



جامعة الشهيد حمه لخضر الوادي

كلية العلوم الاجتماعية والانسانية

قسم العلوم الاجتماعية

شعبة علوم تربية



الوظائف التنفيذية لتلاميذ السنة الخامسة ابتدائي ذوي

صعوبة القراءة من وجهة نظر المعلمين والأولياء

دراسة مقارنة حسب متغير الجنس بابتدائيات ولاية الوادي

مذكرة مكملة لنيل شهادة الماستر في علوم التربية: تخصص صعوبات التعلم

إشراف الاستاذة:

هند غدايفي

إعداد الطالبات:

زهور رزيق

كنزة رويحة

دورة جوان: 2017/2016



جامعة الشهيد حمه لخضر الوادي

كلية العلوم الاجتماعية والانسانية

قسم العلوم الاجتماعية

شعبة علوم تربية



الوظائف التنفيذية لتلاميذ السنة الخامسة ابتدائي ذوي

صعوبة القراءة من وجهة نظر المعلمين والأولياء

دراسة مقارنة حسب متغير الجنس بابتدائيات ولاية الوادي

مذكرة مكملة لنيل شهادة الماستر في علوم التربية: تخصص صعوبات التعلم

إشراف الاستاذة:

هند غدايفي

إعداد الطالبات:

زهور رزيق

كنزة رويحة

دورة جوان: 2017/2016

شكر وعرفان

بسم الله الرحمن الرحيم ﴿وقل اعملوا فسير الله عملكم ورسوله والمؤمنون﴾ صدق الله العظيم

الشكر لمن يستحق الشكر في الأولى والآخرة، لمن شكره عليّ منّة تستحق

الشكر، فالشكر للمولى سبحانه والفضل له على توفيقه لنا في بلوغ المرام،
فالحمد لله أولاً وآخراً وظاهراً و باطناً.

وكل الشكر والتقدير والعرفان للأستاذة الفاضلة والغالية على قلوبنا "هند
غدايفي" التي تفضلت على إشرافها علينا وعلى ما قدمته لنا من توجيهات وارشادات
وعلى دعمها لنا معنوياً. كما نتقدم بشكر خاص للأستاذ "عربي عبد الناصر" الذي
ساعدنا في هذه الدراسة.

كما نتقدم كل واحدة منا بالشكر لعائلتها لدعمها لها طيلة مشوارها الدراسي من
الابتدائي الى الجامعة، وخاصة الى والدي العزيز "محمد رويحة" و "عمارة رزيق"
وأبي "سعيد ذهب".

كما أتقدم أنا الطالبة "رويحة كنزة" بشكر خاص الى زوجي "خالد ذهب" الذي
وقف بجانبني في إعداد هذه المذكرة.

وكل الشكر والامتنان الى المدارس الابتدائية التي استقبلتنا، والى كل من
قدم لنا المساعدة والتشجيع لإتمام هذه الدراسة.

مرهوم، كنزة

ملخص الدراسة

هدفت الدراسة للكشف عن الفروق الفردية في الوظائف التنفيذية لتلاميذ السنة الخامسة ابتدائي ذوي صعوبة القراءة تبعا لمتغير الجنس من وجهة نظر الاولياء والمعلمين. وقد تمت صياغة التساؤلات على النحو التالي:

هل توجد فروق ذات دلالة احصائية في الوظائف التنفيذية لتلاميذ الطور الابتدائي النهائي ذوي صعوبة القراءة من وجهة نظر المعلمين تعزى لمتغير الجنس (الذكور - الاناث)؟

هل توجد فروق ذات دلالة احصائية في الوظائف التنفيذية لتلاميذ الطور الابتدائي النهائي ذوي صعوبة القراءة من وجهة نظر الاولياء تعزى لمتغير الجنس (الذكور - الاناث)؟

وقد قمنا بالاعتماد على المنهج الوصفي المقارن، لتماشيه مع طبيعة موضوعنا كما اعتمدنا في جمع البيانات على مقياس الوظائف التنفيذية، حيث شملت الدراسة على عينة قوامها (60) حيث اخترنا العينة بطريقة قصدية (30) ذكور (30) اناث.

وتم استخدام اختبار "ت" حيث تم التوصل الى أنه:

لا توجد فروق دالة احصائية في الوظائف التنفيذية لتلاميذ الطور الابتدائي النهائي ذوي صعوبة القراءة من وجهة نظر المعلمين تعزى لمتغير الجنس (الذكور - الاناث).

توجد فروق دالة احصائية في الوظائف التنفيذية لتلاميذ الطور الابتدائي النهائي ذوي صعوبة القراءة من وجهة نظر الاولياء تعزى لمتغير الجنس (الذكور - الاناث).

Study Summary

The study aimed at detecting the individual differences in the executive functions of pupils of the fifth elementary class who have difficulties in reading according to the gender from the point of view of parents and teachers. The questions were formulated as follows:

Are there statistically significant differences in the functions of primary stage pupils with reading difficulties in the point of view of teachers due to gender (male – female) ?

Are there statistically significant differences in the executive functions of primary stage pupils with reading difficulties in the point of view of the parents due to gender (male – female)?

We have based our study on the comparative descriptive approach in line with the nature of our subject. As well as, we have adopted the executive function scale in data collecting. The study has included a sample of (60), in which we deliberately selected 30 males and 30 females.

We used the "T" test where it was found that:

There are no statistically significant differences in the executive functions of the primary stage pupils of with reading difficulties in point of view of the teachers due to gender (male – female).

There are statistically significant differences in the executive functions of the primary stage pupils with reading difficulties in point of view of the parents due to gender (male – female).

Résumé de l'étude

L'étude visait à révéler des différences individuelles dans des postes de direction pour les élèves de la difficulté primaire cinquième année avec la lecture en fonction de la variable sexe du point de vue des enseignants et des tuteurs. Les questions ont été formulées comme suit:

Y a-t-il des différences statistiquement significatives dans les postes de direction pour les étudiants dans la phase finale de la principale difficulté avec la lecture du point de vue des enseignants en raison du sexe (homme – féminin) ?

Y a-t-il des différences statistiquement significatives dans les postes de direction pour les étudiants dans la phase finale de la principale difficulté avec la lecture du point de vue Tuteurs en raison de la variable sexe (homme – féminin) ?

Nous avons basé sur une approche descriptive comparative à sa cohérence avec la nature de notre sujet tel qu'adopté dans la collecte de données à l'échelle des fonctions de direction, où l'étude a porté sur un échantillon de (60), donc nous avons choisi l'échantillon de manière intentionnelle (30) de sexe masculin (30) femelles.

Et a testé l'utilisation de «T» où il a été conclu que:

Il n'y avait pas de différence statistiquement significative dans les fonctions exécutives de la phase finale des élèves du primaire ayant des difficultés de lecture du point de vue des enseignants en raison du sexe (homme – féminin).

Il existe des différences importantes dans les fonctions exécutives des élèves du primaire avec la phase finale de la difficulté de lecture à partir du point de vue de Tuteurs en raison de la variable sexe (homme – féminin).

فهرس المحتويات

المحتويات	
أ	شكر وعرفان
ب	ملخص الدراسة باللغة العربية
ت	ملخص الدراسة باللغة الانجليزية
ث	ملخص الدراسة باللغة الفرنسية
ج- د	فهرس المحتويات
ذ- ر	فهرس الجداول
ز	فهرس الأشكال
5-2	مقدمة
الجانب النظري	
الفصل الأول: الإشكالية واعتباراتها	
10-8	1- إشكالية الدراسة.
11	2- تساؤلات الدراسة.
11	3- فرضيات الدراسة.
12	4- أهداف الدراسة.
13-12	5- أهمية الدراسة.
14-13	6- الضبط الاجرائي لمتغيرات الدراسة.
14	7- حدود الدراسة.
35-15	8- الدراسات السابقة.
الفصل الثاني: الوظائف التنفيذية	
38	تمهيد
1- وظيفة الانتباه.	
39-38	1-1- تعريف وظيفة الانتباه.
40	1-2- أنواع وظيفة الانتباه.

42-41	1-3- خصائص وظيفة الانتباه
44-43	1-4- محددات وظيفة الانتباه
45	1-5- أشكال وظيفة الانتباه ومكوناته
50-45	1-6- العوامل التي يؤثر في وظيفة الانتباه.
53-50	1-7- نظريات وظيفة الانتباه
2- وظيفة الادراك	
55	2-1- تعريف وظيفة الادراك.
56	2-2- أنواع وظيفة الادراك.
59-57	2-3- خصائص وظيفة الادراك.
60	2-4- العوامل المساعدة على وظيفة الادراك.
65-61	2-5- العوامل المؤثرة في وظيفة الادراك.
67-66	2-6- نظريات وظيفة الادراك.
3- وظيفة الذاكرة	
69	3-1- فيزيولوجية وظيفة الذاكرة.
72-70	3-2- تعريف وظيفة الذاكرة.
74-73	3-3- العمليات الأساسية لوظيفة الذاكرة.
76-75	3-4- العوامل التي تؤثر على عمليات وظيفة الذاكرة
81-77	3-5- التصنيفات النفسية التربوية لوظيفة الذاكرة.
82	3-6- قياس وظيفة الذاكرة.
86-83	3-7- معينات وظيفة الذاكرة
4- وظيفة التفكير	
88	4-1- تعريف وظيفة التفكير.
91-89	4-2- أنواع وظيفة التفكير.
93-92	4-3- خصائص وظيفة التفكير.
94	4-4- عناصر وظيفة التفكير.

96-95	4-5- أنماط وظيفة التفكير.
97	4-6- أهمية وظيفة التفكير.
99-98	4-7- نظريات وظيفة التفكير.
100	خلاصة الفصل
الفصل الثالث: صعوبة القراءة	
102	تمهيد
106-102	1- تعريف صعوبة القراءة.
108-107	2- أنواع صعوبة القراءة.
113-109	3- أسباب (عوامل) صعوبة القراءة.
115-114	4- خصائص (مؤشرات) صعوبة القراءة.
116	5- مظاهر صعوبة القراءة.
118-117	6- الأسس النفسية والبيولوجية لصعوبة القراءة.
123-119	7- تشخيص صعوبة القراءة.
126-124	8- علاج صعوبة القراءة.
127	خلاصة الفصل
الجانب التطبيقي	
الفصل الرابع: الإجراءات المنهجية للدراسة	
130	تمهيد
131-130	1- المنهج الدراسة
134-131	2- الدراسة الاستطلاعية
135	3- الدراسة الأساسية
136	4- أدوات جمع البيانات
142-137	5- أداة الدراسة
144-143	6- الأساليب الاحصائية
145	خلاصة الفصل

الفصل الخامس: عرض نتائج الفرضيات وتحليلها ومناقشتها	
147	تمهيد
153-147	1- عرض نتائج الفرضية الأولى وتحليلها ومناقشتها
161-154	2- عرض نتائج الفرضية الثانية وتحليلها ومناقشتها
162	خلاصة الفصل
164	التوصيات والاقتراحات
166	خاتمة
185-168	قائمة المراجع
186	الملاحق

فهرس الجداول

رقم الجدول	عنوان الجدول	الصفحة
1	يوضح ويشرح العمليات الاساسية للذاكرة	74
2	يوضح ويشرح العوامل التي تؤثر على عملية الاسترجاع	77-76
3	يوضح خصائص الذاكرة البصرية والسمعية	81-80
4	يوضح أشكال الذاكرة التي يتم قياسها	83-82
5	يوضح أنواع صعوبة القراءة	107
6	يوضح مظاهر صعوبة القراءة ووصفها	116
7	يوضح الابدائيات التي تمت فيها الدراسة	134
8	يوضح عدد التلميذ ذوي صعوبة القراءة	136
9	يوضح درجات بدائل مقياس الوظائف التنفيذية	138
10	يوضح مستويات الوظائف التنفيذية	139
11	يوضح نتائج حساب الصدق التمييزي بطريقة المقارنة الطرفية لمقياس الوظائف التنفيذية	140
12	يوضح ثبات مقياس الوظائف التنفيذية بطريقة ألفا كرونباخ	142
13	يوضح ثبات مقياس الوظائف التنفيذية بطريقة التجزئة النصفية	143
14	يوضح نتائج (الذكور - الاناث) في مقياس الوظائف التنفيذية من وجهة نظر المعلمين	148
15	يوضح توزيع نتائج التلاميذ (الذكور - الاناث) حسب مستويات مقياس الوظائف التنفيذية من وجهة نظر المعلمين	149
16	يوضح نتائج اختبار "ت" لدلالة الفروق في الوظائف التنفيذية من وجهة نظر المعلمين حسب متغير الجنس (الذكور - الاناث)	151
17	يوضح نتائج (الذكور - الاناث) في مقياس الوظائف التنفيذية	155/154

	من وجهة نظر الأولياء	
156	يوضح توزيع نتائج التلاميذ (الذكور - الاناث) حسب مستويات مقياس الوظائف التنفيذية من وجهة نظر الأولياء	18
159	يوضح نتائج اختبار "ت" لدلالة الفروق في الوظائف التنفيذية من وجهة نظر المعلمين حسب متغير الجنس (الذكور - الاناث)	19

فهرس الاشكال

الصفحة	عنوان الشكل	رقم الشكل
73	يوضح كيف تتم عمليات الذاكرة	1
124	يوضح طريقة تعدد الحواس VAKT	2
150	يوضح مستويات الوظائف التنفيذية للذكور والإناث من وجهة نظر المعلمين	3
157	يوضح مستويات الوظائف التنفيذية للذكور والإناث من وجهة نظر الاولياء	4

مقدمة

مقدمة

مما لا شك فيه أن مرحلة الطفولة تعد من أهم المراحل في حياة الإنسان فهي المرحلة التي تبنى فيها شخصية الإنسان بكل معالمها وسماتها، وبالتالي تكون مرحلة الطفولة هي الأساس الذي تبنى عليه حياة الإنسان بأكملها ومن خلال التنشئة الاجتماعية التي يتلقاها الإنسان، يبدأ في اكتساب نمط معين من أنماط السلوك، فإذا مر الإنسان من هذه المرحلة بشكل جيد أي بسلام، بمعنى أن جميع احتياجاته (الجسمية، النفسية، الاجتماعية) مشبعة بشكل جيد ومتوازن فإنه يتمتع بالصحة الجسمية والنفسية والانفعالية والاجتماعية والعقلية عالية، أما إذا حدث العكس فقد يواجه العديد من مشكلات الطفولة التي تمتد أثارها على سلوك الطفل.

وإحدى أكثر هذه المشكلات شيوعاً وانتشاراً بين الأطفال وخاصة في المرحلة الابتدائية هي (اضطرابات قلة الانتباه، فرط الحركة، الاندفاعية وغيرها) وهذه المشكلات السلوكية تسبب للطفل العديد من المشكلات أولها صعوبات التعلم التي أصبحت اليوم تعد مشكلة خطيرة في حياة المتعلم وتسبب له الكثير من التوتر والقلق وفقدان الدافعية وعدم الاهتمام بإنجاز المهام الدراسية، حيث تستنفذ صعوبات التعلم جزءاً كبيراً من طاقات التلاميذ العقلية والمعرفية والانفعالية، وتسبب لهم اضطرابات توافقية تترك بصماتها على شخصياتهم، فتبدو عليهم مظاهر سوء التوافق الشخصي والاجتماعي، ويعتبر مجال صعوبات التعلم من المجالات المهمة في الوقت

الحاضر، وقد اهتم بهذا الميدان علماء النفس والتربية والصحة النفسية والإرشاد النفسي والطب النفسي وطب الأطفال، هذا إلى جانب اهتمام أولياء أمور الأطفال الذين يعانون من تلك الصعوبات بالبحث عن خدمات تربوية لأبنائهم الذين ينخفض تحصيلهم الدراسي عن أقرانهم، في الوقت الذي لا يعانون فيه من أية إعاقات حسية أو انخفاض في مستوى الذكاء.

حيث توصي الدراسات المختلفة في مجال الخدمات العلاجية للتخفيف من صعوبات التعلم الأكاديمية والمعرفية مثل دراسة عادل عبد الله (2010) بضرورة تفعيل دور المتعلم في برامج تخفيف صعوبات التعلم وأهمية استخدام الاستراتيجيات الخاصة بتنمية مهارات المتعلمين، ويرى كثير من الباحثين مثل ماركوارت (Marquart. 2003) أن تنمية مهارات الوظائف التنفيذية لدى الأطفال يمكن أن يكون له تأثيرات إيجابية في خفض حدة صعوبات التعلم المعرفية لديهم، حيث نمو هذه المهارات يعد أمراً أساسياً 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. (البارقي، 2013، 3)

ويشير فتحي الزيات (1998) أن أي تقصير أو تأخير في تحديد أو تشخيص أو علاج صعوبات التعلم المعرفية، يقود بالضرورة إلى صعوبات تعلم أكاديمية لاحقة، حيث توصل العديد من الباحثين إلى وجود علاقات ارتباطية وسببية ذات

دلالة بين مستوى كفاءة العمليات المعرفية المتعلقة بالانتباه والإدراك والذاكرة والتفكير وحل المشكلات من ناحية ومستوى التحصيل الدراسي.(البارقي، مرجع سابق، 6)

ولذلك تشير ويبي (Wiebe, 2003) أن الحاجة إلى استخدام مهارات الوظائف التنفيذية تظهر بوضوح عندما يسعى الفرد إلى استخدام تلك الوظائف في القيام باستجابات روتينية لمواجهة بعض مثيرات البيئة الخارجية، لأن الوظائف التنفيذية ممكن أن تقوم في هذه الحالة بدور أساسي في كبت هذه الاستجابة الروتينية غير المرغوبة، ومازالت الميكانيزمات العصبية التي تؤدي بها الوظائف التنفيذية هذا الدور محل جدال كبير في مجال علم النفس والعمليات، خاصةً فيما يتعلق بالعمليات العصبية التنفيذية، كما أن الدراسات التي سعت إلى تنمية مهارات هذه الوظائف مازالت محدودة جداً حتى على المستوى العالمي.

ولهذا نظراً لأهمية هذا الموضوع قمنا بتناول هذه الدراسة على شكل دراسة وصفية مقارنة للوظائف التنفيذية لذوي صعوبة القراءة من وجهة نظر المعلمين والأولياء، وذلك للتعرف عن الفروق في الوظائف التنفيذية من وجهة نظر المعلمين والأولياء تعزى لمتغير الجنس، وقد تضمنت دراستنا على خمسة فصول

الفصل الأول: يضم إشكالية الدراسات وتساؤلاتها والضبط الإجرائي للمتغيرات

وأهداف وأهمية الدراسة، وأخيراً الدراسات السابقة والتعقيب عليها.

الفصل الثاني: يتحدث حول الوظائف التنفيذية (الانتباه، الإدراك، الذاكرة التفكير) وتناولنا فيه تعريف كل وظيفة تنفيذية على حدا وذكر أنواعها، وكذلك تطرقنا إلى ذكر أسبابها ومظاهرها وخصائصها واستراتيجيات كل واحد منها بالتفصيل.

الفصل الثالث: فكان حول تعريف صعوبة القراءة وأنواعها وأسبابها وخصائصها، كما ذكرنا مظاهر هذه الصعوبة والأسس النفسية والبيولوجية لها وتشخيصها وفي الأخير طرق علاجها.

أما الفصل الرابع: فتناولنا فيه الجانب الاجرائي المنهجي للدراسة، بداية بالمنهج الدراسة المتبع وتعريف الدراسة الاستطلاعية وذكر أهدافها، كما تطرقنا الى حدود الدراسة وعينة الدراسة، وأيضا الى أدوات الدراسة وأداتها وفي الأخير التقنيات الاحصائية.

الفصل الخامس: تطرقنا فيه إلى عرض وتحليل النتائج، وتفسير ومناقشة نتائج الدراسة.

الجانِب النظري

الفصل الأول: الاشكالية واعتباراتها

- 1- اشكالية الدراسة.
- 2- تساؤلات الدراسة.
- 3- فرضيات الدراسة.
- 4- أهداف الدراسة.
- 5- أهمية الدراسة.
- 6- الضبط الاجرائي لمتغيرات الدراسة.
- 7- حدود الدراسة.
- 8- الدراسات السابقة.

1- اشكالية الدراسة:

يتناول مجال التربية الخاصة فئة الأفراد غير العاديين كالموهوبين المعاقين (عقليا أو سمعيا أو بصريا أو نعويا أو انفعاليا) وذوي صعوبات التعلم والمقصود بها مجموعة الأفراد التي تتحرف قدراتهم العقلية انحرافا (ضعيف أو متوسط أو شديد) واضحا عن الاطفال العاديين، وتعتبر هذه الأخيرة (صعوبات التعلم) من الموضوعات الجديدة في مجال التربية الخاصة التي شهدت نموا متسارعا واهتماما متزايدا من طرف أخصائيي صعوبات التعلم وأصبحت محورا للعديد من الدراسات.

حيث باتت ظاهرة الصعوبات التعليمية من أهم الاعاقات والمشكلات التعليمية الأكثر تعقيدا وغموضا وانتشاراً في بلادنا، نظرا لأنها اعاقة غير واضحة الملامح ومتعددة الأنواع حيث أصبحت منتشرة في الآونة الأخيرة بشكل كبير في المؤسسات التربوية، وأول من يلاحظها هم المعلمين والأولياء من خلال المظاهر السلوكية التي تبدو عليهم (القلق، تشتت الانتباه، صعوبة التفكير، الاندفاعية، الكسل والخمول المعارضة، حركات اليد حركات العين، حركات الرأس، حركات الجسد)، ومن خلال تحصيلهم الدراسي أيضا.

وقد أشارت الكثير من الدراسات الى أهمية الكشف المبكر عن صعوبات التعلم مثل دراسة (بيكر، Becar) و(كيو، Keogh) و(اجلستن، Egelston) حيث دلت هذه الدراسات الى أن نسبة شفاء هؤلاء تتفاوت من صف الى صف آخر، فقد وجدت

بعض الدراسات أنها تصل الى 85 % في الصف الثاني الابتدائي بينما تتضاءل ما بين 8-16 % في الصف الخامس ابتدائي.(كوافحة، 2007، 35).

ففاعلية الكشف المبكر لهذه الفئات تساعد أخصائيين صعوبات التعلم في مواجهتها من خلال معرفة أسبابها واقتراح حلول لمعالجتها ليكون علاجها أسهل خاصة في مراحل الطفولة المبكرة، أي خلال الاطوار الابتدائية التي تعتبر الركيزة الأساسية. ويساعد الطفل أيضا في التغلب ومواجهة هذه الصعوبات من أجل تكوين مفهوم ايجابي لديه حول ذاته لكي لا يشعر بأنه أقل قبولا في محيطه المدرسي أو في محيطه الاجتماعي. وتتمثل هذه الصعوبات في صعوبات القراءة والكتابة والحساب. اذ يتسم أطفال صعوبات التعلم بأنهم ذوي ذكاء متوسط أو فوق المتوسط وأنهم يعانون من اضطراب في واحدة أو أكثر من العمليات السيكلولوجية الأساسية أو الوظائف التنفيذية فهي تتعلق بنمو القدرات العقلية نتيجة لخلل أو قصور وظيفي دماغي، الذي قد يكون ناجم عن عدة عوامل كالتهاب السحايا والحصبة ومشاكل أثناء الولادة أو سيطرة أحد النصفين الكرويين للمخ، وأن هذه الوظائف التنفيذية لا تشمل الأطفال الذين يواجهون مشكلات تعليمية تعود الى الاعاقات سواء البصرية أو السمعية، أو الى الحرمان الثقافي أو البيئي أو الإقتصادي، فهي ليست مهمة فقط للنمو المعرفي بل هي مهمة جدا للطفل لتحقيق توافق نفسي واجتماعي في محيطه المدرسي أو خارجه.

ولا يمكن فصل السيرورات المعرفية (الوظائف التنفيذية) عن الصعوبات الأكاديمية فهي ترتبط بها ارتباطاً وثيقاً، حيث أن المهام التنفيذية لها أهمية في عملية اللغة المكتوبة والمسموعة لتلاميذ المدارس الابتدائية، لأن أي خلل يصيب أحد هذه الوظائف التنفيذية يسبب له صعوبة من صعوبات التعلم الأكاديمية سواء كانت هذه الصعوبة حسابية، كتابية أو قرائية التي هي موضوع مذكرتنا، فتعلم القراءة يتطلب نمو الذاكرة وتركيز الانتباه، حيث أنها تعتبر من أعقد الأنشطة العقلية فهي تتطلب معرفة شكل الكلمة سمعياً وبصرياً، ويمكن الإشارة إلى أنها الكلمة المفتاحية أو الأم لكل المواد الدراسية فهي أهم المهارات التي يكتسبها الطفل في المرحلة الابتدائية ويكتسب فيها أيضاً الكثير من العادات والقيم والمعايير التعليمية أو الاجتماعية، فأى قصور يحدث في هذه المرحلة (الابتدائية) يعتبر مؤشراً لتراكم واستمرار وامتداد تأثيره إلى مراحل التعليم اللاحقة.

ونخص بالذكر هنا العينة التي قمنا باختيارها "أطفال السنة الخامسة ابتدائي" إذ أنهم يعتبرون في مرحلة جد حساسة، حيث أن صعوبة القراءة رافقتهم منذ الطور الأول وأدت بهم إلى فشل في كثير من المواد الأخرى في المنهاج لأنه كي يحقق النجاح في أي مادة أو حتى في المراحل التعليمية الأخرى يجب عليه أن يكون قادراً على القراءة.

2- تساؤلات الدراسة:

1- هل توجد فروق ذات دلالة احصائية في الوظائف التنفيذية لتلاميذ الطور الابتدائي النهائي ذوي صعوبة القراءة من وجهة نظر المعلمين تعزى لمتغير الجنس (الذكور - الاناث).

2- هل توجد فروق ذات دلالة احصائية في الوظائف التنفيذية لتلاميذ الطور الابتدائي النهائي ذوي صعوبة القراءة من وجهة نظر الاولياء تعزى لمتغير الجنس (الذكور - الاناث).

3- فرضيات الدراسة:

1- توجد فروق دالة احصائية في الوظائف التنفيذية لتلاميذ الطور الابتدائي النهائي ذوي صعوبة القراءة من وجهة نظر المعلمين تعزى لمتغير الجنس (الذكور - الاناث).

2- توجد فروق دالة احصائية في الوظائف التنفيذية لتلاميذ الطور الابتدائي النهائي ذوي صعوبة القراءة من وجهة نظر الاولياء تعزى لمتغير الجنس (الذكور - الاناث).

4- أهداف الدراسة:

- تهدف هذه الدراسة الى لقاء الضوء على الوظائف التنفيذية وصعوبات القراءة لدى تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي من خلال وجهة نظر المعلمين والأولياء من أجل:
- * التعرف عن الوظائف التنفيذية لتلاميذ الطور الابتدائي النهائي ذوي صعوبة القراءة من خلال وجهة نظر المعلمين والأولياء.
 - * التعرف عن الفروق في الوظائف التنفيذية لذوي صعوبة القراءة تبعا لمتغير الجنس.
 - * التعرف الى أي فئة ينتمي تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي ذوي صعوبة القراءة (المنخفضة، المتوسطة، المرتفعة).
 - * التعرف عن مدى انتشار الصعوبة وعند من أكثر (الذكور - الاناث) من خلال وجهة نظر المعلمين والأولياء.

5- أهمية الدراسة:

وتتمثل أهمية دراستنا في:

- * التحقق من وجود تلاميذ يعانون من صعوبة القراءة في الطور الابتدائي النهائي.
- * التحقق من مدى انتشار صعوبة القراءة في بعض ابتدائيات الوادي.

* التحقق من مدى اهتمام المعلمين والأولياء بصعوبة القراءة لدى التلاميذ.

* التحقق من أن صعوبة القراءة لها علاقة بالوظائف التنفيذية.

6- الضبط الاجرائي لمتغيرات الدراسة:

6-1- الوظائف التنفيذية:

هي تلك العمليات الذهنية والمعرفية النفسية العقلية التي يستخدمها الفرد في عملية اكتساب التعلم، حيث تختلف من شخص الى آخر، وتقاس في هذه الدراسة بمجموع الدرجات التي يتحصل عليها تلاميذ سنة خامسة ابتدائي ذوي صعوبة القراءة من خلال وجهة نظر المعلمين والأولياء في مقياس الوظائف التنفيذية.

6-2- تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي:

اجرائيا يمثلون أفراد العينة الذين لا تقل أعمارهم عن 11 سنة ولا تزيد عن 13 سنة المتمدرسون في السنة الخامسة ابتدائي للسنة (2016/2017) الذين يعانون من صعوبة في القراءة.

6-3- المعلمين:

اجرائيا يمثلون أفراد العينة التي من خلالها يتم جمع البيانات حول التلاميذ ذوي صعوبة القراءة، عن طريق مقابلتهم.

6-4-الأولياء:

اجرائيا يمثلون أفراد العينة التي من خلالها يتم جمع البيانات حول التلاميذ ذوي صعوبة القراءة، عن طريق التلاميذ.

7- حدود الدراسة:

المجال الزمني: لقد تمت الدراسة في 2017/02/08 الى غاية 2017/04/09.

المجال البشري: تكونت العينة من معلمي السنة الخامسة ابتدائي وأولياء أمور تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي ذوي صعوبة القراءة.

المجال المكاني: تم اجراء الدراسة في 14 مدرسة ابتدائية بمدينة الوادي.

8- الدراسات السابقة:

8-1- دراسات حول الوظائف التنفيذية:

8-1-1- دراسات عن الانتباه:

8-1-1-1- دراسة هنادي بنت محمد إسماعيل عفاشة(2008):

بعنوان فاعلية برنامج إرشادي في خفض اضطراب (فرط النشاط وقصور الانتباه) لدى التلميذات ذوات صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية، وأجريت الدراسة الحالية على عينة قوامها (30) تلميذة من ذوات صعوبات التعلم اللاتي يعانين من

اضطراب فرط النشاط وقصور الانتباه بالصفين الخامس والسادس من المرحلة الابتدائية، وتتراوح أعمارهن ما بين 10 سنوات إلى 12 سنة وتم تقسيمهن إلى مجموعتين إحداهما تجريبية وقوامها (15) تلميذة والأخرى ضابطة وقوامها (15) تلميذة، وتم استخدام المنهج التجريبي. وهدفت الى التحقق من فاعلية برنامج إرشادي مقترح في خفض اضطراب فرط النشاط وقصور الانتباه لدى التلميذات ذوات صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية، والكشف عن تأثير خفض اضطراب فرط النشاط وقصور الانتباه على التحصيل الدراسي للتلميذات، وتوصلت الى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعتين الضابطة والتجريبية على مقياس اضطراب فرط النشاط وقصور الانتباه في القياس القبلي. وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة الضابطة على مقياس اضطراب فرط النشاط وقصور الانتباه (الصورة المدرسية) في القياسين القبلي والبعدي. وأيضاً الى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية في القياس القبلي ومتوسطات درجات نفس المجموعة في القياس البعدي على مقياس اضطراب فرط النشاط وقصور الانتباه (الصورة المدرسية) لصالح القياس البعدي. وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية في القياس القبلي ومتوسطات درجات نفس المجموعة في القياس البعدي على مقياس اضطراب فرط النشاط وقصور الانتباه (الصورة المتريية)

لصالح القياس البعدي. ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية في القياس البعدي ومتوسطات درجات المجموعة الضابطة في القياس البعدي على مقياس اضطراب فرط النشاط وقصور الانتباه (الصورة المدرسية) لصالح المجموعة التجريبية. وإلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية في القياس القبلي وكل من القياس البعدي والمتابعة على مقياس اضطراب فرط النشاط وقصور الانتباه لصالح القياس البعدي والمتابعة. عدم وجود فروق بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية في القياس البعدي درجات نفس المجموعة في القياس التتبعي على مقياس اضطراب فرط النشاط وقصور الانتباه. ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية في مستوى التحصيل الدراسي في الفصل الدراسي الأول ومتوسطات درجات نفس المجموعة في الفصل الدراسي الثاني لصالح درجات الفصل الدراسي الثاني.

8-1-1-2- دراسة شحدة أبو رزق محمد مصطفى (2011)

وتمثل عنوانها السمات الشخصية المميزة لذوي صعوبات التعلم وعلاقتها بالانتباه وبعض المتغيرات، وتكونت عينة الدراسة الفعلية من 127 طالب وطالبة حيث كان عدد الطلاب 99 طالب و 28 طالبة عينة قصديه معرفة من مدرسة نور المعرفة للتربية الخاصة، وتم استخدام المنهج الوصفي التحليلي. وقد هدفت للتعرف

على أثر تعليم وعمل الوالدين على الطالب صاحب الصعوبة التعليمية والى التعرف على اثر العمر الزمني علي طلبة صعوبات التعلم وهل الزمن يؤثر بالسلب أم بالإيجاب في طالب صعوبات التعلم ومتى نستطيع الكشف عن طلبة صعوبات التعلم. وايضا الى للتعرف على أيهم أكثر استجابة للتعلم من ذوي صعوبات التعلم الذكور أم الإناث، وتوصلت الى أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في سمات الشخصية لدى طلبة صعوبات التعلم تعزى لكل من الجنس (ذكر، أنثى)، ترتيب الطالب بين أخوته، تعليم الأب، عمل الأب المستوى الاقتصادي للأسرة ، ولا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في أعراض ضعف الانتباه من وجهة نظر المعلم لدى طلبة صعوبات التعلم تعزى لكل من ترتيب الطالب بين أخوته، تعليم الأب، تعليم الأم، عمل الأم، عمل الأب، المستوى الاقتصادي للأسرة. كما توصلت إلى أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في أعراض ضعف الانتباه من وجهة نظر الملاحظ لدى طلبة صعوبات التعلم تعزى لكل من ترتيب الطالب بين أخوته، تعليم الأب عمل الأب، وتوجد فروق ذات دلالة إحصائية في سمات الشخصية لدى طلبة صعوبات التعلم تعزى لكل من تعليم الأم وعمل الأم، وأيضا الى أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في أعراض ضعف الانتباه من وجهة نظر المعلم لدى طلبة صعوبات التعلم تعزى للجنس. وتوجد فروق ذات دلالة إحصائية في أعراض ضعف الانتباه من وجهة نظر الملاحظ لدى طلبة صعوبات التعلم تعزى لكل من الجنس، عمل

الأم، المستوى الاقتصادي للأسرة، وتوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين السمات الشخصية المميزة وأعراض ضعف الانتباه من وجهة نظر المعلم لدى طلبة صعوبات التعلم، وأخيرا توصلت إلى أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين السمات الشخصية المميزة وأعراض ضعف الانتباه من وجهة نظر الملاحظ لدى طلبة صعوبات التعلم.

8-1-1-3- دراسة محمدي فوزية (2011):

وتمثل عنوانه في فعالية برنامجيين تدريبيين في تعديل سلوك اضطراب النشاط الزائد المصحوب بتشتت الانتباه وتعديل صعوبة الكتابة. تم اختيار عينة تقدر ب 40 تلميذ، منها 20 تلميذ لقياس فعالية البرنامج التدريبي لتعديل سلوك اضطراب النشاط الزائد المصحوب بتشتت الانتباه مقسمة على مجموعتين ضابطة وتجريبية وعينة أخرى تشتمل على 20 تلميذ مقسمة على مجموعتين ضابطة وتجريبية أخضعت لقياس فعالية البرنامج التدريبي لتعديل صعوبة الكتابة، وتم الاعتماد المنهج التجريبي، وهدفت إلى جملة من الأهداف التي يتم التعرض إليها في العناصر الآتية: الإجابة عن إشكالية وتساؤلات الدراسة، وتصميم برنامج تدريبي يساعد في تعديل سلوك النشاط الزائد المصحوب بتشتت الانتباه لدى عينة الدراسة. وبناء برنامج تدريبي يساعد في تعديل صعوبة الكتابة لدى عينة الدراسة وتطبيق البرنامجيين التدريبيين ، وتجريب كل برنامج على عينة الدراسة من أجل الوقوف على فعالية

البرنامجي التدريبيين في تعديل سلوك اضطراب النشاط الزائد المصحوب بتشتت الانتباه، وتعديل صعوبة الكتابة، للتأكد من صحة فرضيات الدراسة والتأكد من صدق وثبات اختبار ذكاء الأطفال لرافن على تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي بورقلة لمحاولة إيجاد حل لمشكلة الدراسة ومساعدة ممن يرجون مساعدة من مربين وباحثين ومعلمين، وأولياء أمور التلاميذ ممن تتواجد لديهم هذه المشكلة والمتمثلة في اضطراب النشاط الزائد المصحوب بتشتت الانتباه، وصعوبة الكتابة. وكانت نتائجها كالتالي: للبرنامجيين التدريبيين فعالية في تعديل اضطراب النشاط الزائد المصحوب بتشتت الانتباه وتعديل صعوبة الكتابة لدى تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي بورقلة ويوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين نتائج العينة الضابطة ونتائج العينة التجريبية في النشاط الزائد المصحوب بتشتت الانتباه لصالح العينة التجريبية. ويوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين نتائج العينة الضابطة ونتائج العينة التجريبية في صعوبة الكتابة لصالح العينة التجريبية.

8-1-2- دراسات عن الإدراك:

8-1-2-1- دراسة بن فليس خديجة (د.س):

وتناولت موضوع أنماط السيادة النصفية للمخ والإدراك والذاكرة البصريين دراسة مقارنة بين التلاميذ ذوي صعوبات تعلم (الكتابة والرياضيات) والعاديين، وشملت العينة تلاميذ السنة الرابعة والخامسة ابتدائي، وقد بلغ حجم العينة 105 تلميذ

(العاديين - ذوي صعوبات تعلم الرياضيات والكتابة) وتم اختيارهم بطريقة قصدية. واستخدمت المنهج الوصفي، وكانت الاهداف كالتالي: الكشف عن أكثر أنماط السيادة النصفية للمخ شيوعا بين أطفال المرحلة الابتدائية، والمقارنة بين أنماط السيادة النصفية للمخ لدى الأطفال العاديين ونظرائهم من الأطفال ذوي صعوبات التعلم (كتابة-رياضيات). والكشف عن الفروق الموجودة بين فئة التلاميذ العاديين وأقرانهم من التلاميذ الذين يعانون صعوبات في تعلم الرياضيات والكتابة في عملية الإدراك البصري. وتوصلت أيضا الى معرفة الفروق الموجودة بين ذوي صعوبات التعلم (رياضيات. كتابة) ونظرائهم من التلاميذ العاديين في الذاكرة البصرية، ومن خلال التعرف على الفروقات والإختلافات الموجودة بين التلاميذ العاديين وذوي صعوبات التعلم يمكن تحديد بعض الأسباب الكامنة وراء حدوث الاضطراب لدى الأطفال الذين يعانون من صعوبات تعلم، وتوصلت الى: وجود فروق دالة في نمط المعالجة المتتابعة بين التلاميذ العاديين ونظرائهم من ذوي صعوبات تعلم الرياضيات والكتابة، ووجود فروق دالة في نمط المعالجة المتزامنة بين التلاميذ العاديين ونظرائهم من ذوي صعوبات تعلم الرياضيات والكتابة، وعدم وجود فروق دالة في نمط المعالجة المركب بين التلاميذ العاديين ونظرائهم من ذوي صعوبات تعلم الرياضيات والكتابة. كما توجد فروق دالة في الإدراك البصري بين التلاميذ العاديين

وذوي صعوبات تعلم الرياضيات والكتابة. ووجود فروق دالة في الذاكرة البصرية بين التلاميذ العاديين وذوي صعوبات تعلم الرياضيات والكتابة.

8-1-2-2- دراسة طاع الله حسينة (2008):

وكان العنوان كالتالي الإدراك البصري للأشكال لدى المعوقين عقليا، وتكونت عينة البحث من 208 فردا منها 101 فردا (57 ذكور و44 إناث) بالنسبة للمعوقين عقليا و107 فردا (54 ذكور و53 إناث) من العاديين، واختيرت العينة من بين ثلاثة مستويات من التخلف العقلي (البسيط، المتوسط، الحاد (الشديد))، وثلاثة مستويات عقلية من العاديين (4 سنوات إلى 8 سنوات)، واستخدمت المنهج الوصفي المقارن، وكانت النتائج كالتالي: الكشف عن الفروق بين الذكور والإناث في اختبار الإدراك البصري للأشكال ودراسة الفروق بين الأطفال المعاقين عقليا والأطفال العاديين في عملية الإدراك للأشكال، والتعرف على الفروق بين عينات البحث من فئة التخلف العقلي (البسيط، المتوسط، الحاد) وفئات العاديين (4-8 سنوات) في اختبار الإدراك البصري للأشكال. وتسليط الضوء على فئة المعوقين عقليا وإبراز صعوبات الإدراك البصري مقارنة بالأطفال العاديين من خلال اختبار الإدراك البصري للأشكال. وكانت النتائج كالتالي: لا توجد فروق بين الذكور والإناث بالنسبة لمستويات التخلف العقلي والعاديين في اختبار الإدراك البصري للأشكال ضمن أبعاده (الزمن والثراء والدقة والدرجة الكلية). كما توجد فروق ذات دلالة

إحصائية بالنسبة للذكور والإناث في الإدراك البصري للأشكال ضمن أبعاده (الزمن والثراء والدقة والدرجة الكلية)

8-1-2-3- دراسة الحارثي صبحي بن سعيد (2014):

وتمثل العنوان في العبء المعرفي وعلاقته بمهارات الإدراك لدى عينة من تلاميذ الصف السادس الابتدائي من ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية، وتكونت هذه العينة من (210 طالبا) تم اختيارهم بطريقة عشوائية بسيطة من سبع مدارس في مدينة الرياض تراوحت أعمارهم (11 إلى 13). وتم الاعتماد على المنهج الوصفي الارتباطي. وتمثلت الاهداف في: معرفة مستوى العبء المعرفي لذوي صعوبات التعلم الأكاديمي لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي، ومستوى مهارات الإدراك لذوي صعوبات التعلم الأكاديمي لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي. وأيضا العلاقة بين العبء المعرفي ومهارات الإدراك لذوي صعوبات التعلم من تلاميذ الصف السادس الابتدائي. وتوصلت الى: وجود علاقة ذات دلالة إحصائية سالبة بين العبء المعرفي والإدراك السمعي لدى الطلاب من ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية في الصف السادس الابتدائي، ووجود علاقة ذات دلالة إحصائية سالبة بين العبء المعرفي والإدراك البصري لدى الطلاب من ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية في الصف السادس الابتدائي، ووجود علاقة ذات دلالة إحصائية سالبة بين العبء المعرفي والإدراك العقلي لدى الطلاب من ذوي صعوبات التعلم

الأكاديمية في الصف السادس الابتدائي. ووجود علاقة ذات دلالة إحصائية سالبة بين العبء المعرفي والإدراك الحس حركي لدى الطلاب من ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية في الصف السادس الابتدائي.

8-1-3- دراسات عن الذاكرة:

8-1-3-1- دراسة البواليز محمد عبد السلام (2006):

كانت الدراسة حول أثر استخدام استراتيجية الحواس المتعددة في تحسين الذاكرة لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم. وقد بلغ عددهم (32) طالبة وطالبا، منهم (15) ذكور و (17) إناث، وتم استخدام المنهج التجريبي، وكانت أهدافها كالتالي: معرفة أثر استخدام إستراتيجية الحواس المتعددة في تحسين الذاكرة لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم، وذلك بقصد فحص فرضيتي الدراسة، وقد تناولت الدراسة في عينتها مجموعة من الطلاب ذوي صعوبات التعلم الذين يدرسون في غرف مصادر التعلم في لواء المزار الجنوبي. وتوصلت إلى: هناك فروق ذات دلالة إحصائية في أداء المجموعة التجريبية تعزى لاستخدام إستراتيجية الحواس المتعددة مع ضبط أثر الاختبار القبلي، وهذه النتائج تعني أنه يمكن استخدام إستراتيجية الحواس المتعددة في تحسين الذاكرة لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم.

8-1-3-2- دراسة ساسان الهام 2007:

وكانت الدراسة حول تأثير الصدمة الجمجمية على الذاكرة وكيفية اعادة تأهيلها وتكون العينة من (06) افراد مصابين بصدمة جمجمية، يعانون من اضطراب في الذاكرة، تم اختيارها من خلال المجتمع الاصلي الذي يتكون من 89 حالة مصابة بالصدمة الجمجمية. وتم استخدام المنهج الاكلينيكي ومنهج دراسة الحالة. وهدفت الى مساعدة الافراد المصابين بالصدمة الجمجمية واضطراب الذاكرة على تحسين ذاكرتهم وتخطي اعاققتهم، والوقوف على واقع التكفل النفسي التكفل النفسي المعرفي في الجزائر الذي يعد منعما، وتمثلت نتائجها في: زيادة قدرة الافراد على الاعتماد على انفسهم والاستقلالية في القيام ببعض الوظائف اليومية الصعبة نوعا ما، وتمكن الافراد من توظيف ذاكراتهم الراسية في تحسين قدراتهم التعليمية للذاكرة طويلة المدى وقدرة الفرد على تقوية عملية الترميز واسترجاع المعلومات .

8-1-3-3- بن هبري عز الدين (2011):

وتمثل عنوان الدراسة في بعض السيرورات المعرفية(الانتباه، الادراك، الذاكرة) لدى التلاميذ الذين يعانون من صعوبات التعلم الاكاديمية(عسر القراءة نموذجا). وحددت عينة البحث في الدراسة الأساسية من(10) حالات تعاني من عسر القراءة وهذا بعد تشخيصهم، أخذت هذه العينة من عينة مكونة من(23) حالة. واعتمدت على المنهج الاكلينيكي، ونصت أهدافها على معرفة طبيعية وخصائص بعض

السيرورات المعرفية الأولية (الانتباه، الإدراك، الذاكرة) لدى التلاميذ الذين يعانون من عسر القراءة، لمعرفة العلاقة بين هذه السيرورات وعسر القراءة، باستعمال الاختبارات الخاصة التي تمكننا من قياس هذه السيرورات. وكانت النتائج كالتالي: لا يعاني عسيري القراءة من خلل في وظيفة الإدراك البصري، ويعاني عسيري القراءة من خلل في وظيفة الذاكرة البصرية، ويعاني عسيري القراءة من خلل في وظيفة الانتباه المستمر.

8-1-3-2- دراسة لحمل مصطفى (2011):

وتمثل عنوانها في الكشف عن أداء الذاكرة الأوتوبيوغرافية عند مرضى الفصام. وضمت العينة 4 حالات ذكور مصابة بالفصام البرانويدي حسب DSM IV ويبلغون من العمر ما بين 37 و40، وتم الاعتماد على منهج دراسة الحالة، وشملت أهدافها على: تشخيص الفصام والنمط الفرعي له والمتمثل في الفصام البرانويدي والربط بين الفصام البرانويدي واضطراب ذاكرة الأحداث الأوتوبيوغرافية للفرد المصاب به. وتقييم المكونات لذاكرة الأحداث الأوتوبيوغرافية عند الحالات المصابة بالفصام البرانويدي. وأيضاً إلى إبراز الروابط بين ذاكرة الأحداث الأوتوبيوغرافية والحالات الذاتية للوعي عند المصاب بالفصام البرانويدي، ودراسة السببية بين اضطراب ذاكرة الأحداث الأوتوبيوغرافية واضطراب الحالات الذاتية للوعي وإمكانية تأثيرها في تنظيم الهوية الشخصية لدى الحالات المصابة بالفصام البرانويدي.

وتوصلت الى أن هناك قصور في ذاكرة الأحداث الأوتوبيوغرافية عند الحالات المصابة بالفصام البرانويدي، بمعنى أن الحالات الفصامية تسترجع أقل الذكريات الخاصة في كل المراحل العمرية: الطفولة، المراهقة، الرشد، والأشهر الأخيرة، وهناك قصور واضطراب في عملية الاستدكار الواعية Remémoration consciente أو حالة الوعي الأوتونويتيكي عند الحالات الفصامية، وهناك اضطراب في تنظيم الهوية الشخصية لدى الحالات الفصامية.

8-1-4- دراسات عن التفكير:

8-1-4-1- دراسة أيهم الفاغوري (2010):

وكانت بعنوان دراسة أساليب التفكير لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم في الرياضيات، وقد تكونت عينة الدراسة من (1244) طالب وطالبة من المدارس التابعة لمحافظة القنيطرة والموزعة على محافظات (القنيطرة، دمشق، ريف دمشق) (665 ذكور، 579 إناث)، فيما بلغت العينة النهائية بعد عمليات الفرز: مجموعة صعوبات التعلم في الرياضيات (144) طالبا (79 ذكور، 25 إناث)، مجموعة العاديين (202) طالب (108 ذكور، 94 إناث)، وتم استخدام المنهج الوصفي التحليلي، و تمثلت أهدافها في تحقيق مجموعة من الأهداف الآتية: تحديد نسبة انتشار صعوبات التعلم في الرياضيات لدى طلبة الصف الثامن في مدارس محافظة القنيطرة، والكشف عن الفروق بين الجنسين في نسبة انتشار صعوبات التعلم في

الرياضيات، وأيضاً الكشف عن أساليب التفكير السائدة لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم في الرياضيات والعاديين في الصف الثامن من مرحلة التعليم الأساسي في مدارس محافظة القنيطرة، الكشف عن الفروق بين ذوي صعوبات التعلم في الرياضيات والعاديين في أساليب التفكير، وتوصلت إلى وجود فروق بين الذكور والإناث في نسبة انتشار صعوبات التعلم في الرياضيات حيث تشكل نسبة الذكور من فئة ذوي صعوبات التعلم في الرياضيات بالنسبة لعينة الكلية (7.63 %)، فيما تشكل نسبة الإناث (5.62)، ووجود فروق بين الطلبة ذوي صعوبات التعلم في الرياضيات والطلبة العاديين في الأسلوبين الملكي والعالمي لصالح ذوي صعوبات التعلم، وكذلك وجود فروق في الأسلوبين الهرمي والمحلي (ذكور - إناث). ولا توجد فروق في الأساليب التفكير بين الطلاب ذوي صعوبات التعلم في الرياضيات وفقاً لمتغير الجنس (ذكور - إناث)، ووجود فروق في الأسلوب المحافظ لصالح الذكور بالنسبة لعينة الطلاب العاديين وفقاً لمتغير الجنس (ذكور - إناث)، وأيضاً وجود فروق بين الطلبة ذوي صعوبات التعلم في الرياضيات والطلبة العاديين (ذكور - إناث) في الأسلوبين الهرمي والمحلي، لصالح الطلاب العاديين، ووجود فروق في الأسلوبين الملكي والعالمي لصالح الطالبات ذوات صعوبات التعلم في الرياضيات، وكذلك وجود فروق في الأسلوب المحلي لصالح الطالبات العاديات.

8-1-4-2- دراسة عبد العزيز حنان(2012):

وتمثل عنوانها في نمط التفكير وعلاقته بتقدير الذات، وتم اختيار عينة عشوائية من المجتمع الأصلي للدراسة (طلبة جامعة بشار)، حيث بلغ عدد العينة 200 طالب، وتم استخدام المنهج الوصفي، وقد هدفت الدراسة إلى التعرف على طبيعة التفكير الايجابي والسلبي لدى الطلبة في علاقته بتقدير الذات وبعض المتغيرات كالجنس التخصص الدراسي، التحصيل الدراسي، وتقديم بعض المقترحات والتوصيات اللازمة لتطوير الإنسان العربي من مهارة التفكير الايجابي لديه. وتوصلت إلى وجود علاقة ارتباطية ذات دالة إحصائية بين نمط التفكير وتقدير الذات لدى طلبة جامعة بشار وعدم وجود فروق ذات دالة إحصائية في نمطي التفكير الايجابي والسلبي لدى طلبة الجامعة تعزى إلى متغير الجنس، وعدم وجود فروق ذات دالة إحصائية في نمطي التفكير الايجابي والسلبي لدى طلبة الجامعة تعزى إلى متغير التخصص الدراسي، وأيضاً إلى عدم وجود فروق ذات دالة إحصائية في نمطي التفكير الايجابي والسلبي لدى طلبة الجامعة تعزى إلى متغير التحصيل الأكاديمي .

8-1-4-2- دراسة العيلة جمعة عبد الحميد هبة (2012):

وكانت الدراسة حول أثر برنامج مقترح قائم على أنماط التعلم لتنمية مهارات التفكير الرياضي لدى طالبات الصف الرابع الأساسي بمحافظة غزة، وتم اختيار

العينة بالطريقة القصدية، واشتملت العينة الكلية على 128 طالبة وزعن على مجموعتين: المجموعة التجريبية: بلغ عدد طالباتها 63 طالبة، والمجموعة الضابطة: بلغ عدد طالباتها 65 طالبة، وتم استخدام المنهج التجريبي، وتمثلت أهدافها في: التعرف إلى نسب أنماط التعلم الثلاثة (حركي، بصري، سمعي) لدى طالبات العينة التجريبية، والتعرف إلى مهارات التفكير الرياضي اللازم لتميتها لدى طالبات الصف الرابع الأساسي، والتعرف إلى طبيعة البرنامج القائم على أنماط التعلم لتنمية مهارات التفكير الرياضي لدى طالبات الصف الرابع الأساسي بمحافظة غزة، وأيضاً إلى التعرف إلى دلالة الفروق بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة على اختبار التفكير الرياضي، والتعرف إلى حجم تأثير البرنامج المقترح القائم على أنماط التعلم في تنمية التفكير الرياضي لدى طالبات الصف الرابع الأساسي. وتوصلت إلى أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة $(\alpha \leq 0.05)$ بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية (اللواتي درسن بالبرنامج المقترح) ومتوسط درجات أقرانهن في المجموعة الضابطة (وللواتي درسن بالطريقة المعتادة) في التطبيق البعدي لاختبار التفكير الرياضي، وقد كان للبرنامج حجم أثر كبير (0,26) على تنمية مهارات التفكير الرياضي الستة الاستقراء، الاستنتاج، النمذجة التعبير بالرموز، التخمين، التفكير المنطقي).

8-2- دراسات حول صعوبة القراءة:

8-2-1- دراسة كادي الحاج (2005):

وكانت بعنوان صعوبة القراءة والكتابة وعلاقتها بمفهوم الذات لدى تلاميذ الطور الثالث من المدرسة الأساسية. ويقدر عدد أفراد العينة المختارة ب 100 تلميذ بمرحلة الطور الثالث من المدرسة الأساسية، منها 66 ذكرا و 34 أنثى، حيث تمثل نسبة 3 % من المجتمع الأصلي لخمس مؤسسات تربوية يقدر عدد تلامذتها الإجمالي ب 2892 تلميذ من كلا الجنسين، وتم استخدام المنهج الوصفي. وتمثلت أهدافها في تحديد حجم الظاهرة المتمثلة في صعوبة القراءة والكتابة وعلاقتها بمفهوم الذات واكتشاف أنواع الصعوبة في القراءة والكتابة التي يعاني منها التلاميذ في هذه المرحلة الدراسية من المدرسة الأساسية لأجل مساعدة الأساتذة للوقوف على هذه الصعوبات بغرض التكفل بها حسب خبراتهم المهنية مع التفكير في أهمية علم النفس اللغوي وعلم النفس المدرسي بالنسبة للأساتذة والتلاميذ في الحياة المدرسية. وقد توصلت الى أنه هناك علاقة موجبة بين صعوبة القراءة والكتابة التي يعاني منها التلاميذ مع مفهومهم للذات، وأنه لا توجد هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين التلاميذ في مفهومهم للذات باختلاف مستوى صعوبة القراءة والكتابة، وأنه لا توجد هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في مفهومهم للذات باختلاف مستوى صعوبة القراءة والكتابة، وأنه توجد هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين

التلاميذ المعيّدين وغير المعيّدين في مفهومهم للذات باختلاف مستوى صعوبة القراءة والكتابة.

8-2-2- دراسة مراكب مفيدة (2010):

وكانت بعنوان الكشف المبكر عن صعوبات التعلم المدرسي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية (نموذج صعوبات القراءة)، وكانت العينة عينة عشوائية بسيطة، تم اختيارها بطريقة القرعة، حيث مثلت 10 من مجتمع البحث، أي 14 تلميذ وتلميذة. تم استخدام المنهج الوصفي، وتمثلت أهدافها في تحديد علاقة كل من الإدراك البصري، الذاكرة العاملة والوعي الفونولوجي بتعلم القراءة لدى تلاميذ السنة أولى ابتدائي، وتحديد الفروق في التعرض لاحقا لصعوبات بين مجموعة تلاميذ السنة أولى ابتدائي الذين يعانون من قصور في السيرورات المعرفية (الإدراك البصري الذاكرة العاملة، الوعي الفونولوجي) والمجموعة التي لا تعاني من هذا القصور المعرفي، وتحديد من بين السيرورات المعرفية موضوع الدراسة، تلك الأكثر تنبؤا والتي تسمح بالكشف المبكر عن صعوبات القراءة المحتملة مستقبلا. وتوصلت الى أنه توجد علاقة ارتباطية بين الإدراك البصري وتعلم القراءة لدى تلاميذ السنة أولى ابتدائي، وأنه لا توجد علاقة ارتباطية بين الذاكرة العاملة وتعلم القراءة لدى تلاميذ السنة أولى ابتدائي، وأنه توجد علاقة ارتباطية بين مهارة الوعي الفونولوجي واكتساب القراءة لدى تلاميذ السنة أولى ابتدائي، وايضا الى أن هناك فروق ذات دلالة

إحصائية في التعرض لصعوبات القراءة لاحقا بين التلاميذ الذين يعانون من قصور في مهارة الوعي الفونولوجي والذين لا يعانون منه، بينما لم تكن هذه الفروق دالة إحصائيا بالنسبة لقصور الإدراك البصري و قصور الذاكرة العاملة.

8-2-3- دراسة بن نعمة وفاء (2012):

كانت بعنوان قلة الانتباه وفرط الحركة وعلاقته بصعوبة القراءة، وتكونت العينة من 70 تلميذ من مستوى الخامسة ابتدائي 41 منهم ذكور و 29 منهم إناث من إبتدائيات ولاية ورقلة، التي تم اختيارها بطريقة قصدية، والمتمثل في كل التلاميذ الذين لديهم قلة الانتباه وفرط الحركة بهذه الابتدائيات. وتم استخدام المنهج الوصفي وتمثلت أهداف الدراسة في الكشف عن علاقة قلة الانتباه وفرط الحركة بصعوبة القراءة، وإلى بناء مقياس صعوبة القراءة، وأيضا الى التعرف على العلاقة الموجودة بين قلة الانتباه وفرط الحركة وصعوبة القراءة، والى معرفة تأثير عامل الجنس على علاقة قلة الانتباه وفرط الحركة وصعوبة القراءة. وتوصلت الى أنه لا توجد فروق دلالة إحصائية في قلة الانتباه وفرط الحركة لدى تلاميذ السنة الخامسة، وأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في قلة الانتباه وفرط الحركة لدى تلاميذ السنة الخامس باختلاف الجنس، وأيضا أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في صعوبة القراءة لدى تلاميذ السنة الخامسة باختلاف الجنس.

8-2-4- دراسة بزرابي نور الهدى (2015):

كانت بعنوان سعة الذاكرة العاملة عند ذوي صعوبات تعلم القراءة، وقد أقيمت الدراسة على عينة تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي من الجنسين، حيث تكون مجتمع الدراسة من عينتين تضم 30 تلميذا وتلميذة تراوحت أعمارهم بين (9-12) سنة موزعتين كالآتي: (العينة الأولى: تمثل التلاميذ الذين يعانون من صعوبات تعلم وعددهم 15 تلميذا وتلميذة)، أما (العينة الثانية : تمثل التلاميذ العاديين بهدف دراسة الفرق بين العينة الأولى والثانية الدراسة وعددهم 15 تلميذا وتلميذة). وقد تم استخدام المنهج الوصفي الإحصائي. ونصت أهدافها على محاولة الكشف عن العلاقة الارتباطية بين سعة الذاكرة العاملة وصعوبات تعلم القراءة، ومحاولة الكشف عما إذا كانت توجد فروق ذات دلالة إحصائية في سعة الذاكرة العاملة بين ذوي صعوبات تعلم القراءة والعاديين، وتوصلت الى وجود علاقة ارتباطية سالبة بين سعة الذاكرة العاملة وصعوبات تعلم القراءة بحيث أنه كلما اتجهنا نحو التلاميذ الذين يعانون من سعة منخفضة للذاكرة العاملة ارتفعت لديهم نسبة العجز القرائي . ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين العاديين وذوي صعوبات تعلم القراءة وفي اتجاه العاديين، أي أن سعة الذاكرة العاملة عند ذوي صعوبات التعلم القراءة اقل من العاديين.

8-2-5- دراسة الغالية بنت زاهر بن حمد العبري (2016):

وكانت الدراسة بعنوان فاعلية برنامج تدريبي في تحسين الذاكرة العاملة لدى طالبات صعوبات تعلم القراءة في محافظة مسقط. واختيار العينة بطريقة قصدية وتم تقسيمها إلى (5) طالبات في المجموعة التجريبية و(5) طالبات في المجموعة الضابطة، وتم استخدام المنهج التجريبي، وتمثلت أهدافها في بناء برنامج تدريبي يستند على النموذج المتعدد المكونات للذاكرة العاملة، وقياس فاعلية البرنامج التدريبي المعد في هذه الدراسة في تحسين الذاكرة العاملة لدى طالبات الصف الخامس من ذوي صعوبات التعلم القراءة في الحلقة الثانية من التعليم الأساسي وتوصلت الى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات المجموعة التجريبية ودرجات المجموعة الضابطة في مستوى الذاكرة العاملة على القياس البعدي لصالح المجموعة التجريبية، وإلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي في مستوى تحسين الذاكرة العاملة لصالح القياس البعدي، وأيضاً الى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات المجموعة

التجريبية في القياسين البعدي والمؤجل في مستوى تحسين الذاكرة العاملة لصالح

القياس المؤجل.

الفصل الثاني: الوظائف التنفيذية

تمهيد

1- وظيفة الانتباه.

2- وظيفة الادراك.

3- وظيفة الذاكرة.

4- وظيفة التفكير.

خلاصة الفصل

1- الانتباه

1-1- تعريف وظيفة الانتباه.

1-2- أنواع وظيفة الانتباه.

1-3- خصائص وظيفة الانتباه.

1-4- محددات وظيفة الانتباه.

1-5- أشكال وظيفة الانتباه ومكوناته.

1-6- العوامل التي تؤثر في وظيفة الانتباه.

1-7- نظريات وظيفة الانتباه.

تمهيد:

تعتبر الوظائف التنفيذية من أهم العمليات العقلية التي تلعب دورا هاما في نمو المعرفة لدى الفرد حيث يستطيع من خلالها تنمية مهاراته المختلفة التي تساعد على اكتساب وتكوين العادات السلوكية الصحيحة.

1-1- تعريف وظيفة الانتباه:

إن مصطلح الانتباه ساري الاستعمال في عدة مجالات (التربية، طب الأمراض العقلية وفي علم النفس).

ويعرفه "لاروس 2003" بأنه عملية توجيه التركيز وتطبيقه، يقظة، مشاهدة مثير بانتباه يعتبر عملية عقلية ونفسية في آن واحد من هذا المنظور الانتباه يضع الفرد في وضعية حيوية أو نشاط عقلي ويتطرق الأخصائي النفسي للانتباه كحالة عقلية ذات تركيبة انتقائية.

يصف "J.P.Mialet" الانتباه أنه توجيه ذهني إنتقائي يميزه تزايد المجهودات الفكرية في بعض الأعمال والنشاطات مع كف النشاطات الأخرى.

(زيتوني، 2012، 58)

يعد الانتباه من المفاهيم المعقدة وصعبة التحديد وقد أدى ذلك إلى تباين التعاريف التي تناولته ومن هذه التعاريف نذكر:

هو استعداد لدى الكائن الحي للتركيز على كيفية حسية معينة مع عدم الالتفات للتنبيهات الحسية الأخرى.

هو تهيؤ ذهني للإدراك الحسي وهو يمثل بدوره استعداد خاص داخل الفرد يوجهه نحو الشيء الذي ينتبه إليه لكي يدركه. (شهين، 2011، 102).

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

كما تعرفه موسوعة علم النفس الانتباه هو ذلك النشاط الانتقائي الذي يميز الحياة العقلية، بحيث يتم حصر الذهن في عنصر واحد من عناصر الخبرة. فيزداد هذا العنصر وضوحا عما عدا هو يضيف مفسرا تكيف حسي ينجم عن حالة قصوى من التنبيه أو حدوث تكيف في الجهاز العصبي لدى الكائن الحي.

(رزوق، 1996، 47)

ويذكر فتحي الزيات أن بوسنير وبويس (posner & Boies 1971) قد عرفا الانتباه على أنه بؤرة شعور الفرد موضوع الانتباه "و منها أيضا أن الانتباه تهيؤ عقلي معرفي انتقائي تجاه موضوع الانتباه وهو تركيز الجهد العقلي في الأحداث

العقلية أو الحاسية أو تركيز الجهد العقلي والأنشطة العقلية المعرفية المرتبطة به على المنبهرات الحسية والأحداث العقلية. (ابراهيم، 2010، 100)

1-2- أنواع وظيفة الانتباه:

يقسم الانتباه من حيث منبهاته إلى ثلاثة أقسام هي:

1-2-1- الانتباه الإرادي: يحدث هذا الانتباه حينما تفرض بعض المنبهات

الخارجية أو الداخلية ذاتها علينا

ويتميز هذا النوع من الانتباه بأنه لا يتطلب مجهودا ذهنيا منك، وبالتالي فهو

يشد انتباهك لمنبهات جديدة ويفرض المنبه نفسه عليك فرضا ويرغمك على اختياره

والتركيز عليه دون غيره من المنبهات.

1-2-2- الانتباه الإرادي الانتقائي: يحدث هذا النوع من الانتباه حينما نتعمد

بإرادتنا توجيه انتباهنا إلى شيء ما، ولهذا فهو يتطلب مجهودا ذهنيا منك ويستلزم

وجود دافع قوي، واستمرار بذل الجهد لمدة طويلة لا يقدر عليه الأطفال.

1-2-3- الانتباه الاعتيادي أو التلقائي: يمثل الانتباه الاعتيادي التركيز المعتاد

والتلقائي لوعي الفرد، ويتميز هذا النوع بأن الفرد لا يبذل في سبيله جهدا بل يمضي

سهلا طبيعيا، ينتبه كل إنسان في هذا النوع من الانتباه إلى الأشياء التي اعتاد من

قبل الاهتمام بها والتي تتفق مع عاداته وميوله واهتمامه.

(بطاطية وبوكاسي ، 2013 ، 34).

1-3- خصائص وظيفة الانتباه:

إن طبيعة الانتباه هي الحركة والتغير وعدم الثبات ونظرا لأن الأشياء التي تجذب انتباهنا تكون في معظمها إما متحركة أو معقدة. لذلك سنعرض بعض خصائص الانتباه التي تمكن الشخص من الانتباه للمنبهات المختلفة فيما يلي:

1-3-1- الانتباه عملية إدراكية مبكرة: يهتم الإحساس بالمشورات الخام، بينما يهتم الإدراك بإعطاء هذه المشورات تفسيرات ومعاني مختلفة، أما الانتباه فإنه يقع منزلة بين الإحساس والإدراك ولذلك يطلق على الانتباه بأنه عملية إدراكية مبكرة.

1-3-2- الإصغاء : هو الخطوة الأولى في عملية تكوين وتنظيم المعلومات بحيث إن استكشاف البيئة المحيطة يتطلب من الفرد الإصغاء لبعض الأحاديث أو الأفعال وتركيز الانتباه. (السيد ومحمد بدر ، 1999 ، 21).

1-3-3- الاختيار والانتقاء: إن الفرد لا يستطيع أن يتجه لجميع المنبهات المتباينة دفعة واحدة ولكنه ينتقي ويختار لأحد أو لبعض المنبهات الحسية من بين المنبهات الأخرى سواء كانت في البيئة الخارجية أو الداخلية.

1-3-4- عملية الإحاطة: وهي العملية ذات الأساس الحسي والتي قد تكون سمعية أو بصرية التي تتمثل إما في تحركات العينين معا عبر المكان أو الصور التي تواجههما وإما في إنصات الأذن لكل ما يصل إليها من أصوات ومحاولة شتاتها، أي أن الإحاطة تعتبر عملية مسح للعناصر التي توجد بهذا المكان والأصوات التي تصدر الآن.

1-3-5- التركيز: يتمثل التركيز في اتجاه الشخص بفاعلية أو ايجابية واهتمام إلى إشارات أو تنبيهات حسية معينة، وإهمال إشارات أخرى ويكون دائما قصديا وقد يكون مركز على منبه واحد من المنبهات التي تقع في مجال إدراك الفرد أو منتشرا بحيث يستطيع الشخص الاحتفاظ بمشاهدة مبعثرة عبر كل شيء يحدث حوله وأن يتبنى الشخص موقف أوسطا. (السيد ومحمد بدر، مرجع سابق، 23).

1-3-6- التموج : ويشير إلى كون المثير مصدر البيئة رغم استمرار وجوده وقد يتلاشى تأثيره إذا ظهر مثير دخيلا ثم يعود المثير الرئيسي للظهور مرة أخرى بإنتهاء وجود المثير الدخيل.

1-3-7- التعقب: ويراد به الانتباه المتصل أي يمر المتقطع لمنبه ما أو التركيز على تسلسل موجه للفكر عبر فترة زمنية والمستوى المعقد فيه القدرة على التفكير في فكرتين أو أكثر أو نمطين من المنبهات أو أكثر في وقت واحد وعلى نحو متتابع دون الخلط بينهما أو فقدان أحدهما.

1-3-8- التذبذب : وهو يشير إلى أن مستوى شدة المثير أي مصدر المثير

يتذبذب، فمثلا نلاحظ تذبذب انتباه الفرد بين الشدة والضعف أثناء متابعة لتعليم

سينمائي تبعا لاختلاف قوة أحداث الفيلم. (محمد علي، مرجع سابق، 24).

1-4- محددات وظيفة الانتباه:

للانتباه محددات حسية عصبية، ومحددات عقلية معرفية، ومحددات انفعالية

دافعية كما حددها فتحي الزيات (1995)، وسوف يتناولها المؤلف بالتوضيح كما

يلي:

1-4-1- المحددات الحسية العصبية: تؤثر فاعلية الحواس والجهاز العصبي

المركزي للفرد على سعة عملية الانتباه وفاعليتها لديه. فالمثيرات التي تستقبلها

الحواس تمر بمصفاة كنوع من التشريح الذهني وهذه المصفاة تتحكم عصيبا أو

معرفيا أو انفعاليا في بعض هذه المثيرات، ولا تسمح إلا بعدد محدود من النبضات

أو الومضات العصبية التي تصل إلى المخ. أما باقي المثيرات فتعالج تباعا أو تظل

للحظات قريبة من هاشم الشعور ثم لا تلبث أن تتلاشى. وقد أشار برونبت إلى أن

للجهاز العصبي قدرة محدودة على الانتباه للمثيرات ونقلها ومعالجتها. ولذا فالفرد

يعطي أولوية للمثيرات التي تمثل أهمية أكبر بالنسبة له.

1-4-2- المحددات العقلية المعرفية: إن مستوى ذكاء الفرد وبناءه المعرفي وفاعلية نظام تجهيز المعلومات لديه يؤثر على نمط انتباهه وسعته وفاعليته فالأشخاص الأكثر ذكاء تكون حساسية استقبالهم للمثيرات أكبر، ويكون انتباههم لها أكثر دقة بسبب ارتفاع مستوى اليقظة العقلية لديهم. وهذا بدوره يخفف على الضغط من الذاكرة قصيرة المدى مما يؤثر على نمط المعالجة ويسر تتابع عملية الانتباه. كما يؤثر البناء المعرفي للفرد ومحتواه كما وكيفا وحسن تنظيمه على زيادة فاعلية الانتباه وسعته ومداه. حيث تكتسب المثيرات موضوع الانتباه معانيه بسرعة ومن ثم يسهل ترميزها وتجهيزها و معالجتها وانتقالها إلى الذاكرة قصيرة المدى، مما يؤدي إلى تتابع.

1-4-3- المحددات الانفعالية الدافعية: تستقطب اهتمامات الفرد ودوافعه وميوله الموضوعات التي تشبع هذه الاهتمامات. حيث إنها تعد بمثابة موجهات لهذا الانتباه كما تعد حاجات الفرد ونسقه القيمي واتجاهاته محددات موجهة لانتقائه للمثيرات التي ينتبه إليها، ويتأثر الانتباه من حيث سعته ومداه بمكبوتات الفرد ومصادر القلق لديه حيث تستنفذ هذه المكبوتات طاقته الجسمية والعصبية والنفسية والانفعالية. وتؤدي إلى ضعف القدرة في التركيز ويصبح جزء هاماً من الذاكرة والتفكير مشغولاً بها، مما يترتب عليه تقليص سعة الانتباه وصعوبة متابعة تدفق المثيرات وترميزها وتجهيزها ومعالجتها. (ابراهيم، المرجع السابق نفسه، 103)

1-5- أشكال وظيفة الانتباه ومكوناته:

سلطت السيكلوجيا المعرفية الضوء على هذه العملية المعرفية العقلية باعتبارها أساساً للنمو المعرفي للفرد ومحقق فعلياً لتوافقه، ولقد أشارت إلى الضروف التي تظهر بها هذه العملية. حيث أشار "بورن وزملاؤه 1979" إلى أن علماء النفس المعرفيين قد بينوا أن الانتباه يوجد في عدة أشكال:

- **الشكل الأول :** الانتباه موزعاً على جملة من المنبهات.
- **الشكل الثاني :** توجيه الانتباه وانتقائه لمنبه واحد ضمن جملة من المنبهات
انتقاء الانتباه
- **الشكل الثالث :** والمتعلق بعملية اليقظة حيث يكون الشخص يقظاً جداً وفي هذه الحالة ينتقل الانتباه بسرعة شديدة بين المنبهات المختلفة لكي ينتقي منها المنبه الذي يهتم به الشخص . (السيد ومحمد بدر، مرجع سابق، 17)

1-6- العوامل التي تؤثر في وظيفة الانتباه:

يتأثر الانتباه بعدد من العوامل التي تحد من قدرة الفرد على التركيز، وبالتالي تنفيذ المهمات التي هو بصدد القيام بها. يمكن إجمال هذه العوامل في مجموعتين: مجموعة العوامل المرتبطة بالفرد، والآخرى تلك التي ترتبط بخصائص الموقف أو المثير.

1-6-1- مجموعة العوامل المرتبطة بالفرد وتشمل مايلي:

1-1-6-1- الاهتمامات والميول والقيم: إن اهتمامات الفرد وميوله تحدد نوع

المثيرات التي تجذب انتباهه لذلك يثير اهتمام الطفل مثيرات معينة في التلفاز أكثر من غيرها فنجده يركض من غرفة نومه إلى قاعة التلفاز ليشاهد ما على الشاشة كذلك إشارات بعض الدراسات الحديثة إلى أن أصحاب القيم العلمية والاقتصادية هم أكثر قدرة على التركيز الانتباه من أصحاب القيم الاجتماعية والسياسية والدينية لطبيعة الاهتمام بالتفاصيل الدقيقة.

1-1-6-2- الحرمان النفسي والجسدي: عندما ما يكون الفرد في حالة توتر أو

تعب جسدي شديدة فإن قدرته على الانتباه والتركيز تصبح منخفضة جدا فإذا كنت في حالة جوع شديدة فإنك تشعر بالعجز عن متابعة القراءة التي كلفك بها مدرس المادة وغالبا ما تشعر بتشتت طاقتك الجسدية والنفسية. (العتوم، 2004، 77)

1-1-6-3- مستوى الدافعية: تشير مبادئ التعلم الجيد إلى أن توفر مستويات

معتدلة من الاستثارة والدافعية الداخلية تضمن مستويات أعلى من التعلم وهذه القاعدة تنطبق أيضا على الانتباه حيث أن الدافعية الداخلية والاعتدال في مستوى الاستثارة يضمنان أفضل مستوى من الانتباه وغياب الاستثارة أو الاستثارة العالية جدا كلاهما يحدثان من القدرة على الانتباه الجيد ويشير "سولسو 1988 Solso" إلى أن زيادة مستوى الإثارة تعمل على زيادة الأداء لحد معين بعدها يبدأ الأداء بالانخفاض

التدريجي فعندما تم اختيار ثلاثة أنواع من المهمات من حيث صعوبتها أشارت نتائج دراسته إلى أن أداء الطلبة بدا بالانخفاض الواضح مع زيادة الاستثارة في المهمات الصعبة مقارنة بالمهمات المعتدلة أو السهلة حيث يعزل ذلك إلى ضعف الانتباه في حالة الاستثارة العالية التي تستهدف الطاقة العقلية للإنسان خلال أداء المهمة الصعبة

1-6-3-4- سمات الشخصية: تشير الدراسات إلى أن هناك علاقة بين سمات الشخصية والقدرة على تركيز الانتباه حيث أشارت نتائج الدراسات إلى أن الشخص المنبسط والمطمئن والذكي وصاحب النمط (ب) في الشخصية هو أكثر قدرة على تركيز الانتباه من المنطوي والأقل ذكاء وصاحب النمط (أ) في الشخصية.

(العتوم، مرجع سابق، 79)

*وتنقسم العوامل المشتتة لوظيفة للانتباه إلى عوامل اجتماعية ونفسية وجسمية وفيزيائية وهي كما يلي:

1-العوامل الاجتماعية: هناك عدد من العوامل الاجتماعية التي تؤدي إلى تشتت انتباه الفرد منها النزاع المستمر بين الوالدين، أو الصعوبات التي يجدها الفرد في علاقاته الاجتماعية بالآخرين، أو الصعوبات المالية والمتابعة العائلية المختلفة للفرد

يلجأ إلى أحلام اليقظة لكي يجد فيها مهرباً من هذا الواقع الأليم، ويلاحظ أن الأثر النفسي لهذه العوامل يختلف باختلاف قدرة الناس على التحمل والصمود.

2-العوامل النفسية: الفصل الثالث صعوبات التعلم هناك بعض العوامل النفسية

التي تؤدي إلى تشتت الانتباه مثل عدم ميل الطالب إلى مادة معينة، وهذا يؤدي إلى عدم اهتمامه بها، وأيضاً انشغال فكر الطالب الشديد في أمور أخرى سواء كانت اجتماعية أو عائلية، وأيضاً إصرافه في التأمل الذاتي، أول أنه يشكو لأمر ما من مشاعر أليمة بالنقص أو القلق.

3-العوامل الجسمية: قد يرجع تشتت الانتباه إلى الإرهاق والتعب الجسدي، أو لعدم

النوم بالقدر الكافي، أو لعدم الانتظام في تناول وجبات الطعام، أو لسوء التغذية، أو لاضطراب إفرازات الغدد الصماء، وهذه العوامل من شأنها أن تنقص من حيوية الفرد، وأن تضعف من قدرته على مقاومة ما يشتت انتباهه.

(بهلول، 2015، 59-60)

4-العوامل المرتبطة بالمتغير (الموضوعية): وتشمل مايلي:

4-1-الخصائص الفيزيائية للمتغير أو الموقف: وهي مرتبطة بالجانب الإدراكي

الحسي وتتمثل في اللون، الشكل، الحجم، الشدة، الموقع بالنسبة للخلفية التي يقع عليها المتغير.

الشدة: فالمثيرات التي تمتاز بشدة عالية ما تجذب الانتباه أكثر من المثيرات الضعيفة. فعلى سبيل المثال، الأصوات العالية تحتل بؤرة الاهتمام أكثر من الأصوات الخافتة، كما إن الضوء الشديد يجذب الانتباه أكثر من الضوء الخافت، والألوان الزاهية تجذب الانتباه أكثر من الداكنة، والروائح الشديدة تنال اهتمام الأفراد أكثر من الروائح الاعتيادية.

الحجم: ويصدق الأمر ذاته على الحجم فمثلا من الصعب جذب انتباه المتعلم إلى موضوع في حجم صغير خصوصا إذا كانت المتعلم جالس في الصفوف الخلفية للحجرة الدراسية. كما يصعب جذب انتباهه إذا ما رسم موضوعا بجانب موضوعات مشوشة وغير بارزة.

الموقع بالنسبة للخلفية التي عليها المثير: عندما يقع المثير على الخلفية المتجانسة يصعب تميزه يكون الانتباه له أقل مما لو وقع على الخلفية غير متجانسة، فمثلا وجود رجل في صورة بين مجموعة من النساء يجذب الانتباه إليه أكثر مما لو كان ضمن صورة تحتوي رجالا. (بن عربة، 2010، 28).

الشكل المنسق: إننا ننتبه إلى الأشكال المغلقة والنماذج المتناظرة وعلى هذا فإن الشكل المنتظم الواضح يتميز على الشكل الآخر الذي لا شكل له ويكون غامضا.

4-2- التباين أو التغير في شدة المثير: إن المثيرات التي تمتاز بشدة معينة

ومتجانسة لا تجذب الانتباه إليها، فملا المثيرات التي تسير حسب وتيرة ثابتة غالبا ما تؤدي إلى الملل وعدم الانتباه إليها، ولكن التغير أو التذبذب في شدتها يعمل على جذب الانتباه إليها، ففي أغلب الحالات لا ننتبه إلى صوت محرك السيارة أثناء القيادة عندما يكون صوته منتظما ولكن سرعان ما يجذب انتباهنا عندما يتغير.

4-3- الجدة والحدثة والغربة في المثيرات: إن المثيرات المألوفة لا تجذب الانتباه

إليها وذلك بسبب أن الفرد أصبح معتادا عليها، في حين إن المثيرات الجديدة أو غير المألوفة سرعان ما تحتل بؤرة اهتمام الفرد.

4-4- الممارسة والتدريب (التكرار): إن عملية التدريب على توزيع الانتباه بين

مثيرين معا من شأنها أن تؤدي إلى تنفيذهما معا، حيث أن أحدهما ربما يتم تنفيذها على نحو أوتوماتيكي وبأقل قدرة من الانتباه. (بن عربية، مرجع سابق، 30).

1-7- نظريات وظيفة الانتباه: تختلف النظرة إلى موضوع الانتباه من حيث كونه

قدرة ذات سعة محددة ومن حيث دوره في مراحل بناء المعلومات ومعالجتها إذ أن هناك مجموعة من النظريات بهذا الشأن تتلخص فيما يلي:

7-1-1- نظرية الانتباه أحادية القناة "نظرية المرشح":

تشمل هذه النظريات نظرية كل من "برودبنت" و"ديتش" و"كيلى" و"تورمان"، تتفق

هذه النظريات حول عدد من المسائل التي تتمثل في:

أ- المعلومات أثناء معالجتها تمر في عدد من المراحل وهي:

- مرحلة التعرف وتشمل عمليتي الإحساس والإدراك.

- مرحلة اختيار الاستجابة.

- مرحلة تنفيذ الاستجابة.

ب- إن للانتباه طاقة أحادية القناة لا يمكن توجيهها إلى أكثر من مثيرين أو

عمليتين بالوقت نفسه، فهي طاقة محددة السعة يتم تركيزها على مثير معين دون

غيره من المثيرات. (الزغلول، 2006، 102)

ج- هناك مرشحا "filter" يعمل كستارة يسمح بمعالجة بعض المعلومات من خلال

تركيز الانتباه وجمع بعضها الآخر من المعالجة لعدم الانتباه إليها.

تختلف هذه النظريات حول مكان وجود مرشح، فيجد "ولفورد Welford" أن

المرشح يوجد في مرحلة الإحساس حيث يتم اختيار المثير دون غيره من المثيرات.

أما النظريات الأخرى كنظرية "برودبنت" و"ديتش" و"كيلى" و"تورمان" و"تيريرمان"

تفترض أن المرشح يوجد في مرحلة لاحقة من معالجة المعلومات وتؤيد فكرة

المعالجة المتوازنة، بحيث تسمح بمعالجة بعض المعلومات ويكف عن معالجة بعضها الآخر. (الزغلول، مرجع سابق، 102)

1-7-2- نظرية التوزيع المرن لسعة الانتباه.

تفترض هذه النظرية ان سعة الانتباه يمكن ان تتغير على نحو مرن كنتيجة لتغيير متطلبات المهمة ففي الوقت الذي يواجه الفرد مثيرين معا. يمكن لسعة الانتباه أن تتزايد إلى احدى دون إهمال الآخر، ويرى بعض أصحاب هذه النظرية (نظرية كانهمان 1973 kahnman). أن معالجة مثيرين مختلفين يمكن ان تستمر على نحو متزامن خلال جميع مراحل المعالجة. ومن هنا فان هذه النظرية تفترض ان كمية الانتباه المخصص لمهمة ما ليست محددة وثابتة وانما يمكن ان تتغير وفقا لتغير متطلبات هذه المهمة.

1-7-3- نظرية الانتباه متعدد المصادر:

تفترض هذه النظرية أن الانتباه ليس مجرد قدرة ذات سعة محددة وإنما هو مجموعة متعددة من القنوات لكل منها سعته الخاصة وكل منها مخصص لمعالجة نوع معين من المعلومات او المثيرات، حيث يرى كثير من اصحاب هذه النظرية ان الانتباه يوجه لمرحل مختلفة في معالجة المعلومات لعدة مثيرات في الوقت نفسه

وذلك دون أي تدخل بينهم بحيث لا تتأثر عملية الانتباه الى المثيرات المختلفة.
(ابراهيم، المرجع السابق نفسه، 117-118)

1-7-4- نظرية اختيار الفعل:

يفترض نيومان (Neumann 1987) ان اختيار النشاط او الفعل هو الالية الاساسية في عملية الانتباه وتوجيهه، فهو يفترض ان الفرد يحدد انتباهه في أي لحظة من اللحظات من اجل تحقيق هدف معين، ويرى ان الفرد في أي لحظة من اللحظات يستقبل العديد من المنبهات الحسية، او يواجه عدة مثيرات معان ولكن المحصلة النهائية للانتباه تتوقف على اختيار الفعل المناسب. وبناء على عملية الاختيار يتم كبح العديد من العمليات الاخرى نظرا لتوجيه الانتباه الى فعل آخر.
(الزغلول والزغلول، 2003، 106)

2- الإدراك

2-1- تعريف الادراك.

2-2- انواع الادراك.

2-3- خصائص الادراك.

2-4- العوامل المساعدة على الادراك.

2-5- العوامل المؤثرة في الادراك.

2-6- نظريات الادراك.

2-1-تعريف الإدراك:

يعرفه ليندزي ونورمان (Lindsay and Norman;1977) على انه تعديل للانطباعات الحسية عن المثيرات الخارجية من اجل تفسيرها وفهمها. (العتوم، المرجع السابق نفسه، 102)

هو العملية النفسية التي تكون عند الفرد المفاهيم العامة عن الأشياء، والمعاني الخاصة لهذا المفاهيم و استيعابها. (عبد الهادي، 2010، 111)

يعرض فورجس Forgus1966 تفسيراً لعملية الإدراك من خلال تفسير المعلومات الحسية مشيراً إلى أنها "ذلك الميكانيزم الذي تتمكن من خلاله القدرات العقلية من تمييز المثيرات الحسية وتكسيبها معنى والربط الذهني الدقيق للمثيرات الراهنة بالذكريات من الخبرات الحسية، وتتضمن عملية الإدراك من جهة نظر فورجس استخلاص المعلومات في السلوك التكييفي للإنسان التي لا بد من الربط بينها وبين النمو المعرفي، وفي ضوء هذه المعرفة يصبح الإدراك هو العملية المحورية في اكتساب المعرفة والمعلومات. (عاشور وآخران، 2015، 70)

هو ما يتكون لدينا من فكرة أو ما يرتسم في ذهننا من صورة نتيجة المؤثرات البيئية السمعية أو البصرية أو هو صورة التي تشكلها أو الفكرة التي نحملها جراء

معلومات تلقيناها ووصلت إلينا عن طريق الأذن وتسمى الإدراك السمعي أو عن طريق العين وتسمى عندها الإدراك البصري. (العشاوي، 2004، 53)

*وعليه يستوجب علينا معرفة الأساس الفسيولوجي إلى الإدراك الحسي فإنه يحدث

كما يلي:

- يستلم عضو الحس صورة المثير الحسي.
- ينقل العصب الحسي الإيعاز الحسي إلى الدماغ.
- يقوم المركز الخاص بتفسير وتأويل نوع الإحساس في الدماغ بتفسير وتأويل صورة المثير الحسي فيحدث الإدراك الحسي ويصدر هذا الاستجابة المطلوبة على شكل إيعاز.
- يقوم العصب الحركي بنقل الإيعاز للعضلات المختلفة في الجسم من أجل ترجمة الإدراك الحسي إلى حركة ميكانيكية للجسم تعد رد الفعل نحو المثير.

(غالب، 2011، 30)

2-2-أنواع الإدراك: هناك ثلاث أنواع رئيسية للإدراك وهي:

2-2-1-الإدراك الحسي: وهو الاستجابة لمنبهات لا من حيث خصائصها

الطبيعية، بل من حيث أنها رموز لها معنى وغرض. أي من حيث هي أشياء تثير

انتباهنا. (أبو النيل، 2009، 53)

2-2-2- الإدراك الحركي: العمليات العقلية المتمثلة في التكامل الحركي، والتمييز

الحركي، والتمييز الحسي، التي يستخدمها الطفل في معالجة المعلومات الصادرة عن البيئة، وتعديل السلوك، والتي تتأسس عليها بدايات نمو الأنماط الحركية التي تمكن الطفل من أداء حركة ما، أو سلسلة من الحركات لتحقيق هدف معين، وتشمل هذه العمليات عددا من القدرات الإدراكية. (حسن، 2004، 334)

2-2-3- الإدراك الحسي حركي: إن كثير من المهمات تستدعي التوافق ما بين

المدخلات الحسية ومخرجات الأنشطة الحركية، ولهذا السبب يصعب التعامل مع أنشطة الإدراك أو الحركة بشكل منفصل.

(صامويل وكالفانت تر: السرطاوي، 2012، 186)

2-3- خصائص الإدراك:

يعتمد الإدراك على المعرفة والخبرات السابقة "Knowledge Based": حيث تشكل المعرفة أو الخبرة السابقة الإطار المرجعي الذي يرجع إليه الفرد في إدراكه وتمييزه للأشياء التي يتفاعل معها، فبدون هذه المعرفة يصعب على الفرد إدراك الأشياء وتمييزها.

الإدراك هو بمثابة عملية استدلال "Inferential Process": حيث في كثير من

الأحيان تكون المعلومات الحسية المتعلقة بالأشياء ناقصة أو غامضة، مما يدفع

نظامنا الإدراكي إلى استخدام المتوفر من المعلومات لعمل الاستدلالات والاستنتاجات. (الزغلول والزغلول، 2003، 116)

الإدراك عملية تصنيفية "Categorical": حيث يلجأ الأفراد عادة إلى تجميع الإحساسات المختلفة في فئة معينة اعتمادا على خصائص مشتركة بينها مما يسهل عملية إدراكها. فالفرد الذي لم ير طائر النورس سابقا من السهل عليه إدراكه على أنه طائر نظرا لوجود خصائص مشتركة بينه وبين الطيور الأخرى. أن مثل هذه الخاصية تساعدنا في إدراك وتمييز الأشياء الجديدة أو غير المألوفة بالنسبة لنا حيث يعمل نظامنا الإدراكي على استخدام المعلومات المتوفرة لدينا ومطابقتها مع الخصائص الأشياء الجديدة، الأمر الذي يسهل عملية تصنيفها وإدراكها.

الإدراك عملية علائقية (ارتباطية) "Relationl": حيث أن مجرد توفر خصائص معينة في الأشياء غير كاف لإدراكها، لأن الأمر يتطلب تحديد طبيعة العلاقات بين هذه الخصائص. ان ارتباط الخصائص معا على نحو متماسك ومتناغم يسهل في عملية إدراك الأشياء. فعلى سبيل المثال، الذيل في الغالب يقع في مؤخرة طائر النورس، والجناحان على الجانبين، والعينان تبدوان بارزتين على جانبي الرأس، ومثل هذه الخصائص ترتبط معا على نحو منتظم ومتناسك مما يسهل عملية تمييز الطائر عن بقية الأشياء الأخرى.

الإدراك عملية تكيفية "Adaptive": حيث يمتاز نظامنا المعرفي بالمرونة والقدرة على توجيه الانتباه والتركيز على المعلومات الأكثر أهمية لمعالجته موقف معين، أو التركيز على جوانب وخصائص معينة من ذلك الموقف. كما تتيح هذه الخاصية إمكانية الاستجابة على نحو سريع لأي مصدر تهديد محتمل.

الإدراك عملية اتوماتيكية "Automatic": حيث تتم على نحو لا شعوري ولكن نتائجها دائما شعورية، ففي الغالب لا يمكن ملاحظة عملية الإدراك أثناء حدوثها ولكن ملاحظة نتائجها على نحو مباشر أو غير مباشر.

(الزغلول والزغلول، مرجع سابق، 116)

*بينما يتميز الإدراك بعدة خصائص لعل من أهمها:

أنه تصوري أو غير موضوعي: بمعنى انه ما يدركه الفرد ليس الحقيقة ذاتها لكنه تصور لها.

أنه اختياري: بمعنى ان الفرد لا يستطيع ان يدرك كل ما يمكن ادراكه في وقت واحد نتيجة قدراته المحدودة.

أنه زمني: بمعنى ان الإدراك يحدث ادة خلال فترة زمنية قصيرة.

أنه تجميعي: بمعنى الانسان يستطيع ان يدرك ان يدرك عدة اشياء في وقت واحد.

(زين الدين، 2010، 136)

2-4-العوامل المساعدة على الإدراك:

2-4-1-العوامل الموضوعية: وهي جملة من العوامل المستقلة عن الذات تجعل

الأشياء مثيرة للانتباه وهذه بعضها كما حددها الجشطاليون.

عامل التقارب: الأشياء المتقاربة تتقدم للمدرك كأنها صيغة واحدة.

عامل التشابه: المثيرات المتشابهة في اللون أو الشكل أو الحجم أو اتجاه الحركة،

تدرك على أنه صيغ أو أشكال مستقلة لأن عامل التشابه يجعلها تستدعي بعضها البعض.

عامل المصير المشترك: X هذان الخطان يسهل إدراكهما كخطين منحنيين ويصعب إدراكهما كخطين منكسرين.

عامل الصيغة الفضلى: هذا الخط نميل إلى إدراكه كدائرة أفضل لأن شكل الدائرة أفضل من هذا المنحنى غير المغلق. (عبد الهادي، مرجع سابق، 120)

2-4-2-العوامل الذاتية: لا يتوقف الإدراك على العوامل الموضوعية ومدها كما زعم الجشطاليون بل تتدخل فيه الذات بدورها، ومن العوامل الذاتية نجد:

الخبرة الماضية: وهي جمع ما لدى الإنسان من تجارب من خبرات في الموضوع المحسوس، فأنت حين تر البخار يتصاعد من الأس القهوة تدرك أنها ساخنة.

الحالة النفسية الراهنة: إن حالات من انفعال أو هدوء أو غيرهما تؤثر في كيفية إدراكه فهناك فرق بين إدراك الشعبان وإدراك الجوعان للريغيف الواحد.

درجة الانتباه: إن الانتباه شرط أساسي للإدراك، فالغافل أو النائم لا يدرك ما حوله كالمنتبه، وكلما كان الإدراك أكثر شدة ويقظة وشمولا كان أقرب إلى الصحة.
(عبد الهادي، المرجع السابق نفسه، 120)

2-5-العوامل المؤثرة في الإدراك:

إن العالم الذي نعيش فيه ما هو إلا مجموعة متناقضات كثيرة جدا وأي فرد لا يمكن أن يدرك هذا العالم بكل متغيراته، وإنما يمكن أن يدرك بعضها ما أتيح له ذلك لعوامل ذاتية وخارجية. وبالرغم من أن المثيرات قد تكون أحيانا واحدة لكن الاستجابات إليها قد تختلف من فرد إلى آخر لتلك العوامل التي ذكرت كما أنها لو أدركت لا تشكل إدراكا واحدا.

2-5-1-العوامل الداخلية

الدافعية Motivation: هي القوة النشطة التي هي حسيطة قوى داخلية وقوى خارجية، وتكون وراء كل ما يفعله الانسان. لذلك يمكن القول بشكل عام إن الأكثر دافعية أفضل إدراكا. فالفرد ذو الدافعية العالية يكون أكثر تاهبا واستعدادا. لذلك نؤكد كثيرا على دور المعلم الفاعل في رفع دافعية المتعلم من خلال الأساليب المتبعة

والطرق التدريسية والوسائل التعليمية والعلمية التدريسية المتعلقة بالسمات الشخصية للمدرس.

الخبرة السابقة: إن للخبرة السابقة اثر في عملية الإدراك، فالخبرات الحياتية التي يكتسبها الفرد تساعد على إدراك المزيد. أي يمكن القول انه كلما ازدادت ذخيرة الفرد من المعارف والمهارات يساعد على إدراك أفضل للمتغيرات السابقة.

2-5-2-العوامل الوراثية: يتأثر النمو الإدراكي إلى حد كبير بالعوامل الوراثية من مادية ومعنوية فالسلامة الجسدية والحسية تساعد على الإدراك كما ينبغي فمثلا هناك علاقة بين عمل الغدد والعمليات المعرفية. فالقصور في الغدة الدرقية يؤثر في هذه العمليات إذ قد يؤدي أحيانا نقص هذا الهرمون إلى الإعاقة العقلية.

كما أن قدرات الفرد العقلية تؤثر في عملية الإدراك وبقية القدرات النمائية. ونعلم جميعا إن هناك فروقا فردية بين البشر. فالأكثر قدرة بشكل عام أكثر استعدادا للإدراك الأفضل. (الظاهر، مرجع سابق، 154)

فإذا وازنا بين الموهوبين والاعتياديين والمعاقين عقليا، وسألنا السؤال الاعتباري الآتي: أيهم أكثر إدراكا للمثيرات البيئية؟ سيكون الجواب بالتأكيد وبشكل عام الموهوبون.

العواطف والميول: مازال الإدراك انتقائياً فهو يتأثر إلى حد بعواطفنا وميولنا فنحن ندرك الأشياء التي تستهويننا بشكل أسرع من تلك التي لا تستهويننا.

وفي حقل التربية فإننا نؤكد على ضرورة استمالة ميول وعواطف المتعلمين من خلال الأساليب التربوية السليمة، لان المتعلم إذا أحب المدرس فانه ينتبه إليه ويعتقد فيه أكثر من الحالة النقيضة الأمر الذي ينعكس كذلك حتى على مدى تجاوب وفهم المادة التدريسية. (الظاهر، المرجع السابق نفسه، 154)

كما أن التربية الحديثة تؤكد على مراعاة ميول المتعلمين عند صياغة البرامج لجعلهم أكثر تجاوبا. ويمكن القول في هذا الصدد انه كلما زاد ميل الفرد إلى شيء كلما أدركه بشكل أفضل.

الحالة المزاجية والانفعالية: إن الحالة المزاجية والانفعالية تؤثر في تفسير الفرد وتأويله للمثيرات الحسية فلا يكون الإدراك واحدا في حالة الاستقرار والهدوء النفسي وحالة الغضب والهيجان. فمثلا في حالة غضب وهيجان الفرد لا يرى في الجانب الآخر إلا الجانب السلبي، بينما تدرك الأمور بجوانبها المتعددة في حالة الاستقرار والهدوء النفسي.

اتجاهات وقيم الفرد: إن الاتجاهات هي التي تنظم العمليات الدافعية والانفعالية والإدراكية والمعرفية وتنعكس في سلوك الفرد (أقواله وأفعاله وتفاعلاته) فهي تحمل الإنسان على الإحساس والإدراك والتفكير.

أما القيم فهي إحدى المحددات الهامة للسلوك الإنساني، فهي تؤثر في الإدراك، فالفرد الذي يتسم بالقيم الدينية أفضل من غيره إدراكا للكلمات الدينية، كذلك الحل بالنسبة الذين تسود عندهم القيم الاقتصادية أكثر إدراكا للمفاهيم الاقتصادية من غيرهم.

الحالة الصحية: تؤثر الحالة الصحية للفرد في إدراك الأشياء، فكثيرا من الأمراض وخاصة النفسية منها قد تكون نتيجة لادراكات خاطئة. فالإنسان القلق أو المكتئب قد لا يدرك المثيرات المحيطة به بشكل سليم. فالأمراض العصبية والذهنية تؤثر في إدراك الفرد ولا يقتصر ذلك على الأمراض النفسية والعقلية فقط وإنما حتى الأمراض الجسدية. (الظاهر، المرجع السابق نفسه، 157)

2-5-3-العوامل الخارجية:

ترتبط هذه العوامل بخصائص المثيرات البيئية من شكل وحجم ولون وحركة وشدة وتشمل الخصائص المادية والنفسية للمثير التي تؤثر في ماهية الإدراك. وقد انبثقت معظم هذه العوامل من قوانين الإدراك الجشطالتية التي تركز على الفهم الكلي

للمثيرات البيئية عند تفحصها وتحليلها لأن الإدراك أكثر من مجرد إحساس بالعناصر الأساسية للمثير. ومن العوامل الخارجية:

الصورة والخلفية (Figure and Ground): يعتبر المثير البصري وحدة منظمة تتكون صور (شكل) وخلفية (حواف)، وبذلك فإن الصورة هي مزيج لتفاعل عناصر الصورة والخلفية معا. والصورة هي الأكثر معنى، والأكثر وضوحا وتنظيما والأصغر حجما، وغالبا ما تتميز حدود الخلفية عن الصورة بسهولة ويسر، ولكن هنالك الكثير من المواقف التي تختلط على الفرد حدود الصورة والخلفية أو الخصائص الصورة فتبدو الصورة على درجة من عدم الوضوح أو التداخل مع الخلفية مما يؤدي بالتالي إلى حدوث إدراك خاطئ أو ناقص. (العتوم، المرجع السابق، 113).

قانون التشابه (Law of Similarity): ينص هذا القانون على أن الفرد يدرك المثيرات التي تبدو متشابهة من حيث اللون أو الشكل أو الحجم أو السرعة أو الشدة على أنها وحدة واحدة.

قانون التقارب (الانتميط) Law of Proximity: ويشير هذا القانون إلى أن المثيرات المتقاربة أو المتتالية مكانيا أو زمانيا تدرك كوحدة واحدة.

قانون الاستمرار Law of Continuation: ويشير هذا القانون على أننا ندرك المثيرات التي تبدو وكأنها استمرار لمثيرات أخرى سبقتها على أنها وحدة واحدة.

فعلى سبيل المثال يصعب على البعض تذكر آية كريمة من السورة قرآنية أو بيت شعر من القصيدة دون قراءة السورة أو القصيدة من أولها.

قانون الإغلاق Law of Closure: ويشير هذا القانون إلى ميل الأفراد إلى إكمال المثيرات الناقصة. فمعظم الناس يستطيع قراءة خط الآخرين مع أن هنالك أحرف ناقصة في كتابتهم، أو يرى المثلث أو دائرة كاملة مع أنهما ناقصان هندسياً. (العتوم، المرجع السابق نفسه، 115).

2-6- نظريات الإدراك:

2-6-1- النظرية البيئية:

يعد كل من جيسن (Gibson، 1979) وتورفي دريد وميس من أكثر المدافعين عن وجهة النظر هذه. حيث ينظر إلى الإدراك على أنه عملية مباشرة لا شعورية تعتمد بالدرجة الأولى على خصائص الأشياء الموجودة في العالم الخارجي والتي تزودنا بها الطاقة المنبعثة عنها.

فالإثارة الحسية التي تحدثها الطاقة المنبعثة عن الأشياء، فيها من الخصائص ما يكفي لتمييزها والتعرف عليها دون الحاجة لتدخل النظام الإدراكي إلى إجراء عمليات داخلية توسطية عليها. (العشاوي، مرجع سابق، 64).

2-6-2- النظرية البنائية:

تؤكد وجهة النظر هذه الطبيعة البنائية للإدراك، حيث تفترض أن الإدراك عملية تقدير تخمينية للأشياء وليست مجرد عملية مباشرة تقوم على التقاط الخصائص التي تزودنا بها الطاقة المنبعثة عن الأشياء. هيرمان هلمهولتز (Helmholtz, 1866.1962) الذي اشتهر في أوائل القرن التاسع عشر من أوائل المدافعين عن وجهة النظر هذه.

كما وبعد كل من مار (Marr,1982) وآتلسون وسانترل (Ullman, 1980) وألمان (Ittelson&Centril 1954) وبست (Best, 1995) من المؤيدين أيضا لوجهة النظر هذه. (الزغلول والزغلول، 2003، 114)

2-6-3- نظرية مدرسة الترابطية:

قدم جيتستون وآخرون (Getsten et la 2000) عرضا لوجهة نظر مدرسة الترابط في نظرتها للإدراك، فيرى أنصار هذه المدرسة أن الإنسان يتعرض لعدد غير محدود من المثيرات التي تتراكم على أعضاء الحس فتربط في ذهنه بعضها ببعض لتكون القدرة على الربط بين الإحساسات المختلفة فيدركها الشخص، وهذه الأسس العقلية للترابط تكتسب بواسطة الخبرة، فإدراك سيارة متحركة يتم وفقا لهذا الرأي عن طريق انتقال السيارة في مجال الإبصار من لحظة إلى لحظة فيرتبط مدرك السيارة مع احساس الانتقال، وبهذا يحدث ادراك الحركة. (ابراهيم، مرجع سابق، 152)

3-الذاكرة.

3-1- فيزيولوجية الذاكرة.

3-2- تعريف الذاكرة.

3-3- العمليات الأساسية للذاكرة.

3-4- العوامل التي تؤثر على عمليات الذاكرة.

3-5- التصنيفات النفسية التربوية للذاكرة.

3-6- قياس الذاكرة.

3-7- معينات الذاكرة.

3-1- فيزيولوجية الذاكرة: يعتبر "Lashley" أول من اهتم بهذا النوع من الدراسات في أواخر 1920 فقد كرس حياته في محاولة عزل بعض مناطق الدماغ عن بعضها لمجموعة من الفئران ثم يلاحظ مدى ومستوى الاضطراب، وفي عام 1960 حيث أثبت أنه حتى إذا تم نزع 15 الى 20 % من المادة الدماغية، فإنه من غير الممكن أن يفقد الدماغ كل ما تعلمه، أما عند عزل 50 % من الدماغ وذلك على حسب المناطق المنزوعة فإنه تحدث اضطرابات في الذاكرة وبالتالي استنتج أن الذاكرة ليس لها موقع محدد بل هي موزعة على كامل أنحاء الجهاز العصبي المركزي.

وفي أواخر الستينيات تبين من عدة تجارب أن (حصان البحر hippocampe) المركب داخل النظام التقني المتموضع في الفص الصدغي يمثل مركز الذاكرة عند الانسان. فبعد نزع هذا الجزء لدى مريض من الفص الصدغي للجهتين، تبين أنه لا يستطيع تخزين معلومات جديدة في الذاكرة طويلة المدى، وبقي يحتفظ بالذكريات التي كانت قبل العملية، ولكن لم تعد بقدرته أن يحتفظ بالآثار الذاكرة التي تمر بالذاكرة العاملة.

ومن هنا نستنتج أن حصان البحر يلعب دورا مهما في مرحلة معالجة المعلومات واسترجاعها، كما يوجد مناطق أخرى من النظام التقني تدخل في عملية التحصيل والاسترجاع وهي العقد الحلمية. التي ترتبط بالقشرة الجبهية والتي تعمل

على التعرف على الرسائل الحسية (توزيع الاثر الذاكري) في مختلف مناطق الدماغ سواء كانت المعلومات بصرية، سمعية أو حركية.

وباستعمال (التصوير الوظيفي للمخ TDFC) وجد أن القشرة قبل الجبهية اليسرى تلعب دور تفضيلي لترميز ذاكرة الأحداث وذاكرة المعاني أما القشرة قبل الجبهية اليمنى تتدخل في استرجاع معلومات الأحداث. (ساسان، 2007، 53)

3-2- تعريف الذاكرة:

يشير مصطلح الذاكرة إلى عملية الاحتفاظ بالمعلومات من خلال ترميزها وتخزينها واسترجاعها.

ويقصد بالذاكرة أيضا العملية التي تتضمن اكتساب المعلومات والاحتفاظ بها وما يعقب ذلك من استدعاء أو استرجاع.

وتعتبر الذاكرة بمثابة القدرة على الاحتفاظ بما مر الفرد به من خبرة ومعلومات ومواقف وأحداث مختلفة ومتعددة وغيرها، ثم القيام باستدعائه جزئيا أو كليا وقت الحاجة إليه سواء تم ذلك بصورة متسلسلة أو بصورة حرة، أي دون وضع أي شروط أو قيود على ذلك.

كما تعتبر الذاكرة بمثابة العملية المعرفية المحورية ومركز تخزين وتناول المعلومات لدى الإنسان، وهذا بدوره يؤثر على كافة أنشطته المعرفية.

(كامل أحمد، 2014، 03)

وتعرف أيضا بأنها الوظيفة العقلية التي تهدف الى استحضار أحياء خبرات ماضية أو معلومات سبق تعلمها أو التعرف إليها، فهي تؤدي دورا مهما في مختلف مجالات السلوك الانساني وهي من أهم العمليات العقلية العليا في حياة الانسان.

(حسن، 2013، 84)

***وقد ضمت التعريفات السابقة العناصر التالية:**

الذاكرة هي القدرة التي نتمكن بواسطتها من تذكر الأشياء أو الاحتفاظ بها في الذهن.

الذاكرة هي استرجاع المعارف من خلال مجهود ذهني.

الذاكرة هي مخزن للمعارف.

الذاكرة هي فهل التذكر. (زغبوش، 2008، 27)

أما "دوماننا" فتعرف الذاكرة على أنها المنبع الرئيسي والمولد لمجموع الوظائف

المعرفية والوجدانية عند الإنسان باعتبارها وظيفة التذكر، للاحتفاظ ولاستعمال جميع

المكتسبات الماضية حيث يعرف التذكر على أنه قدرة الفرد على استدعاء أو إعادة

مادة سبق وان تعلمها واحتفظ بها في ذاكرته، أو قدرته على التعرف إلى حدث أو شيء سبق وأن تعلمه، أو عرفه وميزه عن غيره.(حمري، 2007، 46).

وأيضاً تعرف المقدومي (2007): التذكر بأنه قدرة الطالب على الاحتفاظ بالمادة التعليمية التي تعلمها بعد أسبوعين أو أكثر من التعلم، وقدرته على استرجاع تلك المعلومات من الذاكرة. (هزيم، 2011، 27)

ويرى أنور الشرقاوي (2003): أن عملية التذكر من العمليات العقلية المعقدة حيث تتناول عدة عمليات كالحفظ، والتعرف، والاستدعاء ويتعلق الحفظ بأثر الذاكرة. ويعرفه طلعت منصور وآخرين (1994): بأنه يعتبر من العمليات العقلية التي يتم معها تسجيل وحفظ واسترجاع الخبرات الماضية والذاكرة الجيدة هي التي يتذكر صاحبها المادة اللازمة بسرعة ويحتفظ بها لفترة طويلة ويسترجعها بدقة.

(ابراهيم، 2010، 226 - 227)

لا يمكن تجاهل الذاكرة كسبب رئيسي لصعوبات التعلم، فأي قصور فيها يعيق عملية التعلم ويسبب صعوبة، خاصة في مرحلة الطفولة المبكرة وسنوات المدرسة الاولى. فالطفل الذي يعاني من قصور في الذاكرة البصرية أو الذاكرة السمعية تنتج عنده صعوبة في معرفة وتسمية الكلمات المطبوعة، لذا نجد طفل في الصف الخامس ابتدائي لا يتعدى مستوى تحصيله الصف الثالث ابتدائي.

(كوافحة، 2007، 69)

3-3- العمليات الأساسية للذاكرة:

وتسمى أيضا مكونات ومراحل الذاكرة، وإذا نظرنا إلى الذاكرة كنظام معالجة معلومات، فيجب أن تتضمن ثلاث مراحل معالجة هي (الترميز أو التشفير، التخزين أو الاحتفاظ، الاسترجاع، الاستعادة أو التذكر)، ويمكن أيضا هذه المراحل وعلاقتها ببعضها البعض بالنموذج التالي:

الشكل (1): يوضح كيف تتم عمليات الذاكرة



(النشواتي، 2003، 374)

3-3-1- وتتمثل المراحل في:

3-3-1-1- مرحلة استقبال المعلومات وتصنيفها (الترميز، التشفير): فالإنسان

يستقبل معلومات أو مثيرات كثيرة، وعالية في البداية تصنيفها حسب البيئة الموجودة لديه.

3-3-1-2- مرحلة الاحتفاظ بالمعلومات (التخزين): وهذه تعني أن الانسان يحتفظ

بالمعلومات التي ترد إليه بفترة زمنية محددة، وحسب أهمية هذه المعلومات من أجل استعمالها في الوقت المناسب.

3-3-1-3- مرحلة استرجاع المعلومات (الاسترجاع): وهي القدرة على استخدام هذه

المعلومات عند الحاجة إليها. (كوافحة وعبد العزيز، 2010، 126-127)

3-3-2- وسنقوم بشرح كل عملية بقليل من التفصيل:

جدول (1): يوضح ويشرح العمليات الأساسية للذاكرة

عملية التشفير Encodage	*وهي العملية التي بواسطتها يتم تكوين آثار الذاكرة التي تعمل على بقاء المعلومات في الذاكرة، حيث تحول المعلومات من حالتها الطبيعية التي تكون عليها حينما تعرض على الفرد الى مجموعة صور أو رموز. ويصنف الباحثون التشفير الى: التشفير البصري، السمعي، اللمسي وشفرة المعنى. (الشرقاوي، 2003، 191)
عملية التخزين Stockage	*يعرفها أبورياش (2007): بأنها حفظ المعلومات في الذاكرة طويلة المدى، وتكوين ملف أو مستودع لتلك المعلومات. *ويعرفها محمد ومحمود(2005): بأنها العملية التي يتم فيها حفظ المعلومة التي تم ترميزها بحيث تبقى فترة من الوقت تختلف تبعا لظروف استخدامها، وتتأثر كفاءة هذه العملية بالمجهود الذي يبذله الفرد في ترميز وتنظيم ما يقوم بتخزينه. *ويعرفها الشرقاوي (2003): بأنها احتفاظ الذاكرة بالمعلومات التي تم تشفيرها، وتبقى هذه المعلومات بالذاكرة لوقت حاجة الفرد إليها. (زكري، 2008، 83)

عملية الاسترجاع Recuperation	*تشير إلى إمكانية استعادة (تذكر) الفرد للمعلومات التي سبق له أن خزنها، ويتوقف استرجاع المعلومات على مدى قوة آثار التذكر الموجودة في الذاكرة، وعلى مستوى علاقة هذه الآثار بدلالات الاسترجاع. (بن صافية، 2002، 48)
---------------------------------	---

3-4- العوامل التي تؤثر على عمليات الذاكرة:

3-4-3-1- العوامل التي تؤثر على عملية الترميز والتشفير:

- زمن العرض وتكراره.
- درجة الانتباه وتركيزه.
- التفاصيل البارزة (تباين عرض المعلومات أو المثيرات).

3-4-3-2- العوامل التي تؤثر على عملية الاحتفاظ والتخزين:

- الفترات الفاصلة بين التخزين والاحتفاظ.
- المعلومات السابقة أو المتوقعة.
- الغرض أو الهدف من الاحتفاظ.
- العوامل الشخصية الجسمية كالتهييج.
- العمر الزمني والتغيرات الفسيولوجية والعقلية المرتبطة به أو المصاحبة له.

(عبد الهادي، 2010، 142)

3-4-3-3- العوامل التي تؤثر على عملية الاسترجاع (التذكر):

جدول (2): يوضح ويشرح العوامل التي تؤثر على عملية الاسترجاع

مدى التذكر	وهو قدرة الفرد على استدعاء اكبر عدد ممكن من العناصر أو الوحدات التي تستوعب خلال فترة معينة من الإدراك الفوري، ويختلف مدى الذاكرة وفقا للمستويات العمرية المختلفة.
نوع مادة التذكر	تشير نتائج الدراسات إلى أن الفرد يميل إلى تذكر المادة المترابطة ذات المعاني بسهولة، بينما يلقي صعوبة المادة غير المترابطة أو الفقيرة من المعاني أي، التعلم المنطقي والغني بالمعاني يكون أكثر فاعلية وفائدة في تذكر نواتجه.
المستوى العمري	تتأثر فاعلية التذكر بعمر الفرد على تذكر، وتصل الذاكرة إلى قمته في العشرينات ثم تتدهور ببطء حتى سن الخامسة والأربعين، وفي التدهور الأسرع بعد الخامسة والأربعين إن الخلايا التي تعمل عملا أساسيا في جهاز الذاكرة التي تضمحل بمرور الوقت، فكلما تقدم الإنسان في العمر تدهورت الذاكرة وقلت كفاءتها.
طرق تعلم مادة التذكر	بقدر ما تعتمد العمليات العقلية المكونة لنشاط الذاكرة على طرائق فعالية في التعلم تكون فاعلية الذاكرة، فتنظيم المعلومات وطريقة تقديمها للمتعلم تعمل على زيادة الحفظ والتذكر. (أبو الديار، 2012، 29)
المستوى العقلي	يتأثر التذكر بمستوى ذكاء الفرد، فالقدرة على التعلم والتذكر لدى الأطفال ضعاف العقول تكون ضعيفة ويتضح ذلك في كل العمليات العقلية المكونة لنشاط الذاكرة وعلى العكس من ذلك فإن الأطفال الأذكاء يتصفون عادة بذاكرة قوية.
الجنس	يبيد البنات في الغالب تفوقا على البنين من نفس مستواهن العمري في اختبارات الذاكرة وفي التعلم المدرسي إلا أن هذا القول فيه خلاف وتباين واضح بين مجموع الباحثين في هذا المجال.

الدافعية والانفعالية	تلعب دورا حاسما في التعليم والتذكر ومن شأن مادة التعلم التي تستثير اهتمامات الفرد والطريقة التي تنشط حالته الدافعية بإزاء هذه المادة التي تربطها بخبرته السابقة وبأهدافه، أن تثبت في الذاكرة وتكون أميل إلى استدعاء بسرعة وبدقة في المواقف اللاحقة. (ملحم، 2002، 270)
----------------------	--

3-5-التصنيفات النفسية التربوية للذاكرة:

وكما تسمى أيضا بالصور والأنواع وتقسم الى حيث أنها لها عدت تصنيفات

ونذكر التصنيفات المتداولة بكثرة:

3-5-1- حسب نوع المدى:

3-5-1-1- الذاكرة قصيرة المدى (الذاكرة العاملة، الوقتيّة، اللحظية): وهي نظام

ذاكرة قصيرة المدى نستخدمه للتخزين ومعالجة المعلومات التي نفكر فيها حاليا.

(Gilles O. Cynthia P.2013. 14)

تتمثل الذاكرة قصيرة المدى في كونها ذات قدرة محدودة تسمح بتحليل

المعلومات الحسية علي مستوى الساحات الدماغية المتخصصة واسترجاعها بعد 1

إلى 2 ثا وهي ضرورية لتحقيق مهام متنوعة، ويمكن أن تقيم بفضل وحدة الحفظ

الرقمي أو اللفظي الذي يتعلق بعدد الأرقام، الحروف أو الكلمات التي يمكن

استرجاعها مباشرة بعد تقديمها.(لوزاعي،2007،78)

وتعد الذاكرة العاملة الجزء الثاني من الذاكرة قصيرة المدى حسب الدكتور "عبد المنعم أحمد الدردير (2005)" وتحدث معظم نشاطاتها في الفصوص الجبهية الأمامية على الرغم من أن أجزاء أخرى من المخ تعمل في نفس النشاط. وتتغير السعة الوظيفية للذاكرة العاملة بتغير العمر الزمني فتزداد بزيادة عمر الفرد الزمني وزيادة نموه المعرفي، فالذاكرة العاملة لدى أطفال ما قبل المدرسة تتعامل مع مفردتين في آن واحد، بينما في مرحلة ما قبل المراهقة فإنها تتعامل مع سبع مفردات في آن واحد بمتوسط خمس مفردات، أما في مرحلة المراهقة يحدث توسع معرفي وتزداد سعة الذاكرة العاملة بمدى 5-9 مفردات بمتوسط سبع مفردات، ويظل الرقم (7) ثابتاً لدى معظم الأفراد على مدى الحياة. (آيت يحي، 2009، 103)

3-5-1-2-الذاكرة طويلة المدى: هي مرادفة للمخزون المعرفي لدى الفرد وهي ذات سعة كبيرة جداً وغير محددة ولفترة طويلة من الزمن، وتعكس خبرات الفرد المدمجة التي يتم استرجاعها عبر عمليات الاستدعاء والتعرف.

(بركات، 2010، 09)

ولا تقتصر على تخزين الأحداث الدالة التي تواكب حياتنا كلها، بل تستخدم أيضاً للاحتفاظ، حيث بإمكانها الاستمرار أياماً وشهوراً وسنوات .

(بوتي، تر: الخطابي، 2012، 37)

***ويمكن التمييز بين الذاكرة طويلة المدى والذاكرة قصيرة المدى في النواحي التالية:**

1- كمية المعلومات التي يحتفظ بها في الذاكرة طويلة المدى أكبر من تلك التي يحتفظ بها في الذاكرة قصيرة المدى.

2- مدة الاحتفاظ بالمعلومات في الذاكرة طويلة المدى أكبر من مدة احتفاظها بالذاكرة قصيرة المدى.

3- إن المعلومات المخزنة في الذاكرة طويلة المدى أقل عرضة للتأثر بالمعلومات الجديدة من المعلومات المخزنة في الذاكرة قصيرة المدى.

(بن هبري، 2011، 43-44)

3-5-2- حسب أهداف النشاط:

3-5-2-1- الذاكرة الارادية: وهي تقوم على وجود أهداف محددة توجه العمليات العقلية المتضمنة في الذاكرة، كأن تتذكر في الاجتماع موضوعات معينة ترتبط بأهداف السؤال ومقتضياته. (اسماعيلي وقشوش، 2014، 299)

3-5-2-2- الذاكرة اللاارادية: وهذه الذاكرة لا توجد فيها أهداف محددة توجه العمليات العقلية المتضمنة في الذاكرة، وفي هذا النوع قد يقفز الى الوعي والذاكرة نماذج لأحداث أو ظواهر أو أشخاص بدون قصد.

3-5-3- حسب نوع الانظمة:

3-5-3-1- الذاكرة السمعية: وهي الاعتماد على حاسة السمع في استقبال

المعلومات وتخزينها واسترجاعها، وهي ذات أهمية في تعلم الكلام واستخدام اللغة الشفاهية والقدرة على التعبير والتهجئة وحفظ القوانين والقواعد الرياضية.

ويرى تالند و ووف "1969": أن عمليات الجمع والطرح والضرب والقسمة

وتعلم اسماء الاعداد تعتمد على الذاكرة السمعية.

3-5-3-2- الذاكرة البصرية (الايقونية): وهي التي تختزن المعلومات التي تعتمد

على البصر في فهمها واسترجاعها مثل قراءة الكلمات والأحرف والتهجئة والتعرف

على الأشكال الهندسية والتمييز بينها. واستخدام الأدوات والأجهزة في الأنشطة

الرياضية كالوثب العالي والجمباز. (الشريف، 2011، 100)

* وتتميز الذاكرة السمعية والذاكرة البصرية بمجموعة من الخصائص نذكرها منها:

جدول (3): يوضح خصائص الذاكرة البصرية والسمعية

الذاكرة البصرية	الذاكرة السمعية
المعلومات تخزن في الذاكرة البصرية لفترة لا تزيد عن ثانية (المدى من 0.5 إلى 1 ثانية).	المعلومات تخزن في الذاكرة الحسية السمعية لفترة 2-3 ثانية وهذا أطول مما تسمح به الذاكرة الحسية البصرية.
المعلومات في الذاكرة البصرية عرضة للتشويش من خلال المعلومات الجديدة.	دخول معلومات حسية جديدة إلى الذاكرة السمعية يمحي المعلومات القديمة أو يحل

محلها.	
تمرر الذاكرة السمعية حوالي 4-5 وحدات من المعلومات السمعية إلى الذاكرة القصيرة من أجل معالجتها وهذا أقل مما تمررها الذاكرة البصرية التي تمرر حوالي (9-10) وحدات .	تمرر الذاكرة البصرية حوالي 9 إلى 10 وحدات من المعلومات إلى الذاكرة القصيرة من أجل معالجتها وهذا أكبر من المعدل العام للذاكرة الحسية العامة والتي تراوحت ما بين 4-5 وحدات
لا تحدث أية معالجات معرفية للمعلومات في الذاكرة السمعية كما هو الحال في الذاكرة الحسية البصرية. (العتوم، 2004، 137)	المعلومات في الذاكرة البصرية تترك ولا تعالج (جزء من الثانية). (بن فليس، 2006، 159-160)

3-3-5-3- الذاكرة الحسية: تحتفظ الذاكرة الحسية بالمعلومة بأمانة، لكن في

ظرف وجيز، فمدتها قصيرة جدا (بحيث تتراوح بين بضع مئات الأجزاء من الألف من الثانية وثنائيتين) إلى درجة أنها غالبا ما تعتبر وكأنها جزء من عملية الإدراك.

(بوتى تر: الخطابي، 2012، 30)

3-3-5-4- الذاكرة اللفظية(المعاني): وفيها يتذكر الفرد تلك الألفاظ ذات المعنى

الذي ينعكس على جوهر الأشياء والظاهرة المراد تذكرها، حيث تعتمد الذاكرة على ادراك العلاقات المنطقية بين عناصر المادة المتعلقة.(محمد كامل، 1994، 174)

3-3-5-5- الذاكرة الانفعالية: وهو استرجاع الفرد للماضي مصحوبا بانفعالات

معينة سواء كانت مؤلمة أو مفرحة كأن يشعر الفرد بحالة من الخوف من خلال

مثير معين لارتباط هذا الموقف بخبرة غير سارة توجد في خبرة الفرد.
(قحطان، 2004، 134)

3-5-3-6- الذاكرة الحركية: وهي الذاكرة المسؤولة عن تخزين النماذج الحركية وتسلسلها والاحتفاظ بها وإعادةتها، وقد يساعد التخيل البصري الاطفال على تذكر تسلسل النماذج الحركية ككل مثل اداء التمارين أو الالعاب.
(السيد عبيد، 2015، 79)

3-6- قياس الذاكرة: استنادا الى دراسات "ابنكهائوس" ومن تبعه من المهتمين بقياس الذاكرة، فقد تم تحديد ثلاثة أشكال للذاكرة يمكن التعرف عليها وقياسها هي:

جدول(4): يوضح أشكال الذاكرة التي يتم قياسها

تعريفها	الاشكال
ويتمثل في تذكر الأحداث والخبرات التي تعلمها الفرد سابقا حيث يتم ذلك دون الحاجة الى وجود مثيرات أو مواقف أدت الى حدوث التعلم والتخزين. والاسترجاع هو بحث عن المعلومات في خزانات الذاكرة واستعادتها على شكل استجابة ظاهرية.	الاسترجاع
ويعتبر من أشكال الذاكرة الاسهل من الاسترجاع حيث تعتمد قدرة التعرف على وجود المثير الذي تم تعلمه في الماضي بين عدة مثيرات. وكما يصفه العديد من علماء النفس هو شعور بأن ما يراه الفرد أو يسمعه في الحاضر هو جزء من خبرة سابقة تكونت في الماضي وقياس من خلال المعادلة التالية : $\text{علامة التعرف} = \frac{\text{عدد الاجابات الصحيحة} - \text{عدد الاجابات الخاطئة}}{\text{العدد الكلي للمثيرات (المواقف)}} \times 100$	التعرف
(العتوم، مرجع سابق، 131)	

الاحتفاظ أو كما يسمى إعادة التعلم أو درجة الوفر يشير إلى أن المعلومات التي تعلّمها الفرد في الماضي تصبح قابلة للنسيان بعد فترة من الزمن وخصوصا مع غياب التدريب والتعزيز، ومع ذلك فإنّ هذا الانخفاض في الذاكرة لا يعني أنّ المعلومات قد تمّ نسيانها بالكامل من الذاكرة، حتى وإن عجز الفرد عن تذكرها أو التعرف عليها، ولذلك فإنّ إعادة التعلم بعد فترة من الزمن تستغرق وقتا وجهدا أقل مما استغرقه التعلم في المرة الأولى مما يشير إلى وفر في التعلم والذاكرة، يتوقع أن ينعكس بانخفاض كمية الجهد والوقت اللازم للتعلم اللاحق. علامة الوفر = الزمن اللازم للتعلم الأول - الزمن اللازم للتعلم الثاني $\times 100$ الزمن اللازم للتعلم الأول (لكحل، 2011، 57)	الاحتفاظ
--	-----------------

3-7- معينات الذاكرة: يرى عدد من الباحثين أن لاستراتيجيات تحسين الذاكرة، أثر على الحفظ والتعلم والتذكر فالمحور الرئيسي لهذه الاستراتيجيات يتمثل في تعلم كيفية تنظيم المعلومات أو المادة المتعلمة بشكل يسمح بإحداث تكامل أو ترابط من نوع ما بين مكوناتها، حيث يمكن استرجاعها وتتمثل هذه الاستراتيجيات في:

(الزيات، 2001، 212)

3-7-1- استراتيجية الكلمة المفتاحية: هي اجراء منظم لتحويل المتلقيات والمؤثرات الخارجية التي يصعب تذكرها الى أخرى يمكن تذكرها بشكل أسرع وأسهل وتعرف أيضا بأنها سلسلة من حلقتين لربط الكلمة الجديدة بما يقابلها أي ربط الكلمة المطلوب تعلمها. وقد وصف ليفين "1981" ثلاثة مستويات لاستخدام هذه الاستراتيجية هي (الترميز، الربط والتذكر). (البتال، 2014، 102)

3-7-2- استراتيجية التسميع: يعرفها سبرلنج "1967" بأنها عمليات تدريب

المفحوص على ترديد المعلومات ترديدا لفظيا وبصريا كي يتم ترميزها في الذاكرة قصيرة المدى وانتقالها للذاكرة طويلة المدى، حيث يشير كروول وآخرون "1975" الى أن الدور الذي تلعبه هذه الاستراتيجية في الاحتفاظ بالمعلومات يختلف لدى ذوي صعوبات التعلم عن العاديين. وقد قسم الزيات 1995 التسميع الى نوعين:

النوع الأول: التسميع الصم أي ترديد المادة موضوع التعلم عدة مرات.

النوع الثاني: التسميع القائم على المعنى أي ادراك واستيعاب المعنى.

3-7-3- استراتيجية التنظيم: وفيها يقوم المفحوص على تنظيم المفردات

والمعارف حتى تتربط لفظيا بعلاقة منطقية ذات معنى بنائي وظيفي، ويوضح فلافل "1980" أن هذه الاستراتيجية تأخذ شكل التجميع السيمانتية للمعلومات. فمثلا يلاحظ المتعلم قائمة تحتوي على مجموعة من الأشياء المترابطة معا، فيبدأ بالبحث النشط عن الترابطات أو العقدة السيمانتية بين الوحدات المعرفية. ويرى الزيات أن عملية التنظيم تخضع لعدد من العوامل منها يتعلق بالمفحوص وبنائه المعرفي ويسمى التنظيم الذاتي للمعلومات أي تنظيم المعلومات التي تعرض عليه تنظيما ذاتيا (شعوريا أو لا شعوريا) من خلال تذكر المفحوص لكلمات معينة. ويقصد بتنظيم العرض أن معدل حفظ وتذكر المعلومات التي تقدم بشكل منظم، يفوق معدل حفظ وتذكر نفس المعلومات التي تقدم دون تنظيم. (الزيات، 2007، 43-45)

3-7-4- استراتيجية التصور العقلي (التفاصيل أو الاتقان أو التأمل): تقوم على

أساس ربط كلمتين نريد تذكرها بكلمة ثالثة جديدة او فكرة تربطهما معا ليكون لها القدرة على توجيه تذكر الكلمتين الاصيلتين في المستقبل. فهي استراتيجية تخزين المعلومات على هيئة صور ذهنية تعتبر نظائر مباشرة للأشياء. وتعتمد على الخصائص الحسية الادراكية الواقعية لها. (الفوري، 2007، 77)

3-7-5- استراتيجية الحرف الاول (المختصرات): التي تقوم على أخذ الحروف

الأولى من الأسماء أو المحتويات المراد حفظها والاستدلال رمزاً إليها بكلمة أو أكثر لتكون بمثابة اختصار لتلك الأسماء أو المحتويات.

3-7-6- استراتيجية المواضع المكانية: وهي تقوم على فكرة تذكر مجموعة

مألوفة من الأماكن، وربطها بالمحتوى المراد تذكره، بحيث يعمل المرور الذهني بتلك الأماكن على تذكر المحتوى المرتبط بها. (المقداد وكناعنة، 2014، 147)

3-7-7- استراتيجية ما وراء الذاكرة: تقوم على قيام المعلمين بتعريف التلاميذ أن

اتخاذ اجراءات معينة يمكن أن يكون أكثر فائدة من غيرها في تعلم المادة ودراستها مثل اعطاء تلميحات عن العوامل التي تساعد على الحفظ والتذكر وحدود عمل الذاكرة أو فعاليات تنشيط الذاكرة والأسباب التي تؤدي الى رفع مستوى الأداء والاحتفاظ بالمعلومات وتوظيفها بصورة منتجة وفعالة.

3-7-8- استراتيجية مراقبة الذات: وهي أن يتم تعليم الاطفال أن باستطاعتهم أن

يراقبوا أدائهم على كل المهام المعرفية فمراقبة الذات ترتبط بما أسماه "فلافل وولمان"

بتحول الذاكرة ومعرفة الفرد ووعيه بأي شيء له صلة بالمعلومات التي تم تخزينها

واسترجاعها، فالشخص تكون لديه القدرة على معرفة الأشياء الأسهل في تذكرها من

غيرها فالتدريب على تحول الذاكرة يكون مفيدا في تدريس الأطفال لتحديد خصائص

المهمات التي تتطلب تذكرها سهلا أو صعبا. (عاشور وآخران، 2015، 132)

4- التفكير

4-1- تعريف التفكير.

4-2- أنواع التفكير.

4-3- خصائص التفكير.

4-4- عناصر التفكير.

4-5- أنماط التفكير.

4-6- أهمية التفكير.

4-7- نظريات التفكير.

4-1- تعريف التفكير:

تعريف دي بونو (DE BONO): التفكير هو التقصي المدرسون للخبرة من أجل لا غرض ما، وقد يكون الغرض هو الفهم أو اتخاذ القرار أو التخطيط، أو حل المشكلات، أو التحكم على الأشياء أو القيام بعمل ما.

جون ديوي (DEWEY.J): يختصر تعريفه بأنه "عملية ذهنية يقوم بها الأفراد لإعطاء معنى للتجربة و الخبرة في مختلف مجريات الحياة اليومية.

(الحطاح، 2007، 38)

في حين يشير (الشيخ وأبو زينة، 1984) إلى أن التفكير عملية ذهنية يتفاعل فيها الإدراك الحسي مع الخبرة والذكاء لتحقيق هدف معين بدوافع وفي غياب الموانع، بحيث يتكون الإدراك الحسي من الإحساس بالواقع والانتباه إليه، والخبرة هي ما اكتسبه الإنسان من معلومات عن الواقع ومعايشته له وما اكتسبه من أدوات التفكير وأساليبه وأما الذكاء فهو عبارة عن القدرات الذهنية الأساسية التي يتمتع بها الناس بدرجات متفاوتة ويحتاج التفكير إلى دافع يدفعه ولا بد من إزالة العقبات التي تصده وتجنب الوقوع في أخطائه بنفسه مؤهلة ومهيأة للقيام به.

(الضالعين، 2008، 8)

التفكير وظيفة عقلية وعلمية معرفية تتم في أرفع المستويات العقلية ،وينشأ عن هذا المستوى الرفيع معرفة منسقة منتظمة. والتفكير في عملياته الرمزية تلك يستخدم قوى الاستدلال والذاكرة والتخيل والتصور. (إبراهيم، 2005، 3)

التفكير هو العملية التي عن طريقها يتشكل التمثيل العقلي، والتفكير هو اصطلاح عام يشمل كل أنواع النشاط الرمزي، فيشمل الاستدلال والتخيل وتكوين المعاني الكلية والابتكار. ويستخدم التفكير بديلات للأشياء الحقيقية والمواقف الواقعية، أي انه يستخدم رموزا تقوم مقام الأشياء والظروف أو رمز هو أي شيء: فكرة، معنى صورة، يقوم مقام شيء آخر فتستجيب له بنفس الأسلوب الذي نستجيب به للشيء نفسه. (زين الدين، 2010، 188)

4-2- أنواع التفكير:

4-2-1- التفكير الإبتكاري: يعرف تورانس (1965) التفكير الابتكار بأنه عملية الإحساس بالصعوبات والمشكلات، والثغرات في المعلومات، والعناصر المفقودة، والقيام بالتخمينات أو فرض فيما يتعلق بهذه النقائص، واختبار هذه التخمينات أو الفروض وربما تعديلها وإعادة اختبارها، وأخيرا توصيل النتائج إلى الآخرين.

(وحيش، 2006، 5)

أما سميث Smith وهافل Havel، فقد عرفا العملية الابتكارية كما أشار المنصور بأنها "التعبير عن القدرة على إيجاد علاقات بين أشياء لم يسبق أن قيل أن بينها علاقات، وأن الابتكار هو على تكوين تركيبات، أو تنظيمات جديدة".
(الثبتي، 2003، 29).

4-2-2- التفكير الإبداعي: عرفه موسى وسلامة (2004) على أنه "نشاط عقلي مركب، وهادف توجهه رغبة قوية في البحث عن حلول، أو التوصل إلى نواتج أصلية لم تكن معروفة مسبقاً".

وقد ذكرت القطامي (2001) أن بيركنز (Perkins) عرف التفكير الإبداعي بأنه ذلك النوع من التفكير الذي يؤدي إلى إنتاج يتصف بالجدة و الأصالة إضافة إلى عدد من القدرات البسيطة هي: الطلاقة، المرونة، والحساسية للمشكلات والقدرات التحليلية، والتركيبية، وإعادة التجديد. (الصليبي، 2012، 33)

ويعرف اللميع والعجمي (2003) التفكير الإبداعي أنه عملية نفسية عصبية تدل على نشاط عقلي ينتج عنه ناتج يتميز بالأصالة، والطلاقة، والمرونة، يقاس بالنسبة للأطفال بإنتاج أقرانهم، إنتاج إبداعي أصيل. (برهوم، 2013 ، 35).

4-2-3- التفكير الناقد: هو تركيز الإمكانيات والتحرك باتجاه العمل عن طريق

تنظيم وتحليل الإمكانيات، وتنفيذها وتطويرها وترتيبها وحسب الأولوية والاختيار واتخاذ القرارات.(دونالدج وناساب تر: منير الحوراني، 2002، 27).

فأنه ينصب على تحليل وتقييم وتطوير هذه البدائل، وأثناء التفكير الناقد تستعرض الافكار ويتم اختيار أحد الاحتمالات ودعمها، ويقارن بين البدائل المختلفة وتنتج وتحسن البدائل من أجل التوصل إلى حكم صائب وقرار ذي فعالي، فتوليد العديد من الفكار ليساعد وحده على حل المشكلة وكذلك تحليل وتقييم عدد محدد من الاراء ليتيح لك أفضل الفرص في الوصول لحل مناسب. ولذلك يكون التكامل بين التفكير الإبداعي والناقد هو الأسلوب المثل.(العبادي، 2008، 25)

4-2-4- التفكير الذاتي: وهو تفكير خرافي حول أشياء ليس لها وجود موضوعي

وإنما ينحصر وجودها في أوهام الشخص الذي يفكر في عالمه الذاتي الشخصي وهذا النوع من النشاط العقلي هو مجرد تعبير عن الرغبات أو الحاجات، ولا يعتمد إلا على علاقات بسيطة غير حقيقية، ولذلك فهو أقرب إلى التخيل منه إلى التفكير مثل: أحلام اليقظة والألعاب الإيهامية وعمليات التداعي الحر المطلق للمعاني والأفكار. ويساعد هذا النوع من تفكير الإنسان على إيجاد بيئة نفسية مؤقتة يحقق فيها ما يريده ويسعى به لإسعاد نفسه. وللتفكير الذاتي التلقائي جانبان: أحدهما إيجابي ويشمل العنصر الابتكاري، والثاني سلبي وهو مظهر من مظاهر الأمراض

النفسية، وللتفكير الذاتي التلقائي أهمية خاصة في بعض الميادين التطبيقية للدراسات النفسية في الصحة والتحقيق النفسي الجنائي وغيرها. (السبيعي، 2001، 18)

4-3- خصائص عملية التفكير:

يتميز التفكير كعملية عقلية معرفية بالخصائص الرئيسة التالية :

التفكير كنشاط عقلي غير مباشر : فلكي نتوصل إلي إقرار علاقات بين، فإننا نعتمد ليس فحسب على إحساساتنا وإدراكاتنا المباشرة. وعلى سبيل المثال: لو أنك رأيت في الشوارع وأسطح المنازل في صباح يوم مع بداية فصل الشتاء مبللة بالمياه الغزيرة؟ فماذا تستنتج؟ سوف تقول أن الأمطار قد هطلت أثناء الليل: ويساعدك على إقرار هذه العلاقة ما استقر في ذاكرتك من تصورات عن الأحداث السابقة، فإذا لم تتوفر لديك هذه التصورات، فانك لتستطيع تحديد الأسباب التي تمكن وراء هذه الظاهرة.

يعتمد التفكير على استقر في ذهن الإنسان من معلومات عن القوانين العامة للظواهر: ونحن، في عملية التفكير نستخدم ما توفر لدينا من خبرة عملية سابقة من معلومات عن القوانين والقواعد العامة التي تعكس العلاقات والمبادئ العامة للعالم المحيط بنا. خذ على سبيل المثال: أنك لو تركت إناء به ماء لعدة أيام، ثم وجدت أن الإناء قد أصبح فارغاً، فانك تستنتج أن الماء قد تبخر بتأثير الحرارة.

ينطلق التفكير من الخبرة الحسية الحية، ولكنه لا ينحصر فيها ولا يقصر عليها:

وإذا كانت عملية التفكير تعكس العلاقات والروابط بين الظواهر، فإننا ننزع دائما إلى التفكير في هذه العلاقات والروابط في شكلها التجريدي و المعمم على أساس المعنى العام للظواهر المتشابهة من فئة معينة. وليس فحسب على أساس معنى ظاهرة ملاحظة معينة.

التفكير انعكاس للعلاقات والروابط بين الظواهر والأحداث والأشياء في شكل لفظي رمزي: فالتفكير واللغة يرتبطان دائما في وحدة لا تنقسم فاللغة هي الواقع المباشر للفكرة، وهما يمثلان أساسا مظاهر للحياة الموضوعية.

يرتبط التفكير ارتباطا وثيقا بالنشاط العملي للإنسان: يعتمد التفكير بحكم جوهره على النشاط العملي الاجتماعي الذي يقوم به الإنسان وهو يمثل انعكاسا للعالم الخارجي في تكوين وبناء الفرد ذاته حيث تواجهه مشكلات يحاول حلها.

التفكير دالة الشخصية: فالتفكير الإنساني جزء عضوي وظيفي من بنية الشخصية ككل فنظام الحاجات والدوافع والعواطف والانفعالات لدى الفرد واتجاهاته وقيمة وميوله وخبرته السابقة وإحباطاته وإشباعاته كل هذا ينعكس على تفكير الفرد ويوجهه. وأسلوب الفرد في التفكير كثيرا ما يتحدد بأسلوبه في الحياة بصفة عامة. وتشير الدراسات الإكلينيكية إلى أي حد يتناول التفكير المرضي بدرجة اضطراب

الشخصية. وتتضح أعراض المرض النفسي أو العقلي في تفكير الشخص.
(ملحم، مرجع سابق ،244)

4-4- عناصر التفكير:

يحدد كون (1985) وايتنجر (1994) ثلاث وحدات أو عناصر أساسية في التفكير تتمثل في.

الصور الذهنية: يقوم الفرد عندما يفكر بتمثيل الصور الأشياء في ذهنه ويستخدم هذه الصور بجميع الكيفيات الحسية المختلفة (البصرية والسمعية واللمسية والعضلية) غير أن معظم الناس يستخدمون الصور البصرية بشكل أكبر.

تعتبر الصور الذهنية خطوة تمهيدية للتفكير وتمثل كل ما تبقى في ذهن الفرد من مدركات حركية أو لفظية عند غياب المنبهات الحسية، وتختلف هذه الصور في قوتها ووضوحها ففي بعض الحالات تكون واضحة جدا ودقيقة التفاصيل، وفي حالات أخرى تكون الصور الذهنية ضعيفة وغامضة التفاصيل.

المفاهيم: تمثل المفاهيم اغلب معارف الفرد السابقة والتي من خلالها يمكنه أن يتواصل مع الآخرين والممثلة لحياته اليومية والتي تجمع في الفئات معرفية.

وفي هذا الصدد يشير محمد عثمان نجاتي (1984) أن المفهوم هو تلخيص لمجموعة كبيرة من خبرات الفرد السابقة، فهو يجمع بين فكرة واحدة أو معنى كلي يعبر عن مجموعة من الأشياء تشترك في خصائص عامة معينة.

اللغة: يعتبر اللغة من أهم الرموز التي يستخدمها التفكير باعتبارها الرابطة التي تصل بين الأفراد والجماعات، فوظيفة اللغة "لا تقتصر على مجرد التعبير عن المعاني بل التأثير في نفس المستمع لحثه على القيام بعمل ما حركيا كان أو ذهنيا" ويستخدم الإنسان أثناء عملية التفكير لغة صامته على شكل حوار بينه وبين نفسه بنقد ذاته أو توجيهها أو إصدار الأوامر لها للتحسين من سلوكها.

(نوار، 2007، 60)

4-5- أنماط التفكير:

*ويقسم هاريسون وبرامسون "Harrison & Bramson ، 2002 أساليب التفكير

إلى أنواع الآتية:

- التفكير التركيبي: Syn thesitic Thinking.
- التفكير المثالي: Idcalisic Thinking.
- التفكير التحليلي: Pragmatic Thinking.
- التفكير الواقعي: Realistic Thinking.

*وفيما يلي تعريف كل منها:

4-5-1- التفكير التركيبي: يصوغ علماء النفس مفهوم التركيب كما يأتي إن كل أشكال التناسب والمقارنة وكل الروابط القائمة بين العناصر المختلفة هي تركيب فالتفكير التركيبي هو القدرة على التواصل لبناء أفكار جديدة وأصيلة مختلفة تماماً عما يفعله الآخرون، وهو القدرة على تركيب الأفكار المختلفة، والتطلع إلى بعض وجهات النظر التي قد تتيح حلولاً أفضل إعداداً وتجهيزاً، والربط بين وجهات النظر التي تبدو متعارضة، وإتقان الوضوح والإبتكارية وامتلاك مهارات التوصل لذلك.

4-5-2- التفكير المثالي: فترض الفرد المثالي إمكانية الملائمة بين وجهات النظر المختلفة والبدائل المتعددة ويمكنه التوصل لحل شامل يرضي جميع الأفراد ويسعد الناس ويكون المثالي راسخاً وثابتاً بقدر زيادة بحثه عن المثاليات في المواقف. والإستراتيجية الرئيسة للفرد المثالي هي التفكير المتعلق بالفهم الجيد إذ يرغب في أن يعيش الناس معاً في حب وتجانس وهذا يتم إذا اتفقوا على أهداف عامة.

(المنصور، 2007، 432)

4-5-3- التفكير التحليلي: ويقصد به قدرة الفرد على مواجهة المشكلات بحذر وبطريقة منهجية والاهتمام بالتفاصيل والتخطيط بحرص قبل اتخاذ القرار بالإضافة

الى جمع اكبر قدر ممكن من المعلومات والقدرة على المساهمة في توضيح الاشياء للحصول على استنتاجات عقلانية من خلال الحقائق التي يعرفها.

4-5-4- التفكير الواقعي: ويقصد به قدرة الفرد على الاعتماد على الملاحظة والتجريب من خلال الحقائق التي يدركها، ويتضمن هذا النوع من التفكير الاستمتاع بالمناقشات المباشرة والحقيقية للأمور الحالية وفيه يفضل الفرد النواحي العلمية المرتبطة بالجوانب الواقعية. (الصلاعين، مرجع سابق، 10)

4-6- أهمية التفكير:

يسعى الإنسان دوما طوال حياته إلى البحث عن الحقيقة التي تجعله يستطيع التكيف مع البيئة التي يعيشها، ويستخدم من أجل ذلك العديد من الأساليب المادية والمعنوية، والخارجية المحيطة به، وذلك لكي تعينه في بلوغ أهدافه التي لا تنتهي ولما كانت عملية التفكير واحدة من تلك الأساليب الذي يستعين بها الإنسان في أمور حياته، فقد أضحت من الوسائل الهامة للكشف عن الحقائق، والوصول إلى المعارف المختلفة، إذ أن التفكير كما قال المهندس: هو "الأداة الموصلة إلى المعرفة". ذلك أن الطبيعة أداء عملية التفكير يتسم باستخدام الرموز، والذي بدوره أصبح من أهم الوسائل التي يستعين بها الإنسان في عمليات التوافق والتكيف في حياته اليومية. فالإنسان بتفكيره كما يقول يستطيع أن:

- يتحرر من قيود الزمان والمكان.
- يعالج الأشياء البعيدة والغائبة بطريقة رمزية.
- يعالج المواقف والأحداث التي كانت في الماضي.
- يتنبأ بالوقائع و الأحداث المستقبلية.

*فيما يضيف إلى تلك الأهمية مشيرا في هذا الصدد إلى أن التفكير يساعد الفرد

على:

- حل الكثير من المشاكل عن طريق استخدام معاني الأشياء دون الحاجة إلى تناول تلك الأشياء أو معالجتها واقعا أو عمليا.
- تجنب الكثير من الأخطار عن طريق توقع الخطر، نتيجة لما يقوم به عقل الفرد من استدلالات وتحليل. (بنجر، 2001، 15-16).

4-7- نظريات التفكير:

4-7-1- النظرية السلوكية:

اعتبرت أن الخبرة أو التعلم الذي يتشكل نتيجة العلاقة بين المثير والاستجابة هي بمثابة التفكير. ويرى السلوكيون الجدد أن المثيرات الضمنية والتعزيزية تلعب دورها هام في تشكيل السلوك و حدوث التعلم.

4-7-2- النظرية المعرفية:

فسرت السلوك الإنساني والتفكير بشكل خاص من خلال ربط سلوك الإنسان بما يجري داخل الجسم من العمليات فسيولوجية عديدة في الجهاز العصبي والغدد والحواس وغيرها.

واعتبرت ان الدراسة التفكير تتطلب التعرف على مناطق الإدراك والانتباه والحواس واللغة والذاكرة والتعلم وغيرها والتعرف على طبيعة تركيب هذه المناطق ودورها في ضبط هذه العمليات المعرفية ومعرفة آلية انتقال المعلومات في هذه الأجزاء المختلفة حتى يحدث التفكير.

4-7-3- اتجاه معالجة المعلومات:

يفترض أن التفكير يحدث نتيجة سلسلة من العمليات المعرفية للمعلومات الحسية القادمة من البيئة الخارجية مثل الكشف عن المنبثات والتعرف عليها واختيار الاستجابة المناسبة، وفق نظام معالجة يتسم بالتسلسل والتنظيم، ويحاكي نظم معالجة المعلومات في الحاسوب.

4-7-4- النظرية الجشطاطية:

ترى هذه النظرية أن التفكير يجب أن يتم بصورة كلية، من خلال النظر والكلية، من خلال النظرة الكلية للموقف. وإدراك العلاقات بين عناصر الموقف مما

أدى إلى تحديد ما عرف بالتعلم بالتبصر أو الاستبصار الذي يعتمد على الربط بين عناصر الموقف للوصول إلى الحل.

4-7-5-نظرية فيجو تسكي:

يعتقد فيجو تسكي أن هناك تطور أمن الإشكال الدنيا إلى الإشكال العليا من التفكير خلال عملية النمو و التطور، ففي أي عملية معرفية مثل التذكر أو الانتباه فإن التنظيم الذاتي يعني أن المتعلم يستخدم العملية بهدف تعلم شيء أو التكيف مع شيء بشكل واع. ويؤكد على أن التفكير له أصل اجتماعي حيث ينمو مع التطور النفسي الاجتماعي، لذلك فإن أفضل أشكال التفكير الإنساني تمر من جيل إلى جيل من خلال التفاعلات الداخلية بين الأشخاص الأكثر كفاءة مثل الآباء والمدرسين والأشخاص الأقل كفاءة مثل الأطفال.(عرب، 2009، 10) .

خلاصة الفصل:

لقد حاولنا في هذا الفصل التطرق الى الوظائف التنفيذية من خلال عدت وظائف عقلية فقمنا بتعريفها وذكر خصائصها وأنواعها والعوامل المؤثرة فيها ومعيناتها.

الفصل الثالث: صعوبة القراءة

تمهيد

- 1- تعريف صعوبة القراءة.
 - 2- أنواع صعوبة القراءة.
 - 3- أسباب (عوامل) صعوبة القراءة.
 - 4- خصائص (مؤشرات) صعوبة القراءة.
 - 5- مظاهر صعوبة القراءة.
 - 6- الأسس النفسية والبيولوجية لصعوبة القراءة.
 - 7- تشخيص صعوبة القراءة.
 - 8- علاج صعوبة القراءة.
- خلاصة الفصل.

تمهيد:

تعد القراءة نافذة الفكر الإنساني ووسيلة الى كل انواع المعرفة المختلفة وبامتلاكها يستطيع الفرد أن يجول في المكان والزمان، القراءة من أهم العمليات الانسانية الاكثر تركيبا التي تتضمن بداخلها عناصر ذهنية ادراكية حسية وحركية .

1- تعريف صعوبات القراءة:

1-1- كيف كان ينظر الى صعوبات القراءة؟

كان ينظر إليها من الناحية المبدئية كنتيجة لإصابة عصبية أو قصور وظيفي عصبي بالرغم من الافتقار الى دليل علمي دافع على وجود هذا الاساس العصبي. غير أن البحث الحديث أخذ يقدم أدلة علمية قوية على أن السبب في الديسلكسيا هو شذوذ في بنية الدماغ واختلاف في الوظيفة السوية للدماغ تنشأ عن عوامل وراثية أو صدمات دماغية مكتسبة. واستمرار علماء الأعصاب في بحثهم الدعوب عن أسباب الديسلكسيا، حيث طرحت تعاريف متعددة لها غير أن الباحثين متفقون على أمور أربعة حولها فهي:

- ذات أساس عصبي.
- تشير الى مشكلات تستمر باستمرار حياة الفرد.
- لها أعراض ادراكية ومعرفية ولغوية.
- تؤدي الى مشكلات حياتية كثيرة مع نضج الفرد.(الوقفي، 2009، 375)

***ويمكن حصر صعوبة القراءة في:**

المشكلة الاولى: المترتبة على صعوبة القراءة هي ضعف تقدير هؤلاء التلاميذ لذواتهم، فحين يجد هؤلاء أنفسهم عاجزين عن اتقان مهارات أتقنها زملاؤهم يشعرون بالخجل والعزلة وعدم الكفاءة، مع ما لذلك من تأثير مدمر على شخصياتهم.

المشكلة الثانية: تظهر في مراحل لاحقة حيث يتحول هؤلاء من تعلم القراءة الى القراءة للتعلم، عندها سيكونون عاجزين عن دراسة مواد العلوم والتاريخ والأدب والرياضيات، وغيرها من المواد التي تتطلب دراستها مطالعة موضوعاتها في الكتب المدرسية وخارجها.

المشكلة الثالثة: فنتمثل في حرمان هؤلاء التلميذ من الاستفادة من الثروة المعلوماتية المتاحة لأقرانهم من خلال المواد المطبوعة، وعلى المواقع المختلفة في الشبكة الدولية للمعلومات، وهو ما يعني مزيدا من التأخر عن مواكبة المجتمع المحيط بهم، وما يترتب على ذلك من انعزال والشعور بعدم الأهلية والكفاءة.

(اللبودي، 2005، 99)

1-2- تعريف صعوبة القراءة:

تعرفها جمعية علم النفس الامريكية (APA.2015) بأنها صعوبة في فهم اقتران الحروف مع أصواتها. وهي مرتبطة بالخلل العصبي أو ضعف وتدهور في عمليات اللغة ومجالات التفكير البصري في الدماغ.

وصعوبات القراءة تختلف من فرد إلى آخر، ولكن هناك خصائص مشتركة بينهم، وهي:

- صعوبة الوعي الفونيمي (القدرة على ملاحظة والتفكير والعمل مخ الأصوات الفردية في الكلمة).
- صعوبة المعالجة الصوتية (كشف وتمييز الاختلافات بين الفونيمات وأصوات الكلام).
- صعوبة في فك شفرة الكلمة والطلاقة ومعدل القراءة والتنظيم والإملاء ومعاني
- والفهم القرائي والتعبير الكتابي. (بن حمد العبري، 2016، 17)

وهي أن يزيد أو ينقص الطفل حرف في الكلمة أو ينقصها بطريقة خاطئة، وكذلك القراءة ببطء والفهم الضعيف وصعوبة الربط بين الحرف وصوته والصعوبة في دمج الوحدات الصوتية للكلمة. (حبايب، 2011، 8)

وتعرف بأنها اضطراب لغوي محدد من منشأ بنيوي يتصف بصعوبة في تحليل

الكلمة المفردة، ويعكس في العادة قدرة غير كافية في المعالجة الصوتية .

أما تعريف الباحثينال مجديل واليافعي (2009) لصعوبة تعلم القراءة فهو "عدم قدرة الطفل على قراءة النص أو العبارات المكتوبة، مما يترتب عليه ظهور صعوبات أخرى لدى الطفل كصعوبة الكتابة وصعوبة التهجئة وصعوبة الاستيعاب القرائي وصعوبة إجراء العمليات الحسابية بسبب صعوبة قراءتها، حيث يقترن حل المسائل بالقدرة على قراءة الأعداد". (المجديل واليافعي، 2009، 147)

*وبناء على ما سبق نستخلص أن صعوبة القراءة:

هي صعوبة في القدرة على القراءة في العمر الطبيعي خارج نطاق أي إعاقة عقلية أو حسية، وهي ناتجة عن خلل في استخدام العمليات اللازمة لاكتساب هذه القدرة وتتجلى في فشل التلميذ في اكتساب المهارة العادية في القراءة، وفي تفسير المعلومات المكتوبة التي تقدم له.

1-3- التفريق بين المصطلحات:

صعوبات القراءة: مفهوم تربوي، يستعمله المعلمون والمختصون من علماء النفس وعلماء التربية للإشارة لأولئك التلاميذ الذين يظهرون عجزاً في القدرة على القراءة. ولقد بدأ استعماله عندما أشارت الهيئة الاستشارية والوطنية للأطفال المعاقين في الولايات المتحدة الأمريكية في 1968 ضرورة ترك المصطلح الواسع المسمى

بصعوبات التعلم واستعمال المفهوم الأكثر تحديدا وهو مصطلح الصعوبات الخاصة أو النوعية في التعلم، مثل صعوبات القراءة، والتي تتضمن بدورها على صعوبات نوعية فرعية، لذلك يطلق عليها صعوبات بدلا من صعوبة تعلم القراءة.

الديسلوكسيا: فهو تعريب للفظة (Dyslexia) اللاتينية الأصل، وهو مفهوم طبي يعني (Mauvais mots)، استخدم لأول مرة في برلين (ألمانيا) في 1884 حيث أن كلمة (Dys) تعني صعوبة و (lexia) تعني الكلمات، ومعناها صعوبة في معالجة الكلمات أو كما تعرفها المنظمة العالمية للصحة (OMS) هي صعوبة دائمة في اكتساب اللغة المكتوبة وتدل على العجز الذي يظهره التلميذ في تعلم القراءة والكتابة.

عسر القراءة: ويمثل الترجمة العربية لما تعنيه اصطلاحا كلمة ديسلوكسيا في اللغة الانجليزية.

اضطرابات القراءة: وهو مفهوم طبي، اختلف فيه العلماء مثلما حدث بالنسبة لمصطلح اضطرابات التعلم الذي سبق التطرق اليه في الفصل الأول، فهناك من يطلق اضطرابات القراءة على صعوبات القراءة، لأنهم يعتبرونها مرض أو اعاقه كونها تحدث نتيجة لإصابة عصبية، ويدرجونها تحت مسمى الديسلوكسيا النمائية أو التطورية (dyslexie développementale) لتمييزها عن الديسلوكسيا المكتسبة

التي تحدث غالبا في الرشد عند تعرض الفرد الى حوادث أو أمراض مثل الجلطة الدماغية التي تؤدي الى عطب في الجهاز العصبي.

(مراكب، 2011، 52-53)

2- أنواع (تصنيف) صعوبة القراءة:

جدول (4): يوضح أنواع صعوبة القراءة

النوع الأول العميقة	النوع الثاني السطحي	النوع الثالث المختلطة
يضم الأطفال الذين يعانون من العيوب الصوتية الذي يظهر فيها عيب أولي في التكامل بين أصوات الحروف وهؤلاء يعانون من عجز في قراءة الكلمات وهجائها.	ويضم الأطفال الذين يعانون من عيوب أولية في القدرة على ادراك الكلمات ككليات وهؤلاء يعانون من صعوبة في نطق الكلمات المألوفة وغير المألوفة كما لو كان يواجهونها لأول مرة كما يجدون صعوبة في هجائها عند الكتابة.	ويضم الأطفال الذين يعانون من الصعوبات الصوتية (النوع الأول) الصعوبات في الادراك الكلي للكلمات (النوع الثاني) معا ولذا يجدون صعوبة في ادراك الكلمات ككليات.

(بن نعمة، 2012، 45)

*وقد صنفها بوند وتنكر ووسن الى:

- **حالات التخلف البسيطة:** وتطلق على القراء العاجزين الذين يعوزهم أو ينقصهم النضج العام في القراءة، أي أنهم متأخرون في القراءة قياساً بأقرانهم.
- **حالات خاصة للتخلف:** وهذا النوع يمثل الأفراد الذين اكتسبوا القدرات والمهارات العامة الرئيسية في القراءة، لكنهم لم يتعلموا أن يطوعوها جميعاً لأغراضها في القراءة. فقد يكون فرد يستطيع القراءة بقدر كاف بمستوى اقرانه لكنه لا يستطيع أن يقرأ لإتباع التعليمات أو لتنظيم قطع القراءة الطويلة التي ترتبط فيما بينها.
- **حالات العجز المقيد:** وهم القراء الذين يعانون من عيوب خطيرة في قدرتهم ومهاراتهم الأساسية تحد نموهم الكلي في القراءة، وهم يحتاجون الى إعادة تعليمهم.
- **حالات العجز المعقدة:** وهم الأطفال الذين يواجهون عيوباً في أنماط قراءتهم ويحتاجون الى برنامج علاجي مصمم بعناية لمواجهة التعقيدات الخاصة بمشكلته. (الظاهر، 2004، 192-193)

3-أسباب (عوامل) صعوبة القراءة:

3-1- أسباب (عوامل) نمائية نفسية:

3-1-1- اضطرابات الادراك البصري:

ترتبط القراءة بالوسيط الحسي البصري الذي يسهل التعرف الى الحروف وأشكالها بالصورة التي تمكن التلميذ من قراءة الكلمات والجمل بسهولة ويسر والجهاز البصري يتكون في العادة من جزأين رئيسيين هما:

الجهاز الخلوي الكبير Mangnocellular System الذي يقوم بنقل وإرسال الصور المتعلقة بالحركة والعمق والفروق الصغيرة.

الجهاز الخلوي الصغير الذي يقوم بنقل وإرسال المعلومات الخاصة بالألوان والتفاصيل الدقيقة.

فعند قيام الفرد أثناء القراءة بعدد من حركات التثبيت تكون مفصولة بحركات رمشية من العين، أي أن الجهاز الخلوي الكبير يقوم بعملية كف أو منع الجهاز الخلوي الصغير مع كل حركة رمش تقوم بها العين، وذلك للتأكد من أن الصورة التي تكونت لدى العين قد انتهت فلا يحدث أي تداخل بين الصور التي تتم مشاهدتها. ففي حالة صعوبات القراءة فالجهاز الخلوي الكبير يفشل في عملية الكف المناسبة للجهاز الخلوي الصغير مما يجعل مدة وجود الصورة أطول بسبب عدم حدوث

حركات الرمش، وهذا يؤثر على عمليات القراءة بسبب بقاء الصورة المنطبعة لفترة أطول من المعتاد. الأمر الذي يسبب بقاء الصورة السابقة أثناء عملية التثبيت التابع لعملية الرمش. (بشقة، 2008، 48)

* كما ترتبط صعوبات القراءة ب:

ضعف التمييز البصري عند التلميذ والناجم عنه قصور في التعرف الى الرموز اللغوية المختلفة عند مشاهدتها والتمييز فيما بينها ثم التوليف بينها لتؤلف الكلمات والجمل.

ضعف عملية الاغلاق البصري والناجم عنها قصور في التعرف الى الرمز أو الأشياء من خلال اظهار جزء منها.

ضعف ادراك علاقات الكل بالجزء فبعض التلاميذ يمكنهم ادراك الأشياء ككل واحد ولا يستطيعون ادراك أجزائها، في حين أن البعض يمكنهم ادراك الأجزاء دون القدرة على ادراك الكل.

3-1-2- اضطراب الادراك السمعي:

ترتبط القراءة ايضا بالوسيط الحسي السمعي اذ يسهل التعرف الي الحروف وأصواتها وبالتالي نطقها نطقا سليما ثم القيام بعمليات مزج اصوات الحروف معا لتكون كلمة ذات دلالة، اضافة الى امتلاك التلميذ لمهارة تحليل الكلمات الى

اصواتها (الحروف) ويتجلى القصور في الادراك السمعي في عدم القدرة على التمييز بين الاصوات اللغوية الاساسية، عدم القدرة على تمييز التشابه والاختلاف بين الكلمات، ضعف عملية الاغلاق السمعي والمؤدية الي قصور في التعرف الي المقاطع والكلمات من خلال سماع جزء منها .

(البطانية وآخرون، 2005، 139-141)

3-1-3- اضطرابات الانتباه التلقائي :

تؤثر كفاءة وفاعلية عمليات الانتباه على كافة عمليات النشاط العقلي المصاحبة للقراءة من ادراك سمعي وإدراك بصري وفهم قرائي وبالتالي فإضطراب عمليات الانتباه يؤثر تأثيرا سلبيا على النشاط الوظيفي المعرفي لهذه العمليات .

3-1-4- اضطرابات الذاكرة :

اوضحت الدراسات ان التلاميذ الذين يعانون من صعوبات القراءة يجدون صعوبة في الاسترجاع التتابعي للمثيرات المرئية، كما انهم 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 الى صعوبات القراءة هما اضطرابات الذاكرة البصرية واضطرابات الذاكرة السمعية .

3-1-5- الاضطرابات اللغوية :

الحصيلة اللغوية للتلميذ تؤثر بشكل مباشر على تعلمه وتفسيره للمادة المطبوعة او المقروءة وفهمه لها، فقد يفهم البعض اللغة المنطوقة او المسموعة لكنهم لا يستطيعون استخدام اللغة في الكلام والتعبير وتنظيم الافكار وهذا يعكس بالضرورة انفصالا ملموسا بين الفكر واللغة بالإضافة الى سوء استخدام الكلمات والمفاهيم. (ملحم، 2002، 289-299)

3-2- أسباب (عوامل) اجتماعية والبيئية:

3-2-1- طرق التدريس: فمصدر صعوبة التعلم قد لا يكون فقط من الأسباب النفسية، فقد يكون فشل المعلم في ادراكها وتعديل أسلوبه في التدريس بما يمكن الطفل من التعامل معها بصورة إيجابية فيعوض العجز في جانب بالاعتماد على جانب آخر، فالطفل الذي لا يملك قدرة التمييز السمعي وربط الأصوات يمكن له تعويض ذلك بالاعتماد على الادراك البصري والذاكرة البصرية أي أن عدم كفاءة طرق التدريس واستخدام الوسائل التعليمية والأنشطة التعليمية وطرق التدريب وإعطاء الواجبات والمتابعة والتقويم والعلاج داخل الفصل لها دورها في صعوبة القراءة لدى التلاميذ.

3-2-2- البيئة المنزلية: حيث يلعب المستوى الاجتماعي الاقتصادي الثقافي

للأسرة الذي قد يأخذ شكلا حادا في الحرمان الثقافي، بالإضافة الى ما يسودها من اضطراب في المناخ النفسي السائد فيها وعدم متابعتها لأداء أبنائها في الفصل الدراسي كلها عوامل تساعد على صعوبة القراءة.

وقد بين "سمر روجي الفيصل" (1996) أن مشكلات القراءة لدى الطفل العربي ترجع الى دور الأسرة و وسائل الإعلام والمدرسة وكتاب أدب الأطفال، الذين لم يلموا الإمام الكافي بعلم نفس الطفل.(حافظ، 2006، 95)

وقد يكون من أسباب صعوبة القراءة سيطرة أحد شقي الدماغ على الآخر، فهناك من يرى أن الفص الصدغي في نصف الدماغ الأيسر والذي يتعامل بشكل اساسي مع السمع اذ تتصل القنوات العصبية في كل اذن بكل من الشق الأيمن والأيسر في الدماغ، أن هذا الفص وجد بشكل أكبر عند الاطفال الذين يعانون من صعوبات قرائية قياسا بأقرانهم الآخرين.

وفي هذا السياق فقد ذكر "اورتون" وهو عالم متخصص في الأعصاب علامة هيمنة جانب من المخ على الآخر، وعلاقتها بالعجز القرائي اذ يقول أن سيطرة أحد نصفي المخ على الآخر، كما يحدث عند تفضيل احدى اليدين على الاخرى لا يواجهه الطفل أي صعوبة في القراءة، أما اذا لم يتمكن هذا الطفل عند بداية تعلمه للقراءة في تنمية وتغليب احدى الجهتين على الاخرى فإنه يواجه عدة مشكلات ناشئة

عن الصراع بين نصفي المخ، وينتج عن هذا الصراع عدم وجود نظام واحد لنتبع حروف الكلمة، فهي احيانا في اتجاه اليمين وأحيانا اخرى في اتجاه اليسار

(الظاهر، مرجع سابق، 201-202)

4- خصائص (مؤشرات) صعوبة القراءة:

تشير "نصرة محمد عبد المجيد جلجل" انه في الحقيقة توجد علامات ومؤشرات كثيرة تساعد المدرس أو القائم بالتشخيص في التعرف على التلاميذ الذين يعانون من صعوبة القراءة والكتابة، أو تحديدهم وهذه المؤشرات والعلامات تساعد فقط في التعرف على هؤلاء التلاميذ، حيث تقول بأنه ورد في الأدب السيكلوجي الخاص بصعوبة القراءة العديد من المؤشرات لعدد كبير من الباحثين والكتاب، حيث يذكر "تومسون ومارسلند" (1966) البعض منها، والتي تظهر لدى الأطفال الذين لديهم صعوبة القراءة والتي تتمثل فيما يلي :

- هؤلاء الأطفال تحصيلهم في القراءة أقل بصورة كبيرة عما هو متوقع بالنسبة لعمرهم العقلي، وسنوات تواجدهم بالمدرسة، وغالبا أقل من تحصيلهم في الحساب.
- هؤلاء الأطفال لا يظهرون أي دليل على وجود أي عجز بالنسبة لحاستي السمع والأبصار، أو تلف المخ أو أي انحراف أساسي بالشخصية.

- يظهر هؤلاء الأطفال صعوبة كبيرة في تذكر نماذج الكلمة كاملة، وهم لا يتعلمون بسهولة عن طريق الطريقة البصرية للقراءة، وهم يميلون لإحداث نوع من الاضطراب بالنسبة للكلمات الصغيرة والتي تتشابه في الشكل العام.

- وهم قراء ضعاف بالنسبة لجانب القراءة الجهرية، وأساسا ضعاف من ناحية الهجاء على الرغم من أنهم يستطيعون في بعض الأحيان أن يقوموا بتسميع، أو استرجاع قائمة محفوظة من كلمات الهجاء لمدد مختلفة من الوقت.

- يظهر هؤلاء الأطفال عادة بعض الأدلة على تأخر الأداء الحركي لجانب واحد غير مكتمل (الهيمنة المخية الجانبية)، وهم يميلون لاستخدام اليد اليسرى أو يكونوا مختلفين في اختياراتهم الحركية (يد يمين - عين شمال). غالبا ما يظهر هؤلاء الأطفال تأخر أو عيوب في واحدة ، أو أكثر من جوانب اللغة، وبالإضافة إلى كونهم قراء ضعاف، لديهم حديث غير تام أو مفردات شفوية ضعيفة.

(كادي، 2005 ، 31)

- كثير من هؤلاء الأطفال يكونون أذكاء وطبيعيون من الناحية الجسمية والعقلية ولديهم رغبة في تعلم القراءة.

- يعاني هؤلاء الأطفال من صعوبة في جعل الآخرين يفهمون ما يريدون وهم يفهمون ما يقوله الآخرين إلا أنهم يفشلون في إتباع التوجيهات المقدمة لهم

- في محاولاتهم الأولى للقراءة يظهرون اضطرابات واضحة في تذكر الحروف.

- يواجهون صعوبة في شرح أفكارهم كتابيا أو شفويا.

- لديهم ضعف في التوجه اليمين واليسار. (مرابطي، 2011، 51-52)

5- مظاهر صعوبة القراءة:

جدول (5): يوضح مظاهر صعوبة القراءة ووصفها

الخاصية	وصف الخاصية (تحليلها)
أخطأ التعرف على الكلمة	- قلب وإبدال الاحرف. - حذف بعض الكلمات أو أجزاء من الكلمة المقروءة. - اضافة بعض الكلمات في الجمل أو بعض الاحرف والمقاطع غير الموجودة في النص. - ابدال الكلمات بأخرى. - تكرار الكلمات أكثر من مرة في الجملة الواحدة. (العزة، 2002، 105)
عادات القراءة	حركات متوترة، غير مطمئن، يفقد مكان القراءة وعادة تكون مصحوبة بالإعادة، حركات جانبية للرأس، عصبي، متململ عبوس، متجهم، صوت (مرتفع، حاد)، يضغط على شفتيه، يرفض القراءة، يبكي ويصرخ، ينطق بطريقة متقطعة متشنجة مع هز الرأس.
أخطاء الفهم	- عجز عن استرجاع الحقائق (أي لا يقدر الاجابة عن اسئلة معينة) - عجز عن تتابع الاسترجاع (أي لا يستطيع أن يعيد قراءة قصة قرأها بالترتيب. - عجز عن استرجاع الفكرة العامة (لا يستطيع استرجاع الهدف الرئيسي للقصة)
أعراض التشتت	يقرأ بطريقة متقطعة- غير قادر على التجميع المترابط للكلمات - يقرأ بصوت مرتفع وحاد- وقفات غير ملائمة- يضم الفقرات (العبارات، الجمل). (ملحم، 2002، 300)

6- الأسس النفسية والبيولوجية لصعوبة القراءة:

تعددت النظريات المفسرة لصعوبة القراءة واختلفت فيما بينها، حيث أكدت بعض النظريات على وجود سبب واحد لصعوبة القراءة بينما أكد بعضها الآخر على عدة عوامل وبعضها الآخر ارجعها الى اضطراب في تجهيز المعلومات:

6-1- نظريات السبب الواحد لصعوبة القراءة: ترجع صعوبة القراءة الى قصور أساسية بالمخ حيث يتم تخزين الصورة البصرية، ولذلك معظم نظريات العامل الواحد تؤكد على عيوب ونواحي قصور وخلل وظيفي في الوظائف الإدراكية، البصرية، الحركية، اللغوية، التكامل السمعي البصري، الذاكرة والانتباه.

وقد قدم **لفنسون "1980"** عدة فروض أساسية لصعوبة القراءة مبنية على أساس وجود وظيفة منحرفة للمخ، وهو يؤكد على أن صعوبة القراءة تنتج عن التشغيل الشاذ للمخيخ والقنوات نصف الدائرية للأذن الداخلية وقد أدلى **لفنسون** ببعض النجاح في محاولته خفض صعوبة القراءة بواسطة العلاج باستخدام العقاقير الفعالة مثل **الدرامامين**. (كامل، 2003، 73)

6-2- نظريات الأسباب المتعددة لصعوبة القراءة: والباحثون في هذا الاتجاه يقررون أن هناك أسباب عديدة يمكن أن تعزى لها صعوبة القراءة، وهم يرون أن صعوبة القراءة ليست مجموعة متجانسة، ولكن هناك أنواع عديدة منها طبقا للعوامل

المسببة، وتشير دراسة روبينسون "1972" لثلاثين حالة من حالات صعوبة القراءة وتم فحصها بواسطة أخصائي نفسي، طبيب أطفال، طبيب مختص في الأعصاب، طبيب عيون، طبيب أنف وأذن وحنجرة، أخصائي كلام ومتخصص في الغدد الصماء، حيث تعود الصعوبة الى مشكلات اجتماعية، صعوبات بصرية وسمعية، صعوبات التمييز، سوء التكيف الانفعالي الصعوبات العصبية.

6-3- نظريات تفسر صعوبة القراءة باعتبارها اضطراب في تجهيز المعلومات:

وتنظر الى نظام عمل المخ باعتباره مماثل لنظام عمل الحاسب الآلى من حيث ادخال المعلومات ثم تشغيلها ثم اصدار الاستجابات المناسبة، ومن أمثلة هذه النظريات ما قدمه "البرج وصمويلز" (1974) والذي يقدم تفسيراً لعملية القراءة على النحو التالى حيث يتكون النموذج من ثلاثة أنظمة للذاكرة وبين هذه الأنظمة حلقات مرتبطة، أما المدخلات الكتابية (الحروف والكلمات) يمكن أن تأخذ طرق مختلفة خلال هذه الأنظمة ويتكون النموذج من ذاكرة بصرية، ذاكرة صوتية وذاكرة المعنى فأى اضطراب في أحد أنواع الذاكرة يظهر أثره في صورة اضطراب في القراءة.

(كامل، المرجع السابق، 74-76)

7- تشخيص صعوبة القراءة: يقصد بالتشخيص تلك الإجراءات المستخدمة للحكم

على طبيعة صعوبة الطالب وكذلك سببها المحتمل فالتشخيص يعني أن الطفل يقيم

بطريقة تساعد على البدء في البرنامج العلاجي وهناك نوعان من أساليب وإجراءات التشخيص التي تستخدم في تحديد صعوبات القراءة:

7-1- إجراءات تقييم شامل لتحديد الطلاب ذوي صعوبات القراءة: و يتطلب هذا

الإجراء مجموعة من الأدوات والوسائل تسمح بجمع البيانات اللازمة منها:

7-1-1- تاريخ الحالة: تسمح للأخصائي بمعرفة التلميذ والصعوبة التي يعاني

منها بشكل جيد وذلك من خلال جمع بيانات و معلومات متنوعة من محيطه العائلي والمدرسي تتعلق بنموه، صحته، وإذا ما واجه مشكلات فيهما أو مر بأحداث غير عادية في طفولته. (مراكب ، مرجع سابق، 79)

7-1-2- الملاحظة: ملاحظة المعلم للتلميذ أثناء الفعل القرائي، خاصة إذا كان

مكون في مجال صعوبات التعلم ولم بالسلوكيات والتصرفات التي يمكن أن تصدر عن عسير القراءة مثل حركة الرأس والعينان، استعمال الإصبع لتتبع الأسطر وضعية الجسم وطريقة الإمساك بالنص بالإضافة إلى سرعة القراءة ونوع الأخطاء المرتكبة يمكن أن توفر العديد من المعلومات التي تسمح لوحدها بتشخيص هؤلاء التلاميذ.

7-2- إجراء تقييم تربوي شامل: يسمح بتحديد نقاط القوة والضعف لدى عسير

القراءة لتحديد مجالات القصور، وذلك من خلال تحديد مستوى أدائه على مهام

مختلفة، وتتطلب هذه الخطوة إخضاع التلميذ إلى مجموعة من الاختبارات المتنوعة تقيس قدراته العقلية ووظائفه المعرفية، والتي يمكن تصنيفها إلى الفئات التالية هي:

- اختبارات القدرة العقلية.
- اختبارات العمليات المعرفية (النفسية) المرتبطة بالتعلم.
- الاختبارات الأكاديمية (التحصيلية).
- أحكام وتقديرات المدرسين. (مراكب ، المرجع السابق، 80)

*وفي ما يلي توضيح لكل هذه الأدوات:

7-2-1- اختبارات القدرة العقلية:

تعتبر اختبارات الذكاء من أهم الأدوات المقننة التي تقيس القدرة العقلية للطفل ويلجأ الأخصائيون إلى استخدامها من أجل التعرف على مستوى ذكاء هذا الأخير من أجل استبعاد حالات الإعاقة الذهنية وذلك حسب محك الاستبعاد في تشخيص ذوي صعوبات القراءة، أو محك التباعد، حيث أن التلميذ الذي يكون ذكاءه (QI) عادي ويظهر تدني في تحصيله الأكاديمي من المحتمل معاناته من صعوبات القراءة.

يمكن لاختبارات الذكاء أن تتواجد في شكل اختبار واحد أو مجموعة من الاختبارات المتكاملة والمتوافقة أي بطارية اختبارات أهمها:

- مقياس "ستانفورد بينيه" Stanford-Binet : يكون في شكل بطارية اختبار يتم

تطبيقها فرديا. واعدده بينيه وسيمونفي عام 1904 بطلب من وزارة التعليم الفرنسية من

اجل مساعدتها على تصنيف وتمييز الأطفال الأسوياء والمتخلفين عقليا، ويتألف

من 30 سؤال وهو أول اختبار ذكاء للأطفال ويستغرق حوالي 40 دقيقة. وأطلق

عليه "مقياس بينيه- سيمون" وقد عمل على تعديله عدت مرات ومنها في 1908

وأصبح يشتمل على 50 عنصر تقيس الأعمار من 3 إلى 13. (الشيخ، 1990، 96)

- مقياس "وكسلر" لذكاء الأطفال Wechsler: يتكون من مجموعة من الاختبارات

الفرعية، يطبق فرديا ويعتبر أكثر الاختبارات استعمالا في مجال تشخيص ذوي

صعوبات التعلم بصفة عامة وعسر القراءة بصفة خاصة. فقسم وكسلر اختبارات

الذكاء إلى ثلاث مقاييس حيث يقسم كل مقياس إلى جزئين اللفظي والأدائي

ويستغرق تطبيقه ساعة واحدة. (عوض، 1998، 99)

- اختبار الذكاء المصور: وهو اختبار واحد يطبق فرديا أو جماعيا.

- اختبار رسم الرجل ل"جودانوف": وهو من اختبارات الورقة والقلم يمكن تطبيقه فرديا

أو جماعيا.

بالإضافة إلى مجموعة أخرى من الاختبارات التي تقيس القدرة العقلية مثل بطارية Kaufman لتقييم الأطفال، بطارية Woodcock-Johnson-III اختبارات الذكاء غير اللفظي.

7-2-2- الاختبارات التحصيلية:

حسب محك التباعد، الطفل المعسور قرائيا هو ذلك الذي يظهر تأخرا في اكتساب مهارة القراءة لمدة سنتين مقارنة بزملائه في نفس الصف.

تعتبر الاختبارات التحصيلية من أهم وأشهر أدوات تشخيص ذوي صعوبات القراءة، فهي تهدف لقياس مدى جودة تعلم التلميذ للقراءة كمهارة أكاديمية ومعرفة مستواه الفعلي من خلال تحصيله الحالي ومقارنته بمستواه المتوقع حسب قدراته العقلية أو بمستوى زملائه من نفس الصف(استنادا لمحك التباعد) ومن ثم تحديد جوانب ضعفه وعجزه . (مراكب ، المرجع السابق نفسه، 81)

- تنقسم الاختبارات التحصيلية إلى نوعين:

- اختبارات التحصيل المقننة: وهي الأكثر استعمالا في مجال تشخيص عسيري القراءة منها :

.Wechsler Individual Achievement Test-II(WIAT-II)

.Woodcock Johnson-III Tests of Achievement.

.Kaufman Test of Educational Achievement-II(KTEA-II)

Peabody Individual Achievement Test-Revised(PIAT)

- اختبارات التحصيل غير المقننة:

وهي تلك التي يقوم المعلم بتصميمها بنفسه ويضع لها معيارا معيناً يقارن من خلاله أداء التلميذ بمستوى إتقان معين مما يسمح له بتقييم التلميذ من حيث اكتسابه أو لا لمهارة القراءة ومن ثم يحدد مستواه التحصيلي الفعلي والحالي .

7-2-3- أحكام و تقديرات المدرسين:

تقييم المعلمون للخصائص السلوكية لذوي صعوبات القراءة من خلال الملاحظة والتتبع يمكن أن يشكل عاملاً بالغ الأهمية في عملية التشخيص، خاصة في حالة تلقينهم تكوين خاص في هذا مجال واستعانته بمقاييس تشتمل على الخصائص السلوكية لهؤلاء الأطفال بعد حصول الأخصائي على المعلومات و البيانات اللازمة من خلال دراسة الحالة يمكنه وضع التشخيص السليم والدقيق لسبب العسر القرائي (أي طبيعة القصور)، نوعه ودرجة شدته ومن ثم واقتراح الخطة العلاجية المناسبة.

(مراكب ، المرجع السابق نفسه، 81)

8-علاج صعوبات القراءة: تعددت البرامج والأساليب التي صممت لعلاج صعوبات القراءة لدى الأطفال، وفقا لمجال الصعوبات ودرجة حدتها، ومن أكثر الطرق والأساليب شيوعا واستخداما نذكر:

8-1- طريقة تعدد الوسائط (الحواس): VAKT Multisensory Method حيث

يشير "فتحي الزيات" الى أن هذه الطريقة تعتمد على استخدام الحواس:

شكل (2): يوضح طريقة تعدد الحواس VAKT



حيث تفترض هذه الطريقة أن الافراد يتباينون في الاعتماد على الحواس وفي أهميتها وفي كفاءتها النسبية داخل الفرد الواحد، ومن خلالها يمكن احداث نوع من التكامل بين هذه الوسائط أو الحواس لتسهم بصورة أكثر فعالية في الاستقبال النشط للمعلومات. (علي، 2005، 65)

ويذكر "كيرك وكالفانت" 1988 أن هذا الأسلوب يفترض حاجة الطفل الى استخدام جميع الطرق الحسية في عملية التعلم. ورغم اقرار بعض الباحثين بفعالية هذه الطريقة إلا أن البعض الآخر يرى أنها مرهقة تماما للمعلم، كما أنها تحتاج الى وقت طويل.(علي، مرجع سابق، 66)

8-2- طريقة فيرنالد: وهي تطوير لطريقة (VAKT): وتستخدم مع الاطفال الذين

لم يقرؤوا بعد او تحصيلهم منخفض، وتتم على النحو التالي :

- ان يشاهد الطفل الكلمة وفي هذا يستخدم الحاسة البصرية .
- ان ينطق الطفل الكلمة وفي هذا يستخدم الحاسة السمعية .
- ان يتبع الطفل الكلمة وفي هذا يستخدم الحاسة الحركية .
- ان يتبع الطفل الكلمة بأصبعه وفي هذا يستخدم حاسة اللمس، وهي تتطلب

من كل من المعلم والطفل التلميذ ما يلي :

- يكتب المعلم الكلمة على السبورة او على الورقة، و يتبعها الطفل بأصبعه كل جزء فيها ويكرر هذه العملية حتى يستطيع ان يكتبها من الذاكرة بعد مسحها.
- يتمكن الطفل بعدئذ من قراءة الكلمة التي يكتبها المدرس، ويكتبها دون تتبع .
- يتعلم الطفل الكلمة المطبوعة بقراءتها وكتابتها .
- يتعلم الطفل كتابة الكلمة من الذاكرة دون الرجوع الي النسخة الاصلية .

- يتعلم الطفل كلمة جديد من خلال تشابهها مع كلمة سبق له تعلمها، أي يمتلك القدرة على التعميم.(مرياح أحمد ، 2015، 56)

*تعتمد هذه الطريقة على أعمال الخبرة اللغوية للطفل في اختياره للكلمات والنصوص.

*اختيار الطفل للكلمات مما يجعله أكثر ايجابية ونشاطا واقبالا على موقف القراءة.(طنطاوي، 2010، 4)

8-3- طريقة اورتون جلنجهام: تركز هذه الطريقة على تعدد الحواس والتنظيم او التصنيف والتراكيب اللغوية المتعلقة بالقراءة والتفسير أو الترميز، وتعليم التهجي، وتقوم على :

- ربط الرمز البصري المكتوب للحرف مع اسم الحرف.
- ربط الرمز البصري للحرف مع نطق او صوت الحرف .
- ربط اعضاء الكلام لدى الطفل مع مسميات الحروف وأصواتها عند سماعها لنفسه أو لغيره.(الحاج ، 2010، 151)

8-4- طريقة سلنجرلاند: تعد هذه الطريقة تعديلا لأسلوب "اورتون" في تعلم القراءة، وتقوم الخلفية النظرية لهذه الطريقة على افتراض أن القراءة عبارة عن مهارة لغوية، وأن اكتساب المهارات اللغوية يعتمد على تداخل وتكامل حواس ومدرجات

حسية متعددة ولا يقتصر على حاسة البصر أو السمع، وبذلك يحتوى برنامج التدريب على القراءة حسب هذه الطريقة على مجموعة من الأنشطة تركز على حواس متعددة وتهدف إلى تحسين وتطوير المدركات البصرية والسمعية واللمسية وتكاملها من أجل التغلب على مشكلة القراءة. ويحتوي أسلوب "سلنجرلاند" على ثلاثة مكونات أساسية هي: التدريب على الكتابة، التدريب السمعي والتدريب البصري

(السرطاوي وآخرون ، 2007 ، 184)

خلاصة الفصل:

لقد حاولنا في هذا الفصل التطرق الى صعوبة القراءة حيث قمنا بتعريف صعوبة القراءة وذكر تصنيفاتها وخصائصها ومظاهرها والأسس النفسية، كما تطرقنا الى ذكر كيف يتم تشخيصها وأخيرا ذكرنا طرق علاجها.

الجانِبُ التَطْبِيقِي

الفصل الرابع: الاجراءات المنهجية للدراسة

تمهيد

1- منهج الدراسة.

2- الدراسة الاستطلاعية.

3- الدراسة الأساسية.

4- أدوات جمع البيانات.

5- أداة الدراسة.

6- الاساليب الاحصائية.

خلاصة الفصل.

تمهيد

بعد التعرض في الفصول النظرية السابقة للمفاهيم الأساسية للدراسة، سيتم في هذا الفصل التطرق إلى الاجراءات المنهجية، حيث تعتبر من هم المراحل التي تخضع اليها الدراسات والبحوث العلمية، ولهذا يجب على الباحث مراعاة المنهجية السليمة.

1- منهج الدراسة:

المنهج هو الطريقة العلمية التي يتبعها الباحث للوصول الى الهدف المراد تحقيقه في دراسته، وتهدف دراستنا الى التعرف عن وجود فروق في الوظائف التنفيذية لتلاميذ سنة خامسة ابتدائي لذوي صعوبة القراءة تبعا لمتغير الجنس من وجهة نظر المعلمين والأولياء، ولذلك قمنا باختيار المنهج الوصفي بأسلوبه (المقارن) المناسب لهذه الدراسة.

ويعرف المنهج الوصفي بأنه أسلوب من اساليب التحليل المرتكز على معلومات كافية ودقيقة عن ظاهرة أو موضوع محدد من خلال فترة أو فترات زمنية معلومة وذلك من أجل الحصول على نتائج عملية تم تفسيرها بطريقة موضوعية وبما ينسجم مع المعطيات الفعلية للظاهرة.

ويهدف هذا المنهج الى رصد ظاهرة أو موضوع محدد يهدف الى فهم مضمونه، أو قد يكون هدفه الأساسي تقويم وضع معين لأغراض عملية.

(عبيدات وآخرون، 1999، 46)

والأسلوب المقارن من أجل معرفة كيف ولماذا تحدث الظواهر من خلال مقارنتها مع بعضها البعض، من حيث أوجه الشبه والاختلاف وذلك من أجل التعرف على العوامل المسببة لحادث أو ظاهرة معينة والظروف المصاحبة لذلك، والكشف على الروابط والعلاقات أو أوجه الشبه والاختلاف بين الظواهر.

(عليان وغنيم، 2000، 56)

2- الدراسة الاستطلاعية:

2-1- تعريف الدراسة الاستطلاعية: وهي التعرف على الظروف التي سيتم فيها اجراء البحث والصعوبات التي ربما تواجه الباحث في تطبيق أدوات بحثه مثلاً، أو اجراء مقابلة شخصية أو نحو ذلك للتعرف على ظروف الأفراد الذين ستطبق عليهم هذه الأدوات أو تتم معهم المقابلة أو يتم جمع البيانات عنهم ومدى استعدادهم ورضاهم عن الاجراءات الخاصة التي ستتبع معهم وأيضاً للتعرف على مدى استعداد المسؤولين عن أفراد العينة للتعاون مع الباحث وغير ذلك من الظروف التي تمهد لنجاح اجراء البحث. (منسي، 2003، 59)

2-2- أهداف الدراسة الاستطلاعية:

- التعرف على الظاهرة المدروسة وجمع البيانات عنها.
- التأكد من وجود العينة وتوفر خصائصها.
- التعرف على العقبات التي من الممكن أن تعيق الدراسة.

2-3- اجراءات الدراسة الاستطلاعية:

قبل التطبيق الاساسي للاستبيان قمنا بدراسة استطلاعية، وذلك لما لها من فوائد وأهداف تساعد على المضي في الدراسة الاساسية:

وتمثلت في زيارة العديد من الابتدائيات في الوادي بمختلف المناطق في وسط المدينة وتغزوت وكونين.

حيث خصصنا لكل مدرستين يوم وتم استقبالنا للقيام بالدراسة. وقمنا بالحضور الى حصة القراءة وقمنا بمقابلة المعلمين وملاحظة التلاميذ أثناء القراءة، وكانت معظم الدروس متقاربة في جميع الابتدائيات والتي تمثلت في (حفلات عرس مهرجان الزهور تبتدعان من التراب صورا، مسرح الارجوز). وفي آخر الحصة نوزع الاستبيانات على التلاميذ من أجل الاجابة عنها من طرف الاولياء بعد شرح ذلك لهم وعلى المعلمين، فهناك من كان يرجعها لنا في اليوم الموالي وهناك بعد عدة أيام، ورغم كل هذا يوجد بعض الاستبيانات التي استرجعناها غير كاملة سواء من

طرف التلميذ أو المعلم، وهناك بعض المعلمين من أعاد لنا نصف الاستبيانات فارغة وهناك من لم يملأها هو بل التلاميذ.

جدول(7): يوضح الابدائيات التي تمت فيها الدراسة

المدرسة	المنطقة	الذكور	الاناث	التلاميذ المعيدين	المجموع الكلي
عبد اللاوي بويكر	حي النور	18	9	0	27
داهش حفناوي	حي المنظر الجميل	14	12	0	26
أحمد لومي	حي النزلة	ق1:15	13	0	28
		ق2:16	12	0	28
بن موسى بشير	حي النزلة	ق1:11	18	0	29
		ق2:17	14	0	21
شيباني بشير	حي المعلمين	15	11	3	26
جبالى جبالى	حي سيدي عبد الله	ق1:14	14	0	28
		ق2:8	17	0	25
نغموش محمد صالح	حي 400 مسكن	ق1:15	15	0	30
		ق2:9	20	0	29
دكانه لمنور	تغزوت	14	14	3	28
بقوزي سعد	تغزوت	19	13	4	32
سالم محمد بن الحبيب	تغزوت	13	9	4	22
العربي بوغزالة	تغزوت	ق1:6	15	0	21
		ق2:15	9	0	24
1 نوفمبر	كونين	13	13	0	
نصيره الهاشمي	تكسبت الغربية	14	9	1	23
مجمع القارة الغربية	حي النور الشمالي	11	16	4	27

3- الدراسة الأساسية:

3-1- عينة الدراسة:

تكونت عينة الدراسة من (19) معلم و (60) أولياء لتلاميذ السنة الخامسة ابتدائي، بمدارس ولاية الوادي المسجلين عام 2005 / 2006 / 2007. حيث اشتملت عينة التلاميذ على (94) تم اختيار (60) منهم من ذوي صعوبة القراءة (30) ذكر و (30) انثى، وتم اختيارهم (المعلمين والاولياء) بطريقة عمدية (قصدية) عن طريق التلاميذ ذوي الصعوبة ، وهي التي تتكون من مفردات معينة تمثل المجتمع الاصلي تمثيلا سليما فالباحث هنا يختار مناطق محددة تتميز بخصائص ومزايا احصائية تمثيلية للمجتمع، وتقرب هذه العينة من العينة الطبقية حيث يكون حجم المفردات المختارة متناسبة مع العدد الكلي الذي له نفس الصفات في المجتمع الكلي. (بدر ، 1996 ، 33)

وبمراعاة واحترام عدة مؤشرات تمثلت في:

- أن يكون المعلم/المعلمة تتبع التلاميذ لأكثر من طور.
- أن يكون التلاميذ غير معيد للسنة الخامسة ابتدائي.
- أن تكون ظروفه الاقتصادية متوسطة أو جيدة.

➤ أن تكون ظروفه الاسرية جيدة (الوالدين غير مطلقان، لا توجد حالة وفاة لأحدهما).

3-2- خصائص عينة الدراسة:

جدول (8): يوضح عدد المعلمين والاولياء

الجنس	عدد الأفراد	النسبة المئوية
المعلمين	19	%100
الاولياء	60	%100
المجموع	79	%100

4- أدوات جمع البيانات:

4-1- المقابلة: وهي تفاعل لفظي يتم بين شخصين في موقف المواجهة حيث

يحاول احدهما وهو القائم بالمقابلة ان يستثير بعض المعلومات او المتغيرات لدى

المبحوث او التي تدور حول ارائه (عبد الله، 1996، 129)

4-2- الملاحظة: هي انتباه مقصود ومنظم ومضبوط للظواهرات أو الحوادث أو

الامور بغية اكتشاف اسبابها وقوانينها. (دويدري، 2000، 114)

هي التي يقوم بها المقابل بدور كبير من خلال ملاحظة الظواهر وتفسيرها وإيجاد ما بينها من علاقات ولهذا فهي وسيلة هامة من وسائل جمع البيانات، تسهم اسهاما كبيرا في البحوث الوصفية والاستكشافية والتجريبية.

(عوض صابر وعلى خفاجة، 2002، 143)

4-3-الاستبيان: الاستفتاء أو الاستبيان أو الاستقصاء وكلها تشير الى أداة واحدة لجمع البيانات قوامها الاعتماد على مجموعة الاسئلة المكتوبة للحصول على البيانات التي تفيد في الاجابة على مشكلة من المشكلات.

(كروالعزاوي، 2008، 131)

5- أداة الدراسة:

5-1- مقياس الوظائف التنفيذية: (BRIEF) EXECUTIVE FUNCTION

وهو أداة مصممة لتقييم السلوكيات الوظيفية التنفيذية في المنزل من طرف الوالدين والبيئة المدرسية من طرف المعلمين، للأطفال الذين تتراوح أعمارهم بين 5 و18. حيث يحتوي المقياس على 86 بنداً، وقد اعده جيويا، اسكيث، غاي، كينورثي سنة 2000 في أمريكا. (Benjamin.2004.8)

والذي قام بكيفه الأستاذ الدكتور "طارق بلعج" أستاذ التعليم العالي بكلية العلوم الانسانية والاجتماعية 9 أفريل تونس العاصمة بعد أخذ الأذن منه، وقد تم الاعتماد

على هذا المقياس في دراستنا لأن البيئة التونسية لا تختلف عن البيئة الجزائرية وخاصة منطقة وادي سوف.

ويتم تطبيق المقياس على أفراد عينة الدراسة المكونة من تلاميذ وتلميذات السنة خامسة ابتدائي من طرف الاولياء والمعلمين، بحيث يطلب منهم وضع دائرة على أحد البدائل الثلاثة المتاحة (لا، أحيانا، غالبا)، وبعد ما يتم ملأ الاستبيان يتم استلامه، ثم اعطاء درجة لكل اجابة بحسب البديل المختار من طرف الاولياء والمعلمين. بحيث تم منح الدرجات على النحو التالي:

جدول (9): درجات بدائل مقياس الوظائف التنفيذية

البدائل	لا	أحيانا	غالبا
البنود الموجبة	1	2	3
البنود السالبة	3	2	1

ثم يتم حساب مجموع درجات كل فرد من أفراد عينة الدراسة، على كل بنود المقياس، بحيث تجمع درجات البنود.

وبعد الحصول على درجات الفرد على جميع بنود المقياس، يتم جمع الدرجات لنحصل على الدرجة الكلية، وبالتالي فإن أقل درجة يمكن أن يحصل عليها الفرد في هذا المقياس (86)، وأعلى درجة يمكن أن يحصل عليها الفرد في هذا المقياس هي الدرجة (258).

وبناء عليه تصنف مستويات الوظائف التنفيذية الى المستويات الثلاثة

الموضحة في الجدول الموالي :

جدول رقم (10): مستويات الوظائف التنفيذية

المستوى	الدرجة
مستوى الوظائف التنفيذية المنخفض	من 86 و 143 درجة
مستوى الوظائف التنفيذية المتوسط	من 144 و 200 درجة
مستوى الوظائف التنفيذية المرتفع	من 201 و 258 درجة

5-2- الخصائص السيكمترية:

5-2-1- الصدق:

وهو أن يقيس الاختبار فعلا القدرة أو السمة أو الاتجاه الذي وضع الاختبار لقياسه، فهو يتناول العلاقة الأساسية بين المفهوم الذي نريد قياسه والرائز، أو بين السمة والرائز الذي يهدف الى قياسها.

(عباس، 1996، 24)

5-2-1-1- الصدق التمييزي (المقارنة الطرفية): قدرة المقياس على التمييز بين

الطلبة الذين حصلوا على أعلى الدرجات في المجموعة العليا والطلبة الذين حصلوا

على أدنى الدرجات في المجموعة الدنيا. (الحسن وآخرين، د.س، 4)

وفي الدراسة الحالية تم حساب الصدق التمييزي لمقياس الوظائف التنفيذية على العينة الإستطلاعية المكونة من (60) فردا، حيث تم ترتيب الأفراد تنازليا، حسب درجاتهم على المقياس المذكور، ثم تم اختيار (27%) من أعلى الترتيب (8 فردا)، و (27%) من أدنى الترتيب (8 فردا)، ثم تم حساب دلالة الفرق بين متوسطي المجموعتين المذكورتين بإستخدام اختبار "ت"، فدللت النتائج المحصل عليها على الآتي:

جدول رقم (11): نتائج حساب الصدق التمييزي بطريقة المقارنة الطرفية لمقياس الوظائف

التنفيذية

	ن	م ح	ع	ف	م	القرار	"ت"	دح	م	القرار
ق	8	232.12	7.43	2.16	0.163	غير	12.27	14	0.000	دالة
ض	8	166.5	13.16			داله				

حيث أن:

ق: تمثل نتائج الأفراد الأقوياء ذوي الدرجات المرتفعة في الإختبار.

ض: تمثل نتائج الأفراد الضعفاء ذوي الدرجات المنخفضة في الإختبار.

ن: تمثل حجم العينة.

م ح: تمثل المتوسط الحسابي.

ع: تمثل الإنحراف المعياري.

ف: القيمة الفائية.

م: تمثل مستوى الدلالة "ف".

ت: قيمة إختبار "ت" لدلالة الفروق

م: تمثل مستوى دلالة "ت".

ويظهر أيضا من خلال الجدول أن قيمة "ت" المحسوبة تساوي (12.27)، وبما أن مستوى الدلالة يساوي (0.000) وهو أصغر تماما من (0.05) فإنه دال إحصائيا. ومنه يمكن القول أن هذا المقياس يميّز بين أفراد عينة الدراسة، في السمة المقاسة (الوظائف التنفيذية)، وبالتالي فهو صادق، وصالح للتطبيق على عينة الدراسة الأساسية.

5-2-الثبات:

5-2-1-الثبات بطريقة ألفا كرونباخ:

وهو يمثل معامل متوسط المعاملات الناتجة عن تجزئة الاختبار الى أجزاء بطرق مختلفة، وبذلك فإنه يمثل معامل الارتباط بين أي جزئين من أجزاء الاختبار. وتتمثل معادلة ألفا كرونباخ في:

(عبد الرحمان، 1998، 172)

ففي الدراسة الحالية تم حساب ثبات مقياس الوظائف التنفيذية من بيانات نفس المجموعة من تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي بطريقة ألفا كرونباخ، وكما هو موضح في الجدول التالي:

جدول رقم (12): ثبات مقياس الوظائف التنفيذية بطريقة ألفا كرونباخ

العينة	عدد البنود	ألفا كرونباخ
30	86	0.951

من خلال نتائج الجدول يتضح أن معامل الثبات ألفا كرونباخ يساوي (0.951) مما يدل على أن مقياس الوظائف التنفيذية ثابت.

5-2-2-الاثبات بطريقة التجزئة النصفية:

وهي طريقة تقوم على تقسيم البنود الى نصفين، جزء يحتوي على الأسئلة الزوجية وجزء يحتوي على الأسئلة الفردية، وبذلك تعطي هذه الطريقة درجات متكافئة لكل نصف ويتم حساب معامل الارتباط بينهم. ويدل هذا الارتباط القوي على درجة

عالية من الثبات. (كراجة، 1997، 122)

جدول (13): ثبات مقياس الوظائف التنفيذية بطريقة التجزئة النصفية

ألفا كرونباخ		جيثمان	سييرمان	إرتباط الجزئين
الجزء الأول	الجزء الثاني		براون	
0.916	0.894	0.956	0.96	0.923

من خلال الجدول يتضح أن معامل الارتباط " سييرمان - براون " بين الدرجات الفردية والدرجات الزوجية تقدر بـ: (0.96)، وهي نتيجة دالة عند مستوى الدلالة (0.01)، وأن نتيجة جيتمان (0.956) وهي دال أيضا وهذا ما يعني أن المقياس ثابت وصالح للإستعمال في الدراسة.

6- الأساليب الاحصائية: بعد جمع المعطيات، تم القيام بالتحليل الفعلي للبيانات ومعالجتها، وذلك باستخدام أساليب احصائية تتوافق مع منهج الدراسة، ومن هذه الأساليب:

المتوسط الحسابي: وهو متوسط عدد من القيم بأنه هو حاصل جمعها مقسوما على عددها.

الانحراف المعياري: هو الجذر التربيعي لمتوسط مربعات انحرافات القيم

المختلفة عن متوسطها الحسابي. (دعيلج، 2014، 131)

اختبار "ت": يستخدم في المقارنة بين متوسطين. والهدف منه التأكد من أن الفرق بين المتوسطين الناتجين من عينتين فرق يابت أي له دلالة. أم أنه ناتج عن الصدفة وظروف اختيار العينة. بمعنى أنه اذا تكرر البحث عدة مرات فإن هذا الفرق لن يظهر مرة ثانية. (أبو النيل، 1987، 231)

معامل كرونباخ

معادلة سبيرمان براون: وفيها يتم التعويض بمعامل الارتباط بين نصفي الاختبار لنحصل على معامل ثبات الاختبار ككل. وهي شائعة الاستخدام وبخاصة في اختبارات التحصيل والقدرات تحت ظروف محددة •

معادلة جيتمان : وفي هذه المعادلة يتم حساب تباين درجات النصف الأول وتباين درجات النصف الثاني، وتباين درجات الاختبار ككل. أي أنها تضع في الاعتبار احتمال اختلاف تباين درجات النصف الأول للاختبار عن تباين درجات النصف الثاني. (أبو هاشم حسن، 2006، 7)

خلاصة الفصل:

لقد تطرقنا في هذا الفصل الى الاجراءات المنهجية التي تم اتباعها في هذه الدراسة، فقد تم الاشارة الى المنهج المتبع (الوصفي) بأسلوبه (المقارن) الملائم لدراستنا. كما تطرقنا الى تعريف الدراسة الاستطلاعية والعينة وكيفية اختيارها، وذكر المقياس المعتمد في هذه الدراسة لجمع البيانات والاساليب الاحصائية التي تم من خلالها تحليل البيانات.

الفصل الخامس: عرض نتائج الفرضيات وتحليلها

ومناقشتها

تمهيد

1- عرض نتائج الفرضية الأولى وتحليلها ومناقشتها.

2- عرض نتائج الفرضية الثانية وتحليلها ومناقشتها.

خلاصة الفصل

تمهيد:

بعد التطرق إلى الإجراءات المنهجية للدراسة الحالية والمتمثلة في تحديد المنهج المتبع وكذلك عينة الدراسة و أدوات جمع البيانات، يتم التطرق في هذا الفصل إلى عرض وتحليل ومناقشة النتائج وذلك بالإستناد إلى الدراسات السابقة التي تناولت موضوع الوظائف التنفيذية.

بحيث يتم عرض نتائج أفراد العينة على كل من وجهة نظر الاولياء والمعلمين ويتم عرض نتائجهم مصنفة حسب مستويات المقياس المعتمد، وبعدها يتم عرض نتائج اختبار "ت" للكشف عن وجود فروق أو عدم وجودها في الوظائف التنفيذية تبعا لمتغير الجنس، بداية من وجهة نظر المعلمين تليها وجهة نظر الاولياء.

1- عرض نتائج الفرضية الاولى وتحليلها ومناقشتها:

تنص الفرضية الاولى في الدراسة الحالية على أنه: توجد فروق دلالة احصائيا في الوظائف التنفيذية لتلاميذ الطور الابتدائي النهائي ذوي صعوبة القراءة من وجهة نظر المعلمين تعزى لمتغير الجنس (الذكور - الإناث).

يتم في ما يلي عرض جدول يوضح النتائج الكلية للتلاميذ (الذكور - الإناث) التي حصلوا عليها في تطبيق مقياس الوظائف التنفيذية من خلال وجهة نظر المعلمين.

جدول (14): يوضح نتائج (الذكور - الإناث) في مقياس الوظائف التنفيذية من وجهة نظر

المعلمين

الإناث		الإناث		الذكور		الذكور	
الدرجة	الأفراد	الدرجة	الأفراد	الدرجة	الأفراد	الدرجة	الأفراد
150	16	214	01	228	16	213	01
195	17	238	02	212	17	203	02
197	18	233	03	207	18	210	03
193	19	220	04	195	19	133	04
192	20	177	05	238	20	159	05
241	21	169	06	214	21	187	06
197	22	167	07	226	22	243	07
180	23	151	08	221	23	168	08
207	24	149	09	231	24	168	09
240	25	221	10	234	25	207	10
208	26	136	11	178	26	157	11
253	27	193	12	204	27	182	12
232	28	233	13	205	28	231	13
238	29	228	14	237	29	266	14
201	30	193	15	236	30	240	15
6046		المجموع	6233		المجموع		
201.53		المتوسط	207.7667		المتوسط		

يظهر هذا الجدول النتائج الكلية لاستجابة أفراد العينة (الذكور والإناث) في

مقياس الوظائف التنفيذية من وجهة نظر المعلمين.

حيث أن أقل درجة تم الحصول عليها في مقياس الوظائف التنفيذية بالنسبة

للذكور وهي درجة (133) والتي حصل عليها الفرد رقم (04) وهي درجة تقع في

المستوى المنخفض، بينما حصل الفرد رقم (07) على أعلى درجة في هذا المقياس وهي تبلغ (243) وهي درجة تقع في المستوى المرتفع.

وأقل درجة تم الحصول عليها في مقياس الوظائف التنفيذية بالنسبة للإناث وهي درجة (136) والتي حصل عليها الفرد رقم (11) وهي درجة تقع في المستوى المنخفض، بينما حصل الفرد رقم (27) على أعلى درجة في هذا المقياس وهي تبلغ (253) وهي درجة تقع في المستوى المرتفع.

ومن خلال النتائج المشار إليها يمكن تصنيف درجات أفراد العينة (الذكور -

الإناث) حسب مستويات مقياس الوظائف التنفيذية:

- المستوى المنخفض من (86) إلى (143)
- المستوى المتوسط من (144) إلى (200)
- المستوى المرتفع من (201) إلى (258)

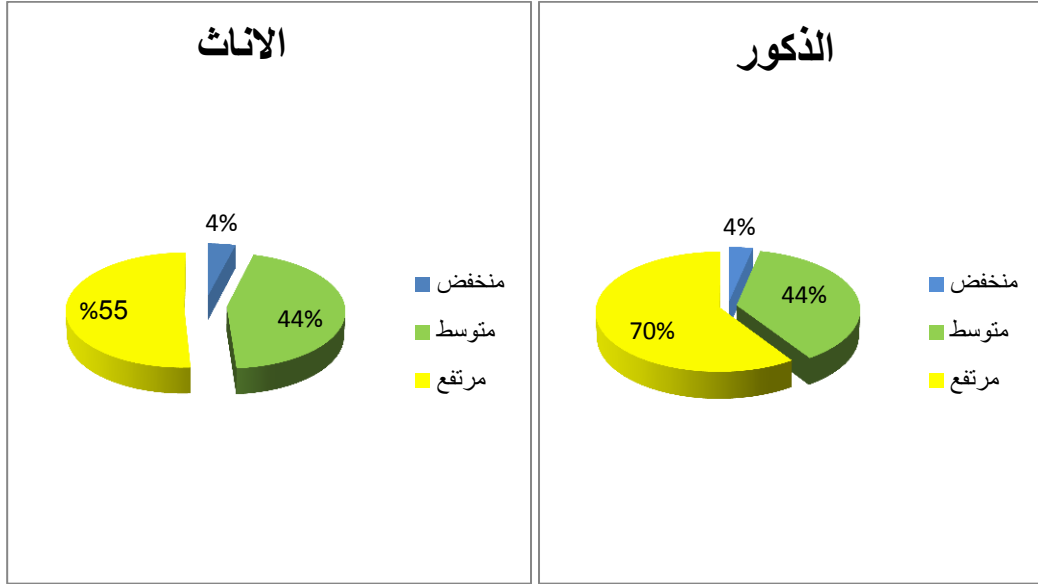
جدول (15): يوضح توزيع نتائج التلاميذ (الذكور - الإناث) حسب مستويات مقياس

الوظائف التنفيذية من وجهة نظر المعلمين

المجموع	مستوى مرتفع	مستوى متوسط	مستوى منخفض	
30 (100%)	21 (70%)	8 (26%)	1 (4%)	الذكور
30 (100%)	16 (55%)	13 (44%)	1 (4%)	الإناث
60	37	21	2	المجموع

شكل (3): مستويات الوظائف التنفيذية للذكور والاناث من وجهة نظر

المعلمين



يظهر من خلال الشكل السابق أن (44%) من التلاميذ الذكور حصلوا على نسبة متوسطة في مقياس الوظائف التنفيذية من مجموع أفراد العينة الذكور، كما حصل (70%) تلميذاً على نسبة مرتفعة ونفس النسبة (4%) في المستوى المنخفض في المقياس المذكور، أي أن جميع درجات أفراد العينة ينقسمون على المستويات الثلاثة المنخفض، المتوسط والمرتفع.

بينما تختلف نتائج أفراد العينة (الاناث) في مقياس الوظائف التنفيذية، حيث أن أفراد العينة الإناث حصلوا على نسبة (4%) في المستوى المنخفض، ومنهم من حصلوا على درجات تقع في المستوى المتوسط من مستويات مقياس الوظائف التنفيذية وتمثلت النسبة في (44%) والأغلب منهم حصلوا على درجات مرتفعة (55%).

كما يظهر من خلال الشكل أنه على الرغم من أن معظم درجات التلاميذ الذكور في مقياس الوظائف التنفيذية تقع في المستوى المرتفع من خلال وجهة نظر المعلمين، إلا أن ذلك لم يمنع حصول بعض أفراد العينة الذكور على درجات منخفضة ومتوسطة.

أما بالنسبة للإناث فقد ظهر من خلال الشكل أنه على الرغم من أن معظم درجات التلاميذ الإناث في مقياس الوظائف التنفيذية تقع في المستوى المرتفع من خلال وجهة نظر المعلمين، إلا أن ذلك لم يمنع حصول بعض أفراد العينة الإناث على درجات منخفضة ومتوسطة.

وللتأكد من وجود فروق أو عدم وجودها في الوظائف التنفيذية لتلاميذ سنة خامسة ابتدائي (ذكور - إناث) ذوي صعوبة القراءة من وجهة نظر المعلمين يتم في ما يلي:

جدول (16): نتائج اختبار "ت" لدلالة الفروق في الوظائف التنفيذية من وجهة نظر

المعلمين حسب متغير (ذكور - إناث)

ق	م	دح	"ت"	ع	م ح	ن	
غير دالة	0.439	58	0.778	30.46	207.76	30	الذكور
				31.55	201.53	30	الإناث

حيث أن:

- ن: يمثل حجم العينة
- "ت": تمثل اختبار "ت"
- م ح: يمثل المتوسط الحسابي
- ق: يمثل إتخاذ القرار
- ع: يمثل الإنحراف المعياري
- م: يمثل مستوى الدلالة
- دح: تمثل درجة الحرية

يظهر من خلال الجدول السابق أن المتوسط الحسابي لأفراد العينة الذكور في مقياس الوظائف التنفيذية يساوي (207.76) وهو يقع في المستوى المرتفع من مستويات الوظائف التنفيذية، المحدد بالمجال (201 - 258)، بينما بلغ الإنحراف المعياري (30.46)، وهو ما يدل على أن الدرجات غير متشتتة بصفة كبيرة عن متوسطها الحسابي.

كما يظهر من خلال الجدول السابق أن المتوسط الحسابي لأفراد العينة الاناث في مقياس الوظائف التنفيذية يساوي (201.53) وهو يقع في المستوى المرتفع من مستويات الوظائف التنفيذية، المحدد بالمجال (201 - 258)، بينما بلغ الإنحراف المعياري (31.55)، وهو ما يدل على أن الدرجات غير متشتتة بصفة كبيرة عن متوسطها الحسابي.

وبعد حساب اختبار "ت" بين نتائج الذكور والإناث من وجهة نظر المعلمين في مقياس الوظائف التنفيذية، والذي تبين أنه يساوي (0.778) وبما أن مستوى

الدلالة يساوي (0.439) وهو أكبر تماما من (0.05) فإنه لا توجد فروق في الوظائف التنفيذية لتلاميذ سنة خامسة ابتدائي (ذكور - إناث) من وجهة نظر المعلمين.

حيث أسفرت نتائج الفرضية الثانية من الدراسة الحالية على عدم وجود فروق دلالة احصائيا في الوظائف التنفيذية لتلاميذ الطور الابتدائي النهائي ذوي صعوبة القراءة من وجهة نظر المعلمين تعزى لمتغير الجنس (الذكور - الاناث).

وقد نفسر من خلال وجهة نظر المعلمين أن الذكور والإناث لا يعانون من قصور في الوظائف التنفيذية، لأن المعلمين لا ينظرون لتلاميذهم من جميع النواحي بل ينظرون إليهم من ناحية سلوكية تدريسية في القسم فقط وإنتاج لهم محصول دراسي جيد في آخر السنة، وهذا يتفق مع دراسة **بن نعية وفاء 2012** بعنوان قلة الانتباه وفرط الحركة وعلاقته بصعوبة القراءة. والتي تهدف إلى الكشف عن قلة الانتباه وفرط الحركة وعلاقتها بصعوبة القراءة، وإلى بناء مقياس صعوبة القراءة، التعرف على العلاقة الموجودة بين قلة الانتباه وفرط الحركة وصعوبة القراءة ومعرفة تأثير عامل الجنس على قلة الانتباه وفرط الحركة وصعوبة القراءة. والتي توصلت الى أنه لا توجد فروق دلالة إحصائية في قلة الانتباه وفرط الحركة لدى تلاميذ السنة الخامسة، وأنه لا توجد فروق دلالة إحصائية في قلة الانتباه وفرط الحركة لدى تلاميذ السنة الخامس

باختلاف الجنس، كما لا توجد فروق دلالة إحصائية في صعوبة القراءة لدى تلاميذ السنة الخامسة باختلاف الجنس.

2- عرض نتائج الفرضية الثانية وتحليلها ومناقشتها:

تتص الفرضية الثانية في الدراسة الحالية على أنه: توجد فروق دلالة احصائيا في الوظائف التنفيذية لتلاميذ الطور الابتدائي النهائي ذوي صعوبة القراءة من وجهة نظر الاولياء تعزى لمتغير الجنس (الذكور - الاناث).

يتم في ما يلي عرض جدول يوضح النتائج الكلية للتلاميذ (الذكور - الاناث) التي حصلوا عليها في تطبيق مقياس الوظائف التنفيذية من خلال وجهة نظر الاولياء.

جدول رقم(17): يوضح نتائج (الذكور - الاناث) في مقياس الوظائف التنفيذية من

وجهة نظر الاولياء

الاناث			الاناث			الذكور			الذكور	
الافراد	الدرجة		الافراد	الدرجة		الافراد	الدرجة		الافراد	الدرجة
16	176		01	219		16	144		01	180
17	201		02	190		17	205		02	199
18	226		03	188		18	169		03	183
19	220		04	223		19	167		04	185
20	213		05	235		20	200		05	167
21	211		06	151		21	238		06	177
22	177		07	219		22	164		07	143
23	182		08	177		23	192		08	175
24	224	09	188	24	191	09	154			

236	25		197	10		142	25		159	10
191	26		142	11		195	26		224	11
217	27		233	12		148	27		138	12
246	28		233	13		179	28		173	13
224	29		174	14		197	29		177	14
166	30		169	15		187	30		189	15
6048			المجموع		5341			المجموع		
201.6			المتوسط		178.03			المتوسط		

يظهر هذا الجدول النتائج الكلية لإستجابة أفراد العينة (الذكور والاناث) في مقياس الوظائف التنفيذية من وجهة نظر الأولياء.

حيث أن أقل درجة تم الحصول عليها في مقياس الوظائف التنفيذية بالنسبة للذكور وهي درجة (138) والتي حصل عليها الفرد رقم (12) وهي درجة تقع في المستوى المنخفض، بينما حصل الفرد رقم(21) على أعلى درجة في هذا المقياس وهي تبلغ (238) وهي درجة تقع في المستوى المرتفع.

وأقل درجة تم الحصول عليها في مقياس الوظائف التنفيذية بالنسبة للاناث وهي درجة (142) والتي حصل عليها الفرد رقم (25) وهي درجة تقع في المستوى المنخفض، بينما حصل الفرد رقم(28) على أعلى درجة في هذا المقياس وهي تبلغ (246) وهي درجة تقع في المستوى المرتفع.

ومن خلال النتائج المشار إليها يمكن تصنيف درجات أفراد العينة (الذكور -

الاناث) حسب مستويات مقياس الوظائف التنفيذية:

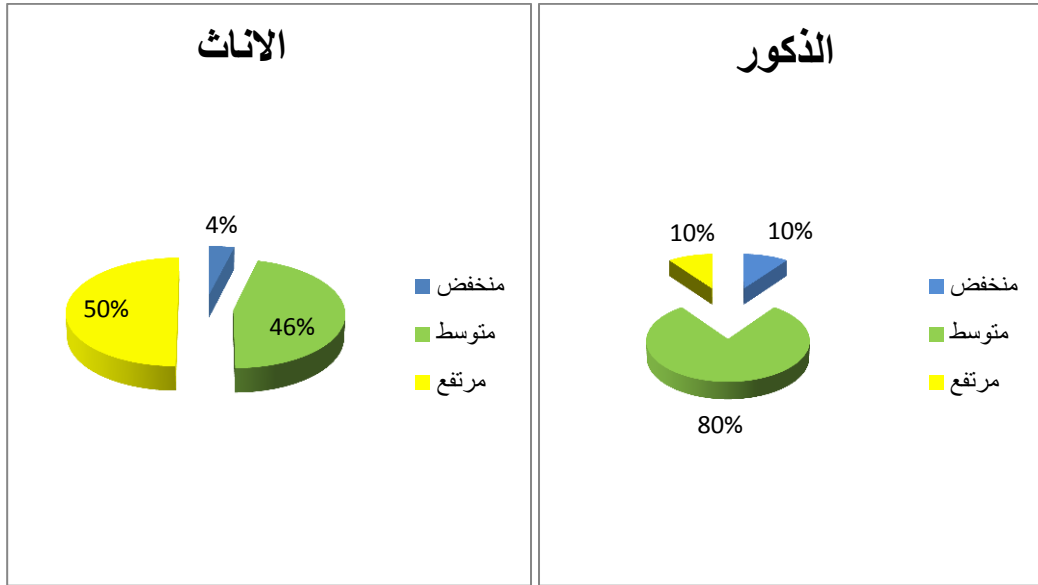
- المستوى المنخفض من (86) إلى (143)
- المستوى المتوسط من (144) إلى (200)
- المستوى المرتفع من (201) إلى (258)

جدول (18): توزيع نتائج التلاميذ (الذكور - الاناث) حسب مستويات مقياس الوظائف التنفيذية

من وجهة نظر الأولياء

المجموع	مستوى مرتفع	مستوى متوسط	مستوى منخفض	
30(100%)	3 (10%)	24(80%)	3 (10%)	الذكور
30(100%)	15 (50%)	14(46%)	1 (4%)	الاناث
60	18	38	04	المجموع

شكل (4): مستويات الوظائف التنفيذية للذكور والاناث من وجهة نظر الاولياء



يظهر من خلال الشكل السابق أن (80%) من التلاميذ الذكور حصلوا على نسبة متوسطة في مقياس الوظائف التنفيذية من مجموع أفراد العينة الذكور، كما حصل (10%) تلميذاً على نسبة مرتفعة ونفس النسبة (10%) في المستوى المنخفض في المقياس المذكور، أي أن جميع درجات أفراد العينة ينقسمون على المستويات الثلاثة المنخفض، المتوسط والمرتفع.

بينما تختلف نتائج أفراد العينة (الاناث) في مقياس الوظائف التنفيذية، حيث أن أفراد العينة الاناث حصلوا على نسبة (4%) في المستوى المنخفض، ومنهم من حصلوا على درجات تقع في المستوى المتوسط من مستويات مقياس الوظائف التنفيذية وتمثلت النسبة في (46%) والأغلب منهم حصلوا على درجات مرتفعة (50%).

كما يظهر من خلال الشكل أنه على الرغم من أن معظم درجات التلاميذ الذكور في مقياس الوظائف التنفيذية تقع في المستوى المتوسط من خلال وجهة نظر الأولياء، إلا أن ذلك لم يمنع حصول بعض أفراد العينة الذكور على درجات منخفضة ومرتفعة.

أما بالنسبة للإناث فقد ظهر من خلال الشكل أنه على الرغم من أن معظم درجات التلاميذ الإناث في مقياس الوظائف التنفيذية تقع في المستوى المرتفع من خلال وجهة نظر الأولياء، إلا أن ذلك لم يمنع حصول بعض أفراد العينة الإناث على درجات منخفضة ومتوسطة.

وللتأكد من وجود فروق أو عدم وجودها في الوظائف التنفيذية لتلاميذ سنة خامسة ابتدائي (ذكور - إناث) ذوي صعوبة القراءة من وجهة نظر الأولياء يتم في ما يلي:

جدول (19): يوضح نتائج اختبار "ت" لدلالة الفروق في الوظائف التنفيذية

من وجهة نظر الاولياء حسب متغير (الذكور - الاناث)

ق	م	دح	"ت"	ع	م ح	ن	
دالة	0.001	58	-3.560	23.73	178.03	30	الذكور
				27.41	201.6	30	الاناث

حيث أن:

- ن: يمثل حجم العينة
- "ت": تمثل اختبار "ت"
- م ح: يمثل المتوسط الحسابي
- ق: يمثل إتخاذ القرار
- ع: يمثل الإنحراف المعياري
- م: يمثل مستوى الدلالة
- دح: تمثل درجة الحرية

يظهر من خلال الجدول السابق أن المتوسط الحسابي لأفراد العينة الذكور في مقياس الوظائف التنفيذية يساوي (178.03) وهو يقع في المستوى المتوسط وهو قريب جدا من المستوى المرتفع من مستويات الوظائف التنفيذية، المحدد بالمجال (144 - 200)، بينما بلغ الإنحراف المعياري (23.73)، وهو ما يدل على أن الدرجات غير متشتتة بصفة كبيرة عن متوسطها الحسابي.

كما يظهر من خلال الجدول السابق أن المتوسط الحسابي لأفراد العينة الاناث في مقياس الوظائف التنفيذية يساوي (201.6) وهو يقع في المستوى المرتفع من مستويات الوظائف التنفيذية، المحدد بالمجال (201 - 258)، بينما بلغ الإنحراف

المعياري (27.41)، وهو ما يدل على أن الدرجات غير متشتتة بصفة كبيرة عن متوسطها الحسابي.

وبعد حساب اختبار "ت" بين نتائج الذكور والإناث من وجهة نظر الأولياء في مقياس الوظائف التنفيذية، والذي تبين أنه يساوي (-3.560) وبما أن مستوى الدلالة يساوي (0.001) وهو أصغر تماماً من (0.01) فإنه توجد فروق في الوظائف التنفيذية لتلاميذ سنة خامسة ابتدائي (ذكور - إناث) من وجهة نظر الأولياء.

وبالتالي تحققت الفرضية الأولى في الدراسة الحالية التي تنص على وجود فروق دلالة احصائية في الوظائف التنفيذية لتلاميذ الطور الابتدائي النهائي ذوي صعوبة القراءة من وجهة نظر الأولياء تعزى لمتغير الجنس (الذكور - الإناث)، أي أن هناك اختلاف في الوظائف التنفيذية بين الذكور والإناث من وجهة نظر الأولياء حيث أن الذكور لديهم نسبة منخفضة على عكس الإناث، ويمكن أن يعود هذا القصور لديهم في الوظائف التنفيذية، وقد يكون هذا القصور ناتجا عن خلل في احد الاضطرابات البصرية أو السمعية أو اللغوية المتمثلة في عدم الإدراك البصري والسمعي والإغلاق السمعي والبصري والتمييز بين الشكل والأرضية وهذه الاضطرابات قد تكون ظاهرة على شكل أخطاء التعرف على الكلمة، عادات القراءة أخطاء الفهم، اعراض التشتت وقد تكون ناجمة نتيجة لأساليب التنشئة الاجتماعية. حيث يمكن أن يكون الاختلاف فيما بينهما (الذكور - الإناث) بسبب سيطرة أحد شقي

الدماغ ويمكن أن يعود الى الذكاء هذا من جهة ومن جهة اخرى يمكن أن يعود الى عدم متابعة الاولياء لأولدهم خلال الفصل الدراسي، فالإناث يختلفن عن الذكور من حيث الاهتمام بالدروس وحل الواجبات المنزلية والمتابعة والمشاركة في قاعة الدرس ويكون لديهم الانضباط أكثر من الذكور، حيث يجب على الأولياء الاهتمام بأولادهم في كل المجالات وخاصة التعليمية لكي يستطيع التلميذ التغلب على أي صعوبة تعترضه وهذا ما يحقق له التوافق النفسي ومفهوم الذات وتقدير الذات لديه. وهذا ما تتفق معه دراسة بن هبري عز الدين 2011 بعنوان دراسة بعض السيورورات المعرفية (الانتباه، الإدراك، الذاكرة) لدى التلاميذ الذين يعانون من صعوبات التعلم الأكاديمية(عسر القراءة نموذجاً)، التي هدفت إلى معرفة طبيعية وخصائص بعض السيورورات المعرفية الأولية (الانتباه، الإدراك، الذاكرة) لدى التلاميذ الذين يعانون من عسر القراءة، لمعرفة العلاقة بين هذه السيورورات وعسر القراءة، باستعمال الاختبارات الخاصة التي تمكننا من قياس هذه السيورورات. والتي توصلت الى أنه لا يعاني عسيري القراءة من خلل في وظيفة الإدراك البصري، يعاني عسيري القراءة من خلل في وظيفة الذاكرة البصرية ويعاني عسيري القراءة من خلل في وظيفة الانتباه المستمر.

خلاصة الفصل:

وفي نهاية هذا الفصل نستخلص أن الوظائف التنفيذية تختلف حسب وجهة نظر الاولياء بين الذكور والاناث، أما بالنسبة لوجهة نظر المعلمين فلا يوجد اختلاف فيما بينهم، وبالنسبة للفرضية الأخيرة فيوجد فروق بين الذكور والاناث حسب الاولياء والمعلمين. فالذكور هم الذين يعانون من قصور في الوظائف التنفيذية وأكثر من الاناث.

التوصيات والاقتراحات

التوصيات والاقتراحات:

من خلال نتائج دراستنا يمكن أن تفيد متخصصي صعوبات التعلم في:

أن يتوفر في كل ابتدائية مختص في صعوبات التعلم .

العمل على بناء منهاج مدرسي يتناسب مع قدراتهم العقلية على أساس الصعوبة.

اقتراح برنامج يخفف من الصعوبة التي يعانيها التلاميذ خصوصا في هذه المرحلة النهائية.

ومن هنا نقترح الدراسات التالية:

الوظائف التنفيذية وعلاقتها بمفهوم الذات لذوي صعوبات التعلم.

أساليب المعاملة الوالدية وعلاقتها بصعوبات التعلم.

اقتراح برنامج علاجي لصعوبة القراءة لتلاميذ سنة خامسة ابتدائي.

الكشف عن العمليات المعرفية لذوي صعوبة القراءة المعيددين للسنة الخامسة ابتدائي.

الخاتمة

خاتمة:

وفي الأخير نستخلص أن المشكلات التعليمية التي يعاني منها معظم التلاميذ في المدارس (صعوبات التعلم)، ليس شرط أن تكون لها علاقة بقصور في الوظائف التنفيذية (العمليات العقلية)، قد يكون هذا القصور لديهم ناتج إما عن مشكلات تعليمية (مكان الدراسة، المناهج، طرق التدريس) أو اجتماعية (الاهمال، العقوبات الاهتمام الزائد).

حيث كان هدفنا في هذه الدراسة هو معرفة اذا ما كانت هناك فروق في الوظائف التنفيذية من وجهة نظر المعلمين والأولياء تبعا لمتغير الجنس. ومن خلال ما تناولناه في هذه الدراسة وجدنا أن الذكور يعانون من قصور في الوظائف التنفيذية أكثر من الاناث من وجهة نظر الاولياء، أما من وجهة نظر المعلمين فكانت لا توجد فروق بين الاناث والذكور في الوظائف التنفيذية.

قائمة المراجع

قائمة المراجع

- ابراهيم، سليمان عبد الواحد يوسف(2010). المراجع في صعوبات التعلم النمائية والأكاديمية والاجتماعية والانفعالية. ط.1. القاهرة: مكتبة الانجلو.
- ابراهيم، مجدي عبد العزيز(2005). التفكير من منظور تربوي. ط.1. القاهرة: عالم الكتب.
- أبو الديار، مسعد (2012). الذاكرة العاملة وصعوبات التعلم. ط.1. الكويت: مكتبة الكويت، الكويت.
- أبو النيل، محمود السيد(1987). الاحصاء النفسي والاجتماعي والتربوي. د.ط. بيروت: دار النهضة العربية.
- أبو النيل، محمود السيد(2009). علم النفس الاجتماعي. ط.1. القاهرة: مكتبة الانجلو المصرية.
- أبو هاشم حسن، السيد محمد(2006). الخصائص السيكمترية لأدوات القياس في البحوث النفسية والتربوية بإستخدام SPSS. جامعة الملك سعود. 1-40.
- اسماعيل، يامنة وقشوش، صابر(2014). الدماغ والعمليات العقلية. د.ط. الجزائر: ديوان المطبوعات الجامعية.

آيت يحي، نجية(2009). دراسة صعوبات الحساب والأخطاء المرتكبة لدى تلاميذ الصف الرابع ابتدائي. مذكرة لنيل شهادة الماجستير: غير منشورة. الجزائر: جامعة الجزائر.

البارقي، عبد المجيد محمد حسين(2013).فعالية برنامج لتنمية مهارات الوظائف التنفيذية في خفض حدة بعض صعوبات التعلم المعرفية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية. رسالة مقدمة لنيل شهادة الدكتوراه: غير منشورة.القاهرة: جامعة القاهرة.

البتال، زيد بن محمد(2014). أثر استخدام استراتيجية الكلمة المفتاحية في تدريس الكلمات الانجليزية للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم في المرحلة المتوسطة. (35).الامارات: جامعة الامارات العربية المتحدة. 95-129.

بدر، أحمد (1996). أصول البحث العلمي ومناهجه. ط.9. القاهرة: المكتبة الأكاديمية .

بركات، زياد(2010). الشخصية الانبساطية والعصابية وتأثيرها في الذاكرة قصيرة المدى والذاكرة قصيرة المدى لدى طلبة جامعة القدس المفتوحة في طركوم. ملخص دراسة. فلسطين. 2-26

برهوم، خميس جمعة (2013). أثر استخدام إستراتيجية قبعات التفكير الست في تنمية مهارات التفكير الإبداعي واتخاذ القرار بالتكنولوجيا لدى طلبة الصف العشر الأساسي. رسالة مقدمة لنيل شهادة الماجستير: غير منشورة. فلسطين: الجامعة الإسلامية.

بشقة، سماح(2008). المشكلات السلوكية لدى ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية وحاجاتهم الإرشادية. مذكرة مكملة لنيل شهادة الماجستير: غير منشورة. الجزائر: جامعة الحاج لخضر.

بطاطية، زوليخة وبوكاسي، فاطمة (2013). علاقة النشاط الزائد المصحوب بتشتت الانتباه في ظهور عسر القراءة عند تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي. مذكرة مقدمة لنيل شهادة الماستر: غير منشورة. الجزائر: جامعة البويرة اكلي محند اولحاج. البطاينة، أسامة محمد والرشدان، مالك أحمد وآخران(2005). صعوبات التعلم النظرية والممارسة. ط.1. الاردن: دار المسيرة.

بن حمد العبري، الغالية(2016). فعالية برنامج تدريبي في تحسين الذاكرة العاملة لدى طالبات صعوبات تعلم القراءة في محافظ مسقط. رسالة مقدمة استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير: غير منشورة. جامعة نزوى.

بن صافية، آمال(2002). الذاكرة العاملة لدى المصابين بعسر القراءة. مذكرة

لنيل شهادة الماجستير: غير منشورة.الجزائر: جامعة الجزائر

بن عربة، زكية(2010): اضطراب الانتباه وعلاقته بالأداء المدرسي لدى

التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، مذكرة مقدمة لنيل شهادة ماجستير: غير منشورة.

بن فليس، خديجة(د.س). أنماط السيادة النصفية للمخ والادراك والذاكرة البصرية

أطروحة مقدمة لنيل شهادة الدكتوراه: غير منشورة. الجزائر: جامعة الاخوة منتوري

بن هبري، عز الدين(2011).دراسة بعض السيرورات المعرفية(الانتباه،

الادراك، الذاكرة) لدى التلاميذ الذين يعانون من صعوبات التعلم الاكاديمية (عسر

القراءة نموذجاً). مذكرة مكملة لنيل شهادة الماجستير: غير منشورة. الجزائر: جامعة

منتوري.

بنجر، يوسف بن محمد زيني بن نوري(2001).ممارسة الإدارة المدرسية تنمية

مهارتي التفكير الإبداعي والعلمي لطلاب وطالبات التعليم الثانوي. مذكرة مقدمة لنيل

شهادة الماجستير: غير منشورة. السعودية: جامعة أم القرى.

بهلول، حليلة(2015). أثر استخدام الألعاب التعليمية في علاج صعوبات

التعلم النمائية الأولية. مذكرة مقدمة لنيل شهادة الماجستير: غير منشورة.

- البواليز، محمد عبد السلام (2006). أثر استخدام استراتيجية الحواس المتعددة في تحسين الذاكرة لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم. رسالة مقدمة استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة ماجستير: غير منشورة. الاردن: جامعة مؤتة.
- بوتي، لورون (2012). الذاكرة. تر: الخطابي. عز الدين. ط.1. الامارات: هيئة أبو ظبي.
- الثبتي، يوسف بن سعد بن عوض (2003). أثر حفظ القرآن الكريم على التنمية قدرات التفكير الابتكاري لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي بمحافظة الطائف. رسالة ماجستير: غير منشورة. السعودية: جامعة أم القرى.
- الحاج، محمود أحمد عبد الكريم (2010). الصعوبات التعليمية (الاعاقة الخفية). د.ط. الاردن: دار اليازوري.
- الحارثي، صبحي بن سعيد (2014). العبء المعرفي وعلاقته بمهارات الادراك لدى عينة من تلاميذ الصف السادس الابتدائي من ذوي صعوبات التعلم الاكاديمية. (64). مجلة ديالي. السعودية: جامعة أم القرى. 1-39
- حافظ، نبيل عبد الفتاح (2006). صعوبات التعلم والتعليم العلاجي. ط.2. القاهرة: مكتبة الزهراء الشرق

حبايب، علي حسن أسعد(2010). صعوبات تعلم القراءة والكتابة من وجهة نظر معلمي الصف الأول. مجلة جامعة الأزهر بغزة. 13(1). جامعة النجاح الوطنية. نابلس. 1 - 34.

حسن، عباس كرجي(2013). استراتيجيات الاستذكار وعلاقتها بالذاكرة ما وراء المعرفية لدى طلبة الجامعة. رسالة مقدمة استكمالاً لمتطلبات نيل شهادة الماجستير: غير منشورة، جامعة ديالى.

حسين، علي عبد الحسن وعراك، محمد مطر وسلومي، عماد داود(د.س). تأثير اختلاف حجم العينة على الصدق التمييزي لمقياس الشخصية وشكل التوزيع التكراري لدرجات الطلبة. كليات التربية الرياضية. 1-23.

الحطاح، زبيدة(2007). فعالية برنامج تعليمي مقترح في التنمية التفكير الإبداعي. شهادة مقدمة لنيل شهادة الماجستير: غير منشورة. الجزائر: جامعة الجزائر.

حمري، خديجة(2007). نشاط الحلقة الفونولوجية عند الأطفال المصابين بالصمم المتوسط والأطفال المصابين بالصمم الحاد القريب من المتوسط ما بين 8 و11 سنة. مذكرة لنيل شهادة الماجستير: غير منشورة. الجزائر : جامعة الجزائر.

دعيلج، ابراهيم بن عبد العزيز(2014). مناهج وطرق البحث العلمي.ط.2.
دار الصفاء: عمان.

دونالدج. ترفنجر وكارول ناساب(2002). أسس التفكير وأدواته تدريبات في
تعلم بنوعيه الإبداعي والناقد. تر: الحوراني، منير. الامارات: دار الكتاب الجامعي
العين.

دويدري، رجاء وحيد (2000).البحث العلمي أساسياته النظرية وممارسته
العملية. ط.1. دمشق: دار الفكر.

رزوق، أسعد (1996). موسوعة علم النفس. ط.4.الاردن: دار فارس.

زغبوش، بنعيسى(2008). الذاكرة واللغة. ط.1. المغرب: عالم الكتب
الحديث..

الزغلول، رافع النصير والزغلول، عماد عبد الرحيم (2003) .علم النفس
المعرفي. ط.1. الاردن: دار الشروق.

الزغلول، عماد عبد الرحيم (2006). الاضطرابات الانفعالية والسلوكية . ط.1 .
الاردن: دار الشروق.

زكري، نوال(2008). ماوراء الذاكرة واستراتيجيات التذكر ووجهة الضبط. بحث
مقدم متطلب تكميلي لنيل درجة الماجستير: غير منشورة. السعودية: جامعة أم
القرى.

الزيات، فتحي مصطفى (2001). علم النفس المعرفي. ط.1 . ج.1. القاهرة:
دار النشر للجامعات.

الزيات، فتحي مصطفى (2008). صعوبات التعلم(الاستراتيجيات التدريسية
والمداخل العلاجية). ط.1 . القاهرة: دار النشر للجامعات.

زيتوني، محمد زهير(2012). نقص الانتباه عند الطفل المصاب بالصرع.
مذكرة نيل شهادة الماجستير: غير منشورة. الجزائر: جامعة أبي بكر بلقايد

زين الدين، إمتثال (2010). علم النفس المعرفي. ط.2 . لبنان: دار المنهل
اللبناني.

ساسان، الهام(2007). تأثير الصدمة الجممية على الذاكر وكيفية اعادة
تأهيلها. مذكرة مكملة لنيل شهادة الماجستير: غير منشورة. باتنة: جامعة الحاج
لخضر

السرطاوي، عبد العزيز وطبيي، سناء عورتاني والعزو، عماد محمد ومنصور،
ناظم(2009). تشخيص صعوبات القراءة وعلاجها. د.ط. الاردن: دار وائل.

- السبيعي، علي بن محسن بن علي (2001). أساليب التفكير وعلاقتها باتخاذ القرار لدى عينة من المدير الإدارات الحكومية بمحافظة جدة. رسالة مقدمة لنيل شهادة الماجستير : غير منشورة. السعودية: جامعة ام القرى.
- السيد عبيد، ماجدة(2015). صعوبات التعلم وكيفية التعامل معها. ط.2 . الاردن: دار صفاء.
- السيد، علي سيد أحمد ومحمد بدر، فائقة(1999). اضطراب الانتباه لدى الأطفال (أسبابه تشخيصه،علاجه).ط.1. القاهرة: النهضة المصرية.
- الشرقاوي، أنور محمد(2003). علم النفس المعرفي المعاصر، ط.2 . القاهرة: مكتبة الانجلو.
- الشريف، عبد الفتاح عبد المجيد(2011). التربية الخاصة وبرامجها العلاجية. ط.1. القاهرة: مكتبة الانجلو.
- الشيخ، سليمان الخضيرى(1990). الفروق الفردية في الذكاء .ب. ط، القاهرة: دار الثقافة .
- الصليلي، أحمد هلال سالم (2012). أثر تدريس مادة التربية الفنية باستخدام القصة الثامن في تنمية التفكير الإبداعي والخيال الفني بدولة الكويت. رسالة مقدمة لنيل شهادة الماجستير: غير منشورة. الكويت: جامعة الشرق الأوسط.

الصيرفي، محمد عبد الفتاح(2002). البحث العلمي الدليل التطبيقي للباحثين.
ط.1. الاردن: دار وائل.

الضلاعين، ساهر(2008): أساليب التفكير والمستوى الصفي وعلاقتها بالنمو
العقلي. رسالة مقدمة لنيل شهادة الماجستير: غير منشورة. الاردن:جامعة مؤته.

طاع الله، حسينة(2008). الادراك البصري للاشكال لدى المعوقين عقليا.مذكرة
مقدمة لنيل شهادة الماجستير: غير منشورة. الجزائر: جامعة الحاج لخضر.

طنطاوي، ايهاب (2010/03/27 - 2010/4/1). مدى فاعلية برنامج
تدريبي مقترح لخفض مستوى صعوبات التعلم في القراءة لدى عينة من طلاب
صعوبات التعلم بالصف السابع. ورقة عمل. مؤتمر القراءة للحياة والأسبوع التربوي
السادس بكلية التربية. جامعة قطر: المكتبة الالكترونية، 1 - 9

عاشور، أحمد حسن ومحمد، مصطفى محمد والنجار، حسني زكرياء(2015).
صعوبات التعلم النمائية. ط.1. الاردن: دار المسيرة.

العبادي، زين حسن احمد (2008). أثر برنامج تعليمي قائم على نموذج حل
المشكلات الإبداعي في تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى الطلبة الموهوبين ذوي
صعوبات التعلم. رسالة مقدمة لنيل شهادة الدكتوراه: غير منشورة. عمان: جامعة
عمان العربية للدراسات العليا.

عباس، فيصل(1996).الاختبارات النفسية . ط.1. لبنان: دار الفكر العربي

عبد الرحمان، سعد(1998). القياس النفسي (النظرية والتطبيق). ط.3. القاهرة:
دار الفكر العربي .

عبد العزيز، حنان(2012).نمط التفكير وعلاقته بتقدير الذات.مذكرة تخرج لنيل
شهادة الماجستير: غير منشورة. الجزائر: جامعة ابي بكر بلقايد.

عبد الهادي، فخري(2010). علم النفس المعرفي. ط.1. الاردن: دار أسامة.

عبيدات، محمد وأبو نصار، محمد ومبيضين، عقلة(1999). منهجية البحث
العلمي. ط.2. الاردن: دار وائل.

العتوم، عدنان يوسف(2012). علم النفس المعرفي. ط.3. الاردن: دار
المسيرة.

العزه، سعيد حسني(2002). صعوبات التعلم. ط. 1. الاردن: الدار العلمية
الدولية ودار الثقافة.

عرب، هاني (2009). محاضرات في مهارات التفكير والبحث. ملتقى البحث
العلمي.

العشاوي، هدى عبد الله الحاج عبد الله (2004). أطفالنا وصعوبات الإدراك.

ط.1. السعودية: مكتبة الملك فهد الوطنية.

عفاشة، هنادي بنت محمد اسماعيل (2008). فاعلية برنامج ارشادي في خفض اضطراب (فرط الحركة وقصور الانتباه) لدى التلميذات ذوات صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية. رسالة مقدمة استكمالاً للحصول على شهادة الماجستير: غير منشورة. السعودية: جامعة طيبة.

علي، صلاح عميرة (2005). صعوبات تعلم القراءة والكتابة. ط.1. الكويت: مكتبة الفلاح.

علي، محمد النوبي محمد (2011). صعوبات التعلم بين المهارات والاضطرابات. ط.1. الاردن: دار صفاء.

عليان، ربحي مصطفى وغنيم، عثمان محمد (2000). مناهج وأساليب البحث العلمي. ط.1. الاردن: دار صفاء.

عوض صابر، فاطمة وعلى خفاجة، مرفت (2002). أسس ومبادئ البحث العلمي. ط.1. القاهرة: مكتبة ومطبعة الاشعاع الفنية.

عوض، عباس محمود (1998). القياس النفسي بين النظرية والتطبيق. ب.ط. مصر: دار المعرفة الجامعية .

عوني، معين شهين(2011) . متلازمة النشاط الزائد (الاندفاعية وتشتت الانتباه). ط1. عمان: دار الشروق.

العيلة، هبة عبد الحميد جمعة(2012). أير برنامج مقترح قائم على انماط التعلم لتنمية مهارات التفكير الرياضي لدى طالبات الصف الرابع أساسي بمحافظة غزة. مذكرة مقدمة لنيل شهادة الماجستير: غير منشورة. فلسطين: جامعة الأزهر.

غالب، محمد رشيد (2011). الادراك والادراك الحسي الفائق. ط1. عمان: حمادة لدراسات الجامعية.

غريب، عبد الكريم (2001): من الذكاءات المتعددة إلى الكفايات. مجلة التعلم والاكتساب. سيكولوجية التربية. الدار البيضاء: مطبعة النجاح الجديدة.

الفاغوري، أيهم علي(2010).دراسة اساليب التفكير السائدة لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم في الرياضيات.بحث مقدمة لنيل شهادة الماجستير: غير منشورة. سوريا: جامعة دمشق.

الفوري، فاطمة خلفان(2007). فعالية برنامج تدريبي باستخدام استراتيجيات التذكر في تحسين الذاكرة العاملة لدى الأطفال. (66)، مجلة الطفولة العربية: الكويت. 73-104.

قاسم، محمد علي (2009). تأثير الكمبيوتر على علاقات الاجتماعية للطفل.

ط.1. القاهرة: دار أنيا مركز الإسكندرية للكتاب.

قحطان، أحمد الظاهر (2004). صعوبات التعلم. ط.1. الاردن : دار وائل.

قحطان، أحمد الظاهر (2008). مدخل الى التربية الخاصة. ط.2. الاردن:

دار وائل.

كادي، الحاج (2005). صعوبة القراءة والكتابة وعلاقتها بمفهوم الذات لدى

تلاميذ الطور الثالث من المدرسة الأساسية. مذكرة مقدمة لنيل شهادة الماجستير:

غير منشورة. الجزائر: جامعة ورقلة.

كامل أحمد، عاصم عبد المجيد (2014). الذاكرة العاملة في مجال الدراسات

التربوية. بحث مقدم لاستكمال متطلبات الحصول على درجة الدكتوراه: غير منشورة

مصر: جامعة القاهرة.

كامل، محمد علي (2003): صعوبات التعلم الأكاديمية. د.ط. القاهرة: مركز

الإسكندرية للكتاب.

كراجة، عبد القادر (1997). القياس والتقويم في علم النفس . ب.ط. الاردن:

دار اليازوري .

كروالعزاوي، رحيم يونس (2008).مقدمة في منهج البحث العلمي.ط.1. عمان:
دار دجلة.

كوافحة، تيسير مفلح (2007). صعوبات التعلم والخطة العلاجية المقترحة.
ط.3. الاردن: دار المسيرة.

كوافحة، تيسير مفلح وعبد العزيز، عمر فواز(2010). مقدمة في التربية
الخاصة. ط.4. الاردن: دار المسيرة.

كيرك، صامويل وكالفانت، جيمس (2012). صعوبات التعلم الاكاديمية
والنمائية. تر:السرطاوي، زيدان أحمد والسرطاوي، عبد العزيز مصطفى . ط.1 .
الامارات: دار الكتاب الجامعي.

اللبودي، منى ابراهيم (2005). صعوبات القراءة والكتابة. ط.1 . القاهرة:
مكتبة زهراء الشرق.

لكحل، مصطفى(2011). الكشف عن أداء الذاكرة الأوتوبيوغرافية عند مرضى
الفصام. أطروحة مقدمة لنيل شهادة الدكتوراه: غير منشورة. الجزائر: جامعة أبو بكر
بلقايد.

لوزاعي، رزيقة (2008).العرض الجبهي. مذكرة لنيل شهادة الماجستير:غير
منشورة. الجزائر: جامعة الجزائر.

المجيدل، عبد الله والياضي، فاطمة عبد الله (2009). صعوبات تعلم الرياضيات لدى تلاميذ الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في ظفار من وجهة نظر معلمات الرياضيات. مجلة جامعة دمشق 25 (3+4). 135 - 177

محمد كامل، عبد الوهاب (1994). علم النفس الفيسيولوجي. ط.2. القاهرة: مكتبة النهضة المصرية.

محمدي، فوزية (2011). فعالية برنامجيين تدريبيين في تعديل سلوك اضطراب النشاط الزائد المصحوب بتشتت الانتباه وتعديل صعوبة الكتابة. رسالة مقدمة لنيل شهادة الدكتوراه: غير منشورة. الجزائر: جامعة قاصدي مرباح ورقلة.

مراكب، مفيدة (2011). الكشف المبكر عن صعوبات التعلم المدرسي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية (نموذج صعوبات القراءة). مذكرة تخرج لنيل شهادة الماجستير: غير منشورة. عنابة: جامعة باجي مختار.

مرباح أحمد، تقي الدين (2015). عسر القراءة وعلاقته بالتوافق النفسي لدى عينة من تلاميذ الخامسة ابتدائي. مذكرة مكملة لنيل شهادة الماجستير: غير منشورة. الجزائر: جامعة مولود معمري.

- المقداد، قيس ابراهيم وكناعنة، محمد عبد الرحمان(2014).فاعلية استراتيجية الحروف المصورة كمساعدة تذكر في تعلم حروف اللغة العربية المتشابهة لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم في الأردن. المجلة الأردنية .10(2) . 145-159.
- ملحم، سامي محمد(2002). صعوبات التعلم.ط.1. الاردن: دار المسيرة.
- منسي، محمود عبد الحليم(2003).مناهج البحث العلمي في المجالات التربوية والنفسية. د.ط. مصر: دار المعرفة الجامعية.
- المنصور، غسان. (2007). أساليب التفكير وعلاقتها بحل المشكلات دراسة ميدانية على عينة من تلامذة الصف السادس الأساسي في مدارس مدينة دمشق الرسمية. مجلة جامعة دمشق. 23(1). 417-455.
- النشواتي، عبد المجيد(2003). علم النفس التربوي. ط.4. الاردن: دار الفرقان.
- نوار، شهر زاد (2007). علاقة تقدير الذات بالنشاط المعرفي (سلبية التفكير) لدى عينة من الفتيات العانسات. رسالة مقدمة لنيل شهادة الماجستير: غير منشورة. الجزائر: جامعة الجزائر.
- هزيم، آنية(2011). أثر استخدام إستراتيجية الاكتشاف الموجه بالوسائل التعليمية في التحصيل والتذكر وانتقال أثر التعلم في الرياضيات لطلبة الصف الثامن

الأساسي. أطروحة مقدمة استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير: غير منشورة. فلسطين: جامعة النجاح الوطنية.

وحيش، أحمد البهي السيد (2006). أبعاد التفكير الابتكار لدى المتفوقين من ذوي صعوبات التعلم والعاديين من تلاميذ الحلقة من التعليم الأساسي. مجلة بحوث التربية النوعية. العدد (8). 3-36.

الوقفي، راضي (2009). صعوبات التعلم. ط.1. الاردن: دار المسيرة.

Benjamin.Michelle(2004).PILOT DATA ON THE BEHAVIOR RATING INVENTORY OF EXECUTIVE FUNCTION (BRIEF) AND PERFORMANCE MEASURE OF EXECUTIVE FUNCTION IN PEDIATRIC TRAUMATIC BRAIN INJURY (TBI). A THESIS PRESENTED TO THE GRADUATE SCHOOL OF THE UNIVERSITY OF FLORIDA IN PARTIAL FULFILLMENT OF THE REQUIREMENTS FOR THE DEGREE OF MASTER OF SCIENCE.UNIVERSITY OF FLORIDA.

Cynthia P. May, Gilles O. Einstein (2013). MEMORY A Five-Day Unit Lesson Plan for High School Psychology Teachers. Developed and Produced by the Teachers of Psychology in Secondary Schools (TOPSS) of the American Psychological Association.1-58.

الملاحق



جامعة الشهيد حمه لخضر - الوادي -
كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية



قسم علوم اجتماعية
تخصص صعوبات التعلم
الاستبيان

السلام عليكم

سيدي المعلم، سيدي المعلمة تحية طيبة.....

بما أننا في إطار التحضير لنيل شهادة الماستر تخصص صعوبات التعلم، يسرنا أن نضع بين أيديكم الاستبيان الحالي الذي يتضمن مجموعة من الفقرات راجين منكم قراءة كل منها والإجابة عليها بصراحة تامة بوضع دائرة (0) في الخانة التي تلاحظ أنها تتفق مع إجابتك:

ضع دائرة على لا: إذا كان لا يمثل مشكلة أبدا.

ضع دائرة على أحيانا: إذا كان يمثل مشكل أحيانا.

ضع دائرة على غالبا: إذا كان يمثل غالبا مشكلة.

على سبيل المثال:

غالبا	أحيانا	لا	لدية مشكلة في إعداد دروسه المدرسية في المنزل في الوقت المحدد .
-------	--------	----	--

مع التأكد أنه لا يوجد إجابة صحيحة وأخرى خاطئة، مع العلم أن إجابتك التي ستقدمها ستفيدنا لغرض انجاز بحث علمي.

اسم التلميذ:..... القسم الدراسي:.....

تاريخ الميلاد:..... المادة المدرسية:.....

اعرف التلميذ منذ:..... تاريخ اليوم:.....

اسم المؤسسة التعليمية:.....

الرقم	الفقرات	لا	احيانا	غالبا
01	يرد الفعل بطريقة مفرطة أمام المشاكل البسيطة	لا	احيانا	غالبا
02	عندما يكون عليه أن يقوم بثلاثة أشياء، يتذكر فقط الشيء الأول أو الأخير	لا	احيانا	غالبا
03	لا يبدأ أي شيء من تلقاء نفسه(لا يأخذ المبادرة)	لا	احيانا	غالبا
04	لا يقدر أن ينسي خيبة أمل، توبيخ، أو إهانة	لا	احيانا	غالبا
05	في إطار العمل المدرسي مع الأصدقاء أو في الأعمال اليومية يعارض الآخرين أو يجد صعوبة لقبول طريقة مختلفة عن رأيه في حل المشكل	لا	احيانا	غالبا
06	ينزعج من الوضعيات الجديدة	لا	احيانا	غالبا
07	عنده نوبات غضب متفجرة	لا	احيانا	غالبا
08	عنده قدرة انتباه محدودة	لا	احيانا	غالبا
09	يحتاج أن يقال له/لها (لا) أو (توقف عن ذلك)	لا	احيانا	غالبا
10	يحتاج أن يقال له/لها أن يبدأ مهمة، رغم أنه موافق على القيام بها	لا	احيانا	غالبا
11	يضيع لمجته، مصروفه، واجباته المدرسية وما إلى ذلك	لا	احيانا	غالبا
12	لا يأتي بواجباته المدرسية وبالمطبوعات التي يعطيها له المدرس وبأدواته المدرسية إلى المنزل... الخ	لا	احيانا	غالبا
13	ينزعج من تغيير البرامج أو الخطط	لا	احيانا	غالبا
14	تغيير المدرس أو قاعة الدرس يجعله مضطربا	لا	احيانا	غالبا
15	لا يراجع عمله قبل تقديمه لمعرفة ما إن كان هناك أخطاء	لا	احيانا	غالبا
16	لا يمكنه العثور على ملابسه، نظاراته، أحذيته، لعبه، كتبه، أقلامه وغيرها	لا	احيانا	غالبا
17	لديه أفكار جيدة لكنه لا يقدر على أن يعبر عنها كتابيا	لا	احيانا	غالبا

18	يجد صعوبة في التركيز على المهام اليومية والعمل المدرسي وما إلى ذلك	لا	أحيانا	غالبا
19	لا يظهر إبداعا أو ابتكارا في حل مشكلة	لا	أحيانا	غالبا
20	حقيقته المدرسية غير منظمة	لا	أحيانا	غالبا
21	يتشتت انتباهه بسهولة بالضجيج والأنشطة والمشاهد المحيطة به وبكل ما يحدث حوله	لا	أحيانا	غالبا
22	يقوم بأخطاء جراء الإهمال وقلة الانتباه	لا	أحيانا	غالبا
23	ينسى تسليم واجباته المدرسية حتى عندما يقوم بها	لا	أحيانا	غالبا
24	يعارض التغيرات في الروتين، في الغذاء، في الأماكن وما إلى ذلك	لا	أحيانا	غالبا
25	يجد صعوبة كبيرة في أداء الأعمال أو الأنشطة التي تتطلب أكثر من خطوة واحدة	لا	أحيانا	غالبا
26	عنده نوبات من الغضب لأتفه الأشياء	لا	أحيانا	غالبا
27	يتغير مزاجه في كثير من الأحيان	لا	أحيانا	غالبا
28	في حاجة إلى مساعدة الكبار للمواصلة في نشاط ما	لا	أحيانا	غالبا
29	يركز عن التفاصيل ويغفل عن الصور العامة	لا	أحيانا	غالبا
30	يجد صعوبة للتعود على الأوضاع الجديدة (قاعات الدرس، المجموعة، الأصدقاء)	لا	أحيانا	غالبا
31	ينسى ما كان يقوم به	لا	أحيانا	غالبا
32	عندما نرسله ليأتي بشيء ما، ينسى ما كان المفترض أن يأتي به	لا	أحيانا	غالبا
33	لا يدرك مدى تأثير سلوكه على الآخرين أو مدى إزعاجه للآخرين	لا	أحيانا	غالبا
34	يجد صعوبة في الوصول إلى طرق مختلفة لحل مشكلة واحدة	لا	أحيانا	غالبا
35	لديه أفكار جيدة ولكن لا يتم عمل ما (يفتقر للمتابعة والمواصلة)	لا	أحيانا	غالبا
36	يترك عمله غير تام (لا ينهي عمله)	لا	أحيانا	غالبا
37	يصبح مرتبكا ومغلوبا عندما تكثر عليه المهام	لا	أحيانا	غالبا
38	لا يفكر قبل القيام بعمل	لا	أحيانا	غالبا
39	يعانى من صعوبات للانتهاء من المهام (المهام اليومية والواجبات المنزلية)	لا	أحيانا	غالبا

40	يفكر أكثر من اللازم في الموضوع نفسه	لا	أحيانا	غالبا
41	يقلل من تقدير الوقت اللازم لإنهاء المهام (عمل أو نشاط)	لا	أحيانا	غالبا
42	يقاطع الآخرين	لا	أحيانا	غالبا
43	مندفع في ردود أفعاله	لا	أحيانا	غالبا
44	لا يتفطن بأن سلوكه يسبب ردود فعل سلبية	لا	أحيانا	غالبا
45	يترك مقعده عندما لا ينبغي	لا	أحيانا	غالبا
46	لا ينتبه لسلوكه عندما يكون في المجموعة	لا	أحيانا	غالبا
47	يفقد السيطرة عن نفسه أكثر مما يفعل أصدقاؤه	لا	أحيانا	غالبا
48	يتفاعل بأكثر عنف من الأطفال الآخرين	لا	أحيانا	غالبا
49	يبدأ دائما في القيام بواجباته بأنشطة الحياة اليومية في آخر لحظة	لا	أحيانا	غالبا
50	يجد صعوبة عند البدء في القيام بواجباته المدرسية أو بنشاطات الحياة اليومية	لا	أحيانا	غالبا
51	يتغير مزاجه بسهولة حسب تغيير الأحداث المحيطة به	لا	أحيانا	غالبا
52	لا يخطط مسبقا للقيام بواجباته المدرسية	لا	أحيانا	غالبا
53	ينحصر اهتمامه في موضوع أو نشاط واحد فقط	لا	أحيانا	غالبا
54	ليس لديه رؤية واضحة لنقاط قوته ونقاط ضعفه	لا	أحيانا	غالبا
55	يتكلم أو يلعب بصوت عال جدا	لا	أحيانا	غالبا
56	أعماله الكتابية ليست منظمة	لا	أحيانا	غالبا
57	يتصرف بطريقة فضة (همجية) أو غير قادر على التحكم في ردود أفعاله	لا	أحيانا	غالبا
58	لديه صعوبات في كبح جماح تصرفاته	لا	أحيانا	غالبا
59	يجد مشاكل إن لم يكن تحت إشراف ومراقبة كهل	لا	أحيانا	غالبا
60	يجد صعوبة في تذكر الأشياء حتى لبعض دقائق	لا	أحيانا	غالبا
61	لا يتقن عمله (مهم، غير مرتب)	لا	أحيانا	غالبا
62	بعد حدوث مشكلة يبقى مستاء لمدة طويلة	لا	أحيانا	غالبا
63	لا يأخذ أي مبادرة	لا	أحيانا	غالبا
64	تأتيه نوبات غضب أو بكاء شديدة لكن تنتهي فجأة	لا	أحيانا	غالبا

65	لا يدرك في بعض الأحيان أن بعض أفعاله قد تزعج الآخرين	لا	أحيانا	غالبا
66	يقوم بردود فعل كبيرة حتى لأحداث صغيرة القيمة	لا	أحيانا	غالبا
67	لا يجد أدواته في غرفته أو في درج طاولته في القسم	لا	أحيانا	غالبا
68	يترك ممتلكاته الشخصية وراءه أينما ذهب	لا	أحيانا	غالبا
69	لا يفكر في عواقب الأفعال التي سيقوم بها	لا	أحيانا	غالبا
70	يجد صعوبة في التفكير في طريقة مختلفة لحل مشكلة ما، عندما يعوق (يتعطل)	لا	أحيانا	غالبا
71	يترك كل شيء في حالة فوضى وعلى الآخرين تنظيفها وترتيبها	لا	أحيانا	غالبا
72	يصبح مستاء بسهولة كبيرة	لا	أحيانا	غالبا
73	مكتبه فوضوي (غير مرتب)	لا	أحيانا	غالبا
74	يجد صعوبة في انتظار دوره	لا	أحيانا	غالبا
75	لا يربط بين القيام بواجباته المدرسية في المنزل والنقاط المتحصل عليها في المدرسة	لا	أحيانا	غالبا
76	يتحصل على نقاط ضعيفة في الامتحانات حتى عندما يعرف الأجوبة الصحيحة	لا	أحيانا	غالبا
77	لا ينهي الأعمال ذات المدى الطويل	لا	أحيانا	غالبا
78	خطه رديء بالمقارنة مع أقرانه في القسم	لا	أحيانا	غالبا
79	لا بد أن يكون مراقبا من قرب	لا	أحيانا	غالبا
80	يجد صعوبة في الانتقال من نشاط إلى آخر	لا	أحيانا	غالبا
81	متململ، يتحرك دون توقف	لا	أحيانا	غالبا
82	يجد صعوبة في المواصلة في نفس الموضوع عندما يتكلم	لا	أحيانا	غالبا
83	تخرج منه إجابات متسعة غير مركزة	لا	أحيانا	غالبا
84	يكرر نفس الأشياء مرارا وتكرارا	لا	أحيانا	غالبا
85	يتكلم في أوقات غير مناسبة (عندما لا ينبغي)	لا	أحيانا	غالبا
86	لا يأتي مستعدا على النحو المناسب عند القدوم الى القسم	لا	أحيانا	غالبا



جامعة الشهيد حمه لخضر-الوادي -
كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية



قسم علوم اجتماعية
تخصص صعوبات التعلم
الاستبيان

السلام عليكم

سيدي الأب، سيدي الأم تحية طيبة.....

بما أننا في إطار التحضير لنيل شهادة الماستر تخصص صعوبات التعلم، يسرنا أن نضع بين أيديكم الاستبيان الحالي الذي يتضمن مجموعة من الفقرات راجين منكم قراءة كل منها والإجابة عليها بصراحة تامة بوضع دائرة (0) في الخانة التي تلاحظ أنها تتفق مع إجابتك:

ضع دائرة على لا: إذا كان لا يمثل مشكلة أبدا.

ضع دائرة على أحيانا: إذا كان يمثل مشكل أحيانا.

ضع دائرة على غالبا: إذا كان يمثل غالبا مشكلة.

على سبيل المثال:

غالبا	أحيانا	لا	لدية مشكلة في إعداد دروسه المدرسية في المنزل في الوقت المحدد .
-------	--------	----	--

مع التأكد أنه لا يوجد إجابة صحيحة وأخرى خاطئة، مع العلم أن إجابتك التي ستقدمها ستفيدنا لغرض انجاز بحث علمي.

اسم الطفل ولقبه:..... الفصل الدراسي:.....

تاريخ الميلاد:..... اسمك:.....

علاقتك بالطفل:..... تاريخ اليوم:.....

الرقم	الفقرات	لا	احيانا	غالبا
01	يرد الفعل بطريقة مفرطة أمام المشاكل البسيطة	لا	احيانا	غالبا
02	عندما يكون عليه أن يقوم بثلاثة أشياء، يتذكر فقط الشيء الأول أو الأخيرة	لا	احيانا	غالبا
03	لا يبدأ أي شيء من تلقاء نفسه (لا يأخذ المبادرة)	لا	احيانا	غالبا
04	يترك غرفة الألعاب في حالة فوضى	لا	احيانا	غالبا
05	في إطار العمل المدرسي مع الأصدقاء أو في الأعمال اليومية يعارض الآخرين أو يجد صعوبة لقبول طريقة مختلفة عن رأيه في حل المشكلة	لا	احيانا	غالبا
06	ينزعج من الوضعيات الجديدة	لا	احيانا	غالبا
07	عنده نوبات غضب متفجرة	لا	احيانا	غالبا
08	يحاول استعمال نفس الطريقة مرارا وتكرارا من أجل حل مشكلة حتى وإن لم يفلح	لا	احيانا	غالبا
09	لديه قدرة انتباه محدودة.	لا	احيانا	غالبا
10	يحتاج أن يقال له أن يبدأ مهمة رغم أنه موافق على القيام بها	لا	احيانا	غالبا
11	لا يأتي بواجباته المدرسية وبالمطبوعات التي يعطيها له المدرس، وبأدواته المدرسية إلى المنزل... الخ	لا	احيانا	غالبا
12	ينزعج من التغيير في البرامج أو الخطط	لا	احيانا	غالبا
13	تغيير المدرس أو قاعة الدرس يجعله مضطربا	لا	احيانا	غالبا
14	لا يراجع عمله قبل تقديمه لمعرفة ما إن كان هناك أخطاء	لا	احيانا	غالبا
15	لديه أفكار جيدة لكن لا يمكنه أن يعبر عنها كتابيا	لا	احيانا	غالبا
16	من الصعب عليه أن يجد لوحده أفكار للعب أو لقضاء وقت الفراغ	لا	احيانا	غالبا
17	يجد صعوبة في التركيز على المهام اليومية والعمل المدرسي وما إلى ذلك	لا	احيانا	غالبا
18	لا يربط بين القيام بواجباته المدرسية في المنزل والنقاط المتحصل عليها في المدرسة	لا	احيانا	غالبا

19	ينتشتت انتباهه بسهولة بالضجيج والأنشطة والمشاهد المحيطة به وبكل ما يحدث حوله	لا	أحيانا	غالباً
20	تسيل دموعه بسهولة	لا	أحيانا	غالباً
21	يقوم بأخطاء جراء الإهمال وقلة الانتباه	لا	أحيانا	غالباً
22	ينسى تسليم واجباته المدرسية حتى عندما يقوم بها	لا	أحيانا	غالباً
23	يعارض التغيرات في الروتين، في الغذاء، في الأماكن وما إلى ذلك	لا	أحيانا	غالباً
24	يجد صعوبة كبيرة في أداء الأعمال أو الأنشطة التي تتطلب أكثر من خطوة واحدة	لا	أحيانا	غالباً
25	عنده نوبات من الغضب لأنفه الأشياء	لا	أحيانا	غالباً
26	يتغير مزاجه في كثير من الأحيان	لا	أحيانا	غالباً
27	في حاجه الى مساعدة الكبار للمواصلة في نشاط ما	لا	أحيانا	غالباً
28	يركز عن التفاصيل ويغفل عن الصور العامة	لا	أحيانا	غالباً
29	يترك غرقته في حالة فوضى	لا	أحيانا	غالباً
30	يجد صعوبة للتعود على الأوضاع الجديدة (قاعات الدرس، المجموعة، الأصدقاء)	لا	أحيانا	غالباً
31	خطه رديء عند الكتابة	لا	أحيانا	غالباً
32	ينسى ما كان يقوم به	لا	أحيانا	غالباً
33	عندما نرسله ليأتي بشيء ما، ينسى ما كان من المفترض أن يأتي به	لا	أحيانا	غالباً
34	لا يدرك مدى تأثير سلوكه على الآخرين أو مدى إزعاجه للآخرين	لا	أحيانا	غالباً
35	لديه أفكار جيدة ولكن لا يتم عمل ما (يفتقر للمتابعة والمواصلة)	لا	أحيانا	غالباً
36	يصبح مرتبكاً ومغلوباً عندما تكثر عليه المهام	لا	أحيانا	غالباً
37	يعاني من صعوبات للانتهاء من المهام (المهام اليومية والواجبات المنزلية)	لا	أحيانا	غالباً
38	يتصرف بطريقة أكثر هيجاناً أو أكثر طفولية من أنداده في المجموعة (حفلات، أعياد الميلاد، فترة الراحة)	لا	أحيانا	غالباً
39	يقلل من تقدير الوقت اللازم لإنهاء المهام (عمل أو نشاط)	لا	أحيانا	غالباً

40	يفكر أكثر من اللازم في الموضوع نفسه	لا	احيانا	غالبا
41	يقاطع الآخرين	لا	احيانا	غالبا
42	لا يتقطن بأن سلوكه يسبب ردود فعل سلبية	لا	احيانا	غالبا
43	يترك مقعده عندما لا ينبغي	لا	احيانا	غالبا
44	يفقد السيطرة عن نفسه أكثر مما يفعل أصدقاؤه	لا	احيانا	غالبا
45	يتفاعل بأكثر عنف من الأطفال الآخرين	لا	احيانا	غالبا
46	يبدأ دائما في القيام بواجباته بأنشطة الحياة اليومية في آخر لحظة	لا	احيانا	غالبا
47	يجد صعوبة عند البدء في القيام بواجباته المدرسية أو بنشاطات الحياة اليومية	لا	احيانا	غالبا
48	لديه صعوبة في تنظيم الأنشطة (الألعاب) مع أصدقائه	لا	احيانا	غالبا
49	تخرج منه إجابات متسعة غير مركزة	لا	احيانا	غالبا
50	يتغير مزاجه بسهولة حسب تغيير الأحداث المحيطة به	لا	احيانا	غالبا
51	لا يخطط مسبقا للقيام بواجباته المدرسية	لا	احيانا	غالبا
52	ليس لديه رؤية واضحة لنقاط قوته ونقاط ضعفه	لا	احيانا	غالبا
53	أعماله الكتابية ليست منظمة	لا	احيانا	غالبا
54	يتصرف بطريقة فضة (همجية) أو غير قادر على التحكم في ردود أفعاله	لا	احيانا	غالبا
55	لديه صعوبات في كبح جماع تصرفاته	لا	احيانا	غالبا
56	يقع في مشاكل إن لم يكن تحت إشراف ومراقبة شخص راشد	لا	احيانا	غالبا
57	يجد صعوبة في تذكر الأشياء حتى لبعض دقائق	لا	احيانا	غالبا
58	لديه صعوبات لإتباع خطوط طويلة الأمد لتحقيق الأهداف (مثل وضع المال جانبا لشراء شيء ما ، والدراسة للحصول على إعداد أفضل في المدرسة)	لا	احيانا	غالبا
59	نكاؤه عادي أو متفوق ولكنه يبدو عكس ذلك	لا	احيانا	غالبا
60	لا يتقن عمله (مهم، غير مرتب)	لا	احيانا	غالبا
61	لا يأخذ أي مبادرة	لا	احيانا	غالبا
62	تأتيه نوبات غضب أو بكاء شديدة لكن تنتهي فجأة	لا	احيانا	غالبا
63	لا يدرك في بعض الأحيان أن بعض أفعاله قد تزعج الآخرين	لا	احيانا	غالبا

64	يقوم بردود فعل كبيرة حتى لأحداث صغيرة القيمة	لا	احيانا	غالبا
65	يتكلم في أوقات غير مناسبة (عندما لا ينبغي)	لا	احيانا	غالبا
66	يشتكي من أن ليس له ما يفعل	لا	احيانا	غالبا
67	لا يجد أدواته في غرفته أو في درج طاولته في القسم	لا	احيانا	غالبا
68	يترك ممتلكاته الشخصية وراءه أينما ذهب	لا	احيانا	غالبا
69	يصبح مستاء بسرعة وبسهولة	لا	احيانا	غالبا
70	يترك كل شيء في حالة فوضى وعلى الآخرين تنظيفها وترتيبها	لا	احيانا	غالبا
71	يتسكع في المنزل أو يقضي وقته في مشاهدة التلفزيون	لا	احيانا	غالبا
72	خزائنه في حالة فوضى تامة	لا	احيانا	غالبا
73	يجد صعوبة في انتظار دوره	لا	احيانا	غالبا
74	يضيع وجبة إفطاره التي يحملها معه إلى المدرسة، مصروف جيبه، واجباته المدرسية وما إلى ذلك	لا	احيانا	غالبا
75	لا يجد ملابسه، نظاراته، أحذيته، ألعابه، كتبه، أقلامه وما إلى ذلك	لا	احيانا	غالبا
76	يتحصل على نقاط ضعيفة في الامتحانات حتى عندما يعرف الأجوبة الصحيحة	لا	احيانا	غالبا
77	لا ينهي الأعمال ذات المدى الطويل	لا	احيانا	غالبا
78	لا بد أن يكون مراقبا من قرب	لا	احيانا	غالبا
79	لا يفكر في العواقب قبل القيام بعمل	لا	احيانا	غالبا
80	يجد صعوبة في الانتقال من نشاط إلى آخر	لا	احيانا	غالبا
81	متململ، يتحرك دون توقف	لا	احيانا	غالبا
82	مندفع	لا	احيانا	غالبا
83	يجد صعوبة في المواصلة في نفس الموضوع عندما يتكلم	لا	احيانا	غالبا
84	ينحصر اهتمامه في موضوع أو نشاط واحد فقط	لا	احيانا	غالبا
85	يكرر نفس الأشياء مرارا وتكرارا	لا	احيانا	غالبا
86	يجد صعوبة في الاستعداد على النحو المناسب عند الذهاب إلى المدرسة	لا	احيانا	غالبا

Reliability

]DataSet0 [

Scale: ALL VARIABLES

Case Processing Summary

		N	%
Cases	Valid	29	96.7
	Excluded ^a	1	3.3
	Total	30	100.0

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
.951	86

Reliability

[DataSet0]

Scale: ALL VARIABLES

Case Processing Summary

		N	%
Cases	Valid	29	96.7
	Excluded ^a	1	3.3
	Total	30	100.0

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	Part 1	Value	.916
		N of Items	43 ^a
	Part 2	Value	.894
		N of Items	43 ^b
	Total N of Items		86
Correlation Between Forms			.923
Spearman-Brown Coefficient	Equal Length		.960
	Unequal Length		.960
Guttman Split-Half Coefficient			.959

a. The items are: VAR00001, VAR00003, VAR00005, VAR00007, VAR00009, VAR00011, VAR00013, VAR00015, VAR00017, VAR00019, VAR00021, VAR00023, VAR00025, VAR00027, VAR00029, VAR00031, VAR00033, VAR00035, VAR00037, VAR00039, VAR00041, VAR00043, VAR00045, VAR00047, VAR00049, VAR00051, VAR00053, VAR00055, VAR00057, VAR00059, VAR00061, VAR00063, VAR00065, VAR00067, VAR00069, VAR00071, VAR00073, VAR00075, VAR00077, VAR00079, VAR00081, VAR00083, VAR00085.

b. The items are: VAR00002, VAR00004, VAR00006, VAR00008, VAR00010, VAR00012, VAR00014, VAR00016, VAR00018, VAR00020, VAR00022, VAR00024, VAR00026, VAR00028, VAR00030, VAR00032, VAR00034, VAR00036, VAR00038, VAR00040, VAR00042, VAR00044, VAR00046, VAR00048, VAR00050, VAR00052, VAR00054, VAR00056, VAR00058, VAR00060, VAR00062, VAR00064, VAR00066, VAR00068, VAR00070, VAR00072, VAR00074, VAR00076, VAR00078, VAR00080, VAR00082, VAR00084, VAR00086.

3- الصدق

T-Test

[DataSet0]

Group Statistics

		N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
VAR00087	1.00	8	166.5000	13.16923	4.65603
	2.00	8	232.1250	7.43424	2.62840

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
VAR00087	Equal variances assumed	2.168	.163	-12.274	14	.000	-65.62500	5.34669	-77.09250	-54.15750
	Equal variances not assumed			-12.274	11.050	.000	-65.62500	5.34669	-77.38646	-53.86354

النتائج الكلية لأفراد العينة

الرقم	وجهة نظر الأولياء المتعلقة بالذكور	وجهة نظر المعلمين المتعلقة بالذكور	وجهة نظر الأولياء المتعلقة بالإناث	وجهة نظر المعلمين المتعلقة بالإناث	متوسط وجهة النظر المتعلقة بالذكور	متوسط وجهة النظر المتعلقة بالإناث
1.	180	213	219	214	197	216.5
2.	199	203	190	238	218.5	214
3.	183	210	188	233	208	210.5
4.	185	133	223	220	202.5	221.5
5.	167	159	235	177	172	206
6.	177	187	151	169	173	160
7.	143	243	219	167	155	193
8.	175	168	177	151	163	164
9.	154	168	188	149	151.5	168.5
10.	159	207	197	221	190	209
11.	224	157	142	136	180	139
12.	138	182	233	193	165.5	213
13.	173	231	233	233	203	233
14.	177	266	174	228	202.5	201
15.	189	240	169	193	191	181
16.	144	228	176	150	147	163
17.	205	212	201	195	200	198
18.	169	207	226	197	183	211.5
19.	167	195	220	193	180	206.5
20.	200	238	213	192	196	202.5
21.	238	214	211	241	239.5	226
22.	164	226	177	197	180.5	187
23.	192	221	182	180	186	181
24.	191	231	224	207	199	215.5
25.	142	234	236	240	191	238
26.	195	178	191	208	201.5	199.5
27.	148	204	217	253	200.5	235
28.	179	205	246	232	205.5	239
29.	197	237	224	238	217.5	231
30.	187	236	166	201	194	183.5
المجموع	5341	6233	6048	6046	5693.5	6047
المتوسط الحسابي	178.0333	207.7667	201.6	201.5333	189.7833	201.5667

- نتائج حساب الفروق:
1. وجهة نظر الاولياء
 2. وجهة نظر المعلمين
 3. متوسط وجهة النظر

T-Test

]DataSet1 [

Group Statistics

VAR00004		N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
parent	gars	30	178.0333	23.73341	4.33311
	fille	30	201.6000	27.41205	5.00473

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
parent	Equal variances assumed	2.263	.138	-3.560	58	.001	-23.56667	6.61991	-36.81785	-10.31548
	Equal variances not assumed			-3.560	56.836	.001	-23.56667	6.61991	-36.82363	-10.30970

T-Test

[DataSet1]

Group Statistics

VAR00004		N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
maitre	gars	30	207.7667	30.46160	5.56150
	fille	30	201.5333	31.55481	5.76109

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
maitre	Equal variances assumed	.167	.684	.778	58	.439	6.23333	8.00753	-9.79547	22.26214
	Equal variances not assumed			.778	57.928	.439	6.23333	8.00753	-9.79590	22.26257

T-Test

[DataSet1]

Group Statistics

		VAR00004	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
general	gars		30	189.7833	20.71426	3.78189
	fille		30	201.5667	25.45169	4.64682

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
general	Equal variances assumed	1.267	.265	-1.967	58	.054	-11.78333	5.99130	-23.77622	.20955
	Equal variances not assumed			-1.967	55.702	.054	-11.78333	5.99130	-23.78676	.22009