانب النوروفيزيولوجي في تفسيرها لهذا الاضطراب مقارنة بالتعاريف السابقة التي اكتفت بالمظهر السلوكي.

---

[1]- هدى. بيبي الحسيني. المرجع في الارشاد التربوي. ط1. بيروت. (2000)، ص 221.

[2]- عبد العزيز. الشخص. دراسة لحجم النشاط الزائد بين الأطفال وبعض المتغيرات النفسية المرتبطة به. مجلة كلية التربية. العدد (09). (1985)، ص 103.

[3]- أسامة. فاروق مصطفى. مدخل إلى الاضطرابات السلوكية والانفعالية – الأسباب التشخيص العلاج-. ط1. الأردن. دار المسيرة. (2011)، ص 155.

فحسب **مشيرة عبد الحميد:** اضطراب النشاط الزائد وقصور الانتباه هو اضطراب جيني المصدر ينتقل بالوراثة في كثير من حالاته، وينتج عنه عدم توازن كيميائي، أو عجز في الوصلات العصبية الموصلة بجزء من المخ، والمسؤولة عن الخواص الكيميائية التي تساعد المخ على تنظيم السلوك.

وكذلك **باركلي** حيث عرفه: بأنه اضطراب في منع الاستجابة للوظائف التنفيذية، وقد يؤدي إلى قصور في تنظيم الذات، وعجز في القدرة على تنظيم السلوك تجاه الأهداف الحاضرة والمستقبلية، مع عدم ملاءمة السلوك بيئيا [1].

وقد عرفته **منظمة الصحة العالمية OMS (1990):** مزيج من النشاط الزائد والسلوك غير المتكيف، مع تشتت الانتباه والعوز إلى التدخل بإصرار في المواضيع، والسيطرة على المواقف، والإصرار الدائم على هذه السمات السلوكية [2] .

وعرفه **التصنيف الدولي للأمراض(CIM 10):** بأنه مجموعة من الاضطرابات تتميز بمايلي:توليفة من سلوك مفرط النشاط، قليل التهذيب مع عدم اكتراث شديد، وعدم القدرة على الاستمرار في أداء عمل ما، وانتشار هذه الخصائص السلوكية عبر مواقف عديدة واستدامتها مع الوقت،واضطرابات فرط الحركة تبدأ دائما في مرحلة مبكرة من التطور(عادة في السنوات الخمس الأولى من العمر) ومميزاتها الرئيسية هي فقدان المثابرة في النشاطات التي تستدعي اندماجا معرفيا، وميلا إلى الانتقال من نشاط إلى الآخر دون الانتهاء من أي منها، بالإضافة إلى نشاط مفرط غير منظم

---

[1]– مشيرة، اليوسفي، مرجع سابق، ص 17– 18.

[2]– بطرس حافظ، مرجع سابق، ص 135.

وغير مرتب، وتستمر هذه الإعاقات عادة أثناء سنوات الدراسة، وحتى أثناء الحياة الراشدة، ولكن كثيرا من الأفراد المصابين يظهرون تحسنا تدريجيا في النشاط والانتباه [1].

أما عن **الدليل التشخيصي DSM4 (1994)** فقد عرفه بأنه: نمط دائم لعجز أو قصور أو صعوبة في الانتباه و/أو فرط النشاط_ الاندفاعية، يوجد لدى بعض الأطفال، يكون أكثر تكرارا وتواترا وحدة عما يلاحظ لدى الأفراد العاديين من أقرانهم في نفس مستوى النمو [2].

من خلال ما سبق من التعاريف يتضح أن فرط النشاط الحركي المصحوب بنقص الانتباه هو عبارة عن اضطراب يضم مجموعة من الأعراض الكبرى تتمثل في فرط النشاط والاندفاعية من جهة، ونقص الانتباه من جهة أخرى، حيث تظهر هذه الأعراض في مرحلة عمرية مبكرة من 4-5 سنوات، بصفة دائمة ومستمرة، وتكون سلوكيات الطفل مصدر ازعاج للمحيطين به مقارنة بالأطفال في مثل سنه وجنسه، حيث يفشل في أداء المهام المنوطة به، وقد تستمر هذه الأعراض إلى مرحلة المراهقة.

2- نسبة انتشار الاضطراب:

أوضح الدليل التشخيصي الاحصائي للاضطرابات العقلية أن نسبة انتشار اضطراب الانتباه تقع بين 3-5% من الأطفال في سن المدرسة، والجدير بالذكر أن التفاوت الكبير في تقديرات معدل

---

[1]- أحمد. عكاشة. المراجعة العاشرة للتصنيف الدولي للأمراضCD10 – تصنيف الاضطرابات النفسية والسلوكية- الأوصاف السريرية الاكلينيكية- والدلائل الارشادية والتشخيصية. ترجمة وحدة الطب النفسي بكلية الطب بجامعة عين شمس. القاهرة. (1999)، ص 276.

[2] – Julien, Daniel. et Marc-Antoine, Crocq. DSM4. Masson paris. coordination générale de la traduction française . (2003), p 99.

انتشار اضطراب الانتباه يرجع إلى الاختلاف في تعريفه، وفي تحديد حالاته، واختلاف الأدوات التشخيصية المستخدمة، والبيئات الاجتماعية التي تم حصرها [1] .

فمعدل انتشاره بين الأسر ذات مستوى اقتصادي اجتماعي منخفض يصل إلى(20 %) تقريبا [2].

وتختلف نسبة هذا الاضطراب من بلد إلى آخر، فبينما قررت الدراسات الأمريكية نسبة انتشاره 3%، فإن الدراسات البريطانية تقدر أن نسبة انتشاره تقدر ب 1000/1 فقط من عامة الأطفال [3].

أما عن معدل انتشاره بين الذكور والإناث فهو(06) للذكور مقابل(01) للإناث بمعنى أن انتشاره بين الذكور يصل إلى ستة أضعاف انتشاره بين الإناث [4].

وقد أورد الدليل التشخيصي الاحصائي الرابع للاضطرابات العقلية، أن عجز الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد، أكثر شيوعا بين الأولاد عنه بين البنات، وبنسب تتراوح من (1/4).

وتشير دراسة جونسون وآخرون (2000) johnson et al إلى أن نسبة الأطفال الذين يعانون من اضطراب النشاط الزائد تتراوح مابين 5-7%. وتشير الدراسات المتعلقة باضطراب النشاط الزائد لدى الأطفال إلى أن نسب الانتشار لهذه الحالات بين الأطفال للمجتمعات حتى عمر 12 سنة تختلف المعايير التي يتم الاعتماد عليها في تشخيص مثل هذه الحالات، ففي بريطانيا أشارت الدراسات إلى أن نسبة هذا الاضطراب في حدود 1000/1 من أطفال المجتمع، بينما في شمال الولايات المتحدة الأمريكية يستخدمون أعراضا واسعة تتعلق بنقص الانتباه وفرط الحركة، حيث

---

[1]- فاروق مصطفى، مرجع سابق، ص 156.

[2]- محمد بدر، السيد علي، مرجع سابق، ص 35.

[3]- فاروق مصطفى، المرجع نفسه، ص 156.

[4]- محمد بدر، السيد علي، المرجع نفسه، ص 35.

تصل هذه النسبة إلى 10%، وهناك طرق علمية حديثة تعتمد على التفريق بين هذه الحالات، وهي مستمدة من كتابي (DSM4) و (ICD10) [1].

ووفقا لإحصائيات الجمعية الأمريكية للطب النفسي أن نسبة انتشار النشاط الزائد قد تصل إلى 10% لدى الأطفال، و 6% لدى البالغين، وهي تعتبر من المشكلات الأكثر شيوعا في مرحلة الطفولة. كما أن نسبة الأطفال الذين يعانون من هذه المشكلة قد تصل إلى ما يقرب من 6% من مجموع الأطفال في المرحلة الابتدائية، فضلا عن انتشار المشكلة بين عدد غير قليل من الأطفال في سن الروضة، وتوصل محمود حمودة أن نسبة انتشار مشكلة النشاط الزائد بين الأطفال في مصر تبلغ 6.2% اعتمادا على تقدير المعلمين [2].

وهذه إحصائيات تشير إلى النسب المئوية لحالات فرط الحركة لدى أطفال المجتمعات كما في (فاروق مصطفى، 2011) انظر جدول رقم (02) [3].

جدول رقم(02): يوضح النسب المئوية لحالات فرط الحركة لدى أطفال بعض المجتمعات

المجتمع	الولايات المتحدة	نيوزيلاندا	ألمانيا	إيطاليا	اسبانيا	بريطانيا	الصين
النسبة المئوية	%08-%3.2	%13	%08	%12	%16	%10	%11

وقد ذكر (حجاج غانم، 2001) كما في (حنان زكريا، 2008) بعض نسب فرط النشاط الحركي حسب بعض الباحثين كالآتي: انظر جدول رقم (03)

---

[1]- فاروق مصطفى، مرجع سابق، ص 156- 157.

[2]- عبد الحليم عبد ربه، مرجع سابق، ص 19.

[3]- فاروق مصطفى، المرجع نفسه، ص 157.

جدول رقم(03): يوضح النسب المئوية لانتشار اضطراب فرط النشاط الحركي في بعض الدول

	المؤلف	العام	النسبة	البلد	ذكور/إناث
01	عبد العزيز الشخص	1985	%5.71	مصر	1-2
02	صلاح الدين الشريف	1991	%7.7	مصر	1-9
03	Angier (from Nevied, et al, 1997)	1992	%5.3	أمريكا	3-9
04	Hoghhughi .M	1992	%5.2	انجلترا	2-5
05	زكريا الشربيني	1994	%20.5	مصر	1-3
06	A.P.A (Davison et Neale,1998)	1994	%5.3	أمريكا	أكثر ذكور
07	Halgine et Whitbourne	1997	%5.3	أمريكا	1-2
08	American Academy Pediatric	1999	%5.3	أمريكا	أكثر أولاد
09	عبد المنعم الدردير	1999	%13.14	سعودية	أكثر أولاد
10	Mental Health Foundation	2000	%1-0.5	انجلترا	1-5
11	Mental Health Foundation	2000	أكثر 10%	أمريكا	1-5
12	Mental Health Foundation	2000	%5-1	العالم	1-5

3.أعراض وخصائص فرط النشاط الحركي المصحوب بنقص الانتباه:

حسب (هبة عبد الحليم عبد ربه) يمكن تقسيم الأعراض إلى:

1.3.الجانب الانفعالي:

عدم الجلوس بهدوء والتحرك باستمرار، انخفاض تقدير الذات، انخفاض درجة تحمل الإحباط، حدة الطبع والمزاجية، عدم تحمل تأجيل المطالب، العناد، تهور، ملل مستمر، تغير المزاج بسرعة، سرعة الانفعال، التأخر اللغوي، الشعور بالإحباط، عدم القدرة على التركيز، إزعاج الآخرين بشكل

مستمر، التوقف عن تأدية المهمة قبل إنهائها بشكل مرض، يجري ويتعلق بالأشياء ويتحرك وهو جالس ولا يستمر في الجلوس، يتحرك أثناء النوم كثيرا، يتصرف كما لو كان يتحرك بموتور، لا يستطيع انتظار دوره في اللعب، يتحول من نشاط لآخر ويتصرف قبل أن يفكر، لا ينهي الأشياء ولا يسمع لما يقال له ولا يركز انتباهه على شيء مدة طويلة.

يمتاز بالذكاء العقلي الشديد مع عدم اتزان عقلي، عدم توازن نفسي، ضعف الذاكرة، العصبية لأتفه الأسباب، ردود أفعال غير متوقعة، يتصف بالفضولية والهمجية.

2.3.الجانب الاجتماعي والأسري:

النبذ الملحوظ من الأقران، الصراع في بيئة المدرسة مع المدرسين أو في بيئة العمل مع الزملاء، الصراع الأسري، ضعف المهارات الاجتماعية، السمعة الاجتماعية السيئة، عدم اكتمال التعليم وترك المدرسة، ضعف العلاقات الاجتماعية، عدم التكيف مع الآخرين، عدم القدرة على التكيف مع الظروف الطارئة، افتقاده لأساليب الحوار البناء بينه وبين الآخرين.

3.3.الجانب المعرفي:

الانخفاض الواضح في التحصيل الدراسي وبشكل خاص القراءة والرياضيات ومن أهم الخصائص المصاحبة: ضعف التحصيل الدراسي والرسوب المتكرر وربما ترك المدرسة، شرود الذهن وأحلام اليقظة، قصور الذاكرة العاملة، معالجة المعلومات وصعوبات التعلم، نسبة الذكاء منخفضة قليلا [1].

[1]– عبد الحليم عبد ربه، مرجع سابق، 23– 26.

ورغم كون الأعراض المذكورة تصلح كمؤشرات لهذا الاضطراب إلا أن هناك عدم تناسب بين المؤشر أحيانا والجانب الذي يندرج تحته، فمثلا إدراج التأخر اللغوي وعدم القدرة على التركيز وضعف الذاكرة والذكاء العقلي الشديد ضمن الجانب الانفعالي فيه نظر، فلو أدرج ضمن الجانب المعرفي لكان أنسب، وأيضا وجود تناقض بين الذكاء العقلي الشديد في الجانب الانفعالي و نسبة الذكاء منخفضة جدا التي ذكرتها المؤلفة في الجانب المعرفي، كما أن هذه الأعراض اشتملت على بعض الاضطرابات المصاحبة لفرط النشاط والتي لا تدخل ضمن الأعراض الأساسية فيه كعدم القدرة على تحمل الاحباطات مثلا.

وجاء عند (مصطفى نوري القمش وخليل عبد الرحمان المعايطة): وقد أجمعت معظم الدراسات التي أجريت عبر السنين الماضية، على أن أهم خصائص الأطفال الذين يعانون من النشاط الزائد وتشتت الانتباه هي الآتية: عدم الجلوس بهدوء، التهور، التململ باستمرار، تغير المزاج، سرعة الانفعال، التأخر اللغوي، الشعور بالإحباط لأتفه الأسباب، عدم القدرة على التركيز، ازعاج الآخرين بشكل متكرر، التوقف عن تأدية المهام قبل إنهائها [1].

كما تشير لورين 1996 إلى سيكولوجية الأطفال ذي النشاط الزائد والتي تتمثل في التململ، ضعف مدى الانتباه والاندفاعية حيث تكون حركاتهم بدون غرض وغير منظمة وتوجد لديهم صعوبة في التركيز، وصعوبة في اتباع التعليمات، وإنهاء المهام، كما تكون لديهم مشكلات تعليمية تجعلهم يسببون فوضى في الفصل إلى جانب وجود قصور في التوافق الاجتماعي، كما يظهرون في ألعابهم الجماعية مشاجرات مع زملائهم ولديهم نوبات غضب شديدة وهذه السلوكيات تكون مرفوضة من زملائهم.

ويشير إدوارد 1996 إلى سلوكيات أولية للأطفال والمراهقين ذوي النشاط الزائد على النحو التالي:

---

[1]– القمش، المعايطة، مرجع سابق، ص 191.

- الاندفاعية
- فرط النشاط
- تشتت الانتباه

وإلى جانب ذلك نجد لديهم الإخفاق في التفكير الابتكاري وفي متابعة الأحداث وعدم القدرة على مواصلة الانتباه أو تأخير الاستجابة [1].

ووفقا للدليل التشخيصي الإحصائي الرابع (DSM4) نقلا عن (بطرس حافظ بطرس) فإن الشخص ذو النشاط الزائد يتميز بالنمو غير المناسب لسنه (نقص النمو)، ونقص الانتباه فيما بين الموضوعات، وسمات لا تتناسب مع عمره من النشاط الزائد والاندفاع أو كلاهما، ووفقا لذلك فإنه يضع ثلاث أنماط فرعية من النشاط الزائد:

- **النشاط الزائد (فرط النشاط) hyperactivity:**
  - ✓ الطفل دائم التحريك ليديه وقدميه، أو التلوي في مقعده.
  - ✓ يترك مقعده غالبا في قاعة الدرس أو في المواقف التي يتوقع فيها جلوسه.
  - ✓ غالبا ما يتجول أو يتسلق بشكل كبير ومندفع في مواقف لا يكون فيها ذلك ملائما (عند المراهقين والراشدين قد يكون هذا راجعا إلى مشاعر شخصية أو إلى قلق).
  - ✓ دائما ما يواجه صعوبة في اللعب أو الاندماج في النشاطات الترفيهية بهدوء.
  - ✓ دائما في حال حركة أو يتحرك كما تقوده آلة.
  - ✓ دائما يتحدث بشكل مفرط [2].

---

[1]- عبد الحليم عبد ربه، مرجع سابق، ص 26.

[2]- بطرس حافظ، مرجع سابق، ص 135- 136.

- **نقص الانتباه inattention :**

✓ الطفل دائما يفشل في أن يولي انتباه قريب إلى التفاصيل، أو يقوم بعمل أخطاء إهمال، أو عدم الانتباه في الأنشطة المدرسية العمل والأنشطة الأخرى.

✓ يجد دائما صعوبة في تحمل الانتباه للمهام أو أنشطة اللعب التي تتطلب انتباه.

✓ الطفل غالبا لا يبدو وكأنه يستمع مباشرة عندما يكلمه أحد.

✓ غالبا لا يتبع التعليمات ويفشل في إتمام الأنشطة المدرسية والأعمال الروتينية أو المهام في مكان العمل (لا يرجع هذا السلوك التعارضي إلى الفشل في فهم التعليمات)

✓ غالبا ما يواجه صعوبة في تنظيم الموضوعات أو المهام أو الأنشطة

✓ غالبا ما يتجنب ويكره أو يتراجع عن الانشغال بالمهام أو المواضيع التي تتطلب جهد عقلي مثل النشاط المدرسي أو الواجب المنزلي

✓ غالبا ما يفقد أشياء ضرورية لإنجاز المهام أو الموضوعات مثل اللعب، الواجبات المدرسية، الأقلام الرصاص، الكتب والأدوات

✓ غالبا ما يسهل تشتت ذهنه بالأشياء أو الظروف الخارجية

✓ دائم النسيان في الأنشطة اليومية.

- **الاندفاع impulsivity :**

✓ دائما يندفع بالأجوبة قبل اكتمال السؤال.

✓ دائما يجد صعوبة في انتظار دوره.

✓ دائما يقاطع الآخرين أو يتطفل عليهم (يقحم نفسه في المحادثات أو الألعاب).

وتعتبر هذه الثلاث: نقص الانتباه، فرط الحركة، الاندفاعية هي الأبعاد الرئيسية لتشخيص هذا الاضطراب حسب (DSM4)، أما (DSM5) فقد اكتفى ببعدين حيث جمع بين الاندفاعية وفرط الحركة تحت بعد واحد.

وهناك سمات تشخيصية أساسية لابد أن يتضمنها النشاط الزائد حسب (بطرس حافظ، 2007،ص 137-138) وهي :

- ✓ أعراض النشاط الزائد، عدم الانتباه (السهو)، الاندفاع، لابد أن تستمر على الأقل لمدة ستة شهور، وتكون مرضية ولا تتناسب مع مستويات النمو.
- ✓ بعض الأعراض التي تسبب عجز (عدم توافق) لابد أن تكون موجودة قبل سن السابعة.
- ✓ بعض الاختلالات الناتجة عن هذه الأعراض تكون موجودة في (النشاط المدرسي-الواجب المنزلي) أي تكون موجودة إما في البيت أو المدرسة.
- ✓ يوجد دليل على خلل إكلينيكي ملحوظ في الأداء الاجتماعي والأكاديمي أو المهني.
- ✓ الأعراض لا تحدث بشكل خاص في فترة الخلل النمائي نفسه، ولا تعتبر الحالة أفضل من الأمراض العقلية الأخرى مثل الشيزوفرانيا.
- ✓ يجب أن يظهر من ست إلى تسع أعراض كل من عدم الانتباه والنشاط الزائد والاندفاع [1].

والذي اعتمده الباحث في هذه الرسالة كمحك تشخيصي هو مجموع المعايير التشخيصية المذكورة في(DSM5) وهي:

- عدم الانتباه: ستة من الأعراض التالية أو أكثر استمرت لستة أشهر على الأقل لدرجة لا تتوافق مع المستوى التطوري والتي تؤثر سلبا ومباشرة على النشاطات الاجتماعية، والمهنية والأكاديمية.

---

[1]- بطرس حافظ، مرجع سابق، ص 137- 138.

- ✓ غالبا ما يخفق في إعارة الانتباه الدقيق للتفاصيل أو يرتكب أخطاء دون مبالات في الواجبات المدرسية أو في العمل أو في النشاطات الأخرى (مثلا إغفال أو تفويت التفاصيل، العمل غير الدقيق).
- ✓ غالبا ما يصعب عليه المحافظة على الانتباه في أداء العمل أو في ممارسة الأنشطة (مثلا صعوبة المحافظة على التركيز خلال المحاضرات، المحادثات أو القراءة المطولة)
- ✓ غالبا ما يبدو غير مصغ عند توجيه الحديث إليه مباشرة (عقله يبدو في مكان آخر مثلا، حتى عند غياب أي ملهي واضح).
- ✓ غالبا لا يتبع التعليمات، ويخفق في إنهاء الواجب المدرسي أو الأعمال الروتينية اليومية أو الواجبات العملية (يبدأ المهام مثلا ولكنه يفقد التركيز بسرعة كما يتلهى بسهولة)
- ✓ غالبا ما يكون لديه صعوبة في تنظيم المهام والأنشطة (الصعوبة في إدارة المهام المتتابعة مثلا، صعوبة الحفاظ على الأشياء والمتعلقات الشخصية بانتظام، فوضوي، غير منظم للعمل، يفتقد لحسن إدارة الوقت، والفشل بالالتزام بالمواعيد المحددة)
- ✓ غالبا ما يتجنب أو يكره أو يتردد في الانخراط في مهام تتطلب منه جهدا عقليا متواصلا (كالعمل المدرسي أو الواجبات في المنزل)
- ✓ غالبا ما يضيع أغراضا ضرورية لممارسة مهامه وأنشطته (كالمواد المدرسية والأقلام والكتب والأدوات والمحافظ والمفاتيح والأوراق والنظارات والهواتف النقالة)
- ✓ غالبا مايسهل تشتيت انتباهه بمنبه خارجي.
- ✓ كثير النسيان في الأنشطة اليومية (مثل الأعمال الروتينية اليومية، إنجاز المهام).

- فرط الحركة–الاندفاعية: ستة من الأعراض التالية أو أكثر استمرت لستة أشهر على الأقل لدرجة لا تتوافق مع المستوى التطوري والتي تؤثر سلبا ومباشرة على النشاطات الاجتماعية، والمهنية والأكاديمية.

✓ غالبا ما يبدي حركات تململ في اليدين أو القدمين أو يتلوى في كرسيه.

✓ غالبا ما يغادر مقعده في الحالات التي ينظر فيها منه أن يلازم مقعده (في صفوف الدراسة أو المكتب أو أماكن العمل الأخرى، أو في الحالات التي تتطلب ملازمة المقعد).

✓ غالبا ما يركض أو يتسلق في مواقف غير مناسبة.

✓ غالبا ما يكون لديه صعوبات عند اللعب أو الانخراط بهدوء ضمن نشاطات ترفيهية.

✓ غالبا ما يكون متحفزا أو يتصرف وكأنه مدفوع بمحرك (لايرتاح للثبات في شيء معين لفترات مطولة كما في المطاعم أو الاجتماعات حيث قد يلحظ الآخرون صعوبة التماشي معه).

✓ غالبا ما يتحدث بإفراط.

✓ غالبا ما يندفع للإجابة قبل اكتمال الأسئلة (يكمل الجمل للآخرين مثلا، لا ينتظر دوره عند الحديث).

✓ غالبا ما يجد صعوبة في انتظار دوره. (عند الانتظار في الطابور مثلا)

✓ غالبا ما يقاطع الآخرين أو يقحم نفسه في شؤونهم (مثلا في المحادثات أو الالعاب أو الأنشطة، قد يبدأ في استخدام أشياء الآخرين دون أن يطلب أو يتلقى الإذن).

✓ وجود بعض أعراض فرط الحركة–الاندفاعية أو أعراض عدم الانتباه قبل عمر 12 سنوات.

4.الاضطرابات المصاحبة لفرط النشاط الحركي المصحوب بنقص الانتباه:

1.4.الاضطرابات السلوكية:

الاضطرابات السلوكية تنتشر بين الأطفال الذين يعانون من النشاط الزائد ونقص الانتباه، السلوك العدواني، والسلوك المشكل، والعناد، والتمرد، والمعارضة للآخرين [1].

ولقد أجرى بيدرمان وزملاؤه (Biederman, et al, 1991) دراسة كان هدفها التعرف على معدل انتشار بعض الاضطرابات التي تصاحب اضطراب الانتباه، وقد بينت نتائج دراستهم أن الاضطرابات السلوكية تنتشر بين (50%) من الأطفال الذين يعانون من اضطراب الانتباه.

كذلك قام بورنس وزملاؤه (Burns, et al, 1997) بدراسة فحصت العلاقة بين كل من السلوك المشكل وعناد الطفل، وضطراب الانتباه لدى الأطفال، وقد أوضحت نتائج دراستهم أن هناك علاقة ارتباطية موجبة بين السلوك المشكل وعناد الطفل. بمعنى أن الطفل يزداد عناده ومعارضته للآخرين، وعدم الإذعان لأوامرهم وتعليماتهم كلما زاد لديه عدد وحدة السلوكيات المشكلة، كما بينت النتائج أيضا أن هذه السلوكيات المشكلة تتلازم دائما مع أعراض اضطراب الانتباه وكأنها عرض يميزه [2].

كما ذكر (Jean- Nayebi Charles, 2006 , p24): توجد اضطرابات العناد لدى 40% من حالات فرط النشاط الحركي، أما اضطرابات التصرف فتمثل 20% من حالات فرط النشاط، وحوالي 7% من أطفال فرط النشاط الحركي تظهر عليهم العرات–les tics، أو متلازمة Gills

---

[1]- فاروق مصطفى، مرجع سابق، ص 159.

[2]- محمد بدر، السيد علي، مرجع سابق، ص 61- 62.

de la tourette، و70% ممن لديهم هذه المتلازمة يعانون من فرط النشاط الحركي كاضطراب مصاحب [1].

2.4.الاضطرابات الانفعالية:

كثيرا ما يتلازم اضطراب الانتباه لدى الأطفال بالاضطرابات الانفعالية خاصة القلق والاكتئاب، ولقد بين بيدرمان وزملاؤه (Biederman, et al, 1991) أن هناك نسبة تصل إلى 75% من الأطفال المصابين باضطراب الانتباه لديهم اكتئاب، و 25% منهم لديهم قلق عصابي [2].

و انخفاض القدرة على تحمل الاحباط، والانفجارات المزاجية والنزوع إلى السيطرة وعدم الطاعة والإلحاح المتكرر على الطلبات، والتقلبات المزاجية والسلوك الفوضوي والكآبة، واضطرابات المزاج والقلق واضطرابات التواصل [3].

كما أكد (Jean- Nayebi Charles, 2006, p24) على أن 23% من أطفال فرط النشاط الحركي تتطور لديهم اضطرابات ثنائية القطب- troubles bipolaires الهوس الاكتئابي (maniaco-dépression) في مقابل 2 % من المجتمع الضابط، كما لا ينبغي تجاهل وجود الاضطرابات الانفعالية مصاحبة لفرط النشاط الحركي بنسبة (10-20%) [4].

ولقد أجرى نوسباوم وزملاؤه (Nussbaum, et al, 1988) دراسة استهدفت التعرف على المشكلات النفسية والاجتماعية التي تلازم اضطراب الانتباه لدى الأطفال، وقد أسفرت نتائج دراستهم على أن السلوكيات غير المقبولة التي يقوم بها هؤلاء الأطفال خاصة فرط النشاط الحركي

---

[1] – Jean- Nayebi, CHarles . l' hyper activité infantile en 90 questions. éditions retz. paris. (2006) , p 24.

[2]- محمد بدر، السيد علي، مرجع سابق، ص 62.

[3]- فاروق مصطفى، مرجع سابق، ص 159.

[4] – Jean- Nayebi, CH. LocL cit. p 24.

والاندفاع تؤدي إلى رفضهم الاجتماعي من الأقران، وأن هذا الرفض الاجتماعي يؤدي إلى عزلتهم الاجتماعية ولذلك فإنهم دائما يشعرون بالوحدة النفسية والقلق والاكتئاب [1] .

3.4.اضطرابات النوم:

وتتمثل في كثرة الحركة والتقلب أثناء النوم، والنوم القلق وكثرة الاستيقاظ أثناء النوم [2].

ولقد قام بال وزملاؤه (Ball, et al, 1997) بدراسة كان هدفها التعرف على طريقة النوم لدى الأطفال المصابين باضطراب الانتباه، وقد بينت نتائج دراستهم أن هؤلاء الأطفال كثيرو الحركة والتقلب أثناء نومهم، لدرجة أن الباحثين قد شبهوا فراشهم بحلبة المصارعة، كما أوضحت النتائج أيضا أن هؤلاء الأطفال يكونون قلقين في نومهم ويستيقظون كثيرا أثناء النوم مما يجعلهم يشعرون دائما بالإرهاق، كذلك قام شيرفن وزملاؤه (Chervin, et al, 1997) بدراسة العلاقة بين اضطراب النوم واضطراب الانتباه لدى الأطفال، وقد تكونت عينة دراستهم من مجموعتين من الأطفال الأولى تعاني من اضطراب الانتباه، والثانية تعاني من اضطرابات نفسية فقط، وقد بينت نتائج هذه الدراسة أن اضطراب النوم ينتشر بين 81% من الأطفال الذين يعانون من اضطراب الانتباه، كما أنه ينتشر أيضا بين 25% من الأطفال الذين يعانون من اضطرابات نفسية فقط [3].

4.4.عدم القدرة على التوافق الاجتماعي:

حيث يرفض اتباع القواعد التي تحكم التعامل مع الآخرين، أو المتبعة في نشاط معين، والقيام بسلوكيات غير مرغوبة [4].

---

[1]– محمد بدر، السيد علي، مرجع سابق، ص 62– 63.

[2]– فاروق مصطفى، مرجع سابق، ص 159.

[3]– محمد بدر، السيد علي، المرجع نفسه، ص 65.

[4]– فاروق مصطفى، المرجع نفسه، ص 159.

وقد قام جونستون وفريمان (Jonston et Freamamn, 1997) بدراسة العلاقة بين تفاعل الوالدين والسلوك المشكل لدى أطفالهم الذين يعانون من اضطراب الانتباه، وقد أوضحت هذه الدراسة في نتائجها أن تفاعل الوالدين السلبي مع أطفالهم الذين يعانون من هذا الاضطراب يكمن وراء السلوك المشكل لدى هؤلاء الأطفال.

كذلك أجرت ليندا (Linda, 1994) دراسة استهدفت تنمية مهارة التفاعل الاجتماعي لدى عينة من تلاميذ المرحلة الابتدائية الذين يعانون من اضطراب الانتباه، وكان الأطفال في عينة الدراسة يعانون من اضطرابات انفعالية شديدة تصاحب اضطراب الانتباه، وقد أوضحت الباحثة في نتائج دراستها أنها تمكنت من تعديل معظم السلوكيات غير المرغوبة لدى هؤلاء الأطفال، وإكسابهم مهارات التفاعل الاجتماعي الإيجابي [1].

5.4. المشكلات التعليمية والمهنية:

تنتشر صعوبات التعلم بين الأطفال الذين يعانون من اضطراب الانتباه حيث إن معظمها قد يرجع إما لعدم قدرتهم على القراءة الشاملة للمادة المقروءة، أو لأنهم يعانون من اضطرب اللغة، وهذا ما بينته نتائج الدراسات السابقة [2].

وقد ذكر (فاروق مصطفى، 2011، ص59) بأن من بين الاضطرابات المصاحبة لفرط النشاط ما يلي :

- صعوبات التعلم، وانخفاض في الأداء الأكاديمي والانجاز المدرسي والمشكلات مع المعلمين والزملاء والسلطات المدرسية.

---

[1]– محمد بدر، السيد علي، مرجع سابق، ص 66– 67.

[2]– محمد بدر، السيد علي، المرجع نفسه، ص 71.

- التأخر الدراسي نتيجة كثرة النسيان، شرود الذهن، ضعف القدرة على التفكير، الاستجابة الخاطئة، ضعف القدرة على فهم المعلومات، الكتابة الرديئة، تجنب الموقف التعليمي أي ليست لديه دافعية للتعلم.
- انخفاض الأداء على المهام التي تتطلب انتباه، وانخفاض أدائهم على مقاييس الذكاء بشكل نسبي..
- ضعف الأداء المهني والمشاركة في الأعمال المنزلية [1].

ولقد قام كافانو وزملاؤه (Cavanaugh, et al, 1997) كما في (محمد بدر، السيد علي، 1999،ص72) بدراسة العلاقة بين صعوبات التعلم بصفة عامة، واضطراب الانتباه لدى الأطفال، وقد بينت نتائج دراستهم أن هناك علاقة ارتباطية موجبة بين صعوبات التعلم وهذا الاضطراب، كما أوضحت النتائج أيضا أن صعوبات التعلم تنتشر بين 30% من الأطفال الذين يعانون من هذا الاضطراب [2]. انظر جدول رقم (04) [3].

جدول رقم (04): يمثل النسب المئوية للاضطرابات المصاحبة لفرط النشاط الحركي المصحوب بنقص الانتباه

Troubles	pourcentage
Trouble oppositionnel avec provocation	30-50
Trouble du comportement	25
Trouble de l'humeur	18
Trouble anxieux	25
Trouble d' apprentissage	15-60

[1]- فاروق مصطفى، مرجع سابق، ص 59.

[2]- محمد بدر، السيد علي، مرجع سابق، ص 72.

[3] -Jean- Nayebi, CH. Loc. cit. p 24.

5.أسباب فرط النشاط الحركي المصحوب بنقص الانتباه:

حاولت نظريات متعددة تفسير النشاط الزائد وتحديد أسبابه، وتشير تلك النظريات إلى جملة من الأسباب المفترضة للنشاط الزائد، ونظرا لإخفاق نتائج الدراسات التربوية في دعم أي من الأسباب المفترضة، فقد توجه الباحثون إلى الاعتقاد بأن النشاط الزائد ليس نتيجة عامل واحد، بل هو نتاج عدة عوامل تتفاعل مع بعضها مشكلة هذا الاضطراب [1] ، ومن هذه العوامل:

1.5.العامل الوراثي:

تلعب دورا هاما في إصابة الأطفال باضطراب الانتباه وذلك إما بطريقة مباشرة من خلال نقل المورثات التي تحملها الخلية التناسلية لعوامل وراثية خاصة بتلف أو بضعف بعض المراكز العصبية المسؤولة عن الانتباه بالمخ، وإما بطريقة غير مباشرة من خلال نقل هذه المورثات لعيوب تكوينية تؤدي إلى تلف أنسجة المخ حيث تؤدي إلى ضعف نموه بما في ذلك المراكز العصبية الخاصة بالانتباه [2].

وبالرغم من الأدلة العلمية غير القاطعة حول أثر العوامل الوراثية في تطور اضطراب فرط النشاط الحركي المصحوب بنقص الانتباه، إلا أن بعض نتائج الدراسات أشارت إلى وجود أثر للعوامل الجينية والتكوينية [3] ، فلقد أكد (Lecomte et poissant, 2009) أن ما نسبته 73% من حالات فرط النشاط الحركي ترجع في الأصل إلى عوامل جينية، وأن ما نسبته 24% فقط من حالات فرط النشاط ترجع إلى عوامل بيئية [4].

---

[1]– أحمد يحي، مرجع سابق، ص 180– 181.

[2]– محمد بدر، السيد علي، مرجع سابق، ص 39– 40.

[3]– فاروق مصطفى، مرجع سابق، 160.

[4] – Anciaux, V. et al. l' hyper activité les prises en charge neuropsychologiques et psychoéducative. édition de Boeck. Paris. (2013), p 19.

وقد استخدم الباحثون حسب (القمش مصطفى، المعايطة خليل، 2009 ، ص195) طريقتين رئيسيتين للتعرف على الأسس الجينية للنشاط الزائد وهما:

- دراسة الأقارب من الدرجة الأولى.
- دراسة التوائم.

1.1.5.دراسة الأقارب من الدرجة الأولى:

فقد لمحت إلى أن النشاط الزائد اضطراب أسري ينتقل إلى الأبناء من الآباء، وعلى وجه التحديد تشير النتائج عموما إلى أن والدي الأطفال الذين يعانون من النشاط الزائد غالبا ما يكونا قد عانيا من الاضطراب ذاته في طفولتهما، وقد خلص جونسون من تحليل دراسات الأقارب إلى القول:" بشكل عام تؤكد الدراسات التي أجريت على الأقارب أن النشاط الزائد اضطراب أسري ينتقل من جيل إلى جيل، أما طريقة انتقال النشاط الزائد وراثيا فهي لا تزال غير معروفة" [1].

ولقد بينت العديد من الدراسات العلمية الحديثة أن 50% تقريبا من الأطفال المصابين باضطراب الانتباه يوجد في أسرهم من يعاني أيضا من هذا الاضطراب (neuvill, 1995) [2].

وحسب (بطرس حافظ بطرس ، ص 138-139) يعتبر العلماء العوامل الأكثر أهمية للنشاط الزائد هي العوامل الوراثية، حيث تنتشر مشكلة النشاط الزائد بشكل ملحوظ بين الأسر، فلقد لاحظوا أثناء دراسة 10 حالات من ذوي النشاط الزائد أن هناك 8 حالات منها كان هذا الخلل متوارث فيها أي بنسبة 80% من الحالات، ويوجد احتمال بنسبة 50% أن يكون أحد أو كلا الوالدين يعاني منه

---

[1]- القمش، المعايطة، مرجع سابق، 195.

[2]- محمد بدر، السيد علي، مرجع سابق، ص 40.

أيضا، أما الحالتين الباقيتين، فقد كانت الحالة ترجع لأسباب أخرى، مثل تدخين الأم أو إدمانها للكحوليات، أو تعرضها للتدخين السلبي أثناء فترة الحمل [1].

وقد أكدت دراسة (Barkley, 2007 , Bélanger, 2008) على أن الدراسات للأطفال المتبنين وحتى التوائم منهم، بينت أن الأطفال المتبنين المصابين بهذا الاضطراب تظهر لديهم أعراض هي موجودة عند آبائهم البيولوجيين، على حساب الآباء المتبنين لهم، ولقد أكد باركلي (Barkley, 1997) كما في (Anciaux, et al, 2013, p 19) أن 25% من الأباء ممن لديهم أطفال يعانون من فرط النشاط، هم أنفسهم يعانون من هذا الاضطراب، وأن نسبة الأمهات ما بين 17 و 25 %، وأن نسبة الإخوة والأخوات تصل إلى 30 % [2].

كما أظهرت نتائج الدراسات الأخرى احتمالية إصابة الأطفال بهذا الاضطراب بشكل أكبر إذا كان أحد والديهم مصابا بهذا الاضطراب، وهو أكثر انتشارا لدى الأقارب الذين يسود لديهم هذا الاضطراب [3].

و أكد باركلي(Barkley 2007) كما في(Anciaux, et al, 2013, p19-20) أنه إذا كان أحد الوالديـــن يعاني من فرط النشاط الحركـــي، فإن نسبة إصابة الطفل بهذا الاضطراب تكون بين 40 و 57 %، وحسب ودون (Wodon, 2009) تقدر نسبـــة العوامل الوراثيـــة التي تؤدي إلى ظهور هذا الاضطراب بين 70 و 90% [4].

---

[1]- بطرس حافظ، مرجع سابق، ص 138- 139.

[2] – Anciaux,V. et al. Loc. cit. p 19- 20.

[3]- فاروق مصطفى، مرجع سابق، ص 160.

[4] – Anciaux, V.et al. Loc. cit. p 19- 20.

2.1.5.دراسة التوائم: أظهرت نتائج دراسة جيودمان و ستيفنسون (1989) الأثر الواضح للعوامل الجينية الوراثية في هذه الظاهرة، حيث تبين أن التوائم المتماثلة كانت أكثر تعرضا للإصابة بهذا الاضطراب من التوائم غير المتماثلة [1].

كما أكد (Kaplan, et al, 1994) كما في(محمد بدر، السيد علي، 1999، ص40) أن معدل انتشاره يكون مرتفعا لدى الأطفال التوائم عنه لدى الأطفال غير التوائم، كما أن معدل انتشاره لدى التوائم يكون مرتفعا بين التوائم المتشابهة التي تأتي من إخصاب بويضة واحدة في رحم الأم عنه بين التوائم غير المتشابهة التي تأتي من إخصاب بويضتين في رحم الأم [2].

وذكر (Lecomte et poissant, 2009) في التوائم من بويضة واحدة، أن احتمال 75% أن يكون كلا الطفلين مصاب بهذا الاضطراب إذا شخص عند أحدهما [3].

2.5.العوامل العضوية البيولوجية: ويتبنى هذا التوجه أصحاب النظرية البيولوجية فحسب (عبد الحليم عبد ربه، 2014،ص31) ترجع هذه النظرية النشاط الزائد إلى عوامل وراثية أو بيولوجية نتيجة خلل في وظائف المخ أو تغيرات أو تسمم حمل نتج عنه عدم الاتزان الكميائي الحيوي، واضطراب نشاط ووظيفة الجهاز العصبي المركزي، ولذلك تستخدم العقاقير والجراحة والتمارين لخلايا المخ في سبيل علاج هذه المشكلة [4].

وأشارت معظم الأبحاث والدراسات إلى أن الأطفال ذوي النشاط الزائد، قد يعود الاضطراب لديهم لأسباب عضوية ومنها [5] :

---

[1]– فاروق مصطفى، مرجع سابق، ص 160.

[2]–محمد بدر، السيد علي، مرجع سابق، ص 40.

[3] – Anciaux,V. et al. Loc. cit. p 20.

[4]– عبد الحليم عبد ربه، مرجع سابق، ص 31.

[5]– بطرس حافظ، مرجع سابق، ص 139.

1.2.5. تلف المخ: حسب (Barkley, 2007) كما في (Anciaux, et al, 2013, p21) تعتبر فرضية " الدماغ التالف" واحدة من الفرضيات الأولى التي ترجع سبب فرط النشاط إلى التلف الدماغي [1]، وحسب (أحمد يحيى، 2000 ، ص181) أشارت مجموعة من الدراسات إلى أن الأطفال الذين يظهرون نشاطا زائدا هم أطفال تعرضوا أكثر من غيرهم للعوامل التي قد تسبب تلفا دماغيا [2].

ولكن الدراسات من جهة أخرى لا تقدم أدلة علمية قاطعة على ذلك، فليس كل من لديه تلف دماغي يعاني من النشاط الزائد، وليس كل من لديه نشاط زائد يعاني من تلف دماغي واضح [3].

وحسب (Bélanger, 2008) كما في (Anciaux, et al, 2013 , p21) يقدر نسبة الأشخاص الذين يعانون من هذا الاضطراب بعد صدمة أو إصابة دماغية في الفصوص الجبهية ب 5% [4].

وقد ذهب كل من نوسلوم وبيجلر (Nussloum et Bigler, 1990) كما في (محمد بدر،السيد علي، 1999،ص 38) إلى أن الفص الجبهي الأيمن هو المسؤول عن القدرة على التركيز والاندفاع وتأخر الاستجابة والتردد في اتخاذ القرارات، وقد برهنا على صحة اعتقادهما هذا بأن أحد الشخصيات البارزة في المجتمع الأمريكي قد أصيب بطلق ناري في جبهته عندما تعرض لمحاولة اغتيال عام 1981، ورغم أنه قد تم علاجه وشفي تماما إلا أنه ظل طيلة حياته يعاني من ضعف القدرة على التركيز والاندفاع، وتأخر الاستجابة والتردد الشديد عند اتخاذ أي قرار حتى لو كان بسيطا [5].

---

[1] – Anciaux, V.et al. Loc. cit. p 21.

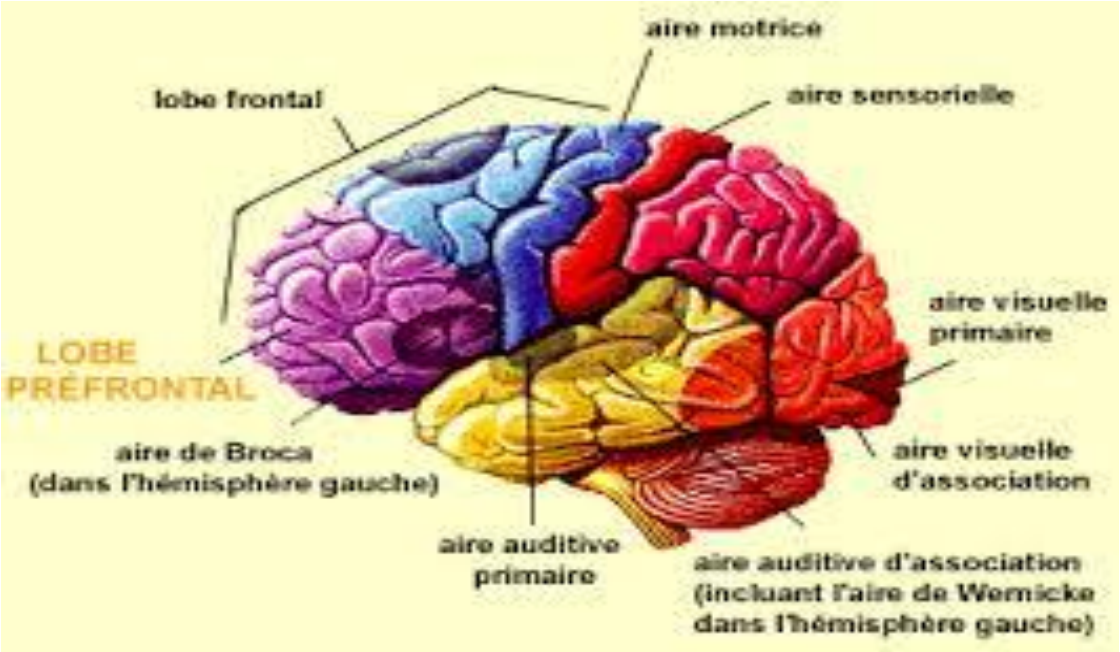
[2]– أحمد يحي، مرجع سابق، ص 181.

[3]– القمش، المعايطة، مرجع سابق، ص 195– 196.

[4] – Anciaux, V.et al. Loc. cit. p 21.

[5]– محمد بدر، السيد علي، مرجع سابق، ص 38.

وحسب(Barkley, 1997) تكون الإصابة بالتحديد في القشرة ما قبل حركية(cortex préfrontal) [1]. انظر صورة رقم (05).



صورة رقم (05): توضح فصوص المخ بالإضافة إلى القشرة ماقبل الحركية

http://lecerveau.mcgill.ca/flash/d/d_07/d_07_cr/d_07_cr_tra/d_07_cr_tra.

وحسب (الخطيب، 1993) فإن هنالك دراسات أخرى وجدت أن النشاط الزائد ليس عرضا ضروريا أو شائعا من أعراض التلف الدماغي[2].

2.2.5. النواقل العصبية:

حسب (Tucker et Williamson, 1984) كما في (محمد بدر والسيد علي، 1999، ص38) إن الناقلات العصبية للمخ عبارة عن قواعد كيميائية، تعمل على نقل الإشارات العصبية بين المراكز العصبية المختلفة بالمخ، ويرى العلماء أن اختلال التوازن الكيميائي لهذه الناقلات العصبية يؤدي إلى اضطراب ميكانيزم الانتباه، فتضعف قدرة الفرد على الانتباه والتركيز والحرص من

---

[1] – Anciaux, V.et al. Loc. cit. p 21.

[2]– أحمد يحي، مرجع سابق، ص 181.

المخاطر ويزداد نشاطه الحركي، ولذلك فإن العلاج الكيميائي الذي يستخدمه الأطباء مثل الدوبامين Dopamine، والنور ايبنفرين NorEpinephrine يعمل على إعادة التوازن الكيميائي لهذه الناقلات العصبية، وعلاج اضطراب الانتباه وفرط النشاط الحركي [1].

وتجدر الإشارة هنا إلى أنه في دراسة أجراها (Satterfield, 1974) أوضحت أن الأطفال الذين يعانون من النشاط الزائد يظهر لديهم اضطرابات في تخطيط الدماغ تفوق بكثير تلك التي تظهر لدى الأطفال العاديين [2].

وحسب (Bélanger, 2008 ; fisher et al, 2002) فإن من الجينات المنتقلة وراثيا الجينات الخاصة بإنتاج و استقبال واسترداد الدوبامين و السيروتونين و النور أدرينالين [3].

3.2.5. الخلل الوظيفي للمخ:

إن شبكة المخ عبارة عن قواعد كيميائية تمتد من جذع المخ Brainstorm حتى المخيخ Cerebrum، وهي تعمل على تنمية القدرة الانتباهية لدى الفرد، وتوجيه الانتباه نحو المنبه الرئيسي وانتقاله من بين المنبهات الدخيلة (عملية التصفية والترشيح للمنبهات)، كما تعمل أيضا على رفع مستوى الوعي والحرص من المخاطر، أما إذا اختل نظام التنشيط الشبكي للمخ، فإنه سوف يؤدي إلى اختلال وظائفه، ولذلك يصاب الفرد باضطراب الانتباه [4] .

وحسب (عبد الحليم عبد ربه، 2014،ص36) بينت الدراسات العصبية النفسية أن من يعانون من إصابات في الفص الجبهيlobe frontal، خصوصا في المنطقة الأمامية الجبهية من قشرة الدماغ cortexpréfrontal يرجح وجود إعاقات لديهم في الوظائف التنفيذية، وإدامة اليقظة، ومنع

---

[1]– محمد بدر، السيد علي، مرجع سابق، ص 38.

[2]– القمش، المعايطة، مرجع سابق، ص 196.

[3]– Anciaux, V.et al. Loc. cit. p 21.

[4]– محمد بدر، السيد علي، المرجع نفسه، 39.

الاستجابة، وقد أدت التشابهات بين هذه المشكلات ومشكلات الأفراد المصابين بعجز الانتباه وفرط الحركة إلى افتراض أن اضطراب نقص الانتباه وفرط الحركة يمثل شكلا من أشكال الخلل الوظيفي للفص الجبهي [1].

وحسب (Bélanger, 2008) كما في (Anciaux, et al, 2013 , p20) فإن الفرضية ترجع سبب فرط النشاط إلى خلل وظيفي في بعض المناطق الدماغية: الفصوص الجبهية و القشرة ماقبل حركية، كما لوحظ حسب دراسة (Bélanger, 2008 ; Wodon , 2009) انخفاض في تدفق الدم لهذه المناطق بالأخص الجهة ماقبل حركية.

وحسب (Grodzinsky et Diamond , 1992 ; Keling et al, 2008) كما في (Anciaux Valentine, et al, 2013, p21) أكدت التقنيات الحديثة للتصوير الطبي للدماغ أن بعض المناطق الدماغية تكون صغيرة عند أطفال فرط النشاط الحركي، وأن عملية استقلاب الغلوكوز في الدماغ حسب (Bélanger, 2008 ; Wodon, 2009) تكون ضعيفة [2].

وحسب (عبد الحليم عبد ربه، 2014،ص36) كشفت الدراسات التجريبية التي تستخدم التصوير بالرنين المغناطيسي IRM لقياس مقدار المناطق الدماغية المعنية عن وجود فروقات دقيقة بين أدمغة الأفراد المصابين باضطراب نقص الانتباه وفرط الحركة وغير المصابين به، كما كشفت دراسات المسح الطبقي عن طريق انبعاث اللبوزترون PET أن الأفراد الذين يعانون من اضطراب نقص الانتباه وفرط الحركة يتناقص لديهم تأيض الجلوكوز في الفصوص الجبهية والجدارية والصدغية من القشرة الدماغية [3].

---

[1]– عبد الحليم عبد ربه، مرجع سابق، ص 36.

[2]– Anciaux, V.et al. Loc. cit. p 20 – 21.

[3]– عبد الحليم عبد ربه، مرجع سابق، ص 36.

وحسب (Barkley, 2007) يمكن افتراض وجود علاقة بين الاستقلاب الضعيف في الدماغ في الفص الجبهي ودرجة شدة فرط النشاط الحركي المراهقين ذوو اضطراب فرط النشاط الحركي، إلا أنه لم يتم لحد الآن تأكيد هذه الفرضية [1].

3.5. العوامل النفسية والاجتماعية:

اتجه بعض الباحثين وعلماء النفس والتربية إلى بحث الأسباب الحقيقية التي تكمن وراء مشكلة زيادة النشاط وانتشارها بين الأطفال، حيث أظهرت الدراسات أن النشاط الزائد يتزايد بين الأطفال كلما زادت الاضطرابات الأسرية لهؤلاء الأطفال، وفي رأيهم أن الكثير من الأطفال يعانون من النشاط الزائد بسبب الظروف الاجتماعية والنفسية المحيطة بهم، مثل القلق، الإحباط، المعاملات الأسرية السلبية والظروف الاجتماعية المتعارضة في الأسرة والمدرسة ومنها [2] :

1.3.5. المزاج: قد تقود المشكلات في المزاج لدى الأطفال إلى اضطرابات سلوكية أكثر صعوبة، وخاصة عندما يمتعض الوالدان من التهيج الإضافي الذي قد يسببه هؤلاء الأطفال، فالنشاط الزائد لدى الطفل هو طريقة للدفاع عن الذات في وجه الرفض، وبالتالي انخفاض تقدير الذات، وزيادة مستوى التهيج لدى الطفل، ومع الاعتقاد بدور أنماط المزاجية في إحداث سلوك النشاط الزائد لدى الطفل، فإن المزاج بمفرده لا يحدث سلوك النشاط الزائد [3].

2.3.5. أنماط التنشئة الأسرية:

فالبيئة الأسرية التي تعرض الأطفال لضغوط لا يستطيعون احتمالها قد تسبب النشاط الزائد [4].

---

[1] – Anciaux, V.et al. Loc. cit. p 21.

[2]– بطرس حافظ، مرجع سابق، ص 139.

[3]– أحمد يحي، مرجع سابق، ص 181.

[4]– القمش، المعايطة، مرجع سابق، ص 196.

وحسب(محمود حمودة، 1991، ص205) فالأسرة غير المستقرة من الناحية الاقتصادية والاجتماعية والنفسية يكون أطفالها أكثر عرضة للنشاط الزائد، ومن دلائل عدم الاستقرار مرض أحد الوالدين، أو إدمان الوالد للمخدرات أو طلاق الوالدين، أو سفر أحدهما أو وفاته، أو سوء الانسجام الأسري أو النزاعات بين أفراد الأسرة والتصدع الأسري، أو الظروف الاقتصادية السيئة[1].

ويرى بتلهايم (Bettelheim 1973) أن النشاط المفرط يظهر حين يتزاوج الإستعداد للإصابة باضطراب ADHD مع التنشئة الاجتماعية السيئة من الوالدين، فالطفل الذي لديه الاستعداد للنشاط المفرط وتقلب المزاج يشعر بالتوتر أكثر من خلال الأم التي تصبح رافضة له، وغير صابرة بسهولة، ويعجز الطفل عن التوافق مع متطلبات الطاعة للأم فتصبح الأم أكثر سلبية ورفضا، وتصبح علاقة الأم بالطفل أرضا للمعركة، ومع اكتساب الطفل لذلك النمط المزعج الذي يتسم بعدم الطاعة فإنه لا يستطيع التعامل مع متطلبات المدرسة، ويدخل سلوك الطفل في صراع مع قواعد الصف الدراسي [2].

ولقد أوضحت دراسة (Louise et liarino, 2003) كما في (فاروق مصطفى، 2011، ص161-162) عن أثر التنشئة الاجتماعية في ظهور النشاط الزائد لدى الأطفال ما قبل المدرسة، وذلك عن طريق مقارنة عينة قوامها 33 طفل من أطفال الحضانة والذين يعانون من النشاط الزائد، وتم تقييم الأمهات والأطفال في المنزل عن طريق مجموعة من اللقاءات، ومجموعة أسئلة للأب، وقياسات وملاحظات عن التربية و العوامل الأسرية، وتوصلت الدراسة إلى أن الترابط بين الطفل وأبويه يحد من النشاط الزائد، والتفاعل القليل بين الطفل وأمه من الإسهامات التي تزيد

---

[1]- فاروق مصطفى، مرجع سابق، ص 162.

[2]- عبد الحليم عبد ربه، مرجع سابق، 33.

النشاط الزائد، مما يتضح أن الطريقة التي يتعامل بها الوالدان وكيفيتها هي التي ربما تكون السبب الرئيسي في النشاط الزائد [1].

إن النظرية السلوكية لفرط النشاط تشير إلى أن هذا السلوك المضطرب يعتبر نمطا من الاستجابة الخاطئة أو غير السوية المتعلمة، والمرتبطة بمثيرات منفردة يحتفظ بها الفرد ويستخدمها في تجنب مواقف أخرى غير مرغوبة، كما يرى أصحاب هذه النظرية أن جميع أنواع السلوك هي محصلة مكونات البيئة والظروف الاجتماعية المحيطة بالفرد، ويشير هؤلاء العلماء إلى المشكلات السلوكية، وهي نوع من أنواع السلوك غير السوي تحدث نتيجة لخبرات مر بها الفرد، واستنادا لهذه النظرية فإن المشكلات السلوكية ومن بينها مشكلة النشاط الزائد التي يعاني منها الأطفال ترجع إلى الظروف البيئية المحيطة بهم، وإلى العوامل الاجتماعية والنفسية غير المواتية التي مروا بها خلال عملية التنشئة الاجتماعية سواء في البيت أو المدرسة [2].

3.3.5. سوء المعاملة الوالدية: فحسب (Anastopoulos, et al, 1992) و (Mash, et Hohanston, 1990) إن الطفل يحتاج إلى الحب والقبول والدفئ العاطفي من والديه مثل حاجته إلى الغذاء والكساء، ولذلك فإن أساليب المعاملة الوالدية الصحيحة التي يشعر الطفل منها بالاهتمام والحب من والديه تؤدي إلى توافقه النفسي والاجتماعي، أما أساليب المعاملة الوالدية الخاطئة التي تتسم بالرفض الصريح أو المقنع، والإهمال واللامبالاة بالطفل، والعقاب البدني أو النفسي الشديد، والتي يشعر الطفل منها بأنه منبوذ وغير مرغوب فيه وكأنه من سقط المتاع فإنها تؤدي إلى إصابته باضطراب الانتباه [3].

---

[1]- فاروق مصطفى، مرجع سابق، ص 161- 162.

[2]- عبد الحليم عبد ربه، مرجع سابق، 30.

[3]- محمد بدر، السيد علي، مرجع سابق، ص 43.

وهذا يتفق مع رأي (أندرسون وآخرون، 1994) حيث يرى أن درجة السلبية وعداوة الأم الموجهة نحو طفلها الذي يعاني من اضطراب نقص الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد أظهرت مستويات عالية من السلوك الظاهري المعادي للمجتمع من جانب هؤلاء الأطفال [1].

وهذا ما ذهبت إليه نظرية التحليل النفسي فحسب (عبد الحليم عبد ربه، 2014،ص29) ترى هذه النظرية أن مسؤولية ذلك السلوك تقع على عاتق الوالدين حيث قد يتسببان في كثير من مشاعر الإحباط لدى الطفل، أو يعلمان الطفل كيف يسمو ويحول ذلك السلوك إلى شيء بناء وتوجيه طاقة النشاط إلى الرياضة والتي تعمل على تنفيس وتفريغ ذلك النشاط، وتؤكد النظرية على أهمية الجهاز النفسي وتوازنه، فاضطراب (الهو) مثلا يؤدي إلى أن يكون الفرد مندفعا ومتسرعا لأن (الأنا) لديه قاصرة، وهذا ينتج عن أسلوب خاطئ في التربية، أو خبرة مؤلمة ترتب عليها عيب أو اضطراب في تكوين وظيفة (الأنا) و(الأنا الأعلى) [2].

ولقد قام باركلي وزملاؤه (Barkley, et al, 1983) بدراسة استهدفت فحص العلاقة بين أسلوب المعاملة الوالدية وإصابة الطفل باضطراب الانتباه، وقد أوضحت نتائج دراستهم أن أساليب المعاملة الوالدية الخاطئة التي يشعر الطفل منها بالإهمال والرفض من قبل والديه تؤدي إلى إصابته باضطراب الانتباه [3].

ولقد أوضحت دراسة جورج ديبول (Dupaul George, 2001) أن الأطفال الصغار الذين يعانون من اضطراب النشاط الزائد وقصور الانتباه أظهروا مشاكل سلوكية أكثر وكانوا اجتماعيا

---

[1]- عبد الحليم عبد ربه، مرجع سابق، ص 33- 34.

[2]- عبد الحليم عبد ربه، المرجع نفسه، ص 29.

[3]- محمد بدر، السيد علي، مرجع سابق، ص 43.

أقل مهارة من أطفال المجموعة الضابطة (العاديين)، وآباؤهم يعانون من ضغط أكثر، وأظهر الأطفال سلوكا غير لائق وغير مستجيب [1].

كذلك يرى (باركلي وكارلسون ودولارد، 1985) أن علاقة الوالد بالطفل علاقة ثنائية الاتجاه حيث أن سلوك كل منهما تحدده أفعال وردود أفعال الآخر، وفي حين أن والدي الأطفال مفرطي النشاط يعطونهم المزيد من الأوامر والتفاعلات السلبية، نجد أن الأطفال أقل انصياعا وأكثر سلبية في تفاعلاتهم مع والديهم [2].

وكذلك قام كابلان وزملاؤه (Kaplan, et al, 1994) بدراسة كان هدفها التعرف على طبيعة العلاقة بين الحرمان العاطفي من الوالدين وإصابة أبنائهم الأطفال باضطراب الانتباه، وقد تكونت عينة دراستهم من أطفال يعيشون في مؤسسات إيداع نتيجة لتصدع أسرهم، وأطفال يعيشون في البيئة الطبيعية مع أسرهم، وقد أظهرت نتائج هذه الدراسة أن اضطراب الانتباه يرتفع لدى الأطفال المودعين بمؤسسات الإيداع مقارنة بالأطفال الذين يعيشون مع أسرهم مما يدل على أن الحرمان العاطفي من الوالدين الذي ينجم عن التفكك الأسري يؤدي إلى إصابة الطفل باضطراب الانتباه [3].

4.3.5. التعزيز: قد يؤدي التعزيز الاجتماعي إلى تطور النشاط الزائد أو إلى استمراريته، ففي مرحلة ما قبل المدرسة، يحظى نشاط الطفل بانتباه الآخرين الراشدين وقد يتم تعزيزه، والمشكلة هنا عندما ينتقل هذا الطفل إلى المدرسة وتفرض عليه القيود والتعليمات، فالطفل في هذه الحالة لم يعتد على هذا الموقف، ومن هنا يصبح أكثر نشاطا ليحظى بالتعزيز الاجتماعي الذي كان يحصل عليه

---

[1]- فاروق مصطفى، مرجع سابق، ص 162.

[2]- عبد الحليم عبد ربه، مرجع سابق، ص 34.

[3]- محمد بدر، السيد علي، مرجع سابق، ص 43- 44.

في مرحلة ما قبل المدرسة، ولسوء الحظ، فإن الطفل قد يحظى فعلا بالتعزيز عندما يكون نشطا في غرفة الصف، مما يؤدي بدوره إلى زيادة مستوى النشاط الزائد لديه [1].

5.3.5. النمذجة:(التعلم بالملاحظة) بمعنى أن العلماء يعتقدون أن الطفل يتعلم النشاط الزائد من خلال الملاحظة للوالدين وأفراد الأسرة الآخرين [2].

وحسب (أحمد يحيى، 2000،ص 182) أشارت نتائج الدراسات إلى أن الطفل الأقل نشاطا يزيد مستوى نشاطه ويصبح قريبا من الطفل الأكثر نشاطا، وقد يكون الوالدان بمثابة نموذج لمستوى نشاط الطفل، وقد يعملان على تعزيزه [3].

وتؤكد نظرية التعلم الاجتماعي أن الطفل يتعلم الكثير من الاستجابات عن طريق الملاحظة والنموذج المحتذى الذي يختلط به الطفل أو ما يراه عبر وسائل الإعلام، خاصة النماذج التي تتلقى إثابة وتعزيز أو أنها لا تتعرض للتوبيخ أو العقاب على سلوكها غير المرغوب، أو لواقع عقاب متذبذب في الاستخدام، أو وقوعه متأخرا لوقوع السلوك غير المرغوب أو نتيجة عدم وجود البديل للسلوك الذي عوقب من أجله، وتأخذ هذه النظرية في اعتبارها عند دراسة سلوك الفرد، بيئته ومجاله الاجتماعي ونوعية التفاعل بينه وبين المتغيرات المحيطة، فلابد مثلا عند النظر إلى ميل الطفل إلى الحركة في الفصل المدرسي ألا ينظر إليه بصورة منفصلة، بل لا بد من معرفة سلوك المحيطين به، من أصحابه وزملائه ووالديه ومعلميه [4].

---

[1]- أحمد يحي، مرجع سابق، ص 182.

[2]- القمش، المعايطة، مرجع سابق، ص 196.

[3]- أحمد يحي، المرجع نفسه، ص 182.

[4]- عبد الحليم عبد ربه، مرجع سابق، ص 29- 30.

4.5. العوامل البيئية:

تلعب العوامل البيئية دورا ليس هينا في إصابة الأطفال باضطراب الانتباه، ويبدأ أثر هذه العوامل البيئية منذ لحظة الإخصاب [1]. ويمكن تقسيمها إلى :

1.4.5. عوامل قبل الولادة: فتعرض الأم أثناء الحمل للإشعاع، أو تناول المخدرات أو الكحوليات أو بعض العقاقير الطبية، أو تعرضها لبعض الأمراض المعدية كالحصبة الألمانية أو الزهري أو الجدري أو السعال الديكي أو غيرها، يؤدي إلى تلف الدماغ بما في ذلك مراكز الانتباه، وهذا التلف يؤدي إلى بعض التشوهات والعيوب الخلقية [2].

وقد أشار (محمد بدر، السيد علي ، 1999، ص40-41) إلى أن الإصابة بهذه الأمراض أو التعرض إلى الإشعاعات في الثلاث أشهر الأولى من الحمل، والإصابة ببعض الأمراض الوراثية والأيضية تؤدي إلى إصابة الجنين بتلف في المخ بما في ذلك المراكز العصبية المسؤولة عن عمليات الانتباه، ولذلك فإن أطفالهم قد يولدون مصابين باضطراب الانتباه أو مهيئين للإصابة به[3].

وحسب (نسيمة داود، نزيه حمدي، 1989) كما في (علي غزال، أحمد محمد، 2014 ،ص43) قد أوضحت العديد من الدراسات أن الحالة الجسمية والعقلية للأم الحامل لها تأثير مباشر على مستوى نشاط الطفل وقدرته على التركيز فيما بعد، ولقد وجد أن الإصابة بالأمراض أثناء الحمل أو

---

[1]- محمد بدر، السيد علي ، مرجع سابق، ص 40.

[2]- فاروق مصطفى، مرجع سابق، ص 161.

[3]- محمد بدر، السيد علي، المرجع نفسه، ص 40- 41.

تعاطي العقاقير أو التعرض للتوتر والقلق الشديد لفترات طويلة، ترتبط كلها بالنشاط الزائد لدى الطفل في السنوات الأولى من العمر [1].

2.4.5. عوامل أثناء الولادة: حسب (محمد بدر، 1999،ص41) هناك بعض العوامل التي تحدث أثناء عملية الولادة تتسبب في إصابة مخ الجنين أو تلف بعض خلاياه مما يؤدي إلى ضعف قدرة المخ على معالجة المعلومات، وينعكس ذلك بدوره على العمليات الخاصة بالانتباه والتحكم في السلوك مما يؤدي إلى الإصابة باضطراب الانتباه، وأهم هذه العوامل ما يلي:

- ضغط الجفت على رأس الجنين عند استخدامه في عملية الولادة خاصة في حالة الولادة المتعسرة.
- إصابة مخ الجنين أو جمجمته أثناء عملية الولادة.
- التفاف الحبل السري أثناء عملية الولادة وتوقف وصول الأكسجين إلى مخ الجنين [2].

3.4.5. عوامل بعد الولادة:

- **الحوادث:** فحسب (الشخص عبد العزيز، السرطاوي زيدان، 1999) فإن إصابة مخ الجنين أثناء الولادة أو إصابة الطفل بعد الميلاد، وفي سنوات طفولته المبكرة بارتجاج في المخ نتيجة حادث، أو ارتطام رأسه بأشياء صلبة، أو وقوعه على رأسه من أماكن مرتفعة أو ضربه على رأسه، مثل هذه الحوادث يمكن أن تؤدي إلى إصابة بعض المراكز العصبية في المخ مما يؤدي إلى فرط النشاط [3].

---

[1]- عبد الفتاح. علي غزال. إبتسام. أحمد محمد. النشاط الزائد. دط . الإسكندرية. دار الجامعة الجديدة الإسكندرية. (2014)، ص 43.

[2]- محمد بدر، السيد علي، مرجع سابق، ص 41.

[3]- علي غزال، أحمد محمد ، مرجع سابق، ص 34.

وحسب دراسة كل من (Tupper, 1987) و (Bigler, 1988) و (Barkley, 1990) و (Brown, et al, 1990) إن إصابة الطفل بارتجاج في المخ نتيجة لتعرضه لحادث، أو لارتطام رأسه بأشياء صلبة، أو وقوعه على رأسه من أماكن مرتفعة أو ضربه على رأسه، تؤدي إلى إصابة بعض المراكز العصبية بالمخ، خاصة المسؤولة عن الانتباه والتركيز، ولذلك فإن الطفل الذي يتعرض لشيء من هذه الأشياء عادة ما يصاب باضطراب الانتباه [1].

- **الأمراض المعدية:** فتعرض الطفل لأي عدوى ميكروبية أو فيروسية كالحمى الشوكية، أو الالتهاب السحائي، أو الحمى القرمزية أو الحصبة الألمانية، يؤدي إلى إصابة المراكز العصبية بالمخ المسؤولة عن الاضطراب [2].

كما أن النشاط الزائد حسب (علي محمود ، السيد فرحات، 2003) قد يكون سببا لتأثر الطفل بفترة مرض أو عودة مضاعفاته التي وجدت عقب الأمراض التي أصيب بها في الطفولة المبكرة، مثل السعال الديكي، والحمى الشوكية والحمى القرمزية، وإصابة الأذن الداخلية، أو إصابة الكليتين، أو الالتهاب الرئوي، وما يحصل عليه الطفل من لقاحات عادية وأمصال قد تكون احتمالا لأحد الالتهابات في المخ [3].

وحسب دراسة كل من (Tupper, 1987) و (Bigler, 1988) و (Barkley, 1990) و (Brown, et al, 1990) فإن إصابة المخ ببعض الأمراض المعدية مثل الحمى الشوكية، والالتهاب السحائي، والحمى القرمزية تؤدي إلى إصابة بعض المراكز العصبية بالمخ، خاصة

---

[1]– محمد بدر، السيد علي، مرجع سابق، ص 41.

[2]– فاروق مصطفى، مرجع سابق، ص 161.

[3]– علي غزال، أحمد محمد، مرجع سابق، 34.

المسؤولة عن الانتباه والتركيز، ولذلك فإن الطفل الذي يتعرض لشيء من هذه الأشياء عادة ما يصاب باضطراب الانتباه [1].

- **التسمم بالتوكسينات:** مثل التسمم بمادة الرصاص، التي تدخل في طلاء لعب الأطفال الخشبية، وطلاء الأقلام الرصاص وغيرها، وعندما تزداد نسبة الرصاص في الدم تتلف بعض الخلايا العصبية المسؤولة عن النشاط الزائد [2].

فحسب (Chadd, 2003) كما في (علي غزال، أحمد محمد، 2014،ص34) فإن زيادة معدل الرصاص في الجسم وغيره من الأسباب الأخرى تؤدي إلى مخاطر الإصابة باضطراب النشاط الزائد بمعدلات ودرجات متفاوتة [3].

كما قام وينيك وزملاؤه (Winneke, et al, 1989) بدراسة هدفت إلى فحص العلاقة بين وجود مادة الرصاص في الدم، وظهور اضطراب الانتباه وفرط النشاط لدى الأطفال، وقد أسفرت نتائج دراستهم على أن هناك علاقة موجبة بين مستوى الرصاص في الدم، ومستوى اضطراب الانتباه، بمعنى أنه كلما زادت نسبة الرصاص في الدم زاد مستوى اضطراب الانتباه وفرط النشاط الحركي لدى الطفل [4].

وحسب (الخطيب، 1993) قد وجدت بعض الدراسات أن وجود نسبة عالية من الرصاص في دم الطفل يؤدي إلى النشاط الزائد وضعف الانتباه والاندفاع، ولا توجد أدلة علمية كافية لدعم هذا الافتراض [5].

---

[1]- محمد بدر، السيد علي، المرجع نفسه، ص 41.
[2]- فاروق مصطفى، مرجع سابق، ص 161.
[3]- علي غزال، أحمد محمد، مرجع سابق، ص 34.
[4]- محمد بدر، السيد علي، مرجع سابق، 42.
[5]- أحمد يحي، مرجع سابق، ص 182.

- **الغذاء:** أثبتت الدراسات أن المواد الحافظة والمواد الكيميائية التي تستخدم في حفظ بعض المواد الغذائية، وكذا الألوان الصناعية التي تحتوي عليها الكثير من الأطعمة ولعب الأطفال وبعض أنواع الحلوى، تؤثر في الجهاز العصبي للأطفال في مرحلة النمو، والتي يتم تناولها بكثرة وانتظام ولفترة طويلة، وكل ذلك يؤدي إلى النشاط الزائد عند الأطفال [1].

وقد توصل فينجولد وآخرون (Feingold, et al, 1976) إلى أن النشاط الزائد له ارتباط بالسلع الغذائية وما يضاف إلى كثير من الأطعمة من نكهات صناعية، وألوان ومواد حافظة وفي بعض الدراسات المبكرة حيث تم استبعاد هذه العناصر من غذاء الأطفال بشكل منظم(الشخص، السرطاوي، 1999) كما في (فاروق مصطفى، 2011،ص161)، وأظهرت نتائج بعض الدراسات أن تناول أنواع محددة من الأغذية مثل تلك التي تحتوي على السكريات والمواد الحافظة والنكهات الصناعية وحافظ السالسيك تساهم إلى درجة كبيرة في حدوث مثل هذا الاضطراب لدى الأطفال، ولا سيما إذا كان هناك إفراط مستمر في تناولها دون رقابة من الأسرة [2]. وحسب (محمد بدر، السيد علي، 1999،ص 42-43) فإن تناول الطفل لكميات كبيرة من الحلوى والمواد السكرية، يؤدي إلى زيادة نشاطه الحركي المفرط [3].

وحسب (أحمد يحيى، 2000،ص 182-183) قد أشارت بعض الدراسات إلى أن النشاط الزائد لدى الأطفال قد يرتبط بتناولهم الطعام الذي يحتوي على المواد الحافظة و الصابغة التي تضيف النكهات المختلفة، إضافة إلى حمض السالسليك، وبالمقابل فقد وجدت دراسات أخرى أنه لا دليل على صحة هذه المعلومات [4].

---

[1]- بطرس حافظ، مرجع سابق، 139.

[2]- فاروق مصطفى، مرجع سابق، ص 161.

[3]- محمد بدر، السيد علي، مرجع سابق، ص 42- 43.

[4]- أحمد يحي، مرجع سابق، ص 182- 183.

ولقد أجريت عدة دراسات منها (Milick et Pelham, 1986)، (Kruesi, et al, 1987)، (Rosen, et al, 1988) حيث استهدفت فحص العلاقة بين تناول الطفل لمواد سكرية ونشاطه الحركي المفرط، وقد بينت جميعها أن المواد السكرية لاتؤدي لإصابته باضطراب الانتباه، ولكنها تؤدي إلى ارتفاع مستوى نشاطه الحركي من خلال زيادة نسبة الطاقة لديه [1].

ورغم وجود بعض الدراسات حول طبيعة الأغذية المتناولة من طرف الأطفال وفرط النشاط، إلا أنها لاتزال تحتاج إلى دراسات علمية أكثر، فحسب (القمش، المعايطة، 2009،ص196) ثمة من يعتقد أن ردود الأفعال التحسسية قد تساعد على حدوث النشاط الزائد، وسواء كانت ردود الفعل ناجمة عن الطعام أو عن غيره، يعتقد أنها تسبب إثارة كبيرة للجهاز المركزي، الأمر الذي قد يؤدي إلى النشاط الزائد، إلا أن الأدلة العلمية المتوفرة حول هذه القضية محدودة جدا [2].

- **بعض العوامل الفيزيقية:** ومن تلك العوامل :

✓ **الإضاءة:** يعتبر بعض الأطفال أكثر حساسية للإضاءة الفلوريسنت، حيث ثبت أن الأطفال الذين يتعرضون لفترات طويلة منتظمة لإضاءة الفلوريسنت تنتشر بينهم أعراض النشاط الزائد، وقد فسر أحد العلماء هذه الظاهرة بقوله إن الإشعاع المنبعث من لمبات الفلوريسنت يؤثر سلبا على الجهاز العصبي لبعض الأطفال ومن ثم تنتشر بينهم أعراض النشاط الزائد[3].

وحسب (الخطيب، 1993) التعرض للإضاءة العادية كالإضاءة المستخدمة في غرفة الصف، والإضاءة المنبعثة من جهاز التلفاز، قد تؤدي إلى التوتر الإشعاعي الذي يسبب نشاطا زائدا أو

---

[1]- محمد بدر، السيد علي، مرجع سابق، ص 42- 43.

[2]- القمش، المعايطة، مرجع سابق، ص 196.

[3]- بطرس حافظ، مرجع سابق، ص 139.

ضغوطا بيئية تغير طبيعة الجسم، فينتج عن ذلك النشاط الزائد، ولا توجد أدلة علمية لهذا الافتراض [1].

✓ **قلة النوم:** قد أشارت بعض الدراسات الحديثة إلى أن تعرض الطفل للضوضاء وقلة النوم على المدى الطويل قد تكون سببا في هذه الحالة [2].

وحسب (جمال الحامد، 2003) فإن قلة النوم عند الأطفال على المدى الطويل، قد تكون سببا في النشاط الزائد لدى الأطفال، كما أن النشاط الزائد من الممكن أن يظهر لدى الأطفال المصابين بتضخم اللوزات [3].

وكما مر علينا، فإنه لا يمكن الجزم بأن أي عامل من العوامل السابقة هو العامل الرئيسي في حدوث اضطراب فرط النشاط الحركي المصحوب بنقص الانتباه، هذا ما يؤدي بالضرورة إلى التمسك بما يسمى نظرية العوامل المتعددة، فينظر إلى كل العوامل على أنها قد تكون سببا مباشرا أو غير مباشر في حصول هذا الاضطراب.

6.العلاجات:

تعددت الاتجاهات النظرية والتطبيقية في ميدان علاج النشاط الزائد تبعا لتعدد الأسباب المؤدية إليه من ناحية، ومن ناحية أخرى لتعدد اهتمامات المختصين والباحثين الذين اهتموا بهذه المشكلة [4].

ومن أهم هذه العلاجات نجد مايلي :

---

[1]- أحمد يحي، مرجع سابق، ص 182.

[2]- عبد الحليم عبد ربه، مرجع سابق، ص 102.

[3]- علي غزل، أحمد محمد، مرجع سابق، ص 35.

[4]- علي غزال، أحمد محمد، المرجع نفسه، ص 149.

1.6. العلاج الطبي (بالعقاقير):

ويكون العلاج الدوائي بإعطاء الطفل بعض العقاقير للحد من نشاطه الحركي المفرط، وللمساعدة على زيادة نسبة التركيز لديه [1].

ولقد سبق أن ذكرنا أن اضطراب الانتباه قد يرجع لاختلال التوازن في القواعد الكيميائية الموجودة في الناقلات العصبية بالمخ، أو في نظام التنشيط الشبكي لوظائف المخ، ولذلك فإن العلاج الكيميائي الذي يستخدم في هذه الحالة يهدف إلى إعادة التوازن الكيميائي لهذه القواعد الكيميائية حيث إن تأثيره يؤدي إلى رفع الكفاءة الانتباهية لدى الطفل، كما أنه يؤدي إلى زيادة قدرته على التركيز، ويقلل من مستوى الاندفاعية والعدوان، والنشاط الحركي المفرط [2].

وهو إيقاف مؤقت لحركة الطفل لا يلبث أن يعود إلى حالته السابقة، ولذلك يصف الأطباء جرعات متتالية من هذه المهدئات بصفة منتظمة لفترة طويلة [3].

كما يصف بعض الأطباء بعض الفيتامينات لتقوية الجسم حيث يستنزف هؤلاء الأطفال معظم طاقتهم في الحركة مما يؤثر على حركة الجسم ككل [4].

ومن أكثر العقاقير المستخدمة في علاج اضطرابات نقص الانتباه المصحوب بفرط النشاط الحركي، هي العقاقير المنشطة المنبهة (stimulants) مثل الأمفيتامين (دكستر وأمفيتامين) الذي يعرف تجاريا باسم دكسدرين (Dexedrine)، والمثيل فينيجدات (Methyl Phenidate) وهذه

---

[1]- بطرس حافظ، مرجع سابق، ص 142.

[2]- محمد بدر، السيد علي، ص 83.

[3]- علي غزال، أحمد محمد، مرجع سابق، ص 150.

[4]- بطرس حافظ، مرجع سابق، ص 142.

العقاقير أعطت تحسنا في نسبة كبيرة من الأطفال الذين يعانون من اضطراب الانتباه المصحوب بفرط النشاط الحركي، وصلت في بعض الدراسات إلى 75% [1].

وحسب (Nussbaum, et Bigler, 1990) و (Gadow, et al, 1995) كما في (محمد بدر،السيد علي، 1999، ص 84) فقد أدى استخدام هذه العقاقير الطبية إلى تحسين مستوى الانتباه لدى الأطفال المصابين بهذا الاضطراب، كما أنها قللت أيضا من شرود الذهن، والاندفاعية والعدوانية، والنشاط الحركي المفرط لديهم [2].

وحسب دراسة كل من (Quinton, et Tome Byrne, 2000) و (إلهامي عبد العزيز وأخرون، 2001) و (Joanne et Kathleen, 2004) فإن مفعول هذه العقاقير هو تنشيط مراكز التحكم والانتباه عن طريق تنشيط قشرة المخ، مما يمكن الطفل من زيادة الانتباه والتحكم في سلوكه الحركي، وهذا خلافا لما كان يعتقد من أن الأطفال مفرطي الحركة يظهرون تفاعل عكسي (Paradoxical effect) مع العقاقير المنشطة، أي أنهم يهدؤون بواسطة هذه العقاقير [3].

هذا وذكر كل من (Backer, 1976)و (Michael, 2000) بأن (الريتالين–Retalin) و (السايلرت–Cylert) و (والدكسدرين–Dexedrine) تعتبر أكثر العقاقير استخداما لمعالجة هذا الاضطراب، فهذه العقاقير أكثر فاعلية من غيرها إلا أن طريقة عملها غير واضحة تماما، وإن كان يعتقد أنها تزيد من قدرة الطفل على الانتباه، وتضعف النزعة لديه نحو السلوك المتهور، وبما أن هذه العقاقير ليست مهدئة، فإنها لا تحد من الأداء المعرفي للطفل بل هي تزيد من قدرته على التعلم لأنها تخفض مستوى السلوك غير المقبول لديه [4].

---

[1]– علي غزال، أحمد محمد، المرجع نفسه، ص 151– 152.

[2]– محمد بدر، السيد علي، مرجع سابق، ص 84.

[3]– علي غزال، أحمد محمد، مرجع سابق، ص 152.

[4]– القمش، المعايطة، مرجع سابق، ص 197– 198.

وذكر (Hunt,et al, 1986) بأن مضادات الاكتئاب ثلاثية الحلقات مثل (الأميبرامين-Imipramine) و (الديسيبرامين-Desipramine) تستخدم كعلاج بديل لهذا الاضطراب خاصة عندما يصاحبه قلق واكتئاب، كما يستخدم أيضا عقار (ألفا ادرينرجيك-Alpha Adrenergic) والذي يعرف تجاريا باسم (كلونيدين-Clonidine) كعلاج بديل لهذا الاضطراب، وهو يستخدم أساسا في علاج التوتر الشديد، ولكنه اقترح مؤخرا كعلاج لاضطراب الانتباه بعد أن ظهرت فعاليته في خفض أعراض هذا الاضطراب، خاصة خفض مستوى الاندفاع والعدوانية لدى هؤلاء الأطفال[1]. وهذا جدول لبعض العقاقير الطبية المستخدمة في علاج فرط النشاط المصحوب بنقص الانتباه. انظر جدول رقم (06) [2].

جدول رقم (05): يوضح العقاقير الطبية المستخدمة لمعالجة النشاط الزائد المصحوب بنقص الانتباه

	رتالين Methyl Phenidate	سايلرت Pemoline	دكسدرين Dextroamphetamine
توفرها (بالملغم)	1,2,5	75,18,5,37	5,10
الجرعة (بالملغم)	6-10	5-37	4-5
التأثير السلوكي	خلال ساعة	متباين	خلال ساعة
مدة التأثير	3-4 ساعات	غير محدد	4 ساعات

وقد وجهت لهذا النوع من العلاجات أوجه نقد أهمها:

---

[1]- محمد بدر، السيد علي، مرجع سابق، ص 84- 85.

[2]- القمش، المعايطة، مرجع سابق، ص 197- 198.

- حسب (Nussbaum et Bigler, 1990) فإن أهم مساوئ علاج هذا الاضطراب بالعقاقير الطبية هو أنه يستمر لفترة زمنية طويلة، مما يؤدي إلى إدمان بعض الأطفال للعقاقير التي تستخدم في العلاج [1].
- العقاقير والأدوية الهدف من استخدامها الحد من النشاط الحركي الزائد للطفل، إلا أنه شيء مؤقت وسرعان ما يعود الطفل لحالته السابقة [2].
- لبعض هذه العقاقير والأدوية آثار جانبية التي تظهر على الطفل مثل: الأرق، والخمول، والميل للنوم، وفقد الشهية للطعام والصداع، وآلام البطن والرعشة، وتقلب الحالة المزاجية لدى الطفل [3].

وقد أشار (ضياء منير الطالب، 1987) إلى أن استخدام العقاقير في علاج فرط النشاط بالرغم من فعاليته إلا أن له أعراضا جانبية، كالأرق، وفقدان الشهية نحو الطعام، وإعاقة النمو [4].

فالاستمرار في المهدئات لفترات طويلة أظهر آثار جانبية على العمليات العقلية والعصبية والانفعالية للطفل، حتى أنه في حالة أحد الأطفال الذين خضعوا للعلاج الدوائي Ritalin قالت الأم بأنه بعد فترة قل نشاط الطفل فعليا إلا أن ابنها لم يعد كما كان حيث فقد نشاطه وفضوله لمعرفة أي شيء وأصبح متبلدا نوعا ما [5].

و بعض العقاقير المستخدمة في العلاج تزيد من تقلص العضلات مما يجعلها تتحرك بطريقة لا إرادية، وتظهر في صورة إلزامية يطلق عليها باللوازم العصبية [6].

---

[1]– محمد بدر، السيد علي، مرجع سابق، ص 86.
[2]– بطرس حافظ، مرجع سابق، ص 143.
[3]– محمد بدر، السيد علي، المرجع نفسه، ص 85.
[4]– علي غزال، أحمد محمد، مرجع سابق، ص 152.
[5]– بطرس حافظ، المرجع نفسه ، ص 143.
[6]– محمد بدر، السيد علي، المرجع نفسه، ص 85.

- العلاج بالعقاقير ذو تكلفة اقتصادية مرتفعة [1].
- أن العلاج بالعقاقير لا يكون نافعا مع كل حالات فرط النشاط المصحوب بنقص الانتباه،

و أشار باركلي(Barkley, 1990) إلى أن هناك نسبة تصل إلى (25%) من الأطفال المصابين باضطراب الانتباه الذي يرجع لأسباب تتعلق بتلف المخ لا يستجيبون للعلاج بالعقاقير الطبية [2].

وقد قام (Varley et Tropin,1982) كما في (علي غزال، أحمد محمد، 2014،ص 153) بدراسة على عينة من الأطفال ذوي النشاط الزائد في أعمار مختلفة تراوحت بين 4-15سنة، ويعالجون بعقار الميثيل فيندات Methyl Phenidate ، وبعد انتهاء المدة المقررة للعلاج، أظهرت النتائج عدم تأثر مستوى النشاط الزائد لدى هؤلاء الأطفال بالدواء المذكور [3].

وتوصل لنفس النتائج (Stenfeld, 1983) عندما حاول معرفة مدى فاعلية نفس العقار المذكور في علاج النشاط الزائد لدى مجموعة من الأطفال تراوحت أعمارهم بين 8-12 سنة، وملتحقون بالمدارس الابتدائية ويتعاطون دواء (الميثيل فيندات) لعلاجهم من النشاط الزائد، وقد أوضحت النتائج عدم فاعلية ذلك الدواء، حيث ظلت أعراض النشاط الزائد في سلوك الأطفال بعد فترة من تناوله [4].

ونظرا لأوجه النقد السابقة وغيرها، نادى أغلب الباحثين في مجال علاج هذا الاضطراب بضرورة استخدام العلاجات المتعددة، خصوصا وأن هناك حالات لا تستجيب للعلاج بالعقاقير.

---

[1]- علي غزال، أحمد محمد، مرجع سابق، ص 152.

[2]- محمد بدر، السيد علي، مرجع سابق، ص 84.

[3]- علي غزال، أحمد محمد، المرجع نفسه، 153.

[4]- علي غزال، أحمد محمد، المرجع نفسه، ص 153.

فقد ذكر (القمش، المعايطة، 2009،ص 197) أن المعالجة بالعقاقير فعالة في حالات النشاط الزائد، حيث تبلغ نسبة النجاح (65-75)%، إلا أن العقاقير يجب ألا تمثل أكثر من عنصر واحد في عملية علاجية متعددة العناصر [1].

ولذلك نادى باركلي(Barkley,1990) بضرورة تنوع الأساليب العلاجية، التي تستخدم في علاج هذا الاضطراب بحيث إذا لم يظهر تأثير لإحداها، فقد يظهر تأثير للأخرى، أو أن تتعاون هذه الطرق العلاجية معا، لكي تعالج كل طريقة ما يخصها سواء كانت سلوكية أو نفسية أو تعليمية [2].

ويتفق (Kim, et al, 2000) مع هذا الرأي حيث يرى أن العلاج بالعقاقير له تأثير في خفض النشاط الزائد ولكن يجب عدم الاعتماد عليه كلية، والتدخل العلاجي بشكل آخر من خلال التدخل السلوكي، والمساعدة التعليمية لخفض النشاط الزائد [3].

وهو نفس ما ذهب إليه (إلهامي عبد العزيز وآخرون، 2000) حيث أكد أن للعقاقير دورا هاما في علاج اضطراب نقص الانتباه وفرط الحركة، ولكن لا ينبغي النظر إليها على أنها كل شيء في العلاج، ويجب دمج الطرق العلاجية الأخرى معها [4].

وحسب (بطرس حافظ، 2007، ص 142) فإن أغلب المتخصصين والخبراء يصرون على ألا يكون العلاج الدوائي هو العلاج الوحيد، حيث يجب أن يصحبه العلاج السلوكي والأنواع الأخرى من طرق العلاج [5].

---

[1]- القمش، المعايطة، مرجع سابق، ص 197.

[2]- محمد بدر، السيد علي، مرجع سابق، ص 85.

[3]- علي غزال، أحمد محمد، مرجع سابق، ص 153.

[4]- علي غزال، أحمد محمد، المرجع نفسه، ص 153.

[5]- بطرس حافظ، مرجع سابق، ص 142.

2.6. العلاج بالغذاء:

اتجه إليه عدد من الأطباء المتخصصين في الحساسية، و أولهم الطبيب (Feingold B, 1950) في سان فرانسيسكو، وأطلق على هذا النظام الغذائي (Feingold Diet) نسبة لاسم الطبيب صاحب أول اقتراح باتباع هذا النظام الغذائي كعلاج للأطفال ذوي النشاط الزائد مع نقص الانتباه[1].

فقد ثبت من خلال بعض الدراسات أن العديد من الأطعمة والمشروبات التي يتناولها الأطفال على فترات طويلة ومستمرة، تؤدي عند تناولها إلى النشاط الزائد لبعض الأطفال، وخاصة بسبب مكسبات اللون والرائحة والنكهات الصناعية التي تستخدم في أغلب الحلوى التي تقدم للأطفال، والمعلبات أو الأغذية المحفوظة، التي يدخل في حفظها المواد الكيميائية والصناعية، ومن هذه الأطعمة أيضا بعض المواد مثل السكر، الكاكاو، الشوكولاطة، والمياه الغازية التي تحتوي على مادة الكولا، حيث تعتبر موادا منبهة أو منشطة للمخ [2].

فلذلك ينصح بعض الأطباء بعلاج النشاط الزائد لدى الأطفال عن طريق اتباع نظام غذائي يتضمن الامتناع عن تناول هذه الأطعمة التي تسبب الحركة الزائدة [3].

وينادي بعض المتخصصين باستبدال هذه المواد بمواد أخرى طبيعية (أعشاب طبيعية) بديلة للسكر و الشوكولاطة...إلخ، وبإيجاد بدائل للطفل حتى لا يشعر بالحرمان من كل ما يحب من الأطعمة، حتى أن بعض شركات الأدوية قد تخصصت في إنتاج بدائل طبيعية لهؤلاء الأطفال، وقد أوصوا باستخدام بعض المواد والبدائل من الأعشاب الطبيعية [4].

---

[1]- علي غزال، أحمد محمد، مرجع سابق، ص 154.

[2]- بطرس حافظ، مرجع سابق، ص 143.

[3]- علي غزل، أحمد محمد، المرجع نفسه، ص 154.

[4]- بطرس حافظ، المرجع نفسه، ص 143.

من أوجه النقد التي وجهت لهذا النوع من العلاجات:

- عدم ثبوت فعاليته، فبمتابعة حالات الأطفال الذين اتبعوا هذا النظام الغذائي حسب (علا عبد الباقي، 1999) اتضح أنه لم يظهر أي تحسن على سلوكياتهم، وظلت لديهم أعراض النشاط الزائد كما هي، وكشفت نتائج الدراسات عن وجود نقص للفيتامينات اللازمة للنمو عند هؤلاء الأطفال. ويرى (طارق النجار، 2005) أن الاستجابة من جانب الطفل للعلاج الغذائي له دور محدود جدا خاص للذين يعانون من حساسية الطعام، ولعل هذا يفسر لنا كيف أن فاعلية العلاج بالغذاء لم تثبت كما لم تثبت فعالية العلاج بالعقاقير الطبية في حالات نقص الانتباه وفرط الحركة لدى الأطفال، وإن دل ذلك على شيء فيدل على أن هذا الاضطراب يرجع إلى عوامل اجتماعية ونفسية وظروف بيئية محيطة بالطفل، حيث يمارسون أنماط غير سوية من السلوك كرد فعل استجابي لهذه الظروف والعوامل غير المواتية [1].
- اتباع نظام غذائي للطفل يشعره بالحرمان فيزيد الحالة سوءا [2].

ويمكن حسب (علي غزال، أحمد محمد، 2014،ص 154) استخلاص التعميمات التالية في ضوء الدراسات والبحوث التي أجريت حول التدخل بالتغذية:

---

[1]- علي غزال، أحمد محمد، مرجع سابق، ص 154.

[2]- بطرس حافظ، مرجع سابق، ص 143.

- إن الأطفال ذوي اضطرابات الانتباه وفرط النشاط الذين يستجيبون للتدخل بالتغذية، هم أولئك الذين لديهم حساسية لأنواع معينة من التغذية.
- إن الدراسات التي أجريت على عينات عشوائية غير مختارة لم تصل إلى تأثر عيناتها تأثرا دالا بالتدخل العلاجي بالتغذية.
- إن العمر الزمني الذي يحدث عند التدخل العلاجي بالتغذية يعتبر أحد العوامل الهامة، وكلما كان التدخل مبكرا كانت النتائج أكثر إيجابية [1].

3.6. العلاج الأسري:

حسب (فتحي الزيات، 1998) كما في (علي غزال، أحمد محمد، 2014،ص 155) هذا الأسلوب له أهمية كبيرة على اعتبار أن الوالدين هما أكثر الأشخاص تواجدا ومعايشة واهتماما بحياة الطفل، وبالتدريب يمكنهما السيطرة على سلوكيات الطفل لأكبر فترة ممكنة [2].

حيث تنتشر الاضطرابات السلوكية بين الأطفال المصابين باضطراب الانتباه وفرط النشاط الحركي، وذلك مثل الاندفاع والعدوان والعناد ونوبات الغضب الشديد، وغالبا ما تكون هذه السلوكيات في بداية ظهورها سلوكا ناتجا عن رفض تلبية حاجة من حاجيات الطفل، فيلجأ الطفل إلى البكاء والعدوان لتلبية حاجته وإشباعها، وإذا ما تم تلبية حاجته بعد البكاء والعدوان، يبدأ هذا السلوك في التكرار أكثر وأكثر.

وهذه الاضطرابات السلوكية ينجم عنها اضطراب في علاقة الطفل بالمحيطين به، مما يجعله يعاني من عدم القدرة على التكيف الاجتماعي مع البيئة المحيطة به [3].

---

[1]- علي غزال، أحمد محمد، مرجع سابق، ص 154.

[2]- علي غزال، أحمد محمد، المرجع نفسه، ص 155.

[3]- محمد بدر، السيد علي، مرجع سابق، ص 93.

وحسب (بطرس حافظ، 2007،ص144) فإن أسرة الطفل تقع تحت ضغط نفسي واجتماعي ومادي كبير، ثم سرعان ما تظهر بعض المشاعر السلبية التي قد يعكسها الوالدان سواء عن وعي أو بدون وعي على الطفل، فقد لا يفهم الوالدان حقيقة مشكلة الطفل، ويكونان في حيرة عن كيفية تفهم هذا الوضع وكيفية التعامل مع الطفل.

فمثلا إذا أراد الطفل أن يقوم بسلوك غير مرغوب، وأراد والده أن يمنعه من ذلك فإن الطفل قد يلجأ إلى البكاء الحار والصراخ الشديد لكي يجبر والده على أن يتركه يفعل ما يريد، فإذا تراجع الوالد عن موقفه فإن هذا سوف يؤدي إلى تعزيز هذا السلوك لدى الطفل تعزيزا سالبا مما يجعله يقوم بهذه الاستجابة الخاطئة للسلوكيات المماثلة في التفاعلات المقبلة، مما يؤدي إلى زيادة أشكال السلوكيات غير المرغوبة لدى هذا الطفل، أما إذا تمسك الوالد بموقفه وأصر عليه، واستمر الطفل في عناده فإن ذلك سوف يؤدي إلى زيادة توتر وانفعال الوالد، وقد يصل به الأمر إلى معاقبة هذا الطفل عقابا بدنيا لإجباره على طاعته والتخلي عن هذا السلوك غير المرغوب [1].

وحسب (Lorber et Patterson, 1981) فإن مثل هذا التفاعل السلبي بين الطفل ووالديه يؤدي إلى حدوث فجوة في العلاقة بينهم يترتب عليها انخفاض التفاعل الإيجابي بينهم، وزيادة المشكلات السلوكية لدى الطفل [2].

لذلك حسب (بطرس حافظ،2007، ص 144) يكون على المعالج أو الأخصائي الاجتماعي النفسي بعض المهام وهي:

- تعريف الوالدين بالاحتياجات اللازمة لنمو الطفل: مثل تولية الاهتمام أو الانتباه للمناطق التي يحتاج فيها الطفل إلى تدريب إضافي لتنميتها.

---

[1]– بطرس حافظ، مرجع سابق، ص 144.

[2]– محمد بدر، السيد علي، مرجع سابق، ص 93.

- مساعدة الآباء على معرفة كيفية تخطي المراحل الحرجة في عملية نمو طفلهم: مثل التصدي لتوضيح احتياجات طفلهم الخاصة لكل مدرس جديد للطفل.
- مشاركة الآباء وأبنائهم لتحديد المستوى المناسب لتدخل الوالدين: مثل تجنب أسلوب الحماية الوالدية الزائدة، وتدخلهم للدفاع عنه في الوقت المناسب فقط.
- كما يجب على المعالج تقديم وتوضيح كل المعلومات التي تحتاجها الأسرة عن حالة الطفل وكيفية التعامل معه بصورة مناسبة [1].

ويذكر (Cantwell, 1989) كما في (نبيل السيد حسن، 1996) أن نشاط الطفل ذي النشاط الزائد يتطلب الرعاية الكاملة من الأسرة من خلال تعليم الوالدين، بالإضافة إلى أن متطلبات البرنامج السلوكي في المنزل، والتعامل مع أنواع مختلفة من البرامج داخل الفصل يعتبر وسيلة هامة لذوي النشاط الزائد لتحقيق التكيف [2].

ولقد ساق(علي غزال ، أحمد محمد، 2014، 156) مجموعة دراسات أثبتت فاعلية هذه البرامج منها:

- دراسة (Bloomquist et Braswal, 1978) أثبتت فعالية تدريب الوالدين على تعديل السلوك معرفيا من خلال استخدام مهارات التخطيط.
- دراسة (Erhardt Bake, 1990) أثبتت فعالية تدريب آباء الأطفال ذوي النشاط الزائد لضبط سلوكيات هؤلاء الأطفال، وذلك من خلال الملاحظة الوالدية (الانتباه الموجب للسلوكيات الملائمة، وتجاهل السلوكيات غير الملائمة).

---

[1]- بطرس حافظ، مرجع سابق، ص 144.

[2]- علي غزال، أحمد محمد، مرجع سابق، ص 158.

- دراسة (Pisterman et Susam, 1992) أثبتت فعالية تدريب مجموعة من الآباء في تحسين طاعة الأطفال ذوي النشاط الزائد.
- دراسة (Newby et Robert, 1996) أثبتت فاعلية تدريب آباء الأطفال ذوي النشاط الزائد في زيادة الطاعة من خلال استخدام فنيات التعديل السلوكي، وضبط السلوك في الأماكن العامة [1].

وكخلاصة: فإن الهدف الأساسي للعلاج الأسري كما ذكر (Barkley, 1981) هو تعديل البيئة المنزلية للطفل المصاب باضطراب الانتباه لكي تصبح ملائمة لهذا النوع من العلاج، وذلك لأن المشكلات العائلية والخلافات الزوجية تعوقه عن تحقيق الأهداف المرجوة منه، كما يهدف أيضا إلى تعريف الوالدين باضطراب فرط النشاط الحركي عند الطفل، وكيفية التعامل مع المشكلات السلوكية التي تظهر عليه، ولا يمكن نجاح هذا العلاج الأسري إلا أذا تم رفع مستوى الوعي لدى الوالدين، وتدريبهم على كيفية تعديل السلوك المشكل لدى طفلهم في بيئته الطبيعية بالمنزل [2].

4.6. العلاج التربوي:

إن الأطفال المصابين باضطراب الانتباه يوجد لدى بعضهم صعوبات تعلم تلازم هذا الاضطراب، والتي إما أنها تكون سببا أو نتيجة لهذا الاضطراب، كما يوجد لدى بعضهم الآخر هذا الاضطراب بدون صعوبات التعلم، فإذا كان الطفل يعاني من اضطراب الانتباه، ولديه أيضا صعوبات تعلم، فإنه في هذه الحالة يحتاج إلى خطة تعليمية خاصة [3].

وهذه الخطة التعليمية تتضمن شروطا تتعلق بكل من:

---

[1]- علي غزال، أحمد محمد، مرجع سابق، ص 156.

[2]- محمد بدر، السيد علي، مرجع سابق، ص 95.

[3]- محمد بدر، السيد علي، المرجع نفسه، ص 89.

1.4.6. الفصل الدراسي: فالعلاج التربوي يبدأ بالعمل من داخل المدرسة والفصل الدراسي، فتصميم غرفة الفصل يجب أن يكون بشكل يتناسب مع احتياجات الأطفال [1].

حيث يجب أن تكون حجرة الدراسة العادية التي يدرس فيها مع أقرانه الأسوياء مجهزة بطريقة خاصة بحيث يكون موقعها بعيدا عن الضوضاء والمؤثرات الخارجية التي تشتت الانتباه السمعي لدى الطفل المصاب بهذا الاضطراب، كما يجب أيضا أن تكون جيدة الإضاءة والتهوية ومؤثثة بأثاث سليم يريح الطفل في جلسته حيث إن الكرسي المكسور أو صغير الحجم يجعل الطفل يشعر بالقلق وعدم الراحة، مما يؤدي إلى زيادة تململه وكثرة حركته البدنية والتي توجد أساسا لدى الطفل، كما يجب أن تخلوا حجرة الدراسة من اللوائح التي تعلق على الجدران، وغيرها من الأشياء التي تؤدي إلى تشتت الانتباه البصري لدى الطفل [2].

ففي حالة تشتت الانتباه وعدم التركيز يجب أن يجلس الطفل في الصفوف الأمامية قريب من المدرس ومن السبورة، وظهره تجاه بقية التلاميذ حتى يتفادى المثيرات والعوامل التي تشتت انتباهه وخاصة المثيرات البصرية [3].

وفضلا عما سبق يجب أن تكون هناك حجرة دراسية أخرى مجهزة بنفس الطريقة السابقة لكي يتم فيها التدريس للطفل الذي يعاني من هذا الاضطراب بطريقة فردية.

كما يجب أن يقوم بهذا التدريس معلم آخر غير الذي يدرس لهذا الطفل في اليوم الدراسي العادي، والهدف من ذلك هو تنوع الموقف التعليمي ومصدر المعلومات، لأن الطفل الذي يعاني من اضطراب الانتباه سريع الملل من النمط المتكرر.

---

[1]- علي غزال، أحمد محمد، مرجع سابق، ص 158.

[2]- محمد بدر، السيد علي، مرجع سابق، ص 89.

[3]- علي غزال، أحمد محمد، المرجع نفسه، ص 158.

ولذلك فإن تغيير حجرة الدراسة، والاستعانة بمدرس آخر تختلف شخصيته وطريقة أدائه عن المعلم الأساسي للطفل يجعل هناك تشويقا في الموقف التعليمي، ويساعد الطفل على التركيز مما يؤدي إلى رفع مستوى تحصيله الدراسي [1].

2.4.6. المدرس: يجب على المدرس أن يلاحظ سلوك تلاميذه ويدون ملاحظاته حول كل تلميذ، وأن يضع نظاما واضحا ومبادئ قوية تحكم النظام والضبط داخل الفصل، ويطبقها دون تفرقة ودون تشدد، فهو في الأساس مربي وقدوة، وليس معاقبا أو موبخا، فيجب عليه أن يكون صبورا وهادئا ومتزنا أثناء أي نقاش يحدث بينه وبين تلاميذه مبتعدا عن السخرية والإهانة والاستهزاء [2].

فحسب (Bart et Anna, 1992) كما في (محمد بدر، 1999،ص 90) يجب على المعلم أن يعرف كيف يتعامل ويتفاعل مع الطفل الذي يعاني من اضطراب الانتباه، حيث إن النقد الذي يوجهه المعلم له يقابله هذا الطفل بالعناد والسلوك العدواني.

كما أجرى جون وزملاؤه (John, et al, 1995) دراسة كان هدفها التعرف على طبيعة علاقة كل من المعلم والأقران بالطفل الذي يعاني من اضطراب الانتباه، وأثرها على سلوكه المشكل في حجرة الدراسة، وقد بينت النتائج أن التفاعل السلبي بينهم كان يؤدي إلى زيادة المشكلات السلوكية لدى الأطفال المصابين باضطراب الانتباه وفرط الحركة، وأقرانهم الأسوياء بحجرة الدراسة ومعلم الفصل [3].

---

[1]- محمد بدر، السيد علي، مرجع سابق، ص 89.

[2]- علي غزال، أحمد محمد، مرجع سابق، ص 159.

[3]- محمد بدر، السيد علي، المرجع نفسه، ص 90- 91.

كما يجب توفير مدرسين وأخصائيين اجتماعيين ونفسيين مدربين جيدا للتعامل مع الاحتياجات الخاصة للأطفال ذوي النشاط الزائد [1].

وحسب (طارق النجار، 2005) يجب على المعلم ألا يثير إحساس الطفل ويجرحه أمام زملائه، أو يطلق الألفاظ والعبارات التي تكبل الطفل في داخله، فتكون معولا للهدم لا مساعد للبناء، فالمعلم الجيد هو من يحسن مراقبة تصرفات تلاميذه دون إشعارهم بذلك، وأن يلاحظ ما يدل على اضطراب ومشكلة فلا يذكرها علانية أمام زملائه، وأن يعمل جاهدا لحلها وتعديلها إلى شكلها السوي، وإن لم يستطع فيحولها إلى الأخصائي الاجتماعي والنفسي [2].

وحسب (محمد بدر، السيد علي، 1999) فإن الشروط الواجب توفرها في العلاج التربوي حتى يكتب له النجاح هي:

- يجب أن يحسن اختيار المعلم الذي سيقوم بالتدريس للأطفال المصابين باضطراب الانتباه، بحيث يتمتع بالصبر ويكون لديه الاستعداد النفسي والبدني للعمل مع هؤلاء الأطفال.
- أن يتم تدريب هذا المعلم على كيفية التدريس للأطفال المصابين باضطراب الانتباه، وتزويده بفنيات العلاج التربوي التي تساعده على نجاحه في عمله معهم.
- يجب أن يتم تكوين فريق عمل بالمدرسة يتكون من مدير المدرسة والمعلم الذي تم اختياره ليقوم بالتدريس للأطفال الذين يعانون من هذا الاضطراب، والأخصائي النفسي، والأخصائي الاجتماعي، والزائرة الصحية أو الممرضة إن وجدت، ويجب تزويدهم بالمعلومات الكافية عن اضطراب الانتباه والاضطرابات المصاحبة.

---

[1]- بطرس حافظ، مرجع سابق، ص 145.

[2]- علي غزال، أحمد محمد، مرجع سابق، ص 159.

- يجب أن يقوم فريق العمل بوضع خطة علاجية شاملة، يشترك فيها أعضاء هذا الفريق كل حسب تخصصه، كما يجب أن يقوم كل عضو بمتابعة الطفل الذي يعاني من هذا الاضطراب كل حسب تخصصه، ويقوم بتسجيل أية ملاحظات لمناقشتها مع فريق العمل.
- يجب أن يكون هناك اتصال مستمر بين فريق العمل وأسرة الطفل، لكي يحصلوا من الوالدين على بعض المعلومات المتعلقة بالتاريخ التطوري لهذا الاضطراب، وكذا أعراضه في البيئة المنزلية، لكي يمدوا الوالدين أيضا ببعض الارشادات التي يمكنهم الاستفادة منها في البيئة المنزلية.
- بعض الآباء ليس لهم دراية أو معلومات سابقة عن اضطراب الانتباه، كما أنهم لا يعلمون أن طفلهم مصاب بهذا الاضطراب، ولذلك يجب على فريق العمل عدم تبليغهم مباشرة بأن طفلهم يعاني من هذا الاضطراب، وبعد مرور فترة زمنية من التعامل والتعاون بين فريق العمل والوالدين يمكن تبليغهم تدريجيا بأن طفلهم يعاني من هذا الاضطراب.

5.6. العلاج السلوكي:

يعتبر العلاج السلوكي من الأساليب العلاجية الناجحة والفعالة في علاج اضطراب الانتباه لدى الأطفال، ويقوم هذا الأسلوب العلاجي على نظرية التعلم حيث يقوم المعالج بتحديد السلوكيات غير المرغوبة لدى الطفل وتعديلها بسلوكيات أخرى مرغوبة من خلال تدريب الطفل عليها في مواقف تعليمية [1].

وحسب (القمش، المعايطة، 2009،ص198) يشير مصطلح تعديل السلوك إلى مجموعة الإجراءات التي انبثقت من قوانين السلوك، وهي القوانين التي تصف العلاقات الوظيفية بين

[1]– محمد بدر، السيد علي، مرجع سابق، ص 86.

المتغيرات البيئية والسلوك، وتعديل السلوك عملية منظمة تشتمل على تطبيق إجراءات علاجية معينة، الهدف منها ضبط المتغيرات المسؤولة عن السلوك [1].

وعادة يستخدم التعزيز الإيجابي مع العلاج السلوكي لهؤلاء الأطفال، وهو يعني مكافأة الطفل بعد قيامه بالسلوك الصحيح الذي يتدرب عليه، وقد يكون التعزيز إما ماديا مثل مكافأة الطفل ببعض النقود أو قطع الحلوى أو معنويا مثل تقبيل الطفل أو مداعبته أو مدحه بعبارات شكر مختلفة.

وتؤكد (Rita Ridul, 1988) على أهمية التعزيز للتغلب على القصور من أجل نهاية أو تكملة العمل، كما أن هؤلاء الأطفال يستجيبون بشكل متفاوت تجاه التعزيز، وتشير الدراسات إلى تحسن الأداء بالتعزيز الموجب للأطفال ذوي النشاط.

ويؤكد (David et Martin, 1995) إلى أنه من خلال التعزيز السلبي لإطفاء المشكلات السلوكية للأطفال ذوي النشاط الزائد يستطيع الطفل البقاء في مكانه لمدة ربع ساعة، كما يستطيع تكوين صداقات وكذلك تحسين مستوى الانتباه لديه [2].

ومن أهم إيجابيات استخدام برامج تعديل السلوك، أنه يمكن تطبيقها في مواقف عديدة منها: البيت، المدرسة، المكتب، الملعب، كما ويطبق مع فئات مختلفة من الأفراد سواء أكان من الكبار أو الصغار، مع الذكور أو الإناث، مع العاديين أو المعاقين [3].

وقد أجرى كيندال وزملاؤه (Kendall, et al, 1985) كما في (محمد بدر، السيد علي، 1999،ص87) دراسة هدفت إلى التعرف على مدى فاعلية هذا العلاج في خفض مستوى الاندفاع لدى الأطفال الذين يعانون من هذا الاضطراب، وقد بينت نتائج دراستهم أن استخدام فنيات العلاج

---

[1]- القمش، المعايطة، مرجع سابق، ص 198.

[2]- علي غزال، أحمد محمد، مرجع سابق، ص 162.

[3]- القمش، المعايطة، المرجع نفسه، ص 198.

السلوكي في التدريب قد أدى إلى خفض مستوى اندفاعهم، ونمى لديهم القدرة على التحكم في سلوكياتهم غير المرغوبة.

كما أجرى كل من كيربي و جريملي (Kirby et Grimley, 1986) دراسة مشابهة هدفت إلى التعرف على مدى فاعلية هذا العلاج في خفض مستوى الاندفاع لدى اللأطفال الذين يعانون من هذا الاضطراب، وقد بينت نتائج دراستهم أن استخدام فنيات العلاج السلوكي تعديل السلوكيات السلبية داخل حجرة الدراسة لدى الأطفال الذين يعانون من هذا الاضطراب تتراوح أعمارهم بين 6-12 سنة، وقد أظهرت نتائج هذه الدراسة أن العلاج السلوكي كان فعالا جدا في علاج وتعديل هذه السلوكيات السلبية لدى هؤلاء الأطفال [1].

6.6. العلاج المعرفي السلوكي:

1.6.6. التدريب على مهارات الاسترخاء: حيث أشارت العديد من الدراسات إلى أهمية تدريبات الاسترخاء كفنية من فنيات العلاج المعرفي السلوكي في تخفيض الاستجابات السيكولوجية والفسيولوجية، وتساعد على تهدئة الطفل وتقلل من التشتت لديه مما يزيد في مستوى التركيز وتحسين أداء الطفل [2].

ولقد استخدم مكبريان (Mc.Brein, 1976) أسلوب الاسترخاء العضلي التام بنجاح في معالجة النشاط الزائد لدى الأطفال في الصف الأول ابتدائي، وتضمن البرنامج العلاجي أيضا استخدام التخيل، وذلك بهدف مساعدة الأطفال على تخيل مشاهد تبعث الراحة في أنفسهم أثناء الاسترخاء، وفي دراسة أخرى استخدم كلاين ودفنباشر (Klein et Deffenbacher) الاسترخاء العضلي لمعالجة النشاط الزائد لدى 24 طفلا بنجاح تام [3].

---

[1]- محمد بدر، السيد علي، مرجع سابق، ص 87.

[2]- فاروق مصطفى، مرجع سابق، ص 164.

[3]- القمش، المعايطة، مرجع سابق، 200.

2.6.6.التدريب على مراقبة الذات self-monitoring: وفيها يقوم الطفل حسب (فاروق مصطفى،2011، ص165) بتحديد الاستجابات وردود الأفعال غير المرغوب فيها من خلال المواقف والأهداف التي يسعى إلى تحقيقها مثل الحد من تشتت الانتباه والنشاط الزائد، ثم جمع البيانات والمعلومات عن الطفل والأسباب والعوامل التي تساعد على حدوث الاضطراب، ثم تدريبه على خريطة الوقت، ثم التدريب على سجلات مراقبة الذات وهي:

- السلوك والأفكار التي تساعد على حدوث الاضطراب (نقص الانتباه والحركة الزائدة)
- الموقف والأحداث التي تجعل هذا السلوك يظهر (الاضطراب).
- المواقف والأحداث التي تتبع هذا السلوك
- مراقبة الأحداث ونتائجها [1].

3.6.6.التدريب على التنظيم الذاتي: من خلال مساعدة الطفل على ملاحظة سلوكياته ذاتيا وتطوير قدرته على ضبط الذات، وتتطلب مثل هذه الطريقة تدريبه على ترجيح سلوكه، من خلال الحديث مع نفسه وملاحظة ما يقوم به من أفعال لتعزيز قدرته على التنظيم الذاتي [2].

---

[1]- فاروق مصطفى، مرجع سابق، ص 165.

[2]- فاروق مصطفى، المرجع نفسه، ص 165.

خلاصة الفصل :

يعتبر اضطراب فرط النشاط الحركي من الاضطرابات المعقدة التي تحول دون النمو السلوكي والتعليمي السليم للطفل، ومهما تباينت الاتجاهات النظرية في تحديد أسبابه وعوامل ظهوره، إلا أن هذه الاتجاهات متفقة على ضرورة التكفل المبكر بهذا الاضطراب، وهو ما يعطي فرصة أكبر للحد من الاضطرابات السلوكية والمعرفية والتعليمية المصاحبة له.

ونظرا لاختلاف الطرق العلاجية بسبب اختلاف التوجهات النظرية لروادها، فإن الأنسب تبني الاتجاه التكاملي في باب العلاج.

الفصل الخامس

الإجراءات المنهجية للدراسة

تمهيد :

بعد الانتهاء من عرض الجانب النظري لهذه الدراسة والذي تمثل في تحديد إشكالية الدراسة وفرضياتها واهدافها وأهميتها، والانتهاء من عرض الفصول النظرية، فإننا في هذا الفصل سنتناول الجانب التطبيقي للدراسة والذي يعتبر حلقة وصل بين الجانب النظري والنتائج المتحصل عليها، فهو الركيزة الأساسية لكل بحث علمي، حيث سنتعرض فيه إلى الإجراءات المنهجية للدراسة بدءاً من الدراسة الاستطلاعية والمنهج المتبع في ذلك مع تحديد أدوات الدراسة، وعينة الدراسة وخصائصها ووصولا إلى أهم إجراءات التطبيق.

1. الدراسة الاستطلاعية:

حيث قام الباحث بالانتقال إلى عدة مدارس وذلك بغرض:

- ضبط عنوان الدراسة ومتغيراتها.
- مقابلة المديرين من أجل الترخيص بإجراء الدراسة الاستطلاعية
- مقابلة معلمي الصف الرابع والخامس، وشرح ماهية هذا الاضطراب
- معاينة أدوات الدراسة ومدى صلاحيتها لإجراءات الدراسة.
- شرح طبيعة اضطراب فرط النشاط الحركي للمعلمين وإعطائهم صورة عن أهم أعراض هذا الاضطراب مع توضيح المؤشرات التي يمكن من خلالها الاختيار الأولي لعينة الدراسة.
- الاطلاع على المشاكل المتعلقة بعملية القراءة في الوسط المدرسي في كل من الصف الرابع والخامس.

وقد خلصت نتائج الدراسة الاستطلاعية إلى:

- الاختيار الأولي لعينة الدراسة انطلاقا من إحالة المعلمين، وفق الأعراض المشروحة لهم.
- التحقق من وجود صعوبات قرائية عند بعض الأطفال سواء من حيث الفهم القرائي أو الأداء القرائي.
- التحديد الجيد لمتغيرات الدراسة.
- ضرورة وضع استبيان لمؤشرات فرط النشاط الحركي المصحوب بنقص الانتباه، وذلك بغرض انتقاء عينة الدراسة.
- ضرورة وضع أسئلة للفهم القرائي.
- التحديد الدقيق لعينة الدراسة عن طريق:
  - ✓ تطبيق الاستبيان في صورته النهائية حيث تم استبعاد مجموعة من الأطفال.
  - ✓ تطبيق اختبار الذكاء لأحمد زكي منصور لاستبعاد الإعاقة الذهنية عند عينة الدراسة.

1.1. الاستبيان:

1.1.1. الملمح العام: يحتوي الاستبيان على استمارتين (استمارة المعلمين–استمارة الأولياء)، وكل استمارة تحتوي على بعدين (بعد فرط الحركة والاندفاعية–بعد نقص الانتباه)، وكل بعد يحتوي على 10 مؤشرات، تم استخراجها من الأدبيات النظرية المتعلقة بموضوع البحث، وكذا من الاختبارات المماثلة لموضوع البحث.

2.1.1. مرحلة البناء: حيث قام الباحث ببناء استبيان لفرط النشاط الحركي المصحوب بنقص الانتباه وذلك وفق الخطوات التالية:

- الاطلاع على الأدبيات النظرية المتعلقة بطريقة بناء الاستبيان.

- الاطلاع على الأدبيات النظرية المتعلقة باضطراب فرط النشاط الحركي المصحوب بنقص الانتباه

- استخراج أبعاد فرط النشاط الحركي المصحوب بنقص الانتباه، وكذا أهم مؤشراته

- الاطلاع على بعض الاستبيانات المتوفرة كاستبيان جمال الخطيب، واستبيان كونر.

- مقارنة مؤشرات هذه الاستبيانات باستبيان الباحث وتعديل ما ينبغي تعديله.

- الاطلاع على مؤشرات فرط النشاط الحركي في كل من (DSM4) و (DSM5) ومقارنتها باستبيان الباحث وتعديل ما ينبغي تعديله.

3.1.1. مرحلة التأكد من الصدق: حيث استخدمنا الطرق التالية:

- **صدق المحكمين:** حيث تم عرض النسخة الأولية من الاستبيان (ملحق 01)، على مجموعة من الأساتذة المحكمين الواردة أسماؤهم في (الملحق رقم 02)، وتم الاتفاق من طرفهم على أن كل الفقرات تخدم المحتوى الحقيقي للعينة موضوع الدراسة، إلا أنه تم اقتراح تعديلات من حيث صياغة بعض العبارات في بعض الفقرات، وكانت التعديلات كالتالي:

- بعد فرط الحركة والاندفاعية:

✓ الفقرة رقم 01: التحدث بإفراط (الثرثرة) إلى يتحدث كثيرا (استمارة الأولياء)

✓ الفقرة رقم 02: حركات كثيرة مزعجة إلى كثير الحركة مما يسبب إزعاجا للآخرين (استمارة الأولياء)

- ✓ الفقرة رقم 06: يجب أن تؤدى مطالبه في الحال إلى يصر على تلبية مطالبه في الحال (استمارة الأولياء)
- ✓ الفقرة رقم 07: التهرب من المهام التي تتطلب جهدا عقليا متواصلا إلى التهرب من المهام التي تتطلب التركيز (استمارة المعلمين)
- ✓ الفقرة رقم 08: يخفق في إنجاز الأنشطة التي بدأها إلى يعجز عن إتمام الأنشطة التي بدأها (استمارة المعلمين)
- ✓ الفقرة رقم 09: تغييره من حركات تململ في اليدين و القدمين إلى حركات تململ في اليدين أو القدمين. (استمارة المعلمين)

- بعد نقص الانتباه:

- ✓ البند رقم 02: يتشتت بسرعة و يفقد تركيزه إلى يجد صعوبة في التركيز لمدة من الزمن (استمارة الأولياء)
- ✓ البند رقم 04: صعوبة في المحافظة على الانتباه أثناء الكلام معه إلى صعوبة في الإصغاء أثناء التحدث إليه (استمارة الأولياء)
- ✓ البند رقم 06: يتشتت ويفقد تركيزه بسرعة إلى يفقد تركيزه عند وجود مثير جديد أو تغير الموقف (استمارة المعلمين)

فصار الاستبيان في صورته النهائية بعد إدخال تعديلات المحكمين عليه كما في (الملحق رقم 03).

- **الصدق الظاهري**: وقد تم حساب الصدق الظاهري باستخدام معادلة كوبر، حيث كانت نتيجة درجة اتفاق المحكمين باستخدام معادلة كوبر 2/10+10= 0.83

بضرب هذه النتيجة في 100 تكون نسبة الاتفاق 83%. وهي نتيجة مرتفعة جدا.

▪**الصدق التلازمي:** حيث تم تطبيق استبيان دكتور فقيه العيد واستبيان الباحث على عينة من التلاميذ قوامها 20 تلميذا، وتم حساب معامل الارتباط بين الاستبيانين فكانت النتيجة وجود معامل ارتباط موجب دال مقدر ب 0.72 وهي نسبة صدق عالية جدا (انظر الملحق رقم 04).

4.1.1. مرحلة التأكد من الثبات:

حيث تم التأكد من ثبات الاستبيان عن طريق التطبيق وإعادة التطبيق للاستبيان بعد فترة زمنية قدرها شهر ونصف، على مجموعة من الأطفال يقدر عددهم ب 80 طفلا، ثم تم حساب معامل الارتباط بين التطبيقين فكانت النتيجة وجود معامل ارتباط مقدر ب 0.83 وهو معامل ارتباط موجب دال عند 0.01. (انظر الملحق رقم 05).

5.1.1. كيفية التنقيط: يطلب من المجيب عن الاستبانة أن يضع علامة (+) لوجود المؤشر من عدمه، ودرجة تكراره في الخانة المناسبة له، حيث يوجد في الخانة الأولى (لا يوجد)، وفي الخانة الثانية (نادرا)، وفي الخانة الثالثة (أحيانا)، وفي الخانة الرابعة (غالبا)، حيث أعلى نقطة يحصل عليها بعد جمع العلامات هي 60 نقطة، وأقل علامة هي 0 نقطة.

حيث تقابل (لا يوجد) 0، (نادرا) 1، (أحيانا) 2، (غالبا) 3. ويعتبر الطفل يعاني من اضطراب فرط النشاط الحركي المصحوب بنقص الانتباه إذا تحصل على علامة 30 نقطة فما فوق، وذلك وفقا للمعادلة التالية: نتيجة استمارة المعلمين + نتيجة استمارة الأولياء/2= 30 نقطة فما فوق.

2.1. أسئلة الفهم القرائي:

1.2.1. الملمح العام: هي مجموعة أسئلة تم استخراجها من نص العطلة لصليحة غلاب، حيث بلغ عددها 10 أسئلة. (ملحق رقم 6)

2.2.1. مرحلة البناء: وتم فيها

- الاطلاع على الأدبيات النظرية المتعلقة بصعوبات الفهم القرائي عند ذوي صعوبات التعلم.
- استخراج أبعاد صعوبات الفهم القرائي، وكذا أهم مؤشراته.
- الاطلاع على بعض اختبارات الفهم القرائي.

3.1.1. مرحلة التأكد من الصدق: حيث استخدمنا الطرق التالية:

- **صدق المحكمين:** حيث تم عرض النسخة الأولية من الاختبار على مجموعة من أساتذة التعليم الابتدائي. انظر (ملحق رقم 7). وقد تم الموافقة على هذه الأسئلة وكونها تخدم المحتوى المراد دراسته، وكون عبارات الاختبار مناسبة للمستوى الدراسي للأطفال، كما أنها تمتاز بالوضوح.
- **الصدق الظاهري:** وقد تم حساب الصدق الظاهري باستخدام معادلة كوبر، حيث كانت نتيجة درجة اتفاق المحكمين باستخدام معادلة كوبر 2/5+5= بضرب هذه النتيجة في 100تكون نسبة الاتفاق0.71%.

ليصبح الاختبار في نسخته النهائية كما في (ملحق رقم 8).

4.1.1. مرحلة التأكد من الثبات: حيث استخدمنا طريقة التطبيق وإعادة التطبيق بعد فاصل زمني قدره شهران، ثم حساب معامل ارتباط بيرسون بين التطبيقين وكانت نتيجة المعامل0.74 وهو معامل ارتباط مرتفع، و منه فالاختبار ثابت. (ملحق رقم 9)

2. الدراسة الأساسية:

1.2. المنهج المستخدم:

اعتمد الباحث في دراسته هذه على المنهج الإكلينيكي القائم على دراسة الحالة، باعتبارها الدعامة الأساسية في المنهج الإكلينيكي، فهي الكيفية والتقنية الهامة لجمع وتلخيص أكبر قدر ممكن من المعلومات حول الحالة المراد دراستها حتى يتمكن الأخصائي من تقييم الحالة المدروسة، فهي الإطار الذي ينظم ويقيّم فيه الأخصائي كل المعلومات والنتائج التي يتحصل عليها عن الحالة، وذلك عن طريق أدوات وتقنيات وفنيات (الملاحظة، المقابلة، الاختبارات والمقاييس المختلفة).

2.2. الإطار الزماني والمكاني:

أجريت هذه الدراسة في عدة مدارس ببلدية تمالوس، ولاية سكيكدة (ملحق رقم 10)، بـ:

- مدرسة الإخوة بولعراس.
- مدرسة زعير لونيس.
- مدرسة بوشحمة عبد الله
- مدرسة زيرق صالح
- مدرسة ساطوح بوربيع

وقد استغرقت الدراسة في جانبها التطبيقي بدءا من اللقاءات مع المعلمين إلى تطبيق الاختبارات 24 شهرا.

3.2. أدوات جمع البيانات:

1.3.2. المقابلة الشفوية: حيث تطلبت دراستنا إجراء مقابلات متكررة مع المعلمين، وذلك من أجل شرح طبيعة الاضطراب محل الدراسة، وكذا إيضاح أهم أعراض ومؤشرات هذا الاضطراب.

2.3.2. الملاحظة: وذلك من خلال ملاحظة سلوكيات الأطفال في كل من الصف الدراسي والساحة من أجل التأكد من وجود مؤشرات اضطراب فرط النشاط الحركي المصحوب بنقص الانتباه، وكذا ملاحظة الأخطاء القرائية أثناء حصة القراءة(انظر ملحق رقم 11).

3.3.2. الاختبارات:

- **اختبار الذكاء لأحمد زكي صالح:** (انظر ملحق رقم12)

- **الملمح العام:**

يطبق هذا الاختبار على الأطفال من عمر 8 سنوات فما فوق، وهو يعتبر من الاختبارات الجمعية غير اللفظية، والتي تهدف إلى قياس القدرة على إدراك التشابه والاختلاف بين الموضوعات والأشياء، فهو اختبار لقياس القدرة العامة للأفراد، حيث يتكون من (60) مجموعة من الصور والأشكال، وكل مجموعة تتكون من 5 صور أو أشكال حيث أربع صور منها متشابهة وصورة واحدة هي المختلفة عنهم.

- **الخصائص السيكومترية:**

حسب معد المقياس فإن هذا الاختبار يتمتع بنسبة ثبات عالية جدا، حيث بلغت نسبة ثباته ما بين (0.75و0.85)، كما تأكد صدقه عن طريق دراسة ارتباطه بغيره من الاختبارات أو عن طريق التحليل العاملي.

- **كيفية التطبيق:**

على الفاحص أن يقول للمفحوص" :بعد فهمك لطريقة الإجابة على المجموعات التي أمامك، المطلوب منك الآن الالتزام بما يلي:

- ✓ أن تعمل بسرعة ودقة وألا ترتكب أخطاء، ولا تضيع وقتا طويلاً في سؤال واحد، فالوقت المسموح لكل إجابة عن (60) سؤالاً هو (15) دقيقة فقط.
- ✓ حاول أن تجيب عن أكبر قدر ممكن من الأسئلة، ولكن ليس شرطا أن تجيب عنها جميعا.
- ✓ استخدم القلم الأحمر أو الأزرق فقط للإجابة، ويجب أن تلتزم بالرمز (×) في الإجابة عن الأسئلة، ولا تكتب شيئا في كراسة الاختبار.
- ✓ لا تسأل أي سؤال يتعلق بمدى وضوح الصور أو الأشكال.
- ✓ التزم بالوقت المسموح لك، وضع القلم فوراً حينما يطلب منك ذلك.
- ✓ لا تقلب هذه الصفحة قبل أن يسمح لك بذلك (أي لا تقلب الصفحة التي بها أمثلة الاختبار لتنتقل إلى الأسئلة حتى يسمح لك بذلك).

- **التنقيط:**

يحسب لكل سؤال صحيح (1) درجة، وكل سؤال خاطئ (0) درجة، ولمعرفة الإجابات الصحيحة يستعين الفاحص بمفتاح التصحيح.

ويتم الحصول على الدرجة الكلية بمجموع درجات الإجابات الصحيحة، ثم تقارن الدرجة الكلية بقائمة المعيار الثلاثي للاختبار وذلك لمعرفة ما يقابل هذه الدرجة من نسبة الذكاء.

- **اختبار ستروب (test de stroop):** (ملحق رقم13)

- **الملمح العام:**

صمم هذا الرائز من طرف جون ريد ستروب وذلك لقياس قدرة الكف، والانتباه الانتقائي، ويتكون هذا الرائز من مجموعة ألواح وهي كالآتي:

- ✓ البطاقة الأولى: تتضمن أسماء الألوان (أزرق، أحمر، أخضر، أصفر) غير ملونة، ومكررة 50 مرة.
- ✓ البطاقة الثانية: تتضمن أسماء الألوان (أزرق، أحمر، أخضر، أصفر) ملونة بالألوان السابقة لكن بطريقة عشوائية (مثلا: كلمة أزرق تكتب بلون أحمر) ومكررة 50 مرة.
- ✓ البطاقة الثالثة: تتضمن 50 مستطيلا ملونا بالألوان السابقة (أزرق، أحمر، أخضر، أصفر).

- **شروط التطبيق:**

- ✓ يقدر زمن قراءة اللوحة الواحدة ب 45 ثانية
- ✓ يجب التأكد من أن سلامة الرؤية عند الطفل
- ✓ عدم السماح للطفل بإمالة الورقة أكثر من 45°
- ✓ في حالة الخطأ يعيد من الكلمة التي أخطأ فيها ولا يعيد كل السطر.
- ✓ التأكد من إتقانه للألوان وأسماءها.

- **التعليمة:**

✓ البطاقة الأولى: سأعطيك ورقة تقرأ ما هو مكتوب فيها بسرعة لمدة 45 ثانية، فإذا انهيت قراءتها فأعد القراءة من أعلى الورقة حتى ينتهي الوقت وأقول لك قف.

✓ البطاقة الثانية: في هذه البطاقة عليك بقراءة الكلمات بغض النظر عن لون كتابتها، وذلك لمدة 45 ثانية، فإذا أنهيتها أعد القراءة من الأول كما في البطاقة السابقة.

✓ البطاقة الثالثة: سأعرض عليك بطاقة فيها مجموعة مستطيلات مختلفة الألوان، عليك أن تسمي لي لون كل مستطيل بسرعة، فإذا أنهيتها قبل انقضاء 45 ثانية، أعد التسمية من الأعلى حتى ينقضي الوقت.

✓ البطاقة الثانية: في هذه البطاقة تسمي لنا اللون الذي كتبت به الكلمة بغض النظر عن اسمها، وذلك بسرعة ولمدة 45 ثانية فإذا أنهيتها أعد التسمية من الأول حتى أعلمك بانتهاء الوقت.

- **التنقيط:**

✓ يتم حساب التداخل عن طريق طرح عدد الإجابات الصحيحة في البطاقة الثانية (التطبيق الثاني) من عدد الإجابات الصحيحة في البطاقة الثالثة.

✓ يتم حساب الانتباه الانتقائي عن طريق حساب درجات الخطأ لكل بطاقة، وذلك بضرب عدد الأخطاء في 2 + الترددات.

▪ **اختبار شكل راي المعقد (figure complexe de rey)**:(ملحق رقم14)

- **الملمح العام:**

صمم هذا الاختبار من طرف André Rey سنة1941، ثم تم تقنينه من طرف Paul-Alexandre Osterrieth سنة 1944، وهو اختبار أدائي مكون من 3 أجزاء كبرى تتضمن 18

شكلا هندسيا، يقيس هذا الاختبار كلا من الذاكرة قصيرة المدى والذاكرة طويلة المدى والتخطيط، ويطبق بصفة فردية على الأطفال من فوق 06 سنوات وحتى سن الرشد.

- **كيفية التطبيق:**

يوضع أمام الطفل ورقة فيها شكل راي المعقد، كما توضع أمامه ورقة بيضاء، ومجموعة من الأقلام الملونة، ويتم تطبيق هذا الاختبار على مرحلتين:

- ✓ المرحلة الأولى: مرحلة النقل؛ وفيها ينقل الطفل الشكل مباشرة من الورقة أمامه (المعين البصري)، ويعطى في كل مرة ينتقل فيها من شكل لآخر قلما ملونا مغايرا لما قبله حتى نصل الى ستة أقلام، ومع بداية نقله نشغل الساعة الموقتة بدون أن ينتبه إلينا لمدة ثلاث دقائق، وهو زمن التطبيق.
- ✓ المرحلة الثانية: مرحلة الاسترجاع؛ حيث يطلب من الطفل استرجاع الشكل من الذاكرة (بدون معين بصري)، وذلك بعد 3 دقائق من التطبيق الأول، مع تشغيل الساعة الموقتة خفية.

- **التعليمة:**

- ✓ المرحلة الأولى: تأمل هذا الشكل الموجود أمامك، سأطلب منك البدء نقله على ورقتك البيضاء، وفي كل مرة سأعطيك قلما لتواصل به عملية النقل، احرص على نقل كل شيء مثلما تراه في الشكل.
- ✓ المرحلة الثانية: أعد رسم الشكل السابق، لكن هذه المرة أعده من ذاكرتك، حاول تذكر الشكل جيدا قبل رسمه.

- **التنقيط:** تنقط وحدات الاختبار على النحو التالي:

✓ الوحدة الصحيحة: إذا كانت الوحدة موضوعة بشكل جيد فإنه يعطى 02 نقاط، أما إذا كانت موضوعة بشكل سيئ فإنه يعطى01 نقطة.

✓ الوحدة المشوهة لكن مع إمكانية التعرف عليها: إذا كانت موضوعة بشكل جيد فإنه يعطى 01 نقطة، أما إذا كانت موضوعة بشكل سيئ فإنه يعطى 0.5 نقطة.

✓ الوحدة الغائبة (لا يمكن التعرف عليها): إذا كانت غير قابلة للتعرف فإنه يعطى0 نقطة، وكذلك إذا كانت غائبة يعطى 0 نقطة.

▪ **اختبار الذاكرة العاملة (mémoire de travail):** (ملحق رقم15)

- **الملمح العام:**

صمم هذا الاختبار من طرف Miller سنة 1956، حيث يهدف إلى قياس الذاكرة العاملة أثناء القيام بمهمات حفظ بسيطة ومعقدة، وقد لوحظ بأن النتائج المتحصل عليها في هذا الاختبار تتزايد مع التطور المعرفي للطفل، وهو يحتوي على:

- اختبار وحدة حفظ الترتيب المباشر للأرقام: وهي عبارة عن مجموعة السلاسل (08 سلاسل)، كل سلسلة لها خياران، تبدأ السلاسل من ثلاث أرقام وتنتهي عند آخر سلسلة بتسعة أرقام.
- اختبار وحدة الحفظ العكسية للأرقام: وهو عبارة عن سلاسل من 02 إلى 09 وحدات لأرقام عشوائية.

- **كيفية التطبيق:**

✓ في اختبار وحدة الترتيب المباشر، يطلب من الطفل إعادة الوحدات التي سمعها وفق نفس الترتيب، وتزداد الصعوبة بازدياد عدد الوحدات داخل السلسلة.

✓ في اختبار وحدة الترتيب العكسي، يطلب من الطفل إعادة الأرقام التي سمعها بطريقة عكسية، بحيث يبتدأ من آخر رقم سمعه إلى أول رقم، وتزداد صعوبة الاختبار بازدياد الوحدات داخل كل سلسلة.

- **التعليمة:**

✓ اختبار وحدة الترتيب المباشر: هذه مجموعة من الأرقام، سأقرأها عليك، وعليك إعادتها من حافظتك بنفس الترتيب الذي سمعته مني، سنبدأ برقمين ثم نتدرج في الصعوبة.

✓ اختبار وحدة الترتيب العكسي: هذه مجموعة من الأرقام سأقرأها عليك، وعليك إعادتها من حافظتك لكن بترتيب عكسي، أي تبدأ من آخر رقم سمعته مني إلى أول رقم، سنبدأ بسلسلة سهلة ثم تزداد الصعوبة.

- **التنقيط:**

يعطى في كلا الاختبارين 01 نقطة عن كل إجابة صحيحة، فيكون مجموع الإجابات الصحيحة القصوى في اختبار وحدة الترتيب المباشر هو 16 نقطة، ويكون مجموع الإجابات الصحيحة القصوى في اختبار وحدة الترتيب العكسي هو 14 نقطة، لتكون النقطة القصوى للاختبار ككل هي 30 نقطة.

- **اختبار الأداء القرائي لصليحة غلاب:** (ملحق رقم16).

- **الملمح العام:**

صمم هذا الاختبار من طرف غلاب صليحة في رسالة الماجيستار سنة 1997، وهو تعديل وتكييف لاختبار L'alouette للباحث Favrais.P.، وهو عبارة عن نص غير موجود في الكتاب المدرسي للتلميذ، عنوان النص **هو"العطلة"** وهو عبارة عن نص مكون من أربع فقرات، تتضمن مجموعة من الجمل المتدرجة من السهولة إلى الصعوبة، ويصل العدد الكلي لكلمات النص إلى 167 كلمة، كتبت بعض فقرات هذا النص بخطوط كبيرة لاجتناب المشاكل البصرية عند قراءة النص.

يهدف هذا الاختبار إلى تقييم المستوى القرائي، وكذا الكشف عن اضطرابات القراءة عند تلاميذ المرحلة الابتدائية.

- **كيفية التطبيق:**

✓ يوضع أمام الطفل نص" العطلة ".

✓ يطلب منه الجلوس معتدلا.

✓ قراءة النص قراءة صامتة، وعند الانتهاء يقوم بقراءته قراءة جهرية.

✓ تقييم قراءته، مع تقدير زمن القراءة، وكذا عدد الأخطاء وطبيعتها.

✓ الاستعانة ب magnétophone (مسجل صوتي)، **ميقاتية Chronomètre.**

- **التعليمة:**

هذا النص أمامك، اقرأه بطريقة صامتة بينك وبين نفسك، فإذا قرأته جيدا أخبرني، لكي تعيد قراءته بصوت مرتفع بحيث أسمع قراءتك.

- **التنقيط:**

✓ يؤخذ بعين الاعتبار الزمن الكلي للقراءة، حيث يستغرق الطفل العادي ثلاث دقائق في قراءة النص، أما الأطفال ذوو صعوبات القراءة فتتجاوز قراءتهم الثلاث دقائق.

✓ يؤخذ بعين الاعتبار عدد الكلمات صحيحة المقروءة وعدد الأخطاء.

- **اختبار الفهم القرائي:**

هو عبارة عن أسئلة للفهم القرائي، تطرح على الطفل لتقييم فهمه للنص السابق في اختبار العطلة. (ملحق رقم17).

وقد تم عرض هذه الأسئلة على مجموعة من أساتذة التعليم الابتدائي، ويتم تنقيط الطفل على أساس عدد الإجابات الصحيحة وعدد الإجابات الخاطئة.

4.2. عينة الدراسة:

تم اختيار عينة الدراسة انطلاقا من:

✓ إحالة المدرسين: وذلك عن طريق الاجتماع مع المدرسين، وإعطائهم الأبعاد التشخيصية وكذا أهم مؤشرات اضطراب فرط النشاط الحركي، ثم الاعتماد على إحالاتهم الأولية.

✓ تطبيق الاستبيان: حيث قمنا بتوزيع الاستبيان على المعلمين، وتم حساب نتيجة الاستبيان.

1.4.2. شروط العينة: تم وضع مجموعة من الشروط وذلك من أجل عزل المتغيرات الدخيلة، وهي:

- ✓ أن تكون عينة الدراسة تعاني من اضطراب فرط النشاط الحركي المصحوب بنقص الانتباه.
- ✓ أن تكون من بين تلاميذ الصف الرابع ابتدائي، ففي هذا الصف يكون المعلم قد تعرف على التلاميذ بشكل يمكنه من الإجابة عن استبيان الدراسة، كما أن فرط النشاط الحركي يكون يصل إلى قمة ظهوره في هذه السن، بالإضافة إلى تمكن التلميذ في هذه السن من عملية القراءة.
- ✓ ألا توجد عند عينة الدراسة اضطرابات مصاحبة كالإعاقة الذهنية والحسية (سمعية وبصرية).

2.4.2. خصائص العينة: تكونت عينة الدراسة من 06 حالات كما في الجدول رقم (06):

جدول رقم (06): يبين خصائص عينة الدراسة

الاسم واللقب	تاريخ الازدياد	سنة التمدرس	الإعاقات المصاحبة	مستوى الوالدين	طبيعة الأسرة	المستوى المعيشي	الجنس
تميم غ	22/11/2006	السنة الرابعة	لا يوجد	متدني	كبيرة	متوسط	ذكر
رمزي ع	15/06/2007	السنة الرابعة	لا يوجد	نهائي	متوسطة	متوسط	ذكر
عبد الله ش	08/09/2008	السنة الرابعة	لا يوجد	جامعي	صغيرة	جيد	ذكر
إيهاب ع	27/05/2007	السنة الرابعة	لا يوجد	نهائي	متوسطة	متوسط	ذكر
عبد الرحمان و	13/07/2008	السنة الرابعة	لا يوجد	نهائي	متوسطة	متوسط	ذكر
أسامة ع	22/03/2007	السنة الرابعة	لا يوجد	متدني	متوسطة	متوسط	ذكر

الفصل السادس

عرض نتائج الدراسة ومناقشتها

تمهيد :

سنقوم في هذا الفصل بعرض تفصيلي للنتائج التي تم التوصل إليها من خلال تطبيق أدوات الدراسة، بالإضافة إلى تحليل نتائج الحالات وتفسير ومناقشة ما تم التوصل إليه من نتائج من خلال الإجابة على تساؤلات الدراسة والتحقق من فرضياتها ثم الخلوص إلى استنتاج عام.

1. عرض وتحليل النتائج:

1.1. الحالة الأولى:

1.1.1. تقديم الحالة:

الطفل (ت، غ) من مواليد 2006/11/22، ينحدر من عائلة ذات مستوى تعليمي محدود، حيث أن الأب و الأم ذوو مستوى ابتدائي، ومن الناحية الاقتصادية فمستوى الأسرة متوسط، حيث يعمل الأب في التجارة، والأم ماكثة بالبيت، لا يوجد لحالة سوابق مرضية ماعدا كثرة ارتفاع الحرارة قبل عامين من العمر، ولا يوجد اضطراب مشابه عند أفراد الأسرة، ولا توجد أي قرابة بين الزوجين، الطفل كثير الحركة داخل البيئة الصفية وخارجها، مما يسبب إزعاجا للزملاء في القسم، وهو معيد للسنة الثالثة والرابعة.

2.1.1.عرض النتائج:

- نتيجة استبيان فرط النشاط الحركي المصحوب بنقص الانتباه للحالة:

جدول رقم (07): يبين النتائج المتحصل عليها في استبيان فرط الحركة للحالة الأولى

الحالة 01	النتائج	
تميم غ	نتيجة استبيان المعلم	48
	نتيجة استبيان الأسرة	42
	النتيجة الإجمالية	45

- نتيجة اختبار الذكاء لأحمد زكي صالح:

جدول رقم (08): يبين النتائج المتحصل في اختبار الذكاء للحالة الأولى

الحالة 01	النتائج	
تميم غ	الدرجة الكلية	30
	نسبة الذكاء	112
	مستوى الذكاء	ذكاء عادي

- نتيجة اختبار الذاكرة العاملة:

جدول رقم (09): يبن النتائج المتحصل عليها في اختبار الذاكرة العاملة للحالة الأولى

الحالة 01	النتائج	
تميم غ	نتيجة الترتيب المباشر	05
	نتيجة الترتيب العكسي	02
	النتيجة الكلية	07

- نتيجة اختبار التخطيط :

جدول رقم (10): يبين النتائج المتحصل عليها في اختبار التخطيط للحالة الأولى

الحالة 01	النقطة
تميم غ	09

- نتيجة اختبار ستروب:

جدول رقم (11): يبين النتائج المتحصل عليها في اختبار ستروب للحالة الأولى

الحالة01	البطاقات	النتيجة	الأخطاء	الترددات
تميم غ	البطاقة الأولى	43	0	2
	البطاقة الثانية (ت1)	40	5	3
	البطاقة الثالثة	38	4	5
	البطاقة الثانية (ت2)	25	5	7
	التداخل	13	النتيجة العامة	45

- نتيجة اختبار القراءة:

جدول رقم (12): يبين النتائج المتحصل عليها في اختبار الأداء والفهم القرائي للحالة الأولى

الحالة 01	الزمن المستغرق	الأداء القرائي		الفهم القرائي	
تميم غ	310ثا	عدد الكلمات المقروءة	230	مجموع الأجوبة	10
		عدد الكلمات الخاطئة	145	الأجوبة الخاطئة	07
		مؤشر القراءة السليمة	0.36	النتيجة	0.3

3.1.1.التحليل الكمي:

- من خلال تطبيق استبيان فرط النشاط الحركي على الحالة الأولى تحصلنا على النتائج الواردة في الجدول رقم (7)، حيث نجد أن الحالة تحصلت في استبيان المعلم على 48 نقطة، أما في استبيان الأسرة فكانت النتيجة 42 نقطة، فيكون الناتج الإجمالي هو 45 نقطة، وهي نتيجة مرتفعة عن النتيجة الحدية للاستبيان والمقدرة بـ 30نقطة.

- أما فيما يخص اختبار الذكاء لأحمد زكي صالح: فقد تحصلت الحالة كما في الجدول رقم (8) على مجموع 30 نقطة في الدرجة الكلية للاختبار، وبالرجوع إلى القائمة المعيارية للاختبار نجد أن نسبة الذكاء التي تقابلها هي 112 درجة، حيث حسب تصنيف القائمة المعيارية تندرج ضمن نسبة الذكاء العادي.

- فيما يخص اختبار الذاكرة العاملة: فقد أظهر الجدول رقم (9) أن الحالة تحصلت على 05 نقاط من 16 نقطة فيما يخص بُعْد الاسترجاع بطريقة الترتيب المباشر، وتحصلت على 02 نقاط من 14 نقطة فيما يخص بُعْد الاسترجاع بطريقة الترتيب العكسي، فتكون بذلك النتيجة الكلية للحالة في اختبار الذاكرة العاملة هي 07 نقاط من 30 نقطة.

- فيما يخص اختبار التخطيط: يُظْهر الجدول رقم (10) أن الحالة حصلت على نتيجة 09 وهي نتيجة متدنية مقارنة بمجموع 32 نقطة كدرجة قصوى للاختبار.

- فيما يخص اختبار ستروب أظهر الجدول رقم (11) أن الحالة تمكنت في البطاقة الأولى من قراءة 43 كلمة من أصل 50 كلمة في الاختبار، أما عن عدد الأخطاء فهو 0 حيث لم تخطئ الحالة في قراءة أي كلمة، لكن ظهر عليها التردد في كلمتين فتكون نتيجة التردد 02.

- أما عن البطاقة الثانية التطبيق الأول فقد تمكنت الحالة من قراءة 40 كلمة من أصل 50 كلمة، وبعدد 5 أخطاء، أما عن الترددات فقد بلغت 03 ترددات.

- أما عن البطاقة الثالثة فقد تمكنت الحالة من قراءة 38 كلمة من أصل 50 كلمة، وعدد الأخطاء المرتكبة 04، وقد بلغ عدد الترددات 05 ترددات.

وأما البطاقة الثانية (التطبيق الثاني)، فقد تمكنت الحالة من قراءة 25 كلمة فقط من أصل 50 كلمة، وبعدد أخطاء 05، وقد بلغت الترددات 07 ترددات.

وبحساب درجة الخطأ عند الحالة نجد 14(2) +17=45، وهي نتيجة مرتفعة، أما درجة التداخل فتكون 38−25=13، وهي نسبة مرتفعة أيضا.

- اختبار القراءة: بالرجوع إلى نتائج الجدول رقم (12) نجد أن الحالة في بُعْد الأداء القرائي قد قامت بقراءة 165 كلمة خاطئة من أصل 230 كلمة مقروءة، فيكون مجموع الكلمات المقروءة بشكل صحيح هو 55 كلمة فقط، وهو ما انعكس على مؤشر القراءة السليمة حيث نجده يساوي 0.36.

أما عن الزمن المستغرق في قراءة النص فنجد أن الحالة قد استغرقت 310 ثانية أي ما يعادل 5 دقائق وبضع ثواني.

وأما عن بعد الفهم القرائي فنجد أن الحالة قد أجابت عن كل الأسئلة، لكن مجموع الأجوبة الصحيحة لم يتجاوز 3 أجوبة مقارنة بالأجوبة الخاطئة التي بلغت 7 أجوبة فكانت نتيجة الفهم القرائي تساوي0.3.

4.1.1. التحليل الكيفي:

من خلال نتائج التحليل الكمي للاستبيان والاختبارات المطبقة على الحالة نجد ما يلي:

- فيما يخص نتيجة استبيان فرط النشاط الحركي نلاحظ أن النتيجة الكلية للاستبيان قد تجاوزت العتبة الحدية، حيث كانت النتيجة مرتفعة، وهو ما يدل على وجود مؤشرات فرط النشاط الحركي المصحوب بنقص الانتباه عند الحالة بصورة كبيرة وواضحة، خصوصا وأن نتيجة استبيان المعلمين ونتيجة استبيان الأسرة كانت متقاربة جدا، وهو ما يدل على وجود مؤشرات الاضطراب في أكثر من بيئة واحدة.
- وأما نتيجة اختبار الذكاء فإن ذكاء الحالة يندرج ضمن فئة الذكاء العادي، حيث قامت الحالة بالشطب الصحيح لأغلب الصور التي لا تنتمي للحقل الدلالي في نفس السطر، ولذلك كانت الدرجة الكلية للاختبار مرتفعة، وبالرجوع إلى القائمة المعيارية نجد أن ما يقابلها من نسبة الذكاء يقع ضمن فئة الذكاء العادي، وهو ما يدل بأن الحالة لا تعاني من التخلف عقلي.
- أما عن نتيجة اختبار الذاكرة العاملة فيلاحظ بأن نتيجة الحالة في:

– بعد الترتيب المباشر: جد متدنية مقارنة بالدرجة القصوى للاختبار، حيث تمكنت الحالة من الاسترجاع بشكل مرتب لسلسلة عددين وثلاثة أعداد، أما سلسلة أربعة أعداد فقد تمكنت الحالة من استرجاع شطر واحد من السلسلة، وأما عن سلسلة خمسة أعداد وستة أعداد فنجد أن الحالة قد قامت بخلط الترتيب مع استحضارها لكافة الأعداد تقريبا، وأما باقي السلاسل الأكثر تعقيدا ابتداءً من سلسلة سبعة أعداد إلى عشرة أعداد فنلاحظ أن الحالة قد تسترجع رقما واحد في أحسن الأحوال وفي الغالب تخفق كليا في الاسترجاع سواء بطريقة مرتبة أو غير مرتبة.

- وأما فيما يخص بعد الاسترجاع بطريقة عكسية فنجد أن الحالة تمكنت من استرجاع السلاسل المكونة من عددين فقط، بخلاف باقي السلاسل المكونة من ثلاثة وأربعة أعداد فإن الحالة تقوم بالاسترجاع بدون مراعاة للترتيب العكسي، وأما في باقي السلاسل المكونة من خمسة فإن الحالة تسترجع رقما واحد وتخلط في الباقي، وما زاد عن خمسة أعداد فتعجز فيه الحالة عن الاسترجاع.

فبالنظر إلى النتائج المتحصل عليها فإن الحالة تعاني من ضعف واضح على مستوى الذاكرة العاملة.

- وأما عن نتيجة التخطيط للحالة فيلاحظ بأنها تعاني من ضعف على مستوى التخطيط، حيث كان مجموع النقاط المتحصل عليها في عملية نقل شكل راي ضعيفا، بالإضافة إلى اهمال بعض الأشكال الضمنية داخل الشكل ونقل الأشكال الأخرى بصفة غير دقيقة، مما أدى إلى عدم الانتظام في الشكل العام لشكل راي.

- وأما عن نتائج الحالة في اختبار ستروب فيلاحظ بأن الحالة قد تحصلت على نتيجة متدنية في:

- قراءة البطاقة الأولى (أسماء الألوان مكتوبة باللون الأسود فقط)، حيث لم تتمكن من اكمال البطاقة كاملة في الوقت المخصص، بالإضافة إلى كونها وقعت في التردد في كلمتين، أما عن الأخطاء فلم تقع فيها لخلو البطاقة الأولى من عامل التشويش الموجود في البطاقات الأخرى.

- وفي البطاقة الثانية (قراءة الكلمات بغض النظر عن لون كتابتها)، حيث يعتبر اللون عامل تشويش في هذه البطاقة نجد أن نتيجة الحالة قد تدنت أكثر من البطاقة الأولى، حيث كانت نسبة الكلمات القروءة في الزمن المخصص أقل من البطاقة الأولى، بالإضافة إلى ظهور الأخطاء وكذا زيادة عدد الترددات.

- أما البطاقة الثالثة (مستطيلات ملونة بالألوان السابقة) فإن الألوان التي قامت الحالة بتسميتها في الوقت المخصص كانت أقل من البطاقة الثانية بفرق صغير جدا، لكن الأخطاء في التسمية في هذه البطاقة أقل مما قبلها، بالإضافة إلى وجود الترددات بفرق صغير عن البطاقة التي قبلها.

- وأما في البطاقة الثانية (تسمية لون الكلمة بغض النظر عن اسمها) فإن نتيجة الحالة كانت متدنية جدا مقارنة بكل البطاقات السابقة، كما يلاحظ ارتفاع في نسبة الأخطاء والترددات، وهذا نظرا لقوة عامل التشويش في هذه البطاقة.

لذلك كانت نتيجة درجة التداخل عند الحالة مرتفعة، وهو ما أدى إلى كثرة الأخطاء والترددات حيث كانت درجة الخطأ تساوي 45 وهي درجة مرتفعة، مما يدل على ضعف ميكانيزم التثبيط وضعف والانتباه الانتقائي عند الحالة.

- أما عن نتيجة اختبار القراءة عند الحالة فيلاحظ ضعف في:

- الأداء القرائي لها، حيث اتصف الأداء القرائي للحالة بـ

✓ أخطاء متعلقة بالشكل: (فارسٌ- فارسَ)، (عطلةَ- عطلةً)، (الربيعِ- الربيعُ)، (مدينةٍ- مدينةِ)، (الواسعةِ، الواسعةُ)، (أحَبَّ- أحَبَ)، (أبناءِ- أبناءُ)، (الكثبانِ- الكثبانُ)، (الرمليةِ، الرمليةُ)، (أحدِ- أحدَ)، (سُقوف- سَقوف)، (زوبعةٌ- زوبعةُ)، (رمليةٌ- رمليةُ)، (الغربانِ- الغربانُ)،(فارسٌ- فارسَ)، (تِلك- تَلك)، (القويةِ، القويةُ)، (فيُصبح- فيَصبح)، (في صَبَحُ- فيُصبح)، (فِنائها، فَنائها)، (جلُّول- جَلولَ)، (لِقَضاء- لِقِضاء)، (مِياهها- مَيَاهها).

✓ تكرار مقاطع: (عط عطلة)، (مُ مدن)، (هناااك)، (رفق رفقته)، (وبفض وبفض وبعض)، (لع لعب)، (الك الكثبان)، (عـــ عنيـــ عنيفة)، (فار- فارتجفت)، (زو زو زوبعة)، (فحـ فخفت) (هدي، هدأت)، (ال الرياح)، (القُ القوية)، (الشُ الشمال)، (يزبِ زِبَدِ)، (ال ال

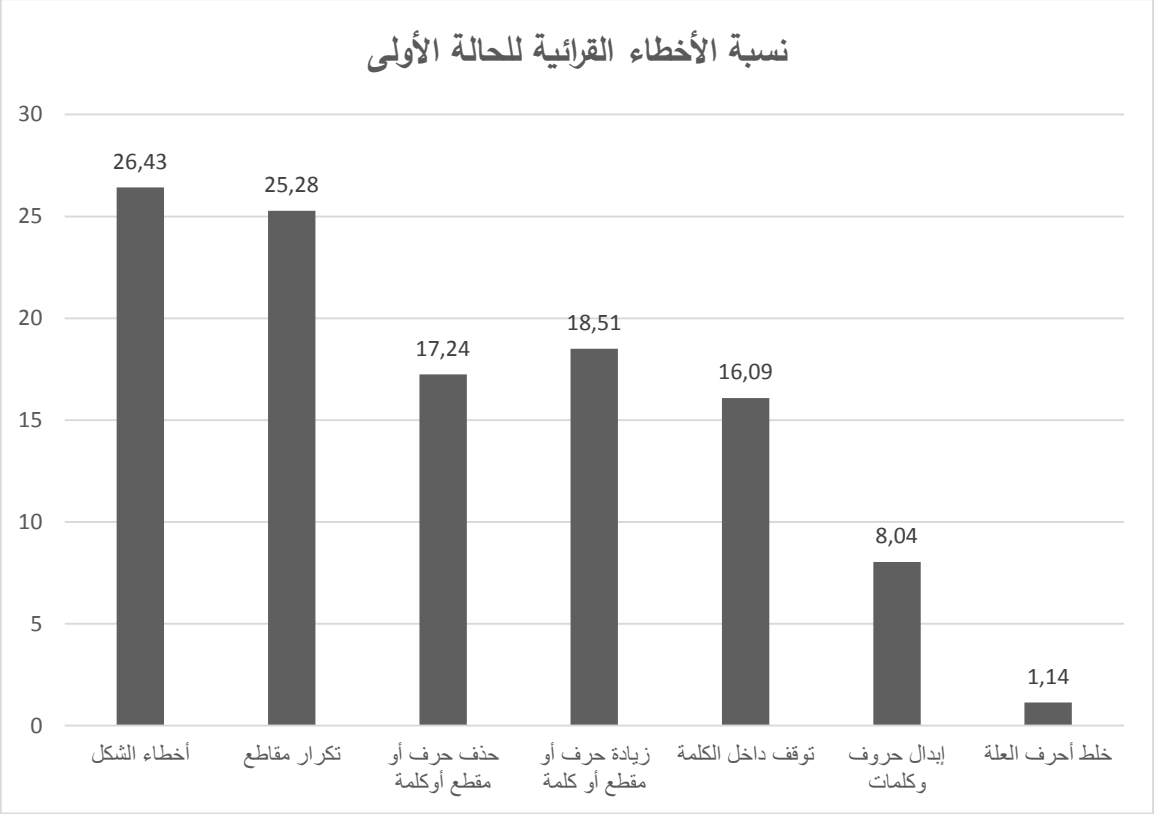
سفن)، (الح التحق)، (المدر المدرسة)، (لرفاقه- لرفاقه)، (العـــ ال العلالات)، (الإ الإست الإست الإستمتاع).

- ✓ أخطاء حذف بعض الحروف والكلمات: (الحرك- الحركة)، (الجنوب- جنوب)، (الواسعة- الوسـعة)، (صـديقه، صـديقِ). حذف الكلمات (الأيام، وهبت، تخوض، عندما، صـديقه، الجميلة)

حذف الجملة (وتطايرت حبات الرمال في كل)

- ✓ توقف داخل الكلمة: حيث تتوقف الحالة وسـط الكلمة ثم تكمل قؤاءة الكلمة من دون إعادة لها كما في الكلمات (الصحـ راء)، (تمر دت)، (الطبيـ عة)، (هب ت)، (تما يلت)، (منا زلهم)، (نا عبة)، (الصـ باح)، (غضبـَ بُها)، (المديـ نة)، (عند ما)، (تر تفع)، (شواط ئه)، (الصيـ فية)
- ✓ زيادة حرف: (تعرف- تعارف)، (جلول- جلولي)، (ســـاحة- ســـناحة)، (باطمئنان- باطمئنونان)، (شواطئ- شواطئه).
- ✓ إبدال حروف وكلمات: (وبعض- وبفض)، (يثور- بثور)، (ويغضـــب- وبِغضـــب)، (فيرغي- فنبرغي)، (يزبد-بزبد زبد)، (العطلة-الظلّة الالات)، (فارس- قَارَس)
- ✓ خلط أحرف العلة: (قضى- قضيَ).

ويوضح الشكل التالي نسبة الأخطاء القرائية للحالة باعتبار نوع الخطأ المرتكب



شكل رقم (17): يوضح نسبة الأخطاء القرائية باعتبار نوع الخطأ

وبالنظر إلى الشكل أعلاه، فإننا نجد أن نسبة الأخطاء القرائية كانت متقاربة بين (أخطاء الشكل وتكرار المقاطع)، حيث يلاحظ أن نسبة أخطاء الشكل قد بلغت 26.43%من مجمل الأخطاء القرائية، وأن أخطاء تكرار الكلمات والمقاطع قد بلغت 25.28%من مجمل الأخطاء القرائية، ثم يأتي بعد هذين النمطين من الأخطاء تقارب في نسبة (أخطاء الزيادة والحذف والتوقف داخل الكلمة)، حيث بلغت نسبة أخطاء زيادة حرف أو مقطع 18.51%، وبلغت نسبة حذف الحروف والمقاطع 17.24%من مجمل الأخطاء، ونسبة التوقف داخل الكلمة 16.09% من مجمل الأخطاء، ثم تأتي الأخطاء المتعلقة بإبدال الحروف والخلط بين أحرف العلة في الأخير بنسب ضعيفة جدا.

وبالنظر إلى توزيع النسب في الشكل فإنه يمكن الجزم بأن الحالة تستخدم المسار الصوتي القرافو-فونيمي حيث تظهر الأخطاء الفونيمية بكثرة، وكذا تعمد الحالة إلى تكرار الحروف والمقاطع

لاعتمادها على تجزئة الكلمات إلى وحدات صـــوتية صـــغيرة ثم إعادة تركيبها، حيث تقوم بالتكرار والتهجئة للحروف والمقاطع. وبالنظر إلى الوقت المســتغرق من طرف الحالة في قراءة النص، فإننا نجده وقتا طويلا، ويرجه هذا الطول إلى نمط القراءة البطيء للحالة، وكذا كثرة التكرارات والتهجئة عندها.

- أما الفهم والاســتيعاب القرائي للحالة فيلاحظ فيه تدني واضــح، حيث لم تنجح الحالة في اختيار عنوان مناســـب للنص وهو ما يدل على عدم تمكن الحالة من ربط أحداث النص وفقراته، وبالتالي عدم القدرة على اســتخلاص الفكرة العامة ثم العنوان المناســب للنص، كما يلاحظ أيضــا عدم قدرة الحالة على استدعاء حقائق أساسية في النص كعدد الشخصيات، ولماذا سارع الناس إلى منازلهم إلى غيرها من الأســئلة المباشــرة، كما يلاحظ أيضــا ضــعف الفهم الضــمني عند الحالة وذلك من خلال فشـــلها في الإجابة عن الفرق بين بيئة الشـــمال وبيئة الصـــحراء، وذكر مظاهر الزوابع الرملية..الخ، وهي أسئلة تتطلب مهارة الفهم الضمني.

2.1. الحالة الثانية:

1.2.1. تقديم الحالة:

الطفل (رمزي، ع) من مواليد 2007/06/15، متمدرس بالســـنة الرابعة ابتدائي، ينحدر من عائلة ذات مســتوى تعليمي متوســط، حيث أن الأب والأم ذوو مســتوى ثانوي، ومن الناحية الاقتصــادية فمستوى الأسرة متوسط، حيث يعمل الأب مراقب في الثانوية، والأم ماكثة بالبيت، لا توجد سوابق عائلية أو مرضية للطفل، كما لا توجد أي صلة قرابة بين الزوجين.

الطفل كثير الحركة سواء في حجرة الدراسة أو ساحة المدرسة أو في النشاطات اللاصفية الأخرى.

2.2.1.عرض النتائج:

- نتيجة استبيان فرط النشاط الحركي المصحوب بنقص الانتباه للحالة:

جدول رقم (13): يبين نتيجة استبيان فرط النشاط للحالة الثانية.

الحالة 02	النتائج	
رمزي ع	نتيجة استبيان المعلم	44
	نتيجة استبيان الأسرة	40
	النتيجة الإجمالية	42

- نتيجة اختبار الذكاء لأحمد زكي صالح:

جدول رقم (14): يبين نتيجة اختبار الذكاء للحالة الثانية.

الحالة 02	النتائج	
رمزي ع	الدرجة الكلية	29
	نسبة الذكاء	110
	مستوى الذكاء	ذكاء عادي

- نتيجة اختبار الذاكرة العاملة:

جدول رقم (15): يبين نتيجة اختبار الذاكرة العاملة للحالة الثانية.

الحالة 02	النتائج	
رمزي ع	نتيجة الترتيب المباشر	07
	نتيجة الترتيب العكسي	02
	النتيجة الكلية	09

- نتيجة اختبار التخطيط:

جدول رقم (16): يبين نتيجة اختبار التخطيط للحالة الثانية.

الحالة 02	النقطة
رمزي ع	12

- نتيجة اختبار ستروب:

جدول رقم (17): يبين نتيجة اختبار ستروب للحالة الثانية.

الحالة 02	البطاقات	النتيجة	الأخطاء	الترددات
رمزي ع	البطاقة الأولى	46	1	2
	البطاقة الثانية (ت1)	41	3	3
	البطاقة الثالثة	35	4	6
	البطاقة الثانية (ت2)	25	5	5
	التداخل	10	النتيجة العامة	42

- نتيجة اختبار القراءة:

جدول رقم (18): يبين نتيجة اختبار الأداء والفهم القرائي للحالة الثانية

الحالة 02	الزمن المستغرق	الأداء القرائي		الفهم القرائي	
رمزي ع	270ثا	عدد الكلمات المقروءة	230	مجموع الأجوبة	10
		عدد الكلمات الخاطئة	128	الأجوبة الخاطئة	06
		مؤشر القراءة السليمة	0.44	النتيجة	0.4

3.2.1.التحليل الكمي: أظهرت نتائج الاختبارات ما يلي:

- من خلال تطبيق استبيان فرط النشاط الحركي على الحالة الثانية تحصلنا على النتائج الواردة في الجدول رقم (13)، حيث نجد أن الحالة تحصلت في استبيان المعلم على 44 نقطة، أما في استبيان الأسرة فكانت النتيجة 40 نقطة، فيكون الناتج الإجمالي هو 42 نقطة، وهي نتيجة مرتفعة عن النتيجة الحدية للاستبيان والمقدرة بـ 30نقطة.

- أما فيما يخص اختبار الذكاء لأحمد زكي صالح: فقد تحصلت الحالة كما في الجدول رقم (14) على مجموع 29 نقطة في الدرجة الكلية للاختبار، وبالرجوع إلى القائمة المعيارية للاختبار نجد أن نسبة الذكاء التي تقابلها هي 110 درجة، حيث حسب تصنيف القائمة المعيارية تندرج ضمن نسبة الذكاء العادي.

- فيما يخص اختبار الذاكرة العاملة: فقد أظهر الجدول رقم (15) أن الحالة تحصلت على 07 نقاط من 16 نقطة فيما يخص بُعْد الاسترجاع بطريقة الترتيب المباشر، وتحصلت على 02 نقاط من 14 نقطة فيما يخص بُعْد الاسترجاع بطريقة الترتيب العكسي، فتكون بذلك النتيجة الكلية للحالة في اختبار الذاكرة العاملة هي 09 نقاط من 30 نقطة.

- فيما يخص اختبار التخطيط: يُظْهر الجدول رقم (16) أن الحالة حصلت على نتيجة 12وهي نتيجة متدنية مقارنة بمجموع 32 نقطة كدرجة قصوى للاختبار.

- فيما يخص اختبار ستروب أظهر الجدول رقم (17) أن الحالة تمكنت في البطاقة الأولى من قراءة 46 كلمة من أصل 50 كلمة في الاختبار، أما عن عدد الأخطاء فهو 1 حيث أخطأت الحالة في قراءة كلمة، لكن ظهر عليها التردد في كلمتين فتكون نتيجة التردد 02.

أما عن البطاقة الثانية التطبيق الأول فقد تمكنت الحالة من قراءة 41 كلمة من أصـــل 50 كلمة، وبعدد 3 أخطاء، أما عن الترددات فقد بلغت 03 ترددات.

أما عن البطاقة الثالثة فقد تمكنت الحالة من قراءة 35 كلمة من أصـــل 50 كلمة، وعدد الأخطاء المرتكبة 04، وقد بلغ عدد الترددات 06 ترددات.

وأما البطاقة الثانية (التطبيق الثاني)، فقد تمكنت الحالة من قراءة 25 كلمة فقط من أصـــل 50 كلمة، وبعدد أخطاء 05، وقد بلغت الترددات 05 ترددات.

وبحســاب درجة الخطأ عند الحالة نجد 13(2) +16=42، وهي نتيجة مرتفعة، أما درجة التداخل فتكون 35−25=10، وهي نسبة مرتفعة أيضا.

- اختبار القراءة: بالرجوع إلى نتائج الجدول رقم (18) نجد أن الحالة في بُعْد الأداء القرائي قد قامت بقراءة 128 كلمة خاطئة من أصـــل 230 كلمة مقروءة، فيكون مجموع الكلمات المقروءة بشكل صحيح هو 102 كلمة، وهو ما انعكس على مؤشر القراءة السليمة حيث نجده يساوي 0.44.

أما عن الزمن المستغرق في قراءة النص فنجد أن الحالة قد استغرقت 270 ثانية أي ما يعادل 4 دقائق ونصف.

وأما عن بعد الفهم القرائي فنجد أن الحالة قد أجابت عن كل الأســئلة، لكن مجموع الأجوبة الصـــحيحة لم يتجاوز 4 أجوبة مقارنة بالأجوبة الخاطئة التي بلغت 6 أجوبة فكانت نتيجة الفهم القرائي تساوي0.4.

4.2.1.التحليل الكيفي: من خلال نتائج التحليل الكمي للاســـتبيان والاختبارات المطبقة على الحالة نجد مايلي:

- فيما يخص نتيجة اســتبيان فرط النشــاط الحركي للحالة الثانية فنلاحظ أيضــا أن النتيجة الكلية للاســـتبيان قد تجاوزت العتبة الحدية، وهو ما يدل على وجود مؤشـــرات فرط النشـــاط الحركي المصــحوب بنقص الانتباه عند الحالة، حيث بالرجوع إلى إجابة المعلمين والأسـرة على الاسـتبيان، يظهر لنا بأن سلوكيات فرط النشاط عند الحالة الثانية ثابتة في أكثر من بيئة واحدة.
- وأما نتيجة اختبار الذكاء للحالة الثانية فإنها تندرج ضـمن فئة الذكاء العادي، حيث قامت الحالة بالشـــطب الصـــحيح لأغلب الصـــور، ولذلك كانت الدرجة الكلية للاختبار مرتفعة، وبالرجوع إلى القائمة المعيارية نجد أن ما يقابلها من نسـبة الذكاء يقع ضـمن فئة الذكاء العادي، وهو ما يدل بأن الحالة لا تعاني من التخلف عقلي.
- أما عن نتيجة اختبار الذاكرة العاملة للحالة الثانية فيلاحظ بأن نتيجة الحالة في بعد الترتيب المباشـر جد متدنية مقارنة بالدرجة القصـوى للاختبار، حيث تمكنت الحالة من الاسـترجاع بشـكل مرتب لسلسلة عددين وثلاثة وأربعة أعداد، أما سلسلة خمسة أعداد فقد تمكنت الحالة من استرجاع شطر واحد من السلسلة، وأما باقي السلاسل الأكثر تعقيدا ابتداءً من سلسلة ستة أعداد إلى عشرة أعداد فنلاحظ أن الحالة قد تســـترجع رقما واحدا في أحســـن الأحوال وفي الغالب تخفق كليا في الاسترجاع سواء بطريقة مرتبة أو غير مرتبة.

وأما فيما يخص بعد الاســترجاع بطريقة عكســية فنجد أن الحالة تمكنت من اســترجاع الســلاســل المكونة من عددين فقط، بخلاف باقي الســـلاســـل المكونة من ثلاثة وأربعة أعداد فإن الحالة تقوم بالاسـترجاع بدون مراعاة للترتيب العكسـي، وأما في باقي السـلاسـل المكونة من خمسـة فإن الحالة

تســـترجع رقما أو رقمين وتخلط في الباقي، وما زاد عن خمســـة أعداد فتعجز فيه الحالة عن الاسترجاع.

فبالنظر إلى النتائج المتحصل عليها فإن الحالة تعاني من ضعف على مستوى الذاكرة العاملة.

- وأما عن نتيجة التخطيط للحالة الثانية فيلاحظ بأنها تعاني من ضعف على مستوى التخطيط، حيث كان مجموع النقاط المتحصل عليها في عملية نقل شكل راي ضعيفا، بالرغم من كون أدائها أحســـن من الحالة الأولى، حيث كان الفارق بينها وبين الحالة الأولى ثلاث نقاط لصـــالح الحالة الثانية، إلا أن نتيجة الاختبار تدل على ضعف في عملية التخطيط عند الحالة.
- وأما عن نتائج الحالة في اختبار ستروب فيلاحظ بأن الحالة قد تمكنت من قراءة البطاقة الأولى (أسماء الألوان مكتوبة باللون الأسود فقط)، في الوقت المخصص، مع وقوعها في التردد في كلمة واحدة، بالإضـــافة إلى وقوعها في خطأ واحد. أما في البطاقة الثانية (قراءة الكلمات بغض النظر عن لون كتابتها)، حيث يعتبر اللون عامل تشـويش في هذه البطاقة نجد أن نتيجة الحالة قد تدنت أكثر من البطاقة الأولى، حيث كانت نسبة الكلمات القروءة في الزمن المخصص أقل من البطاقة الأولى، بالإضـافة إلى الأخطاء وكذا زيادة عدد الترددات، حيث زاد عدد الترددات في هذه البطاقة مقارنة بسابقتها.

وأما البطاقة الثالثة (مستطيلات ملونة بالألوان السابقة) فإن الألوان التي قامت الحالة بتسميتها في الوقت المخصـــص كانت أقل من البطاقة الثانية بفرق صـــغير جدا، مع ثبات في نســـبة الأخطاء والترددات مقارنة بالبطاقة التي قبلها.

وأما في البطاقة الثانية (تسمية لون الكلمة بغض النظر عن اسمها) فإن نتيجة الحالة كانت متدنية مقارنة بكل البطاقات الســـابقة، كما يلاحظ ارتفاع في نســـبة الأخطاء والترددات، وقد كانت نتيجة درجة التداخل عند الحالة الثانية أحســـن من الحالة الأولى، وكذا درجة الخطأ عندها أقل منها عند

الحالة الأولى. فالحالة تعاني من ضعف في التثبيط والانتباه الانتقائي إلا أنه بنسبة أقل من الحالة الأولى.

- وأما عن اختبار القراءة عند الحالة الثانية فقد اتصف:

- الأداء القرائي للحالة بـ:

✓ أخطاء الشكل: (مدينة-مدْينة)، (مِن-مَن)، (الواسِعة-الواسَعَة)، (صديقِه-صديقَقِه)، (لعِبَ-لعِبْ)، (كُثبان-كَثْبان)، (تسلَّقَ-تسلَقَ)، (إحدى-أَحدى)، (الأيام تمردت-أليامامتامردتا)، (سُقوف-سَقوف)، (منازلِهِم-منازلِهَم)، (فخفَّت-فخفَت)، (سِوى-سَوَى)، (غضَبِها-غضَبَها)، (فدبَّت-فدبَت)، (فارِسٌ-فارِسَ)، (تِلْكَ-تَلَكَ)، (يسبح-سِبَحَ)، (جلُّول-جلُول)، (لِقَضاء-لِقِضاء)، (مِياهِها-مَيَاهِهَا)، (ويُزْبِدُ-ويُزَبَدُ)

✓ تكرار المقاطع: (على لي)، (رفـ رفقته)، (وبـ وبعد)، (الكـ كثبان)، (الرمليـ الرماتي)، (الطبيـ بيعة)، (ربَاح ريَاح)، (زو زوبعة)، (الطبـَ بيعة).

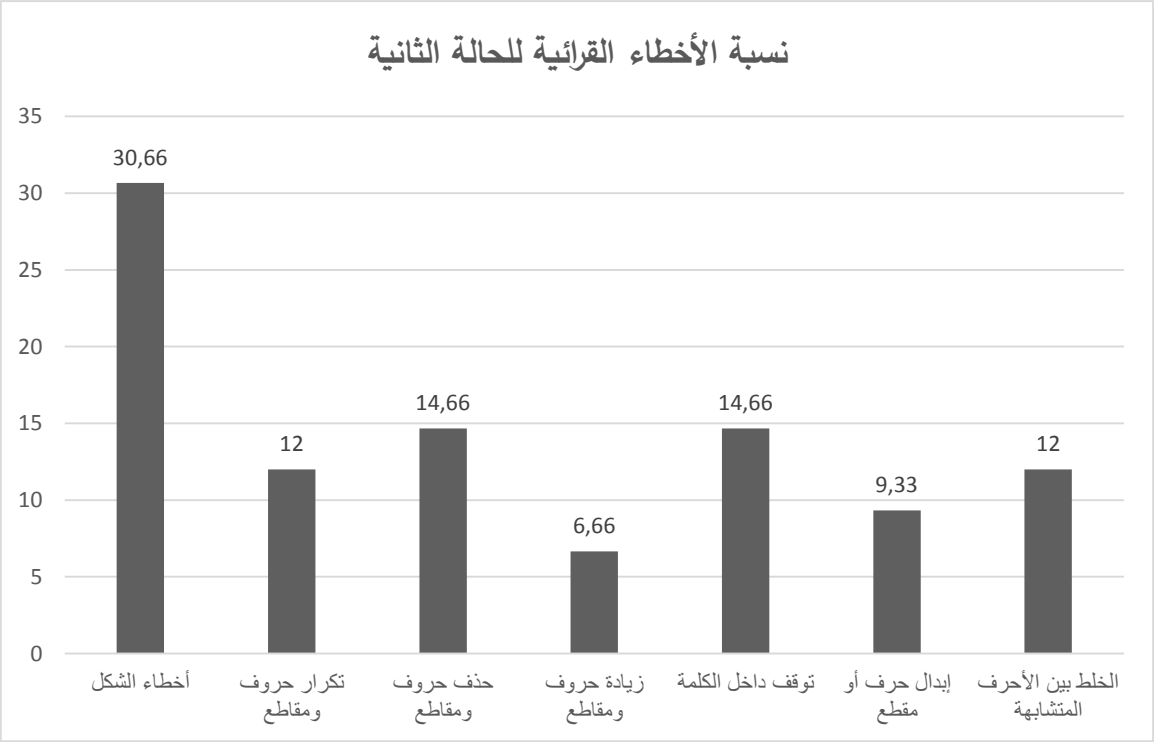
✓ الخلط بين الأحرف المتشابهة: (قضى-فضى)، (جولات-خولات)، (يصبح-يصيح)، (رياح-رباح)، (مطواعا-مطواغا)، (شواطئه-شواطنه)، (فنائها-فناعها)، (شواطئ-شواطن)، (فيرغي-فبرغي).

✓ حذف الحروف: (مغيب-مغب)، (فارتجت-فارتج)، (وتمايلت-وتمايت)، (تمايلت-تمنية)، (رملية-رملة)، (سارع-سرع)، (ناعبة-نعبه)، (هدأت-هدت)، (حذف ثم)، (الصحراء-صحراء)، (الاستمتاع-الاستماع).

✓ زيادة حرف: (جلول-جلاول)، (العاليةِ-العاليتي)، (في الشمال-فالشمال)، (صديقه-صديقَقِه)، (تخوض-تخوضن).

- ✓ إبدال حرف أو كلمة: (بعض–بعد)، (المدينة–المدنية)، (الرملية–الـــــ رماتي)، (تطايرت، تطاري)، (حبات–حبتو)، (الغربان–الغرابن)، (الحركة–الحزنت).
- ✓ ال الشـمسـية والقمرية: (الربيع–ال ربيع)، (الصـحراء–ال صـحراء)، (الرملية–ال رملية)، (النخيل–ال نخيل)، (الناس–ال ناس)، (السـماء–ال سـماء)، (الصـباح–ال صـباح)، (الرياح–ال رياح)، (السفن–ال سفن)، (الناس–ال ناس)، (الصيف–ال صيف).

ويوضح الشكل التالي نسبة الأخطاء القرائية للحالة باعتبار نوع الخطأ المرتكب



شكل رقم (18): يوضح نسبة الأخطاء القرائية باعتبار نوع الخطأ

ويلاحظ من الشـكل أعلاه بأن أغلب الأخطاء القرائية للحالة كانت متعلقة بأخطاء الشـكل، حيث بلغت نسبة أخطاء الشكل عند الحالة 30.66%من مجمل الأخطاء، بينما توزعت الأخطاء القرائية الأخرى بشـكل متسـاو بين حذف الحروف والمقاطع وبين التوقف داخل الكلمة بنسـبة

14.66%لكليهما، وبنسبة 12% من مجمل الأخطاء لكل من الخلط بين الأحرف المتشابهة وتكرار الحروف والمقاطع، وباقي الأخطاء كانت نسبها قليلة.

وبملاحظة نسب الأخطاء القرائية للحالة يمكن الاستنتاج بأن الحالة الثانية أيضا تستخدم طريقة المسار الصوتي، حيث يلاحظ عليها بعض الأخطاء في الكلمات المألوفة، وهو ما يدل على عدم توظيف الحالة للمسار المعجمي، وبالرجوع إلى الزمن المستغرق في القراءة للحالة فإننا نجدها استغرقت زمنا طويلا يتماشى مع الطريقة القرافو–فونيمية.

وبالرجوع إلى زمن قراءة النص فإننا نجد أن الحالة استغرقت زمنا طويلا، بسبب نمط القراءة البطيء، لكنها أقل من حيث الوقت المستغرق من الحالة الأولى، ويمكن تفسير ذلك بنسبة تكرار الحروف المقاطع التي كانت ضعيفة عند هذه الحالة مقارنة بالحالة الأولى.

– وأما عن الفهم القرائي للحالة فإن الحالة تحصلت على مستوى فهم دون المتوسط، حيث أنها أجابت على أقل من نصف الأسئلة، وكل الأجوبة الباقية كانت خاطئة، وبالأخص الأجوبة التي تتطلب عملية الفهم الضمني، أو عملية إدراك العلاقات، بينما تمكن الحالة من الإجابة عن الأسئلة المباشرة.

3.1.الحالة الثالثة:

1.3.1. تقديم الحالة:

الطفل (عبد الله، ش) من مواليد 2008/09/08، ينحدر من عائلة صـغيرة، ذات مسـتوى تعليمي جيد، حيث أن الأب ذو مستوى جامعي والأم ذات مستوى نهائي، ومن الناحية الاقتصادية فمستوى الأسـرة جيد، حيث يعمل الأب في التعليم الثانوي، والأم ماكثة بالبيت، لم يعاني الطفل من أي سـوابق مرضـية ماعدا ارتفاع الحرارة المتكرر، الطفل كثير الحركة داخل البيئة الصـفية وخارجها، مما يسبب إزعاجا للزملاء في القسم، وهو معيد للسنة الثالثة.

2.3.1.عرض النتائج:

- نتيجة استبيان فرط النشاط الحركي المصحوب بنقص الانتباه للحالة:

جدول رقم (19): يبين نتيجة استبيان فرط النشاط الحركي للحالة الثالثة

الحالة 03	النتائج	
عبد الله ش	نتيجة استبيان المعلم	38
	نتيجة استبيان الأسرة	34
	النتيجة الإجمالية	36

- نتيجة اختبار الذكاء لأحمد زكي صالح:

جدول رقم (20): يبين نتيجة اختبار الذكاء للحالة الثالثة

الحالة 03	النتائج	
عبد الله ش	الدرجة الكلية	31
	نسبة الذكاء	115
	مستوى الذكاء	ذكاء عادي

- نتيجة اختبار الذاكرة العاملة:

جدول رقم (21): يبين نتيجة اختبار الذاكرة العاملة للحالة الثالثة

الحالة 03	النتائج	
عبد الله ش	نتيجة الترتيب المباشر	06
	نتيجة الترتيب العكسي	03
	النتيجة الكلية	09

- نتيجة اختبار التخطيط:

جدول رقم (22): يبين نتيجة اختبار التخطيط للحالة

الحالة 03	النقطة
عبد الله ش	12

- نتيجة اختبار ستروب:

جدول رقم (23): يبين نتيجة اختبار ستروب للحالة الثالثة

الحالة 03	البطاقات	النتيجة	الأخطاء	الترددات
عبد الله ش	البطاقة الأولى	50	1	3
	البطاقة الثانية (ت1)	40	3	5
	البطاقة الثالثة	33	5	8
	البطاقة الثانية (ت2)	15	6	10
	التداخل	18	النتيجة العامة	56

- نتيجة اختبار القراءة:

جدول رقم (24): يبين نتيجة اختبار الأداء والفهم القرائي للحالة الثالثة

الحالة 03	الزمن المستغرق	الأداء القرائي		الفهم القرائي	
عبد الله ش	234ثا	عدد الكلمات المقروءة	230	مجموع الأجوبة	10
		عدد الكلمات الخاطئة	153	الأجوبة الخاطئة	06
		مؤشر القراءة السليمة	0.33	النتيجة	0.4

3.3.1.التحليل الكمي: أظهرت نتائج الاختبارات مايلي:

- من خلال تطبيق استبيان فرط النشاط الحركي على الحالة الثالثة تحصلنا على النتائج الواردة في الجدول رقم (19)، حيث نجد أن الحالة تحصلت في استبيان المعلم على 38 نقطة، أما في استبيان الأسرة فكانت النتيجة 34 نقطة، فيكون الناتج الإجمالي هو 36 نقطة، وهي نتيجة مرتفعة عن النتيجة الحدية للاستبيان والمقدرة بـ 30 نقطة.

- أما فيما يخص اختبار الذكاء لأحمد زكي صالح: فقد تحصلت الحالة كما في الجدول رقم (20) على مجموع 30 نقطة في الدرجة الكلية للاختبار، وبالرجوع إلى القائمة المعيارية للاختبار نجد أن نسبة الذكاء التي تقابلها هي 115درجة، حيث حسب تصنيف القائمة المعيارية تندرج ضمن نسبة الذكاء العادي.

- فيما يخص اختبار الذاكرة العاملة: فقد أظهر الجدول رقم (21) أن الحالة تحصلت على 06 نقاط من 16 نقطة فيما يخص بُعْد الاسترجاع بطريقة الترتيب المباشر، وتحصلت على 03 نقاط من 14 نقطة فيما يخص بُعْد الاسترجاع بطريقة الترتيب العكسي، فتكون بذلك النتيجة الكلية للحالة في اختبار الذاكرة العاملة هي 09 نقاط من 30 نقطة.

- فيما يخص اختبار التخطيط: يُظْهر الجدول رقم (22) أن الحالة حصلت على نتيجة 12وهي نتيجة متدنية مقارنة بمجموع 32 نقطة كدرجة قصوى للاختبار.

- فيما يخص اختبار ستروب أظهر الجدول رقم (23) أن الحالة تمكنت في البطاقة الأولى من قراءة 50 كلمة من أصل 50 كلمة في الاختبار، أما عن عدد الأخطاء فهو 01حيث أخطأت الحالة في قراءة كلمة، لكن ظهر عليها التردد في ثلاث كلمات فتكون نتيجة التردد 03.

أما عن البطاقة الثانية التطبيق الأول فقد تمكنت الحالة من قراءة 40 كلمة من أصـــل 50 كلمة، وبعدد 3 أخطاء، أما عن الترددات فقد بلغت 05 ترددات.

أما عن البطاقة الثالثة فقد تمكنت الحالة من قراءة 33 كلمة من أصـــل 50 كلمة، وعدد الأخطاء المرتكبة 05، وقد بلغ عدد الترددات 08 ترددات.

وأما البطاقة الثانية (التطبيق الثاني)، فقد تمكنت الحالة من قراءة 15 كلمة فقط من أصـــل 50 كلمة، وبعدد أخطاء 06، وقد بلغت الترددات 10 ترددات.

وبحســـاب درجة الخطأ عند الحالة نجد 15(2) +26=56، وهي نتيجة مرتفعة، أما درجة التداخل فتكون 33-15=18، وهي نسبة مرتفعة أيضا.

- اختبار القراءة: بالرجوع إلى نتائج الجدول رقم (24) نجد أن الحالة في بُعْد الأداء القرائي قد قامت بقراءة 153 كلمة خاطئة من أصـــل 230 كلمة مقروءة، فيكون مجموع الكلمات المقروءة بشكل صحيح هو 77 كلمة فقط، وهو ما انعكس على مؤشر القراءة السليمة حيث نجده يساوي 0.36.

أما عن الزمن المستغرق في قراءة النص فنجد أن الحالة قد استغرقت 234 ثانية أي ما يقارب 4 دقائق.

وأما عن بعد الفهم القرائي فنجد أن الحالة قد أجابت عن كل الأســـئلة، لكن مجموع الأجوبة الصـــحيحة لم يتجاوز 4 أجوبة مقارنة بالأجوبة الخاطئة التي بلغت 6 أجوبة فكانت نتيجة الفهم القرائي تساوي0.4.

4.3.1.التحليل الكيفي:

من خلال نتائج التحليل الكمي للاستبيان والاختبارات المطبقة على الحالة نجد ما يلي:

- فيما يخص استبيان فرط النشاط الحركي للحالة الثالثة، وبالرجوع إلى نتائج استبيان المعلمين والأسرة، نجد بأن الحالة الثالثة أقل من الحالة الأولى والثانية في باب المؤشرات الدالة على وجود فرط النشاط الحركي المصحوب بنقص الانتباه، إلا أنها أيضا قد تجاوزت العتبة الحدية، ومنه فإن الحالة تعاني من اضطراب فرط النشاط الحركي المصحوب بنقص الانتباه لكن بدرجة أقل من الحالتين السابقتين.
- أما نتيجة اختبار الذكاء عند الحالة الثالثة فكانت نسبة ذكاء عادي حيث كانت إجابة الحالة مرتفعة مقارنة بالحالات السابقة، وتندرج ضمن فئة الذكاء العادي، وهو ما يدل على أن الحالة لا تعاني من أي تخلف عقلي.
- وفيما يتعلق باختبار الذاكرة العاملة للحالة الثالثة، فإن الحالة قد تمكنت من الاسترجاع المباشر بطريقة صحيحة لسلسلة عددين وثلاثة أعداد وأربعة أعداد، ثم فشلت في استرجاع باقي السلاسل حيث تسترجع في سلسلة خمسة أعداد وستة أعداد رقما أو رقمين فقط ثم تفشل في باقي السلاسل.

أما الاسترجاع بطريقة عكسية فإن الحالة قد تمكنت فيه من استرجاع سلسلة عددين وشطر واحد من سلسلة ثلاثة أعداد، ثم تفشل فيما بقي من السلاسل في الاستحضار بطريقة الترتيب العكسي.

وعليه فإن الحالة الثالثة تعاني من ضعف في الذاكرة العاملة.

- وأما عن نتيجة التخطيط للحالة الثالثة فيلاحظ بأنها تعاني من ضعف على مستوى التخطيط، حيث كان مجموع النقاط المتحصل عليها في عملية نقل شكل راي ضعيفا، وكان أداؤها مماثلا

لأداء الحالة الثانية، حيث كان الفارق بينها وبين الحالة الأولى ثلاث نقاط لصالح الحالة الثالثة، إلا أن نتيجة الاختبار تدل على ضعف في عملية التخطيط عند الحالة.

- وأما عن نتائج الحالة الثالثة في اختبار ستروب فيلاحظ بأن الحالة قد تمكنت من قراءة البطاقة الأولى (أسماء الألوان مكتوبة باللون الأسود فقط)، في الوقت المخصص، مع وقوعها في التردد في ثلاث كلمات، بالإضـــافة إلى وقوعها في خطأ واحد. أما في البطاقة الثانية (قراءة الكلمات بغض النظر عن لون كتابتها)، حيث يعتبر اللون عامل تشـويش في هذه البطاقة نجد أن نتيجة الحالة قد تدنت أكثر من البطاقة الأولى، حيث كانت نســبة الكلمات القروءة في الزمن المخصــص أقل من البطاقة الأولى، بالإضـــافة إلى الترددات وكذا زيادة عدد الأخطاء، حيث زاد عدد الأخطاء في هذه البطاقة مقارنة بسابقتها.

وأما البطاقة الثالثة (مستطيلات ملونة بالألوان السابقة) فإن الألوان التي قامت الحالة بتسميتها في الوقت المخصص كانت أقل من البطاقة الثانية بفارق معتبر، مع زيادة واضحة في نسبة الأخطاء والترددات مقارنة بالبطاقة التي قبلها، وأما في البطاقة الثانية (تســمية لون الكلمة بغض النظر عن اســمها) فإن نتيجة الحالة كانت متدنية جدا مقارنة بكل البطاقات الســابقة، كما يلاحظ ارتفاع في نسبة الأخطاء والترددات بصورة واضحة، لذلك كانت نتيجة درجة التداخل عند الحالة مرتفعة، وهو ما أدى إلى كثرة الأخطاء والترددات حيث بلغت درجة الخطأ 54 وهي درجة مرتفعة، مما يدل على ضعف ميكانيزم التثبيط والانتباه الانتقائي عند الحالة.

- أما اختبار القراءة فقد ظهرت على الحالة في:

- الأداء القرائي جملة من الأخطاء الأخطاء القرائية وهي:

✓ أخطاء الشكل: (مِن-مَن)، (الواسعةِ-الواسعةُ)، (أَحَبَّ-أُحِبُّ)، (مدينة-مَدْيَنَةٍ)، (الرملية-الرَمَلِية)، (هبَّت، هبَت)، (عنيفةٌ-عنيفةً)، (زَوْبعة-زُوبعة)، (فخَفَّتْ-فخِفْتُ)، (سِوى-سَوى)، (ناعِبة-ناعَبَة)، (يَخَفْ-يُخِفْ)، (مِن-مَن)، (حُلولِ-حَلَوَلِ)، (باطمِئْنان-بآطَمَأنان).

✓ تكرار حروف أو مقاطع: (قضـــى-ققضـــى)، (فارسٌ-فارَفارِس سٌ)، (عطلةَ-عط عطلةً)، (الجنوبِ-الجنو الجنوبِ)، (صديقه-صد صديقه)، (البحر-البخ البحر)، (يثور-يثو يُثْوَر)، (فَيُرْغي-فِي يُزغَفي)، (تَرْتَفِع-تَرَتَفِع)، (منزِلِهِ-منزَزِلِه)، (فِنائِها-فَنائِها)،

✓ زيادة حرف أو مقطع: (الجولات-الجولاتت)، (تعرف-تعارف)، (هناك،هنالك)، (ســـقوف-سقووَفِ)، (الغِربان-البعربان)، (عاليا، عاليةً)، (فَيُصبِح-في يَصَبَحُ)، (السفن- ال سفينة)، (ويَسْبَحُ-ولِ وسِبَحُ)، (شواطئه، شواطنه).

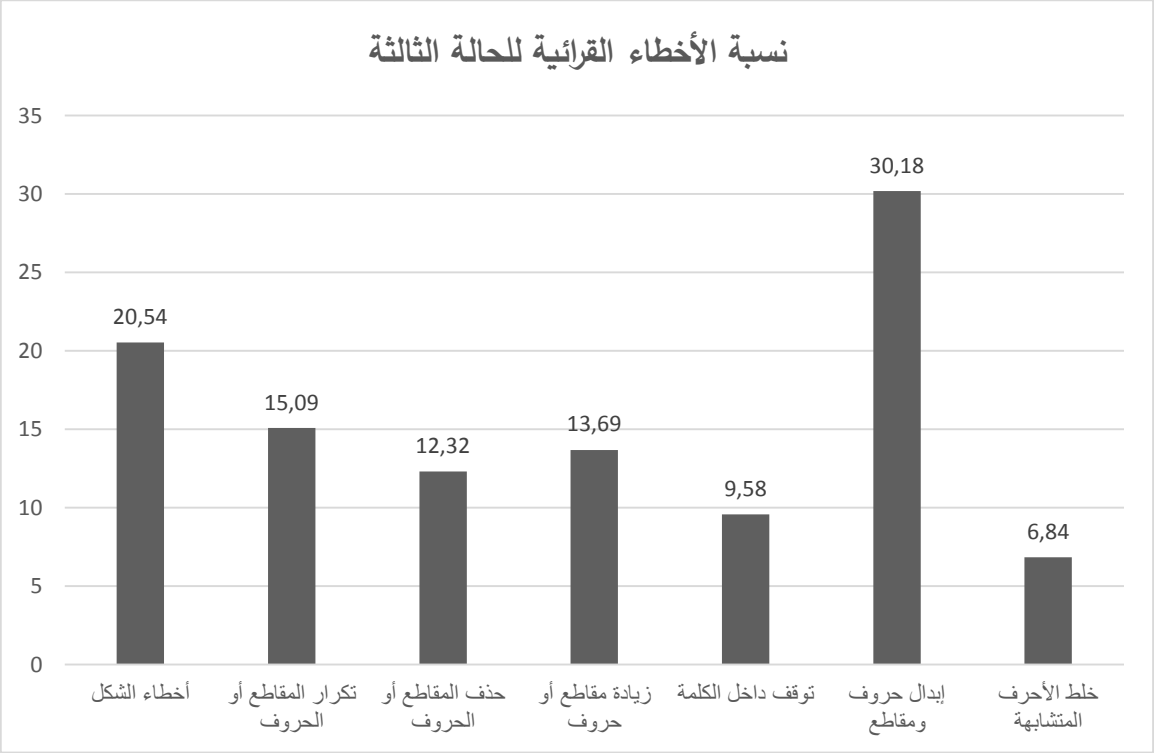
✓ حذف حرف أو مقطع: (الأشـجار-الشـجر)، (فارتجفت-فارتجَّت)، (الرِّمال-الرَّمْل)، حذف كلمة (الرياح)، (لأنه يسـكن-ال يسـكن)، حذف كلمة (فيه)، حذف (رحلته إلى الصـحراء) وقفز عن السطر إلى (عِند حلول).

✓ إبدال حرف أو مقطع: (الصـــحراء-الصـــخراء)، (جلول-جكول)، (بعض-بعد)، (أبناء-أبتاء)، (الكثبان-الكشـبان)، (تسـلَّق-تسـكّ تسـلَّق)، (النخيل-النخال)، (عند مغيب-عندما غـاب)، (الأيـام تمردت-اليـامـات مردت)، (تمـايلـت، تمـايكـت)، (تطـايرت-تطـايرِرَت)، (صديقة-صديقهِ)، (شواطئ-شواطن)، (الاستمتاع-الامتتاع).

✓ خلط الأحرف المتشـابهة: (على-علي)، (البحر-البخ البحر)، (الأبناء-الأبتاء)، (مطواعاً-مطواغاً)

- ✓ توقف داخل الكلمة: (رفقته–رفقة..هو)، (لعب– لي..عِبَ)، (العالية–العا..لية)، (المنازل–المنا..زل)
- ✓ قلب الحروف أو المقاطع: (المدينة–المدنية).
- ✓ ال القمرية والشمسية: (الناس–ال ناس)، (الطبيعة–ال طبيعة)، (الربيع–ال ربيع).

ويوضح الشكل التالي نسبة الأخطاء القرائية للحالة باعتبار نوع الخطأ المرتكب



شكل رقم (19): يوضح نسبة الأخطاء القرائية للحالة الثالثة باعتبار نوع الخطأ

مما يلاحظ في الشكل أعلاه أن أكبر نسبة في الأخطاء القرائية عند الحالة الثالثة كانت في إبدال الحروف والمقاطع، حيث بلغة نسبتها 30.18، ثم يليها أخطاء الشكل بنسبة 20.54، ثم تكرار المقاطع والحروف وزيادة المقاطع والحروف وحذف المقاطع والحروف بنسب متقاربة جدا، ومنه فإن أغلب الأخطاء القرائية عند هذه الحالة متعلقة بالمقابلة القرافيمية الفونيمية حيث تخلط الحالة في

الصورة المرئية للحرف والصورة السمعية التي تقابله، وهذا ما يجعلها تقع في أخطاء الابدال بصورة واضحة.

كما أن نمط القراءة عند الحالة لم يكن بطيئا مثلما هو عند الحالات السابقة، فتقع الحالة في الأخطاء الإدراكية كأخطاء إبدال الحروف والمقاطع.

- أما عن الفهم والاستيعاب القرائي فإن الحالة نتائج الحالة على اختبار الفهم القرائي تشير إلى فهم فوق المتوسط، حيث تمكنت من الإجابة عن ستة أسئلة صحيحة من مجموع عشرة أسئلة، وتنوعت الإجابة ما بين أجوبة عن أسئلة الفهم المباشر أو أسئلة الفهم الضمني.

4.1.الحالة الرابعة:

1.4.1.تقديم الحالة:

الطفل (إيهاب، ع) من مواليد 2007/05/27، ينحدر من عائلة متوسطة الحجم ذات مستوى تعليمي متوسط، حيث أن الأب مستواه ثانوي، والأم ماكثة بالبيت. ومن الناحية الاقتصادية فمستوى الأسرة متوسط، حيث يعمل الأب سائق، والأم خياطة. الطفل كثير الحركة داخل البيئة الصفية وخارجها، مما يسبب إزعاجا للزملاء في القسم.

2.4.1.عرض النتائج:

- نتيجة استبيان فرط النشاط الحركي المصحوب بنقص الانتباه للحالة:

جدول رقم (25): يبين نتيجة فرط النشاط الحركي للحالة الرابعة

الحالة 04	النتائج	
إيهاب ع	نتيجة استبيان المعلم	50
	نتيجة استبيان الأسرة	46
	النتيجة الإجمالية	48

- نتيجة اختبار الذكاء لأحمد زكي صالح:

جدول رقم (26): يبين نتيجة اختبار الذكاء للحالة الرابعة

الحالة 04	النتائج	
إيهاب ع	الدرجة الكلية	29
	نسبة الذكاء	110
	مستوى الذكاء	ذكاء عادي

- نتيجة اختبار الذاكرة العاملة:

جدول رقم (27): يبين نتيجة اختبار الذاكرة العاملة للحالة الرابعة

الحالة 04	النتائج	
إيهابع	نتيجة الترتيب المباشر	4
	نتيجة الترتيب العكسي	2
	النتيجة الكلية	6

- نتيجة اختبار التخطيط :

جدول رقم (28): يبين نتيجة اختبار التخطيط للحالة الرابعة

الحالة 04	النقطة
إيهاب ع	08

- نتيجة اختبار ستروب:

جدول رقم (29): يبين نتيجة اختبار ستروب للحالة الرابعة

الحالة 04	البطاقات	النتيجة	الأخطاء	الترددات
إيهاب ع	البطاقة الأولى	44	1	1
	البطاقة الثانية (ت1)	38	4	6
	البطاقة الثالثة	29	6	8
	البطاقة الثانية (ت2)	13	9	13
	التداخل	16	النتيجة العامة	68

- نتيجة اختبار القراءة:

جدول رقم (30): يبين نتيجة اختبار الأداء والفهم القرائي للحالة الرابعة

الحالة 04	الزمن المستغرق	الأداء القرائي		الفهم القرائي	
إيهابع	265ثا	عدد الكلمات المقروءة	230	مجموع الأجوبة	10
		عدد الكلمات الخاطئة	150	الأجوبة الخاطئة	07
		مؤشر القراءة السليمة	0.34	النتيجة	0.3

3.4.1.التحليل الكمي: أظهرت نتائج الاختبارات مايلي:

- من خلال تطبيق استبيان فرط النشاط الحركي على الحالة الرابعة تحصلنا على النتائج الواردة في الجدول رقم (25)، حيث نجد أن الحالة تحصلت في استبيان المعلم على 50 نقطة، أما في استبيان الأسرة فكانت النتيجة 46 نقطة، فيكون الناتج الإجمالي هو 48 نقطة، وهي نتيجة مرتفعة عن النتيجة الحدية للاستبيان والمقدرة بـ 30 نقطة.

- أما فيما يخص اختبار الذكاء لأحمد زكي صالح: فقد تحصلت الحالة كما في الجدول رقم (26) على مجموع 29 نقطة في الدرجة الكلية للاختبار، وبالرجوع إلى القائمة المعيارية للاختبار نجد أن نسبة الذكاء التي تقابلها هي 110درجة، حيث حسب تصنيف القائمة المعيارية تندرج ضمن نسبة الذكاء العادي.

- فيما يخص اختبار الذاكرة العاملة: فقد أظهر الجدول رقم (27) أن الحالة تحصلت على 04 نقاط من 16 نقطة فيما يخص بُعْد الاسترجاع بطريقة الترتيب المباشر، وتحصلت على 02 نقاط من 14 نقطة فيما يخص بُعْد الاسترجاع بطريقة الترتيب العكسي، فتكون بذلك النتيجة الكلية للحالة في اختبار الذاكرة العاملة هي 06 نقاط من 30 نقطة.

- فيما يخص اختبار التخطيط: يُظْهر الجدول رقم (28) أن الحالة حصلت على نتيجة 08 وهي نتيجة متدنية مقارنة بمجموع 32 نقطة كدرجة قصوى للاختبار.

- فيما يخص اختبار ستروب أظهر الجدول رقم (29) أن الحالة تمكنت في البطاقة الأولى من قراءة 44 كلمة من أصل 50 كلمة في الاختبار، أما عن عدد الأخطاء فهو 01حيث أخطأت الحالة في قراءة كلمة، لكن ظهر عليها التردد في كلمة واحدة فتكون نتيجة التردد 01.

أما عن البطاقة الثانية التطبيق الأول فقد تمكنت الحالة من قراءة 38 كلمة من أصـــل 50 كلمة، وبعدد 04 أخطاء، أما عن الترددات فقد بلغت 06 ترددات.

أما عن البطاقة الثالثة فقد تمكنت الحالة من قراءة 29 كلمة من أصـــل 50 كلمة، وعدد الأخطاء المرتكبة 06، وقد بلغ عدد الترددات 08 ترددات.

وأما البطاقة الثانية (التطبيق الثاني)، فقد تمكنت الحالة من قراءة 13 كلمة فقط من أصـــل 50 كلمة، وبعدد أخطاء 09، وقد بلغت الترددات 13 ترددات.

وبحســـاب درجة الخطأ عند الحالة نجد 40(2)+28=68، وهي نتيجة مرتفعة، أما درجة التداخل فتكون 29−13=16، وهي نسبة مرتفعة أيضا.

- اختبار القراءة: بالرجوع إلى نتائج الجدول رقم (30) نجد أن الحالة في بُعْد الأداء القرائي قد قامت بقراءة 150 كلمة خاطئة من أصـــل 230 كلمة مقروءة، فيكون مجموع الكلمات المقروءة بشكل صحيح هو 80 كلمة فقط، وهو ما انعكس على مؤشر القراءة السليمة حيث نجده يساوي 0.34.

أما عن الزمن المستغرق في قراءة النص فنجد أن الحالة قد استغرقت 265 ثانية أي ما يعادل 4 دقائق و25 ثانية.

وأما عن بعد الفهم القرائي فنجد أن الحالة قد أجابت عن كل الأســـئلة، لكن مجموع الأجوبة الصـــحيحة لم يتجاوز 3 أجوبة مقارنة بالأجوبة الخاطئة التي بلغت 7 أجوبة فكانت نتيجة الفهم القرائي تساوي0.4.

4.4.1.التحليل الكيفي:

من خلال نتائج التحليل الكمي للاستبيان والاختبارات المطبقة على الحالة نجد مايلي:

- فيما يخص نتيجة استبيان فرط النشاط الحركي لحالة الرابع نلاحظ أن النتيجة الكلية للاستبيان كانت مرتفعة جدا، وهو ما يدل على وجود مؤشرات فرط النشاط الحركي المصحوب بنقص الانتباه عند الحالة بصورة كبيرة وواضحة، وبالرجوع إلى نتيجة استبيان المعلمين ونتيجة استبيان الأسرة نجد أن مؤشرات الاضطراب موجودة في أكثر من بيئة واحدة.
- وأما نتيجة اختبار الذكاء فإن ذكاء الحالة يندرج ضمن فئة الذكاء العادي، حيث قامت الحالة بالشطب الصحيح لأغلب الصور التي لا تنتمي للحقل الدلالي في نفس السطر، ولذلك كانت الدرجة الكلية للاختبار مرتفعة، وبالرجوع إلى القائمة المعيارية نجد أن ما يقابلها من نسبة الذكاء يقع ضمن فئة الذكاء العادي، وهو ما يدل بأن الحالة لا تعاني من التخلف عقلي.
- أما عن نتيجة اختبار الذاكرة العاملة فيلاحظ بأن نتيجة الحالة في بعد الترتيب المباشر جد متدنية مقارنة بالدرجة القصوى للاختبار، حيث تمكنت الحالة من الاسترجاع بشكل مرتب لسلسلة عددين وثلاثة أعداد فقط، بينما تخلط في باقي السلاسل العددية وفي أحسن الأحوال تذكر الحالة رقم أو رقمين.

وأما فيما يخص بعد الاسترجاع بطريقة عكسية فنجد أن الحالة تمكنت من استرجاع السلاسل المكونة من عددين فقط، بخلاف باقي السلاسل المكونة من ثلاثة وأربعة أعداد فإن الحالة تخلط في الاسترجاع.

وبالنظر إلى النتائج المتحصل عليها فإن الحالة تعاني من ضعف واضح على مستوى الذاكرة العاملة.

- وأما عن نتيجة التخطيط للحالة فيلاحظ بأنها تعاني من ضـعف على مسـتوى التخطيط، حيث كان مجموع النقاط المتحصل عليها في عملية نقل شكل راي ضعيفا، بالإضافة إلى اهمال بعض الأشكال الضمنية داخل الشكل ونقل الأشكال الأخرى بصفة غير دقيقة، مما أدى إلى عدم الانتظام في الشكل العام لشكل راي.
- وأما عن نتائج الحالة في اختبار ستروب فيلاحظ بأن الحالة قد تحصلت على نتيجة متدنية في قراءة البطاقة الأولى (أسماء الألوان مكتوبة باللون الأسود فقط)، حيث لم تتمكن من اكمال البطاقة كاملة في الوقت المخصـص، بالإضـافة إلى كونها وقعت في التردد في كلمة واحدة، أما عن الأخطاء فقد وقعت الحالة في خطأ واحد، وأما في البطاقة الثانية (قراءة الكلمات بغض النظر عن لون كتابتها)، حيث يعتبر اللون عامل تشويش في هذه البطاقة نجد أن نتيجة الحالة قد تدنت أكثر من البطاقة الأولى، حيث كانت نسـبة الكلمات القروءة في الزمن المخصـص أقل من البطاقة الأولى، بالإضافة إلى زيادة الأخطاء وكذا زيادة عدد الترددات بصفة واضحة.

أما البطاقة الثالثة (مستطيلات ملونة بالألوان السابقة) فإن الألوان التي قامت الحالة بتسميتها في الوقت المخصـص كانت أقل من البطاقة الثانية بفرق كبير، وكانت الأخطاء في التسـمية في هذه البطاقة أكثر مما قبلها، بالإضافة إلى وجود الترددات بفرق صغير عن البطاقة التي قبلها.

وأما في البطاقة الثانية (تسمية لون الكلمة بغض النظر عن اسمها) فإن نتيجة الحالة كانت متدنية جدا مقارنة بكل البطاقات السابقة، كما يلاحظ ارتفاع في نسبة الأخطاء والترددات، وهذا نظرا لقوة عامل التشويش في هذه البطاقة.

لذلك كانت نتيجة درجة التداخل عند الحالة مرتفعة، وهو ما أدى إلى كثرة الأخطاء والترددات حيث كانت درجة الخطأ تساوي 68 وهي درجة مرتفعة، مما يدل على ضـعف ميكانيزم التثبيط والانتباه الانتقائي عند الحالة بصفة واضحة.

▪أما عن اختبار القراءة عند الحالة الرابعة فقد اتصف:

- الأداء القرائي للحالة بالأخطاء التالية:

✓ أخطاء الشكل: (في-فَيَ)، (مِن-مَن)، (مُدُنِ-مَدَنَ) (الواسعةِ-الواسعةُ)، (أَحَب-أُحِب)، (أبناءِ-أبناءُ)، (المدينة-المَدْيَنَةِ)، (لَعِبَ-لُعَبٌ)، (تسلَّق-تسلُّقِ)، (أشجارِ-أشجارٌ)، (العاليةِ-العاليةُ)، (أحدِ-أحدٌ)، (سُقوف-سَقوف)، (تعوَّد-تعود)، (يثور-يَثْوَر)، (يغضَب-يغضِب)، (المدرَسَةِ-المدرسةُ)

✓ (فِنائها-فَنائها)، (لِقَضاء-لِقِضاء)، (بزُرقة-بزَرقة)، (مِيَاهها-مَيَا هَهَا)

✓ تكرار حروف أو مقاطع: (فارس-فافارَفارِس)، (عطلة-عط عطلضة)، (مُدُنِ-مَدَنَ مُدُنِ)، (هناك-هنا هناك)، (رفقته-رفـــ رفقتـــ رفقته)، (تمردت-تمر تمر تمردت)، (عنيفة-عَنَ عَنِيفة)، (الأشجار-الأشـ الأشجار)، (تطايرت-تطاير يرت)، (الصباح-ال صـَ صَباح)، (البحر-البخ البحر)، (الصحراء-الصخر الصحراء)، (الصيف-الصيت الصيف)

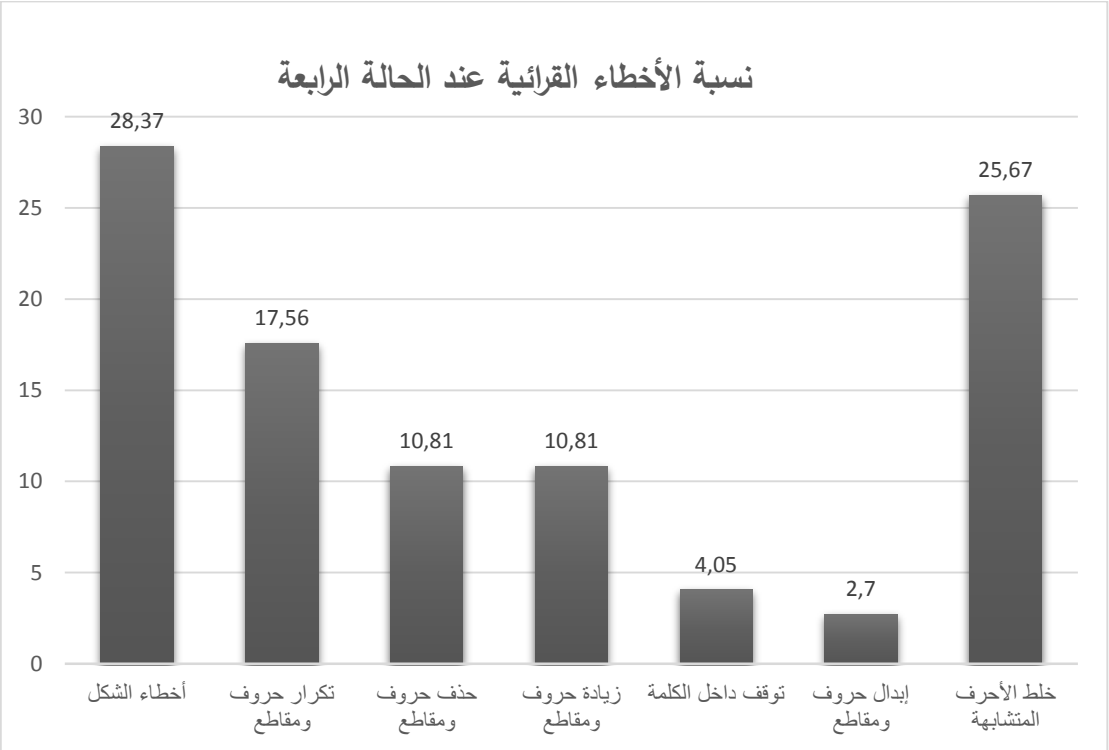
✓ الخلط بين الأحرف المتشابهة: (قضى-قضيَ)، (الصحراء، الصخراء)، (تعرف-تعرق)، (على-علي)، (صديقهِ-صديقةِ)، (كثيرا-كشـــــ كثير)، (أبتاءِ-أبناء)، (هبت-مبت)، (المنازل-المكازل...المنازل)، (ناعبة-ناعية)، (هدأت-مدأت هدأت)، (الطبيعة-الظبيعة الطبيعة)، (غضبها-غصنها)، (يرغي-بزغي)، (يزبد-بِزَبَدَ)، (يهدأ-بهذا) (مطواعا-مطواغا)، (شواطئه-شواطنه)، (باطمئنان-باطمننان باطمئنان)

✓ زيادة حرف أو مقطع: (قام-قاموا)، (عند-عندما)، (الأيام-الأيتام)، (رياح -ربا رياح)، (فخفت-فخافت)، (يخف-يخاف)، (تخوض-تخوضن)، (صديقه-صديقته-صديقه)

✓ حذف حرف أو مقطع: (مغيب-غيب)، (فارنجفت-فارتجت)، (تمايلت-تمالت)، (الرمال-الرمل)، (منازلهم-منزلهم)، (يسكن-سكن)، (ترتفع-وترفع)، (الاستمتاع-الاستماع)

- ✓ قلب مقاطع: (مدينة–مدنية)
- ✓ ابدال حرف بحرف آخر: (الرملية–ال رمكية)
- ✓ ال الشمسية والقمرية: (الربيع–ال ربيع)، (الطبيعة–الـ طبيعة)

ويوضح الشكل التالي نسبة الأخطاء القرائية للحالة باعتبار نوع الخطأ المرتكب



شكل رقم (20): يوضح نسبة الأخطاء القرائية عند الحالة باعتبار نوع الخطأ

ويلاحظ من الشكل أعلاه أن أخطاء الشكل احتلت النسبة الأكبر من الأخطاء القرائية للحالة الرابعة، حيث بلغت 28.37% ثم خلط الأحرف المتشابهة بنسبة 25.37% ثم تكرار المقاطع والحروف بنسبة 17.56%، أما زيادة وحذف الحروف عند الحالة فكانت بنفس النسبة حيث بلغت 10.81%.

ويلاحظ بأن المشكل عند الحالة متعلق بالمطابقة القرافيمية الفونيمية أيضا وبأخطاء المعالجة البصرية، وهو ما أثر سلبا على جانب الشكل وجانب الخلط بين الأحرف المتشابهة، كما يتضح

بالرجوع إلى الكلمات التي أخطأت فيها الحالة بأنها تستعين بالمسار المعجمي، حيث تخطأ الحالة في أول مقطع من الكلمات المألوفة ثم تصححه باستخدام المعجم الذهني.

ورغم استغراق الحالة لوقت زمني طويل في قراءة النص إلا أنها وقعت في أخطاء الخلط بين الحروف المتشابهة، وهو ما يدل بأن المشكل عندها ليس بسبب عامل سرعة القراءة من عدمه، وإنما هو مشكل قاعدي متعلق بالعمليات الأولية المهمة في عملية القراءة.

وأما الفهم والاستيعاب القرائي للحالة فهو ضعيف أيضا حيث نجد أن الحالة لم تتمكن من الإجابة إلا عن ثلاث أسئلة بإجابات صحيحة من مجموع عشرة أسئلة، وكانت الأجوبة متعلقة بالأسئلة المباشرة لا تحتاج إلى ربط علاقة واستنتاج.

5.1.الحالة الخامسة:

1.5.1.تقديم الحالة:

الطفل (تميم، غ) من مواليد 2008/07/13، ينحدر من عائلة ذات مستوى تعليمي متوسط، حيث أن الأب والأم ذوو مستوى نهائي، ومن الناحية الاقتصادية فمستوى الأسرة متوسط، حيث أن الأب يعمل أعمال حرة، والأم ماكثة بالبيت. الطفل كثير الحركة داخل البيئة الصفية وخارجها، مما يسبب إزعاجا للزملاء في القسم، وهو معيد للسنة الثالثة.

2.5.1. عرض النتائج:

- نتيجة استبيان فرط النشاط الحركي المصحوب بنقص الانتباه للحالة:

جدول رقم (31): يبين نتيجة استبيان فرط النشاط الحركي للحالة الخامسة

الحالة 05	النتائج	
عبد الرحمان و	نتيجة استبيان المعلم	41
	نتيجة استبيان الأسرة	45
	النتيجة الإجمالية	43

▪نتيجة اختبار الذكاء لأحمد زكي صالح:

جدول رقم (32): يبين نتيجة اختبار الذكاء لحالة الخامسة

الحالة 05	النتائج	
عبدالرحمان و	الدرجة الكلية	31
	نسبة الذكاء	115
	مستوى الذكاء	ذكاء عادي

▪ نتيجة اختبار الذاكرة العاملة:

جدول رقم (33): يبين نتيجة اختبار الذاكرة العاملة للحالة الخامسة

الحالة 05	النتائج	
عبدالرحمان و	نتيجة الترتيب المباشر	6
	نتيجة الترتيب العكسي	3
	النتيجة الكلية	9

▪ نتيجة اختبار التخطيط:

جدول رقم (34): يبين نتيجة اختبار التخطيط للحالة الخامسة

الحالة 05	النقطة
عبد الرحمان و	10

- نتيجة اختبار ستروب:

جدول رقم (35): يبين نتيجة اختبار ستروب للحالة الخامسة

الحالة 05	البطاقات	النتيجة	الأخطاء	الترددات
عبد الرحمان و	البطاقة الأولى	50	1	1
	البطاقة الثانية (ت1)	44	1	2
	البطاقة الثالثة	42	1	2
	البطاقة الثانية (ت2)	35	2	3
	التداخل	07	النتيجة العامة	18

- نتيجة اختبار القراءة:

جدول رقم (36): يبين نتيجة اختبار الأداء والفهم القرائي للحالة الخامسة

الحالة 05	الزمن المستغرق	الأداء القرائي		الفهم القرائي	
عبد الرحمانو	282ثا	عدد الكلمات المقروءة	230	مجموع الأجوبة	10
		عدد الكلمات الخاطئة	102	الأجوبة الخاطئة	04
		مؤشر القراءة السليمة	0.55	النتيجة	0.6

3.5.1.التحليل الكمي: أظهرت نتائج الاختبارات مايلي:

- من خلال تطبيق استبيان فرط النشاط الحركي على الحالة الخامسة تحصلنا على النتائج الواردة في الجدول رقم (31)، حيث نجد أن الحالة تحصلت في استبيان المعلم على 41 نقطة، أما في استبيان الأسرة فكانت النتيجة 45 نقطة، فيكون الناتج الإجمالي هو 43 نقطة، وهي نتيجة مرتفعة عن النتيجة الحدية للاستبيان والمقدرة بـ 30 نقطة.

- أما فيما يخص اختبار الذكاء لأحمد زكي صالح: فقد تحصلت الحالة كما في الجدول رقم (32) على مجموع 31 نقطة في الدرجة الكلية للاختبار، وبالرجوع إلى القائمة المعيارية للاختبار نجد أن نسبة الذكاء التي تقابلها هي 115درجة، حيث حسب تصنيف القائمة المعيارية تندرج ضمن نسبة الذكاء العادي.

- فيما يخص اختبار الذاكرة العاملة: فقد أظهر الجدول رقم (33) أن الحالة تحصلت على 06 نقاط من 16 نقطة فيما يخص بُعْد الاسترجاع بطريقة الترتيب المباشر، وتحصلت على 03 نقاط من 14 نقطة فيما يخص بُعْد الاسترجاع بطريقة الترتيب العكسي، فتكون بذلك النتيجة الكلية للحالة في اختبار الذاكرة العاملة هي 09 نقاط من 30 نقطة.

- فيما يخص اختبار التخطيط: يُظْهر الجدول رقم (34) أن الحالة حصلت على نتيجة 10 وهي نتيجة متدنية مقارنة بمجموع 32 نقطة كدرجة قصوى للاختبار.

- فيما يخص اختبار ستروب أظهر الجدول رقم (35) أن الحالة تمكنت في البطاقة الأولى من قراءة 50 كلمة من أصل 50 كلمة في الاختبار، أما عن عدد الأخطاء فهو 01 حيث أخطأت الحالة في قراءة كلمة، لكن ظهر عليها التردد في كلمة واحدة فتكون نتيجة التردد 01.

أما عن البطاقة الثانية التطبيق الأول فقد تمكنت الحالة من قراءة 44 كلمة من أصـــل 50 كلمة، وبعدد 01 أخطاء، أما عن الترددات فقد بلغت 02 ترددات.

أما عن البطاقة الثالثة فقد تمكنت الحالة من قراءة 42 كلمة من أصـــل 50 كلمة، وعدد الأخطاء المرتكبة 01، وقد بلغ عدد الترددات 02 ترددات.

وأما البطاقة الثانية (التطبيق الثاني)، فقد تمكنت الحالة من قراءة 35 كلمة فقط من أصـــل 50 كلمة، وبعدد أخطاء 02، وقد بلغت الترددات 03 ترددات.

وبحســـاب درجة الخطأ عند الحالة نجد 5(2) +8=18، وهي نتيجة مرتفعة، أما درجة التداخل فتكون 42-35=7، وهي نسبة مرتفعة أيضا.

- اختبار القراءة: بالرجوع إلى نتائج الجدول رقم (36) نجد أن الحالة في بُعْد الأداء القرائي قد قامت بقراءة 102 كلمة خاطئة من أصـــل 230 كلمة مقروءة، فيكون مجموع الكلمات المقروءة بشكل صحيح هو 128 كلمة فقط، وهو ما انعكس على مؤشر القراءة السليمة حيث نجده يساوي 0.55.

أما عن الزمن المستغرق في قراءة النص فنجد أن الحالة قد استغرقت 282 ثانية أي ما يقارب 5 دقائق.

وأما عن بعد الفهم القرائي فنجد أن الحالة قد أجابت عن كل الأسئلة، ومجموع الأجوبة الصحيحة يســـاوي 6 أجوبة مقارنة بالأجوبة الخاطئة التي بلغت 4 أجوبة فكانت نتيجة الفهم القرائي تساوي0.6.

4.5.1.التحليل الكيفي:

من خلال نتائج التحليل الكمي للاستبيان والاختبارات نجد مايلي:

- فيما يخص استبيان فرط النشاط الحركي فنجد أن الحالة الخامسة أيضا تعاني من فرط النشاط الحركي المصحوب بنقص الانتباه، ويتضح ذلك من المؤشرات السلوكية التي أشر عليها كل من المعلمين والأولياء، ولذلك كانت نتيجة الاستبيان مرتفعة عن العتبة الحدية، ومنه فإن الحالة الخامسة تعاني من اضطراب فرط النشاط الحركي بصفة واضحة.
- أما فيما يخص اختبار الذكاء للحالة الخامسة، فإن النتيجة الكلية لاختبار الذكاء كانت مرتفعة، ونسبة الذكاء التي تقابلها في القائمة المعيارية للاختبار تندرج ضمن فئة الذكاء العادي، ومنه فإن الحالة لا تعاني من أي تخلف عقلي.
- أما اختبار الذاكرة العاملة فإن أداء الحالة الخامسة على اختبار الاسترجاع الفوري بطريقة مباشرة كان ضعيفا نسبيا، حيث تمكنت الحالة من الاسترجاع للسلاسل المكونة من عددين وثلاثة أعداد وأربعة أعداد، ثم قامت الحالة بالخلط فيما بقي من السلاسل مع تذكر لرقم أو رقمين على الأكثر.

أما فيما تعلق بالاسترجاع العكسي فإن الحالة قد قامت بالاسترجاع بطريقة عكسية وصحيحة لسلسلة عددين وشطر واحد من سلسلة ثلاثة أعداد، فيما قامت الحالة بالخلط فيما بقي من السلاسل.

ليكون مجموع الاختبار ككل تسعة نقاط، وهي نتيجة متدنية تدل على ضعف في الذاكرة العاملة عند الحالة.

- أما فيما يخص اختبار التخطيط فإن أداء الحالة على الاختبار كان ضـعيف، حيث افتقر رسـم الحالة لشكل راي إلى بعض التفاصيل الصغيرة وكذا الخطأ في عدد بعض الخطوط، ولذلك كانت نتيجة الحالة متدنية على الاختبار، ومنه فإن الحالة الخامسة أيضا تعاني من اضطراب في عملية التخطيط.

- أما أداء الحالة على اختبار سـتروب، ففي البطاقة الأولى تمكنت الحالة من قراءة البطاقة كاملة في الوقت المخصـص للاختبار، مع وقوع الحالة في خطأ واحد وتردد واحد، أما في البطاقة الثانية فيلاحظ تدني في عدد الكلمات المقروءة، وثبات في نسبة الأخطاء مع ارتفاع قليل في نسبة التردد، ثم يسـتمر هذا الانخفاض في عدد الكلمات المقروءة في البطاقة الثالثة بنسـبة قليلة مع ثبات في الأخطاء والترددات، أما البطاقة الثانية في التطبيق الثاني فيلاحظ على نتائج الحالة الانخفاض في عدد الكلمات المقروءة مع زيادة في عدد الأخطاء والترددات، لتكون درجة الأخطاء الإجمالية في كل الاختبار تساوي 17 مع انخفاض في درجة التداخل.

- ومنه فإن الحالة تعاني من اضطراب في التثبيط والانتباه الانتقائي لكن بصفة أقل من الحالات السابقة.

- أما اختبار القراءة:

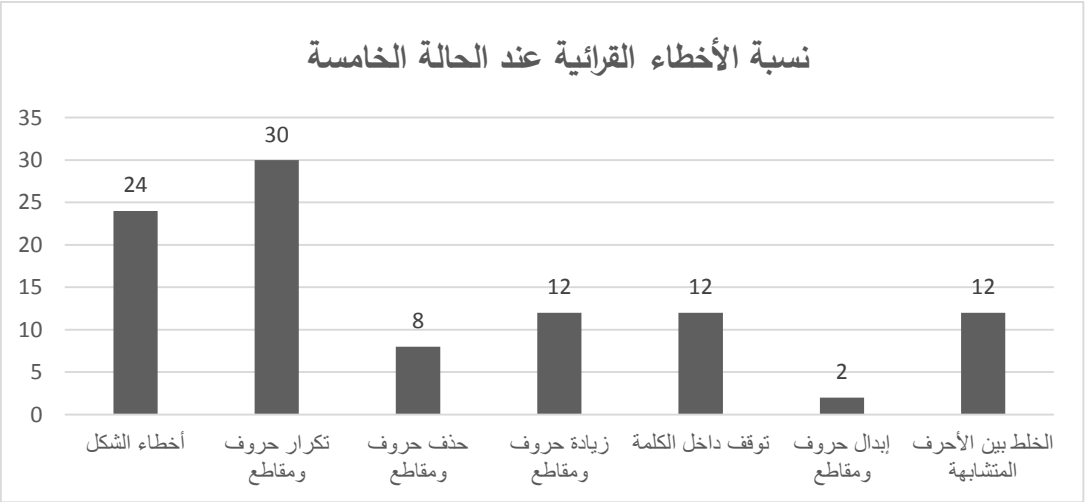
– الأداء القرائي: حيث اتصف بمجموعة من الأخطاء وهي:

✓ أخطاء الشكل: (بعضِ–بعضَ)، (لعِب–لعَب)، (العاليةِ–العاليةَ)، (الأيَّام–الأيَام)، (سُقوفُ–سُقوفَ)، (الغِربان–الغُربان)، (ناعِبةً–ناعَبَةَ)، (غَضَبُهَا–غَضْبُهَا)، (يخَف–يَخِفَّ)، (يُزْبِد–يُزَبِّد)، (يُصبِحُ–يَصْبَحُ)، (حكى–حكَّى)

✓ زيادة حرف أو مقطع: (جلول–جالول)، (فخفَّت–فخافت)، (فدبّت–فذهبت)، (فيه–فيها)، (في شواطئه–فيها شواطئها)

- ✓ تكرار حرف أو مقطع: (الجولات، الجو الجولة)، (فارتجفت–فارتحـــ فرحـــــ فرحفت)، (الرمـــال، الرمـــ الرمل)، (زَوبعة–زو زَوبعة)، (وزال–وزا وزال)، (تِلكَ–تَلكَ تِلكَ)، (لأنه– لا لأنه)، (البحر–البخـــ البخر البحر)، (تعوَّد–تعرَّف تعوَّد)، (فيُرغي– في فيُرغي)، (يُصبِحُ–يَصْبَحُ يُصبِحُ)، (العطلة–العط العطلة)، (حلول–خلول حلول)، (الصيفية–الصـــ الصيفية)، (الاستمتاع–الاسـ الاستمتاع).
- ✓ حذف حرف أو مقطع: (الجولات– الجولة)، (فارتجفت–فرحفت)، (الرمال–الرمل)، (إنها–إنه)
- ✓ توقف داخل الكلمة: (رفقته– رفقـــــــ...ته)، (تمايلت–تما...يلت)، (تطايرت–تطا...يرت)، (يهدأ–يهد...أ)، (المدرسة– المد...رسة)، (رحلته–رحل...ته)
- ✓ الخلط بين الأحرف والكلمات المتشـــابهة: (أبناء–أبتاء)، (هبَّت–هيَّت)، (الحركة–الحزكة)، (البحر–البخر)، (مطواعا–مطواغا)، (باطمئنان–باطمننان)
- ✓ ابدال حروف أو مقاطع: (فارتجفت–فارتح)

ويوضح الشكل التالي نسبة الأخطاء القرائية للحالة باعتبار نوع الخطأ المرتكب



شكل رقم (21): يوضح نسبة الأخطاء القرائية عند الحالة باعتبار نوع الخطأ

يلاحظ في الشكل أعلاه أن النمط السائد من الأخطاء اللغوية عند الحالة هو نمط تكرار الحروف والمقاطع، حيث بلغت نسبته 30% من مجموع الأخطاء، ثم يليه أخطاء الشكل بنسبة 24%، ثم زيادة حروف ومقاطع وتوقف داخل الكلمة والخلط بين الأحرف المتشابهة بنفس النسبة وهي 12%، ثم الباقي بنسب ضعيفة.

ويلاحظ بأن الحالة تستخدم طريقة التكرار من أجل عطاء الوقت الكافي لقراءة الكلمة وكذا الانتقال للكلمة التي تليها، كما يلاحظ بأن الحالة لا تعتمد على المسار المعجمي حيث يلاحظ عندها أخطاء في كلمات مألوفة بدون قيامها بالتصحيح انطلاقا من المعجم الذهني، وهو ما يدل بأنها لا تعتمد عليه، وإنما تعتمد على المعالجة البصرية للكلمة بعيدا عن معناها، وقد انعكس أسلوب التهجئة وتكرار المقاطع والكلمات الذي تستخدمه الحالة على زمن قراءة النص حيث نجد بأن الحالة استغرقت زمنا طويلا في قراءة النص، وهو ما يظهر غالبا عند الحالات التي تستخدم المسار الصوتي في عملية القراءة.

وأما الفهم والاستيعاب القرائي فإن الحالة قد أجابت على ستة إجابات صحيحة من مجموع عشرة إجابات كاملة، وقد اشتملت الأجوبة على أسئلة للفهم الفوري والفهم الضمني، وعلى العموم فإن فهم الحالة فوق المتوسط.

6.1.الحالة السادسة:

1.6.1.تقديم الحالة:

الطفل (أســامة، ع) من مواليد 2007/03/22، ينحدر من عائلة متوســطة الحجم ذات مســتوى تعليمي محدود، حيث أن الأب والأم ذوو مستوى ابتدائي، ومن الناحية الاقتصادية فمستوى الأسرة متوسط، حيث يعمل الأب في التجارة، والأم ماكثة بالبيت. الطفل كثير الحركة داخل البيئة الصفية وخارجها، مما يسبب إزعاجا للزملاء في القسم.

2.6.1. عرض النتائج

- نتيجة استبيان فرط النشاط الحركي المصحوب بنقص الانتباه للحالة:

جدول رقم (37): يبين نتيجة استبيان فرط النشاط الحركي للحالة السادسة

الحالة 06	النتائج	
أسامة ع	نتيجة استبيان المعلم	39
	نتيجة استبيان الأسرة	43
	النتيجة الإجمالية	41

- نتيجة اختبار الذكاء لأحمد زكي صالح:

جدول رقم (38): يبين نتيجة اختبار الذكاء للحالة السادسة

الحالة 06	النتائج	
أسامةع	الدرجة الكلية	30
	نسبة الذكاء	112
	مستوى الذكاء	ذكاء عادي

- نتيجة اختبار الذاكرة العاملة:

جدول رقم (39): يبين نتيجة اختبار الذاكرة العاملة للحالة السادسة

الحالة 06	النتائج	
أسامةع	نتيجة الترتيب المباشر	5
	نتيجة الترتيب العكسي	3
	النتيجة الكلية	8

- نتيجة اختبار التخطيط:

جدول رقم (40): يبين نتيجة اختبار التخطيط للحالة السادسة

الحالة 06	النقطة
أسامةع	09

- نتيجة اختبار ستروب:

جدول رقم (41): يبين نتيجة اختبار ستروب للحالة السادسة

الحالة 06	البطاقات	النتيجة	الأخطاء	الترددات
أسامةع	البطاقة الأولى	38	2	3
	البطاقة الثانية (ت1)	35	2	2
	البطاقة الثالثة	30	1	3
	البطاقة الثانية (ت2)	17	4	5
	التداخل	13	النتيجة العامة	31

- نتيجة اختبار القراءة:

جدول رقم (42): يبين نتيجة اختبار الأداء والفهم القرائي للحالة السادسة

الحالة 06	الزمن المستغرق	الأداء القرائي		الفهم القرائي	
أسامةع	240ثا	عدد الكلمات المقروءة	230	مجموع الأجوبة	10
		عدد الكلمات الخاطئة	147	الأجوبة الخاطئة	05
		مؤشر القراءة السليمة	0.36	النتيجة	0.5

3.6.1. التحليل الكمي: أظهرت نتائج الاختبارات مايلي:

- من خلال تطبيق استبيان فرط النشاط الحركي على الحالة السادسة تحصلنا على النتائج الواردة في الجدول رقم (37)، حيث نجد أن الحالة تحصلت في استبيان المعلم على 39 نقطة، أما في استبيان الأسرة فكانت النتيجة 43 نقطة، فيكون الناتج الإجمالي هو 41 نقطة، وهي نتيجة مرتفعة عن النتيجة الحدية للاستبيان والمقدرة بـ 30 نقطة.

- أما فيما يخص اختبار الذكاء لأحمد زكي صالح: فقد تحصلت الحالة كما في الجدول رقم (38) على مجموع 30 نقطة في الدرجة الكلية للاختبار، وبالرجوع إلى القائمة المعيارية للاختبار نجد أن نسبة الذكاء التي تقابلها هي 112درجة، حيث حسب تصنيف القائمة المعيارية تندرج ضمن نسبة الذكاء العادي.

- فيما يخص اختبار الذاكرة العاملة: فقد أظهر الجدول رقم (39) أن الحالة تحصلت على 05 نقاط من 16 نقطة فيما يخص بُعْد الاسترجاع بطريقة الترتيب المباشر، وتحصلت على 03 نقاط من 14 نقطة فيما يخص بُعْد الاسترجاع بطريقة الترتيب العكسي، فتكون بذلك النتيجة الكلية للحالة في اختبار الذاكرة العاملة هي 08 نقاط من 30 نقطة.

- فيما يخص اختبار التخطيط: يُظْهر الجدول رقم (40) أن الحالة حصلت على نتيجة 09 وهي نتيجة متدنية مقارنة بمجموع 32 نقطة كدرجة قصوى للاختبار.

- فيما يخص اختبار ستروب أظهر الجدول رقم (41) أن الحالة تمكنت في البطاقة الأولى من قراءة 38كلمة من أصل 50 كلمة في الاختبار، أما عن عدد الأخطاء فهو 02 حيث أخطأت الحالة في قراءة كلمتين، لكن ظهر عليها التردد في ثلاث كلمات فتكون نتيجة التردد 03.

أما عن البطاقة الثانية التطبيق الأول فقد تمكنت الحالة من قراءة 35 كلمة من أصـــل 50 كلمة، وبعدد 02 أخطاء، أما عن الترددات فقد بلغت 02 ترددات.

أما عن البطاقة الثالثة فقد تمكنت الحالة من قراءة 30 كلمة من أصـــل 50 كلمة، وعدد الأخطاء المرتكبة 01، وقد بلغ عدد الترددات 03 ترددات.

وأما البطاقة الثانية (التطبيق الثاني)، فقد تمكنت الحالة من قراءة 17 كلمة فقط من أصـــل 50 كلمة، وبعدد أخطاء 04، وقد بلغت الترددات 05 ترددات.

وبحســـاب درجة الخطأ عند الحالة نجد 9(2) +13=31، وهي نتيجة مرتفعة، أما درجة التداخل فتكون 30-17=13، وهي نسبة مرتفعة أيضا.

- اختبار القراءة: بالرجوع إلى نتائج الجدول رقم (42) نجد أن الحالة في بُعْد الأداء القرائي قد قامت بقراءة 147 كلمة خاطئة من أصـــل 230 كلمة مقروءة، فيكون مجموع الكلمات المقروءة بشكل صحيح هو 83 كلمة فقط، وهو ما انعكس على مؤشر القراءة السليمة حيث نجده يساوي 0.36.

أما عن الزمن المستغرق في قراءة النص فنجد أن الحالة قد استغرقت 240 ثانية أي ما يعادل 4 دقائق.

وأما عن بعد الفهم القرائي فنجد أن الحالة قد أجابت عن كل الأســـئلة، لكن مجموع الأجوبة الصـــحيحة لم يتجاوز 5 أجوبة مقارنة بالأجوبة الخاطئة التي بلغت 5 أجوبة فكانت نتيجة الفهم القرائي تساوي0.5.

4.6.1.التحليل الكيفي:

من خلال نتائج التحليل الكمي للاستبيان والاختبارات المطبقة على الحالة نجد ما يلي:

- فيما يخص نتيجة استبيان فرط النشاط الحركي للحالة السادسة فنلاحظ أيضا أن النتيجة الكلية للاستبيان قد تجاوزت العتبة الحدية، وهو ما يدل على وجود مؤشرات فرط النشاط الحركي المصحوب بنقص الانتباه عند الحالة، حيث بالرجوع إلى إجابة المعلمين والأسرة على الاستبيان، يظهر لنا بأن سلوكيات فرط النشاط عند الحالة السادسة ثابتة في أكثر من بيئة واحدة.
- وأما نتيجة اختبار الذكاء للحالة السادسة فإنها تندرج ضمن فئة الذكاء العادي، حيث قامت الحالة بالشطب الصحيح لأغلب الصور، ولذلك كانت الدرجة الكلية للاختبار مرتفعة، وبالرجوع إلى القائمة المعيارية نجد أن ما يقابلها من نسبة الذكاء يقع ضمن فئة الذكاء العادي، وهو ما يدل بأن الحالة لا تعاني من التخلف عقلي.
- أما عن نتيجة اختبار الذاكرة العاملة للحالة الثانية فيلاحظ بأن نتيجة الحالة في بعد الترتيب المباشر جد متدنية مقارنة بالدرجة القصوى للاختبار، حيث تمكنت الحالة من الاسترجاع بشكل مرتب لسلسلة عددين وثلاثة، أما سلسلة أربعة أعداد فقد تمكنت الحالة من استرجاع شطر واحد من السلسلة، وأما باقي السلاسل الأكثر تعقيدا ابتداءً من سلسلة خمسة وستة أعداد إلى عشرة أعداد فنلاحظ أن الحالة قد تسترجع رقما واحدا في أحسن الأحوال وفي الغالب تخفق كليا في الاسترجاع سواء بطريقة مرتبة أو غير مرتبة.

وأما فيما يخص بعد الاسترجاع بطريقة عكسية فنجد أن الحالة تمكنت من استرجاع السلاسل المكونة من عددين وشطر واحد من السلسلة المكونة من ثلاثة أعداد، بخلاف باقي السلاسل

المكونة من أربعة أعداد فإن الحالة تقوم بالاسترجاع بدون مراعاة للترتيب العكسي، وأما في باقي السلاسل المكونة من خمسة فإن الحالة تسترجع رقما أو رقمين وتخلط في الباقي.

وبالنظر إلى النتائج المتحصل عليها فإن الحالة تعاني من ضعف على مستوى الذاكرة العاملة.

- وأما عن نتيجة التخطيط للحالة السادسة فيلاحظ بأنها تعاني من ضعف على مستوى التخطيط، حيث كان مجموع النقاط المتحصل عليها في عملية نقل شكل راي ضعيفا، حيث أهملت الحالة تفاصيل متعلقة بالاتجاه وتموضع الأشكال الصغرى ...الخ.
- وأما عن نتائج الحالة السادسة لفي اختبار ستروب فيلاحظ بأن الحالة لم تتمكن من قراءة البطاقة الأولى (أسماء الألوان مكتوبة باللون الأسود فقط) في الوقت المخصص، مع وقوعها في التردد في ثلاث كلمات، بالإضافة إلى وقوعها في خطأين. أما في البطاقة الثانية (قراءة الكلمات بغض النظر عن لون كتابتها)، حيث يعتبر اللون عامل تشويش في هذه البطاقة نجد أن نتيجة الحالة قد تدنت بصفة أقل من البطاقة الأولى، حيث كانت نسبة الكلمات القروءة في الزمن المخصص أقل من البطاقة الأولى، بالإضافة إلى ثبات في الأخطاء ونقص عدد الترددات، وأما البطاقة الثالثة (مستطيلات ملونة بالألوان السابقة) فإن الألوان التي قامت الحالة بتسميتها في الوقت المخصص كانت أقل من البطاقة الثانية بفرق معتبر، مع ثبات في انخفاض في نسبة الأخطاء، وزيادة في الترددات مقارنة بالبطاقة التي قبلها.

وأما في البطاقة الثانية (تسمية لون الكلمة بغض النظر عن اسمها) فإن نتيجة الحالة كانت متدنية بدرجة واضحة مقارنة بكل البطاقات السابقة، كما يلاحظ ارتفاع في نسبة الأخطاء والترددات، وقد كانت نتيجة درجة التداخل مرتفعة، وكذا درجة الخطأ عندها حيث بلغت درجة الخطأ 31.

ومنه يتبين بأن الحالة تعاني من ضعف في التثبيط والانتباه الانتقائي.

- وأما عن اختبار القراءة عند الحالة السادسة فقد اتصف:

- الأداء القرائي للحالة بـ:

✓ أخطاء الشـــكل: (ععطلة–عُطَلَةَ)، (مُدُنِ–مَدَنِ)، (الواســـعة–الواسَـــعَة)، (تعرف–تعرفً)، (أحب–أحبً)، (المدِينـة–المدَينـة)، (لعِب–لعَب)، (مغِيب–مَغْيَبِ)، (أحدِ–أحدَ)، (هبَّت–هبَت)، (الرِّمال–الرَّمال)، (كلِّ–كلٍ)، (زوبعةٌ–زوبعةْ)، (رمليةٌ–رمَليةْ)، (سِـــوى–سَـــوى)، (فدبَّت–فدبَت)، (المدينة–المَدْيَنَةِ)، (مَن–مَن)، (تِلْكَ–تَلْكَ)، (القويةِ–القويةُ)، (قُرْبَ–قَرَبَ)، (يَهدأ–يُهدأ)، (تخوض–تَخْوَضُ)

✓ تكرار حرف أو مقطع: (رفقته–رفقـــ رفقته)، (رياح–رياخ رياح)، (الطبيعة–الطبيـــبيعة)، (شواطئها – شواطنها شواطئها)

✓ توقف داخل الكلمة: (الجنوب–الجـــــ...نوب)، (ال...طبيعة)، (فارتجفت–فارَ...تَجَفَت)، (تطايرت–تطاير..ت)، (الناس– ال...ناس)، (منازلهم–مناز...لهم)، (فخفَّت– فخـ...فت)، (الحركة–ال...حراكة)، (السماء–ال...سماء)، (الصباح–ال...صباح)

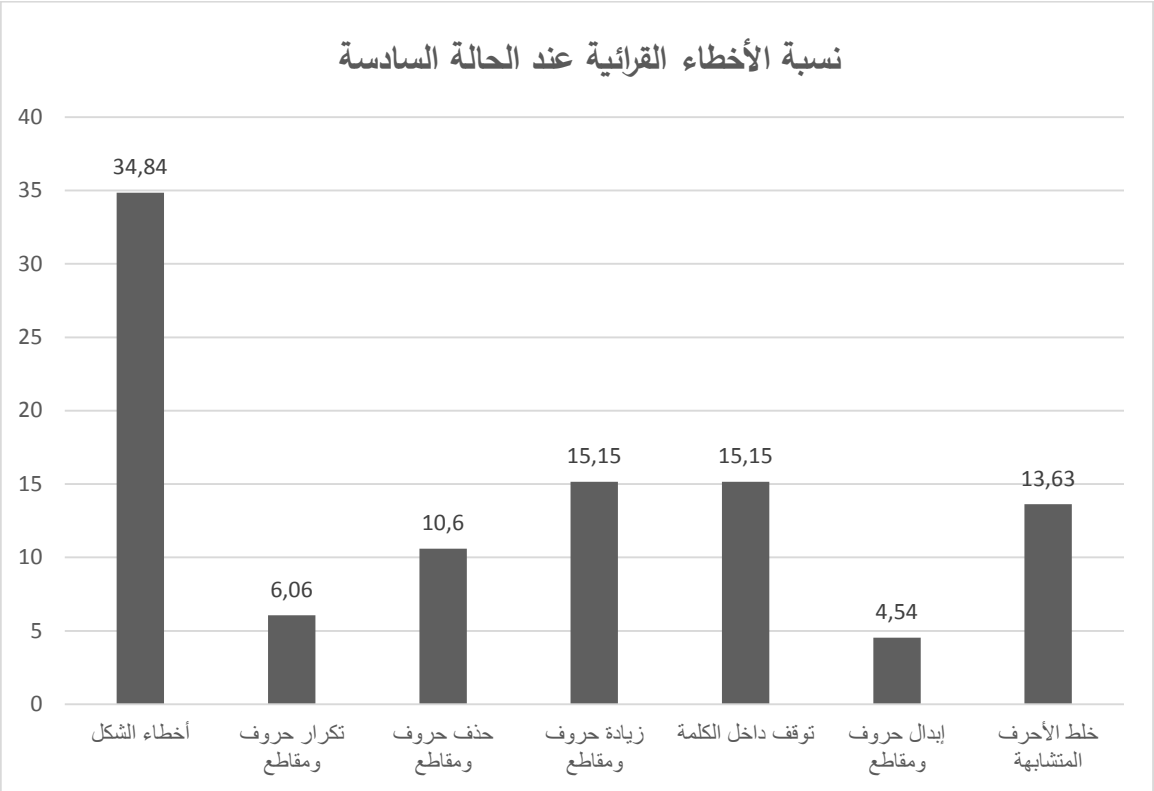
✓ ابدال حروف أو مقاطع: (مدينة–مدنية)، (يثور–بُثْرَ)، (مطواعا–مَطاَوَغاَ)

✓ زيادة حرف أو مقطع: (الصحراء–الصنحراء)، (على صديقه–على ه صديقه)، (الحركة–ال.حراكة)، (ناعبة–ناعبات)، (هدأت–هداأتا)، (غضـــبها–غضـــاب...ها)، (الحركة–الحزكة)، (أمواجه–الأمواج ...هو)، (فيه–فيها)، (شواطئه–شواطئها)

✓ حذف حرف أو مقطع: (الجولات–الجولـة)، (عند مغيب–عن مغيب)، (تمردت–تَمْر)، (سقوف–سقف)، (المنازل–المنزل)، (الأشجار–ال...شجر)، (الشمال–الشال)

✓ الخلط بين الحروف المتشـــابهة: (جلول–جلال)، (أبناء–أبتاء)، (يبق–ينق)، (الغِربان–الغازَبان)، (يغضـــب–بِغَضَـــب)، (يرغي–بُرْغِي)، (يزبد–بِزَبَد)، (باطمئنان–باطمننان)، (مطواعا–مَطاَوَغاَ)

ويوضح الشكل التالي نسبة الأخطاء القرائية للحالة باعتبار نوع الخطأ المرتكب



شكل رقم (22): يوضح نسبة الأخطاء القرائية عند الحالة باعتبار نوع الخطأ

ويلاحظ من الشكل أعلاه أن أكثر الأخطاء القرائية انتشارا عند الحالة السادسة هي أخطاء الشكل، حيث بلغت نســـبتها34.84% من مجموع الأخطاء، ثم التوقف داخل الكلمة وزيادة حرف ومقاطع بنسبة متساوية 15.15%، ثم حذف حروف ومقاطع 10.6%، ثم باقي الأخطاء بنسبة ضعيفة.

ويلاحظ على الحالة وقوعها في أخطاء الشـكل بصـفة متكررة، وكذا أخطاء زيادة حروف ومقاطع، والخلط بين الأحرف المتشـابهة، وهو ما يتماشـى مع وتيرة القراءة للحالة، حيث لم تكن وتيرة بطيئة مقارنة بباقي الحالات، وهو ما أدى إلى ظهور أخطاء الزيادة والخلط عندها.

وأما الفهم والاستيعاب القرائي للحالة السادسة فهو متوسط حيث أن الحالة قد تمكنت من الإجابة عن نصف الأسئلة بصورة صحيحة، وقد اشتملت الأجوبة على أسئلة الفهم الفوري والفهم الضمني كاختيار العنوان المناسب للنص.

2.مناقشة الفرضيات في ضوء نتائج الدراسة:

1.2.الفرضـــية الأولى:تنص الفرضـــية الأولى على أن اضـــطراب الانتباه الانتقائي يؤدي إلى صـعوبات الأداء القرائيعند أطفال فرط النشـاط الحركي، وبالرجوع إلى النتائج المتحصـل عليها كما في الجدول التالي:

جدول رقم (43): يبين نتائج اختبار ستروب، واختبار الأداء القرائي للحالات

الحالة	نتيجة ستروب(الأخطاء *2+الترددات)	الأداء القرائي(مؤشر القراءة السليمة)
تميم غ	45	0.36
رمزي ع	42	0.44
عبد الله ش	53	0.33
إيهاب ع	68	0.34
عبد الرحمان و	16	0.55
أسامة ع	31	0.36

نلاحظ من خلال الجدول في حالة كل من (إيهاب ع)، و(عبد الله ش)، و(تميم غ) بأن درجة الخطأ عندهم مرتفعة جدا، وذلك بسبب كثرة الأخطاء والترددات التي وقعت فيها هذه الحالات في اختبار ستروب، وبالرجوع إلى نتائج كل حالة على حدى على اختبار ستروب نجد بأن أداء هذه الحالات في البطاقات وبالأخص البطاقة الثانية (التطبيق الثاني) كان متدن جدا مقارنة بالبطاقات الأخرى، حيث تتطلب هذه البطاقة انتباها جيدا، وهو ما فشلت فيه هذه الحالات كما يلاحظ نفس الشيء في باقي الحالات الأخرى.

ويلاحظ على الحالة (عبد الرحمان و) عدم تؤثر مؤشر الأداء القرائي عنده بصورة واضحة، مع عدم ارتفاع درجة الخطأ، وبالرغم من ذلك وقعت الحالة في أخطاء الشكل، ذلك أن نظام الشكل في اللغة

العربية عمودي بخلاف الشكل في باقي اللغات حيث يكون أفقيا في نفس السطر، وهو ما يؤدي إلى أخطاء الشكل في اللغة العربية حتى عند الطفل الذي لا يعاني من صعوبات القراءة، فهو يتطلب عملية انتباهية أكثر

ويلاحظ بأنه في غالب الحالات تأثر مؤشر القراءة السليمة بتأثر درجة الخطأ في اختبار ستروب، حيث كلما زادت درجة الخطأ عند الحالة دل هذا على ضعف الانتباه الانتقائي عندها، وكلما ضعف الانتباه الانتقائي أدى ذلك إلى ضعف مؤشر القراءة السليمة عند هذه الحالات.

وتتفق نتائج هذا الفرض مع نتائج دراسة كل من(**Francis, 1980**)، (**Bryan et Bryan,1986**)، (**Trawoski et al, 1986**)، (**Richard et al, 1990**).حيث أكدت هذه الدراسات أن الأطفال ذوي فرط النشاط الحركي المصحوب بنقص الانتباه وصعوبات التعلم يعانون من قصور واضطراب في عملية الانتباه الانتقائي، فالأطفال المضطربون لايستطيعون قراءة المادة المقروءة قراءة شاملة حيث أنهم يقفزون من كلمة لأخرى ومن جملة لأخرى ومن فقرة لأخرى، وهذا ما يتفق أيضا مع ما توصلت اليه دراسة (**شرفوح البشير، 2006**) التي أكدت على وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة احصائية بين عملية الانتباه لدى المعسرين وأدائهم القرائي.

من هنا نتأكد من صحة افتراض أن اضطراب الانتباه الانتقائي يؤدي إلى اضطراب في الأداء القرائي عند أطفال فرط النشاط الحركي المصحوب بنقص الانتباه.

2.2.الفرضـية الثانية: تنص الفرضـية الثانية على أن اضـطراب الانتباه الانتقائي يؤدي إلى صعوبات الفهم القرائي وبالرجوع إلى الجدول التالي:

جدول رقم (44): يبين نتائج اختبار ستروب واختبار الفهم القرائي للحالات

الحالة	نتيجة ستروب(الأخطاء *2+الترددات)	الفهم القرائي
تميم غ	45	0.3
رمزي ع	42	0.4
عبد الله ش	53	0.4
إيهاب ع	68	0.3
عبد الرحمان و	16	0.6
أسامة ع	31	0.5

نلاحظ من خلال الجدول أن الفهم القرائي لغالب الحالات قد تأثر بتأثر الانتباه الانتقائي عند الحالة، وهذا كما أظهرته لنا نتائج اختبار ستروب من خلال النسب المئوية لعدد الكلمات المقروءة في لوحات الاختبار، وكذلك درجة الخطأ بالنسبة لكل حالة من الحالات الستة، و الملاحظ فيها تسجيل الحالة الرابعة أكبر درجة خطأ فيه، في حين سجلت الحالة الخامسة أقل درجة خطأ في اختبار ستروب، وهذا يوضح أن الحالات لديها اضطرابات واضحة في الانتباه الانتقائي للمثيرات ويعانون من قصور واضح في استمرار الانتباه والاحتفاظ به، حيث نجد في حالة (تميم غ) أن نتيجة الأخطاء والترددات مرتفعة حيث تساوي 45، والفهم القرائي عند الحالة منخفض إلى 0.3، وهي نتيجة ضعيفة.

كما يلاحظ نفس الشيء في باقي الحالات، فكلما ضعفت نتيجة الانتباه الانتقائي أدى ذلك إلى ضعف في فهم النص المقروء عند الحالات.

أما في حالة (عبد الله ش) فيلاحظ ضـــعف في الانتباه الانتقائي، مع عدم تؤثر الفهم القرائي بنفس الدرجة، وهو ما يرجع في تفســير الباحث إلى الاســتراتيجيات البديلة التي اســتخدمتها الحالة في مواجهة الإجابة عن أســئلة فهم النص أو لعله راجع إلى عامل الصــدفة أو التخمين، حيث يمكننا القول انه كلما قلت درجة الخطأ في بطاقات اختبار ســتروب للانتباه الانتقائي، كلما قلت عدد الإجابات الخاطئة في اختبار الفهم القرائي والعكس صحيح، بمعنى أن درجات اختبار الفهم القرائي تكون مرتفعة وجيدة كلما كانت درجة الخطأ متدنية في اختبار ستروب، وهذا ما يفسر وجود دور كبير للانتباه الانتقائي في حدوث الفهم القرائي لدى الحالات المدروسة، وهو ما أكده (**Miyake et Shah, 1996**) حيث أشار الباحثان إلى أن صعوبات الفهم القرائي ترتبط باضطراب الانتباه الانتقائي لدى الأطفال في المرحلة العمرية الواقعة بين عمر خمس ســـنوات إلى الصـــف الرابع الابتدائي.

كما أكد(**Bammer et Vidyasager 2010**) إلى أن أغلب المشكلات الفونولوجية ومشكلات الوعي الصوتي تنشأ عن ضعف آليات الانتباه البصري.

وهو ما أكده أيضا (بدوي والديب، 2011) حيث أشار إلى أن مشكلات الانتباه المرتبطة بصعوبات القراءة هي اضطراب انتقائي، وكما تتفق نتائج هذه الفرضية مع دراسة (**Willcut et al, 2001**) التي أشارت الى ان الاطفال الذين يعانون من اضطراب ضعف الانتباه والنشاط الزائد وصعوبات التعلم معا هي الأشد ضعفا في القدرات المعرفية.

من هنا نتأكد من صـــحة افتراض أن اضـــطراب الانتباه الانتقائي يؤدي إلى اضـــطراب في الفهم القرائي عند أطفال فرط النشاط الحركي المصحوب بنقص الانتباه

3.2.الفرضية الثالثة: تنص الفرضية الثالثة على أن اضطراب الذاكرة العاملة يؤدي إلى صعوبات الأداء القرائي عند أطفال فرط النشـــاط الحركي المصـــحوب بنقص الانتباه، وبالرجوع إلى النتائج المتحصل عليها كما في الجدول الآتي:

جدول رقم (45): يبين نتائج اختبار الذاكرة العاملة واختبار الأداء القرائي للحالات

الحالة	الذاكرة العاملة	الأداء القرائي(مؤشر القراءة السليمة)
تميم غ	07	0.36
رمزي ع	09	0.44
عبد الله ش	09	0.33
إيهاب ع	06	0.34
عبد الرحمان و	09	0.55
أسامة ع	08	0.36

حيث نجد أن الحالات كانت تعاني من ضـــعف في الذاكرة العاملة بدرجات متفاوتة، وهو ما أثر أيضـا على مسـتوى أدائها القرائي، حيث نلاحظ انخفاض في مؤشـر القراءة السـليمة عند كل من (تميم، إيهاب، أسامة)، وهذا الانخفاض متلازم مع انخفاض في الذاكرة العاملة لهذه الحالات.

بخلاف حالة كل من (عبد الرحمان، رمزي) حيث يلاحظ ارتفاع في نتيجة اختبار الذاكرة العاملة، وكذلك مؤشر القراءة السليمة بنسب متفاوتة.

أما في حالة (عبد الله ش) فيلاحظ عدم تناغم بين نتيجة اختبار الذاكرة العاملة ومؤشـــر الأداء القرائي، فنرى ضـعفا في مؤشـر الأداء القرائي لا يمكن إرجاعه حسـب الباحث إلى ضـعف الذاكرة العاملة عند الحالة، وإنما إلى وتيرة قراءة النص، حيث نجد أن الحالة هي الأقل زمنا في قراءة النص، وهو ما جعلها تقع في أخطاء الحذف والإبدال بصـورة واضـحة، وهو ما أثر على مؤشـر الأداء القرائي عندها.

ولقد أكدت دراسة (**Swanson et siegel, 2001**) إلى الارتباط بين الخلل في الذاكرة العاملة والمشكلات الأساسية للأطفال الذين يعانون من صعوبات التعلم، بحيث تساعد الذاكرة العاملة التلاميذ في اجتياز المواقف الجديدة بنجاح والبدء في تطبيق وبناء معرفة جديدة في وقت مبكر، حيث أثبتت دراسة(**Kramer et, al, 2000**) أن الأطفال ذوي صعوبات القراءة لديهم نقص في القدرة على استخدام استراتيجيات فعالة للذاكرة العاملة تمكنهم من تعلم ألفاظ جديدة بالمقارنة مع غيرهم من الأطفال، ذلك أن الاضطراب في الذاكرة العاملة يؤدي إلى مشكل في تشفير وفك تشفير الكلمات مما ينتج عنه صعوبات في عملية القراءة، ولقد أشارت (فوقية عبد الفتاح، 2005) في دراستها إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في سعة الذاكرة العاملة واستراتيجيات التشفير وفك التشفير بين ذوي صعوبات تعلم القراءة والعاديين لصالح العاديين. كما أن الأطفال الذين لديهم صعوبات في الأداء القرائي يختلفون عن العاديين في القدرة على معالجة أصوات الكلام وسرعة تسمية الأشياء كالألوان والصور، وهذه المعالجة مرتبطة بتعلم القراءة، وان القصور أو الاضطراب في الذاكرة العاملة يؤدي الى صعوبة في ترابط المعلومات أو تذكر الكلمات ومعرفة معنى الكلمة داخل السياق الذي تظهر فيه، والتعرف على شكل الكلمة وصوتها وهذه كلها متطلبات لتعلم القراءة والأداء القرائي، حيث تتفق نتائج دراستنا مع دراسة (سوانسون و ألكسندر، 1997) ومن أهم النتائج التي توصلت إليها فيما يخص دراسة الذاكرة الفعالة في علاقتها بالمعالجات الإملائية والأداء القرائي أن ذوي صعوبات تعلم القراءة والاداء القرائي لديهم قصور في جميع العمليات المعرفية مقارنة بالماهرين بالقراءة.

وهو ما يؤكد صحة فرضية أن اضطراب الذاكرة العاملة يؤدي إلى صعوبات في الأداء القرائي عند أطفال فرط النشاط الحركي المصحوب بنقص الانتباه.

4.2. الفرضـــية الرابعة: تنص الفرضـــية الرابعة على أن اضـــطراب الذاكرة العاملة يؤدي إلى صـعوبات الفهم القرائي لدى أطفال فرط النشـاط الحركي المصـحوب بنقص الانتباه، وبالرجوع إلى النتائج المتحصل عليها في الجدول :

جدول رقم (46): يبين نتائج اختبار الذاكرة العاملة و اختبار الفهم القرائي للحالات

الحالة	الذاكرة العاملة	الفهم القرائي
تميم غ	07	0.3
رمزي ع	09	0.4
عبد الله ش	09	0.4
إيهاب ع	06	0.3
عبد الرحمان و	09	0.6
أسامة ع	08	0.5

تشـير نتائج الجدول أعلاه إلى ضـعف في نتائج الذاكرة العاملة عند الحالات، وهو ما أكدته دراسـة (Siegal et Rayan 1989) حيث أشـارت إلى أن التلاميذ ذوي صـعوبات القراءة والأطفال ذوي اضطراب الانتباه يعانون من ضعف في الأداء على مهمتي قياس الذاكرة العاملة.

كما يلاحظ بأن الفهم القرائي ضـعيف بصـفة متناسـبة مع ضـعف الذاكرة العاملة عند هذه الحالات، وذلك راجع إلى أن ضـعف الذاكرة العاملة يؤدي إلى عدم الفهم الصـحيح للنص المقروء، لأن عملية فهم النص يحتاج فيها القارئ إلى الخبرات الســابقة التي تســاعده في فهم المعاني الكلية للنص أو فقراته، حيث تعد الذاكرة العاملة عاملا أساسيا ومهما في عملية الفهم القرائي، وفي هذا السياق يؤكد كل من **(wright et al , 2001)** أن الذاكرة العاملة هي المسؤولة عن عملية الفهم القرائي وما تشـــمله من تعلم رموز اللغة وفهمها والقدرة على الاســـتنتاج من النص وبالتالي فإنه عندما يحدث قصـور في الذاكرة العاملة فهذا يؤدي الى ضـعف في تركيز الانتباه للمعلومات الموجودة في النص

وضـعف القدرة على الاسـتنتاج ويترتب على هذا نقص في المهارات وفي الأداء و يشـير هذا الى قصـور في عملية الفهم، ولقد أشـار (**Miyak et Shah, 1999**) كما في دراسـتهما إلى دور الذاكرة العاملة في تفسـير المقروء، وأن الفهم القرائي مرتبط بالقدرة على تفسـير النص، وأن عدم الدقة في فهم الكلمات يرجع إلى نقص المعلومات في الذاكرة العاملة.

ولقد أشـار (جون وآخرون، 2000) إلى وجود علاقة بين سـعة الذاكرة العاملة والقدرة على الفهم القرائي، وهذا أكدته دراسـة (عامر، 2009) حيث أشـارت نتائجها الى وجود علاقة بين أداء مهام الذاكرة العاملة (لفظية، عددية، بصـرية مكانية) ومسـتويات الفهم القرائي لدى تلاميذ الصـف الثاني اعدادي، وقد ودعم هذه النتائج كل من (**دنمان وميركل، 1996**) في دراستهم للتعرف على العلاقة بين سـعة الذاكرة العاملة والقدرة على الفهم القرائي حيث أكدوا على أن ذوي السـعة المرتفعة كانت قدرتهم على الفهم أكبر من ذوي السـعة المنخفضـة، ، وهذا ما يتفق مع دراسـتنا ما توصـلت اليه دراسة (**بزراوي نور الهدى، 2015**) الى وجود علاقة ارتباطية بين سعة الذاكرة العاملة وصعوبات القراءة، كلما تميز التلاميذ بسعة ذاكرة عاملة منخفضة كلما كانوا يعانون من صعوبات في القراءة (متوسطة الى شديدة)، إلا أنه بالمقارنة بين نتائج الأداء القرائي والفهم القرائي عند هذه الحالات نجد بأن الحالات التي كان أداؤها القرائي منخفضـا، كان الانخفاض واضـحا في الفهم القرائي عندها أيضـا، باسـتثناء حالة واحدة (أسـامة ع) حيث لوحظ عدم تناسـب جزئي بين الأداء القرائي والفهم القرائي للحالة، وهو ما يفتح مجالا لدراسـة مدى تلازم الضـعف في الأداء القرائي مع ضـعف الفهم عند هذه الحالات.

ومن هنا تحقق الفرضـية التي تنص بأن اضـطراب الذاكرة العاملة يؤدي إلى صـعوبات في الفهم القرائي عند أطفال فرط النشاط الحركي المصحوب بنقص الانتباه.

5.2.الفرضية الخامسة: تنص الفرضية الخامسة على أن اضطراب التخطيط يؤدي إلى صعوبات الأداء القرائي لدى أطفال فرط النشاط الحركي المصحوب بنقص الانتباه، وبالرجوع إلى النتائج المتحصل عليها في الجدول التالي:

جدول رقم (47): يبين نتائج اختبار التخطيط واختبار الأداء القرائي للحالات

الحالة	التخطيط	الأداء القرائي (مؤشر القراءة السليمة)
تميم غ	09	0.36
رمزي ع	12	0.44
عبد الله ش	12	0.33
إيهاب ع	08	0.34
عبد الرحمان و	10	0.55
أسامة ع	09	0.36

يتضح من خلال الجدول ان أغلب الحالات أظهرت ضعف في وظيفة التخطيط وهذا ما أثر ايضا على مستوى الأداء القرائي، وهذا كما توضحه نتائج كل من (تميم غ، أسامة ع، إيهاب ع) التي بيّنت انخفاض في مؤشر القراءة السليمة وهذا جاء متزامنا مع انخفاض في نتائج اختبار التخطيط عند هذه الحالات مقارنة مع باقي الحالات، وحسب تفسير الباحث فإن هذا مؤشر على ضعف الاستراتيجيات اللازمة المستخدمة لأداء مهمة القراءة من طرف الحالات في تجنب الاخطاء في النص المقروء.

أما في حالة (عبد الرحمان و) فيلاحظ ضعف في التخطيط وارتفاع في درجة مؤشر الأداء القرائي، ويعزى هذا الارتفاع في نظر الباحث إلى الاستراتيجية التي استخدمتها الحالة في قراءة النص، حيث بالرجوع إلى شكل نسبة الأخطاء القرائية للحالة نجد أنها اعتمدت على مخطط تكرار الكلمات

وكثرة التوقفات داخل الكلمة، وهو ما أعطاها المجال للرفع من مؤشـــر الأداء القرائي، لكن ذلك انعكس أيضا على زمن القراءة حيث نجد أنها قد استغرقت في قراءة النص ما يقارب 5 دقائق.

وأما في حالة (رمزي ع، عبد الله ش) فيلاحظ بالرغم من تســاوي درجة التخطيط عند الحالتين إلا أن هنالك تباينا في مؤشر الأداء القرائي عند الحالتين، ويرجع هذا التباين عند مقارنة الأداء القرائي للحالتين إلى الاستراتيجية المستخدمة من طرف كل حالة؛ فمثلا نجد (عبد الله ش) لم يستغرق وقتا طويلا في قراءة النص، حيث لم يصـل إلى 4 دقائق، مع قيامة باسـتراتيجية التكرار والتوقف، وهو ما يشير إلى وتيرة سريعة للقراءة.

بخلاف حالة (رمزي ع) حيث استغرق في قراءته للنص 4 دقائق ونصف، لكن بدون اعتماده على اسـتراتيجية التكرار أو التوقف الذي يسـمح بالقراءة الصـامتة للكلمة للإتيان بها بصـورة صـحيحة بعدها، فاعتماد (عبد الله ش) على استراتيجية معينة ساعده على رفع مؤشر الأداء القرائي، بخلاف (رمزي ع).

وتظهر القدرة على التخطيط في اختيار التلميذ اسـتراتيجية محددة تناسـب تنفيذ النشـاط والانتباه المقصـود أثناء أداء مهمة معرفية أو تعلم شـيء جديد، وإتباع القواعد وتنظيم المشـاعر ومواجهة المشكلات وحلها حيث يشير (**دومينوسكي، 1990**) الى أن التفكير بصوت عالي الذي يتطلبه حل المشـكلة يبرز العمليات التنفيذية التي يقوم بها التلميذ كالتخطيط المعرفي والانتباه الى ملامح المشكلة وهو الامر الذي يؤدي بدوره الى أداء أكثر فعالية.

ويكون التخطيط أثناء عملية القراءة عندما يريد التلميذ اختيار الاجراءات والاســتراتيجيات اللازمة لأداء المهمة حسـب ما أكده (**ليفنجسـتون، 1997**)، وبالتالي فإن ارتباط الأداء القرائي بقصـور

وظيفة التخطيط هو ارتباط منطقي باعتباره القدرة المعرفية المهمة في وضع تسلسل خطوات الأداء والتنفيذ وتقدير الوقت المناسب للأداء القرائي.

حيث تتفق هذه النتائج مع دراسة (**هيام فتحي مرسي، 2019**) حيث أكدت أيضا على وجود علاقة ارتباطية موجبة بين صعوبات تعلم القراءة وقصور الوظائف التنفيذية المتمثلة في وظيفة التخطيط.

وهذه النتيجة تؤكد صحة الفرضية التي تنص على ان اضطراب التخطيط يؤدي الى صعوبات الأداء القرائي لدى أطفال فرط النشاط الحركي المصحوب بنقص الانتباه.

2. 6. الفرضية السادسة: تنص الفرضية السادسة على أن اضطراب التخطيط يؤدي إلى صعوبات الفهم القرائي لدى أطفال فرط النشاط الحركي المصحوب بنقص الانتباه، وبالرجوع إلى النتائج المتحصل عليها في الجدول التالي:

جدول رقم (48): يبين نتائج اختبار التخطيط واختبار الفهم القرائي للحالات

الحالة	التخطيط	الفهم القرائي
تميم غ	09	0.3
رمزي ع	12	0.4
عبد الله ش	12	0.4
إيهاب ع	08	0.3
عبد الرحمان و	10	0.6
أسامة ع	09	0.5

نلاحظ أن أغلب الحالات أظهرت ضعفا واضحا في مهارات الفهم القرائي التي تراوحت ما بين (0.3 – 0.6) وهي نسب متدنية على مستوى مؤشر القراءة السليمة، كما يلاحظ بأن الفهم القرائي ضعيف بصفة متناسبة مع ضعف مهارة التخطيط، وهذا ما يشير إلى أن الحالات تعاني من صعوبات في الفهم القرائي وضعف استراتيجيات مواجهة النص المقروء، فحسب نتائج الحالات فإننا نلاحظ مشكلات على مستوى مهارات التخطيط التي تساعد على تحسين مهارات الفهم القرائي، وهذا يؤكد الصعوبات التي يواجهونها أثناء قراءة النص، وصعوبة التمييز بين المعلومات التي يعرفونها سابقا والمعلومات الجديدة، وتقييم عملية الفهم والحكم عليها، وصعوبات الرصد الذاتي للفهم، وضعف في الاستراتيجيات المستخدمة اثناء القراءة، حيث يصعب عليهم استيعاب المفاهيم، وتقل قدرتهم على التركيز والانتباه، كما أنهم يظهرون بعض مظاهر الفشل في معالجة وتجهيز المعلومات اللازمة لحل المشكلة، ويعانون من قصور في إجراء الأنشطة المعرفية.

ذلك أن مهام التخطيط المعرفي من العمليات والمهارات العقلية التي يتم اســـتخدامها أثناء القراءة فهي تخدم عملية الفهم القرائي لأنها توجه مســـار القراءة، فهي تجعل التلميذ يتأكد خلال القراءة انه يقرأ المعلومات التي تحقق هدفه، ويرســـم الإطار المرجعي لمدى ملاءمة المادة المقروءة، ويعمل على ضبط أسلوب القراءة، فينوّع في ذلك بما يساعده على تحقيق هدفه من القراءة، وأن الضعف في هذه المهارة المعرفية تجعل التلميذ غير قادر على التوظيف الجيد لها في فهم ما يقرأه ما يؤدي الى صـــعوبات في الفهم القرائي. وتتفق هذه النتيجة مع دراســـة **(Cutting et al, 2009)** بأن الأطفال ذوي الصـــعوبات في الفهم القرائي أظهروا ضـــعفا ملحوظا في أداء مهام الوظيفة التنفيذية التي تخص مهارة التخطيط.

وهذا ما يؤكد الفرضـــية التي تنص على أن اضـــطراب التخطيط يؤدي إلى صـــعوبات في الفهم القرائي.

7.2.الفرضية السابعة: تنص الفرضية السابعة على أن اضطراب الكف(التثبيط) يؤدي إلى صعوبات في الأداء القرائي بالرجوع إلى النتائج المتحصل عليها في الجدول التالي:

جدول رقم (49): يبين نتائج اختبار ستروب (التداخل) واختبار الأداء القرائي للحالات

الحالة	التداخل (ستروب)	الأداء القرائي (مؤشر القراءة السليمة)
تميم غ	13	0.36
رمزي ع	10	0.44
عبد الله ش	18	0.33
إيهاب ع	16	0.34
عبد الرحمان و	07	0.55
أسامة ع	13	0.36

من خلال النتائج المتحصل عليها للحالات في الجدول أعلاه نلاحظ أن الحالات تعاني من انخفاض في مستوى مؤشر القراءة السليمة كحالة (إيهاب ع) التي أظهرت مستوى منخفض في الاداء القرائي المقدر ب (0.34) وكل من (تميم غ وأسامة ع) حيث قدر مستوى مؤشر القراءة السليمة لديهم ب (0.36) مع زيادة في التداخل وهذا ملاحظ في نتائج أغلب الحالات.

أما في حالة (عبد الرحمان و) فيلاحظ درجة تداخل منخفضة مقارنة بكل الحالات، وهذا يدل على أن ميكانيزم الكف (التثبيط) عنده أحسن من باقي الحالات، وهو ما انعكس على مؤشر الأداء القرائي حيث يلاحظ ارتفاع في مؤشر الأداء عند الحالة بصفة واضحة.

حيث بينت نتائج دراسة (**هلينبواسون، 2008**) أن الأطفال المصابين بفرط النشاط الحركي مع قصور في الانتباه يعانون من ضعف في الكف المعرفي، وذلك من خلال عدم إمكانية الأطفال المصابين بالاضطراب من كف المتداخلات الموجودة في اختبار ستروب، أي انه كلما زاد التداخل

نقص ميكانيزم الكف وبالتالي ضـــعف في الأداء القرائي، وهو ما أشـــارت إليه دراســـة كل من (**Josephine N.Booth et James M.E. Boyle 2009**) حيث أكدت على الدور الفعال لميكانيزم التثبيط في الأداء القرائي للأطفال، و هذا يشير إلى أن الحالات أظهرت فشل في وظيفة الكف وعدم قدرتها على مراقبتها للسلوك اثناء تنفيذه، ما يوضح ضعف فعالية آلية السيطرة الكفية لديهم وعدم قدرتهم على كف المعلومات والمثيرات غير المتصـــلة بمهمة القراءة ما أدى إلى انخفاض مستوى الأداء القرائي لدى الحالات وجعلهم عرضة للاستجابة لأي مشتتات يمكن أن توجد أثناء القراءة، فتتصف قراءتهم للنص بكثرة الأخطاء المتعقلة بوتيرة القراءة وبالحذف والإبدال، وقد اوضحت دراسة (**ديماري وميلر، 1988**) أن أطفال الصفوف الأولى من المرحلة الابتدائية يظهرون ضعفا في اتباع الاستراتيجية الكفية المعرفية في العملية الانتباهية، فكلما زادت المثيرات أمامهم تشتت انتباههم فيعجزون عن اتباع هذه الاستراتيجية، ما يؤدي إلى ضعف السيطرة على المشـــتتات التي تعيق عملية القراءة، وقد أكد (**Booth et al 2010**) على أن الأطفال ذوي صـــعوبات القراءة يعانون من اضـــطرابات في الوظائف التنفيذية وبالأخص وظيفة التثبيط، حيث يعتبر التثبيط عامل أساسي في فك التشفير حسب (**Altemier et al 2008**)، لأن الكفاءة في الأداء القرائي تعتمد على آلية الكف التي تعمل على كف المعاني غير المرغوبة والأصـــوات غير المرغوبة في الكلمة (**GERNSBACHER 1993**)، وكما يشـــير (**Oberle, Kimberly, Reich, 2013**) إلى أن الكف المعرفي مؤشـــر مهم للنجاح الأكاديمي ويلعب دورا مهما في الانجاز في الفصول الدراسية.

وهذا ما يؤكد أن اضـــطراب التثبيط يؤدي إلى صـــعوبات الأداء القرائي لدى أطفال فرط النشـــاط الحركي.

8.2.الفرضـية الثامنة: تنص الفرضـية الثامنة على أن اضـطراب الكف (التثبيط) يؤدي إلى صـعوبات الفهم القرائي لدى أطفال فرط النشـاط الحركي المصـحوب بنقص الانتباه، وبالرجوع إلى النتائج المتحصل عليها في الجدول التالي:

جدول رقم (50): يبين نتائج اختبار ستروب (التداخل) واختبار الفهم القرائي للحالات

الحالة	التداخل (ستروب)	الفهم القرائي
تميم غ	13	0.3
رمزي ع	10	0.4
عبد الله ش	18	0.4
إيهاب ع	16	0.3
عبد الرحمان و	07	0.6
أسامة ع	13	0.5

يتضح من خلال النتائج المبيّنة في الجدول أن نتائج كل من (تميم غ، إيهاب ع) توضح انخفاض في مستوى الفهم القرائي وبالرجوع الى نتائج اختبار القراءة يتضح ارتفاع نسبة الاجوبة الخاطئة لدى الحالتين وهذا يشير الى غياب الاستراتيجية اللازمة في مواجهة الإجابة عن أسئلة فهم النص ما يؤكد ضعف في الفهم القرائي، وفيما يخص حالة (عبد الرحمان و) فإننا نلاحظ عدم تأثر مؤشر القراءة السليمة بنفس الدرجة والذي يرجع حسب الباحث الى الاستراتيجية التي اعتمدها الحالة في دراسة البدائل المتعددة وعدم التسرع، وكما يلاحظ على باقي الحالات أن مؤشر القراءة السليمة ضعيف بنسب متفاوتة مع زيادة التداخل وضعف في وظيفة الكف وأن سيرورات الكف عجزت عن أداء وظيفتها بصفة طبيعية وفي وقتها المعتاد، ويمكن تفسير ذلك بأنه كلما كان هناك اضطراب وضعف في وظيفة الكف والتثبيط أدى ذلك إلى ضعف في مهارات فهم النص المقروء لدى الحالات المدروسة، فالتلميذ ذو القدرة الضعيفة على الكف المعرفي قد يحتفظ بمعلومات غير متصلة بالمهمة وبالتالي قد

تتداخل مع المعلومات الرئيسية المتعلقة بمهمة الاستيعاب والفهم مما يجعلها تؤثر سلبا على تنفيذيها بكفاءة وفعالية وفي هذا السياق جاءت دراسة (**البتول، 2010**) والتي بحثت علاقة الفهم القرائي بسياقات الكف لدى التلاميذ في الصف الثاني من المرحلة الابتدائية، حيث اكدت على وجود علاقة ارتباطية بين الفهم القرائي والكف، وكما أكدت دراسة (**Demagistri Richards et Canet, 2014**) على وجود علاقة بين القراءة والفهم والمهارات اللفظية والكف المعرفي، و باعتبار ان آلية الكف هي احدى وظائف المركز التنفيذي التي تعمل على مقاومة التداخل كي لا يتشتت انتباه التلميذ الذي من شأنه ان يؤثر على العملية القرائية وعلى مهارة الفهم القرائي فإنه من الملاحظ ان نتائج الحالات تؤكد ضعف استراتيجية الكف لديها ما يؤكد ضعف السيطرة التلقائية على الاستجابات السابقة وعدم القدرة على ضبط الانتباه وفشل الاستخدام المرن لاستراتيجيات البديلة في عملية القراءة، وبالتالي ضعف في مهارة القراءة وصعوبات الفهم القرائي.

وبالرجوع إلى نتائج الحالات في مجموع الاختبارات ككل، يتضح بأن عامل الكف (التثبيط) عامل مؤثر في ظهور صعوبات القراءة بل وفي التأثير على القدرات النمائية الأولية كالانتباه والذاكرة العاملة والتخطيط وغيرها، ولذلك نجد الحالات التي نتيجة التداخل فيها مرتفعة تظهر عليها بالضرورة صعوبات الأداء والفهم القرائي، بخلاف الحالات التي كان فيها مشكل التداخل صغيرا نجد أداءها على اختبار الأداء والفهم القرائي لا بأس به مثل حالة (عبد الرحمان و)، و(أسامة ع)، و(رمزي ع) مما يجعلنا نستنتج بأن ميكانزيم الكف هو ميكانيزم مؤثر على بقية العمليات مثلما أكده نموذج باركلي (**Barkley**)، وأن ميكانيزم الكف (التثبيط) غير متطور عند أطفال فلرط النشاط الحركي المصحوب بنقص الانتباه، فقدرتها على كف المعلومات الدخيلة لم تتطور بالشكل الذي يجعلها متحكمة أكثر في هذا المستوى، فهي تحتاج لنمو أحسن لميكانزيم الكف (التثبيط)، حيث اشارت دراسة (**Kappa et Pope et Digy, 1996**) إلى أن تطور قدرة الاطفال على الكف

واستيعاب النص تزداد مع العمر، وقد اشارت العديد من الدراسات إلى دور الكف في عملية التعلم كدراسة (**إدريسي، 2005**)التي توصل فيها إلى أن عملية التعلم تقوم على آلية الكف المعرفي الذي يساعد المتعلم على بناء المعارف العلمية.

استنتاج عام:

من خلال الأهداف التي تم طرحها والفرضيات التي تم صياغتها، والتي تناولنا فيها دراسة العلاقة بين اضطراب الوظائف التنفيذية وصعوبات القراءة لدى أطفال فرط النشاط الحركي المصحوب بنقص الانتباهTHADA، وذلك للتعرف على أهمية هذه الوظائف في عمليات التعلم والعمليات المعرفية المختلفة، واستنادا إلى ما سبق حيث اشارت نتائج تحليل الحالات الستة البالغة أعمارهم (10-12) سنة، أن جميع الحالات تعاني من اضطراب THADA مع خلل وعجز في الوظائف التنفيذية والمتمثلة في وظيفة الانتباه الانتقائي والذاكرة العاملة والكف والتخطيط ما أدى إلى صعوبات في مهارات الأداء والفهم القرائي وهذا حسب ما أكدته نتائج الاختبارات المطبقة على الحالات، ويرجع ذلك الى عدة عوامل باعتبار الوظائف التنفيذية هي مهارات خاصة بالدماغ وإصابة هذه الوظائف قد تؤثر بطريقة مهمة على الطفل وسلوكه ومهاراته وقدرته في تحقيق المهمات المدرسية ولحل المشكلات في تكييفه مع متطلبات المحيط المدرسي وبطريقة اخرى تؤثر على قدراته الفكرية فقديواجه الأطفال المصابين بـTHADAصعوبات في تعلمهم للقراءة ترجع إلى أسباب متعددة منها ما يرتبط بالاستراتيجيات المستعملة أو بضعف في اكتساب مرحلة من مراحلها أو لعدم توفر بعض الشروط اللازمة لها، ولعل من أبرز الصعوبات التي قد تواجههم في مجال القراءة هي قدرتهم على فك الرموز أي قراءة الحروف منفردة بصفة صحيحة لكنهم لا يستطيعون أن يفهموا ما يقرأون، وكما يمكن تفسير هذه النتيجة بأن هذه الصعوبات قد تتعلق بالطفل نفسه، إذ أن تركيز الانتباه، لمدة طويلة، يخلق مصاعب لديه، فقراءة الجمل الكبيرة تحتاج إلى تركيز طويل، ومتابعة الكلمات، وأحرفها وأصواتها، وبناء مفهوم واضح لهذه الكلمات، فالأطفال ذوي فرط النشاط الحركي المصحوب بنقص الانتباه لديهم صعوبات في القراءة التي قد تكون ناتجة عن تأخر في

نمو وظائفهم التنفيذية وبالتالي فإن استخدام المتعلم الاستراتيجيات والمهارات المعرفية والسيرورات التنفيذية في المواقف التعليمية المختلفة هو احدى المتطلبات الأساسية في بناء المعارف وفي الأداء الأكاديمي بشكل عام، وتبعا لنتائج الدراسة وانطلاقا من الهدف الرئيسي للدراسة والمتمثل في (دراسة العلاقة بين اضطراب الوظائف التنفيذية وصعوبات القراءة لدى أطفال فرط النشاط الحركي المصحوب بنقص الانتباه THADA) وبعد عرضنا للنتائج التي توصلنا اليها حول فرضيات الدراسة نستنتج أن كل فروض الدراسة قد تحققت وتم التأكد من صحتها، وبالتالي يمكننا أن نستنتج تحقق الفرضية العامة والتي مفادها بأن اضطراب الوظائف التنفيذية يؤدي إلى ظهور صعوبات القراءة عند أطفال THADA.

خاتمة:

تطرقنا في هذه الرســـالة الى اضـــطراب الوظائف التنفيذية وأثره على عملية القراة عند أطفال فرط النشــاط الحركي المصــحوب بنقص الانتباه، ولقد تمت تناول هذا الموضــوع بالدراســة من طرف (علي، 2014)، و(هيام فتحي مرســـي، 2019)، بالإضـــافة إلى تناول أجزاء منه من طرف (منتصر، 2007)، (حبيب، 2012)، (عبد المجيد البارقي، 2013).

وقد قمنا بدراســة العلاقة بين المتغيرات الســابقة، وذلك عن طريق تطبيق اســتبيان فرط النشــاط الحركي من أعداد الباحث، وكل من اختبار ســتروب واختبار الذاكرة العاملة واختبار شــكل راي، وذلك لقياس الانتباه الانتقائي والتثبيط والذاكرة العاملة والتخطيط كمتغيرات مســـتقلة من جهة، وتطبيق اختبار القراءة لصليحة قلاب مع مجموعة من الأسئلة المتعلقة بفهم النص، وذلك من أجل تقييم الأداء والفهم القرائي من جهة أخرى.

وقد تم تطبيق هذه الاختبارات على عينة من التلاميذ قوامها ســت حالات متمدرســة بالســنة الرابعة ابتدائي ممن يعانون من فرط النشاط الحركي المصحوب بنقص الانتباه.

وقد كشــفت نتائج الدراســة عن تحقق جميع الفرضــيات الجزئية ومنه تحقق الفرضــية العامة؛ والتي مفادها بأن اضــطراب الوظائف التنفيذية يؤثر على عملية القراءة عند أطفال فرط النشــاط الحركي المصحوب بنقص الانتباه، كما أظهرت نتائج الدراسة بأن الأخطاء القرائية تختلف من حالة لأخرى وكذا وتيرة القراءة، وأن ميكانيزم الكف (التثبيط) عامل مؤثر في عملية القراءة وفي باقي العمليات الأخرى كالانتباه والذاكرة العاملة، وأن أطفال فرط النشـــاط الحركي يظهرون تدهورا في الوظائف التنفيذية.

التوصيات والاقتراحات:

في ضوء ما أسفرت عنه الدراسة الحالية من نتائج فإننا نوصي ونقترح ما يلي:

- ضـرورة توفير أخصـائي نفسـاني وأرطوفوني في كل مدرسـة للاهتمام بالتلاميذ من جميع الجوانب ومساعدة التلاميذ على تجاوز مشكلاتهم.
- لا بد من الاهتمام بفئة ذوي صـعوبات القراءة وذلك لأنها في تزايد داخل المدارس ومدى المشكلات النفسية التي تعاني منها هذه الفئة.
- تنمية الوظائف التنفيذية لدى الأطفال في العمر المبكر خاصـة في مرحلة التعليم الابتدائي يمكنه أن يسهم بشكل إيجابي في ارتفاع أدائهم التحصيلي.
- إمكانية علاج وتنمية الوظائف التنفيذية من خلال برامج إرشادية وسلوكية متعددة.
- التدخل المبكر لمعالجة الصـعوبات النمائية والأكاديمية التي يعاني منها التلاميذ ذوي صعوبات التعلم وصعوبات القراءة بشكل خاص.
- فتح مراكز خاصـة للتكفل بهؤلاء الأطفال، والقيام بفحوصـات طبية، ونفسـية، وأرطوفونية، وتربوية، وإعداد معلمين، وتحسين تكوينهم في مظاهر الصعوبات وتشخيصها، وإعداد برامج دراسية مبنية على اسس تربوية وسيكولوجية.
- ضـرورة الاهتمام بأولياء ذوي صـعوبات التعلم بالتوعية والإرشـاد والتدريب بغرض الكشـف المبكر لهذه الاضـطرابات والتفاعل مع مشـكلاتهم التعليمية والسـلوكية لضـمان التكفل الأمثل بهذه الفئة خاصة اطفال المرحلة الابتدائية نظرا لأهمية هذه المرحلة في بناء الشخصية.

- اعتماد البرامج التدريبية داخل المؤسسات التربوية لتطوير المهارات ولتحسين القدرات المعرفية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، وتبني استراتيجيات تدريسية وطرق تعليمية مساعدة للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم.
- تنظيم دورات تدريبية وتحسيسية للمعلمين لتوسيع مداركهم في مجال صعوبات التعلم سواء النمائية والأكاديمية وتدريبيهم على أساليب التعامل مع التلاميذ المصابين
- توحيد جهود الأسرة والمدرسة والهيئات المختصة في مواجهة المشكلات السلوكية والمعرفية لدى التلاميذ في هذه المرحلة وكما يجب على هذه الأطراف أن تكون واعية بخطورة وشدة هذه الاضطرابات والمشكلات السلوكية المتعلقة بها.
- ضرورة إجراء المزيد من الدراسات حول اضطراب فرط النشاط الحركي المصحوب بنقص الانتباه وذلك على عينات كبيرة لتحديد أهم وأبرز الأسباب الكامنة خلف هذا الاضطراب.
- إجراء المزيد من الدراسات حول الوظائف التنفيذية لدى العاديين.
- إجراء دراسة حول فاعلية بعض البرامج التعليمية في تحسين صعوبات القراءة لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بمرحلة التعليم الأساسي.
- إجراء دراسات طولية لتتبع تطور اضطراب الوظائف التنفيذية لدى عينة من الأطفال ذوي فرط النشاط الحركي المصحوب بنقص الانتباه.
- إجراء دراسات تتعلق بمتغيرات أخرى ترتبط بصعوبات القراءة.
- إجراء دراسة حول الوظائف التنفيذية وعلاقتها بمتغيرات أخرى (صعوبات الكتابة والحساب) لدى فئات مختلفة.

المراجع

❖ **المراجع العربية:**

1- أبو الديار، مسعد وآخرون، **قاموس مصطلح صعوبات التعلم ومفرداتها**، ط2، الكويت، إصدارات مركز تقويم وتعليم الطفل، (2012).

2- أبو الديار، مسعد، **الذاكرة وصعوبات التعلم**، ط1، الكويت، مركز تقويم وتعليم الطفل،(2012).

3- أبو الندى، محمد سميح، مهارات التفكير فوق المعرفي المتضمنة في محتوى منهاج العلوم للصف العاشر أساسي ومدى اكتساب الطلبة لها، رسالة ماجيستير، كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة، المستودع الرقمي لجامعة غزة، (2013).

4- أبو عمار، نادية، فاعلية برنامج تدريبي قائم على استراتيجيات ما وراء المعرفة في تحسين مهارات الفهم القرائي لدى تلاميذ الصف الخامس ذوي صعوبات تعلم القراءة، رسالة ماجستير، قسم التربية الخاصة، جامعة دمشق، (2015).

5- الأحرش، أبو القاسم يوسف. الزبيدي، محمد، **صعوبات التعلم**، ط1، ليبيا، دار الكتب الوطنية بن غازي، (2008).

6- أحمد الطحان، طاهرة، **مهارات الاستعداد للقراءة في الطفولة المبكرة**، ط2، الأردن، دار الفكر ناشرون وموزعون، (2009).

7- أحمد عبد الكريم، حمزة، **سيكولوجية عسر القراءة (الديسلكسيا)**، ط1،عمان، الأردن، دار الثقافة للنشر والتوزيع،(2008).

8- أحمد يحيى، خولة، **الاضطرابات السلوكية والانفعالية**، ط1، عمان، دار الفكر للنشر والتوزيع، (2000).

9- إسماعيل يامنة، عبد القادر. قشوش، صابر، **الدماغ والعمليات العقلية**، دط، الأردن، دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع،(2019).

10- أشكناني، صلاح مهدي، فاعلية برنامج سلوكي معرفي جمعي في تحسين بعض الوظائف العقلية التنفيذية لدى مستخدمي المنشطات النفسية، رسالة ماجستير، كلية الدراسات العليا، جامعة الكويت،(2018).

11- الأشول، عادل عز الدين، **موسوعة التربية الخاصة**، دط، القاهرة، مكتبة الأنجلو مصرية، (1987).

12- البارقي محمد حسين، عبد المجيد، فاعلية برنامج لتنمية مهارات الوظائف التنفيذية في خفض حدة صعوبات التعلم المعرفية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية بالمملكة العربية السعودية، رسالة دكتوراه، قسم علم النفس التربوي، جامعة القاهرة،(2013).

13- بزراوي، نور الهدى، سعة الذاكرة العاملة عند ذوي صعوبات تعلم القراءة، **مجلة البحوث والدراسات الاجتماعية**، جامعة حمه لخضر، الوادي، العدد (13)، الجزائر، (2015).

14- البطاينة، أسامة محمد وآخرون، **صعوبات التعلم النظرية والممارسة**، ط2، الاردن، دار المسيرة للنشر والتوزيع،(2007).

15- بطرس حافظ، بطرس، **تدريس الأطفال ذوي صعوبات التعلم**، ط1، الأردن، دار المسيرة للنشر والتوزيع، (2009).

16- بطرس حافظ، بطرس، **صعوبات التعلم**، دط، جامعة القاهرة، كلية رياض الأطفال،(2007).

17- بطرس حافظ، بطرس، **طرق تدريس الطلبة المضطربين سلوكيا وانفعاليا**، ط1، الأرد، دار المسيرة للنشر والتوزيع، (2014).

18- بكار، عبد الكريم، **مشكلات الأطفال، تشخيص وعلاج لأهم عشر مشكلات يعاني منها الأطفال**، ط3، الرياض، دار وجوه للنشر والتوزيع،(2001).

19- بلخير، البتول، علاقة الفهم القرائي بسياقات الكف والانتباه الانتقائي لدى تلاميذ الطور الثاني من المرحلة الابتدائية، رسالة ماجيستر منشورة، جامعة الجزائر02، (2010-2011).

20- بن حفيظ، مفيدة، تصميم برنامج علاجي ميتا معرفي للأطفال المصابين بإضطراب نقص الانتباه المصحوب بفرط الحركة، رسالة دكتوراه، قسم علم النفس، جامعة الحاج لخضر باتنة، (2014).

21- بن سليمان، عمر، **مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والإنسانية**، جامعة بابل، العدد (36)، (2017).

22- بن عربة، زكية، اضطراب الانتباه وعلاقته بالأداء المدرسي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم. رسالة ماجستير، قسم علم النفس وعلوم التربية والأرطوفونيا، جامعة الجزائر2، (2010).

23- بن علي الحربي، مروان، التضارب المعرفي في الذاكرة العاملة وعلاقته بالوظائف المعرفية التنفيذية وسرعة المعالجة العصبية لدى طلاب وطالبات المرحلة المتوسطة والثانوية بالمدينة المنورة. **مجلة العلوم التربوية**، العدد (13)، 09- 536، (2017).

24- بن ناصر الكحالي، سالم، **صعوبات تعلم القراءة تشخيصها وعلاجها**، ط1، الأردن، مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع،(2011) .

25- بيبي الحسيني، هدى، **المرجع في الارشاد التربوي**،ط1، بيروت،(2000).

26- حسين العفون، نادية. ماهر جليل، وسن، **التعلم المعرفي واستراتيجية معالجة المعلومات**، عمان، دار المنهاج،(2013).

27- حسين كحلة، ألفت، **علم النفس العصبي**، ط1، القاهرة، مكتبة الأنجلو مصرية، (2012).

28- حطراف، نور الدين. رومان، محمد، اقتراح برنامج تربوي لعلاج عسر القراءة لدى تلاميذ السنة الثالثة ابتدائي بمدارس معسكر، **مجلة الجامع في الدراسات النفسية والعلوم التربوية**، العدد (07)، 285- 309 ، (2017).

29- حماد، إبراهيم مصطفى، الاختبارات النفسية(اختبار الذكاء المصور أحمد زكي صالح)، دط، غزة، الجامعة الإسلامية،(2008).

30- خوجة، أسماء، صعوبات تعلم القراءة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية – دراسة ميدانية ببعض ابتدائيات مدينة المسيلة، **مجلة الجامع في الدراسات النفسية والعلوم التربوية**، جامعة محمد بوضياف المسيلة، المجلد (04)،العدد (01)، 101- 128، (2019).

31- دقماق، فاطمة، عسر القراءة وعلاقته بتقدير الذات لدى عينة من تلاميذ الحلقتين الثانية والثالثة، **مجلة الجامعة الإسلامية، صوت الجامعة**، العدد (11)،09- 166، (2017).

32- الزغلول، رافع. الزغلول، عماد، **علم النفس المعرفي**، الاردن، دار الشروق،(2003).

33- الزغلول، عماد عبد الرحيم. الهنداوي، علي فالح، **مدخل إلى علم النفس**.ط4.الإمارات العربية المتحدة، دار الكتاب الجامعي،(2008).

34- الزيات، مصطفى فتحي، **صعوبات التعلم الاستراتيجيات التدريسية والمداخل العلاجية**، ط1، القاهرة، مصر، دار النشر للجامعات،(2008).

35- السرسي، أسماء. رزق البحيري، محمد. حسن، ولاء، بعض الوظائف التنفيذية وعلاقتها بالقلق لدى عينة من الأطفال ذوي نقص الانتباه وفرط الحركة، **مجلة البحث العلمي في التربية**، العدد (16)، 104- 125، (2015).

36- السرطاوي، زيدان أحمد. السرطاوي، عبد العزيز، **صعوبات التعلم الأكاديمية والنمائية**، ط2، الأردن، دار المسيرة للنشر والتوزيع،(2016).

37- السرطاوي، عبد العزيز وآخرون، **تشخيص صعوبات القراءة وعلاجها**، ط1، عمان، الاردن، دار وائل للنشر،(2009).

38- سعيد حسن، عبد الحميد، دراسة مقارنة بالمهارات الاجتماعية بين الأطفال ذوي صعوبات التعلم والعاديين في سلطنة عمان، **مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والنفسية**، المجلد(01)، العدد(01)، (2009).

39- سليمان عبد الواحد، إبراهيم، **صعوبات الفهم القرائي لذوي المشكلات التعليمية**، ط1، عمان، مؤسسة الوراق للنشر والتوزيع، (2013).

40- سليمان، عبد الواحد، **المرجع في صعوبات التعلم (النمائية والأكاديمية والاجتماعية والانفعالية)**، ط1، القاهرة، مكتبة الأنجلو مصرية،(2010).

41- سيد أحمد، عبد المجيد. الشربيني، زكريا، **موسوعة التربية الخاصة**، القاهرة، مكتبة الأنجلو مصرية، (1998).

42- السيد عبيد، ماجدة، **صعوبات التعلم وكيفية التعامل معها**، ط2، عمان، دار صفاء للنشر والتوزيع، (2013).

43- الشخص، عبد العزيز، دراسة لحجم النشاط الزائد بين الأطفال وبعض المتغيرات النفسية المرتبطة به، **مجلة كلية التربية**، العدد (09)، (1985).

44- شرقي، سميرة، العلاقة بين اضطراب نقص الانتباه المصحوب بفرط النشاط الحركي والأسلوب المعرفي (التروي- الاندفاع)، رسالة ماجستير، قسم علم النفس وعلوم التربية، جامعة باتنة، (2007).

45- الشقيرات، محمد عبد الرحمن، الوظائف التنفيذية للدماغ عند عينة من طلبة الجامعة الأردنية وعلاقتها بالنوع الاجتماعي، **مجلة مؤتة للبحوث والدراسات. سلسلة العلوم الانسانية والاجتماعية**، المجلد (30)، العدد (04)، 37- 66، (2015).

46- شلابي، عبد الحفيظ، اختبار لعسر القراءة لأطفال المرحلة الابتدائية، رسالة دكتوراه، قسم علم النفس، جامعة أبو بكر بلقايد، تلمسان، (2017).

47- الشيخ حمود، محمد عبد الحميد. زاهر العبري، الغالية، فاعلية برنامج تدريبي في تحسين الذاكرة العاملة لدى طالبات صعوبات التعلم القراءة في محافظة مسقط ، **مجلة جامعة الشارقة للعلوم الانسانية والاجتماعية**، المجلد(16)، العدد(1)، 354-381 ،(2019).

48- الصاوي، إسماعيل، **صعوبات الفهم القرائي المعرفية والميتامعرفية (مفاهيم نظرية، تشخيص، برنامج مقترح)**، ط1، القاهرة، دار الفكر العربي،(2009).

49- صبري، عبد العظيم. عبد الرحمان، أسامة، **اضطرابات ضعف الانتباه والإدراك التشخيص والعلاج**، المجموعة العربية للتدريب والنشر،(2016).

50- الصمادي، علي محمد. الشمالي، صياح ابراهيم، **المفاهيم الحديثة في صعوبات التعلم**، ط1،عمان، الأردن، دار المسيرة للنشر والتوزيع،(2017).

51- العاسمي، رياض نايل، اضطراب نقص الانتباه المصاحب بالنشاط الزائد لدى تلاميذ الصفين الثالث والرابع من التعليم الأساسي الحلقى الأولى- دراسة تشخيصية، **مجلة جامعة دمشق**، المجلد (24)، العدد(01)، 53- 103، (2008).

52- عامر، حدة. بغلول، زهير، الوظائف التنفيذية قائد الأوركسترا. **مجلة وحدة البحث في تنمية الموارد البشرية**، المجلد (09)،العدد (01) ،(2018).

53- عبد الحافظ عبد الودود، ثناء، **الانتباه التنفيذي والوظيفة التنفيذية**، الأردن، دار من المحيط إلى لخليج للنشر والتوزيع، (2016).

54- عبد الستار، مهند، سيكولوجية الشعور بالذات والعمليات الانتباهية لدى الإنسان، ط1، عمان، الأردن، دار غيداء للنشر والتوزيع،(2011).

55- عبد الغفار، محمد، غادة، الخصائص القياسية لبطارية التقدير السلوكي للوظائف التنفيذية لدى الأطفال والمراهقين في ضوء التقييم الوالدي، **مجلة دراسات نفسية**، المجلد (25) العدد (04) ، (2016).

56- عبد الفتاح حافظ، نبيل، **صعوبات التعلم والتعلم العلاجي**، ط2، القاهرة، مكتبة زهراء الشرق،(2004).

57- عبد القوي، سامي، **علم النفس العصبي الأسس وطرق التقويم**، ط2، القاهرة، مكتبة الأنجلو مصرية، (2016).

58- عبد الكريم الديري، ياسمين، فاعلية برنامج تدريبي قائم على الاستراتيجيات المعرفية في تنمية مستوى التمثيل المعرفي للمعلومات لدى تلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة في الفهم القرائي، رسالة ماجستير، قسم التربية الخاصة، جامعة دمشق، (2016).

59- عبد الوهاب، عبد الناصر أنيس. المرسي النجيري، معتز. أبو السعود رسلان، سماح، البنية العاملية لمقياس الوظائف التنفيذية: دراسة سيكومترية على تلاميذ الصف الرابع ابتدائي، **المجلة العلمية ، مجلة كلية التربية- جامعة دمياط**، العدد (71)،01-51 ، (2016).

60- عبدالحليم عبد ربه، هبة، **النشاط الزائد الأسباب، التشخيص، البرنامج العلاجي**، الإسكندرية، دار الجامعة الجديدة، (2014).

61- العتوم، عدنان يوسف، **علم النفس المعرفي النظرية والتطبيق**، دط، عمان، الأردن، دار المسيرة للنشر والتوزيع،(2014).

62- عز الدين، سحر، **التعلم المستند للدماغ في تدريس العلوم**، ط1، عمان، الاردن، مركز ديبونو لتعليم التفكير، المملكة الأردنية الهاشمية،(2015).

63- عزت محمد عبد الجواد، هناء، الوظائف التنفيذية الباردة والساخنة المنبئة بالأداء الدراسي في اللغات والحساب، دراسة طولية، **مجلة الإرشاد النفسي**، العدد (35)، الجزء (02)، 279-326، (2013).

64- عصام العزازي، هند، **صعوبات التعلم والخوف من المدرسة**، ط1، القاهرة، المكتب العربي للمعارف، (2014).

65- عطية، محسن علي، **استراتيجيات ما وراء المعرفة في فهم المقروء**، ط3، الأردن، دار المنهل للنشر والتوزيع،(2010).

66- عكاشة، أحمد، **المراجعة العاشرة للتصنيف الدولي للأمراضCD10 – تصنيف الاضطرابات النفسية والسلوكية- الأوصاف السريرية الاكلينيكية، والدلائل الارشادية والتشخيصية**، ترجمة وحدة الطب النفسي بكلية الطب بجامعة عين شمس، القاهرة،(1999).

67- عكاشة، محمود. صلاح، إيمان ضحى، فاعلية برنامج تدريس في تنمية مهارات ما وراء المعرفة في سياق تعاوني على سلوك حل المشكلة لدى عينة من طلاب الصف الأول الثانوي، **المجلة العربية لتطوير التفوق**، العدد (05) ،(2012).

68- علي غزال، عبد الفتاح. أحمد محمد ، إبتسام، **النشاط الزائد**، دط، الإسكندرية، دار الجامعة الجديدة الإسكندرية، (2014).

69- عوض الله، سالم محمود وآخرون، صعوبات التعلم التشخيص والعلاج، ط2، عمان الأردن، دار الفكر للنشر والتوزيع،(2006).

70- عيناد ثابت، اسماعيل، دراسة استكشافية وقائية للاضطراب ما وراء المعرفي لدى الاطفال المصابين بفرط النشاط الحركي مع قصور في الانتباه، رسالة دكتوراه، قسم علم النفس، جامعة أبو بكر بلقايد، تلمسان، (2017).

71- فاروق مصطفى، أسامة، **مدخل إلى الاضطرابات السلوكية والانفعالية – الأسباب التشخيص العلاج**، ط1، الأردن، دار المسيرة،(2011).

72- فتحي مرسي، هيام، قصور الوظائف التنفيذية المنبئة بصعوبات تعلم الحساب والقراءة، **مجلة بحوث ودراسات**، العدد (150)، 39- 56 ، (2019).

73- قدي، سمية، صعوبات تعلم القراءة وعلاقتها بظهور الانسحاب الاجتماعي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، العدد (30)، 421- 430، (2017).

74- القمش، مصطفى نوري. المعايطة، خليل عبد الرحمان، **سيكولوجية الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة**، ط1، عمان، الأردن، دار المسيرة للنشر والتوزيع، (2007).

75- القمش، مصطفى نوري. المعايطة، خليل عبد الرحمان، **الاضطرابات السلوكية والانفعالية**، ط2،الأردن، دار المسيرة للنشر والتوزيع، (2009).

76- كامل، محمد. عقل، ماجد، الأداء الحركي لأطفال الروضة كمنبئ مبكر بتحصيلهم الدراسي في الصف الأول ابتدائي، **مجلة كلية التربية**، العدد (29)، جامعة المنصورة، (1995).

77- لازم كماش، يوسف. جايل حسان، عبد الكاظم، **سيكولوجية التعليم والتعلم**، ط1، عمان، الأردن، دار الخليج،(2018).

78- اللالا، زياد كامل وآخرون، أساسيات التربية الخاصة، دط، الأردن، دار المسيرة للنشر والتوزيع،(2011).

79- محسن كاظم الفتلاوي، سهيلة، تعديل السلوك في التدريس،ط1،الأردن، دار الشروق، (2005).

80- محمد بدر، فائقة. السيد علي، سيد أحمد، **اضطرابات الانتباه لدى الأطفال أسبابه وتشخيصه وعلاجه**، ط1،القاهرة، مكتبة النهضة المصرية،(1999).

81- محمد حافظ، نيفين، أثر اختلاف لغة التدريس على تطور الوظائف التنفيذية المعرفية والتحصيل الدراسي لدى تلاميذ التعليم الأساسي، رسالة دكتوراه، قسم علم النفس التربوي، جامعة حلوان،(2017).

82- محمد حسانين، عواطف، **سيكولوجية التعلم (نظريات- عمليات معرفية- قدرات عقلية)**، دط، مصر، المكتبة الأكاديمية المصرية،(2012).

83- محمود أبو علام ، رجاء وآخرون. فعالية برنامج تدريبي قائم على استراتيجية التنظيم الذاتي في تخفيف صعوبات الفهم القرائي لدى تلاميذ الحلقة الاعدادية، **مجلة العلوم التربوية**، العدد (03)، الجزء (02)، 602-637، (2014).

84- محمود أبو علام، رجاء. **سيكولوجية الذاكرة وأساليب معالجتها**، دط، الاردن، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، (2012).

85- مراكب، مفيدة، الكشف المبكر عن صعوبات التعلم المدرسي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية (نموذج صعوبات القراءة)، دراسة ميدانية بمدارس ولاية عنابة، رسالة ماجستير، قسم علم النفس، جامعة عنابة، (2010).

86- مرباح، أحمد تقي الدين، عسر القراءة وعلاقته بالتوافق النفسي لدى عينة من تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي بمدينة الأغواط، رسالة ماجستير، قسم علم النفس، جامعة مولود معمري، تيزي وزو،(2015).

87- مشيرة، عبد الحميد. اليوسفي، أحمد، **النشاط الزائد لدى الأطفال الأسباب والبرامج العلاجية**. سلسلة إشراقات تربوية، دط، المركز العربي للتعليم والتنمية، (2005).

88- المكصوصي، ضرغام رضا، دراسة مقارنة بين ذوي الكف المعرفي العالي والواطي في الانتباه الانتقائي البصري لدى طلبة الجامعة، رسالة ماجيستر، جامعة بغداد، (2018).

89- ملحم، سامي محمد، **صعوبات التعلم**، ط3، الأردن، دار المسيرة للنشر والتوزيع،(2010).

90- منتصر، صلاح، اضطراب الوظائف التنفيذية لدى الأطفال العاديين وأطفال ضعف تركيز الانتباه المصحوب بفرط الحركة، رسالة ماجستير، كلية الآداب، جامعة المينا، (2007).

91- منصوري، مصطفى. بن عروم، وافية، صعوبات تعلم القراءة لدى تلاميذ السنتين الثانية والثالثة ابتدائي. **دراسات نفسية وتربوية، مجلة مخبر تطوير الممارسات النفسية والتربوية**، العدد (14). 17-31، (2015).

92- هالاهان، دانيال وآخرون. **صعوبات التعلم (مفهومها، طبيعتها، التعليم العلاجي)**. ترجمة عادل عبد الله، محمد، ط1، عمان، الأردن، دار الفكر ناشرون وموزعون،(2007).

93- هلال، أحمد. شهدان، إبراهيم، **علم النفس الحديث (الضبط التنفيذي والوظائف التنفيذية)**، ط1، القاهرة، دار الكتاب الحديث، (2012).

94- الوقفي، راضي، **صعوبات التعلم النظري والتطبيقي**، ط1، عمان، الأردن، دار المسيرة للنشر والتوزيع، (2009).

❖ **المراجع الأجنبية:**

95- Anciaux,V,et al, **l' hyper activité les prises en charge neuropsychologiques et psychoéducative**, édition de Boeck, Paris (2013).

96- Anderson,V, et all, executive functions and the frontal lobes. taylor and francis Group new york london,(2008).

97- Arnaud, Roy et al, **les fonctions exécutives chez l'enfant ; approche épistémologique et sémiologique clinique**, revue de neuropsychologie, p 287-297,(2012-2014).

98- Arnaud, Roy, fonctions exécutives chez les enfants atteints d'une neurofibromatose de type 1 ; approche clinique et critique psychologie, université d'Angers France,(2007).

99- Bargue,S, étude des répercussions d'un entrainement des fonctions exécutives sur les mécanismes de la lecture chez des enfants dyslexiques de CM2, université Bordeaux victor segalen,(2012-2013).

100- Bertuletti,L, **impacte d'une rééducation orthophonique des fonctions exécutives verbale et non verbale**, Université Victor Segalen Bordeaux 2, Paris,(2011-2012)

101- Bertuletti,L, **impact d'une rééducation orthophonique des fonction exécutive chez le sujet aphasique**, Université Victor Segalen Bordeaux 2, Paris, (2012).

102- Bouchard, Caroline, et al, **continuum du développement des fonctions exécutives de la petite enfance a l' age adulte**. ctreq le centre de transfert pour la réussite éducative du québec. Canada,(2018).

103- Calderon plata,J, développement des fonctions exécutives et de théorie de l'esprit chez l'enfant ayant une cardiopathie congénitale, thèse de doctorat université des cartes,(2013).

104- Chanquoy,L,et al, , **la charge cognitive théorie et applications**. paris Armand colin éditeur,(2007).

105- Chevaleur ,J, fonctionnement exécutif et traitement émotionnel dans le syndrome de prader-willi. étude neuropsychologie et psychophysiologie, thèse de doctorat université de bordeaux, (2014).

106- Don , Norman,et shalice,T, attention to action : willed and automatic contrôle of behavior, centre for human information processing, university of california, sandiego lajolla, california 92093 chip99, (1980).

107- Duval,S, la qualité des interactions en classe de maternelle et les fonctions exécutives des enfants âgé de cinq ans, Québec, canada, (2015).

108- Er-rafiqi,M etal, les fonctions exécutives chez l'enfant développement influences culturelles et perspectives cliniques, revue neuropsychologique,8, (9), 27-34, (2012).

109- Gil. R, **neuropsychologie du lobe frontal**, 4eme édition : Paris Masson, (2006).

110- Harold, V, hall, robert J, sbordone, disorders of execueive functions; civil and criminal law applications, st. Lucie press boca raton florida,(1998).

111- Jean- carrier,N, pourquoi t'es dans la lune ? Apports de nouveau modèle neuropsychologique en analyse des caractéristiques cognitives et motivationnelles de TDAH. Thèse de doctorat université Québec, (2013).

112- Jean- Nayebi,CH, l' hyper activité infantile en 90 questions, éditions retz, Paris, (2006).

113- Julien, Daniel, Guelfi, et Marc-Antoine, Crocq, DSM4, Masson paris, coordination générale de la traduction française, (2003).

114- Landmann,C, le cortex préfrontal et la dopamine stritale dans l'apprentissage guidé par la récompense, thèse de doctorat, paris 6, (2007).

115- Manning,L, **la neuropsychologie clinique approche cognitive**, 2eme édition, paris, (2007).

116- Mennier, M, **privée d'émotions la mémoire flanche**, paris, (2001).

117- Miyake,A, and all, the unity and diversity of executive functions and their contribution to complex frontal lobe task : **a latent variable analysis, in cognitive psychology**-n 41, pp 49-100, (2000).

118- Pascale noel,M, **bilan neuropsychologique de l'enfant ; évaluation, mesure, diagnostique**. Mardaga. Belgique, (2007).

119- Pauline,R, essai de rééducation psychomotrice de déficit d'inhibition par le biais d'activités corporelles et motrices, université paul sabatier Toulouse 3,(2011).

120- Russell, A, barkley, executive functions; what they are how they work and why the evolvede, the guilford press, new york london, (2012).

121- Smith, J, inhibition history and meaning in the science of mind and brain, californie university of california, (1992).

122- Stéfen, K, reed, **cognition théorie et applications**, ITR de bocck, 1ere édition, bruxelles, (2004).

الملاحق

الملحق رقم (01)

النسخة الأولية للاستبيان

جامعة لونيسي علي البليدة 2

كلية العلوم الانسانية والاجتماعية

قسم علم النفس

سعادة الاستاذ الدكتور: .....

التاريخ:.....

السلام عليكم ورحمة الله تعالى وبركاته

في سياق جمع الباحث المعلومات اللازمة لدراسته للحصول على درجة الدكتوراه في علم النفس بعنوان:اضطراب الوظائف التنفيذية وعلاقته بصعوبات القراءة عند أطفال فرط النشاط الحركي المصحوب بنقص الانتباه.

يشرفني أن أضع بين أيديكم مقياس مقترح بعنوان: مقياس اضطراب فرط النشاط الحركي المصحوب بنقص الانتباه، والذي ينقسم الى جزئين: نقص الانتباه، وفرط الحركة والاندفاعية

- ويعرف نقص الانتباه: عدم القدرة على تركيز الانتباه إلى مثيرات مختارة أو تلك المثيرات المرتبطة بالموقف أو المغالاة في الانتباه لمثيرات غير مرتبطة بالنوقف، وغالبا ما يشار إلى هذا السلوك باسم :"تشتت الانتباه". (عبد الرحمان سليمان، 1998، ص 124).

واجرائيا يعرفه الباحث الدرجة المتدنية التي يتحصل عليها الطفل في جزء الانتباه من مقياس فرط النشاط الحركي المصحوب بنقص الانتباه، والذي يتكون من عشر فقرات موجهة للمعلمين في المدرسة.

- ويعرف فرط الحركة والاندفاعية: عرفه (رايموند، 1999) هو حالة تتميز باستجابات قوية زائدة، أو قلق حركي. (عبد الفتاح علي وابتسام أحمد محمد، 2014، 15).

واجرائيا يعرفه الباحث الدرجة المتدنية التي يتحصل عليها الطفل في جزء فرط الحركة/الاندفاعية من مقياس فرط النشاط الحركي المصحوب بنقص الانتباه، والذي يتكون من عشر فقرات موجهة للمعلمين في المدرسة. ولكم خالص الشكر والتقدير

الباحث قارة زين الدين

استمارة المعلمين

- **نقص الانتباه:**

الرقم	البند الفقرة	مناسب	يحذف	يعدل
01	صعوبة في الانتباه للتفاصيل			
02	ينسى الواجبات المدرسية			
03	صعوبة في المحافظة على الانتباه أثناء الدرس			
04	يبدو شارد الذهن ولاينتبه جيدا لما يطلب منه			
05	صعوبة في اتباع تعليمات المدرس			
06	يتشتت بسرعة ويفقد تركيزه			
07	التهرب من المهام التي تتطلب جهد عقلي متواصل			
08	يخفق في إنجاز الأنشطة التي بدأها			
09	تضييع أدواته المدرسية			
10	صعوبة في تنظيم عمله وأنشطته			

- **فرط الحركة والاندفاعية:**

الرقم	البند	مناسب	يحذف	يعدل
01	صعوبة في اللعب مع زملائه			
02	مغادرة مقعده بدون سبب			
03	صعوبة في احترام الدور أثناء اللعب والأنشطة			
04	التحدث بإفراط (الثرثرة)			
05	الاندفاع للإجابة قبل اكتمال السؤال			
06	مقاطعة الآخرين عند الكلام			
07	التحول من نشاط لآخر قبل اكتمال النشاط			
08	حركات كثيرة مزعجة			
09	حركات تململ في اليدين والقدمين			
10	يصعب السيطرة على سلوكه أثناء اللعب			

جامعة لونيسي علي البليدة 2

كلية العلوم الانسانية والاجتماعية

قسم علم النفس

سعادة الاستاذ الدكتور: ..... التاريخ:

السلام عليكم ورحمة الله تعالى وبركاته

في سياق جمع الباحث المعلومات اللازمة لدراسته للحصول على درجة الدكتوراه في علم النفس بعنوان:اضطراب الوظائف التنفيذية وعلاقته بصعوبات القراءة عند أطفال فرط النشاط الحركي المصحوب بنقص الانتباه.

يشرفني أن أضع بين أيديكم مقياس مقترح بعنوان: مقياس اضطراب فرط النشاط الحركي المصحوب بنقص الانتباه، والذي ينقسم الى جزئين: نقص الانتباه، وفرط الحركة والاندفاعية

- ويعرف نقص الانتباه: عدم القدرة على تركيز الانتباه إلى مثيرات مختارة أو تلك المثيرات المرتبطة بالموقف أو المغالاة في الانتباه لمثيرات غير مرتبطة بالنوقف، وغالبا ما يشار إلى هذا السلوك باسم :"تشتت الانتباه". (عبد الرحمان سليمان، 1998، ص 124).

واجرائيا يعرفه الباحث الدرجة المتدنية التي يتحصل عليها الطفل في جزء الانتباه من مقياس فرط النشاط الحركي المصحوب بنقص الانتباه، والذي يتكون من عشر فقرات موجهة للأولياء في البيت.

- ويعرف فرط الحركة والاندفاعية: عرفه (رايموند، 1999) هو حالة تتميز باستجابات قوية زائدة، أو قلق حركي. (عبد الفتاح علي وابتسام أحمد محمد، 2014، 15).

واجرائيا يعرفه الباحث الدرجة المتدنية التي يتحصل عليها الطفل في جزء فرط الحركة/الاندفاعية من مقياس فرط النشاط الحركي المصحوب بنقص الانتباه، والذي يتكون من عشر فقرات موجهة للأولياء في البيت. مع خالص الشكر و التقدير

الباحث قارة زين الدين

استمارة الأولياء

- **نقص الانتباه:**

الرقم	البند	مناسب	يحذف	يعدل
01	صعوبة في الانتباه للتفاصيل			
02	يتشتت بسرعة ويفقد تركيزه			
03	يبدو شارد الذهن ولاينتبه جيدا لما يطلب منه			
04	صعوبة في المحافظة على الانتباه أثناء الكلام معه			
05	لا يستمع أو يصغي إلى تعليمات أسرته			
06	ينسى أشياء أو أدوات هامة			
07	التهرب من المهامالتيتتطلبجهدعقليمتواصل			
08	صعوبة في تنظيم عمله وأنشطته			
09	يخفقفيإنجازالأنشطةالتيبدأها			
10	لا يستجيب مباشرة عند المناداة باسمه			

- **فرط الحركة والاندفاعية**

الرقم	البند	مناسب	يحذف	يعدل
01	التحدث بإفراط (الثرثرة)			
02	حركات كثيرة مزعجة			
03	مقاطعة الآخرين عند الكلام			
04	لا يبقى جالسا في مكانه لأكثر من بضع ثواني			
05	تحريك اليدين أو القدمين بكثرة عند الجلوس			
06	يجب أن تؤدى مطالبه في الحال			
07	صعوبة في اللعب مع الأطفال			
08	يصعب السيطرة على سلوكه أثناء اللعب			
09	صعوبة في احترام الدور أثناء اللعب والأنشطة			
10	التحول من نشاط لآخر قبل اكتمال النشاط			

الملحق رقم (02

أسماء الأساتذة والأخصائيين المحكمين للاستبيان

الرقم	الأساتذة الجامعيون	الجامعة
01	الدكتورة خلايفية نصيرة	جامعة20 أوت سكسكدة
02	الدكتورة خرباش هدى	جامعةمحمد لمين دباغين سطيف 2
03	الدكتورعادل بوطاجين	جامعة محمد الصديق بن يحي جيجل
04	الدكتور شنافي عبد المالك	جامعة العربي بن مهيدي أم البواقي
05	الاستاذ الدكتور زكريا الشربيني	جامعة الملك عبد العزيز بجدة
06	الدكتورة بوكرع إيمان	جامعة محمد الصديق بن يحي جيجل
الرقم	**الأخصائيون الممارسون**	**مكان العمل**
07	عصام بن موسى	مصلحة طب العمل مديرية التربية سكيكدة
08	بوحوش مريم	المركز النفسي البيداغوجي تمالوس سكيكدة
09	سباغ علي	المركز النفسي البيداغوجي تمالوس سكيكدة
10	بوبكر قليف	العيادة متعددة الخدمات أم البواقي

الصورة النهائية لاستبيان فرط النشاط الحركي

ملحق رقم (03)

جامعة لونيسي علي البليدة 2

كلية العلوم الانسانية والاجتماعية

قسم علم النفس

سعادة المعلم المحترم: .....التاريخ:.....

السلام عليكم ورحمة الله تعالى وبركاته

في سياق جمع الباحث المعلومات اللازمة لدراسته للحصول على درجة الدكتوراه في علم النفس بعنوان:اضطراب الوظائف التنفيذية وعلاقته بصعوبات القراءة عند أطفال فرط النشاط الحركي المصحوب بنقص الانتباه.

يشرفني أن أضع بين أيديكم مقياس بعنوان: مقياس اضطراب فرط النشاط الحركي المصحوب بنقص الانتباه، والذي ينقسم الى جزئين: نقص الانتباه، وفرط الحركة والاندفاعية

- ويعرف نقص الانتباه: عدم القدرة على تركيز الانتباه إلى مثيرات مختارة أو تلك المثيرات المرتبطة بالموقف أو المغالاة في الانتباه لمثيرات غير مرتبطة بالتوقف، وغالبا ما يشار إلى هذا السلوك باسم :"تشتت الانتباه". (عبد الرحمان سليمان، 1998، ص 124).

واجرائيا يعرفه الباحث بالدرجة المتدنية التي يتحصل عليها الطفل في جزء الانتباه من مقياس فرط النشاط الحركي المصحوب بنقص الانتباه، والذي يتكون من عشر فقرات.

- ويعرف فرط الحركة والاندفاعية: عرفه (رايموند، 1999) هو حالة تتميز باستجابات قوية زائدة، أو قلق حركي. (عبد الفتاح علي وابتسام أحمد محمد، 2014، 15).

واجرائيا يعرفه الباحث بالدرجة المتدنية التي يتحصل عليها الطفل في جزء فرط الحركة/الاندفاعية من مقياس فرط النشاط الحركي المصحوب بنقص الانتباه، والذي يتكون من عشر فقرات.

فالرجاء من سعادتكم التأشير على الخانة المناسبة لسلوك الطفل. ودرجة تكرار السلوك

ولكم خالص الشكر والتقدير

الباحث قارة زين الدين

استمارة المعلمين

- **نقص الانتباه:**

الرقم	البند	لا يوجد	نادرا	أحيانا	غالبا
01	صعوبة في الانتباه للتفاصيل				
02	ينسى الواجبات المدرسية				
03	صعوبة في المحافظة على الانتباه أثناء الدرس				
04	يبدو شارد الذهن ولاينتبه جيدا لما يطلب منه				
05	صعوبة في اتباع تعليمات المدرس				
06	يفقد تركيزه عند وجود مثير جديد أو تغير الموقف				
07	التهرب من المهام التي تتطلب التركيز				
08	يعجز عن إتمام الأنشطة التي بدأها				
09	تضييع أدواته المدرسية				
10	صعوبة في تنظيم عمله وأنشطته				

- **فرط الحركة والاندفاعية:**

الرقم	البند	لا يوجد	نادرا	أحيانا	غالبا
01	صعوبة في اللعب مع زملائه				
02	مغادرة مقعده بدون سبب				
03	صعوبة في احترام الدور أثناء اللعب والأنشطة				
04	التحدث بإفراط (الثرثرة)				
05	الاندفاع للإجابة قبل اكتمال السؤال				
06	مقاطعة الآخرين عند الكلام				
07	التحول من نشاط لآخر قبل اكتمال النشاط				
08	حركات كثيرة مزعجة				
09	حركات تململ في اليدين أو القدمين				
10	يصعب السيطرة على سلوكه أثناء اللعب				

جامعة لونيسي علي البليدة 2

كلية العلوم الانسانية والاجتماعية

قسم علم النفس

سعادة الولي المحترم: ..... التاريخ:

.....

السلام عليكم ورحمة الله تعالى وبركاته

في سياق جمع الباحث المعلومات اللازمة لدراسته للحصول على درجة الدكتوراه في علم النفس بعنوان:اضطراب الوظائف التنفيذية وعلاقته بصعوبات القراءة عند أطفال فرط النشاط الحركي المصحوب بنقص الانتباه.

يشرفني أن أضع بين أيديكم مقياس بعنوان: مقياس اضطراب فرط النشاط الحركي المصحوب بنقص الانتباه، والذي ينقسم الى جزئين: نقص الانتباه، وفرط الحركة والاندفاعية

- ويعرف نقص الانتباه: عدم القدرة على تركيز الانتباه إلى مثيرات مختارة أو تلك المثيرات المرتبطة بالموقف أو المغالاة في الانتباه لمثيرات غير مرتبطة بالنوقف، وغالبا ما يشار إلى هذا السلوك باسم :"تشتت الانتباه". (عبد الرحمان سليمان، 1998، ص 124).

واجرائيا يعرفه الباحث الدرجة المتدنية التي يتحصل عليها الطفل في جزء الانتباه من مقياس فرط النشاط الحركي المصحوب بنقص الانتباه، والذي يتكون من عشر فقرات.

- ويعرف فرط الحركة والاندفاعية: عرفه (رايموند، 1999) هو حالة تتميز باستجابات قوية زائدة، أو قلق حركي. (عبد الفتاح علي وابتسام أحمد محمد، 2014، 15).

واجرائيا يعرفه الباحث الدرجة المتدنية التي يتحصل عليها الطفل في جزء فرط الحركة/الاندفاعية من مقياس فرط النشاط الحركي المصحوب بنقص الانتباه، والذي يتكون من عشر فقرات.

فالرجاء من سعادتكم التأشير على الخانة المناسبة لسلوك الطفل، ودرجة تكرار السلوك.

ولكم خالص الشكر والتقدير

الباحث قارة زين الدين

استمارة الأولياء

- **نقص الانتباه:**

الرقم	البند	لا يوجد	نادرا	أحيانا	غالبا
01	صعوبة في الانتباه للتفاصيل				
02	يجد صعوبة في التركيز لمدة من الزمن				
03	يبدو شارد الذهن ولا ينتبه جيدا لما يطلب منه				
04	صعوبة في الإصغاء أثناء التحدث إليه				
05	لا يستمع أو يصغي إلى تعليمات أسرته				
06	ينسى أشياء أو أدوات هامة				
07	التهرب من المهام التي تتطلب جهدا عقليا متواصلا				
08	صعوبة في تنظيم عمله وأنشطته				
09	يخفق في إنجاز الأنشطة التي بدأها				
10	لا يستجيب مباشرة عند المناداة باسمه				

- فرط الحركة و الاندفاعية:

الرقم	البند	لا يوجد	نادرا	أحيانا	غالبا
01	يتحدث كثيرا				
02	كثير الحركة مما يسبب ازعاجا للآخرين				
03	مقاطعة الآخرين عند الكلام				
04	لا يبقى جالسا في مكانه لأكثر من بضع ثواني				
05	تحريك اليدين أو القدمين بكثرة عند الجلوس				
06	يصر على تلبية مطالبه في الحال				
07	صعوبة في اللعب مع الأطفال				
08	يصعب السيطرة على سلوكه أثناء اللعب				
09	صعوبة في احترام الدور أثناء اللعب والأنشطة				
10	التحول من نشاط لآخر قبل اكتمال النشاط				

ملحق رقم (04)

معامل الارتباط بين الاستبيان واستبيان فقيه العيد

نتيجة استبيان فرط النشاط للباحث واستبيان فرط النشاط لفقيه العيد

استبيان الباحث				استبيان فقيه العيد			
العينة	النقطة	العينة	النقطة	العينة	النقطة	العينة	النقطة
01	48	**11**	50	**01**	100	**11**	98
02	35	**12**	45	**02**	95	**12**	100
03	42	**13**	39	**03**	103	**13**	87
04	47	**14**	53	**04**	96	**14**	103
05	55	**15**	49	**05**	105	**15**	96
06	33	**16**	56	**06**	85	**16**	102
07	46	**17**	58	**07**	104	**17**	110
08	50	**18**	47	**08**	110	**18**	90
09	37	**19**	42	**09**	97	**19**	95
10	40	**20**	54	**10**	85	**20**	108

Correlations

		ques1	ques2
ques1	Pearson Correlation	1	,729**
	Sig. (2-tailed)		,000
	N	20	20
ques2	Pearson Correlation	,729**	1
	Sig. (2-tailed)	,000	
	N	20	20

**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

ملحق رقم (05)

معامل الارتباط بين التطبيق وإعادة التطبيق للاستبيان

التطبيق								إعادة التطبيق							
العينة	النقطة	العينة	النقطة	العينة	النقطة	العينة	النقطة	العينة	النقطة	العينة	النقطة	العينة	النقطة	العينة	النقطة
01	18	**21**	25	**41**	14	**61**	18	**01**	15	**21**	18	**41**	19	**61**	31
02	38	**22**	18	**42**	21	**62**	18	**02**	30	**22**	14	**42**	23	**62**	21
03	13	**23**	29	**43**	20	**63**	17	**03**	19	**23**	26	**43**	24	**63**	22
04	26	**24**	26	**44**	16	**64**	23	**04**	21	**24**	19	**44**	19	**64**	29
05	18	**25**	17	**45**	25	**65**	20	**05**	14	**25**	21	**45**	28	**65**	14
06	26	**26**	35	**46**	24	**66**	15	**06**	23	**26**	31	**46**	20	**66**	18
07	33	**27**	10	**47**	16	**67**	28	**07**	25	**27**	12	**47**	21	**67**	33
08	29	**28**	10	**48**	11	**68**	18	**08**	37	**28**	14	**48**	15	**68**	22
09	19	**29**	17	**49**	22	**69**	12	**09**	15	**29**	13	**49**	26	**69**	17
10	31	**30**	13	**50**	15	**70**	14	**10**	24	**30**	15	**50**	18	**70**	18
11	22	**31**	16	**51**	43	**71**	27	**11**	28	**31**	20	**51**	36	**71**	30
12	23	**32**	21	**52**	30	**72**	25	**12**	19	**32**	19	**52**	23	**72**	18
13	20	**33**	17	**53**	24	**73**	26	**13**	25	**33**	11	**53**	28	**73**	20
14	23	**34**	13	**54**	14	**74**	13	**14**	30	**34**	18	**54**	17	**74**	15
15	19	**35**	56	**55**	23	**75**	25	**15**	13	**35**	48	**55**	25	**75**	28
16	24	**36**	32	**56**	50	**76**	24	**16**	20	**36**	34	**56**	40	**76**	28
17	46	**37**	30	**57**	25	**77**	20	**17**	39	**37**	34	**57**	27	**77**	25
18	7	**38**	25	**58**	30	**78**	11	**18**	12	**38**	28	**58**	33	**78**	15
19	25	**39**	17	**59**	29	**79**	19	**19**	27	**39**	20	**59**	33	**79**	22
20	29	**40**	8	**60**	19	**80**	30	**20**	35	**40**	09	**60**	24	**80**	25

Correlations

		test	retest
test	Pearson Correlation	1	,830**
	Sig. (2-tailed)		,000
	N	80	80
retest	Pearson Correlation	,830**	1
	Sig. (2-tailed)	,000	
	N	80	80

**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

ملحق رقم (06)

النسخة الأولية لاختبار الفهم

عزيزي التلميذ اقرأ النص جيدا ثم أجب على الأسئلة التالية:

1. أين قضى فارس عطلة الربيع؟
2. ما اسم صديق فارس؟
3. ماذا تسلق فارس؟
4. لماذا تمايلت الأشجار وتطايرت حبات الرمل وارتجفت سقوف المنازل؟
5. لماذا لم يخف فارس من الرياح القوية؟
6. عن أي شيء حكى فارس لرفاقه؟
7. أين دعا فارس صديقه جلول؟
8. ماهي مظاهر غضب الطبيعة؟
9. في أي فصل دعا فارس صديقه جلول؟
10. هل قضى فارس عطلة الشتاء في الصحراء؟

ملحق رقم (07)

الأساتذة المحكمون لاختبار الفهم

الرقم	أسماء معلمي التعليم الابتدائي	مكان العمل
01	حسين فاخت	مدرسة محمد بوضياف
02	توفيق بوشعالة	مدرسة الاخوة بولعراس
03	تومي عبد الرزاق	مدرسة بولوداني بومنجل
04	محمد عليدرة	مدرسة شكاط رابح
05	مالك بوسنان	بولوداني بومنجل

ملحق رقم (08)

النسخة النهائية لاختبار الفهم

عزيزي التلميذ

اقرأ النص جيدا ثم أجب عن الأسئلة:

1. هات عنوانا آخر مناسبا للنص.....
2. أين قضى فارس عطلته الربيعية؟.....
3. تصاحب الزوابع الرملية مظاهر، اذكرها.....
4. عدِّد شخصيات النص، ما الشخصية الرئيسية فيه؟.....
5. لماذا سارع الناس إلى منازلهم ولم يبق في الخارج إلا الغربان؟.....
6. ما اسم الصديق الذي تعرف عليه فارس؟.....
7. بماذا قابل فارس ضيافة صديقه جلول؟.....
8. ماذا حكى فارس لرفاقه في الفناء؟.....
9. ما الفرق بين بيئة الصحراء والبيئة التي تعيش فيها؟.....
10. لماذا تمايلت الأشجار وتطايرت حبات الرمل وارتجت سقوف المنازل؟.....

ملحق رقم (09)

الارتباط بين التطبيق وإعادة التطبيق لاختبار الفهم

التطبيق				إعادة التطبيق			
العينة	النقطة	العينة	النقطة	العينة	النقطة	العينة	النقطة
1	**3**	16	**5**	1	**4**	16	**5**
2	**4**	17	**5**	2	**4**	17	**6**
3	**7**	18	**4**	3	**6**	18	**5**
4	**5**	19	**3**	4	**7**	19	**4**
5	**4**	20	**7**	5	**5**	20	**6**
6	**8**	21	**5**	6	**7**	21	**6**
7	**8**	22	**6**	7	**6**	22	**8**
8	**3**	23	**7**	8	**3**	23	**7**
9	**9**	24	**9**	9	**8**	24	**6**
10	**10**	25	**6**	10	**10**	25	**5**
11	**9**	26	**8**	11	**7**	26	**6**
12	**7**	27	**4**	12	**8**	2	**6**
13	**6**	28	**6**	13	**6**	28	**5**
14	**6**	29	**8**	14	**7**	29	**9**
15	**7**	30	**9**	15	**5**	30	**10**

```
CORRELATIONS
  /VARIABLES=test retest
  /PRINT=TWOTAIL NOSIG
  /MISSING=PAIRWISE.
```

Correlations

Correlations

		test	retest
test	Pearson Correlation	1	,748**
	Sig. (2-tailed)		,000
	N	30	30
retest	Pearson Correlation	,748**	1
	Sig. (2-tailed)	,000	
	N	30	30

**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

ملحق رقم (10)

رخص مدارس إجراء الدراسة

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التربية الوطنية

مديرية التربية لولاية سكيكدة

مصلحة التكوين و التفتيش و الأرشيف

مكتب التكوين

إرسال رقم: ٤٢٦/م.ت/م.ت.ت.ا/18

مدير التربية

إلى

السادة/ مديري الابتدائيات

عبر بلدية تمالوس

الموضـــوع: ترخيـــص

المرجـــع: مراسلة جامعة البليدة 02 – قسم العلوم الاجتماعية –

بناء على المرجع المذكور أعلاه ، يشرفني أن أحيطكم علما أنه مرخص بالدخول إلى مؤسستكم للطالب (ة) الباحث (ة) : قارة زين الدين.

و ذلك بغرض إعداد بحث أكاديمي في إطار التحضير لشهادة الدكتوراه حول موضوع "دراسة العلاقة بين اضطراب الوظائف التنفيذية و صعوبات القراءة عند أطفال فرط النشاط الحركي المصحوب بنقص الانتباه " .

و عليه أطلب منكم تسهيل مهمة المعني(ة) في هذا المجال إلى غاية نهاية البحث.

تنبيه : يمنع تسليم الوثائق ذات الطابع السري و التي يمنعها قانون الأرشيف.

ملاحظة : سلم هذا الترخيص للمعني بطلب منه لاستغلاله في حدود ما يسمح به القانون .

سكيكدة في: 2018/11/29

2018/12/05

عبد الرشيد العيسوب

استلم بتاريخ

2018/12/04

2018/12/05

بكوش عبد العزيز

العيدي مصباح

2018/12/04

عامر عز الدين

2018/12/04

ملحق رقم (11)

شبكة الملاحظة

استمارة ملاحظة سلوك فرط النشاط الحركي للتلميذ، والأخطاء القرائية في القسم، في إطار تحضير أطروحة دكتوراه

مدرسة:.....التاريخ:.....

.....

اسم المعلم:.....فترة الملاحظة:.....

اسم الطفل:.....القسم:.....

.....

الحالة	فرط النشاط الحركي					الأخطاء القرائية				
	يترك مقعده					حذف كلمة أو مقطع أو حرف				
	يحرك يديه وقدميه باستمرار					إضافة كلمة أو مقطع أو حرف				
	صعوبة في العب مع الزملاء					إبدال كلمة بأخرى قريبة المعنى				
	يتحدث بشكل مفرط					تكرار حرف أو مقطع				
	عدم الانتباه أثناء الدرس					إعادة كلمة أكثر من مرة				
	لا يستمع عند التحدث إليه					قلب الأحرف وتبديل موضعها				
	لا يتبع التعليمات					خلط بين الأحرف المتشابهة خطا				
	يندفع للإجابة عن السؤال					خلط بين الأحرف المتشابهة لفظا				
	يقاطع الآخرين باستمرار					خلط بين أحرف العلة				
	عدم احترام الدور					القفز من سطر إلى آخر				
	نسيان الواجبات المدرسية					قراءة سريعة وغير واضحة				
	تصعب السيطرة على سلوكه					قراءة بطيئة كلمة كلمة				

الباحث: قارة زين الدين

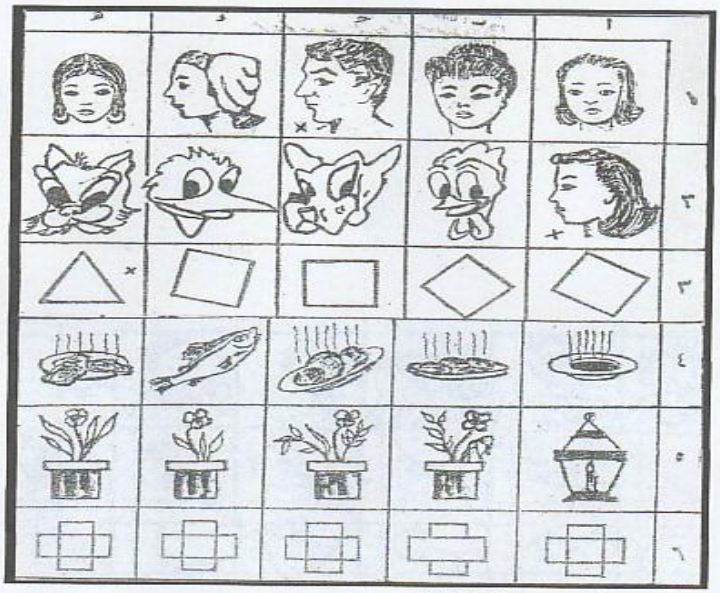
ملحق رقم (12)

اختبار الذكاء المصور لأحمد زكي

كراســـة الاختبـــار

الآن سنعرض عليك بعض الأمثلة:

ابحث عن الشكل المخالف في كل مجموعة من المجموعات التالية:



ما هو الشكل المخالف فى المجموعة رقم (1)؟

لاحظ أن كل الصور تعبر عن (بنت أو سيدة) عدا الصورة (جـ) فهي تعبر عن رجل.

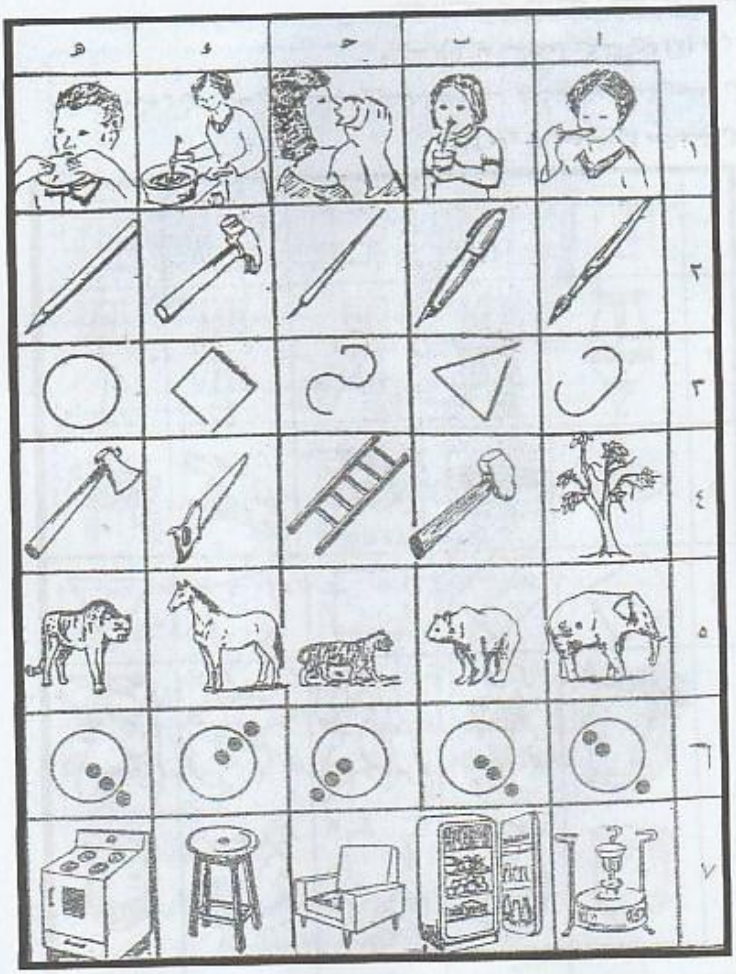
وأما المثال رقم (2) فإن الشكل المخالف هو (أ)، لماذا؟

وبالمثال رقم (3) فإن الشكل المخالف هو (هـ)، لماذا؟

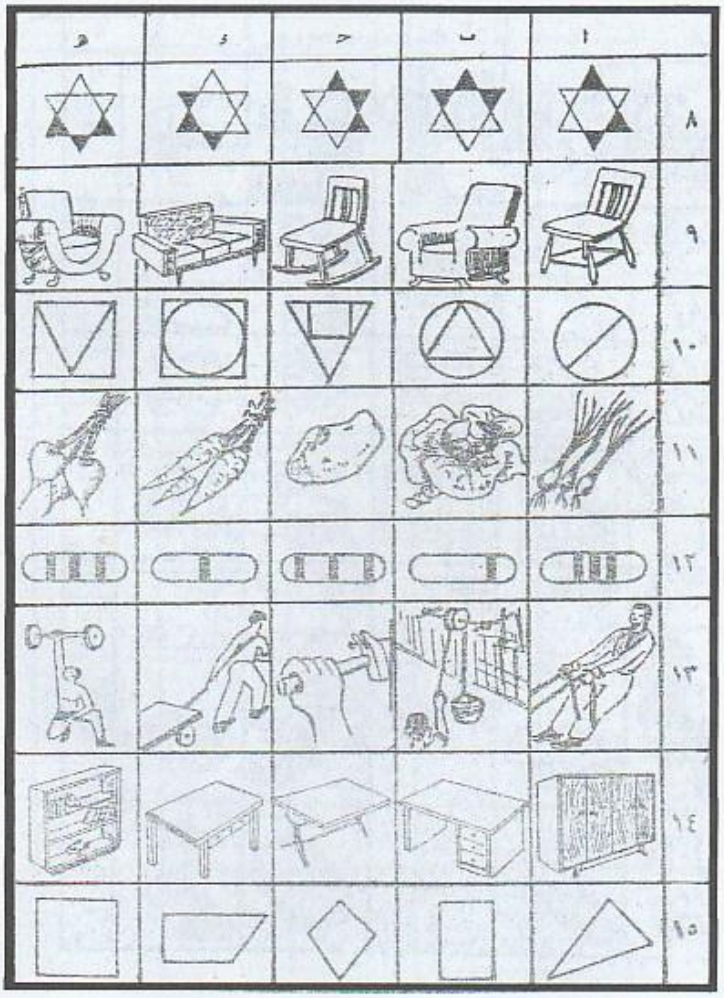
وبالأمثلة رقم (4، 5، 6) يجب أن تجعل المفحوص هو الذي يجيب عنهم مع مساعدتك له حين فشله.

والآن إليك مجموعات الاختبار كاملة، فعلى المفحوص ألا يقلب هذه الورقة إلا بعد السماح له بذلك:

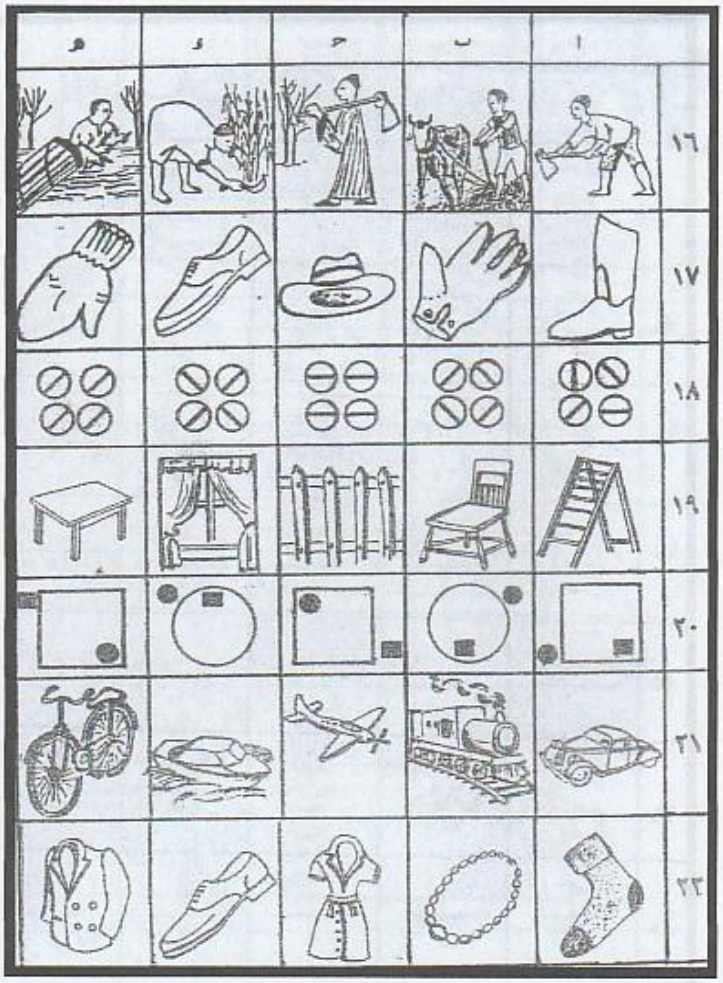
PDF created with pdfFactory trial version www.pdffactory.com



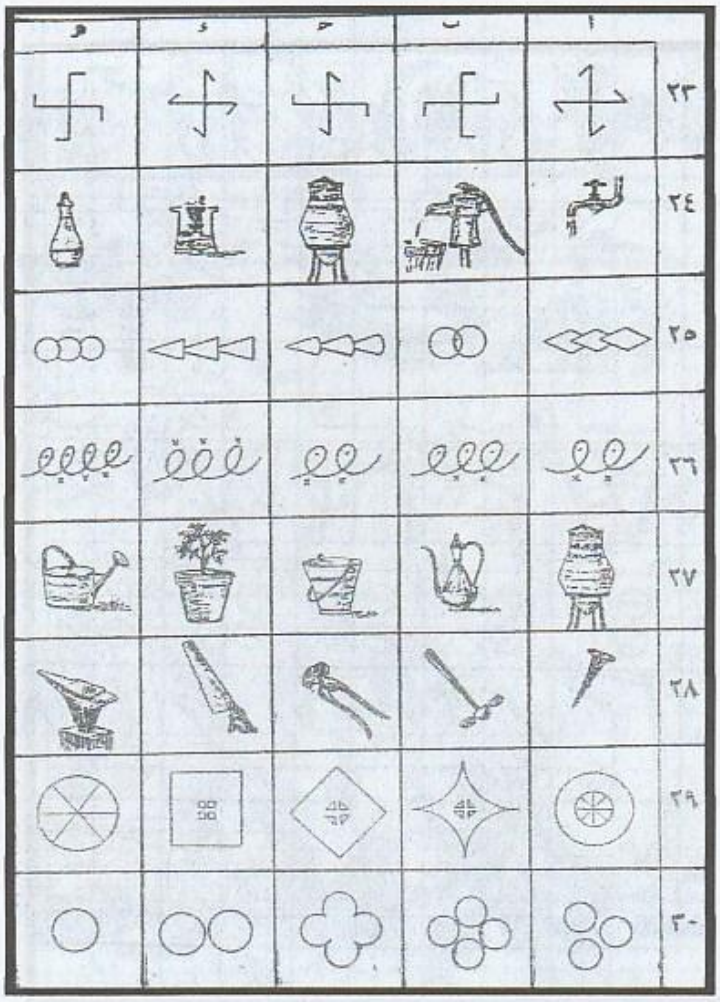
PDF created with pdfFactory trial version www.pdffactory.com



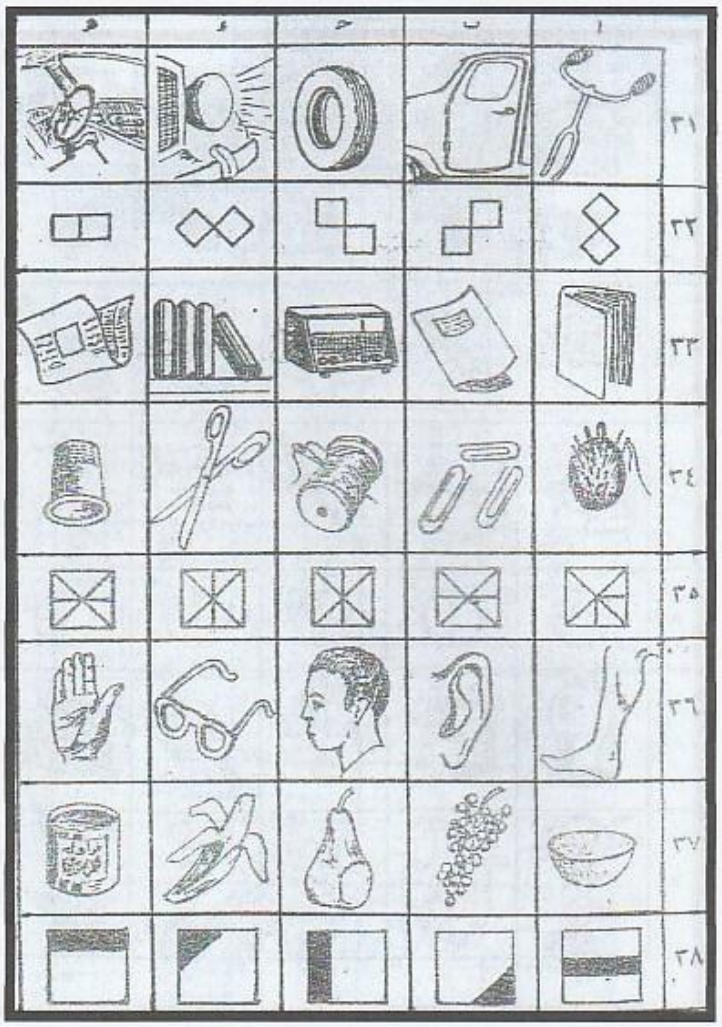
PDF created with pdfFactory trial version www.pdffactory.com



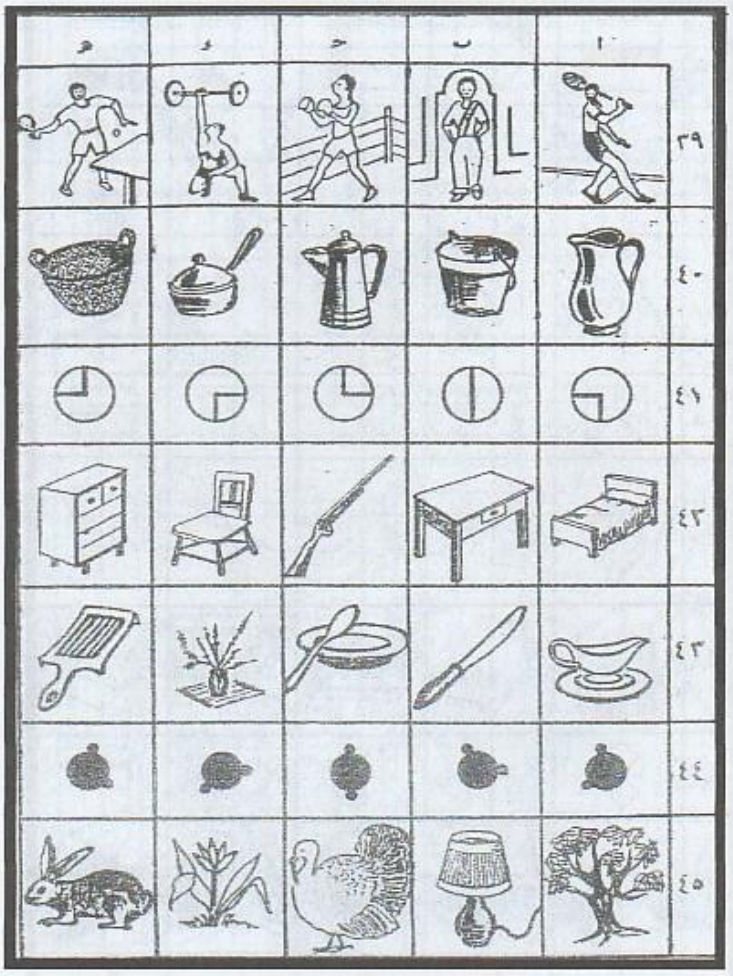
PDF created with pdfFactory trial version www.pdffactory.com



PDF created with pdfFactory trial version www.pdffactory.com

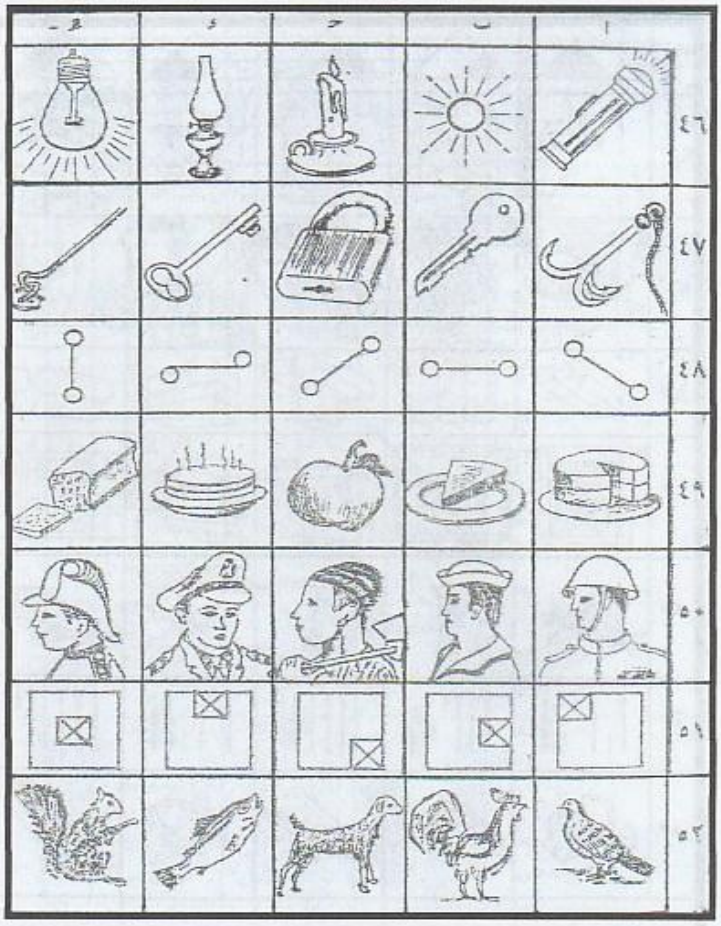


PDF created with pdfFactory trial version www.pdffactory.com

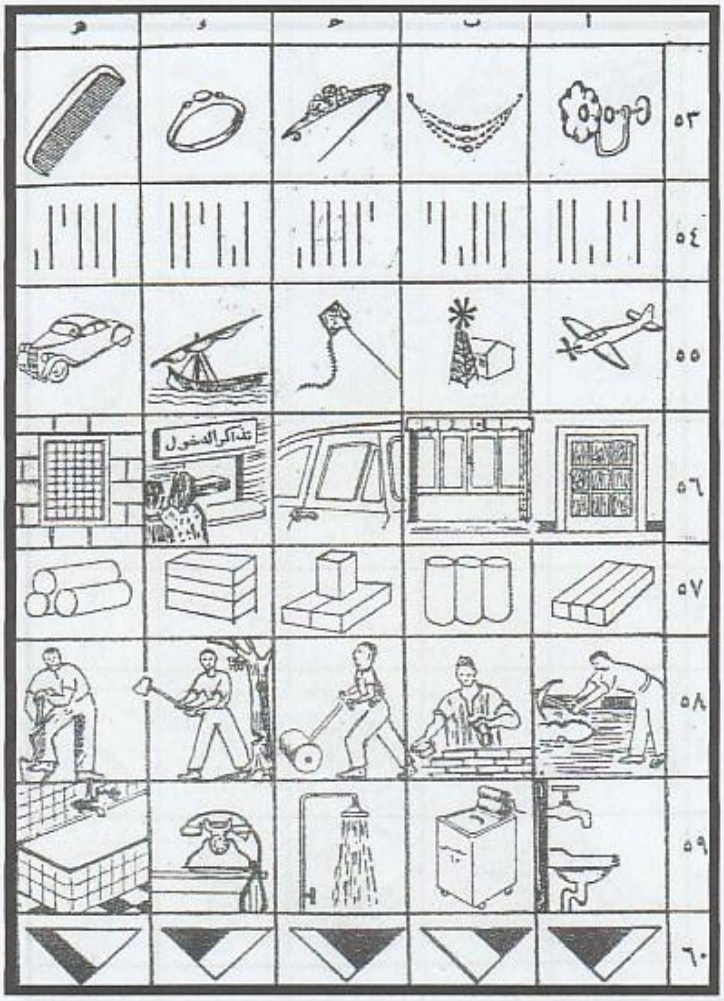


١١

PDF created with pdfFactory trial version www.pdffactory.com



PDF created with pdfFactory trial version www.pdffactory.com



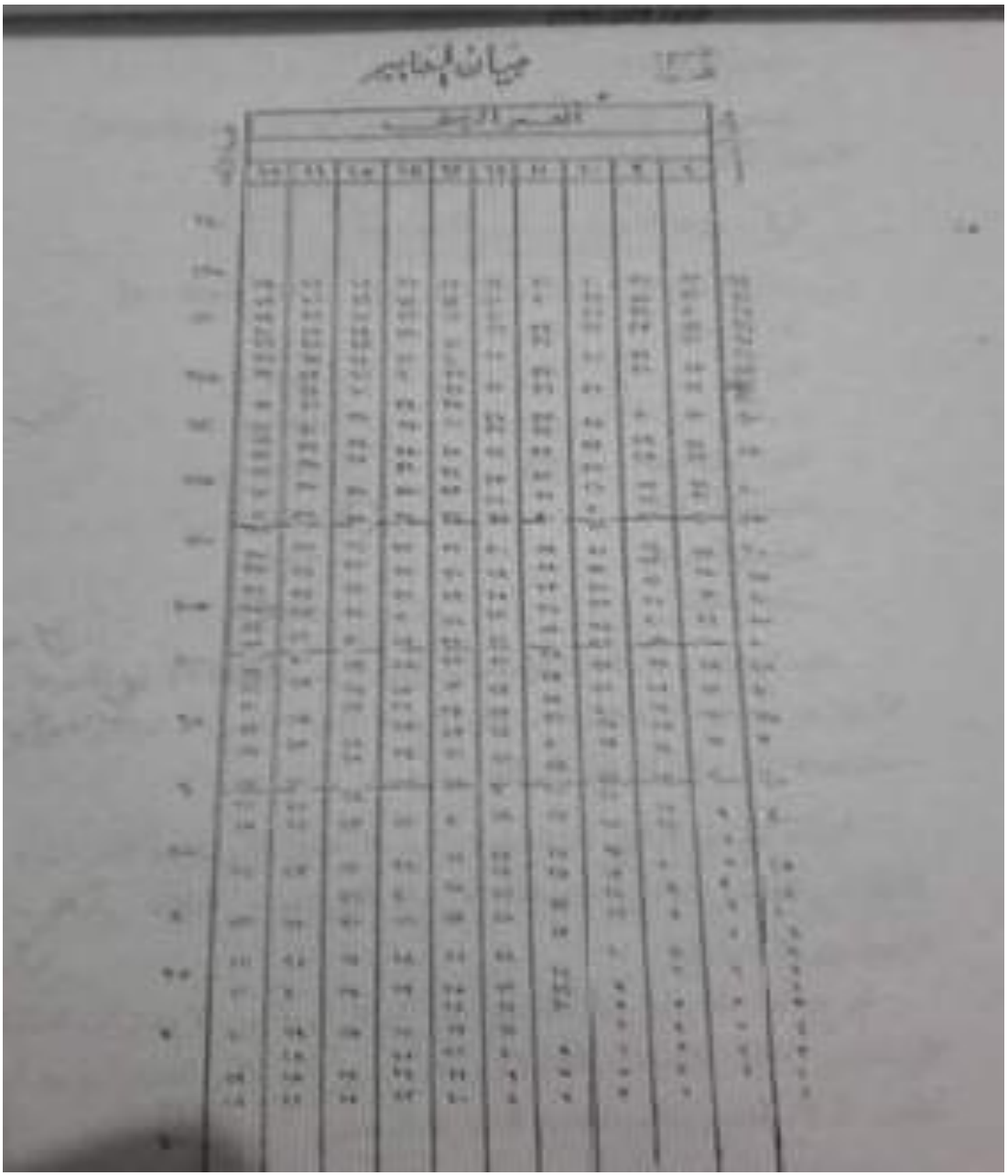
PDF created with pdfFactory trial version www.pdffactory.com

مفتاح تصحيح اختبار الذكاء

مفتاح التصحيح

السؤال	الجواب	السؤال	الجواب	السؤال	الجواب	السؤال	الجواب
١	د	١٦	ج	٣١	أ	٤٦	ب
٢	د	١٧	ج	٣٢	هـ	٤٧	أ
٣	هـ	١٨	أ	٣٣	ج	٤٨	د
٤	أ	١٩	هـ	٣٤	ب	٤٩	ج
٥	د	٢٠	أ	٣٥	أ	٥٠	ج
٦	أ	٢١	هـ	٣٦	د	٥١	هـ
٧	ج	٢٢	ب	٣٧	هـ	٥٢	د
٨	أ	٢٣	ب	٣٨	أ	٥٣	هـ
٩	د	٢٤	د	٣٩	ب	٥٤	ج
١٠	أ	٢٥	ب	٤٠	هـ	٥٥	هـ
١١	ب	٢٦	د	٤١	ب	٥٦	أ
١٢	ب	٢٧	د	٤٢	ج	٥٧	ج
١٣	هـ	٢٨	هـ	٤٣	د	٥٨	ب
١٤	أ	٢٩	هـ	٤٤	ج	٥٩	د
١٥	أ	٣٠	ج	٤٥	ب	٦٠	هـ

المعيار الثلاثي لاختبار الذكاء



ملحق رقم (13)

اختبار ستروب stroop

TEST DE STROOP

Carte A

VERT	JAUNE	ROUGE	BLEU	JAUNE
VERT	ROUGE	BLEU	VERT	BLEU
ROUGE	JAUNE	BLEU	VERT	ROUGE
JAUNE	JAUNE	VERT	BLEU	ROUGE
VERT	JAUNE	BLEU	ROUGE	ROUGE
BLEU	JAUNE	VERT	JAUNE	ROUGE
VERT	BLEU	ROUGE	VERT	BLEU
JAUNE	JAUNE	BLEU	ROUGE	VERT
BLEU	JAUNE	VERT	ROUGE	BLEU
VERT	ROUGE	JAUNE	VERT	JAUNE

اختبار ستروب

اللوحة أ

اخضر	اصفر	احمر	ازرق	اصفر
اخضر	احمر	ازرق	اخضر	ازرق
احمر	اصفر	ازرق	اخضر	احمر
اصفر	اصفر	اخضر	ازرق	احمر
اخضر	اصفر	ازرق	احمر	احمر
ازرق	اصفر	اخضر	اصفر	احمر
اخضر	ازرق	احمر	اخضر	ازرق
اصفر	اصفر	ازرق	احمر	اخضر
ازرق	اصفر	اخضر	احمر	ازرق
اخضر	احمر	اصفر	اخضر	اصفر

TEST DE STROOP

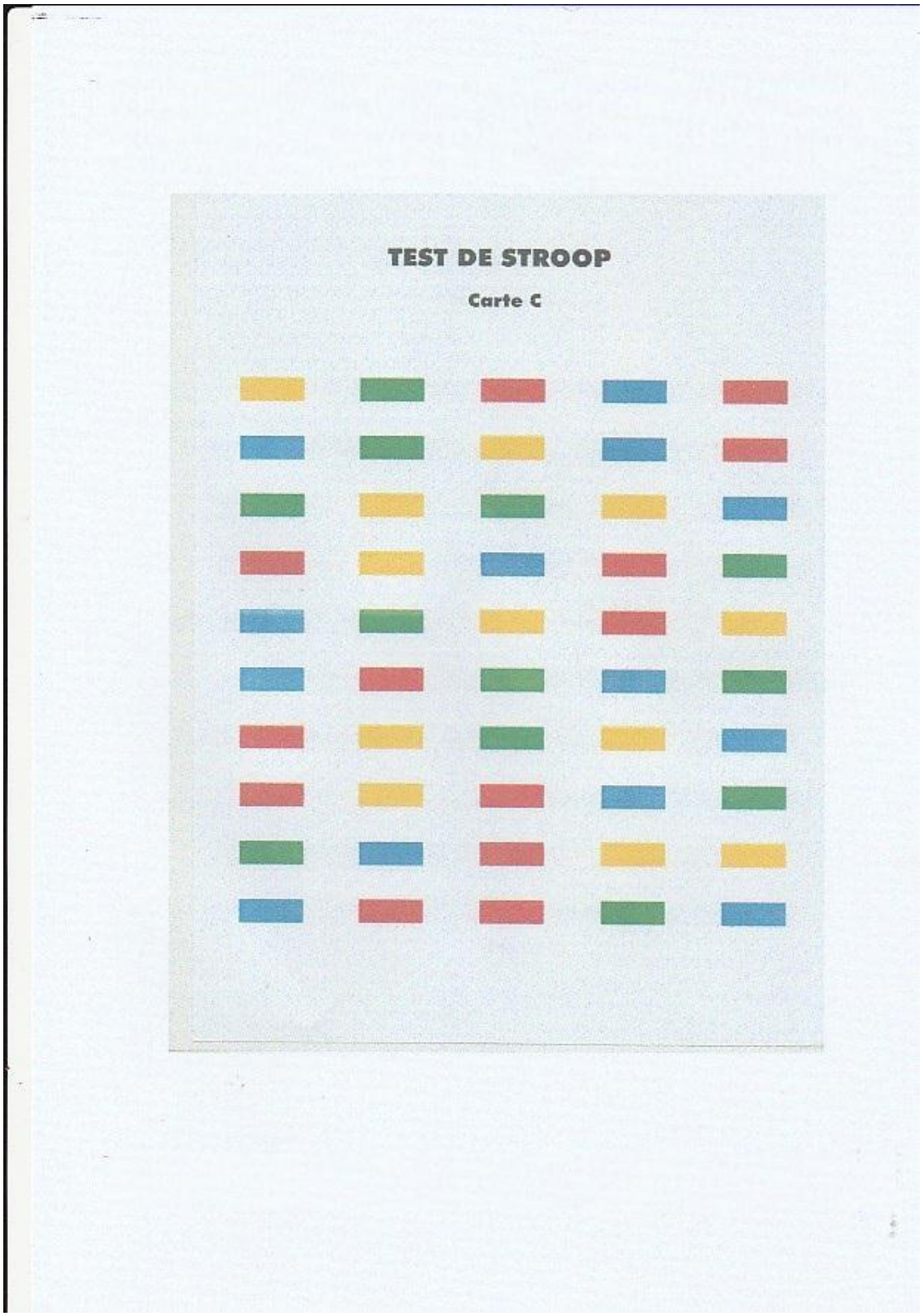
Carte B

BLEU	JAUNE	VERT	ROUGE	BLEU
VERT	JAUNE	ROUGE	BLEU	JAUNE
VERT	ROUGE	VERT	JAUNE	BLEU
BLEU	ROUGE	JAUNE	VERT	BLEU
VERT	ROUGE	JAUNE	JAUNE	VERT
ROUGE	BLEU	BLEU	JAUNE	VERT
ROUGE	JAUNE	BLEU	ROUGE	VERT
BLEU	VERT	ROUGE	JAUNE	JAUNE
BLEU	ROUGE	VERT	JAUNE	ROUGE
VERT	BLEU	ROUGE	VERT	BLEU

اختبار ستروب

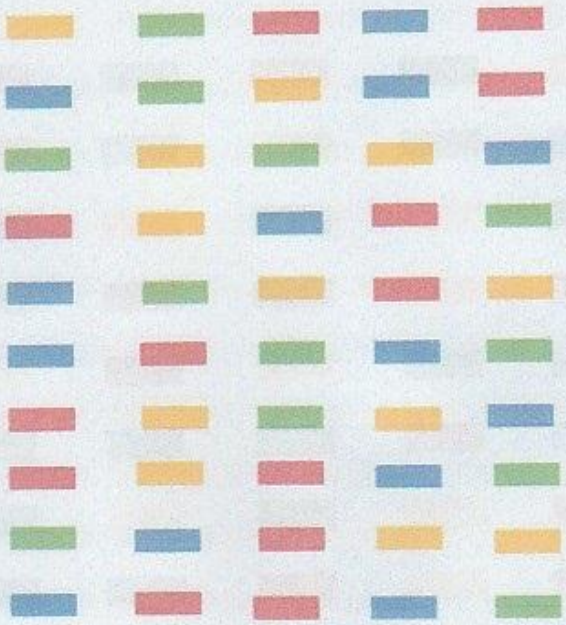
اللوحة ب

ازرق	اصفر	اخضر	احمر	ازرق
اخضر	اصفر	احمر	ازرق	اصفر
اخضر	احمر	اخضر	اصفر	ازرق
ازرق	احمر	اصفر	اخضر	ازرق
اخضر	احمر	اصفر	اصفر	اخضر
احمر	ازرق	ازرق	اصفر	اخضر
احمر	اصفر	ازرق	احمر	اخضر
ازرق	اخضر	احمر	اصفر	اصفر
ازرق	احمر	اخضر	اصفر	احمر
اخضر	ازرق	احمر	اخضر	ازرق


TEST DE STROOP
Carte C

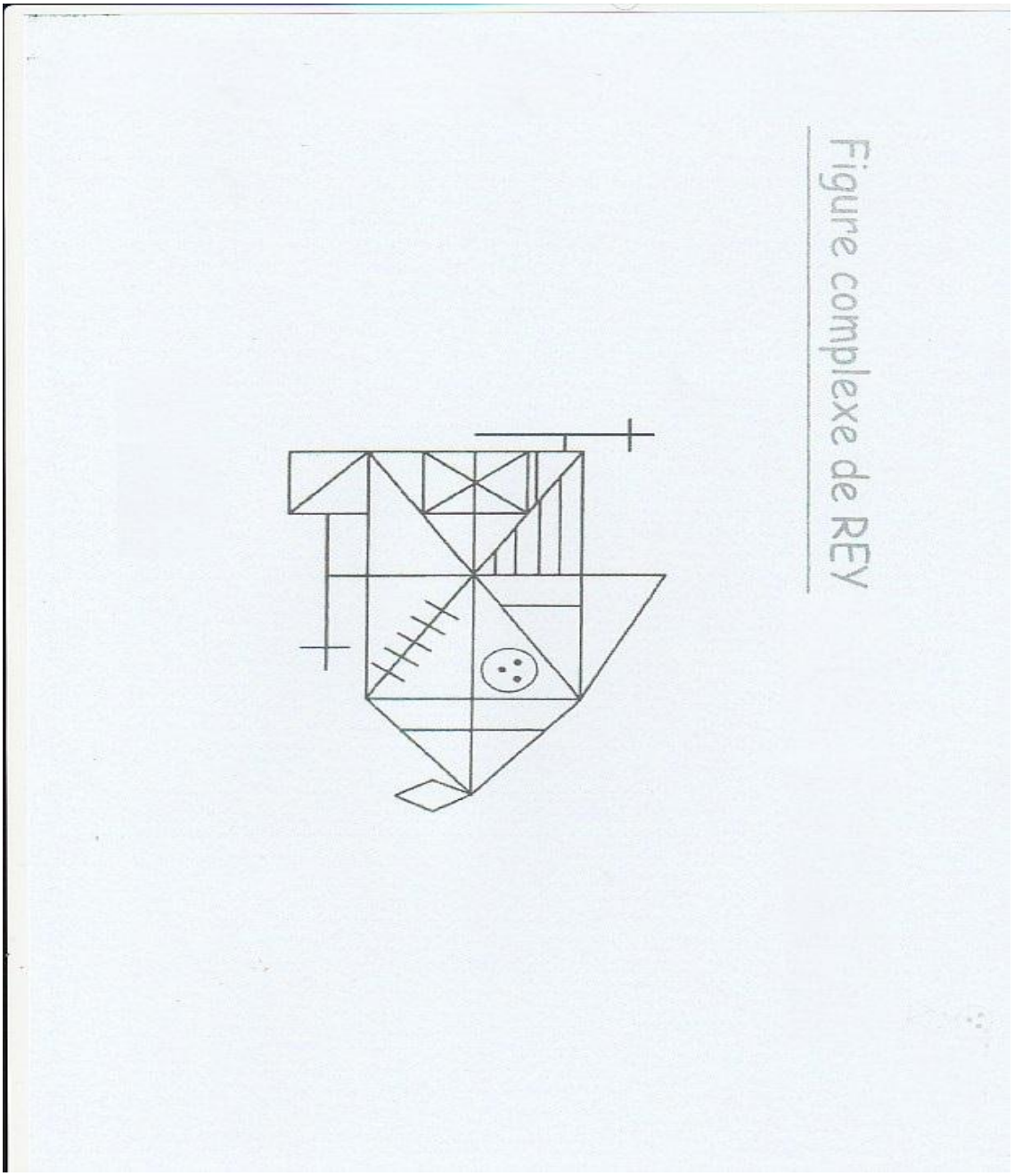
اختبار ستروب

اللوحة جـ



ملحق رقم (14)

اختبار شكل راي المعقد



ملحق رقم (15)

اختبار الذاكرة العاملة

اختبار الذاكرة العاملة أرقام الترتيب المباشر:

سلاسل الاختبار هي:

سلسلة عددين: 2 – 9.

1 – 6.

سلسلة ثلاثة أعداد: 3– 8 – 6.

6– 1 – 2.

سلسلة من أربعة أعداد: 3 – 4 –1 – 7.

6 –1 – 5 – 8.

سلسلة من خمسة أعداد: 8 – 4– 2 – 3 – 9.

5 – 2 – 1 – 8 – 6.

سلسلة من ستة أعداد: 3 –8 –9 –1 –7 – 4.

7 – 9 – 6 – 4 – 8 – 3.

سلسلة من سبعة أعداد: 5 – 1 – 7 – 4 – 2 – 3 – 8.

9– 8 – 5 – 2 – 1 – 6 – 3.

سلسلة من ثمانية أعداد: 1 – 6 – 4 – 5 – 9 – 7 – 6 – 3.

2 – 9 – 7 – 6 – 3 – 1 – 5 – 4.

سلسلة من تسعة أرقام: 5 – 3 – 8 – 7 – 1 – 2 – 4 – 6 – 9.

4 – 2 – 6 – 9 – 1 – 7 – 8 – 3 – 5.

اختبار الذاكرة العاملة أرقام الترتيب العكسي:

التدريب الأول: 8 – 2.

التدريب الثاني: 5 – 6.

سلاسل الاختبار هي:

سلسلة عددين: 2 – 5.

3 – 6.

سلسلة ثلاثة أعداد: 5 – 7 – 4.

9 – 5 – 2.

سلسلة أربعة أعداد: 7 – 2 – 9 – 6.

8 – 4 – 9 – 3.

سلسلة خمسة أعداد: 4 – 1 – 3 – 5 – 7.

9 – 7 – 8 – 5 – 2.

سلسلة ستة أعداد: 1 – 6 – 5 – 2 – 9 – 8.

3 – 6 – 7 – 1 – 9 – 4.

سلسلة سبعة أعداد: 8 – 5 – 9 – 2 – 3 – 4 – 2.

4 – 5 – 7 – 9 – 2 – 8 – 1.

سلسلة ثمانية أعداد: 6 – 9 – 1 – 6 – 3 – 2 – 5 – 8.

3 – 1 – 7 – 9 – 5 – 4 – 8 – 2.

ملحق رقم (16)

اختبار الأداء القرائي

الْـعُـطْـلَةُ

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

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

سَارَعَ النَّاسُ إِلَى مَنَازِلِهِمْ فَخَفَّتْ الحَرَكَةُ وَلَمْ يَبْقَ فِي الخَارِجِ سِوَى الغِرْبَانِ نَاعِبَةً فِي السَّمَاءِ.

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

انْتَهَتْ العُطْلَةُ، عَادَ فَارِسٌ إِلَى مَنْزِلِهِ وَالْتَحَقَ بِالمَدْرَسَةِ، وَفِي فِنَاءِهَا حَكَى لِرِفَاقِهِ عَنْ رِحْلَتِهِ إِلَى الصَّحْرَاءِ.
عِنْدَ حُلُولِ فَصْلِ الصَّيْفِ دَعَا فَارِسٌ صَدِيقَهُ جُلُولٍ لِقَضَاءِ العُطْلَةِ الصَّيْفِيَّةِ عَلَى شَوَاطِئِ البَحْرِ الجَمِيلَةِ وَ الاسْتِمْتَاعِ بِزُرْقَةِ مِيَاهِهَا.

ملحق رقم (17)

اختبار الفهم القرائي

عزيزي التلميذ

اقرأ النص جيدا ثم أجب عن الأسئلة:

1. هات عنوانا آخر مناسبا للنص.....
2. أين قضى فارس عطلته الربيعية؟.....
3. تصاحب الزوابع الرملية مظاهر، اذكرها.....
4. عدِّد شخصيات النص، ما الشخصية الرئيسية فيه؟.....
5. لماذا سارع الناس إلى منازلهم ولم يبق في الخارج إلا الغربان؟.....
6. ما اسم الصديق الذي تعرف عليه فارس؟.....
7. بماذا قابل فارس ضيافة صديقه جلول؟.....
8. ماذا حكى فارس لرفاقه في الفناء؟.....
9. ما الفرق بين بيئة الصحراء والبيئة التي تعيش فيها؟.....
10. لماذا تمايلت الأشجار وتطايرت حبات الرمل وارتجت سقوف المنازل؟.....

ملحق رقم(18)

نموذج دراسة حالة (تميم غ)

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

LE BILAN ORTHOPHONIQUE

الميزانية الأرطوفونية

اسم ولقب الحالة: تميم غ

العنوان:

رقم الهاتف:

أرسل من طرف:

إمضاء الأخصائي:

• مكان التكفل

المركز: تاريخ الدخول:

المدينة: تمالوس الولاية: سكيكدة تاريخ الخروج:

• التعريف بالحالة

✓ المعلومات الشخصية

اسم الطفل: تميم غ الجنس: ذكر

تاريخ ومكان الميلاد: 06/11/2006 المستوى الدراسي: الرابعة ابتدائي

نمط التكفل:

✓ المعلومات العائلية

اسم الولي: محمد السن: 50 المهنة: تاجر المستوى الدراسي: ابتدائي

اسم الأم: سعاد السن: 45 المهنة: مكلفة بالبيت المستوى الدراسي: ابتدائي

رقم الهاتف: العنوان: تمالوس حي المياطة

اسم مقدم المعلومات: الأب صلته بالطفل: الولي

طبيعة العائلة: متوسطة عدد الاخوة: 4 ترتيب الطفل في الأسرة: قبل الأخير

المستوى الدراسي للاخوة:

القرابة بين الوالدين: لا يوجد

الشكوى حسب الأولياء: كثرة الحركة + قلة التركيز + صعوبات في الدراسة

مشاكل مشابهة من جهة الأب أو الأم أو الاخوة: لا يوجد

بداية الاكتشاف:

كيف تعاملت الأسرة معه:

✓ معلومات عن الحمل والولادة

مرغوب به أم لا: مرغوب الجنس مرغوب أم لا: مرغوب رتبة الحمل: الثالث

الحالة الصحية للأم أثناء الحمل: ارتفاع ضغط الدم الحالة النفسية أثناء الحمل: عادي

تناول الأدوية والعقاقير: لا

الولادة في وقتها أم لا: A Terme طبيعية أم لا: طبيعية

صرخة الميلاد: نعم هل تعرض للازرقاق: لا وزن الطفل: 3 كلغ

الرضاعة طبيعية أم لا: طبيعية مدتها: 6 أشهر التطعيم في وقته أم لا: A Terme

مشاكل تغذية: لا التقيؤ: لا

اضطرابات البلع والمضغ: لا سيلان اللعاب لا

هل عانى من ارتفاع درجة الحرارة: نعم هل تعرض لنوبات صرع: لا

هل خضع لتدخل جراحي: لا

✓ النمو النفس حركي:

الابتسامة: الحبو:

الجلوس: الوقوف:

المشي: 11 شهرا الأكل واللباس وحده:

✓ النمو اللغوي:

المناغاة:

الكلمة الأولى: 9 شهرا

الجملة: 11 شهر

✓ سلوك الطفل:

تشتت الانتباه: نعم فرط الحركة: نعم العناد: نعم

العدوانية نحو الذات: ✗ نحو الآخر: أحيانا

الدلال المفرط: ✗ الانطواء: ✗ القلق: نعم

وضع الأشياء في الفم: ✓

سلوكيات أخرى:

سلوكه في المدرسة: كثير الحركة في القسم حسب تصريح المعلم

النتائج المدرسية: ضعيف للسنة الثالثة والرابعة

✓ أسئلة لأولياء الطفل:

سلامة الحواس: نعم

الاستجابة للنداء: نعم

تنفيذ التعليمات البسيطة: نعم

إدراك المخاطر: نعم

التعرف على المحيطين به: نعم

التعرف على الأشياء في بيئته: نعم

التمييز بين الألوان:

استعمال الإشارة :

الكلمات الأكثر استعمالا:

اصدار اصوات ومقاطع فقط:

استخدام الحفاظات ومتى:

الاستقلالية في الأكل: نعم

الشخص المقرب من الطفل:

ماهي محاور اهتمام الطفل:

اللعب المفضلة لديه:

المأكولات المفضلة:

أمور أخرى:

التواصل البصري: نعم

الاشارة للأشياء: نعم

معرفة اسمه: نعم

التقليد الحركي والصوتي :

معرفة اسمائهم: نعم

تسمية الأشياء في بيئته: نعم

معرفة الحساب: خلط في الطلبات

كيفية طلب الأشياء:

التعبير بالجملة: جمل قصيرة

اللغة المستعملة في البيت: عامية دارجة

الاستقلالية في النظافة: نعم

الجلوس بمفرده على الكرسي: نعم

ملحق رقم (19)

نموذج استبيان فرط النشاط للحالة (تميم غ)

تميم غ

استمارة المعلمين

- نقص الانتباه:

الرقم	البند	لا يوجد	نادرا	أحيانا	غالبا
01	صعوبة في الانتباه للتفاصيل				X
02	ينسى الواجبات المدرسية			X	
03	صعوبة في المحافظة على الانتباه أثناء الدرس				X
04	يبدو شارد الذهن ولاينتبه جيدا لما يطلب منه			X	
05	صعوبة في اتباع تعليمات المدرس				X
06	يفقد تركيزه عند وجود مثير جديد أو تغير الموقف	X			
07	التهرب من المهام التي تتطلب التركيز				X
08	يعجز عن إتمام الأنشطة التي بدأها				X
09	تضييع أدواته المدرسية		X		
10	صعوبة في تنظيم عمله وأنشطته				X

- فرط الحركة والاندفاعية:

الرقم	البند	لا يوجد	نادرا	أحيانا	غالبا
01	صعوبة في اللعب مع زملائه				X
02	مغادرة مقعده بدون سبب				X
03	صعوبة في احترام الدور أثناء اللعب والأنشطة				X
04	التحدث بإفراط (الثرثرة)				X
05	الاندفاع للإجابة قبل اكتمال السؤال				X
06	مقاطعة الآخرين عند الكلام	X			
07	التحول من نشاط لآخر قبل اكتمال النشاط				X
08	حركات كثيرة مزعجة				X
09	حركات تململ في اليدين أو القدمين		X		
10	يصعب السيطرة على سلوكه أثناء اللعب				X

استمارة المعلمين

42 = 3 X 14

4 = 2 X 2

2 = 1 + 1

48 = استمارة المعلمين

لميم غ

استمارة الأولياء

- نقص الانتباه:

الرقم	البند	لا يوجد	نادرا	أحيانا	غالبا
01	صعوبة في الانتباه للتفاصيل			X	
02	يجد صعوبة في التركيز لمدة من الزمن				
03	يبدو شارد الذهن ولاينتبه جيدا لما يطلب منه			X	
04	صعوبة في الإصغاء أثناء التحدث إليه			X	
05	لا يستمع أو يصغي إلى تعليمات أسرته				X
06	ينسى أشياء أو أدوات هامة			X	
07	التهرب من المهام التي تتطلب جهد عقلي متواصل				X
08	صعوبة في تنظيم عمله وأنشطته			X	
09	يخفق في إنجاز الأنشطة التي بدأها			X	
10	لا يستجيب مباشرة عند المناداة باسمه			X	

حساب استمارة الأولياء

21 = 3 × 7

20 = 2 × 10

1 = 0 + 1

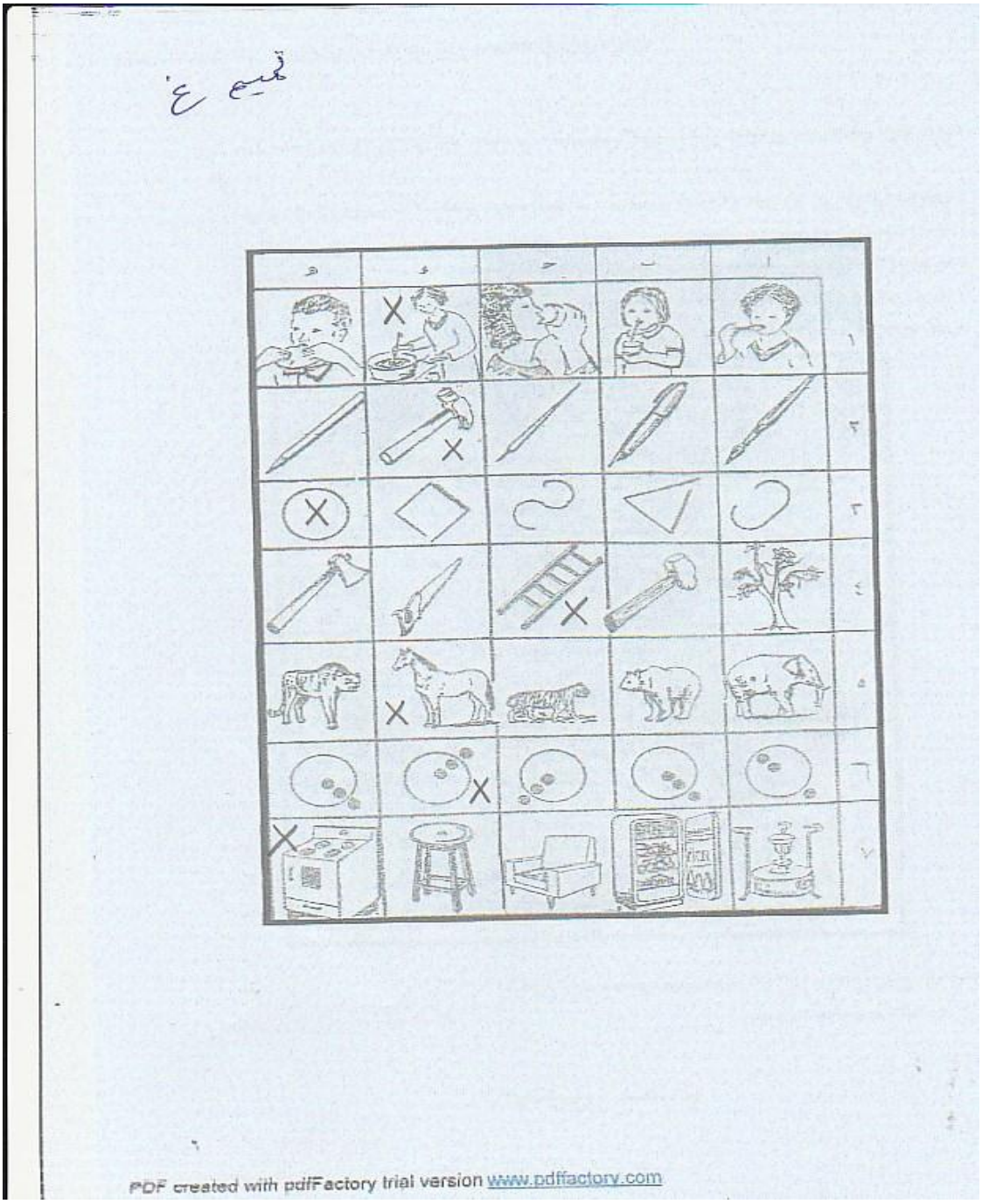
42 = مارة الأولياء

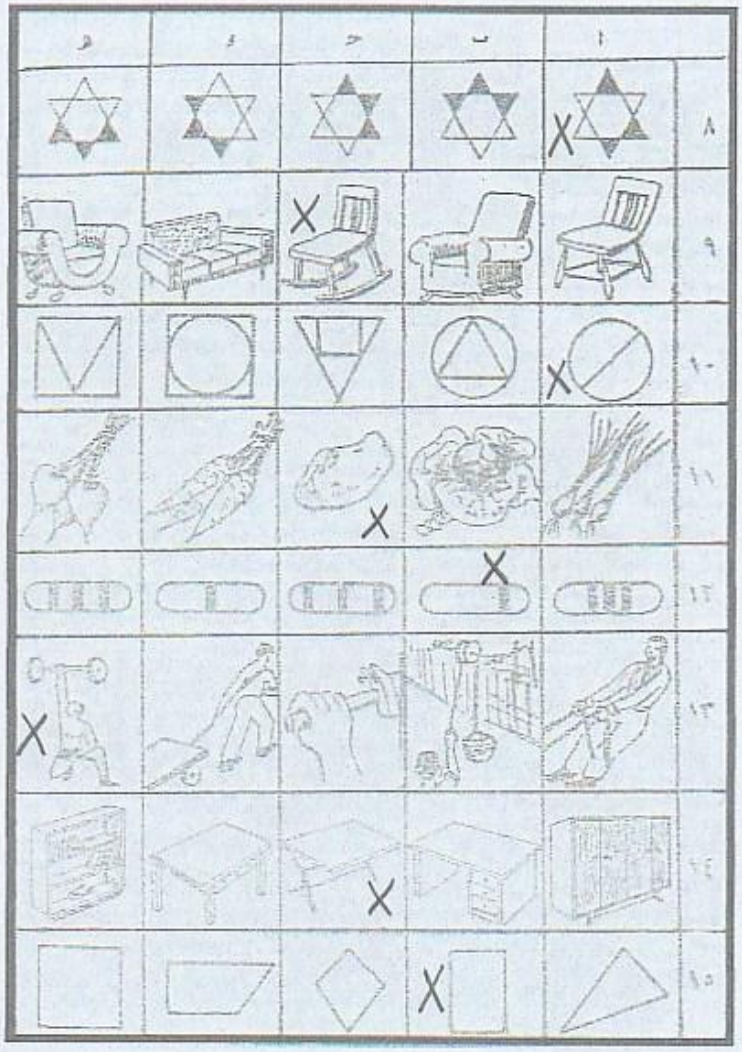
- فرط الحركة والاندفاعية:

الرقم	البند	لا يوجد	نادرا	أحيانا	غالبا
01	يتحدث كثيرا				X
02	كثير الحركة مما يسبب ازعاجا للآخرين				X
03	مقاطعة الآخرين عند الكلام				X
04	لا يبقى جالسا في مكانه لأكثر من بضع ثواني				X
05	تحريك اليدين أوالقدمين بكثرة عند الجلوس		X		
06	يصر على تلبية مطالبه في الحال				X
07	صعوبة في اللعب مع الأطفال			X	
08	يصعب السيطرة على سلوكه أثناء اللعب			X	
09	صعوبة في احترام الدور أثناء اللعب والأنشطة			X	
10	التحول من نشاط لآخر قبل اكتمال النشاط	X			

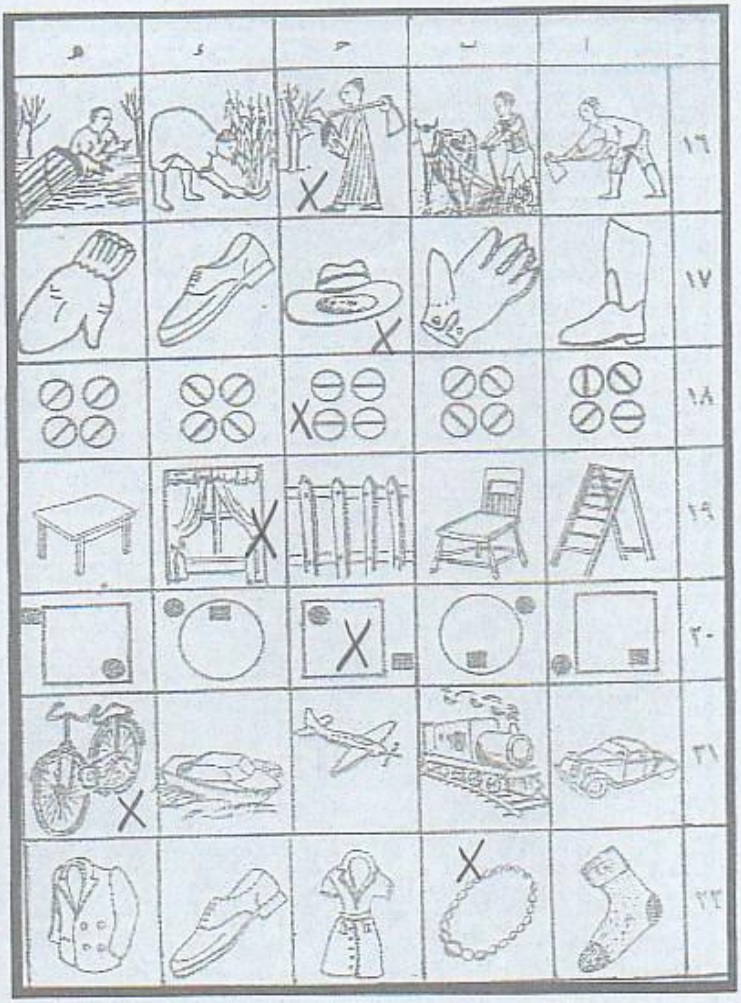
ملحق رقم (20)

اختبار الذكاء للحالة تميم غ

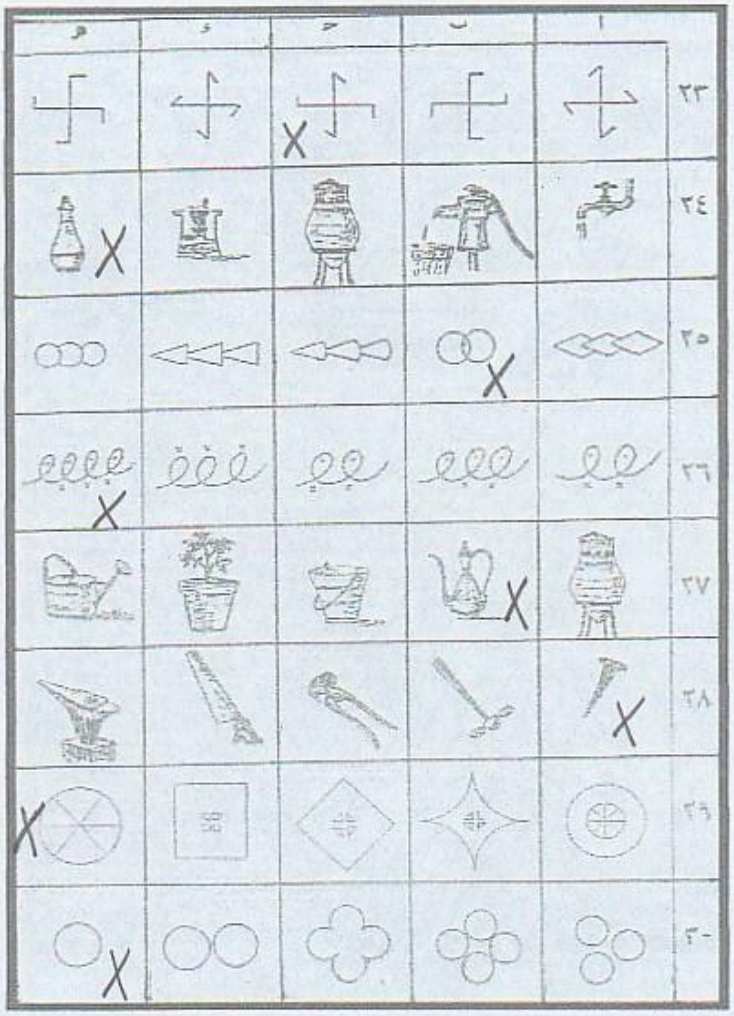




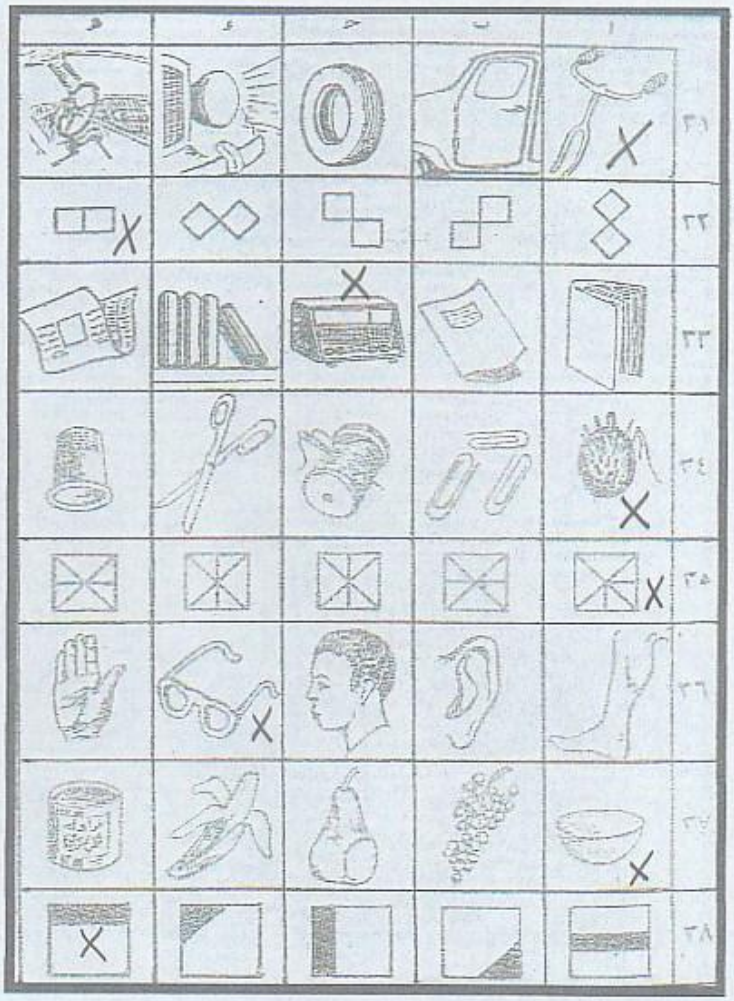
PDF created with pdfFactory trial version www.pdffactory.com



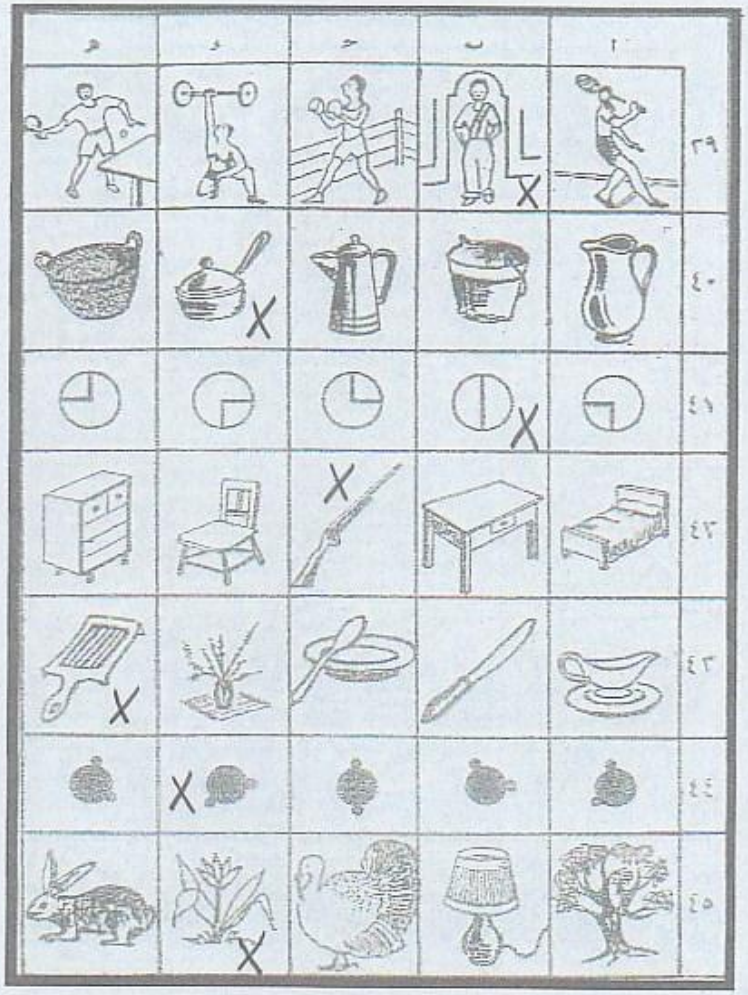
PDF created with pdfFactory trial version www.pdffactory.com



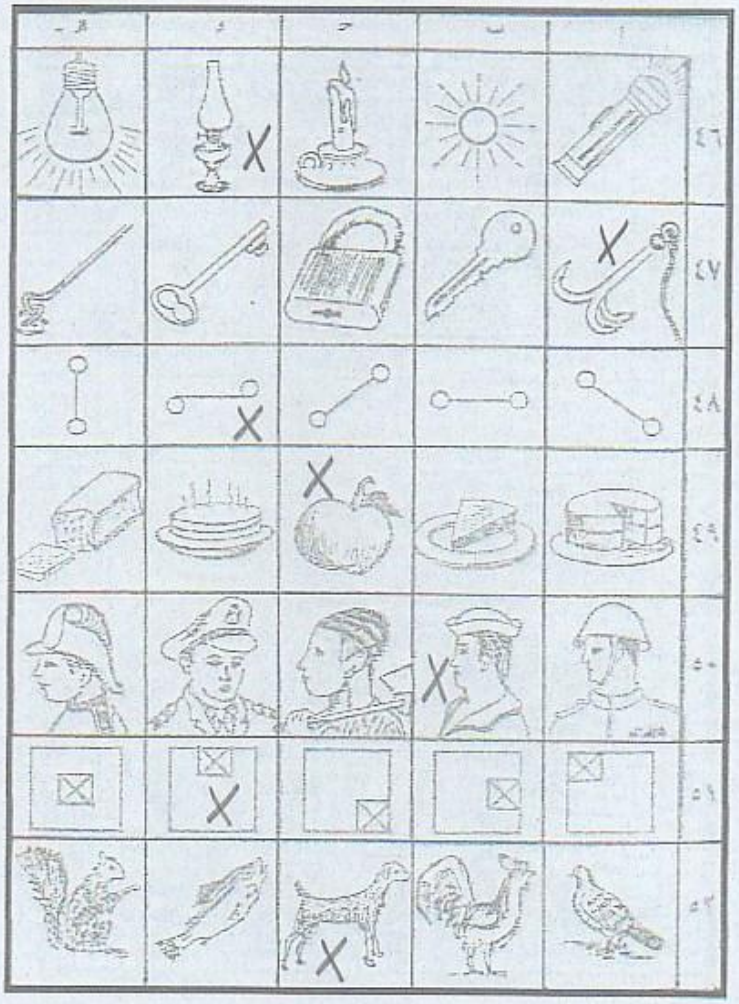
PDF created with pdfFactory trial version www.pdffactory.com



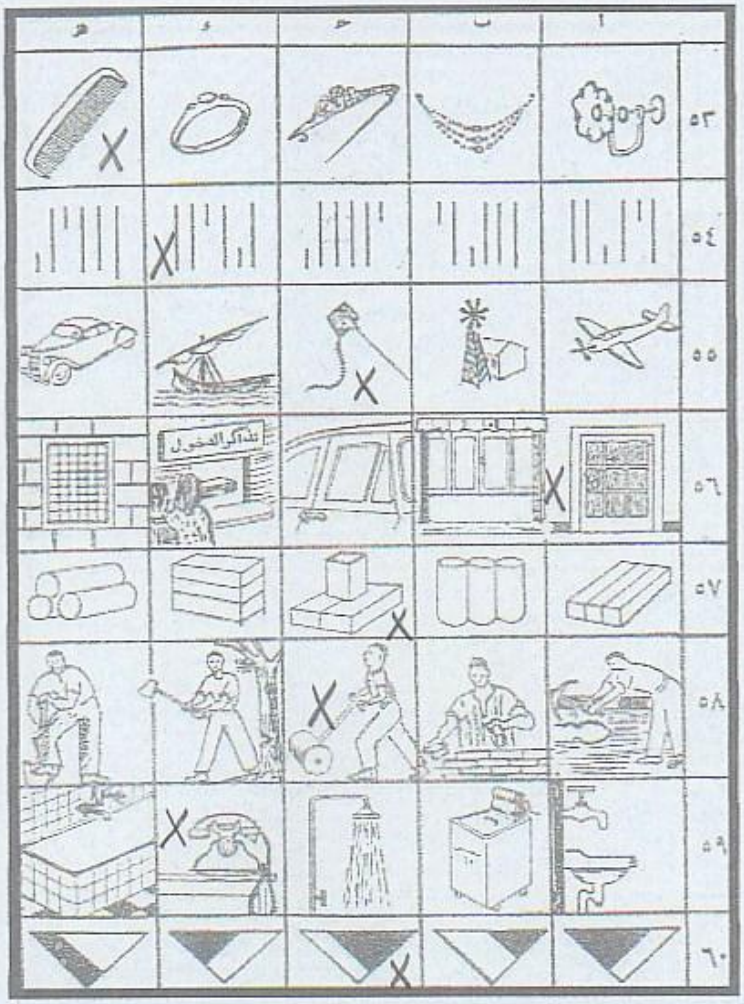
PDF created with pdfFactory trial version www.pdffactory.com



PDF created with pdfFactory trial version www.pdffactory.com



PDF created with pdfFactory trial version www.pdffactory.com



PDF created with pdfFactory trial version www.pdffactory.com

ملحق رقم (21)

اختبار ستروب للحالة (تميم غ)

تميم غ

اختبار ستروب

الحالة	البطاقات	النتيجة	الأخطاء	الترددات	عدد الكلمات في 45ثا
تميم غ	بطاقة 1	43	00	02	45
	بطاقة 2 (ت1)	40	05	03	48
	بطاقة 3	38	04	05	47
	بطاقة 2 (ت2)	25	05	07	37

تميم غ	بطاقة 1	بطاقة 2 (ت1)	بطاقة 3	بطاقة 2 (ت2)
الترددات	II	III	IIII	II IIII
الأخطاء		IIII	IIII	IIII

حساب التداخل: 38 - 25 = 13

حساب الانتباه الانتقائي: 14 × 2 = 28 ← الأخطاء

+

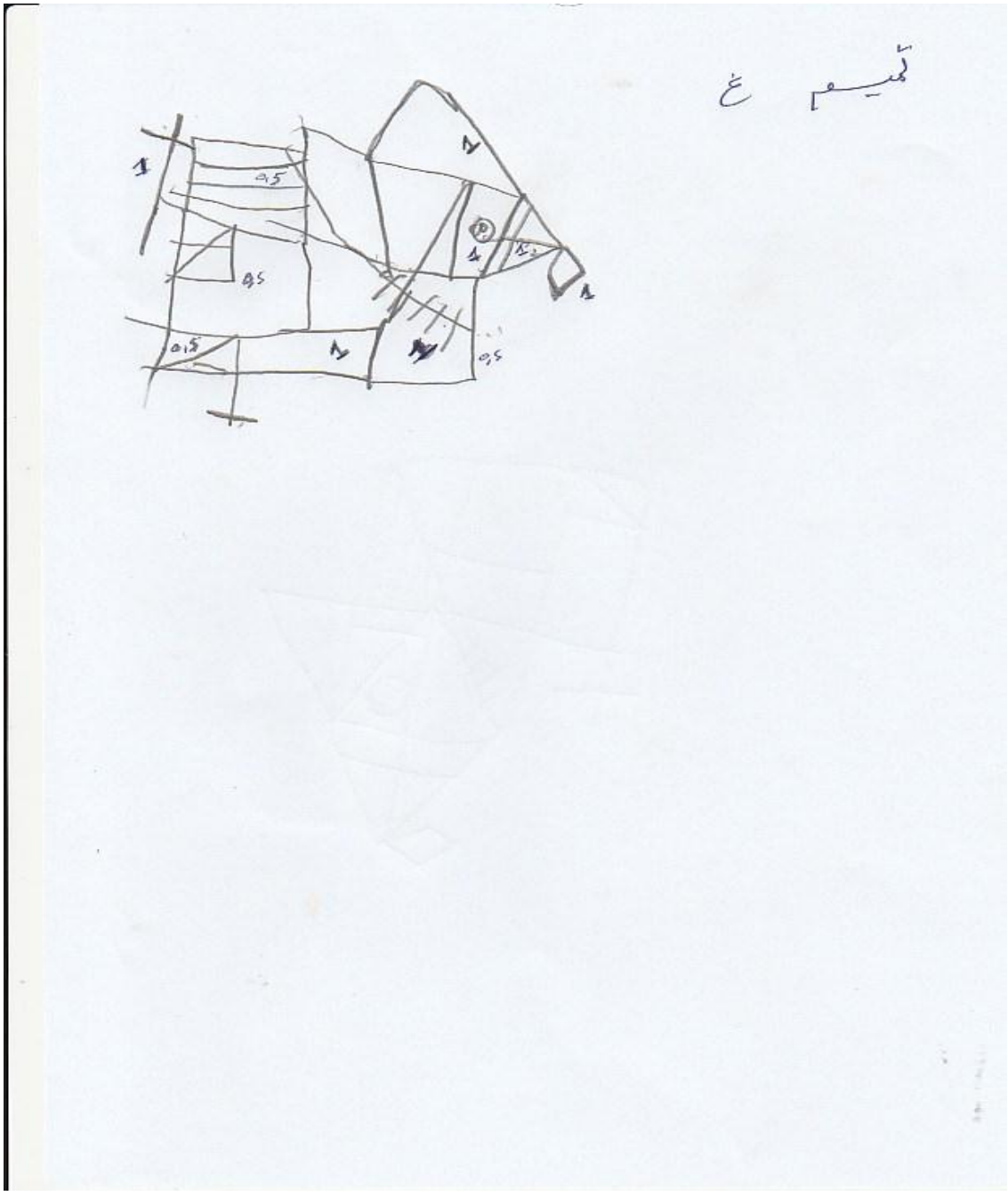
17

=

النتيجة العامة 45

ملحق رقم (22)

اختبار راي المعقد للحالة (تميم غ)



ملحق رقم (23)

اختبار الذاكرة العاملة للحالة (تميم غ)

تميم غ

اختبار الذاكرة العاملة أرقام الترتيب المباشر:

سلاسل الاختبار هي:

سلسلة عددين: 2 – 9. ✓

1 – 6. ✓

سلسلة ثلاثة أعداد: 3 – 8 – 6. ✓

6 – 1 – 2. ✓

سلسلة من أربعة أعداد: 3 – 4 – 1 – 7. ✗ 4 - 1 - 4 - 3

6 – 1 – 5 – 8. ✓

سلسلة من خمسة أعداد: 8 – 4 – 2 – 3 – 9. ✗ 9 - 4 - 2 - 8

5 – 2 – 1 – 8 – 6. ✗ 8 - 6 - 2 - 5

سلسلة من ستة أعداد: 3 – 8 – 9 – 1 – 7 – 4. ✗ 4 - 8 - 3

7 – 9 – 6 – 4 – 8 – 3. ✗ 3 - 6 - 7

سلسلة من سبعة أعداد: 5 – 1 – 7 – 4 – 2 – 3 – 8. ✗ خلط

9 – 8 – 5 – 2 – 1 – 6 – 3. ✗ خلط

سلسلة من ثمانية أعداد: 1 – 6 – 4 – 5 – 9 – 7 – 6 – 3. ✗ خلط

2 – 9 – 7 – 6 – 3 – 1 – 5 – 4. ✗ خلط

سلسلة من تسعة أرقام: 5 – 3 – 8 – 7 – 1 – 2 – 4 – 6 – 9. ✗ خلط

4 – 2 – 6 – 9 – 1 – 7 – 8 – 3 – 5. ✗ خلط

اختبار الذاكرة العاملة أرقام الترتيب العكسي:

التدريب الأول: 8 – 2.

التدريب الثاني: 5 – 6.

سلاسل الاختبار هي:

سلسلة عددين: 2 – 5. ✓

3 – 6. ✓

سلسلة ثلاثة أعداد: 5 – 7 – 4. ✗ 7 - 5 - 4

9 – 5 – 2. ✗ 5 - 9 - 2

سلسلة أربعة أعداد: 7 – 2 – 9 – 6. ✗ 6 خلط

8 – 4 – 9 – 3. ✗ 8 خلط

سلسلة خمسة أعداد: 4 – 1 – 3 – 5 – 7. ✗ 7 - 4 خلط

9 – 7 – 8 – 5 – 2. ✗ 9 خلط

سلسلة ستة أعداد: 1 – 6 – 5 – 2 – 9 – 8. ✗ خلط

3 – 6 – 7 – 1 – 9 – 4. ✗ خلط

سلسلة سبعة أعداد: 8 – 5 – 9 – 2 – 3 – 4 – 2. ✗ خلط

4 – 5 – 7 – 9 – 2 – 8 – 1. ✗ خلط

سلسلة ثمانية أعداد: 6 – 9 – 1 – 6 – 3 – 2 – 5 – 8. ✗ خلط

3 – 1 – 7 – 9 – 5 – 4 – 8 – 2. ✗ خلط

ملحق رقم (24)

اختبار الأداء القرائى للحالة (تميم غ)

تميم غ

qaḍayaFarasa ʒuṭ ʒuṭlatan ʈarrabi:ʒu Fi: janu:bi Fi: madi:nati
min mu muduni ʈaṣṣaxħra:ʈi ʈlu:siʒatu, ʈaʒa:raFa huna:ʈa:ka
ʒala: Ṣadi:qi jalu:li:, ʈaħaba lju:la:t ʈallati: qa:ma rufqa
rufqaʈahu, wa biFad wabiFad wabaʒdu ʈabna:ʈu ʈalmadi:n
laʒi laʒiba ʒala lku ʈalkuθba:ni ʈarramliyaʈu, wa ʈasa
ʈasalluqa ʈannaxi:lu ʈalʒa:liyaʈu.
ʒinda maɣi:bi ʈaħada ʈamaraxdat ʈaṭṭaxbi:ʒaʈu
wahabaʈ riya:ħun ʒa ʒani: ʒani:Fatun Far Farʈajaʈa
saqu:F ʈalmana:ʒili waʈamaxyalat ʈalʈaṣja:ru iʈʈija:h
iʈʈija:hin, innaha ʒu: ʒu: ʒu:baʒatun ramliyaʈun
sa:raʒa ʈanna:suʈila: manaxʒilihim Faħa FaxaFFat
ʈalħaxrakaʈu walam yabqa Fi L xa:riji saiwa ʈalɣa
rba:nu na:xʒabaʈan Fi: ʈassama:ʈ
Fi: ʈaṣṣaxba:ħ ha:ɣi: hadaʈaʈi ʈaṭṭabi:ʒaʈu waʒa:la
ɣaḍabaxbuha: Fada:b Fada:ba Fadabbat ʈalħarakaʈu
Fi: sana:ħaʈi ʈalmadxi:naʈi, lam yaxaF FariSa min
ʈalka ʈal ʈarriya:hi ʈalqu ʈalqawiyaʈu Liʈannhuʈ
yaskunu qurba ʈalbaħri Fi ʈaššu ʈaššamal

laqad taʒawwada ʒala: talbahri ʒind ma: bi: baθu:r

wi ɣaḍabi fanabarɣi: wayazb zibadu, wa tarta

fiʒu tamwa:juhu ʒa:liyan θuma yahdatu faysabah

fi: sabahu miṭwa:ʒa:n taxu:ḍu fi:hi tal tal sufunu wa

yasbahu La: na:s fi: šwa:ṭi tihi biṭmatnu:na:n

tintahat taǯǯallatu, ʒa:d qa:raṣtila: manzilih

wa lha tiltahaqa bilmadrasati

wafi: fana:tiha haka: lirifa:qihi lirifa:qihi ʒan

rihlatihitila: taṣṣahna: t. ʒandahulu:li faṣli taṣṣayf

daʒa: fa:risa un sadiqahu jalu:la liqiḍa:ti liqaḍa:ti talʒa

tal ʒalalati talʒuṭlati taṣṣayfiyati ʒala: šwa:ṭih ti

talbahri taljami:lati wa talti sni taltisti taltistimta:ʒi

bizurqati ma:ya:hiha:

ملحق رقم (25)

اختبار الفهم القرائي للحالة (تميم غ)

تميم غ

عزيزي التلميذ

اقرأ النص جيدا ثم أجب عن الأسئلة:

1. هات عنوانا آخر مناسبا للنص.....مدن الصحراء الواسعة.....
2. أين قضى فارس عطلته الربيعية؟.....في الجنوب.....
3. تصاحب الزوابع الرملية مظاهر، اذكرها.....الكثبان الرملية تمردة طبيعة
4. عدِّد شخصيات النص، ما الشخصية الرئيسية فيه؟.....اثنان.....
5. لماذا سارع الناس إلى منازلهم ولم يبق في الخارج إلا الغربان؟.....خفت الحركة.....
6. ما اسم الصديق الذي تعرف عليه فارس؟.....جلول.....
7. بماذا قابل فارس ضيافة صديقه جلول؟.....جولات قام بها في مدينة.....
8. ماذا حكى فارس لرفاقه في الفناء؟.....عن رحلته الى صحراء.....
9. ما الفرق بين بيئة الصحراء والبيئة التي تعيش فيها؟.....عندنا احسن من صحراء
10. لماذا تمايلت الأشجار وتطايرت حبات الرمل وارتجت سقوف المنازل؟.....عند مغيب أحد أيام زوابعه

03/10

Résumée

Les difficulté de lecture chez les enfants présentant une hyperactivité accompagnée d'un déficit de l'attention forment un obstacle majeur devant les élèves au milieu scolaire et participent fortement à leurs échecs scolaires.

Les fonctions exécutives sont classées parmi les processus mentaux supérieurs qui jouent un rôle capital dans le processus de la lecture. Partant de ce constat nous avons mené cette étude afin d'identifier davantage les difficultés de lecture de cette catégorie ; cette étude vise principalement de montrer la relation entre le trouble des fonctions exécutives et l'émergence de difficultés de lecture chez les enfants hyperactifs.

L'échantillon de cette étude est porté sur 6 cas d'élève de primaire atteints de TDAH dans différentes écoles de la commune de Tamalous wilaya de Skikda, avec une variété d'âge entre (10-12ans).

Dans cette étude nous avons utilisé de multiples outils pour la collecte des données : l'entretien, l'observation, le questionnaire élaboré par le chercheur, le test d'intelligence picturale d'Ahmed Zaki Salah, le test de mémoire de travail de Miller, le test figure de Rey d'André Rey, le test Stroop de John RidlyStroop et le test de lecture de Saliha Ghallab.

Nous avons également exploité le système SPSS pour le traitement de certaines données de l'étude. Les résultats affirment et montrent clairement que les troubles des fonctions exécutives représentées dans (attention sélective, mémoire de travail, planification, inhibition) conduit à l'émergence de difficultés de lecture (performance et compréhension de la lecture), chez les enfants présentant une hyperactivité accompagnée d'un déficit de l'attention THADA.

Mots-clés : fonctions exécutives, difficultés de lecture, trouble déficitaire de l'attention avec hyperactivité.

Abstract:

Hyperactive children with reading difficulties accompanied by lack of attention is one the most prominent academic difficulties that this type of pupils suffer from in the Algerian school environment, which leads them to fail in their educational course. Besides, the executive functions are among the highest cognitive processes which other complicated processes are based on, like reading process and reading comprehension. And this what has prompted us in the present study to shed light on hyperactive children reading difficulties accompanied by lack of attention. This study hereby aimes to show the relation between executive function disorder and the emergence of reading difficulties on hyperactive children.

The study was applied on six sample cases of primary school pupils affected by hyperactivity accompanied by lack of attention THADA in several primary schools, in the municipality of tamalous, Skikda state (city). Their ages range between (10-12).

In this study, we a set of instruments in the data collection process, including interview, observation, hyperactivity questionnaire; prepared by the researcher, pictorial intelligence test; prepared by Ahmed Zaki Saleh, the working memory test by André Miller, Rey test by André Rey, Stroop test by John Ridley Stroop, and Reading test by Saliha Ghallab.

We use the SPSS system to process some of the study data, and the results indicated that the executive functions represented in (selective attention, working memory, planning, inhibition) leads to the emergence of reading difficulties (performance and reading comprehension).

Key words: executive functions, reading difficulties, attention deficit, hyperactivity disorder.