السياقات الإنتباهية عند تلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة وتلاميذ ذوي إفراط حركي مع عجز في الانتباه

The Mechanisms of attention among pupils who have trouble learning to read and pupils with hyperactivity in addition to those having attention – deficit

د. بختي كريمة[1]،

[1] كلية العلوم الاجتماعية (جامعة الجزائر 2)، bakhti2099@gmail.com

تاريخ الاستلام: 2021/6/7 تاريخ القبول: 2021/6/22 تاريخ النشر: . 2021/6/30

ملخص: تهدف الدراسة الحالية إلى دراسة السياقات الإنتباهية لزمن الكمون من خلال الوقت المستغرق في القراءة عند تلاميذ السنة الثالثة ابتدائي وهي عبارة عن دراسة مقارنة والتي جاءت تحت تساؤل عام يتمثل في: هل يوجد فرق في زمن الكمون من خلال الوقت المستغرق في القراءة بين تلاميذ ذوي صعوبات فى القراءة وتلاميذ ذوي إفراط حركي مع عجز في الانتباه؟

أما الفرضية فهي كالتالي: يوجد فرق في زمن الكمون من خلال الوقت المستغرق في القراءة بين تلاميذ ذوي صعوبات في القراءة وتلاميذ ذوي إفراط حركي مع عجز في الانتباه.

ولجمع البيانات والمعلومات المتعلقة بفرضية الدراسة اعتمدت الباحثة على الأدوات الآتية:

اختبار الذكاء، اختبار القراءة ،اختبار الإفراط الحركي واختبار النموذج البصري الإنتباهى لتوظيف السلبي ل Steven Tipper ، وبعد ضبط الأدوات الخاصة بالمتغيرات تم تطبيق على عينة الدراسة الأساسية والمتمثلة في تلاميذ السنة الثالثة ابتدائي منقسمة إلى مجموعتين ، مجموعة تلاميذ ذوي صعوبات القراءة وتلاميذ ذوي إفراط حركي مع عجز الانتباه، واعتمدت الباحثة على المنهج الوصفي التحليلي، وبعدها تم تحليل نتائج الدراسة من خلال قراءة وصفية للفروق في زمن الكمون المستغرق في القراءة بين تلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة وتلاميذ ذوي إفراط حركي مع عجز في الانتباه.

الكلمات المفتاحية: السياقات الانتباهية – زمن الكمون – صعوبات القراءة– الإفراط الحركي مع عجز في الانتباه.

Abstract : This survey aims at studying the mechanisms of attention of time course of pupils of Primary school in third year through the time course they spent in reading. It is a comparative study. The main question here is about : Are there a difference in time course through time spent in reading among pupils who have trouble learning to read from one hand ? and pupils with hyperactivity in addidition to those having attention-deficit ?

The second hypothesis is : There is a difference in time course through time spent in reading among pupils who have trouble learning to read and pupils with hyperactivity in addidition to pupils having attention-deficit.

The researcher used the following tools in order to collect data as regard the hypothesis of this study :

Intelligence test, reading test, hyperactivity test and inhibition of return of visual attention test of Steven Tipper. The essential sample of study had been implemented on third year pupils of primary school shared in two groups. The first group comprised pupils who have trouble learning to read and the second group comprised pupils with hyperactivity in addition to pupils having attention-deficit using specific tools of variables. The technique that the researcher used is the descriptive analytic method. Then, she analysed the results of this survey through a descriptive reading of the differences of time course spent in reading among pupils who have trouble learning to read and pupils with hyperactivity in addition to having attention deficit.
Keywords : Mechanisms of attention- time course- have trouble learning to read- hyperactivity and attention-deficit

المؤلف المرسل:د. بختي كريمة،

1. مقدمة:

بعض التلاميذ صعوبات متنوعة وملحة أثناء تعلم القراءة، ولنقص الأسباب التي يمكن أن تعزز بصفة موضوعية هذا الرسوب، فإن الدراسات في مجال علم النفس المعرفي تضم بصفة خاصة على محاولة شرح، تفسير وتحليل الميكانيزمات المعرفية التي تتدخل أثناء القيام بنشاط معالجة المعلومات، إذ أن هذه الدراسات تحاول عن مراحل علاجية التي يمر بها الأطفال، تخصص كل مرحلة من هذه المرحلة الطبيعية تمثيليات التي تتدخل أثنائها وتحديد صعوبات هذه المعالجة التي تتقل على كاهن هذه المرحلة.

وبما أن القراءة هي مجموعة من النشاطات الإدراكية اللغوية والمعرفية التي تمكن الفرد من فك الرموز، فهم وترجمة سلسة من الرموز الخطية، فإن أساس هذه الإدراكات هو التعرف البصري للوحدات المكتوبة، وهذا ما يؤدي بالباحتين إلى محاولة الكشف عن السياقات التي تمكن الطفل من وضع نظام للتعرف على الكلمات المكتوبة.

وبالتالي فإن آلية هذه السياقات، أي التعرف اليسير للكلمات يستلزمه استحضار قدر معين من الوسائل الانتباهية التي تمكن من المعالجة الصحيحة للوحدات المكونة لها.

هذه الوسائل الانتباهية الذي يعالج معلومة معينة على حساب المعلومات الأخرى، والذي يمكن الطفل في مرحلة الإكتسابات من التعرف السوي على الوحدات الخطية المعروضة أمامهم.

فأهمية هذه الدراسة يخص أساسا الجانب المعرفي لدي فئة الأطفال الذين يعانون من اضطرابات على مستوى السياقات الإنتباهية التي تعرقل التعرف البصري على الوحدات الخطية ويخص أيضا الجانب التعليمي، كون هذه الفئات من الأطفال غالبا ما تظهر صعوبات في هذه العملية يؤدي بها إلى الرسوب المدرسي، وهذا ما جلب اهتمامنا في محاولة الكشف عن العراقيل التي يمكنها أن تتدخل في هذه الاضطرابات عند فئة التلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة التي تعرف بتدهور نظامها الخاص بمعالجة المعلومات ثم أردنا مقارنتها بفئة أخري تظهر أيضا نسبة كبيرة من الرسوب

المدرسي والتي تمتاز باضطرابات عالية في السياقات الانتباهية وهي فئة التلاميذ المفرطي الحركة مع عجز في الانتباه وذلك بقياس مدى تأثير هذه الصعوبات على السياقات المعرفية أثناء القراءة والمتمثل في الدور الذي من الممكن أن تلعبه العناصر المموهة في تنفيذ وتنشيط عملية التمركز البصري أثناء التعرف على الوحدات الخطية حسب زمن الكمون المستغرق في القراءة.

2.الإشكالية:

اهتمت العديد من الأبحاث في مجال علم النفس المعرفي باقتراح منظور جديد خاص باضطرابات الانتباه التي قد تكون سببا في ظهور بعض صعوبات التعلم عند التلاميذ، حيت كان هدفها الأساسي دراسة سياقات الانتباه ودور التمويهات الخارجية أثناء تجسيد الميكانيزمات المعرفية للتعلم التي على أساسها يظهر التلاميذ صعوبات متكررة أثناء القراءة في مرحلة تمدرسهم، فهذه الصعوبات يكون سببها بصفة عامة سوء في المعالجة المعرفية للمعلومات المتحصل عليها*(W-A Ellis ,1989,P53)*، والقراءة هي مجموعة من النشاطات اللغوية والمعرفية التي تمكن الفرد من فك الرموز، فهم وترجمة سلسلة من الرموز الخطية، فإن أساس هذه النشاطات هو التعرف البصري للوحدات المكتوبة، وهذا ما يؤدي إلى محاولة الكشف عن السياقات التي تمكن التلميذ من وضع نظام للتعرف على الكلمة المكتوبة، وبالتالي فإن آلية هذه السياقات، أي التعرف اليسير للكلمات يستلزمه استحضار قدر معين من الوسائل الإنتباهية التي تمكن من المعالجة الصحيحة للوحدات المكونة لها، وهي تتحقق عند استعمال سياق انتباهى اختياري الذي يعالج معلومة معينة على حساب المعلومات الأخرى والذي تمكن التلميذ في مرحلة التعلم من التعرف السوي على الوحدات الخطية المعروضة أمامهم.

وحسب دراسة *(Touzin,M,1993,p3)* أن فئة التلاميذ التي تعاني من اضطرابات على مستوى السياقات الانتباهية التي تعرقل التعرف البصري على الوحدات الخطية الفونولوجية حسب الوقت المستغرق أو ما يعرف بزمن الكمون، هذه الفئة من التلاميذ غالبا ما تظهر صعوبات في هذه العملية وهذا ما يؤدي بها إلى

الرسوب المدرسي، وتعرف بتلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة، حيت يتدهور نظامها الخاص بمعالجة المعلومات.

ومن بين الفئات التي تجمع بين خصائص سوء التسرب المركزي الاختياري للمعلومات البصرية، وتدهور في كيفية الحفاظ على الوسائل الانتباهية، هؤلاء التلاميذ من ذوي صعوبات تعلّم القراءة والمفرطى الحركة مع عجز في الانتباه، فهم يختصون حسب (*Touzin,M*) في نوع معين من اضطرابات اللغة المكتوبة والمتمثل في نوع البصري الإنتباهي. وهذا ما أكدته دراسة *(Camus J.F.,1989,p150)* أن هاتين الفئتين يجتمعون في كونهم يقومون بتناول سيء للعلامات البصرية على مستوي القلب الفضائي–الحذف البصري للحروف والمقاطع– الإضافة والتقديم –الإلغاء بالأشكال المتقاربة خطيا أثناء القراءة. كما يعتمد الكثير من الباحثين والمختصين على تعريف الجمعية الأمريكية للطب النفسي(*APA*) في دراستهم لاضطراب الانتباه وفرط الحركة، أن اضطراب ضعف الانتباه والنشاط الزائد بزيادة في ضعف الانتباه–بزيادة في نشاط الحركي والاندفاعية*(Wikipedia ,2009)*

فتبدو مشكلة عدم الانتباه للتعليمات الصعبة والمهام المدرسية المطلوبة شائعة بشكل كبير بين تلاميذ المرحلة الابتدائية ، تلميذ من كل أربعة تلاميذ يعانون من *(ADHD)* تظهر لديهم اضطرابات في تعلم بل أكثر من ذلك هم معرضون للفشل الدراسي بالرغم من قدراتهم العقلية المتوسطة أو التي تزيد عن المتوسط، فقد أوضحت دراسات طويلة أجريت في كندا والولايات المتحدة الأمريكية أن نسبة(*8%-10%*)من تلاميذ ذوي إفراط حركي مع عجز في الانتباه يمكن التنبؤ لهم بانخفاض أدائهم الأكاديمي على مستوي القراءة والرياضيات مع احتمال رسوبهم*(Tannock,2007,p2)*، وبالرجوع إلى دراسة *(Lirma et Raynold,2001,p18)* والتي كانت تبحث عن الأسباب المعرفية التي تقف خلف صعوبات تعلم القراءة عند تلاميذ المصابين باضطراب الانتباه وفرط الحركة أن له علاقة بخلل نشاط الذاكرة العاملة، مشاكل على مستوي الوظائف التنفيذية أي كان نوعها سواء في القدرة على تحديد المشكلة، خطة العمل،

تنفيذ الخطة أو تقسيم فعاليتها ومشاكل في سرعة معالجة المعلومة، كما تمتاز الخصائص التعليمية لتلاميذ ذوي اضطراب الانتباه وفرط الحركة بضعف القدرة على الفهم، حيت أنهم لا يفهمون أكثر من *30%* من مجموع المعلومات التي يسمعونها، فهم يعانون من ضعف القدرة على الإنصات، كون الجهاز العصبي لديهم يتصف بضعف قدراته على معالجة المعلومات المسموعة وربطها بالمعنى، ونفس الأمر ينطبق على معالجة المعلومات المقروءة إذ تصل نسبة الأخطاء المتعلقة بالقراءة إلى 20% تقريبا، فالجهاز العصبي لديهم لا يستطيع معالجة جميع المعلومات السمعية والبصرية التي يستقبلها، فلذلك نجد قدراتهم على الفهم ضعيفة جداً مما يترتب عليه خطاء في الاستجابة، حيت ترجع الاستجابة الخاطئة للتلميذ الذي يعاني من اضطراب الانتباه وفرط الحركة إما لضعف قدرته على الفهم أو لضعف قدرته على التذكر، بحيث لا تسعفه العمليات العقلية على استدعاء المعلومات الضرورية التي يحتاجها من الذاكرة طويلة المدى، وتظهر هذه المشكلة بشكل واضح في القراءة من خلال نسيانه لحروف، الأمر الذي يجعله يتوقف كثيرا للبحث في ذاكرته عن هذه المعلومات وفي حالة عدم استدراكها فإنه يستجيب استجابة خاطئة والتي تتزامن مع الوقت المستغرق للقراءة ، وأحيانا ما تعمل الذاكرة بطريقة جيدة عند مزاولة التلميذ للقراءة مثلا، ولكنها سرعان ما تضعف ويزداد هذا الضعف تدريجيا كلما زاد حجم العمل الذي يقوم به وزادت معه الفترة الزمنية التي يستغرقها هذا العمل، فعلى سبيل المثال: إذا كان التلميذ يقوم بقراءة النص في مادة القراءة فإنه يقوم بقراءة الفقرة الأولى، ولكنه يخطأ في الثانية ويزداد حجم الخطأ مع كل فقرة جديدة يقوم بقراءتها حتى يصبح الخطأ كليا، يقوم بالاستجابة الخاطئة رغما عنه، وهذا ما يتقارب مع زمن الكمون أو الوقت المستغرق في القراءة، حيت يرجع ذلك لعدم قدرته على التحكم في جهازه العصبي وعملياته العقلية المضطربة (*Lirma ,Rayland ,2001,p19-20*) وحسب أيضا دراسة (السيد وفائقة، 1999) أن التلميذ الذي يعاني من اضطراب الانتباه وفرط الحركة يحاول أن يبتعد بشتى الطرق من المواقف التعليمية بصفة عامة التي تحتاج

إلى تفكير بصفة خاصة ولذلك يحاول تجنب هذه المواقف بشتى الحيل، فقد نجده يشتكى مثلا من صداع في رأسه أو ألما في بطنه ، كما نجده يستغرق وقت طويلا في أداء بعض المهام الأكاديمية كالقراءة أو الرياضيات أو الكتابة ويظهر عجز كبيرا في أداء مهمات أخرى داخل القسم كمسح السبورة أو إخراج أدواته بنية تضييع الوقت وإذا عجز عن تجنب الموقف التعليمي بإحدى الحيل السابقة أو غيرها فإنه يجلس في مقعد يهيم بخياله في عالم آخر من أحلام اليقظة بعيدا عن العملية التعليمية.

فحسب (عاشور، 2007، ص10) يرتبط اضطراب الانتباه وفرط الحركة بمناطق دماغية ووظيفية مهمة خاصة المناطق المسئولة عن العمليات المعرفية الأساسية المتمثلة في الوظائف التنفيذية، الذاكرة، التعلم، وسرعة معالجة المعلومات.

وفي ضوء ما تناوله حول اضطرابات على مستوي السياقات الإنتباهية في القراءة بين تلاميذ ذوى صعوبات القراءة وتلاميذ ذوي إفراط حركي مع عجز الانتباه. تؤكد أيضا *(Touzin .M,1999)* أن الإفراط الحركي مع اضطراب الانتباه مرتبط أيضا باضطرابات القراءة، كما أنه يرتبط أيضا بالاضطرابات الدلالية والتي قد نجدها أيضا عند تلاميذ الذين يقدمون صعوبات في القراءة دون عرض الإفراط الحركي هذا يعنى أن التلاميذ العجزين والذين يظهرون اضطراب في القراءة ، يجمعون العجز المرتبط بالإفراط الحركي مع اضطراب الانتباه من جهة أو من جهة أخري اضطراب القراءة *(Touzin .M,1999,p22)* وهذا ما يدل على النسبة العالية من الرسوب المدرسي عند هؤلاء التلاميذ والذين يقدمونا في الغالب ما سماه *Touzin ,M*)بعسر القراءة من النوع البصري الإنتباهي.

وانطلاقا من هذه المعطيات نطرح التساؤل التالي:

هل يوجد فرق في زمن الكمون من خلال الوقت المستغرق في القراءة بين تلاميذ ذوي صعوبات القراءة وتلاميذ ذوي إفراط حركي مع عجز في الانتباه؟

3.الفرضية:

يوجد فرق فى زمن الكمون من خلال الوقت المستغرق في القراءة بين تلاميذ ذوي صعوبات القراءة وتلاميذ ذوي إفراط حركي مع عجز في الانتباه

4. أهداف الدراسة:

تهدف هذه الدراسة إلى معرفة مدى حدة وتأثير اضطرابات الانتباه أثناء القراءة على فئة الأطفال المصابين بعسر القراءة والأطفال المفرطي الحركة مع العجز الانتباه.

5. أهمية الدراسة:

كما تفيد هذه الدراسة في محاولة الكشف ولو بقدر قليل، عن جزء من العوامل المعرفية التي يمكنها أن تحدد صعوبة التلاميذ في تعلم القراءة مشكلات تلاميذ مفرطي الحركة، ومعرفة المراحل المعرفية التي يمر بها الأطفال أثناء مرحلة الاكتئاب من طرف المعنيين سواء كانوا أرطوفونيين أو نفسانيين او بيداغوجيين حول أهمية البيانات المعرفية التي يمر بها الأطفال أثناء القراءة، ومدى تدخل الميكانيزمات الانتباهية في هذا الاكتساب.

6. تحديد المفاهيم:

6-1- السياقات الانتباهية: يعرفه (*Camus J.F., 1996*) إن التوجيه الخارجي الصريح للسياقات الانتباهية هو انتقال النظر حسب الحدث المفاجئ، أما التوجيه الخارجي، الضمني فهو انتقال الانتباه بدون تعديل لاتجاه النظر، بينما التوجيه الداخلي الضمني فهو قرار بالتيقظ حول مكان آخر غير الذي وجد إليه النظر.

كما يعرفه (*Laberg, Samuels*) إلى دور ميكانيزمين مهمين هما، الآلية الخاصة ببعض السياقات (لا سيما تنشيط الرموز) الذي سيمكن من تحديد الوسائل الانتباهية، مع وجود مركز للإدارة يهتم بتخصيص الوسائل الانتباهية لمختلف مستويات العلاج.

6-2- زمن الكمون: كما يعرفه (*Le Coq, Gambert. J.F., 1992*) أنه يوجد مرحلتين أثناء عملية الاكتئاب، مرحلة أين تكون القراءة بطيئة وتحليلية، ومرحلة آلية، أين تصبح القراءة سريعة، فإن العلاج أثناء المرحلة الأولى يكون انتباهي على غرار

المرحلة الثانية، أين يكون التعرف على الكلمة آلي ويتطلب قدرا قليلا أو منعدما من الوسائل الانتباهية، يمكن للرموز أيضا أن تنشط مع تزامن مراكز الانتباه.

6-3- صعوبات القراءة : هي القصور الواضح والمستمر في القدرة على التقدم في قراءة الكلمات المطبوعة، بحيث يحول بطء تقدم الطفل في منطقة الصوتيات والطلاقة دون وصول الطفل إلى فهم المعنى وهي تنتج عن العديد من الأسباب الفيزيولوجية والوظيفية والعصبية لدى الأفراد، وتؤثر في مهاراتهم الأساسية في هذا الجاب، حيث لا يعود السبب في هذه المشكلة إلى إعاقة سمعية أو حسية معينة (*Rea Reason and Ren Boot, 1994*).

6-4- الإفراط الحركي مع عجز في الانتباه: إن الافراط الحركي ميز منذ وقت طويل الأطفال الذين يظهرون كمية مفرطة من النشاطان الحركية، التي طالما تحدث هذه السلوكات نزاع مع المحيط.

ويعرفه (*chevrie-Muller, 1996*) عدم الثبات في الانتباه، الدافعية في الافراط في الحركة، تصرف حركي غير سوي، هشاشة، ميكانيزمات التكيف مع المحيط الاجتماعي.

ويعرفه (*D. Pelot, 1999*) أن الأطفال مفرطي الحركة لديهم نقص أسياسي على مستوى القدرات الانتباهية، وأيضا نقص في الأهلية للتوقف للنظر والاستماع، أي ان لديهم قدرة ضعيفة لإسناد الانتباه وكف إجاباتهم المندفعة للتعليمات الخاصة بالمهمة، كما أن ضعف قدرة الانتباه ترجع أيضا إلى صعوبة كبيرة في المواظبة على أي عمل كان على الخصوص عندما يصبح ممل، وهذا على الرغم من وجود أو عدم وجود عنصر مموه.

7. الإجراءات المنهجية:

1.7.منهج البحث:

اعتمدنا في دراستنا على استخدام المنهج الوصفي القائم على استقرار التراث النظري المتوفر حول الموضوع وما يستلزم من عمليات الوصف والتحليل والتفسير والعلاقات القائمة بين وجهات النظر.

2.7.عينة البحث:

تمثلت عينة الدراسة في مجموعتين من التلاميذ، قوامها 06 تلاميذ، واختيرت العينة بطريقة قصديه، ذلك أنهم ينتمون إلى قسم السنة الثالثة ابتدائي، وكان الشرط الأساسي لتقسيم التلاميذ، هو ضرورة قيام التلميذ بعامين على الأقل من التعلم المدرسي، فمن وجهة نظر علمية فإننا نميز صعوبة التعلم على الأقل بعد عامين من التعلم، كما يجب إلغاء الأسباب العضوية والوظيفية أثناء التشخيص *(Françoise ,D ,1995)* كما ينتمي أفراد مجموعة الدراسة إلى أوساط اجتماعية وثقافية لا بأس بها وهم ينتمون إلى وسط لساني واحد، أين لغة الأم هي اللغة العربية.

3.7. الخصائص الوصفية لعينة الدراسة:

* البيانات الشخصية: وتتمثل في (الجنس، السن، المستوى التعليمي)، سنتناولها بالترتيب.

– الجنس: تمثلت عينة الدراسة في مجموعتين من التلاميذ، قوامها 6 تلاميذ، 04 ذكور و02 إناث وأخيرا بطريقة قصدية.

– السن: 09 سنوات

– المستوى التعليمي: وكان الشرط الأساسي لتقييم التلاميذ، هو ضرورة قيام التلميذ بعامين على الأقل من التعلم المدرسي، فمن وجهة نظر علمية، فإننا نميز صعوبة التعلم على الأقل بعد عامين من التعلم، كما يجب إلغاء الأسباب العضوية والوظيفية أثناء التشخيص (*Françoise, D., 1995*).

3.7.أدوات البحث:

إن لكل دراسة أدواتها الخاصة والتي تستعمل لغرض، لذا فأدوات أو الوسائل التي استعملناها لدراسة الفرق الموجود في زمن الكمون من خلال دراسة مقارنة بين تلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة وتلاميذ ذوي إفراط حركي مع عجز في الانتباه، تمثلت فيما يلي:

-اختبار الذكاء رسم الرجل من أجل ضبط متغيرات الدراسة ووضع اختبار رسم الرجل من طرف الباحثة كوادانياف سنة 1925 وهو مقياس غير لفظي، يطبق فردي وجماعي، فقد توصلت كوادانياف إلى أن مقدار التفاصيل التي يظهرها الطفل في رسم الرجل حيث يطلب منه ذلك ومقدار الدقة نسب هذه الأجزاء على درجة ذكاء هذا الطفل، وهذا الرسم لا يستغرق أكثر من 10 دقائق، ويصلح هذا المقياس للتطبيق على الأطفال الذين تقع أعمارهم مابين سن 3سنوات ونصف وسن 13سنة ونصف، ويكمن هدفه في الوصول إلى اكتشاف الأطفال المتخلفين ذهنيا أن تؤيد نتائجه مقاييس أخري والحصول على فكرة سريعة عن ذكاء تلاميذ المدرسة الابتدائية ويستعمل هذا المقياس مع الأطفال العاديين المتخلفين ذهنيا، والأدوات المستعملة في تطبيقه هي قلم الرصاص، ورقة بيضاء، طاولة ذات سطح أملس، ممحاة ولابد من توفير الجو الملائم مع نوع الجلسة فردية أو جماعية، وبعد تطبيق اختبار الذكاء على أفراد مجموعة الدراسة وجدنا أن أفراد المجموعتين تتمتع بذكاء عادي ويتراوح ما بين 90إلى120 بمعنى مستوي ذكاء الحالات عادي وبالتالي عينة الدراسة لا تشكوا من خلل في الذكاء.

-الاختبار الثاني والذي طبق على المجموعة الأولى هو اختبار القراءة، لضبط متغير صعوبة القراءة وتم تصميمه من طرف *(Le Lavais, 1967)* تم تعديله من طرف *(De 1980)*، تم تكييفه على مجموعة جزائرية من طرف الباحثة قلاب 1998 والذي قننته سنة2013.

يسمح الاختبار بفحص ميكانيزمات القراءة السوية لدى الطفل الذي يعاني أو لا يعاني من صعوبات القراءة.

مبدأ الاختبار عبارة عن مجموعة من النصوص التي تعرض للقراءة ليتم بعد ذلك حساب الأخطاء التي يقع فيها أي طفل يعاني من صعوبات على مستوى القراءة، تم تصنيف الأخطاء على النحو التالي:

- الالتباس البصري بين الأحرف المتشابهة من ناحية الشكل والصوت.
- الالتباس السمعي بين المهموس والمجهور.

- حذف بعض المقاطع.
- حالة القلب في التسلسل.
- إضافة الحروف.
- الالتباس بين الكلمات المتشابهة.
- حذف بعض الجمل.

ويتم تطبيق الجزء الخاص بالنص وهو الجزء الهام من الاختبار، حيث يتألف من 267كلمة ويستعمل مسجل الصوت أثناء القراءة والمؤقت لحساب زمن القراءة.

الاختبار الثالث وهو اختبار الإفراط الحركي الذي طبق على مجموعة الثانية لضبط المتغير الحركي مع عجز في الانتباه.

وهو عبارة عن استبيان يتكون من مجموعة من الأسئلة توجه للمعلم وتهدف إلى تشخيص حالة التلميذ الأكاديمية والسلوكية وتنقسم إلى ثلاث أقسام:

-أسئلة خاصة بأعراض ضعف الانتباه لدي الطفل.

-أسئلة خاصة بأعراض فرط الحركة.

-أسئلة خاصة بأعراض الاندفاعية.

تم بعد هذا طبقنا على نفس المجموعتين (تلاميذ ذوي صعوبات القراءة وتلاميذ ذوي إفراط حركي مع عجز في الانتباه).الاختبار الرابع والأخير وهو النموذج البصري الإنتباهي- بدأ التوظيف السلبي*StevenTipper*سنة1985، حيث المجال البصري الفضائي أدى إلى ظهور العديد من الأبحاث في مجال السياقات الإنتباهية، إذ أن العمليات الإدراكية للانتباه أصبحت أكثر اهتماما، وبالتالي فإن الانتباه لا يتدخل سوى على المستوى الإدراكي، لكنه يلعب أيضا دورا على مستوي أكثر تمركزا كمستوى مراقبة الأجوبة.

في هذا النموذج يمكن التعرف على المقصد والعنصر المموه، ولكن تمثيل هذا الأخير يكتب بشدة من طرف الانتباه لكي لا يدخل في تنافس مع التمثيليات الخاصة بالمقصد من أجل مراقبة الإجابة، بالنسبة لـ *S.Tipper* فإن الوقت اللازم لعلاج أي

منبه والذي يقدم كعنصر مموه في المحاولة "ن" تم بعد هذا كعنصر في المحاولة "ن+1" حيث يكون أطول من الذي يكون ضروري لعلاج نفس المنبه، عندما لا يقدم سابقا كعنصر مموه.

فيكون إذا هذا العنصر للمحاولة "ن" يكون مكبوت بشدة لكي لا يدخل في تنافس مع علاج الهدف لهذه المحاولة إلا المحاولة القادمة. فإن التنشيط الجاري يكون مقاوما بكبت السابق.

تكمن المهمة إذا بتقديم في آن واحد هدفا(مثلا مطبوع بلون الأحمر) منطبق مع كلمة أخري (مكتوبة بالأخضر) ومهمة الفرد تكمن في قراءة الحروف الخضراء وتجاهل الحمراء، إذا في هذه الحالة العنصر المموه للمحاولة "ن" يصبح مقصدا للمحاولة "ن+1".

ويمكن ملاحظة بدأ التوظيف السلبي ابتداء من ست سنوات، حيت لا يكون واسع عند الطفل مقارنة بالراشد، وبالتالي فإن الميكانيزمات النشطة في عملية الاختيار تكون حاضرة في كل فئات الأعمار، ولكنها مستعملة مع نوع ما من الفاعلية حسب مكانة المهمة المقترحة مألوفة أم لا.

4.7. المعالجة الإحصائية:

اعتمنا في تحليلنا لبيانات بحثنا على الرزنامة الإحصائية للعلوم الاجتماعية 20 *SPSS*، كما استعملنا الإحصاء الوصفي للتحقق من الفرضية، بحيث اعتمدنا على قراءة وصفية للفروق في زمن الكمون المستغرق في القراءة بين التلاميذ ذوي صعوبات القراءة وتلاميذ ذوي إفراط حركي مع عجز في الانتباه.

8.عرض وتفسير نتائج الدراسة :

جدول يوضح قراءة وصفية للفروق في زمن الكمون المستغرق في القراءة بين التلاميذ ذوي صعوبات القراءة وتلاميذ ذوي إفراط حركي مع عجز الانتباه .

بنود القراءة	المتوسط الحسابي لحالات ذوي صعوبة تعلم القراءة	المتوسط الحسابي لحالات ذات إفراط حركي مع عجز في الانتباه	الفرق بين متوسطي زمن الكمون بين المجموعتين

قراءة الأصوات المنعزلة	126م/ثا	133 م/ثا	+7 ث
قراءة الأصوات المركبة	26 م/ثا	267 م/ثا	+241 ث
قراءة الحروف القريبة على مستوى الصوتي	133 م/ثا	159 م/ثا	+26 ث
قراءة الحروف القريبة على مستوى الخطي	180 م/ثا	278 م/ثا	+98 ث
قراءة الكلمات المتشابهة جزئيا	362 م/ثا	582 م/ثا	+220 ث
قراءة الكلمات النظيرة	403 م/ثا	298 م/ثا	−105 ث

يتضح لنا من خلال الجدول أن التلاميذ الذين لديهم إفراط حركي هم الذين استغرقوا زمن الكمون أكبر من أقرانهم ذوي صعوبات القراءة، وذلك في كل بنود القراءة، وتظهر جليا أكثر في قراءة الأصوات المركبة (الفرق يقدر ب 241 ث) تليها قراءة الكلمات المتشابهة جزئيا (تقدر ب 220ث) وفى الأخير قراءة الحروف القريبة على مستوى الخطي (تقدر ب 98 ث).

في حين يتبين لنا أن على مستوى قراءة الكلمات النظيرة نجد تلاميذ ذوي صعوبات القراءة هم استغرقوا زمن الكمون أكثر مقارنة بمفرطي الحركة (قدر الفرق ب 105 ث)، فمن خلال النتائج المتحصل عليها والخاصة بالزمن المستغرق أثناء هذا التعرف عند أفراد المجموعتين (مجموعة تلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة ومجموعة التلاميذ مفرطي الحركة مع عجز في الانتباه) تمكنا من معرفة مختلف الوسائل التي يلجأ إليها التلميذ من أجل معالجة المعلومة، ومدى ضبط وتأثير الانتباه عند وجود وحدات مموهة تعرقل هذا النوع من التصرف أثناء القراءة، وذلك من خلال تقديم مهام مختلفة الصعوبة، حيث نبدأ من الأسهل إلى الأصعب من أجل الحصول على مدى التفاوت بين الإجابات حيت أتضح بصفة عامة أن هناك سهولة في التعرف على المهام الخاصة بالوحدات الصوتية المنعزلة التي يكون لها معنى في كلتا المجموعتين على غرار الوحدات الصوتية أين نلتمس بدأ صعوبة فك الرموز وهذا عند تلاميذ ذوي صعوبات في القراءة، كما نلتمس نوع من الصعوبة في كلتا المجموعتين أثناء التعرف

على المهام الخاصة بالكلمات، أين يكون للعنصر المموه له دور كبير في اضطراب المعالجة في كلتا الحالتين، مع أن أفراد مجموعة تلاميذ المفرطى الحركة مع إضطراب الانتباه لها معدل زمن الكمون أكبر من نظيرتها في مجموعة تلاميذ ذوي صعوبات القراءة وهذا ما تؤكده دراسة *(Lirma et Raynold,2001)* التي بحثت عن الأسباب المعرفية التي تقف خلف صعوبات تعلم القراءة عند تلاميذ ذوي إفراط حركي وعجز في الانتباه أن له علاقة خلل على مستوى الوظائف التنفيذية أيا كان نوعها، سواء في القدرة على تحديد المشكلة، خطة العمل، تنفيذ الخطة أو تقييم فعاليتها ومشاكل في سرعة معالجة المعلومات السمعية والبصرية التي يستقبلونها، مما يترتب عليها خطأ في الاستجابة بحيث لا تسعفه القدرات العقلية على استدعاء المعلومات الضرورية التي يحتاجها من ذاكرة طويلة المدى، وتظهر هذه المشكلة بشكل واضح في القراءة من خلال نسيانه للحروف، وفى حالة عدم استدراكها فإنه يستجيب استجابة خاطئة ويكون بطيء في التعرف على الكلمات الناتج عن استغراق وقت طويل لزمن الكمون يدل على أن التثبيتات البصرية التي قام بها الأطفال لم تفيدهم في التعرف الصحيح على الكلمات المعروضة وبالتالي فإن السياق المباشر أي السياق الكتابي هنا مضطرب حيت أن التلميذ لم يصل إلى المرحلة الآلية في التعرف وإنما توقف في استعمال سياق الوساطة الفونولوجية والذي لم يمكنه من التجميع الفونولوجي.

وبالتالي فإن فرضية الدراسة تحققت، وفعلا يتميز التلاميذ المصابين بصعوبات القراءة بآلية أكثر في استعمال السياق الكتابي من خلال استغراقهم لزمن الكمون ضئيل مقارنة مع تلاميذ ذوي إفراط حركي مع عجز في الانتباه.

وبالتالي فإن المدة الطويلة التي يستغرقها التلاميذ المفرطي في الحركة مع عجز فى الانتباه في مهام القراءة تدّل على مدى ضعف النظام الإنتباهي عند هؤلاء التلاميذ مقارنة مع مجموعة تلاميذ ذوي صعوبات في القراءة رغم أنهم يقومون أيضا بتثبيتات بصرية طويلة تؤدي إلى بطئهم في التعرف على الهدف، والفرق واضح بينهم جداً، حيت نلاحظ أن تلاميذ مفرطي الحركة يستعملون التثبيت البصري الطويل سواء

أكانت أجابتهم صحيحة أو خاطئة، عكس تلاميذ ذوي صعوبات في القراءة الذين يقومون في بعض الأحيان بإعطاء إجابات سريعة، في كلتا الحالتين وفي أحيانا أخري يكون زمن التعرف عندهم كبير أثناء الخطأ مقارنة مع زمن الإجابات الصحيحة.

9. الخاتمة

نستخلص من هذه الدراسة أن تلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة قاموا باستعمال سياق كتابي أثناء فك الرموز الخطية وهذا عند تعرفهم على مجموعة الأصوات والكلمات المقترحة، حيث تميزت مدة تعرفهم هاته بقصر زمن الكمون الذي استغرقه هؤلاء الأطفال وبالمقارنة مع تلاميذ مفرطى الحركة مع عجز في الانتباه، فإنهم استعملوا نفس السياق في التعرف على الأصوات والكلمات، حيث تعرفوا عليها في زمن كمون قصير إلا أن هذا الأخير يفوق نوعا ما زمن الكمون المستغرق من طرف التلاميذ ذوي صعوبات في القراءة.

وبالتالي فإن عينية تلاميذ المجموعتين أثناء تمركزهم البصري للمنبهات يتمكنوا من التعمق في المعالجة عن طريق ربط التمثيل الكتابي للأصوات مع الصيغة الداخلية الموافقة له عن طريق اللجوء إلى السياق الكتابي الذي يحققه التعرف المباشر والآلي.

10. المراجع:

1-السيد أحمد بدر فائقة، (1999)، اضطراب الانتباه لدى الأطفال: أسبابه وتشخيصه وعلاجه، القاهرة مصر، مكتبة النهضة المصرية.

2-عاشور، أحمد(2007)، الانتباه والذاكرة العاملة لدى عينات مختلفة من دوى صعوبات التعلم وذوى فرط النشاط والعاديين، منشورة على الموقع التالي: ***www.qulf kids .com*** */pdf/ashoor /pdf*

3 غلاب صليحة،(2013)، عسر القراءة في الوسط العيادي المدرسي الجزائري . تناول معرفي لساني في التعريف والتشخيص والتدريب من خلال تعيير اختبار تقييم القراءة واقتراح برنامج للفحص والتدريب على القراءة، أطروحة دكتوراه العلوم في الارطوفونيا

4 -Camus.J.F, (1998), *la psychologie cognitive*, Paris, presse in ,p 150.

5 -Ellis W,A, (1989), *lecture, écriture et dyslexie*: une approche cognitive, Paris , Delachaux et Nestlé

6 -Lirma et Raynold, (2001), *évaluation des fonctions attentionnelles et processus associé en Neuropsychologie clinique* , in bulletin de psychologie, p18-19-20.

7- Tannock ;r .(2007), *le trouble déficitaires de l'attention avec hyper activité et ses conséquences sur l'enseignement* .Ontavio : http://www.inspireleaning.ca /french/research

8 -Touzin. M, (1993), *l'enfant hyperactifs les apprentissages et sa rééducation* ,in Glosa N67 .16-25

9 -Wikipedia , (2011), *forther.user of dopamine* en ligne http://www.wikipedia,org.consultée 02/04/2011