

الانتباه الانتقائي لدى ذوي العسر القرائي دراسة ميدانية على عينة من تلاميذ الرابعة ابتدائي بمدينة الوادي

Selective Attention for Dyslexic People

A Field Study on a Sample of Fourth-grade Pupils in El-Oued city

محمد الصالح جعلاب^{1*}

¹مخبر علم النفس العصبي المعرفي والاجتماعي، جامعة الوادي (الجزائر)، djalab-mohammedsalah@univ-eloued.dz

تاريخ النشر: 2021-06-28

تاريخ القبول: 2021-05-18

تاريخ الاستلام: 2020-10-15

ملخص: هدفت دراستنا الحالية إلى دراسة الانتباه الانتقائي لدى عسيري القراءة لعينة من تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي استخدم الباحث المنهج العيادي بطريقة دراسة الحالة، تم اختيار عينة قصدية مكونة من 04 تلاميذ عسيري القراءة يدرسون بالسنة الرابعة ابتدائي بمدينة الوادي، وتم استخدام اختبار الستروب (STROOP) للانتباه الانتقائي كأداة للدراسة، وقد توصلنا من خلال النتائج المتحصل عليها أن ذوي العسر القرائي يعانون من ضعف شديد في الانتباه الانتقائي، تمثل ذلك في الضعف الواضح في ميكانيزمات تحديد وانتقاء المثيرات المناسبة بسهولة، إضافة إلى العجز عن الاستمرارية والحفاظ على الانتباه، وظهر ذلك في عدم القدرة على إنهاء المهمات المطلوبة و البطء في زمن الاستجابة والوقوع في الأخطاء والترددات أثناء الاستجابة للمثيرات.

الكلمات المفتاحية: عسر القراءة؛ الانتباه الانتقائي؛ اختبار STROOP

Abstract: The present study aims at studying selective attention in dyslexic readers for a sample of *fourth-year primary school pupils. The researcher used the descriptive analytical approach, an intentional sample was chosen *that consisted of 4pupils at the fourth year in primary level of education in the city of El-Oued. The researcher used the STROOP test for selective attention. The study found that people with dyslexia suffer from a weakness in selective attention, This was evident in the mistakes made in the inability to track the successive stimuli, as well as the inability to stop the competing stimuli, in addition to the slow response in all positions of selecting the stimuli.

Keywords: Dyslexia; selective attention; STROOP test

1- مقدمة:

تعد صعوبات التعلم من المشكلات التي تعاني منها فئة لا بأس بها من الأطفال، حيث أنها تؤثر على مختلف العمليات المعرفية (الانتباه، الإدراك، الذاكرة، التفكير، اللغة) وهو ما يعرف بصعوبات التعلم النمائية ويستمر هذا التأثير بعد دخول هؤلاء الأطفال إلى المدرسة وتؤدي بعد ذلك إلى ظهور صعوبات في القراءة أو الكتابة أو الحساب وهو ما يعرف بصعوبات التعلم الأكاديمية، ما قد يؤثر على عملية التعلم لديهم في مختلف الأطوار المدرسية، ويراد بصعوبات التعلم حسب القبالي (2003) ذلك المصطلح الشامل لمجموعة غير متجانسة من الاضطرابات تتجلى على شكل صعوبات واضحة في اكتساب وتوظيف قدرات الاصغاء أو الكلام أو القراءة أو الكتابة أو التفكير أو الرياضيات، وترجع إلى عوامل ذاتية يفترض أنها نابعة عن قصور وظيفي في الجهاز العصبي المركزي، وبالرغم من ذلك فإن الصعوبة التعليمية يمكن أن تحدث مرافقة لأحوال معينة أخرى كالاختلال الحسي، أو التخلف العقلي أو الاضطراب الاجتماعي أو الانفعالي أو المؤثرات البيئية الفروق الثقافية أو تعلم غير كاف وغير ملائم أو عوامل نفسية وعضوية ولكنها لا تكون نتيجة مباشرة لهذه الأحوال أو المؤثرات. كما أن صعوبات التعلم سواء النمائية أو الأكاديمية لها علاقة وثيقة ببعضها، حيث يقول العدل (2013) أنه "يمكن الإقرار بأن صعوبات التعلم النمائية هي منشأ الصعوبات الأكاديمية والسبب الرئيسي لها، فهناك علاقة وثيقة بين هذين النوعين من الصعوبات، فهما غير مستقلين تماما، وبالتالي فالعلاقة بين الصعوبات النمائية والأكاديمية هي علاقة سبب ونتيجة، فالطفل الذي يعاني من صعوبة تعلم نمائية لا بد أن يؤدي ذلك إلى صعوبة تعلم أكاديمية، حيث تشكل الأسس النمائية للتعلم المحددات الرئيسية للتعلم الأكاديمي".

كما تشير نتائج البحوث التي أجريت على أن أكثر صعوبات التعلم النمائية تأثيرا وأهمية تتمثل في صعوبات التعلم النمائية المتعلقة بالانتباه والإدراك والذاكرة والتفكير واللغة.

وتعتبر صعوبات التعلم من أهم أسباب انخفاض المستوى التحصيلي لدى التلاميذ، فهي تسهم بدور كبير في ارتفاع نسبة الرسوب بينهم، وتعد سببا مباشرا في زيادة عدد المتسربين خصوصا في المرحلة الابتدائية، إذا لم يتم التعرف عليها وتحديدها ومواجهتها قبل أن تتفاقم وتزداد حدتها ويصيح من الصعوبة التغلب عليها، وذلك على الرغم من تمتع هؤلاء الأطفال بإمكانات عقلية وجسمية وحسية وانفعالية مناسبة.

ومن خلال ما سبق تهدف دراستنا الحالية إلى تقييم الانتباه الانتقائي لدى ذوي العسر القرائي من تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي.

1.1- إشكالية الدراسة:

يشكل الأطفال ذوي العسر القرائي نسبة كبيرة من الحالات الشائعة بين الأطفال ذوي صعوبات التعلم، ولما كان التعلم يعتمد إلى حد كبير على القراءة فإن الصعوبات في هذا المجال يمكن أن تكون ذات أثر مدمر لشخصية الطفل، ويرى عدد من الباحثين أن صعوبات القراءة (Dyslexia) تمثل أكثر أنماط صعوبات التعلم الأكاديمية شيوعا بل إن أكثر من 80% من ذوي صعوبات التعلم هم ممن لديهم صعوبات التعلم في القراءة (بلطجي، 2010).

وتشير الدراسات الحالية إلى نسبة 15-20% من التعداد السكاني يعانون من صعوبة في القراءة، وأن حوالي نسبة 85% من هؤلاء معسرين قرائيا في جميع الخلفيات الثقافية والبيئات الفكرية والمستويات الاجتماعية إضافة إلى عسر القراءة الوراثي، ونسبة احتمال أن يولد الفرد معسر قرائيا كبيرة، كما أن هناك أفراد

آخرين لا يتم اكتشاف هذه الحالة لديهم إلا في سن متأخر، ويمكن للأشخاص شديدي الذكاء أن يكونوا معسرين قرائياً، وغالبا ما يكون المعسر قرائياً موهوب في مجالات لا تتطلب مهارات لغوية قوية مثل: الفن والكمبيوتر، والرياضيات والميكانيك، والموسيقى والرياضة، ويرى (كريتشيل، 1970) بأن عسر القراءة يتراوح ما بين 30% وهي النسبة الاجمالية لاضطرابات التعلم مجتمعة، إلى 10% إذا ما استعملت معايير أكثر صرامة، بينما تنخفض إلى نسبة 5% إذا أخذنا تعريف القانون الفيدرالي للولايات المتحدة الأمريكية لسنة 1975 (جاد الله، 2018، 139). وترى الرابطة العالمية للديسلكسيا أن عدد الأطفال الذين يعانون منها قد زاد بدرجة استرعت انتباه الخبراء والباحثين وحثهم على تضافر الجهود من أجل حل هذه المشاكل، وإذا أردنا أن نسترشد بإحصائيات الدول الغربية بصفة عامة نجد أن عسر القراءة يصيب الأطفال بنسبة عالية تتراوح ما بين 3 و6% من الأطفال في سن الدراسة في المراحل الثلاثة للتعليم الأساسي، كما أن انتشارها أكبر بين الذكور عن الإناث بنسبة (1:8) (جاد الله، 2018).

ويعد الانتباه شرطاً أساسياً للتعلم الجيد لأنه مهم لحدوث الإدراك الفعال، ويرى علماء النفس المعاصرون والمهتمون بمجال التعليم والتعلم أنه إذا لم ينتبه الفرد فإنه لا يتعلم، وأنه لحدوث التعلم لا بد من توافر الانتباه بالدرجة الأولى، ولا بد من المحافظة عليه ثانياً، وأنه بدون الانتباه لا يستطيع الفرد أن يتذكر أو يتخيل أو يفكر في أي شيء، ولذلك فإن الطلبة الذين يعانون من مشاكل في تركيز الانتباه غالباً ما يعانون من صعوبات في التعلم لعدم قدرتهم على الاستفادة من مثيرات ومواقف التعلم بنفس القدر الذي يحققه الطالب العادي (العتوم، 2012، 96).

كما أن صعوبة الانتباه تعتبر مشكلة لكل من الأسرة والمدرسة، وهي تمس الأطفال قبل سن المدرسة وتلازمهم في مرحلة المدرسة وقد تسبب لهم مشكلات وصعوبات في التعلم، حيث تستمر في بعض الأحيان إلى مرحلة الرشد كما تأخذ أشكالاً مختلفة خلال المراحل العمرية المختلفة وكما أنها خطيرة ونتائجها وخيمة، وهو ما جعلها محل اهتمام الباحثين والمهتمين بهذا المجال (Thomas & Willems, 2001).

وقد ذكر الزيات (1988) أن مشكلات الانتباه عند أطفال صعوبات التعلم تبرز عادة في اثنتين أساسيتين من خصائص الانتباه وهما: الانتقائية أو الاختيار الانتقائي للمثيرات أو الموضوع المراد الانتباه إليه، والاستمرارية في الانتباه والاحتفاظ بموضوع الانتباه، وهما حسب الدراسات أهم مصدر من مصادر اضطراب الانتباه عند الأطفال ذوي صعوبات التعلم (البطانية والرشدان والسبيلة والخطاطبة، 2005).

وذكر (Bryan et Bryan, 1986) أن الانتباه الانتقائي أحد المشكلات الأساسية لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، كما أنهم يفتقدون القدرة على الاحتفاظ والاستمرارية في الانتباه على مهام الانتباه الانتقائي مقارنة بالتلاميذ العاديين، ولذلك قادت نتائج بعض الدراسات إلى استنتاج أن التلاميذ ذوي صعوبات التعلم لديهم قصور واضطراب في عملية الانتباه الانتقائي (عاشور، 2008).

من خلال ما سبق ذكره وأيضاً الملاحظات الميدانية التي وقفنا عليها أثناء العمل مع التلاميذ ذوي العسر القرائي والمشاكل التي تعاني منها هذه الفئة على المستوى المعرفي، جاءت هذه الدراسة لتتعمق بأحد أهم العمليات المعرفية وهي الانتباه كونه العملية المعرفية الأولى التي تتعامل مع المثيرات المستقبلية من العالم الخارجي وبالخصوص الانتباه الانتقائي وما له من أهمية في العملية التعليمية، ومدى تأثيره لدى ذوي العسر القرائي، وأيضاً الميكانيزمات الانتباهية الأكثر تأثراً لدى عينة من الأطفال ذوي العسر القرائي من تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي، وذلك بتطبيق اختبار STROOP للانتباه الانتقائي من خلال طرح التساؤل الرئيسي التالي:

- هل يعاني ذوو العسر القرائي من تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي من ضعف في الانتباه الانتقائي؟

2.1-فرضية الدراسة: استنادا للتساؤل المطروح تم صياغة الفرضية التالية:

- يعاني ذوو العسر القرائي من تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي من ضعف شديد في الانتباه الانتقائي.

3.1- أهداف الدراسة:

- التعرف على مستوى الانتباه الانتقائي لدى ذوي العسر القرائي من تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي.

- التعرف على أهم ميكانيزمات الانتباه المضطربة لدى ذوي العسر القرائي (الانتقاء، الاستمرارية والمحافظة على موضوع الانتباه)

4.1- أهمية الدراسة:

تستمد الدراسة الحالية أهميتها من المتغيرات التي تناولتها الدراسة، وذلك بتناول فئة ذوي العسر القرائي من تلاميذ المدرسة الابتدائية، وسيرورة الانتباه الانتقائي لديهم كونه العملية الأولى بعد حدوث التنبيه الذي هو المادة الدراسية والمقروءة، والتي تتطلب انتقاء للمثيرات المهمة واستبعاد المثيرات الجانبية وهذا يتطلب التعرف على المثيرات المراد الانتباه لها، وانتقاء المثير الهدف، وأيضا القدرة على الاستمرارية والحفاظ على موضوع الانتباه وكل هذا يحدد الزمن المثالي للاستجابة.

كما تندرج أهمية الدراسة أيضا في توعيه المختصين والمعلمين لأهمية الانتباه في العملية التعليمية لدى جميع التلاميذ بوجه عام، ولدى ذوي العسر القرائي بوجه خاص، والتي على أساسها تحدد البرامج المتبعة والطرق الكفيلة وأيضا الأسلوب التي سوف نعتمده لتلقين المواد التعليمية.

5.1- حدود الدراسة:

- الحدود الزمانية: الفصل الدراسي الأول للسنة الدراسية 2020/2019.

- الحدود المكانية: عينة تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي من ذوي العسر القرائي بكل من المدرسة الابتدائية حي 300 سكن والمدرسة الابتدائية نغموش صالح الطاهر بمدينة الوادي.

6.1-تحديد مصطلحات الدراسة:

عسر القراءة (Dyslexia): تعرفها (Borel Maisonnny,1973) بأنها: "صعوبة خاصة في التعرف والفهم وإعادة إنتاج الرموز الكتابية وهي نتاج اضطراب عميق في تعلم القراءة ما بين 5-8 سنوات والكتابية، وفهم النصوص القرائية واكتساب مدرسي فيما بعد.

التعريف الإجرائي: هو اضطراب مستمر وشديد يتجلى في صعوبة تعلم القراءة لدى أطفال يتمتعون بذكاء عادي متمدرسين بشكل طبيعي، وليس لديهم أي إعاقة عقلية أو أمراض عضوية أو عصبية، ويتم التعرف عليهم بعد تطبيق استبيان عسر القراءة للأطفال والمراهقين للدكتور عادل عبد الله محمد أستاذ التربية الخاصة. **الانتباه الانتقائي (Sélective Attention):** يحدث هذه النوع من الانتباه حينما يعتمد الفرد بإرادته توجيه انتباهه إلى شيء ما يرغب في التعرف عليه وإدراكه بطريقة جيدة، لهذا فإنه يتطلب مجهودا ذهنيا، ويستلزم وجود دافع قوي وبذل الجهد لمدة طويلة (شاهين،2011).

التعريف الإجرائي: نستدل على الانتباه الانتقائي في دراستنا بمجموع الدرجات المتحصل عليها من طرف المفحوص بعد تطبيق اختبار STROOP للانتباه الانتقائي، والذي يتضمن قراءة والتعرف على الكلمات والألوان

بطريقة آلية، وأيضاً التعرف على الكلمات في الاختبار وكف الجانب اللوني لها أو العكس التعرف على الألوان وكف الجانب الدلالي للكتابة.

2 - الإطار النظري والدراسات السابقة:

1.2- عسر القراءة:

1.1.2- تعريف عسر القراءة:

لغة: عسر القراءة أو الديسلكسيا (Dyslexia) كلمة إغريقية تتكون من ثلاثة مقاطع هي: Dys، و Lex و Ia (Dys-Lex-ia) والمقطع Dys يساوي في الإنجليزية Bed، وفي العربية سيء أو رديء، بينما المقطع Lex يساوي في الإنجليزية A Word، أي "كلمة" في العربية، والمقطع Ia يشير إلى Quality في الإنجليزية، وفي العربية "الطريقة أو الجودة في القراءة"، وهو على الإجمال من الناحية المعجمية يعني رداءة أو سوء أو قصور أو ضعف أو عسر القراءة (سليمان، 2013).

اصطلاحاً: تعددت تعريفات عسر القراءة بتعدد وجهات النظر وبتطور البحوث والدراسات التي أجريت على مدار السنين السابقة من القرن الماضي والسنوات التي مرت من هذا القرن، نذكر بعضها:

يعرفها (Van Hout, 1998) بأنها اضطراب محدد قائم على أساس لغوي يتسم بصعوبات في تفسير الرموز وعادة ما يكون هذا الاضطراب مصحوباً بعمليات لغوية غير سوية وتتمثل صعوبة حل الرموز في عدم أو ضعف القدرة على تفسير الرموز والتعرف على المفردات وعجز في الطلاقة اللغوية والكتابة، وهي ليست ناتجة عن عجز حسي بل عن صعوبة في القراءة ذات الصبغة التطورية، ولكونها ذات منشأ لغوي فإنها تتصف بصعوبة في المعالجة الفونولوجية كصعوبة تسلسل وترتيب الأصوات في الكلمة وفي الترميز والذاكرة قصيرة المدى.

ويعرف (ليون وآخرون، 2003) عسر القراءة بأنها "اضطراب تعليمي محدد ذو أساس بيولوجي عصبي يتميز بصعوبات في التعرف على الكلمات بدقة و/ أو بالطلاقة، بالإضافة إلى محدودية مهارات التهجئة وفك التشفير عادة ما تنتج هذه الصعوبات عن عجز في المكون الصوتي للغة، والذي غالباً ما يكون غير متوقع بالمقارنة مع قدرات الطفل المعرفية الأخرى والتعليم المقدم في فصله الدراسي، يمكن أن تشمل العواقب الثانوية مشاكل في فهم القراءة، ويمكن أن يؤدي ذلك إلى تقليل تجربة القراءة، مما قد يمنع نمو مفردات الطفل ومعرفته العامة" (Barrouillet & al, 2007).

كما عرفها عادل عبد الله محمد (2009، 09) بقوله: "إن عسر القراءة يعني عجز الطفل عن القراءة أو عطب في الوظيفة القرائية من جانبه أو هو تعطل في قدرته على القراءة أو على فهم ما يقرأه سواء بطريقة صامتة أو جهرية مع عدم وجود أي عيب من عيوب الكلام لديه وعدم وجود أي خلل في جهازه".

2.1.2- مظاهر عسر القراءة: تتمثل مظاهر عسر القراءة في:

1/ العادات القرائية: وتضمن:

- الحركات الاضطرابية عند القراءة.

- الشعور بعدم الأمان.

- فقدان مكان القراءة باستمرار، فهو غير قادر على المحافظة على المكان الذي وصل إليه حيث يفقد مكان الكلمة التي وصل إليها أثناء التنقل بين أسطر الكتاب، مما يسبب له الارتباك وفقدان المعنى المراد من النص وترابطه.

- القيام بحركات رأس نمطية أثناء القراءة تعوق عملية القراءة.
- جعل الأدوات القرائية قريبة منه أثناء القراءة، مما يتعب العينين أثناء القراءة ويسبب وقوعه في الأخطاء.
- 2/ أخطاء تمييز الكلمة أثناء القراءة: وتتضمن:**
- الحذف (Omission): حيث يميل الأطفال في مثل ذلك إلى حذف بعض الحروف أو المقاطع من الكلمة أو حذف كلمة كاملة من الجملة.
- الإضافة (Insertion): حيث يضيف الطفل بعض الحروف أو الكلمات إلى النص، مما هو ليس موجود فيه.
- الإبدال (Substitution): حيث يبدل التلميذ قراءة كلمة بكلمة أخرى أو حرف بحرف آخر في الجملة الواحدة.
- التكرار (Repetition): ويعمل التلميذ على إعادة كلمة معينة في النص إذا توقف عندها في القراءة.
- الأخطاء العكسية: حيث يقرأ الكلمة معكوسة من نهايتها بدلا من بدايتها.
- تغيير مواقع الأحرف ضمن الكلمة الواحدة.
- التهجئة غير السليمة للكلمات.
- التردد في القراءة لعدة ثوان عند الوصول إلى كلمات غير معروفة لديه.
- التسرع في القراءة: وهو ما يجعله يقع في الكثير من الأخطاء وخاصة أخطاء الحذف وبالأخص في الكلمات التي لا يستطيع قراءتها.
- البطء في القراءة: وتتمثل في تعمد قراءة النص ببطء للتمكن من التعرف على رموز الكلمة وقراءتها، وهو ما يفقد النص تركيبته السليمة وكذا المعنى المراد منه (حافظ، 2000).
- القراءة كلمة كلمة دون ربط الكلمات في الجملة الواحدة أثناء القراءة مما يفقد الجملة معناها.
- القراءة بأسلوب غير متناسق مما يفقد الجمل معناها، مثل التوقف في مكان لا يستدعي التوقف.

3/ أخطاء في الاستيعاب القرائي: وتتضمن:

- عدم القدرة على استدعاء حقائق أساسية (بسيطة) من نص ثم قراءته.
- عدم القدرة على إتباع التسلسل الصحيح في إعادة سرد قصة ما.
- عدم القدرة على استدعاء العنوان الرئيسي للقصة المقروءة (البطانية وآخرون، 2005).

2.2- الانتباه الانتقائي:

1.2.2- الانتباه:

- أ/ تعريف الانتباه: يعرفه (Neil Martin, 2016) بأنه "العملية التي تسمح لنا بتوجيه معرفتنا حول حدث معين أو مكان معين".
- ويعرف (Wilson et all, 1979) الانتباه بأنه "الاستجابة المركزة والموجهة نحو مثير معين يهتم الفرد والتي يحدث أثناءها معظم التعلّم ويجري تخزينه في الذاكرة إلى حين الحاجة".
- كما أن قاموس (Oxford, 1989) قد عرف الانتباه بأنه تركيز الذهن على شيء ما ذو معنى أو تفكير معين يهدف إلى القيام بفعل ما، ومراعاة حاجات الآخرين ورغباتهم بصورة تعاطفية (محمد وعيسى، 2011).
- وعليه فإنه يمكن تعريف الانتباه بأنه عملية معرفية تتضمن توجيه وتركيز الذهن نحو مثير معين بطريقة إرادية أو غير إرادية من خلال كف المثيرات الدخيلة، وذلك تمهيدا لإدراك المثير بطريقة سليمة وكاملة.

ب/ أنواع الانتباه:

- الانتباه الإرادي (Voluntary Attention): وهو الانتباه لمثير يشبع حاجات الفرد ودوافعه الذاتية، حيث يركز الفرد انتباهه على مثير واحد من بين عدة مثيرات ببسر وسهولة تامة، وهذا الانتباه هو انتقائي لكنه لا يحتاج إلى طاقة وجهد ذهني عالي لتركيز الانتباه، لذلك يصعب على الآخرين تشتيته.
- الانتباه الانتقائي (Selective or focused Attention): ويقصد به توجيه التركيز نحو مثير مرغوب لمدة زمنية كافية وذلك إهمال المثيرات الجانبية (Sternberg, Sternberg, & Mio, 2009)، ويحدث هذا الانتباه انتقائيا بسبب محدودية الطاقة العقلية للفرد ومحدودية سعة التخزين وسرعة معالجة المعلومات لذلك فهو يتطلب جهدا وطاقة كبيرتين، ذلك أن عوامل التشتت غالبا ما تكون عالية، والدافعية للاستمرار في الانتباه قد تكون بدرجة عالية.
- الانتباه اللإرادي (Involuntary Attention): ويحدث عندما تفرض بعض المنبهات الخارجية أو الداخلية ذاتها علينا، ويتميز هذا النوع من الانتباه بأنه لا يتطلب مجهودا ذهنيا من الفرد، وينشأ عن طريق المثيرات الخاطفة، ويتجه الفرد إلى المثير رغم إرادته، وبالتالي فإن المثير يفرض نفسه سواء كان الفرد مستعدا أو غير مستعد، وكلما كان المثير قويا كان انتباه الشخص إليه أكثر (كحلة، 2012).

2.2.2- الانتباه الانتقائي:

أ/ تعريف الانتباه الانتقائي: يعرف الانتباه الانتقائي بأنه القدرة على الاحتفاظ أو الاستمرار في الانتباه لموضوع معين في ظل العديد من المشتتات (ملحم، 2002).

ويعرف الانتباه الانتقائي بأنه: "القدرة على استخلاص المعلومة الهامة من بين مجموعة من المعلومات الحسية التي يجب أن نتعامل معها، فعادة ما نتعرض للعديد من المثيرات في نفس اللحظة، ولكننا لا نستطيع أن نتعامل مع كل المثيرات مرة واحدة، ومن ثم علينا أن نختار من بين هذه المثيرات أحدها أو بعضها كي نستطيع أن نتعامل معه بكفاءة، ويتحدد اختيارنا لهذا المثير أو ذلك بمدى أهمية هذا المثير بالنسبة لنا في هذه اللحظة (كحلة، 2012).

وحسب (العنوم، 2012) فإن الانتباه الانتقائي يعد إراديا، حيث يحاول الفرد تركيز انتباهه على مثير واحد من بين عدة مثيرات، وذلك بسبب محدودية الطاقة العقلية ومحدودية سعة التخزين وسرعة معالجة المعلومات لذلك فإن هذا النوع من الانتباه يتطلب طاقة وجهد كبيرين من الفرد بسبب عوامل التشتت التي غالبا ما تكون عالية والدافعية لاستمرار الانتباه قد لا تكون بدرجة عالية.

وعليه يمكن تعريف الانتباه الانتقائي بأنه القدرة على انتقاء مثير معين والمحافظة عليه لمدة كافية.

- ب/ خصائص الانتباه: إن طبيعة الانتباه هي الحركة والتغير وعدم الثبات، ونظرا لأن الأشياء التي تجذب انتباهنا تكون في معظمها إما متحركة أو معقدة، وفي هذا الإطار نحدد خصائص الانتباه في عدة نقاط هي:
- الانتباه عملية إدراكية مبكرة: وذلك لأنه يقع بين الإحساس الذي يهتم بالمثيرات الخام وبين منزلة الإدراك الذي يهتم بإعطاء هذه المثيرات تفسيرات ومعان مختلفة.
- الإصغاء: وهو الخطوة الأولى في عملية تكوين وتنظيم المعلومات.

- **الاختيار والانتقاء:** فالفرد لا يستطيع أن ينتبه لجميع المنبهات دفعة واحدة ولكنه ينتقي ويختار منها ما يناسب حاجاته وحالته النفسية.
- **التركيز:** ويتمثل في توجه الشخص للاهتمام بإشارات أو تنبيهات حسية معينة وإهمال إشارات أخرى، ويكون دائماً قصدياً وبؤرياً.
- **التعقب:** هو الانتباه المتصل (غير المتقطع) لمنبه ما، أو التركيز على تسلسل موجه للفكر عبر فترة زمنية والمستوى المعقد فيه يبدو في القدرة على التفكير في فكرتين أو أكثر، أو نمطين من المنبهات أو أكثر في وقت واحد وعلى نحو متتابع دون خلط بينهما أو فقدان لأحدهما.
- **التموج:** ويعني أن المثير مصدر التنبيه رغم استمرار وجوده، فإن تأثيره يتلاشى إذا ظهر مثير دخيل، ثم يعود المثير الرئيسي في الظهور مرة أخرى عندما ينتهي وجود المثير الدخيل.
- **التذبذب:** يعني أن مستوى شدة المثير مصدر التنبيه يتذبذب بين الشدة والضعف وفقاً لاختلاف قوة أحداث البيئة المحيطة.
- **عملية المسح:** هي من مظاهر الانتباه، ومن العمليات النفسية ذات الأساس الحسي، والتي غالباً ما تكون بصرية أو سمعية، والتي تتمثل في تحركات العينين عبر المكان، أو في تصنت الأذن لكل ما يصلها من أصوات تحاول تجميع شتاتها وقد أسماها السيد علي بعملية الإحاطة (كحلة، 2012).

2.2. الدراسات السابقة:

تتناول الدراسات السابقة التي سنتطرق لها البحث حول العلاقة بين ذوي صعوبات التعلم وعسر القراءة ومشكلات الانتباه المرتبطة بالعسر القرائي، فجد أن دراسة (Shallice & Warrington, 1977) قد تناولت الدور المحتمل للانتباه الانتقائي في ظهور عسر القراءة المكتسب، حيث تم تحليل عسر القراءة الحرفي وهو عدم القدرة على قراءة الأحرف داخل الكلمة والتي يمكن قراءتها هي نفسها (الأحرف) لحالتين، وتم التوصل أن ضعفهم ليس خاص بالحروف ولكن للمنبهات التي توجد فيها أكثر من عنصر واحد من نفس الفئة في نفس الوقت داخل المجال البصري، حيث أن ذوي العسر القرائي من هذا النوع يمكنه قراءة حرف محاط بالأرقام بسهولة أكبر مما لو كان محاطاً بأحرف أخرى، وتم رفض التفسيرات التي تقول بالارتباك البصري أو تداخل الاستجابة الضمنية، كما يرون أن ضعفهم ينشأ عن عيب معين على مستوى انتقاء المثيرات المرئية للتحليل الهادف.

وقد تناولت دراسة (Francis, 1980) البحث في اضطرابات التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في عملية الانتباه الانتقائي، وذلك على عينة بلغت 45 تلميذاً من ذوي صعوبات التعلم تم اختيارها من بين 686 تلميذاً في الصفين الثالث والرابع بالمرحلة الابتدائية، وبلغت مجموعة العاديين 39 تلميذاً وتلميذة، قدمت للمجموعتين مهام الانتباه الانتقائي لتحديد الدوائر والمربعات بكل بطاقة تعرض عليهم في زمن محدد، وبعد معالجة البيانات أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين التلاميذ ذوي صعوبات التعلم والعادين في الأداء على مهمة الانتباه الانتقائي، وأن التلاميذ ذوي صعوبات التعلم لديهم قصور واضح في الانتباه الانتقائي (عاشور، 2008).

أما دراسة (Tarnowski, 1986) فقد اهتمت بالكشف عن الفروق بين التلاميذ ذوي صعوبات التعلم والتلاميذ ذوي اضطرابات الانتباه مع فرط النشاط، والتلاميذ العاديين في الأداء على مقاييس الاحتفاظ بالانتباه

والانتباه الانتقائي، وذلك على عينة بلغت 51 تلميذا وتلميذة تراوحت أعمارهم بين 7-9 سنوات قسموا إلى أربع مجموعات: المجموعة الأولى تمثلت في التلاميذ ذوي اضطراب الانتباه مع فرط النشاط الزائد عددهم 14 المجموعة الثانية تمثلت في التلاميذ ذوي صعوبات التعلم وعددهم 12، المجموعة الثالثة تمثلت في التلاميذ ذوي صعوبات التعلم مع اضطراب في الانتباه وفرط النشاط الزائد عددهم 12، أما المجموعة الرابعة تمثلت في التلاميذ العاديين وعددهم 13، وقد أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين مجموعات البحث الثلاثة مقارنة بالعادين في الأداء على مهام الانتباه الانتقائي والاحتفاظ بالانتباه (عاشر، 2008، 9).

كما نجد دراسة (Rayner, Lora, Henderson, & Pollatsek, 1989) الانتباه الانتقائي لدى عسيري القراءة، وتم خلالها تقديم حالة لأستاذ جامعي (SJ) صُنف على أنه يعاني من عسر القراءة النمائي عندما كان مراهقاً، وتم التوصل إلى أن فهمه للقراءة يكون أقل بشكل ملحوظ من فهمه السمعي، بالإضافة إلى ذلك كان معدل قراءته بطيئاً جداً، تم إجراء الاختبارات المعيارية لـ (SJ) لتقدير قدرته على القراءة (والذكاء العام) وتم إجراء مجموعة من الاختبارات لفحص مهارات استرجاع الكلمات والتعرف على الكلمات، وقد كشفت هذه الاختبارات أن (SJ) لديه نوع ما مشكلة في استرجاع الكلمات، وكشفت الاختبارات اللاحقة أن أحد الأسباب الرئيسية المؤدية إلى مشكلة القراءة لديه كان عجزاً انتقائياً في الانتباه، تتداخل فيه حروف الكلمات في مجال الرؤية أثناء معالجته للكلمة الهدف المراد قراءتها، وعندما تم تقييد الرؤية باستخدام نموذج النافذة المتحركة لـ (Mc Conkie and Rayner 1975)، حيث تتحرك فيه نافذة النموذج لتجنب الأحرف خارج منطقة نافذة، كان أداء الحالة أفضل مما كان عليه عندما كان سطر النص بأكمله موجوداً.

كما نجد دراسة (Richards, Samuels, Turnure, & Ysseldyke, 1990) حول الانتباه المستمر والانتقائي لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم، وذلك من خلال مقارنة الانتباه المستمر والانتقائي لعينة من تلاميذ الصف الرابع والخامس والسادس من ذوي صعوبات التعلم، و20 تلميذ من العاديين، حيث لم يظهر أن هنالك اختلاف بين العينتين من خلال تطبيق اختبار الأداء المستمر (CPT)، مما يشير إلى القدرة المتماثلة لكلا المجموعتين في الحفاظ على الانتباه وتثبيط الاستجابات الدخيلة، حيث وجد أن ذوي صعوبات التعلم ارتكبوا أخطاء أكثر من العينة الضابطة عندما تكون عوامل تثبت الانتباه قريبة للحرف المستهدف، وليس عندما تكون عوامل التثبيط بعيدة، وتقديم إجابات أكثر صحة من المجموعة الضابطة عند تقريب الحروف إلى الهدف، وهذا ما يشير إلى أن التلاميذ ذوي صعوبات التعلم أقل كفاءة عند تضيق نطاق تركيز انتباههم، كما تشير نتائج الدراسة إلى أن ذوي صعوبات التعلم يستغرقون أوقات استجابة أطول لأن لديهم مهارات معالجة أبطأ من العاديين وقد أدت إعادة تجميع التلاميذ وفقاً لتصنيفات المعلمين لاضطراب نقص الانتباه وفرط النشاط (ADHA) إلى الاستجابة الاندفاعية المعتادة المحددة في اختبار الأداء المستمر (CPT) والمزيد من الأخطاء في مهمة الانتباه الانتقائي، ولكن لا توجد فروق في زمن الاستجابة للتلاميذ المصابين باضطراب فرط الحركة ونقص الانتباه، كما وجد أن التلاميذ ذوي صعوبات التعلم الذين يعانون من اضطراب فرط الحركة ونقص الانتباه ارتكبوا أخطاء أكثر من التلاميذ ذوي صعوبات التعلم الذين لا يعانون من اضطراب فرط الحركة ونقص الانتباه عندما كانت الحروف المشتتة بجوار الحرف المستهدف.

وقد تناولت الخشرمي (2007) في دراستها التي كانت تحت عنوان " العلاقة بين اضطراب الانتباه والنشاط الزائد وصعوبات التعلم دراسة تحليلية" بجامعة الملك سعود، والتي تهدف إلى تقديم تصور واضح حول المظاهر التعليمية لاضطراب الانتباه والنشاط الزائد وعلاقتها بصعوبات التعلم الأكاديمية والنمائية، ولتحقيق ذلك

فقد عملت الباحثة على مراجعة بعض الأدبيات والدراسات الحديثة التي تناولت الموضوع من زوايا متعددة وقد ركزت على تحديد الخصائص التعليمية بصورها المختلفة، والاستراتيجيات التربوية المقترحة للتعامل مع تلك الخصائص لتحسين أداء الطلاب الأكاديمي، وقد توصلت هذه الدراسة إلى أن الصعوبات التعليمية للطلاب الذين لديهم أعراض ضعف الانتباه والنشاط الزائد تركز على جوانب رئيسية مرتبطة بالقراءة والكتابة والاستيعاب القرائي والفهم بالإضافة إلى مشكلات في الرياضيات، وتظهر الصعوبات النمائية بشكل واضح لدى هذه الفئة من الأطفال مثل مشكلات الذاكرة والانتباه وتقدير الوقت، وتحديد الأهداف والعمل على تحفيز الذات لتحقيق الأهداف.

كما نجد دراسة ضيف (2016) حول الانتباه والذاكرة العاملة لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم والتي هدفت من خلالها الباحثة للكشف عن العلاقة الارتباطية بين اضطرابات الوظائف المعرفية المتمثلة في الذاكرة العاملة والانتباه مع صعوبات تعلم القراءة لدى تلاميذ أقسام السنة الثالثة والرابعة ابتدائي، وأيضاً معرفة الفروق الإحصائية بين عينتي الدراسة على مستوى أداء أنظمة الذاكرة العاملة، وقد تكونت عينة الدراسة من 528 تلميذاً تم اختيارهم بطريقة قصدية بالمدارس الابتدائية، وتم تطبيق كل من اختبار القراءة للباحث الفرنسي (لوفافري) واختبار الذاكرة العاملة، واختبار d2 الذي يتطلب تركيزاً على مستوى الانتباه، وتم التوصل إلى وجود علاقة ارتباطية بين عجز الانتباه وصعوبات التعلم، ووجود علاقة ارتباطية سالبة بين أنظمة الذاكرة العاملة وصعوبات تعلم القراءة، وأيضاً وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى أداء الذاكرة العاملة لدى عينتي الدراسة.

نلاحظ بعد سردنا للدراسات السابقة أنها تناولت متغيرات صعوبات التعلم والعسر القرائي والانتباه وأيضاً الانتباه الانتقائي، حيث تناولت بعضها صعوبات التعلم والانتباه أو الانتباه الانتقائي، وأيضاً عسر القراءة والانتباه أو الانتباه الانتقائي، كما نلاحظ أن تلك الدراسات مختلفة البيئات والمجتمعات والأهداف والمناهج (وصفي مقارن وصفي ارتباطي، تحليل محتوى، تجريبي) ومختلفة الأهمية والمتغيرات وكذا مختلفة العينات بين (حالة واحدة و528) وقد تم الاستفادة من الدراسات السابقة في بعض موضوعات الأطار النظري وتحديد مشكلة الدراسة وإجراءاتها، وتحديد المقياس المناسب لدراستنا، كما نجد من خلال تحليلنا للدراسات السابقة أن بعضها تناولت بالدراسة الفروق بين ذوي صعوبات التعلم أو عسر القراءة والانتباه مقارنة بالعاديين دون التطرق إلى خصائص الانتباه، وهو ما حاولنا من خلال دراستنا التطرق إليه عن طريق المنهج العيادي بطريقة دراسة الحالة لعينة ذوي العسر القرائي من تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي وهذا النوع من الدراسات غير متطرق له في بيئتنا محل الدراسة.

3- الطريقة والأدوات:

1.3- منهج الدراسة:

إن اختيار المنهج المناسب هو ما يمنح الدراسة مصداقية علمية ويمكن من تحقيق الأهداف المراد الوصول إليها بالطريقة الصحيحة، وقد اعتمدنا في دراستنا المنهج العيادي بطريقة دراسة الحالة، لتناسبه مع أهداف الدراسة.

2.3-مجتمع وعينة الدراسة :

يتكون مجتمع الدراسة من تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي من ذوي العسر القرائي يدرسون بالمدارس الابتدائية لمدينة الوادي، للسنة الدراسية 2019/2020 غير المعيّدين للسنة ولا يعانون من أي إعاقة ذهنية، حسية أو حركية وتتراوح أعمارهم ما بين 10 و11 سنة، وقد تم إختيار أربعة تلاميذ كعينة للدراسة بطريقة قصدية حالتين (02) من ابتدائية حي 300 سكن و حالتين (02) من ابتدائية نغموش صالح الطاهر بمدينة الوادي، وذلك بعد الأخذ بعين الاعتبار ملاحظات الأساتذة المدرسين، وأيضا الاطلاع على الملف الطبي المتوفر في المدرسة حول الحالات ومن خلال تطبيق إختبار عسر القراءة للأطفال والمراقبين للدكتور عادل عبد الله تم تحديدهم بأنهم يعانون من العسر القرائي بدرجة مرتفعة (أكبر من 40 درجة على سلم تنقيط إختبار عسر القراءة للدكتور عادل عبد الله (0-50)). والجدول التالي يوضح خصائص عينة الدراسة:

جدول (1) خصائص عينة الدراسة

الدرجة على مقياس العسر القرائي	المهارات الأكاديمية				اضطرابات نطقية	الاعاقات الحسية	المستوى الدراسي	السن	الحالة
	القراءة	الكتابة	الحساب	الاملاء					
43	ضعيف	ضعيف	جيد	متوسط	لا	لا	4 ابتدائي	10	الحالة الأولى
41	ضعيف	ضعيف	ضعيف	ضعيف	لا	لا	4 ابتدائي	11	الحالة الثانية
45	ضعيف	ضعيف	جيد	ضعيف	لا	لا	4 ابتدائي	11	الحالة الثالثة
47	ضعيف	متوسط	متوسط	ضعيف	لا	لا	4 ابتدائي	10	الحالة الرابعة

3.3- أدوات الدراسة:

تم الاعتماد على اختبار ستروب STROOP للانتباه الانتقائي كأداة لجمع البيانات وذلك لتقدير أنه الأنسب للتحقق من فرضيات دراستنا وكونه اختبار مكيف على البيئة الجزائرية.

1.3.3- تعريف اختبار ستروب (STROOP):

يقيس الاختبار الانتباه الانتقائي عند الأطفال ما بين 8 سنوات إلى 15 سنة صُمم سنة 1935 من طرف العالم J.R. Stroop ثم عدل سنة 1978 من طرف العالم C.J.Goden، وهذا لغرض قياس الانتباه الانتقائي عند الأطفال المتمدرسين، وهو عبارة عن ثلاث لوحات، ورقة التنقيط، جدول مرجعي لحساب النتيجة المتحصل عليها. اللوحة الأولى: تحتوي على 50 كلمة من الألوان مكتوبة باللون الأسود.

اللوحة الثانية: تحتوي على 50 كلمة من الألوان مكتوبة باللون الأحمر، الأزرق، الأخضر الأصفر.

اللوحة الثالثة: تحتوي على 50 مستطيل صغير ملون باللون الأحمر، الأزرق، الأخضر الأصفر.

ورقة التنقيط: فيها كيفية حساب النتيجة الخام المتحصل عليها ومقارنتها بالجدول المرجعي.

وقد تم تكييف الاختبار على البيئة الجزائرية من طرف الباحث سعد عبد العزيز (2010/2009) في إطار إنجازه لمذكرة الماجستير في تخصص علم النفس اللغوي والمعرفي، حيث أنه حيث قام بترجمة الكلمات في اللوحات إلى العربية، كذلك ترجمة التعليمات إلى العربية أيضا وبعد ذلك قام بحساب الخصائص السيكومترية للاختبار.

2.3.3- كيفية التطبيق:

أولاً: نعرض على الطفل اللوحة الأولى ونطلب منه قراءة أسماء الألوان المكتوبة باللون الأسود من اليمين إلى اليسار سطرا بعد سطر، ونقوم بتشغيل الكرونومتر، حيث يتوقف الطفل من القراءة بعد بلوغ 45 ثانية، نقوم بتسجيل عدد الكلمات المقروءة.

ثانياً: نعرض على الطفل اللوحة الثانية ونطلب منه قراءة الأسماء المكتوبة بألوان مختلفة عن الاسم المكتوب فعلا من اليمين إلى اليسار سطرا بعد سطر ونقوم بتشغيل الكرونومتر، حيث يتوقف الطفل بعد بلوغ 45 ثانية، نقوم بتسجيل عدد الكلمات المقروءة.

ثالثاً: نعرض على الطفل اللوحة الثالثة ونطلب منه تسمية الألوان المرسومة في شكل مستطيلات صغيرة ملونة من اليمين إلى اليسار سطرا بعد سطر ونقوم بتشغيل الكرونومتر، حيث يتوقف الطفل بعد بلوغ 45 ثانية، نقوم بتسجيل عدد كلمات الألوان المسماة.

رابعاً: نعرض على الطفل اللوحة الثانية ونطلب منه التعرف على لون الكتابة للأسماء، من اليمين إلى اليسار سطرا بعد سطر ونقوم بتشغيل الكرونومتر، حيث يتوقف الطفل بعد بلوغ 45 ثانية نقوم بتسجيل عدد الألوان المسماة.

3.3.3- تحويل النقاط الخام: ونعتمد في ذلك على الجدول التالي:

جدول (2) يمثل كيفية حساب لوحات اختبار الانتباه

الدرجات	الأخطاء	الترددات	درجات الخطأ
البطاقة "أ": قراءة الكلمات بالأسود			
البطاقة "ب": إعطاء الجانب الدلالي للكلمة			
البطاقة "ج": التعرف على الألوان			
البطاقة "د": إعطاء الجانب اللوني للكلمة			
درجة التداخل			

- درجة الخطأ تساوي عدد الأخطاء مضروب في 2 زائد الترددات.
- درجة التداخل تساوي درجات البطاقة "ج" ناقص درجات البطاقة "ب".

4.3.3- الخصائص السيكومترية لاختبار STROOP:

لقد قام الباحث (سعد عبد العزيز، 2009-2010) بتكييف الاختبار، والتحقق من الخصائص السيكومترية وذلك بحساب كل من صدق وثبات الاختبار بعدة طرق، نوضحها في الجدول التالي:

جدول (3) يلخص مختلف الخصائص السيكومترية لمقياس الانتباه.

الاختبار	الدرجة	الدلالة
(أ) الصدق		
(1) الصدق البنائي	0.924	دال
(2) الصدق الذاتي	0.85	جيدة
(ب) الثبات		
(3) معامل الثبات بطريقة إعادة تطبيق الاختبار	0.73	دال
*	0.900	جيدة

وما يستنتج من الجدول (3) أن أداة الدراسة تتمتع بالشروط السيكومترية للاختبار الجيد، وأنه يمكن الاعتماد على الأداة في دراستنا الحالية (سعد، 2010، 92-93).

4- النتائج ومناقشتها:

1.4- عرض وتحليل النتائج على ضوء فرضية الدراسة: والتي تنص على: "يعاني ذوو العسر القرائي من تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي من ضعف شديد في الانتباه الانتقائي لديهم".

1.1.4- عرض وتحليل نتائج الحالة الأولى:

جدول (4) نتائج الحالة الأولى من خلال تطبيق إختبار الستروب (STROOP)

الاختبارات	الدرجات	الأخطاء	الترددات	درجات الخطأ
البطاقة "أ"	29	09	03	21
"قراءة الكلمات بالأسود"	58%	18%	6%	42%
البطاقة "ب"	12	18	04	40
"إعطاء الجانب الدلالي للكلمة"	24%	36%	8%	80%
البطاقة "ج"	28	06	02	14
"التعرف على الألوان"	56%	12%	4%	28%
البطاقة "د"	10	14	03	31
"إعطاء الجانب اللوني للكلمة"	20%	28%	6%	62%
درجة التداخل	18			
	32%			

1/ التحليل الكمي لنتائج الحالة الأولى:

من خلال تطبيق اختبار STROOP على الحالة الأولى تحصلنا على النتائج المبينة في الجدول (4) حيث تمكنت الحالة من تقديم 29 إجابة صحيحة فقط من مجموع 50 إجابة مطلوبة في المدة المحددة (45 ثا) أي بنسبة 58% في البطاقة "أ" والتي تنص على قراءة الكلمات المكتوبة بالأسود، في حين أن عدد الأخطاء المرتكبة كانت 9 أخطاء أي بنسبة 18%، كما وجدنا أن عدد الترددات بلغ 3 ترددات أي بنسبة 8%، ونسبة خطأ بلغت 42%، أما في البطاقة "ب" والتي تنص على قراءة الكلمة المكتوبة بألوان مختلفة عن الجانب اللوني للكتابة فلم تتمكن الحالة من تقديم سوى 12 إجابة صحيحة أي بنسبة 24%، وغلبت الإجابات الخاطئة التي وصلت 18 خطأ أي بنسبة 36% كما بلغ عدد الترددات 4 ترددات أي بنسبة 8% في حين بلغت درجة الخطأ 40 أي بنسبة 80% في حين أن البطاقة "ج" التي تنص على تسمية ألوان المستطيلات فقد تمكنت الحالة من تقديم 28 إجابة صحيحة فقط أي بنسبة 56% وبلغ عدد الأخطاء 6 أخطاء أي بنسبة 12% في حين بلغ عدد الترددات 2 أي بنسبة 4% وهو ما جعل درجة الخطأ تبلغ نسبتها 28%، وأما في البطاقة "د" التي تنص على تسمية لون الكتابة وكف الجانب الدلالي للكلمة، فلم تتمكن الحالة من تقديم سوى 10 إجابات صحيحة أي بنسبة 20%، في حين بلغ عدد الأخطاء 14 خطأ أي بنسبة 28% وقد بلغ عدد الترددات 3 ترددات أي بنسبة 6% في حين بلغت درجة الخطأ 31 أي بنسبة 62%.

2/ التحليل الكيفي لنتائج الحالة الأولى:

من خلال نتائج التحليل الكمي لاختبار STROOP نلاحظ أن الحالة الأولى كانت نتائجها كالتالي: في البطاقة الأولى والتي تتمثل في القراءة الآلية للكلمات لم تتمكن الحالة من قراءة جميع البطاقات وغلب على إجاباتها الوقوع في الأخطاء مع عدد قليل من الترددات، وهو ما عكس بطء زمن الاستجابة، وأيضاً عدم

التركيز في اختيار المثيرات المتتابعة، في حين لم تتمكن الحالة من الإجابة الصحيحة إلا على عدد قليل جدا في البطاقة الثانية وهو ما عكس كذلك بطء زمن الاستجابة، وذلك نظرا لوجود نوع من المعالجة الانتباهية أكثر صعوبة من البطاقة الأولى حيث يستوجب على الحالة إعطاء الجانب الدلالي وكف الجانب اللوني، كما نجد كثرة الأخطاء التي تجاوزت عدد الإجابات الصحيحة في هذه الوضعية وأيضا وجود بعض الترددات، ويعكس هذا عدم القدرة على انتقاء وكف المثيرات المشوشة والاستمرار في الانتباه، في حين نجد أن الإجابات الصحيحة للحالة في البطاقة الثالثة التي تتطلب التعرف على ألوان المستطيلات وهي عملية آلية لا تتطلب معالجة انتباهية معقدة، فكانت متوسطة وهو ما عكس أيضا بطء زمن الاستجابة ووجود بعض الأخطاء والترددات يعكس الصعوبة في انتقاء المثيرات المعروضة والمتتابعة، أما البطاقة الرابعة والأخيرة التي تمثل وضعية التداخل من خلال محاولة التعرف على الجانب اللوني (أي التعرف على الألوان) وكف الجانب الدلالي (الكتابة)، وهي وضعية معقدة تتطلب معالجة انتباهية دقيقة فنلاحظ أن الحالة وجدت صعوبة كبيرة في انتقاء المثيرات، حيث تمكنت من إعطاء عدد قليل جدا من الإجابات الصحيحة وعدد أكثر منه من الإجابات الخاطئة مع بعض الترددات وهذا ما عكس بطء زمن الاستجابة نظرا لاضطراب المعالجة المزدوجة بين قراءة اللون دون الكلمة أي بين الجانب اللوني والجانب الدلالي، وهذا ما يعكس أيضا الاضطراب في انتقاء المثير وتتبعه والمحافظة على استمرار الانتباه لدى الحالة.

من خلال نتائج تطبيق اختبار الانتباه الانتقائي على الحالة الأولى، والذي يتضمن من خلال المهام المطلوبة كل من (الانتقاء والاستمرارية والمحافظة على الانتباه)، وبعد تحليل النتائج يتضح صحة الفرضية المطروحة بالنسبة للحالة الأولى والقائلة بأن ذوي العسر القرائي من تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي يعانون من ضعف شديد في الانتباه الانتقائي لديهم، ظهر هذا من خلال الضعف في انتقاء المثيرات وأيضا عدم القدرة على الاستمرارية والمحافظة على الانتباه، وهو ما نستدل عليه من العجز في إكمال المهمة المطلوبة والوقوع في الأخطاء وبعض الترددات ، يزداد العجز بتعدد المهمات المطلوبة في الزمن المحدد لمهمات الاختبار.

2.1.4- عرض وتحليل نتائج الحالة الثانية:

جدول (5) نتائج الحالة الثانية من خلال تطبيق اختبار الستروب (STROOP)

الاختبارات	الدرجات	الأخطاء	الترددات	درجات الخطأ
البطاقة "أ"	35	05	05	15
	70%	10%	10 %	30%
البطاقة "ب"	12	16	04	36
	24%	32%	8%	72 %
البطاقة "ج"	29	10	07	27
	58%	20%	14%	54%
البطاقة "د"	09	17	03	37
	18%	34%	6%	74 %
درجة التداخل	17			
	34 %			

1/ التحليل الكمي لنتائج الحالة الثانية:

من خلال تطبيق اختبار STROOP على الحالة الثانية تحصلنا على النتائج المبينة في الجدول 5 حيث نجد أنه في البطاقة "أ" التي تنص على قراءة الكلمات المكتوبة بالأسود نجد أن الحالة تمكنت من تقديم 35 إجابة صحيحة في المدة المحددة (45 ثا)، أي بنسبة 70% في حين أن عدد الأخطاء المرتكبة كانت 5 أخطاء أي بنسبة 10% ، كما نجد أن الترددات بلغت 5 ترددات أي بنسبة 10% أيضا، وهذا ما جعل درجة الخطأ تبلغ 15 أما في البطاقة "ب" والتي تنص على قراءة الكلمة المكتوبة بألوان مختلفة عن الجانب اللوني للكتابة، فلم تتمكن الحالة من تقديم سوى 12 إجابة صحيحة أي بنسبة 24% ، أما الإجابات الخاطئة وصلت 16 خطأ أي بنسبة 32% كما بلغت عدد الترددات 4 ترددات أي بنسبة 8%، في حين بلغت درجة الخطأ 36 أي بنسبة 72% أما البطاقة "ج" التي تنص على تسمية ألوان المستطيلات فقد قدمت الحالة 29 إجابة صحيحة أي بنسبة 58% أما عدد الأخطاء فوصل إلى 10 أخطاء أي بنسبة 20%، في حين بلغ عدد الترددات 7 أي بنسبة 14% وبلغت درجة الخطأ 27 أي بنسبة 54%، في حين أن البطاقة "د" والتي تنص على تسمية لون الكتابة وكف الجانب الدلالي للكتابة، فلم تتمكن الحالة من تقديم سوى 9 إجابات صحيحة أي بنسبة 18% ، في حين بلغ عدد الأخطاء 17 خطأ أي بنسبة 34% أما عدد الترددات فكان 3 ترددات أي بنسبة 6% في حين بلغت درجة الخطأ 37 أي بنسبة 74%، كما بلغت درجة التداخل 17 أي بنسبة 34%.

2/ التحليل الكيفي لنتائج الحالة الثانية:

من خلال نتائج التحليل الكمي لاختبار STROOP نلاحظ أن الحالة كانت نتائجها كالتالي: في البطاقة الأولى والتي تتمثل في القراءة الآلية للكلمات تمكنت الحالة من قراءة أكثر من نصف الكلمات وغلب على إجاباتها الوقوع في بعض الأخطاء ومع عدد قليل من الترددات وهذا نتيجة العجز على الانتقاء الفعال والمحافظة على الانتباه، وهذا ما عكس الاستجابة البطيئة للمهمة الأولى، في حين أنه في البطاقة (ب) لم تتمكن الحالة من تقديم سوى عدد قليل جدا من الإجابات الصحيحة 24%، كما نجد كثرة الأخطاء التي تجاوزت عدد الإجابات الصحيحة في هذه الوضعية 32% وأيضا وجود بعض الترددات، وذلك نظرا لوجود نوع من المعالجة الانتباهية أكثر صعوبة من البطاقة الأولى حيث يستوجب من الحالة إعطاء الجانب الدلالي وكف الجانب اللوني، وهو ما يعكس المشكلات التي تعانيتها الحالة في انتقاء المثيرات المتداخلة بكف المثيرات البديلة وأيضا عدم القدرة على الاحتفاظ بالانتباه كل هذا عكس بطء زمن الاستجابة بتقديم استجابات كلية قليلة، في حين نجد أن الإجابات الصحيحة للحالة في البطاقة الثالثة (ج) التي تتطلب التعرف على ألوان المستطيلات كانت متوسطة، مع الوقوع في الأخطاء 20% وأيضا الترددات 14%، وهذا يعكس أيضا الصعوبة في انتقاء المثيرات المناسبة ومتابعتها، رغم أن المهمة تتطلب معالجة آلية للمثيرات المتتابعة، أما البطاقة الرابعة والأخيرة (د) التي تمثل وضعية التداخل من خلال محاولة التعرف على الجانب اللوني (أي التعرف على الألوان) وكف الجانب الدلالي (الكتابة)، وهي وضعية معقدة تتطلب معالجة انتباهية معقدة، فنلاحظ أن الحالة وجدت صعوبة كبيرة في هذه الوضعية، حيث لم تعط سوى عدد قليل من الإجابات الكلية، تضمنت الإجابات 18% من الإجابات الصحيحة وعدد أكثر منه من الإجابات الخاطئة 34% مع بعض الترددات، وهو ما يعكس اضطراب في المعالجة المزدوجة بين قراءة اللون دون الكلمة أي بين الجانب اللوني والجانب الدلالي، نتج عنه اضطراب في تحديد المثيرات المعروضة، وانتقاء المثيرات المناسبة، وأيضا تتبع المثيرات والمحافظة على الانتباه طول مدة المهمة، هذا كله جعل زمن الاستجابة يكون بطيئا جدا مقارنة مع الحالة الأولى.

من خلال نتائج تطبيق اختبار الانتباه الانتقائي على الحالة الأولى، والذي يتضمن من خلال المهام المطلوبة كل من (الانتقاء والاستمرارية والمحافظة على الانتباه)، وبعد تحليل النتائج يتضح صحة الفرضية المطروحة بالنسبة للحالة الثانية والقائلة بأن ذوي العسر القرائي من تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي يعانون من ضعف شديد في الانتباه الانتقائي لديهم، ظهر هذا من خلال العجز في المعالجة الانتباهية وخاصة في الوضعيات المتداخلة، حيث أظهرت الحالة ضعفا في تحديد وانتقاء المثيرات المناسبة وكف المثيرات المتداخلة، وأيضا عدم القدرة على الاستمرارية والمحافظة على الانتباه، وهو ما نستدل عليه من العجز في إكمال المهام المطلوبة والوقوع في الأخطاء وبعض الترددات يزداد العجز بتعدد المهام المطلوبة في الزمن المحدد لمهام الاختبار.

3.1.4- عرض وتحليل نتائج الحالة الثالثة:

جدول (6) نتائج الحالة الثالثة من خلال تطبيق اختبار الستروب (STROOP)

الاختبارات	الدرجات	الأخطاء	الترددات	درجات الأخطاء
البطاقة "أ"	34	03	02	08
	68%	6%	4%	16%
البطاقة "ب"	10	15	01	31
	20%	30%	2%	62%
البطاقة "ج"	33	02	02	6
	66%	4%	4%	12%
البطاقة "د"	10	13	01	27
	20%	26%	2%	54%
درجة التداخل	24			
	48%			

1/ التحليل الكمي لنتائج الحالة الثالثة:

من خلال تطبيق اختبار STROOP على الحالة الثالثة تحصلنا على النتائج المبينة في الجدول 6 حيث نجد من الإجابة المقدمة في البطاقة "أ" والتي تنص على قراءة الكلمات المكتوبة بالأسود أن الحالة تمكنت من تقديم 34 إجابة صحيحة في المدة المحددة (45 ثا)، أي بنسبة 68%، في حين أن عدد الأخطاء المرتكبة بلغ 3 أخطاء أي بنسبة 6%، كما نجد أن الترددات كانت 2 تردد أي بنسبة 4%، في حين عند حساب درجة الخطأ نجد أنها بلغت 8 أي بنسبة 16%، أما فيما يخص البطاقة "ب" والتي تنص على قراءة الكلمات المكتوبة بألوان مختلفة عن الجانب اللوني للكتابة، فلم تتمكن الحالة من تقديم سوى 10 إجابات صحيحة أي بنسبة 20%، أما الإجابات الخاطئة وصلت 15 خطأ أي بنسبة 30%، كما بلغت عدد الترددات 1 تردد أي بنسبة 2% في حين بلغت درجة الخطأ 31 أي بنسبة 62%، كما أن النتائج المتحصل عليها من خلال تقديم البطاقة "ج" التي تنص على تسمية ألوان المستطيلات نجد أن الحالة تمكنت من تقديم 33 إجابة صحيحة أي بنسبة 66%، أما عدد الأخطاء فكان بمعدل 2 خطأ أي بنسبة 4%، كما أن عدد الترددات كان 2 تردد أي بنسبة 4%، وقد وصلت درجة الخطأ إلى 6.

في حين أنه من خلال البطاقة "د" والتي تنص على تسمية لون الكتابة وكف الجانب الدلالي لما هو مكتوب فلم تتمكن الحالة من تقديم سوى 10 إجابات صحيحة أي بنسبة 20%، فيما بلغ عدد الأخطاء 13 خطأ أي بنسبة 26%، أما عدد الترددات فكان 1 تردد أي بنسبة 2% وقد بلغت درجة الخطأ 27 أي بنسبة 54%.

2/ التحليل الكيفي لنتائج الحالة الثالثة:

من خلال نتائج التحليل الكمي لاختبار STROOP نلاحظ أن الحالة الثالثة كانت نتائجها كالتالي: في البطاقة (أ) والتي تتمثل في القراءة الآلية والتلقائية للكلمات تمكنت الحالة من قراءة أكثر من نصف الكلمات وغلب على إجاباتها الوقوع في بعض الأخطاء والترددات، ورغم هذا تبقى الحالة بطيئة في الاستجابة مع ضعف في التركيز، في حين أنه في البطاقة (ب) لم تتمكن الحالة من تقديم سوى عدد قليل جدا من الإجابات الصحيحة 20%، كما وقعت الحالة في الكثير من الأخطاء التي تجاوزت عدد الإجابات الصحيحة في هذه الوضعية 30% وذلك نظرا لوجود نوع من المعالجة الانتباهية المعقدة، حيث يستوجب من الحالة إعطاء الجانب الدلالي وكف الجانب اللوني، وهذا ما يعكس عدم القدرة على انتقاء المثيرات المطلوبة وكف المثيرات المشوشة، وعدم القدرة على المحافظة على استمرارية الانتباه في هذه الوضعية المعقدة، في حين نجد أن الإجابات الصحيحة للحالة في البطاقة (ج) التي تتطلب التعرف على ألوان المستطيلات كانت متوسطة مع الوقوع في بعض الأخطاء 4% وأيضا الترددات 4%، ورغم أن الحالة تظهر نوعا من التحكم في هذه الوضعية التي تتطلب معالجة آلية إلا أن عدم القدرة على إتمام المهمة وزمن الاستجابة البطيء يبين أن الحالة تعاني مشاكل على مستوى الانتباه والانتقاء في هذه الوضعية أيضا، أما البطاقة "د" والتي تمثل وضعية التداخل من خلال محاولة التعرف على الجانب اللوني (أي التعرف على الألوان) وكف الجانب الدلالي (الكتابة)، وهي وضعية معقدة تتطلب معالجة انتباهية معقدة وتركيزا كبيرا، نجد أن الحالة لديها صعوبة كبيرة في التعامل مع هذه الوضعية، حيث لم تعط سوى عدد قليل من الإجابات الكلية المقدمة 48% تضمنت 20% من الإجابات الصحيحة وعدد أكثر منه من الإجابات الخاطئة 26% مع بعض الترددات 2%، وهذا ما يعكس اضطراب المعالجة المزدوجة بين قراءة اللون دون الكلمة أي بين الجانب اللوني والجانب الدلالي، نتج عنه اضطراب ومشاكل في تحديد وانتقاء المثيرات المناسبة خلال هذه المهمة، وأيضا عدم القدرة على تتبع المثيرات المتعاقبة والاستمرار في الانتباه، وهو ما تظهره درجة الخطأ المرتفعة وأيضا درجة التداخل التي وصلت 48%.

من خلال نتائج تطبيق اختبار الانتباه الانتقائي على الحالة الثالثة، وبعد تحليل النتائج يتضح صحة الفرضية المطروحة بالنسبة للحالة الثالثة بأن ذوي العسر القرائي من تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي يعانون من ضعف شديد في الانتباه الانتقائي لديهم، ظهر هذا من خلال العجز في القيام بالمهام التي تتطلب معالجة انتباهية معقدة كما هو الحال في الوضعيات المتداخلة التي تتطلب كف المثيرات المتنافسة، وأيضا مشاكل على مستوى الانتقاء والاحتفاظ بالانتباه عكسه بطء في زمن رد الفعل ما جعل هنالك بطء في زمن الاستجابة لعدم قدرة الحالة على إتمام المهام المطلوبة.

4.1.4 - عرض وتحليل نتائج الحالة الرابعة:

جدول (7) نتائج الحالة الرابعة من خلال تطبيق اختبار الستروب (STROOP)

الاختبارات	الدرجات	الأخطاء	الترددات	درجات الأخطاء
البطاقة "أ"	28	05	05	15
	56%	10%	10%	30%
البطاقة "ب"	14	15	01	31
	28%	30%	2%	62%
البطاقة "ج"	35	02	02	6
	70%	4%	4%	12%
البطاقة "د"	13	13	01	27
	26%	26%	2%	54%
درجة التداخل	21			
	42%			

1/ التحليل الكمي لنتائج الحالة الرابعة:

من خلال تطبيق اختبار STROOP على الحالة الرابعة تحصلنا على النتائج المبينة في الجدول (7) حيث نجد في البطاقة "أ" التي تنص على قراءة الكلمات المكتوبة بالأسود أن الحالة تمكنت من تقديم 28 إجابة صحيحة في المدة المحددة (45 ثا) أي بنسبة 56%، في حين أن عدد الأخطاء المرتكبة وصل 5 أخطاء أي بنسبة 10% كما نجد أن الترددات بلغت أيضا 5 ترددات أي بنسبة 10% أيضا، وهو ما جعل درجة الخطأ تصل إلى 15 أي بنسبة 30%، أما في البطاقة "ب" والتي تنص على قراءة الكلمات المكتوبة بألوان مختلفة عن الجانب اللوني للكتابة فلم تتمكن الحالة من تقديم سوى 14 إجابة صحيحة أي بنسبة 28%، أما الإجابات الخاطئة وصلت 15 خطأ أي بنسبة 30%، كما بلغت عدد الترددات 01 تردد أي بنسبة 2% وهو ما جعل درجة الخطأ تبلغ 31 أي بنسبة 62%. أما البطاقة "ج" التي تنص على تسمية ألوان المستطيلات، فقد قدمت الحالة 35 إجابة صحيحة أي بنسبة 70% أما عدد الأخطاء والترددات فكان 02 خطأ أي بنسبة 4%، وبلغت درجة الخطأ 06 أخطاء أي بنسبة 12%. أما فيما يخص البطاقة الأخيرة "د" والتي تنص على تسمية لون الكتابة وكف الجانب الدلالي لما هو مكتوب، فلم تتمكن الحالة من تقديم سوى 13 إجابة صحيحة أي بنسبة 26%، في بلغ عدد الأخطاء 13 خطأ أي بنسبة 26% أما عدد الترددات فكان تردد واحد، أي بنسبة 2% وهو ما جعل درجة الخطأ تصل إلى 27 أي بنسبة 54% ودرجة التداخل التي بلغت 42%.

2/ التحليل الكيفي لنتائج الحالة الرابعة:

من خلال نتائج التحليل الكمي لاختبار STROOP نلاحظ أن الحالة الرابعة كانت نتائجها كالتالي: في البطاقة الأولى وغم أن المهمة تتطلب القراءة الآلية للكلمات إلا أن الحالة أجابت على نصف الكلمات بطريقة صحيحة وعدم القدرة على إتمام المهمة المطلوبة، كما وقعت في بعض الأخطاء والترددات، وهو ما يعكس ردة الفعل الطبيعية وعدم التركيز في هذه الوضعية، وهو ما يوحي بالضعف في عمليات الانتقاء ومتابعة الانتباه في حين أنه في البطاقة الثانية (ب) نجد أن الحالة لم تتمكن من تقديم سوى عدد قليل من الإجابات الصحيحة 28% وعدد أكثر منه من الإجابات الخاطئة، وأيضا وجود بعض الترددات، لأن هذه الوضعية التي تتطلب نوعا من المعالجة الانتباهية الانتقائية غير الآلية، حيث يستوجب من الحالة إعطاء الجانب الدلالي وكف الجانب اللوني وهو ما يعكس صعوبة الانتقاء وتتبع المثيرات وذلك لعدم عدم القدرة على كف المثيرات المشوشة، وهو ما جعل من الحالة غير قادرة على إتمام المهمة المطلوبة بسبب بطء زمن رد الفعل، في حين نجد أن الإجابات

الصحيحة للحالة في البطاقة الثالثة (ج) التي تتطلب التعرف على ألوان المستطيلات كانت متوسطة نوعا ما، مع الوقوع في الأخطاء 20% وأيضا الترددات 14%، وهذا يعكس الصعوبة في تحديد وانتقاء المثيرات المناسبة والمتابعة عند الحالة الرابعة رغم أن هذه الوضعية تتطلب معالجة آلية للمثيرات، أما البطاقة الأخيرة (د) التي تمثل وضعية التداخل من خلال طلب التعرف على الجانب اللوني (أي التعرف على الألوان) وكف الجانب الدلالي (الكتابة) وهي وضعية معقدة تتطلب معالجة انتباهية معقدة، فنلاحظ أن الحالة وجدت صعوبة كبيرة في هذه الوضعية، حيث لم تعط سوى عدد قليل من الإجابات الكلية، تضمنت الإجابات 26% من الإجابات الصحيحة وعدد أكثر منه من الإجابات الخاطئة 26%، مع تردد واحد، وهذا يعكس اضطراب المعالجة المزدوجة بين قراءة اللون دون الكلمة أي بين الجانب اللوني والجانب الدلالي وهي وضعية معقدة أكثر من الوضعية في البطاقة (ب)، حيث نتج عن هذا التداخل وهذه الوضعية اضطراب في التعرف على المثيرات وانتقائها، وأيضا العجز في تتابع واستمرار الانتباه حيث أثر كل هذا على زمن الاستجابة الذي يعتبر بطيئا، هذه النتيجة ترجمت كليا بدرجة الخطأ المرتفعة خاصة في المهمات المعقدة 62% و 54%، وأيضا درجة التداخل التي وصلت 42%.

من خلال نتائج تطبيق اختبار الانتباه الانتقائي على الحالة الرابعة، والذي يتضمن من خلال المهمات المطلوبة (الانتقاء، والاستمرارية والحفاظ على الانتباه)، وبعد تحليل النتائج يتضح صحة الفرضية المطروحة بالنسبة للحالة الرابعة، يتبين بأن ذوي العسر القرائي من تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي يعانون من ضعف شديد في الانتباه الانتقائي لديهم، ظهر هذا من خلال الضعف في المعالجة الآلية للمثيرات، يزداد التعقد والصعوبة والضعف في الوضعيات المعقدة التي تحتوي مثيرات متداخلة، فنجد أن الحالة عجزت عن تحديد المثيرات المناسبة بسهولة وأيضا انتقائها مع عدم القدرة على الاستمرار والمحافظة على الانتباه، وهو ما يظهر في شكل عجز عن إتمام المهمات المطلوبة في الاختبار وأيضا الوقوع في الأخطاء، حيث يظهر العجز بصفة واضحة كلما تعقدت المهمات.

2.4- مناقشة النتائج:

من خلال تطبيق اختبار STROOP للانتباه الانتقائي على الحالات الأربعة للدراسة وجدنا أن النتائج تقريبا كانت مقاربة تميل إلى التشابه في الاستجابات النتائج المتحصل عليها من التطبيق، من خلال طريقة التعامل مع وضعيات الاختبار، حيث تميز أداء الحالات بعدم القدرة على إنجاز المهمات المطلوبة في الوضعيات الأربعة للاختبار حتى النهاية، وظهر لدى الحالات الضعف في تحديد وانتقاء المثيرات بسهولة، وأيضا صعوبة في تتبع المثيرات المعروضة والمحافظة على الانتباه، يؤكد هذا الطرح عدد الإجابات الصحيحة المسجلة لدى الحالات والتي تعتبر قليلة مقارنة بزمن المهمات المطلوبة، وأيضا الوقوع في الأخطاء والترددات أثناء الإجابة، ونجد ذلك أثناء وضعيات الاختبار التي تتطلب معالجة آلية للمثيرات، كما هو الحال أثناء قراءة الكلمات المكتوبة باللون الأسود (البطاقة "أ") أو التعرف على الألوان المتتابعة (البطاقة "ج")، يزداد الضعف والاضطراب في الوضعيات المعقدة التي تتطلب معالجة انتباهية أكثر تعقيدا، وذلك في الوضعية الثانية والرابعة من الاختبار والمتعلقة بقراءة الكلمات المكتوبة بألوان مختلفة وكف الجانب اللوني، وأيضا التعرف على الألوان وكف الجانب الدلالي هذه الأخيرة تعتبر الأكثر تعقيدا، هذا الضعف في الأداء يعكس اضطرابا معرفيا في معالجة وانتقاء المثيرات نتيجة لعدم القدرة على كف الإجابة المسيطرة في وضعية التداخل، إضافة

إلى أن زمن الاستجابة لدى جميع الحالات كان بطيئاً. هذه النتيجة تؤكد لنا الفرضية المطروحة للدراسة والقائلة بأن ذوي العسر القرائي من تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي يعانون من ضعف شديد في الانتباه الانتقائي. هذه النتيجة تتوافق مع الدراسات التي تؤكد العجز أو الضعف في الانتباه والانتباه الانتقائي لدى ذوي صعوبات التعلم كما هو الحال في دراسة الخشرمي (2007) التي توصلت إلى أن الطلاب الذين يعانون من الصعوبات التعليمية لديهم أعراض ضعف الانتباه والنشاط الزائد، وأن هذا الضعف يظهر في الجوانب الرئيسية المرتبطة بالقراءة والكتابة والاستيعاب القرائي والفهم، بالإضافة إلى مشكلات في الرياضيات، وتظهر الصعوبات النمائية بشكل واضح لدى هذه الفئة من الأطفال مثل مشكلات الذاكرة والانتباه وتقدير الوقت، وأيضاً دراسة ضيف (2016) التي توصلت من خلالها إلى وجود علاقة ارتباطية بين عجز الانتباه وصعوبات التعلم وتتوافق نتائج الدراسة الحالية أيضاً مع دراسة (Francis, 1980) التي أشارت نتائجها إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين التلاميذ ذوي صعوبات التعلم والعاديين في الأداء على مهمة الانتباه الانتقائي، وأن التلاميذ ذوي صعوبات التعلم لديهم قصور واضح في الانتباه الانتقائي، وقد أكدت دراسة (Richards, et all, 1990) من خلال نتائجها أن ذوي صعوبات التعلم يستغرقون أوقات استجابة أطول لأن لديهم مهارات معالجة أبطأ من العاديين.

كما نجد أيضاً نتائج دراستنا الحالية تتوافق مع نتائج بعض الدراسات التي تطرقت للعسر القرائي والانتباه الانتقائي، والتي أكدت على بعض مظاهر القصور في الانتباه مثل بطء زمن الاستجابة ومشكلة إنهاء المهمات وأيضاً العجز في الانتقاء والضعف في التعرف وأداء مهمات الانتباه والاحتفاظ أو الاستمرارية في الانتباه، كما هو الحال في دراسة (Shallice & Warrington, 1977) التي أكدت على أن ضعف الانتباه ينشأ عن عيب معين على مستوى انتقاء المثيرات المرئية للتحليل الهادف، ودراسة (Tarnowski, 1986) التي أكدت على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين مجموعات البحث الثلاثة مقارنة بالعاديين في الأداء على مهام الانتباه الانتقائي والاحتفاظ بالانتباه، وأيضاً مع دراسة (Rayner et all, 1989) التي أكدت أن ذوي العسر القرائي يفشلون في مهمات الانتباه الانتقائي وأن زمن الاستجابة بطيء مقارنة بأقرانهم مع مشكلة في استرجاع الكلمات، وأن مشكلة القراءة لديه كان عجزاً انتقائياً في الانتباه.

5-الخلاصة:

من خلال دراستنا للانتباه الانتقائي لدى ذوي العسر القرائي من تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي، وبعد تطبيق اختبار STROOP للانتباه الانتقائي على عينة الدراسة توصلنا إلى أن ذوي العسر القرائي يعانون من ضعف شديد في الانتباه الانتقائي للمنبهات المعروضة، تمثل ذلك في الضعف الواضح في ميكانيزمات تحديد وانتقاء المثيرات المناسبة بسهولة، إضافة إلى العجز عن الاستمرارية والحفاظ على الانتباه، ظهر ذلك في عدم القدرة على إنهاء المهمات المطلوبة و البطء في زمن الاستجابة والوقوع في الأخطاء والترددات أثناء الاستجابة للمثيرات، ومن خلال النتائج المتحصل عليها نوصي بما يلي:

- ضرورة الأخذ بعين الاعتبار المشكلات المعرفية التي يعاني منها ذوو صعوبات التعلم وعسر القراءة بشكل خاص، وخاصة اضطراب أو ضعف الانتباه.

- ضرورة العمل على تحسين كفاءة الانتباه وخاصة الانتقائي لدى ذوي العسر القرائي من قبل المعلمين والمختصين.

- ضرورة البحث واستخدام الطرق البديلة لزيادة مدة الانتباه والتركيز .
- التقليل من المثيرات المشوشة أثناء تعليم فئة ذوي العسر القرائي بعرض المهمات التعليمية بشكل مجزأ وطرح الأسئلة التي تحتوي على مهمات متعددة الواحدة تلو الأخرى وليس جملة واحدة.
- ضرورة تهيئة أقسام خاصة بفئة ذوي صعوبات التعلم.

- الإحالات والمراجع:

- البطانية، أسامة والرشدان، مالك أحمد والسبايلة، عبيد عبد الكريم والخطاطبة، عبد المجيد محمد (2005). *صعوبات التعلم: النظرية والممارسة*. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.
- بلطجي، لمى بنداقي (2010). *صعوبة القراءة (الديسلكسيا)*. ط1. لبنان: دار العلم للملايين.
- جاد الله، أبو المكارم جاد الله (2018). *الديسلكسيا النشأة والمفهوم - التشخيص والعلاج*. الاسكندرية: المكتبة التربوية.
- حافظ، نبيل عبد الفتاح (2000). *صعوبات التعلم والتعليم العلاجي*. القاهرة: مكتبة زهراء الشرق للنشر .
- الخشرمي، سحر أحمد (1428هـ). *العلاقة بين اضطراب ضعف الانتباه والنشاط الزائد وصعوبات التعلم دراسة تحليلية*. ورقة عمل مقدمة ضمن فعاليات المؤتمر العلمي لكلية التربية جامعة بنها. مؤتمر التربية الخاصة بين الواقع والمأمول". كتاب المؤتمر. 505-538.
- سليمان، السيد عبد الحميد (2013). *صعوبات القراءة ماهيتها وتشخيصها*. القاهرة: عالم الكتاب.
- ضيف، فاطنة (2016). *الانتباه والذاكرة العاملة لدى تلاميذ من ذوي صعوبات التعلم*. مجلة *أنسنة للبحوث والدراسات*، 7(2)، 212-233.
- طبيبي، سناء (2009). *مقدمة في صعوبات القراءة*. عمان: دار وائل للنشر والتوزيع.
- عاشور، أحمد حسن (2008). *الانتباه والذاكرة العاملة لدى عينات مختلفة من ذوي صعوبات التعلم وذوي فرط النشاط الزائد والعادين*. جامعة بنها: مصر.
- العدل، عادل محمد (2013). *صعوبات التعلم وأثر التدخل المبكر والدمج المبكر لذوي الاحتياجات الخاصة*. ط1. القاهرة: دار الكتاب الحديث.
- العتوم، عدنان يوسف (2012). *علم النفس المعرفي*. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- القبالي، يحيى أحمد (2003). *مدخل إلى صعوبات التعلم*. عمان: مؤسسة الطريق.
- كامهي، ألان ج وغاتس هوغ و (2015). *اللغة وصعوبات القراءة*. ترجمة: موسى محمد عميرة. عمان: دار الفكر ناشرون وموزعون.
- كحلة، ألفت حسين (2012). *علم النفس العصبي*. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
- محمد، شذى عبد الباقي، وعيسى، مصطفى محمد (2011). *إتجاهات حديثة في علم النفس المعرفي*. ط 1. عمان، الأردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.
- محمد، عادل عبد الله (2009). *مقياس عسر القراءة للأطفال والمراهقين*. ط1. القاهرة: دار الرشد.
- ملحم، سامي محمد (2002). *صعوبات التعلم*. ط1. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

- Richards, Gail P., Samuels, S. Jay., Turnure, James E., Ysseldyke, James E (1990) . Sustained and Selective Attention in Children with Learning Disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 23(2), 129-136. Récupéré sur <https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/002221949002300210>
- Thomas, Jacques., Willems, Guy (2001) .*Troubles de l'attention, impulsivité et hyperactivité chez l'enfant* (2^{ème} ed) .Paris: Masson.
- Maltin, M. (2001) *La Cognition : une introduction à la psychologie cognitive* .Paris: Deboeck.
- Rayner, K., Lora, A. M., Henderson, J. M., & Pollatsek, A. (1989). Selective attentional dyslexia. *Cognitive Neuropsychology*, 6(4), 357-378. Récupéré sur <https://doi.org/10.1080/02643298908253288>
- Shallice, T., & Warrington, E. K. (1977). The possible role of selective attention in acquired dyslexia. *Neuropsychologia*, 15(1), 31-41. Récupéré sur <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/0028393277901129>
- Sternberg, R. J., Sternberg, K., & MIO, J. (2009). *Cognitive Psychology* (éd. 6). Belmont, USA: WADSWORTH.
- Van hout, Anna (1998) .*dyslexie* . Paris: de Boeck.

كيفية الاستشهاد بهذا المقال حسب أسلوب APA:

محمد الصالح جعلاب (2021). الانتباه الانتقائي لدى ذوي العسر القرائي (دراسة ميدانية على عينة من تلاميذ الرابعة ابتدائي بمدينة الوادي). *مجلة العلوم النفسية والتربوية*. 7(3)، الجزائر: جامعة الوادي، الجزائر. 250-271.